

## 한국어 교재 ‘본문’의 담화적 요소 분석\*

김 현 강\*\*·이 윤 진\*\*\*  
(연세대학교)

### Abstract

Kim, Hyun-kang. Lee, Yun-jin 2013. Analysis on the elements and properties of the discourse in the main text of Korean textbooks. *The Sociolinguistic Journal of Korea* 21(1).

This paper analyzes the elements and properties of the discourse in the main text of Korean textbooks. The main text conveys ‘discourse knowledge’ that constitutes the communicative competence of Korean language on the basis of the fundamental properties of discourse rather than on unnatural sentences and conversations constructed only to present vocabulary and grammar. It consists of ‘discourse type’, ‘background knowledge’, ‘language use’, and ‘conversation organization’. As a result of this research, we found that the main text contains the following properties of discourse. First, the main text whose discourse type students frequently encounter is selected and language befitting that type is used. Second, the background knowledge of the discourse is presented. Third, the conversation of the main text is organized with the turn-taking system. The characteristics as a textbook are also taken into account in the main texts that we reviewed. These comprise dealing with limited discourse patterns, regulating language use, and the regular and restricted turn-taking system. The above analysis shows that the main text is constructed utilizing both aspects of education and discourse. The findings of this study will be helpful for textbook users in developing instruction and studying strategies and for textbook developers in constructing main texts.

**Keywords:** Korean textbooks, main text, conversation, discourse, communicative competence

---

\* 이 논문은 2009년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2009-361-A00027).

\*\* 제1저자

\*\*\* 제2저자

## I. 서론

한국어 교재의 전반적인 체제에서 공통적으로 나타나는 주요 특징 가운데 하나는 ‘본문’이 제시되어 있다는 점과 ‘본문’이 각 단원에서 매우 중추적인 역할을 수행한다는 사실이다. 실제로 ‘본문’은 교재의 해당 단원에서 학습할 내용과 목표를 여실히 보여주는 축소판이라 부를 수 있을 텐데 그 까닭은 배워야 할 문법 및 어휘, 표현은 물론 주제, 담화 상황, 문화적인 요소 등을 종합적으로 고려하여 구성된 것이 바로 ‘본문’이기 때문이다.

이러한 점을 감안할 때 본문은 교육적 차원과 담화적 차원의 배려가 조화롭게 녹아 있는 결과물이라 할 수 있다. 특히 담화적 차원에서 볼 때 본문에 잠재된 담화적 요소들은 본문을 더욱 대화나 담화답게 만들어 줌으로써 한국어 담화에 대한 자연스러운 학습을 유도하고 있어 의사소통능력을 배양하는 핵심적인 역할을 하고 있음에도 불구하고 지금까지는 이에 대해 충분히 논의된 바가 없다.

이에 이 글에서는 한국어 교재의 ‘본문<sup>1)</sup>’에 내재된 담화적 요소를 중심으로 고찰함으로써 의사소통능력 신장 차원에서의 본문의 기능 및 역할을 재조명하고 그것의 함의를 밝히고자 한다. 이것은 교재의 효율적인 사용과 개발에 유용한 기초 자료로 삼을 수 있다는 점에서, 그리고 담화적 관점에서의 한국어 교재 연구에 적용 가능한 연구 방법론의 모색이라는 측면에서 의의가 있다.

## II. 연구의 배경

본 장에서는 본격적인 논의 전개에 앞서 본문의 가치 및 이 글에서 본문의 담화적 요소에 관심을 갖게 된 배경을 소개한다.

앞서 밝힌 바와 같이 이 글에서는 한국어 교재의 본문에 교육적·담화적 차원의 접점을

1) 지금까지 한국어 교재의 본문을 주된 연구 대상으로 삼은 논의를 살펴보면 ‘본문’을 지칭하는 몇 가지 용어가 사용되어 왔다. ‘대화문’(박석준, 2005), ‘제시대화문’(이소림, 2008)을 비롯하여 ‘한국어 교재의 대화’(신현숙, 2002; 방혜숙, 2008)가 바로 그 예인데 이것은 대부분의 본문이 ‘대화’로 제시되어 있기 때문으로 보인다. 더불어 한국어 교재 연구에서 ‘대화’에 관심을 둔 연구가 많았던 까닭에 본문은 곧 대화라는 인상이 없지 않아 있었다. 그러나 이 글에서는 대화문 형식이 아닌 예들도 모두 포괄하는 의도에서 ‘본문’이라는 용어를 그대로 사용하기로 한다. 더불어 논의의 일관성을 위하여 선행 연구에서 용어가 다소 달리 사용된 경우일지라도 의미 전달에 지장이 없는 경우는 이 글에서 ‘본문’이라는 용어로 바꾸어 옮겼음을 밝혀 둔다.

최대한 모색하고자 한 의도가 전제되어 있다고 본다. 새롭게 배울 내용에 대한 노출의 정도를 수준에 맞게 체계적이고 계획적으로 통제하고, 선행 학습의 내용이 적재적소에 반복됨으로써 후행 학습의 내용과 자연스럽게 연계되도록 하는 것이 교육적 관점에서의 배려라고 한다면, 담화적 관점에서의 배려란 본문의 담화가 전형적이면서도 실제적인 한국어의 담화를 담아낼 수 있도록 하는 것을 의미하는 것이다.

이 글에서는 한국어 교재의 본문이 실제 담화의 모습에 가까워 보이기 위해 다양한 담화적 요소를 지니고 있다고 본다. 비록 겉으로 명확히 드러나지 않는다 할지라도, 또 교재 사용자가 본문의 담화적 요소를 인식하지 못한다 할지라도 모든 본문은 교재 개발자의 숨은 의도를 바탕으로 다양한 담화적 요소를 품고 있다는 것이다.

담화적 요소는 본문이 지닌, 담화의 구조와 특징을 이루는 요소이자 담화 능력<sup>2)</sup>을 이루는 지식이라 정의할 수 있다. 본문에 나타난 담화의 유형과 그에 맞는 언어에 관한 지식, 대화 참여자와 상황, 맥락에 관한 배경지식, 대화를 주고받는 체계와 방법 등과 같은, 기존의 담화나 대화 분석에서 논의된 내용이 포함된다. 이러한 요소들은 학습자가 처할 대화 상황이나 유형에 대한 지식일 뿐만 아니라 그 상황에 맞는 언어를 구사하고 대화의 상호작용을 가능하게 한다는 점에서 담화적 능력인 동시에, 그것이 한국 사회의 언어, 사회적 규범이나 의식에 맞게 이루어지도록 한다는 점에서 사회언어학적 지식을 전제한다.<sup>3)</sup> 또한 자신의 의사소통적 목적을 성취하거나 문제를 해결하기 위한, 적절한 전략을 포함해야 한다는 점에서 전략적 능력과도 연관된다.<sup>4)</sup>

2) 의사소통능력의 교수를 목표로 할 때 교재의 본문은 문법적 지식 외에 담화적 지식을 비롯한, 의사소통에 필요한 여러 가지 요소를 포함해야 한다. Canale & Swain(1980)에서도 '의사소통능력'은 문법적 능력 외에 담화적 능력(discourse competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 전략적 능력(strategic competence)으로 이루어진다고 하였다. 담화적 요소는 의사소통능력의 전부는 아니지만 사회언어학적 지식이나 전략적 능력의 일부가 담화를 통해 구현되거나 담화적 능력과 연관되므로 의사소통능력을 설명하는 데 있어 중요한 부분이다.

3) 이 글에서 다룬 담화적 특징인 구어, 화용적 기능을 담당하는 담화표지, 청자반응 같은 담화적, 상호작용적 요소의 경우 주로 담화능력과 관련되며 말투의 차이나 상대에 대한 높임법은 한 사회나 집단의 예의(politeness)에 관한 의식과 관습을 인지하는 사회언어학적 능력과 관련된다. 예를 들어 낮선 이나 교사에게 높임말을 쓰는 것, 언어적으로나 비언어적으로 어떻게 공손하게 인사하는지 등은 단순히 언어적 표현을 익힘으로써 제대로 수행될 수 있는 것이 아니라 한국 사회의 예의 표현과 의식에 대한 인지를 전제로 하기 때문이다.

4) 전략적 능력은 의사소통적 목표를 성취하기 위해 담화를 계획하거나 상대방을 설득하는 전략에서부터 소통상의 문제를 해결하는 전략 등이 포함될 수 있는데, 외국인 학습자의 경우라면 상대방의 말을 이해하지 못했거나 어떤 단어를 모를 때 문제를 해결하고 의사소통에 성공하기 위해 여러 가지 언어적, 비언어적 수단을 이용하는 전략이 포함될 수 있다. 이러한 부분은

지금까지 본문을 주된 분석 대상으로 삼은 기존의 연구 성과들을 검토해 보면 본문의 중요성 및 가치를 부각시키거나(박석준, 2005) 비판적인 시각에서 본문이 실제의 언어 현실을 얼마나 잘 반영하고 있는가를 살피고 그것의 보완 방안을 제시한(신현숙, 2002; 방혜숙, 2008; 권성미·이혜용, 2008)<sup>5)</sup> 논의는 있었지만 담화적 관점에서 본문의 담화적 요소에 관심을 가진 연구는 찾아 볼 수 없었다. 이것이 바로 이 글에서 본문에 구현된 담화적 요소를 면밀히 살핌으로써 본문의 본질적인 위상과 가치를 알아보려는 시작점이 되었다.

그런데 한국어 교재의 본문이 교육적·담화적 관점을 가장 이상적으로 반영하고자 했다고 할지라도 학습자의 수준에 맞도록 간결하게 구성된 본문 안에 교육적인 효율성과 담화적 차원에서의 정보를 적절히 담아내는 것은 결코 간단하지 않은 일이다. 초급 수준의 교재일수록 더더욱 그러하다. 즉, 본문의 본래 사명대로 “학습자들에게 있어서 교재에 있는 다른 어떤 학습 내용보다도 중요한 학습 대상이 되며, 실제로 사용할 기본적인 한국어 지식의 핵심이자 바탕”(박석준, 2005;234)이 되도록 하면서도 “본문에서 학습한 내용이 교실 밖 현실에서도 유용하게 쓰일 수 있도록”(이소림, 2008)<sup>6)</sup> 해야 하지만 이 두 가지 문제는 숙명적으로 상충될 수밖에 없는 것이다. 이러한 한계를 인정하지 않는 것은 아니지만 만약 본문이 교육적·담화적 관점의 접점에서 의사소통능력 지향적 성격을 지니도록 구성되었다고 가정한다면 그것은 분명 본문을 둘러싼 담화적 요소의 숨은 활약에 의해서 가능한 일이라 판단된다. 그러므로 이 글에서 본문의 담화적 요소를 밝히는 작업은 바로 본문 그 자체에 대한 중요성과 의의를 과소평가하지 않고 본래의 가치를 올바르게 파악하기 위함이라 할 수 있다. 또한 본문을 중심축으로 하여 한국어 교재에 대해 이해를 깊이 하는 것은 교재의 사용과 개발과도 밀접한 관련성이 있기에 매우 유의미한 일임에 틀림없다.

이 글은 다음과 같이 구성된다. III.1.에서는 담화 유형에 관한 지식이 담화 능력의 한 부분이 될 수 있다고 보고 본문의 담화 유형을 살펴본다. III.2.에서는 본문이 상황 맥락, 대화 참여자 등의 배경지식을 다루고 있음을 밝힌다. III.3.에서는 본문에 나타난 언어 사용상의 특징으로, 담화의 유형에 맞는 언어, 말투 사용의 문제에 대하여 논의한다.

---

본문 대화 자체보다는 그것을 활용한 실제 수업 상황에서 교사와 학생간의 상호작용을 통해 이루어질 여지가 많다.

- 5) 본문에 대한 연구는 주로 대화를 중심으로 이루어져 왔으며 특정 상황에서의 대화를 다룬 방혜숙(2008, 전화 대화 구성), 특정 구조의 대화를 중심으로 한 신현숙(2002, 질문과 응답), 화행의 실현에 대해 논의한 권성미·이혜용(2008, 간접화행) 등이 대표적이다.
- 6) 이소림(2008:45-53)은 본문의 특성으로 최소성, 전형성, 실제성을 들었다.

끝으로 Ⅲ.4에서는 본문의 주된 담화 유형인 대화문을 중심으로, 말순서 주고받기 체계와 연속체 등 대화를 이루는 구조적 요소와 전략, 상호작용에 기여하는 청자반응 등의 대화적 특징을 논의할 것이다.

이 글의 분석 대상은 국내 대학 부설 기관의 대표적인 한국어 교재이며 그 가운데 초급(1-2급)을 중심으로 살펴본다. 모든 수준을 망라한 교재 분석이 체계적으로 이루어져야 하겠으나 본고에서 우선 초급 교재를 선정한 까닭은 다음과 같다. 첫 번째는 한국어 학습자가 한국어 담화에 대한 핵심적이고 기본적인 정보를 제공받는 출발점이 되는 동시에 한국어 담화 능력의 기초를 다져야 하는 단계가 바로 초급인 만큼 초급 교재의 중요성과 가치가 크기 때문이다. 두 번째로 초급 교재는 새로운 언어 표현의 노출에 있어서 제약을 특히 많이 두게 되는 단계라는 점에서 다른 수준의 교재와 차별화된다. 따라서 초급 교재는 다른 어떤 수준의 교재보다도 본문의 담화적 요소를 살리는 데에 한계가 클 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 교육적·담화적 관점에서의 이상적인 접점을 모색하여 '본문'을 구성할 때에 가장 많은 고심과 교육적 배려가 뒷받침되어야 하는 것도 초급 교재일 것이다. 본고는 이러한 점에 주목한 것이며 분석 대상으로 삼은 교재는 다음과 같이 표시하기로 한다.

교재명	표시
재미있는 한국어1, 재미있는 한국어2	A교재
한국어1, 한국어2	B교재
연세 한국어1, 연세 한국어2,	C교재
서강한국어1A, 서강한국어1B, 서강한국어2A, 서강한국어2B	D교재

### Ⅲ. 본문의 담화적 요소

본 장에서는 의사소통능력, 더 좁게는 담화적 능력의 요소가 되는 본문의 담화적 요소에 관하여 고찰하고자 한다. '담화의 유형', '배경지식', '언어 사용의 특징', '대화의 조직'을 중심으로 교육적, 담화적 관점에서의 시사점을 논의하게 될 것이다.

#### 1. 담화의 유형

이 글에서 한국어 교재의 본문에 반영된 담화적 요소의 첫 번째로 살핀 것은 담화의

유형에 대한 지식이다. 교재 분석 결과, 본문은 두 사람 이상이 참여하며 말을 주고받는 대화가 주를 이룬다는 점, 전형적인 대화문 외에 수준별로 접근 가능한 또 다른 대화체나 글말도 부분적으로 제시하고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 이것은 한국어 학습자들이 교재의 본문을 통해 한국어 담화 유형에 자연스럽게 노출됨과 동시에 이에 대한 지식도 습득해 갈 수 있음을 시사한다.

먼저 가장 주된 본문의 유형으로서, 두 사람이 참여하며 규칙적으로 말을 주고받는 대화의 사례를 살펴보면 다음과 같다.

(1) 1:1의 규칙적 대화

이리나: 미에코 씨, 가방 샀어요?

미에코: 네, 샀어요.

이리나: 언제 샀어요?

미에코: 3일 전에 샀어요.(D교재 1-4)

(1)과 같은 대화의 유형은 말을 주고받는 상호작용의 가장 기본적인 형태로서 각각의 말순서에 하나의 문장(문형)을 제시하기도 적합하고, 상대에게 적절히 반응하는 방법도 제시할 수 있어서 상호행위를 통해 대화가 이루어짐을 보여 주는 유용한 방식이다. 또 실제 연습에서도 교사와 학생, 학생과 학생이 역할을 나누어 맡아 이를 연습할 수 있다는 측면에서 교육적 효용성이 있다.

두 사람의 전형적인 대화문 이외에 대화자가 3명 이상, 혹은 '1:다'로 구성된 본문도 발견된다.<sup>7)</sup> 특이한 것은 (2)와 같이 교실에서의 실제 수업 대화 즉 교사와 학생들의 대화가 교재의 첫 부분부터 여러 과에 걸쳐 반영되어 있는 사례(B교재)이다. 이는 아주 단순하기는 하지만 '질문-대답'으로 이루어지는 교수 행위의 한 유형을 담은 제도 담화로 학생들이 가장 자주 접하고 참여하는 대화의 모습이다.

(2) '1:다' 대화<sup>8)</sup>

여기는 어디입니까?

여기는 서울대학교입니다.

7) 자신이 아는 두 명의 지인을 서로에게 소개하는 대화, 두 친구가 식당에서 주문하는 대화의 경우이다. 이는 일상생활에서 자주 접할 수 있는 유형이다.

8) '1:다' 유형의 대화라는 점은 본문의 상단에 제시된 그림을 통해서도 알 수 있다. <B교재 1-4>의 경우 칠판 앞에 선 교사가 여러 명의 학생들에게 설명하는 장면이 실려 있다. 그러나 이와 같은 대화 유형에 참여자에 대한 구체적인 표시가 없어 아쉽다.

우리는 외국학생입니다.

우리는 서울대학교에서 한국어를 배웁니다.(B교재 1-4)

다음으로 교재에 부분적으로 나타나는 본문의 또 다른 유형으로, 전형적인 대화문과 차별화된 대화체나 글말을 들 수 있다. 본문의 유형을 분석해 보면 교재마다의 특징 및 차이점도 드러나는데 전반적으로 입말체의 대화문을 중심으로 이루어져 있는 경우(C교재, D교재)가 있는가 하면 (3)과 같이 독백체 말하기 예문이 반영된 경우도 있다.<sup>9)</sup>

### (3) 독백체 - 발표하기 등

우리 가족을 소개하겠습니다. 우리 가족은 할아버지하고 부모님, 형, 그리고 저까지 모두 다섯 명이예요. 할머니께서는 오 년 전에 돌아가셨어요. 아버지께서는 은행에 다니시고, 어머니께서는 주부세요. 형은 지금 대학생이예요. 우리 가족은 지금 대전에 살아요.(A교재 1-13)

(3)의 독백체 사례는 해당 단원의 또 다른 대화문이 다른 상황 및 주제를, 대화가 아닌 독백의 형식으로 변형하여 서술한 것이다. 내용상으로는 자신의 일상생활을 담고 있으며 말투는 '-어요', '-습니다'를 사용해 듣는 이가 전제된 말하기, 예를 들어 다른 사람의 앞에서(또는 말하기 수업에서) 자신이나 자신의 생활, 생각에 관해 말하거나 발표하는 형식이다. 이는 한두 문장 정도로 이루어지는 짧은 발화를 넘어, 긴 이야기를 구성하는 또 다른 말하기의 유형을 본문에서 다루고 있음을 보여 준다.

이러한 담화 유형의 제시는 발표에 맞는 언어 표현이나 문장, 말투 사용에 대한 지식을 갖게 되는 것 외에도 그 담화 유형에 맞는 형식을 갖추고, 이야기의 내용을 구성, 계획할 지식을 제공한다는 점에서 의의가 있다. 이는 상호작용에 근거해, 짧은 발화를 주고받는 대화와는 다른 담화적 능력을 필요로 한다.

고급으로 갈수록 글말에 대한 요구가 크고, 많은 고급 학습자, 또는 학문 목적의 학습자들이 입말의 습관을 버리지 못하고 글말 쓰기의 어려움을 느끼는 것을 생각할 때 초급에서 긴 이야기, 또는 글말에 가까운 또 다른 담화 유형을 제시하는 것은 긍정적인 측면이 있다. 발표가 장르에 따른 내용 구성과 계획, 언어 사용이 필요한 말하기 담화의 예라면, 일기, 편지 등은 그러한 담화적 지식이 요구되는 일상적 글말의 사례(4)가 될 것이다.<sup>10)</sup>

9) <A교재 1>의 경우 본문에 세 개의 담화를 제시하였는데 2개는 대화문, 마지막 한 개는 독백체 말하기이다. 또한 <B교재>는 입말뿐만 아니라 일상적인 글말의 유형이 다양하게 반영되어 있다. <B교재 1>의 경우 15과, 19과, 20과, 28과가 그 예이다.

10) <B교재>의 경우 읽기 교재가 따로 없기 때문에 본 교재가 여러 가지 기능 교수를 목적으로

## (4) 일상적 글말 -일기 등

시간은 빨리 지나간다. 한국에 온 지 벌써 두 학기가 다 되었다. 학교 생활에 조금 익숙해졌다. 친구들과 놀 때는 즐겁다. 그러나 내가 하고 싶은 말을 표현 못할 때는 아주 괴롭다. 오늘도 내가 늦게까지 주무셨다고 하니까 친구들이 크게 웃었다. 이럴 때 나는 좀 창피하다.(B교재 2-30)

대화문은 짧은 길이의 말순서나 문장을 발화하여 상대방과 상호작용하게 되는 반면, (4)와 같은 담화는 한 사람의 발화자(글의 저자)가 복수의 문장을 생성하고 연결하여 단락을 구성하고, 장르의 형식에 맞게 전개하는 능력이 필요한 또 다른 담화 유형이다. 이와 같은 일상적 글말은 문학 작품이나 에세이, 시론, 기사 등 본격적인 글말 텍스트를 실어 내용의 이해에 주안점을 두는 읽기 교재와 달리 학습자 자신이 담화의 내용 구성에 관여하고 담화를 생성해 내야 한다는 점에서 차별화된다. 전문가가 쓴 읽기 텍스트가 그 장르에 맞는 어휘 표현 등을 포함한다면 이와 같은 글은 자신이 입말에서 사용하는 언어를 토대로, 그것을 확장하여 글에 맞게 구성하는 경험을 초급 학습자들에게 제공할 수 있다.

이와 같이 다양한 담화 유형이 내포하는 담화의 지식과 요소들은 결국 교수자가 본문 담화의 어휘나 문법 외에 담화의 유형과 그에 맞는 담화 지식도 제대로 인지하고 학습자에게 전달해야 함을 시사한다.

## 2. 배경지식

한국어 교재의 본문이 지니고 있는 담화적 요소의 두 번째는 ‘배경지식의 제공’이다. 교재에서는 본문과 관련된 상황, 맥락, 대화 참여자 등의 배경지식을 다양한 방식으로 제시하고 있다. 먼저 ‘본문 관련 배경지식’을 중심으로 살핀 후 ‘본문의 대화자 정보’에 관하여 논의하도록 하겠다.

---

하고 있고, 일기 외에도 편지(2-14) 등 다양한 글말을 다루고 있다. 동화의 내용이나 말하기(구연)의 형식을 지닌 것(2-33), 제삼자적 관점에서의 나레이션(1-28), 대화의 상황을 설명하는 지문(2-15) 등도 포함하고 있다. 단, 이를 언급한 것은 담화 유형에 관한 지식이 담화 능력의 요소임을 말하고자 한 것이지 대화가 아닌 글말이나 다른 담화 유형을 많이 다루어야 한다는 뜻이 아니다. 대화를 포함해 어떤 담화 유형을 얼마나 다룰 것인지는 더 심도 있는 연구와 논의가 필요하다.

## 2.1. 본문 관련 배경지식

본격적인 본문의 제시에 앞서 본문과 관련된 배경지식은 다양하고 폭넓게 제공되고 있는데 이것은 교재 사용자를 배려한 교육적 의도도 다분히 반영된 것이라 할 수 있다.<sup>11)</sup> 본문 제시 전 배경지식의 예비 노출 방법에는 크게 '그림 및 사진 제시', '말풍선 삽입', '도입 질문 제시'를 들 수 있다. 각각의 방법은 상호배타적이지 않으며 둘 이상의 방법이 겹쳐 나타나기도 한다.

첫 번째 방법은 그림과 사진을 통한 것이다. 그림이나 사진 속에는 등장인물의 동작, 대화 상황 및 장소, 대화자 수, 대화자 정보(성별, 국적, 연령대, 직업 등) 등이 자연스럽게 드러난다. 이를 통해 전반적인 대화 상황, 대화자, 대략의 대화 내용을 유추해 볼 수 있다.



그림(B교재1-4)



그림(C교재1-7(1))



사진<sup>12)</sup>(A교재1-5)

### <그림 1> 상황과 맥락의 시각화 사례

<그림 1>과 같이 실제의 대화는 이런 구체적인 정보와 상황 인지, 상대방이 주는 비언어적 실마리를 바탕으로 이루어진다는 점에서 그림이나 사진은 그것을 가장 정확히 시각화해 전달하는 수단이 된다.

두 번째는, 그림이나 사진 속에 말풍선을 삽입하는 것이다. 말풍선에는 본문의 핵심 내용이 반영되기도 하고 대화자의 발화 내용이 표시되기도(D교재) 한다. 말풍선 안에는 대화 내용뿐만 아니라 그림(C교재)이나 문장부호(물음표 등)도 삽입된다.

11) 이러한 교육적 의도를 인식하는 것과 인식하지 않는 것에는 큰 차이가 있다. 교재 사용자인 교수자와 학습자가 본문 제시 전 배경지식의 예비 노출에 대해 이해하고 그것을 전략적으로 활용하는 것은 본문의 교수·학습을 긍정적이고 효율적인 방향으로 이끌기 때문이다.

12) 도로(대화 장소)에서 외국인과 한국인(대화자)이 대화를 나누고 있는데 한국인이 손을 뻗어 어떤 방향을 가리키며 말하고(대화 내용) 있는 그림을 통해 길을 묻는 대화를 하고 있음을 짐작할 수 있다.



그림 및 부호 삽입(C교재 1-8(3)) 대화 내용 삽입(D교재 1B-5(대화2))

<그림 2> 말풍선 삽입을 통한 배경지식의 제시 사례

이처럼 대화 속에서 대화자가 말하거나 생각하는 내용을 말풍선에 표시하는 것은 결국 대화자의 상호 이해를 도울 뿐만 아니라 학습자가 본문의 핵심 내용을 쉽게 파악할 수 있게 한다. 또 학습자가 본문의 어휘나 문법을 연습할 수 있고 실제 수업의 도입부에서도 이와 같은 용도로 활용할 수 있어 유용하다.

세 번째는, <그림 3>에서 볼 수 있는 것과 같은 도입 질문의 제시이다.



제임스와 리애가 무엇을 물습니까?  
제임스와 리애가 어떻게 말합니다?



1. 두 사람은 무슨 이야기를 하고 있을까요?  
What might the two people be talking about?  
2. 길을 묻거나 알려 줄 때 어떻게 말해요?  
What do you say when asking for or giving directions?

한국어 제시(C교재 1-7(1)) 한국어/영어 제시<sup>13)</sup>(A교재 1-5)

<그림 3> 도입 질문을 통한 담화 맥락 예측 사례

그림이나 사진이 주로 대화의 상황, 배경지식에 대한 정보를 제시하는 것과 달리, 도입 질문은 본문의 내용과 주제를 떠올리게 하거나 이끌어내는 기능을 한다.<sup>14)</sup> <그림

13) 이처럼 도입 질문에 영어 번역문을 포함하는 경우의 의도는, 도입 질문 자체를 이해하지 못함으로 인해 배경지식의 활성화에 방해를 받지 않도록 하기 위해서라 할 수 있다.

14) 그림이나 사진이 참여자, 장소 등 물리적 요소를 그대로 재현하여 대화의 구체적인 상황과 장면을 시각적으로 보여 주는 것이라면 말풍선은 대화 참여자들의 생각이나 발화를 담음으로써 대화의 내용을 압축해 보여 주거나 상대방(또는 참여자 각각)의 생각을 파악하는 실마리를 제시하여 상호작용적 맥락 정보를 제공한다.

3>에서처럼 도입 질문의 제시는 본문 수업, 또는 본문 담화에 앞선 도입 단계의 담화로, 후속할 본문 담화를 추측하고, 더 쉽게 이해할 수 있는 사전적 대화 맥락을 구성하도록 한다. 또한 교육적 측면에서는 학습자가 본문에서 집중적으로 파악해야 할 내용이 무엇 인지를 알려 주는 기능을 한다. 따라서 도입 질문은 실제 교수 시의 도입 단계에서 매우 유용하게 활용할 수 있다.

## 2.2. 본문의 대화 참여자 및 상황 맥락

본문에서는 주로 실제 대화에 관련된 대화 참여자(Participants)<sup>15)</sup>와 구체적인 상황 맥락에 대한 정보가 언어적으로 제시된다. 이것은 본문 관련 배경지식의 시각화(3.2.1)와 차별화된다는 점에서도 주목할 만하다. 본문에서 대화 참여자를 어떻게 표시하는지는 대화자에 대한 정보를 제공하며, 일부 교재에 나타난 지문은 구체적인 상황 맥락을 제시 하는 기능을 한다.

첫 번째로, 대화자 표시는 대화 참여자에 대한 정보를 '전혀 제공하지 않는 경우', 그리고 '대화 참여자의 정보를 주되 이름, 직업, 상황별 신분' 을 나타내는 경우 등이 있다. 예를 들어 친구 사이인 철수와 영희가 나누는 대화인지, 교사와 학생이 나누는 대화인지, 손님과 아주머니가 나누는 대화인지를 본문에 표시할 수 있는데 이는 대화의 내용이나 상황을 인지하고 그에 따른 적절한 언어 사용 방법을 익히는 데에 긍정적인 영향을 준다. 한국어 교재 본문을 검토한 결과 <표 1>과 같이 대화자를 전혀 표시하지 않는 것, 그리고 이름<sup>16)</sup>, 직업(점원, 기사, 의사 등), 친족명(아주머니, 아저씨), 상황별 신분(행인, 손님 등) 등으로 표시하는 방법이 나타나고 있었으며 각 방법이 복합적으로 쓰이기도 하였다(이름-직업명, 이름-친족 등).

15) 참여자(Participants)는 Hymes(1972)가 말한 SPEAKING Model 즉, Setting and Scene(배경과 장면), Participants(대화 참여자), Ends(목적), Act Sequence(행위연속), Key(어조), Instrumentalities(도구), Norms(규범), Genre(장르) 가운데 하나로, 언어 분석에 관여하는 것으로 여겨지는 언어 사례(Speech event)의 대표적인 구성성분이다(이원표, 2001:16). 한국어 교재의 본문에서 대화자를 어떤 방식으로 표시하는가는 해당 대화의 내용, 상황, 언어 사용 등을 이해하는 중요한 실마리가 되기 때문에 대화자를 어떻게 드러내고 있는지는 매우 중요한 정보이다. 그러나 지금까지 이에 대한 구체적인 논의는 찾아볼 수 없었다.

16) 한국인과 외국인의 이름이 제시되어 있으므로 대화자의 국적을 쉽게 알 수 있다.

&lt;표 1&gt; 본문의 대화자 표시 방법

대화자 표시 방법	무표	이름	직업	친족명	복합
사례	(없음) :	링링 :	환자 :	아주머니 :	링링 :
	(없음) :	마리아 :	의사 :	행인 :	기사 :

한편, <표 1>의 대화자 표시 방법 가운데 본문에 대화자의 이름이 표시된 경우는 두 사람의 관계나 연령, 신분 등 대화자에 대한 여러 가지 정보가 교재 앞에 제시되기도 한다. 전체 교재에서 그 대화자가 일관되게 등장하고 일정한 역할을 구축하게 되면 학습자는 교재 대화의 전체적인 흐름을 더 쉽게 이해할 수 있다.

두 번째로, 본문의 주요 대화자 구성의 경향을 살펴보았다. 대화 참여자의 성별, 국적, 연령 등에 관한 것을 들 수 있는데 대학 기관의 교재에서는 다음과 같은 경향을 보였다.

- 이성 간의 대화
- 외국인과 한국인의 대화
- 청장년층의 대화(20대~40대)

이성뿐만 아니라 동성 간의 대화도 적절히 반영되어 있었고 ‘외국인-한국인’의 대화와 더불어 ‘외국인-외국인’의 대화도 포함되어 있었다. 다만 ‘한국인-한국인’의 대화는 거의 발견되지 않는데 언어적 관점에서는 자연스럽게 실제적이며 문법적으로 더 완벽한 한국어 대화를 연출할 수 있겠지만 실제 본문 대화는 학습자가 참여한 대화를 상정하고 있기 때문에 판단된다. ‘한국인-한국인’의 대화에 비해 외국인을 포함한 대화는 학습자가 경험하는 현실과 직결되고, 자신이 배운 것을 연습하거나 실제 교실 밖의 상황으로 전이시킬 수도 있기에 더 많은 실제성을 확보할 수 있다. 또한 본문에서 어린이나 중고생, 어르신이 대화자로 등장하는 경우도 거의 발견되지 않았는데 이 역시 교재 사용자와 그들이 접촉하는 이들의 평균 연령대를 고려했기 때문으로 해석된다.<sup>17)</sup> 이상과 같이 본문에 적절한 대화 참여자가 선정되고 표시되었다면 남은 것은 대화의 참여자가 자신의 역할, 신분, 처한 상황 등에 따라 적절한 언어 사용을 하고 있는지이다.<sup>18)</sup> 이에 대해서는

17) 본고에서 분석하고 있는 교재들은 대학의 언어교육기관용임을 전제하고 있으나 이와 같은 대화자 변인은 어떤 학습자를 대상으로 하는 교재인지에 따라 실제 한국 생활에서 부딪힐 수 있는 대화자를 등장시키고 있는지가 세밀히 검토되어야 할 것이다.

18) 대화자의 연령대가 어떠한가는 동일한 상황이라 할지라도 높임의 정도가 달라지므로 중요한 대화의 요소이자 사회언어학적 지식이다. 가령, 인사하기 상황에서 대화자의 연령대를 각각 다르게 설정하여 ‘안녕?’, ‘안녕하세요?’, ‘안녕하십니까?’라는 표현을 제시하는 것도 한 방법이 될 것이다.

Ⅲ.3.1.에서 살펴볼 것이다.

마지막으로, 일부 교재에서는 본문에 대화의 상황을 설명하는 지문을 제시하였다.<sup>19)</sup> 아래 (5)는 두 사람이 길을 가다 마주친 상황을 영어 지문으로 기술한 사례이다.

- (5) → Two people have met on the street.  
 수미: 안녕하세요, 린다 씨.  
 린다: 안녕하세요, 수미 씨. 어디 가요?  
 수미: 도서관에 가요. 린다 씨는 어디에 가요?  
 린다: 저는 식당에 가요.(A교재1-2)

(5)의 대화 지문은 본문의 상황을 메타언어로 설명하고 있다는 점에서 그림 및 사진을 통한 배경지식 시각화(Ⅲ.2.1)와 차별화된다. 대화 지문을 제시할 때 유의할 점은 먼저 대화를 이해하는 데에 필요한 적절한 상황 설명이 쉽고 간결하게 효율적으로 기술되고 있는가이고 두 번째는 학습자의 수준과 학습 내용 및 목표를 감안할 때 배경지식을 어떤 메타언어로, 어느 정도 제공하는 것이 가장 적절한가에 대한 교육적 판단이라 할 수 있다.

### 3. 언어 사용상의 특징

대화문에 어떤 언어, 또는 말투를 사용해야 하는지를 결정하기 위해서는 대화의 유형과 상황을 우선 고려하여야 한다. 이 글에서 분석한 초급 교재의 대부분은 앞서 Ⅲ.1.에서 언급하였듯이 본문이 대부분 일상적인 구두 대화로 이루어져 있고, 그 속에는 친밀한 관계의 사적인 대화를 비롯해, 어느 정도 격식성을 갖춘, 업무나 용무에 관한 대화, 수업 대화, 식당이나 길에서의 대화도 있었다. 따라서 이 절에서는 이와 같은 담화 상황에서 첫째, 비격식체와 격식체가 어떻게 혼용 제시되는지, 둘째, 입말체가 얼마나 다양하게 나타나는지, 문장 차원에서 설명할 수 없는 입말의 담화표지가 나타나는지를 살펴봄으로써 본문에 사용된 언어가 적절한 담화적 지식을 전달하는지를 확인하고자 한다.

#### 3.1. 비격식체와 격식체의 혼용

일상대화의 다양한 상황에서 쓰이는 언어는 입말이면서, 비격식체와 격식체를 넘나드는 것이 특징이다.<sup>20)</sup> 이 글에서는 한국어 교수의 주요 항목인 종결표현(‘-아요’, ‘-습니

19) <B교재>(2-3, 2-15)에는 한국어로 상황을 설명하는 지문도 나타난다.

다)을 중심으로 논의한다. 사적 친밀성이나 대화의 격식성의 정도 차에 따라 그 현상은 달라질 수 있으나 대부분의 대화는 친한 친구나 형제 간의 사적 대화를 제외하면, 격식체와 비격식체가 함께 사용된다. 한국어를 필요로 하고, 한국어 교재에 주로 나타나는 대화 상황이 주로 가족이 친구가 아닌, 외국인 간의 대화나 한국인과 외국인 간의 대화 상황임을 고려하면 비격식체와 격식체가 혼용되는 것은 당연한 듯 보인다. 따라서 각 대학기관의 교재 본문에도 이와 같은 현상이 나타나는데 크게는 격식체가 먼저 나타나고 비격식체가 나중에 등장하는 경우(B교재, C교재)와 비격식체가 먼저 쓰이고 격식체가 나중에 등장하는 경향을 보이는 경우(A교재, D교재)로 나뉜다.

그런데 여기서 주목해야 할 또 하나의 지점은 이와 같은 혼용이 자의적이기보다 대화의 맥락에 따라 적절히 이루어져야 한다는 것이다. 격식체를 먼저 교수하는 교재의 경우, 격식체를 먼저 배우는 것이 학습의 어려움에도 불구하고, 중급, 고급 단계에서 쉬운 비격식체(‘-요’)만 사용하거나 복잡한 격식체 활용에서 오류를 범할 가능성을 줄인다는 교육적 고려가 있다. 그러나 비격식체가 처음 등장하는 것은 교재의 초반(6가)과 중반(6나)으로 교재의 전반적인 구성 상 그리 늦은 시점이 아니다.

(6) 가. 마리아: 여기요.

종업원: 네, 뭘 드릴까요?

1→ 리 에: 저는 불고기를 주십시오.

2→ 마리아: 저는 비빔밥을 먹겠습니다.

종업원: 불고기 일 인분하고 비빔밥 하나요.

3→ 리 에: 그리고 여기 물 좀 주십시오.(C교재1-4)

나. 아저씨: 어서 오세요.

1→ 존 스: 사과 좀 주세요.

2→ 이 사과는 한 개에 얼마입니까?

아저씨: 오백 원입니다.

3→ 존 스: 네 개 주십시오. 맥주도 세 병 주세요.

아저씨: 여기 있어요. 모두 칠천사백 원입니다.(B교재1-12)

20) 제시된 유형이나 상황에서 실제 쓰이는 언어를 반영하기 위해서는 원어민 자료에 대한 기초 연구가 필요하다. 예를 들어 21세기 세종계획 구어 형태소 분석 말뭉치에는 비격식체 어미 ‘-어요’(상대빈도 10만 어절당 8743)(-에요, -아요 제외)와 격식체 어미 ‘-습니다’(상대빈도 420.8)가 높은 빈도로 함께 등장하는 것을 볼 수 있지만(안의정, 2009) 이 글에서는 하나의 말순서 혹은 연속체 내에 혼용하는 양상을 의미하므로 이에 대해서는 텍스트나 단락 내에서의 사용을 질적으로 분석한 연구가 더 필요하다.

격식체와 비격식체가 혼용되는 대화 상황에서는 주요 학습 항목에서의 격식체 사용이 두드러진다(6가1-3). (6가)에서는 학습자의 주변 인물(종업원)이나 주된 내용을 반복하거나 정리하는 부차적 맥락에서 비격식체가 사용되어 교수와 학습의 초점을 차별화하고 있는 것이다. (6나)에서도 학습자 스스로 격식체와 비격식체를 섞어 쓰고 있지만(6나1-3) 주요 학습 항목인 '얼마입니까'나 '네 개 주십시오'에서는 격식체 어미를, '주십시오, 주세요'가 반복해 쓰인 덧붙인 말에서는 비격식체 어미를 사용하였다. 또한 학습자가 주로 격식체를 익혀 사용하게 하면서도(6가1-3) 실제 식당이나 가게에서 관용적으로 사용되는 표현이나 인사 등('여기요', '어서 오세요', '여기 있어요')은 비격식체를 사용하여 자연스러운 담화를 위한 고려와 교육적 배려가 녹아 있다.

다음으로 비격식체를 먼저, 격식체를 나중에 제시하는 경우를 살펴보고자 한다. 비격식체는 초급 학습자가 쉽게 익힐 수 있을 뿐 아니라 일상 대화의 상황에서 폭넓게 사용되는 스타일이다. 이는 초기 학습의 부담을 줄이고 배운 것을 실제 대화 상황에 쉽게 적용할 수 있도록 한다. 그러나 두 가지 스타일이 함께 제시되는 것은 일상 대화의 많은 상황에서 비격식체와 격식체를 섞어 쓴다는 것을 생각할 때, 실제 대화에는 가까우나 학습의 측면에서는 부담이 된다. 이러한 부담을 해소하기 위해, 이 교재들도 역시 맥락에 따른 혼용 제시의 방식을 취한다. 예를 들어 (7)에서는 대화 전반적으로 비격식체를 주로 사용하면서 인사의 경우에 격식체 표현을 제시하였다(7가1). (7나)는 인사를 다룬 본문에서 주로 격식체를 제시하면서 인사를 받는 두 번째 행(1→)에서만 비격식체를 제시하였다. 전반적으로 격식체 인사말을 주로 배우지만 격식체만 주고받을 때 오는 딱딱함이나 부자연스러움을 피하기 위해 첫 번째 행과 유사한 인사를 여성 화자인 린다를 통해 비격식체로 제시한 것이다.

(7) 가. 앤디: 안녕하세요? 앤디예요. 이름이 뭐예요?

소라: 소라예요.

앤디: 소라 씨, 한국 사람이예요?

소라: 네, 한국 사람이예요.

앤디: 저는 미국 사람이예요.

1→ 소라: 아, 그래요? 반갑습니다.(D교재1-1)

나. 사토: 안녕하세요. 저는 사토 유이치입니다.

1→ 린다: 안녕하세요. 저는 린다 테일러예요.

사토: 만나서 반갑습니다.

린다: 만나서 반갑습니다. (A교재1-1)

## 3.2. 다양한 입말체의 제시

본문의 대화는 다양한 입말체의 특징을 보여 주고 있다. 일상 대화는 대화의 격식성이나 참여자의 지위, 신분에 따라 입말체가 사용되는 정도는 달라질 수 있겠으나, 구두로 이루어지는 대화이기 때문에 기본적으로 입말체가 나타난다. 이는 어휘, 문법의 교수를 위해 고안된 인위적인 문장의 아쉬움을 보완해 주는 중요한 특징이다. <표2>와 같이 주어 생략된 문장, 한 단어 문장, 다양한 입말 어휘나 표현(구어형, 축약형 등이 그것이다.

&lt;표 2&gt; 입말체 제시 사례

구분	예
주어 생략 문장	내일은 무엇을 하십니까? 학교에 갑니다.(B교재1-7)
조사 생략	여기 물 좀 주십시오.(C교재1-4)
한 단어 문장	여기요. <sup>21)</sup> (A교재1-6, C교재1-4)
구어형	그럼 나하고 영화 보러 갈래요?(A교재1-7)
축약형	이게 뭐예요?(D교재1-준비2)

초급 교재의 앞부분에서부터 다양한 입말의 특징이 나타나는데 이는 실제 의사소통 상황에서 쓰이는 언어의 모습을 재현한다는 점에서 의미가 있다. 다만 많은 학습자들이 글말을 쓰는 상황에서도 이와 같은 표현을 계속 사용하는 문제가 나타남을 볼 때 적절한 시기에 입말과 글말의 차이에 대해서는 체계적인 교수가 이루어져야 하고 교재에도 이러한 부분이 보완되어야 할 것으로 본다.

본문 대화에는 개별적 의미를 지니는 어휘 외에 다양한 담화 기능을 하는 담화 표지<sup>22)</sup>가 제시되고 있는데 이를 대화 속에 배치하여 제시하는 것은 본문 대화를 인위적 대화가 아닌 실제 담화에 가깝게 만든다. 또한 이는 단순히 어휘 의미만으로 이해하거나 사용하기 어려운 담화적 기능을 하는 표현으로 실질적 담화 능력을 형성하는 데에도 크게 기여한다. (8)은 한국어 교재 본문에 반영된 담화 표지의 사례를 보인 것이다.

21) '여기요'의 경우 단어 '여기'에 보조사 '요'가 붙은 것으로 보아 한 단어 문장으로 본다.

22) Schiffrin(1987)은 담화표지를 “말화 단위를 묶는 데 사용하는 연쇄적으로 나타나는 의존 요소 (sequentially dependent elements which bracket units of talk)”라고 정의하였다. 담화표지는 그것이 나타난 담화가 말인지 글인지, 또는 어떤 장르인지에 따라 달라질 수 있으나 이 글에서는 교재의 본문이 주로 입말 대화이므로 입말체 사용과 더불어 입말 담화표지를 살펴보았다.

(8) 가. A: 그럼 저것은 무엇입니까?

B: 사전입니다.(C교재1-2)

나. 앤디: 소라 씨, 전.....

소라: 왜요? 앤디 씨, 말씀하세요.(D교재1-7)

다. A: 아, 그래요? 그럼 내일 뭐 하세요?

B: 글썩요, 집에서 쉬고 싶어요.(C교재1-5)

(8)의 밑줄에 나타난 담화표지들은 특히 입말로 이루어지는 대화의 특징을 고스란히 드러낸다. 담화표지는 예를 들어, 그것이 학술적 글인지, 일상적 대화인지, 즉 전달 방식이나 담화의 유형에 따라 담화적 기능이 달라질 수 있고, 주로 나타나는 담화표지도 다를 수 있다.

전영옥(2005), 안주호(2009)에서는 담화표지의 기능을 주로 화제와 관련된 것으로 설명하였는데 위의 (8가)의 '그럼'은 화제 전환, (8나)의 '저'는 무엇인가 말을 꺼내려는 화제 도입, (8다)의 '글썩요'는 건네진 화제(내일 뭐 하세요?)에 대한 대답을 미루면서 사실상 화제를 유지하는 기능을 한다. 그러나 이들은 화제를 바꾸는 한편, 말순서를 시작하고('그럼'), 말을 꺼내기에 앞서 상대방에게 말을 걸어 자신에게 주목하게 하고 다음 말순서를 가져오는 결과를 만들어내기도 한다('저'). 또 화제와 발언권을 유지하면서도 정중히 화제에 대한 부정적 반응(거절)을 예고하며 청자에 대한 태도를 표현하는 기능도 한다('글썩요'). 화제나 담화의 결속성은 말과 글 모두에 필요한 것이지만, 말을 주고받는 상호작용성은 입말 담화에 더 강하게 드러나는 특징이다. 위에서 언급한 담화표지들은 그런 면에서 화제에 관한 기능 외에 상대를 전제하거나 주목하게 하며 상대에 대한 반응을 내포하는 입말의 담화표지가 하는 기능을 잘 보여 준다.

어휘 표현 항목의 측면에서 담화표지가 담화적 능력을 구성하는 중요한 요소임을 생각할 때 한국어 교재의 본문은 화제에 집중하면서도 각각의 발화를 결속시키고, 또 상호작용하는 대화를 하기 위한 담화 표지에 대한 지식과 정보를 반영하고 있다고 해석할 수 있다.

#### 4. 대화의 조직

단어를 이어 문장을 이루듯이 문장이나 그에 준하는 발화를 연속하여 대화를 조직하는 것은 담화 능력의 핵심적 요소이다. 대화분석가들은 말순서 주고받기(turn taking

system)와 연속체(sequence)를 대화를 조직하는 주요한 체계로 보았다(Sacks et al., 1974; Schegloff & Sacks, 1973). 또한 청자반응도 상대에 대한 반응을 통해 상호작용적 대화를 완성하는 요소이다(Yngve, 1970; Duncan, 1974). 본문의 대화는 대화 조직에 필요한 이런 요소를 충실히 담고 있어야 한다. 이러한 이론적 배경 하에 본 절에서는 말순서 주고받기, 연속체 구성, 청자 반응을 중심으로 본문 대화의 조직을 살펴볼 것이다.

#### 4.1. 말순서 주고받기

본문의 대화는 약 4개에서 11개의 말순서<sup>23)</sup>로 구성되고 하나의 말순서는 1개에서 3개에 이르는 발화 단위<sup>24)</sup>로 이루어져 있다. 그러나 일반적으로는 (9)와 같이 각각 두세 번의 말순서를 가지도록 구성된 점이 특징이다.<sup>25)</sup>

(9) 리에: 안녕하십니까?

웨이: 네, 안녕하십니까?

리에: 리에입니다.

웨이: 저는 웨이입니다.(C교재1-1)

주로 1급의 초반에는 (9)와 같이 각 2번씩 말 주고받기를 하다가 1급 중후반부터 2급에 이르면서는 (10)의 사례처럼 3번 혹은 그 이상으로 그 횟수가 증가함을 알 수 있다.

(10) → 앤디: 안녕하세요? 앤디예요. 이름이 뭐예요?

소라: 소라예요.

앤디: 소라 씨, 한국 사람이예요?

소라: 네, 한국 사람이예요.

앤디: 저는 미국 사람이예요.

소라: 아, 그래요? 반갑습니다.(D교재1-준비1)

한편 말순서의 단위를 살펴보면, 말순서가 하나의 단위로 이루어지는 경향을 보이는

23) 이 글에서는 발화자가 바뀌기까지 한 사람이 말한 발화 전체를 하나의 말순서로 본다.

24) 말순서를 이루는 단위(Turn Construction Unit)는 문장, 단어, 어절, 청자반응, 문장의 일부나 구 등 의미의 덩어리로 말순서가 바뀔 수도 있는 경계(Transition Relevance Place)를 기준으로 나뉜다. 이 글에서는 편의상 '발화 단위'라 하였다.

25) 가장 긴 경우는 11개의 말순서가 나타난 <A교재 2-15>였다.

것과 둘 이상의 단위로 이루어져 있는 것으로 구분된다. 위의 (9)는 교재 전반적으로 말순서가 하나의 단위로 일관된 교재(C교재)의 사례이며, (10)은 말순서가 3개의 발화 단위(→)로 이루어져 상대적으로 긴 말순서를 유지하는 경우를 보인 것이다. 후반부나 더 높은 급으로 갈수록 더 긴 말순서, 혹은 연속체를 제시하는 것은 바람직하지만 단순히 문법을 제시하기 위해 발화 단위를 나열하는 것이 아니라 자연스러운 연속체를 구성하기 위해서는 적절한 담화표지나 청자반응 등이 포함될 필요가 있을 것이다.

#### 4.2. 연속체 구성

대화 연속체는 말순서의 연속을 가리키는 것으로, 대화에서 하나의 발화가 다음에 이어지는 발화를 결정하거나 그것과 관련한 것으로 기대되는 발화가 연속되는 것이다. Schegloff(1974)는 이를 “조건적으로 관련된(conditionally relevant)” ‘인접쌍(adjacency pair)’이라는 개념으로 설명하였다. 질문-대답, 인사-인사의 경우가 그 예이다. 인접쌍은 상호작용에 의해 ‘대화를 이루는 기본 구조(building block)’(Renkema, 1993)이기 때문에 의사소통을 목적으로 언어를 가르치고 대화의 상호작용을 익히는 주요한 단위가 된다.

본문에 나타나는 대표적인 연속체는 ‘인사-인사’, ‘질문-대답’이 있다. 또한 ‘질문-대답-논평’으로 이루어지는 세 부분 연속체도 많이 나타난다.<sup>26)</sup> 이와 같은 예는 초급 대화로서는 충분하나 중급, 고급으로 가게 되면 다양한 모습으로 변형된 연속체를 생각해 볼 필요가 있을 것이다.

<표 3> 연속체 구성 사례

구분	예
인사-인사	선생님: 안녕하세요? 여러분 학생들: 안녕하세요? 선생님.(B교재2-1)
질문-대답	다케시: 린다 씨, 지금 뭐 해요? 린다: 한국어를 공부해요.(A교재1-2)
질문-대답-논평	앤디: 서울역까지 얼마나 걸려요? 아주머니: 30분쯤 걸려요. 앤디: 감사합니다.(D교재1-6)

26) Mehan(1979)에 따르면 발의-반응-평가(initiative-reaction-evaluation sequence)와 같은 세 부분 연속체는 실제 언어 교수의 현장에서 교사와 학생의 상호작용에 자주 나타난다.

어휘나 문법적 지식으로 하나의 문장을 완성하고 또 연속체를 구성할 수 있지만 그것만으로 공손하게, 그 사회의 예의나 문화에 맞게 말할 수 있는 것은 아니다. 이와 같은 사회언어학적 전략이나 지식은 (높임말이나 높임의 종결어미, 공손 표현 같은 어휘 문법 항목으로도 나타나지만) 둘 이상의 발화나 말순서로 된 연속체 구성의 전략을 통해서도 나타난다. Brown & Levinson(1987)에 따르면 요구나 요청 같은 체면 위협적인 행위는 비공표적으로, 간접적으로 수행될수록 공손하게 느껴지는데 그것은 하나의 문장 또는 말순서에 통합된 형태로 제시되기도 하고<sup>27)</sup>, (11)에서처럼 둘 이상의 말순서 연속체를 통해 제시되기도 한다. 이 예에서는 요청에 앞선 예비 발화로 공손함을 표현하고 있다.

(11) → 렌 핑 : 이리나 씨, 오늘 수업 후에 뭐 할 거예요?

이리나 : 글썄요, 아직 잘 모르겠어요.

렌 핑 : 그럼 우리 같이 탁구 치러 갈까요?

이리나 : 네, 좋아요. 같이 탁구 치러 가요. (D교재1-5)

이와 같이 연속체의 구성은 대화의 조직 측면에서만뿐만 아니라 결국 그 사회의 규범이나 의식에 맞게 전략적으로 구성하는 사회언어학적 지식도 포함한다.

#### 4.3. 청자반응

청자반응(back-channels)은 대화에서는 비록 듣는 이라 해도 듣고 있음을 나타내거나 (자신이 듣는 이임을 확인하거나) 주목하고 있음, 혹은 대화가 원활히 진행되고 있음을 알리는 표현, 혹은 행위로서 적극적으로 말을 하고 있지 않은 순간에도 ‘적극적으로’ 대화라는 상호작용에는 참여하게 하는 소통의 행위이다. 교재에 나타난 경우는 주로 (12)('야)와 같이 대답(또는 상대의 발화를 접수하는 응답)에 가깝거나 다음 발화에 예비적인 요소로 해석될 수 있는 경우이다.<sup>28)</sup>

27) 실례지만 길 좀 묻겠습니다.(C교재 1-7), 죄송하지만 웨이 씨 좀 바꿔 주세요.(C교재 1-8)

28) ‘응, 음’ ‘그래’ 같은 청자반응을 하나의 말순서로 볼 것인가는 말순서 주고받기 체계를 논의하는 이들 속에서도 논란의 여지가 있는 부분이다. Renkema(1993)는 대화 참여자가 주된 화자가 되는 경우만 말순서로 보는 것도, 모든 발화를 하나의 말순서로 보는 것도 경계하면서 이를 예비 말순서(pre-turn)로 보았다. 여기서 중요한 것은 말순서의 지위를 갖는지 여부보다는 대화 연속체를 구성하는 필수적 행위로 보아야 한다는 것이다.

(12) A: (아니요,) 저는 일본 사람입니다.

B: 안, 그렇습니까?(C교재1-1)

또한 (13)의 '네'는 상대 발화를 받아들이면서 그것에 공감이나 동의를 표현하는 기능도 함께 가지고 있음을 알 수 있다.

(13) 미 선: 오늘 날씨가 조금 흐린데요.

제임스: 네, 하늘에 구름이 좀 겼어요.(C교재1-9)

이 글에서 살펴본 교재에서는 위의 예를 제외하곤 청자반응이 거의 나타나지 않는데 실제 대화에서처럼 문장 중간에 빈번하게 청자반응을 끼워 넣는 것은 문법적이고 모범적인 문장을 제시해야 하는 교재의 특성상 한계가 있기 때문이다. 또 한편으로는 각 교과에서 언어적 형태나 어휘 항목으로 분명히 제시되는 어휘나 문법 요소에 비해 청자반응은 실제 의사소통 상황에서 무의식적으로 습득될 것이라고 가정되기 때문이기도 하다. 이와 같이 청자반응을 자연스럽게 제시하는 것이 쉽지 않은 문제이므로 이러한 점을 고려해 본문에서 청자반응을 발화의 중간에 적절히 배치하는 것을 고민해야 할 것이다.

청자반응은 언어뿐만 아니라 *끄덕임*<sup>29)</sup> 같은 비언어적 행위로도 나타나고, 언어적으로도 다양한 형태로 나타나기 때문에 본문 대화나 그림에서 여러 가지 방식으로 제시할 수 있다. 청자반응이 부족할 경우 의사소통에 문제가 있음을 감지하게 된다는 점에서 청자반응은 자연스러운 습득 외에도 교재 대화문에서 문법이나 참고 설명 등 어떤 방식으로든지 제시되거나 교수되어야 할 부분이다.

#### IV. 결론

이상으로 한국어 교재의 '본문'에 담긴 담화적 요소를 살펴보았다. 이 글에서는 본문이 단순히 해당 단원의 목표 어휘, 문법, 내용 등의 통합체로서가 아니라, 수많은 담화적

29) *끄덕임*에 대한 최근의 논의인 김현강(2012)에서는 *끄덕임*의 신호를 대화의 질서를 유지하는 데에 중요한 기여를 하는 것으로 보았다. 그리고 *끄덕임*은 "상대에게 집중하고 대화에 협력하는 증거가 되기 때문에 *끄덕임*이 없어지는 순간 대화자는 불안해질 수밖에 없고, 그런 의미에서 *끄덕임*은 대화가 잘 되고 있으며 서로의 관계에 아무 문제가 없음을 느끼게 하는 의미 있는 행위(p24)"임을 밝혔다.

요소들을 포괄함으로써 담화 능력 더 나아가 의사소통능력 신장을 지향하도록 구성되었다는 점에 주목하였다. 본문의 주된 담화 요소는 ‘담화 유형, 배경지식, 언어 사용, 대화 조직’의 측면에서 살펴보았다.

첫째, 본문이 다양한 담화 유형을 내재하고 있음으로써 학습자가 자연스럽게 한국어의 담화 유형에 대한 지식을 얻도록 구성되었음을 확인하였다. 본문에 전형적인 대화문 이외에도 독백체, 일상적인 글말 등의 담화 유형이 반영된 것이 그 예이다. 둘째, 본문은 다양한 방법으로 그리고 폭넓게, 본문과 관련된 배경지식을 제공하고 있었다. 본문 제시 전에도 배경지식의 예비 노출이 적극적으로 이루어지고 있는데 특히 상황과 맥락의 시각화가 주목할 만한 특징이었다. 또한 본문 제시 중에는 대화 참여자와 관련된 다양한 변인과 상황 맥락에 대한 배경지식을 다루고 있었다. 셋째, 일상 대화의 비격식체와 격식체를 혼용하고 다양한 입말체와 담화표지를 포함하여 실제에 가까운 언어 사용 양상을 반영하고 있었다. 마지막으로 대화의 조직이라는 측면에서는 말순서 주고받기 체계와 연속체 구성 등 대화를 이루는 구조적 요소와 특징도 잘 반영하고 있음을 알 수 있었다. 다만 실제 대화에 가깝게 말순서 주고받기와 연속체를 변형하거나 이 과정에 필요한 청자반응 등 자연스러운 대화의 모습을 반영하는 데에는 한계가 있었다.

이 글은 교재의 본문을 이루는 여러 요소들이 단지 어휘나 문법을 가르치기 위한 문장을 제시하고 나열한 결과가 아니라 그것을 바탕으로 말을 주고받고 대화의 상호작용을 구성하는 데에 실마리가 되는 담화적 요소라는 점을 밝히고자 했다. 교재는 특정한 어휘 문법 항목을 효율적으로 가르치기 위한 교육적 관점과 실제 대화에 가까운 담화를 제시하는 관점이 적절히 타협될 필요가 있다. 어휘와 문법에 관한 많은 연구들이 교재에 반영되었지만 담화 속에서 운용하고 실제 대화에 사용할 수 있도록 하는 담화적, 의사소통적 지식 또한 반영되어야 한다. 본 연구의 결과는 본문이 담화의 기본 뼈대는 갖추고 있으나 자연스러운 대화를 위한 언어·비언어의 행위와 상호작용, 즉각적이고 다양하게 변형되는 대화적 양상까지 보여 주고 있지는 못하다고 보았다. 초급 교재라는 한계도 있으나 향후 연구 대상의 범위를 넓혀 더 높은 수준의 교재를 비교 분석하면서 그 방향을 더 고민해 보아야 할 것이다. 그럼에도 불구하고 이 연구는 교재 사용자인 학습자와 교수자, 나아가 교재 개발자 모두에게 본문 교수나 구성에 관한 담화적 지식을 제공하고, 교수·학습의 전략을 개발하기 위한 기초가 될 수는 있을 것이다. 끝으로 이 글이 담화적 관점에서의 교재 분석 연구의 가치를 재조명하고 향후 전개되어야 할 폭넓은 연구의 가능성을 제고하는 계기가 되기를 기대한다.

## 참고문헌

- 강지원 (2009). *고등학교 영어 교과서 대화문 분석: 인접쌍을 중심으로*. 성신여대 석사 학위 논문.
- 권성미·이혜용 (2008). “한국어 초,중급 교재에 제시된 간접화행의 실현 양상 연구.” *한국어교육* 19-2, 43-73. 국제한국어교육학회.
- 김해연 (2005). “대화분석과 고등학교 영어교과서분석의 대화분석적 접근.” *영어학* 5-4, 711-732. 한국영어학회.
- 김해연·김정윤 (2009). “ESL/EFL 교재와 고등학교 영어교과서 대화문에 나타난 수정 현상에 대한 비교 분석 연구.” *영어학* 9-3. 한국영어학회.
- 김현강 (2012). “고개 끄덕임의 대화 내 상호작용 연구.” *사회언어학* 20-1, 1-26. 한국사회언어학회.
- 박석준 (2005). “한국어 교재의 대화문에 대하여.” *문법 교육* 3, 233-251. 문법교육학회.
- 방성원 (2011). “한국어 교재 및 교육 자료 연구 동향 분석.” *이중언어학* 47, 591-626. 이중언어학회.
- 방혜숙 (2008). “한국어 교재 대화 구성에 관한 사회언어학적 연구.” *이중언어학* 36, 167-207. 이중언어학회.
- 신현숙 (2002). *한국어 대화의 교수모형: 질문과 응답*. *한국어교육* 13-1, 131-157. 국제한국어교육학회.
- 안의정 (2009). *국어사전에서의 구어 어휘 선정과 기술 방안 연구*. 한국문화사.
- 안주호 (2009). “한국어교육에서의 담화표지 위계화 방안.” *한국어교육* 20-3, 135-159. 국제한국어교육학회.
- 안혜련 (2005). *고등학교 영어교과서 대화문 분석*. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이소림 (2008). *한국어 교재의 제시대화문 구성 연구*. 전남대 박사학위 논문.
- 이원표 (2001). *담화분석*. 한국문화사.
- 전영옥 (2005). “한국어 담화 표지의 특징 연구.” *화법연구* 4, 113-145. 한국화법학회.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chafe, W. L. (1981). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature,

- in Tannen (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*.
- Duncan, S. (1974). On signalling that it's your turn to speak. *Journal of Experimental Social Psychology*, 23.
- Hymes, D. (1972). Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events. In Gilglio (Ed.), *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the classroom*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Renkema, J. (1993). *Discourse Studies: An Introductory Textbook*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systemics for the organization of turn-taking. *Language*, 50.
- Schegloff, E. & Saks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style*. Norwood, NJ: Ablex Press.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse, in Olsen, D. Torrance, N. and Hildyard, A.(eds.) *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge University Press.
- Yngve, V. (1970) On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting Chicago Linguistic Society* 6, 567-579.

<교재 목록>

- 고려대 한국어문화교육센터 (2008). 재미있는 한국어1. 교보문고.
- 고려대 한국어문화교육센터 (2009). 재미있는 한국어2. 교보문고.
- 서강대 한국어교육원 (2008). 서강한국어(NEW) 1A,1B,2A,2B. 서강대 국제문화교육원.
- 서울대 언어교육원 (2005). 한국어1. 문진미디어.
- 서울대 언어교육원 (2003). 한국어2. 문진미디어.
- 연세대 한국어학당 (2007). 연세 한국어1, 연세대학교 출판부.
- 연세대 한국어학당 (2008). 연세 한국어2, 연세대학교 출판부.

김현강

hyunkang@yonsei.ac.kr

이윤진

smile-yunjin@hanmail.net

논문 접수일: 2013. 2. 15.

논문 심사일: 2013. 3. 1.~3. 25.

게재 확정일: 2013. 3. 31.