



일본학국제비교연구소  
Global Center for Japanese Studies

국제학술심포지엄

# 한국어와 일본어 연구의 방법과 교육

International Symposium on  
Research and Teaching Methods of  
Korean and Japanese Languages

2019년 6월 15일(토)  
한양대학교 국제관(6F) 스마트 컨퍼런스홀

| 주최 | 한양대 일본학국제비교연구소

| 주관 | 한양대 일본학국제비교연구소 토대연구팀

| 후원 |  한국연구재단  
National Research Foundation of Korea

## 일 정

11:00-11:10 **개회식**

사 회 : 권도영(한양대)

개회사 : 이강민(한양대, 일본학국제비교연구소 소장)

11:10-11:40 발제 1 : 김남길(미국, 남가주대)

한국어의 비실현 문법 요소 -을/르과 이 요소를 포함한 양상 구조들에 대하여

토 론 : 이상혁(한성대)

11:40-12:10 발제 2 : 신기현(호주, 뉴사우스웨일즈대)

링구아 프랑카로서의 영어 연구가 호주의 대학 한국어 교육에 주는 시사점

토 론 : 이경수(방송대)

12:10-13:30 **Lunch**

13:30-15:30 **Session1 한국어와 일본어의 연구 방법**

사 회 : 이경철(동국대)

13:30-14:00 발표1 : 목정수(서울시립대)

한국어 '이중 주어 구문'에 대한 연구

-한국어의 '서술절 논쟁'을 일본어의 '주어유무 논쟁'과 관련지어-

토 론 : 오재혁(건국대)

14:00-14:30 발표2 : 장원재(계명대)

코퍼스 활용과 한일 어휘대조연구 방법의 확장

토 론 : 송영빈(이화여대)

14:30-15:00 발표3 : 장근수(상명대)

일본어 교과서의 변천사를 통해 본 동사활용표의 타당성 고찰

토 론 : 오현정(건국대)

## 일 정

15:00-15:30 발표4 : 이미숙(명지대)  
2019년 현재 사용중인 한·일 고등학교 국어교과서의 어휘 분포에 나타난  
사회 문화적 특징 연구  
토 론 : 채경희(배화여대)

15:30-15:45 Coffee Break

15:45-17:45 Session2 한국어와 일본어의 교육 방법  
사 회 : 이길원(동아대)

15:45-16:15 발표 1 강남욱(경인교대)  
동포 아동 대상 단기 한국어교육 프로그램의 설계와 운영  
토 론 : 문희진(일본, 아이치학원대학)

16:15-16:45 발표2 노주현(덕성여대)  
한일사회언어학적 연구 성과의 교육적 활용과 향후 과제  
-한일 이문화커뮤니케이션 수업사례를 중심으로-  
토 론 : 이길용(중앙대)

16:45-17:15 발표3 조선영(인천대)  
일본어학개론 내용에 따른 다양한 강의 진행 시도  
-학생중심수업 실천 보고-  
토 론 : 방극철(순천대)

17:15-17:45 발표4 김경호(일본, 메지로대)  
일본내 한국어 관련 연구와 교육에 관한 고찰  
토 론 : 이경규(동의대)

18:30 저녁식사

# Program

11:00-11:10 **Opening Adress**

Kang Min Yi, *Director, Global Center for Japanese Studies, Hanyang University*

11:10-11:40 Invited Lecture1

Michael Namkil Kim, *Professor, University of Southern California*

Irrealis and modal constructions involving this element in Korean

Discussant Sanghyeok Lee, *Professor, Hansung University*

11:40-12:10 Invited Lecture2

Gi-Hyun Shin, *Professor, University of New South Wales Sydney*

Implications of ELF(English as a Lingua Franca) Research on Teaching Korean at Australian Universities

Discussant Kyungsoo Lee, *Professor, KNOU*

12:10-13:30 **Lunch**

13:30-15:30 **Session1, Research Methods of Korean and Japanese Languages**

Moderator Kyong-Chul Lee, *Professor, Dongguk University*

13:30-14:00 Speaker1 Jungsoo Mok, *Professor, University of Seoul*

Remarks on the so-called double subject constructions : focused on clausal predicate vs. verb phrase and presence of subject vs. absense of subject

Discussant Jeahyuk Oh, *Professor, Konkuk University*

14:00-14:30 Speaker2 Wonjae Chang, *Professor, Keimyung University*

Expanding the Purview of the Comparative Studies of Korean and Japanese Vocabulary with Corpora

Discussant Youngbin Song, *Professor, Ewha Womans University*

14:30-15:00 Speaker3 Kun-soo Jang, *Professor, SANGMYUNG University*

A Study on the Validity of the Verbs conjugation Tables through the History of Japanese Textbooks

Discussant Hyunjung Oh, *Professor, Konkuk University*

# Program

- 15:00-15:30 Speaker4 Misuk Lee, *Professor, Myongji University*  
A Study on the Social and Cultural Characteristics in the Lexical Distributions in the High School National Language Textbooks of Korea and Japan for current textbooks in use in 2019.  
Discussant Kyunghee Chae, *Professor, BAEWHA WOMEN'S University*
- 15:30-15:45 **Coffee Break**
- 15:45-17:45 **Session2, Teaching Methods of Korean and Japanese Languages**  
Moderator Gilwon Lee, *Professor, Dong-A University*
- 15:45-16:15 Speaker1 Nam-wook Kang, *Professor, Gyeongin National University of Education*  
Designing and managing short-term language program for overseas Korean children  
Discussant Hijin Moon, *Professor, AICHI GAKUIN University*
- 16:15-16:45 Speaker2 Juhyoun Ro, *Professor, DUKSUNG WOMEN'S University*  
A study on the educational use and future tasks of Korean-Japanese Sociolinguistic Research Results; based on teaching case analysis “intercultural Communication between Korea and Japan”  
Discussant Kilyong Lee, *Professor, Chung-Ang University*
- 16:45-17:15 Speaker3 Sunyoung Joe, *Professor, Incheon National University*  
Various lectures based on the contents of the introduction to Japanese studies-student-centered class practice  
Discussant Geugchol Bang, *Professor, Sunchon National University*
- 17:15-17:45 Speaker4 Kyung-ho Kim, *Professor, Mejiro University*  
A Study on Korean Studies and Language Education in Japan  
Discussant Gyeong-gyu Lee, *Professor, Dong-Eui University*
- 18:30 **Dinner**

# 목 차

## 초청강연

- 발제 1 **한국어의 비실현 문법 요소 -을/르과 이 요소를 포함한 양상 구조들에 대하여**  
..... 김남길 (미국, 남가주대) 3
- 발제 2 **링구아 프랑카로서의 영어 연구가 호주의 대학 한국어 교육에 주는 시사점**  
..... 신기현 (호주, 뉴사우스웨일즈대) 53

## Session 1: 한국어와 일본어의 연구 방법

- 발표1 **한국어 '이중 주어 구문'에 대한 연구 -한국어의 '서술절 논쟁'을 일본어의 '주어유무 논쟁'과 관련지어-** ..... 목정수 (서울시립대) 61
- 발표2 **코퍼스 활용과 한일 어휘대조연구 방법의 확장** ..... 장원재 (계명대) 77
- 발표3 **일본어 교과서의 변천사를 통해 본 동사활용표의 타당성 고찰** ..... 장근수 (상명대) 91
- 발표4 **2019년 현재 사용중인 한·일 고등학교 국어교과서의 어휘 분포에 나타난 사회 문화적 특징 연구** ..... 이미숙 (명지대) 99

## Session 2: 한국어와 일본어의 교육 방법

- 발표 1 **동포 아동 대상 단기 한국어교육 프로그램의 설계와 운영** ..... 강남욱 (경인교대) 111
- 발표2 **한일사회언어학적 연구 성과의 교육적 활용과 향후 과제**  
-한일 이문화커뮤니케이션 수업사례를 중심으로- ..... 노주현 (덕성여대) 141
- 발표3 **일본어학개론 내용에 따른 다양한 강의 진행 시도 -학생중심수업 실천 보고-**  
..... 조선영 (인천대) 149
- 발표4 **일본내 한국어 관련 연구와 교육에 관한 고찰** ..... 김경호 (일본, 메지로대) 157

---

**초청강연**  
**Invited Lecture**

---

# 한국어의 비실현 문법 요소 -을/르과 이 요소를 포함한 양상 구조들에 대하여

김 남 길 (미국, 남가주대)

0. 들어가기
1. 양태 구조에서의 ‘을’의 분포
2. 실재사로서의 ‘을’
3. 나오기

## 0. 들어가기 (Introduction)

언어학에서 실재(사) (realis)와 비실재(사) (irrealis)에 대한 연구는 과거 이것들의 문법적 요소로서의 복잡성 때문에 저조하였다. 하지만 20세기말부터 이 요소들에 대한 연구가 크게 일어났고 이 덕분에 시제, 상, 또는 양태적 입장에서 irrealis라는 요소를 연구하기 보다는 그 자체를 독립된 문법적 요소로 보는 입장에서 irrealis를 연구함으로써 irrealis의 많은 특성들이 밝혀지고 드디어 독립적인 문법 항목으로 인정받게 되었다. 그러한 본격적인 연구들이 1990년대에 일어난 대표적인 예가 다음과 같다: Roberts (1990), Chafe (1994) (Givon 1994 and 1995) Mithun (1994) and other cited authors in Mithun (1994).

양태 (modality) 연구에 있어서 실재 (realis)와 비실재 (irrealis)라는 말은 어떤 사건 (even)의 현실화 또는 현실성과 비현실화 또는 비현실성을 기술하기 위해 각각 사용되어 왔다. Comrie (1985: 45)에 의하면 “실재는 실제로 일어난 또는 일어나고 있는 상황 (situation)을 가르키는 반면 비실재(irrealis)는 귀납적 일반화(inductive generalization)를 표현하는 상황을 포함하는 더 가상적인 상황은 물론 또 미래에 대한 예측(prediction)을 포함하는 여러가지 예측들을 나타내기 위해 사용된다.”

또 양태 연구에서 실세계 (real world)와 비실세계 (non-real world)라는 개념이 사용되는데 이러한 세계는 사건의 실재화/현실화 및 비실재화/비현실화와 관계가 있다. 따라서 만일 어떤 사건이 사실이라고 한다면 이 사건은 실재/현실 세계에 속할 것이며 그렇지 않다면 비실재/비현실 세계에 속한다. 이러한 두 다른 세계에서 실재/현실 세계는 단지



하나의 세계만 존재하지만 비실재/비현실 세계는 많은 가능한 세계가 존재한다.

그러므로 Chung and Timberlake (1985: 241)에 의하면 어떤 사건이 사실 또는 현실이 되기 위한 길은 하나밖에 없지만 이 사건이 완전히 사실이 되지 않거나 현실화 되지 않는 길은 다양하다. 양태 연구는 어떤 사건이 현실화 되지않는 것이 다양한 가능성과 관계가 있으므로 양태 연구는 비실재에 대한 연구라고 할 수 있다.

많은 언어에서 실재와 비실재를 정당한 문법 범주로 인정할 것인가가 문제가 되었는데 그 가장 중심이 되는 쟁점이 실재와 비실재 (irrealis)의 잡다성 (heterogeneous nature)이었다. 하지만 Givon (1994: 322)은 (1)에서 보여주는 것 같이 비실재(사)가 상당한 통일성과 많은 언어에서 공통적으로 발견되는 특성들을 가지고 있으므로 비실재를 정당한 문법 범주로 인정하는 것은 타당하다고 주장하였다. Givon이 밝힌 비실재사의 특성은 다음과 같다.

#### (1) 실재(사)는 (Irrealis)

- a. 미래 지향적 경향이 있다.
- b. 비실재(사)의 범위(scope)하에서는 명사구를 비참조적 해석을 하게 한다.
- c. 양태를 인식과 가치판단단위무 두 큰 양태 그룹으로 나누는 경향이 있다.
- d. 인식 양태든 의무 양태든 상관없이 낮은 확실성과 이에 따른 불안감 하에서 상호 작용을 하는 경향이 있다.
- e. 실재(사)와는 달리 대화자와의 상호작용에서 양태 관점의 다양한 융통성을 내포하고 있는 경향이 있다.

한국어의 경우 접미사 ‘을’이 실재사(irrealis)가 될 수 있는 가능성이 있는데 이 문법 요소는 전통 한국어 문법에서는 현재를 나타내는 ‘는’ 또 과거를 나타내는 ‘은’과 함께 미래 시제로 취급되어 왔다 (Choi 1960: 75; Vandesande 1967: 240, Lukoff 1993: 192, and Yang 1978: 218) or prospective aspect or modal (Martin 1954: 36 and 1992: 244; S. Sohn 1990: 135 and H. Sohn 1994: 354). ‘을’을 처음 irrealis라고 말한 것은 Lee (1991: 78 and 1993: 77) 이지만 왜 ‘을’이 irrealis인제에 대해서는 설명하지 않았다.

본 논문의 목적은 미래 시제라기 보다는 양태 (modality)에 속하는 비실재사 임을 밝히는 것이다. 이 목적을 위해 ‘을’이 포함되어 있는 양태 구조 (modality construction)들을 1절에서 제시할 것이다. 2절에서는 Givon이 교차적 언어 방법 (cross-linguistic method)을 통해 밝힌 irrealis의 특성에 의존하여 ‘을’이 irrealis임을 밝히는 것이 본 논문의 주 논점이 될 것이다. 3절은 본 논문에서 논의된 결과를 간략히 기술할 것이다.

## 1. 양태 구조에서의 ‘을’ 의 분포

통사적으로 ‘을’의 주 기능은 동사의 어근에 붙어 관형사가 되어 다음에 나오는 명사를 수식하는 것이다.

- (2) a. 뉴욕에 갈 사람  
b. \*책상위에 있을 책  
c. \*유명할 사람  
d. 선생일 사람

In (2) the suffix *(u)l*, which has been treated as an attributive or adnominal modifying the head noun, expresses future and occurs only with an action verb but not with an existential, an adjective or a copula.

In the following examples, eighteen modal constructions involving *(u)l* will be presented for discussion on the irrealis status of *(u)l*. The modal constructions under this preliminary discussion consist of *(u)l* plus other syntactic elements such as dependent nouns, verbs, sentential endings, and conjunctives. All the elements in these constructions do not express their independent meanings but they are fossilized into modal constructions indicating various modal meanings.

- (3) 을 것이 (*(u)l + kes + i*)  
a. 존이 뉴욕에 갈 것이다.  
b. 존이 뉴욕에 갔을 것이다.  
c. 나는 내일 뉴욕에 갈 것이다

In (3a) the construction *(u)l kes i* is used to express future and prediction, while in (3b) it is used to express inference about a past event.

- (4) 을 터이 or 을 테(*(u)l + the + i* (or *(u)l + they*)  
a. 나는 뉴욕에 갈테야.

As shown in (4) the elements *the* and *i* are contracted to *they*, thus forming the construction *(u)l they*. In (4a) the construction *(u)l-they* is used to express futurity and the speaker's volition.

(5) **을 수 있/없** ((*u*)*l* + *swu* + *iss* (or *eps*))

- a. 존이 이일을 할 수 있다.
- b. 존이 이 일을 할 수 없다.
- c. 그 시계가 빠를 수 있다.
- d. 그 시계가 빠를 수 없다.

In (5a) the construction (*u*)*l swu iss* expresses ability, while in (5c) it expresses root or epistemic possibility.

(6) **을 리 없** ((*u*)*l* + *li* + *eps*)

- a. 존이 뉴욕에 갈리 없다.

In (6a) the construction (*u*)*l li eps* is used to express the epistemic impossibility indicating the speaker's opinion that the event expressed in (6a) is unlikely to occur.

(7) **을 줄 알모르**(*u*)*l* + *cwul* + *al* (or *molu*)

- a. 존은 차를 운전할 줄 안다.
- b. 존은 차를 운전할 줄 모른다.

The construction (*u*)*l cwul al* (or *molu*) in (7) expresses the subject's ability, hence, root possibility.

(8) **을 지 모르** ((*u*)*l* + *ci* + *molu*)

- a. 존이 뉴욕에 갈 지모른다.

In (8a) the construction (*u*)*l ci molu* indicates the possibility of an event and thus may be translated in epistemic modality 'may'.

(9) **을 번 하** ((*u*)*l* + *pen* + *ha*)

- a. 존이 수영장에 빠질 번 했다.
- b. \*존이 수영장에 빠질 번 한다.

The construction (*u*)*l pen ha* refers to an event which could occur but did not occur, or to put it in Kuteva's (1998) terms it refers to the action which "was on the point of occurring , yet did

not occur”; thus it refers to a past event which was possible but not actualized.

(11) **을 까 ((u)l + kka)**

- a. 뉴욕에 갈까?
- b. 내가 뉴욕에 갈까?

There are two uses for the construction *(u)l-kka* in (11). In (11a) *(u)l-kka* is used to indicate the speaker’s doubt about the event expressed in the sentence by questioning the subject’s willingness to execute the event. In contrast, *(u)l-kka* in (11b) is used to express the speaker’s volition by proposing or suggesting the event of his going to New York.

(12) **을 라고 ((u)l + lako)**

- a. 존이 뉴욕에 갈라고.

The construction *(u)l-lako* is another modality marker indicating the speaker’s doubt about the event expressed in the clause.

(13) **을 래 ((u)l + lay)**

- a. 그 일은 내가 할래.
- b. \*그 일은 내가 할래?
- c. \*그 일은 네가 할래.
- d. 그 일은 네가 할래?
- e. \*그 일은 존이 할래.
- f. \*그 일은 존이 할래?

In (13) the construction *(u)l-lay* is used to express the subject’s intention with the future.

(14) **을 게 ((u)l + key)**

- a. 그 일은 내가 할게.

The construction *(u)l-key* denotes the speaker’s volition as does *(u)l-lay*.

- (15) Situation: at the shopping mall, a child is demanding that his mother buy him a particular toy:

- a. 나 이거 살래.
- b. \*나 이거 살게.

(16) Situation: at the same situation as in (15), the mother is talking to her child after she refused his demand:

- a. \*내 다음에 더 좋은 거 사 줄래.
- b. 내 다음에 더 좋은거 사줄게.

(15) indicates that in the case of demanding, the construction *(u)l lay* is appropriate but *(u)l key* is not, whereas in (16) the form *(u)l key* is appropriate but *(u)l lay* is not for the proposal.

(17) **을 걸 ((u)l + kel)**

- a. (내가) 그 영화를 볼걸.
- b. 존이 뉴욕에 있을 걸.

In (17a) the construction *(u)l-kel* is used to denote a counter-fact with the connotation of the speaker's regret of not having done the action expressed in the clause. The same construction in (17b) indicates the speaker's inference (hence, epistemic modality) about the possibility of John's being in New York.

(18) **을 라 ((u)l + la)**

- a. 떨어질라. 조심해!

In (18) the construction *(u)l-la* is used to express warning.

(19) **을 까 보아 ((u)l + kkapoa)**

- a. 비가 올까보아 나는 우산을 가지고 왔다.

The construction *(u)l-kkapoa* in (19) indicates the subject's fear about the event expressed in the clause. The translation of *(u)l-kka* is like 'for fear that---' or 'lest---'.

(21) **을 수록 ((u)l-sswulok)**

- a. 우리는일을 많이 할 수록 돈을 많이 번다.
- b. 외국어는 어려울 수록 공부하기 어렵다.

The examples in (120) express the speaker's view that according to the degree of intensity in actions or states expressed in the clause involving *(u)l-sswulok*, the degree of intensity in actions or states expressed in the main clause varies.

(20) **을 지라도 ((u)l + *cilato*)**

- a. 감옥에 갈지라도 할 말은 할거다.
- b. 몸은 약할 지라도 마음은 튼해야 한다.

The construction *(u)l-cilato* expresses a hypothetical condition meaning 'even if' or 'even though'. Thus, sentences in (21) are non-factual statements

(22) **을 적에 ((u)l + *cek+ ey*)**

- a. 네가 뉴욕에 갈 적에 나도 뉴욕에 가겠다.

The construction *(u)l cek ey* is used to express the temporal 'when'-clauses. In the construction, *cek* is a dependent noun and *ey* is a postposition.

지금까지 우리는 본 절에서 '을'이 문법 구조들에서 어떻게 분포되었으며 '을'이 포함된 구조들은 양태를 나타내고 있음을 보았다. 이 양태 구조들에서 '을'은 꼭 있어야 하는 요소이다. 본 절에서 양태 구조가 18개 소개되었다. 이 양태 구조들은 그 것들이 가지고 있는 의미와 기능을 다시 (23)과 같이 기술할 수 있다.

- |         |                                       |                                  |
|---------|---------------------------------------|----------------------------------|
| (23) a. | <i>(u)l + kes + i</i>                 | 'future, volition and inference' |
| b.      | <i>(u)l + they</i>                    | 'future and volition'            |
| c.      | <i>(u)l + swu + iss (or eps)</i>      | 'ability and root possibility'   |
| d.      | <i>(u)l + li + eps</i>                | 'reasoning'                      |
| e.      | <i>(u)l + cwul + al (or molu)</i>     | 'ability'                        |
| f.      | <i>(u)l + ci + molu</i>               | 'epistemic possibility' (인식 가능성) |
| g.      | <i>(u)l + pen + ha</i><br>(간신히 피한 행동) | 'ANA (Action Narrowly Averted)'  |
| h.      | <i>(u)l + man + ha</i>                | 'value'                          |
| i.      | <i>(u)l + kka</i>                     | 'doubt and volition'             |
| j.      | <i>(u)l + lako</i>                    | 'doubt'                          |

k.	<i>(u)l + lay</i>	‘volition
l.	<i>(u)l + key</i>	‘volition
m.	<i>(u)l + kel</i>	‘counter-factual and inference’
n.	<i>(u)l + la</i>	‘warning’
o.	<i>(u)l + kkapoa</i>	‘apprehension’
p.	<i>(u)l + sswulok</i>	‘degree of intensity’
q.	<i>(u)l + cilato</i>	‘hypothetical concessive’
r.	<i>(u)l + cek + ey</i>	‘temporal ‘when’-clause

## 2. *Ul* as irrealis

본절의 목적은 ‘을’의 범주성에 대해 논하는 것이다.

첫째, Givon (1994: 269)이 보여준 것 같이 보편적 근거에 의거하여 irrealis(실재사)의 분포가 예측될 수 있는 문법 환경에서 ‘을’도 나타남을 보여 줄 것이다.

둘째, ‘을’이 미래 시제가 아니라 irrealis(실재사)에 속함을 보여 줄 것이다.

셋째, 다음의 (24)에서 보는 것 같이 Givon의 교차언어적(cross-linguistic) 연구에 의해 밝혀진 irrealis(실재사)의 일관성이 있는 공통적 특성을 ‘을’이 공유하고 있는지를 볼 것이다.

### 2.1 문법적 환경에서 ‘을’이 irrealis(실재사)임을 보여주는 주요 예측 항목들

*(The major predictions of (u)l as irrealis over grammatical contexts)*

Givon (1994: 269)은 irrealis가 예측되는 6개의 문법 환경을 제시하고 있다.

(24)

- a. tense-aspect (시제-상)
- b. modal adverbs (양태 부사)
- c. verb complements (동사 보어)
- d. non-declarative speech acts (비평서문 언어 행동)
- e. adverbial clauses (부사절)
- f. modal auxiliaries (양상 (or 화법) 조동사)

이제 ‘을’이 위의 문법적 환경에서 irrealis와 같은 언어 행동을 하고 있음을 보기로 하겠다.

### 2.1.1 시제-상 (Tense-aspect)

Givon (1994: 270)은 시제-상과 양태 사이에는 다음과 같은 상관관계가 존재함을 보여 주고 있다.

(25)

- a. Past/perfective → realis (presupposition)
- b. Perfect → realis (or presupposition)
- c. Present progressive → realis
- d. Future → irrealis
- e. Habitual → irrealis or realis

앞에서 이미 말한 것과 같이 ‘을’은 미래를 표현하고 있으므로 irrealis(실재사)로 취급될 수 있다. 사실 앞에서 본 ‘들’을 포함하고 있는 모든 양상 구조들(modality constructions)에 있어서 ‘을’은 과거 보다는 미래를 나타내고 있다.

Givon과 Chafe (1994: 362)에 의하면Realis(실재사)와 irrealis(비실재사)의 다른 점은 이들이 나타나는 문맥이나 범위(scope)에서의 부정명사구(indefinite noun phrase) 대한 해석에서 일반적으로 볼 수 있는데 realis 문맥이나 범위에서는 부정명사구가 구체적(specific) 또는 참조적(reference)인 것으로 해석되는 반면 irrealis 문맥이나 범위에서는 비구체적(nonspecific) 비참조적(nonreferential)인 것으로 해석된다. 이와 같은 해석은 다음 영어 예문과 한국어 예문에서 볼 수 있다.

- (26) a. Realis: *He bought a new car.*  
b. Irrealis: *He may buy a new car.*

(27) 존은 새 차를 샀다.

- (28) a. 존은 새 차를 살지 모른다.  
b. 존은 새 차를 살 것이다.  
c. 존은 새 차를 살 수 있다.  
d. 존이 새차를 살까?



위의 영어 예문 (26a)에서 명사구 a new car는 구체적(specific) 차로 해석되는 반면 (26b)의 새차는 비구체적 차로 해석된다. 한국어 경우에 있어서도 영어와 마찬가지로 (27)의 명사구 새차 (a new car)는 구체적 차로 해석되지만 (28)의 새차는 비구체적 차로 해석된다.

한국어 예문 (28)에서 4개의 양태 구조만 제시 되었지만 부정 명사구(indefinite noun phrase)에 대한 비구체적 해석은 ‘을’을 포함한 모든 양태 구조에서 가능하다.

### 2.1.2 양태 부사 (Modal adverbs)

영어에서는 maybe, probably, surely, undoubtedly 같은 양태 부사에 의해 문장의 명제 위에 비실재(irrealis) 환경이 조성된다. 이러한 환경에서는 비실재 범위(irrealis scope)가 명제 위에 놓이게 되므로 과거, 완료, 또는 현재 진행형같은 실재를 나타내는 시제-상(tense-aspect)은 다음 예문(Givon 1994: 271)이 보여 주는 것 같이 비실재에 의해 효력을 상실하게 된다. 따라서 이 문장들은 실재 보다는 비실재 뜻을 표출하게 된다.

- (29) a. *Maybe she left.*  
 b. *He is probably reading in the library.*  
 c. *She has undoubtedly finished by now.*

영어 예문 (29)에 해당하는 한국어 예문들은 다음과 같다:

- (30) a. 아마 매리가 갔을 것이다.  
 b. 존은 십중팔구 도서관에서 책을 읽고 있을 것이다.  
 c. 매리는 틀림없이 끝났을 것이다.

영어와는 달리 한국어 예문들은 양태 구조 **을 것이** 그리고 양태 부사 **아마, 십중팔구** 및 **틀림없이**를 포함하고있어 분명히 비실재 환경을 보여 주고 있다.

만일 (30)의 예문들에 양태 구조가 없다면 (31)이 보여 주는 것같이 문장들은 용납되지 못한다.

- (31) a. \*아마 매리가 갔다.  
 b. \*존이 십중팔구 도서관에서 책을 읽고 있다.  
 c. \*매리는 틀림없이 지금쯤 끝났다.

(31)의 한국어 예문과 (29)의 영어 예문을 비교하여 볼 때 단지 비실재(irrealis)를 일으키는 부사가 문장에 존재 하는 것으로 만 명제가 실제적 시제-상을 억누르고 비실재 환경을 만들어 내게 하지 못 함을 볼 수 있으며 이점이 영어와 대조 되는 다른 점이다.

### 2.1.3 양태 동사의 보어 (Complements of modality verb)

Givon (1994: 272)에 의하면 비함축 양태 동사들 (non-implicative modality verbs), 즉 동사의 보어에 나타난 사건이 일어났다 는 뜻을 내포하지 않은 동사들은

예문 (32)가 보여 주는 것 같이 이들 양태 동사의 보어에 가치 판단-의무 비실재 양태 (valuative-deontic irrealis mode) 기능을 하게 한다.

- (32) a. *He planned to build a new house.*  
 b. *She decided to quit her job.*  
 c. *He intends to write a new proposal.*

예문 (32)에는 비실재(사) 표지가 없으므로 이 예문들이 관련 실제사를 포함하고 있는지 확실하지 않다. 하지만 (32)의 부정사절 (infinitive clause)에 의해 표현된 사건들은 미래 지향 (future projecting)이고 사건이 아직 일어나지 않았음을 나타내므로 (32)의 부정사절들은 비실재 양태(irrealis mode)의 뜻을 나타내는 것으로 해석할 수 있다.

(32)의 예문에 해당하는 한국어 예문은 다음과 같다:

- (33) a. 존은 새 집을 지을 것을 계획했다  
 b. 매리 직장을 그만둘 것을 결정했다  
 c. 존은 새로운 프로포절을 쓸 것을 고려하고 있다

(33)에 있는 양태 동사들은 보어에 대해 비실재 양태를 조성하므로 미래를 나타내는 비실재사 표지(irrealis marker)만이 (33)의 예문들에 일어날 수 있고 실제 시제-상(realis tense-aspect)인 과거 시제는 (34) 예문들이 보여 주듯이 일어날 수 없다.

- (34) a. \*존은 새 집을 지은 것을 계획했다.  
 b. \*매리는 직장을 그만둔것을 결정했다.)  
 c. \*존은 새로운 푸로포절을 쓴 것을 고려하고 있다.

Givon에 의하면 명령, 요청 및 권유 같은 비평서문 언어 행동은 사건이 아직 일어나지 않았고 비실재 가치 판단 하위 양태 (valuative sub-mode of irrealis) 를 포함하고 있음을 나타내므로 비실재 범위 (the scope of irrealis)하에 존재한다. 이 비평서문 언어 행동을 보여 주는 영어와 한국어 예문은 (35)와 (36)과 같다.

(35) a. Command:

*Get me a drink!*

b. Request:

*Could you get me a drink?*

c. Exhortation:

*Let's go get a drink.*

(36) a. 마실 거 줘!

b. 마실 거 줄래?

c. 마실 거 가지러 가자!

(36a)와 (36c)는 ‘을’을 포함하고 있지 않다. 하지만 명령문과 권유문에는 (37)이 보여 주는 것 같이 ‘을’을 포함하고 있는 문장들이었다.

(37) a. 마실 거 줄 것!

b. 마실 거 가지러 갈까?

### 2.1.5 부사절 (Adverbial clauses)

Givon (1994: 274)은 (38)이 보여 주듯이 가장 대표적인 영어 부사절로서 비실재 시간 부사절, 비실재 조건절, 단순 조건절, 가정법 조건절 및 반사실 조건절을 들고 있다.

(38) a. 실재 시간절 (**Irrealis temporal clause**):

*When you get a loan, I'll sell you my car.*

b. 단순 조건절 (**Simple conditional**):

*If you get a loan, I'll sell you my car.*

c. 가정법 조건절(**Subjunctive conditional**):

*If you get a loan, I would then sell you my car.*

d. 반사실 조건절 (**Counter-fact conditional**):

*If you had got a loan, I would have sold you my car.*

한국어의 경우 ‘을’을 포함하는 부사절로는 (39)가 보여 주는 것 같이 우려절 (apprehensive clause), 강도 확대절 (intensity magnifying clause), 가정적 -양보절 (hypothetical-concessive clause) 및 시간 때-절 (temporal when-clause)을 들 수 있다.

(39)

- a. 우려절 (Apprehensive clause)  
비가 올까 보아 나는 우산을 가지고 왔다.
- b. 강도 확대 절 (Intensity magnifying)  
우리는 일을 많이 할 수록 돈을 많이 벌 수 있다.
- c. 가정적 양보절 (Hypothetical concessive)  
감옥에 갈지라도 할 말은 할거다.
- d. 시간 때-절 (Temporal *when*-clause)  
네가 뉴욕에 갈적에 나도 뉴욕에 가겠다.

### 2.1.6 양태 (or 화법) 조동사 (Modal auxiliaries)

Givon (1994: 274)은 “양태 조동사는 비실재를 일으키는 가장 대표적인 운용어 (operator)라고 하고 있다. 한국어에는 양태 동사는 없지만 많은 양태 구조들 (modality constructions)이 있으며 이들 양태 구조들은 양태 조동사와 같은 기능을 하고 있으므로 문장의 명제들에 비실재 범위(irrealis scope)를 일으킨다고 할 수 있다.

### 2.2 비실재 대 미래 (Irrealis vs. future)

본 절에서는 ‘을’이 일어나는 관형사 구조와 양태 구조가 나타나는 두 환경을 고찰하므로써 ‘을’이 미래 시제라기 보다는 비실재(사)임을 밝힐 것이다. 이미 지적한 바와 같이 ‘을’에 대한 지백적인 견해는 ‘을’이 미래 시제로 사용된다는 것이다. 이러한 견해는 예문 (40a)가 보여주는 것 같이 ‘을’이 행동 동사와 같이 일어나는 관형사 환경 (adnominal environment)만을 고찰한다면 맞는 견해라고 말할 수도 있을 것이다.

- (40) a. 뉴욕에 갈 사람  
b. \*책상 위에 있을 책

- c. \*유명할 사람)
- d. \*선생일 사람)

그러나 예문 (40b)-(40d)가 보여주는 것 같이 ‘을’은 관형사 환경에서는 존재사, 형용사 그리고 계사와는 같이 일어나지 않는다. 만일 ‘을’이 미래 시제라면 왜 ‘을’이 이러한 환경에서 일어나지 않는지를 설명하기가 어려워진다.

그렇다면 이제 ‘을’이 미래 시제라기 보다는 실재사라는 견해로 부터 ‘을’을 고찰하여 보자. 접미사 ‘을’은 다른 두 접미사 ‘는’ 및 ‘은’과 대조된다.

- (41) a. 뉴욕에 간 사람--
- b. 책상 위에 있는 책---
- c. (유명한 사람---)
- d. (군인인 사람---

접미사 ‘을’과 다른 두 접미사 ‘는’과 ‘은’은 상(Aspect)으로서는 비교할 수 없다. 왜냐하면, ‘을’은 상적 특성 (aspectual property)을 소유하고 있지 않기 때문이다. 그렇지만 실재와 비실재의 견해로 비교하여 볼 때 ‘을’은 ‘는’ 및 ‘은’과 대조됨을 쉽게 알 수 있다. 즉 ‘은’과 ‘는’이 포함된 문장들의 사건은 이미 일어났거나 또는 일어나고 있는 환경, 즉 실재를 나타내는 반면 ‘을’이 일어나는 사건의 환경은 사건이 일어나지 않았거나 일어나고 있지 않는 환경, 즉 비실재를 나타냄을 알 수 있다. 그러므로 ‘을’은 비실재(사)로 분석되는 것이 타당하다.

접미사 ‘을’이 비실재사임을 지지하는 다른 증거는 이미 앞에서 본 양태 구조들이다. 양태 구조를 고찰하기 위해 이와 대조되는 관형사형(adnominal form)을 가진 예문 (42)-(44)를 보자.

- (42) Existential + (u)l + NP:
- a. \*교실에 있을 책상---
- b. \*도서관에 있을 한국어 사전---
- c. \*학교에 있을 학생---

- (43) Adjective + (u)l + NP:
- a. \*아름다울 산
- b. \*어려울 책
- c. \*빠를 차

(44) Copula + (u)l + NP:

- a. \*유명한 역사 학자일 매리의 아버지---
- b. \*의사일 매리의할아버지---
- c. \*군인일 매리의 삼촌----

이미 봐서 알고 있는 것과 같이 (42)-(44)가 보여주는 것은 관형사형에서는 존재사, 형용사, 계사가 일어나지 않는다. 하지만 이들 범주들이 일어나는 구조들이 있으니 바로 양태 구조들이다.

- (45) a. 책상이 교실에 있을 수 있다.  
b. 한국어 사전이 도서관에 있을지 모른다.  
c. 학생이 학교에 있을 리 없다.

- (46) a. 산이 아름다울 수 있다.  
b. 책이 어려울지 모른다.  
c. 차가 빠를리 없다.

- (47) a. 매리의 아버지는 유명한 역사 학자일 수 있다.  
b. 매리의 할아버지는 의사일지 모른다.

사실, 구조상으로는 관형사형과 양태구조 사이에는 아무런 차이가 없다. 두 구조 다 ‘을’을 포함한다. 두 구조상 에 있어서 다른 점은 문장들에 대한 용납성 (acceptability)이다. 즉, 관형사형에서는 ‘을’이 용납되지 않지만 양태 구조에서는 용납되는 것이다. (45)-(47)에서 ‘을’이 미래 시제로 사용되고 있는 것이 아니라 비실재사 (irrealis)로 사용되고 있는 것이다. 따라서 비실재사로서 두 다른 구조를 설명한다면 관형사형 경우에는 형용사, 존재사, 계사가 일어나는 환경은 실제 환경이므로 비실재사인 ‘을’이 일어나지 않는 반면 양태 구조 환경은 비실재 환경이므로 비실재사가 아무 문제 없이 일어날 수 있는 것이다.

비실재사가 미래 시제로 사용되는 이유는 비실재사가 미래 지향적이기 때문이며 이 특성은 (48)이 보여 주는 것과 같이 양태 구조에서의 ‘을’의 쓰임, 즉 미래 시제 쓰임에서도 볼 수 있으며 ‘을’이 비실재사임을 지지하는 증거도 될 수 있다.

- (48) a. 나는 뉴욕에 갈테야.  
b. 내가 뉴욕에 갈까?

- c. 그 일은 내가 할래.
- d. 그일은 내가 할게.

접미사 ‘을’은 미래를 나타내는 사건에서 일어날뿐 아니라 (49)와 (50)이 보여주는 것 같이 현재와 과거 사건에서도 일어난다.

(49) Present reference:

- a. 나는 이 일을 할 수 있다.
- b. 매리는 한국말을 할 줄 안다.

(50) Past reference:

- a. 수영장에 빠질 뻔 했다.
- b. 나도 거기 갈걸.

예문 (49)는 행위자(agent)의 현재 가지고 있는 능력, 그리고 예문 (50)은 가상적 및 반실재적 (또는 반사실적) 과거 사건을 보여 주고 있다. 만일 이들 예문에서 ‘을’이 미래 시제로 분석된다면 예문 (49)와 (50)은 설명하기가 거의 불가능하게 된다.

지금까지 고찰한 모든 양태 구조에 나타난 ‘을’의 공통된 의미는 시제와는 관계없는 사건의 비실재 또는 비현실이다. 그러므로 ‘을’을 포함하고 있는 양태 구조는 ‘을’이 미래 시제가 아니고 실재사임을 강하게 지지한다.

### 2.3 비실재사의 통일성있는 공통적 특성 (*The coherent and common properties of irrealis*)

본 절의 목적은 Givon (1994: 322)이 교차언어적 연구를 통하여 밝힌 비실재사의 통일성있고 공통적인 특성을 ‘을’이 소유하고 있는지를 따져보는 것이다. 비실재의 공통적 특성은 이미 (1)에서 제시한 것과 같은 것이다. 그거들을 다시 밑에 되풀이한다.

(1) 실재(사)는 (Irrealis)

- a. 미래 지향적 경향이 있다.  
(They tend to be future-projecting ('not-yet-real').)
- b. 비실재(사)의 범위(scope)하에서는 명사구를 비참조적 해석을 하게 한다.  
(They allow non-referring interpretation of NPs under their scope.)
- c. 양태를 인식과 가치판다단의무 두 큰 양태 그룹으로 나누는 경향이 있다.  
(They tend to group into two broad sub-modal cluster, epistemic and valuative-deontic.)

- d. 인식 양태든 의무 양태든 상관없이 낮은 확실성과 이에 따른 불안감 하에서 상호작용을 하는 경향이 있다.

(Whether epistemic or deontic, they all tend to involve interaction under *low certainty* and thus *anxiety*.)

- e. 실재(사)와는 달리 대화자와의 상호작용에서 양태 관점의 다양한 융통성을 내포하고 있는 경향이 있다.

(Unlike *realis*, they tend to involve greater *flexibility* of modal perspective in the interaction with the interlocutor.)

### 2.3.1 미래 지향적 경향 (*The tendency to be future -projecting ('not-yet-real')*)

2.2에서 논한 것과 같이 양태 구조와 관형사의 ‘을’은 사건이 실현 또는 현실화되지 않았음을, 따라서 미래, 현재, 과거같은 시간적 환경과는 관계없이 미래 지향적임을 표현하기 위해 사용된다. 그러므로, ‘을’은 ‘아직 실재가 아님’이라는 의미적 특성을 실재(사)와 공유한다.

### 2.3.2 비실재 영역하에서의 명사구에 대한 비참조 해석 허용(*The allowance of non-referring interpretation of NPs under the irrealis scope*)

Observe the following examples (27) and (28):

(27) 존은 새차를 샀다.

(28) a. 존은 새 차를 살지 모른다.

b. 존은 새 차를 살 것이다.

c. 존은 새 차를 살 수 있다.

d. 존이 새 차를 살까?

2.1.1의 예문 (27)가 (28)에서 명사구 ‘새차’가 과거 시제를 포함하는 예문에서는 참조적 (*referring*) (또는 구체적)으로 해석되었지만 미래 지향을 나타내는 ‘을’을 포함한 (28)에서는 비참조적 (*non-referring*)으로 해석되었다.



### 2.3.3 인식 양태와 가치 판단-의무 두 넓은 하위-양태 그룹으로 구분되는 경향

(The tendency to group into two broad sub-modal cluster, epistemic and valiative-deontic)

한국어의 ‘을’을 포함하는 양태 구조는 인식 양태와 행위자 중심, 화자 중심 및 종속 양태로 된 가치 판단-의무 양태로 구분될 수 있다.

### 2.3.4. 인식 및 의무에 관계없이 낮은 확실성 하에서 상호 작용을 포함하려는 경향

(The tendency to involve interaction under low certainty regardless of epistemic or Deontic)

2.3.1에서 본 것과 같이 ‘을’을 포함하는 모든 양태 구조들은 원래 미래 지향적이다 미래는 정의상 인식 불확실성을 포함하고 있으므로 ‘을’을 포함하는 모든 양태 구조들은 낮은 확실성은 나타낸다. 특히 비실재 표지 ‘을’은 미래성과 불확실성을 소유하고 있다.

### 2.3.5. 대화자와의 상호작용에서 양태관점의 다양성을 포함하려는 경향

(The tendency to involve greater flexibility of modal perspective in the interaction with the interlocutor)

(23)가 (24)에서 본 것과 같이 양태 구조에서는 ‘을’이 여러가지 양태를 표현하기 위해 사용된다. Givon (1994: 321)에 의하면 ‘—양태는 ‘사실, 화자의 믿음, 또는 주관적 확실성과 관계있을 뿐만 아니라 가능한 도전, 지지하는 증거, 상관적 지위와 권력, 그리고 지배와 권위와 같은 청자를 향한 고려들과 관계가 있다.’

이제 여기서 화자와의 상호작용에서 양태 견해의 융통성을 보여 주는 예로서 (24)의 행위자 중심 양태 구조 ‘을래’의 의지 사용을 살펴 보자. 의지 구조 ‘을래’는 비정중화 화계 (speech level)에서만 사용된다. ‘을래’의 사용은 정중성에 있어서 (51)과 (52)가 보여주듯이 다른 양태구조인 ‘겠’과 대조된다.

- (51) a. 언제 뉴욕에 갈래?
- b. 언제 뉴욕에 가시겠습니까?

- (52) a. \*언제 뉴욕에 가실래?
- b. \*언제 뉴욕에 가겠니?

예문 (51)은 두 다른 화계, 즉정중과 비정중을 보여주고 있다.(51b)는 정중 화계에서 ‘시’가 ‘겠’과 같이 일어나지만 비정중 화계를 나타내는 ‘을래’와는 같이 일어나지 않음을

(52a)에서 보여 준다. 다음 (51b)와 대조적으로 (52b)는 ‘겠’이 비정중 화계에서 무조건 일어날 수 없음을 보여주고 있다. 그러므로 (51)과 (52)의 예문들은 대화자의 사회적 지위와 권력에 따라 화자가 다른 양태 구조를 이용함을 보여 주는 예다. 따라서 이 예들은 대화자의 상호작용을 보여 주는 것임을 알 수 있다.

### 3. Conclusion.

In this paper I tried to demonstrate that the suffix *(u)l* is irrealis rather than the future tense. The evidence for the analysis that *(u)l* is irrealis appears overwhelming when we see that the distribution of *(u)l* is in full accord with the distribution of the modal category irrealis across grammatical contexts such as tense-aspect, modal adverbs, verb complements, non-declarative speech acts, adverbial clauses, and modal auxiliaries. Moreover, only the irrealis analysis can explain the non-occurrence of *(u)l* with non-action verbs and the occurrence of *(u)l* in many modal constructions which express non-future time.

If the suffix *(u)l* were not recognized as irrealis, the commonly shared property of *(u)l* in modal constructions in (23) and furthermore the modal nature of these constructions might go unnoticed. In Korean linguistics, each modal construction in (23) has been studied separately as if they are not related to each other. This practice seems to be due to the non-recognition of *(u)l* as irrealis. Once *(u)l* is established as irrealis, then all the modal constructions involving *(u)l* can be studied uniformly under the umbrella of modality as shown in section 1. The study of modal constructions in (23) provides a variety of contexts in which the suffix *(u)l* represents the non-actualization associated with irrealis rather than the temporal deixis of future tense.

The analysis that *(u)l* is irrealis does not diminish the importance of the future property of this same suffix since future is subsumed under irrealis. As pointed out by various linguists (Bybee 1985: 156-159, Chung and Timberlake 1985: 243, Roberts 1990: 373, and Mithun 1994: 385), many languages do not make a distinction between the future tense and irrealis. Roberts (op. cit) states that the non-distinction between future tense and irrealis is due to the overlap of functions between tense and modality in future time reference. Tense and modality have two different functions: “tense is a deictic system for locating the event [relative]to the moment of speaking---[and] is crucially different from modality in that tense is one-dimensional and only operates within the one world, namely the real world. Modality, on the other hand, serves to distinguish various alternative worlds from the real world. So, whereas tense is concerned with time reference, modality is concerned with world reference. --- An event in future time can be

located deictically on the time line by a future tense but it can also be categorized as irrealis since it has not been actualized in the real world.”

If a difference between future tense and irrealis is made, according to Chung and Timberlake (op. cit) “the future tense is used for events that are presumed to be certain to occur, and the irrealis mood for events that are potentially possible but not presumed to be certain.” Since there is no distinction between future tense and irrealis in Korean as for the use of the suffix (*ul*), it is used for both types of events suggested by Chung and Timberlake.

## REFERENCES

- Bybee, J. 1985. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. and Fleischman, S. (eds) 1994. *Modality in Grammar and discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. and Fleischman, S. 1994. “An introductory essay”. In: Bybee, J. and Fleischman, S. (eds) 1994: 1-14.
- Bybee, J, Perkins, R. and Pagliuca, W. 1994. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the language in the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chafe, W. 1986. “Evidentiality in English conversation and academic writing”. In Chafe and Nichols 1986: 261-272.
- Chafe, W. 1994. “The realis-irrealis distinction in Caddo, the Northern Iroquoian languages, and English”. In: Bybee, J. and Fleischman S. (eds) 1994: 349-365.
- Choi, Hyen-Pae. 1964. *Uli malpon* (Our Grammar). 3<sup>rd</sup> Edition. Seoul: Cheng-um-sa.
- Chung, S. and Timberlake, A. 1985. “Tense, aspect and mood”. In: Shopen (ed.), vol III 202-258.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleischman, S. 1994. “Imperfective and irrealis”. In: Bybee and Fleischman (eds) 1994: 519-551.
- Foley, W.A. and Van Valin, R.D. 1984. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frawley, F. 1992. *Linguistic semantics*. Hillsdale: Erlbaum.
- Givon, T. 1984. *Syntax: a functional-typological introduction*. vol. I, Amsterdam: Benjamins.

- Givon, T. 1994. "Irrealis and the subjunctive". *Studies in Language* 18: 265-337.
- Givon, T. 1995. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Hoye, L. 1997. *Adverbs and modality in English*. London: Longman.
- Jacobson, W. 1986. "The heterogeneity of evidentials in Makha". In: Chafe and Nichols 1986: 3-28.
- Kim, N. K. 1996. "The use of *keyss* in Korean". *The International Journal of Comparative Korean Studies* 2.
- Lee, H.S. 1991. *Tense, aspect, and modality: a discourse-pragmatic analysis of verbal affixes in Korean from a typological perspective*, Ph. D. Dissertation, UCLA.
- Lukoff, F. 1993. *An introductory course in Korean*. Seoul: Yonsei University Press.
- Mithun, M. 1994. "On the relativity of irrealis". In: Bybee and Fleischman (eds) 1994: 367-388.
- Martin, S. 1992. *A reference grammar of Korean*. Rutland and Tokyo: Tuttle.
- Palmer, F. R. 1986. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. R. 1990. "Modality in Amele and other Papuan languages". *Journal of Linguistics* 26: 363-40.
- Shopen, T. 1985. *Language typology and syntactic description*. Vols. I, II, III. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandesande, A. V. 1968. *Myongdo's Korean*. Seoul: Myongdo Institute.

# Irrealis and modal constructions in Korean

Namkil Kim

(University of Southern California)

## 0. Introduction

The study of realis and irrealis in linguistics was scarce in the past mainly due to the seeming complexity of these categories. However, upsurge of investigations on this topic since the end of the 20<sup>th</sup> Century (Roberts 1990; Chafe 1994; Givon 1994 and 1995; Mithun 1994 and other cited authors in Mithun (1994)) led us to better understanding of these categories and in particular to further investigation of a particular grammatical element of an individual language for representing the non-actualization of irrealis rather than the temporal deixis of future tense, viewpoints of aspect, or other modality. The present paper is owing to these investigations.

In traditional Korean linguistics, the suffix *(u)l* has been treated as a future attributive or adnominal form, which modifies the noun and is parallel with the other two attributive forms, *nun* and *(u)n*, in opposition.<sup>1</sup> The two forms *nun* and *(u)n* have been analyzed as expressing the present tense or the imperfective aspect and the past tense or the perfective aspect respectively. In a similar fashion, the attributive form *(u)l* has been treated as future tense (Choi 1960: 75; Vandesande 1967: 240, Lukoff 1993: 192, and Yang 1978: 218) or prospective aspect or modal (Martin 1954: 36 and 1992: 244; S. Sohn 1990: 135 and H. Sohn 1994: 354). It is Lee (1991: 78 and 1993: 77) who first proposed the different analysis in which the suffix *(u)l* is treated as irrealis and *(u)n* and *nun* as realis. Although Lee's proposal seems to be on the right track, he does not pursue the investigation of the irrealis status of *(u)l*. Consequently, he does not present any justification or evidence why *(u)l* has to be analyzed as irrealis and furthermore the notion of irrealis is not clearly presented except a brief description stating that "the Irrealis Attributive marker *-(u)l* is used for attributive clauses which express situations that have not taken place at a certain reference point and/or may take place subsequently (irrealis attributive clauses)."

In this paper I will demonstrate what irrealis is and why *(u)l* is treated as irrealis rather than future tense. The paper consists of four sections. In section 1, the general nature of

irrealis and realis is discussed briefly along with various definitions. Section 2 deals with the modal constructions in which the suffix *(u)l* appears. In this section, eighteen modal constructions will be briefly presented with their modal functions. In section 3, it will be demonstrated that the suffix *(u)l* belongs to the modal category irrealis rather than the future tense. Finally, section 4 will serve as the conclusion.

## 1. The nature of irrealis

Unlike the traditional analysis of modality, where modality is distinguished by such terms as epistemic, deontic, root, evaluative, and dynamic, modality is also defined in terms of a basic distinction between realis and irrealis by some linguists (for instance, Foley and Van Valin 1984: 213; Chung and Timberlake 1985: 241; Givon 1984: 285 and 1994: 268, and Palmer 2001: 1-4). In Foley & Van Valin, Chung & Timberlake, and Comrie (1985: 45) the terms *realis* and *irrealis* are used to describe the actualization (or actuality) and non-actualization (or non-actuality) of an event respectively. According to Comrie, “realis refers to situations that have actually taken place or are actually taking place, while irrealis is used for more hypothetical situations, including situations that represent inductive generalizations, and also predictions, including also predictions about the future.”

In the study of modality (Chung & Timberlake 1985, Roberts 1990, and Hoyer 1997), the notion of the real or non-real world is often related to the actualization or non-actualization of an event. If an event is actual, it belongs to the real world, but if an event is non-actual, it belongs to the non-real world. As for the real and non-real world, there is only one real world, but there are many possible or alternative worlds for the non-real world. Thus, according to Chung & Timberlake (1985: 241), “whereas there is basically one way for an event to be actual, there are numerous ways that an event can be less than completely actual.” Since modality is mainly concerned with different possibilities of non-actuality of the event, the study of modality is equivalent to the study of irrealis, because it is the grammatical marker for the non-actuality of an event.

Unlike the above description of realis and irrealis which utilized the concept of real world and non-real world for actuality and non-actuality of an event, Chafe (1994: 350 and 363) tried to characterize the realis and irrealis distinction in terms of cognitive concepts such as perception, memory, expectation and imagination. He takes the view that “the realis-irrealis distinction reflects judgments that certain ideas stem from direct perception,

memory, or expectations of what is normal” and are in accord with objective reality, “while others have their source in imagining” rather than directly perceived or remembered and they are not in accord with objective reality.

A similar view on the distinction between realis and irrealis is found in Mithun (1994: 368). According to her, the irrealis markers in Central Pomo are used to express “actions or states that the speaker portrays as purely within the realm of thought” conveying ideas known through imagination rather than direct perception. In contrast to this, realis markers are used to express “events portrayed as actualized, having occurred or actually occurring.”

What is common to all these discussions about the distinction between realis and irrealis is the attempt to recognize the existence of the categories realis and particularly irrealis in language. However, the question about the establishment of irrealis as a legitimate grammatical category has been the focus of controversy until recently. It has been pointed out by many linguists (Bybee, Perkins and Pagliuca 1994; Chafe 1994; Givon 1994; and Mithun 1994) that the uneasiness or the objection against the establishment of irrealis and realis is due to the heterogeneous nature of the categories of irrealis and realis. The concern about the heterogeneity of irrealis and realis is well reflected by Mithun (1994: 367-368):

[---] the grammatical categories referred to by the terms are far from uniform cross-linguistically. Construction types marked as Irrealis in one language may be marked as Realis in the next. In some languages Imperatives are classified as Irrealis, in others as Realis; futures, questions, and negatives also show some variation. The formal expression of the distinction varies cross-linguistically as well. In some languages, only the Irrealis category is expressed overtly, in others both Irrealis and Realis are expressed, and in still others one or the other is expressed by multiple markers. The distinction may be indicated in various areas of the grammar: by particles, by clausal clitics, by verbal inflection, and perhaps even by verbal derivation[---]. In many languages it is carried as feature of markers that also express other functions, such as tense or aspect, clause linking, or pronouns, [---]. Irrealis/Realis distinctions may even appear in several different parts of the grammar of a single language.

As can be seen from the above, realis and in particular irrealis are very complex categories. This complexity is also noted by Givon (1994: 322), who warned that this sort of complexity may lead us to the premature conclusion that irrealis is functionally incoherent and is void of core meaning. However, his study instead reveals that irrealis has “a considerable measure of coherence and commonality” as illustrated in the following:

- (1)
- a. They tend to be future-projecting ('not-yet-real').
  - b. They allow non-referring interpretation of NPs under their scope.
  - c. They tend to group into two broad sub-modal clusters, epistemic and valuative-deontic.
  - d. Whether epistemic or deontic, they all tend to involve interaction under *low certainty* and thus *anxiety*.
  - e. Unlike realis, they tend to involve greater *flexibility* of modal perspective in the interaction with the interlocutor.

Thus far we have seen the nature of irrealis and learned that although the category irrealis looks chaotic due to its “seemingly heterogeneous manifestations in languages” (Chafe 1994: 351), it possesses coherent and common properties as shown in (24). In light of this fact, we will turn to the categorial status of *(u)l* in Korean in the next two sections.

## 2. The distribution of *(u)l* across modal constructions

The main function of *(u)l* is the modification of a noun by attaching itself to the verb stem as in the following:

- (2) a. *New York ey ka-l salam*  
 (뉴욕에 갈 사람)
- b. \**Chayksang wuy ey iss- ul chayk*  
 (\*책상위에 있을 책)
- c. \**Yumyengha-l salam*  
 (유명할 사람)
- d. \**Sensayng i-l salam*  
 (\*성생일 사람)

In (2) the suffix *(u)l*, which has been treated as an attributive or adnomial modifying the head noun, expresses future and occurs only with an action verb but not with an existential, an adjective or a copula.

In (2a) *(u)l* can be treated as the future indicating that a certain event is going to take



place. However, when we investigate other grammatical contexts in which *(u)l* occurs, it is not clear whether *(u)l* really denotes the future. There are many constructions involving the suffix *(u)l*, which denote various modalities rather than the future tense. In the following examples, eighteen modal constructions involving *(u)l* will be presented for discussion on the irrealis status of *(u)l*. The modal constructions under this preliminary discussion consist of *(u)l* plus other syntactic elements such as dependent nouns, verbs, sentential endings, and conjunctives. All the elements in these constructions do not express their independent meanings but they are fossilized into modal constructions indicating various modal meanings.

(3) ***(u)l + kes + i***:

- a. *John i nayil New York ey ka- l kes i-ta.*  
(존이 뉴욕에 갈 것이다)
- b. *John i ecey New Yor ey ka-ss- ul kes i-ta.*  
(존이 뉴욕에 갔을 것이다.)
- c. *Na nun nayil New York ey ka-l kes i-ta.*  
(나는 내일 뉴욕에 갈 것이다.)

In (3a) the construction *(u)l kes i* is used to express future and prediction, while in (3b) it is used to express inference about a past event. Thus, *(u)l kes i* can be used to indicate future tense or epistemic modality. When the subject is the first person as in (2c), *(u)l kes i* expresses the speaker's volition.

(4) ***(u)l + the + i* (or *(u)l + they*)**

- a. *Na nun New York ey ka-l they-ya.*  
(나는 뉴욕에 갈테야)

As shown in (4) the elements *the* and *i* are contracted to *they*, thus forming the construction *(u)l they*. In (4a) the construction *(u)l-they* is used to express futurity and the speaker's volition.

(5) ***(u)l + swu + iss* (or *eps*):**

- a. *John i i il ul ha-l swu iss-ta.*  
(존이 이일을 할 수 있다.)

- b. *John i i il ul ha-l swu eps-ta.*  
(존이 이 일을 할 수 없다.)
- c. *Ku sikyey ka ppalu-l swu iss-ta.*  
(그 시계가 빠를 수 있다.)  
‘That clock can (or may) be fast.’
- d. *Ku sikyey ka ppalu-l swu eps-ta.*  
(그 시계가 빠를 수 없다.)

In (5a) the construction (*u*)*l swu iss* expresses ability, while in (5c) it expresses root or epistemic possibility. (5b) and (5d) are the negative counterparts of (5a) and (5c) respectively. The existential verb *iss* means ‘to exist’ and *eps* ‘not to exist’.

(6) (*u*)*l + li + eps*:

- a. *John i New York ey ka-l li eps-ta.*  
(존이 뉴욕에 갈리 없다.)

In (6a) the construction (*u*)*l li eps* is used to express the epistemic impossibility indicating the speaker’s opinion that the event expressed in (6a) is unlikely to occur. The gloss in (6a) can be paraphrased by ‘John can’t go to New York’ or ‘John may not go to New York’.

(7) (*u*)*l + cwul + al* (or *molu*):

- a. *John un cha lul wuncenha-l cwul a- n- ta.*  
(존은 차를 운전할 줄 안다.)
- b. *John un cha lul wuncenha-l cwul molu-n-ta.*  
(존은 차를 운전할 줄 모른다.)

The construction (*u*)*l cwul al* (or *molu*) in (7) expresses the subject’s ability, hence, root possibility. The glosses in (7a) and (7b) can be paraphrased by ‘John can drive a car’ and ‘John cannot drive a car’ respectively.

(8) (*u*)*l + ci + molu*:

- a. *John i New York ey ka-l ci molu-n- ta.*  
(존이 뉴욕에 갈 지모른다.)

In (7a) the construction *(u)l ci molu* indicates the possibility of an event and thus may be translated in epistemic modality ‘may’. Here, the lexical meaning of the predicate *molu* ‘not to know’ has completely vanished.

(9) *(u)l + pen + ha*:

a. *John i swuyengcang ey ppaci-l pen hay-ss- ta.*

(존이 수영장에 빠질 뻔 했다.)

‘John almost fell in the swimming pool.’

b. \**John i swuyengcang ey ppaci-l pen ha-n- ta.*

(\*존이 수영장에 빠질 뻔 한다.)

The construction *(u)l pen ha* refers to an event which could occur but did not occur, or to put it in Kuteva’s (1998) terms it refers to the action which “was on the point of occurring , yet did not occur”; thus it refers to a past event which was possible but not actualized. The construction *(u)l ppen ha* does not occur with the present tense as in (8b). The closest English translation of *(u)l pen ha* would be ‘almost’.

(10) *(u)l + man + ha*:

a. *I chayk un ilk- ul man ha-ta.*

(이 책은 읽을 만 하다.)

In (10) the construction *(u)l man ha* is used to indicate evaluative modality, through which the speaker views that the event expressed in the clause is worth doing or trying.

(11) *(u)l + kka*:

a. *John i New York ey ka-l kka?*

(존이 뉴욕에 갈까?)

b. *Nay ka New York ey ka-l kka?*

(내가 뉴욕에 갈까?)

There are two uses for the construction *(u)l-kka* in (11). In (11a) *(u)l-kka* is used to indicate the speaker’s doubt about the event expressed in the sentence by questioning the subject’s willingness to execute the event. In contrast, *(u)l-kka* in (11b) is used to express the speaker’s volition by proposing or suggesting the event of his going to New York.

Depending on the person category of the subject, the first person or the third person, *(u)l-kka* is interpreted differently. The sentential ending *kka* is an interrogative marker.

(12) ***(u)l + lako***:

- a. *John i New York ey ka-l lako.*  
 (존이 뉴욕에 갈라고.)

The construction *(u)l-lako* is another modality marker indicating the speaker's doubt about the event expressed in the clause. Both constructions *(u)l-kka* and *(u)l-lako* express doubt, but their source and degree of doubt are different. The former does not need to have a source of doubt and consequently expresses weaker doubt than the latter. In contrast to this, the latter always has a source of doubt and expresses a stronger doubt than the former.

(13) ***(u)l + lay***:

- a. *Ku il un nay ka ha-l lay.*  
 (그 일은 내가 할래.)
- b. \**Ku il un nay ka ha-l lay?*  
 (\*그 일은 내가 할래?)
- c. \**Ku il un ney ka ha-l lay.*  
 (\*그 일은 네가 할래.)
- d. *Ku il un ney ka ha-l lay?*  
 (그 일은 네가 할래?)
- e. \**Ku il un John i ha-l lay.*  
 (\*그 일은 존이 할래.)
- f. \**Ku il un John i ha-l lay?*  
 (\*그 일은 존이 할래?)

In (13) the construction *(u)l-lay* is used to express the subject's intention with the future. However, only (13a) and (13d) are acceptable; in (13a) the subject is in the first person and the sentence type is declarative, whereas in (13d) the subject is in the second person and the sentence type is interrogative. The third person cannot occur with *(u)l-lay* in either declarative or interrogative sentences, as shown in (13e) and (13f).

(14) **(u)l + key:**

- a. *Ku il un nay ka ha-l key.*  
(그 일은 내가 할게.)

The construction *(u)l-key* denotes the speaker's volition as does *(u)l-lay*. However, the nature of volition is different in these two constructions. For instance, while *(u)l-lay* indicates the speaker's strong determination and demand, *(u)l-key* expresses the speaker's proposal and intention of offering something, as shown in two situations (15) and (16):

(15) Situation: at the shopping mall, a child is demanding that his mother buy him a particular toy:

- a. *Na i ke sa-l lay.*  
(나 이거 살래.)  
b. *\*Na i ke sa-l key.*  
(\*나 이거 살게.)

(16) Situation: at the same situation as in (15), the mother is talking to her child after she refused his demand:

- a. *\*Nay taum ey te coh-un ke sacwu- l lay.*  
(\*내 다음에 더 좋은 거 산 줄래.)  
b. *Nay taume ey te coh-un ke sacwu-l key.*  
(내 다음에 더 좋은거 사줄게.)

(15) indicates that in the case of demanding, the construction *(u)l lay* is appropriate but *(u)l key* is not, whereas in (16) the form *(u)l key* is appropriate but *(u)l lay* is not for the proposal.

(17) **(u)l + kel:**

- a. *(Nay ka) ku yenghwa lul po-l kel.*  
(내가) 그 영화를 볼걸.)  
b. *John i New York ey iss-ul kel.*  
(존이 뉴욕에 있을 걸.)

In (16a) the construction *(u)l-kel* is used to denote a counter-fact with the connotation of

the speaker's regret of not having done the action expressed in the clause. The same construction in (16b) indicates the speaker's inference (hence, epistemic modality) about the possibility of John's being in New York.

(18) **(u)l + la:**

- a. *Tteleci-l la. Cosimhay!*  
(떨어질라. 조심해!)

In (18) the construction *(u)l-la* is used to express warning.

(19) **(u)l + kkapoa:**

- a. *Pi ka o- l kkapoa, na nun wusan ul kaci-ko wa- ss- ta.*  
(비가 올꺼보아 나는 우산을 가지고 왔다.)

The construction *(u)l-kkapoa* in (19) indicates the subject's fear about the event expressed in the clause. The translation of *(u)l-kka* is like 'for fear that---' or 'lest---'.

(20) **(u)l-sswulok:**

- a. *Wuli nun il ul manhi ha-l sswulok ton ul manhi pe- n- ta.*  
(우리는일을 많이 할 수록 돈을 많이 번다.)  
b. *Oykwuke nun elyewul-l sswulok kongpwuha-ki elyep- ta.*  
(외국어는 어려울 수록 공부하기 어렵다.)

The examples in (20) express the speaker's view that according to the degree of intensity in actions or states expressed in the clause involving *(u)l-sswulok*, the degree of intensity in actions or states expressed in the main clause varies.

(21) **(u)l + cilato:**

- a. *Kamok ey ka-l cilato ha- l mal un ha- l-ke- ta.*  
(감옥에 갈지라도 할 말은 할거다.)  
b. *Mom un yakha-l cilato maum un thunthunhay-ya ha-n-ta.*  
(몸은 약할 지라도 마음은 틀해야 한다.)

The construction *(u)l-cilato* expresses a hypothetical condition meaning 'even if' or 'even

though'. Thus, sentences in (21) are non-factual statements

(22) **(u)l + cek + ey:**

- a. *Ney ka New York ey ka-l cek ey na to New York ey ka-kess-ta.*  
 (네가 뉴욕에 갈 적에 나도 뉴욕에 가겠다.)

The construction *(u)l cek ey* is used to express the temporal 'when'-clauses. In the construction, *cek* is a dependent noun and *ey* is a postpositional.

Thus far in this section, we have seen the distribution of *(u)l* across grammatical constructions, by which various modalities are expressed. In all these constructions, *(u)l* is an essential element without which the constructions cannot express modality. Eighteen modal constructions and their primary functions, which have been briefly examined in this section, can be illustrated as in the following:

- |         |                                   |                                  |
|---------|-----------------------------------|----------------------------------|
| (23) a. | <i>(u)l + kes + i</i>             | 'future, volition and inference' |
| b.      | <i>(u)l + they</i>                | 'future and volition'            |
| c.      | <i>(u)l + swu + iss (or eps)</i>  | 'ability and root possibility'   |
| d.      | <i>(u)l + li + eps</i>            | 'reasoning'                      |
| e.      | <i>(u)l + cwul + al (or molu)</i> | 'ability'                        |
| f.      | <i>(u)l + ci + molu</i>           | 'epistemic possibility'          |
| g.      | <i>(u)l + pen + ha</i>            | 'ANA (Action Narrowly Averted)'  |
| h.      | <i>(u)l + man + ha</i>            | 'value'                          |
| i.      | <i>(u)l + kka</i>                 | 'doubt and volition'             |
| j.      | <i>(u)l + lako</i>                | 'doubt'                          |
| k.      | <i>(u)l + lay</i>                 | 'volition'                       |
| l.      | <i>(u)l + key</i>                 | 'volition'                       |
| m.      | <i>(u)l + kel</i>                 | 'counter-factual and inference'  |
| n.      | <i>(u)l + la</i>                  | 'warning'                        |
| o.      | <i>(u)l + kkapoa</i>              | 'apprehension'                   |
| p.      | <i>(u)l + sswulok</i>             | 'degree of intensity'            |
| q.      | <i>(u)l + cilato</i>              | 'hypothetical concessive'        |
| r.      | <i>(u)l + cek + ey</i>            | 'temporal 'when'-clause'         |

### 3. Ul as irrealis

The main focus of this section is to explicate the categorial status of *(u)l*. First, I will try to demonstrate that *(u)l* occurs in the same grammatical contexts where the distribution of irrealis is predictable on universal grounds as shown in Givon (1994: 269). Second, it will be shown that *(u)l* is not the future tense but rather belongs to the category irrealis. Third, we will see whether *(u)l* shares all the coherent and common properties of irrealis revealed by the cross-linguistic study of Givon illustrated in (24).

#### 3.1 *The major predictions of (u)l as irrealis over grammatical contexts*

Givon (1994: 269) presents six grammatical contexts where irrealis is predictable as in the following:

- (24)
- a. tense-aspect
  - b. modal adverbs
  - c. verb complements
  - d. non-declarative speech acts
  - e. adverbial clauses
  - f. modal auxiliaries

Below we will see that the suffix *(u)l* also occurs in these contexts, displaying the same behavior as irrealis. For demonstration, I will first present Givon's findings and then Korean examples.

##### 3.1.1. *Tense-aspect*

According to Givon (1994: 270) the following correlations exist between tense-aspect and modality:

- (25)
- a. Past/prefective → realis (presupposition)
  - b. Perfect → realis (or presupposition)



- c. Present progressive → realis
- d. Future → irrealis
- e. Habitual → irrealis or realis

As seen in section 1, the suffix *(u)l* is used to express future; hence, *(u)l* can be considered as irrealis. As a matter of fact, in most of the modal constructions in (23), *(u)l* indicates the future rather than past.

It is demonstrated by both Givon and Chafe (1994: 362) that the interpretation of an indefinite noun phrase for its specificity or reference normally distinguishes between irrealis and realis contexts or scopes. Thus, under the realis context (or scope), indefinite noun phrases must be interpreted as specific (or referring) whereas under the irrealis context (or scope), indefinite noun phrases may be interpreted as non-specific (or non-referring) as in the following examples:

- (26) a. Realis: *He bought a new car.*  
 b. Irrealis: *He may buy a new car.*

In (26) the noun phrase ‘a new car’ must be interpreted as specific in (a), while the noun phrase in (b) can be interpreted as non-specific. The same interpretation of noun phrases is found for realis and irrealis in Korean as shown in the following:

- (27) *John un say cha lul sa- ss- ta.*  
 (존은 새 차를 샀다.)
- (28) a. *John un say cha lul sa-l ci molu-n- ta.*  
 (존은 새 차를 살지 모른다.)  
 b. *John un say cha lul sa-l kes i-ta.*  
 (존은 새 차를 살 것이다.)  
 c. *John un say cha lul sa-l swu iss-ta.*  
 (존은 새 차를 살 수 있다.)  
 d. *John i say cah lul sa-l kka?*  
 존이 새 차를 살까?

In (27) the noun phrase *say cha* ‘a new car’ must be interpreted as specific. However, the

same noun phrase in (28) can be interpreted as non-specific. In (28) only four modal constructions involving the suffix (*ul*) are presented for illustration, but the non-specific interpretation of noun phrases are equally applicable to other modal constructions.

### 3.1.2. Modal adverbs

An irrealis environment or context for the proposition is created by modal adverbs such as ‘maybe’, ‘probably’, ‘possibly’, ‘surely’ or ‘undoubtedly’. Since in this context, an irrealis scope is imposed over the proposition, realis tense-aspect such as past, perfect or the present-progressive is overridden by irrealis as in the following: (from Givon 1994: 271)

- (29) a. *Maybe she left.*  
 b. *He is probably reading in the library.*  
 c. *She has undoubtedly finished by now.*

Since there is no overt irrealis marker in English verbs, it is not clear whether irrealis really exists in (29). The corresponding Korean examples of (29) are the following:

- (30) a. *Ama Mary ka ka-ss- ul kes i-ta.*  
 (아마 매리가 갔을 것이다.)  
 b. *John un sipcwunghalkwu tosekwan eyse chayk ul ilk-ko iss- ul kes i-ta.*  
 (존은 심중팔구 도서관에서 책을 읽고 있을 것이다)  
 c. *Mary nun thullimepsi cikum-ccum kkuthna-ss- ul kes i-ta.*  
 (매리는 틀림없이 끝났을 것이다.)

Unlike English, Korean examples show the presence of the modal construction (*ul kes i*) along with the modal adverbs indicating ‘maybe’, ‘probably’ and ‘undoubtedly’, thus clearly indicating irrealis environments. If the modal construction is absent in (30), sentences are unacceptable as shown in (31):

- (31) a. \**Ama Mary ka ka-ss-ta.*  
 (\*아마 매리가 갔다.)  
 b. *John un sipcwunghalkwu tosekwan eyse chayk ul ilk-ko iss-ta.*

(\*종이 심중팔구 도서관에서 책을 읽고 있다.)

c. \**Mary nun thullimepsi cikum-ccum kkuthna-ss-ta.*

(\*매리는 틀림없이 지금쯤 끝났다.)

The Korean examples (31) are in contrast with English examples (29) in showing that the mere presence of irrealis-inducing adverbs does not allow the proposition to create the irrealis environment in which the suppression of realis tense-aspects is permitted. Examples (30) and (31) clearly show that irrealis -inducing adverbs are only compatible with irrealis tense-aspect but not with realis tense-aspect.

### 3.1.3. *Complements of modality verb*

According to Givon (1994: 272), “non-implicative modality verbs, i.e. those that do *not* imply that the event in their complement has taken place, induce a valuative-deontic irrealis mode over their complements,” as in (32):

- (32) a. *He planned to build a new house.*  
b. *She decided to quit her job.*  
c. *He intends to write a new proposal.*

Due to the absence of an irrealis marker, it is again not clear whether examples in (32) involve irrealis. However, infinitive clauses in (32) are interpretable as denoting irrealis mode, since events expressed by these clauses are “future projecting”, depicting events that have not yet taken place.

The Korean counterparts of (32) are the following:

- (33) a. *John un say cip ul ci- ul kes ul kyeyhoykhay-ss- ta.*  
(존은 새 집을 지을 것을 계획했다.)  
'John planned build a new house.'  
b. *Mary nun cikcang ul kumantwu-l kes ul kyelcenghay-ss- ta.*  
(매리는 직장을 그만둘 것을 결정했다.)  
c. *John un saylowun phwulophocol ul ssu- l kes ul kolyeha ko iss-ta.*  
(존은 새로운 프푸로포절을 쓸 것을 고려하고 있다.)

Since in (33) modal verbs create an irrealis mode over their complement clauses, only the

irrealis marker (*u*l) expressing future appears there. The past tense, which is realis tense-aspect, cannot occur in this kind of complement clause as in (34):

- (34) a. \**John un say cip ul ci-un kes ul kyeyhoykhay-ss-ta.*  
 (\*존은 새 집을 지은 것을 계획했다.)  
 b. \**Mary nun cikcang ul kumantwu-n kes ul kyelcenghay-ss-ta.*  
 (\*매리는 직장을 그만둔것을 결정했다.)  
 c. \**John un saylowun phlophocol ul ssu-n kes ul kolyeha-ko iss-ta.*  
 (\*존은 새로운 푸로포절을 쓴 것을 고려하고 있다.)

### 3.1.4. *Non-declarative speech acts*

Non-declarative (or manipulative) speech acts such as command, request and exhortation are under the scope of irrealis, according to Givon (1994: 273), since they indicate that events have not yet taken place and involve the valuative sub-mode of irrealis. The following English examples are given by Givon:

- (35) a. Command:  
*Get me a drink!*  
 b. Request:  
*Could you get me a drink?*  
 c. Exhortation:  
*Let's go get a drink.*

The corresponding Korean examples to (35) are the following:

- (36) a. *Masil ke cwu-e!*  
 마실 거 줘!  
 b. *Masi lke cwu-l lay?*  
 마실 거 줄래?  
 c. *Masilke kaci-le ka-ca!*  
 마실 거 가지어 가자!.

In (36) the request involves a modal construction *l lay* ‘will, would or could’ but the command and exhortation do not involve any. However, there are alternative forms of

command and exhortation which involve modal constructions as in the following:

- (37) a. *Masil ke cwu-l kes!*  
마실 거 줄 것!  
b. *Masil ke kaci-le ka-l kka?*  
마실 거 가지러 갈까?

(37a) is stronger than (36a) in the tone of command, whereas (37b) is milder than (36c) for expressing a request.<sup>7</sup> This type of command is used only in the written style and usually in the formal style. It is understandable why a stronger form of command and a milder form of request are expressed in (37), compared to (36), once we find that one of the functions of irrealis (valuative mode) is to depict the gradation of manipulation. That is, manipulation expressed in command is stronger in (37a) than in (36a) while manipulation expressed in exhortation is milder in (37b) than in (36c).

### 3.1.5. *Adverbial clauses*

Givon (1994: 274) illustrates irrealis temporal ('when') clauses, irrealis conditional ('if') clauses and counter-fact clauses as the most prominent adverbial clauses under irrealis scope:

- (38) a. **Irrealis temporal clause:**  
*When you get a loan, I'll sell you my car.*  
b. **Simple conditional:**  
*If you get a loan, I'll sell you my car.*  
c. **Subjunctive conditional:**  
*If you get a loan, I would then sell you my car.*  
d. **Counter-fact conditional:**  
*If you had got a loan, I would have sold you my car.*

In (23) there are four modal constructions involving (*u*l) which belong to the subordinating modality or adverbial clauses. They are apprehensional, intensity magnifying, hypothetical concessive and temporal 'when' clause as shown in (39). Examples in (39) are reproduced from the sentences in (19)-(22) for the sake of convenience:

(39) a. Apprehensive:

*Pi ka o- l kkapoa na nun wusan ul kaci-ko wa-ss-ta.*

비가 올까 보아 나는 우산을 가지고 왔다.

b. Intensity magnifying:

*Wuli nun il ul manhi ha- l ssulok ton ul manhi pe- l swu iss-ta.*

(우리는 일을 많이 할 수록 돈을 많이 벌 수 있다.)

c. Hypothetical concessive:

*Kamok ey ka- l cilato ha- l mal un ha- l ke-ta.*

(감옥에 갈지라도 할 말은 할거다.)

d. Temporal 'when' clause:

*Ney ka New York ey ka- l cek ey na to New York ey ka-keyss-ta.*

(네가 뉴욕에 갈적에 나도뉴욕에 가겠다.)

### 3.1.6. *Modal auxiliaries*

According to Givon (1994: 274), “modal auxiliaries---are irrealis inducing operators par excellence.” Although there is no modal auxiliary in Korean, there are many modal constructions as seen in section 1. Since these modal constructions have the same modal functions as do the modal auxiliaries, it will be safe to view that Korean modal constructions involving (*u*)*l* also induce irrealis scope over their propositions.

## 3.2 *Irrealis vs future*

In this section, I will attempt to show that the suffix (*u*)*l* is irrealis rather than the future tense by considering two environments, adnominal and modal constructions, where the suffix (*u*)*l* appears.

As pointed out in the introduction, the prevailing view is that (*u*)*l* expresses the future tense. This view appears right when we consider only the context of the attributive form where (*u*)*l* occurs with action verb stems as in (1a), which is repeated here as (40a) for the sake of convenience:

(40) a. *New York ey ka- l salam*

(뉴욕에 갈 사람)

b. *\*Chayksang wuy ey iss- ul chayk*

(\*책상 위에 있을 책)

- c. \**Yumyengha-l salam*  
(\*유명할 사람)
- d. \**Sensayng i- l salam*  
(\*선생일 사람)

However, when we examine other environments of the attributive forms as in (2b) - (2d), it is observed that *(u)l* does not occur with the existential, adjective and copula. If we treat *(u)l* as the future tense, it is hard to explain why it does not occur with the existential, adjective and copula, which belong to the description (or non-action) verb class. Since tense is a deictic system which locates the event in time based on the reference to the moment of speaking, the event can be located directly as either after the moment of speaking (future tense) or as before (past tense) or simultaneous with (present tense) the moment of speaking. When we consider examples in (39) from this temporal perspective, there is no reason why non-action verbs should not occur with the future tense.

Since the non-occurrence of *(u)l* with non-action verbs cannot be accounted for by the analysis that *(u)l* is the future, an alternative solution should be sought. One possible solution is that *(u)l* is irrealis. The suffix *(u)l* is in contrast with two other suffixes *(u)n* and *nun*, which are treated as perfective and imperfective respectively by Lee (1991). Thus, we have the following contrasting examples to (39):

- (41) a. *New York ey ka-n salam---*  
(뉴욕에 간 사람)
- b. *Chayksang wuy ey iss- nun chayk*  
(책상 위에 있는 책)
- c. *Yumyengha-n salam*  
(유명한 사람)
- d. *Kwunin i- n salam*  
(군인인 사람)

When we compare the suffix *(u)l* with *(u)n* and *nun*, they are not aspectually in opposition since the suffix *(u)l* does not possess any aspectual property. However, they are in contrast with respect to the distinction between realis and irrealis, because events represented by *(u)l* have not yet occurred as shown by (40a), which is repeated below for convenience:

- (40) a. *New York ey ka-l salam*  
 (뉴욕에 갈 사람)

In the light of these facts, it is now obvious why the suffix *(u)l* cannot occur with non-action verbs. Non-action verbs are incompatible with *(u)l* since they possess the property of realis due to their inherent aspectuality, whereas *(u)l* represents irrealis. In contrast to non-action verbs, action verbs can occur with any attributive form because they are free from the semantic restriction imposed by aspectuality.

To turn to the earlier treatment that *(u)l* represents future, it was already pointed out that under this treatment there is no reason why *(u)l* cannot occur with non-action verbs. In addition, this treatment may lead to a more complicated analysis according to which *(u)n* and *nun* are past and present tense respectively. Under this analysis we may have to argue that adjectives and the copula possess the property of the past tense and the existential has the property of the present tense in order to account for the non-occurrence of *(u)l* with non-action verbs. The task of this sort of argument may not be impossible, but will definitely make our analysis more complicated and will lead even to an absurd consequence.

To sum up, in this section it is demonstrated that the suffix *(u)l* is irrealis rather than the future tense. The irrealis analysis of *(u)l* is supported by the non-occurrence of *(u)l* with non-action verbs.

The second piece of evidence which supports the irrealis analysis of *(u)l* comes from the study of modal constructions seen in section 2. In the above we saw that the suffix *(u)l* cannot occur with non-action verbs in the adnominal (or attributive) forms which modify lexical noun phrases as shown in (40). In the below, more examples like (40b) - (40d), which show the non-occurrence of *(u)l* with non-action verbs in the adnominal forms, are given for illustration:

- (42) Existential + *(u)l* + NP:
- a. \**Kyosil ey iss- ul chayksang---*  
 \*교실에 있을 책상---
  - b. \**Tosekwan ey iss- ul hankwuke sacen---*  
 (\*도서관에 있을 한국어 사전---)
  - c. \**Hakkyo ey iss- ul haksayng---*  
 (\*학교에 있을 학생---



(43) Adjective + (u)l + NP:

- a. \**alumtwu-l san*  
(\*아름다울 산)
- b. \**Elyewu-l chayk*  
(\*어려울 책)
- c. \**Ppalu-l cha*  
(\*빠를 차)

(44) Copula + (u)l + NP:

- a. \**Yumyengha-n yeksa hakca i-l Mary uy apeci---*  
(\*유명한 역사 학자일 매리의 아버지---
- b. \**Uysa i-l Mary uy halapeci---*  
(\*의사일 매리의 할아버지---
- c. \**Kwunin i-l Mary uy samchwun---*  
(\*군인일 매리의 삼촌----

The description that (u)l cannot occur with non-action verbs as shown in (42)-(44), however, is not correct in a strict sense, because the suffix (u)l occurs with non-action verbs as in the following:

- (45) a. *Chayksang i kyosil ey iss- ul swu iss-ta.*  
(책상이 교실에 있을 수 있다)
  - b. *Hankwuke sacen i tosekwan ey iss-l ci molu-n-ta.*  
(한국어 사전이 도서관에 있을지 모른다.)학
  - c. *Haksayng i hakkyo ey iss- ul li eps-ta.*  
(학생이 약교에 있을 리 없다.)
- 
- (46) a. *San i alumtawu-l swu iss-ta.*  
(산이 아름다울 수 있다.)
  - b. *Chayk i eleywu- l ci molu-n-ta.*  
(책이 어려울지 모른다.)
  - c. *Cha ka ppalu-l li eps-ta.*  
(차가 빠를리 없다.)

- (47) a. *Mary uy apeci nun yumyengha-n yeksa hakca i- l swu iss-ta.*  
 (매리의 아버지는 유명한 역사 학자일 수 있다.)  
 b. *Mary uy halapeci nun uysa i- l ci molu-n-ta.*  
 (매리의 할아버지는 의사일지 모른다.)

Examples in (45)-(47) show that *(u)l* occurs with non-action verbs before modal constructions. In (45)-(47), *(u)l* is preceded by non-action verbs and followed by dependent nouns. Thus, structurally, there is no difference between adnominal forms in (43)-(44) and (45)-(47), where non-action verb stems are combined with the suffix *(u)l* in modifying the following noun phrases. However, as illustrated in section 1, constructions in bold letters in (45)-(47) function as modals, thus differing from adnominal constructions in (42)-(44). Any type of verbs, action or non-action, can occur with these modal constructions without any restriction. In (45)-(47) the suffix *(u)l* functions as irrealis, but not as the future tense, indicating the non-actualization of events. The future tense analysis of *(u)l* cannot explain why *(u)l* can occur in one environment as in (45)-(46) but cannot in another as in (43)-(45). Only the irrealis analysis of *(u)l* can account for the non-occurrence of *(u)l* with non-action verbs in adnominal constructions in (42)-(44) and the occurrence of *(u)l* with the same non-action verbs in modal constructions in (45)-(47).

As seen in the above, modal constructions strongly support the view that the suffix *(u)l* is irrealis rather than the future tense. Another piece of support for the irrealis analysis of *(u)l* from modal constructions is the preponderant use of *(u)l* for non-future. Of eighteen modal constructions only four constructions, *(u)l the i*, *(u)l kka*, *(u)l lay*, and *(u)l key*, are used solely to express the future along with volition as in the following:

- (48) a. *Na nun New York ey ka-l they-ya.*  
 (나는 뉴욕에 갈테야.)  
 b. *Nay ka New York ey ka-l kka?*  
 (내가 뉴욕에 갈까?)  
 c. *Ku il un nay ka ha-l lay.*  
 (그 일은 내가 할래.)  
 d. *Ku il un nay ka ha-l key.*  
 (그 일은 내가 할게.)

In the rest of the modal constructions *(u)l* is used to express not only the future but also the

present and past. If *(u)l* is future, then it is not supposed to be used to refer to present and particularly past events. The representative modal constructions which refer to present and past events are the following:

(49) Present reference:

- a. *Na nun i il ul ha-l-swu iss-ta.*  
(나는 이 일을 할 수 있다.)
- b. *Mary nun hankwukmal ul ha-l cwul a-n- ta.*  
(매리는 한국말을 할 줄 안다.)

(50) Past reference:

- a. *Swuyengcang ey ppaci-l pen hay-ss- ta.*  
(수영장에 빠질 뻔 했다.)
- b. *Na to keki ka-l kel.*  
(나도 거기 갈걸.)

The two modal constructions in (49) indicate the agent's present ability, whereas the other two modal constructions in (50) indicate hypothetical and counter-factual past events respectively.

From examples like (49) and (50) it is easily seen that *(u)l* cannot be analyzed as the future tense. The common core meaning shared by *(u)l* in all the modal constructions in (23) is the non-actualization of events regardless of temporal contexts of the past, present and future. None of the events expressed by the examples involving the suffix *(u)l* which we examined in this paper, are realized (or actualized). Therefore, modal constructions involving *(u)l* strongly support the view that *(u)l* is irrealis rather than the future tense.

### 3.3. *The coherent and common properties of irrealis*

In the above it is argued that the suffix *(u)l* is irrealis rather than the future tense. In this section we will see whether *(u)l* possesses the coherent and common properties of irrealis disclosed by the cross-linguistic study of Givon (1994: 322) presented in (1). The common properties illustrated in (1) are reproduced here for the sake of convenience:

(1)

- a. They tend to be future-projecting ('not-yet-real').
- b. They allow non-referring interpretation of NPs under their scope.

- c. They tend to group into two broad sub-modal cluster, epistemic and valuateive-deontic.
- d. Whether epistemic or deontic, they all tend to involve interaction under *low certainty* and thus *anxiety*.
- e. Unlike realis, they tend to involve greater *flexibility* of modal perspective in the interaction with the interlocutor.

### 3.3.1 *The tendency to be future -projecting ('not-yet-real')*

As argued in 3.2, *(u)l* in modal and adnominal constructions is used to indicate that events are not realized (or actualized) - hence are future-projecting, regardless of temporal contexts of future, present and past. Therefore, the suffix *(u)l* shares the common property of 'not-yet-real' with irrealis.

### 3.3.2 *The allowance of non-referring interpretation of NPs under the irrealis scope*

Observe the following examples (27) and (28):

- (27) *John un say cha lul sa- ss-ta.*  
(존은 새 차를 샀다.)
- (28) a. *John un say cha lul sa-l ci molu-n-ta.*  
(존은 새 차를 살지 모른다.)
- b. *John un say cha lul sa-l kes i-ta.*  
(존은 새 차를 살 것이다.)
- c. *John un say cha lul sa-l swu iss-ta.*  
(존은 새 차를 살 수 있다.)
- d. *John i say cha lul sa-l-kka?*  
(존이 새 차를 살까?)

In 3.1.1, it was demonstrated that in (27) and (28), which are repeated in the above, the noun phrase *say cha* 'a new car' must be interpreted as referring (or specific) in (27) involving past tense, but is allowed to be interpreted as non-referring (or non-specific) in (28), which involve the suffix *(u)l* indicating future-projecting.

### 3.3.3 *The tendency to group into two broad sub-modal cluster, epistemic and valiative-deontic*

Eighteen modal constructions involving (*u*)*l* in (23) can be grouped into epistemic modality on the one hand and non-epistemic or valiative-deontic modality on the other, which involves agent-oriented, speaker-oriented and subordinating modality.

### 3.3.4. *The tendency to involve interaction under low certainty regardless of epistemic or deontic*

As seen in 3.3.1, all modal constructions involving (*u*)*l* are inherently future-projecting. Since “futurity by definition involves epistemic uncertainty” (Givon 1994: 275), modal constructions involving (*u*)*l* indicate low certainty. Particularly, the irrealis marker (*u*)*l* possesses futurity and uncertainty.

### 3.3.5. *The tendency to involve greater flexibility of modal perspective in the interaction with the interlocutor*

The suffix (*u*)*l* is used to express various modalities in modal constructions as seen in (23) and (24). According to Givon (1994: 321), modality is not only concerned with “a matter of truth, speaker’s belief or subjective certainty” but also is concerned with “hearer-directed considerations, such as possible challenge, supporting evidence, relative status and power, and control and authority.” As an example of showing flexibility of modal perspective in the interaction with the interlocutor, the volitional use of the agent oriented modal construction (*u*)*l lay* in (24) can be cited for illustration. The volitional construction (*u*)*l lay* is used only for a plain (or impolite) speech level. The use of this construction is in contrast to the use of the other modal construction *keyss* with respect to politeness as shown in (51) and (52):

(51) a. *Encey New York ey ka-l lay?*

(언제 뉴욕에 갈래?)

b. *Encey New york ey ka-si- keyss- upni- kka?*

(언제 뉴욕에 가시겠습니까?)

- (52) a. \**Encey New York ey ka-si-l lay?*  
 (\*언제 뉴욕에 가실래?)  
 b. \**Encey New York ey ka-keyss-ni?*  
 (\*언제 뉴욕에 가겠니?)

Examples in (52) show two different speech levels: plain (52a) and polite (52b). In (52b) the honorific form *si* occurs with *keyss* in polite speech, but cannot occur with *(u)l-lay* indicating plain speech as shown in (53a). In contrast to (52b), (53b) shows that *keyss* cannot occur with or without the honorific form *si* in plain speech. Thus, examples in (52) and (53) show that the speaker uses different modal constructions depending on the interlocutor's social status and power, hence displaying the interaction between the speaker and the hearer.

#### 4. Conclusion.

In this paper I tried to demonstrate that the suffix *(u)l* is irrealis rather than the future tense. The evidence for the analysis that *(u)l* is irrealis appears overwhelming when we see that the distribution of *(u)l* is in full accord with the distribution of the modal category irrealis across grammatical contexts such as tense-aspect, modal adverbs, verb complements, non-declarative speech acts, adverbial clauses, and modal auxiliaries. Moreover, only the irrealis analysis can explain the non-occurrence of *(u)l* with non-action verbs and the occurrence of *(u)l* in many modal constructions which express non-future time.

If the suffix *(u)l* were not recognized as irrealis, the commonly shared property of *(u)l* in modal constructions in (23) and furthermore the modal nature of these constructions might go unnoticed. In Korean linguistics, each modal construction in (23) has been studied separately as if they are not related to each other. This practice seems to be due to the non-recognition of *(u)l* as irrealis. Once *(u)l* is established as irrealis, then all the modal constructions involving *(u)l* can be studied uniformly under the umbrella of modality as shown in section 1. The study of modal constructions in (23) provides a variety of contexts in which the suffix *(u)l* represents the non-actualization associated with irrealis rather than the temporal deixis of future tense.

The analysis that *(u)l* is irrealis does not diminish the importance of the future property of this same suffix since future is subsumed under irrealis. As pointed out by various

linguists (Bybee 1985: 156-159, Chung and Timberlake 1985: 243, Roberts 1990: 373, and Mithun 1994: 385), many languages do not make a distinction between the future tense and irrealis. Roberts (op. cit) states that the non-distinction between future tense and irrealis is due to the overlap of functions between tense and modality in future time reference. Tense and modality have two different functions: “tense is a deictic system for locating the event [relative]to the moment of speaking---[and] is crucially different from modality in that tense is one-dimensional and only operates within the one world, namely the real world. Modality, on the other hand, serves to distinguish various alternative worlds from the real world. So, whereas tense is concerned with time reference, modality is concerned with world reference. --- An event in future time can be located deictically on the time line by a future tense but it can also be categorized as irrealis since it has not been actualized in the real world.”

If a difference between future tense and irrealis is made, according to Chung and Timberlake (op. cit) “the future tense is used for events that are presumed to be certain to occur, and the irrealis mood for events that are potentially possible but not presumed to be certain.” Since there is no distinction between future tense and irrealis in Korean as for the use of the suffix (*ul*), it is used for both types of events suggested by Chung and Timberlake.

## REFERENCES

- Bybee, J. 1985. *Morphology: a study of the relationbetween meaning and form*. Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. and Fleischman, S. (eds) 1994. *Modality in Grammar and discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Bybee, J. and Fleischman, S. 1994. “An introductory essay”. In: Bybee,J. and Fleischman, S. (eds) 1994: 1-14.
- Bybee, J, Perkins, R. and Pagliuca, W. 1994. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the lanuage in the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chafe, W. 1986. “Evidentialigy in English conversation and academic writing”. In Chafe and Nichols 1986: 261-272.
- Chafe, W. 1994. “The realis-irrealis distinction in Caddo, the Northern Iroquoian

- languages, and English”. In: Bybee, J. and Fleischman S. (eds) 1994: 349-365.
- Choi, Hyen-Pae. 1964. *Uli malpon* (Our Grammar). 3<sup>rd</sup> Edition. Seoul:Cheng-um-sa.
- Chung, S. and Timberlake, A. 1985. “Tense, aspect and mood”. In: Shopen (ed.), volIII 202-258.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleischman, S. 1994. “Imperfective and irrealis”. In: Bybee and Fleischman (eds) 1994: 519-551.
- Foley, W.A. and Van Valin, R.D. 1984. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frawley, F. 1992. *Linguistic semantics*. Hillsdale: Erlbaum.
- Givon, T. 1984. *Syntax: a functional-typological introduction*. vol. I, Amsterdam: Benjamins.
- Givon, T. 1994. “Irrealis and the subjunctive”. *Studies in Language* 18: 265-337.
- Givon, T. 1995. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- Hoye, L. 1997. *Adverbs and modality in English*. London: Longman.
- Jacobson, W. 1986. “The heterogeneity of evidentials in Makha”. In: Chafe and Nichols 1986: 3-28.
- Kim, N. K. 1996. “The use of *keyss* in Korean”. *The International Journal of Comparative Korean Studies* 2.
- Lee, H.S. 1991. *Tense, aspect, and modality: a discourse-pragmatic analysis of verbal affixes in Koran from a typological perspective*, Ph. D. Dissertation, UCLA.
- Lukoff, F. 1993. *An introductory course in Korean*. Seoul: Yonsei University Press.
- Mithun, M. 1994. “On the relativity of irrealis”. In: Bybee and Fleischman (eds) 1994: 367-388.
- Martin, S. 1992. *A reference grammar of Korean*. Rutland and Tokyo: Tuttle.
- Palmer, F. R. 1986. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, J. R. 1990. “Modality in Amele and other Papuan languages”. *Journal of Linguistics* 26: 363-40.
- Shopen, T. 1985. *Language typology and syntactic description*. Vols. I, II, III. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandesande, A. V. 1968. *Myongdo's Korean*. Seoul: Myongdo Institute.





# ‘링구아 프랑카로서의 영어’ 연구가 호주의 대학 한국어 교육에 주는 시사점

신기현 (호주 UNSW Sydney 대학교)

이 발표의 목적은 링구아 프랑카로서의 영어에 대한 연구(예, Jenkins, Baker & Dewey (2017))가 호주의 대학 한국어 교육에 주는 시사점이 무엇인지 또 이러한 시사점을 교육 현장에서 어떻게 수용할 수 있을지 의견을 나누어 보는 데에 있다.

링구아 프랑카로서의 영어란 다양한 모국어를 가진 화자들이 의사 소통을 위해 공통어로 사용하는 영어를 가리킨다. 이는, 널리 논의되어 온 외국어로서의 영어와 차이가 있는 개념이다. 외국어로서의 영어가 원어민의 영어라는 표준에 기댄 특정 형태의 영어를 가리키는 것이라면, 링구아 프랑카로서의 영어는 의사 소통에 기댄 공통어로서의 기능을 강조한 영어를 가리킨다. 전통적으로 링구아 프랑카는 사용자의 모국어가 아닌 공통어를 가리켜 왔지만 (Firth 1996, House 1999), 현재는 사용자의 일부가 그 공통어를 모국어로 사용하는 경우도 포함시키는 것이 일반적이다 (Jenkins 2007, Mauranen 2012).

같은 맥락에서, 다양한 모국어를 가진 화자들이 의사 소통을 위한 공통어로 한국어를 사용할 때, 이를 ‘링구아 프랑카로서의 한국어’라 할 수 있다. 특히 2014년부터 2017년까지 한국에서 방영되었던 ‘비정상회담’이라는 TV 프로그램에서는, 한국어를 모국어로 하는 MC들을 포함하여 다양한 모국어를 가진 출연자들이 한국어로 의사 소통을 하고 있는 데, 링구아 프랑카로서 사용된 한국어의 아주 좋은 예라 할 수 있다.

호주에서의 외국어 교육은 한국이나 일본에 비해 복잡한 양상을 보이고 있다. 이는 호주가 이민을 받는 나라, 다수의 외국인 유학생이 존재하는 나라이기 때문이다. 예로, 고교 교과목으로서의 한국어를 보면, 한국어 과목은 ‘하나’가 아니다. 비한국계 학생들을 위한 외국어로서의 한국어(Korean Beginners, Korean Continuers)도 있고, 한국계 이민 2, 3세를 위한 계승어로서의 한국어(Korean in Context), 또 한국에서 온 유학생들을 대상으로 하는 모국어로서의 한국어(Korean and Literature)가 각각 다른 교과목으로 존재한다. 대학에서는, 학교에 따라 한국에서 초중등교육을 마쳤거나 이에 상응하는 한국어 능력을 갖춘 학생들을 위한 ‘전문 한국어(Professional Korean)’ 과목을 개설하고 있는 곳도 있으나, 아직은 외국어로서의 한국어가 주류를 이루고 있다.

링구아 프랑카로서의 영어에 대한 연구가 호주 대학에서의 외국어로서의 한국어 교육에

주는 시사점은 작지 않다. 물론, 링구아 프랑카로서의 영어에 대한 연구가 과연 외국어로서의 한국어 교육에 관련성이 있는가 하는 기본적인 논의가 선행되어야 하나, 이 발표에서는 관련성이 있다고 전제하는 한편, 시사점도 다음의 세 가지만 들고자 한다.

첫째, 외국어로서의 한국어 교육의 궁극적인 목표에 대한 시사점을 들고자 한다. 이는 한국어 교육의 주안점이, 학습자가 얼마나 모국어 화자처럼 한국어를 구사하느냐에서, 한국어를 사용하여 무엇을 얼마나 할 수 있느냐로 바뀌는 것이 바람직하다는 점이다. 둘째, 교과 내용에 대한 시사점. 즉, 모국어 화자의 언어 사용을 표준으로 일반화된 교과 내용의 구성에서, 학습자가 외국어를 사용하여 무엇을 얼마나 할 수 있는지 또 무엇을 얼마나 하기 원하는지를 정할 수 있도록 스캐폴딩(scaffolding)을 먼저 해 주고, 이의 실현을 위해 교과 내용을 구성하는 방식으로 바뀌는 것이 바람직하다는 점이다. 셋째, 평가에 대한 시사점. 원어민들의 언어 사용을 표준으로 하는 정확성 및 유창성을 측정하는 평가에서, 의사 소통이 가능한 다양한 언어 사용이 수용될 수 있는 평가로 바뀌는 것이 바람직하다는 점이다. 분명히, 획기적인 전환이 필요해 보이나, Suzuki, Liu & Yu(2017)의 제안대로, 교육 과정 전체를 재편하려 하기보다, 현행 교육 과정의 테두리 안에서, 일선의 교사가 ‘링구아 프랑카로서의 한국어’에 대한 인식도를 높이면서, 점진적으로 수용해 나아가는 것이 한 방법이라고 본다.

# Implications of ELF Research on Teaching Korean at Australian Universities

Gi-Hyun Shin (UNSW Sydney)

The purpose of this paper is (1) to draw implications of research into ELF, such as Jenkins, Baker & Dewey (2017), on the teaching of Korean as a Foreign Language (KFL) at Australian universities, and (2) to discuss how we can accept some of the critical implications in the KFL classroom.

ELF stands for English as a Lingua Franca and refers to the English which speakers, who do not share a first language, use as a vehicular language between them. It is different from EFL (English as a Foreign Language); while EFL tends to focus on the form (against the standards of English used by the native speakers), ELF emphasises on its function. Traditionally, lingua franca applies only to people for whom the language is not their first language (e.g. Firth 1996; House 1999). However, it is common these days to include native speakers in the mix (e.g. Jenkins 2007; Mauranen 2012).

When a group of speakers whose first languages are not Korean use Korean for communication (regardless of whether or not native speakers are there), we can say that the Korean there is a Korean as a Lingua Franca. An excellent example in real life is the TV program, ‘비정상회담’, broadcast in Korea from July 2014 to December 2017; a panel of foreigners communicated in Korean with the three Korean MCs as well as one or more guests who are also Koreans.

Teaching/learning a language other than English in Australia presents a more diverse outlook than that in Korea or Japan. Such an outlook is mainly because of the learner demography; Australia accepts a large scale of immigration and also a large population of overseas students. For instance, Korean as a high school subject, it is not one but many. Two subjects are called Korean Beginners and Korean Continuers in NSW; both of them are for students who do not have a Korean background. Two other courses are also offered: Korean in Context, which is for students who are descendants of Korean migrants, and Korean and Literature, which is for Korean overseas students. At the university level, although one can undertake professional

Korean courses if they have completed primary and junior secondary education in Korea and if their universities offer such courses, but Korean is offered predominantly as a foreign language at present.

There is a range of critical implications of research into ELF on the teaching of KFL at Australian universities. While discussions on whether or not ELF research is indeed relevant to KFL teaching need to be done before attempting to draw implications, in this presentation we assume it is and also confine ourselves to three of seemingly the most critical implications.

Here are three implications and suggestions for what can be done. First, the implication is on why teach Korean in Australia at all. We need to think about the ultimate goal for KFL teaching/learning in Australia, that is, we can shift the emphasis from on how similarly to Korean native speakers the learner can use Korean to on what and how much the learner can do using Korean. Second, the content. Instead of following predefined ‘lessons’ of textbooks, which are set out based on the native speaker’s language use in idealised or constructed situations, we can promote the knowledge about what and how we do with language and encourage the learner to decide what and how much they want to do with Korean. Scaffolding is the key here. Third, assessment. Instead of relying solely on how the learner uses Korean accurately and fluently, we need to have means to accommodate ‘creativity’ reflected in the learner’s ‘non-standard’ language use.

They are pretty fundamental changes, but as Suzuki, Liu & Yu (2017) suggest, developing an awareness of ELF and ideas of ELF-oriented teaching and learning can come before formal changes in curriculum redesigns. After all, it is the teachers who directly “plan activities and tasks, use materials, interact with and assess students in the classroom (Suzuki, Liu & Yu (2017:50))”.

## References

- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26. 237–259.
- House, J. (1999). Misunderstanding in Intercultural Communication: Interactions in English as a Lingua Franca and the Myth of Mutual Intelligibility. In Gnutzmann (ed.) *Teaching and Learning English as a Global Language Language*. 73–93. Tübingen: Stauffenberg.
- Jenkins, J, Baker, W, & Dewey, M. (eds.) (2017). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London & NY: Routledge.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice* 2(3). 49-85.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, G-H & Hsieh, J K-T. (2018). Teaching Korean as a Lingua Franca: Digital Uplifting Project at UNSW Sydney. *International Review of Korean Studies* 15(1). 69-94.
- Suzuki, A, Liu, H, & Yu, M H. (2017). ELF and EFL in the East Asian Contexts. In Jenkins, Baker & Dewey (eds.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. 494-505. London & NY: Routledge.
- Swan, M. (2013). ELF and EFL: Are they really different? *Journal of English as a Lingua Franca* 1(2). 379-390.

## Session 1

---

# 한국어와 일본어의 연구 방법

## Research Methods of Korean and Japanese Languages

---

# 한국어 ‘이중 주어 구문’에 대한 연구

- 한국어의 ‘서술절 논쟁’을 일본어의 ‘주어유무 논쟁’과 관련지어 -

목 정 수 (서울시립대 국문과)

## I. 서론

일본어와 한국어의 문장에는 다음과 같이 조사 ‘は’, ‘が’ 혹은 ‘은/는’, ‘이/가’를 두 개 이상 가지는 경우가 있다. 이러한 문장을 흔히 소위 ‘주어’가 하나 이상인 구문, 즉 ‘이중 주어 구문’으로 분류하면서 이를 일본어와 한국어의 특수성 중 하나로 들고는 한다.

- (1) a. 僕は花子がこわい。(久野1973:50)  
b. このあたりはゴミが多い。(八亀2008:111)  
c. 象は鼻が長い。(三上1960:9)
- (2) a. 나는 호랑이가 너무 무서워요.)  
b. 우리 할아버지는 돈이 엄청 많으세요.  
c. 코끼리가 코가 긴 까닭이 뭘지 아십니까?

이러한 ‘이중 주어 구문’을 대상으로 하여 그 문장의 구조를 어떻게 파악할 것인가 하는 점에 대해서 일찍부터 일본어학계는 물론 한국어학계에서도 큰 논쟁이 일어났다. 즉 일본어학계에서는 ‘해당 문장이 주어를 가지는지 아니면 가지지 않는지’에 대한 논쟁(이하, ‘주어유무 논쟁’)이 있었고 한국어학계에서는 ‘해당 문장이 절(이른바 서술절)을 포함하는지 아니면 구(이른바 서술구)를 포함하는지’에 대한 논쟁(이하, ‘서술절구 논쟁’)이 있었다(II에서 자세히 기술).

이러한 ‘이중 주어 구문’에 대한 일본어의 ‘주어유무 논쟁’과 한국어의 ‘서술절구 논쟁’을 서로 관련지어 분석한 연구는 지금까지의 선행연구 중에서는 찾아 볼 수 없었다. 따라서 본고에서는 이른바 ‘이중 주어 구문2)’을 대상으로 하여 해당 문장이 주어를 가

---

1) 예문에 출전이 없는 것은 필자의 작례이거나 번역례(일본어→한국어, 혹은 한국어→일본어)이다.  
2) 본고에서 다루는 이중 주어 구문은 ‘코끼리는 코가 길다/象は鼻が長い’류나 ‘나는 호랑이가 무섭다/私は虎



지는지 아니면 가지지 않는지, 그리고 포함하는 것이 서술절인지 아니면 서술구인지에 대해 몇 가지 진단법을 통해 새로이 검토해 보고자 한다. 이러한 검토를 바탕으로 특히 일본어 ‘이중 주어 구문’의 주어에 관해 기존의 논의와 다른 새로운 입장을 제안하고자 한다.

## II. 일본어의 ‘주어유무 논쟁’ 과 한국어의 ‘서술절구 논쟁’ 의 관련성

일본어의 다음과 같은 이른바 ‘이중 주어 구문’에 대해서 주어가 존재한다고 보는 입장(이하 ‘주어옹호론’)에서는 선행하는 ‘は’부분[이하, ‘Xは’]에 대해서는 ‘대주어(혹은 총주)’로, 그리고 후행하는 ‘が’부분[이하, ‘Y가’]에 대해서는 ‘소주어(혹은 주어)’로 분석하고 있다(草野 1899, 柴谷1978·1985, 杉本1986, 尾上2004 등). 그에 반해 주어가 존재하지 않는다고 보는 입장(이하 ‘주어폐지론’)에서는 ‘Xは’에 대해서는 ‘주제’로, 그리고 후행하는 ‘Y가’에 대해서는 ‘보어(=비주어)’로 분석하고 있다(三上1952·1959·1960, 金谷2002, 山崎2003, 岡2013 등)<sup>3)</sup>.

(3) 象は	鼻が	長い。(=1c)	
[대주어(총주)]	[소주어(주어)]		《‘주어옹호론’》
[주제]	[보어]		《‘주어폐지론’》

한편 한국어의 다음과 같은 ‘이중 주어 구문’에 대해서 서술절을 포함한다고 보는 입장(이하 ‘서술절론’)에서는 선행하는 ‘은/는’부분(이하, ‘X은/는’)은 전체 문장의 주어이고,

が怖い’류를 말한다. ‘시계가 엘리키 비싸다’나 ‘옆집 아저씨가 내가 전에 말한 그자가 날 찾아왔다’‘花子は親友が事故で大けがをした(益岡1987:66)’ 같은 유형의 이중 주어 구문은 논의 대상이 아니다. 이런 유형의 문장은 이기갑(2014)의 ‘고쳐 말하기(Repair)’ 구문과 관련된 것으로 본다. 그리고 목적어가 주제화되어 나타나는 ‘X은/는 Y이가~’(이 책은 친구가 주었다.)나 ‘Xは Y가~’(この本は友だちがくれた。) 형태의 문장은 논의 대상에서 제외하기로 한다.

- 3) 일본어학계에서의 ‘주어유무 논쟁’은 소위 ‘이중 주어 구문’에 한정된 논의가 아니라 술어문(명사 술어문, 형용사 술어문, 동사 술어문) 전체에 대한 논의이다. 즉 ‘주어옹호론’에서는 모든 술어문에 주어가 있다고 보는 입장이며, ‘주어 폐지론’에서는 모든 술어문에 주어가 없다고 보는 입장이다. 이러한 양극단적인 논의에 대해 ‘절충론’을 주장하는 益岡(1987)에서는 명사 술어문과 형용사 술어문에는 ‘주제’는 존재하나, ‘주어’는 필요하지 않다고 보고 있고, 동사 술어문에는 주어(겸 주제)가 존재한다고 보고 있다. 이렇듯 일본어 학계에서의 ‘주어유무 논쟁’은 모든 술어문을 대상으로 하는 논의이지만, 특히 ‘이중 주어 구문’을 대상으로 주어의 유무에 대한 활발한 논의를 펼쳐 각 주장에 대한 중요한 근거로 삼고 있다. 따라서 본고에서는 각 술어문 중에서도 가장 활발한 논의가 있었던 ‘이중 주어 구문’에 초점을 맞춰 분석하기로 한다.

후행하는 ‘이/가’부분(이하, ‘Y이/가’)은 전체 문장의 서술어로 안긴 서술절의 주어로 분석하고 있다(최현배1961, 허용1983·1999, 임동훈1996, 권재일2012 등). 그에 반해 서술구를 포함한다고 보는 입장(이하 ‘서술구론’)에서는 ‘X은/는’은 전체 문장의 주어로 분석하는 점은 ‘서술절론’과 마찬가지로, ‘Y이/가’는 전체 문장의 주어가 아니라 보어로 분석하는 점이 ‘서술절론’과 다르다. 즉 ‘Y이/가’를 주어가 아닌 보어로 보고 있기 때문에 ‘Y이/가’이후의 부분을 서술절이 아닌 서술구로 파악하고 있는 셈이다(임홍빈1974, 남기심1986, 목정수2005·2014 등).

(4) [우리 할아버지는	[돈이	엄청나게 많으세요]. (=2b)	
[주어]	[[주어]	[서술어]]	《서술절론》
	[[보어]	[서술어]]	《서술구론》

이상에서 소위 ‘이중 주어 구문’에 대한 일본어학계와 한국어학계의 분석을 살펴보았다. 그 분석내용을 보면 사용하는 용어나 관점에서 조금의 차이가 있기는 하지만 결국에는 서로 상통하는 면이 있음을 알 수 있다. 즉 ‘Y가’나 ‘Y이/가’를 ‘주어’로 보아 그 이하의 부분을 ‘절(서술절)’로 파악할 것인가 아니면 후행하는 ‘Y가’나 ‘Y이/가’를 ‘보어’로 보아 ‘구(서술구)’로 파악할 것인가 하는 점에서 일본어나 한국어에서 마찬가지로의 논쟁을 펼치고 있다고 할 수 있겠다.

이러한 소위 ‘이중 주어 구문’에 대한 일본어학계의 ‘주어유무 논쟁’과 한국어학계의 ‘서술절구 논쟁’을 본고에서는 목정수(2014)의 논의를 바탕으로 재검토하고자 한다.

### Ⅲ. 서술절 설정 가능성 진단

본고에서는 소위 ‘이중 주어 구문’에 대해서 ‘서술절’ 설정의 부당성, 즉 ‘Y가’나 ‘Y이/가’를 ‘주어’로 보기 어렵다는 점을 지적하고, ‘서술구’ 설정의 필요성과 당위성, 즉 ‘Y가’나 ‘Y이/가’를 ‘보어’로 보아야 한다는 점을 주장하고자 한다. 이러한 주장을 검증하기 위해 본고에서는 (i)대용언을 통한 진단법, (ii)복문 구성을 통한 진짜주어 찾기 진단법, (iii)주어 존대를 통한 진단법, (iv)결합가 이론(=논항구조)을 통한 진단법과 같은 네 가지의 ‘서술절 성립 진단법’을 사용하기로 한다.

## 1. 서술절 성립 진단법1: 대용언

한국어의 대용언 ‘그리하다/그러다’와 ‘그리하다/그렇다’는 다음의 (5)와 (6)과 같이 자동사와 타동사 또는 타동사와 관련된 내부 논항으로서의 성분과의 결합체를 그 선행사로 되받을 수 있지, 외부 논항인 주어를 포함한 절 전체를 되받지는 못한다.

- (5) a. 철수는 집에서 잠을 잔다.  
b. 학교에서도 그런다(=잠을 잔다).
- (6) a. 철수는 학교에서 공부했다.  
b. 도서관에서도 그랬다(=공부했다/ \*민수도 공부했다).

일본어의 대용언<sup>4)</sup> ‘そうする’와 ‘そうだ’도 마찬가지로 동사/형용사와 그와 관련된 내부 논항으로서의 성분과의 결합체를 그 선행사로 되받을 수 있지, 외부 논항인 주어를 포함한 절 전체를 되받지는 못한다.

- (7) a. 太郎が手を高々と挙げたので次郎も手を高々と挙げた。  
b. 太郎が手を高々と挙げたので次郎もそうした(=手を高々と挙げた)。

(柴谷 외1982:293)

이러한 한국어와 일본어의 대용언의 통사적 행태를 소위 ‘이중 주어 구문’에 적용해 보기로 한다.

- (8) 코끼리는 코가 길지요.
- (9) ((8)에 대한 반문으로서)
- a. 코끼리가 정말 그래요(=코가 길어요)?  
b. 정말 코가 그래요(=길어요/ \*코끼리가 길어요)?

4) 일본어 학계에서 일본어의 ‘そうする’와 ‘そうだ’에 대해 대용표현(柴田 외1982:292-294) 혹은 대용형식(杉本武1986:295-296)이라는 용어를 사용하기도 하지만 본고에서는 결국 이들이 대신하는 것이 ‘동사/형용사’ 등의 용언이므로 용어를 통일하기 위해 한국어학계의 ‘대용언’이라는 용어를 사용하기로 한다.

(10) 象は鼻が長いです。

(11) ((10)에 대한 반문으로서)

a. 象は本当にそうですか(=鼻が長いですか)。

b. 本当に鼻がそうですか(=長いですか \*象は長いですか)。

(12) 나는 호랑이가 무서워요.

(13) a. 너도 그래(=호랑이가 무서워)?

b. 뱀도 그래?(=무서워)?

(14) 僕は花子がこわい。

(15) a. あなたもそうですか(=花子がこわいですか)。

b. 太郎もそうですか(=こわいですか)。

(9)와 (11)에서 알 수 있듯이 소위 ‘이중 주어 구문’에서의 대용언은 ‘Y이/가’이하(‘코가 길다’)나 ‘Y가’이하(‘(鼻が)長い’)는 선행사로 되받을 수 있지만, ‘X은/는(‘코끼리는’)’이나 ‘Xは(象は)’는 선행사로 되받을 수 없다. 그리고 (13)과 (15)에서도 마찬가지로의 통사적 행태를 보이고 있다. 이러한 소위 ‘이중 주어 구문’에서의 대용언의 통사적 행태를 일반적인 타동사의 경우에 비추어 보자면 한국어와 일본어의 대용언이 소위 ‘이중 주어 구문’에서 ‘Y이/가’ 이하나 ‘Y가’ 이하를 대용할 수 있다는 것은 이것이 [주어+서술어]의 절 구성이 아니라 일반적인 타동사와 마찬가지로 [보어(=비주어)+서술어]의 구 구성을 하고 있다는 것을 의미한다고 할 수 있겠다.

## 2. 서술절 성립 진단법2: 동일 주어 제약

한국어 복문 구조에서 연결어미의 성격에 따라 선행절과 후행절의 주어 인칭 제약이 있는 경우가 있다. 대조적 연결어미의 하나인 ‘-고도’는 선행절과 후행절의 주어가 동일해야 한다는 ‘주어 동일성 제약’을 여기면 비문법적인 문장이 된다.

(16) a. 그 여자는 결혼하고도 일을 계속하고 있다.

b. \*나는 결혼하고도 그 여자는 일을 계속하고 있다.

일본어 접속조사 ‘ながら’의 경우에도 마찬가지로 선행절과 후행절의 주어가 동일해야 한다는 ‘주어 동일성 제약’ 현상을 보인다.

- (17) a. あの人は私たちに見守られながら今まで自力でやってきた。  
 b. \*あの人は私たちが見守りながら今まで自力でやってきた。(野田2002:57)

이러한 한국어와 일본어의 복문에서 볼 수 있는 ‘동일 주어 제약’의 통사적 행태를 소위 ‘이중 주어 구문’에 적용해 보기로 한다. 먼저 ‘주어 동일 제약’을 가지는 한국어의 연결어미 ‘-고도’의 경우에는 다음과 같은 통사적 행태를 보인다.

- (18) a. 소주 한 병을 마시고도 잠이 안 왔어요.  
 b. 소주를 한 병이나 드시고도 잠이 안 오세요?  
 c. \*잠이 소주 한 병을 마시고도 (잠이) 안 왔어요.  
 d. \*잠이 소주를 한 병이나 드시고도 (잠이) 안 오세요?

위의 (18a, b)에서 ‘-고도’의 ‘주어 동일성 제약’에 따라 후행절의 주어가 ‘잠이’라고 하면 선행절 [소주를 마시다]의 주어도 ‘잠이’가 되어야 하나, (18c, d)에서와 같이 그러한 문장은 부자연스러워진다. 반면 (19a, b)와 (20a, b)에서 주어로서 ‘나는’ 혹은 ‘할아버지는’을 복원할 수 있어 실제 (19c)와 (20c)와 같이 ‘나’ 혹은 ‘할아버지’에 대해 ‘주어 동일성 제약’이 적용되는 것을 확인할 수 있다. 따라서 후행절의 ‘잠이’는 주어가 될 수 없어 ‘잠이 오다’는 절 구성으로 보기 어렵다고 할 수 있다.

- (19) a. (나는) 소주 한 병을 마시고도 (Ø) 잠이 안 왔어요.  
 b. (Ø) 소주 한 병을 마시고도 (나는) 잠이 안 왔어요.  
 c. \*그는 소주 한 병을 마시고도 나는 잠이 안 왔어요.  
 (20) a. (할아버지는) 포도주를 두 잔 드시고도 (Ø) 잠이 안 오세요?  
 b. (Ø) 포도주를 두 잔 드시고도 (할아버지는) 잠이 안 오세요?  
 c. \*할아버지는 포도주를 두 잔 드시고도 그분은 잠이 안 오세요?

한편 ‘주어 동일 제약’을 가지는 일본어 접속조사 ‘ながら’의 경우도 마찬가지로 설명이 가능하다.

- (21) a. 手紙を読みながら、腹が立った。  
 b. \*(腹が)手紙を読みながら、(腹が)立った。
- (22) a. (私は)手紙を読みながら、(Ø)腹が立った。  
 b. (Ø) 手紙を読みながら、(私は)腹が立った。  
 c. \*彼は手紙を読みながら、私は腹が立った。

(21a)에서 ‘ながら’의 ‘주어 동일성 제약’에 따라 후행절의 주어가 ‘腹が’라고 하면 선행절 [手紙を読む]의 주어도 ‘腹が’가 되어야 하나, (21b)에서와 같이 그러한 문장은 매우 부자연스럽다. 반면 (22a, b)에서 주어로서 ‘私は’를 복원할 수 있어 실제 (22c)에서와 같이 ‘私’에 대해 ‘주어 동일성 제약’이 적용되는 것을 확인할 수 있다. 따라서 후행절의 ‘腹が’는 주어가 될 수 없어 ‘腹が立つ’는 절 구성으로 보기 어렵다고 할 수 있다.

### 3. 서술절 성립 진단법3: 주어 존대

일반적으로 타동사 구문이나 자동사 구문에서는 한국어 선어말어미 ‘-사’에 일치/호응하여 존대의 대상이 되는 요소를 주어로 본다. 예를 들면 다음 문장에서 (23a)의 자동사 구문과 (23b)의 타동사 구문의 경우 ‘-사’는 ‘할아버지’에 일치/호응하고 있어 그 ‘할아버지’가 존대의 대상이 되므로 이를 주어로 분석한다.

- (23) a. 할아버지께서 오늘 우리 집에 오신다.  
 b. 할아버지는 나를 나무라셨다.

그럼 이러한 ‘-사’의 통사적 행태가 주어가 두 개 이상이라고 하는 소위 ‘이중 주어 구문’의 경우에는 어떻게 나타나는지를 살펴보기로 한다. 다음의 (24a, b)와 같은 소위 ‘이중 주어 구문’의 경우, ‘-사’가 ‘Y이/가(‘낙시가’나 ‘관심이’)’가 아니라 ‘X은/는(‘할아버지는’)’에 일치/호응하고 있음을 확인할 수 있다(목정수2013a). 따라서 이러한 소위 ‘이중 주어 구문’의 ‘-사’의 통사적 행태를 일반적인 자동사 구문이나 타동사 구문의 경우에 비추어 보자면, 소위 ‘이중 주어 구문’에서는 ‘X은/는’이 주어이지 ‘Y이/가’는 주어가 아님을 알 수 있어, 결국 ‘Y이/가’ 이해(‘낙시가 좋다’나 ‘관심이 많다’)도 절 구성으로 보기 어렵다고 할 수 있겠다.

- (24) a. 할아버지는 남시가 그리 좋으신가 보다.  
 b. 할아버지는 음악에 관심이 많으시다.

한편 일본어의 존대형(‘お~になる’(동사의 경우), 혹은 ‘お~’(형용사의 경우)를 부가도 마찬가지로 (25a, b)의 타동사 구문과 (25c, d)의 자동사 구문에서 그 문장의 주어와 호응하여 그 주어를 존대하게 된다.

- (25) a. 王様が裸のまま町を歩いた。  
 b. 王様が裸のまま町をお歩きになった。  
 c. 課長さんは毎朝駅で牛乳を飲む。  
 d. 課長さんは毎朝駅で牛乳をお飲みになる。(柴谷1978:60)

이러한 일본어의 존대형의 통사적 행태를 (26)과 같은 소위 ‘이중 주어 구문’에 적용하면 한국어의 경우와 마찬가지로의 통사적 행태를 보임을 확인할 수 있다. 즉 일본어의 소위 ‘이중 주어 구문’의 경우에도 존대형은 다음과 같이 ‘Y가(‘花子が’)가 아니라 ‘Xは(‘山田は’)’에 호응/일치하고 있는 것으로 보아 ‘Xは’를 주어로 보는 것이 마땅할 것이다. 다시 말하면 문장 중의 ‘Y가’는 주어로 보기 어려우므로 ‘Y가’의 이하도 절 구성으로 보기는 어려운 것이다.

- (26) a. 山田先生が花子が好きな(コト)  
 b. 山田先生が花子がお好きな(コト)  
 c. \*花子が山田先生がお好きな(コト) (久野1983:71)

#### 4. 서술절 성립 진단법4: 결합가 이론

결합가란 개념은 문장의 서술어가 필수적으로 요구하는 빈자리(Leerstelle, empty place)를 말한다(고영근2013). 동사이든 형용사이든 서술어 또는 하나의 서술어에 해당하는 서술어구가 결합가를 결정하여, 문장의 주어나 목적어 같은 성분이 논항으로서 서술어에 의해 요구된다. 이는 전체 문장, 즉 절은 결합가 실현의 결과이지, 다시 다른 논항을 요구할 수 있는 자격은 없다는 것을 의미한다.

(27) a. 코끼리는 과자를 먹는다.

→(위계 구조) [코끼리는 [과자를 먹는다]]

b. 象はお菓子を食べる。

→(위계 구조) [象は [お菓子を食べる]]

위의 (27)과 같은 타동사 구문의 위계 구조를 보면 서술어 ‘먹다’나 ‘食べる’는 일차적으로 ‘과자를’이나 ‘お菓子を’라는 논항(즉 목적어)을 요구하고, 이들의 결합, 즉 ‘과자를 먹다’나 ‘お菓子を食べる’가 또 다른 서술어구가 되어 다시 ‘코끼리는’이나 ‘象は’라는 논항(즉 주어)을 요구하여 문장을 성립시키고 있다. 재차 강조하지만 ‘과자를 먹다’나 ‘お菓子を食べる’가 ‘코끼리는’이나 ‘象は’라는 논항(즉 주어)을 요구한다는 것은 이들이 서술절이 아니라 서술구라는 것을 의미한다. 이와 같은 일반적인 타동사 구문의 결합가 이론을 소위 ‘이중 주어 구문’에 적용해 보면 다음과 같다.

(28) a. 코끼리는 코가 길다.

→(위계 구조) [코끼리는 [코가 길다]]

b. 象は鼻が長い。

→(위계 구조) [象は [鼻が長い]]

위의 (28a, b)와 같이 소위 ‘이중 주어 구문’의 위계 구조를 설정하는 데에는 큰 이견이 없을 것이다. 이러한 위계 구조는 일반적인 타동사 구문의 위계 구조와 마찬가지로의 구조를 가지고 있음을 알 수 있다. 그렇다면 이러한 소위 ‘이중 주어 구문’의 위계 구조를 논항구조에 맞게 해석하자면 서술어 ‘길다’나 ‘長い’가 일차적으로 ‘코가’나 ‘鼻が’라는 논항을 요구하고 있고, 이들의 결합, 즉 ‘코가 길다’나 ‘鼻が長い’가 또 다른 서술어처럼 취급되어 ‘코끼리는’이나 ‘象は’라는 논항을 요구하고 있다고 할 수 있다. 즉 이러한 해석에 따르자면 ‘코가 길다’나 ‘鼻が長い’라는 결합이 합성동사나 서술어구와 같은 서술어로서 기능할 수 있는 자격이 주어져야 그것이 핵이 되어 다른 논항을 요구할 수 있는 것이다. 따라서 절(=문장)은 다른 논항을 요구할 수 있는 자격이 없는 단위이기 때문에 결국 ‘코가 길다’나 ‘鼻が長い’에서 ‘코가’나 ‘鼻が’를 주어가 아닌 보어(=비주어)로 보아야 하고, 그 구성은 문장의 차원이 아니라 구의 차원에서 파악해야만 하는 것이다.



## 5. 서술절 성립 진단 결과

이상과 같은 (i)대용언을 통한 진단법, (ii)복문 구성을 통한 진짜주어 찾기 진단법, (iii)주어 존재를 통한 진단법, (iv)결합가 이론(=논항구조)을 통한 진단법을 통해 [X은/는 Y이/가~]나 [XはYが~]와 같은 소위 ‘이중 주어 구문’에서 ‘Y가’나 ‘Y이/가’를 ‘주어’로 보아 그 이하의 부분을 ‘절(서술절)’로 파악할 것인가 아니면 후행하는 ‘Y가’나 ‘Y이/가’를 ‘보어’로 보아 ‘구(서술구)’로 파악할 것인가 하는 점을 진단해 보았다. 그 분석결과를 간단히 정리하면 다음과 같다.

(29) 한국어와 일본어의 소위 ‘이중 주어 구문’에서

- ① 주어는 두 개가 아니라 한 개이다.
- ② 그 주어는 ‘X은/는’이나 ‘Xは’이고 ‘Y이/가’나 ‘Yが’는 주어가 아니라 보어(=비주어)이다.
- ③ 포함하고 있는 것은 ‘서술절’이 아니라 ‘서술구’이다.

하나의 문장에 주어가 하나인 것이 일반적이고 보편적인 점을 감안했을 때, 한국어와 일본어의 소위 ‘이중 주어 구문’에서도 이상과 같이 주어가 하나라고 밝혀진 이상, 이 ‘이중 주어 구문’도 결국 한국어와 일본어의 특수한 현상이 아니라 보편적인 현상이라 설명할 수 있겠다.

## IV. 소위 ‘이중 주어 구문’의 두 가지 유형

이상에서는 소위 ‘이중 주어 구문’의 통사적 행태를 중심으로 ‘주어유무’의 문제와 ‘서술절구’의 문제를 다루어 보았다. 그리고 이상에서 살펴본 소위 ‘이중 주어 구문’은 모두 ‘X은/는’이나 ‘Xは’ 성분이 주어이고, ‘Y이/가’나 ‘Yが’ 성분이 보어(=비주어)인 것으로 드러났다. 하지만 이들 소위 ‘이중 주어 구문’은 다시 크게 두 유형으로 나누어진다. 하나는 기술동사(형용사) ‘크다/大きい’, ‘많다/多い’, ‘있다/ある·いる’ 등과 관련된 구문이고, 다른 하나는 심리술어 ‘좋다/好きだ’, ‘싫다/嫌いだ’, ‘무섭다/怖い’ 등과 관련된 구문이다. 이러한 소위 ‘이중 주어 구문’의 두 가지 유형에 대한 지적은 한국어학계와 일본어학계에서 모두 있어 왔다. 다만 이를 뒷받침할 수 있는 언어현상을 제시한다는 측면에서는 조금 차이가 있었다. 따라서 이하에서는 이러한 소위 ‘이중 주어 구문’의 두

유형에 대해서 잘 알려진 久野(1973)의 일본어 분석 내용을 간단히 살펴보고 이를 한국어에도 적용해 생각해 보고자 한다.

일본어에서 소위 ‘이중 주어 구문’ 중에서 (31)과 같은 심리술어의 경우는 (30)과 같은 보통의 경우와 달리 취급하고 있다. 심리술어 구문은 엄격한 의미의 ‘이중 주어 구문’이 아니라 ‘주어-보어(=비주어)-서술어’ 구문으로 파악하는 셈이다.

(30) 文明国は男性の平均寿命が短い。<sup>5)</sup> (久野1973:49)

(31) 僕は花子が好きだ。(久野 앞의 책:48)

특히 久野(1973)에서는 다음과 같은 ‘Xは’의 생략 가능여부와 ‘Xは’의 ‘Xの/に’로의 치환 가능여부를 검토하여 심리술어의 ‘이중 주어 구문’과 보통의 ‘이중 주어 구문’에 차이가 있음을 밝혔다.

(32) 男性の平均寿命が短い。(久野 앞의 책:49)

(33) <sup>??</sup>花子が好きだ。(久野 앞의 책:49)

먼저 ‘Xは’의 생략 가능여부를 살펴보면, (32)와 같은 보통의 ‘이중 주어 구문’의 경우에는 ‘Xは’(文明国は)를 생략해도 자연스러운 문장이 되지만, 심리술어의 ‘이중 주어 구문’의 경우에는 ‘Xは’(僕は)를 생략하면 부자연스러운 문장이 된다.

(34) 文明国の男性の平均寿命が短い。(久野 앞의 책:49)

(35) \*僕の/に花子が好きだ。(久野 앞의 책:50)

다음으로 ‘Xは’의 ‘Xの/に’로의 치환 가능여부를 살펴보면, (34)와 같은 보통의 ‘이중 주어 구문’의 경우에는 ‘Xは’(文明国は)를 ‘Xの’(文明国の)로 치환해도 자연스러운 문장이 되지만, 심리술어의 ‘이중 주어 구문’의 경우에는 ‘Xは’(僕は)를 ‘Xの/に’(僕の/僕に)로 치환하면 부자연스러운 문장이 된다.

---

5) 久野(1973)에서는(30)의 ‘文明国は’ 부분이 ‘文明国が’로 되어 있다. 久野(1973)은 소위 ‘이중 주어 구문’을 생성문법의 관점에서 분석한 탓인지, 문두의 ‘Xは’ 대신에 ‘Xが’와 같이 부자연스러운 표현을 사용하는 경우가 있다. 본고에서는 이러한 부자연스러운 표현을 피하기 위해 수정하였다.

久野(1973)은 이러한 현상들의 차이를 들어 심리술어의 경우는 보통의 경우와 달리 의미상 목적격 조사 ‘을’의 출현이 기대되는 곳에 ‘が’가 쓰인 것으로 분석하고 있다.

이상에서 살펴본 언어현상은 한국어의 소위 ‘이중 주어 구문’에서도 다음과 같이 평행하게 관찰된다.

(36) a. 문명국은 남성의 평균수명이 짧다.

b. 남성의 평균수명이 짧다.

c. 문명국의 남성의 평균수명이 짧다.

(37) a. 나는 영희가 싫다.

b. \*영희가 싫다.

c. \*나의/에게 영희가 싫다.

(36)과 같은 보통의 ‘이중 주어 구문’의 경우에는 ‘X은/는’(문명국은)을 생략해도 자연스러운 문장이 되고(36b), 또 ‘X은/는’(문명국은)을 ‘X의/에게’(문명국의)로 치환해도 자연스럽다(36c). 하지만 (37)과 같은 심리술어의 ‘이중 주어 구문’의 경우에는 ‘X은/는’(나는)을 생략하면 부자연스러운 문장이 되고(37b), 또 ‘X은/는’(나는)을 ‘X의/에게’(나의/나에게)로 치환하면 부자연스러운 문장이 된다(37c).

이러한 현상들의 차이들로 보아 한국어에서도 마찬가지로 심리술어의 경우는 보통의 경우와 달리 의미상 목적격 조사 ‘을/를’의 출현이 기대되는 곳에 ‘が’가 쓰인 것으로 분석할 수 있을 듯하다.

특히 이상과 같은 소위 ‘이중 주어 구문’에 대해 한 가지 첨언해 두고자 한다. 유형론적 관점에서 볼 때 한국어와 일본어의 경우, 사전의 표제항 또는 부표제항으로 등재된 구성 가운데, ‘키(가) 크다’, ‘발(이) 넓다’, ‘힘(이) 들다’, ‘생각(이) 나다’, ‘납득(이) 가다’나 ‘背が高い’, ‘顔が広い’, ‘気がつく’, ‘納得がいく’ 등처럼 ‘X이/가+서술어’나 ‘X가+서술어’ 구성이 많이 발견되는 것이 매우 흥미로운 현상이다. 그런데 이런 구성에서의 ‘X이/가’나 ‘X가’ 성분을 주어로 분석하게 되면, 한국어와 일본어는 유형론적으로 일반성에서 벗어나는 이례적인 사례가 된다(조의성1997:17). 왜냐하면 단어 또는 단어에 준하는 구성으로 어휘화된 구 구성은 문장 단위, 즉 ‘주어+서술어’ 구성에서 유래되는 경우가 없기 때문이다. 필자가 아는 한, 이러한 예는 표면적으로 한국어와 일본어를 제외하고 다른 인구어나 알타이어에서 보고된 바 없다. 문장은 무한한 것이고 철نا적으로 구성되었다가 사라지는 존재인데, 그 단위가 일정한 단위로 굳어져 어휘부에 저장된다는 것은 그 자체

가 모순이다. 이러한 구성에서 ‘X이/가’나 ‘Xが’ 성분이 주어라 아니라는 점은 Ⅲ에서 충분히 입증된 바 있으므로 이들 구성을 동사구(=서술구) 구성에서 단어로 어휘화된 것으로 일반화할 수 있을 것이다. 그렇다면 기존 사전에서 이들 구성을 표제어 또는 부표제어로 등재하게 된 것의 배경도 이해할 수 있게 될 것이다. 이는 유형론에서 매우 보편적인 현상으로 고려되어야 할 점으로서, 타동성 유형론에서 한국어와 일본어는 서술어의 의미 부류에 따라 ‘이/가형 목적어’와 ‘을/를형 목적어’로 나뉘어지는, 이른바 ‘쪼개진 목적어 언어(split-O language)’로 유형 분류될 수 있다는 것을 시사한다.

## V. 결론

본고에서는 일본어와 한국어의 소위 ‘이중 주어 구문’을 대상으로 하여 ‘해당 문장이 주어를 가지는지 아니면 가지는 않는지’ 그리고 ‘해당 문장이 절(이른바 서술절)을 포함하는지 아니면 구(이른바 서술구)를 포함하는지’에 대해서 (i)대용언을 통한 진단법, (ii)복문 구성을 통한 진짜주어 찾기 진단법, (iii)주어 존재를 통한 진단법, (iv)결합가이론(=논항구조)을 통한 진단법을 이용해 검토하였다. 그 결과를 간단히 정리하면 다음과 같다.

(38) a. 한국어와 일본어의 소위 ‘이중 주어 구문’에서

- ① 주어는 두 개가 아니라 한 개이다.
- ② 그 주어는 ‘X은/는’이나 ‘Xは’이고 ‘Y이/가’나 ‘Yが’는 주어라 아니라 보어(=비주어)이다.
- ③ 포함하고 있는 것은 ‘서술절’이 아니라 ‘서술구’이다.

b. 한국어와 일본어의 소위 ‘이중 주어 구문’은 ‘기술동사(형용사)’와 관련된 유형과 ‘심리술어’와 관련된 유형으로 나눌 수 있다.

이상과 같이 본고에서는 일본어와 한국어의 ‘이중 주어 구문’을 대상으로 일본어의 ‘주어유무 논쟁’과 한국어의 ‘서술절구 논쟁’에 대해 살펴보았다. 일본어학계나 한국어학계에서 사용하는 용어나 관점에 조금의 차이가 있기는 하지만 그 논쟁의 내용면에서 상통하는 바가 있음도 확인하였다. 그리고 잘 알려져 있는 바와 같이 일본어와 한국어 간의 많은 유사성 때문에 ‘이중 주어 구문’에 대해서도 평행한 테스트를 실시할 수 있었고, 그를 통해 (38)과 같은 마찬가지로의 결과를 얻을 수 있었다.

여기서 일본어의 ‘이중 주어 구문’에 초점을 맞추어 기존의 논의와 본고의 논의를 비교해 정리하면 다음과 같다.

(39) 象は鼻が長い。 [이중 주어 구문]

(39)와 같은 일본어의 ‘이중 주어 구문’에서 ‘象は’(Xは)와 ‘花が’(Yが)에 대해서 ‘주어 옹호론’에서는 둘 다 주어로 보아 전자는 대주어(총주)로 보고 후자는 소주어로 보고 있다. 그리고 ‘주어폐지론’에서는 문장 전체에 주어는 없고 전자는 주제로 그리고 후자는 보어(=비주어)로 보고 있다. 이에 반해 본고에서는 전자는 주어이지만 후자는 보어(=비주어)라고 보고 있다. 이를 간단히 나타내면 다음과 같다.

<표1.> 일본어의 ‘이중 주어 구문’에서의 주제와 주어에 대한 논의

	Xは	Yが
주어옹호론	주제(○) / 주어(○)	주어
주어폐지론	주제(○) / 주어(×)	보어(=비주어)
본고	주제(○) / 주어(○)	보어(=비주어)

위와 같은 내용에서 알 수 있듯이 본고의 ‘이중 주어 구문’에 대한 ‘주어유무 논쟁’은 기존의 ‘주어옹호론’과 ‘주어폐지론’과는 전혀 다른 새로운 입장을 알 수 있다. 그리고 이러한 입장은 본론에서 한국어학계의 ‘서술절구 논쟁’에서 사용된 테스트를 통해 충분히 검증되었다.

이렇듯 본고에서는 ‘이중 주어 구문’에 대한 한국어학계의 ‘서술절구 논쟁’과 일본어학계의 ‘주어유무 논쟁’을 대조한 결과, 특히 소위 ‘이중 주어 구문’에서의 ‘주어’에 관한 일본어학계의 기존 입장과는 전혀 다른 새로운 입장을 제시할 수 있었다.

【參考文獻】

고영근·구본관 『우리말 문법론』, 집문당, 2008  
 고영근 「민족어 의존·결합가 문법과 그 유형론적 접근: 언어 유형론 노트 (4)」 『2013형태론 가을 집담회 자료』, 2013  
 권재일 『한국어 문법론』, 태학사, 2012  
 남기심 「서술절의 설정은 타당한가. 유목상 (편)」 『국어학 신연구』, 탑출판사, 1986

- 목정수 『한국어 문법론』, 월인, 2003
- 목정수 「국어 이중주어 구문의 새로운 해석」 『언어학』 41, 2005
- 목정수 『한국어, 문법 그리고 사유』, 태학사, 2009
- 목정수 「선어말어미 ‘-시-’의 기능과 주어 존재」 『국어학』 67, 2013a
- 목정수 『한국어, 보편과 특수 사이』, 태학사, 2013b
- 목정수 「한국어 서술절 비판: 통사 단위 설정을 중심으로」 『현대문법연구』 76, 2014
- 연재훈 『한국어 구문 유형론』 태학사, 2011
- 이기갑 「한국어의 고쳐 말하기(Repair)와 격 중출 구문」 『국어학』 72, 2014
- 이정복 「상황 주체 높임 ‘-시-’의 확산과 배경」 『언어과학연구』 55, 2010
- 이홍식 「주어에 관련된 몇 문제에 대하여」 『어문연구』 164, 2014
- 임동훈 『현대 국어 경어법 어미 ‘-시-’에 대한 연구』 서울대학교 박사학위논문, 1996.
- 임동훈 「이중 주어문의 통사 구조」 『한국문화』 19, 1997
- 임홍빈 「주격 중출론을 찾아서」 『문법연구』 1, 1974
- 조의성 「현대한국어의 단어결합에 대하여」 『조선학보』 163, 1997
- 최현배 『우리말본 (3판)』, 정음문화사, 1963
- 허웅 『국어학: 우리말의 오늘-어제』, 샘문화사, 1983
- 허웅 『20세기 우리말의 통어론』, 샘문화사, 1999
- 天野みどり 「多主格文」 『文の理解と意味の創造』, 笠間書院, 2002
- 岡智之 「「主語不要論」と「主語必要論」」 『場所の言語学』, ひつじ書房, 2013
- 尾上圭介 「主語と述語をめぐる文法」 朝倉日本語講座第6巻『文法Ⅱ』, 朝倉書店, 2004
- 金谷武洋 『日本語に主語はいらない』, 講談社, 2002
- 金谷武洋 『主語を抹殺した男評伝三上章』, 講談社, 2006
- 菊地康人 「日本語を教えることで見えてくる日本語の文法-「XはYがZ」文と「YがZ」句」 『日本語文法』10巻2号, 日本語文法学会, 2010a
- 菊地康人 「日本語の2種類の「文構成原理」と「が」の文構成上の機能」 『日本語研究の12章』, 上野善道監修, 明治書院, 2010b
- 草野清民 「国語ノ特有セル語法-総主」 『日本の言語学3文法Ⅰ』, 服部他(編), 大修館書店, 1899(1978復刊)
- 久野暉 『日本文法研究』, 大修館書店, 1973
- 久野暉 『新日本文法研究』, 大修館書店, 1983
- 柴谷方良 『日本語の分析』, 大修館書店, 1978
- 柴谷方良 「主語プロトタイプ論」 『日本語學』, 4-10, 明治書院, 1985
- 柴谷方良·影山太郎·田守育啓 『言語の構造-理論 と分析- 意味·統語編』, くろしお出版, 1982
- 杉本武 「格助詞」 『いわゆる日本語助詞の研究』, 凡人社, 1986
- 竹林一志 『現代日本語における主部の本質と諸相』, くろしお出版, 2004
- 野田尚史 「単文·複文とテキスト」 『日本語の文法4 複文と談話』, くろしお出版, 2002
- 益岡隆志 「総主文の文法」 『命題の文法』, くろしお出版, 1987
- 三上章 『現代語法序説-シンタクスの試み-』, くろしお出版, 1953(1972復刊)
- 三上章 『統現代語法序説-主語廃止論-』, くろしお出版, 1959(1972復刊)
- 三上章 『象は鼻が長い』, くろしお出版, 1960
- 八亀裕美 『日本語形容詞の記述的研究-類型論的視点から-』, 明治書院, 2008
- 山崎紀美子 『日本語基礎講座-三上文法入門』 ちくま新書, 2003
- Blake, B. J., *Case* (2<sup>nd</sup> Edition), Cambridge: Cambridge University Press, 2004

- Croft, W., *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*, Oxford: Oxford University Press, 2001
- Guillaume, G., *Leçons de Linguistique 1948–1949, Série B, Psychosystématique du Langage: Principes, Méthodes et Applications (I)*, Québec, Presses de l'Université Laval et Lille; Paris, Klincksieck, 1971
- Hewson, J. & V. Bubenik, *From Case to Adposition: The Development of Configurational Syntax in Indo-European Languages*, Amsterdam: John Benjamins, 2006
- Hirtle, W., *Lessons on the English Verb*, Montreal: McGill–Queen's University Press, 2007
- Hirtle, W., *Lessons on the Noun Phrase in English*, Montreal: McGill–Queen's University Press, 2009
- Li, C. N., *Subject and Topic*, New York: Academic Press, 1976
- Shibatani Masayoshi, “Non-canonical constructions in Japanese”, Aikhenvald, Dixon and Onishi (eds.), *Non-canonical Marking of Subjects and Objects*, John Benjamins Publishing Company, 2001
- Valin, R., *Perspectives Psychomécaniques sur la Syntaxe*, (Cahiers de Psychomécanique du Langage), Québec: Presses de l'Université Laval, 1981

## 코퍼스 활용과 한일 어휘대조연구 방법의 확장

계명대학교 일본어문학전공  
장원재

1

### 1. 근대어와 현대어의 한일 어휘의 비교

張元載(2014a)

表3 近現代語における日韓の同形漢語率の変化  
(カッコ内は%)

	近代語		現代語	
	日本語	韓国語	日本語	韓国語
調査方法1	66%		88%~94%	
調査方法2	1067(100)	2102(100)	2753(100)	3067(100)
	490(46)	490(23)	2220(81)	2220(72)

表4 近現代における日本製漢語率の変化  
(カッコ内は%)

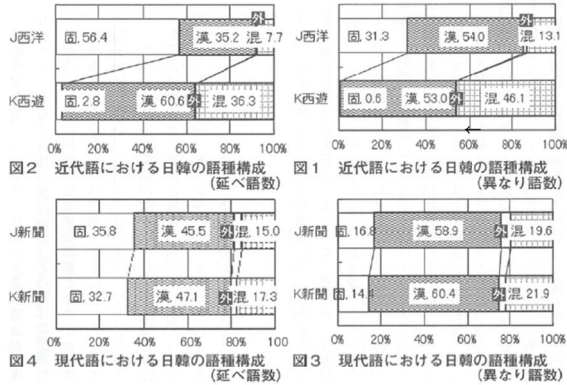
	近代語	現代語
同形漢語	490(100)	2220(100)
日本製漢語	61(12)	701(32)

- 조사방법1: 1개 언어의 조사자료에서 추출한 한자어가 상대 언어의 사전에 등재되어 있는가를 조사한 방법
- 조사방법2: 한일 병렬코퍼스에 서로 공통으로 출현하는지를 조사한 방법
- 조사단위: 한일, 근현대어-짧은 단위(형태소 단위)
- 단, 조사방법1의 현대어는 긴 단위(어절 단위)
- 동형한자어율:
  - 조사방법1: 약80 후반~90%대 → 60%대
  - 조사방법2: 약70~80%대 → 20~40%
- 일본제한자어율: 약30%대 → 10%
  - 신한자어(중국제한자어 포함): 현대 한국어:60%, 일본어 50%)

2



張元哉(2014)



근대어 ← 현대어  
 유사성 低 ← 유사성 高  
 신한자어少 ← 신한자어多



근대 한일 어휘의 차이점은?

- 근대 한일 어휘의 차이점을 규명할 필요
- 등가의 자료가 필요
- 기존 구축된 한일 각각의 자료로는 한계
  - 매체별, 장르별로 시기, 양의 차이
  - 문체의 미확립
- 병렬코퍼스(대역)코퍼스 구축 필요

## 2. 근대 한일 병렬코퍼스 구축

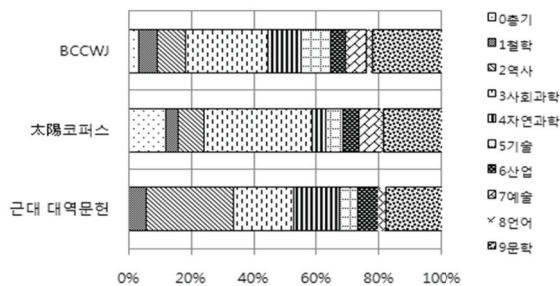
- 자료 대상 : 1868년 · 1876년부터 1910년대까지의 대역 문헌
- 대역문헌리스트 작성 :
  - 번역소설 리스트만 존재: 김병철(1975)
  - 일본 문헌을 저본으로 한국어로 번역되었다고 기술된 문헌에서 문학서, 계몽서, 교과서, 전문서 등을 리스트화
- 저본이 된 일본문헌의 수집과 검증

⇒ 98문헌을 리스트화

5

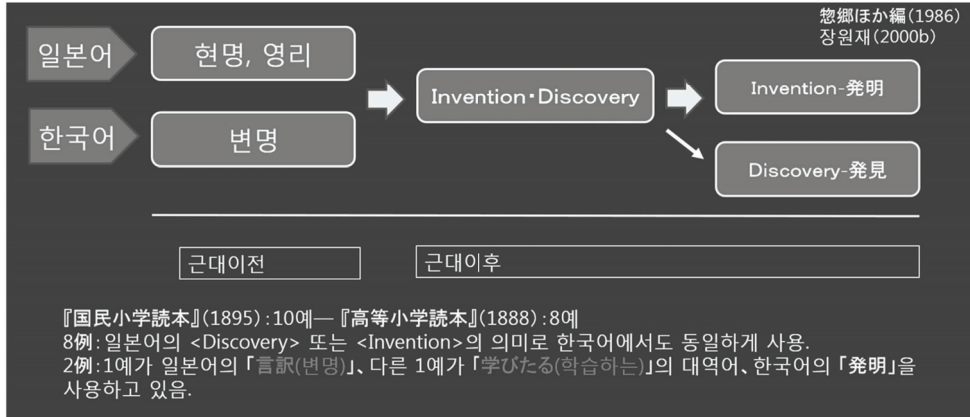
### • 근대 한일 대역문헌의 장르구성비

장원재2015



- BCCWJ:丸山ほか(2011)
- 太陽코퍼스(태양코퍼스):田中(2005)
- 「2역사」와 「4자연과학」분야가 많고, 「3사회과학」분야가 적음
- 당시 사회사정을 반영
- 자주독립과 부국강병을 위한 전기, 전쟁사, 독립사, 지리서 등이 번역

### 3.1 병렬코퍼스 활용-’발명’



• 高等小学読本:1卷26課 時計

理学の大家ガリレオ氏(Galileo)が、揺錘を發明せしより以來、人皆便利なる振時計を所有するに至れり。故に今、其發明の概略を示すべし。

或る所の礼拝堂に、一個の燈籠ありて、天井より釣り下げたり。其燈籠は、風の為に振動し、左右、常に同一の距離を往返せり。ガリレオ是れを注視して、家に帰り、様々、工夫を廻したる後、遂に一の法則を發明せり。

• 国民小学読本:10課 時計

理學 大家 갈리레오라 하 하는 사람이 搖錘를 發明한 以來로 사람마다 輕便한 時計를 가지게 되었사니 그 發明하던 일을 左述하노라

한 寺刹에 一個 燈籠이 잇서 天障으로 懸下하매 비람을 因하여 振動하야 左右 一定한 距離로 往來하거늘 갈리레오가 그 形容을 熟視하었다가 집으로 도라온 後 深思 研究하야 맞참내 한 法을 發明하나...

• 高等小学読本:5卷34課 時間を守るべし

招待せし客、此時を違へしことあれば、己れ一人にて、食事を為し終われり。若し其來客、遲參の言訳をなすときは、華盛頓、是にむかひ、予は只時間を守れりとのみ答へたりとぞ。

• 国民小学読本:25課 時間 恪守

請한 客이 잇서 그 때에 오지 아니하면 제 혼자 食堂으로 드러가 暫時도 기다리지 아니하고 或 客이 더딘 緣由를 發明하면 答하야 일오되 나는 다만 時間을 직될 뿐이라 하더라

• 高等小学読本:4卷10課 知識の話

故に、今の世界は、昔の世界よりは、知識に富みたる人多し。是れ人々、皆各種の書を読み、各種の事を学びたればなり。

• 国民小学読本:13課 知識一話

方今 兒孩는 七八歲 되면 古人의 모르던 일을 能히 知 니 方今 世上에 智識이 古昔보다 富하든 各色 冊을 보고 各色 일을 發明함미 아니잇가

### 3.2 병렬코퍼스 활용-자순도치 한자어 추출

- [자료2] 『フレデリック大王七年戦史』 (澁江保, 1896) :  
『普魯士國厚禮斗益大王七年戦史』 (유길준, 1908)  
<J>:夫レ普軍ハ、昨年開戦ノ初ヨリ、此ノ時ニ至ルマデ僅ニ八箇月ノ其ノ間ニ、戦フシテ勝タザルハナク、攻ムルトシテ拔カザルハナク、破竹ノ勢ヲ以テ将ニボヘミア全國ヲ併呑セントシタリシガ、<K>:普軍이昨年開戰한後로부터此時에至하기까지僅八箇月其間에戰하매必勝하며攻하매必拔하야破竹의勢로甫惠米亞의全國을行將呑併하너니
- [자료4] 『新編博物学』 (原田長松等編, 1901)- 『新編博物学』 (이필선, 1907)  
<J>:かく葉身、葉柄、托葉の三部を具備せる葉をば、完全葉と称す。<K>:如斯히葉身、葉柄、葉托의三部具備한葉을完全葉이라하며

9

- 근대 시대에는 한일 각각 기존의 한자어에 어휘교류를 통해 유입되거나 새롭게 조어진 단어로 인해 AB-BA(威脅-脅威)의 자순도치 한자어가 모두 존재하거나, 어느 한쪽만이 존재함(AB만 또는 BA만).
- 한일 각각의 자순도치 한자어 페어가 현대어로 동일한 방향 또는 상이한 방향으로 변화하여 정착.
- 근대에 있어서 한일 간에 어떠한 자순 도치 한자어 페어가 어느 정도 있으며, 현대어로의 변화 과정도 알지 못함.
  - \*현대어(표준국어대사전)를 대상으로 자순 도치 한자어의 구조적, 의미적 특성 및 형성 제약에 관해서는 성환갑(2005), 郭秋雯(2010)이 있음.
- 근대 자순 도치 한자어 페어를 일괄 자동 추출하기 위해서는 한일 대역 코퍼스를 구축, 활용.

유형	일본어		한국어		용례	병렬코퍼스 출현 현황	1860년 이전	
	AB	BA	AB	BA			용례	유무
①	○	○	○	○	腔内-内腔 剛勇-勇剛	11		27
②	○	○	○	×	父祖-祖父 鉄脈-脈鉄	2		4
③	○	○	×	○	硬堅-堅硬 練熟-熟練	11		6
④	○	○	×	×	困究-究困 過買-買過	5		2
⑤	○	×	○	○	見聞-聞見 困弊-弊困	22		4
⑨	×	○	○	○	論評-評論 藪野-野藪	15		8
⑬	×	×	○	○	備賃-賃備 開鑿-鑿開	19		1
⑦	○	×	×	○	感賞-賞感, 困窮-窮困	7		0
⑩	×	○	○	×	大增-增大, 屯駐-駐屯	12		3
⑥	○	×	○	×		-		6
⑧	○	×	×	×		-		3
⑪	×	○	×	○		-		8
⑫	×	○	×	×		-		1
⑭	×	×	○	×		-		9
⑮	×	×	×	○		-		3
⑯	×	×	×	×		-		19

### 병렬코퍼스의 출현현황

②, ③, ④유형 < ⑤, ⑨, ⑬유형  
일본보다 한국이 자순도치 한자어를 적  
극적으로 많이 사용

- 한국어가 일본어보다 한자어비율이 높음(張元載2014b)
- 중국제한자어 비율이 높음  
-②, ③, ④유형(38.9%) < ⑤, ⑨, ⑬ 유형(58.9%)
- 현대 일본어와 중국어의 2음절 단어 구조 패턴을 조사한 결과(野村2013)에 따르면 병렬구조(동사+동사, 형용사+형용사, 명사+명사)는 일본어보다 중국어에서 생산성이 높다고 함

⑦, ⑩유형: 한일 간 자순도치 한자어로 대역된 예가 많음

유형	일본어		한국어		용례	병렬코퍼스 출현 현황	1860년 이전	
	AB	BA	AB	BA			용례	유무
①	○	○	○	○	腔内-内腔 剛勇-勇剛	11		27
②	○	○	○	×	父祖-祖父 鉄脈-脈鉄	2		4
③	○	○	×	○	硬堅-堅硬 練熟-熟練	11		6
④	○	○	×	×	困究-究困 過買-買過	5		2
⑤	○	×	○	○	見聞-聞見 困弊-弊困	22		4
⑨	×	○	○	○	論評-評論 藪野-野藪	15		8
⑬	×	×	○	○	備賃-賃備 開鑿-鑿開	19		1
⑦	○	×	×	○	感賞-賞感, 困窮-窮困	7		0
⑩	×	○	○	×	大增-增大, 屯駐-駐屯	12		3
⑥	○	×	○	×		-		6
⑧	○	×	×	×		-		3
⑪	×	○	×	○		-		8
⑫	×	○	×	×		-		1
⑭	×	×	○	×		-		9
⑮	×	×	×	○		-		3
⑯	×	×	×	×		-		19

### 1860년 이전 용례 현황

①유형: 27단어(26%)  
신한자어가 유입되기 전 2개 단어 모두 중국에서 받아들였을 가능성 높음.  
-90%(AB and BA)가 중국고전에 용례 있음

⑧⑫유형 < ⑭⑮유형  
한국어에 어느 한쪽의 어형이 존재하는 유형의 단어수가 많음

⑯유형: 19단어  
1860년 이전에는 어떤 어형도 존재하지 않는 유형. 근대 이후 조어 또는 유입된 유형이 많음.

## 4. 단어 단위 병렬코퍼스의 구축과 근대 한일 대조연구의 정밀화

### 4.1 단어 단위 병렬코퍼스의 구축

- 근대 한일 대역자료 목록(기존의 목록의 저본 확인과 새로이 발굴)확대 작성 → 자료의 전자화(코퍼스, 태그 부착) → 한일 문장 단위 병렬코퍼스 → 단어 단위 병렬코퍼스 구축
- corpus-based(언어사항을 코퍼스로 검증)수법 → corpus-driven(새로운 연구항목 및 영역 개발)수법

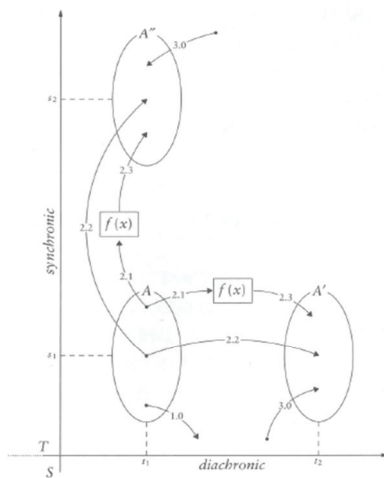


図8 系列比較モデル(共時/通時): 縦軸が共時(synchronic)、横軸が通時(diachronic)。共時と考えられる関係であっても時間の幅を持つ要素が含まれることもある。

그림 계열비교모델(공시·통시)  
山本啓史(2015)

계열비교모델: 동일 내용인 a자료의 어휘(단어 집합)와 b자료의 어휘(단어 집합)를 매핑(mapping)하여 그 차이를 정리하는 것.

A & A': 근대 일본어와 한국어

1.0: 일본어만

2.2: 일본어와 한국어의 공통

2.1→2.3: 일본어와 한국어의 비공통

3.0: 한국어만

A & A': 근대와 현대의 일본어(한국어)

• 계열 비교 연구

- 동일 내용이면서 문체가 다른 今昔와 宇治拾遺의 단어 단위 병렬코퍼스를 구축하여 문체의 특징적 어휘를 추출하고 기술.
- 앞선 연구에서 지적되지 않은 사항을 새롭게 기술
  - 田中牧郎・山元啓史(2014)『『今昔物語集』と『宇治拾遺物語』の同文説話における語の対応:語の文体的価値の記述』『日本語の研究』10-1
- 동일 내용이면서 서사연도가 다른 교겐의 虎明本(1642)과 虎寛本(1792)의 단어 단위 병렬코퍼스 구축하여 언어의 변천과정을 관찰.
- 단어 자동 정렬 연구
  - 北崎勇帆(2015)『動的計画法を用いた狂言台本の語の自動対応付け』『人文科学とコンピュータシンポジウム』

\*\*\*근대 한일 단어 단위 코퍼스 구축 안

단어 번호	일본어 코드	한국어 코드	판별
01.00001.001	發明 kn-v	發明 kn-v	s:ss-s
01.00001.002	せ	세	:
01.00001.003	し	시	:
01.00022.018	發明 kn-n	發明 kn-n	s:ss-s
01.00022.019	を	을	:
02.00011.010	發明 kn-n	發明 kn-v	s:ss-d
02.00011.011	の	의	:
02.00055.025	字々 ww-v	發明 kn-v	d:dd-s
02.00055.026	たれ	타	:
03.00199.009	發明 kn-v	發明 kn-v	s:ss-s
03.00199.010	せ	시	:
03.00199.011	り	니	:
04.00189.032	言ハ詞 wn-n	發明 kn-v	d:ds-d
04.00189.033	を	을	:
04.00189.034	なし	없	:

1 단어번호

'01:00001:001' → 01(자료번호):00001(문장번호):001(단어번호) → 01번 자료의 첫 번째 문장, 첫 번째 단어

1 코드

'kn-v' → k(어종, 한자어)n(품사1, 명사)-v(품사2, 동사)  
 품사1은 형태소 분석프로그램에 의해 형태소(짧은 단위)로 분할한 품사 정보이고, 품사2는 단어(긴 단위)의 품사 정보이다. 「發明/の, 發明/を」(kn-n, kn-v)의 예로 볼 자면 짧은 단위인 형태소로서는 한일 모두 동일한 어종과 품사인데 반해 긴 단위인 단어의 품사는 한일 간에 다르게 나타난다는 의미이다.

1 판별

'어종:코드'의 동일(s)과 비동일(d)의 판별  
 어형은 어종이 다르면 당연히 비동일이 되나, 어종이 같더라도 어형은 「便利-輕便」과 같이 다를 수 있으므로 어형의 동일, 비동일 판별 정보도 부가한다.

- 근대 한일 간의 단어 대응 자동 정렬 가능?
- 기계번역에서 사용하는 gizza++로 단어 정렬 연구 중.

## 4.2. 근대 한일 대조연구의 정밀화

### 1) 「명사(A)+no+명사(B)」의 번역표현

\* 「2자 한자어+no+1자 한자어 or 2자 한자어」

\* A의 명사가 명사적, 형용사적, 동사적, 부사적 명사인가에 따라 한국어의 대응 표현을 집계한 것

#### a. 일본어에 대응하는 한국어 표현

高等	A+no+B 335	명사적 293	형용사적 18	동사적 20	부사적 4
	미대응	96	5	2	0
国民	A+ui+B	154	2	5	3
	Ahanun+B	10	11	11	1
	그 외	33	0	2	0

- 명사적명사→A+ui+B
- 형용사적명사→Ahanun+B
- 동사적명사→Ahanun+B  
으로 대응하는 확률이 높음

- 일본어의 명사적명사가 Ahanun+B으로 대응
- 한국에서는 형용사적, 동사적 명사로 사용된다는 것

17

### 2) 한국어에 대응하는 일본어 표현

国民	A+ui+B 96	명사적 93	형용사적 1	동사적 1	부사적 0
	미대응	22	0	0	0
高等	A+no+B	59	1	1	0
	Asuru+B	0	0	0	0
	그 외	16	0	0	0

한국어의  
A+ui+B→A+no+B

\*A: 명사적명사가  
대부분

일본어는 명사, 한국어는 형용사, 동사로 표현

18



- 2 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(109): <J>:然れども、●一定の●標徴を本として、是を研究するときは、葉なり、花なり、皆其變化せし所以を知ることを得べし。<K>:一定키 理를 따라 研究키면 인식머 矣시 變化키지 緣由를 알 거시니라
- 3 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(161): <J>:故に今、其●發明の●概略を示すべし。<K>:此 發明키면 일을 左述키 노라
- 4 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(303): <J>:例へば、日中にありて、樹陰、家屋、森林、水邊の溫度は、是を●乾燥の●土地、岩石、屋上、平野等の溫度に比するに、殊に低度なるを常とするが如き、即ち是なり。<K>:假令 樹陰과 屋裏와 林藪와 水邊의 溫度는 乾燥키 矣이나 巖石과 屋上과 平野等에 比키면 溫度가 少키니라
- 5 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(305): <J>:然るときは、大氣中に、●稀薄の●部を生ずるに由り、●寒冷の●地方より寒き空氣來りて、是を填充すること必せり。<K>:大氣 中에 稀薄키 處가 生키면 寒冷키 地方으로서 寒 空氣 와서 填充키머
- 6 ↓
- 7 A+no+B 名詞的名詞-その他
- 8 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(137): <J>:或る時、老人は、三人の子供を呼び近づけ、汝等、今より三ヶ月の中に、人の爲し得らる●最善の●行を行ひしならば、我れ此手箱を、其者に與へんと約しけり。<K>:一日은 그 三子 에 最 善키 行키 行히 安치고 일오리 에 汝等 中에 自今으로 三個月 동안에 人事 中에 最善키 行키 行키 者 에 잇시면 이 手箱 에 汝리라 約束키 行키 行키니라
- 9 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(292): <J>:其中の一二を數ふれば、●木造の●家と、●煉瓦の●家と並び、村落と都府と入りまじり、廣き街道あり、遊園あるよと思へば、かたへには、狭き邊き巷あり。<K>:其中의 一二를 數키면 木造키 집이 疊造키 집과 相接키고 村落이 都府 소이에 잇스며 闊路와 遊園이 隨處에 隣接키고
- 10 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(425): <J>:故に、其勝致絶景、●天然の●美を敷き、眞に天下に比類なき公園となれり。<K>:勝致 絶景이 天然키 形象을 일우니 實로 天下에 比類 不 齊키 公園이니라
- 11 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(426): <J>:又其港は、世界中●屈指の●良港にして、其周圍は、二十五哩、直徑は、八哩あり。<K>:此 港口는 또한 屈指키고 良港이니 周圍에 二十五 哩오 直徑이 八哩라
- 12 ↓
- 13 A+u+B 名詞的名詞-その他
- 14 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(298): <J>:風とは、空氣の、流動することにて、猶水の、河海に流動するに異ならず。<K>:바람은 ●空氣의 ●流動이니 물이 河海에서 流動키고 同키야
- 15 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(356): <J>:全身には、微黄色の毛あり、背は、淡黒にして、翅は、灰白色なり。<K>:●全身의 ●微黄色 毛가 잇고 背는 淡黒이오 翅는 灰白이라
- 16 kokumin-kotou-jk-all-tsuka-kagon2.txt(363): <J>:第一隊は、蜂房の材料を持ち來りて、粗糙に是を構造し、第二隊は、粗糙なる蜂房の突出せる處を平滑にし、過多の蠟を除き去りて是を完全ならしむ。<K>:第一隊は 材料를 集키야 初創히 構造키면 第二隊는 初創키 ●蜂房의 ●凸處를 平滑키고 過多키 蠟를 除去키야 完全케 키고

19

\*신출어휘? 定振-定振( 모든 자료n)

국민소학독본 제10과 시계

一片 및 해 小孔을 穿키야 水筒에 의취 두면 물이 漸 漸 小孔으로 트러 一時間에 水滿키야 果皮가 筒底 에 壓리 지노 소리로 時間을 定키니라

然키나 理學 大家 갈리 레오라 키는 소리가 搖錘를 發明키 以來로 소름마 다 輕便키 時計를 가지게 되얏시니 그 發明키 因일을 左述키노라

한 寺刹에 一 個 燈籠이 잇서 天障으로 懸下키 리바 림을 因키야 振動키야 左右 一定키 距離로 往來키 거닐 갈리 레오라 그 形容을 熟視키얏다가 집으로 도라온 後 深恩 研究키야 맛츄니 한 法을 發明키니

定振이라 키는 鐘은 곳이 거시라 수년에 와서 時計 針 兩키기 는 그 機械 中에 搖錘가 잇슴이니라

第十一課 駱駝

소름이 부리는 畜類 中에 駱駝가 奇異한 獸키거시 업스니 馬와 牛는 世界 中各處에서 使用호키 駱駝는 沙漠에 만부리는 故로 沙漠의 비라 키니라

駱駝는 그 貌樣이 馬처럼 美麗키 못키 背骨에 肉塊키나 或돌이 잇스며 그 털은 茶褐色이오 그 다리도 길고 그 膝에 硬皮가 잇는 故로 砂礫에 안노도 傷치아니 하며 足 蹠에 厚皮가 잇서 扁平키 故로 沙

20

고등소학독본 제26과 시계

或ル高山ノ絶頂ニ一ノ庵アリテ一人ノ僧是レニ住テリ此僧ハ他  
 第二十七課 犬ノ話  
 概略  
 搖錘ニテアフリテ奏樂ニスベシ  
 定振 距離一定ノ時間ニ一定ノ

然ルニ理學ノ大家ガリレオ氏(Galileo)ガ搖錘ヲ發明セシヨリ以來  
 人皆便利ナル振時計ヲ所有スルニ至レリ故ニ今其發明ノ概略ヲ  
 示スベシ  
 或ル處ノ禮拜堂ニ一圓ノ燈籠アリテ天井ヨリ鈎リ下ダリ其燈  
 籠ハ風ノ爲ニ振動シ左右常ニ同一  
 ノ距離ヲ往返セリガリレオ是レヲ  
 注視シテ家ニ歸リ種々工夫ヲ盡シ  
 タル後遂ニ一ノ法則ヲ發明セシ  
 振ノ理即是レナリ是レニ因リ始  
 テ振時計ヲ造ルベキ基ヲナセリ今  
 ノ振時計ノ時ヲ示スハ其機械ノ中  
 ニ搖錘ヲ有スルニ由ルナリ

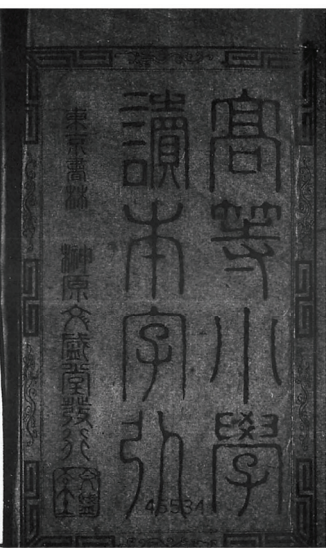


標識目シ  
 熊襲今ノ九州ニ居タル  
 熊襲昔ノ種族ノ名ナリ  
 掛機 船ノトナリ  
 第二十六課 時計  
 世ニ未ダ時計ノ發明アラザリシ時代ニハ晷ニ砂ヲ盛り或ハ器ニ  
 水ヲ盛りテ其底ニアル孔ヨリ水若シクハ砂ノ洩レ出ヅル分量ヲ  
 測リ以テ時間ヲ知りタルナリ  
 或ル國ニテハ今猶是レニ類スル方法ヲ用フル者アリ其法ハ犬サ  
 人頭ノ如キコト云ヘル果實ノ殼ヲ正中ヨリ割キ其一片ノ  
 底ニ小孔ヲ穿チテ是レヲ水筒ニ浮ル然ルハ水次第ニ其小孔ヨ  
 リ入り正シク一時ヲ經ルニ至レバ水其中ニ滿チ果實ハ爲ニ筒底  
 ニ落チテ響アリ是レヲ聞キテ其幾時ナルヲ知ルコトヲ得ルナリ

高等小学読本字引(1887, 元木貞雄編)

<p>リレオ氏                  以次利                  意人                  振                  果實                  半                  割ギ                  響方</p>	<p>注視                  振時計                  定振                  距離一定ノ時間ニ一定ノ</p>	<p>國都                  府庫                  圖籍                  收メ                  樹テ                  標</p>	<p>識人                  國                  振                  果實                  半                  割ギ                  響方</p>	<p>國都                  府庫                  圖籍                  收メ                  樹テ                  標</p>
--	---	--	--	--

高等小學讀本字引  
 例言  
 一此編ハ專ラ文部省編輯ニ係ル高等小學讀本中殊  
 ニ讀ミ難ク解シ難キ語句ヲ抽出シテ之ニ音訓註  
 釋ヲ施シ以テ童蒙ヲシテ原書ヲ讀ミ且其意味ヲ  
 解スルニ便ナラシムル者ニシテ固ヨリ大人識者  
 ノ爲ニスルニ非ズ  
 一解釋ノ方法ハ專ラ原書ノ意味ニ適切ナルヲ要ス  
 ルカ故ニ場合ニ應ジテ或ハ簡ニシ或ハ繁ニスル



## 향후의 과제

### 1) 타 학문분야와의 공동연구(융합연구)

- 인문, 타 학문 분야와의 융합: 대역 자료의 서지 연구 및 대역 자료 리스트 구축
- 공학 분야와의 융합: 자연언어처리-한국어 근대(개화기) 형태 소분석기 개발, 단어 대응의 고도화

### 2) 근대 병렬코퍼스 구축 양과 범위의 한계

- 한일 단어 대응 패턴 저빈도의 경우 일반화에 의문

23

→근대 대역사전 데이터베이스, 한국의 한영, 영한 대역사전과 일본의 일영, 영일 대역사전, 그리고 중국의 중영, 영중 대역사전과의 비교

→국어사전 표제어 및 해설 데이터베이스

### 3) 근대 이후부터 현대까지의 통시적 연구로의 확대, 현대어의 형성 문제

- 한국어 근대 자료 통합 및 언어 정보(아노테이션) 구축

24

## 참고문헌

- 김병철(1975) 『한국근대번역문학사연구』 을유문화사
- 田中牧郎(2005)「言語資料としての雑誌『太陽』の考察と『太陽コーパス』の設計」『雑誌『太陽』による確率期現代語の研究』博文館新社
- 丸山岳彦(2011)「第3章 サンプリング」『現代日本語書き言葉均衡コーパス利用の手引 第1.0版』(国立国語研究所コーパス開発センター)
- 野村雅昭(2013)「現代日本漢語研究の展望」『現代日本漢語の探求』東京堂出版
- McEnery, T. and Hardie, A. 2011. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press. 石川慎一郎(2014)『コーパス言語学:手法・理論・実践』ひつじ書房

25

- 張元哉(2014a)「近代語から現代語への日韓の語彙の変化-対訳コーパスを通して-」『日本語学』33-14、明治書院
- 張元哉(2014b)「近代対訳コーパスにおける日韓の語種構成について-現代語との対照を通して」『日本語史の新視点と現代日本語』33-14、勉誠出版
- 장원재(2015)「근대 한일 대역코퍼스 구축 구상에 대한 연구」『일본연구』 64
- 張元哉(2018)「개화기 교과서와 일본어 교과서의 영향 관계: 한국의『국민소학독본』과 일본의『고등소학독본』을 중심으로」『2017년도 국어사학회 전국학술대회요지집』
- 장원재(2019)「근대 한일 양국의 자순도치 한자어의 비교 연구」『일본어문학』 85
- 山本啓史(2015)「通時コーパスによる言語の研究」『コーパスと日本語史研究』ひつじ書房

26

- 부기: 본 발표는 아래의 프로젝트에 의한 성과의 일부임.
  - 国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「通時コーパスの構築と日本語史研究の新展開」(プロジェクトリーダー: 小木曾智信)による成果の一部
  - 2016년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구의 일부임(NRF-2016S1A5A2A01025595)

# 일본어 교과서 변천사를 통해 본 동사활용표의 타당성 고찰

장근수 (상명대학교)

## 1. 들어가기

이 연구에서는 일본어 교육과정의 변천사를 참고로 고등학교 일본어 교과서에 보이는 동사활용표 제시 방식 및 활용형의 명칭에 대해 분석한다. 구체적으로는 일본어가 교육 과정에 편입된 이래 현재까지 어떠한 동사활용표가 제시되어 왔는가에 대해 파악함으로써 개별 교과서에 제시된 동사활용 및 명칭에 관한 문제점을 지적한다.

다음은 현행 2015개정 교육과정 중 성격이 다른 2개의 동사활용표의 일부 내용이다. 동일 시기의 활용표임에도 불구하고 제시하고 있는 활용형의 범위(부정, 정중, 사역, 가 능 등) 및 활용형의 명칭(부정형, 정중형, 과거형 등)에서 차이를 보이고 있다.

<표1> 2015개정 교육과정 ‘성안당’ p.178

### ◆ 1류(5단 활용) 동사

기본형	부정형	정중형	과거형	연체형	가정형	명령형	권유형
買う	買わない	買います	買った	買う	買えば	買え	買おう
使う	使わない	使います	使った	使う	使えば	使え	使おう

### ◆ 2류(1단 활용) 동사

기본형	부정형	정중형	과거형	연체형	가정형	명령형	권유형
起きる	起きない	起きます	起きた	起きる	起きれば	起きろ	起きよう
見る	見ない	見ます	見た	見る	見れば	見ろ	見よう

### ◆ 3류(불규칙 활용) 동사

기본형	부정형	정중형	과거형	연체형	가정형	명령형	권유형
来る	来ない	来ます	来た	来る	来れば	来い	来よう
する	しない	します	した	する	すれば	しろ	しよう

<표2> 2015개정 교육과정 ‘시사일본어사’ p.179

종류	기본형	~ない	~ます	~て	~ば	~(う)よう	~(ら)れる	~(さ)せる	가능 표현
		부정	정중	~고	가정	의지	수동, 존경	사역	가능
1그룹 동사	書く	書かない	書きます	書いて	書けば	書こう	書かれる	書かせる	書ける
	泳ぐ	泳がない	泳ぎます	泳いで	泳げば	泳ごう	泳がれる	泳がせる	泳げる
2그룹 동사	見る	見ない	見ます	見て	見れば	見よう	見られる	見させる	見られる
	食べる	食べない	食べます	食べて	食べれば	食べよう	食べられる	食べさせる	食べられる
3그룹 동사	来る	来ない	来ます	来て	来れば	来よう	来られる	来させる	来られる
	する	しない	します	して	すれば	しよう	される	させる	できる

먼저 <표1>의 ‘성안당’은 활용형의 명칭에 있어 ‘부정형’, ‘정중형’, ‘과거형’과 같이 활용의 기능을 이용한 명칭을 쓰고 있는 반면, <표2>의 ‘시사일본어사’는 ‘~ない(부정)’, ‘~て(하고)’, ‘~ば(가정)’과 같이 접속하는 형태와 이에 대응하는 의미를 제시하고 있는 점에서 차이가 있다. 또한 동사분류에서도 ‘5단 활용’, ‘1단 활용’과 같은 전통문법에서 사용하는 용어의 병기 유무에도 차이가 있다. ‘성안당’의 경우 ‘기본형’ 외에 ‘연체형’을 별도로 제시하고 있으며, ‘시사일본어사’에서는 ‘수동, 사역, 가능’을 활용표 내에서 제시하고 있는 것도 특징이다.

이렇듯 같은 교육과정기에 발행된 교과서에서도 동사활용표는 다른 양상을 보이고 있어 자칫 학습자들에게 용어상의 혼란을 야기할 수 있다. 즉, 교과서를 비롯한 일본어 교재의 경우 일본어교육의 관점에서의 통일된 용어 사용이 필요할 것이다. 하지만 실제 사용에 있어서는 예를 들어 ‘불규칙동사, 3류 동사, 3그룹동사, 변격동사’ 등 다양한 용어를 제시하거나, 동일한 형태를 두고 ‘종지형’, ‘기본형’, ‘사전형’과 같은 용어를 제시하는 경우가 적지 않음을 확인하였다. 즉 용어 사용의 일관성의 문제로 인해 일본어 학습에 혼란을 끼치게 되고, 이는 문법용어의 습득에 어려움을 야기하는 원인이 될 수 있다.

## 2. 선행연구

한국에서의 중등 일본어교육은 1973년 고등학교 교육과정에 일본어를 제2외국어로 개설한 것이 시작이다. 따라서 일본어 교육과정은 실질적으로 제3차 교육과정부터라고 할 수 있으며 현재의 2015개정 교육과정에 이르기까지 9회에 걸쳐 개편이 단행된다.

<ul style="list-style-type: none"> <li>· 제1차 교육과정 (1954~1963)</li> <li>· 제2차 교육과정 (1963~1974)</li> <li>· 제3차 교육과정 (1974~1981)</li> <li>· 제4차 교육과정 (1981~1988)</li> <li>· 제5차 교육과정 (1988~1992)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 제6차 교육과정 (1992~1997)</li> <li>· 제7차 교육과정 (1997~2007)</li> <li>· 2007개정 교육과정 (2007~2009)</li> <li>· 2009개정 교육과정 (2009~2015)</li> <li>· 2015개정 교육과정 (2015~현재)</li> </ul>
--	---

한편, 일본 중등학교에서 실시하는 문법(학교문법) 용어와 일본어교육에서 사용하는 용어의 차이가 문제시 되고 있다. 문법을 보는 관점의 차이로 인해 현대구어를 대상으로 하는 일본어교육의 경우 학교문법에서 사용하는 ‘未然’, ‘連用’과 같은 용어는 그 의미를 상실했다고 할 수 있다. 이와 관련해 山田(2004:133)는 일본 국어교육(학교문법)과 일본어교육에서 사용하는 용어의 차이를 제시하고 있다.

国語教育	日本語教育・日本語学	(例)
五段動詞	I 類動詞、五段動詞	書く、待つ…
上一段動詞	II 類動詞、一段動詞	見る、着る…
下一段動詞	II 類動詞、一段動詞	受ける、教える…
カ変動詞	III 類動詞、「来る」	来る
サ変動詞	III 類動詞、スル動詞	する、愛する、勉強する…
終止形(・連体形)	辞書形	書く、たべる…
連用形+接続助詞「て」	テ形	書いて、食べて…
連用形+助動詞「た」	タ形	書いた、食べた…
連用形	マス形語幹	書き、食べ…
仮定形+接続助詞「ば」	バ形	書けば、食べれば…

### 3. 동사활용표의 도입과 변화

한국 중등교육에서의 일본어 교과서는 1973년에 발행된 『日本語讀本(上)<sup>1)</sup>』를 기점으로 하여 현재의 2015개정 교육과정에 이르고 있다. 본 연구에서 분석 대상으로 하는 자료는 『日本語讀本(上)』부터 2015개정 교육과정까지 발행된 고등학교 『일본어(상)·일본어(I)』이다. 다음 <표3>은 『日本語讀本(上)』의 부록에 수록된 동사활용표이다. 이를 보면 당시의 교과서가 일본 학교문법에서 사용하는 용어를 그대로 사용하고 있음을 알 수 있다. 동사의 분류(오단활용, 일단활용, 변격활동)나 활용의 종류(미연, 연용, 종지, 연체, 가정, 명령)도 일본 교과서의 활용표를 그대로 사용하고 있다.

1) 일본어연구회편(이운경, 이봉복, 박성원, 전기정, 정재인, 민성홍), 동아출판사, 1973



活用形の用法	カ行活用格		下一段活用				上一段活用				五 段 活 用	種活用類																			
	サ変活用	カ行活用格	流れる	食べる	見える	出る	落ちる	起きる	できる	いる																					
	する	来る	流れる	食べる	見える	出る	落ちる	起きる	できる	いる	見る	なさる	買う	遊ぶ	登る	読む	死ぬ	待つ	話す	書く	原形										
	○	○	なが	た	(み)	(で)	お	お	で	(い)	(み)	な	か	あ	の	よ	し	ま	は	な	か	語幹									
えんげつ	ナイ、ウ、ヨ	さし	こ	れ	べ	え	で	ち	き	き	い	み	ろ	ら	お	わ	ほ	ろ	ら	も	ま	の	な	と	た	そ	さ	こ	か	未然形	
えんげつ	マス、タラ	し	き	れ	べ	え	で	ち	き	き	い	み	い	り	い	び	り	み	に	ち	し	き								連用形	
끝맺음	する	くる	れる	べる	える	でる	ちる	きる	きる	いる	みる	る	う	ぶ	る	む	ぬ	つ	す	く										終止形	
연결에	する	くる	れる	べる	える	でる	ちる	きる	きる	いる	みる	る	う	ぶ	る	む	ぬ	つ	す	く											連体形
연결에	すれ	くれ	れれ	べれ	えれ	でれ	ちれ	きれ	きれ	이	み	れ	え	べ	れ	め	ね	て	せ	け										假定形	
음	로 끝맺음	(세)로	(이)로	(베)로	(에)로	(데)로	(치)로	(키)로	(키)로	(이)로	(미)로	이	え	べ	れ	め	ね	て	せ	け										命令形	

一、動詞의 活用表

학교문법의 활용표는 이후의 제6차 교육과정 12종 교과서 중 ‘성안당’, ‘천재교육’까지 사용되고, 이후 제7차 교육과정부터는 일본어교육에 기초하거나 혹은 학교문법과 일본어교육이 절충된 형태로 현재에까지 이어지고 있다.

다음으로 제3차 교육과정을 거쳐 제4차 교육과정에서 출간된 교과서에서는 이전의 형태와는 달리 일본어교육의 관점에서의 동시활용표를 제시하고 있다는 점에서 평가할 수 있다.

<표4> 일본어교육에 기반한 동사활용표

	基本形	ます形	て形 (接続形)	た形	ない形 (現在)	
五 段 動 詞	-k	書く	書きます	書いて	書いた	書かない
	-k	行く	行きます	行って	行った	行かない
	-g	泳ぐ	泳ぎます	泳いで	泳いだ	泳がない
	-b	遊ぶ	遊びます	遊んで	遊んだ	遊ばない
	-m	読む	読みます	読んで	読んだ	読まない
	-n	死ぬ	死にます	死んで	死んだ	死なない
	-t	持つ	持ちます	持って	持った	持たない
	-w	会う	会います	会って	会った	会わない
	-r	乗る	乗ります	乗って	乗った	乗らない
	-s	話す	話します	話して	話した	話さない
一 段 動 詞	-i	見る	見ます	見て	見た	見ない
	-e	起きる	起きます	起きて	起きた	起きない
	-e	食べる	食べます	食べて	食べた	食べない
変 格 動 詞		出かける	出かけます	出かけて	出かけた	出かけない
		来る	来ます	来て	来た	来ない
		する	します	して	した	しない
	勉強する	勉強します	勉強して	勉強した	勉強しない	
	~ます		~まして	~ました	~ません	

語 STEM	基本形	連用形	て形	た形	仮定形	たり形	
ka(k)- 書	-u 書く	-i 書き	-ite 書いて	-ita 書いた	-itara 書いたら	-itari 書いたり	
i(k)- 行	行く	行き	-ite 行って	-ita 行った	-itara 行ったら	-itari 行ったり	
os- 押	押す	押し	押して	押した	押したら	押したり	
oyo(g)- 泳	泳ぐ	泳ぎ	-ide 泳いで	-ida 泳いだ	-idara 泳いだら	-idari 泳いだり	
mot- 持	持つ	持ち	-Qte 持って	-Qta 持った	-Qtara 持ったら	-Qtari 持ったり	
yo(m)- 読	読む	読み	-Nde 読んで	-Nda 読んだ	-Ndara 読んだら	-Ndari 読んだり	
yo(b)- 呼	呼ぶ	呼び	-Nde 呼んで	-Nda 呼んだ	-Ndara 呼んだら	-Ndari 呼んだり	
si(n)- 死	死ぬ	死に	-Nde 死んで	-Nda 死んだ	-Ndara 死んだら	-Ndari 死んだり	
no(r)- 乗	乗る	乗り	-Qte 乗って	-Qta 乗った	-Qtara 乗ったら	-Qtari 乗ったり	
ka(w)- 買	買う	買い	-Qte 買って	-Qta 買った	-Qtara 買ったら	-Qtari 買ったり	
母 音 動 詞	tabe- 食 べ	-ru 食べる	-te 食べて	-ta 食べた	-tara 食べたら	-tari 食べたり	
	mi- 見	見る	見	見て	見た	見たら 見たり	
変 格 動 詞	k- 来	-uru 来る	-i 来	-ite 来て	-ita 来た	-itara 来たら	-itari 来たり
	s- 為	-uru する	-i し	-ite して	-ita した	-itara したら	-itari したり
	benkyō-s 勉 強	勉強する	勉強し	勉強して	勉強した	勉強したら 勉強したり	

제4차 교육과정 ‘한림출판사’, p.128

제4차 교육과정 ‘교학사’, p.134

왼쪽의 ‘한림출판사’에서는 동사분류에 있어 ‘五段動詞, 一段動詞, 変格動詞’와 같이 학교문법의 용어를 활용하고 있다. 활용형의 종류를 살펴보면 이전의 ‘미연, 연용, 연체’와 같은 용어는 사라지고 ‘ます形’, ‘て形’과 같이 일본어교육에서의 용어를 도입하고 있다. 이러한 점에서 ‘한림출판사’의 동사활용표는 기본적으로 일본어교육의 관점에서 작성되었으며 부분적으로 학교문법의 용어를 도입한 절충된 형태로 볼 수 있다. 오른쪽의 ‘교학사’를 살펴보면 학교문법을 탈피하여 일본어교육의 관점에서 ‘子音動詞, 母音動詞’라는 명칭을 제시하고 있는 점에 평가할 수 있다. 또한 가나(仮名)라는 음절 레벨이 아닌 로마자를 병기함으로써 다음 레벨에서 제시하고 있는 점이 특징이다.

<표5> 제6차 교육과정 ‘지학사’, p.220-221(일부 인용)

[Ⅲ] 미연형	연용형	기본형 연체형	가정형	명령형	의지형
来 ない させる られる	来ます	来る	来れば	来い	来よう
しない させる される	します	する	すれば	しろ	しよう

제4차 교육과정을 기점으로 새로운 형태의 동사활용표가 등장하게 되나 이후에 발행된 교과서에서도 여전히 기존의 활용형을 답습하는 모습을 보이고 있다. 예를 들어 제5차 교육과정에서 발행된 8종 교과서 중 ‘박영사’, ‘보진재’, ‘천재교육’의 3종에서 여전히 학교문법의 활용표와 동일한 형태를 제시하고 있다. 위의 제6차 교육과정 ‘지학사’의 경우도 동사분류에서는 [Ⅰ][Ⅱ][Ⅲ]의 3가지 유형으로 분류하고 있는 반면 활용형의 명칭에서는 ‘연체형’, ‘연용형’을 쓰고 있다.

<표6> 제7차 교육과정 ‘성안당’, p.187-188(일부 인용)

· 상일단, 하일단 동사 (제2류 동사)

기본형	부정형	정중형	과거형	연체형	가정형	명령형	권유형
見る	見ない	見ます	見た	見る	見れば	見ろ	見よう

· 오단 활용 동사 (제1류 동사)

기본형	부정형	정중형	과거형	연체형	가정형	명령형	권유형
買う	買わない	買います	買った	買う	買えば	買え	買おう

<표7> 2007개정 교육과정 ‘천재교육’, p.201(일부 인용)

	마침형	ます형	て형	た형	たい형	たら형	ば(れば)형 (조건)	れる(られる)형 (수동, 존경)
1단 활용 동사	見る	見ます	見て	見た	見たい	見たら	見れば	見られる
5단 활용 동사	書く	書きます	書いて	書いた	書きたい	書いたら	書けば	書かれる
불규칙 활용 동사	する	します	して	した	したい	したら	すれば	される

제7차 교육과정 ‘성안당’의 경우, 동사분류에서 있어 ‘제2류동사’, ‘제1류동사’로 병기하고 있기는 하나 현대어를 대상으로 하는 일본어교육에서 분류의 근거가 사라진 ‘상일단 동사’, ‘하일단 동사’를 사용하고 있으며 활용형의 명칭에서도 ‘연체형’을 쓰고 있는 등 학교문법의 용어를 다수 사용하고 있는 점은 문제점으로 지적할 수 있다. 2007개정 교육과정 ‘천재교육’의 경우 ‘마침형’이라는 용어를 제시하고 있으나 이는 ‘마침형’을 ‘원형(기본형)’으로 잘못 인식한 결과라 하겠다. 예시로 든 ‘見る’, ‘書く’가 마침형으로 사용되지 않는 경우도 있다.

다음으로 활용형의 명칭과 관련해서는 교과서마다 달리 제시하고 있다는 문제를 들 수 있다. 예를 들어 ‘書きます’의 형태의 경우 ‘ます형’으로 제시하기도 하고 ‘연용형’, 혹은 ‘정중형’으로 제시되어 있다. ‘書いた’의 형태도 ‘た형’ 혹은 ‘과거형’으로 제시하고 있다. ‘う・よう’가 접속한 형태의 경우 ‘う(よう)형’, ‘의지형’, ‘권유형’으로 같은 형태를 다른

명칭으로 제시하고 있다. 즉 ‘ます형, た형, ない형’과 같이 활용의 형태를 이용한 명칭과 ‘정중형, 과거형, 부정형’처럼 활용의 기능을 이용한 명칭이 혼재해 있다는 점이다.

#### 4. 나오기

일본 전통문법(학교문법)에 근거한 활용표는 1973년 『日本語読本』을 시작으로 제3차 교육과정 ‘대한교과서’에 이어, 제4차 ‘시사영어사’, 제5차 ‘박영사’, ‘보진재’, ‘천재교육’, 제6차 ‘성안당’, ‘천재교육’에까지 상당 기간 이어진다.

일본어교육의 관점에 입각한 동사활용표를 최초로 제시하고 있는 교과서는 제4차 교육과정 ‘교학사’, ‘한림출판사’이다. ‘한림출판사’는 동사분류는 학교문법의 명칭(5단동사, 1단동사, 변격동사)을 활용형의 명칭(ます형, た형)은 일본어교육을 도입한 절충된 형태를 제시하고 있다. ‘교학사’의 경우는 학교문법의 틀에서 완전히 벗어나 일본어교육의 관점에서 동사 활용형을 제시하고 있다. 이와 같은 일본어교육에 기반한 활용표는 점차 확대되어 제7차 교육과정부터는 완전히 정착하게 되었다. 현재의 2015개정 교육과정에 보이는 동사활용표는 일본어교육이라는 교육의 기초 하에서 만들어진 것으로 그 타당성을 인정할 수 있다. 한편, 활용형의 명칭에 대한 문제, 활용형의 제시 범위 등은 현장의 문제점과 성과를 반영하는 등의 개선이 필요한 부분이라 하겠다.

#### 참고문헌

- 윤유숙(2012) 『국가정책으로서의 일본어 교육과정 및 교과서의 변천분석 연구』한국외대 박사학위 논문
- 조문희(2011) 『일본어 교육사(하)』J&C
- 加藤久雄(1989) 「学校文法活用論について」 『奈良教育大学 国文 研究と教育』 12
- 鈴木重幸(1989) 「動詞の活用形・活用法をめぐって」 『ことばの科学2』 むぎ書房, pp.109-134
- 鈴木康之(1997) 「活用論をどう見直すか」 『日本語学』 16-4, pp.39-45, 明治書院
- 中山昌久(1984) 「動詞の活用」 『研究資料日本文法2』 明治書院
- 日本語記述文法研究会編(2010) 『現代日本語文法』 くろしろ出版, pp.127-131
- 山田敏弘(2004) 『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしろ出版

자료 교육과정별 고등학교 『일본어 I』 교과서 발행 현황

제3차 교육과정 (1974-1981)	발행연도	제4차 교육과정 (1981-1988)	발행연도
대한교과서(박희태 외5)	1979	교학사(이봉희 외1) 금성교과서(박희태 외1) 시사영어사(김우열 외2) 지학사(김효자) 한림출판사(김학곤 외1)	1984 1984 1984 1984 1984
제5차 교육과정 (1988-1992)	발행연도	제6차 교육과정 (1992-1997)	발행연도
금성교과서(박희태 외1) 금성출판사(이인영 외1) 동아출판사(오경자 외1) 박영사(김우열 외1) 보진재(손대준 외1) 지학사(김효자) 진명출판사(이현기 외1) 천재교육(김봉택 외1)	1990 1990 1990 1990 1990 1990 1990 1990	교학사(1)(유용규 외1) 교학사(2)(이봉희 외1) 금성교과서(박희태 외1) 금성출판사(이인영 외1) 민중서림(이숙자 외1) 성안당(안병곤 외4) 송산출판사(김채수 외1) 시사일본어사(장남호 외1) 지학사(김효자) 진명출판사(1)(유길동 외2) 진명출판사(2)(이현기 외1) 천재교육(김봉택 외1)	1996 1996 1996 1996 1996 1997 1996 1996 1996 1996 1996 1997
제7차 교육과정 (1997-2007)	발행연도	2007개정 교육과정 (2007-2009)	발행연도
교학사(1)(유용규 외2) 교학사(2)(이봉희 외1) 대한교과서(김숙자 외3) 민중서림(이숙자 외5) 블랙박스(한미경 외3) 성안당(안병곤 외3) 시사영어사(장남호 외2) 지학사(김효자 외2) 진명출판사(1)(유길동 외2) 진명출판사(2)(이현기 외2) 천재교육(양순혜 외3) 학문출판(조남성 외1)	2003 2003 2002 2003 2002 2003 2003 2003 2002 2002 2003 2003	교학사(한미경 외3) 다락원(윤강구 외3) 미래엔(김숙자 외3) 지학사(김옥임 외3) 천재교과서(임영철 외4) 천재교육(최충희 외4)	2012 2012 2012 2012 2012 2012
2009개정 교육과정 (2009-2015)	발행연도	2015개정 교육과정 (2015~)	발행연도
교학사(한미경 외4) 다락원(윤강구 외3) 미래엔(오현정 외6) 시사일본어사(이경수 외4) 에듀서울(안병곤 외9) 천재교육(민광준 외5)	2014 2014 2014 2014 2014 2014	다락원(윤강구 외3) 도서출판길벗(박윤원 외6) 미래엔(오현정 외5) 시사일본어사(이경수 외5) 에듀서울(안병곤 외7) 엔이능률(박행자 외7) 천재교과서(배홍철 외5) 파고다북스(김동규 외4)	2018 2018 2018 2018 2018 2017 2018 2018

# 2019년 현재 사용중인 한·일 고등학교 국어교과서 어휘연구

이 미 속 (명지대학교)

## 1. 들어가는 글

2019년 현재, 우리는 첨단 정보통신기술이 경제·사회 전반에 융합되면서 혁신적 변화를 일으키는 이른바 4차 산업혁명 시대를 살아가고 있다. 현재 각급 학교에 적용 중인 한국의 「2015 개정 교육과정」(2015) 역시, 「미래사회가 요구하는 핵심역량을 갖춘 창의융합형 인재양성」을 목표로, 문·이과 통합형 교육과정을 지향하고 있다.<sup>1)</sup> 일본 역시 급속한 정보화, 기술혁신 등의 사회변화에 맞추어 2018년 교육과정을 개정하였는데, 이는 2022년부터 적용된다.

본 연구는 이러한 우리는 차세대가 변화에 대처하고 미래사회를 대비할 수 있도록 어떠한 노력을 하고 있는지에 관심을 갖고 이를 2019년 현재 사용 중인 한국과 일본의 고등학교 국어교과서(이하, 교과서)의 어휘에 주목한다. 어휘 중에서도 사회문화적 특징이 잘 드러나는 「체언」을 대상으로 일본 국립국어연구소 『分類語彙表』(1964)<sup>2)</sup>에 의거하여 의미분포(Lexical distribution)에 나타난 유의차(有意差)<sup>3)</sup>를 단서로 양국의 사회문화적 특징을 밝힌다. 더불어 개정 직전 교과서(이하, 직전 교과서)와 통시적(通時的) 비교를 통해 양국의 개정 전후 교과서의 교육과정, 체재 및 어휘의 의미분포 변화에 주목한다.

## 2. 연구배경 및 대상

2019년 현재 사용중인 일본 교과서는 2009년 3월에 고시된 이후 부분 개정이 이루

1) 서울특별시교육청 「2018학년도 1학기 중등 교육과정 업무 참고 자료집」 pp.16-34

2) 『分類語彙表』는 1964년 만들어진 이래, 2001년에 대대적인 증보가 이루어졌으나 기본 원칙은 1964년에 준한다는 점에서 이를 기준으로 하였다. 실제, 2001년판을 사용하는 과정에서 의문이 생겼고 어휘 전공자에게 문의한 결과, 2001년판에 여러 가지 문제가 있다는 조언을 받았음을 밝힌다.

3) 어휘의 의미분야별 구조분석에서 비교 대상이 되는 2개의 대상 어휘를 의미분야별로 어휘수와 비중을 사용하여 가설 검정하는 카이제곱( $\chi^2$ )검정을 사용하여 위험률 0.01%, 즉 99.99% 이상의 확률(카이제곱값 6.635이상)에서 유의차가 나타나는 경우를 유의차가 있다고 본다. 본고에서는 카이제곱값의 크기에 따라 유의차가 높다 혹은 낮다로 표현한다.

어진 학습지도요령에 따라 2017년 개정되었다.<sup>4)</sup> 한국은 수시 체제로 개정되는데, 현재 사용 중인 교과서는 2018년 문·이과 통합을 내세운「2015 개정 교육과정」에 의해 개정된 것으로, 종래 2권(국어1, 국어2)이었던 것이 1권(국어)으로 통합되면서, 양이 크게 줄었다. 이는 해당 교육과정에서 기초 교과(국·수·영·한국사)의 이수 단위 제한 규정을 둔 것이 영향을 미친 것으로 해석된다.

참고로, 한국은 이번 개정에서「국어」 과목을 공통기초과목으로 정하고 총 수업시간은 8단위, 시간으로 계산하면 113.3시간을 할애하였다.<sup>5)</sup> 한편, 일본의 「高等學校學習指導要領」(2009.3)에서 국어과 중 가장 먼저 선행되어야 할 공통교과로 지정한 「국어총합(國語總合)」은 총 수업시간이 4단위, 시간으로 계산하면 116.7시간을 할애하고 있으므로, 본고에서 다루는 양국의 국어 교과서의 수업할당시간은 거의 같다고 볼 수 있다. 본고의 분석대상 교과서는 검정을 통과한 교과서 중, 채택률이 높은 교과서로, 개정 전후의 교과서를 함께 다룬다.

<표1> 분석대상 고등학교 국어교과서

		개정 직전 교과서 (비교 대상)			개정 교과서 (주요 분석 대상)		
		검정년	사용 시기	권수	검정년	사용 시기	권수
한국	천재교육(박영목 외)	2013년	2014~2017년	2권	2017년	2018~2021년	1권
일본	第一學習社(東郷克美 외)	2012년	2013~2016년	1권	2016년	2017~2020년	1권

### 3. 개정 전후의 교과서의 양적 비교

일본의 이번 개정 교과서는 직전 교과서와 교육과정이 같은 탓도 있겠으나 양이 같고 텍스트 및 학습활동의 비중도 유사하다. 반면, 한국은 교육과정이 개정되면서 교과서도 직전 대비 76.3%로 양이 줄면서 텍스트 역시 68.5%로 줄었다.<sup>6)</sup>

개정 전후의 텍스트의 변화를 살펴보면, 한국은 전체 165쪽의 텍스트 중 78.2%(129페이지)가 교체됐지만, 일본은 250쪽의 텍스트 중 22.7%(52페이지)가 교체된 것을 확인하였다. 이러한 변화가 어휘분포의 질적 변화로 이어질지 기대된다.

4) [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm)(2019년 5월 17일 검색)

5) 한국: 8단위×50분×17회=113.3시간, 일본: 4단위×50분×34회=116.7시간

6) 직전 교과서의 경우 한국이 일본의 1.74배였던 것이 개정 교과서에서는 1.33배로 줄었다.

#### 4. 선행연구 분석

한·일 교과서 어휘의 의미분포 연구로는 申致澈(2001, 2009), 李庸伯(2004), 金直洙(2004), 宋正植(2009) 등이 있으며, 이를 토대로 宋正植 외(2014), 졸고(2015, 2016), 졸저(2017, 2019예정) 등이 이루어졌다. 「분류어휘표」(1964)는 약 36,000여 개의 어휘를 의미분야별로 5개 대분류하고 이를 43개의 중항목, 300여 개의 소항목으로 분류한 것으로, 이들 연구는 이를 활용하여 교과서 어휘에 코드를 붙여 분류, 비교하여 분석하였다.

「분류어휘표」의 대분류 <1.1추상적 관계> <1.2인간활동의 주체> <1.3인간활동 및 행위> <1.4생산물 및 도구> <1.5자연물 및 자연현상>
--

직전 중학교 교과서를 분석한 졸고(2015), 졸저(2019)에 의하면, 대분류에서 개별어수 및 전체어수 모두 <1.1>은 일본이, <1.2>는 한국이 유의차가 높게 나타났으며, 전체어수에 한해 <1.3>은 한국, <1.5>는 일본이 높았다. 중학교 어휘의 43개의 중분류에서는 한국이 가족과 민족, 친족, 노소(老小)를 구별하는 어휘가 많고, 군주·관리 등 상대적 지위를 나타내는 어휘가 많은 데 비해 일본은 언어 행동 및 생물, 천문(天文) 관련 어휘가 많고 특정 가치 덕목보다는 자연 친화적이며 사고(思考) 관련 어휘, 임시적 지위를 나타내는 어휘가 많아 양국 간 차이를 보였다.

졸고(2016)의 직전 고등학교 교과서에서도 중학교와 유사한 것으로 나타났다. 한국은 부부·조부모·손주·형제와 관련된 넓은 범위의 친족 어휘가 많이 사용되고 특정 인물, 장(長), 군주, 지배계급, 세금, 급여, 소득, 직업, 평화·전쟁 항목에서 유의차가 나타났다. 개인과 가족, 상하관계가 중시되면서 여전히 가족이나 친족, 상대적 지위를 나타내는 어휘가 많고 경제 및 안보를 포함하여 현실 생활에 지나치게 초점이 맞추어진 경향이 있다. 한편, 일본은 가족 관련 어휘는 부모에 한정되어 있고 인간 전반을 가리키는 통칭이나 인종, 자타, 임시적 지위를 나타내는 어휘가 많고 감정, 지식·의견, 창작·저술, 단체, 집회, 기계 등에서 유의차가 나타났다. 일본은 개인보다는 집단, 상대적으로 지배 및 상하관계에서 벗어나 있으며 한국 교과서보다 상대적으로 현실적인 생활보다는 감정 및 정신 활동에 초점을 맞추고 있다고 볼 수 있다. 본고에서는 이와 방법론을 같이하여 새로 개정된 교과서에서는 이러한 문제가 어떻게 개선, 전개되어 있는지를 확인하고자 한다.

#### 5. 양국의 교과서 어휘의 의미분포

##### 5.1 개별어수 및 전체어수 비교

먼저, 어휘의 종류를 나타내는 「개별어수」 및 어휘의 빈도를 나타내는 「전체어수」를 분석한다.



<표3>은 개정 직전 사용된 양국의 초등학교 4학년, 중학교, 고등학교 교과서의 어휘를 3년 간격으로 제시한 것이다.<sup>7)</sup> 양국 모두 학교급이 오르면서 어휘가 증가하였는데, 예를 들어 전체어수 기준으로 한국이 일본에 비해 초등학교 2.74배, 중학교 1.72배, 고등학교 1.74배에 이른다. 반면, 2019년 현재 사용중인 양국의 개정 고등학교 교과서 어휘는 1.01배로 거의 유사함을 알 수 있다.

<표3> 개정 전후 각 교과서 텍스트의 어휘수

		개정 전 초등학교	→	개정 전 중학교	→	개정 전 고등학교	→	개정 고등학교 교과서
한국	개별어수	2,538어	→	2,881어	→	4,775어	→	3,560어
	전체어수	9,157어	→	11,599어	→	18,716어	→	12,212어
일본	개별어수	1,172어	→	2,163어	→	3,129어	→	3,771어
	전체어수	3,348어	→	6,737어	→	10,783어	→	12,042어

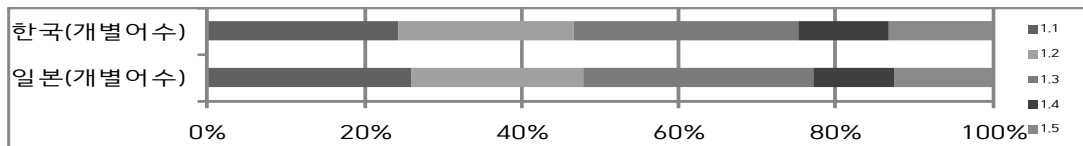
개정 전후 한국의 고등학교 교과서가 전체어수 기준으로 65.2% 정도로 준 데 비해 일본 교과서는 111.7%로 오히려 증가한 것으로 나타났다. 이는 한국이 교육과정의 변화에 동반하여 책의 수 및 양을 줄인 때문이라 할 수 있다. 5.2에서는 개별어수, 5.3에서는 전체어수에 나타난 유의차를 분석한다.

## 5.2 개정 교과서의 개별어수 의미분포 비교

<표4>는 개별어수를 앞의 「분류어휘표」(1964)에 의거하여 5개로 대분류한 것이다. <그림 3>은 이를 알기 쉽게 제시한 것이다. (설명 생략)

<표4> 개별어수의 대분류 비교

코드		한국		일본		카이제곱값
		어수	비중	어수	비중	
1.1	추상적 관계	865	24.1%	979	26.0%	2.691
1.2	인간활동의 주체	791	22.3%	830	22.0%	0.046
1.3	인간활동 및 행위	1,019	28.8%	1,100	29.2%	0.266
1.4	생산물 및 도구	411	11.6%	388	10.3%	2.973
1.5	자연물 및 자연현상	474	13.3%	474	12.6%	0.902
계		3,560	100.0%	3,771	100.0%	



<그림 3> 한국과 일본의 개별어수의 의미분포 비교

7) 줄저(2019)에서는 줄고(2015, 2016)를 원칙을 통일하여 수정 보완함.

<표5>는 개별어수를 분류어휘표(1964)에 의해 43개 항목으로 중분류한 것이다. 한국은 <1.21가족>, <1.24구성원·직위>, <1.43식료>, 일본은 <1.32저술·창작>, <1.25공사(公私)>에서 유의차가 나타나는데 그쳤다. 참고로, 직전 교과서에 비해 한국은 <1.46기계>에서, 일본은 <1.32창작·저술>에서 비중이 늘면서 각각 10.515 12.079의 유의차가 나타났다. (설명 생략)

<표5> 개별어수의 중분류 비교

코드	의미범주	한국		일본		카이제곱값
		어수	비중	어수	비중	
1.10	지시	52	1.5%	49	1.3%	0.349
1.11	類·例	46	1.3%	74	2.0%	5.104
1.12	有無	13	0.4%	22	0.6%	1.830
1.13	樣相	64	1.8%	63	1.7%	0.173
1.14	力	19	0.5%	20	0.5%	0.000
1.15	作用	76	2.1%	76	2.0%	0.128
1.16	位置·地位	220	6.2%	240	6.4%	0.106
1.17	空間·場所	153	4.3%	186	4.9%	1.671
1.18	形·型·姿	37	1.0%	57	1.5%	3.222
1.19	量	185	5.2%	192	5.1%	0.041
1.20	인간	213	6.0%	248	6.6%	1.093
1.21	家族	80	2.2%	42	1.1%	14.368
1.22	相手·仲間	19	0.5%	28	0.7%	1.250
1.23	人種·民族	74	2.1%	90	2.4%	0.793
1.24	구성원·직위 <sup>8)</sup>	176	4.9%	129	3.4%	10.648
1.25	公私	104	2.9%	156	4.1%	7.905
1.26	社会	83	2.3%	99	2.6%	0.652
1.27	機關	32	0.9%	22	0.6%	2.488
1.28	同盟·団体	10	0.3%	16	0.4%	1.061
1.30	마음	367	10.3%	395	10.5%	0.054
1.31	言動	242	6.8%	225	6.0%	2.120
1.32	創作·著述	49	1.4%	131	3.5%	33.628
1.33	文化·歷史	106	3.0%	131	3.5%	1.440
1.34	義務	46	1.3%	48	1.3%	0.005
1.35	交わり	53	1.5%	50	1.3%	0.349
1.36	支配·政治	42	1.2%	33	0.9%	1.675
1.37	경제	58	1.6%	40	1.1%	4.482
1.38	仕事	56	1.6%	47	1.2%	1.408
1.40	物品	14	0.4%	16	0.4%	0.042
1.41	資材	45	1.3%	46	1.2%	0.029
1.42	衣料·錦	49	1.4%	42	1.1%	1.028
1.43	食料	55	1.5%	28	0.7%	10.526
1.44	住居	84	2.4%	82	2.2%	0.282
1.45	道具	86	2.4%	91	2.4%	0.000
1.46	기계	50	1.4%	52	1.4%	0.009
1.47	地類	28	0.8%	31	0.8%	0.028
1.50	刺激	47	1.3%	42	1.1%	0.649

1.51	自然・物体	83	2.3%	73	1.9%	1.374
1.52	宇宙・空	60	1.7%	86	2.3%	3.320
1.55	生物	70	2.0%	59	1.6%	1.707
1.56	動物	65	1.8%	87	2.3%	2.086
1.57	몸	113	3.2%	105	2.8%	0.963
1.58	生命	36	1.0%	22	0.6%	4.265
합계		3,560	100.0%	3,771	100.0%	

### 5.2.1 개별어수에서 한국이 유의차가 높게 나온 항목

- 1) <1.21 가족> (유의차 : 14.368)    2) <1.24구성원·직위> (유의차 : 10.648)  
 3) <1.43식료> (유의차 : 10.526)

### 5.2.2 개별어수에서 일본이 유의차가 높게 나온 항목

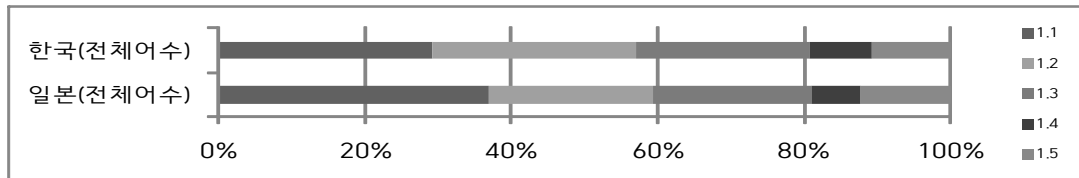
- 1) <1.32창작·저술> (유의차 : 33.628)    2) <1.25공사> (유의차 : 7.905)

## 5.3 개정교과서의 전체어수 의미분포 비교

<표11>은 5.2의 개별어수와 같은 방법으로 분류한 전체어수의 대분류이다. <그림4>는 이를 알기 쉽게 제시한 것이다. (설명 생략)

<표11> 전체어수의 대분류 비교

코드		한국		일본		카이제곱값
		語數	비중	어수	비;중	
1.1	추상적 관계	3,575	29.3%	4,432	36.8%	155.459
1.2	인간활동의 주체	3,389	27.8%	2,718	22.6%	86.396
1.3	인간활동 및 행위	2,893	23.7%	2,611	21.7%	13.926
1.4	생산물 및 도구	1,048	8.6%	810	6.7%	29.502
1.5	자연물 및 자연현상	1,307	10.7%	1,471	6.7%	13.685
계		12,212	100.0%	12,042	100.0%	



<그림4> 한국과 일본의 전체어수의 의미분포 비교

- 8) 코드명은 직역하나 일부 정확한 의미전달을 위해 의역한다. <1.10こそあど>→<1.10지시>, <1.20われ・かれ・なれ>→<1.20인간>, <1.24成員・職>→<1.24구성원직위>, <1.37納得>→<1.37경제>, <1.46燈火>→<1.46기계> 등

<표12>는 전체어수의 중분류이다. 한국은 <1.20인간>, <1.43식료>, <1.21가족>, <1.41자재>, <1.33문화·역사>, <1.37경제>, <1.24구성원·직위>, <1.31언어행동>, <1.30마음>, <1.27기관>, <1.46기계> 순으로, 11항목에서 유의차가 높게 나타났다. 한편 일본은 <1.10지시>, <1.32창작·저술>, <1.56동물>, <1.17공간·장소>, <1.11유·예> 순으로, 5개 항목에서 유의차가 나타났다.

<표12> 전체어수의 중분류 비교

코드	의미범주	한국		일본		카이자승값
		어수	비중	어수	비중	
1.10	こそあど	848	6.9%	1,491	12.4%	205.740
1.11	類・例	155	1.3%	209	1.7%	8.919
1.12	有無	26	0.2%	35	0.3%	1.460
1.13	様相	158	1.3%	113	0.9%	6.932
1.14	力	47	0.4%	35	0.3%	1.596
1.15	作用	149	1.2%	121	1.0%	2.552
1.16	位置・地位	866	7.1%	959	8.0%	6.631
1.17	空間・場所	585	4.8%	708	5.9%	14.248
1.18	形・型・姿	112	0.9%	126	1.0%	1.041
1.19	量	629	5.2%	635	5.3%	0.184
1.20	われ・なれ	1,774	14.5%	1,398	11.6%	45.393
1.21	家族	265	2.2%	146	1.2%	33.372
1.22	相手・仲間	101	0.8%	70	0.6%	5.230
1.23	人種・民族	149	1.2%	160	1.3%	0.568
1.24	成員・職	403	3.3%	306	2.5%	12.305
1.25	公私	370	3.0%	345	2.9%	0.576
1.26	社会	251	2.1%	234	1.9%	0.389
1.27	機関	64	0.5%	32	0.3%	10.262
1.28	同盟・団体	12	0.1%	27	0.2%	5.989
1.30	心	1,060	8.7%	907	7.5%	10.722
1.31	言動	885	7.2%	738	6.1%	12.146
1.32	創作・著述	82	0.7%	340	2.8%	164.233
1.33	文化・歴史	343	2.8%	242	2.0%	16.447
1.34	義務	91	0.7%	72	0.6%	1.969
1.35	交わり	101	0.8%	93	0.8%	0.229
1.36	支配・政治	66	0.5%	51	0.4%	1.726
1.37	納得	151	1.2%	88	0.7%	15.891
1.38	仕事	114	0.9%	80	0.7%	5.535
1.40	物品	39	0.3%	42	0.3%	0.157
1.41	資材	145	1.2%	76	0.6%	20.775
1.42	衣料・錦	79	0.6%	72	0.6%	0.235
1.43	食料	149	1.2%	60	0.5%	36.980
1.44	住居	185	1.5%	186	1.5%	0.035
1.45	道具	198	1.6%	160	1.3%	3.571
1.46	燈火	165	1.4%	118	1.0%	7.245
1.47	地類	88	0.7%	96	0.8%	0.472

1.50	刺激	148	1.2%	112	0.9%	4.541
1.51	自然・物体	211	1.7%	228	1.9%	0.935
1.52	宇宙・空	213	1.7%	265	2.2%	6.538
1.55	生物	143	1.2%	140	1.2%	0.004
1.56	動物	177	1.4%	269	2.2%	20.669
1.57	体	347	2.8%	411	3.4%	6.542
1.58	生命	68	0.6%	46	0.4%	6.452
合計		12,212	100.0%	12,042	100.0%	

유의차가 나타난 항목을 소분류하여 해당 항목안에서 카이제곱값을 제시하였다. 소항목에서 유의차가 없는 경우는 중항목 전체에서 차이가 있음을 나타낸다.

### 5.3.1 전체어수에서 한국이 유의차가 높게 나온 항목

- 1) <1.20인간> (유의차 : 45.393)
- 2) <1.43식료> (유의차 : 36.980)
- 3) <1.21가족> (유의차 : 33.372)
- 4) <1.33문화·역사> (유의차 : 16.447)
- 5) <1.37경제> (유의차 : 15.891)
- 6) <1.24구성원·직위> (유의차 : 12.305)
- 7) <1.46기계> (유의차 : 7.245)

### 5.3.2 전체어수에서 일본이 유의차가 높게 나온 항목

일본은 5개 항목에서 유의차가 높게 나타났으나 이중 <1.10지시>, <1.11유·예>, <1.17공간·장소>는 이를 사회문화적으로 해석하기에는 무리가 있다.

- 4) <1.32창작·저술> (유의차 : 164.223)
- 5) <1.56동물> (유의차 : 20.669)

## 6. 결론 및 과제

이상, 2019년 현재 사용중인 한국 교과서는 새로 개정된 문·이과통합교육과정에 의해 「기초공통과목」으로 지정되고, 단위수 개편에 동반하여 전체 양이 줄면서 개정 전후 78.2%의 텍스트가 바뀌었으며, 텍스트 어휘의 의미분포에 있어서도 큰 변화가 있었음을 밝혔다. 일본은 기존의 일부 수정한 교육과정에 의해 교과서의 양이 동일하고 직전 교과서에 비해 텍스트의 22.7%만이 개정된 것으로 나타났다.

이에 동반하여 텍스트 어휘의 의미분포 분석을 통해 다음과 같은 결과를 얻었다.

먼저, 「개별어수」를 보면, 대분류에서는 양국 간 유의차가 나타나지 않았는데, 이는 종래 초·중·고를 막론한 교과서 어휘에서 한국이 <1.2인간활동의 주제>에서, 일본이 <1.1추상적

관계>에서 유의차가 나타났던 것에 비하면 큰 변화라 할 수 있다. 43개 중항목 분류에서는 한국이 <1.21가족>, <1.24구성원>, <1.43식료>에서, 일본이 <1.32창작·저술>에서 유의차가 나타났다. 한국이 여전히 소설 속에 인명이 많이 등장하고, 특히 이번 개정에서 고전소설의 비중이 높아지면서 관직 관련 어휘가 대거 등장하였고, 약학 관련 비문학텍스트를 도입하면서 <1.436약제> 관련 어휘가 많았다. 일본은 이번 개정에서 고전문학 관련 칼럼이 신설되면서, 해당 중항목에서 유의차가 커진 것으로 판단된다.

다음으로 「전체어수」를 보면, 대분류에서 종래와 같이 일본은 <1.1>, <1.5자연물 및 자연현상>에서, 한국은 <1.2>, <1.3인간활동 및 행위>, <1.4생산물 및 도구>에서 유의차가 나타났다. 특히, 직전교과서에서 일본이 <1.4>에서 유의차가 높았는데 역전되는 현상을 보였다. 이는 한국이 <1.41자재>, <1.43식료>, <1.46기계>에서 직전 교과서와 유의차가 나타날 정도로 비중이 늘면서, 일본 교과서와도 유의차가 나타났고, 이것이 대분류 <1.4>에서 한국이 유의차가 높아진 것으로 이어졌다. 이는 이번 개정에서 텍스트를 줄이면서도 약학, 기계, 천문 관련 비문학텍스트를 채택한 것과 연관이 있다. 특히 태블릿피시·디지털·수퍼컴퓨터 등의 <1.462전기>, 로봇·기계·기사작성로봇·드론 등의 어휘가 늘면서 <1.463기계>에서 일본에 비해 유의차가 나타난 것은 직전교과서와는 대치되는 커다란 변화라 할 수 있다. 한편, 일본은 <1.10지시>, <1.13유·례>, <1.17> 및 <1.32창작·저술>, <1.56동물>에서 유의차가 높았다. 이중 <1.1>에 해당되는 세 개 항목을 통해 사회문화적 특징을 이끌어내기는 어렵다. 단, <1.32창작·저술>의 경우, 소항목 <1.320창작·저술>의 경우, 万葉集·新古今和歌集·宇治捨遺物語 등의 문학작품명이 한국의 8배에 이르고 和歌·作品·短歌·連歌·王朝物 등의 <1.321예술·문예>의 경우, 한국의 4.5배에 이르는 문학 관련 용어를 사용함으로써 일본이 고등학생의 문학교육을 심도 있게 다루고 있음을 알 수 있었다. 참고로, <1.56동물>에서 높은 것은 헤르만 헤세의 『나비』(일본 제목: 少年の日の思い出)를 채택하면서 <1.565곤충류>에서 나비 관련 어휘가 사용된 것이 주 요인이라 할 수 있다.

이상, 현재 사용 중인 양국의 교과서 어휘의 의미분포를 통해, 교육과정 개정과 교과서 개정에 동반된 양국의 사회문화적 특징을 살펴보았다. 상대적으로 한국의 개정 교과서에서 4차 산업혁명과 동반된 의미분포의 변화를 확인하였다. 단, 일본의 교육과정이 2010년 개정된 이래 일부 수정되어 사용되다가 2022년에 새롭게 개정되는 만큼, 그 이후의 변화에도 주목할 필요가 있다고 본다. 결국, 시대와 더불어 교과서는 변화되기 마련이고 교과서 연구 역시 그 흐름을 놓쳐서는 안 될 것이다. 앞으로, 텍스트, 삽화에까지 확대하여 분석한다면 보다 종합적이고 분석적인 결과를 얻을 것으로 확신한다.

## 〈참고문헌〉— ppt참조

## Session 2

---

# 한국어와 일본어의 교육 방법

## Teaching Methods of Korean and Japanese Languages

---

# 동포 아동 대상 단기 한국어교육 프로그램의 설계와 운영\*

## Designing and managing short-term language program for overseas Korean children

강남옥 (경인교육대학교)

### 1. 들어가며

- 이 연구 발표는 2017년 재외동포재단(Overseas Korean Foundation; OKF)에서 주관하고 경인교육대학교 언어문화연구소에서 위탁 수행한 ‘2017 차세대 동포 한국어 집중 캠프’의 기획상의 특성과 운영 과정, 결과 환류 등을 면면히 소개하는 것을 목적으로 한다.
- 성인이나 청년·청소년이 아닌 동포 ‘아동’을 초청하여 일정 기간 동안 캠프의 형태로 한국의 관광지와 문화유산을 방문하거나 홈스테이를 하는 방식은 민간 차원에서 있었으나, 캠프의 형태로 한국어교육을 시도하는 이 프로그램과 같은 과정은 2017년 이전에는 없었다. 그렇기 때문에 이 캠프의 기획과 운영은 이후 ‘2018년 차세대 동포 한국어 집중 캠프’ 프로그램(현재 2019년 사업 진행 중)을 비롯하여 유사한 국책 프로그램에 여러 모로 영향을 주었다고 평가할 수 있다.
- 시의성과 중요성을 고려하여, 연구 발표를 통해 이 과정을 통해서 얻은 시행착오와 경험, 그리고 참가자들의 언어성, 정체성, 문화적응성 등의 다양한 결과들을 공유하고자 한다.

### 2. 차세대 동포 한국어 집중 캠프 사업의 개요

- 캠프명: 2017 차세대동포 한국어 집중 캠프
- 추진 배경: ① 한글교육 취약지역 차세대의 한국어 능력 향상을 위해 `17년부터 신규 시행

---

\* 본 연구 발표는 내용이나 구성면에서 아직 진행 과정 중에 있습니다.  
이에 완결된 형식을 갖추지 못한 개조식으로 구성되어 있는 점, 양해를 구합니다.



② 모국어를 상실한 재외동포 자녀들에게 한국어 집중 교육을 실시하여 한국어 학습 동기 부여

- 목적: ① 참가 학생들의 수준별 맞춤교육을 통해 한국어 실력 배양  
② 집중교육 커리큘럼에 따라 수준별 교재를 활용한 자기주도 학습 지원  
③ 한국어 학습에 대한 동기를 부여하여 한민족 정체성을 제고
- 기간: 2017년 8월 1일(화) ~ 12일(토), 11박 12일
- 프로그램 장소: 경인교육대학교 경기캠퍼스 및 전주 일원
- 참가 대상: 재일동포 중 한국어가 미숙한 초등생(1~6학년) 및 재일본한글학교협의회 인솔교사
- 최종 참가 인원: 재일동포 초등생(6세~13세) 82명, 재일본한글학교협의회 인솔 교사 7명
- 참가자 지원내용 교육비 및 체재비: 재단부담, 항공비: 참가자 및 인솔자 전액 자부담
- 주최: 재외동포재단 Overseas Koreans Foundation,
- 주관: 경인교육대학교 언어문화연구소
- 참가자 선발기준 및 절차
  - 기준 : 사전학습(캠프참가전) 결과 성적 우수자 우선 선발
  - 절차 : 공고(공관, Korean.Net)→신청 및 접수(관할공관, 교육원, 한글학교)→한국어 테스트(질문지, 시험지 등 사전 배포)→선발
- 주요 프로그램
  - 한국어 집중교육
  - 한국 사회·역사·문화 등 이해교육
  - 체험, 방문 등의 다양한 방식을 통한 한국 및 한국어 교육

### 3. 한국어 집중 캠프 운영 계획

#### 가. 캠프 운영의 배경과 필요성(요구 분석)

##### ① 재외동포 자녀의 모국어(한국어) 교육의 전환적 기점

- 재외동포의 한국어 계승은 가정에서의 한국어 유지 환경과 부모의 관심과 지원

의지가 상당히 중요하다고 할 수 있음.

- 재외동포의 역사가 깊어지면서 4세대 이상의 동포 자녀들, 특히 귀화자와 신정주자와 같은 환경에 있는 경우 가정 내에서의 한국어 사용이 줄어들면서 자녀 세대의 한국어 교육이 절실하게 요구되고 있는 실정임.
- 특히 이러한 현상이 본격적으로 드러나고 있는 곳으로서 1세대 이주자의 역사가 오래 된 일본(귀화자, 특별 영주자, 신정주자, 이중국적자 등)의 재외동포 커뮤니티를 주목할 수 있는데, 이 지역을 대상으로 한 동포 자녀들의 한국어 실력을 배양하고 동기를 유지시킬 수 있는 전환적 기점이 요구됨.
- 현재 한글학교에 다니는 학생을 포함하여, 약 10세에서 12세의 모국어를 거의 상실한 교포 아동을 대상으로 한 한국어 실력 향상의 중요한 기점을 마련해 줄 필요가 있음.
- 이는 현지 한글학교에서 배우는 한국어와는 달리 모국에서 제공된다는 특성과 장점을 최대한 활용할 수 있는 방향에서 접근되어야 함.
- 한국어의 향상과 더불어, 한국어의 향상을 기하고자 하는 동기를 부여할 만한 다양한 정체성 확보, 문화 동화 심리 등을 적절하고 바람직하게 고취시킬 수 있는 집중적인 캠프 형태의 교육이 요구됨.
- 따라서 한국어 집중 연수와 한국문화 체험의 기회를 함께 제공하여 한국어 구사 능력 향상과 함께 한국 사회·문화 역사를 접하고 경험함으로써 한국에 대한 전반적인 이해와 더불어 한국인이라는 뿌리에 대한 의식과 이를 개인의 성장, 자아실현에 긍정적인 힘으로 전환시킬 수 있음.

## ② 지역적 고려와 선제 사업 방향을 포괄하는 교육 프로그램 구안

- 앞에서 제시한 바와 같이 일본은 19세기 말부터 20세기 초반 한국의 이민사에서 앞머리 시기에서부터 이민의 역사가 시작되었고, 남북의 분단 상황, 일본의 재외국민 정책 등의 특정 상황 안에서 꽤 오랜 시간이 흘렀기 때문에 모국어 계승의 의지는 강하다 하더라도 이를 제대로 충족시키기 어려운 지점이 있었음.
- 이 지역에서는 경우에 따라 3세대 정도의 부모 세대에서는 한국어를 어느 정도 이해하고 제한적인 소통이 가능하나, 4세대 이후에서부터는 한국어를 상실하는 사례가 흔히 발견되고 있음.
- 또한 한국어 학습의 의지가 있음에도 불구하고 가정의 경제적 여건 등으로 인해

한국어의 지속적인 학습을 장려하기 어려운 사례도 있어 모국 방문을 통해 한국에 대한 인식을 전환하고, 또 한국어에 대한 흥미를 일으킬 수 있는 지원이 새롭게 요구됨.

- 이와 같은 점들을 고려하여 일본 동포 아동의 한국어 실력을 향상시키기 위한 집중 캠프 형태의 프로그램의 운영이 필요함.

### ③ 대상 국가 내, 또는 국가 간 동포 아동들의 네트워크 형성

- 같은 국가 내에 있더라도 동포 아동들이 충분히 교류할 수 있는 기회는 충분하지 못하다고 할 수 있음.
- 모국에서 이루어지는 집중적인 캠프를 통해 국적이 서로 같거나 혹은 다른 동포 아동들 사이에서 친분을 쌓고 가치관을 공유하며 공동의 성취를 이루어 가는 경험을 제공할 수 있음.
- 다양한 성취 지향형 활동을 통해 자신감과 자존감을 고취하고, 또 이것이 귀국 후 소속 가정과 동포 사회 내에 긍정적인 영향으로 환류될 가능성이 높음.
- 주로 두 지역을 포괄하는 캠프이지만 서로 다른 국가에서 모인 동포들이 서로의 생각을 공유하고 모국에서 함께 공부하고 협력하는 과정을 통해 자긍심의 에너지로 승화될 수 있음

### ④ 동포 아동 대상 한국어 교육의 새로운 모형 제시

- 지금까지 이루어진 청소년, 청년 대상의 모국 초청 모국 방문은 한국 문화의 단편적인 체험과 유명 지역 방문을 위주로 이루어진 측면이 있었고, 한국어 교육 연수의 형태는 외국인과 성인을 대상으로 하는 한국어 교육용 문법과 회화 위주로 이루어진 측면이 있었음.
- 이 사업(한국어 집중캠프)은 ‘모국어를 거의 상실한 동포 아동’이라는 관점에서 지금까지 수행된 사업들과는 달리 새롭게 설계하고 수행해 나가야 할 필요가 있으며, 새로운 모형을 제시해 내야 하는 책무를 갖고 있음.
- 이 사업에서는 초등교원을 양성하는 교육대학이라는 유치기관의 이점과 조건을 적극 활용하여 교과 연계형의 준몰입·몰입 한국어 집중 프로그램의 모형을 개발하고, 이를 통해 성취하게 될 한국어 능력, 성장하게 될 문화 정체성을 올바르게 계량화 할 수 있는 학술적 토대를 함께 마련하고자 함.

- 이를 통해 동포 아동 대상 한국어 교육의 새로운 교수 모형을 개발하고, 제안하여 향후 이루어질 지속, 추수, 유관 사업에 참고가 될 수 있는 방향성을 제시하고자 함.

## 나. 캠프 운영을 준비하면서 중점적으로 점검한 사항들

### ① 안전을 보장할 수 있는 다양한 조치 강구

- 많은 인원의 아동을 대상으로 한 캠프가 성공적으로 운영되기 위해서는 안전, 위생 등의 기초 조치가 최우선으로 이루어져야 함을 주지하고 참가 아동들의 안전을 보장할 수 있는 장치들을 다양하게 강구하고 마련하는 방향으로 사업을 추진함.
- 전 일정을 함께 수행하는 안전 전담 인력을 배치하고, 소규모 조원들을 인솔하는 멘토 교사가 주간에는 교육을 야간에는 생활을 담당할 수 있는 인원이 되도록 하여 캠프 진행 동안의 생활을 주시하고 유사시 빠르게 조치할 수 있는 체계를 구축함.
- 수행 기관의 다양한 인적 자원을 활용하여 일본어, 러시아어 회화가 가능한 멘토 교사를 확보하고, 교육은 철저히 한국어로 진행하되 생활 지도 중 신속한 판단과 대처가 필요한 상황에서 참가자들의 우선 사용 언어로 해결할 수 있는 환경 확보
- 참가자들의 건강관리와 보건 업무를 즉시 처리할 수 있는 상주 인력을 확보하고, 지역 내에 병의원 진료 시설과 연계 체계를 확보함.

### ② 멘토 교사(교과 연계 몰입형 한국어 강사)들의 교사 전문성 확보

- 본 캠프를 통한 교육의 성패는 함께 소규모로 과정을 운영하고 성장을 돕는 교사진들의 역량 확보에 달려있다고 보고, 연수 과정 전 교사 훈련과 교수 역량 확보에 충실하게 진행함.
- 특히 준몰입·몰입형 교육을 위해서는 교사의 전문적 훈련이 필요하다고 보고, 전문 강사를 통해 사전 연수 교육을 실시함.

### ③ 학부모와의 소통 채널 구축

- 아동을 국외 교육 프로그램에 맡기고 진행되는 본 캠프의 특성상, 학부모에게 꾸

준하게 메시지를 주고 프로그램의 진행 상황을 안내하고 보고하는 체계는 매우 중요하다.

- 캠프 사전, 진행 중, 사후에 적절하게 사업의 내용을 안내하고 설명할 수 있는 채널(홈페이지, 카페, SNS(Facebook 페이지 등))를 만들어 참가자들이 사적으로 접촉하는 것보다 공적이고 신뢰감 있는 차원에서 본 프로그램의 내용이 홍보될 수 있도록 함.

#### ④ 계량화할 수 있는 다양한 성취 기준 마련

- 동포 아동들의 한국어 능력 향상, 문화적 정체성 제고, 동화적 심리 등이 확인 가능한 수준에서 이루어질 수 있도록 유관 연구 기관과 협조하고, 본 사업 수행 기관 내에서도 마련함.

#### ⑤ 깊이 있는 한국 문화 체험과 성과 공유

- 일회 방문식의 한국 문화 체험이 아닌 마음으로 느끼고 이해할 수 있는 한국 문화 체험이 이루어질 수 있도록 하고, 생활 문화 전반에 대해 역사와 전통의 연계 안에서 한국 문화를 이해하게 함.
- 또한 교육 기간 내 성취 가능한 한국 문화(K-Pop 커버댄스, 한국어 연극, 소고, 사물놀이 등 소규모 그룹 활동) 등을 제안하여 꾸준히 연습하게 하고, 그 성취를 발표회 등을 통해 보여줄 수 있도록 함.

#### ⑥ 한국어와 한국문화에 대한 지속적 동기 유지 장치 제공

- 본 캠프가 일회성을 그치지 않기 위해 일본의 경우 사전에 실시한 3월 일본 캠프를 충분히 모니터링하고, 참가자의 수요를 파악하고 교육성과에 맞추어 본 프로그램이 연계되도록 하며, 러시아CIS 지역의 경우에도 사전 과제나 교육 자료 제공을 통해 캠프에 대한 사전 준비가 최적으로 이루어질 수 있도록 대비함.
- 사업 후에는 기존에 구축된 <Study Korean> 등에 자연스럽게 연계되도록 하고, 주재 한글학교와도 친밀감을 가질 수 있는 제안을 교육 프로그램 안에 자연스럽게 배치하여 동기가 지속적으로 유지되어 상승적인 방향으로 이어질 수 있도록 고려함.

## 다. 교육 콘텐츠 구성을 위한 차별화 논리 프로그램의 특성

### ① 수준별 한국어 몰입 교육을 통한 한국어 실력 배양

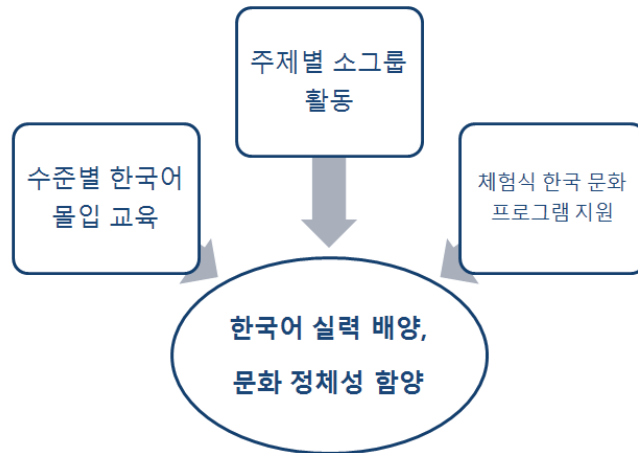
- 본 캠프는 재외동포 학생들에게 한국어 몰입 교육을 통한 한국어 실력 향상과 한국 문화 체험을 통한 문화 정체성 함양에 중점을 둬. 캠프 기간 내에 한국어 수업을 비롯한 다양한 체험 프로그램을 통해 궁극적으로 학생들이 자연스럽게 언어 습득을 할 수 있도록 구성함.
- 본 캠프에 참가하는 아동들의 연령대인 초등학교 4-6학년 수준에서는 언어 중심이 아니라 언어 사용 환경 중심이 될 때 언어가 자연스럽게 체득된다는 점은 아동의 제2언어, 외국어 습득에 대한 연구 결과로서 보편적으로 알려져 있음.
- 본 프로그램의 한국어 몰입형 교육의 핵심은 한국어를 ‘한국어 수업’으로 구성하는 것이 아니라 한국어를 다양한 ‘교과 수업’형으로 재구성하여 한국어를 자연스럽게 접하고 습득하게 하는 교수-학습을 구성하는 데 핵심이 있음.
- 참가자의 한국어 구사 수준을 고려한 수준별 한국어 몰입 교육을 통해 학습자 중심의 교육 프로그램을 구현하고자 함. 한국어 몰입 교육을 통해 실질적인 한국어 능력 향상을 유도하며, 수준별 워크북을 활용하여 집중적인 학습을 구현함.
- 참가자의 한국어 숙달도를 고려하여, 수준별로 분반하여(크게 3수준) 운영함. 또한 동일 수준 내에서도 소그룹으로 나누어, 소그룹 중심으로 커리큘럼이 진행되도록 함. 소그룹 중심의 활동은 재외동포 학생들이 보다 한국어로 발화하고 소통하는 빈도를 높일 수 있으므로, 참가자의 자긍심을 높이고 한국어 학습의 능률을 높일 수 있음.

### ② 주제별 소그룹 활동을 통해 한국어에 대한 흥미도 제고

- 참가자의 인지적 특성을 고려하여 각 주제별 한국어를 학습할 수 있도록 프로그램을 구성함. 주제는 참가자의 일상생활 및 교실 현장에서 쉽게 접할 수 있는 것들로 구성하여 한국어 학습에 대한 실용성과 흥미를 제고함.
- 주제별로 듣기·말하기·읽기·쓰기 활동이 통합적으로 이루어질 수 있도록 교육 프로그램을 구성함. 이는 교과 연계형 준몰입·몰입 한국어 집중 프로그램의 운영 방침과 그 방향을 나란히 하며, 이러한 통합적 접근을 통해 재외동포 학생들이 자연스럽게 한국어를 익힐 수 있도록 도모함.

### ③ 한국 문화 체험을 통한 한민족 정체성 함양

- 한국 문화를 깊이 있게 느끼고 체감할 수 있는 직접 체험형 프로그램을 운영함. 이를 통해 한국 문화에 대한 참가자의 이해를 높이고 문화 교육이 한국어 교육과 융화될 수 있도록 교육 프로그램을 구현하고자 함.
- 한국과 한국의 문화 및 역사에 대하여 긍정적인 태도를 함양할 수 있도록 다양한 형태의 예술 및 체육 활동, 문화 체험 활동, 문화유적지 답사 등의 기회를 제공함.
- 캠프 운영 기간을 통해 현장 체험 답사 활동을 포함하여 한국의 정서를 체험함과 동시에 예절 교육이 이루어질 수 있도록 함. 한국의 전통 문화를 체험함으로써 한민족의 정체성을 함양할 수 있으며 이는 참가자의 문화적 식견을 넓히는 긍정적인 작용을 할 것임.
- 이러한 문화정체성 형성을 통해 궁극적으로는 한국어 학습에 대한 동기를 강화하고, 그 동기가 캠프 이후에도 지속될 수 있도록 함.



<한국어 집중 캠프의 기본 운영 방향 모식도>

## 라. 차별화 논리를 반영한 한국어 집중 캠프 프로그램의 특성

### ① 맞춤형 한국어 몰입 교육과 체험 위주의 문화 프로그램 구성

- 수준별 한국어 몰입 교육 프로그램 운영: 모든 학습 프로그램 및 문화 프로그램을 한국어로 운영하여 한국어 습득이 자연스럽게 일어나도록 함. 멘토 교사 및 새로운 친구들과 한국어로 대화하고 어울리는 과정을 통해 참가자의 언어적 자궁

심을 높일 수 있도록 운영함. 또한 수준별 소그룹 활동을 통해 학습자 중심의 프로그램이 내실 있게 운영되도록 함.

- 체험 위주의 한국 문화 프로그램 제공: 한국어를 배우고 동시에 한국 문화를 체험하는 다양한 프로그램을 통해, 참가자가 한국 문화에 대해 문화적 자긍심을 높일 수 있도록 함. 특히, 문화 프로그램이 일회적 문화 체험이나 답사 수준에 머물지 않도록, 한국어 수업과 연계하여 문화 프로그램을 운영하도록 함. 문화 프로그램 또한 한국어로 진행됨에 따라 참가자가 한국어를 최대한 많이 접할 수 있는 기회를 제공함. 이는 궁극적으로 한국어 습득이 자연스럽게 이루어질 수 있는 효과를 가져올 것으로 기대함.
- 학부모 및 학습자의 요구를 반영하는 교육과정 운영: 한국어 캠프 프로그램에 참가하는 참여 학습자 및 학부모를 대상으로 한 설문 조사를 바탕으로 학습자의 요구를 파악하고, 이를 교육 과정에 반영하여 참가자의 만족도가 높은 프로그램을 구성함. 또한 캠프 시행 이전에 캠프 계획 및 프로그램을 참가 학습자 및 학부모에게 미리 안내하여 학부모와 학습자의 알 권리를 충족할 수 있도록 함.

## ② 예비 교사 인력 및 한국어 교육 전문가를 활용한 소규모 학습 강화

- 학습자의 발달 단계를 고려한 예비 교사 인력 및 한국어 교육 전문가 활용: 초등생 4~6년생이라는 학습자의 발달 단계를 고려하여 본교의 예비 교사 인력을 멘토로 활용하도록 함. 본교의 예비 교사 인력은 초등학생의 발달 단계 및 인지적 특성에 대해 보다 깊이 있게 이해하는바, 참여들에게 적합한 생활지도 및 교육적 처치를 제공할 수 있음. 이는 학습자와 멘토와의 래포 형성에 긍정적인 영향을 미침과 동시에, 멘토들 또한 미래의 초등교원으로서 사명감을 지닐 수 있음. 또한 내실 있는 한국어 교육 프로그램 운영을 위해 국내의 저명한 한국어 교육, 한국 문화·역사 교육의 전문가 집단을 적극적으로 포함시켜 전문적인 강사진을 구성함.

## ③ 멘토 밀착형 프로그램 운영을 통한 안전한 캠프

- 안전한 캠프 프로그램 운영: 초등학교 전 학령기 수준이라는 참가자의 발달 단계를 고려하여 무엇보다도 안전한 한국어 캠프가 될 수 있도록 시설 및 제반, 인력을 구성함. 인솔 담임교사 및 멘토 교사, 생활보조교사의 담당 학생 관리 및 응급 상황 대비 시스템을 구축하여 응급 상황에 대처할 수 있도록 함. 또한 캠프 인력 및 참여 학생 간 비상 연락망을 구축하여 소통이 원활히 일어날 수 있도록 함.



- 한국어 캠프 생활 수칙 제정과 적용: 캠프 기간 동안 지켜야 할 캠프 생활 수칙을 마련하여, 한국어 교육이 안전하면서도 내실 있게 운영될 수 있도록 함. 한국어 캠프 생활 수칙 마련을 통해, 참가자 또한 캠프 프로그램에 책임감과 적극성을 지니고 참여하도록 함.
- 소그룹별 멘토 교사와 생활밀착형 프로그램 운영: 소그룹별 멘토 교사와 학생 간의 생활밀착형 프로그램을 통해 학습자의 학습권과 안전권을 보장하도록 함. 멘토 교사 및 담임교사는 학생들의 개별 학습 지도 뿐 아니라 교우 관계 및 생활지도 또한 책임감을 지니고 임함.

#### ④ 한국어 성취 수준 평가 시스템 확보

- 한국어 형성 평가 및 수시 평가를 통한 성취 수준 확인: 캠프 시행 이전에 한국어 성취 수준을 진단하여 수준별 학습이 이루어지도록 함. 또한, 매 차시별 형성 평가를 통하여 학생들의 한국어 수준 향상도 및 성취 수준을 확인 할 수 있도록 함. 형성평가를 토대로 참가자에게 긍정적이고 구체적인 피드백을 제공함과 동시에, 성장 지향형 평가가 이루어질 수 있도록 함.
- 개인별 학습 결과를 누적한 포트폴리오 제작: 참가자들의 한국어 수업과 관련한 개인별 학습 결과를 포트폴리오 형식으로 제작하도록 함. 다양한 한국어 워크북 및 형성 평가 결과지를 비롯한 일기, 편지 등의 한국어 학습 결과물을 개별 포트폴리오 형식으로 제작하도록 함. 이런 포트폴리오를 통해 개인별 한국어 성취 수준을 정성적으로 파악할 수 있으며, 참가자의 자긍심을 드높일 수 있음. 각종 한국 문화 체험 프로그램 및 미술, 공예 활동 등의 결과물 또한 개인별로 소장할 수 있도록 지원함.

#### ⑤ 한국어 교육 사후 연계 시스템 확보

- 한국어 사후 학습을 위한 채널 구축: 캠프 기간 이후에 한국어를 지속적으로 학습할 수 있도록 채널(SNS 페이지 또는 웹사이트 활용)을 구축하여 참가자의 지속적인 한국어 사후 학습을 지원하도록 함. 또한 이 채널은 캠프 전·후 학부모와의 소통을 위한 장으로도 활용할 방침임. 캠프 기간 중의 활동 사진 및 활동 자료, 한국어 관련 자료들을 게재하여 참가자가 캠프 이후에도 한국어에 지속적인 관심을 지니고 학습할 수 있도록 안내하도록 함.

- 각종 한국어 지원 프로그램 연동 활용: 국내의 한국어 지원 프로그램을 적극 활용하여 참가자들이 캠프 이후에도 한국어를 자기 주도적으로 학습 할 수 있도록 안내하도록 함. 재외동포재단에서 온라인으로 운영 중인 스테디코리안(<http://study.korean.net>) 사이트의 한국어 학습 자료 및 한국어 학습 자료를 적극 안내하여 참가자들의 추수 학습을 지원하도록 함.

#### 4. 한국어 집중 캠프 세부 프로그램

##### 가. 전체 프로그램

구분	비율	내용
<b>한국어 수업</b> (1차시/40분 - 총 14차시 합계 9시간 20분) (복습 및 개별지도 4시간)	14.62%	* 한국어 학습 동기 부여를 위한 한국어 집중 교육 * 수준별 맞춤교육을 통해 한국어 실력 배양 -입문반(6개 반) -초급반(8개 반) -중급반(4개 반)
<b>그룹 문화 수업</b> (1차시/110분 - 총 9차시 합계 16시간 30분)	25.85%	* 한국어 수업뿐만 아니라 그룹별 문화 수업을 통해 생활 속의 한국어 실력 및 협동심 배양 * 폐회식 때 발표회를 통해 그룹별 공연을 실시 * 학생들의 희망을 고려하여 문화 수업 반 배정 -더빙                      -서예 -아이돌댄스            -부채춤 -인형극                   -태권무(남) -태권무(여)            -합창
<b>한국 문화 체험 및 탐방</b> (전라북도 전주시 일대 - 2박 3일 그 외 - 당일 방문)	47.00%	* 한민족 정체성 제고를 위한 지역 탐방 및 박물관/유적 탐방 -서울특별시 용산구 국립한글박물관 관람 -서울특별시 세종문화회관 세종충무공이야기 관람 -전라북도 전주시 일대 -충청남도 공주시 국립공주박물관
<b>팀 빌딩 및 아이스 브레이킹</b> (2일차 오전에 2시간 진행)	3.13%	* 각 반의 멘토를 직접 찾고 반 별 이름과 구호를 지어보는 활동을 통해 협동심을 기르고 소속감을 형성
<b>체조/신체활동</b> (매일 오전 아침식사 후 체조 진행, 신체활동은 9일차 오전에 3시간 진행)	9.40%	* 경인교육대학교 경기캠퍼스 앞 계곡 및 학교 운동장에서 체육/신체활동을 진행하여 학생들의 협동심을 배양 * 매일 아침 체조를 실시하여 참가 학생들이 하루를 즐겁게 시작하게 함

## 나. 프로그램 상세 내용

<b>한국어 수업</b> (1차시/40분 - 총 14차시 합계 9시간 20분)	* 한국어 학습 동기 부여를 위한 한국어 집중 교육 * 수준별 맞춤형교육을 통해 한국어 실력 배양 -입문반(6개 반) -초급반(8개 반) -중급반(4개 반)
---	---

▷ **한국어 수업:** 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 한국어 기초 교육을 실시함. 주제별로 한글 교육을 실시함으로써 한글을 자연스럽게 습득할 수 있게 함.

[세부사항]

- \* 사전 선발된 경인교육대학교 멘토들이 한국어 교육을 실시함.
- \* 수차례의 사전교육/반별멘토모임에서 자체 개발된 교재를 활용하여 수업을 실시함.
- \* 참가 학생 사전조사를 통해 한국어 능력 수준을 미리 수집하여 반편성에 활용함.
- \* 수업 진행 후 조사결과보다 상위 수준의 한국어 능력을 가지고 있다고 판단될 시에 상위 반으로 변경함.
- \* 수업 별 인원이 10명을 넘지 않게 하여 멘토들이 참가 학생 전원에게 세심하게 신경을 쓸 수 있도록 함.

<b>그룹 문화 수업</b> (1차시/90분 - 총 9차시 합계 13시간 30분)	* 한국어 수업뿐만 아니라 그룹별 문화 수업을 통해 생활 속의 한국어 실력 및 협동심 배양 * 폐회식 때 발표회를 통해 그룹별 공연을 실시 * 학생들의 희망을 고려하여 문화 수업 반 배정 -더빙                           -서예                           -아이돌댄스 -부채춤                   -인형극                    -태권무(남) -태권무(여)               -합창
---	---

▷ **그룹 문화 수업:** 한국어 수업 분반이 아닌 새로운 형태의 그룹을 구성하여 문화 수업을 실시함. 참가 학생들이 자연스러운 환경에서 수업을 즐기며 한국어 능력을 향상할 수 있게끔 진행함.

[세부사항]

- \* 사전 선발된 경인교육대학교 멘토들 중 문화 수업에 일가견이 있는 멘토들을 따로 선발하여 그룹 문화 수업을 진행하게 함.

- \* 참가 학생들의 희망사항을 최대한 고려하여 반을 배정하기 위해 1지망부터 8지망 까지 작성하게 한 다음 반을 배정함.
- \* 서예반을 제외한 7개 반은 폐회식 때 발표회를 진행하고, 부득이하게 프로그램 성격 상 발표회 진행이 불가능한 서예반은 작품전시회를 통하여 결과물을 확인함.

<b>한국 문화체험 및 탐방</b> (전라북도 전주시 일대 - 2박 3일 그 외 - 당일 방문)	* 한민족 정체성 제고를 위한 지역 탐방 및 박물관/유적 탐방 -서울특별시 용산구 국립한글박물관 관람 -서울특별시 세종문화회관 세종충무공이야기 관람 -전라북도 전주시 일대 -충청남도 공주시 국립공주박물관
---	---

▷ **한국 문화 체험 및 탐방:** 한국 문화를 직접 체험하고 탐방하는 가운데, 한국의 정취를 느낄 수 있는 기회를 제공. 나아가 한민족 정체성 제고를 함양하고자 함.

[세부사항]

① **국립한글박물관 및 세종충무공이야기**

일시 : 2017년 8월 5일(토)

- \* 서울에 위치한 국립한글박물관을 방문하여 한글의 역사, 한글에 대한 여러 자료를 둘러봄으로써 한글의 창제 원리와 한글 보존과 발달을 위한 노력을 배우고 익힘.
- \* 서울에 위치한 세종문화회관 세종충무공이야기에서 한국의 역사 속 위인인 세종대왕과 충무공 이순신의 업적을 배우는 시간을 가짐.
- \* 국립한글박물관 관람 뒤 반별 자유 점심식사를 통해 한국의 먹거리 또한 체험해 볼 수 있었음.

② **전라북도 전주시 일대**

일시 : 2017년 8월 6일(일) ~ 8일(화)

- \* 해봄재외동포교육재단과 협력하여 2박 3일간의 일정을 진행함.
- \* 전주 한지 만들기 체험, 한지공예 체험, 전통문화전당체험, 소원지 달기 등의 전통 체험, 전북 현대-울산 현대 K리그 클래식 경기 관람을 통한 스포츠 체험, 반별 한옥마을 탐방을 통한 문화 체험 등을 진행함.

③ **충청남도 공주시 국립공주박물관**

일시 : 2017년 8월 8일(화)

- \* 전주에서 복귀하는 중 충청남도 공주시의 국립공주박물관을 방문하여 백제의 유적과 역사를 둘러보는 기회를 두되, 어린이 관람 해설을 별도로 진행.

\* 반별로 박물관을 자유롭게 둘러봄.

<p><b>팀 빌딩 및 아이스 브레이킹</b> (2일차 오전에 2시간 진행)</p>	<p>* 각 반의 멘토를 직접 찾고, 반 별 이름과 구호를 지어보는 활동을 통해 협동심을 기르고 소속감을 형성</p>
--	---

▷ **팀 빌딩 및 아이스 브레이킹:** 서로 다른(관동/관서) 지역에서 온 아이들이 서로 잘 섞이게 하고, 반별로 이름과 구호를 지어 참가 학생들이 캠프 및 분반에 소속감을 가지게 함.

[세부사항]

- \* 2일차 오전에 ‘멘토찾기’ 활동을 진행하여 분반에 속한 학생들이 담임 멘토들을 직접 찾을 수 있게 함.
- \* 반 별 이름과 구호를 짓는 활동을 진행하여 아이스 브레이킹을 실시함.

<p><b>체조/신체활동</b> (매일 오전 아침식사 후 체조 진행, 신체활동은 9일차 오전에 3시간 진행)</p>	<p>* 경인교육대학교 경기캠퍼스 앞 계곡 및 학교 운동장에서 체육/신체활동을 진행하여 학생들의 협동심을 배양</p> <p>* 매일 아침 체조를 실시하여 참가 학생들이 하루를 즐겁게 시작하게 함</p>
--	--

▷ **체조/신체활동:** 매일 오전 체조를 실시하여 참가 학생들의 신체발달에 좋은 영향을 주고, 하루를 즐겁게 시작할 수 있게 함. 9일차 오전에 신체활동을 진행하여 참가 학생들에게 협동심을 배양함.

[세부사항]

- \* 2, 3일차에는 생활관 1층 강당에 모여 진행하였고, 이후에는 반별로 교실에서 진행함.
- \* 경인교육대학교 경기캠퍼스 앞 계곡 및 학교 운동장에서 진행되는 활동은 사전답사를 필히 진행하여 미연의 사고를 방지함.

## 다. 세부 일정과 운영

### 1주차

	8/1 화	8/2 수	8/3 목	8/4 금	8/5 토	8/6 일	
7:00~7:15		기상 및 세면, 전체 집합 준비			기상 및 세면		
7:15~7:45		아침 체조 / 신나게 하루를					
7:45~8:45		아침 식사, 수업 준비, 교실 이동			아침 식사, 휴식	아침 식사, 이동 준비	
9:00~9:40		팀 빌딩 및 아이스 브레이킹	첫 마당	첫 마당			
9:50~10:30			둘째 마당	둘째 마당	전주로 이동 (9:30~12:30) (휴게소 1회 정차)		
10:40~11:20		셋째 마당	셋째 마당	셋째 마당			
11:20~11:30		정돈 및 점심 준비	정돈 및 점심 준비	정돈 및 점심 준비			
11:30~13:00		점심 식사				국립한글박물관 및 세종충무공이야기 관람	점심식사 (비빔밥 체험)
13:00~14:00	둘째 마당	복습, 개별 지도	복습, 개별 지도				
14:00~15:30	입국 안양으로 이동 (관동/관서 별도) 짐 풀기	개인 보충, 휴식	개인 보충, 휴식	개인 보충, 휴식	전주 전통 한지 쓰기 체험 한지공예 체험 전통문화전당체험 소원지 달기		
15:30~17:20		그룹 문화 수업	그룹 문화 수업	그룹 문화 수업			
17:20~17:30		정돈 및 저녁 준비	정돈 및 저녁 준비	정돈 및 저녁 준비			
17:30~19:00		저녁 식사					
19:00~20:50	저녁식사	방들이, 친해지기	그룹 문화 수업 모임	그룹 문화 수업 모임	귀가 보고		전북현대-울산현대 K-League 클래식 경기 관람
20:50~21:00	개회식(2부) (항공기 지연으로 인하여 일정 취소)	인원 점검	숙소 복귀, 인원 점검	숙소 복귀, 인원 점검	숙소 복귀, 인원 점검		
21:00~21:15		세면/양치, 점호보고	세면/양치, 점호보고	세면/양치, 점호보고	세면/양치, 점호보고	[저녁식사 도시락]	
21:15~21:45	점호, 정리	나의 하루 정리	나의 하루 정리	나의 하루 정리	나의 하루 정리	점호, 정리	

## 2주차

	8/7 일	8/8 화	8/9 수	8/10 목	8/11 금	8/12 토
7:00~7:15	기상 및 세면 아침 식사	집꾸리기, 이동 ↓ 호텔 조식(JS호텔) (8:30~9:30)	기상 및 세면, 전체 집합 준비			기상, 세면 아침 식사
7:15~7:45			아침 제조 / 신나게 하루를			
7:45~8:45			아침 식사, 수업 준비, 교실 이동			
9:00~9:40	전주 전통 문화 체험 학습 [의관, 예절, 향사례] [2그룹/40명으로 순환]	국립무형유산원 ↓ 공주 문화유산 답사 ↓ 점심식사 ↓ 안양으로 이동 ↓ 도착, 여장 풀기	신체활동으로 하나 되기	첫 마당	첫 마당	인천공항으로 이동  수속  귀국
9:50~10:30				둘째 마당	둘째 마당	
10:40~11:20				셋째 마당	셋째 마당	
11:20~11:30			정돈 및 점심 준비	정돈 및 점심 준비	정돈 및 점심 준비	
11:30~13:00	점심 식사	점심 식사	점심 식사	점심 식사	점심 식사	
13:00~14:00	전주 전통 문화 체험 학습 [음식, 놀이, 예술] [2그룹/40명으로 순환]		복습, 개별 지도	복습, 개별 지도	폐회식 준비 리허설	
14:00~15:30			개인 보충, 휴식	개인 보충, 휴식		
15:30~17:20			그룹 문화 수업	그룹 문화 수업		
17:20~17:30			정돈 및 저녁 준비	정돈 및 저녁 준비	저녁 식사(~18:30)	
17:30~19:00	경기전 관람	저녁 식사 (서울 시내 식당) (18:30~20:30)	저녁 식사	저녁 식사	작품 전시회 폐회식 폐회 공연 (18:30~21:00)	
19:00~20:50	저녁식사(칼국수) 후 한옥마을 탐방	그룹 문화 수업 모임	그룹 문화 수업 모임			
20:50~21:00		숙소 복귀, 인원 점검	숙소 복귀, 인원 점검			
21:00~21:15	세면/양치, 점호보고	세면/양치, 점호보고	세면/양치, 점호보고	세면/양치, 점호보고	세면/양치, 점호보고	
21:15~21:45	나의 하루 (발표, 일기)	나의 하루 (발표, 일기)	나의 하루 (발표, 일기)	나의 하루 (발표, 일기)	숙소 복귀, 점호보고	

## 5. 한국어 집중 캠프 프로그램 내용

### 가. 멘토 사전 교육

- 2017년 6월 27일과 28일, 7월 6일에 ‘재외동포 차세대 한국어 집중 캠프’에 참여하는 멘토들의 역량 강화를 위한 사전 교육이 실시되었다. 장소는 경인교육대학교 인천캠퍼스 예지관 106호였으며, 캠프에 참여한 멘토 25인 전원이 참여하였다.
- 사전 교육에서는 재외동포에 대한 이해, 팀워크 및 리더십 계발 등 캠프에 꼭 필요한 내용들이 강의되었고, 캠프에 사용할 교재를 직접 개발하는 교수 자료 개발 워크숍 또한 진행되었다. 강의와 교재 개발뿐만 아니라 이번 캠프에 참여하는 25인의 멘토를 현지에 미리 소개하는 영상을 촬영하고, SNS 그룹페이지(페이스북 ‘2017 차세대 한국어 집중 캠프’)에 올렸다.

### 나. 한국어 진단 및 형성평가와 반 배정

- 본 캠프에서는 참가 학생들의 한국어 수준에 따라 수준별 수업을 진행하여 학생 개인에게 맞춤수업을 제공하고자 하였다. 수준별 수업을 위한 분반에는 크게 두 가지 자료가 활용되었다. 첫째는 3월 중 있었던 일본사전캠프의 배치시험 결과이고 둘째는 본 캠프 시작 전 제출 서류에 표기된 참가 학생의 한국어 수준이었다.
- 두 가지 자료를 활용하여 한글 사용에 어려움이 있고 의사소통이 불가능한 경우 입문반, 읽고 쓰기가 어느 정도 가능하고 기본적인 소통이 가능할 경우 초급반, 읽고 쓰는 것이 비교적 탁월하고 한국어로 의사소통이 가능한 경우 중급반에 배정하는 것으로 기준을 정하였다. 아래의 문제지와 표는 위에서 언급한 자료들의 일부분이다.





- 위의 두 가지 자료와 배치 기준을 바탕으로, 총 82명의 학생을 6개의 입문반, 8개의 초급반, 4개의 중급반에 배정하였다. 최초로 배정된 결과는 입문반에 26명, 초급반에 38명, 중급반에 19명이었다. 맞춤수업의 목표에 따라 분반의 인원이 5명이 넘지 않도록 배정하였으며, 지역/성별을 고려하여 학생을 각 분반에 배치하였다.
- 그러나 위의 결과를 바탕으로 각 분반에 배정된 학생의 한국어 수준과 실제 한국어 수준이 차이가 나는 경우가 있었다. 이런 경우는 대부분 학생의 한국어 수준을 실제보다 낮게 파악하여 학생들이 수업에 약간의 지루함을 느끼거나 같은 반 학생들과의 수준 차이를 느끼는 경우였다.
- 캠프의 목적인 한국어 실력 배양에는 ‘한국어 실력 향상’의 내용이 어느 정도 내포되어 있었기 때문에 <교수진/담당멘토/재일본한글학교협의회>의 협의체에서 일부 학생들의 반을 조정하기로 결정하였다. 그 결과, 입문반에서 2명의 학생이 초급반으로 이동되었고, 초급반에서 3명의 학생이 중급반으로 이동되었다.

#### 다. 한국어 수업

- 분반 배치의 결과대로 한국어 수업을 진행하였다. 한국어 수업은 경인교육대학교 경기캠퍼스 교사교육센터의 강의실에서 이루어졌고, 수시 개별 지도가 가능하도록 2개의 반을 합하여 1교실 2멘토의 체제로 운영하였다. 한국어 수업에 사용된 교재는 6월 중 진행된 사전교육부터 논의를 시작하여 캠프가 시작되기 전인 7월 중순까지 제작되었다.
- 선발된 멘토들이 여러 기초 한국어 교재를 분석하고 참고하여 제작하였으며, 캠프 사전 학습과 사후 학습의 연계성을 통해 교포 가정에서의 이중 언어 사용 저변을 지속적으로 넓히고자 하는 연계성을 염두에 두었다. 입문반은 ‘한글 사용에 어려움이 있고 의사소통이 불가능함.’, 초급반은 ‘읽고 쓰기가 어느 정도 가능하고 기본적인 소통이 가능함.’, 중급반은 ‘읽고 쓰는 것이 비교적 탁월하고 한국어로 의사소통이 가능함.’의 수준으로 인식하고 그에 맞춰 교재를 제작하였다.

Handwriting practice for the Korean vowel '어' (eo). The first row shows the stroke order: 1. vertical line down, 2. horizontal line across, 3. vertical line down. Below are three rows of practice boxes. The first row contains the vowel '어' and its variations '오', '우', '우이'. The second and third rows contain the vowel '어' followed by blank boxes for practice.

△ 입문반 교재1

4. 동물


주제: 동물	
고양이	ねこ
곰	くま
개	いぬ
말	うま
문어	たこ
뱀	へび
새	とり
상어	さめ
원숭이	さる
토끼	うさぎ

△ 입문반 교재2

## 방향

**01** 방향을 나타내는 말

나. 편의점을 관찰해보아요



**02** 한국지도 알아보기

◆ 문장형식 : \_\_\_\_\_ 은/는 \_\_\_\_\_ 의 \_\_\_\_\_ 에 있어요.

바나나릭은 어디에 있어요?  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_

우유는 어디에 있어요?  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_

컵라면은 어디에 있어요?  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_

우산은 어디에 있어요?  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_

물은 어디에 있어요?  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_

21

△ 중급반 교재1

## 여행

**01** 나의 경험 표현하기

**-았/었어요**



뛰다 → 뛰었어요  
축구를 뛰다 → 축구를 했어요  
가다 → 갔어요  
보다 → 봤어요

**01-1** 뭐 했어요?  
뛰었어요 → 뛰었어요 → 축구를 했어요 → 갔어요 → 봤어요

**01-2** 어땠어요?  
지금 아이스크림을 \_\_\_\_\_ . (먹다)

일	월	화	수	목	금	토
6일	7일	8일	9일	10일	11일	12일

**01-3** 어디가 제일 좋았어요?  
월요일에 아이스크림을 \_\_\_\_\_ . (먹다)

함께 써봅시다.

**02** 여행 안내 책자 만들기

A : 주말에 뭐 했어요?  
B : \_\_\_\_\_ .

41

△ 중급반 교재2

- 한국어 강의는 1차시에 40분 씩 총 14차시로 진행되었으며, 총 9시간 20분 동안 진행되었다.

1차시	2차시	3차시	4차시	5차시	6차시	7차시
8월 2일	8월 2일	8월 3일	8월 3일	8월 3일	8월 4일	8월 4일
10:40~11:20	13:00~13:40	9:00~9:40	9:50~10:30	10:40~11:20	9:00~9:40	9:50~10:30
한국어 강의1	한국어 강의2	한국어 강의3	한국어 강의4	한국어 강의5	한국어 강의6	한국어 강의7
8차시	9차시	10차시	11차시	12차시	13차시	14차시
8월 4일	8월 10일	8월 10일	8월 10일	8월 11일	8월 11일	8월 11일
10:40~11:20	9:00~9:40	9:50~10:30	10:40~11:20	9:00~9:40	9:50~10:30	10:40~11:20
한국어 강의8	한국어 강의9	한국어 강의10	한국어 강의11	한국어 강의12	한국어 강의13	한국어 강의14

- 한국어 수업은 한국어 강의뿐만 아니라 복습, 개별 지도가 함께 이루어졌다. 강의만 진행하였을 때에는 학생들의 개별 성취도를 자세히 파악하기 쉽지 않기 때문에 복습이나 개별 지도의 시간을 따로 두어 참가 학생들이 한국어 강의에서 배운 내용을 잘 파악했는지 확인하였다.
- 또한 복습, 개별 지도 시간에는 강의 중에 참가 학생들이 궁금해 했던 부분에 대해 설명하고 이해하는 시간을 가지기도 했다. 아래의 표는 복습, 개별 지도 시간표이다.

1차시	2차시	3차시	4차시
8월 3일	8월 4일	8월 9일	8월 10일
13:00~14:00	13:00~14:00	13:00~14:00	13:00~14:00
복습, 개별지도1	복습, 개별지도2	복습, 개별지도3	복습, 개별지도4

#### 라. 한국어 수업 후 한국어 숙달도 향상 점검

- 한국어 수업이 마무리된 후에는 각 분반의 담임 멘토들이 학생들의 ‘학생 종합 기록부’를 작성하였다. 학생 종합 기록부는 ‘말하기 영역’, ‘듣기 영역’, ‘읽기 영역’, ‘쓰기 영역’의 네 영역과 ‘행동 특성 및 종합 의견’을 기재하도록 구성되었다. 각 영역별 성취 발달 사항 및 종합 의견을 통해, 참가 학생들의 한국어 능력 향상을 위한 의견을 담았다.
- 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역에는 국제통용 한국어 표준 교육과정의 언어 영역별 등급 중 해당하는 등급을 캠프 전·후로 나누어 표기하게 하였다. 학생 개인 평가표의 양식은 아래와 같다.

<b>학생 종합 기록부</b>			
학생 성명			
<b>“말하기 영역”에 대한 성취 및 발달 사항</b>			
캠프 전 6등급 중		등급 수준이었으며, 캠프 후	등급으로 판정이 됩니다.
[성취 발달 사항]			
<b>“듣기 영역”에 대한 성취 및 발달 사항</b>			
캠프 전 6등급 중		등급 수준이었으며, 캠프 후	등급으로 판정이 됩니다.
[성취 발달 사항]			
<b>“읽기 영역”에 대한 성취 및 발달 사항</b>			
캠프 전 6등급 중		등급 수준이었으며, 캠프 후	등급으로 판정이 됩니다.
[성취 발달 사항]			
<b>“쓰기 영역”에 대한 성취 및 발달 사항</b>			
캠프 전 6등급 중		등급 수준이었으며, 캠프 후	등급으로 판정이 됩니다.
[성취 발달 사항]			
<b>행동 특성 및 종합 의견</b>			
위 학생의 캠프 전후의 한국어, 한국문화 이해도, 정체성 및 정서 등의 사항을 살펴본 결과, 다음과 같은 의견을 드릴 수 있습니다.			
[총평]			

### 마. 그룹 문화 수업

- 본 캠프에서는 한국어 강의뿐 아니라 ‘그룹 문화 수업’이라는 프로그램을 진행하였다. 그룹 문화 수업 또한 참가 학생들의 한국어 능력 향상을 위해 도입된 프로그램이다. 단순 강의보다 흥미, 참여도가 높은 상황에 노출되면 참가 학생들의 한국어 능력을 생활 속에서 자연스럽게 향상시킬 수 있기 때문이다. 그룹 문화 수업의 분반은 기존 한국어 강의의 분반과는 다르게 구성하여 다른 지역, 분반, 나이의 학생들이 서로 잘 섞여 화합할 수 있게 하였다. 또한, 각 분반은 폐회식 때 이루어질 공연을 준비하였고, 이 과정에서 참가 학생들은 목표 의식을 가지게 되었다.
- 그룹 문화 수업의 분반은 총 8개로 구성되었는데, ‘더빙, 서예, 아이돌댄스, 부채춤,

인형극, 태권무(남), 태권무(여), 합창'의 8개 주제로 반을 나누었다. 이 중 폐회식 때 공연의 형태로 발표하는 것이 불가능한 서예반의 경우 전시회를 진행하는 것으로 하였고, 나머지 7개 반은 폐회식 때 공연을 진행하였다.

- 그룹 문화 수업 분반의 경우 참가 학생들의 희망에 따라 반을 배정하였다. 참가 학생들이 직접 1지망부터 8지망까지 선정하게 하여 각 반에 배정된 인원에 맞게 학생들을 배정하였다. 아래 사진들은 문화 수업 반 배정을 위한 안내장이다.

제 2017 - 령 - 1호

2017 재외동포 차세대 한국어집중캠프 Intensive Korean Camp for Next Generation of Overseas Koreans	
<p>이번 2017 재외동포 차세대 집중 캠프에서는 '그룹별 문화 수업'을 진행합니다. 다음의 다양한 문화 수업을 보고, 재미있어 보이는 문화 수업을 차례로 써 주시기 바랍니다.</p> <p>今度キャンプではグループ練習文化授業をします。次の授業紹介を読んで一番したい活動から番号を書いてください。</p> <p>어떤 문화 수업을 하고 싶어 하는 학생의 수가 많을 경우 희망 순위에 따라 추첨을 통해 배정합니다. 따라서 학생이 정말 배우고 싶었던 수업을 듣지 못할 수도 있습니다. 하지만, 어떤 수업이든 즐겁고, 좋은 수업이 될 것입니다! ^^</p> <p>特定授業にとても多い希望が集まったら希望順位によって抽選で割り当てます。それで一番したいことができなくなる場合もあります。でも、どんな授業でもおもしろいと思います! どうぞ楽しんでみてください!</p>	
이름 / 名簿	
순위 / 順位	수업 번호 / 授業の番号
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

<문화 수업 소개> <文化授業紹介>			
번호	반	선생님	소개
1	태권도-태권무 가반 (여자) 태권도-태권무 (여자) 반	홍원숙	K-POP에 맞춰 한국의 국민 가요를 이용한 재조를 배워보는 시간! K-POPに合わせてテควัน道-태권術を習ってみましょう!
2	태권도-태권무 (남자) 반 태권도-태권무 男クラス	이우용	
3	애니메이션 주제가 합창반 애니OST합창 클래스	정지은, 이지연	STUDIO GHIBLI의 OST를 감미로운 피아노 반주와 함께 한국어로 불러볼 수 있어요! 또, 한국의 유명한 전통 노래도 다 함께 배워보아요! スタジオジブリのOSTを韓国語で歌ってみましょう! 韓国語も歌えます!
4	인형극반 人形劇 클래스	강혜민, 김가영	한국의 전통문화에 대해 배우고 우리만의 인형극을 만들어보는 시간입니다. 매일매일 재료를 개발도와 준비되어 있어요! 韓国のでんどうわをならいます。又形劇も作ってみましょう~毎日楽しいゲームも準備されています!
5	애니메이션 다빙반 ダビング 클래스	김남지, 권수용	목소리로 재밌게 연기를 해보아요! 뉴스, 다큐멘터리, 애니메이션, 영화 속 목소리의 주인공이 되어볼 수 있어요! 楽しく面白く練習しましょう~いろいろな映像を韓国語でダビングします!
6	부채춤반 おうぎの舞 클래스	김해수, 강유경	한국의 전통무용 부채춤을 배워 봅시다! 예쁜 부채를 들고 한국의 가락에 몸을 맡겨 보아요! 韓国のおうぎの舞をならってみましょう~きれいなおうぎと練習の音楽がまっています!
7	아이들 커버댄스반 アイドルカバーダンス 클래스	양예은, 이연주	K-POP 아이들의 춤을 따라 추며 한글도 익히고! 신나게 춤을 추며 한국의 음악을 느껴볼까요? 韓国語を習いながらK-POPアイドルの歌に合わせて踊ってみましょう!
8	한글서예반 書道 カリグラフィークラス	이영기, 박재희	보기 좋은 먹이 먹기도 좋다!! 수업 때 배운 한글을 예쁘게 써보는 시간. 2한글서예수업時間ならったハンゲルをきれいに書いてみましょう~

- 그룹 문화 수업은 1차시에 110분 씩 총 9차시로 구성되었으며, 총 16시간 30분 동안 수업이 이루어졌다. 아래의 표는 그룹 문화 수업 시간표이다.

1차시	2차시	3차시	4차시	5차시
8월 2일	8월 3일	8월 3일	8월 4일	8월 4일
15:30~17:20	15:30~17:20	19:00~20:50	15:30~17:20	19:00~20:50
그룹 문화 수업1	그룹 문화 수업2	그룹 문화 수업3	그룹 문화 수업4	그룹 문화 수업5
6차시	7차시	8차시	9차시	리허설 및 공연
8월 9일	8월 9일	8월 10일	8월 10일	8월 11일
15:30~17:20	19:00~20:50	15:30~17:20	19:00~20:50	13:00~21:00
그룹 문화 수업6	그룹 문화 수업7	그룹 문화 수업8	그룹 문화 수업9	리허설 및 공연

## 바. 한국 문화 체험 및 탐방

### ① 국립한글박물관 및 세종충무공이야기

- 본 캠프의 첫 외부일정으로 2017년 8월 5일에 국립한글박물관 및 세종충무공이야기를 방문하였다. 서울특별시 용산구에 위치한 국립한글박물관에서는 한글 창제의 역사와 한글의 우수성에 대해 알아볼 수 있었다. 국립한글박물관 관람을 마친 뒤에는 광화문으로 이동하였고, 각 반별로 자유롭게 점심식사를 하였다. 점심식사 메뉴 선정은 각 반 담당 멘토들이 결정하였으며, 지나치게 맵거나 자극적인 음식과 패스트푸드는 피하도록 가이드라인을 정하였다. 점심식사 뒤에는 종로구 소재의 세종충무공이야기로 이동하여 한국의 역사적 인물인 세종대왕과 충무공 이순신에 대하여 배우는 시간을 가졌다.
- 높은 기온과 높은 습도, 강한 햇볕 탓에 야외 활동에는 큰 지장이 있었으나, 이 날 방문했던 장소는 대부분 실내였기 때문에 비교적 쾌적한 환경에서 프로그램을 진행할 수 있었다. 첫 외부활동이었고 사람이 많은 장소에 방문하는 것이기 때문에 안전사고 등에 최대한 유의하였고, 그 결과 아무 사고 없이 첫 외부일정을 마치게 되었다.
- 국립한글박물관과 세종충무공이야기에 대한 학생들의 만족도는 대체로 좋은 편이었으며, 특히 광화문 근처에서 반별로 자유롭게 식사를 했던 것을 많은 학생들이 자주 언급하였다.

### ② 전라북도 전주시 일대 및 국립공주박물관

- 본 캠프 기간 중 2017년 8월 6일부터 8월 8일까지 2박 3일 간 전라북도 전주시 일대를 방문하였다. 전주 프로그램을 시작하기 전, 2박 3일 간의 긴 외부 일정이라는 점, 일요일이 끼어있어 관광객이 많다는 점, K리그 경기의 경우 수천 명의 관객을 동원하기 때문에 인파에 밀려 학생들을 잃어버릴 수 있다는 점이 우려되었다. 또한 전주의 날씨가 굉장히 습하고 뜨겁기 때문에 학생들의 건강 또한 우려되었다. 때문에 학생들의 안전을 최우선으로 하였다. 교육 멘토뿐만 아니라 행정 멘토들도 학생들을 인솔하는 데에 신경 쓰도록 하였다. 학생이 5인 이상인 반은 행정 멘토들이 같이 인솔을 하여 한 멘토 당 5명 이상의 학생을 맡지 않도록 하였다. 그 결과 실시간으로 학생들을 관찰하고 인솔할 수 있었으며, 사고 없이 전주 일정을 마칠 수 있었다.
- 1일차에는 ‘전주부빔은’에서 비빔밥 퍼포먼스를 하는 것을 시작으로 전주의 일정이 시작되었다. 비빔밥 퍼포먼스는 대형 솥에 밥과 재료들을 다 같이 넣고 비비는, 화합을 상징하는 퍼포먼스였다. 일본의 각 지역에서 온 아이들 중 대표들이 대형 솥에 있는 비빔밥을 비볐고, 캠프에 참여한 학생들이 다 같이 나누어 먹었다. 이후에는 한

국전통문화전당으로 이동하여 한지 뜨기와 한지 공예를 체험하였다. 한국의 전통 종이인 ‘한지’를 만드는 과정을 직접 체험해보는 활동을 통해 한국의 전통적 문화를 이해할 수 있었다. 활동을 마친 후에는 ‘전주월드컵경기장’으로 이동하여 전주를 연고지로 두고 있는 ‘전북 현대’와 울산을 연고지로 두고 있는 ‘울산 현대’간의 K리그 클래식 경기를 관람하면서 한국의 스포츠 문화를 느낄 수 있도록 하였다. 저녁식사는 K리그 경기 관람 중 떡갈비 도시락을 먹는 것으로 진행하였다. 경기 관람 뒤에는 ‘전통문화연수원’과 ‘풍남헌’으로 숙소를 나누어 이동하였다.

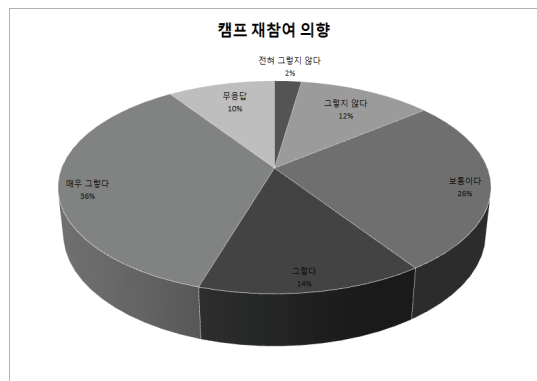
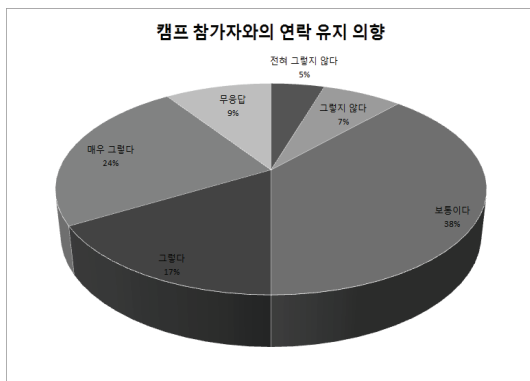
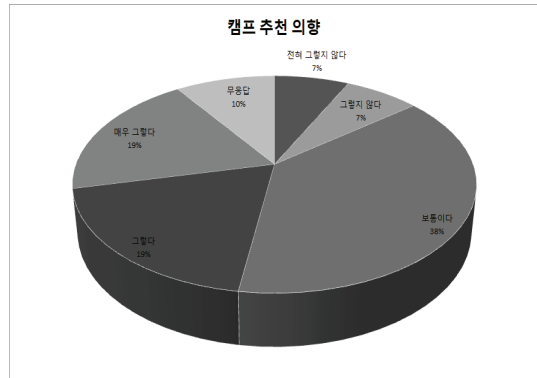
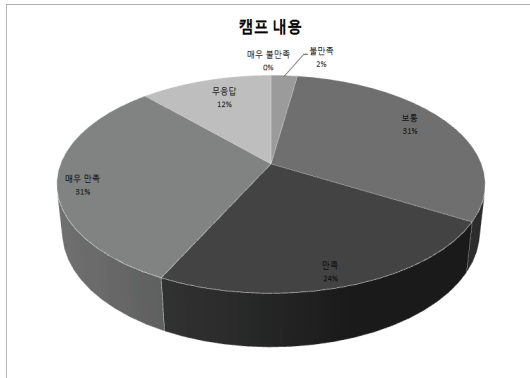
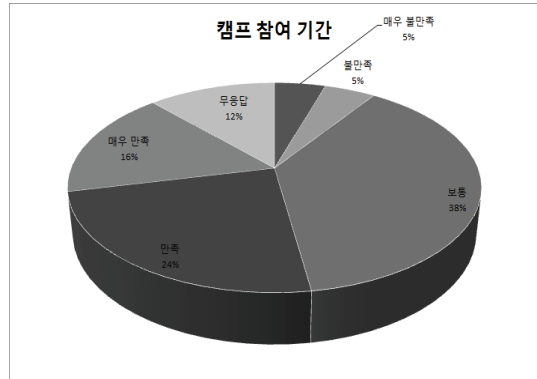
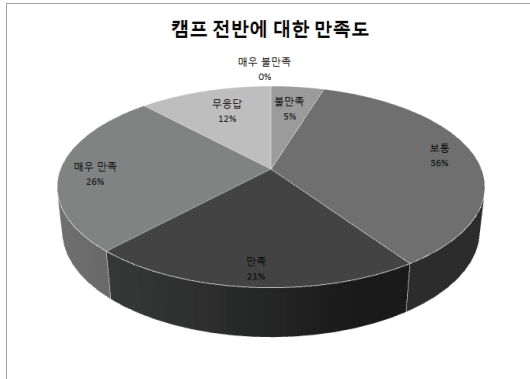
- 2일차에는 ‘전통문화연수원’ 과 ‘향교’에서 전통 문화 체험을 진행하였다. 40명씩 2개의 그룹으로 학생들을 나누어서 A팀은 의관, 예절, 향사례 등을 체험하고 B팀은 음식, 놀이, 예술 등을 체험하였다. 오전까지 프로그램을 진행하였고, 점심식사 후에는 서로의 프로그램을 바꿔서 체험하였다. 단순한 전통 체험이 아니라 학생들이 좋아할만한 활쏘기, 놀이 등을 체험하였기 때문에 만족도가 상당히 높았다. 전통문화연수원에서의 체험 뒤에는 ‘경기전’을 둘러본 뒤 ‘전동성당’앞에서 사진을 찍는 시간을 가졌다. 이후엔 ‘베테랑칼국수’를 방문하여 저녁식사를 하였고, 각 반별로 한옥마을을 둘러보는 시간을 가졌다.
- 3일차에는 아침식사를 한 뒤 국립무형유산원을 방문하여 한국의 무형유산에 대한 설명을 듣고 관람하였다. 국립무형유산원 방문 뒤에는 전주를 떠나 충청남도 공주시에 위치한 국립공주박물관을 방문하였다. 국립공주박물관에는 옛 백제시대의 유물과 유적을 탐구하는 시간을 가졌다.
- 안전에 최우선을 다한 결과 사고나 이탈자 없이 2박 3일 간의 일정을 마무리할 수 있었다. 안전관리는 크게 버스와 숙소에서 신경을 썼는데, 버스에서는 버스 별 안전담당자를 두어 안전벨트와 학생관리를 하도록 하였다. 숙소에서는 방 별로 멘토를 최대한 배치하여 소란이나 안전사고가 발생하지 않도록 주의를 기울였다.

#### **사. 팀 빌딩 및 체육활동 외 행사**

- (생략함)



## 6. 프로그램 운영 결과



- 참가자들의 연령이 낮아 만족도 조사에 다소 한계가 있었으나, 상당히 높은 수준에서 만족도를 보였으며, 아동 캠프의 특성으로 볼 때 학부모들의 피드백이 중요하다고 할 수 있었는데 매우 높은 질적 반응을 보였음. (반응에 대해서는 발표 중 별도로 언급함)

## 7. 결론 및 제언

- 일본지역 재외동포 아동을 대상으로 한 이번 캠프는 여러 가지 의미 있는 족적을 남겼다고 평가할 수 있다. 무엇보다 지금까지 이루어진 방향(청소년 및 성인 대상, 단기 체험형)에 더하여, 아동을 대상으로 한국어의 교과결합형 준몰입 한국어 학습을 개별적이고 특화된 집중 한국문화체험을 더하여 집중적으로 실시하였다는 점 자체가 사업의 역사 측면에서도 사업의 특성 면에서도 의미가 있었다.
- 이제 재외동포 자녀의 모국어(한국어) 교육은 여러 면에서 전환적 기점에 있다. 3세대 이상의 동포가 늘어나면서 모국어의 사용 빈도나 비율이 급속도로 줄어들고 또 한글학교 등 한국어를 배우는 새로운 세대에서는 한국계만이 아닌 한국계와 인연을 나누는 외국인의 비율도 높아지고 있다. 이러할 때 주목해야 할 대상은 바로 차세대 아동들이며, 이들이 모국어(한국어) 사용의 연결고리를 통해 공동체의 정체성을 확인할 수 있도록 유도해 주는 일은 무엇보다 중요할 것이다. 이 사업은 바로 그러한 취지에서 기획되었고, 그 취지를 최대한 구현할 수 있는 방향에서 운영되었다.
- 사업 이전, 사업 중, 사업 이후에 수시로 이루어진 간담회를 통해 여러 의견을 청취할 수 있었다. 캠프 참가자, 일본 현지의 한글학교교사협의회 등 실무준비자를 포함한 인솔 교사, 참가자를 한국에 보낸 학부모, 멘토 학생들, 또한 방문지역 또는 사업 파트너 등으로부터 얻은 내용을 바탕으로 향후 사업에 대한 제언을 더하자면 아래 다섯 가지 정도로 요약할 수 있다.
- 첫째, 참가자들의 연령 및 기타 조건에 대한 통제를 유의 깊고 사려 깊게 할 필요가 있다. 이번 캠프의 경우, 자기 생활 정돈이 어느 정도 가능하고 합숙형 장기 학습 프로그램 참여가 가능한 4~6학년 수준의 연령대를 대상으로 모집이 이루어졌지만 최종 참가자에는 만 6세 아동을 비롯하여 저학년 학생들이 다수 있었고, 또 중학교 1학년 재학 참가자들도 동시에 참가하여 이루어졌다. 형제나 남매, 자매 참가자들이어서 손위가 동생을 돌볼 수 있다고는 하였어도, 화장실 지도를 포함한 거의 전 생활지도가 가정 수준으로 이루어져야 하는 아동의 경우 열흘이 넘는 캠프 생활은 운영진에게, 누구보다 참가자 본인에게 어려움을 줄 수 있다는 점을 고려해야 할 것이다. 한편 참가 학생 중 질환을 보유하고 있거나, 제한된 식사를 제공받아야 하는 경우도 있을 수도 있고, 정서적으로 예민하여 각별한 보호와 지도가 필요한 경우도 있을 수 있다. 이러한 참가자들이 향후 한국어 집중 캠프 참가에 제한을 받거나 차별을 받는 것은 반드시 지양하여야 하겠으나 캠프 참가 중 교육적 혜택을 일반 참가자들과 동일하게 최상으로 얻기 위해서는 학부모를 포함한 전체 참가자들을 대상으로

하는 등의 절차, 인솔 교사와 운영진 사이에 정서적으로 더 돌봄이 필요한 학생에 대한 사항이나 기타 특기할 만한 참가자의 정보 공유가 이루어져야 할 것이며, 운영진이 사전에 충분히 준비할 수 있도록 참가자 선발 조건에 대한 협의가 충분히 이루어질 필요가 있다.

- 둘째, 한국어 학습 수준에 대한 진단과 배치가 좀더 유려하게 이루어져야 한다. 본 사업에서는 별도의 진단지를 개발하고 또 사업제안서에 명시된 것처럼 3월에 이루어진 1차 현지 캠프의 수업 자료와 결과를 최대한 반영하고자 하였으나 배치된 반과 실제 한국어 숙달도 사이에서 차이가 있었다. 멘토 회의를 통해 중간에 반을 교체하여 최대한 배려하였으나 캠프를 위한 별도 교재를 개발하는 과정이나 교재를 학습자에 맞추는 과정 등에서 최대한의 성과를 제고하기 위한 방안을 마련할 필요가 있다. 예컨대 본 사업의 발주와 사업자 선정 절차를 현지 캠프 실시 이전에 마침으로서, 사업비로 현지 캠프에 운영자가 직접 참여하여 예상 참가자들의 한국어 수준을 가늠하고 준비하는 과정을 고안해 볼 수 있을 것이고, 인솔 교사가 입국하기 전에 교육 내용을 사업 운영자와 사전에 협의하는 자리를 만들어 보는 것도 가능할 것이다.
- 셋째, 참가자들의 생활 지도와 학습 지도를 적절한 선에서 분리하고 이 영역에 투입되는 멘토 인력들의 효율적인 배치가 이루어질 필요가 있다. 이번 캠프에서는 참가자의 연령을 대략 11세 이상 정도로 예상하고 25명의 멘토들에게 전체 행정 운영, 학습 지도, 생활 지도, 한국문화 지도 등을 분담하였는데, 7명의 행정 멘토와 18명의 학습 멘토가 이 부분을 모두 전담하는 데 어려움이 있음을 확인하였다. 향후 동일하거나 유사한 사업이 진행될 경우 각 반별로 학습 멘토와 함께 생활지도 멘토가 별도로 추가 배치되고, 또 행정멘토의 숫자를 이번 캠프 이상으로 강화하며, 아동-청소년 지도사와 보건-안전 인력을 보강하는 등 인력 면에서 보강이 이루어져야 할 것이다.
- 넷째, ‘한국’을 직접 방문한다는 것과 ‘한국어’를 집중적으로 공부한다는 것 사이에서 이 캠프가 본디의 취지를 살리면서 양자의 균형성을 찾기 위한 별도의 실질적이면서도 이론적인 연구가 꾸준히 이루어져야 한다. 한국을 찾은 캠프 참가자들은 자국어가 통용되지 않고 한국어만 쓰이는 조건에 다양하게 노출되면서 한국어와 한국문화에 대한 인지적, 언어적인 자극을 받기 때문에 한국에서 (준)몰입형의 한국어 및 한국문화 융합형 프로그램을 마련하는 것은 매우 의미가 있다. 그러나 언어(한국어)를 위주로 한 몰입적 학습 조건은 동포 자녀들이 살고 있는 현지에서도 설계가 가능하다고도 할 수 있다. 어린 아동들이 한국에 오는 조건은 일본 또는 아시아 권역이라면 어느 정도 가능하겠지만 참가 권역이 한국에서 멀어지면 멀어질수록 예상되는 어려움은 커질 수밖에 없다. 또한 한국에 와서 주로 교실과 학교 주변을 맴돌지 않

고 다양한 지역과 장소를 탐방하고 견학하며 관련된 체험들을 하는 것은 좋지만, 그 비율이 높아질수록 한국어에 대한 집중적인 교육은 다소 감소될 수밖에 없다. 모국어(한국어)와 어느 정도 멀어지게 된 아동이 한국어에 흥미를 갖고 한국어의 사용이 주목할 수준으로 도약하기 위한 자극과 입력의 시간이 총 어느 정도 소요가 될지 학술적으로도 살펴볼 필요가 있으며, 금번 사업의 참가자들을 대상으로 하여 심리적인 부분 등을 포함한 다면적인 자료를 수집하여 프로그램 중 한국어 수업의 비율, 활동의 비율 등의 적정 비율을 만들어 나갈 필요가 있다.

- 다섯째, 캠프 참가자들을 대상으로 한, 또 세계 여러 지역 재외동포 아동을 대상으로 한 후속 사업을 다양하게 마련해 줄 필요가 있다. 본 사업을 통해 캠프에 참여한 아동들은 모처럼 일본의 관동·관서 지역을 망라하여 비슷한 또래의 아이들이 체류 신분과 다니는 학교를 벗어나 자유롭게 교류할 수 있는 중요한 기회를 얻을 수 있었다. 이를 계기로 학부모 네트워크, 아이들 네트워크도 더욱 다져질 수 있도록 지원하고, 캠프를 통해 심어진 한국인의 정체성, 한국어 사용 능력이 잘 성장하고 유지될 수 있도록 돕는 다양한 프로그램을 마련할 필요가 있다. 동시에 미주, 유럽, 기타 아시아-태평양 지역 등 다른 지역의 동포 아동을 대상으로 한 캠프가 확대될 수 있도록 사업 전개 방향에 대해서도 유의해야 한다. 이번 캠프 기간만 해도 일본 지역 동포 아동을 대상으로 한 한국어 집중 캠프가 운영된다는 것을 접한 미주, 유럽의 동포들이 운영진에게 자신들의 어린 자녀들이 한국에 가서 한국어 정체성을 기르기 위한 캠프가 향후 더 있을지에 대한 여부를 묻는 접촉이 몇 건 있었다.

## 참고문헌

- 생략



# 한일사회언어학적 연구 성과의 교육적 활용과 향후과제

- ‘한일이문화커뮤니케이션’ 수업사례를 중심으로 -

노 주 현 (덕성여대)

## 1. 서론

사회언어학은 성별·연령·친소관계 등과 같은 사회적 요인에 따른 언어의 다양성을 연구하는 분야로, 언어행동, 언어생활, 언어접촉, 언어변이, 언어의식, 언어습득 등이 주된 연구주제이다(眞田他1992). 이러한 사회언어학적 관점이 한일대조 연구 분야에 도입되기 시작한 것은 1970년대 이후로, 한국어 경어체계 전반에 걸쳐 일본어와의 차이점을 밝힌 梅田(1977), 韓美卿(1982)에서, 경어 사용에 관한 사회언어학적 연구인 荻野(1989,1991), 姜錫祐(1997)등에 이르기까지, 경어행동과 관련해 사회언어학적 연구 성과가 상당부분 축적되었다. 1990년대에 들어서면서 부터 경어 이외에 맞장구(あいづち), 사죄행동, 감사행동, 의뢰행동, 권유행동, 거절행동, 불만행동, 칭찬행동 등 다양한 한일 언어행동 전반에 걸쳐 조사연구가 축적되어 왔다(生越1993,1994,1995; 洪珉杓2007; 元智恩2009,2016; 金庚芬2012, 柳慧政2012; 盧姪鉉2014ab; 鄭賢兒2015, 鄭榮美2016 등). 하지만, 한일 언어행동에 관한 실증적 대조연구는 특정 언어행동의 관찰·기술을 목적으로 진행된 경우가 많아, 아직 질적으로도 양적으로도 미흡한 실정이다(生越2012, 李吉鎔2017).

이에, 본 연구에서는 한일 사회언어학적 연구 성과 중에서 언어행동 관련 연구 성과의 교육적 활용예로 ‘한일이문화커뮤니케이션’ 수업사례를 살펴봄으로써, 교육적으로 필요한 한일 언어행동 연구의 새로운 관점 및 방향을 모색하고자 한다.

## 2. 한일 언어행동 관련 연구 성과의 교육적 활용 - 수업 사례 보고

교통 통신의 발달로 인해 한국과 일본 뿐 만 아니라 전 세계가 다문화사회로 변신하고 있는 가운데, 한국 내 일본어교육 역시 커뮤니케이션능력 양성에 주력하고 있다. 필자가 재직하고 있는 D대학에서도 이러한 사회적 변화와 요구에 부응하기 위해, 2015년부터 일어일문학과 3학년 2학기 전공 선택 과목으로 ‘한일이문화커뮤니케이션’을 신설하였다.

‘한일이문화커뮤니케이션’ 수업에서는 이문화커뮤니케이션 관련 기본 개념 및 이론을 학습

하고, 한일미스커뮤니케이션의 구체적인 사례를 중심으로 수업참가자간의 경험 및 의견 교환을 통해, 한일간의 유사점과 차이점을 이해하고자 하였다. 구체적인 교육목표는 다음과 같다.

- ① 무의식 속의 ‘문화’를 의식화한다.
- ② 이문화이해·이문화커뮤니케이션에 관한 기초지식을 습득한다.
- ③ 사례분석을 통해 한일이문화커뮤니케이션에 중요한 역할을 담당하는 언어행동패턴, 비언어적 요소 등을 이해한다.
- ④ 한일이문화장면에서 원활하게 커뮤니케이션할 수 있는 능력을 배양한다.

수강생수 및 구성은 매해 약간의 차이가 있기는 하지만, 대체로 중·상급 이상의 한국인일 본어학습자(전공 3,4학년)와 일본인(교환학생) 총15명 전후가 수강을 한다). 수업시간은 1회당 75분 수업이 주 2회이며, 총 16주간 실시된다. 주차별 강의 주제 및 내용은 <표1>과 같다.

<표1> 주차별 강의 주제 및 내용

주	강의 주제 및 내용
1	오리엔테이션
2	[이론] 이문화란? - 일본의 이문화교류사 / 이문화이해의 의의
3	[이론] 문화란?(1) - 문화의 빙산모델 / 상식 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(1)
4	[이론] 문화란?(2) - 토탈 컬쳐와 서브 컬쳐 / 문화의 특징 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(2)
5	[이론] 이문화적응 - U자곡선의 적응 / W자곡선의 적응 / 나선형 적응 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(3)
6	[이론] 차이 인식 - [ 행동 / 시점 / 환경 / 발상 ]에 따른 문화차 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(4)
7	[이론] 이문화 인식 - 고정관념 / 파일링 / 스테레오타입 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(5): 의뢰/권유-수락-감사
8	중간고사
9	[이론] 차별 - 차별의 종류 / 차별이 발생하게 되는 배경 / 차별과 이문화이해 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(6): 의뢰/권유-거절-관계회복(사죄...)
10	[이론] 세계의 가치관 - 개인주의 VS 집단주의 / 고문맥문화 VS 저문맥문화 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(7): 칭찬행동-반응 & 불만표명-반응
11	[이론] 이문화수용 - 이문화수용의 프로세스 / 이문화수용의 5단계 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(8)
12	[이론] 자기 자신 파악하기 - 조하리의 창이론 / 장점 찾기 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(9)
13	[이론] 비언어커뮤니케이션 - 비언어커뮤니케이션의 중요성과 종류 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(10)

1) 2017년 2학기에는 한국인 10명(전공3,4학년)과 일본인 4명(교환학생)으로 총 14명이 수강하였고, 2018년 2학기에는 한국인 10명(전공3,4학년)과 일본인 3명(교환학생)으로 총 13명이 수강하였다.

14	[이론] assertive communication [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(11)
15	[이론] 다문화공생사회 실현 [실습] 한일미스커뮤니케이션 사례분석(12)
16	기말고사

<표1>에 제시한 바와 같이, 각 주별 수업은 [이론]과 [실습]으로 나누어 진행하였다. [이론] 수업은 原沢伊都夫(2013)『異文化理解入門』(研究社) 을 토대로 교수가 작성한 PPT를 중심으로 진행하였다. [실습] 수업은 任榮哲·井出里咲子(2004)『箸とチョッカラク』과 奥山洋子(1998)『일본인은 이상해 한국사람 못말려』등의 선행연구 및 도서 가운데 장면별 한일미스커뮤니케이션 사례를 선정하여 학생들이 요약 발표한 후, 디베이트 형식의 토론을 실시하였다. 이 가운데 7주차, 9주차, 10주차 [실습] 수업에 한일 언어행동 관련 선행연구의 성과를 활용하여 한일 미스커뮤니케이션 사례를 분석하였다. 언어행동 사례 분석 방법에는 (1)D.I.E. Method와 (2)커뮤니케이션 행동 산출 프로세스, 두 가지를 활용하였는데, 이하 각각에 대해 간단히 기술하겠다.

### (1) D.I.E. Method

D.I.E. Method란, D(description 기술), I(interpretation 해석), E(evaluation 평가)로, 사태를 어떻게 이해해서 어떻게 판단하였는지를 기술함으로써, 이문화간 오해·마찰의 원인을 밝혀, 이문화에 대한 이해의 폭을 넓히고, 이문화를 접하는 태도를 양성하는 이문화이해 트레이닝 방식 중 하나이다(原沢,2013). 예를 들어, “옆자리에 앉아 있는 친한 친구가 참석자 명단에 ○를 해야 하는데, 펜이 없는 모양입니다. 이때, 친한 친구가 책상 위에 놓여있는 내 펜을 (한마디 말도 없이) 갖다 쓰고 돌려 줬다고 합니다. 이때 여러분들은 친한 친구의 행동을 보고 어떻게 이해하고 어떻게 판단하는지를 적어주세요.” 라고 일본인과 한국인에게 각각 기술하도록 한 결과예가 <표2>이다.

<표2> DIE Method 적용 사례

일본인(J_01)		기술(D)	한국인(K_01)	
평가(E)	해석(I)		해석(I)	평가(E)
무례하다	‘남의 물건을 양해도 구하지 않고 자기 물 건처럼 쓰네’	참석자 명단에 ○ 체크를 하기 위해, 친한 친구가 책상 위에 있는 내 펜을 (말없이) 갖다 쓰고 돌려주었다.	‘펜이 없나봐’ ‘.....’	별 생각 없다



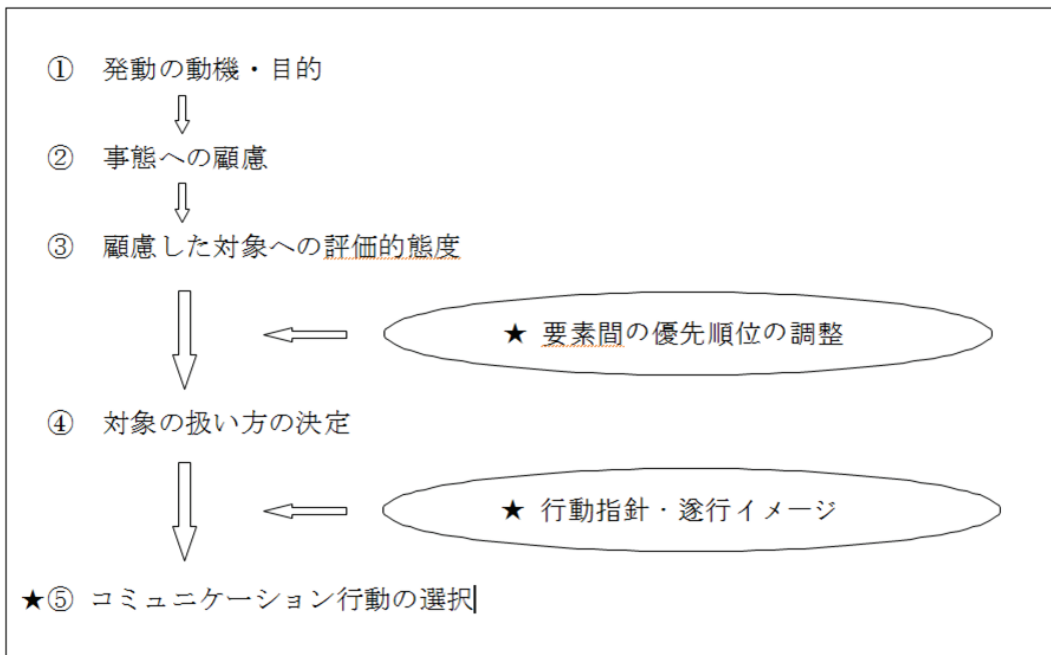
이와 같이, 같은 상황을 두 개의 다른 입장에서 해석·평가함으로써, 편견 없이 객관적으로 이문화를 이해하고 접하는 태도를 양성하기 위해, 미스커뮤니케이션 장면을 D.I.E. Method로 분석하도록 하였다.

## (2) 커뮤니케이션 행동 산출 프로세스

南(1977), 杉戸(1983), 菊地(1994)를 참고로 盧姪鉉(2014)에서 제시한 커뮤니케이션행동 산출 프로세스를 활용해, 미스커뮤니케이션 장면의 한일언어행동을 분석하도록 하였다. 본 수업에서 활용한 커뮤니케이션행동의 산출 프로세스를 간단히 설명하면 다음과 같다.

- ① 화자에게 커뮤니케이션 행동을 개시할 동기·목적이 존재한다.
- ② 화자가 객관적으로 존재하는 사태를 고려한다.
- ③ 그 고려에는 화자의 평가적 태도가 어떤 식으로든 수반된다.
- ④ 그러한 고려·평가적 태도에 걸맞게 대상의 대우방식을 결정한다.
- ⑤ 그 대우방식의 차이가 반영된 커뮤니케이션 행동을 선택한다.

<표3> 커뮤니케이션 행동 산출 프로세스 (盧姪鉉,2014a)



예를 들어, 옆에 있는 친한 친구에게 펜을 빌리는 경우, ①화자에게는 펜을 빌려야 한다는 행동개시의 동기·목적이 존재한다. ②단계에서 화자는 그 목적을 달성하기 위해, 볼펜을 빌릴 대상으로 ‘옆 사람’을 인식한다. 그 인식에는 ‘친한 사람이다. 동년배다’ 등과 같은 평가적 태도가 수반되는데 이것이 ③단계이다. 그 다음 ④단계에서는 그러한 고려·평가적 태도에 따라 대상의 대우방식을 결정하는데, 여기에는 친소상하관계 등 요소간의 우선순위가 반영된다. 이 대우 방식의 차이를 반영해 언어·비언어적 행동을 선택하는 것이 ⑤단계이며, 여기에는 행동지침·수행이미지가 반영된다. 이 5단계 프로세스를 거친 결과, 옆자리의 친한 친구에게 펜을 빌리는 행동이 산출되는 것이다. 앞의 예에서, ‘참석자 명단에 ○체크를 하기 위해, 친한 친구가 책상 위에 있는 내 펜을 (말없이) 갖다 쓰고 돌려주는 행동’은, 한국의 경우 친한 관계라는 것이 다른 어떤 요소보다 우선적으로 작용하고, ‘말없이 갖다 쓰고 돌려주는 행동’이 친한 사이에 가능한 행동패턴으로 자리매김하고 있기 때문에, 한국인의 커뮤니케이션 행동으로 선택 가능한 것이다. 반면에, 일본에서는 친한 관계라는 것이 한국만큼 절대적 우선순위를 점하고 있지 않으며, 다른 사람의 물건을 빌려 쓰는 행위 자체의 부담도가 여전히 크게 작용한다. 따라서, 친한 친구 사이라 하더라도 ‘말없이 갖다 쓰고 돌려주는 행동’ 보다는 한마디 양해를 구하는 것이 일본인들의 바람직한 행동이미지로 작용해 일본인의 커뮤니케이션 행동 선택에 반영되는 것이다.

이와 같이, 본 수업에서는 화자가 장면을 파악하는 방식과 언어·비언어행동의 선택 과정을 단계별로 명확히 하고, 한일간의 차이가 어느 단계에서 비롯되었는지를 예측하는데 유용할 것이라는 판단 하에, 미스커뮤니케이션 장면을 커뮤니케이션행동 산출 프로세스 측면에서 분석하도록 하였다.

### 3. 교육적 활용을 통해 본 한일 언어행동 연구의 문제점 및 향후 과제

한일 사회언어학적 연구 성과 중에서 언어행동 관련 연구 성과를 ‘한일이문화커뮤니케이션’ 수업에 활용하는 과정에서, 향후 한일 언어행동 연구 분야에 필요한 연구 관점 및 방향으로 아래 (1)~(5)를 제시하고자 한다.

- (1) 선행연구를 바탕으로 커뮤니케이션행동의 산출 이해 과정(매커니즘)을 도식화하여, 한일 이문화커뮤니케이션의 이해와 분석에 활용 가능한 형태로 제시할 필요가 있다.
- (2) 커뮤니케이션행동의 산출 이해 과정을 도식화하는 과정에서 필요한 각 요인의

scale 및 우선순위를 명시화하기 위해, 추가 조사연구를 통합적으로 진행해야 한다.

- (3) 지금까지 축적된 선행연구의 성과를 ‘커뮤니케이션행동의 산출 이해 과정(도식)’ 안에서 이문화커뮤니케이션 교육 자료용으로 데이터베이스화할 필요가 있다.
- (4) 연구의 목적이 특정 언어행동의 관찰 및 기술에 그치는 것이 아니라, 그 요인을 분석하는 방향으로 전환되어야 한다.
- (5) 언어행동의 연구 대상을 좀 더 폭넓은 의미에서 재검토할 필요가 있다. 다시 말해, 연구 대상을 의뢰, 거절, 사과 등과 같이 장면별로 구분하는 것이 아니라, 발화의 연속선, 언어행동의 연속선 상에서 화자의 사고와 행동이 함께 움직여가는 과정 전체를 연구의 대상으로 삼을 필요가 있다.

#### 4. 결론

본 연구에서는 한일 사회언어학적 연구 성과 중에서 언어행동 관련 연구 성과의 교육적 활용예로 ‘한일이문화커뮤니케이션’ 수업 사례를 소개하고, 이를 바탕으로 교육적으로 필요한 한일 언어행동 연구의 새로운 연구관점 및 방향을 제시하였다. 이러한 연구 관점 및 방향은 사회언어학 뿐 만 아니라 이문화커뮤니케이션 연구 및 교육 분야에도 유익한 주제로 제시 가능할 것이다.

#### 【인용문헌】

\*\* 한국출판 \*\*

- 盧姪鉉(2014a) 『韓日コミュニケーション行動の対照研究-貸し借り行動・意識に注目して-』WHOIN
- \_\_\_\_\_ (2014b) 『不満表明とその返答に関する韓日対照研究』책과나무
- 奥山洋子(1998) 『일본인은 이상해 한국사람 못말려』시사일본어사
- 李吉鎔(2015) 「ポライトネス理論からみた韓・中・日の言語行動の相互評価」 『日本語学研究46』韓国日本語学会
- \_\_\_\_\_ (2017) 「誤用論・社会言語学研究の現状と展望」 『日本語学研究51』韓国日本語学会 pp.41-56
- 元智恩(2009) 『한국어와 일본어의 배려하면서 거절하기』인터북스
- \_\_\_\_\_ (2016) 「日韓両言語における断わりと受諾の一研究」 『日本文化研究』60、동아시아일본학회
- 鄭榮美(2016) 「負担度の低い誘いの談話構造に関する韓日対照研究-男子大学生の会話を対象に-」 『人文科学研究論叢』94(1) 명지대학교
- 鄭賢兪(2015) 「負担度の差による謝罪行動の特徴に関する韓日対照研究-ポライトネス理論の観点から-」 『日語日文学研究』95(1) 한국일어일문학회

\*\* 일본출판 \*\*

- 任榮哲・井出里咲子(2004) 『箸とチョッカラク』大修館書店
- 梅田博之(1977)、「朝鮮語における敬語」『岩波講座日本語4 敬語』岩波書店 pp.247-270
- 荻野綱男(1989)、「対照社会言語学と日本語教育 - 日韓敬語用法の対照研究を例として -」『日本語教育』69、日本語教育学会、 pp.47-63
- 荻野綱男(1991)、「聞き手敬語の丁寧さ意識と敬語行動—丁寧だと思えば丁寧か—」、『文芸言語研究 言語編』、筑波大学、 pp.81-96
- 生越直樹(2012) 「言語行動の日韓対照研究—その成果と問題点」野間秀樹編『韓国語教育論講座(第2巻)』くろしお出版
- 生越まり子(1993)、「謝罪の対照研究 —日朝対照研究—」『日本語学』12-12、明治書院、 pp.29-38
- 生越まり子(1994)、「感謝の対照研究 —日朝対照研究—」『日本語学』13-8、明治書院、 pp.19-27
- 生越まり子(1995)、「依頼表現の対照研究 —朝鮮語の依頼表現—」『日本語学』14-10、明治書院、 pp.50-60
- 菊地康人(1994)、『敬語』、講談社学術文庫
- 金庚芬(2012) 『日本語と韓国語の「ほめ」に関する対照研究』ひつじ書房
- 真田信治・渋谷勝己・陣内正敬・杉戸清樹(1992) 『社会言語学』桜楓社
- 杉戸清樹(1983)、「<待遇表現>気配りの言語行動」 『講座日本語の表現3話し言葉の表現』水谷修編、筑摩書房、 pp.129-152
- 韓美卿(1982)、「韓国語の敬語の用法」『講座日本語学12 外国語との対照Ⅲ』、明治書院
- 原沢伊都夫(2013) 『異文化理解入門』研究社
- 洪珉杓(2007) 『日韓の言語文化の理解』風間書房
- 南不二男(1977)、「1.敬語の機能と敬語行動」『岩波講座 日本語4 敬語』、岩波書店、 pp.1-44
- 柳慧政(2012)、『依頼談話の日韓対照研究—談話の構造・ストラテジーの観点から—』



# 일본어학개론 내용에 따른 다양한 강의 진행 시도

## - 학생중심수업 실천 보고 -

조 선 영 (인천대학교)

### 1. 들어가며

강의 진행과 관련된 고찰은 학습자, 교수자, 교수법 등 다양한 측면에서 논의되어 왔다. 이때 학습자와 교수자의 측면에서는 학습자 중심 수업이 교수자의 일방적인 강의보다 강조되어 왔으며 이는 학습자의 능동적인 학습을 수동적인 학습보다 우위에 놓는 기본 인식에 기초를 두고 있다고 볼 수 있다. 이에 학습자 중심 수업을 어떻게 디자인하고 진행하였는지에 대한 고찰이 실천연구로서 보고되어 왔다. 주로 활용되고 있는 교수법으로는 PBL, 플립러닝, 블렌디드러닝, 협동학습 등이다. 이러한 학습자 중심수업에서 중요한 것은 자발적인 학습 및 동기유발이며 이때 최근에 학생들에게 부족하다고 지적되고 있는 커뮤니케이션 능력도 향상시킬 필요가 있다. 이에 대한 학생들의 인식을 살펴보는 것 또한 기본적으로 필요하다고 생각된다. 한편 교과 내용에 따라서는 교수자의 강의를 중심이 될 경우도 있으며 이때 학습자가 능동적인 학습을 유지하기 위해서는 학습에 대한 메타인지가 필요하다고 볼 수 있다.

종래의 수업 실천보고에서는 일본어 입문, 회화, 작문, 독해, 문화이해 교과목 등이 고찰대상이 되어왔으며 ‘일본어학개론’과 같은 이론 및 체계적인 학습이 필요한 교과목은 찾아보기 어렵다. 이 발표에서는 일본어학개론의 내용에 따라 진행한 두 가지 강의 진행 방법을 제시하고, 이에 대한 학습자의 인식 및 만족도를 중심으로 보고하고자 한다.

### 2. 강의진행

2학년 1학기 전공필수 교과목인 ‘일본어학개론’으로 2019년도 1학기 수강생은 19명이다. 학년구성은 1학년 1명, 2학년 15명, 3학년(편입생) 1명, 4학년 2명이었다. 이중 4학년 2명은 5월 중에는 교생실습으로 출석하지 못해 2.2 및 3.2에서는 제외되었다. 남녀구성은 남학생 8명, 여학생 11명이었다.

## 2.1 방법 1 - 기본 개념 이해

기본 개념을 이해하는 내용이 중심이 된 부분에서는 주교재의 설명 및 예문으로 학습자 스스로 학습이 가능하다고 판단하였다. 이에 교수자의 강의 없이 학생들이 함께 교재를 토대로 개념을 이해하도록 하였다. 강의는 다음과 같은 순서로 진행되었다.

- (1) 학습목표 및 학습내용 키워드, 목차 소개 (2) 기초적인 내용 강의(20분 이내)
- (3) 직소퍼즐식 학습 (4) 퀴즈 실시

직소퍼즐식 학습을 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 이때 담당개념은 3~5개 정도로 하며 그룹 또한 3~5개로 구성된다.

- ① 그룹별로 담당 개념을 배분하여 각 개념에 대해 1차 그룹 내에서 학습
- ② 담당개념이 서로 다른 학습자끼리 2차 그룹을 구성하여 담당개념을 설명
- ③ 1차 그룹으로 돌아와서 재확인

## 2.2 방법 2 - 예문을 중심으로 한 문법이해 및 음성·음운관련 필수어휘 학습

시제, 태 등 예문을 중심으로 문법에 관한 이해를 하는 내용과 음성 및 음운 관련 필수어휘를 학습하는 내용은 교수자의 설명이 체계적으로 필요하다고 판단하였다. 이에 내용이해를 위해서는 교수자의 강의를 중심으로 하지만 수업 시작 전에 관련 내용에 관련된 필수 어휘나 예문 등으로 이루어진 문제를 먼저 풀어봄으로써 수업 내용에 관해 미리 생각해 보도록 하였다. 또한 동일하거나 유사한 문제를 수업 마지막에 한번 더 풀어보도록 하였다. 필요에 따라서는 다음 수업 시간에 한번 더 문제를 풀어보도록 하였다. 강의는 다음과 같은 순서로 진행되었다.

- (1) 학습내용 관련 '수업 전' 퀴즈 실시 (2) 학습목표 및 학습내용 키워드, 목차 소개
- (3) 교수자 강의 진행 (4) '수업 후' 퀴즈 실시 (5) 다음 수업시간에 퀴즈 재실시

## 3. 학습자의 인식 및 만족도 설문결과

### 3.1 방법1에 관하여

설문조사는 구글 설문지를 이용하여 학생들에게 설문링크를 공지하고 익명으로 진행하였다. 성적과 무관하며 연구목적으로만 이용되는 것임을 밝혔다. 설문대상과 시기는 다음과 같다.

- (1) 설문 대상: 수강생 19명 중 17명 응답
- (2) 설문 시기: 2019년 4월1일 수업시간 이후(3월 중 2회 수업 실시 후)

먼저 1차 그룹 내에서 담당 부분에 관한 이해가 어느 정도 이루어졌는지 질문한 결과

90~100%이해되었다고 응답한 학생이 35.5%, 70~80% 이해되었다는 학생이 41.2%로, 76.5%의 학생이 각자 분담한 기본 개념에 대해 70%이상 이해되었다고 응답하였다. 응답자 17명 중 13명이 이에 해당되며 이해가 잘 된 이유를 자유 기술한 내용을 요약해 보면 다음과 같다.

함께 이야기를 하며 이해하고 확인해서(5)<sup>1)</sup>  
 다른 사람에게 설명하기 위해 예를 찾아보는 등 열심히 해서(5)  
 학생 눈높이에서 이해해서/ 반복해서 / 개인적으로 가능

한편 이해한 정도가 70%미만이라고 응답한 학생은 4명으로, 이해가 잘 안된 이유에 관해서는, ‘잘 모르겠다’, ‘어수선하고 시끄러운 분위기 때문에’, ‘교재 내용 이상으로 이해하기 어렵고 추가예시나 설명이 힘들’, ‘서로 각자 이해한 방식으로 설명해서 전달이 잘 안됨’과 같이 응답하였다.

직소퍼즐방식으로 진행되었으므로, 2차 그룹에서는 각자 담당한 부분에 대하여 다른 구성원에게 설명하였는데, 이에 대하여 우선 설명이 잘 되었는지 질문한 결과, 23.5%의 학생이 ‘아주 잘 설명하였다’, 58.8%의 학생이 ‘잘 설명하였다’고 응답하여 82.3%의 학생, 즉 14명이 긍정적이었다. 잘 설명한 이유에 관한 자유기술 내용을 요약하면 다음과 같다.

설명하려고 꼼꼼하게 이해하였고 반복해서(9)  
 1차 그룹에서 예를 생각해보고 개념과 연결해 봄  
 담당한 분량이 많지 않아서/ 예시가 있어서/ 열심히 필기해서/ 똑똑해서

한편 ‘잘 설명되지 않았다’고 응답한 학생은 3명 있었다(전혀 설명되지 않았다는 0명). 잘 설명되지 않은 이유는 ‘아는 것을 말하는 것이 생각보다 어려웠다(2)’, ‘다른 사람에게 설명할 수 있을 만큼 정리되지 않았다(1)’와 같았다.

2차 그룹에서 다른 학생이 설명해 주는 내용이 모두 이해되었는지 질문한 결과, 17.6%의 학생이 90%이상 이해되었다고 했고, 64.7%의 학생이 70%이상 이해되었다고 응답하였다. 즉 82.3%의 학생이 70%이상 이해되었다고 응답한 것으로, 이 14명의 학생이 자유 기술한 이해가 잘 된 이유를 요약하면 다음과 같다.

잘 이해 안된 내용이나 부족한 점은 서로 질문하는 등 노력해서(2)/  
 예시와 함께 설명해줘서/ 쉽게 설명해 줘서/ 열심히 설명해 줘서/ 이해한 후 설명해줘서/  
 학생의 눈높이에서 이해한 내용이어서/ 친한 친구들이 설명해줘서/

1) ( )의 숫자는 응답인원을 명기한 것으로, ( )가 없는 경우는 1명을 나타낸다.



친구의 틀린 내용을 찾아 놀리기 위해 열심히 들어서/  
 설명도 듣고 책도 읽으며 이해하려고 노력해서/  
 스스로 읽어보아서/ 복습시간이 있어서/ 열심히 공부해서/ 역시 이유가 있음

한편 이해한 정도가 70%미만이라고 응답한 학생은 3명이었는데, ‘분위기가 별로여서’, ‘말로 풀어서 설명하는 것이 미숙해서 어려웠음’, ‘설명만으로는 100% 이해되지 않아서, 추가적으로 책을 읽어서 이해함’과 같이 이해가 잘 안된 이유를 언급하였다.

수업시간 이전에 교재를 읽어 보는 등의 예습을 했는지 여부에 대해서는 ‘매번 하였다’는 학생은 없었으나, 47.1%의 학생이 거의 매번 하였다고 응답하였으며, 17.6%의 학생이 반 정도, 35.3%의 학생이 한 두번 예습하였다고 응답했다. 수업 시간 이후의 복습에 관해서는 11.8%의 학생이 매번, 35.3%의 학생이 거의 매번, 23.5%의 학생이 반 정도라고 응답하였으며, 23.5%의 학생이 한 두번, 나머지 학생 1명은 전혀 한 적이 없다고 응답하였다.

교수가 모든 내용을 강의하는 것과 비교하여 이런 수업 방식이 전반적으로 도움이 된다고 생각하는지 질문한 결과 17.6%의 학생이 ‘아주 도움이 된다’, 58.8%의 학생이 ‘도움이 된다’고 응답하여 76.4%의 학생이 대체적으로 긍정적인 것으로 나타났다. 한편 1명이 ‘어느 쪽도 아니다’, 2명이 ‘별로 도움이 안된다’, 1명이 ‘전혀 도움이 안된다’고 응답하였다.

도움이 된다면 (혹은 도움이 되지 않는다면) 어떤 점에서 그렇게 생각하는지 응답한 내용을 요약하면 다음과 같다.

[도움이 되는 이유]

능동적으로 참여하고 생각하므로 재미있게 공부할 수 있음(3)/ 서로 이야기를 하면서 책을 다시 읽으면서 기억에 오래 남음(3)/ 반복해서 복습이 된다(2)/ 스스로 배우는 영역이 확장될 것 같음/ 시간은 오래 걸려도 이해할 수 있는 시간이 늘었으므로 도움이 된다/ 자신이 담당할 부분과 다른 학생에게 설명 듣는 부분이 있어서 기억에 남음/ 과목 특성상 가능함/그냥 좋다

[도움이 되지 않는 이유]

그룹 구성에 시간이 지체되고 책에 있는 내용을 써야 해서 시간낭비 같음  
 설명에만 지나치게 신경쓰다보니 전부 습득에는 어려움/ 자신이 담당할 부분에 비해 설명 듣는 부분은 기억에 덜 남음/ 별로 도움되지 않음

마지막으로 개인별로 응시한 퀴즈에 관하여 1차 그룹에서 담당하였던 부분에 관하여 답을 잘 썼는지 질문한 결과, ‘아주 잘 썼다’는 학생이 17.6%, ‘잘 썼다’는 학생이 64.7%로 82.3%의 학생이 긍정적으로 응답한 반면, 1명은 ‘잘 못썼다’고 했으며, 2명은 담당할 부분이 기억나지

않거나 해당일자에 결석했다고 응답하였다. 한편 1차 그룹에서 담당하지 않았던 부분에 관해서는 ‘아주 잘 썼다’는 학생은 없었고, 52.9%의 학생이 ‘잘 썼다’고 응답한 반면, 29.4%의 학생이 ‘잘 못 썼다’고, 5.9% 즉 1명의 학생이 ‘전혀 못 썼다’고 응답했으며, 2명은 담당한 부분이 기억나지 않거나 해당 일자에 결석했다고 응답하였다.

### 3.2 방법2에 관하여

설문조사는 3.1에서 언급한 방법1의 경우와 동일한 방식으로 진행되었으며, 설문대상과 시기는 다음과 같다.

- (1)설문 대상: 수강생 17명 중 16명 응답(2명은 교생실습으로 수업 참여 없었음)
- (2)설문 시기: 2019년 5월13일 수업시간 이후(중간시험 이후 3회 수업 실시 후)

먼저 수업 시작할 때 퀴즈 형식으로 살펴본 내용에 관해 평균적으로 어느 정도 정답을 했다고 생각하는지 질문한 결과, 12.5%의 학생이 90%이상, 18.8%의 학생이 70~80% 정답이었다고 응답하였으며, 43.8%의 학생이 50~60% 정답, 12.5%의 학생이 30~40% 정답, 12.5%의 학생이 10~20% 정답이었다고 응답하였다. 즉 5명이 70%이상 정답이었다고 생각하고 있었다. 정답을 많이 하게 된 이유에 대해서는 ‘이미 배운 내용(3)’, ‘예습(2)’했다고 응답하였다. 11명의 학생은 60%이하 정답이라고 생각하였으며, 정답을 많이 못한 이유로서는 ‘예습을 안해서(6)’, ‘복습을 안해서’, ‘기억이 안나서’, ‘실력 부족’, ‘낮선 문법 용어’, ‘죄송합니다’ 등이 있었다

이어서 교수자의 강의로 진행된 수업 내용에 관한 이해도를 질문한 결과, 62.5%가 ‘아주 잘 이해되었다’, 37.5%가 ‘잘 이해되었다’고 응답하였다.

수업 종료 시에 퀴즈형식으로 살펴본 내용에 관해 어느 정도 정답을 했다고 생각하는지 질문한 결과 43.8%의 학생이 90%이상이 정답이었다고 했고, 70~80% 정답이었다고 응답한 학생도 43.8%이었다. 50~60% 정답이라고 응답한 학생은 12.5%였다. 실제로 이 학생들이 어느 정도의 비율로 정답이었는데 대해서는 추가 분석을 통해 보고할 예정이다.

70%이상 정답이었다고 응답한 학생은 14명으로 정답인 이유에 관해 자유 기술한 내용을 요약하면 다음과 같다.

바로 직전에 배운 내용이므로(4) /수업에 집중해서(2)/복습해서(2)  
 처음에 풀어본 내용을 수업 듣고 다시 풀어서(2)/틀렸던 부분에 집중하여 수업을 들어서  
 예습과 복습 덕분에/이미 알고 있던 내용에 이론이 추가되어서/무응답

한편 정답이 적은 이유에 관해서는 ‘예습을 하지 않아서’, ‘한자를 못 외워서’와 같은 응답이 있었다.

수업 시간 이전에 예습을 했는지에 관해서는 매번 하였다는 학생은 없었고, 거의 매번 하였다는 응답이 12.5%, 반정도 하였다는 응답이 31.3%, 한 두번 하였다는 응답이 43.8%였고, 전혀 한적이 없다는 응답이 12.5%였다. 수업시간 이후에 복습을 했는지에 관해서는 6.2%가 매번 하였다고 응답하였으며, 31.3%는 거의 매번, 25%는 반정도 하였다고 응답하였다. 25%는 한두번 하였다고 하였으며, 12.5%는 전혀 한 적이 없다고 응답하였다.

마지막으로 수업 시작할 때 배울 내용에 관해서 문제 형식으로 미리 살펴보는 것이 전반적으로 도움이 된다고 생각하는지 질문한 결과, 43.8%의 학생은 아주 도움이 된다고 응답하였고, 50%의 학생이 도움이 된다고 응답하였다. 6.2%, 즉 1명의 학생은 별로 도움이 안 된다고 응답하였다. 이에 도움이 되는 혹은 도움이 되지 않는 이유를 질문한 결과는 다음과 같았다.

-중요한 부분을 파악할 수 있음(3)/배울 내용에 초점을 맞추면서 수업을 들을 수 있음(3)  
-미리 내가 아는 부분과 모르는 부분을 알 수 있음/ 수업 시간에 이해하는 속도가 빠름  
-미리 알 수 있어서 수업할 때 나오면 반가움/ 조금이라도 익숙한 것을 배우게 됨/ 한번 더 기억을 되짚어 볼 수 있다/ 몰랐던 지식을 수업 끝난 후에 정리하게 되어 더 기억에 남음/어떤 식으로 알아 두어야 할지 알 수 있음/ 예습이 된다/ 그냥 좋음/  
-도움이 되지 않고 시간이 아깝다

그리고 수업 마지막에 배운 내용과 관련하여 다시 한번 문제형식으로 살펴보는 것이 전반적으로 도움이 된다고 생각하는지 질문한 결과는, 수업 시작할 때 살펴보는 것의 도움 되는 정도와 동일하였다. 이에 도움이 되는 혹은 도움이 되지 않는 이유를 질문한 결과는 다음과 같다.

-복습이 됨(6)/ 중요한 내용을 여러 번 확인해 충분히 이해하고 배울 수 있음(4)/정리되고 기억에 오래 남음(2)/ 부족한 부분을 알게 됨(2)/ 정리됨/  
-그냥 집에서 복습하는 편이 더 좋다

#### 4. 나오며

일본어학개론과 같은 체계적인 내용의 습득이 필요한 교과목에서 학습자 중심 수업은 어떻게 진행될 수 있으며 또한 이에 대한 학생들의 인식 및 만족도를 살펴보았다.

먼저 기본 개념 이해를 위하여 직소퍼즐식 협동학습을 진행하였으며 이는 독해 수업 등에서 효율적인 것으로 보고된 바 있는 점에 착안한 것으로 학습자의 자발적인 학습을 유도하고자 한

것이다. 이러한 수업 방식에 대하여 학생들은 대체적으로 도움이 된다고 생각하였으며, 특히 함께 이야기하며 이해한 점과 설명하기 위한 책임감을 가진 점 등으로 인해 이해도 잘 되었고 설명도 잘 할 수 있었다고 인식하고 있었다. 다른 학생의 설명에 대해서는 ‘열심히’, ‘이해한 후’, ‘쉽게’ 설명해 주었다는 등으로 동료학생에 대해 긍정적으로 평가하며 또한 ‘눈높이가 같은’ 동료학생의 설명이라고 인식하고 있었으며 잘 이해가 안된 부분은 스스로 다시 교재를 확인하는 등의 노력을 추가하고 있었다. 다만 분위기가 어수선하다거나 알고 있는 내용이지만 설명이 잘 안된다는 등의 부정적인 인식도 있었으므로 이에 대한 개선이 필요할 것으로 생각된다.

또한 교수자의 강의를 중심으로 진행되는 경우는 수업 전에 문제형식으로 수업 내용을 미리 살펴보고 수업 후에 이를 다시 확인해 보았으며 이는 학생들의 학습에 대한 메타인지를 자극하고자 한 것이다. 이에 대해서도 대체로 긍정적이었으며 수업 전의 퀴즈를 통해 미리 중요한 부분을 파악하고 이에 초점을 맞추며 수업에 임할 수 있었고, 수업 후의 퀴즈를 통해서도 복습이 되었고 여러 번 확인할 수 있었으며, 부족한 부분을 알게 되었다는 등의 인식이 있었다.

## 5. 참고문헌

- 생략



# 일본 내 한국어 관련 연구와 교육에 관한 고찰

## A Study on Korean Studies and Language Education in Japan

김 경 호 (Kim Kyung-ho)

일본 메지로대학 (Mejiro University in Japan)

### 1. 들어가며

커뮤니케이션을 위한 도구로서 언어를 본다면, 제1언어(모어)든, 제2언어 (모어 이외의 언어)든, 그 기능은 크게 다르지 않다. 그런데, 언어 습득과 교육이라는 관점에서 보면, 사정이 다르다. 즉, 제1 언어의 경우는, 주변 환경과의 접촉을 통해 자연스럽게 습득하는 과정을 겪지만, 제2 언어의 경우는 교육과 학습을 통해 습득하는 경우가 일반적이라 할 수 있다. 그러므로 [일본 내 한국어 관련 교육]은 제2언어적인 관점, 즉 외국어의 습득과 교육적인 관점에서 기술되어야 할 것이다.

이와는 달리 언어 연구에서는 제1언어, 제2언어라는 구별이 성립되기 어렵다. 즉 언어 연구의 목적은 언어를 대상으로 그 규칙성을 분석하고, 내재된 본질을 밝히는 것에 있기 때문에 제1언어, 제2언어라는 개념으로 구별하지는 않는다. 굳이 구별을 한다면 개별 언어를 대상으로 문법규칙, 음운체계, 어휘 등을 밝히는 개별언어학적인 관점과 언어가 지니고 있는 보편적 규칙을 분석해, 언어의 본질을 규명하는 일반언어학적인 관점으로 나눌 수 있을 것이다.

이러한 관점에서 본다면, 본고의 테마인 [일본 내 한국어 관련 연구와 교육에 관한 고찰]은, [한국어 교육]은 제 2언어적 관점인, 즉 [외국어로서의 한국어]로, [한국어 연구]는 한국어라는 개별 언어를 대상으로 개별언어학적인 관점에서 기술할 수밖에 없다. 즉, 일본이라는 지역에 국한하여, 외국어로서의 [한국어 교육]과, 개별 언어학적인 관점에서 [한국어 연구]와 관련된 내용, 방법, 흐름, 문제점 등을 살펴봐야 할 것이다.

한편, 일본(일본열도)은 지리 또는 정치, 역사를 포함한 지정학적 관계에 의해 한국 (한반도)과 오랜 기간 교류를 통해, 상호의 언어를 비롯한 문화, 문명을 받아들이며, 서로 영향을 끼쳐왔다는 것은 주지의 사실이다. 일본과의 이러한 관계는 한국과 여타의 다른 지역에서 나타나는 [한국어 관련 교육과 연구]와는 다른 특수성을 보이는데, 최근의 한류 붐이 일어나기 훨씬 전인 고대부터 일본에서는 한국의 언어를 이해하기 위해

많은 학습과 연구, 그리고 교육이 이루어져 왔다. 이러한 특수성을 감안한다면, [일본 내 한국어 관련 연구와 교육]에 대한 고찰은 통시적 관점과 공시적 관점에서 동시에 보지 않으면 안될 것이다.

그러므로 본고(심포지엄)에서는 [외국어로서의 한국어 교육]의 역사와 현황, 그리고 문제점을 고찰하고, [한국어 연구]에 관해서는, 현황을 중심으로 연구 동향과 방향성에 대해 고찰하고자 한다.

## 2. 일본 내 한국어 교육의 역사와 현황

흔히 한국에서는 일본을 ‘가깝고도 먼 나라’로 인식하는 경향이 있는데, ‘가깝다’는 의미는 지리적, ‘멀다’는 의미는 심리적 의미일 것이다. 또한 일본에서는 한국을 ‘一衣帶水(일의대수)’라는 한자어로 표현하는데, 이른바 ‘하나의 띠 같은 좁은 하천을 사이에 둔 관계’라는 의미로, 양국이 지리적으로 매우 가까운 관계임을 상징하는 표현이다.

한국과 일본의 이러한 지정학적 관계는 여타의 다른 지역에서 나타나는 현상과는 다른 특수성을 보이는데, 오래 전부터 일본에서는 한국의 언어를 이해하기 위해 많은 학습과 연구, 그리고 교육이 이루어져 왔다. 이러한 지정학적 배경에 따라 한국어 교육은 역사가 오래되었고, 한국어 관련 연구 결과도 다른 지역이나 국가보다 가장 활발하게 이루어진 것으로 조사, 보고되고 있다. 그러므로 본장에서는 한국어 교육에 관련된 내용을 시대별로 분류하여 살펴보도록 하겠다.

### 1.1. 일본 내 한국어 교육의 역사

전술하였듯이, 일본과 한국은 지정학적 관계로 서로의 언어를 이해하고자 하였던 데, 문헌을 통해 살펴보면, 고대 문헌인 [續日本紀(속일본기)-797 간행]에 다음과 같은 내용이 보인다.

天平宝字五年(七六一)正月乙未【九】》○乙未。令美濃。武藏二国少年。每国廿人習新羅語。為征新羅也。

(761년)정월 을미: 미노와 무사시, 두 나라가 소년 각 20명씩에게 신라어를 학습시켰다. 신라 정벌을 위해서이다.(저자, 한국어 번역)

당시의 신라어를 습득하기 위한 교육 방법이나 교재에 대한 구체적인 기록은 존재하지 않지만, 신라 정벌을 위해, 신라어를 배우게 하였다는 기록이 남아있는 것으로 보아, 언어 교육이 조직적이고 체계적으로 이루어졌음을 유추할 수 있다.

또한, 18세기에 들어서, 한국어 관련 교육이 체계적으로 이루어졌다는 사실을 기록을 통해 알 수 있는데, 대마도의 관원인 아메노모리 호슈(雨森芳洲1668-1755)의 제안에 따라 설치돼, 조선어 통역을 양성한 조선어계고소(朝鮮語稽古所, 1720년 경)<sup>1)</sup>가 그 예이다. 즉, 당시 조선과 교류를 필요로 하는 대마도에서는 조선어 교육을 중시해, 대마도 내 유력 상인가의 자제들을 선발해, 조선어를 학습시켰다. 대마도에 한어 교육기관이 설치되기 전에는 직접 조선에 유학을 보내, 왜관에 머무르며 현지어를 습득하는 방식을 취하였으나, 조선어 계고소가 설치된 후에는, 먼저 대마도에서 사전 교육을 시킨 후, 후에 유학을 시키는 방식으로 변경했다. 또한 이때부터 독자적인 교재가 개발되었는데, 아메노모리 호슈가 작성한『교린수지(交隣須知)』가 바로 그것이다. 즉 이전에는 한국의 교재를 사용하였으나, 이때부터 독자적인 한어교재(한국어교재)를 개발해, 사용하기 시작했다.

19세기에는 일본에서 명치유신(1868년)이 일어나고, 폐번치현(廢藩置縣-지방분권제도 폐지)을 통한 중앙집권이 실시되면서, 당시까지 대마도를 중심으로 이루어진 일본 내 한국어 교육 시스템이 변화한다. 이에 대한 사항을 간략하게 정리하면 다음과 같다.

- 1) 일본의 명치유신과 중앙정부 성립. 폐번치현(廢藩置縣, 1872) 실시.
- 2) 조선 통역의 양성을 중앙 정부가 관할.
  - (1) 한어학소(韓語學所, 1872) 설치: 외무성 주관으로, 츠시마 이즈하라(巖原)에 설치. 학생수 35명.(근대 최초의 한국어 교육 기관이라는 평가)
  - (2) 초량관 어학소(草梁館語學所, 1873-1880): 당시 일본 공관이 있던 부산, 초량 왜관으로 이관해, [초량관어학소]로 개칭. (츠시마 출신 학생 10명)
  - (3) 일본 문부성 관할 동경 외국어학교에 조선어학과 설치(1880). [초량관어학소] 폐지.
  - (4) 19세기와 20세기에 걸쳐, 일본 각지에 한국어 관련 교육 기관이 설립됨.

1) 「韓學生員任用帳」の案: 小学 四書 『古文』、『三体詩』などの漢籍の読書. 諺文(オンモン)の『類合』『十八史略』と『物名冊』、『韓語撮要』、『淑香伝』など朝鮮音購読であった.  
 <田代和生(1991)「対馬藩の朝鮮語通詞」『史学』第60卷(第4号)再引用>



<표 1> 근대기 일본 내에 설치된 한국어 관련 교육기관<sup>2)</sup>

教育機関	教育目的	設置と廃止	場所	備考
韓語学所	專門語	1872~1873	対馬	朝鮮語稽古소가 개칭
東京外国語学校	專門語	1880~1886	東京	現東京外国語大学
長崎県立厳原中学校	第2外国語	1883~1884	対馬	후에 長崎中学校로 편입
東京外国語学校所属 高等商業学校	第2外国語	1884~1916	東京	東京外国語学校附属
慶応義塾朝鮮語学校	朝鮮語会話	1895~1895	東京	야학 朝鮮語学校
高等商業学校附属 外国語学校附設	韓語学專門	1897~1927	東京	東京外国語学校附設
山口高等商業学校	第2外国語	1905~1922	山口	滿韓地方의 종사사 양성
長崎高等商業学校	第2外国語	1905~1922	長崎	淸·韓·独語 교육
東洋協會專門学校	專門語	1907~1920	東京	現,拓殖大学の前身

## 2.2. 일본의 전후(1945년)와 현재의 한국어 교육 현황

<표1>을 통해 알 수 있듯이 [일본 내 한국어 교육]은 19세기 들어, 점차 확대 되다가, 한일병합(1910년)을 전후해, 점차 사라지게 된다.

그 후, 일본의 패전과 동시에 한국어 해방(1945년)되면서, 일본 내에서 다시 한 국어 교육의 움직임이 일기 시작하는데, 이를 처음으로 실시한 기관은 덴리대학이다. 즉 덴리 대학이 문학부 내에 조선어부(天理大学朝鮮語部, 1949년)를 설치하고 교육을 실시하는데, 1965년 국교가 성립되기 전까지 일본 내 유일한 한국어 교육 기관으로 평가받고 있다.

한국과 일본은 해방 후, 20여년 동안 양국은 국교가 끊겨져 있었으나, 1965년에 [한일국교정상화]를 위한 [한일기본조약]이 체결된 후, 정식으로 국교가 성립되는 데, 이를 계기로 국립대학 등에 한국어 전문 학과가 설치되고, 한국어 교육이 체계 적으로 이루어진다. 국교 정상화(1965년)이후부터 현재까지의 주요 교육기관을 4년 제 대학 중심으로 정리하면, 다음 <표2>와 같다.

<표 2> 2019년 한국어 전공 설치 주요 4년제 대학

대학명	형태 (현재)	설립 연도	지역
덴리 대학	조선어전공	1949년	나라현
오사카 외국어대학 (오사카대학으로 합병)	조선어전공	1965년	오사카부
도쿄 외국어대학	조선어코스	1977년	도쿄도
간다 외어대학	한국어전공	1987년	치바현
도야마 대학	조선언어문화코스	1977년	도야마현
메지로 대학	한국어학과	2005년	도쿄도

2) 김경호(2016)[日本における韓国語教育と韓国における日本語教育] 『国家主義を超える日韓の共生と交流』 明石書店

즉, 국교정상화 이후, 4년제 대학에서 한국어 교육 관련 전공 학과가 설치된 후, [일본 내 한국어 교육]은 전공자 중심으로 조금씩 정착돼 오다가, 서울 올림픽 (19 88 년)을 앞두고 일본 국영 방송국(NHK)이 교육 방송의 [한국어강좌] 프로그램을 마련, 텔레비전과 라디오를 통해 방송을 시작하면서, 일반인들도 관심을 갖기 시작 하게 된다. 이를 계기로 각종 문화센터에서도 한국어 강좌를 개설하였고, 1998년 한일 양국의 수뇌가 [21세기를 향한 새로운 파트너십]을 위한 [한일공동선언]을 통해 양국 문화가 개방되면서, 2001년에는 한국의 수능시험에 해당하는 일본의 센 터시험에 한국어가 제 2외국어 과목으로 선정되었다. 그리고 2002년 한일 공동 월 드컵 개최와 한류 붐에 힘입어, 학습자 수가 증가돼, 현재 [일본 내 한국어 교육]은 이전에 비교하면 매우 급속도로 확대되고 있는데, 이를 간략하게 정리하면 다음과 같다.

#### 1)한국어 교육기관 현황(2000년대 이후)

(1)한국어 강좌 개설 : 조사 대상 702개 대학 중, 355개교(2003년)

<한국국제교류재단 2018년도 조사 결과>

(2)수강자수(교양한국어): 85,000명<sup>3)</sup>(2005년)(비교:1995년-17,000명)

#### 2)기타 한국어 학습자 추이

(1)일본국영방송(NHK) 한국어 텍스트 판매:22만부(2008년)

(2)일본인 학생 한국 유학: 63,952명(2009년)

일본의 4년제 대학 중, 조사에 응한 702개 대학 중, 한국어 강좌를 개설하고 있는 대학이 355개교로 그 비율이 47%를 넘는다는 것은 일본에서 한국어가 어느 정도 확산되고 있는가를 보여주는 지표라 할 수 있다. 또한 일본국영방송(NHK)이 간 행하고 있는 한국어 텍스트의 판매수가 22만부에 달했는데, 2001년의 8만부와 비 교하면 거의 3배에 달하는 증가를 나타낸다. 이 판매부수는 글로벌 언어로 그 위상을 확립한 영어 교재 판매 부수를 제치고 어학분야에서 1위를 차지했다는 보고이다. 일본인 학생의 한국 유학도 2003년의 [12,314명(2003년)]과 비교하면 무려 5 배가 증가<sup>4)</sup>했다는 보고가 있다.

이와 같이 한일국교정상화 이후, 덴리대학을 시작으로, 서서히 정착되던 [일본 내 한국어 교육]은 [서울올림픽]과 [한일공동선언] 그리고 한류 붐 등을 거치며, 2 000년대에 들어, 기하급수적으로 확대되었다고 해도 과언이 아님을 알 수 있다. 이 른바 현재의 [일본 내 한국어 교육]의 현황은 과거에 비하면 그야말로 르네상스기 라 표현해도 무방할 정도로 하겠다.

3) 小栗章, 2007, 「日本における韓国語教育の現在」『韓国語教育論講座 第一卷』くろしお出版.

4) 이종원(2018) [일본의 한국어학 연구 현황과 과제] [해외한국학백서]한국국제교류재단

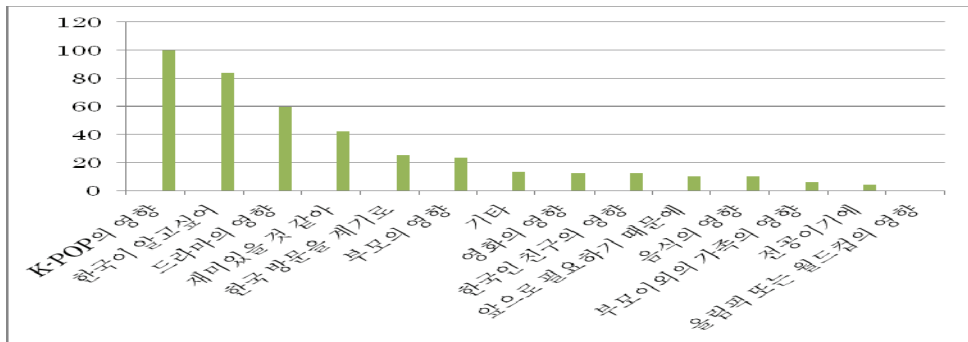
### 3. 일본인 모어 화자가 느끼는 한국어 학습과 교육의 필요성

앞에서는 주로 일본 내 한국어 교육의 역사와 현황이라는 관점으로 정리를 하였으나, 본장에서는 학습자의 관점에서 한국어 학습의 제 문제점을 고찰하고, 개선점을 제안하 도록 한다.

#### 3.1. 한국어 학습의 동기와 목적

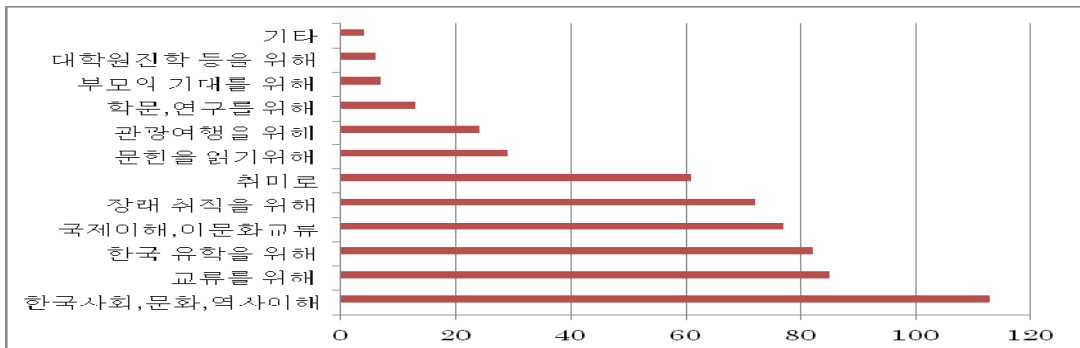
한국어 전공자를 대상으로 그 동기와 목적 그리고 한국어 학습에 관한 인식을 조사 한 결과를 정리하면 다음과 같다.

<표3> 한국어 학습 동기에 대하여<sup>5)</sup>



<표 3>은 메지로 대학 한국어 학과 소속 학생들을 대상으로 한 조사 결과인데, 전공자의 동기 상위 3개 항목이 [K-POP], [한국어 알고 싶어], [드라마의 영향] 으로 나타났다. 이는 한류가 일본 고교생들에게 대학 전공을 선택하는데도 많은 영향을 끼치고 있음을 직접적으로 보여 주는 자료가 된다.

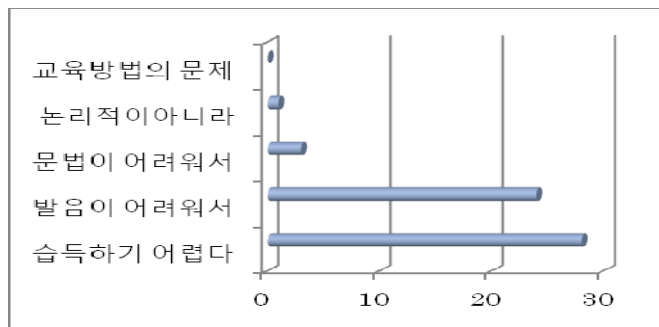
<표4> 한국어 학습 목적



5) 김경호(2012) [일본내 한국어학습에 대한 실태 조사](국제한국어응용언어학회 학술대회 발표). 설문 조사 결과는 이하 같음.

<표4>는 한국어 학습 목적에 대한 설문 결과인데, 상위 3개 항목을 보면 [한국 사회, 문화, 역사 이해], [교류], [한국유학]이 해당한다. 이는 일본인 전공 학생들은 한국어 학습 목적을 [취업]이나, [학문 연구] 등의 자신의 장래를 위한 것보다는 한 국을 이해하고 교류하는데 더욱 관심을 가지고 있음을 알 수 있다. 이는 중국을 비롯한 동남아의 여타 국가와는 다른 양상을 보이는 것으로 유추할 수 있는데, 일본 내 한국어 교육의 방법이나 방향성을 정립하는데 많은 시사를 주고 있다 하겠다.

<표5> 한국어 습득이 어렵다고 느끼는 이유



일본어 모어 한국어 학습자에게 한국어 습득의 난이도를 묻고, [습득하기 어렵 다]고 응답한 대상자에게 그 이유를 물었는데, [발음이 어려워서]가 가장 많았다. 즉 90% 가까운 응답자가, [발음이 어려워서]를 택한 것을 보면 한국어와 일본어의 어순과 문법은 비슷하나, 발음은 차이가 많아 어렵게 인식하고 있음을 알 수 있다. 이는 일본인 학습자에게 한국어 발음교육이 얼마나 중요한 분야인가를 시사해주는 결과라 할 수 있을 것이다. 그러므로 한국어와 일본어를 음운체계를 중심으로 간략 하게 비교하고, 한국어 교육에 필요한 사항들을 정리해 본다.

### 3.2. 일본어 모어 화자의 한국어 발음 특징

한국어와 일본어의 음운체계는 기본적으로 한국어 모음 음소가 10개, 일본어 모 음 음소가 5개, 자음 음소는 한국어가 19개, 일본어가 13개로 분류되고 있다. 한 국어의 음소 수가 많다는 것은 그만큼 조음점이나 조음방법이 다양하다는 것을 의 미한다. 결국 이러한 양언어의 음운체계와 음소 수의 차이는 일본어 모어 화자가 한국어 발음을 이해하는데 어려움을 느끼게 한다. 이해를 위해 양국어의 음소를 비교하며 그 차이와 특징을 살펴보도록 한다.

#### 1)모음의 인식

(1)양국어에 존재하는 모음 음소 :

이/i/, 에/e/, 우/u/, 아/a/, 오/o/

(2)한국어에만 존재하는 모음 음소:

애/ɛ/, 으-/i/, 어/ʌ/, 위/y /, 외/ø/

일본어 모어 학습자는 한국어의 단모음(10개)을, 일본어의 단모음(5개)으로 이해 하고, 발음하려는 경향이 있다. 즉, 한국어의 모음 음소를 일본어의 음소로 이해하는 경향이 있는데, [애/ɛ/]를 [에:/e/]로, [어/ʌ/]를 [오:/o/]로, [의/i/]를 [우:/u/]로 인식하여 발음하기 쉽다. 그리고, 위/y /, 외/ø/는 중모음으로 인식하기 쉽다. 그러므로, 이 같은 오류를 해결하기 위해서는 발음 영역이 다르다는 것을 설명하며, 모음의 조음위치와 입의 벌림 등을 정확히 알려주고, 개념을 전달해 줄 필요가 있다. 특히 기초교육에서 매우 중요한 지도 요소 중의 하나이다.

## 2) 자음의 인식

음소의 수에도 차이가 있지만, 한국어의 자음 음소 중, 폐쇄음, 마찰음, 파찰음은 평음, 격음, 농음의 3계열의 대립을 이루며, 각 음소의 변별성을 지닌다. 그런데, 일본어 자음은 유성음과 무성음의 2계열의 대립으로 변별성을 갖게 된다. 때문에 일본어 모어 화자는 영어의 유성음과 무성음의 구별은 가능하지만, 한국어의 평음, 격음, 농음을 음운적으로 구별하기가 어렵다. 그러므로, 한국어의 최소대립의 요소와 일본어의 최소대립의 요소를 명확히 이해시키고, 발음 지도를 할 필요가 있다.

## 4. 일본내 한국어 관련 연구

앞에서 지적했듯이, 한국과 일본은 지정학적 관계로 인해, [한국어 교육]에서, 여타의 다른 지역과는 다른 특수성을 보이는데, 이는 교육 뿐만 아니라, 연구에도 적용된다. 즉 일본의 많은 연구자들이 오래 전부터 한국어를 연구해, 나름대로의 성과와 영역을 구축해왔다. 그러므로 연구사적인 관점에서 이를 고찰하는 것은 [일본 내 한국어 연구]를 이해하는데 중요한 요소이다. 그러나, 본고에서는 지면 관계로 연구사적인 내용은 다음의 기회로 미루고, 현황과 동향을 중심으로 고찰, 정리하기로 한다.

[일본 내 한국어 연구]에 관한 현황과 동향을 파악하기 위해서는 여러가지 접근 방법이 있을 수 있으나, 우선 학회를 중심으로 그 실태를 파악하도록 한다.

<표 6> 일본 내 주요 한국어 관련 학회

학회 명칭	설립 연도	운영방법	분야	학회지
조선학회	1950	덴리대학 중심	어학, 문학 등	조선학보
조선어 연구회	1983(1999)	연구회에서 학회로 개편	어학	조선어연구
일본 한국어교육학회	2009	전국학회	분야 제한 없음	한국어교육연구
조선어 교육학회	1999(2014)	연구회를 학회로 개편	어학	조선어교육

일본에서는 한국어(조선어 포함) 및 관련 분야 연구자들이 학회보다는 연구회를 중심으로 모여 소규모로 활동하는 경향이 있었다. 그런데, <표6>에서도 알 수 있듯이 최근에는 학회의 형태로 확대 재편되는 움직임을 보이고 있다. 그 배경에는 일본에서 한국어 학습자가 증가하고, 수요에 따라, 각 교육기관에서도 한국어 강좌를 많이 개설해, 한국어 교육에 종사하는 교육자와 연구자가 증가하고 있기 때문이기도 하다.

특히 [일본한국어교육학회(2009)]는 1979년에 한국에서 발족한 [한국어교육연구회]의 일본지부로 활동하던 연구회의 취지를 이어, 2009년에 설립된 전국규모 학회인데, 다른 학회에 비해 한국인 연구자가 많이 참가하고 있다. 연구에 관해 연구자의 국적을 특별히 구별할 이유는 없지만, 모어로서 한국어를 보는 관점과 외국어로 한국어를 보는 관점은 연구 접근 방법이나, 결과에 영향을 미칠 수 있다. 또한 연구 결과를 교육에 환원한다는 전제에서 본다면, [제1언어]인가, [제2언어]인가에 따라 교육 방법, 이론 등이 다르게 나타날 수 있다. 호불호를 떠나, 이러한 움직임은 연구의 다양성을 위해 매우 바람직한 현상으로 보인다.

한편, 테마를 통해, 연구 동향을 정리하면, [일본 내 한국어 관련 연구]는 언어 학의 모든 분야, 즉 [음성학, 음운론, 형태론, 통사론, 의미론, 화용론, 어휘론 (코 퍼스 연구 포함), 어원론, 방언 등]에 걸쳐 나타나며, 이러한 테마들이 개별 또는 대조언어학적 관점으로 다양하게 분석, 보고되고 있다. 또한 대학의 한국어 강좌와 학습자들이 증가함에 따라, 한국어 교육적인 관점에서 교육방법이나, 오용 분석 등에 관한 연구가 활발하게 이루어지고 있음을 알 수 있다.

[일본 내 한국어 관련 분야의 시기별/분야별 연구 프로파일]<sup>6)</sup>에 의하면, 1946년 부터 2010년까지 일본에서 이루어진 연구 중 일반논문의 총계가 1866건인데, 해방 전에 11편에 불과하던 것이, 4,50년대 22편, 60년대 43편, 70년대 83편, 80년대 109편, 90년대 288편, 2000년대 812편으로 증가되고 있는 것을 알 수 있다. 특히 2000년대에 들어서면서, 연구물의 수가 극적으로 증가했고, 그 흐름은 조사 당시인 2015년까지 이어지고 있음을 알 수 있다.

또한 분야별 전체 연구 건수를 비율 별로 나누면 [한국어학]관련이 29.4, [대조 언어학]이 25.5%, [한국어교육학]이 22.6%로 나타난다. 그런데 2000년대(2000년-2009년)

6) 김창구(2015) [일본 내 한국어 관련 분야의 시기별/분야별 연구 프로파일][언어문화연구]제 35권 1호 마츠야마대학

를 중심으로 발행 건수를 보면, 10년 발행 전체1,131건에서 [한국어 학]이 227건으로 약20%, [대조언어학]이 520건으로 약 46%를 차지하며, [한국어 교육]이 188건으로, 약 17%를 차지하고 있음을 알 수 있다.

이 같은 사실은 최근의 흐름이 [대조언어학]적인 관점에서 이루어지는 연구가 많 다는 사실인데, 그 배경에는 한국어교육의 확산과 함께 일본의 교육 기관이나 연구 기관에 근무하는 연구자의 증가와도 관련이 있음을 유추할 수 있다.

따라서 [일본 내 한국어 연구는, [일본 내 한국어 교육]의 양적 증가와 더불어 대학의 강좌수가 늘어나고, 이는 다시 한국어(또는 한국학)관련 교육자와 연구자의 증가로 이어져, 연구물의 양적 확대가 이루어진 것으로 유추할 수 있다.

## 5. 나오며

지금까지 [일본 내 한국어 관련 연구와 교육에 관한 고찰]을 위해, [한국어 교육]과 [한국어 연구]로 분리해, [한국어 교육]은 통시적인 관점으로, 한국어 교육의 역사와 현황을, [한국어 연구]는 학회 현황과 학회지 등의 간행물에 나타난 연구물 건수를 중심으로, 연구 동향과 흐름을 살펴보았다.

또한 [한국어 교육]에 대한 참고를 위해, 일본어 모어 학습자의 [한국어 학습 동 기와 목적]과 [발음 인식의 어려움]을 설문 조사를 참고해 정리하였으며, 특히 한 국어와 일본어의 음운체계의 차이를 비교하여 발음 교육상, 특별히 주의가 요구되 는 사항을 기술했다.

결과적으로, [일본 내 한국어 교육]은 2000년대 들어, 양적인 관점에서 과거와 비교하면 기하급수적으로 확대되었으며, 현재에도 그 흐름은 지속된다고 볼 수 있 다. 최근 한일간의 과거사 문제에 대해 양국 정치인들의 갈등이 노출되고 있으나, 한국과 일본과의 지정학적 관계 등, 여러 상황을 종합해 본다면, 한국과 일본의 민간 교류는 더욱 활발해질 것으로 예 측된다.

한국과 일본의 교류와 상호 이해의 필요성을 대등한 관점에서 본다면, 지금까지 [일본 내 한국어 교육]은 [한국 내 일본어 교육]에 비해, 상대적으로 소수, 즉 마 이너리티에 불과했다. 그러므로 앞으로도 [일본 내 한국어 교육]은 학습자 수와 내 용 등 많은 부분에서 더욱 확대되고, 심화될 가능성이 많다 할 수있다.

또한 [한국어 교육]의 확대와 더불어 [일본 내 한국어 관련 연구]도 더욱 활성화 될 가능성을 충분히 예측할 수 있는데, [한국어와 일본어의 대조 연구]나 [한국어 교육]관련 분야의 연구가 활발히 진행될 필요가 있다. 즉 [한국어 교육 방법]이나 [이중언어교육] 등 다양한 분야의 연구가 기대되는 바이다.

## 〈참고문헌〉

1. 이종원(2018) [일본의 한국한 연구 현황과 과제] [해외한국학백서]한국국제교류재단
2. 김창구(2015) [일본 내 한국어 관련 분야의 시기별/분야별 연구 프로파일][언어문화연구] 제35권 1호 마츠야마대학
3. 김경호(2016)[日本における韓国語教育と韓国における日本語教育] 『国家主義を超える日韓の共生と交流』明石書店
4. 田代和生(1991) 「対馬藩の朝鮮語通詞」 『史学』 第60卷(第4号)
5. 小栗章(2009) 『韓国語教育論講座 第一卷 「日本における韓国語教育の現在」』 くろしお出版
6. 金敬鎬(2009) 「日本語母語話者の韓国語学習に関する意識調査」 『目白大学人文学研究』

이름: 김경호

소속: 일본 메지로대학 외국어학부 한국어학과

주소: 일본 도쿄도 신주쿠구 나카오치아이 4-31-1