

제 8 회 유럽 한국어교육자 협회 워크숍 EAKLE 2020

날짜 : 2020 년 10 월 9 일~10 일

발표 논문 모음 3

- **신영주 : 한국 드라마와 영화에 나타난 추측 표현의 화용적 기능**
- **안드레아 데 베네디딤스 : 남북한 문학의 외래어 수용 실태**
- **안드레이 르즈코프 & 나젤리 로페스 로차 : 중급 이상의 학습자들을 위한 특수 목적 한국어 실제 수업방안 - 한류 콘텐츠를 중심으로**
- **양명희 : 학습자 문법 교재의 구성을 위한 시고 -시제를 중심으로**
- **오상석 : Acquisition of Figurative Language for Higher Linguistic Proficiency**

한국 드라마와 영화에 나타난 추측 표현의 화용적 기능

신영주
(카를스루에 대학교)

1. 서론

본 연구의 목적은 한국 드라마와 영화에 나타난 추측 표현의 화용적 기능을 고찰하는 것이다. 추측 표현은 명제에 대해 화자의 판단이 불확실하거나 추측의 근거가 약할 때 사용되기도 하지만 화자가 확신하는 상황에서도 사용될 수 있다. 확정적인 상황에서 사용된 추측 표현은 청자가 받게 되는 부담감을 낮춰 주고 청자뿐만 아니라 화자의 체면이 손상되는 것을 줄일 수 있다. 추측 표현은 일상 담화에서 사용 빈도가 높은 편이며 한국어 교육에서도 초급부터 중·고급까지 반복적으로 제시되고 있다. 그러나 문법 항목으로 제시된 추측 표현은 대부분 추측의 의미에 초점에 맞춰져 있어 학습자들이 추측 표현의 화용적 기능을 이해하고 실생활에서 적절하게 사용하는 데에 많은 어려움을 겪고 있다. 추측 표현을 교수하는 것도 쉽지 않은 것으로 조사되었는데 이는 추측 표현 간의 의미 차이를 명확하게 설명하기가 어려우며(황주하, 2018) 화자의 의도나 화자가 처한 상황 혹은 대화 상대자가 누구냐에 따라 적절한 추측 표현이 달라지기 때문이다. 한국인들은 외국인들의 문법적 오류보다는 화용적 오류에 더 민감하게 반응하는데(이해영, 2009) 화용적 기능을 명확하게 인지하지 못한 학습자는 오류를 많이 범할 수밖에 없고 이는 결국 의사소통의 실패로 이어지게 된다. 이러한 의사소통 실패를 막기 위해서는 추측 표현의 형태와 의미뿐만 아니라 화용적 기능을 교수하여 실생활에서 맥락에 맞는 발화를 할 수 있도록 교수해야 한다.

한국어 교육에서 화용적으로 사용된 추측 표현의 기능은 대화 상황이나 대화 상대자에 따라 달라지기 때문에 다양한 상황을 통해 제시하는 것이 효과적이다. 이에 본 연구에서는 한국어 교육에서 다루어지는 추측 표현 중 한국 드라마와 영화¹에 자주 나오는 표현들이 어떤 상황에서 어떠한 화용적 기능으로 사용되었는지 알아보고자 한다. 드라마나 영화와 같은 준구어 자료는 인위적이고 다소 과장되고 자극적이 표현이 많아 실제성이 결여되는 한계가 있지만 실제 대화보다 전형적이 표현들이 사용된다는 점에서 특정 상황에 사용되는 전형적인 표현들의 특성을 파악할 수 있다는 장점이 있다(강현화, 2012).

2. 추측 표현의 화용적 기능

표준국어대사전에 따르면 추측은 ‘미래의 일에 대한 상상이나 과거나 현재의 일에 대한 불확실한 판단을 표현하는 일’을 말한다. 즉, 해당 명제에 대한 화자의 불확실성 보여주는

¹ 본 연구에서 드라마 ‘미생’, ‘밥 잘 사주는 예쁜 누나’, ‘비밀의 숲’의 1 화부터 5 화까지 분석하였고 영화는 ‘베테랑’, ‘기생충’을 분석하였다.

것이다. 그러나 일상 생활에서 화자가 무엇에 대해 확신이 있거나 확실한 근거를 가지고 있을 때에도 추측 표현이 사용되기도 하는데 이를 통해 화자는 발화의 공손성을 높이거나 청자나 다른 사람 혹은 화자 자신의 체면이 손상되는 것을 줄이면서 자신의 발화 목적을 달성할 수 있다. 이러한 추측 표현의 화용적 기능은 한국어 교육에서 꾸준히 연구되어 오고 있다.

(1) 처음 뵙겠습니다.² (전혜영 1995: 142)

(2) 가. 축하드리겠습니다.

나. 축하드립니다. (전혜영 1995: 143)

추측의 선어말어미 ‘-겠-’³은 (1)과 (2)에서와 같이 의례적인 인사말에 자주 사용된다. (1)에서 두 사람은 지금 서로를 보고 있으며 처음 만난 것이 확실함에도 의도적으로 비확정의 ‘-겠-’을 사용하였다. (2 가)에서도 지금 축하를 하는 상황이기 때문에 화자의 추측이 아니다. 이를 화자가 지금 청자에게 축하를 하고자 하는 의도를 나타낸다고 볼 수도 있지만 (2 나)에서 ‘-겠-’이 사용되지 않았음에도 화자가 축하를 하고자 하는 의도가 드러나므로 ‘-겠-’이 의도를 나타내기 위해 사용된 것이 아니라 발화를 더욱 공손하게 하기 위해 쓰였다는 것을 알 수 있다.

(3) (전체 직원들에게) 저 먼저 가겠습니다. 수고하십시오.

(4) 여자 대리: 빨리 가서 얼른 가서 쉬세요.

여자 사원: 내일 배요.

남자 사원: 내일 뵙겠습니다.

(5) 아들: 다녀오겠습니다.

엄마: 다녀와라.

(3)은 회사원이 부서 사람들 전체에게 인사를 하며 퇴근하는 상황으로 부서 사람들 중에는 화자보다 나이가 많거나 직급이 높은 사람도 있고 낮은 사람도 있지만 전체에게 하는 인사는 공식적인 인사로 볼 수 있기 때문에 화자는 ‘-겠-’을 사용하여 공손하게 인사하였다. (4)에서는 ‘-겠-’의 사용이 화자와 청자의 친소 관계에 따라 달라지는 것을 볼 수 있다. 여자

²임동훈(2001), 박재연(2004), 강현주(2010)에서는 여기에 사용된 ‘-겠-’을 계획된 미래인 [예정]으로 보았으나 미래에 발생할 일은 단언할 수 없으며 화자와 청자가 만난 것은 지금까지 예정된 미래가 아니기 때문에 [예정]은 [추측]의 의미로 수렴될 수 있다.

³ ‘-겠-’의 의미는 학자에 따라 [추측], [의도], [가능성], [미래] 등으로 나뉘는데 본고에서는 [가능성]이나 [미래]는 가능성에 대한 추측이나 미래 상황에 대한 추측으로 볼 수 있기 때문에 [추측]의 의미에 통합하여 ‘-겠-’의 의미를 [추측]과 [의도]로 보았다.

대리와 친분이 있는 여자 사원은 ‘-겠-’을 사용하지 않았고 종결 어미도 ‘-어요’를 사용하여 친근하게 인사하고 있다. 반면 대리와 가깝지 않은 남자 사원은 ‘-겠-’과 함께 ‘-습니다’를 사용하여 더욱 공손하게 인사하고 있다. 그러나 (5)처럼 부모와 자식과 같은 친밀한 관계에서도 ‘-겠-’이 사용되기도 하는데 이는 공손성의 표현이라기 보다는 관습적으로 굳어진 인사이기 때문이다.

(6) 가. 저, 잠깐만요. 실례 좀 하겠습니다.

나. 저, 잠깐만요. 실례 좀 할게요.

(7) 사원: 네, 부장님 말씀하신 서류 다 챙겼고요. 네, 이따 뵙겠습니다.

(6 가)는 모르는 사람에게 말을 걸 때 사용되는 표현인데 추측을 나타내는 ‘-겠-’ 대신에 의도를 나타내는 ‘-을게요’를 사용한 (6 나)에서는 청자에게 양해를 구한다는 의미가 포함되지 않아 불손하게 느껴진다. (7)에서 신입 사원이 전화 통화를 마치면서 상사인 부장에게 곧 회사에 들어갈 것이라는 것을 통화 마지막 인사로 하고 있는데 신입 사원과 부장은 직급 차이가 크기 때문에 ‘-겠-’을 사용하여 아주 공손하게 인사하였다.

(8) 가. 맛있게 먹겠습니다.

나. 맛있게 먹을게요.

(8)은 식사 전에 사용되는 인사이다. (8 가) 격식적인 자리나 비격식적인 자리에서 청자가 존대자이거나 존대자를 포함하여 여러 명이 있을 때 사용된다. (8 나)는 비격식적인 자리에서는 청자가 아랫사람일 때 사용된다. 위의 예문들을 보면 관습적인 인사에서 한국인들은 청자가 화자보다 존대자거나 친밀하지 않은 경우에 ‘-겠-’을 사용하는 것을 알 수 있다.

(9) 가. 알겠습니다.

나. 알았습니다.

다. 압니다.

라. 모르겠습니다.

(9)는 존대자의 발화에 대한 대답이다. (9 가)는 화자의 인지 상태를 ‘-겠-’을 사용하여

겸손하게 표현하여 청자의 부담을 줄이고 있다.⁴ 그러나 (9 나)와 같이 과거 시제 ‘-았-’을 사용한다면 화자는 청자의 설명이나 의견을 더 이상 들을 필요가 없다는 것을 나타내어 청자의 반감을 불러일으킬 수 있다(전혜영, 1995). 또 (9 다)처럼 현재 시제로 응답을 하면 청자는 불쾌감을 느끼게 되는데 이는 화자가 이미 알고 있는 사실이라 청자가 굳이 설명할 필요가 없었음을 의미하기 때문이다. (9 라)에서 ‘모르다’는 화자가 특정 정보를 알고 있는지 묻는 상황이 아닌 경우 대부분 ‘-겠-’과 결합되는데, 이는 ‘모르다’의 기본 의미가 상대방에 대한 거부나 거절과 같은 부정적인 태도를 나타내기 때문이다(전혜영, 1995). 그렇기 때문에 ‘-겠-’을 사용하여 청자가 받을 부정적인 감정을 최소화시킨 것이다.

(10) 사 모: 김 기사님, 오늘 이거 애들 아빠한테 꼭 비밀로 해 주세요. 알죠?

김기사: 알겠습니다.

(11) 대리 기사: 네, 신논현역 6 번 출구에서 쪽 직진하고 그 다음 어디라고 하셨지요?

네, 알겠습니다. 금방 가겠습니다. 사장님.

(12) 누나: 꽤 마셨어. 너무 빨리 달리지 마.

동생: 알겠어.

위의 예문에서는 화자가 존대자인 상대방이 한 말을 이해했고 상대방이 원하는 대로 할 것이라는 의미로 ‘알겠다’를 사용하였다. (10)은 현재 일하고 있는 상하 관계의 대화이고 (11)은 오늘 처음 만난 상하 관계의 대화이다. 이렇게 상하 관계가 확실한 상황에서는 모두 ‘알겠습니다’가 대답으로 사용되었다. (12)는 남매 간의 대화로 친밀한 관계에서는 ‘알겠다’가 해요체와 결합된다. ‘알겠다’는 화자가 청자의 바람대로 할 것이라는 의미로 청자에게 유리한 응답이기 때문에 이러한 대답 자체가 청자를 배려한 공손한 행위라 할 수 있다. 그렇기 때문에 종결 어미와 상관없이 공손성을 나타내는 것이다.

(13) 가. 곧 영화가 상영되겠습니다.

나. 곧 영화가 상영되겠어. (전혜영 1995: 142)

(14) 가. 당분간 계속 무덥겠고 주말쯤엔 태풍 남카의 영향으로 남부에 비가 오겠습니다. (손혜옥 2016:74~75)

나. 당분간 계속 무덥고 주말쯤엔 태풍 남카의 영향으로 남부에 비가 옵니다.

(15) 손님, 여기 아메리카노 되시겠습니다. (손혜옥 2016:215)

⁴ 박재연(2004)에서는 ‘알겠다’에 사용된 ‘-겠-’은 지금 아는 상태에 막 접어들었음을 나타내는 기동상으로 봐야 한다고 하였다. 그러나 김성환(2016)에서 상급자이거나 친밀도가 낮을수록 ‘알겠다’로 대답하는 한국인이 많은 것으로 조사되었는데 이는 ‘그렇게 할 것이다’라는 ‘-겠-’의 의미가 관여되어 ‘알겠다’가 ‘알았다’보다 공손한 표현으로 간주되기 때문이라고 하였다.

위의 예문은 뉴스나 일기 예보, 안내 방송 등 공식적인 자리에서 무엇을 안내할 때 사용되는 관습화된 표현이다. 화자는 앞으로 일어날 일을 추측하는 게 아니라 예정된 일정을 전달하거나 확실성이 높은 근거를 바탕으로 한 사실을 전달하고 있다. (13 가)와 같이 사실을 비확정으로 표현하면 청자에게 더 여유를 줄 수 있어 더 공손한 표현이 된다. 그러나 (13 나)와 같이 화자와 청자의 친밀도가 높을 경우에 사용된 ‘-겠-’은 안내의 의미를 갖지 않으므로 (13 가)에서 ‘-겠-’은 공식적이고 격식적인 상황에서 공손의 기능으로 사용되었음을 알 수 있다. (14)과 같은 일기 예보에서 화자는 추측의 주체가 아니라 아직 발생하지 않은 사건의 전달자이다. 화자가 전달하고자 하는 명제는 근거가 충분하여 사건 발생의 확실성은 높지만 미래에 발생할 사건에 대해 화자가 단언을 할 수 없기 때문에 ‘-겠-’을 사용하였다. 이를 화자의 책임 회피로 볼 수도 있으나 일기 예보는 대중을 상대로 하는 공적 발화이며 (14 나)에 비해 (14 가)가 더 부드럽게 들리기 때문에 ‘-겠-’은 발화의 공손성을 높이기 위해 사용된 것으로 봐야 한다. (15)는 카페에서 직원이 손님에게 하는 안내로 비규범적이지만 실생활에서 자주 들을 수 있는 발화이다. (15)는 한국어 모국어 화자들이 관습적으로 공손함을 표현하기 위해 ‘-겠-’을 사용하는 것을 잘 보여준다.

(16) 자, 그럼 간단하게 서류 작성하고 전무님 면담하겠습니다.

(17) 선배님, 리허설 시작하겠습니다.

(16)과 (17)은 화자가 예정된 일정을 청자에게 전달하는 상황이다. (16)에서 회사 직원이 신입 사원에게 입사 절차를 안내하고 있다. 신입 사원은 화자보다 직위도 낮고 나이도 어리지만 친소 관계가 없으며 입사 절차 안내도 공식적인 자리로 볼 수 있기 때문에 ‘-겠-’을 사용하여 공손하게 안내하고 있다. (18)은 화자가 선배에게 공손하게 안내하는 예이다.

위의 예문에서처럼 추측 표현을 사용하여 공손성을 드러내는 관습적인 표현들에서는 대부분 ‘-겠-’이 사용되었으며 격식적인 상황에서 존대자나 비존대자 모두에게 사용하는 것을 알 수 있었다. ‘알겠다’는 보통 존대자에 대한 응답으로 사용되지만 비격식 상황에서는 청자가 존대자가 아니어도 화자와 청자의 관계가 친밀할 때 사용된다.

(18) 한 사람씩 나가겠습니다. (전혜영 1995: 138)

(19) 대리: (전화 통화 중) 예? 아, 아니 그래도 애를 어떻게... 아, 저 부장님, 아직 애는 아무것도 모릅니다. 예, 알, 알겠습니다.

(전화를 끊은 후 사원에게) 장그래 씨, 그래 씨가 좀 가야겠어.

사원: 네?

대리: so amazing 하지? 다른 방법이 없어.

(20) 가. 그래 씨가 좀 가.

나. *선생님이 가야겠습니다.

다. 선생님이 가셔야겠습니다.

청자에게 부담을 줄 수 있는 명령이나 요청을 할 때에도 추측 표현을 사용하여 청자의 부담감을 약화시킬 수 있다. (18)은 직접적으로 명령하는 대신 서술문에 ‘-겠-’을 사용하여 명령의 발화수반력을 약화시키고 공손성을 높였다⁵. (19)에서 화자는 당위의 선어말어미 ‘-아야-’에 ‘-겠-’을 결합하여 지시 내용을 객관화시키고 자신은 지시 내용의 전달자일 뿐이고 지시 당사자가 아님을 나타내고 있다. 만약 화자의 결정으로 내린 지시라면 (20 가)와 같이 단언 화법을 사용할 것이다. 일반적으로 ‘-아야겠-’은 윗사람이 아랫사람에게 지시를 하는 상황에서 사용되며 (20 나)와 같이 청자가 화자보다 윗사람일 경우에는 비문이 되지만 (20 다)와 같이 공손의 선어말어미 ‘-으시-’가 추가되면 공손한 요청이 된다.

(21) 가. 메뉴 좀 보여 주시겠어요?

나. 메뉴 좀 보여 주겠어요?

다. 메뉴를 보여 줄 겁니까?

(22) (경찰관이 운전자에게) 면허증 좀 보여 주실까요? (박재연, 2015:99)

(23) 차장: 저기, 자원팀에서 시일을 좀 주셨으면 좋겠네요.

과장: 네, 좋습니다.

의문문의 형태의 요청은 화자가 원하는 행위에 대한 청자의 의향을 물음으로써 요구되는 행위의 수행 여부를 청자의 선택에 맡겨 공손성을 높일 수 있는데 (21)와 같이 의문문을 사용한 요청에서 추측 표현이 자주 결합된다. 그러나 (21 나)와 같이 ‘-으시-’를 사용하지 않으면 공손성이 약해지는데 만약 나이가 많은 화자가 자신보다 나이가 많이 어린 청자에게 사용할 때에는 공손한 요청이 된다. 그런데 (21 다)에서처럼 ‘-겠-’ 대신에 ‘-을 것이다’⁶를 사용할 경우에는 이미 창문을 열어 달라고 요청한 상황에서 그 행위가 일어나지 않아 청자에게 요청을 다시 환기시키는 것으로 해석될 수 있으며 이때에는 공손성이 드러나지 않는다. (22)는 공적 업무를 수행하는 경찰의 발화로 공적인 상황으로 볼 수 있다. 이때 ‘-

⁵ 전혜영(1995)은 군대 사회에서는 ‘행진간에 군가한다’와 같이 명령에 ‘-겠-’이 사용되지 않는 것으로 보아 [집작] 표현이 명령을 완화시킨다고 하였다. 유치원에서 교사가 아이들에게 명령을 할 때에도 ‘한 사람씩 나가세요.’와 같이 ‘-겠-’이 사용되지 않으므로 명령 서술문에서 ‘-겠-’은 공손성을 나타내는 것으로 볼 수 있다.

⁶ 이때 ‘-을 것이다’는 청자의 [의지]를 나타낸다.

을까(요)?’를 사용하면 청자의 행위에 대해 청자의 의견을 물으면서 마치 행위 수행 여부의 선택권을 청자에게 주는 듯한 느낌을 주기 때문에 공손한 요청이 된다.⁷ (23)은 사내 부서 간 회의에서 하는 발화로 차장은 자신이 원하는 것을 ‘-(으)면 좋겠-’을 사용하여 정중하고 소극적으로 요청을 하고 있다. 화자에게 요청하는 행위를 조건으로 내세우고 그 행위가 실현되기를 바라는 화자의 마음을 ‘좋겠-’을 사용하여 상대방의 부담감을 줄여 주었다. ‘-으면 좋겠-’은 비격식적인 상황에서도 자주 사용된다. 요청 상황에서 ‘혹시’ 등의 부사어나 ‘저’와 같이 담화 표지와 함께 사용하면 공손성을 더욱 높일 수 있다.

(24) 가. 혹시 근처에 문구점 같은 거 있을까요?

나. (지나가는 아이에게) 혹시 근처에 문구점 같은 거 있을까?

(25) 사원: 아, 차장님, 다들 들어가신 것 같은데요.

(24)와 (25)는 발화된 명제와 발화 의도가 같지 않은 완곡화법으로 사용된 요청이다. (24)는 문구점이 어디에 있는지 가르쳐달라는 요청을 ‘-(으)니까요?’를 통해 간접적으로 요청하는 예이고 (25)에서는 사원이 차장에게 들어가라는 요청을 ‘-것 같-’에 종결 어미 ‘(으)는데요’를 결합하여 요청의 강도를 낮추고 공손성을 높인 예이다. 이렇게 완곡한 발화와 함께 사용된 추측 표현은 보통 청자가 화자보다 존대자일 때 자주 사용되지만 (24 나)에서처럼 청자가 존대자가 아닌 경우에도 사용할 수 있다.

(26) 사원: (다른 부서 사원에게) 저, 죄송한데, 라이터 좀 빌릴 수 있을까요?

청자의 허락을 구하는 상황에서 ‘-(으)ㄴ 수 있을까요?’를 사용하여 완곡하고 공손하게 청자의 의사를 물을 수 있다. 가능성을 나타내는 ‘-(으)ㄴ 수 있-’을 사용하여 청자가 화자가 원하는 바를 해 줄 가능성이 있는지 대해 물으면서 ‘-(으)니까요?’를 결합하여 청자의 부담을 약화시키고 있다.

(27) 아버지: 아니 그럼 우리가 비누를 제각각 다른 걸 써야 하나.

아 들: 아버지, 저희 빨래 세재도 각자 다른 향으로 해야 하지 않을까요?

(28) 딸: (엄마에게) 근데 아무래도 그분들하고 얘기를 한번 해 봐야 하지 않을까?
서로가 다 좋은 쪽으로다가.

(29) 비가 많이 오니 차는 두고 가시는 것이 좋을 것 같습니다. (이정란 2011:302)

⁷ 그러나 이러한 발화는 청자에게는 강한 명령으로 해석된다.

청자에게 제안을 할 때에도 추측 표현을 사용하여 발화를 완곡하게 만들 수 있다. (27)과 (28)은 가족 간의 대화로 ‘-지 않-’과 결합한 ‘-(으)니까(요)?’를 사용하여 제안하고 있다. 이렇게 ‘-지 않을까(요)?’로 하는 제안에서는 청자에게 제안 승낙 여부의 결정권이 주어지기 때문에 청자의 부담이 줄어 공손한 제안이 된다. (29)는 명령으로 들릴 수 있는 여지를 피하고 제안한 내용에 대한 최종 선택은 청자가 할 수 있음을 암시하는 제안이다. 추측 표현을 사용한 제안은 화자의 책임을 회피하는 것으로도 볼 수 있으나 상대방에게 의견에 대한 답을 원한다는 점에서 상대방에게 부담을 줄 수 있는 상황이기 때문에 공손의 기능이 더 중요하게 작용한다.

(30) 가. 이 일을 할 수 있겠니?

나. 이 일을 할 수 있니? (박재연, 2004: 73)

다른 사람의 능력이나 가능성을 부드럽게 물을 때에도 ‘-겠-’이 사용된다. (29 가)는 (29 나)와 비교하였을 때 (29 가)가 더 부드럽고 완곡된 표현이라는 뉘앙스를 준다. (29 나)는 청자 능력의 유무를 묻는 것으로 ‘-겠-’이 없어도 능력의 의미는 남아 있다. 그러나 미확정의 ‘-겠-’을 사용하면 화자가 청자에게 주는 부담이 적어져 완곡된 표현이 되는 것이다.

청자의 제안을 거절하거나 잘못을 지적하는 것과 같이 청자의 체면을 손상시키거나 청자에게 부정적인 내용을 전달해야 하는 상황에서 단정적으로 발화를 하게 되면 청자의 반감을 불러일으킬 수 있으며 불손하게 느껴진다. 이렇게 청자에게 불쾌감을 줄 수 있는 상황에서 화자는 불편한 상황을 최소화하고 공손성을 높이기 위해 우회적인 발화를 하게 되는데 이때에도 추측 표현이 사용된다.

(31) 차장: 어, 저, 대표님하고 점주님이 같이 식사하자니까 대충대충 마무리해.

대리: 아, 제가 속이 좀 안 좋아서 저는 숙소로 먼저 들어가야 될 것 같습니다.

(32) 점주님, 오늘 11 시에 협의 건 취소해야 될 거 같아서요.

(33) 가: 내일 세미나에 꼭 와.

나: 미안한데, 내일 일이 있어서 못 갈 것 같아. (황주하 2018:24)

예문 (31-33)에서 화자는 청자의 제안을 거절하고 있는데 단언으로 거절하였을 때 청자가 받을 수 있는 부정적인 감정을 낮추고 예의를 지키기 위해 추측 표현을 사용하였다. (31)은 상관인 차장의 제안에 대리가 이유를 대며 거절을 하고 있다. 이때 ‘-아/어야 될 것 같-’을 사용하여 화자의 의도가 아닌 몸이 안 좋은 화자의 상황 때문에 어쩔 수 없이 거절할 수밖에

없음을 표현하고 있다. (32)에서도 약속된 협의를 취소하면서 이는 화자의 의도가 아님을 나타내기 위해 추측 표현을 사용하였다. (33)은 친밀한 관계에서 ‘-것 같-’을 사용한 거절의 예로 화자는 참석을 못 하는 것이 확실하지만 거절을 받아들이는 청자의 입장을 배려하여 비확정으로 표현하였다. 이렇게 추측 표현을 사용한 거절은 예의와 체면을 중요시하는 한국 사회에서 화자와 청자의 위치나 친소 관계, 남녀에 상관없이 자주 사용된다.

(34) 진행자: 인터뷰 목적이 이 탄원서에 지목된 게 본인이다 밝히기 위해서였나요?

게스트: 지목된 게 누구냐는 이 사건의 본질과는 좀 다른 것 같습니다.

(35) 선배 검사: 이게 누구인가? 자주 찾아뵙지 못해 죄송하다 그래. 그리고 좋아 보여서 다행이라고. 너도 좋고 나도 나쁠 거 없는 덕담 나누다가 본론으로 들어가. 보통 어른들은 그렇게 해.

후배 검사: 현직이실 때도 제가 자주 찾아뵈던 건 아니었던 거 같은데요.

(36) 가: 예, 그래서 여자는 역하다, 그러나 어머니는 강하다 그런 말이 있지 않습니까?

나: 아니, 아저씨. 그런 말은 이런 때 쓰는 게 아닐걸요. (이해영 1995: 154)

대화 상대자의 진술을 반박할 때에도 추측 표현이 사용된다. (34)에서 게스트는 확신하는 상황이지만 진행자에게 예의를 지키고 진행자의 체면 손상되는 것을 방지하기 위해 ‘-것 같-’을 사용하여 상대방의 진술에 동의하지 않음을 나타낸다. (35)에서도 선배의 발화 내용을 지적하고 있지만 선배와의 불편한 상황을 최소화하기 위해 ‘-것 같-’에 양태 어미 ‘-(으)ㄴ데요’를 사용하여 발화의 강도를 낮추었다. (36)에서는 ‘-을걸(요)’를 사용하여 상대방의 잘못을 지적하고 있다.⁸

(37) 본사 직원: 여기 먼지 너무 많아요. 매니저 님, 냉장고를 너무 믿으시는 것 같아요.

(38) 상무: 서도철 형사님께서 저희 회사에서 투신하 투신하신 분하고 개인적인 연이 있어서 그러시는 거는 알지만... 그 뭐라 그럴까요, 약간 도를 지나치시는 것 같은 생각이 들어서요.

지은: 남편이 하는 일은 제가 관여할 바가 아니죠.

(37-38)에서 화자는 청자의 행동이 부적절함을 지적하고 있다. 이 발화를 단언으로

⁸ ‘-을걸’은 구어체에서만 사용되는 평서형 종결어미로 [추측]과 [후회]의 의미를 나타내는데 [추측]의 경우 상황 역양으로 실현된다(이지연, 2019). 그러나 이지연(2019)에서는 ‘-을걸’이 상대방의 의견을 반박하고자 할 때 사용되므로 공손한 태도로 이야기해야 하는 상황에서는 적절하지 않다고 하였는데 ‘-을걸’을 사용한 반박을 단언으로 바꾸면 상대방을 더욱 거북하게 만들 수 있기 때문에 ‘-을걸’에도 공손의 기능이 있는 것으로 보아야 한다.

바꾸면 어떠한 행동을 하지 말라는 부정문이 되는데 이렇게 직설적인 발화는 청자의 감정을 상하게 하여 결과적으로는 화자가 원하는 목적을 달성하지 못할 수도 있다. 그렇기 때문에 보통 이러한 상황에서 추측 표현을 사용하여 우회적으로 지적을 하게 된다. (37)은 갑의 위치에 있는 본사 직원이 유통 기간을 잘 지키지 않는 매니저에게 유통 기한을 지키라는 말을 냉장고를 너무 믿는다는 사용하여 돌려말하면서 ‘-것 같-’으로 자신의 추측임을 표현하여 청자의 체면이 손상을 약화시켰다. (38)에서도 ‘도를 넘는다’는 말을 ‘도를 지나치시다’로 완곡하게 표현하였고 여기에 추측 표현을 결합하여 공손함을 표현하고 있다.

(39) 사원: (PT 면접) 제품이 실패하거나 부진을 겪는다는 건 그만큼의 예측 결정이 실패했거나 기획, 판단이 실패했다는 것일 겁니다.

(40) 사원: (다른 사원에게) 구두 계약 때 잠깐 나온 얘기인데 김 대리님이 듣고도 놓치셨나 봐요.

(39)는 회사에서 PT 를 하면서 면접을 보는 상황으로 부정적인 상황에 대해 단언으로 표현하였을 때 청자가 받게 되는 부정적 감정을 약화시키기 위해 ‘-(으)ㄴ 것-’을 사용하였다. 이는 또한 자신의 생각이나 의견을 축소시켜 상대방이 화자의 의견 수용에 대한 부담을 줄이고 있다. (40)에서는 다른 사람의 잘못을 추측의 ‘-나 보-’를 사용하여 자신의 생각이 틀릴 수 있음을 나타낸다. 한국 사회에서 타인의 잘못을 직설적으로 지적하는 것은 예의에 어긋나기 때문에 추측 표현이 사용되며 이러한 불확실한 발화는 대화 대상자의 체면 손상을 줄일 수 있다.

지금까지 본 예문들은 화자가 청자의 체면을 위협하지 않고 청자에게 부담을 주지 않기 위해 추측 표현을 사용한 발화이다. 이러한 발화의 목적은 단언적이고 직설적인 발화가 가져올 수 있는 청자의 반감을 줄이고 공손성을 높여 의사소통의 목적을 달성하고 청자와의 원만한 관계를 유지하는 데 있다. 그런데 화자는 자신의 체면을 유지하거나 자신의 책임을 회피하기 위해서도 추측 표현을 사용한다.

(41) 한 2 분 정도 후면 도착할 거 같고요.

(42) 과외 선생님: 정말 만나 보시겠어요?

과외 학생 엄마: 믿는 사람 소개로 연결 연결. 이게 베스트인 거 같아요.

(43) 점주: 센스가 있어 가지고 안 그럴 거 같은데 농담 되게 진지하게 받아들이신다.

본사 직원: 아휴, 제가 원래 정말 잘 받아치는데요. 점주님이 아직 쭼려운가 봐요.

(44) 검사: 내용 들은 건 없습니까?

목격자: 그게 너무 오래돼서... 개수작 말라 그랬나? 아무튼, 주로 아저씨가 화를
냈던 거 같아요.

화자가 어떤 사실이나 자신의 의견을 전달할 때 자신의 판단에 대한 책임을 회피하기
위하여 추측 표현을 사용하기도 한다. (41)에서는 화자가 자신의 상황을 청자에게 전달하며
불확실하게 발화하고 있는데 이를 통해 혹시라도 화자가 더 늦게 도착했을 때의 책임을
회피하고 있다. (42)는 화자의 의견을 전달하고 있고 (43)은 화자 본인의 심리 상태를 ‘-것
같-’을 사용하여 불확실하게 전달하고 있다. 화자의 심리는 화자만 지각할 수 있는 것인데 ‘-
것 같-’과 결합하여 표현하는 것은 화자의 불안정하고 나약한 의식 세계를 보여주기 때문에
사용에 부정적인 견해를 가진 사람들이 많다(이한규, 2001). 그러나 한국 사회에서 이러한
표현이 빈번히 사용되고 있기 때문에 이는 ‘-것 같-’의 특징으로 보고 한국어 교육에서
다루어져야 한다.⁹ (44)는 화자의 부정확한 기억에 대한 진술로 자신의 기억이 틀릴 수
있음을 추측 표현을 사용하여 나타내고 있다. 위의 예문에서 본 바와 같이 추측 표현은
확신이나 근거가 부족한 화자의 생각을 나타내거나 자신감이 없는 상황에 사용되어 화자
발화에 대한 책임을 낮출 수 있다. 그러나 책임 회피 발화는 종종 자신감이 결여되어 있거나
무책임한 것으로 보여지기 때문에 책임 회피를 위한 과도한 추측 표현의 사용은 지양되어야
함도 학습자들에게 교수되어야 한다.

(45) 이사: 아, 노랑고 뭐고 없었다니까!

부장: 못 보셨다니 제가 착각한 모양입니다. 죄송합니다.

(46) 선배 검사: 우리 애가 용의자랑 관련이 됐다고?

후배 검사: 공판 담당이지 않습니까? 아, 제 표현이 적절치 못했나 봅니다.

(47) 과장: 야, 내가 오늘 온다고 그랬는데 개를 오늘 보내면 어떡해.

대리: 그쪽하고 커뮤니케이션이 꼬였나 봐요.

(48) 이사: 아, 참 윤 대리. 그 말이야, 지난번 오픈 매장 건 있지? 개인 경비

대리: 아, 그거 제가 곧 처리하겠습니다.

이사: 아니야, 직원 부담은 그 뭐냐 과한 처사인 거 같아서 회사가 떠안는 걸로 그.
내가 정리했어.

(49) 내가 어제 취해서 실수했나 봐. (손혜옥, 2016:85)

사과나 변명은 화자에 의해 청자의 체면이 이미 손상되었거나 청자의 감정이 안 좋아진

⁹ 황주하(2018)에 따르면 ‘아프다, 피곤하다, 슬프다’와 같은 형용사나 ‘화가 나다, 졸리다’와 같은 동사는 ‘-것
같-’과 결합되어 화자의 내적 상태를 드러낼 수 있다.

후에 그것을 복구하기 위해 이루어지는 행위이다. 그렇기 때문에 화자는 상황과 청자와의 관계에 맞는 적절한 표현을 사용하여 사과나 변명의 효과를 높이려고 한다. ‘-나 보-’와 ‘-은 모양이-’는 보통 1 인칭 주어와 사용되지 않는데 (45)과 (46)처럼 화자가 명제 내용과 거리를 두고 객관화시키며 추측할 때에는 화자가 주어로 사용될 수 있다. 이를 통해 화자는 자신의 잘못을 객관화시켜 자신의 체면도 보호하면서 자신의 잘못을 인정할 수 있다. 그러나 사과에서 사용된 추측표현은 자칫 화자의 잘못을 인정하지 않는 것으로 받아들여질 수 있기 때문에 (45)과 같이 ‘죄송합니다’를 덧붙이는 것이 좋다. (47)은 화자가 본인의 실수를 객관적으로 인식하고 있음을 보여준다. (48)에서 화자는 자신의 잘못된 사실을 인정하지만 자신의 체면을 살리기 위해 ‘-것 같-’을 사용하여 완곡하게 발화하였다. (49)는 화자의 정확하지 않은 기억이나 자신이 주체가 되는 사건에 대해 재인식한 것을 나타낸다. 이는 화자의 혼잣말이 될 수도 있지만 친분이 있는 청자에게 화자가 자신의 잘못에 대해 사과하는 상황에서도 사용될 수 있다.

(50) 아들: 여보세요? 저예요. 저 취직했어요. 합격인 거 같아요.

엄마: 그래, 잘됐다.

화자가 자신을 겸손하게 표현하기 위해 추측 표현이 사용되기도 한다. (50)은 아들이 엄마에게 자신의 입사 시험에 합격한 사실을 알리고 있는 상황이다. 화자는 방금 회사에서 합격 통보 연락을 받았기 때문에 확실한 증거를 가지고 있지만 청자가 받을 충격을 완화하고 겸손하게 합격 사실을 알리기 위해 ‘-것 같-’을 사용하였다.

위의 예문들을 종합해 보았을 때 한국인들은 관습적인 인사를 할 때와 대화 상대방과의 친밀도가 낮고 존대자인 경우에 ‘-겠-’을 사용하여 공손을 표현하였다. ‘-것 같-’은 격식과 비격식 상황에서 친밀도나 대화 상대방과의 힘의 세기와 상관없이 자주 사용되어 공손함과 화자의 책임 회피를 나타내었다. 명령이나 요청, 제안을 할 때에는 ‘-(으)ㄴ까(요)?’, ‘-(으)면 좋겠-’, ‘-(으)ㄴ 것 같은데(요)’ 등이 자주 사용되었다. 상대방에게 거절을 하거나 부정적인 내용을 전달해야 할 때에는 ‘-것 같-’이 가장 빈번히 사용되었으며 ‘-(으)ㄴ가/나 보-’와 ‘-(으)ㄴ걸(요)’ 등이 격식적인 상황과 비격식적인 상황에서 모두 사용되었다. 화자가 자신 발화에 대한 책임을 회피하기 위해서는 ‘-것 같-’이 가장 많이 사용되었다. 또 화자가 자신의 잘못에 대해 사과나 변명을 하는 상황에서 대화 상대방이 존대자인 경우에 ‘-(으)ㄴ 모양이다’가 사용되었으며 ‘-것 같-’과 ‘-나 보-’는 상황이나 대화 상대방과의 힘의 세기에 상관없이 모두 사용되었다. 화용적으로 사용된 추측 표현은 격식적인 상황이나 비격식적인 상황에서 모두 빈번히 사용되었으며 대화 상대방과의 친밀도나 힘의 세기에 구애를 받지 않았다. 그러나 ‘-(으)ㄴ 것-’과 ‘-(으)ㄴ 모양이다’는 대화 상대방이 존대자이거나 격식적인

자리에서 자주 사용되었다.

3. 결론

본 연구에서는 한국 드라마 세 편과 영화 두 편에 사용된 추측 표현들이 어떤 상황에서 화용적 기능으로 사용되는지 살펴보았다. 단언을 할 수 있는 상황에서 사용된 추측 표현은 발화의 공손성을 높인다. 또한 청자의 부담감을 최소화하며 화·청자나 다른 사람의 체면 손상을 줄일 수 있다. 그리고 화자는 추측 표현을 통해 자신의 책임을 회피하거나 겸양을 나타낼 수 있다.

한국어 추측 표현을 화용 기능에 따라 나누면 다음과 같다.¹⁰

① 공손

- ㄱ. 격식적인 자리나 청자와의 친밀도가 낮을 때 관용적으로 사용되어 공손성을 높인다.
- ㄴ. 명령이나 제안과 같이 청자에게 부담을 줄 수 있는 상황에서 부담을 줄이는 역할을 한다.
- ㄷ. 거절이나 청자의 능력에 대한 질문 같이 청자의 체면이 손상될 수 있는 상황에서 체면 손상을 약화시킨다.

② 회피

- ㄱ. 화자의 의견이나 심리를 간접적으로 표현하여 발화에 대한 책임을 회피한다.
- ㄴ. 화자의 겸양을 나타낸다.

본 연구에서는 추측 표현이 사용되는 모든 상황을 다루지 못하였고 화용 기능의 분류는 연구자에 따라 달라질 수 있으며 또 추측 표현과 다른 양태 어미나 종결 어미와의 결합 양상을 살펴보지 못했다는 한계가 있다. 그러나 한국어 수업에서 사용할 수 있는 실제적인 대화 자료를 분석하였다는 데 의의가 있다. 이렇게 상황을 통해 추측 표현의 화용적 기능을 제시하면 학습자들의 이해를 도울 수 있을 것이다.

¹⁰ 학자에 따라서는 추측 표현이 발화를 강조하기도 한다고 주장한다. 하지만 본 연구에서는 강화 기능은 제외하기로 한다.

남북한 문학의 외래어 수용 실태

Andrea DE BENEDITTIS (Università di Napoli l'Orientale)

한국어 교육에서 외래어 교육은 매우 큰 비중을 차지하는 것으로 보입니다. 그리고 영어 단어를 이미 익힌 외국인 학습자들이 어휘 중에서 외래어를 제일 쉽게 외울 수 있어서 외래어 낱말을 대화 중에 자연스레 쓰는 경우가 많습니다. 본 발표에서는 현대 한국 소설에서 외래어가 어떻게, 그리고 얼마나 사용되는지 검토해 보도록 하겠습니다. 서로 다른 세대에 속하는 세 작가의 작품을 분석함으로써 부분적으로나마 외래어의 사용 변화 추세를 살펴보고자 합니다. 그리고 남한 문학에 제한하지 않고 북한 연재소설 세 편도 함께 비교 분석하면서 북한 문학에서의 추세도 검토해 보도록 하겠습니다. 이를 통해 북한 문학 안에서 외래어 사용 흐름도 부분적으로나마 파악할 수 있을 것 같습니다.

남한 소설가들의 경우 세 작가를 선택하였고 각 작가 당 세 편씩 분석했습니다. 북한 작가들의 경우에는 웹사이트 '우리민족끼리' 상에 온라인 출간된 세 작품의 첫 장을 분석했습니다.

남북한의 언어는 태생적, 본질적으로 하나의 언어임에도 불구하고 외래어 연구를 위한 독특한 사례를 보여줍니다. 정치적 분단 이후 세월이 흐르는 가운데 남북한이 여러 언어로부터 서로 다른 표제어를 받아들이면서 양국 간에 상당한 이질화가 진행되었기 때문입니다. 북한은 고립 정책 채택을 통해 몇 십 년에 걸쳐 외국어 어휘를 다듬은 말로 변환시키면서 “유사 고유어” 어휘(유사라 함은 많은 어휘들이 사실은 진정한 고유어가 아닌 한자어에서 유래하기 때문)를 상당히 많이 회복했습니다.

같은 기간 남한의 언어는 외래어의 급격한 증가에 직면하는데 이는 일본어에서 목격되는 것과 유사합니다. 국립국어원의 2001 년 자료를 보면 신어 중 25.9%를 차지하던 외래어의 비율은 2002 년이 되면 64%로 증가했습니다. 이런 높은 수치는 2003 년(56.1%)과 2004 년(55.1%)에도 재확인됩니다. 가장 최근 보고서인 2016 년 자료에 따르면 신어 중 단순어의 40.5%, 합성어의 33.6%가 외래어로 구성됩니다(남길임, 2016). 국어 순화 정책에도 불구하고 이제 남한에서는 외래어의 사용 없이 대화를 이어 나간다는 것이 실질적으로 불가능합니다. 이러한 남북한의 어휘 이질성으로 인해 국립국어원은 2012 년부터 특별한

안내서를 발간하기 시작했는데¹ 그 제목이 시사하는 것과 같이 북한이탈주민들의 남한 생활 적응을 위한 외래어 지식 습득을 돕는 것이 목적입니다.

동 기관이 발간한 또 다른 보고서[2007]에 따르면 남한의 언중 내에서도 외국어 어휘의 사용과 이해에 있어 유의미한 격차가 존재하는데 서울 거주자, 교육 수준이 높은 집단, 연령대가 낮은 세대의 사람들에게서 외국어 사용 빈도가 더 높습니다. 특히 영미권의 외국어 어휘를 자신의 지식을 자랑하기 위해, 혹은 자신을 타인들과 차별화하기 위해 자주 사용하는데 이런 현상은 교육받은(외국어 어휘를 이해하고 사용할 수 있는) 집단과 그렇지 않은 집단 간에 언어적 단절을 야기했습니다. 그리고 이러한 ‘언어적 양극화’로 인해 후자 집단에 속하는 사람들 사이에서 소외감이 확산될 위험성이 있습니다(양 [2005 : 49]).

문어에서의 외래어 비중은 특히 중요합니다. 학술어와 행정용어에서는 한자어 사용이 주를 이루고 있으며 그것이 더 고상한 것으로 여겨지지만 젊은 신진 작가들이 쓴 문학 작품에서는 외국어 어휘가 상당한 비율로 등장하고 있으며 이것이 작품의 문체에도 영향을 미치기 때문입니다. 이러한 현상을 분석하기 위해 본 발표를 앞두고 남북한 현대 작가들의 작품 총 12 편을 분석해 봤습니다². 남한 소설가들의 경우 작가 당 세 편의 단편을 선택하였으며 북한 작가들의 경우에는 웹사이트 www.uriminzokkiri.com 상에 온라인 출간된 작품들의 첫 장을 분석했습니다. 남한 문학의 경우에는 20 여 년의 격차를 두고 서로 다른 지역에서 출생한 세 명의 저자를 선택했습니다. 황석영은 1943 년 만주 출생, 김영하는 1968 년 화천 출생, 김봉곤은 1985 년 진해 출생입니다. 참고로 이 작가들은 제가 개인적으로 접촉한 적도 있는, 좋아하는 작가들입니다.

소설가 황석영의 작품 중에서는 단편집 *삼포 가는 길* 중 가장 대표적인 단편으로 꼽히는 작품 세 편을 선택했는데 “북방, 멀고도 고적한 곳”(1975), “삼포 가는 길”(1974), “야근”(1973)이 그것입니다. 해당 작품들 내에서 사용된 외래어의 비율을 살펴보면 차례대로 0.14% (2,095 개 중 3 개), 0.56% (4,103 개 중 23 개), 0.67% (3,249 개 중 22 개)입니다. 이러한 외래어의 대다수는 의복 관련 어휘(팬츠[pants], 코트[coat], 하이힐[high heels], 잠바 [jumper], 셔츠 [shirt], 가운[gown])로서 대부분이 영어에서 차용됐습니다. 그리고 여기 운송 수단(버스[bus]), 건축·기술 용어 (페인트[paint], 멧키[monkey], 스위치 [switch]), 퀘셋

¹ 국립국어원 발간물 ‘북한이탈주민의 대한민국 정착을 위한 생활 어휘1’ [2012] 참조.

² 북한 문학의 경우 www.uriminzokkiri.com/에 출간된 글들을 분석 대상으로 삼았다. 이 포털 사이트는 북한중앙통신의 뉴스 외에도 북한 현대 작가들의 소설을 연재하고 있다.

[quonset], 바라크[barrack], 마스크[mask]) 와 꽃 이름(아카시아 [acasia])이 더해집니다. 본문에 쓰인 외래어 중 고무[gom]는 영어보다는 네덜란드어에서 차용되었다고 하는 것이 더 적절할 것이며 일본을 통해 한국어에 유입되었습니다.

이보다 젊은 세대에서는 외래어 사용 비율이 유의미하게 증가합니다. 2010 년 출간된 소설가 김영하의 단편집 *무슨 일이 일어났는지는 아무도*에서 세 편의 글을 분석하였습니다. 외래어의 비율이 가장 높은 것은 “로봇”(제목 자체도 외래어)으로 4.6% (3,806 개 중 174 개)에 달합니다. “악어”에서는 그 비율이 3.4% (1,983 개 중 68 개)로 줄어 들고 “여행”에서는 2.93% (3,408 개 중 100 개)로 더 낮아집니다. 이탈리아어에서 유래한 음식 어휘(스파게티, 리조토) 일부를 제외하면 대다수 외래어가 영어에서 차용되었으며 관련 분야는 다음과 같습니다. 정보·기술(인터넷[Internet], 게임[game], 스페이스바[space bar], 마우스[mouse], 클릭[click], 코멘트[comment], 메시지[message], 다운[down(load)], 구글[google], 트위터[twitter]), 자동차 (스쿠터[scooter], 보닛[bonnet], 백 미러 [back mirror], 카레이서[car race], 액셀러레이터[accelerator], 벨트[belt], 하이패스[high pass], 기어[gear], 핸들[handle], 트럭[truck], 톨게이트), 의복 (쇼핑백[shopping bag], 핸드백 [handbag], 유니폼[uniform], 하이힐[high heel], 셔츠[short], 웨딩드레스[wedding dress]), 식품 (와인[wine], 커피 [coffee]), 건축 (커튼[curtain], 빌딩[building], 모텔[motel], 스위치[swich], 맨홀[manhole]). 관용어구 전체가 차용된 경우도 있습니다(홀리데이 투어[holiday tour], 토마토 소스[tomato sauce], 원나잇스탠드 [one night stand], 브라이덜 샤워[bridal shower]).

앰불런스 [ambulance], 사이렌 [siren] 과 같은 어휘도 등장하는데 이는 기존에 사용되던 고유어를 의도적으로 대체한 경우로서 근대성이라는 후광을 덧씌우고 보다 젊은 문체를 사용하기 위한 시도로 해석할 수 있을 것입니다.

김봉곤의 단편 소설 세 편에서는 외래어의 사용 비율이 이 세 작가의 평균보다 높았습니다. “여름스피드”에서는 어휘 5,879 개 중 279 개가 외국어로서 비율로는 4.74%에 달합니다. “밝은 방”에서는 그 비율이 5.8% (3,819 개 중 225 개)로 더 상승합니다. “Last Love Song”의 경우 비록 소설 제목은 외국어 어휘로만 이루어졌지만 본문 내 외래어 사용 비율은 2.31%(4,751 개 중 110 개)로서 오히려 세 편 중 가장 낮은 셈입니다. 여기서도 역시 관련 분야는 의복 (셔츠[short], 스토킹[stalking], 팬티 [pants], 타이[tie], 드레스[dress],

롱티[long T], 잠바[jumper], 블루스[blouse], 코트[coat], 와이셔츠[white shirt]), 건축 (소파[sofa], 스탠드[stand], 샹들리에[chandelier], 코너[corner], 플랫폼 [platform], 테라스 [terrace], 로터리 [rotary]), 자동차 (트럭[truck], 타워크레인[tower crain], 택시[taxi], 백미러[back mirror]), 정보·기술 (페이지[page], 페이스북[facebook], 페이스북 [facebook], 버튼[botton], 모니터[monitor], 포스팅[posting], 스피커[speaker], 프로필[profile], 캡처[capture], 메시지 [message], 카메라[camera], 하드[hard], 백업[backup], 인스타그램[instagram], 아이디[ID], 이모티콘[emoticon]), 식품 (후무스[hummus], 올리브 [olive], 젤라틴[gelatine], 치킨[chicken], 스파클링[sparkling], 젤라또[gelato], 프루트 칵테일[fruit coktail], 아이스크림[icecream], 보드카[vodcka], 톤 워터 [tonic water], 레몬 셔벗 [lemon sorbet])이다. 다음과 같이 관용어구 전체가 등장하는 경우도 있었다(미장센 [Mise-en-scène], 로 리스크 하이 리턴[low risk high return], 로케이션 헌팅[location hunting], 뉴 이얼즈 레졸루션[new year resolution], 노땡큐[no thank you]). 또 다음과 같이 한국어에 이미 존재하는 어휘들의 이형들도 나타납니다. 젊은 층은 한자어인 문신보다 타투[tatoo]와 같은 용어를 더 선호하여 많이 쓰고 있다. 특이할 사항은 외래어와 혼성하여 조어한 형용사의 사용 비율이 높다는 것입니다 (모던하다, 드라마틱하다, 호모포빅하다, 디바답다, 코지하다).

북한 작가들의 글에서는 외래어의 사용 비율이 현저하게 낮았습니다. 분석 대상 저자들의 경우 출생년도 뿐만 아니라 분석 대상 작품들의 출간일도 알 수 없지만 최근 온라인에서 연재 소설로 발표되었다는 것을 고려할 때 최근의 작품들로 추측됩니다. 전세봉 작 “은하수”의 경우 본문의 2,427 개 어휘 중 외래어는 영어에서 온 잉크[ink], 러시아어에서 온 아지트 [ajitpunkt] 단 두 단어뿐이었으며 비율로는 0.08%였습니다. 최용조 작 “미래”에서도 2,024 어휘 중 세멘트 [cement]와 가스[gas] 단 두 단어만이 외래어로서 비율로 따져도 앞의 작품에 비해 근소하게 높은 0.098%일 뿐입니다. 안동춘의 “50 년 여름”에서도 1,581 개 어휘 중 외래어는 단 네 단어로 국제적인 측량 단위인 톤[ton], 영어에서 온 필름[film], 러시아 발음을 토대로 옮긴 탱크[carro armato], 일본어에서 온 어휘 썰라(복) [sailor fuku]가 그것들입니다. 이 작품의 경우에도 외래어의 총 비율은 앞의 다른 사례들에 비해 높기는 해도 0.25%에 불과합니다.

본고에서는 남북한의 언어 내 외래어의 비율을 알아봤습니다. 북한 작가들의 작품에서 외래어의 비율은 0.3%로 매우 낮았습니다. 그리고 남한 작가 중에서는 분석 대상으로 삼은 세 명의 저자 중 연령대가 가장 높은 저자인 황석영의 글에서 외래어 비율이 상대적으로

낮았습니다. 반대로 보다 젊은 세대에 속하는 소설가들의 저서에서는 그 사용 비율이 경우에 따라 5%에 달하기도 하였습니다. 이는 최근 몇 십 년 간 한국어가 근본적인 변화를 맞이하였다는 것과 같은 한국어 언중 내에서도 외국어 어휘가 균질한 방식으로 수용되고 사용되는 것이 아니라는 것을 시사합니다.

영어 공부와 교육에서 중요한 위치를 점하고 있는 젊은 세대에서는 외국어 어휘에 보다 익숙하고 글을 쓸 때도 더 많이 활용하는 경향이 있지만, 그보다 앞선 세대는 한자어 사용에서 더 큰 능력을 발휘합니다. 외래어 사용은 분명 문체에도 큰 영향을 끼치며 한국 문학계 내부에서도 두드러지는 생산자와 사용자 집단을 탄생시켰습니다. Thomason (1998 : 4)이 상기시키듯 언어의 역사는 언중의 역사에 따라 변화하며, 언어를 둘러싼 사회적 맥락의 참조없이 독립적으로 근거까지 연구할 수 있는 대상이 아닙니다. 이런 의미에서 볼 때 외부 세계에 폐쇄적이면서 정치 문화적 고립을 고집하는 북한과 이와 반대로 미국을 비롯한 외부 세계에 개방되어 있는 남한 간의 차이가 남북한 간 그리고 세대 간의 언어 이질성을 심화시켰으며 이로 인해 상대 집단에 속한 이들의 언어 접근성을 낮추는 결과를 초래했습니다.

추후로 다른 작가와 다른 작품을 분석함으로써 좀 더 세부적이고 정확한 연구를 진행하는 것이 바람직하다고 판단됩니다.

본 발표를 마치도록 하겠습니다.

Durkin, P. [2014], *Borrowed Words*, Oxford, Oxford.

Myers-Scotton, C. [2002], *Language contact: Bilingual encounters and grammatical outcomes*, Oxford, Oxford University Press.

Nancy, C. D. [1994], *Purism vs. compromise in language revitalization and language revival*, in «Language in Society» 23, pp. 479-494.

Park, Nahm-Sheik [2011], *Language purism in Korea today*, «The Politics of Language Purism», DE GRUYTER MOUTON, 113-140.

Ross [1991], *Refining Guy's sociolinguistic types of language change*, «Diachronica» 8.1, 119-129.

Song, Jae Jung, [2015], *Language Policies in North and South Korea*, in Lucien Brown (a cura di), Jaehoon Yeon [2015] *Handbook of Korean Linguistics*,

Thomason, S. G. – Terrence, K. [1988], *Language contact, creolization, and genetic linguistics*, Berkeley, University of California Press.

강신항 [1985], 근대화 이후의 외래어 유입 양상, 국어원.

강신항 [1991], 현대국어 어휘 사용의 양상, 태학사.

곽재용, 외래어 상태와 국어 교육, 한국 초등 국어 교육, n. 22. LaCharité, D. – Paradis, C. [2005], *Category Preservation and Proximity versus Phonetic Approximation in Loanword Adaptation*, «Linguistic Inquiry» 36.2, pp. 223-258.

국어원 [2007]. 외래어 인지도, 이해도, 사용도 및 태도 조사, 국어원

김봉곤 [2018], 여름스피드, 문학동네,

김영하 [2010], 로봇, 무슨 일이 일어났는지 아무도, 쪽 9-31.

김일성 [1970], 조선어를 발전시키기 위한 몇 가지 문제, 조선청년사.

남기림 [2016], 2016 년 신어 조사 및 주기 조사, 국어원.

노명희 [2012], 외래어 차용의 형태론적 양상, 반교어문연구 33, pp. 35-68.

노명희 [2013], 외래어의 의미 전이, 대동문화연구 82, pp. 493-524.

민현식[1998], 국어 외래어에 대한 연구, 한국어 의미학 2, pp. 134-167.

서재국 [1971], 개화기 외래어와 신용어

연규동 [2003], 북한외래어, 언어학 37, 169-195.

이정복 [2007], 외래어 순화 정책 방향, 어문학 99, pp. 27-66.

임홍빈 [1999], 북한 주민이 모르는 남한 외래어 조사, 국어원.

정동환 [2002], 통일시대의 외래어 편집법, 한말연구 11, 한말연구학회, 쪽 241-259.

최용기 [2001], 광복 이후 외래어 투 순화 실태와 문제점, 남북 언어 통일성 회복을 위한 제 1 차
국제국회의 논문집, 쪽 321-333.

황석영 [1973], 삼포 가는 길, 황석영 중단편 전집, 2 권.

**중급 이상의 학습자들을 위한 특수 목적 한국어 실제 수업방안:
한류 콘텐츠를 중심으로**

Ryzhkov, Andrii (멕시코 국립자치대학교)

Lopez Rocha, Nayelli (멕시코 국립자치대학교)

1. 서론 및 문제제기

본 연구는 한류나 문화산업과 관련된 콘텐츠를 활용하여 한국어 교육과정에 적용함으로써 수업을 계획하는 데 있어서 연습문제 사례를 중심으로 살펴보고자 한다. 동 내용으로 문법 교육 방안 (이영제, 2019), 수업 효과 (박한별, 2019), 다양한 매체로 학습하는 방법 (이정희, 1999), 취미 목적 한국어 수업 설계 (정나래, 김지형, 2016), 특정한 기능 교수 방안 (이인순, 윤진 2012) 등의 양상을 분석한 선행연구가 있다. 이영제 (2019: 278-279)에서 지적되듯이, “한국 영화나 드라마, 대중가요 등의 다양한 시청각 매체를 활용한 한국어교육 방안이나 수업 사례를 소개한 연구들은 최근 들어 많이 발표되고 있으나 대부분의 선행연구들은 영화나 드라마의 내용에 기반하여 한국 문화를 교육하는 데에 방점이 찍혀 있거나 듣기, 말하기 교육까지 적용한 통합적 기능 교육이 될 수 있다는 장점을 부각하는 데 목적이 있었다”. 그런데 이 같은 매체 자료나 한류 콘텐츠를 한국어 본격적인 수업에 적용한 연습문제 모형에 대한 논의는 거의 찾아보기 어렵다.

최근 들어 매체를 활용한 한류 콘텐츠가 수업시간에 부수적으로 다루어진다면, 본고에서는 학습자 관심사인 내용을 대등한 비중으로 다룰 수 있는 수업계획의 방법이나 교수 방안을 제시하고자 한다. 다시 말해서, 본고는 학생들의 흥미가 일깨워 있는 내용으로 가르치기 위한 구체적인 교수자료를 학습활동으로 구조화하여 제시하는 작업의 일환이다.

본고에서는 한국어 교육에 적합한 콘텐츠 담화를 수집한 후 이를 수업에 적용하였다. 해당 자료를 교육에 적용하기 위해서는 학습자 수준에 맞게 적절히 선별해야 한다. 본고는 쓰기, 말하기, 듣기와 읽기 기본 활동영역을 통틀어 어떤 내용의 연습문제를 제시할 수 있는지 여러가지 활동 예시를 산출하고, 이들 수업 도입순서를 구체적인 사례 중심으로 보이고자 한다. 아이돌에 대한 뉴스, 관련된 각종 동영상 등에서 내용적으로 적합한 한국어 교육을 위한 자료를 선별하였다. 자료 선택에 있어서 이러한 접근 방법은 학습자들의 흥미를 유발하고 자신감과 동기를 부여할 수 있으리라는 전제 하에 적용되었다.

한류 콘텐츠는 언어 기능적 양상, 언어 지식적인 양상, 논리적 사고력 신장 등과 같은 면에서 학습의 기대효과가 다양하다. 본고에서는 실제적인 자료를 활용하여 수업을 단계별로 구별해서 멕시코 학습자를 대상으로 한국어 수업활동을 제시하였다. 이러한 수업활동은 기존의 정규과정의 다이내믹의 틀을 넓혀서 흥미로운 수업 방식을 제시할 수 있음을 실제 사례를 통해서 보여 주고 한류 콘텐츠를 통해서 접하기를 원하는 이를 대상으로 활용할 수 있다는 데 그 의의가 있다고 본다.

2. 맞춤형 한국어 교수

한류가 세계인의 관심을 사로잡은 현실이 된 마당에 그 콘텐츠의 수업자료로서의 잠재력을 다소 과소평가하고 부분적으로만 활용하는 것이 오늘날 한국어 교육의 현실이라고 해도 과언이 아니겠다. 반면에 정형화된 교재에 대한 애로사항으로는 “내용이 한국의 현실과 많이 다르”거나 “학생들의 흥미를 끌기에는 부족한 면이 많”을 뿐만 아니라 “난이도 조절이나 선-후행 활동 제시 면에서 부족하고 아쉬운 점이 많”다는 것이 (이인순, 윤진 2012: 197) 있다.

현재 멕시코에서는 한류의 인기를 바탕으로 학생들의 한국어에 대한 관심도가 매우 높다. 한국어를 배우고 싶은 젊은이들의 비중이 높지만, 그렇다고 이들이 대학과정이나 어학원에서 체계적인 한국어 강의를 목표로 삼을 정도로 직업적인 흥미를 갖는 것은 아니라고 분석된다. 따라서 배움의 주체가 되는 학생들은 관심이 있거나 알고 싶어하는 내용 위주의 수요자 맞춤형 수업방식으로 배우면 충분한 동기 부여가 될 것이고, 지도하는 교수진은 기존의 교수법을 바탕으로 빠르게 변화하는 시대의 흐름과 요구에 맞는 최신 트렌드와 실시간으로 연결되는 한류를 한국학에 접목시켜 수요자와 제공자 모두에게 도움이 되는 학습 효과를 얻을 수 있다고 확신한다¹.

물론 기존의 전통적인 교수법에 입각한 한국어 수업은 멕시코 국립자치대학교의 언어통번역대학에서 이미 오래 전부터 제공되고 있지만 이번에 동 대학교의 아시아-아프리카학 센터에서 한류를 접목시킨 비정규 한국어 교육 과정이 출범하게 되었다. 올해 2월부터 6월까지 세계적인 한류스타에 관한 이야기나 음악 및 연예사업 콘텐츠를 이용하여 수업을 진행하였고², 8월부터는 K-팝 곡을 이용하여 학습 내용³ 개발 작업이 진행 중이다.

¹ 이 부분에 대한 좀 더 자세한 내용은 Ryzhkov (2020) 이나 KBS World Radio (2020)를 참조.

² <http://pueaa.unam.mx/educacion-continua/coreano-con-hallyu> 참조.

³ <http://pueaa.unam.mx/educacion-continua/curso-coreano-con-k-pop> 참조.

위의 상황과 요구에 힘입어 학습자의 학습욕구 충족할 수 있는 수업 설계를 고민하게 되었다. 그러므로 이번에 한류 콘텐츠를 보충자료로 여기지 않고 그것을 주된 소위 학습의 제재로 활용해서 본격적이며 온전한 수업의 연습문제 모형을 제시해 보고자 한다.

3. 연구과정 및 방법

학습자 중심 교육에 근거한 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 교육 방안을 제시하기 위해서 다음과 같은 연구 및 준비과정이 이루어져야 한다.

첫째, 먼저 학습반을 구성해야 한다⁴. 한류 콘텐츠는 문법 비중이 크고 특성상 원어민을 대상으로 한 실생활 담화이니만큼 중급 이상의 학습자이어야 습득이 가능하다는 것이다.

둘째, 학습자들의 관심사인 한류 관련 담화로 진행되기 때문에 흥미를 유발할뿐만 아니라 포괄적인 주제에 대한 배경지식 결여문제가 없더라도 수업이 가능하도록 구성이나 자료 선정에 있어서 교수자의 역할이 매우 크다.

셋째, 한국어 교육에 사용할 콘텐츠를 선정해야 한다. 이는 일관성, 내부구조의 평이성, 내용의 흥미성 등을 갖춘 한국어 교육에 아주 적합한 실제적인 자료이어야 한다. 아울러 표준어와 표준발음 사용과 동시에 학습효과가 커야 한다. 나아가서 학생들의 관심사인 아이돌, 연예산업, 문화산업 등뿐만 아니라 한국사회나 한국문화를 접할 수 있는 적합한 자료가 되어야 한다. 그 외에 높은 집중도를 유지하는 데 문제가 없고 교육 과정을 벗어난 수업이 될 우려가 없을 정도로 내용이 짧은 것으로 선별되어야 한다. 또한 듣기, 읽기, 받아쓰기, 소감 쓰기, 토론하기 등의 과정을 통해 한국어를 학습하기에 이상적이어야 한다.

본고에서 학습 대상으로 삼는 자료는 소위 한류 콘텐츠라 할 수 있는 한류 스타의 인터뷰나 동영상, 아이돌의 인생 이야기나 시사 정보를 텍스트나 뉴스 기사로 선별되었다.

넷째, 정해진 내용을 분석하여 문법, 어휘의 난이도 등을 기준으로 교육하는 순서를 정해야 한다. 수업 준비 과정에 있어서 관련 콘텐츠를 학습 목적이거나 학습자 수준 등에 맞게 적절한 텍스트 크기나 동영상 자료로 조정하는데 상당한 노력을 기울여야 한다. 그리고 적합한 콘텐츠를 수업에 활용하기 위해서 각 담화에 나타난 문법 항목이 대표적인 한국어 교재의 몇 권 몇 과에 나타나 있는지 알아보고 문법적 난이도 등의 기준으로 교육 순서를 배열하였다. 초급 학습자가 알아야 하는 문형이나 너무 어려운 문형을 제외시켰다.

⁴ 사례연구 대상은 멕시코 시티 소재 멕시코 국립자치대학교 아시아-아프리카학 연구센터에서 공부한 멕시코 젊은이들이다. 수업은 동 대학교 다른 교양 과정 수업과 비슷하게 16 주에 걸쳐 진행되었지만 비정규 취미 목적 과정의 특성이 있다.

다섯째, 교육 후 수업방식, 진행 등에 관한 학습자들의 평가와 만족도를 소개하는 설문조사의 결과를 살펴볼 것이다.

4. 수업 목적과 설계의 이론적 원리

본 연구의 목적은 멕시코 취미 목적 학습자를 대상으로 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 수업을 설계하고 그 효과를 확인하는 데 있다. 이러한 수업은 “취미 목적”이라는 특수성이 있다 하더라도 “특수 목적” 개념으로 본격화되며 활동을 정해진 원리에 따라 체계적으로 설계한다. 선행연구에서 지적하듯이, 특수 목적⁵ 한국어는 일반 목적 한국어의 상대적 개념으로서 등장하였으나 이 둘이 대립되는 관계는 아니고 (박한별 2019: 85) 오히려 상호보완적일 수 밖에 없다.

한국어를 통해 한류를 접하고자 하는 학습자의 의도를 충족하는 점과 “교실상황은 정형화된 내용의 교재와 텍스트 [...] 등으로 이루어져 있어서 학습자들이 실제로 한국어 환경에 노출되었을 때와는 현저한 차이를 가지고 있다” (이인순, 윤진 2012: 194). 따라서 김정우 (2008: 28) 에서처럼 한국어 교재가 “가급적 실생활의 자료를 바탕으로 하고, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 활동이 통합적으로 이루어지는 방향으로 설계되어야 할 것이다”라는 전제 하에 한류 콘텐츠를 바탕으로 교육의 장에서 활용할 학습자료를 직접 개발해 보았다. 학습 목적으로 선별된 콘텐츠는 정상 속도의 현실 발음, 발화 사례로 습득, 일상적인 담화의 표현 등으로 실제성 원리를 충족한다. 그러므로, 전은주 (2012: 557)에서처럼, “학습자에게 필요한 것은 강의실에서 나타나는 다양한 의사소통 방식인 강의 듣기, 토론하기, 발표하기, 질문하기 등”, 즉 기본적으로 네 가지 기능의 향상과 기타 언어 지식의 증진을 위주로 수업을 설계해 보았다.

5. 한류 콘텐츠를 활용한 구체적인 수업 활동 방안

그러므로 이 논문에서는 네 가지 기능의 숙달도 증진을 통해 학습자의 한국어 구사 능력 향상시키기 위해 한류 콘텐츠를 활용하는 방법을 사용하였다. 그리고 학습 모형을 제시하고자 수업을 듣기/읽기 전 단계, 듣기/읽기 단계, 듣기/읽기 후 단계로 구성하였다. 아울러, 문법 교육은 외국어 능력 신장을 위해 중요한 자리를 차지하기 때문에 한류 관련 실제 담화에서 등장하는 문형을 기존의 교재를 활용해서 수업 시간에 연습하는 식으로 하였다.

⁵ 외국어로서의 한국어 분류 체계에 대해서 (정나래, 김지형, 2016: 255) 참조.

하기와 같은 활동은 학습반 구성원의 한국어능력, 주어진 시간 등에 따라 선택해서 진도나갈 수도 있다. 또한 앞서 언급한 각 단계별로 이루어지는 활동은 순서상 약간의 차이가 있을 수 있다.

5.1 듣기 / 읽기 전 단계

첫번째 단계로서 주제와 관련해서 선행적인 지식에 대한 활성화에 해당한다.

학습자들이 듣기 / 읽기 과제를 수행하는 데에 있어 해당 주제 관련 어휘와 표현을 분명히 알아야 한다. 학습자간의 약간의 수준차이가 존재할 수도 있고 또한 내용 지식이 “잠재되어 있으나 아직 활성화되지 못한 것이든 학습자가 새롭게 수집해야 하는 정보” (김지혜, 2012: 4)가 있을 수도 있다. 그렇기 위해서 수업을 시작하기 앞서 담화에서 등장할 기본 어휘를 교수자가 학습자들에게 이메일로 미리 보낸다.

이 단계에서 스키마를 활성화시킨다는 것은 단순히 배경지식을 환기시키는 정도의 활동뿐만 아니라 내용 지식을 구성하고 확장한다는 것을 의미한다. 이를 통해 일반적인 듣기 / 읽기 전 활동에서 많이 이루어지는 어휘나 주제를 이해시키려는 부담은 최소화한다. 그 외에 “흥미를 느낄 수 있도록 동기화를 시키는 동시에 긴장하거나 불안해하지 않도록 자신감을 심어주”는 (이인순, 윤진, 2012: 202) 기능도 있다.

따라서 듣기 / 읽기 전 단계의 기능으로는 선이해와 배경지식 활용, 주제에 대한 인식 활성화, 언어의 네 가지 기능 영역 향상 및 문법 연습을 말한다. 듣기 / 읽기 전 활동의 내용을 실시된 수업을 바탕으로 구체적으로 제시하도록 하겠다.

a) 어휘의 해석과 그 통사적 관계를 살펴보기 위해 교수자가 품사별로 목록화한 주요 어휘를 먼저 파워포인트 화면으로 띄어 그 뜻을 확인하고 모르는 단어의 의미를 알려준다. 그리고 어결합 부류를 연습하고자 학생들로 하여금 [형용사+명사], [동사+명사], [부사+동사] 등 유형의 어결합을 주어진 시간 내에 생산하도록 유도할 수도 있다.

b) 어휘의 계열적 의미관계를 확인해 보는 연습도 유용하다. 가령, 주어진 어휘의 유의어, 반의어 혹은 상위어를 제시하게 한다.

c) 제목과 어휘를 통해 핵심 주제를 추측하고 내용을 유추하게 한다.

d) 핵심 어휘의 파생적인 관계 및 조어력을 확인하는 것도 의의가 있다:

❖형용사나 동사를 갖고 <-기> / <-음> 접미사를 사용해서 명사 파생시키기;

❖해당 담화의 낱말중에 여러 번 등장하는 접미사나 (준)접두사를 위주로 해당 파생요소가 들어간 다른 단어를 제시하기:

# 1	<-사>	예) 소속사, ...	# 2	<-스럽다>	예) 당황스럽다, ...
	<-인>	예) 연예인, ...		<-게>	예) 예쁘게, ...

가령, <최>라는 (준)접두사를 사용해서 새로운 단어를 파생해 보기: ♦최우선, ...

e) 또는 해당 복합어의 내부구조를 파악해서 구성요소가 들어간 기타 어휘를 잠깐 생각해 보기: 예) 캐스팅처럼 <-팅>으로 끝나는 차용어나 혼종어를 제시하게 한다.

f) 해당 단어목록에서 연예산업 등 특정 분야와 관련된 어휘를 선택하게 할 수 있다.

g) 후술될 담화에 등장할 낱말을 어떻게 풀어쓸 수 있는지 질문하기: 예) ♦동갑, ♦오프닝, ...

h) 주제에 따라 <좋아하는 스타와 개인적으로 연상되는 모든 단어를 1 분 동안 적기>를 하게 하고 나머지 학생들은 누구인지 알아 맞추게 할 수도 있다.

i) 기존의 어휘나 표현을 설명한 후 이를 사용해 자기 문장이나 자유 주제 작은 텍스트를 (5-6 문장정도) 만들어 보는 연습도 가능하다. 이 때 정말 재미있고 기발한 학습자의 아이디어로 흥미로운 글이 만들어진다.

j) 활동지를 작성하게 하는데 수업 내용과 연관이 있는 과제를 수행함으로써 동기를 유발하고 능동적인 자세를 갖게 한다. 학습자들이 자유롭게 떠오르는 생각이나 경험에 대해서 이야기하는 짧은 시간을 갖는 것도 효과적인 연습으로 보인다. 가령, 이민호 배우 자기소개 영상을 보기 전단계의 활동으로 <좋아하는 아이들을/ 스타/ 인물을 간략하게 소개해 봅시다>를 통해서 먼저 하기와 같은 표를 핵심 어휘로 채우고 간단하게 발표하게 한다.

♦성명	...
♦생년월일	...
♦취미	...
♦주요 활동	...
♦성격	...
♦기타...	...

앞의 연습문제를 좀 더 확장해서 후술될 담화에서 실제로 나오는 표현을 위주로 말하기 과제를 제시할 수 있다. 가령, EXO 첸씨의 유명한 편지를 바탕으로 <여러분이 말하기 어려운 상황이 있었습니까? 주어진 표현을 이용해서 이야기를 나누세요>를 통해서 친구와 짝을 만들어서 고민이 되는 부분에 대해서 자유롭게 대화해 보게 한다.

대화의 도입부에 쓸 표현	❖할 말 (드릴 말씀)이 있어요... ❖어떻게 말을 시작해야할지 몰라요... ❖긴장되고 떨리지만... ❖[...]에게 가장 먼저 솔직하게 말씀드리고 싶어요...
대화 도중에 쓸 표현	❖어떠한 상황들이 일어날지 걱정과 고민이 앞서기도 하지만... ❖많이 당황스럽기도 하지만... ❖언제, 어떻게 말씀드릴지 고민했어요... ❖조심스레 용기를 냈습니다...

k) 후술될 스타와의 인터뷰에서 등장할 질문을 위주로 반 친구를 인터뷰해 보거나 학습자로 하여금 답하게 하는 활동도 가능하다.

❖ 자주 쓰는 감탄사나 단어?	...
❖ 자기 전에 하는 일?	...
❖ 무인도에 갈 때 꼭 챙겨갈 것?	...
<후략>	

l) 후술될 내용에 관련된 문장을 제시하고 학습자는 참 (☑) / 거짓을 (☒) 표시해서 예측한다.
예를 들면 다음과 같다:

- ☐ 첸씨가 BTS 인기 아이돌 그룹의 메인보컬입니다.
- ☐ 첸씨가 소속사 홈페이지에 손편지를 올렸습니다.
- ☐ 결혼식에 팬들도 참석할 것이다.
- ☐ 첸씨가 결혼 후에 아티스트 활동을 포기할 것이다.
- ☐ 첸씨가 군대에 아직 다녀오지 않았다.

대충 상기와 같은 활동을 통해서 학습자의 배경지식을 활성화시킨다.

5.2 듣기 / 읽기 (본) 단계

a) 전체적인 맥락을 파악하기 위해서 내용을 처음부터 끝까지 훑어 읽거나 들으면서 앞의 단계에서 유추했던 내용을 확인한다 (5.1 의 l 항 참조). 혹은 인터뷰를 들으면서 아티스트에 해당하는 정보를 앞서 명시된 표에 (5.1 의 k 항 참조) 적게 한다. 혹은 교수자가 미리 하는 질문을 엄두에 두고 처음부터 끝까지 훑어 읽거나 들은 후에 답을 적게 한다.

b) 핵심 문장을 단위로 받아쓰기를 하게 할 수 있다.

c) 생략된 내용을 완성하게 한다.

콘텐츠 발췌 연습 예문 1	❖ 먼저, 힌트를 좀 드리자면, [...].
콘텐츠 발췌 연습 예문 2	❖ 그리고 저와 같은 날 태어나서 그런지 [...].
콘텐츠 발췌 연습 예문 3	❖ [...] 바꾸는 게 재미있는 것 같아요.
콘텐츠 발췌 연습 예문 4	❖ 리사의 신변을 위협하는 협박이 계속되자 태국 팬들은 [...].

d) 단어를 한 문장으로 모으기:

콘텐츠 발췌 연습 예문 1	❖ 같습니다, 힌트를, 일단, 저와, 좀, 생일이, 드리자면.
콘텐츠 발췌 연습 예문 2	❖ 리사가, 소식입니다, 위협을, 신변의, 받고, 있다는.

e) 다시 한번 들으면서 <빈칸 채우기>식의 받아쓰기도 가능하다. 담화를 읽을 경우, 읽으면서 다음과 같이 박스에서 알맞은 단어를 골라 빈칸에 넣는다.

❖ 2020 년 새해가 ____ √ ____ 기쁨과 행복이 ____ √ ____ 고 소망하시는 모든 일이 ____ √ ____ 는 2020 년이 되시기를 ____ √ ____ 게요. 새해 복 많이 ____ √ ____ 세요. <앞뒤 생략>
◆기원하다 ◆받다 ◆가득하다 ◆밝다 ◆이루어지다

f) 같은 활동은 한류 담화에 풍부한 온갖 특수 차용어, 신조어 혼종어 등을 위주로 학습하게 할 수도 있다.

❖ 이 엄청난 ____ √ ____ 이자 댄서가 ____ √ ____ 과 성공에 오르기 이전에, 정국은 부산의

백양중학교를 다녔고 서울로 올라와 공연예술고등학교에 진학했다. 정국의 ____√____은 이미 중학생 때 빛을 발하기 시작했다. “중학교 1학년 때 ____√____의 노래들을 듣고 가수의 꿈이 생겼어요. 그래서 2학년 때 슈퍼스타 K 오디션에 나갔는데, 거기서 ____√____에 캐스팅되었죠”. <앞뒤 생략>

◆스타성 ◆지드래곤 ◆스타덤 ◆싱어 ◆빅히트

g) 핵심정보 파악과 내용 이해 여부를 확인하기 위해서 질문을 하는 것이다.

h) 선다형 퀴즈를 통해 예문을 연습해서 주요 어휘나 담화의 일관성, 내용 등을 확인하기 위해 <텍스트에 따르면 빈칸에 모두 들어갈 어휘는?>와 같은 연습문제를 적용한다.

❖ 결혼과 임신 소식을 전하자 ____ 팬들은 축하와 함께 놀라움을 금치 ____ 있습니다. <앞뒤 생략>

- ㄱ. 전 세계 / 못하고 ㄴ. 평생 / 앓고
ㄷ. 공식 / 안 하고 ㄹ. 인기 / 앓다고

혹은 비슷한 형식의 연습문제를 통해서 내용을 확인하는 낱말과 함께 문법도 연습하는 문항이 포함될 수 있다.

❖ ____ 출신인 리사를 보호하기 ____ YG 엔터테인먼트에 내용을 전달했다. <앞뒤 생략>

- ㄱ. 태국 / 위해 ㄴ. 북측 / 나서
ㄷ. 한민족 / 후 ㄹ. 시베리아 / 처럼

i) 내용을 듣거나 읽은 후, 갈등 상황에 놓인 등장 인물에 대해 논평하거나 주장한다.

- | | |
|-----|--|
| 예 1 | 1. 첼씨가 좋은 아빠가 될 것 같습니까? 왜 그렇게 생각합니까?
2. 이 소식을 듣고 놀라웠습니까? 첼씨에게 어떤 말을 하고 싶습니까? <후략> |
|-----|--|

j) 담화 내용을 전달해게 한다.

5.3 듣기 후 단계

이 단계에서는 언어 기능과 언어 지식인 문법, 문화 이해가 실제적으로 통합되는 과정이다⁶. 학습자가 이해한 바를 함께 이야기하거나 토론을 통한 언어 능력 늘리기와 문화 학습한다.

a) 예를 들어, 한류 스타들이 새해 축하한다는 해당 장면을 본 후에 <옆에 있는 친구와 짝을 만들어 새해 축하 인사를 나누시오> 혹은 첼씨의 편지내용을 읽은 다음, <첼씨의 팬이 되어서 아빠가 된 것을 축하해 보시오> 등과 같은 연습을 하게 한다.

b) 해당 실제 담화가 담긴 한국문화, 역사, 사회, 연예산업 등의 해당 양상에 대한 생각들을 질문을 통해 답하게 한다.

가능한 질문의 예시	논의 가능 주제
❖ 한국인 유전자가 다양하다고 생각해요? 이유를 설명해 주세요. 필요하다면 인터넷에서 해당 정보를 찾아 보세요. <앞뒤 생략>	민족 형성
❖ 아이돌들이 사진을 통해서 자신의 내면을 잘 보여준다고 생각해요? <앞뒤 생략>	연예산업
❖ 정국처럼 어린 나이에 데뷔하는 것에 대해서 어떻게 생각하세요? <앞뒤 생략>	조기 출세

⁶이인순, 윤진 (2012: 207).

❖ 레드벨벳이 북한에 갔다는 것에 대해서 어떻게 생각해요? <앞뒤 생략>	남북관계
❖ 첸씨는 왜 회사, 멤버, 그리고 팬들의 생각이 중요하다고 생각합니까? <앞뒤 생략>	눈치

c) 상기 부분을 확인하는 것과 동시에 경쟁심을 유발해 학습의지를 돋우는 활동으로 확장을 하는 것도 유용하다. 가령, 학습자들을 찬성과 반대 두 그룹으로 나누어 토론하는 것을 다음과 같이 제시할 수 있다. 각 그룹이 적어도 3 가지 이유를 밝혀야 한다.

❖ 첸씨가 결혼할 준비가 아직 안 되었다고 생각합니다. <후략>
❖ 결혼 후에 첸 씨는 아티스트로서 변함없이 활동을 못 할 것이라고 생각합니다. <후략>

d) 수업을 마치기 전에 이미 알고 있는 어휘, 표현 및 문형을 연습하기 위해서 교수자가 미리 선별한 K-pop 노래를 들으면서 빈칸 채우기 활동을 통해서 좋아하는 내용으로 배운 것의 일부를 재차 재미있게 연습한다.

e) 그리고 쓰기를 통해 어휘력, 구문력, 표현력, 맞춤법 등에 관한 지식, 음성언어에 대한 명확한 이해와 표현 능력을 확인하기 위해서 감상문 쓰거나 뒤에 이어질 이야기 만들기 연습이 학습자들의 창의적인 사고를 나타낼 수 있다. 만약에 수업 시간이 부족하면 이 활동을 숙제로 남길 수도 있다.

f) 읽기나 쓰기 기능에서 내용 지식을 확장하는 방법으로는 “참고 문헌 인용하기, [...] 다른 텍스트에서 정보 찾기 등이 사용된다” (김지혜, 2012: 5). 그래서 과제 수행식의 숙제가 유용할 수도 있다. 주제가 비슷한 내용을 인터넷에서 찾고 그것을 바탕으로 해서 다음 수업시간에 발표하게 한다.

g) 뿐만 아니라, 익힌 내용을 바탕으로 <“/”를 사용해서 단어를 구별하시오>와 같은 연습문제를 적용해서 띄어쓰기를 연습할 수 있다.

❖ 오늘은 여러분들께 소개시켜드리고 싶은 친구가 있어서 이 자리에 함께 왔는데요. 먼저 힌트를 좀 드리자면 일단 저와 생일이 같습니다. <후략>
--

h) 기타 숙제 과제로는 또는 발음이 비슷하나 철자가 다른 어휘를 위주로 알맞은 것을 고르기가 있다.

❖ 다시 한 번 새해 복 많이 받으시고 작년보다 <u>오래</u> / <u>올해</u> 두 배 더 좋은 일 가득하시길 바라겠습니다. <앞뒤 생략>
❖ 너무 감격스러워서 눈물이 <u>났던</u> / <u>났던</u> 것 같아요. <앞뒤 생략>
❖ 그동안 열애설도 없었고 아직 <u>군데도</u> / <u>군대도</u> 다녀오지 <u>아는</u> / <u>않은</u> / <u>안은</u> / <u>않는</u> 첸씨가 결혼과 임신 소식을 동시에 전했다. <앞뒤 생략>
❖ 꼬마 석진은 <u>가만히</u> / <u>가마니</u> 있지를 못했다. <앞뒤 생략>
❖ 정국의 스타성은 이미 중학생 때 <u>빛을</u> / <u>빛을</u> / <u>빛을</u> 받하기 시작했다. <앞뒤 생략>

상기와 마찬가지로, 차용어도 역시 올바른 표기가 헛갈리는 경우가 있다.

❖ 뭔가 <u>스튜디오</u> / <u>스튜디오</u> / <u>스튜디오</u> 같죠? <앞뒤 생략>
--

상기와 같이 실제 수업을 진행한 후 학습자들은 비교적 짧은 시간 동안 목표가 되는 주제를 여러 방면에서 접근하여 내용 지식을 확장할 수 있다.

6. 수업에 대한 평가

수업 종료 후 학생들을 대상으로 멕시코 국립자치대학교 아시아-아프리카학 연구센터 관계자가 연구자들의 관여 없이 설문조사를 실시하였다. 설문 문항에 대한 답은 리커트 (Likert) 5 점 척도에 따라 “전혀 그렇지 않다 / 최저 (1 점)”부터 “매우 그렇다 / 최고 (5 점)”까지 선택하도록 하였다. 여기서 그 결과를 담긴 내부자료의 요점만 발표한다.

한국어 구사 능력 자평	1	2	3	4	5
과정 이수 전	25%	-	75%	-	-
과정 이수 후	-	-	25%	75%	-

위 <이수 전>의 1 점에 해당하는 25%는 낮은 자신감으로 해석될 수 있겠으나 수업을 마치고 나서 모두가 진전을 느낄 수 있었던 점이 분명하다.

아울러 강의 전체 계획과 수업구조에 대한 평가가 다음과 같이 나왔다. 이 부분도 역시 만족스러운 결과를 나타나고 있다는 것을 알 수 있다.

강의 평가	1	2	3	4	5
강의 전체 계획	-	-	-	25%	75%
수업 구조	-	-	-	25%	75%

수업의 가장 유용한 면과 개선안에 대해서도 학습자의 자유 의견의 요점 소개하자면 다음과 같다:

❖ “색다른 습득방식”, “유용한 어휘와 문법”, “수업 활동을 통한 언어구사능력 향상 기회”, “사전 지식과 수업마다 얻는 지식 활용 기회”, “유창함 증진 및 자신감 심어주기 효과”가 있었음;

❖ “수업 자료”와 “내용”, “실시 방식”, “강의 계획” 등이 좋았고 “기대효과가 바라던 바에 어긋나지 않았음”으로 나타났으며 보완했으면 좋겠다는 부분이 명시되지 않았다.

따라서 한류 콘텐츠를 활용한 한국어 수업은 취미 목적 한국어 학습자들의 학습 효과에 긍정적인 영향을 주었다고 할 수 있다.

결론

본 연구는 취미 목적 한국어 학습자들을 대상으로 한류 콘텐츠를 제재로 한 수업을 구성한 후 그 효과를 직접 확인하였다는 점에 의의가 있다. 학습자가 주제에 대한 관심, 이해와 사전 지식을 보유한다는 점이 이 수업의 특징이라고 볼 수 있다.

듣기/읽기 전 단계에서는 어휘탐구를 통해 맥락 이해하기, 구어 표현 익히기, 어휘력 키우기, 배경지식 넓히기 등을 위한 온갖 연습문제를 제시하였다. 스키마 활성화뿐만 아니라 내용 지식의 올바른 습득이 가능하도록 듣기/읽기 본 단계에서 다양한 과제를 구성하였다.

듣기/읽기 후 단계에서는 말하기, 토론하기 과제수행이나 쓰기 등을 위주로 좋아하는 콘텐츠를 통해 한국어를 배울 수 있도록 활동 모형을 제안했다.

수업에 관한 학습자의 평가가 증명해 주는 바, 이렇게 설계한 수업을 통해 학습자들은 단기간에 주제에 완전히 몰입하여 그 구성방식이나 내용에 긍정적으로 응했다는 것을 알 수 있다. 앞에서의 경험 결과에 따르는 한국어 취미 학습 교육의 장에서의 다양한 한류 콘텐츠 사용에 대해서 하기와 같은 제언을 해 본다.

첫째, 상기 실제자료는 한국어 능력향상의 자료로 쓰이기에 적합하다. 비록 문법은 기존의 교재를 통해서 학습한다 하더라도 한국어 능력증진과 관련된 어휘, 표현 등, 그리고 언어의 네 가지 기능 영역 향상이 골고루 이루어진다는 것이 사실임을 알 수 있다.

둘째, 한류뿐만 아니라 한국문화, 사회, 역사 등의 간접적인 교육이 가능하며 학습자 중심의 매체를 활용한 수업을 통해서 흥미 유발력이 크다. 또한 성취감이 생기며 좋아하는 아이돌이나 한류 시사정보를 이해하고 싶은 욕구로 학습동기를 부여할 수 있다.

셋째, 수업시간에 활용하는 콘텐츠는 비교적 짧은 시간 이내에 청취하거나 읽을 수 있는 것이 적당하다.

넷째, 이번 경험을 바탕으로 교수진이 과도한 준비시간을 투자해야 한다는 것을 알게 되었기에 앞으로 한류 콘텐츠로 교수할 교재 개발이 필요하다. 따라서 교수자 누구나 학습목적, 대상과 주어진 시간 등의 상황요구에 따라 판단하여 적합한 활동을 선택해서 수업을 설계할 수 있도록 도움이 될 수 있는 연습문제 예시를 최대한 수록된 교재 개발 필요성이 대두되고 있다.

참고문헌

- 김정우, 「중국의 한국어 초급 교재 비교 연구」, 한국어교육, 제 19 권, 제 3 호, 국제한국어교육학회, 2008, 113-146 쪽.
- 김지혜, 「상호텍스트성에 기반을 둔 한국어 중-고급 듣기 과제 설계 방안」, 이중언어학, 제 48 호, 이중언어학회, 2012, 1-22 쪽.
- 박한별, 「한류 콘텐츠와 스마트폰을 활용한 취미 목적 한국어 수업 효과 연구 -싱가포르의 한국어 학습자를 대상으로-」, 언어와 문화, 제 15 권, 제 2 호, 한국어문화교육학회, 2019, 83-108 쪽.
- 이영제, 「한류 콘텐츠를 활용한 한국어 문법 교육 사례 연구」, 겨레어문학, 제 63 호, 겨레어문학회, 2019, 277-309 쪽.

이인순, 윤진, 「공익광고를 활용한 중국어권 학습자 듣기 교수 방안 연구」, 새국어교육, 제 91 호, 한국국어교육학회, 2012, 193-224 쪽.

이정희, 「영화를 통한 한국어 수업 방안 연구」, 한국어교육, 제 10 권, 제 1 호, 국제한국어교육학회, 1999, 221-240 쪽.

전은주, 「한국어 말하기 듣기교육에서 ‘실제성 원리’의 적용 층위와 내용」, 새국어교육, 제 89 호, 한국국어교육학회, 2012, 553-576 쪽.

정나래, 김지형, 「취미 목적 한국어 수업 설계 방안 연구」, 이중언어학, 제 64 호, 이중언어학회, 2016, 249-278 쪽.

KBS World Radio, 「Andrii Ryzhkov: México muestra cada vez más interés por la cultura coreana」, 2020, http://world.kbs.co.kr/service/contents_view.htm?lang=s&menu_cate=people&id&board_seq=387128&page=1&fbclid=IwAR1mbDt-c6v6sP_sAkS-4FGRhMh0qudFfQlwSNGuuTLY6DEdjXz0J4n3p5I.

Ryzhkov, A., 「멕시코의 한국어 교육 전망과 새로운 교수법」, KF Newsletter, 2020, <http://knewsletter.kf.or.kr/?menuno=6760&fbclid=IwAR1piQrlp9v2b059aEQHk5AFTXaQIKPaWrjVOXKXc0IFc-VtIfcPNZdmA4>.

학습자 문법 교재의 구성을 위한 시고

-시제를 중심으로-

양명희(중앙대 국어국문학과)

1. 서론

이 연구의 목적은 두 가지이다. 첫째는 학습자를 위한 문법 교재를 기획하는 것이고, 두 번째는 문법 교육의 내용을 이제까지의 문법 항목 중심이 아니라 문법 범주 중심으로 구성하는 것이다. 문법 교재는 문법서를 기반으로 개발하는 것이 필요한데 배워야 하는 문법 내용을 효과적으로 학습하기 위한 재료인 교재는 문법서의 내용과 별개가 아니라는 점에서 문법 교재 개발은 문법서에서 시작해야 할 것이다. 이전의 많은 한국어교육 문법서에는 한국어를 배우는 ‘외국인을 위한, 학습자를 위한’ 문법서라는 제목이 붙어 있기는 하였지만 한국어 교사들도 이해하기 어려운 용어나 내용이 포함되어 있었으며, 문법 항목 중심의 문법서나 문법 교재는 한송화(2017)에서 주장하는 것처럼 학습자의 문법 지식을 체계화하는 데에는 효과적이지 않다.

이 두 개의 목적을 달성하기 위해서는 여러 번의 시행착오를 거칠 수밖에 없을 것이다. 왜냐하면 국내에 학습자 문법서라는 이름으로 나온 교재가 있기는 하나¹ 본격적인 분석이 이루어지지 않았고, 문법 범주 중심의 문법서는 지식 위주로 구성되었거나 한국어교육만을 위해서라기보다 국어교육을 고려하거나 국어교육의 문법 체계에 영향을 받은 경우가 대부분이었기 때문이다.²

최근 한국어 문법 교육의 연구 성과 중 주목할 만한 것으로 한송화(2017)이 있다. 한송화(2017)은 자신의 2006년 논문에서 주장했던 ‘기능 중심의 문법 교육’을 박동호(2007), 우형식(2010) 등의 비판에 대응하여 발전시킨 것인데, 스스로 지적하는 것처럼 한국어교재에서 어떻게 구현될 수 있을지에 대해서는 논의를 하고 있지 않다. 문법 범주 중심의 문법 교재를 만들기 위해서는 전통 문법적 범주가 유용하지 않음이 이미 밝혀졌기 때문에³ 한송화(2017)과 박동호(2007) 및 우형식(2010)에 대한 검토가 필요하다.

또한 학습자 문법 교재의 체제를 구성하는 데는 영어교육 분야에서 베스트셀러인 《English Grammar in Use》의 학습자용 교재가 참고할 만하다. 3장에서 자세하게 분석하겠지만 이 교재는 다른 문법서처럼 단계별로 나뉘어져 있고 쉬운 문법 설명을 통해 배운 문법 지식을 체계화하고 풍부한 연습 문제를 통해 문법의 내용을 학습하고 내재화할 수 있도록 구성되어 있다. 이미 알고 있는 것처럼 이 교재를 라이선스로 들여와 발간된 한국어교육을 위한 학습자용 한국어 문법 교재 《Korean Grammar in Use》(2010, 2011, 2013)이 이미 시판되고 있다. 대학 기관에서 나온 문법

¹ 대표적인 문법서로 국립국어원에서 나온 <외국인을 위한 한국어 문법>이 있다.

² 최근에 출간된 <한국어표준문법>(유현경 외, 집문당, 2019)이 대표적이다.

³ 예를 들어 ‘이다’를 국어문법교육의 용어인 서술격 조사로 가르치는 것은 득보다 실이 더 많다는 것을 한국어교육계에서는 오래 전부터 인식하고 있었다.

교재 1종⁴과 이 두 교재의 장, 단점을 비교해 보고 학습자 문법서의 틀을 만들어 보는 것이 이 연구의 최종 목적이 될 것이다.

그리고 이 문법 교재는 초급 학습자가 한국어를 배우기 위해 사용하는 단계별 문법 교재가 아니라 상당한 기간 한국어를 배운 후 자신의 문법 지식을 체계화하기 위해 사용하는 문법서로 기획된다는 점을 밝힌다.⁵

2. 문법 체계에 대한 논의

한송화(2017)에서는 문법 항목 중심의 문법 교육이 청각구두식 교수법에서 의사소통 중심 교수법으로 한국어교육의 중심이 변화하면서 생겨난 현상으로 분석하고, 문법 항목 중심의 문법교육이 문법 전체의 구조화와 체계화를 어렵게 함을 비판하였다. 그리고 이를 위한 대안으로 기능 중심의 문법 체계 및 내용을 다음과 같이 제시하였다.

<표 1> 한국어교육을 위한 문법 체계 및 문법 내용(한송화 2017:16)

대범주	소범주	문법 내용 및 언어 형식
개념 나타내기	사물이나 사람 나타내기	명사, 대명사, 격조사(이/가), 지정사(이다)
	사물 수식하기	관형사, 명사, 조사(의), 관형사형 어미(-은/는)
	사물 수량 나타내기	수사, 수단위 명사, 수량사 어순 등
메시지 만들기	사물 묘사하기	형용사, 격조사(이/가), 보조사(은/는), 지정사(이다)
	행동 서술하기	동사, 격조사(이/가, 을/를, 에, 에게, 로), 보조사(은/는), 피동, 사동 등
	묘사와 행동 정교화하기	부사격조사(에서, 처럼, 보다..), 관형사형 어미(-은/는, -을, -던), 부사형 어미(-게 등)
	시간 나타내기	시제선어말어미(-았-, -겠-), -을 것-, -고 있-, -어 있-
	메시지 부정하기	부정부사(안, 못), 보조동사(않다, 못하다), 아니다
	주체 높이기	선어말어미(-시-), 높임 어휘
메시지로 화자의 태도 나타내기	메시지에 화자의 의도 표현하기	-을까요, -으세요, -습니다, -어요, -어라, -자, ... 등 화행 범주

⁴ 대학 기관에서 2010년 이후 출간한 문법 교재로는 연세대 한국어학당의 《외국인을 위한 한국어 문법 연습》(2012)가 대표적이며, 《경희 한국어 문법》은 2015년 출간된 후 2019~2020년 새로 수정, 보완하여 《경희 한국어 초급 1: 문법》으로 제목을 바꾸어 출간되었다. 그 외에도 중앙대 한국어교육원의 문법 교재 5, 6권 등이 있으나 《경희 한국어 문법》을 대상으로 한 것은 이 교재가 고급의 경우는 문법 항목 중심의 배열이 아니라 의미, 기능에 따라 문법 항목을 묶어서 구성하였기 때문이다.

⁵ 문법서와 문법 교재는 분명히 목적이 다르고 내용 구성도 다르다. 문법서는 교재가 아닌 문법 지식 체계화를 위한 참고도서로 국립국어원(2005)이 대표적이다. 이 책은 국내에서 한국어교사가 되고자 하는 내외국인 교사에비생을 위한 교재로 아직도 많이 사용되고 있지만 학습자들이 문법을 혼자 배울 수 있는 교재는 아니다. 본고에서 개발하고자 하는 문법 교재는 중급 정도의 숙달도를 지닌 학습자가 혼자서 문법 지식을 체계화할 수 있는 교재를 목표로 한다. 일종의 복습 교재라 할 수 있다. 문법 교재는 문법 지식을 체계화하는 재료로서 넓은 의미에서 문법서에 포함할 수 있다.

	메시지에 화자의 태도 표현하기	보조사(도, 만, 이나, 라도 등), -지, -잖아, -거든, ... 등 양태 범주
	청자 높이기	높임말과 반말
메시지 복합하기	메시지 연결하기	원인과 결과 관계로 메시지 연결하기, 시간 관계로 메시지 연결하기 ...
	메시지에 메시지 포함시키기	인용동사, 인용명사, 인용절, 명사절 등
텍스트 및 담화 구성하기	이야기 구성하기	담화표기(감탄사), 응답표지, 보조사(은/는, 도), 지시사, 전경과 배경 구성하기 등
	텍스트 구성하기	담화표지, 보조사(은/는, 도), 지시사, 전경화 배경 구성하기 등

<표 1>은 기능 중심의 범주화로 개념을 나타내는 문법 내용과 언어 형식으로 시작하여 텍스트 및 담화 구성에 필요한 문법 내용과 언어 형식을 제시하는 것으로 체계화하고 있다. 문법 내용과 언어 형식을 차례로 살펴보면 현행 한국어 교재에 포함되어 있는 문법 항목들이 대부분 갖춰져 있는 것을 확인할 수 있다. 중요한 점은 이 같은 기능 중심의 문법 체계를 상세화하는 것 역시 문법 내용과 언어 형식이라는 점이다. 이는 다시 말하여 기능별 범주화가 문법 내용을 체계화하는 데 매우 유용함을 뜻한다.

본고에서는 이러한 기능 중심의 문법 범주의 유용성을 ‘시간 나타내기’ 소범주를 대상으로 문법 내용을 구성함으로써 증명해 보고자 한다. 이 같은 시도는 아직까지 국어 시제 범주가 명확하게 한국어 교육 내용으로 체계화되지 못했다는 판단에 따른 것이다. 한국어교육계에서 명확하게 합의된 내용을 포함하여 학습자 문법 교재에 맞게 한국어 시제에 대한 학습 내용을 구성한다면 이러한 시도가 다른 범주에도 적용될 수 있을 것이다.

3. 학습자 문법 교재의 분석

학습자가 혼자서 공부할 수 있도록 구성한 세 개의 문법 교재를 일러두기를 통해 목적과 구성, 특징 등을 살펴보고, 교재의 거시 구조적 특징, 즉 과의 구성 기준(문법 항목 또는 의미 기능 등)으로 어떤 것이 고려되었는지 구체적으로 분석해 보겠다.

3.1. 각 교재의 목적과 구성⁶

3.1.1. 《경희 한국어 문법》(2015)의 목적과 구성

1) 목적: 초급 단계 학습자가 한국어로 듣고 말하며, 쓰고 읽는 능력을 확장시키고 의사소통 상황에서 정확한 문장을 생성해 내는 데에 핵심적인 역할(초급 일러두기)

중급 단계 학습자의 정확한 문장 생성 능력을 신장시키고 이를 기반으로 사용 맥락에 따른 발화의 유창성을 향상시키는 데 중점(중급 일러두기)

의미나 문법 범주를 대표하는 문법 항목을 토대로 그 범주에 속하는 유사한 문법 항목들을 비교, 대조하여 학습자가 문법의 의미 차이를 이해하고 유사한 의미를 나타내는 여러 표현을 의

⁶ 각 교재의 일러두기를 참고로 정리하였다.

미 맥락에 맞게 구별하여 사용할 수 있도록(고급 일러두기)

2) 대상: 한국어 학습자의 문법 학습서이자 교실 수업용 교재로 개발되기는 하였으나 교사의 도움 없이도 학습이 가능하도록 개별 학습, 협동 학습 등 문법의 성격에 따라 다양한 활동을 제공

3) 구성: 주제 적합성을 고려하고 난이도와 빈도를 기준으로 문법 항목 선정, <국제통용 한국어 교육 표준 모형>의 문법 항목과의 비교, 대조 실시

4) 각 과의 구성: 한 과 평균 3쪽 구성. 준비-설명-연습. 문법의 이해 능력과 사용 능력을 동시에 형성시키는 데 도움

3.1.2. 《Korean Grammar in Use》(2010, 2011, 2013)의 목적과 구성

1) 목적: 문법을 따로 공부할 수 있는 책, 1급부터 배운 수많은 문법들을 한 눈에 볼 수 있는 책, 한국어의 비슷한 문법들이 어떻게 다른지 설명하고 있는 책(초급 일러두기)

2) 대상: 중급(고급) 수준의 한국어를 배우기 원하는 학생이나 이미 배운 한국어 문법을 정리하고자 하는 학생들을 위한 교재로 기획(중급 및 고급 일러두기)

3) 구성: 기존 교재에서 문법 항목을 정리하여 의미가 비슷한 항목끼리 묶어(초, 중, 고급 일러두기)

4) 특징: 비슷한 문법 비교, 한 상황에 대한 다른 표현을 배울 수 있도록, 제약 첨가(초급 일러두기)/어려워하거나 많이 틀리는 부분, 대체 연습식으로 대화를 만들어 보는 활동, 토픽 유형의 연습 문제(중, 고급 일러두기)

5) 각 과의 구성: 초급은 한 과가 2~3쪽, 중고급은 3~4쪽(많은 것은 5~6쪽). 목표 문법 제시 Target Grammar Presentation-도입Introduction-문법을 알아보까요Let's Investigate the Grammar-더 알아보까요Let's Learn a Bit More-비교해 볼까요Let's Compare=대화를 만들어볼까요Let's make a Dialogue-연습해 볼까요Let's Practice-확인해 볼까요Let's Double-Check(고급 참고)

3.1.3. 《English Grammar in Use》(1985/2019, 5판)의 목적과 구성⁷

1) 목적: This is for students who want help with English grammar. It is written for you to use without a teacher. ~ but teachers may also find it useful as additional course material in cases where further work on grammar is necessary.

2) 대상: 중급 학습자에 초점, 문법이 문제가 있는 고급 학습자에게도 유용(중급 일러두기)

3) 각 과의 구성: 한 과에 두 쪽씩 구성. 왼쪽 면 설명과 예문, 오른쪽은 연습 문제.

4) 특징(사용 방법): ①난이도별로 배열하지 않았으므로 어려움이 있는 부분 찾아서 사용 ②연습 문제 풀지 않고 참고용으로 사용 가능 ③여러 단위를 같이 복습하는 부분 있음. ④문법 범주별로 구성(현재와 과거, 관사와 명사, 전치사 등)

⁷ English Grammar in Use는 Basic, Intermediate, Advanced가 있고 Essential도 있다. 여기서 대상으로 한 교재는 'A self-study reference and practice book for intermediate learners of English'라는 부제와 'with answers'라는 작은 제목이 붙어 있는 학습자 문법 교재이다.

각 과의 구성은 교재의 목적과 대상에 따라 다르게 구성되어 있음을 확인할 수 있다. 모두 학습자 교재이지만 《경희 한국어 문법》은 교실 교재용도 겸하고 있기 때문에 준비-설명-연습 구성으로 되어 있으며, 문법 항목 중심이지만 고급의 경우 범주 중심의 과 구성을 하고 있음이 특징이다. 《Korean Grammar in Use》는 배운 문법을 다시 공부하는 복습 교재의 성격으로 비슷한 문법의 비교와 대화 만들기, 연습하기, 확인하기 등 배운 문법을 내재화할 수 있는 여러 단계로 구성되어 있음이 특징이다. 본고에서 분석 대상으로 삼은 《English Grammar in Use with answers》는 세 교재 중 학습자 교재의 성격이 가장 두드러지며, 한 과를 두 쪽으로 구성한 점, 여러 단위를 같이 복습하게 하거나 문법 범주별로 구성한 점이 특징적이다.

3.2. ‘시간 나타내기’ 교육 내용

이 절에서는 각 교재의 교육 내용 구성을 살펴볼 텐데 교재의 전체 내용을 소개할 필요는 없기 때문에 그중 이 연구에서 시안으로 제시할 문법 범주 ‘시간 나타내기(시제)’를 대상으로 단원의 구성을 분석하도록 하겠다.

3.2.1. 《경희 한국어 문법》(2015)

앞에서 기술한 것처럼 《경희 한국어 문법》은 각 과는 개별 문법 항목으로 구성되어 있고 고급은 부분적으로 범주화를 하여 단원을 구성하였다. 시제는 따로 범주화되어 있지 않아 시제와 관련된 것으로 판정한 문법 항목을 추출하여 정리하였다.

<표 2> 《경희 한국어 문법》의 시제 관련 문법 항목 분포

급수	단원	문법 항목	설명	비고
문법 1	25	동사았/었	과거 시제를 나타내는 기능, 경험했거나 완료되었음을 말할 때	‘-어요’와 비교
	31	동사(으)르 거예요(1)	미래의 일이나 계획	
	38	동사겠(1)	미래의 일(주로 일기예보나 공지사항 안내와 같은)이나 화자가 현재의 사실을 바탕으로 추측한 것을 말할 때	
문법 2	05	상태동사(으)ㄴ	현재의 상태를 나타낸다	
	06	동작동사 ㄴ	동작이 현재 일어나는 일임을 나타낸다. 또한 ~	
	08	동작동사 (으)ㄴ	동작이 전에 일어났거나 이미 끝났음을 의미한다.	
	09	동작동사 (으)르	그 동작이 미래에 일어날 것임을 의미한다.	
	30	동작동사고 있다	동작의 진행이나 지속을 나타낸다. 동작이 끝난 결과의 지속을 나타내기도 한다.	
문법 3	17	동사았었/었었	과거에 완료되어 현재는 그 동작이나 상태가 지속되지 않는 일을 나타낼 때	

	26	동사 더라/더군(요)	말하는 사람이 직접 보거나 듣거나 경험해서 알게 된 사실을 말할 때.	‘-있더라, -있더군요’와 비교
	30	동사 던	과거의 일을 회상하여 표현할 때/과거에 오랫동안 한 일이나 반복한 일을 말할 때.	‘-있던-’과 비교
	37	동사 더라고(요)	듣거나 보거나 경험해서 알게 된 사실을 다른 사람에게 전달할 때	
문법 4	09	동작동사 아/어 있다	어떤 일이 끝난 후에 그 상태나 결과가 계속됨을 나타낼 때	
문법 5	1㉠	동사 더라고(요)/던데(요)/데(요)	‘-던데(요)’는 과거에 경험한 사실이 다소 놀랍거나 의외라는 느낌을 주며, ‘-데(요)’는 미처 몰랐던 사실이라는 느낌을 준다.	<회상 표현>이라는 단원명 사용
	1㉡	동사 던가(요)?	과거의 경험을 떠올리게 하여 그때 알게 된 사실이나 느낌을 물어볼 때 사용한다. ‘-있던가(요)’	
	1㉢	동사 더라니	과거에 추측하거나 예상한 내용이 맞았음을 나타낼 때	

아마 다른 문법 교재도 <표 2>와 같은 시제 항목 배열을 보일 것으로 추측된다. 과거 시제 형태소의 등장으로 영형태소가 사용되는 현재 시제와의 비교, 그리고 두 개의 미래 시간 표현과 관형사형 어미, 그리고 학습자들이 가장 사용하기 어려워하는 시제 형태소 ‘-더-’ 결합형들이 가장 나중에 배열되어 있다.

문법 항목에 대한 ‘설명’을 보면 ‘시제’라는 용어를 사용한 것은 ‘과거 시제’뿐이며, 미래나 현재는 ‘시제’와 같이 사용되고 있지 않다. 그 밖에 ‘-더-’ 결합형들을 설명하기 위해 ‘회상 표현’이라는 용어를 사용하고 있다.

한편 문법 항목으로는 제시되지 않은 ‘-는다’는 3권의 1과 ‘반말 종합 연습’에서 다루어진다. ‘-는다’는 격식체 반말 평서형으로 설명하고 있는데, [연습 1]에서는 ‘-(는/ㄴ)다, -았다/었다, -(으)ㄹ 것이다’를 교체하여 사용하는 것으로 구성하여 현재/과거/미래 시제를 구분하여 학습시키는 것으로 해석할 수 있다.

본고에서 목적으로 하는 문법 교재는 배운 내용을 확인, 복습하기 위한 학습용 교재이므로 문법 항목을 배열하는 방식보다는 범주별 접근이 더 유용하다. 이를 위해 결정해야 할 것은 시제의 하위 범주를 어떻게 정할 것인지(현재, 미래, 과거 등), 그리고 각 시제 범주에서 중요하게 다룰 문법 항목과 유사 문법 항목의 설명을 어디까지 할 것인지를 결정해야 할 것이다.

3.2.2. 《Korean Grammar in Use》(2010, 2011, 2013)

이 교재는 문법 범주와 의미 기능 두 가지 기준으로 단원을 구성하고 있다. 각 교재의 문법 항목을 모아 이를 범주화했으므로 그 결과는 문법 범주와 의미 기능이 될 수밖에 없었던 것이 아닌

가 싶다.⁸ 이 교재의 특징 중 하나는 초급 교재에 ‘Introduction to the Korean Language’라는 제목으로 한국어 문장 구조, 동사와 형용사의 굴절, 접속문, 문장 유형, 높임 표현 등 다섯 문법 범주에 대한 설명을 하고 있다는 점이다. 이는 대부분 목표 문법이 문장 구조, 접속, 문장 유형, 높임 표현과 밀접하게 관련되어 있기 때문이고, 이에 대한 이해가 선행되어야만 다른 문법 항목에 대한 이해가 가능하다고 판단했기 때문일 것이다. 이러한 구성은 학습자 문법 교재가 문법 범주별 구성을 해야 함을 뒷받침하는 증거이기도 하다. 문법 항목을 모아 이를 기능별로 나누어 구성했음에도 불구하고 이 같은 내용이 필요하다는 판단을 책의 저자들이 하고 있었다는 점이 중요하다. 급별로 시간과 관련된 단원명을 보면 초급의 ‘Getting Ready’ 중 ‘Time(시간)’과 ‘Tense(시제)’, ‘Time Expression(시간 표현)’, 중급은 서술체와 반말체, 회상 등이다.⁹

<표 3> 《Korean Grammar in Use》의 시제 관련 문법 항목 분포

급수	단원명	사용된 시제명	문법 항목	비고
beginning	unit 1 tense	present tense	A/V-습니다	
		present tense	A/V-아/어요	
		past tense	A/V-았/었어요	
		future tense	V-(으)ㄹ 거예요①	
		progressive tense	V-고 있다①	
		past perfect tense	A/V-았/었었어요	
	unit 18 changes in parts of speech	present, past, future	관형형 -(으)ㄴ/-는/-(으)ㄹ N	
	unit 19 expression of state	없음	V-고 있다② V-아/어 있다 ¹⁰	

⁸ 단원의 제목을 보면 학습자가 이 교재를 가지고 문법을 공부할 때 문법 지식을 체계화하기는 어려울 것 같다. 대표적인 예가 한국어의 높임법에 대한 단원명인데 ‘높임법’이란 용어가 표면에 등장한 단원명은 고급의 ‘높임법을 나타낼 때’뿐이고, 다루고 있는 문법 항목은 ‘하오체’와 ‘하게체’이다. 도입에서는 ‘높임 표현’, 중급에서는 ‘서술체와 반말체’, 초급에서는 ‘-습니다, -어요, -으세요’가 관련이 된다. 사실 이렇게 된 이유는 의미, 기능 중심의 용어가 주로 연결어미나 종결어미, 선어말어미 등에서 도출되었기 때문이다.

⁹ 각 문법 범주나 의미 기능 뒤의 소괄호 번호는 필자가 임의로 붙인 것으로 중복되어 제목이 사용된 경우 넣었다.

¹⁰ 이 단원에는 이 두 항목 외에 ‘A-아/어지다, V-게 되다’도 포함되어 있으나 시제와 직접적인 관련이 없어 생략했다.

intermediate	unit 8 expressing recollection	없음	-던, -더라고요, -던데요	
	unit 22 expressing completion	없음	-았/었던 ¹¹	‘과거에 일어난 일이나 상태를 회상할 때 사용하는 말’이라고 설명함.

1단원 ‘tense’에 현재, 과거, 미래, 진행, 과거 완료 시제가 문법 항목과 함께 제시되었다. ‘관형형 -(으)ㄴ/는/-(으)ㄹ N’은 ‘changes in parts of speech’라는 단원명 아래 시제로 설명되고 있어 한국어 시제에 대한 체계를 어느 정도 머릿속에 체계화할 수 있게 해 준다. 흔히 미래시제 형태소라고 일컫는 ‘-겠-’은 ‘A/V-겠어요①’, ‘A/V-겠어요②’로 각각 의도와 계획(초급 13과), 추측¹²(conjecture, 초급 17과) 단원에서 다루고 있고, ‘-더-’ 결합형은 회상과 완결로 설명하고 있다.

이 같은 구성과 설명은 문법 항목 중심의 교재에서는 찾아보기 어렵다는 점에서 긍정적이다. 또한 초급 19과에서 상태를 나타내는 ‘-어 있-’과 ‘-고 있-’을 같이 다루어 둘의 차이를 분명하게 알려 준다는 점도 장점이다.

흔히 회상 시제를 표현한다고 하는 ‘-더-’ 결합형 어미(관형사형 어미, 종결어미, 연결어미)는 교수하기도 어렵고 학습하기도 어려운 항목이다. 《경희 한국어 문법》이 ‘-더라, -더군(요), -던-’을 ‘-었-’ 결합형과 비교하여 제시한 반면 이 교재는 ‘-던-, -더라고요, -던데요’를 같이 묶어 제시하고 ‘-있던-’은 별개로 다루고 있다. 어떤 방법이 더 좋은지는 설명의 용이성, 이해 정도성 등의 기준에 의해 정해져야 할 것이다.¹³

3.2.3. 《English Grammar in Use》(1985/2019, 5판)

이 교재는 문법 범주별로 단원이 구성되어 있으며, 시제는 중급에서 종합적으로 다루고 있다. 여기서 다루는 문법 범주는 시제(present and past, present perfect and past, future), 양태(modals), 피동(passive), 보고(reported speech), 질문과 조동사(question and auxiliary verb), -ing와 -to, 관사와

¹¹ 이 단원에는 ‘-았/었던’ 외에 ‘-았/었다가, -아/어 버리다, -고 말다’가 포함되어 있으나 시제와 직접적인 관련이 없어 생략했다.

¹² 추측에는 ‘-(으)ㄹ 거예요②’도 포함되어 있다.

¹³ ‘-더-’ 결합형과 관련한 최근 한국어교육 연구로 성지연(2014)이 있다. 성지연(2014)에는 당시까지 ‘-더-’ 결합형에 대한 한국어교육 연구 결과가 소개되어 있어 참조하기에 좋다. 성지연(2014)에서는 ‘회상’이라고 하는 ‘-더-’ 결합형의 의미 설명에 의문을 제기하고, ‘-더라고요, -던데(요), -더니’를 ‘-었어요, -는데요, -으니/니까’와 비교하여 형태조점 교수법으로 교수하는 방법을 제시하였다. 더불어 ‘-더라도’는 양보의 의미가 강하므로 양보 어미와 함께 교수하고, ‘-던’은 단절의 의미로, 그 밖에 ‘-더니’와 ‘-있던니’는 같이 가르칠 수 있는 항목으로 묶고 있다. 이전의 연구와 달리 구체적인 교수 방법을 제시한 점이나 ‘-더-’ 결합형의 차이를 설명하고 있는 점에서 가치있는 연구이다.

명사(articles and nouns), 대명사와 관사(pronouns and determiners), 관계절(relative clauses), 형용사와 부사(adjectives and adverbs), 접속사와 전치사(conjunctions and prepositions), 전치사(prepositions), 구 동사(phrasal verbs) 순으로 배열되어 있다. 품사보다 시제와 양태가 앞쪽에 배치되어 있는 것이 흥미롭다.

영문법에서 시제는 동사의 형태적 변화(굴절) 현상과 관련되어 있기 때문에 ‘현재와 과거, 현재완료와 과거, 미래’와 같은 시제 외에도 ‘양태, 피동, 보고, 질문과 조동사, -ing와 -to’ 같은 중단원도 시제와 무관하다고 보기 어렵다. 실제로 양태의 소단원명은 ‘can, could and (be) able to’ 식이다.

단원명으로 ‘tense’(시제)라는 용어는 사용되지 않고 있으며 중급의 첫 중단원 이름은 ‘present and past’로, *I’m doing, I do, I did, I was doing*에 해당하는 시제를 각각 설명하고 비교하고 있다. 형태 중심이 아닌 기능 중심의 문법 설명은 미래 시제의 소단원명에서 확인할 수 있는데 ‘present tenses(I’m doing/I do) for the future’ 등이 중단원명 “Future”의 소단원명이다. 이처럼 서로 헛갈리는 시제 표현을 비교해서 설명하거나 형태의 기본적 기능 외에 다른 기능을 갖는 예를 설명하기 위해서는 학습자들이 자주 혼동하는 시제 오류에 대한 연구 결과와 국어학적 연구 결과가 밑바탕이 되어야 할 것이다.

이제까지 교재 분석을 통해 ‘시간 나타내기’ 교육 내용을 기술하기 위한 몇 가지 논의 사항을 도출할 수 있다. 첫째 시제의 범주를 몇 개로 나누어 제시할 것인가? 한국어교재에서 시간과 관련한 표현은 ‘과거, 현재, 미래, 회상’ 등이 사용되었다. 둘째 -겠-을 시제에 포함해서 설명할 것인가?, 셋째 ‘-더-’ 결합형에 대한 시제 명칭 내지는 설명을 어떻게 할 것인가? ‘-더-’ 결합형을 어디까지 포함할 것인가?, 넷째 상에 해당하는 진행, 지속, 완료 등의 표현들을 어디까지 포함해서 설명할 것인가? 등이다. 이 외에도 ‘시간 나타내기’ 단원 구성을 위해 더 세부적인 문제들을 결정해야 할 것이다. 그리고 이 문제들은 상호 연관되어 있으며 다른 범주와도 관련되어 있음을 짐작할 수 있다. 일단 이 네 가지 주요 논의 사항에 대한 견해와 필요한 연구를 제안하는 것으로 연구 목적에 접근하고자 한다.

4. ‘시간 나타내기’ 교육 내용

4.1. 시간 나타내기와 문법 범주

3장에서 도출한 시제 교육 내용의 논의점에 대해 논의하기 전에 한송화(2017)의 ‘시간 나타내기’ 살펴보고자 한다. 한송화(2017:19)에서는 ‘시간 나타내기’의 초급 및 중급의 문법 내용과 언어 형식을 다음 <표 4>와 같이 좀더 구체화하여 제시하고 있다.

<표 4> <메시지 만들기> 범주의 초급 및 중급 문법 내용과 언어 형식 중 일부(한송화 2017:19)

시간 나타내기	초급: 과거 기술하기/계획 기술하기	과거 시제, 현재 시제, 미래 계획, 진행상, 완료상	-았-, -을 것이-, -고 있-, -어 있-
	중급: 과거 경험 기술하기	과거 시제, 단속상	-았-, -었었-, -더라고(요), -던데요

과거 시제, 현재 시제와 달리 ‘미래 시제’라는 용어를 사용하지 않은 것은 국어문법학계에서 오

랫동안 미래 시제 형태소 ‘-겠-’을 둘러싼 논쟁이 있었고 제시된 문법 항목이 ‘-겠-’이 아닌 ‘-을 것 이-’임과 관련이 있어 보인다. 그러나 한국어 문법교육은 문법론이 아니라 한국어를 정확하고 유창하게 사용할 수 있도록 가르치는 것을 목적으로 하기 때문에 현재 시제라는 용어를 사용한다면 미래 시제 역시 사용해야 한다고 본다. 아니면 《English Grammar in Use》나 《경희 한국어 문법》 일부처럼 ‘시제’라는 용어를 아예 사용하지 않고 과거, 현재, 미래만 사용해도 학습자들을 이해시키는 데는 문제가 없으리라 본다.

중급의 ‘과거 경험 기술하기’는 ‘-더-’ 결합형에 대한 것이고, 단속상은 ‘-던-’과 관련된 것으로 이해 가능하다. ‘회상’이 아닌 ‘과거 시제’와 ‘단속상’의 개념으로 ‘-더-’ 결합형들의 시제를 설명하는 것이 더 효과적인지에 대해서는 좀 더 깊이 있는 연구가 필요하다.¹⁴ 또한 학습자들이 ‘-더-’의 의미 기능을 어떻게 인식하고 있는지에 대한 연구도 필요하다.¹⁵

‘-겠-’을 시제에 포함한다면 당연히 미래의 일을 나타낼 때일 것이다. ‘-을 것 이-’를 미래 시제에 포함한다면 어떤 방식으로든 ‘-겠-’과의 구별이 필요할 것이다. 더불어 미래 시제를 설명하기 위한 언어 형식으로 ‘-을 것 이-, -을 거예요’ 외에 ‘-을 게(요)’가 언어 형식으로 제시되어야 한다.

‘-고 있-, -어 있-’은 진행과 완료(내지는 지속, 상태)를 나타내는 언어 형식으로 당연히 시제 범주에 포함하여 설명되어야 할 것이다. ‘-고 있-’과 ‘-어 있-’의 비교도 중요하지만 초급에서 ‘-는다, -어요’와 비교하여 기능을 설명할 필요가 있다.(철수가 노래를 듣는다/들어요/듣고 있어요)

4.2. 시간 나타내기의 단원 구성

이 절에서는 앞에서 논의한 사항을 바탕으로 시간 나타내기의 단원의 세부 구성 시안을 제시해 보고자 한다. 각 과를 어떻게 구성할지도 중요하지만 본고에서는 개별 문법 항목 중심의 교재 구성이 아닌 범주별 구성을 목표로 하고 있기 때문에 각 과를 어떻게 구성하고 설명하는지가 중요하다.

본고에서는 앞의 세 교재의 분석 결과와 논의점을 중심으로 ‘시간 나타내기’의 단원 구성을 하고자 한다. 기본 원칙은 다음과 같이 정했다. 첫째, 시제에 현재, 과거, 대과거, 미래를 교수 내용으로 한다. 둘째, 상에 진행, 상태, 완료를 교수 내용으로 한다. 셋째, ‘-더-’ 결합형을 ‘과거 지각’으로 묶고 각 결합형의 의미 기능을 설명한다.

1. 현재와 과거

현재(1): -습니다/-어요

현재(2): -는다/-어

과거: -었습니다/-었어요

대과거: -었었어요

¹⁴ 국어학에서는 ‘-더-’를 더 이상 회상 시제라고 기술하지 않는다. ‘회상’의 기능은 ‘과거 지각’의 부수적 의미로 보는 것이 일반적이다. 최근에는 ‘증거성’과 같은 양태 의미로 ‘-더-’의 기능을 설명한다.

¹⁵ 학습자들이 ‘-더-’의 의미 기능을 어떻게 인식하고 있는지를 연구하기 위한 기초적 방법으로 오류 연구를 들 수 있는데 이에 대한 연구는 다른 어미 오류에 대한 연구에 비해 양이 많지 않다. 그 이유는 이 형태를 회피하여 텍스트를 구성하는 것이 한국어에서 어느 정도 가능하기 때문이다.

II. 미래

예정: -겠-

미래(1): -을 거예요

미래(2): -을게요¹⁶

미래를 나타내는 현재: -습니다

III. 진행

현재 진행(1): -습니다, -어요

현재 진행(2): -고 있-

과거 진행: -고 있었-

IV. 상태

-고 있-/-어 있-

V. 완료

-았-

-었던-(+지속)

VI. 과거 지각

중단: -던-

경험: -었던-

전달: -더라고요, -던데요

세부 단원은 중급 이상의 학습자들의 복습 교재인 점을 감안하여 설명과 예문, 그리고 연습 문제 중심으로 구성할 예정이다. 설명에서는 기본 기능과 혼동되는 유사문법과 구분에 중점을 두어 이를 연습 문제를 통해 확인하는 방식을 취하고자 한다.

5. 결론

학습자 문법 교재를 범주별로 구성하기 위해 필요한 몇 가지 선행 작업을 하였다. 한국어 문법 교육을 위한 기능 중심의 범주 설정의 필요성을 강조하고 세 교재의 구성과 특징을 소개하였으며

¹⁶ 목정수(2020:655)에서는 Jaehoon Yeon, Lucien Brown(2011)이 미래 시제를 나타내는 것으로 ‘-겠-, -(으)르 것이-, -(을)게, -(으)려고 하다’를 배치한 것에 대해 비판하는 한편 한국어교육 문법이라는 차원에서 기능적 측면을 고려한다는 점에 어느 정도 이해가 간다고 기술하고 있다. 이러한 비판은 체계를 중시하는 문법학자 입장을 표명한 것이지만, 한국어 문법 교육 측면에서는 학습자의 한국어 생산과 출력을 위해 ‘기능’ 중심의 문법 기술이 필요할 수밖에 없다.

이 연구에서 취해야 할 방향성을 찾고자 하였다.

시간 나타내기, 한 범주에 대한 내용을 기술하기 위해 논의해야 할 것들이 예상했던 것보다 많았다. 한국어 교재가 발전하기 위해서는 말뭉치 연구나 오류 연구, 학습자 문법 습득에 대한 연구들이 병행되어야 함에도 이를 잘 연계하지 못하였다. 이 밖에 부족한 점과 조사와 논의가 필요한 부분들은 후속 과제로 남긴다.

참고문헌

<교재>

김중섭, 조현웅, 이정희 외(2015), 《경희 한국어 문법》 1~6, 하우 출판사.

안진명, 이경아, 한후영(2010), 《Korean Grammar in Use: Beginning》, 다락원.

안진명, 민진영(2011), 《Korean Grammar in Use: Intermediate》, 다락원.

안진명, 선은희(2013), 《Korean Grammar in Use: Beginning: Advanced》, 다락원.

Murphy, Raymond(1985/2019), 《English Grammar in Use with answers》, 5th edition, Cambridge University Press.

Jaehoon Yeon, Lucien Brown(2011), Korean: A Comprehensive Grammar, Routledge.

<논저>

목정수(2013), 한국어의 핵심을 꿰뚫어 본 교육 문법서- Yeon & Brown (2011), Korean: A Comprehensive Grammar를 중심으로 -, 형태론 29, 55~81, 목정수(2020) 재록.

성지연(2014), 형태 초점 교수를 통한 -더- 관련 문법 항목 교육 연구, 어문론집 60, 337~366, 중앙어문학회.

한송화(2017), 의사소통을 위한 한국어 문법교육 - 문법항목 중심의 문법교수에서 기능범주 중심의 문법교수로 -, 배달말 61집, 1~26, 배달말학회.

Acquisition of Figurative Languages for Higher Linguistic Proficiency

Sang-suk Oh
DLIFLC

This paper illustrates the importance of the knowledge of metaphorical languages to achieve a higher level of proficiency when learning a second language. Comparison of the use of figurative languages when linked to the concept of FEAR in English and Korean reveals the two important aspects: i) Figurative languages are pervasive in everyday language use and ii) There are striking similarities between the languages, suggesting that there is some universality in conceptualization of an emotion across the languages. These two aspects support the cognitive linguists' premise that conceptualization of a meaning through metaphor is deeply rooted in human cognition and points to the proposition that it is very important to have good competence in those figurative languages in order to attain high level of language proficiency. Based on these findings, some useful classroom activities are presented at the end of this paper.

Key Words: Metaphor; Figurative Language; Conceptual metaphor; Conceptualization; Human Cognition

Introduction

The purpose of this paper is to demonstrate the importance of having competence in the use of figurative languages when learning the second or a foreign language. For that, this study takes a comparative approach, where the use of metaphor in English and Korean is compared to find common ground, as well as any differences between the languages. Specifically, this paper explores metaphor as related to the concept of FEAR in both languages to showcase the pervasiveness of metaphor in everyday language. It also examines the importance of knowledge of figurative language in achieving higher level of linguistic and cultural competence. After touching on the concept of metaphor as part of figurative language in the beginning of the paper, it then introduces the notion of conceptual metaphor, mostly using English examples. After that, exhaustive examples of the metaphor of FEAR are elicited from two linguistic corpora in both languages and presented together with illustrations of the universality and particularity of metaphor of the emotion of FEAR. As metaphor reflects the operation of human cognition, this analysis presents supporting evidence as to why it is important to acquire knowledge of figurative language in order to achieve a higher level of proficiency with regard to a certain language and culture. With insight into the value of competence in and metaphorical languages in L2 acquisition, some useful activities that can be used in classroom situations will be presented in the final section of the paper.

Metaphor: A Brief Introduction

Metaphor is a means to understanding or experiencing one thing in terms of another based on conceptual similarity in the different domains. In the example of *I need to save time*", "time" is expressed using the concept of MONEY in the sense that time is figuratively expressed as if it can be saved, just like money. See other examples in (1):

- (1) (a) She could not digest the shocking news.
 (b) The afternoon was a sluggish stream that had lost its current.
 (c) The storm growled from the corner of the sky
 (d) Not a single day passed without being in fear at those days.
 (e) The boss was brimming over with rage.
 (f) After the incident, the guilt weighed me down.

In (1a), the phrase “digest the shocking news” expresses the concept of INFORMATION as FOOD since the process of information is figuratively expressed as if someone is digesting food. In this case, the information is in the target domain and the food is in the source domain, and these two concepts are semantically distant (i.e., not contiguous), thus belonging to two separate semantic domains. In the ensuing examples, the concept of “TIME as a STREAM” is figuratively expressed in (1b); VIOLENT WEATHER as a WILD ANIMAL in (1c); EMOTION as a CONTAINER in (1d); ANGER as HOT FLUID in (1e); GUILT as a HEAVY OBJECT in (1f).

Conceptual Metaphor

What Lakoff (1980) and Lakoff and Johnson (1980; 1999) noticed is that metaphor is not special rhetorical device; rather, it is pervasive in everyday language. This pervasiveness of metaphorical languages together with its systemic patterns reflects how humans think. That is, metaphor “is actually not just in (metaphorical) language itself but in thought” (Lakoff and Johnson, 1980). They further notice that metaphors are not random, but instead from coherent systems in terms of which, the language users “conceptualize” their experience or idea (Lakoff and Johnson, 1980). The patterns of conceptualizations with metaphor are called as “conceptual metaphor” by Lakoff and Johnson (1980).

According to them, metaphor is not solely figurative language but are also of a conceptual nature and they came up with the constructs of conceptual metaphor for the first time in order to show the systematicity of metaphorical languages underlying the human mind.

In cognitive linguistics, conceptual metaphor refers to the understanding of one idea (conceptual domain) in terms of another. This is formulated as mapping of a source domain to a target domain, as in ‘A Target Domain is A Source Domain’. For example, the conceptual metaphor of example 1e) is ANGER as a HOT FLUID as noted in the previous section. Lakoff and Johnson (1980) introduce some actual cases of the conceptual metaphor of LIFE as a JOURNEY and ARGUMENT as a WAR as in the following:

- (2) LIFE is a JOURNEY
 (a) I took a wrong turn somewhere.
 (b) I had a long way to go.
 (c) She’s come a long way.
 (d) We have a rough road ahead.
 (e) I will overcome many obstacles ahead.
- (3) ARGUMENT is WAR
 (a) Your claims are indefensible.
 (b) He attacked every weak point in my argument.
 (c) His criticisms were right on target.
 (d) I demolished his argument.

(e) I've never won an argument with him

All the specific metaphor examples of (2a) to (2e) show the conceptual metaphor, LIFE is a JOURNEY in that the journey concepts such as 'a wrong turn', 'a long way', etc. are used to understand the concept of life. Similarly, those in (3a) to (3e) the conceptual metaphor, ARGUMENT is WAR, in that the WAR concept of 'indefensible', 'attacked' are used to express the concept of ARGUMENT.

A conceptual domain can be any coherent organization of human experience with which different languages employ the same metaphors. According to Lakoff and Johnson (1980), conceptual metaphors shape not just our communication but also the ways we think and act. They further advance that the conceptual metaphor is a hypothesis wherein the mapping between conceptual domains corresponds to neural mappings in the brain.

Since metaphor arises from conceptualization of experience or thought, it is based on human cognition. Since such cognition tends to be universal, it is highly likely that conceptual metaphors such as those shown above are found in many languages. From this observation, cognitive linguists propose that conceptual metaphors tend to be universal. At the same time, there are variations between them because human language is affected by a particular culture; thus, some metaphorical language can be unique to a particular language based on a particular cultural construct. Concrete examples of the universality and variation of metaphor of the emotion of fear are discussed in the following section.

FEAR Metaphor in English and Korean

In order to corroborate the propositions mentioned in the previous section, this study looks into actual cases of conceptual metaphor of an emotion, FEAR in English and Korean by eliciting all the possible tokens for them. The comparative analysis reveals how pervasive these kinds of usages are as well as and how similar the conceptualization of an emotion through metaphor is in the two languages. The reason for choosing figurative languages of an emotion (in this case, FEAR) is that emotion can be expressed richly with metaphorical languages and hence is a good illustration of their use¹. The concept of FEAR in this study is defined as an emotion that refers to physiological and psychological states ranging from the worry or anxiety felt in daily life to life-threatening terrors experienced less frequently.

FEAR Metaphor in English and Korean

The primary examples of the FEAR conceptual metaphor are based on Kövecses (1990). In that, thirteen basic conceptual metaphors in English are proposed and similar or the same counterparts are found in Korean mostly through the Sejong Corpus (See NOTE for the description of the Sejong Corpus). The following are those examples in both languages:

- (1) FEAR IS A FLUID IN A CONTAINER: (E) Fear was rising in him; she could not contain her fear. / (K) *kunye-num twulyemwum-ulo cha-iss-ess-ta* 'She was filled with fear';
- (2) A CONTAINER: (E) They turned the lights out and sat in fear. / (K) *twulyewum an-ye noh-i-ess-ta* 'He was placed in fear.';
- (3) A BEING: (E) What blind fear in snow-chaos. / (K) *twulyewu-I toy-salana-ss-ta* 'The fear was revived.'
- (4) A VICIOUS ENEMY, HUMAN or ANIMAL: (E) There was fear lurking in her heart that she wouldn't succeed. / (K) *silphayha-l-ci molu-n-ta-nun saynggak-i na-lul emsuphay-ss-ta* 'The thought that I might fail attacked me.'
- (5) A TORMENTOR: (E) They were tortured by the fear of what was going to happen to their son. Cipchak-kwa *twulyewum-I ku-lul koylop-hi-yess-ta* 'The attachment and fear tormented him.'

- (6) AN OPPONENT: (E) He was wrestling with his fear. / (K) *ku-nun kong-pho-wa macse ssawe-ss-ta* 'He fought with fear as he repeated with the words.'
- (7) A BURDEN: (E) fear weighed heavily on them as they heard the bombers overhead. / *kuye-ui maum-un twulyewum-ulo cis-nul-i-e iss-ess-ta*. 'Her heart was suppressed with fear.'
- (8) A SUPERIOR: (E) His actions were dictated by fear. / *ku-nun twulyewum-ey apto-toy-ss-ta* 'He was overwhelmed with fear'
- (9) AN ILLNESS/DISEASE: (E) She was sick with fright. / (K) *kongpho-ye cemyem-toy-ess-ta* 'He was infected with fear.'
- (10) A NATURAL FORCE: (E) He was flooded with fear. / (K) *twulewum-i magwu mil-i-e o-n-ta* 'The fear was immensely flooding.'
- (11) AN OBJECT/SEED: (E) A sour, thick fear edded in his throat. / (K) *twulyewum-ul cwu-ess-ta/sa-ss-ta / pelye-ss-ta* 'It gave/bought/abandoned fear'
- (12) A SUPERNATURAL BEING. GHOST: (E) She was haunted by the fear of death. / *twulyewum-I na-lul ttalatani-ess-ta* 'The fear followed me like a shadow.'
- (13) A CONSTRUCTION: (E) People are actually forced to do so by the well-founded fear of persecution. / (K) *kongpho-ka coseng-i toy-ess-ta* 'fear was constructed/ created.'

As seen here, in both Korean and English, the concept of FEAR is conceptualized and expressed by (1) FLUID IN A CONTAINER; (2) A CONTAINER; (3) A BEING; (4) A VISCIOUS ENEMY; (5) A TORMENTOR; (6) AN OPPONENT; (7) A BURDEN; (8) A SUPERIOR; (9) AN ILLNESS; (10) A NATURAL FORCE; (11) AN OBJECT; (12) A SUPERNATURAL FORCE; (13) A CONSTRUCTION. These examples indicate that the conceptualization of fear in terms of metaphor is highly universal.

Other examples found in both COCCA (for English examples) and the Sejong Corpus² (for Korean examples) are as follows: (14) FEAR IS A CAPTOR: (E) Jews were gripped by fear. / (K) *twulyewum-ey salocap-hi-ta* 'to be captured by fear'; (15) A DESERTER: (E) He still was chased by fear. / (K) *twulyewum-ey ccoch-ki-da* 'to be chased by fear'; (16) AN ANNOYING EXISTENCE: (E) I tried to avoid fear after the pregnancy. / (K) *twulyewum-ul woymyeon-ha-ta* 'to avoid fear'; (17) AN ANIMAL: (E) It entered a darkened mind and drove out fear. / (K) *twulyewum-ul molanay-ta* 'to drive out the fear'; (18) A PLANT: (E) Her fear grew with age. / (K) *kongphosim-I calana-ta* 'The sense of horror to grow up; (19) A SEED: (E) Her fear was planted in her belly. / (K) *kongphogam-ul sim-ta* 'to plant the sense of horror'; (20) A THREAD: (E) Pure love draws out fear. / (K) *twulyewum-ul caanay-ta* 'to draw out fear'; (21) DUST: (E) He dusts off fear. / (K) *twulyewum-ul thele peli-ta* 'to dust off fear'; (22) DIRT: (E) *Those who were tainted with fear.* / (K) *twulyewum-ul tha-ta* 'to be tainted with fear'; (23) A WRAPPER: (E) I was wrapped up with fear. / (K) *twulyewum-ey ssa-i-ta* 'to be wrapped with fear'; (24) A FALLEN OBJECT: (E) The same fear was raised a year ago. / (K) *twulyewum-ul ilu-khi-ta* 'raise fear'; (25) FILTH: (E) His fear was washed away. / (K) *twulyewum-ul ssi-s-ta* 'to clean fear'; (26) A HITTING OBJECT: (E) He was hit by fear. / (K) *twulyewum-ey putic-hi-ta* 'to be bumped with fear'; (27) A SETTLING OBJECT IN WATER: (E) Fear was settled down. / (K) *twulyewum-i kala-anc-ta* 'fear to be settled down'; (28) A WELL: (E) He was fallen into fear. / (K) *twulyewum-ey ppaci-ta* 'to fall into fear'; (29) AN EPIDEMIC: (E) Fear spread across Springwood. / (K) *kongpho-lul pethu-li-ta* 'to spread fear'; (30) A COLOR: (E) His fear was darkened. / (K) *kongphogam-i cith-e-ci-ta* 'the horror to get darkened'; (31) CLOUD: (E) A cloud of fear was cast through the whole body. / (K) *kongpho-ka tuli-e-ci-ta* 'horror to be cast'; (32) INFILTRATING WATER: (E) Fear was infiltrated into his veins. / (K) *twulyewum-i sumyetul-ta* 'fear filtrate'; (33) AN OBSTACLE: (E) He overcame the fear. / (K) *twulyewum-ul kupokha-ta* 'to overcome fear'; (34) A SCRIBBLE: (E) Fear was erased in her mind. / (K) *twulyewum-ul ciwu-ta* 'to erase fear'; (35)/ (36) A CHILD/ LOVER) He embraced the fear. / (K) *twulyewum-ul an-ta / tallay-ta* 'to hug/ soothe fear'

The metaphor examples from (1) to (37) demonstrate well that there are also striking similarities in conceptualizing of FEAR in terms of metaphor between English and Korean. That is, all the English conceptual metaphors for FEAR have Korean counterparts. The only exceptional cases were found in the additional four Korean examples as in the following.

(37) FOOD (K) *kep-ul mek-ta; kep-ul mas-po-ta* ‘to eat/ taste fear’

(38) TEAR (K) *twulyewum-i nwun-ey eli-ta/ ko-i-ta* ‘fear to be misted up in the eyes’

(39) AIR (K) *kongphogam-ul pwul-e-neh-ta* ‘to blow horror into’

(40) STEAM (K) *twulyewum-l seli-ta* ‘fear is steamed up/ misted up’

These unique FEAR conceptual metaphors are reflection of separate Korean cultural models where the concepts such as food, tears, air and steam are utilized to metaphorically understand the concept of FEAR.

Discussion

To demonstrate how everyday language is full of metaphorical languages, this paper has so far presented a showcase of the metaphorical languages of an emotion, FEAR. Following in the spirit of Lakoff and Jonson (1980; 1999), the data shown earlier illustrate how linguistic meaning can be conceptualized in terms of metaphor based on many concrete concepts such as body parts, objects, plants and animals.

The examples of metaphor in this paper also illustrate how similarly the two languages operate in conceptualizing meaning. When we consider the FEAR metaphor in the two languages, the data used here reveal that 36 out of 40 conceptual metaphors show striking similarity (90%) between the two languages. Considering that metaphor operates at a deeper level of cognition, it is a striking result.

Regarding the significance of this study, the results support the claim that the use of figurative languages results from the operation of common human cognition, and that, in turn, can explain why the metaphorical languages of FEAR shared between English and Korean bear a striking similarity. That is, since human cognition is basically similar across the languages, it is not surprising that most figurative expressions across the languages are also similar. This endorses the original premise proposed by Lakoff and Johnson (1980; 1999) that metaphor is an integral part of human languages and that the use of language is deeply rooted in universal human cognition. Considering these two factors, universality and pervasiveness of figurative languages, it is crucial to have not only good understanding, but also mastery, of metaphorical languages when a language learner wants to achieve a higher level of proficiency.

Some Useful Activities that can be used in Classroom

Considering the importance of both understanding and mastery of metaphorical languages in language acquisition as discussed in the previous section, some practical activities to help learners of a language gain a better understanding of them are presented here. Though only activities for English examples are given, they are language-neutral and can be easily applied to other languages.

1. Identifying metaphor:

Provide students with sentences containing examples of metaphorical expressions and ask them to identify the relevant expressions by underlining them.

- (a) She could not digest the shocking news. (b) He was brimming over with rage.

2. Guessing the meaning of novel metaphors:

Provide sentences containing novel metaphorical expressions and ask students to find them and then provide the meaning of those expressions.

- (a) The afternoon was a sluggish stream that had lost its current. ([metaphor] 'time')
 (b) He attacked every weak point of mine. ([metaphor] 'argument')

3. Comparison of metaphorical expressions between L1 and TL:

Provide students of a set metaphor examples of English and TL containing a word or phrase whose literal meaning is the same but whose metaphorical meaning is different between the languages. Ask students to compare and guess the metaphorical meaning of both.

- (E) I was a black sheep in my family. (black sheep > an outcast)
 (K) *ku yeca-hanthe huksim-ul phum-ci mal-a* 'Do not have a black mind towards the girl.'
 (black mind > malicious intention)

4. Finding conceptual metaphors of metaphorical expressions:

Provide students with concrete examples of metaphor and ask them to come up with Conceptual Metaphors.

- (a) I could not digest the meaning of the message; Sometimes, you need to regurgitate the point. Conceptual Metaphor: IDEA IS FOOD.]
 (b) I fought with the cancer; He conquered the disease → DISEASE IS BATTLE]

5. Matching between specific metaphorical expressions and conceptual metaphors:

Provide students with a group of specific metaphors for one thematic concept and a group of conceptual metaphors to be matched with those specific metaphor examples. Ask them to match the two sets one another.

- (a) My love blooms (b) The fresh love was so sweet. (c) The love was kept in my heart.
 (d) LOVE IS A PLANT (e) LOVE IS AN OBJECT (f) LOVE IS A FRUIT
 [(a) – (e) ; (b) – (f) ; (c) - (e)]

6. Rewriting given sentences with metaphors:

Provide students with sentences containing abstract concepts and ask them to rewrite those sentences using metaphorical expressions.

- (a) I was very angry about him. (> I could not contain my rage about him.)
 (b) The storm started from the sky. (> The storm growled from the corner of the sky.)

7. Creating new metaphor on a given concept or topic:

Provide students with a key concept such as 'love', 'joy', 'sadness', etc. and ask them to come up with metaphorical expressions related to those concepts.

LOVE: My heart was throbbing because of seeing him. My heart for him grew every day.
 SADNESS: I am filled with sorrow. The news disheartened me.

8. Essay-writing with incorporation of metaphor:

Ask students to write a short essay on any given theme and have them to incorporate as metaphorical expressions in their essay as possible.

9. Providing level-appropriate metaphorical expressions and idioms collected from textbooks:

From a textbook, collect all the metaphorical expressions and idioms originating from conventionalized metaphorical expressions and provide students with the list. Ask them to figure out the meaning of these expressions.

CONCLUDING REMARKS

This paper demonstrates how pervasive figurative languages are in everyday language through a cross-linguistic, comparative account of metaphor of one type of human emotion, FEAR. After eliciting an exhaustive list of the tokens of conceptual metaphor of FEAR from linguistic corpora such as COCCA and the Sejong Corpus, these tokens were compared to show both the similarities and differences. After analysis of those specific examples from both languages, it was found that there is a striking similarity of figurative languages between the two languages, validating cognitive linguists' view that metaphor is deeply rooted in human cognition, which tends to be universal. In recognizing the importance of the role of figurative languages in language acquisition of both L1 and L2, it is hoped that the suggested activities in the final section will prove useful and be incorporated in classes in order to help students to better understand and master metaphorical languages.

NOTE

1. Other emotional concepts include anger, joy, happiness, sadness, hatred, etc.
2. COCCA is an internet-based corpus, which is composed of more than 560 million words from 220,225 texts, including 20 million words from each of the years 1990 through 2017 and the Sejong Corpus is a Korean corpus created by the 21st Century Sejong Project in Korea and it is composed of 37-million-odd *ejeol*.
3. The actual examples are as follows: (21) BEING CRAZY: *The fear drove him crazy*; (22) FAINTING: *Paul himself feared and fainted*; (23) BEING PARALYZED: *The fear of theft paralyzed me*. (24) JAW DROPPING: *Danika evoked fear and made my jaw drop*; (25) CRYING: *I was so scared and cried so hard*; (26) TREMBLING VOICE: *I could hear fear in his voice*; (27) NO EYE CONTACT: *Swallowing her fear, she dared not look into his eyes*; (28) COVERING EYES WITH HANDS: *Shaking with fear, I covered my eyes with my hands*. (29) INABILITY TO OPEN EYES: *I was so scared that I dared not open my eyes*; (30) PROSTRATING: *Humans feared him and prostrated themselves before his might*. (31) HOLDING BREATH: *Stiff with fear, I held my breath*. (32) CRAWLING: *She trembled in fear and crawled under the bed*. (33) HIDING: *Sena trembled in fear and hid himself beside Chico*. (34) INABILITY TO SLEEP: *Out of fear, I could not sleep in my house*. (35) NIGHTMARE: *Their fear was feeding nightmare*. (36) RUSH: *I got the fear and rushed out of the house*. (37) WHISPERING: *Fear was whispered in our ears*.

References:

- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion*. New York and Cambridge: Cambridge, University Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2013). The Metaphor-Metonymy Relationship: Correlation Metaphors are based on Metonymy, *Metaphor and Symbol*, 28, 75-88.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*, Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*, New York, NY: Basic Books.
- Oh, S. (2014). *twulyewum-ui kaynyemhwa-ui pophyenseng-kwa thuswuseng* 'Universality and Specificity of Conceptualization of FEAR.' *Hankwuke uimi-hak 'Korean Semantics'* 44.2, 141-170.
- Yu, N., (1995). Metaphorical Expression of Anger and Happiness in English and Chinese, *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, 223-245.