

한국어 교육의 원리론으로서의 대조언어학적 접근

- 한국어와 일본어를 중심으로 -

노마 히데키

(일본 동경외국어대학교)

1. 왜 대조언어학인가?

1.1 발음부터 시작하는 대조언어학적인 접근

한국어 교육에 있어서 왜 대조언어학이 거론되어야 하는가? - 제일 먼저 이 물음에 대해서 생각해 보자.

구체적인 예를 들어 보자. 일본어 모어화자에게 한국어 모음을 가르친다. 교사와 학생의 대화는 그것이 언어로 실현되든 안 되든 예를 들면 다음과 같은 순서로 진행될 수 있을 것이다:

교사: 저를 따라 하세요, [우]. 따라서 발음해 보세요.
(학습자인 일본어 화자는 교사의 발음을 열심히 흉내 내려고 한다.)
학생: [u1].
교사: 아니에요, 조금 더 입을 오므려서.
학생: [u2].
교사: 아니에요, 조금 더 오므려서.
학생: [u3].
교사: 아니에요, 그건 [오]예요, 조금 더 이렇게 [우].
학생: [u4].
교사: 네, 잘 하셨습니다, 바로 그거예요, [우], 아셨죠?
학생: (아주 기쁘다. 그런데...?)

(하숙방에서)

학생: (응, “우” 어떻게 발음하는 거였지?)

물론 이것은 이야기를 알기 쉽게 진행하기 위해서 아주 도식적으로 꾸민 시나리오이다. 그러나 언어로 표현되든 안 되든 위와 같은 상황은 충분히 현실로 나타날 수 있는 회화적인 함정으로 가는 시나리오이다. 학습자는 교실에서 배운 발음을 하숙방이나 기숙사에서 되찾을 길이 없다. 혹시 이렇게 생각하는 교사가 있을지도 모른다 - 내일 다시 교실에서 연습을 할 테이고 앞으로 몇 번이나 그러한 연습을 되풀이해서 학습자는 바른 발음을 배워 가는 것이다, 뭐, 그게 당연한 일이 아닌가.

과연 그럴까? 대학이나 고등학교, 그리고 민간 학원의 수업 시간은 몇 시간인가? 대학에서는 일본의 제이외국어, 제삼외국어 수업의 경우 일주일에 한 두 번이 일반적이다. 그런 의미에서 기본적으로 학습자에게 “내일”은 없다. 그렇다, 우리는 실로 아이러니컬한 이 명제를 제일 먼저 명심해야 한다:

학습자에게 “내일”은 없다.

교실에서 교사와 학습자가 다시 만나는 것은 모레, 늦으면 닷새 후, 일주일 후가 될 수도 있다. “운 좋게” 내일 만날 수 있어도 그 다음 수업은 무려 열새 후가 되는 것이다. 이 문제의 핵심은 수업 시간의 부족이라는 점에 있는 것은 결코 아니다. 앞에서 본 바와 같은 체제에서는 학습자가 원리적으로 혼자서는 자기 자신의 발음을 아이덴티파이(identify)할 수 없다는 데에 있는 것이다. 바꿔 말하면 이렇게 말할 수 있을 것이다:

학습자는 목표 언어의 발음을 혼자서는 자기 자신 안에 자리매김할 수 없다.

학습자는 발음을 자리매김할 근거를 자기 자신 안에 가지고 있지 않기 때문이다. 이 점이 중요하다. 재확인하자:

학습자는 목표 언어의 발음의 근거를 자기 자신 안에 가지고 있지 않다. 적어도 그러한 근거는 자각되고 있지 않다.

수업 시간이 많다는 것은 학습자가 발음을 배우는 경험의 양이 늘어난다는 것일 뿐 학습자가 혼자서 발음을 identify할 수 없다는 원리 그 자체가 해소될 수 있는 것은 아니다. 학습자 앞에 존재하는 거대한 벽을 우리는 경험의 양을 가지고 요행으로 극복할 수 있다 하더라도 그것을 그것을 원리적으로 극복했다고 착각해서는 안 된다. 방법의 결점을 경험의 양으로 해결하는 것은 야만적인 정신주의와 다를 바가 없다. 적어도 교사와 똑같이 한정된 인생을 살아가고 있는 한 사람의 학습자를 앞에 두고 경험의 양으로 해결하라고 권할 수는 없다. 방법의 문제는 방법으로 해결하여야 한다. 경험은 더 재미있고 보람 있는, 더 풍요로운 시간을 위하여 간직해 두어야 한다:

언어 교육에서는 방법론적인 결함은 경험의 양으로 해결하려 하지 말고 어디까지나 방법론적으로 해결하여야 한다.

그럼 학습자가 목표 언어의 발음을 자기 자신 안에 자리매김할 수 있는 근거는 어디 있단 말인가? 근거는 있다, 그것도 결코 무너지지 않는 근거이다. 바로 학습자의 모어이다. 대조 언어학적인 접근을 취하지 않는 교사와 학습자는 그러한 압도적인 근거가 바로 학습자 안에 존재한다는 것을 자각하지 못하고 있다. 대조언어학적인 접근은 예를 들면 다음과 같이 학습자 자신 안에 언제나 학습자가 돌아갈 수 있는 근거 위에서 한국어의 발음을 동정할 수 있다는 사실을 학습자 자신이 인식하는 데에서 출발한다:

- 교사: 이번엔 “우”입니다. 우선 일본어의 [ウ](u)를 발음해 보세요.
(학습자인 일본어 화자는 한국어가 아니라 일본어를 발음해 보라는 교사의 지시를 속으로 의아해하면서도 일본어 [ウ](u)를 발음해 본다.)
- 학생: (자신 있게) [ウ]!
- 교사: 네. 그게 일본어의 [ウ]예요? 그럼, 그것보다 조금 더 입을 오므리고 동그략게 내밀어서 [우] 해 보세요.

학생: (응? 이 일본어의 [ウ]보다 입을 오므리고 동그랗게 내밀어서? 이렇게?) [ウ1].
 교사: 네. 더 동그랗게 [우].
 학생: (응? 이것보다 동그랗게? 흠.) [ウ2].
 교사: 네, 잘 하셨습니다, 바로 그거예요, [우]. 한국어 [우]!
 학생: [우]!
 교사: 일본어 [ウ]! 한국어 [우]!
 학생: (입 모양을 확인하면서) [ウ]! [우]! (아주 기쁘다. 간단하다!)

(하숙방에서)

학생: (응, “우” 발음이 내 [ウ](w)보다 입을 동그랗게 오므려서 내미는 [우]였지.) [우]!

1.2 목표 언어를 파악하는 절대적인 근거로서의 모어

앞에서 본 사례와 이 사례의 결정적인 차이는 모어라는 근거의 존재이다. 학습자는 언제나 모어에서 출발해서 목표 언어에 접근할 수 있으며 길을 헤매면 언제든지 모어로 돌아와서 다시 재출발할 수 있다. 거기서 출발해서 그리로 돌아올 수 있는 근거지를 학습자 누구나가 다 가지고 있는 것이다. 학습자는 목표 언어를 모어를 근거로 해서 측정한다. 언제든지 재현 가능한 모어라는 근거가 있으므로 항상 목표 언어와의 거리만 측정하면 된다:

학습자는 그 누구나가 모어라는 근거지를 가지고 있다.

이러한 과정에 많은 시간을 들일 필요는 없다. “몸으로” 고생 끝에 배운 것은 잊지 않는다? 아니, 고생 고생 하면서 배운 언어도 잊어버릴 수 있다는 것은 우리 자신이 더 잘 알고 있을 것이다. 대조언어학적인 접근 역시 “몸으로” 배우는 것이다. 단, 언제나 학습자 자신이 돌아갈 수 있는 “근거로서의 몸”으로 배우고 있다는 점이 비대조언어학적인 방법과 다를 뿐이다. 학습자에게는 모어는 흔들리지 않는 영원한 출발지이자 헤맨 길을 바로잡아 주는 영원한 나침반이다. 목표 언어를 잡아 주는 절대적인 기준이자 인식과 실천의 근거지인 것이다:

학습자에게는 모어는 흔들리지 않는 영원한 출발지이자 헤맨 길을 바로잡아 주는 영원한 나침반이다.

1.3 교재와 교수법의 대조언어학적인 접근

모든 학습자가 가지고 있다면 그것을 이용하지 않을 수 없다. 교사는 학습자의 모어를 알아야 하는 부분은 모어를 키(key)로 주고 교육을 실천하면 된다. 교재 역시 학습자의 모어를 의식화시키며 대조적으로 내용을 엮으면 된다.

한국어의 모음을 “아, 야, 어, 여”와 같은 순서로 가르치는 것은 “a” : “ya”라는 대응으로 글자를 배우기에는 이점이 있어도 학습자는 모음의 개념을 잡을 수 없다. 모음이라고 하는데 “에”는 어디로 가고 “에”는 왜 없는가? “에”나 “애”를 합성모음이라고 부르는 교재가 있는데 그러한 교재에서는 그렇지 않아도 혼동하기 쉬운 음의 차원과 문자의 차원의 혼동이 더더욱 확대되기 쉽

다. 말할 것도 없이 “합성”된 것은 문자의 차원이지만 음의 차원이 아니다. “에”나 “애”는 음의 차원에서는 어디까지나 순수한 단모음이다.

그리하여 이러한 모음의 도입 하나만 보아도 대조언어학적인 접근은 달라진다:

[그림 1] 일본어와의 대조적인 단모음의 도입

金珍娥(2005:25) “NHK 텔레비전 <안녕하십니까?> 한글 강좌” 2005년 4월호

母音 一 単母音

単母音は 8 つあります

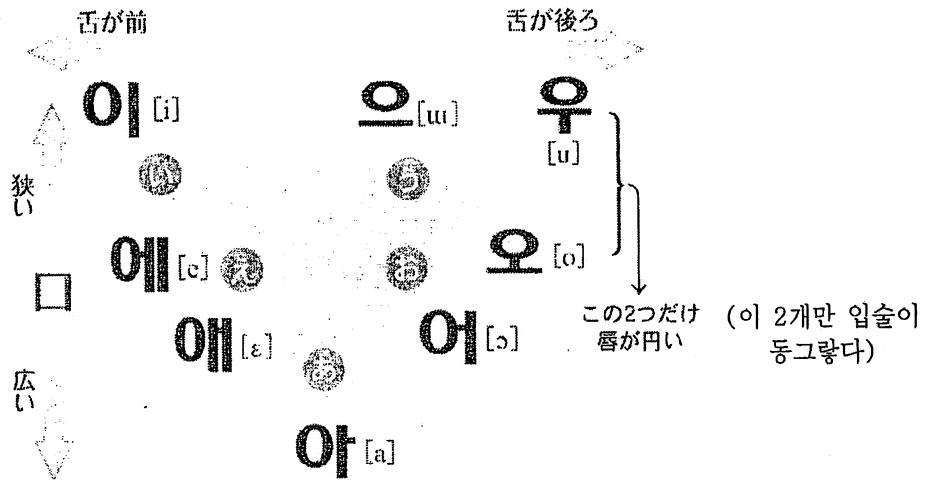
まず母音とそれを表す字母を学びましょう。
日本語の「アイウエオ」に相当する単母音は8つあります。それぞれ、次のような母音字母で表します：

일본어 모음 →	あ	[aア]	口を大きく開けて「あ」
	い	[iイ]	口を横に引いて「い」
	う	[uウ]	唇を閉く突き出して「う」
	え	[eエ]	「え」よりもやや口を狭めて「え」
	お	[oオ]	唇を閉く突き出して「お」
	(あ)	[aア]	「あ」よりは唇を狭めて、 「お」よりは唇を開いて「あ」
	(い)	[iイ]	「い」よりは唇を開いて「い」
	(う)	[uウ]	「う」よりは唇を開いて「う」

학습자는 “모음이란 무엇인가”라는 물음에 대답은 할 수 없어도 - 이 물음에 대해서는 음성학자 사이에서도 다양한 정의가 있을 정도로 어려운 물음이다 - 일본어에서 “a, i, u, e, o”가 모음이라는 것은 기본적으로 인식하고 있다, 혹은 적어도 쉽게 인식된다고 보아도 무방하다. 이 5개를 단모음이라 한다, 이 단모음에 해당되는 것이 한국어에는 다음 8개가 있다 - 수업은 이렇게 진행되고 교재도 그렇게 구성된다. 학습자는 무엇보다도 먼저 지금까지 5모음 체계로 살아 온 자기 자신을 8모음 체계로 고쳐 나가야 됴를 자각한다. 이러한 목적의식적인 학습 역시 대조언어학적인 교수-학습의 근본 자세이다.

위의 그림에서 일본어 모음 “a, i, u, e, o”가 제일 왼쪽 측 기준이 되는 난에 배치되어 있다는 점에 주목하자. 이것은 한국어의 각각 모음이 일본어화자에게는 그렇게 들린다는 것을 표기하고 있는 게 아니다. 일본어화자에게는 이 5개 모음으로 들리는 모음이 바로 8개 있으며 그 8개 모음은 일본어 모음과 어떻게 다른가를 파악하기 위하여 바로 기준으로서 배치되어 있는 것이다. 일본어 모어 화자에게 있어서 일본어의 모음은 아무도 도와 주지 않아도 학습자 자신이 언제든지 재현할 수 있는 근거지인 것이다. 동시에 일본어 모음은 한국어 모음을 측정하는 미터원기[原器]이다.

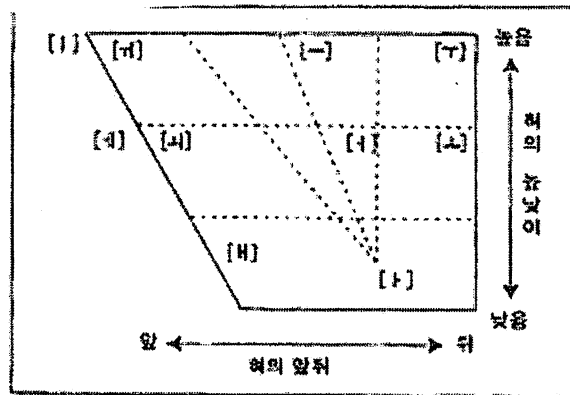
[그림2] 일본어와의 대조로 배우는 모음의 이미지 = 모음 삼각형
 金珍娥(2005:27) "NHK 텔레비전 <안녕하십니까?> 한글 강좌" 2005년 4월호



1.4 한국어 교육의 원리론(原理論)적인 존재로서의 대조언어학적 접근

여기서 참고로 대조언어학적인 접근 없이 단모음을 제시할 경우의 모음도를 보기로 하자. 한국어 표준어 모음 체계는 고등학교 문법 교과서에서는 다음과 같이 기술되어 있다:

[그림3] 한국의 고등학교 교과서에 보이는 한국어의 모음 체계
 서울 대학교 국어 교육 연구소(2002:52) "고등 학교 교과서 문법" 교육 인적 자원부

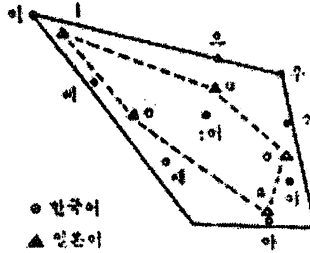


모음 사각도는 모음이 발음될 때 입안에서 혀의 최고점 위치를 간단하게
 도표화한 것이다. 따라서 모음 사각도를 보면, 혀의 높이와 앞뒤에 따른 모
 음의 위치를 알 수 있다.

우선 고등학교 교과서에서 모음 사각도를 제시하고 있는 높은 수준에 감탄을 금할 수 없다. 현
 재는 완전히 이중모음화되었다고 볼 수 있을 [기]와 [니]까지 단모음으로 취급하고 있는 것은 현
 재 언어사실과 거리가 멀지만 어디까지나 규범으로서의 표준어를 제시하고 있다는 점을 감안하면
 납득할 수 있다. 단 [기]를 중설모음으로 취급하고 있는 점은 약간 무리가 있을 것 같다. “없다”
 등 장모음에 나타나는 [기][ə:]를 대표음으로 택한 것 같다. 그런데 문제는 위와 같은 그림은 한
 국어 내부에서의 모음의 상관관계는 알 수 있어도 바로 그 한국어 모음을 통해 학습자는 자기가

혼자서 재현할 수 없다는 점에 있는 것이다. 여기서 이번에는 모음 사각도를 이용해서 한국어와 일본어를 대조해 보자:

[그림4] 한국어와 일본어의 모음
우메다[梅田博之](1983:177) "韓國語의 音聲學的 研究" 螢雪出版社



학습자가 의거할 수 있는 곳이 있다는 것은 이러한 그림 하나만 보아도 확연하다. 학습자는 언제나 자기 안에 있는 모음에서 출발할 수 있다.

한국어 교육에 있어서 왜 대조언어학이 거론되어야 하는가? - 제일 먼저 우리가 제기한 이 물음에 대한 답은 위와 같은 사례 하나만 보아도 우리 앞에 선명하게 나타난다. 한국어 교육에 있어서 대조언어학적인 접근이 필요함은, 대조언어학적인 접근을 이용하면 훨씬 능률적으로 배울 수 있다는, 학습의 편의상 차원의 문제가 아니다. 비모어 학습에 있어서 학습자 자신이 확실히 의거할 수 있는 것이 바로 학습자의 모어이기 때문이다. 이리하여 우리는 대조언어학이 바로 원리적으로 필요함을 알 수 있는 것이다:

한국어 교육에 있어서 대조언어학적인 접근은 원리론적인 존재이다.

대조언어학적인 접근은 적어도 학습자 중심의 교육을 지향한다면 한국어 교육에서는 불가결한 것이다.

2. 언어교육의 본질적인 방법으로서의 대조

2.1 한국어와 일본어의 유형론적=구조적인 친근성

논의를 선명하게 하기 위해서 여기서 일본에서의 영어 교육에 대해서 잠깐 살펴보자. 대다수의 일본어 모어화자에게 영어는 이미 소여(所興)의 것, 즉 미리 주어진, 그것을 불가침의 대상으로서 배우는 존재이다. 주어진 대상은 이러 이러한 의미이며, 이러한 발음과 어휘, 문법으로 이루어져 있다, 이것을 외우라 - 이러한 도식으로 영어는 학습자에게 제기된다. 거기서는 학습자가 표현하고 싶은 것을 영어로는 뭐라고 하는가라는 물음은 원리적으로 세우기 힘들다. 어디까지나 이 영어는 이런 의미라고 일본어로 이해하는, 그러한 물음이 중심이 되는 것이다. 일본어와 영어처럼 그 언어적인 구조가 너무나 다르면 학습자는 대조적인 방법은 엄두도 못 내는 것이다.

그러나 일본어와 한국어처럼 그 언어적인 구조가 서로 유사한 언어일 경우라면 사정은 완전히

달라진다. 한국어에 접하는 학습자들은 초급의 단계에서조차 일본어와 한국어가 어딘지 모르게 가깝다는 것을 문자 그대로 체감한다. 그리고 어느 새인가 일본어의 방식으로 한국어를 생각하게 된다. 바꾸어 말하면 항상 일본어에서 출발해서 한국어를 바라보며 일본어로 생각하고 나서 한국어로 표현하게 되는 것이다. 그리고 중요한 것은 교사가 대조언어학적인 접근을 하든 안 하든 학습자 자신이 대조언어학적인 방법을 의식하게 된다는 점이다. 물론 그러한 자연발생적인 대조의 관점은 언어학적인 뒷받침이 없으므로 취약하다. 그러한 자연발생적인 대조적 관점을 교사가 살려 주어야 한다.

일본어 모어화자의 한국어 오용을 관찰하면 그들 오용의 밑바닥에는 “항상”이라고 할 수 있을 정도로 일본어가 엮여 있다. 학습자는 다 일본어를 기초로 하여 그 일본어를 한국어로 대치한다는 방법을 택하는 것이다. 일본어 모어화자가 한국어를, 한국어 모어화자가 일본어를 학습하기 쉬운 근거는 바로 여기에 있다. 배우기 쉬운 것도 틀리기 쉬운 것도, 일본어와 한국어 사이를 왕래하는데 그 이유가 있는 것이다. 그리고 한국어로 말을 하고 한국어로 쓰고 있는 것처럼 보여도 결국은 당해 표현을 일본어에서는 뭐라고 하는가라는 한 점을 알 수 없으면 그 한국어 표현을 자기 것으로 했다는 실감은 얻을 수 없는 것이다.

2.2 모어가 아닌 언어를 배운다 - 언어 교육의 본질과 대조언어학

이번에는 시점을 바꾸어 모어가 아닌 언어를 배운다는 것에 대한 교육론적인 의의를 생각해 보자. “외국어를 모르는 자는 자기 언어에 대해서도 아무 것도 모른다”는 피테의 말을 빌릴 필요도 없이 이미 많은 선각자들이 외국어 혹은 모어가 아닌 언어를 배우는 의의의 하나로서 자기 자신의 언어를 다시 생각하는 계기가 됨을 거론하고 있다.

피테의 말을 하나만 더 들어 보자: 하늘이 어디로 가도 파랗다는 것을 알기 위해서 전 세계를 돌아 볼 필요는 없다. 그렇다. 아무런 거점도 없이 무작정 무수히 모음 연습을 되풀이시키면서 학습자에게 터득시킬 필요가 없다. 처음부터 모어에서 출발하게 해 주면 되는 것이다. 하늘이 파랗다는 사실, 원리를 제시해 주면 되는 것이다. 그러한 하늘은 바로 학습자 자신이 가지고 있다고.

2006년도에 일본 국제문화포럼에서는 문부과학성 “학력향상거점 형성 사업 - 알기 쉬운 수업을 위한 교원 교과 지도력 향상 프로그램”의 일환으로 “고등학교에서의 외국어 교육의 목표, 내용, 방법에 관한 연구”(이하 “알기 쉬운 수업 프로그램”이라 함)라는 연구를 진행하고 있다. 그 연구 과정에서 고등학생이 한국어를 배우는 의의를 다음과 같이 도식화하였다:

- (1) 타자의 발견 (2) 자신의 재발견 (3) 연계의 실현

(1) 학습자인 일본의 고등학생은 한국어라는 언어에 접함으로써 한국어, 한국, 한국인이라는, 자신과는 다른 새로운 존재를 발견하게 된다. 그럼으로써 (2) 자기 자신과의 차이를 인식한다는 것은 바로 자기 자신을 보게 됨을 의미한다. 그리고 언어를 배움으로써 새로운 타자와 자신이 언어로 연계됨을 실현하게 된다. 이것이 단순하나마 고등학생들의 한국어 학습의 의의를 도식화 =

구조화한 것이다. 이러한 단순한 구조 안에 이미 자신과 타자(他者)를 비교, 대조한다는 계기(Moment)가 숨어 있음을, 그것도 본질적인 계기로서 존재하고 있음을 알 수 있는 것이다. 학습자는 타자를 대상화함으로써 자기 자신도 대상화한다. 한국어라는 언어를 대상화함으로써 일본어를 객체적인 존재로서 대상화하게 된다. 여기서 잊어서는 안 될 것은 자신과 타자가 다르다는 것은 어디까지나 출발점이지 결코 귀착지가 아니라는 점이다. 결국 너와 나는 다르다 - 이러한 명제로 끝나는 것은 외국어 교육도 아니고 국제 교류도 아니다. 자기 자신과 다른 타자가 이 세계에 존재한다는 것, 그것이 모든 것의 출발점인 것이다. 차이에 주목하지 않으면 동일성도 보이지 않는다. 언어에서도 그렇고 문화에서도 그렇고 사람에게 있어서도 역시 그렇다. 자, 여기서도 우리는 차이에 주목한다는 대조적인 계기를 본질적인 것으로서 인식하게 되었다. 언어 교육의 의의 그 자체 속에 대조라는 계기가 근본적인 계기로서 자리 잡고 있는 것이다. 바꿔 말하면 대조언어학적인 접근은 언어 교육의 교육이라는 측면에서도 그 근간에 자리를 차지하고 있는 것이다.

2.3 언어는 도구에 불과한가? - 언어 그 자체를 보고 생각하는 언어 교육으로

언어는 커뮤니케이션의 도구이다 - 이러한 사고방식은 언어 교육에서는 상당한 힘을 가지고 있음을 우리는 알고 있다. 언어가 도구임은 인정하자. 그런데 과연 언어는 도구로 끝나는 존재일까? 더 정확하게 문제를 세워 보자. 언어 교육에서 언어는 도구로 끝나는 존재일까?

생각해 보자. 예를 들면 고등학교나 중학교의 생물학은 생물에 대해서 생각한다. 천문학은 천문에 대해서 생각한다. 사회학은 사회가 무엇인가도 생각할 것이다. 그렇다면 언어 교육의 시간에는 과연 언어가 무엇인가를 생각하고 있을까? 개개인의 교사의 노력으로 그러한 물음에 대해 생각하는 수업은 있을 것이다. 그러나 적어도 일본의 영어 교육이나 국어 교육에서 그러한 과제가 얼마만큼이나 실천되고 있는가를 볼 때, 영어 교육자들의 많은 노력이 있음에도 불구하고 “커뮤니케이션의 도구”라는 관점에 중점이 있음은 부정할 수 없을 것이다. 일본의 영어 교재에는 언어 그 자체를 생각하게 하려는 노력은 충분히 알 수 있다. 그러나 일본의 영어 교육의 지배적인 사상은 역시 도구로서의 영어라는 점에 있다는 감을 금할 수 없다.

우리가 생각하는 한국어 교육은 그러한 언어관에 만족하지 않는다. 한국어 교육에서 한국어를 단순한 도구로서 취급할 것이 아니라 일본어화자가 한국어를 배움으로써 한국어와 일본어의 유사성과 차이성을 봄으로써 언어 그 자체를 대상화하여 생각하는 체험으로서 설정하며 더 나아가서 언어란 무엇인가, 인간에게 언어는 어떤 존재인가 - 그러한 문제들에 육박하는 계기로 삼을 수 있을 것이다.

3. 대조적인 방법을 지향하는 한국어 교육

3.1 일본에서의 한국어 교육의 역사적 배경 - 언어 전쟁 속의 한국어

일본의 한국어 학습은 근세 조선어 학습서인 “交隣須知”를 쓴 유학자 아메노모리 호슈[雨森芳洲](1668-1755)에게 그 근원을 찾을 수 있다. 호슈가 활약한 쓰시마[對馬]에서 일어난 한국어 학습은 근대 메이지[明治] 시대에 들어서면서 외국어 학습의 주류는 되지 않았으며 어디까지나

방류였다. 근대 일본어 외국어 학습은 기본적으로는 영어, 독일어, 불어 등 구미의 언어가 주된 대상이었던 것이다.

근대 일본의 지식인들은 사서오경은 물론 외국어도 배웠다. 모리 오가이[森鷗外](1862-1922)는 독일어와 네덜란드어를 배우고 독일에 유학을 갔다. 나쓰메 소세키[夏目漱石](1867-1916)는 영어를 배웠으며 영국으로 유학을 갔다. 유학을 못 간 아쿠타가와 류노스케[芥川龍之介](1892-1927)는 서양 서적을 취급하는 서점 “마루젠”[丸善]을 다녔다. 평론가 가토 슈이치[加藤周一](1919-)는 “일본문학사 서설”에서 “마루젠[丸善]이 아쿠타가와를 만들었다”고까지 하였다. 서양 문물을 자기 것으로 만드는 것, 그것이 근대 지식인들의 근간을 이루는 영위였던 것이다.

한편, 일본의 근대에는 일본 국내에 존재하는 일본어 이외의 언어들을 공교육에서 배척함으로써 사실상 억압하는 길을 걸어왔다. 아이누어, 기리야쿠(Giriyak)어 등의 민족어가 그것이다. 아울러 일본어의 방언 역시 학교 교육에서 배척되었다. 일본의 초등학교 교과명으로 탄생한 “국어”라는 개념은 이리하여 일본제국주의를 지탱하는 국가의 언어로서 완성되어 갔다.

현 동경외국어대학의 전신인 동경외국어학교에 설치된 조선어과도 일본의 식민지 정책의 완성 과 함께 폐지되었다. 동경외국어대학에 다시 조선어과가 설치되는 것은 1977년을 기다려야 했다.

아주 도식적으로 말한다면 일본이 제국주의로서의 길을 걸어오는 데 있어서 “국어”에 의한 국내 통괄은 교육의 하나의 근간을 이루는 것이었을 것이다. 동시에 서양 제국주의에 배우는 언어의 교육 역시 불가결의 요소였다. 한국어 교육은 그러한 큰 흐름 속에서 이루어진 교육이었다. 한국어 교육에는 이리하여 바람직한 측면과 그렇지 않은 측면이 존재하고 있음을 인정하지 않을 수 없다.

근대 일본의 언어 교육의 근간이 하나는 “국어”이며 하나는 구미의 언어들이었음을 보았다. “외국어”라고 하면 사실상 영어를 비롯한 구미의 언어를 가리키게 된 것도 이러한 역사적 조건에 기인된다. 서양의 문물을 자기 것으로 만든다 - 그러한 목적은 당연히 언어 학습의 방법도 규정하게 된다.

메이지[明治] 이래의 언어 교육의 기본적인 핵은 책을 읽는 데에 있었다. 책을 공부하고 책으로 배우는 방법이었다고 할 수 있다. 거기에는 기본적으로 살아 있는 외국인의 모습은 볼 수 없다. 외국어 학습의 목표는 책이었지 사람이 아니었던 것이다. 사실상 구미인을 가리키는 외국인과의 만남 그 자체가 일반인에게는 거의 있을 수 없는 것이었다는 것도 그러한 교육 방법을 지탱하는 조건이었다.

3.2 일본 한국어 교육의 현 단계 - 언어 교육에서의 “사람”의 발견

그런데 21세기를 맞이한 지금, 일본의 한국어 학습의 양상은 어떻게 달라졌을까? 한국어 학습의 양상은 무엇보다도 학습자의 폭발적인 증대라는 사실에 나타나 있다. 일본에서의 한국어 학습자의 증대는 이미 많은 논고들이 말해 주고 있다.¹⁾ 2005년보다 2006년에 학습자가 대학에서는 약간 줄어들었다는 것이 신문보도가 될 정도로 한국어 학습의 확대는 폭발적인 것이었다. 20년, 30년이라는 큰 안목으로 볼 때, 한국어 학습이 확대되는 것은 기본적인 추세이지 결코 일시적인

1) 국제문화포럼(2005)의 조사에는 한국어 학습자의 증대가 확실히 나타나 있다.

봄이 아니다. 무엇보다도 이웃나라라는 지리적인 조건, 한국과 일본의 경제적, 문화적인 관계, 한국의 경제적, 문화적인 성장, 그 모두가 한국어 학습의 필연적인 확대를 지탱하고 있다. 하루에 10000명 이상이 한국과 일본 사이를 왕래하는 시대, 그러한 시대에 한국어 학습이 활발화되지 않을 수 없는 것이다.²⁾

이러한 현실적인 조건은 한국어 교육에 대한 요구를 완전히 바꿔 놓았다. 메이지[明治] 이래 책으로 공부하였던 언어 학습이 책뿐만 아니라 사람을 상대로 하는 언어 교육으로 시대가 요구하고 있는 것이다.

오늘날 한국어는 “안녕하세요?”라고 말을 걸면 “안녕하세요!”라고 대답이 돌아오는 언어가 되었다. 30년 전에는 “안녕하세요?”라는 말을 배워도 그 말을 주고 받을 기회조차 없었던 것이다. 학습자가 “안녕하세요?”라고 말을 걸면 “안녕하세요!”라고 대답이 돌아오는 기쁨을 맛본다. 이 사실이 의미하는 무게를 간과해서는 안 된다. 자기가 배운 언어로 모르는 타인과 한 순간이라도 마음이 통하는 순간을 맛보는 것이다. 이러한 기쁨을 메이지[明治] 이래 언어 교육은 얼마나 체험하였을까? 말하기 교육에 비중을 두게 된 것은 이렇게 보편화된 영어 교육에서조차 그다지 오래된 일은 아니다. 한국어 교육은 학습자가 배운 언어로 마음과 마음이 통하는 순간을 맛볼 수 있는 언어 교육을 지향할 수 있는 것이다. 일본 국내에서도 특히 대도시라면 그러한 경험을 충분히 할 수 있다. 한국어는 언어가 커뮤니케이션의 도구라는 사실을 학습자가 처음으로 실감할 수 있는 언어인 것이다. 말이 통하지 않을 때는 뭐라고 하는가? 말을 못 알아들었을 때에는? 그러한 실제 담화론적인 물음이 한국어 교육에는 담겨져야 한다. 말을 못 알아들었을 때에 “네?”라고 한다는 사실, 이러한 사실은 메이지[明治] 이래의 언어 교육에서는 관심사도 아니었던 것이다. 살아 있는 사람을 상대로 하는 언어 교육이라는 의미에서 한국어 교육은 기존의 언어 교육의 양상을 근본에서 뒤흔드는 계기를 내포하고 있다. 인간에게 언어란 무엇인가, 언어가 통한다는 것은 어떤 것인가, 통하지 않는다는 것은 어떤 것인가, 왜 언어로 인간과 인간이 서로를 전달할 수 있는 것인가, 나의 언어와 그 사람의 언어는 어디가 어떻게, 그리고 왜 다른 것인가, 민족과 언어의 관계는? - 언어에 대한 이러한 본질적인 물음에 학습자가 나날이 대할 수 있는 계기를 한국어는 가지고 있다.

3.3 “한글”의 충격 - 언어음과 문자, 그리고 “쓴다”는 영위의 재발견

언어가 인간에게 무엇인가라는 본질적인 물음뿐만 아니라 인간의 “쓴다”는 영위, 언어와 문자, 혹은 언어음과 문자에 대해서도 본질적인 물음을 던질 수 있는 계기를 한국어 학습은 가지고 있다. 바로 “한글”이라는 문자의 존재가 그것을 가능케 하는 것이다. 한글은 그 구조상 일본어화자가 일반적으로 접하는 문자와는 결정적으로 다르다. 단음문자이면서도 음절문자라는 성격은 학습자에게 언어음과 문자의 관계를 생각하게 하는 결정적인 기폭제가 된다. 예를 들면 “書かない”(쓰지 않는다), “書きます”(씁니다), “書く”(쓴다)와 같은 일본어 용언의 활용을 “각-아-나이”, “각-이-마스”, “각-우”와 같이 한글로 표기해서 가르쳐 보면 교사는 일본어 화자들의 충격을 충분히 알 수 있을 것이다.³⁾ 동사 “각-우”가 자음어간의 용언이라는 것을 시각적으로 확인할 수 있

2) 일본에서의 한국어 교육의 역사와 활성화에 대해서는 노마[野間秀樹]·나카지마[中島:](2005ab) 참조.

3) 金珍娥(2005:6월호42-43;12월호18-19)에서는 이러한 양상을 용언 활용의 도입 부분에서 보여 주고 있으며 텔레

는 한글이라는 문자 체계는 일본어화자들에게 “가나”와 한자, 로마자와 전혀 다른, 압도적으로 선한 문자 체계인 것이다. 언어란 무엇인가라는 물음뿐만 아니라 문자란 무엇인가, 언어음이란 무엇인가라는 물음까지도 한국어는 학습자들에게 안겨 주는 것이다. 4)

한국어 교육은 이리하여 일본어화자들에게 있어 수많은 언어 교육과는 결정적으로 다른 계기를 내포하고 있다는 것을 알 수 있을 것이다.

3.4 현 단계 한국어 학습이 요구하는 교육 방법론의 혁신

위에서 말한 한국어 교육의 현 단계의 성격을 학습의 관점에서 다시 정리해 보자:

- (1) 한국어 학습은 교육에 책을 읽는 것뿐만 아니라 실제로 사람이 말을 하는 것을 요구한다.
- (2) 한국어 학습에서는 학습자가 한글이라는 문자 체계와 직면하게 된다.

기존의 외국어 교육과 다른 이러한 한국어 학습의 현 단계는 기존의 언어 교육의 방법 자체의 혁신을 요구한다. 즉 책을 읽는다는 것은 미리 주어진 대상을 일방적으로 받아들이는 학습이다. 거기서는 교육에서 의식적으로 도입하지 않는 한 대조언어학적인 방법은 택하기 어렵다. 학습의 주된 작업이 미지의 대상의 해독(解讀)이라는 성격이 짙어지기 때문이다. 그러나 사람과 사람이 대하는 장면에서는 그러한 해독적인 요소가 있다 하더라도 일방적으로 받아들이는 해독은 아니다. 무엇보다도 생각하는 주체=말하는 이가 존재한다. 거기에는 학습자 자신이 말하고 싶은 무엇인가가 있는 것이다. 그리고 결정적으로 중요한 것은, 그 말하고 싶은 무엇인가는 맨 먼저 바로 학습자 안에서 학습자의 모어로 제기된다는 사실이다. 우리가 대조언어학적인 방법이 원리적인 존재이며 한국어와 일본어라는 관계에 있어서는 더더욱 그렇다고 인정해야 하는 이유가 바로 여기에 있는 것이다. 모어가 아닌 언어로 학습자가 말을 하는 언어장(言語場 linguistic field)에서는 모어에서 출발하여 목표 언어로 향하는 이러한 원리적 구조가 존재한다. 5)

한글이라는 문자가 언어 교육에 가져다주는 계기 역시 간과해서는 안 된다. 구조가 근본적으로 다른 문자와 학습자가 직면하게 된다는 것은 필연적으로 자기가 평소 사용하는 문자와 학습하는 문자를 학습자 자신이 대조하게 된다. 소리와 문자를 둘러싼 모든 것들을 학습자는 문자 체계의 대조라는 방법으로 접근하게 되는 것이다. 한글이라는 문자가 가지는 이러한 대조언어학적인 계기는 언어 교육에서는 아직 충분히 의식화되지 않고 있는 것 같다. “書かない”(쓰지 않는다)를 “가-

비전 방송에서는 용언 활용 도입의 전면적으로 전개하였다. 거기서는 “어기”(語基)라는 관점에서 한국어와 일본어의 용언의 활용을 보면 어떻게 되는가를 알 수 있다. 이것은 하나의 개념에서 두 가지 언어의 양상을 보는 대조 언어학적인 방법이다. 물론 이러한 대조적인 방법으로 한국어의 용언 활용을 도입하는 것은 대학의 수업에서는 노마[野間秀樹]가 1989년 경부터 실천해 왔지만 교재로서는 교사 연수용 교재인 노마[野間秀樹](2004)에 보일 뿐, 기존의 교재에는 거의 없는 것 같다. 여기론은 고노[河野六郎](1955, 1979) 등에서 고노[河野六郎]에 의해 확립되어, 한국어 문법을 철저하게 체계화한 획기적인 교재였던 간노[菅野裕臣](1981) 이래 일본에서는 널리 알려진 교수법이다. 여기에 관해서는 權在淑(1995:78-83), 노마[野間秀樹](2000:63-68), 노마[野間秀樹]·무라타[村田寛]·김진아[金珍娥](2004:92-97) 등을 참조.

4) 문자에 관해서는 고노[河野六郎](1994)의 문자론이 한글을 포함한 문자 일반에 대해 깊은 사고를 보여 준다.
5) 언어장(言語場, linguistic field)에 관해서는 Noma(2005), 노마[野間秀樹](2006a) 참조. 언어장 안에서의 언어라는 관점에서 대조 언어학적으로 언어를 보는 것도 중요한 작업이다. 언어행동론은 언어장 이론의 하나의 분야라고 생각할 수 있다. 오고시[生越直樹](2002)에서의 한일 대조론은 그 전형적인 예이다. 언어장에서의 언어행동의 하나로서 가와구치[川口義一](2006)에 보이는 “당연성”과 같은 논의도 앞으로 더 정밀하게 추구되어야 할 과제의 하나이다.

카-나이”로밖에 분석하지 못하는 문자 체계에 살았던 화자가 “각-아-나이”라는 분석에 다다른 순간의 의의를 우리는 진지하게 받아들여야 한다. “가카”가 “각아”가 되는 순간은, 학습자가 자신의 모어로 표현하는 모든 사상을 지탱하는 음절구조를 그 가장 작은 단위에서 근본적으로 파괴하는 사건이다. 이것을 비유적으로 말한다면, “과거”의 선어말어미는 “었”이라고 믿고 아무런 의심을 가지지 않았던 한국어 모어화자가 <한국어의 “과거”는 “-ㅁ-”이라는 형태로 나타낸다>는 분석을 처음으로 접했을 때의 위화감이나 충격과도 비슷할 것이다. 외국의 학자들 사이에서는 그러한 분석이 얼마든지 있을 수 있는 것이다. 문자가 가지는 힘은 우리가 생각하는 것 이상으로 모어화자들의 사고방식에 영향을 미친다. 단독으로는 발음할 수 없는 “-ㅁ-”이라는 형태를 꺼낸다는 것은 모어화자에게는 도저히 용납할 수 없는 세계인 것이다. 일본어의 세계에서는 물론 “각-”이라는 분석도 못하고 발음도 못한다. 한글의 세계는 언어음과 문자를 둘러싼 많은 것들을 근본에서 생각하게 하는 그러한 충격적인 세계이다.

이리하여 현 단계의 한국어 학습은 원리적으로 대조언어학적인 접근을 요구하는 것이다.

4. 한국어 교육의 대조언어학적인 실천

발음에 관한 대조언어학적인 실천의 예를 1장에서 보았다. 여기서는 어휘 교육과 문법 교육, 담화 교육에서 대조언어학적인 실천의 예를 보자.

4.1 한국어 어휘 기술과 어휘 교육에서의 실천

어휘 교육은 대조언어학적인 방법이 주류를 이루고 있는 영역이자 가장 오래 된 분야라고 할 수 있다. 그것은 2언어 사전이라는 형태에 나타나 있다. 사전이야말로 가장 고전적인 대조언어학의 요람이다. 단 그것은 어디까지나 원리적으로 대조라는 방법에 의거하였다는 점에서 고전적이라고 할 수 있는 것이다.

소위 국어사전까지 포함해서 사전에서 흔히 사용되는 paraphrase라는 방법은 어떤 표현을 다른 표현으로 대치하는 방법인데 그것은 바로 두 가지 표현을 대조하는 것임에 불과하다. 무릇 언어의 일부분에 언어의 다른 일부분을 갖다 댄다는 것 자체가 원리적으로는 대조적인 방법인 것이다. 2언어 사전은 2가지 언어를 그런 의미에서 대조한 것임에 틀림없다.

현재 우리가 접할 수 있는 한국어-일본어 사전에서도 대조적인 관점은 많이 도입된 바 있다. 다음은 유타니[油谷幸利] 외(1993:1370)에 보이는 대조표의 예이다:

okasii	waraeru (笑える)	우습다	원숭이 흉내를 내니까 우습다.
	henda (変だ)	이상하나	옆방에서 이상한 소리가 들린다.

(원저의 표를 약간 수정)

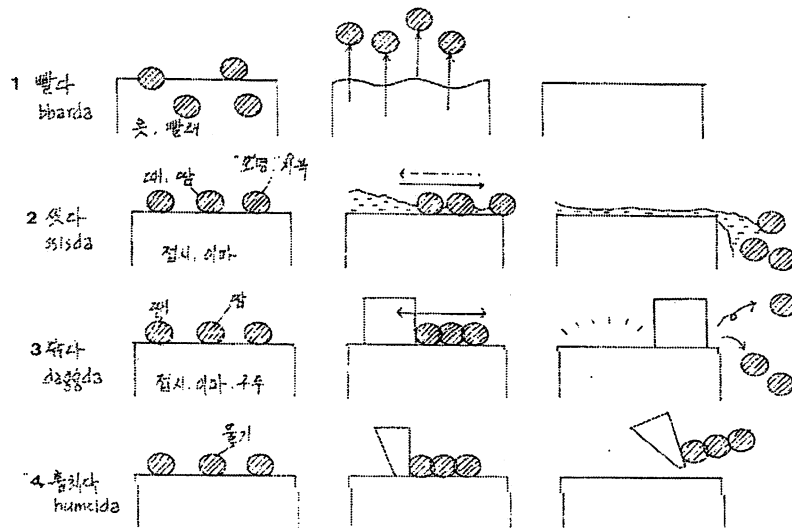
하나의 표제어에 여러 가지 번역어를 주고 끝나는 고전적인 사전에 비해 이러한 대조표가 학습자에게 주는 효과는 일목요연하다. 일본의 한국어학에서는 어휘에 대한 획기적인 연구라 할 수 있는 우메다[梅田博之](1976)는 한국어의 기본적인 어휘의 의미 기술을 시도하였으며 그 기술 여기저기에 일본어와의 대조적인 관점이 담겨져 있다. 한국어 어휘 기술에 대한 연구에서 아직

이 연구를 능가하는 것은 나타나 있지 않다.⁶⁾

일반적으로 일본의 한국어 어휘 연구는 많은 적든 그 기술에는 대조적인 관점이 담겨지게 되는 경향이 있다. 이것은 결국 일본어에서는 어떠한가라는 물음에 대답하지 못한다면 그 기술은 일본어 모어화자들에게는 어딘가 격화소양, 신발을 신고 발바닥을 긁고 있는 노릇으로 끝나 버리는 것이다. 반대로, 한국어의 “사전” = 일본어 “ziten”과 같은 대응관계가 얻어진다면 그러한 일대일적인 대응만 보여 주면 된다. 거기에 그 대응 관계로 보였던 것이 일본어에는 “ziten”[辭典]도 있고 “zisyo”[辭書]도 있다는 식으로 무너지게 되면 본격적인 대조 연구의 관점이 활동을 하기 시작하게 되는 것이다.

덧붙여 말해 두거니와 어휘 기술의 연구와 교육이 언제나 언어를 통해서만 이루어지는 것은 아니다. 이 점은 확실히 언급해 두어야 할 것이다. 예를 들면 일본어의 “arau”(洗う)라는 동사에 해당되는 한국어 동사에는 “씻다”, “빨다”, “감다” 등이 있는데 각각의 동사가 나타내는 동작을, 제거할 때의 매체, 제거되는 대상, 제거되는 장소와 같이 도식(스키마)를 제시하면서 대조하는 방법도 있을 수 있다:

[그림] 노마[野間秀樹](1984:5) 동사 “빨다”, “씻다”, “대다”, “훑치다”



4.2 대조 어휘론에서 대조 문법론으로 - 교육 실천에 살리는 어휘와 문법의 상관구조

단어는 “가다: iku(lit. 가다)”처럼 단지 단어만을 “대조”해도 언어 교육에서는 실질적인 성과를 거의 올릴 수 없다. 특히 용언의 경우에는 그렇다. 용언은 체언류 등 다른 실사(content word)와의 결합 즉 단어결합⁷⁾의 대조를 상정해야 “어휘의 대조”의 진가를 알 수 있다.

여기서 동사 “가다”를 예로 단어결합과 그 단어결합이 아스펙트(Aspect)형 “-고 있다”형과 “-아/어 있다”형을 취할 수 있는가, 그리고 일본어 아스펙트형인 “-teiru”형을 취할 수 있는가, 취할 수

6) 다른 언어와의 대조라는 관점은 없으나 임흥빈(1999)은 그러한 어휘론이 담겨진 성과의 하나이며 홍재성 외(1996)은 통사론적인 관점에서 어휘에 접근한 큰 성과의 하나이다.

7) 단어결합이란 러시아어 “slovochetanie”의 번역어이다. 영어의 번역어로서 정해진 것은 없으나 word-combination이라는 번역어를 일부 연구자들이 사용하고 있다. collocation과는 다른 존재이다. 한국어의 단어결합에 관해서는 趙義成(1997), 노마[野間秀樹](2002b)를 참조.

있는 경우, 그 “-teiru”형이 “-고 있다”형과 “-아/어 있다”형, 어느 쪽의 의미가 되는가를⁸⁾ 보자. 아스펙트형의 유무는 단수 주체, 단수 동작이라는 조건의 유무이다:⁹⁾

<단어결합>		<“-고 있다”형과 “-아/어 있다”형의 유무, “-teiru”형의 유무와 그 의미>		
현지에 genti-ni lit:(현지에)	가다 iku (가다)	가고 있다 -	가 있다 itteiru	
학교에 gakkoo-ni lit:(학교에)	공부하러 benkyoo-ni (공부에)	가다 iku (가다)	가고 있다 -	가 있다 itteiru
한국어 교육의 길을 kankokugo kyooiku-no miti-o lit:(한국어 교육의 길을)	가다 iku (가다)	가고 있다 -	- -	
한국에 kankoku-ni lit:(한국에)	유학을 ryuugaku-ni (유학에)	가다 iku (가다)	- -	가 있다 itteiru
?이번 추석에 kondo-no obon-wa lit:(이번의 추석은)	고향에 kokyoo-ni (고향에)	가다 kaeru/iku (돌아가다/가다)	-	가 있다 itteiru
그 에기에 sono hanasi-ni lit:(그 에기에)	납득이 nattoku-ga (납득이)	가다 iku (가다)	- -	- itteiru
항아리에 kame-ni lit:(항아리에)	금이 hibi-ga (금이)	가다 hairu (들어간다)	(가고 있다) (haitteiru)	가 있다 haitteiru

위의 든 예를 보아도 “가다: iku(lit. 가다)”와 같은 단어의 일대일적인 대조의 한계를 알 수 있을 것이다. 이런 예들은 단어, 특히 격지배를 보이는 용언류는 단어 단독으로 제시할 것이 아니라 적절한 단계에서 단어결합의 형태로 제시하여야 한다는 것을 의미한다. 단어결합은 통사론적인

8) 일본어 “-teiru”형은 동작의 계속 즉 진행과 동작의 결과의 계속 즉 결과 상태의 두 가지 의미를 실현한다.

9) 아스펙트형의 유무는 동작의 주체가 복수의 경우와 단수의 경우에 차이가 있을 수 있다. “그 친구는 한국에 유학을 가고 있어요.”는 부자연스러우나 “최근에 네 친구들이 한국에 유학을 많이 가고 있어요.”처럼 복수 주체가 되면 “가고 있다”형이 가능해진다. 복수 주체, 복수 동작의 아스펙트에 관해서는 노마[野間秀樹](1993:27-33) 혹은 노마[野間秀樹](2002a:228-233) 참조.

단위이며 아스펙트는 형태론적인 문법 범주이다. 그렇다면 이것은 이미 어휘의 대조를 넘어서서 어휘의 형태-통사론적인 대조가 되어 있는 것이다. 위의 예에서는 단어결합의 유형마다 아스펙트론적인 양상이 달라짐을 알 수 있다. 이 사실이 의미하는 바는 기존 연구에서 흔히 “동사의 아스펙트”라고 믿어 왔던 것이 사실은 “동사 단어결합의 아스펙트”였다는 것을 우리에게 보여 주는 것이다. 더 나아가서 동사의 문법 범주로 기존에 문법이 믿고 있었던 것들은 사실은 동사를 핵으로 하는 “동사 단어결합의 문법 범주”였던 게 아닐까라는 추측에 다다르게 된다.

동사 단어결합은 위와 같은 아스펙트의 형태론적인 양상뿐만 아니라 그 많은 문법론적인 범주에 영향을 미친다. 위에 각각의 예에 나타나는 동사 “가다”를 “가서”라는 접속형 즉 부동사형(converb)으로 형태를 바꾸어 보자. 그러면 그 뒤에 나타나는 상위절과 종속절의 기능이 저절로 정해지는 것을 알 수 있을 것이다. “-아서/어서”라는 형태 즉 “가서”라는 형태에는 “동작의 선행”, “원인”, “동작의 양태” 등 몇 가지 기능이 있는데 그 중 어느 기능을 담당하게 되는가를 “항아리에 금이 가서”라는 단어결합의 부동사형만 보아도 거의 그 기능을 알 수 있는 것이다. “항아리에 금이 가다”라는 단어결합에서 “항아리에 금이 가서”라는 형태를 만든 순간에 이 “해서”절은 대부분의 경우에 “원인”의 의미를 실현하게 된다 - “항아리에 금이 가서 못 쓰게 됐어.” 일본어에서도 마찬가지다. “kame-ni hibi-ga haitte”, “kame-ni hibi-ga haitte tukaenaku nattayo”. “현지에 가서”라면 “현지에 가서 상담하자.”처럼 그 대부분의 경우에 “가서”의 기능은 “동작의 원인”이 된다. 동사를 중심으로 이루어지는 단어결합과 아스펙트, 부동사형, 절의 기능 등 여러 가지 문법적인 성격과의 관계에 대해서는 노마[野間秀樹](2002b), Noma[野間秀樹](2005:58-65), 노마[野間秀樹](2006a:100-108)를 참조. 거기서는 단어의 형태론을 넘어서서 단어결합의 형태론(*morfologija slovosochetaniija*; word-combination morphology)이라는 사고방식이 필요함을 논의하고 있다. 대조연구에서도 단순한 어휘 항목의 대조뿐만 아니라 이러한 확대된 시야에서 대조할 필요가 있으며 언어 교육에서도 마찬가지로 그러한 대조연구에 입각한 교육을 지향하여야 한다. 복수 언어의 어휘를 대조하는 대조 어휘론(contrastive lexicology)이라는 것이 가능하면 아마 이러한 방향에서도 큰 가능성을 찾을 수 있을 것이다.

이 새로운 대조 어휘론의 기본은, 대조를 하되 단순히 어떤 item을 대조하는 것이 아니라 단어가 살아 숨쉬는 자리에서 단어를 직시하려는 사고방식이다. 거기서 보려고 하는 것은 사전처럼 표본으로서 취급된 어휘 항목이 아닌 단어가 원래 있던 자리에서 단어를 보는, 어휘의 참된 모습이다. 여기서 우리가 명심해야 할 것은 어휘 항목으로서 취급되는 단어는 실제 언어장에서 이미 추상한 존재라는 점이다.¹⁰⁾ 추상한 존재끼리 대조를 시도해도 그것이 언어학적인 개념 같으면 몰라도 하나의 단어인 한, 현실에서 유리된 대상을 가지고 놀게 되는 위험성을 배제할 수 없다. 어휘는 앞으로 실제 언어장에 나타난 담화와 텍스트 안에서 단어가 어떻게 움직이는가 하는 점까지 관찰해 나가야 할 것이다. 그리고 그것은 바로 언어 교육에 직결되는 연구가 되는 것이다. 학습자에게 필요한 것은 표본으로서의 단어가 아니라 실제 담화와 텍스트 안에서 존재하는 단어이기 때문이다.

그러한 방향을 지향하는 새로운 모색으로서 일본어의 동사 “noru”(乗る)와 한국어 동사 “타다”를 대조한 安根姫(2004)를 들 수 있다. 거기서는 단순히 어휘 항목으로서의 “noru”와 “타다”를 대조하는 게 아니라 각각의 동사가 실제 언어사실에 나타난 통사적인 양상까지 시야에 넣어 대조

10) Noma[野間秀樹](2005), 노마[野間秀樹](2006a)에는 단어 내부의 형태를 문제로 삼은 형태론이 실제 언어장 안에서의 형태론을 지향해야 한다는 논의가 있다.

하고 있다. 예를 들면 한국어 “(차를/차에) 타다”(乘る)의 부동사형인 “타고”형은 상위절의 동사가 나타내는 동작이 어떤 식으로 행해지느냐는 동작의 양태를 나타내는 걸, 즉 양태절로서 나타날 경우가 압도적으로 많다는 사실을 일본어와 대조하면서 논의하고 있다. 이러한 시도는 어휘를 단지 어휘 항목으로서만 다루는 것이 아니라 실제 텍스트에서 어떻게 사용되는가라는 실제 언어 장 안에 존재하는 어휘의 양상을 보려고 한 것이다. 安垠姬(2006)는 텍스트 안에서 형용사가 보이는 실제 모습으로 접근하려고 한 시도이다.

4.3 문법에서의 대조의 실천

문법의 대조는 대조언어학이 대조문법에서 시작되었다는 역사적인 경위를 보아도 대조언어학의 큰 관심사였다. 유형론 연구에서도 문법은 여전히 중심적인 테마의 하나이다.¹¹⁾ 한국어와 일본어의 대조 연구 역시 문법은 연구자들이 즐겨 다루는 과제였다. 그러나 그러한 연구 성과들이 한국어 교육에 얼마나 효과적으로 기여했는가 하면 아직 출발 단계라고 하지 않을 수 없다.

여기서는 “한국어와 일본어의 차이에 주목해서 배울 수 있다”고 표방한 중급용 교재인 노마[野間秀樹]·金珍娥(2004)에서 몇 가지 예를 들어 보자.

다음은 노마[野間秀樹]·金珍娥(2004:124)에 보이는, 일본어의 “-sasete itadaku”라는 겸양 표현을 한국어에서 어떻게 표현하는가를 보여 주는 그림이다. 기존의 한국어 문법 교육에서는 “해드리다”는 이리이러한 의미이다 라는 식으로 가르쳐 왔다. 역으로 일본어의 어떤 표현이 한국어에서 어떻게 된다는 방향으로 대조적으로 가르치는 교재는 “-sasete itadaku”와 같은 경우에는 거의 없었을 것이다:

일본어:	한국어:
	(화자가) 해 드리다 -site sasiageru
(화자가) -sasete itadaku	(화자가) 하겠다 -suru
	(청자, 제삼자가) (저한테) 시켜 주신다 -sasete kudasaru

11) 목적의식적인 대조연구의 원혼의 하나로 들 수 있는 Mathesius(1936)는 영어와 체코어의 대조언어학의 저작이었다. 거기서는 기능 syntax 즉 문법이 아주 큰 관심사로 보인다. 그리고 Di Pietro(1971)의 제목 “*Language Structures in Contrast*”에 전형적으로 나타나 있듯이 언어 구조의 대조는 대조언어학의 가장 큰 관심사였다. 영어의 “I have read the book.”(나는 책을 읽었다)와 독일어 “Ich habe das Buch gelesen.”을 비교하고 영어의 부가 의문 “He has read the book, hasn't he?”와 “nicht wahr?”이라는 device를 사용하는 독일어의 부가 의문 “Er hat das Buch gelesen, nicht wahr?”을 대조하는 등, 특히 문법적인 구조의 대조가 구미에서도 활발하게 이루어졌다. 영어와 독일어의 대조인 Kufner(1962), 영어와 이탈리아어의 대조 Agard & Pietro(1965)를 비롯한, Chicago대학 출판부에서 출판된 Ferguson이 편집한 “*Contrastive Structure Series*”는 이미 고전적인 논지가 되었다. Lehmann ed.(1978)와 같은 유형론적인 논고들 역시 문법이 아주 큰 관심사였다.

위의 예는 일본어의 어떤 형태를 기준으로 대조적으로 제시하는 방법이다. 또한 노마[野間秀樹]·金珍娥(2004:174)에는 “이유”라는 기능을 담당하는 한국어의 접속형(부동사형) “-니까”를 기준으로 설명한 방법도 보인다. “하니까”, “했으니까”, “할 테니까”라는 각각의 형태를 어떻게 사용하는가를 일본어와 대조적으로 보여 주는 것이다. 일본어 화자들은 특히 “할 테니까”라고 해야 하는 경우에 “하니까”를 사용해 버리는 오류를 범하기 쉽다는 사실에 주목한 그림이다:

일본어:	한국어:
	했으니까 -sitakara
이유 -kara	할테니까 (화자가 앞으로) -surukara (화자 이외가) -surudareekara
	하니까 -surukara (위의 두 가지 이외의 경우)

한국어의 형태를 기준으로 대조하는 방법 외에도 기능을 기준으로 대조하는 방법도 있다. 노마[野間秀樹]·金珍娥(2004:254-257)에서는 “의지”를 나타내는 한국어의 여러 가지 형태를 정리하고 있다. 한국어 교육에서는 흔히 “-겠-”은 의지를 나타낸다는 식으로 가르치지만 물론 한국어에서 의지를 나타내는 device는 “-겠-”만이 아니다. 기본적으로는 화자의 의지로 좌우할 수 있는 동작을 나타내는 동사로 동작의 주체를 화자로 설정하고 아직 일어나지 않은 일에 대해서 말하면 많은 적든 의지적인 동작을 나타내게 된다. 한국어 교육의 현장에서는 의지를 말할 때에 반드시 “-겠-”을 사용하는 것은 아니라는 점을 확실히 인식시킬 필요가 있다. 아래의 설명에서는 ① “한다”형, “해요”형, “합니다”형에서는 “(이미)뒤풀하게 되어 있다고 말하는 mood”, ② “하겠다”형은 “발화 현장에서 바로 지금 그렇다고 판단하는 mood”, ③ “할 것이다”형은 “발화 현장에 없는 자기 자신의 모습을 상상하면서 말하는 mood”, - 이런 식으로 설명하며 각각에 해당되는 일본어 표현을 제시하고 있다:

話し手の意志を表す主な型

- ① 한다 (Ⅱ-ㄴ다) [既然確言法] 「…する」
 해요 (Ⅲ-요) / 합니다 (Ⅱ-ㅂ니다)
 「(既に)…することになっているのだ」と述べる気持ち.
- ② 하겠다 (Ⅰ-겠다) [將然判断法] 「…する」「…するぞ」
 하겠어요 (Ⅰ-겠어요) / 하겠습니다 (Ⅰ-겠습니다)
 話の現場でまさに今そう判断する気持ち.
- ③ 할 것이다 (Ⅱ-ㄹ 것이다) [推量法] 「…するさ」「…するだろう」
 할 거예요 (Ⅱ-ㄹ 거예요) /
 할 것입니다 (Ⅱ-ㄹ 것입니다)
 話の現場にない自分のありさまを想像しながら述べる気持ち.

- ④ 할란다 (Ⅱ-ㄹ란다) / 할래 (Ⅱ-ㄹ래)
 [意向法] 「…する」「…したい」
 할래요 (Ⅱ-ㄹ래요)
 「…したい」「うん, やるやる」と積極的な意向を示す気持ち.
- ⑤ 할게 (Ⅱ-ㄹ게) [約束法] 「…するから」
 할게요 (Ⅱ-ㄹ게요)
 「…するから」「…するからね」と約束するような気持ち.
- ⑥ 하려고 하다 (Ⅱ-려고 하다) [意圖] 「…しようと思う」
 하려고 해요 / 합니다 (Ⅱ-려고 해요 / 합니다)
 「…しようと思っている」と思いを述べる気持ち. 13課参照.

이 일은 누가 해요? - 그건 제가 합니다.
 この仕事は誰がやるんですか? - それは私がやります.
 («私が既にやることになっています」という気持ち)

이 일은 누가 해요? - 아, 그건 제가 하겠습니다.
 この仕事は誰がやるんですか?
 - 아,それは私がやらせていただきます.
 («私がやります」と、今判断して決めた気持ちを表す)

이 일은 누가 해요?
 - 아, 그건 제가 할게요. 걱정하지 마세요.
 この仕事は誰がやるんですか?
 - 아,それは私がやりますから, ご心配なく.

다음달엔 누가 한국 가요? - 제가 갈 거예요.
 来月は誰が韓国に行くんですか. - 私が行きますよ.
 («おそらくそうなる」と、話の現場にない自分を描く気持ち)

오늘은 환경문제에 대해서 말씀드리려고 합니다.
 今日は環境問題についてお話しさせていただこうと思います.
 («そのように考えている」という考えを述べる)

어, 웬일이세요? - 오늘은 좀 일찍 들어가려고요.
 あ, どうなされたんですか?
 -今日はちょっと早めに帰ろうと思って(なんですよ).
 (「そのように考えている」という考えを述べる. 中断の「率化語尾」を使用)

다음달 나 한국 간다. 너도 같이 갈래?
 来月は俺, 韓国に行くんだ. お前も 一緒に行く?
 (「俺は行くことになってるんだ」けど「お前, 行く気ある?」という気持ち)

그럼 발표를 시작하도록 하겠습니다.
 それでは発表を始めさせていただきます.
 (「始めるようにもってゆきたい」「始めることにしたい」という考えを述べる)

이것이 “의지”라는 기능을 기준으로 대조하는 방법의 예이다.

일본의 문법 연구는 대조 연구를 목적으로 한 것이 아니라 한국어 연구라도 대조 언어학적인 관점이 담겨져 있는 것들이 많다. 12) 최근의 연구로서는 林田(2006ab)와 같은 논고를 그 좋은 예로 들 수 있다. 대조 문법 연구의 성과로서는 유타니[油谷幸利](2006)를 들 수 있다.

4.4 대조 담화론의 실천

4.4.1 <말해진 언어>를 찾아서

한국어나 일본어와 같이 문자를 가지는 언어는 <말해진 언어>와 <쓰여진 언어>라는 두 가지 존재 양식을 가진다. <말해진 언어>의 실현을 담화라 하고 <쓰여진 언어>의 실현은 텍스트라고 하며 서로 구별한다. 그리고 대조연구에서도 한국어 교육에서도 중요한 것은 언어의 이 두 가지 존재 양식이 결정적으로 다르다는 데에 있다.

일본어의 담화 연구는 1980년대부터 상당히 활발해진 데 비해 한국어 담화 연구는 이제 활발해지기 시작하였다. 그러한 가운데서 한국어 교육의 대조 담화론적인 실천은 최근에 활성화되기 시작하였다. 그것을 가능케 하고 있는 것은 주로 金珍娥(2002)에서 金珍娥(2006)에 이르는 일련의 한일 대조 담화론 연구이다. 金珍娥(2006)는 서울말 화자 80명, 동경말 화자 80명의 두 명씩 대화 160쌍의 실제 담화에 기초를 둔 연구이다. 각각 대화는 성별, 연령별, 초대면과 친구 관계로 철저한 조건 통제를 가한 것으로 기존의 연구에서는 볼 수 없었던 귀중한 데이터를 보여 준다. 일본의 국립 국어연구원의 “일본어 회화 코퍼스”를 비롯해 방대한 규모의 담화 말뭉치가 시도되고 있지만 조건 통제를 가한 “자연 대화”의 데이터 양은 극히 적다. 한국에서도 소위 “구어 코퍼스”라는 명칭으로 담화 자료의 수집은 상당한 규모로 행해지고 있으나 화자에 관한 조건 통제

12) 일본의 한국어 문법 연구에 대해서는 노마[野間秀樹](2005, 2006b) 참조. 이토[伊藤英人], 하마노우에[浜之上幸], 노마[野間秀樹] 등의 연구자들의 연구를 비롯하여 1980년대 말부터 전개된 일본의 언어사실주의적인 한국어 문법 연구는 대조 연구적인 색채가 짙은 것들이었다.

라는 점에 비춰 볼 때 언어학적인 자료로서 만족할 수 있는 “자연 대화”는 아직 공개된 바가 없다. 담화 자료는 누가 누구에게 어떠한 장면에서 하는 말인가하는 조건을 파악해야 함은 물론이며 그 화자의 속성, 특히 언어 형성기를 어디서 지냈는가 하는 조건은 결정적인 조건이다. 그런 의미에서 한국어와 일본어 양 언어에서 그러한 데이터에 입각한 연구가 활성화된다는 것은 한국어 교육에서도 새로운 단계를 개척할 수 있는 기초가 될 것이다.

4.4.2 발화의 겹침 - turn의 실현, 맞장구 표현에 보이는 한국어와 일본어

사실 한국어 교육에서도 그러한 성과가 대대적으로 도입되어 가고 있다. 예를 들면 金珍娥(2003ab)에 의하면 한국어와 일본어의 담화에서 화자의 발화의 실현 즉 turn이 겹치는 양상에는 상당한 차이가 있다. 한국어는 겹침이 30% 미만으로 적고 일본어는 회화의 반 이상이 겹치고 있어서 상대적으로 겹침이 많다. 그러한 언어사실을 일본 NHK 텔레비전 한국어 강좌와 그 인쇄 교재인 金珍娥(2005:5월호74-77, 11월호105-108)에서는 한국어는 상대방 이야기를 존중하고 경청하는 “배려의 스타일”, 일본어는 상대방과 회화를 함께하려고 하는 “공유의 스타일”이라는 명칭으로 명시화하였다. 담화 속의 상대방 이야기를 듣고 있다는 것을 표시하거나 동의, 이해 등을 나타내는 “네”, “아”, “그래요” 등의 짧은 “aizuti” 표현 즉 “맞장구 표현”에 대해서도 한국어 교재로서는 처음으로 목적의식적으로 다루고 있다. 이러한 맞장구 표현 없이는 사실은 회화 자체가 제대로 성립이 되지 않음에도 불구하고 기존의 교재에서는 맞장구 표현을 맞장구 표현으로서 자리매김을 하지 못하고 있었던 것이다. 중급 교재인 노마[野間秀樹]·金珍娥(2004:30-31)에서는 물론, 초급 교재인 노마[野間秀樹]·무라타[村田寬]·金珍娥(2004:82)에서도 일본어와 대조한 맞장구 표현의 적극적인 도입을 시도하고 있다. 단순히 회화문 속에 맞장구 표현이 나오는 것을 제시하는 것으로는 학습자는 그것이 맞장구 표현이라는 인식을 못한다. 맞장구 표현을 맞장구 표현으로서 가르치고 그 한국어 맞장구 표현이 일본어로는 무엇에 해당되는가를 대조적으로 가르치며 맞장구 표현의 사용을 실제로 교실에서 체험하게 하는 것이 중요한 것이다.

노마[野間秀樹]·金珍娥(2006b)에서는 텔레비전 한국어 강좌에서 담화적인 요소를 어떤 목적으로 어떻게 텔레비전 교재와 인쇄 교재에 담았는가를 상세히 서술하였다.

4.4.3 공손화의 marker “-요/-이요”

실제 회화에서 아주 많이 사용하는데도 불구하고 한국어 교육에서는 전혀 다루어지지 않고 있었던 형태로서 공손화 marker(표지)인 “-요/-이요”를 들 수 있다. “왜요? - 바빠서요.” “숙제는요? - 아직이요.”와 같은 대화에 나타나는 “-요/-이요”이다. 이러한 문장은 교재에도 나타났을 것이다. 그러나 그 교재에는 그 때의 “-요/-이요”에 대한 설명은 있는가? 그 기능이 무엇인지 뚜렷한 기술은 있는가? 그 형태소를 “-요/-이요”로 인정할 것인가, 아니면 “-요”만을 인정할 것인가 하는 기본적인 문제부터가 해결되지 않고 있었다. 한글 맞춤법에도 규정이 없는 것이다. 문제는 맞춤법에 규정이 없는데도 불구하고 규정이 있는 것처럼 오해하고 있는 많은 연구자들, 교사들이 존재한다는 데에 있다. 심지어는 “-요/-이요”를 학교 문법에서 서술격 조사라고 부르는, 지정사 “-이다”의 “헤요”체라고 착각하고 있는 교사들도 적지 않아 있다. 물론 지정사 “-이다”의

“해요”체는 “-이에요”이지 “-이요”도 “-요”도 아니다. “-요/-이요”는 그것을 제외해도 성립되는 형태에만 붙는다. “-요/-이요”에 대한 인식의 결여는 간투사 “아니요”를 “아니오”로 표기하는 오류가 한국어 교재에도 많이 보이는 것을 보아도 알 수 있다. “아니요”는 간투사 “아니”에 공손화 표지인 “-요/-이요”가 결합된 형태이다. 그러므로 “아니요”로 쓰는 것이다. “아니오”는 지정사 “아니다”의 “하오”체이며 다른 형태이다. “-요/-이요”는 실제로 <말해진 언어>에서는 놀라울 정도로 높은 빈도로 나타난다. 예를 들어 20대, 30대, 40대의 서울말 화자 56명의 초대면 대화 각각 5분간의 회화 4730 문장 속에는 “-요”가 241예, “-이요”가 60예, 합계 301예 나타났다. 이러한 사용빈도를 보아도 알 수 있듯이 한국어의 실제 회화에서는 “-요/-이요” 없이 회화 자체가 성립되지 않는 것이다.

사전에서는 일찍이 Martin·李敬河·張聖彦(1968)이 “-요/-이요”를 표제어로 인정하고 있어 주목된다. 한국어 교육에서는 빠른 시기에 “해요”체를 대대적으로 도입한 초급 교재였던 노마[野間秀樹](1988:76-77, 123)에서 “되묻기”에 사용하는 어미로서 다음과 같은 예문과 함께 제시하고 있다:

- 저 사람 이름은 뭐라고 합니까? - 박 인수씨라고 합니다. - 네?
- 박 인수씨라고요. - 박 인수씨요? - 네, 그래요.
- 네? 뭐라고요?
- 네? 뭐가요?
- 죄송합니다만 일본에서 오신 하야시 선생님 방은 몇 호실입니까? - 하야시 선생님이요? 잠깐만 기다세요.

이 회화는 초급 단계에서도 “-요/-이요”가 불가결의 학습 항목이라는 사고방식에서 설정된 것이었다. 그러나 그 후 한국어 교육에서는 오랫동안 “-요/-이요”는 거의 의식화할 수 없었던 것이다. 한국 국내에서는 李相億 외(1994), 백봉자(1999) 등을 기다려야 했다. 노마[野間秀樹](2000), 노마[野間秀樹]·무라타[村田寛]·金珍娥(2004), 노마[野間秀樹]·金珍娥(2004), 노마[野間秀樹](2004)를 거쳐 텔레비전 교재 金珍娥(2005:6월호12-18, 11월호82-88)에서는 “-요/-이요”에 한 과를 할애하고 아울러 지정사 “-이다”와의 차이에 대해서도 상세히 언급하고 있다. “-요/-이요”와 “-이다”의 경의체 “-이에요”, “-입니다”가 지니는 기능은 모두 일본어에서는 “-desu”라는 같은 형태로 나타나는 것이다:

한국어	일본어
공손화 “-요/-이요(?)”	-desu/-desuka?
지정사 “-이에요(?)”, “-입니다/-입니까?”	

그렇기 때문에 위에 든 예 같으면 일본어 모어화자들은 “박 인수씨요?”는 “박 인수씨예요?”나 “박 인수씨입니까?”로, “네? 뭐라고요?”는 “네? 뭐라고예요?”나 “네? 뭐라고입니까?”, “네? 뭐가요?”는 “네? 뭐가요?”나 “네? 뭐가입니까?”로, 그리고 마지막 예는 “하야시 선생님이에요요? 잠깐만 기다리세요.”나 “하야시 선생님입니까? 잠깐만 기다리세요.”와 같이 될 거라고 예측하는 것이다. 그러한 예측은 교재에 형태가 제시되는 것으로 무너지는, 라기보다는 일반적인 교재에는 설명

도 없이 위와 같은 예가 나타나기 때문에 학습자는 “-요/-이요”의 정체가 무엇인지조차 알 수 없는 채 지나가게 될 것이다.

한국어에서 두 가지 형태로 나타나는 것이 일본어에서는 하나의 형태로 나타나는 이러한 경우에는 교사는 한국어와 일본어의 차이를 확실하게 인식하여야 한다. 동시에 당해 두 가지 형태, 즉 공손화 “-요/-이요”와 지정사 “-이다”의 기능을 확실하게 파악하고 있어야 한다. 이런 경우에는 대조언어학적인 관점에서 보는가 어떤가가 결정적으로 작용됨을 알 수 있을 것이다.

일본어에서는 지정사 “-이다”의 경의체에 해당되는 “-desu” “-desuka”와 구별을 지을 수 없게 되는, 바로 “-요/-이요”와 같은 형태야말로 대조 언어학적으로 비추어 보지 않으면 안되는 것이다.¹³⁾

계량적인 조사를 포함한 “-요/-이요”를 둘러싼 문제에 대해서는 노마 [野間秀樹] (2006forthcoming)에서 명확한 해답을 제시하고 있다. 그 교재가 정말로 <말해진 언어>를 대상으로 삼고 “말하기” 교육을 얼마나 깊이 있게 생각하고 있는가를 알려면 “-요/-이요”를 어떻게 다루고 있는가를 보면 된다. 그런 의미에서 “-요/-이요”는 한국어의 공손화 marker이자 한국어 교재의 수준을 재는 marker이기도 하다.

-요/-이요의 발음은?

-요/-이요は狭い [i]jo (イヨ) ではなく、広い [i]jo (イヨ) に近い発音になるのが普通です。また、子音で終わる単語の後につく-いよは必ず終声の初声化を起こします。また子音で終わる要素の後に-よがつくときは、Lの挿入が起きます：

- 저요. [저여 チヨヨ]
- 책이요. [책기여 チキヨヨ]
- 사실은요. [사시르너 サシルニヨ]

● 本気でつか
● 정말이요??

POINT

L [n] の挿入

2つの単語が結合するとき、前の要素が子音で終わり、後続の要素が母音 [i] やや行の音 [j] で始まる場合に、[i] や [j] の直前に発音上、L [n] が挿入されることがあります：

(日本+料理) 일본요리：2つの単語が結合したら、L [n] の挿入

[일본+요리] イルボンヨリ

-요/-이요は指定詞-(이)에요とはどう違うの?

指定詞の-(이)에요も丁寧化の-요/-이요も、日本語には「…です」で訳されるところが大変面白いですね。しかし、2つは異なるものです：

<p>指定詞： -(이)에요 [イ.エヨ]</p> <p>基本的には体言につく。</p> <p>「何々は何々だ」と、言い定めるのに用いる。</p> <p>指定詞-이다 (…である) という用語が活用した形。</p> <p>해요体のほか、합니타体など丁寧からぞんざいまで、異なった文体の形がある。</p> <p>過去、推量、婉曲などさまざまな形がある。</p>	<p>丁寧化のマーカ- -요 [ヨ] / -이요 [イヨ]</p> <p>一部の敬授詞や冠形詞などを除いて何にでもつく。</p> <p>聞き手に対して丁寧に言うのに用いる。</p> <p>助詞あるいは語尾の仲間、活用して形が変わることがない。</p> <p>これ自体が丁寧な文体で用いるもので、他の文体の形はない。</p> <p>過去、推量、婉曲などの形は存在せず、形はこれだけ。</p>
---	---

[그림] 金珍娥(2005:6월호17)에서, “-요/-이요”에 관한 “L” 삽입, 지정사 “-이다”와의 구별에 대한 기술이 보인다.

13) “-요/-이요”와 지정사 “-이다”의 차이, 그리고 일본어 “-desu”와의 대응 관계에 대해서는 노마[野間秀樹]·김진아[金珍娥](2006a)에서 더 상세히 논의하였다. 노마[野間秀樹](2006forthcoming)도 참조.

4.5 표현양상론의 전개 - 보이지 않는 것을 찾아서

4.5.1 표현양상이란 무엇인가

한국어와 일본어의 대조언어학적인 연구는 한국어학이나 일본어학 그 자체에 비하면 그 수준은 훨씬 낮은 것이었다. 대조 연구를 표방하는 논고는 매년 상당수가 나타나지만 아직 정말로 깊이 있는 연구는 드물다. 그런 관점에서는 위에 든 대조 담화 연구의 큰 성과들은 대조 연구의 결정적인 돌파구라 할 수 있다.

한국어와 일본어처럼 통사론적인 구조가 유사한 언어 사이에서는 다음과 같은 현상을 발견할 수 있다:¹⁴⁾

a)	누나	생각-을	해요.
a')	*oneesan	kangae-o	simasu.
b)	누나-를		생각해요.
b')	?oneesan-o		kangaemasu.
c)	*누나-의	일-을	생각해요.
c')	oneesan-no	koto-o	kangaemasu.

a)와 b)는 거의 비슷한 내용을 나타내는 표현이다. 이 때 한국어에서는 a) b) 양쪽의 표현이 가능하다. 거의 같은 내용을 일본어에서는 한국어와 같은 구조를 가진 a')로 표현할 수 없고 b') 역시 약간 부자연스럽다. 일본어에서는 c')와 같이 한다. 이 때 한국어에서는 c')와 같은 구조인 c)는 같은 의미로는 성립되기 어려우며 문장은 성립해도 뜻이 달라진다. 그리고 c')를 기준으로 보면 한국어에서는 “일”에 해당되는 “koto”라는 명사가 사용되지 않고 있음을 알 수 있다. 이렇듯 거의 같은 내용을 나타내는 데에도 한 언어 내에서 몇 가지 방법이 있을 수 있으며 다른 언어와 대조해 보면 다른 언어에서는 표현하는 것을 당해 언어에서는 표현하지 않을 경우가 있는 것이다.

- (1) 한 언어 내에서 (거의) 같은 내용을 나타내는 복수의 방법이 있을 수 있다.
- (2) A 언어에서 나타내는 것을 B 언어에서는 나타내지 않는 경우가 있다.

표현의 이러한 방법의 총체를 표현양상(表現様相)이라 한다. 표현양상이란 표현할 내용을 한 언어가 어떤 장치(device)로 어떻게 나타내는가 하는 방법의 총체이자 그 결과로 나타난 표현의 총체이다. 표현양상 중에서 구조에 주목한 연구는 “표현구조”라는 명칭으로 불려 왔다.¹⁵⁾ 여기서는 “구조”만을 문제로 하는 것이 아니라 실제 언어장(linguistic field) 안의 담화나 텍스트에 나타

14) 노마[野間秀樹](2002:95-96) 참조.

15) 한국어와 일본어의 대조 연구에서는 임팔롱[林八龍](1995) 등이 “표현구조”라는 용어를 사용하고 있다.

나는 표현의 총체를 본다는 의미에서 표현양상이라고 한다. 나중에 언급하듯이 표현양상론에서는 “구조”라는 용어로 포섭할 수 없는, “어떻게 나타내지 않는가”라는 관점까지 담겨지는 것이다.

4.5.2 표현양상론의 출발

한국어 교육에서는 명시적인 성과로서는 아직 없으나 대조 연구로서는 새로운 싹을 틔우는 표현양상론 연구가 나타났다. 김은애[金恩愛](2003) “일본어의 명사 지향 구조(nominal-oriented structure)와 한국어의 동사 지향 구조(verb-oriented structure)”가 그것이다. 거기에서 제시된 다음 예를 보자:

‘ame-no hi-ni atta megane-no ko oboeteru?’

(lit. 비의 날에 만난 안경의 애 기억나?),

‘비 오던 날에 만난 안경을 낀 애, 기억나?’

‘nanka sagasi-mono?’

(lit. 뭔가 찾아-물건=잇은 물건?)

‘뭘 찾아?’

-un, wasure-mono.

(lit. 응, 잊어-물건=잇은 물건.)’

- 응, 뭘 좀 잊어버려서.’

거기서는 ‘ame-no hi-ni atta megane-no ko oboeteru?’ (lit. 비의 날에 만난 안경의 애 기억나?)와 같은 명사를 중심으로 하는 구조가 한국어에서는 예를 들면 ‘비 오던 날에 만난 안경을 낀 애, 기억나?’와 같이 동사 등 용언을 중심으로 하는 구조로 나타나기 쉽다는 점에 주목한다. 이것은 일찍이 우메다[梅田博之](1982), 그리고 송미령[宋美玲](1998), 오고시[生越直樹](2002) 등이 언급하고 한국의 임팔룡[林八龍](1995)이 선구적으로 대상화하였던 과제이다.

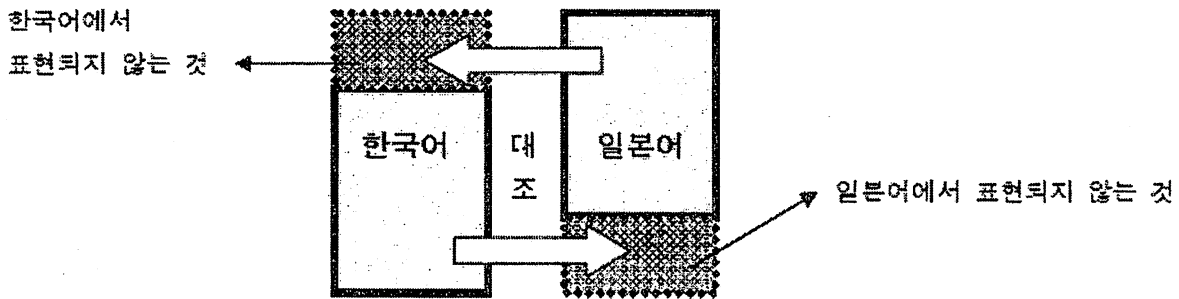
김은애[金恩愛](2003)에서는 도대체 일본어의 어떤 명사가 어떠한 구조에 있어서, 어떤 기능을 맡을 때에 한국어에서는 동사구조화되는가 하는 메커니즘을, 실제 text를 조사하면서 그려내려고 시도한 논고이다. 이것은 바로 어떤 사태를 각각의 언어 안에서 어떻게 표현되느냐 하는 표현의 존재양식에 관한 연구임에 틀림없다. 동 논문에서는 이것을 <표현양상>의 연구라 부르고 있다.

표현의 구조뿐만 아니라, 소위 구조로서 나타나지 않는, 표현의 모든 방법을 대상으로 한다는 점에서 기존의 표현구조의 연구 단계도 넘어서려고 꾀하는 것이다. ‘pibinpa-no kata-wa?’ (lit. 비빔밥의 분은?)라는 표현은 무엇을 그리고 있고 무엇을 그리지 않고 있는 것일까, 한국어와 일본어에 깊이 파고들어간 누구나가 느낄 이러한 표현양상의 한일어의 차이를, 계량과 함께, 대조연구, 표현양상론의 방법론을 구축하고 가시화하려고 시도하였다. 그 논고에 담겨진 많은 언어사실들은 한일 대조 표현양상 연구의 앞으로의 필요성을 말해 주고도 남음이 있다.

4.5.3 표현양상론이 지향하는 것

표현양상 연구가 지향하는 바는, 표현양상을 가시화하려는 영위, 궁극적으로는 형태의 대조에 그치지 않고 언어가 행해지는 장소, 즉 언어장 안에서 어떠한 표현의 방법을 선택하는가, 더 나아가서 언어가 어떻게 표현하느냐 뿐만 아니라 어떻게 표현하지 않는 것인가 하는 것까지 그려내려는, 말하자면 언어와 언어의 근간을 주시하려는 야망에 찬 지평이다. 표현양상 연구는 아직 시작에 불과하지만, 표현양상의 총체를 대상으로 삼으려는 연구라는 점에서 기존의 대조연구와 결정적인 한 획을 긋는 것이다. 언어가 어떻게 그리는가는 그 언어만 보아도 알 수 있지만 어떤 식으로 그리지 않는가는 오로지 대조연구라는 프리즘을 통해야만 엿볼 수 있다. 이것은 영어와 한국어처럼, 너무나도 구조가 다른 언어간에서가 아니라 일본어와 한국어처럼 구조적으로 아주 유사한 언어 간에서야말로 치밀하게 그려낼 수 있을 것이다. 이미 일본어학이나 한국어학에서는 어떻게 표현을 안 하느냐도 스스로의 과제가 된 것이다:

[그림] 그 언어가 그리지 않는 것은 무엇인가-대조 언어학만이 던질 수 있는 물음



한국어 교육에서도 앞으로는 한국어와 일본어의 이러한 표현양상에 관한 문제를 어떻게 다루는가를 목적의식적으로 추구해 나가야 할 것이다.

5. 마무리: 한국어 교육의 기본적인 축으로서의 대조언어학을

5.1 언어학의 본질적인 방법으로서의 대조

대조언어학의 '대조'를 하나의 방법으로서 본다면, 그 대조라는 방법은 언어학에서는 아주 중요하고 기본적인 연구 방법이다. 사실은 대조라는 방법은 두 가지 이상의 언어뿐만 아니라 한 언어 내의 분석에서도 없어서는 안 될 기본적인 연구 방법이다. 이것은 "언어내적(intralingual) 대조"라고 할 수 있을 것이다. 한국어의 조사 '-가'와 '-이'의 분포를 결정하는 절차는 바로 그 앞에 오는 요소를 대조해 봄으로써 얻어진다. '-가/-이'의 성질을 생각하는데 '-는/-은'과 비교한다면 그 또한 대조의 한 방법이다. 용언의 '했다'형의 성질을 관찰하는데 '한다'형과의 대비를 이용한다면 역시 대조의 한 방법이다. 무릇 언어에 있어서의 패러다임(paradigm)이란 바로 대조라는 작업의 결과 명시적으로 얻어지는 것이다. 문법론뿐만 아니라 언어학에서는 이 대조라는 방법을 모든 분야에서 이용하고 있다. 다른 형태와의 차이성과 유사성을 본다는 것은 언어에 있어서의

‘차이’(difference)에 주목을 한 드·소쉬르(de Saussure, 1857-1913)의 다음과 같은 말을 상기시킨다:

dans la langue il n’y a que des différences - Saussure(1916;1972:166) 언어에는 차이 밖에 없다

차이란 바로 대조라는 방법을 통해야만 얻어지는 것이기 때문이다. 대조언어학은 하나의 언어 안에서 행해지는 대조의 대상을 다른 언어에 전개한 언어학이라 할 수 있다. 방법으로서의 대조라는 이 한 점에서 본다면 현대 언어학의 원천이 된 비교언어학은 목적을 달리하는 대조언어학의 하나라고도 볼 수 있다.

5.2 제이언어 습득의 어려움과 대조언어학

마지막으로 한 가지만 확인해 두자. 본고에서 논의한 것은 한국어 교육에서 그리고 한국어학에서도 대조 언어학적인 접근이 원리론적으로 그 핵을 이룬다는 것을 논의하였다. 그러나 대조의 결과 모어와 유사한 부분은 언제나 학습자에게 쉽고 다른 부분은 어렵다는 보장은 없다. 그러한 단락적인 사고방식은 본고는 택하지 않는다. 학습자가 느끼는 난이도, 평가의 결과로서 나타나는 난이도, 그리고 달성도 등은 유사성과 차이성에 직결된다는 보장은 없다. 살아 있는 학습자의 모든 조건이 관여할 언어 획득의 문제는 대조 언어학의 원리론적인 중요성과는 단락적으로 결부시키지 않는 것이 좋을 것이다. 그러한 소박한 신념은 소위 대조 분석 가설(Contrastive Analysis Hypothesis)이 걸어온 역사를 보면 될 것이다. 아울러 중간언어(interlanguage)론을 강조하는 나머지 모어의 존재가 회박해지는 위험성에도 항상 주의하여야 할 것이다.

대조라는 방법을 목적의식적으로 설정하여 한국어 교육의 원리론적인 위치를 확인해 나갈 것, 그것은 출발점이지 귀착지는 아니다. 언어 습득에는 또 다른 많은 교육론적인 과제가 존재하고 있을 터이며 그러한 과제들은 또 다른 탐구를 필요로 하는 것이다.

5.3 한국어 교육의 원리론으로서의 대조언어학

본고에서 본 바와 같이 한국어 교육에 있어서 대조언어학적인 접근은 원리론적인 위치를 차지하는 것이며 기본적인 축을 이루는 것이다. 단순한 능률이나 편의로 부분적으로 도입을 해야 한다는, 그러한 임의적인 존재가 아니다. 모어화자에게 있어서 확고한 근거로서의 모어를 한국어 교육 안에 자리매김하여야 하는 것이다. 아울러 그것을 지탱하는 한국어와 일본어의 대조 연구 역시 언어학의 근간을 이루는 대조라는 방법을 더욱더 의식화하면서 새로운 단계로 나아가야 할 것이다.

참고문헌

<한국어로 쓰여진 문헌>

- 간노[菅野裕臣](1991), 일본에서의 한국어 교육, 새국어생활 1-2, 서울: 국립국어연구원, 61-67쪽.
 국제문화포럼(2005), 일본의 학교에서의 한국어교육 - 대학 등과 고등학교의 현 상황과 과제-, 東京: 재단법인 국제문화포럼.
 김효중(1998), “번역학” 서울: 민음사.
 노마[野間秀樹](1984), “씻다”, “빨다”, “洗う” 등에 대하여, 第15回 朝鮮語研究会 発表要旨, 東京: 朝鮮語研究会.
 노마[野間秀樹](1993), 現代韓国語의 接統形 <-다가>에 대하여- aspect, taxis, 用言分類 - 朝鮮學報 第149輯, 天理: 朝鮮學會, 1-62쪽.
 노마[野間秀樹](1995), 일본에서의 한국어 교육-어디서 어떻게, 그리고 무엇이 어려운가-, 말글생활 제3호, 서울: 말글社, 160-171쪽.
 노마[野間秀樹](1996a), 현대 한국어의 대우법 체계, 말 제 21집, 서울: 연세대학교 연세어학원 한국어학당, 15-81쪽.
 노마[野間秀樹](1996b), 바람직한 한국어 교재란-일본어 화자의 경우, 語學研究所論集 제1호, 東京: 東京外國語大學 語學研究所, 51-81쪽.
 노마[野間秀樹](2001), 일본에서의 한국어 교육, 제11차 국제한국어교육학회 발표 요지.
 노마[野間秀樹](2002a), 한국어 어휘와 문법의 상관구조, 서울: 태학사.
 노마[野間秀樹](2002b), 한국어 단어결합론의 심화를 위하여, 국어학 제39집, 국어학회 편. 서울: 태학사 361-396쪽.
 노마[野間秀樹](2002c), 일본어권 한국어 교사의 기본조건, 국어교육연구 제9집, 서울: 서울대학교 국어교육연구소, 39-67쪽.
 노마[野間秀樹](2002c), 한국어 문법교육의 새로운 전개를 위하여-특히 일본어 모어화자를 위하여-, 외국어로서의 한국어교육 제27집, 서울: 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 83-101쪽.
 노마[野間秀樹](2006a), 단어가 문장이 될 때: 언어장 이론 - 형태론에서 통사론으로. 그리고 초 형태통사론으로 -. 21세기 형태론 어디로 가는가. 서울: 박이정.
 노마[野間秀樹](2006b), 일본에서의 한국어 연구 -- 현대 한국어 문법 연구를 중심으로, 21세기 한국학의 진로 모색, 서울: 서울대학교 개교 60주년 및 규장각 창립 230주년 기념 한국학 국제학술회의 조직위원회, 193-209쪽.
 노마[野間秀樹]·나카지마[中島仁](2005a), 일본에서의 한국어 교재, 한국어 교육론 1, 국제한국어교육학회 편, 서울: 한국문화사, 263-298쪽.
 노마[野間秀樹]·나카지마[中島仁](2005b), 일본에서의 한국어 교육, 한국어 교육론 3, 국제한국어교육학회 편, 서울: 한국문화사, 195-221쪽.
 백봉자(1999) “외국어로서의 한국어 문법 사전” 서울: 연세대학교출판부.
 백봉자(2006) “외국어로서의 한국어 문법 사전 개정판” 서울: 하우.
 서울 대학교 국어 교육 연구소(2002:52), “고등 학교 교과서 문법” 서울: 교육 인적 자원부.
 우메다[梅田博之](1983:177) “韓國語의 音聲學的 研究” 서울: 螢雪出版社.
 李相億·韓美善·尹希苑·韓在永, 崔銀圭 補助, 安慶華 翻譯(1994:2004) 韓國語 I-III, 서울: 한림출판사.
 임홍빈(1999), “한국어 사전” 서울: 시사에듀케이션.
 趙義成(1997) ‘현대한국어의 단어결합에 대하여’ 《朝鮮學報》 第163輯. 天理: 朝鮮學會.
 黃燦鎬·李季順·張旻鎭·李吉鹿(1988) “韓日語 對照分析” 서울: 明志出版社.
 홍제성 외(1996), “현대 한국어 동사 구문 사전” 서울: 두산동아.

<일본어로 쓰여진 문헌>

- 가와구치[川口義一](2006), 「当然性」 評価の日韓比較-「丁寧さ」の普遍性と個別性, 日本研究, 제28호, 龍仁: 韓國外國語大學校 日本研究所, 95-109쪽.

- 가토[加藤周一](1980), 日本文学史序説, 東京: 筑摩書房.
- 간노[菅野裕臣](1981), 朝鮮語の入門, 東京: 白水社.
- 고노[河野六郎](1955), 朝鮮語, 世界言語概説下卷, 東京: 研究社.
- 고노[河野六郎](1979), 河野六郎著作集, 第1卷, 東京: 平凡社.
- 고노[河野六郎](1994), 文字論, 東京: 三省堂.
- 權在淑(1995:78-83), 表現が広がる これからの朝鮮語, 東京: 三修社.
- 国立国語研究所(2002), 対照研究と日本語教育, 東京: くろしお出版.
- 金恩愛(2003), 日本語の名詞志向構造(nominal-oriented structure)と韓国語の動詞志向構造(verbal-oriented structure), 朝鮮學報 第188輯, 天理: 朝鮮學會, 1-83쪽.
- 金恩愛(2006), 日本語の「-さ」派生名詞は韓国語でいかに現れるか-翻訳テキストを用いた表現様相の研究-, 日本語教育, 129号 2006年4月, 東京: 日本語教育学会, 31-40쪽.
- 金珍娥(2002), 日本語と韓国語における談話ストラテジーとしてのスピーチレベルシフト, 朝鮮學報 第183輯, 天理: 朝鮮學會, 51-91쪽.
- 金珍娥(2003), 'turn-takingシステム'から'turn-exchangingシステム'へ-韓国語と日本語における談話構造: 初対面二者間の會話を中心に-, 朝鮮學報 第187輯, 天理: 朝鮮學會, 47-82쪽.
- 金珍娥(2004), 韓国語と日本語のturnの展開から見たあいづち發話, 朝鮮學報 第191輯, 天理: 朝鮮學會, 1-28쪽.
- 金珍娥(2005-2006), NHKテレビ"アンニョンハシムニカ"ハン글講座, 노마[野間秀樹] 감수 東京: 日本放送出版協會
- 金珍娥(2006), 日本語と韓国語の談話における文末の構造, 東京外國語大學大学院博士學位論文, 東京: 東京外國語大學大学院.
- 노마[野間秀樹](1988), 길: 朝鮮語への道, 東京: 有明學術出版社.
- 노마[野間秀樹](2000), 至福の朝鮮語, 東京: 朝日出版社.
- 노마[野間秀樹](2004), 文法 II: 用言の活用と形を教えるために, 2004年度韓国語教師研修, 東京: 國際文化フォーラム.
- 노마[野間秀樹](2005), 韓國と日本の韓国語研究-現代韓国語の文法研究を中心に-, 日本語學, 7월호, Vol.24, no.8, 東京: 明治書院, 16-31쪽.
- 노마[野間秀樹](2006 forthcoming), 現代朝鮮語の丁寧化のマーカ-"-yo/-iyo"について, 朝鮮學報, 第199-200輯, 天理: 朝鮮學會.
- 노마[野間秀樹]·김진아[金珍娥](2004), Viva! 中級韓国語, 東京: 朝日出版社.
- 노마[野間秀樹]·김진아[金珍娥](2005), 大質問館, 2005년 12월호, NHKテレビ 안니ョン하시무니카 한글講座, 東京: 日本放送出版協會, 104-108쪽.
- 노마[野間秀樹]·김진아[金珍娥](2006a), 大質問館, 2006년 2월호, NHKテレビ 안니ョン하시무니카 한글講座, 東京: 日本放送出版協會, 87-93쪽.
- 노마[野間秀樹]·김진아[金珍娥](2006b), NHK(일본방송협회) 텔레비전 교육 방송을 통한 한국어 교육, 한국어 교육, 제17권 2호, 서울: 국제한국어교육학회
- 노마[野間秀樹]·무라타[村田寛]·김진아[金珍娥](2004), ぶち韓国語, 東京: 朝日出版社
- 데라무라[寺村秀夫] 他編(1982), 講座日本語学 10-12 外国語との対照 I-III, 東京: 明治書院
- 마테지우스[Mathesius, Vilém](1971), 機能言語学-一般言語学に基づく現代英語の機能的分析, 飯島周訳, 東京: 桐原書店
- 宋美玲(1998), 現代日本語と現代韓国語における時間表現の対照研究-『過去の事象』における話者の時間解釈を中心に-, 第149, 150回朝鮮語研究会発表要旨集, 東京: 朝鮮語研究会
- 시부[志部昭平](1992), 日本における朝鮮語研究 1945-1991, 千葉大學人文研究 第21號, 千葉: 千葉大學, 291-333쪽.
- 쓰노다[角田太作](1991), 世界の言語と日本語-言語類型論から見た日本語, 東京: くろしお出版
- 安垠姫(2004), 統辞論的観点から見た"thata"と"乗る"-対照語彙論の構築のために-, 東京外國語大學大学院 2003年度 修士論文.
- 安垠姫(2006), 統辞論的観点から見た韓国語の形容詞"mantha"と日本語の形容詞"多い"-形容詞の述語用法と連体修飾用法に注目して-, 言語情報学研究報告, 9, 東京: 東京外國語大學大学院 地域文化研究科

21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」

- 오고시[生越直樹](2002), 對照言語學, 東京: 東京大学出版会.
- 우메다[梅田博之](1976), 韓國語 I-II, 東京: 東京三中堂.
- 우메다[梅田博之](1982), 韓國語と日本語-對照研究の問題点, 日本語教育, 48号, 東京: 日本語教育学会
- 우메다[梅田博之] 외(1984-), NHKテレビ アンニョンハシムニ카 ハングル講座, 東京: 日本放送出版協會.
- 유타니[油谷幸利](2006), 接統形式における日韓對照研究, 朝鮮學報 第198輯. 天理: 朝鮮學會, 1-31쪽.
- 유타니[油谷幸利] 외(1992) “朝鮮語辭典” 東京: 小学館
- 이노우에[井上優](2002), 「言語の對照研究」의 役割と意義, 国立国語研究所(2002)所収, 3-20쪽.
- 印省熙(2006), 日本語の「のだ」と韓國語의 「-ㄴ 것이다」-會話文의 平叙文의 場合-, 朝鮮語研究 3, 朝鮮語研究会 編, 東京: くろしお出版.
- 林田(2006a), 韓國語의 自動受身文と他動受身文-(X-ka[Y-eykey] Z-ka 受身動詞> 文と(X-ka[Y-eykey] Z-lul 受身動詞) 文を中心に-, 朝鮮學報 第198輯. 天理: 朝鮮學會, 61-115쪽.
- 林田(2006b), 韓國語의 他動受身文의 實証的研究, 朝鮮語研究, 3, 朝鮮語研究会 編, 東京: くろしお出版.
- 林八龍(1995), 日本語と韓國語における表現構造의 對照的考察-日本語의 名詞表現と韓國語의 動詞表現を中心にとして, 宮地裕·敦子先生古希記念論集 日本語の研究, 東京: 明治書院.

<기타 언어로 쓰여진 문헌>

- Agard, F. B., & Di Pietro, R. J.(1965), “*The Grammatical Structures of English and Italian*” Contrastive Structure Series, Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, H. D.(1994), “*Principles of Language Learning and Teaching*” Third Edition, New Jersey: Prentice Hall Regents. (한국어역: 외국어 교수·학습의 원리, 신성철 역, 한신문화사).
- Comrie, B.(1981), “*Language Universals and Linguistic Typology*” Oxford: Basil Blackwell (일본어역: 言語普遍性と言語類型論, 松本克己·山本秀樹訳, 東京: ひつじ書房).
- de Saussure, Ferdinand(1916;1972), “*Cours de Linguistique Générale.*” Bally,Ch. et Sechehaye,A. (ed.) Paris: Payot(일본어역:フェルヂナン・ド・ソシュール(1940;1967) 言語学原論, 小林英夫訳, 東京: 岩波書店.
- Di Pietro, R. J.(1971), “*Language Structures in Contrast*” Rowley, Massachusetts: Newbury House (일본어역: 데이 피트로(1974)言語의 對照研究, 小池生夫訳, 東京: 大修館書店).
- Ellis, R.(1985), “*Understanding Second Language Acquisition*” Oxford: Oxford University Press
- James, C.(1980), “*Contrastive Analysis*” Essex: Longman.
- Kufner,H.L.(1962), “*The Grammatical Structures of English and German*” Contrastive Structure Series, Chicago: University of Chicago Press.
- Lado, R.(1957), “*Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*” Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lehmann,W. ed.(1978), “*Syntactic Typology: Studies in the Phenomenology of Language*” Austin: University of Texas Press.
- Martin, S. E., 李敏河, & 張聖彦(1968), “*New Korean-English Dictionary*”. 서울: 民衆書林.
- Mathesius, Vilém(1936) “*Nebojte se angličtiny*” Praha (일본어역: マテジウス(1986)マテジウスの英語入門: 對照言語学の方法= 마테지우스의 영어 입문 - 대조언어학의 방법, 千野栄一, 山本富啓訳, 東京: 三省堂).
- Noma, H.(2005), When Words Form Sentences; Linguistic Field Theory: From Morphology through Morpho-Syntax to Supra-Morpho-Syntax. “*Corpus-Based Approaches to Sentence Structures.*” Usage-Based Linguistic Informatics 2. Edited by T.Takagaki, et al. John Benjamins. 51-75쪽.

노마 히데키[野間秀樹]

동경외국어대학 대학원

Graduate School, Tokyo University of Foreign Studies

3-11-1 Asahi-cho, Fuchu-shi

Tokyo, 183-8534, JAPAN

+81-42-330-5287

noma@tufs.ac.jp

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/nomahideki/index.shtml>

국제한국어교육학회 제16차 국제학술대회
한국어 교수 - 학습 방법론의 재정립

2006년 7월 24일 인쇄
2006년 7월 31일 발행

발행인 조 항 룩
발행처 국제한국어교육학회
전화/전송: 0502-210-5500
홈페이지: www.iakle.com

제 작 **한국문화사**
서울시 성동구 성수1가2동 656-1683
전화: (02) 464-7708, 3409-4488
전송: (02) 499-0846
전자우편: hkm77@korea.com
홈페이지: www.hankookmunhwasa.co.kr
등 록 제2-1276호

[비매품]