

1981-2012 | 학술대회 30주년 기념 | 통권 제 29호 | 재미한국학교협의회

한인교육연구

JOURNAL OF KOREAN-AMERICAN EDUCATION

- * 한국어 교육 연구
- * 역사, 문화 교육
- * 외국어로서의 한국어
- * 한국어 교사론
- * 리더쉽 교육
- * 입양아 교육

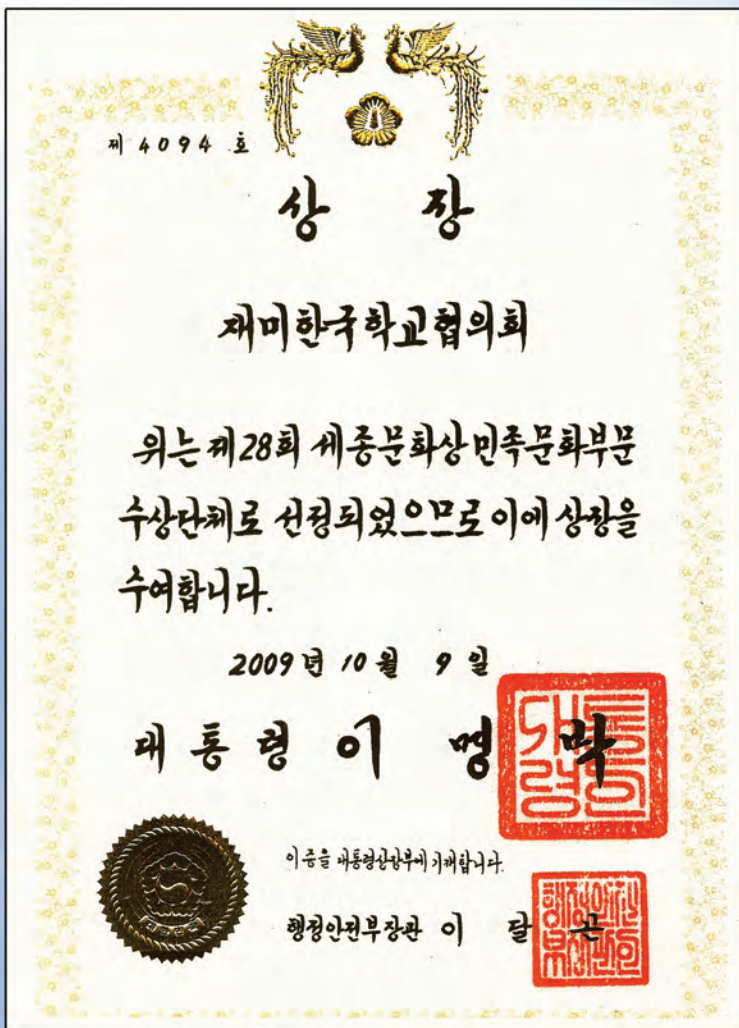


재미한국학교협의회
<http://www.naks.org>

우리 아이들은 꿈이 있습니다.

우리 아이들은 미래가 있습니다.

그 미래를 우리가 함께 하겠습니다.



재미한국학교협의회
뿌리 깊은 나무는 바람에 흔들리지 않습니다!



NAKS
National Association for Korean Schools
재미한국학교협의회

3034 Bridgefield Dr. Ann Arbor, MI 48108 U.S.A.
Tel: 734.973.1830 Fax: 734.657.5510 www.naks.org

15

1981-2012 | 학술대회 30주년 기념 | 통권 제 29호

한인교육연구

JOURNAL OF KOREAN-AMERICAN EDUCATION

{ 목 차 | Contents }

1. 한국어 교육 연구

- 4 | 훈민정음 규정의 처음의 음가에 대하여 | 육효창
- 15 | 수행 능력 중심의 한국어 교수 및 평가 | 변우영
- 20 | 한국어 발음 현상의 이해 | 전상이
- 27 | 날씨 어휘장을 활용한 수준별 한국어 교육 내용 활용 방안 | 백승희
- 33 | 글로벌 통용어로서의 한국어 공개토포어를 꿈꾸며 | 박준원

2. 역사 문화

- 39 | 보이고 들리는 마음; 말 | 함혜란
- 42 | 재외동포를 위한 문화 교수 | 강현화
- 46 | 한국 대중가요로 배우는 한국어 및 한국 문화 | 명순숙, 남상엽
- 53 | 역사와 한국어 통합교육의 필요성 | 정안젤라

3. 외국어로서의 한국어

- 59 | 멀티미디어 보조 자료 활용을 통한 한국어 의사소통 교수법 | 김재욱
- 68 | 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 적용 방안 | 김중섭
- 78 | 한국어 발음교육을 위한 한영 음운대조 | 김선정

4. 교사론, 리더쉽, 입양아 교육

- 84 | 효과적인 학습지도를 위해 교사가 꼭 기억해야 할 것들 | 이창남
- 88 | 코칭리더쉽을 통해 본 한인사회의 기르는 리더쉽 | 정용철
- 94 | “The Third Best Decision <아름다운 3번째 선택>” | 스티브 모리스

[특별 기고]

- 38 | 뿌리깊은 나무는 ‘가가’에 아니 뭘세 | 남상엽

『訓民正音』 규정의 齒音의 음가에 대하여¹

육 효 창
디지털서울문화예술대학교
한국언어문화학과 교수

§ 1. 머리말

『訓民正音』에 규정된 ‘牙·舌·脣·齒·喉’의 5音 분류에 있어 이러한 음의 분류가 현대국어의 조음위치에 의한 분류와 거의 같게 대당되지만, 주지하는 바와 같이 齒音만이 예외이다. 즉 齒音을 제외한 나머지 ‘牙·舌·齒·喉’의 4音은 각각 1계열을 이루고 있지만, 齒音만이 ‘ㄷ’과 ‘ㅅ’으로 2계열을 이루고 있는 것이다. 이는 그 당시 ‘ㄷ’과 ‘ㅅ’이 함께 齒音으로 규정돼 있었지만, 원래부터 이 음들 서로간에 음성상의 어떤 차이가 있었지는 않았을까 의문이 제기된다. 즉 조음위치상 ‘ㅅ’은 치경쪽, ‘ㄷ’은 치경과 경구개의 분기 부분이 아니었나 하는 것이다.

따라서 본 고에서는 『訓民正音』 규정의 5音 분류에 따른 齒音에 ‘ㄷ’과 ‘ㅅ’이 함께 속해 있었지만, 그 음성상의 차이점이 분명히 존재하였고 그 차이점으로 인해 근대국어를 거친 현대국어의 ‘ㄷ’과 ‘ㅅ’이 각각 경구개음(palatal)과 치경음(alveolar)이라는 더욱 相異한 음가 차이를 갖게 된 근본 원인임을 밝혀 보고자 한다.

§ 2. 『訓民正音』 규정의 齒音의 음가 문제

2.1. 현대국어에서 파찰음 ‘ㄷ’과 마찰음 ‘ㅅ’은 조음위치에 의한 분류로는 각각 경구개음(palatal)과 치경음(alveolar)에 해당되나, 중세국어에서 이 음들은 조음위치에 의한 분류라고 볼 수 있는 ‘牙·舌·脣·齒·喉’의 5音의 음성 분류상 齒音으로 분류되어 있다.

訓民正音의 17字 初聲體系를 5音 및 聲音의 淸濁으로 분류해 도표로 제시하면 다음과 같다.

五音 淸濁	牙音	舌音	脣音	齒音	喉音	半舌音	半齒音
全淸	ㄱ	ㄴ	ㄹ	ㄷ, ㅅ	ㅇ		
次淸	ㅋ	ㄷ	ㅌ	ㅌ	ㅎ		
不淸不濁	ㅇ	ㄴ	ㄹ		ㅇ	ㄹ	ㄷ

위 도표에서 全淸音만을 따로 분류하여 이를 다시 조음위치의 순서(왼쪽→오른쪽)대로 재배열하면 다음 도표와 같이 될 것이다.

1. 본 논문은 육효창(1997, 1998, 2006)의 논의를 토대로 주요내용 일부를 보완 제시한 것이다.

五音 清濁	脣音	齒音	舌音	牙音	喉音
全清	ㄴ	ㄷ, ㄸ	ㄷ	ㄱ	ㅇ

2.2. 여기서 齒音 ‘ㄷ, ㄸ’에 주목했을 때, 만약 이 음들이 기존의 견해와 같이 동일 조음위치에서 조음되던 음이었다고 가정한다면², 현대 음성학적으로 보았을 때, 齒音의 조음체(능동부)는 ‘혀’일 것이고, 조음점(고정부)은 적어도 치경(치조) 부근이 될 것으로 예상된다. 그런데 중세국어에서 齒音으로 분류됐던 파찰음 ‘ㄷ’과 마찰음 ‘ㄸ’이 현대국어에 와서는 ‘ㄷ’의 조음위치 변동에 따른 음가 변화로 말미암아, 결과적으로 서로 다른 음가를 지니게 되는데, 이는 아래 도표를 통해서 보면 쉽게 확인이 되며, ‘ㄷ’이 근대국어를 거치는 동안에 음가상의 변화를 가져왔으리라는 것을 짐작하게 된다.

〈현대국어의 장애음 도표〉³

조음위치 조음방법			양순음 (Bilabial)	치경음 (Alveolar)	경구개음 (Palatal)	연구개음 (Velar)	성문음 (Glottal)
장 애 음	파열음/폐쇄음 (Plosive/Stop)	평 음	ㅂ [p, b]	ㄷ [t, d]		ㄱ [k, ɣ]	
		유기음	ㅃ [pʰ]	ㅌ [tʰ]		ㅋ [kʰ]	
		경 음	ㅃ [pʰ]	ㄸ [tʰ]		ㆁ [ŋ]	
	파찰음 (Affricate)	평 음			ㅈ [t͡ɕ, ɕ]		
		유기음			ㅊ [t͡ɕʰ]		
		경 음			ㅉ [t͡ɕʰ]		
	마찰음 (Fricative)	평 음		ㅅ [s]			ㅎ [h]
		경 음		ㅆ [sʰ]			

2.3. 위 도표에서 보는 바와 같이, 현대국어에서 파찰음 ‘ㄷ, ㅌ, ㅉ’은 경구개음에, 마찰음 ‘ㅅ, ㅆ’은 치경음에 각각 해당됨을 알 수 있다.

이를 중세국어 파찰음 ‘ㄷ’ 및 마찰음 ‘ㅅ’과 각각 비교해 보았을 때, ‘ㅅ’은 그대로 치경음의 음가를 유지하고 있는 데

2. 현대국어의 경우, ‘ㄷ, ㅌ’을 동일 조음위치로 가정했을 때, 다음 두 가지 경우를 예상할 수 있다. 하나는 ‘ㄷ’을 ‘ㅅ’의 조음위치에 맞춰 ‘치경(치조)’이 그 조음위치가 될 것이고, 다른 하나는 ‘ㅌ’을 ‘ㄷ’의 조음위치에 맞춰 ‘경구개’가 그 조음위치가 될 것이다. 그러나 중세국어의 경우라면, 후자의 경우는 불가능하고, 당연히 전자의 경우만이 해당될 것이다. 언뜻 보면, 이와 같은 판단이 불필요한 것 같지만, 본고에서 이는 매우 중요한 준거가 되는 것이다. 즉 우리가 일반적으로 『訓民正音』에 ‘ㄷ’과 ‘ㅌ’이 齒音으로 분류되어 있음을 근거로 이들을 동일 조음 위치로 파악한다면, ‘ㄷ, ㅌ’의 음가는 당연히 치경음(alveolar)으로 추정될 수밖에 없는 것이다. 그런데, 만약 ‘ㄷ’과 ‘ㅌ’이 당시 5音의 음성 분류상, 齒音으로 분류되어 있었지만, 이들이 조음위치에 있어 차이를 갖고 있었다고 가정한다면, 우리는 ‘ㄷ’의 음가를 치경음(alveolar)으로 추정할 수는 없는 것이다

3. 편의상, 이 도표에는 현대국어의 자음 중, 장애음(Obstruent)만을 나타냈다.

4. 학자들마다 현대국어 경구개 파찰음(palatal affricate)의 음성 표기를 달리 하고 있는데(예를 들어 ‘ㄷ’의 경우, [t͡ɕ], [t͡ɕ], [c], …… 등 등), 원래 I.P.A.(revised to 1993)의 음성 표기에 따르면, [t͡ɕ]는 후부치경 파찰음(postalveolar affricate), [t͡ɕ]는 치경경구개 파찰음(alveolo-palatal affricate), [c]는 경구개 파열음(palatal plosive)을 각각 나타낸다. 그리고 [t͡ɕ]는 I.P.A.(revised to 1989) 이전까지는 경구개치경 파찰음(palato-alveolar affricate)을 나타냈었다. 이와 같이 현대국어 경구개 파찰음의 음성 표기는 많은 문제점을 내포하고 있으나, 본고에서는 파찰음에 관한 음성 표기를 다음과 같이 기준하여 살펴보기로 한다. 즉 본고에서 살펴볼 대부분의 논의들이 I.P.A.(revised to 1989) 이전에 기준하여 [t͡ɕ]를 경구개치경 파찰음으로 표기하고 있으므로, 이에 따르기로 하고, 그 외의 것은 I.P.A.(revised to 1993)에 기준하여 해당 음을 표기하되, 경구개파찰음의 음성 표기는 치경경구개파찰음 [t͡ɕ]로 대신하기로 한다. 단, 경구개 파찰음과 치경경구개 파찰음을 함께 표기할 경우에는 경구개파찰음의 음성 표기를 따로 하지 않음을 밝혀 둔다.

반해, ‘ㅈ’은 치경음에서 경구개음으로 그 음가가 확연하게 변이되었음을 확인할 수 있다. 여기서 우리는 허 웅(1964, 1985:383-385)의 논의를 살펴볼 필요가 있는데, 그 논의 내용을 요약·제시해 보기로 한다.

2.4. 허 웅(1964, 1985:383-385)은 현대국어 /ㅅ/과 /ㅈ/, ㅈ/의 변이음을 아래와 같이 표로 정리·제시하고,

변이음 음소	/ㅅ/	/ㅈ/	/ㅈ/
혀끝	[s] (으뜸변이음)	[ts] (임의 변이)	[tʰ] (임의 변이)
센입전장	[c](ʃ) (결합적 변이)	[tʃ] (으뜸변이음)	[tʃʰ] (으뜸변이음)

(1) 본디 운학에서 이르는 ‘오음’이란, 같은 자리에서 조음되는 같은 서열의 닿소리(첫소리)에 대한 이름인데, 지금말에서는 잇소리(치음) 서열에 위와 같은, 그 자리의 불균형 - /ㅅ/의 으뜸 변이음은 혀끝소리인데, /ㅈ/, /ㅈ/의 으뜸 변이음은 센입전장소리이고, /ㅅ/의 변이는 결합적인데, /ㅈ/, /ㅈ/의 변이는 임의적이란 점 - 이 나타나는 것을 보면, 이 세 음소의 소리가 지금과 훈민정음을 만들던 그 때와는 좀 다르지나 않았을까 추측할 수 있다.

(2) 지금말과는 달리, 15세기에 있어서는 가운데소리들의 대립은 ‘소’(물이 권 곳) : ‘쇼’(동물의 소), ‘저’(자기) : ‘저’(젓가락) 등과 같이 /ㅅ/ 다음에서는 물론이요, /ㅈ/, /ㅈ/ 다음에서도 변별적으로 기능한다. 만일 /ㅈ/, ㅈ/가 지금의 발음과 같았더라면, 그 다음에 이어나는 /ㅈ/ : /ㅈ/...는 변별적으로 기능하기 어려웠을 터인데, 이렇게 이 두 계통의 음절이 잘 분별되어 있음을 보면, /ㅈ/, ㅈ/의 발음이 지금과 다르지나 않았을까 생각이 나게 된다.

(3) /ㅅ/, /ㅈ/, /ㅈ/ 잇소리를 지금말의 발음으로 생각하면, 위와 같은 어려운 점을 면하지 못하게 되므로, 이러한 두 가지 어려운 점을 없애 버리는 가장 좋은 방법은, /ㅈ/, /ㅈ/의 으뜸 변이음을 각각 [ts], [tʰ]의 자리로 옮기는 일이며, 그렇게 되면 /ㅅ/과 균형이 잡힐뿐 아니라, [ts], [tʰ]와 같은 혀끝소리 다음에서는 /j/ 가 두드러지게 발음되어서, /ㅈ/ : /ㅈ/...의 대립이 분명히 변별력을 발휘할 수 있게 된다.

2.5. 이와 같은 허 웅(1964, 1985:383-385)의 논의에 대해 우리는 다음 두 가지의 문제를 제기할 수 있다.

첫째, 위와 같이 ‘ㅈ’, ‘ㅈ’의 으뜸 변이음을 각각 [ts], [tʰ]의 자리로 옮기면, ‘ㅅ’과 ‘ㅈ, ㅈ’이 함께 규정된 「訓民正音」의 齒音 序列에는 일단 균형이 잡힐 수는 있겠지만, 이를 현대국어와 통시적 대비를 해 보았을 때, ‘ㅅ’은 그대로 치경음의 음가를 유지하고 있는 반면, ‘ㅈ, ㅈ’은 치경음의 음가를 유지하지 못하고, 경구개음으로 음가가 변화된 것을 알 수 있는데, 이에 대한 설득력 있는 해명이 있어야 할 것으로 본다. 즉 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’이 동일한 음가(치경음)이었다가 ‘ㅈ’만이 음가의 변화를 보이는 데에 대한 명쾌한 설명이 뒤따라야 할 것이다.

둘째, 「訓民正音」에 규정된 ‘牙·舌·脣·齒·喉’의 5音 분류에 있어 이러한 음의 분류가 현대국어의 조음위치에 의한 분류와 거의 같게 대당될 수 있지만, 주지하는 바와 같이 齒音만이 예외⁵⁾가 됨이 주목되는데, 이는 그 당시 ‘ㅅ’과 ‘ㅈ’이 함께 齒音으로 규정돼 있었지만, 원래부터 이 음들 서로간에 음성상의 어떤 차이⁶⁾가 있었지는 않았을까 하는 것이다. 즉 齒音을 제외한 나머지 ‘牙·舌·齒·喉’의 4音은 각각 1계열을 이루고 있고, 齒音만이 2계열을 이루고 있는 데에는 齒音의 대당지역 범위가 넓은 탓이 아니었나 하는 것이며, 그 넓은 지역 중, ‘ㅅ’은 치경쪽, ‘ㅈ’은 치경과 경구개의 분기 부분이 아니었나 하는 것이다.

위에서 제기한 두 가지의 문제점은 상호 보완적이라고 할 수 있다. 즉 한 가지 문제의 해결이 곧 나머지 한 가지의 문제를 자연 해결해 줄 수 있다고 보는데, 예를 들어 두 번째 추측이 논거로서 뒷받침 된다면, 첫 번째 문제는 자연 해결될 수 있을 것이요, 또한 그 반대의 경우도 마찬가지가 될 것이다.

5. 이러한 예외가 발생하게 된 원인은 두 말할 것도 없이 현대국어에서의 ‘ㅅ’과 ‘ㅈ’의 음가 차이에 있음은 물론이다.

6. 그러나 그 음성상의 차이라는 것이 현대국어에서 ‘ㅅ’과 ‘ㅈ’이 보이는 치경음과 경구개음의 차이까지는 아니라고 생각한다.

(나)

몬저(牧牛 10)

몬계시니(龍歌 7)

몬제(楞嚴1, 98)

자보시니(龍歌 24)

자블포(捕, 石千 39)

고기 자보며(杜初7, 32)

잘→잘인(자루, 楞嚴八, 88)

잘(자루, 字會 中 13)

저 더(筋, 類合上 27)

저 더(筋, 字會 中 11)

저히니(龍歌 59)

재상을 저커니(圓覺上二 3, 40)

조개(楞嚴八, 55)

조개(字會 上 20)

쳐섬(龍歌 78)

쳐섬(圓覺下二 1, 17)

cf. 첫나래(龍歌 12)

이와 같은 표기례는 강신항(1983)에서 제시된 것들인데¹⁰, 지금까지 이 표기례들이 갖는 의미에 대해서는看過해 온 것으로 생각된다.

먼저 강신항(1983)의 논의를 살펴보면, 통상 18세기에 들어와서 ‘ㅈ, ㅊ’[ts, tsh]의 조음 위치가 [tʃ, tʃh]으로 옮겨갔기 때문에 혼용례가 나타난다고 했으나, 위와 같이 15, 16세기에 이미 혼용례가 있는 것으로 보아 이들의 혼용은 조음 위치의 이동과는 무관한 것으로 보이며, 오히려 이들을 혼기할 정도로 중세국어에서는 ‘자’계열과 ‘차’계열의 변별적 기능이 별로 크게 작용하지 못했던 것 같다고 하였다. 즉 중세국어 ‘ㅈ’을 포함한 齒音은 다음에 오는 모음의 종류에 따라 치경음으로도 실현될 수 있었고, 경구개치경음(또는 치경경구개음)으로 실현될 수도 있었기 때문에, ‘조개 : 죠개’ 등의 예들이 보여 주는 바와 같이 양자는 혼용될 수 있었다고 주장하였다.

즉 강신항(1983)의 논지는, 위의 예와 같이 齒音 ‘ㅈ, ㅊ, ㅅ’을 초성으로 갖는 동일한 뜻의 단어의 경우에 있어, 단모음과 이중모음이 혼기되어 있으므로, 그 변별적 기능은 없다고 하겠으며, 이를 근거로 판단했을 때 단모음과 이중모음으로써 의미가 변별된 위의 (가)의 경우도 그 변별적 기능이 별로 크게 작용하지 못했을 것이라는 주장으로 판단된다. 이와 같은 강신항(1983)의 논의는 일견 타당한 것으로 받아들여진다.

3.3. 그런데 우리는 여기서 평범하면서도 결코 가볍게 보아 넘길 수 없는 다음 두 가지의 의문이 제기된다.

첫째, 중세국어에서 齒音 ‘ㅈ, ㅊ, ㅅ’ 등에 후행하는 이중모음과 그 단모음의 혼기가 (나)와 같이 동일한 뜻의 단어인, ‘몬저 : 몬져’, ‘조개 : 죠개’ 등과 같은 경우만이 나타나고, (가)에 있어 (나)와 같은 혼기례라고 할 수 있는 ‘저(自) : ·저(自)’, ‘저(筋) : ·저(筋)’, ‘조(醋) : 죠(醋)’, ‘조(燭) : 죠(燭)’, ‘·섬(階) : ·섬(階)’, ‘·섬(島) : ·섬(島)’, ‘·소(潭) : ·쇼(潭)’, ‘·소(牛) : ·쇼(牛)’ 등의 예들은 왜 나타나지 않는가?

둘째, (나)와 같은 혼기례에 있어, 파찰음 ‘ㅈ, ㅊ’의 혼기가 대부분이고, 왜 마찰음 ‘ㅅ’의 혼기¹¹는 거의 보이지 않는가?

10. 위의 ‘자블포(捕, 石千 39)’의 경우, 이명규(1992:43 주8)에서는 石千을 포함하여 그의 다른 책들에는 다 ‘자-’로 되어 있음을 지적하고 있는데, 필자가 확인한 바로는 같은 책의 ‘자블섬(攝, 石千 14)’의 경우도 ‘자-’가 아닌 ‘자-’로 분명히 되어 있는 것으로 보아 ‘자블포(捕, 石千 39)’의 ‘자-’는 ‘자-’로 바로잡아야 할 것이라고 본다. 이는 강신항(1983)에서 주로 유창돈의 『李朝語辭典』을 참고로 한 데 기인된 것으로 여겨지는데, 만약 『李朝語辭典』에 착오가 없었다면, ‘자블포(捕, 石千 39)’의 경우는 송민(1986:69 주67)에서 지적한 바와 같이 후대의 중간본(1694, 1745)에 나타나는 예일 수도 있을 것이다.

11. 강신항(1983)에서는 다음과 같은 예를 ‘ㅅ’의 혼기례라 하여 (나)의 예와 함께 제시하였으나, 이명규(1992:43 주8)에서도 지적된 바 있듯이, 이 예들은 ‘ㅅ’의 혼기례로서는 부적절한 것들이다.

섬기수보시니라(月釋二 10)

섬기시니(龍歌 11)

더 세며(月釋一 28)

센 하나비(龍歌 19)

즉 ‘섬기시니라(月釋二 10)’의 ‘섬-’은 그 원전에서 ‘섬-’으로 확인되는데, ‘섬기시니(龍歌 11)’의 ‘섬-’과는 혼기의 예가 될 수 없으며, ‘더 세며(月釋一 28)’의 ‘세-’와 ‘센 하나비(龍歌 19)’의 ‘세-’도 각각 ‘강하다’와 ‘히다(白)’의 뜻을 갖는 것으로서 또한 혼기의 예가 될 수 없기 때문이다.

이러한 의문들은 위의 예들이 단지 오각이나 탈각에 의한 우연성에서 빚어진 것이 아니라는 전제 하에서 제기될 수 있는 것이다. 그러나 결코 이것이 그 같은 우연성에서 빚어진 표기가 아니라는 것은 17세기 이후의 문헌에서 이와 같은 혼기가 빈번하게 나타난다는 엄연한 표기사적 사실이 이를 잘 反證하고 있다 하겠다.

3.4. 만약 오각이나 탈각에 의한 우연성에서 빚어진 것이라면,

첫째, 17세기 이후의 문헌에서는 이러한 혼기가 보이지 않거나, 적어도 중세국어와 거의 같은 비율 정도로 나타났어야 옳을 것이며,

둘째, 17세기 이후의 문헌에 보이는 모든 혼기의 예들은 모두 오각이나 탈각에 의한 우연성에서 빚어진 것으로 보아야 하는 모순에 빠지게 된다. 그리고 무엇보다도 유독 치음 ‘ㅈ, ㅊ, ㅅ’의 뒤에서만 이중모음과 그 단모음이 혼기되고 있다는 점에 주목해서도 우리는 위의 예에 있어서만큼은 결코 그 예의 많고 적음에 그 기준을 두어서는 안 될 것으로 본다.

3.5. 첫 번째 의문에 대한 답변은 의외로 간단하다.

즉 ‘몬저’이든 ‘몬저’이든간에 이것들은 둘 다 동일한 뜻, ‘먼저’를 가리키고, ‘조개’이든 ‘조개’이든간에 둘 다 동일한 뜻, ‘조개’를 가리키는 것인 반면, ‘초(醋)’를 ‘조(醋)’와 ‘조(醋)’로 혼기하면, ‘조(醋)’와 ‘조(燭)’가 표기상 같아져 의미의 분별이 어렵고, 마찬가지로 ‘쇼(燭)’를 ‘조(燭)’와 ‘조(燭)’로 혼기하면, ‘조(醋)’와 ‘조(燭)’가 표기상 같아져 의미의 분별이 어렵게 되는 것이다.¹²

여기서 우리는 위의 (가)와 같은 표기법이 완전히 음성적 대립만을 통한 변별적 대립 표기로만 볼 수 없을 것이라는 암시를 받게 된다. 즉 (가)와 같은 표기는 의미의 분별을 꾀하기 위한 의도적인 표기법-표기상의 혼란을 막기 위한 의도적인 표기법-이 작용했을 것으로 믿어지는 것이다.

따라서 ‘조개 : 조개’ 등의 경우는 의미의 분별이 필요치 않는 동일한 뜻을 가리키는 것이었기 때문에 그 당시 혼기될 수 있었던 것이며, 이렇게 혼기될 수 있었던 것은, 현대국어에서와 같은 이중모음과 그 단모음의 완전 중화 현상은 일어나지 않았다 하더라도 그 음성적 대립이 매우 약했던 것으로 볼 수 있는 것이다. 그리고 그 음성적 대립이 매우 약했다면, 중세국어 ‘ㅈ’의 음가로서 치경음 [tʃ]의 가능성보다는, 경구개치경음 [tʃ]의 가능성이 더 높을 것으로 이해되는 것이다.

3.6. 두 번째 의문은 다음 (다)의 예¹³를 통해 약간은 해소된다.

(다)

楞嚴經諺解(1461/1462)

조개 (7:74b) (활자본) cf. 조개(8:47b) (활자본)

(7:83b) (목판본) (8:55b) (목판본)

圓覺經諺解(1465)

전 취(전 초) (상1-2:38a) (상2-2:140b) (상2-3:12b(2회))

(하1-2:29b) (하2-1:15b) cf. 전 취(상2-2:140b)

cf. 전 취(상2-2:140b)

몬저(하2-2:25b) (하3-2:61a) cf. 몬저(하3-2:62b)

쳐 섭(하2-1:17a) cf. 쳐 섭(상2-2:126a)

12. 여기서는 ‘조(醋) - 초(燭)’의 경우만을 혼기될 수 있는 예로 제시했으나, 앞서 (가)의 나머지 예들도 똑같이 해당될 수 있을 것이다.

13. 이명규(1992:45-47)에서의 예를 재인용하였다. 그런데 이명규(1992:45-47)에서는 「楞嚴經諺解」의 경우, 위와 같이 해당례를 제시하고, 그 간행 연도를 1461년으로 밝히고 있는데, 논의의 전개에 있어 큰 차이는 없으나, 보다 정확히 하자면, 위와 같이 활자본과 목판본의 간행 연도를 각각 1461년과 1462년으로 구분하여 밝히는 것이 옳으리라고 본다.

처 설(하3-1:59b)

첫(하2-2:21a)

cf. 첫(상2-2:99a)

저(하3-2:35b)

cf. 저(自)(상1-1:67b)

저 커니(하2-3:40a)

cf. 정다(畏)

救急方諺解(1466)

몬저(상31b)

cf. 몬저(상39b)

牧牛子修心訣(1467)

몬저(10a, 25a, 30b, 35a, 37a, 37b) cf. 몬저(24b, 29a)

翻譯小學(1518)

시절(6:10a, 7:12a, 43a, 8:19b, 9:39a, 72a, 96b)

cf. 시절(6:17a, 7:32b, 9:30b, 9:55a, 72a, 10:32a)

訓蒙字會(1527)

: 샤(叡下 9b) : 사(東下 21b, 尊下 21b)

蛸 : 쇼(叡上 11b) : 소(東上 21b, 尊上 21b)

瑯 : 쇼(叡中 14a) : 소(東中 28b, 尊中 28b)

訟 : 송(叡下 14a, 東下 32b) : 송(尊下 32b)

瞬 : 순(叡下 12a, 尊下 28a) : 순(東下 28a)

炙 : 자(叡下 6a) : 자(東, 尊 13a)

嚼 : 작(叡下 7a, 尊下 14b) : 작(東 14b)

漿 : 장(叡中 10b) : 장(東 20b, 尊 20b)

醬 : 장(叡中 10b) : 장(東 21a, 尊 21a)

: 장(叡中 13b, 東中 27a) : 장(尊 27a)

圃 : 청(叡中 3b, 尊 6a) : 청(東 6a)

그런데 ‘ㅈ’의 경우는 위와 같이 고유어와 漢字音에서 모두 그 예가 재차 확인이 되지만, ‘ㅅ’의 경우는 그와 같은 예를 고유어에서는 거의 찾아 볼 수 없고, 한자음 표기에서만 찾아 볼 수 있는 것이 또 하나의 의문으로 제기된다. 즉 그 혼기의 예로서 고유어와 한자음의 경우가 等價로 처리될 수 있을지가 의문인 것이다. 왜냐하면, 漢字音의 경우는 그 당시 외래어로서의 漢字語音의 영향을 전혀 염두에 두지 않을 수 없기 때문이다.

따라서 우리는 그 혼기의 예로서 漢字音의 경우는 일단 논의에서 留保한다고 했을 때, 고유어의 경우에 있어 (나), (다)에서의 혼기의 예가 ‘ㅈ’에 비해 ‘ㅅ’은 상대적인 열세일 뿐만 아니라, 수적인 면에서 절대적인 열세를 면치 못하는 점이 주목된다.

우리는 지금까지 중세국어 파찰음 ‘ㅈ’의 음가를 치경음 [tʃ]로 추정하여 마찰음 ‘ㅅ’[s]과 대비적 고찰 측면에서 논의를 전개해 왔는데, 위의 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 혼기례에서 보이는 그 같은 수적 불균형은 중세국어 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 음가가 訓民正音 창제 당시부터 어떤 차이가 있었음¹⁴을 暗示하고 있는 것으로 이해된다.

3.7. 이와 같은 경우를 想定하여 고찰해 보도록 한다.

‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 기본 음가가 訓民正音 창제 당시부터 어떤 차이가 있었을 경우는 다음 두 가지의 경우를 예상할 수 있다.

(a) 치경음 ‘ㅅ[s]’, 경구개치경음 ‘ㅈ[tʃ]’

(b) 경구개치경음 ‘ㅅ[tʃ]’, 치경음 ‘ㅈ[ts]’

그런데 위의 (b)의 경우는 지금까지 고찰한 바에 따르면 거의 그 가능성이 희박하다. 즉 (b)와 같이 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 음가를 상정할 경우, 위의 (나), (다)와 같은 혼기례에 있어 ‘ㅈ’보다는 ‘ㅅ’이 상대적으로 앞서 나타날 것이 예상되는데, 이 경우 우리가 앞서 고찰한 바(§2.4. 참조)와는 그 반대가 되기 때문이다.

14. 그렇기 때문에 그 음가 변이에 있어 時差性-‘ㅈ’이 ‘ㅅ’보다 음가 변이가 상대적으로 앞선 경우-이 있었던 것으로 이해되는 것이다.

그러면 (a)의 경우를 살펴보도록 하자.

만약 (a)의 경우라면, 치경음 ‘ㅅ[s]’은 아래 규칙(1)의 적용이 있는 뒤, 규칙(2)의 적용이 예상된다.

규칙(1) $s \rightarrow \int / ______ jV$

규칙(2) $j \rightarrow \emptyset / \int ______ V$

그러나 여기서 경구개치경음 ‘ㅅ[j]’이 /j-/계 이중모음의 음절부음인 경구개 접근음 /j/를 쉽게 탈락시키지는 못할 것이다. 왜냐 하면 ‘ㅅ[j]’은 설배성이 약하므로, 규칙(2)가 바로 적용되지 못하고, ‘ $\int \rightarrow \epsilon / ______ jV$ ’의 단계가 예상되기 때문이다.

반면, 경구개치경음 ‘ㅈ[tʃ]’은 아래 규칙(1)’의 적용이 있는 뒤, 바로 규칙(2)’의 적용이 예상된다. 즉 경구개음 ‘ㅈ[tɕ]’이 경구개 접근음 /j/를 어렵지 않게 탈락시킬 수 있을 것이다.

규칙(1)’ $tʃ \rightarrow tɕ / ______ jV$

규칙(2)’ $j \rightarrow \emptyset / tɕ ______ V$

이상 살펴본 바와 같이, ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 음가를 (a)와 같이 상정하게 되면, 그 훈기례에 있어 ‘ㅅ’보다는 ‘ㅈ’이 상대적으로 앞서 나타날 수 있는 조건이 충족돼 우리가 앞서 고찰한 바(§2.4. 참조)와 같은 결과가 예상되는 것이다.

이로써 우리는 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 음가에 있어 당시 어떤 차이가 있었다면, 바로 (a)와 같이 ‘ㅅ’의 음가는 치경음 [s], ‘ㅈ’의 음가는 경구개치경음 [tʃ]였을 것으로 결론지을 수 있다.

4. 맺음말

지금까지 우리는 표기례를 통한 齒音 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 대비적 음가 고찰을 통해 그 당시 이 음들의 음가를 추정해 본 결과, 우리가 얻은 결론은 비록 「訓民正音」에 규정된 ‘牙·舌·脣·齒·喉’의 5音의 음성 분류상 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’이 함께 齒音에 속해 있었지만, 그 음가면에 있어 차이를 나타내고 있었으며, ‘ㅅ’은 치경음 [s], ‘ㅈ’은 경구개치경음 [tʃ]의 음가였을 것으로 추정된다.

중세국어에 있어 이와 같은 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’의 음가 차이는, 특히 ㄷ구개음화 현상과 상승 작용을 일으킨 ‘ㅈ’의 음가 변화로 인해 ‘ㅈ’이 경구개음의 음가를 갖게 됨으로써, 현대국어의 ‘ㅈ’과 ‘ㅅ’이 각각 경구개음(palatal)과 치경음(alveolar)이라는 더욱 相異한 음가 차이를 갖게 된 근본 원인으로 작용했을 것이라고 본다.

따라서 중세국어의 ‘ㅈ’은 아래의 음가 변이 과정 속에서 언제든지 ㄷ구개음화의 한 動因으로 작용할 만한 음가를 가지고 있었던 것이고, 이러한 모습은 간간히 중세국어에서 ㄷ구개음화의 예로서 나타날 수 있었던 것이다.

㉠ ㉡

$[tʃjV] > [tɕjV] > [tɕV]$

㉠에서의 (규칙1) $tʃ \rightarrow tɕ / ______ jV$

㉡에서의 (규칙2) $j \rightarrow \emptyset / tɕ ______ V$

〈참 고 문 헌〉

1. 논문 및 단행본

- 강신항(1983), “치음과 한글표기”, 『국어학』 12, 국어학회.
 강신항(1987), “한국한자음내 설음계 자음의 변화에 대하여”, 『동방학지』 54-56, 연세대 국학연구원.
 강신항(1990), 『(증보판) 훈민정음연구』, 성균관대 출판부.
 고영근(1987), 『표준 중세국어문법론』, 탑출판사.
 김동언(1990), “ㄷ'구개음화에 대하여”, 『한국어학신연구』, 한신문화사.
 김무림(1992), “치음의 불파음화에 대한 통시적 조명”, 『국어학연구백년사(Ⅱ)』, 일조각.
 김무식(1993), “중세국어 치음의 음가에 대한 연구 -주로 전청음 ‘ㅈ’을 중심으로-”, 『문학과 언어』 14, 문학과 언어 연구회.
 김무식(1993), 『훈민정음의 음운체계 연구』, 경북대 대학원 박사학위 논문.
 김민수(1961), “ㄷ·ㅌ의 변화현상”, 『국문학』 5, 고려대.
 김민수(1984), 『신국어학사』, 일조각.
 김상돈(1990), “ㄱ구개음화에 대하여”, 『한국어학신연구』, 한신문화사.
 김상돈(1991), 『근대국어의 표기와 음운변화 연구』, 고려대 대학원 박사학위논문.
 김상돈(1991), “근대국어의 구개음화 연구”, 『문화연구』 3, 부산외대 문화연구소.
 김승곤(1992), 『음성학』, 과학사.
 김영국(1981), “훈민정음의 자모체계에 대하여”, 『경기어문학』 1, 경기대.
 김영배(1985), “ㄷ구개음화 재고 -평안방언의 비구개음화-”, 『소당천시권 박사화갑기념 국어학논총』, 형설출판사.
 김완진(1971), 『국어음운체계의 연구』, 일조각.
 김주필(1985), “구개음화에 대한 통시론적 연구”, 『국어연구』 68, 국어연구회.
 김주필(1994), 『17·18세기 국어의 구개음화와 관련 음운현상에 대한 통시론적 연구』, 서울대 대학원 박사학위논문.
 김차균(1982), “15세기 국어의 사이 ㅅ의 음운론적 고찰”, 『어문연구』 11, 어문연구회.
 김차균(1993), 『우리말의 음운』, 태학사.
 김형규(1959), “구개음화의 연구”, 『논문집』 9, 서울대.
 김형규(1962), 『(증보) 국어사연구』, 일조각.
 남광우(1960), 『고어사전』, 일조각.
 도효근(1991), 『국어의 구개음화 연구』, 원광대 대학원 박사학위논문.
 문선규(1966), “설음계자음 변화론고”, 『가람이병기박사송수논문집』, 삼화출판사.
 문선규(1987), 『중국어대음운학』, 민음사.
 박병채(1987), “국어한자음의 모태와 변천”, 『국어생활』 8, 국어연구소.
 박병채(1989), 『국어발달사』, 세영사.
 박종희(1983), 『국어음운론 연구』, 원광대 출판국.
 박종희(1993), 『국어음운론 연구(Ⅱ)』, 원광대 출판국.
 박창원(1995), “15세기 국어 자음체계의 변화와 통시적 성격(2) -치음의 변화를 중심으로-”, 『애산학보』 16, 애산학회.
 박창원(1996), 『중세국어 자음연구』, 한국문화사.
 송민(1986), 『전기근대국어 음운론 연구 -특히 구개음화와 ㅈ를 중심으로-』, 탑출판사.
 송철의(1987), “15세기 국어의 표기법에 대한 음운론적 고찰”, 『국어학』 16, 국어학회.
 안병희·이광호(1990), 『중세국어문법론』, 학연사.
 안병희(1992), 『국어사 자료 연구』, 문학과 지성사.
 오종갑(1988), 『국어음운의 통시적 연구』, 계명대 출판부.
 유창균(1993), 『훈민정음역주』, 형설출판사.
 유창돈(1964), 『이조어사전』, 연세대 출판부.
 육효창(1989), “중세국어 이중모음의 연구사적 고찰”, 『동악어문논집』 24, 동악어문학회.
 육효창(1997), 『중세국어 치음의 음가에 대한 연구』, 동국대학교 대학원 박사학위논문.
 육효창(1998), “중세국어 치음의 음가 재고 -전청음 ‘ㅈ,ㅅ’을 중심으로”, 『국어국문학』 121, 국어국문학회.
 육효창(2003), “한국어 음운 음성 교육”, 『동국어문학』 15, 동국대 사범대학 국어교육과.
 육효창(2006), “한국어 음운 교육 연구 -구개음화를 중심으로”, 『한국언어문화학』 3-2, 국제 한국언어문화학회.
 육효창(2006), “외국어로서의 한국어 음운 교육 연구”, 『한성디지털대학교 교수연구 논문집』 1,
 육효창(2007), “국어 교육과 한국어 교육의 음운 교육상의 과제”, 『한성디지털대학교 교수연구 논문집』 2,
 이기문(1961), 『국어사개설』, 민중서관.
 이기문(1963), 『국어표기법의 역사적 연구』, 한국연구총서 18, 한국연구원.

- 이기문(1972ㄱ), 「개정 국어사개설」, 민중서관.
- 이기문(1972ㄴ), 「국어음운사연구」, 한국문화연구소.(1977, 탐출판사재간).
- 이기문·김진우·이상억(1984), 「국어음운론」, 학연사.
- 이돈주(1980), “설음계 한자음의 구개음화문제”, 「장암지헌영선생고희기념논총」, 형설출판사.
- 이돈주(1995), 「한자음운학의 이해」, 탐출판사.
- 이동립(1970), 「동국정운연구(연구편)」, 동국대 국어국문학 연구실, 동아출판사.
- 이명규(1990), “구개음화”, 「국어연구 어디까지 왔나」, 서울대 대학원 국어연구회 편, 동아출판사.
- 이명규(1992), 「구개음화에 대한 통시적 연구」, 숭실대 대학원 박사학위 논문.
- 이명규(1993), “중세국어 치음의 구개음화”, 「음성·음운·형태론연구」, 한국문화사.
- 이병건(1977), “현대 한국어의 구개음화 규칙”, 「언어」 2-1, 한국언어학회.
- 이익섭(1992), 「국어표기법연구」, 서울대 출판부.
- 이익섭(1993), “국어사와 표기법”, 「한국어문」 2, 한국정신문화연구원.
- 이호영(1996), 「국어음성학」, 태학사.
- 전상범(1977), “음운론”, 「현대언어학」, 한신문화사.
- 정연찬(1980), 「한국어음운론」, 개문사.
- 정연찬(1997), 「개정한국어음운론」, 한국문화사.
- 지춘수(1992), “중세국어 표기법의 전개와 검토”, 「국어표기법의 전개와 검토」, 정신문화연구원.
- 최세화(1973), “국어의 구개음화와 정서법”, 「무애양주동박사고희기념논 문집」, 탐구당.
- 최세화(1976), 「15세기 국어의 중모음연구」, 아세아문화사.
- 최세화(1978), “한국어 마찰음·파찰음의 조음 특징”, 「국어국문학」 78, 국어국문학회.
- 최세화(1979), “중세국어 파찰음고”, 「국어국문학」 79·80, 국어국문학회.
- 최세화(1987), 「국어학논고」, 동국대 출판부.
- 허 웅(1958), 「국어음운론」, 정음사
- 허 웅(1964), “치음고”, 「국어국문학」 27, 국어국문학회.
- 허 웅(1965), 「국어음운학」(개고신판), 정음사.
- 허 웅(1985), 「국어음운학 - 우리말 소리의 오늘·어제 -」, 샘문화사.
- 홍윤표(1985), “구개음화에 대한 역사적 연구”, 「진단학보」 60, 진단학회.
- 羅常培(1965), 「漢語音韻學導論」, 香港書局, 香港.
- 董同龢(1968), 「漢語音韻學」, 廣文書局, 臺北.(孔在錫 譯(1975), 汎學圖書.)
- 王 力(1956), 「漢語音韻學」, 廣文書局, 臺北.
- 王 力(1987), 「漢語語音史」, 王力文集第十卷, 山東教育出版社, 山東.
- 張世祿(1967), 「中國音韻學史」, 泰興書局, 香港.
- Ki-Moon Lee(1964), Mongolian Loan- Words in Middle Korean, Ural-Altische Jahrbucher. 35.B.
- B. Karlgren 저, 李敦柱 역(1985), 「中國音韻學」, 一志社.
- B. Karlgren 저, 崔玲愛 역(1985), 「古代漢語音韻學概要」, 民音社.
- B. Malmberg 저, 吳元教 역(1980), 「音聲學」, 新雅社.
- B. Bloch & G. L. Ttager(1942), Outline of Lingusistic Analysis, Baltimore: LSA.
- D. Jones(1960), An Outline of English Phonetics, Cambridge:W. Heffer & Sons Ltd.
- D. Jones(1962), The Phoneme, Its Nature and Use, Cambridge : W. Heffer & Sons Ltd.
- H. A. Gleason(1955), An Introduction to Descriptive Linguistics, New Youk: Holt, Rinehart and Winston.
- K. L. Pike(1943), Phonetics, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- K. L. Pike(1947), Phonemics, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- N. S. Trubetzkoy(1939), Grundzüge der Phonologie, TCLP VII. /(1969), Principles of Phonology, Translated by Christiane A. M. Baltaxe. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. /(1977), 「音韻論」, 李德浩 譯, 汎韓書籍.
- P. Ladefoged(1982/1993), A Course in Phonetics (2nd ed./3rd ed.), Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

2. 影印 자료

- 「訓民正音解例本·諺解本」, 大提閣 影印本, 1985.
- 「龍飛御天歌」, 亞細亞文化社 影印本, 1972 · 大提閣 影印本, 1985.
- 「釋譜詳節」, 大提閣 影印本, 1985.
- 「月印千江之曲」, 大提閣 影印本, 1985.
- 「東國正韻」, 大提閣 影印本, 1985.

「月印釋譜」, 弘文閣 影印本, 1982. · 大提閣 影印本, 1985.
 「楞嚴經諺解」, 大提閣 影印本, 1985.
 「法華經諺解」, 大提閣 影印本, 1985.
 「禪宗永嘉集諺解」, 弘文閣 影印本, 1992·1995.
 「金剛經諺解」, 弘文閣 影印本, 1992.
 「圓覺經諺解」, 大提閣 影印本, 1985.
 「救急方諺解」, 한글학회 影印本, 1975.
 「牧牛子修心訣」, 亞細亞文化社 影印本, 1973.
 「初刊杜詩諺解」, 弘文閣 影印本, 1985.
 「金剛經三家解」, 한글학회 影印本, 1994.
 「翻譯小學」, 弘文閣 影印本, 1982.
 「訓蒙字會」, 檀國大 東洋學研究所 影印本, 1971 · 한글학회 影印本(「한글」138 ~ 140 호에 收錄) 1966 ~ 1967 · 弘文閣 影印本, 1982 · 大提閣 影印本, 1985.
 「石峰千字文」, 檀國大 東洋學研究所 影印本, 1973.
 「小學諺解」, 檀國大 退溪學研究所 影印本, 1991 · 大提閣 影印本, 1985.

필자 약력

육 효 창
 디지털서울문화예술대학교
 한국언어문화학과 교수

〈교수 프로필〉
 동국대학교 국어교육과 졸업
 동국대학교 대학원 국어학박사
 디지털서울문화예술대학교 학생, 기획, 교무처장 역임
 디지털서울문화예술대학교 한국언어문화학과 교수
 디지털서울문화예술대학교 국제언어교육원장
 디지털서울문화예술대학교 연구개발처장
 이중언어학회 섭외이사
 우리 말글의 이론과 실제(저서) 외 다수
 전화번호 : +82-16-208-1161
 전자우편 : yhc1018@scau.ac.kr

수행 능력 중심의 한국어 교수 및 평가 Performance-Based Korean Language Instruction and Assessment

변 우 영 | Dr. Ooyoung Pyun
오하이오주립대학교 | Ohio State University

§ 1. 서론

외국어 교수의 방법론에 대해 지난 반세기 동안 활발한 논의가 있어 왔다. 근래 및 최근에는 의사소통 지향의 교수법이나 숙달도 지향의 지도법이 관심의 대상이 되어 왔다. 즉, 언어 교수와 학습이 정확한 문법 사용이나 외국어의 구조에 대한 지식 습득에 초점을 두기 보다는 의사 전달 능력과 소통 능력에 더 큰 초점을 두고 일상생활에서 필요한 여러 기능을 수행할 수 있는 언어능력을 배양하는데 목표를 두게 된 것이다.

특히 한국어와 같이 영어화자들에게 비교적 어려운 외국어의 경우, 일상생활에서 필요한 아주 기초적이고 간단한 언어 기능을 익히고 쓸 수 있게 되는데에도 적잖은 시간과 노력이 필요하다. Jordan and Walton (1987)에 따르면, 여러 외국어 중에서도 한국어와 같은 동아시아어는 영어화자들에게 가장 이질성이 높은 외국어 (true foreign languages)로 분류된다. 반면, 인도유럽어족(Indo-European languages)에 속하는 언어군의 경우 (예를 들면, 영어, 불어, 스페인어, 독일어 등) 이들 언어간에 유사성이 높은 편이다. 인도유럽어족에 속하는 언어들의 경우 공통 어조에서 나온 어휘들도 많을 뿐 아니라 문법 체계에서도 친근관계를 가지고 있다. 이와 달리, 한국어의 경우, 외래어를 제외하면 공통어원이 없으며 문법체계의 유사성도 훨씬 떨어진다. 뿐만 아니라 문화적 차이에도 큰 격차가 있어 외국어로서의 한국어는 영어 화자들에게 상당히 어려운 외국어에 해당한다.

미국의 외교연구원(Foreign Service Institute)에 따르면 한국어는 영어화자가 습득하기에 시간이 가장 많이 걸리는 외국어군에 속한다. 미국 외교연구원은 외국어를 집중과정으로 학습할 경우 2급 수준의 숙련도에 이르는데 걸리는 평균 소요 시간을 다음과 같이 분류하였다. (참고로, 미 외교연구원은 외국어 숙련도를 0에서 5급으로 나누고 있는데 그 중 2급 수준의 숙련도는 일상생활의 기초적인 의사소통에 아무런 문제가 없으며 그 외국어를 사용하여 간단한 업무를 수행하는데도 지장이 없을 정도의 의사소통 능력을 일컫는다.).

언어군	언어의 예	FSI숙련도 2급에 달하기 위해 필요한 평균 교수-학습시간
제 1군	스페인어, 불어, 포르투갈어, 이탈리아어 등	450 시간
제 2군	독일어, 그리스어, 힌디어, 불가리아어 등	720 시간
제 3군	체코어, 러시아어, 히브리어, 베트남어, 터키어 등	720 시간
제 4군	중국어, 한국어, 일본어, 아랍어	1320 시간

〈표 1. 미국 외교연구원 제공 외국어 분류 (Cited from Christensen and Noda (2002))〉

즉, 숙련도에 걸리는 시간의 양을 계산해 볼 때, 한국어는 4군에 속한다는 것이다.

첫번째 군에 속한 언어의 경우 2급 정도의 숙련도를 가지는데 약 450-480시간의 집중훈련기간이 필요하며, 두번째 및 세번째 군의 경우 그 보다 약 1.5배 더 걸리고 4군에 속하는 외국어를 2급 수준으로 숙달하는데는 2군 언어보다 약 2배나 걸린다는 것이다. 만약 이것이 집중과정이 아닌 일반 대학 과정이라면 8년 가량이 걸린다고 봐야한다. 1군에 속하는 외국어의 경우 대학 3년 과정 후면 2급 수준에 이를 수 있지만 한국어를 비롯한 동아시아어는 대체로 이보다 3배 가까이 더 시간이 걸린다는 것이다 (Christensen and Noda, 2002).

이와 관련하여 몇몇 동아시아어 교육 학자들은 그 동안의 외국어 교수 이론들이 ESL (English as a Second Language) 및 유럽어 교육에 바탕을 두고 발전하였으며, 따라서 이들 이론들은 동아시아어와 같이 언어적으로 크게 격차가 나고 문화코드(cultural code)가 상이한 외국어를 교육하는데는 그다지 부합되지 않는 교수 이론들이라고 지적하였다 (Christensen and Warnick, 2006; Walker, 2000; Walker and Noda, 2000). 이들은 외국어 학습은 근본적으로 그 나라의 문화에 맞게 행동하고 말하는 것을 배우는 것임을 강조한다. 특히 동아시아어와 같은 경우, 문화적으로 알맞은 언어행동을 효과적으로 배우기 위해서는 수행능력에 중점을 둔 언어 교수 및 평가가 실시되어야한다고 주장한다. 이에 다음 장에서는 수행능력 중심의 언어 교수법과 평가 방법에 대해 논하고자 한다.

§ 2. 수행능력 중심의 언어 교수 및 평가

1. 개념적 지식(declarative knowledge)과 수행적 지식(procedural knowledge)

먼저 수행능력 중심의 언어 교수법에 대해 논하기에 앞서 중요한 이론적 근거 한가지를 언급하고자 한다. 이는 곧 인지 심리학에서 분류한 지식의 두 가지 종류, 즉 개념적/서술적 지식 (declarative knowledge)과 수행적/절차적 지식(procedural knowledge)이다.

개념적 지식은 어떤 사실이나 이론에 대한 지식을 일컫고 수행적 지식은 무엇을 어떻게 수행하는지를 아는 지식을 일컫는다. 전자는 간단히 한두번의 학습으로 얻어질 수 있는 지식인 반면, 후자는 끊임없는 노출과 연습을 통해 습득되는 지식이다. 이를 언어학습에 적용하자면, 개념적 지식은 어휘든 문법이든 우리가 어떤 언어에 대해 알고 있는 것을 일컫고, 후자는 그 언어를 가지고 우리가 할 수 있는 것 (예를 들면, 어떤 어휘나 표현을 실제 상황에서 쓸 수 있는 능력)을 의미한다 (Anderson, 1976, 1985; Christensen and Noda, 2002). 전자의 경우, 그 지식이 말로 언급될 수 있겠지만, 후자의 경우는 행동으로 보여져야 하는 것이다. 쉬운 예로, 수영에 대한 지식을 들 수 있겠다. 수업시간에 수영 이론과 올바른 수영 방법에 대해 그 개념적 지식을 배울수 있다. 팔은 어떻게 들어야하며, 호흡은 어떤 식으로 해야하고, 발차기의 정석은 무엇인지 배우게 된다. 그러나 이러한 개념적 지식이 실제적 수행지식, 즉 실제로 수영을 할 수 있는 능력으로 바로 연결되지는 않는다. 끊임없는 연습과 반복된 훈련이 없으면 수영이란 기술을 습득할 수가 없다. 언어학습도 이런 기술 습득과 동일하거나 유사한 면이 많다는 것이다. 실제 상황에서 계속 부딪히고 실수와 시행착오를 겪어야 학습자의 몸과 두뇌가 자연적으로 언어 표현 기술을 익히게 된다는 것이다. 그렇다면 교실 수업에서 학생들이 이런 수행적 지식을 효과적으로 습득하도록 돕기 위해서는, 이런 실제 상황과 유사한 상황들을 끊임없이 주고 그 상황에서

외국어 교수의 방법론에 대해 지난 반세기 동안 활발한 논의가 있어 왔다. 근래 및 최근에는 의사소통 지향의 교수법이나 숙달 학습자가 한국어를 즉각적으로 발화하도록 계속해서 유도하고 연습시켜야 한다. 이러한 언어 교수법이 바로 수행능력 중심의 교수 방법이라 할 수 있겠다.

2. 수행 능력 중심의 언어 교수

언어학습 교실에서 흔히 볼수 있는 몇몇 연습 유형들을 살펴 보자. 문법이나 어휘를 설명한 후 연습 방법 (drill practice)으로 교과서 또는 지면 인쇄물을 통해 다음과 같은 구문 연습을 하는 경우를 종종 볼 수 있다.

예 1. 교체 연습

A: 주말에 뭐 할 거예요?

B: (영화를 보다) 영화를 보려고 해요.

(1) (친구를 만나다) _____

(2) (시험공부를 하다) _____

예2 연결 연습

- (1) 비가 오다, 테니스 못 치다 (-어서/아서) --> 비가 와서 테니스를 못 쳐요.
 (2) 가고 싶다, 시간이 없다 (-지만) --> _____

어떤 교사는 위와 같은 연습을 통해 학생들이 실상황에서 ‘-(으)려고 하다’ 나 ‘-아/어서’ 혹은 ‘-지만’ 같은 문형을 활용해 쓸 수 있으리라 생각할 수도 있다. 그러나 위의 연습들은 오히려 개념적 지식을 좀더 확고히 하는데 도움이 되지, 실생활에서의 운용능력을 키우는 데는, 즉 수행적 지식을 쌓는 데는 별로 도움이 되지 않는다. ‘괜찮아요’, ‘미안해요’와 같은 아주 간단한 표현들도 충분한 선행 경험이 없을 경우 실제 상황이 닥쳤을 때 즉각적으로 나오기가 힘든 법이다. 우리의 몸과 두뇌가 이미 수행적 지식을 체득하지 못했기 때문이다. 내 몸이 자연스레 물위를 헤엄치듯 내 두뇌가 자연스레 즉각적으로 반응하려면 이런 유형의 연습보다는 어떤 상황을 주고 이에 즉각적으로 반응하도록 하는 연습을 시키는 게 훨씬 더 효과적이라고 할 수 있다. 즉, 충분한 연습기회를 통해 실제운용능력을 키우도록 하는 것이다. 인쇄물을 이용한 연습은 몸을 즉각적으로 반응케 하기 보다는 머릿속으로 개념을 떠올리게 하는 효과가 더 크다. 인쇄물을 이용한 연습이 절대 나쁘다는 것은 아니다. 다만 이는 개념적 지식을 수행적 지식으로 연결시키는데는 큰 역할을 하지 못한다는 것이다.

수행 중심의 연습은 과제(task) 또는 과업을 통해 효과적으로 이뤄질 수 있다. 외국어 학습에 있어 과제는 ‘언어 발화와 대화를 끌어내고 듣기 능력을 자극하는 효과적인 수단 (vehicles to elicit language production, interaction, negotiation of meaning, processing of input and focus on form)’이라고 할 수 있다 (Van den Branden, 2006: 1). 실생활에서 자주 발생하는 상황을 재연해 이를 교실내 과제로 주거나 학습한 표현 및 문형이 자주 쓰이는 상황을 설정하여 이를 즉각적 과제(prompt)로 줌으로써 학생들의 수행적 지식을 넓혀나갈 수 있다. 그럼, 과제의 예를 살펴보자.

Sample Tasks or Prompts (Reproduced from Pyun (2012))

Task 1: Internship Interview (Level 1)

You are having an interview for a Samsung internship. The interviewer asks the following questions. Answer the questions appropriately: What is your name?; Which school are you attending?; Where is the school located?; Which school year are you in?; Tell us about your school; Are you taking a Korean class?

- (1) 기능: greetings, introducing oneself, asking for things politely and responding, describing a place
 (2) 문법 및 표현: polite expression for ‘what is your name?’; the use of 입니다/이에요/(으)세요; 어느; 어때요?; 동사 ‘듣다’
 (3) 준비물: interviewer’s question prompts

Task 2. Ordering food (Level 1-2)

You and your friend are at a restaurant in Myongdong, Seoul. The waiter escorts you to a table and gives you menus. Talk about food items in the menu and what to order. When the waiter takes your order, provide your selections.

- (1) 기능: ordering food, talking about what to eat, learning Korean dishes
 (2) 문법 및 표현: What would you like to eat?; ullaayo (will do, intend to do); please give me ~;
 (3) 준비물: menu, a slip of paper, and a pen

과제 1에 나타난 ‘성함이 어떻게 되세요? (What is your name?)’와 같은 표현도 이를 쓸 수 있는 상황들을 주고 학생들을 연습 시켜도, 한두번의 연습으로는 즉각적인 운용이 가능하지 않은 경우를 의외로 많이 보게 된다. 따라서 수업 시간이 허용하는 한 최대한 많은 상황과 과제를 줌으로써 목표로 하는 구문이나 표현을 연습할 기회(즉, 즉각적으로 발화할 기회)를 최대한으로 많이 주어 목표 구문이나 목표 기능을 충분히 체득할 수 있도록 돕는 것이 좋다. 과제의 길이나 형태는 학습자의 수준이나 목표 구문/기능에 따라 짧고 간단한 것일 수도 혹은 좀더 긴 것이 될 수도 있다. 시각적 인쇄물을 통한 연습보다는 이렇게 즉각적으로 반응하도록 하는 연습을 통해 학생들은 실제적 의사소통 능력을 높여갈 수 있다. 그리하여, 교실 밖의 실생활에서 이와 비슷한 상황에 부딪혔을 때, 자연스럽게 한국말로 반응할 수 있게 된다.

3. 언어수행능력에 따른 언어평가

언어학습의 목표가 실생활에서의 의사소통 능력 함양이라면 이는 교실 평가에서도 그대로 반영되어야 한다. 만약 외국어 학습의 평가가 지면을 통한 시험에 한정된다면 이는 교수-학습 목표와 평가 사이에 상호 연관성을 잃게 되는 것이다. 특히 학생들의 학습 습관은 평가의 내용 및 형태에 좌지우지되는 경우가 많다. 예를 들어, 교실 내 학생들의 평가가 말하기 능력이 아닌 지면 시험 뿐이라면 학생들은 집에서 문법이나 어휘를 암기하는데 초점을 뒀 공부하게 될 것이다. 만약 학생들의 과제수행 능력이 평가의 중요한 부분이 된다면, 학생들은 집에서 어휘나 표현, 그리고 구문을 말로써 연습해 보고, 어떤 기능(function)을 수행할 수 있는 상황을 떠올리며 연습하게 될 것이다. 따라서 평가는 언어학습 목표와 일치

해야하며 서로 유기적으로 연결되어야 한다 (Wiggins, 1994; Hughes, 2003).

실제 필자의 학교에서는 한국어 수업에서 매일 진행되는 과제 수행 연습이 학생들의 성적에서 가장 큰 부분을 차지하고 있다. 퀴즈나 중간고사, 기말고사 보다 더 큰 비중을 차지하고 있는 평가부분이 학생들의 과제수행점수(daily performance grade)이다.

과제 수행 능력에 중점을 둔 수업을 하다보면 수행과제를 즐겁게 받아들이고 실수를 하든 안 하든 학생들 앞에서 연기하는 것을 좋아하는 학생들도 많이 있는 반면 수행 과제에 대해 불안감을 느끼는 학생들도 더러 있다. 따라서, 교사는 과제수행 학습에서 나타날 수 있는 학습자의 언어 불안감(foreign language anxiety)을 최소화 시키기 위해 힘써야 한다. 이를 위해서는 학생들에게 실수나 오류, 또는 의사소통의 어려움 등은 언어학습과정에서 당연하고도 자연스러운 현상이라는 인식, 아니 오히려 이는 언어학습과정에서 꼭 거쳐가야할 필수불가결한 현상이라는 인식을 심어줄 필요가 있다. 그리하여 오류에 대한 불안감을 낮추고 학생들이 과제 수행을 고무적으로 할 수 있는 교실 분위기를 조성하는 것이 좋다.

최대한 실생활에 가깝거나 활용도가 높은 과제를 효과적으로 잘 활용하는 것이 수행능력평가의 타당도(validity)를 높이는 길일 것이다. 뿐만 아니라 학생들의 평가에 대한 신뢰도(reliability)를 높이기 위해서는 수행능력평가의 기준이 명확하게 제시되고 지켜져야 할 것이다. 만약 일정한 기준이 없다면 교사의 채점에서도 일관성이 떨어질 것이고 채점에 대한 학생들의 만족도도 떨어질 것이며 따라서 학생들의 불만이 쌓일 수도 있다. 참고로, 필자의 한국어 프로그램에서 쓰고 있는 과제 수행능력 평가 기준은 다음과 같다.

(Source: Christensen and Warnick 2006, 68-69)

점수	수행 성취도
4.0	Solid preparation is evident and performance is fully culturally coherent, that is, speaking, writing, and responding to speech in ways natives of the target culture expect people to speak, write, and respond. It would present no difficulty, discomfort, or misunderstanding for a native. Repair (restating) is self-managed.
3.5	Good preparation with solid performance, such that there would be little to create difficulties, discomfort, or misunderstanding in interaction with a native. However, a few noticeable errors could hinder smooth interaction. Most repairs are self-managed.
3.0	Good preparation with good performance. Some aspects of the performance would create difficulties, discomfort, or misunderstanding in communicating with a native. Evident weakness or patterned error requires occasional repair/correction from another (teacher, classmate).
2.5	Some preparation is evident and performance enables communication, but also presents several clear sources of difficulty, discomfort, or misunderstanding in communicating with a native. Repair is largely a matter of correcting problems, and correction comes mostly from others.
2.0	Weak preparation and performance creates definite obstacles to communication that would result in more than simple discomfort. Utterances would cause puzzlement that the native is at a loss to resolve (what is this person trying to say?). Repair requires guidance from another (mostly the teacher), usually with multiple, often repeated, corrections.
1.5	Barely any preparation, with performance that would create considerable difficulties, discomfort, and/or misunderstanding in communicating with a native. Communication is achieved only with repeated correction and guidance from the teacher. Clearly not in control of the assigned material.
1.0	Attended class, but did not participate or failed to perform with any viable degree of competence.
0	Absent.

〈표2. 수행능력 채점 기준 (Scoring Rubric)〉

§ 3. 결론

수행능력 중심의 언어 교수 및 평가는 학생들의 실제적 의사소통 능력에 중점을 둬으로써 교실 밖 실상황에 잘 대처할 수 있는 기능적 능력과 숙련도를 함양하는데 그 목적이 있다. 또한 수행능력 중심의 학습활동을 통해 학생들은 언어적 기능 뿐만 아니라 비언어적 또는 문화적 행동 (예를 들면, 올바른 동작이나 예의범절 등) 또한 연습하는 기회를 가지게 된다. 이는 학습자의 개념적 지식이 수행적 지식으로 잘 연계되도록 도움으로써 즉각적 발화능력을 향상시키게 된다.

수행능력중심의 교수나 평가를 실행하는데에 어려움이나 난관이 있을 수도 있다. 예를 들어 교실내 학생수가 많을 경우 (예를 들면 20명 이상) 각 학생들이 과제수행의 기회를 충분히 갖지 못할 수 있다. 또한 평가기준이 정해져 있다 하더라도 평가의 객관성을 유지하기 위해 교사가 노력해야하며, 교사가 한 사람 이상일 경우 평가자간 신뢰도 및 동의도 (inter-rater reliability)를 유지하는데도 힘써야한다.

그러나 이러한 어려움이나 난관이 있더라도 이에 비할 수 없는 장점과 효과를 고려한다면 수행능력중심의 교수 및 평가는 그 자체로 상당한 의의를 지닌다고 할 수 있다.

참고 문헌

- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Christensen, Matthew. B. and J. Paul Warnick (2006). *Performed Culture: An Approach to East Asian Language Pedagogy*. Columbus: National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University.
- Christensen, Matthew B. and Mari Noda (2002). *A Performance-Based Pedagogy for Communicating in Cultures: Training Teachers for East Asian Languages*. Columbus: National East Asian Languages Resource Center, The Ohio State University.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jorden, Eleanor and Ronald Walton (1987). "Truly Foreign Languages: Instructional Challenges." *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 496:110-124.
- Pyun, Danielle O. and J. Shim (2012). "Learner Attitudes towards Performance Based Assessments in the L2 Korean Classroom." In A. Byon and D. Pyun (Eds.), *Teaching and Learning Korean as a Foreign Language: A Collection of Empirical Studies*. Columbus, OH: Foreign Language Publications, The Ohio State University, 73-90.
- Van den Branden, Kris (2006). "Introduction: Task-Based Language Teaching in a Nutshell." In *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. ed. Kris Van den Branden. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1-16.
- Walker, Galal (2000). "Performed Culture: Learning to Participate in Another Culture." In *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*, eds. Richard D. Lambert and Elana Shohamy. Amsterdam: John Benjamins.
- Walker, Galal and Mari Noda (2000). "Remembering the Future: Compiling Knowledge of Another Culture." In *Reflecting on the Past to Shape the Future*, eds. Diane W. Birckbichler and Robert M. Terry. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Wiggins, G. (1994). Toward more authentic assessment of language performances. In Hancock, C. R. (Ed.), *Teaching, testing, and assessment: Making the connection*. Northeast conference reports. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

한국어 발음 현상의 이해

전 상 이
하와이대학교 동아시아 어문학과 교수

§ 1. 머리말

한국어가 영어화자들에게 배우기가 쉽지 않은 언어라는 것은 분명한 사실이다. 한국어의 소리체계가 영어와 다를 뿐더러 정확한 발음에 필요한 음절구조나 억양 그리고 능숙한 한국어 구사를 위해 학습해야 할 문장 구조, 동사 체계, 어휘 구성도 영어와 많이 다르기 때문이다. 미 국무부 외국어 연수원(FSI, The Foreign Service Institute)에서는 영어를 모국어로 사용하는 사람들이 최상급 수준의 언어에 도달하기까지 필요한 시간을 바탕으로 쉬운 언어에서 어려운 언어까지 난이도 별로 분류했다. 영어화자가 배우기 가장 어려운 외국어 5개를 선정했는데 Mandarin과 Cantonese를 포함한 중국어, 한국어, 일본어, 아랍어가 이에 속한다. 누구나 외국어를 학습할 때 빠른 시간 내에 능숙한 외국어 구사를 원하며 정확한 발음도 학습자들의 간절한 소망일 것이다. 하지만 문법, 어휘 또는 다양한 표현을 학습하는 시간에 비해 발음 지도에 투자하는 시간은 부족한 듯 하다. 한국어 교육 현장에서 효과적인 발음 지도가 이루어 지기 위해서는 한국어 음성이론에 대한 지식도 중요하지만 무엇보다 학습자가 필요로 하는 적절한 지도방법 및 경험이 필요할 것이다. 학습자의 모국어, 연령, 한국어 수준, 학습 환경, 학습자 부모가 한국인지의 여부 등에 따라 학습 지도가 달라져야 한다. 이 글에서는 한국어를 가르치는 선생님들에게 필요하다고 여겨지는 한국어의 발음 현상을 선별하여 소개하고자 한다.

§ 2. 영어와 한국어의 특징 비교

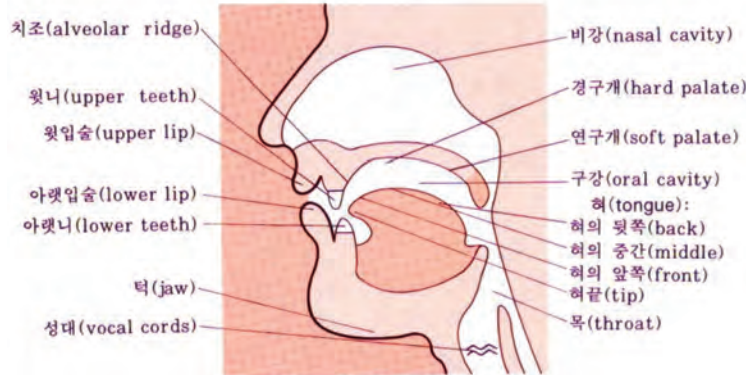
한국어와 영어를 비교했을 때 눈에 띄는 특징은 먼저 어순이 다르다는 것이다. 영어는 SVO(주어+동사+목적어)의 어순을 지니고 있지만 한국어는 SOV(주어+목적어+동사)의 어순을 갖고 있다. 한국어의 어순은 조사가 문법적 기능을 하고 있기 때문에 영어에 비해서 어순이 비교적 자유로운 편이다. 어순이 바뀌어도 의미전달에 큰 영향을 주지 않는 경우가 많다. 둘째, 영어에서 주어생략은 불가능하지만 한국어로 대화할 때 주어가 생략되는 경우가 많다. 셋째, 영어의 전치사(preposition)는 명사 앞에 위치하지만 한국어의 후치사(postposition)는 명사 뒤에 위치한다 (예: in school vs. 학교에서). 넷째, 영어는 수식어가 피수식어 뒤에 오지만 한국어는 수식어가 피수식어 앞에 온다 (예: something to drink vs. 마실 것). 다섯째, 단어자체가 변하는 굴절어(inflexional language)인 영어와는 달리, 한국어는 교착어(agglutinative)로서 단어 뒤에 문법적 기능을 가진 조사나 접미사가 달라붙는 특징을 갖고 있다 (work-works-worked vs. 일하다-일했다-일했었다-일할것이다). 그래서 조사, 접사가 풍부하다. 여섯째, 영어와는 달리 한국어는 의존명사가 발달했다. 일곱째, 영어에 비해서 한국어는 존대법이 발달한 언어로 그 내용과 활용이 다양하고 복잡하다. 여덟째, 한국어의 음절은 초성과 종성에 하나의 자음만을 허용하지만 영어는 초성과 종성에 연속해서 두 개 또는 세 개의 자음을 허용한다. 아홉째, 한국어의 소리와 글자는 거의 일치하지만 영어는 하나의 알파벳에 여러 개의 발음이 가능하다 (/c/가 경우에 따라서 [s] 나 [k]로 발음 됨). 열째, 훈민정음이 처음 창제되었을 때 28글자였는데 현재 한국어의 글자는 24개 (자음 14개, 모음 11개)인 반면 영어는 26개의 글자로 구성되어 있다. 한국어의 발음에 관한 자세한 특징은 아래에 예를 넣어 설명하였다.

§ 3. 한국어의 자음, 모음 그리고 음절

말소리는 보통 자음과 모음으로 이뤄진다. 모음은 허파에서 올라온 공기가 아무런 장애를 받지 않고 구강 내의 모양의

변화(shape of the oral cavity)에 따라 다양하게 조음된다. 반면 자음은 혀에서 올라온 공기의 흐름이 구강 속에서 혀, 이, 입술 등과 같은 조음기관의 영향을 받으면서 조음되는 소리이다. 특히 자음은 모음의 도움으로 조음되는 특징을 갖고 있다. 음절은 모음과 자음이 결합하여 이루어지는 가장 작은 발음 단위이며 한국어의 음절은 초성과 종성에 하나의 자음만을 허용한다. 다음의 그림은 소리가 만들어지는 발성기관을 보여주고 있다(김영희, 전상이, 이우경 참조, 1997).

〈말소리의 주요 발성 기관〉



3.1 한국어의 자음

자음은 조음위치(place of articulation)와 조음방법(manner of articulation)에 따라 다음과 같이 분류된다(Sohn 1999: 153).

조음방법 \ 조음위치		양순 (Bilabial)	치경 (Alveo-dental)	구개 (Palatal)	연구개 (Velar)	성문 (Glottal)
폐쇄음 (Stop)	평음(Lax)	ㅂ	ㄷ	ㅈ	ㄱ	
	격음(Aspirated)	ㅍ	ㅌ	ㅊ	ㅋ	
	경음(Tensed)	ㅃ	ㄸ	ㅉ	ㄲ	
마찰음 (Fricative)	평음(Lax)		ㅅ			ㅎ
	경음(Tensed)		ㅆ			
비음(Nasal)		ㅁ	ㄴ		ㅇ	
유음(Liquid)			ㄹ			

3.1.1 조음위치(place of articulation)에 따른 자음의 분류

한국어에서 양순음(bilabial sounds)은 윗 입술과 아랫 입술 사이에서 조음되는 소리로 ㅂ, ㅍ, ㅃ, ㅁ이 있고, 치경음(alveo-dental sounds)은 혀끝으로 윗니와 뒤쪽의 치경사이에 닿아서 조음되는 소리로 ㄷ, ㄸ, ㅌ, ㄴ, ㅆ, ㄹ이 있고, 구개음(palatal sounds)은 경구개(hard palate) 위치에서 조음되는 소리이며 ㅈ, ㅊ, ㅉ이 있고, 연구개음(velar sounds)은 연구개(soft palate) 위치에서 조음되는 소리로 ㄱ, ㅋ, ㄲ, ㅇ이 있고, 성문음(glottal sound)은 성문(목구멍)에서 조음되는 소리로 ㅎ이 있다.

3.1.2 조음방법(manner of articulation)에 따른 자음의 분류

폐쇄음(stop)은 혀에서 올라오는 공기가 구강을 통해서 빠져나가지 못하도록 조음점을 완전히 막았다가 파열시키면서 만들어진 소리로 공기의 양과 압력에 따라 평음, 격음, 경음 세가지로 발음이 된다. 평음(lax sound)인 ㅂ, ㄷ, ㄱ이, 격음(aspirated sound)인 ㅍ, ㅌ, ㅊ, ㅋ이, 경음(tensed sound)인 ㅃ, ㄸ, ㅉ, ㄲ이 폐쇄음(stop)에 속한다. 마찰음(fricative)은 약간의 공기가 구강을 통해 빠져나갈 때 좁은 공간에서 마찰을 일으키며 내는 소리로 ㅅ, ㅆ, ㅎ이 있다. 음성학자에 따라서 한국어의 ㅈ, ㅊ, ㅉ 을 폐쇄음과 마찰음의 결합으로 조음되는 파찰음(affricate)으로 분류하기도 하지만 여기에서는 폐쇄음(stop)에 포함시켰다. 비음(nasal)은 연구개(velum)를 내려서 공기의 흐름을 비강(nasal cavity)으로 유도하

며 코로 소리가 빠져나가게 하면서 조음되는 소리로 ㅁ, ㄴ, ㅇ이 있다. 유음(liquid)에는 설탄음과 설측음이 있다. 설탄음(flap)은 혀끝을 치경에 빠르게 한 번 쳐서 내는 소리로 주로 ‘바람’, ‘소리’ 단어의 모음사이에 있는 ‘ㄹ’은 설탄음 [ɾ]이다. 설측음(lateral)은 혀끝으로 구강의 중앙을 막고 양옆으로 공기를 내보내면서 조음되는 소리로 ‘칼’, ‘말’의 종성에서 나는 ㄹ은 설측음 [l]이다. 위의 도표에는 포함되어 있지 않지만 활음(glide)에는 /w/, /j/가 있다. 활음은 소리의 특성상 반모음, 반자음으로 불리기도 하지만 한국어의 표기법을 고려할 때 활음은 주로 이중모음을 형성하는 소리중 하나로 본다.

3.2 한국어의 모음

한국어 모음은 혀의 높낮이에 따라 고(high)모음, 중(mid)모음, 저(low)모음으로 분류되며, 구강 내에서 조음위치에 따라 혀의 앞쪽에서 조음되는 전설(front)모음과 혀의 뒷쪽에서 조음되는 후설(back)모음으로 분류된다. 그리고 입술모양이 둥근모양이나 아니냐에 따라 원순(rounded)모음과 비원순(unrounded)모음으로 나뉜다. (ㄱ)와 (ㅇ)는 언어학자에 따라서 단모음이나 이중모음으로 분류하기도 한다. 다음의 도표는 한국어 모음의 조음위치와 입술모양에 따른 모음을 분류하였다 (Sohn 1999: 156).

조음위치	전설(Front tongue)		후설(Back tongue)	
입술모양	비원순 (unrounded)	원순 (rounded)	비원순 (unrounded)	원순 (rounded)
고모음(High vowels)	ㅣ	(ㅗ)	ㅡ	ㅜ
중모음(Mid vowels)	ㅓ	(ㅛ)	ㅗ	ㅜ
저모음(Low vowels)	ㅐ		ㅑ	

3.3 유성자음과 무성자음

말소리는 성대의 진동•울림(vibration)의 여부에 따라서 유성(有聲, voiced)음과 무성(無聲, voiceless)음으로 분류되는데 자음의 대부분은 무성음이며 유성자음에는 비음(ㅁ, ㄴ, ㅇ)과 유음(ㄹ)이 있다. 모음은 모두 유성음에 속한다.

3.4 한국어 음절(syllable) 유형의 특징

한국어에서 음절은 한국어 화자에게 언어 인식 및 발화의 기본 단위이다. 그래서 한국어에 나타난 다양한 발음 현상들은 한국어 음절의 특징을 이해할 때 설명하기가 쉬워진다. 한국어의 음절은 초성, 중성, 종성으로 이루어 졌다(예: ㄱ(초성) + ㅑ(중성) + ㅇ(종성) = 강). 다음의 표는 영어와 한국어의 기본 음절 유형을 비교한 것이다.

영어 음절 유형		한국어 음절 유형	
CV	he	CV	가
V	a	V	아
CVC	cat	CVC	산, 삭 [삭, sak]
VC	an	VC	안, 읊 [익, ik]
CCV	free	CGV	과 [kwa]
CCVC	bread	CGVC	관 [kwan]
CVCC	band	[C(자음), V(모음), G(활음)]	
VCC	apt		
CCVCC	brand		
CCVCCC	brands		
CCCVC	street		
CVCCCC	sixths		

표 3에서 처럼 한국어의 음절구조는 영어에 비해 단순하다. 영어가 초성과 종성에 2개 이상의 자음이 연속으로 올 수

있는 것과는 달리 한국어는 발음할 때 초성에 최대 하나의 자음 또는 자음+활음(Consonant+Glide)만을 허용하고 종성에는 하나의 자음만을 허용한다. 그래서 오늘날 한국어의 기본 음절구조는 다음과 같다. 괄호()는 임의적(optional)이라는 뜻이다.

(자음) + (활음) + 모음 + (자음)

(Consonant) + (Glide) + Vowel + (Consonant)

표기상 종성에 두 개의 자음이 올 수 있지만 한 개의 자음만이 발음된다. 한국어에서 가장 자연스러운 음절유형은 자음+모음(CV)이다. 모든 언어에 존재하는 기본 음절 유형도 CV이다. 만약 어떤 음절이 모음으로 시작되는 경우 앞음절의 종성에 있는 자음은 뒤음절의 초성으로 발음되는 것이 더 자연스럽다. 그래서 '먹이'의 실제 발음은 [머기]이다.

§ 4. 한국어의 발음 현상

영어와는 달리 한국어는 대부분 철자와 발음이 같기 때문에 몇 가지 음운 변화 현상들만 학습하면 발음하는데 큰 어려움이 없을 것이다. 여기에서는 재음절화, 격음화, 경음화, 유음화, 비음화, 구개음화 현상들을 다룰 것이다.

4.1 재음절화 현상(Resyllabification, Liaison)

자연스러운 발음을 위해 뒤 음절이 모음으로 시작될 경우 앞 음절 종성에 있는 자음이 뒤 음절의 초성으로 발음된다.

표기	실제발음	표기	실제발음	표기	실제발음
학생들이	[학생드리]	겨울에	[겨우레]	꽃을	[꼬출]
사람입니다	[사라밉니다]	집에	[지베]	하늘은	[하느른]
선생님은	[선생니른]	앞이	[이피]	짧은	[짤븐]
책이	[채기]	빛은	[비춘]	읽으시오	[일그시오]
박은	[바곤]	산에	[사네]	음악	[으막]
한국어	[항구거]	맛이	[마시]	믿음	[미듬]
월요일	[워료일]	목요일	[모교일]	금요일	[그묘일]
일요일	[이료일]	높이	[노피]	먹어요	[머거요]

4.2 격음화 현상(Aspiration)

한국어의 격음화(aspiration)는 평음 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅈ’이 앞과 뒤의 ‘ㅎ’을 만나서 각각 격음 ‘ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ’으로 발음되는 현상이다.

ㄱ + ㅎ (or ㅎ + ㄱ) ➔ ㅋ
 ㅎ + ㄷ ➔ ㅌ
 ㅂ + ㅎ ➔ ㅍ
 ㅈ + ㅎ (or ㅎ + ㅈ) ➔ ㅊ

표기	실제발음	표기	실제발음	표기	실제발음	표기	실제발음
ㄱ + ㅎ → ㅋ ㅎ + ㄱ → ㅋ		ㅎ + ㄷ → ㅌ		ㅂ + ㅎ → ㅍ		ㅈ + ㅎ → ㅊ ㅎ + ㅈ → ㅊ	
낙하	[나카]	좋다	[조타]	연습하기	[연스파기]	좋지	[조치]
축하	[추카]	싫다	[실타]	입학	[이팍]	많지	[만치]
안고	[안코]	많다	[만타]	입히다	[이피다]	얕히다	[안치다]
놓고	[노코]	낱다	[나타]	넓히다	[넬피다]	읽지	[일치]

또 다른 형태의 격음화 현상이 있다. 발음이 그대로 표기에 나타나 있다. 오랜 세월 일상생활에서 습관적으로 발음되어 지금은 아래의 굵은 글씨체로 변화된 발음을 표준화된 발음으로 인정하고 있다.

한ㅎ간	➔	한칸	안ㅎ밖	➔	안팍
수ㅎ개	➔	수캐	암ㅎ개	➔	암캐
수ㅎ닭	➔	수탉	암ㅎ닭	➔	암탉
살ㅎ고기	➔	살코기	휘ㅎ바람	➔	휘파람
수ㅎ돼지	➔	수돼지	머리ㅎ가락	➔	머리카락

4.3. 경음화 현상(Tensification)

한국어의 경음화(tensification)는 평음 ㄱ, ㄷ, ㅈ, ㅊ, ㅍ이 ㄱ, ㄷ, ㅍ 뒤에서 경음 ㄲ, ㄸ, ㅍ으로 발음되는 현상이다.

(ㄱ, ㄷ, ㅍ) + ㄱ	➔	ㄲ
(ㄱ, ㄷ, ㅍ) + ㄷ	➔	ㄸ
(ㄱ, ㄷ, ㅍ) + ㅍ	➔	ㅍ
(ㄱ, ㄷ, ㅍ) + ㅈ	➔	ㅉ
(ㄱ, ㄷ, ㅍ) + ㅊ	➔	ㅊ

표기	실제발음	표기	실제발음	표기	실제발음
ㄱ→ㄲ/[ㄱ, ㄷ, ㅍ] __		ㄷ→ㄸ/[ㄱ, ㄷ, ㅍ] __		ㅍ→ㅍ/[ㄱ, ㄷ, ㅍ] __	
학교	[학 <u>교</u>] [하 <u>교</u>]	학생	[학 <u>쌩</u>]	식당	[식 <u>땅</u>]
떡국	[떡 <u>꾹</u>] [떠 <u>꾹</u>]	일곱시	[일 <u>곱씨</u>]	찾다	[찬 <u>따</u>] [차 <u>따</u>]
듣고	[듣 <u>꼬</u>]	하십시요	[하 <u>십씨</u> 요]	밥도	[밥 <u>또</u>]
입고	[입 <u>꼬</u>]	듣습니다	[듣 <u>쑤</u> 니다]	왔다	[완 <u>따</u>] [와 <u>따</u>]
잡고	[잡 <u>꼬</u>]	젓소	[젼 <u>쏘</u>] [저 <u>쏘</u>]	적당	[적 <u>땅</u>]
덮개	[덱 <u>개</u>]	낙시	[낙 <u>씨</u>]	확대	[확 <u>때</u>]

표기	실제발음	표기	실제발음
ㅈ→ㅉ/[ㄱ, ㄷ, ㅍ] __		ㅊ→ㅊ/[ㄱ, ㄷ, ㅍ] __	
숙제	[숙 <u>제</u>]	국밥	[국 <u>뽵</u>]
잡지	[잡 <u>찌</u>]	책방	[책 <u>뽵</u>]
학자	[학 <u>짜</u>]	꽃밭	[꼇 <u>뽵</u>]
맥주	[맥 <u>쑤</u>]	늦봄	[느 <u>뽵</u>]
곧장	[곧 <u>짱</u>]	십분	[십 <u>뽵</u>] [시 <u>뽵</u>]
옆집	[엽 <u>집</u>]	빚박	[빚 <u>뽵</u>] [괴 <u>뽵</u>]

4.4. 유음화 현상(Liquidization)

한국어의 유음화(liquidization)는 유음 ‘ㄴ’의 영향으로 앞음절의 종성이나 뒤음절의 초성에 있는 ‘ㄴ’이 유음 ‘ㄴ’로 발음되는 현상이다.

표기	실제발음	표기	실제발음
ㄴ→ㄴ/ __ ㄴ (역행동화)		ㄴ→ㄴ/ㄴ __ (순행동화)	
신라	[실 <u>라</u>]	실내	[실 <u>래</u>]
난로	[날 <u>로</u>]	달나라	[달 <u>라</u> 라]
단락	[달 <u>락</u>]	칼날	[칼 <u>랄</u>]

4.5 비음화 현상(Nasalization)

한국어의 비음화(nasalization)는 앞음절에 있는 중화된 자음 ‘ㄱ, ㄷ, ㅂ’이 뒤음절의 초성에 있는 비음 ‘ㄴ, ㅁ’의 영향을 받아 각각 ‘ㅇ, ㄴ, ㅁ’으로 발음되는 현상이다.

표기	실제발음	표기	실제발음	표기	실제발음
ㄱ→ㅇ / ____ /ㄴ,ㅁ/		ㅂ→ㅁ / ____ /ㄴ,ㅁ/		ㄷ→ㄴ / ____ /ㄴ,ㅁ/	
한국말	[한궁말]	밥맛	[밤만]	닫는다	[단는다]
국물	[궁물]	십년	[심년]	민는다	[민는다]
국민	[궁민]	입니다	[임니다]	찾는다	[찬는다]
학년	[향년]	하십니까?	[하십니까]	맛만	[만만]
백년	[뱅년]	많습니다	[만씀니다]	있는	[인는]
부엌문	[부영문]	앞문	[암문]	몇년	[면년]
국내	[궁내]	입만	[임만]	받네	[반네]
혁명	[형명]	깊니	[김니]	젓내	[전내]
각론	[강논]	잡는다	[잡는다]	옷매	[온매]
밖만	[방만]	툽날	[툽날]	빗물	[빈물]

4.6 구개음화 현상(Palatalization)

한국어의 구개음(palatal sound)에는 ‘ㅈ, ㅊ, ㅉ’이 있다. 앞음절에 있는 자음 ‘ㄷ, ㅌ’이 뒤음절에 있는 구개모음 ‘ㅣ’나 활음 /j/의 영향으로 구개자음 ‘ㅈ, ㅊ’으로 발음되는 현상이다.

표기	실제발음	표기	실제발음
ㄷ→ㅈ / ____ 이		ㅌ→ㅊ / ____ 이	
말이	[마지]	같이	[가치]
해돋이	[해도지]	끝이	[꼬치]
미단이	[미다지]	밭이	[바치]
굳이	[구지]	햇별이	[햐뻬치] [해뻬치]
곧이	[고지]	밋이	[미치]

4.7 종성 자음 중화 및 닫힘 현상(Syllable-final neutralization and unreleased)

음절말 즉 종성에 올 수 있는 자음은 제한되어 있다. ‘ㅂ, ㅅ, ㅈ’은 실제의 발음에서는 닫힘소리 ‘ㅂㄱ’으로, 그리고 ‘ㄷ, ㅌ, ㅊ, ㅊ, ㅉ, ㅉ, ㅉ, ㅉ, ㅉ’은 닫힘소리 ‘ㄷㄱ’으로, ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ’은 닫혀진 ‘ㄱㄱ’으로 중화되어 발음된다. 모음이 뒤따르지 않는 음절말의 자음은 닫힘 소리(unreleased)로 변한다. 한국어는 초성에는 ‘ㅇ’을 제외한 모든 자음이 올 수 있으나 종성에서는 표기와는 상관없이 7개의 자음만이 발음된다.

초성 열림소리	종성 닫힘소리	예
ㅂ, ㅅ, ㅈ	ㅂㄱ	깊[깁]
ㄷ, ㅌ, ㅊ, ㅊ, ㅉ, ㅉ, ㅉ, ㅉ, ㅉ	ㄷㄱ	벗[뵤], 종 [죤], 꽃 [꼇]
ㄱ, ㅋ, ㆁ	ㄱㄱ	억[억], 밖 [박]
ㄴ	ㄴ	
ㄹ	ㄹ	
ㄴ	ㄴ	
	ㅇ	

4.8. 모음조화 현상 (Vowel harmony)

모음조화(vowel harmony)는 보통 앞뒤 음절의 모음이 양성음은 양성모음끼리, 음성음은 음성모음끼리, 즉 같은 계열의 모음으로 교체되어 조화를 이루는 현상을 말한다. 한국어의 모음에는 양성모음과 음성모음이 있다. 양성모음에는 대표적으로 ‘아’와 ‘오’, 음성 모음에는 ‘어’와 ‘우’가 있다. 양성 모음은 밝고, 가볍고, 속도가 빠른 느낌을 주지만 음성 모음은 좀 더 어둡고, 무겁고 속도가 느린 느낌을 준다. 중성 모음을 추가시키는 언어학자들이 있지만 여기에서는 혼동을 피하기 위해 양성모음과 음성모음으로 한정하기로 한다.

양성모음	음성모음	양성모음	음성모음	양성모음	음성모음
남아	넘어	말갱다	멀꺽다	아장아장	어정어정
고와	구워	하얏다	허영다	반짝반짝	번쩍번쩍
보아	부어	까맣다	꺼멩다	깜박깜박	검뻘검뻘
좋았-어요	없었-어요	앓았-어요			

그런데 모음조화는 중세 한국어에 활용된 규칙으로 현대 한국어에서는 ‘앓아/앓어, 앓았다/앓었다’처럼 모음 조화 현상이 약해지면서 더 많은 예외가 생기게 되었다고 한다.

모음조화가 깨어진 예로, ‘강충강충’, ‘가까워요’, ‘고마워요’, ‘괴로워요’ 등이 있는데 현실에서 사용하는 실제 발음을 받아 들인 예이다. 그래도 여전히 의성어, 의태어 그리고 색깔 표현에서는 모음조화 현상이 흔하게 나타나며 여전히 단어 형성 과정에서 모음 조화는 간과할 수 있는 현상은 아니다. 또한 기억해야 될 사실은 위의 예에서도 보여지듯이 동사의 모음조화는 동사의 어간(stem)과 바로 다음에 오는 접미사(았, 었)사이에서만 일어난다는 사실이다. 반면, -어요는 문장의 종결어미(ending suffix)로서 모음조화 현상의 영향을 받지 않는다.

§ 5. 맺음말

지금까지 한국어의 발음 현상에 대해서 간략하게 정리해 보았다. 미국 내에서의 한국어 교육이 과거에 비해 많이 성장·발전했고 또한 최근 들어 한국의 대중문화 특히 K-pop 열풍으로 인해 한국어에 대한 관심이 높아진 것도 사실이다. 하지만 여전히 한국어의 교육환경, 특히 미국내 한글학교의 교육여건이 열악한 것도 지적할 수밖에 없다. 이러한 열악한 환경 속에서 학생들의 지속적인 흥미를 유발시키기 위한 다양한 교수법 개발 및 학습자료를 준비해야 하는 선생님들의 부담도 큰 편이다. 요즘에 외국어 교육에서 문법교육의 중요성이 다시금 대두되고 있다. 의사소통 능력의 향상을 위해서 효과적인 문법교육이 선행되어야 함은 두 말할 필요도 없을 것이다. 특히 발음은 문법교육에 밀려 소홀하기 쉬운데 이 글에서는한글학교에서 가르치는 한국어 선생님들이 한국어 발음을 잘 이해할 수 있도록 돕기 위해서 선별적으로 몇 가지 한국어 발음 현상들을 정리하였다. 일선에서 수고하시는 한글학교 선생님들의 노고에 조금이라도 도움이 되기를 바라는 마음이다.

참고문헌

- Sohn, Ho-min. (1999). *The Korean Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 김영희, 전상이, 이우경 (1997). *영어, 혀를 굴려라 [A Clinic for American English Pronunciation]*. 서울: 민중서림
- 전상이. (2000). 한국어 음운론. In D. J. Lee et al. (eds.), *Studies on Korean in Community Schools*, Honolulu, University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center, 185-207.
- 최길시. (2000). *외국인을 위한 한국어 교육의 실제*. 서울: 태학사.
- 국립국어원 홈페이지. www.korean.go.kr

날씨 어휘장을 활용한 수준별 한국어 교육 내용 활용 방안 -중, 고급 수준을 중심으로

백 승 희
상명대학교 교수
뉴저지 한소망한국학교교사

§ 1. 서론

최근 한국어 교육에서는 의미장이나 어휘장을 한국어 어휘 교육에 활용하면 좀 더 유의미한 어휘 교육이 될 수 있다는 연구가 주목을 받고 있다. 한국어를 학습하는 과정에서 문법 학습은 어휘 학습에 비하여 배워야 하는 문법 요소의 범위가 어느 정도 정해져 있으며 문법을 정확하게 배운 후에는 몇 개의 어휘만으로도 문장을 만들어 사용할 수 있다. 그러나 그 문법을 이용해 일상생활에서 의사소통을 하려고 할 때는 문법 외에도 다양한 어휘를 알고 상황에 맞게 적절하게 사용할 수 있어야 성공적인 의사소통이 이루어진다. 이런 이유로 어휘 교육의 중요성은 계속해서 강조되고 있다. 그러나 문제는 학습자가 학습해야 하는 어휘의 수이다. 그 양이 너무 방대하여 체계적인 어휘 목록과 교육 방법이 있지 않으면 어휘 교육이 효율적으로 이루어지기 어렵다. 따라서 효과적인 어휘 학습을 위하여 학습 수준에 맞는 체계적인 어휘 교육 방안이 개발되어야 한다. 효과적인 어휘 교육을 위해서는 개별 어휘를 각각 제시하는 것보다 의미적으로 묶일 수 있는 어휘를 같이 제시하거나 학습하는 방법이 적극적으로 활용되어야 한다. 한 어휘장에 속하는 어휘는 서로 계층적으로 또는 의미적으로 연관을 갖고 있기 때문에 어휘 교육에 활용한다면 학습자는 좀 더 효과적으로 어휘를 학습할 수 있다. 이는 각각의 어휘를 단순히 암기하는 것에서 벗어나 좀 더 효율적이고 짧은 시간에 다양하고 많은 어휘를 학습하여 학습자로 하여금 어휘 학습의 부담을 줄일 수 있다는 장점이 있다.²⁾ 다만, 어휘장을 한국어 어휘 교육에 적용시킬 때는 학습자의 학습 수준에 따라 체계적으로 그리고 초급, 중급, 고급까지 학습할 수 있도록 단계적으로 교육 내용이 구성되어야 한다.

최근 개발되는 여러 한국어 교재에서는 어휘장을 활용하여 교재를 구성하는 경우가 많다. 그러나 초급 수준에서는 어휘장을 활용하여 제시할 수 있는 어휘의 양이 한정되어 있다. 그렇기 때문에 어휘장과 관련한 좀 더 다양한 어휘는 중, 고급에서 다룰 수밖에 없게 된다. 그러나 문제점은 현재 한국어 교육에서 초급에서 중급, 고급까지 제시되는 어휘가 체계적이지 않다는 것이다. 고급으로 갈수록 어휘에 대한 중요성은 강조되는 반면 교재에 제시되는 어휘는 체계가 없이 교재 개발자의 주관적이고 직관적인 감각에 의존하여 제시되는 경우가 많다. 최근 한국어 어휘 교육에 관한 여러 연구 중에서 한국어 교육에서 수준별로 사용할 수 있는 어휘 목록을 구성한 연구가 있기는 하지만 주제나 의미와 관련된 어휘 목록, 즉 어휘장을 바탕으로 해서 수준별 어휘 목록을 구축한 연구는 없다고 봐도 과언이 아니다. 이제는 한국어 어휘 교육을 위한 단계별 어휘의 목록을 제시하는 것에서 벗어나 어휘장을 활용한 어휘 목록, 그리고 학습 수준별로 체계적이고

1. 이 논문은 백승희 (2008) 박사 학위 논문 중 '제 4장 한국어 어휘 교육에의 활용 방안'을 정리 보충한 것이다.

2. 이양혜 (2008:243-244)에서는 교실 수업에서는 학습자가 어휘 학습을 할 수 있는 시간이 많지 않기 때문에 어휘 학습은 주로 학습자의 자가 학습에 의존하는 경우가 많다고 하였다. 또한 어휘 수업은 학습자가 하나하나 개별적인 어휘를 익히기보다 관련 어휘나 의미를 총괄적으로 이해하여 이해 영역에서나 표현 영역에서 활용할 수 있는 방식으로 진행되어야 한다고 설명하면서 관련 어휘들을 모아 분류한 한국어 어휘장과 이를 의미적으로 엮어 놓은 의미망을 한국어 교육 수업 현장에 활용하여 학습자가 어휘 확장 능력을 키울 수 있도록 해야 한다고 하였다.

단계적으로 활용할 수 있는 어휘 정보도 구축하는 연구가 많이 이루어져야 한다.

이 연구에서는 TV일기예보에 나타나는 날씨 어휘장³을 초급뿐만 아니라 중급과 고급의 한국어 학습에도 체계적이고 효과적으로 활용할 수 있는 방안을 구체적으로 제시해 보고자 한다.

§ 2. 학습 단계별 어휘 교육 내용 구성

날씨에 관한 주제는 일상생활과 아주 밀접하게 관련을 갖고 있다. 그런 이유로 한국어 교재를 구성할 때도 꼭 빠지지 않고 설정하는 주제가 바로 날씨와 계절에 관한 것이다. 그러나 한국에서 한국어를 배우는 많은 외국인 학습자들은 실제 생활에서 날씨 정보를 듣고 이해하는 일이 정말 필요하다고 느끼지만 실제 일기예보에서 나오는 대부분의 어휘는 배운 적이 없다고 답하였다⁴. 이것은 한국어 교재에 나오는 날씨 관련 어휘만 학습했을 경우 실제 자료인 일기 예보에서 정보를 얻기가 쉽지 않다는 것을 의미한다. 날씨 어휘장이 현재 한국어 교재에서는 어떻게 다뤄지고 있는지 한국어 교재 4종을 대상으로 분석해 보았다⁵. 그 결과 각 교재에서는 ‘날씨’ 또는 ‘날씨와 계절’이라는 주제를 초급에서는 모두 다루고 있었다. 그러나 중급이나 고급으로 올라갈수록 날씨와 관련한 주제가 다뤄지지 않는 경우가 많았다. ‘날씨’ 관련 주제가 중, 고급 교재에서 나오는 경우 그 학습 내용을 살펴보면 ‘일기예보 듣기, 일기예보 듣고 말하기’ 등과 같이 일기예보를 활용한 기능과 과제 활동으로 구성되어 있었다. 그러나 이는 학습자가 교재에 제시된 어휘와 표현만으로는 그러한 기능이나 과제를 소화해 내는 데는 한계가 있었다. 이는 일기예보에 나오는 정보를 듣고 이해하기 위해서는 초급 수준의 어휘 학습에서 더 나아가 중, 고급 에서도 체계적으로 확장된 날씨 어휘를 학습해야 한다는 것을 의미한다. 따라서 날씨 관련 어휘는 초급에서 뿐만 아니라 중, 고급까지 체계적이면서 확장된 형태로 계속해서 이루어져야 한다. 또한 그 어휘 정보는 실제 자료를 바탕으로 얻어져야 한다. 일상생활과 밀접한 관련을 맺고 있는 일기예보에는 날씨와 관련한 다양한 문화도 담겨 있다. 일기예보에 나타나는 문화 표현을 활용하면 학습자는 날씨와 관련된 어휘, 표현과 함께 한국의 날씨 관련 문화까지도 배울 수 있게 된다.

학습 단계별 어휘 교육 내용을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

2.1. 초급

중, 고급의 학습 내용을 구성하려면 초급부터 체계적으로 내용이 연결되어야 한다. 따라서 이 연구의 초점은 중, 고급 학습에 맞춰져 있지만 초급 단계의 학습 내용도 함께 제시하고자 한다. 다음 <표 1>은 초급에서의 교육 내용이다.

수준	초급 (기초적인 어휘 학습 차원과 기본적인 서술어 호응 관계에 중점을 두어 학습)
학습 목표	- 날씨를 나타내는 기초 어휘를 학습하여 한국어의 날씨 표현에 흥미를 가질 수 있도록 한다. - 날씨 관련 어휘 학습을 통하여 날씨를 주제로 하여 간단한 대화를 할 수 있다.
학습 내용	- 날씨 관련 기초 어휘 학습 - 날씨 관련 기초 어휘와 호응하는 기본 서술어 학습
교수-학습 방법	- 초급 어휘 목록을 활용하여 날씨 관련 기초 어휘를 익히도록 한다. 그림이나 이미지를 적극적으로 활용하여 날씨 관련 어휘와 표현에 익숙해지도록 한다. 또한 기초 어휘와 호응하는 서술어를 배운 후에 간단하게 문장을 만들어 날씨에 대해 이야기할 수 있도록 한다.

<표 1: 교육 내용: 초급>

초급 수준에서 날씨 관련 기초 어휘를 학습할 때 사진이나 이미지 자료를 적극적으로 활용할 수 있도록 한다. 또한 날씨를 표현할 때 단순히 날씨 관련 명사로만 표현하는 것이 아니라 호응하는 서술어와 함께 문장으로 나타내도록 학습을 유도한다.

3. 백승희 (2008: 9-20) 참고: 이 연구에서는 날씨 어휘장의 어휘 정보 및 문화 정보를 구축하기 위하여 2006년 12월부터 2007년 11월까지 (SBS 8시 뉴스)의 일기예보를 대상으로 분석하였으며, 그 결과를 날씨 관련 어휘 형태 정보, 의미 정보, 호응 서술어 정보, 문화 표현으로 나누어 제시하였다.

4. 백승희 (2008: 5-7) 참고: 한국어 학습자를 대상으로 한 설문 결과

5. 백승희 (2008: 33-46) 참고: 한국어 교재 분석 결과

2.2. 중급

중급에서는 초급에서 보다 조금 더 다양해지고 확장된 어휘를 배우게 된다. 초급에서 학습했던 상위 개념의 어휘에서 형태나 의미적으로 확장된 어휘를 제시한다. 호응하는 서술어는 기본 서술어 외에 특수한 상황(일기예보)에서 특징적으로 나타나는 예보 관련 서술어도 제시한다. 또한 중급에서는 일기예보에 나타나는 일상생활과 명절에 관련된 어휘 학습도 이루어질 수 있다. 초급에서 배우는 한정된 어휘로 한국의 날씨 관련 문화를 배우기에는 조금 어려움이 있다. 따라서 중급 수준부터 어휘 학습과 함께 문화 학습이 이루어질 수 있다. 이는 단순히 어휘만을 학습하는 것에서 더 나아가 어휘 학습과 더불어 문화 학습도 동시에 이루어질 수 있다는 것에 의의가 있다. 중급에서는 일기예보에 날씨와 관련하여 어떠한 생활문화가 나타나는지 예문을 통해 날씨 정보와 함께 문화 학습까지 할 수 있다. 또한 한국의 고유한 명절과 날씨는 어떠한 관계를 갖고 있는지도 중급 수준에서 살펴볼 수 있을 것이다.

수준	중급 (초급에서 배운 기초 어휘에서 확장되는 어휘를 학습)
학습 목표	- 한국의 다양한 날씨 표현 및 어휘에 대해 학습한다. - 간단한 일기예보를 듣고, 날씨 정보를 얻을 수 있다. - 한국의 날씨와 관련한 문화를 학습할 수 있다.
학습 내용	- 형태적, 의미적으로 확장된 날씨 어휘를 학습한다. - 일기예보에서 자주 나타나는 호응 서술어를 학습한다. - 일기예보에 나타나는 생활 관련 문화 및 명절 문화를 어휘와 함께 학습한다.
교수-학습 방법	- 다양하게 확장되어 나타나는 날씨 어휘를 형태 및 의미 정보를 중심으로 학습하도록 한다. - 또한 중급 수준에서는 일기예보 텍스트를 그대로 활용하기에는 어려우므로 교사는 학습자의 수준에 맞게 일기예보 텍스트를 간단하게 수정하여 활용하도록 한다. 또한 일기예보에서 문화와 관련된 표현이 나타난 텍스트를 선정하여 학습자에 맞게 수정한 후에 문화 학습을 할 수 있도록 한다.

〈표 2: 교육 내용: 중급〉

중급에서는 초급에서 배운 기본 유형의 어휘에서 다른 유형으로 확장되는 어휘를 학습하도록 한다. 이것은 어휘를 학습할 때 기초가 되는 단일어를 먼저 학습한 후에 그 다음 단계에서 합성어나 파생어를 학습하는 것이 효과적이기 때문이다. 그러한 형태적인 확장 어휘를 학습한 후에 어휘적인 차원에서 한자어나 다른 어휘의 형태로 나타나는 어휘를 학습한다. 예를 들어 초급에서 {비}를 배웠다면 중급 수준에서는 {폭우}를 배울 수 있다. {폭우}는 {비}를 나타내는 {우(雨)}가 들어간 어휘라는 것을 학습하면서 어떠한 의미를 더 가지게 되는지도 배울 수 있다. 어휘 확장을 학습할 때 날씨 어휘장의 형태 및 의미 정보를 활용할 수 있다. 예를 들어 {비}의 앞이나 뒤에 다른 형태의 어휘가 붙어 확장될 수 있음을 알려준다. 또한 형태적으로 확장될 때 어떠한 의미가 더해져 확장되는지를 제시하면 그 어휘를 학습하는 부담감을 줄일 수 있다. {비}의 앞에 명사가 붙어 새로운 어휘를 만들어 낼 때 [계절]의 의미를 나타내는 {봄/여름/가을/겨울}이 붙어 [봄에 내리는 비/여름에 내리는 비/가을에 내리는 비/겨울에 내리는 비]의 의미를 갖는 어휘로 확장될 수 있음을 설명한다.

이와 더불어 {비가 오다/ 내리다}와 같은 기본적인 서술어 호응에서 더 나아가 {비가 쏟아지다/비를 뿌리다}도 학습할 수 있다. 와 같은 호응 관계도 학습하도록 한다. 중급에서 날씨 관련 어휘 학습을 할 때 특징적인 것은 기본 호응 서술어 외에 {예상되다}와 같은 예보 관련 호응 서술어도 제시한다는 점이다. 이는 날씨와 관련한 주제로 한국어 수업을 구성할 때 주로 이용하게 되는 자료가 일기예보이지만 정작 현재 한국어 교재에는 일기예보와 관련한 서술어 정보는 제공되고 있지 않다. ‘예보 관련 호응 서술어’는 일기예보의 특성상 나타날 수 있는 특정 서술어이다. 이러한 자료를 한국어 어휘 교육에 적용한다면 학습자가 학습한 내용을 바탕으로 실제 자료인 일기예보를 활용하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

중급에서는 날씨 관련 어휘뿐만 아니라 날씨와 관계된 문화까지 학습할 수 있도록 교육 내용을 구성한다. 중급에서는 ‘날씨와 명절’, ‘날씨와 일상생활’에 관한 문화를 활용할 수 있다. 문화 교수-학습 내용을 구성할 때 일기예보에서 나타나는 실질적인 예를 활용하도록 한다. 이러한 문화 관련 내용을 한국어 어휘 교육에 활용함으로써 학습자는 단순히 날씨 관련 어휘를 학습하는 것에서 벗어나 한국의 명절과 날씨는 어떠한 관계가 있는지 알 수 있으며 날씨와 생활이 얼마나 밀접한 관계를 가지고 있는지도 이해할 수 있을 것이다. 예를 들어 정월 대보름에는 달맞이를 하는데, 이것이 무엇이고, 이를 위해서 왜 사람들이 날씨 정보에 귀를 기울이는지 배울 수 있을 것이다.

2.3. 고급

고급에서는 날씨 정보를 얻기 위한 전문적인 날씨 어휘를 제시하고, 날씨 어휘 외에 문화와 관련된 어휘와 표현까지 제시한다. 고급 수준의 어휘 학습에서는 날씨와 관련한 문화를 좀 더 전문적이고 세분화 시켜 적용시킬 수 있다. 초, 중급에서 계절을 단순히 사계절로만 알고 배웠다면 고급에서는 24절기로 나누어 계절을 이해하고 일기예보에서 절기와 관련하여 어떠한 어휘와 표현이 사용되었는지 학습할 수 있다. 아울러 어휘 학습을 다양한 언어 기능과 통합하여 학습할 수 있도록 한다. 고급 수준의 학습에서는 다양한 날씨 관련 어휘를 학습함으로써 외국인 학습자는 한국 사람처럼 전문적인 날씨 관련 텍스트를 통하여 자유롭게 정보를 얻고 이해할 수 있는 수준이 될 것이다. 또한 한국의 사계절을 표현하는 다양한 날씨 표현을 일기예보를 통하여 학습할 수 있다.

수준	고급 (관련 어휘를 언어 기능에 맞추어 통합적인 활동을 구성하여 학습)
학습 목표	- 전문적인 날씨 어휘를 학습하여 일기예보를 듣고 이해할 수 있다. - 날씨 관련 어휘와 표현을 사용하여 기상캐스터처럼 일기예보를 할 수 있다. - 한국의 날씨와 관련된 전문적인 자료를 읽고 한국 문화에 대해 이해할 수 있다.
학습 내용	- 날씨 관련 전문적인 어휘를 학습한다. - 한국의 사계절 날씨를 나타내는 다양한 표현과 절기와 관련 문화를 학습 할 수 있다.
교수-학습 방법	- 날씨 어휘와 표현을 익힌 학습자는 실제 자료인 일기예보를 활용하여 날씨에 대한 정보를 얻을 수 있도록 한다. 또한 날씨 관련 어휘와 표현을 사용하여 자신만의 일기예보를 할 수 있다. 날씨에 나타난 전문적인 문화 자료를 읽고 한국 문화를 이해하도록 한다.

〈표 3: 교육 내용: 고급〉

고급 단계에서는 좀 더 전문적인 자료로 날씨와 관련된 문화 표현을 학습에 활용할 수 있다. 중급에서 날씨 관련 문화 표현으로 일상생활 문화, 명절을 다루었다면 고급에서는 한국의 절기와 사계절에 관한 다양한 표현에 대하여 다룰 수 있을 것이다. 한국의 절기는 계절을 단순히 사계절로 나누는 것과는 달리 1년을 24절기로 세분화 하여 날씨나 계절을 인식하는 것이다. 전통적으로 농경사회였던 한국 사회에서는 좀 더 구체적인 날씨 정보가 필요했고, 그러한 이유로 절기로 계절을 이해는 경우가 많았다고 한다. 외국인 학습자는 일기예보에 나타난 절기 관련 표현을 통하여 이러한 문화적 배경과 함께 일기예보에 나타나는 절기 관련 표현도 배울 수 있다. 또한 한국의 봄, 여름, 가을, 겨울의 날씨를 표현할 때 단순히 {봄-따뜻하다/여름-덥다/가을-선선하다/겨울-춥다}로 나타냈다면 고급 수준에서는 좀 더 다양한 계절별 날씨 관련 표현을 배우고 익힐 수 있다. 이를 통하여 일기예보에 나타나는 한국의 계절에 관한 표현을 좀 더 쉽게 이해할 수 있을 것이다.

§ 3. 날씨 어휘장을 활용한 어휘 학습 활동

이 장에서는 실제 한국어 어휘 교육에서 날씨 어휘장을 활용하여 할 수 있는 어휘 학습 활동의 방법을 몇 가지 제시하고자 한다. 여기에서 제시한 어휘 활동 방법은 학습 단계에 맞는 문법 요소나 기능 등이 빠져 있는 상태이므로 교사가 이러한 어휘 활동을 활용할 경우에 학습자의 학습 수준이나 목표 문법과 기능 등에 맞추어 재구성해야 한다. 또한 날씨 어휘장을 한국어 교육에 활용할 때 가능하다면 실제 자료에 나타나는 화면이라든지 그림, 아이콘 등을 적극적으로 활용하여 학습자가 실제 생활에서도 활용할 수 있도록 구성하는 것이 좋다. 다음은 날씨 어휘장을 활용하여 할 수 있는 어휘 학습 활동의 예를 제시한 것이다.

알맞은 날씨 어휘 선택하기 / 관련이 있는 날씨 어휘 모으기 / 날씨 어휘를 활용하여 빈칸 채우기 / 날씨 정보와 관련한 주의 사항 말하기 / 날씨에 나타나는 문화 관련 텍스트 읽고 이야기하기 / 날씨 관련 어휘와 표현을 활용하여 일기예보 해 보기 / 일기예보 듣고 정보 파악하기 등

〈날씨 어휘장을 활용한 어휘 학습 활동의 예〉

〈예시: 날씨 정보를 활용하여 계획하기〉

이 활동은 일기예보에 제시된 날씨 정보를 이해한 후에 그에 맞춰 다양한 계획을 세우도록 하는 활동이다. 날씨에 관한 정보를 학습자에게 줄 때 듣기 자료와 읽기 자료를 모두 활용할 수 있다. 학습자는 이러한 날씨 정보를 파악하고 생활 계획이라든지 여행 계획 등과 같은 여러 가지 계획을 세울 수 있다. 이렇게 세운 계획을 간단하게 쓰게 한 뒤에 친구들과 이

야기를 하는 활동으로 연계하면 4가지 언어 기능인 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기를 모두 통합하여 할 수 있다.

예를 들어 ‘여행 계획 세우기’에 관한 활동을 할 경우 기상 캐스터가 말하는 한 주간의 날씨 정보를 듣기 자료로 들려준다. 한 주간 날씨 정보는 아이콘으로도 제시해 준다. 학습자는 듣고 보면서 원하는 지역의 날씨를 이해하고 그에 맞춰 여행 계획을 준비하도록 한다.

“안녕하세요? 이번 주 금요일은 **광복절**입니다. **태극기**는 준비하셨는지요. 요즘에는 주 5일 근무를 하는 사람들이 늘면서 금요일이 휴일인 경우 일요일까지 **연휴**를 즐길 수 있게 되었습니다. 많은 사람들이 연휴를 이용하여 **휴가**나 **여행**을 계획하고 계신데요. 그럼 한 주 동안 지역별 날씨 정보를 알려드리겠습니다. 날씨 정보를 잘 들으신 후에 여행을 계획하시기 바랍니다. 다음은 지역별 날씨 정보입니다.”

“지역별 날씨 정보입니다.”

지역	8/12(화)	8/13(수)	8/14(목)	8/15(금)	8/16(토)	8/17(일)
서울						
인천						
부산						
속초						
제주도						

- (1) 왜 연휴가 생겼습니까?
- 광복절에 한국 사람들은 무엇을 준비합니까?
- (2) 많은 사람들은 보통 연휴 때 무엇을 계획한다고 합니까?
- (3) 여러분도 날씨 정보를 이해한 후에 알맞은 여행 계획을 세워 봅시다.
 - 어디로 여행을 가고 싶어요?
 - 얼마 동안 여행을 갈 거예요?
 - 날씨가 어떤 것 같아요?
 - 무엇을 준비해서 가면 좋을 것 같아요?

날씨와 관련하여 세운 여행 계획을 간단하게 써 보고 친구와 이야기해 봅시다.

〈연휴 여행 계획

* 이 활동은 날씨 정보를 활용하여 여행 계획 외에도 약속 정하기, 일상생활 계획하기 등 여러 가지 계획을 세울 수 있도록 다양하게 구성할 수 있다. 아울러 여행 계획을 세우기 전에 일기예보에 나오는 국경일인 ‘광복절’에 대해서 이야기해 볼 수 있다.

이상으로 날씨 어휘장을 활용한 어휘 학습 활동의 교수-학습 방법을 예로 제시해 보았다. 날씨 관련 어휘를 학습할 때 교사는 어휘 활동을 언어 기능과 통합하거나 문화 학습과 함께 구성한다면 학습자에게 좀 더 흥미롭고 효과적인 어휘 학습이 될 수 있을 것이다.

§ 4. 결론

지금까지 일기예보에 나타난 날씨 어휘장을 분석하여 그 결과를 수준별 한국어 교육에 적용하는 방안에 대해 논의해 보았다. 현재 한국에서 한국어를 배우는 외국인 학습자는 학교 수업에서 배우는 날씨 관련 어휘만으로 실제 일기예보에서 날씨 정보를 얻기가 어렵다는 문제점이 있다. 따라서 이 연구에서는 날씨 어휘장을 한국어 어휘 교육에 활용할 수 있는 방안을 구체적으로 제시하고자 하였다. 이에 날씨와 관련된 가장 객관적인 실제 자료인 일기예보를 분석하여 구축한 날씨 어휘의 형태 및 의미, 호응 서술어 정보와 문화 정보를 한국어 교육 초급에서 중, 고급까지 체계적으로 활용할 수 있는 방안을 제시하였다. 특히 중, 고급 단계에서는 단순히 날씨 어휘장을 어휘 확장으로 이용하는 것이 아니라 문화 학습까지 할 수 있도록 교육 내용을 구성해 보았다. 앞으로의 한국어 어휘 교육은 이 연구에서 제시하는 것처럼 학습 단계에 맞춘 어휘 목록과 어휘 정보를 바탕으로 하여 체계적으로 이루어져야 하며 단순히 개별 어휘를 학습하는 것에서 벗어나 다양한 언어 기능과 통합하여 학습하거나 문화 학습과 함께 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

참고 문헌

- 백승희. 2008. 어휘장을 활용한 한국어 어휘 교육 연구 - 일기 예보에 나타난 날씨 어휘를 중심으로 -. 상명대학교 대학원 박사학위논문.
- 신현숙. 1998. 한국어 어휘교육과 의미 사전. 한국어 교육 제 9권 2호. 국제한국어교육학회.
- 신현숙. 1999. 한국어 현상-의미 분석. 상명여자대학교 출판부.
- 신현숙. 2004. 어휘 정보와 문호 정보: {옷/밥/집}. 한국언어문화학 제 1권 1호. 국제한국언어문화학회.
- 이양혜. 2008. 한국어 신체어를 중심으로 한 어휘 확장 교수-학습 방안 연구. 우리말연구 23집. 우리말학회.
- 조현용. 2000. 한국어 어휘교육 연구. 박이정.

글로벌 통용어로서의 한국어 광개토태왕을 꿈꾸며

박 준 언
송실대학교 영어영문학과 교수 및
교육대학원장

§ 1. 글을 시작하며

저는 지난 4월 재미한국학교협의회(National Association of Korean School: NAKS)의 한 이사님으로부터 협의회의 학술지인 ‘한인교육연구’ 30호에 게재 될 원고 요청 메일을 받고서 잠시 망설였습니다. 저명한 재미한국학교협의회 학술지에 제 원고를 게재할 수 있다는 점은 분명 제게는 영광스러운 일이지만, 원고 내용이 부실해서 공연히 회원님들께 누를 끼치지나 않을까 하는 염려 때문이었습니다. 그러나 제 마음 한 구석에서 꿈틀거리는 작은 욕심에 이끌려 결국 저는 글을 쓰게 되었습니다. 부족한 제게 귀중한 지면을 할애해 주신 재미한국학교협의회에 깊이 감사 드립니다.

이 글을 쓰면서 잠시 제 미국 유학시절을 떠올립니다. 지난 1980년대 중반 국비유학생으로서 미국에서 박사과정을 공부하던 시절 저는 이중언어 연구 분야의 세계적 권위자인 당시 제 지도교수님의 연구조교로 연구하면서, 어느 한국 이민 아동의 이중언어 발달과정을 수년 간에 걸쳐 녹취한 방대한 양의 녹음자료들을 분석하게 되었습니다. 1980년대 초 미국 이중언어교육 단체의 지원을 받아 캘리포니아 LA 지역에서 이루어진 이 연구의 대상자인 한국인 이민 아동의 영어 이름은 James 이었습니다. 저는 이 아이의 한국 이름을 모르지만, 이 아이의 음성이 담긴 수많은 테이프들을 듣고 분석하면서 자연스럽게 이중언어 사용 및 교육에 관심을 갖게 되었고, 결국 이 분야로 박사학위를 취득하게 되었습니다. 연구 당시 10살 정도였던 이 아이는 세월이 흘러 지금은 40대의 중년이 되어 미국 사회의 당당한 일원으로 어디에선가 열심히 생활하고 있을 것입니다. 어쩌면 재미한국학교협의회의 일원으로 한국어 및 한국 문화를 미국 사회에 전파하는데 앞장서고 있을지도 모르겠습니다.

지난 1981년 창립하여 작년에 30주년을 맞이한 재미한국학교협의회가 다가올 30년을 대비하기 위해서는 많은 일들을 해야 할 것으로 생각합니다. 저는 이를 위해 다음과 같은 몇 가지 작은 제안을 하고자 합니다.

§ 2. ‘한인교육연구’ 연구결과 정리의 필요성

여러분 모국의 이중언어학회는 전 세계에 흩어져 생활하는 수백만 재외동포들의 한국어 교육 및 한국 문화 보급을 위해 지난 1981년 창립하였으며 작년에 30주년을 맞이했습니다. 이중언어학회는 창립 당시만 해도 모국에서 개념조차 생소했던 이중언어학 및 한국어교육 연구 분야를 개척하였는바, 이는 다가올 미래를 내다보고 학회 차원에서 미리 준비한 선각자적인 혜안의 결과였습니다.

작년 이중언어학회 회장직을 맡고 있던 저는 학회 임원 분들의 도움을 받아 학회창립 30주년을 기념하는 국제학술대회를 개최하였고, 또한 지난 30년간 학회 지에 게재된 수많은 연구논문들을 다양한 주제별로 분류하여 분석 정리하여 학회 학술지인 ‘이중언어학’에 게재하였습니다. 모국에서 한국어 교육의 전문 학자들이 중심이 되어 정리 분석한 그 동안의 한국어 교육 관련 연구주제들을 다음과 같습니다.

한국어 교육의 현황과 과제
한국어 교육의 대조 연구 동향 분석
학습자 언어 연구

한국어 교육과정 연구 성과와 향후 과제 연구
 한국어교육 평가 연구
 한국어 표현 교육 연구
 한국어 이해 교육의 연구 경향 분석
 한국어 발음 교육 연구의 성과와 과제
 한국어 어휘 교육 연구방법론 동향 분석
 한국어 문법교육 방법론의 연구 동향 및 과제
 담화 및 화용과 한국어 교육 연구
 한국문화 및 한국문학 교육 연구
 한국어 교재 및 교육 자료 연구 동향 분석
 재외동포를 위한 한국어교육 연구의 현황과 과제
 다문화 사회와 한국어 교육
 한국어 교사, 학습자 관련 한국어 교육 연구 동향 분석
 한국어 교사 교육 관련 연구 동향 분석

이중언어학회가 그 동안 주도적으로 연구해왔던 한국어, 한국문화, 다문화, 이중/다중언어 교육 관련 연구 주제들은 앞으로 학회의 중요한 연구 주제들이 될 것입니다. 이중언어학회의 30주년 기념 연구주제 정리는 재미한국학교협의회에도 좋은 시사점을 줄 수 있다고 생각합니다. 우연히 이중언어학회와 같은 해에 출범한 재미한국학교협의회도 지난 30년 간 한국어 교육과 관련된 수많은 학문적, 실제적 연구들을 진행해왔을 것으로 생각합니다. ‘한인교육연구’가 30호를 맞이하게 되는 현 시점에서 재미한국학교협의회도 지난 30년간의 한국어교육관련 연구 및 교육경험들을 정리해 봄으로써, 미국에서의 전반적인 한국어교육을 되돌아보고, 향후 지속적인 발전을 위해 필요한 연구 분야가 무엇인지 알아낼 수 있기 때문입니다.

§ 3. 재미 한인 동포들의 언어사용실태 연구의 필요성

저는 글을 시작하면서 1980년대 초반 실시된 한인 교포 아동의 이중언어 발달 연구를 언급하였습니다. 당시 미국 연구 단체로부터 거액의 연구비를 지원받은 이 연구를 통해서 한인 아동의 영어/한국어 이중언어 발달 과정을 수년간에 걸쳐 관찰할 수 있었고, 그 결과물들은 미국 정부의 이중언어교육 정책들을 수립하는데 커다란 도움을 주었을 것이라고 생각합니다. 재미한국학교협의회 창립 30주년을 맞은 오늘날 이제는, 미국 학자가 아닌 우리 교민 학자들 주도로 재미 한인들의 언어사용전반에 관한 거시적 연구를 해야 할 때라고 생각합니다. 지난 1900년대 초반 하와이 이민을 시작으로 전개된 미주 한인들의 이민역사가 이제는 1세대, 2세대를 넘어 3, 4세대로 뿌리를 내려감에 따라 이들의 언어사용형태도 점점 복잡한 양상을 띠고 있을 것으로 추측합니다.

앞으로 전개될 다양한 한국어 변이형(variety)들과 이를 바탕으로 한 효과적인 한국어 교육이 이루어지기 위해서는 한인들의 세대별 언어사용 현황 파악이 필수적인 전제 조건이라고 생각합니다. 여러분의 모국인 대한민국에서는 최근 국립국어원이 주축이 되어 해외 한인 동포들의 언어사용 상황에 대한 자료 구축 연구를 진행하고 있습니다. 조만간 미주 지역 거주 동포들의 언어사용 연구도 시작되리라 예상합니다. 재미한국학교협의회는 독자적으로, 또는 모국과 연계하여 이러한 기초연구에 참여할 수 있을 것입니다.

§ 4. 미주 내 한국어교육 전문 교사 10만 명 양성의 필요성

오늘날 한국어에 대한 세계적 수요는 해마다 큰 폭으로 증가하고 있습니다. 최근에는 TV 등 언론매체들을 통해 동남아시아 국가들을 중심으로 전 세계적으로 한국어 능력시험(Test of Proficiency in Korean: TOPIK) 응시 열풍이 부는 것을 확인할 수 있을 정도로 한국어에 대한 국제적 수요가 급증하고 있습니다. 이는 10여 년 전부터 시작된 ‘한류’의 영향으로서 대한민국의 국제적 위상이 급속히 상승됨에 따라 앞으로도 이러한 현상은 가속화될 것으로 예상됩니다.

미국을 비롯한 미주 지역에서는 아직은 한국어 학습 붐이 그다지 크지 않은 것이 사실이지만, 분명히 조만간 세계 다른 지역에서도 마찬가지로 한국어 학습에 대한 사회적 요구가 증가하리라 예상합니다. 이러한 상황에 미리 대비하기 위해서는 지금부터라도 한국어 교육이 가능한 한국어 교육 전문가들을 체계적으로 양성해야 할 것입니다. 그렇지 않을 경우 갑자기 전개될지 모를 미국 내 한국어 학습 열기를 제대로 담아내지 못해 큰 어려움에 처할 수 있을 것입니다.

미국에서의 한국어 교육이 제대로 뿌리를 내리기 위해서는 한인들뿐 아니라 타 인종, 특히 미국사회의 주류를 이루고 있는 흑인과 백인, 히스패닉 계까지 학습자의 범위에 아우를 수 있어야 할 것입니다. 지금은 이 목표가 무리라고 생각할

수도 있겠지만, 오늘날 태권도가 단지 대한민국의 국기를 넘어서 지구촌의 스포츠 무술로 자리 잡고 올림픽 경기종목으로 채택될 수 있었던 것은 초창기에 소수의 열정적인 사범들이 불모지에 뛰어들어 자신의 모든 것을 걸고 태권도 보급에 힘쓴 덕분이라고 생각합니다. 저는 미주에서 한국어 교육 붐을 조성하기 위해서는 태권도 사범들과 같은 열정을 지닌 교민 분들이 많이 있어야 한다고 생각합니다. 물론 재미한국학교협의회를 중심으로 미주 전역에 걸쳐 열악한 환경 속에서 한국어 교육을 위해 힘쓰시는 분들이 많지만, 이제는 보다 체계적인 시스템 하에서 훈련을 받은 한국어 교육 전문가들을 배출해야 할 때입니다.

대한민국 역사를 되돌아 볼 때, 조선 중기 일본의 침략을 예상하고 이에 대비하기 위해, 당대의 대학자이자 관료였던 율곡 이이 선생은 해안을 가지고 10만 양병설을 주장하였으나 반대에 부딪혀 무산된 결과, 결국 임진왜란 때 무방비 상태로 당하기만 했어야 했던 역사의 쓰라린 교훈을 거울삼을 필요가 있습니다. 제 비유가 적절하지 않을 수도 있겠지만 오늘날 한국어 학습에 대한 수요가 폭발적으로 증가할 것이라는 점을 예상하지 못하고 있다가 여러분의 모국 대한민국에서는 최근 뒤늦게 부랴부랴 다양한 대책들을 만들고 있습니다. 미주에 거주하시는 한인 동포들도 갑자기 다가올 수 있는 한국어 학습 열풍에 효과적으로 대비할 수 있도록 앞으로의 한국어교육 방향을 한인 2세, 3세들의 한국어 모어 교육 뿐 아니라 한인 이외의 타 인종들의 한국어 교육으로까지 확대해야 할 것입니다. 이를 위해 저는 미주 한인 교민들을 중심으로 전문적인 한국어교육 훈련과정을 이수한 한국어교육 전문가를 10만 명 양성할 것을 제안하고 싶습니다. 이 목표 수치가 얼핏 보기에 과다한 것으로 보일 수 있겠지만, 미국 내 거주 하는 200만 명 정도의 한인 교민들 중 5%만 한국어 교육 전문 과정을 이수한다면 10만 명 양성은 그리 어렵지 않은 목표라고 생각합니다.

물론 여러분의 모국인 대한민국에서도 다양한 정책 방안들을 통해 한국어교사 및 전문가들을 배출하고 있습니다만, 앞으로 전개될 다양한 한국어 교육 수요를 감당하기에는 여러모로 어려움이 많습니다. 이런 점에서 미주 지역에서 한국어 교육 전문가들을 대규모 양성해야 할 필요가 있으며, 또한 이중언어교육 차원에서도 한국어와 영어를 모두 유창하게 구사하는 미주 한인 교민들이야말로 본국의 한국어 교육 전문가들보다 영어권 학습자들에 훨씬 효과적으로 가르칠 수 있는 적임자라고 할 수 있습니다.

§ 5. 글로벌 통용어로서의 한국어 부상 가능성 대비

한국어는 과연 영어, 중국어, 프랑스어 등과 어깨를 나란히 할 수 있는 글로벌 통용어(lingua franca)가 될 수 있을까? 이 질문에 대해 대한민국 국민들이나 해외 동포들이나 대부분 부정적인 견해를 보이리라 생각합니다. 당장 미국에서의 한국어 사용 현실을 보더라도 그럴 것입니다. 예전에 비해 미국 내 한국어 학습 수요가 증가했다고는 하지만 여전히 중국어, 일본어 등에 비하면 수적인 면에서 아주 열세인 것은 분명합니다.

그렇지만 저는 이러한 오늘의 현실이 미래에도 지속적으로 이어질 것이라고는 결코 생각하지 않습니다. 적절한 비유가 될지 모르겠지만, 여러분도 잘 아시다시피 한때 전자제품업계에서 부동의 일인자를 자처하며 전 세계를 호령했던 소니, 파나소닉을 비롯한 쟁쟁한 일본 기업들이 요즘은 대한민국의 삼성, LG 같은 글로벌 기업들에 왕좌를 내주고 있습니다. 이제는 우리 기업들이 글로벌 표준을 선도하는 주체가 되고 있는 것입니다. 이러한 역전은 불과 30년 전만해도 그 누구도 상상하지 못했던 놀라운 변화입니다. 저는 한국어도 언젠가는 세계적 통용어의 반열에 올라설 수 있을 것으로 확신합니다. 제 주장이 편협한 국수주의적 발상이라고 비판하실 분들도 많으리라 생각합니다만, 다양한 음가를 쉽게 구현할 수 있는 한글이야말로 인류가 발명한 최고의 무형 자산 중 하나입니다.

이러한 한글의 우수성을 일부 언어학자 들 뿐 아니라 일반인들도 점차 깨닫기 시작하고 있으며, 일례로 문자 체계를 갖지 못한 몇몇 소수 민족들이 자신들의 언어 표기를 위해 한글을 차용하기 시작한 점은 주목할 만한 현상이라고 할 수 있습니다. UN의 산하기구인 UNESCO은 세종대왕이 창제하신 한글의 우수성을 인정하여 해마다 세계적으로 문맹 퇴치에 힘쓴 개인이나 단체에게 세종대왕문해상(King Sejong Literacy Prize)을 수여하고 있습니다.

대한민국의 경제적 영토가 확장됨에 따라, 자연스럽게 한국어에 대한 세계인의 수요가 증가할 것이고, 이러한 현상이 몇 세대에 걸쳐 지속된다면 오늘날 영어 등 몇몇 언어가 주도하고 있는 세계 통용어의 반열에 한국어도 반드시 포함되리라 확신합니다. 과거 대한민국의 암울했던 역사로 인한 한인 동포들의 대규모 디아스포라(diaspora)가 역설적으로 앞으로 한국어가 세계로 확산되는데 중요한 디딤돌이 될 수 있음도 인식해야 합니다. 오늘날 미국, 중국, 일본, 중앙아시아를 중심으로 7백만 명 이상의 한인 동포들이 대한민국 이외에 지역에 거주하며 뿌리를 내리고 있습니다. 한인 동포들이 각 지역에 정착하게 된 역사적 배경에는 다소 차이가 있지만, 수 세대가 지나는 동안 현지에서 모국어의 뿌리를 간직하며 현지인들과 동화하며 살아가고 있는 해외 동포들이야말로 진정한 의미의 이중언어 사용자라고 할 수 있습니다. 남북한을 합쳐 7천여만 명에 이르는 한국어 모어 사용자들이 허브가 되어 7백 만 해외 동포들과 유기적으로 협력한다면, 전 세계적인 한국어 확산은 우리가 생각하는 것보다 쉽고도 빠른 시일 내에 가능할 것입니다. 적어도 이 점에서는 한국어가 일

본어보다 글로벌 통용어가 될 가능성이 훨씬 크다고 생각합니다.

§ 6. 한국어의 현지 토착화 수용의 필요성

지난 18, 19세기 대영제국과 프랑스를 중심으로 치열하게 전개되던 서구 열강들의 제국주의 시절 각 국가들은 자신들의 언어를 세계 곳곳의 식민지에 전파하고자 치열한 노력을 경주했었습니다. 그 결과 영어, 불어 등이 오늘날 세계 주요 통용어로 부상할 수 있었습니다. 우리는 특히 영국 정부와 프랑스 정부의 자국어 확산 정책의 차이에 대해 주목할 필요가 있습니다. 영어전파의 가장 중요한 전략은 과감한 토착화(notarization) 전략이었다고 할 수 있습니다.

저명한 인도 계 미국 영어학자인 Braj Kachru는 오늘날 영어사용자들을 세 개의 큰 부류로 구분하고 있습니다. 영국, 미국, 캐나다, 호주 등 대영제국 초창기 시절 세계 각 지역에 자국민들을 이주시키며 자연스럽게 이들이 사용하는 영어가 해당 지역의 주요언어로 자리 잡게 된 소위 내부집단(inner circle) 영어사용자, 대영제국 식민지 시절 인도, 케냐 등 아시아, 아프리카 원주민 또는 토착민들이 영어를 의사소통의 수단으로 수용하면서 점차 공식 언어로 사용하게 된 외부집단(outer circle) 영어 사용자, 그리고 그 이외에 영어를 국가적 필요에 의해 가장 중요한 외국어로 채택해서 교육하는 확장집단(expanding circle) 영어 사용자입니다. 이 세 가지 부류 중 영어 사용자 수면에서, 외부집단과 확장집단 영어 사용자 수가 내부집단 영어사용자 수보다 월등히 많습니다. 특히 확장집단 영어 사용자의 수는 날이 갈수록 큰 폭으로 증가하고 있어서 언젠가는 이들의 일부가 외부집단 영어 사용자로 분류될 수 있을 것입니다.

이처럼 다양한 부류의 영어들이 사용되고 있어서, 영어는 더 이상 English라는 단수 언어의 개념이 아닌 Englishes로 불리고 있습니다. 이처럼 영어가 다양하게 진화할 수 있었던 데에는 영국식 영어(또는 미국식 영어) 전파를 고집하지 않고 현지 환경에 맞게 토착화(notarization)되는 것을 적극적으로 수용했다는 점입니다. 반면에 프랑스는 자국어가 전 세계 프랑스어의 규범이 되어야 한다는 지나친 언어 순혈주의 정책에 집착하여 현지 토착화에 대해 부정적 입장을 유지한 결과, 영어에 비해 언어 확산이 더디게 되었고 결과적으로 영어와의 격차는 갈수록 커지게 되어 글로벌 언어 주도권 경쟁에서 밀려나고 말았습니다.

이러한 영어와 프랑스어간의 상이한 언어 확산 정책은 우리 한국어의 확산에 아주 의미 있는 시사점을 주고 있습니다. 향후 한국어가 글로벌 통용어로서의 위상을 확보하기 위해서는 해결해야 할 과제들이 산적해 있지만, 현지 토착화 과정에 대해 보다 포용적인 자세를 견지하는 것이 바람직할 것입니다. 물론 그렇다고 해서 한국어 용법 및 사용에 대해 아무런 제약도 가하지 말아야 한다는 뜻은 결코 아닙니다. 통일적 한국어 사용 규범 설정과 토착화된 한국어 간의 균형적인 상생관계를 유지해야 한다는 것입니다. 지난 19세기 중엽부터 시작된 한인들의 해외 정착 이후 150년 이상의 세월이 지나는 동안 한인 동포들의 한국어 어법 및 한국어 사용은 상당한 정도로 분화되어 왔습니다. 우리는 이와 같은 토착화 현상을 자연적인 현상으로 받아들이면서, 이들 토착화되기 시작한 한국어들 간의 공통점들을 엮어내는 노력들을 해야 할 것입니다. 이러한 노력들이 세월이 지나면서 결실을 거둘 경우, 우리 한국어도 영어처럼 단수의 Korean이 아닌 복수의 Koreans가 되어 전 세계에서 다양한 한국어 변이형들이 사용될 수 있을 것입니다. 물론 미주 동포들이 사용하는 한국어 변이형도 주요 한국어 변이형으로 부상하게 될 것입니다.

§ 7. 미국사회의 동화주의 기류와 한국어 유지 노력의 필요성

19세기 이후의 미국 역사를 돌아볼 때, 언어 정책적인 면에서 미국은 정치적, 사회적 상황에 따라 동화주의(melting pot) 정책과 다원주의(salad bowl) 정책을 번갈아 펼쳐왔습니다. 우리는 미국 사회가 강력한 동화주의 정책을 밀어붙이던 20세기 전반기 불과 몇 십 년 사이에 미국 사회에서 독일어를 비롯한 주요 언어 사용이 소멸되었다는 역사적 사실을 주목할 필요가 있습니다. 세계적 주요 언어들이 이렇게 단 기간 내에 한 사회 내에서 소멸되었다는 점은 언어사적인 측면에서 거의 유례가 없는 현상으로서, 이는 미국 사회의 동화주의 압력이 얼마나 강력한지를 단적으로 보여주고 있는 예라고 할 수 있습니다. 1960년대 이후 미국 내 소수 민족들의 권리가 향상되면서 이들의 언어사용권도 보장받게 됨에 따라 다원주의적 차원의 이중언어사용 및 교육이 활성화 되었지만, 여전히 미국 주류사회의 기본 태도는 동화주의적 입장이라고 할 수 있습니다.

앞으로도 다양한 방식으로 전개될 미국 주류사회의 동화주의적 압력에 맞서 한국어 모어를 유지하고 발전적으로 이어가기 위해서는 교민사회를 중심으로 지금보다 더욱 체계적이고도 강도 높은 노력이 요구될 것입니다. 그렇지 않으면 한국어도 언젠가는 미국 내에서 타 언어들이 겪었던 소멸의 과정을 겪게 될 수 있을 것입니다. 바로 이것이, 제가 앞서 언급한 미주 한국어 교육 전문교사 10만 명 양성이 절실히 요구되는 이유입니다. 이들을 통해, 우리는 200만 재미 한인 동포들의 한국어 유지 뿐 아니라, 미국 주류사회에도 한국어를 적극적으로 전파할 수 있을 것이며, 이러한 노력이 결실을 맺을 때 한국어는 미국 사회에서 소멸되지 않고 오히려 비중 있는 언어로 자리매김을 할 수 있게 될 것입니다.

다행이, 우리 앞에는 호기가 다가오고 있습니다. 여러분의 모국인 대한민국은 지난 20세기 일본제국주의 식민지배, 해방된 조국의 분단과 동족상잔의 비극 등 암울했던 역사를 떨치고 일어나 오늘날 세계 10위권의 경제대국으로 부상했습니다. 세계사의 유례를 찾아볼 수 없을 정도로 빠른 시일 내에 경이적인 발전을 이룩한 대한민국의 경제발전경험을 전수해 달라는 요청이 세계 각국으로부터 쇄도하고 있습니다. 이와 같이 대한민국의 경제적 영토가 확장됨에 따라 한국어에 대한 국제적 수요가 급증하고 있고, 이는 다시 국제적으로 한국어의 위상을 높이는 선 순환 구조를 형성해가고 있습니다. 이러한 변화된 대한민국의 국제적 위상이 미국 주류사회에도 긍정적 영향을 미칠 것이며, 그 결과 미국 사회에서의 한국어 보급도 보다 수월해질 수 있을 것입니다. 또한 디지털 강국으로 우뚝 선 대한민국의 우수한 디지털 기술들을 심분 활용한다면, 보다 효율적이고도 효과적으로 한국어를 미주에 확산할 수 있다고 생각합니다.

§ 8. 글로벌 한국어교육의 중심 기구로서의 ‘재미한국학교협의회’

오늘날 전 세계적인 영어교육관련 단체로는 영국이 주도하는 IATEFL(International Association of Teachers of English as a Foreign Language)과 미국이 주도하는 TESOL(Teachers of English to Speakers of Other Languages)이 있습니다. 한국어교육의 경우도, 대한민국에 이종언어학회가 있고, 미국에 재미한국학교교육협의회가 있습니다. 같은 해에 대한민국과 미국에서 각각 설립된 양대 한국어교육 관련 기구가 상호 협력과 보완을 통해 장차 한국어교육의 세계적 중추기구로 자리 잡을 수 있기를 기원합니다. 이를 위해, 앞으로 양 단체 간에 보다 폭넓은 학술적, 인적 교류를 확대해서 한국어교육의 지평을 전 세계로 넓히는데 공동으로 노력할 것을 희망합니다.

§ 9. 글을 맺으며

저는 부족한 글을 통해, 미국 내에서의 한국어의 발전 전망과 한국어 글로벌화 방안들에 대해 나름대로 제시해보았습니다. 다소 두서없이 쓴 글입니다만, 미국에서 한국어 보존 및 전파에 힘쓰는 모든 분들과 함께 잠시나마 제 의견을 공유해 보기를 희망합니다. 꿈을 꾸는 자만이 꿈을 이룰 수 있습니다. 미국 사회에서 생활하시는 교민 여러분 모두는 한국어 전도사로서의 꿈을 가지고 그 숭고한 꿈을 이루어가시기를 기원합니다. 여러분의 모국 대한민국의 5천년 역사를 통틀어 고구려의 광개토대왕만큼 한민족의 영토를 확장한 분이 없습니다. 오늘날 비록 한민족의 영토는 한반도로 축소되었습니다만, 한민족의 국제적 위상이 강화됨에 따라, 또한 본격적인 디지털 시대가 도래함에 따라, 여러분의 모어인 한국어는 고구려의 영토를 몇 십 배, 몇 백 배 뛰어 넘으며 전 세계로 확산될 수 있는 가능성을 지니고 있습니다. 이를 위해, 모국의 모든 분들과 미주 교민 분들이 함께 손을 잡고 나아가기를 소망합니다. 여러분 모두는 한국어 글로벌화의 광개토대왕입니다.

글을 마치면서, 지난 1980년 대 제 미국 유학시절 미국 전역에 널려있는 Walmart, K-Mart, Sears, JC Penny 등 주요 상품매장들의 구석에 초라하게 진열된 한국산 제품들을 떠올립니다. 매장 전면을 화려하게 장식한 일본 제품들의 들러리를 선 한국산 제품들을 보며 가슴 아파했던 적이 많았는데, 불과 30년이 지난 오늘날 아마도 한국산 제품들이 미국 전역의 매장들에서 제대로 대접을 받으며 소비자들을 유혹하고 있으리라 생각합니다. 타 민족 사람들은 이를 기적이라고 표현합니다만, 우리는 이를 우수한 한민족 역사의 당연한 귀결로 생각합니다. 우리의 자랑스러운 한국어도 언젠가는 지구촌 사람들의 마음을 사로잡으며 글로벌 통용어로서 우뚝 설 것을 확신합니다.

재미 한인 동포들의 한국어교육 구심점인 NAKS가 단순히 한국어 교육의 구심점을 넘어 모든 재미 한인 동포들의 구심점(Network of All Korean-Americans in the States)이 되기를 기원합니다. 이 글을 마치는 저는 마음이 참 뿌듯하고 편안합니다. 부족한 제 졸고를 끝까지 읽어주셔서 깊이 감사 드립니다.

필자 약력

박준언교수
서울대학교 졸업
미국 The University of Illinois at Urbana-Champaign 석사 및 박사
현 송실대학교 영어영문학과 교수 및 교육대학원장
전 이종언어학회 회장
현 한국 국립국제교육원 상임운영위원
현 한국 교육과학기술부 정책자문위원
현 (사)교육과학강국실천연합 정책대표
현 (사)한반도선진화재단 정책위원 등

뿌리깊은 나무는 “가가”에 아니 될세

남 상 업
재미한국학교협의회 15대 사무총장

몇달 전 레이디 가가 때문에 온나라가 시끄러웠다. 레이디 가가는 누구인가. 현재 팝의 아이콘으로 군림하며 그의 일거수일투족에 세계가 주목하고 수많은 젊은이들에게 영향력을 주고 있는 아티스트이다. 그를 아이콘이라 칭하는 이유는 그의 음악을 한 번도 들어보지 못했을지라도 뉴스나 다른 매체를 통해 재생산된 그의 노래나 퍼포먼스, 또 그에 대한 기사를 문화 트렌드의 일부로 레이디 가가를 접해보았기 때문이다.

그의 음악팬들 나이가 10대 중후반의 청소년부터 30대 초반의 젊은이들에게 쏠려 있긴 하지만, 많은 비평가들이 그의 음악이 음악성과 대중성을 모두 갖추었다고 하는 것을 보면 가가의 음악이 사람들을 잡아끄는 무엇인가를 가지고 있는 것은 분명한 사실인 듯 하다. 또한 음악 이외의 기행으로 세계의 문화 트렌드를 주도하는 레이디 가가로 인해 우리의 문화가 변화하고 있고, 만일 신인류가 지금 출현한다면 가가의 모습이 어느정도 반영되지 않을까 하는 낯설지 않을 상상을 해 보기도 한다.

하지만, ‘모 난 돌이 정 맞는다’고, 너무나 쇼킹한 퍼포먼스로 인해 사람들의 표적이 되며 세계의 젊은이들에게 악역향을 끼치는 신세대 문화에 있어 ‘악의 축’으로 여겨지기도 한다. 그런 레이디 가가가 한국을 그의 2012 월드 투어의 시발지로 삼아 지난달 27일 서울에서 첫 공연을 개최하였다. 그의 파격적인 퍼포먼스 예고로 한국 영상물등급위원회는 만18세 이상 관람가, 소위 말하는 ‘19금’ 판정을 내렸다. 아이러니하게도 가가의 공연을 반대하는 한국 기독교인들의 연일된 집회가 우리 사회에 끼치는 가가의 영향력이 얼마나 큰지를 간접적으로 알려주고 있다.

문화는 물과 같아서 항상 위에서 아래로 흐른다. 문화의 경중(輕重)을 이야기하는 것이 문화에 대한 예의는 아니겠지만, 더 부강한 나라의 문화가 세계에서 더 많은 영향력을 행사하고 약소국들이 강대국의 문화를 받아들이며 부국강병의 토대를 모색하는 것은 어쩔 수 없는 세대의 흐름이다. 이러한 흐름때문에 한 풀 꺾였다 할 지라도 세계 제일국의 타이틀과 거대 자본주의로 무장한 미국의 레이디 가가가 일본주의 문화를 한국으로 가지고 들어오게 되는 것은 어쩔수 없는 측면도 있고 이에 대한 많은이들의 우려는 당연하다.

하지만 우리의 문화를 좀 더 믿어주는 마음의 여유와 자존감이 아쉬운 때이다. 한국은 주요20개국(G20)의 일원으로 이제는 세계에 한국 문화를 한류와 함께 수출하고 있다. 이는 우리 문화의 뿌리가 그만큼 깊고 널리 퍼져 걸음으로는 보이지 않아도 그 뿌리가 세대의 풍파에 흔들리지 않고 세계의 모든 이들에게 편히 될 수 있는 그늘을 제공해 줄 수 있다는 것을 알려주는 것이다.

레이디 가가의 공연을 우려섞인 눈빛으로 바라보는 많은 이들에게 뿌리 깊은 우리의 문화에 대해 더 많은 자부심과 자신감을 가지라고 이야기해주고 싶다. 레이디 가가의 음악을 많이 듣는다고, 그의 공연을 한 번 본다고 해서, 우리 문화가 잠식당할 것이라는 지레짐작은 반만년 내려온 우리 문화에 대한 모독이다. 가가때문에 우리의 청소년이, 우리의 문화가 잠식당할 것이라는 오해는 하지 말았으면 한다.

김구 선생의 ‘내가 원하는 나라’에 보면 이런 글이 나온다. “오직 한없이 가지고 싶은 것은 높은 문화의 힘이다. 문화의 힘은 우리 자신을 행복되게 하고, 나아가서 남에게 행복을 주겠기 때문이다.” 우리는 반만년 역사 위에 김구 선생이 꿈꾸었던 ‘아름다운 나라’를 문화의 힘으로 이루어 가고 있다. 전세계 곳곳에서 한류에 열광하며 한국을 알아가고자 하는 노력은 우리 문화의 저력이 없었다면 불가능했을 일이다. 이제 우리에게 필요한 것은 다른 문화를 틀렸다고 배척하는 것이 아니라, 다른 문화를 포용할 수 있는 우리 문화에 관한 자신감이다.

우리가 원하는 나라는 그리 멀리 있지 않다. 치르치르와 미치르가 그리도 찾고 싶어했던 파랑새가 자신이 키우던 새였다는 교훈은 우리가 함께 숨쉬며 살아온 문화의 소중함을 우리가 얼마나 모르고 있는지를 일깨워 준다. 레이디 가가는 한국에 많은 풍파를 남기고 다음 행선지로 떠났다. 하지만 그 풍파도 곧 잠잠해질 것이다. 뿌리깊은 나무는 가가에 아니 될기 때문이다.

보이고 들리는 마음; 말

함 해 란 박사
역사학자

어언 NAKS. 의 테두리 안에서 맴돈지 삼십년이 되었습니다.

어느해였는지 학술 대회때 미국인이신 Linton 교수께서 유창한 한국어로 특강을 하시며 “왜 들 그렇게 유대인 아저씨들을 좋아하세요? 이왕에 닮으려면. 아이리쉬 를 닮으세요, 한국 사람과 더 잘 맞아요. 국제적 맛이나는 한국인상을 그려보세요” 하신 말씀이 마음에 남아있습니다.

이국땅에 살면서 자기들이 지키는 절기 성 패트릭 날을 공휴일로 지키게 한 민족, 대통령을 낳은 Kennedy의 가문도 아이리쉬입니다. 자주성이 강하면서도 정이 많은 민족, 친구사이에 우의가 두텁고 가족사랑이 돈독한 어떤면에서는 우리 민족과 흡사한데가 많은 민족 같습니다.

뿌리의식이 강한 우리 민족 남에게 지기싫어하는 한국인의 특성을 갖고 태어나서 이곳 미국 땅에 살고있는 우리 이세대들에게 한인학교에서 그들을 품어 국제적 맛이나는 한국인상을 만들어 이곳 주류사회에 또 세계무대에 기여하는 인재를 배출한다면 보람있는 일이겠지요?

어쩌면 이것이 우리 한인학교 교사들이 해야 할 일이기도 하며, 여기 미국에 거주하는 우리들만이 할 수 있는 일이기도 합니다. 우리 선생님들이 지금 바로 이런 막중한 과업을 수행 하고 있다고 자랑스럽고 뿌듯한 마음가짐으로 학생들을 맞이하신다면 좋겠습니다.

선생님은 지식만을 전하는 딱딱한 computer가 아닙니다. 교실에서는 학생과 선생님의 마음과 마음이 맞 부딪치고 서로 나누어 갖이게 됩니다. 선생님의 마음이 흘러나와 학생에게로 스며들어 갑니다. 수업시간은 교과서의 많은 분량을 짧은 시간에 소화시키기 보다 선생님의 뜻과 마음이 학생들의 마음에 심겨지고 그것이 다시 학생들의 입을 통해 재현되 재창출하면 수업이 완성됩니다. 결국 학교에서 선생님과 학생이 서로 교감하면서 인품이 형성되고 성장합니다.

사람은 소통을 하며 살아갑니다. 소통의 도구는 말 이지요.

공자님 말씀이 “ 뜻이 있으면. 말로하여 남에게 알게 하고 글로하여 널리 전하라” 하셨습니다. 말은 형체가 없는 우리의 마음과 생각을 소리에 실어주어 들리게 하고 옷을 입혀 보이게 하여 그걸 듣고 보고 한 상대방이 생각하게 하고 감동하게 되며 대화하게 합니다.

말이 되려면 제일 먼저 소리소가 있어야 합니다. 소리 성격에 따라 그 소리나는 자리에 따라서, 막힌 소리 터짐소리 세어나가는 소리 흐르는 소리 서로 부딪치는 소리 등 또는 입술 소리 잇몸소리 혀소리 입천장소리 목뒤소리 콧소리 등으로 구분 정리하는 많은 음소들이 있습니다. 각기 다른 민족들이 자기네 필요에 따라 기호에 따라서 음소를 선택하여 일정한 방법으로 사용하자 약속하여 쓰면서 만족언어가 생겼습니다.

예를 들어 한국민들은,

단한 입술소리 ; ㅂ ㅍ ㅃ ;
잇몸소리 ㄷ ㅌ ㅆ

입천장 소리 ㄱ ㅋ ㆁ
 흐르는 소리 혀소리 콧소리 ㄴ ㄹ ㅁ ㅂ
 세어나가는 소리 ㅅ ㅆ
 마찰음 ㅈ ㅊ
 목뒤소리 ㅎ

을 사용하지요.

소리들을 모음과 조합하고 (집) 이라합니다. 반면 미국인들은, (house) 라 하고 불란서인들은 (maison) 이라고 하지요
 위에 세단어 (집) (house) (maison) 는 뜻은 같은데 글씨로 나타난 것은 모양이 다릅니다.

세 단어가 속하는 언어가 다르고 사용하는 민족이 다르기 때문입니다.

이렇게 겉으로 나타나는 것은 다 다르지만 근본은 같습니다. 세단어가 다 한가지 (집)을 가리키는 거지요. 세 사람의 마음 속에 똑같이 집이 들어 있고 그것을 말 하고 싶은 겁니다. 글씨로 나타내는 방법도 다릅니다. 미국인이나 불란서 사람은 한줄로 ----- 나타내는데 한국 사람은 네모꼴로 ㅁ 로 씁니다. HOUSE, MAISON 집 같어요. 한국어는 위 아래 옆 앞 다이용 합니다. 그래서 사방으로 균형이 잡힌 모양이 좋은 한덩어리로 만듭니다. 곧 언어는 각 민족이 자기네 끼리 약속하고 사용하는 그 민족 특유의 code 라고 하겠습니다.

재미있는 것은 이 각기 다른 민족어들이 그 언어를사용하고 있는 민족의 성격을 들어내고 있다는 겁니다. 우리 한국사람은 뭉치는 것을 좋아하고 쉽게 떨어지기도 합니다. 개인을 들어내기 보다는 합쳐진 덩어리로 보이는 것을 선호합니다 너와 나를 분명하게 가르지 않습니다. 대체로 융통성도 많고 포괄적이고 이해를 잘 합니다. 이런 특성이 한국어에 잘 나타나 있습니다 영어나 불어와 달리 한국어는 교착어 군에 속해 있어서 말과 글을 구성하는 요소들이 조합도 편리하고 분해하기도 쉽습니다. 문장의 끝에 오는 마침표와 같은 “다”. 앞으로 문장을 계속 늘려 갈 수 도 있습니다. 다양한 조사를 갈아 부쳐가며 문장에서의 기능도 쉽게 변형시킵니다.

주격조사 ;가, 이, 는, 은, 등을 부쳐 앞에 명사군을 주어로 만들고,
 목적격 조사; 을, 를로 바꾸어 놓으면 같은 명사군이 목적어가 되고,
 장소, 시간을 나타내는 조사들 ; 예, 에서, 으로, 로 대신 부쳐주면 앞에 명사가 부사구가 됩니다.

영어는 분명하고 정확하게 정해놓은 법칙을 따르는 국민성을 담고있고 남녀노소를평등하게 취급하는 자유분방함을 나타내고 있습니다.

반면 개개인을 너 나 그 여자 그 남자로 명확하게 분별합니다.

대통령이거나, 하급사무원 을 막급하고 아이들이거나 청년이나 노인이나 구별없이 모두 / 너 /. “you” 라 부를수 있습니다.

또 한국어에서는 “입니다” 면 일인칭부터 이인칭 삼인칭 복수예나, 단수예나 다 쓸 수 있는데, 영어에서는 구별하고 써야 맞지요, “am, are, is” 를 분별하여 씁니다. 문장에서 어느 자리에 위치 하느냐에 따라서 기능이 달라집니다.

동사에 앞에 있으면 주어 (subject) 가 되고 뒤에 오면 목적어 (object)가 됩니다. 문장에서 어떤 위치에 자리하느냐에 따라 문장에서 담당하는 역할이 달라집니다.

불어는 논리적이고 치밀합니다. 시제도 세분하고 반과거니 전과거. 대과거 복합과거 미래도, 전미래, 미래 완료 등으로 나누어 놓고 화법도 직설법, 조건법, 접속법등으로 다양하고 남성 여성의 구분을 철저하게 해서 전반적으로 세밀하고 섬세합니다. 한국어에서는 책상이나 걸상이나 같은 것에서는 여성 이건 남성이건 구별 하지 않지만 불어에서는 책상은 남성이고 의자는 여성이지요 “le bureau” “la chaise” 따라서 영어에는 정관사 부정관사 “the, a, an.” 둘인 관사도 불어에서는 여성 남성 정관사 부정관사 예다가 더하여 부분 관사까지 세분해 놓고 “le, la, les un, une, des, du, de la, des,” “명사에 따라 수식어로 형용사까지 여성형 남성형으로 나누어 놓았습니다. “Jolie fille, beau garçon “처럼 말 입니다.

이렇게 서로 다른 언어들이지만 기본구조는 같습니다.

아주 작은 소리소와 의미 형태소들로 이루어지고 좌우로 뻗어지는 횡적인축과 위아래로 뻗어가는 종적인 축으로 규정

됩니다.

이 두개의 축 위에서의. 호응하는 위치에 따라 서로 변별됩니다. 수많은 소리들이 있으나 민족에 따라 선별해서 사용하는 소리들은 서로 다르며 한정 되어있습니다.

형태소의 운용 양상도 한계가 있습니다. 언어는사람의 사고구조를 반영하면서 동시에 통제하는 지배자가 됩니다 시간의 흐름에 따라서 매사가 진화하고 자연히 생각도 달라지고 따라서 언어도 변천 해 갑니다. 동일 언어권의 자체 변천뿐 아니라 타 언어권과 접하게 되어 진화하기도 하고 다른언어에 영향을 끼쳐 변형시키기도 합니다.

우리 생활이 서로 다른 언어권과 교류하게 되어 생활양식이 조금씩 변해가듯이 언어도 따라서 변하는 언어의 속성으로 언어의쇄신 과 간섭 현상이 일어납니다.

계속되는 철자법 개정의 시행 이라던지, 평성 입성 각성 의 구분 이 사라진것 또 Date, K.Pop 같은 단어가 한국말에 자리 잡고 불란서 에서는 weekend 를 붙여 같이 쓰며 영어 에서 R.S.V.P. Repondez S'il Vous Plaiit 를 자기네 말처럼 씁니다.

말이 어떻게 언어가 되고 나아가 소통의 도구가 되며.발전하여 어떻게 진화 되어가는가? 그 과정을 엿보며 사람의 뜻이, 마음이 어떻게 다른이에게 전달되어 반응을 얻게 되는지 그 현상을 살펴 보았습니다.

마치 많은 음소 와 형태소를 골라 종 횡에 축 으로 공연하는 고유한 언어처럼 미주의 한인학교에서 우리 이세들에게 우리 선조들의 마음을 심어주고 자기 자신들이 누구인가 발견하고, 기반을 잘 다지며 자신있게 이웃과 겨루며 처해있는 생활 주변의 여건을 선별 채택 하여 폭넓은 존재들로 자라게끔 정성을 다하고 있는 도우미 선생님들에게 보탬이 되었으면 좋겠습니다.

곧 우리사회에, 미주에 전세계적으로 기여 하는 국제적 맛이 나는 한국인 인재들이 속출할 것을 확신하면서 매듭을 지으려 합니다.

* 함혜란 박사님은 역사학자로 재미한국학교협의회 제 2대 총회장이신 고 강경식 전회장님의 사모님이십니다.

재외 동포를 위한 문화교수, 어떻게 해야 할까?

강 현 화 교수
연세대학교

§ 1. 들어가기

재외동포를 대상으로 하는 한국어교육에 대해 생각하다 보면 으레 나의 기억은 90년대 중반으로 돌아가곤 한다. 필자는 우연한 기회로 90년대 중반부터 3년간 미국 버지니아 주에 머물게 되면서 그곳의 한글학교에서 한국어를 가르칠 기회를 얻은 적이 있었다. 그런 이유로 지금은 벌써 15, 6년 전의 일이지만, 아직도 한글학교에서의 교육은 그때 그곳의 기억에 머물게 된다. 그리고 다시 미국을 찾게 된 것은 그로부터 10년 뒤쯤 다시 학교에서 안식년을 얻어 머물게 된 오하이오 주의 기억이다. 10여 년이 지나 다시 찾은 한글학교의 모습은 학습자의 유형, 학습의 내용면에서나 교수자의 측면에서 많이 달라져 있었지만 유독 달라지지 않는 것은 문화를 가르치는 교실 모습이었다. 그때나 지금이나 부채춤, 전통 놀이, 서예 등을 배우는 문화 체험 학습을 쉽게 발견할 수 있었기 때문이다.

한 나라의 언어를 배우고, 그 언어를 사용하여 오해 없는 원활한 의사소통을 하기 위해서는 문화적 배경에 대한 이해가 수반되어야 하며, 이러한 이유로 최근의 언어 교수에서의 문화는 그런 점에서 중요한 학습 항목이 되고 있다. 하지만 제한된 시간에 제한된 내용을 학습할 수 없는 한글학교의 실정을 감안하더라도, 문화 교수의 내용이 여전히 체험의 형식에 기대고 있다는 점은 교수 내용의 타당성 면에서 의문을 가지게 한다. 과연 대부분 미국에서 태어나 자란 현재의 한글학교 어린 학생들이 과연 한국 본토와의 문화 차이를 현재의 한글학교의 문화 교육만으로 충분할까에 대해서는 여전히 미지수라고 여겨지기 때문이다.

물론 최근의 교포 학습자들은 매체나 인터넷 등을 통해 광범위하게 문화를 받아들이고 있기는 하나, 연예와 관련된 제한적인 양의 문화 콘텐츠의 습득만으로는 전체적인 한국 문화의 이해와 활용에 있어 충분한 의사소통 능력을 갖추기 어렵다고 본다. 실제로 최근 증가하는 재미 교포 출신의 연예들이 문화적 적응에 실패하거나 문화적 갈등을 겪는 사례들이 심심치 않게 매체에 오르내리고 있는 것을 보면, 과연 현재의 체험식 문화 교수만이 충분한 문화 교수의 내용이 될 것인가에 대해서는 재고할 필요가 있다고 하겠다. 이에 필자는 과연 재외동포를 위한 문화교수는 어떤 목표와 방향성을 가져야 할까라는 문제에 대해 고민해 보기로 하겠다.

§ 2. 문화 교수의 문제점

한국어 학습자와 교수자의 요구에 부응한 다양한 한국 문화 교육 콘텐츠의 교수 필요성에 대한 논의는 오래 전부터 계속되어 온 한국어교육 연구의 화두 중 하나이다. 특히 최근 한국 내의 다문화 현상으로 인한 문화 교육에의 요구는 더욱 커져 가고 있다. 단순한 호기심에 머무는 학습자나 단기 체류에 머무는 학습자들과는 달리, 다문화 시대의 이주민이나 동포로서의 한국인들에게 있어 문화적 이해에 바탕을 둔 의사소통의 성공은 매우 중요한 요소가 되기 때문이다.

그렇다면 그간의 한국어 교육에서의 문화 교수는 효율적으로 이루어졌을까? 특히 재외동포를 대상으로 하는 문화 교수가 효율적으로 설계되고 운영이 되어 왔는지를 짚어 볼 필요가 있다. 재외 동포를 대상으로 한 문화 교수의 문제점을 짚기에 앞서 한국어 교육에서의 문화 교수의 전반적인 문제를 먼저 짚어 보자.

첫째는 문화 교수의 필요성은 절감하더라도 그 내용을 선정하기란 쉽지 않다. 이는 문화는 고정적인가 혹은 변화하는가

하는 문제와 연관이 되어 있는데, 사실 현대의 문화라는 것은 그 안에 내재된 구시대의 문화를 전제하고 있다고 할 수 있으며 이로 인한 다양한 세대별 문화 차이가 존재하므로 한국 문화의 일반적 특성을 규명하기란 쉽지 않은 일이 된다. 때로는 세대별, 계층별 문화 차이가 개별 국가의 문화적 특성보다 더 클 수 있으며, 범문화적 속성과 개별 문화적 속성 간의 구별도 쉽지 않기 때문이다. 특히 세계적으로 파급력이 큰 미국의 문화와는 달리 한국 문화는 생소하고 낯선 것이나 모호한 것일 가능성이 높다. 또한 한국 문화는 역사적인 이유로 중국이나 일본과 같은 일부 동양 국가의 문화와 혼재되어 있는 양상이 있으며, 전 세계적 추세인 영·미 혹은 서구권 문화로 상정되는 서구 문화의 양상이 혼재되어 있기 때문에 더욱 한국 문화의 실체를 파악하기란 쉽지 않다.

둘째는 언어교육에서 다루어야 할 문화의 개념 및 범위 설정에 대한 논의가 어렵다는 데에 있다. 문화 교수의 범위는 학습자의 목적별로, 대상별로 차별화 될 수 있는데, 이것은 학습자의 문화 학습에 대한 요구와도 연결된다. 하지만 이러한 분화적 접근이 충분히 이루어지지 못한 채, 그간의 논의는 문화 교수 전반에 대한 총괄적인 논의에 머물렀다고 볼 수 있다. 따라서 구체성이 부족하고 일반론에 머물고 있는 측면이 있다. 문화 교수의 범위가 학습자의 목적별로, 대상별로 차별화 될 수 있는 것은 학습자의 문화 학습에 대한 요구와도 연결되는 문제이다. 하지만 그간의 문화 교수에 대한 논의에서는 범용적 문화만을 논의했을 뿐, 이주민 혹은 유학생, 재외 동포 등과 같은 서로 상이한 목적을 가진 대상을 변별하는 학습자 목적별, 학습자 대상별 분화적 접근이 이루어지지 못한 것이 사실이다. 이런 이유로 재외동포만을 대상으로 하는 문화 교수의 방법론에 대해서는 특별히 다루어진 것이 많지 않다.

셋째는 문화 교수의 내용이 교수자의 문화 교수 능력에 의존했던 점이다. 현행 언어 교육 기관이나 한국어 교육기관의 실정상 문화를 전담하는 교사가 충분하지 않으며, 대부분은 언어를 담당하는 교사에 의해 문화 교수가 이루어져 왔다. 설사 문화와 연관된 지식을 가진 교사가 있더라도 역시 문학이나 역사와 같은 성취 혹은 정보 문화 분야의 지식에만 치중되어 있을 가능성이 높았으며, 이로 인해 학습자의 요구에 근거한 문화 교수가 이루어졌다고 보기는 교수자의 지식을 활용한 문화 교수가 이루어졌을 가능성도 적지 않았다. 또한 문화적 차이에 대한 인지력을 높이기보다는 피상적인 문화의 현상을 체험하는 수준에 머물렀던 것이 사실이다.

§ 3. 재외동포 대상의 문화 교수

이제 이러한 문화 교수의 문제점을 토대로 하여, 재외 동포라는 대상 집단에 대한 문화 교수의 문제점을 구체적으로 논의해 볼 필요가 있다. 물론 앞 절에서 논의한 문화 교수의 원론적인 어려움이나 교육적 어려움은 재외 동포 대상의 문화 교수에도 함께 적용된다. 하지만 정체성의 측면을 넘어 차츰 증가하고 있는 국내 한국인과 문화적 소통에 노출되게 되는 재외 동포를 대상으로 하는 문화 교수는 방향성과 내용적 측면에서 아래와 같이 다양한 고려가 필요함을 알 수 있다.

첫째, 재외 동포에게 행해지고 있는 문화 교수 내용의 거시적 접근이 필요하다. 다른 국가에서 이루어지고 있는 문화 교수와 비교해 볼 때 한국어교육에서의 문화 교수에 대한 연구는 간문화적 연구나 민족지학적 문화 연구에 대한 논의가 상대적으로 부족했으며, 특히 의사소통에 문제를 일으킬 수 있는 문화 교수 내용 연구에 초점을 두지 못했음을 알 수 있다. 최근 국내와의 소통이 급격히 증가하고 있는 재외동포 2세 3세는 사고방식이나 문화적 경험에 있어 국내의 한국인과는 많은 차이를 가질 수 있다. 하지만 이러한 문화적 갈등을 인식하거나 해소하기 위한 문화 교수가 필수적임에도 불구하고 이에 대한 논의는 충분히 이루어지지 못한 채, 그간의 교수 내용은 주로 한국 문화의 정보적 특성(특히 전통 문화)에 대한 전달에 그친 감이 없지 않다.

최근 ESL에서의 문화 교수는 주로 간문화적(intercultural) 연구, 문화 변용(acculturate) 연구의 관점이 주된 대상이 되고 있다. 미국과 같이 이민자의 증가와 함께 중심 문화로 주변부 문화를 흡수 변용해야만 했던 상황에서는 개별 문화교육 항목의 교수 필요성은 그리 크지 않으며, 오히려 개별 문화 영역에 대한 교수 보다는 문화 간 커뮤니케이션, 간문화교육이 상호 문화교류, 문화 변용의 차원이 중요했음을 알 수 있다. 재미 교포의 경우에도 이러한 접근은 필요하다. 왜냐하면 미국 이민의 역사를 고려해 본다면 대부분 현지에서 태어난 교포 2,3세의 사고방식은 한국인 2세라기보다는 오히려 외국인(미국인)의 시각에서 다루어져야 할 만큼 문화 간 차이가 클 수도 있기 때문이다.

둘째, 다양한 재외 동포를 대상으로 한 국적별 변인에 대한 고려가 이루어지지 못했다. 재외 동포들은 현재 살고 있는 국가에 따라 한국 문화를 받아들이는 태도가 상이할 수 있다. 즉, 현재 자신의 살고 있는 국가와 한국 간의 국제적 영향력이나 선행 지식 여부에 따라 한국 문화의 수용도와 갈등 정도는 달라질 수 있는데 이에 대한 학술적 논의는 거의 전무하다. Shuman(1976)에 따르면 두 문화 간의 사회적 거리가 크면 클수록 학습자는 제2언어 학습에 어려움을 느끼게 된다고 한다. 이러한 측면에서 본다면 문화 교수 내용은 목표 문화가 자국 문화에 비해 지배적인 정도, 목표 문화에 대한 수용 정도, 두 문화 간의 유사성, 목표 문화와 자국 문화의 사람들이 서로에 대해 갖고 있는 태도, 외국어 학습자들이 목표

문화와 접촉하려는 의도를 갖고 있는지의 여부, 목표 언어를 학습하고 있는 학습자 집단의 크기, 그리고 외국어 학습자들이 자기 문화에 대해 폐쇄적인 정도 등의 다양한 변인들이 고려되어야 한다. 이런 측면에서 특정 지역별(여기서는 미국) 재외 동포 문화 교육에 대한 이론적 기초 연구가 반드시 선행되어야 한다고 본다.

셋째, 재외 동포를 대상으로 하는 문화 교육은 언어 교육과는 별도로 다루어질 필요가 있다. 현재 재외 동포에 대한 한국어교육의 논의들은 주로 언어 교수에 치중되어 있었으며, 언어·문화 연계적 교수가 이루어지지 못한 측면이 있으며, 언어와는 독립되는 문화 교수의 필요성에 대한 인식도 뚜렷하지 못한 감이 있다. 만약, 문화 교수를 언어와 연계한다면 한국어가 교수의 도구가 될 수밖에 없으므로 문화의 전달은 재외 동포 학습자의 언어적 숙달도에 의해 제한을 받게 된다. 하지만 재외 동포의 모국어어를 활용하고 현재 살고 있는 국가 문화와의 대조를 통해 문화 간 차이를 설명하고 이러한 차이로 인해 생겨날 수 있는 갈등 해소의 방안들이 적극적으로 교수된다면 문화 교수의 효용성을 더욱 커질 수 있다고 본다. 하지만 현재 한글학교에서 제공하는 한국어교육은 주로 언어에만 한정되어 있으며, 그 역시 매우 제한된 시간으로 한정된다. 따라서 상대적으로 재외 동포를 대상으로 한 체계적인 문화 교육은 거의 이루어지지 못한 채, 문화적 이해 없이 한국어 사용의 현장으로 직접 내몰리게 되는 것이다.

Brown(2001)은 “언어와 문화는 복잡하고 밀접하게 얽혀 있기 때문에 언어를 성공적으로 학습할 때마다 목표 언어의 문화에 대한 학습도 더불어 하게 될 것이며, 언어를 교수할 때마다 문화적 관습, 가치관, 사고방식, 감정, 행동 양식 등을 교수하게 된다.”고 언급한 바 있다. 문제는 제2언어 능력 중의 하나로도 볼 수 있는 문화 능력이 제2언어 프로그램에서 우연히 부과된 문화적 행동에 의해서 발달되는 것이 아니라, 교수 학습 활동에 의해 어떻게 관련되는지를 구체적으로 보여줌으로써 체계적이고 지속적으로 발달된다는 점이다. 따라서 교사가 문화 지도의 목표 및 방법에 대해 충분히 인식하고, 이를 언어 학습 과정에 적극적으로 통합시켜 지도하는 일은 매우 중요하다.

§ 4. 재외동포 대상의 문화 교수의 준거

하지만 막상 교사들이 문화를 교수하기 위해 참고할 수 있는 교수 자료는 충분하지 않다. 이는 다양한 구성원이 이루고 있는 한국 문화의 특성을 일반화하기 어렵다는 현실과, 자칫하면 문화적 정형(cultural stereotypes)을 논하게 되는 우를 범할 수 있다는 문제가 있기 때문이다.

실제로 한국 현대 문화의 특성을 들여다보면 문화의 혼종성이 두드러지고 한국 문화만의 고유한 변별적 특성을 찾기가 어려워지고 있기 때문이다. 그렇다면 문화 교수 내용 선정의 근거는 어떻게 삼아야 할까? 이는 언어 교수의 내용 선정과 크게 무관하지 않는데, 문화 교수에 있어서도 이를 활용하여 아래와 같은 준거들을 고려해 볼 수 있을 것이다.

- 유용성(usefulness) : 의사소통에의 도움
- 학습 가능성(learnability) : 교수 환경 고려
- 교수성(teachability) : 한국어 교사의 문화교수 능력 고려
- 일반화 가능성 : 해당 문화요소에 대한 선행 연구의 일반화 가능성
- 학습자의 기대 : 학습자의 요구, 기대, 필요
- 문화적 유효성 : 목표 문화의 차별성

즉, 위의 준거들에 기댄다면 우선 문화 교수의 내용은 재외 동포의 현 생활에서 유용해야 하며 문화 교수의 결과로 일상 생활에서의 의사소통에 도움을 받을 수 있어야 한다. 재외 동포의 생활환경에 맞지 않는 혹은 필요로 하지 않는 문화는 유의미하지 못하다는 것이다. 특히 이들에게 필요한 문화는 생활 문화여야 하며, 생활문화에서 보여지는 행동문화가 우선시 되어야 한다는 의미이다.

다음으로는 학습 가능성이나 교수 가능성 등의 문화 교수의 환경적 측면을 고려해야 한다. 재외 동포의 인지 능력을 고려한 문화 요소를 선택해야 하며 수준에 맞는 교육 방안이 고려되어야 한다는 것이다. 또한 재외 동포를 가르치는 교사들은 문화 교수를 할 만큼 충분한 자료나 학술적 배경을 갖추지 못한 경우가 많으므로 현실적으로 교수 가능한 문화 항목 선정과 교수 방안의 고려가 필요하다. 또한 효율적 교수를 위해 한국인의 생활 문화나 행동 문화를 교육할 수 있는 다양한 교재와 자료가 제공되어야 할 것이다.

문화 요소에 대한 일반화 가능성도 교수 대상 선정에 고려해야 할 점이며, 재외 동포 학습자의 문화에 대한 요구도 필수적 고려 대상이 될 수밖에 없다. 과잉 일반화에 의한 잘못된 문화 정보의 전달은 오히려 한국 문화를 왜곡하는 결과를 낼 수도 있기 때문이다.

마지막으로 재미 동포의 경우, 미국 문화와 유사한 문화 요소보다는 상이한 문화 요소를 교수 내용으로 삼을 때 한국인과의 문화적 소통에서의 갈등을 줄이는 역할에 도움을 줄 수 있을 것이다.

이러한 준거들을 고려한다면 재외 동포의 문화 교수의 내용은 전통 문화에 비해 현대 문화가, 정보 문화나 성취 문화에 비해서는 행동 문화에 대한 내용이 우선순위가 되어야 한다고 본다. 학술적 목적으로 문화를 접근하지 않는 한, 전통 문화보다는 현대 문화가 중심이 되어야 하며, 정보문화나 성취문화보다는 의사소통에 가장 큰 문제를 야기할 행동 문화나 그러한 행동의 기저에 있는 가치 문화에 대한 이해가 우선시되어야 한다고 본다. 따라서 그간의 논의에서 한국 문화에 대한 비중이 전통 문화에 치중된 감이 없지 않았으며, 교재에 제시된 자료 역시 전통 문화에 근거한 자료의 비중이 높다는 점은 재고의 여지가 있다.

아울러 문화 보편적 현상과 더불어 한국 문화의 변별적인 민족지학적 특성에 대한 교수, 학습이 충분히 이루어질 때, 국내의 한국인 화자와의 의사소통에 갈등을 줄일 수 있다는 점도 고려되어야 한다고 본다.

참고문헌

- 강현화(2006) “외국인 학습자의 문화 요구조사 -문화교재 개발을 위해-” 외국어로서의한국어교육 30집. 연세대 언어교육원
- 강현화(2007) “한국인의 가치문화교수방안” 언어와문화 3권 2호, 한국언어문화교육학회
- 강현화(2011) “한국 문화 교수요목 설계 방안 연구” 언어와문화 7권 3호, 한국언어문화교육학회
- 강현화(2011) [한국어 확산 문화프로그램 연구], 문화부 보고서
- 권순희(1996), 언어 문화적 특성을 고려한 한국어 교육의 교재 편성 방안, 국어교육연구 3.
- 김해옥(2005), 문학교육과 어휘교육, 국학자료원.
- 민현식(1996) “국제 한국어 교육을 위한 국어 문화론의 내용 구성 연구.” 한국말 교육 7. 국제한국어교육학회.
- 박영순(2007), 다문화사회의 언어문화교육론, 한국문화사
- 윤여탁(1999), 문학을 활용한 한국어 교육방법, 국어교육연구 제 6집, 서울대학교 교육종합연구원 국어교육연구소.
- 조항록(1998), “한국어 고급과정 학습자를 위한 한국문화교육 방안”, 한국어교육 9-2, 국제한국어교육학회
- Brooks, N.(1975), “The Analysis of Language and familiar Cultures”., In R.C. Lafayette(ed.), The Cultural Revolution. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Greet Hofstede(1996), 차재호, 나은영 공역, 세계의 문화와 조직, 학지사.

필자 약력

강현화 교수

전.경희대학교 한국어학과 교수
현. 연세대학교 국어국문학과 교수
국어심의위원(문화부)
외국어교육학회 부회장
문법교육학회 부회장

Learning Korean and Korean Culture Through K-Pop

한국 대중가요로 배우는 한국어 및 한국 문화

명 순 숙 & 남 상 업

2010 National Teaching Scholars (Carnegie Academy
for the Scholarship of Teaching & Learning)

§ 1. 서론

〉 문화의 가치와 영향력

한 민족의 근간(根幹)을 이루는 것이 그 민족 특유의 문화(文化, culture)라는 것에는 이견이 없을 것 입니다. 문화는 한 개인이 짧은 시간안에 이룩할 수 없는 것이고, 하나의 공동체가 오랜 시간을 통해 전통을 세우고, 또 그 독창성을 인정받았을 때 비로소 이루어지는 것 입니다. 이에 문화의 우월성을 논하기는 힘들지만, 오랜 역사를 통해 자생된 문화를 가지고 있는 민족이 더욱 큰 자부심을 가지는 것은 어찌보면 당연한 것입니다. 실례로 거의 모든 분야에서 유럽을 일방적으로 흠모하는 미국의 유럽중심적(euro-centric) 자세는 230여년의 짧은 역사를 가진 미국의 문화적 자각지심이 아닐까 하는 생각을 하게 됩니다. 또한, 중국이 동북공정(東北工程)을 통해 고조선과 고구려의 역사 및 문화를 중국의 것으로 포장하려는 시도 역시 문화의 영향력을 의식한 중국의 만행으로 이해할 수 있습니다. 이와 같이 문화는 상업주의로 포화된 현대 문명사회에서 빈부의 격차를 떠나 각 나라의 영향력과 가치를 가늠할 수 있는 척도로 쓰여지고 있습니다. 물론, 어느 나라의 문화가 다른 나라보다 더 낫다고 절대적으로 평가할 수는 없지만, 문화강국으로서의 위치를 확고히 했을 때, 그 나라 전체가 국제사회에서 더욱 존중을 받고, 영향력을 미칠 수 있는 것은 분명한 사실입니다.

〉 대중문화의 위치와 정의

어느 한 문화의 우월성을 쉽게 논할 수 없듯이, 문화를 구성하는 모든 문화요소들이 소중하다는 것은 누구도 부인할 수 없는 사실입니다. 하지만, 지금까지, 우리 사회에서는 상위문화와 하위문화가 엄연히 존재해 왔습니다. 상위문화와 하위문화의 구분이 문화요소의 불평등을 이야기하는 것은 아니지만, 현대사회의 문화 구조가 계층(class)과 세대(generation)의 구분/차이로 인하여 수평적으로 재편성되어 온 것은 사실입니다. 특히, 대중문화(大衆文化, popular culture)라 일컫는 우리 문화 근간이 사전적 정의인 “대중”에게 소비되어지는 문화가 아니라, 일부 젊은 계층이 선호하는 열등한 문화로 비추어지는 것은 현재 우리 문화교육이 직면한 문제점입니다. “문화의 찌꺼기”라는 표현을 통해 알 수 있듯이, 지금껏 대중문화는 통속적이고 세속적이라는 굴레와 함께 천대받아왔습니다. 이는 소수의 선택된 사람이 향유할 수 있는 문화가 고급문화(high culture)라는 잘못된 인식에서 기인한 것이며, 대중문화 자체를 일반 대중(general public)에게 대량으로 재생산되어(massively reproduced) 일괄적으로 소비되어지는(massively consumed) 일상 소모품(commodity)으로 보기 때문에 그 문화적 가치를 제대로 보지 못하는 것 입니다. 하지만, 우리가 항상 접하는 대중문화가 우리의 현실을 제일 잘 반영(reflect)한다는 것은 누구도 부정할 수 없는 현실입니다.

〉 문화교육의 일환으로서의 대중문화

우리의 현실을 제일 잘 반영하는 대중문화이지만 문화교육의 교육과정(curriculum)에서 대중문화를 찾기란 쉽지 않습니다. 앞서 밝힌 바와 같이 계층과 세대 차이로 인해 대중문화에 대한 인식이 좋지 않았고, 불특정 다수를 위한 대중문화는 소수의 선택된 사람을 위한 고급문화에 비해 특별할 것이 없는 저급문화로서 평가절하되어왔기 때문입니다. 또한, 철저한 수요공급(Demand & Supply)의 논리에 충실한 자본주의 사회에서 희소가치가 떨어지는 대중문화를 많은 자본을

들어 교육시킬 필요성이 부족하기 때문이기도 합니다. 하지만, 최근 불어온 한류(韓流, Korean Wave)의 열풍으로 인해 대중문화에 대한 새로운 이해가 요구되고 있고, 또, 대중문화를 다각도로 이해하려는 많은 사람들의 노력으로 인해 대중문화에 대한 새로운 평가가 시작되고 있는 것은 참으로 다행스런 일입니다.

〉 언어교육의 일환으로서의 대중문화

언어교육에 있어 대중문화는 큰 동기 부여(motivation)로 작용해 왔습니다. 본국에서는 불과 몇년 전까지 팝송을 통해 영어를 배우는 “굿모닝 팝스(Good Morning Pops)”가 영어를 배우려는 중,고,대학생들에게 폭발적인 인기를 끌었고, 요사이 영어교육의 추세로는, 소위 말하는 “미드(미국드라마)”를 통해 배우는 실용영어가 주를 이루고 있습니다. 이것은 시사주간지의 정치, 경제면, 또 시나 고전을 통해 영어를 배워왔던 전세대의 모습과는 많이 다르며, 이런 추세는 대중문화의 영향력이 커진 현실을 잘 반영하고 있다고 할 수 있겠습니다.

〉 한국/한글학교에서의 대중문화 활용 방안

한국/한글학교에서는 한국을 알고자 하는 2세 및 외국인들에게 한국어 교육외에 한국 문화교육을 통해 한국을 알려왔습니다. 이에, 한국어를 배우는 정규 교과 시간후, 특별활동 시간을 활용하여 붓글씨, 가야금, 사물놀이, 한국 미술등의 문화요소들을 가르쳐 왔습니다. 하지만, 이러한 전통적 방법외에 한류를 반영한 한국의 대중문화를 통해 한국을 소개하고 한국 문화를 가르치는 시도도 필요합니다. 한류를 위시로 한국의 대중문화가 세계 곳곳에서 전파되고 있는 이때에 한국/한글학교에서 대중문화의 영향력을 간과하여 가르치지 않는다면, 이는 결과적으로 우리 학생들에게 한국에 대해 더욱 많은 관심과 자부심을 가질 기회를 빼앗는 것 입니다. 또한, 한류로 인해 한국의 대중문화에 관심을 가지고 나아가 한국어를 배우려는 외국인들이 기하급수적으로 늘어나는 현상을 보면, 한국의 대중문화를 통한 한국어 교육과 한국 문화교육이 결코 허황된 생각이 아님을 알 수 있습니다.

§ 2. 본론

〉 한류의 가능성

2003년 9월에 고(故) 노무현 전대통령은 당시 베트남의 총리였던 판 반 카이 총리와 베트남 관리들을 초청하여 청와대에서 오찬을 가진 적이 있습니다. 이때 아무도 예상하지 않은 일이 일어나서 모두를 놀라게 하였습니다. 식사도중 베트남 관리들이 한 명씩 일어나 오찬에 참가한 한 여성앞에 줄을 서기 시작했습니다. 그리고는 그 여성에게 자신의 메뉴판에 싸인을 해달라고 요구한 것 입니다.

이 여성은 당시 SBS에서 방영되었던 드라마 “유리구두”의 주인공 김현주씨였고, 이 소동은 오찬에 함께 참석했던 한국군 장교가 오찬후에 김현주씨의 싸인을 받아줄 것을 약속한 후에 진정이 되었다고 합니다. 당시 “유리구두”는 베트남에서 방영이 되어 큰 인기를 끌었고, 외교관들이 모인 국가적으로 중요한 자리에서 고(故) 노무현 대통령이나 판 반 카이 총리보다 한류의 주역인 김현주씨가 더 많은 관심을 받았다는 것은 우리에게 한류의 영향력이 때로는 외교보다 더 강하다는 것을 단편적으로 이야기해주고 있습니다. 이와 같이, 한류는 우리가 알게 모르게 세계의 곳곳에 뻗어나가 있으며, 우리는 이 한류의 역량을 통해 한국 문화를 알리는 것에 더욱 힘써야 하겠습니다.

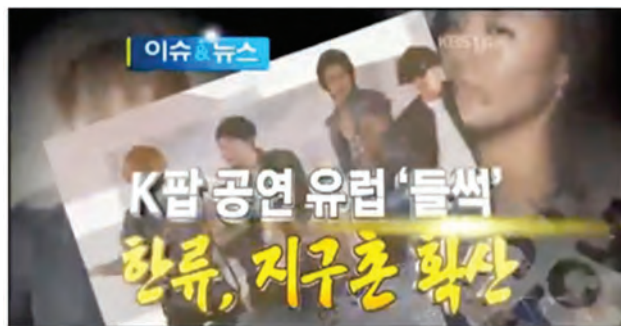


그림 1. 유럽의 한류 열풍 (YouTube 화면 갈무리)
<http://www.youtube.com/watch?v=iUQuD3cttNo&feature=related>



그림 2. 러시아의 한류 열풍 (YouTube 화면 갈무리)
http://www.youtube.com/watch?v=G_QbsP6DZM&feature=related



그림 3. 남미 및 아프리카의 한류 열풍 (YouTube 화면 갈무리)
<http://www.youtube.com/watch?v=n1zVHGDt-kI&feature=related>

〉 한류의 지구촌 확산

한국 드라마를 통해 동남아시아권에서 시작한 한류는 이제 동남아를 넘어 전 세계로 확산되고 있습니다. 이에 한류 드라마나 K-Pop을 보며 한국말을 배우고 한국 문화를 이해하고자 하는 외국인들을 보는 것은 이상한 일이 아닙니다.

∴ K-Pop의 구체적 활용방법

한국인으로서 한국 가요를 듣고, 이해하고, 따라부르는 것이 어렵지 않음으로 한국 가요를 가르치는 것이 별로 어렵지 않다고 생각하는 경향이 많습니다. 하지만, 어떠한 분야를 가르치던지, 교수법과 그에 따른 평가(assessment) 방법에 대한 끊임 없는 연구가 필요합니다. 특히, 한국 가요, 즉 K-pop을 가르치는 경우, 노래를 하는 방법을 가르치는 것이 주가 아니라, 노래를 통해 한국어와 한국 문화를 가르치는 것이기에 더욱 많은 연구와 노력이 필요한 것이 사실입니다. 이에, 한국 가요/K-pop을 통해 진행할 수 있는 한국어 및 한국 문화 수업의 예시를 구체적으로 제시하도록 하겠습니다.

1: K-pop 노래 선택은 학생들과 함께

한국/한글학교 수업에 쓰일 한국 가요/K-pop은 학생들과 함께 선택하는 것이 좋습니다. 학생들이 자신들이 부를 곡을 직접 선택할 수 있는 권리를 줌으로서 그들이 학습활동을 시작(initiate)할 수 있도록 하는 것이 중요합니다. 일반적으로 학습자가 학습활동의 주체로서 학습의 주제 및 내용을 선택했을 때 더욱 큰 동기 부여를 통해 학습활동에 임할 수 있습니다. 곡목 선택시 학생들에게 자유롭게 곡목을 이야기하고 논의할 기회를 줌으로서 교사는 학생들이 한국 대중문화에 얼마나 노출(exposed)되어 있나 알 수 있고, 또 학생 개인의 관심도를 알 수 있어 수업 준비에 도움이 될 수 있습니다.

곡선정시 교사의 역할로서는 난이도 조절과 내용의 심의가 있습니다. 학생들의 수준을 전체적으로 파악하여 너무 어렵지 않은 곡을 준비해야 합니다. 개인적 취향에 따라 곡선정이 틀려지겠지만, 일반적으로 따라부르기 쉬운 멜로디와 반복되는 가사가 많은 아이돌 그룹의 곡들이 한국/한글학교의 학생들과 함께 부르기에 적합합니다. 흔히 말하는 “후크 송(hook song)”들은 따라 부르기 쉬운 짧은 멜로디가 반복되는 구조로 학생들이 쉽게 따라 부를 수 있고, 대부분 후크 송들이 따라하기 쉬운 안무를 함께 활용하고 있어, 학생들이 수업중 안무를 따라하며 지루함을 덜어낼 수 있습니다.

2: 가사의 철저한 준비

대상이 미국에서 자란 영어권 중,고등학생이나 외국인들이
기때문에 여러 종류의 기사를 준비해야 합니다.

1. 한글 가사
2. Romanization
 - 한글을 영어로 소리나는대로 적은 가사
3. Translation - 영어로 번역된 내용

3: 듣는 방식에 변화 주기

1. 그냥 다 함께 듣기
2. 눈감고 듣기
3. 부분 반복해서 듣기

4: 단어장 만들기



그림 4. 후크 송의 예 1 - 소녀시대 “하하하 송”

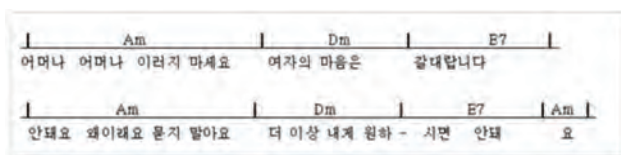


그림 5. 후크 송의 예 1 - 장윤정 “어머나”

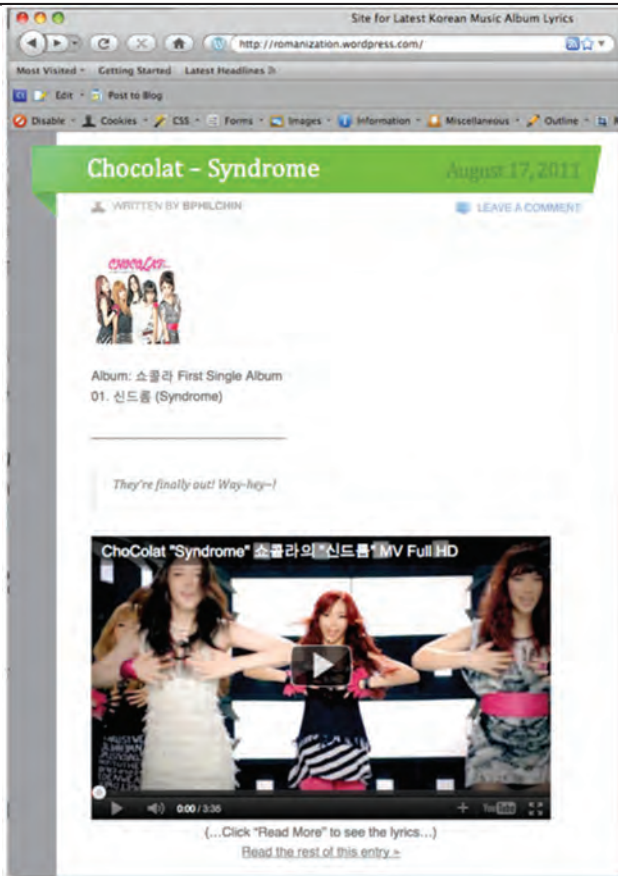


그림 6. K-Pop 가사가 Romanization과 한국어가 함께 소개되어 있는 사이트 - <http://romanization.wordpress.com/>

1. 쉬운 단어 - 쉬운 단어는 노래를 들으면서 단어를 받아쓰게 하고 뜻을 적게 하여, 본인만의 단어장을 만들도록 합니다.
2. 어려운 단어 - 교사의 도움으로 단어장을 작성하여 공부를 시킵니다. 이때 Index/Flash 카드를 이용하여, 앞면에는 단어, 뒷면에는 영어 뜻을 적어서 수업에 활용하면 많은 도움이 됩니다.

• 단어장 활용법 - 가사의 내용자체가 단어들이 어떠한 문장 및 문맥(context)을 통해서 쓰일 수 있는지 실례가 될 수 있고, 또 숙제를 통해 활용 부분을 연습 시킬 수 있습니다.

5: 파트 분담해서 불러보기

모르는 단어가 없이 완벽하게 노래의 가사와 내용을 이해한 후, 파트를 분담하여 실제로 한 소절씩 돌아가면서 불러볼 수 있습니다. 이때, 가사가 있는 음악을 들으며 부담없이 노래를 따라 부르며 흥미를 고조시키고, 발음이 어려운 부분이 있으면 자주 멈춰가며 발음 교정을 할 수 있습니다. 이때는 자연스럽게 연결되는 발음과 억양에 중점을 두어 말하기 연습을 할 수 있습니다.

6: 뮤직비디오 보면서 같이 부르기

시각적인 부분이 적용되어 한글가사 자체에 집중하기 어려우므로 3번 정도 반복하여 들으며 따라하는 것이 좋습니다.

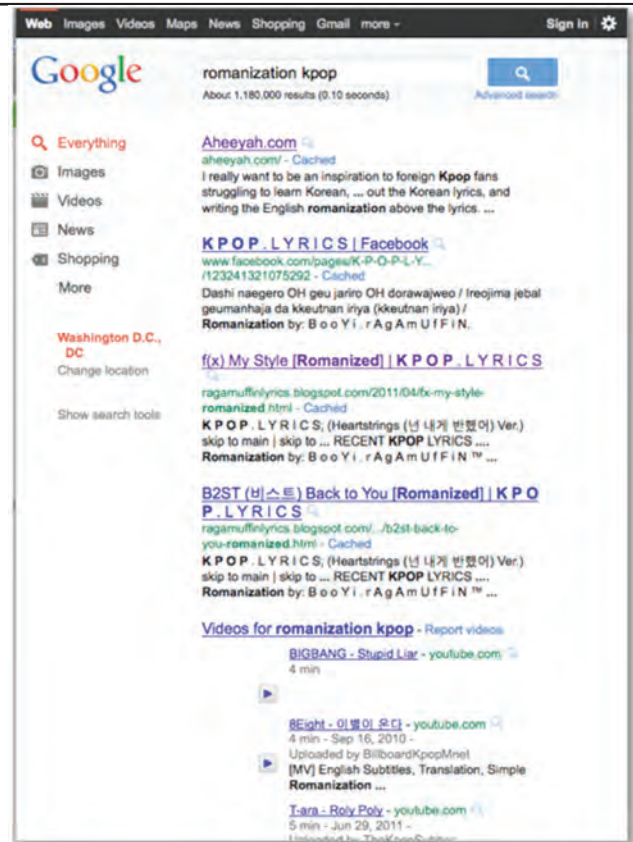


그림 7. “Romanization kpop”에 따른 Google Search 결과



그림 8. 한글 가사/Romanization/Translation이 함께 나오는 동영상 - <http://www.kpopcharts.com/2011/08/super-junior-mr-simple-mv-english-subs-romanization-hangul/>

시각적인 부분이 내용 이해에 도움을 주고, 시각 자료를 활용하여 뮤직비디오에서 소개되는 문화요소들을 배우고 이에 관해 나누는 시간을 가질 수 있습니다.

7: MR에 맞추어 노래 불러보기

노래방에서와 같이 반주만 틀어준 채 다같이 노래해보는 연습이다. 이 단계는 생각보다 매우 어려운 단계이므로 가급적 노래를 충분히 이해하고 여러번 불러 본 후 시도해보는 것이 바람직합니다.

8: 한국/한글학교 행사에서 공연하기

한국/한글학교 행사에서 공연을 통해 지속적인와 연습을 유도할 수 있고, 리메이크곡을 통해서 학부모와 공감대 형성을 유도할 수 있습니다.

9: 평가 및 활용

1. 단어시험 - 단어시험을 통해 언어 습득력을 평가할 수 있습니다.
2. 뮤직비디오 만들기 - 한 학기 중 3분의 1 이상을 활용하여 뮤직비디오 만들기를 시도한다. 이를 통해 문화 요소의 이해정도를 측정할 수 있습니다.



그림 9. 학생이 직접 만든 한국 가요 뮤직비디오
<http://www.youtube.com/watch?v=00E0Qd9Gbo>

::: 문제점 및 해결과제

> 내용의 문제

한국 가요/K-pop 이용에 있어서 문제가 되는 것은 저작권(copyright), 적절성(appropriateness), 그리고 접근성(access)에 있습니다.

저작권문제는 다행히도 미국 저작권법상의 공정 이용(fair-use)의 개념을 적용할 수 있어 영리추구가 아닌 2세들의 교육을 위해서라면 저작권자의 허가없이도 사용할 수 있습니다.

적절성의 문제는 일부 한국 가요/K-pop에서 발견되는 적절하지 않은 어휘(비속어, 맞춤법에 어긋나는 말, 말이 안되는 외래어등)와 한국 뮤직비디오들이 가지고 있는 콘텐츠(contents)가 학생들이 보기에 적절하지 않다는 것이 있습니다. 비디오의 일부 내용이 적절치 않을 수 있으니 학생들의 나이대를 고려해서 사전검열이 꼭 필요합니다.

접근성의 문제는 모든 학생들이 동등한 조건을 통해 일률적으로 선택한 한국 가요/K-pop에 접근할 수 있는지 생각해 봐야 합니다.

> 기술적 문제

인터넷 연결이 용이치 않거나, 시청각 교재를 이용하기 위한 컴퓨터가 마땅치 않을 때 문제가 되기도 합니다.

> 인터넷 연결이 되지 않거나 접속 속도가 늦은 경우:

1. 학생들에게 보여주려는 YouTube 비디오들을 미리 내려받아 보여주는 방법 - YouTube 비디오를 미리 집에서 다 본 후 그 창(window)을 열어 놓으면 인터넷 연결 없이 그 비디오를 다시 볼 수 있습니다.
2. 프리웨어 소프트웨어를 사용해 따로 내려받아 보여주는 방법 (예: YouTube Downloader)
3. Keepvid 웹사이트 (<http://www.keepvid.com>)를 사용하



그림 10. YouTube 동영상을 내려받을 수 있는 “YouTube Downloader” - http://download.cnet.com/YouTube-Downloader/3000-2071_4-10647340.html

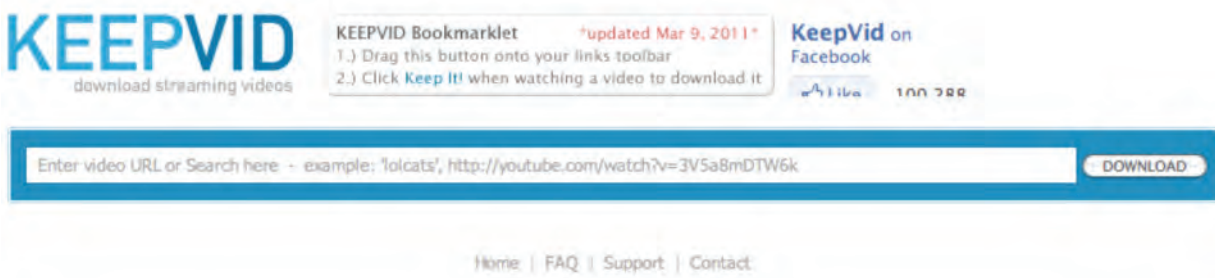


그림 11. YouTube 동영상을 내려받을 수 있는 “KeepVid” 웹사이트 - <http://keepvid.com>

여 YouTube 비디오를 내려받아 사용하는 방법.

〉 시청각 교재를 위해 사용할 수 있는 적당한 컴퓨터:

1. 5-7명 정도의 소규모 그룹: 15인치 이상의 랩탑 컴퓨터
2. 10명 정도의 중간 규모 그룹: 15인치 이상의 랩탑 컴퓨터와 휴대가 가능한 스테레오 스피커
3. 10명 이상의 큰 그룹: 17인치 이상의 랩탑 컴퓨터와 휴대가 가능한 스테레오 스피커

많은 선생님들이 프로젝터가 필요하다고 생각하시는데, 규모가 크지 않은 교실이라면 학생들이 함께 모여서 15인치 정도의 스크린을 바라보며 수업하는 것도 나쁘지 않습니다. 다만 문제는 학생의 수가 늘어날 수록 랩탑에 부착된 스피커에서 나오는 소리가 잘 들리지 않을 수 있다는 것 입니다. 이러한 이유에서 휴대가 가능한 스테레오 스피커를 시청각 수업에 사용하는 것이 필요합니다.

〉 기타 문제

- 너무 어린 아이들(초등학생)에게는 비록 한국가교/K-pop을 잘 알고 있다고 해도 가르치는 데는 무리가 있으므로 가르치는 대상 선정에는 신중해야 합니다.
- Romanization과 MR등 교사가 준비를 해야 하는 부분이 많아 부담스러울 수 있고, 일부 곡들은 이와 같은 자료를 찾기가 어려울 때가 있습니다.
- 한국 계층 문화의 일부인 한국 가요/K-pop이 한국의 문화의 전체로 오인할 수 있는 가능성이 있어서 주의가 요망 됩니다.
- 특별활동시간 1시간에 노래 하나를 다 배우는 것에 시간적 한계가 있으므로, 교사는 3주에서 4주정도에 한 곡을 가르칠 계획을 세우는 것이 바람직합니다.
- 댄스곡일 경우, 댄스 없이 합창 스타일로 가르치면 흥도 안날 뿐더러, 배우는 입장에서 재미없을 수 있으므로 간단한 안무를 병행하는 것이 더욱 효과적입니다.

§ 3. 결론

〉 한류에서 한국 문화교육의 희망을 보다.

언어 학습은 끊임없는 노력과 지속적인 사용이 같이 이루어 질때 그 효과를 발휘 할 수 있습니다. 주말 한국/한글학교 학생들을 보면, 주말에만 한국어를 잠깐 사용하고, 집이나 학교에서는 영어만을 쓰는 경우가 많아, 한국/한글학교를 몇 년 다녀도 한국어 실력이 늘지 않는 경우가 많습니다.

이러한 문제점을 잘 보완, 극복할 수 있는 방법의 하나로 한국노래/K-pop을 좀 더 가까이 접하고 배운다면 어렵게 느껴지는 한국어가 학생들에게 좀 더 친숙하게 느껴질 수 있습니다. 한류의 열풍이 단순히 외국사람들에게만 통하는 것이 아니라, 외국에 오래 살아왔지만 한국의 문화를 자주 접할 수 없었던 한국/한글학교 학생들에게 한국에 관한 관심을 불러 일으킬 것을 확신합니다.

지금껏 우리는 문화사대주의속에서 타강대국의 문화의 유입에 힘 써 온 것이 사실입니다. 하지만, 새로운 문화강국으로서 한류를 세계에 수출하고 있는 이때에 독특하고 개성있는 한국 문화가 한국에 관심을 가지고 있는 많은 2세들과 외국인들이 한국어와 한국문화를 배움에 있어서 더욱 도움이 되기를 희망합니다.

마지막으로 백범 김구선생의 “문화강국론”중의 일부를 실으며 이 글을 마칩니다.

“나는 우리나라가 세계에서 가장 아름다운 나라가 되기를 원한다. 가장 부강한 나라가 되기를 원하는 것은 아니다. 내가 남의 침략에 가슴이 아팠으니, 내 나라가 남을 침략하는 것을 원치 아니한다. 우리의 부는 우리 생활을 풍족히 할 만하고, 우리의 힘은 남의 침략을 막을 만하면 족하다. 오직 한없이 가지고 싶은 것은 높은 문화의 힘이다. 문화의 힘은 우리 자신을 행복하게 하고, 나아가서 남에게도 행복을 주기 때문이다. 나는 우리나라가 남의 것을 모방하는 나라가 되지 말고, 이러한 높고 새로운 문화의 근원이 되고, 목표가 되고, 모범이 되기를 원한다. 그래서 진정한 세계의 평화가 우리나라에서 우리나라로 말미암아 세계에 실현되기를 원한다”

필자 약력

명순숙 박사

D.M.A. in Piano Performance & Pedagogy
2010 National Teaching Scholars
(Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching & Learning)
soonsookmyung@hotmail.com

남상엄 교수

Assistant Professor
School of Communications
Elon University
2010 National Teaching Scholars
(Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching & Learning)
2010-2012 Elon Teaching Scholar (Center for the Advancement of Teaching & Learning)
2008-2009 Wisconsin Teaching Fellow (University of Wisconsin, Platteville)
sangumc@hotmail.com

역사와 한국어 통합교육의 필요성

정 안 젤 라
재미한국학교 동중부협의회 남부뉴저지통합한국학교

§ 1. 한국학교에서의 역사와 한국어 통합교육의 필요성

한인 유권자센터 김동석 상임이사는 2011년 6월 22일 미주 한국일보를 통해 2세 뿌리교육 점검의 필요성을 주장하면서 다음과 같이 말하였다.

한국학교 교육은 한국에 관한 교육이어서는 안 된다. 한인 2세들의 뿌리교육은 코리안 아메리칸 교육이어야 한다. 우선은 코리안 아메리칸의 역사와 미국 내 소수계의 이민역사에서 출발해야 한다. 한인 이민역사는 미국역사의 일부분이고 한국역사의 연장이다.

한국학교가 아니면 2세들이 자기의 뿌리 역사인 ‘한인 이민역사’를 배울 곳은 아무 데도 없다. 출세한 2세들이 부모 커뮤니티에 대해서 그리고 자기의 뿌리가 박혀있는 한국에 관해서 전혀 관심을 갖지 않는다는 것을 수도 없이 경험한 필자는 한인 2세들에게 한인 이민역사를 가르치지 않고서 뿌리의식(정체성 확립)을 기대하기는 어렵다고 감히 단언한다.¹

우리 한국학교가 지난 한 세대 동안의 한국학교 교육을 되돌아 보고, 현재 한인 2세들의 교육환경과 사회적 환경에 적합한 맞춤 한국학교로 발전해야 할 시기가 되었다. 한국어 교육을 바탕으로 하되 역사와 한국어를 통합하여 한국 근현대사 및 미주이민사를 알게 하고, 이를 통해 한인 2세들은 미국과 한국이 함께 걸어온 발자취를 되돌아보면서 미국에서 자라나는 미국인으로서 미국과 한국이 서로 주고 받은 영향을 이해하게 될 것이다. 뿐만 아니라 앞으로 협력해 나가야 분야를 탐구할 수 있는 소양을 키우며, 미래 지도자로서 갖추어야 할 역사관을 확립함으로써 한국인으로서의 정체성을 갖도록 한다면 일석 이조가 아니겠는가?

§ 2. 통합교육이란?

그렇다면 통합교육이란 무엇일까? 유사어로 융합교육, 통합교과과정이라고 하고, 영어로는 integrated curriculum, interdisciplinary teaching, thematic teaching, synergistic teaching 등으로 표현된다. 통합교육은 교육환경과 관련하여 다양한 과목에 걸쳐 지식을 폭넓게 탐구하도록 가르치는 것을 의미한다.²

§ 3. 통합교육의 특성

통합교육은 아래와 같은 특성들이 있다.

- 교과목의 통합
- 프로젝트에 대한 강조
- 교과서 이외의 다양한 강의 내용 제공 자료

1. 2세 뿌리교육 이대로 좋은가 Retrieved from <http://ny.koreatimes.com/article/669093>

2. Integrating Science with Math, the Humanities, & the Liberal Arts retrieved from <http://mandapandabeech1.tripod.com/power-point2.ppt>

- 개념 간의 상호 관계
- 일정의 유연성
- 학생 그룹의 유연성

§ 4. 오늘날 교육 환경

1990년대 중반 이후 인터넷이 일반인에게 알려지기 시작한 이후로 교육의 환경 또한 급변하고 있다. 이미 세계 무대 자체가 학생들에게는 교실이 되었고, 평생 학습은 누구에게나 당연하게 받아들여지고 있는 시대이다. 전 세계 20억 이상의 학생들이 깨어있는 시간 중 대부분의 시간을 iPod, YouTube, Google, Bebo, Facebook, MySpace, Wikipedia, Skype and Sim-City 등의 온라인 세계에서 보내고 있으며, 과거 교실 안 책상에서만 학습하던 교육 환경과는 “판이하게” 다르다.³

- 개인적: It's personal: For everyone, everywhere, any time, in your own way
정보와 학습 프로그램이 개인의 열정, 특기, 흥미 정도, 요구사항 등에 따라 맞춤형으로 변형될 수 있다. 학습자 자신의 특기와 기술 또한 세계 누구와도 공유할 수 있으며, 이를 개인적으로 즐길 수 있을 뿐 아니라 때로는 수입원이 되기도 한다.
- 상호적: It's interactive: Easy-to-use templates make it simple at any age
새로운 디지털 플랫폼과 템플릿으로 인하여 창의적 경험 세계에서 무엇인가를 하고, 만들고, 제작하고, 교류하는 것이 간단하고 쉽고 재미있어졌다.
- 세계적: It's global: The Web owned by no one, but used by almost everyone
누군가에 의해서 소유되지 않으면서 모든 사람에 의해 사용되고 있는, 전 세계에 뻗어있는 인터넷으로 인해 인간의 통합된 지식들이 터치 스크린이나 키보드로 접근 가능하게 되었다.
- 즉각적: It's instant: Just in time, when you need it, as you need it
역사상 처음으로 무엇인가를 원하는 시점에 원하는 방법으로 즉시 배울 수 있게 되었다.
- 저비용의, 무료의: It's mainly free: Or nearly free: often one low-cost click at a time
웹, 브라우저, 검색 엔진, 디지털 플랫폼 등으로 다량의 정보를 거의 무료로 다운로드 받을 수 있고, 심지어는 국제 전화까지도 비용이 들지 않는다.
- 공유의: It's easily shared: The new world of collaborative networks
네트워크를 통하여 누구와도 자료를 공유할 수 있다. 가족사진, 비디오, 음악 등을 나누고, 무엇을 얼마나 잘 할 수 있고 잘 아는지에 대해 자유롭게 표현할 수 있는 디지털 포트폴리오도 만들어 올릴 수 있다.
- 협업 창의적 It's co-creative: To link your talents with multi-talented teams
생각하는 것이 있다면 전 세계 누구와라도 함께 그것을 할 수 있게 되었다. 개인이 소유한 특기를 세계의 다른 특기 소유 팀과 함께 통합하여 세계 이슈까지도 혁신적인 해결책을 제시하여 해결할 수 있는 시대가 되었다.

§ 5. 통합 교육의 필요성

교육환경이 이와 같이 변함에 따라 아래와 같은 통합교육의 필요성이 대두되었다:

- 다양한 학습 경험들은 서로 유기적이고 통합적인 관계를 맺을 때 유의미한 지적 성장으로 이어진다.
- 학습자가 지닌 잠재력들이 조화롭게 발전하게 하는 전인교육이 필요하다.
- 급변하는 시대에 대한 능동적 대처 능력 함양을 가능하게 한다.
- 학습자 중심의 교육으로 유연하게 편성하고 운영하는 열린 교육이 필요하다.

§ 6. 다양한 통합교육의 사례⁴

다양한 통합교육의 사례들이 국내외적으로 있고, 국내에서 가장 활발하게 통합교과를 적용하고 있는 분야가 신문을 활용하고 있는 교육(NIE: News in Education)이다. 다음은 한국언론진흥재단에서 제공하고 있는 교육안 중 발췌한 것이다.

3. Gordon Dryden and Jeannette Vos (2008), UNLIMITED The new learning revolution and the seven keys to unlock it Auckland, New Zealand: The The Learning Web Ltd.

4. 한국언론진흥재단 한국미디어교육의중심 For Me. Retrieved from <http://www.forme.or.kr/nieweb/>

1) 초등학교 통합교과 지도안 (국어, 수학, 과학, 사회)

교과명	통합교과 (국, 수, 과, 사)	학년·학기	5-1 6-1	대단원	넷째마당. 의견을 모아서, 8. 비율 그래프		
소단원	1. 말과 글에 담긴 생각(국어), 띠그레프(수학), 날씨와 생활(과학), 날씨 변화에 따른 생활(사회)			학습주제	날씨		
차시	5/9	쪽수	pp. 92-101	적용모형	문제해 결학습	교실 환경	NIE 교실 환경
학습목표	. 주가를 주제로 주장하는 글을 쓸 수 있다.				수업 형태		수업 자료
교수 · 학습 활동	<문제 확인하기> . 날씨 변화에 따른 생활의 변화에 관한 여러 가지 신문기사를 살펴봅시다. 날씨에 관한 스피드게임 문제를 모둠별로 풀어 봅시다. <문제 해결방법 찾기> . 여름과 겨울의 기온 변화에 대해 이유를 알아 맞춰봅시다. . 기사를 탐색하고 내용 구조를 파악해 봅시다. <문제 해결하기> . 날씨의 변화는 어떤 생활현상을 가져오는지 알아봅시다. . 날씨 변화에 따른 연간 기온을 표와 띠그레프로 나타내어 봅시다. <알바화> . 날씨의 변화 원인을 알고, 그 변화 흐름을 계절에 따라 파악하여 봅시다. . 날씨변화에 따른 생활의 변화를 알아봅시다..				전체학습 개별학습 모둠학습 개별학습 모둠학습 전체학습		. 스피드 퀴즈 문제 . 주식에 관한 정보 . 보드 판 . 보드 마커 . NIE 학습지 . 신문화보 자료 A4색상지, 가위, 풀
선수학습 요 소	교과 영역			ICT 소양			
	. 현상을 특징을 살려 객관적으로 설명하여 봅시다.			. 신문이나 인터넷에서 여러 가지 정보를 찾을 수 있다. . 표와 그래프를 그릴 수 있다.			
수업설계의 주 안 점	날씨 변화에 대하여 이해하고, 생활과 관련된 내용을 표와 띠그레프로 나타낼 수 있다. 정보를 수집하고, 정리하여 나름대로 결과를 분석할 수 있다.						

.2)고등학교 통합교과 지도안 (사회, 문화, 글쓰기, 토론)

주제	제노포비아		
차시	1/1	학습영역	사회/문화/글쓰기/토론
학습 목표	1. 다문화정책의 문제점을 파악하고 해결책을 제시할 수 있다 2. 다문화사회에 대한 자신의 생각을 표현할 수 있다		
학습 자료	동아일보 2012년 04월 21일 27면, “안아 봐도 돼요?” 매일경제 2012년 04월 19일 05면. ‘다문화 한국’차별 법으로 막되 범죄처벌은 확실히 한국경제 2012년 04월 24일 35면. 다문화정책 토대부터 다져야 한겨레 2012년 04월 24일 30면. 위선의 ‘다문화주의’		
관련 교과	고등학교전체: 문화, 사회> 사회문화(법포함), 언어> 토론/논술, 윤리/도덕> 민주시민		

학습단계		교수.학습활동
문제과악 (5분)	동기 유발	▷ 영화 완득이 속 ‘이자스민’ 관련 동영상 시청한다 - 학생들의 동기를 유발하고 문제의식을 가질 수 있도록 지도한다
	문제확인 목표제시	1. 다문화정책의 문제점을 파악하고 해결책을 제시할 수 있다 2. 다문화사회에 대한 자신의 생각을 표현할 수 있다
		▷ <읽기자료 1>을 참고해서 우리사회에 만연한 나와 다른 존재, 나와 다른 가치를 받아들이지 못하는 현상의 예를 찾아 적어 봅시다(자신의 경험을 함께 나누어도 좋습니다) ▶ 다문화에 대한 저항감 ▶ 탈북자를 이류시민 취급하는 한국 사회 ▶ 급우에 대한 집단따돌림과 폭력 ▷ <읽기자료>를 참고하여 아래 용어의 의미를 정리해 보세요 ▶ 제노포비아(Xenophobia): ‘낯선 곳, 이방인’이라는 뜻의 접두어 ‘xeno’와 공포, 혐오를 나타내는 ‘phobia’가 합쳐진 말로 외국인에 대한 혐오현상을 나타냄 ▶ 제노코리아(Geno Korea): ‘제노포비아’현상을 극복하고 한국이 지향해야 할 진정한 의미의 활기찬 다문화사회를 말함. ‘Gener’는 ‘Generous(관대한, 포용하는)’ ‘Generic(포괄하는)’ ‘Generating(에너지를 창출하는)’ 등의 단어를 포괄함
문제해결 (30분)	생각넓히기	▷ <읽기자료 3>에서 필자가 지적하고 있는 관 주도의 다문화정책의 문제점은 무엇인가요? ▶ 다문화에 대한 오해, 이주민들의 과도한 기대 ▶ 준비가 부족한 정책의 추진 ▶ 다문화 사회에 대한 사회적 합의의 부재 ▶ 국제결혼이주자(다문화 가족)만을 대상으로 하는 정책의 편중성 및 역차별 ▶ 다민족 한국사회의 문화적 전방 부재 ▷ 4. <읽기자료 2>를 참고해서 제노코리아를 위한 제언을 해 보세요. ▶ 학생뿐 아니라 어른들도 다문화 교육 필요 ▶ ‘인종차별금지법’ 도입해야 ▶ 외국인 정책 컨트롤타워 ‘이민청’ 설립 검토 ▶ 외국인 밀집지역 치안 정책 개편 ▶ 외국인 출입국 심사 강화 ▷ “모든 인간은 존엄하다”라는 명제에 따라 다문화주의 혹은 다문화사회에 대한 칼럼을 작성해 보세요. - 학생들이 자유롭게 자신의 견해를 주장할 수 있도록 지도한다
정리 (5분)	마무리	□ 제노포비아 및 다문화사회에 대한 자신의 생각을 정리한다 □ 다음 차시를 예고 한다

§ 7. 역사 한국어 통합교육 시범사례

남부뉴저지통합한국학교에서는 2012-2013학년도에 역사한국어 통합교육 시범반 한 학급을 운영할 계획이다. 준비 단계로 2012년 초부터 4학년 학급에서 시도했던 내용 중 교육안 중심으로 소개한다. 한학기 전체 기본 교육안은 제 1회 백범일지 교육안 공모대회 백범상 수상작으로 하였다.

기본 교육안: <http://www.thenaks.org/ver2010/adv/Baekbeom.pdf>

일일 교육안 사례

1) 기본 개념

일제 강점기 당시의 시대적 배경을 이해하고 후회와 한탄의 한국어 표현을 이해한다.

2) 탐구 주제

- 어느 나라가 한국을 지배하였는가?
- 그 기간은 언제부터 언제까지였는가? 같은 기간에 미국의 상황은 어떠했는가? (1, 2차 세계대전)
- 내 마음대로 할 수 없다는 건 어떤 느낌인가? (예: 영어를 사용 못하는 상황을 상상해 본다)
- 한국어로 후회와 한탄의 표현을 할 수 있는가? (~이 몇 번이나 있었는가?)

3) 교과 내용

- 사이버외교사절단 반크 제작의 국어 및 영어 동영상 일제 강점기를 시청한다. (수업용으로 미리 편집)
- 동영상 시청 후 느낌을 교환한다. (반드시 한국어 사용할 것) 도움이 되는 질문은 아래와 같다.
 - 이 영상을 보기 전에는 몰랐던 것을 새롭게 알게 된 것이 있다면 어떤 것인가요?
 - 가장 기억에 남는 장면은 무엇인가요?
- 백범일지 중 일제강점기 시대의 일화 발췌 부분을 읽는다. (한 명씩 순차적으로 읽으면서 발음 교정을 해 준다. 두 번째는 다 함께 읽는다.)

저녁 때 시작된 고문이 다음 날 아침 녀이 되어서야 끝났습니다. 온몸이 상처투성이가 된 김구는 차가운 유치장 바닥에 내던져졌습니다. 밤을 새워 자신을 고문하던 왜놈들의 모습이 김구의 머릿속에서 지워지지 않았습니다.

‘지금 저 왜놈들은 이미 집어삼킨 우리나라를 소화시키려 밤을 새우는데, 나라를 구하겠다는 나는 나라를 위해 밤을 새워 일한 적이 몇 번이나 있었던가?’

가혹한 매질보다도 훨씬 더 고통스런 부끄러움이 밀려왔습니다. 후회와 반성의 눈물이 흘렀습니다.

- 지문에서 나온 단어들의 뜻을 학습한다. (미리 준비한 어휘 표를 함께 보며 외운다)

단어	뜻
고문	torture
상처투성이	scars
유치장	jail
왜놈	a Jap, a Japanese person
집어삼키다	swallow
소화	digest
새우다	stay up
구하다	rescue, save
매질	beating

단어	뜻
가혹한	severe, harsh
고통스런	painful
부끄러움	shyness
밀려오다	flood, surge
시키다	let (sb do), get (sb to do) order

- 문법 설명이 필요한 부분에 대해 설명해준다. (가능하면 한국어로만 설명을 하면서 학생들의 이해도를 계속 판단한다.)

- 투성이: 일부 명사 뒤에 붙어 ‘그것이 너무 많은 상태’ 또는 그런 상태의 사물, 사람의 뜻을 더하는 접미사 (사용 예⇒ 흙투성이, 피투성이)
 - 시키다: [-에게 -을] 어떤 일이나 행동을 하게 하다. 음식 따위를 만들어오거나 가지고 오도록 주문하다.
- 발췌지문 중 백범의 한탄 표현을 집중하여 이해하고 난 후 같은 형식으로 자신의 이야기를 써 본다.

‘지금 저 왜놈들은 이미 집어삼킨 우리나라를 소화시키려 밤을 새우는데, 나라를 구하겠다는 나는 나라를 위해 밤을 새워 일한 적이 몇 번이나 있었던가?’

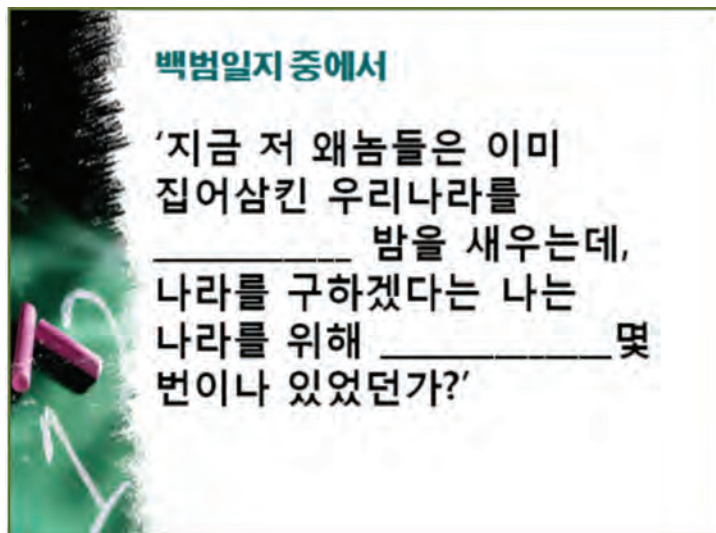
사용할 기본 형식: ~ 적이 몇 번이나 있었던가?

- 엄마를 도운 적이 몇 번이나 있었던가?

- 친구는 저렇게 공부를 열심히 하는데 나는 공부를 열심히 한 적이 몇 번이나 있었던가?

돌아 다니면서 맞춤법 틀린 부분들을 고쳐 준다. 다 쓴 사람은 일어나 발표하게 하고 의도대로 작문하지 않은 것은 다시 설명을 해 주면서 후회와 한탄의 의미가 되도록 수정해 준다.

4) 학습 활동



- 스피드 퀴즈 (어휘): 학습한 어휘를 미리 준비한 파워포인트 스피드 퀴즈를 통해 복습하는 시간을 갖는다. 한국어 단어를 보여주면 학생들은 읽고 영어 의미를 말해야 한다. 다시 거꾸로 가면서 영어 단어를 보여 주면 같은 뜻의 한국어 단어를 맞춰야 한다.
- 듣고 빈 칸에 맞는 말 받아쓰기 (듣기, 쓰기)
- 받아쓰기 한 전체 문장을 외우고, 한 사람씩 학급 앞에서 발표한다.

5) 학습 자료

동영상 일제 강점기 동영상

청년백범 (2009) 김구 아름다운 나라를 꿈꾸다. 서울: 한겨레 아이들

수업자료 준비 및 동영상 편집하는 방법⇒ <http://youtu.be/-eOX031IdsQ>

멀티미디어 보조 자료 활용을 통한 한국어 의사소통 교수법

김 재 욱
한국의국어대학교

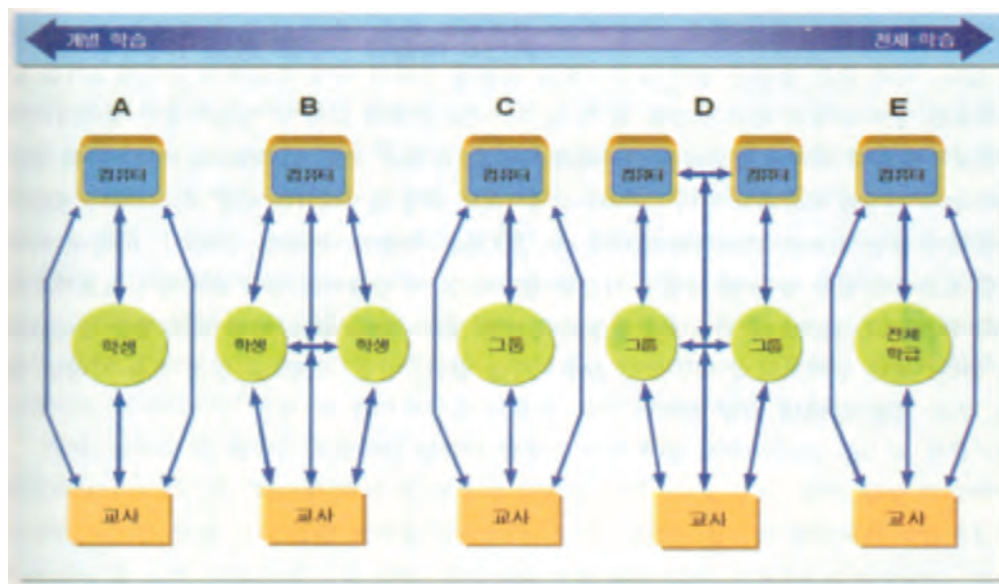
§ 1. 멀티미디어 환경과 보조 자료

일반적인 멀티미디어 자료라 함은 웹 교재를 일컫는 경우가 일반적이다.

웹 교재는 멀티미디어를 학습자 중심의 자율 학습 도구로 활용하여 학습자의 주도적인 교육이 이루어지도록 할 수 있고 학습자가 학습에 대한 부담을 적게 가지도록 하며, 시·공간을 초월한 학습이 가능하다는 장점이 있다. 하지만 웹 교재는 듣기와 읽기 영역의 학습이 주를 이루고 있어서 말하기와 쓰기의 표현학습이 어렵고 학습자와 교수자, 또는 학습자와 학습자 간의 상호작용에 어려움이 있다는 단점을 가지고 있다. 그리고 초급 학습자가 웹에서 필요한 학습 내용을 스스로 찾아서 완료한다는 것은 더욱이 어려운 일이다. 웹 환경과 교실 환경을 비교할 때, 둘의 학습 과정과 그 효과는 다르겠지만 배워야 할 학습 내용은 크게 다르지 않다. 그런데 초급 학습자가 웹에 있는 교육 내용을 자기주도적으로 선택하는 것은 매우 부담스러운 일이다. 그러므로 언어 학습 초기 단계에서는 학습 내용에 대한 적절한 통제가 이루어져야 한다. 교실 환경에서는 교사가 제어 장치의 역할을 맡아 학습 내용을 제공할 수 있어야 한다.

1.1 매체와 교사, 학습자 간의 관계

교실에서 멀티미디어 자료를 활용할 경우, 매체와 교사, 학습자 간의 관계는 아래의 5가지 유형으로 나눌 수 있다.



- A형은 교사가 있으나 학습자가 자기 수준에 맞게 컴퓨터와 일 대 일로 개별 학습을 할 수 있는 웹 교재와 같은 형태
- B형과 C형은 짝이나 그룹을 지어 협동 학습이나 상호작용 학습을 할 때, 컴퓨터가 이를 수행하는 매체로 활용
- D형은 C형과 비슷한데 그룹 간 학습자들의 경쟁과 협력을 유도하는 데 컴퓨터를 활용
- E형은 전체 학습자들이 다 같이 학습 활동을 하는 유형으로 전통 교실 수업과 비슷함

1.2. 유형별 장·단점

A형~D형에서는 E형에 비하여 학습자가 학습 내용을 생성하거나 탐색하는 빈도가 높고 교사가 학습 맥락에 따라 관리자나 조연자, 도우미 등의 역할을 하게 된다. E형에서 교사는 전통 교실과 동일하게 정해진 학습 내용을 전달하는 역할을 하고 컴퓨터는 교사를 보조하는 데 쓰인다.

A형 : 언어 학습의 초기 단계에서 적절한 통제가 필요하기 때문에 A형과 같은 유형은 이루어지기가 어렵다. A형은 학습 내용의 생성과 탐색을 학생이 주도하는데 초급 학습자는 자신의 무엇을 생성해야 하는지 잘 알지 못하기 때문이다. 만약 교사의 도움으로 학생들이 내용을 생성할 수 있더라도, 그 후 학습자들이 그 내용 정보를 제대로 처리할 수 없어 차시 학습에 지장을 주는 결과로 이어질 수 있다.

E형 : 또한 한국어교육 현장에서의 실제 수업은 전통 교실의 형태로 이루어진다. 도입-제시-설명으로 이어지는 단계에서 교사마다 사용하는 방법론은 다를 수 있으나, 대부분의 경우 교사가 학습자에게 설명을 통해 교과 내용을 전달하고 이해시키는 ‘강의법’을 주로 사용한다. 그러므로 E형이 한국어교육의 교실 상황에서 멀티미디어를 활용하는 가장 현실적인 모형이다. 따라서 E형과 같은 실제 교실 상황을 고려하여 멀티미디어 자료를 구축하는 것이 필요하다. 교사가 개별적으로 강의에 필요한 여러 수업 자료를 모으고 선별하여 수업에 적용시키는 노력을 할 수 있으나, 이는 교사의 부담을 가중시키고 자료의 질을 보장할 수 없다는 문제점이 있다.

따라서 가장 적합하고 적절한 자료를 선별하고 통일성을 갖춘 자료들을 제작하려는 노력이 필요하다. 그리고 교육 목표와 현장에 맞는 멀티미디어 자료 시스템이 구축되어야 한다.

§ 2. ‘멀티미디어 보조 자료’ 사용에서 두 가지 측면의 기대 효과

2.1. 교사적 측면의 기대 효과

교사의 입장에서 멀티미디어 보조 자료 시스템의 유용성을 살펴보면 다음과 같다.

1. 교수 활동의 표준화

같은 교재와 내용의 수업을 하더라도 교사 간의 지식의 차이에 따라 교수 활동의 양과 질이 영향을 받을 수 있다. 그러나 표준화된 교수 매체를 가지고 수업을 하게 되면 교사 개개인의 차이에 따른 수업의 양과 질의 차이를 줄일 수 있어 교수활동이 표준화되는 장점도 있다.

2. 교수-학습 과정의 효율성 제고

매체는 교사 중심의 강의나 설명에 비해 다양한 감각 기관을 자극할 수 있으며, 여러 형태의 정보를 교사의 설명에 비해 빠른 시간에 제시할 수 있다. 따라서 교수-학습 목표에 도달하는 데 필요한 시간이 감소되어 학습의 효율성을 높일 수 있다.



[그림 2] K-TAS에서 연습지에 메모하는 요령을 보여주는 자료.

[그림 3] 주격조사 ‘-이/가’를 학습한 후에 게임 활동을 하기 위해 지시문을 설명하는 자료. 시각 자료를 활용하여 연습과 활동을 지시하는 것이 교사가 말로만 설명하는 것보다 효율적이고, 본래 의도한 대로 연습과 활동을 진행하는 데 도움을 준다.

3. 교수-학습의 효과 제고

교수 매체를 통해 학습 내용이 적절하게 제시되면 학습 내용의 파지를 높이고 재생을 돕는 효과가 있다.



[그림 4, 5]와 같이 ‘이/그/저’를 설명할 때 화자와 청자의 거리와 함께 시점의 변화를 명시적으로 보여 줌으로써 지시 대명사의 개념을 명확하게 이해할 수 있게 한다.

4. 교수자가 교수-학습 과정에서 더욱 긍정적인 역할을 할 수 있게 한다.

수업에서 필요한 자료를 성공적으로 활용하기 위해서는 산발적으로 흩어져 있는 자료 중에서 최상의 정보를 엄선하고 수집, 분류, 저장, 추출하는 과정이 필요하다. 그렇지만 이러한 작업을 교사 개인이나 소그룹 교사가 감당할 때, 시간적, 경제적 손실이 커짐으로 엄선된 자료가 미리 구축되어 있어서, 그러한 구축된 자료를 사용하면 수업 준비에 충실할 수 있고 수업에 대한 부담이 줄어들 수 있다.

또한 수업 시간에 학습 내용을 간결하고 명확하게 전달할 수 있으므로 불필요한 설명에 드는 시간을 줄이고 부연 설명이 필요한 학습자를 개별 지도하는 데 시간을 할애할 수 있다. 예를 들면, 초급에서 꼭 필요한 어휘 카드를 통일시켜서 교사가 카드를 제작하는 시간과 노력을 줄이고, 명시적인 자료를 제시하여 불필요한 설명을 단축시킬 수 있다.



[그림 6~9]는 초급에서 사용할 수 있는 ‘사물’과 ‘직업’, DV, AV의 어휘 카드

* 이미지 자료는 멀티미디어 수업 보조 자료로 가장 다양하게 활용될 수 있고 초급 단계에서 언어적 장벽을 넘을 수 있도록 도울 수 있으며, 단어의 원형을 손쉽게 제시할 수 있다는 면에서 한국어 교육용 이미지 자료의 구축은 매우 중요한 의미를 가진다.

5. 교사들에게 수업 자료 연구의 계기를 마련, 자신감을 가지게 함.

멀티미디어 보조 자료 구축은 특히 수업 경험이 부족한 초보 교사들에게 수업에 대한 부담감을 줄여 주고 수업 내용에

대한 자신감을 길러 줄 수 있다. 그리고 여러 교사가 함께 기존의 자료들을 수정, 보완하는 과정을 통해 수업에 대한 새로운 아이디어를 공유하면서 수업을 발전시켜 나갈 수 있는 계기를 마련할 수 있다.

2.2. 학습자적 측면의 기대 효과

멀티미디어 자료가 학습자 면에서 가지는 효과를 제시하면 다음과 같다.

1. 학습에 매력을 가질 수 있게 함.

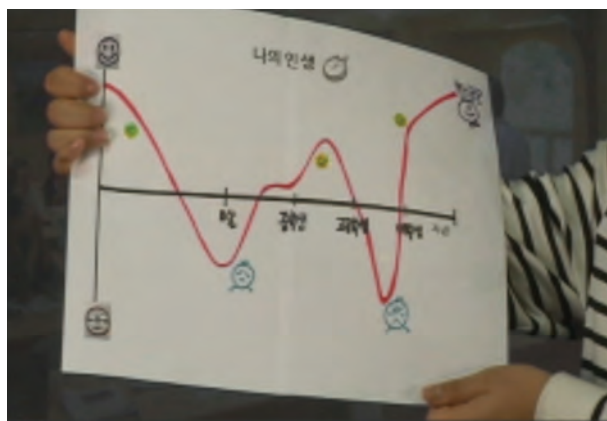
다양한 형태의 자료를 통해서 학습자에게 동기를 부여하고 학습자의 주의를 집중시킬 수 있고, 이는 수업의 참여도를 높이는 긍정적인 효과가 있다. 실제로 학습자들은 멀티미디어를 활용한 수업을 '신나는', '멋진', '자극적인' 등과 같은 표현을 하면서 매우 긍정적인 반응을 보이며 외국어 학습에서 지속적으로 멀티미디어를 활용하기를 원하는 것으로 나타난다.(Khan, 1997; Laurillard, 1995; Lee, 1999, 2000a; Norris et al. 1990; Perzylo, 1993 등, 유범 외, 2005 재인용).

2. 차시 학습에 대한 기대를 높이는 효과

멀티미디어 자료는 해당 시간의 학습 뿐만 아니라 학습에 대한 흥미를 이끌어 내어서 이후 수업에 대한 동기 유발과 학습에 대한 기대를 높이는 효과도 기대할 수 있다.

3. 다양한 시청각적 자료를 이용, 학습 현장을 생동감 있게 전달

특히 초급 단계 학습자는 목표어의 언어 상황에 대한 이해가 충분하지 않기 때문에 사실적인 언어사용 상황을 제시하는 것이 필요하다. 그러므로 다양한 멀티미디어 자료로 실제적인 상황을 보여 주는 것은 학습자가 언어 상황을 이해하는 폭을 넓히는 데 도움이 될 수 있다.



[그림 10~13] 대화 모형을 보여 주는 영상의 한 장면

* 이러한 영상은 한국어 화자들이 현실 배경에서 대화를 하는 것으로 제작하여 학습자들에게 실제 의사소통이 가능한 상황을 이해할 수 있도록 한다. 그리고 이를 통해 한국의 일상 문화에 자연스럽게 노출시켜 학습자에게 언어적 자각과 함

게 문화적 자각을 병행할 수 있게 한다. 또 [그림 10] ~ [그림 13]과 같이 교사가 연습이나 활동의 방법 등을 말과 몸짓 설명과 그림을 함께 보여 주면 학습자에게 지시 사항이 더 빠르고 정확하게 전달될 수 있다.

4. 언어의 장애 또는 한계를 극복할 수 있음.

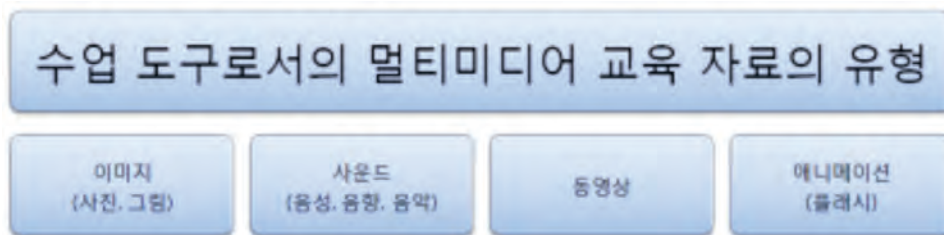
한국어교육 기관에서는 대체로 한국어 전용 수업을 하고 있는데 이는 한국에서의 한국어 교실 환경이 다국적이기 때문이며 한국어 전용 수업을 하면 목표어에 적응을 빨리 할 수 있으므로 이를 통해 학습을 강화하려는 의도를 가지고 있다. 그러나 초급 학습자에게 목표어만 사용하여 수업을 하는 것은 학습의 부담을 가중시키는 요인이 된다.

§ 3. ‘멀티미디어 보조 자료’의 유형과 실제

김수정(2001)에서는 멀티미디어 자료의 유형을 이미지(사진), 그래픽(그림), 사운드, 동영상, 애니메이션, 모듈의 6 가지로 제시하고 있다.

- 1) 이미지는 주로 사진 자료를 의미하고 국적, 신상 기록, 계절, 교통편, 여행, 은행, 안내문, 광고문과 같은 자료를 말한다.
- 2) 그래픽은 일러스트 그림 등, 사진 이외의 화면 자료를 말한다.
- 3) 사운드는 음향, 음성, 음악 자료를 의미한다.
- 4) 동영상은 실제 자료의 효과를 볼 수 있는 것으로 광고나 드라마, 뉴스 등 웹에서 다운 받아 보거나 직접 촬영하여 편집하는 경우도 있다.
- 5) 애니메이션은 단순한 플래시 애니메이션으로부터 3D 애니메이션 등 복잡한 기법의 애니메이션까지 포함한다.
- 6) 모듈은 학습자의 상호작용성에서 가장 비중이 큰 자료 유형으로 학습자가 직접 문자를 써 넣거나 그림 자료를 끌어 옮기는 등 학습자가 주도적으로 자료를 재구성할 수 있도록 만든 것이다.

위 6가지 자료 유형 중에서 수업 도구로 활용되는 멀티미디어 자료는 사진과 그래픽을 ‘이미지’로 아우른다면 크게 이미지와 사운드, 동영상, 애니메이션 4가지로도 분류 가능하다.



* 여기에서 김수정(2001)이 언급한 멀티미디어 자료 6가지 중 ‘모듈’이 빠졌는데, 이는 ‘모듈’이 멀티미디어 메커니즘으로, 매우 유용한 자료이나 학습자가 자기 주도적인 학습을 하는 데 활용하기 위해 고안된 자료이므로 멀티미디어 보조 자료로서는 적합하지 않다고 보았기 때문이다.

수업의 단계별 <복습-도입-제시/설명-연습-활동, 교재 본문>활용 매체를 예로 보이면 다음과 같다.

1. ‘복습’ 단계는 이전에 배운 것을 상기시키고 배워야 할 학습 내용으로의 도입을 준비하는 단계이다. 여기에서는 아는 것과 알지 못하는 것 구분하기, 완전학습에 도달하기, 전 학습의 주요 내용 파악하기, 체득에 대해 확인하기라는 네 가지 복습 원칙 안에서 짧은 시간에 명확한 내용을 전달하기 위한 사진이나 그림과 같은 이미지 자료가 주로 사용될 수 있다.



[그림 15]은 ‘시간’을 배운 다음 날 사용하는 복습 자료.

2. ‘도입-제시’에서 사용 가능한 매체는 이미지, 텍스트, 동영상 등이다.



[그림 16] 한국어의 단모음을 발음할 때의 입모양.



[그림 17] 전단지라는 실제 자료를 이용하여 ‘N에 얼마’를 자연스럽게 도입하는 자료.

[그림 18] 받침 유무에 따른 용언의 활용을 명시적으로 보여주는 제시 자료. 이런 자료는 교사의 판서를 줄여 주는데, 이로써 교사는 학습자를 관찰하거나 수업의 다음 절차를 준비하는 시간을 줄인다.

3. ‘연습’ 단계에서는 문형을 활용형으로 바꾸기, 그림을 보고 목표 문형을 사용하여 말하기, 또는 음향 듣고 추측하기 등의 연습으로 이미지, 사운드 등을 사용할 수 있다.

DV	-(으)는데	-았/었/였는데	AV	-는데	-았/었/였는데
비싸다	비싼데	비쌌는데	가다	가는데	갔는데
작다	작은데	작았는데	먹다	먹는데	

[그림 19] 어미 활용 연습을 보조 자료(ppt)를 보면서 확인하기.



[그림 20] 동물 소리를 듣고 추측하기.

[그림 20] 같은 음향 자료는 이미지와 함께 멀티미디어 자료를 구성하는 주요 요소로 이미지에 실제성과 명확성을 더해 주는 효과음, 교수와 학습에 필요한 음성, 보조 자료로 제공되는 음악 자료 등으로 나누어진다.

4. ‘활동’ 단계에서는 활동 전에 사용할 수 있는 자료로, 활동에 대한 배경 지식을 활성화시키거나 활동의 방법을 제시하거나, 활동의 과정과 예를 보여 주어 학습자가 좀 더 매끄럽게 활동을 진행할 수 있도록 도와 준다.

이 단계에서 사용할 수 있는 자료는 이미지, 오디오, 동영상 등이고, 특히 활동 단계에서는 실제와 비슷한 환경을 만들어 주므로 동영상의 효과가 크다. 동영상은 사람이 나와서 직접 연기를 하므로 실제성이 높아 효율성을 고려했을 때 수업 구성의 마지막 단계인 활동 또는 과제의 ‘보기’에서 활용하는 것이 효과적이다.

5. 교과서 본문을 학습할 경우 기본적으로 사운드 자료를 활용.

사운드 자료 이외에도 본문을 학습하기 전, 교재 삽화를 활용하여 도입하거나 교재의 인물들이 등장하는 플래시 애니메이션, 또는 동영상을 만들어 활용할 수 있다.



[그림 21] 지하철 노선도를 따라 사용자가 학습할 수 있는 플래시 애니메이션

[그림 21] 같은 플래시 애니메이션은 그림의 움직임을 통해 학습자의 주의력을 계속 집중시킬 수 있고, 교사가 원하는 효과를 자유롭게 구현할 수 있으며, 파일크기가 작아 온라인과 네트워크에서 프로그램 구동이 간편하다.

* 복습 단계에서는 주로 이미지나 텍스트가 이용될 수 있고, 도입-제시 단계에서는 이미지와 사운드, 텍스트를 이용할 수 있다. 연습 단계에서는 이미지와 사운드, 텍스트, 동영상을 활용할 수 있고, 활동 단계에서는 동영상, 이미지, 사운드, 애니메이션, 텍스트 등 거의 모든 유형의 자료를 이용하여 수업 도구를 제작할 수 있다. 교재의 본문의 경우에는 이미지와 사운드, 애니메이션, 텍스트 등을 활용할 수 있겠다.

이에 따르면 복습에서 활동까지 수업이 진행될수록 그 흐름에 따라 사용할 수 있는 매체의 유형이 다양해질 수 있다는 것을 알 수 있다.

§ 4. ‘멀티미디어 보조 자료’ 개발을 위한 지침

1. 멀티미디어 보조 자료 개발을 할 때는 한국어교육 전공자가 초보적인 기획 단계부터 자료 제작에까지 적극적인 참여가 필수적이다.

교사가 한국어교육의 내용적인 면과 함께 매체에 대한 구체적인 이해가 있어야 하는데 매체에 대한 이해가 없다면 교수 내용을 매체를 통해 어떻게 구현하는 것이 효과적일 것인지에 대한 고민을 할 수 없기 때문이다.

2. 매체의 활용보다 더 중요한 것은 멀티미디어라는 매체가 교사를 보조하는 도구, 그 이상이 되어서는 안 된다는 것.

즉, 멀티미디어가 교사의 수업을 방해해서는 안 된다는 것으로, 아무리 자료가 다양하고 시각적이라고 해도 교실에서 교사의 역할보다는 중요하지 않다. 그러므로 개발 시에 멀티미디어 수업 보조 자료가 수업에 방해되는 요소가 없는지 미리 가늠해 낼 수 있는 전문성을 가진 시각이 필요하다.

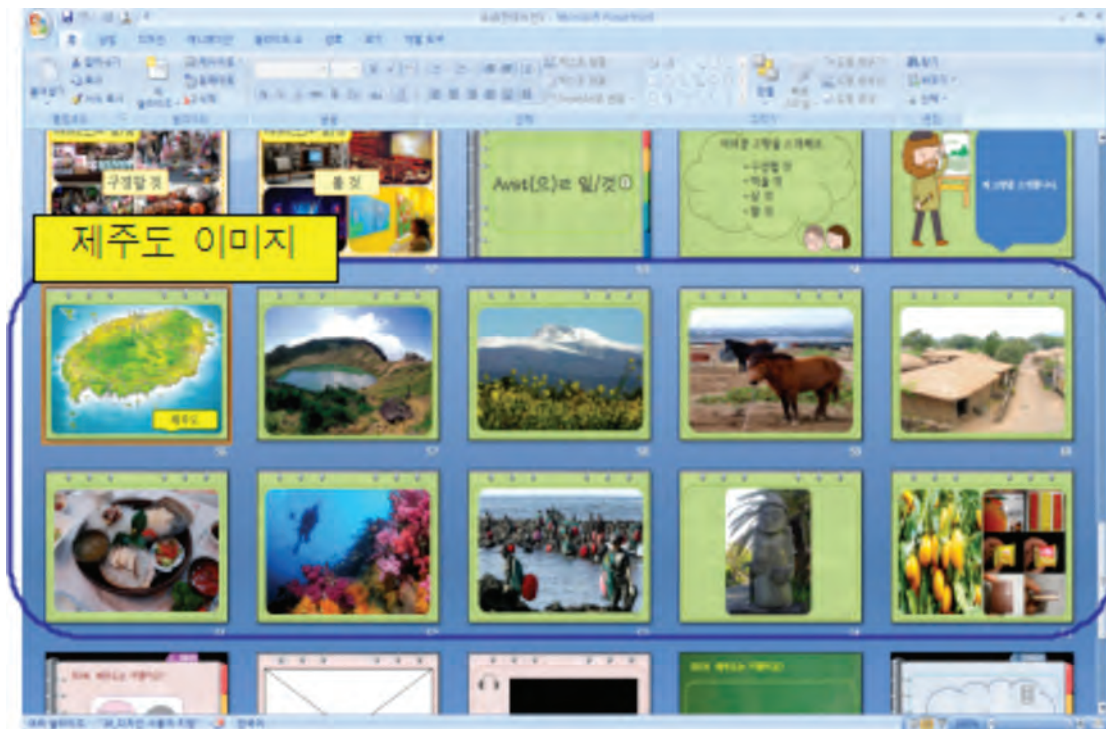
3. 그러므로 멀티미디어 보조 자료 개발은 교사 개인의 노력만으로 가능한 것은 아님.

자료의 질과 통일성을 갖추고, 효율적으로 수업에 활용하기 위해서는 교육 시스템을 운영하는 거시적인 틀 안에서 장기적인 계획을 가지고 개발하는 노력이 필요하다. 이러한 차원에서 학교, 대한민국 정부 차원에서의 지원과 협조가 필요하다.

4. 멀티미디어 보조 자료를 개발하는 것은 일종의 수업 자료 DB를 구축하는 작업.

개발의 마지막에는 개발한 많은 자료를 한 곳에 저장하고 그곳에서 교사들이 필요한 자료들을 쉽게 검색하여 사용할 수 있어야 한다.

양질의 자료를 모은 DB를 활용하는 것은 교사의 몫으로 멀티미디어 수업 보조 자료에 대한 범용성 있는 교사 지침서를 마련하고, 교사가 DB 자료를 필요에 따라서 편집하거나 재구성할 수 있는 매체 활용 능력을 함양할 수 있도록 하는 지속적인 교사 소양 교육과 교육 자료가 필요하다.



[그림 22] 제주도에 관한 멀티미디어 보조 자료 개발 과정

§ 5. 결론

이상으로 한국어 교육 현장에서 필요한 멀티미디어 부교재 개발 방안을 이론적인 검토와 적용을 통해 제시하였다. 그리고 이러한 이론적 방안을 적용한 실례를 샘플로 제시하였다. 또한 이러한 멀티미디어 자료를 수업에 어떻게 적용할 것인가에 관한 교수 방안을 살펴보았다. 이러한 연구가 향후 한국어 교육 현장에 적용하여 활용되기를 바라며, 이러한 멀티미디어 부교재 개발을 위한 학교와 정부 차원의 관심과 지원이 반드시 이루어져야 함을 다시 한번 촉구한다.

참고문헌

- 김민성(2001), “과정 중심적 웹 기반 한국어 쓰기 교육; ‘Hanclass’ 운영 사례를 중심으로”, 「한국어교육 12-1」, 국제한국어교육학회.
- 김성현 외(2006), “영어교육 및 평가를 위한 멀티미디어 자료 활용”, 「언어연구 22권」.
- 김수정(2001), “한국어 교사를 위한 멀티미디어 자료 개발에 대한 소고”, 「한국어교육 제106호」. 한국어국어교육연구회
- 김종남(2003), “멀티미디어 활용과 말하기능력 향상과의 상관성 연구”, 「신영어영문학 25집」.
- 김혜은(2007), 「e-러닝의 심리학적 기반」. 학지사.
- 나찬연(2005), “한국어교육의 영역별 특징을 반영한 멀티미디어 자료의 개발”, 「한국어교육 16-3호」, 국제한국어교육학회.
- 박건숙(2003), “국제 웹 기반의 한국어교육 사이트에 대한 비교 분석연구”, 「한국어교육 14-3호」, 국제한국어교육학회.
- 박성익 외(2008), 「교육방법의 교육공학적 이해」, 교육과학사.
- 방성원(2005), “웹 기반 한국어 과정 개발 연구”, 「한국어교육 16-3호」, 국제한국어교육학회.
- 변영계 외(2008), 「교육방법 및 교육공학 3판」, 학지사.
- 안은희(2006), “다언어 학습 시스템을 통한 웹 기반 한국어교육 프로그램-동경외대TUFs 언어모듈 개발 사례를 중심으로”, 「한국어교육 17-2」, 국제한국어교육학회.
- 양영순 외(1997), “멀티미디어를 활용한 교육방법과 적용”, 「교육유관기관보고서」, 한국교육학술정보원.
- 우인혜(1999), “다매체 시대의 한국어교육: 홈페이지를 이용한 한국어 교수법-선문대 홈페이지 사이버 교실 운영 사례”, 「새천년맞이 제10차 국제학술회의 자료집」, 국제한국어교육학회.
- 유범 외(2005), 「멀티미디어 활용 영어교육」, 북코리아.
- 유석훈(2004), “구성주의 다매체 교자재 데이터베이스 구축”, 「한국어교육 15-3」, 국제한국어교육학회.
- 유석훈 외(2001), “외국인을 위한 한국어 영어교육 웹 사이트 현황”, 「외국인을 위한 한국어 교재 제2차 한국어세계화 국제학술대회 자료집」.
- 유숙영(1999), “주제 토론: 인터넷을 통한 한국어 학습”, 「제9차 국제학술회의 자료집」, 국제한국어교육학회.
- 이미립(2006), 「파워포인트를 활용한 독일어 수업사례 연구」, 독일어 문학 제36집.
- 이충현 외(2003), “멀티미디어 코스웨어 평가 지침 및 시행에 관한 연구”, 「외국어교육 제10권 제3호」, 한국외국어교육학회.
- 이충현(2007), “외국어 교육과 멀티미디어의 활용”, 「제17차 춘계 학술대회 발표집」, 국제한국어교육학회.
- 임정훈(1999), “첨단 교수 학습 매체를 활용한 열린교육”, 「초등교육연구 13호」, 韓國初等教育學會.
- 임형재·정희란(2009), “한국어 교육을 위한 멀티미디어 수업 도구 개발에 대한 연구, 언어와 문화 5-3, 한국언어문화교육학회.
- 조수진(1998), “한국어교육을 위한 컴퓨터 보조 학습 교재 개발 연구”, 서울대학교 학위논문.
- 지현숙(2001), “웹기반 한국어교재 개발의 쟁점”, 「한국어교육12-1」, 국제한국어교육학회.
- _____, 이효정(1999), “인터넷을 이용한 한국어 수업의 실제-서강대학교 Novice Net Korean 1의 경우”, 「한국어교육 10-2」, 국제한국어교육학회.
- 최수영(2006), “효과적인 외국어 교육을 위한 ICT 활용 방안 연구: 미국 브리감 영 대학교의 사례를 중심으로”, 「학술대회 <이러닝과 언어교육> 자료집」, 한국멀티미디어언어교육학회.
- 최은규 외(2006), “초급 학습자를 위한 웹 기반 한국어교육 프로그램 연구-Click Korean을 중심으로”, 「한국어교육 17-1」, 국제한국어교육학회.
- 최정순(1998), “웹기반 한국어교육 프로그램 개발의 실제-서강대학교 가상대학 한국어 프로그램을 중심으로”, 「한국어교육 9-2」, 국제한국어교육학회.
- 허용·연재훈·정진원(2000), “원격교육을 통한 한국어교육: 한국어교재 개발과 교사 교육을 중심으로”, 이중언어학 제17호. 이중언어학회.
- 홍은실(2007), “웹기반 한국어교육 프로그램에 나타난 학습자 중심성 연구”, 이중언어학 제33호. 이중언어학회.
- BROWN, H. Douglas, 이홍수 외 공역(2001), Principles of Language Learning and Teaching, 「외국어 학습·교수의 원리」, Longman.
- Brown, G. & Henscheid, J. (1997). The topic dip or the big plunge: Providing teachers effective strategies for using technology. TechTrends, 42(4), 17-21.
- Rulmann, F. (1990), Towards replacement of the teaching process: the emulation of the teaching process with CALL tutorial. Computer-Assisted Language Learning 6.

국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 적용 방안

- 북미 지역 재외동포 한글학교를 대상으로 -

김 중 섭¹

§ 1. 서론

이 글은 2010년과 2011년, 2년에 걸쳐 진행된 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’²을 소개하며, 북미 지역 재외동포 한글학교³에 이를 어떻게 적용할지에 대해 논의해 보고자 한다.

국내외 한국어 교육은 지난 15년 간 다변화, 그리고 오늘에 이르러서는 다소 급격한 변화를 겪고 있다. 초기의 한국어 교육이 외교관, 전문 직종의 외국인이거나 교포 2세 성인이었던 것에 반해 현재의 한국어 교육은 일부 특수 계층에서 일반인으로 교포 2세 성인에서 어린이, 유아와 같은 아동 교육으로 저변이 확대되고 있다.

특히 이 글에서 관심을 가지고 논의하게 될 재외동포 한국어 교육 역시 국내 한국어 교육에 대한 인식의 변화와 함께 다양한 시도와 발전을 거듭하고 있다. 초기의 재외동포 교육은 현지에 대한 이해가 우선되지 않은 상태에서 국내 한국어 교육이 그대로 적용되거나 비전문가에 의한 한국어 교육, 교육 자료의 부족 등으로 난항을 겪은 것은 사실이다. 그러나 한글학교 관계자와 국내 한국어 교육학계, 정부 차원 등 다방면의 노력으로 재외동포용 한국어 교재가 개발되거나 한글학교 교육 자료 보급, 한글학교 교사 재교육 프로그램 등이 이루어져 부족하나마 해외 한글학교에 대한 지원이 이루어지고 있다.

그럼에도 여전히 한글학교는 표준화된 교육과정, 교수요목의 부재로 국가별·지역별로 서로 다른 교육 체계로, 서로 다른 교육 내용을 교수·학습하고 있다. 특히 북미 지역의 경우 세계 175개 국 약 726만 여 명의 재외동포 중 240만 여명이 거주하고 있고, 이들의 상당수는 한글학교에서 한국어와 한국문화를 학습하고 있을 것이다. 곧 북미 지역 한글학교는 해외 한국어 보급에 주요 거점으로 볼 수 있다. 그렇기에 이 글은 북미 지역 한글학교 운영 현황을 중심으로 한글학교에 적용 가능한, 그러면서 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 크게 벗어나지 않는 한글학교 표준 교육과정의 설계 가능성을 제언해 보고자 한다.

먼저, 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에 대한 개괄을 통해 ‘국제 통용’과 ‘표준’의 개념을 정립하고, 표준 모형의 내용은 무엇인가에 대해 기술한다. 이를 바탕으로 한글학교에서의 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 적용 방안을 제시함으로써 한글학교 교육과정의 표준화 과정에 밑거름을 제공할 것이다.

1. 경희대학교 국제교육원 원장, 국어국문학과 교수, 한국어교육기관대표자협의회 회장

2. ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’은 국립국어원이 발주하여 2010년, 2011년 1, 2차에 걸쳐 진행되었다. 1, 2차 연구 책임연구원은 김중섭 교수였으며, 공동연구원은 1차에 김정숙 교수, 이정희 교수, 이해영 교수, 김선정 교수가, 2차에 김정숙 교수, 강현화 교수, 이정희 교수, 김현진 교수, 김재욱 교수가 공동 참여하였다. 이 글은 1, 2차에 걸쳐 진행된 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발’의 최종 보고서를 요약 정리한 것이며 일부는 최종보고서 내용을 그대로 옮겨오기도 했음을 밝힌다.

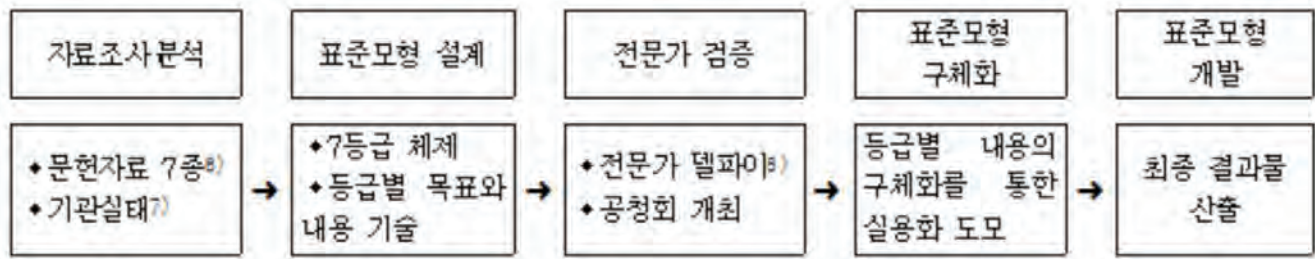
3. 재외동포 한국어 교육 기관은 한글학교, 한국학교, 한국교육원 등으로 분류할 수 있겠으나, 이 글에서는 한글학교 즉, 현재에서 교회를 중심으로 자생적으로 운영되는 기관으로 대상을 한정한다.

§ 2. 국제 통용 한국어 교육 표준 모형

‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’은 국내의 한국어 교육의 표준화와 체계화 도모를 목적으로 개발된 것으로 교육과정 수립하거나 교수요목을 설계할 때 ‘참조 기준’⁴⁾을 제공하게 된다.

연구는 다음과 같은 절차에 의해 진행되었으며, 국내 한국어교육 연구 전문가, 현장 전문가들의 검증을 거침으로써 ‘참조 기준’으로서의 객관성을 확보했다고 볼 수 있다.

〈그림 1〉 연구 절차⁵⁾



또한 2차 연구에서는 다소 추상적으로 기술된 1차 연구의 내용을 구체화, 체계화함으로써 실제 표준 모형이 교육 환경과 여건에 따라 어떻게 변형-적용될 수 있는지를 제시함으로써 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 실용화, 범용화를 도모하였다.

그러면 먼저 2.1장에서는 ‘표준’의 개념과 표준 모형의 개발 원리, 표준 모형의 변형 적용 시의 기본 원리를 기술하여 ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’에 대한 이해를 돕고자 한다. 이와 함께 2.2장에서는 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 구체적인 내용을 제시, 한국어 교육과정 설계 전문가에서부터 비전문가에 이르기까지 누구나 활용 가능한 범용 모형으로서의 한국어 교육 표준 모형의 구체적인 면모를 보이고자 한다.

2.1. 표준의 개념과 개발 원리

1) 표준의 개념

‘표준’은 ‘참조 기준’을 의미한다. 참조 기준이란 교육과정 수립, 교수-학습 설계, 교수요목 설계 및 교재 개발, 평가 등 교육의 전반에서 기본적인 원칙으로 작동하는 기재이며, 객관적인 기준으로서의 역할을 의미한다.

‘표준 모형’의 설계는 다양한 계층에서 다양한 방식으로 이루어지고 있는 한국어 교수-학습을 하나의 통일된 교육 모형으로 재편성하는 것이 아니다. 다만, 한국어 교육이 하나의 체계화된, 그리고 교과목, 이론으로서의 정체성을 확립해 나가기 위해서는 보다 ‘표준적’이고 ‘객관적’인 준거를 마련해야 한다는 것이다.

한국어 교육은 중등학교 교육과정과 같이 동일한 학습 목표를 가진 교수-학습 집단이 아니기 때문에 변형이 불가능한 교육 모형의 설정은 오히려 한국어 교육의 다양성을 파괴하고 장기적인 발전을 저해하는 요인이 될 수 있다. 그렇기 때문에 ‘표준 교육과정’은 교육의 다양성을 담보하고, 서로 상이한 교수-학습 대상과 상황에서 적절하게 변형-적용될 수 있도록 융통성과 탄력성을 가져야 한다(최종보고서, 2011:7~8). 다시 말해, ‘표준 모형’은 양한 층위에서 이루어지고 있

4. ‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형 1단계 개발’ 연구에서는 ‘표준’을 ‘참조기준’으로 정의내린 바 있으며 ‘참조 기준’은 교육과정 수립, 교수-학습 설계, 교수요목 설계 및 교재 개발, 평가 등 교육 전반에서의 기본 원칙이며 객관적인 기준으로서의 역할을 의미한다.

5. 1, 2차 연구 절차는 다소 복잡한 과정과 검증 단계를 거쳐 진행되었으나 여기서는 주요 단계만 제시하였다.

6. 유럽공동참조기준(2001)’에서도 ‘언어능력에 대한 공통적인 기술 체계가 있다면, 상이한 체계와 상황에서 학습목표, 학습단계, 학습자료, 평가 등을 비교하는 것이 용이해진다’고 밝히고 있다.

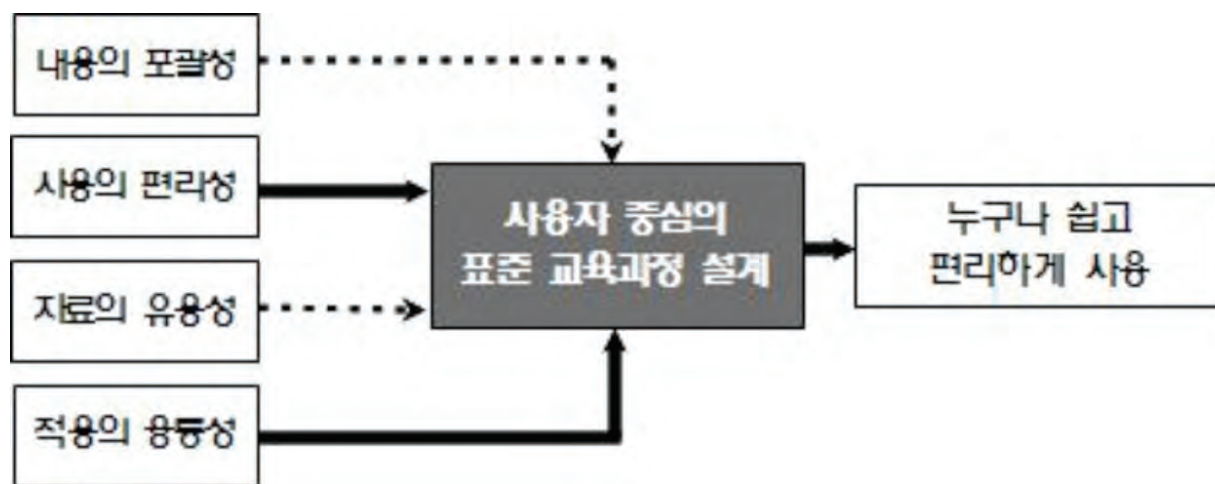
7. 학습자의 발달 수준은 동일한 교육 체계에서 동일한 학습 내용으로 이루어졌다 하더라도 상이할 수 있으나 학습자의 학습 수준을 판단할 때 각 기관마다 서로 다른 잣대를 제시하는 것은 문제가 있다.

는 한국어 교수-학습이 적절한 수준에서, 적절한 내용으로 진행되고 있는지를 판단하는 객관적인 준거로서⁶, 각기 다른 등급 체계, 학습목표, 그리고 교육 내용으로 이루어지고 있는 현재 한국어 교육 현장의 유기적인 연관성 확보와 기관별 상호 교환(학습자, 교수자, 교육과정 설계자, 교재 개발자 등)의 효율성을⁷ 제고할 수 있는 기본 원칙으로서의 ‘한국어 교육의 참조 기준’이 될 것이다.

2) 표준 모형의 설계 원리

‘국제 통용 한국어 교육 표준 모형’ 1차 연구에서는 ‘내용의 포괄성’, ‘사용의 편리성’, ‘자료의 유용성’, ‘적용의 융통성’의 4가지 원리를 설정하고, 표준 교육과정을 설계-개발하였다. 1차 연구의 목적은 한국어 교육의 표준 모형을 설계한 것으로, 등급 체계를 세우고 등급별 하위 범주를 설정-목표와 내용을 추상적으로 기술하는 데 있었다. 그렇기에 내용과 내용 구축에 필요한 자료에 대한 원리 구축이 요구되었다. 그러나 2차 연구의 목적은 1차 연구에서 설계-구축한 등급별 목표와 내용 기술을 범주별로 구체화-등급화 하여 실제 한국어 교육 현장에 적용하는 데에 있다. 그러므로 4가지 원리 중 a) 사용의 편리성과 b)적용의 융통성이 표준 교육과정을 구체화 하는 가장 기본적인 원리가 된다.

〈그림 2. 표준 모형의 설계 원리〉



먼저, 사용의 편리성은 표준 교육과정을 사용하는 사용자⁸가 교육과정을 설계-개발하거나 교재 개발을 위한 교수요목을 마련하고자 할 때 표준 교육과정에서 제시한 내용을 쉽게 이해할 수 있어야 함을 뜻한다. ‘표준 교육과정’은 ‘한국어 교육의 참조 기준’으로서 한국어 교육 전반의 기본 원칙이자 객관적 준거이므로 철저하게 사용자 중심으로 설계되어야 한다. 그렇기 때문에 사용이 편리하도록 기술 내용이 쉽고 구체적이어야 한다.

둘째, 적용의 융통성은 표준 교육과정을 사용하는 사용자가 교육과정을 설계-개발하거나 교재 개발을 위한 교수요목을 마련하고자 할 때 교수-학습의 목표와 대상의 특징, 환경 등을 고려하여 내용을 축소하거나 확장해 나갈 수 있음을 뜻한다. 한국어 교육에서 교수-학습 계층은 날로 다양해지고 있고, 그들의 다양한 요구(need)를 ‘표준’이 담보해 낼 수 없으므로 ‘표준 교육과정’은 적용에 있어 융통성과 탄력성을 가져야 한다.

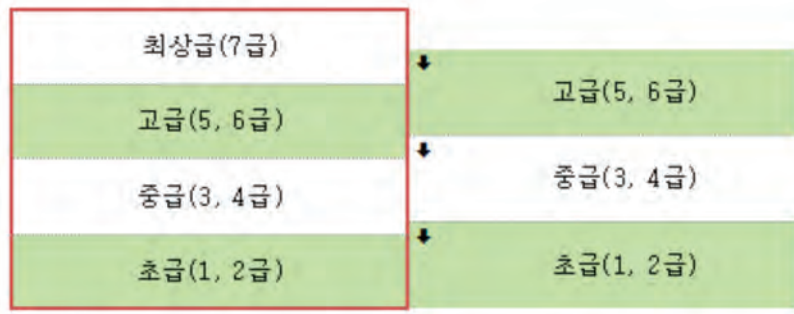
2.2. 표준 모형의 등급 체계와 내용

1) 등급 체계

표준 교육과정의 등급 설정은 초급 1-2급, 중급 3-4급, 고급 5-6급, 최상급 7급으로 설계하였다. 이러한 단계화의 목적은 현재 한국어 교육의 준거라고 할 수 있는 ‘한국어능력시험(TOPIK)’의 6등급 체제를 유지하면서 한국어 학습의 목적(한국 사회로의 정착, 학문 목적, 직업 목적, 취미 등), 한국어 학습 수요층의 변화(결혼이민자, 외국인근로자 등) 등의 요인을 고려하고자 함이다.

8. 한국어 교육과 관련된 제반 요인들이 모두 포괄될 수 있으나 여기서는 주로 교육과정 설계자, 교재 개발자를 일컫는다.

〈그림 3. 표준 등급 체계와 현행 등급 체계 비교〉



이 같은 최상급의 설정은 두 가지 측면에서 유효하다고 할 수 있다. 첫째는 현재 한국어 학습자의 비중으로 볼 때 초급 수준의 학습자에 비해 중, 고급 수준의 학습자의 비중이 커지고 있고 동시에 아카데믹 토픽(Academic Topik)에 대한 요구가 증가하고 있다는 점이다. 또한 기존의 6등급 체제가 유학 등의 학술적 성격이 강하여 전체적으로 등급 수준이 높았다면 최상급을 설정함으로써 등급의 수준이 전반적으로 하향 조정될 수 있고 등급의 하향 조정은 국내 학습자와 해외 학습자, 정규 과정 학습자와 비정규 과정 학습자 등의 다양한 변인의 요구를 충족시킬 수 있을 것이다.

특히, 해외 한글학교의 경우 국내 일반 목적의 한국어 교육과정과 달리 적게는 일주일에 1회, 많게는 3-4회로 교육 시간이 상대적으로 짧다. 그렇기 때문에 국내 한국어 학습자와 해외 한국어 학습자의 교육의 양적인 측면에서 차이가 발생할 수밖에 없다. 그러나 이와 같이 7등급을 설정하고 급간의 간극과 각각의 급을 하향 조정함으로써 국내와 해외의 교육 거리를 조정할 수 있으리라고 판단된다.

2) 등급별 교육 내용

등급별 교육 내용을 설계하기 위해 1차 연구에서는 기준 설정을 하였다. 내용 설계를 위한 기준은 크게 주제, 언어지식, 언어기능, 문화의 4가지 항목으로 구분한다.

먼저, 주제는 교재를 개발하거나 수업⁹⁾을 운영할 때 넓은 의미로는 단원을 구성하는 화제로서, 좁은 의미로는 단원 내에 활동으로 제시될 수 있는 언어 4기능 즉 텍스트를 구성하게 되는 소재로서의 기능을 한다.

둘째 범주는 언어지식으로 이를 구성하는 하위 요소는 어휘, 문법, 발음, 텍스트의 4요소이다. 이들은 언어를 구성하는 가장 기본적인 요인이면서 교재나 교수요목을 설계-개발하는 데에 있어 핵심적인 요인으로 볼 수 있다. 언어지식을 등급화 하는 일은 간단한 과정과 절차로 이루어질 수 없으며, 등급화가 어찌면 무의미한 일일 수도 있다. 언어지식은 학습자 언어 발달의 순서와 동일한 순서로 습득되는 것도 아니며, 개발자 혹은 교수자의 난이도가 학습자와는 다를 수도 있기 때문이다. 그럼에도 이들을 등급화 하는 것은 교육과정이나 교수요목은 표준의 범위에서 유동적이어야 하기 때문이며 특히, 문법의 등급화는 교재 혹은 교수요목 개발-설계자에게 다른 요소들의 등급화를 결정짓게 하는 중요한 기재로 작용할 수 있기 때문이다.

세 번째 범주는 언어기능(language skills)으로 ‘말하기, 듣기, 읽기, 쓰기’를 가리킨다. 1차 연구에서는 언어기능의 범주에 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 과제(tasks)와 기능(functions)이 포함되었다. 그러나 언어의 4기능은 범주를 구성하는 하위 요소라기보다는 하위 요소들이 운영되는 방식에 근접하기 때문에 2차 연구에서는 이들은 삭제하고 ‘과제와 기능’을 언어기능의 하위 범주로 구성하였다.

교재를 개발할 때 과제와 기능은 비슷한 개념으로 사용되나 이 연구에서는 기능이 과제에 우선하는, 상위 개념으로 보았으며, 해당 기능에 몇 개의 과제를 제시하는 방법으로 내용을 구성하였다.

마지막 범주는 문화로, 1차에서는 문화지식, 문화관점, 문화실행으로 하위 구분하였으나 2차에서는 이를 통합하여 주제별 재분류를 시도하였다. 1차 연구에서 문화가 다소 추상적이었던데 반해 2차 연구에서는 주제별 재분류를 함으로써 문화가 교재 개발 시에 구체적으로 어떻게 기술될 수 있는지를 명확하게 보일 수 있었다.

9. 여기서 말하는 ‘수업 운영’은 자체 제작 즉, 교사가 개인이 일정한 교재나 교구 없이 수업을 운영할 때를 의미한다.

이상에 기술한 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 교육 내용 및 각각의 항목 수를 정리하면 다음과 같다.

〈표 1. 교육 내용 및 항목 수〉

범주	하위 요소	항목 수(단위: 개)		
주제	주제	88		
언어지식	어휘	11,124	초급(1, 2급)	1,182
			중급(3, 4급)	3,494
			고급(5, 6급)	6,440
			최상급(7급)	개방
	문법	629	초급(1, 2급)	100
			중급(3, 4급)	150
			고급(5, 6급)	200
			최상급(7급)	168
	발음	95		
	텍스트	147		
언어기능	기능/과제	90		
문화	문화	230		

§ 3. 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 실제

3.1. 한글학교 표준 모형 설계의 필요성

재외동포재단(2007)에 따르면, 2007년을 기준으로 전 세계 2,097개의 한글학교가 운영 중이며, 이중 절반 이상이 북미 지역에서 개설-운영되고 있다. 특히, 미주 지역 한글학교가 천 여 개에 달하고, 이중 뉴욕과 LA에 150여 개가 넘는 한글 학교가 운영되고 있다. 이러한 현상으로 미루어 볼 때 북미 지역 특히, 미주 지역 한글학교를 중심으로 ‘한글학교 표준 모형’이 설계-개발될 경우 그 파급효과는 클 것으로 예상된다.

한글학교에서 한국어를 학습하는 학생들은 유치원생부터 대학생, 성인에 이르기까지 다양한 연령대가 참여하고 있다. 최근 한국의 위상이 높아지고 한류의 확산으로 현지인들의 한국어 학습에 대한 관심이 증대되면서 현지인의 한글학교 참여도 증가하는 추세에 있다. 한글학교를 구성하는 학습자 요인이 다양한 만큼 한국어 학습에 대한 동기, 학습 능력, 학습 내용에 대한 요구 등도 상이하게 나타나 현장에서 교육과정을 운용하거나 교실을 운영하는 운영자, 교수자의 입장에서는 갖가지 어려움을 겪고 있을 것으로 예상된다.

또한 표준적이며 체계적인 교육과정의 부재로 국가별, 지역별로 서로 다른 한국어 교육 내용과 절차, 과정을 양산하고, 이것은 교육의 질을 담보하지 못하는 요인으로 작용한다. 이는 한글학교에 대한 학습자들의 믿음과, 학습 동기 혹은 욕구를 떨어뜨리는 요인이 될 것이다. 이러한 악순환은 해외 한국어 보급과 한글학교 발전의 저해 요인이 될 수밖에 없다. 그러므로 어떠한 형태로든 한글학교 표준 모형은 절실히 요구되는 것이나, 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 설계 원리가 그렇듯 한글학교 표준 모형 역시 표준의 범위 내에서 변형이 가능한 형태로 설계되어야 한다는 것이다. 그리고 한글학교의 탄생이 자발적으로 이루어지고 자생한 만큼의 역사와 과정을 온전히 담보할 수 있는 범위 내에서 한글학교 표준 모형이 개발될 필요가 있다.

3.2. 한글학교 표준 모형의 구성 요소

한글학교는 주로 주말에 운영되는 주말학교가 대부분이다. 김경근(2007)에 따르면 CIS 및 러시아 지역을 제외한 한글 학교의 주당 수업 시간은 평균 4.92시간이다. 이는 토요일과 일요일에 각 2시간 정도 혹은 토요일이나 일요일 중 4시간 정도의 교육이 이루어진다는 것으로, 한글학교의 주당 수업 시간은 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 제시하고 있는 등급 기준에 한참을 못 미친다. 그러므로 국내의 한국어 교육의 표준 모형이라고 할지라도 이를 현장에 대한 이해 없이 무조건적으로 적용할 수는 없다.

국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 한글학교 표준 모형에의 적용은 7등급 체계를 그대로 적용할 것이 아니라 한글학교의 최종 도달 목표 등급을 설정¹⁰, 그에 맞는 등급별 교수-학습 내용을 선정하고, 이것이 기본형이 되어 다양한 변이형을 산출할 수 있도록 설계해야 한다. 또한 교수요목 설계 시에는 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 중점 영역으로 설정한 항목을 핵심 요소로 구성하여 국외 세종학당이나 국내 일반 목적의 한국어 교육과의 간극을 좁혀 가는 방식을 선택해야 할 것이다. 한글학교 표준 모형 설계 시 중요한 것은 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서의 7등급 체계를 도달 목표로 하기보다는 각 등급에서 중점적으로 요구되는 교수-학습 내용을 체계화하는 과정이 더욱 중요하다.

그리고 한글학교에서 한국어를 배우게 되는 학습자는 주로 교포 2, 3세임을 고려하여 현대의 한국 사회와 문화에 대해 알기 쉽도록 하기 위해 문화 영역에서는 이들에 대한 고려가 요구된다. 즉, 한글학교의 교육 목표를 ‘한민족으로서의 정체성 확립’과 ‘이민족으로서의 문화 동화, 문화 극복을 위한 민족 문화의 이해’에 두고 가장 핵심적인 문화 항목을 설정할 필요가 있다. 또한 주당 이루어지는 교육 시간이 짧은 것을 고려, 언어문화와 함께 이해될 수 있는 문화 항목 선정에도 주의를 기울여야 한다.

3.3. 한글학교 표준 모형

3.2장에서 기술한 바와 같이 한글학교 표준 모형은 등급의 설정보다 교수-학습 내용을 어떻게 구성하느냐가 더 중요한 문제이다. 여기서는 먼저, 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 연구에서 제시한 국외 세종학당¹¹모형을 변형하는 과정을 보임으로써 한글학교 표준 모형의 등급을 설정한다. 이를 바탕으로 교수-학습 내용을 구성하는 핵심 요소 선택에 대한 모형을 초급을 기준으로 제시하겠다.

1) 국외 세종학당 표준 모형의 변형

최종 국외 세종학당 표준 모형은 총 3차에 걸쳐 개발되었으며 1차는 2종을, 2차는 전문가 및 세종학당 관련자 협의를 거친 1종을, 3차는 미국 LA 문화원, 일본 동경문화원, 베트남 하노이 한국문화원을 방문하여 현지조사를 거쳐 최종 모형을 개발하였다.

현지조사 시 3곳의 세종학당 한국어 교실 운영은 등급 체계와 명칭, 등급별 교육 내용, 사용하고 있는 교재 등이 모두 상이하였으나 공통되는 요소들을 곳곳에서 발견할 수 있었다. 아주 적은 수였으나 공통되는 요소와 국외 세종학당에서 수학한 학습자가 국내 한국어 교육으로의 진입 시 등을 고려하여 최종 국외 세종학당 모형을 다음과 같이 설계-개발하였다.

〈그림 4. 국외 세종학당 표준 모형〉

세종학당 정규과정										세종학당 특별과정						
표준	1급		2급		3급		4급			5급		6급		7급		
	초급1		초급2		중급1		중급2			고급1		고급2		최상급		
세종	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16

10. 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 1, 2차 개발에서는 표준 모형을 바탕으로 국외 세종학당 표준 모형, 국내 결혼이민자와 사회통합 프로그램 모형을 설계-제시하였다. 이중 한글학교와 유사한 특징을 갖는 국외 세종학당 표준 모형의 경우 최종 도달 목표를 ‘중급’으로 설정하고, 이를 다시 교육 여건과 상황에 따라 등급 구분을 할 수 있도록 ‘S1, S2, S3……’와 같은 방식으로 작게 쪼개 놓았다. 이러한 세분화는 세종학당 학습자의 학습 특성(비연속적) 상 학습의 진도나 진척을 고려하여 연속성을 담보하기 위한 장치이다.

11. 세종학당 표준 모형을 한글학교 표준 모형 설계의 밑그림으로 선택한 것은 두 기관의 한국어 교육 운영 방식이 유사하기 때문이다. 물론 두 기관은 교육 목적과 교육 대상을 달리 상정하고 있다. 세종학당은 한국어를 외국어 또는 제2언어로 배우려는 현지 외국인이 주 대상이며, 한글학교는 한민족의 정체성 확립을 위한 교포 2, 3세들의 한글 교육에 있다. 그러나 이들 기관은 교수-학습의 연속성을 갖지 못한다는 점, 국내 한국어 교수-학습 시간에 비해 절대적으로 교육 시간이 짧다는 점, 그림에도 불구하고 학습자의 학습 동기는 높다는 점 등에서 국외 세종학당 모형이 한글학교 한국어 교육의 표준 모형을 설계하는 데에 토대로 작용할 수 있을 것이다.

국의 세종학당 표준 모형은 정규과정과 특별과정으로 구분된다. 특별과정은 현지 요구에 따라 개설 여부가 결정되므로 정규과정에 한정하여 한글학교 표준 모형에의 적용 가능성, 일종의 국외 세종학당 표준 모형의 변이형을 구축해 보도록 하겠다.

국의 세종학당 표준 모형은 S1에서 S10까지이며, 각 단계는 60시간으로 구성된다. 교육 일수는 15주, 2일, 2시간을 기본으로 하되, 교육 시간과 교육 일수는 현지 사정에 맞게 탄력적 운용이 가능하다.

앞서 한글학교 주당 수업 시간은 평균 4.92시간이라 했다. 4.92라는 평균 시간을 고려해 볼 때, 한글학교에 국외 세종학당 표준 모형을 그대로 적용하는 것은 큰 무리가 없다. 그러나 김경근(2007)에 따르면 북미 지역의 주당 수업 시간은 이에 훨씬 못 미치는 2.9시간이다. 즉, 북미 지역을 중심으로 한 한글학교 표준 모형에서 주당 수업 시간은 국외 세종학당 표준 모형의 단계별 수업 시수의 1/2¹²로 구성, 북미 지역 한글학교에서 자생적으로 발전·유지되어 온 교육과정을 반영하면서 동시에 교육과정의 변화로 인한 학습자 혼란, 이탈을 막는 효과를 가져 올 수 있을 것이다.

북미 지역 한글학교 표준 모형은 국외 세종학당 표준 모형의 등급을 따르되, 교육 시수는 15주, 2일, 1.5시간으로 구성한다. 1.5시간 운용 방식은 예를 들어, 토요일 2시간 한국어 집중 과정으로, 일요일 1시간 한국문화 집중 과정으로 운영하여 주당 총 3시간, 15주 45시간의 운용을 뜻한다.

이와 같이 북미 지역 한글학교 표준 모형을 설계할 경우, 국외 세종학당 표준 모형 총 교육 시간에서 15시간이 부족하게 된다. 교육 시간의 부족은 교육 내용을 집약적으로 제시함으로써 일정정도 간극을 좁혀나갈 수 있으리라 판단된다.

2) 한글학교 표준 모형의 교수요목 설계

현재 한글학교에서 사용되는 교재는 기관에서 자체적으로 제작을 하였거나 대한민국 정부에서 배포하는 교재, 혹은 국내 한국어 교육 기관에서 사용하는 일반 목적의 한국어 교재이다. 이러한 교재의 사용은 앞서 기술한 바와 같이 한글학교별로 교수 내용과 방식이 상이하여 기관 간 교류가 어려우며, 학습자의 언어 발달이나 언어 사용의 난이도, 빈도수가 고려되지 않거나 나아가 현지의 사정에 맞지 않는 내용들로 교수-학습이 이루어질 가능성이 크다.

여기서는 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 제시하고 있는 각 범주별, 그리고 각 등급별로 중점적으로 다루어야 할 항목을 중심으로 1급 S1 단계의 교수요목을 제시한다. 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 1, 2차를 통해 교수 내용 기술 범주인 주제, 언어지식, 언어기능, 문화의 하위 항목들을 추출하였고 각 범주별로 중점적으로 다루어야 할 요소들을 다음과 같은 방법으로 범위를 한정, 온점을 찍었다.

〈그림 5. 범위 및 중점 영역 표시의 예, 주제 범주〉

구분		등급						
범주	분류	1급	2급	3급	4급	5급	6급	7급
가족	가족소개	●						
	집안일		●					
건강	연애, 결혼				●			
	신체 증상			●				
	병원		●					
	약국		●					
	운동				●			
과학	기술				●			
	미래 사회					●		
	생활 과학					●		
교육	학교생활			●				
	친구, 동료, 선후배 관계			●				
	교육 제도						●	
뉴스, 시사 문제	유학				●			
	사건, 사고, 재해			●				
	환경문제					●		
	공공장소(기관)			●				
	공공 안전							●

각 범주별로 1급에 개시점이 찍힌 항목을 추려 내면 다음과 같다.

〈표 2. 범주별 1급 항목〉

범주	하위 영역	1급 항목
주제	주제	가족소개, 약속, 하루생활, 날짜, 요일, 시간, 가격, 자기소개, 개인정보, 인사말, 한글 소개, 한국어 소개
언어 지식	어휘 ¹⁶⁾	1,182항목
	문법	거나, 게 되다, 게 ² , 게끔, 겠, 고 있다, 고 ³ , (는)군요, 기, 기 때문에, 기 전에, 기로 하다, (으)ㄴ/는 것 같다, (으)ㄴ 지 ² , (으)ㄴ 후에, ㄴ ³ , 는 ² , 은 ³ , ㄴ ⁴ , 은 ² , (으)ㄴ데 ² , (으)ㄴ데요, 네요, 는 것, 는 동안, 는 적이 있다/없다, (으)니까(요), 다 ³ , (으)ㄴ 것 같다, (으)ㄴ 것 ¹ , (으)ㄴ 때, (으)ㄴ 수밖에 없다, (으)ㄴ 수 있다/없다, (으)ㄴ ² , (으)ㄴ게(요), (으)ㄴ까(요), (으)러 가다/오다, (으)러, (으)려고 하다, (으)ㄴ, (으)면, (으)면서, ㅁ/습니다, ㅁ/습니까, (으)ㅁ시다, (으)세요, (으)십시오, 아/어보다, 아/어 있다/계시다, 아/어 주다, 아 ³ , 어/여 ² , 아/어도 되다, 아/어서, 아/어야 되다/하다, 아/어요, 앞/엇, 앞/엇으면, (으)시, 지 말다, 지 못하다, 지 않다, 지 ¹ , 지 ² , 지요/죵, 지만, 지마는, 이/가 아니다, 이/가, 와/과, 까지 ¹ , 게서, (으)ㄴ/는 ¹ , (이)나, ㄷ 불규칙, 다 ¹ , (이)다 ² , 도, ㄹ 불규칙, ㄹ ¹ , 를, 을 ¹ , (이)랑, (으)로, ㄹ 불규칙, 마다, 만 ¹ , 못, ㅂ 불규칙, 밖에, 보다, 부터/서부터/에서부터, ㅅ 불규칙, 서 ¹ , 안, 에, 에다, 다가, 에다가, 에게, 에게로, 에게서, 에서, 서 ² , 의, 이다 ¹ ,처럼, ㅎ 불규칙, 하고, 으 활용
	발음 ¹⁷⁾	모음, 자음(초, 중, 종성), 연음, 억양, 변이음, 경음화, 격음화, 비음화, 유음화, 약화, 탈락, 발화 속도
	텍스트	(교육용)대화문, 짧은 서술문, 안내방송(장소, 교통), 일기예보(방송, 기사), 안내 픽토그램(장소, 행동), 교통표지판, 세탁 라벨, 태그, 기관/상호명, 제품명, 명함, 신분증(여권 포함), 전단지, 약도/관광안내도, 노선도, 각종 표, 안내표지/문구, 메뉴, 투약설명서, 영수증, 일상생활 대화(사적), 전화대화(일상), 메모, 일기
언어 기능	기능 과제 ¹⁸⁾	구매하기(물건사기), 명령하기, 인사하기, 제안하기
문화	문화	식생활, 이름과 호칭, 인사, 한글과 한국어, 경제제도, 한국의 지리/지형, 교통수단

〈표 2〉와 같이 각 범주별로 1급에 중점을 두어 제시되어야 할 항목들을 추려낸다. 추려낸 것을 가지고 ‘주제 중심’, ‘과제 중심’, ‘문법 중심’ 등의 교수요목 설계 원리를 설정한다. 본고에서는 한글학교의 교수-학습의 특성(연속성을 갖지 못하며 국내 한국어 교육의 등급 도달에 소요되는 교육 시간 수의 절대적 부족과 같은)을 반영하여 ‘문법-구조 중심 교수요목’ 설계 원리¹³⁾를 적용한다. 제시하는 한글학교 1급 S1 단계 교수요목은 15주, 3시간, 총 45시간을 기준으로 설계한 것이며 실제 교재를 설계할 때의 밑그림이다.

12. 정영근(2009)은 재외 한글학교 교육과정을 설계한 바 있다. 그는 대한민국 중등학교 교육과정 편제를 따라 12학년을 기준하였으나 한국어 학습을 12년 지속할 학습자는 없다고 보고, 총 9년으로 축소, 3년은 전문 특별 과정 단계로 설계하였다. 등급은 초급, 중급, 고급의 3단계로 설계하였고, 각각을 다시 2등급화 하여 각 등급 교육 시간을 60시간, 30주를 기준으로 설계하였다. 이는 주당 2시간 수업으로, 세종학당 표준 모형에 1/2에 해당하는 시간이다.

13. 교재 구성의 주요 내용을 선정하는 교수요목 설계 방법에는 문법-구조 중심 교수요목, 상황 중심 교수요목, 주제 중심 교수요목, 기능 중심 교수요목, 기능-의미중심 교수요목 등이 있다. 문법-구조 중심 교수요목은 언어 학습은 곧 언어의 구조를 습득하는 것으로, 단순한 것에서 복잡한 것으로, 규칙적인 것에 불규칙적인 것으로 그리고 문법의 사용빈도와 난이도에 따른 문법의 순서성이 적용되는 요목이다.

〈표 3. 한글학교 1급 S1 단계 교수요목 설계〉

단 원	주제	언어지식 ²⁰⁾			언어기능		문화
		어휘	문법	텍스트	기능	과제	
1	한글	기초	모음		글자 익히기	한글의 원리를 알고 소리 내어 읽기	한글과 세종대왕
2		단어	자음				
3	소개	이름 나라	인사말	대화문	인사 하기	처음 만난 사람과 인사 나누기	인사
4			①이에요/예요 ②이/가	명함			
5	날짜와	한자어수 요일	①아/어요 ②은/는	짧은 서술문	묻고 답하기	날짜와 요일 묻고 답하기	이름과 호칭
6	요일		①예(시간) ②ㅂ/습니다, ㅂ/습니까?	대화문			
7	하루 생활	일상생활 주말활동	①았/었 ②을/를	일기	소개 하기	자신의 하루 일상에 대해 소개하기	식생활
8			①에서 ②까지	노선도			
9	시간과 약속	고유어수 장소	①(이)나(선택) ②고 있다	일상대화	제안 하기	친구에 함께 쇼핑할 것을 제안하기	교통 수단
10			①(으)ㄹ까요? ②(으)ㅂ시다	메뉴			
11	쇼핑	탈착 의류	①(으)로(방향) ②(으)세요	일상대화	물건 사기	물건 구매 역할극하기	경제 제도
12			①아/어 주다 ②아/어 보다	영수증			

〈표 3〉에서 제시한 것은 일종의 원형(prototype)으로서 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 제시하고 있는 각 범주별 교수-학습 내용 항목 중 1급에서 중점적으로 다루어야 할 것을 중심으로 설계한 것이다.

먼저, 단원은 총 12개 과(lesson)로 쪼개고 이를 다시 2개 단위(unit) 묶어 주어 단위 내에서의 연속성을 갖도록 하였다. 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 추려낸 1급 주제는 총 12개인데, 1급 S1 단계에서는 이를 복합적으로 제시하였다. 주제의 복합 제시는 한글학교 학습자의 학습 특성을 고려한 것으로 다음 단계에서 동일한 주제를 제시 즉, 나선형 교수요목을 설계하여 교수-학습 내용이 계속적이며 반복적으로 이루어져 강화될 수 있도록 하기 위함이다.

문법은 각 단원에 4개씩 배치하였으며, 문법-구조 중심 교수요목의 일반적인 배열순서¹⁴⁾를 따랐다. 문법을 중심으로 출연할 수 있는 어휘와 사용 가능성이 높은 텍스트를 제시하였다. 기능은 1급의 범위 내에서 단원의 주제를 고려하여 선정하였으며, 해당 기능의 하위 영역으로 제시된 과제의 예에서 주제와 문법 사용 가능성을 고려하여 선정하였다.

본고에서 제시한 1급 S1 단계는 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 등급화 한 항목에서 크게 벗어나지 않는 범위 내에서 설계되었고, 향후 한글학교에서 교재를 제작할 경우 표준 모형이 제시하고 있는 범위 내에서 요목 설계에 필요한 요소들을 선별하는 기준으로서의 역할을 할 수 있을 것이다.

14. 문법-구조 중심의 교수요목 설계 원리에 따라 단순한 것에서 복잡한 것으로, 쉬운 것에서 어려운 것으로의 배열을 따랐다. 그러나 한글학교 학습 대상의 특성을 고려한다면(문법의 정확성보다는 유창성에, 문어보다는 구어에 강한 것과 같은), 한글학교를 대상으로 별도의 문법 난이도를 조정해야 할 필요가 있을 것이다. 다만, 여기서는 국제 통용 한국어 교육 표준 모형에서 제시한 항목들이 어떻게 한글학교 표준 모형 설계에 영향을 미칠 수 있을지에 대한 가능성을 타진해 보는 데에 목적이 있으므로 일반적인 배열순서에 따른다.

§ 4. 결론 및 제언

국제 통용 한국어 교육 표준 모형은 국내외 한국어 교육의 표준적인 교육과정 부재로 인해 합일치를 보지 못하고 있는 한국어 교육을 체계화하기 위한 목적으로 개발된 것이다. 교육과정의 합일치는 한국어 교육의 다양한 면모를 부정하지는 것이 아니다. 다양성을 인정하는 범위 내에서 통일을 기하자는 것으로, 체계 없는 교육이 발전을 저해할 수 있는 요인을 미연에 방지하자는 데에 목적이 있다. 이러한 목적 실현은 국제 통용 한국어 교육 표준 모형이 국내외 한국어 교육 기관에 보급-전파되는 데서부터 시작될 것이다.

또한 본고에서 대상으로 삼은 북미 지역 한글학교는 재외동포 한국어 교육 기관 중 50% 이상이 개설-운영되는 곳으로 북미 지역에서 우선적으로 표준 모형을 적용한 한글학교 표준 모형이 개발되어 보급될 경우 파급효과는 클 것이다. 동시에 북미 지역 한글학교 및 한국어 교육의 안정적인 발전을 꾀할 수 있을 것이다.

여기에 덧붙여 국내 한국어 교육계는 재외동포 한국어 교육의 특수성, 민족 교육의 중요성을 인식하여 그들을 위한, 그들에 맞는 교육과정을 개발하여 보급할 방안에 대해 끊임없이 연구해야 한다. 또한 대한민국 정부의 국내외 한국어 교육에 대한 관심과 적극적인 지원이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 김경근 외(2007), 재외 비정규 한글학교용 표준교육과정 체제 개발 연구, 교육과학기술부.
 김중섭 외(2010), 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 1단계 최종보고서, 국립국어원.
 김중섭 외(2011), 국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계 최종보고서, 국립국어원.
 정영근외 (2009), 재외 한글학교용 표준 교육과정(총론 및 각론) 연구 개발 최종보고서, 교육과학기술부.
 조영미(2010), 북미 지역 내 한국어 마을의 한국어 교육 사례 연구: 미국 콘코디아 언어마을의 외국어 몰입교육 프로그램을 중심으로, 한국문화인류학 43-2, 한국문화인류학회.

한국어 발음교육을 위한 한영 음운대조

김 선 정
계명대학교

§ 1. 머리말

외국어 학습에 미치는 여러 가지 요인 중에서도 학습자의 모국어는 가장 중요한 요인 중의 하나임에 틀림이 없다. 외국어를 배울 때에 학습자들의 모국어가 따라 어려움을 겪는 부분이 다르다는 사실이 이를 뒷받침해 준다. 따라서 외국어를 교육하는 교사가 학습자의 모국어와 학습대상 언어 간의 차이점과 공통점을 이해하고 이를 교수·학습에 효율적으로 이용하면 언어교육의 효과를 높일 수 있다. 이 글에서는 한국어와 영어의 음운에 나타난 특징을 간략히 대조해보고자 한다. 이는 영어권 학습자들에게 한국어의 발음을 교육할 때 중요하게 다루어야 할 점과 학습자들이 겪을 어려움을 예측해봄으로써 효과적인 발음 교육 방안을 모색해 보기 위함이다.

§ 2. 음운 대조

1. 자음(Consonant) 대조

1.1 한국어의 자음

한국어의 자음은 19개로, 조음위치와 조음방법, 입으로부터 방출되는 기(aspiration)의 세기에 따라 다음과 같이 분류된다.

(1) 한국어의 자음

조음방법			조음위치		양순음	치조음	경구개음	연구개음	후음
기의 세기									
장애음	파열음	평음	ㅂ [p]	ㄷ [t]		ㄱ [k]			
		경음	ㅃ [p']	ㄸ [t']		ㄲ [k']			
		격음	ㅍ [p ^h]	ㅌ [t ^h]		ㅋ [k ^h]			
	마찰음	평음		ㅅ [s]			ㅎ [h]		
		경음		ㅆ [s']					
		격음							
	파찰음	평음			ㅈ [tʃ]				
		경음			ㅉ [tʃ']				
		격음			ㅊ [tʃ ^h]				
공명음	비음		ㅁ [m]	ㄴ [n]		ㅇ [ŋ]			
	유음			ㄹ [l/r]					

국제음성기호(International Phonetic Alphabet, IPA)에 의하면 자음이 발음 되는 위치는 10여 곳이나 되는데, 한국어의 경우는 다섯 곳으로 아래에 있는 영어보다 적다.

1.2 영어의 자음

영어 자음은 24개로, 조음위치와 조음방법, 성대 진동의 유무에 따라 다음과 같이 분류된다.

(2) 영어의 자음

		양순음	순치음	치음	치조음	경구개 치조음	구개음	연구개음	성문음
파열음	무성	p			t			k	
	유성	b			d			g	
마찰음	무성		f	θ	s	ʃ			h
	유성		v	ð	z	ʒ			
파찰음	무성					tʃ			
	유성					dʒ			
비음		m			n			ŋ	
설측음					l				
접근음		w			r(ɹ)		y		

한국어의 자음을 영어와 비교해 볼 때 두 가지 면에서 차이가 있다. 첫째는 대립되는 소리의 수적인 차이(quantitative differences)다. 영어는 장애음이 대개 두 종류로 분류되는데, 한국어는 세 종류로 분류된다는 것이다. 양순파열음을 예로 들어 보면, 영어에는 /p/와 /b/ 두 종류의 소리가 있는 반면, 한국어에서는 /ㅍ/, /ㅂ/, /ㅃ/의 세 종류의 소리가 있다. 둘째는 대립되는 소리의 질적인 차이(qualitative differences)이다. 영어에서는 무성음(voiceless sounds)과 유성음(voiced sounds)의 대립이 있는데 반해, 한국어는 그러한 대립이 없고, 기(氣; aspiration), 즉 공기를 내뿜는 정도에 따른 ‘평음, 경음, 격음’의 대립이 있다. 영어에서 보이는 /p/와 /b/의 소리의 차이는 성대의 떨림이 있고 없음에 차이가 있어, /p/는 성대의 떨림이 없는 무성음이고, /b/는 성대의 떨림이 있는 유성음이다. 그러나 한국어의 자음에는 /b, d, g, z, ɖ/ 등과 같은 유성음이 없다.

한국어 자음과 영어 자음의 공통점과 차이점을 좀 더 구체적으로 살펴보면 아래와 같다.

① 조음위치

위의 표에서 확인할 수 있는 바와 같이 영어는 한국어에서 사용하는 모든 조음 위치를 사용하고 있다. 한편, 한국어에는 영어의 ‘think, they’에서 볼 수 있는 치음 /θ, ð/와 ‘flower, victory’에서 볼 수 있는 순치음 /f, v/와 같은 소리가 없다. 따라서 조음 위치만을 고려해 본다면, 한국어 화자들이 영어를 배울 때 겪는 어려움이 영어 화자들이 한국어를 배울 때 겪는 어려움보다 더 클 것이라고 예측해 볼 수 있다. 실제로도 한국어 화자들은 영어의 위와 같은 자음을 발음하는 데 많은 어려움을 겪는다.

② 조음방법

가. 장애음

파열음은 한국어나 영어 모두 양순음, 치조음(치경음), 연구개음의 세 가지가 있다는 점에서 공통적이다. 그러나 위에서 말한 바와 같이 영어에서의 유무성의 대립(p/b; t/d; k/g)과 한국어에서의 평음, 경음, 격음(ㅍ/ㅂ/ㅃ; ㅌ/ㄷ/ㄸ; ㅋ/ㆁ/ㆁ; ㆁ/ㄴ/ㄹ)의 대립으로 인한 차이가 있다. 수적인 면에서 볼 때는 한국어가 영어보다 파열음의 수가 많다.

두 언어 사이에 가장 큰 차이가 마찰음에서 나타난다. 영어에는 위의 표에서 보는 것과 같이 9개의 마찰음이 있으나 한국어에는 /s, ʃ, ð/ 세 가지뿐이다. 그러나 한국어의 /s/는 뒤에 오는 모음에 따라 발음이 다르게 나는데, 특별히 /시, 샹, 셔, 쇼, 슈/ 등과 같은 경우의 /s/는 영어의 /s/와는 발음이 다르다. 이 소리는 오히려 ‘shop, issue, dash, push’ 등에서 발음되는 /ʃ/와 비슷하다. 한편, 영어의 /s/는 ‘sink, soap, say, decide, receive, assert’ 등과 같이 어두 또는 강세를 받는 모음 앞에서 한국어의 /ㅍ/와 같이 발음된다. 한국어의 /s/는 영어의 ‘slow, stick, small’ 등과 같이 자음 앞에서 나는 소리와 흡사하다. 이를 통해 볼 때 한국어 화자들의 경우는 영어의 유성음과 /s/를 제외한 나머지 마찰음을 발음할 때 어려움을 겪는 반면, 영어 화자의 경우에는 한국어의 파열음, 특히 평음, 경음, 격음을 구별하여 발음할 때 어려움을 겪으리라는 것을 예측할 수 있다. 또한 한국어의 ‘ㅅ’와 ‘ㅆ’를 구별하여 발음하는 데 어려움을 겪을 것이다. 실제 영어권 화자들이 한국어를 학습할 때 나타나는 특징을 보면, 한국어의 ‘불, 뿔, 풀’과 ‘달, 딸, 탈’을 구별하는 데 어려움을 겪고, ‘쌍’보다는 ‘상’의 발음에 어려움을 겪는다.

나. 공명음

비음은 파열음의 경우와 마찬가지로 한국어나 영어 모두 양순음, 치조음(치경음), 연구개음의 세 가지가 있다는 점에서 공통적이다. 그리고 한국어의 받침에 오는 /o/이나 영어의 /ŋ/ 모두 어두나 초성에 오지 못한다는 점에서는 공통적이다. 영어의 비음은 경우에 따라 성절 자음이 되어 음절을 구성하기도 하지만(예: ‘bottom, cotton, sudden’), 한국어의 비음은 그렇지 못하다.

한국어의 유음 /ㄹ/은 환경에 따라 [l]과 [r]의 두 가지로 발음되지만, 환경에 따라 발음이 달라지는 하나의 음소, 즉, 변이음이다. 그러나 영어에서는 이 두 소리가 별개의 음소이다. 영어의 어두에 나타나는 설측음 /l/은 한국어의 ‘돌, 결국’ 등에 나타나는 /ㄹ/[l]과 발음이 비슷하지만(이를 ‘밝은(light) /l/’라 한다), ‘feel, tall’ 등과 같이 어말에 오는 /l/나 ‘help, salt’ 등과 같이 자음 앞에 오는 /l/ (이를 ‘어두운(dark) /l/’라 하여 [ɫ]로 표기한다)은 한국어의 /ㄹ/[l]과 발음과 많은 차이가 있다. 한편, 영어의 /r/은 접근음으로 발음된다. 영어의 /r/은 이런 점에서 한국어의 /r/(정확히 표기하면 [ɾ])과 조금 성격이 다르다. 한국어의 ‘노래, 소리’ 등과 같이 모음 사이에 나타나는 /ㄹ/은 혀끝을 치조에 닿아 가볍게 한 번 두드려 나는 탄설음이지만, 영어의 ‘rice mirror, sorry’ 등에 나타나는 /r/은 혀끝을 올려 치조와 경구개 사이에 접근시켜 발음한다. 즉, 혀끝을 치조에 붙이지는 않고 발음한다. 이러한 양 언어의 차이점은 한국어 화자들이 영어를 발음할 때 어두의 /r/과 /l/을 발음하는 데 오류를 범하거나 받침의 ‘tail’을 발음할 때 한국어의 ‘톨’과 같이 밝은 ‘l’로 발음하는 특징을 보인다. 이에 반해, 영어권 화자들이 한국어를 발음할 때는 ‘돌’을 ‘doll’에서처럼 받침 ‘ㄹ’을 어두운 ‘l’로 발음하거나 ‘다리’의 ‘ㄹ’을 접근음으로 발음하여 ‘다뤘’처럼 발음하기도 한다.

2.1 한국어의 모음

한국어의 단모음은 /ㅏ, ㅓ, ㅗ, ㅜ, ㅡ, ㅣ, ㅑ, ㅓ, ㅕ, ㅗ, ㅣ/의 10개로 입이 벌어진 정도(저 : 중 : 고), 입술이 둥글어지는지의 여부(원순 : 평순), 혀의 최고점의 앞뒤 위치(전설 : 후설)에 따라 다음과 같이 분류한다.

(3) 한국어의 모음

혀의 앞뒤 위치 입술모양 혀의 높낮이	전설모음		후설모음	
	평순모음	원순모음	평순모음	원순모음
고모음	ㅣ [i]	(ㅑ) [ü/wi]	ㅡ [i]	ㅓ [u]
중모음	ㅓ [e]	(ㅕ) [ö/we]		ㅗ [o]
저모음	ㅕ [ɛ]		ㅗ [a]	ㅓ [ə]

2.2 영어의 모음

영어의 단모음은 혀의 입이 벌어진 정도, 입술이 둥글어지는지의 여부, 혀의 최고점의 앞뒤 위치, 혀의 긴장성에 따라 아래와 같이 분류한다.

(4) 영어의 모음

		전설모음	중설모음	후설모음
고모음		i ɪ		u ʊ
중모음	중-고	e	ɜ	o
	중-저	ɛ	ə	ɔ
저모음		æ	ʌ a	ɑ

한국어와 영어의 단모음 체계를 비교해 보면 다음과 같은 점이 특징적이다.

첫째, 한국어의 모음에는 긴장과 이완의 대립이 없는 반면, 영어의 모음에는 긴장모음(tense vowel)과 이완모음(lax vowel)이 존재한다. 영어 'hit, pet, pat, foot, bud'와 같은 낱말의 모음은 각각 [ɪ, ɛ, æ, ʊ, ʌ]인데 이러한 모음을 이완모음이라고 한다. 나머지 모든 모음은 긴장모음이다.

둘째, 영어 모음에는 한국어의 중설 고모음인 /ㅡ/[ɪ]가 없다.

이를 통해 볼 때 한국어 화자들의 경우에는 영어의 긴장 모음과 이완 모음을 구별하여 발음하는 데 어려움을 겪고, 영어 화자들의 경우에는 한국어의 /ㅡ/ 모음을 발음하는 데 어려움을 겪을 수 있음을 알 수 있다.

3. 음절(Syllable) 대조

3.1 한국어의 음절

한국어와 영어 모두 폐음절 언어에 속한다. 다시 말해, 두 언어 모두에서 자음으로 끝나는 음절이 가능하다. 한국어에서 가능한 음절구조는 아래와 같이 모두 네 개뿐이다.

〈한국어에서 가능한 음절 구조〉

- ① 모음(V) : 아, 오, 이, 우
- ② 자음 + 모음(CV) : 가, 나, 무, 소
- ③ 모음 + 자음(VC) : 입, 온, 울
- ④ 자음 + 모음 + 자음(CVC) : 감, 공, 문

위에서 확인할 수 있는 바와 같이 한국어의 자음은 반드시 모음과 결합하여야 음절을 이룰 수 있으며, 자음 홀로는 음절을 이룰 수 없음을 알 수 있다. 또한 자음은 어두에서든지 어말에서든지 어느 위치에서도 두 개의 자음이 연달아 발음되는 겹자음이 올 수 없다. '닭, 흙, 녀' 등과 같이 겹받침을 가진 경우는 '자음+모음+자음+자음(CVCC)'의 구조가 가능한 것처럼 보이지만 이는 철자상 나타나는 것뿐이지 발음할 때에는 두 자음 중 하나만 발음되어 CVC 구조가 된다.

* 한국어에서는 쓰기 체계에 음절 개념을 도입하여 음절 단위로 쓰는 것(예를 들어, Kim vs. 김)은 물론, 어떤 말을 줄여 사용할 때도 영어에서는 각 낱말의 맨 앞 철자만을 취하는데 반해 한국어에서는 맨 앞 음절들을 취한다.

3.2 영어의 음절

영어의 경우 비음이나 유음 등의 성절자음(syllabic consonants)이 있다. 'bottom, kitten, cotton, bottle, apple' 등과 같은 말에서 /m, n, l/ 등은 모음처럼 음절을 형성한다.

영어의 음절구조도 기본적으로 두음-음절핵-말음으로 구성되는 것은 한국어와 차이가 없으나, 다음과 같은 면에서 한국어와 차이가 난다.

첫째, 어두에는 기본적으로 두 개의 자음이 올 수 있으며, 만약 첫 자음이 's'이면 'spring, strike, screen' 등과 같이 's'를

포함하여 세 개의 자음까지 올 수 있다. 둘째, 어말의 경우에도 어두의 경우보다는 약하지만 분포상의 제약이 있다. 두 개는 물론이고 세 개까지의 자음이 가능하다(동사의 과거시제 어미(-ed)나 명사의 복수형(-s)과 같은 어미가 붙을 경우 가능한 자음의 수가 네 개(C1C2C3C4)가 된다, 예: prompts).

이러한 한국어와 영어의 음절구조의 차이를 통해 볼 때 영어 화자들은 한국어를 발음할 때 음절구조로 인해 겪는 어려움이 없는 것으로 예측되는 반면에 한국어 화자들은 영어의 자음군을 발음할 때 어려움을 겪을 것으로 예측할 수 있다. 실제로 한국어 화자들의 경우에는 영어의 자음군을 발음할 때 음절구조를 맞추기 위해 영어에는 없는 /-/ 모음을 삽입하여 발음한다. 예를 들어 ‘tree’는 ‘트리’로 ‘tent’는 ‘텐트’로 발음한다.

4. 음운 현상(Phonological Process) 대조

4.1 종성 자음의 발음

한국어 표기법에서 받침에 사용할 수 있는 자음은 /ㄷ, ㅂ, ㅍ/를 제외한 16자이다. 그러나 이들 자음들이 어말 또는 자음 앞에서는 제 음가대로 발음되지 않는다. 다음은 한국어 종성에서 나타나는 발음의 변화를 보여준다.

(5) 한국어 종성 발음

표기상의 자음	환경	발음	예
ㅁ	어말 또는 자음 앞에서	ㅁ [m]	밤, 숨
ㄴ		ㄴ [n]	산, 문
ㅇ		ㅇ [ŋ]	강, 공, 방
ㄹ		ㄹ [l]	달, 물, 길
ㅂ, ㅍ		ㅂ [p]	입, 잡다, 앞, 뒹다
ㄱ, ㅋ, ㆁ		ㄱ [k]	국, 부엌, 밖
ㄷ, ㅌ, ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ, ㅌ		ㄷ [t]	닫다, 술, 옷, 있다, 낮, 꽃

한국어의 경우에는 이 위치에서 공기가 입을 통해 밖으로 나갈 수 없으므로 자음이 과열되지 못하고(즉, 불파(unreleasing)되고), 이로 인해 중화가 일어난다. 결국, 불파로 인해 조음방법상에 나타나는 장애음의 다양한 특징이 사라지는 것이다. 그러나 영어의 경우에는 ‘cat, cup, pop, cook’ 등에서처럼 장애음이 과열되어 제 음가대로 소리 난다. 이러한 이유로 영어권 화자들은 한국어 ‘국’과 ‘부엌’의 발음을 각각 ‘구그’와 ‘부어크’처럼 발음하고, 한국어 화자들은 영어의 ‘cook’을 ‘쿡’으로 발음한다.

4.2 자음과 자음이 만날 때의 발음

4.2.1 비음화

한국어의 경우 두 자음이 아래와 같이 연달아 올 때 비음으로 소리 난다.

장애음 + 비음: 국물[궁물], 막내[망내],
비 음 + 유음: 정리[정니], 심리[심니]
장애음 + 유음: 국력[궁녁], 입력[임녁]

그러나 반대의 환경인 ‘비음 + 장애음(예; 안개, 잔디 등)’의 경우나 ‘유음 + 비음(예; 설마, 얼마 등), ‘유음 + 장애음(예; 얼굴, 팔기 등)’의 경우에는 아무런 음운변화가 일어나지 않는다.

이와는 달리 영어의 경우에는 자음이 연쇄될 때 어느 경우에도 한국어에서 일어나는 음운현상이 일어나지 않는다. 즉,

good morning, nickname, pop music, footnote, let me go에서처럼 인접한 자음끼리 아무런 변화가 일어나지 않는다.

이러한 이유로 한국어 화자들은 영어 단어 ‘nickname’을 한국어의 음운법칙을 적용하여 ‘닝네임’과 같이 발음하는 반면, 영어권 화자들은 한국어의 ‘막내’를 영어와 같이 글자대로 발음한다.

4.2.2 유음화

유음화란 유음이 아닌 ‘ㄴ’이 유음 ‘ㄹ’을 만나 둘 다 유음 [ㄹ]로 발음되는 현상을 말한다. 한국어의 경우 ‘비음(ㄴ) + 유음’이나 ‘유음 + 비음’은 모두 ‘ㄹ’로 발음된다. 예를 들어 ‘진리, 천리, 신라’는 각각 [질리], [철리], [실라]로 발음되고, ‘설날, 오늘날, 물난리, 줄넘기’는 각각 [설랄], [오늘랄], [물랄리], [줄럼끼]로 발음된다. 이에 반해 영어의 경우에는 Henry, only, on-line, one room에서처럼 글자대로 발음된다. 그러나 한국어 화자의 경우 한국어 발음 법칙을 적용하여 각각을 [헬리], [올리], [올라인], [월룸]으로 발음하기도 한다.

이러한 이유로 한국어 화자들은 영어 단어 ‘on-line’을 한국어의 음운법칙을 적용하여 ‘올라인’과 같이 발음하기도 하지만, 영어권 화자들은 한국어의 ‘진리’를 영어와 같이 글자대로 발음한다.

§ 3. 맺음말

지금까지 영어와 한국어의 음운에 나타나는 특징을 자음과 모음, 음절구조, 음운 현상으로 나누어 간략히 대조해 보았다. 양 언어의 대조적인 특징은 영어를 배우는 한국어 화자들에게나 한국어를 배우는 영어 화자들에게 유익하고 의미 있는 정보를 제공해 줄 수 있을 것이다. 특별히 영어권 학습자들에게 한국어를 가르치는 교사들에게는 한국어 교육의 기본 방향을 제시해 주고, 학습자들의 발화에 나타난 특징을 이해하는 데 중요한 역할을 할 것으로 믿는다. 이러한 대조적인 특징을 활용하여 영어권 화자들에게 한국어의 발음을 교육하는 실제적인 방안에 관하여는 다른 글에서 다루기로 한다.

참고 문헌

- 김선정(1999) 영어모국어화자를 위한 한국어 발음교육방안, 한국어교육 10-2, 153-170, 국제한국어교육학회.
 김선정(2005) 한국어발음교육론, 「외국어로서의 한국어교육학」, 한국방송통신대학교 출판부.
 남기심·이상익·홍재성 외(1999) 「외국인을 위한 한국어 교육의 방법과 실제」, 한국방송통신대학교 출판부.
 안상철·최인철(2006) 「영한대조분석」, 한국문화사.
 오미영 역(2004) 「대조언어학」, 제이앤씨.
 허 용·강현화·고명균·김미옥·김선정·김재욱·박동호(2005) 「외국어로서의 한국어교육학 개론」, 박이정.
 허 용·김선정(2006) 「외국어로서의 한국어발음교육론」, 박이정.

효과적인 학습지도를 위해 교사가 꼭 기억해야 할 것들

이창남, Ph.D.

Associate Professor of Special Education
Kennesaw State University, Kennesaw, GA

바인더와 와트킨스라는 두 교육학자들은 1989년에 발표한 그들의 논문에서 “미국에는 세계에서 가장 효과적인 학습지도 방법들이 있다. 하지만 우리는 그것들을 사용하지 않고 있다” (Binder and Watkins, 1989, p. 33)고 말하였다. 그런데 유감스럽게도 이것은 그로부터 20년이 지난 오늘날에도 여전히 사실이다. 오랫동안 미국 정부와 사설 재단들은 많은 자금을 지원하여 효과적인 학습지도 방법을 개발하려고 하였고 그런 지원은 헛되지 않아 몇몇 방식들이 학습 효과를 확실히 증가시킨다는 것이 발견되었다. 현재 이런 방식들은 미국 연방 정부 산하의 웹사이트인 What Works Clearing House (<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>)에 자세하게 설명, 기술되어 있다.

하지만 미국의 현직 교사들이 그런 좋은 방법들을 사용하여 학생들을 잘 가르치고 있느냐 하면 그건 아니다. 필자는 지난 15년간 미국의 몇몇 대학에서 교사들을 가르쳐 온 사람으로서, 그리고 또한 동시에 어린 학생들도 가르치는 사람으로서, 그런 효과적인 방식들이 왜 효과적으로 쓰이지 않는지 알고 있다. 그래서 이 글에서는 한글을 지도하는 교사들이 어떻게 효과적으로 한글을 가르쳐 학생들과 학부모들을 기쁘게 할 수 있는지 설명하고자 한다.

우리가 어떤 새로운 내용을 배울 때는 몇몇 과정을 거친다. 아래 표 1에 이 과정들이 정리되어 있는데, 가장 간단한 예로 운전을 배우는 과정으로 이를 설명해 보고자 한다. 우리가 운전을 처음 배운다고 가정하자. 가장 먼저 해야 할 것은 아마도 운전 법규를 공부해서 필기 시험에 통과하는 일일 것이다. 필기 시험에 통과한 후 맨 먼저 할 일은 시동을 거는 법, 운전대를 돌리는 법, 브레이크 발판을 사용하는 법, 연료 발판을 사용하여 차가 앞으로 가게 하는 법, 등등을 배울 것이다. 이것은 말로만 설명 해서는 안 되고 학습자가 직접 해 보면서 익혀야 함은 물론이다. 이 과정을 <습득>이라 하는데, 이 과정에서 가장 중요한 것은 정확하게 배워야 한다는 것이다. 예를 들면 운전대를 어느 쪽으로 돌리면 차가 어느 쪽으로 가는지 확실하게 배워야 한다. 또 앞에 “정지” 표시가 있으면 어느 발판을 밟아야 하는지 확실하게 배워야 한다.

이렇게 기본적인 것을 확실하게 배웠다고 운전을 다 배운 것은 아니다. 이것들을 운전자가 의식하지 않고도 능숙하게 사용할 때까지 연습하지 않으면 운전할 때 큰 사고를 당할 수 있다. 따라서 학습자는 그 기본적인 것들을 많은 연습을 통해 능숙하게 사용할 때까지 학습하고 연습해야 한다. 이 과정을 <숙련>이라 부른다.

이렇듯 숙련을 한 후에도 학습자는 전에 배운 것을 잊지 않아야 하는데, 이것은 많은 경우 학습자 힘으로 되지 않는다. 운전 중에 있어서도 교사는 학습자가 잊어먹지 않았는지 수시로 검토하고 잊은 것은 다시 가르쳐야 한다. 교사들이 학생들을 가르칠 때 종종 당하는 실망스런 상황이 있다. 며칠 전만 하더라도 배운 낱말을 잘 읽던 학생이 배운 내용을 새까맣게

있어 먹는 경우이다. 필자는 초등학생들에게 영어 읽기 지도를 할 때, 가령 “optimistic” (낙관적, 긍정적)이라는 단어를 가르치고 몇 번 연습도 시키고, 물어 보면 학생들이 곧바로 그 뜻을 기억할 때까지 가르쳤는데도 한두 주 지나 그 낱말의 의미를 완전히 잊어 버리는 것을 경험하였다. 이런 일은 단지 학생의 무능력 때문에 일어나는 일은 아니다. 교사가 가끔씩 그것을 연습시키는 배려를 하지 않았기 때문이다. 이렇게 배운 내용을 잊지 않도록 하는 것을 <지속>이라 부른다.

〈표 1. 학습자가 어떤 내용을 배울 때 거쳐야 하는 과정〉

	습득 (Acquisition)	숙련 (Fluency or proficiency)	지속 (Maintenance)	일반화 (Generalization)
이것은 무엇?	기본적인 요소를 확실하게 배움	배운 기본 요소를 능숙하게 사용	시간이 지나도 잊어 먹지 않고 계속 사용함	배운 내용을 생소한 상황에서 활용함
강조해야 할 것은 무엇?	기본적인 것을 정확하고 완전하게 배웠는가?	교사가 지시하면 머뭇거리지 않고 익숙하게 기억하고 사용하는가?	가르친 지 몇 주 혹은 몇 달이 지나도 여전히 기억하고 활용하는가?	배운 내용을 원래 상황과 다른 상황에서도 활용하는가?
무슨 방법을 써야 할까?	가르치는 내용을 정교하게 분석 한꺼번에 한 가지 씩만 가르치되 정확하게 가르침 교사의 시범-학생과 교사의 동시 시행- 학생 혼자서 시행을 통해 완벽하게 익힘	학생들끼리 짝지어 하는 연습이나 게임 등 속도를 요하는 연습이 효과적임	한 번 가르친 내용이라도 다음 시간 내용에 요령있게 첨가하여 지속적인 연습을 시킴	정교하게 기획된 활동과 게임 등을 통해 학생이 자발적으로 배운 내용을 활용하게 함

지속을 도와주기 위해서는 종종 기계적인 반복을 사용한다. 많은 교사들이 실수 하는 것은 일단 처음 가르칠 때 많이 반복하다가 그 다음날 수업에서 그 내용을 반복하는 것을 멈추는 것이다. 물론 다음 수업에는 그 수업의 내용이 있으므로 전 시간에 배운 내용을 반복 연습 시키는 것은 쉽지 않다. 하지만 수업의 내용을 미리 검토하고 전 시간의 내용을 약간 반복 연습 시킬 것을 고려하면 얼마든지 가능하다. 특히 내용 자체를 자연스럽게 다음 내용에 접합시키면 어렵지 않게 반복을 시킬 수 있다.

지속을 위한 다른 방법들도 있다. 예를 들어 학생들에게 새로운 낱말 “optimistic”이라는 낱말을 가르쳤다고 하자. 이 낱말을 4학년 학생들이 처음 배운 낱말은 교사는 <습득>을 위해 그 의미를 자세히 설명하고 예를 들어 가면서 그 의미를 분명하게 할 필요가 있다. 그 다음날에 교사는 다음 교과 내용을 가르치기 전에 optimistic한 상황을 묘사하면서 학생들에게 “이런 경우 어떤 낱말을 사용할 수 있을까?” 하고 묻는다. 학생들은 그 낱말을 말한다. 이런 식으로 교사는 간간이 이 낱말을 사용하고 학생들로 하여금 그 낱말을 기억할 수 있게 한다. 이렇게 교과 내용을 평범한 일상의 일(routine)로 만드는 방법을 교사들은 자주 사용한다. 물론 그 목적은 <지속>을 위해서이다.

운전이나 다른 학습에 있어서 최종적으로 해야 할 일은, 학습자가 배운 내용을 생소한 상황에 사용할 수 있게 하는 것이다. 예를 들면 운전을 배우는 학습자가 날마다 연습하던 길에서는 실수 없이 잘 했는데, 한 번도 안 가 본 길을 갈 때 많이 당황하고 실수를 하는 일이 일어나서는 안 된다. 이를 위해서는 학습자는 운전을 지도하는 사람과 함께 고속도로 진입 등 새로운 상황을 시도해 보아야 한다. 이 과정을 <일반화>라고 한다. 운전이 아닌 다른 학습 내용에 있어서도 이것은 배운 내용을 새롭게 적용하는 단계이다. 예를 들면 곱셈의 개념에 대한 기본을 <습득>한 후에 학습자는 곱셈 구구를 학생이 능숙하게 기억하고 사용하도록 <숙련>의 과정을 거친다. 그리고는 잊지 않도록 반복 연습을 하여 배운 내용이 <지속>되도록 하고, 그것을 실생활 상황에 적용하도록 하여 <일반화>의 과정을 경험하도록 해야 할 것이다.

한국을 비롯한 아시아의 교육은 전통적으로 이 <일반화>에 가장 약하였다. 따라서 기본적인 것들은 충실하게 잘 배웠 으면서도 그것을 사용하는 것을 소홀히 하다 보니 배운 것이 그다지 유용하게 사용되지 못하는 수가 많았다. 이처럼 학습이 <일반화>에까지 이르지 못하면 학습이 그다지 유용하지 못하고, 물론 학생들이 그 학습한 것을 사용하지 않으므로 학습한 내용이 개인의 삶이나 사회에 기여를 하지 못한다. 종종 전 세계 학생들의 학력을 점검하는 시험에서 한국이나

아시아의 학생들이 최상의 성과를 이룩하였다는 보도가 있었다. 그러나 그 학력은 대체로 <습득>, <숙련>, <지속> 까지였고 <일반화>의 테스트가 아니었다. 한편 전통적으로 미국의 교육은 학습의 최종 단계인 <일반화>만을 추구하였다. 그 결과 처음 3 단계를 매우 소홀히 하였다. 따라서 미국 학생들의 기초 학력은 매우 빈약하였다. 학습의 최종 목표는 <일반화>라는 것은 논란의 여지가 없으나, 그렇다고 처음 세 단계가 없이도 <일반화>를 이룰 수 있다는 것은 논리적으로나 실제적으로 타당성이 빈약한 것이다. 마치 바느질을 할 때 바늘에 실을 꿰는 것이 귀찮으니 바늘 허리에 실을 묶어서 바느질을 하려고 시도하는 것과 같이, 그 실패는 뻔한 것이다.

그러면 이 과정들을 한글 지도에 어떻게 적용할 수 있는가? 먼저 <습득>의 과정을 보기로 하자. 필자는 오레건 대학에서 특수교육학 박사과정을 하던 때, 종합시험의 일부분으로 한글 읽기 지도법을 기획하였다. 거기서 출발하여 지난 약 20년간 한글 기초 읽기 지도법을 개발하였는데, 이 지도법은 다음과 같은 특징들을 가지고 있다.

- * 한글의 음소를 먼저 가르치고 이들을 연결하여 낱말을 읽도록 가르친다.
- * “ㄱ”과 “ㄷ”, “ㄴ”과 “ㄹ”, “ㅌ”과 “ㅎ” 등 모양이 비슷한 음소는 시간적으로 멀리 떨어져 혼란이 없도록 가르친다.
- * 흔하게 쓰이는 자모를 먼저 가르치고 “ㄲ”, “ㄴ” 등과 같이 빈도수가 적은 자모는 나중에 가르친다.
- * “ㅏ”, “ㅑ”, “ㅓ”, “ㅕ” 등의 모음의 음소들은 글자 이름과 동일하게 가르치고, 자음은 글자 이름 대신 음가를 가르친다. 예를 들면 “ㅂ”은 /b/로, “ㅅ”은 /ssss/로, “ㄴ”은 /nnnn/으로 가르친다. 이 음가들은 영어의 글자들을 사용하지 않고 교사가 그 음가를 소리 내어 시범을 보인다. 한글의 음가는 영어의 음가와 정확히 상응하지 않기 때문이다.
- * 상황에 따라 특이하게 발음되는 자모는 법칙을 만들어 가르친다. 예를 들면 “아”나 “우” 같은 글자에서 “o”의 음가는 없는데, 이는 “o가 글자에서 첫소리이면 아무 소리도 나지 않는다”로 가르친다. 반면 이 글자가 “강”이나 “종” 등과 같이 한 글자에서 세 번째 소리인 경우는 “이 o이 글자에서 맨 마지막 소리이면 /ng/으로 소리난다”고 가르친다.
- * 이런 방법으로 가르치고, 각각의 음소에 대해 교사가 처음에 시범을 보이고, 다음에는 학생과 함께 소리 내고, 다음으로 학생 혼자서 말하게 하는 이른바 “I do, we do, you do”의 순서로 가르치면 학생이 아주 정확하게 배운다. 이 방법들은 <습득>을 위해 가장 좋은 방법들이다. 이 학습 지도는 필자가 YouTube에 올린 비디오가 잘 보여준다. 이 비디오는 http://www.youtube.com/watch?v=Cg8NE_uDWN4에서 볼 수 있다.

이렇게 습득을 가르치면 학생들은 아주 정확하게 한글 낱말들을 읽는다. 그런데 그렇게 습득을 한 후에도 학생들의 읽기는 능숙해지지 않는다. 읽기를 배우기 전에 이미 한국말 구사가 어렵지 않은 학생들에게는 <숙련>의 과정이 쉽지만, 말하기가 서투른 학생들에게는 이 <숙련>을 위해서는 다른 학습법이 필요하다. 게임이나 학생들끼리 짝지어 연습하는 활동 등이 효과적이다. 필자는 이 게임 가운데 하나를 <http://www.youtube.com/watch?v=g-WBweE-3Ug>에 등재하였다.

<지속>을 위해서는 지금까지 학습한 자모들을 매 수업이 시작될 때 누적적으로 잠시 연습 시킨다. 이렇게 한 결과 학생들은 학습 내용을 잊지 않고 잘 <지속>한다는 것이 입증되었다. 또 시간이 허락하는 대로 수시로 누적적인 연습을 시키면 아주 효과적으로 학습 내용을 <지속>시킬 수 있다.

<일반화>를 위해서는 학생들로 하여금 배운 낱말을 사용하여 한국어로 말을 하도록 계속적으로 연습을 시키는 것이 좋다. 예를 들면 학생들이 “식사”라는 낱말을 배운 후에는 아침 식사에 무엇을 먹었는지 서로 이야기 해 보도록 한다. 그렇게 하여 이 낱말을 자연스럽게 문맥에 맞게 사용하도록 연습 시킨다. 이 일반화의 단계는 체계가 없이 자연스럽게 진행하는 것이 좋는데, 적절한 활동 (activity)이나 토론을 사용할 것을 권한다. 또한 한국어로 된 드라마를 지속적으로 보는 것도 많은 도움이 된다.

교사들이 이 각각의 단계에서 학생들을 가르칠 때 유의해야 할 것들이 있다. 첫째, 교사는 “나는 이 방법을 배웠으니 이것을 사용하겠다”고 하기 전에 자기가 어떤 단계를 가르치는지 먼저 고려해야 한다. 각 단계에 잘 맞는 방법이 있지만 잘 맞지 않는 방법도 있다. 예를 들어 어느 교사가 연수회에서 좋은 자료와 학습 활동에 대해서 배웠다고 하자. 그 교사는 자기 학습 지도안이 <습득>을 위한 것인지 <숙련>을 위한 것인지 혹은 다른 단계를 위한 것인지 우선 고려해야 한다. 자기가 배운 것이 아무리 좋은 방법이라도 적절한 목적에 사용되지 못하면 효과가 적기 때문이다. 가장 이상적인 것은 연수를 하는 강사가 새로운 방법만 소개하지 말고 어떤 경우에 그것이 효과가 있는지도 소개하고 설명하는 것이다.

둘째로, 이전에 어떤 방법이 어떤 단계에 효과가 있었더라도 교사는 그것을 사용하면서 학생들의 학습 진척을 면밀하게 관찰하고 그것이 실제로 효과가 있는지 확인해야 한다. 때로는 전에 효과가 있다고 알려진 방법이라도 학생들의 특성에 따라 효과가 달라지는 경우가 있다. 이런 경우 교사는 학생의 학습 경과에 따라 그 방법을 적절하게 수정해야 하는 수도 있기 때문이다. 효과가 있는지도 확인하지 않고 수업을 진행하는 것처럼 시간 낭비는 없다.

셋째로 가르치는 데 있어 지나치게 “철학”에 의존하지 않는 것이 좋다. 교육학자들, 특히 대학에서 교육학을 가르치는 사람들 중에는 “철학”이나 “이론”에 갇힌 고집장자들이 많다. 이들 중 어떤 사람들은 자기들의 방법이 효과가 없다는 것

이 데이터로 드러나도 “그게 내 철학이다” 라고 고집하는 사람들을 종종 볼 수가 있다. 이렇게 되면 가장 큰 피해자들은 그 방법으로 배우는 학생들이다.

어떤 교육학자들은 “나는 형성주의자다. 그러니까 직접지도법에는 반대한다”는 등의 말을 한다. 하지만 가르치는 교사들의 입장에서는 이런 태도는 건설적이지 못하다. 흔히 “형성주의” 방법에서는 학생 위주의 활동을 많이 사용하는데, 이것은 <일반화>의 과정에서는 아주 좋으나 <습득>의 과정에서는 매우 비효과적이다. 따라서 앞서 말한 교육학자의 말은 마치 “나는 망치 주의자다. 그러니까 일을 할 때는 언제나 망치만 사용해야 한다”는 말과 같다. 교사는 자기가 지금 어느 단계를 가르치고 있는지 알아야 한다. 또한 이를 위해서 가장 좋은 도구는 무엇인지 알고 사용해야 최대의 성과를 거둘 수가 있고, 학생이 가장 잘 배울 수가 있다. 이런 이유로 히키, 무어, 펠리그리노 등의 학자들은 “효과적인 학습 지도 방법을 연구한다는 것은 특정한 목적을 달성하기 위하여 어떤 도구가 가장 적절한지 묻는 질문에 비유할 수 있다”고 하였다 (Hickey, Moore, & Pellegrino, 2001, p. 613).

결론을 맺는다. 교사 교육이나 교사 연수를 통해 교사들은 많은 학습 지도 방법들을 배운다. 하지만 그 방법들을 제대로 사용하지 않으면 효과가 없다. 가령 게임은 <숙련>을 위해서는 좋은 학습 도구이지만 <습득>을 위해서는 매우 효과가 작다. 이를 비유로 말하자면, 우리가 무엇을 만드는 데 공구를 잘 사용하면 매우 효과적으로 일을 할 수 있지만, 적절하지 못한 공구를 사용하면 애를 써도 일이 잘 되지 않는 것과 같다. 예를 들면 나무 판자를 자르는 데는 톱이 효과가 있지만, 못을 박는 데는 톱이 아주 효과가 작다. 그 보다는 망치를 사용하는 것이 더 효과적이다. 학습 지도 방법들도 이와 같이 사용하기를 권한다.

참고 문헌

- Binder, C., & Watkins, C. L. (1989). Promoting effective instructional methods: Solutions to America's educational crisis. *Future Choices*, 1(3), 33-39.
- Hickey, D. T., Moore, A. L., & Pellegrino, J. W. (2001). The motivational and academic consequences of elementary mathematics environments: Do constructivist innovations and reforms make a difference? *American Educational Research Journal*, 38(3), 611-652.

{ 리더쉽 }

코칭리더십을 통해 본 한인사회의 기르는 리더십

정 용 철
서강대학교

2012년은 한국과 미국에 있어 역사적으로 매우 중요한 해이다. 5년에 한 번씩 돌아오는 한국의 대통령 선거와 4년마다 돌아오는 미국의 대통령 선거가 겹치는 드문 경우다. 2012년 11월 6일 화요일에는 미국의 대통령을 뽑는 선거가 있고, 약 한달 뒤 12월 19일에는 한국에서 제 18대 대통령 선거가 있다. 미국에서는 오바마 현 대통령과 공화당의 롬니후보가 한국에서는 선거의 여왕이라고 불리는 박근혜 대표, 그리고 부산의 아들 문재인 전 노무현재단 이사장, 그리고 서울대 융합대학원 안철수 원장 등이 각각 미국과 한국의 미래를 책임지는 자리를 놓고 한판 승부를 겨루게 될 것 같다. 일국의 대권을 꿈꾸는 이들의 일거수일투족이 많은 사람의 관심을 받는 것은 누가 리더가 되느냐에 따라 한 나라의 장래가 결정되기 때문일 것이다.

한 개인이 여러 사람들의 목표달성에 영향력을 미치는 과정을 리더십이라고 정의할 때 어떤 리더를 길러내는가는 비단 국가의 미래 뿐 만 아니라 길모퉁이 조그만 구멍가게의 미래를 위해서도 중요하다. 이렇게 중요한 리더십을 학교에서 가르치지 않는다는 것이 오히려 이상할 지경이다. 최근 연구소나 대학을 중심으로 산발적인 리더십 프로그램을 개발되고 있지만 아직도 그 혜택을 받는 사람은 극소수에 불과하다. 더 많은 사람들이 제대로 된 리더십 교육을 받아야 사회가 발전하고 나라가 부강해 질 것이다. 한인사회도 예외는 아니다.

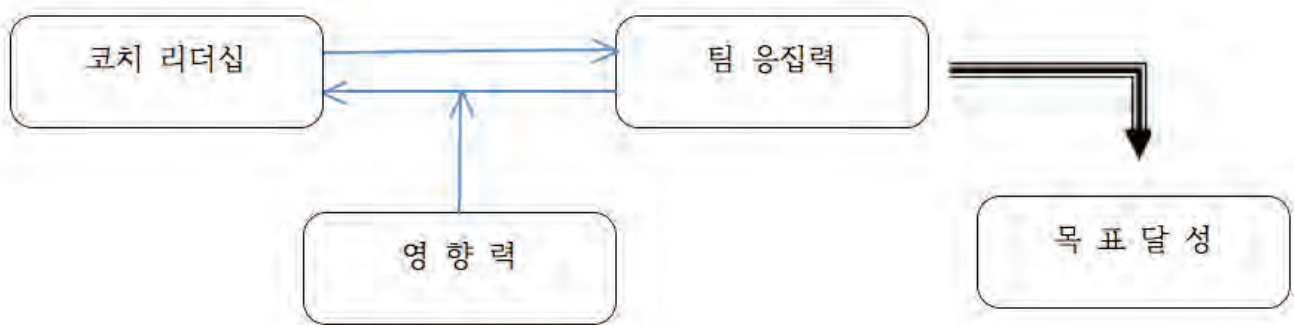
스포츠심리학을 전공한 필자는 스포츠를 통한 인성개발이라는 주제로 학위를 받고 미국의 한 주립대학에서 가르치다가 한국학교와 나크스(NAKS)를 통해 미국에서 자라나는 2세들을 기르는 일과 인연을 맺게 되었다. 대학에서 연구하는 교수가 전공분야에 천착하지 않고 다른 분야를 기웃거리다가는 대개 낭패를 보기 십상인데, 다행히 스포츠심리학에서 연구 주제로 삼았던 훌륭한 선수들을 기르는 훌륭한 코치들의 리더십을 훌륭한 이세를 기르는 리더십으로 연결시켜 학문적으로도 그다지 손해를 보지 않았다. 훌륭한 선수들을 길러내고 이기는 팀을 이끄는 능력은 스포츠 세계에서 매우 필요한 덕목이다. 멀리 갈 것도 없이 2002년 월드컵 4강 신화를 이끈 히딩크 감독이 한국축구에 미친 영향력이 얼마나 컸는지 또 그의 리더십을 통해 타성에 빠져있던 대한민국 축구가 어떻게 급성장했는지 똑똑히 기억하고 있다. 월드컵 후에 삼성경제 연구소에서는 히딩크의 리더십을 연구해 보고서를 발표하기까지도 했다. 스포츠에서 목격할 수 있는 코칭리더십은 훌륭한 리더를 연구하는 학자들에게는 매우 중요한 자료를 제공한다. 스포츠 현장은 이기고 지는 결과가 명확하다. 물론 돌발변수와 외부 요인들이 작용하기는 하지만 대체로 이기는 쪽을 이끄는 리더십이 그 반대쪽보다는 더 효과적이고 효율적이라고 볼 수 있다. 이기는 팀은 뭐가 달라도 다르다는 것이다. 단순히 훌륭한 선수들을 그냥 모아만 놓는다고 훌륭한 팀이 만들어지지 않는다. 각 선수가 가지고 있는 능력을 최대한 발휘할 수 있도록 훈련시키고 하나로 묶어내는 것은 온전히 선수들을 이끄는 코치의 리더십이다. 본고에서는 리더십이론을 바탕으로 코칭리더십을 설명하고 재외동포들이 2세들을 길러낼 때 리더로서 필요한 몇 가지 방법들에 대해 제안하려고 한다. 끝으로 필자가 미국을 떠나기 직전까지 기획하고 진행했던 재미청소년 리더십 프로그램, 미션 두드림에 대해 설명하는 것으로 글을 마무리하겠다.

코칭리더십

어떤 운동이든 운동을 처음 시작할 때부터 그 스포츠를 어떻게 하면 잘 할 수 있을 것인가를 가르쳐 주던 코치가 있다. 기억에 또렷하게 남는(좋은 기억이든 나쁜 기억이든) 코치가 있는가 하면 이제는 기억에서조차 가물거리는 코치도 있을 것이다. 당신을 지도했던 수많은 코치들 중에서 혹시 닳고 싶은 코치가 있는가? 만약에 있다면 왜 그 코치를 닳고 싶

어 하는가?

코치가 선수들을 어떻게 이끄는가를 연구하는 코칭리더십은 본질적으로 코치의 ‘코치됨’에 대한 연구이다. 선수들에게 어떤 영향(influence)을 주고 팀을 어떤 방향(vision)으로 이끌어 가는가는 매우 중요한 연구주제이다. 만약 리더십이란 _____ 이다’라는 질문을 받는다면 빈 칸에 무엇이라고 쓸 것인가? 열 사람에게 물어보면 아마도 열 가지 답이 나올 것이다. 리더십을 연구하는 학계의 반응도 그리 다르지 않다. 한 연구에 따르면 지난 50 년 간 65 개 이상의 리더십의 분류가 있어 왔는데(Fleishman et al., 1991) 어떤 이들은 리더십을 집단과정이 집중된 형태로 보았고, 다른 학자들은 리더십을 한 개인이 가지고 있는 특별한 기질과 그것을 발휘하여 다른 사람들이 일정한 과업을 성취하게 하는 능력으로 보기도 했다. 또 다른 리더십 학자들은 리더십을 행위나 행동으로 이해해서 그룹이 변화하도록 만들기 위해 리더가 하는 행동을 리더십으로 정의했다. 목표달성을 중심으로 리더십을 이해하는 학자들은 리더십이란 리더를 따르는 사람들에게 비전을 제시하고 몸소 실천하며 각 개인들에게 관심을 가져서 그들을 변화(transformation)시키는 것이라고 정의하기도 한다. 최근에는 리더십을 기술(skill)로 이해해서 훈련과 연습을 통해 리더십 기술을 개발하고 더 효과적인 리더로 키울 수 있다는 입장을 보이고 있다. 이렇듯 수많은 리더십의 접근방식에도 불구하고 대부분의 리더십 정의를 관통하는 네 가지의 특징들이 있다. 첫째, 리더십은 과정이라는 것이다. 대개의 경우 리더의 성공과 실패를 마지막 팀수행의 결과를 보고 결정한다. 그러나 리더십의 가장 중요한 순간은 마지막 결승전이 아니라 그 결승전이 벌어지기 한참 전에 이들을 훈련시키고 다독거리던 순간들이다. 어떤 정점의 단 한 번의 승부로 판결나는 것이 아니라 그 정점까지 가기 위해 지루했던 수많은 발걸음들을 포괄하는 것이다. 둘째, 리더십은 영향력 주는 것이다. 영향력이라고 함은 한 개인이 그 사람들 둘러싼 집단을 향해 어떤 강력한 힘을 행사하는 것이다. 작년에 작고한 애플의 스티브 잡스는 그를 둘러싼 직원들에게 굉장한 영향력을 행사했다고 알려져 있는데, 이를 일컬어 사람들은 스티브 잡스 효과라고 불렀다. 예를 들어, 그의 영향력 안에 있는 사람들은 그가 꿈꾸고 있는 비전을 함께 보고 현실에 존재하지 않는 미래의 현상을 마치 현재에 있는 것처럼 강력하게 믿게 되었다. 흥미롭게도 그렇게 스티브 잡스의 영향력 안에 있던 사람들도 그 회사를 그만두고 나면 내가 스티브 잡스의 비전에 어떻게 동의할 수 있었을까?라고 반문할 정도로 영향력이 급격하게 떨어졌다는 사실이다. 이렇듯 리더는 구체적인 비전을 많은 사람들이 굳게 믿도록 영향력을 행사한다. 셋째, 리더십은 집단의 맥락에서 일어난다. 일대일로 이루어지는 개인 컨설팅과는 달리 리더십은 항상 한 사람과 그들 둘러싼 다수의 사람사이에서 이루어진다. 마지막으로 리더십은 목표의 달성을 포함한다. 구체적이고 실현가능하면서도 매력적인 집단의 목표를 세우고 이를 이루기 위해 집단을 이끄는 것이 리더십의 핵심인 것이다. 이를 종합해 리더십 학자인 노스하우스는 리더십을 ‘한 개인이 공통의 목표를 달성하기 위해 개인들의 모임인 집단에 대해 영향력을 행사하는 과정’이라고 정의하기도 했다(Northouse, 2004, p. 3).



〈그림 1. 코치 리더십과 팀 응집력 관계 모형〉

교환적 혹은 전환적 리더십

과거에는 리더를 역할을 교환적(transactional)으로 보는 경향이 많았다. 다시 말해, 코치는 선수들에게 무언가를 주고 선수들은 그 대가로 숙달된 기술을 제공한다는 것이다. 마치 기업의 사장이 종업원에게 보너스를 지급하거나 승진을 시키면 종업원은 이에 상응하여 평소보다 더 높은 수준의 작업결과를 보여주는 것과 같은 개념이다. 주고받는 교환(exchange)의 기능이 중요시되는 모델인 것이다. 이에 반해 전환적 리더십(transformative leadership)에서는 리더와 팀 성원 간의 상호교감을 통해 각 성원의 총체적인 변화를 지향한다. 교환적 접근에서 통제와 조정의 대상으로 인식되던 성원은 자신의 존재와 삶, 그리고 행동방식에 대한 심오한 자각과 이해를 통해 총체적인 변화를 일으키는 주체가 되는 것이다. 전환적 리더십 모델은 여러 가지 면에서 카리스마 리더십(charismatic leadership, Conger, 1999; House, 1974; Hunt & Conger, 1999)과 비슷한 부분이 많다. 그러나 전환적 리더십에서는 카리스마 리더십보다 성원의 역할과 성원들의 변화에 관심을 둔다. 결론적으로 카리스마는 전환적 리더십의 필요조건이기는 하나 충분조건은 아니라는 것이다(Yammarino, 1993).

전환적 리더십	교환적 리더십
Factor 1 이상화된 영향력/카리스마	
Factor 2 영감적인 동기	Factor 4 우발적인 보상/건설적인 교환
Factor 3 지적인 자극	Factor 5 교정적 교환
Factor 4 개인에 대한 고려	

〈표 1 전환적 리더십과 교환적 리더십의 요인〉

전환적 리더로 기르는 방법

지금까지 코치의 코치됨의 관건이 되는 코칭 리더십의 정의 그리고 교환적 리더십과 전환적 리더십을 살펴보고 전환적 리더십이 이세들에게 필요한 리더십임을 확인했다. 그렇다면 전환적 리더 다시 말해 선수들을 총체적으로 변화시키는 카리스마를 가진 성공적인 코치에게는 어떤 공통점이 있을까? 1970년도 말에 번스(Burns, 1978)에 의해 주목받기 시작한 전환적 리더십이라는 개념을 더욱 심화시켰던 베니스와 네너스(Bennis & Nanus, 1990)에 의하면 전환적인 리더는 다음과 같은 네 가지 공통적 요건을 갖추고 있다.

가. 비전 - 다른 사람에게는 안 보이는 것을 보는 능력

전환적 리더는 팀의 장래에 대한 아주 명확한 비전을 가지고 있다. 이 비전은 미래에 대한 매력적이면서 동시에 실현 가능한, 그래서 다른 팀원들이 이루어질 수 있다고 믿는 그림이다. 팀을 이끄는 리더로서 팀의 미래에 대해 긍정적이고 실현가능한 그림을 그리는 것은 매우 중요한 작업이다. 좋은 비전은 대개의 경우 간결하고 이해하기 쉬우면서도 조직의 구성원들에게 ‘하고 싶다’라는 에너지를 불러일으킨다. 이 에너지는 구성원들이 공동의 목표에 집중하고 지속적인 노력을 할 수 있도록 도와주는 동력이 된다.

나. 관계구축 - 단단한 관계를 엮어내는 능력

또한 전환적 리더는 팀 구성원들 간의 관계를 견고하게 엮어내는 건축가이다. 여기서 관계구축이라는 말은 구성원들이 동의하는 공동의 의미를 끌어내는 능력을 일컫는다. 이 때 의사소통의 능력이 매우 중요한데 전환적 리더는 소통을 통해 팀이 소중하게 생각하는 가치와 팀의 정체성, 그리고 새로운 철학을 보여주고 이해시킨다. 여기서 중요한 한 가지는 구성원의 자질과 능력을 정확히 이해하고 각자가 최대의 능력을 발휘할 수 있는 적절한 자리에 배치하는 능력이다. 자신의 역할에 대한 이해(role understanding), 그리고 더 나아가 역할의 수용(role acceptance)이 이루어진 집단은 단단한 관계망이 구축될 확률이 높다.

다. 신뢰 - 너를 향해 넘어질 수 있는 믿음

신뢰는 쉽게 말해 조직과 리더의 행보가 예상 가능하고(predictable) 믿을 만(reliable)하다는 의미이다. 그래서 주위 상황이 불확실하거나 팀 자체에 흔들림이 있다고 해도 신뢰를 얻은 전환적 리더가 이끄는 팀은 창조적인 목표를 향해

흔들림 없이 나아갈 수 있는 것이다. 신뢰가 이루어지고 있는지는 내가 넘어질 때 누군가가 나의 뒤를 받쳐줄 수 있는 질문을 해보면 알 수 있다. 예를 들어, 투수가 공을 던질 때 자기 뒤에 있는 내야수의 수비에 대한 믿음을 가지고 던지는 것과 그렇지 않을 때를 비교해보면 그 차이가 명확할 것이다. 내가 던진 볼이 혹 타자에게 맞는다고 해도 든든한 수비의 믿음을 가지고 있는 투수는 훨씬 편하게 던질 수 있다. 반면에, 그러한 믿음이 부재한 투수는 어떻게 해서든지 내가 끝내야 한다는 외로운 싸움을 해야만 한다. “Players don’t care what you know until they know you care!” 라는 말이 있다. 직역하면, ‘선수들은 코치인 당신이 얼마나 많이 알고 있는지 아무 관심이 없다. 바로 코치인 당신이 선수들에게 먼저 관심을 보이기 전까지’라는 뜻이다. 선수들에게 신뢰를 얻지 못하면 리더가 아무리 좋은 내용을 전달하려고 해도 실패할 수밖에 없다.

신뢰를 얻기 위해 몇 가지 실제적인 조언을 하면 먼저, 각 구성원들을 개인적으로 살살이 알아야 한다. 이름이나 출생지 같은 단편적인 내용이 아니라 각 개인의 독특한 점을 파악하고 별명이나 다른 동료들과의 관계까지도 파악하고 있어야 한다. 특히 필요하다면 팀원과 나만 알고 있는 비밀을 만들면 더욱 관계가 공고해진다. 둘째, 관심을 가져야 한다. 지금 여러 분이 이끌고 있는 팀원들이 10년 20년 후에 여러 분의 어떤 면을 기억하고 있을까? 아마도 다른 건 몰라도 리더인 당신이 그에게 관심을 가지고 있었는지는 그렇지 않았는지는 꼭 기억할 것이다. 만약에 당신이 이끌고 있는 팀원들에게 관심이 없다면 당장 그만 두는 편이 좋을 것이다. 셋째로, 리더는 팀원과 연결(connected) 되어 있어야 한다. 팀원들과 연결되기 위해서는 그들과 눈높이를 맞추는 필요가 있다. 그들의 관심사가 무엇인지에 대해 끊임없는 연구를 해야 한다. 물론 그들의 세계가 생소하고 도저히 이해할 수 없는 부분이 있을 수 있다. 이럴 땐 ‘이건 아니다’라고 단정 짓기보다는 이해하기 힘들다는 솔직한 심정을 그들과 공유하는 편이 바람직하다. 연결을 위한 노력까지도 신뢰 구축에 도움이 되기 때문이다. 마지막으로 신뢰구축을 위해 리더가 명심해야 할 사항이 당신은 리더이지 팀원들의 친구가 아니라는 것이다. 친구가 되면 팀원들과 가까워지기는 하겠지만 코치로서의 영향력은 줄어들 수밖에 없다. 다시 강조하지만 당신은 코치이지 친구가 아니다. 한없이 먼 리더가 문제가 있는 것처럼 한없이 가깝기만 한 리더도 효과적이지 못하다. 가깝지도 멀지도 않은 그 자리가 가장 효과적이네 그 적당한 거리를 찾는 것이 그리 쉬운 일은 아니다.

라. 창조적 자아개발 - 내일을 나를 위해 투자하는 능력

전환적 리더는 자신을 돌아보며 끊임없이 스스로를 개발한다. 그는 자신의 약점과 장점을 모두 잘 파악하고 있으며 자신의 약점에 묶여 있기 보다는 장점을 개발하여 내일의 경쟁력을 강화시킨다. 대개의 성공적 지도자들은 이런 점에서 늘 배우고 또 배우는 학생인 셈이다. 오늘 내가 리더로서 조금 발전하면 그만큼 내일의 내 모습이 변화하고 궁극적으로 한인 사회에 좋은 영향력을 미치게 된다. 자기 자신을 창조적으로 개발하는 능력, 전환적 리더가 가져야 할 가장 중요한 자산이다.

리더 또는 관리자

리더와 매니저 사이에는 분명히 비슷한 점이 많다. 리더는 자신을 따르는 사람들에게 영향을 미치고 그러한 점에서 매니저도 마찬가지다. 리더십의 기본 맥락이 사람들과 함께 일을 하는 것이라면 매니지먼트 역시 사람들과 함께 일하는 것이다. 리더가 효과적인 목표달성을 하려고 노력하는 것처럼 매니저도 집단의 목표달성을 이루려고 노력한다. 이러한 유사성에도 불구하고 리더와 매니저 사이에는 상당한 간극이 존재한다.

우선 리더십은 아리스토텔레스 시대 때부터 언급되었던 개념이고 매니지먼트는 아주 근래에 공업사회의 탄생과 함께 생겨난 새로운 개념이다. 매니지먼트의 개념은 원래 혼란을 최소화해서 효과적으로 조직을 운영하기 위해 생겨났다. 그래서 매니지먼트의 가장 큰 기능은 계획과 관리, 그리고 통제이다. 조금 전에 언급했던 리더십의 대가 워렌 베니스는 On Becoming a Leader라는 책에서 리더와 매니저의 차이를 다음과 같이 기술하였다.

- * 매니저는 일을 분배하고 리더는 일을 창조한다.
- * 매니저는 다른 사람의 것을 베끼고 리더는 새로운 것을 만들어 낸다.
- * 매니저는 유지하고 리더는 발전시킨다.
- * 매니저는 시스템과 구조에 초점을 맞추고 리더는 사람에 초점을 맞춘다.
- * 매니저는 통제에 의존하고 리더는 신뢰를 구축한다.
- * 매니저는 짧은 시야를 가지고 있고 리더는 긴 안목을 가지고 있다.
- * 매니저는 ‘어떻게’와 ‘언제까지’를 묻고 리더는 ‘무엇을’과 ‘왜’를 묻는다.
- * 매니저의 눈은 최소한 이 정도에 맞추어져 있고 리더의 눈은 먼 지평선에 머문다.
- * 매니저는 기존의 방식을 받아들이고 리더는 기존의 방식을 의심하고 대항한다.
- * 매니저는 일들을 바르게 하고 리더는 옳은 일을 한다. (Bennis, 2003, pp. 39-40)

위에서처럼 늘어놓고 보면 누구나 매니저보다는 리더가 되어야겠다는 생각을 하게 된다. 하지만 리더는 늘 새로운 것만 쫓아 지평선을 바라보면서 팀을 이끌 수 없다. 새로움을 추구하는 리더로서의 역할도 필요하지만 현실적으로 팀 운영에 대한 구체적인 계획을 세우고 차근차근 실행하는 일도 또한 중요하다. 실제로 많은 성공적인 코치들이 리더십과 매니지먼트를 함께 겸비한 경우가 많다. 대표적인 예가 현재 한국 최초의 독립야구단 고양 원더스를 이끌고 있는 김성근 감독이다. 그는 경기 내내 자리에 앉아서 꼼꼼히 자료를 기록하고 분석한다. 경기 분석에 집중력을 잃지 않으려고 경기 중에 절대 화장실을 가지 않는 것으로 유명하다. 이 때문에 신장에 탈이 나서 수술을 받기도 했다고 한다(정철우, 2008). 또 다른 팀 보다 더 먼저 훈련을 시작하고 아주 혹독하게 훈련을 시키는 데 이런 훈련 스케줄도 감독의 몫이다. 이런 면에서 그는 아주 유능한 매니저인 것이다. 그러나 훈련기간 중 매일 저녁 식사 후에 1시간씩 이루어지는 팀 미팅에서 그는 다시 효과적인 리더가 된다. 피곤에 지친 선수들에게 직접 설문지를 돌리고 야구를 어떻게 하는가라는 질문대신 야구를 왜 하는가를 묻는다. 이 시간을 통해 그는 위에서 언급한 전환적 리더십의 마지막 덕목인 창조적 자아개발을 실천하고 있는 것이다. 올림픽에서 금메달을 딴 장미화 선수에게 직접 부탁을 해서 특별강연에 초청한 것도 리더로서의 자질 보여주는 대목이다. 결론적으로 매니지먼트는 기본적으로 질서와 안정성을 추구하며 리더십은 적응과 건설적인 변화를 꾀한다. 만약에 팀에 리더십만 있고 매니지먼트가 없다면 결과는 의미 없거나 잘못 이끌어진 변화를 위한 변화가 될 가능성이 높다. 반대로 팀에 매니지먼트만 있고 리더십이 없다면 팀은 변화가 없는 무미건조한 관료조직처럼 되기 십상이다. 코치의 코치됨은 바로 꿈꾸는 매니저(visionary + organizer = visiorganizer)가 되면서 출발한다.

미션 두드림

위에서 설명한 코칭리더십은 그저 스포츠팀을 이끄는 코치들에게만 적용되는 것이 아니다. 오히려 이기고 지는 매우 혹독한 임상실험을 거쳐 검증된 좋은 리더를 기르는 하나의 지침이 될 것이다. 재외동포들이 내일의 리더들을 제대로 길러내기 위해 필요한 중요한 자료를 제공한다. 전환적 리더십에서 언급했던, 비전, 관계구축, 신뢰, 그리고 창조적인 자기개발은 고스란히 2세를 리더로 길러내기 위한 항목들이 된다. 이러한 코칭리더십을 재미 청소년들에게 접목하여 진행했던 리더십 프로그램이 2009년부터 2010년까지 진행되었던 미션 두드림(Mission Do Dream)이라는 프로그램이다.

프로그램 개요

미션 두드림은 재미한국학교 협의회(NAKS)에서 개최해 오던 나의 꿈 이야기 대회를 통해 각 지역에서 예선을 거쳐 대표로 선발된 재미 청소년들을 대상으로 제공되던 리더십 프로그램이다. 참가학생들은 5학년에서 12학년까지로 매해 본선에 진출하는 스무 명 남짓의 재미한국학생들로 2박 3일동안 총 세 번의 세션을 통해 교육되었다. 각 세션은 강의, 그룹 액티버티, 그리고 토의 및 평가의 방식으로 이루어졌고, 각 세션의 주제는 정체성, 최고수행, 그리고 영향력이었다. 각 세션의 세부내용은 아래와 같다.

세션 1 주제 - 정체성 기르기
세션 1 세부내용 (1) 세상에 보내진 이유 (2) 미션에 대하여 (3) 함께 한다는 것의 의미(액티버티: 당신은 어디에서 왔습니까?) (4) 정체성을 기르기 위한 이름 연구
세션 2 주제 - 최고수행에 이르는 길
세션 2 세부내용 (1) 최고가 되는 길 (2) 최고가 되기 위한 도구들(목표설정, 집중력, 심상, 이완, 자화)

세션 3 주제 - 영향력을 가진 리더

세션 3 세부내용

(1) 디브리핑

(2) 미래의 나를 기억하기

〈표 2 미션 두드림의 주제 및 세부내용〉

첫 세션에서는 리더가 되기 위해 가져야 할 비전에 대한 설명과 함께 나의 나뭇을 고민하고 다른 사람들과 함께 무엇인가를 이루기 위해 필요한 협동성에 대한 액티비티를 진행하였다. 정체성의 근본이 되는 미션, 그리고 자기 이름이 어떤 이유로 지어졌는지를 연구해서 자신이 세상에서 어떤 역할을 해야 할지를 고민하는 시간을 가졌다. 이세들의 정체성을 다루면서 필자가 자주 목격하였던 모습이 한국인과 미국인의 사이에서 그리고 한인사회와 미국사회 사이에서, 마지막으로 주류사회와 주변사회 사이에서 방황하고 갈등하는 이세들이었다. 이러한 코리언어메리컨의 위치가 2세들에게 부담과 중압감으로 다가올 수 있지만 리더십 프로그램을 통해 양쪽을 다 아우르는 새로운 형태의 리더십으로 성장해 나갔다. 비주류(minority)만이 가질 수 있는 독특한 위치를 자신의 새로운 강점으로 인정하고 오히려 그것을 통해 모두를 이끌어 갈 수 있는 리더십을 경험했던 것이다.

두 번째 세션에서는 본격적인 스포츠심리학의 심리기술 훈련을 접목하여 최고수행을 지속적으로 보여주기 위해 운동선수들이 평소에 훈련하는 이완, 집중, 심상, 자화 등을 배우고 실습하는 시간을 가졌다. 마지막 영향력 세션에서는 본고에서 설명해 온 전환적 리더들이 어떤 영향력을 어떻게 발휘하는지 알아보고 그런 리더가 되어 영향력을 미치고 있는 자신의 미래모습을 기억 또는 상상하고 구체적으로 진술하게 하였다. 이를 통해 2세들은 각자의 자리에서 30년 후 자신의 영향력에 의해 보다 건강하게 바뀌어 있는 한인사회를 그려볼 수 있었다. 무엇보다 전 세션을 학부모들이 함께 참관하고 참여하여 부모와 자녀간의 소통과 공감의 장으로 운용되었던 것이 가장 큰 장점이었다. 그런 점에서 앞으로 자라날 2세들 뿐 만 아니라 그들을 책임있게 키워나갈 1세들에게도 좋은 리더십 프로그램이었고 생각한다.

서두에서 이야기 한 대로 2012년은 한국과 미국에서 새로운 리더가 세워지는 해이다. 그들이 영향력을 미치고 다시 세월이 지나면 지금 여기저기에서 자라나고 있는 또 다른 리더들이 세워지기를 반복할 것이다. 이제 코칭리더십으로부터 배운 전환적 리더십을 우리 2세들에게 가르치고 훈련시켜야 할 때이다. 사이에 끼어 방황하고 서성이던 그들을 보듬고 길러 동서양을 아우르는 역사상 유래가 없는 리더십을 창조해야 한다. 2020년에는 미국에 새로운 리더십이 세워질 것이다. 그 때 한인사회가 함께 길러낸 비전오가나이저의 출현을 기대한다.

참고문헌

- 김성근 (2009). 꼴찌를 일등으로. 서울: 자음과 모음.
 정철우 (2008). 리더 김성근의 9회말 리더십. 서울: 비전 코리아.
 정청희, 이용현, 이흥식, 정용철 (2009). 스포츠심리학의 이해와 적용. 서울: 메디컬 코리아.
 Bennis, W.G. (2003). On becoming a leader. Cambridge, MA: Warren Bennis Inc.
 Bennis, W.G., & Nanus, B. (1985). Leaders: The strategies for taking charge. New York: Harper & Row.
 Burns, J.M. (1978). Leadership. New York: Harper & Row.
 Congner, J.A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. Leadership Quarterly, 10(2), 145-179.
 Fleishman, E.A., Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Levin, K.Y., Korotkin, A.L., & Hein, M.B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. Leadership Quarterly, 2(4), 245-287.
 Northhouse, R.J. (1974). A theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larson (Eds.), Leadership: The cutting edge (pp. 189-207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
 Hunt, J.G., & Congner, J.A. (1999). From where we sit: An assessment of transformational and charismatic leadership research. Leadership Quarterly, 10(3), 335-343.
 Yammarino, F.J. (1993). Transforming leadership studies: Benard Bass' leadership and performance beyond expectations. Leadership Quarterly, 4(3), 379-382.

“The Third Best Decision”

Steve Morrison

Founder of Mission to Promote Adoption in Korea (MPAK)

The story of a boy from homeless to the senior space systems engineer in the aerospace industry

How are you?

Thank you very much for having me in this place of special gathering.

Today's lecture is on the 6th Annual Adoptee Special Lecture, and I understand that each year The National Association for the Korean Schools comes together in a conference by inviting adoptees, and I just want to sincerely express my gratitude to your generosity in reaching out to adoptees and trying to have a better understanding on who they are, and I would especially like to thank Mrs. Insook Kim, the chief editor for contacting me over a year ago to invite me come and speak to you all.

When you think of the word 'Adoptee' what thoughts come across your mind? Is it an image of a homeless child born in Korea and gets adopted by a white family? Or when you think of them you view them with pity or sympathy? Or do you sort of close your hearts as the issues of adoptee and adoption is so far removed from your interest?

No matter how you view an adoptee or even the concept of adoption, I just want to express to you with confidence that being an adoptee has been a tremendous blessing and it has given me a plenty of reasons why I am grateful each day. Why is this so? The answer is very simple. Through adoption I have met my parents who have sacrificially loved and raised me. Even though I had an unfavorable past, they consider me as a true son who brings them tremendous joy and love. You see, a child can be born of flesh, but he can also be born of love. That is the reason we advocate at MPAK that 'Adoption is Love Born of Heart'.

Please allow me to share my story through a video. I would like to show a portion of a human drama program produced by the KBS-TV on 'This is Your Life' documentary that depicts the scenes from my early life. My hometown is Mukho in the Kangwon Province and I do remember living with my biological family. To my knowledge, my family at one time fared well, but we became very poor due to my father's business failure, and my parents got separated leaving my father taking care of me and my younger brother.

Each day my father went away somewhere, and I roamed the streets with my brother to find coins or food to feed ourselves. I remember spending the nights under the Mukho tunnel bridge with my brother. Eventually the father did not come back to us and a woman took my brother away to raise him. I did not know that that would be the last time I would see my brother. Some time later a gentle-

man found me and took me to the Namkang Orphanage, where I stayed a few months before being transferred to the Holt Orphanage in the Kyonggi Province at age six, because there I would be able get a surgery on my bad leg.

I lived there for eight years. The eight years of life in the orphanage wasn't that bad. While I didn't have to worry about the hunger and cold, I do remember growing up yearning for a family. I remember envying the kids with families, and I would often ask, why don't I have a mother or a father? I wonder if someone would take me home someday.

At the orphanage I met Mr. & Mrs. Harry Holt who I will never forget. I remember asking myself some years later the question, "How can a person leave the life of plenty in America and love us orphans to the point of sacrifice and death?" To the heart that was starving for love, Grandpa Holt and Grandma Holt and Molly Holt has implanted in me a warm seed of love.

I was adopted to the US when I was 14 years old. The city I arrived was Salt Lake City, Utah. The city was very beautiful with mountains surrounding it, and while many people belonged to the Mormon faith, our family attended a Baptist church. The Morrison family had one son and two daughters biologically, but adopted an Amerasian boy from the same orphanage two years earlier before my arrival. So I became the second adoptee and their fifth child. In terms of age there are two sisters above me and two brothers below me.

Living with the new family each day was very precious as those days have left me with beautiful memories. Especially, my father was a gentleman of gentlemen and openly showed his affection towards Mom before our eyes. Before retiring for the night I would write in my diary that I brought from Korea and read a chapter from the Bible I also brought. There was one other thing I brought from Korea. That was my deep love for Korea. I am now a proud US citizen, but in those days I had written in my diary this statement, "No matter how small or weak the country of Korea is, she is still my motherland." And I had dreamed that one day I would go back and do something worthy for the country of Korea.

What fascinated me was that I found myself taking strong interest in school studies, which I hated when I was in Korea, and despite the language barrier at the beginning I liked the school. What was interesting was that my worst subject in Korea was math, and this subject now became my best and the strongest. I began to dream about space exploration and I wanted to become an astronaut and go into the space in a space vehicle and contribute to the aerospace industry. So I deliberately chose to go to Purdue University as that school generated more astronauts such as Neil Armstrong than any other school. I studied four years at Purdue and majored in the Aeronautical and Astronautical Engineering, and was given several job offers by the major corporate representatives that came to our campus to interview and recruit my graduating class. After the four years of hard work, it seemed the world has opened up widely before me.

Before I started the work, I had a month of time to spend with my father upon graduation. The primary reason was to stay home with him to help him to recover from the triple bypass surgery that he just had. I spent lots of time with my father and remember many days of being engaged in deep conversations. One day he told me a statement that I will long remember. "We adopted and brought you home to help you. You needed parents and a family and we wanted to help you. But after all these years I realize it is we that have been blessed so much more through you." I was very much moved when he said that. On another day he called me and sat me down to express how much he loved me by uttering the most unforgettable words I will always cherish in my life. "Steve, I have made some very important decisions in my life. The best decision was to believe in God, the second best decision was to marry your mother,

and the third best decision was to have you in our family.” My father loved his five children equally, but through those words he let me know how special I was in his life. I will forever treasure the words of my father.

I sensed that I was heavily going back to my Korean culture as I worked and lived in the Southern California. I attended a Korean-American church and my faith in God deepened, and I also got involved with the teaching ministry in the Junior High department and slowly started my recovery of the Korean language skills. I was also called upon to serve as a member of the Board of Directors at the Holt International and served Holt for 16 years with the late Grandma Holt. It was truly remarkable that a young boy who used to call out ‘Grandma Holt, Grandma Holt!’ in the orphanage has now grown up to serve the organization in a leadership position with the Granma Holt, an honor an privilege that is hard to express in proper words. 16 years have passed so quickly, but through that experience I learned so much about adoption, and I had no idea that God was preparing me for another task.

In April 1999 I founded the Mission to Promote Adoption in Korea (MPAK) and registered as a nonprofit organization. In November 1999, MPAK was established in Korea. MPAK advocated the transparency in adoption by not hiding adoption truth and encouraged people to share openly their adoption stories of love with others, and in so doing would remove the negative social stigma and open the door of opportunity for many homeless children to have homes of their own. Since then so many courageous adoptive families have openly shared their experiences and brought positive changes to the Korean adoption culture, and this in turn has allowed more children to find homes. Today there are networks of MPAK adoptive families spread throughout Korea in 28 regional groups, and there are five in the US consisting of Korean-American families that have adopted children from Korea. I have no doubt that Korea will one day behold adoption in positive ways as they do in the western world.

I would now like to share with you the three things to consider as you plan to reach out and educate adoptees through your Korean school program.

1. Regarding Social Stigma

If you have some social stigma against adoptees, you need to have a change of heart to look at them differently. If you have pity or sympathetic attitude towards adoptees, that will drive them away. Adoptees may not care when they are young, but they will care later. The children we should pity are the ones still in many orphanages in Korea that are without homes. But adoptees have parents. Although their parents may be of different race, the adoptees should not be an object of pity or sympathy because they have parents. If the Korean school program wishes to have an impact among the adoptees, the teachers need to make every effort to not to differentiate the fact that they are different from other non-adoptees. Do not try to take more interest in the adoptees than you need to, nor should you feel you have to pay extra care in teaching them. Pay extra attention not to differentiate the adoptees from the non-adoptees.

2. Regarding Identity

You should avoid the notion that you must teach the adoptees to have a Korean identity. I know that this statement may not bode well for those who are teaching the Korean language and culture to adoptees through the Korean school program. Of course it is important to teach them to be proud of their heritage and that their roots began in Korea. But you should not advocate by saying ‘You should never forget that you are a Korean’ as this will cause some confusion. They have American names and their family members are Americans. While they may have some ideas as to what it is to

have their roots go back to Korea, they do not know why they should have any allegiance to Korea. My father taught me a very important lesson on identify while I was a college student. This one lesson erased away all the confusions about my identity. One day when my father saw me struggling with the identify issue, he said a statement to me that cleared away my identify issue for good. He said, "It isn't important that you be a Korean. It isn't that important that you be an American either. What matters most is that you become a righteous person before God and men". A person can identify himself as a Korean and not live a worthy life. Another may live his life as an American but live a life of unhappiness. So what good is having a Korean identity or an American identity if their lives are not looked upon with respect by others? Only the identity of a person that stands right with God and men is considered to have any meaning. I wish that The National Association for the Korean Schools would teach this type of value not only to adoptees but to non-adoptees as well.

3. Regarding Various Programs for Adoptees

While the education that (for the reasons given above) differentiates adoptees from non-adoptees should be avoided in the Korean schools, it is strongly encouraged to provide separate cultural related educational opportunities for just the adoptees and their families. Programs such as cultural camp or a Motherland program to invite adoptees and their families to Korea will provide them with deeper understanding of the Korean culture. Another idea to consider is a Big Brothers and Big Sisters type of program geared towards teaching the Korean language and culture to adoptees. This is not the same as the usual Big Brothers and Big Sisters program that helps unfortunate children, but to teach adoptees centered on the language and the culture. Yet another idea is to have a Korean family adopt an adoptive family and establish a good relationship over time. Other creative ways to teach the Korean language and culture to adoptees should be explored always. I hope that there will be many teachers that will be able to help adoptees to discover their own self identities that are unique to them.

On behalf of all the adoptees and their parents, I would like to sincerely thank all of you at this great conference by The National Association for the Korean Schools. It gives me tremendous pleasure to see that the Korean communities are reaching out to the adoptees. And thank you for helping adoptees to discover their own self worth and identity by opening the doors of opportunity for adoptees to learn the Korean language skills and the culture.

Lastly I would like to leave you with this one thought. If God had granted me another chance in life, I would choose to be an orphan and go through all over again the hunger and sufferings. You might wonder why. The reason is very simple. It is so that I can meet my adoptive mother and father again. That is how much they mean to me. To be loved when I was not worthy of it, and to be able to love in return is what adoption has taught me.

It was a great honor to meet all of you today, and May God richly blesses all of you.
Thank you.

* 본 글은 재미한국학교협의회 제 30차 국제 학술대회 입양아 대회에서 주제 강사로 나선 Steve Morrison의 주제 강연 내용을 옮긴 것 입니다.

“종이문화재단에서는 국내·해외 종이문화교육원 원장님, 지부장님, 회원님을 모십니다.”

세계 제일이었던 우리의 전통 종이접기와 종이문화를 부활시키고 재창조하기 위해 종이문화가 폐허였던 1987년, 종이접기 국민운동으로 씨를 뿌리고 우리는 함께 심혈을 기울여 종이문화의 꽃을 피웠습니다. 그것을 바탕으로 선조들이 이끌었던 종이문화 강국의 자리를 굳히고 국가 발전과 민족번영에 기여할 수 있는 종이문화 산업의 육성과 증흥으로 세계가 지향하는 종이문화·예술·산업 대열에 앞장서 나아가고자 2002년 종이나라박물관을 2005년 재단법인 종이문화재단이 설립되어 새로운 도약으로 힘차게 펼쳐 나아가고 있습니다.



종이문화재단에서 펼치는 활동

■ 「종이문화재단소식」 발행

- 평생교육을 리드하며 종이문화전문정보를 게재 (무크지 「종이나라 플러스」 제공)

■ 종이문화 확산과 보존 사업

- 국내외 종이문화 관련역사 발굴
- 국내외 종이문화 관련 조사연구 및 세미나
- 국내외 종이문화 복원 및 보급

■ 종이문화 인프라 구축 사업

- 한지문화산업 진흥사업
- 세계화를 위한 국제 종이문화 교류 및 홍보, 전시, 축제, 공모전

■ 종이문화 지원기능 강화사업

- 종이문화대상 제정
- 우수출판 지원 및 발행 사업 및 창작지원 사업
- 소외계층을 위한 지원 및 봉사활동

■ 종이나라 박물관 운영사업

- 종이문화예술작품공모 / 국내·국제자료관 운영
- 종이문화 라이브러리 DB구축 사업

■ 평생교육원 (Culture & Art academy) 운영

- 창의성으로 인재를 길러내기 위한 종이접기영재교육
- 종이접기, 종이문화 지도자 및 문화예술 최고위 과정
- 종이문화교육 및 연구사업 / 교사 교원 직무연수 / 워크샵

■ 인재양성과 종이문화재창조·세계화를 위한 경쟁력있는 자격증 수여

- 종이접기 강사, 사범, 지도사범 자격 제도
(유아 종이접기 과정 - 2급, 1급 : 마스터)
(어린이 종이접기 과정 - 3급, 2급, 1급 : 마스터)
(청소년 종이접기 과정 - 1급, 1단, 2단 : 마스터)
- 종이접기 영재지도사 2급, 1급, 마스터 자격제도
(유아·어린이 종이접기 영재과정 - 3급, 2급, 1급 : 영재)
(청소년 종이접기 영재과정 - 1단, 2단, 영재)
- 영어 종이접기 지도사 2급, 1급, 마스터 자격제도
(유아 영어 종이접기 과정 - 2급, 1급 : 마스터)
(어린이 영어 종이접기 과정 - 3급, 2급, 1급 : 마스터)
- 종이접기, 종이접기영재, 영어종이접기, 수학종이접기, 종이미술심리지도, 성정 종이접기, 한지그림, 종이그림아트, 북아트, 어린이 북아트, 클레이아트, 쿠키클레이아트, 클레이영재, 종이조각미술, 스크랩북킹, 종이조형, 색지공예, 지승공예, 지호공예, 닥종이인형, 현대인형, 고지공예, 민화, 선물포장, 종이장식, 비즈아트, 꽃누르미, 순은공예, 풍선아트, POP, 폼아트, 초크아트, 캘리그래피, 종이조형미술, 독서논술 등 각 분야별자격

■ 기타 종이문화재단의 설립 목적달성을 위한 부대사업 등



국내·해외 종이문화교육원 원장님·지부장님, 회원님들께 드리는 특전

- 1:1 지도, 공부방, 방과후학교 수업, 각급 교육기관, 문화센터 등에서 지도교사활동 및 종이문화예술산업 창업
- 분야별 자격 취득과 「종이접기영재교실」 운영
- 유아·어린이 청소년 급수, 단, 마스터, 영재과정 양성
- 일반인 종이접기, 종이문화 분야별 지도자 양성
- 워크숍, 세미나, 문화예술, 심포지움, 민간외교 국제교류활동, 해외 정보 수집·탐방 등
- 종이문화재단에서 펼치는 활동 및 평화운동, 봉사활동 등 종이문화 산업 증흥에 참여
- 기타 혜택 사항은 홈페이지 참고



종이문화교육원 및 지부 개설 가능지역

- 현재 개설되어 있는 곳을 제외한 국내·해외 각 지역

♥ 국내·해외 지부·교육원을 설립하여 창업을 하고자 하실 분은 종이문화재단 사무처에 절차를 밟은 후, 지부·교육원을 설립하여 미래의 꿈을 펼쳐나가시기 바랍니다. ※1차·2차 신청서류는 재단 홈페이지 서식자료실 12번 참조

친환경제품 개발과 창의성 교육에 최선을 다하는-



색종이 · 풀 · 문구용품 · 팬시류 · 도서출판에서
기업의 사회적 책임 문화를 펼치는 종이나라 박물관과
메세나운동(문화예술공익사업)을 펼치는 종이문화재단 · 평생교육원에 이르기까지
종이나라는 꿈 · 사랑 · 평화 · 아름다운세상을 함께 만들어갑니다.



- | | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 |
- 1 종이나라 단면색종이
 - 2 종이나라 양면색종이
 - 3 종이나라 전통무늬색종이
 - 4 종이나라 스티커
 - 5 종이나라 투명풀, 만능본드
 - 6 종이나라박물관
 - 7 종이접기강사 독학교재
 - 8 북아트 도서
 - 9 종이접기 도서

서 울 사 무 소 100-391 서울특별시 중구 장충동 1가 62-35 종이나라빌딩 6·7층
JONGIENARA 6·7th Floor, Jong Ie Nara Bldg, 62-35, Changchoong-Dong 1ka, Choong-Ku, Seoul, KOREA.
TEL:(02)2267-9300 FAX:(02)2277-5781

종이문화재단 100-391 서울특별시 중구 장충동 1가 62-35 종이나라빌딩 3층
PAPERCULTURE 3th Floor, Jong Ie Nara Bldg, 62-35, Changchoong-Dong 1ka, Choong-Ku, Seoul, KOREA.
TEL:(02)2279-7900 FAX:(02)2279-8333 www.paperculture.or.kr

종이나라박물관 100-391 서울특별시 중구 장충동 1가 62-35 종이나라빌딩 1·2층
PAPERMUSEUM 1·2th Floor, Jong Ie Nara Bldg, 62-35, Changchoong-Dong 1ka, Choong-Ku, Seoul, KOREA.
TEL:(02)2279-7901 FAX:(02)2279-8333 www.papermuseum.or.kr

Home Page : www.jongienara.co.kr E-Mail : jongie@chollian.net



UNIST VISION 2030

세계 10위권 과학기술 · 경영특성화 대학

- 전 강좌 100% 영어강의
- 신입생 전원 전액장학금 지급
- 세계 최고 수준의 연구 시설
- 무전공 입학 후 2개 이상 전공 이수 의무화
- 미래형 대학교육의 새로운 모델 1년 3학기제

2013학년도 UNIST 외국인 및 재외국민 특별전형 일정 안내

구 분	일 정	
	전 기	후 기
원 서 접 수	2012. 08. 16 ~ 09. 11	2013. 02. 04 ~ 03. 15
평가 및 면접	2012. 09. 24 ~ 10. 12	2013. 04. 01 ~ 04. 12
합격자 발표	2012. 11. 29	2013. 05. 22

● 홈페이지 <http://admission.unist.ac.kr> ● UNIST 입학문의 (052)217-1123 / adm-u@unist.ac.kr



UNIST
Ulsan National Institute of
Science and Technology