

석사학위논문

한국어 교육에서의 담화 표지

‘좀’의 교육 방안

-교재 활용 방안을 중심으로-

2 0 1 8 년

한 성 대 학 교 일 반 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

윤 조 현

석사학위논문
지도교수 이은희

한국어 교육에서의 담화 표지 ‘죜’의 교육 방안

-교재 활용 방안을 중심으로-

Teaching Method of Discourse marker ‘jom’ in
Korean Language Education

2017년 12월 일

한성대학교 일반대학원

한국어문학과

한국어교육전공

윤 조 현

석사학위논문
지도교수 이은희

한국어 교육에서의 담화 표지 ‘죜’의 교육 방안

-교재 활용 방안을 중심으로-

Teaching Method of Discourse marker ‘jom’ in
Korean Language Education

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2017년 12월 일

한성대학교 일반대학원

한국어문학과

한국어교육전공

윤 조 현

윤조현의 문학 석사학위논문을 인준함

2017년 12월 일

심사위원장 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

국 문 초 록

한국어 교육에서의 담화 표지 ‘좀’의 교육 방안

- 교재 활용 방안을 중심으로 -

한성대학교 일반대학원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

윤 조 현

본 연구는 한국어 교육에서 담화 표지 교육의 필요성에 입각하여, 한국어 교재를 활용하여 담화 표지 ‘좀’을 효율적이고 체계적으로 교육하는 방안을 제안하는 것을 목적으로 한다.

이를 위해 본 연구에서는 기존의 관련 논의를 토대로 한국어 교육에서 필요한 담화 표지 ‘좀’의 기능을 공손, 약화, 강화, 회피 네 가지로 범주화하였다.

다음으로 현재 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황을 최근 5년 동안 모든 급수가 개정된 한국어 교재를 분석하는 것과 한국어 교사들과의 인터뷰를 진행하여 살펴보았다.

분석 결과, 한국어 교재에는 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능들이 대화문에 출현하여 이를 교육할 수 있는 여건들이 마련되어 있었다. 하지만 이를 별도로 교육 항목으로 설정하고 있지 않아서 담화 표지 ‘좀’의 기능이 체계적이고 정확하게 교육되지 않고 있음을 확인할 수 있었다.

또한 교사들은 자연스러운 의사소통을 위해 담화 표지의 중요성을 인식하고 있음에도 불구하고 체계적인 교육을 하지 못하고 교재의 대화문에 담화 표지가 나올 경우에만 교육하고 있었다.

이와 같이 본 연구에서는 한국어 교육의 수업이 교재 중심으로 이루어지고 있고, 한국어 교재에는 담화 표지 ‘좀’을 교육할 수 있는 환경이 이미 만들어져 있음을 알 수 있었다. 따라서 교재의 담화 표지를 활용하여 I-I-I 방법론으로 담화 표지 ‘좀’을 교육할 수 있는 방안을 제시하고자 하였다.

또 그 구체적인 방안을 제시하기 위해 『서울대 한국어』교재에 가장 빈번하게 출현한 기능인 ‘약화’ 기능을 I-I-I 방법론을 적용하여 교육하는 수업의 실례를 보여주었다. 한국어 교재들의 구성과 단위 설정이 비슷하기에 『서울대 한국어』뿐만이 아니라 모든 한국어 교재들의 특성과 커리큘럼에 맞춰서 담화 표지 ‘좀’의 교육에 적용할 수 있을 것이다.

【주요어】 한국어 교육, 한국어 교재, 말하기, 유창성, 담화 표지, 좀

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구의 필요성 및 목적	1
1.2 선행연구	2
1.3 연구 분야 및 절차	5
II. 담화 표지의 개념과 담화 표지 ‘좀’의 기능	7
2.1 담화 표지로서 ‘좀’의 특성	7
2.2 담화 표지 ‘좀’의 기능에 대한 접근 방식	9
2.3 담화 표지 ‘좀’에 대한 종합적 접근	19
III. 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황	23
3.1 한국어 교재에서의 담화 표지 ‘좀’ 제시 현황	23
3.2 한국어 교사들의 담화 표지 ‘좀’ 교육 현황	28
3.3 한국어 교육에서의 담화 표지 ‘좀’의 교육 방향	37
IV. 한국어 교재에서의 담화 표지 ‘좀’ 교육 방안	39
4.1 담화 표지 교육의 구현 방식	39
4.2 담화 표지 교육의 실례	52
V. 결 론	59
참 고 문 헌	64
ABSTRACT	68

표 목 차

〈표 1〉 선행연구에서 나타난 ‘좀’의 기능 용어	18
〈표 2〉 ‘좀’의 기능들 축소 및 범주화	20
〈표 3〉 인터뷰 참여자 목록	29
〈표 4〉 교사 인터뷰 질문 내용	30
〈표 5〉 I-I-I 방법론의 단계별 설명	41
〈표 6〉 『서울대 한국어』의 급수별 단원명	46
〈표 7〉 ‘좀’의 각 기능들이 교육될 수 있는 급수와 단원	48

그 림 목 차

〈그림 1〉 『서울대 한국어』에서 담화 표지 ‘좀’의 기능별 출현 빈도	25
〈그림 2〉 『서울대 한국어』에서 담화 표지 ‘좀’ 급수별 출현 빈도	26
〈그림 3〉 『연세 한국어』에서 담화 표지 ‘좀’의 기능별 출현 빈도	27
〈그림 4〉 『연세 한국어』에서 담화 표지 ‘좀’ 급수별 출현 빈도	28
〈그림 5〉 I-I-I 방법론의 세 단계	42

I. 서 론

1.1 연구의 필요성 및 목적

현재 외국어 교육에서 가장 중요시 되고 있는 것은 학습자가 의사소통을 얼마나 원활하게 할 수 있는가의 능력이다. 의사소통을 원활하게 한다는 것은 학습자가 언어학적인 지식뿐만 아니라 실제 담화 상황에서 맥락이나 상황에 적절하게 언어를 인지하고 사용할 수 있는 능력이 있다는 것을 의미한다. 따라서 학습자들의 의사소통 능력을 향상시키기 위해서는 담화 상황과 맥락에 적절한 담화 표지를 사용하게끔 교육하는 것이 중요하다.

담화 표지에 대한 연구는 국내외에서 다양하게 이루어졌는데, 그동안 연구된 담화 표지에 관한 다양한 연구들을 통해 담화 표지를 화자가 청자에게 자신의 의도나 감정을 전달할 수 있게 해주며 담화의 유창성을 높여주는 책략적인 장치라고 정의할 수 있다. 즉 담화 표지를 제대로 이해하지 못한다면 담화 표지가 사용된 담화에서 화자의 정확한 발화 의도를 이해할 수 없다. 또한 학습자가 발화를 할 때에도 담화 표지를 적절히 사용하여야 의도와 감정을 보다 효율적으로 드러낼 수 있으며 모어 화자와 비슷한 발화 능력을 갖출 수 있게 된다. 다시 말해 담화 표지에 대한 지식과 적절한 사용이 원활하고 유창한 의사소통으로 연결될 수 있으며 이러한 담화 표지는 구어상에서 이해와 표현에 있어서 필수적 존재가 된다.

따라서 담화 표지는 외국어 교수에서도 중요한 언어적 장치이며 이는 한국어 교육에서도 마찬가지이다. 하지만 아직까지 한국어 교육에서는 대부분 문법 중심적인 교재를 중심으로 수업이 이루어지는 상황이라 담화 표지에 대한 연구가 충분히 이루어지지 않는 실정이다. 따라서 한국어 교육에서 교수-학습의 매개체가 되는 교재에서 담화 표지를 교육항목으로 제시하여 교육하기 위한 연구가 필요하다.

이에 본고는 한국어 교육 분야에서 담화 표지 교육에 대한 연구가 이루어져야 한다는 문제 인식에서 시작하여, 대표적 담화 표지 ‘좀’을 중심으로 그

교육적 접근 방향을 모색하고자 한다. 이를 위해 먼저 그 이론적 배경과 한국어 교육 현장에서의 교육 현황을 살펴보고 한국어 교재를 활용하여 담화 표지를 교육하는 방안을 중심으로 논의하고자 한다.

한국어의 담화 표지는 다양하지만 본고에서는 그 중에서 ‘좀’에 주목하고자 한다. 구어와 문어 자료를 분석한 강소영(2007)에서는 본래 어휘 의미와 다른 의미의 기능을 하는 담화 표지를 통계화하여 제시하였는데 그 결과 ‘좀’은 ‘인제’ 다음으로 높은 빈도를 보이고 있음을 알 수 있다. 또한 말뭉치를 이용한 어휘의 구어성을 측정한 안의정(2008)에서는 많이 사용되는 담화 표지 추출한 결과 ‘좀’이 다른 담화 표지들¹⁾보다 사용빈도가 높게 나타났다고 보고한 바 있다. 물론 위 연구들에서 대상으로 하고 있는 자료들의 특성 때문에 전적으로 신뢰할 수는 없지만 ‘좀’이 담화 표지로서 사용빈도가 높다는 것은 알 수 있다.

또한 한국어 교재에서도 담화 표지 ‘좀’을 다루고 있음을 알 수 있다. 대부분의 한국어 교재는 어휘나 문법 등 학습자들이 배워야하는 것을 통합하고 있는 것이다. 하지만 이러한 담화 표지를 수업시간에 따로 시간을 내어 교육하는 것은 현실성이 떨어진다고 볼 수 있다. 현장 상황을 고려하면 교재를 활용한 교육 방안의 제시가 필요하다.

한국어 학습자들이 담화 표지 ‘좀’의 기능을 숙지하고 사용할 수 있어야 한국어 모어 화자들과 원활한 대화를 이끌어 나갈 수 있기에, 본고에서는 현재 한국어 교육 현장에서 사용하고 있는 한국어 교재를 활용하여 담화 표지 ‘좀’을 효과적으로 교육하는 방안을 제안하는 것을 목적으로 한다.

1.2 선행연구

의사소통의 유창성이 중요해지면서 한국어 교육계에서도 담화 표지에 대한 연구가 시작되었다. 다양한 담화 표지의 형태에 대한 관심이 주가 되어 연구가 진행되었는데 그 중 ‘좀’은 많은 주목을 받고 연구가 이루어진 담화 표

1) ‘좀’ 외에 추출된 담화 표지로는 ‘다’, ‘딱’, ‘이렇게’, ‘그렇게’, ‘이제’, ‘정말’이 있었고 출현 빈도는 ‘좀<다<딱<이렇게<그렇게<이제<정말’이었다.

지이다. 본고에서는, 한국어 교육학에서 담화 표지 ‘좀’에 대해 이루어진 연구들을 살펴보고자 한다.

담화 표지에 대한 언어학적 관심과 함께 국어학에서도 담화 표지 형태와 기능에 대한 연구가 이루어졌다. 국어학적 관점에서 ‘좀’의 기능에 대한 다양한 논의가 이루어졌다. 국어학 분야에서는 연구자에 따라 담화 표지를 바라보는 관점은 조금씩 달랐지만, 담화 표지가 화자의 태도를 나타내는 기능을 하고 있다는 것을 기본 전제로 ‘좀’의 다양한 기능을 분류하여 분석하는 데 초점을 맞췄다.

국어학적 접근에서는 ‘좀’의 기능에 대해 화자 중심적 접근으로 보면 ‘미안함’, ‘완화’, ‘공손’, ‘대상에 대한 불분명한 태도 표현’, ‘거절의 완곡한 표현’, ‘부정’의 기능이 나오고, 화·청자 관계 중심으로 접근하면 그들만의 공유된 경험으로 인해 이해 가능한 것이 있음을 알 수 있다. 다시 말해 국어학적인 접근에서는 이렇게 다양한 기능의 분류를 통해 본질적인 기능을 밝히는 데에 초점을 두고 있다는 것을 알 수 있다.

한편 외국인을 위한 한국어 교육 연구에서는 정선훈(2005), 서희정(2006), 박미영(2010), 박혜선(2011), 김보영(2014), 장월형(2015)과 같은 연구들이 담화 표지 ‘좀’에 주목하였다. 한국어 교육학에서의 주된 접근은 교육 방법이지만 교육 방법을 논하기 이전에 담화 표지 ‘좀’의 본질적인 기능들을 검토하고 있다. 그러나 ‘좀’의 기능을 검토하는 데 있어서 선행연구들을 정리하고 기존 기능들을 세분화하거나 추가하는 정도에서 그치고 있어 전반적으로 기존에 논의된 기능들을 바탕으로 한국어 학습자들에게 교육하기 위한 방안을 논의하거나 교육의 필요성을 언급하는 데 더 초점이 있다고 할 수 있다.

박혜선(2011)은 담화 표지 ‘좀’의 기능에 대한 사용 여부를 정규적인 한국어 수업을 받지 않은 이주 노동자들과 정규적인 한국어 교육을 받은 학생들을 대상으로 비교하였는데 그 결과 정규 교육 없이 일상생활에서 한국인 모어 화자와의 접촉을 통해 한국어를 배운 이주 노동자들보다 정규 한국어 교육을 받은 중국 유학생들이 더 빠르게 다양한 기능을 습득함을 밝히고 모어

화자와의 접촉뿐만이 아니라 교실에서의 학습을 통해서도 목표 언어에 노출되는 기회가 많다면 화용 능력의 습득에도 도움이 될 수 있다고 주장하며 교실에서도 담화 표지 교육의 필요성을 시사하였다. 박혜선(2011)의 이러한 연구는 한국어 교육의 정규 수업에서의 담화 표지에 대한 교육의 필요성을 제기하였다는 점에서 의미가 있다.

김보영(2014)은 실제 언어 사용 현실에서 사용되는 담화 표지 ‘죜’의 기능에 대한 정보를 바탕으로 자료를 분석하여 한국어 교재에 제시된 ‘죜’의 담화 기능의 분포를 비교하였다. 구어 담화 전사 말뭉치에서는 ‘주제 약화 > 강조 > 공손 > 시간 별기’ 순으로 나타났지만 한국어 교재에서는 교재의 특성에 따라 ‘죜’의 기능에 따른 빈도 순서에 차이가 있다고 설명하였다. 이를 근거로 현재의 교재들이 실제 언어 생활을 제대로 반영하지 못하고 있다는 것을 지적하며 실제 언어 생활과 비슷한 교육 환경을 교재에 만들어 주어야 함을 지적하며 담화 표지가 교재에 하나의 교육 항목으로 교재화 되어야 한다고 주장하였다.

또한 서희정(2006)에서는 기존의 국어학 연구에서 담화 표지 ‘죜’의 기능을 분류한 것을 한국어 교육에 그대로 적용시키기에는 기능의 분류나 용어가 지나치게 추상적이거나 복잡하기 때문에 무리가 있다고 보았다. 그렇기 때문에 현재 한국어 교재에서 부족한 담화 표지 ‘죜’의 교육을 교육 현장에서 교사가 보충해주어야 한다고 하였는데 그에 따른 방법으로 드라마를 통해 한국어 모어 화자들의 담화 표지 ‘죜’의 사용 양상을 관찰하고 학습자들에게 제시하여야 한다고 교사의 역할이 중요하다고 보았다.

이처럼 담화 표지 ‘죜’에 대한 필요성이 대두되면서 교수법적인 접근이 이루어졌다. 정선헌(2005)는 수동적 학습이 아니라 학습자가 스스로 학습할 내용을 직접 관찰하여 인지할 수 있게 해야 함을 강조하였다. 전통적인 P-P-P 모형은 의사소통 능력을 증진시키는 방안이 결여되어 있다고 보아 의사소통 능력을 증진시킬 수 있는 교수-학습 방안으로 활용한 교수 방법을 ‘인지 단계-분석 단계-확인 단계-적용 단계’ 네 가지 단계로 제안하였다.

또한 장월형(2015)은 담화 표지로서의 ‘죜’의 교육 방안을 크게 세 가지로 제시하였다. 첫째로 매체를 활용하여 실제 구어 상황을 반영한 매체를 통한

교육, 둘째로 모국어를 활용하여 자신의 모국어와 한국어에서의 담화 표지를 비교하며 습득할 수 있게 하는 방법, 마지막으로 I-I-I 방법론을 적용한 ‘도입 단계-예시 단계-상호작용 단계-귀납적 유도단계’의 네 단계의 모형을 활용한 교육을 제시하였다.

이와 같이 기존의 연구들에서는 담화 표지 ‘좀’에 대한 교육의 필요성을 인지하고 그에 따른 교육 방법을 탐색하였다. 교육 방법으로는 기존의 교육방법론에서 벗어나 담화 표지 교육에 적합하도록 변화를 추구하며 ‘인지 단계-분석 단계-확인 단계-적용 단계’ 단계와 ‘I-I-I’라는 새로운 방법론을 도입하여 담화 표지들의 특성을 반영하고자 하는 시도가 있었음을 확인하였다.

기존 논의들은 모두 담화 표지를 하나의 교육 항목으로 설정하고 그에 따른 교육 방안을 제시하고 있다는 점에서 의의가 있지만 이를 실제 수업에 적용시키기엔 무리가 있다. 현재 한국어 교육의 수업은 대부분 교재를 중심으로 이루어지고 있다. 하지만 위의 연구들에서 제시한 방법은 교재와 관련 없이 담화 표지를 별도로 교육하는 방법이므로 실제 수업 상황을 충분히 고려하지 못하였다고 할 수 있다. 따라서 한국어 교재와 연관 지어서 담화 표지를 교육하는 방안을 모색해야 할 것이다.

1.3 연구 분야 및 절차

하지만 한국어 교육의 선행연구들은 실제 구어 상황에서의 ‘좀’의 사용 양상과 한국어 교육 현황을 비교하거나 혹은 담화 표지를 ‘어떻게’ 교육할 것인가 하는 교육 방안에만 주목하였다는 점에서 한계가 있다. 즉 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능에 주목하여 이를 어떻게 교육할 것인가에만 초점을 두어 실제 수업에서의 현실적인 환경을 고려하지 못하였다는 것이다.

이에 본고에서는 이와 같은 문제점을 개선하고 한국어 교육과 국어학 연구 간의 간극을 좁히기 위해 ‘좀’의 기능을 ‘무엇을 가르칠 것인가’와 ‘어떻게 가르칠 것인가’를 종합적으로 연구해 보고자 한다.

이를 위해 본고에서는 다음과 같은 절차를 통해 연구를 진행하고자 한다. 먼저 담화 표지 ‘좀’을 체계적으로 교육하기 위해 다양한 기능들이 명확하게 정립되어 있어야 한다고 판단하여 2장에서는 표제어와 뜻풀이로 정리되어 있는 사전식 자료들과 그동안의 선행연구들을 살펴볼 것이다. 그리고 그것을 기반으로 하여 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능을 살펴보고 이를 바탕으로 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능 중 어떤 것을 정리하고 분류하여 한국어 교육에서 제시할 것인지 제안하도록 한다.

다음으로 3장에서는 현재 한국어 교육 현장에서의 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황을 살펴보고자 한다. 이를 위해서 먼저 현재 한국어 교육 기관에서 사용되고 있는 통합교재들 중 최근 5년 동안 모든 급수가 개정된 『서울대 한국어』와 『연세 한국어』를 대상으로 담화 표지 ‘좀’의 제시 여부와 제시 방식 등을 살펴보고 현직 한국어 교사들과의 인터뷰를 통하여 현재 교육 현장에서 담화 표지 ‘좀’을 교육에 활용하고 있는 현황에 대해 알아보하고자 한다. 『서울대 한국어』와 『연세 한국어』는 국내 주요 대학 기관의 교재 중 최근 5년 동안 모든 급수가 출간 또는 개정된 기관의 통합교재로 많은 교육 기관에서 사용하고 있는 대중적인 교재이다. 위 교재들은 모두 한 급수 당 200시간의 수업 시간을 통해 해당 급수의 학습을 완성하는 것을 공통적인 목표로 하고 있다. 대학에서 출판한 한국어 교재의 경우 최신 교육 경향을 최대한 받아들이고 지속적으로 개편하여 체계적으로 구성되어 있는 교재라고 할 수 있으며 또한 특정 대상을 지정하지 않은 일반 목적 한국어 학습자를 대상으로 하기 때문에 가장 보편적인 교육의 현황을 살펴보기에 적절하다. 또한 현직 교사와의 인터뷰는 질적 연구로 양적 연구에 비해 더 자세한 사항을 알아보고 심도 있는 연구를 하기에 적절하다.

그리고 이어 4장에서는 3장에서의 분석 결과를 토대로 교재의 문제점을 보완하여 교재 제시 방안 및 교재를 교육적으로 활용할 수 있는 방안을 제안하고자 그 방안으로 교재의 대화문을 사용하여 교육하는 방법과 그 방법을 적용한 수업의 구체적이고 실제적인 예시를 제안하도록 하겠다.

끝으로 5장은 이 연구의 결론으로 본문에서의 논의를 정리하여 제시하고 이 연구가 지니는 의의와 한계를 제시하겠다.

Ⅱ. 담화 표지의 개념과 담화 표지 ‘좀’의 기능

2.1 담화 표지로서 ‘좀’의 특성

본래 담화 표지(Discourse Marker)는 Lavov & Fanshel(1977)이 처음 사용한 용어로 화제를 변화시키는 요소를 지칭하기 위해 사용되었지만 이후의 연구들에서 화용표지(pragmatic marker), 화용불변화사(pragmatic particle), 담화불변화사(discourse particle) 등 다양한 명칭으로 사용되며 활발한 연구가 이루어지고 있다. 그렇지만 아직 그 정의 방식에서는 다양성이 존재하며 이는 국내외 연구자들의 담화 표지에 대한 연구에서도 마찬가지로 나타나고 있다.

한국어 교육에서도 마찬가지로 다양한 방향에서 담화 표지에 대한 논의가 이루어졌는데, 이은희(2015)는 동일한 용어인 담화 표지를 사용하면서도 그것이 가리키는 내용은 전혀 다른 방향으로 나타나고 있다며 한국어 교육에서 이루어진 담화 표지의 논의 방식이 기능에 따라 담화 통일성 표지와 담화 구조 표지로 용어를 구별하고, 이를 다시 세분화하여 기능의 측면에서는 담화 표지를 담화의 통일성을 형성하는 데 기여하는 장치와 담화의 구조를 나타내는 표지로 구분한다고 하였다.

본고에서의 담화 표지에 대한 접근 방향은 담화 표지를 담화의 통일성 형성과 관련해서 보는 것이다. 이 관점은 어떤 측면에 중심을 두고 통일성을 보는지에 따라 또 다시 세 가지 방향으로 나뉜다.²⁾ 그 중 Schiffrin(1987)은 담화를 둘러싸고 있는 텍스트 및 화자와 청자에게 연결시킴으로써 통일성에 기여하는 것을 담화 표지라 보았다. 다시 말해서 담화 표지는 특정한 부분을 담화의 다른 부분과 연결시키는 역할도 하며 담화와 청자, 화자를 연결시키는 기능을 하는 것이라고 본 것이다.³⁾

2) 첫째는 언어 구조체로서의 담화뿐만이 아니라 담화가 이루어지는 맥락을 동시에 주목하면서 담화와 화자, 청자라는 측면을 종합적으로 고려한 것이고, 둘째는 담화 자체가 지닌 언어 구조체로서의 특성에 주목한 것이며, 셋째는 첫 번째 시각과 마찬가지로 담화의 맥락을 강요하긴 하지만 언어 구조체로서의 담화 자체가 아닌 화자와 청자라는 언어 사용자의 측면에 중점을 둔 것이다.

이렇게 담화의 전체적인 통일성이라는 측면을 다룬 논의는 안주호(2009), 한상미(2012), 김선정·김신희(2013)가 있다. 안주호(2009), 한상미(2012)는 전영옥(2002)의 담화 표지 개념을 기반으로 하여 기능에 따라 담화 표지를 화제와 청자 결속, 화자와 화제 결속, 화제와 화제 결속의 세 가지 유형으로 나누는 방식을 취한다. 김선정·김신희(2013)는 이와는 다르게 전영옥(2002)의 논의에 Parrot(2002)의 분류 방식⁴⁾을 더하여 담화 표지의 기능을 텍스트적 담화 표지, 대화 운영 담화 표지, 상호 담화적 담화 표지로 나누는데, 상호작용적 담화 표지에 태도 표지가 포함된 것을 제외하면 분류의 틀은 담화 표지를 곧 상호작용을 위한 것, 발화를 지속시키기 위한 것, 화제의 전개를 위한 것으로 나눈 전영옥(2002)와 같은 모습을 보인다. 즉 이상의 관점에서는 담화 표지를 담화 자체에서부터 화자, 청자와 같은 담화 상황에 관련된 다양한 요인들을 연결시키는 것으로 파악하였다.

위 연구들을 세부적인 부분에서는 차이가 있지만, 담화 표지의 기능을 바라보는 관점과 전영옥(2002)에서 제시한 화제와 화제 결속, 화자와 화제 결속, 화자와 청자 결속이라는 담화 표지의 분류 틀을 토대로 담화 표지의 기능을 설정했다는 점에서 같다.

이상과 같이 ‘담화 표지의 개념’에 대한 기존 논의를 살펴본 결과 각자 연구의 방향에 따라 담화 표지의 개념과 정의에 조금씩 차이가 있긴 하지만 결국 발화의 명제 내용에 변화를 주지 않고, 일정한 담화 상 기능(발화 연결, 화자의 태도 표시, 담화 구조의 표시 등)을 수행하는 언어 요소를 담화 표지로 보고 있다는 점에서는 일치한다고 할 수 있다. 따라서 본고에서는 담화 표

3) 반면 Fraser(1990)는 두 번째 접근 방식의 예로 담화 표지를 화용적 표지라고 칭하며, 이에 기본 표지(basic marker), 논평 표지(commentary marker), 병렬 표지(paralled marker), 담화 표지(discourse marker)라는 네 가지 유형이 있다고 하며 담화 표지는 이 중 하나로 해당 메시지가 선행 메시지와 어떻게 관련되는지를 표시하는 것으로 본다고 하였다.

4) 담화 표지의 기능을 네 가지로 범주화 하였다. 첫째, 논리 관계를 보여주는 ‘텍스트적 담화 표지(textual discourse marker)’, 둘째, 화젯거리나 대화의 주도권을 결정하여 발화를 지속시키는 ‘대화 운영 담화 표지(conversation managemant discourse marker)’, 셋째, 화자와 청자 간의 상호작용을 표현하고 청자의 반응에 영향을 주는 ‘예비적 담화 표지(preparatory discourse marker)’, 넷째, 청자의 선행 담화에 대한 태도를 나타내는 ‘태도표지(attitude marker)’로 범주화 하였다.(김선정·김신희, 2013:30)

지를 대화 내용에는 영향을 끼치지 않지만 화용적인 측면에서 영향을 주는 언어 요소로 보고 ‘대화상에서 담화 내용에 영향을 미치지 않은 채 화자의 태도를 드러내주는 책략적 장치’로 정의하겠다.

이러한 담화 표지는 한국어에서 다양하게 나타난다. 김순자·이필영(2005)에서는 기존의 논의들을 바탕으로 한국어의 담화 표지 유형을 세 가지로 나누고 있는데, 첫 번째 유형은 비어휘 담화 표지이다. 비어휘 담화 표지는 다른 언어 요소에 부가적으로 붙어 나타나는 것으로 ‘-요’와 같은 것이 그 예시가 될 수 있다. 두 번째는 본래의 어휘적 의미도 갖고 있으면서도 다른 의미로 전이된 담화 표지로 감탄사, 접속어, 부사어, 지시어 등이 같이 구분될 수 있다. 본래에는 감탄사, 접속어, 부사어, 지시어 등이 기능의 역할을 하지만 담화 표지로서는 완전히 다른 의미 기능을 수행하는 것이다. 그 예로는 ‘자’, ‘근테’, ‘이제’, ‘이’ 등이 있다. 마지막 유형은 구절 담화 표지로 ‘있잖아’, ‘말이야’ 등과 같이 구 자체가 하나의 담화 표지로 굳어진 것을 말한다.

그 중 본고가 주목하고자 하는 ‘좀’은 두 번째 유형에 속한다. 담화 표지로서의 ‘좀’은 부사에서 의미가 변형된 것이다. 한국어에서는 몇몇 부사가 기존의 어휘적 의미를 벗어나 아예 새로운 기능으로 담화 표지의 역할을 한다. 그런데 부사로서 기능을 할 때와 담화 표지로서 기능을 할 때 의미가 완전히 달라지므로 각 기능에 대한 의미에 유의하여 교육하여야 할 필요성이 있다.

2.2 담화 표지 ‘좀’의 기능에 대한 접근 방식

한국어의 여러 가지 부사 중 부사 ‘좀’은 수량의 적음이나 시간의 짧음을 나타내는 부사 ‘조금’의 준말이며 더불어 ‘어지간히’와 ‘얼마나’라는 뜻을 나타내기도 하는 부사이다. 하지만 우리가 일상생활에서 사용하는 ‘좀’의 기능들은 이러한 부사로서의 역할 외에도 많다. 다음이 그 예이다.

(ㄱ) 물 **좀** 주세요.

(ㄴ) 제가 생각했을 땐 그 분이 **좀** 이상한 것 같아요.

(ㄷ) 가 : 저랑 이번 주말에 영화 보실래요?

나 : 아 그건 **좀**...

(ㄹ) 담배 **좀** 끊어.

(ㄹ) 가 : 책은 다 읽었니?

나 : 아 **좀**...

위의 예문들에서 사용된 ‘**좀**’은 부사로서의 ‘**좀**’이라고 하기에는 어색하다는 것을 알 수 있다. (ㄱ)에서의 ‘**좀**’은 화자가 부탁을 하기 위해 공손함을 나타내는 담화 표지이다. (ㄴ)은 담화 표지 ‘**좀**’을 사용함으로써 화자가 부정적인 발언을 하면서 자신의 발화를 조심스럽게 하고 있다는 것을 알 수 있다. 즉 부정적인 발화를 약화시키는 것이다. 다음으로 모여 화자라면 (ㄷ)에서 ‘가’의 제안에 대한 ‘나’의 대답은 거절이라는 것을 알 수 있다. 하지만 거절의 표현을 직접적으로 하기보다는 ‘**좀**’이라는 어휘를 사용하여 완곡하게 표현한 것이라고 할 수 있다. 즉 여기에서의 ‘**좀**’은 상대방의 제안에 거절을 하는 의사표시와 곤란하다는 화자의 태도를 나타내고 있다. 또한 (ㄹ)에서의 ‘**좀**’은 화자의 ‘**끊어**’라고 명령하는 발화를 더 부각 시켜주는 기능을 하고 있다. 단지 ‘**담배 끊어.**’라고 발화해도 화자가 전달하고자 하는 의미는 달라지지 않는다. 하지만 그 사이에 ‘**좀**’이라는 어휘를 추가함에 따라 해당 발화를 더 강조하는 기능을 하고 있음을 알 수 있다. 마지막으로 (ㄹ)에서는 ‘가’의 질문에 대한 대답을 회피하고 있다. 이처럼 대답하기 곤란한 상황에서 시간을 벌거나 얼버무릴 때도 ‘**좀**’이 사용된다. 이처럼 ‘**좀**’은 부사로서도 많이 쓰이지만, 실제 생활에서 부사가 아닌 화자의 태도를 나타내는 담화 표지로서도 빈번하게

사용되고 있음을 알 수 있다.

2.2.1 사전식 서술 자료에서의 접근

그렇다면 현재 담화 표지로서의 ‘좀’이 사전식 자료들에서는 어떻게 정의되어 있는지 살펴보도록 한다. 이때에도 선행연구를 살펴보는 방법과 마찬가지로 국어사전과 한국어사전⁵⁾을 모두 살펴보려고 한다. 그에 대한 이유는 국어사전과 한국어사전을 사용하는 대상과 사전을 사용하는 이유가 다르기에 언어에 대한 서술이 다르게 나타날 수 있기 때문이다. 따라서 ‘좀’과 관련한 사전식 자료 또한 국어사전과 한국어사전 모두 살펴보도록 한다.

2.2.1.1 국어사전에서의 접근

1) 표준국어대사전

국립국어원에서 집필한 『표준국어대사전』은 표준어 규정, 한글 맞춤법 등의 어문 규정을 준수하여 발행한 사전이며, 현재 511,315개의 표제어가 수록되어 있다. 이러한 『표준국어대사전』은 국가에서 편찬하므로 그 내용에 대한 신뢰도가 높다. 『표준국어대사전』에서는 ‘좀’의 기능을 다음과 같이 분류하였다.

가) ‘조금01[Ⅱ] ① (정도나 분량이 적게)’의 준말.

예 물건 값이 좀 비싸다./어머니가 좀 편찮으신 것 같다.

나) ‘조금01[Ⅱ] ② (시간적으로 짧게)’의 준말.

예 좀 늦었습니다.

다) 부탁이나 동의를 구할 때 말을 부드럽게 하기 위하여 삽입하는 말.

5) 한국어 사전은 현재 국어사전에 비해 많이 편찬되진 않았지만, 저자들이 한국어 교육 현장에서의 경험을 바탕으로 기술한 것으로 한국어 교육자들에게는 유용하게 사용되고 있는 문법 자료들이다.

네 손 좀 빌려주세요./이것 좀 드세요./무엇 좀 물어봅시다./그만 좀 해!/
갈 길 이 구만리라네, 빨리 좀 가세.《김성동, 풍적》

라) (주로 ‘-어야’ 앞에 쓰여)‘어지간히’의 뜻을 나타내는 말.

네 날씨가 좀 추워야 기동을 하지.

마) (주로 수사 의문문에 쓰여)‘얼마나’의 뜻을 나타내는 말.

네 둘이 그렇게 사이 좋게 지내니 좀 좋으냐?/그 집 짬뽕이 좀 맵니?/

날씨가 좀 춥니?/공부 잘하고 말 잘 들으니 좀 훌륭해요?《김사랑, 낙조》

위와 같이 『표준국어대사전』에서의 ‘좀’의 기능은 다섯 가지로 제시하고 있다. 여기서 가), 나)의 ‘좀’은 부사 ‘조금’의 축약형을 나타낸다. 또한 라), 마)의 ‘좀’은 각각 ‘어지간히’와 ‘얼마나’라는 부사의 대체적인 기능을 하고 있다. 하지만 유일하게 다)의 ‘좀’만 ‘부탁을 하거나 동의를 구할 때 말을 부드럽게 하기 위해 삽입하는 말’이라고 하여 화자의 태도를 드러내는 역할을 수행한다. 즉 가), 나), 라), 마)의 ‘좀’은 부사적인 기능을 하고 있는데 반해 다)의 ‘좀’은 화자의 발화에서 태도를 나타내는 존재로, 본고에서 정의내린 ‘담화 표지’로서의 기능을 하고 있는 것이다. 하지만 앞에서 기술한 실제 생활에서 사용하는 담화 표지 ‘좀’의 여러 가지 기능 중 ‘공손’의 기능 한 가지만 제시하고 있다는 것을 알 수 있다.

2) 고려대 한국어대사전

다음으로는 『고려대 한국어대사전』을 살펴보기로 한다. 『고려대 한국어대사전』은 고려대학교 민족문화연구원에서 편찬한 것으로 이용자 중심의 정규 대사전이라고 할 수 있다. 『고려대 한국어대사전』에서는 ‘좀’을 다음과 같이 정의하였다.

가) (주로 서술어에서 가장 가까운 명사나 부사 바로 뒤에 쓰여)

남에게 부탁을 하거나 동의를 구할 때 부드럽게 표현하기 위해서 쓰는 말.

㉮ 이 물건 좀 들어주시겠어요.

나) 정도나 분량이 적게

㉮ 한숨 자고 났더니 좀 덜 피곤하다.

다) 시간적으로 짧은 동안에.

㉮ 오늘은 회식이 있어서 귀가 시간이 좀 늦었다.

『고려대 한국어대사전』에서는 ‘좀’을 세 가지로 분류하였다. 여기서 나)와 다)에 서술한 내용은 부사 ‘조금’의 축약 형태인 반면 가)에서 서술하고 있는 내용은 화자의 의도를 나타내고 태도를 나타내준다는 의미에서 담화 표지에 속한다.

다만 다른 사전식 자료들과는 다르게 『고려대 한국어대사전』에서는 부사로서 ‘조금’의 준말을 먼저 소개하지 않고 담화 표지로서의 ‘좀’을 먼저 소개하고 있다. 이를 통해서 담화 표지로서의 ‘좀’이 부사 ‘조금’에 비해 사용 빈도가 높다는 것과 그 중요성이 크게 인식되고 있다는 것을 유추할 수 있다.

3) 민중 엽센스 국어사전

이어서 『민중 엽센스 국어사전』에서의 ‘좀’을 살펴보도록 한다. 『민중 엽센스 국어사전』은 160,495 단어를 수록하고 있으며 우리말의 바른 표기, 발음, 어법, 띄어쓰기 등을 제시하고, 간결하면서도 정확한 뜻풀이, 다양한 용례, 풍부한 속담과 관용구를 통해 국어의 의사소통과 표현 기능을 극대화했다는 특징이 있어 살펴보는 데 의의가 있다. 여기에서 ‘좀’은 아래와 같이 서술되고 있다.

가) ‘조금’의 준말

㉮ 좀 수고해 주게.

나) 부탁이나 동의를 구할 때 간곡한 뜻을 더하는 말

네 이것 좀 드시지요.

『민중 엡센스 국어사전』에서는 ‘좀’의 유형을 두 가지로 나누어 서술하였다. 다른 사전식 자료들과 마찬가지로 기본적으로 부사 ‘조금’의 축약형이라는 것과 담화 표지로서의 기능으로 나누어서 서술하고 있다. 그 중 담화 표지로서의 ‘좀’을 부탁이나 동의를 구할 때 사용하는 공손하고 간곡한 태도의 기능만 서술하고 있다는 점에서 다른 사전식 자료들과 공통점을 보인다.

위와 같이 국어사전식 자료에서 ‘좀’의 서술을 살펴본 결과 『표준국어대사전』이 ‘좀’의 기능을 가장 상세히 분류하였고 그 외의 사전들에서는 조금 간략하게 서술하였지만 ‘좀’을 부사 ‘조금’의 축약 형태라는 것과 부탁이나 동의를 구할 때 정중성과 간곡함을 더해주는 담화 표지로서의 기능을 서술한 것에는 차이점이 없다. 이처럼 국어사전식 자료에서는 부사로서의 ‘좀’외에 담화 표지로서의 ‘좀’의 기능으로는 부탁이나 동의를 구할 때 간곡함·정중성을 더하는 기능만 소개하고 있음을 확인하였다.

2.2.1.2 한국어 사전에서의 접근

다음으로 한국어 사전을 살펴보도록 하겠다. 한국어 사전 자료로는 백봉자의 『외국어로서의 한국어 사전』과 『한국어 교육 문법(자료편)』을 살펴보았다.

하지만 위 두 사전에는 한국어 학습자들이 학습하여야 하는 어미나 표현을 언급하고 있을 뿐, 담화 표지에 대한 내용은 찾을 수 없었다. 즉 한국어 교육 사전 자료에서는 아직 담화 표지에 대한 논의가 부족한 실정이다.

지금까지 국어사전과 한국어 사전에 나타난 ‘좀’의 기능을 살펴보았다. 그 결과, 국어사전에는 담화 표지로서의 ‘좀’의 기능이 제시되어 있었지만 부탁을 하거나 동의를 구하고자 할 때에 사용하는 기능 한 가지만 나타나 있을 뿐, 그 외의 다양한 담화 표지 ‘좀’의 기능은 사전에 실리지 않았음을 알 수 있다. 더불어 한국어 사전에서는 담화 표지로서의 ‘좀’의 기능이 전혀 실려 있

지 않음을 알 수 있었다..

2.2.2 선행연구에서의 접근

앞서 2.2.1에서 살펴본 바와 같이 실제 생활에서 우리가 사용하는 담화 표지 ‘좀’의 기능이 사전식 자료들에는 충분히 반영되어 있지 않음을 확인하였다. 이에 그동안의 선행연구들에서는 담화 표지 ‘좀’의 기능을 어떻게 파악하고 있는지 살펴 보았다.

손세모듈(1988)에서는 ‘좀’을 하나의 들을이(청자)를 배려하는 표지로 화자와 청자 간의 갈등을 줄여주는 요소로 보아 ‘공손’, ‘강조’, ‘부정’의 기능을 갖고 있다고 하였다. 하지만 각 기능에 따라 다른 분포를 보인다고 하는데 ‘강조’의 기능 같은 경우에는 명령, 요청, 서술, 의문과 같은 표현들에 두루 나타나지만 ‘공손’의 기능으로 쓰일 경우에는 명령과 요청에만 나타나며 부정의 기능으로 쓰일 경우에는 제한된 서술어에서만 나타난다고 구분하였다. 뒤이어 김희숙(1997)에서도 손세모듈(1988)의 ‘공손’기능에 주목하여 ‘좀’을 화용적으로 ‘정중성’과 ‘공손현상’을 성취하기 위해 사용하는 간접요청표지로 보았다. 또한 안주호(2009)에서는 손세모듈(1988)에서 제시한 ‘정중하게 말하는 기능’, ‘강조’의 기능 외에 ‘약화 기능’, ‘얼버무리며 넘어가는 기능’(주저어로서 부정적인 진술을 하기 이전에 완화하는 기능)을 추가로 제시하였다.

송인성·신지영(2014)에서는 그동안의 선행연구에서 ‘공손함’, ‘정중함’으로 연구된 것을 ‘공손의 기능’으로 제시하였다. 또한 ‘강조’, ‘초점’, ‘지정’으로 다루어진 것은 ‘강조’로 통합하였으며 ‘주장 약화’, ‘발화 약화’, ‘중요성의 약화’, ‘발화 회피’나 ‘주저함’, ‘응답 회피’, ‘부정적 평가’, ‘약화’, ‘얼버무리며 넘어가기’, ‘부정’, ‘겸손함’이나 ‘책임회피’로 제시된 개념을 ‘주장 약화’로 통일하여 그동안의 연구들에서의 기능을 종합하였다고 할 수 있다. 여기에 추가적으로 ‘시간 벌기 기능’을 별도로 설정하였다. 조민정(2015)에서는 긍정의 ‘좀’, 부정의 ‘좀’으로 나누어 긍정의 ‘좀’으로는 ‘부탁하기’, ‘제안하기’를, 부정의 ‘좀’으로는 ‘거절하기’, ‘비난하기’의 기능으로 구분하였다. 더불어 명사적 용법의 ‘조금’과 대화의 시작, 중간, 끝에서 의례적으로 사용되는 ‘좀’으로 구분하

였다.

주정희(2000b)에서는 기존 연구들을 바탕으로 화자 중심적 개념과 관계 중심적 개념을 나누어 ‘죌’이 화·청자의 관계에 따라 다른 기능을 나타낸다고 하였다. 화자의 ‘죌’은 화자 중심적, 화·청자의 ‘죌’은 관계 중심적이라고 보아 화자의 ‘죌’으로는 ‘미안함’, ‘완화’, ‘공손’, ‘대상에 대한 불분명한 태도 표현’, ‘거절의 완곡한 표현’, ‘부정’ 등과 같이 화자의 태도를 표현하는 특성을 드러내나, 화·청자의 ‘죌’은 화·청자만의 공유된 경험으로 인해 이해 가능한 것이라고 분석하였다.

다음으로 한국어 교육학에서의 연구들에서는 주된 초점이 교육 방법에 맞추어졌기 때문에 기존의 연구들에서의 기능을 정리하여 추가하거나 세분화하는 정도에서 그쳤다.

정선훈(2005)는 기존의 손세모돌(1988), 임유중(1995), 구종남(1998), 주정희(2000b)의 논의들을 바탕으로 담화 표지 ‘죌’이 ‘공손 태도’, ‘초점’, ‘말화 약화’, ‘응답 회피’의 기능을 갖고 있다고 하였다.

김보영(2014)에서는 송인성·신지영(2014)에서 제시된 네 가지 분류 체계를 채택하고 이에 주정희(2000b)에서 소개된 화·청자 관계에서 명제를 표현하는 방식을 새롭게 설정 및 추가함으로써 ‘죌’의 담화 기능 구분에 객관성을 부여하고자 하였다. 이에 화자가 명제를 표현하는 방식이라는 큰 틀 안에서 경감, 완화, 전제 부각, 주저의 네 가지로 분류 기준을 새로 마련하였다. 박혜선(2011)에서는 기존의 연구들에서 이루어진 다양한 ‘죌’의 기능들을 바탕으로 크게 두 가지 범주로 축소하여 완화와 강화의 기능이 있다고 하였다. 여기서 완화라 함은 청유문에서 부탁, 명령, 요청의 의미를 완화하는 것이다. 이는 공손의 기능을 하는 ‘죌’과 관련된 것으로 화자가 부정적인 내용을 전달하고자 할 때 그 강도를 약화하거나 청자가 부담을 덜 느끼게 하는 기능이다. 또한 강화의 기능에서는 오히려 부탁이나 요구에 이어 사용되는 ‘죌’은 무례함을 나타내거나 문맥에서 전제된 내용이 있을 경우 사용하는 담화 표지임을 밝혔다. 이어 초점표지어로서의 기능으로, ‘죌’의 앞에 위치한 단어에 초점을 맞추어 강조해주는 기능을 설명하였다. 장월형(2015)는 손세모돌(1988), 정선훈

(2005), 안주호(2009)를 바탕으로 기능을 다시 정리하여 세분화하였다. ‘공손 기능’, ‘발화 강조 기능’, ‘발화 약화 기능’, ‘응답 회피 기능(얼버무리며 넘어가기)’, ‘부정 기능’을 갖고 있다고 하였다.

서희정(2006)은 한국어의 ‘좀’과 유사한 기능을 하는 일본어 ‘ちょっと’(쫄도)와 비교하며 화·청자 간의 심리 상태와 발화 상황에 초점을 맞추어 화행별로 기능을 살피고 이를 ‘요청하기’, ‘책망하기’, ‘감탄하기’, ‘제안하기’, ‘설명하기’, ‘제공하기’, ‘놀리기’로 나누었다.

이상에서 살펴본 바와 같이 실생활에서 다양한 담화 표지로서의 ‘좀’의 기능을 사용하고 있음에도 불구하고 사전식 자료들에서는 그 다양한 기능들을 제시하지 않고 일부의 기능만 제시하고 있음을 알 수 있다. 사전식 자료들에는 실리지 않은 더 다양한 ‘좀’에 대한 의미와 기능에 대해서는 기존의 선행 연구를 통해 살펴보았는데 이를 토대로 담화 표지 ‘좀’의 기능들을 정리해보면 다음과 같다.

	공 손 (정 중 성)	강 조, 초 점, 부 각	부 정	약 화	완 화	회 피	열 버 무 리 기, 주 저	시 간 별 기	책 망	감 탄	제 안	설 명	제 공	놀 리 기	불 분 명 한 태 도 표 현	거 절	부 탁· 요 청	경 감
손 세 모 돌 (1988)	○	○	○															
김 희 숙 (1997)	○																	
주 경 희 (2000b)	○		○		○										○	○		
안 주 호 (2009)	○	○		○			○											
송인성· 신 지 영 (2014)	○	○		○		○	○	○										
조 민 정 (2015)											○					○	○	
서 희 정 (2006)									○	○	○	○	○	○			○	
정 선 혜 (2005)	○	○			○	○												

박 해 선 (2011)	○	○			○		○										○	
김 보 영 (2014)		○			○		○											○
장 월 형 (2015)	○	○	○	○		○												

〈표 1〉 선행연구에서 나타난 ‘좁’의 기능 용어

위의 〈표 1〉에서 확인할 수 있듯이 기존 선행연구들에서는 사전식 자료에 실리지 않은 담화 표지 ‘좁’의 다양한 기능들에 주목하였지만 기능들에 대한 용어가 명확히 정리 되어 있지 않아 비슷한 기능들임에도 불구하고 각자 다른 용어들로 설명되어 혼란을 야기한다는 문제점이 있었다. 또한 몇몇 연구들에서는 기능을 지나치게 세분화하여 오히려 기능에 대한 정리가 복잡해지는 경우가 있었다. 이에 본고에서는 기능들에 대한 용어 정리와 한국어 학습자들에게 가르쳐야 할 기능들을 일목요연하게 범주화할 필요성이 있다고 판단하였다. 더불어 앞선 연구들에서는 담화 표지의 기능을 화자, 청자, 화제 간의 결속으로 분류하여 설명하고자 하였지만 본고에서는 담화 표지 기능의 자세한 분류와 연구를 위해 필요한 논의가 아닌 한국어 학습자들에게 교육하고자 하는 것이 목적이므로 담화 표지의 이러한 자세한 분류보다는 실질적 기능 자체에 초점을 두어 교육하여야 한다고 판단하여 이와 같은 논의들은 배제하였다.

2.3 담화 표지 ‘좁’에 대한 종합적 접근

본고에서는 기존에 선행연구들에서 정리된 기능들을 바탕으로 간단하게 범주화하여 제시하고자 한다. 기존의 선행연구들에서 제시된 담화 표지 ‘좁’의 기능들을 축소하면 총 네 가지로 제시할 수 있다. 공손, 약화, 강화, 회피가 그 기능들이다. 다양한 선행연구들에서 제시한 기능들은 이 네 가지의 범주에 속하거나 비슷

한 기능을 수행하고 있다고 할 수 있다. 이 네 가지 기능들과 그 비슷한 기능들을 정리하여 표로 나타내면 다음의 <표 2>와 같다.

공손	부탁
	요청
약화	완화
	경감
	설명(조심성)
	부정
	거절
강화	책망
	감탄
	놀리기
회피	시간별기
	얼버무리기
	불분명한 태도 표현
	주저

<표 2> ‘좀’의 기능들 축소 및 범주화

첫 번째는 ‘공손’의 기능으로 화자의 공손한 태도를 보여주는 기능이다. 예를 들어 “문 닫아줄래?” 라고 부탁하는 것보다는 “문 좀 닫아줄래?” 라고 발화하는 것이 공손한 화자의 태도를 느끼게 해주며 청자가 부담을 덜 느끼게 해준다. 혹은 청자가 화자보다 위 사람인 경우에도 “문 닫아주시겠어요?” 라는 발화보다 “문 좀 닫아주시겠어요?”라고 발화하여 부탁·요청에 대한 부담을 줄여준다.

즉 화자가 청자에게 무언가를 부탁하거나 요청할 때 사용하는 기능으로 화자가 ‘좀’이라는 담화 표지를 사용함으로써 청자에게 화자의 부탁이나 요청에 대한 부담을 줄여주는 것이다. 이러한 공손의 기능은 앞서 살펴본 여러 사전식 자료들과 선행연구들에 공통적으로 명시되고 있는 기능으로, 논의의 여지가 없는 기능이다.

공손의 기능에 대한 여러 사전식 자료들과 선행연구들에서는 다양한 용어로 정의되었다. 하지만 화자가 자신의 자세를 낮춤으로써 청자의 부담을 줄이고자 하는 데 궁극적 목표가 있기에 ‘공손’이라는 용어를 사용한다. 요청·부탁

을 하면서 겸손의 자세로서 사용하는 ‘죵’은 결국 이 범주 안에 속할 수 있다. 따라서 선행연구들에서 부탁 혹은 요청의 기능으로 분류한 것은 ‘공손’의 기능에 속한다고 할 수 있다.

두 번째 ‘약화’의 기능은 화자의 부정적인 발화를 약화시키는 기능이다. ‘죵’이라는 담화 표지를 사용함으로써 청자를 배려해 화자가 조심스럽게 발화하거나 소극적인 태도를 나타낸다. 손세모돌(1988)에서는 이를 ‘들음이 배려’라고 표현한 것과 같이 ‘죵’을 사용함으로써 비교적 완곡하게 거절할 수 있어 화자의 거절을 정중하게 표현해줄 뿐더러 청자 또한 거절을 당하고도 무안하지 않을 수 있다.

이에 대한 사례를 제시해보자면 상대방의 밥 먹자는 제의에 “싫어요.”, “괜찮아요.” 라는 답변보다는 “아 저는 죵...” 혹은 “밥은 죵...” 이라고 답변하면 청자가 비교적 무안하지 않게 거절할 수 있게 된다. 거절이라는 의미와 맥락은 똑같지만 화자의 배려하는 태도를 나타내줄 수 있는 것이다.

앞선 선행연구들에서는 ‘약화’와 비슷한 용어로 ‘완화’, ‘경감’, ‘설명’, ‘거절’을 제시하였다. 이때 ‘완화’와 ‘경감’, ‘부정’은 화자가 부정적 발언을 조심스럽게 발화한다는 점에서 ‘약화’와 같은 맥락으로 설명할 수 있지만 ‘설명’의 기능은 예외적이다. ‘설명’의 기능은 서희정(2006)에서 유일하게 제시된 ‘죵’의 기능인데, 서희정(2006)에서는 화자가 무언가를 설명할 때에 자신의 의견이나 태도를 ‘죵’을 사용하여 조심스럽게 설명하고 있어서 이때의 ‘죵’을 ‘조심성’의 기능과 같은 선상으로 보아 ‘약화’의 ‘죵’과 동일하다고 볼 수 있다고 하였다. 즉 ‘죵’을 사용하여 화자가 상대방의 제안이나 요청에 대해 거절을 하거나 부정할 때 이를 약화시켜 청자를 배려하는 기능이다. 따라서 상대방의 발언을 부정하는 것 혹은 발화 시에 대상을 부정하는 것 또한 이 범주에 속한다고 할 수 있다.

세 번째 기능은 ‘강화’로 ‘약화’와는 반대로 화자의 발화를 적극적으로 드러내거나 ‘죵’의 앞·뒤에 위치한 단어에 초점을 두는 기능이다. 또한 대화 도중 주의를 집중시켜 주는 역할을 하기도 한다. 이는 서희정(2006)에서 책망, 감탄, 놀리기 등의 기능이 이에 해당한다고 서술하였다. 다음과 같은 예문들

이 이 기능에 따라 ‘좀’이 사용된 문장들이라 하였다.

그니까 고만 좀 기다리고 들어가 빨리 (책망)
그 오빠가 좀 잘생겼어? (감탄)
어이그 어이그 저 엉성한 품 좀 보라지? (놀리기)

하지만 서희정(2006)은 위와 같이 ‘좀’이 사용된 문장들의 의미만 다를 뿐 ‘좀’의 궁극적인 기능은 주의를 환기시켜 주의집중 시키는 것이라고 하였다. 즉 여러 가지 기능들이 소개되고 있지만 이 모든 것은 ‘강화’의 기능에 속한다고 할 수 있다.

마지막 기능은 회피이다. 시간 벌기, 얼버무리기, 주저하기 등이 이와 비슷한 범주의 기능이라고 할 수 있다. 화자가 곤란한 상황에 처했을 경우나 발화하기 꺼려할 경우에 사용하는 기능이다. 일부 연구에서는 이러한 기능이 과연 의사소통의 유창성을 위해 꼭 필요한 기능인지에 대한 논란이 된다. 하지만 본고의 목적은 모어 화자와의 원활한 의사소통을 위한 것이므로, 한국어 학습자의 발화하는 상황만이 아닌 한국어 학습자가 모어 화자와 대화할 때 한국어 학습자의 이해 능력을 높이기 위함이기도 하다. 위의 기능들 또한 숙지하고 있으면 모어 화자와 대화 할 때 보다 더 모어 화자의 의도와 맥락을 파악할 수 있으며 화자가 되었을 때도 자신의 의도를 효과적으로 드러낼 수 있을 것이다. 따라서 이 또한 학습자가 숙지해야 할 기능이라고 본다.

Ⅲ. 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황

그렇다면 현재 한국어 교육 현장에서는 담화 표지 ‘좀’에 대한 교육이 이루어지고 있는가에 대한 교육 현황과 교육방법에 대한 현황을 토대로 담화 표지 ‘좀’ 교육 현황의 문제점을 지적하도록 하겠다. 그 방법으로는 한국어 교재를 살펴보도록 한다.

교재는 교수-학습의 매개체로 중요한 도구이다. 최근 한국어 교육계에서의 연구는 교재의 개발을 목적으로 한 기초적인 자료 연구나 현황 고찰과 같은 연구로 나아가고 있는 실정으로 외국어로서의 한국어 교육에서 교재는 그 중요성을 인정받고 있다. 따라서 본고에서도 담화 표지 ‘좀’에 대한 교육의 필요성을 인지하여 현재 한국어 교육 현장에서 사용되고 있는 한국어 교재들을 대상으로 살펴보았다.

또한 교사들의 담화 표지 ‘좀’에 대한 인식과 교육 현황을 파악하기 위해 현직 교사와의 인터뷰를 진행하였다. 본 연구에서 선택한 방법은 질적 연구 방법이다. 양적 연구는 자료의 수집을 짧은 시간에 많은 대상에게 할 수 있고 조사 결과를 쉽게 수치화할 수 있다는 장점이 있다. 하지만 현상에 대한 의미를 해석하는 것이 제한적이며 새로운 시각을 발견할 수 있는 기회가 부족하다. 질적 연구는 양적 연구의 이러한 한계점을 보완할 수 있다는 장점이 있다.

3.1 한국어 교재에서의 담화 표지 ‘좀’ 제시 현황

본 연구에서의 분석 교재로는 국내 주요 대학 기관의 교재 중 최근 5년 동안 모든 급수가 출간 또는 개정된 기관의 통합교재로 선정하였다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등의 기능별로 특화된 교재들도 출간되어 있지만, 한국어 교육기관에서 폭넓게 사용하고 있고 학습자들이 주로 접하는 교재는 통합교재이기에 본 연구에서는 통합교재만 고찰 대상으로 한정하였다. 위 조건들에 부합하는 교재로는 서울대학교의 『서울대 한국어』와 연세대학교의 『연세 한국어』이다.⁶⁾ 위 교재들은 모두 한 급수 당 200시간의 수업 시간을 통해 해당

급수의 학습을 완성하는 것을 공통적인 목표로 하고 있는 교재들이다.

교재 분석의 주된 기준은 크게 다음의 세 가지로 나누어 살펴보았다. 먼저 첫 번째로 담화 표지로서의 ‘좀’이 교육 항목으로 설정되어 있는지 여부이다. 두 번째는 ‘좀’의 다양한 기능 중 어떠한 기능이 얼마나 다루어지고 있는가이다. 세 번째로는 급수별로 기능의 분포가 어떻게 되어 있는가에 초점을 맞추었다.

다만 교재에 출현한 ‘좀’ 중 부사 ‘조금’이나 ‘어지간히’, ‘얼마나’로 대체될 수 있는 ‘좀’들은 담화 표지가 아닌 부사어 ‘좀’이라고 판단하여 분석에서 제외하였다.⁷⁾

3.1.1 서울대 한국어

서울대학교의 『서울대 한국어』에 ‘좀’이 실현된 것을 분석한 결과는 다음과 같다.

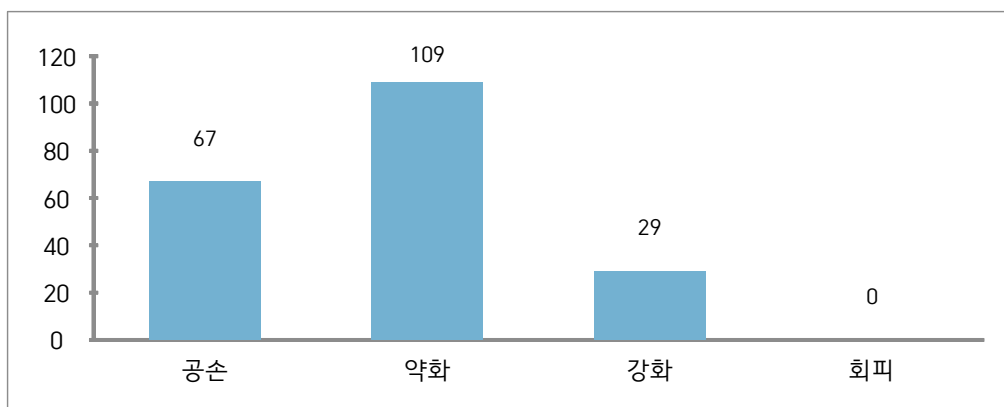
첫 번째, 담화 표지 ‘좀’이 교육 항목으로 설정되어 있는지를 분석한 결과, ‘좀’에 대한 별도의 교육은 이 교재에서 이루어지지 않고 있음을 확인하였다. 다만 교재의 부록 부분의 문법 설명에서 ‘좀’을 사용하면 좀 더 공손한 표현이 된다고 기술하고 있고 어휘 색인에서 ‘좀’을 ‘please’라는 영어 단어로 번역하여 제시하고 있다.

그러나 부록 부분은 모든 학습자가 살펴보는 것이 아니고 부가적인 특징을 갖고 있다는 점에서 별도의 명시적 교육을 위해 ‘좀’을 교육 항목으로 설정하였다고 보기에는 무리가 있다. 또한 앞서 언급한 ‘좀’의 다양한 기능들 중에서 ‘공손’의 기능만을 언급하고 있다는 데에서 한계가 있다.

6) 주요 대학 기관의 교재 중 고려대학교의 『재미있는 한국어』와 서강대학교의 『서강 한국어』는 2008년도에 출간되었으며 이화여자대학교의 『이화 한국어』는 급수에 따라 2010년도에서 2011년도에 출간되었다.

7) 그러나 부사 ‘조금’으로 대체될 수 있어도 ‘조금’으로 대체했을 때와 담화 표지로서 사용되었을 때 뜻이 완전히 달라질 수 있는 것은 담화 표지로 볼 수 있기에 고찰 대상에 포함하였다.

두 번째로 담화 표지 ‘좀’의 어떤 기능들이 교재의 대화문, 지시문, 연습문제 등에 출현하고 있는지를 살펴본 결과는 다음의 <그림 1>과 같다.

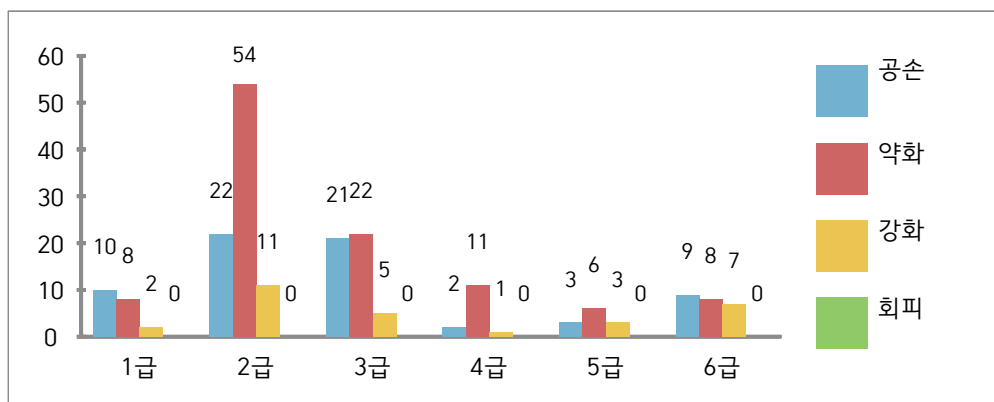


<그림 1> 『서울대 한국어』에서 담화 표지 ‘좀’의 기능별 출현 빈도

위의 <그림 1>을 보면 『서울대 한국어』에서는 사전에 등재된 ‘공손’ 기능만 교재의 부록 부분에 실려 있음에도 불구하고 ‘회피’의 기능을 제외한 모든 기능의 ‘좀’이 노출되어 있음을 확인할 수 있다. 담화 표지로서의 ‘좀’의 총 사용 횟수는 205번으로 집계된다. 그 중 ‘약화’ 시키는 기능의 ‘좀’이 109개로 약 53.1%로 가장 많았고 그 다음으로 ‘공손’의 기능이 67개로 약 32.6%, ‘강화’의 기능이 29개로 약 14.1%로 그 뒤를 이었다.

이를 보아 『서울대 한국어』에서는 통상적으로 많은 연구자들과 사전식 자료들에 기술되고 있는 ‘공손’의 기능보다 ‘약화’의 기능이 더 많이 사용되고 있음을 알 수 있다. 김보영(2014)에서 실제 구어 담화를 전사한 말뭉치에서 담화 표지 ‘좀’의 기능별 빈도를 살펴보았을 때는 ‘주제 약화 > 강조 > 공손 > 시간 별기’ 순으로, 교재에서의 기능별 빈도와 차이가 있어 한국어 교재들이 실제 언어 생활을 제대로 반영하지 못하고 있다고 하였다. 그렇지만 <그림 1>의 내용을 바탕으로 본다면 오히려 『서울대 한국어』는 실제 담화에서 담화 표지의 사용을 비슷하게 교재에 반영하고 있다고 할 수 있다.

세 번째로 급수에 따른 담화 표지 ‘좀’의 기능별 제시 현황을 살펴본다면 다음 <그림 2>와 같다.



<그림 2> 『서울대 한국어』에서 담화 표지 ‘좀’ 급수별 출현 빈도

<그림 2>에서 알 수 있듯 1급 교재에서 가장 많이 출현한 기능은 ‘공손’ 기능으로 2급과 3급에서 높은 빈도를 보였으며 그 이후에는 잘 나타나지 않는다. ‘약화’의 기능 또한 1급에서 나타나던 것에 비해 2급에서 급증하고 3급부터는 다시 빈도수가 줄어들어 잘 나타나지 않는다. ‘강화’ 기능의 경우에도 2급 교재에서 가장 높은 빈도를 기록하고 그 외의 급수에서는 비슷한 빈도로 낮은 빈도를 보였다.

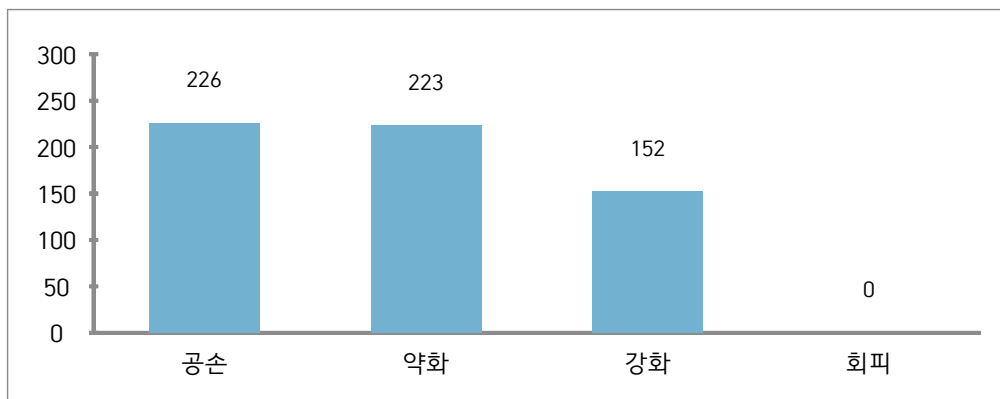
이와 같은 분석을 통해 기능별 ‘좀’의 횟수가 일정하게 늘어나거나 줄고 있지 않은 것을 확인할 수 있다. 이는 곧 담화 표지 ‘좀’에 대한 교육적인 체계가 명확하게 잡혀있지 않다는 것을 의미한다.

3.1.2 연세대 한국어

다음으로 연세대학교의 『연세 한국어』에 담화 표지 ‘좀’이 실현된 분석 결과를 살펴보았다.

첫 번째 기준인 ‘좀’의 기능에 대한 교육 현황을 분석한 결과 별도의 설명이나 교육이 교재에서 따로 이루어지지 않고 있었다. 즉 교재의 대화문에는 출현하였지만 이를 학습자에게 교육하는 것까지는 이루어지지 않은 것이다.

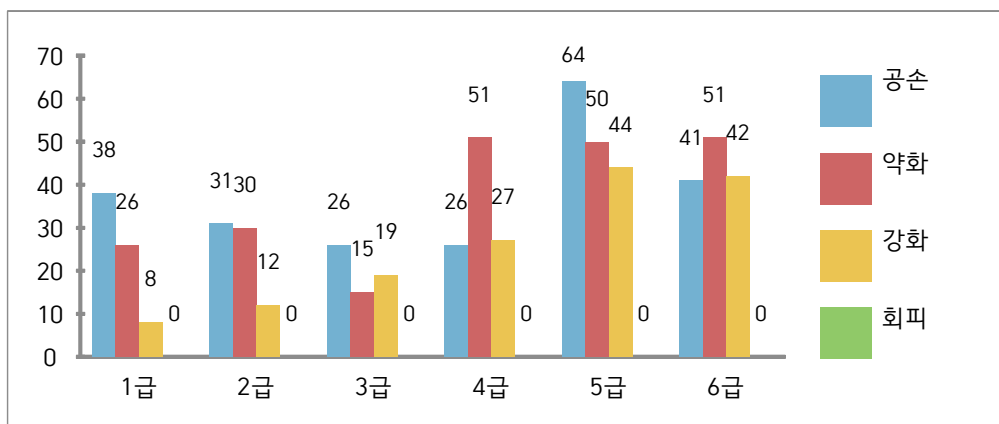
두 번째 기준인 기능별 빈도를 분석한 결과는 다음 <그림 3>과 같다.



<그림 3> 『연세 한국어』에서 담화 표지 ‘조’의 기능별 출현 빈도

『연세 한국어』에서 담화 표지 ‘조’의 제시 빈도로는 총 601번으로 『서울대 한국어』에 비해 월등히 많은 담화 표지로서의 ‘조’가 나타나고 있음을 알 수 있었다. ‘공손’을 수행하는 기능의 ‘조’가 226개로 약 37.6%로 가장 많았다. 그 다음으로 ‘약화’의 기능이 223개로 약 37%, ‘강화’의 기능이 152개로 약 25.2%를 나타내고 있었다. 다시 말해 『연세 한국어』에서도 마찬가지로 ‘회피’의 기능을 제외한 모든 기능의 ‘조’가 사용되고 있음을 알 수 있다.

세 번째로 급수에 따른 ‘좀’의 기능들을 살펴본다면 다음 <그림 4>와 같다.



<그림 4> 『연세 한국어』에서 담화 표지 ‘좀’ 급수별 출현 빈도

1급 교재에서 가장 많이 출현한 기능은 ‘공손’의 기능으로 5급에서만 두드러지게 높은 비율을 보이고 나머지 급수에서는 비슷한 빈도를 보이고 있다. ‘약화’의 기능 또한 1급에서 3급까지는 비슷한 횟수로 나타나다가 4급부터는 4배 이상 늘어난 것을 알 수 있다. ‘강화’ 기능의 경우에도 4급까지는 일정한 비율로 증가하다가 5급부터는 급증하여 6급에서도 높은 비율을 차지하고 있음을 알 수 있다.

이를 통해서 『연세 한국어』에서도 『서울대 한국어』와 마찬가지로 담화 표지 ‘좀’의 기능별 출현 빈도가 일정하게 증가하거나 감소하지 않은 것을 확인할 수 있다. 이는 곧 담화 표지 ‘좀’에 대한 교육적인 체계가 명확하게 잡혀 있지 않다는 것을 알 수 있다.

3.2 한국어 교사들의 담화 표지 ‘좀’ 교육 현황

현재 한국어 교육 현장에서 교사들이 담화 표지 ‘좀’을 어떻게 인식하고 있는지, 또 어떠한 양상으로 ‘좀’에 대한 교육이 이루어지고 있는지를 알아보기 위해 현직 한국어 교사들을 대상으로 개인 인터뷰를 실시하고 그 결과를 분석하였다.

3.2.1 인터뷰 대상자 및 조사 방법

본 연구의 목적에 적합한 조사를 위해 한국어와 한국어 교육에 대한 전문적인 지식과 교수 능력을 갖추었을 것으로 판단되는 10명의 현직 한국어 교사를 선정하였다. 한국어와 한국어 교육에 대한 전문 지식을 갖추고 있는지는 전공과 학위 여부로 판단하였고, 교수 능력의 경우 최소 2년 이상의 교육 경력을 가진 교사가 적합하다고 보았다. 인터뷰 대상자들의 정보는 다음의 <표 3>과 같다.

	전공	학위	교육 경력
1	한국어 교육	박사 수료	4년 10개월
2	한국어 교육	박사 수료	10년
3	한국어 교육	박사 수료	6년
4	한국어 교육	박사 수료	12년
5	일본어 교육 ⁸⁾	박사 졸업	13년
6	한국어 교육	박사 재학	2년 8개월
7	한국어 교육	석사 졸업	5년
8	한국어 교육	석사 졸업	7년
9	한국어 교육	박사 수료	6년
10	한국어 교육	박사 재학	2년

<표 3> 인터뷰 참여자 목록

<표 3>에서 볼 수 있듯이 전공과 학위 여부를 대한 기준과 수업 경력의 기준으로 인터뷰 대상자를 선정하였다. 인터뷰에 참여한 10명의 교사들은 석사 학위 이상의 학력을 소지한 한국어 교육 전공자로 한국어 교육에 대한 지식을 소유하고 있다고 할 수 있다. 또한 인터뷰 참여자 교사의 경력이 가장 짧은 교사는 2년차였으며, 가장 경력이 많은 교사는 10년 이상의 한국어 교육 경험을 갖고 있었다.

인터뷰는 기본적으로 면대면으로 진행하였으나 불가피한 경우 통화로 진행하였다. 인터뷰는 개인당 15분 정도씩 진행하였고 녹음에 동의를 하지 않

8) 인터뷰 참여자 5의 경우 한국어 교육 전공자는 아니나, 외국어 교육을 전공한 박사 학위자로 한국어 교육 분야에서 오랜 교육 경험을 갖고 있어 전문적인 지식을 갖고 있어 인터뷰 대상으로 선정하는 데 무리가 없다고 판단하였다.

은 두 명의 참가자를 제외하고는 사전에 동의를 받아 인터뷰 내용을 녹음하고 전사하였다.

인터뷰를 통한 질적 연구는 양적 연구에 비해 인터뷰 참여자의 실제 경험을 직접 들을 수 있어 연구자가 현장감을 간접적으로 체험하게 해주기 때문에 본 연구의 목적에 적합한 방식이다. 본고에서 선택한 인터뷰의 방식은 반구조화 방법으로 이 방식은 질문의 형식이 틀로 정해져 있지만 후속질문 외에 다른 질문들은 연구자의 재량에 맡기는 것을 말한다. 후속 질문이 인터뷰 참여자의 대답에 따라 달라질 수 있는 유동적인 면접 방식이기 때문에 연구자가 다양한 면접 결과를 얻을 수 있다는 장점이 있다.

3.2.2 조사 내용 및 진행 방식

인터뷰의 주요 질문 항목은 담화 표지 교육 현황, 담화 표지 ‘죌’의 교육 현황, 담화 표지 ‘죌’의 교육 방법으로 구성되었다. 질문지를 교사에게 따로 제공하진 않았고 연구자가 구조화한 순서에 따라 질문을 진행하였다. 주요 질문의 항목과 세부 내용을 나타내면 다음의 <표 4>와 같다.

질문 항목	세부내용
담화 표지 교육 현황	- 담화 표지가 한국어 교육에서 중요한 요소라고 생각하는가? 중요한/중요하지 않은 이유는 무엇인가? - 담화 표지에 대해 교육한 적이 있는가? 교육하지 않는다면 어떤 이유에서인가?
담화 표지 ‘죌’의 교육 현황	어휘 ‘죌’의 어떤 기능을 교육하고 있는가?
담화 표지 ‘죌’의 교육 방법	담화 표지로서의 ‘죌’을 교육할 때엔 어떤 방법으로 교육하고 있는가?
한국어 교육에서 담화 표지 교육을 위한 개선 방안	현재 한국어 수업에서 담화 표지를 보다 더 체계적이고 효율적으로 교육하기 위해 바라는 점이 있는가?

<표 4> 교사 인터뷰 질문 내용

위 <표 4>와 같이 질문들의 순서를 정해놓긴 하였지만 교사의 답변에 따라 질문을 덧붙이거나 빼기도 하였으며 순서 역시 큰 틀에서 벗어나지 않는 한 자유롭게 진행하였다. 또한 교사들의 부담감을 덜어주고 질문 내용을 이해시키기 위해서 한국어 교재의 대화문을 예시로 제시하여 설명하였다.

이러한 방식의 인터뷰 조사를 통해 본 연구에서는 한국어 교육에서의 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황에 대한 다음의 세 가지 사항을 확인하였다.

- ① 담화 표지 ‘좀’에 대한 교육 현황
- ② 담화 표지 ‘좀’에 대한 교사의 인식
- ③ 담화 표지 ‘좀’의 효율적인 교육 방안

3.2.3 조사 결과

먼저 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황은 두 가지 측면으로 나누어 살펴보았다. 첫 번째로 교사들이 담화 표지 ‘좀’의 교육 여부를 조사하여 한국어 교육 현장에서 교사들이 담화 표지를 어떻게 인지하고 있는지를 확인하였다. 또 두 번째로 교육이 이루어지고 있다면 어떠한 방식으로 교육이 이루어지고 있는지를 확인하였다.

3.2.3.1 담화 표지 ‘좀’ 교육 여부

담화 표지로서의 ‘좀’에 대한 교육 여부를 묻는 질문에 모든 교사들이 교육을 하고 있다고 대답하였다. 단, 각 교사들이 교육하고 있는 기능들은 조금씩 차이를 보였다.

모든 교사들은 공통적으로 ‘공손’ 기능으로서의 담화 표지 기능을 교육하고 있다고 답하였다.

〈교사1〉 부탁할 때 ‘-아/어주세요’ 할 때 부드럽게 말하는 거라고 하는데/

〈교사2〉 부탁할 때 사용을 한다고 하죠. 넣는 것과 넣지 않는 것의
뉘앙스의 차이가 크기 때문에 교육이 반드시 필요하죠./

〈교사3〉 부탁의 기능으로 교육할 때에는 ‘좀+-아/어 주세요’라는 문
장으로 제시를 합니다. 먼저 ‘-아/어 주세요.’에 대한 의미,
형태, 제약, 화용적인 결합의 특징 순으로 가르치고 있습니
다./

〈교사4〉 부탁하거나 요청할 때 같이 쓰는 표현이라고 가르쳐요. 아
예 한 묶음으로 가르치죠. 이걸 써야지 공손한 표현이 되고
쓰지 않으면 매우 다른 표현이 된다고 가르치고 있는 것 같
아요. /

〈교사6〉 당연히 하고 무언가를 부탁할 때 ‘아/어 주세요’와 같은 표
현을 사용할 때 쓴다고 가르쳐줘요.

〈교사7〉 초급에 거의 나오는데 부탁할 때 나오는거랑 ... 그냥 조금
이랑은 다르고 당연히 얘기하고 ... 전체적인 문장이 계속
나와서 부탁할 때 많이 쓴다...

〈교사8〉 약간 공손이라고 아니면 부드러운 느낌을 준다고 설명해요,
다른 사람한테 명령하거나 예의 없게 하지 않기 위해 약간
플라이트한 느낌이라고 설명해줘요.

하지만 ‘공손’을 제외한 담화 표지 ‘좀’의 기능에 대해서는 교사마다 담화
표지 ‘좀’의 기능을 보는 관점에 차이가 있었다. 따라서 담화 표지 ‘좀’의 기
능별 교육의 여부에 대해서는 차이가 나타나고 있음을 알 수 있다.

예를 들어 물건을 교환하거나 환불하는 기능을 교육하는 단원의 경우 대
화문에 나타나는 담화 표지 ‘좀’⁹⁾을 〈교사2〉는 교육을 한다고 하였다. 그 이

9) 『서울대 한국어』 교재 2급 4과에 “옷이 좀 큰 것 같아요.” 단원의 대화문들을 예문으로 제시하였
다. 이에 대한 예문으로는 “이건 좀 작은 것 같아요.”을 들었다. 이는 단순히 부사 ‘조금’으로 해

유는 이 경우 물건에 문제가 있는 것이 아닌 마음이 변해서 교환 혹은 환불을 하는 경우이기 때문에 담화 표지 ‘좀’의 ‘약화’의 기능에 해당한다고 보았기 때문이다.

〈교사2〉 교환 환불 같은 경우의 단원에서는 ‘좀’을 붙여주면 고객이 별로 많이 화나지 않은 상태라고 말을 해요. 무조건 교환 환불할 때 써야하는 표현은 아니기에 고객의 마음이 변해서 이런 표현을 쓴다고 하죠. 명백하게 쓰고 쓰지 않는 것은 차이가 있다고는 알려주죠.

즉 〈교사2〉는 위와 같은 상황에서 쓰인 ‘좀’을 상대방의 잘못이 아닌 본인의 책임에 의해 사용하는 것이라고 판단하였다. 즉 분위기를 완화하고자 사용하였다고 할 수 있어 담화 표지 ‘좀’의 ‘약화’의 기능으로 교육한 것이다.

반면 〈교사7〉은 같은 상황에 대해 약화가 아닌 부탁을 하기 위한 공손의 기능으로 교육하고 있었다.

〈교사7〉 교환하고 싶을 때. 이런 것도 부탁을 하는 면이 있다고 생각을 해서...

이에 반하여 〈교사6〉은 이 ‘좀’을 담화 표지로써가 아닌 부사 ‘조금’의 축약형이라고 판단하여 담화 표지가 아닌 부사 ‘조금’의 축약형인 ‘좀’으로 교육한다고 하였다.

〈교사6〉 부정적 발화를 약화한다거나 할 때의 기능이라고는 교육해본 적이 없어요. 그냥 조금의 줄임말이라고 그때도 교육했던 것 같아요.

즉 교재에서 담화 표지가 제시되고 있고 교사들은 이를 학습자에게 교육

석해도 무방하지만 담화 표지 ‘좀’으로 해석할 경우 그 의미가 달라지기에 담화 표지에 대한 교육도 필요하다고 판단하고 본고에서는 이를 담화 표지 ‘좀’으로 분석하였다.

하고 있었지만, 교사마다 담화 표지의 기능을 분석하는 관점이 달라서 학습자에게 다르게 교육하고 있었다. 본고에서 다양한 담화 표지 ‘좀’의 기능을 ‘공손, 강화, 약화, 회피’의 네 가지로 범주화한 것 중, 교사들이 교육하고 있는 기능들은 ‘공손, 약화’뿐이었다. ‘공손’의 기능은 10명의 교사들이 모두 교육하고 있었지만 ‘약화’의 기능을 교육하고 있는 교사들은 2명<교사 2, 9>으로 나타났다.

위를 통해서 교사들이 담화 표지 ‘좀’을 교육은 하고 있으나 ‘공손’의 기능만 공통적으로 가르치고 있었다. 뿐만 아니라 동일한 대화문임에도 불구하고 교사들마다 기능을 바라보는 시각에 차이가 있었다. 또한 심한 경우에는 일부 교사들은 담화 표지 ‘좀’의 ‘공손’의 경우만 교육하고 있음을 알 수 있었다. 담화 표지를 교육하는 데 통일된 기준이 없다보니 교사들마다 교수하는 담화 표지의 기능에 차이가 생긴 것이다.

3.2.3.2 담화 표지 ‘좀’ 교육 방법

담화 표지 ‘좀’을 교육하고 있는 방법에 대한 질문의 경우 모든 교사들이 담화 표지만을 수업 시간에 따로 교육하진 않는다고 답하였다. 따로 수업하기 보다는 교재의 대화문에 출현할 경우에 교육을 하고 있는 실정이었다. 따라서 담화 표지 ‘좀’을 교육하고 있는 것이라고 할 수 있다.

〈교사2〉 교재의 대화문에 언급되어 있을 때 교육을 하는거다 보니
 까, 교재의 대화문에 의지해서 교재의 대화문에 따라 교육
 하고 있다고 말할 수 있죠.

〈교사7〉 책에 나와있는건(담화 표지) 다 (교육)하죠. 대화문에 나와
 있는건 다 (교육)하게 되죠.

하지만 일부 교사들<교사 2,4>은 따로 듣기 자료나 동영상 자료와 같은 실질적인 자료에 담화 표지가 사용될 경우 대화가 이루어지고 있는 상황이나 맥락을 잘 이해시키기 위해 담화 표지 ‘좀’의 기능을 설명한다고 하였다.

〈교사2〉 담화 표지도 배경지식으로 필요하다고 생각하면 이미지나 동영상을 찾아서 보여주고 있습니다.

〈교사4〉 교재로만 수업을 하는 게 아니라 가끔 동영상을 보거나 드라마 영화같은 매체 같은 걸 보기도 하는데, 가끔 그럴 때 담화 표지가 나오면 그 상황을 설명해 주기 위해서 설명해 주기도 하죠.

모든 교사들은 교재를 기본으로 담화 표지 ‘쑈’을 교육하고 있었다. 그런데 일부의 교사들이 교재 외의 자료들에서도 담화 표지를 교육하기도 하였다. 즉 교재를 중심으로 모든 수업이 이루어지는 한국어 교육 현장에서 담화 표지 ‘쑈’도 교재에 의존해 교육되고 있는 것이다.

구체적인 교육 방법에 대한 질문에는 모든 교사들은 자세한 설명과 활동보다는 기능만을 언급하고 넘어간다고 답하였다. 즉 수업을 진행하다가 교재의 대화문의 상황에서 담화 표지 ‘쑈’이 왜 사용되었는지, 한국인들은 이러한 상황에서 ‘쑈’을 사용한다고 언급하는 정도로 교육한다고 하였다.

〈교사2〉 대화문에 나와있을 때 언급을 하는 정도였죠. 어떤 표정으로 가르쳐야 하는건지도 같이 설명했던 것 같아요.

〈교사4〉 교육방법 이랄 것까지는 없고 말 그대로 그냥 언급하고 넘어가는 편이에요. ... 비교를 해보기도 하긴 하지만 그렇게 자세하게 교육을 하진 않아요. 그냥 대화문에 나온 걸 학생들이 질문을 할 경우에는 설명을 해주는 편이에요. 아니면 그 대화문을 수업에서 진행을 할 때 특정 담화 표지들은 꼭 설명해 주어야 겠다라고 할 때 한 번씩 언급만하고 넘어가는 편이죠.

〈교사5〉 보통 쓰이는 상황을 설명을 해주죠, 언급만하고 넘어가기도 하고 아니면 교재에 나오거나 혹은 연관된 상황 나오면 말해주죠.

〈교사6〉 단지 대화문의 상황 이해를 위해 기능들을 가르쳐주는 거기 때문이에요. “이 표현은 이럴 때 쓴다.” 라고 언급하고 넘어가죠.

〈교사7〉 책에 나와있는 것은 다 하죠. 대화문에 나와있는 것은 다 하게 되죠. 담화 표지 한 개로 활동을 하기엔 힘이 들죠.

〈교사8〉 일부러는 교육하지 않았고 대화문이나 텍스트에 나왔을 때 한국 사람들은 이거 많이 써요 구어에서보다 문어에서 많이 사용한다는걸 언급하면서 그러면 다음에도 계속 노출이 되니까 자연스럽게 대화에 사용을 하게 되죠.

하지만 단지 기능을 언급만하고 넘어가는 것은 특별한 교육 방법으로 이루어지고 있다고 보기에는 한계가 있다. 이러한 방식은 학습자들이 담화 표지를 보다 정확하게 인지하고 학습하는 데 효과적이지 않기 때문이다.

한국어 교사들에게 실시한 인터뷰를 통해 교사가 한국어 교육 현장에서 담화 표지 ‘좀’에 대해 어떠한 인식을 갖고 있고, 어떻게 교육을 하고 있는지 알아볼 수 있었다.

그 결과 인터뷰에 참여한 모든 교사들이 담화 표지를 원활하고 자연스러운 의사소통을 위해 필요한 것으로 인식하였다. 따라서 담화 표지에 대한 교육도 교육 현장에서 하고 있음을 확인하였다. 그 중 본고에서 주목한 담화 표지 ‘좀’과 같은 경우엔, 모든 교사들이 ‘공손’ 기능을 공통적으로 교육하고 있었다. 하지만 그 외의 기능에 대해서는 교육의 여부에 차이가 있었다. 또한 교사들마다 같은 대화문의 담화 표지 ‘좀’을 바라보는 시각에도 차이가 있었다.

더불어 모든 교사들은 교재의 대화문에 담화 표지가 출현하였을 때에만 교육을 하고 있었다. 일부 교사들은 실제 드라마나 영화 같은 자료를 보여줄 때에도 담화 표지가 출현하면 교육하고 있기도 하였지만, 결국 교재를 기본 바탕으로 하고 있었다. 즉 교사들은 모두 교재의 대화문에 따라 담화 표지 ‘좀’을 교육하고 있음을 알 수 있었다.

3.3 한국어 교육에서의 담화 표지 ‘좀’의 교육 방향

지금까지 한국어 교육 기관에서 사용되고 있는 한국어 교재들의 분석과 현직 한국어 교사들과의 인터뷰를 통해 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황을 살펴보았다. 이 절에서는 그 결과를 토대로 담화 표지 ‘좀’의 교육에서의 문제점을 정리하고 이를 해소하기 위한 담화 표지 ‘좀’의 교육 방안을 제시한다.

담화 표지는 유창한 대화를 위하여 필수적인 요소이다. 특히 ‘좀’의 경우 한국인들의 일상 대화에서 높은 빈도로 사용되는 담화 표지 중 하나이다. 그러나 본 연구에서 살펴본 한국어 교재인 『서울대 한국어』와 『연세 한국어』에서는 담화 표지 ‘좀’을 교육 항목으로 설정하고 있지 않았다.¹⁰⁾ 그런데 담화 표지 ‘좀’을 교육 항목으로 설정하고 있지 않았음에도 불구하고 이를 교재의 대화문과 예문들에서 ‘회피’의 기능을 제외한 ‘강화, 약화, 공손’기능의 담화

10) 단, 『서울대 한국어』의 부록 부분에서만 ‘좀’을 ‘please’라고 번역하였다.

표지 ‘좀’이 높은 빈도로 출현하고 있음을 확인하였다.

이처럼 별도의 교육이 제시되지 않은 상태에서 교재의 대화문 및 예문에 담화 표지 ‘좀’이 빈번하게 사용되는 것은 교재의 교육 내용을 고려하지 않은 채 교재에 대화문, 문장, 표현 등을 실은 결과라고 할 수 있다. 즉 현재의 한국어 교육 현장에서는 실제적인 의사소통의 중요성을 인식하여 교재의 대화문이나 예문에 담화 표지를 반영하고는 있으나 이것이 아직 체계적인 교육으로 이어지지 않았음을 알 수 있었다.

또한 한국어 교사들은 담화 표지가 자연스러운 대화에서 필요하다고 인지하고 있으나 명확한 체계나 구체적인 설명을 제시하지는 않았다. 실제 교육에서는 단순히 교사가 가진 직감으로 담화 표지에 대한 설명을 짧게 제시할 뿐 수업 중에 담화 표지의 교육을 위한 별도의 활동이나 연습은 이루어지지 않고 있었다. 또한 일부 교사들은 담화 표지의 기능을 제시하지 않고 어휘적인 의미만을 교육하는 사례도 있었다. 이는 교재나 교사 지침서 등에 담화 표지가 교육 항목으로 설정되어 있지 않기 때문이기도 하나, 아직까지 한국어 교육에서 담화 표지 교육을 위한 이론적인 토대가 제대로 마련되어 있지 않았기 때문이기도 하다.

기존 한국어 교육 논의에서는 담화 표지 ‘좀’을 ‘어떻게 교육할 것인가’에 주목을 하여 담화 표지를 별도로 교육하는 방안을 주로 제안하였다. 한국어 교육기관에서 사용되는 교재는 일정한 기한에 정해진 교육 내용을 교육하도록 고안된 커리큘럼의 구현체이다. 이러한 측면에서 커리큘럼의 구현체인 교재를 고려하지 않은 별도의 교육 방안은 실제 한국어 교육 현장에서의 사용에 한계가 있을 수밖에 없다.

그렇기 때문에 교수-학습의 중요 매체로 작용하는 교재에 담화 표지 ‘좀’을 교육 내용으로 포함시키고 그 중요성을 교사들에게 더욱 부각시킬 필요가 있다. 교재에 이미 나타나 있는 담화 표지 ‘좀’의 기능을 교사가 분명하게 인지하고 이를 활용하여 효과적으로 교육하는 방안을 교사들에게 구체적으로 제시하여야 한다.

IV. 한국어 교재에서의 담화 표지 ‘좀’ 교육 방안

현재 한국어 교재들은 의사소통의 중요성을 인식하여 이를 반영하고자 교재의 대화문이나 듣기 자료 및 예문에 담화 표지 ‘좀’을 제시하고 있다. 이처럼 교재에 담화 표지가 제시되어 있는 것으로 보아 이미 교재를 활용하여 담화 표지를 교육할 수 있는 여건이 마련되어 있다고 할 수 있다. 따라서 본고에서는 이미 교재에 제시되어 있는 담화 표지 ‘좀’을 활용한 효과적인 교육 방안을 담화 표지 교육에 적합한 방법론의 측면과 구체적인 교재 활용 방안의 측면으로 나누어 제안하겠다.

4.1 담화 표지 교육의 구현 방식

담화 표지의 특성을 고려한다면 담화 표지 교수 학습의 방법은 기존의 방식에서 벗어나 새로운 방향성을 모색할 필요가 있다. 그동안 한국어 교육 현장에서 주로 사용되던 교수 학습 방법론은 P-P-P (Present-Practice-Produce)의 방법론이었다. P-P-P 방법론은 언어의 지식적인 측면과 정확성에 초점을 맞춘 방법론으로 교사의 교육이 중심을 이루는 방법론이다. 이는 문법 지식과 같은 교육 내용에서 적합성을 지니며 한국어 교육에서 주요한 교수 학습 방법으로 그 위상을 지녀왔지만 점차 문법 지식보다는 의사소통의 원할함이 중요해지면서 한계를 드러내게 되었다.

의사소통 교육에서의 유용성이라는 측면에서 보면 P-P-P 방법론보다는 McCarthy, M & Carter, R.(1995)에서 제시한 I-I-I (Illustration-Interaction-Induction) 방법론이 보다 적절하다. 이지영(2006)은 McCarthy, M & Carter, R.(1995)에서 담화를 교육할 때에는 P-P-P 방법론이 아닌 I-I-I 방법론을 적용시켜야 한다고 주장한 것을 소개하였다. 구어 의사소통의 기반 요소로서의 담화 표지의 특성을 고려한다면 담화 표지를 교육할 때에 그 교수 학습 방법은 기존의 문법적 지식을 대상으로 한 방식에서 벗어나 새로워질 필요가 있다. 따라서 여기에서는 I-I-I 방법론을 담화 표지 ‘좀’을 교육할 때 어떻게 적용하여 교육할 수 있는지를 제안하고자 한다.

4.1.1 I-I-I 방법론의 적용

McCarthy, M & Carter, R.(1995)에서 소개한 I-I-I 방법론은 자연스러운 의사소통 능력을 습득하는 데 유용성을 지닌 방법론이다. 이종은(2005)에서는 기존 방법론의 절차와 I-I-I 방법론을 비교하면서 I-I-I 방법론이 기존의 교수 학습 방법에서 부족한 점을 보완해줄 수 있다고 하였다.¹¹⁾

그동안의 방법론에 비해 I-I-I 방법론은 실제적인 언어 자료를 통해 학습한다는 점에서 보다 현실과 가까운 언어를 배울 수 있다는 장점이 있다. 또한 교사의 설명에 의존하는 하향식 교육법이 아닌 학습자들이 직접 상호작용을 하고 활동을 함으로써 언어 사용의 방식을 알아가는 상향식 교육법이라는 데서 기존의 교수 학습 방식과 차이점이 있다.

담화 표지는 일반 어휘와는 다른 성질을 갖고 있기에 담화 표지의 교육 및 접근 방법 또한 일반 어휘 교육 방법과는 달라야 한다. 담화 표지는 일반 어휘와는 다르게 맥락과 상황에 의존하는 성향을 갖는다. 따라서 일반 어휘들과는 접근 방법에 차별성을 두고 교육하여야 한다. 예를 들어 담화 표지가 사용된 대화문을 교육할 때에 그 대화문의 상황과 맥락을 바탕으로 왜 이런 담화 표지를 사용하고 있는 것인지, 이런 상황에서 사용하는 것과 사용하지 않는 것은 어떤 차이점이 있는지 설명하여야 할 것이다. 그동안 담화 표지에 대한 연구가 한국어 교육에서도 꾸준히 이루어졌음에도 별 성과를 거두지 못한

11) 다음과 같이 P-P-P 방법론과 I-I-I 방법론을 비교하며 I-I-I 방법론이 기존 방법론의 부족한 점을 보완해줄 수 있다고 하였다.

방법론	단계	특징	
P-P-P	Presentation (제시)	교사의 제시와 설명에 의존	언어지식과 정확성에 초점
	Practice(연습)	통제된 연습	
	Production(생산)	의사소통 과제 시도	
I-I-I	Illustration(예시)	실제 언어 자료 제시	담화의 특성에 초점
	Interaction (상호작용)	담화 분석 활동 과제	
	Induction (귀납적 유도)	담화 기능 파악과 언어 사용	

것은 담화 표지의 특성을 무시한 채 일반 어휘들과 동일한 방법으로 학습자들에게 교육하려 한 이유도 있다. 이처럼 일반 어휘와 동일한 방법으로 담화 표지를 한국어 학습자들에게 교육하고자 한 것은 담화 표지의 특성을 고려하지 못한 것이라고 할 수 있다. 담화 표지는 일반 어휘와는 다르게 상황과 맥락을 바탕으로 학습되어야 하는 것이고 학습자에게 유창하고 자연스러운 의사소통을 할 수 있게 해주는 장치이므로 담화 표지는 I-I-I 방법을 통하여 교육하는 것이 적절하다.¹²⁾

I-I-I 방법론은 세 가지 단계를 거친다. 먼저 실제 언어 자료를 제시하는 예시 단계, 다음으로 교사와 학생이 상호작용하며 분석하는 과제인 상호작용 단계, 마지막으로 담화에서의 기능 파악과 언어에 직접 사용하는 귀납적 유도 단계이다.¹³⁾ 각 단계의 구체적인 특징은 다음과 같다.

예시 (Illustration)	예시 단계에서 ‘예시’는 문맥 및 사용과 관련하여 용어의 선택에 대한 실제 자료를 조사하는 것이 가능한 모든 것을 나타낸다. 즉 실제 자료를 통하여 학습 목표에 대한 개념을 파악하고 학습자가 학습 목표를 직접 인지하도록 해주며 학습자의 배경 지식을 형성하는 단계이다.
--	--

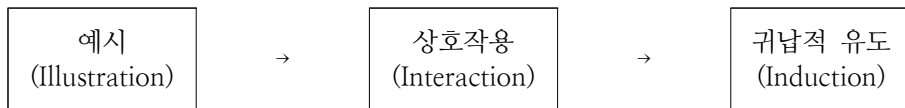
12) 따라서 한국어 교육학에서는 I-I-I 방법론을 적용한 교육 방법에 대해 연구가 진행되었다. 그 연구들로는 이종은(2005), 이지영(2006), 장월형(2015)이 있다. 이종은(2005)에서는 담화를 교육할 때, 이지영(2006)에서는 의존 용언을 교육할 경우, 장월형(2015)에서는 담화 표지를 교육할 때 위 방법론을 적용하였다.

13) McCarthy, M & Carter, R.(1995:216-217)에서는 각 단계에 대해 다음과 같이 서술하였다. ‘Illustration’ here means wherever possible examining real data which is presented in terms of choices of forms relative to context and use. ‘Interaction’ means that learners are introduced to discourse-sensitive activities which focus on interpersonal uses of languages and the negotiation of meanings, and which are designed to raise conscious awareness of these interactive properties through observation and class discussion. ‘Induction’ takes the consciousness-raising a stage further by encouraging learners to draw conclusions about the interpersonal functions of different stages and cycles of language learning.

상호작용 (Interaction)	상호작용 단계는 학습자들의 관찰과 토론을 통해 대화의 쌍방향 성질에 대한 인식을 높이기 위한 단계이다. 다시 말해 언어의 대인 관계와 의미 협상에 초점을 맞춘 학습 활동을 학습자들에게 유도하는 것이다.
귀납적 유도 (Induction)	마지막 귀납적 유도 단계는 학습자들에게 언어 학습의 여러 단계와 주기에 따른 대인관계 기능에 대한 결론을 이끌도록 하며 더 나아가 그들의 의식을 높여주는 단계이다.

〈표 5〉 I-I-I 방법론의 단계별 설명

위의 세 단계를 그림으로 도식화 해보면 다음과 같다.



〈그림 5〉 I-I-I 방법론의 세 단계

이와 같이 I-I-I 방법론을 담화 표지 ‘좀’에 적용하면 다음과 같은 방식으로 교육할 수 있다.

예시(Illustration) 단계

교재의 대화문 및 예문들에 다양한 담화 표지 ‘좀’을 실제 자료로 사용한다. 대화문을 학습자들에게 제시하여 학습 목표인 담화 표지 ‘좀’의 기능에 대한 개념을 파악할 수 있게 한다. 또한 담화 표지를 사용하여 화자가 드러내고자 하는 발화 의도와 발화에 따른 결과를 인지하도록 하는 배경지식을 형

성한다. 해당 대화문에서 ‘좀’을 왜 사용했는지, 화자와 청자가 현재 처한 상황은 어떤 상황인지 생각해 보고 이야기 하게 한다.

예를 들어 음식을 주문하는 단원의 대화문에 나타나는 “메뉴판 좀 주시겠어요?”와 같은 문장을 제시한다. 대화를 하는 상황은 어떤 상황인지(종업원에게 부탁하는 상황), 화자는 어떤 의도를 갖고 어떻게 청자에게 발화하고 있는지 살피고(공손하게 메뉴판을 요청하고자 하는 의도), 학습자는 이에 대해 어떻게 생각하는지(공손하다고 생각하는지 혹은 ‘좀’을 사용하지 않으면 어떤 느낌이 드는지), 혹은 본인의 모국어에서는 어떻게 사용하는지 생각하고 이야기 하게 한다.

상호작용(Interaction) 단계

이 단계는 다양한 활동과 과제를 수행하면서 담화 표지의 기능을 익히는 단계가 되어야 한다. 활동들과 과제는 수업의 내용과 학습자의 급수에 따라 다를 수 있겠지만 기본적으로 담화 표지 ‘좀’의 기능을 인식할 수 있도록 고안되어야 하며, 담화의 상황과 화자의 의도에 초점을 두고 이루어져야 한다.

예를 들어 부사 ‘좀’과 담화 표지 ‘좀’을 비교하는 활동을 적용해 보거나 뒤에 이어질 내용을 예상해 보는 활동이 될 수 있다.

귀납적 유도(Induction) 단계

전 단계인 상호작용 단계에서 분석한 내용들을 통해 파악한 담화 표지 ‘좀’의 기능을 실제 의사소통 상황에서 종합적으로 사용할 수 있게 유도하는 단계이다.

예를 들어 앞의 단계에서 ‘공손’의 기능으로서의 담화 표지 ‘좀’에 대한 분석을 하였다면 학습자 간에 부탁을 하거나 요청을 하는 경우 등을 직접 상황을 연출하고 역할극을 실행해 봄으로써 연습해 보는 단계로 화자는 담화 표지를 사용하여 본인의 의도가 잘 드러나게 연습할 수 있도록 한다. 이를 통해 학습자들은 학습한 담화 표지를 다양한 상황에서 사용할 수 있는 능력을 기

를 수 있게 된다. 이러한 활동은 전 단계의 상호작용 단계와 유사하다고 할 수 있지만, 상호작용 단계에서는 주어진 예문과 상황에 맞게 연습했다면, 귀납적 유도 단계에서는 학습자들이 직접 해당 담화 표지가 사용될 수 있는 상황을 설정하고 대화문을 만든다는 데서 차이점이 있다.

위와 같이 I-I-I 방법론에 담화 표지 ‘좀’을 교육할 수 있는 방안으로 방법론을 구체화시켰다. 곧 I-I-I 방법론은 기존의 방법론에 비해 학습자가 실제 자료를 학습 자료로 사용하여 담화 상에서 화자의 의도를 직접 관찰하고 분석한 후 직접 실생활에서 활용할 수 있게 적용해 보는 것으로, 이와 같은 방식이 담화 표지 교육에 더 유용하다는 것을 알 수 있다.

4.1.2 교재 활용 방안

하지만 현재 한국어 수업의 현실은 교재를 위주로 이루어지고 있기에, 위와 같은 방법론을 교재와 연관 지어 적용하지 못한다면 현실성이 떨어진다. 따라서 본고에서는 한국어 교재를 도구로 삼아 위의 방법을 적용시키고자 한다.

교재는 교수-학습의 매우 중요한 매개체로 한국어 교육에서도 중요한 학습 도구이다. 담화 표지의 현재 교육 현황을 살펴보았을 때에도 교재의 대화문에 따라 교육하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 담화 표지를 별도로 교육하는 것이 아닌 한국어 교재에 나타난 담화 표지를 교육할 수 있는 방안을 알아보고자 한다. 한국어 교재는 아직 문법을 기반으로 한 교재들이 많지만 의사소통의 중요성이 커지면서 대화문 및 듣기 지문에 실제 생활의 대화문이 많이 반영되어 있었다. 앞 장에서 담화 표지 ‘좀’의 교육 현황을 살펴본 결과 실제로 한국어 교사들은 별도의 교육을 하기보다는 결국 교재의 대화문을 활용하여 수업을 하고 있었다. 따라서 한국어 교재에 나타나는 대화문은 담화 표지를 교육하기에 매우 유용한 도구이다.

실제로 선행연구들에서도 교재의 대화문의 유용성에 대해 언급하였다. 이윤진(2017)에서는 한국어 교육 현장에서의 실제성을 중요시 하며 교재의 대화문을 활용한 교육의 필요성을 주장하였다. 또한 김현강·이윤진(2014)에 따르면 대화문

은 ‘교재의 각 단원에서 학습할 내용과 목표를 그대로 보여주는 축소판’이면서도 각 단원에서 핵심적으로 다루는 문법, 어휘, 주제, 담화 등이 모두 반영된 좋은 교육 자원이라고 하면서 대화문을 언어 교육의 좋은 도구로 언급하였다.

이처럼 한국어 교재들의 대화문은 실제 생활에서 동떨어진 것이 아닌 학습자들이 목표로 삼아 배울 만한 가치가 있는 내용으로 구성되기에 대화문 자체만을 익히는 것만으로도 학습자는 목표어의 실제적인 대화를 습득할 수 있으며 실제적인 구어 능력을 기르는 데 도움이 된다. 실제로 대부분의 한국어 통합 교재들의 대화문들에는 실제 상황 맥락을 전반적으로 하고 있기에 일상생활에서 흔히 접할 수 있는 상황(학교, 가게, 식당, 공공기관 등)과 주제(약속, 취미, 날씨, 음식 등)가 다양하게 포함되어 있다.

이러한 선행연구들을 기반으로 보면 대화문은 중요한 교육 자원임을 알 수 있다. 또한 교재를 위주로 수업을 진행하는 한국어 교육의 현황을 보았을 때 수업에서 교재의 대화문을 활용하여 교육하는 것은 유용하다.

본고에서는 위의 I-I-I 방법론을 실제 수업에 적용시키기 위해 현재 대학 기관에서 사용하고 있는 교재 중 하나를 선택하여 그 활용 방안을 모색하고자 하겠다. 다양한 교재 중 본고에서 선택한 것은 『서울대 한국어』이다. 『서울대 한국어』는 현재 가장 최근에 모든 급수가 개정된 통합교재라는 점에서 의의가 있다.¹⁴⁾ 이 교재는 편찬의 시기의 측면에서 적합성을 지니면서 억양, 발음 등을 자세하게 교재에 제시하고 있다는 점에서 실질적인 의사소통에 목적을 두고 제작된 교재라고 판단되기에 담화 표지 교육의 적용 대상으로 선정하기에 적절성을 지닌다.

학습자들이 『서울대 한국어』 교재로 중급까지 학습하였을 때 어떤 상황에서 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능들을 인식하고 있을 뿐만 아니라 사용도 할 수 있게 하고자 하는 데 목적을 두었다. 초급에서부터 중급으로 단계 설정

14) 최근 5년 동안 모든 급수가 개정 혹은 출간된 한국어 통합 교재는 서울대학교의 『서울대 한국어』와 연세 대학교의 『연세 한국어』가 있다. 『서울대 한국어』의 1, 2 급은 2013년도에 개정되었으며 3, 4, 6급은 2015년도, 5급은 2012 년도에 발간되었다. 반면 『연세 한국어』는 2009년도에 6급이 발간되었고 나머지 급수들은 2013년도에 개정되었다. 따라서 가장 최근에 개정된 교재인 『서울대 한국어』를 선택하였다. 단지 교재의 개정 년도에 따른 선택일 뿐이지 교재의 우월성을 나타내는 것은 아님을 밝힌다.

을 한 이유는 교재의 체계상 중급까지 실질적 의사소통을 중심으로 한 교육이 되고 있고 고급인 5급부터는 실질적 의사소통보다는 문어를 중심으로 구성되어 있기 때문이다.

현재 대학 기관에서 사용하고 있는 교재 중 『서울대 한국어』를 선택하여 어떤 급수의 어떤 단원을 통해 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능을 학습할 것인지를 체계적으로 예시를 들어보고자 한다. 본고에서는 『서울대 한국어』 교재를 사용하여 그 예시를 들고 있지만, 어떤 교재를 사용해도 그 교재의 특성과 커리큘럼에 맞춰서 활용이 가능하다.

『서울대 한국어』의 1급에서 4급까지의 급수별 단원명을 찾아본 결과 각 단원의 교육 목표에 따라 상황 및 주제를 제시하고 있었다. 단원들을 분석해보았을 때 담화 표지 ‘좀’의 네 가지 기능인 ‘공손, 약화, 강화, 회피’ 중 ‘회피’의 기능을 제외한 세 가지 기능들이 교육될 수 있는 환경이 주어져 있었다. 따라서 교재를 활용하여 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능을 체계적으로 제시할 수 있었다.

『서울대 한국어』에서 ‘좀’의 각 기능들이 교육될 수 있는 단원을 표시해보면 다음과 같다.

	1급	2급	3급	4급
1과	안녕하세요?	처음 뵙겠습니다.	신입생 환영회를 한다고 해요.	적성과 진로
2과	이거는 뭐예요?	취미가 뭐예요?	방을 바꿔 달라고 해 봐.	건강한 삶
3과	한국어를 공부해요.	콘서트에 가 봤어요?	비가 이렇게 많이 올 줄 몰랐어요.	스포츠의 세계
4과	어디에 있어요?	옷이 좀 큰 것 같아요.	먹어 보니까 맛있던데요.	남자와 여자
5과	주말에 친구를 만났어요.	어디에 가면 좋을까요?	입어 보고 살걸 그랬어요.	속담과 관용어
6과	얼마예요?	비행기로 보내면	일요일에는 아무	공연과 축제

		얼마예요?	약속도 없어요.	
7과	날씨가 어떻습니까?	한옥마을이 어디에 있는지 아세요?	깎다가 다시 켜보세요.	옹고 그림
8과	영화 볼까요?	정말 속상하겠어요.	교통사고가 났다고요?	흥미로운 세상
9과	이분은 누구세요?	문의할 게 있는데요.	한글날에 대해 들어봤어요?	한국의 대중문화
10과	지금 몇시예요?	뭐 먹을래?	결혼하려면 아직 멀었어요.	옛날이야기와 신화
11과	감기에 걸렸어요	운동을 좀 해보는게 어때요?	언제든지 일할 수 있어요.	언어와 생활
12과	여보세요.	저는 좀 조용한 편이에요.	운동을 했더니 몸이 좋아졌어요.	소중한 환경
13과	서울역으로 가주세요.	주변이 조용해서 살기 좋아요.	지금 입고 있는 양복이 잘 어울려요.	여행의 즐거움
14과	이 옷을 입어보세요.	여기서 사진을 찍어도 돼요?	나이가 들면 들수록 고향이 그리워져요.	숫자의 세계
15과	여행을 가고 싶어요.	한국 생활에 익숙해졌어요.	전기를 아껴 쓰지 않으면 안 돼요.	동물과 식물
16과	우리 집에 올 수 있어요?	설날에는 밥 대신 떡국을 먹어요.	가야금이 사람 키만 해요.	과학의 신비
17과	.	비행기를 놓칠 뻔했어요.	두 사람이 연인 사이라니요?	만남과 헤어짐
18과	.	한국에 온 지 벌써 6개월이 되었어요.	거울이 깨지고 말았어요.	홍부와 놀부

〈표 6〉 『서울대 한국어』의 급수별 단원명

『서울대 한국어』교재를 이용하는 기관의 커리큘럼에서는 본고에서 범주화한 담화 표지 ‘쯤’의 네 가지 기능 중 ‘회피’ 기능만 제외한 ‘공손, 약화, 강화’의 기능을 교육할 수 있는 환경이 만들어져 있었다. 각 기능들이 교육될 수 있는 단원들을 정리해서 나타내 보면 다음 〈표7〉과 같다.

기능	급수와 단위
공손	1급 6과
약화	2급 4과
	3급 2과
	3급 5과
강화	2급 9과
	2급 11과

〈표 7〉 ‘좀’의 각 기능들이 교육될 수 있는 급수와 단위

세 가지 기능들이 교육될 수 있는 단위들을 살펴본 결과 ‘공손’의 기능은 1급 6과에서 교육할 수 있었다. 또한 ‘약화’의 ‘좀’은 2급 4과, 3급 2과, 3급 5과에서 교육할 수 있었으며 마지막으로 ‘강화’ 기능은 2급 9과와 11과에서 교육할 수 있는 여건이 만들어져 있었다.

이로 미루어보아 1-2급(초급)에서 담화 표지 ‘좀’의 세 가지 기능이 모두 다루어지고 있음을 알 수 있다. 다시 말해 교재의 초급 급수에서 담화 표지 ‘좀’을 교육할 수 있는 조건이 충족된 것이다. 또한 초급뿐 아니라 중급에서도 다양한 기능의 ‘좀’을 교육할 수 있는 단위들이 있었다.

따라서 이를 교육적으로 활용한다면 나선형 교육¹⁵⁾을 할 수 있다. 초급 급수에서 담화 표지 ‘좀’이 최초로 출현하였을 경우 교육을 하고 그 뒤에 중급에서도 같은 기능이 출현하면 중복적으로 교육할 수 있다. 즉 중급에서 한번 더 학습하여 학습자에게 복습할 수 있는 기회를 주는 것이다. 담화 표지는 다른 교육 항목들처럼 수업 시간에 중점적으로 다루는 항목이 아니다보니 학습자들이 쉽게 잊거나 중요하지 않게 생각할 수 있는데, 이처럼 반복적으로 학습할 기회를 제공한다면 학습자들에게 교육적 효과가 클 것이다.

그렇다면 학습자들이 최초로 담화 표지 ‘좀’의 기능을 학습할 수 있는 초급에서의 대화문들을 자세히 살펴보도록 하겠다. 본고에서 제시하는 『서울대 한국어』는 본보기로 참고할 수 있는 교재의 예시일 뿐 교재 종류에 따른 급

15) 나선형 교육과정(spiral curriculum)이란 Bruner, Jerome S. (1960)가 주장한 개념으로 교과를 학습하는 과정에 있어서 동일한 교육과정을 그 발달 단계에 따라 정도나 수준을 달리하면서 교육하는 것이다. 이와 같은 교육 과정의 교육 내용은 본질적으로 변함이 없지만 내용이 수준이 점차 심화될 수 있도록 조직된 교육 과정이다.

수, 단원, 주제의 순서와 특성에 따라 달라져야 할 것임을 밝힌다. 하지만 교재마다 단원의 순서는 달라도 대부분 비슷한 주제를 다루고 있으므로 다른 교재들에서도 비슷한 대화문이 나타난다고 할 수 있다. 따라서 대부분의 교재에서도 다음과 같은 대화문들을 찾는 데에 무리가 없다.

공손의 기능

‘공손’의 기능은 ‘요청’, ‘부탁’이 목표인 단원에서 교육되면 적절할 것이다. 『서울대 한국어』에서는 1급 6과에서 “얼마예요?”라는 제목의 단원에서 학습자들의 과제를 물건 사고·팔기로 설정하고 있으며 말하기에서는 식당에서 주문하는 기능을 목표로 삼고 있다. 따라서 교재에 제시되고 있는 대화문에서도 공손 기능으로서의 담화 표지 ‘좀’이 자주 사용되고 있다.

〈말하기1의 대화문〉	
종업원 :	어서 오세요. 여기 앉으세요.
스티븐 :	메뉴 <u>좀</u> 주세요.
종업원 :	네, 여기 있어요.
스티븐 :	유진 씨는 뭐 좋아해요?
유진 :	저는 비빔밥을 좋아해요.
스티븐 :	그럼, 비빔밥 한 그릇하고 갈비탕 한 그릇 주세요.
종업원 :	네, 잠깐만 기다리세요.
〈문법 ‘N도’ 의 예문〉	
A :	오렌지 <u>좀</u> 주세요. 그리고 사과도 주세요.
B :	네, 여기 있어요.

교재에 제시된 대화문을 살펴보면 식당 혹은 시장에서 무언가를 상대방에게 요청하거나 부탁 할 때 ‘좀’을 사용하고 있다. 교재의 구성상 요청·부탁하는 기능과 대화문이 처음 제시되는 부분으로 이때 공손의 기능 ‘좀’이 교육되는 것은 적절하다고 판단하였다. 이 외에도 다른 교재에서의 “손님에게 음식

권하기, 은행에서 환전하기, 길 물어보기, 식당에서 음식 주문하기, 장보기 부탁하기”등과 같은 주제들에서 공손 기능의 ‘좀’이 다루어질 수 있을 것이다.

약화의 기능

‘약화’의 기능은 『서울대 한국어』의 2급 4과에서 교육하도록 한다. 4과의 단원명은 “옷이 좀 큰 것 같아요.”로 상품을 사거나 대체품을 요구하는 상황을 다룬 단원이다.

〈말하기1 대화문〉	
점원 : 어떠세요? 마음에 드세요?	
유진 : 사이즈가 좀 큰 것 같아요.	
점원 : 그럼 한 사이즈 작은 거로 보여드릴게요. 잠깐만 기다리세요.	
〈연습2 대화문〉	
점원 : 그럼 이걸 어떠세요?	
손님 : 그건 길이가 좀 짧은 거 같은데 다른 건 없어요?	
〈문법 ‘A/V-았으면/었으면 좋겠다’의 예문〉	
A : 이 구두는 어떠세요?	
B : 디자인은 좋은데 발이 좀 불편해요. 사이즈가 좀 더 컸으면 좋겠어요.	

위와 같이 교재에 제시된 대화문을 살펴보면 물건에 대한 불만 혹은 물건의 부정적인 면을 언급하거나 상대방의 제안을 거절할 때의 부정적인 발언을 ‘좀’을 사용하여 비교적 간접적으로 하고 있다는 것을 알 수 있다. 즉 화자의 소극적인 태도를 나타내거나 조심스러운 발화를 할 때 사용하는 기능으로 위 단원에서 적절하다.

또는 『서울대 한국어』에서는 3급 5과에 “입어보고 살걸 그랬어요.”라는 단원에서 교육하는 것도 적절하다. 해당 단원에서는 상품을 교환하거나 환불하는 역할극을 수행함으로써 상품을 평가하거나 반품을 요구하는 말하기 기능을 목표로 한다. 따라서 상품에 대한 부정적 발언을 간접적으로 발화하는 예문에 ‘부정’의 기능의 ‘좀’이 나타난다.

〈문법 ‘V-(으)ㄴ까 말까(하다)’의 예문〉
A : 이 원피스가 히엔 씨한테 잘 어울릴 것 같네요. B : 그런데 줄 비싸서 살까 말까 생각 중이에요.
〈문법 ‘V-(으)ㄴ걸 (그랬다)’의 예문〉
A : 그 신발, 인터넷에서 샀지? 신어 보니까 편해? B : 줄 불편해. 신어보고 살걸 그랬어.

이 외에도 “제안에 거절하기, 약속 취소하기, 친구 부탁 거절하기”등과 같은 주제들을 다루는 단원에서 부정 및 회피의 기능의 ‘**좀**’이 다루어질 수 있을 것이다.

강화의 기능

‘강화’의 기능은 『서울대 한국어』의 2급 11과에서 교육하도록 한다. 11과의 단원명은 “운동을 **좀** 해 보는 게 어때요?”이다. 이는 건강과 생활 습관에 대한 이야기를 다루는 단원으로 상대방에게 권유하는 말하기 기능을 목표로 하고 있다.

〈말하기 2의 대화문〉
민수 : 아키라 씨, 왜 이렇게 기운이 없어요? 아키라 : 모르겠어요. 요즘 계속 피곤하고 입맛도 없어요. 민수 : 그럼 운동을 좀 해 보는게 어때요? 아키라 : 민수 씨는 건강을 위해서 특별히 하는 운동이 있어요? 민수 : 네. 저는 아침마다 수영을 하는데 기분도 좋고 스트레스도 풀려요, 아키라 : 그래요? 어디에서 하세요? 민수 : 회사 근처에 있는 수영장에서 해요. 다음 주부터 지호 씨도 같이 하기로 했는데 아키라 씨도 같이 할래요? 아키라 : 네, 저도 시간 내서 한 번 가볼게요.

교재에서 제시된 대화문을 살펴보면 상대방의 생활 습관에 제안을 하면서 ‘**좀**’을 사용하고 있다. 외에도 다른 교재에서 “불면증에 시달리는 친구에게 조

언하기, 우울해 보이는 친구를 위로하고 조언하기, 부동산에서 집 구하기, 문제 해결 방식 이야기하기” 등과 같은 주제들에서 강화의 기능을 하는 ‘좀’을 교육할 수 있을 것이다.

회피의 기능

다음 기능인 ‘회피’는 여러 연구들에서 언어의 유창성을 위한 기능인지 논의되고 있다. 하지만 본고는 학습자가 화·청자가 되었을 때 태도를 잘 나타내고 알아챌 수 있어야 한다고 판단하여 의미 있는 기능이라고 판단하였다.

하지만 회피의 기능은 현재 교재의 어떠한 단원에서도 나타나지 않아 교육하기 어려운 실정이었다. 본고는 현재의 교재들을 활용하는 방안에 초점을 맞추어 따로 ‘회피’의 기능을 다루는 단원을 다루진 않겠으나 추후 교재를 구성할 때는 이에 대한 고려를 하여 교재의 대화문을 구성해야할 것이다.

위와 같이 교재의 어떤 단원에서 담화 표지 ‘좀’을 교육하면 좋을지 살펴본 결과 초급 이내에서 ‘좀’의 다양한 기능을 교육할 수 있는 환경이 주어져 있었다. ‘공손’의 기능 같은 경우 1급에서, ‘약화, 강화’의 기능은 2급에서 교육될 수 있었다. 이렇게 급수별로 단계적으로 담화 표지 ‘좀’이 대화문에 출현하는 환경에서 담화 표지를 별도의 교육 항목으로 설정하여 해당 단원에서 담화 표지 ‘좀’의 기능을 교육한다면 급수별로 체계적인 교육이 가능할 것이다.

4.2 담화 표지 교육의 실례

『서울대 한국어』에 제시되어 있는 대화문을 사용하여 I-I-I 방법론을 적용한 담화 표지 ‘좀’ 기능의 수업의 한 예를 제시하고자 한다. 다양한 ‘좀’의 기능 중 『서울대 한국어』에 가장 많이 제시되어 있는 ‘약화’의 기능에 대한 예를 구성해보았다. 수업의 구성은 다음과 같다.

수업 대상 : 서울대 한국어 교재 사용 2급 학습자

학습 내용 : 담화 표지 ‘좀’의 약화 기능

학습 목표 :

- 부사로서의 ‘좀’과 담화 표지로서의 ‘좀’의 차이를 안다.
- 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능 중 ‘약화’의 기능을 학습한다.
- 실제 담화에서 ‘좀’을 적절하게 사용하여 화자의 태도를 약화시킬 수 있다.

학습시간 : 20분

교재의 구성에 따라 교육하는 과정에서 담화 표지를 교육하는 것이므로 위에서 구체적으로 분석한 『서울대 한국어』 교재를 사용하는 학습자들을 교육 대상으로 삼는다. 그 중 ‘좀’의 다양한 기능 중 가장 높은 빈도를 보인 ‘약화’는 2급에서 처음으로 교육할 수 있기에 2급 학습자를 수업 대상으로 삼는다. 구체적인 수업 교육 목표로는 학습자들이 담화 표지로서의 ‘좀’의 기능 중 ‘약화’의 기능을 학습할 수 있게 하고, 실제 상황의 대화에서도 사용하여 본인의 태도를 약화시킬 수 있게 하는 것을 목표로 삼는다. 하지만 교육 시간이 너무 길어지면 수업에 차질을 빚을 수 있으므로 교육 시간은 너무 길지 않게 20분으로 조정한다. 이와 같은 수업의 구체적인 절차를 I-I-I 방법론의 순서에 따라 수업의 절차를 제시하면 다음과 같다.

예시(illustration) 단계

학습자들이 교재에서 이미 학습한 대화문을 제시하며 ‘좀’이 약화의 기능으로 사용된 상황을 제시한다.

점원 : 어떠세요? 마음에 드세요?

유진 : 사이즈가 **좀** 큰 것 같아요.

점원 : 그럼 한 사이즈 작은 거로 보여드릴게요. 잠깐만 기다리세요.

점원 : 그럼 이건 어떠세요?

손님 : 그건 길이가 **좀** 짧은 거 같은데 다른 건 없어요?

A : 이 구두는 어떠세요?

B : 디자인은 좋은데 발이 좀 불편해요.

사이즈가 **좀** 더 컸으면 좋겠어요.

A : 이 원피스가 히엔 씨한테 잘 어울릴 것 같네요.

B : 그런데 **좀** 비싸서 살까 말까 생각 중이에요.

A : 그 신발, 인터넷에서 샀지? 신어 보니까 편해?

B : **좀** 불편해. 신어보고 살걸 그랬어.

위의 대화문들은 교재에 제시된 대화문 중 상대방에게 상품의 부정적인 면을 알리면서 담화 표지 ‘**좀**’을 적절히 사용한 적절한 예시이다. 한국어 모어 화자들이 또 어떤 상황에서 ‘**좀**’을 사용하여 부정적인 발화를 약화하는지 더 많은 예시 자료들을 제시하여 학습자들이 학습 목표를 인지하도록 한다. 이때 꼭 상품을 구매하는 상황이 아니어도 약화 기능의 ‘**좀**’을 다양한 상황에서 사용할 수 있다는 것을 학습자들이 알 수 있게 다양한 상황에서 사용된 예문들을 제시한다.

그 사람은 좀 이상해요.
난 그건 좀 아니라고 생각해요.
시험 기간이라서 영화는 좀...
학교에 좀 안 좋은 일이 있었어요.
한국 와서 처음엔 좀 힘들었어요.
영희에 비해 철수는 공부를 좀 못해.

‘좀’이 어떤 상황에서 사용되었는지 담화 표지 ‘좀’의 기능을 파악하고 상황과 맥락을 분석하도록 한다.

분석한 내용을 토대로 상황별로 담화 표지 ‘좀’이 사용되고 사용되지 않았을 때의 차이점이 있다는 것을 알려준다. 다음과 같은 예문을 제시하여 ‘좀’을 사용하였을 경우에는 ‘좀’ 뒤에 위치한 부정적 발언에 대해 약화나 완화를 해주는 기능을 하고 있음을 설명한다.

그 선생님 수업은 지루해요.	→	그 선생님 수업은 좀 지루해요.
철수 씨는 이기적이에요.		철수 씨는 좀 이기적이에요.
제 할아버지는 편찮으세요.		제 할아버지는 좀 편찮으세요.
저는 민수 씨가 마음에 안 들어요.		저는 민수 씨가 좀 마음에 안 들어요.

위 단계를 통해 학습자들은 담화 표지 ‘좀’의 ‘약화’ 기능에 대해 숙지할 수 있게 된다. 학습자들이 학습할 목표에 대해 알 수 있게 해주며 수업 내용과 배경 지식을 쌓는다.

상호작용(Interaction) 단계

상호작용 단계에서는 인지한 내용을 바탕으로 과제 활동을 하도록 한다. 담화 표지 ‘좀’의 ‘약화’ 기능에 대해 학습자들이 확실하게 이해했는지 확인하고 학습자 활동 중심의 담화 표지 학습을 제시한다. 활동의 내용으로는 이전에 배운 ‘공손’ 기능과 현재 학습 목표인 ‘약화’의 기능을 비교할 수 있게끔 하는 것이 있을 수 있다. ‘공손’의 기능과 ‘약화’의 기능을 비교할 수 있게 하는 활동에 대한 예시는 다음과 같다.

연습 ① 다음 대화 뒤에 이어질 대화문을 골라 보세요.

너무 춥네요. 죄송한데 창문 (㉠)
제가 오늘은 약속이 있어서 저녁 식사는 (㉡)
그 집 순대는 맛있는데 떡볶이는 (㉢)
옷을 사고 싶어요. 예쁜 원피스 (㉣)
노트북으로 쓰면 편한데 손으로 직접 쓰는건 (㉤)

- | | |
|----------------|-------------|
| ㄱ. 좀 도와주시겠어요? | ㄴ. 좀 보여주세요. |
| ㄷ. 좀 힘들 것 같네요. | ㄹ. 좀 불편해요. |
| ㅁ. 좀 매워요. | |

연습 ② ‘좀’의 기능이 비슷하게 쓰인 것 끼리 나눠보세요.

물 좀 주시겠어요?	최 선생님은 좀 무서워요.
㉠, ㉣	㉡, ㉢, ㉤

전 단계에서 이미 ‘약화’의 기능을 숙지한 학습자들은 위와 같은 활동을 통해 학습자들은 담화 상황에 자연스럽게 노출된다. 각 예문의 담화 상황에서 뒤에 이어질 대화의 내용을 예상하면서 담화 표지 ‘좀’의 ‘약화’ 기능에 대해

보다 더 친숙해질 수 있다. 이뿐만 아니라 『서울대 한국어』 교재의 커리큘럼 상 이전에 이미 배웠을 ‘공손’의 기능에 대해서도 인지하면서 복습의 효과가 있다.

귀납적 유도(Induction) 단계

마지막 귀납적 유도 단계에서는 상호작용 단계에서 분석한 담화 표지의 기능을 바탕으로 실제 언어생활에서 사용할 수 있도록 한다. 최대한 실제 언어생활에 가깝게 연습할 수 있도록 학습자들이 직접 실제와 가까운 상황을 구체적으로 설정하고 그에 맞는 대화문을 만들어보게 한다. 두 명의 학생이 짝을 이루게 하고 서로 어떤 상황에서 ‘약화’ 기능의 ‘좀’을 사용할 수 상황과 대화문을 만들어보게 한다. ‘좀’의 ‘약화’ 기능에 대한 예시로는 다음과 같이 대화문을 만들어 볼 수 있다.

대화문 예시	
상황	남자 A와 여자B는 소개팅을 한다. 남자는 여자가 마음에 들어서 다음에 또 만나자고 하지만 여자는 남자가 별로 마음에 들지 않는다. 남자는 다음 만남을 제의하지만 여자는 정중하고, 남자가 무안하지 않게 거절한다. 하지만 눈치가 없는 남자는 계속 다음에 만나자고 한다.
대화문	남자 : B씨, 우리 다음주에는 어디서 만날까요? 여자 : 아 저는 좀... 남자 : 파스타 좋아하세요? 제가 강남역에 맛있는 집을 하는데. 여자 : 저는 다음주에 또 만나는건 좀... 남자 : 다음주에 시간 안되세요? 그럼 언제가 괜찮으

	세요? 여자 : 아 저는 A씨가 사실 좀 마음에 안드네요. 죄송해요.
--	--

학습자들이 대화문을 만든 후에는 각 팀에서 이루어진 대화를 발표하도록 지도한다. 이때 발표자들의 대화를 듣고 틀린 점이 있다면 교사는 발표가 끝난 후에 수정 및 보완해 주도록 한다.

이 단계에서는 학습자들에게 주어진 문장들과 상황으로 연습 활동을 하는 것이 아니라, 학습자가 스스로 상황과 맥락을 만들어 대화를 만드는 것이다. 따라서 이전의 상호작용 단계의 연습 활동보다는 더 의미가 있다고 할 수 있다.

마지막 마무리 단계에서 교사는 학습자들에게 질문을 받고 오늘 배운 담화 표지 ‘좀’의 ‘약화’ 기능을 잘 이해하고 있는지 확인한다. 아울러 교사는 보충 설명을 한 뒤에 해당 수업을 끝낸다. 위의 네 단계를 도식화하면 다음과 같다.

지금까지 담화 표지에 대한 교육이 체계적이고 정확하게 교육되기 어려웠던 이유는 교사들이 중요성을 인식하고 있으나 교육할 방법을 마땅히 교재에서 제공해주지 않았기 때문이다. 하지만 교재 구성 시에 담화 표지를 하나의 교육 항목으로 설정하고 교재의 대화문을 활용하여 앞서 제시한 바와 같이 I-I-I 방법론을 사용하여 교육한다면 학습자들에게 담화 표지 ‘좀’을 체계적으로 교육할 수 있을 것이다.

V. 결 론

본 연구에서는 한국어 교육에서 담화 표지 교육의 필요성을 ‘좀’을 통해 살펴보았다. 현재 외국어 교육에서 가장 중요한 요소는 의사소통의 원활함이다. 의사소통을 원활하게 하기 위해 필요한 것은 실제 담화 상황에서 맥락이나 상황에 적절하게 언어를 인지하고 사용할 수 있는 능력이다. 담화 표지는 화자가 청자에게 자신의 의도나 감정을 전달하게 해주는 장치로 적절한 담화 표지의 사용은 곧 의사소통의 원활함으로 이어진다.

따라서 담화 표지는 한국어 교육에서도 중요한 언어 장치이다. 그러나 지금까지의 한국어 교육은 대체로 문법 교육에 중점을 둔 수업이 이루어지고 있었기 때문에 담화 표지에 대한 교육 및 연구가 충분히 이루어지지 않았다. 그러므로 한국어 교육에서 교수-학습의 매개체가 되는 교재에 담화 표지를 교육 항목으로 제시하여 교육하는 것에 대한 연구가 지속되어야 하는 필요성을 언급하였다.

다양한 한국어의 담화 표지 중 ‘좀’은 실제 한국인의 담화에서 사용 빈도가 높은 담화 표지이다. 학습자들이 담화 표지 ‘좀’을 이해하고 사용할 수 있다면 한국인들과의 보다 원활한 의사소통이 가능해질 것이다. 따라서 본고에서는 이론적인 배경과 한국어 교육 현장에서의 교육 현황을 통해 한국어 교육에서의 담화 표지 ‘좀’을 교육할 수 있는 방안을 논의하였다.

담화 표지 ‘좀’에 대한 선행연구들을 살펴본 결과 국어학 연구들은 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능들에 중점을 맞추어 연구가 진행되었다. 반면 한국어 교육 선행연구들은 실제 구어 상황에서의 ‘좀’의 사용 양상과 한국어 교육 현황을 비교하거나 혹은 담화 표지를 ‘어떻게 교육할 것인가’ 하는 교육 방안에 주목하였다.

즉 기존 한국어 교육의 논의에서는 단지 다양한 기능 교육의 중요성에만 초점을 맞춰 ‘좀’을 ‘어떻게 가르칠 것인가’에 대한 교수 방안을 제시하는 데에서 그치고 교수 방안 제시도 수업의 현실적인 환경을 고려하지 못한 채 연

구를 진행하였다는 한계가 있었다.

따라서 본고에서는 이러한 한계를 극복하고 국어학 연구와 한국어 교육 연구의 차이를 줄이기 위해 담화 표지 ‘죜’의 기능 ‘무엇을 가르칠 것인가’와 ‘어떻게 가르칠 것인가’를 결합하여 연구해 보고자 하였다.

담화 표지 ‘죜’의 다양한 기능 중 ‘무엇을’을 교육할 것인지에 대한 해답은 그동안 사전식 자료들과 선행연구들에 기술된 담화 표지 ‘죜’의 기능들을 토대로 연구해 보았다. 그 결과 사전식 자료들에서는 모두 공통적으로 담화 표지로서의 ‘죜’의 기능을 ‘공손’의 기능, 즉 누군가에게 무언가를 부탁하거나 요청할 때 공손하게 발화하는 기능만을 서술하고 있었다. 반면 선행연구들에서는 다양한 기능들이 언급되었는데, 그 기능들을 정리하면 공손, 약화, 강화, 회피 네 가지의 기능으로 범주화할 수 있었다.

첫 번째 ‘공손’의 기능은 화자가 청자에게 무언가를 부탁하거나 요청할 때 사용하는 기능이다. 화자가 ‘죜’이라는 담화 표지를 사용함으로써 청자에게 화자의 부탁이나 요청에 대한 부담을 줄여주는 것이다. 이러한 공손의 기능은 앞서 살펴본 여러 사전식 자료들과 선행연구들에 공통적으로 명시되고 있는 기능으로, 논의의 여지가 없는 기능이다. 두 번째 ‘약화’의 기능은 화자의 부정적인 발화를 약화시키는 기능이다. ‘죜’이라는 담화 표지를 사용함으로써 청자를 배려해 화자가 조심스럽게 발화하거나 소극적인 태도를 나타낸다. 세 번째 기능은 ‘강화’이다. ‘약화’와는 반대로 화자의 발화를 적극적으로 드러내거나 ‘죜’의 앞·뒤에 위치한 단어에 초점을 두는 기능이다. 또한 대화 도중 주의를 집중시켜 주는 역할을 하기도 한다. 마지막 기능은 회피이다. 시간 벌기, 얼버무리기, 주저하기 등이 이와 비슷한 범주의 기능이라고 할 수 있다. 화자가 곤란한 상황에 처했을 경우나 발화하기 꺼려할 경우에 사용하는 기능이다. 다양한 선행연구들에서 제시한 기능들은 이 네 가지의 기능들과 비슷하거나 같은 범주에 속한다고 할 수 있었다.

다음으로 담화 표지 ‘죜’을 한국어 학습자에게 ‘어떻게’ 교육할 것인가에 대한 해답은 현재 한국어 교육 현황을 통해 살펴보았다. 담화 표지 ‘죜’에 대

한 교육 현황은 한국어 교재 분석과 교사들의 인터뷰를 통해 살펴보았다.

교재는 교수-학습의 매개체로 한국어 교육에서 중요한 역할을 하고 있다. 본 연구에서는 국내 주요 대학 기관의 교재 중 최근 5년 동안 모든 급수가 출간 또는 개정된 기관의 통합교재인 서울대학교의 『서울대 한국어』와 연세대학교의 『연세 한국어』를 분석하였다.

분석 결과 담화 표지로서의 ‘좀’은 교재에서 별도로 교육되고 있지 않았다. 또한 다양한 ‘좀’의 기능들의 횟수가 일정하게 늘어나거나 줄고 있지 않은 것을 확인할 수 있었다. 즉 담화 표지 ‘좀’에 대한 교육적인 체계가 명확하게 잡혀 있지 않다는 것을 알 수 있었다.

또한 교사들의 인터뷰를 위해 한국어 교육에 대한 지식을 소유하며 전문적인 교수 능력을 갖춘 10명의 한국어 교사를 선발하였다. 인터뷰에 참여한 교사의 경력은 2년에서부터 10년 이상의 한국어 교육 경험을 갖고 있었다.

교사들에게 현재 담화 표지의 교육 여부와 방법에 대한 인터뷰를 실시한 결과, 한국어 교사들은 담화 표지가 자연스러운 구어에서 필요한 존재임을 인지는 하고 있었다. 하지만 그럼에도 불구하고 명확한 체계나 구체적인 설명 없이 짧게 언급하고 넘어가는 정도의 교육을 하고 있음을 알 수 있었다. 즉 교재나 교사 지침서 등에 담화 표지에 대한 명확한 제시가 없다보니 교사들의 직감으로 설명을 해주는 경우가 있었고, 간단한 설명만 할 뿐 따로 담화 표지를 사용한 문장을 만들어보거나 하는 연습은 이루어지지 않고 있었다. 또한 교사들마다 견해가 달라서 서로 다르게 교육하는 담화 표지 ‘좀’의 기능들도 존재하였다.

위와 같은 문제점들을 해결하기 위해 담화 표지를 교재의 교육 항목으로 설정하여 체계적으로 고려되어야 할 필요성이 대두되었다. 학습자의 유창한 말하기를 위해서 담화 표지는 필수적인 반면 교재의 교육 항목에는 반영되어 있지 않아 담화 표지 ‘좀’의 기능이 체계적이고 정확하게 교육되지 않고 있었다. 또한 교재는 교수-학습의 중요 매개체이며 한국어 교육에는 특히나 교재의 커리큘럼대로 교육이 이루어지고 있다고 할 수 있다.

따라서 교재의 교육 항목에 담화 표지를 추가하여 이에 대한 중요성을 교

사들에게 더욱 부각시키고, 교재에 이미 나타나 있는 담화 표지들의 기능을 분명하게 제시하고 이를 어떻게 활용하여 교육시킬지 교사들에게 구체적으로 제시하여 담화 표지를 ‘어떻게’ 교육해야 하는지 체계적으로 제안하고자 하였다.

교재를 활용하는 방안으로는 교재의 대화문을 사용하여 교육하는 방법을 제안하였다. 대화문은 실제의 언어를 축소해 놓은 것이기에 담화 표지를 학습하기 적절하다. 또한 현재 한국어 수업은 교재를 중심으로 이루어지고 있고, 교재의 대화문에 담화 표지가 출현하고 있는 것을 보아 충분히 한국어 수업에서 이를 활용할 수 있다고 판단하였다. 이처럼 대화문을 활용하여 보다 체계적으로 교육할 수 있는 방안을 I-I-I 방법론을 적용한 수업 절차를 제시하였다.

그동안의 방법론에 비해 I-I-I 방법론은 담화 표지 교육에 적합한 방법론이다. 담화 표지는 일반 어휘와는 다르게 담화 표지는 맥락과 상황에 의존하는 성향을 갖는다. 따라서 다른 일반 어휘들과는 접근 방법에 차별성을 두고 교육하여야 한다. I-I-I 방법론은 실제적인 언어 자료를 통해 학습한다는 데에서 보다 실용적이고 현실과 가까운 언어를 배울 수 있다는 데서 장점이 있다.

이어서 I-I-I 방법론을 활용하여 『서울대 한국어』의 담화 표지 ‘좀’을 교육할 수 있는 구체적인 사례를 살펴보았다. 『서울대 한국어』의 1급에서 4급의 급수 별 단원명을 찾아본 결과 각 단원에서의 교육 목표에 따라 제시된 상황 및 주제를 살펴본 결과 각 단원의 대화문에서 담화 표지 ‘좀’의 여러 기능들이 교육될 수 있는 환경이 주어져 있었다. 따라서 담화 표지 ‘좀’의 다양한 기능을 교재를 활용하여 체계적으로 제시할 수 있었다.

교재의 구성을 살펴본 결과 초급 이내에서 ‘좀’의 다양한 기능을 교육할 수 있는 환경이 주어져 있었다. ‘공손’의 기능 같은 경우 1급에서, ‘약화, 강화’의 기능은 2급에서 교육될 수 있었다. 『서울대 한국어』 교재뿐만이 아니라 다른 기관의 교재들도 단원의 목표들과 대화문이 비슷하게 구성되어 있기에, 각 교재의 커리큘럼과 특성에 따라서 담화 표지 ‘좀’의 교육이 가능하다. 즉

대부분의 한국어 통합 교재들은 현재 담화 표지 ‘좀’을 교육이 가능하다.

마지막에 I-I-I 방법론을 적용한 구체적인 수업의 실례를 제안한 바와 같이 모든 교재의 대화문에 담화 표지 ‘좀’을 교육할 수 있는 실현 가능성을 확인하였다.

본 연구는 한국어 학습자들의 유창한 말하기를 위하여 담화 표지에도 중점을 두어 교육해야 한다는 것을 전제로 하여 기존에 사용되고 있는 한국어 교재를 활용하여 담화 표지 ‘좀’을 보다 효과적으로 교육하는 방안에 대해 논하였다는 데서 의의가 있다. 하지만 다양한 한국어의 담화 표지 중 ‘좀’에만 초점을 맞추었다는 것과 제시한 교육 방안을 실제 학생들에게 적용시켜 보지 못해 그 효과를 검증해보지 못했다는 데에서 그 한계가 있다.

앞으로 한국어 학습자들을 위한 더 다양한 담화 표지들에 대해 한국어 교재와 연관 지은 지속적인 연구를 통하여 한국어 학습자들의 유창한 말하기가 제고되기를 기대해 본다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강소영. (2007). 구어와 문어 자료의 실제적 연구 방법론. 한국문화사.
- 강현화 외 5명. (2016). 한국어교육 문법 자료편. 한글파크.
- 국립국어원. (2005). 외국인을 위한 한국어 문법1(체계편). 커뮤니케이션북스.
- 김보영. (2014). 구어 말뭉치와 한국어 교재에서의 담화 표지 '좀'의 기능 비교연구. 연세대학교 언어정보연구원(구 연세대학교 언어정보개발원). 『언어 사실과 관점』, 34권, 81-102.
- 김상훈. (2013). 한국어 담화표지 연구: '아무튼', '어쨌든', '하여튼'을 중심으로. 상명대학교 석사학위 논문.
- 김선정, 김신희. (2013). 여성 결혼이민자의 구어에 나타난 담화 표지 사용 양상 연구. 언어과학회. 『언어과학연구』, 64권, 25-46.
- 김순자, 이필영. (2005). 담화 표지의 습득과 발달. 한국어교육학회. 『국어교육』, 118권, 149-180.
- 김윤주. (2016). 외국인 학부 유학생의 발표 양상 연구. 한국화법학회. 『화법연구』, 32권, 25-52.
- 김향화. (2001). 한국어 담화표지의 기능. 계명대학교한국학연구소. 『한국학 논집』, 28권, 113-140.
- 김현강, 이윤진. (2014). 한국어 교재 '본문'의 담화적 요소 분석. 한국사회언어학회. 『사회언어학』, 21-1권, 49-73.
- 나은미. (2010). 국어학, 한국어교육 : 한국어 어휘교육을 위한 어휘군 구축 - [사람] 어휘를 대상으로-. 우리어문학회. 『우리어문연구』, 37권, 191-216.
- 문수지. (2013). 한국어 학습자의 말하기 능력 향상을 위한 담화 표지 교육 방안연구. 한국외국어대학교 석사학위논문.

- 박덕재, 박성현. (2011). 외국어 습득론과 한국어 교수. 박이정.
- 박영순. (2004). 한국어 담화·텍스트. 한국문화사.
- 박혜선. (2011). 담화 표지어 ‘좀’ 사용 연구- 중국인 한국어 학습자를 대상으로. 한국응용언어학회. 『응용언어학』, 27권, 29-52.
- 백봉자. (2010). 외국어로서의 한국어 문법 사전. 도서출판 하우.
- 서강대학교 한국어 교육원. (2009). 서강 한국어1-5. 도서출판 하우.
- 서울대학교 언어교육원. (2016). 서울대 한국어1-6. 투판즈.
- 서희정. (2006). 한국어 교육에서 부사 ‘좀’의 담화기능. 경희대학교 대학원 원우회. 『경희대학교 대학원고향 논집』, 39권, 51-66.
- 서희정. (2010). 한국어 교육 항목으로서 담화표지 ‘말이다’에 대한 고찰. 이중언어학회. 『이중언어학』, 43권, 217-246.
- 손세모돌. (1988). ‘좀’의 상황적 의미. 한양대학교 동아시아문화연구소. 『동아시아 문화연구』, 14권, 477-508.
- 송인성, 신지영. (2014). 담화 표지 {좀}의 기능과 형태, 운율적 특성의 실현양상. 한국어학회. 『한국어학』, 62권, 315-339.
- 신지연. (1988). 국어 간투사의 위상 연구. 서울대학교대학원 학위논문.
- 안의정. (1998). 한국어 입말뭉치 전사 방법 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 안의정. (2008). 말뭉치를 이용한 어휘의 구어성 측정과 활용. 민족어문학회. 『어문논집』, 57권, 93-119.
- 안주호. (1992). 한국어 담화표지 분석. 연세대학교 한국어학당. 『외국어로서의 한국어교육』, 17권, 21-38.
- 안주호. (2009). 축약형 담화 표지 ‘좀/막’에 대한 연구. 국제언어문학회. 『한국사전학』, 14권, 199-223.
- 연세대학교 한국어학당 교재편찬위원회. (2009). 『연세 한국어1-6』. 연세대학교 출판부.
- 이은희. (2015). 한국어 교육에서의 담화 표지에 대한 접근의 현황과 방향성. 한중인문학회. 『한중인문학연구』, 46권, 165-192.
- 이운진. (2017). ‘실제성’ 제고를 위한 표준 한국어교재 활용의 원리 고찰 -『세종한국어』의 대화문을 중심으로-. 국제어문학회. 『국제어문』, 72

권, 49-76.

- 이지영. (2006). 한국어 학습자의 구어 담화 능력 배양을 위한 담화 정보 활용. 국제 한국어 교육학회. 『한국어교육』, 17권, 307-331.
- 이종은. (2005). 어휘적 접근법을 통한 한국어 의존용언 교육 연구. 상명대학교 박사학위 논문.
- 이해영. (2001). 한국어 교재의 언어 활동 영역 분석. 국제한국어 교육학회. 『한국어 교육』, 12-2권, 469-490.
- 이홍우 역. (2005). Bruner, Jerome S. 브루너 교육의 과정. 서울:배영사.
- 이효경. (2014). 외국인 한국어 학습자를 위한 담화표지 연구: '자', '참', '있잖아'를 중심으로. 한국외국어대학교 석사학위 논문.
- 이화여자대학교 언어교육원. (2010). 『이화 한국어1-6』. 이화여자대학교 출판부.
- 장범. (2012). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 담화표지 활용 읽기·쓰기 교육 방안 연구. 한국외국어대학교 석사학위 논문
- 장월형. (2015). 중국인 학습자를 위한 한국어 부사어 담화 표지 교육 연구 - '아니', '좀', '그냥'을 중심으로 -. 서울대학교 석사학위 논문.
- 정선훈. (2005). 한국어 학습자를 위한 한국어 담화 표지 연구 : '글쎄', '뭘', '좀'을 중심으로. 상명대학교 석사학위 논문.
- 조민정. (2015). '좀'의 의미와 기능 변화 양상 연구. 한국어의미학회. 『한국어 의미학』, 49권, 1-32.
- 조니나. (2008). 학문 목적 한국어 말하기 교육 연구: 중국인 학습자의 담화 표지 사용을 중심으로. 서울대학교 석사학위 논문
- 주경희. (2000a). '좀'과 '조금'. 국어학회. 『국어학』, 36권, 379-399.
- 주경희. (2000b). 대화에서의 '좀'의 기능. 국어국문학회. 『국어국문학』, 126권, 75-99.
- 주경희. (2004). '좀' 문법화의 의미화용론적 연구. 한국어 교육학회. 『국어교육』, 115권, 433-454.
- 한국회. (2013). 담화표지 독립용법의 한국어교육적 의미: '물론이다'와 '당연하다'를 중심으로. 한성대학교 한성어문학회. 『한성어문학』, 32권,

513-536.

한상미. (2012). 한국어 학습자의 토론 담화에 나타난 화용적 문제 연구. 국
제한국어 교육학회. 『한국어교육』, 23-4권, 441-470쪽.

한송화. (2016). 한국어 학습자의 접속부사 사용 양상 연구. 한글학회.
『한글』, 311권, 257-303.

허용, 강현화, 고명균, 김미옥, 김선정, 김재욱, 박동호. (2005). 외국어로서의
한국어교육학 개론. 박이정.

2. 국외문헌

Brown, H. Douglas. (2007). Teaching by Principles An Interactive
Approach to Language Pedagogy, Person Longman.(3rd ed)

Labov, W. and Fanshel, D. (1977). Therapeutic Discourse: Psychotherapy
as Conversation, New York: Academic Press.

McCarthy, M & Carter, R. (1995). Spoken Grammar : what is it and
how can we teach it?, ELT Journal Volume 49/3, Oxford
University Press, 207-217.

Schiffrin, D. (1987). Discourse Markers, Cambridge: Cambridge University
Press.

ABSTRACT

Teaching Method of Discourse marker 'jom' in Korean Language Education

Yun, Jo-Hyun

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

The Graduate School

Hansung University

This study aims to propose an efficient and systematic educational method to teach a discourse marker 'jom (쫘)' by utilizing Korean language textbooks on the occasion of the necessity of teaching discourse markers in Korean language education.

For this purpose, in this study, the functions of the discourse marker 'jom' needed in the Korean language education were classified into four categories such as politeness, weakening, strengthening and evasion on the basis of previous discussions.

Next, the current status of teaching of the discourse marker 'jom' was examined through analysis of the Korean language textbooks with all grades revised for the last five years, and interviews with teachers of Korean language.

The analysis showed that various functions of the discourse marker

'jom' appeared in dialogues in the Korean language textbooks and thus conditions to teach the discourse marker 'jom' have been established. However, it could be seen that the functions of the discourse marker 'jom' were not being taught systematically and accurately since this has not been set as an education item.

In addition, although teachers recognized the importance of discourse markers for smooth communications, they could not teach them in a systematic fashion, but were teaching them only when discourse markers appeared in dialogues in a textbook.

As can be seen from this study, it could be seen that the Korean language classes were conducted mainly based on textbooks, and the environment to teach the discourse marker 'jom' has been already created in those textbooks of Korean language. Hence, it was attempted to suggest an education method to teach the discourse marker 'jom' with the I-I-I methodology by utilizing textbooks.

Furthermore, in order to propose a more specific method, a case of the class practice to teach the 'weakening' function, which appeared most frequently in a textbook 'Seoul National University Korean Language', by applying the I-I-I methodology was demonstrated. Since the composition and unit setting of Korean language textbooks are similar, this proposed method can be applied to teaching of the discourse marker 'jom' according to the characteristics and curriculum of all the Korean language textbooks in addition to the 'Seoul National University Korean Language'.

【Keywords】 Korean language education, Korean language textbook, Speaking, Fluency, Discourse marker, Jom(춤)