



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2023년 8월

박사학위 논문

한국어 강의에 나타난 담화표지 연구

- 중국인 한국어 교사의 정독 강의를 중심으로 -

조선대학교 대학원

국어국문학과

손 군 군

한국어 강의에 나타난 담화표지 연구

- 중국인 한국어 교사의 정독 강의를 중심으로 -

A Study on Discourse Markers in Korean Language Lectures

- Focusing on Chinese Korean Language Teacher's Reading
Lectures -

2023년 8월 25일

조선대학교 대학원

국어국문학과

손군군

한국어 강의에 나타난 담화표지 연구

- 중국인 한국어 교사의 정독 강의를 중심으로 -

지도교수 강 희 숙

이 논문을 문학 박사학위신청 논문으로 제출함

2023년 4월

조선대학교 대학원

국어국문학과

손 군 군

손군군의 박사학위논문을 인준함

위원장	연세대학교 교수	강현화 (인)
위원	중앙대학교 교수	양명희 (인)
위원	조선대학교 교수	이금순 (인)
위원	조선대학교 교수	정해권 (인)
위원	조선대학교 교수	강희숙 (인)

2023년 6월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

I .서론	1
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구	4
3. 연구 대상 및 방법	17
4. 논의의 구성	19
II. 이론적 배경	21
1. 담화 및 담화 분석	21
2. 담화표지	25
2.1. 담화표지의 개념	26
2.2. 담화표지의 특성	30
2.3. 담화표지의 유형	34
2.4. 담화표지의 기능	42
3. 강의 담화표지의 기능 및 유형	46
3.1. 강의 담화표지의 개념 및 특성	46
3.2. 강의 담화표지의 기능 및 유형	48
III. 한국어 강의 담화표지 사용 양상	55
1. 한국어 강의 담화표지 판정 기준	55

1.1. 통사적 기준	55
1.2. 음성적 기준	56
1.3. 의미적 기준	57
1.4. 담화적 기준	58
2. 한국어 강의 담화표지 유형	59
2.1. 한국어 담화표지 유형	59
2.2. 중국어 담화표지 유형	71
3. 교사의 출신 민족 및 수업 수준에 따른 사용 양상 ..	84
IV. 강의 담화표지 기능	94
1. 강의 화제 구성 표지	94
1.1. 화제 도입	95
1.2. 화제 부연	96
1.3. 화제 전환	100
1.4. 화제 연결	103
1.5. 화제 요약	105
1.6. 화제 종결	107
1.7. 발화 공백 채우기	108
2. 상호작용 표지	110
2.1. 평가 및 오류 피드백	110
2.2. 쌍방 간 이해 여부 확인	112
2.3. 개인적인 관점 및 태도 표현	115
2.4. 강조 및 주의 집중	117

V. 결론 및 제언 121

참고문헌 126

부록 154

표 목차

<표 1> 한국어 교육 분야의 담화표지 연구 세부 주제	5
<표 2> 한국에서의 한국어 교육 분야의 담화표지 연구 목록(2015~2022)	7
<표 3> 중국에서의 한국어 교육 분야 담화표지 연구 목록	10
<표 4> 한국에서의 중국어 담화표지 연구 목록	12
<표 5> 한국어 수업 녹음 자료	17
<표 6> 전사 기호	19
<표 7> 담화표지의 개념	26
<표 8> 한국에서의 담화표지의 개념	28
<표 9> 중국에서의 담화표지의 개념	28
<표 10> 담화표지의 특성(Jucker & Ziv, 1998: 3)	31
<표 11> 한·중 담화표지의 특성	32
<표 12> 한국에서의 담화표지 유형화 연구	34
<표 13> 중국에서의 담화표지 유형화 연구	36
<표 14> 문법화의 변수들	37
<표 15> 담화표지의 기능	43
<표 16> 한국에서의 한국어 담화표지 기능 분류	44
<표 17> 중국에서의 중국어 담화표지 기능 분류	45
<표 18> 강의 담화의 일반적 특성	47
<표 19> 강의 흐름 파악을 돕는 담화표지 및 표현	48
<표 20> 한국어 강의에서 사용하는 거시 담화표지	52
<표 21> 강의 담화표지 유형	53
<표 22> 강의 담화표지의 기능 분류	54
<표 23> 중국 한국어 강의에 나타난 한국어 거시 담화표지	59
<표 24> 단어 기원 한국어 담화표지 유형	61
<표 25> 한국어 강의에 나타난 중국어 거시 담화표지	72
<표 26> 단어 기원 중국어 담화표지 유형	75
<표 27> 초급 한국어 교사의 강의 담화 분석 결과	84
<표 28> 중급 한국어 교사의 강의 담화 분석 결과	85
<표 29> 초급 강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도	87
<표 30> 중급 강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도	88
<표 31> 초급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도	89
<표 32> 중급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도	91

그림 목 차

[그림 1] 한국어 강의 절차	18
------------------------	----

ABSTRACT

A Study on Discourse Markers in Korean Language Lectures

- Focusing on Chinese Korean Language Teacher's
Reading Lectures -

SUN JUNJUN

Advisor : Prof. Kang Hui-suk, Ph.D.

Department of Korean Language & Literature

Graduate School of Chosun University

This study classified Korean and Chinese discourse markers in the material s obtained by recording basic- and intermediate-level Korean reading lectures in China, transcribing the recorded materials and create a corpus; and compar ed the frequencies of lecture discourse markers in terms of the lecturer's eth nic origin and class level and analyzed their discourse functions. This study f ound a considerable problem with the use of discourse markers by Korean lan guage teachers that appeared in the corpus materials. Addressing this proble m, this study has presented three ways to encourage foreign Korean language teachers to use lecture discourse makers. The results of this study can be su mmarized as follows.

First, this study synthesized definitions of “lecture discourse markers” and h as defined it as a type of independent spontaneous speech intended to help st udents understand lecture content and teachers’ intention when they provide e ducation, perform management and interact with students. Lecture discourse markers fall into two categories: macro discourse markers at the phrasal and clausal level and micro discourse markers at the word level. The Korean mac ro discourse markers appearing in Korean language lectures were classified in

to 16 types in relation to their functions. With respect to Korean word-derived micro discourse markers, they were classified into five types: pronoun-derived, adjective-derived, adverb-derived, interjection-derived, and noun (+ postposition)-derived discourse markers. The five types of micro discourse markers were further classified into 45 types. As for typical Chinese discourse markers used by teachers, a total of 13 types of macro discourse markers were identified in relation to two categories: affirmative and interrogative forms; and a total of 21 types of micro discourse markers were identified in relation to parts of speech.

Second, lecture discourse markers used by Korean language teachers were examined from the perspective of Korean language education and the examination found a considerable difference in teachers' speech between ethnic Korean and Han-Chinese teachers. It was found that in basic-level Korean reading lectures, ethnic Korean-Chinese teachers used Korean discourse markers more often than Han-Chinese teachers. Notably, Han-Chinese teachers hardly used macro discourse markers that can help students follow the flow of a lecture. Han-Chinese teachers teaching intermediate-level Korean reading used macro discourse markers more often than Han-Chinese teachers teaching basic-level Korean reading but less than ethnic Korean-Chinese teachers. In basic-level lectures, Korean word-derived discourse markers appeared 1,886 times in total and the most used one was '어,' pronounced *eo* (614 times). Interjection-derived discourse markers, such as '자' pronounced *ja* (464 times) and '응' pronounced *eung* (152 times), were often used. The frequencies of Korean micro discourse markers appearing in basic- and intermediate-level lectures were similar. Korean word-derived discourse markers appeared 3,235 times in total, and the most used interjection-derived discourse markers were '어 (1,098 times),' '응 (390 times),' and '자 (344 times)' in descending order.

Third, the functions of lecture discourse markers were classified into two types: discourse markers for topic organization related to lecture progress and interactional discourse markers. The discourse markers for topic organization were divided into seven categories: topic introduction; topic explanation; topic

change; topic connecting; topic summarization; topic closing; and speech gap filling. It was also found that the interactional discourse markers had four functions: evaluation and error feedback; confirmation of understanding between two parties; expression of personal viewpoints and attitude; and stressing and drawing attention.

This study found a considerable problem with the use of discourse markers by Korean language teachers that appeared in the corpus materials. First, although macro discourse markers cannot be used a lot for basic-level Korean language learners who cannot speak Korean fluently yet, the fact that Han-Chinese teachers hardly use macro discourse markers is a problem since it does not help learners understand and learn macro discourse markers. Second, it was found that in basic- and intermediate-level lectures, Han-Chinese teachers used Chinese discourse markers more often than ethnic Korean-Chinese teachers. Han-Chinese teachers need to use Korean discourse markers, whether macro or micro, more often when giving lectures.

Addressing this problem, this study has presented three ways to encourage foreign Korean language teachers to use lecture discourse makers. First, training for would-be and current Korean language teachers should encourage them to effectively use Korean lecture discourse markers. Second, Korean language teachers need to learn how to effectively use lecture discourse markers and use them more effectively. Third, Korean language teachers need to enhance their awareness of self-monitoring regarding the use of lecture discourse markers.

Key words: Discourse Markers, Korean Language Lecture, Lecture discourse markers, Chinese Korean Language Teacher

I. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

주지하는 바와 같이 담화표지(discourse marker)란 화자가 상대방에게 자신의 발화 의도 및 심적 태도를 효과적으로 전달하기 위해 사용하는 담화상의 장치로, 발화 내용보다는 발화의 전달에 관여하는 언어적 요소를 말한다(강희숙, 2006: 6). 안주호(2009b: 156)에서는 담화표지는 발화 현장에서 화자와 청자, 그리고 화제를 연결해 주는 기능을 함으로써 한국어 학습자의 의사소통 능력을 높이는 데 기여하는바, 한국어 담화표지를 한국어 교육의 필수 교수학습 항목이라고 보았다. 따라서 본 연구는 중국의 4년제 대학 여덟 곳¹⁾에 개설된 한국어 초·중급 정독 강의 녹음 자료를 전사한 말뭉치를 대상으로 한족 및 조선족 교사의 강의 담화표지 사용 양상을 파악한 후 출신 민족과 강의 수준에 따라 강의 담화표지의 사용 양상을 대조하여 강의 담화표지의 기능, 담화표지 사용 문제점 및 외국인 한국어 교사가 참고할 만한 강의 현장에서의 담화표지 사용 지침을 제시하는 것을 목적으로 한다.

1950년대 중국에서 3개 대학에만 개설되었던 한국어학과²⁾는 지금까지 280여 곳³⁾이 될 정도로 놀랄 만한 양적 확대를 경험하였다. 두말할 필요도 없이 한국어 교사의 수 또한 큰 폭으로 증가하였다. 이와 같은 중국의 한국어 교사는 언어적 배경에 따라 조선족, 한족, 한국인 교사 등으로 나눌 수 있다. 한국인 교사는 주로 한국어 회화 과목을, 그 외 과목⁴⁾은 대부분 조선족 및 한족 교사가 담당하고 있다. 이러한 실정에 비추어 볼 때 중국에서의 한국어 교육은 대부분 비 원어민

1) 본 연구의 강의 자료는 중국 동베이 지역 2곳, 화동 지역 2곳, 화중 지역 2곳, 화남 지역 2곳의 것을 대상으로 하였다.

2) 중국에서는 ‘조선어학과’와 ‘한국어학과’라는 명칭이 혼재되어 사용되고 있다. 그러나 현재의 한국어 교육은 현대 한국어를 교육 내용으로 다루고 있으며, ‘조선어학과’라 불리는 곳 또한 그러하므로 본 연구에서는 ‘한국어학과’라는 명칭을 사용하기로 한다.

3) 한국어학과 개설 대학은 1950년대의 3곳에서 90년대 중반에는 20여 곳으로 늘었다, 그 뒤 2006년부터 2016년까지 10년 사이에만 국립대에서 한국어학과를 신설한 대학이 70여 곳에 달하게 되었다. 현재 중국에는 국립대, 사립대, 전문대를 포함하여 280여 개 대학에 한국어학과가 개설되어 있다(강보유, 2017: 3).

4) 중국 대학 내 한국어학과에서는 정독(精讀), 문법, 비즈니스 한국어, 관광 한국어 등 다양한 과목이 있다. 그중 한국어 정독 과목은 한국어 통합 수업으로, 교사가 학생들에게 읽기, 듣기, 쓰기를 종합적으로 가르친다.

한국어 교사에 의해 이루어지고 있으며, 결과적으로 이들이 한국어 수업에서 사용하는 담화표지는 원어민 한국어교사의 담화표지와 질적으로 차이를 보일 수 있으리라는 예측이 가능하다.

임규홍(1996: 6)에 따르면 한국인들의 전체 담화에서 담화표지가 차지하는 비중은 14%가 넘는다. 담화표지의 사용은 원활한 의사소통을 위한 필수적 요소라고 보는 이유가 바로 여기에 있다. 따라서 한국어 학습자에게는 명시적으로든 또는 암시적으로든 한국어 담화표지를 학습할 기회와 전략이 필요하다고 할 수 있다.

명시적 차원에서 말하자면 담화표지의 학습은 당연히 한국어 교재의 내용을 통해서 이루어지는 것이 일반적이라고 할 것이다. 그러나 담화표지는 본질적으로 구어적 성격을 띠는 것이라는 전제에서 보자면 한국어 수업에서 교사가 사용하는 담화표지를 통한 암시적 성격의 담화표지 학습 또한 무시할 수 없는 일이다. 본 연구에서 한국어 교사가 사용하는 담화표지에 대한 분석을 시도하는 것 또한 바로 이러한 이유에서다.

그동안 한국어 교육에서 이루어진 담화표지 연구는 개별 담화표지의 특성 및 기능에 관한 연구, 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상에 관한 연구, 담화표지를 교육에 적용하는 연구로 나눌 수 있을 만큼 다양한 층위에서 진행되어 왔다(강현화, 2012: 238). 문제는 실제 교육 현장에서 교사가 강의에서 어떻게 담화표지를 사용하는지에 관한 연구는 한두 편에 불과하며⁵⁾, 더욱이 중국인 한국어 교사가 강의에서 사용하는 담화표지에 관한 연구는 발견하기 힘들다는 것이다.

중국 대학의 한국어 수업 가운데 특히 한국어 정독 강의는 한국어 학습자에게 중요한 언어 학습의 장이라고 할 수 있다. 또한 한족 및 조선족 교사가 강의에서 사용하는 언어는 한국어 학습자에게 가장 중요한 입력원(input)⁶⁾이다. 교사들이 사용하는 담화표지는 강의에서 하는 말의 일부로, 담화표지를 적절하게 사용한다

5) 이에 관한 연구는 이해영(2004), 구지민(2005) 등이 있다. 이해영(2004)에서는 실제 강의 분석을 통하여 강의 흐름 파악을 돕는 담화표지 및 표현을 제시한 한편, 구지민(2005)에서는 담화표지가 학습자로 하여금 전반적인 강의의 흐름을 파악토록 함으로써 강의를 듣고 이해하는 데 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

6) 입력 가설에 의하면 제2언어 학습자가 목표어(target language)를 습득하는 과정은 그 학습자의 언어 능력이 현재 i 단계(at the current stage i)에서 문맥(context) 안에서 의미(meaning)를 이해 가능한 입력(comprehensible input)을 통해 자동으로(automatically) 다음 단계 $i + 1$ (the next stage $i + 1$)로 나아가는 것이고, 그러한 습득을 통하여 의사소통이 성공적으로 이루어질 수 있다(Krashen, 1981: 100).

면 학습자에게 한국어를 효과적으로 가르치는 데 도움을 줄 수 있다. 중국의 한국어 전공 강의에서 압도적 비율을 차지하는 한족 및 조선족 교사가 사용하는 담화표지에 관한 연구의 필요성은 여기에서도 찾을 수 있다. 이러한 관점에서 설정한 네 가지 연구 문제는 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 중국 대학의 한국어 초·중급 정독 수업에서 한족과 조선족 교사가 사용하는 담화표지의 양상(유형, 빈도)은 어떠한가?
 - ㄴ. 한국어 교사의 출신 민족 및 강의 수준에 따라 사용 빈도가 가장 높은 담화표지는 각각 무엇인가? 그리고 이들 요인이 담화표지 사용에 차이를 불러오는가? 그렇다면 그 차이는 어떠한가?
 - ㄷ. 중국 대학의 한국어 강의 담화에 나타난 담화표지의 기능은 어떠한가?
 - ㄹ. 한족과 조선족 교사가 담화표지를 사용할 때 문제점은 무엇인가? 문제점에 대하여 어떠한 방안을 제시할 것인가?

한국어 교사가 강의에서 사용하는 담화표지는 학습 내용을 이해하는 데 긍정적 또는 부정적 영향을 미칠 수 있으며, 담화표지에 대한 인식과 사용에도 영향을 줄 수 있다. 따라서 학습자들이 학습 내용을 더 잘 이해할 수 있도록 교사는 담화표지에 대한 지식을 습득하여 강의에서 올바르게 사용할 수 있어야 한다. 따라서 본 연구는 첫째, 중국 내 한국어 교사의 강의 담화표지에 관한 관심을 불러일으킬 수 있다. 즉 한국어 교사가 강의 담화표지의 역할, 기능 및 중요성을 이해하는 데 도움이 되고, 강의 담화표지 사용에 대해서도 좀 더 깊은 관심을 갖도록 해 줄 수 있다. 둘째, 한국어 수업에서 교사의 담화표지 사용 현황을 파악하는 작업은 담화표지를 올바르게 사용하여 강의 효과를 높이는 데에도 도움을 줄 수 있다. 즉 중국의 한국어 수업에서 한족 교사와 조선족 교사의 담화표지 사용 현황을 파악함으로써 한국어 교사의 담화표지 사용에 대한 직접적인 예시를 제공하여 한국어 교사가 강의할 때 담화표지 사용에 대한 모니터링 및 조정을 의식적으로 강화하는 데 도움이 된다. 셋째, 본 연구는 외국인 한국어 교사의 강의 담화표지 사용 문제점을 재조명하여 외국인 한국어 교사가 참고할 수 있는 강의 현장에서의 담화표지 사용 지침을 제시한다.

2. 선행 연구

한국에서는 1980년대 들어 담화표지를 새로운 연구 주제로 인식하기 시작하였고, 이후 1990년대부터 담화표지의 특성, 기능, 유형화 등 담화표지에 대한 본격적인 논의가 이루어졌다. 2000년대 이후에는 다양한 관점에서 담화표지 연구가 활발하게 이루어지면서 연구 성과 또한 이전보다 풍부해졌다.

그동안 이루어진 개별 담화표지 연구 성과는 관점에 따라 공시적 연구와 통시적 연구로 나눌 수 있는데, 개별 담화표지를 공시적 관점에서 분석한 연구가 훨씬 많은 편이다.⁷⁾ 이 연구 성과들은 하나의 어휘나 구가 명제적 의미를 상실하고 담화적 기능을 보이는 것을 대상으로 한 것이다. 이러한 연구 성과는 한국어 개별 담화표지의 특성과 기능을 이해하는 데에 도움이 된다.⁸⁾

통시적인 관점에서는 주로 담화표지의 문법화에 관한 연구가 이루어졌다. 이정애(1999, 2002), 김태엽(2000, 2002), 구종남(1999, 2000, 2008), 박근영(2000), 목정수(2001), 이수련(2003), 이성하(2003, 2013, 2014, 2016, 2017), 주경희(2004), 안정아(2008) 등이 대표적인 연구 성과이다. 이 가운데 구종남(1999, 2000, 2008)에서는 각각 ‘어디’, ‘뭘’, ‘다’를 연구 대상으로 하면서 담화표지로 발달한 요소는 본래 가지고 있던 어휘적(문자적) 의미로 해석하기 어려운 맥락에서 문법화된 것이고, 문법화된 의미는 다시 담화 문맥 및 화행 등과 결합하여 다양한 담화적 기능을 수행하게 된 것이라고 보았다.

담화표지 연구를 문법의 층위별로 살펴보면 우선 음운론 분야에서는 차지현(2010), 이임라(2011), 송인성(2013, 2014, 2015, 2017a, 2017b, 2018, 2019), 송인성·신지영(2014) 등 담화표지의 운율적 특성과 관련한 논의가 중점적으로 이루어졌다. 송인성(2013, 2014, 2015, 2017a, 2017b, 2018, 2019)는 각각 ‘뭘’, ‘막’, ‘정말’, ‘진짜’, ‘네/예’, ‘글쎄’ 및 부사 기원 담화표지 등을 대상으로 한국어 담화표지의 기능에 따른 운율적 특성을 관찰한 일련의 연구들이다.

형태·통사론적 관점에서 출발하여 품사별로 담화표지를 고찰한 연구로는 오승

7) 1989년부터 2022년까지 한국어 개별 담화표지에 관한 연구 성과 목록은 부록1에서 제시하였다; 부록1의 내용은 전영옥(2017), 심란희(2019)를 참고하였다.

8) 조경순(2016: 77)에 따르면 개별 담화표지 연구는 전반적으로 특정 담화표지에 관한 논의의 흐름이 쟁점에 대한 논박으로 이어지기보다는 접근 방식의 차이를 드러내는 경우가 대다수라고 하였다.

신(1995), 차윤정(2000), 이희정(2003), 김명희(2005), 유선주(2009), 신아영(2011), 신칠범(2011), 안주호(2012), 안정아(2015), 조민정(2015a,b) 등이 있다. 이 유형의 연구는 주로 기원형의 품사를 기준으로 대상을 선별하고, 그 기준에 따른 담화표지의 특성을 살펴본 것이다. 그중 오승신(1995), 신아영(2011), 신칠범(2011), 안주호(2012)는 감탄사를, 차윤정(2000), 이희정(2003), 안정아(2015), 조민정(2015a,b)는 부사를 대상으로 분석하였다. 이밖에 동사구에서 기원한 담화표지를 대상으로 한 유선주(2009)나 의문사에서 기원한 것을 살펴본 김명희(2005) 등도 있다.

한편 한국어 교육 분야에서도 담화표지 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 강현화(2012)에 따르면 한국어 교육 분야에서의 담화표지 연구는 개별 담화표지의 특성 및 기능을 비롯하여 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상, 교수·학습에의 적용을 다룬 연구로 구분할 수 있다. 다음은 강현화(2012: 239)에서 제시한 한국어 교육 분야에서 이루어져 온 담화표지의 세부 연구 주제이다.

<표 1> 한국어 교육 분야의 담화표지 연구 세부 주제(강현화, 2012: 239)

주제	하위 주제		논문 수
개별 담화표지 특성 및 기능	거시 담화	학술 논문, 요청 화행	11
	미시 담화	그냥, [그러-]형, 그래, 말이다, 줘, <글썄, 뭐, 줘>, <뭐, 글썄, 있잖아>, <뭐, 왜, 어디>, <이제, 막>	
담화표지 사용 양상	거시 담화	설득적 텍스트 결속표지, 토론, 학위논문 서론 완화 표지, 이야기체 담화, 발표, 작문 텍스트	10
	미시 담화	뭐, 괜찮다, 네	
담화표지 교육에의 적용	담화표지 학습 효과 연구, 담화표지 활용, 텍스트 구조 표지 이용, 강의 담화표지 학습, 담화표지 교수 방법, 담화표지 위계화 등		10
대조 연구	담화표지에 대한 타 언어 대조 연구, 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상 대조		2

<표 1>의 내용과 관련하여 강현화(2012)에서는 개별 담화표지의 특성 및 기능을 다룬 연구는 주로 미시 담화에 집중되어 있는 반면, 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상을 고찰한 연구는 주로 거시 담화에서 다루어졌음을 밝혔다. 한편 담화표지는 교육에서의 적용에 관한 연구에서 본 연구와 연관성이 있는 강의 담

화표지 학습에 관한 연구로 이해영(2004), 구지민(2005) 등을 들 수 있다.

이해영(2004)에서는 강의 흐름의 파악을 돕는 담화표지 및 표현을 기능별로 22가지 범주로 분류하였다. 그러나 이 연구에서의 유형화는 담화표지 외에도 담화 진행을 위한 표현까지 포함하고 있다. 다시 말하면 담화표지와 담화 진행을 돕는 표현이 아무런 구분 없이 혼재되어 있어 순수한 강의 담화표지 연구라고 보기는 어렵다는 것이다.

구지민(2005)에서는 실험을 통하여 한국어 강의 담화표지를 학습·인지하는 것은 한국어 학습자의 강의 이해도를 향상시킬 수 있는바 이러한 강의 담화표지의 학습이 L2 학습자의 강의 청해에 영향을 미칠 수 있음을 밝혔다. 그러나 구지민(2005) 또한 이해영(2004)와 비슷하게 강의의 흐름에만 집중하였으며, 거시 담화표지만을 대상으로 하였다는 점에서 다소 제한적이라고 할 수 있다.

한편, 이은희(2015: 168~177)에서는 한국어 교육 분야에서의 담화표지 연구를 크게 다섯 가지로 나누어 살펴보았다. ‘담화의 전체적 통일성’을 중심으로 한 연구⁹⁾, ‘담화의 구조적 통일성’을 중심으로 한 연구¹⁰⁾, ‘언어 사용자의 측면에서 화용적 통일성’을 중심으로 한 연구¹¹⁾, 담화표지를 ‘특정 담화 유형의 형식 구조 표지’로 보는 연구¹²⁾, 담화표지를 ‘담화의 내용 구조 표지’로 보는 연구¹³⁾ 등이 그것이다.

이상에서 살펴본 한국어 교육 분야에서의 세부 연구 주제별 담화표지 연구는 2015년 이후 계속해서 활발하게 이루어지고 있다. 다음은 2015년부터 2022년까지의 개별 연구 성과를 종합하여 하나의 표로 간략하게 정리한 것이다.

9) 담화표지가 담화 그 자체와 관련되어 있는 동시에 화·청자 등 담화 상황과도 관련되어 있다고 보는 견해로서 Schiffrin(1987)과 전영옥(2002)의 개념에 기반을 둔다(안주호, 2009a,b; 한상미, 2012; 김선정·김신희, 2013 등).

10) Halliday & Hasan(1976)과 Fraser(1990)과 유사한 입장으로 담화표지를 응집성 기제로 보고자 한다(박영순, 2004; 김정남, 2008; 유나, 2011 등).

11) 화자와 청자를 중심으로 한 화용적 통일성의 접근 방식은 개별 담화표지가 새롭게 담화적 기능을 수행하게 된다는 데에 주목하여 이를 밝히는 데 중점을 둔다(정선훈, 2006; 김에스터, 2008; 서희정, 2010 등).

12) 주로 강의, 발표, 토론, 학술논문 등 특정한 담화 구조와 관계된 담화표지를 다룬 연구들이다(이해영, 2004; 구지민, 2005; 박애양, 2008; 이정민·강현화, 2009; 김성욱, 2010; 이선미, 2010; 이환환·김영주, 2012; 정다운, 2016 등).

13) 설명 담화에서 보편적으로 확인되는 기능(비교·대조, 인과, 나열 등)을 다룬 연구들이 해당한다(양태영, 2010; 염혜경, 2012).

<표 2> 한국에서의 한국어 교육 분야의 담화표지¹⁴⁾ 연구 목록(2015~2022)

주제	하위 주제	
개별 담화표지 특성 및 기능	거시 담화	○ 화제 결속: 심란희(2020)
	미시 담화	○ 그런데: 김한근(2020) ○ 네: 김영진(2022) ○ 됐어: 노충(2020) ○ 아: 전영옥(2019) ○ 아니: 오은화(2020) ○ 어디: 홍민경·홍종선(2019) ○ 약간: 공나형(2019)
담화표지 사용 양상	거시 담화	○ 한국어능력시험 듣기 텍스트: 윤창숙·김태호(2015) ○ 한국어 학습자들의 담화표지 사용 양상: 김귀화(2017), 왕관교(2017), 왕역문(2017), 유나(2017), 강수진·최레아·김민선(2018), 김운옥(2019), 임태운(2019), 이운서(2020)
	미시 담화	○ 시간별기 담화표지: 전영옥(2020) ○ 그러면: 신민섭(2021) ○ 진짜: 손연정(2022)
담화표지 교육에의 적용	○ 텍스트 구조 표지 이용: 차봉준(2015) ○ 교육 방안: 유나(2016a, 2016b, 2017), 정다운(2016), 정미진(2017), 고산·박덕유(2017), 김운옥(2018, 2019), 차순정(2019), 종예·박덕유(2019), 王瑜(2020), 모홍월(2020), 정대현(2021) ○ 담화표지 위계화: 이지영(2019), 홍혜란·박지순(2020) ○ 교재 분석: 맹강·진정(2016), 김은미(2016)	
대조 연구	○ 언어 간 대조: 임시은(2018), 유나(2015), 장아남(2017), 한춘매(2018, 2021), 한춘매·김진식(2020), 윤은경·정염(2021) ○ 언어 간 대응 표현 고찰: 오양·전영근(2015), 서미령(2019), 김민아(2022) ○ 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상 대조: 맹강(2016), 이진·정진경(2018), Aye Mya Thandar Maung·김미래(2020)	

<표 2>에 제시된 바와 같이 2015년부터 2022년까지 개별 담화표지의 특성 및 기능에 관한 연구 성과는 주로 미시 담화 연구에 집중되어 있다. 이 유형의 연구에서는 주로 말뭉치 분석을 통하여 개별 담화표지의 담화 특성 및 기능을 고찰

14) 강현화(2012: 239)의 분류 기준을 참고하였다.

하였는데, 전영옥(2019), 김한근(2020), 노충(2020), 김영진(2022) 등이 대표적이다.

홍민경·홍종선(2019)는 ‘어디’의 기능에 대한 검토 및 분류를 목적으로 의문사 ‘어디’의 담화 기능을 크게 텍스트적 기능과 대인적/상호작용적 기능 범주로 나누어 분류한 연구이다. 공나형(2019)에서는 한국어 모어 화자의 구어 담화에서 실현되는 ‘약간’의 사용 양상을 살펴보고, 세종 구어 말뭉치 및 보조 말뭉치로서 준구어 말뭉치를 가공함으로써 그 실현 위치 및 기능을 살펴보았다.

김한근(2020)에서는 선행 연구를 통해 ‘그런데’의 담화표지로서의 가능성을 인식하고, 이를 바탕으로 실제 언어의 모습을 볼 수 있는 한국어 모어 화자의 구어 말뭉치와 한국어 교재 말뭉치 분석을 통해 ‘그런데’의 담화 기능을 살펴보았다. 노충(2020)은 일상 대화에서 담화표지로 빈번하게 쓰이는 ‘됐어’류의 화용적 기능을 밝히고, 그의 실현 양상을 분석함으로써 ‘됐어’류의 사용 특성을 도출하였다. 김영진(2022)는 한국어 학습자 말뭉치에 나타난 ‘네’의 실현 양상을 중심으로 ‘네’의 담화 기능을 분석하고, 학습자의 숙달도에 따라 ‘네’의 담화 기능이 어떠한 차이를 보이며 나타나는지 살펴보았다.

한편, 거시 담화에 관한 연구로는 심미란(2020)이 있다. 이 연구에서는 세종 구어 말뭉치와 자체적으로 구축한 준구어 말뭉치를 활용하여 담화표지의 화제 시작 기능을 분석하였다. 여기에서 화제 시작과 동시에 실현되는 기타 층위의 기능이 무엇이나에 따라 담화표지를 구분하여 살펴보았다.

위의 연구 성과들은 단일 형태의 담화표지를 대상으로 맥락에 따른 여러 가지 기능을 살펴볼 수 있다는 장점이 있다. 그러나 다수의 담화표지를 포괄적인 관점에서 다루고 있지 않다는 점에서 과편적이라고 할 수 있다.

담화표지 사용 양상에 관한 연구 성과는 미시 담화에 관한 연구보다 거시 담화에 관한 연구가 더 활발하게 이루어졌다. 그 가운데 윤창숙·김태호(2015)는 한국어능력시험(TOPIK: Test Of Proficiency In Korean)의 듣기 텍스트에 나타나는 담화표지의 사용 양상을 분석하여 의사소통 능력 향상의 관점에서 문제점을 파악하고 이에 대한 개선방안을 모색하였다.

위의 연구와 달리 나머지 연구 성과에서는 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상을 다루었다. 그중 김귀화(2017), 왕관교(2017), 왕역문(2017), 유나(2017), 강수진·최레아·김민선(2018) 등은 모두 중국인 한국어 학습자를 대상으로 발표나 말하기 대회 또는 일상 대화에 나타나는 한국어 담화표지의 사용 양상을 살펴보았다. 또한 임태운(2019)와 이윤서(2020)은 한국어 학습자와 한국어 모어 화자의 담

화표지 사용 양상을 비교하였다.

미시 담화에 관한 연구 성과는 전영옥(2020), 신민섭(2021), 손연정(2022) 등이 있으며, 모두 말뭉치를 활용한 것이다. 전영옥(2020)에서는 세종 구어 말뭉치를 분석하여 개인의 언어 습관에 따라 담화표지의 사용 양상이 달라지는가를 살펴 보았다. 이 연구에서는 특정 집단이 아닌 개인적인 습관이 언어 사용에서의 차이를 가져올 수 있는가를 시간 별기 담화표지의 사용 양상을 중심으로 살펴보았다.

신민섭(2021)은 담화표지 ‘그러면’을 사전에서 기술하는 의미에 따라 구분하고 실제 언어 자료인 텍스트 유형별 말뭉치와 한국어 교육용 텍스트인 한국어 교재 말뭉치에서의 사용 양상을 살핀 연구이다. 손연정(2022)에서는 균형 구어 말뭉치를 귀납적으로 분석하는 방법을 통하여 담화표지 ‘진짜’가 구어 담화에서 실현될 때의 사용 양상 및 담화 기능을 밝혔다. 해당 유형의 연구 성과는 주로 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상을 살폈으나, 강의 담화에서 가장 주도적이고 참여도가 높은 교사의 강의 담화를 대상으로 한 연구는 거의 없는 편이다.

담화표지 교육에의 적용에 관한 연구 성과는 연구 주제에 따라 ‘텍스트 구조 표지 이용’, ‘담화표지 교육 방안’, ‘담화표지 위계화’, ‘교재 분석’으로 분류할 수 있다. 이 가운데 담화표지 교육 방안에 관한 연구가 가장 많다.

텍스트 구조 표지 이용의 연구로 차봉준(2015)에서는 대학에 입학한 외국인 대학생의 학문 목적 쓰기 텍스트 작성을 위한 교육 방법의 논의에 중점을 두었다. 이 연구에서는 학문 목적 텍스트의 대표적 유형인 설명 텍스트와 논증 텍스트에서 사용되는 담화표지를 제시하고, 이에 따른 텍스트 구조 구성 지식을 쓰기 지식과 연관 지어 교육 방법을 모색하였다.

담화표지 교육 방안에 관한 연구로는 유나(2016a, 2016b, 2017), 정다운(2016), 정미진(2017), 고산·박덕유(2017), 김운옥(2018, 2019), 차순정(2019), 종예·박덕유(2019), 王瑜(2020), 모홍월(2020), 정대현(2021) 등을 들 수 있다. 이들 연구 성과는 주로 한국어 학습자를 위하여 ‘말이다’, ‘뭘’, ‘그래’, ‘그냥’ 등 개별 담화표지를 비롯하여 논문의 서론 담화표지, 발표 담화표지 등의 교육 방안을 모색한 것이다. 이러한 유형의 연구는 전적으로 외국인 한국어 학습자를 위한 교육 방법 중심으로 이루어져 왔으며, 외국인 한국어 교사가 참고할 수 있는 강의 현장에서의 언어 사용 지침이 제시되어 있지 않다는 한계가 있다. 따라서 중국의 한국어 교사가 강의할 때 담화표지 사용 양상 및 강의 담화표지의 기능을 분석함으로써 외국인 한국어 교사가 참고할 수 있는 강의 현장에서의 담화표지 사용 지침을 고

안할 필요가 있다고 하겠다.

담화표지 위계화에 관한 연구 가운데 이지영(2019)는 한국어 교육에서 담화 유형과 관련되는 담화표지 연구를 분석 대상으로 삼아 그 특성을 밝히고 분석 결과를 바탕으로 교육용 담화표지 선정과 교수법을 제안한 연구이다. 홍혜란·박지순(2020)에서는 일반교양, 신문, 학술 논문, 전공서의 네 가지 장르의 말뭉치를 분석하여 텍스트의 장르에 따라 변별적으로 사용되는 메타 담화표지의 목록을 선정하고, 메타 담화표지의 기능별 사용 양상을 살펴보았다.

교재 분석 연구 가운데 맹강·진정(2016)에서는 중국에서 사용하는 한국어 교재 내 담화표지의 목록과 그에 관한 기술을 분석함으로써 향후 한국어 교재에서 담화표지의 교육 내용에 대한 개선 방향을 제시하였다. 김은미(2016)는 초급 한국어 교재의 듣기 지문에 나타난 화제 전개 담화표지와 맞장구 표현을 실제 한국어 대화와 비교 분석하여 듣기 지문의 화용론적 적절성에 대해 검토하고 교재 내 듣기 지문의 개선방안을 제안하였다.

대조 연구는 세부적으로 한국어 담화표지를 대상으로 타 언어와의 대조 연구, 타 언어에서의 대응 표현 연구가 있으며, 그 외에도 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상 대조 연구가 있다. 이 가운데 전자의 연구는 개별 중국어 담화표지의 특성 및 기능을 파악하는 데 도움을 준다.

한편 중국에서의 한국어 교육 분야 담화표지 연구는 2005년부터 시작되었으나, 연구 성과는 그리 많지 않은 편이다. 그간의 연구 성과를 하나의 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 3> 중국에서의 한국어 교육 분야 담화표지 연구 목록

주제	하위 주제	
개별 담화표지 특성 및 기능	미시 담화	<ul style="list-style-type: none"> ○ ‘말이다’: 金香花(2005) ○ ‘어디, 무슨’: 金香花(2010) ○ ‘있잖아’: 劉英明(2017)
담화표지 교육에의 적용	○ 교육 방안: 金貴花(2017), 高珊(2018)	
대조 연구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 한·중 교재 대조 분석: 包倫(2015) ○ 언어 간 대조 연구: 高珊(2016), 侯藝璋(2018), 李龍·朴雪豪(2019) 	

<표 3>에서 보듯이, 중국에서 이루어진 한국어 교육 분야 개별 담화표지 특성

및 기능에 관한 연구는 모두 미시 담화에 한정되어 있다. 이 가운데 金香花(2005)는 ‘말이다’의 형태, 문법화 과정, 담화 기능 등을 분석한 것이고, 金香花(2010)은 담화표지 ‘어디’와 ‘무슨’의 부정적 태도를 표현하는 기능을 분석한 후 두 담화표지의 공통점과 차이점을 살펴본 것이다. 한편, 劉英明(2017)에서는 ‘있다’의 문법화 과정을 통하여 담화표지 ‘있잖아(요)’의 형성 메커니즘을 분석함으로써 ‘있잖아(요)’의 기능을 재정립하였다.

개별 담화표지의 교육 방안 연구 가운데 金貴花(2017)에서는 실제 담화에서 출현 빈도가 높은 한국어 담화표지 ‘좀’이 맥락에서 나타내는 특수한 담화 효과에 대한 학습의 필요성을 언급하고, 중국인 한국어 학습자들의 이해를 제고할 수 있는 새로운 교수 방법을 제시하였다. 高珊(2018)에서는 한국어 구어 담화에서 빈번하게 사용되지만, 한국어 교재에 크게 언급되지 않는 담화표지 ‘막’의 담화 기능과 대응되는 중국어 표현을 고찰하였다. 또한 모어 화자 발화 자료와 학습 자료를 비교 분석함으로써 중국인 학습자를 위한 담화표지 ‘막’의 효과적인 교육 방안을 제시하였다.

대조 연구는 한·중 한국어 교재 내 담화표지 대조 연구와 한국어와 중국어 개별 담화표지 대조 연구로 분류할 수 있다. 이 가운데 전자의 유형에 해당하는 연구인 包倫(2015)에서는 한·중 한국어 정독 교재에 수록된 대화문을 대상으로 빈도, 종류, 기능이라는 세 가지 측면에서 나타난 담화표지를 비교 분석하였다.

한국어와 중국어 개별 담화표지 대조 연구 가운데 高珊(2016)에서는 실제 한국어 구어 담화와 달리 한국어 교재에서는 크게 다루어지지 않은 담화표지 ‘그냥’의 담화 기능과 그에 대응되는 중국어 표현을 검토하였다. 侯藝璋(2018)에서는 한국어와 중국어 일상 대화에서 사용 빈도가 높지만 연구 성과는 미비한 한국어 담화표지 ‘참’과 어휘적 의미가 대응되는 중국어 담화표지 ‘真是(的)’를 대조하였다. 이 연구에서는 두 담화표지의 화용 기능을 대조 분석하여 공통점과 차이점을 제시하였다. 李龍·朴雪豪(2019)에서는 중국어 ‘那’류 담화표지와 한국어 ‘그’류 담화표지를 대조하여 유사점과 차이점을 지적하였다.

이상에서 분석한 중국에서 이루어진 한국어 교육 분야에서의 담화표지 연구 또한 중국인 한국어 학습자 또는 연구자의 담화표지에 대한 이해는 물론, 효과적인 교육 방안의 수립에도 도움을 줄 수 있다. 그러나 연구 주제가 한국어 학습자에 집중되었다는 점에서 실제 한국어 교육 현장에서 한국어 교사의 담화표지 사용 양상을 다루지는 못하였다는 점에서 한계가 있다.

중국 대학 내 한국어 강의에서도 한족 교사와 조선족 교사가 중국어 담화표지를 사용한다는 특성에 따라 본 연구에서는 중국어 담화표지를 대상으로 한 연구 성과도 함께 분석하고자 한다. 다음은 중국어 담화표지에 관한 연구 성과를 표로 간략하게 정리한 것이다.

<표 4> 한국에서의 중국어 담화표지 연구 목록

주제	하위 주제	
개별 담화표지 특성 및 기능	거시 담화	○ 학술 논문: 김중혁(2013)
	미시 담화	○ 就是(곧), 就是說(말하자면): Yung-O Biq·박찬욱(2008) ○ 結果(결국): 백지훈(2017a) ○ 好了(됐다): 조은경(2015) ○ 又(또): 박은석(2021) ○ 什麼(뭐): 김은주(2022) ○ 那是(물론): 김세미(2022) ○ 我告訴你(말하자면): 이나현(2022) ○ 你知道嗎?(알다시피): 이윤경(2018)
담화표지 사용 양상	미시 담화	○ 然後(그리고/또): Liu, Li-yan(2022)
담화표지 교육에의 적용	○ 교육 방안: 조은경(2014), 백지훈(2017b) ○ 교재 분석: 김정은(2016)	
대조 연구	○ 언어 간 대응 표현 고찰: 류려엄(2009), 민잉란·정등메이(2016), 이윤경(2016, 2017), 임소정·유위(2017), 서미령(2019), 박은석·심지영(2021), 김민아(2022)	

<표 4>에서 제시하는 바와 같이, 한국에서 이루어진 중국어 개별 담화표지 특성 및 기능에 관한 연구는 김중혁(2013)을 제외하면 모두 미시 담화표지에 집중되어 있음을 알 수 있다. 거시 담화 연구에 해당하는 김중혁(2013)에서는 80년대 이후 시작된 외국에서의 담화표지 연구 성과를 정리하였다. 이를 바탕으로 현대 중국어의 담화표지 연구 성과와 그 현황 및 문제점을 제시함으로써 향후 담화표지 연구 방법론 및 중점 연구 내용에 대하여 제안하였다.

중국어 미시 담화표지에 관한 연구는 Yung-O Biq·박찬욱(2008), 백지훈(2017a), 조은경(2015), 박은석(2021), 김은주(2022), 김세미(2022), 이나현(2022), 이윤경(2018) 등이 있다. 이들 연구 성과는 각각 중국어 담화표지 ‘就是(바로), 就是說

(말하자면), ‘結果(결국)’, ‘好了(잘됐다)’, ‘又(또)’, ‘什麼(뭐)’, ‘那是(물론)’, ‘我告訴你(말하자면)’, ‘你知道嗎?(너도 알잖아?)’ 등을 다루었다.

Yung-O Biq·박찬욱(2008)에서는 ‘就是’와 ‘就是說’라는 두 표현 형식이 구어에서 어떻게 사용되고, 대화에서 어떠한 담화적 특성을 보이며, 개별 특성에 따라 억양은 어떻게 달라지는가를 고찰하였다. 조은경(2015)에서는 현대 중국어 구어에서 사용 빈도가 높은 담화표지 ‘好了’가 대화 내에서 어떠한 기능을 하는가를 살피고, ‘好了’가 화용 의미를 지니게 된 근원을 살펴보았다.

백지훈(2017)은 현대 중국어 단어 ‘結果’를 다룬 연구로, ‘結果’가 명사, 접속사, 담화표지 등으로 사용된다고 보았다. 해당 연구에서는 ‘結果’의 다양한 용법을 문법화의 결과로 보고, 문법화 이론을 중심으로 ‘結果’의 기능을 해석하였다. 이윤경(2018)에서는 의문문 형식의 중국어 담화표지어 ‘你知道嗎’의 특성을 설명하고, 부가의문문 표지로서의 질문 기능과 담화 기능을 분석하였다.

박은석(2021)에서는 화자의 말투를 강조하는 현대 중국어 담화표지 ‘又’의 기능을 분석하였다. 김은주(2022)에서는 담화표지 ‘什麼’가 사용되는 발화 맥락을 살피고, 실현 조건 및 담화 기능을 분석하였다. 김세미(2022)에서는 동의를 나타내는 담화표지 ‘那是’의 담화 기능을 분류하고, 문법화 이론에 따른 발달 과정을 제시하였다. 이나현(2022)은 중국어 고빈도 담화표지 ‘我告訴你’의 담화 기능 및 발화 의도를 분석함으로써 중국어 모어 화자는 의사소통의 목적을 달성하기 위하여 어떠한 담화 전략을 채택하는가를 살핀 연구이다.

담화표지 사용 양상에 관한 연구는 미시 담화를 대상으로 한 연구인 Liu, Li-yan(2022)가 유일하다. 이 연구에서는 영어 모어 화자와 한국어 모어 화자를 대상으로 중국어 대화에 나타나는 담화표지 ‘然後(그리고)’가 사용되는 상황과 특성을 통계적으로 비교 분석하였다. 구체적으로는 분포 및 기능에 대해 고찰하고, 이를 바탕으로 그 기능이 형성된 요인을 살펴보았다.

담화표지를 교육에 적용하는 것에 관한 연구 성과는 교육 방안 연구와 교재 분석 연구로 나눌 수 있다. 전자의 유형에 속하는 연구 가운데 조은경(2014)은 현대 중국어 담화표지 중 특히 구어에서 자주 사용되는 ‘完(끝났다)’의 담화 기능을 살피고, 그 결과를 중국어 교육에 활용하는 데 목적을 둔 연구이다. 백지훈(2017b)은 중국어 담화표지 ‘你知道嗎’, ‘就是說’, ‘怎麼說呢(뭐라고 말해야 하지)’, ‘那個(그거)’, ‘結果’ 등의 기능적 가치를 살펴보았다. 해당 연구에서는 담화표지의 기능적 가치를 중국어 회화 교육의 교수요목으로 편성할 근거가 된다고 주장하였다.

김정은(2016)은 고등학교에서 사용하는 중국어 교과서 9종에 나타나는 담화표지의 유형, 기능 및 사용 양상을 분석하여 의사소통 중심의 외국어 교육을 추진할 것을 제안하였다.

대조 연구의 경우 한국어 담화표지에 대한 중국어 대응 표현을 고찰한 연구만 존재하였다. 이 유형에 속하는 연구 성과는 류려염(2009), 민잉란·정동메이(2016), 이윤경(2016, 2017), 엄소정·유위(2017), 서미령(2019), 박은석·심지영(2021), 김민아(2022) 등이 있다.

류려염(2009)는 한국어 담화표지의 중국어 번역 양상을 고찰한 연구로, 번역 과정에서 어떠한 원칙을 준수해야 하는가를 밝혔다. 이윤경(2016)에서는 중국어 담화표지를 분류하고, 각 유형의 중국어 담화표지에 대응되는 한국어 표현을 대조 분석함으로써 담화표지를 체계적으로 살펴보면서 중국어와 한국어의 공통점과 언어별 특수성을 제시하였다. 또한 이윤경(2017)에서는 중국어 광전식 담화표지¹⁵⁾에 대응되는 한국어 표현 형식을 찾아내어 비교 분석하였다. 이 연구에서는 한국어 광전식 담화표지로 대표될 수 있는 ‘요’와 ‘말이야’를 구체적으로 분석하면서 중국어 광전식 담화표지와와의 공통점과 차이점을 규명하고자 하였다.

한편 중국에서 이루어진 중국어 담화표지에 관한 연구는 2000년부터 본격적으로 시작되었다. 최초의 중국어 담화표지 연구인 冉永平(2000)에서는 담화표지의 존재적 필연성과 의사소통에서의 역할에 대하여 논의하였다. 그 외에 方梅(2000), 劉麗豔(2006), 謝世堅(2009) 등의 연구도 모두 담화표지를 연구하였는데, 이들 연구는 총 네 가지 유형으로 분류할 수 있다.

첫 번째 유형은 담화표지를 종합적으로 다룬 연구이다. 冉永平(2000), 謝世堅(2009) 등의 연구에서는 외국 및 중국의 담화표지 연구현황을 정리 및 요약함으로써 담화표지에 대한 외국 연구자의 관점을 소개하였다. 陳家雋(2018)은 외국과 중국의 담화표지 연구현황을 새로운 관점에서 검토하고, 연구 동향과 새로운 연구 추세를 결합하여 담화표지 연구의 발전 방향에 관하여 논의한 연구이다. 이와 같은 연구 성과는 담화표지에 대한 거시적 인식을 형성하고, 후속 연구를 위한

15) 框填式話語標記語, 중국어 ‘광전식 담화표지어’에 가장 근접한 한국어 표현으로는 ‘채움 담화표지어’를 들 수 있다. 이윤경(2017: 272)에서 광전식 담화표지란 변하지 않는 고정된 부분인 골격과 채워 넣어야 하는, 변화하는 부분인 빈칸으로 구성된 언어 형식이라 정의하고 있다. 즉 광전식 담화표지는 일정한 구조를 지니고 있으며, 그 안에 화자의 필요에 따라 임의대로 빈칸을 채워 넣을 수 있는 담화표지를 가리킨다. 해당 연구에서는 중국어의 대표적인 광전식 담화표지의 예를 ‘X就X’, ‘X歸X Y歸Y’, ‘什麼X不X的’, ‘X著X著’, ‘X什麼X’로 제시하였다.

견고한 이론적 토대를 마련토록 하였다.

두 번째 유형은 담화표지의 의미 및 기능에 관한 연구이다. 李勇忠(2003)에서는 대화 내 담화표지의 역할을 분석하였으며, 馮光武(2004)에서는 중국어 담화표지의 의미 및 언어 사용 상황에서 담화표지가 지니는 의의를 살펴보았다. 이들 연구는 관련 연구자에게 담화표지의 의미와 기능을 이해하는 데 도움을 준다.

세 번째 유형은 언어 학습 분야에서 이루어진 연구이다. 劉麗豔(2006)에서는 실제 구어 담화 상황에서 제2언어 학습자의 담화표지 습득 과정과 특성 및 오류 원인을 분석하였다. 施仁娟(2016)은 중국어 학습 수준 및 문법화 정도에 따라 문법화 정도가 낮은 명시형(明示型)과 그 정도가 높은 묵회형(默會型)으로 분류한 연구이다. 이 유형의 연구는 언어 교육에 대한 다양한 이론을 제시하며, 중국 내 담화표지 연구에서 가장 주목받는 연구 주제이기도 하다.

네 번째 유형은 개별 담화표지에 관한 연구이다. 해당 연구 성과 가운데 方梅(2000)에서는 접속사의 어휘적 기능이 약화되어 담화표지로 사용되는 현상을 고찰하였다. 張誼生(2002)에서는 담화표지 ‘就是’의 기능을 연구하였다. 劉麗豔(2005)은 구어 담화표지 ‘這個/那個(이/그)’, ‘你知道(알다시피)’, ‘不是(아니)’를 분석한 연구이며, 劉焱(2007)과 姜向榮(2008)에서는 ‘對了’의 발화 연결 기능을 고찰하였다. 2015년 이후 이 유형의 연구는 더욱 활발해졌는데, 해당 유형의 연구 결과는 특정 담화표지를 대상으로 분석함으로써 중국어 담화표지 연구의 발전에 기여하였다.¹⁶⁾

중국에서 이루어진 교사의 강의 담화에 나타난 담화표지에 관한 연구는 영어 교육 분야에서 처음 등장하였는데, 연구자들은 다양한 이론적 관점을 토대로 영어 교사의 담화표지 사용에 대하여 논의 및 분석하였다. 외국어로서의 중국어 교육 분야에서는 최근 몇 년 동안 교사의 담화표지 연구를 지속해 나가고 있다.

위의 유형과 관련한 연구 가운데 姜有順(2013)에서는 중국어 국제교육 석사 과정 교사의 담화표지 사용을 분석하였다. 그리고 施仁娟(2015)에서는 화동사범대학의 중국어 교사를 대상으로 강의 중 담화표지를 사용하는 심리적인 원인을 살펴보았다.

또한 일부 연구자는 외국의 중국어 말하기 수업에서의 담화표지를 중점적으로 연구하고 있다. 그 예로 曾沙歐(2014)는 광시민족대학 내 동남아시아 유학생의

16) 중국에서의 중국어 개별 담화표지 연구 성과 목록은 부록2에서 제시하였다.

말하기 수업에서의 교사와 학생의 담화표지 사용 양상을 분석하여 수업 내 중국어 담화표지의 기능을 분석하고 정리한 연구이다. 汪彙洋(2017)에서는 주로 외국에서의 중국어 말하기 수업에서 담화표지를 위한 교육 전략을 고찰하였으며, 학생의 중국어 수준에 따라 담화표지 교육 전략 또한 단계적으로 수립하여야 한다는 언급을 하고 있다.

이상으로 한국과 중국에서의 한국어 담화표지와 중국어 담화표지에 관한 연구 성과를 살펴보았다. 그동안 한국에서나 중국에서 담화표지에 관한 공시적 연구와 통시적 연구가 활발하게 이루어져 왔다. 이들 연구 성과 가운데 한국어 및 중국어 개별 담화표지 연구는 본 연구에서 추출된 강의 담화표지의 분석을 하는 데 참고할 만한 자료가 되었다.

한편 한국어 교육 분야에서의 담화표지 연구는 개별 담화표지의 기능과 특성을 비롯하여 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상, 교수·학습에의 적용을 다룬 연구, 대조 연구 등이 이루어졌다. 이 가운데 한국어 학습자의 담화표지 사용 양상 연구는 담화표지에 대한 학습자들의 학습 과정 및 사용 양상을 연구하였다. 하지만 학습자가 한국어를 배울 때 강의 내용이나 교재를 통해 배우는 것은 물론 교사의 강의 담화를 통해 한국어를 익히는 것도 빼놓을 수 없다. 그렇다면 한국어 교사가 강의할 때 한국어 담화표지를 사용하는 것도 학습자가 한국어를 배우는 데 중요한 내용이다. 따라서 실제 한국어 강의를 녹음하고 이를 전사한 후 말뭉치를 구축하여 한국어 교사가 강의 담화표지를 사용하는 현황을 연구하고 문제점을 제시할 필요가 있다. 또한 교수·학습에의 적용을 다룬 연구에서 이해영(2004), 구지민(2005)은 강의의 흐름에 돕는 거시 담화표지를 다루어 본 연구에서 추출된 거시 담화표지의 기반을 제공하였다. 그러나 이해영(2004), 구지민(2005)은 거시 담화표지만을 대상으로 하였다는 점에서 다소 제한적이다. 따라서 본 연구에서는 강의에서 나타나는 미시 담화표지도 함께 다룸으로써 선행 연구의 문제점을 보완하기로 하겠다. 또한 담화표지 교육 방안 연구에서는 한국어 학습자만을 대상으로 교육 방안을 제시하는 것에 중점이 놓여 있음을 고려하여 본 연구에서는 중국의 한국어 교사가 강의할 때 사용하는 담화표지의 양상 및 그 기능을 분석함으로써 외국인 한국어 교사가 참고할 수 있는 강의 현장에서의 담화표지 사용 지침을 고안하는 데 관심을 두고자 한다.

3. 연구 대상 및 방법

선행 연구의 분석에서 제시한 바와 같이 실제 한국어 강의를 녹음하고 이를 전사한 후 말뭉치를 구축하여 한국어 교사가 강의 담화표지를 사용하는 현황을 연구하고 문제점을 제시하는 것은 본 연구의 중요한 전제라고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 한국어 초·중급 강의 내 한국어 교사의 담화표지 사용 현황을 분석하기 위하여 중국 8개 대학에서의 한국어 강의를 녹음하였다. 구체적으로 한족과 조선족 교사의 비율을 1:1로 맞추어 2020년 11월부터 2022년 11월까지 최근 2년간의 대면 강의를 대상으로 하였다¹⁷⁾. 자료 수집은 스마트폰의 녹음 기능을 이용하여 초급과 중급 수업 각 48시간, 총 96시간 분량의 자료를 수집하였다.

실제 강의 현장에서는 학생의 지각, 연습, 받아쓰기, 낭독 등으로 교사의 언어 공백이 길어진다는 문제가 있다. 따라서 본 연구에서는 녹음 자료를 정리할 때 전사 자료의 시간 길이를 맞추기 위하여 녹음 길이를 동일하게 취합하고, 각 녹음 자료는 30분짜리 강의내용을 전사한 것을 분석 대상으로 삼았다.¹⁸⁾

<표 5> 한국어 수업 녹음 자료

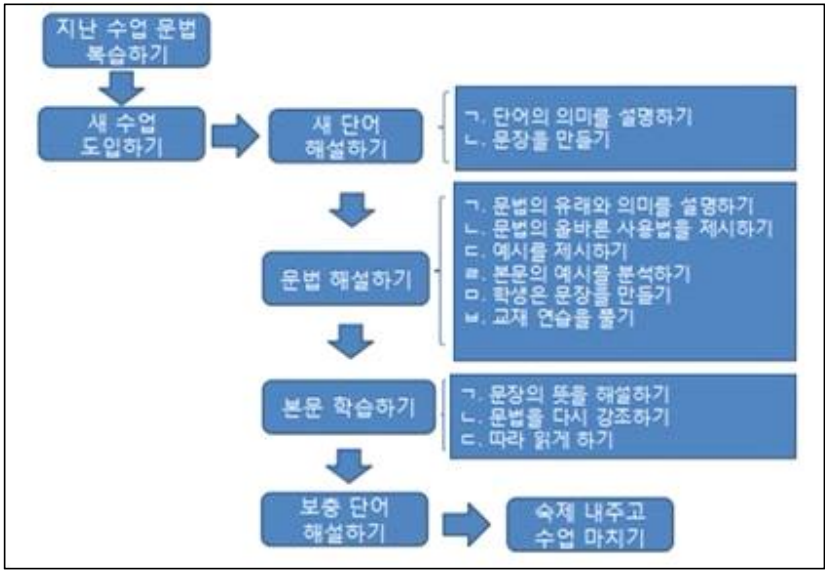
구분	교사	민족	성별/나이	학력	녹음 분량
초급	BKT1	한족	여/40대	박사	30분X4 ¹⁹⁾
	BKT2	한족	여/30대	박사	30분X4
	BKT3	한족	여/30대	박사	30분X4
	BKT4	한족	여/30대	박사	30분X4
	BKT5	조선족	여/30대	석사	30분X4
	BKT6	조선족	남/40대	박사	30분X4
	BKT7	조선족	여/30대	박사	30분X4
	BKT8	조선족	여/50대	석사	30분X4
중급	IKT1	한족	여/40대	박사	30분X4
	IKT2	한족	여/30대	석사	30분X4
	IKT3	한족	여/30대	박사	30분X4
	IKT4	한족	여/40대	박사	30분X4
	IKT5	조선족	남/40대	석사	30분X4

17) 코로나 시기에 중국에 있는 대학교의 강의를 대면 및 비대면 강의로 현지 코로나 상황을 고려하여 수행하였는데 현지 코로나 상황은 괜찮으면 대면 강의 위주로 하였다.

18) 총 32시간 분량이었으나 전사된 한국어 구절 수는 총 54,603이고 중국어 글자 수는 총 158,707이다.

	IKT6	조선족	여/50대	석사	30분X4
	IKT7	조선족	여/30대	박사	30분X4
	IKT8	조선족	여/50대	박사	30분X4

<표 5>에서 볼 수 있듯이 교사는 학력이 모두 석사 이상이며 주로 여성이다. 교사의 수업 절차는 교재를 따라 진행한다. 교재에서 1과의 내용은 단어, 문법, 본문, 보충 단어, 연습 등을 포함한다. 본 연구에서는 녹음 자료의 내용을 분석한 결과 다음과 같은 구조를 지니고 있음을 확인하였다.



[그림 1] 한국어 강의 절차²⁰⁾

녹음 자료를 수집한 뒤 Microsoft Excel 프로그램으로 전사 작업을 진행하여 말뭉치를 구축하였다. 본 연구에서는 Jefferson(1972)의 전사 체계와 손희연(2006)

- 19) 파일 명칭은 순서대로 BKT1-1, BKT1-2, BKT1-3, BKT1-4 등으로 표시하였다.
- 20) 강의 절차에서 ‘해설하기’의 범주는 ‘설명하기’보다 크다. 한국어 수업에서 교사는 다양한 방법으로 단어나 문법을 해설한다. 일반적으로 교사는 다음과 같은 방법을 사용한다. a. 정의하기: 교사는 단어나 문법을 정의함으로써 학생들이 그 의미를 이해할 수 있도록 설명한다. ‘설명하기’는 여기에 해당한다. 이를 통해 학습자는 새로운 단어나 문법 개념에 대해 감을 잡을 수 있다. b. 예시와 함께 설명: 교사는 단어나 문법을 제시할 때 예시를 사용하여 실제로 그 단어나 문법을 어떻게 사용하는지 보여준다. 예시를 통해 학습자는 단어나 문법을 더 잘 이해하고 활용할 수 있다. c. 비교와 대조: 교사는 새로운 단어나 문법을 기존에 알고 있는 단어나 문법과 비교하여 학생들은 새로운 개념을 이해하는 데 도움을 받을 수 있다. d. 실전 연습: 교사는 학습자들에게 단어나 문법을 실제 상황에서 사용하는 방법을 연습할 기회를 제공한다. 이를 통해 학습자들은 실제로 단어나 문법을 사용하면서 익숙해지고 능숙해질 수 있다.

에서 제시하는 전사 체계를 참조하였다. 본 연구에서의 전사 기호는 다음과 같다.

<표 6> 전사 기호

의미	기호
참여자 표지	BKT ²¹ /IKT ²² : 교사(번호로 구별함, BKT1...)
	KS ²³ : 학생(번호로 구별함, KS1, KS2 ...)
억양	올림 억양 ↗
	마침 억양 .
	감탄(강조) 억양 !
	묻는 억양 ?
휴지	,
말의 중복	{
길게 발음	:::
비언어적인 행동	(())
잘 들리지 않아 명확하지 않은 경우	(글자)
알아들을 수 없는 말	(???)
인용	‘ ’
가로채기 ²⁴	=
문법 표시	-

4. 논의의 구성

본 연구의 내용은 다음과 같이 구성하였다.

제1장에서는 연구 목적과 필요성을 제시하고, 선행 연구를 검토하여 그동안 담화표지에 관한 연구가 어떻게 이루어져 왔는가를 기술하였다. 이어서 연구 대상과 방법을 소개하고, 본 연구에서 이루어질 논의의 전개 과정을 제시하였다.

제2장에서는 담화표지 연구의 이론적 배경으로 담화 분석은 무엇인가를 살펴보고 담화표지의 개념과 특성, 유형 및 기능, 그리고 강의 담화표지의 개념과 특성에 대하여 살펴보고자 한다. 아울러 선행 연구에서 제시한 담화표지의 개념을 통합적으로 정리하고, 그 세부 특성을 밝히기로 한다. 다음으로 강의 담화의 개념

21) Basic Korean Language Teacher의 약어이다.

22) Intermediate Korean Language Teacher의 약어이다.

23) Korean Language Student의 약어이다.

24) 앞선 화자의 말이 끝나지 않은 상황에서 다음 화자가 말 순서를 취하는 것이다.

및 특성을 바탕으로 ‘교사 강의 담화표지’의 개념과 유형 및 기능을 정리한다.

제3장에서는 중국 대학의 한국어 초·중급 정독 수업에서 한족과 조선족 교사가 사용하는 담화표지의 유형 및 빈도를 분석하여 강의 중 중국인 한국어 교사의 담화표지 사용 양상을 살펴보고, 출신 민족 및 강의 수준에 따른 한국어 교사의 담화표지 사용에는 어떠한 차이가 있는가를 고찰하기로 한다.

제4장에서는 중국 대학의 한국어 강의 담화에 나타난 담화표지의 기능을 분석하고자 한다. 그리고 교사의 강의 담화표지 사용의 문제점을 제기하기로 하겠다.

제5장은 결론으로, 본 연구에서 이루어진 논의를 정리함으로써 분석 결과를 도출하고, 외국인 한국어 교사가 참고할 수 있는 강의 현장에서의 담화표지 사용 지침을 제시하고자 한다.

II. 이론적 배경

본 연구의 수행을 위해서는 먼저 담화의 개념과 함께 담화 분석은 과연 무엇인가를 제시할 필요가 있다. 또한 담화표지의 개념과 특성 및 기능에 대한 이해를 바탕으로 강의 담화표지의 개념은 무엇인지 정의해야 한다. 2장에서는 바로 이와 같은 문제에 관해 기술하고자 한다.

1. 담화 및 담화 분석

담화(discourse)²⁵⁾는 일반적으로 문장보다 큰 언어 단위인바, 여러 문장이 모여 의미적 결속을 이룬 문장의 연속체라 할 수 있다. 담화와 비슷한 뜻으로 쓰이는 용어 가운데 ‘텍스트(text)’도 있는데, 일반적으로 담화는 구어, 텍스트는 문어 담화를 지칭하는 것에 가까운 것으로 알려져 있다. 이외에도 이기갑(2015: 19)에서는 텍스트는 유럽 학계에서 사용하는 용어이며, 담화는 구어와 문어를 모두 포괄하는 넓은 의미로 쓰이는 경향이 있다고 하였다. 이는 곧 텍스트가 담화의 하위 요소에 속한다는 관점이다.

위와 달리 김병건(2017: 34)에서는 Brown & Yule(1983)의 관점을 따라 담화는 구어와 문어를 모두 포괄하는 것이며, 텍스트는 담화를 표상화한 것이라 정의한 바 있다. 이러한 정의는 담화와 텍스트 모두 구어와 문어를 아우르는 것이기는 하나, 담화는 추상적인 언어를, 텍스트는 담화가 물리적으로 실현된 것으로 파악하고 있다. 이상과 같이 ‘담화’라는 용어는 연구 분야 및 관점에 따라 다르게 사용될 수 있음을 알 수 있다²⁶⁾.

25) ‘discourse’라는 용어는 ‘담화’뿐 아니라 ‘담론’이라는 용어로 번역되기도 한다. 이와 관련하여 김병건(2017: 33)에서 언어학적 전통에 바탕을 둔 연구에서는 ‘담화’로, 사회과학 연구에서는 ‘담론’이라 칭한다고 하였다. 해당 연구에서 사회과학 연구에서는 후기 구조주의 연구자의 관점을 따라 ‘discourse’를 실제의 사회적 형성이자 지식의 한 형태, 그리고 Fairclough(2005)의 역서인 Fairclough(2005, 김지홍 역, 2011: 18)에서 역자가 따로 달아 놓은 19번 주석에 따르면에서 구성원 사이에서 수용된 것이 자주 반복되면서 일정한 열개나 형식이 갖추어진 것으로 보고 ‘담론’이라는 용어를 사용한다고 설명한다. 한편 언어학적 연구에서는 비판적 담화 분석의 영향으로 사람들이 실제 사회적 상황에서의 상호작용으로서 ‘담화’라는 용어를 사용한다고 하였다.

26) 김혜연 외(2020: 3)에 따르면 담화는 본문에서 제시한 구어 담화(spoken discourse)와 문어 담화(written discourse) 외에도 담화의 생성 방식에 따라 실험적 담화와 자연적 일상 담화, 장르에 따라 구술 발화(narrative), 대화, 일상 담화 등 여러 가지로 나눌 수 있다고 하였다.

‘담화 분석’은 담화를 대상으로 한 언어학의 연구 분야로, 1980년대 이후부터 언어 연구에서 담화가 본격적인 관심을 받게 되면서 생겨났다. 담화 분석의 탄생은 문장을 중심으로 한 통사론적 차원의 언어 분석 연구에서 벗어나 더 큰 언어 단위로 연구가 확장되는 계기가 되었다. 즉 담화 분석은 언어를 문장 성분과 형식 및 구조 등 문장을 만들어 내는 일정한 규칙을 중심으로²⁷⁾ 파악하는 것만으로는 불가능한 다양한 언어 사용의 측면을 살필 수 있도록 하였다. 이는 화용론, 텍스트 언어학, 대화 분석 등에서의 성과에 힘입은 바가 크다(김병건, 2017: 32).

이기갑(2015: 20)에서는 담화 분석의 입말의 특성을 이해하고 그 사회적 성격에 주목한 것은 사회언어학이었으며, 사회언어학에서는 대화 분석, 상호작용적 사회언어학 등을 통하여 발화 상황에서의 다양한 언어 현상을 다루는 과정에서 등장하게 되었다는 언급을 하고 있다. 김병건(2017: 35)에서는 담화 분석을 사회적 맥락과 관련한 언어 사용을 탐구하는 분야로 보았다.²⁸⁾ 마찬가지로 김해연 외(2020: 2)에서도 담화 분석을 사회언어학의 한 분야로 언급하며, 그 목적은 언어와 사회 사이의 관계를 규명하는 것이라 밝혔다. 이상에서 소개한 내용은 공통적으로 담화 분석이 사회언어학의 한 분야에 속함을 알 수 있다. 다만 이기갑(2015), 김해연 외(2020) 등에서 취한 관점은 담화 분석이 사회언어학의 한 분야임을 명시함으로써 사회와 언어 가운데 언어에 중점을 두었다고 할 수 있다. 이와는 달리 김병건(2017)의 견해는 사회적 맥락을 강조하고 있다는 점에서 언어보다는 사회에 조금 더 초점이 맞추어져 있다고 할 수 있다.²⁹⁾

담화 분석의 연구 분야는 담화라는 용어를 바라보는 관점만큼 다양하다. 이와 관련하여 김해연 외(2020)에서는 담화 분석 연구에서의 대표적인 접근법과 담화를 대상으로 한 주요 이론을 소개하고 있다. 이 가운데 전자에 해당하는 것으로는 기능

27) 이는 20세기 중반 언어학에서 지배적인 이론이었던 생성문법과 관련되어 있다. 생성문법의 창시자인 Noam Chomsky는 인간의 언어 능력이 이상적인 화자가 이상적인 상황에서 발현되는 것으로 보고, 실제 발화에서 나타나는 문제는 인간의 이상적인 언어 능력이 이상적이지 못한 상황 외의 여러 제약에 따라 왜곡된 것으로 보았다. 생성문법에서는 발화 상황에 따른 이러한 현상들을 화용론(pragmatics)의 범주에서 다루도록 하였지만, 화용론이 입말만을 문제 삼는 것이 아니었으므로 이로써는 부족한 감이 있었다(이기갑, 2015: 20).

28) 김병건(2017: 34~35)에서의 담화 분석에 관한 정의는 텍스트 분석과의 구분을 위한 것이다. 해당 연구에 따르면 텍스트 분석은 담화를 사회적 맥락과 분리하여 결속성(cohesion), 응집성(coherence)과 같은 텍스트의 텍스트성, 구조, 장르적 특성을 포착하려는 시도를 말한다.

29) 김병건(2017)에서 담화 분석은 단순히 개별 텍스트의 표면에 나타난 언어적, 의사소통적 특성을 기술하는 것 외에도 특정한 사회적 맥락 속에서 생산 및 수용되는 여러 텍스트 내부의 현실 인식 또는 추구하는 가치를 밝히는 것까지를 포함한다는 조국현(2008: 33~34)의 담화 분석의 궁극적 목적을 인용한 사실에서도 알 수 있다.

주의적 접근법, 대화 분석에서의 접근법, 텍스트 언어학적 접근법이 있다. 기능주의적 접근법은 담화를 정보의 흐름으로 간주하고, 담화 진행 과정에서 담화 참여자의 인지적, 심리적 변화가 언어에 반영되는 양상에 따라 담화와 문법의 관계를 밝히는 것을 목표로 한다. 대화 분석에서의 접근법은 사회학적 관점에서 대화를 분석하는 대화 분석 이론을 따른 것이며, 텍스트 언어학적 접근법은 텍스트의 구조를 분석의 주요 대상으로 삼는 것이다.

한편 사회언어학에서 담화를 대상으로 한 주요 이론은 다음과 같다.

(2) 담화를 분석 대상으로 한 사회언어학의 주요 이론(김혜연 외, 2020)

- ㉠. 상호작용 사회언어학(Interaction Sociolinguistics)
- ㉡. 의사소통의 민족지학/사회문화연관이론(Ethnography of Communication)
- ㉢. 변이 분석(Variation Analysis)
- ㉣. 대화 분석(Conversation Analysis)
- ㉤. 비판적 담화 분석(Critical Discourse Analysis)

(2㉠)은 담화 참여자 간의 상호작용 관계 및 언어적 사회 행위를 파악함으로써 문화와 사회와 언어의 연관성을 밝히고자 한 이론이다. 대표적으로 Gumperz(1982)에서는 서로 다른 국가, 인종, 지역, 문화 등 다양한 배경을 지닌 담화 참여자 간의 실제 구어 담화를 대상으로 해석(interpretation)을 시도하고자 하였다. 이와 같이 상호작용 사회언어학에서는 담화 참여자의 배경에 따라 언어적 상호작용 과정에서 사용되는 상이한 언어적 특성을 분석하여 의사소통에서 발생하는 문제나 오해를 보여준다.

(2㉡)은 현지 조사를 기반으로 여러 민족의 사회 조직 및 문화 전반에 관한 내용을 기술한 민족지(ethnography)에 바탕을 두어 말하기의 다양한 유형과 그 사회적 맥락 간의 관계를 파악하고자 한 것이다. 이 이론을 주창한 연구인 Hymes(2008)에서는 의사소통 능력(Communication competence)³⁰⁾에 의거하여 언어 사용을 사회적 현상으로 간주하고, 이에 영향을 미치는 사회적 요소(social units)를 다섯 가지로 나누었다. 이들 요소는 ‘대화 사건(speech event)’, ‘화행(speech act)’, ‘대화 스타일(speech style)’, ‘말하기 방식(ways of speaking)’, ‘대화 구성 요소(components

30) 의사소통 능력이란 생성문법에서의 언어 능력(Linguistic competence)과 달리 사회적으로 적절한 언어 사용 능력을 의미한다.

of speech)³¹⁾인데, 이들을 통하여 서로 다른 배경을 지닌 담화 참여자 간 언어 사용의 사회적 적절성을 파악하고자 하였다.

(2ㄷ)의 경우는 일반적으로 William Labov가 주축이 되어 ‘지역, 계층, 성, 연령, 민족성, 힘(강현석 외, 2014: 14~22)’ 등 사회문화적 요소에 따라 언어에 나타나는 변이의 양상을 파악하고자 한 것이다. 이 가운데 지역적 변이는 지리방언학, 나머지 요소와 관련된 변이는 사회방언학의 영역에 속한다. 해당 이론은 여러 사회적 요소로 인한 언어적 변이 양상을 분석함으로써 언어 변이의 이질성과 다양성을 탐구하는 데 목적을 두고 있으며, 이 이론의 주축이 된 연구는 Labov(1972) 등이 대표적이다.

(2ㄹ)은 대화 참여자가 어떠한 사회 행위를 어떻게 수행하는가 하는 문제를 다루는 미시적 접근의 대표적 이론이다(김해연 외, 2020: 5). 대화 분석은 자연스러운 언어적 상호작용 맥락 아래 대화 참여자 간의 사회적 행위를 대화 내 연속체 구조(sequence structure)를 통해 파악하는 데 중점을 둔다. 강현석 외(2014: 260~261)에 따르면 이 이론에서는 말 순서 취하기 조직(turn-taking organization)과 이를 통해 구성되는 연속체 조직(sequence organization), 그리고 그 기본 단위인 인접쌍(adjacency pair) 외에도 수정 조직(repair organization), 선호 조직(preference organization), 화자의 인식적 권리(epistemic rights) 조율, 말 순서 디자인(turn design), 행위 형성(action formation) 등을 포함한다.

(2ㄴ)은 Fairclough(1993, 1995)에 의해 새롭게 창시된 담화 분석의 한 갈래로, 이성만(2005: 396)에 따르면 비판적 담화 분석은 언어가 사회적으로 정해진 것이자 구성된 것이라는 가정에서 출발한다. 즉 해당 이론은 비판적 관점으로써 언어 사용 내에 감추어진 권력 관계를 밝혀냄으로써 언어와 사회와의 관련성을 살피는 데 목적을 두고 있다.

31) Hymes(2005)에서 언급된 발화 구성 요소는 메시지의 형식(Message form), 메시지의 내용(Message content), 환경(Settings), 상황(Scene), 화자(Speaker/Sender), 발신자(Addressor), 청자(Hearer/Receiver/Audience), 수신자(Addressee), 목적-결과(Purposes-outcomes), 목적-목표(Purposes-goals), 단서(Keys), 수단(Channels), 대화 형식(Forms of speech), 상호작용 규칙(Norms of interaction), 해석 규칙(Norms of interpretation), 장르(Genres)로 총 16가지이다. 이들 구성요소는 ‘SPEAKING’이라는 단어에 맞추어 환경과 상황(Setting, Scene), 참여자(Participants), 목적(Ends), 언어행위 연속체(Act sequence), 단서(Key), 수단(Instrumentalities), 상호작용 및 해석 규칙(Norms of interaction and interpretation), 장르(Genre)로 요약하였다.

이상으로 담화란 어떠한 것인가를 기반으로 담화 분석은 어떠한 분야이며, 담화 분석에서의 접근법 및 주요 이론을 다루었다. 결론적으로 담화 분석은 인간의 언어 사용 및 의사소통 양상을 분석함으로써 언어와 사회의 관계를 밝히려는 사회언어학의 한 분야임을 확인하였다. 이에 따라 다양한 유형의 담화 또는 다양한 배경을 지닌 사람들을 대상으로 생산된 담화에 관한 연구는 물론, 연구 방법에서도 음운, 문법, 어휘에서부터 담화 맥락 및 구조 등 다양한 관점에서의 분석 또한 이루어져 온 연구 성과들을 살펴보았다.

Schiffrin(2001)에서는 담화표지에 관한 사회언어학, 상호작용, 대화 분석에서의 접근은 언어가 풍부하고 다면적인 맥락을 반영하고, 그것이 실제 언어 사용에서 실현된다는 관점에서 시작된다고 언급하였다. 또한 담화에 관한 사회언어학적 접근에 따라 의사소통 내에서의 의미가 담화 참여자 간 상호작용에 의해 공동으로 구성, 인식되는 순차적인 예측과 상호작용의 유발성에 따른 것이라 가정하고 있다. 이러한 가정에 따르면 담화표지는 특정 언어 형식이 의사소통 상황에 자주 실현되면서 맥락에 따라 여러 기능을 갖추게 된 것이라 할 수 있다³²⁾. 또한 결과적으로 담화표지는 일반적으로 알려진 바와 같이 담화의 응집성³³⁾에 기여함으로써 담화의 구조에 관여한다. 이러한 사실은 담화표지 연구가 비록 기능주의적 접근에 치우쳐 있기는 하지만, 담화 분석 연구에 속할 수 있음을 시사한다고 하겠다.

2. 담화표지

담화표지의 개념을 정의한 초기의 연구로는 Schiffrin(1987)을 들 수 있다, 이 연구에서는 영어에서 일부 감탄사, 부사, 불변화사 등 담화의 진행을 돕는 표현들을 담화표지라고 하였다. 그러나 담화표지를 지칭하는 용어는 통일되어 있지

32) 이는 기존의 의미론과 화용론의 영역에서 다루어진 화자의 의도 표현 및 청자 의도 인식으로 보는 견해와 다르지는 않다고 할 수 있다. 그러나 의미론과 화용론에서의 견해는 두 분야가 입말만을 대상으로 하지 않는다는 점, 실제 언어 사용에서 나타나는 의사소통의 특성과 거리가 있다는 점에서 다소 제한적이라 할 수 있다.

33) 한국텍스트언어학회(2004: 43)에 따르면 결속성(cohesion)은 텍스트 표층의 미시적인 문법적 연관성을, 응집성(coherence)은 텍스트 전체의 거시적인 내용적, 의미적인 연관성을 가리키는 개념이다. 정희모(2019)에 따르면 결속성과 응집성을 보장하는 하위 요소는 아니며, 응집성은 인간이 언어를 사용하는 특별한 관습이나 방식, 즉 사회적 맥락과 연관되어 있다고 하였다. 이상의 내용에 따르면 담화의 응집성은 지시어, 대용어, 접속어 등 일반적으로 알려진 형식적 요소 외에도 담화표지 또한 담화의 응집성에 기여하는 것이 가능하다.

않다. 예컨대 영미권에서는 ‘화용 표지(pragmatic marker, Anderson, 2001, Brinton, 1996, Fraser, 1996)’, ‘화용 불변화사(pragmatic particle, Östman, 1995)’, ‘담화 불변화사(discourse particle, Aijmer, 2002, Hansen, 1998, Schourup, 1985)’ 등의 용어가 있다. 한국에서는 ‘군말(김종태, 1982)’, ‘머뭇말, 덧말(노대규, 1983)’, ‘담화 불변화사(송병학, 1987a)’, ‘담화대용표지(신현숙, 1989)’, ‘간투사(신지연, 1988, 오승신, 1995)’ 등이 있는 한편, 중국에서는 ‘화어 표기(話語標記, 方梅, 2000)’, ‘화어표기어(話語標記語, 冉永平, 2000)’ 등 다양한 명칭으로 불리고 있다.

위에서 언급한 바와 같이 담화표지를 정의하는 용어의 다양성은 연구자마다 서로 다른 관점 및 담화표지가 지닌 특성과 기능의 다양성이 반영되어 있다고 할 것이다. 이들 용어는 공통점이 존재하지만, 각 용어마다 담화표지가 지닌 개별적인 특성에 집중한 명칭도 있어 모든 용어의 개념이 동일하지는 않다. 따라서 본 연구에서는 이들 용어를 통칭하는 표현으로서 담화표지라는 용어를 쓰기로 한다.

2.1. 담화표지의 개념

담화표지의 개념은 담화표지의 특성과 관련하여 연구자가 어떠한 관점을 취하느냐에 따라 개념이 달라진다고 할 수 있다. 담화표지의 여러 기능 가운데 어떠한 기능에 중점을 두는가에 따라서 Brinton(1996: 30-31)에서는 크게 5가지로 분류하였다. 다음은 앞에서 언급한 각 유형에 해당되는 담화표지의 정의를 표로 정리한 것이다.

<표 7> 담화표지의 개념(Brinton, 1996: 30~31)

분류	구체적인 해설
1. 담화표지의 주요 기능은 발화와 그 이전 발화와와의 관련성을 표시하는 것이다.	① 한 담화 요소의 관련성이 다른 담화 요소에 얼마나 의존적인지를 보여주는 것이다(Blakemore, 1987: 125).
	② 어떤 발화가 바로 이전 문맥과 어떤 관련이 있는지를 나타내는 표지로서 그 주요 기능은 앞으로 나올 발화가 바로 이전의 담화 맥락과 가지는 특정한 연계에 청자의 주의를 집중시키는 것이다(Redeker, 1990: 1168).
	③ 순차적인 담화의 관계를 나타내는 화용적 표지로서 화자가 말하려는 메시지를 이전의 담화와 어떻게 연결시키는지 설명해 주는

	화용적 기능을 가진다(Fraser, 1988: 21). ④ 말의 단위를 묶는, 순차적으로 의존하는 요소이다.(Schiffrin, 1987: 31).
나. 담화표지의 주요 기능을 구조적인 측면에서 파악하였다.	① 대화에서 층위 변화(shift of level)를 도입하거나 청자로 하여금 다음 말차례를 준비시킬 때 사용되는 일종의 신호이다(Keller, 1979: 220). ② 화자로 하여금 자신이 전하려는 메시지를 여러 개의 정보 단위로 나누도록 도와주는 표현으로서 결과적으로 청자로 하여금 그 정보 단위를 해석하는 과정에서 도움을 주는 데에 사용되는 표현이다(Erman, 1987: 146)
다. 담화표지는 응답 신호로 간주된다.	① 담화표지는 영어에서 대화자가 마음속에 가지고 있는 숨겨진 생각과 실제로 표현된 언어 표현 사이를 조정하는 일종의 관계화된 응답을 형성한다(Schourup, 1985: 3). ② 담화표지를 포함하고 있는 발화가 이전 담화의 어떤 부분에 대한 응답인지 또는 연속인지를 나타낸다(Levinson, 1983: 88).
라. 담화표지는 또한 대화의 연속성을 성취하는 수단이기도 하다.	① 담화표지는 대화에서의 잠재적인 공백(potential gap)을 메우는 관계적인 방식으로서 그 결과로 대화 참여자들은 공백이 사실상 없다고 여기게 된다(Edmondson, 1981: 154). ② 담화표지는 담화의 연속성을 유지하기 위하여 사용된다(Crystal & Davy, 1975: 88-91). ③ 담화표지는 대화 사이의 침묵을 채워 주고 화자가 무엇을 말할 것인지 정리하는 동안에 화자의 말할 권리를 유지해 준다(Brown, 1977: 109).
마. 담화표지는 본질적으로 상호작용적이다(Stubbs, 1983: 70)	① 의사소통 행위를 현재 진행 중인 발화에 대한 화자의 태도에 함축적으로 연결시켜 준다(Östman, 1981: 5, 1982: 152). ② 대화자들 사이에 대인적 관계를 확립하고 유지하는 데에 사용되는 매체(James, 1983: 193)이다.

<표 7>에서 제시한 다섯 가지 유형은 모두 담화표지가 언어적 상호작용 상황에서 사용된다는 것을 전제하고 있다. 이들 유형 가운데 작게는 발화, 크게는 담화 간 연결에 관여한다는 첫 번째 개념이 가장 널리 사용되고 있다. 그 외에도 담화표지의 특성 또는 기능에 관한 연구자의 관점에 따라 위와 같이 여러 개념이 파생되었다. 한국과 중국의 연구자 또한 담화표지의 개념 정의에 대해서는 세부적인 차이가 존재하지만 발화 또는 담화를 연결한다는 기본적인 점은 공통적으로 전제하고 있다. 다음에 제시한 표에서도 이러한 사실이 확인된다.

<표 8> 한국에서의 담화표지 개념

연구 성과	개념
안주호(1992: 22)	문장과 문장 사이를 연결하는 역할을 하는 것.
임규홍(1995: 53)	담화를 이끌어 가는 끈의 기능을 하는 것.
이한규(1996: 1)	문장이나 발화의 명제 의미, 혹은 진리 조건적 의미에 아무런 영향을 치지 않고 화자의 미음, 진제, 태도 등을 보여주는 모든 언어적 형태.
김태엽(2000: 3)	화자가 담화를 효과적으로 수행하기 위해 개입시키는 의도적인 양상 표지.
전영옥(2002: 113)	의미론적 차원에서 불필요한 표현이나, 기존의 의미·기능에 새로운 기능을 획득하게 된 표현이 언어 사용 또는 담화 차원에서 새롭게 존재 이유를 갖고 사용되는 것.
김영철(2005: 161)	담화상에 나타나는 다양한 표지로서, 담화에 참여하는 상대방에게 화자의 발화 의도나 심리적인 태도를 효과적으로 전달하기 위하여 사용하는 언어 형식.
강희숙(2006: 6)	화자가 상대방에게 자신의 발화 의도 및 심적 태도를 효과적으로 전달하기 위해 사용하는 담화상의 장치를 말하는바, 발화 내용보다는 발화의 전달에 관여하는 언어적 요소.

위의 표를 통해 알 수 있는 바와 같이, 안주호(1992), 임규홍(1995) 등 초기의 연구들에서는 담화표지의 일차적 기능인 발화 및 담화 간의 연결 기능을 중심으로 담화표지의 개념을 정의하였음을 알 수 있다. 그리고 이한규(1996), 전영옥(2002) 등과 같이 문법적, 의미적 층위에서 담화표지의 속성을 밝히고자 한 논의도 있다. 이들 논의를 바탕으로 효과적인 담화 수행을 위한 화자의 발화 의도 또는 심리적 태도를 드러내는 언어 형식이라는 이차적 기능을 중심으로 담화표지를 정의하고 있다.

<표 9> 중국에서의 담화표지 개념

연구 성과	개념
冉永平(2000)	담화표지에는 상대방의 주의를 집중시키거나 발화 내 정보를 강조하는 접속사, 부사, 감탄사와 일부 구절 및 단문이 있다.(對理解交際話語有引導作用與信息標記作用的部分連詞、副詞、感歎詞以及某些短語和小短句。)
何自然·莫愛屏(2002: 2)	담화표지는 발화의 구성과 이해에 관여하는 단어와 구절은 발화의 명제적 의미를 바꾸지 않고 발화의 내용을 강조할 수 있다. 또한 상대방이 선행 발화와 후행 발화 간의 연관성을 이해하는 데 도움

	<p>을 준다.</p> <p>(對話語構建和理解具有制約作用的詞和短句，它可以使話語清晰且不改變話語表達的意義，可以幫助聽話人辨認話語間的連貫關係。)</p>
劉麗豔(2011: 23~28)	<p>담화표지는 통사적으로 독립적인 편이며, 구어 담화에서 절차적 의미를 표현하는 어휘나 구, 단문이다.(在句法上相對獨立，在口語交際中只表達程序意義的詞和短句。)</p>
殷樹林(2012: 61)	<p>담화표지는 독립적인 억양을 지니며, 대화의 흐름을 조정하기 위하여 발화 정보를 부호화하는 어휘나 구, 단문이다.(具有獨立語調，能編碼程序信息以調節和監控言語交際的詞和短句。)</p>
董有順(2013: 49)	<p>담화표지는 화자의 심리적 태도 및 발화의 연관성에 대한 화자의 인식을 드러내는 것 외에도 화자가 상대방과의 관계와 지위에 대한 인식을 표현하는 어휘나 구, 단문이다.(標示語篇的連貫和銜接，也標示話者的情感態度、話者對自己話語的連貫性的覺知，以及話者對言談雙方的關係和地位的認識所使用的詞和短句。)</p>

<표 9> 또한 발화 및 담화의 연결을 중심으로 담화표지의 개념을 정의하고 있다. 이러한 일차적 기능에 중점을 둔 정의 외에도 음성적, 문법적 관점에서의 정의와 화자의 발화 내용 강조 및 상대방에 대한 주의 집중 등 이차적 기능을 언급한 정의도 있다.

이상의 내용을 통해 한국과 중국의 연구들에서 담화표지의 개념 정의에 관한 여러 가지 논의가 이루어져 왔음을 확인하였다. 지금까지 설명한 내용에서의 공통점을 종합하면 담화표지는 담화의 이해를 위한 언어 형식으로, 통사 구조에 관여하지 않고 화자의 주관에 따라 선·후행 발화 사이에 삽입되어 발화 내에서 부가적인 기능을 발휘하는 독특한 발화 성분이라고 할 수 있다. 구체적으로 담화표지는 명제적 의미를 지니지 않아 진리치에 영향을 미치지 않지만, 발화를 연결하여 담화를 이해하는 데에 중요한 역할을 한다. 또한 담화표지는 발화의 정리에 도움이 될 뿐만 아니라 화자의 말투, 태도 및 미세한 감정 변화를 전달함으로써 상대방이 화자의 발화 내용을 이해하는 데 도움을 준다.

2.2. 담화표지의 특성

앞에서 살펴본 바와 같이 담화표지의 개념에 대한 정의는 아직 완벽히 합의되지 않았다. 그렇지만 발화 및 담화 간 연결이 담화표지의 공통적인 특성으로 거론되는 것은 반론의 여지가 없다. Hölker(1991: 78~79)에서는 담화표지의 특성을 크게 네 가지로 제시하였다. 그 내용은 다음과 같다.

첫째, 발화의 진리 조건성(truth conditions) 결정에 영향을 미치지 않는다.

둘째, 발화의 명제적 내용(propositional contents)에 영향을 주지 않는다.

셋째, 발화 자체가 아닌 발화 상황과 관련되어 있다.

넷째, 지시적(referential), 외연적(denotative), 인지적 기능보다는 감성적, 표현적 기능을 지닌다.

한편 Schourup(1999: 230~234)에서는 담화표지의 특성으로서 연결성(connectivity), 수의성(optionality), 비진리조건성(non-truth conditionality), 약한 절 관련성(weak clause association), 시작 위치에 실현(initiality), 구어성(orality), 다범주성(multi-caterorality) 등 일곱 가지를 제시하고 있다.³⁴⁾ 또한 Jucker & Ziv(1998: 3)의 경우 Brinton(1996)에 의거하여 담화표지의 특성을 언어학의 여러 층위에 따라 다음과 같이 재분류하여 제시하고 있다.

34) Schourup(1999)에서 제시한 담화표지의 특성 가운데 ‘연결성’, ‘수의성’, ‘비진리조건성’은 담화표지의 본질적인 속성이라 언급하였다. 이 가운데 수의성은 해당 연구에서 담화표지의 실현 양상이 선택적이라는 것을 이르는데, 담화표지가 생략되어도 선행 발화 사이의 관계가 명시적으로 드러나지 않아도 청자의 관점에서 맥락을 통하여 해석할 수 있기에 해석에 문제는 없다고 언급한다. 또한 비진리조건성은 문장이나 발화의 진리 조건에 영향을 미치지 않는바, 이 특성에는 단어의 부사적 사용을 포함한 내용어의 사용과 증거나 평가를 나타내는 문장 부사와 같이 진리 조건에 영향을 미치는 이접 형태(disjunctive forms)의 사용과 구별된다고 하였다. 그 외에 ‘약한 절 관련성’은 중심적인 절 요소와의 관련성이 약하며, 음운적으로 독립성을 갖추고 있다는 점과 연관된 특성이다. 이러한 사실에도 ‘약한 절 관련성’ 특성은 자체적인 구절 구조를 지니며, 담화표지로서의 발달 가능성이 있는 일부 형식은 비진리조건성을 명백히 갖추고 있음에도 절 구조를 취하고 있다고 하였다. ‘시작 위치에 실현’ 특성은 발화를 담화표지를 경계로 선행 발화와 후행 발화로 나눌 때 후행 발화를 새로운 발화로 보는 관점에서 비롯된 특성이다. ‘구어성’은 문어보다 구어 환경에서 더 활발하게 나타나는 데에서 기인한 것이며, ‘다범주성’은 상술한 담화표지의 특성과 관련하여 담화표지가 기존의 통사적 범주에서 벗어나면서 담화 내에서 여러 기능을 수행하는 것과 관련된다.

<표 10> 담화표지의 특성(Jucker & Ziv, 1998: 3)

특성	구체적인 해설
음운적/어휘적 특성	① 짧으며, 음운적으로 축약된다. ② 별개의 톤 그룹을 형성한다. ③ 주변적인 형태로서 전통적인 어휘 부류에 속하기 어렵다.
통사적 특성	① 나타나는 위치는 발화 처음으로 국한된다. ② 통사적 구조 밖에서 나타나거나 혹은 통사적 구조에 느슨하게 연결되어 있을 뿐이다. ③ 수의적이다.
의미적 특성	① 명제적 의미가 거의 없거나 전혀 없다.
기능적 특성	① 여러 언어 범주 층위에서 동시에 작용하며 다기능적(multifunctional)이다.
사회언어학적/ 스타일적 특성	① 문어보다는 구어의 특성이라고 볼 수 있으며, 비격식적(informal) 상황에서 주로 쓰인다. ② 사용 빈도가 높은 편이다. ③ 스타일상 낙인찍힌 표현들이다. ④ 성과 무관하지 않으며, 여성의 언어에서 더 전형적이다.

Brinton(1996: 4)에서는 <표 10>에 열거된 모든 특성이 담화표지 여부를 진단하는 데에 동일한 자격이 될 수 없음을 지적하였다. 즉 음운적/어휘적, 구조적, 의미적 층위에 따르면 담화표지를 판별할 때 중요한 기준에 해당하지만, 나머지 두 층위에서 언급된 특성은 다분히 기술적(descriptive)이라는 것이다. 예컨대 특정 언어 요소가 다기능적인지의 여부는 담화표지를 판별하는 데에 유용한 기준은 아니라는 것이다.

마찬가지로 사회언어학적 분포 양상 또한 특정 언어 요소가 담화표지로 분류된 이후에야 적용되는 기준이라고 할 수 있다. 특히 마지막에 나열된 특성인 성별에 따른 분포 양상은 담화표지 여부를 결정짓는 기준으로서 논란의 여지가 많다는 점을 지적하였는데, 예를 들면 성별에 따라 분포 양상이 차이가 나지 않는다거나 혹은 남성의 언어에 더 많이 나타난다고 하여 어떤 언어 표현이 담화표지 목록에서 제외되어서는 안 된다는 것이다(김해연 외, 2016: 127).

한편 한국과 중국의 연구자 또한 담화표지의 특성을 제시하는 연구가 다양하게 이루어져 왔다. 대표적으로 임규홍(1996), 전영옥(2002), 劉麗豔(2005), 殷樹林(2012)를 들 수 있으며, 이들 연구에서 논의한 내용을 하나의 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 11> 한·중 담화표지의 특성

연구 성과	특성
임규홍(1996: 4)	① 담화(입말)에서만 실현되는 표지이다. ② 형태적으로 고정성이 높다. ③ 다른 문장 성분과 독립성이 높다. ④ 쓰임에서 공간적, 계층적인 보편성을 가져야 한다. ⑤ 사용이 임의적일 가능성이 높다. ⑥ 나름대로 독특한 담화적인 기능을 한다. ⑦ 모든 담화표지는 원래 어휘적 의미에서 변이되었을 가능성이 높다.
전영옥(2002: 118)	① 실현 환경: 구어 담화에서 실현한다. ② 실현 형식: 감탄사, 부사, 구절 등 여러 언어 형식의 담화표지로 사용한다. ③ 운율적 특성: 억양, 휴지와 관련한다. ④ 형태적 특성: 형태적으로 고정성이 높다. ⑤ 통사적 특성: 문장의 다른 성분에 독립적, 필수 성분이 아니다. ⑥ 의미적 특성: 어휘의 명제적 의미에서 변이한다. ⑦ 화용적 특성: 다양한 담화 기능 수행한다.
劉麗豔(2005: 56)	① 발화 의존성(對口語交際通道的依賴性). ② 절차적 의미(발화 성분에 영향을 미치지 않는다.)[意義的程式性(對句子中其他成分不造成影響)]. ③ 통사적 독립성(句法的分離性). ④ 기능의 다양성(功能的多樣性).
殷樹林(2012: 67)	① 담화표지는 음성적으로 독립적인 억양을 지니며, 선후행 언어 단위 사이에 휴지가 주어질 수 있다.(語音上, 話語標記具有獨立語調, 與其他語言單位之間可以有停頓。) ② 담화표지는 통사적으로 독립적이며, 주로 발화의 첫 부분에 나타난다.(句法上, 話語標記具有獨立性, 主要出現在句首。) ③ 담화표지는 의미적으로 발화의 정보를 부호화하며, 근거 표지를 제외하면 명제적 표현 내용을 강조하거나 진리치에 영향을 미치지 않는다.(語義上, 話語標記編碼程序信息, 除證據標記外, 不會增加所在語句的命題表達內容, 也不影響其真值條件。) ④ 담화표지는 언어 사용에서 대화의 분위기를 조정한다.(語用上, 話語標記可以調節談話的氛圍。) ⑤ 담화표지는 형식상 구어에서 많이 사용된다.(風格上, 話語標記多用於口語。)

<표 11>에 제시된 한국과 중국의 연구자가 분석한 담화표지의 특성을 종합하면 크게 ‘분포적 특성’, ‘통사적 특성’, ‘의미적 특성’, ‘언어 사용에서의 특성’으로 나눌 수 있다. 개별 특성에 대한 구체적인 설명은 다음과 같다.

첫째, 분포적 특성은 담화표지는 구어 담화에서 자주 나타나는 사실과 관련되어 있다. 이와 같이 담화표지가 구어 담화에서 광범위하게 사용되는 것은 구어체의 특성을 보여 준다. 그러나 구어에서 나타나는 담화표지는 유형과 기능에 따라 다양한 표현이 있으며, 담화 상황 또는 개인적 양상에 따라 개별 담화표지의 사용 빈도가 불균형하다. 또한 담화표지는 절차적 의미를 지니고 있다는 점에서 구어에 국한되지 않고, 문어에서도 텍스트 배치를 위하여 사용하기도 한다.

둘째, 통사적 특성의 경우 담화표지는 일반적으로 통사적으로 느슨하게 분포되거나 통사적으로 자유로워 실현 위치가 다른 성분에 비하여 상대적으로 유연하다. 담화표지의 실현 위치는 발화의 시작, 중간, 끝부분에 모두 나타난다. 담화표지는 인접한 발화 성분을 수식하거나 제한하지 않으며, 특정 발화의 구조적 요소에서는 실현이 불가능하기도 한다. 또한 단독으로 문장을 형성할 수 없으며, 발화에 첨가되지만 발화의 구조에는 영향을 미치지 않는다.

셋째, 의미적 특성과 관련하여 담화표지는 본래의 어휘적 또는 개념적 의미가 약화되어 있다. 따라서 담화표지가 발화에 실현되어도 새로운 명제 내용이 추가되지는 않는다. 이러한 점에서 담화표지를 발화에서 제거하여도 문장의 의미와 통사적 관계에 영향을 미치지 않는다. 그러나 담화표지는 발화 내에 정보를 표시함으로써 담화를 이해하는 데에 도움을 준다.

넷째, 언어 사용에서의 특성에 따르면 담화표지는 발화를 연결함으로써 담화를 구성하는 특성을 지닌다. 즉 발화를 연결함으로써 담화의 전개를 더욱 매끄럽고 일관되게 만들 수 있다. 이와 같이 발화의 상관관계와 관련한 담화표지의 특성은 의미를 특성짓는 정보를 처리하고, 화자와 상대방의 인지적 공통성과 문맥적 효과를 확대할 수 있다.

이상에서 설명한 특성 외에도 담화표지와 기타 발화 성분 사이에는 여전히 많은 차이가 존재한다. 예컨대 음성적 특성으로는 기원형이 담화표지로 발달하면서 음의 고저나 장단이 약화됨에 따라 휴지나 악센트 등을 통하여 어떠한 것이 담화표지인가를 식별할 수 있다.

2.3. 담화표지의 유형

담화표지의 특성과 마찬가지로 유형 또한 연구마다 다르게 설정된 기준에 따라 다양하게 세분화되어 왔다. 담화표지의 유형화는 Fraser(1997: 931~952)에서 먼저 다루어졌다. 이 연구에서는 담화표지의 화용적 기능에 따라 다음과 같이 분류하였다.

- (3) ㄱ. 대비 표지(contrastive markers)
- ㄴ. 부연 표지(elaborative markers)
- ㄷ. 추론 표지(inferential markers)
- ㄹ. 주제 전환 표지(topic change markers)

(3ㄱ)은 선행 발화와 후행 발화가 대조적인 관계임을 표시하는 것으로, ‘but’, ‘alternatively’, ‘in contrast’ 등이 있다. (3ㄴ)의 유형은 ‘and’, ‘also’, ‘for instance’, ‘in addition’ 등과 같이 선행 발화의 내용을 보충하거나 부연함으로써 발화 내용을 정교화하는 역할을 한다. (3ㄷ)의 경우 후행 발화가 선행 발화의 내용을 원인으로 한 논리적 추론의 결과임을 나타내는 표지라 할 수 있다. 이에 대한 예는 ‘as a conclusion’, ‘because’, ‘accordingly’ 등이 있다. (3ㄹ)은 화제 전환과 관련 있는 담화표지인 ‘then’, ‘after all’, ‘eventually’ 등이 속한 유형이다.

한편 한국과 중국에서도 담화표지를 아주 다양하게 분류하는 시도가 이루어져 왔다. 한국에서 이루어진 담화표지의 유형화에 관한 대표적인 연구로는 안주호(1992), 임규홍 (1995), 김향화(2002), 김순자·이필영(2005) 등이 있다.

<표 12> 한국에서의 담화표지 유형화 연구

연구 성과	분류 기준	유형
안주호(1992)	담화 구조	① 부름표지: ‘이봐, 애, 여보시오’ 등 ② 시발표지: ‘저기요, 말이야, 있잖아’ ③ 전환표지: ‘그래서, 그러나, 그러니까’ 등 ④ 결말표지: ‘그럼, 하여튼’ 등
임규홍 (1995)	어휘 여부	① 어휘적 담화표지 a. 반복 정보 담화표지: 선행 담화의 성분을 반복함 b. 어휘 담화표지:

		서술어류: ‘뭐냐하면, 말하자면, 뭐고하면, 말이야’ 부사어류: ‘글썸, 그래, 거시기, 인자(이제, 인저)’ 어미류: ‘-가지고, -요’ 지시어류: ‘이, 그, 저’ 감탄사류: ‘오! 야! 아이고!’ ② 비어휘적 담화표지: 씬, 억양, 강세
김향화(2002)	분절 여부	① 분절적 담화표지: 단어에서 기능 전이된 담화표지: 대명사, 감탄사, 일부 부사 등 ② 구에서 기능 변경된 담화표지: 동사구, 비분절적 담화표지: 억양, 가세, 씬.
김순자·이필영(2005)	형식	① 비어휘 담화표지: ‘-요’ ② 어휘에서 전이된 담화표지 a. 감탄사: ‘어/아, 으, 응, 음, 예/에, 야, 네/예, 글썸, 자’ b. 접속어: ‘그런데/근데, 그러니까/그니까/근까, 그리고/글구’ c. 부사어: ‘이제/인제, 아니, 왜’ d. 지시어: ‘이거/이게, 그거/그게, 저거, 거시기, 저기, 뭐, 이렇게/이케, 그렇게/그케, 이, 그/거, 저’ 등 ③ 구절 담화표지: ‘있잖아, 뭐지, 말이야’

<표 12>에서의 안주호(1992)는 담화의 시작부터 끝까지 전체적인 구조를 중심으로 담화표지를 분류한 연구이다. 이 연구에서의 유형화는 담화의 절차에 따른 담화표지의 기능을 중심으로, 담화표지의 실현에 따라 담화 구조가 전개된다는 점에서 두 요소 간의 긴밀함을 전제하고 있다.

임규홍(1995)에서는 어휘성 측면에 따라 담화표지를 어휘형과 비어휘형으로 나누었다. 김향화(2002)에서는 분절 여부에 따라 분절적 담화표지와 구에서 기능이 변이된 담화표지로 유형으로 나누었다. 두 연구에서의 유형화는 ‘억양, 강세, 씬’ 등 같은 운율 자질까지 담화표지의 범위가 확장되었음을 시사한다.

또한 김순자·이필영(2005)에서는 담화표지의 유형을 비어휘 담화표지, 어휘에서 전이된 담화표지, 구절 담화표지 등 세 가지로 나누었다. 이 분류 방식을 임규홍(1996), 김향화(2002)와 대조하면, 개별적 항목들의 속성에 따른 문법적 범주화가 잘 이루어진 편이다.

1990년대에 본격적인 논의가 이루어지기 시작한 한국과 달리 중국에서의 담화표지 유형화 연구는 2000년에 처음 시작되었다는 점에서 한국보다 상대적으로

늦은 시기에 이루어졌다. 대표적인 연구 성과로는 冉永平(2000), 於國棟·吳亞欣(2003), 劉伯奎(2004) 등이 있다. 이들 연구에서 이루어진 담화표지의 유형을 표로 제시하면 아래와 같다.

<표 13> 중국에서의 담화표지 유형화 연구

연구 성과	분류 기준	유형
冉永平(2000)	기능	① 화제표지(話題標記): 話又說回來(그나저나) ② 증거표지(證據性標記): 衆所周知(아시다시피) ③ 추측표지(推理性標記): 大體來說(그러니까, 대체로) ④ 환언표지(換言標記): 換句話說(그러니까) ⑤ 요약표지(言說方式標記): 簡而言之(요컨대) ⑥ 대비표지(對比性標記): 但是(그러나) ⑦ 평가표지(評價性標記): 依我看(내가 보기에) ⑧ 언어행위표지(言語行爲標記): 我告訴你(말하자면)
於國棟·吳亞欣(2003)	언어 맥락 관련성 여부	① 상승형 담화표지(承上型談話標記): 不過(그런데) ② 독립형 담화표지(獨立型談話標記): 老實說(솔직히) ③ 하강형 담화표지(啓下型談話標記): 是這樣(그래요)
劉伯奎(2004)	구조	① 어휘류(詞彙類) ② 구절류(短語類) ③ 문장류(短文類)

冉永平(2000)는 담화표지의 유형을 담화표지의 기능에 따라 분류한 연구이다. 그러나 담화표지는 개별적인 것이라도 실현 맥락에 따라 여러 가지 기능을 수행하기 때문에 분류 기준이 모호한 편이다. 於國棟·吳亞欣(2003)에서는 담화표지와 실현 맥락의 관련성을 기준으로 분류되었으나, 같은 담화표지라도 실현되는 위치에 따라 맥락과의 관련성도 사라질 수 있다는 점에서 적절한 기준은 아니다. 劉伯奎(2004)는 기원형의 언어 형식적 측면에 따라 분류하였는데, 冉永平(2000), 於國棟·吳亞欣(2003)에서 제시한 유형화보다 간결하고 구체적이라고 할 수 있다.

한편 담화표지의 발달 요인은 일반적으로 문법화와 관련지어 이해되어 왔다.³⁵⁾

35) 전영옥(2017: 142)에서는 ‘문법화’라는 용어에서 문법적인 것의 범위가 어디까지인지, 문장의 범위를 넘어선 담화표지의 사용 양상을 문법화로 다 설명할 수 있는가에 대한 문제가 발생한다는 지적을 하고 있다. 이에 따라 주관화(Subjectification), 화용화(Pragmaticalization), 영입(Cooption) 등의 이론이 제시되었다. 주관화는 Traugott(1982)에서 제시된 이론으로, 명제적 의미에 화자의 관점이나 태도가 언어 형식에 개입되어 점차 주관적인 의미로 변해 감을 이른다. 화용화는 Heine(2013)에서 제안된 이론으로, 한 언어 형식이 화용 의미를 획득하면서 화용 층위의 표지로 변화하는 현상이다. 영입은 Kaltenböck et al.(2011)에서 언급된바, 문장 문법의

문법화는 초기에 Antonio Meillet에서 “완전한 자립적 단어에 문법적 특성을 부여하는 것(Meillet, 1912: 131).”이라 정의되었다. 이후에는 “문법화란 한 형태소가 어휘적 지위에서 문법적 지위로 혹은 파생형에서 굴절형으로의 변화처럼 덜 문법적인 것으로부터 더 문법적인 것으로 범위가 증가되는 현상(Kuryłowicz, 1975 [1965]: 52).”이라고 하였다. 문법화는 이른바 덜 문법적인 것이 더욱 문법적인 것으로 변화해 가는 현상이자 통시적인 언어 변화를 설명하는 이론이라는 두 가지 의미를 지닌다.

이성하(2016)에서는 Lehmann(1982), Hopper(1991), Bybee et al.(1994), Heine(1994)에 제시된 문법화의 원리를 소개하고 있다. 이 가운데 Lehmann(1982)에서는 자립성과 의존성의 척도를 무게(Weight), 결속성(Cohesion), 유동성(Variability)과 일반 언어 현상의 축을 나타내는 계열관계(Paradigmatic)와 통합관계(Syntagmatic)를 바탕으로 여섯 가지 변수를 만들고,³⁶⁾ 개별 변수에 따른 문법화의 원리를 설명하였다. 해당 연구에서 제시한 문법화의 여섯 가지 변수는 다음과 같다.

<표 14> 문법화의 변수들(이성하, 2016: 170)

	계열관계	통합관계
무게	크기(Integrity)	범위(Scope)
결속성	계열성(Paradigmaticity)	결합성(Bondedness)
유동성	계열적 유동성(Paradigmatic variability)	통합적 유동성(Syntagmatic variability)

<표 14>에 제시된 여섯 가지 변수 가운데 ‘크기’는 의미 또는 음운의 크기를, ‘범위’는 한 언어 형식이 발화에 실현되는 범위를 뜻한다. ‘계열성’은 계열적 결속성을 뜻하는바, 형태적, 의미적으로 전체 또는 하위 범주 계열에서의 결속성을 뜻한다. ‘결합성’은 다른 언어 형식과 결속 관계를 갖게 됨을 나타낸다. ‘계열적

단위가 단독 문법(thetical grammar)의 단위로 영입되면서 담화 상황에 의해 의미가 결정되는 것이라 하였다. 이상의 세 이론 모두 문법화와 다른 관점을 지니고 있으나, 본질적으로 언어 변이 및 변화를 다룬다는 점에서 넓게 본다면 이론으로서의 문법화를 확장 및 보완하는 것들이라 할 수 있다.

36) 이성하(2016: 170)에서 ‘무게’는 한 언어 형식이 좀 더 변별적으로 드러나게 해 주는 자질을 뜻하며, ‘결속성’이란 언어 형식이 발화되는 환경에서 다른 것에 이끌리는 정도를 나타내는 척도이다. 한편 ‘유동성’은 한 언어 형식이 실현되는 과정에서 위치를 이동할 수 있는 가능성을 나타낸다. 개별 언어 형식의 무게와 유동성 척도가 클수록 자립성이 강하며, 결속성 척도가 높을수록 의존성이 커진다. 한편 계열 관계는 어휘적, 체계적, 대립적, 종적 관계를, 통합관계는 문법적, 과정적, 결합적, 횡적 관계를 나타낸다.

유동성’은 다른 언어 형식으로 대체되거나 탈락할 가능성을 가리키며, ‘통합적 유동성’은 한 언어 형식이 실현된 발화 안에서 자유롭게 이동할 수 있는 가능성을 말한다.

위의 여섯 가지 변수의 증감에 따라 문법화의 원리가 결정된다. 계열 관계에 속한 변수 가운데 크기는 문법화가 진행될수록 한 언어 형식의 음운이나 의미가 줄어들어 ‘축소(Attrition)’의 과정을 통하여 점차적으로 감소한다. 반면 계열성은 같은 계열에 속하는 언어 형식의 변별성을 점진적으로 제거하여 서로 같거나 비슷한 형태로 바꾸는 ‘계열화(Paramaticization)’ 과정을 통하여 증가한다. 한편 계열적 유동성은 감소하면서 특정 언어 형식의 누락이 불가능해지는 ‘의무화(Obligatorification)’ 양상이 점차 강해진다.

통합관계에서 범위는 문법적 적용 대상의 범위가 줄어드는 ‘축약(Condensation)’ 과정을 통해 감소한다. 이와 달리 결합성은 한 언어 형식이 스스로의 고유한 특성을 상실하고 다른 언어 형식의 일부로 융합하는 ‘합류(Coalescence)’ 과정을 따라 증가한다. 또한 통합적 유동성의 경우 다른 성분과의 결합 관계가 강해지면서 위치의 ‘고정(Fixation)’을 통하여 점점 감소한다.

이상의 내용은 한 언어 형식이 지닌 변별적 의미 및 자립성이 점차 약화되면서 점차 문법적인 특성을 획득하게 되는 문법화의 원리를 나타내고 있다. 그러나 담화표지는 분포 위치가 비교적 자유로우며, 수의성이 강하다는 점에서 Lehmann(1982)에 제시된 원리는 구문적인 차원에 한정되어 있을 뿐 의미나 담화의 영역에 속하는 요소까지 아울러 설명하기에는 다소 부족하다고 할 수 있다.

Hopper(1991)에서는 문법화의 원리를 ‘층위화(Layering)’, ‘분화(Divergence)’, ‘전문화(Specialization)’, ‘의미 지속성(Persistence)’, ‘탈범주화(Decategorization)’의 다섯 가지로 나누어 설명하고 있다. 층위화는 같은 기능 범주 안에서 기존의 층위와 문법화를 통해 생겨난 새로운 층위가 공시적으로 공존하는 것을 이르며, 분화는 동일한 어원을 지니는 여러 형태의 문법소가 의미, 기능상 나뉘는 것을 가리킨다³⁷⁾. 전문화의 경우 한 문법소가 특정 기능을 전문적으로 나타내는 현상으로, 특정 기능 범주의 여러 문법소 간 경쟁을 통해 최종적으로 하나의 문법소

37) 이성하(2016: 190)에서 ‘분화’는 넓은 의미로 하나의 어원에서 여러 문법소가 갈라져 나오는 모든 현상을 가리키며, 좁은 의미로는 한 단어가 문법소가 되면서 기원형은 내용어로 남아 있는 반면 기원형에서 파생된 문법소는 새로운 의미를 획득하여 변화하는 현상을 가리킨다고 설명하였다.

가 특정 기능을 담당하게 된다는 점에서 층위화의 원리와 관련성이 있다.

의미 지속성의 경우 문법화를 겪은 후의 언어 형식이 지니는 의미가 기원형과는 달라지더라도 기원형의 의미가 어느 정도 지속되어 있음을 나타내는 원리이다. 이 원리는 특정 언어 형식이 문법화를 통하여 그 의미가 추상화되고 약화되어 담화표지로 발달한 것이라도 기원형이 지니는 본래 의미를 유지하고 있다는 것이다. 이는 의미뿐 아니라 문법적 제약 또한 포함된다. 탈범주화의 원리는 문법의 주요 범주(major category)에서 일차적인 문법적 자질을 점차 상실하면서 이차적 문법 범주인 주변 범주(minor category)로 변해 가는 것을 뜻한다.³⁸⁾

Bybee et al.(1994)에서는 문법소의 변화 방향이 단일한 방향으로 이루어진다는 단일방향성 가설(Unidirectionality hypothesis)을 문법화의 원리로 주장한 바 있다. 해당 연구에서는 의미, 음운, 범주의 차원의 일방향적인 변화를 설명한다. 즉 의미는 구체적인 것에서 추상적인 것으로, 음운은 자립적인 것에서 의존적인 것으로, 범주는 어휘적인 것에서 구체적인 것으로 이루어진다는 것이다.

단일방향성 가설은 Heine(1994)의 추상화(Abstraction)와도 관련이 있다. 추상화는 문자 그대로 비교적 구체적인 영역에서 추상적인 영역, 즉 근원 영역에서 목표 영역으로 이동해 가는 것을 가리킨다. 즉 왼쪽에서 오른쪽으로 단일한 방향으로 변화가 이루어진다는 점에서 단일방향성 원리와 연관되어 있다는 것이다³⁹⁾. 추상화의 원리를 담화표지의 발달 과정과 연관지어 본다면 실제 세계에 표출된 언어 형식이 담화의 세계 속 담화 참여자 가운데 청자의 인지적 세계를 거치면서 기원형이 지니는 구체적인 어휘적 의미가 희석되면서 다소 추상적인 담화 기능을 획득한 것이라 할 수 있다.

문법화의 기제로는 Hopper & Traugott(1993)에서 재분석(Reanalysis)과 유추(Analogy), 화용적 추론(Pragmatic inference)을 대표적으로 제시하고 있다.⁴⁰⁾ Ho

38) Hopper & Traugott(1993: 104)에서는 주요 범주에서 주변 범주로의 연속 변이(cline) 양상을 ‘주요 범주(명사, 동사) > 중간 범주(형용사/부사) > 주변 범주(전치사, 접속사, 조동사, 대명사, 지시사)’로 제시하였다. 한편 문법화 현상을 통해 통시적인 품사 통용 양상을 살핀 허원영·최대희(2022)에서는 문법성의 정도에 따라 ‘명사/동사/형용사 > 대명사/수사 > 부사 > 관형사 > 감탄사 > 조사’의 경로로 범주의 이동을 겪는다고 하였다.

39) 이성하(2016: 218)에서 추상적인 의미는 결국 기원형의 구체적인 의미보다 더욱 일반적이기 때문에 추상화는 단일방향성 가설뿐 아니라 일반화(Generalization)와도 관련이 있다고 하였다.

40) 이성하(2016)에서는 문법화의 기제로 재분석과 유추, 화용적 추론 외에도 은유(metaphor), 환유(metonymy), 조화(harmony), 일반화(generalization), 흡수(absorption)를 제시하고 있다. 그러나 이들 기제는 문법화의 전체 단계가 아닌 일부 단계에 한하여 영향을 미친다는 점에서

pper & Traugott(1993: 68~69)에 따르면 재분석은 옛 구조에서 새로운 구조가 발전하는 과정이며, 유추는 현존하는 형태를 이미 존재하는 구문으로 끌어오는 과정을 나타낸다.⁴¹⁾ 이성하(2016)에서 재분석은 언어 사용자가 언어 형태의 구조를 인식하는 방법의 변화라는 점에서 외형적인 변화는 아니며, 유추는 한 언어 형태가 의미, 기능, 음성적으로 비슷한 언어 형태에 동화되어 변하거나 그러한 형태가 새로 생겨나게 하는 심리적인 과정이라 정의한 바 있다.

화용적 추론은 재분석과 유추를 가능케 하는 요소로 작용한다.⁴²⁾ 화용적 추론은 대화 함축으로 한 언어 형식의 본래 의미 외에 다른 의미가 암시되면서 청자가 암시된 의미와 그 언어 형식의 의미가 서로 관련이 있는 것으로 이해하게 되면서 암시된 의미가 그 언어 형식의 실제 의미에 포함되는 과정을 이른다. 이는 곧 관습화(conventionalization, Hopper & Traugott, 1993: 82)라고 불리며, 이성하(2016: 262)에 따르면 추론의 관습화를 위해서는 사용 빈도가 중요한 요소로 작용한다고 하였다. 특정 언어 형식의 사용 빈도가 높을수록 추론이 더욱 강화되기 때문이다.

한편 담화표지의 형태는 본래 한 개의 단어인 것도 있고 구인 경우도 있는데, 이들 중에는 원래 담화표지로서의 기능을 수행하는 것도 있고 문법화를 거쳐 담화표지로 발달한 것도 있다. 다시 말하면 일부 담화표지는 각자 다른 문법화 단계를 겪은 단어 또는 구를 의미한다고 할 수 있다. 따라서 이 경우 대개 어휘적 의미를 지닌 내용어가 문법화에 의해 담화표지의 기능을 획득한다. 따라서 문법화는 공시적 또는 통시적인 과정을 거쳐 나타나는 변화들, 즉 언어 형태와 기능과의 관계에 대하여 설명을 제시해 준다는 점에서 문법화와 담화표지는 ‘서로를 위하여 존재하는’ 것이라고 할 수 있다(김해연 외, 2016: 128).

어휘적 의미를 지닌 내용어가 문법화 과정에 따라 담화표지로 발달해 가는 과

본 연구에서는 재분석, 유추, 화용적 추론에 관해서만 설명하고자 한다.

- 41) Hopper & Traugott(1993: 68~69)에 언급된 바에 따르면 ‘재분석’은 본질적으로 선조적이고 계열적이며, 이따금 국부적인 재구성과 규칙 변화에 관여하며, 직접적으로 관찰 가능한 것은 아니라고 하였다. 반면 유추는 병렬적 구성을 취하며, 표층 언어와 사용 패턴의 변화 등과 관련되어 있고, 재분석에서 관찰할 수 없는 변화를 살필 수 있도록 한다고 하였다. 또한 두 기제는 문법화를 정의하는 것은 아니며 문법화를 포괄하는 범위를 지니는 것도 아니라고 하였으나, 언어 변화에서 주요한 기제이며, 문법화에서 필수적인 것이라 하였다.
- 42) 이성하(2016: 258)에서는 추론은 연역적 추론(deduction), 귀납적 추론(induction), 귀류적 추론(abduction) 등 세 가지가 있으며, 화용적 추론은 귀류적 추론에 해당한다고 하였다. 그러나 언어 현상은 늘 귀류적 추론에만 한정되어 있는 것이 아니며, 귀류적 추론을 귀납적으로 검증해 나가면서 연역적인 방식으로 언어를 사용한다는 점에서 세 추론 방식이 모두 사용된다.

정을 살핀 연구로는 박근영(2000, 2006) 등이 있다. 박근영(2000, 2006)은 모두 지시사를 대상으로 한 연구로, 박근영(2000)에서는 ‘거시기’, 박근영(2006)에서는 ‘이, 그, 저’의 의미 변화 과정을 통시적 관점에서 살펴보았다.

그중 박근영(2006)에서는 ‘이, 그, 저’가 후기 중세 한국어 시기에 현장의 사물, 선행 발화, 화자의 의식 속생각을 가리키는 지시대명사로 쓰였는데, 그중 사물을 지시하는 용법이 가장 기본이 된다고 하였다. 이에 따라 앞에서 언급한 ‘이, 그, 저’의 다의적 용법은 물리적이며 외부적인 성격이 강한 용법이 문법화를 촉발하는 기제 가운데 하나인 은유(metaphor)에 따라 추상적이며 내부적인 담화의 세계 또는 화자의 내면세계로 의미가 확장되었다고 설명한다. 그 뒤 ‘이, 그, 저’는 3인칭 대명사로도 쓰이다가 현대 한국어 시기에는 지시관형사로 쓰이면서 ‘이, 분, 자, 치, 놈, 것’ 등의 의존명사와 결합한 형태가 대명사로서의 기능을 한다고 하였다.

위의 내용과 관련하여 현대 한국어에서는 ‘이, 그, 저’가 담화표지로도 쓰이는데, 박근영(2006: 21~22)에 따르면 지시와 한정 의미의 점차 상실하면서 세 단계에 따라 담화표지로 발달한다. 이에 관한 내용을 간략하게 정리하면 다음과 같다.

첫째, 화자가 발언권을 유지하기 위해 의식 속에 있는 발화 내용을 지시한 뒤 생각해 낸 명시적인 표현을 덧붙이는 과정으로, 이때는 어휘적 의미가 아직 남아 있다.

둘째, ‘이, 그, 저’의 지시와 한정 의미의 사라지고 단순히 뒤의 명시적인 명사류 표현을 생각해 낼 때까지 시간을 버는 장치로서 기능한다.

셋째, ‘이, 그, 저’의 시간 벌기 기능이 굳어지면서 분포적 위치 또한 명사에서 동사 또는 부사 등이 실현된다.

이상의 내용은 내용어가 담화표지로 발달하는 과정에서 일어나는 것으로 더 이상 기원형의 어휘적 의미를 지니지 않으며, 통사적으로 독립적이라는 담화표지의 주된 특성을 보여 준다. 그러나 담화표지는 기원형이 지니던 어휘적 의미가 희석되었다고 하더라도 담화 기능은 기원형의 어휘적 의미와 결코 무관하지 않다. 이러한 사실과 관련하여 박석준(2007)에서는 사전에서의 의미 기술을 바탕으로 의문사 ‘뭐, 어디, 왜’의 담화표지로서의 발달 정도 의미와 형태, 통사적 관점에서 분

석하였다. 이 연구에서는 ‘왜’는 의미적으로나 형태, 통사적으로나 ‘뭐, 어디’와 다른 특성을 보이고 있다고 설명한다. 이 가운데 의미론적 특성으로 ‘왜’는 의문사이자 부정사로 쓰이는 ‘뭐, 어디’와 달리 이유에 대한 의문을 나타내는 의미이기 때문에 부정사로 쓰일 수 없다고 하였다. 다시 말하면 ‘의문사 > 부정사 > 담화표지’의 절차로 문법화가 이루어진 ‘뭐, 어디’와 다르게 ‘왜’는 본래의 어휘적 의미 때문에 부정사로 문법화하지 못하고 ‘의문사 > 담화표지’의 문법화 과정을 거쳤다는 것이다.

또한 ‘왜’가 담화표지로 발달하면서 담화 상에서 화자의 선행 대화 참여자의 행위에 대한 의문을 나타내는 기능으로 확장되었기 때문에 한 발화 내에서 다른 의문사와 공기하지 못하고 ‘예/아니요’로만 대답할 수 있는 관정의문문에서만 나타난다고 하였다. 이와 같은 제약 또한 ‘왜’가 담화표지로 발달하더라도 본래의 어휘적 의미가 유지되기 때문이라 할 수 있다.

한편 형태, 통사적 관점은 형태적 고정성과 관련된바, 해당 연구에서는 담화표지 ‘왜’가 ‘뭐, 어디’와 다르게 두루높임의 보조사 ‘-요’와 결합하여 실현되기도 한다는 특성이 있다고 하였다. 이와 같이, 담화표지의 기능 및 분포적 제약은 각각 본래 지니고 있던 어휘적 의미와 용법상의 제약을 따르고 있음을 보여 준다. 또한 기원형이 지니는 품사 또는 의미적 범주가 비슷한 어휘이더라도 문법화에 따른 담화표지로서의 발달 정도는 개별 어휘마다 다를 수 있음을 시사한다고 하겠다.

2.4. 담화표지의 기능

담화표지의 기능에 관한 논의 또한 담화표지의 개념 정의 유형화 못지않게 다양하게 이루어져 온 편이다. 그러나 담화표지의 기능은 실현 맥락에 따라 단일한 것이라도 여러 가지 기능을 지니고 있어서 연구자마다 분석한 개별 담화표지의 세부 기능에 차이를 보이기도 한다. 따라서 담화표지의 기능은 담화표지 연구 가운데 연구 관점에 따른 견해 차이가 가장 크다고 할 수 있다.

먼저 담화표지의 기능은 초기에 Brinton(1996: 37~38)에 제시된 바 있다. 이 연구에서는 담화표지를 텍스트적 기능과 상호작용적/대인 기능으로 크게 나누어 살펴었다. 이들 범주에 따른 세부 기능에 관한 설명은 다음과 같다.

<표 15> 담화표지의 기능(Brinton, 1996: 37~38)

범주	기능
텍스트적 기능	① 담화 시작 및 종결. ② 화자의 발언권 획득 또는 포기. ③ 발언권 유지를 위한 디딤말(filler). ④ 담화 경계 표시, 예컨대 새로운 화제로 전환하거나 기존 화제의 부분적 전환을 표시 또는 말 끼어들기 이후에 이전 화제로 돌아가기 위해 쓰는 언어 장치. ⑤ 신정보나 구정보 표시. ⑥ 순차적 의존성(sequential dependency) 표시 또는 선후행절을 연결하는 대화 함축 관계를 명시함으로써 두 절 사이의 관계를 규명하기 위한 언어 장치. ⑦ 화자 또는 상대방의 발화 수정.
상호작용적/대인적 기능	① 주관적으로 쓰이는 경우, 선행 발화에 대한 화자의 응답이나 후행 발화에 대한 화자의 태도를 표현하는 언어 장치로서 상대방의 발화에 관심이 있거나, 이해하고 있음을 드러내는 최소 응답 표지(back-channel signal)나 화자의 망설임 또는 불확실한 태도를 나타내는 울타리(hedge) 표현 등이 있음. ② 대인적으로 쓰인 경우, 화자와 상대방 사이에 공유하는 내용 또는 발화 내용의 이해 여부에 대한 확인(confirmation)을 요청하거나 공손함을 표시함으로써 쌍방 간의 유대 형성에 기여하는 언어 장치.

<표 15>에서 담화표지의 텍스트적 기능은 담화 구조의 전개, 담화 간 연결에서부터 화자의 발언권 및 발화 내용에 대한 기능으로 세분화되었다. 이러한 점에서 텍스트적 기능은 화자의 일방적인 담화 전개와 관련되어 있다고 할 수 있는 바, 화자 중심의 기능에 해당한다. 상호작용적/대인적 기능 또한 담화표지가 화자의 심리적 태도 표현에 관여한다는 점에서 화자 중심의 기능과 유사하게 볼 수 있다. 그러나 화자의 감정 전달을 통해 대화 상대방에게 영향을 끼친다는 점에서 텍스트적 기능보다는 상대방에게도 초점을 맞춘 기능이라고 할 수 있다.

다음으로 한국에서의 한국어 담화표지의 기능에 관한 논의를 살펴보도록 하겠다. 한국에서는 담화 참여자와 화제를 중심으로 분석한 초기의 연구인 전영옥(2002)와 김향화(2002)가 대표적이다. 다음은 두 연구에서 제시한 한국어 담화표지의 기능이다.

<표 16> 한국에서의 한국어 담화표지의 기능 분류

연구 성과	기능		예시	
전영옥(2002)	화제와 화제 결속	화제 시작	있잖아, 다른 게 아니라, 그래, 그래서, 그래 도, 그런데(근데), 그러니까, 그리고, 그렇지 만, 자, 그런데(근데)	
		화제 진전	그래가지고, 여하튼, 아무튼	
		화제 연결	자, 그런데(근데)	
		화제 전환	그래가지고	
		화제 마무리	아무튼 여하튼	
	화자와 화제 결속	시간 별기	이제, 뭐, 저, 이, 자, 그, 저, 무슨, 어떤, 이 런, 저기, 거기, 어, 아, 저런 거, 이런 거	
		얼버무리며 넘어가기	이런 거, 그런 거, 그	
		주장 강조하기	말이야, 이니, 있잖아, 하여튼	
		주장 약화하기	글쎄	
		디딤말 하기	어, 가지고, 있지, -요, 어, 이제, 말이야, 응	
		부정적인 태도 표 현하기	뭐, 왜, 막	
		수정하기	아, 아니	
	화자와 청자 결속	대화 진행 조정하 기	자	
		주의 집중	아니, 저, 자, 참, 이제, 있잖아, 말이야	
		발언권 가져오기	근데, 아니, 있잖아	
		정중하게 말하기	글쎄, 자기, 자	
			호응하기	어, 아, 네, 그래, 음, 응, 아이고, 어머
	김향화(2002)	주의 집	참, 가만	
		초점	말이다	
확인		왜, 있잖아, 있지, 아니		
놀라움		웬, 뭐		
머뭇거리		저, 저기, 거, 거시기, 뭐야		
반박		무슨, 뭘, 어디		
호기심 표출		뭔가 하면		

위의 표를 통해 알 수 있는 바와 같이, 전영옥(2002)에서는 ‘화제와 화제 결속’, ‘화자와 화제 결속’, ‘화자와 청자 결속’으로 크게 나누어 세부 기능을 제시하고 있다. 화자와 화제 결속은 담화 및 발화 간 연결을 나타내며, 화자와 화제 결속은 화자의 발언권 유지 및 발화에 관한 기능이 추가 되고 있음을 알 수 있다. 화

자와 청자 결속의 경우 대화 상황에서 상대방에 대한 화자의 의도를 전달하는 기능에 해당한다. 김향화(2002) 또한 발화 또는 담화 간 연결이라는 담화표지의 일반적인 개념을 전제하고 있으나, 기능 분류에서는 화자의 발화 의도나 심리 상태를 드러내는 이차적 기능만을 제시하고 있다.

마지막으로 중국 또한 담화 연결이라는 관점에서의 기능 외에도 한국어와는 다른 언어적 특수성에 따라 나타나는 특수한 기능에 대해서도 다루고 있다. 이에 해당하는 대표적인 연구로는 於國棟·吳亞欣(2003), 劉麗豔(2005)가 있다. 다음은 이들 연구에서 제시한 중국어 담화표지의 기능을 표로 간략하게 정리한 것이다.

<표 17> 중국에서의 중국어 담화표지의 기능 분류

연구 성과	기능		예시	
於國棟·吳亞欣(2003)	텍스트적 기능	적극적 기능	주의 집중	話又說回來(그나저나)
			화제 전환	那個(그거)
		정보 추가	反之(반면에)	
	표현적 기능	적극적 기능	발화 수정	不是(아니다), 事實上(사실)
			완곡하게 말하기	那麼來看(그게 보니까)
		소극적 기능	부정하기	但是(그런데)
劉麗豔(2005)	담화 조직 기능	화제 시작	말이야, 이니, 있잖아, 하여튼	
		화제 전환	글쎄	
		화제 연결	어, 가지고, 있지, -요, 어, 이제, 말이야, 응	
		화제 도입	뭐, 왜, 막	
		화제 마감	아, 아니	
	언어 환경 적응 기능	아니, 맞다		
	대인 관계 상호작용 기능	응, 그래, 맞다		

위의 표를 보면, 於國棟·吳亞欣(2003)은 담화표지의 기능을 텍스트적 기능과 표현적 기능으로 나누었다. 텍스트적 기능은 담화의 연결과 관련된 기능으로, 담화표지의 일차적 기능과 표현적 기능은 화자의 발화 의도 및 심리 상태를 표현하는 이차적 기능과 대응된다. 또한 두 기능은 다시 적극적 기능과 소극적 기능으로 분류된다. 적극적 기능은 담화의 자연스러운 전개에 영향을 미치는 것이며, 소극적 기능은 상대방의 발화를 반박함으로써 발언권을 가져오는 기능이다.

劉麗豔(2005)에서는 담화 조직 기능과 언어 환경 적응 기능, 대인 관계 상호작용

용 기능으로 분류하였다. 담화 조직 기능은 담화의 연결을, 대인관계 상호작용 기능은 상대방의 발화 내용에 호응하거나 긍정적 태도를 보이는 것이다. 언어 환경 적응 기능은 한국어와 다른 언어적 특성에 따른 것으로 볼 수 있다. 이 기능은 사람이 특정 언어 환경에서 선택할 수 있는 모든 언어 장치를 신중하게 선택하여 의사소통의 목적을 성공시키거나 달성할 수 있는 능력과도 관련되어 있다. 거시적 관점에서의 언어 환경 적응 요인은 화자와 관련된 신체적, 사회적, 심리적 측면을 포함한다. 미시적인 관점에서 언어 환경은 선후행 발화 간의 직접적인 관계를 나타내며, 이는 화자가 적응해야 하는 요소이기도 하다. 따라서 담화표지는 언어 사용자가 언어 환경에 적응하기 위한 중요한 수단이라고 할 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 담화표지는 연구 관점에 따른 분류에서 다소 차이를 보인다. 그러나 담화표지는 화자의 의도에 따라 발화 또는 담화 간 연관성을 부여하고, 청자로 하여금 발화 내용을 인식하도록 한다는 일반적인 정의에 부합한다. 특히 중국어의 언어적 특수성에 따라 한국어에는 없는 중국어 담화표지 고유의 기능이 언급되기는 하였으나, 담화 참여자와 화제를 모두 고려한 전영옥(2002)보다는 체계성이 다소 떨어진다. 물론 한국에서의 담화표지 유형화 연구가 더 체계적이라 하더라도 언어적 차이에 따라 중국어 담화표지에까지 온전히 적용하기는 어렵다. 따라서 중국인 한국어 교사의 담화표지를 모두 분석하기 위해서는 한국어와 중국어의 특수성을 모두 고려한 유형화가 필요하다.

3. 강의 담화표지의 기능 및 유형

3.1. 강의 담화표지의 개념 및 특성

강의는 문어 담화의 요소와 연관되는 자질을 지닌 구어 담화로, 자발적이면서도 자유로운 형식을 지닌 자유 발화보다는 계획적인 담화의 특성을 명백히 지니고 있으며, 그 길이가 길고 담화 과정 속에 많은 정보를 내포하고 있다는 측면에서 일상적 대화와의 차이가 크다(구지민, 2005: 3). 이와 관련하여 오선경(2007)에서는 강의는 구어 담화이지만 일반 대화와 구별되며, 학문적 담화이지만 문어 담화라도 구별되는 특질을 지니고 있다고 하였다.

한편 한송화(2018)에서는 강의 담화는 구어적 특성이 강하며, 학습자와의 상호

작용을 중요하게 여긴다고 언급한 바 있다. 이에 따라 강의 담화에서는 강의내용에 대한 학습자의 이해도를 점검하거나, 교수자의 발화를 강조하거나 반복하고 내용을 정리하는 등 청자의 이해를 돕는 다양한 전략을 사용한다고 하였다. 이해경(2004)은 실제 강의 분석을 토대로 일반적인 강의 담화의 특성을 제시한 연구이다. 다음은 이해영(2004: 10~11)에서 제시한 강의 담화의 일반적인 특성을 표로 정리한 것이다.

<표 18> 강의 담화의 일반적 특성(이해영, 2004: 10~11)

	특성	예시
1	강의 중 다른 내용의 빈번한 삽입	강의 주제에서 벗어난 예시, 예화
2	강의 흐름과 관련된 담화표지 및 표현 사용	그, 음, 이, 어, 저, 자, 그 등
3	구어적 축약형의 빈번한 사용	실축돈데요, 해보니까, 근데 등
4	구어적 변이형의 빈번한 사용	안으루, 보시믄, 그리구 등
5	빈번한 시제의 넘나들	과거 시제를 현재 시제로 표현
6	반말체나 여러 절의 연속적 연결	기계적인 연결

위의 표에 제시된 특성 가운데 두 번째 특성은 담화표지가 강의 흐름의 지표 역할을 하는 중요한 수단임을 보여준다. 이와 관련하여 구지민(2005)에서는 강의 담화표지는 담화 화용상의 필수 요소라고 하였다. 따라서 강의 담화표지는 강의 담화에서 빼놓을 수 없는 언어 장치라고 할 수 있다.

언어 사용의 관점에서 강의 담화표지는 교수자가 강의 현장에서 일어나는 강의 활동 계획 및 내용 제시와 교수자와 학습자 간 상호작용을 성공적으로 완료하기 위하여 사용하는 언어 전략에 해당한다. 교수자가 강의 현장에서 발화 내용을 전달할 때 명제적 의미 외에도 담화표지의 사용을 통하여 교수자의 심리적 태도 또는 상태를 표현할 수 있다. 따라서 교수자의 담화표지 사용은 학습자가 수업 내용을 이해하는 과정에서 교수자가 강의 담화에서 전달하고자 하는 내용과 의도를 보다 정확하게 파악하는 데 도움이 된다.

한국어 강의는 한국어를 가르치는 것을 주요 내용으로 하며, 강의 중 한국어 담화표지의 사용은 교육 내용을 명확하게 전달하는 수단이 될 수 있다. 교수자는 학습자에게 강의내용과 방식 및 의도를 이해하도록 하여야 한다. 강의 중 교수자와 학습자는 강의내용 및 지침 외에 목표 언어를 올바르게 전달하거나 이해하기를 원할 것이다. 이 단계에서 교수자가 채택하는 전략은 강의 담화표지로, 담화

표지는 교수자가 강의 지침 외에도 강의 담화를 효과적으로 수행하는 데 도움이 된다. 또한 교수자의 발화 내용을 보다 명확하게 드러낼 수 있으며, 학습자에게도 목표 언어를 올바르게 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 이상의 내용에 따라 본 연구에서는 강의 담화표지를 다음과 같이 정의하고자 한다.

강의 담화표지는 교수자가 학습자에게 교육, 관리, 상호작용 내용을 전달할 때 학습자가 교수자의 의도를 이해하고, 강의내용을 이해하는 데에 도움을 주도록 유도하는 독립적인 자연 발화 형식이라 할 수 있다. 강의 담화표지의 사용은 교수자의 발화 내용 및 그 명제적 의미에 영향을 미치지 않으며, 교수자의 발화 간 연관성을 인지함으로써 교수자의 발화와 맥락 사이의 연결을 이해하도록 한다. 언어 형식의 경우 일반적인 담화표지와 유사하게 단어, 구 또는 문장이 될 수 있으며, 실현 위치 또한 자유로운 편이다.

3.2. 강의 담화표지의 기능 및 유형

강의 담화표지는 강의 현장에서 사용되는 담화표지인 만큼 일반적인 담화표지와 많은 공통점을 지닌다. 하지만 대화 참여자 간의 언어적 상호작용이 즉각적으로 이루어지는 일상적인 대화 또는 담화와 달리 강의 담화는 계획적이며, 절차적인 성격이 강하다는 차이가 있다. 이와 같은 강의 담화의 특수성을 고려하여 본 연구에서는 강의 담화표지의 기능 및 유형을 분류하고자 한다.

먼저 이해영(2004)에서는 실제 강의 분석을 통하여 강의에서 사용되는 담화표지 및 표현을 기능에 따라 제시하였다. 해당 연구에서의 내용 및 그에 대한 예는 아래와 같다.

<표 19> 강의 흐름 파악을 돕는 담화표지 및 표현(이해영, 2004: 12)

기능	강의 흐름 파악을 돕는 담화표지 및 표현
학습 내용 개관	오늘부터는.../이제부터는...
전시 내용 정리	지난 시간에는...
다음 수업 내용 예고	다음 시간에 불상을 보도록 합시다./이거는 다음 시간에 할까요?
구체적인 학습 내용 소개	우리가 보게 될 부분은... 그중에서도 ...을 보도록 하겠어요. ...을 보게 될 거예요.

<p>관련 학습 내용 환기</p>	<p>...것은 알고 있을 거예요. ...라고 하잖아요. 여러분들이 ...하면 생각나는 게 있잖아요. ...한다고들 생각하잖아요. 아까도 말씀드렸다시피... 아까 그 ... 생각나세요? ...생각나시죠? ...했었죠? ...는 다시 설명 안 할게요. 우리 아까 ...에서 봤죠?</p>
<p>선행 연구 내용 소개</p>	<p>...에 대해서는 ...흔히들 그렇게 얘기해요. 이렇게 설명들을 하죠. 학자들 사이에 논란이 되었던 게... 후대에 연구되기를... ...라고 말하는 사람도 있고 ...로 표현하기도 하구요. ...만 가지고 연구한 중국의 학자가 있었는데..., 일본의 어느 학자는 ...식의 해설이 있습니다 ...가 아닐까 하는 학설이있었다가...</p>
<p>소주제 전환</p>	<p>자, 그러면... 자, 아무튼... 음, 자, 이제부터는.../인제... 이번에는...를 보도록 하겠어요.</p>
<p>소주제 심화</p>	<p>그래서 들어가 보면은요... 거기다가... 그리고 좀 더 보자면...</p>
<p>수업 내용 부분 정리</p>	<p>자, 지금까지 여러분이 덕흥리 고분을 보셨어요. 그 다음에는...를 보셨어요... 자, 우리가 좀 전에 ...을 봤어요.</p>
<p>설명 내용 지정</p>	<p>지금 보시는 것이 ...인데요 요거는 지금... 이거는... 여러분들, 이거는... 여기 보면은... 여기는 지금 이게 지금 뭐냐면은요</p>

특정 내용 부각	그 중에서... 그런데 재미있는 것은 그런데 이것은... 특히 이제...
용어 설명 및 개념 정의	...라고 하는 것은 ...는 우리가 ...라고 불러요.
부연 설명	말하자면은... 무슨 예긴가 하시면은... ...라고 볼 수 있는 거죠 그러니까
순차적 나열 설명	그 다음에, 그 다음에..., 자 그 다음에 이거는..., 그 다음/이번엔...
인과 관계의 내용 제시	이거는 왜 그러냐면 자, 그래서요 왜냐하면, 그거는 ... 때문에,,,
강의 내용 반복 알림	...를 다시 한번 보도록 하겠어요.
청취 가능 확인	저 위에 들려요?
이해 확인용 질문	그렇죠? 응?
필기 금지	이거는 적지 마십시오 쓸 생각하지 마세요.
휴지 알림	조는 사람이 있는데, 좀 쉬었다 할까? 조금만 보고 쉽시다. 여기서 수업을 쉬었다가, 15분 쉬었다가 수업을 이어서 하겠어요. 15분 쉬는 걸로 그렇게 하겠어요.
휴식 후 수업 시작 알림	다 들어왔죠?
수업 종료 알림	오늘 여기까지 합시다. 오늘 여기까지 할게요. 그러면 내일 봅시다.

<표 19>에 제시된 바와 같이 이해영(2004)에서는 강의 흐름의 파악을 돕는 담화표지 및 표현을 기능별로 22가지 범주에 따라 분류하였다. 그러나 이 연구에서의 유형화는 담화표지 외에도 담화 진행을 위한 표현까지 포함하고 있다. 다시 말하면 담화표지와 담화 진행을 돕는 표현이 아무런 구분 없이 혼재되어 있어 순수한 강의 담화표지 연구라고 보기는 어렵다.

또한 학습자와의 즉각적인 상호작용 및 강의 주제와 다른 화제 도입 및 전개를

고려하지 않고 강의 절차와 관련된 것에만 집중하고 있으며, 그 유형도 22가지나 될 정도로 지나치게 많다는 점 또한 문제이다. 물론 전자의 사항은 즉흥적인 성격이 강하여 계획 담화로서의 강의 담화의 성격과 거리가 멀다. 그러나 이와 같은 사항은 교육 내용의 효과적인 전달 및 수업 분위기의 환기를 위하여 실제 강의에서도 빈번하게 일어난다. 따라서 교수자와 학습자 간 즉흥적인 상호작용 및 화제 전환과 관련된 내용 또한 강의 담화의 일부로서 충분히 고려되어야 한다.

한편 구지민(2005)에서는 EAP(English for Academic Purpose)와 관련한 Jordan(1997)⁴³⁾에서 제시한 영어의 미시 담화표지(Micro-Markers)와 거시 담화표지

43) 영어의 미시 담화표지와 거시 담화표지(Jordan, 1997: 184-185)

미시 담화표지				
부분표지 (Segmentation)	절차표지 (Temporal)	원인표지 (Causal)	대조표지 (Contrast)	강조표지 (Emphasis)
Well OK Now And Right All right	At that time And After this For the moment Eventually	So Then Because	Both But Only On the other hand	Of course You can see You see Actually Obviously Unbelievably As you know In fact Naturally
거시 담화표지				
What I'm going to talk about today is something you probably know something about already What [had] happened [then/after that] was [that] And that's all we'll talk about today That/This is why To begin with The problem [here] was that This/That was how The next thing was This means that One of the problems was Here was a big problem What we've come to by now was that			Another interesting development was You probably know that The surprising thing is As you may have heard Now where are we This is how it came about You can imagine what happened next In this way It's really very interesting that This is not the end of the story Our story doesn't finish there We'll see that	

(Macro-Markers)를 바탕으로 작성한 실험 강의 문장을 토대로 한국어 강의에서 사용할 수 있는 거시 담화표지를 제시하였다. 아래는 그 예이다.

<표 20> 한국어 강의에서 사용하는 거시 담화표지(구지민, 2005: 8~9)

거시 담화표지	
1	오늘 여러분에게 강의할 내용은; 오늘은 지난 시간에 이어서...에 대해서 강의를 하겠습니다. 지난 시간에는...
2	그중에서도...에 대해서 알아볼 거예요.
3	이제부터는...에 대해서 본격적으로 얘기해 볼게요.
4	자, 이제 본문으로 들어갈게요.
5	이미 알고 있겠지만
6	이유가 뭐냐 하면
7	오늘 우리가 얘기할 부분과 관련해서 중요한 것은, 그중에서도
8	잘 알아두세요. 아주 중요해요. 기억했나요?
9	예를 한번 볼까요?
10	지금까지 우리가 한 이야기는
11	좀 더 자세하게 얘기해 볼게요.
12	조금 다른 얘기를 할까요?
13	자, 끝난 게 아니에요. 하나 더 있어요.
14	다음으로 얘기할 것은
15	자, 이게 바로 그거예요.
16	생각나는 이야기가 있어요. 이건 여담인데요.
17	얘기가 다른 곳으로 갔네요. 하던 얘기로 돌아갈게요.
18	...에 대해서 얘기하고 있었죠?
19	끝난 게 아니에요. 하나 더 있어요.
20	이상으로 ...에 대해 알아봤어요.

<표 20>에 제시된 거시 담화표지는 모두 강의 담화 전개와 관련된 것으로, 학습자가 전반적인 강의의 흐름을 파악하도록 함으로써 강의 청해에 긍정적인 영향을 미친다. 그러나 구지민(2005) 또한 이해영(2004)와 비슷하게 강의의 흐름에만 집중하였으며, 거시 담화표지만을 대상으로 하였다는 점에서 다소 제한적이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 이해영(2004), 구지민(2005)⁴⁴에서 언급된 내용을 토대로 담화표

44) 구지민(2005)에서는 이해영(2004)에서 제시한 담화표지를 수정하여 정리하였다. 이는 이해영(2004)에서 제시되었던 담화표지는 원어인 대상의 강의에서 추출된 것이기에 비원어인 학습자의 숙달도에 맞추어 수정할 필요가 있다는 것을 밝혔다.

지의 유형화 기준을 크게 거시 담화표지와 미시 담화표지로 구분하였다. 또한 세부적인 유형은 김순자·이필영(2005)과 劉伯奎(2004)에서의 유형화를 절충하였다. 김순자·이필영(2005)에서는 비어휘 담화표지, 어휘에서 전이된 담화표지, 구절 담화표지의 세 가지로 구분하고 있는 한편, 劉伯奎(2004)에서는 어휘류, 구절류, 문장류로 분류하고 있다. 그러나 비어휘 담화표지는 비언어 또는 반언어적 요소에 해당하는 것이므로, 담화의 진행을 돕는 언어 형식이라는 일반적인 담화표지의 정의와는 거리가 있다. 따라서 본 연구에서는 <표 21>에서와 같이 미시 담화표지는 여러 품사의 단어에서 기원한 것으로, 거시 담화표지는 구절이나 문장 단위를 대상으로 한다.

<표 21> 강의 담화표지 유형

분류	유형
거시 담화표지	구절형, 문장형
미시 담화표지	단어 기원형(감탄사, 부사, 대명사, 관형사 등)

<표 21>에서 제시된 거시 담화표지 가운데 구절형은 둘 이상의 단어가 결합한 것을 대상으로 한 유형이다. 그리고 문장형 담화표지는 문자 그대로 문장 단위의 거시 담화표지이다. 미시 담화표지는 기원형의 품사에 따라 감탄사, 부사, 관형사 등에서 전이된 담화표지를 가리키는 유형이다.

한편 한국어와 중국어 모두 담화표지에 관한 학술적 정의는 큰 이견이 없이 유사하지만, 미시 담화표지인 단어 기원 담화표지를 대하는 관점에는 차이가 존재한다. 이는 두 언어의 품사 체계가 서로 다르고, 실제 언어 사용에서의 관점이 다르기 때문에 발생하는 것이라 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 이러한 차이를 고려하여 두 언어의 미시 담화표지인 단어 기원 담화표지를 따로 분석하고자 한다. 한국어 단어 기원 담화표지의 유형은 대명사 기원, 관형사 기원, 부사(+접속부사) 기원, 감탄사 기원, 명사(+조사) 기원으로 분류하고 중국어 단어 기원 담화표지의 유형은 명사 기원, 대명사 기원, 부사 기원, 접속사 기원, 감탄사 기원, 동사/형용사 기원으로 구분하였다.

그러나 담화표지를 언어 단위에 따라 분류하는 것은 일차적이라 할 수 있다. 이러한 일차적인 틀로는 한국어 강의 현장에 나타나는 담화표지의 전모를 밝히기에 부족하다. 따라서 담화표지가 담화에서 수행하는 기능을 바탕으로 이차적인

분석이 이루어져야 할 것이다. 본 연구에서는 전사 자료에 나타나는 담화 상황이 나 맥락에 따라 실현되는 개별 담화표지의 다양한 기능과 강의 담화 내 교사의 교육 내용 제시 및 교사와 학생 간 상호작용 상황의 특수성을 고려하여 다음과 같이 정리하였다.

<표 22> 강의 담화표지의 기능 분류

유형		역할	예
강의 화제 구성 표지	화제 도입	화제 도입으로 새로운 정보 제시	한국어: 자 중국어: 來(자)
	화제 부연	선행 화제의 내용 부연 및 보충	한국어: 그리고 중국어: 然後(그리고)
	화제 전환	선행 화제로의 복귀/화제 전환	한국어: 그런데 중국어: 但是(그런데)
	화제 연결	순차적이며 일관성 있는 화제 연결	한국어: 다음, 그 다음 중국어: 下面(다음, 그 다음),
	화제 요약	진행 중인 화제 요약	한국어: 그래서 중국어: 所以(그래서)
	화제 종결	진행 중인 화제 종결	한국어: 이상입니다. 중국어: 好(그래.)
	말화 공백 채우기	떠오르지 않는 말화 내용을 생각해내기 위한 시간 벌기	한국어: 음, 뭐랄까? 중국어: 呃(음), 怎麼說呢(뭐랄까?)
상호 작용 표지 ⁴⁵⁾	평가 및 오류 피드백	체면 유지, 갈등 완화 등이 포함된 평가 피드백 표지	한국어: 네. 중국어: 很好(잘 했어요).
	쌍방 간 이해 여부 확인	교육 내용에 대한 공동의 이해 여부 점검	한국어: 아시다시피 중국어: 對不對?(그렇죠?)
	개인적인 관점 및 태도 표현	교수자의 주관적 의견 표현	한국어: 제 생각에는 중국어: 我覺得(제 생각에는).
	강조 및 주의 집중	학습자의 주의 환기	한국어: 자. 중국어: 來(자).

45) 정독 수업의 특성상 학습자와의 즉각적인 상호작용보다는 교육 내용의 전달을 위하여 강의 현장에서 교사가 주도적인 역할을 한다는 점에서 다소 일방적이라는 특성을 지니기 때문이다. 이러한 제약으로 전사 자료 내에서 상호작용 표지가 적게 실현되었다. 이는 중국 대학 내 한국어 회화 강의 등 다양한 과목의 강의를 대상으로 분석하는 것이 중요함을 시사한다.

Ⅲ. 한국어 강의 담화표지 사용 양상 분석

제3장에서는 중국인 한국어 교사의 강의 담화에서 나타나는 담화표지 사용 양상을 본격적으로 분석하는 데 관심을 두기로 한다. 이와 같은 작업을 위해 먼저 강의 담화표지 판정 기준을 제시하고 나서 이를 바탕으로 교사가 실제로 사용하는 담화표지를 유형화한 다음 교사의 출신 민족과 강의 수준별에 따른 한국어와 중국어 담화표지 사용량 및 개별 담화표지의 빈도를 대조 분석하기로 하겠다.

1. 한국어 강의 담화표지 판정 기준

제2장에서 제시한 바와 같이, 담화표지는 통사적, 의미적 특성 및 담화적 측면에서 독특한 특성을 보인다. 따라서 본 절에서는 음성적, 통사적, 의미적, 담화 기능 등 네 가지 측면에서 담화표지의 판정 기준을 제시하고자 한다.

1.1. 통사적 기준

먼저 담화표지를 판정하는 기준 가운데 통사적인 측면에 관한 것을 제시하고자 한다. 통사적 기준에 대한 세부적인 요소로, 첫째, 독립성과 유연성을 들 수 있다.⁴⁶⁾ 담화표지는 독립된 발화 단위로 위치가 유동적이며, 발화의 처음, 중간, 끝에 실현된다. 한국어 강의에서 교사가 흔히 사용하는 담화표지 가운데 발화의 처음에 실현되는 거시 담화표지로는 ‘이번 시간에는요 우리가...’, ‘이제부터는/이번에는...’, ‘단어/문법/연습/본문 (같이) 보겠습니다/봅시다’, 미시 담화표지로 ‘자’, ‘에’, ‘好’, ‘來’ 등이 있다. 발화 중간에 실현되는 것으로 ‘요기서 주의해야 될 부분입니다’, ‘(특히는) 예를 들어서...’, ‘어’, ‘뭐’, ‘那個’ 등이 있고, 발화 끝에 실현되는 것은 ‘지나가요/지나갑니다’, ‘이해돼요/됐어요/되죠’, ‘그렇죠/맞죠’, ‘알죠/알겠죠/아시겠죠’, ‘이상입니다’, ‘응’, ‘是不是’, ‘對吧’, ‘對不對’ 등이 있다. 다음은 그에 대한 구체적인 사례이다.

46) Jucker & Ziv(1998: 3)에서는 담화표지의 통사적 특성으로 통사적 구조 밖에서 나타나거나 혹은 통사적 구조에 느슨하게 연결되어 있을 뿐이라고 하였다.

- (4) ㄱ. 연습 보겠습니다...: ‘닫다, 끄다, 켜다, 준비하다, 주다, 운전하다’예요...(BKT7-3)
 ㄴ. 두...: 시간, 아니, 두 시간이...: 되었어요.(BKT1-4)
 ㄷ. 你要把它整理一下, 對吧?(정리를 해야 해요, 그렇죠?)(BKT3-1)

(4)의 각 예문에 실현된 ‘연습 보겠습니다’, ‘아니’, ‘對吧?’는 모두 독립적인 발화 단위로써 발화의 처음, 중간, 끝에 각각 실현되었음을 알 수 있다. (4ㄱ)에서는 교사는 강의 내에서 새로운 화제를 제시하기 위하여 발화의 처음 부분에 ‘연습 보겠습니다’를 사용하고 있다. (4ㄴ)에서는 ‘두 시간’이 지나치게 길게 발음 되어 교사가 이를 인지하고, 올바른 발음으로 수정하기 위하여 발화 중간에 ‘아니’를 사용하였다. (4ㄷ)의 ‘對吧?’는 학생들의 반응을 이끌어 내기 위해 부가의문문의 형식으로 사용하는 중국어 담화표지로, 발화의 끝에서 실현되었다.

둘째는 수의성과 생략 가능성이다.⁴⁷⁾ 담화표지는 발화에서 잉여적인 성분으로서 통사 구조에 영향을 미치지 않는다. 따라서 인접한 성분과 결합하여 통사적 단위를 형성하지도 않는다. 수의성과 생략 가능성에 대한 예는 다음과 같다.

- (5) ㄱ. 아...: 이런 것들도 아주 중요하다고 생각이 들어요.(IKT6-1)
 ㄴ. 어...: 혹시 여러분 중에 토픽 시험을...: 본 사람 있어요? 토픽?(IKT8-1)

(5)의 ‘아’, ‘어’는 통사적으로 어떠한 발화 성분과도 결합하지 않음을 확인할 수 있다. (5ㄱ)의 ‘아’는 상대의 발화 또는 반응에 관한 화자의 태도를 나타내는 것이며, (5ㄴ)에 실현된 ‘어’는 말하고자 하는 내용이 생각나지 않을 때 생각해 낼 시간을 벌기 위한 장치로 사용되었다. 이들 담화표지는 생략하여도 발화의 통사적 관계에 영향을 주지 않는다.

1.2. 음성적 기준

본 연구의 전사 자료에 따르면 담화표지의 실현에는 일반적으로 휴지를 두는 것을 확인할 수 있었다. 이에 따라 담화표지를 경계로 전후 발화에는 음성적 불연속성이 존재한다고 할 수 있다. 이에 대한 예는 다음과 같다.

47) Schourup(1999)은 담화표지의 특성으로서 임의성(optionality)을 제시하였다. 한편 Jucker & Ziv(1998: 3)에서는 담화표지는 담화에서 선택적이라고 하였다.

(6) ㄱ. 그다음, ‘매일’, ‘每天’이라는 뜻이에요(‘매일’이라는 뜻이에요). 매일, 매일 매일 밥을 먹어요. 매일 매일 남자친구를 만나요. 이렇게 쓰시면 돼요.(BKT8-1)

ㄴ. 근데 동시 통역사가 되는 것은 사실 쉽지가 않죠, 여러분도 아시다시피. 그다음 분석을 해야 돼요.(IKT7-1)

(6ㄱ)에서 한국어 담화표지 ‘그다음’과 후행 발화인 ‘매일, 每天이라는 뜻이에요(매일이라는 뜻이에요)’ 사이에는 휴지가 있어 뚜렷한 음성적 불연속성을 보여주고 있다. 이와는 달리 (6ㄴ)의 ‘그다음’은 후행 발화인 ‘분석을 해야 돼요’, 즉 동시통역사로서 해야 할 일과 갖추어야 할 자질에 관한 내용을 지시하고 있으므로 담화표지가 아니다.

1.3. 의미적 기준

담화표지에는 기원형의 명제적 의미가 회석되고 담화의 진행 및 결속을 나타내는 담화적 기능만이 존재한다. 즉 담화표지는 발화의 명제 내용을 표현하거나 새로운 명제 내용을 추가하지 않는다. 또한 담화표지의 유무는 발화의 진리 조건에 영향을 미치지 않는다.⁴⁸⁾

(7) ㄱ. 來, 那個:::○○, 你讀一下. (자, 그::: ○○, 읽어 보세요.) (BKT2-1)

ㄴ. 他們那個叫카카오톡. (그 사람들이 그것을 카카오톡이라 부른다.) (BKT2-3)

(7)에 제시된 두 예문에는 한국어의 ‘그’ 또는 ‘그것’과 대응되는 ‘那個’가 공통으로 실현되어 있다. (7ㄱ)에서는 지시어로서의 명제적 의미가 없기 때문에 생각하여도 문장의 명제적 의미에 영향을 미치지 않는다는 점에서 담화표지에 속한다. 그러나 (7ㄴ)의 ‘那個’는 지시어로서 발화 내에서 모바일 메신저인 ‘카카오톡’을 지시하고 있다. 따라서 삭제하면 발화의 명제 내용에 영향을 미친다.

48) Hölker(1991: 78~79)에서는 담화표지의 특성을 발화의 진리 조건성(truth conditions) 결정에 영향을 미치지 않는다는 것과 발화의 명제적 내용(propositional contents)에 영향을 주지 않는다는 것을 제시하였다. 그리고 Jucker & Ziv(1998: 3)에서는 담화표지의 의미적 특성으로 명제적 의미가 거의 없거나 전혀 없다고 하였다.

1.4. 담화적 기준

담화표지는 실제 언어 사용에서 발화 및 담화 간 연결과 화자의 태도 표현 기능을 지닌다. 또한 발화 단위 및 문맥 간의 관계에 대한 화자의 주관적인 이해를 반영하여 상대방에게 서로의 관계를 인식시킨다. 이와 동시에 화자의 발화 내용에 대한 입장, 태도 및 감정을 드러낸다.⁴⁹⁾

- (8) ㄱ. 그러면, ‘從(부터)’, ‘到(까지)’, 일반적으로 ‘부터’, ‘까지’. 그렇게 쓰이죠? (BKT5-2)
- ㄴ. 思考什麼一些國家直屬的部門就要國考。你看看多少學生,看見了嗎? 我昨天來了我看從門口一直排到上街那塊去了。然後,我家門口有個小學也是,我家門口的小學也是考點。我看整條路都站滿了,我就想能招那麼多人嗎?(국가 직속 부서에 들어가려면 국가고시를 봐야 해요. 학생들이 얼마나 많았는지, 봤어요? 보셨나요? 어제 여기에 왔는데 줄이 입구에서 길까지 늘어서 있는 걸 봤어요. 그리고 우리 집 앞에 초등학교가 있는데, 거기도 시험장이예요. 길 전체가 꽉 차 있는 걸 보니, 그렇게 많은 사람을 모집할 수 있는 걸까 싶었어요.) (BKT1-1)

(8)에 실현된 ‘그러면’과 ‘然後’는 본래 두 발화를 연결하는 접속어이다. 이들 표현은 접속어로서 선행하는 내용이 후행하는 것의 조건이 되거나, 앞의 내용을 전제로 새로운 이야기를 할 때 사용한다. 그러나 (8ㄱ)의 ‘그러면’은 선행 발화 내용과 어떠한 관련이 없다는 점에서 조건이나 가정의 의미를 지니지 않는다. (8ㄴ)에서는 교사가 국가고시에 응시하는 많은 학생들을 본 경험담을 이야기하는 과정에서 ‘然後(그리고)’를 사용하였다. 해당 예문에 실현된 ‘然後’는 사건의 시간적 흐름을 나타내지 않으며, 교사의 기억의 흐름을 반영하고 있다는 점에서 담화표지에 해당한다.

49) Hölker(1991: 78~79)에서는 담화표지의 특성을 발화 자체가 아닌 발화 상황과 관련되어 있으며, 지시적(referential), 외연적(denotative), 인지적 기능보다는 감성적, 표현적 기능을 지닌다고 하였다.

2. 한국어 강의 담화표지 유형

2.1. 한국어 담화표지 유형

실제 강의 현장에서 사용된 한국어 담화표지의 경우 그 종류가 다양하며, 특히 조선족 교사의 강의 담화에서 실현 빈도가 상당히 높은 편이다. 전사 자료 분석 결과를 바탕으로 여기에서는 한국어 교사가 사용하는 한국어 거시 담화표지의 유형을 기능에 따라 총 16가지로, 미시 담화표지인 단어 기원 담화표지는 총 5가지 유형으로 구분하여 살펴보기로 하겠다.

2.1.1. 한국어 거시 담화표지

이해영(2004)에서 정리된 한국어 거시 담화표지 및 표현을 참조하여 전사된 자료에서 추출한 거시 담화표지를 기능별로 살펴본 결과 총 16가지 담화표지가 나타났다. 이 가운데 구체적인 학습 내용 소개 표지와 이해 확인용 질문 표지는 한국어 교사가 강의에서 많이 사용하고 있음이 확인되었다. 그러나 이해영(2004)에서 제시된 ‘선행 연구 내용 소개’, ‘용어 설명 및 개념 정의’, ‘인과관계의 내용 제시’, ‘칭취 가능 확인’, ‘필기 금지’, ‘휴식 후 수업 시작 알림’ 등 6가지 기능을 수행하는 거시 담화표지는 전사된 자료에서 나타나지 않았다.

<표 23> 중국 한국어 강의에 나타난 한국어 거시 담화표지⁵⁰⁾

기능	거시 담화표지
학습 내용 개관	자 오늘, 어:: 제2과의:: 내용... 이번 시간에는요 우리가... 오늘 발표 내용은 이런 내용이에요. 자 오늘 시간에는요, 우리가 제1과 부분의 두 번째 부분을 계속 보도록 할게요.
전시 내용 정리	어제 우리가 저:: 언급이 되었던 몇 가지 단어들을 보면... 보충 단어에서 배웠던 이 단어들은 우리가 이제::뒤에 있는 연습

50) 이해영(2004: 12)에 제시된 분류를 참조하였다.

	문제를 할 때 다시 한번 같이 보도록 할게요.
다음 수업 내용 예고	내일, 다음부터 발표하는 학생들은... 이런 것들을 우리가... 이번 학기에 조금씩 배우도록 하겠습니다. 요거...는...다음 시간에 하고.
구체적인 학습 내용 소개	여러분에게 여기 있는 내용을...조금 알려줄게요. 그럼 먼저 요거 볼게요, 단어 같이 보겠습니다. 37페이지 표현 2,본문 1 읽어보세요. 선생님 따라 읽겠습니다. 문법 볼게요. 문법을 같이 봅시다. 두 번째 볼게요. 연습 보겠습니다. 아래를 보겠습니다, 아래를. 본문을 보겠습니다. 일단 본문 내용을 한번 읽어보도록 할게요.
관련 학습 내용 환기	그래서 이런 말이 있잖아
소주제 전환	자, 그러면... 이제부터는... 이번에는... 요거 지나가요... 지나갑니다.
소주제 심화	요기서 주의해야 될 부분입니다.
수업 내용 부분 정리	자, 지금까지 이 두 유형을 배웠어요.
설명 내용 지정	무슨 뜻이냐면은, 어, 어, 어간, 어, 동사 어간 뒤에 쓰고...
특정 내용 부각	특히나 이런 그... 발표, 발표를 통해서도.
부연 설명	예를 들어서 우리나라는... 한국과 이...웃...나...라입니다. 예를 들어서 우리가 시험 볼 때... 너무 긴...장해서, 넘 긴장돼서 당...황하다. 특히는 예를 들어서 우리... 나라 사람들이 서방 나라에 가면...
순차적 나열 설명	다음에, 그 다음에... 마지막에...여기서는...
강의 내용 반복 알림	다시 한번.

이해 확인용 질문	이해돼요? 이해됐어요? 이해되죠? 이해했어요? 지금 뭐 하는지? 그렇죠? 그쵸? 맞죠? 모르는 부분 있어요? 다 이해가 가요? 어렵다고 생각해요? 여기는 아세요 여러분? 알죠? 알겠죠? 아시겠죠?
휴지 알림	그만, 그만. 스톱, 스톱.
수업 종료 알림	이상입니다. 자 여기까지.

2.1.2. 한국어 미시 담화표지

한국어 미시 담화표지인 단어 기원 담화표지는 한국어 품사 체계와 통사적 성분의 명칭을 고려하여 대명사, 관형사, 부사, 감탄사, 명사(+조사)의 다섯 가지로 유형화하였다. 다음은 앞의 유형에 따라 자료에서 추출한 담화표지를 표로 간략하게 정리한 것이다.

<표 24> 단어 기원 한국어 담화표지 유형

유형	구체적인 표현
대명사 기원	뭐, 이거(것), 저기
관형사 기원	그, 그런, 이, 이런, 저
부사(+ 접속부사) 기원	그러면, 그래서, 그런데, 그러니까, 그렇지만, 그러나, 그리고, 따라서, 하지만, 그냥, 막, 아무튼, 이제, 왜, 좀, 참
감탄사 기원	어, 응, 아, 음, 자, 예/네, 그래, 아니, 잉
명사(+조사)	다음/그다음+조사

위의 표를 보면 대명사와 관형사는 부정대명사 ‘뭐’를 제외하면 지시어 ‘이, 그, 저’에서 파생되었음을 확인할 수 있다. 한편 접속부사를 포함한 부사 기원 담화표지는 전체 한국어 담화표지 가운데 가장 많은 개별 표현을 지닌 범주로서 ‘그렇-’형 담화표지가 다양하게 나타났음을 알 수 있다. 그다음으로 종류가 많은 감탄사 기원 담화표지는 화자의 감정이나 태도를 나타내는 단발적인 소리에서부터 상대방의 물음에 답하는 응답 표현에서 비롯된 것들이 많다.⁵¹⁾ 이와는 달리 명사에서 기원한 것은 단 한 가지로, ‘다음’ 또는 ‘그다음’에 조사가 결합한 형태가 있다. 해당 담화표지는 전체 수업 과정에 걸쳐 화제를 바꾸며 수업을 이끌어 나가기 위해 사용된다.

2.1.2.1. 대명사 기원 담화표지

본 연구에 나타난 대명사 기원 담화표지는 ‘뭐’, ‘이것’, ‘저기’로,⁵²⁾ 부정대명사인 ‘뭐’를 제외한 나머지는 지시사인 ‘이’, ‘그’, ‘저’에서 파생된 대명사가 담화표지로 발달한 것이다. 이와 같이 대명사 가운데 지시대명사가 담화표지로 많이 쓰이는 것은 본래의 지시적 의미가 화자의 의식 세계에서 말할 내용을 지시하는 용법으로 발달하기 때문이라고 할 수 있다.⁵³⁾

강의 현장에서 사용된 대명사 기원 담화표지의 빈도는 그리 높지 않다. 그리고

51) 한국어 감탄사 기원형 담화표지인 ‘아’, ‘어’, ‘음’과 중국어 감탄사 기원형 담화표지인 ‘啊’, ‘哦’, ‘呃’의 발음상 비슷한 점이 있으므로 한국어 담화표지인지 중국어 담화표지인지 판단할 때 담화표지 앞뒤에 나타난 명제적인 내용은 한국어인지 중국어인지를 고려하여 판단하였다.

52) 특이한 점은 ‘그것’ 또는 ‘거기’와 같이 ‘그’에서 파생된 담화표지는 전사 자료에서 나타나지 않았다. 일반적으로 ‘그’는 청자와 가까우며, 그것이 화자와 청자 모두 알고 있는 지시 대상을 가리키는 것이라는 본래 의미가 남아 있기 때문이라고 할 것이다. 이기갑(2015: 46)에서는 ‘그’가 가리키는 대상이 담화 현장에 존재하지 않아도 화자와 청자 모두 충분히 인식할 수 있으리라 믿는 상황에도 쓰일 수 있다고 하였다. ‘그’에서 파생된 대명사형 담화표지에 이상의 의미적 특성이 반영되어 있다면, 강의 담화는 새로운 지식을 전달하는 목적을 지니기 때문에 화자인 교사는 알지만 청자에 해당하는 학습자는 모르는 것들이 많기 때문에 사용되지 않은 것으로 보인다. 다만 다음 목에서는 ‘그’ 계열 담화표지가 사용되는데, 이는 교육 내용이라기보다는 강의 중간에 학습자의 주의를 환기시키기 위한 사담에서 실현되었다.

53) 이는 장경희(1980)에서 ‘이’, ‘그’, ‘저’의 담화표지화와 관련하여 제시한 설제적 지시, 기호적 지시, 상념적 지시와 관련지어 볼 수 있다. ‘이’, ‘그’, ‘저’가 담화표지로 발달하게 되면 본래의 지시적 의미가 화자의 의식 속에서 발화시를 기준으로 화자의 상태나 발화 내용의 시·공간적 또는 담화적 거리감만을 나타내는 정도로 약화되어 화자의 주관적 판단에 따라 달리 실현되는 경향이 있다고 하였다. 이는 이정애(1998: 113~115)에서 언급한 ‘단순한 사고 작용의 표출’과도 관련이 있다고 할 수 있다. 이는 화자가 ‘이’, ‘그’, ‘저’를 담화표지로 사용할 때 본래의 지시적 의미가 아니라 화자가 말할 내용을 생각해 내려고 하는 사고 작용이 언어적으로 표출된 것이다. 이러한 사실은 부정대명사나 의문대명사에도 적용될 수 있다.

사용률은 한족 교사보다는 주로 조선족 교사들에게 집중되어 있다. 다음은 해당 범주의 담화표지가 실현된 예이다.

(9) ㄱ. 예를 들면 어:: 뭘 착하다, 善良.(BKT7-1)

ㄴ. 這個你們好翻譯,是不是?(이거 번역하기 좋네요, 그렇죠?) 둘째 아들, 셋째 아들, 넷째 아들 하면 돼잉:: 어. 不怕, 有一百個都沒事兒哈.(100명이라도 문제없어요.) 뭘 몇 번째 아들 하면 돼.(IKT5-1)

ㄷ. 여기서는 글을 왜 써야 되는지, 그리고:: 네, 짧은 글부터 긴 글까지:: 차근차근:: 한번:: 할 거예요. 자 근데, 이거, 글이:: 없으면 안 되기 때문에 우리는 어떻게든 글을 써야 됩니다.(IKT8-1)

ㄹ. 어:: 최근 며칠 동안 그, 발표한 학생들의 성적:: 다 보내주 도록 하세요, 학습위원한테. 그래서 그:: 저기 보내 주세요.(IKT6-3)

(9ㄱ, ㄴ)은 모두 ‘뭘’이 실현된 예문이다. 이 가운데 (9ㄱ)에서는 교사가 종결어미 ‘-습니다’ 또는 ‘-니다’의 용법을 설명할 때, ‘-니다’의 예가 될 형용사 하나를 제시할 시간을 마련하기 위하여 ‘뭘’이 사용되었다. 해당 예문에서 ‘뭘’은 감탄사에서 기원한 담화표지 ‘어’ 다음에 실현되어 말할 내용을 생각하는 과정의 길이를 언어적으로 나타내고 있다.

(9ㄴ)의 경우 나이를 기준으로 자녀를 지칭하는 명칭을 만들어 내는 방식이 단순하기 때문에 100명째라도 문제가 없다는 중국어 발화와 몇 번째 아들이라고 하면 된다는 한국어 발화 사이에 실현되어 두 발화를 이어주고 있다. 이 예문은 발화 내용에 제시된 정보가 크게 어려울 것이 없다는 점에서 발화의 내용을 완곡하게 표현하는 예이다.⁵⁴⁾ 이는 ‘뭘’이 본래 특정한 것이 아닌 막연한 대상을 가리키는 부정대명사로서의 특성이 담화표지로 발달하는 과정에도 반영된 것이다.⁵⁵⁾

(9ㄷ)은 ‘이거’, (9ㄹ)은 ‘저기’가 사용된 예문으로, 두 예문 모두 하나 이상의 다른 담화표지와 함께 실현되어 있다. (9ㄷ)에서는 ‘자’와 ‘근데’, (9ㄹ)에서는 ‘그래서’와 ‘그’가 바로 앞에 나타나 있다. 해당 예문은 후속 발화에 관한 생각을 가다

54) 담화표지 ‘뭘’이 발화 내용을 완화하는 기능을 한다고 언급한 선행 연구 사례는 적지 않은 편이다. 대표적으로 ‘부드럽게 하거나 예뻐름(김명희, 2005)’, ‘겸손(이한규, 1999; 이효진, 2005)’, ‘평가절하의 태도(김선희, 1995; 구종남, 2000; 송인성, 2013)’ 등이 있다.

55) 이기갑(2018: 267)에 따르면 ‘뭘’의 화용 의미 가운데 ‘별것이 아님’이라는 의미가 화자의 발화에 적용되기 때문에 완곡함으로 이해된다고 하였다.

듣는 시간이 길어짐에 따라 둘 이상의 담화표지가 함께 사용된 것이다.

2.1.2.2. 관형사 기원 담화표지

관형사에서 기원한 개별 담화표지는 총 5개로, ‘이’, ‘그’, ‘저’ 외에 ‘이런’과 ‘그런’이 발견되었다. 이들 담화표지는 모두 지시관형사에서 발달한 것으로, 주로 조선족 교사들의 발화에서 나타나는 것이 특성이다. 다음이 그 예이다.

- (10) 가. 예를 들어서 이:: 온갖은:: 어, 이런::저런, 여러 가지의:: 뜻입니다.(IKT7-1)
 나. 그 나중에 여러분 방학 동안에 기회가 되면 한번 보도록 하세요. 아주 스틸 있고 재미 있는 영화예요.(IKT6-3)
 다. 2019년과 2000:: 저, 20년에, 한국에서 가장 인기가 좋았던 프로그램이에요. 어, 우리가 한번 보도록 할게요.(IKT6-3)
 르. 네, 어:: 이제 나중에 이런 졸업을 하기 전에:: 꼭 언제든지:: 자주 한국어 하세요.(IKT8-3)
 로. 그래서 부모의 마음, 父母的心(부모의 마음), ‘부모의 마음을 알아라’라는 그런 의미의 공익광고입니다. 이거 보세요, 이거 뭐예요?(BKT7-2)

(10가)의 ‘이’와 (10나)의 ‘그’는 후행 발화 내용을 생각해내기 위한 시간을 마련하는 장치로 사용되었다고 할 수 있다. 이와는 달리 (10다)의 ‘저’는 교사가 ‘2019년과 20년’이라고 말하려 하였으나 ‘2019년과 2020년’이라 말하여 원래 말하려고 했던 ‘2020년’을 바로 중단하고 ‘20년’이라 수정하여 발화하는 데 사용되었다. ‘2020년’이든 ‘20년’이든 어떠한 방식으로 말해도 틀린 것은 아니나, ‘2020년’이 화자의 의도와는 다른 것이므로 발화의 수정이 이루어졌다고 할 수 있다.

한편 (10르)의 ‘이런’과 (10로)의 ‘그런’은 본래 발화 요소를 대응하는 역할이 담화표지로 발달하면서 담화 기능으로 굳어진 예라고 하겠다. 다만 (10로)에서는 ‘그런’이 ‘부모의 마음을 알아라’라는 공익광고의 메시지, 즉 선행 발화를 가리키고 있다면, (10르)의 ‘이런’은 후행 요소인 ‘졸업’을 가리키고 있어 역행 대응에 해당한다고 하겠다. 이와 같이 ‘이런’과 ‘그런’은 선행 또는 후행 발화를 대응함으로써 발화 내용을 강조하는 역할을 한다.⁵⁶⁾

56) 강조의 기능은 ‘이’가 본래 근칭의 지시대명사라는 점에서 화자가 가까이 여기는 것, 즉 중요하다고 생각하는 것을 발화 내에 두드러지게 함으로써 후행하는 정보 내용 및 화자의 태도를

2.1.2.3. 부사 기원 담화표지

부사에서 기원한 한국어 담화표지는 초급보다는 중급 강의에 집중되어 있다. 이는 교사가 접속부사를 비롯한 부사를 학생들이 아직 배우지 못했다는 점을 고려하였기 때문이라 볼 수 있다. 해당 유형의 담화표지는 접속부사가 과반수를 차지하고 있으며, 그 가운데에서도 ‘그렇-’ 계열의 접속부사가 압도적으로 많다.⁵⁷⁾ 한국어 부사 기원 담화표지에 관한 용례는 다음과 같다.

(11) ㄱ. 자 그러면:: 여러분이 본 한국 드라마:: 중에 어떤 특성이 나타나고 있습니까::? 이와 같은 특성이 나타나는 드라마를 예를 들어 이야기해 봅시다. 음:: 아마 여러분이:: 한국어 학과 학생이니까 가장 많이 보는 드라마 중에 하나가 한국 드라마일 거예요, 일본 드라마나 미국 드라마보다는 한국 드라마를 더 많이 볼 거예요. 그러면 선생님이 봤던 드라마 중에 가을동화라는 드라마 혹시 여러분, 가을동화::는 여러분이 아마 금방 태어났을 때 그 때의 드라마일 거예요. 그래서 여러분은:: 그래서 봤는지는 모르겠지만, 가을동화란 드라마를, 드라마가 바로:: 여:: 여기에서, 어:: 소개한 한국 드라마::예요. 이:: 글에서 소개한 한국 드라마의 특성에 잘 어울리는 그러한 드라마인 거 같아요, 응. 자 이 가을동화라는 드라마는 한류 드라마 시대를 연 초창기 한류 드라마, 아.(IKT6-4)

ㄴ. IKT8: 이 양복을 입은 사람과, 이 와이셔츠 흰 와이셔츠를 입은 이 두 사람이 상사와 부하?

KS: 동료.

IKT8: 아?

KS: 동료.

IKT8: 동료 사이? 그런데 여기 보세요, 왜 동료 사이라고 해요? 여기 어디인 거 같아요? 이 그림 속에 보면, 어디에서 두 사람이 만났어요?

KS: 어:: 길에서 만났어요.

상대방에게 명확하게 인식시키는 것이라 할 수 있다(이태성, 2019: 67). 이에 비추어 보면 ‘이’ 계열의 담화표지가 담화 상황에서 발화 내용을 강조하는 기능을 전담한다고 할 수 있다. 그러나 ‘그런’ 또한 ‘이런’과 같이 강조의 기능을 지니고 있다. 다만 ‘그런’은 ‘이런’과 달리 선행 발화 내용을 대용함으로써 발화 내용을 강조한다. 이러한 점에서 ‘그런’은 기원형의 용법 또는 제약이 어느 정도 남아 있다고 할 수 있다. 따라서 ‘그런’은 ‘이런’에 비해 문법화가 덜 진행되었다고 할 수 있다.

57) 이러한 사실과 관련하여 이기갑(2015: 71~72)에서는 ‘이렇-’, ‘저렇-’보다 ‘그렇-’가 메움말(filler)로 쓰이는 이유에 관해 설명하고 있다. 이 연구에서는 화자의 의식에서 먼 거리에 있는 대상을 가리키는 지시어가 메움말로 쓰이는 것은 상당히 보편적이라는 것이다. 즉 화자가 말할 내용이 화자와 의식 깊은 곳에 있는 것을 전제하고 있기 때문이다. 이는 단순히 말할 내용을 생각해내기 위한 메움말로서의 용법 외에도 담화표지로서의 용법에서도 비슷한 결과를 보인다.

IKT8: 길에서? 그 일반적인 길인가요? 우리가 뒤에... 그림을 잘 보면 어디인 거 같아요?
요?

KS: 매...장이나 혹은 마트.

IKT8: 네... 매장, 마...트, 어... 마트에 보면... 뭐 생선이나, 뒤에 보면... 그런 냉동실,
어, 냉장실, 냉정, 냉동냉장실. 그러니까 생선이나... 어 육류, 肉類(육류), 어... 육
류...를 파는 매장인 거 같아요. 그러면 상사...와... 부하 직원 사이일까요? 아니
면

KS: 이웃 사람인가요?

IKT8: 아, ((웃음소리)) 네, 이웃사이.

ㄷ. 음 뭐 장래성이 있다기보다는 뭐 보수는 좀 괜찮겠죠. 그렇지만 위험해서... 네 그런 거
같아요. 얼마 전에 선생님, 지난 주말에... 어떤, 프로그램을 보는데... 그... 소방...대원
들이 공통적으로 다... 심리적인 불안감을 가지고 산다고 해요. 그래서 성격 테스트를
해보니까 불안해서, 어... 누구나가 그런 심리적으로 병을 한가지씩 다, 가지고 있어요.
그만큼, 왜? 불안하니까.(IKT6-2)

ㄹ. BKT8: 친구, 朋友(친구), 앞에 남자 쓰면 남자친구, 여자 쓰면 여자친구, 이렇게 돼요.
그런데 남자친구 여자친구의 關係(의 관계)는 뭐예요? 서로 사랑하는 관계예요.
互相愛的關係(서로 사랑하는 관계), 그죠?

KS: 네.

BKT8: 그런데 남자야, ○○는 남자야, 맞죠? 그리고 친구야, 그런데 사랑하는 관계는
아니야, 그럼 어떻게 해? 어떻게 불러? 여러분, 이렇게, 관계는 사랑하는 관계
는 아닌데, 여자가 남자잖아, 이런 경우에 어떻게 얘기해? 中間(중간)에 用(쓰
다)사람, 사람, 중국사람, 한국사람, 그래서 남자사람친구야.(BKT8-1)

ㄹ. 不要看手機(휴대폰 보지 말고), 그날 핸드폰 보지 말고, 눈을 감고 오늘 우리가 정독
시간에 배웠던 내용, 정독 시간에 배웠던 단어를 기억해 보고, 또... 오늘 자기가 메
모를 했던 그러한 단어나 문장들 한번 보세요. 그러면... 기억이 잘 될 거예요.(IKT8
-3)

ㅂ. 아, 이러한 주인공. 그리고 햇빛을 보면 쓰러지는 주인공. 看陽光的話他就暈過去的這
個主人公, 啊, 比較特殊的是吧?(햇빛을 보면 기절하는 이 주인공, 아, 특이한 거 맞
죠?) 형사 아저씨라는 피아노 천재. 他是天才, 但是呢(그 사람은 천재예요, 하지만),
막 이렇게, 등등. 특이한 주인공들이... 다른 사람들과 잘 어울려 지내는... 어울려 지
내다, 什麼意思呢?(무슨 뜻이죠?) (IKT6-4)

ㅅ. 我們一般說什麼? 就在眼前. 但是韓國人一般是?(우리가 보통 뭐라고 하죠? 바로 눈 앞
에 있어요. 그런데 한국인은 보통?) 啊, 用(아, 쓰다)코, 코로, 어... 왜냐면 코가 눈보
다는 앞에 있어요. 아... ((웃음소리)) 그래서 코 앞이라고 표현을 해요. 그래서 예를
들어서 추석 대목이 코 앞이다, 기말고사가... 코 앞이다, 응... 자 그러면 就在眼前的
意思(바로 눈 앞이라는 의미), 이러한 단어들 여러분 꼭 기억을 하도록 하세요. 자 안

무튼 오늘 PPT::: 다시 보내도록 하구요:::

- . 是把那個(그거)계:::란, 어. 후라이팬에 준 구워서::: 就是放在這個煎鍋裏面, 把這個雞蛋煎成一個雞蛋餅, 然後再切成一條一條的(바로 이 프라이팬에 달걀을 넣고 지단을 부친 다음 길게 하나씩 썰어요). (BKT3-3)

(11ㄱ~ㄴ)에 나타난 담화표지는 ‘그러하-’ 계열의 접속부사에서 기원한 것들이다. (11ㄱ)의 ‘그래서’와 ‘그러면’은 모두 본래 선행하는 발화 내용에 근거하여 실현된다. 그러나 예문에서는 발화 내용의 논리적 흐름의 연결보다는 교사의 머릿속에 떠오르는 발화 내용의 흐름을 이어주는 것에 가까워 보인다.

(11ㄴ)은 ‘그런데’가 실현된 예문이다. 교재에 수록된 두 사람의 삽화를 보고 두 사람이 동료 관계임을 짐작한 학생들에게 교재에 그려진 삽화를 다시 보게 하려는 목적으로 ‘그런데’가 사용되었다. 학생의 주의를 다시 삽화 쪽으로 돌림으로써 작은 범위에서의 화제 전환이 이루어졌다고 할 수 있다. 이와 같이 (11ㄷ)의 ‘그렇지만’ 또한 교사의 선행 발화 내용이 중국 소방공무원의 장점과 단점이라는 점에서 ‘그런데’의 용법과 비슷하다고 할 수 있다.

(11ㄹ)의 ‘그리고’는 서로 사랑하는 사이가 아닌 이성 친구를 지칭하는 한국어는 무엇인지에 관한 교사의 발화에서 나타난 것이다. 해당 예문에서 ‘그리고’를 경계로 ‘남자사람친구’에 대하여 설명하고자 선행 발화는 교사가 지목한 학생의 성별이 남자이고, 후행 발화에서는 친구이되 사랑하는 관계는 아님을 가정하고 있다. 여기에서의 ‘그리고’는 후행 발화가 선행 발화에 대한 부가적인 내용을 제시하기 위하여 사용되었다고 할 수 있다.

한편 (11ㅁ~ㅇ)은 모두 일반 부사에서 기원한 담화표지가 사용된 예문이다. (11ㅁ)의 ‘그냥’은 서로 같은 의미의 중국어 발화와 한국어 발화 사이에 실현되어 후행 발화인 한국어 발화를 더욱 강조하고 있다. 이기갑(2018: 365~366)에서는 담화표지 ‘그냥’의 강조 기능은 선행 내용에 전제된 내용을 부정하는 기본 의미에서 비롯된다고 하였다. 즉 ‘그냥’을 경계로 선행항의 내용과는 다른 내용이 전개된다는 의미적 특성이 담화표지로 발달하면서 선행항과 후행항을 분리시킴으로써 후행항을 부각하는 기능으로 변화되었다는 것이다.

(11ㄴ)에서의 ‘막’은 비록 후행 발화가 급하게 끝나버리긴 하였지만, 더 말할 내용을 생각하기 위한 장치라 간주된다. 조민정(2015)에 따르면 담화표지 ‘막’의 담화 기능은 부사 ‘막’과 연관성이 크며, 특히 발화 내용을 강조하는 기능에서는 그

러한 특성이 두드러지게 나타난다는 점에서 해당 예문에서의 ‘막’은 후행하는 ‘이렇게’를 강조하는 것으로 보일 수 있다. 그러나 ‘이렇게’, ‘등등’과 같이 얼버무리는 듯한 표현이 사용되었다는 점에서 교사는 ‘막’을 통해 더 말할 내용을 생각하려 하였지만, 말할 내용이 좀처럼 생각나지 않아 급하게 마무리 지었다고 할 수 있다.

한편 (11人)의 선행 발화에서 교사는 그동안 배운 단어를 꼭 기억해 두라고 말하고 있다. ‘아무튼’이 실현된 뒤에는 발표에 사용한 PPT를 인터넷에 제출하라고 하여 화제의 전환이 일어났다. ‘아무튼’의 담화표지로서의 용법 또한 선행 발화 내용과 관계없이 새로운 화제 또는 원래 화제로 돌아가고자 하는 부사로서의 용법과 궤를 같이한다.

(110)은 김밥에 필요한 달걀을 만드는 방법에 관한 예문으로, 이 예문에서의 ‘좀’은 프라이팬에 달걀 물을 넣고 굽는 것을 강조하고 있다. 여기에서는 후행 발화보다는 선행 발화, 즉 ‘후라이팬’을 강조하는 것으로 보인다. 이는 안주호(2009: 108)에서 담화표지 ‘좀’이 선행 요소와 휴지 없이 결합하여 선행하는 대상을 강조한다고 본 것과 관련이 있는데, 이러한 점에서 후행 요소를 강조하는 다른 담화표지와 구별된다.

2.1.2.4. 감탄사 기원 담화표지

감탄사 기원 담화표지의 사용 빈도는 강의 수준 및 교사의 민족을 막론하고 강의 내에서 다른 품사에서 기원한 것보다 압도적이다. 이는 발음과 형태가 단순하지만 화자의 감정과 태도를 직접적으로 드러낼 수 있는 감탄사의 특성이 담화표지로 발달하는 과정에서 반영되었기 때문이라고 할 수 있다. 감탄사 기원 담화표지가 실현된 전사 자료의 예는 다음과 같다.

- (12) ㄱ. 一般過生日的早上(보통 생일 아침에), 생일아침. 엄마가::어, 안, 엄마가::자기야, 아들, 에게::딸에게, 어, 미역국을 만들어 주었어요, 어. 那麼什麼時候不能吃海帶湯呢?(그럼 미역국을 먹지 말아야 할 때는 언제일까요?) (BKT1-2)
- ㄴ. 찰, 누가 한번 얘기해 볼까요? 哪位同學可以說一遍? 哪位同學?(누가 한 번 더 말할 수 있나요? 누구 있나요?) 어려워요? 難嗎?(어렵나요?) (BKT5-1)
- ㄷ. 잔, 그 다음에, ○○씨는 어디에서 왔어요? 광저우에서 왔습니까? 음:: 혹시 앞에 앉은

친구 어디에서 왔는지 아세요?(BKT6-1)

ㄹ. 자, 17課, 17課呢, 我們來把單詞學完了. 呃, 有點很多哈, 回去(把它掌握起來(17과, 17과, 우리는 거기 있는 단어를 다 공부했어요. 어, 좀 많네요. 다시 돌아가서 완벽하게 해봐요). (IKT1-1)

ㄱ. 閉音節就用(폐음절일 때 씁니다.)‘-이나’, 음, 이해 됐어요?(BKT4-2)

ㄴ. 那首先看一下(그럼 일단 한번 볼게요), 첫 번째 사진에 나오는 거는, 是不是出現了韓國的一個啤酒, 是不是? 嗯, 這裏面CASS這個是在韓國叫카스(한국 맥주가 하나 나왔군요, 그렇죠? 네, 이 안에 CASS, 이걸 한국에서 ‘카스’라고 불러요), 네, 카스 맥주.(IKT2-2)

ㄷ. 아, 여기 이 한강이겠죠, 그럼 한국의 서울의 대표적인 강이 저거 어:: 한강이겠죠. 그래, 아, 한강의 괴물이라는 뜻이 어떤, 느낌으로 볼 수, 그, 느낄 수는 있지만 외국 사람들은 怪物 그러면 이게 어디 괴물인지 모를 수가 있어요.(IKT7-3)

ㅇ. BKT6: 자 이게 난타:: 어:: 혹시 여러분 난타:: 동영상으로 본 적 있나요? 난타 배울 때 동영상으로 보셨어요?

KS: 네.

BKT6: 여러분이 아니, (???) 어, 어:: 틱톡이나 이런 곳에 가면 우리가 동영상을 잠깐 다 볼 수가 있어요, 응.(BKT6-3)

ㅈ. IKT5: 전라도. 전주, 나주, 어. 羅州, 全州. 거 위에가 뭐죠?

KS: 충청::청::

IKT5: 충청도. 忠州, 淸州, 어. 그래서 충청도가 됐죠. 그 다음에가 강원도야잉.(IKT5-1)

(12ㄱ)에서는 ‘아’와 ‘어’가 함께 나타나는데, 이 예문에서 교사는 ‘미역국’이라는 단어를 설명할 때, 한국에서 생일에 미역국을 먹는다는 것을 설명하는 과정에서 ‘아’와 ‘어’가 여러 차례 사용되었다.⁵⁸⁾ (12ㄴ)의 ‘참’은 발화 첫머리에서 화제의 전환과 동시에 학습자의 참여 유도 및 주의 집중의 목적으로 사용되었다. 담화표지 ‘참’ 또한 ‘아’와 마찬가지로 ‘깨달음(강우원, 2000; 김영철, 2007)’을 나타낸다. 따라서 ‘참’의 화제 전환 기능은 화자가 발화 도중 의식 내에서 다른 발화 내용을 생각해 내었다는 사실을 표현함으로써 이루어진다고 할 수 있다.

(12ㄷ, ㄹ)에서는 ‘자’가 발화 첫머리에 실현되어 학생의 주의를 집중시키고 있다.⁵⁹⁾ 이 가운데 (12ㄷ)에서는 ‘음’ 또한 나타나는데, (12ㄱ)과 유사하게 말할 시

58) 전사 자료에서 ‘어’는 ‘아’에 비해 장음으로 실현되기도 한다. 사진에서도 ‘아’는 어떠한 감정 상태를 나타내기 위해 가볍게 내는 소리라 정의한 바 있고, 강우원(2002: 11)에서 ‘아’는 어떠한 사실에 대한 깨달음을 나타내기 때문에 지각의 시점과 발화 시점이 거의 일치해야 한다고 하였다. 반면 ‘어’는 발화 시점보다 화자의 의도가 미치는 시점이 더 중요하기 때문에 그러한 제약이 없다고 언급하였다는 점에서 ‘어’가 장음으로 실현될 수 있다고 볼 수 있다.

59) 담화표지 ‘자’의 기능과 관련하여 감탄사 ‘자’는 사전적으로 남에게 어떠한 행동을 권하거나

간을 벌기 위한 것으로, 학생의 출신지가 어딘지를 묻기 위한 질문을 생각해내는 데 사용되었다.

(12ㄴ)에서 ‘응’은 화제를 끝내기 위해 사용된 것으로, 조사 ‘-(이)나’가 선행 체언의 음절이 폐음절일 때 ‘-이나’가 사용된다는 설명 뒤에 ‘응’으로써 화제를 종결하고 있다. (12ㄹ)의 ‘네’는 (12ㄴ)의 ‘응’과 비슷하게 발화의 화제를 끝내고 있는데, 예문에서는 교사가 교재에 제시된 맥주 사진이 한국의 카스 맥주임을 확인한 후 발화를 마무리하고 있다. 한편 (12ㄷ)의 ‘그래’의 경우 교사가 학생들에게 한국 영화인 <괴물>의 내용을 이야기하는 과정에서 실현되었다. 이 과정에서 교사는 자신의 발화를 지속하기 위하여 ‘그래’를 사용하였다.

‘응’, ‘네’, ‘그래’는 모두 긍정의 응답어로, 선행 연구에서는 이들 응답어가 담화표지로 기능하는 원리를 제시하고 있다. 이기갑(2018: 51~52)에서는 ‘응’이 자신의 확신이나 물음에 대한 긍정적인 답변을 나타낸다고 하였으며, 이원표(1996: 176)에서는 ‘응’이나 ‘예’가 화자가 마치 자신에게 질문하듯 떠오르지 않는 정보 내용을 찾아낸 데 대한 결과를 나타낸다고 주장한 바와 관련된다. 한편 이한규(1996)에서 ‘그래’의 기본 의미가 선행하는 것이 받아들여질 만하다는 것을 전제한다고 언급한 바 있다. 이상의 내용을 종합하면 ‘응’, ‘네’, ‘그래’ 등의 긍정의 응답어가 담화표지로 사용될 때에는 화자가 선행하는 발화 내용을 긍정하고 수용하는 것을 전제로 한다고 볼 수 있다.

(12ㅇ)의 ‘-잉’은 중급 조선족 남교사인 IKT5에게서만 나타나는 담화표지로, 발화 끝부분에 분포되어 있다. 이에 따라 ‘잉’의 사용은 IKT5의 개인적인 양상에 해당한다. 선행 연구에 따르면 해당 담화표지는 주로 서남 방언에 나타나는 것으로 알려져 있다.⁶⁰⁾ 또한 김태인(2015)과 이기갑(2018)에 따르면 본래 ‘-잉’은 긍정의 응답어 ‘응’에서 파생되었으며, ‘응’이 부가의문문 표지로 사용되면서 담화표지로 발달하였다고 하였다.⁶¹⁾ 이러한 과정에서 담화 내 상대방에게 친밀감을 표시

재촉할 때, 말이나 행동을 할 때 남의 주의를 불러일으키기 위하여 하는 말로 정의되어 있다는 사실과 연관되어 있다. 이에 따라 담화표지 ‘자’의 담화 기능을 다룬 연구에서는 주의 집중으로 일컬어지는 ‘국면의 전환(오승신, 1995)’, ‘요청, 바뀔, 대행, 시선 끌기(임규홍, 2005)’, ‘화제 시작, 화제 전환, 주의 집중, 시간 벌기(김영철, 2008)’, ‘대화 시작, 화제 전환, 발언권 유지하기, 주의 집중, 강조(신철범, 2011)’등으로 분석하고 있다. 이 가운데 대부분의 연구에서는 상대방의 주의 집중이 담화표지 ‘자’의 주요 기능으로 언급되고 있다.

60) 이기갑(2018: 81)에서는 담화표지 ‘잉’의 방언 분포를 서남 방언, 동남 방언, 제주 방언과 비교하였는데, 서남 방언에서 가장 넓은 분포를 보인다고 밝혔다.

61) 김태인(2015)에 따르면 부가의문문 표지로서의 ‘잉’은 설명의문문과 중립적 관정의문문에 나타나지 못하며, 청자의 동의를 요구하는 편향적 관정의문문에만 제한적으로 실현된다고 하였

하는 기능을 획득하게 되었다.⁶²⁾

2.1.2.5. 명사(+조사) 기원 담화표지

한국어의 명사(+조사) 기원 담화표지는 ‘다음/그다음+조사’만이 있다. 주로 결합하는 조사는 ‘에, (으)로’가 있지만, 조사 없이 독립적으로 실현되는 경우도 많다. 해당 담화표지는 교사가 단어 또는 문법을 가르치는 과정에서 다음 내용을 진행하거나 학생에게 질문할 때 사용한다.

(13) ㄱ. 자 다음에 깨우다, 叫醒. (BKT1-2)

ㄴ. 그다음 누가 할래?(BKT8-1)

(13ㄱ)에서는 교사가 학생에게 단어를 연속적으로 가르치는 과정에서 새로운 단어를 제시할 때 조사와 함께 사용되었다. (13ㄴ)의 경우 교사가 학생을 대상으로 여러 차례 질문하는 상황에서 학생들의 답변을 유도하기 위해 ‘그다음’이 사용되었다. 여기에서는 조사 없이 단독으로 실현되었다.

2.2. 중국어 담화표지 유형

한국어 강의에서는 한족 및 조선족 교사가 중국어 담화표지도 사용하고 있음이 확인되었다. 본 연구에서의 빈도 분석 결과 교사가 사용하는 전형적인 중국어 담화표지는 총 34개로, 거시 담화표지는 13개가, 미시 담화표지인 단어 기원 담화표지는 기원형의 품사 유형을 통합하면 총 6가지 유형의 21개가 나타났다.

2.2.1. 중국어 거시 담화표지

한국어 강의 현장에서 중국인 교사가 사용하는 중국어 거시 담화표지로는 문장

다.

62) 그 외에도 강희숙(2011)에서는 ‘잉’의 분포적 특성에 따라 종결 담화표지로 정의하고, ‘잉’ 외에도 ‘와’, ‘웨’, ‘야’의 서남 방언의 상대높임법 등급과 서법에 따른 통사적 제약이 있음을 밝혔다.

이나 구절 담화표지도 흔하게 나타난다. 해당 담화표지는 문장이든 구절 구성이든 하나의 형태처럼 고정되어 있어 중간에 다른 요소를 삽입할 수 없다. 다음은 본 연구에서의 전사 자료에서 추출한 중국어 거시 담화표지를 추출하여 표로 간략하게 정리한 것이다.

<표 25> 한국어 강의에 나타난 중국어 거시 담화표지

유형	구체적인 표현
긍정형 거시 담화표지	很好(잘했어요), 非常好(아주 잘했어요), 就是說/也就是說(말하자면, 다시 말하면), 比如說/比方說(예를 들어/예를 들어서), 我覺得(제 생각에는)
의문형 거시 담화표지	對吧(맞죠), 是吧(그렇죠), 對不對(그렇죠), 是不是(그렇죠), 知道吧(알고 있죠), 明白嗎(알죠)

<표 25>에 제시된 바와 같이 중국어 거시 담화표지는 말투에 따라 긍정형, 의문형의 두 부류로 나뉜다. 이 가운데 ‘對吧(맞죠)’, ‘是吧(그렇죠)’, ‘對不對(그렇죠)’, ‘是不是(그렇죠)’는 거의 모든 교사에게서 나타나는 담화표지이다. 이들 담화표지는 특히 한족 교사들이 수업의 전 과정에 걸쳐 자주 사용한다.

2.2.1.1. 긍정형 거시 담화표지

긍정형 구절 담화표지는 문자 그대로 긍정적인 어조의 담화표지로, 담화표지마다 발화 내 분포 위치가 다르다는 특성이 있다. 발화 첫머리에 나타나는 담화표지로는 ‘很好’, ‘非常好’와 ‘我覺得’ 등이 있으며, ‘就是說/也就是說’, ‘比如說/比方說’ 등은 발화 중간 부분에 실현된다. 郭莉琳(2012)에서 ‘就是說’는 본래 부사 ‘就是(바로/곧)’와 동사 ‘說(말하다)’가 결합한 형태이지만, 중국어 구어 의사소통 상황에서 ‘就是說’의 형태가 고정되면서 기원형의 의미가 점점 희석됨에 따라 특수한 담화적 기능을 수행하는 담화표지가 되었다. 이에 따라 담화표지 ‘就是說’는 구어 담화 내에서 설명과 담화 구성 및 발언권 유지의 기능을 수행한다. 다음은 이 상에서 제시한 담화표지 사례를 전사 자료에서 발췌한 것이다.

(14) ㄱ. BKT5: 싸::다, 무슨 뜻이에요?

KS: 便宜.(싸다.)

BKT5: 很好, ‘便宜’. 反義詞知道嗎?(잘 했어요. ‘싸다’. 반대말 알아요?)

BKT5/KS: 비싸다.

ㄴ. KS: 손님을 환영합니다.

IKT3: 非常好, 大點聲哈, 後面可能聽不見. (아주 잘 했어요, 큰 소리로 말해요, 뒤에 안 들릴 수도 있으니까.) (IKT3-3)

ㄷ. 你們現在20歲, 就是說, 正值學習的年紀, 對不對? 여러분들은 스무 살이니까, 다시 말하면 한창 공부할 나이죠, 그렇죠? (IKT2-2)

ㄹ. 你們再聽一次, 比方說, 老師我做一個自我介紹. (다시 한 번 들어볼게요. 예를 들어 선생님이 자기소개를 하겠습니다.) (BKT6-1)

(14ㄱ)의 ‘很好’, (14ㄴ)의 ‘非常好’는 모두 발화의 처음 부분에서 학생의 발화 내용, 즉 대답을 긍정적으로 평가하는 데 사용되었다. (14ㄷ)의 ‘就是說’과 (14ㄹ)의 ‘比方說’는 모두 발화 중간에 실현되었으며, 선행 발화의 내용을 부연하기 위한 장치로 나타났다. (14ㄷ)에서는 스무 살이니 한창 공부해야 할 나이임을, (14ㄹ)에서는 재차 들을 내용을 학생들에게 전달하기 위하여 ‘就是說’과 ‘比方說’를 각각 사용하였다.

2.2.1.2. 의문형 거시 담화표지

의문형 구절 담화표지로는 ‘對吧’, ‘是吧’, ‘對不對’, ‘是不是’, ‘明白嗎’ 등이 있다. 虞海村(2011)에 따르면 ‘是吧’는 판단동사 ‘是’와 어기조사 ‘吧’의 결합으로 의문의 형식을 지닌다. 구어에 실현된 ‘是吧’의 진리치와 관련된 의미는 화자가 상대방에게 의문을 전달함으로써 상대방의 응답을 바라는 화자의 의도에 따른 것이다. 이외에도 담화표지로서의 기능은 부정적인 태도를 강조하거나, 발화 내용을 연결하는 기능을 수행한다. 말뭉치 분석을 통하여 진리치 표현에서 담화의 구조 및 화자의 심리적 태도를 나타내는 기능으로의 발달은 언어적 상호작용의 특성을 반영함을 알 수 있다.

閔亞平(2021)에 따르면 ‘是’의 경우 ‘是不是’, ‘是不’, ‘是嗎’, ‘不嗎’, ‘是吧’ 등과 같이 질문을 나타내는 구조가 이어진다. ‘對’ 또한 마찬가지로 ‘對不對’, ‘對不’, ‘對嗎’, ‘不對嗎’, ‘對吧’ 등의 형식을 취한다. ‘是’와 ‘對’에 연결된 의문 형식의 의미와 기능은 서로 유사하면서도 차이가 있는데, 이는 공통적으로 담화표지로서의 발달 후에 수행하는 담화 기능과도 연관된다. 확인 및 검증에 초점을 둔 ‘是’의 의문

형식인 ‘是不是’, ‘是吧’, ‘是不’가 주관화 및 문법화 과정을 거치면서 응답 말 차례가 시작될 때 또는 응답 말 차례에서 단독으로 실현된다. 이때 상대방의 발화 내용에 대한 응답 및 피드백이라는 상호작용 기능을 수행한다. ‘對’의 의문 형식은 ‘是’과 유사하며, 모두 담화표지로 발달하였다. ‘對不對’, ‘對吧’ 또한 응답 및 피드백이라는 상호작용 기능을 수행한다. 다만 이들 형태는 단독으로 실현된다는 제약에 따라 화자가 상대방의 독립적인 응답 말 차례에서 ‘對不對’, ‘對吧’로만 제한된다.

이들 담화표지는 특히 초급 수준의 한국어 강의에서 많이 사용된다. 다음은 각 담화표지가 실현된 사례를 각각 제시한 것이다.

- (15) ㄱ. 主語, 對吧? 主謂. (주어, 맞죠? 주어와 술어.) (BKT2-2)
- ㄴ. ㄹ收音的很特殊, 是吧? 不是加‘-으면’而是加‘면’. (ㄹ 받침은 정말 특이해요. 그렇죠? ‘-으면’이 아니라 ‘-면’. (BKT7-4)
- ㄷ. 就是一般形式的這種疑問終結的詞尾, 對不對? (그냥 일반적인 형식의 이런 의문 종결어미, 그렇죠?) (BKT4-2)
- ㄹ. 這裏說, 차라도 주세요, 是不是? 沒有別的, 給點茶也行. (여기서 말하면, 차라도 주세요, 그렇죠? 다른 게 없으면 차라도 주세요.) (IKT1-4)
- ㅁ. 咱們中國沒有5G, 知道吧? (우리 중국에는 5G가 없어요, 알고 있죠?) (BKT1-1)
- ㅂ. 중국집, ‘집’什麼意思? 原意是指‘家’呀. 在這裏面大家注意啊!我們說那家飯店, 這家飯店, 可以叫‘그 집’, 明白嗎?(중국집, ‘집’가 무슨 뜻이죠? 원래 ‘집’을 뜻하죠. 여기서 여러분 주의하세요! 우리는 ‘그 식당’, ‘이 식당’을 ‘그 집’이라고 부를 수 있어요. 알죠?

(15)에 제시된 예문 모두 발화 문장의 끝에 실현되었다. 이에 대한 원인은 의문형 구절 담화표지가 모두 기원형이 부가의문문 표지이기 때문이다. 이에 따라 문법화 과정이 아직 진행 중이므로 기원형의 분포적 제약을 지니고 있는 것으로 보인다.

이상에서 설명한 바와 같이 의문형 담화표지는 초급 강의에서 많이 사용된다. 초급반 학생들은 한국어에 대한 기초 지식이 거의 전무한 수준이기 때문에 교사는 강의내용에 대한 학생들의 이해 여부를 확인하기 위해 의문형 구절 담화표지를 자주 사용하는 편이다.

2.2.2. 중국어 미시 담화표지

미시 담화표지인 단어 기원 중국어 담화표지의 유형은 총 6가지 유형의 21개로 나타났다. 구체적인 유형은 다음 <표 26>와 같다.

<표 26> 단어 기원 중국어 담화표지 유형

유형	구체적인 표현
명사 기원	前面(앞, 그전에), 前邊(앞, 그전에), 下邊(아래, 다음), 下面(아래, 다음)
대명사 기원	這個(이거), 那個(그거)
부사 기원	就是(바로/곧/그래), 首先(우선)
접속사 기원	然後(그리고), 但是(그런데), 所以(그래서), 那(麼)(그러면)
감탄사 기원	噫(응), 哦(어), 啊(아), 哎(에), 呃(음), 哎呀(아이구)
형용사/동사 기원	好(좋다/그래), 對(맞다), 來(자)

2.2.2.1. 명사 기원 담화표지

한국어 ‘앞’과 대응되는 중국어 ‘前面, 前邊⁶³⁾과 ‘아래’와 대응되는 ‘下邊, 下面⁶⁴⁾ 등 방향을 나타내는 명사는 담화표지로서 말화에 실현된다. 李春(2016)에 따르면 방향을 가리키는 일부 명사의 의미가 약화되면서 시간의 순서를 나타내는 담화표지로 사용될 수 있다.

전사된 강의 자료를 보면, ‘前面, 前邊’의 뒤에는 ‘呢(는요?)’, ‘呀(야)’ 또는 ‘啊(아)’와 함께 나타난다. 한편 ‘下邊, 下面’의 경우 앞에 ‘好(좋다)’ 또는 ‘好了(잘됐다)’와 공기하는 경우가 많다. 또한 ‘前面, 前邊, 下邊, 下面’이 실현된 부분을 경계로 선후행 내용과 시간적 간격이 존재하며, 초급과 중급 한국어 교사 모두에게 나타나는 담화표지이다.

- (16) ㄱ. 前面啊, 我們學過了‘- 습니다, ㅂ니다’. 這個叫終結語尾, 對吧? (앞에서 ‘- 습니다, -ㅂ니다’를 배웠어요, 이걸 종결어미라고 하죠, 그렇죠? (BKT2-1)
 ㄴ. 前邊呢, 明明冠型詞形詞尾他也會用,但是到這個時候就忘了. (그전에는요, 분명히 관형사형

63) 《현대한어사전 제7판(現代漢語詞典(第七版))》에서는 ‘前面’의 의미를 ‘공간이나 위치가 앞에 있는 부분으로, ‘前邊’과 ‘前面’은 같다’고 기술하고 있다.

64) 《현대한어사전 제7판》에서는 ‘下邊/下面’의 의미를 ‘a. 위치가 낮은 곳, b. 순서가 뒤쪽에 있는 부분, c. 아래쪽을 가리킨다.’라고 제시하고 있다.

어미도 쓸 줄 알게 됐는데 이때쯤 되면 잊어버려요.) (IKT3-2)

ㄷ. 呃:: 看一下, 呃:: 下面, 現在時制, 過去怎麼怎麼, 將來怎麼怎麼, 這個都是表達, 是什麼?
 (어:: 보세요, 어:: 다음, 현재시제, 과거가 어떻게, 미래가 어떻게, 이걸 모두 어떤
 표현인가요?) (BKT5-2)

ㄹ. 好, 下邊, 어버이날, 它是父母節, 啊. (그래, 다음, 어버이날입니다. 어버이날이에요, 아.)
 (IKT3-3)

(16ㄱ)에서는 발화에 ‘前面’과 ‘啊’가 함께 나타나 있으며, (16ㄴ)에서는 ‘前邊’와 ‘呢’가 공기하고 있다. 이러한 점에서 ‘前面, 前邊’는 모두 발화의 처음 부분에 실현되어 후행 발화 사이에 휴지를 둔다. 마찬가지로 (16ㄷ)의 ‘下邊’는 독립적으로 실현되고 있으며, (16ㄹ)에서는 ‘下面’이 ‘好’와 공기하면서 후행 발화 사이에 뚜렷한 휴지가 있다.

2.2.2.2. 대명사 기원 담화표지

劉麗豔(2009)에 따르면 ‘這個’와 ‘那個’은 지시대명사로서의 기능 외에도 담화화용적 차원에서 담화표지의 역할도 한다. 지시대명사로서 ‘這個’, ‘那個’는 통사적, 의미적 차원에서 작용하는데, 이는 곧 두 표현이 지니는 기본적인 문법적 의미로서 문장 내에서 주어, 목적어, 관형어, 부사 등의 역할을 수행한다. 이때 ‘這個’, ‘那個’는 문장 내에서 필수적인 요소이다. 반면 담화표지로 사용될 때는 통사적, 의미론적 제약을 받지 않고 의미가 희석된 것을 가리키며, 담화의 응집성에 기여하여 담화의 구조를 형성하는 기능을 한다.

전사된 강의 자료에서 담화표지로서 ‘這個’와 ‘那個’는 교사의 발화 속에서 휴지를 동반하거나 길게 발음되기도 한다. 또한 가장 흔하게 분포되는 담화표지이기도 하며, 단독으로 나타나는 경우도 있다. 한편 ‘這個’와 ‘那個’는 감탄사 기원 담화표지와 함께 해당 담화표지의 전후 위치에서 실현되기도 한다. 그 외에도 ‘這個這個(이거이거)’, ‘那個那個(그거그거)’와 같이 ‘這個’와 ‘那個’가 중첩된 형태도 나타난다. 이들 담화표지는 주로 교사가 말할 내용을 생각하고 정리할 시간을 마련하기 위해 사용된다.

(17) ㄱ. 是不是我們, 啊, 這個:: 就學到了一些, 雖然跟第二課沒關係, 我們覺得是水火曜日之類的, 是不是? (우리가 아, 이거:: 좀 배웠죠, 제2과와 관계없는 내용이긴 하네요. 우린

- 요일 같은 걸 배울 줄 알았는데, 그렇죠?) (BKT2-4)
- ㄴ. 要繼續上這個這個班還是要跳槽呢 (계속 근무를 할까, 이, 이, 아니면 이직을 할까.) (IKT6-2)
- ㄷ. 那麼, 我們之後還會學習冠形詞語尾, 也就是把那個::形容詞或者是動詞後面, 加上一個語尾, 讓它變成像冠詞一樣的形式. (다음에도 관형형어미를 더 학습할 텐데, 그:: 형용사 또는 동사 뒤에 어미를 하나 더해서 관형사 같은 형태로 만들 거예요.) (BKT4-1)
- ㄹ. 反正你那個不是到了之後再買的, 你這是買一路, 一路幹活.(아무튼 그, 도착해서 산 게 아니라 사면서 쪽 일하셨죠.) (IKT3-1)

(17)에 제시된 예문 가운데 (17ㄱ), (17ㄴ)에서는 ‘這個’가, (17ㄷ), (17ㄹ)에서는 ‘那個’가 실현되어 있다. 이 가운데 (17ㄱ)에서는 ‘這個’ 앞에 ‘啊’가 함께 나타났으며, 담화표지를 경계로 선·후행 발화 사이에 휴지가 있다. (17ㄴ)에서는 ‘這個’의 중첩형이 실현되었는데, 후행 발화의 시작 부분인 ‘班(근무)’ 사이에 뚜렷한 휴지가 있다. (17ㄷ)에 실현된 ‘那個’는 관형형 어미의 개념을 부연할 내용을 생각해 내기 위하여 길게 발음되었음을 장음 부호를 통해 확인할 수 있다. 이와는 달리 (17ㄹ)의 경우 ‘那個’의 발음이 짧고 약하게 나타난다.

2.2.2.3. 부사 기원 담화표지

부사에서 기원한 것으로는 ‘就是’와 ‘首先’가 있다. 姚雙雲·姚小鵬(2012)에 따르면 ‘就是’는 현대 중국어에서 네 가지 용법을 지닌다고 하였다. 이 연구에서 제시한 ‘就是’의 용법은 첫째, 동사로서 판단 및 설명을 나타낸다. 둘째, 부사로서 범위 및 감정을 나타낸다. 셋째, 어기조사로서 말투를 나타낸다. 넷째, 접속사로서 관련성을 나타낸다. 구어 담화에서 실현되는 ‘就是’는 앞에서 언급한 용법 외에도 담화표지로 사용되기도 한다. 담화표지로서의 역할은 첫째, 응답 표지로서 강조 및 심리적 만족을 드러내는 기능을 한다. 둘째, 새로운 발화를 시작하며 새로운 화제의 전개를 예고하는 역할을 한다. 셋째, 발언권을 유지하고 상대방에게 앞으로의 발화 내용에 주의를 집중시키는 역할을 채움말로서의 기능을 한다. 자연스러운 구어 담화에서의 빈번한 사용과 그에 따른 상호작용은 ‘就是’가 담화표지로 발달하는 중요한 요소에 해당한다. 한편 李春(2016)에서는 ‘首先’를 시간적 순서를 나타내는 담화표지로 언급한 바 있다.

‘就是’가 담화표지로 실현될 때는 발화의 처음 부분에서 음성적 약화 또는 장음화를 겪는다. ‘首先’의 경우 의미상 한국어의 ‘먼저’와 의미상 대응된다는 점에서 발화의 첫 부분에 분포되며, ‘就是’와 함께 선·후행 발화 사이에 휴지를 동반한다. ‘就是’와 ‘首先’의 경우 초급과 중급 한국어 강의에서 사용되기는 하지만, 빈번하게 사용되는 ‘就是’와 달리 ‘首先’는 드물게 실현된다.

(18) ㄱ. 就是, 以後你們見的多了就可以用.(그래, 앞으로 여러분이 많이 보면 쓸 수 있어요.) (BK T4-4)

ㄴ. IKT7: {회사에서, 어::하루의 일이 끝나고 나서, 같이 밥 먹으러 가겠쥌↗ 회사 사람들 끼리 밥을 먹을 거예요↗ 회식이라고 하면 돼...當然要去啊↗(당연히 가야쥌↗) 가고 말고요.

KS: 必須去嗎? (꼭 가야 하나요?)

IKT7: 啊? 一般情況下必須去的... 就是, 要喝酒, 但是也可以不去. (응? 웬만하면 꼭 가야 되는... 그래, 술은 마셔야 되는데, 안 가도 돼요.) (IKT7-1)

ㄷ. 首先, 書上寫著說, 連接詞尾, 用在動詞詞幹後, 後面的動詞是가다, 오다, 나가다, 나오다, 들어가다, 들어오다等趨向性動詞. (먼저, 책에 써 있는 대로 연결어미는 동사 어간 뒤에 사용하는데, 뒤의 동사는 가다, 오다, 나가다, 나오다, 들어가다, 들어오다 등 추향 동사에요.) (BKT1-3)

(18ㄱ)과 (18ㄴ)의 ‘就是’는 모두 발화의 처음에 나타나 있다. 또한 후행하는 발화 사이에 휴지가 있다. (18ㄱ)에서는 학생들의 한국어 말하기 표현 능력과 관련하여, (18ㄴ)에서는 한국의 회식 문화를 설명하는 데 ‘就是’를 사용하고 있다. (18ㄷ)에서는 한국어의 ‘동사+연결어미+동사’ 구성을 설명하는 데에 ‘首先’가 사용되었다. ‘首先’ 또한 다른 부사 기원 담화표지와 마찬가지로 발화가 시작되는 부분에 분포되었으며, 후행 발화 사이에 휴지를 둔다.

2.2.2.4. 접속사 기원 담화표지

중국어에서는 한국어의 접속부사를 접속사라고 하는데, 한국어 강의에서 교사가 사용하는 접속사는 주로 ‘然後’, ‘但是’, ‘所以’, ‘那(麼)’ 등이 있다. 이들 접속사는 발화의 시작 또는 중간 위치에 분포되며, 실제 실현되었을 때 음성적 약화 또는 장음화 현상을 동반한다. 그 가운데에서도 ‘然後’가 가장 빈번하게 실현된다.

《현대한어사전 제7판》에서는 ‘然後’를 접속사로 보고, 그 의미를 ‘한 가지 일에 이어 또 다른 일이 일어남을 가리키는 말’로 기술하였다. 일반적으로 ‘然後’는 어떠한 동작이나 상황이 일어난 직후를 뜻하며, 보통 복문의 후행절 또는 문단의 첫 부분에 사용된다. 이는 앞서 다룬 ‘首先’의 기능과도 상응한다. 呂叔湘(1980)에서도 ‘然後’를 두 가지 일이 시간 순서에 따라 순차적으로 일어남을 뜻하는 접속사로 보고 있으며, 선행절은 ‘先(먼저), 首先(먼저)’ 등으로, 후행절에서는 ‘再(또), 又(또), 還(또)’ 등으로 사용하기도 한다고 하였다. 해당 연구에서는 일반적으로 ‘然後’는 접속의 의미를 지니며, 선행절과 후행절을 연결하는 역할을 한다는 언급을 하고 있다. 方梅(2000)에서는 접속사에서 기원한 담화표지 가운데 발언권을 유지하기 위하여 사용하는 것으로 ‘然後’, ‘所以’, ‘而且’ 등이 있다고 하였다. 이 연구에 따르면 이들 표현은 분포 위치가 자유로운데, 가끔 발화의 시작 부분에 실현되기도 한다. 이러한 ‘然後’는 상대방에게 자신의 발화가 계속될 것임을 암시하는 역할을 한다.

물론 ‘然後’를 발화한 후 휴지가 동반될 수 있으나, 이는 다음에 발화할 내용이 결정되지 않은 경우에 해당한다. 이에 따라 발언권 유지를 위한 담화표지로서 자신이 말을 계속하겠다는 의도를 드러낸다. 한편으로는 구어 담화에서 즉각적인 발화는 시간적 제약에 따라 발화 내용에 일관성이 부족할 수 있다. 이는 담화표지를 통하여 일관성을 강화하면서 발화를 더 원활하게 할 수 있도록 한다. 許家金(2009)에서는 자연스러운 구어 담화를 대상으로 ‘然後’의 언어적 상호작용 기능으로 선후 관계, 나열, 화제 개시의 기능을 한다고 밝혔다.

姚雙雲(2009)에 따르면 ‘所以’는 원인과 결과를 나타내는 접속사와 담화표지의 두 가지 용법이 존재한다. 접속사로 사용될 때는 결과나 추론 및 평가를 나타내고, 원인과 결과를 나타내는 문장을 연결한다. 담화표지의 경우 접속사로서의 의미가 약화되면서 새로운 화제의 도입 또는 발언권을 유지하며 담화를 조절하고 조직하는 역할을 한다.

姚雙雲·張磊(2011)에서는 ‘但是’의 경우, 진리치를 나타내는 전환 접속사와 절차적 의미를 나타내는 담화표지 등 두 가지 용법이 존재한다고 보았다. 담화표지로서 쓰인 경우에는 거시적 차원에서 담화의 응집성을 강화하는 기능을 한다고 하였다. 또한 미시적인 수준에서는 발화 간 연결과 관련된 기능을 한다고 언급하였다.

李薇·高偉(2017)에 따르면 ‘那麼’는 접속사로서 선행절의 조건이나 전제를 이어

받아 그에 상응하는 결과를 도출하는 역할을 한다. 즉 ‘那麼’가 발화 간 맥락을 연결하는 역할을 하기 때문에 담화표지로 발달하기 쉽다. 또한 구어 담화 상황에서 좀더 원활하고 편안하며 조화로운 의사소통 환경을 조성하기 위해 담화 참여자는 담화표지를 사용함으로써 맥락을 정리하고 담화 간 연결성을 강화한다. 이에 따라 상대방으로 하여금 발화 내용을 좀더 쉽고 자연스럽게 수용할 수 있도록 한다.

‘那麼’는 발화 내에서 선후행절 사이의 의미 관계를 나타내는 의미가 희석된 상태에서 사용된다. 그러나 ‘那麼’는 담화표지로 발달하여도 기원형의 의미가 어느 정도 남아 있다. 이러한 양상은 실제 발화에서도 포착할 수 있다. 물론 화자마다 개인적 양상을 무시할 수는 없지만, 구어에 실현된 ‘那麼’는 접속사로서의 의미가 희석된 후 담화표지로 발달하는데, 이때 발화의 명제적 의미에 영향을 주지 않는다.

이상에서 논의한 네 가지 접속사 기원 담화표지의 사례를 제시하면 아래와 같다.

(19) ㄱ. BKT1: 帶電上下的本來是梯子, 然後它是用什麼啓動的? (전기로 오르내리는 것은 원래 엘리베이터인데, 그러면 그건 무엇으로 작동할까요?)

KS: 電. (전기)

BKT1: 電梯, 多聰明. 然後商場那種是拿手扶著的. 扶梯吧? (엘리베이터, 참 잘했어요. 그러면 마트에 있는 건 손으로 잡는 건데, 에스컬레이터라고 하죠?) (BKT1-2)

ㄴ. 但是, 有一些像這樣的健康, 幸福. 後面也可以加命令句的終結詞尾. 但是, 像漂亮, ‘請漂亮吧!’ , 所以, 我們不怎麼說. (그러나 건강, 행복과 같은 것이 있죠. 명령문에서 어말어미도 그 뒤에 붙일 수 있습니다. 그러나 예뻐지라고 해서 ‘예뻐져라!’라는 말은, 그래서 잘 안 해요.) (BKT7-2)

ㄷ. 有沒有想試一下的? 有沒有同學想試一下?沒有嗎?...自己的姓名都沒有信心嗎? 我們班一個都沒有. 那::我就隨便點了. (혹시 해 보고 싶은 거 있으세요? 한번 해 보고 싶은 친구가 있나요? 없나요? ... 자기 이름 말하는 것도 자신 없어요? 우리 반에 한 명도 없네. 그러면:: 아무나 시켜볼게요.) (BKT6-1)

(19ㄱ)에서 엘리베이터와 에스컬레이터에 관해 설명하는 교사의 발화 속 ‘然後’는 본래 ‘그러한 후에, 그러고 나서’라는 어휘적 의미가 약화되면서 실제 발음 또한 약화된 상태로 실현되었다. 그리고 청유형 어미를 통하여 동사와 형용사의 차

이를 설명하는 (19ㄴ)에서는 ‘但是’와 ‘所以’를 경계로 휴지가 동반되었다. 한편 발표에 적극적이지 않은 학생들에 대해 교사가 학생들을 발표에 참여하도록 하기 위하여 아무나 시키겠다는 내용의 예문 (19ㄷ)에서 ‘那’는 발화 첫 부분에 분포하여 길게 발음되었다.

2.2.2.5. 감탄사 기원 담화표지

李鹹菊(2019)에 따르면 일상적인 구어 담화에서 나타나는 감탄사 ‘嗯’, ‘啊’, ‘哎’, ‘呃’는 그 특성이 서로 다르다. 그중 독립성분으로의 특성은 감정이나 생각을 나타내는 감탄사와 담화의 조직에 관여하는 담화표지라는 두 가지 특성이 있다. 특히 담화표지로서의 용법은 담화의 구성 또는 수정 과정에서 발화의 멈춤이나 지연 등의 기능을 수행한다. 감탄사에서 기원한 담화표지는 초급과 중급 강의 모두에 흔히 나타난다. 분포 위치는 주로 발화의 처음에 위치하나, 발화 중간에 삽입되기도 한다. 또한 어투는 일반적으로 진술형이지만, 의문형으로 실현되기도 한다.

- (20) ㄱ. 嗯, 它就是這個終點呢, 就是表示說, 誇張的說法, 他甚至都到了哪兒啊? (응, 그게 바로 ‘-까지’의 용법입니다. 그러니까 어떤 사실을 과장할 때 쓴 거죠. 대체 그 사람은 어디로 간 걸까요?) (BKT1-3)
- ㄴ. 後面再加終結語尾, 哦, 這兩個大類.(뒤에 종결어미, 어, 이 두 가지 큰 유형) (BKT2-1)
- ㄷ. 啊, 我們再看一下共動句的終結詞尾. (아, 청유문의 종결어미를 다시 한번 봅시다.) (BKT7-3)
- ㄹ. 啊? 它是哪個詞變來的?(응? 그건 어느 단어에서 온 거예요?) (IKT4-1)
- ㄱ. 哎, 非常好, 它寫的是名詞, 但是它的用法更多的像一個副詞.(네, 그건 명사를 쓰지만, 용법은 부사와 더 가까워요.) (BKT2-3)
- ㄴ. 所以五月份也被叫做, 呃:::家庭之月. (그래서 5월달도, 어::: 가정의 달.) (IKT3-4)
- ㄸ. 哎呀, 昨天我們學這個單詞的時候, 也是接觸過的. (아이고! 어제도 우리가 이 단어를 배울 때 본 적이 있어요.) (IKT6-1)

(20ㄱ)의 ‘嗯’, (20ㄷ)의 ‘啊’, (20ㄱ)의 ‘哎’, (20ㄸ)의 ‘哎呀’는 모두 발화 첫머리에 실현되었으며, 후행 발화 사이에 시간적 공백이 있다. 이들 담화표지는 (20ㄱ,

ㄱ)과 같이 화자 자신 또는 상대방의 발화에 호응하면서 발언권을 유지해 나가거나, (20ㄷ, ㄸ)과 같이 화자가 느낀 바로써 화제를 전환하기도 한다. 그 외에 (20ㄴ)의 ‘哦’, (20ㄹ)의 ‘呃’와 같이 발화 중간 위치에 분포한 경우, 선행 발화 내용을 보충하거나 후행 발화 내용을 생각할 시간을 마련하는 장치로 기능하기도 한다. 한편 (20ㄷ)의 ‘啊’는 상승 억양으로 실현되어 상대의 발화에 의문스러운 태도를 표현하는 데 사용되었다. (20ㄸ)의 ‘哎呀’는 약간 상대방을 탓하는 듯한, 불만 섞인 어조가 담겨서 화자가 느낀 바로써 화제를 전환하기도 한다.

2.2.2.6. 형용사/동사 기원 담화표지

전사 자료 분석 결과에 따르면 한국어 강의에서 교사가 사용한 형용사 기원 담화표지는 ‘好’ 하나뿐이긴 하지만 그 사용 빈도는 높은 편이다. 《현대한어사전》에 따르면 ‘好’는 형용사로, 장점이 많고 사람을 만족시킴을 나타내거나, 우애와 화목함을 표현하거나, 신체적 건강 또는 질병의 완치 등을 나타낼 때 사용한다. 邵敬敏·朱曉亞(2005)에서는 일상적인 구어 담화에서 ‘好’의 기능과 담화표지로서의 발달 과정에 대하여 논의한 바 있는데 이 연구에서 ‘好’는 담화표지로 사용될 수 있다고 하였다. 陸恩(2006)에 따르면 담화표지 ‘好’는 상대방에 대한 평가, 화제 전환, 발화 또는 담화 종결, 상대방의 발화 내용에 대한 동의 또는 수용이라는 네 가지 기능을 지닌다.

‘好’는 대부분 발화의 첫머리에 분포하며, 초급과 중급 강의에서 한쪽 교사가 자주 사용하는 편이다. 이에 대한 구체적인 예는 다음과 같다.

- (21) ㄱ. 好, 大家跟著這個來造幾個句子. (그래, 여러분, 이 내용을 따라서 문장을 몇 개 만들어 보세요.) (BKT1-4)
- ㄴ. 好, 我們先學第一個語尾. (그래, 그러면 첫 번째 어미부터 배워 볼게요.) (BKT2-1)
 ㄷ. 好, 請安靜.(그래, 조용히 하세요.) (BKT3-3)
 ㄹ. 好, 接下來銀行那個詞直接連讀了. (그래, 그럼 그 은행 다음 단어를 바로 이어서 읽겠습니다.) (BKT4-1)
 ㄱ. 好, 聽一下. (그래, 들어보세요.) (BKT5-1)
 ㄷ. 好, 下一堂課的時候我可能隨時都會點到這些問題. (그래, 다음 수업 때쯤이면 언제든지 이 문제를 확인할 수 있을 거예요.) (BKT6-1)
 ㄸ. 好, 請坐. (그래, 앉으세요.) (IKT1-1)

- . 好, 下一個單詞也是重點單詞. (그래, 다음 단어도 중요해요.) (IKT2-4)
- ㄷ. 好, 我們再來看一下, 下一個. (그래, 다음 거 한번 더 볼게요.) (IKT3-2)

(21ㄱ~ㄷ)에 실현된 ‘好’는 모두 발화의 첫머리에 실현되었다. 또한 교사들은 해당 담화표지를 길게 발음하지 않고 짧게 발음하는 경향을 보인다. 담화표지로서 ‘好’는 상대방 또는 화자 자신의 발화에 대한 긍정적인 반응을 나타낸다. 이에 따라 ‘好’는 (21)에 제시된 예문마다 각기 다른 기능을 수행한다.

동사에서 기원한 중국어 담화표지로는 ‘對’, ‘來’가 있다. 羅桂花(2016)에서 ‘對’의 품사는 동사, 형용사, 명사, 양사(量詞)⁶⁵, 전치사 등의 범주에 속한다는 점에서 담화표지로서의 기능 또한 다양하다고 보았다. 이 연구에서 담화표지 ‘對’의 기능은 긍정적이고 확실한 응답, 찬성 및 동의의 태도 표현, 확인 표지, 발화 내용의 수용 및 협조 표현 및 발언권 유지를 위한 채움말로서의 기능뿐 아니라 발화 종결 및 상대방에게 발언권을 넘기는 등의 기능이 있음을 밝혔다. ‘對’는 발화의 처음과 끝에 실현되기도 하지만, 실현 위치에 따라 기능이 다르다. ‘來’는 보통 발화의 처음 부분에만 나타나며, 반복하여 사용할 수 있다는 특성이 있다.

- (22) ㄱ. 對, 這兩個都可以. (맞아요, 이 두 개 모두 가능해요.) (BKT2-1)
- ㄴ. 是這樣用的, 對. (이렇게 쓰는 거예요, 맞아요.) (BKT3-1)
- ㄷ. 來, 我們來一起讀.(자, 같이 읽어볼까요?) (BKT7-1)
- ㄹ. 來, 我們來看一下第五題. (자, 다섯 번째 문제 보겠습니다.) (IKT3-2)
- ㅁ. 來來來, 接著來看. (자자자, 이어서 봅시다.) (IKT7-2)

(22ㄱ, ㄴ)에는 ‘對’가 나타나는데, (22ㄱ)에서는 발화의 처음에 실현되어 상대방의 발화 또는 행동에 호응하는 교사의 태도를 보여준다. 반면 (22ㄴ)에서는 ‘對’가 발화 끝부분에 삽입되어 교사가 발화를 마무리하고 있다. 나머지 예문에는 모두 발화의 처음 부분에 ‘來’가 실현되었는데, (22ㄷ, ㄹ)은 ‘來’를 단독으로, (22ㅁ)은 반복적으로 사용한 예문이다.

이상을 통하여 확인한 바와 같이, 단어 기원 담화표지는 발화의 처음, 중간, 끝 부분에 실현된다. 또한 담화표지를 경계로 선·후행 발화 사이에 시간적 공백이 있으며, 짧고 약하게 발음되거나 길게 발음되기도 한다. 그리고 하나의 발화라도

65) 사람이나 사물 또는 동작의 단위를 나타내는 품사.

여러 담화표지가 동시에 실현되는 경우도 있다.

3. 교사의 출신 민족 및 수업 수준에 따른 사용 양상

본 절에서는 한국어 강의 녹음 파일을 전사한 자료에서 교사의 발화 내 한국어와 중국어 담화표지 사용량 및 개별 담화표지의 빈도는 어떠한가를 살펴보고자 한다. 빈도 분석은 초급, 중급 수준을 중심으로 교사의 출신 민족에 따라 한국어와 중국어 발화량과 담화표지 사용량 및 빈도를 산출하는 것으로 이루어진다. 발화량의 경우 한국어와 중국어의 산정 기준이 다른데, 중국어는 한 글자가 한 단어이기 때문에 한국어는 어절, 중국어는 글자를 기준으로 분석하도록 하겠다.

먼저 개별 담화표지의 사용 빈도를 분석하기에 앞서 전체적인 한국어 및 중국어 발화량과 담화표지 사용량을 살펴보도록 하겠다. 다음은 중국 대학 내 초급 한국어 교사의 강의 전사 자료를 분석한 결과를 표로 정리한 것이다.

<표 27> 초급 한국어 교사의 강의 담화 분석 결과

교사	민족	발화량		담화표지 사용량 및 비율			
		한국어 (어절)	중국어 (글자)	한국어 담화표지		중국어 담화표지	
				거시	미시	거시	미시
BKT1	한족	1,919	13,545	0 (0%)	86 (4.48%)	328 (130회, 2.42%)	553 (314회, 4.08%)
BKT2	한족	1,962	12,958	3 (0.15%)	28 (1.43%)	337 (119회, 2.6%)	634 (391회, 4.89%)
BKT3	한족	1,698	13,023	7 (1.06%)	126 (7.42%)	319 (106회, 2.45%)	471 (281회, 3.62%)
BKT4	한족	2,670	16,915	3 (0.26%)	128 (4.79%)	373 (129회, 2.2%)	628 (372회, 3.71%)
BKT5	조선족	3,012	9,176	43 (7.14%)	191 (6.34%)	140 (49회, 1.53%)	195 (127회, 2.13%)
BKT6	조선족	1,691	9,739	41 (9.7%)	111 (6.56%)	202 (75회, 2.07%)	380 (241회, 3.9%)
BKT7	조선족	5,681	4,538	76 (5.35%)	1,013 (17.83%)	76 (30회, 1.67%)	192 (119회, 4.23%)
BKT8	조선족	3,191	9,325	104 (13.03%)	203 (6.36%)	21 (8회, 0.23%)	56 (44회, 0.6%)

<표 27>에서는 초급 한족과 조선족 한국어 교사의 전반적인 담화표지 사용량 및 비율이 제시되어 있다. BKT1부터 BKT4까지는 한족 교사이고, BKT5부터 BKT8까지는 조선족 교사이다. 이 가운데 한족 초급 한국어 교사의 담화 자료 분석 결과부터 살펴보도록 하겠다.

한족 교사의 평균 한국어 발화량은 약 2,062어절이다. 한국어 거시 담화표지의 평균 사용량은 매우 적어 약 7어절(0.37%)로 나타났다. 한편 한국어 미시 담화표지의 평균 사용량은 약 92어절(3.54%)로 나타났다. 그리고 평균 중국어 발화량은 약 14,110자이며, 담화표지의 평균 사용량은 910자(약 460회, 6.49%)이다. 이 가운데 거시 담화표지는 339자(약 121회, 2.42%), 미시 담화표지는 약 572자(약 340회, 4.05%)로 나타났다.

BKT5부터 BKT8까지 조선족 교사의 평균 한국어 발화량은 약 3,394어절이다. 한국어 거시 담화표지의 평균 사용량은 약 274.75어절(8.805%)로 나타났다. 그리고 한국어 미시 담화표지의 평균 사용량은 약 379.5어절(11.18%)로 나타났다. 중국어 평균 발화량은 약 8,195자이며, 이 가운데 거시 담화표지의 사용량은 약 109.7자(약 40.5회, 1.38%)이며, 미시 담화표지의 사용량은 약 206자(약 133회, 2.51%)로 나타났다.

이상의 분석 결과를 통해 조선족 교사가 한족 교사에 비해 한국어 담화표지를 더 많이 사용하고 있음을 확인하였으며, 이는 평균 비율에서도 알 수 있는 바이다. 특히 한족 교사는 강의 흐름 파악을 돕는 거시 담화표지를 거의 사용하지 않았다. 초급 수준의 학습자는 아직 한국어를 능숙하게 구사하기 어렵다는 점 때문에 한족 교사가 거시 담화표지를 많이 사용하지 않을 수도 있겠지만 교사 발화에서 거시 담화표지가 매우 적게 나타나는 것은 학습자가 거시 담화 표지를 이해하고 학습하는 데 도움이 되지 않는다는 문제점이 있다.

다음으로 중급 한국어 교사의 강의 담화 자료는 어떠한지를 살펴보고자 한다. 강의 전사내용을 분석한 구체적인 내용은 다음과 같이 표로 정리하였다.

<표 28> 중급 한국어 교사의 강의 담화 분석 결과

교사	민족	발화량		담화표지 사용량 및 비율			
		한국어 (어절)	중국어 (글자)	한국어 담화표지		중국어 담화표지	
				거시	미시	거시	미시
IKT1	한족	2,748	10,084	11	72	303	462

				(1.6%)	(2.62%)	(112회, 3%)	(306회, 4.58%)
IKT2	한족	1,830	16,749	17 (2.79%)	17 (0.92%)	234 (85회, 1.4%)	510 (315회, 3.04%)
IKT3	한족	2,154	13,768	8 (1.49%)	64 (2.97%)	286 (105회, 2.07%)	507 (313회, 3.68%)
IKT4	한족	2,214	7,736	26 (6.32%)	112 (5.06%)	394 (121회, 5.09%)	541 (317회, 6.99%)
IKT5	조선족	3,605	10,381	21 (2.66%)	205 (5.64%)	128 (46회, 1.23%)	193 (131회, 1.86%)
IKT6	조선족	7,911	3,134	97 (6.51%)	1,122 (14.18%)	84 (29회, 2.68%)	122 (81회, 3.89%)
IKT7	조선족	5,261	4,358	71 (5.32%)	782 (14.86%)	89 (23회, 2.04%)	120 (70회, 2.75%)
IKT8	조선족	7,056	3,278	83 (6.72%)	861 (12.20%)	36 (13회, 1.1%)	95 (58회, 2.9%)

<표 28> 또한 <표 27>와 마찬가지로 중급 한국어 강의를 진행하는 한족 교사와 조선족 교사의 전반적인 발화량과 담화표지 사용량이 제시되어 있다. IKT1부터 IKT4까지는 한족 교사, IKT5부터 IKT8까지는 조선족 교사의 발화량 및 담화표지 사용량을 나타낸다.

<표 28>에 제시된 수치를 보면 한족 교사의 한국어 발화량은 중국어 발화량보다 적게 나타난다. 이와는 달리 조선족 교사의 한국어 발화량은 중국어 발화량보다 높은 경우가 많다. 특히 IKT6은 한국어 발화량이 중국어 발화량보다 약 2.5배 정도 많다.

한족 교사의 한국어 거시 담화표지 사용량은 최저 1.49%에서 최대 6.32%로, 미시 담화표지는 0.92%에서 최대 5.06%로 나타나며, IKT4의 담화표지 사용량이 가장 높다. 조선족 교사의 한국어 거시 담화표지 사용량은 2.66%에서 6.72%로, 한국어 미시 담화표지는 5.64%에서 14.86% 사이로 한족 교사보다 대체로 높은 비율을 차지하는데, 한국어 미시 담화표지는 IKT7에서 가장 높은 비율을 보이며 한국어 거시 담화표지는 IKT8이 가장 많이 사용하였다.

중국어 담화표지 사용량 및 비율은 한족 교사가 조선족 교사보다 비교적 높은 편이다. 반면 조선족 교사는 중국어 담화표지 사용 비율이 매우 낮으며, 중국어 미시 담화표지는 약 2~3%이고, 중국어 거시 담화표지의 경우 1~2%로 한족 교사보다 상대적으로 낮은 사용률을 보인다. 결론적으로 조선족 교사는 한족 교사

에 비해 한국어 담화표지 사용 비율이 높으며, 중국어 담화표지 사용 비율은 낮다. 한편 중급 한족 교사는 초급 한족 교사보다 한국어 거시 담화표지를 더 많이 사용하지만 여전히 조선족 교사에 비해 적게 사용하였다.

지금까지 각 교사별 강의 담화의 한국어와 중국어 발화량 및 담화표지 사용량을 대략적으로 살펴보았다. 이를 토대로 개별 미시 담화표지의 사용 빈도는 어떠한가를 살펴볼 필요가 있다. 다음은 초급 한국어 교사의 한국어 개별 미시 담화표지의 사용 빈도를 표로 정리한 것이다.

<표 29> 초급 강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도⁶⁶⁾

교사 담화표지	BKT1	BKT2	BKT3	BKT4	BKT5	BKT6	BKT7	BKT8	합계
대명사	0	0	0	0	0	0	8	3	11
관형사	1	0	0	0	0	0	5	0	6
부사	2	0	1	0	4	17	127	52	203
감탄사	78	28	123	124	186	84	726	118	1,467
명사(+조사)	5	0	2	4	1	10	147	30	199
합계1	86	28	126	128	191	111	1,013	203	1,886
합계2	368				1,518				1886

위의 표에서 제시된 교사별 미시 담화표지 사용 빈도를 개별적으로 비교하자면 BKT7은 다른 교사에 비해 압도적으로 높은 빈도를 보이고 있다. 민족에 따라 분석하면 한족 교사 집단의 경우 총 368회, 조선족 교사 집단은 1,518회로 조선족 교사 집단의 한국어 미시 담화표지 사용량이 월등히 높다. 한족 교사 집단에서는 BKT3과 BKT4가 가장 높은 사용 빈도를 보이며, 조선족 교사 집단에서는 BKT7이 다른 교사보다 훨씬 높은 빈도를 차지한다.

초급 강의에서는 총 1,886개의 한국어 단어 기원 담화표지가 사용되었으며, 그 중 가장 많이 실현된 것은 ‘어’(614회)이다. 그 외에 ‘자’(464회), ‘응’(152회) 등 감탄사에서 기원한 담화표지가 많이 사용되었다. 그다음으로 가장 많이 사용된 것은 ‘그러면’(105회), ‘그래서’(52회)로, 부사에서 기원한 담화표지 가운데에서도 ‘그러-’형의 접속부사에서 발달한 것이 빈번하게 나타났다. 또한 ‘다음/그다음+조사’(199회) 또한 많이 실현되었는데, 이상의 담화표지는 모두 강의의 진행과 관련된 담화표지에 속하기 때문에 빈번하게 사용되는 것으로 보인다.

66) 상세한 빈도표는 부록3에서 제시하였다.

그 외에도 세부적으로 조선족 교사 집단에서 ‘어’가 상대적으로 더 자주 사용된다. 이와는 달리 한족 교사 집단에서는 ‘자’, ‘응’, ‘예/네’ 등이 상대적으로 더 자주 사용됨을 알 수 있다. 그리고 ‘그래서’, ‘그리고’, ‘하지만’ 등의 접속부사 기원 담화표지는 조선족 집단에서 더 자주 사용되는 경향이 있다. 한편 ‘다음/그다음+조사’의 사용 비율은 한족 교사 집단이 조선족보다 더 높다.

한족과 조선족 집단 모두 전체적인 사용 빈도에서 차이를 보이기는 하지만, 공통점도 존재한다. 이는 일부 담화표지의 사용 빈도가 다른 담화표지에 비해 월등히 높다는 것인데, 감탄사 기원 담화표지인 ‘어’와 ‘자’의 사용 빈도가 바로 그것이다.

초급 강의에서는 한국어에 대한 학생의 이해도를 고려하여 화자의 심리를 직접적으로 드러내면서 형태가 비교적 단순한 감탄사 기원 담화표지 외에도 강의의 순서 및 절차를 나타내는 담화표지가 사용되었음을 확인하였다. 중급 강의에서는 학생의 한국어 이해가 초급보다 높은바, 교사들의 담화표지 사용 또한 다양할 것으로 예측된다. 중급 강의 담화에서의 개별 담화표지 빈도를 정리하면 다음과 같다.

<표 30> 중급 강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도⁶⁷⁾

교사 담화표지	IKT1	IKT2	IKT3	IKT4	IKT5	IKT6	IKT7	IKT8	합계
대명사	0	0	0	0	2	18	28	36	84
관형사	0	0	0	0	4	114	38	42	198
부사	5	3	5	16	31	143	33	210	446
감탄사	65	13	57	91	164	846	616	552	2,404
명사(+조사)	2	1	2	5	4	1	67	21	103
합계1	72	17	64	112	205	1,122	782	861	3,235
합계2	265			2,970					3,235

<표 30>에 제시한 바와 같이 출신 민족에 따라 분석하면 한족 교사 집단의 경우 총 265회, 조선족 교사 집단은 2,970회로 조선족 교사 집단의 한국어 단어 기원형 담화표지 사용량이 훨씬 높다. 한족 교사 집단에서는 IKT4가 112회로 가장 높은 사용 빈도를 보이며, 조선족 교사 집단에서는 IKT5를 제외하면 IKT6, IKT7, IKT8이 높은 빈도를 차지한다.

67) 상세한 빈도표는 부록 4에서 제시하였다.

전체 한국어 단어 기원 담화표지 사용량인 3,235회 가운데 감탄사 담화표지로는 ‘어’(1,098회)가 가장 많이 사용되었으며, 그다음으로는 ‘응’(390회), ‘자’(344회)가 자주 실현되었다. 이러한 결과는 <표 28>에서의 분석 결과와 유사하다. 다만 초급 강의 담화와는 달리 조선족 교사 집단에 한정하여 대명사와 관형사 기원 담화표지의 사용이 크게 늘었다. 그리고 실현 빈도는 극히 적은 편이나, ‘그냥’, ‘막’, ‘이제’, ‘왜’, ‘좀’, ‘참’ 등 부사 기원 담화표지 가운데 일반 부사에서 발달한 담화표지의 사용이 초급 강의 담화에 비해 다양해졌음을 알 수 있다.

특히 감탄사 기원 담화표지 가운데 ‘-잉’은 보통 서남 방언의 담화표지 연구에서 다루어져 온 것으로, IKT 5 에서만 8회 나타난다. 김태인(2015)에 따르면 ‘-잉’은 본래 부가의문문 표지로, 의문문 가운데 상대방의 동의를 요구하는 편향적 판정의문문에 제한적으로 나타나는 표지라고 하였다. 따라서 ‘-잉’은 청자의 동의를 답변으로 요하는 판정의문문의 종결어미 뒤에만 분포된다는 점에서 일반적인 담화표지의 분포 환경과는 다르다고 할 수 있다. 이기갑(2003)에서는 상대높임법 등급이나 서법에 따라 문장의 종결어미 뒤에 제한적으로 결합하는 특수 조사의 일종으로 보았으나, 강희숙(2006, 2011)에서는 전남 방언의 ‘와’, ‘웨’, ‘야’와 함께 발화의 끝부분에 실현되는 종결 담화표지로 파악하였다. 이와 같이 선행 연구에서의 언급에 따르면 ‘-잉’이 전남 방언의 담화표지임에도 조선족 화자의 발화에 실현된 사실은 교사의 개인적인 양상이라 할 수 있다.

다음으로 중국어 개별 담화표지의 빈도는 어떠한지를 분석하기로 한다. 한족과 조선족 교사 모두 공통적으로 중국어를 사용하며, 특히 학습자의 한국어 이해도가 낮은 초급 강의에서는 중국어 담화표지가 한국어보다 더 빈번하게 나타날 것으로 예측된다. 우선 다음 표를 통하여 초급 강의 담화에 나타난 중국어 담화표지의 빈도부터 살펴보도록 하겠다.

<표 31> 초급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도(68)

담화표지	BKT1	BKT2	BKT3	BKT4	BKT5	BKT6	BKT7	BKT8	합계
명사	61	18	23	46	5	6	9	3	171
대명사	40	53	34	54	17	39	14	7	258
부사	44	41	35	46	6	21	1	3	197
접속사	96	131	98	109	40	79	49	15	617
감탄사	64	52	47	57	37	46	31	9	343

68) 상세한 빈도표는 부록 5에서 제시하였다.

형용사/동사	9	96	44	60	22	44	15	7	297
합계1	314	391	281	372	127	235	119	44	1,883
합계2	1,358				525				1,883
구절(긍정형)	56	49	45	58	13	25	7	2	255
구절(의문형)	74	70	61	71	36	50	23	6	391
합계3	130	119	106	129	49	75	30	8	646
합계4	469				155				624

<표 31>에서는 초급 강의에 나타난 중국어 담화표지의 빈도를 보여준다. 전체적으로 한족과 조선족 교사 모두 명사, 대명사, 부사, 접속사, 감탄사, 형용사 등 다양한 품사에서 기원한 담화표지를 고루 사용하고 있는 편이다. 다만 한족 교사 집단의 경우 단어 기원형 중국어 담화표지는 총 1,358회, 구절형 중국어 담화표지는 총 469회로, 조선족 교사 집단은 각각 525회, 155회로 한족 교사 집단의 중국어 담화표지 사용량이 높은 편이다.

세부적인 부분에서도 차이가 있다. 명사 기원 담화표지는 두 집단의 교사 모두 ‘下面’이 가장 높은 사용 빈도를 보였으며, 그다음으로는 ‘前面’과 ‘下邊’이 빈번하게 사용되었다. 전체적으로는 한족 교사보다 조선족 교사의 명사 사용 빈도가 높다. 대명사의 경우 한족과 조선족 교사 모두 ‘那個’과 ‘這個’이 높은 사용 빈도를 보이는데, 조선족 교사가 한족 교사보다 더 높은 빈도를 보인다.

부사 기원 담화표지는 공통적으로 ‘就是’의 빈도가 가장 높으며, ‘首先’이 그다음으로 높다. 해당 유형의 담화표지는 한족 교사가 조선족 교사보다 더 많이 사용하는 경향이 있다. 접속사에서 기원한 것 또한 한족 교사가 더 많이 사용하는 데, 두 그룹 모두 ‘所以’, ‘然後’, ‘但是’, ‘那(麼)’ 등을 사용하며, 한족 교사가 더 많이 사용하는 것으로 나타난다.

감탄사에서 발달한 담화표지의 경우 ‘嗯’, ‘哦’, ‘啊’, ‘哎’ 등을 주로 사용하고 있는데, 조선족 교사가 더 많이 사용한다. 형용사에서 기원한 담화표지는 두 집단에 속하는 교사 모두의 발화에 ‘好’, ‘對’, ‘來’ 등이 공통적으로 실현되었으며, 한족 교사가 주로 사용하는 경향을 보인다.

마지막으로 중급 강의 담화에 실현된 중국어 개별 담화표지의 빈도를 살펴볼도록 하겠다. 중급 강의에서는 학습자의 한국어 이해도가 향상됨에 따라 학습자가 한국어를 지속적으로 이해할 수 있도록 강의 현장에서 한국어 발화를 늘림에 따라 중국어 담화표지의 발화량이 감소할 것으로 보인다. 자세한 사항은 다음 표를 통하여 살펴볼도록 하겠다.

<표 32> 중급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도⁶⁹⁾

교사 담화표지	IKT1	IKT2	IKT3	IKT4	IKT5	IKT6	IKT7	IKT8	합계
명사	39	12	21	16	0	2	5	3	98
대명사	46	50	38	44	23	14	11	13	239
부사	55	37	31	35	9	4	2	5	178
접속사	91	95	102	129	43	21	32	16	529
감탄사	58	71	76	49	36	18	16	14	338
형용사/동사	17	50	45	44	20	22	4	7	209
합계1	306	315	313	317	131	81	70	58	1,591
합계2	1,251				340				1,591
구절(긍정형)	38	39	49	54	17	10	5	0	212
구절(의문형)	74	46	56	67	24	19	18	13	317
합계3	112	85	105	121	41	29	23	13	529
합계4	408				103				511

위의 표를 보면 중급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도는 <표 31>에 제시된 초급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도와 비슷함을 알 수 있다. 이는 조선족 교사보다 한족 교사가 중국어 담화표지를 더 활발하게 사용하고 있기 때문이다. 그 가운데 명사 기원 담화표지는 초급 강의 담화와 마찬가지로 한족과 조선족 교사 모두 ‘下面’이 가장 많이 사용되었다. 특히 한족 교사 집단에서 사용 빈도가 높게 나타났다. 대명사에서 발달한 담화표지는 강의 담화 내에서 공통적으로 ‘那個’이 가장 빈번하게 실현되었으며, 이 유형의 담화표지 또한 한족 교사 집단이 가장 많이 사용하였다.

부사 기원 담화표지의 경우 두 교사 집단 모두 ‘就是’를 가장 많이 사용하였으며, 접속사의 경우 ‘然後’가 가장 빈번하게 나타났다. 감탄사 기원 담화표지의 경우 ‘噯’이, 형용사에서 발달한 것은 ‘好’가 가장 많이 나타났다. 이상의 유형에 속하는 담화표지 모두 한족 교사 집단의 강의 담화에서 빈번하게 실현되었다.

결과적으로 초급 및 중급 강의 담화에서는 한족 교사가 조선족 교사보다 중국어 담화표지를 더 많이 사용함을 알 수 있었다. 이는 조선족 교사들이 한국어와 중국어 이중 언어 화자라는 사실과는 달리 한족 교사는 한국어를 제2 언어로 학습한 중국어 모어 화자라는 근본적인 차이가 원인이 되었다고 할 것이다. 즉, 한족 출신 교사는 조선족 출신 교사에 비해 한국어 발화가 자연스럽지 못한 편이기에 강의 내용을 설명하기 위해 한국어보다 중국어에 더 의존하고 있는 것으

69) 상세한 빈도표는 비록6에서 제시하였다.

로 볼 수 있다. 그러나 한국어 수업에서 교사가 사용하는 문장이 체에 거른 무관 상태와 유사한 문장으로 이루어지는 것은 학습자들에게 자연스러운 구어체에 노출시키는 기회를 차단하는 결과를 가져올 수 있다. 따라서 한족 교사의 강의 담화에서도 한국어 거시나 미시 담화표지의 사용 빈도가 높아질 수 있도록 안내할 필요가 있다.

소결

3장에서는 먼저 통사적, 음성적, 의미적, 담화적 기능 등 네 가지 측면에서 강의 담화표지 판정 기준을 제시하였다. 통사적 기준의 세부적인 요소로는 독립성과 유연성, 수의성, 생략 가능성 등을 들었다. 음성적 기준으로는 담화표지를 경계로 전후 발화에는 음성적 불연속성이 존재한다는 것을, 의미적 기준으로는 담화표지의 유무는 발화의 진리 조건에 영향을 미치지 않는다는 것을 제시하였다. 담화적 기능의 기준은 발화 및 담화 간 연결과 화자의 태도 표현 기능 두 가지를 들었다.

강의 담화표지 판정 기준을 바탕으로 다음으로는 교사가 실제로 사용하는 담화표지를 유형화하였다. 한국어 강의에 나타난 한국어 거시 담화표지는 기능별로 16가지로 나누었다. 한국어 미시 담화표지인 단어 기원 담화표지는 한국어 품사 체계와 통사적 성분의 명칭을 고려하여 대명사, 관형사, 부사, 감탄사, 명사(+조사) 등 다섯 가지로 유형화하고, 이를 다시 34개의 미시 담화표지로 구분하였다. 중국어 담화표지에서 거시 담화표지는 긍정형 및 의문형으로 구분하여 총 13개가 확인되었고, 미시 담화표지의 기원형의 품사 유형은 총 여섯 가지 유형 21개가 추출되었다.

교사의 출신 민족과 강의 수준별에 따른 한국어와 중국어 담화표지 사용량 및 개별 담화표지의 빈도를 대조 분석한 결과 중국 조선족 출신 교사와 한족 출신 교사의 발화에서 상당한 차이가 나타났다. 초급 강의에서 한족 출신 교사의 한국어 거시 담화표지의 평균 사용량은 매우 적어 초급 조선족 출신 교사가 한족 출신 교사보다 한국어 담화표지를 더 많이 사용하고 있음을 확인하였다. 특히 한족 출신 교사는 강의 흐름 파악을 돕는 거시 담화표지를 거의 사용하지 않았다. 중급 강의에서 한족 교사는 강의 담화에서 초급 한족 교사보다 한국어 거시 담화

표지를 더 많이 사용하였지만 조선족 교사에 비해서는 적게 사용하였다.

강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도를 보면 한족 교사 집단의 경우 총 368회, 조선족 교사 집단은 1,518회로 조선족 교사 집단의 한국어 미시 담화표지 사용량이 월등히 높았다. 초급 강의에서는 총 1,886개의 한국어 단어 기원 담화표지가 사용되었으며, 그중 가장 많이 실현된 것은 ‘어’(614회)이다. 그 외에 ‘자’(464회), ‘응’(152회) 등 감탄사에서 기원한 담화표지가 많이 사용되었다. 그다음으로 가장 많이 사용된 것은 ‘그러면’(105회), ‘그래서’(52회)로, 부사에서 기원한 담화표지 가운데에서도 ‘그렇-’ 형의 접속부사에서 발달한 것이 빈번하게 나타났다. 또한 ‘다음/그다음+조사’(199회) 또한 많이 실현되었다. 중급 강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도의 분석 결과는 초급 강의의 경우와 유사하게 나타났다. 한족 교사 집단의 경우 총 265회, 조선족 교사 집단은 2,970회로 조선족 교사 집단의 한국어 단어 기원형 담화표지 사용량이 훨씬 높다. 전체 한국어 단어 기원 담화표지 사용량인 3,235회 가운데 감탄사 담화표지 ‘어’(1,098회)가 가장 많이 사용되었으며, 그다음으로는 ‘응’(390회), ‘자’(344회)가 자주 실현되었다.

빈도 분석의 결과 교사의 담화표지 사용에는 상당한 문제점이 있음을 확인하였다. 첫째, 한족 교사 발화에서 거시 담화표지가 매우 적게 나타나는 것은 거시 담화표지에 대한 학습자의 이해와 학습에 도움이 되지 않는다는 문제점이 있다. 둘째, 초급 및 중급 강의 담화에서는 한족 교사가 조선족 교사보다 중국어 담화표지를 더 많이 사용하고 있음이 확인되었는바, 이는 한족 교사는 한국어를 제2언어로 학습한 중국어 모어 화자라는 근본적인 차이 때문이라고 할 수 있다.

IV. 강의 담화표지 기능 분석

제2장에서 기술한 바와 같이 교사가 사용하는 강의 담화표지의 기능은 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 첫째는 강의 화제 구성 표지로, 강의 진행 과정과 관련된 것이다. 이 유형은 강의 담화의 구성 및 응집력을 표현하는 언어적 장치를 이른다. 둘째는 상호작용 표지이다. 이 유형은 교사와 학생 간 상호작용의 필요성에 따른 것이다. 즉 한국어 강의는 교사 혼자 주도하는 것이 아니라, 교사와 학생 간의 효과적인 상호작용을 강화함으로써 수업의 분위기를 만들어 학습 효율을 높여야 하는 것을 목표로 한다. 상호작용의 관점에서 본다면 강의 담화표지 또한 이러한 목적을 달성하는 수단에 해당한다고 볼 수 있다. 따라서 4장에서는 한국어 강의에서 교사가 사용하는 강의 담화표지의 기능을 크게 두 가지 차원에서 분석하기로 하겠다.

1. 강의 화제 구성 표지

Sinclair & Coulthard(1975)는 교실 담화의 구조를 제시하였는데 수업(Lesson), 활동(Transaction), 소대화(Exchange), 대화 이동(Move), 소행위(Act) 등의 층위로 구분하였다. 가장 하위 단위인 소행위부터 문장 단위의 화행 수행 단위가 되는 대화 이동, 몇 개의 대화 이동은 다시 소대화로 묶이며, 이는 연습의 초점에 따라 활동으로 합쳐진다. 이들 활동은 다시 하나의 수업의 단위가 된다. 소행위는 가장 작은 분석 단위로 대화 이동을 구성하는 세부 요소 중에서 담화표지가 있다(김해연 외, 2016: 243~244).

한국어 교사는 강의 현장에서 담화표지를 사용할 때 명제적 내용을 따로 추가하지 않는다. 담화표지는 중요한 언어적 장치로, 강의 화제, 즉 주제를 연결하고 발화와 발화를 연결함으로써 일관성을 유지한다. 이에 따라 담화표지는 강의 현장에서 의미적으로도 일관성 있는 강의 담화를 구성하는 데 일조한다.

1.1. 화제 도입

강의 현장에서 교사들은 학생들에게 새로운 교육 내용을 알리고자 하는 목적으로 담화표지를 자주 사용한다. 이 유형에 해당하는 한국어 거시 담화표지로는 ‘학습 내용 개관’과 ‘구체적인 학습 내용 소개’에 나타나는 담화표지가 있다.⁷⁰⁾ 미시 담화표지로는 한국어의 ‘자’, 중국어의 ‘好’, ‘來’가 있다. 이들 담화표지는 강의 내에서 새로운 화제를 도입하는 기능을 수행한다.

- (23) ㄱ. 이번 시간에는요 우리가 어:: 두 가지 유형이 나오는데요. 이 유형도 여러분 아마 예전에 접해왔던 유형이에요. 첫 번째는 ‘-에도 불구하고’.(IKT6-2)
- ㄴ. 단어 같이 보겠습니다, 單詞(단어), 단어.(BKT7-1)
- ㄷ. 자, {책 펴세요. 빨간 색 펜 주세요. 빨간 색 펜 꺼내세요.}(BKT5-1)
- ㄹ. 자, 今天的語法點有4, 有4個呢. 有幾個呢? 看一下. (오늘 중요 문법이 4개, 4개네요. 몇 개가 있나요? 한번 봐 보세요. (IKT1-2)
- ㅁ. 好, 我們先學第一個語尾, 尊敬語尾, -으시, 시(그래, 먼저 첫 번째 어미, 높임 어미인 ‘-으시’와 ‘-시’를 배워보겠습니다). (BKT2-1)
- ㅂ. 好, 下一個單詞也是重點單詞, 說重點單詞的時候你就劃一下, 標記(그래, 다음 단어도 중요합니다. 중요한 단어를 말할 때 한 번 밑줄 긋고 표기해 보세요). (IKT2-4)
- ㅅ. 來, 看一下練習, 186頁(자, 연습, 186쪽을 보세요).(BKT3-1)
- ㅇ. 來, 我們來看一下第五題.(자, 우리 다섯 번째 문제를 봅시다).(IKT3-2)

(23ㄱ)은 교사가 문법 유형을 해석하기 전에 ‘이번 시간에는요 우리가...’를 통하여 새로운 주제나 다가오는 내용에 대한 도입을 알리는 신호 기능을 수행하였다. 이는 강의를 듣는 학습자에게 도입될 새로운 주제나 내용에 관한 준비를 시키는 역할을 할 수 있다. (23ㄴ)은 교사가 학습자에게 단어를 같이 공부하라는 새로운 화제를 도입할 때 사용하는 거시 담화표지로서 조선족 교사의 강의 담화에서 흔히 나타나면 비슷한 거시 담화표지로 ‘문법을 같이 봅시다’, ‘연습 보겠습니다’, ‘본문을 보겠습니다’ 등도 자주 등장한다.

(23ㄷ, ㄹ)은 모두 교사가 ‘자’를 사용하여 본격적인 강의가 시작되었음을 학생에게 인식시킴으로써 학생들이 교사의 지시에 따르도록 한다. 담화표지 ‘자’는 화제 도입 기능 외에도 다양한 기능을 수행하고 있다. 전사된 자료에서 ‘자’의 실현

70) 제3장 <표 23> 참조.

빈도를 보면 총 808회 나타났지만, 초급 및 중급 조선족 교사는 761회를 사용하였는데 한족 교사의 발화에서는 47회만 매우 적게 나타나고 있다. 중국에서 한국어를 배우는 학습자들은 한국어의 실제 구어 환경에 접근하는 데 한계가 있다. 강의 담화에서 한국어 담화표지를 활발하게 이루어지는 것은 학습자가 담화표지를 습득하는 데 도움이 될 것이다. 따라서 한족 교사는 강의할 때 한국어 담화표지를 더 적극적으로 사용할 필요가 있다.

한편 (23口~日)에서는 교사가 ‘好’를 사용하여 강의가 전개되고 있음을 간접적으로 알림으로써 학생들에게 교사의 지시에 따르도록 유도하고 있다. 이에 따라 교사는 학생들이 새로운 학습 주제 또는 문제해결에 집중할 준비를 하도록 상기시키고 있다.

(23入, 〇)에 실현된 ‘來’의 용법은 주로 새로운 화제 또는 반응을 유도하는 것이다. 중국어에서 ‘來’는 구어나 문어에서 새로운 내용 또는 화제를 도입하는 데 사용된다. 특히 (23日)의 경우 교사는 학생들에게 186쪽의 연습 내용에 집중하도록 유도하고 있으며, 이때 요청하는 듯한 발화가 이어지고 있다. 따라서 ‘來’를 경계로 후행 발화에 새로운 화제를 도입하는 기능을 지닌다.

중국어 담화표지 ‘好’, ‘來’는 한국어 담화표지 ‘자’와 비슷하게 다양한 기능을 수행하고 있다. ‘好’는 한족과 조선족 교사의 강의 담화에서 각각 192회, 54회, ‘來’는 한족과 조선족 교사의 강의 담화에서 각각 76회, 21회로 나타난다. 이는 한족 교사는 강의할 때 중국어 담화표지에 더 의지하기 때문이라고 할 수 있다.

1.2. 화제 부연

한국어 학습자에게 한국어 학습 내용을 가르칠 때 교사는 강의내용을 더 자세히 설명하거나 보충하기 위해 담화표지를 사용하기도 한다. 이에 대한 담화표지로 한국어에는 <표 23>에서 제시된 ‘부연 설명’에 나타난 ‘예를 들어서...’로 시작하는 문장들과 미시 담화표지인 ‘그러면’, ‘그리고’ 등이 있다. 중국어에는 ‘然後’, ‘就是’, ‘就是說/也就是說’, ‘比如說/比方說’, ‘那(麼)’ 등이 있다. 교사는 강의 현장에서 담화표지를 사용함으로써 학생들에게 발화 의도를 인식시키며, 발화 내용에 대한 부가적인 정보를 제공한다. 먼저 다음 예를 통하여 한국어 담화표지에 대한 예부터 살펴보기로 한다.

- (24) ㄱ. 慌張(당황하다), 당황하다. 手足無措(당황하다, 어, 당황하다::: 예를 들어서 우리가 시험 볼 때::: 너무 긴:::장해서, 넘 긴장돼서 당::황하다. 손:::이 떨면서 당황합니다, 어, 당황하다.(IKT4-2)
- ㄴ. 들르다, 順便去了哪裏(지나는 길에 잠깐 어디에 들어가 머문다). 예를 들어서 돌아오는 길에 백화점에 들렀어요. (IKT3-1)
- ㄷ. BKT7: 어, 그렇죠, 이럴 때는是點菜. 그런데 예를 들면::: 길에서::: 길에서 할머니가, 할머니가 뭐예요? 할머니.
 KS: 奶奶(할머니).
 BKT7: 할머니, 할머니가::: 물건을 들고 힘들게 가요::: 그러면, 可以問, 어, '뭘 도와드릴까요?', 이렇게 물어봐도 괜찮아요.(BKT7-3)
- ㄹ. IKT7: 그다음에, 응. 온갖::: 응, 온갖, 種種的, 各種的(가지가지, 여러 가지). 어, 이게 관형사입니다, 관형사. 그러면 관형사이라면::: 혼자, 단독으로 쓸 수 있나요?
 KS: 아뇨.
 IKT7: 응, 쓸 수 없죠:::(IKT7-3)
- ㅁ. 좋아요. 자, 그래서, '주세요'라고 하시면 돼요. 그리고 물건을 줄 때, '여기 있습니다'. 괜찮아요? '여기 있습니다'. 錢(돈)을 줄 때, '돈 여기 있습니다'. 這樣的(이런), 괜찮아요? (BKT8-4)
- ㅂ. 글은 고쳐 써야 한다:::. 그리고 글을 쓸 때 내 중심이 아니라 읽는 사람이 어떻게 이해를 할 것인가::: 생각하면서::: 글을 써야 돼요.(IKT8-1)

(24ㄱ, ㄴ)은 한국어 교사가 학습자들에게 어휘를 가르칠 때 어휘에 대해 부연 설명하기 위하여 '예를 들어서'로 해당 어휘에 관한 예문을 제시하였다. 이 표현은 조선족 교사의 강의 발화에서 자주 등장한다. 두 예문에서 교사가 부연 설명을 할 때 일반적으로 설명할 대상 또는 그에 대한 설명 뒤에 분포하여 학생들에게 이어질 구체적인 사례에 주의를 기울이도록 한다. 따라서 해당 담화표지는 교사의 발화 의도를 더 명확하게 전달할 수 있도록 하며, 학생들에게 강의내용을 더 쉽게 이해하도록 할 수 있다.

(24ㄷ, ㄹ)은 '그러면', (24ㅁ, ㅂ)은 '그리고'가 실현된 예문이다. (24ㄷ)에서 교사는 교재에 제시된 학습 내용과 관련된 문장인 '뭘 도와드릴까요?'에 대하여 설명하고 있다. 이에 그 문장을 사용하는 상황을 학생들이 잘 이해할 수 있도록 짐을 들고 가는 할머니를 예를 들어 설명하고 있다. 이때 담화표지 '그러면'으로 보충 설명이 이루어졌다. (24ㄹ)은 교사가 한국어 관형사 '온갖'을 학생들에게 가르

치는 상황을 전사한 예문의 일부이다. 이 예문에서 교사는 학생들이 관형사 ‘온갖’의 사용법을 정확히 알고 익힐 수 있도록 담화표지 ‘그러면’을 사용하여 질문하고 있다. 이 질문은 관형사 ‘온갖’에 대한 부가적인 정보를 제공하기 위함이다.

(24口)에서는 교사가 무언가를 받고자 할 때 ‘주세요.’ 외에도 타인에게 물건을 줄 때, 돈을 줄 때 사용하는 표현들을 부가적으로 설명하는 과정에서 ‘그리고’가 사용되었다. 또한 (24日)에서도 글을 쓸 때 고쳐 쓰기가 필요하다고 말한 뒤 내가 아닌 타인을 중심으로 써야 한다는 말이 ‘그리고’를 통해 이어지고 있다.

한국어 담화표지 ‘그러면’은 전사된 자료에서 총 223회 출현하였으나 그 가운데 206회는 조선족 교사의 강의 담화에서 나타난다. 한족 교사는 16시간의 강의 녹음에서 ‘그러면’을 17회만 사용하여 매우 낮은 빈도를 보였다. 한국어 담화표지 ‘그리고’도 비슷하게 강의 담화에서 총 95회 나타났지만, 한족 교사는 단지 7회만을 사용하였다. 특히 초급 한족 교사의 강의 담화에서는 한번도 출현하지 않았다. 한족 교사의 강의에서는 접속부사 기원 담화표지를 거의 사용하지 않은 것이다.

다음은 중국어 화제 부연 담화표지인 ‘然後’, ‘就是’, ‘就是說/也就是說’, ‘比如說/比方說’, ‘那(麼)’의 기능에 대해 살펴보기로 한다. 그 예는 다음과 같다.

- (25) ㄱ. ‘담배를 피우다’, 然後‘請不要抽煙’表示否定, 就是用那個‘-지 말다’, 然後在後面加一個 ‘-세요’(그리고 ‘담배 피우지 마세요’는 부정적으로, 그 ‘-지 말다’를 쓰고 뒤에 ‘-세요’를 하나 더 붙이는 거예요).(BKT 3-3)
- ㄴ. 那看一下這個句子, 這個人是怎麼樣呢?(그럼 이 문장을 보세요, 이 사람은 어떤가요?) 의심이 많아서, 這個人疑心很重, 很多(이 사람은 의심이 정말 많아요), 이웃 사람도 잘 믿지 못한다. 這個(이거) ‘이웃 사람’不要翻譯成鄰居了啊, 表示周邊的人, 都不信任, 是這樣的意思. 噯. 然後這裏有一個俗語, 叫{‘의심이 병이다.’ ‘多疑是一種病’, 是不是?(이웃으로 번역하지 마세요, 주변 사람들이 모두 불신하고 있다는 뜻이에요, 음. 그리고 여기 ‘의심이 병이다’라는 속담이 있어요. 의심을 많이 하는 건 병이에요, 그렇죠?)(IKT 2-4)
- ㄷ. 늦어서 밥을 먹는 등 마는 등 하고 집을 나왔다. 這個呢, 就是(이건, 바로), 밥을 먹는 등 마는 등, 馬馬虎虎的意思(얼렁뚱땅한다는 뜻이에요). 似吃非吃, 翻譯出來就是他馬馬虎虎的狼吞虎咽的, 也不能說是狼吞虎咽吧, 就是吃起來沒那麼認真, 馬馬虎虎簡單吃了這個意思, 就離開了(먹는 등 마는 등, 그가 게걸스럽게 먹는다는 의미로 번역이 되는데, 게걸스럽게 먹는다고 할 수는 없겠고요, 다만 제대로 먹는 건 아니죠. 이걸 대충 간단히 먹고 떠났다는 뜻이에요). (IKT1-3)

ㄹ. 之前我們學了一個‘-지만’, 記得嗎? ‘-지만’是表示轉折的詞尾. ‘-지만’的轉折程度要比 ‘그런데’強. 哎, 就是說一般我們說話的時候, 表示輕微的一個轉折的時候, 可以用‘그런데’, 表示一個輕微的轉折(전에 우리 ‘-지만’ 하나 배운 거 기억나요? ‘-지만’은 전환의 어미예요. ‘-지만’은 전환의 정도가 ‘그런데’보다 강해요. 아, 그러니까 보통 우리가 말할 때, 가벼운 전환을 나타낼 때 ‘그런데’를 사용해서 가벼운 전환을 나타낼 수 있어요).(BKT 1-1)

ㄱ. IKT3: 네, 然後, 환영하다, 不用說了. 這個::歡迎誰用到賓語, 是不是? 比如說, 最近我們不是來了新生嗎? 新生怎麼說呀?(네, 그리고 ‘환영하다’는 말할 필요도 없겠죠. 이거:: 누가 목적어를 사용해서 환영해요, 그렇죠? 예를 들면 최근에 신입생이 왔잖아요? 신입생을 뭐라고 하나요?)

KS: 신입생.

IKT3: ‘신입생’, 是不是? 0002, 不是, 那個什麼, 0003.(신입생, 그렇죠? 0002, 아니, 그 뭐야, 0003.)

KS2: 신입생을 환영합니다.(IKT3-3)

ㄴ. 所以啊, 韓語裏面這樣的句式, 我們都可以用러. 什麼樣的句式呢? 比方說, 去什麼地方做什麼事情. 注意啊! 這裏往往有些同學就迷糊了. 去什麼地方做什麼事情. 漢語是不是這個順序? 那韓國語的順序是什麼呢? 是뭐뭐, 무엇을, 무엇을 하러, 是不是放在這兒啦, 是不是? 它的語序是這樣的, 爲了做某事兒, 무엇을, 무엇을 하러 어디, 어디에 或者是‘-로 가다’. 或者是什麼? ‘오다’.(그래서 한국어에는 이런 문장이 있는데, 우리는 모두 ‘-러’를 사용할 수 있어요. 그게 어떤 문장인가요? 예를 들면 어떤 일을 하러 어디로 간다. 주의하세요, 몇몇 학생들이 좀 혼란스러워하는 것 같은데. 어디 가서 무슨 일을 하든지, 중국어는 이런 순서죠? 그럼 한국어 어순대로 하면 어떻게 되나요? 네, ‘뭐뭐, 무엇을, 무엇을 하러’. 이렇게 하는 게 보통이죠, 그렇죠? 그 어순은 그래요. 어떤 일을 하기 위해서 ‘무엇을, 무엇을 하러, 어디, 어디에’ 또는 ‘-로 가다’. 또는 뭐가 있죠? ‘오다’.)

ㄷ. ‘입사’, 這個指的是依次進入某個公司工作的意思, ‘입사’, 응, 언제 입사했어요? 我們經常會說這句話, 你是什麼時候進入公司的呢? 那麼我們說那個新入社的, ‘신입사원’. ‘사원’指的是什麼? 社員, 是吧? 新入職的社員, 신입사원. (입사, 이걸 어떤 회사에 절차를 거쳐 들어왔다는 뜻인데, ‘입사’, 응, ‘언제 입사했어요?’라는 말을 우린 자주 해요. ‘당신은 언제 입사했습니까?’라고 말해요. 그러면 그 신입사원, 신입사원이라고 하죠. 사원은 뭐라고 하나요? 사원, 그렇죠? 새로 회사에 들어온 사원, 신입사원.) (IKT4-4)

(25ㄱ)에서 교사가 ‘담배를 피우다’라는 문장을 설명할 때, 담화표지 ‘然後’을 사용하여 ‘담배를 피우지 마세요’라는 부정적인 표현을 학생들에게 부가적으로 제공하고 있다. (25ㄴ)은 ‘의심’이라는 단어의 사용법을 학생들에게 가르치는 예문이다. 이 예문에서는 교재에 제시된 예문을 설명하면서 ‘의심’이라는 단어를 학생

들에게 이해시키고자 그 단어와 관련된 부연 설명을 속담으로 제시하기 위하여 ‘然後’를 사용하였다.

(25ㄷ)의 경우 ‘-는 등 마는 등’이라는 표현을 교재에 나타난 “늦어서 밥을 먹는 등 마는 등 하고 집을 나왔다.”라는 문장을 통해 설명하고 있다. 이 예문에서는 예문을 중국어로 설명하며 해당 표현의 이해도를 높이기 위한 부연 설명 앞에 ‘就是’를 사용하였다.

(25ㄹ)에서는 ‘그런데’와 연결어미 ‘-지만’의 용법 차이를 설명하면서 궁극적으로 ‘그런데’를 어떤 상황에서 사용해야 하는가를 설명하고 있다. 예문에서는 두 표현 모두 전환을 나타내기는 하지만, 그 정도에 차이가 있다고 설명한다. 이후 ‘就是說’를 통하여 가벼운 전환을 나타낼 때는 ‘그런데’를 사용하면 된다는 부가적인 정보가 뒤따르고 있다.

(25ㄱ, ㄴ)에서의 중국어 담화표지 ‘比如說/比方說’은 한국어 담화표지인 ‘예를 들어서’와 뜻도 비슷하며 같은 기능을 수행하고 있다. 그러나 조선족 교사는 부연 설명으로 예문을 제시할 때 주로 ‘예를 들어서/들면’을 사용하는데 한족 교사의 강의 발화에서는 ‘예를 들어서/들면’보다 중국어 담화표지인 ‘比如說/比方說’이 더 많이 나타난다. 이는 학습자에게 예문을 제시할 때 나타나는 두 집단 간의 차이점이라고 할 수 있다. (25ㄱ)에서는 ‘환영하다’라는 표현을 어떻게 사용하여야 하는가를 이야기하고 있다. 여기에서는 ‘比如說’를 사용하여 학생들이 이해하기 쉽도록 예를 들어 설명하고 있다. (25ㄴ)에서도 비슷하게 ‘比方說’ 연결어미 ‘-러’의 용법의 예를 들고 있다. 이를 통하여 학생들에게 연결어미 ‘-러’가 어떠한 상황에 사용되는가를 설명하였다.

(25ㄷ)에서는 학생에게 ‘입사’가 무엇인가를 제시한 뒤 입사와 관련된 어휘를 부가적으로 제시하고자 하는 상황이다. 이때 교사는 ‘那麼’를 사용하여 ‘신입사원’이라는 단어에 관한 내용을 보충하였다.

1.3. 화제 전환

모든 강의가 그러하듯, 한국어 강의 또한 하나의 강의 주제에도 세부적인 내용들이 많다. 또한 학생들의 흥미를 유발하기 위하여 강의내용과 다른 이야기를 하는 일도 있어 하나의 강의 담화라도 전개 과정에서 화제가 전환되는 일이 잦다.

이러한 화제 전환을 위한 담화표지는 서로 다른 두 화제 또는 강의 주제를 연결한다. 강의 담화에서 화제 전환을 수행하는 담화표지로는 한국어의 ‘자, 그러면...’, ‘이제부터는’, ‘이번에는...’, ‘그런데’, ‘그러나’, ‘그렇지만’과 중국어의 ‘但是’, ‘來’ 등이 있다. 이 가운데 한국어 담화표지의 예부터 먼저 살펴보도록 하겠다.

- (26) 가. 자, 그러면:: 여러분이 본 한국 드라마:: 중에 어떤 특성이 나타나고 있습니까::?
 이와 같은 특성이 나타나는 드라마를 예를 들어 이야기해 봅시다. (IKT6-4)
- 나. 나중에는:: 여러분들 직장 생활을:: 특히 남학생들 직장 생활을 하 해 보면 알 거예요. 그런데 우리나라도 보면요, 남방 사람들보다는 북방 사람들이:: 회식이 많은 것 같아요. 선생님 남편도:: 회식이 많아요.(IKT6-2)
- 다. 우리 중국에서는 南門 西門 北門 東門 이렇게 나누잖아요? 그러나 한국에서는 그렇게 안 하고요. 前面이라고 하죠, 정문이 있고요, 後面에는 후문이 있어요. 그래서 정문, 정문이 大門이겠죠 그리고 뒤에 있는, 後面에 있는 후문, 이렇게만 나뉘요.(BKT8-3)
- 르. 好, 자, 좋아요:: 자 그러면 요고는:: 한번:: 어:: 자 두번째는:: 剛才時(방금 전) ‘-습니::다:: 그렇지만 이번에는:: ‘-디니까’, ‘-습니까’, ‘까’가 있으면 뭐예요? (BKT7-1)

(26가)에서는 교사가 한국 드라마의 특성에 대해 설명하고 있다. 이 예문에서 교사의 발화 첫머리에 실현된 ‘자, 그러면...’은 새로운 화제를 도입하기 전에 학생들의 주의를 끌기 위한 말로 사용되었다. 즉 새로운 주제가 시작될 것임을 학생들에게 인식시킴으로써 초점을 맞추는 역할을 하였다.

(26나)에서는 직장 내 회식 문화에 대하여 설명하는 과정에서 ‘그런데’가 사용되었다. ‘그런데’를 경계로 남학생들에게 직장생활을 하다 보면 회식 문화에 대해 알 것이라는 선행 발화와는 달리 후행 발화에서는 중국의 남방 지역보다 북방 지역에서 회식이 잦은 것 같다는 교사의 개인적인 의견을 제시하고 있다. 해당 예문에서는 회식 문화라는 큰 주제 안에서 ‘그런데’를 통하여 세부적인 차원에서의 화제 전환이 이루어졌다고 할 수 있다. 즉 맥락을 이어가면서 동시에 새로운 관점이나 정보를 제시한다.

(26다)에서는 한국과 중국의 건물이나 시설에 설치하는 문에 대한 사고방식이 다를 것을 ‘그러나’를 통해 설명하고 있다. ‘그러나’는 이전 주제와 상반되는 내용이나 관점을 도입하여 대조나 반대의 의미를 나타내는 담화표지로 사용된다. 예문

을 보면 중국에서는 문을 동서남북으로 나눈다는 사실을 제시한 후, ‘그러나’를 사용하여 한국에서는 정문과 후문으로만 나눈다는 새로운 정보를 제시함으로써 두 나라의 차이를 이야기하고 있다.

(26ㄷ)은 한국어 종결어미에 관해 설명하는 예문이다. 이 예문에서는 진술형 종결어미인 ‘-습니다’ 뒤에 ‘그렇지만’이 이어지면서 의문형 종결어미인 ‘-습니까/비니까’가 뒤따르고 있다. 이를 통하여 진술형 종결어미에 대한 설명이 끝나고 의문형 종결어미에 대한 설명이 이어질 것임을 ‘그렇지만’을 통하여 암시하고 있다.

담화표지 ‘그런데’가 강의 담화에서 출현하는 빈도는 43회이다. 그 가운데 조선족 교사는 42회를 사용했는데 한족 교사의 강의 담화에서 한 번만 나타났다. ‘그러나’, ‘그렇지만’의 출현 빈도가 낮아 강의 담화에서 각각 1회, 2회를 보였고, 모두 조선족 교사가 사용하였다.

한편 중국어에서 화제 전환의 기능을 수행하는 담화표지의 수는 한국어보다 적다. 구체적인 사례는 아래와 같다.

(27) ㄱ. 這個海帶很滑知道嗎？ 是不是很滑？ 你考試一吃成績是不是滑了？滑下去了。 所以考試的時候， 比如說韓國馬上十二月三號。 十二月三號叫‘수능 시험’， 就是咱們所謂的高考， 他們叫修能考試。 就是說這考試時候一定不能吃什麼？ 海帶湯。 但是據說好像就是十二月初， 據說韓國的某個高中裏， 發現了兩起新冠， 就是那個病例(이 미역 미끄러운 거 알죠? 미끄럽죠? 여러분 시험 때 먹자마자 성적이 미끄러져요. 미끄러져 내려간다고요. 그래서 시험을 볼 때 예를 들면 한국은 곧 12월 3일입니다. 12월 3일은 ‘수능시험’이라고 해요. 바로 우리가 소위 말하는 대학 입시인데, 한국에서는 수능 시험이라고 불러요. 바로 이때는 뭘 먹으면 안 돼요. 미역국. 그런데 12월 초쫘인 거 같아요. 한국의 한 고등학교에서 코로나19가 두 건 발견되었는데, 바로 그 사례예요). (BKT1-2)

ㄴ. IKT4: 다음, 음::그릇째, 這個是碗, 器皿的這種比較書面的表達. 要不就是그릇, 是吧? 那個碗什麼之類的東西(이건 ‘碗(그릇)’, ‘器(그릇)’의 문어적 표현이에요. 아니면 ‘그릇’, 그렇죠? 그 그릇 같은 거). 來(자), 접시, 접시는 뭐예요?

KS : 碟子(접시).

(27ㄱ)에서는 교사가 한국의 미역국에 관해 설명하고 있다. 해당 예문에서는 한국에서 시험을 치르기 전 왜 미역국을 먹으면 안 되는지 설명하는 과정에서 화제를 바꾸거나, 앞서 진술한 내용과 대립되는 내용 또는 다른 의견이나 사실을

제시하기 위하여 ‘但是’가 사용되었다. ‘但是’를 경계로 선행 발화에서는 수능 시험날 아침에 미역국을 먹으면 안 되는 이유에 관해 이야기하고 있는 반면, 후행 발화에서는 12월 초 한국의 어느 고등학교에서 코로나19에 확진된 두 건의 사례를 이야기하고 있다. 따라서 선·후행 발화의 내용에 서로 차이가 있어 화제를 바꾸는 기능을 수행하였다고 볼 수 있다.

한편 (27ㄴ)에서는 교사의 그릇에 대한 설명이 이어지다가 ‘是吧?’를 기점으로 학생에게 접시가 중국어로 무엇인가 하는 질문을 던지고 있다. 즉 화제가 그릇에서 접시로 전환되었다.

1.4. 화제 연결

강의 담화는 전체적인 진행 절차와 교육 내용의 순서가 계획되어 있다. 한국어 교사 또한 강의 계획에 따라 한국어 어휘와 문법 요소뿐 아니라 말하기, 읽기, 듣기, 쓰기 등 언어 사용 능력 전반에 관한 교육을 해야 하므로 강의 진행 과정을 담화표지로 표시하는 경우가 많다. 즉 이해영(2004)에 제시된 ‘순차적 나열 설명’의 기능을 수행하는 담화표지가 있다. 이러한 화제 연결의 담화표지는 한국어의 ‘다음/그다음+조사’, 중국어의 ‘前邊’, ‘前面’, ‘首先’, ‘下邊’ 등이 있다. 먼저 한국어의 사례부터 살펴보도록 하겠다.

(28) ㄱ. 응, ‘좋은 생각이네요’. 真是個好主意, 真是個好想法呀(정말 좋은 생각이예요, 정말 좋은 생각이예요). 그다음, ‘어디에서 만날까요?’, 注意了(주의하시고), 만::나::다.
(BKT4-1)

ㄴ. IKT7: 그다음에, ‘드러나다’, 그 ‘드러나다’는 什麼意思?

KS : 露出(드러나다).

IKT7: 자동사이죠? 자동사, 어, 자동사.(IKT7-1)

ㄷ. BKT6: 등산을 하러 갔어요. 무엇을 갔어요?

KS : 등산을 갔어요.

BKT6: 다음, 어디에 갔어요?

KS : 남산에 갔어요.(BKT6-4)

‘다음/그다음+조사’의 형식은 교재에 제시된 내용을 설명할 때 흔히 사용된다. 또한 학생을 대상으로 교사가 연속적인 질문을 하는 경우에도 사용된다. 결합하

는 조사는 주로 ‘-에’이지만, ‘다음/그다음’과 같이 조사가 없이 실현되기도 한다. (28ㄱ)에서는 문장, (28ㄴ)에서는 단어를 연속적으로 교육하고 있다. 이때 교재에 주어진 순서에 따라 연속적으로 새로운 문장이나 단어를 배우게 될 때, 구정보와 신정보 사이에 ‘다음/그다음’이 사용되었다. (28ㄷ)에서는 학생에게 연속적으로 질문할 때 ‘다음’을 사용하고 있다. (28ㄱ, ㄴ)과 비슷한 맥락으로 ‘다음’은 현재 주제를 연결하여 새로운 질문을 도출해 내고 있다.

‘다음/그다음+조사’는 강의 담화에서 총 302회가 나타난다. 앞에 언급한 한국어 담화표지 강의에서의 사용 상황과 마찬가지로 한쪽 교사는 21회를 사용하여 조선족 교사의 사용량인 281회보다 훨씬 떨어진다.

다음으로 화제 연결을 나타내는 중국어 담화표지에 대해 살펴보도록 하겠다. 먼저 구체적인 사례를 제시하면 아래와 같다.

(29) ㄱ. 在韓國語法界的一個統稱，它叫‘선어말어미’，那麼顧名思義也就是說，它不是終結語尾。

前面啊，我們學過了‘- 습니다, ㅂ니다’. 這個叫終結語尾，對吧？這個‘-으시/시’叫先語末語尾。語尾大致分爲這兩類。第一個是用了它之後就OVER了，什麼都不加。第二個說完它之後，後面再加終結語尾。這兩大類。(한국어 문법 체계에 따르면 이것을 ‘선어말어미’라고 칭합니다. 그러면 그건 말 그대로 종결어미가 아니죠. 앞에서 우리는 ‘- 습니다/ㅂ니다’를 배웠는데, 이걸 종결어미라고 해요, 그렇지? 이 ‘-으시/시’를 선어말어미라고 해요. 어미는 크게 이런 두 종류로 나눌 수 있어요. 첫 번째는 선어말어미를 쓴 채로 끝내고 아무 것도 넣지 않은 것과, 두 번째는 선어말어미를 삽입하고 뒤에 종결어미로 끝내는 두 가지가 있어요.) (BKT2-1)

ㄴ. KT1: 它的語序，啊。所以我們說‘-러’的時候，注意，‘-러’的時候，前半句是說去的什麼？目的。後半句說什麼？去的地方(그 어순, 아, 그래서 우리가 ‘-러’라고 말할 때, 주의하시고, ‘-러’라고 말할 때, 앞 문장은 뭘 말하는 건가요? 목적이죠. 뒤 문장에서는 뭐라고 하나요? 갈 곳이죠).

KS: 去的地方(갈 곳).

KT1: 明白嗎？所以呢，你看一看書上的句式啊。首先，書上寫著說，‘連接詞尾，用在動詞詞幹後，後面的動詞是 가다, 오다, 나가다, 나오다, 들어가다, 들어오다 等 趨向性動詞’(알겠어요? 그러니까 교재의 설명을 한번 보세요. 먼저, 교재에서는 “이것은 연결어미이다. 동사 어간 뒤에 쓰이며, 후행문에 나타나는 동사는 가다, 오다, 나가다, 나오다, 들어가다, 들어오다 등의 추향동사이다.”라고 한다.). (IKT1-3)

ㄷ. 呃:: 看一下，呃:: 下面，現在時制，過去怎麼怎麼，將來怎麼怎麼，這個都是表達，是什麼？(어:: 보세요, 어:: 다음, 현재시제, 과거가 어떻게, 미래가 어떻게, 이걸 모두 어떤 표현인가요?) (BKT5-2)

ㄹ. 好, 下邊, 어버이날, 它是父母節, 啊. (그래, 다음, 어버이날입니다. 어버이날이에요, 아.)(IKT3-3)

(29ㄱ)에서는 한국어 문법 요소인 선어말어미를 설명하고 있는데, 선어말어미와 종결어미의 차이를 명확히 이해시키기 위하여 ‘前面’이 사용되었다. 이 담화표지는 과거의 사건, 즉 학생들이 이전 수업에서 종결어미에 대해 배운 내용을 연상하도록 하고, 선어말어미와 관련된 선행 발화 내용을 연결함으로써 선어말어미와 종결어미의 차이를 명확히 이해하도록 하였다.

(29ㄴ)에서는 교사가 문법 요소인 ‘-으러/러’를 가르칠 때 ‘首先’을 사용하여 학생들에게 교재를 참고하라고 지시하고 있다. 이 예문에서 실현된 ‘首先’은 학생들에게 일종의 지침을 제시함으로써 수업을 원활하게 이끌기 위한 발화 전략에 해당한다. 이는 강의 담화 내 교사의 발화에 주어진 논리적 단서를 따라 학습하도록 안내하는 데 도움을 준다.

(29ㄷ, ㄹ)의 ‘下面’과 ‘下邊’은 한국어의 ‘다음/그다음+조사’ 용법이 유사하다. 주로 교재에 나오는 단어와 문법 요소 등 교육 내용을 순차적으로 제시할 때 자주 사용된다. 두 예문에 실현된 담화표지 또한 연속적으로 이어지는 내용을 연결하여 담화를 하나의 화제로 응집시키는 역할을 한다.

1.5. 화제 요약

주지하는 바와 같이 강의 담화에서는 여러 가지 세부적인 교육 주제가 모여 하나의 큰 교육 주제를 이룬다. 강의 담화에서는 하나의 세부 주제가 끝나고 다른 주제로 담화를 이어가기 전에 선행 주제를 요약하고 정리하는 것이 일반적이다. 이는 교육 내용에 대한 학생들의 이해 여부를 점검하거나, 복잡하고 긴 교육 내용을 간결하고 명료하게 이해시키는 데 필요하다.

한국어 강의에서의 화제 요약 표지로는 <표 23>에서 제시된 ‘수업 내용 부분 정리’라는 기능을 수행하는 한국어 거시 담화표지와 한국어 미시 담화표지인 ‘그래서’, ‘따라서’ 등이 있다. 중국어 담화표지로는 ‘所以’가 있다. 이 가운데 한국어 담화표지를 다음 예문을 바탕으로 살펴보도록 하겠다.

- (30) ㄱ. 지금까지 이 두 유형을 배웠어요. ‘-에도 불구하고’와 ‘- 거니와.’(IKT6-1)
- ㄴ. 또한 가족의 이러한 갈등 해결 후 남매로 알고 지낸 남녀가 서로를 이성으로 느끼

며 사랑을 시작하게 되고, 어. 여자는 결국 불치병으로 죽게 되는 과정은 특히 감성적으로 시청자들의 많은 인기를 끌 수 있었습니다. 끌 수 있습니다. 아, 그래서 이 드라마가 바로... 어... 한국의... 그런, 드라마의 특성을 잘 반영한 그러한 드라마인 거 같아요.(IKT7-4)

ㄷ. 파일 못 받은 사람...? 음... 없죠? 자... 학습위원이 잘해 줘 가지고 파일을 미리... 아, 응, 줄 수 있게 해 났어요. 따라서... 우리...는... 한 학기 동안... 한국어를 쓰기를 할 거구요.(IKT8-1)

(30ㄱ)은 교사가 학습자들에게 두 가지 문법 유형 ‘-에도 불구하고’와 ‘-거니와’를 해설한 후 “지금까지 이 두 유형을 배웠어요.”로 화제를 요약하는 것이다. (30ㄴ)에서는 출생의 비밀과 가족 또는 연인의 불치병으로 인한 죽음으로 대표되는 한국 드라마의 고질적인 특성을 드라마 <가을동화>의 줄거리를 통해 설명하고 있다. 해당 예문에서 실현된 ‘그래서’는 <가을동화>의 줄거리를 통해 나타나는 한국 드라마의 특성을 요약적으로 제시함으로써 이전 발화에서 이어진 내용을 바탕으로 결론이나 요점을 도출하는 역할을 한다. 해당 예문에서는 <가을동화>가 남녀 주인공 사이에 깊어지는 애정과 여주인공의 비극적인 죽음으로 한국 드라마의 특성을 잘 반영한 작품이라는 주장을 이어준다. 즉 ‘그래서’는 드라마 <가을동화>의 인기 요소와 한국 드라마의 특성에 관한 발화를 이어주는 역할을 하고 있다. (30ㄷ)은 교사의 발화에서 담화표지 ‘따라서’는 어떤 결론을 도출하는 기능을 수행한다. ‘따라서’는 전제나 조건에 따른 결과를 나타내는 어휘적 의미를 지니며, 담화표지로 발달하여도 그 어휘적 의미와 관련된 담화 기능을 수행한다. 따라서 (30ㄷ)에서는 파일을 미리 받았기 때문에 한 학기 동안 한국어 쓰기를 할 것이라는 결과를 도출하는 역할을 한다.

강의 담화에서 미시 담화표지 ‘그래서’는 ‘따라서’보다 더 활발하게 이루어졌다. ‘그래서’는 총 187회 나타나고 ‘따라서’는 1회밖에 없다. 이 두 가지 담화표지는 여전히 조선족 교사의 발화에서 주로 보이며 한족 교사의 경우는 ‘그래서’만 3회 발견되었다.

다음으로는 중국어 담화표지 ‘所以’를 살펴보겠다. 다음이 그 예이다.

- (31) ㄱ. BKT1: ‘이번’是這次, 比如說你問老師, 이번 시험이 어렵습니까? 시험是什麼意思?
 (‘이번’은 이번이라는 뜻인데, 예를 들면 당신이 선생님에게 ‘이번 시험이 어렵습니까?’라고 질문할 수 있어요. ‘시험’은 무슨 뜻이죠?)

KS: 考試(시험).

BKT1: 이번 시험이 어렵습니까? 這次考試難不難?(이번 시험이 어렵나요?) 이번 시험이 어렵습니까?

KS: 太難了(너무 어려워요).

BKT1: 老師說, 이번 시험이 어렵지 않습니다. 大家講難不難?(선생님은 ‘이번 시험이 어렵지 않습니다’라고 말해요. 여러분은 어렵나요?) 않습니다. 이번 시험이 어렵지 않습니다. 再比如(다시 예를 들면), 이번 마라톤 경기에 참가합니까? 이번 마라톤 경기에 참가합니까? 參加這次馬拉松比賽嗎? 所以, 是這樣用(이번 마라톤 대회에 참가하나요? 그래서 이렇게 씁니다).

(31)은 한국어 단어 ‘이번’의 개념과 용법을 설명하는 예문이다. 이 예문에서는 교사가 ‘이번’의 개념과 용법을 예문을 통해 설명하다가 ‘所以’ 다음으로 얼버무리는 듯한 발화가 뒤따르면서 발화를 끝마치고 있다.

1.6. 화제 종결

강의 상황에서의 화제 종결은 주로 강의내용 중 한 주제나 개념의 설명을 마무리하거나 강의를 끝내는 것이다. 강의 담화표지 가운데 한국어의 ‘이상입니다’, ‘자, 여기까지’, 중국어의 ‘好’ 등을 들 수 있다.

(32) IKT2: 韓國這個好像因為畢竟他們說是民主社會, 是不是? 有沒有看到他們有什麼大的事件的時候, 他們到什麼地方去請願?(한국 이거는 아무래도 민주사회라서 그런 거 같아요, 그렇죠? 뭔가 큰 사건이 있을 때마다 어디 가서 청원하는 걸 본 적이 있나요?)

KS : 靑瓦台(청와대).

IKT2: 攄,靑瓦台去請願, 是不是? 當人數到達一定的比例的時候, 就要國家就要啓動一個::這樣的一個, 意思是民願. 好, 여기까지 하고, 大家休息一下. (네, 청와대에 청원하러 가는 거죠, 그렇죠? 인원수가 일정 수준에 이르렀을 때 국가는 이런 하나::를 실천해야 합니다. 이런 하나는, 민원이라는 뜻이에요. 자, 여기까지 하고, 여러분 좀 쉬세요.) (IKT2-2)

(32)에서는 ‘민원’이 무엇인가를 설명하는 과정에서 청와대 청원에 관한 내용을 언급하고 있다. 청와대 청원과 관련된 내용에 대한 발화가 끝날 무렵 교사가 중

국어 담화표지 ‘好’와 한국어 담화표지 ‘여기까지 하고’를 같이 사용하여 학생들에게 발화를 마무리하고 쉬는 시간임을 알리는 발화가 이어진다.

1.7. 발화 공백 채우기

강의할 때 교사의 강의 준비가 아무리 완벽하더라도 한 마디의 발화까지 계획할 수는 없다. 따라서 강의 도중 교사가 머릿속에서 생각할 내용을 찾기 위하여 공백이 생기는 일은 흔한 일이다. 이는 발화가 도중에 중단되지 않도록 발언권을 유지하고자 하는 화자의 의도를 보여주는 것이다.

한국어 강의 담화에서는 이 유형에 속하는 담화표지의 종류가 가장 많으며, 기본적으로 감탄사뿐 아니라 대명사와 관형사까지 이 유형에 속한다. 이에 속하는 개별 표현으로는 ‘뭐’, ‘이거(것)’, ‘저기’, ‘그’, ‘그런’, ‘이’, ‘이런’, ‘저’, ‘어’, ‘응’, ‘아’, ‘음’, ‘그래’, ‘뭐야’, ‘뭐지’ 등이 있다. 중국어의 경우 ‘嗯’, ‘哦’, ‘啊’, ‘呃’, ‘這個’, ‘那個’ 등이 있는데, 감탄사와 지시어에서 기원한 점은 한국어와 같다. 다음은 이 상에서 소개한 한국어와 중국어 개별 담화표지의 사례이다.

(33) ㄱ. 예를 들면 어:: 뭐 착하다, 善良.(BKT7-1)

ㄴ. 여기서는 글을 왜 써야 되는지, 그리고:: 네, 짧은 글부터 긴 글까지:: 차근차근:: 한번:: 할 거예요. 자 근데, 이거, 글이:: 없으면 안 되기 때문에 우리는 어떻게든 글을 써야 됩니다.(IKT8-1)

ㄷ. 어:: 최근 며칠 동안 그, 발표한 학생들의 성적:: 다 보내주도록 하세요, 학습위원한테. 그래서 그:: 저기 보내주세요.(IKT6-3)

ㄹ. 예를 들어서 인:: 온갖은:: 어, 이런::저런, 여러가지의:: 뜻입니다.(IKT7-1)

ㅁ. 그 나중에 여러분 방학 동안에 기회가 되면 한번 보도록 하세요. 아주 스틸있고 재미있는 영화예요.(IKT6-3)

ㅂ. 2019년과 2000:: 전, 20년에, 한국에서 가장 인기가 좋았던 프로그램이에요. 어, 우리가 한번 보도록 할게요.(IKT6-3)

ㅅ. 네, 어:: 이제 나중에 이런 졸업을 하기 전에:: 꼭 언젠든지:: 자주 한국어 하세요. (IKT8-3)

ㅇ. 그래서 부모의 마음, 父母的心(부모의 마음), ‘부모의 마음을 알아라’라는 그런 의미의 공익광고입니다. 이거 보세요, 이거 뭐예요?(BKT7-2)

ㅈ. 一般過生日的早上(보통 생일 아침에), 생일아침. 엄마가::어, 아, 엄마가::자기야, 아들, 에게::딸에게, 어, 미역국을 만들어 주었어요, 어. 那麼什麼時候不能吃海帶湯呢?

(그럼 미역국을 먹지 말아야 할 때는 언제일까요?) (BKT1-2)

ㄷ. 대학까지, 음, 대학까지:: 공부:: 시켰다, 어. 那麼這裏面 ‘까지’ 的意思是去到哪兒?
 (IKT7-3)

ㄱ. 자, 그다음에, ○○씨는 어디에서 왔어요? 광저우에서 왔습니까? 음:: 혹시 앞에 앉
 은 친구 어디에서 왔는지 아세요?(BKT6-1)

ㄷ. 아, 여기 이 한강이겠죠, 그럼 한국의 서울의 대표적인 강이 저거 어:: 한강이겠죠.
그래, 아, 한강의 괴물이라는 뜻이 어떤, 느낌으로 볼 수, 그, 느낄 수는 있지만 외국
 사람들은 怪物 그러면 이게 어디 괴물인지 모를 수가 있어요.(IKT7-3)

ㄹ. 또는 시험 볼 때는 당황하지 말고, 당황하지 말고:: 어, 천천히:: 그 뭐지, 그:: 시
 험문제를:: 하면 됩니다.(IKT7-2)

ㅎ. IKT1: 好, 看看咱們發的那個最後一篇. 找出來了吧? 沒有的用手機看哈. 응, 題目叫 사
 임당과 이율곡, 首先這裏邊, 這是兩個人名, 你們認識哪一個? 이율곡是吧? 이율
 곡是誰啊? (그래, 우리가 본 그 마지막 편을 보도록 해요. 찾았나요? 없으면
 휴대폰으로 보세요. 음, 제목이 ‘사임당과 이율곡’, 일단 여기, 여기 사람이 두
 명인데 뭘지 아세요? 이율곡, 그렇죠? 이율곡이 누군가요?

KS: 李栗穀(이율곡).

IKT1: 什麼? 這個應該是什麼? 응:: 이율곡, {李栗穀, 栗是哪個栗來著? 哦, 西米栗是
 這個是吧. 李栗穀. 아, 李栗穀是誰啊? 這是他的號, 他的名是誰啊? 李栗穀就是
 李滉. 조선시대, 那個::朝鮮時代, 非常著名的就是那種理學家吧, 儒學家, 哲學家,
 那種大儒學者, 明白嗎? 非常厲害的, 呃::還有他和誰‘二璧’啊? 和那個::李栗穀
 和李退溪吧, 이퇴계, 退溪, 응, 李退溪, 聽說過吧? 아↗ 你們? 李退溪, 李退溪
 叫李什麼? 一個三點水一個, 哦, {李滉. 反正是他們在韓國一般是只稱他們的號,
 이퇴계, 이율곡. 李栗穀, 號. 那麼兩個字的是他們的名字. 這是這個::李滉也是李
 退溪呀是那個朱子學非常代表人物. 他們兩個都是那種著名的理學家, 朱學家, 응,
 大儒學者, 哲學家, 政治家, 很厲害的. 都在他們錢幣上印著頭像呢↗ 明白嗎? (뭘
 죠? 이거 뭘가요? 음:: 이율곡, 이율곡, 율은 무슨 율이죠? 어, 밤 율자죠. 이율
 곡, 아, 이율곡은 누군가요? 율곡은 이율곡의 호인데, 이름이 뭘가요? 이율곡은
 바로 이이입니다. 조선시대, 그:: 조선시대에 아주 유명한 바로 그런 성리학자
 였죠. 유학자, 철학자, 그런 대유학자, 아시겠어요? 아주 대단합니다. 음:: 이율
 곡과는 또 누구와 ‘쌍벽’일까요? 그리고 그:: 이율곡과 이퇴계죠, 이퇴계, 퇴계,
응, 이퇴계, 들어보셨죠? 아↗ 여러분? 이퇴계, 이퇴계 이름이 뭘가요? 삼수변
 하나, 어, 이황, 어차피 두 사람은 한국에서 호만 가지고, 이퇴계, 이율곡이라고
 해요. 이율곡, 호, 그러면 두 글자는 그 사람의 이름이에요. 이건 그런 것과 같
 아요:: 이황 또한 이퇴계로 그 주자학을 대표하는 인물이죠. 둘 다 그런 유명
 한 성리학자, 주자학자, 음, 대유학자, 철학자, 정치인, 굉장히 대단하죠. 모두
 동전에 새겨져 있어요↗ 알겠어요?)(IKT1-1)

위에 제시된 예와 같이 말하고자 할 내용을 머릿속에서 지시하면서 말하다 보면 발화에 공백이 생긴다. 이 순간 말할 내용이 생각나지 않는 경우가 있기 마련이다. 이러한 상황이 너무 오래 계속되면 담화의 응집과 학생과의 상호작용에 지장을 줄 수 있다. 교사는 강의 담화의 주축을 이루기 때문에 발언권을 잃을 일은 없지만, 발화에 공백이 길어지면 강의 현장의 분위기가 어색해질 수 있다. 따라서 발화의 공백을 채우는 담화표지를 사용한다면 담화의 일관성을 해치는 문제를 해결할 수 있으며, 발언권을 유지할 수 있다.

(33ㄱ~표)에 제시된 ‘뭐’, ‘이거(것)’, ‘저기’, ‘그’, ‘그런’, ‘이’, ‘이런’, ‘저’, ‘어’, ‘응’, ‘아’, ‘음’, ‘그래’ 등의 한국어 담화표지와 (33ㅎ)에 실현된 ‘嗯’, ‘哦’, ‘啊’, ‘呃’, ‘這個’, ‘那個’ 등의 중국어 담화표지들은 문법적으로 보면 더 이상 기원형의 어휘적 의미를 지니고 있지 않아 크게 도움이 되지 않는다고 여길 수 있다. 오히려 생략한다면 보다 명료한 발화가 될 수 있지만, 발화 공백이 생기는 상황에서 이러한 담화표지를 사용하지 않고 공백이 계속된다면 담화의 응집을 저해하는 문제가 일어날 수 있다.

2. 상호작용 표지

한국어 강의는 교사 혼자 주도하는 것이 아니라 교사와 학습자 간의 상호작용을 효과적으로 강화함으로써 면학 분위기를 조성하여 학습 효율을 높여야 한다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 교사는 학습자와의 상호작용을 이끌어 내기 위한 담화표지를 사용한다.

2.1. 평가 및 오류 피드백

Sinclair & Coulthard(1975)는 대화 이동들이 서로 묶이는 양상에서 자주 반복되는 패턴이 ‘교사의 시작 - 학생의 응답 - 교사의 평가’(Teacher Initiation - Learner Response - Teacher Evaluation, 즉 IRE)/(Teacher Initiation - Learner Response - Teacher Follow-up 또는 Feedback, 즉 IRF)로 이루어진다고 보고 이를 하나의 소대화라고 불렀다. 일반적으로 교실 상황에서 학생의 응답은 대개 교

사의 평가를 수반하는 것을 관찰하고 이러한 IRE/IRF 패턴을 전형적 교실 담화의 특성으로 제시한 것이다(김해연 외, 2016: 244).

한국어 강의 현장에서 교사는 학습자에게 수시로 질문을 함으로써 학습자로 하여금 더 많은 언어 출력이 이루어지도록 유도한다. 교사는 학습자의 응답에 대한 평가 및 반응을 위하여 담화표지를 사용한다. 한국어 ‘응’, ‘예/네’, ‘그래’ 등이, 중국어의 ‘嗯’, ‘啊’, ‘哎’, ‘好’, ‘對’, ‘很好’, ‘非常好’ 등이 그것이다. 먼저 한국어 담화표지의 예부터 살펴보기로 한다.

(34) ㄱ. IKT7: 어, 이게 관형사입니다, 관형사. 그러면 관형사이라면:: 혼자, 단독으로 쓸 수 있나요?

KS: 아뇨.

IKT7: 응, 쓸 수 없죠:: 명사와:: 꼭:: 같이:: 써야된::다, 아, 관형사이라면 예를 들어서 이:: 온갖은:: 어, 이런::저런, 여러가지의:: 뜻입니다, 어. 예를 들어서 온갖 시계, 온갖 소리, 온갖 모형, 온갖 변명, 어, 시계.(IKT7-1)

ㄴ. BKT8: 어디예요?

KS: 서점.

BKT8: 네, 서점.(BKT8-2)

(34ㄱ)에서는 교사가 관형사를 단독으로 쓸 수 있는냐는 교사의 질문에 대한 학생의 응답에 동의를 표현하고자 ‘응’을 사용하였다. 이와 같이 ‘응’은 IRE/IRF 패턴에서 교사가 학습자의 응답을 평가하는 표현으로 자주 사용된다. ‘응’은 본래 긍정을 나타내는 응답어로서 상대방의 발화 내용에 대한 반응으로 ‘응’을 사용한다는 것은 곧 상대방의 발화를 긍정적으로 평가한다는 것이다.

‘응’과 마찬가지로 (34ㄴ)에 실현된 ‘네’ 또한 상대방의 발화를 긍정적으로 평가하는 담화표지에 속한다. 해당 예문에서는 교사의 질문에 적절한 답을 제시한 학생의 발화 내용을 긍정하고 있다.

다음으로 중국어에서 상대방에 대한 평가 및 피드백에 대한 담화표지를 구체적으로 살펴보고자 한다. 구체적인 사례를 제시하면 아래와 같다.

(35) ㄱ. IKT1: ‘{놀러 오세요’. 嗯, 什麼樣的固定搭配呀? ‘놀다’, 什麼意思啊? (네, 어떤 형태가 고정적으로 결합한 거죠? ‘놀다’, 무슨 뜻이죠?)

KS: 玩(놀다).

IKT1: ‘오다’呢? (‘오다’는?)

KS : 來(오다).

IKT1: 噲, ‘오다’是來, ‘놀다’是玩兒. (네, ‘오다’는 來, ‘놀다’는 玩兒입니다. (IKT 1-1)

ㄴ. BKT5: E1位的同學. 앉아서 얘기해요. 앉으세요.

KS1: 男的說他也想一起看電影, 說周六晚上一起看電影 (그 남자도 토요일 저녁에 같이 영화를 보고 싶다고 했어요).

BKT5: 對, 差不多. 那我們再聽一遍(맞아요, 비슷해요. 그럼 다시 들어볼게요). (BK T5-3)

ㄷ. IKT4: ㅇㅇ씨 태권도 잘해요?

KS1: 잘하고 말고요. 벌써 3년이나 배웠는데요.

IKT4: 很好(아주 좋아요), 좋습니다. {當然了(그럼요). 벌써 3년이나 배웠는데요.

(35ㄱ)에서 교사는 학습자에게 ‘놀다’라는 동사의 뜻이 무엇인가를 중국어로 답하도록 하는 질문에 대한 학생의 응답을 ‘噲’으로써 긍정적으로 평가하고 있다. (35ㄴ)에서는 듣기 지문과 같이 완벽한 정답은 아니지만, 정답에 근사한 답변이라는 점에서 ‘對’로 학생의 응답에 대한 반응을 나타냈다. (35ㄷ)의 경우 ‘-고 말고요’라는 표현을 가르치는 가운데 교사가 ‘-고 말고요’를 사용하여 답할 것을 요구하는 질문에 교사의 의도대로 답한 학습자를 ‘很好’로 칭찬하고 있다.

2.2. 쌍방 간 이해 여부 확인

강의 현장에서 교사는 강의 도중 학습자에게 교육 내용을 이해하고 있으리라는 전제하에 의문형 거시 담화표지로서 한국어의 ‘이해돼요/이해됐어요/이해되죠/이해했어요’, ‘그렇죠/그쵸’, ‘맞죠’, ‘알죠/알겠죠/아시겠죠’와 중국어의 ‘對吧’, ‘是吧’, ‘對不對’, ‘是不是’, ‘知道吧’ 등을 사용한다. 이러한 담화표지의 사용은 교사의 관점에서 학습자의 교육 내용에 대한 이해 여부를 확인하는 동시에 학습자의 관점에서는 학습 내용을 이해함으로써 교사의 목적을 달성하도록 한다. 이와 같은 유형의 담화표지는 교사와 학습자 사이의 정보 격차를 좁힘으로써 후속 교육 내용을 위한 토대를 마련할 수 있다. 먼저 한국어 담화표지의 사례부터 살펴보기로 한다.

(36) ㄱ. 내일, 다음부터 발표하는 학생들은:: 어:: 그:: 기사 내용 PPT로 준비한 내용을 줌

더 구체적으로 설명을 해주세요. 그러면 선생님이 다시 한번 설명할 필요가 없어요.
이해됐어요?(IKT8-3)

ㄴ. 극장은 電影館이에요(영화관이에요). 그래서 극장하고 같은 거 있어요. 一樣的意思
 (같은 뜻이에요). 그렇죠?(BKT8-1)

ㄷ. BKT5: 캐::주::얼, 이것은 외래어예요. 外來語(외래어), 맞죠?

BKT5/KS: 네.

BKT5: 캐::주::얼, 영어예요, 영어, 英語, 本來是英語(영어, 원래는 영어예요), ‘casu
 al’.

ㄹ. 讀(읽다), ‘읽다’是‘讀(읽다)’. ‘책을 읽습니다.’, 讀書(책을 읽습니다), 알겠죠?

(36ㄱ)은 교사가 학습자들에게 PPT를 더 구체적으로 준비하라고 하는 발화로서 끝부분에 ‘이해됐어요?’를 사용하여 교사가 자신의 발화가 학습자에게 정확히 전달되었는지, 그리고 학습자가 그 내용을 이해하였는지 확인하는 질문으로 대화의 ‘피드백 요청’ 또는 ‘이해 확인’ 기능을 수행하며, 이를 통해 교사는 자신의 메시지가 제대로 전달되었는지 확인하고, 필요한 경우 추가적인 설명이나 수정을 할 수 있다. 이러한 방식을 통해 교사와 학습자의 상호 이해가 더욱 명확하고 효과적으로 이루어지게 된다.

(36ㄴ)은 교사가 한국어 어휘인 ‘극장’을 가르칠 때 대응하는 중국어 어휘를 제시한 후에 ‘그렇죠?’를 사용하였다. ‘그렇죠?’는 한국어 거시 담화표지로 강의에서 학습자에게 교사가 말한 내용에 동의하거나 이해했는지 확인하는 역할을 지닌다.

(36ㄷ)에서는 ‘맞죠?’라는 거시 담화표지가 교사가 학습자에게 확인을 요청하거나 의견을 구하는 기능을 한다. 즉, 교사가 ‘캐주얼’이 외래어라는 사실을 말한 후, 그 정보가 정확한지 상대방에게 확인하려는 의도를 가지고 ‘맞죠?’라고 물어보는 것이다. 이 담화표지는 강의에서 교사와 학습자 간의 상호 이해를 증진하고, 공감을 유도하며, 교사와 학습자 사이의 관계를 더 밀접하게 만드는 역할을 한다. 이것은 일종의 의사소통 전략으로, 강의에서 학습자가 적극적으로 수업 참여하도록 유도한다.

(36ㄹ)에서의 ‘알겠죠?’는 ‘이해했어요?’ 또는 ‘그렇죠?’와 같은 뜻으로 해석된다. 이 발화에서 교사는 ‘알겠죠?’로 수업을 듣는 학습자에게 ‘책을 읽습니다.’라는 뜻이 이해되었는지 확인하려는 의도를 담고 있다.

(37) ㄱ. 下午咱們去吃飯吧, ‘음식을 먹으러 갑시다’, 這個話挺别扭的. 不要說‘음식을 먹다’. 而是說‘밥을 먹다’, 對吧? (오후에 우리 밥 먹으러 가요, ‘음식을 먹으러 갑시다’라고 말하면

참 어색합니다. ‘음식을 먹다’가 아니라 ‘밥을 먹다’라고 해야 돼요, 맞죠?) (BKT3-1)

ㄴ. BKT2: 好, 那麼我們先學第一個語尾, 尊敬語尾, ‘- 으시, 시’.在漢語裏面通過某種什麼? 我們通過詞彙表示對你的尊敬. (좋아요, 그럼 첫 번째 어미, 높임 어미인 ‘-으시, 시’를 배워보겠습니다. 중국어에서는 어떤 표현과 통하나요? 우리는 어휘를 통해 상대방을 높이죠.)

KS: 您好(안녕하십니까).

BKT2: 我們這樣往往是對第二人稱吧? 我們詞彙除了您好, 我們漢語裏面也有, 非常豐富的詞彙來表示對提到的這個人的尊敬, 對不對? (우리 이렇게 하면 2인칭이 되는 거잖아요? 중국어에도 어휘는 ‘안녕하십니까’ 외에도 많습니다. 중국어에도 사람에게 대한 높임을 표시하는 어휘가 대단히 많아요, 맞죠?)

ㄷ. ‘-ㄴ’, 這個叫冠形詞詞尾. 冠形詞詞尾怎麼來的? 你能看出來吧? 加上表示回想的‘- 더’, 你們學過了, 是不是? (‘-ㄴ’은 관형형 어미라고 하는데 관형형 어미는 어떻게 온 거죠? 알 수 있나요? 회상을 나타내는 ‘-더’와 결합하면, 여러분 배웠죠, 그렇죠?) (IKT 3-1)

ㄹ. BKT5: 지::하::철, 무슨 뜻이에요?

KS: 地鐵.(지하철)

BKT5: 地鐵, 但是老師說明一下, 韓國的地鐵有一點特殊, 嗯, 哈爾濱的地鐵走哪裏?(지하철, 그런데 선생님 설명 좀 할게요. 한국의 지하철은 조금 특수해요. 네, 하얼빈 지하철은 어디로 가요?

KS: 地下.(지하)

BKT5: 地下, 對不對?(지하, 맞죠?)

KS: 嗯.(네.)

BKT5: 韓國的地鐵不是, 也能走地下, 也能走地上, 明白嗎? 所以還有一個說法, ‘전철’. (한국의 지하철은 그렇지 않아요. 지하로 갈 수도 있고, 지상으로 갈 수도 있어요. 알죠? 그래서 ‘전철’이라고도 불러요.)

(37ㄱ)은 상대방에게 함께 식사를 하자고 제안할 때 ‘음식을 먹다’보다는 ‘밥을 먹다’가 더 자연스럽다는 내용의 발화이다. 이 예문의 말미에 ‘對吧’이 실현되어 학습자로 하여금 선행 발화에 제시된 학습 내용을 이해시키기 위한 교사의 의도를 드러내고 있다.

(37ㄴ)에서는 한국어의 높임법 선어말어미 ‘-(으)시-’에 대해 설명하기에 앞서 중국어에서는 다양한 어휘를 통하여 높임을 나타내고 있음을 이야기하고 있다. 이때 교사는 ‘對不對’를 사용함으로써 중국어 사용자로서의 공감대를 형성함과 동시에 교사와 학습자 간의 거리를 좁힘으로써 이어질 교육 내용을 학습자에게

이해시킬 기반을 마련하였다.

(37ㄷ)의 경우 교사가 이전 강의에서 교육한 문법 요소인 ‘-던’을 언급하고 있다. 이때 발화 끝부분에 사용된 ‘是不是’은 ‘-던’이 이미 배운 내용이기 때문에 학습자들이 모두 알고 있을 것임을 전제하고, 이를 확인하고자 하는 교사의 의도가 반영되었다고 할 수 있다.

(37ㄷ)에서는 교사가 ‘지하철’이라는 어휘를 가르칠 때 중국의 지하철과 한국의 지하철을 비교하였다. 한국의 지하철은 중국의 지하철과 어떤 차이가 있는지를 학생에게 설명할 때 ‘明白嗎’를 사용하여 학생들은 이해했는지를 확인하였다.

이상에 제시된 한국어 담화표지인 ‘이해돼요/이해됐어요/이해되죠/이해했어요’, ‘그렇죠/그쵸’, ‘맞죠’, ‘알죠/알겠죠/아시겠죠’와 중국어 담화표지인 ‘對吧’, ‘是吧’, ‘對不對’, ‘是不是’, ‘知道吧’ 등은 전사된 자료에서 나타나는 빈도가 높다. 그러나 여전히 조선족 교사는 ‘이해돼요/이해됐어요/이해되죠/이해했어요’, ‘그렇죠/그쵸’, ‘맞죠’, ‘알죠/알겠죠/아시겠죠’를 많이 사용하지만 한족 교사는 강의할 때 중국어 담화표지인 ‘對吧’, ‘是吧’, ‘對不對’, ‘是不是’, ‘知道吧’ 등을 선호한다.

2.3. 개인적인 관점 및 태도 표현

개인적인 관점 및 태도를 나타내는 표현은 문자 그대로 화자의 주관적인 심리 상태나 태도 또는 개인적인 의견을 표출하는 것을 뜻한다. 이는 발화 또는 담화 간 연결과 더불어 담화표지의 대표적인 기능이라 할 수 있다. 이 유형에 속하는 한국어 담화표지는 ‘그냥’, ‘막’, ‘아무튼’, ‘왜’, ‘그래’, ‘아니’ 등이, 한편 중국어에서는 ‘哎呀’, ‘我覺得’ 등이 있다. 먼저 한국어 담화표지에 대한 예부터 먼저 살펴보기로 한다.

(38) ㄱ. 不要看手機(휴대폰 보지 마세요), 그냥 핸드폰 보지 말고, 눈을 감고 오늘 우리가 정독 시간에 배웠던 내용, 정독 시간에 배웠던 단어를 기억해 보고, 또:: 오늘 자기가 메모를 했던 그러한 단어나 문장들 한번 보세요. 그러면:: 기억이 잘 될 거예요. (IKT8-3)

ㄴ. IKT7: 아침에 서둘러서 서두르는 바람에:: 휴대폰을:: 기숙사에 두고:: 교실에 나온 적이 있어요?

KS: 없어요.

IKT7: 없어요? ((웃음소리)) 어, 그러면, 책을:: 서둘::르, 르는 바람에 책을 기숙사
에 두고 교실에 나온 적이 있어요?

KS: 네::

IKT7: ((웃음소리)) 그러면, 어, 아무튼 휴대폰을 잘 챙겨야 되죠::? 어. ((웃음소
리)) 휴대폰을 짜, 꼭 챙겨야 되고, 어.(IKT7-2)

(38ㄱ)에서는 수업이 거의 끝나갈 무렵 교사가 학습자들에게 휴대폰을 보지 말
고 눈을 감고 그동안 배운 내용을 떠올릴 것을 권하고 있다. 이때 교사는 ‘그냥’
을 사용하였는데, ‘그냥’을 경계로 명제 내용이 같은 두 발화가 중국어에서 한국
어로 코드 스위칭이 일어났다는 점에서 휴대폰을 보지 말라는 교사의 발화 내용
을 강조하고 있다. 휴대폰을 보는 행위는 교사의 지시에 벗어나는 행위이므로 해
당 예문의 ‘그냥’은 휴대폰을 보는 행위에 대한 부정적 태도를 강화하여 드러내
는 것이기도 하다.

(38ㄴ)의 경우 교사가 학습자들에게 교재와 휴대폰을 기숙사에 두고 온 경험이
없는가를 묻는 상황이다. 학습자들이 교재만 기숙사에 두고 온 적은 있으나, 휴
대폰은 그런 적이 없다고 말하자, 교사는 ‘아무튼’을 통하여 휴대폰이 교재보다
그렇게 중요한 물건이냐는 듯한 태도를 드러내고 있다.

다음으로 중국어 담화표지인 ‘哎呀’, ‘我覺得’을 살펴보도록 하겠다. 그 예는 다
음과 같다.

(39) ㄱ. 所以你的宿舍旁邊千萬別是挨著馬路, 你的宿舍旁邊千萬別有一棵大樹. 爲啥呢? 要是
有個大樹, 不是種樹. 宿舍旁邊有大樹的時候到夏天晚上就沒法睡覺. 那個蟬, 知道
吧? 那個蟬能叫一晚上. 天天那麼叫. 要是挨著小路, 小馬路怎麼辦呢? 就到凌晨的
時候, 你就聽到韓國送外賣的摩托車吧. {嗖一聲, 哎呀, 我的天吶! 你就知道韓國人
根本不睡覺. 一到凌晨就喜歡點什麼치킨, 喜歡點什麼자장면.(그러니까 여러분 기숙
사 옆은 절대 길가에 있어서도 안 되고, 옆에 큰 나무가 있어서도 안 돼요. 왜냐
면 만약 큰 나무가 있다면, 나무는 심는 게 아니에요. 기숙사 옆에 큰 나무가 있
으면 여름 밤에 잠을 못 자요. 그 매미 알죠? 그 매미가 밤새도록 울 수도 있어
요. 맨날 그렇게 울어대요. 만약 기숙사가 길가와 바짝 붙어 있으면 어떨까요?
새벽만 되면 한국에서는 배달하는 오토바이 소리를 듣게 돼요. 스윽 하는 소리,
어머, 세상에, 여러분은 한국 사람들은 잠을 전혀 안 잔다는 걸 알잖아요? 새벽
만 되면 치킨, 자장면 같이 뭘 시켜 먹는 걸 좋아해요. (BKT1-1)

ㄴ. KS1: 多虧了(???), 呃::我才沒有被::撤職(???) 덕분에, 어:: 저는 해직당하지 않

았::습시다).

IKT3 : 你自己翻完了你自己不知道什麼意思. 你覺得像話嗎?...해고되다, 沒學, 但是我們曾經遇到過, 是不是? 叫什麼呢? 解雇. 啊, 這麼高級的詞, 用我們學過的詞怎麼表達? 我覺得你這個答案啊, 要是考試的時候要給你去分.(자가가 직접 번역해 놓고 무슨 뜻인지 알지 못하면, 말이 안 되죠? ‘해고되다’, 배운 적은 없지만 본 적은 있어요, 그렇죠? 뭐라고 하죠? 해고. 아, 이렇게 수준 높은 단어를 우리가 배웠던 단어로 어떻게 표현할까요? 제 생각에 시험에서 이런 식으로 답안 쓰면 감점당할 거예요.)

(39ㄱ)에서는 교사가 한국에서 생활할 당시의 상황을 이야기할 때, 길가나 큰 나무 옆에 있는 기숙사는 피하라고 말하고 있다. 예문에서는 특히 길가에 바짝 붙어 있는 기숙사는 새벽에 배달 오토바이 소리 때문에 시끄럽다고 하고 있다. 이때 교사는 담화표지 ‘哎呀’로 당시 오토바이 소음에 대한 부정적인 태도를 드러내고 있다.

(39ㄴ)의 경우 학습자가 발표한 내용이 교사의 마음에 들지 않아 불평하는 내용이다. 이 예문의 마지막 부분에서는 학생이 발표한 내용을 시험에서 답안으로 쓴다면 감점 처리할 것이라는 학습자에 대한 불만을 표하고 있다. 이때 ‘我覺得’를 사용하여 후행 발화가 절대적인 것이 아니며, 교사의 개인적인 의견임을 드러내고 있다.

2.4. 강조 및 주의 집중

강조 및 주의 집중은 강의 현장에서 중요한 학습 내용을 제시하고자 하거나 강의 중에 교사가 학생의 주의를 자신에게 집중시키도록 할 때 주로 나타난다. 이 유형에 속하는 담화표지는 학습자로 하여금 앞으로의 강의내용에 대한 궁금증과 기대를 불러일으킨다. 강조 및 주의 집중을 나타내는 담화표지 가운데 한국어에는 ‘자’, ‘참’ 등이, 중국어에는 ‘來’ 등이 있다. 이 가운데 한국어 담화표지 사례부터 살펴보도록 하겠다.

(40) ㄱ. ‘차’는요, 開車的(운전하는)‘車’도 있고요, 喝茶的(마시는)‘茶’도 차예요. 그래서 ‘綠茶’하면 ‘녹차’, ‘紅茶’하면 ‘홍차’. 이렇게 ‘차’, 喝茶的‘茶’도 ‘차’가 됩니다. 欸, 동사도 있는데, 동사, {차다, 什麼意思(무슨 뜻이죠)? {踢(차다). (BKT8-3)

- ㄴ. 참, 누가 한번 얘기해 볼까요? 那位同學可以說一遍? 那位同學?(누가 한번 말할 수 있나요? 누군가요?) 어려워요? 難嗎?(어렵나요?) (BKT5-1)

(40ㄱ)에서는 ‘차’라는 발음을 지닌 단어를 제시하고 있다. 해당 예문에서는 명사 ‘차’의 동음이의어에 대한 설명이 이어지다가 동사 ‘차다’에 대한 설명으로 전환될 때 ‘자’가 실현되었다. 이때 ‘자’는 학생들에게 ‘차’로 발음되는 명사에 대한 설명이 끝나고, 다른 품사에서의 ‘차’를 설명이 이어질 것임을 암시한다. 이를 통하여 학습자의 주의를 환기하고 후속 발화 내용을 강조하는 효과를 발휘한다.

(40ㄴ)에서는 학습자로 하여금 자유롭게 발표할 것을 지시할 때 ‘참’을 사용하였다. ‘참’ 또한 ‘자’와 같이 학습자의 주의를 끌고, 질문 내용을 강조하는 기능을 지닌다.

다음으로 중국어 담화표지인 ‘來’를 예를 들어 고찰하고자 한다. ‘來’의 예는 다음과 같다.

- (41) ㄱ. 那這個句子是不是和咱們課本上的句子幾乎是一樣的? {‘爲什麼這麼生氣呀? 왜 잔뜩, 當時課本上用的是什麼來著? ‘화가 났어’, 是不是? 哎, ‘화가 났어’. 我說了一下, 還可以說什麼呀? ‘부어 있어’, 還可以(‘부어 있다’, 表示還在生氣的這個狀態上, 這個詞也用的很多的, 表示生氣的, 啊, 這樣的一個意思. 來, 咱們來看一下, 붓다, 타동사의意思, 它有他動詞的意思. 剛才表示什麼什麼腫了, 是不是就是一個主語加上‘腫了’這個謂語動詞. 啊, 還有一個就是剛才說的生氣的意思. 那還有表示他動詞的意思, 第一個就是‘倒’和‘澆’的意思. (그러면 이 문장은 우리 교재에 있는 문장과 거의 같지 않나요? ‘왜 이렇게 화를 내세요?’, 왜 잔뜩, 그때 교재에 쓰인 게 뭐였죠? ‘화가 났어’, 그렇죠? 아, ‘화가 났어’, 제가 아까 말했는데 또 무슨 말을 할 수 있어요? ‘부어 있어’, 가능해요. {‘부어 있다’는 아직 화가 난 상태를 의미하기도 해요. 이 표현도 많이 써요. 화가 났다는 걸 뜻하니까요. 아, 이런 뜻, 자, 우리 ‘붓다’, 타동사의 뜻을 봅시다. 그건 타동사라는 의미를 지니는데, 방금 무엇이 부었는지를 나타내면 그 주어에 ‘부었다’라는 서술어 동사를 씁니다. 아, 또 하나는 방금 말했던 화가 났다는 뜻이에요. 그것도 타동사라는 뜻인데, 첫 번째는 ‘倒’와‘澆’라는 뜻이에요.}

- ㄴ. 來, 寫不出來的同學回去我們有作業的, 有罰抄的(자, 글을 쓰지 못한 학생들에게는 끝나고 나서 숙제가 있고, 벌칙도 있어요.)

(41)에 제시된 바와 같이 담화표지 ‘來’는 화제를 불러오는 것에서부터 학습자의 관심을 교사에게 집중시킴으로써 교사의 발화 내용을 강조하는 기능을 지니

고 있다. (41ㄱ)에서는 교사가 ‘붓다’라는 단어의 의미에 관해 설명할 때, 타동사로서의 뜻을 강조하기 위하여 ‘來’를 사용하였다. (41ㄴ)은 교사가 학생들에게 강의에서 배운 쌍자음 받침을 기억하여 글을 쓸 것을 요구하는 부분의 일부를 발췌한 예문이다. 이 예문에서는 쌍자음 받침을 쓰지 못하면 숙제뿐 아니라 벌칙까지 주겠다는 후속 발화를 강조할 목적으로 ‘來’가 실현되었다.

소결

본 장에서는 강의 담화표지의 기능을 강의 진행 과정과 관련된 강의 화제 구성 표지와 상호작용 표지로 나누었다. 먼저 강의 화제 구성 표지의 기능은 화제 도입, 화제 부연, 화제 전환, 화제 연결, 화제 요약, 화제 종결, 발화 공백 채우기 등 7가지로 구분하였다.

담화표지 기능을 구체적으로 살펴보면 화제 도입 기능은 ‘학습 내용 개관’과 ‘구체적인 학습 내용 소개’에 나타나는 한국어 거시 담화표지와 ‘자’, ‘好’, ‘來’ 등이 수행하는 것을 확인하였다. 화제 부연 기능을 지닌 한국어 거시 담화표지로는 ‘예를 들어서...’로 시작하는 문장들과 미시 담화표지인 ‘그러면’, ‘그리고’ 등이, 중국어 거시담화표지로는 ‘然後’, ‘就是’, ‘就是說/也就是說’, ‘比如說/比方說’, ‘那(麼)’ 등이 나타났다. 한국어의 ‘자, 그러면...’, ‘이제부터는’, ‘이번에는...’, ‘그런데’, ‘그러나’, ‘그렇지만’과 중국어의 ‘但是’, ‘來’ 등의 담화표지는 강의 담화에서 화제 전환을 수행하는 담화표지로 사용되었다. 화제 연결의 담화표지로는 한국어의 ‘다음/그다음+조사’, 중국어의 ‘前邊’, ‘前面’, ‘首先’, ‘下邊’ 등이 있다. 화제 요약 표지로는 ‘수업 내용 부분 정리’라는 기능을 수행하는 한국어 거시 담화표지와 한국어 미시 담화표지인 ‘그래서’, ‘따라서’, 중국어 담화표지인 ‘所以’ 등이 있다. 한국어의 ‘이상입니다’, ‘자, 여기까지’, 중국어의 ‘好’ 등의 담화표지는 화제 종결 기능을 수행하였다. 한국어 강의 담화에서는 발화 공백 채우기 표지에 속하는 담화표지의 종류가 가장 많으며, 기본적으로 감탄사뿐 아니라 대명사와 관형사까지 이러한 유형에 속한다. 이에 속하는 개별 표현으로는 ‘뭐’, ‘이거(것)’, ‘저기’, ‘그’, ‘그런’, ‘이’, ‘이런’, ‘저’, ‘어’, ‘응’, ‘아’, ‘음’, ‘그래’, 등이, 중국어의 경우 ‘嗯’, ‘哦’, ‘啊’, ‘呃’, ‘這個’, ‘那個’ 등이 있다.

한편, 상호작용 표지는 평가 및 오류 피드백, 쌍방 간 이해 여부 확인, 개인적

인 관점 및 태도 표현, 강조 및 주의 집중 등 4가지 기능을 수행함을 확인하였다. 교사는 학습자의 응답에 대한 평가 및 반응을 위하여 한국어 ‘응’, ‘예/네’, ‘그래’ 등을, 중국어 ‘嗯’, ‘啊’, ‘哎’, ‘好’, ‘對’, ‘很好’, ‘非常好’ 등을 사용하였다. 한국어의 ‘이해돼요/이해됐어요/이해되죠/이해했어요’, ‘그렇죠/그쵸/’, ‘맞죠’, ‘알죠/알겠죠/아시겠죠’, 중국어의 ‘對吧’, ‘是吧’, ‘對不對’, ‘是不是’, ‘知道吧’ 등은 쌍방 간 이해 여부 확인 표지로서 사용되었는데 그 빈도수도 높은 것이 특성이다. 개인적인 관점 및 태도 표현 표지에 속하는 것으로는 한국어 ‘그냥’, ‘막’, ‘아무튼’, ‘왜’, ‘그래’, ‘아니’ 등이, 중국어 ‘哎呀’, ‘我覺得’ 등이 확인되었다. 한국어 ‘자’, ‘참’과 중국어 ‘來’ 등의 담화표지는 강조 및 주의 집중의 기능을 수행하였다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 중국 내 한국어 교육 현장에서의 초·중급 정독 강의 녹음 자료를 전사한 말뭉치를 바탕으로 중국인 한국어 교사의 강의에 나타난 한국어와 중국어 담화표지를 유형화하고, 자료에 나타난 강의 담화표지의 사용 빈도를 출신 민족과 강의 수준에 따라 대조하여 그 담화 기능을 분석하였다. 또한 분석 결과 확인된 교사의 담화표지 사용의 문제점을 확인하고, 외국인 한국어 교사가 참고할 만한 강의 현장에서의 담화표지 사용 지침을 제시하였다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 강의 담화표지의 개념은 선행 연구에서 제시한 정의를 종합하여 교수자가 학습자에 대한 교육, 관리, 상호작용 내용을 전달할 때 학습자가 교수자의 의도를 이해하고, 강의내용을 이해하는 데에 도움을 주도록 유도하는 독립적인 자연 발화 형식이라 정의하였다. 강의 담화표지의 유형은 크게 두 가지, 곧 구절 및 문장 수준의 거시 담화표지와 어휘 수준의 미시 담화표지로 구분하였다. 한국어 강의에 나타난 한국어 거시 담화표지는 이해영(2004)에 따라 기능별로 16가지로 나누었다. 이 가운데 ‘구체적인 학습 내용 소개 표지’와 ‘이해 확인용 질문 표지’는 강의 담화에서 상당히 자주 등장하는 것을 확인하였다. 그러나 이해영(2004)에서 제시된 22가지 기능 범주 가운데 ‘선행 연구 내용 소개’, ‘용어 설명 및 개념 정의’, ‘인과관계의 내용 제시’, ‘칭취 가능 확인’, ‘필기 금지’, ‘휴식 후 수업 시작 알림’ 등 6가지의 기능을 수행하는 거시 담화표지는 전사된 자료에서 확인되지 않았다. 한국어 미시 담화표지인 단어 기원 담화표지는 한국어 품사 체계와 통사적 성분의 명칭을 고려하여 대명사, 관형사, 부사, 감탄사, 명사(+조사) 등 다섯 가지로 유형화하였고, 이를 다시 34개의 미시 담화표지로 구분하였다. 교사가 사용하는 전형적인 중국어 담화표지에서 거시 담화표지는 긍정형 및 의문형으로 구분하여 총 13개가 확인되었고, 미시 담화표지의 기원형의 품사 유형은 총 여섯 가지 유형 21개가 추출되었다.

둘째, 한국어 교육의 관점에서 한국어 교사의 강의 담화표지를 검토한 결과, 중국 조선족 출신 교사와 한족 출신 교사의 발화에서 상당한 차이가 나타났다. 초급 강의에서 한족 출신 교사의 한국어 거시 담화표지의 평균 사용량은 매우 적어 약 7어절(0.37%)로 나타났고, 한국어 미시 담화표지의 평균 사용량은 약 92어

절(3.54%)로 나타났다. 중국어 담화표지의 평균 사용량은 910자(약 460회, 6.49%)로 확인되었다. 조선족 출신 교사의 한국어 거시 담화표지의 평균 사용량은 약 74.75어절(8.805%)로, 한국어 미시 담화표지의 평균 사용량은 약 379.5어절(11.18%)로 나타났다. 중국어 거시 담화표지의 평균 사용량은 약 109.7자(약 40.5회, 1.38%)이며, 미시 담화표지의 사용량은 약 206자(약 133회, 2.51%)로 나타났다. 결과적으로 초급 조선족 출신 교사가 한족 출신 교사보다 한국어 담화표지를 더 많이 사용하고 있음을 확인하였다. 특히 한족 출신 교사는 강의 흐름 파악을 돕는 거시 담화표지를 거의 사용하지 않았다. 중급 강의에서 한족 교사의 한국어 거시 담화표지 사용량은 최저 1.49%에서 최대 6.32%로, 미시 담화표지는 0.92%에서 최대 5.06%로 나타났다. 한편 조선족 교사의 한국어 거시 담화표지 사용량은 2.66%에서 6.72%로, 한국어 미시 담화표지는 5.64%에서 14.86% 사이로 한족 교사보다 대체로 높은 비율을 차지하였다. 중급 한족 교사는 강의 담화에서 초급 한족 교사보다 한국어 거시 담화표지를 더 많이 사용하였지만, 조선족 교사에 비해서는 적게 사용하였다.

강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도를 보면 한족 교사 집단의 경우 총 368회, 조선족 교사 집단은 1,518회로 조선족 교사 집단의 한국어 미시 담화표지 사용량이 월등히 높게 나타났다. 초급 강의에서 총 1,886개의 한국어 단어 기원 담화표지가 사용되었으며, 그중 가장 많이 실현된 것은 ‘어’(614회)이다. 그 외에 ‘자’(464회), ‘응’(152회) 등 감탄사에서 기원한 담화표지가 많이 사용되었다. 그다음으로 가장 많이 사용된 것은 ‘그러면’(105회), ‘그래서’(52회)로, 부사에서 기원한 담화표지 가운데에서도 접속부사에서 발달한 ‘그렇-’ 형의 담화표지가 빈번하게 나타났다. ‘다음/그다음+조사’(199회) 또한 많이 실현되었다. 중급 강의에 나타난 한국어 미시 담화표지 빈도의 분석 결과는 초급 강의의 경우와 유사하게 나타났다. 한족 교사 집단의 경우 총 265회, 조선족 교사 집단은 2,970회로 조선족 교사 집단의 한국어 단어 기원형 담화표지 사용량이 훨씬 높다. 전체 한국어 단어 기원 담화표지 사용량인 3,235회 가운데 감탄사 담화표지 ‘어’(1,098회)가 가장 많이 사용되었으며, 그다음으로는 ‘응’(390회), ‘자’(344회)가 자주 실현되었다.

셋째, 강의 담화표지의 기능은 강의 진행 과정과 관련된 강의 화제 구성 표지와 상호작용 표지로 나누었다. 먼저 강의 화제 구성 표지의 기능은 화제 도입, 화제 부연, 화제 전환, 화제 연결, 화제 요약, 화제 종결, 발화 공백 채우기 등 7가지로 구분하였다. 화제 도입 기능을 수행하는 한국어 거시 담화표지로는 ‘학습

내용 개관'과 '구체적인 학습 내용 소개'에 나타나는 담화표지와 '자', '好', '來' 등이 확인되었다. 화제 부연 기능을 지닌 한국어 거시 담화표지로는 '예를 들어서...'로 시작하는 문장들과 미시 담화표지인 '그러면', '그리고' 등이, 중국어 거시담화표지로는 '然後', '就是', '就是說/也就是說', '比如說/比方說', '那(麼)' 등이 나타났다. 강의 담화에서 화제 전환을 수행하는 담화표지로는 한국어의 '자, 그러면...', '이제부터는', '이번에는...', '그런데', '그러나', '그렇지만'과 중국어의 '但是', '來' 등을 들 수 있다. 화제 연결의 담화표지로는 한국어의 '다음/그다음+조사', 중국어의 '前邊', '前面', '首先', '下邊' 등이 있다. 화제 요약 표지로는 '수업 내용 부분 정리'라는 기능을 수행하는 한국어 거시 담화표지와 한국어 미시 담화표지인 '그래서', '따라서', 중국어 담화표지인 '所以' 등이 있다. 화제 종결 기능을 수행하는 담화표지로는 한국어의 '이상입니다', '자, 여기까지', 중국어의 '好' 등을 들 수 있다. 한국어 강의 담화에서는 발화 공백 채우기 표지에 속하는 담화표지의 종류가 가장 많으며, 기본적으로 감탄사뿐 아니라 대명사와 관형사까지 이 유형에 속한다. 이에 속하는 개별 표현으로는 ' 뭐', '이거(것)', '저기', '그', '그런', '이', '이런', '저', '어', '응', '아', '음', '그래', 등이, 중국어의 경우 '嗯', '哦', '啊', '呃', '這個', '那個' 등이 있다.

한편, 상호작용 표지는 평가 및 오류 피드백, 쌍방 간 이해 여부 확인, 개인적인 관점 및 태도 표현, 강조 및 주의 집중 등 4가지 기능을 수행함을 확인하였다. 교사는 학습자의 응답에 대한 평가 및 반응을 위하여 한국어 '응', '예/네', '그래' 등을, 중국어 '嗯', '啊', '哎', '好', '對', '很好', '非常好' 등을 사용하였다. 쌍방 간 이해 여부 확인 표지로는 한국어의 '이해돼요/이해됐어요/이해되죠/이해했어요', '그렇죠/그쵸', '맞죠', '알죠/알겠죠/아시겠죠', 중국어의 '對吧', '是吧', '對不對', '是不是', '知道吧' 등이 있고 그 빈도수도 높은 것이 특성이다. 개인적인 관점 및 태도 표현 표지에 속하는 것으로는 한국어 '그냥', '막', '아무튼', '왜', '그래', '아니' 등이, 중국어 '哎呀', '我覺得' 등이 확인되었다. 강조 및 주의 집중을 나타내는 담화표지로는 한국어 '자', '참' 등이, 중국어 '來' 등이 있다.

이상에서 확인한 바와 같이, 강의 담화표지는 강의 담화에서 매우 중요한 역할과 기능을 수행하고 있다. 이와 같은 관점에서 볼 때 실제 한국어 강의 말뭉치 자료에서 나타난 교사의 담화표지 사용에는 상당한 문제점이 있음이 확인되었다.

첫째, 초급 수준의 학습자는 아직 한국어를 능숙하게 구사할 수 없으므로 거시 담화표지를 많이 사용하지 않을 수도 있겠지만, 한쪽 교사 발화에서 거시 담화표

지가 매우 적게 나타나는 것은 거시 담화표지에 대한 학습자의 이해와 학습에 도움이 되지 않는다는 문제점이 있다.

둘째, 초급 및 중급 강의 담화에서는 한족 교사가 조선족 교사보다 중국어 담화표지를 더 많이 사용함을 확인하였다. 이는 조선족 교사들이 한국어와 중국어 이중 언어 화자라는 사실과는 달리 한족 교사는 한국어를 제2 언어로 학습한 중국어 모어 화자라는 근본적인 차이 때문이라고 할 것이다. 그러나 한국어 수업에서 교사가 사용하는 문장이 체에 거른 무균 상태와 유사한 문장으로 이루어지는 것은 학습자들에게 자연스러운 구어체에 노출시키는 기회를 차단하는 결과를 가져올 수 있다. 따라서 한족 교사의 강의 담화에서도 거시 담화표지든 미시 담화표지든 한국어 담화표지의 사용 빈도를 높일 필요가 있다.

이러한 문제점을 해결하기 위해서는 외국인 한국어 교사가 참고할 수 있는 강의 담화표지 사용 지침이 요구되는바, 여기에서 제시할 수 있는 것으로는 다음과 같은 세 가지를 들 수 있다.

첫째, 한국어 교사 교육 또는 재교육에서 한국어 강의 담화표지를 효율적으로 사용하도록 유도해야 한다. 즉 한국어 교사는 강의 담화표지에 대한 교육 및 훈련을 받아야 하는바, 한국어 교사 양성 교육과정에 한국어 강의 담화표지에 관한 교육 내용을 추가하여 담화표지에 대한 지식을 체계적으로 교육해야 한다.

둘째, 한국어 교사의 체계적인 강의 담화표지 학습과 사용이 필요하다. 한국어 교사는 직업 개발을 추구하는 과정에서 담화표지 및 강의 담화표지와 관련된 이론적 연구 성과에 대한 학습과 함께 한국어 강의 시 실제로 담화표지를 다양하게 적용하는 것을 익혀야 한다.

셋째, 한국어 교사는 강의 담화표지 사용에 대한 자체 모니터링 의식을 강화해야 한다. 강의 담화표지의 부적절한 사용을 줄이고 피하기 위해서는 자신의 수업 내용을 기록하고 수업 후에는 해당 강의에서 담화표지의 사용 양상을 점검해야 한다. 가능한 한 자신은 물론 다른 교사의 수업을 비디오로 녹화하여 비교함으로써 서로 강의 담화표지 사용의 장단점을 분석하고, 자신의 강의 담화표지 사용의 부족함을 보완할 수 있도록 해야 할 것이다.

본 연구는 중국에서 실제로 이루어지고 있는 한국어 강의 전사 자료를 대상으로 한국어 및 중국어 담화표지 사용 양상을 체계적으로 분석함으로써 기존의 강의 담화표지 연구를 확장하였다는 데에 의의가 있다. 그러나 본 연구의 대상이 정독 수업 전사 자료에만 머물러 있다는 것은 그 자체로 한계가 아닐 수 없다.

정독 수업의 특성상 학습자와의 즉각적인 상호작용보다는 교사가 교육 내용의 전달을 위하여 주도적 역할을 한다는 점에서 다소 일방적일 수밖에 없다는 제약을 지니기 때문이다. 이러한 제약으로 전사 자료 내에서 상호작용 표지는 매우 적게 실현되었다. 따라서 본 연구의 성과를 좀 더 일반화하기 위해서는 그 대상을 한국어 회화 강의 등 다양한 과목으로 확대 분석하는 작업이 요구된다고 하겠다. 이러한 문제의 해결은 다음을 기약하고자 한다.

참고문헌

- 강소영(2005), <구어 담화에서의 ‘그래 가지고’의 의미>, 《한국어 의미학》 16, 한국어의미학회, pp.1~21.
- 강소영(2009), <담화표지 ‘그러니까’의 사용에 내재한 화자의 담화 전략 연구, 《어문연구》 60, 어문연구학회, pp.27~56.
- 강소영(2014), <화제 첫머리에 분포하는 담화표지의 실제>, 《어문연구》 79, 어문연구학회, pp.5~30.
- 강수진·최레아·김민선(2018), <한국어 학습자의 발표 담화에 나타나는 구조적 특성 및 담화표지 사용 양상 분석>, 《담화·인지언어학회 학술대회 발표논문집》 11, 담화·인지언어학회, pp.35~49.
- 강연임(2005), <담화표지 ‘저기(요)/있잖아(요)’ 에 대하여>, 《한말한글 9·10, 한글학회대전지회, pp.1~20.
- 강우원(2000), <담화표지 ‘참’과 어찌말 ‘참’의 비교 연구>, 《언어과학》 7-1, 한국언어과학회, pp.5~26.
- 강우원(2002), <담화표지 ‘아’와 ‘어’의 특성 비교 연구>, 《우리말연구》 3, 우리말학회, pp.241~257.
- 강보유(2017), <중국에서의 한국어 교육 현황과 전망>, 조선대학교 교육대학원.
- 강현석 외(2014), 《사회언어학: 언어와 사회, 그리고 문화》, 글로벌콘텐츠.
- 강현화(2012), <한국어 교육학에서의 담화 연구 분석>, 《한국어 교육》 23, 국제한국어 교육학회, pp.219~256.
- 강희숙(2006), <소설 『태백산맥』의 화용론 - 담화표지 ‘와, 웨, 잉’을 중심으로, 《한국언어문학》 57, 한국언어문학회, pp.5~31.
- 강희숙(2011), <전남방언 담화표지 고찰 - 종결 담화표지를 중심으로>, 《언어사실과 관점》 27, 연세대학교 언어정보연구원, pp.43 ~67.
- 고경재(2019), <한국어 담화표지에 대한 고찰 - 담화표지의 정체 및 형성의 문제와 관련하여>, 《한국어학》 83, pp.97~128.
- 고산·박덕유(2017), <과제중심 교수법을 활용한 한국어 담화표지 ‘그냥’ 교육 연구 -중국인 학습자를 위하여>, 《인문사회 21》 8-5, 아시아문화학술원, p p.17~37.
- 공나형(2019), <구어 담화에서 드러나는 정도부사 ‘약간’의 담화표지로서의 의미

- 와 기능 - 한국어 모어 화자와 학습자 구어 담화의 비교를 통하여 ->, 《언어와 문화》 15-2, 한국언어문화교육학회, pp.1~28.
- 구종남(1997), <간투사 ‘아니’의 의미 기능>, 《한국언어문학》 39, 한국언어문학회, pp.43~64.
- 구종남(1998), <화용 표지 ‘좀’에 대하여>, 《한국언어문학》 41, 한국언어문학회, pp.411~434.
- 구종남(1999), <담화표지 ‘어디’에 대하여>, 《언어학》 7-3, 대한언어학회, pp.217~234.
- 구종남(2000), <담화표지 ‘뭐’의 문법화와 담화 기능>, 《국어문학》 35, 국어문학회, pp.5~32.
- 구종남(2008), <담화표지 ‘다’에 대하여>, 《한국언어문학》 67, 한국언어문학회, pp.37~59.
- 구종남(2015), <‘참’의 감탄사와 담화표지 의미 기능>, 《한민족어문학》 69, 한민족어문학회, pp.399~428.
- 구지민(2005), <학문 목적 한국어를 위한 강의 담화표지 학습 연구>, 《한국어 교육》 16-1, 국제한국어 교육학회, pp.23~44.
- 구현정(2018), <한국어 담화표지 연구의 동향과 전망>, 신용권 외, 《한국어 연구의 새로운 흐름》, 박이정, pp.219~253.
- 김광희(2004), <담화표지 ‘인자’의 정보 유도와 응집성 실현>, 《한국어의미학》 15, 한국어의미학회, pp.181~206.
- 김귀화(2014), <담화표지 ‘좀’의 담화 전략에 관한 연구>, 《중국조선어문》 195, 길림성민족사무원위원회, pp.19~23.
- 김귀화(2017), <중국 대학생의 한국어 3분 스피치에 쓰인 담화표지에 관한 연구>, 《語文論集》 72, 중앙어문학회, pp.323~343.
- 김금하(2000), <담화표지 [그러-] 형의 담화 기능>, 고려대학교 석사학위논문.
- 김명희(2005), <국어 의문사의 담화표지화>, 《담화와 인지》 12-2, 담화인지언어학회, pp.41~62.
- 김명희(2006), <국어 의문사 ‘무슨’의 담화표지 기능>, 《담화와 인지》 13-2, 담화인지언어학회, pp.21~42.
- 김명희·이다미(2003), <아동담화에서의 문중 ‘- 요’의 양상과 기능>, 《텍스트언어학》 14, 한국텍스트언어학회, pp.47~68.

- 김미선(2012), <‘그런데’의 담화 기능 연구>, 《인문과학연구》 34, 강원대학교인문과학연구소, pp.35~53.
- 김미숙(1997), <대화구조로 본 ‘아니’의 기능>, 《담화와 인지》 4-2, 담화인지언어학회, pp.77~101.
- 김민국(2011), <‘말이다’ 구성의 문법화와 화용화>, 《국어학》 62, 국어학회, pp.73~106.
- 김민아(2022), <한국어 담화표지 ‘그러니까’의 중국어 대응 표현 연구>, 《인문사회 21》 13-2, 인문사회 21, pp.721~736.
- 김보영(2014), <구어 말뭉치와 한국어 교재에서의 담화표지 ‘좀’의 기능 비교 연구>, 《언어정보와 사전편찬》 34, 연세대학교 언어정보연구원, pp.81~102.
- 김병건(2017), <담화분석 연구 동향 분석 - 2000~2016년 언어학 관련 학술지 논문을 중심으로 ->, 《어문론총》 73, 한국문학언어학회, pp.31~62.
- 김상훈(2013), <한국어 담화표지 연구 - ‘아무튼 / 어쨌든 / 하여튼’을 중심으로>, 상명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선영(2016), <구어 담화에서 나타나는 ‘무슨(museun)’의 담화표지 기능>, 《언어와 문화》 12-3, 한국언어문화교육학회, pp.83~98.
- 김선정·김신희(2013), <여성 결혼이민자의 구어에 나타난 담화표지 사용 양상 연구>, 《언어과학연구》 64, 언어과학회, pp.25~46.
- 김선희(1995), <담화표지의 의미연구>, 《목원대학교 논문집》 27, 목원대학교, pp.5~26.
- 김성옥(2010), <발표 담화표지 학습이 학문적 구두 발표 능력에 미치는 영향>, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김수빈(2005), <담화표지 ‘저기(요)’, ‘아니 근데’, ‘그래’에 대한 연구>, 강원대학교 석사학위논문.
- 김순자·이필영(2005), <담화표지의 습득과 발달>, 《국어교육》 118, 한국어 교육학회, pp. 149~180.
- 김에스터(2008), <한국어 학습자를 위한 담화표지 연구>, 경희대학교 석사학위논문.
- 김운옥(2018), <베트남 한국어 학문 목적 학습자를 위한 설명적 말하기 교육 연구 - 김기 방법(close method)를 이용한 담화표지 교육을 중심으로>.

- 《국제한국언어문화학회 학술대회》 5, 국제한국언어문화학회, pp.88~105.
- 김운옥(2019), <학문 목적 한국어 학습자를 위한 발표 담화 표지 양상 연구 - 한국어와 영어의 발표 담화 표지 비교를 중심으로 ->, 《교양교육연구》 13-6, 한국교양교육학회, pp.205~244.
- 김세미(2022), <동의 응답표지어 ‘那是’의 담화기능 분석>, 《중국어문학논집》 135, 중국어문학연구회, pp.87~114.
- 김영란(2000), <‘왜’의 화용 기능>, 《한국어 의미학》 6, 한국어의미학회, pp.1~26.
- 김영진(2014), <한국어 담화표지 ‘그래’의 관용 표현 기능 연구>, 상명대학교 석사학위논문.
- 김영진(2022), <한국어 학습자의 숙달도에 따른 {네}의 담화 기능 연구>, 《문화와 융합》 44-5, 한국문화융합학회, pp.119~138.
- 김영철(2004), <우리말 담화표지의 기능 고찰 - ‘거시기’를 대상으로>, 《한국언어문학》 52, 한국언어학회, pp.23~36.
- 김영철(2005), <우리말 담화표지 ‘아’ 고찰>, 《국어문학》 40, 국어국문학회, pp.161~174.
- 김영철(2006), <국어 담화표지 ‘어’의 고찰>, 《국어문학》 41, 국어국문학회, pp.249~266.
- 김영철(2007), <우리말 담화표지 ‘참’ 고찰>, 《국어문학》 43, 국어국문학회, pp.235~252.
- 김영철(2008), <우리말 담화표지 ‘자’ 고찰>, 《국어문학》 45, 국어국문학회, pp.5~23.
- 김영철(2010), <우리말 담화표지 ‘막’ 고찰>, 《국어문학》 48, 국어국문학회, pp.5~22.
- 김영철(2015), <우리말 담화표지 ‘인자’ 고찰>, 《국어문학》 58, 국어국문학회, pp.29~48.
- 김영희(1995), <화용 표지 ‘말이다’의 통사론적 고찰>, 《한국학논집》 2, 계명대학교 한국학연구원, pp.115~134.
- 김은미(2016), <한국어교재 듣기지문의 화용론적 적절성 -화제전개 담화표지와 맞장구를 중심으로>, 《화법연구》 34, 한국화법학회, pp.1~29.
- 김은정(1998), <담화표지 ‘그래, 글썄, 아니’의 기능>, 부산 대학교 석사 학위 논문

- 문.
- 김은주(2022), <현대중국어 의문사 ‘甚麼’의 담화표지 기능>, 《中國學論叢》 75, 고려대학교 중국학연구소, pp.93~119.
- 김인환(2017), <‘그리’ 계열 접속 부사의 기능에 대한 통시적 연구>, 영남대학교 석사학위논문.
- 김정남(2008), <텍스트 유형과 담화표지의 상관 관계>, 《텍스트 언어학》 24, 한국텍스트언어학회, pp.1~26.
- 김정은(2016), <고등학교 중국어 교과서에 나타난 담화표지어 분석>, 《중국어문학논집》 99, 중국어문학연구회, pp.65~82.
- 김종택(1982), 《국어화용론》, 형설출판사.
- 김종혁(2013), <현대중국어 담화표지 고찰>, 《中國學論叢》 40, 한국중국문화학회, pp.23~36.
- 김주미(2004), <담화표지 ‘있잖아’ 에 대하여>, 《한말 연구》 14, 한말연구학회, pp.93~116.
- 김태엽(2000), <국어 담화표지의 유형과 담화표지되기>, 《우리말글》 19, 우리말글학회, pp.1~21.
- 김태엽(2002), <담화표지되기와 문법화>, 《우리말글》 26, 우리말글학회, pp.61~80.
- 김태인(2015), <서남 방언 담화표지 ‘이’ 고찰>, 《방언학》 21, 한국방언학회, pp.9~38.
- 김하수(1989), <언어 행위와 듣는 이의 신호에 관한 화용론적 분석 시도 - 담화 속에 ‘네’>, 《말》 14, 연세대학교 한국어학당, pp.55-71.
- 김한근(2020), <구어 말뭉치에서의 담화 표지 ‘그런데’의 담화 기능 연구 -공적·사적 대화와 한국어 교재 대화문 분석을 중심으로->, 《언어와 문화》 16-3, 한국언어문화교육학회, pp.31~52.
- 김향화(2001), <한국어 담화표지의 기능>, 《한국학 논집》 28, 계명대학교 한국학연구소, pp.113-140.
- 김향화(2002), <한국어 담화표지에 대한 연구>, 계명대학교 박사학위 논문.
- 김향화(2005), <담화표지 ‘말이다’에 대한 고찰>, 《중국조선어문》 136, 길림성 민족사무위원회, pp.13~16.
- 김현지(2015), <한국어 구어에서 ‘정말?’, ‘진짜?’의 담화 기능 연구>, 《언어와 언

- 어학》 6, 한국외국어대학교언어연구소, pp.45-72.
- 김해연 외(2016), 《담화분석》, 종합출판.
- 남기심·고영근(1985), 《표준국어문법론》, 탑출판사.
- 남길임·차지현(2010), <담화표지 ‘뉘’의 사용 패턴과 기능>, 《한글》 28, 한글학회, pp.91~119.
- 노대규(1983), 《국어의 감탄문 문법》, 보성문화사.
- 노은희(2012), <본격적인 화제 전환 을 위한 담화표지 연구>, 《화법 연구》 20, 한국화법학회, pp.39~68
- 노충(2020), <담화표지 ‘뉘어’류의 화용적 기능 실현 양상 분석>, 《인문사회 2 1》 11-3, 사단법인 아시아문화학술원, pp.1693~1703.
- 리련희(2016), <‘좁’의 기능에 관한 고찰>, 《중국조선어문》 202, 길림성민족사무위원회, pp.45~52.
- 류려염(2009), <淺談韓國語中話語標記的漢譯問題>, 《中國人文科學》 43, 중국인문학회, pp.125~140.
- 맹강(2016), <중국인과 한국인의 한국어 시간 별기 담화표지 사용 양상 비교 연구 -독화에서의 정보 전달적 말하기를 중심으로->, 《한국어 교육》 27-1, 국제한국어 교육학회, pp. 79~110.
- 맹강·진정(2016), <한국어 교재에서의 구어 담화표지 목록과 기술에 대한 분석>, 《외국어로서의 한국어 교육》 45, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.119~153.
- 모홍월(2016), <중국인 학습자를 위한 한국어 담화표지 교육 방안 연구 - 담화표지 ‘그러게’를 중심으로>, 부산대학교 석사학위논문.
- 모홍월(2020), <중국인 학습자를 위한 담화표지 ‘그러게’의 교육방안 연구>, 《중국조선어문》 230, 길림성민족사무위원회, pp.36~44.
- 목정수(2001), <‘좁’의 기능과 문법화>, 《언어학》 28, 한국언어학회, pp.77~100.
- 문병우(2002), <화용표지 ‘요’에 대한 연구>, 경상대학교 박사학위논문
- 문숙영(2018), <관련성 이론의 관점에서 본 접속부사의 의미기능>, 《국어학》 8 8, pp.97~136.
- 민영란·정동메이(2016), <담화표지 ‘好’에 대한 ‘좋다’의 대응 표현 연구>, 《아시아문화연구》 42, 가천대학교 아시아문화연구소, pp.209~234.
- 박근영(2000), <‘거시기’의 문법화>, 《한국어 의미학》 7, 한국어의미학회, pp.29

- ~48.
- 박근영(2006), <‘이’, ‘그’, ‘저(더)’의 의미 기능 변화>, 《언어와 문화》 2-1, 한국 언어문화교육학회, pp.65~93.
- 박석준(2007), <담화표지화의 정도성에 대한 논의>, 《한말연구》 21, 한말연구학회, pp.87~106.
- 박애양(2008), <중국인 한국어 학습자의 토론능력 향상을 위한 말하기 교육 방안 - 토론 담화표지를 활용하여>, 《비교문화연구》 12-1, 경희대학교 비교문화연구소, pp.31~37.
- 박양순(2017), <제한일본인치의 한국어를 기반으로 한 코드 스위칭의 실태>, 《일본 연구》 44, 일본연구학회, pp.61~79.
- 박영순(2004), 《한국어 담화·텍스트론》, 한국문화사.
- 박은석(2021), <화용 기능의 ‘又’>, 《중국학보》 97, 한국중국학회, pp. 35~64.
- 박은석·심지영(2021), <현대 중국어 ‘又’의 한국어 대응 양상 고찰-부사부터 담화표지까지>, 《비교문화연구》 64, 경희대학교 비교문화연구소, pp.27~58..
- 박혜선(2011), <담화표지어 ‘좀’ 사용 연구 - 중국인 한국어 학습자를 대상으로>, 《응용언어학》 27-1, 한국응용언어학회, pp.29~52.
- 박혜선(2012), <담화표지어 ‘그냥’에 대하여>, 《중국학》 20-1, 대한중국학회, p p.123~140.
- 백지훈(2017a), <‘結果’의 문법화 소고>, 《中國文學》 90, 한국중국어문학회, pp. 215~245.
- 백지훈(2017b), <중국어 회화교육 교수요목 연구>, 《中國研究》 72, 한국외국어대학교 중국연구소, pp. 31~56.
- 서경희(2016), <담화표지>, 김해연 외, 《(현대 언어학 총서9) 담화분석》, 종합출판, pp.121~169.
- 서미령(2019), <한국어 담화표지 ‘아’의 중국어 대응 번역 연구 - 담화기능을 중심으로->, 《외국학연구》 50, 중앙대학교 외국학연구소, pp.273~292.
- 서성교(1999), <담화 연결사 ‘그러니까’에 관한 연구>, 《언어학》 7-3, 대한언어학회, pp.379~398.
- 서승아·김혜숙(2008), <구어(口語) 담화표지(談話標識)의 환담적(歡談的) 기능(機能) 연구(研究) · 무릎 짹 도사의 담화표지 ‘오’를 중심으로>, 《새국어교육》 80, 한국국어교육학회, pp.183~213.

- 서희정(2010), <한국어 교육 항목으로서 담화표지 ‘말이다’에 대한 고찰>, 《이중언어학》 43, 이중언어학회, pp.217~246.
- 손세모들(1988), <‘좁’의 상황적 의미>, 《한국학 논총》 14, 국민대 한국학연구소, pp.477~508.
- 손연정(2022), <‘진짜’의 담화표지적 사용과 그 의미 기능에 대한 연구>, 《외국어로서의 한국어 교육》 66, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.93~114.
- 손희연(2006), <한국어 수업 상황의 코드 스위칭 -프랑스의 한국어 수업에서 관찰되는 유형과 기능>, 《이중언어학》 31, 이중언어학회, pp.123~151.
- 송병학(1987a), <한데, 하나, 하기는 담화불변화사>, 《언어연구》 제4권 1호, 한국현대언어학회, pp.97~112.
- 송병학(1987b), <관심획득표지(attention-getter)의 의미 기능>, 《언어》 8, 충남대학교 어학연구소, pp.5~24.
- 송병학(1994), <담화 불변화사 {아니}>, 연산도수회선생 화갑기념논총 간행위원회, 《우리말 연구의 쟁점》, 박이정, pp.384~401.
- 송인성(2013), <담화표지 ‘뭐’의 기능과 운율적 특성>, 《한국어학》 58, 한국어학회, pp.83~106.
- 송인성(2014), <‘막’의 운율적 특성과 담화적 기능>, 《한국어학》 65, 한국어학회, pp.211~236.
- 송인성(2015), <국어 담화표지의 기능과 운율>, 고려대학교 박사학위논문.
- 송인성(2017a), <부사 기원 담화표지의 형태와 운율 특성>, 《어문논집》 79, 민족어문학회, pp.115~137.
- 송인성(2017b), <‘정말’, ‘진짜’의 담화 기능과 운율 특성>, 《한국어학》 77, 한국어학회, pp.155~179.
- 송인성(2018), <‘네/예’의 담화 기능과 운율 특성>, 《한국어학》 81, 한국어학회, pp.169~196.
- 송인성(2019), <‘글쎄’의 담화 기능에 따른 운율 실현 양상>, 《한말연구》 52, 한말연구학회, pp.139~170.
- 송인성·신지영(2014), <담화표지 {좁}의 기능과 형태운율적 특성의 실현 양상>, 《국어학》 62, 한국어학회, pp.315~339.

- 신민섭(2021), <텍스트 유형별 말뭉치와 한국어 교재 말뭉치에 나타나는 ‘그러면’의 사용 양상 연구>, 《한국언어문화학》 18-2, 국제한국언어문화학회, p p.113~145.
- 신아영(2011), <감탄사를 활용한 한국어 말하기 전략 교육 연구 - ‘네’, ‘그래’, ‘아니’류의 담화 기능을 중심으로>, 세종대학교 석사학위논문.
- 신지연(1988), <국어 간투사의 위상 연구>, 서울대학교 석사학위논문.
- 신철범(2011), <국어 감탄사의 담화표지 기능 연구 - 화자의 담화전략을 중심으로>, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 신현숙(1989), <담화 대응 표지의 의미 연구>, 《국어학》 19, 국어학회, pp.427~451.
- 신현숙(1990), <담화 대응 표지 {그래}의 의미 연구>, 《인지과학》 2-1, 한국인지과학회, pp.143~164.
- 심란희(2011), <의사소통 중심의 한국어 교육을 위한 담화표지 ‘그냥’의 기능 연구>, 연세대학교 석사학위논문.
- 심란희(2020), <담화 표지 화제 결속 기능 연구-화제 시작 기능을 중심으로>, 《언어와 문화》 16-1, 한국언어문화교육학회, pp.205~227.
- 심란희(2019), <한국어 담화표지의 기능 연구>, 연세대학교 박사학위논문.
- 안윤미(2012), <담화표지 ‘그러게’에 대한 연구>, 《한국어학》 56, 한국어학회, pp. 91~118.
- 안정아(2008), <담화표지 ‘막’의 의미와 기능>, 《한국어학》 40, 한국어학회, pp.251~279.
- 안정아(2015), <부사 기원 담화표지의 담화 기능 비교 연구 - ‘그냥’, ‘막’, ‘좀’을 중심으로>, 《언어와 정보 사회》 26, 서강대학교 언어정보연구소, pp.313~342.
- 안주호(1992), <한국어 담화표지 분석>, 《외국어로서의 한국어 교육》 17-1, 연세대학교 한국어학당, pp.135~159.
- 안주호(2009a), <축약형 담화표지 ‘좀/막’에 대한 연구>, 《한국사전학》 14, 한국사전학회, pp.199~223.
- 안주호(2009b), <한국어 교육에서의 담화표지 위계화 방안>, 《한국어 교육》 3, 국제한국어 교육학회, pp.21~38.
- 안주호(2010), <축약형 담화표지 ‘좀’에 대한 연구>, 《국제언어문학》 2, 국제언어학회, pp.11~22.

- 어문학회, pp.99~117.
- 안주호(2012), <감탄사 유래 담화표지의 의미기능 연구>, 《언어과학연구》 61, 언어과학회, pp.91~116.
- 안주호(2014), <응답 표지 기능의 {됐어}류에 대한 연구>, 《한국어의미학》 46, 한국어의미학회, pp.407~426.
- 양태영(2010), <설명텍스트의 표지와 텍스트구조 분석>, 《한국어의미학》 31, 한국어의미학회, pp.109~142.
- 염혜경(2012), <텍스트 구조 및 텍스트 구조 표지 활용 학문 목적 읽기 전략 교수 방안>, 《언어사실과 관점》 30, 연세대학교 언어정보연구원, pp.159~180.
- 오승신(1995), <국어의 간투사>, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 오양·전영근(2015), <담화표지 ‘좀’의 한어대응표현 고찰>, 《중국조선어문》 6, 길림성민족사무원위원회, pp.19~27.
- 오은화(2020), <담화표지 ‘아니’의 한국어 교육용 의미 기능 선정 연구 - 일상 대화를 중심으로 ->, 《새국어교육》 125, 한국국어교육학회, pp.237~266.
- 왕관교(2017), <중국인 학습자의 말하기 대회에 나타난 담화표지 사용 양상 연구>, 《대학교양교육연구》 2-1, 배재대학교 주시경교양교육연구소, pp.241~257.
- 왕억문(2017), <기능적 분석을 이용한 한국어 학습자들의 담화표지 발달 양상 연구 -찬반 의견 말하기 과제를 중심으로->, 《언어와 문화》 13-3, 한국언어문화교육학회, pp.139~166.
- 왕위(2020), <다중어 단위를 이용한 한국어 어휘 교육 방안 -연어(連語), 관용표현, 담화표지를 중심으로>, 《중한언어문화연구》 19, 천진사범대학교 한국문화연구중심, pp.159~181.
- 우미혜(2013), <중국인 한국어 학습자를 위한 담화표지 연구 - ‘글쎄’, ‘그러게’, ‘그러니까’를 중심으로>, 연세대학교 석사학위논문.
- 유 나(2011), <중국인 한국어 초급 학습자의 읽기 능력 향상을 위한 담화표지 교육 내용 구성에 대한 연구 - 접속 표지를 중심으로>, 《국제한국어 교육학회 학술대회논문집》, 국제한국어 교육학회, pp.455~467.
- 유 나(2015), <중국인 학습자를 위한 담화표지 ‘어디’에 대한 연구 - 한, 중 화용 기능의 대조를 중심으로>, 《새국어교육》 103, 한국국어교육학회, pp.283

~309.

- 유 나(2016a), <중국인 학습자를 대상으로 하는 한국어 구어 담화표지 ‘말이다’의 교육 연구>, 《학습자중심교과교육연구》 16-9, 학습자중심교과교육학회, pp.1~28.
- 유 나(2016b), <중국어권 학습자를 위한 한국어 구어 담화표지 교육 연구>, 서울대학교 박사학위논문.
- 유 나(2017), <한국어 중·고급 학습자의 口語 使用 樣相 연구 - 談話標識를 중심으로 ->, 《어문연구》 45-2, 한국어문교육연구회, pp.345~379.
- 유선주(2009), <한국어 동사구 담화표지 연구>, 강남대학교 석사학위논문.
- 윤은경·정염(2021), <한국인과 중국인의 맞장구 표현 연구 -사회적 관계 및 출현 위치에 따른 빈도 차이를 중심으로->, 《언어와 문화》 17-4, 한국언어문화교육학회, pp.139~160.
- 윤석민(1994), <‘-요’의 담화 기능>, 《텍스트언어학》 2, 한국텍스트언어학회, p.459~484.
- 윤창숙·김태호(2015), <한국어능력시험 듣기 텍스트에 나타나는 담화표지어 분석 연구>, 《언어과학연구》 75, pp.231~250.
- 이기갑(1994), <‘그러하’의 지시와 대응, 그리고 그 역사>, 《언어》 19, 한국언어학회, pp.455~488.
- 이기갑(1995), <한국어 담화표지 ‘이제’>, 《담화와 인지》 1, 담화인지언어학회, pp.261~287.
- 이기갑(2003), 《국어 방언 문법》, 태학사.
- 이기갑(2010), <담화표지 ‘그냥’, ‘그저’, ‘그만’의 방언 분화>, 《방언학》 11, 한국방언학회, pp.1~35.
- 이기갑(2015), 《국어 담화 문법》, 태학사.
- 이기갑(2018), 《국어 방언의 담화표지》, 역락.
- 이나현(2022), <중국어 담화표지 ‘我告訴你’의 기능 연구>, 《중어중문학》 90, 한국중어중문학학회, pp.429~448.
- 이동혁(2017), <담화표지 ‘있잖아’의 기능에 대하여>, 《인문사회과학연구》 18-1, 부경대학교 인문사회과학연구소, pp.197~212.
- 이봉선(1998), <담화표지 ‘거시기’의 의미 분석>, 《현대문법연구》 13 -1, 현대문법학회, pp.197~212.

- 이선미(2010), <말레이시아인 한국어 고급 학습자의 토론 담화 양상 연구>, 《담화와 인지》 17-1, 담화인지언어학회, pp.91~111.
- 이성만(2005), <페어클러프(N. Fairclough)의 비판적 담화분석 - 언어학적 텍스트 분석의 또 다른 대안인가? ->, 《독일어문학》 28, 한국독일어문학회, pp. 389~409.
- 이성하(2003), <부정이 부정이 아닐 때 - 수사적 부정으로부터 담화표지와 보조사의 문법화>, 《언어과학연구》 27, pp.269 - 290.
- 이성하(2013), <영어와 한국어의 담화전략적 의사의문구문(擬似疑問構文)으로부터 화용표지로의 문법화>, NRF KRM.
- 이성하(2014), <영어 부사의 스탠스 표시 기능의 생성: 문법화의 관점에서>, NRF KRM.
- 이성하(2016), 《문법화의 이해》, 한국문화사.
- 이성하(2017), <담화표지 기능의 결정 요소에 대한 문법화 및 담화분석적 연구>, NRF KRM.
- 이수련(2003), <‘있다’의 문법화에 대한 의미화용적 연구>, 《국어학》 42, 국어학회, pp.177~205.
- 이윤경(2016), <중국어 담화표지어 유형 및 중한 대조 연구>, 《담화와 인지》 23-1, 담화·인지언어학회, pp.159~186.
- 이윤경(2017), <중국어 광전식 담화표지어 분석 및 중한 대조 연구>, 《한중인문학연구》 55, 한중인문학회, pp.267~291.
- 이진·정진경(2018), <발표 담화에서의 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 말하기 유창성 비교 연구 - 발화 속도, 휴지, 담화표지를 중심으로->, 《한국어 교육》 29-4, 국제한국어 교육학회, pp.137~168.
- 이창봉(2017), <담화표지의 맥락 분석적 연구>, 연세대학교 석사학위논문.
- 이원표(1992), <시간부사 ‘이제’의 담화 기능>, 《인문과학》 68, 연세대학교 인문과학연구소, pp.105~137.
- 이원표(1993), <의지감탄사 {예, 글썄, 아니}의 담화 분석>, 《인문과학》 69, 연세대학교 인문학연구원, pp.139~185.
- 이원표(2001), 《담화분석》, 서울: 한국문화사.
- 이은희(2015), <한국어 교육에서의 담화표지에 대한 접근의 현황과 방향성>, 《한중인문학연구》 46, 한중인문학회, pp.165~192.

- 이임라(2011), <담화표지 ‘이제’의 운율적 특성과 화용적 기능>, 부경대학교 석사학위논문.
- 이윤서(2020), <한국어 학습자의 담화표지 사용 양상과 교육 방안 -모어 화자의 발표와 비교하여>, 《한국어 의미학》 67, 한국어의미학회, pp.93~120.
- 이정민·강현화(2009), <학문 목적 한국어(KAP) 학습자를 위한 보고서 담화표지 교육 연구 - 작품 분석, 비평가기 과제를 중심으로>, 《외국어로서의 한국어 교육》 34, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.347 - 373.
- 이정민·박성현(1991), <{-요} 쓰임의 구조와 기능>, 《언어》 16-2, 한국언어학회, pp.361~389.
- 이정애(1999), <국어 화용 표지의 연구>, 전북대학교 박사학위논문.
- 이정애(2002), 《국어 화용 표지의 연구》, 월인.
- 이주화(2014), <한국어 담화표지 ‘그런데’의 중국어 대응 양상>, 《외국학연구》 30, 외국학연구소, pp.121~141.
- 이지영(2019), <한국어 교육을 위한 담화 유형별 담화표지 연구의 과제>, 《인문사회 21》 10-1, 인문사회 21, pp.587~602.
- 이창봉(2017), <담화표지의 맥락 분석적 연구>, 연세대학교 석사학위논문.
- 이춘근(1999), <담화 엮음 표지 ‘그리고’에 대하여>, 《어문학교육》 21, 한국어문교육학회, pp.321 - 341.
- 이태성(2019), <전남 방언 담화 표지 연구>, 조선대학교 석사학위논문.
- 이한규(1996), <한국어 담화표지어 ‘그래’의 의미 연구>, 《담화와 인지》 3, 담화인지언어학회, pp.1~26.
- 이한규(1997), <한국어 담화표지어 ‘왜’>, 《담화와 인지》 4, 담화인지언어학회, pp.1~20.
- 이한규(1999), <한국어 담화표지어 ‘뭐’의 의미>, 《담화와 인지》 6-1, 담화인지언어학회, pp.137~157.
- 이한규(2008), <한국어 담화표지 ‘어디’의 화용분석>, 《우리말글》 4, 우리말글학회, pp.83~111.
- 이한규(2011), <한국어 담화표지어 ‘예’의 의미>, 《현대문법연구》 65, 현대문법학회, pp.171~197.
- 이한규(2012), <한국어 담화표지어 ‘아니’의 의미>, 《현대문법연구》 67, 현대문법학회, pp.145~171.

- 이해영(1994), <담화표지 ‘글쎄’의 담화기능과 사용의미>, 《이화어문논집》 13, 이화여자대학교 이화어문학회, pp.129~150.
- 이해영(2004), <학문 목적 한국어 교과과정 설계 연구>, 《한국어 교육》 15-1, 국제한국어 교육학회, pp.137~164.
- 이환환·김영주(2012), <중국인 한국어 학습자의 발표문에 나타난 화제 층위별 담화표지 연구>, 《한국어의미학》 39, 한국어의미학회, pp.369~395.
- 이효경(2014), <외국인 한국어 학습자를 위한 담화표지 연구 - ‘자’, ‘참’, ‘있잖아’를 중심으로>, 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이효진(2005), <‘뭐’의 담화상 의미기능 연구>, 《어문논총》 16, 전남대학교 한국어문학회연구소, pp.65~81.
- 이희정(2003), <한국어의 그러 - 형 담화표지 기능 연구>, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임규홍(1994), <‘-어가지고’에 대하여>, 《배달말》 19, 배달말학회, pp.49~80.
- 임규홍(1995), <담화표지 ‘뭐냐’와 ‘있지’에 대하여>, 《어문학》 56, 한국어문학회, pp.51~68.
- 임규홍(1996), <국어 담화표지 ‘인자’에 대한 연구>, 《담화와 인지》 2, 담화인지언어학회, pp.1~20.
- 임규홍(2005), <국어 담화표지 ‘자’에 대한 연구>, 《우리말글》 34, 우리말글학회, pp.141~177.
- 임소정·유위(2017), <중국어 ‘점아(點兒)’과 한국어 ‘좀’의 의미 기능 및 의미 확장 과정의 비교>, 《中國文學》 90, 한국중국어문학회, pp. 215~245.
- 임시은(2018), <어두에 사용되는 한일 담화표지에 관한 연구>, 《담화·인지언어학회 학술대회 발표논문집》 4, 담화·인지언어학회, pp.177~186.
- 임태운(2019), <한국어 학습자 대화의 담화표지 사용 양상 분석>. 《語文論集》 77, 중앙어문학회, pp.375~408.
- 장경현(2016), <‘좀’의 의미와 담화 기능>, 《국어문학》 61, 국어문학회, pp.77~102.
- 장소원 외(2020), 《담화, 텍스트와 담화표지》, 집문당.
- 장아남(2017), <한국어 ‘됐어’와 중국어 ‘X了’의 대조 연구 -담화표지로서의 기능을 중심으로->, 《한국어 교육》 28-4, 국제한국어 교육학회, pp.181~219.
- 전성호(2007), <Levinon의 GCI 이론을 통한 ‘거시기’의 화용론적 분석>, 《한국어

- 의미학》 23, 한국어의미학회, pp.161~180.
- 전영옥(2002), <한국어 담화표지의 특성 연구>, 《화법연구》 4, 한국화법학회, p.113~145.
- 전영옥(2006), <구어 어휘의 사전 기술 방법 - 담화표지를 중심으로>, 《한국사전학》 8, 한국사전학회, pp.101~143.
- 전영옥(2007), <문어와 구어에 나타난 ‘그리고’ 연구>, 《한말연구》 14, 한말연구학회, pp.217~248.
- 전영옥(2015), <감탄사 ‘어’와 ‘응’의 담화 기능 연구>, 《언어와 언어학》 69, 한국외국어대학교 언어연구소, pp.129~161.
- 전영옥(2016a), <담화에 나타난 ‘그래서’ 연구>, 《한말연구》 40, 한말연구학회, pp.113~146.
- 전영옥(2016b), <대화에 나타난 ‘그래서/그러니까’의 실현 양상 연구>, 《어문논총》 70, 한국문학언어학회, pp.81~109.
- 전영옥(2017), <한국어 담화표지 연구의 현황과 과제>, 《한말연구》 45, 한말연구학회, pp.127~160.
- 전영옥(2019), <대화에 나타난 감탄사 ‘아’의 담화 기능>, 《언어사실과 관점》 48, 연세대학교 언어정보연구원, pp.543~568.
- 전영옥(2020), <개인의 언어습관에 따른 시간별기 담화표지의 사용 양상 연구>, 《어문논집》 90, 민족어문학회, pp.125~154.
- 전정미(2011), <대화의 회고적 기능에서 살펴본 응답어 ‘네’ 연구>, 《우리말글》 52, 우리말글학회, pp.55~82.
- 정다운(2016), <외국인 대학원생을 위한 한국어 학위논문 서론 담화표지 교육 연구>, 《어문논집》 68, pp.391~420.
- 정대현(2021), <형태초점교수를 활용한 한국어 담화표지 교육 연구>, 《한말연구》 61, 한말연구학회, pp.331~360.
- 정미진(2017), <한국어 학습자를 위한 {그래}류 담화표지의 교수학습 내용 연구>, 《한국언어문학》 101, 한국언어문학회, pp.201~229.
- 정선혜(2006), <한국어 학습자를 위한 한국어 담화표지 연구>, 상명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정윤희(2001), <‘왜’의 함축 의미 연구>, 동의대학교 석사학위논문.
- 정윤희(2005), <국어 의문사 ‘뉘’의 의미 분석>, 《겨레어문학》 35, 겨레어문학

- 회, pp.109~131.
- 정희모(2019), <한국어 교육과 결속성(cohesion) 및 응집성(coherence)의 문제>, 《리터러시 연구》 10-4, 한국 리터러시 학회, pp.89~123.
- 조경순(2016), <한국어 화용론의 전개와 방향>, 《한국어의미학》 54, 한국어의미학회, pp.147~177.
- 조민정(2015a), <접속사의 담화표지적 쓰임에 대한 고찰 - ‘그러’ 계열의 단어를 중심으로>, 《문법교육》 25, 한국문법교육학회, pp.1~32.
- 조민정(2015b), <‘좀’의 의미와 기능 변화 양상 연구>, 《한국어의미학》 49, 한국어의미학회, pp.177~215.
- 조민정(2015c), <문법화에 따른 ‘막’의 기능 및 의미 변화 연구>, 《한국사전학》 26, 한국사전학회, pp.163~195.
- 조민정(2016), <부사의 비대칭적 사용 양상 연구>, 《한국어의미학》 52, 한국어의미학회, pp.227~256.
- 조은경(2014), <현대 중국어 담화기능 연구를 통한 중국어 교육 방안>, 《중국어문학논집》 87, 중국어문학연구회, pp.193~212.
- 조은경(2015), <현대 중국어 담화표지 ‘好了’에 대한 一考>, 《외국학연구》 34, 중앙대학교 외국학연구소, pp.229~254.
- 종예·박덕유(2019), <중국인 학습자를 위한 한국어 담화 표지 교수·학습 연구: ‘그러게, 그러니까’를 중심으로>, 《학습자중심교과교육연구》 19-21, 학습자중심교과교육학회, pp.545~572.
- 주경희(2004), <‘좀’ 문법화의 의미 화용론적 연구>, 《국어교육》 15, 한국어교육학회, pp.433~452.
- 차봉준(2015), <담화표지 교육을 통한 학문 목적 텍스트 구성 교육>, 《교양교육연구》 9-3, 한국교양교육학회, pp.313~341.
- 차순정(2019), <광고를 활용한 담화표지 ‘는’ 교육 방법 연구>, 《학습자중심교과교육연구》 19-9, 학습자중심교과교육학회, pp.23~45.
- 차윤정(2000), <이음말의 담화표지 기능>, 《우리말연구》 10, 우리말학회, pp.105~125.
- 차지현(2010), <운율과 담화 기능의 상호작용 - 문장 뒤에서 나타나는 한국어 담화표지 ‘뭐’를 중심으로>, 《언어사실과 관점》 25, 연세대학교 언어정보연구원, pp.227~256.

- 최소현(2015), <담화 맥락에 따른 ‘-어 가지고’의 의미와 의사소통 기능 연구>, 연세 대학교 석사학위논문.
- 최지현(2005), <담화표지 ‘막’의 기능 연구>, 목포대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최현배(1971), 《(고친) 한글갈》, 정음사.
- 하은혜(2009), <화용 표지 ‘말이다’의 품사론>, 안동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하지혜(2010), <일본인 학습자의 담화표지 ‘네’의 의미기능별 사용 양상 연구>, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 한국텍스트언어학회(2004), 《텍스트언어학의 이해》, 박이정출판사.
- 한국회(2013), <담화표지 독립용법의 한국어 교육적 의미 - ‘물론이다’와 ‘당연하다’를 중심으로>, 《漢城語文學》 32, 한성대학교 한성어문학회, pp.513~536.
- 한상미(2012), <한국어 학습자의 토론 담화에 나타난 화용적 문제 연구 - 담화표지 사용을 중심으로>, 《국제학술대회 논문집》 2, 국제한국어 교육학회, pp.335~348.
- 한인경(2019), <한국어 담화표지 사용 양상 연구>, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 한춘매(2018), <한중 담화표지 대조연구>, 《언어학연구》 48, 한국중원언어학회, pp.255~276.
- 한춘매(2021), <한국어 발화 말 담화표지 연구 - 감탄사 유래 담화표지를 중심으로 ->, 《泮橋語文研究》 58, 반교어문학회, pp.165~198.
- 한춘매·김진식(2020), <한중 감탄사 유래 담화표지 대조 연구>, 《언어학연구》 55, 한국중원언어학회, pp.135~156.
- 허상희(2004), <‘됐어’의 화용적 기능>, 《우리말연구》 15, 우리말학회, pp.173~190.
- 허상희(2007), <‘괜찮다’의 화용적 기능과 특성>, 《우리말연구》 20, 우리말학회, pp.259~280.
- 허원영·최대희(2022), <통시적 관점에서의 품사 통용 연구 - 문법화 현상을 중심으로 ->, 《영주어문》 50, 영주어문학회, pp.137~172.
- 홍민경·홍종선(2019), <구어 담화표지로 쓰이는 ‘어디’의 기능>, 《학습자중심교

- 과교육연구》 19-15, 학습자중심교과교육학회, pp.673~691.
- 홍정하(2011), <담화표지 ‘- 는’ /‘- 가’와 화자 시점 - 코퍼스 언어학적 접근>, 《한국어어미학》 34, 한국어어미학회, pp.451~477.
- 홍혜란·박지순(2020), <한국어 교육을 위한 텍스트 장르별 메타 담화 표지 연구>, 《국제어문》 84, 국제어문학회, pp.79~114.
- 황병순(2010), <담화표지 연구에 드러난 몇 가지 의문>, 《배달말》 47, 배달말학회, pp.115~135.

- Aijmer, K.(2002), *English Discourse Particles: Evidence from a Corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- Anderson, G.(2001), *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Aye Mya Thandar Maung·김미래(2020), <인터뷰 담화에서의 주제 부담도에 따른 담화표지 사용 연구 -미얀마인 학습자와 한국어 모어 화자를 중심으로 ->, 《이중언어학》 81, 이중언어학회, pp.209~237.
- Blakemore, D.(1987), *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Basil Blackwell.
- Brinton, L. J.(1996), *Pragmatic Markers in English. Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin & New York. Mouton de Gruyter.
- Brown, G.(1977), *Listening to spoken English*, London: Longman.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Bybee, J. L., Pagliuca, W. and Perkins, R. D.(1994), *The evolution of Grammar: Tense, Aspect, Modality in the Languages of the World*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Cystal, D. & D. Davy. 1975. *Advanced Conversation English*. London: Longman.
- Edmondson, W.(1981), *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. London/New York: Longman.
- Erman, B.(1987.) *Pragmatic Expression in English: A study of you know, you see and I mean in face-to-face Conversation*. Stockholm Studies in English 69, Stockholm: almqvist & Wiksell.

- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman. 김지홍 옮김(2011), 《언어와 권력》, 도서출판 경진.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. in *Discourse & Society* 4(2), 133~168.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Routledge.
- Fraser, B.(1988), Types of English discourse markers, *Acta linguistica Hungarica* 38, pp.19~33.
- Fraser, B.(1990), An approach to discourse markers, *Journal of Pragmatics* 14-3, pp.383-398.
- Fraser, B.(1996), Pragmatic markers. *Pragmatics* 6:2, 161~190.
- Gumperz, J. J.(2005), Interethnic communication. in Kiesling, S. F. and Paulston, C. B.(eds.). *Intercultural Discourse and Communication: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishing. 33~44.
- Hansen, M. B. M. (1998), *The Function of Discourse Particle: A Study with Special Reference to Spoken Standard French*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R.(1976), *Cohesion in English*, London:Longman.
- Heine, B.(1994), *Some Principles of Grammaticalization*. Handout for 1992 Stanford/Berkeley grammaticalization workshop.
- Heine, B.(2013), On discourse markers: Grammaticalization, pragmaticalization, or something else?, *Linguistics* 51(6), 1205~1247.
- Hopper, P. J.(1991), On some principles of grammaticalization. in Traugott, E. C. and Heine, B.(eds.). *Approaches to Grammaticalization 1*. Amsterdam: John Benjamins. 22~35.
- Hopper, P. J. and Traugott, E. C.(1993), *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press. 김은일·박기성·채영희 옮김(1999), 《문법화》, 한신문화사.
- Hölker, K.(1991), Französisch: Partikelforschung, *Lexikon der Romanistischen Linguistik* 1, 77~88.
- Hymes, D.(2005), Models of the interaction of language and social life: Toward

- d a Descriptive Theory. in Kiesling, S. F. and Paulston, C, B.(eds.). *Intercultural Discourse and Communication: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishing. 4~16.
- Kaltenböck, G., Heine, B. and Kuteva, T.(2011), On thetical grammar. *Studies in Language* 35(4). 848~893.
- Jordan, R. R.(1997), *English for Academic Purposes*. New York: Cambridge university press.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Keller, E.(1979). Gambit: conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics* 3, 219~238.
- Kuryłowicz, J. (1975), The evolution of grammatical categories. in Coseriu. 1975. *Esquisses Linguistiques II*. Munich: Fink. 38~54.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov(ed.), *Language in the Inner City*, 354~396. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lehmann, C.(1982), *Thoughts on Grammaticalization: A Programmatic Sketch*. vol. 1. Arbeiten des Kölner Universalien-Projekts(AKUP) 48. Cologne: Universität zu Köln. Insitut für Sprachwissenschaft (3rd ed. 2015. *Classics in Linguistics* 1. Berlin: Language Science Press).
- Levinson, S. C. (1983), *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, Li-yan(2022), <非母語者話語標記“然後”的使用情況考察-以英韓母語者爲例->, 《中國人文科學》, 중국인문학회, pp. 41~57.
- Meillet, A.(1912), L' évolution des formes grammaticales. *Scientia* 12. (Reprinted in Meillet. 1948. *Linguistique Historique et Linguistique générale*. 1, 130~148. Paris: Edouard Champion.
- Östman, J. O.(1981), You know: a discourse functional view. *Pragmatics and Beyond* II: 7. Amsterdam: John Benjamins.
- Östman, J. O.(1982), The Symbiotic relationship between pragmatic particles and impromptu speech. *Impromptu Speech: A Symposium*. ed. by N. E. Enkvist, 147-77. Abo: The Research Institute of the Abo Akademi Fou

- ndation.
- Östman, J. O.(1995), Pragmatic particles twenty years after. *Organization in discourse: Proceedings from the Turku Conference*, eds. by Warvik, B. S.-K. Tanskanen, and R. Hiltunen, University of Turku, Turku. Finland, 95~108.
- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics* 14, 367~381.
- Schiffrin, D.(1987), *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D.(2001), Discourse markers: Language, meaning, and context. in Schiffrin, D., Tannen, D. and Hamilton, H, E.(eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing. 54~75.
- Schourup, L.(1985), *Common Discourse Particles in English Conversation*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Schourup, L.(1999), Tutorial overview: Discourse markers. *Lingua* 107, 227~265.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M.(1975), *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*, London: Oxford University Press.
- Traugott, E. C.(1982), From propositional to textual and expressive meanings: Some semantic-pragmatic aspects of grammaticalization. in Malkiel, Y. & Lemann, W. P.(eds.). *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 245~271.
- Traugott, E. C.(1995), Subjectification in grammaticalization, in Dieter Stein & Susan Wright.(eds.), *Subjectivity and Subjectivisation*. Cambridge: Cambridge University Press. 37~54.
- Yung-O Biq·朴贊旭(2008), <중국어 ‘就是’, ‘就是說’의 어법화 현상>, 《中國語文論譯叢刊》 23, 중국어문논역학회, pp.639~666.
- 方梅(2000), <自然口語中弱化連詞的話語標記功能>, 《中國語文》 278, pp.459~470.

- 何自然·莫愛屏(2002), <話語標記語與語用照應>, 《廣東外語外貿大學學報》 1, p p.1~6.
- 姜有順(2013), <對外漢語教師話語標記語贅言——以西南某大學為例>. 《雲南師範大學學 (對外漢語教學與研究版)》 11-1, pp.49~52.
- 劉伯奎(2004), 《中華文化與漢語語用》, 暨南大學出版社.
- 劉麗麗(2005), <口語交際中的話語標記>, 浙江大學博士學位論文.
- 劉麗麗(2011), 《漢語話語標記研究》, 北京語言大學出版社,
- 冉永平(2000), <話語標記語的語用學研究綜述>, 《外語研究》 66, pp.8~14.
- 殷樹林(2012), 《現代漢語話語標記語研究》, 中國社會科學出版社,
- 於國棟·吳亞欣(2003), <話語標記語的順應性解釋>, 《解放軍外國語學院學報》 1, p p.11~15.
- 熊子瑜·林茂燦(2004), <“啊”的韻律特征及其話語交際功能>, 《當代語言學》 6-2, pp.116~127.
- 王鹹慧(2019), <從互動角度看“啊”的話語標記功能>, 《漢語學習》 2, pp.63~70.
- 李鹹菊(2019 a), <自然口語話語標記“嗯”, “啊”, “哎”, “呃”探析>, 《北京化工大學學報 (社會科學版)》 107, pp.74~79.
- 鄭燕芳(2007), <“嗯”的話語功能分析>, 《南方論刊》 10, 南方論刊雜誌社, pp.56~57.
- 莫雨斯·鄭通濤(2018), <漢語二語學習者使用口頭話語標記“嗯”“這個”“那個”的情況分析——以《魯豫有約》為例>, 《海外華文教育》 5, 廈門大學海外教育學院, pp. 14~22.
- 曹秀玲·蔣興(2015), <漢語“這 / 那 -”系認同類話語標記考察——兼及“這 / 那 -”系話語標記的不對稱>, 《當代修辭學》 5, 復旦大學, pp.8~18.
- 戴燃(2016), <作為話語標記的“那”及相關詞串的語篇功能>, 《石家莊學院學報》 18-1, 石家莊學院, pp.103~106.
- 曲溪濛(2017), <應答話語標記“這”研究>, 《外語學刊》 5, 黑龍江大學, pp. 58~62.
- 陳琳琳(2017), <話語標記語“那”“那個”“那麼”的語用語篇功能辨析>, 《沈陽大學學報(社會科學版)》 19-6, 沈陽大學, pp.730-738.
- 王宴宗·馬國彥(2021a), <再論話語標記“這/那個”的功能>, 《湖南第一師範學院學報》 21-3, 湖南第一師範學院, pp.119~124.
- 王宴宗·馬國彥(2021b), <再從連接到填充:“就是”話語功能的演變——兼論話語標記的

- 分類>, 《齊齊哈爾大學學報(哲學社會科學版)》 10, 齊齊哈爾大學, pp.139~143.
- 殷樹林(2009), <話語標記“這個”、“那個”的語法化和使用的影響因素>, 《外語學刊》 4, 黑龍江大學, pp.92~96.
- 劉麗豔(2009), <作為話語標記的“這個”和“那個”>, 《語言教學與研究》 1, 北京語言大學, pp.89~96.
- 盧英順(2012), <“這樣吧”的話語標記功能>, 《當代修辭學》 5, 復旦大學, pp.39~45.
- 胡習之·高群(2015), <試析會話結束語“就這樣吧”>, 《當代修辭學》 3, 復旦大學, pp.68~75.
- 方迪·張文賢(2020), <“這樣”“這樣啊”“這樣吧”的話語功能>, 《漢語學報》 4, 華中師範大學, pp.55~64.
- 張文賢·方迪·張媛媛(2018), <語體視角下“這下”的話語標記功能及其教學探討>, 《漢語學習》 5, 延邊大學, pp.86~96.
- 王紅斌(2007), <北京故宮導遊詞中話語標記“那麼”的功能>, 《北京社會科學》 1, 北京市社會科學院, pp.71~74.
- 吳曉芳·王紅斌(2007), <說“那麼”>, 《福州大學學報(哲學社會科學版)》 5, 福州大學, pp.87~96.
- 李薇·高偉(2017), <抽絲剝繭說“那麼”>, 《信陽師範學院學報(哲學社會科學版)》 37-6, 信陽師範學院, pp.95~98.
- 陳琳(2016), <“充其量”的句法語義功能及其演化>, 《常熟理工學院學報(哲學社會科學)》 1, 常熟理工學院, pp.104~108.
- 周明強(2013), <疑問性話語標記語疑問梯度的認知探微 - 以“難道”“莫非”“莫不是”“是不是”為例>, 《浙江外國語學院學報》 2, pp.22~27.
- 王志英(2021), <表揣測義副詞“怕不是”的詞彙化與標記話>, 《社會科學論壇》 5, 河北省社會科學界, pp.84~94.
- 胡夢君·陳昌來(2018), <話語標記“可不是”的曆時演變及成因>, 《海外華文教育》 5, 廈門大學海外教育學院, pp.5~13.
- 陳禹(2018), <作為反意外範疇標記的“還不是”>, 《世界漢語教學》 32-4, 北京語言大學, pp.483~494.
- 張漪(2017), <話語標記“不管怎麼說”的多角度研究>, 《中州大學學報》 34-5, 中州大學, pp.102~106.

- 彭嫫(2020), <自然口語中“真的”話語標記功能的浮現>, 《湖北文理學院學報》 41-9, 湖北文理學院, pp.63~67.
- 劉晨陽(2021), <互動交際中“真的”的話語標記功能>, 《辭書研究》 1, 中國辭書學會, pp.111~120.
- 王敏(2019), <反預期話語標記“真是(的)”>, 《海外華文教育》 3, 廈門大學海外教育學院, pp.98~105.
- 楊璐(2020), <“敢情”的詞彙化與標記化>, 《齊魯師範學院學報》 5, 齊魯師範學院, pp. 149~156.
- 李蓉蓉(2022), <“當然了”的標記化功用、演化機制及其動因>, 《漢語學習》 5, 延邊大學, pp.103~112.
- 玄玥(2017), <話語標記“當然”的語法化>, 《語文研究》 4, 山西省社會科學院, pp.27~33.
- 李麗娟(2017), <話語標記“當然”的主觀性及交互主觀性分析>, 《三峽論壇》 5, 三峽大學, pp.55~59.
- 黃丹(2021), <“不過”的語用功能及演變 - 基於口語語料角度>, 《黑河學院學報》 4, 黑河學院, pp. 127~130.
- 孫雅平(2020), <從語法化“擴展效應”看反預期話語標記的形成 - 以“不料”“誰知”為例>, 《語言科學》 19-4, 江蘇師範大學語言科學與藝術學院, pp.411~425.
- 曾君·陸方喆(2016), <從反預期標記到話語標記 - 論“但是”的語用功能及演變>, 《語言科學》 15-4, 江蘇師範大學語言科學與藝術學院, pp.391~400.
- 唐婧(2015), <認知語用觀照下的漢語話語標記語及英譯 - 以話語標記語“可是”為個案>, 《惠州學院學報(社會科學版)》 35-5, 惠州學院, pp. 68~72.
- 馬國彥(2010), <話語標記與口頭禪 - 以“然後”和“但是”為例>, 《語言教學與研究》 4, 北京語言大學, pp.69~76.
- 程易澤茜(2021), <留學生話語標記語“就是”語用功能分析 - 以《非正式會談》節目為例>, 《漢字文化》 12, pp.93~94.
- 周雅歆(2022), <話語標記“就是”的使用不當研究 - 以《非正式會談》第六季語料為例>, 《文化創新比較研究》 15, 黑龍江文化產業投資控股集團有限公司, pp.47~50.
- 田婷(2017), <自然會話中“其實”的話語標記功能及言者知識立場>, 《漢語學習》 4, 延邊大學, pp.93~102.

- 姚雙雲·張磊(2011), <話語標記“但是”的宏篇連貫功能>, 《長春理工大學學報(社會科學版)》 24-5, 長春理工大學, pp.46~47,66.
- 姚雙雲·姚小鵬(2012), <自然口語中“就是”話語標記功能的浮現>, 《世界漢語教學》 26-1, 北京語言大學, pp. 77~84.
- 姚雙雲(2009), <口語中“所以”的語義弱化與功能擴展>, 《漢語學報》 3, 華中師範大學, pp.16~23.
- 賴滢灩(2018), <“所以”話語功能:以談話節目為觀察對象>, 《淮陰工學院學報》 27-2, 淮陰工學院, pp.60~64.
- 許家金(2009), <漢語自然會話中“然後”的話語功能分析>, 《外語研究》 2, 中國人民解放軍國際關係學院, pp.9~15.
- 劉利曼(2011), <話語標記語“然後”的語用功能探析>, 《文學界(理論版)》 4, 湖南省作家協會, pp.84~85.
- 郭光·馬睿(2011), <話語標記“然後”: 社會個案的修辭功能研究>, 《畢節學院學報》 29-2, 畢節學院, pp.1~5.
- 朴珍玉(2015), <“然後”與“後來”的句法語義異同及話語功能>, 《雲南師範大學學報(對外漢語教學與研究版)》 13-1, 雲南師範大學, pp.55~62.
- 朱冬怡(2017), <自然會話敘事標記語“然後”構建的語義缺省>, 《外語學刊》 5, 黑龍江大學, pp.50~57.
- 鄒立志(2018), <漢語兒童早期會話中關聯標記“然後”的發展個案研究>, 《首都師範大學學報(社會科學版)》 6, pp.134~145.
- 張佳奇(2019), <“然後”話語標記功能的韻律特征分析>, 《首都師範大學學報(社會科學版)》 19-1, pp.72~78.
- 焦利(2021), <話語標記語“然後”的慣性使用研究>, 《古今文創》 46, 湖北今古傳奇傳媒集團有限公司, pp.101~102.
- 閔亞平(2021), <“是”類與“對”類後附疑問結構的異同及其話語標記演變>, 《鄭州航空工業管理學院學報(社會科學版)》 40-5, 鄭州航空工業管理學院, pp.89~98.
- 王長武(2014), <從小句到話語標記 - 試析“是這樣的”>, 《重慶文理學院學報(社會科學版)》 33-6, 重慶文理學院, pp.67~72.
- 魯志傑(2020), <話語標記“是這樣(的)”的特征功能與形成機制>, 《海外華文教育》 3, 廈門大學海外教育學院, pp.99~107.
- 何佳(2021), <“X+是”的話語標記化模式及成因>, 《漢語學習》 1, 延邊大學, pp.104

~112.

- 魯瑩(2019), <話題化的元話語標記“X 的是”>, 《語言研究》 39-2, 華中科技大學中國語言研究, pp.51-57.
- 周明強·孫墨丹(2020), <示贊性話語標記“X 的是”的基本特征與語用功能>, 《溫州大學學報(社會科學版)》 33-4, 溫州大學, pp.72~79.
- 周明強·劉銳(2020), <示要性話語標記語“X 的是”語用功能探析>, 《嘉興學院學報》 32-5, pp. 78~85.
- 張璐(2015), <“問題是”的話語標記化>, 《語言研究》 35-2, 華中科技大學中國語言研究, pp.28~32.
- 葉川(2018), <話語標記語“就是嘛”的語法化及其篇章銜接功能>, 《淮海工學院學報(人文社會科學版)》 15-12, 淮海工學院, pp.52~55.
- 殷樹林(2011), <說話語標記“不是”>, 《漢語學習》 1, 延邊大學, pp.36~45.
- 閔建設(2014), <談談漢語會話中“不是”的語法化>, 《齊齊哈爾師範高等專科學校學報》 5, 齊齊哈爾師範高等專科學校, pp.68~70.
- 閔建設(2015a), <談現代漢語自然會話中“是”的標記功能>, 《牡丹江師範學院學報(哲社版)》 3, pp.95~98.
- 閔建設(2015b), <話語標記語“不是”的辨析>, 《哈爾濱學院學報》 36-7, 哈爾濱學院, pp.110~115.
- 閔建設(2016), <現代漢語口語中話語標記語“沒有”的功能研究>, 《河南科技大學學報(社會科學版)》, 河南科技大學, pp. 61~66.
- 鄧瑩潔(2015), <“不是”的話語標記功能研究>, 《汕頭大學學報(人文社會科學版)》 31-4, 汕頭大學, pp.58~64.
- 李鹹菊(2009), <北京話話語標記“是不是”“是吧”探析>, 《語言教學與研究》 2, 中國人民大學, pp.83~89.
- 李鹹菊(2019b), <北京自然口語中的“是不是”>, 《現代語文》 6, 曲阜師範大學, pp.35~41.
- 羅順(2022), <話語標記“是不是”研究綜述>, 《文化創新比較研究》 12, 黑龍江文化產業投資控股集團有限公司, pp.48~52.
- 馮燕(2014), <大學文科課堂的“是不是”類教師提問分析>, 《現代語文(語言研究版)》 8, 曲阜師範大學, pp.98~101.
- 王森(2017), <基於立場表達的“X不X”類附加問句的話語功能>, 《漢語學習》 5, 延

- 邊大學, pp.94~103.
- 李豔(2010), <“對”類標記詞及其疊連用法的話語功能分析>, 《暨南學報(哲學社會科學版)》 4, 暨南大學, pp.118~123.
- 羅桂花(2016), <話語標記“對”的序列環境與話語功能>, 《湖北大學學報(哲學社會科學版)》 43-3, pp.149~154.
- 姜向榮(2008), <話語標記“對了”的篇章銜接功能>, 《德州學院學報》 24-1, 德州學院, pp.34~37.
- 王帥(2013), <話語標記“對了”的話語功能>, 《學周刊》 6, 河北師範大學, p.201.
- 石彥霞(2017), <近代漢語話語標記“對了”的形成機制與功能探析>, 《學術探索》 2, 雲南省社會科學界聯合會, pp.97~102.
- 劉炎(2007), <話語標記語“對了”>, 《雲南師範大學學報(對外漢語教學與研究版)》 5-5, 雲南師範大學, pp.51~55.
- 虞海村(2011), <作為話語標記語的“是吧”>, 《沙洋師範高等專科學校學報》 12-3, 沙洋師範高等專科學校, pp.50~53.
- 劉雯(2012), <自然口語中的話語標記“是吧”>, 《群文天地》 4, 青海省文化館, p.29
1.
- 周明強(2020), <征詢類話語標記語的語用功能考察>, 《中文學術前沿》, 浙江大學出版社, pp.88~98.
- 陸恩(2006), <漢字“好”的語義和語用功能分析>, 《綏化學院學報》 26-2, 綏化學院, pp.140~143.
- 賴思羽(2018), <辯論中的話語標記“好”>, 《成都師範學院學報》 34-5, 成都師範學院, pp.72~76.
- 金貴花(2017), <旨在提高韓國語交際能力的話語標記“좀”教學研究>, 《韓國語教學與研究》 4, pp.31~35.
- 金香花(2005), <朝鮮語話語標記‘말이다’略談>, 《延邊大學學報(社會科學版)》 38-4, 延邊大學, pp.91~93.
- 金香花(2010), <試論朝鮮語話語標記“어디”與“무슨”的否定功能>, 《東疆學刊》 27-4, pp.51~54.
- 李龍·朴雪豪(2020), <漢韓“那”類應答話語標記比較研究>, 《漢語史與漢藏語研究》, pp.225~242.
- 包倫(2015), <中韓韓語精讀教材對話文中話語標記語的比較研究>, 《安徽科技學院

- 學報》，pp.70~74..
- 劉英明(2017), <韓國語“있잖아 (요)”的話語標記功能考察>, 《東北亞外語研究》 2, pp.57~61.
- 侯藝璋(2018), <中韓話語標記“참”和“真是(的)”的語用功能對比>, 《韓國語教學與研究》 4, pp.4~11.
- 高珊(2016), <關於韓國語談話標志語“그냥”的發話意圖及所對應的漢語研究>, 《韓國語教學與研究》 9, pp.71~75..
- 高珊(2018), <爲學習韓國語的中國人而進行的韓國語談話標志語“막”的教育研究>, 《韓國語教學與研究》 3, pp.90~97.
- 黃勇(2012), <論話語標記“好”>, 《文教資料》 11月號中旬刊, 南京師範大學, pp.123~126.
- 何瀟(2016), <“好”類話語標記研究>, 《華中學術》 16, 華中師範大學文學院, pp.211~220.
- 葉金洋(2022), <作爲話語標記的“就是說”研究>, 《漢字文化》 12, 北京國際漢字研究會, pp.119~121.
- 王素改(2022), <等價類話語標記“等於說”“就是說”功能對比研究>, 《殷都學刊》 1, 安陽師範學院, pp.99~104.
- 郭莉琳(2012), <“就是說”的話語標記功能及其詞彙化過程>, 《牡丹江師範學院學報(哲社版)》 4, pp.104~106.
- 李春(2016), <現代漢語時序範疇>, 吉林大學博士學位論文.
- 邵敬敏·朱曉亞(2005), <“好”的話語功能及其虛化軌跡>, 《中國語文》 5, 中國社會科學院語言研究所, pp.399~407.

부록

1. 한국어 개별 담화표지에 관한 연구 성과 목록(1989년~2022년까지)

기원	연구
감탄사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 그래: 신현숙(1990), 이한규(1996), 김은정(1998), 김수빈(2005), 신아영(2011), 김영진(2014), 정미진(2017), 송인성(2020) ○ 글썸: 이원표(1993), 이해영(1994), 김선희(1995), 김은정(1998), 정선희(2006), 안주호(2012), 우미혜(2013), 이상신(2014), 송인성(2019), 이정열(2021), 안예림(2022), 치웨이(2022) ○ 아: 강우원(2002), 김영철(2006), 전영옥(2006, 2019), 강소연(2014), 서미령(2019), 송영숙·심지수·오재혁(2020) ○ 아니: 이원표(1993), 송병학(1994), 구종남(1997), 김미숙(1997), 김은정(1998), 신아영(2011), 이한규(2012), 안주호·김영란(2013), 김혜령(2020), 오은화(2020) ○ 어: 강우원(2002), 김영철(2006), 전영옥(2006), 안주호(2012), 전영옥(2015), 송영숙·심지수·오재혁(2020), 송인성(2022) ○ 예/네: 김하수(1989), 이원표(1993), 강현석(2009), 김혜숙(2009), 하지혜(2010), 심아영(2011), 이한규(2011), 전정민(2011), 임선희·김선희(2014), 송인성(2018), 송인성(2019), 손지연(2022) ○ 오: 서승아·김혜숙(2008) ○ 응: 전영옥(2015) ○ 자: 임규홍(2005), 김영철(2008), 이효경(2014), 임세인(2017), 강민정(2021), 강민정(2022) ○ 참: 강우원(2000), 김영철(2007), 전성호(2007), 이효경(2014), 구종남(2015)
대명사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 거시기: 이봉선(1998), 박근영(2000), 김영철(2004), 전성호(2007) ○ 뭐: 이한규(1999), 구종남(2000), 이정애(2002), 이효진(2005), 정윤희(2005), 정선희(2006), 박석준(2007), 김에스터(2008), 남길임·차지현(2010), 차지현(2010), 송인성(2013), 임세인(2017) ○ 어디: 구종남(1999), 박석준(2007), 김에스터(2008), 이한규(2008), 유나(2015), 홍민경·홍종선(2019, 2020) ○ 저기(요): 강연임(2005), 김수빈(2005) ○ 이, 그, 저: 김선희(1995), 이정애(1998), 박근영(2006)
관형사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 무슨: 김명희(2006), 김선영(2016)
조사	<ul style="list-style-type: none"> ○ -는/-가: 홍정하(2011) ○ -로: 이정애(1998) ○ -은/-는: 서정숙(2016)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ -요: 이정민·박성현(1991), 윤석민(1994), 문병우(2002), 이정애(2002), 김명희·이다미(2003), 이창봉(2017)
부사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 가만: 김선희(1995) ○ 그냥: 이정애(2002), 이기갑(2010), 심란희(2011), 박혜선(2012), 심란희(2013), 안정아(2005) ○ 그러게: 안윤미(2012), 우미혜(2013), 이상신(2014), 모홍월(2016), 정미진(2017), 모홍월(2020) ○ 그만: 이기갑(2009, 2010) ○ 그저: 이기갑(2010) ○ 다: 구종남(2008) ○ 막: 최지현(2005), 안정아(2008), 2015(안주호), 2009(김영철), 2010(송인성), 2014(조미정, 2015a, 2016) ○ 왜: 김선희(1995), 이한규(1997), 김영란(2000), 정윤희(2001), 김명희(2005), 박석준(2007), 김에스더(2008), 안예림(2022) ○ 아무튼/어쨌든/하여튼: 김상훈(2013) ○ 이제/인자: 이기갑(1995), 임규홍(1996), 이정애(2002), 김광희(2004), 박지윤(2011), 이임라(2011), 김영철(2015) ○ 정말/진짜: 김상훈(2013) ○ 좀: 구종남(1998), 정선희(2006), 안주호(2009, 2010), 박혜선(2011), 김귀화(2014), 김보영(2014), 송인성·신지영(2014), 안정아(2015), 오양·전영근(2015), 조민정(2015b, 2016), 리련희(2016), 장경현(2016), 지은영(2020)
접속 부사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 그러- 계열: 김금하(2000), 이희정(2003), 조민정(2015c), 김인환(2017, 2018) ○ 그래서: 전영옥(2016a, 2016b), 윤소연(2017) ○ 그러니까: 이기갑(1994), 서성교(1999), 강소영(2009), 우미혜(2013), 전영옥(2016b, 2017), 심주희(2020), 김도연(2021), 친리풍(2022) ○ 그런데: 김미선(2012), 이주화(2014), 김한근(2020) ○ 그리고: 이춘근(1999), 전영옥(2007)
용언 및 명사구	<ul style="list-style-type: none"> ○ 됐어, 괜찮아: 허상희(2004), 허상희(2007), 안주호(2014), 노충(2020) ○ 말이다/말이야: 김영희(1995), 이정애(2002), 김향화(2005), 하은혜(2009), 서희정(2010), 김민국(2011), 유나(2016) ○ 물론이다/당연하다: 한국희(2013) ○ 뭐야/뭐랄까/뭐야: 김선희(1995), 임규홍(1995), 이원표(2001) ○ 있지/있잖아: 임규홍(1995), 김주미(2004), 장연임(2005), 이효경(2014), 이동혁(2017)
구절	<ul style="list-style-type: none"> ○ 그래 가지고: 강소영(2005)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 다름 아니라: 노은희(2012) ○ 그건 그렇고: 노은희(2012) ○ 아 근데: 강소영(2014) ○ 아니 근데: 김수빈(2005), 강소영(2014) ○ - 어 가지고: 임규홍(1994), 이정애(2002), 최소현(2015) ○ 막 이래: 최하니(2012)
--	---

2. 중국에서의 중국어 개별 담화표지에 관한 연수 성과 목록

구분	연구
감탄사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 啊(아): 熊子瑜·林茂燦(2004), 王鹹慧(2019), 李鹹菊(2019) ○ 嗯(응): 鄭燕芳(2007), 李鹹菊(2019), 莫雨斯·鄭通濤(2018) ○ 哎(에): 莫雨斯·鄭通濤(2018), 李鹹菊(2019) ○ 呃(음): 李鹹菊(2019)
대명사/ 관형사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 這/那(이/그): 曹秀玲·蔣興(2015), 戴燃(2015), 曲溪濛(2017), 陳琳琳(2017), 王宴宗·馬國彥(2021) ○ 這個/那個(이거/그거): 殷樹林(2009), 劉麗豔(2009), 陳琳琳(2017), 莫雨斯·鄭通濤(2018) ○ 這樣/這樣啊/這樣吧/就這樣吧(‘이렇게’ 류): 盧英順(2012), 胡習之·高群(2015), 方迪·張文賢(2020) ○ 這下(이번에): 張文賢·方迪·張媛媛(2018)
부사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 充其量(기껏해야): 陳琳(2016) ○ 難道(설마): 周明强(2013) ○ 莫非(설마): 周明强(2013) ○ 怕不是(-지 않아?): 王志英(2021) ○ 莫不是(-지 않아?): 周明强(2013) ○ 可不是(그렇고 말고): 胡夢君·陳昌來(2018) ○ 還不是(아니): 陳禹(2018) ○ 不管怎麼說(어쨌든): 張漪(2017) ○ 真的(정말/진짜/참): 彭嫫(2020), 劉晨陽(2021) ○ 真是(的)(정말/진짜/참): 王敏(2019) ○ 敢情(알고 보니): 楊璐(2020) ○ 當然/當然了(물론): 李麗娟(2017), 玄玥(2017), 李蓉蓉(2022)
접속사	<ul style="list-style-type: none"> ○ 不過(-에 불과하다): 黃丹(2021) ○ 不料(의외로): 孫雅平(2020) ○ 但是(그러나): 曾君·陸方喆(2016) ○ 可是(그런데): 唐婧(2015)

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 就是(바로): 馬國彥(2010), 王宴宗·馬國彥(2021), 程易澤茜(2021), 周雅歆(2022) ○ 其實(사실): 田婷(2017) ○ 而且(그리고): 方梅(2000) ○ 所以(그래서): 方梅(2000), 姚雙雲(2009), 賴滢灩(2018) ○ 然後(그리고): 許家金(2009), 馬國彥(2010), 劉利曼(2011), 郭光·馬睿(2011), 朴珍玉(2015), 朱冬怡(2017), 鄒立志(2018), 張佳奇(2019), 焦利(2021) ○ 那麼(그렇게): 王紅斌(2007), 吳曉芳·殷樹林(2012), 陳琳琳(2017), 李薇·高偉(2017)
<p>동사(구) /형용사 (구)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 是(네): 閔亞平(2021) ○ 是這樣(的)(그렇다): 王長武(2014), 魯志傑(2020) ○ X+是(X는): 何佳(2021) ○ X的是(매우 X한): 魯瑩(2019), 周明強·孫墨丹(2020), 周明強·劉銳(2020) ○ 問題是(문제는): 張璐(2015) ○ 就是嘛(-잖아): 葉川(2018) ○ 不是(아니다): 劉麗灩(2005), 殷樹林(2011), 閔建設(2014, 2015), 鄧瑩潔(2015) ○ 是不是(-지 않아?): 李鹹菊(2009), 周明強(2013), 羅順(2022) ○ X不X(-지 않아?): 王森(2017) ○ 令(使、讓、叫)人+X的是(-ㄴ 것은): 周明強·朱圓圓(2018) ○ 不(아니다): 邵洪亮·胡建鋒(2019) ○ 這不/可不(아니/물론): 於寶娟(2009) ○ 不好(싫다): 郝潔(2019) ○ 不錯(괜찮다): 胡建鋒(2012) ○ 對(맞다): 李豔(2010), 羅桂花(2016), 閔亞平(2021) ○ 對了(맞았다): 劉焱(2007), 姜向榮(2008), 陳源源·穆柔雲(2021), 吉益民(2012), 羅宇(2016), 陳希·李春梅(2010) ○ 好(좋다): 陸恩(2006), 賴思羽(2018) ○ 好的(좋다): 張延美·宗守雲(2019) ○ 好好好(좋다): 陳雨詩(2020) ○ 好吧(괜찮다): 張曉傳(2013), 楊佑文·管瓊(2016), 楊波·熊仲儒(2019), 王雅君(2021) ○ 好了(잘됐다): 孫瑞霞(2008) ○ 好家夥(대박): 王娟娟(2020) ○ 也好(괜찮다): 張恒君(2015) ○ 還好(괜찮다): 羅豔琴(2016) ○ 算了(됐다): 劉紅妮(2007), 李慧敏(2012), 崔希亮(2022), 劉燁(2022) ○ 糟了(틀렸다): 張宏國(2016, 2017)

<ul style="list-style-type: none"> ○ 完了(끝났다): 李宗江(2006, 高增霞(2004), 殷樹林(2011), 孫楊(2013) ○ 行了(됐다): 朱軍(2016), 呂菁(2022) ○ 夠了(충분하다): 張宏國(2015) ○ 絕了(기막히다): 胡麗珍·曾欣(2022) ○ X了(-았/었다): 孫莉·陳彥坤(2015), 李慧敏(2016) ○ 沒有(없다): 王一名·王薇(2021) ○ 沒辦法(방법이 없다): 許娜(2017), 李曉琴(2019) ○ 謝謝(감사합니다): 裴劭波(2018) ○ 對不起(죄송합니다): 汪夢翔·王厚峰(2013) ○ 別說(말할 필요 없이): 李宗江(2014) ○ 我說(말하자면): 李宗江(2010), 劉焱·任璐(2019), 李宗江(2021) ○ 我給你說, 我跟你講(말하자면): 司羅紅(2016), 闕明剛(2016) ○ 我說什麼來著(내가 뭐라고 했냐면): 呂爲光(2011) ○ 依我說(내 생각에는): 陳柳蓓·喬豔紅(2022) ○ 你說(말씀하세요): 盛繼豔(2013), 鮮麗霞(2015) ○ 你說說(말씀하세요): 張影(2018) ○ 你說呢(말씀하세요): 魏文文(2022) ○ 你說是吧(그렇다): 李姣姣(2019) ○ 你還別說(당신의 말은 말할 필요 없이): 景高娃(2016) ○ 瞧你說的(천만에요): 李治平(2011), 潘先軍(2022) ○ 說實話(솔직히 말하면): 易正中·王立傑(2013), 王天佑(2019), 楊娟(2015) ○ 說實在的(솔직히 말하면): 李水(2018) ○ 說不好(모르겠다): 李靜(2018) ○ 就是說(말하자면): 郭莉琳(2012), 胡健·方斐(2022), 葉金洋(2022), 王素改(2022) ○ 咱就是說(말하자면): 劉焱(2014) ○ 老實說(솔직히 말하면): 司羅紅(2016) ○ 可以說(-라고 할 수 있다): 亓文香(2022) ○ 怎麼說呢(뭐라고 해야 할까?): 劉丞(2013), 劉焱(2014), 曹秀玲(2014), 呂爲光(2015), 梁然(2016) ○ 再怎麼說(어쨌든, 王剛, 2015b) ○ 不是我說你(너에게 뭐라고 하는 게 아니라): 溫素平(2011, 2012), 潘先軍(2013), 唐雪凝·張金圈(2016), 王素改(2017), 牛靜靜(2017), 王紹玉(2019) ○ 不說別的(말할 필요 없이): 譚藝榕(2017) ○ 別說/你別說/你還別說(말할 필요 없이): 劉永華·高建平(2007), 韓蕾·劉焱, (2007), 尹海良(2009), 唐善生·華麗亞(2011), 張其昀·謝俊濤(2011), 仇立穎(2012), 周
--

	<p>莉(2013), 孫洪威(2013), 李宗江(2014), 侯瑞芬(2009), 景高娃(2016), 朱冬怡(2021)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 這麼說來(그러면): 儲韻(2016) ○ 誰說不是(누가 아니래?): 劉丞(2013) ○ 誰說的(누가 그래?): 謝曉明·梁凱(2021) ○ (你)還說呢(무슨 그런 말을!): 羅黎麗(2018) ○ 我把話X(나는 -라고 말할 거야): 郝煜煊(2022) ○ 更AP地(的)說/講(더 AP 같이 말하면): 周明强·姜哲宇(2018) ○ 退一萬步說(과장하자면): 王震(2021) ○ 告訴你(잘 들어): 王恩旭(2018) ○ S看(보세요): 劉文正(2021) ○ 你看(보세요): 陳振宇·朴瑑秀(2006), 李宗江(2009), 李君·殷樹林(2011), 魏興·鄭群(2013), 苗麗·韓蕾(2013), 劉雪瑩(2018), 石穎(2022), 朱磨虎·曹祝兵(2022) ○ 你+看/想/說(보세요/생각하세요/말하세요): 趙子倫(2019) ○ 你看看(보세요): 葛小梅(2019b), 鄭楓琦(2021), 段美羽(2022) ○ 你看你(네 꼴 좀 봐!): 鄭娟曼·張先亮(2009), 劉焱(2019) ○ 別看(-라고 생각하지 마): 張金圈(2016), 趙曉麗(2021) ○ 眼看(이제): 王忠慧·趙春利(2021) ○ 你不看看(瞧瞧)(보세요): 劉從(2020) ○ 從X來看(-에 따르면): 崔雲忠·張非凡(2022) ○ 你看我(보세요): 李衛光·姚雙雲(2021) ○ 依我看(내 생각에는): 周德慶(2021) ○ 我去(맡소사): 王濤(2017), 周青作琪·黃芳(2020) ○ 可又來(또 시작이야!): 張秀松(2020) ○ 又來了(또 시작이야!): 梁凱·謝曉明(2021) ○ 你知道(알다시피): 劉麗豔(2006), 宋秀平(2011), 黃錦群(2016), 單誼(2014a,2014b, 2015), 陳婷婷(2021), 單誼·謝朝群(2022) ○ 要知道(알다시피): 張涓虹(2021) ○ 早知道(이럴 줄 알았다면): 白新傑(2021) ○ 你知道嗎(너도 알잖아?): 張聰燕(2008) ○ 你不知道(그거 알지?): 周畢吉·李瑩(2014), 吉暉(2019) ○ (你)有所不知(너는 모르는 것이 있다): 王剛(2015a) ○ 我認爲(내 판에는): 韋小鳳(2020) ○ 你以爲呢(어떻게 생각해?): 羅彬彬(2021) ○ 你想(네 생각에는): 張德歲(2009)
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 你VV(네가 - 기에는): 葛小梅(2019a) ○ 你聽著(잘 들어): 張滄英·趙鵬程(2020) ○ 你懂的(알다시피): 周明強·成晶(2017) ○ 你猜怎麼著(어쨌는지 알아?): 劉紅豔·李治平(2011) ○ 我想(내 생각에는): 郭昭軍(2004) ○ 我(們)認為(나/우리 생각에는): 張麗萍(2009) ○ 我/你V(나/너는 -다): 曹秀玲(2010) ○ 我問你(물어볼 게 있어): 吳萌(2022) ○ 管他的/管他呢(몰라): 周哨哨·劉林(2016), 李唯尊·程遠蝶(2017) ○ V起來(V 해 봐): 柴閔·劉玉屏(2019), 江洪波(2020) ○ 怨我X(충고하자면): 周明強·吳青豔(2018) ○ 怪不得(과연): 李思旭(2020) ○ 這樣-V(이렇게 - V하다): 姜海豔·呂明臣(2019) ○ 就這樣(이렇게): 張偉(2016) ○ 只見(다만): 董秀芳(2007) ○ 回頭(나중에): 高增霞(2004), 李宗江(2006)
--	--

3. 초급 강의에 나타난 한국어 단어 기원형 담화표지 빈도(상세)

담화표지		BKT1	BKT2	BKT3	BKT4	BKT5	BKT6	BKT7	BKT8	합계
대명사	뭐	0	0	0	0	0	0	6	3	9
	이거(것)	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	저기	0	0	0	0	0	0	1	0	1
관형사	그	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	그런	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	이	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	이런	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	저	0	0	0	0	0	0	2	0	2
부사	그러면	1	0	0	0	0	9	76	19	105
	그래서	0	0	0	0	0	1	37	14	52
	그런데	1	0	0	0	0	0	4	4	9
	그러니까	0	0	0	0	0	0	2	2	4
	그렇지만	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	그러나	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	그리고	0	0	0	0	0	7	2	6	15
	따라서	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	하지만	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	그냥	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	막	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	아무튼	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	이제	0	0	0	0	0	0	2	0	2

	왜	0	0	0	0	0	0	1	5	6
	좀	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	참	0	0	0	0	4	0	1	2	8
감 탄 사	어	42	18	37	78	22	26	334	57	614
	응	22	4	47	41	16	12	9	1	152
	아	3	5	9	1	0	1	62	5	86
	음	2	0	0	2	10	7	37	0	58
	자	3	0	2	0	113	31	272	43	464
	예/네	5	1	27	2	25	7	9	12	88
	그래	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	아니	1	0	0	0	0	0	3	0	4
	잉	0	0	0	0	0	0	0	0	0
명 사	다음/ 그다음 +조사	5	0	2	4	1	10	147	30	199
합계		86	28	126	128	191	111	1,013	203	1,886

4. 중급 강의에 나타난 한국어 단어 기원형 담화표지 빈도(상세)

담화표지		IKT1	IKT2	IKT3	IKT4	IKT5	IKT6	IKT7	IKT8	합계
대 명 사	뭐	0	0	0	0	2	15	27	33	77
	이거(것)	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	저기	0	0	0	0	0	3	1	1	5
관 형 사	그	0	0	0	0	1	64	29	26	120
	그런	0	0	0	0	1	6	0	1	2
	이	0	0	0	0	0	33	6	9	48
	이런	0	0	0	0	2	0	0	2	4
	저	0	0	0	0	0	11	3	4	18
부 사	그러면	2	1	4	9	7	40	19	36	118
	그래서	1	0	0	2	14	53	4	64	138
	그런데	0	0	0	0	2	10	2	20	34
	그러니까	0	0	0	0	4	4	0	5	13
	그렇지만	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	그러나	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	그리고	1	2	1	3	1	28	3	41	80
	따라서	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	하지만	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	그냥	0	0	0	0	0	1	0	5	6
	막	0	0	0	0	1	1	0	1	3
	아무튼	0	0	0	0	0	0	4	1	5
	이제	0	0	0	0	0	0	1	20	21
	왜	0	0	0	0	0	0	0	0	0
좀	0	0	0	0	2	4	0	14	20	
참	1	0	0	2	0	0	0	0	3	
감 어	26	3	16	24	97	391	368	173	1,098	

탄사	응	8	2	9	22	28	110	140	71	390
	아	7	1	6	7	9	57	16	62	165
	음	4	1	2	9	1	27	19	29	92
	자	11	0	6	15	10	155	18	129	344
	예/네	9	6	17	14	10	100	55	86	297
	그래	0	0	1	0	1	4	0	1	7
	아니	0	0	0	0	0	2	0	1	3
	잉	0	0	0	0	8	0	0	0	8
명사	다음/ 그다음+ 조사	2	1	2	5	4	1	67	21	103
합계		72	17	64	112	205	1,122	782	861	3,235

5. 초급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도(상세)

담화표지		BKT 1	BKT2	BKT3	BKT4	BKT5	BKT6	BKT7	BKT8	합계
명사	前面	0	1	0	2	0	3	2	0	8
	前邊	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	下邊	2	3	1	5	1	0	0	1	13
	下面	59	13	22	39	4	3	7	2	149
대명사	這個	13	19	8	22	5	16	12	6	101
	那個	27	34	26	32	12	23	2	1	157
부사	就是	40	38	33	43	6	20	1	3	184
	首先	4	3	2	3	0	1	0	0	13
접속사	然後	13	18	23	26	14	22	15	4	135
	但是	15	43	14	21	8	17	5	3	126
	所以	32	42	37	29	5	14	17	6	182
	那(麼)	36	28	24	33	13	26	12	2	174
감탄사	嗯	30	26	17	24	7	19	16	3	142
	哦	7	11	15	14	23	13	8	2	93
	啊	14	8	11	12	7	9	6	4	71
	哎	10	5	3	6	0	2	0	0	26
	呃	1	2	1	0	0	3	1	0	8
	哎呀	2	0	0	1	0	0	0	0	3
형용사/ 동사	好	5	51	21	35	4	24	3	2	145
	對	2	27	16	13	15	12	7	4	96
	來	2	18	7	12	3	8	5	1	56
합계		314	391	281	372	127	241	119	44	1,889
구절 (구정형)	很好	0	3	1	2	1	4	2	0	13
	非常好	0	2	0	1	0	2	0	0	5
	就是說/ 也就是 說	17	14	18	23	7	15	3	2	99

구절 (의문형)	比如說/ 比方說	36	29	26	31	5	3	2	0	132
	我覺得	3	1	0	1	0	1	0	0	6
	對吧	6	11	8	5	2	9	5	2	48
	是吧	3	6	2	7	4	8	7	1	38
	對不對	3	7	12	16	3	2	3	2	48
	是不是	45	37	31	37	21	27	8	1	207
	知道吧	11	4	7	3	0	3	0	0	28
明白嗎	6	5	1	3	6	1	0	0	22	
합계		130	119	106	129	49	75	30	8	624

6. 중급 강의에 나타난 중국어 담화표지 빈도(상세)

담화표지	IKT1	IKT2	IKT3	IKT4	IKT5	IKT6	IKT7	IKT8	합계	
명사	前面	1	0	0	0	0	0	0	1	
	前邊	1	0	2	1	0	0	0	4	
	下邊	0	1	1	0	0	0	0	2	
	下面	37	11	18	15	0	2	5	91	
대명사	這個	22	23	16	19	7	5	8	106	
	那個	24	27	22	25	16	9	3	133	
부사	就是	52	36	27	34	9	4	2	169	
	首先	3	1	4	1	0	0	0	9	
접속사	然後	23	26	35	42	17	7	13	166	
	但是	11	22	16	26	6	3	7	93	
	所以	25	20	28	24	9	4	4	119	
	那(麼)	32	27	23	37	11	7	8	151	
감탄사	嗯	27	31	28	18	13	3	5	129	
	哦	13	19	20	18	18	11	9	111	
	啊	10	12	16	9	5	4	2	65	
	哎	3	1	4	1	0	0	0	9	
	呃	5	7	6	3	0	0	0	21	
	哎呀	0	1	2	0	0	0	0	3	
형용사/ 동사	好	6	24	23	27	3	13	2	101	
	對	4	17	12	6	16	7	1	67	
	來	7	9	10	11	1	2	1	41	
합계		306	315	313	317	131	81	70	58	1,591
구절 (긍정형)	很好	0	0	6	1	3	0	0	0	10
	非常好	0	0	4	0	0	0	0	0	4
	就是說/ 也就是說	13	17	21	24	4	6	2	0	87
	比如說/ 比方說	24	22	17	29	9	4	3	0	108
我覺得	1	0	1	0	1	0	0	0	3	
구절	對吧	11	16	14	7	5	2	1	3	59

(의 문형)	是吧	4	5	7	5	2	1	4	0	28
	對不對	2	1	4	13	4	5	3	4	36
	是不是	39	23	27	41	17	11	7	6	171
	知道吧	5	1	2	1	1	0	0	0	10
	明白嗎	13	0	2	0	0	0	3	0	18
합계	112	85	105	121	46	29	23	13	516	