creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

한국어 학습자의
학술 보고서 인용 표현 사용 양상 연구

2020년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 현 민

한국어 학습자의
학술 보고서 인용 표현 사용 양상 연구

지도교수 김 호 정

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2020년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
김 현 민

김현민의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2020년 7월

위 원 장 민 병 순 ㊞

부위원장 구 본 관 ㊞

위 원 김 호 정 ㊞

국 문 초 록

본 연구는 학술 보고서 장르에 나타난 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 인용 표현 사용 양상을 고찰하고, 한국어 학습자를 위한 학술 보고서 장르의 인용 표현 교육에 대한 시사점을 제안하는 데 목적이 있다. 대학원생에게 학술 보고서는 수업에서의 한시적인 평가를 넘어 논문 쓰기의 과정으로서 더욱 가치를 지니고 있지만, 아직 장르 분석 연구에서 크게 주목받지 못하였다. 특히 본고에서 다루고 있는 인용 표현은 학술 맥락의 장르에서 차지하는 필수성과 중요성에 비해 한국어 교육 분야에서는 면밀한 고찰이 부족한 편이며, 한국어 학습자가 작성한 텍스트를 직접 분석한 연구들은 매우 미비한 실정이다. 이에 본 연구에서는 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서에 나타난 텍스트 구조, 인용 표현의 기능, 인용문의 유형, 인용동사의 사용 양상을 중심으로 인용 표현을 분석하고, 이를 토대로 한국어 학습자의 인용 표현 교육에 제시하는 시사점을 도출하는 것을 연구 문제로 설정하였다.

연구 문제를 해결하기 위해 본고에서 설정한 분석 기준은 다음과 같다. 먼저 학술 보고서의 구조를 ‘서론, 본론, 결론’의 거시 구조와 이를 다시 세분화한 6가지 미시 구조인 ‘연구 목적 및 필요성, 선행연구, 이론적 배경, 연구 방법, 연구 결과, 결론’으로 나누었다. 다음으로 인용 표현의 기능을 ‘귀속(의견, 연구 내용, 연구 결과, 사실, 연구 동향), 비교(선행연구 간 비교, 인용저자의 연구와 비교), 평가(선행연구의 적용, 선행연구 평가), 기타(기타)’로 분류하였다. 인용문의 발화주체인 출처의 표기 방식에 따라 인용문의 유형을 ‘출처 통합형과 출처 비통합형’으로 나누고, 다시 출처 통합형은 ‘인용동사 포함, 인용동사 불포함’으로 분류한 후, ‘전형적인 인용표지 사용 여부, 각주 위치’ 등을 적용하여 총 9가지로 나누어 분석하였다. 마지막으로 인용동사의 사용 양상을 분석하기 위해 고빈도로 사용된 인용동사 목록을 추출하고, ‘발화 동사, 인지 동사, 절차 동사, 발견 동사’로 분류한 유형별 사용을 비교하였으며, 인용동사와 결합한 문법

항목(시상 표현, 양태 표현, 보조 용언)의 양상을 살펴보았다.

분석 결과, 텍스트의 미시 구조별, 인용 표현의 기능별, 인용문의 유형별, 인용동사의 유형별 사용 양상은 모어 화자와 한국어 학습자 사이에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 통계 분석과 함께 텍스트 질적 분석을 병행하여 학술 보고서 인용 표현의 특성을 다음과 같이 정리하였다. 먼저 텍스트 구조별 인용 표현의 특성은 '학문 분야와 연구 방법에 따른 구조별 사용의 차이', '구조별 수사 목적에 따른 인용 표현의 기능'이었고, 인용 표현 기능의 특성은 '인용저자의 해석과 주관의 중요성', '선행연구 평가 기능에 나타난 공손 전략'이었다. 인용문 유형의 특성은 '인용문 유형 선택에 담긴 인용저자의 의도', '다양한 문장 성분으로 기능하는 발화주체'였으며, 인용동사의 특성은 '선행연구의 연구 행위 중심 인용동사', '학술 담화 공동체에서 통용되는 인용동사'였다.

이상의 분석 결과를 바탕으로 도출한 교육적 함의를 학습자의 인식과 교수·학습 내용 및 방법 측면에서 제언해 보았다. 먼저 학습자 인식 제고 방안으로는 장르 특성을 고려한 인용 표현의 기능에 대한 인식 고양, 선행연구에 대한 해석과 평가를 동반한 인용 태도 함양을 제안하였다. 교수·학습 내용 및 방법으로는 인용문의 유형에 따른 통사 구조에 대한 명시적 교육, 인용동사에 함의된 의미 자질과 장르 지식 연계 교육이 필요함을 확인하였고, 장르 지식과 언어 체계 지식, 언어 기술을 통합한 장르와 언어 통합 교수·학습 모형 및 단계별 교육 방법을 구안해 보았다.

본 연구는 한국어 교육에서 거의 시도되지 않았던 학술 보고서의 장르 특성을 반영한 분석의 틀을 적용하여, 학술 보고서에 나타난 인용 표현의 사용 양상을 구조, 기능, 형식으로 나누어 다각도로 면밀히 고찰하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 한국어 모어 화자와의 비교 분석을 통해 한국어 학습자가 가진 특성을 보다 명확히 도출하고, 장르 지식과 언어 능력의 향상을 연계한 교육이 필요한 지점을 확인하였으며, 이에 대한 교육 방향을 모색해 보았다는 점에서 의미를 갖는다.

주요어 : 한국어 교육, 한국어 학습자, 인용 표현, 장르 중심 쓰기, 장르 분석, 학술 보고서, 학문 목적 한국어, 학술적 글쓰기

학 번 : 2018-29161

목 차

국 문 초 록 ····· i
목 차 ····· v

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구 목적 및 필요성 ····· 1
2. 연구사 ····· 6
2.1. 학술 보고서에 대한 연구 ····· 6
2.2. 인용 표현에 대한 연구 ····· 16
3. 연구 범위 및 연구 절차 ····· 30

Ⅱ. 학술 보고서 인용 표현 연구의 이론적 전제 ····· 33
1. 인용 표현의 개념과 범위 ····· 33
1.1. 인용 표현의 정의와 유형 ····· 33
1.2. 인용문의 구조와 구성 요소 ····· 39
2. 제2언어 글쓰기와 학술 맥락의 장르 ····· 51
2.1. 제2언어 학습자 대상 장르 중심 쓰기 교육 ····· 51
2.2. 학술 맥락의 장르 분석 ····· 58
3. 학술 보고서 장르와 인용 표현 ····· 62
3.1. 학술 보고서의 개념과 구조 ····· 62
3.2. 학술 보고서에서 인용 표현의 기능 ····· 66
3.3. 학술 보고서에서 인용 표현의 형식 ····· 69
3.3.1. 학술 보고서의 발화주체 ····· 69
3.3.2. 학술 보고서의 인용동사 ····· 72

Ⅲ. 학술 보고서 인용 표현 연구의 방법 ····· 77
1. 연구 참여자 ····· 77
2. 자료 수집 방법 및 절차 ····· 78
3. 자료 분석 방법 및 기준 ····· 79

Ⅳ. 학술 보고서 인용 표현의 사용 양상 ····· 97
1. 학술 보고서 인용 표현 사용 분석 결과 ····· 97
1.1. 텍스트 구조별 인용 표현 사용 ····· 97
1.1.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교 ····· 97
1.1.2. 학술 보고서 구조별 인용 표현의 특성 ····· 101
1.1.2.1. 학문 분야와 연구 방법에 따른 구조별 인용 표현의 차이 101
1.1.2.2. 구조별 수사 목적에 따른 인용 표현의 기능 ····· 102
1.2. 인용 표현의 기능별 사용 ····· 105
1.2.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교 ····· 105
1.2.2. 학술 보고서 인용 표현 기능의 특성 ····· 110
1.2.2.1. 인용저자의 해석과 주관의 중요성 ····· 110
1.2.2.2. 선행연구 평가 기능에 나타난 공손 전략 ····· 112
1.3. 인용문의 유형별 사용 ····· 113
1.3.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교 ····· 113
1.3.2. 학술 보고서 인용문 유형의 특성 ····· 116
1.3.2.1. 인용문 유형 선택에 담긴 인용저자의 의도 ····· 116
1.3.2.2. 다양한 문장 성분으로 기능하는 발화주체 ····· 121
1.4. 인용동사 사용 ····· 125
1.4.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교 ····· 125
1.4.2. 학술 보고서 인용동사의 특성 ····· 132
1.4.2.1. 선행연구의 연구 행위 중심 인용동사 ····· 132
1.4.2.2. 학술 담화 공동체에서 통용되는 인용동사 ····· 135

2. 교육적 함의 및 제언 ····· 138
2.1. 학습자 인식 제고 방안 ····· 140
2.1.1. 장르 특성을 고려한 인용 표현의 기능 인식 고양 ····· 140
2.1.2. 선행연구에 대한 해석과 평가를 동반한 인용 태도 함양 ····· 142
2.2. 교수·학습 내용 및 방법 구안 ····· 145
2.2.1. 인용문 유형에 따른 통사 구조에 대한 명시적 교육 ····· 145
2.2.2. 인용동사에 함의된 의미 자질과 장르 지식 연계 교육 ····· 147
2.2.3. 장르와 언어 통합 교육을 위한 교수·학습 방법 ····· 151

Ⅴ. 결론 ····· 166

* 참고문헌 ····· 173
* Abstract ····· 189

표 목 차

<표 Ⅰ-1> 선행연구에서 분석 장르에 따른 인용 표현 분석 범주 ····· 25
<표 Ⅰ-2> 연구 절차 ····· 31
<표 Ⅱ-1> 인용표지의 유형 및 특성(채숙희, 2013) ····· 44
<표 Ⅱ-2> 박재연(2012)의 인용동사 분류 ····· 48
<표 Ⅱ-3> 학술 논문 서론의 CARS 모형(Swales, 1990:141) ····· 60
<표 Ⅱ-4> 한국어 교육 분야 학술 텍스트의 구조(이슬비, 2015) ····· 65
<표 Ⅱ-5> 인용의 기능에 따른 분류(Dontcheva-Navratilova, 2016) · 68
<표 Ⅱ-6> 인용동사의 유형 분류 (Charles, 2006; 박지순, 2018a, 2018b; 박수연, 2018) ····· 74
<표 Ⅱ-7> 학술논문의 상호텍스트성 중 시제와 상, 양태구문, 피동구문의 특성(박나리, 2009) ····· 75
<표 Ⅲ-1> 연구 참여자 ····· 77
<표 Ⅲ-2> 연구 자료 수집 정보 ····· 79
<표 Ⅲ-3> 학술 보고서의 구조 ····· 86
<표 Ⅲ-4> 인용 표현의 기능 분류 ····· 87
<표 Ⅲ-5> 인용문의 유형 분류 ····· 91
<표 Ⅲ-6> 인용동사의 유형 분류 ····· 95
<표 Ⅳ-1> 학술 보고서에서 인용 표현이 나타난 구조 ····· 97
<표 Ⅳ-2> 텍스트 거시 구조별 인용문의 사용 빈도 및 비율 ····· 98
<표 Ⅳ-3> 텍스트 미시 구조별 인용문의 사용 빈도 및 비율 ····· 99
<표 Ⅳ-4> 인용 표현의 기능별(거시 분류) 사용 빈도 및 비율 ····· 106
<표 Ⅳ-5> 인용 표현의 기능별(미시 분류) 사용 빈도 및 비율 ····· 106
<표 Ⅳ-6> 구조에 따른 인용 표현의 기능별 사용 빈도 및 비율 ····· 108
<표 Ⅳ-7> 인용문의 유형별(거시 분류) 사용 빈도 및 비율 ····· 114
<표 Ⅳ-8> 인용문의 유형별(미시 분류) 사용 빈도 및 비율 ····· 114

<표 Ⅳ-9> 고빈도로 사용된 인용동사의 목록 ····· 126
<표 Ⅳ-10> 모어 화자와 한국어 학습자가 사용한 인용동사의 목록 128
<표 Ⅳ-11> 인용동사의 유형별 사용 빈도와 비율 ····· 130
<표 Ⅳ-12> 인용동사에 드러난 필자 태도(Hyland, 1999) ····· 148
<표 Ⅳ-13> 인용동사에 내포된 필자 태도에 따른 분류(박수연, 2018) ··
····· 150
<표 Ⅳ-14> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 단계별 교육 목표와
교수·학습 내용 [1단계] ····· 157
<표 Ⅳ-15> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 단계별 교육 목표와
교수·학습 내용 [2단계] ····· 159
<표 Ⅳ-16> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 단계별 교육 목표와
교수·학습 내용 [3단계] ····· 161
<표 Ⅳ-17> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 단계별 교육 목표와
교수·학습 내용 [4단계] ····· 163
<표 Ⅳ-18> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 단계별 교육 목표와
교수·학습 내용 [5단계] ····· 164

그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 장르에서 간접인용문의 재구성 과정 ····· 37
[그림 Ⅱ-2] 인용문의 의미적 구성 요소(이상복, 1974) ····· 39
[그림 Ⅱ-3] 피즈(Feez, 1998)의 교수·학습 순환 모형 ····· 55
[그림 Ⅱ-4] 장르 지식의 구성 요소(Hyland, 2004) ····· 56
[그림 Ⅲ-1] 자료 분석 절차 2)-① 한글 파일에서 인용문 분류 ····· 80
[그림 Ⅲ-2] 자료 분석 절차 2)-③ MS Excel 파일에서 코딩 ····· 81
[그림 Ⅲ-3] 학술 보고서 인용 표현 사용 양상 분석을 위한 기준 ····· 96
[그림 Ⅳ-1] 텍스트 구조별 인용문의 사용 양상 비교 ····· 100
[그림 Ⅳ-2] 인용 표현의 기능별 사용 양상 비교 ····· 107
[그림 Ⅳ-3] 인용문의 유형별 사용 양상 비교 ····· 116
[그림 Ⅳ-4] 상위 인용동사 목록 비교 ····· 127
[그림 Ⅳ-5] 인용동사의 유형별 사용 양상 비교 ····· 131
[그림 Ⅳ-6] 인용동사의 유형과 필자태도(Hyland, 2002) ····· 149
[그림 Ⅳ-7] 한국어 학습자를 위한 학술 보고서 인용 표현 교육의 지향점 ····· 154
[그림 Ⅳ-8] 장르 지식과 언어 능력 연계 교육 방안 ····· 155
[그림 Ⅳ-9] 장르와 언어 통합 교육을 위한 교수·학습 모형 ····· 156

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

형식을 중시하는 결과 중심 교육, 인지적 과정을 중시하는 과정 중심 교육에 대한 비판으로 쓰기에서는 사회 문화적인 관습을 반영한 장르의 중요성을 강조하며 1980년대 이후 현재까지 '장르 중심 쓰기'가 쓰기 이론의 핵심 패러다임이 되었다. 국내에서도 장르 중심 접근법의 교육적 의의를 지지하며 국어 교육(박태호, 2000; 김명순, 2003; 이상구, 2013 등)과 영어 교육을 비롯한 제2언어 교육 분야(박종금, 2007; 신예리・임현우, 2011; 이선・나경희, 2013 등)에서 많은 연구가 진행되고 있다. 한국어 교육에서 역시 쓰기 교육에서 장르 중심 접근법의 중요성과 유용성을 주장하며(김정숙, 2004; 김호정, 2007, 이미혜, 2010 등), 장르 중심 접근법에 대한 연구들이 양적・질적으로 크게 증가하고 있다. 한국어 교육에서 이루어진 장르에 대한 연구는 주로 특수 목적 학습자, 그중에서도 학문 목적 학습자를 대상으로 한 연구가 주를 이루었다(박은선, 2006; 박나리, 2009; 홍혜란, 2011; 박수연, 2016 등). 이는 국내 학교에서의 수학을 목적으로 하는 유학생의 급증으로 인해 학술 맥락에서 사용되는 장르에 대한 교육적 처치가 시급했기 때문이라고 할 수 있다. 특히 학위 논문 및 학술 논문은 전반적인 특성부터 서론, 선행연구, 결론, 초록 등과 같은 특정 장에 초점을 두어 분석한 연구에 이르기까지 최근 십 수년간 매우 활발히 이루어지고 있다. 이러한 연구들이 축적된 결과로 학술 맥락에서 사용되는 논문의 구조나 정형화된 언어 표현 목록을 충분히 확보하였고, 이를 통해 학문 목적 학습자들에게 즉각적인 교육 내용을 제공할 수 있는 기반을 마련하였다는 점에서 매우 의미 있는 성과를 이루었다고 할 수 있다. 그러나 분석 방법이 도식화된 구조와 정형화된 표현과 같은 표면적 형식에만 치우쳐 단순히 구조와 언어 목록 제시에 그치다보

니 자칫 모범적인 텍스트의 모방으로 학습자들을 이끈다는 우려의 시선도 제기되고 있다(박수연, 2016). 이제는 앞선 연구들과 유사한 연구를 재생산하기보다는 다른 시각으로 장르 분석 방법을 다각화하는 연구들이 필요하다. 본고는 이러한 관점에서 접근하여 학술 맥락의 장르에서 중요하게 다루어지는 인용 표현에 주목한다.

장르 중심 접근법(장르 중심 쓰기, 장르 지식)의 중요성이 대두되면서 인용 표현 역시 장르성이 중요하게 작용하는 영역임을 강조하는 주장들(이창덕, 1999; 박나리, 2009; 주세형, 2010 등)이 제기되기 시작하였고, 최근 장르별 인용 표현 사용 양상을 본격적으로 탐구하는 연구들(한송화, 2014; 유혜령・이선희, 2016; 강정미, 2017 등)이 등장하고 있다. 이러한 연구들은 주로 인용 표현의 장르 특성에 초점을 둔 연구들로 대부분 모어 화자들이 사용하는 텍스트[1]를 분석함으로써 그 사용 양상 및 의미 기능을 도출하는 데 중점을 둔다. 학술 맥락에서 사용되는 장르들을 중심으로 인용 표현의 언어적 특성을 면밀히 분석하고자 한 몇몇 연구들도 눈에 띄는데(박지순 2018a, 2018b; 박수연, 2018 등), 아직은 대부분 학술 논문과 같은 모어 화자들이 사용하는 텍스트를 파악하여 학습자들에게 교육 내용을 제시하는 것에 연구의 목적을 두고 있다. 이는 명시적 교육 내용을 즉각적으로 제공한다는 측면에서 의미를 가진다. 그러나 한국어 모어 화자이자 담화 공동체의 전문가 집단이 생산한 소위 모범적 텍스트들만 분석하는 것을 넘어 일부 연구들에서 시도되었듯이 한국어 학습자들의 텍스트 분석을 병행함으로써 실제 학습자가 겪는 어려움과 문제점은 무엇인지 파악하여 이를 교육적 처치로 연계하여야 할 것이다. 이와 같은 문제의식을 바탕으로 본고에서는 학술 맥락에서 사용되는 장르를 중심으로 한국어 학습자의 텍스트를 분석하고자 하며, 그중 특히 학술

1) 장르(genre), 텍스트(text), 담화(discourse) 등의 용어가 가진 의미는 여전히 혼용되고 있다. 본고는 논의 방향에 맞추어 텍스트는 문어, 담화는 구어에서 사용하는 용어로 본다(Ciourel, 1975; Christison & Murray, 2014:124 재인용). 다시 말해 텍스트는 '쓰기 과정을 거친 결과적 산물'로, 담화는 '실제 구어 상황에서 이루어지는 발화'로 칭한다. 장르는 이보다 추상적인 개념을 의미하며 이에 대한 논의는 Ⅱ장에서 이어갈 것이다.

보고서 장르에 나타난 인용 표현의 사용 양상을 면밀히 고찰할 것이다.

학술 보고서[2]는 대학 작문에서 필수적이며 가장 빈번하게 요구되는 장르이다. 대학 생활을 영위하는 데 보고서가 차지하는 중요성에 대해서는 모어 화자를 대상으로 한 국어 교육 분야, 제2언어 학습자를 대상으로 한 한국어 교육 분야에서 모두 인정받아 왔다(김연심, 2011; 정다운, 2014; 이수정, 2017; 박진욱, 2018 등). 보고서는 교수자가 학생을 평가하는 도구로서 학업 수행의 성공과 직결되어 있으며, 동시에 학문 목적 학습자들에게는 큰 부담이 되는 쓰기 장르로 인식되어 있다는 점(김정숙, 2000; 장은경, 2009; 이정민・강현화, 2009; 가수진, 2020 등)에서 더욱 중요하게 다루어질 필요가 있다. 특히 학부생과 달리 대학원생에게는 해당 과목에 대한 한시적인 평가를 넘어 졸업을 위한 학위 논문 작성 전 준비 단계로서 '논문 쓰기의 과정'이라는 점에서 더욱 가치를 지닌다(박은선, 2014; 정다운, 2014; 탁은성・김은정・김희용, 2014; 연우진, 2018 등). 그러나 학술적 글쓰기에서 간과하지 말아야 할 부분은 보고서를 포함한 학술 맥락에서 사용되는 장르는 전공 분야에 따라 구조적, 언어적 특성이 다르게 나타날 수 있다는 점이다(김영규・이은하, 2008; 최은지, 2009a; Hyland, 1999; Tompson, 2001 등). 선행연구들은 크게 인문・사회 계열, 이공 계열, 자연 계열, 예체능 계열 등으로 나눈 경우가 많았으나, 인문・사회 계열 역시 연구 대상과 연구 방법에 있어 다소간 차이를 보이며, 이는 보고서의 구조와 형식, 언어적 특성에도 영향을 미친다(장은경, 2009; 김연심, 2011; 연우진, 2018 등).[3] 따라서 본고에서는 분석 대상을

---

2) 김정숙(2007)이 업무 보고서와 구분하기 위해 '학술 보고서'라는 용어를 사용한 이래로 학술 맥락에서 사용되는 각종 보고서는 한국어 교육 분야에서 '학술 보고서'라는 용어로 통용되고 있다. 본고에서는 '학술 텍스트'를 학문 목적 쓰기에서 사용되는 보고서, 소논문, 학위 논문 등 모든 장르의 텍스트를 통틀어 일컫는 용어(이윤진, 2014)로 사용하며, 학술 맥락에서의 쓰기는 '학술적 글쓰기'로 기술한다.

3) 이 같은 맥락에서 인문·사회 계열과 자연 계열의 보고서 특성을 따로 제시한 교재들도 출판되었다(『글쓰기』, 2007; 『글쓰기의 방법과 실제』, 2013 등). 인문·사회 계열의 보고서는 연구자의 주장을 논리적으로 기술하여 독자를 설득하는 방식으로 전개되며, 자연 계열은 실험을 통한 연구 결과를 사실대로 명확하게 기술하고 독자가 쉽게 이해할 수 있도록 효율적으로 전달해야 한다.

한국어 교육 분야로 한정하며, 그중에서도 세부 전공을 문학을 제외한 어휘・문법, 습득, 기능 교육으로 제한을 두었다.[4)]

사실 우리가 하는 말과 글은 완전히 새로운 것은 없다고 여길 수도 있다. 넓게 보면 인용은 그 이전에 다른 사람이 생각하고 언급하였던 것들이 직간접적으로 우리가 이 순간 하는 말과 글에 반영되고 있다고 볼 수 있다. 좁은 의미에서 인용은 다른 사람이 이전에 했던 말과 생각을 옮기는 것으로 인용을 사용하는 가장 큰 이유는 타인의 발화를 이용해 결국 나의 말을 내가 의도한 바에 맞게 잘 전달하기 위해서이다. 이런 측면에서 학술 텍스트에서 인용 표현의 사용은 필수적이며 절대적인 요소이다. 학술 텍스트는 여러 선행연구들의 논의 위에서 출발하는 글이므로 필연적으로 선행연구 텍스트와 통시적 상호텍스트성을 지니며(권대호, 2013), 텍스트의 생산 목적에서 내용 전개에 이르기까지 학술 텍스트에서 기존 텍스트를 인용하는 것은 필수적이며 핵심적인 부분(박지순, 2018a)이다. 따라서 인용은 학술적 글쓰기 교육에서 큰 비중을 차지하고 있는데 이는 인용이 지식과 정보를 다루는 문식성에서 핵심적인 부분을 담당하기 때문이기도 하다(유혜령・이선희, 2016).

그간 한국어 교육 분야에서 인용 표현 관련 연구는 꾸준히 진행되고 있으나 주로 형태적 특성에 집중하여 교육 내용을 선정하고 배열하는 방안이나 특정 인용표지의 담화기능에 대한 연구, 간접인용의 형태・통사적 특성과 학습자 오류나 한국어와 다른 언어의 인용 표현 대조에 대한 연구에 집중되는 경향을 보여 왔다. 김정은(2008)은 인용 표현의 형태적인

4) 외국인 유학생을 대상으로 한 설문조사에서 이준호(2005)는 인문학 전공자가 자연과학 전공자보다 구성, 문법, 어휘와 같은 언어의 형태적 측면에 대한 중요도를 많이 느꼈고, 이와 반대로 자연과학 전공자들은 문법이나 어휘의 정확성보다는 내용의 측면에 더 많은 가치를 부여한다고 하였다. 이는 자연과학의 경우 보고서 과제가 연구 보고서이거나 문제풀이의 형식, 영문 보고서 작성이 가능하기 때문이라고 해석하였다. 박은선(2014), 정다운(2014)에서도 전공별 한국어 능력의 중요성이 달라질 수 있음을 언급하며, 인문·사회 계열 전공자가 이공계, 자연 계열 전공자에 비해 한국어로 글을 써야 하는 상황이 훨씬 많다고 하였다. 본고는 이러한 관점에서 보다 높은 한국어 실력을 요구하는 인문학 계열, 그 중에서도 대다수의 학교에서 반드시 한국어로 학위 논문 및 보고서를 작성해야 하는 한국어 교육 전공으로 한정하였다. 또한 문학과 어학 분야의 인용 표현 기술 형식이 차이를 보일 수 있음을 감안하여 문학 분야 전공자는 제외하고, 어휘·문법, 습득, 기능 교육 관련 세부 전공자로만 자료 수집 대상을 제한하였다.

면에 대한 교육에 치우친 나머지 맥락이 간과된 문제점이 있음을 지적한 바 있다. 본고도 이러한 의견에 동의하며, 인용 표현이 문장 차원을 넘어 텍스트가 사용되는 맥락을 고려하여 다루어질 필요가 있다고 보고, 학술 보고서 장르가 가진 속성이 인용 표현의 사용에 어떻게 반영되는지에 대해 상세히 고찰하고자 한다. 본고에서 살펴보고자 하는 인용 표현은 학술 맥락의 장르에서 차지하는 필수성과 중요성에 비해 한국어 교육 측면에서는 아직 깊이 있는 연구가 부족한 편이며, 특히 한국어 학습자가 작성한 텍스트를 직접 분석한 연구들은 미비한 실정이다. 언급하였듯이 한국어 모어 화자의 텍스트를 분석하는 것은 소위 모범이 되는 글을 제시한다는 측면에서 분명 의미를 가지지만 언어 교육 내용을 설정할 때 반드시 고려해야 하는 요소는 학습자의 특성이다. 제2언어 학습자가 가진 실제 쓰기 텍스트 분석을 통해 문제점을 정확히 분석하는 작업이 선행되어야 그에 맞는 교육 내용이 더 유용하게 작용할 것이기 때문이다(이윤진, 2012; 이미혜, 2016; 박수연, 2016 등). 특히 신필여(2008), 이은혜(2011), 이혜정(2013), 이슬비(2016), 박수연(2016), 조은영(2017), 김한샘・배미연(2017), 박지순(2017) 등에서 시도되었듯이 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트를 비교하는 연구들은 학습자의 특성을 명확히 보여 준다는 측면에서 더욱 의미 있다. 나아가 박지순(2017)이 주장한 바와 같이 동일한 미숙한 필자를 비교한 연구를 통해 두 집단을 위한 교육에서 차별화가 필요한 부분뿐만 아니라 공통의 지향점을 갖는 부분을 함께 파악할 수 있다는 장점이 있다.[5)]

본고는 실제 학술 보고서 자료를 수집하여 학술 보고서의 장르 특성이 텍스트의 구조별 인용 표현 사용 및 인용 표현의 기능과 형식(발화주체의 표기 방식에 따른 인용문의 유형, 인용동사)에 반영되는 양상을 살펴본다. 특히 동일한 석사 과정 대학원생인 한국어 모어 화자와 한국어 학습자가 생산한 학술 보고서에서 나타난 인용 표현의 사용 양상을 비교하

5) 박지순(2017)은 학부 1학년에 재학 중인 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 설득 목적의 텍스트를 통사적 숙달도와 텍스트 구조의 사용 양상 측면에서 비교 분석하였다.

여 한국어 학습자에게 보다 두드러지는 경향성도 함께 도출하고자 한다. 이를 통해 한국어 학습자의 특성을 반영한 학술 보고서 장르의 인용 표현 교육에 대한 시사점을 제안하는 것이 본고의 연구 목적이다.

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서에 나타난 인용 표현의 사용 양상은 어떠한가?

- 텍스트 구조별, 인용 표현의 기능별 사용 양상은 어떠한가?

- 인용문의 유형과 인용동사의 사용 양상은 어떠한가?

연구 문제 2. 학술 보고서 장르의 인용 표현 사용 양상 분석 결과가 한국어 학습자를 위한 인용 표현 교육에 제시하는 시사점은 무엇인가?

2. 연구사

2.1. 학술 보고서에 대한 연구

김정숙(2000)이 일반 목적 학습자와는 구별되는 학문 목적 학습자를 위한 한국어 교육의 필요성에 대해 주장한 이후 학문 목적 한국어 교육 연구는 괄목할 만한 성과를 이루었다. 특히 학문 목적 한국어 연구는 다른 기능에 비해 주로 '쓰기' 기능에 대한 연구가 월등히 높은 비중을 차지한다(최정순・윤지원, 2012; 성아영・이경, 2016). 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구 동향을 분석한 서아람・안기정(2019)에 따르면 형식주의와 인지 구성주의에 비해 사회 구성주의에 기반을 둔 연구가 가장 많이 진행되고 있으며, 특히 장르 중심 쓰기나 텍스트 구조 분석 등과 같은 논문 및 보고서 관련 연구가 68%를 차지한다고 보고하였다.[6] 본 연구는

장르 중심 접근법을 이론적 기반으로 하고 있으므로 그간 한국어 교육 분야에서 이루어진 장르 중심 접근법을 적용한 연구의 흐름을 개괄적으로 알아보고, 본고의 분석 대상인 학술 보고서 장르를 다룬 연구들을 상세히 살펴보고자 한다.

2.1.1 장르에 대한 한국어 교육 분야의 연구

장르 중심 접근법이 국내에서 본격적으로 논의되기 시작한 것은 2000년대 국어 교육에서부터로 작문 영역을 중심으로 장르를 학교 교육에 적용하기 위한 교수·학습 방안을 구안한 것에서 시작되었다. 한국어 교육에서 역시 장르 중심 접근법은 장르 중심 교육의 중요성, 교육을 위한 장르 분류, 구체적인 장르 중심 교육 방안 제시 등 교육적 차원의 접근들이 시도되고 있다.

최은지(2009a)에서는 사회적 구성주의 작문 이론의 관점을 취하며 작문은 필자, 독자, 텍스트, 환경 및 맥락으로 구성된 사회적 상호작용으로 이루진다고 주장하였다. 이때 장르란 “필자와 독자의 사회적인 대화를 통해 이루어지는 구성적인 합의의 지점에서 형성”되고, 장르 연구는 모범이 되는 텍스트를 도출하는 것이 목적이 아니라 “해당 장르에 묶인 텍스트들이 가진 포괄적인 자질에 대해 탐구”하는 것이라고 하였다. 이외에 장르와 과정을 통합한 쓰기 교육을 한국어 교육에 적용할 것을 제안한 정다운(2009) 등의 연구들이 등장하면서 한국어 교육에서도 장르 중심 교육이 본격적으로 논의되기 시작한다.

장르 중심 접근법을 적용한 연구들이 가장 활발히 이루어지고 있는 영역은 장르 분석 연구이다. 이는 구체적인 장르 교육 내용을 제시하기 위해서는 장르가 가진 특성이 무엇인지에 대한 장르 분석이 선행되는 것이

6) 서아람·안기정(2019)은 2004년부터 2019년 5월까지의 학위 논문을 메타분석하였다. 연구에서는 작문 교육의 주요 이론에 따라 형식주의 기반, 인지 구성주의 기반, 사회 구성주의 기반, 대화주의 기반 및 쓰기 교육 환경 구축 관련, 타 영역 통합을 분류 기준으로 삼았다. 사회 구성주의 기반 연구의 세부 분류로는 장르 중심 쓰기, 텍스트 구조, 담화 분석, 연구 윤리가 있다.

효과적인 데서 기인한 것으로 볼 수 있다. 그간 한국어 교육 분야에서 이루어진 장르 분석 연구는 일반 목적 학습자보다는 주로 학문 목적 학습자를 대상으로 한 경우가 많았다. 학문 목적 학습자를 대상으로 한 장르 분석 연구는 대다수가 학위 논문이나 학술지 게재 논문(이하 '학술 논문')과 같은 학술 맥락에서 사용되는 장르를 다루고 있다. 이는 특수 목적 학습자들이 필수적으로 생산해야 하며 동시에 구조나 언어적 전형성이 두드러지는 장르가 우선적 분석 대상이 되었기 때문이라고 파악해 볼 수 있을 것이다. 이 연구들은 특수 목적 학습자들이 사용하게 되는 특정 장르가 가진 특성을 파악하여 명시적이고 즉각적인 교육 방안을 제시하기 위한 목적으로 이루어지기 때문에 장르 분석 방법 중 ESP(English for Specific Purpose, 특수 목적 영어)의 분석 방법[7]을 따르는 경우가 많다. 한국어 교육에서도 학문 목적 학습자를 위한 교육을 목적으로 ESP의 분석 방법을 도입한 박은선(2006)을 시작으로 본격적인 장르 분석 연구가 진행되었다.

박은선(2006)은 스웨일스(Swales, 1990)의 연구와 그의 분석 방법을 수정 적용한 리(Lee, 2001)의 연구에서 소개한 'CARS+3' 모형이 한국어 학위 논문의 서론 부분에도 적용이 가능한지를 분석하였다. 이후 학문 목적 한국어 학습자를 위해 김영규・이은하(2008), 곽수진・강현화(2009), 조은영(2012), 박은선(2014), 이선영(2015) 등이 보고서 및 학위 논문, 학술 논문의 서론, 선행연구, 결론, 초록 등 각 구조별 이동마디 분석을 적용하였다. 이상의 연구들은 주로 한국어 모어 화자의 텍스트를 분석하여 이동마디를 기준으로 한 구조적 특성을 밝히고, 양적・질적 방법을 통해 각 구조에 자주 사용되는 정형화된 표현을 추출하는 것에 중점을 두었다. 이와 같은 연구들이 학문 목적 학습자를 대상으로 한 쓰기 교육에

7) 미국 ESP 학파에서 장르 분석을 이론화하고 방법론으로 발전시킨 대표적인 학자는 스웨일스(Swales)이다. 스웨일스(Swales, 1990)는 영어 모어 화자들이 작성한 학술 논문 장르의 구조를 저자의 수사적 목적을 나타내는 '이동마디(moves)'와 부차적인 텍스트적 요소인 '단계(steps)'라는 용어를 제시하고, 'Create A Research Space Model(CARS 모형)'을 정립하였다. 이후 이동마디를 기준으로 한 장르의 구조 분석은 특히 학문과 직업 등 특수 목적 학습자를 대상으로 한 ESP 연구 분야에서 널리 사용되고 있다.

큰 기여를 하였음은 분명하지만, 수사적 구조 및 정형화된 표현에만 지나치게 집중되어 있었다는 점에서 새로운 관점의 연구가 필요할 것이다.

이런 점에서 학문 목적 학습자를 대상으로 한 장르 분석 연구들 중 분석 방법과 실험 대상을 다각화하려는 차별화된 연구들이 있어 주목할 만하다(최은지, 2009b; 홍혜란, 2011; 최지현, 2013; 홍윤혜, 2014; 박나리, 2014a; 박수연, 2016; 이슬비, 2016 등).

최은지(2009b)는 그 이전까지 학술적 글쓰기에서 완화 표현(hedge) 외에는 태도 표현에 대한 전반적인 연구가 활발히 진행되지 않았음을 지적하였다. 최지현(2013), 이슬비(2016)도 이와 같이 학술 맥락에서 사용되는 장르의 구조와 언어적 표현 양상 분석을 넘어 장르에 사용된 어휘, 문법 등에 함의된 필자의 태도에 주목한 연구이다.

박나리(2014a)는 선행연구 결과에서 도출한 한국인과 외국인 유학생의 설득적 텍스트에서 가장 큰 차이를 보인 범주가 '내용'이나 '구조'가 아닌 '표현'이었다는 점에 주목하여 장르 기반 언어적 표현에 초점을 둔 장르 기반 문법 모델이 분석의 틀로 유용할 것이라고 주장하였다. 연구에서는 외국인 유학생들이 작성한 설득적 텍스트 30편에 나타난 언어 현상을 분석하기 위해 화자의 심리사고동사, 1인칭 주어를 통한 화자의 관여적 어조, 명사화, 연결 표현, 인용 표현, 정의 표현, 양태 표현, 수사의문문으로 나누어 각 항목별 빈도 및 경향성을 추출하고 유형화하였다. 이중 인용 표현은 설득적 텍스트에서 자신의 주장을 뒷받침하는 전략으로 빈번히 사용되는데 분석 대상 30편 중 인용은 단 4편에서만 나타났다. 또 인용 표현을 사용한 경우라도 원저자의 제시가 명확하지 않거나 맥락에 맞지 않는 인용 표현을 사용하는 등 인용의 기능과 표현의 전형성에 대한 학습자 인식이 부족함을 알 수 있었다. 연구자는 텍스트 분석에서 양적 연구와 질적 연구의 병행이 필요함을 강조하며 양적 연구는 수치적으로 객관화한다는 점에서 의의가 있지만 여기에 연구자의 시각이 반영된 질적, 과정적 분석과 해석이 더해져야 그 교육적 효용성과 깊이가 더해진다고 보았다. 본고 역시 이러한 관점에서 양적·질적 방법을 병행하여 텍스트

분석을 진행하고자 한다.

박수연(2016)의 연구는 한국어 모어 화자의 석·박사 학위 논문 30편과 한국어 학습자의 석·박사 학위 논문 예비심사 원고 20편을 수집하여 <선행연구>의 수사적 구조와 언어적 특성을 비교분석한 연구이다. 기존 학문 목적 장르 분석 연구들이 수사적 구조에만 지나치게 치중해 온 것을 비판하며 이와 함께 정형화된 표현, 인용기능 술어, 시제와 상 등과 같은 언어적 표현도 함께 분석함으로써 분석의 범위를 넓혔다는 점에서 의미 있는 시도였다고 할 수 있다. 인용기능 술어의 경우 일반적인 인용 동사들과 달리 학술 텍스트에서는 '분석하다, 제시하다' 등과 같은 어휘도 인용의 기능을 하므로, 인용표지나 어휘 자체가 가진 인용성의 의미 자질보다는 상호텍스트성의 실현 여부를 중요한 기준으로 삼았음을 밝혔다. 각 이동마디와 하위 단계에서 사용된 인용기능 술어를 추출하여 제시하였고, 통합 인용 대 비통합 인용, 사실 대 비사실 인용기능 술어, 긍정 대 부정의 기능을 하는 언어적 표현, 확신성의 정도, 기술성 대 정보성, 원저자의 견해 제시 대 인용저자의 견해 제시[8]로 그 경향성을 질적으로 자세히 살펴보았다.

본고는 이상의 장르 관련 연구 분야 중 장르 중심 쓰기 교육의 시사점을 도출하기 위한 목적으로 진행하는 특정 장르 분석 연구의 일환이다.

2.1.2. 한국어 교육 분야의 학술 보고서 장르에 대한 연구

한국어 교육에서 학술 보고서 장르가 본격적으로 다루어지기 시작한 것은 용재은(2004)부터로 본다. 이후 학술 보고서 장르를 다룬 연구들은

8) 박수연(2016)에서는 '원저자와 현필자의 견해 제시'라고 하였다. 톰슨과 예(Thompson & Ye, 1991)에서는 논의의 편의를 위해 인용되는 텍스트의 저자를 'author', 인용하는 텍스트의 저자를 'writer'라고 칭한 바 있는데, 박수연(2016) 역시 유사한 이유로 '원저자'와 '현필자'라는 용어를 사용한 것으로 보인다. 그러나 본고는 인용의 주체와 대상을 명확히 구분하고, 문어에서의 인용이라는 점을 반영하기 위해 '인용되는 텍스트의 저자'를 '원저자', '인용하는 텍스트의 저자'를 '인용저자'로 통일하여 기술한다. 아울러 '인용되는 텍스트'를 '원텍스트', '인용하는 텍스트'를 '인용텍스트'로 칭하며, 문장 차원에서 기술할 경우는 '원문'과 '인용문'으로 사용한다.

직접적인 교육 방안을 제시하는 연구들이 주를 이루었다. 이는 학술 보고서가 한국어 학습자들에게 매우 실용적인 장르이자 실제적인 교육적 처치가 이루어져야하는 중요 장르로 여겨졌기 때문일 것이다. 그간 진행된 한국어 교육 분야의 학술 보고서 연구는 중점을 두는 교육적 관점에 따라 기능 통합 교육, 내용 지식 교육, 참고 텍스트 및 자료 사용에 관한 윤리성 교육, 장르 중심 쓰기 교육 및 과정과 장르 통합 교육으로 나눌 수 있으며, 그 외 연구 방법론적으로 텍스트 분석을 통해 교육 방안을 제시한 연구, 교수요목 및 교육과정 설계를 위한 요구조사 방법을 사용한 연구 등이 있다.

먼저 교수요목 및 교육과정 설계를 위해 요구조사 방법을 적용한 연구이다. 이준호(2005)는 외국인 대학생을 대상으로 설문조사를 실시하였는데 그 결과 보고서 작성이 학문 목적 학습자들에게 어려운 장르이며, 특히 학습자들은 일반 목적으로 한국어를 배울 때와 달리 '쓰기 전에 읽거나 조사해야 할 자료가 많다'는 점에서 차이를 느꼈다고 보고하였다. 이를 바탕으로 보고서 쓰기 교육을 위한 교수요목을 설계하였다. 정다운(2014)은 인문·사회 계열 대학원 재학 및 졸업 학생 36명과 교수진 16명을 대상으로 학술적 글쓰기 교육을 위한 요구 조사를 실시하였다. 그 결과 학생과 교수진 모두 보고서와 논문 쓰기가 대학원생에게 매우 어려운 과제임에 동의하고 있었고 이에 대한 구체적인 교육 내용으로 '정확한 표현으로 글쓰기', '논리적으로 내 생각을 펼쳐 나가기', '선행연구 비판적 고찰' 등에서 공통적으로 높은 요구를 보였으나, 학생들이 '연구와 글쓰기 윤리' 항목을 크게 고려하지 않음에 반해 교수진은 매우 중요한 교육 내용 중 하나로 꼽았다는 점에서 차이를 보인 것이 특이하다.

텍스트 분석을 통한 교육 방안을 제시한 연구로는 김영규·이은하(2008), 김연심(2011), 박나리(2016) 등이 대표적이다. 김영규·이은하(2008)는 박은선(2006)에서 제시한 학위 논문 서론 부분의 K-CARS 모형이 한국어 교육 분야 전공 대학원생들의 보고서 서론에도 적용되는지를 살펴보고, 논문 장르의 특성을 교육받은 집단과 그렇지 않은 집단 간

의 차이가 있는지를 실험하였다. 그 결과 K-CARS 모형을 대부분 실현하고 있으나 그 순서는 다소 상이하게 나타났고, 이 모형으로는 설명되지 않는 기능들이 포함되어 있어, 보고서 서론을 위한 K-CARS 수정 모형을 제시하였다. 또한 장르에 대한 명시적인 교육이 보고서 작성에 유용함을 밝혔다. 김연심(2011)은 학문 목적 학습자들을 위한 보고서 쓰기 교육 방안을 제시하기 위해 보고 및 보고서의 개념을 구체적으로 정의하고, 한국인 대학생이 생산한 보고서 321편을 보고서의 목적에 따라 설명 보고서, 논증 보고서, 분석 보고서, 감상 보고서로 나누어 전공별로 사용 빈도의 차이가 있는지 분석하였다. 특히 외국인 재학생이 가장 많은 인문·사회 계열의 경영·경제와 인문·어학 분야에 초점을 두어 텍스트를 분석한 결과 경영·경제 분야에서는 설명 보고서와 논증 보고서를, 인문·어학 문야에서는 설명 보고서와 감상 보고서를 가장 자주 쓴다는 것을 확인하였다. 이어 각 유형별 보고서의 특성을 파악하여 유형별로 차별화된 교육 방안을 제공하고자 하였다. 박나리(2016)는 한국인 대학생이 학기말에 제출한 소논문에 나타난 각주의 사용 양상을 인용주, 내용주, 상호참조주로 분류하여 살펴보았다. 이상의 연구들은 그간 학문 목적 학습자를 위한 장르 분석 연구가 학술 논문, 학위 논문과 같은 논문 장르에만 치중되는 경향을 보였었다는 한계를 넘어 학술 보고서를 분석 대상으로 삼았다는 점에서 주목할 만하나, 모어 화자의 텍스트 분석만 이루어진 점은 아쉬운 부분이다.

한편 학술 보고서 쓰기 지도 방안과 관련된 연구를 살펴보면 우선 용재은(2004)과 김정숙(2007)은 읽기와 쓰기를 통합할 것을 제안하였다. 나아가 김지영(2007)은 기능 통합 교육의 일환으로 읽고 요약하는 과정이 필요한 보고서 쓰기와 말하기 및 발표문 작성이라는 과정을 요구하는 발표하기를 통합한 형태의 교육을 주장하였다. 이 연구들은 기능 통합 교육이 학습자들이 다양한 맥락에서 의사소통 기회를 가질 수 있다는 측면에서 유용하다고 보았다.

내용 지식 교육에 초점을 둔 연구들도 있다(최은지, 2009a; 김정숙,

2009; 전미화, 2012; 이수정, 2017). 김정숙(2009)에서는 최은지(2009a)에서 사회 구성주의 이론에 기반하여 정리한 기존 지식, 상호텍스트적 지식, 지식통합 지식을 적용하여 대학(원)생들이 보고서를 작성할 때 내용 지식을 어떻게 다루면서 완성도를 높이는지를 분석하였다. 그 결과 외국인 유학생들은 상호텍스트적 지식과 지식통합 지식을 효과적으로 활용하지 못하고 있고, 이는 낮은 평가 점수로 이어지는 문제점이 드러났다. 이수정(2017) 역시 최은지(2009a)의 내용 지식 분류를 적용하여, 논의에 맞게 사전 지식, 상호텍스트적 지식, 통합적 지식으로 재명명하였고, 한국인과 외국인 학부 학생의 보고서를 비교 분석하였다. 세 가지 지식 중 인용과 관련된 '상호텍스트적 지식'은 "필자가 기존 지식을 바탕으로 하여 독서, 토론, 자료 수집 등을 통해 새롭게 알게 된 지식(최은지, 2009a:49)"이라고 할 수 있는데, 최은지(2009a), 이수정(2017) 모두 '상호텍스트적 지식'이 학술 보고서를 비롯한 학술적 글쓰기에서 가장 중대한 역할을 한다고 강조하였다.

참고 텍스트 및 자료 사용에 관한 윤리성 교육에 대한 연구로 장은경(2009)은 캠벨(Campbell, 1990)에서 제시한 원텍스트의 정보를 자신의 글에 통합시키는 5가지 방식인 인용, 모사, 바꿔쓰기, 요약하기, 원문설명을 참고하여 14명의 학부 유학생의 보고서를 분석한 결과 완전 모사가 압도적으로 높게 나타났음을 밝혔다. 이윤진(2012, 2013)은 그동안 한국어 교육 분야에서 크게 주목하지 않았던 자료 사용의 윤리성에 주목한 연구이다. 연구를 통해 단순히 인용과 표절의 구분이 미흡하다는 차원의 현상 분석을 넘어 제1언어 학습자들과는 구별되는 제2언어 학습자들이 겪는 어려움을 파악하고 상세한 교육 내용을 제시하였다는 점에서 가치를 지닌다. 이윤진(2012)에서는 "쓰기 발달의 과정에서 나타나는 과도기적 단계"의 관점에서 접근하여 외국인 유학생 17명의 쓰기 학습 단계별 자료를 포트폴리오 형식으로 수집하고 발달 양상 분석하였다. 그 결과, 출처 제시의 중요성에 대한 인식의 변화는 긍정적인 발달 양상을 보이고 있으나, 출처를 학문 공동체의 관습에 맞게 표시하는 방법에 대해서는 학습

후반으로 갈수록 다양한 과도기적 양상을 보이다가 차츰 줄어드는 경향을 보인다고 보고하였다. 글쓰기 윤리에 대한 중요성이 강조되고 있는 시점에서 이 연구들은 인용 표현 교육과도 밀접한 연관을 지니고 있다는 점에서 주목할 만하다. 특히 외국인 유학생에게 나타난 글쓰기 윤리의 문제를 처벌이나 제재의 대상이 아닌 가르쳐야 하는 교육적 관점에서 접근하며, 외국인 유학생과 한국인 대학생에게 적용해야 하는 글쓰기 윤리 교육 방안이 완전히 같을 수 없으며 차별화된 교육 방안을 모색해야 한다고 본 것은 본고의 관점과 동일하다.

마지막으로 장르 중심 쓰기 교육에 기반한 연구들을 살펴보겠다. 최선미(2008)는 학술 보고서 쓰기 능력 향상에 목적을 둔 교재 개발을 위한 교수요목으로 장르와 과정을 통합한 접근법을 선정하였다. 박은선(2014)은 대학원 수준의 학술 보고서 장르의 교수법으로 장르 중심 접근법을 제안하였다. 보고서 작성을 위해 가르쳐야 할 장르 중심 쓰기 교육 내용을 내용 지식, 맥락적 지식, 언어 체계 지식, 쓰기 과정 지식, 장르 지식으로 나누어 세부 내용을 제시하였고, 이를 바탕으로 교육 내용을 마련하여 장르 중심 쓰기 교육의 효과를 검증하고자 국내 대학원에 재학 중인 18명의 외국인 유학생을 대상으로 실행연구를 실시하였다. 장르 중심 쓰기 수업의 모형을 장르 지식 구축하기, 모범 글 분석하며 장르 탐색하기, 장르의 기능·표현 배우기, 학습자 개별 글쓰기 단계로 나누었고, 구체적인 주차별 수업 내용으로는 보고서 장르의 전반적인 개괄, 연구 계획서, 보고서 표지 및 목차, 보고서 각 구조의 특성과 정형화된 표현으로 수업을 진행하였다. 이후 수업 녹취, 교사의 현장일지, 학습일지, 설문지, 심층 면담, 쓰기 과제를 통해 교육 효과를 살펴본 결과, 학습자들은 보고서 쓰기에서 전반적인 향상을 보였고, <선행연구> 구조에서 특히 어려움을 겪었다는 점을 발견하였으며, 최초 제안한 장르 중심 쓰기 수업 모형에서 더 많은 비계가 설정되어야 함을 확인하였다. 이 연구는 장르 중심 쓰기 교육을 실제로 실행하여 교육적 의미를 도출하였고, 나아가 연구 결과를 바탕으로 부족한 부분을 보완한 수정 모형까지 제시했다는 점

에서 의의를 지닌 연구라고 할 수 있겠다. 이외 차윤정(2017)은 신모방적 글쓰기 전략을, 김서원(2018)은 과정 중심 쓰기 교육 모델을, 장청정(2018)은 피즈(Feez. 1998)의 장르 중심 교수·학습 모형을 적용한 보고서 쓰기 수업 방안을 제안하였다. 연우진(2018)은 그간 대학원생을 대상으로 한 연구들이 논문에만 집중되어 있음을 지적하며, 학술 보고서 역시 대학원생에게 중요하게 다뤄져야할 교육 장르임에 주목하였다. 국어국문학과 대학원 신입생을 대상으로 한 학술 보고서 쓰기 교육 방안을 제안하고자 해당 학과의 대학원생들이 가장 많이 작성하는 요약 보고서와 논증 보고서 중에 중국인 대학원생들이 가장 어려워하는 것으로 조사된 논증 보고서를 분석하였다. 중국인 석사 1학기 대학원생들 20명에게 기말 보고서로 제출 할 수 있는 주제를 주고, 논증 목적의 보고서를 작성하게 하였다. 내용, 구조, 표현 영역 및 자료 인용하기를 기준으로 분석한 결과, 학습자들이 작성한 보고서 20편 중 인용의 윤리에 맞게 작성한 학습자는 한 명도 없었는데 완전 모사에 가깝게 표절하거나 출처를 명확히 밝히지 않은 문제점이 발견되었다. 이에 따라 과정과 장르를 통합한 교수·학습 방안을 제안하였는데, 우선 큰 틀을 글쓰는 과정에 따라 준비 단계, 연습 단계, 집필 단계, 정리하기 단계로 나누고, 세부 교육 내용으로는 보고서의 형식 및 구조에 관련된 교육을 제시하였다.

이외에 보고서를 포함하여 외국인 유학생들이 대학 생활에서 마주치게 될 장르에 나타나는 담화표지에 주목한 연구(김정남, 2008; 이정민·강현화, 2009 등), 보고서에 나타난 오류에 주목한 연구(이인영, 2011; 김지영, 2017 등), 학문 목적 한국어 쓰기의 숙달도 평가 방법을 구안한 연구(김성숙, 2013) 등이 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 한국어 교육 분야에서 장르 중심 접근법에 대한 관심은 매우 높아지고 있으며 특히 학문 목적 학습자를 대상으로 한 연구들이 급증하였다. 그러나 분석 장르로는 학위 논문, 분석 대상으로는 한국어 모어 화자와 학부 유학생, 분석 내용으로는 수사적 구조와

정형화된 표현 목록에 지나치게 집중된 경향을 보이고 있다. 따라서 본고는 그 중요성에 비해 아직 장르 분석 연구가 미비한 학술 보고서를 분석 장르로 삼고, 최고급 수준의 쓰기 능력과 장르에 대한 이해를 필요로 하는 한국어 교육 전공 대학원생을 대상으로 하며, 학술 맥락의 장르에서의 중요성에 비해 면밀한 고찰이 부족했던 인용 표현의 사용 양상을 분석하고자 한다.

2.2. 인용 표현에 대한 연구

한국어 인용 표현에 대한 연구는 국어학과 국어 교육 분야에서 진행된 연구들이 한국어 교육 분야에 긴밀한 영향을 주었다고 볼 수 있다. 따라서 우선 국어학과 국어 교육 분야에서의 논의의 흐름을 개괄적으로 살피고, 이어 한국어 교육 분야에서 이루어진 연구들을 자세히 알아본다. 아울러 본고에서 주목하고 있는 장르 특성에 기반한 인용 표현의 사용 양상에 대한 연구도 함께 정리하여 본 연구에 주는 시사점을 확인하고자 한다.

2.2.1. 국어학과 국어 교육에서의 논의

국어학 분야에서는 인용의 정의부터 인용문의 범주 설정, 인용문을 구성하는 인용표지 및 인용동사의 특성과 범주화 연구, 인용의 유형, 특히 직접인용과 간접인용의 차이에 대한 연구 등 형태·통사적 관점의 논의(남기심, 1971; 이상복, 1974; 이필영, 1995; 안경화, 1995; 채숙희, 2013 등)를 비롯하여 인용의 담화 의미기능에 대한 논의(방성원, 2001; 이금희, 2005; 박재연, 2012; 정유남, 2013; 박재연, 2019 등)에 이르기까지 현재까지도 활발히 연구가 진행되고 있다. 이는 한국어의 인용 표현이 기존 관점으로는 설명되지 않는 쟁점이 여전히 존재한다는 증거로 볼 수 있을 것이다.

한편 국어 교육과 한국어 교육 연구 모두 아직 미숙한 화자(필자)인 학습자들의 특성을 감안하여 교육적 측면에서 접근한다는 점에서 공통점이 있다. 그러나 한편으로는 모어 화자를 대상으로 하는 국어 교육과 한국어 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육에서 인용 표현 교육은 분명 차별되는 지점이 존재한다.

국어 교육에서의 논의는 모어 화자들이 사용하는 인용 표현을 문법적인 관점에서 접근하여 학습자들이 사용하고 있는 인용을 어떤 문법 범주로 묶어서 교육할 것인지에 집중해 왔다. 인용표지의 품사는 무엇인지, 이에 따라 인용절을 별개로 가르쳐야 할지 혹은 부사절이나 명사절에 포함시켜야 할지, 직접인용과 간접인용의 차이는 무엇이며 이에 따른 인용표지와 인용부호의 정확한 사용을 위한 규범을 어떻게 제시할지 등에 대한 교육 방안을 제시하고자 하였다(서덕현, 2001; 이관규, 2016; 이지수, 2017 등). 그러나 최근 주세형(2010), 박진희(2013), 오현아・박진희(2018), 박진희(2020) 등에서처럼 기존 학교 문법에서 인용 교육이 가지는 문제점을 지적하며 인용 교육을 새로운 관점으로 접근할 것을 제안하는 연구들도 등장하고 있다.

주세형(2010)은 현대 사회에서 인용의 중요성을 역설하며, 기존 교과서가 인용표지와 같은 인용의 형식적인 면에 치우쳐 있다고 비판하였다. 인용절은 단순히 문장의 차원을 넘어 텍스트 기반으로 가르쳐야 하며, 이때 중요한 것이 바로 텍스트 유형에 따라 다양하게 나타나는 인용 표현의 양상을 학습자들이 경험할 수 있게 하는 것이라고 주장하였다. 또 할리데이(Halliday)의 선택항의 개념을 제시하고, 모어 화자가 직접인용 혹은 간접인용을 선택할 때의 차이와 관련된 선택항의 선택 기제를 이해하고 그 가치를 알게 하는 것이 중요하다고 보았다. 이를 위해 장르별 인용 표현의 특성을 밝히는 연구들이 이루어져야 함을 강조하였다.

박진희(2013)는 '인용 화자의 주관성'에 주목한 연구로 문법 교육에서 다루어야 하는 인용의 교육 내용으로 인용 화자의 주관성 실현 방식을 범주화하여 제시하였다. 인용 화자가 고려해야 할 중요한 사항으로 최종

단계의 인용텍스트가 속할 장르의 특성에 대한 인식이 중요하다는 점을 강조하였다. 즉, 원텍스트에서 인용텍스트로 가는 과정에서 모드(mode)의 전환이 일어나는데 만약 인용 화자가 이러한 최종 단계의 장르에 맞게 인용하지 않는다면 의사소통 과정에서 장애가 발생할 수 있다는 것이다. 한편 연구자는 직접인용이라고 하여도 원발화자의 발화를 그대로 옮긴다는 것은 사실상 불가능하다는 관점을 취하고 있는데 직접인용과 간접인용을 선택하는 단계부터 직접인용을 전달하는 방식까지도 인용 화자의 주관성이 개입되어 있다고 보았다. 이는 기존에 화자의 관점 개입은 간접인용에만 두드러지는 특징이라고 보았던 관행에 새로운 시선을 제시한다. 박진희(2020)에서는 이 주관성을 '목소리'라는 용어로 개념을 명확히 하고자 하였으며, 바흐친(Bakhtin)의 대화주의(dialogism)에 근거하여 인용 주체의 해석적 사용을 강조하는 논의를 전개하였다. 연구자는 현행 교육과정과 교과서에서는 인용에 대한 교육이 인용의 형식적 특징만 강조하고 있는 한계를 지적하고, 능동적 의사소통 행위로써 담화·텍스트 차원의 인용 교육 내용을 제시하였다.

사실 한국어 교육에서 학습자는 모어 화자와 달리 한국어를 제2, 제3의 언어로 접하고 있으므로 인용을 형태·통사적으로 정확히 사용할 수 있도록 하는 교육이 선행되어야 할 것이다. 다만 학문 목적 학습자들을 대상으로 한 인용 표현 교육 시에는 최근 국어 교육의 논의와 같은 관점에서 형식의 정확성을 넘어 학습자가 원문을 비판적으로 이해하고, 담화 공동체에서 수용되는 해당 장르의 특성을 적절히 반영하면서 동시에 자신의 의도에 맞게 표현하는 차원의 교육적 논의가 이루어질 필요가 있음을 시사한다.

2.2.2. 한국어 교육에서의 논의

국어학, 국어 교육에서와 마찬가지로 한국어 교육에서도 인용은 우선 그 형태적 특성에 집중하여 교육 내용을 선정하고 배열하는 방안과 특정

인용표지의 담화 기능에 대한 연구들이 우선적으로 진행되었다(방성원, 2004; 장미라, 2008; 박영숙, 2011 등). 방성원(2004)에서는 '-다고'의 용법을 사용 빈도 및 난이도를 고려하여 '인용 > 연결어미 > 종결어미' 순서로 배열하고, 인용은 다시 '발화인용 > 내면인용(사유동사>가정) > '-고' 생략형 > '-고 하-' 생략 및 축약형' 순서로 학습자들에게 제시할 것을 제안하였다. 장미라(2008)는 기존 한국어 교재의 인용문 제시 양상을 분석하여 문제점을 파악하고 이를 보완할 교육 내용을 선정하고 배열하는 방안을 연구하였다. 박영숙(2011)에서는 한국인의 구어 발화 상황에서 자주 사용되지만 외국인들에게 다소 생소할 수 있는 '-다고 하-' 융합어미의 담화 기능을 분석하였다. 특히 '-다고', '-다면서', '-다니까', '-다니'와 같이 구어 상황에서 반말체 종결어미로 쓰이는 경우에 초점을 두어 드라마 대본을 분석한 후 고빈도 어미를 추출하였다.

실제 한국어 모어 화자의 담화 자료 분석을 통해 한국어 인용 표현의 담화 기능을 도출하거나 교육 방안을 제시하려는 연구들도 시도되고 있다(박나리, 2009; 김지혜, 2011; 한송화, 2013, 2014; 강정미, 2017; 박지순, 2018a, 2018b; 박수연, 2018 등).

박나리(2009)는 모어 화자가 작성한 학술논문 193편을 수집하여 보그란데와 드레슬러(Beaugrande & Dressler, 1981)의 텍스트성(textuality) 개념을 도입하여 학술 논문의 전반적인 특성을 분석하였다. 응결성, 응집성, 정보성, 조정성, 상호텍스트성, 의도성, 상황성으로 재구분하여 각각의 텍스트성과 관련된 언어 현상을 살펴보고, 이를 통해 구현되는 텍스트성 운용 원리를 추출해 보았다. 일곱 가지 텍스트성 중 상호텍스트성은 학술 논문에서 선행연구를 언급하고 인용하는 것과 관련된 현상이다. 이와 관련해 먼저 인용의 척도(scale)가 어떻게 구별되는지를 살펴보고, 원텍스트와 현텍스트[9]의 비교를 통해 어떠한 질적, 양적 변화가 현텍스트에 나타나는지 그 구체적인 양상을 유형화하였다. 또 원텍스트와 현텍

9) 박나리(2009)는 인용되는 텍스트를 '원텍스트', 인용하는 텍스트를 '현텍스트'로 명명하였다. 박나리(2009)의 연구 내용을 인용할 때는 상호텍스트성을 강조하기 위해 사용한 연구자의 의도를 반영하여 '원텍스트, 현텍스트'라는 용어를 그대로 사용하기로 한다.

스트가 어떠한 언어표지로 두 텍스트 세계가 구분되는지를 알아본 후, 마지막으로 원텍스트를 인용할 때 흔히 동반되는 학술 논문 필자의 평가적 발언이 어떠한 모양새로 나타나는지에 대한 순서로 질적 분석을 실시하였다. 아울러 인문과학 계열, 사회과학 계열, 자연과학 계열의 학술 논문 중 각 10편씩을 추출하여 계열별 차이를 비교하고, 학술 논문의 인접 텍스트 장르로 학술 교양 텍스트 및 논평 텍스트를 대조함으로써 학술 논문이 가진 텍스트성의 성격을 계량적인 비교를 통해 보다 명확히 확인하고자 하였다. 박나리(2009)의 연구는 학술 논문의 전반적인 특성과 함께 학술 논문의 대표적인 텍스트성이라고 볼 수 있는 상호텍스트성을 인용 표현의 범주에서 다각도로 살펴 본 깊이 있는 연구라고 할 수 있다.

한송화(2013)는 인용명사의 사용 양상과 기능을 추출하기 위해 신문 기사에서 '-다는'과 공기하는 명사의 빈도를 추출하였다. 추출한 인용명사를 그 의미에 따라 발화/생각/사실/상황을 인용하는 명사로 나누어 빈도를 분석하였는데, 그 결과 신문 기사에서 가장 많이 사용되는 인용명사의 유형은 발화와 생각을 인용하는 명사로 나타났다. 이어 이 명사들이 각 어떤 문장 유형에서 자주 쓰이는지를 5가지 유형('S-다는 N이다', 'S-다는 것이 (n의 N이다)', 'N이...S-다는 것이다', 'S-다는 N이/가 V', 'S-다는 N을/를 V')으로 나누었고, 인용명사 및 인용명사를 사용한 인용문에 나타나는 화자의 태도에 대한 분석을 시도하였다. 한송화(2014)는 그 후속 연구로 신문 기사와 신문 사설 장르에 나타난 인용동사의 사용 양상과 기능을 비교하였다. 한송화(2013, 2014)는 장르에 따른 인용명사와 인용동사의 사용 양상에 대한 계량적 분석을 시도하였다는 점에서 의미를 가진다. 또한 어떤 인용동사나 인용명사를 선택하는지는 인용화자가 인용의 내용을 어떻게 인식하고 해석하는지와 이를 청자에게 어떻게 전달하고자 하는지에 대한 화자의 관점과 의도가 반영된 것이라고 보았다는 점에서 본고에서 인용 표현을 보는 관점과도 동일하다.

강정미(2017)는 그간 한국어 교육에서 간접인용이 형태·통사적 특징에만 주목한 채 맥락적 특징에 대한 교육을 간과함으로써 학습자가 간접인

용 표현을 사용할 때 맥락을 인식하지 못하고 부자연스럽게 사용할 수 있음을 지적하였다. 따라서 간접인용 표현이 나타나는 맥락을 담화 맥락이 유형화된 장르를 통해 살펴보고자 문어 담화로는 신문 기사, 신문 사설, 학술 논문, 생활문을, 구어 담화로는 강의, 토론, 대화, 독백을 선정하여 분석하였다. 먼저 미시적인 측면에서 장르별 간접인용 표현의 사용 양상을 '-다고'와 '-다고 해요'가 줄어든 '-대요'의 빈도, 자기인용과 타인 인용의 출현 양상을 분석함과 동시에 발화인용과 생각인용에 해당되는 인용동사를 비교하여 장르별 주요 인용동사의 유형과 목록을 살펴보았다. 한편 거시적 측면에서는 담화 장르별 특성을 기반으로 하여 장르별 간접인용 표현의 의사소통 전략을 분석하였다. 의사소통 전략은 격식성을 지닌 전형적인 담화 구조가 나타나는 장르에서는 간접인용 표현이 어느 단계의 담화 구조에 나타나는지, 담화의 목적과 관련하여 어떠한 전략으로 사용되는지에 중점을 두었고, 전형적인 담화 구조가 나타나지 않는 비격식적인 장르에서는 간접인용 표현이 어떠한 의도로 실현되는지, 격식적 담화 장르에 나타난 간접인용 표현과는 어떤 차이를 보이는지를 위주로 논의하였다. 이 연구는 그간 이루어진 연구들 중에서 가장 다양한 장르를 광범위하게 다루어 장르별 인용 표현의 사용 양상과 기능 및 전략 분석을 시도하였고, 이를 통해 인용 표현에서 맥락의 중요성을 보여 주었다는 점에서 의의가 있다. 그러나 한국어 학습자들이 장르의 인용 표현 사용에서 겪는 문제점에 대한 구체적인 분석이 병행되지 못했다는 점에서 다소 아쉬움이 남는다.

박지순(2018a, 2018b)과 박수연(2018)은 특수 목적 영어의 장르 분석 연구들(Swales, 1981, 1986, 1990; Charles, 2006 등)을 참고하여 학술 논문 장르의 특성을 반영한 출처 및 인용동사의 분류 기준을 설정하였다. 이는 학술 논문이 전형적인 장르 분류 기준인 직접인용과 간접인용, 발화인용과 생각인용 등으로만 유형화하기 어렵다는 점과 인용문의 필수 구성 요소인 발화주체, 인용표지, 인용동사, 피인용문 중에서 피인용문을 제외한 모든 요소들이 생략 가능하거나 기존에 논의된 기준으로 분석하

는 것에 한계가 있다는 인식에서 출발하였다. 이는 박지순(2018a)에서 언급한 것처럼 각 장르가 가진 본질적인 의사소통 목적이 다르고, 이 목적을 달성하기 위해 텍스트 구조, 내용 전개 방식이 다르기 때문에 각 장르별로 나타나는 인용문의 형식이 다를 수밖에 없기 때문이다. 나아가 박수연(2018)에서는 인용동사를 통해 드러나는 필자의 태도(stance)에 주목하였다. 선행연구를 인용할 때 어떤 동사를 사용하느냐에 따라 인용된 명제에 대한 필자의 시각을 알 수 있다는 것이다. 앞선 박지순(2018a, 2018b)의 논의와 마찬가지로 찰스(Charles, 2006)의 인용동사 분류 기준을 적용하고, 하이랜드(Hyland, 1999), 블로흐(Bloch, 2010), 스웨일스와 피크(Swales & Feak, 2012) 등을 참고하여 각 동사에 함의된 필자의 태도를 도출하고자 하였다.

이상 한국어 모어 화자의 자료를 분석한 연구들은 분석 결과를 기반으로 한국어 학습자들을 위한 인용 표현의 교육 내용에 대한 자료를 제공해 준다는 점에서 분명 연구사에 큰 의미를 지니고 있다. 그러나 한편으로는 한국어 학습자의 특성을 반영하지 못하고 있어 국어학과 국어 교육에서의 논의와 크게 차별되지 않는다는 한계도 존재한다. 이러한 점을 인식하고 한국어 교육이 제2언어 학습자를 대상으로 한다는 점을 반영하여 한국어 학습자의 인용 표현 사용 양상을 실제로 분석하고, 한국어 학습자의 특성을 반영한 연구들(김정은, 2008; 박나리, 2013; 이유경, 2016 등)이 있어 주목할 만하다.

김정은(2008)은 형태 중심 인용 교육의 부작용으로 학습자들이 인용 표현이 사용되는 다양한 맥락적 의미를 인식하지 못한 채 단순히 학습한 문형 덩어리만을 사용하거나 인용을 회피하는 경향이 나타남을 지적하였다. 따라서 인용으로 표현되어야 하는 맥락적 의미를 '기능'의 관점으로 항목화하여 교육 내용을 도출하고자 하였다. 연구에서는 한국어 학습자들의 중간언어 사용 양상을 살펴보기 위해 중급, 고급 학습자 60명에게 담화 완성형 과제와 인용을 사용해야 하는 상황을 제시한 역할극 과제를 제시하였다. 그 결과 학습자의 숙달도에 따른 차이는 없었으며 이보다는

과제 변인에 더 많은 영향을 받는다는 연구 결과를 도출하였다. 학습자들은 두 과제 모두에서 인용 표현을 사용해야 하는 상황임에도 인용을 써야하는지 인지하지 못하고 누락하는 문제점을 보였다. 따라서 다양한 인용의 기능과 형태를 연결하는 교육 내용을 마련하기 위해 한국어 모어 화자의 실제 담화 자료(구어 말뭉치, 논문, 보도자료)를 분석하여 인용의 기능을 크게 설득, 객관성, 친교로 보고, 이를 범주화하기 위해 피인용문의 원발화자에 따른 인용의 기능과 피인용문의 처리 태도에 따른 인용의 기능으로 분리하였다. 이를 바탕으로 이해 차원과 표현 차원으로 나누어 인용의 기능과 그 안에 내포된 정신적 맥락 내 경험들, 즉 화자의 의도를 연결하여 정리하였다. 이 연구는 실제 담화는 아니지만 학습자의 인용 표현 사용 양상을 과제의 형태로 간접적으로나마 파악하고자 시도하였고, 인용의 다양한 세부 기능에 대해 교육적 측면에서 구체적으로 분석해 보았다는 점에서 의의를 가진다.

박나리(2013)는 후속 연구들에서 '자기인용구문'으로 명명하게 되는(박나리, 2014b; 2014c) 자기의견표현을 학술 논문 장르에서 한국어 학습자들이 어떻게 사용하고 있는지를 분석하였다. 학부 과정생 20명이 작성한 학술 논문에 사용된 자기의견표현 담화를 발화 강도의 정도에 따라 강한 의견표현과 약한 의견표현으로 분류하였다. 이때의 분류 기준은 선행연구들을 바탕으로 설정하였는데 거시적인 분류 틀로 '양태(modality)'를 기본으로 하였고, 여기에 '완화 표현(hedge)'을 약한 의견표현에 포함하였다. 학습자 텍스트 분석 결과, 약한 의견표현이 강한 의견표현에 비해 지나치게 많이 사용되는 불균형적인 모습이 나타났고, 강한 의견표현은 어휘(주로 '판단형용사')와 종결어미표현(주로 '~어야 한다')에, 약한 의견표현은 어휘보다 [가능]과 [추측]에 기댄 종결어미표현에 대한 의존도가 높은 양상을 보였다. 박나리(2013)의 연구는 비록 '자기인용'에 국한되었기는 하지만 학술 논문에 나타나는 한국어 학습자의 사용 양상에 대한 분석을 시도하였다는 점에서 의미 있는 연구이다.

이유경(2016)은 외국인 유학생들이 과제로 작성한 텍스트를 인용의 목

적을 감안하여 인용할 내용 선택의 적절성과 인용 방식의 측면으로 나누어 살펴보았다. 우선 내용을 적절히 선택하는지를 분석하기 위해 참고 텍스트를 제공하지 않고 학습자 스스로 찾도록 하였는데, 학습자들은 글의 주제나 목적을 고려하기보다는 인터넷을 통해 찾기 쉬운 자료를 선택하여 핵심어를 중심으로 끼워 맞추는 방식으로 인용하는 경향이 높음을 밝혔다. 한편 참고 텍스트를 제공하여 원문 인용 방식을 부분 모사, 완전 모사, 직접인용, 간접인용을 위한 요약하기, 바꿔 쓰기로 나누어 살펴본 결과, 베껴 쓰기에 해당하는 완전 모사가 압도적으로 높은 비중을 보였다. 연구 결과를 바탕으로 인용의 목적과 필요성에 대한 명시적 교육, 학습자들의 수준을 고려한 인용 방식과 형식에 대한 구체적인 방안 제시를 제언하였다.

이외 학습자들이 인용 표현을 사용할 때 어떤 형태·통사적 오류를 보이는지를 분석한 오류 분석 연구(황양희, 2009; 서희정, 2016; 유귀광, 2018; Yan Yutong, 2020 등), 한국어와 다른 언어의 대조 분석을 통해 인용 표현 교육 방안을 제시한 연구(서아경, 2012; 황페의, 2017; 고해속, 2019 등)가 진행되어 왔다.

2.2.3. 장르별 인용 표현의 특성에 대한 연구

특정 장르에 나타난 한국어 인용 표현의 특성에 대한 연구는 이창덕(1999)의 연구를 시작으로 신문 기사, 학술 논문 등을 중심으로 최근 더욱 활발히 논의되고 있는 추세이다. 본 논문에 참고가 되는 국어학, 국어교육, 한국어 교육 분야의 주요 연구들을 분석 장르를 기준으로 분석 대상, 분석 범주로 나누어 보면 <표 Ⅰ-1>과 같다.

<표 Ⅰ-1> 선행연구에서 분석 장르에 따른 인용 표현 분석 범주

분석 장르	연구자	분석 대상	분석 범주
일상 구어	김지혜 (2011)	한국어 모어 화자	• 과제에서 간접인용 표현 사용 빈도
	채숙희 (2013)	한국어 모어 화자	• 구어 말뭉치에서 인용술어, 인용표지, 피인용문 사용 양상
토론	윤현애 · 윤정원 (2012)	한국어 모어 화자	• 토론 장르에서 인용 표현의 범위 • 토론 장르 인용 표현의 담화 기능
라디오 뉴스 인터뷰	조정민 (2018)	한국어 모어 화자	• 화시 표현(시간, 공간, 대화 참여자) • 인용구문의 실현 양상 • 인용 내용에 대해 화자가 가지는 전제나 태도
신문 기사	김정남 (2005)	한국어 모어 화자	• 장르 특징적 인용문 사용 양상
	박진희 (2013)	한국어 모어 화자	• 발화주체, 피인용문, 인용표지, 인용술어 층위에서 인용 화자의 주관성 실현 방식
	한송화 (2013)	한국어 모어 화자	• '-다고'와 공기하는 인용명사의 빈도 및 인용명사에 의한 인용문의 유형 • 인용명사의 의미적 특성과 인용명사에 의한 인용문의 화용적 특성
학술 논문	박나리 (2009)	한국어 모어 화자	• 인용의 정도 • 원텍스트와 현텍스트의 양적, 질적 변화 양상 • 인용에 나타나는 시제와 상 • 공손현상: 양태구문, 사유구문, 자기인용구문, 피동구문, 완화 표현
	박나리 (2013)	한국어 학습자	• 발화의 강도에 따른 강한 의견표현, 약한 의견표현 목록의 빈도와 경향성

	권대호 (2013)	한국어 모어 화자	• 직접인용의 상호텍스트성 발현의 원리(원텍스트와 인용텍스트의 비교)
	박지순 (2018a, 2018b)	한국어 모어 화자	• 인용대상(출처) 중심 인용문의 분류 • 인용동사의 유형 및 특징
	박수연 (2018)	한국어 모어 화자	• 인용동사의 유형에 따른 출현 빈도 • 텍스트 구조별 인용동사 유형 빈도 • 인용동사에 나타난 필자태도 양상
2개 이상 장르 비교 연구			
• 신문 기사 • 성경/경전 • 논문/논저 • 소설 • 일상 대화	이창덕 (1999)	한국어 모어 화자	• 텍스트 유형에 따른 인용의 목적과 인용의 형식
• 신문 기사 • 신문 사설	한송화 (2014)	한국어 모어 화자	• 상위 인용동사의 목록 • 인용동사의 기능 • 인용절(문)의 사용 양상과 기능
• 학술 텍스트 (대학 교재) • 신문 기사 • 소설	유혜령 · 이선희 (2016)	한국어 모어 화자	• 인용 표현의 장르별 빈도(인용 표현 출현 수, 장르별 문장 수 등) • 장르별 직접인용과 간접인용의 비율 • 6가지 유형으로 분류한 인용문의 장르별 유형 빈도 비교
• 문어 - 신문 기사 - 신문 사설 - 학술 논문 - 생활문 • 구어 - 강의 - 토론 - 대화 - 독백	강정미 (2017)	한국어 모어 화자	• 간접인용 표현의 사용 양상 - '-다고'와 '-대요'의 사용 비율 - 자기인용과 타인인용의 사용 비율 - 발화인용과 생각인용의 사용 비율 (인용동사 목록) • 간접인용 표현의 의사소통 전략

우선 이창덕(1999)은 인용이 이루어지는 상황과 맥락에 주목하였다. 그는 화자가 인용을 하는 목적과 방식에 초점을 두어 기능적 관점에서 인용의 유형을 분류하고, 텍스트 유형, 즉 장르에 따른 인용의 형식적, 의미적 특성을 살펴보았다. 언어를 사용할 때 화자는 자신의 의도뿐 아니라 사회적 제약이라고 할 수 있는 텍스트 유형의 영향을 받으며, 이는 인용 표현을 사용할 때도 적용된다고 본 관점은 인용 표현에 반영되는 화자 개인의 주관성과 장르에 따른 차이를 언급한 선구적인 논의라고 할 수 있다. 구체적으로 신문 기사, 성경/경전, 논문/논저, 소설, 일상 대화를 분석 장르로 설정하여 각 장르에서 인용이 사용되는 이유와 특징을 분석하였다. 이창덕(1999)의 연구 이후 장르에 따른 인용 표현의 사용 양상에 대한 그간의 연구들을 특정 장르에 초점을 두어 분석한 연구와 2개 이상의 장르를 서로 비교한 연구로 나누어 볼 수 있다.

단일 장르 연구들에서는 일상 구어를 다룬 채숙희(2013)의 논의를 주목할 만하다. 채숙희(2013)는 그간의 논의들이 주로 문어에 치우친 경우가 많았음을 지적하며 구어 말뭉치를 바탕으로 구어 특성에 맞는 인용구문에 대한 포괄적인 논의를 시도하였다. 구어 특성을 반영하여 인용표지를 '이러다, 그러다', 인용표지 미사용 등으로 확장하고, 인용동사 역시 두 단어 이상의 통사적 구성인 인용복합술어, 인용관형표현까지 포괄하였다. 이는 기존 논의들에서 당연시되어 오던 부분들에 대해 구어라고 하는 특성을 반영하여 새로운 관점을 제시하였다는 점에서 의의를 가진다. 윤현애・윤정원(2012)은 한국어 학습자를 위한 담화 차원의 문법 교육을 목적으로 TV 토론 담화를 분석하였다. 연구에서 초점을 둔 부분은 '-하고, -라고, -고'와 같은 전형적인 인용표지가 없더라도 인용의 의미를 가진 인용문 역시 인용 표현으로 볼 수 있다는 점이었다. 연구를 통해 인용 표현의 범위 재설정 방안과 장르별 인용 표현의 기능에 대한 한국어 학습자 대상 교육을 위한 논의가 필요함을 주장하였다. 조정민(2018)은 인용구문의 구조와 기능이 인용화자의 의도와 관점이 포함된 화용과 관련이 깊다고 보고, 담화・화용적 차원의 사용 양상을 분석하고자 하였다.

대화 참여자들의 상호작용이 중요한 라디오 뉴스 인터뷰에서 인용화자가 인용문을 선택하는 기제를 파악하기 위해 화시 표현, 인용구문의 실현 양상, 인용 내용에 대한 화자의 태도를 분석 기준으로 설정하였다.

한편 문어에서 논문과 함께 인용 표현에서 중요한 장르로 다루어지고 있는 신문 기사에 대한 연구로는 김정남(2005), 박진희(2013), 한송화(2013, 2014) 등이 있다. 신문 기사는 사건이나 정보를 독자에게 객관적으로 전달하는 것을 중요한 가치로 여기므로 객관성 확보와 사실 전달을 위해 인용 표현을 자주 사용한다(박진희, 2013; 한송화, 2014). 신문 기사 장르의 특징적인 인용 표현 사용 양상을 탐구하기 위해 김정남(2005)은 청자 대우법의 중화, 큰따옴표의 강조, 인용표지 및 화시소의 중화 등과 같은 형식적인 특성에 집중하였고, 박진희(2013)는 인용구문의 구성 요소를 발화 주체, 피인용문, 인용표지, 인용술어로 설정하고 각 층위를 기준으로 인용 화자의 주관성에 초점을 두어 분석하였다. 한송화(2013)와 한송화(2014)는 각 인용명사와 인용동사의 사용 양상을 통해 신문 기사의 특성을 살펴보고자 하였다. 특히 한송화(2014)에서는 신문이라는 동일 매체에서도 기사와 사설 장르는 의사소통 목적이 다르기 때문에 인용동사와 인용문의 기능에서 차이가 나타날 수 있음에 주목하여, 인용동사의 목록과 기능, 인용절(문)이 사용되는 양상과 기능을 비교하였다.

학술 논문을 다룬 연구들 중 박나리(2009)와 권대호(2013)는 상호텍스트성을 기반으로 원텍스트를 인용 화자가 자신의 텍스트에 어떻게 적용하는지를 대조하고, 인용 과정에서 발생하는 원리를 도출하고자 하였다. 박지순(2018a, 2018b)과 박수연(2018)은 국어학, 생명공학, 한국어 교육학 분야 논문의 고빈도 인용동사의 목록을 추출하고 이를 유형화하여 구조별 사용 빈도를 비교하였다. 그 중 박지순(2018a, 2018b)에서는 인용의 출처 표기 방식을 논문의 주요한 장르 특성으로 보고, 출처가 표기된 위치 및 출처가 인용문에서 어떤 문장 성분으로 나타나는지를 기준으로 인용문의 유형을 분류하였다.

2개 이상의 장르를 비교한 연구들 중 유혜령・이선희(2016)는 학술 텍

스트(대학 교재), 신문 기사, 소설 장르의 인용 표현을 비교하였는데, 장르 문식성 교육을 위해 장르 지식을 구성하는 요소 중 특히 어휘, 문법과 같은 언어적 특성 파악이 중요하다고 보았다. 구체적으로 인용 표현이 출현한 횟수, 직접인용과 간접인용이 사용되는 비율과 함께 전형적인 직접인용과 간접인용의 인용표지(큰따옴표 유무, 인용표지 '-라고, -하고, -고'의 사용 여부 등)를 기준으로 분류한 6가지 유형의 유형별 사용 빈도를 비교하여 장르에 따라 인용 표현의 사용 양상이 다름을 확인하였다. 강정미(2017)는 현재까지 한국어 교육 분야에서 가장 다양한 장르의 인용 표현을 다룬 연구로, 총 8가지 구어·문어 장르를 간접인용 표현의 형식 및 기능 비교에 초점을 두고 분석을 진행하였다.

이상에서 보듯이 선행연구들은 대상 장르가 가진 인용 표현의 특성을 파악하기 위해 장르에서 인용 표현이 사용되는 목적에 따른 기능과, 인용표지, 인용동사 및 인용명사, 발화주체(출처)와 같은 인용문의 구성 요소를 중심으로 한 인용 표현의 형식에 초점을 두어 분석을 진행해 왔다. 특히 인용 표현의 형식을 살펴볼 때 주의해야 할 점은 일반적으로 규정된 인용 표현의 범위를 넘어, 장르 특성을 고려하여 인용 표현의 범위를 재설정한 후 분석이 이루어져야 한다는 것을 알 수 있다.

선행연구들의 분석 장르는 주로 인용 표현이 두드러지는 장르인 학술논문, 신문 기사를 중심으로 진행되어 왔고, 최근에는 2개 이상의 장르를 비교하며 장르별 인용 표현에 드러난 특성에 대한 연구자들의 관심도 높아지고 있었다. 이는 장르와 인용 표현에 대해 별개로 생각하기보다 인용 표현이 장르별로 다른 양상을 띠고 있음을 인정하고, 장르 특성에 기반한 인용 표현 연구의 필요성에 대해 국어학, 국어 교육, 한국어 교육에서 분야를 넘은 공감이 있었기 때문일 것이다.

다만 한국어 교육 분야의 연구에서조차도 한국어 모어 화자의 텍스트 분석에만 집중되어 있는 점은 여전히 한계를 보인다고 할 수 있다. 따라서 한국어 학습자들이 인용 표현을 사용할 때 장르 특성을 잘 인식하고 있는지, 한국어 모어 화자와 비교했을 때 어떤 부분에서 차이를 보이는

지에 대한 면밀한 분석이 필요하다. 특히 해당 장르의 전문 필자가 쓴 글만으로 비교할 것이 아니라 동일한 수준, 즉 한국어 학습자처럼 해당 장르에 미숙한 한국어 모어 화자와의 비교를 통해 학습자의 어려움을 더욱 명확히 파악하여 제2언어 학습자의 특성을 반영한 교육적 시사점을 도출해야 할 시점이다. 또한 학술 맥락의 장르에서 인용 표현의 사용 양상을 다양한 측면으로 고찰한 연구들이 한국어 교육 분야에서는 여전히 미진한 상황에서 학술 보고서 장르의 인용 표현 사용 양상을 구조, 기능, 형식으로 나누어 분석한 본고의 연구는 향후 학문 목적 쓰기 교육에 기여하는 바가 있을 것이라고 본다.

3. 연구 범위 및 연구 절차

3.1. 연구 범위

본고는 국내 대학 한국어 교육 전공 석사 과정 대학원생 한국어 모어 화자와 한국어가 모어가 아닌 한국어 학습자를 연구 대상으로 한다. 학술 보고서 장르의 유형 중 석사 과정 1학기 혹은 2학기 재학 중 수강한 과목에서 최종 제출한 논증 목적의 기말 보고서를 수집한다. 수집한 학술 보고서에 나타난 모어 화자와 한국어 학습자의 인용 표현 사용 양상을 분석하고, 이를 토대로 한국어 학습자 대상의 교육에 주는 함의를 찾는 것이 본 연구에서 설정한 연구 범위이다.

3.2. 연구 절차

연구 문제를 해결하기 위해 각 장에서는 다음과 같은 절차로 연구를 진행할 것이다.

<표 Ⅰ-2> 연구 절차

구분	연구 목적	연구 대상 및 내용	연구 절차
Ⅰ장	● 연구 목적 및 필요성 ● 연구사	● 학술 보고서에 대한 연구 ● 인용 표현에 대한 연구	● 문헌 연구
Ⅱ장	● 이론적 배경	● 인용 표현의 개념과 범위 ● 제2언어 글쓰기와 학술 맥락의 장르 ● 학술 보고서 장르와 인용 표현	● 문헌 연구
Ⅲ장	● 분석 방법 및 기준	● 인용 표현 사용 양상 분석을 위한 기준 설정 - 선행연구 및 이론 검토	● 문헌 연구
Ⅳ장	● 분석 결과 및 논의	● 학술 보고서에 나타난 인용 표현 사용 양상 분석 - 설정한 기준에 따라 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교 - 통계 분석 및 질적 분석 결과를 토대로 학술 보고서 인용 표현의 특성 파악 ● 한국어 학습자 대상 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 시사점 도출	● 통계 분석 ● 질적 분석

우선 Ⅰ장에서는 본 연구의 목적과 필요성을 논의하고, 본고에서 다루는 학술 보고서와 인용 표현에 관한 선행연구를 통시적으로 고찰한다. Ⅱ장에서는 연구의 이론적 기반을 마련하기 위해 인용 표현의 개념과 범위를 설정하고, 제2언어 학습자 대상의 장르 중심 쓰기 교육과 학술 맥락의 장르 분석 연구를 살펴본 후, 학술 보고서 장르의 개념과 구조 및 인용 표현의 기능과 형식에 대해 정리한다. 이상의 문헌 연구를 토대로

Ⅲ장에서는 본 연구의 자료 수집 방법 및 본고에서 설정한 사용 양상 분석 기준을 소개한다. Ⅳ장에서는 연구 문제를 해결하기 위해 Ⅲ장에서 설정한 기준에 따라 통계 분석 및 질적 분석을 병행하여 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트를 분석하고, 학술 보고서 장르에 나타난 인용 표현의 특성을 파악한다. 아울러 분석 결과를 통해 한국어 학습자 대상의 학술 보고서 인용 표현 교육에 제시하는 교육적 시사점을 도출할 것이다.

Ⅱ. 학술 보고서 인용 표현 연구의 이론적 전제

1. 인용 표현의 개념과 범위[10)]

1.1. 인용 표현의 정의와 유형

1.1.1. 인용 표현의 정의

‘인용’에 대한 정의는 멀리 예스퍼슨(Jesperson, 1924)의 정의로 거슬러 올라간다. 그는 ‘인용’을 “다른 사람이 말하거나 말했던 것(생각하거나 생각했던 것) -혹은 과거 어느 시점에 자신이 말했거나 생각했던 것-을 전하는 것(Jesperson, 1924:290)”이라고 하였다. 인용에 대한 그의 포괄적인 정의를 바탕으로 그간 한국어에서 이루어진 인용에 대한 범위는 인용되는 원발화자와 옮기는 내용을 어디까지로 볼 것인지에 따라 다음 네 가지로 나눌 수 있다. 각각에 해당되는 대표적인 논의는 다음과 같다.[11)]

(1) 가. 다른 사람의 말(글)을 옮기는 것: 박진희(2013)
나. 다른 사람의 말(글)이나 생각을 옮기는 것: 이필영(1995), 안경화(1995)
다. 나와 다른 사람의 말(글)을 옮기는 것: 이상복(1974), 김정은(2008)
라. 나와 다른 사람의 말(글)이나 생각을 옮기는 것: 이창덕(1999), 이관규(2016), 고영근・구본관(2018)

---

10) 인용 표현에 대해서는 국내뿐만 아니라 해외에서도 활발히 논의되고 있다. 그러나 한국어 인용 표현은 다른 유럽어들과는 형식상 많은 차이를 보이며 본고는 인용 표현의 특성에 대한 대조 분석을 위한 논의는 아니므로 국내 연구들을 중심으로 기술한다.

11) 연구자들이 이를 명시적으로 언급하지 않은 경우에는 해당 연구에서 다룬 범위를 감안하여 구분하였다.

박진희(2013)는 “담화상에서 이미 언급된 발화 내용을 전달하는 언어적 행위”를 인용으로 한정하였다. 이는 ‘전달 행위’이자 ‘소통 행위’로서의 인용에 초점을 맞춘 것으로 밖으로 표현되지 않은 생각이나 아직 발화되지 않은 말은 제외하였다.

반면 이필영(1995)은 생각은 언어를 통해 형성되는 것이므로 말(외재적 언어)과 생각(내재적 언어)을 모두 언어로 포괄하여 “누군가에 의해 표현된 언어를 옮기는 것”을 인용이라고 하였다. 안경화(1995) 역시 ‘생각하다’류의 동사는 내적 발화로 외적 발화인 ‘말하다’의 연장선에 있다고 간주하여 생각을 포함하였다.

한편 이상복(1974)은 인용문에 시간적, 공간적 간격이라고 하는 측면을 부각하여 인용문을 “다른 사람의 말이나 또는 자신의 말을 시간적, 공간적 간격을 두고 다시 재생해서 다른 사람에게 전달하는 문장 구조”로 정의하였다. 생각과 같이 발화나 글로 밖으로 표현되지 않은 것은 인용적 구문 구조를 가진 준인용문으로 보았다.

대체로 최근의 논의에서는 ‘인용’의 범위를 넓게 인정하여 이창덕(1999), 이관규(2016), 고영근・구본관(2018) 등에서처럼 ‘나와 다른 사람의 말(글)이나 생각을 옮기는 것’으로 보고 있다. 특히 이창덕(1999)은 “실제 언어사용 상황에서 구체적으로 말이나 글로 표현된 발화나 문장(표현 행위)의 부분이나 전체, 내용이나 형식 어느 부분만이라도 화자가 담화 사용 과정에서 어떤 목적을 가지고 끌어다 언어 형식으로 나타내는 것”을 모두 인용으로 보았는데, 이는 너무 포괄적이라는 지적(채숙희, 2013)이 있기는 하지만 이와 같은 관점은 학술 보고서 장르에서 사용되는 인용의 특성을 다각도로 살펴볼 수 있다는 측면에서 참고가 된다.

일반적으로 인용은 내포절 중 하나로 취급되어 독립적으로 다루어지는 경우가 많으며, 이때 인용이 나타난 부분을 ‘인용절’로 일컫는다.[12] 그러나 다른 내포절인 명사절, 부사절, 관형절, 서술절이 통사 범주에 초점을

12) 인용을 내포절 중 하나로 볼 것인지, 명사절이나 부사절에 포함하여 다룰 것인지, 혹은 종속접속절로 포함시킬 것인지에 대한 부분은 여전히 논의의 대상이지만, 현재 학교 문법에서는 인용절을 내포절의 하위 범주로 독립적으로 다루고 있다.

둔 용어라면, 인용절은 의미·기능에 초점을 둔 용어라는 점에서 차이가 있다(김건희, 2015; 조정민, 2018). 또한 이관규(2016), 박진희(2020)에서 언급하였듯이 인용이 나타나는 경우는 '절'로 한정된 것이 아니며, 특히 본고처럼 담화·텍스트 차원에서 인용을 다루고자 할 때는 통사적 특성보다는 '인용'이라는 의미·기능을 강조한 '인용 표현'이라는 용어로 확장하는 것이 더 적합하다고 본다. 따라서 본고에서도 '인용 표현'이라는 용어를 사용하기로 한다.[13)]

1.1.2. 인용 표현의 유형

인용 표현에 대한 가장 기본적인 분류 기준은 직접인용과 간접인용으로, 이 둘은 형식과 의미적으로 모두 차이를 가진다. 직접인용은 인용부호와 함께 '-라고', '-하고'와 같은 인용표지가 나타나며 원발화자의 말이나 글을 그대로 옮겨서 쓰는 것인 반면, 간접인용은 인용부호 없이 인용표지 '-고'[14)]와 함께 나타나며 원발화자의 말을 이를 옮기는 사람의 입장에서 재해석해 표현하는 것이다. 이 둘의 특징에 대해 고영근·구본관(2018)은 직접인용절은 문말 억양(휴지, 고저 등 포함)이 나타나고, 간접인용절에서는 문체법과 존비법이 중화되며, 간접인용절은 인용을 하는 화자가 명제 내용을 자신의 관점으로 바꾸어 나타내기 때문에 인칭, 시간 표현, 지시 표현 등에서 관점의 차이가 생긴다고 하였다.

남기심(1973)에서는 직접인용보문이 간접화할 때 가장 먼저 인용부호가

13) 단, Ⅱ.1절은 인용 표현에 대한 다양한 관점들을 고찰하는 데에 목적이 있으며, 각 연구자가 사용한 용어는 '인용'의 개념을 정의하는 방식과도 관련되어 있으므로 본 절에서는 연구자의 용어를 그대로 기술하기로 한다.

14) 인용표지의 범위와 품사는 여전히 학계에서 논의 중인 부분이다. 이는 앞서 언급한 인용절을 무엇으로 봐야 할지에 대한 문제(내포절 중 하나, 명사절 혹은 부사절, 종속 접속절)와 관련되어 있으며, 연구자에 따라 보문자, 인용격 조사, 부사격 조사, 인용 어미, 부사형 어미 등으로 다르게 명명하고 있다. 본고에서는 '인용 표현'의 구성 요소 중 하나로 보고 '인용표지'로 통칭하며, 품사에 대한 명확한 규정은 논외로 하므로 본 절에서는 각 연구자들의 용어를 그대로 사용한다. 또한 간접인용의 인용표지를 '-고'에 한정할 것인지 '-다고, -냐고, -(으)라고, -자고'를 인용표지로 볼 것인지 역시 인용의 통사론적 분류, 인용표지의 품사와도 밀접한 관련이 있다. 본고는 현행 학교 문법을 따라 '-고'를 전형적인 간접인용의 인용표지로 보겠다.

지워지고, 직접인용 보문자가 간접인용 보문자로 바뀌며, 인칭대명사, 시칭, 서법, 감탄어, 처소가 화자의 관점으로 전환됨과 함께 재귀대명사화, 동일명사구 삭제 등의 변화를 겪는다고 하였다. 직접인용이 발화 자체를 그대로 전달한다는 점에서 더 신뢰도가 높고 사실적 정보를 전달하며(채숙희, 2013), 간접인용은 화자의 관점으로 재해석된다는 점에서 화자의 주관성이 더 많이 개입된다는 특징이 있다. 박재연(2019)에서는 스퍼버와 윌슨(Sperber & Wilson, 1986)을 인용하여 발화의 해석적 용법 차원에서 직접인용과 간접인용의 차이를 설명하고자 하였다. 직접인용은 원발화의 의미나 형식을 완전히 모방하는 것이고, 간접인용은 일부를 모방하는 것으로 원발화와의 유사성의 차이가 이 둘을 구분하는 기준이 된다고 보았다.

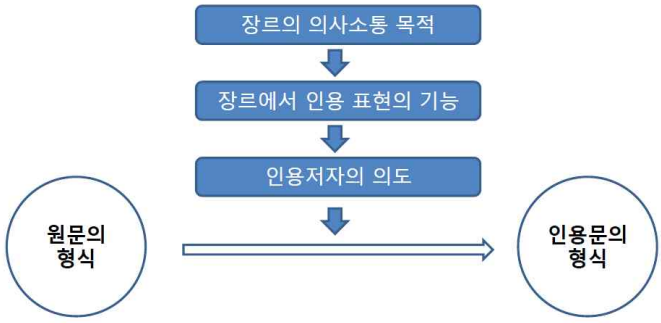
이창덕(1999)은 '직접인용', '간접인용'으로만 다루던 기존 인용의 유형 분류를 다양한 기준에 따라 '문장형식중심인용/문장내용중심인용, 언어표현인용/관념인용, 입말인용/글말인용, 자기담화인용/타인담화인용, 단순인용(일차인용)/다중인용(이차인용), 완문인용/불구문인용, 완전인용/부분인용' 등으로 분류하였다. 이중 원텍스트를 인용할 때 초점을 맞춘 부분에 따른 분류인 '문장형식중심인용과 문장내용중심인용'은 '직접인용과 간접인용'으로 볼 수 있다.

본고는 이필영(1995), 안경화(1995), 이창덕(1999)에서 직접인용과 간접인용의 차이를 정의한 것과 같이 직접인용은 원텍스트의 '형식'을 중심으로 인용하는 것이고, 간접인용은 '내용'을 중심으로 옮긴 것으로 본다. 그러나 선행연구들에서 지적하였듯이 국어 교육 및 한국어 교육에서는 직접인용과 간접인용의 형식적 차이에만 초점을 두어 교육한 결과, 학습자들은 원발화자가 말한 내용을 그대로 발췌하여 인용하더라도 인용표지인 '-고'만 붙이면 간접인용이라고 생각하는 경향을 보이게 되었다.

이창덕(1994)에 따르면 인용의 담화 구조는 원칙적으로 이중 구조를 지니는데, '원발화가 이루어진 담화 구조'는 인용저자의 재해석을 거쳐 '인용문의 담화 구조'로 표현된다. 원문의 재해석 과정에서 인용저자가 담화

상황에서 인용문을 통해 전달하고자 하는 의도나 초점을 둘 내용에 따라 최종 인용문의 형식에도 영향을 미친다(이창덕, 1999). 이러한 양상은 원문의 형식까지 그대로 모방하는 직접인용보다는 내용을 중심으로 인용하는 간접인용에서 더 두드러진다고 하였다. 다시 말해, 간접인용에서는 원문의 내용 중 어떤 부분을 강조할지부터 문장 성분의 생략 및 재구성, 종결어미의 서법, 시제와 같은 문법 항목, 인용동사의 선택 등에 인용저자의 주관이 더욱 두드러진다는 것이다. 이를 장르 차원으로 확장해 보면 특정 장르가 사용되는 의사소통 목적에 따라 해당 장르에서 인용저자가 인용 표현을 통해 전달하고자 하는 의도, 즉 인용 표현의 기능도 달라진다. 인용저자가 어떤 의도로 인용 표현을 사용하는지에 따라 인용의 형식에도 영향을 준다는 것은 장르별로 인용 표현의 사용 양상이 형식적으로도 차이를 보일 수 있다고 보는 본고의 관점에 근거를 제공한다. 이러한 접근은 학습자들이 인용표지 '-고'의 사용과 같이 단순히 간접인용의 구조를 피상적으로 이해하는 것에서 벗어나 간접인용문의 형식 안에 내재된 의미를 파악할 수 있게 해 줄 것이다. 이상에서 논의한 장르에서 간접인용문이 재구성되는 과정을 [그림 Ⅱ-1]과 같이 도식화할 수 있다.

[그림 Ⅱ-1] 장르에서 간접인용문의 재구성 과정



한편 안경화(1995)는 한국어의 인용구문은 직접인용과 간접인용이라는 이분법적 유형 분류만으로는 설명되지 않는다고 하면서 중간 단계의 인용 방식을 인정하였다. 다른 특징은 직접인용구문과 같으나 화시적 표현

이 간접화된 유형을 ‘준직접인용구문’으로, 다른 특징은 간접인용구문과 같으나 화시적 표현이 역간접화된 유형을 ‘준간접인용구문’으로 화시적 표현의 간접화 유무에 따라 별도로 분류하였다. 이외에 발화 상황에 따라 외적인용구문과 내적인용구문으로 나누었다. 채숙희(2013) 역시 직접인용과 간접인용의 중간적 방식으로 자유직접인용, 자유간접인용, 반직접인용, 반간접인용, 유사직접인용을 포함하였다. 그러나 이러한 중간적 방식은 문어보다는 구어에 해당하는 것이므로 본 연구에서는 이를 따로 다루지는 않겠다.

박나리(2014b, 2014c)는 그간 인용 표현에서 완화 표현이나 주저 표현으로 묶여 자세히 다루어지지 않았던 ‘자기인용’에 대한 논의의 필요성을 지적하며 ‘자기인용’에 주목하였다. 자기인용구문의 형태·통사적 특성으로 모문주어로 문장 성분화되지 않는 원화자, 화자 자신의 발화에 대한 보문화 및 보문에 대한 화자의 비관여성을 함축하는 보문자 ‘-고’, 모문 동사와 [비확실], [비단언]의 양태 표현의 필수적 공기를 들었다. 이를 바탕으로 추출한 ‘자기인용’의 가장 중요한 담화화용적 기능은 “화자의 자기 목소리에 대한 객관적 조작”이라고 보았다. 즉, 자신의 의견이나 생각을 간접인용표지인 ‘-고’를 사용하여 마치 다른 사람의 목소리를 통해 말하는 것처럼 거리감을 줌으로써 객관성을 확보하고자 하는 전략을 사용하고자 할 때 ‘자기인용’이 쓰인다는 것이다. 이러한 전략은 특히 학술논문이나 학술 보고서에서 자주 사용되는데, 그 이유는 이전 연구자들에 대한 존중과 공손의 표현, 자신의 주장과는 반대 의견에 대한 대비로 자기주장을 비단언적으로 완화시킬 필요가 있기 때문이며, 이는 장르의 특성과도 연계된다고 볼 수 있다. 그러나 ‘자기인용’은 양태 표현과 필수적으로 공기한다는 점에서 양태 표현과 그 기능을 명확히 구분하기 어렵다. 따라서 인용의 표지로 분류되는 보문자 ‘-고’를 사용했다고 하여 인용 표현의 범주로 포함할 수 있을지 여부에 대해 여전히 학계에서 논란의 여지가 존재하는데, 이는 본고에서 핵심적인 내용은 아니므로 자세히 다루지 않는다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서는 '인용 표현'의 범위를 '다른 사람의 말(글)이나 생각을 옮긴 것'으로 한정하고, 원텍스트의 '내용'을 옮긴 '간접인용'을 중심으로 학술 보고서에서의 인용 표현을 살펴보겠다.

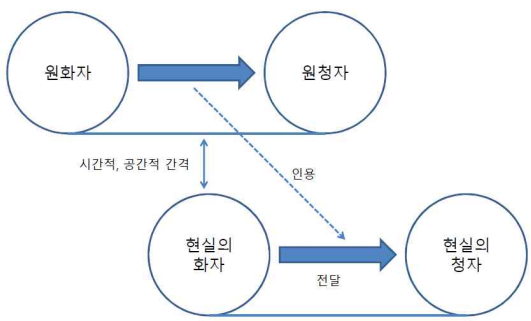
1.2. 인용문의 구조와 구성 요소

1.2.1. 인용문의 구조

인용문의 구조와 구성 요소는 의미적 요소와 형식적 요소로 나누어 볼 수 있다. 의미적 요소란 말(글)을 옮기는 행위를 나타내어 '인용'임을 보여 주는 내적인 요소이며, 형식적 요소란 이러한 '인용'이 말이나 글과 같은 언어로 표현되어 인용문을 구성하는 외적인 요소를 일컫는다.

이상복(1974)은 인용문의 의미적 구성 요소를 다음 그림으로 설명하였다.

[그림 Ⅱ-2] 인용문의 의미적 구성 요소(이상복, 1974)



[그림 Ⅱ-2]에서 보듯이 원화자가 원청자에게 전달한 내용은 시간적, 공간적 간격을 가지고 현실의 화자와 현실의 청자에게 '인용'의 형식으로 전달된다. 한편 형식적으로는 주어(-이/가, -에 의하면), 인용 제이 부사구(-에게/에), 인용 제일 부사구(피인용문+인용어미), 술어(인용술어)를 인용문의 구성 요소로 보고 있다.

(2) [직접인용문]

주어-인용 제이부사구-피인용문+[(이)라고, 하고]-술어

[간접인용문]

주어-인용 제이부사구-피인용문+[고]-술어

이를 앞선 의미적 요소와 연결시켜 보면 주어는 원화자, 인용 제이부사구는 원청자이고, 현실의 화자와 현실의 청자는 원화자, 원청자와 다를 수도 있고 같을 수도 있다.

남기심(1971)에서는 “인용문은 피인용문장이 일정한 과정을 거쳐 인용동사에 연결되어 이루어진다.”고 하였다. 즉, 인용되는 내용과 인용동사를 인용문의 가장 기본적인 요소로 보았고, 피인용문이 인용동사에 연결되는 구조를 가진다고 본 것이다. 유사한 관점에서 이필영(1995)은 인용절이 상위동사의 부사어적 성격을 띠는 것을 인용구문으로 간주하고, 인용구문의 구성요소로 원발화자, 원청자, 인용절, 인용표지, 상위동사를 포함하였다. 이중 인용절, 인용표지, 상위동사는 특히 인용구문의 구조적 특성을 결정하는 데 중요하게 작용한다고 보았다. 안경화(1995) 역시 인용구문은 술어인 인용동사를 중심으로 구성된다고 보고, 인용구절, 인용표지를 인용문을 구성하는 요소로 보았다.

한편 채숙희(2013)는 인용구문을 발화나 내적인 사유, 인식, 지각이 전달되는 구문으로 보는 것은 너무 포괄적이라고 지적하며, 인용구문을 인용 행위가 문장에 직접적으로 구현된 구문으로 한정할 필요가 있다고 보았다. 따라서 인용을 명시적인 통사적 특성에 초점을 두어 “인용동사가 사용된 구문 가운데 하나의 독립된 발화로 쓰일 수 있는 피인용문을 보어로 취하는 구문”으로 정의하였다. 이를 상술하면, 인용구문이 갖추어야 할 통사·의미적 요건은 첫째, 인용동사가 사용되며, 둘째, 발화, 인지의 내용은 피인용문에 표현되는데 피인용문은 하나의 독립된 발화로 쓰일 수 있고, 셋째, 피인용문은 인용동사의 보어이다(채숙희, 2013:60).

박진희(2013)는 인용구문의 기본 구성 요소를 발화주체, 피인용문, 인용

표지, 인용술어로 나누고, 인용구문의 기본 구조를 다음과 같이 제시하였다.

(3) 인용구문의 기본 구조(박진희, 2013)

NP	+	CP	+	K	+	V
영희는		["{집에 간다.}"]		(라)고		말했다.
발화주체		[{피인용문} 인용표지1]		인용표지2		인용술어

이때 '인용표지1'은 인용부호로, '인용표지2'는 인용격 조사를 포함한 일련의 문법 요소들로 나타난다. 위는 직접인용의 예로, 이를 간접인용에 적용한다면 '인용표지1'에 해당하는 인용부호가 사라지고, '인용표지2'만 남을 것이다. 기존의 논의와 박진희(2013)가 차별화되는 지점은 원발화자인 '발화주체'를 인용문의 구성 요소로 포함하였다는 점이다. 기존 연구에서 인용문의 구성 요소로 공통적으로 포함한 것은 피인용문, 인용표지, 인용동사였다. 박진희(2013)는 이와 별개로 발화주체 역시 인용문의 구성 요소에 포함하였는데 이 발화주체는 학술 보고서의 인용에서 '출처'로 표현되는 장르 특징적인 요소라고도 할 수 있으므로 본고에서는 박진희(2013)에서와 같이 발화주체도 인용문의 구성 요소에 포함하여 살펴볼 것이다.[15]

1.2.2. 인용문의 구성 요소

이어서 인용문의 형식적 구성 요소인 피인용문, 발화주체, 인용표지, 인용동사 및 인용명사의 특성을 상세히 검토한다.

(1) 피인용문

15) 동일한 관점에서 라디오 뉴스 인터뷰에 나타난 인용 표현을 분석한 조정민(2018)에서도 인용 발화의 출처, 즉 발화주체를 인용문의 주요 구성 요소에 포함한 바 있다.

인용절은 흔히 복문의 구성에서 종속절로 안긴문장 중 인용절로 안긴문장으로 다뤄진다.[16] 하지만 이관규(2016)에서 언급한 것과 같이 인용 표현은 꼭 절이 아니어도 되며, 특히 직접인용 표현의 경우는 단어 하나, 구나 절, 문장, 나아가 단락도 인용될 수 있다. 앞서 살펴본 것처럼 간접인용은 그 형식이 아닌 내용을 인용한 것이므로 통사적 층위와 상관없이 말(글)이나 생각의 '내용'도 피인용문에 해당한다. 이관규(2016)는 다양한 피인용문의 양상을 다음과 같은 예시를 들어 설명하였다.

(4) 가. 용이는 "음."이라고 대답했다.(이관규, 2016:362)
나. 강청댁은 "안 자요?"라고 묻는다.(이관규, 2016:362)
다. 윤보는 "니 머하로 오노?"라며 소리쳤다.(이관규, 2016:362)
라. "1987년의 한가위. 까치들이 울타리 안 감나무에 와서 아침 인사를 하기도 전에, 무색옷에 댕기꼬리를 늘인 아이들은 송편을 입에 물고 마을길을 쏘다니며 기뻐서 날뛴다. 어른들은 해가 중천에서 좀 기울어질 무렵 이래야, 차례를 치러야 했고 성묘를 해야 했고 이웃끼리 음식을 나누다 보면 한나절은 넘는다."라는 표현으로 박경리의 토지는 제1부가 시작된다.(이관규, 2016:362-363)

(4가)는 단어, (4나)는 구, (4다)는 문장, (4라)는 단락이 피인용문이 된 경우를 보여준다. 이처럼 인용 표현은 반드시 '절'일 필요는 없는 것이다. 윤정원(2011)은 통사적 인용과 화용적 인용을 모두 포괄하여 인용으로 볼 수 있다고 보았는데, 인용문을 구조적으로 '인용 대상'과 '그 외의 부분'으로 나누었다. 이렇듯 거시적으로 인용의 범위를 규정하더라도 인용문에서 발화주체, 인용표지, 인용동사 등은 생략될 수 있지만 피인용문은 절대 생략될 수 없는 핵심 요소라고 할 수 있다.

16) 언급하였듯이 인용절을 명사절이나 부사절로 보는 견해도 있지만, 고영근·구본관(2018)에서처럼 인용이 가진 독특한 기능상 별도로 다루는 경우가 많다.

(2) 발화주체

‘발화주체’를 인용문의 구성 요소에 포함한 박진희(2013)는 발화주체란 “인용 화자가 전달하는 발화 내용을 말한 원발화자”라고 정의하였다. 이를 학술 보고서의 인용 표현에 적용하면 원텍스트의 발화주체인 원저자, 즉 ‘출처’라고 할 수 있다. 조정민(2018)에서는 인용 발화의 출처를 밝히는 것은 인용자 본인의 언급이 아님을 보여 주려는 의도가 반영되었다고 하였는데, 출처의 명기가 매우 중요한 학술 보고서에서 역시 발화주체를 명확히 함으로써 인용된 내용임을 명시적으로 보여주는 기능을 한다. 반면 신문 기사 장르에서는 발화주체를 은폐하려는 경향이 있다고 하였는데(박진희, 2013), 동일하게 객관성을 확보하고자 하는 목적일지라도 장르에 따라 그 방법은 달라질 수 있다는 것을 의미한다. 다시 말해, 학술 보고서 장르에서는 발화주체를 명시함으로써, 반대로 신문 기사 장르에서는 발화주체를 은폐함으로써 독자에게 인용 내용이 인용저자의 주관이 배제된 객관적인 것임을 드러내는 상반된 양상을 보인다.

(3) 인용표지

흔히 인용표지는 간접인용의 ‘-고’, 직접인용의 ‘-라고’와 더불어 ‘-하고’까지 인용표지로 보는 경우가 대부분이다. ‘-하고’의 경우 남의 말이나 의성어, 의태어를 그대로 흉내 내어 전할 때(남기심・고영근, 1985)나, 상황을 생생하게 전달할 때(고영근・구본관, 2018)에 사용되는 직접인용의 표지이다.

그러나 이필영(1995), 채숙희(2013) 등에서 지적한 바와 같이 ‘-고’는 간접인용에, ‘-라고’와 ‘-하고’는 직접인용에 자주 사용될 뿐이지 항상 그렇지는 않다. 채숙희(2013)는 그간 ‘-고, -라고, -하고’에 제한되어 있던 인용의 표지를 연구의 분석 대상인 구어 말뭉치에서 추출한 근거를 바탕으로 인용표지를 쓸 수 없는 경우, 생략되는 경우, ‘이렇게/그렇게’까지 인

용표지로 확장하였다. 채숙희(2013)에서 제시한 인용표지의 통사적, 의미적 특성, 사용 제약 등을 표로 정리하면 다음 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 인용표지의 유형 및 특성(채숙희, 2013)

인용표지 유형	특성
'-고'	- 가장 대표적인 인용표지이다. - 주로 간접인용에 쓰이나, 직접인용에 쓰이는 경우도 있다. 단, 직접인용으로 쓰일 때는 통사적 제약이 크다.
'-라고'	- 주로 직접인용표지로 다뤄진다. - 간접인용에 쓰이는 경우는 문어성이 강한 구어에서 발화의 구체성, 현장성을 명제화, 추상화하거나 객관적인 전달임을 강조하는 식의 인용에서 쓰인다.
'-하고'	- 동사 '하다'의 활용형 '하고'와는 구분되는 인용표지이다. - '하고'는 대부분 '라고'와 교체 가능하다. 단, 호격어, 감탄사, 의성어 등 발화의 음성적 자질이 두드러지는 경우 '-라고' 대신 '-하고'만 쓰일 수 있다. - 간접인용에서 쓰이는 경우는 매우 드물다. 사용될 경우는 휴지가 존재하여 피인용문에 밀접히 결합하지 않는다.
'-라'	- 많은 경우 '-라고'와 교체되어 쓰일 수 있다. - 그러나 '-라고'와는 통사적 차이가 있으며(일부 보조사 결합의 제약, 간접인용구문 사용의 제약), 의미상 '-라고'보다 문어적, 의고적 느낌을 준다. * 그간 '-라'는 '-라고'에서 '고'가 탈락한 형태로만 다루어졌으나 이처럼 '-라고'와 교체될 수 없는 '-라'도 존재하므로 별개로 분류할 수 있다.
∅	- '이러다'가 쓰인 직접인용구문이나 '하다'나 '그러다'가 사유의 표현에 쓰인 직접인용구문에서는 인용표지를 쓸 수 없다.
생략	- 구어에서는 직접인용구문에서 인용표지가 쓰이는 경우보다 생략되는 경우가 훨씬 많다.
'이렇게', '그렇게'	- 기본적으로는 지시어이지만 생략될 수 없는 인용표지와 같은 역할을 한다는 점에서 유사인용표지라고 할 수 있다. - 직접인용구문에서 사용되는 빈도가 월등히 높으나 간접인용구문에서도 사용될 수 있다.

채숙희(2013)의 논의는 인용이 쓰이는 환경에 따라 인용표지가 다양해질 수 있다는 점에서 장르를 고려한 인용표지의 유형을 재설정할 필요가 있음을 시사한다. 박진희(2013)는 이와 함께 인용부호 역시 인용표지에 포함하면서 직접인용에서는 인용부호가 인용을 나타내는 명시적인 표지라고 하였다. 또한 윤정원(2011)에서도 인용의 범위를 확장하여 '-고'와 같은 전형적인 인용표지가 있는 피인용문과 그 외의 조사들과 결합한 피인용문 모두를 간접인용으로 포괄한 바 있다.

윤현애·윤정원(2012)은 실제 토론 장르의 담화를 분석한 결과를 토대로 기존의 '-하고, -라고, -고'의 전형적인 인용표지가 붙은 절에 한정된 인용의 범위를 인용표지가 나타나지 않더라도 담화 맥락상 인용으로 볼 수 있다면 인용 표현으로 다루어야 한다고 주장하였다. 다시 말해, 인용을 형태보다는 인용의 의미 기준에 따라 보는 것이 인용의 담화 기능을 분석할 때 더 유용하다는 것인데 이는 본고의 관점과 동일하다.

따라서 본고에서 살펴볼 학술 보고서의 간접인용문은 일반적으로 간접인용의 인용표지로 규정하는 '-고'의 사용 여부에 따른 것이 아닌 인용의 의미를 표현하고 있으면 모두 인용문이라고 본다. 이를 통해 장르 특징적인 인용 표현의 양상을 더욱 포괄적으로 살펴볼 수 있을 것이다.

(4) 인용동사 및 인용명사

인용동사는 인용 표현에서 가장 중요한 구성 요소로 여겨져 왔다. 이는 문장에서 동사가 의미를 구성하는 핵심적인 역할을 한다는 점(정유남, 2013)과도 맥을 같이 한다.

학교 문법에서 대개 인용절의 구성 요소는 인용동사만으로 한정된다. 인용명사는 긴 관형절(동격 관형절) 뒤에 오는 명사로 설명하기 때문에 인용명사를 인용문의 구성 요소에 포함하는 것에는 여전히 논란의 여지가 있다.

(5) 가. 우리는 급히 부대로 돌아오라는 명령을 받았다.(남기심・고영근, 1985:391)

나. ㄱ. 그녀가 결혼했다는 소문이 떠돌았다.

ㄴ. 그녀가 결혼했다고 하는 소문이 떠돌았다.(고영근・구본관, 2018:338)

남기심・고영근(1985)은 (5가)의 예문을 피인용문 뒤에 '-고 하'가 생략되고 '-는'이라는 관형사형 어미가 붙어 형성된 것으로 보았다.[17] 한편 고영근・구본관(2018)은 표면적 표지에 따라 (5나ㄱ)은 '-다는' 관형사절로, (5나ㄴ)은 '-다고 하는' 안의 '-다고'를 인용절로 보았다. 남기심・고영근(1985), 고영근・구본관(2018) 모두 '명령'과 '소문' 앞의 '-는'까지는 관형절로 다루었다.

이필영(1995), 권재일(1998), 채숙희(2013) 등에서처럼 인용동사에 의한 구문만을 인용문으로 보는 경우들도 있지만, 이후 상술할 남기심(1973), 장경희(1987), 안경화(1995), 박진희(2013), 이관규(2016) 등과 같이 인용명사를 인정하거나 한송화(2013), 현영희(2019)와 같이 '인용명사'를 명시한 경우도 많다. 이관규(2016)에서도 인용 표현에 대해 뒤에 용언이 나오는 인용절과 체언이 나오는 인용절로 나누어 인용명사를 인용 표현에 포함하여 함께 다루고 있다.

(6) "인용절(단어/구/문장/단락)" + (이)라고 + 인용동사
+ (이)라는 + 인용명사

본고는 전술하였듯이 학술 보고서에 사용되는 인용 표현의 사용 양상을 포괄적으로 살펴보고자 하므로 인용명사를 제외할 이유가 없다고 판단하여 인용명사에 대해서도 상세히 살펴보고자 한다.

17) 이때의 '하-'는 보문 동사가 아니라 완형보문을 관형수식구화하기 위해 도입되는, 실질적 의미내용이 없는 문법적 형식요소이다(남기심, 1973:102).

① 인용동사

인용동사를 세분화하여 분류한 본격적인 논의의 시작은 이필영(1995)을 들 수 있다. 그는 인용동사가 인용문을 내포하고 있다는 의미에서 인용동사를 '상위동사'라고 명하고, [±대외적], [±발화수행적] 자질을 기준으로 크게 '발화동사([+대외적], [+발화수행적])', '해독동사([±대외적], [-발화수행적])', '인지동사([-대외적])'로 나누었다. 이중 '인지동사'는 평가를 표현하는 '사유동사([-발화수행적])', 정서나 의지를 표현하는 '심리동사([+발화수행적])'로 나누었다. 이와 함께 '말하다', '생각하다', '하다'와 같이 각 범주에 속하는 동사들에 대해 포괄적으로 쓰일 수 있는 동사를 '포괄동사'로 칭하였다.

채숙희(2013)는 인용동사를 기존 한 단어에만 한정하지 않고, 둘 이상의 단어가 결합된 구 이상의 단위로 확장하여 인용동사, 인용복합술어, 인용관용표현을 포함하였고, 의미적 기준과 통사적 기준을 함께 적용하여 세부 분류하였다. 1차 분류는 한 단어인지 둘 이상의 단어로 이루어진 통사적 구성인지에 따라 분류하였으며, 2차 분류는 어휘 자체에 내포된 의미적 자질로 분류하고, 3차 분류는 원청자 뒤에 붙을 수 있는 격조사를 기준으로 원청자의 실현 양상이나 직접인용 가능 여부에 따라 분류하였다. 1차 분류 기준인 한 단어로 구성된 인용동사에는 '말하다, 듣다, 쓰다' 등이 있으며, 인용복합술어에는 '공고를 내다, 말씀을 드리다, 지적을 받다, 판단을 내리다', 인용관형표현에는 '핏대를 높이다, 시치미를 떼다, 바람을 넣다'와 같은 두 단어 이상의 인용동사구가 해당된다. 이중 포괄동사로 하위분류한 '이러다, 그러다'나 인용관형표현의 경우 특히 구어 인용 표현에서 자주 사용되므로 목록에 포함하였다는 점이 특이하다.

한편 박재연(2012)은 인용동사를 통사론적 기준으로는 '완형 보문을 취하는 동사', 의미론적 기준으로는 '인용 행위의 세부 속성을 표상하는 동사'라고 정의하며, 인용동사의 의미를 기준으로 <표 Ⅱ-2>와 같이 인용동사를 분류하였다.

<표 Ⅱ-2> 박재연(2012)의 인용동사 분류

1차 분류	2차 분류	3차 분류	예시
발화 동사	발화 방식 동사	음성 발화 동사	말하다, 이야기하다, 떠들다
		문자 발화 동사	쓰다, 적다, 올리다
		몸짓 발화 동사	손짓하다
		진술 동사	설명하다, 지적하다
	화행 동사	질문 동사	묻다, 질문하다
		명령 동사	명령하다, 시키다
		약속 동사	약속하다, 맹세하다
		평가 동사	칭찬하다, 비난하다
사유 동사	포괄적 사유 동사		생각하다, 생각되다
	양태 동사	인식 양태 동사	판단하다, 알다, 믿다
		동적 양태 동사	결심하다, 다짐하다
		감정 양태 동사	느끼다, 걱정하다, 슬퍼하다
해독 동사	포괄적 해독 동사		배우다
	감각적 해독 동사	청각적 해독 동사	듣다
		시각적 해독 동사	읽다

우선 '발화 동사'는 화행이나 문장 유형의 의미 영역과 관련된 동사이며, '사유 동사'는 사유의 방식이나 명제에 대한 원화자의 태도를 드러내는 동사이다. '배우다, 듣다, 읽다'처럼 언어를 부호화(encoding) 하는 것이 아닌 언어 부호의 해독(decoding)의 의미를 지닌 동사는 '해독 동사'로 분류하였다.

인용동사의 의미론적 분류 방법은 장르별 인용동사를 살펴볼 때도 유용하다. 이를 통해 통사적 요건에 얽매이지 않고, 해당 장르에서 인용임을 표현하는 다양한 인용동사를 포함할 수 있기 때문이다. 따라서 학술 보고서의 장르 특성에 맞게 인용동사의 유형을 설정할 때 인용동사의 통사적 특성보다는 어휘에 함의된 의미를 기준으로 분류하고자 한다. 또한 채숙희(2013)의 논의처럼 두 단어 이상으로 구성된 인용복합술어나 관용표현도 포함함으로써 장르 특징적인 인용동사(구)의 목록을 최대한 도출할 수 있을 것이다.

② 인용명사

인용명사를 인정하는 대부분의 논의에서 인용명사는 인용동사와 대응되는 관계로 다루어지고 있다. 남기심(1973), 장경희(1987)에서 역시 각 완형보문동사/명사와 완형보절동사/명사로 함께 논의한 바 있다. 완형보문의 개념으로 인용을 다룬 남기심(1973)은 완형보문이 명사구 안에 내포되었을 경우와 완형보문이 동사의 보문으로 내포되었을 경우로 나누었다. 각각의 예시는 다음과 같다.

(7) 가. 완형보문이 명사구 안에 내포되었을 경우
예. 복희가 결혼했다는 소문이 있다.(남기심, 1973:16)
나. 완형보문이 동사의 보문으로 내포되었을 경우
예. 나는 그의 생각이 옳다고 본다.(남기심, 1973:17)

이 때 (7가)의 '-다는'은 '-다(고 하)는'의 준말로 보문자 '-고'와 형식요소 '하-'가 생략된 것으로 보았다. 이 보문자 뒤에 나오는 요소인 '소문'과 '-고' 뒤의 '보다'는 각각 완형보문명사, 완형보문동사로 칭하였다.

또한 남기심(1973)은 완형보문동사와 완형보문명사를 계층적 어휘자질, 구체적으로 [±자발적], [±대외적], [±언어적] 자질을 기준으로 분류하였다. 이후 장경희(1987)에서는 완형보절명사를 발화명사와 정보명사로 나누고, 이와 평행적인 관계로 완형보절동사는 화행동사와 인지동사로 나누었다. 안경화(1995) 역시 인용동사의 연장선에서 인용명사를 다루었다. 그가 제시한 인용동사의 분류인 화행동사, 심리동사, 대동사('하다, '그러하다')에 맞추어 인용명사를 화행(성) 명사, 심리(성) 명사, 의미를 보충해주는 보어를 취할 수 있는 명사('사실, 사건, 소감, 계획' 등)로 분류하였다.

한편 한송화(2013)와 현영희(2019)는 '-다는'[18] 내용절을 인용으로 볼

18) 만약 인용명사를 인정하고 인용표지를 '-다는'으로 본다면, 인용동사 앞의 간접인용표지도 '-

수 있는지에 대한 논란의 여지를 인정하면서도 인용명사의 사용 양상 및 의미기능에 대한 검토의 필요성을 지적하며 인용동사에 대응되는 용어를 사용하고자 '인용명사'로 지칭하였다. 한송화(2013)에서는 '-다는'과 공기하는 명사의 빈도를 추출하여 인용명사가 가진 의미에 따라 피인용문의 내용상 발화('이야기, 말, 설명, 소문' 등), 생각('견해, 결심, 계획, 뜻' 등), 사실('결과, 내용, 사실, 이유' 등), 상황('분위기, 입장, 자세, 태도' 등)을 인용하는 명사로 분류하였다.

이상 인용 표현에 대한 고찰을 바탕으로 본고에서 설정한 각 용어의 개념 및 범위는 다음과 같다.

(8) · **인용 표현**: 다른 사람의 말(글)이나 생각을 시간과 공간적 간격을 두고 옮겨와 언어로 표현한 것.
· **인용문**: 인용 표현이 포함된 문장.
· **인용문의 구성 요소**: 인용문을 구성하는 개별 요소.
· **인용문의 구조**: 인용문의 구성 요소들이 통사적으로 배열된 형태.
· **인용문의 유형**: 인용문의 구조를 유형화한 것.

인용문의 구성 요소에는 피인용문, 발화주체, 인용표지, 인용동사 및 인용명사를 포함한다. 피인용문을 제외한 모든 구성 요소는 언어로 표현되는 과정에서 생략이 가능하다. 전술한 바와 같이 인용표지나 인용동사 등이 통사적으로 나타나지 않더라도 인용의 의미를 가지고 있다면 인용표현으로 인정한다. 본고의 분석 대상인 학술 보고서의 장르 특성과 분석 범위를 고려하여 각 구성 요소를 다음과 같이 정의한다.

다고'로 보아 각 관형사형 어미, 부사형 어미로 처리하는 것이 더 일관성 있는 설명일 수 있겠다. 그러나 전술하였듯 본고는 인용표지의 품사에 대해서는 논외로 하므로 이에 대해서는 자세히 언급하지 않기로 한다.

(9) 인용문의 구성 요소

· **피인용문**: 인용되는 내용을 가리킨다. 피인용문은 단어, 구, 절, 문장, 단락 단위로 나타날 수 있다. · **발화주체**: 인용저자가 전달하는 내용을 말한 원저자이다. 학술 보고서에서는 인용되는 내용의 출처를 가리킨다. · **인용표지**: 피인용문에 결합하여 인용임을 나타내는 표지이다. 본고에서는 간접인용문의 인용표지로 '-고'만 인정한다. · **인용동사**: 인용문에서 발화주체의 행위에 대한 세부 속성을 나타내는 동사이다. 한 단어의 동사뿐만 아니라 두 단어 이상의 동사구도 포함된다. · **인용명사**: 피인용문의 내용에 대한 세부 속성을 나타내는 명사이다. 본고에서는 '-다는' 뒤에 오는 명사로 한정한다.

2. 제2언어 글쓰기와 학술 맥락의 장르

2.1. 제2언어 학습자[19] 대상 장르 중심 쓰기 교육

작문 행위는 "의미를 구성하는 행위(박영목, 2008:172)"로, 현대의 작문 이론은 의미를 구성하는 과정에서 무엇에 초점을 두느냐에 따라 시대적 상황에 맞춰 변화해 왔다. 1980년대부터는 개인의 심리에만 초점을 두어 작문 행위를 개인의 고립된 활동으로만 보는 인지 구성주의를 비판하며, 언어 사용의 사회적 해석과 작문 행위의 사회적 상호작용을 강조하는 '사회 구성주의 이론'이 등장한다. 최은지(2009a)는 비고스키(Vigosky)의 발달심리이론에 기초를 둔 사회 구성주의 관점에서 작문은 "사회적 상호작용을 통해 구성한 의미를 사회적으로 합의된 규범과 형식에 맞춰 문어

19) 엄밀히 제2언어 학습자(Second Language Learner)와 외국어 학습자(Foreign Language Learner)는 구분되어야 하지만, 본고에서는 목표어가 제1언어가 아닌 모든 학습자들을 통틀어 '제2언어 학습자'라고 하겠다. 이와 대비되는 개념으로 '모어 화자'라는 용어를 사용한다.

를 통해 완결성 있게 풀어내는 과정 및 결과물"이라고 정의하였다. 사회적 구성주의 작문 이론의 태동과 함께 작문에서 장르에 대한 연구가 활발하게 이루어지기 시작한다(박영목, 2008:183). 사회 구성주의에서 강조하는 사회적 맥락에 대한 연구에서는 담화 공동체가 생산한 장르적 특성, 즉 텍스트의 구조와 장르에 대한 지식을 파악하는 데 초점을 두고 있다.

'장르 중심 쓰기 교육'에서 강조하는 것은 외부 환경, 즉 작문 행위를 둘러싼 사회적, 상황적 맥락과 이러한 특정 맥락에서 전개되는 언어적 표현 방식에 주목한다. 장르 중심 쓰기 교육에서는 쓰기의 사회적 목적을 중시하여 특정한 사회 문화적 맥락 안에서 통용되는 특정 목적들이 만드는 텍스트 유형의 구조를 중심으로 쓰기를 지도하며, 쓰기 교육의 최우선 목표는 다양한 상황 맥락 내에서 전개되는 텍스트의 언어 형식과 특징을 자유롭게 다룰 수 있는 능력을 기르는 것(박태호, 2000)이라고 보았다. 한편 일각에서는 텍스트의 구조와 언어적 형식을 분석한다는 점이 자칫 결과 중심 쓰기 교육에서 강조하는 모범 텍스트의 형식에 대한 모방과 유사한 교육 방식으로 받아들여져서 학습자들의 창조성을 저하시킬 수 있다는 비판의 시각이 제기되기도 한다(서울대학교 국어교육연구소, 2014:1148-1149). 그러나 장르 중심 쓰기에서 제시되는 모범 텍스트들은 텍스트가 사용되는 사회, 독자, 상황 맥락과 밀접하게 연결되어 있고, 이러한 맥락 안에서 통용되는 텍스트 구조와 언어 형식의 기능에 중점을 둔다는 점에서 명백히 다르다. 이는 하이랜드(Hyland, 2004)가 언급한 것처럼 장르 중심 쓰기 교육이 의사소통 중심 언어 교수법의 등장과 맞물려 더욱 발전했다는 것에서도 알 수 있다. 다시 말해, 의사소통 목적 달성을 위해 사회적 맥락에서 언어가 수행하는 역할을 강조하였기 때문에 맥락과 상관없이 텍스트 자체만을 교육하는 결과 중심 접근법과는 근본적인 차이가 있는 것이다.

일반적으로 장르에 대한 관점은 교육적 맥락, 학문적인 뿌리, 맥락이나 텍스트에 주는 가중치 등을 기준으로 크게 체계 기능 언어학(Systemic

Functional Linguistics: SFL), 특수 목적 영어(English for Specific Purpose: ESP), 신수사학(New Rhetoric: NR)의 세 가지 갈래로 나눌 수 있다고 본다. 이중 본고의 관점과 같이 장르에 대한 명시적인 교육을 지지하는 체계 기능 언어학의 마틴(Martin)과 특수 목적 영어의 스웨일스(Swales)가 정의한 장르의 개념을 살펴보면 다음과 같다.

(10) ·“단계화된 목표 지향적인 사회적 과정(a staged goal-oriented social process)” (Martin, 1992:505)
·“공통의 의사소통 목적을 갖는 구성원들에 의한 일련의 의사소통 사건(a class of communicative events, the members which share some set of communicative purposes)” (Swales, 1990:58)

체계 기능 언어학은 언어를 ‘맥락(context)’에 연결시킨 호주의 언어학자 할리데이(Halliday)의 이론에서 발전하였다. 할리데이(Halliday, 1985)는 담화 상황에서 우리는 보통 상대방이 다음에 무슨 말을 할지 예측할 수 있다고 하였다. 언어학이 해야 할 일은 우리가 어떻게 이러한 예측을 할 수 있는가에 대해 연구하는 것이며, 그 해답을 찾기 위한 첫 번째 단계로 상황 맥락(context of situation)을 제시하였다. ‘상황 맥락’이 반복적으로 나타나 ‘상황 유형’이 되고, 사람들은 그 안에서 언어적으로 상호작용하는 것을 전형화된 방식으로 발전시킨다고 본 것이다. 맥락은 언어 사용에서 필수적인 부분으로 작용하며, 언어 사용은 선택에 의한 의미의 실현 과정에 해당한다(Smirnova & Mortelmans, 2010; 최지영 역, 2010:63). 이처럼 체계 기능 언어학에서는 언어가 사용되는 맥락에 맞게 자신이 의미(meaning)하는 바를 전달하기 위해 언어를 선택(choice)한다고 본다. 응용언어학자이기 이전에 교사였던 할리데이(Halliday)는(주세형, 2009:176-177) 자신의 이론을 교육과 학습에 연관시켜 설명하였다. 특히 할리데이(Halliday, 1985)에서는 제2언어 학습의 많은 부분은 맞는 예측을 하는 방법을 배우는 과정이라고 하였다. 제2언어 학습자는 모어

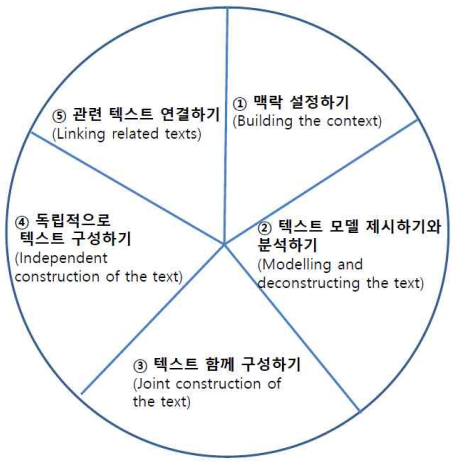
화자가 어린 시절부터 점차적으로 내재화시켜 온 상황 맥락에 맞는 언어 선택의 과정, 즉 왜 특정한 경우에 특정한 언어 표현이 선택되고, 반면 다른 표현은 선택되지 않는지를 알지 못하기 때문에 목표어와 목표어를 사용하는 사회에서 기대하는 맥락에 맞는 선택을 배워야 한다는 것이다. 그러나 상황 맥락은 단지 순간적인 환경이기 때문에 좀 더 넓은 배경인 문화 맥락(context of culture)을 가르쳐야 하며, 상황 맥락은 문화에서 비롯된다고 하였다(Halliday, 1985:46-47). 마틴(Martin)은 이 문화 맥락을 '장르(genre)'에 연계시켰다. 마틴(Martin)이 정의한 장르의 개념을 살펴보면 장르는 문화 구성원들이 무언가를 성취하기 위해 '목표 지향적'으로 진화되어 온 '사회적 과정'이고, 자신이 의미하는 바를 표현하기 위해 일련의 '단계'를 거친다고 해석할 수 있다.

장르는 사회 구성원들의 반복과 선택을 통해 만들어진다. 김혜선(2012:213)은 수많은 텍스트들이 특정 장르로 취급되기 위해서는 동시에 많은 사람들이 사용하거나 오랜 시간을 거쳐 이어져 내려온 유형이 있어야 한다고 하였다. 할리데이(Halliday)가 언급하였듯이 제2언어 학습자의 경우 모어 화자만큼 반복적인 상황에 충분히 노출되지 못했고, 이는 학습자로 하여금 맥락에 맞는 적절한 언어 선택에 어려움을 겪게 만든다. 따라서 목표어 사회의 맥락, 다시 말해 문화 맥락 차원인 장르를 이해하고 적절한 선택을 통해 장르를 표현할 수 있는 교육이 필요하다. 같은 관점에서 정다운(2009)은 한국어를 모어가 아닌 제2언어로 접한 학습자의 경우 한국 사회에 대한 맥락을 아직 온전히 파악하지 못한 상태라고 보았다. 따라서 사회적 맥락을 중심으로 그 속에서 통용되는 텍스트의 내용과 형식에 대한 교육을 중시하는 장르 중심 쓰기 교육은 제2언어 학습자에게는 특히 더욱 유용할 것이다. 이는 목표 텍스트가 어떻게 구성되어 있으며, 왜 그러한 방식으로 쓰여야 하는지에 대한 설명을 명시적으로 제공해 주는 장르 중심 쓰기 교육이 가진 특성(김영미, 2010:93)에서도 찾을 수 있다.

장르 중심 쓰기 교육을 교실 현장에 실질적으로 적용할 때 가장 많이

활용되는 모형 중 하나는 피즈(Feez, 1998)의 교수·학습 순환 모형이다.[20] 피즈(Feez)는 교수·학습 단계를 다섯 단계로 나누고, 각 단계의 주요 교육 내용을 다음과 같이 제안하였다.

[그림 Ⅱ-3] 피즈(Feez, 1998)의 교수·학습 순환 모형



첫 번째, '맥락 설정하기(Building the context)' 단계에서는 학습할 목표 장르가 어떤 사회적 맥락에서 사용되는지와 장르를 통해 달성하고자 하는 의사소통 목적을 소개한다. 학습자들은 모델이 되는 텍스트의 사용역(register)[21]을 조사함으로써 상황 맥락을 탐색한다. 두 번째, '텍스트 모델 제시하기와 분석하기(Modelling and deconstructing the text)' 단계에

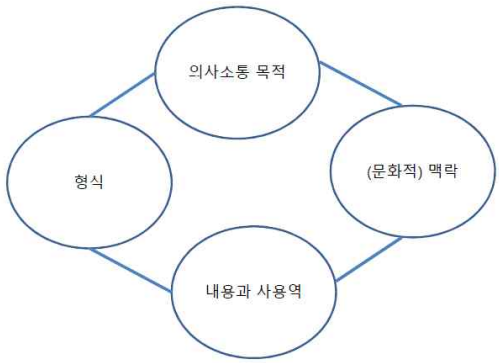
20) 피즈(Feez, 1998)가 제시한 교수·학습 순환 모형이 '텍스트 중심 교수요목(text-based syllabus)' 설계를 위한 목적이므로 '텍스트 중심 접근법'으로 명하기도 하지만(Richards & Rodgers, 2014), 그의 논의는 장르 중심 접근법, 특히 할리데이(Halliday)를 위시한 체계 기능 언어학에 이론적 기반을 두고 있음을 밝히고 있다(Feez, 1998:5-8). 따라서 이후 연구들에서 피즈(Feez)의 모형은 장르 중심 쓰기 교육을 위한 논의에 활용되어 왔다.

21) '사용역(register)'의 개념은 체계 기능 언어학자인 할리데이(Halliday)에 의해 도입된 개념으로 "상황 유형에 따라 의미 자질들이 모인 것"을 의미한다(Barwarshi & Reiff, 2010; 정희모·김성숙·김미란 역, 2015:63). 즉, 상황 맥락이 반복적으로 나타나 유형화된 것이 사용역이다. 체계 기능 언어학에 따르면 장르는 상황 맥락이 적용되면 '무슨 일이 일어나고 있는가?'에 해당되는 영역(field), '누가 대화에 참여하고 있는가?'에 해당되는 관계(tenor), '언어의 어떤 부분이 작용하고 있는가?'에 해당되는 양식(mode)으로 실현된다(Halliday, 1985; Halliday & Martin, 1993).

서는 장르의 특성을 잘 보여 주는 텍스트의 구조적 형식과 언어적 특성을 분석하며, 모델로 제시된 텍스트와 동일한 장르의 다른 텍스트들을 비교해 본다. 세 번째, '텍스트 함께 구성하기(Joint construction of the text)' 단계에서는 학습자가 교사의 도움을 받거나 동료들과 함께 글을 구성한다. 학습자들이 점차 독립적으로 장르를 통제할 수 있게 되면 교사 역시 텍스트 구성에 기여하는 정도를 점진적으로 줄여 나간다. 네 번째, '독립적으로 텍스트 구성하기(Independent construction of the text)'는 학습자가 스스로 글을 써 보는 단계로 학습자의 수행 결과는 성취도 평가로 활용된다. 다섯 번째, '관련 텍스트 연결하기(Linking related texts)' 단계에서는 동일한 장르가 다른 분야에서 사용되는 양상을 비교하거나 목표 장르와 유사한 맥락을 공유하는 다른 장르의 글을 찾아보는 등 장르 지식을 확장하는 차원의 교육이 이루어진다.

이러한 장르 중심 쓰기 교육은 텍스트 구조를 포함하여 장르가 가진 특성을 학습자들이 이해하는 데서 출발한다. 하이랜드(Hyland, 2004)는 장르를 쓰는 데 필요한 '장르 지식(genre knowledge)'의 주요 구성 요소를 다음 네 가지로 나누어서 설명하고, 더불어 제2언어 글쓰기 교육을 위한 교사들의 지침도 함께 제공하고자 하였다.

[그림 Ⅱ-4] 장르 지식의 구성 요소(Hyland, 2004)



첫째, ‘의사소통 목적’에 관한 지식은 가장 우선이 되는 요소로 해당 장르가 기본적으로 달성하고자 하는 사회적 목적에 대한 지식이다. 이러한 목적은 어떤 텍스트를 이해하거나 생산할 때 특정 장르로 인식되는 근거이자 장르의 내용과 형식에 전형성을 부여한다. 이는 체계 기능 언어학에서 말하는 기초적이고 거시적인 맥락 차원의 서사, 설명, 묘사와 같은 장르이든, 특수 목적 영어의 특정 집단 안에서 사용되는 미시적 차원의 학술 논문, 업무 보고서 등과 같은 장르이든 마찬가지이다.

둘째, ‘형식’에 대한 지식은 장르에 내재된 구조나 어휘, 문법과 같은 언어 요소에 대한 지식이다. 형식은 장르의 경계, 즉 선택과 제약에 대한 인식이라고 할 수 있다. 그러나 장르의 원형, 즉 해당 장르의 가장 전형적이고 모범적인 텍스트가 가진 구조나 언어적 표현을 단순히 모방하게 하는 것이 교육의 핵심이 아니다. 더 중요한 것은 학습자들에게 그 문법 항목들이 특정 장르의 맥락에서 표현하는 의미(Hyland, 2004; 이수미 · 이소연 역, 2019:119)를 이해하고, 나아가 표현하는 방법을 가르치는 것이다.

셋째, ‘내용과 사용역’에 대한 지식은 문화적 배경보다 개인적인 경험에 따른 스키마가 더 중요하게 작용한다고 생각할 수 있다. 그러나 하이랜드(Hyland, 2004)가 지적하였듯이 종교, 정치, 성(性)과 같은 주제가 금기인 문화에서 성장한 학생들은 이런 주제에 대해 글을 쓰는 것 자체를 꺼리며, 만약 쓰더라도 어떤 내용을 담아야 할지에 대한 지식이 부족할 수 있다. 또 다른 예로 디지털 매체가 대중화된 국가의 학생과 상대적으로 디지털 매체를 접하기 힘든 국가의 학생들이 ‘디지털 매체 사용의 문제점에 관한 글’을 쓸 때 담는 내용은 다를 수밖에 없다. 따라서 내용 지식은 인지적인 동시에 사회적이다.

넷째, ‘(문화적) 맥락’에 대한 지식은 장르에 대한 이해를 좀 더 장기적인 관점에서 바라본 것이다. 맥락을 이해한다는 것은 특정 상황에서 자신의 의도를 효과적으로 전달하기 위해 어떤 장르를 취하는 것이 효과적인지를 아는 것이다. 따라서 교사는 새롭지만 유사한 맥락에서 이전에

접한 장르에 대한 경험과 지식을 끌어낼 수 있도록 학습자들을 독려해야 한다.

장르 지식에 대한 하이랜드(Hyland, 2004)의 제안은 장르에 대한 지식을 구성하는 요소들을 세분화하고, 각 요소를 제2언어 글쓰기에 대한 교육적 시사점으로 연결시키고자 하였다는 점에서 의미를 지닌다. 이처럼 장르 중심 쓰기 교육이란 이러한 각각의 요소에 대한 장르 지식을 학습자에게 개별 혹은 통합적으로 가르침으로써 학습자가 사회적 맥락에 적합한 쓰기를 할 수 있도록 하는 교육 방법이라고 할 수 있다.

특히 제2언어 학습자들을 대상으로 한 장르 중심 쓰기 교육에서는 어떠한 요소가 장르 지식 습득을 어렵게 하는지에 대한 분석, 즉 장르에 맞는 적절한 선택의 어려움을 야기하는 지점을 파악하여 교육으로 연계하는 방안을 마련하는 것이 중요할 것이다.

2.2. 학술 맥락의 장르 분석

특수 목적 영어의 대표적인 학자라고 할 수 있는 스웨일스(Swales)는 장르를 “공통의 의사소통 목적을 갖는 구성원들에 의한 일련의 의사소통 사건”이라고 보았다. 여기서 중요한 것은 ‘공통의 의사소통 목적을 갖는 구성원들’이라고 하는 장르를 사용하는 주체이다. 특수 목적 영어 학습자를 위한 교육적 처치로 장르를 활용했다는 점을 고려하면 이러한 ‘담화 공동체’는 주로 학문 공동체, 직업 공동체를 의미하며, 특수 목적 영어에서는 특정 담화 공동체 내에서 통용되는 텍스트의 의사소통 목적을 기준으로 하여 장르를 분류한다.

특수 목적 영어에서 분류하는 학문 공동체의 장르는 학술 맥락 속에 위치한 구체적이고 실용적인 차원의 장르라고 할 수 있다. 학술 맥락에서 사용되는 모든 장르의 텍스트는 ‘학술 텍스트’로 통칭되는데, 좁게는 논문, 보고서, 에세이 등과 같은 독자가 있는 완성된 텍스트부터 넓게는 시험 답안, 노트 필기 등 학문 목적 쓰기 과정이 포함된 모든 텍스트를 포

괄한다(황병순・장만호, 2013; 이윤진, 2014; 이수정, 2017 등). 이 장르들은 학문 공동체 내에서 통용되며 학술적인 의사소통 목적을 지니고 있다는 점에서 거시적 차원의 공통점을 지니고 있지만, 미시적 차원에서는 구체적으로 어떠한 세부 목적을 위해 사용되는지에 따라 장르의 내용과 형식 등에서 차이를 보인다. 이러한 장르의 차이를 세밀하게 포착하고, 각 장르의 특성을 명확히 규명하기 위한 방법이 장르 분석이다.

하이랜드(Hyland, 2004)는 '장르 분석(genre analysis)'을 "언어의 구체적인 사용을 탐구하는 담화 분석의 한 갈래"로 정의하였다. 특정 장르에 사용되는 특징이 무엇인지, 왜 그 특징이 해당 장르에만 나타나는지를 설명하고자 하는 것이 장르 분석의 목적이다. 특수 목적 영어에서 장르 분석은 먼저 특정 담화 공동체 안에서 통용되는 장르를 식별하고, 장르의 의사소통 목적을 규정하는 데에서 출발한다(Bawarshi & Reiff, 2010; 정희모・김성숙・김미란 역, 2015:86).

학술 맥락의 장르를 분석할 때 핵심은 도식적 구조(이동마디, move)를 분류하는 것으로, 이때 하나의 이동마디는 하나의 주요한 의사소통 기능을 달성하기 위한 것이다. 이동마디는 의사소통 기능 달성을 지원하기 위한 단계(step)로 세분화할 수 있다.[22] 다음은 이 분석 방법을 최초로 제안한 스웨일스(Swales, 1990)가 학술 논문의 서론 부분을 분석한 결과이다. 그는 이 모형을 'CARS 모형(Create a Research Space, CARS model)'이라고 명명하였다.

22) 단계(step)는 학자들에 따라 전략(strategy)이나 하위 이동마디(sub-move) 등 다양한 용어로 일컬어진다. 여기서는 스웨일스(Swales, 1990)의 용어를 따르기로 한다.

<표 Ⅱ-3> 학술 논문 서론의 CARS 모형(Swales, 1990:141)[23]

Move 1: 연구영역 정립하기
Step 1: 연구의 필요성 주장하기
그리고/또는
Step 2: 연구 주제 일반화하기
그리고/또는
Step 3: 선행 연구 검토하기
Move 2: 연구의 정당성 정립하기
Step 1A 반론 제기하기
또는
Step 1B 한계점 지적하기
또는
Step 1C 의문점 도출하기
또는
Step 1D 선행연구의 흐름 확장하기
Move 3: 연구의 정당성 점유하기
Step 1A: 연구 목적의 개요 제시하기
또는
Step 1B: 연구의 특징 밝히기
Step 2: 연구를 통한 주요 발견점 밝히기
Step 3: 논문의 구조 제시하기

위와 같은 수사적 구조 분석과 함께 장르에서 사용되는 정형화된 언어 표현을 추출한다. 특수 목적 영어에서 언어 표현 목록을 도출하는 것은 체계 기능 언어학에서 어휘, 문법 항목이 담화에서 어떤 의미를 가지는지를 밝히는 것과는 다른 목적을 가진다. 특수 목적 영어의 장르 분석은 학습자들이 해당 장르에 즉시 익숙해 질 수 있도록 하는 실용적 목록 제

23) 원문의 일부 용어는 국내 학계에서 통용되는 용어로 의역하거나 CARS 모형을 한국어 논문 분석에 적용한 박은선(2006)의 번역을 참고하였다.

공에 목적을 두고 있기 때문에 '본 연구의 목적은 ~하는 데에 있다', '~을/를 대상으로 연구를(실험을) 실시하였다', '위에서 살펴본 바와 같이', '본 연구의 시사점은 다음과 같다' '~의 후속연구가 이루어지길 기대한다' 등과 같은 정형화된 표현 목록을 제공한다(이주희, 2012; 조은영, 2012; 박은선, 2014).

따라서 그동안 특수 목적 영어의 장르 분석 방법을 따르는 한국어 교육 분야의 연구들은 학술 맥락에서 사용되는 특정 장르의 이동마디, 즉 수사적 구조와 정형화된 표현 목록을 제공하는 것에 초점을 두어 왔다.

그러나 실상 학술 맥락의 장르를 분석하는 방법은 영어권에서는 다양한 방식으로 발전하여 인용 표현, 양태 표현, 시제와 상 등 특정 문법 항목이 사용되는 양상을 통해 장르의 특성을 파악할 수 있다고 본 연구들도 중요한 위치를 차지하고 있다(Hyland, 1999; Thompson, 2001; Hinkel, 2004; Charles, 2006; Samraj, 2013 등). 학술 텍스트의 인용 표현을 분석한 연구들은 주로 텍스트 구조별 인용 표현의 사용 빈도나 학술 장르에서 인용 표현의 기능은 무엇인지, 혹은 인용문의 형식적 구성 요소와 관련하여 발화주체인 출처가 문장에서 어떻게 나타나는지, 인용동사의 유형과 개별 인용동사에 함의된 인용저자의 태도는 무엇인지 등에 대한 논의를 중심으로 진행되었다. 특히 학문 분야별 인용 표현 사용 양상의 차이, 모어 화자와 제2언어 학습자 간의 차이, 학위 논문과 학술 논문의 차이 등을 비교하며 변인별 사용 양상에도 관심을 기울여 왔다. 중요한 점은 인용 표현을 분석할 때 해당 장르의 특성에 맞는 기준을 설정하여 분석하였다는 것이다.

본고는 학술 보고서의 장르 특성이 인용 표현에 반영되는 양상에 주목한 연구로 우선 학술 보고서의 개념과 장르 특성에 대해 살펴보겠다. 이를 토대로 학술 보고서 장르 특성에 적합한 인용 표현의 분석 기준을 설정하고자 한다.

3. 학술 보고서 장르와 인용 표현

3.1. 학술 보고서의 개념과 구조

학술 맥락에서 사용되는 장르 중 전형성을 지닌 대표적인 장르로는 학술 논문, 학위 논문, 학술 보고서를 들 수 있다. '학술 보고서'는 학술 논문과 학위 논문에 비해서는 담화 공동체에 의해 규정된 장르의 전형성이 적을 수 있으나, 일반적으로 학술적 글쓰기에서 가장 빈번하게 사용되며 우선적으로 쓰기를 요구받으면서 동시에 평가까지 연결되는 필수적이며 중요한 장르이다. 선행연구들에서 정의한 '학술 보고서'의 개념은 다음과 같다.

(11) · 대학이나 대학원에서 강의와 관련하여 학생들이 교수에게 제출하는 다양한 종류의 과제(이정희 · 장미라 · 서진숙 외, 2007:70).
· 학부, 석사 및 박사 과정을 이수하는 학생들이 과제에 대하여 학습, 조사, 연구한 내용을 논술하는 소논문(김연심, 2011:9).
· 대학이나 대학원에서 학습자가 한 학기 동안의 학습 및 연구 결과를 교수자로부터 평가 받기 위해 정확한 표현을 사용하여 논리적으로 자신의 생각을 담아 문서 형식으로 작성하는 글(연우진, 2018:10).

정리하자면 학술 보고서는 '대학이나 대학원 학생들이 정규 수업에서 교수자의 요구에 따라 제출하는 쓰기 과제이며 평가의 대상이 되는 글'이라고 할 수 있다. 학술 보고서, 학술 논문, 학위 논문의 가장 큰 차이는 글을 쓰는 목적과 독자이다. 우선 학술 보고서의 주요 독자는 강의 담당 교수, 학술 논문과 학위 논문은 학문 공동체이며, 학술 논문은 연구자의 연구 결과를 전문 학술지에 게재하기 위해, 학위 논문은 학위를 받

기 위한 목적으로 작성한 글이다(황병순・장만호, 2013). 이로 인해 표지, 쪽수, 목차를 비롯한 표면적인 구성에서부터 본문의 구조, 언어적 표현을 포함한 장르 형식의 차이가 발생한다.

학술 보고서의 유형은 분류 기준에 따라 달라질 수 있는데 보고서의 목적에 따라 연구자들이 공통적으로 제시하는 유형은 논증 보고서, 설명 보고서, 조사 보고서, 감상 보고서이다(최선미, 2009; 김연심, 2011; 김경훤 외, 2016; 이수정, 2017 등). 설명 보고서는 어떤 대상의 정보를 객관적인 관점에서 서술하는 보고서, 조사 보고서는 특정 주제에 대해 조사한 결과를 서술하는 보고서, 감상 보고서는 문학, 음악, 미술 작품 등에 대한 자신의 주관적인 평가를 서술하는 보고서이다.

본고에서 초점을 둔 학술 보고서는 논증 보고서이다. 논증 보고서는 “어떤 쟁점이 있는 주제에 대한 자신의 견해를 논리적으로 증명하는 보고서(고려대학교 기초교육원 사고와표현 교재편찬위원회, 2017:112)”로 그 목적에 있어 논문과 유사하다고 볼 수 있다.[24]

특히 대학원 수준의 보고서는 궁극적으로 학위 논문 작성을 위한 논문 쓰기 과정의 단계이며, 이런 이유로 대학원생이 학기말에 제출하는 보고서는 해당 학문 분야의 담화 공동체에서 통용되는 논문의 형식과 규약을 따라야 한다(용재은, 2004; 이인영, 2011; 이윤진, 2012; 최윤곤, 2015 등). 최은지(2009a:3)는 학부와 대학원생의 글쓰기 목적의 차이에 대해 학부생은 해당 학문 분야의 초보 작가로 지식에 대한 이해와 적용, 재구조화가 글쓰기의 목적이라면, 대학원생은 해당 학문 분야에서 기본적인 전문

24) 물론 글을 읽는 독자가 보고서는 강의 교수, 논문은 해당 분야의 담화 공동체로 다르지만 ‘논증’이라는 목적에 있어 논증 보고서와 논문은 유사 장르로 볼 수 있을 것이다. 이러한 관점에서 보고서를 소논문으로 보기도 한다(김연심, 2011; 황병순·장만호, 2013; 김성수 외, 2013 등). 특히 대학원 과정 중에 제출하는 기말 보고서는 대부분 논문 장르의 형식을 지닌 보고서를 요구하므로 본고에서도 학술 보고서 장르의 인용 표현의 구조·기능·형식적 특징을 고찰할 때 학술 논문 및 학위 논문에 대한 논의도 포함하여 살펴본다. 학술 논문(소논문)과 보고서를 동일한 장르로 취급한 연구들에는 곽수진·강현화(2009), 안지혜(2011), 박은선(2014), 이수정(2017) 등이 있다. 곽수진·강현화(2009), 안지혜(2011)는 한국어 모어 화자의 학술 논문과 외국인 유학생이 작성한 소논문 형식의 보고서를 비교하였고, 박은선(2014)은 보고서 장르 교육 내용을 도출하기 위해 대학원생 대상 보고서의 기준이 될 수 있는 논문을 분석하였으며, 이수정(2017)은 소논문과 보고서를 포함한 학술 보고서를 연구의 대상으로 삼았다.

지식을 이미 보유하고 있는 필자로 새로운 지식을 개척하거나 기존 지식을 강화할 수 있는 근거를 제시하는 목적으로 글을 써야한다고 하였다. 이와 같은 대학원생의 보고서 쓰기는 필자가 주장하는 바를 논리적으로 증명하는 것을 목적으로 하는 논문 쓰기의 목적과도 상통한다고 볼 수 있을 것이다. 박은선(2014)은 대학원 수준의 보고서를 “대학원생이 기말 과제로 제출하는 보고서인 소논문”으로 정의하였고, 이 과정을 통해 최종 결과물인 학위 논문까지 연결된다는 점에서 대학원생에게 보고서 쓰기 교육이 중요함을 역설하였다. 또한 정다운(2014), 연우진(2018) 등에서 대학원생을 대상으로 한 보고서 장르의 연구가 부족함을 지적하며 대학원생에게는 보고서를 통해 궁극적으로 학위 논문 작성이라는 목적을 달성하기 위해 학부생과는 다른 교육 내용을 제시할 필요가 있음을 주장한 것은 본 연구와 관점을 같이 한다.

앞서 살펴보았듯이 특정 장르가 가진 장르의 특성을 가장 잘 보여주는 것은 텍스트의 ‘구조’이다. 이런 점에서 우선 장르 분석의 기본인 학술 보고서의 구조를 살펴볼 필요가 있다.[25)]

본고에서 분석할 학술 맥락에서 사용되는 논증 보고서는 주로 ‘서론, 본론, 결론’ 3단의 형식을 가지고 있다(김연심, 2011; 이수정, 2017 등). 임인재・김신영(2008)은 학술 보고서의 서론은 연구 목적 및 동기, 선행연구 검토 및 문제 제기, 연구 방법과 범위를 다루고, 본론은 연구 대상에 대한 이해 및 논의에 필요한 배경, 분석과 해석, 연구 대상에 대한 평가 및 결과의 의의를 기술하며, 결론에서는 본론의 핵심 내용에 대한 정리 및 요약, 연구의 한계 및 전망을 제시한다고 하였다.

학술 논문 역시 거시적 차원에서 ‘서론, 본론, 결론’으로 분류하기도 하고(박지순, 2018a), 논문의 성격에 따라 ‘I-M-R-D’ 구조로 분류하기도 한다(박수연, 2018). I-M-R-D 구조란 <서론(Introduction)>, <연구 방법(Method)>, <연구 결과(Result)>, <논의 및 결론(Discussion)>을 의미

25) 인용 표현은 학술 텍스트라는 넓은 맥락에서 보면 논증 보고서와 논문에서 그 기능과 형식이 유사하게 나타나므로, 본고는 그간 논의된 학술 논문 및 학위 논문 관련 선행연구들을 포함하여 ‘학술 보고서 장르의 구조적 특성과 인용 표현의 기능 및 형식’을 고찰하겠다.

하는 학술 텍스트의 구조로, 박수연(2018)은 한국어 교육을 응용언어학의 한 분야로 보고 한국어 교육 분야의 학술 논문의 구조를 I-M-R-D로 나누어 분석하였다(박수연, 2018:34). 스웨일스(Swales, 1990)가 실행한 학술 논문의 서론 구조 분석 방식을 한국어 학위 논문 적용한 박은선(2006)의 연구를 시작으로 한국어 교육 분야에서도 학술 맥락에서 사용되는 장르의 수사적 구조를 분석한 많은 연구들이 있어 왔다(박은선, 2006; 김영규・이은하, 2008; 윤여옥, 2012; 이주희, 2012; 박은선, 2014; 박수연, 2016 등). 이슬비(2015)는 학술 논문에 사용된 시상 표현의 담화적 기능이 논문의 구조별로 나타나는 양상을 고찰하기 위해 이러한 선행 연구들의 분석 구조를 종합하여 학술 논문의 일반적인 텍스트 구조를 한국어 교육 논문의 성격에 맞게 다음과 같이 정리하였다.

<표 Ⅱ-4> 한국어 교육 분야 학술 텍스트의 구조(이슬비, 2015)

거시구조	이동마디	
1. 서론	1	연구의 필요성 및 연구의 목적
	2	선행연구(연구사)
	3	연구의 특징 및 연구의 의의
2. 이론적 배경	1	선행연구 정리를 통한 이론적 토대 제시
3. 연구 방법	1	자료 수집 절차 묘사하기
	2	자료 분석 절차 설명하기 - 변수 정의
	3	자료 분석 절차 설명하기 - 분석 방법
4. 결과	1	메타 텍스트적인 정보의 제시
	2	결과의 제시
	3	결과의 논평
5. 결론	1	배경 정보의 제공
	2	결과/발견
	3	연구의 의의 평가
	4	연구의 제한점 및 제한

위 표에 따르면 학술 텍스트는 거시적으로는 '서론, 이론적 배경, 연구 방법, 결과, 결론'의 5가지 구조로 분류되고, 각각의 구조는 수사적 목적이 달라짐에 따라 1~4가지의 이동마디를 가진다. 이슬비(2015)에서 제시한 구조는 학술 논문에 적용되는 것이기는 하지만, 논의한 것처럼 대학원생의 학술 보고서가 논문을 지향한다는 점을 고려하면 학술 보고서의 구조를 설정할 때 참고해 볼 수 있을 것이다.

3.2. 학술 보고서에서 인용 표현의 기능

학술 보고서를 작성할 때 다른 사람의 글을 인용하는 과정은 필수적이다. 학술적 글쓰기 과정에서 다른 사람의 글을 인용하는 이유에 대해 국내 대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 한 『대학국어』에서는 다음과 같이 설명하고 있다(서울대학교 대학국어편찬위원회, 2009:22).

(12) 가. 다른 사람의 글에서 정보를 제공받아 자신의 글을 논리적으로 증명하기 위한 전거로 삼기 위해 사용한다.
나. 다른 글에 대한 비판의 자료로 삼기 위해 사용한다.
다. 자신의 주장을 펼칠 수 있는 출발점으로 사용한다.

정리하면, 자신의 연구 주제를 설명할 때나 자신의 견해와 유사하거나 반대인 입장을 비판함으로써 주장하는 바를 뒷받침하기 위해 인용 표현을 사용한다는 것이다. 이러한 인용의 과정을 통해 학술 보고서나 학술 논문이 추구하는 논리적인 증명을 통한 내용 전개를 바탕으로 자신의 의견을 수용하도록 독자를 설득하려는 목적(박지순, 2018a)을 달성할 수 있다.

이창덕(1999)은 논문에서 인용은 인용저자의 주장에 대한 증거로 사용될 뿐만 아니라, 피인용자의 의견이 자신의 주장과 정확히 일치하지 않거나 자신의 주장에 대한 확신이 없을 때 다른 사람의 말을 인용함으로

써 내용에 대한 책임을 경감하고자 할 경우에도 사용된다고 보았다.

구체적인 선행연구 인용의 주요 기능에 대해서는 이윤진(2014)에서 6가지로 나누어 소개한 바 있다. 연구 내용의 가치를 드러내기 위한 '주요 성과 확인', 연구의 정당성을 확보하기 위한 '문제 제기 및 연구의 필요성 부각', 자신의 연구를 위한 기초 자료로 삼기 위한 '기존 성과의 범주화 및 동향 파악', 선행연구의 연구 방법 적용 및 연구 결과 비교를 위한 '연구 대상 및 방법론의 적용', 자신의 논의에서 핵심이 되는 용어나 다양한 관점을 소개하는 '주요 개념 검토 및 관점 분석', 주장의 객관성 확보를 위한 '논거 제시 및 현상 해석'이 이윤진(2014)에서 분류한 선행연구 인용의 기능이다.

영어권의 논의를 살펴보면, 우선 페트릭(Petrić, 2007)은 영어 학습자들이 학술 맥락의 텍스트에서 인용 표현을 왜 사용하는지 알아보기 위해 인용 표현의 기능을 9가지로 나누어 제시하였다. 그가 제시한 9가지 기능은 '연구내용 및 결과, 언급한 내용 등에 대한 귀속(attribution), 예시(Exemplification), 추가 참고사항(Further reference), 사용에 대한 언급(Statement of use), 평가(Evaluation), 다른 출처들 사이의 연결점 설정(Establishing links between sources), 다른 출처와 자신의 결과와의 비교(Comparison of one's finding or interpretation with others), 기타(others)'이다. 이후 삼라즈(Samraj, 2013)는 페트릭(Petrić)의 논의를 바탕으로 다음 8가지로 재분류하였다. '결과 비교(Comparison of results), 결과에 대한 해석(Interpretation of results), 결과에 대한 설명(Explanation of results), 연구에 대한 평가(Evaluation of study), 학계의 평가(Evaluation of field), 연구 추천(Research recommendations), 응용적 추천(Applied recommendations), 배경(Background)'이 삼라즈(Samraj, 2013)의 분류이다.

돈체바-나브라틸로바(Dontcheva-Navratilova, 2016)는 영어 모어 화자인 영어권 언어학자와 영어가 모어가 아닌 체코인 언어학자들의 학술 논문에 나타난 인용 표현의 기능을 비교하기 위해 인용된 내용을 중심으로

한 분류법을 적용하였다. 크게 '기본적 인용(essential citations)'과 '주변적 인용(peripheral citations)'으로 나누었고, 이를 다시 다음과 같이 9가지로 세분화하였다.

<표 Ⅱ-5> 인용의 기능에 따른 분류(Dontcheva-Navratilova, 2016)

거시 분류	미시 분류
기본적 인용	• 다른 저자의 생각, 활동, 개념에 대한 귀속 • 다른 저자의 연구 방법, 접근법, 절차에 대한 귀속 • 개념, 이론, 접근법, 업적 등을 자신의 연구에 적용할 것이라는 진술 • 선행연구들 사이의 연결점 설정(유사점, 차이점) • 선행연구와 자신의 결과 비교
주변적 인용	• 인용저자의 진술을 보충하기 위한 예시로 사용 (예. 예를 들어) • 추가적 정보를 제공하기 위한 참고문헌 제시 (예. [출처]를 참고할 것) • 평가 어휘(부사, 동사 등)의 사용을 통한 명시적 평가(예. 명백히) • 기타

기본적 인용은 원저자의 의견, 연구 내용 등에 대한 객관적 언급과 선행연구들 간 혹은 선행연구와 자신의 연구 사이의 연관성에 대한 기능을 포함한다. 이 같은 인용의 핵심 기능 외에 예시나 참고문헌으로 제시하거나 평가와 같은 부차적인 기능으로 사용되는 것을 주변적 인용으로 보았다.

이상 페트릭(Petrić, 2007), 삼라즈(Samraj, 2013), 돈체바-나브라틸로바(Dontcheva-Navratilova, 2016)의 분류는 학술 맥락에서 사용되는 인용 표현의 기능을 상세히 구분하였다는 점에서 유용한 기능 분류의 틀로 고려할 수 있다.

3.3. 학술 보고서에서 인용 표현의 형식

본고에서 분석할 학술 보고서 장르는 1절에서 살펴본 인용문의 형식적 구성 요소인 발화주체, 피인용문, 인용표지, 인용동사 및 인용명사 중에서 특히 발화주체와 인용동사를 통해 그 특성이 두드러지게 표출된다. 따라서 학술 보고서의 형식을 살펴볼 때, 발화주체와 인용동사가 장르 특성을 어떻게 반영하고 있는지에 초점을 두어 논의를 전개하도록 하겠다.

3.3.1. 학술 보고서의 발화주체

이미 1990년대부터 학술 텍스트에 나타난 인용문의 형식에 대한 본격적인 논의를 시작한 영어권의 연구에서는 발화주체, 즉 출처를 어떻게 표시하는지 여부에 따라 '통합형(integral)'과 '비통합형(non-integral)'으로 나누었다(Swales, 1990; Hyland, 1999; Thompson & Tribble, 2001; Thompson, 2001 등). '통합형'은 출처가 문장 성분으로 기능하며 문장 내부에 통합된 형태이며 '비통합형'은 저자나 연도를 괄호 삽입이나 각주 번호 등으로 표기하여 출처가 문장 성분으로 통합되지 않는 형태를 말한다(Swales, 1990).

(13) [통합형] Brie(1988) showed that the moon is made of cheese.
[비통합형] Previous research has shown that the moon is made of cheese(Brie, 1988). (Swales, 1990:149)

국내 교재들은 일반적으로 내용, 표기 방식, 위치에 따라 나누어 설명하고 있다. 우선 내용상 분류로는 인용문의 출처를 명시적으로 기입한 '참조주', 본문의 내용에 대해 부족한 점을 보충 설명하기 위한 '내용주'로 나누고, 표기 방식과 위치에 따라서는 분문 안의 해당 부분 뒤에 괄호를

한 '내각주', 해당 면의 본문 밑에 일정한 순서로 출처를 정리한 '외각주', 본문에 번호를 매겨 논문의 끝에 몰아서 배열하는 '미주'로 구분한다(전남대학교 교육발전연구원, 2007; 서울대학교 대학국어편찬위원회, 2009; 김성수・진영복・조민정 외, 2013 등).

학문 분야별 학술 논문의 출처 표기 형식을 비교한 찰스(Charles, 2006)는 스웨일스(Swales, 1990)의 분류에 더해 인용문의 출처가 구체적으로 명시되지 않고 '학설/학파, 여러 연구자들(schools of thought, several researchers)' 등의 형태로 나타난 경우를 '일반 참조(general reference)'라는 유형으로 추가하였다. 통합형, 비통합형, 일반 참조 세 가지를 기준으로 다시 사람 주어, 사람이 아닌 주어, *it* 주어로 나누어 총 9가지로 세부 분류하였다.

박지순(2018a, 2018b)은 스웨일스(Swales, 1990), 찰스(Charles, 2006) 등의 논의를 바탕으로 학술 논문에서의 발화주체인 인용의 '출처'를 중심으로 한국어의 특성을 반영하여 국어학 및 이공계 분야의 학술지 논문에 게재된 인용문의 유형화를 시도하였다. 박지순(2018a, 2018b)에서 분류한 인용문의 유형과 예시는 다음과 같다.

(14) 인용문의 유형과 예시(박지순, 2018a; 2018b)

가. 출처를 명시한 경우

① '출처+인용표지(-고)+인용동사'

'있다'의 품사를 존재사로 설정한 최초의 논의인 이완응(1929: 19)에서는 사물의 유무를 표하는 말이므로 '존재사'라고 칭한다고 하였다. [유현경, 2013] (박지순, 2018a:88)

② '출처+인용동사'

신지연(1995: 185-195)에서는 '그러니까'를 후행 발화가 부연 설명에 해당함을 보여주는 설명의 표지로 보았다. [임동훈, 2011] (박지순, 2018a:88)

③ ‘출처’

㉠ ‘출처’ 부사절에 이끌리는 유형: ~에 따르면, ~에서 (언급)한 것처럼

도원영(2008)에 따르면 형용성 동사는 동사의 하위 부류이며 형용사와 함께 비대격술어가 된다. [유현경, 2013] (박지순, 2018a:89)

㉡ 출처가 명사의 보문형태(관형절)로 나타난 유형: [출처]의, [출처]가 [피인용문]으로 본...

구본관(2008: 98-99)이 ‘잘생기다’를 구로 본 것도 여러 사전의 이와 같은 기이한 관례의 답습일 것이다. [배주채, 2014] (박지순, 2018a:95)

㉢ 참고 형태의 출처 표시 유형: ‘연구자(발행연도)’, ‘연구자(발행연도: 쪽수)’

전통적인 화시 범주는 진리 조건 의미론, 특히 담화 표상 이론(DRT)과 같은 동적 의미론으로 기술될 수 있으나 이들은 이러한 분석으로 포착되기 어렵다(Jaszczolt, 2002:98). [임동훈, 2011] (박지순, 2018a:96)

나. 출처를 명시하지 않은 경우

① 일반화: ‘일각, 목소리, 견해’

Neo-classical growth theories accept that technological progress is central to growth (후략). (Charles, 2006:315)[26]

② 미주 참조: [6], [3, 5]

에너지를 과잉 섭취할 경우 식욕억제를 위해 생성이 증가하는 물질이므로 비만의 지표로 사용할 수 있다[23]. [김영완 외, 2018] (박지순, 2018b:198)

---

26) 박지순(2018a, 2018b)에서 해당 유형의 예를 제공하지 않아 박지순이 참고한 찰스(Charles, 2006)의 예시를 인용하였다.

먼저 문장에 출처를 분명하게 명시하였는지 여부에 따라 1차 분류하였다. 출처를 명시한 경우는 인용동사 유무, 전형적인 간접인용의 인용표지 '-고'의 사용 여부에 따라 '출처+인용표지(-고)+인용동사', '출처+인용동사', '출처'로 나누고, '출처'는 다시 '출처 부사절에 이끌리는 유형', '출처가 명사의 보문형태(관형절)로 나타난 유형', '참고 형태의 출처 표시 유형'으로 세분화하였다. 출처를 명시하지 않은 경우는 '일반화', '미주 참조'로 미시 분류하였다. 이를 영어권에서 논의한대로 문장 성분으로 기능하는지 여부에 따른 용어를 적용하면 '참고 형태의 출처 표시 유형' 및 '미주 참조'는 '출처 비통합형(non-integral)'으로, 그 외의 유형은 '출처 통합형(integral)'으로 볼 수 있으며, '일반화'는 찰스(2006)가 제시한 '일반 참조(general reference)'에 해당된다고 할 수 있겠다.

주지하듯이 인용문에서 출처가 표기되는 방식은 각 학문 분야별로 다르게 나타난다. 따라서 발화주체가 통사적으로 어떻게 기능하는지에 따라 인용문의 유형을 분류하는 것은 학문 공동체의 선호도의 차이를 살펴보거나 학술 맥락의 다양한 장르에서의 사용 양상을 비교하기에 유용한 틀이 될 수 있다. 이런 의미에서 영어권에서 진행되던 분류 기준을 한국어의 특성에 맞게 적용해 본 박지순(2018a, 2018b)의 논의는 학술 보고서의 인용 표현을 탐구하는 본 연구에도 좋은 참고가 된다.

3.3.2. 학술 보고서의 인용동사

학술 맥락의 장르에서 사용되는 동사를 분석한 선행연구들에서 인용동사는 일반적인 인용동사의 정의와는 달리 '해당 장르에서 인용의 기능을 수행하는 동사'로 본다(Tompson & Ye, 1991; Hyland, 1999, 2002; Charles, 2006; 박나리, 2009; 박지순 2018b; 박수연, 2016, 2018 등). 박수연(2016)은 이를 '인용기능 술어'라고 하였고, 후에 박수연(2018)에서는 기존 '인용동사'라는 용어를 그대로 사용하되 "원저자나 출처 등의 상호텍스트성을 동반하여 이전 연구를 인용하는 데 사용되는 동사(박수연,

2018:37)”로 정의하였다.

이러한 인용동사들은 인용동사가 장르에서 사용되는 의미에 따라 그 유형을 나눌 수 있다. 톰슨과 예(Thompson & Ye, 1991)는 동사가 수행하는 과정에 따라 원저자의 행위를 기준으로 ‘텍스트 동사(Textual verbs), 정신 동사(Mental verbs), 연구 동사(Research verbs)’로 나누었다. 텍스트 동사는 발화 표현의 가장 필수적인 요소인 발화 과정과 관련된 동사로 ‘state, write, term, point out’이 해당되며, 정신 동사는 정신적인 과정과 관련된 동사로 ‘think, believe, consider, prefer’를 들었고, 연구 동사는 연구 행위의 과정과 관련된 동사로 ‘find, demonstrate, measure, obtain’을 제시하였다. 톰슨과 예(Thompson & Ye, 1991)의 분류는 이후 영어학 학술 논문에 사용된 인용동사를 분류하는 기준이 된다. 하이랜드(Hyland, 1999)는 톰슨과 예(Thompson & Ye, 1991)가 제시한 유형의 이름을 행위를 기준으로 재명명하고, 세분화하였다. 텍스트 동사는 ‘담화 행위(Discourse act)’로, 정신 동사는 ‘인지 행위(Cognition act)’로, 연구 동사는 ‘연구 행위(Research act)’로 명하고 연구 행위는 ‘연구의 절차와 관련된 행위(Procedures)’와 ‘연구의 결과와 관련된 행위(Finding)’로 나누었다. 이후 찰스(Charles, 2006)는 그동안의 논의를 정리하며 ‘발화 동사(Argue verbs), 사고 동사(Think verbs), 제시 동사(Show verbs), 연구 동사(Finding Verbs)’로 유형화하였다.[27]

이를 국내에 적용한 연구인 박지순(2018a, 2018b)과 박수연(2018)의 논의와 찰스(Charles, 2006)에서 제시한 인용 동사의 유형에 대한 설명 및 각 유형별 영어, 한국어 어휘를 정리하면 <표 Ⅱ-6>과 같다.

27) 번역 용어는 박지순(2018a, 2018b), 박수연(2018)에서 그대로 가져왔다. 그러나 이후 Ⅲ장과 Ⅳ장에서는 본고의 관점에 맞게 다시 명명하였고, 각 유형의 동사에 대한 예시도 실제 텍스트 분석을 통해 재분류하였다.

<표 Ⅱ-6> 인용동사의 유형 분류

(Charles, 2006; 박지순, 2018a, 2018b; 박수연, 2018)

분류	의미	예시
발화 동사 (ARGUE verbs)	글쓰기 및 의사소통 형태와 관련된 동사	argue, suggest, assert, point out 하다, 언급하다, 지적하다, 주장하다, 제안하다, 보고하다, 논의하다, 기술하다, 인정하다
사고 동사 (THINK verbs)	믿음, 앎, 이해 등을 포함한 사고와 관련된 동사	think, assume, feel 생각하다, 판단하다, 고찰하다, 이해하다, 보다, 여기다
제시 동사 (SHOW verbs)	사실과 상황을 나타내는 것과 관련된 동사	show, demonstrate, reveal 보이다, 보여 주다, 제시하다, 들다, 측정하다, 연구하다, 조사하다
연구 동사 (FIND verbs)	어떤 것을 알거나 생각하게 된 것과 관련된 동사	find, observe, discover, establish 밝히다, 분석하다, 발견하다, 찾아내다, 이루다, 정립하다

발화 동사와 사고 동사는 Ⅱ장 1절에서 일반적으로 인용동사를 분류하는 유형 중 각 발화 동사, 인지 동사/사유 동사(박재연, 2012; 채숙희, 2013 등)와 유사하다고 볼 수 있다. 그러나 위 표에서 말하는 제시 동사와 연구 동사는 학술 맥락의 장르에 특징적이라고 할 수 있는데 본고 역시 이와 같이 인용의 기능을 수행하는 모든 동사를 인용동사로 볼 것이다.

한편 박나리(2009)는 보그란데와 드레슬러(Beaugrande & Dressler, 1981, 2002)의 텍스트성에 기반하여 학술 논문에 사용되는 다양한 양상을 살펴보았는데, 이중 인용 표현은 '상호텍스트성'과 연계하여 논의를 전개하였다. 개별 인용동사와 함께 원텍스트와 인용텍스트의 세계를 구분하는 장치로 시제와 상을 다루었고, 원저자에 대한 인용저자의 공손함을 표현하기 위한 주요 장치로 양태구문과 피동구문을 함께 살펴보았다.

<표 Ⅱ-7> 학술 논문의 상호텍스트성 중
시제와 상, 양태구문, 피동구문의 특성(박나리, 2009)

시제와 상	원텍스트 세계와 인용텍스트 세계를 구분하는 장치	(전략) 것으로 **논의되었다.** 그러나 필자는 (중략) **의문을 제기한다.**
양태구문	[(보문 내용의) 비사실성] 불확실성의 추정 표현. 서술력을 낮추게 되는 결과로 공손성이 파생됨.	-듯 하다, -것 같-, -겠-
피동구문	[(비판의) 수동성] 비판의 능동주인 필자를 문장 표면상에 드러내지 않음.	보이다, ~처럼 들리다, 되다

먼저 시제와 상은 원텍스트의 세계와 인용텍스트의 세계를 구분하는 장치로 기능하는데, 텍스트 분석을 통해 일반적으로 인용저자가 원저자의 발화를 인용할 때는 과거 시제나 현재 진행 시제가 선호적으로 사용되고, 인용저자가 자신의 말이나 생각을 언급할 때는 현재 단순 시제가 사용된다는 것을 밝혔다(박나리, 2009:152-153). 즉, 이처럼 시제와 상을 통해 원텍스트와 인용텍스트 간의 경계가 생긴다고 본 것이다. 한편 원텍스트를 인용텍스트로 가져오면서 인용저자는 선행연구에 대한 평가를 동반하게 된다. 박나리(2009:154-156)는 인용저자가 부정적인 비판을 가할 때 다양한 언어 장치를 통해 최대한 선행연구자의 체면을 손상하는 불손한 행위를 만회하고자 공손 어법을 전략적으로 구사한다고 하였다. 특히 부정적인 평가와 결합하는 양태구문과 피동구문의 예시를 근거로 인용저자가 이러한 공손 전략을 사용하고 있다고 주장하였다. 이처럼 인용동사뿐만 아니라 인용동사에 결합한 문법 항목을 함께 파악한다면 인용 표현이 사용되는 다양한 양상을 더욱 면밀히 포착할 수 있을 것이다.

이상에서 고찰한 학술 보고서를 포함한 학술 맥락의 장르에서 사용되는 인용 표현의 구조, 기능, 형식에 대한 논의를 바탕으로 다음 장에서는 본고의 분석 대상과 분석 절차를 상세히 설명하고, 대학원생이 작성한 논증 목적의 학술 보고서에 맞는 분석 기준을 설정한다.

Ⅲ. 학술 보고서 인용 표현 연구의 방법

1. 연구 참여자

본 연구의 참여자는 국내 대학 한국어 교육 전공 석사 과정 재학생 및 졸업생으로, 한국어를 모어로 하는 대학원생과 한국어가 모어가 아닌 대학원생을 대상으로 하였다. 선행연구를 통해 알 수 있듯이 학술 보고서는 전공에 따라 사용 양상에 차이가 있을 수 있으므로 전공을 한국어 교육으로 제한하였는데, 이는 인문 계열, 특히 한국어 교육 전공 대학원생의 경우 대부분의 국내 대학에서 한국어로 보고서를 작성해야 하며 최고급 수준의 한국어 능력을 필요로 하기 때문이다. 또한 문학과 어학 분야의 인용 표현 기술 방식에도 차이가 나타날 수 있음을 감안하여 세부 전공은 어휘·문법, 습득, 기능 교육 분야로 통일하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 참여자

분류	한국어 모어 화자	한국어 학습자
대상	한국 내 대학원 석사 과정 재학생 및 졸업생	
전공	한국어 교육 전공 (세부 전공: 어휘·문법, 습득, 기능 교육)	
국적	한국(15)	중국(12), 미국(1), 미얀마(1), 영국(1), 우즈베키스탄(1), 카자흐스탄(1)
비고	-	TOPIK 5급 이상 소지 중인 한국어 고급 학습자

본 연구는 학습자의 국적 변인을 보고자한 연구가 아니므로 위 표에서와 같이 학습자의 국적을 중국, 미국, 미얀마, 영국, 우즈베키스탄, 카자흐스탄으로 다양화하였다. 또한 언어 숙달도에 따른 차이를 최소화하고자 한국어 학습자의 경우 TOPIK 5급 이상 자격증을 소지한 고급 학습자로 제한을 두었다.

한편 수집한 학술 보고서를 작성할 당시, 한국어 모어 화자와 한국어 학습자 모두 대학원 석사 과정 1~2학기 재학 중인 학생으로 해당 장르에 미숙한 필자라는 공통점이 있다.

2. 자료 수집 방법 및 절차

학술 보고서 분석을 위해 본고에서 수집한 자료는 국내 대학 한국어 교육 전공 석사 과정 1학기 혹은 2학기 재학 중 수강한 전공과목에서 제출한 논증 목적의 기말 보고서이다. 1절에서 설정한 연구 참여자인 한국어 모어 화자와 한국어 학습자로부터 자료 사용 동의를 얻은 학술 보고서 각 30부씩을 수집하여 총 60부를 분석하였다.[28] 보고서는 팀이 아닌 개인이 혼자 작성한 보고서로 한정하였으며, 한국어 학습자의 경우 한국인의 도움 없이 작성하여 수업에서 최종적으로 제출한 완성본을 수집하였다. 수집한 학술 보고서의 수강 과목은 '한국어표현론연구, 한국어이해론연구, 대조오류분석론연구, 한국어습득론연구, 한국어교육론연구, 한국어어휘론연구, 한국어교수법연구, 다중언어문화연구, 한국언어문화특수문제연구, 한국고전문학과 전통문화연구' 등으로 국립국어원에서 제시한 1~4영역을 모두 포괄하고 있다.

28) 통상적으로 양적 분석이 가능한 수는 'n=30 이상'으로 본 연구에서 수집한 자료의 수는 각 30부씩으로 이 조건을 충족한다.

<표 Ⅲ-2> 연구 자료 수집 정보

분류	한국어 모어 화자	한국어 학습자
수집 자료	석사 1, 2학기 중에 작성한 기말 보고서 (소논문 형식의 논증 보고서)	
총 자료 수	30부	30부
총 인용문의 수	1,370문장	1,126문장

본고에서 분석할 인용문은 '출처가 명확한 다른 저자의 텍스트에 글로 표현된 말이나 생각 및 텍스트의 내용을 인용한 간접인용문'으로 한정한다. 이에 따라 연구 자료에서 추출한 총 인용문의 수는 한국어 모어 화자 1,370 문장, 한국어 학습자 1,126 문장이다.

3. 자료 분석 방법 및 기준

3.1. 자료 분석 절차 및 방법

수집한 연구 자료의 분석을 위한 절차는 다음과 같다.

(15) 자료 분석 절차

1) 분석 기준 설정: 문헌검토 및 샘플 분석
2) 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서 비교 분석
   ① 수집 자료를 텍스트 파일(한글 hwp)로 변환한 후 인용문 분류
   ② 발췌한 인용문(문장 단위)을 MS Excel 프로그램을 사용하여 소규모 말뭉치 구축

③ 설정한 분석 기준에 맞춰 각 인용문별 인용문이 사용된 구조, 기능, 인용문의 유형, 인용동사 및 결합 문법 항목 코딩

④ SPSS 25 프로그램을 활용하여 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 인용 표현 사용 양상을 텍스트 구조별, 인용 표현의 기능별, 인용문의 유형별, 인용동사의 유형별 빈도 비교를 위한 교차 분석

⑤ 빈도 분석 결과에 대한 통계적 유의성 검증

3) 통계 분석과 질적 분석 결과를 토대로 학술 보고서에 나타난 인용 표현 사용 양상 분석

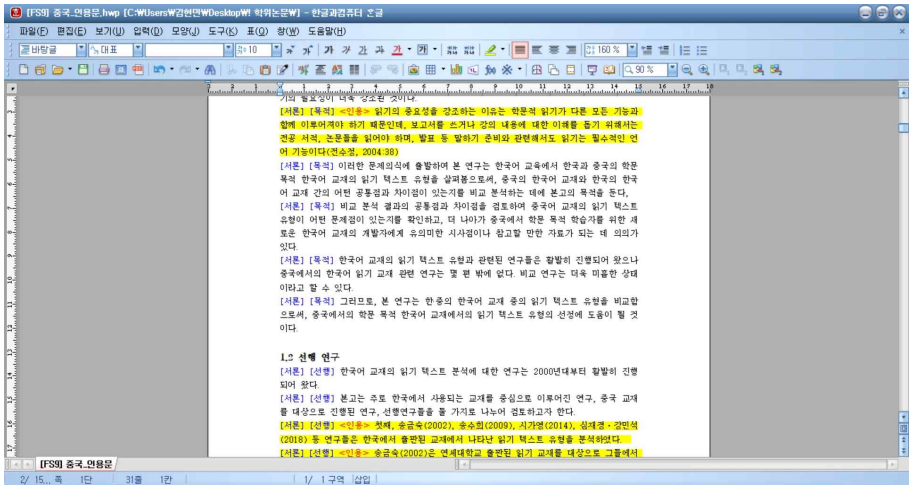
4) 분석 결과 논의 및 교육적 시사점 도출

우선 문헌 검토를 통해 1차 기준을 설정하고, 실제 분석을 진행하면서 수정, 보완하여 분석 틀을 최종 완성한다.

이후 수집한 자료를 설정한 기준에 맞춰 코딩한 후, 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 자료에서 사용된 빈도 및 비율을 비교하는 방법으로 진행한다. 구체적인 코딩 절차는 다음과 같다.

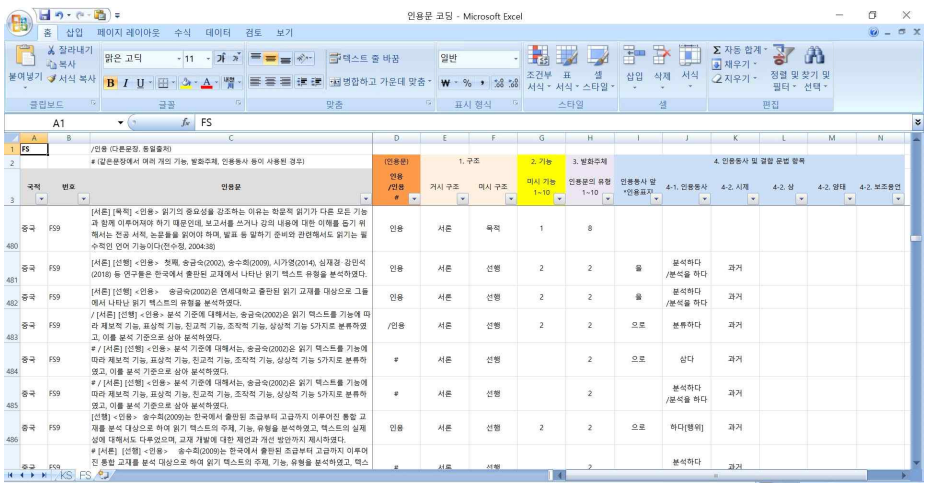
먼저 한글 파일 혹은 PDF 파일로 수집한 자료를 모두 텍스트 파일화(한글hwp)한 후, 아래와 같이 분석의 대상이 되는 인용문을 분류하였다.

[그림 Ⅲ-1] 자료 분석 절차 2)-① 한글 파일에서 인용문 분류



다음으로 한글 파일에서 인용문만 발췌하여 MS Excel 파일로 옮기고, 본고에서 설정한 분석 기준에 맞게 각 항목을 코딩하였다.

[그림 Ⅲ-2] 자료 분석 절차 2)-③ MS Excel 파일에서 코딩



이후 SPSS 25 프로그램을 활용하여 교차 분석 및 유의성 검증을 실시하고자 SPSS에서 분석 가능한 형태로 정리하였다.

본고에서 사용한 주요 통계 분석 방법은 교차 분석이다. 교차 분석은 특정 집단 간의 빈도 분포를 비교하기 위한 분석 방법이다. 교차 분석 결과에 대한 통계적 유의성 검증은 카이제곱(χ^2, chi-square) 검정으로 진행된다. 단, 기대빈도가 5미만인 셀이 20% 이상일 경우, 카이제곱 분포를 벗어나므로 피셔의 정확한 검정(Fisher's exact text)을 수행해야 한다(노경섭, 2013:152-158).

이상의 통계 분석 결과를 토대로 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 공통점과 차이점을 비교하고, 이외에 양적 분석으로는 관찰되지 않는 특이점과 인용 표현 사용 시 한국어 학습자에게 자주 보이는 오류도 질적 분석으로 함께 정리한다. 이러한 과정을 통해 학술 보고서 장르의 특징적인 인용 표현 사용 양상에 담긴 의미를 해석하고, 장르 특성이 한국어 학습자들에게 특히 어려움을 야기하는 부분과 그 원인을 파악해 본다.

마지막으로 사용 양상 분석 결과가 함의하는 교육적 시사점을 도출할 것이다.

3.2. 자료 분석 기준

Ⅱ장에서 살펴본 바와 같이 인용 표현에 대한 정의와 범위는 학자마다 다르다. 학술 논문, 학위 논문, 학술 보고서 등을 분석한 국내외 연구에서도 분석의 의도에 따라 분석 대상이 되는 인용문을 다르게 설정하고 있다. 본고에서는 '상호텍스트성(intertextuality)'에 기반하여 인용문의 범위를 설정하고자 한다. 상호텍스트성이란 "텍스트가 다른 텍스트와 갖는 관계(서울대학교 국어교육연구소, 2014:130)"를 의미하며 "어떤 텍스트의 이해를 위해 그 이전의 텍스트를 참고한다(최형용, 2003:194)"는 측면에서 이해할 수 있다. 상호텍스트성의 정의와 범위는 학자에 따라 차이가 있고, 이 정의를 어떻게 받아들이느냐에 따라서 학술 텍스트의 인용 표현을 분석할 때 자기인용까지 포괄적으로 보기도 하며(박나리, 2009, 2013, 2014b, 2014c), 일반화된 대상(일각, 학파, 이론가, 여러 연구자들 등)을 포함하기도 한다(Charles, 2006; 박지순 2018a, 2018b).

그러나 본고는 명확한 발화 주체나 출처를 알 수 있는 경우로 한정하며, 다른 저자(저서, 출처가 명시된 각종 자료 등 포함)[29]의 텍스트에 글로 표현된 말이나 생각, 내용을 인용하는 경우로 제한하여 논의를 전개하고자 한다. 따라서 찰스(Charles, 2006)에서 제시한 '일반 참조(general reference)' 유형과 박나리가 포함한 '자기인용'은 제외한다. 하이랜드(Hyland, 1999)도 이처럼 논문 저자의 이름이나 이를 3인칭 대명사로 받은 경우로 분석할 인용문의 범위를 한정한 바 있다. 박수연(2018) 역시 "인용이라는 상호텍스트성의 실현 여부(박수연, 2018:37)"를 인용의 가장

29) 본고는 공문서 분석(공시된 교육과정, 평가 등), 교재 분석 및 텍스트 분석이 연구 방법인 경우 해당 공문서, 교재 분석, 텍스트 분석 결과에서 제시된 내용은 인용 표현 사용 양상을 파악하기 적절하지 않은 문장으로 판단하여 분석에서 제외하였다.

중요한 기준으로 삼고, 이때 일반적인 인용표지('-고' 등과 같은 인용동사 앞의 표지, 큰따옴표 등과 같은 직접인용표지)의 유무, 인용동사 자체에 내포된 인용의 의미 자질(발화, 인지 등)보다는 출처나 원저자와 같은 상호텍스트성을 보여 주는 표지를 동반한 경우를 대상으로 하였다. 또한 이수정(2017)에서는 상호텍스트성은 "텍스트 상에서 다른 텍스트를 인용하거나 언급하는 것으로 나타난다(이수정, 2017:44)."고 하였는데, 본고는 이러한 하이랜드(Hyland, 1999), 이수정(2017), 박수연(2018)의 정의를 따른다.

본고에서 분석 대상으로 삼은 인용문을 규정하면 다음과 같다.

1) 간접인용[30]

2) 출처가 명확한 경우[31]

3) 다른 저자의 텍스트에 글로 표현된 말이나 생각 및 텍스트의 내용을 인용한 경우[32]

이상 세 가지 조건을 갖춘 경우를 하나의 인용문으로 취급한다. 그러나 삼라즈(Samraj, 2013)에서 지적한 것처럼 하나의 인용문 안에는 하나 이상의 인용 표현이 포함될 수 있다. 한국어 학술 보고서에 나타나는 인용문도 마찬가지여서 연결어미, 전성어미 등을 사용하여 둘 이상의 절로 구성된 인용문의 경우 하나 이상의 인용동사(구)를 통해 인용 표현이 나타나는 양상을 보인다. 또한 출처 역시 한 인용문에 두 번 이상 나타나는 경우도 있으므로, 이 경우 출처 표기 형식을 기준으로 한 인용문의

30) 본고는 양적 비교를 분석 방법으로 취하고 있으므로 인용문의 수를 양적으로 계산하기 힘든 직접인용과 그림, 표로 재구성한 간접인용은 제외하였다.

31) 한국어는 영어와 달리 주어가 생략될 수 있다는 특성이 있다. 따라서 출처가 명시된 후 이를 생략하는 경우는 출처를 명확히 알 수 있으므로 분석 대상에 포함한다. 또한 출처 제시 후 '이 논문, 연구' 혹은 '그, 연구자'와 같이 출처를 명사나 대명사로 기재한 경우도 포함한다.

32) 석사 과정 학생들이 작성한 기말 보고서에는 자신이 이전에 작성한 논문을 인용하는 경우는 없으므로 다른 저자가 작성한 경우로 한정해도 무리가 없다. 텍스트 내의 인용(예. 앞서 언급한 바와 같이) 및 박나리(2014b, 2014c)에서 '자기인용'으로 언급한 자신의 생각이나 말을 인용표지를 포함하여 인용처럼 사용한 경우(예. -고 볼 수 있다)도 제외한다.

유형은 한 문장에서 둘 이상이 될 수 있다. 본고는 두 집단의 면밀한 비교를 목적으로 하고 있으므로 인용 표현이 나타나는 모든 기능, 인용문의 유형, 인용동사(구)를 추출할 것이다.

이상의 논의를 바탕으로 인용문을 분석한 예시를 보이면 다음과 같다.

(16) (가) ①*김서형(2014)*에서도 '-게 되다'의 세 가지 의미 중 하나로 피동을 **들었는데**, ②'-게 되다'가 통사적으로 완벽하지는 않더라도 사용자들에게 피동의 의미를 가지고 오기 때문에 한국어 교육적 관점에서는 피동을 배제하고 논의할 이유가 없다고 **하였다**. (나) 다만 ①*우인혜(1992, 1993)*는 'inchoative'를 '기동상'으로 **번역하였고**, ②*남신혜(2011)*는 이러한 번역어를 **받아들여** ③그대로 '기동상'이라는 표현을 **사용하되**, ④inchoative의 의미에 혼란이 있었음을 **지적하였다**. *[NS1]*[33]

- 인용문의 수 [(가)(나)...] : 2
- 기능의 수 [밑줄] : 문장(가) - 1, 문장(나) - 1
- 발화주체(출처)의 수 [①, ②...] : 문장(가) - 2, 문장(나) - 4
- 인용동사(구)의 수 [**굵은 글씨**] : 문장(가) - 2, 문장(나) - 4

본 연구에서는 학술 보고서에 나타난 인용 표현의 양상을 세밀하게 살펴보기 위해 Ⅱ장에서의 논의를 바탕으로 텍스트의 구조, 인용 표현의 기능, 인용문의 유형, 인용동사에 따른 인용 표현의 사용을 분석할 것이다. 이를 위해 본고에서 설정한 각 분석 기준을 상세히 소개한다.

33) '한국어 모어 화자'는 'NS(Native Speaker)', '한국어 학습자'는 'NNS(Non-native Speaker)'로 표기한다. 또한 수집한 자료의 예시들은 형태·통사적 오류 등을 수정하지 않고, 원문을 그대로 옮겼음을 밝힌다.

(1) 텍스트 구조별 인용 표현

먼저 거시적 차원의 사용 양상을 살펴보기 위해 해당 장르의 구조별 인용문의 사용 양상을 분석한다.

본고에서 분석할 장르는 학기 말에 제출되는 기말 보고서 중 논증 목적의 보고서이다. 앞서 살펴보았듯이 대학원생이 작성하는 학술 보고서의 1차적인 목적은 교수자에게 자신이 한 학기동안 공부한 내용을 보고하여 학업 수행을 평가 받기 위함이다. 이와 동시에 최종적으로 학위 논문을 작성하기 위한 단계이기도 하며, 그 형식상 학술 논문의 형식을 띤 소논문으로 보기도 한다. 본고에서 분석한 60편의 구조 역시 거시적으로는 서론, 본론, 결론의 구조를 띠고 있지만, 미시적으로는 학위 논문 혹은 학술 논문 구조를 포함하고 있다. 따라서 본고에서는 학술 보고서의 기본 분류인 서론, 본론, 결론을 거시 구조로 설정하되, 임인재・김신영(2008) 등에서 설명한 서론, 본론, 결론 각 구조의 세부 내용 및 본고와 동일한 한국어 교육 분야의 학술 논문을 분석한 이슬비(2015)의 분류를 참고하고, 이와 함께 분석 자료 60부에서 가장 자주 관찰된 구조 및 순서를 고려하여 다음과 같이 학술 보고서의 구조를 정리하였다.[34]

34) 분석 자료에서 가장 높은 빈도로 관찰된 구조는 '서론(연구 목적 및 필요성-선행연구)-이론적 배경-연구 방법-연구 결과-결론'이었다. 석사 과정 대학원생이 수업 중 제출하는 학술 보고서는 학술 논문과 같이 완전한 구조를 갖추지 못하고 연구 방법 설계까지만 보고서의 범위로 진행된 경우도 일부 포함되어 있었다. 또한 보고서마다 각 구조의 배치가 다르거나 특정 구조가 생략된 경우들도 발견되었다. 본고는 학술 보고서의 인용 표현 사용 양상을 있는 그대로 관찰하고자 하므로 학술 보고서에서 일부 구조가 생략되어 있더라도 이 또한 학술 보고서의 특성으로 보고, 본고가 설정한 분류 기준에 맞추어 전체 사용 양상을 파악하고자 한다.

<표 Ⅲ-3> 학술 보고서의 구조

거시 구조	미시 구조	수사적 목적
서론	연구 목적 및 필요성	연구 목적, 연구의 필요성, 연구 동향 및 한계점 지적, 논문 구성 및 연구 문제
	선행연구	연구사(선행연구 검토)
본론	이론적 배경	연구의 기반이 되는 이론적 토대 제시
	연구 방법	연구 대상 및 연구 방법
	연구 결과	연구 결과 및 논의
결론	결론	논문 내용 요약 및 의의, 한계점

거시 구조는 <서론>, <본론>, <결론>[35]으로 나누고, 미시 구조는 연구 목적 및 필요성, 연구 문제 등을 기술하는 <연구 목적 및 필요성>, 선행연구를 통시적으로 검토하며 연구사를 기술하는 <선행연구>, 연구의 기반이 되는 이론을 검토하는 <이론적 배경>, 연구 대상과 연구 방법을 소개하는 <연구 방법>, 연구를 통해 얻은 결과와 논의에 대한 <연구 결과>, 논문의 내용을 요약하고 의의 및 한계점을 정리한 <결론>으로 분류하였다.

설정한 텍스트 구조에 따른 인용문의 사용 양상을 살펴봄으로써 학술 보고서에서 인용문을 언제 사용하는지 거시적, 미시적 측면에서 모두 파악할 수 있을 것이다.

(2) 인용 표현의 기능

인용의 기능을 파악하는 방법 중 내용 중심 분류법은 무엇을 인용하는지를 통해 인용문의 수사적 기능을 어떻게 인식하고 있는지를 알아 볼 수 있는 유용한 분석의 틀이 된다(Petrić, 2007; Samraj, 2013; Dontcheva-Navratilova, 2016 등). 특히 돈체바-나브라틸로바(Dontcheva-Navratilova, 2016)는 언어학 논문을 분석 대상으로 하였으

35) 텍스트 구조를 나타낼 때는 '<>' 부호를 사용한다.

므로 본고의 분석 분야인 한국어 교육과 그 성격이 유사한 학문이라고 판단하여 그의 분류 기준과 그가 참고한 페트릭(Petrić, 2007), 삼라즈(Samraj, 2013)의 분류를 종합하여 아래와 같은 분석 틀을 마련하였다. 본고는 인용의 내용을 구체적으로 알아보기 위해 '귀속(attribution)'을 세분화하고, 분석의 대상이 된 자료에서 나타나지 않은 '추가 참고사항'과 '예시'는 제외한다.

<표 Ⅲ-4> 인용 표현의 기능 분류

거시 분류	미시 분류	인용 내용 및 기능
귀속	① 의견	원저자의 생각, 개념, 제안, 의견에 대한 기술
	② 연구 내용	원저자의 연구 내용 및 절차와 관련된 내용(대상, 방법 등)을 기술
	③ 연구 결과	원저자의 연구를 통해 얻은 결과를 기술
비교	④ 사실	데이터, 자료 등에 근거한 사실을 기술
	⑤ 연구 동향	연구 동향에 대한 내용 기술
평가	⑥ 선행연구 간 비교	선행연구들 사이의 유사점 및 차이점 비교
	⑦ 인용저자의 연구와 비교	인용저자의 연구와 선행연구의 유사점 및 차이점 비교
	⑧ 선행연구의 적용	개념, 이론, 접근법, 업적 등을 자신의 연구에 적용할 것이라는 진술
기타	⑨ 선행연구 평가	선행연구에 대한 명시적 평가
	⑩ 기타	기타

먼저 첫 번째 거시 분류인 '귀속'은 자신의 연구에 대한 객관적인 증거

자료로 활용하기 위해 원저자의 텍스트를 인용저자의 의견 없이 단순히 인용하여 있는 그대로 흡수하는 것을 말한다. 세부적으로 어떤 부분을 인용했는지에 따라 의견, 연구 내용, 연구 결과, 사실, 연구 동향으로 나누었다. 두 번째 분류 기준인 '비교'는 선행연구들 간이나 인용저자의 연구와 선행연구를 서로 비교하기 위해 인용 표현을 사용하는 경우를 의미한다. 세 번째 '평가'는 인용한 내용에 대한 인용저자의 의견이 어휘, 문형 등으로 명시적으로 표현된 경우와 나아가 자신의 연구에 적용할 것이라는 진술을 뜻한다. 이상으로 분류하기 힘든 인용문은 '기타'로 본다. 이상 학술 보고서에서 인용 표현이 어떻게 기능하는지에 따라 거시 분류 4가지, 미시 분류 10가지로 나눈 기능 분류의 예시는 다음과 같다.

(17) 기능 분류의 예시

가. 귀속

① 의견

Ausubel은 포섭이론에서 유의적 학습에서 의도적인 망각이 일어나 구체적인 개별 항목을 다 기억하기보다는 이들을 포괄할 수 있는 커다란 개념을 기억하는 것이 학습자에게 부담을 덜 주고 더 경제적이라고 주장하였다. [NS6]

② 연구 내용

이주리(2008)에서는 중국인 학습자를 위한 한국어 높임법 교수 방안을 제시하기 위하여 한중 높임법의 공통점과 차이점을 살펴보았다. [NNS10]

③ 연구 결과

연구 결과, 단순화와 상세화의 수정을 한 텍스트를 읽은 학생들이 실제 텍스트를 읽은 학생들보다 높은 읽기 이해점수를 보였지만 통계적으로 유의미한 차이는 가장 저학년인 9학년과 10학년에서만 나타났다. [NNS11]

④ 사실

국립국제교육원에서 밝힌 TOPIK(한국어능력시험) 응시자 수는 2018년 기준 전세계 76개국 224개 도시에서 23만 7790명이었다. [NS10]

⑤ 연구 동향

한국어 문법 교육은 전반적인 것부터 구체적인 내용을 생성하는 것까지, 다양한 연구 목적 하에 이루어져 왔다(이훈호, 2015). [NS1]

나. 비교

⑥ 선행연구 간 비교

미노와 준꼬 외(2013)에서는 이중언어 아동의 모어 체계가 보호받지 못한 상황에서 이중언어 환경에 노출되어 제한적 이중언어 상용으로 이어진 반면, 설은혜 외(2018)에서는 이중언어 아동이 두 언어에 노출될 때 한 언어가 이미 매우 우세한 상황이었다는 것이다. [NS15]

⑦ 인용저자의 연구와 비교

이는 만 5세 한국 아동을 대상으로 한 양민화(2009)의 연구에서 종성 'ㄹ'정확도가 다른 기본 종성보다 이른 시기에 80%에 도달한다는 결과와 대조적이다. [NS8]

다. 평가

⑧ 선행연구의 적용

요약하기의 규칙에 대한 많은 연구 중, 본 연구에서는 Kintsch & Van Dijk(1978)에서 제시한 네 가지 규칙을 토대로 Reid(2006)의 고급 학습자 요약하기 지도 지침에 따라 교수방안을 제시해 본다. [NS13]

⑨ 선행연구 평가

이 논문에서 이론에 근거하여 수업 방안만 제시하며 딕토글로스를 적용한 수업과 일반적인 수업과의 효과를 확인하기 위해 실험집단과 통제집단

의 결과를 도출하지 못했다는 점이 한계점으로 남았다. [NNS7]

라. 기타

⑩ 기타

또한, 분석의 대상이 관측 변수가 아닌, 측정 오차가 없는 잠재적 변수이므로, 특성과 방법 요인의 상관관계에 대한 측정 신뢰도 효과는 제거된다 (Hamdani, et al., 2016). [NS14]

위 기준에 따라 인용 표현의 기능이 사용되는 양상을 구체적으로 파악함으로써 학술 보고서에서 인용문을 왜 사용하는지 알 수 있을 것이다.

(3) 인용문의 유형

학술 보고서 장르에서 사용되는 인용 표현의 가장 큰 특징은 출처 표기 형식이다. 이는 선행연구의 논의를 바탕으로 전개하는 학술 맥락의 장르 특성에서 기인하며, 학술 텍스트는 객관성을 중시하기 때문에 인용하는 내용의 출처가 매우 중요한 요소(박지순, 2018a:87)이기 때문이다. 즉 출처를 표기하는 형식에 따라 인용저자가 원저자나 인용하는 내용을 자신의 글에 어떻게 표현하고 싶은지가 드러난다고 할 수 있다. 예를 들어, 출처가 문장 성분으로 기능하는 통합형과 문장 밖에 위치하는 비통합형의 경우, 인용저자가 원텍스트의 저자를 강조하고 싶은지 혹은 인용되는 내용을 강조하고 싶은지에 따라 선택될 수 있다(Hyland, 1999).

인용문의 유형은 학술 보고서의 장르 특성을 고려하여 발화주체인 출처 표기 방식을 기준으로 인용문을 유형화하였다. 스웨일스(Swales, 1990), 찰스(Charles, 2006), 박지순(2018a, 2018b) 및 대학생과 대학원생을 대상으로 학술 텍스트 글쓰기를 가르치는 국내 교재들을 참고하되 본고에서 설정한 분석 대상이 되는 인용문의 범위에 맞게 아래와 같이 수정하여 분류하였다.

<표 Ⅲ-5> 인용문의 유형 분류[36]

거시 분류1	거시 분류2	미시 분류
출처 통합형	인용동사 포함	**①출처+인용표지('-고')+인용동사** 예) [출처]는 *[인용내용]*고 본다. [출처]에서는 *[인용내용]*고 지적하였다.
		②출처+인용동사 예) [출처]에서는 *[인용내용]*으로 분류하였다. [출처]는 *[인용내용]*을 제시하였다.
	인용동사 불포함	**③출처-부사절** 예)[출처]에 따르면 *[인용내용]* [출처]에서 언급한 바와 같이 *[인용내용]*
		④출처-관형절 예)[출처]의 (분류) [출처]가 제안한 (개념)
		⑤출처+인용표지('-다는')+인용명사 예)[출처] *[인용내용]*다는 주장
		⑥출처 단독 예)[출처]를 (참고하여) [출처]가 (있다)
출처 비통합형	**⑦내각주-문장 중간** 예)...*[인용내용]* ([출처]), ...*[인용내용]* ([출처]),...	
	⑧내각주-문장 끝 예)...*[인용내용]* ([출처]).	
	⑨외각주-참조주 예) *외각주번호*. [출처]	

36) 이상복(1974)에서는 원발화의 주체가 항상 인용문의 주어로 나타나지는 않는다고 하였다. '~에 의하면' 등의 형식으로도 발화주체가 표현될 수 있다고 본 것이다. 또한 Ⅱ장 1절에서 살펴보았듯이 윤정원(2011)은 인용문을 구조적으로 분석할 때 '인용 대상', 즉 인용의 내용이 담긴 피인용문과 '그 외의 부분'으로 분류하였는데, 이 '그 외의 부분'에는 발화주체도 포함된다. 만약 인용문이 다른 요소 없이 '인용 대상'인 인용되는 내용, 즉 피인용문만으로 구성되는 경우에는 인용임을 드러내는 요소가 반드시 문장 외부에는 존재한다고 하였다. 따라서 발화주체는 문장에서 다양한 문장 성분으로 나타날 수 있으며, 문장 내부가 아닌 문장 밖에 존재할 수도 있다고 보고, 출처 통합형과 비통합형으로 나눈 후, 출처의 문장 내 통사적 기능으로 세부 유형화한 본고의 분류 기준은 설득력을 가질 수 있을 것이다.

먼저 출처가 문장 성분에 포함되는지 여부에 따라 출처 통합형과 출처 비통합형으로 나누고, 다시 출처 통합형은 인용문의 핵심 구성 요소인 인용동사를 포함했는지 여부에 따라 인용동사 포함, 인용동사 불포함으로 분류한다. 인용동사 포함은 전형적인 간접인용의 인용표지인 '-고'가 학술 보고서 장르에서도 사용되는지 살펴보기 위해 '-고'의 사용 여부에 따라 '유형①: 출처+인용표지('-고')[37]+인용동사'와 '유형②: 출처+인용동사'로 분류한다. 인용동사 불포함은 인용동사 없이 문장에서 어떤 성분으로 기능하는지를 알아보고자 '유형③: 출처-부사절'과 '유형④: 출처-관형절'로 나누고, '인용명사가 포함된 유형⑤'와 '출처 단독으로 사용된 유형⑥'으로 분류하였다. 다음 출처 비통합형의 하위분류는 각주가 사용되는 위치를 기준으로 '내각주-문장 중간', '내각주-문장 끝', '외각주-참조주'로 유형⑦~⑨로 나누었다. 이상 총 3가지의 거시 분류, 총 9가지의 미시 분류에 대한 예시는 다음과 같다.

(18) 인용문 유형의 예시

가. 출처 통합형

(가-1) 인용동사 포함

① 출처+인용표지('-고')+인용동사

그는 한국어 교육의 목적이 의사소통 능력의 신장이라고 볼 때, 의사소통에서 빼놓을 수 없는 인칭 대명사의 정확한 이해와 사용이 학습자에게 얼마나 중요한지를 실감하게 된다고 하였다. [NS5]

② 출처+인용동사

Cummins는 1976년에 '2언어 발달상의 상호 의존 가설'을 처음으로 제시하였다. [NNS3]

37) 유형①과 유형②의 인용동사 앞의 인용표지는 '-고'를 의미하며, 명사 뒤에 올 경우 사용되는 '-(이)라고'도 포함한다. 유형⑤의 인용명사 앞의 인용표지는 '-다는, -냐는, -(으)라는, -자는' 및 '-(이)라는'을 의미한다.

(가-2) 인용동사 불포함

③ 출처-부사절

Maribeth&Jill(2002)에 따르면 학업 기술(study skills)은 학문적 능력(academic competence)의 핵심이며, 좋은 학업기술은 학생들로 하여금 실패를 최소화하고 학습 기회를 이용하도록 하는 것이다. [NS13]

④ 출처-관형절

Chaudron(1988)이 처음으로 언급한 '수정적 피드백(corrective feedback)'은 다양한 의미를 지닌다. [NNS6]

⑤ 출처+인용표지('-다는')+인용명사

즉, 내용 과목의 내용을 제2언어 혹은 외국어 학습자들이 이해할 수 있도록 가르쳐주면 언어 학습도 함께 일어난다는 주장으로 내용 중심 교수법의 핵심적인 이론적 기반이라고 할 수 있다.[38] [NS9]

⑥ 출처 단독

본 연구에서의 세부주제 관련 분류 기준은 장현묵(2016)을 참고하여 정리하였다. [NNS1]

나. 출처 통합형

⑦ 내각주-문장 중간

Dictogloss는 '받아쓰기 작문'(류은주, 2011), '듣고 받아 적어 재구성하기'(김인규, 2009), '문법 받아쓰기'(이경선, 2013) 등으로 번역되어 사용되는데, 본고에서는 딕토글로스로 사용하기로 한다. [NNS7]

38) 전술한 바와 같이 '출처 통합형' 인용문의 유형에는 앞 문장에서 출처가 명시된 후 뒤따르는 문장에 동일 출처의 내용이 다시 인용되면서 출처가 생략된 경우도 포함된다. 해당 예시는 앞 문장에서 출처가 명시되었고, 예시로 제시한 인용문에는 출처가 생략되면서 '인용표지+인용명사'의 통사 구조를 띤 경우이다.

⑧ 내각주-문장 끝

이는 유창성과 동시에 정확성의 신장을 목표로 한다(정윤정·이미혜, 2014). [NS17]

⑨ 외각주-참조주

긍정적 전이는 새로운 지식의 습득을 촉진시키는 역할을 하고, 부정적 전이는 과거에 얻은 지식이 새로운 지식의 습득에 지장을 주고 새로운 지식 습득의 어려움을 증가시키는 것이다.[3)]

<외각주> 3) Susan M. Gass: Second Language Acquisition - An Introductory Course, 4th Edition, 2013. p.86 참조. [NNS13]

이상과 같이 출처 표기 방식에 따라 분류한 인용문의 유형에 대한 사용 양상을 파악함으로써 학술 보고서 장르에서 인용의 발화주체를 통사적으로 어떻게 표현하는지 알 수 있을 것이다.

(4) 인용동사

앞서 살펴본 톰슨과 예(Thompson & Ye, 1991), 하이랜드(Hyland, 1999, 2002), 찰스(Charles, 2006), 박지순(2018a, 2018b), 박수연(2018)은 학술 맥락의 장르에서 사용되는 인용동사의 속성을 반영한 의미론적 분류로, 본 연구의 분석 장르인 학술 보고서에도 적용할 수 있다. 이중 하이랜드(Hyland)의 용어가 학술 보고서에서 사용되는 인용동사의 성격을 가장 명확히 보여준다고 판단하여 이 용어를 차용하기로 한다. 하이랜드(Hyland, 1999)는 인용동사에 내포된 행위를 중심으로 크게 발화 행위(Discourse Acts), 인지 행위(Cognition Acts), 연구 행위(Research Acts)로 분류하고, 연구 행위는 다시 절차(Procedures)와 발견(Finding)으로 나누었다. 본고에서 분류하고 명명한 인용동사의 예시를 다음 표와 같이 제시한다.

<표 Ⅲ-6> 인용동사의 유형 분류

분류	의미	예시
[1유형] 발화 동사	글(말)을 통한 의사소통 행위와 관련된 어휘	말하다, 언급하다, 기술하다, 역설하다, 지적하다, 주장하다, 보고하다, 하다[발화]
[2유형] 인지 동사	믿음, 앎, 이해 등을 포함한 사고와 관련된 어휘	생각하다, 판단하다, 이해하다, 보다, 알다, 인지하다
[3유형] 절차 동사	사실, 상황을 보여 주거나 연구 진행 절차와 관련된 어휘	제시하다, 분석하다, 분류하다, 살펴보다, 연구하다, 탐구하다, 하다[행위]
[4유형] 발견 동사	연구(실험, 논의)를 통해 어떤 것을 알거나 발견하게 된 것과 관련된 어휘	발견하다, 밝혀내다, 밝히다, 증명하다, 확인하다, 얻다

문어와 구어 및 장르 구분 없이 인용동사의 유형에 공통적으로 포함되는 '발화 동사', '인지 동사'와 함께, 학술 맥락의 장르 특성을 잘 보여 주는 연구 행위와 관련된 동사를 포함하였다. 연구 행위는 연구 진행과 관련된 '절차 동사', 연구를 통한 결과와 관련된 '발견 동사'로 나누었다.

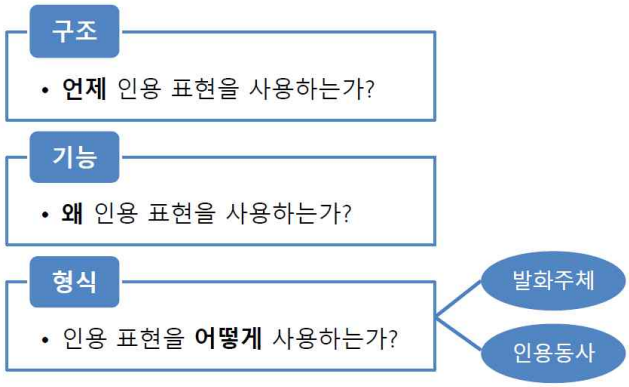
이와 함께 인용동사에 결합한 문법 항목에 대해서는 박나리(2009)가 학술 논문에서 사용되는 인용 표현과 함께 중요한 문법 항목으로 다루었던 '시상 표현, 양태 표현 및 보조 용언'을 중심으로 사용 양상을 살펴볼 것이다.

정리하면, 우선 한국어 모어 화자와 한국어 학습자가 선호하는 인용동사의 어휘 목록을 비교하고, 설정한 기준에 따라 유형화하여 인용동사의 유형별 사용 양상을 대조한다. 또한 인용동사에 어떤 문법 항목을 결합

하는지도 살펴본다. 이를 통해 학술 보고서 장르 특성에 맞게 인용동사를 사용하고 있는지와 더불어 자신이 의도한 바를 인용동사를 통해 다양하고 적절하게 표현하는 방법을 인식하고 있는지를 파악할 수 있을 것이다.

이상 학술 보고서 인용 표현의 사용 양상을 살펴보기 위한 분석 기준을 정리하면 다음과 같다.

[그림 Ⅲ-3] 학술 보고서 인용 표현 사용 양상 분석을 위한 기준



구조, 기능, 형식(발화주체, 인용동사)의 사용 양상을 분석함으로써 학술 보고서 장르에서 인용 표현을 언제, 왜, 어떻게 사용하는지를 파악하고, 한국어 학습자를 위해 구체적으로 어떠한 교육적 처치가 필요한 것인지 함의를 도출할 수 있을 것이다.

Ⅳ. 학술 보고서 인용 표현의 사용 양상

1. 학술 보고서 인용 표현 사용 분석 결과

1.1. 텍스트 구조별 인용 표현 사용

1.1.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교

<표 Ⅳ-1>은 모어 화자[39]와 한국어 학습자의 학술 보고서 각 30부, 총 60부 중 본고에서 설정한 범위의 인용 표현이 한 번 이상 나타난 구조의 보고서 부수이다.[40]

<표 Ⅳ-1> 학술 보고서에서 인용 표현이 나타난 구조

거시 구조	서론		본론			결론	전체
미시 구조	연구 목적 및 필요성	선행 연구	이론적 배경	연구 방법	연구 결과	결론	
모어 화자	28부	21부	28부	9부	21부	4부	30부
한국어 학습자	29부	21부	26부	10부	19부	8부	30부

Ⅱ장에서 보았듯이 대학원생의 학술 보고서는 최종적으로는 학위 논문 혹은 학술 논문을 쓰기 위한 순차적인 단계로 논문의 형식을 띠고 있는 것이 일반적이다. 그러나 달리 해석하면 학위 논문, 학술 논문과는 달리

39) 이하 '모어 화자'는 '한국어 모어 화자'와 동일한 의미로 사용한다.

40) 이 횟수에 포함되지 않은 보고서는 해당 구조가 없거나 해당 구조가 있더라도 본고에서 설정한 범위의 인용 표현이 한 번도 사용되지 않은 경우이다. 전술한 바와 같이 본고는 학술 보고서의 인용 표현 사용 양상을 있는 그대로 살펴보고자 하므로 각 구조의 사용 여부, 각 구조에서 인용 표현의 사용 여부는 이후 분석에서 고려하지 않기로 한다.

공식적으로 발표, 게재되는 논문은 아니며, 학습의 과정으로 여겨지기 때문에 엄격한 구조를 요구하고 있지는 않다. 특히 석사 과정 1~2학기 학생들의 경우 교수자에 따라 논문 쓰기의 첫 과정을 시작한 학생들임을 감안하여 선행연구 및 이론적 고찰, 연구 설계까지만 요구하는 경우도 있다. 본고는 이 또한 학술 보고서가 가진 장르 특성으로 보고 있으므로 사용 양상을 있는 그대로 관찰하고자 한다. <표 Ⅳ-1>에서 알 수 있듯이 각 구조에서 본고가 규정한 인용 표현이 한 번 이상 사용된 부수는 모어 화자와 한국어 학습자가 유사한 양상을 보인다. 다음은 인용문의 수를 기준으로 텍스트의 구조별 사용 빈도 및 비율을 보다 면밀히 분석한 결과이다.

우선 <표 Ⅳ-2>는 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서에 나타난 서론, 본론, 결론의 거시 구조에 따른 인용문의 사용 빈도와 비율이다.

<표 Ⅳ-2> 텍스트 거시 구조별 인용문의 사용 빈도 및 비율

구분			서론	본론	결론	전체	x2	df	p
집단	모어 화자	빈도	577	780	13	1370	4.170[a]	2	0.124
		집단 중 %	42.1%	56.9%	0.9%	100.0%			
	한국어 학습자	빈도	498	609	19	1126			
		집단 중 %	44.2%	54.1%	1.7%	100.0%			
전체		빈도	1075	1389	32	2496			
		전체%	43.1%	55.6%	1.3%	100.0%			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

a. 0셀(0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 14.44입니다.

모어 화자와 한국어 학습자의 자료 수를 30부로 동일하게 맞추어 분석하였으나 모어 화자는 간접인용문(이하 '인용문')이 총 1,370개 문장, 한국어 학습자는 1,126개 문장으로 모어 화자가 한국어 학습자에 비해 약 22%정도 더 많은 인용문을 사용한 것으로 나타났다.

사용한 총 인용문의 수를 기준으로 텍스트 거시 구조별 인용 표현에 대한 교차 분석 결과 모어 화자와 한국어 학습자 집단은 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다(p=0.124). 그러나 <서론>을 <연구 목적 및 필요성(이하 '연구 목적')>과 <선행연구>로, <본론>을 <이론적 배경>, <연구 방법>, <연구 결과>로 하위분류한 텍스트 미시 구조별 인용문의 사용 빈도 및 비율에서는 <표 Ⅳ-3>과 같이 두 집단 사이에 유의미한 차이가 나타났다(p=0.001).

<표 Ⅳ-3> 텍스트 미시 구조별 인용문의 사용 빈도 및 비율

구분			서론		본론			결론	전체	x2	df	p
			연구 목적	선행 연구	이론적 배경	연구 방법	연구 결과	결론				
집단	모어 화자	빈도	151	426	520	42	218	13	1370	20.332[a]	5	0.001 ***
		집단 중 %	11.0%	31.1%	38.0%	3.1%	15.9%	0.9%	100.0%			
	한국어 학습자	빈도	145	353	345	37	227	19	1126			
		집단 중 %	12.9%	31.3%	30.6%	3.3%	20.2%	1.7%	100.0%			
전체		빈도	296	779	865	79	445	32	2496			
		전체 %	11.9%	31.2%	34.7%	3.2%	17.8%	1.3%	100.0%			

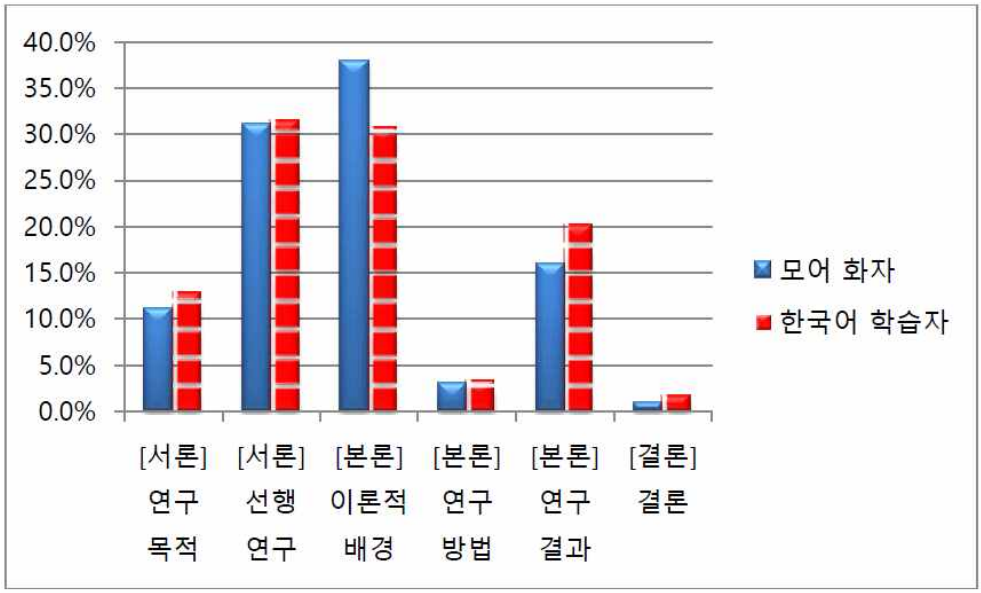
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

a. 0셀(0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 14.44입니다.

미시 구조별 사용 양상을 자세히 살펴보면 모어 화자와 한국어 학습자 모두 <선행연구>와 <이론적 배경>에서 인용 표현을 가장 많이 사용하였다. <선행연구> 구조에서는 두 집단 모두 약 31%로 비슷한 사용 빈도를 기록한 반면, <이론적 배경> 구조에서는 모어 화자가 38.0%, 한국어 학습자 30.6%로 모어 화자가 약 7% 정도 인용 표현을 더 많이 사용한 것으로 나타났다. 한편 한국어 학습자는 <연구 목적>과 <연구 결과> 구조에서 모어 화자에 비해 각 약 2%, 약 4% 높은 비율을 보이고

있었다. 이를 그래프를 통해 가시적으로 비교하면 [그림 Ⅳ-1]과 같다.

[그림 Ⅳ-1] 텍스트 구조별 인용문의 사용 양상 비교



요약하면, 모어 화자와 한국어 학습자의 구조별 인용 표현 사용 양상은 서론, 본론, 결론의 거시 구조에서는 차이가 없었지만, 연구 목적, 선행연구, 이론적 배경, 연구 방법, 연구 결과, 결론으로 나눈 미시 구조에서는 두 집단 간 유의미한 차이가 나타났다. 특히 모어 화자는 <이론적 배경> 구조에서, 한국어 학습자는 <연구 목적>과 <연구 결과> 구조에서 각 비교 집단에 비해 더 자주 인용 표현을 사용하는 양상을 보였음을 알 수 있다.

1.1.2. 학술 보고서 구조별 인용 표현의 특성

1.1.2.1. 학문 분야와 연구 방법에 따른 구조별 인용 표현의 차이

통계 분석에서 확인한 바와 같이 모어 화자와 한국어 학습자 모두 <선행연구>와 <이론적 배경> 구조에서 인용 표현을 가장 많이 사용하는 양상을 보였다. 톰슨(Thompson, 2001)은 농식물학과 농식품 경제학 분야의 학위 논문을 비교하였는데 보고 목적의 농식물학 분야의 연구에서는 연구 결과 논의 및 결론에 해당하는 논문 후반부로 갈수록 인용의 밀도가 높아지는 반면, 담론 목적의 농식품 경제학에서는 논문의 후반부에 오히려 인용의 밀도가 낮아진다고 하였다. 국어학과 생명공학의 논문을 비교한 박지순(2018b)은 국어학 논문에서는 논문의 후반부인 <결론> 구조에서 인용 표현이 사용되는 경우가 거의 발견되지 않았으나, 생명공학에서는 후반부에 속한 <결과 및 논의> 구조에서 전체의 절반에 가까울 정도로 인용 표현의 사용 비율이 높음을 발견하였다. 앞서 언급한대로 인문·사회 계열의 보고서는 연구와 관련된 이론과 선행연구를 면밀히 고찰하면서 이를 연구자가 주장하는 바를 증명하는 근거로 삼는 방식으로 논의가 전개되는 반면, 자연 계열의 보고서는 먼저 연구자의 실험 결과를 보여준 후 연구의 결과를 기존 선행연구들과 비교하며 신뢰성을 확보하는 방식으로 진행된다.[41] 즉, 학문 분야의 연구 목적과 방법이 구조별 인용 표현의 사용 양상에 있어 차이를 가져온다는 것을 보여 주는데, 이를 보고와 담론, 양적 연구와 질적 연구 방법을 모두 취하는 응용언어학의 성격을 지닌 한국어 교육학 분야에도 적용해 볼 수 있을 것이다. 연구 결과, <선행연구>와 <이론적 배경> 구조에 인용 표현이 집중되었다는 점은 보통 한 학기 내에 과제를 완성해야 하는 학술 보고서 장르의 특성으로 인해 보고서 완성까지의 시간 제약과 아직 정교한 실험 설계

41) 이에 대해 원진숙(2005), 박지순(2018b)은 각 전공 분야에 속한 담화 공동체 구성원들의 사유 방식 및 무엇을 지식으로 보는지에 대한 인식의 차이와 연계하여 해석할 수 있다고 보았다.

및 통계 분석이 익숙하지 않은 석사 신입생들에게는 실험 연구, 조사 연구 등과 같은 양적 연구를 통한 보고보다는 선행연구 고찰 및 문헌 검토에 치중하는 비중이 높기 때문이라고 해석할 수 있다. 또한 만약 실험 및 조사 연구를 진행하여 결과를 보고하더라도 이를 선행연구의 결과와 비교하여 자신의 연구 결과를 고찰하고 논의하는 기술은 여전히 부족하다.

한편 모어 화자에 비해 한국어 학습자의 <연구 결과> 구조에서 인용 표현의 사용 빈도가 더 높게 나타났는데 이는 연구 방법을 자세히 살펴볼 필요가 있다. 수집한 학술 보고서 중 연구 방법으로 선행연구에 대한 양적·질적 메타 분석 방법을 취한 보고서의 수는 모어 화자는 3부, 한국어 학습자는 6부이다. 이처럼 연구 결과에서 필연적으로 선행연구의 내용과 결과를 기술하게 되는 메타 분석 방법을 취한 보고서를 제외하고 <연구 결과> 구조에서 인용 표현을 사용한 빈도를 다시 분석한 결과, 모어 화자와 한국어 학습자 모두 전체 인용문의 약 9%로 비슷한 비율을 보였다.

이상의 논의를 정리하면, 구조별 인용 표현의 사용 양상은 기본적으로 학문 분야 간 차이를 내재하고 있으며, 동일한 한국어 교육 분야 전공 모어 화자와 한국어 학습자 간 차이보다는 연구에 적용된 연구 방법에 따른 사용 빈도의 차이가 더 두드러진다고 할 수 있다.

1.1.2.2. 구조별 수사 목적에 따른 인용 표현의 기능

모어 화자와 한국어 학습자 사이에 사용 비율의 차이는 크게 없었지만, <서론>의 하위분류인 <연구 목적 및 필요성>에서 인용 표현을 사용하는 이유에 있어서는 두 집단에서 차이가 나타났다. 모어 화자는 <연구 목적 및 필요성>의 선행연구에서 지금까지 진행된 연구의 전반적인 동향을 요약하여 언급하면서 인용된 내용과 관련된 연구자명을 문장 성분 밖의 내각주 형식으로 표기하거나, 선행연구에서 관련 연구 동향으로 제

시한 내용을 인용하였다. 반면에 한국어 학습자는 이 구조에서 출처를 문장 성분에 포함하여 각 연구의 구체적인 연구 내용과 결과를 나열하는 경향을 보이고 있었다.

(19) 가. ㄱ. 최근에는 대학에서 학문을 목적으로 유학을 오는 외국인 학습자 수가 증가하고, 학령기 다문화 배경 학습자의 수가 증가함에 따라 이들을 위한 교육의 필요성과 함께 내용과 언어를 통합하여 교육할 수 있는 내용 중심 교수법 적용을 논의하는 연구들도 등장하고 있다(전은주, 2014; 김윤주, 2015; 홍종명, 2015; 심혜령,2015; 김호정·김가람, 2017). [NS9]

ㄴ. 이유경(2017)이 외국인 유학생 53명을 대상으로 시행한 설문조사 결과에 따르면, '요약하기 방법 교육의 필요성'에 대한 질문에 대하여 '필요가 있다'고 응답한 학생이 79.2%였다. [NS13]

나. ㄱ. 송지현(2015)은 국내외 한국어를 공부하는 학생들을 대상으로 '시험보기', '강의듣기', '토론에 참여하기', '발표하기', '보고서 쓰기'등 7개의 실제 과제들에 대한 중요도를 조사하였다. (중략) 이덕희(2003)에서 외국인 유학생들한테 '언어기술별 어려움의 정도'를 묻는 질문에 학부 과정에서 '쓰기>읽기>말하기>듣기'의 순으로 응답하였으며, 석사 과정 이상의 응답자들은 '쓰기> 말하기> 읽기> 듣기'의 순으로 응답하였다. 박선옥(2009:124)은 학습자들이 말하기 활동에서 격는 어려움을 5가지 척도를 평가하게 하였다. [NNS8]

ㄴ. 천시권(1983: 2)에서는 '착탈어'를 신체를 중심으로 한 의류와 장신구의 착탈에 관한 어휘라고 정의하였다. (중략) 김응모(1995: 166)에서는 착용성을 갖고 있는 자동사를 '착용에 관련된 자동사'라고 불렀다. 김기석(1996: 16)에서는 '착용 의미장'이란 공동의미소 '몸에 어떤 물건을 걸치다'를 가진 행위 동사들의 집합을 가리킨다고 하였다. [NNS12]

(19가)는 모어 화자가 <연구 목적 및 필요성> 구조에서 인용문을 사용한 예시이며, (19나)는 한국어 학습자의 예시이다. (19가ㄱ)은 최근 자신의 연구 주제와 동일한 연구들이 진행되고 있음을 밝히고 있으며, (19가ㄴ)은 자신의 연구 주제에 대한 중요성을 뒷받침하기 위한 근거로 선행연구를 활용한 경우이다. 반면 (19나ㄱ)은 선행연구의 내용과 결과를 나열하며 제시하고 있고, (19나ㄴ)은 주요 용어에 대한 개념을 선행연구를 인용하여 서술하고 있다. <서론> 중 미시 구조인 <연구 목적 및 필요성>과 <선행연구> 구조는 각기 다른 수사적 목적을 갖는다. <연구 목적 및 필요성>에 제시된 선행연구는 연구의 정당성을 정립하기 위한 단계에서 선행연구에 대한 반론이나 한계점을 제기하거나 기존 선행연구의 흐름을 확장하기 위해 사용되며(Swales, 1990), 이를 통해 자신이 제기한 연구 문제의 필요성과 당위성을 뒷받침하는 근거로 선행연구의 내용을 인용하는 것이 일반적이다. 한국어 학습자가 이 구조에서 선행연구를 사용하는 양상은 <연구 목적 및 필요성> 구조의 선행연구 인용의 기능과 연구사를 구체적으로 기술하는 <선행연구> 구조 및 연구의 기반이 되는 이론을 자세히 정리하는 <이론적 배경> 구조의 인용의 기능에 대한 차이를 잘 인식하지 못한 데서 비롯된 결과로 볼 수 있다.

임인재・김신영(2008)은 각 구조별 선행연구의 기능을 제시하고, 선행연구를 인용할 때 어떤 점에 중점을 두어 기술해야 하는지를 정리하였다. 먼저 <서론> 구조에서는 연구 문제를 설정하게 된 근거로 선행연구를 인용해야 하므로 “연구 문제와 선행연구 간의 관계가 명료하게 진술되었는가?”에 초점을 두어야 한다고 하였다. 만약 <서론>에서 <이론적 배경>과 같이 연구 가설 도출과 관련된 진술을 하게 될 경우 <서론>과 <이론적 배경>의 내용이 상당 부분 중첩될 수 있음을 지적하였다. <이론적 배경>에서 중시해야 할 부분은 “연구 문제와 관련된 선행연구 결과 및 관련 이론이 구체적으로 고찰되었는가?”이다. <연구 결과> 구조[42]에서는 연구를 통해 얻은 결과를 설명하고 해석하는 논리적 틀로

42) 임인재·김신영(2008)은 이를 <논의> 구조의 선행연구 기술 방법으로 제시하였으나 본고의 구

선행연구를 인용해야 한다. 즉 “연구 결과가 관련된 선행연구나 이론적 틀 속에서 논리적으로 해석되고 설명되었는가?”를 고려하여 선행연구를 기술할 수 있어야 한다고 하였다(임인재・김신영, 2008:47-54).

앞서 밝혔듯이 인용 표현을 특정 구조에서 더 많이 사용하는 양상은 학문 분야, 연구 방법 등에 따라 다르게 나타날 수 있다. 더욱 중요한 것은 각 구조별로 인용을 사용하는 목적과 기능이 다르므로 이에 대한 명확한 인식을 통해 구조별 수사 목적에 맞게 인용 표현을 사용할 수 있어야 한다는 점이다. 따라서 일부 한국어 학습자가 이에 대한 혼동을 일으키고 있음을 반영하여 학술 보고서 각 구조의 수사 목적과 이에 따른 인용 표현의 기능에 대한 인식을 높일 필요가 있을 것이다.

1.2. 인용 표현의 기능별 사용

1.2.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교

본고에서 분류한 인용 표현의 기능을 거시 분류 4가지와 미시 분류 10가지로 나누어 분석한 결과, <표 Ⅳ-4>, <표 Ⅳ-5>와 같이 거시 분류와 미시 분류 모두에서 통계적으로 유의한 차이를 보였다(거시 분류: p=0.000, 미시 분류: p=0.000).

조 분류상 논의는 <연구 결과>에 해당되므로 <연구 결과> 구조의 선행연구 기술로 정리하였다.

<표 Ⅳ-4> 인용 표현의 기능별(거시 분류) 사용 빈도 및 비율

구분			귀속	비교	평가	기타	전체	x2	df	p
집단	모어 화자	빈도	1280	48	74	8	1410	18.075[a]	3	0.000 ***
		집단 중 %	90.8%	3.4%	5.2%	0.6%	100.0%			
	한국어 학습자	빈도	1028	36	81	27	1172			
		집단 중 %	87.7%	3.1%	6.9%	2.3%	100.0%			
전체		빈도	2308	84	155	35	2582			
		전체%	89.4%	3.3%	6.0%	1.4%	100.0%			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

a. 0셀(0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 15.89입니다.

<표 Ⅳ-5> 인용 표현의 기능별(미시 분류) 사용 빈도 및 비율

구분			모어 화자	한국어 학습자	전체	x2	df	p
귀속	의견	빈도	685	411	1096	88.006[a]	9	0.000 ***
		집단 중 %	48.6%	35.1%	42.4%			
	연구 내용	빈도	383	333	716			
		집단 중 %	27.2%	28.4%	27.7%			
	연구 결과	빈도	126	187	313			
		집단 중 %	8.9%	16.0%	12.1%			
	사실	빈도	73	84	157			
		집단 중 %	5.2%	7.2%	6.1%			
	연구 동향	빈도	13	13	26			
		집단 중 %	0.9%	1.1%	1.0%			
비교	선행연구 간 비교	빈도	41	29	70			
		집단 중 %	2.9%	2.5%	2.7%			
	인용저자의 연구와 비교	빈도	7	7	14			
		집단 중 %	0.5%	0.6%	0.5%			
평가	선행연구의 적용	빈도	47	29	76			
		집단 중 %	3.3%	2.5%	2.9%			
	선행연구 평가	빈도	27	52	79			
		집단 중 %	1.9%	4.4%	3.1%			
기타		빈도	8	27	35			
		집단 중 %	0.6%	2.3%	1.4%			
전체		빈도	1410	1172	2582			
		집단 중 %	100.0%	100.0%	100.0%			

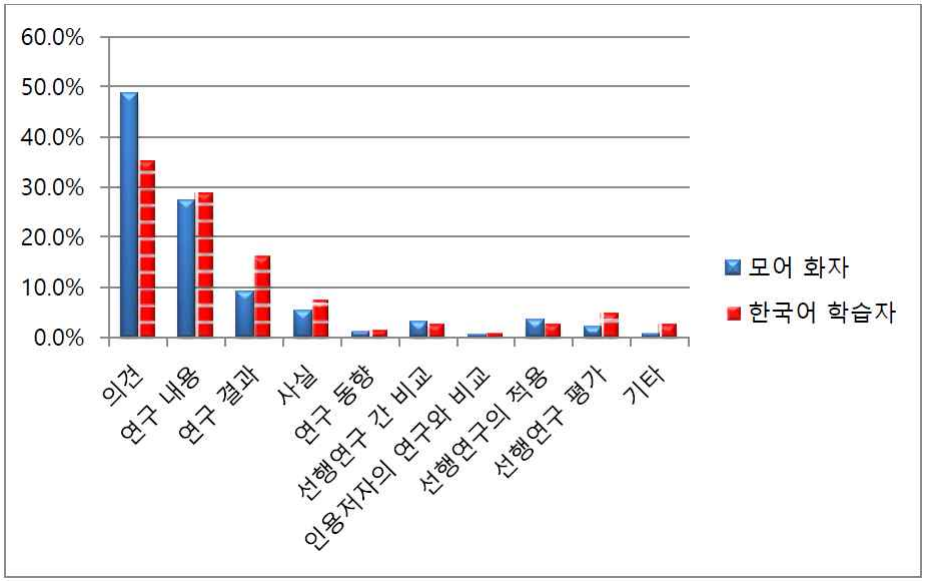
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

a. 0셀(0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 6.35입니다.

<표 Ⅳ-4>에서 확인할 수 있듯이 모어 화자와 한국어 학습자 모두 거시 분류인 '귀속', 즉 타인의 의견이나 연구 관련 내용을 비교나 평가 없이 객관적으로 적용한 경우가 모어 화자 90.8%, 한국어 학습자 86.7%로 가장 많았다. '비교'는 약 3%로 두 집단이 비슷했고, '평가'는 한국어 학습자가 소폭 높게 나타나 한국어 학습자 6.9%, 모어 화자는 5.2%로 관찰되었다.

한편 <표 Ⅳ-5>의 미시 분류 분석 결과를 살펴보면, 모어 화자와 한국어 학습자는 '귀속' 기능의 사용 양상에서 차이를 보임을 확인할 수 있다. '귀속' 중 높게 나온 미시 분류의 순서는 두 집단이 동일하였으나, '의견, 연구 내용, 연구 결과, 사실, 연구 동향' 기능 중 특히 '의견'과 '연구 결과'에서 각 비교 집단에 비해 사용 빈도가 높게 나타났다. 구체적으로 '의견' 기능에서는 모어 화자 48.6%, 한국어 학습자 35.1%로 모어 화자가 약 13.5% 더 높았고, 반대로 '연구 결과' 기능은 모어 화자 8.9%, 한국어 학습자 16.0%로 한국어 학습자가 약 7.1% 더 높은 결과를 보여주었다.

[그림 Ⅳ-2] 인용 표현의 기능별 사용 양상 비교



한편 각 구조에서 인용 표현이 왜 사용되는지 구체적인 양상을 살펴보고자 구조에 따른 인용 표현의 기능별 사용 빈도 및 비율을 분석하였다.

<표 Ⅳ-6> 구조에 따른 인용 표현의 기능별 사용 빈도 및 비율[43]

구조	서론				본론						결론	
	연구 목적		선행연구		이론적 배경		연구 방법		연구 결과		결론	
기능	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS	NS	NNS
의견	46%	42%	25%	8%	74%	69%	33%	19%	41%	26%	15%	21%
연구 내용	8%	7%	58%	55%	7%	6%	18%	17%	31%	38%	8%	5%
연구 결과	11%	20%	14%	25%	5%	5%	8%	10%	8%	15%	0%	37%
사실	25%	23%	0%	0%	3%	11%	18%	5%	4%	3%	0%	0%
연구 동향	4%	3%	0%	2%	1%	0%	5%	0%	0%	1%	0%	0%
선행연구 간 비교	3%	0%	1%	2%	4%	3%	0%	0%	5%	4%	0%	11%
인용저자와 비교	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	3%	2%	0%	11%
선행연구 적용	3%	3%	0%	0%	3%	2%	15%	19%	4%	4%	77%	11%
선행연구 평가	0%	1%	2%	8%	2%	0%	3%	2%	4%	7%	0%	5%
기타	0%	2%	0%	1%	1%	3%	0%	26%	0%	0%	0%	0%
구조별 합	11%	13%	32%	32%	38%	30%	3%	4%	15%	19%	1%	2%

분석 결과, <연구 목적> 구조에서는 '의견'과 '사실' 기능이 공통적으로 가장 높게 나타났으나, '연구 결과' 기능은 한국어 학습자가 모어 화자에 비해 약 9% 더 높은 비율을 보였다. <선행연구> 구조에서는 '연구 내용'이 두 집단 모두에서 50% 이상으로 높았으나, 그 다음으로 많이 사용된 기능에서는 차이를 보였다. 모어 화자는 '의견'을, 한국어 학습자는

43) 'NS'=한국어 모어 화자, 'NNS'=한국어 학습자.

‘연구 결과’를 자주 사용하였다. <이론적 배경> 구조에서는 두 집단이 매우 유사한 양상을 보이며 ‘의견’ 기능을 약 70%로 가장 많이 사용했음을 알 수 있다. 한편 <연구 결과> 구조에서 모어 화자는 ‘의견’을, 한국어 학습자는 ‘연구 내용’ 기능을 더 자주 사용하였는데, <연구 결과> 구조에서 사용됨에도 불구하고, 두 집단 모두 선행연구의 ‘연구 결과’에 대한 내용을 인용한 비중이 낮다는 것은 특기할 만하다.

이중 두 집단의 차이가 가장 두드러진 구조는 <선행연구>와 <연구 결과> 구조였다. 이를 자세히 살펴보면 우선 <선행연구> 구조에서 모어 화자는 ‘의견’ 기능을 25%, 한국어 학습자는 8% 사용한 반면, ‘연구 결과’ 기능은 모어 화자 14%, 한국어 학습자 25%로 나타났다. 이와 함께 한국어 학습자는 <선행연구> 구조에서 ‘선행연구 평가’ 기능도 8% 사용하며, 모어 화자가 2%로 해당 기능을 거의 사용하지 않은 것과 대비되는 양상을 보였다. 이를 통해 <선행연구>에서 두 집단 모두 ‘연구 내용’ 기능을 가장 많이 사용하는 것은 동일하지만, 그 외 모어 화자는 원저자의 생각, 개념, 제안, 의견을 주로 인용하는 반면, 한국어 학습자는 연구를 통해 얻은 결과를 기술하거나 선행연구에 대한 연구자의 직접적인 평가가 함께 이루어지는 경향이 있음을 확인하였다. 이와 유사한 양상은 <연구 결과> 구조에서도 볼 수 있다. <연구 결과> 구조에서 역시 모어 화자는 41%, 한국어 학습자는 26%의 비율로 ‘의견’ 기능을 사용하고 있는 반면, ‘연구 결과’ 기능은 모어 화자 8%, 한국어 학습자 15%로 반대되는 양상을 보여 주었다.

이상 기능별 사용 양상에 대한 통계 분석 결과를 요약하면, 두 집단 모두 거시 분류인 ‘귀속’ 기능이 가장 높은 빈도를 보였다는 점에서는 동일하였다. 그러나 구체적인 사용 양상에서 모어 화자는 ‘의견’ 기능을, 한국어 학습자는 ‘연구 결과’ 기능을 각 비교 집단에 비해 더 자주 사용하였고, 이는 특히 <선행연구>와 <연구 결과> 구조에서 두드러졌음을 알 수 있었다.

1.2.2. 학술 보고서 인용 표현 기능의 특성

1.2.2.1. 인용저자의 해석과 주관의 중요성

모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서에 공통적으로 가장 많이 사용된 인용의 기능은 '귀속'이었다. 선행연구 인용 시 인용저자의 주관적 해석이나 평가를 배제하고, 원저자의 의견이나 연구 관련 내용을 객관적으로 기술하는 양상이 크게 두드러진 것이다. 이는 아직 학술 맥락에서 사용되는 장르에 미숙한 필자인 석사 초년생이라는 자료 수집 대상의 특징뿐만 아니라 학술 보고서가 가진 장르 특성에서도 찾을 수 있다. 학계에 공식적으로 제출되어 담화 공동체 전체에 공유되는 학술 논문이나 학위 논문과 달리, 학술 보고서는 일반적으로 수업 시간에 한정적이며 독자도 강의 담당 교수나 해당 수업을 듣는 학생들로 제한되는 편이다. 또한 대학원생에게 학술 보고서는 논문을 지향하고 있기는 하지만 일종의 과정적 성격이 반영되어 있다는 점을 감안해 보면, 반드시 논증을 통해 자신의 주장을 명확히 표현해야 하는 책임에서 다소 벗어나 면밀한 선행연구와 이론 고찰이 더 중요한 이유도 있기 때문일 것이다. 그럼에도 불구하고 언급하였듯 대학원생의 학술 보고서는 결국 논문 작성을 목표로 하는 과정에 있으므로 인용 표현의 다양한 기능을 활용하고, 인용저자의 해석과 평가, 비교와 같은 주관적인 관점을 적용해 보려는 노력이 필요하다.

페트릭(Petrić, 2007)은 영어가 모어가 아닌 외국인 유학생의 박사 학위 논문을 심사 결과의 평가 등급에 따라 평가 점수가 높은 A등급 집단과 상대적으로 낮은 B등급 집단으로 나누었다. 연구 결과, 두 집단 모두 '귀속'이 가장 높은 비율로 나타나기는 했지만, B등급 학생의 사용 비율이 훨씬 높게 나타났다('귀속': A등급 78%, B등급 92%). 즉, 학위 논문 심사에서 더 좋은 평가를 받은 A등급 학생의 경우, 선행연구들 간의 비교, 본인의 연구에 적용할 것이라는 진술, 선행연구에 대한 평가와 같은 '비

교', '평가'의 기능을 등급이 낮은 비교 집단에 비해 보다 다양하게 사용했다는 것이다. 페트릭(Petrić, 2007)의 연구 결과에서 A등급 학생이 비교적 다양한 기능을 사용한 것과 비교해 보면, 모어 화자와 한국어 학습자 모두 아직 선행연구를 인용할 때 이처럼 다양한 기능으로 활용하는 기술이 부족하다고 할 수 있다.

'인용저자의 연구와 비교' 기능은 두 집단에서 가장 낮은 비중을 차지하였다. 이는 구조별 사용 양상에서도 확인하였듯이 대학원 석사 1~2학기 학생들의 학술 보고서의 경우 본격적인 실험 연구를 진행하는 데까지 이어지지 못하고 실험 설계에 그치거나 문헌 연구를 통한 연구 방법을 선택하는 경우가 많기 때문에 자신의 연구 결과와 선행연구의 결과를 비교하기에는 한계가 있기 때문인 것으로 판단된다.

한편 '귀속'의 미시 분류에 대한 사용 양상 비교 결과, 두 집단 모두 '의견'을 가장 고빈도로 사용하였다. 그러나 각 비교 집단과 비교했을 때 모어 화자는 '의견', 한국어 학습자는 '연구 결과'에서 더 높은 사용 비율을 보여 주었다. 다시 말해, 모어 화자는 선행연구를 통해 원저자가 제시한 개념에 대한 정의나 관점, 주관적 의견을 자신의 연구에 연계시키고자 인용을 사용한 반면, 한국어 학습자는 선행연구의 결과를 객관적으로 제시하거나 나열하기 위해 인용하는 경향이 더욱 두드러짐을 보여준다. 이와 같은 결과는 한국어 학습자들이 단순히 선행연구의 내용을 요약하여 나열하는 데 그친다는 지적과 연계하여 해석할 수 있다(김민혜, 2014:35). 모국어가 아닌 언어로 된 논문을 읽고 이를 글로 다시 작성하는 자체로도 이미 제2언어 학습자들에게는 큰 부담이 될 수 있다. 그러나 논문에서 인용 표현은 이해와 표현 사이에 '해석'과 '평가'의 단계가 중요한 위치를 차지하는 만큼 이를 교육적으로 지원할 수 있는 방안을 마련하여, 인용저자의 주관을 명확히 표현하고 자신의 연구와 밀접하게 연계시킬 수 있도록 해야 할 것이다.

1.2.2.2. 선행연구 평가 기능에 나타난 공손 전략

전술한 바와 같이 학술 맥락의 장르에서 인용 표현을 사용할 때에는 객관적 인용에 지나치게 치중하지 않는 다양한 기능 활용과 연구자의 관점 반영이 중요하다. 이런 점에서 한국어 학습자가 모어 화자에 비해 '선행연구 평가' 기능에서 더 높은 빈도를 기록한 결과는 긍정적 현상으로 판단할 수 있을 것이다. 그러나 한국어 학습자들은 선행연구 평가를 위해 다양한 표현을 사용하지는 못하였는데, 주로 긍정적인 평가인 경우 '의의가 있다, 주목할 만하다', 부정적인 평가인 경우 '한계점이 있다, 아쉽다'와 같은 일부 표현에만 국한되었다. 또한 자신의 연구와 유기적으로 연결시키지 못하고 다소 피상적인 평가에 그치는 경향을 보였다. 반면 모어 화자는 선행연구를 평가할 때 '적절해 보인다, 눈여겨볼 만하다, 일견 타당해 보인다, 흥미롭다, 의문이다, 어려운 점이 있다, 단언하기 힘들다, ~에 치우치다, 다소 거리가 있다, 과제로 남았다'와 같이 다양한 표현을 사용하였다.

(20) 가. 이연구들에서 요약하기 과제로 제시한 원문의 내용 및 길이가 학습자가 실제 학업 생활에서 읽는 텍스트와는 다소 거리가 있었다. [NS13]
나. '-게 되다'가 앞으로 일어나게 될 일을 지시할 수 있다는 점에서, 이 둘을 '예정상'으로 보는 것은 일견 타당해 보인다. [NS2]

또한 모어 화자의 경우 위 예시에서 볼 수 있듯이 '다소, 보이다' 등과 같은 언어적 장치를 통해 원저자에 대한 공손 어법을 전략적으로 구사한다는 학술 텍스트의 특징(박나리, 2009:155)을 더 잘 반영하는 경향을 보였다. 박나리(2009)는 학술 보고서나 논문과 같은 논증 목적의 학술 텍스트에서는 자신의 주장을 펼치기 위해 선행연구를 부정적인 관점에서 기술해야 하는 경우도 자주 발생하는데, 이때 단언적으로 비판하기보다

는 이를 완화하여 표현고자 다양한 어휘, 문법적 장치를 사용하려는 경향이 있다고 하였다. 이러한 전략적 선택을 통해 인용저자는 원저자의 체면을 손상시킬 위험에서 벗어나 공손성을 확보하고(신명선, 2006:158), 동시에 자신의 의견이 절대적인 것은 아님을 내포함으로써 예상되는 학계의 비판을 피하는 수단으로 활용하기도 한다.

한국어 학습자가 평가 기능을 실현하고자 노력하는 점은 긍정적이라고 할 수 있으나, 언어 능력의 제약으로 인해 다양한 표현을 사용하지 못하거나 장르 지식 부족으로 인해 부정적 평가의 경우 특히 전략적 어휘·문법 선택이 중요함을 모어 화자에 비해 인지하지 못하고 있다는 점은 제2언어 학습자 대상의 학술 보고서 장르 인용 표현 교육에 시사점을 제시한다. 따라서 한국어 학습자의 어려움을 감안하여 평가를 위한 다양한 표현과 장르 특성에 맞는 전략을 활용하는 능력을 교육을 통해 길러 줄 필요가 있다.

1.3. 인용문의 유형별 사용

1.3.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교

본고에서는 인용문의 발화 주체인 출처의 표기 방식에 따라 문장 성분으로서의 통합 여부, 인용동사 유무, 전형적인 간접인용표지 '-고'의 사용 여부, 각주 위치 등을 기준으로 인용문의 유형을 분류하였다.

이와 같이 출처 표기 형식에 따라 분류한 인용문의 유형별 사용 빈도와 비율을 비교한 결과, <표 Ⅳ-7>과 <표 Ⅳ-8>에서 볼 수 있듯이 거시 분류 기준과 미시 분류 기준 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(거시 분류: p=0.000, 미시 분류: p=0.000)

<표 Ⅳ-7> 인용문의 유형별(거시 분류) 사용 빈도 및 비율

구분			출처 통합형		출처 비통합형	*오류	전체	x2	df	p
			인용동사 포함	인용동사 불포함						
집단	모어 화자	빈도	1194	276	281	0	1751	34.988[a]	3	0.000 ***
		집단 중 %	68.2%	15.8%	16.0%	0.0%	100.0%			
	한국어 학습자	빈도	1055	193	225	25	1498			
		집단 중 %	70.4%	12.9%	15.0%	1.7%	100.0%			
전체		빈도	2249	469	506	25	3249			
		전체%	69.2%	14.4%	15.6%	0.8%	100.0%			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

a. 0셀(0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 11.53입니다.

<표 Ⅳ-8> 인용문의 유형별(미시 분류) 사용 빈도 및 비율

구분			모어 화자	한국어 학습자	전체	x2	df	p
출처 통합 (인용동사 포함)	①	빈도	311	173	484	85.496[a]	9	0.000 ***
		집단 중 %	17.8%	11.5%	14.9%			
	②	빈도	883	882	1765			
		집단 중 %	50.4%	58.9%	54.3%			
출처 통합 (인용동사 불포함)	③	빈도	90	47	137			
		집단 중 %	5.1%	3.1%	4.2%			
	④	빈도	97	99	196			
		집단 중 %	5.5%	6.6%	6.0%			
	⑤	빈도	34	8	42			
		집단 중 %	1.9%	0.5%	1.3%			
	⑥	빈도	55	39	94			
		집단 중 %	3.1%	2.6%	2.9%			
출처 비통합	⑦	빈도	57	41	98			
		집단 중 %	3.3%	2.7%	3.0%			
	⑧	빈도	185	160	345			
		집단 중 %	10.6%	10.7%	10.6%			
	⑨	빈도	39	24	63			
		집단 중 %	2.2%	1.6%	1.9%			
*오류		빈도	0	25	25			
		집단 중 %	0.0%	1.7%	0.8%			
전체		빈도	1751	1498	3249			
		집단 중 %	100.0%	100.0%	100.0%			

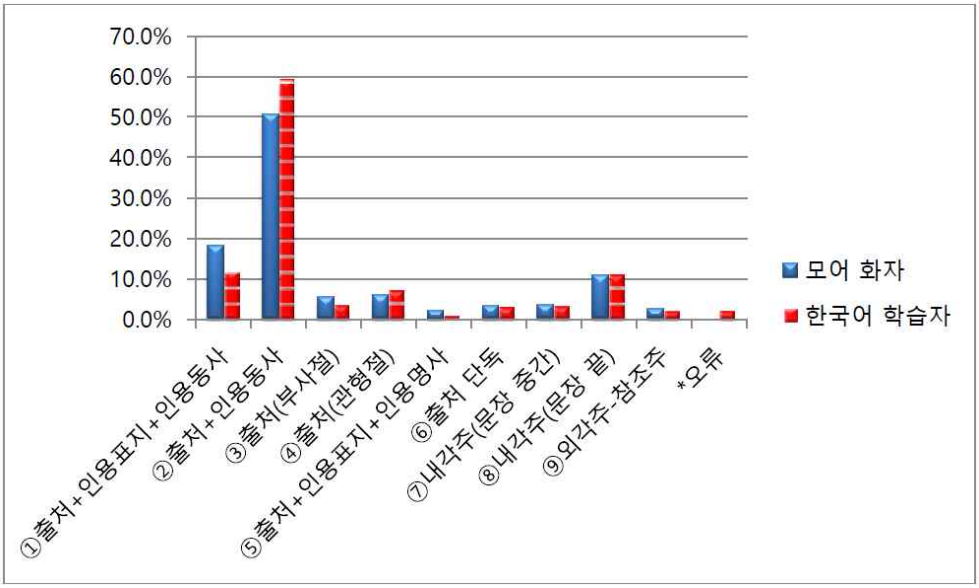
*p<.05, **p<.01, ***p<.001
a. 0셀(0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 11.53입니다.

두 집단 모두 출처가 문장 성분으로 기능하는 출처 통합형이 그렇지 않은 출처 비통합형보다 월등히 높은 비율로 사용되고 있었다. <표 Ⅳ-7>에서와 같이 모어 화자는 출처 통합형의 비율이 전체의 84.0%, 출처 비통합형이 16.0%를 기록하였고, 한국어 학습자는 출처 통합형이 83.3%, 출처 비통합형이 15.0%로 비슷한 양상을 보였다. 그러나 한국어 학습자는 기준으로 설정한 9가지 인용문의 유형으로 분류할 수 없는 통사 구조상 오류도 25건으로 전체의 1.7%를 차지하였다.

출처 통합형 중에서는 인용동사가 포함된 유형이 인용동사가 불포함된 유형보다 사용 빈도가 높았다. 모어 화자는 인용동사 포함이 68.2%, 불포함이 15.8%로 4배 이상, 한국어 학습자는 인용동사 포함이 70.4%, 불포함이 12.9%로 5배 이상 차이를 보였다. 이처럼 두 집단 모두에서 가장 높게 나타난 인용동사가 포함된 출처 통합형을 전형적인 간접인용의 인용표지 '-고'가 사용된 유형①과 이러한 인용표지가 사용되지 않은 유형②로 나누어 분석한 결과, 모어 화자와 한국어 학습자의 사용 양상은 다르게 나타났다. 두 집단 모두 인용표지를 사용하지 않는 유형②의 비율이 높았지만, 한국어 학습자에 비해 모어 화자가 인용표지 '-고'를 사용한 경우가 더 많이 관찰되었다. <표 Ⅳ-8>을 자세히 살펴보면 유형①은 모어 화자 17.8%, 한국어 학습자 11.5%로 모어 화자의 비율이 6.3% 정도 더 높았고, 유형②는 모어 화자 50.4%, 한국어 학습자 58.9%로 한국어 학습자의 사용 비율이 약 8.5% 더 높은 경향을 보여 주었다.

출처 비통합형의 미시 분류에서는 두 집단 모두 문장의 끝에 출처를 표기하는 비중이 문장 중간, 즉 인용 내용이 끝나는 단어나 구, 절 바로 뒤에 위치시키는 경우보다 약 3배 높게 나타났다. 출처를 외각주로 처리한 비율은 모어 화자 2.2%, 한국어 학습자 1.6%로 저조하였다.

[그림 Ⅳ-3] 인용문의 유형별 사용 양상 비교



이상 통계 분석 결과를 요약하면, 인용문의 유형별 사용은 두 집단 모두 '출처 통합형'이 '출처 비통합형'에 비해 높게 나타났고, 출처 통합형 중에는 '인용동사 포함'이 '인용동사 불포함'보다 높은 빈도를 보였다. 두 집단의 가장 큰 차이로는 인용동사 앞에 인용표지 '-고'를 사용했는지 여부인데 모어 화자가 한국어 학습자에 비해 '-고'의 사용 비율이 더 높았다.

1.3.2. 학술 보고서 인용문 유형의 특성

1.3.2.1. 인용문 유형 선택에 담긴 인용저자의 의도

학술 맥락의 장르에서 인용한 내용의 출처를 명확히 표기하는 것은 매우 중요하다. 이는 학술적 글쓰기에서 윤리와 표절의 문제와도 직접적으로 관련되어 있으므로 더욱 그러하다. Ⅱ장에서 살펴본 인용문의 구성

요소인 피인용문, 발화주체, 인용표지, 인용동사 중에서 학술 보고서에서 해당 내용이 인용임을 나타내는 가장 명확한 표지는 발화주체라고 할 수 있다. '-고'와 같은 인용표지나 인용동사는 학술 보고서 장르에서는 수의적으로 나타난다는 특징을 보인다. 따라서 인용문의 유형을 분류하는 첫 번째 기준은 발화주체인 출처의 표기 방식으로, 출처가 문장 성분으로 기능하는가 아니면 문장 성분과는 별도로 표기되는가이다. 출처가 주어, 부사어, 관형어 등과 같은 문장 성분이 되는 출처 통합형과 문장 밖에 위치하는 출처 비통합형은 인용저자의 초점이 원저자를 강조하는 것인지 인용 내용을 강조하는 것인지에 따른 수사적 선택(Hyland, 1999:344)이라고 볼 수 있다. 하이랜드(Hyland, 1999)는 출처 통합형은 출처를 문장 성분으로 포함하여 명확히 표기함으로써 원저자가 가진 권위를 빌어 자신의 논의를 더욱 강화하려는 의도가 출처 비통합형에 비해 더 많이 반영되어 있다고 하였다. 본 연구의 결과, 모어 화자와 한국어 학습자가 작성한 학술 보고서에서 출처 통합형이 80% 이상으로 나타나며, 두 집단 모두에서 비통합형보다 훨씬 높은 비중을 차지하였다. 이를 앞선 하이랜드(Hyland, 1999)의 논의를 빌려 해석하자면, 석사 신입생은 아직 관련 학문 분야 지식이 부족하여 본인의 주장을 자신 있게 전개해 나가기 힘든 점이 있기 때문에, 발화주체를 강조하는 출처 통합형으로 표기하는 경우가 학술 보고서에서 눈에 띄게 높게 나타난 것으로 판단할 수 있을 것이다.

또한 출처 표기 형식에 따른 인용문의 유형별 사용 양상은 학문 분야별로도 매우 다른 양상을 보인다. 박지순(2018b)이 분석한 국어학 학술 논문에서는 출처 통합형이 전체의 80% 가까이 차지하면서 출처 비통합형에 비해 4배 이상 높은 비율로 나타났고, 출처를 미주로 표기하는 경우는 한 번도 관찰되지 않았다. 반면 생명공학 논문에서는 거의 100% 미주로 출처를 명시함을 발견하였는데(박지순, 2018b), 미주는 특히 자연과학 분야에서 선호하는 방식이다(황병순・장만호, 2013:255). 한편 응용언어학 분야의 영어권 학술 논문을 분석한 하이랜드(Hyland, 1999)는 비

통합형(65.6%)이 통합형(34.4%)보다 더 높게 나타났다고 하였다. 한국어 교육 전공 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서를 분석한 본 연구의 결과는 박지순(2018b)의 국어학 분야의 학술 논문과 가장 유사한 양상을 보였다. 이는 학문 분야의 특징으로 볼 수도 있고, 최근 본문 내용 안에 인용문의 출처를 직접 밝히는 방식이 선호되는 경향을 보인다고 한언급(전남대학교 교육발전연구원, 2007:294)을 참고해 해석할 수도 있을 것이다.

한편 비통합형 사용 시 특히 주의해야 할 것은 비통합형은 통합형에 비해 인용의 정도성이 낮기 때문에(박수연, 2016:128) 인용의 경계가 모호할 수 있다는 점이다. 그러나 다음 예시와 같이 문단의 마지막에만 내각주로 출처를 표기하여 어디서부터 어디까지가 인용한 내용이고, 자신의 말인지 경계가 불분명한 경우가 자주 발견되었다.

(21) 한국어 경어법 체계에서 가장 복잡한 것이 상대 경어법(청자 경어법)이라고 할 수 있다. 상대 경어법은 말하는 이가 일정한 종결어미에 따라 듣는 이의 대상에 대해 높이거나 낮추는 것이다. 상대 경어법은 언어 환경에 따라 격식체와 비격식체로 나누고, 종결어미에 따라 격식체인 하십시오체, 하오체, 하게체, 해라체와 비격식체인 해요체와 해체의 여섯 등분으로 나눈다(왕윤정, 2012). [NNS10]

발화주체의 문장 성분 통합 여부 다음으로 적용되는 분류 기준은 인용동사의 유무(有無)이다. 박지순(2018a)은 인용동사가 사용되는 인용문은 원저자가 문장의 주체로 기능하므로 인용 내용보다는 원저자에 더 초점을 두려는 인용저자의 의도가 반영된 것이라고 하였다. 정리하면, 인용 내용보다 원저자인 발화주체에 더 초점을 둔 유형은 '출처 통합형: 인용동사 포함 > 출처 통합형: 인용동사 불포함 > 출처 비통합형' 순서인 것이다. 인용동사 불포함 유형 중 출처가 부사절로 기능하는 경우와 출처가 관형절로 기능하는 경우 역시 인용저자의 관점이 내포되어 있다고 볼

수 있다.

(22) 가. 또한 심혜령(2008)에 따르면 외국어로 의사소통하는 데 있어서 어휘력, 즉 많은 어휘를 알고 그 어휘들의 형태, 의미, 활용 등의 다양한 정보를 아는 능력은 매우 중요하다. [NS25]

나. 특히 위에 언급한 진관초(2018)가 제시한 '반복 구문'과 '어휘 요소 반복 구문'으로 구문문법 접근법으로 한국어 교육의 가능성을 엿볼 수 있다. [NNS16]

(22가)의 '[출처]에 따르면'은 논문, 학술 보고서 등의 인용 표현에서 자주 관찰되는 정형화된 문형(文形)으로 인용문에서 부사절로 기능한다.[44] 이처럼 출처를 부사절 형식으로 사용하는 경우 원저자의 견해나 연구 및 조사 결과를 긍정적인 관점으로 수용하고 신뢰함을 의미한다고 볼 수 있다. 한편 출처가 명사(구)를 수식하는 관형절로 기능하는 (22나)는 원저자가 제시한 개념이나 제안한 내용을 강조하며 이에 대한 인용저자의 평가를 덧붙임으로써 인용저자의 주관적인 해석이 드러나는 경우가 많았다. 이와 같은 분석 결과는 박지순(2018a)에서 논의한 내용과 유사한 양상을 보인다.

한편 전형적인 간접인용표지 '-고'의 사용 여부는 방성원(2001)의 논의를 참고하여 해석할 수 있을 것이다. 방성원(2001)은 인용문을 포함한 보문을 다룬 연구로 인용동사는 '-고' 보문을 취하는 전형적인 유형 외에도 동사에 따라 '-고' 보문과 명사절 보문을 함께 취하는 경우도 있다고 하였다. '-고' 보문은 보통 'N_0이 N_1에게 S_1고 V'로, 명사절 보문은 'N_0이 N_1에게 S_1을 V'로 나타난다. 이러한 '-고'의 사용 여부 차이는 인

44) 『표준국어대사전』에서는 '-(으)면'을 연결어미라고 하였고, 학교 문법에서도 '종속적으로 이어진 문장'을 만드는 '종속적 연결어미'로 다루고 있다. 그러나 구본관·박재연·이선웅 외(2015)는 최근 학계의 논의에 따라 통사론 부분에서 학교 문법의 '종속적으로 이어진 문장'을 '부사절을 안은 문장'에 통합하고, '종속적 연결어미' 역시 '부사형 어미'로 기술한 바 있다. 본고는 구본관·박재연·이선웅 외(2015)를 포함하여 학계에서 논의되는 다수의 관점을 따라 '-(으)면'을 '부사형 어미'로 보며, 따라서 '-(으)면'이 포함된 문장 역시 '부사절'로 취급한다.

용저자가 보문을 개념화하는 방식에서 기인한 것으로 보았다. 즉, '-고'가 사용된 보문은 인용 내용의 사실성 여부에 상관없이 중립적으로 전달하고자 하는 의도이며, 명사절 보문은 인용 내용을 사실로 받아들이고 이를 대상화하여 인식하는 인용저자의 판단이 내포되어 있다는 것이다. 박나리(2014c)는 '-고'가 보문에 대한 화자의 비관여성을 내포한 보문자라고 설명하였고, 박지순(2018a)도 '-고'를 사용한 인용문에서 인용저자의 주관이 배제된 채 내용을 그대로 제시하는 경향이 더 높다고 주장한 바 있다.

(23) 최은규(2006)는 각 교육기관에서 성취도 시험과 배치 시험이 정기적으로 빈번하게 실시되고 있음에도 이와 관련된 연구가 숙달도 평가 연구에 비해 매우 취약한 것을 지적하며 이 분야의 체계적인 연구가 이루어질 필요성이 있다고 주장했다. [NS14]

(23)의 예문은 '-고'가 사용되지 않은 인용절과 '-고'가 사용된 인용절이 함께 나타난 인용문이다. 위 예문에서처럼 '-고'를 사용하지 않고 인용동사 앞에 '-을/를'을 동반한 명사절이 온 경우 인용 내용이 사실임을 드러내고 있는 반면, '-고'를 사용한 경우에는 원저자의 발화에 대한 판단을 유보하려는 인용저자의 의도가 반영되어 있음을 확인할 수 있다.

이상 살펴본 바와 같이 인용문의 유형은 학계에서 통용되는 형식을 정확히 사용하는 것뿐만이 아니라 인용저자의 의도가 반영된 선택이라는 점을 명확히 인식하는 것도 중요하다. 따라서 단순히 출처 표기 방식만을 가르치는 데서 벗어나 선행연구에 나타난 인용문의 형식과 저자가 강조하고 싶은 부분을 연계하여 해석하고, 나아가 선행연구를 자신의 연구에 인용할 때에 인용저자 본인의 의도를 적절히 반영하여 인용문의 유형을 선택할 수 있도록 하는 교육이 필요할 것이다.

1.3.2.2. 다양한 문장 성분으로 기능하는 발화주체

앞서 논의한 바와 같이 인용 내용의 출처인 발화주체는 문장에서 여러 성분으로 기능할 수 있다. 또한 학술 보고서나 논문에서 인용문은 단문보다 복문인 경우가 많다. 이러한 복잡한 문장 구성은 한국어가 모어가 아닌 제2언어 학습자에게 더욱 부담이 될 수밖에 없다. 본 연구의 참여자인 대학원 석사 과정 학생들의 경우 TOPIK 점수가 5급 이상인 고급 학습자임에도 불구하고, 수집한 자료 중 ⅔가 넘는 텍스트에서 인용문의 통사 구조와 관련된 오류가 발견된 것을 통해서도 이를 확인할 수 있다.

(24) 가. 또한, Uysal(2012)는 이중언어 학습자가 가지고 있는 L1 지식은 L2 작문으로 구조화되는 과정에서 긍정적인 영향을 주기도 하지만, 때로는 미숙한 L2 사용과 혼합되어 학습자의 의도를 왜곡시키기도 한다. [NNS3]

나. (孫宏開)(2009)에서는 중국어가 티베트어족(즉 한·장어족(漢藏語族))에 속하고 고립어이며 어순은 SVO 이다. [NNS10]

다. '-아/어 보다' 문법 항목이 제약이 비교적 적기 때문에 초급부터 학습되는데, 정다미(2016)와 같은 연구에서는 난이도가 낮고 사용빈도가 높은 항목이 카자흐인 학습자들에게 고급에 갈 때까지 어려움을 일으킨다. [NNS20]

라. 박재희(2015)에서 현대 한국어에서 3인칭 대명사에 포함되는 단어는 '그, 그녀'뿐만 아니라 '그이, 이이, 저이, 그분, 이분, 저분...'등 형태가 매우 다양하며 그 수를 정확히 몇 개라고 한정지어 말하기 어렵다고 하였다. [NNS30]

마. Johnson(2008, 224-225)에서 기능주의 교수요목에 있어서 '화목 선택'의 중요성을 설명하고 있다. [NNS14]

바. 최정순(2006)에 따르면 외국어로서의 한국어 교육을 일반 목적 한국어 교육과 특정 목적 한국어 교육으로 구분하였고 특정 목적 한국어 교육의 하위 요소로 학문 목적 한국어 교육, 직업 목적 한국어 교육, 선교 목적 한국어 교육으로 나눴다. [NNS27]

가장 많이 발생한 오류는 인용동사를 표기하여야 하는 통사 구조임에도 인용동사를 누락한 경우였다. 특히 출처 뒤에 조사로 (24가)처럼 '-은/는'이 올 때보다 (24나), (24다)와 같이 '-에서는'이 출처 뒤에 올 때 더 잦은 오류가 관찰되었다. 출처가 부사절로 오는 '-에 따르면', '-에서 V-듯이'와 같이 출처 뒤에 '-에' 혹은 '-에서'가 오는 경우 보통 인용동사가 나타나지 않기 때문에 이와 같은 혼동이 생긴 것으로 생각된다. 반대로 (24라), (24마)와 같이 인용동사가 문장의 서술어로 사용되었으므로 발화주체의 문장 성분 역시 이에 호응시켜야 하지만, 문장 성분을 잘못 인지하여 출처 뒤 조사 사용에서 오류를 보인 경우도 있었다. 발화주체가 문장에서 주어로 기능하는지 아닌지에 따라 인용동사가 필수적으로 동반되어야 하는지 여부가 결정되는데, 학습자들은 출처인 발화주체의 표기나 인용문의 형식을 단순히 정형화된 문형으로만 암기한 결과, 문장의 통사 구조 차이를 명확히 인지하지 못했기 때문에 이러한 주술 호응 오류가 빈번히 발생한 것으로 보인다. (24바) 역시 인용동사 '구분하다'와 '나누다'의 주체가 사람인 원저자이므로 원저자를 주어로 표시해야 하지만 이를 인식하지 못한 경우로 볼 수 있다.[45]

이와 같은 출처 표기 형식 관련 오류는 출처가 문장에서 부사절로 기능

45) 인용문의 발화주체가 주어로 기능한다고 하더라도 원자자의 이름 뒤에 주격 조사 '-이/가'가 결합하면 어색하다. 학술 보고서를 포함한 학술 장르의 인용문에서는 주격 조사 '-이/가' 대신 보조사 '-은/는'이 사용되어 주어로 기능하는 경우가 많다. 이익섭(2005)에 따르면 '-이/가'와 '은/는'은 무표적 대 유표적, 신정보 대 구정보, 주어 초점 대 서술어 초점 등의 차이가 있다고 하였고, 복문에서 모절 주어로는 '-이/가'보다 '-은/는'이 사용되는 비중이 훨씬 높다고 한 바 있다. 후술하겠지만 학술 보고서의 인용문은 주로 두 문장 이상의 복문으로 나타나 발화주체가 모절의 주어로 기능하는 경우가 많으므로 이러한 '-은/는'의 통사적 특성으로 인해 발화주체 뒤에 '-은/는'이 사용된 것으로 볼 수 있다. 한편 '은/는'의 의미기능과 관련하여 가장 대표적인 기능인 '주제'와 '대조'(이익섭·임홍빈, 1983)를 장르 특성과 연계하여 해석할 여지도 있어 보인다. 먼저 '주제'의 의미기능으로 보면, '(발화주체의) 발화 행위 자체'를 문장의 '주제(topic)'로 보고, 피인용문을 "발화의 내용이 무엇인가?"라는 주제에 대한 '설명(comment)'(이창덕, 2014:242)으로 해석할 수 있을 것이다. 만약 '대조'의 의미기능으로 해석한다면, 명시적이지는 않지만 함축적으로(한비하, 2019:41) 다른 연구자의 의견도 있을 수 있음을 전제로 하여 해당 인용문을 기술한 것으로 볼 수 있을 듯하다. 이러한 '대조'의 의미기능에 대해 이익섭·임홍빈(1983:165-166)의 개념을 빌려, 명확한 태도를 보류한 인용저자의 '소극적 배타'의 의미가 내포되어 있다고 할 수 있겠다. 다만, 학술 보고서 인용 표현에 나타난 '-이/가'와 '-은/는'의 사용 양상이 장르나 인용 표현의 특성에 따른 것인지 혹은 조사가 가진 통사적, 혹은 의미기능 자체와 관련된 문제인지는 더욱 깊이 있는 논의가 필요해 보인다.

하는 다음 예시에서도 관찰된다.

(25) 가. 안가희(2012)에 따라 딕토글로스(dicto gloss)는 형태 초점 교수법(Focus on Form)의 유용한 한 기법으로서 의사소통 활동을 하면서 목표언어 형태에 초점을 두도록하며, 출력을 중심으로 하는 과제라고 하였다. [NNS29]

나. 원진숙, 장은영(2018)에 의해 OECD에서 역량의 개념은 인간의 심리사회적인 특성을 활용하여 복잡한 사회적 요구들에 적절하게 대처해 나가는 능력이다. [NNS23]

다. 동쌍쌍(2012)에서는 현재 중국에서 한국어 학과 교수진의 문제점을 언급한 바와 같이 원어민 교사, 조선족 교사, 한족 교사는 각각 단점이 있다. [NNS23]

(25)는 '[출처]에 따르면', '[출처]에 의하면', '[출처]에서 V-(으)ㄴ 바와 같이' 등처럼 출처가 문장에서 부사절로 기능하며 인용된 내용을 이끄는 유형에서 발생한 오류이다. (25가)와 (25나)는 출처 뒤에 '-에 V-아/어'가 아닌 '-에 V-(으)면'을 사용하는 것이 자연스럽다. 즉, (25가)는 '[출처]에 따르면', (25나)는 '[출처]에 의하면'으로 대체하는 편이 더 적절할 것이다.[46] (25다)의 경우 'V-(으)ㄴ 바와 같이'와 호응하기 위해서는 '[출처]에서는'이 아닌 '[출처]에서 언급한 바와 같이[47]'로 사용해야 한다.

한편 언급한 것처럼 학술 보고서에서 인용문은 단문보다는 복문으로 기

46) (25가)의 경우 발화의 주체가 '연구자 본인'이라면 이 문장에 오류가 없다고 볼 수 있겠으나, 텍스트의 앞뒤 문맥상 발화주체는 원저자인 '안가희(2012)'이다. '딕토글로스는 ...과제'는 인용된 내용, 즉 피인용문이며, '하였다'는 인용동사이다. 따라서 인용동사에 호응하여 '[출처]에 따르면, ([출처]는) ...라고 하였다.' 혹은 '[출처](에서)는 ...라고 하였다,'로 수정해야 하는 오류문으로 볼 수 있다. '~에 따라'와 '~에 따르면'의 차이는 '-아/어'와 '-(으)면'의 통사 구조상 제약으로 해석할 수 있을 듯하다. 장광군(1999)에서는 '-아/어'가 양상의 의미, 즉 앞동작이 뒷동작과 동시에 진행되면서 뒷동작을 수식하는 경우 선행절과 후행절의 주어가 일치해야 하는 [+동일주어] 제약이 있다고 하였다. 반면 '-(으)면'은 이러한 주어 일치 제약이 없다.

47) 이때 '[출처]에서' 대신 [출처]가'를 사용해도 무방할 것이다. 단, '-에서'를 사용할 경우 연구자가 쓴 '논문'이라는 텍스트를 출처로 보는 것이고(예. 논문에서), '-이/가'를 사용하면 '연구자'인 사람을 출처로 인식하는 차이가 있는 것으로(예. 연구자가) 생각된다.

술하는 경우가 많다. 채숙희(2013)는 간접인용문에서 2개 이상의 피인용문을 연결하는 방법으로 각각 간접인용의 방식을 적용하거나, 연결어미를 사용해 이어주거나, 혹은 내포절로 만드는 방식 등이 있다고 하였다.[48] 이처럼 2개 이상의 피인용문을 하나의 인용문에 포함하거나, 인용 내용을 요약하여 복문으로 만들면서 아래의 예시와 같이 발화주체에 호응하는 서술어를 누락하는 경우도 종종 발생하였다.

(26) 가. 김춘화(2009)에서는 유아기 자녀를 둔 대부분의 어머니는 자녀를 어린이집이나 유치원에 보내고 있지만 이들은 자녀의 담임교사와 자녀에 대한 상담을 하는 것을 부담스러워 하며 먼저 담임교사에게 상담 요청을 하지 않는다고 75%어머니가 답변하였다. [NNS4]
나. 황상심·강복정(2016)에서는 한국 다문화 어머니의 모국어는 대부분 언어적 지위가 높지 않고 지역사회에서 사용할 기회가 거의 없기에 감가적 이중언어에 해당한다고 할 수 있다. [NNS4]

(26)은 전형적인 간접인용표지인 '-고'가 내포절에 나타나면서 이 표지에 해당하는 모절과 내포절의 주어를 혼동하여 주어와 서술어를 정확하게 호응시키지 못한 경우로 볼 수 있다.

또한 인용문의 주어는 사람이나 기관, 단체인 '연구자'나 이들이 수행한 '연구'가 모두 올 수 있다. 학습자들의 텍스트에서는 인용문의 주어가 연구자인지 연구인지를 혼동하여 능동이 쓰일 자리에 피동을, 피동이 쓰일 자리에 능동을 사용한 (27가~다)와 같은 오류도 발견되었다.

(27) 가. 한국에서, 이미혜(2012)에서는 기존의 텍스트 분석 관련 연구에서 사용하고 있는 분석틀이 크게 '텍스트 구조'와 '언어 특성'의 차원

48) 일상구어 자료를 분석한 채숙희(2013:182)에서 제시한 각각의 예시는 다음과 같다.
(1) 간접인용으로 나열: 자기는 이름을 알켜 주기 싫다구, 조용히 살고 싶다구 그러면서…
(2) 연결어미 사용: 자기는 이름을 알켜 주기 싫고 조용히 살고 싶다구 그러면서…
(3) 내포절로 처리: 택시 운전사 아저씨가 그랬더니 대체 이 사람 집이 어디인지(를) 좀 가르쳐 달라고… (*문장 성분을 명확히 보여주기 위해 예문의 '(를)'은 본 연구자가 첨가)

으로 나뉘었다. [NNS3]

나. 양영희(2006)는 (1)의 '갸, 저'등은 3인칭을 지칭하는 재귀대명사로 간주되고, (2)의'뎌, 그, 이'등은 3인칭을 지칭하는 인칭대명사로 분류하였다. [NNS30]

다. 이러한 연구는 주로 최정순·윤지원(2012), 윤경원(2013), 성아영·이경(2016), 나원주 외(2017)등에 의해 진행해 왔다. [NNS8]

(27가), (27나)는 문장의 주어가 연구자이므로 능동사를 써야하지만 '나뉘다', '간주되다'의 피동사를 사용하였고, 이와 반대로 (27다)는 '-에 의해'를 주어로 착각하여 피동사를 인용동사로 취해야 할 자리에 능동사를 잘못 사용한 경우이다.

이처럼 학술 보고서 장르의 인용문에서 발화주체는 문장에서 다양한 성분으로 기능하며, 복잡한 통사 구조를 보인다. 이러한 특성에 기인한 학습자들의 오류 양상은 단순히 발화주체 표기의 중요성이나 정형화된 문형만을 강조할 것이 아니라, 고급 학습자들임에도 혼동을 야기할 수 있는 장르 특징적 통사 구조에 대한 명시적 교육이 필요함을 시사한다.

1.4. 인용동사 사용

1.4.1. 모어 화자와 한국어 학습자의 텍스트 비교

간접인용문에서 관찰된 인용동사는 모어 화자는 196개 동사, 한국어 학습자는 172개 동사로, 각 1,267회, 1,121회 사용되었다. 이중 각 집단에서 고빈도로 사용된 인용동사 목록은 <표 Ⅳ-9>와 같다(총 인용동사 중 상위 20위, 전체 사용 비율의 약 70%).[49]

49) 인용동사는 온라인 <국립국어원 표준국어대사전>에 등재된 어휘를 기준으로 하되, 연구와 관련된 의미를 내포한 명사에 '하다'가 붙은 형태(예. 대조분석하다, 범주화하다 등) 및 채숙희(2013)에서처럼 동사만으로 뜻을 파악하기 힘든 '인용복합술어'(예. 정의를 내리다, 중점을 두다, 초점을 맞추다 등)도 개별 인용동사로 보았다. 또한 '보여 주다'는 엄밀히 '보이다'에 '-어

<표 Ⅳ-9> 고빈도로 사용된 인용동사의 목록

모어 화자 196개, 1,267회					한국어 학습자 172개, 1,121회				
순위	고빈도 인용동사	유형	빈도	비율	순위	고빈도 인용동사	유형	빈도	비율
1	하다[발화]	발화	172	13.6%	1	제시하다	절차	122	10.9%
2	제시하다	절차	118	9.3%	2	하다[발화]	발화	97	8.7%
3	분석하다/ 분석을 하다	절차	68	5.4%	3	분석하다/ 분석을 하다	절차	74	6.6%
4	지적하다	발화	53	4.2%	4	밝히다	발견	43	3.8%
5	주장하다	발화	52	4.1%	5	나타나다	발견	41	3.7%
6	나누다	절차	31	2.4%	6	살펴보다	절차	37	3.3%
6	밝히다	발견	31	2.4%	7	분류하다	절차	36	3.2%
7	보다	인지	30	2.4%	8	주장하다	발화	30	2.7%
8	제안하다	발화	30	2.4%	9	연구하다/ 연구를 하다	절차	28	2.5%
9	살펴보다	절차	29	2.3%	10	진행하다	절차	26	2.3%
10	분류하다	절차	26	2.1%	11	나누다	절차	24	2.1%
11	언급하다	발화	25	2.0%	12	실시하다	절차	20	1.8%
12	하다[행위]	절차	23	1.8%	12	언급하다	발화	20	1.8%
13	비교하다	절차	22	1.7%	13	지적하다	발화	18	1.6%
13	연구하다/ 연구를 하다	절차	22	1.7%	13	하다[행위]	절차	18	1.6%
14	확인하다	발견	18	1.4%	14	보여 주다	발견	17	1.5%
15	보이다	발견	17	1.3%	15	보다	인지	15	1.3%
16	강조하다	발화	15	1.2%	15	제안하다	발화	15	1.3%
17	들다	발화	14	1.1%	15	조사하다/ 조사를 하다	절차	15	1.3%
17	정의하다	발화	14	1.1%	16	구분하다	절차	13	1.2%
18	사용하다	절차	12	0.9%	17	다루다	절차	12	1.1%
18	설명하다	발화	12	0.9%	18	설명하다	발화	11	1.0%
18	진행하다	절차	12	0.9%	19	대조분석하다	절차	10	0.9%
18	파악하다	절차	12	0.9%	19	보이다	발견	10	0.9%
19	구분하다	절차	11	0.9%	19	선정하다	절차	10	0.9%
20	이야기하다	발화	10	0.8%	20	검증하다	절차	9	0.8%
					20	고찰하다	절차	9	0.8%

주다'의 보조 용언이 붙은 형태이나 본 연구의 분석 결과, 두 집단에서 인용 기능으로 자주 관찰되는 동사이므로 '보이다'와 별개로 취급하였다. 동사 '하다'의 경우 '발화'의 의미와 '행위'의 의미 모두로 사용되므로 둘을 분리한다('하다'[발화]': 발화 동사, '하다[행위]': 절차 동사).

*참고: <국립국어원 표준국어대사전> 공식 홈페이지 https://stdict.korean.go.kr/main/main.do

[그림 Ⅳ-4] 상위 인용동사 목록 비교

두 집단 모두에서 가장 높은 비율로 나타난 상위 3개의 인용동사는 '하다, 제시하다, 분석하다'이다. 하지만 1, 2위에서 모어 화자는 발화 동사인 '하다'를 절차 동사인 '제시하다'보다 더 자주 사용하였고, 한국어 학

습자는 반대의 결과를 보였다.[50] 상위 20위의 동사 중 모어 화자에게서 고빈도로 나타난 발화 동사 '지적하다, 주장하다'와 인지 동사인 '보다'를 한국어 학습자는 상대적으로 적게 사용하였다. 반면 '밝히다, 분류하다, 진행하다, 나타나다, 보여 주다'와 같은 절차 동사와 발견 동사의 빈도는 한국어 학습자가 모어 화자에 비해 높다는 것이 밝혀졌다. 한편 상위 20위 인용동사 목록 중에서 '들다, 이야기하다'는 모어 화자에게서만 나타났고, '대조분석하다, 검증하다'는 한국어 학습자의 텍스트에서만 관찰되었다.

모어 화자와 한국어 학습자가 사용한 전체 인용동사의 목록은 다음 <표 Ⅳ-10>과 같다. <표 Ⅳ-10>에서는 두 집단에서 공통적으로 나타난 인용동사와 각 집단에서만 나타난 인용동사로 나누어 정리하였다.

<표 Ⅳ-10> 모어 화자와 한국어 학습자가 사용한 인용동사의 목록

두 집단에서 공통적으로 나타난 인용동사(100개)
가정하다, 강조하다, 개발되다, 개발하다, 검토하다, 고려하다, 고찰하다, 관찰하다, 구분하다, 구성하다, 구축하다, 규명하다, 근거하다, 기술하다, 나누다, 나오다, 나타나다, 나타내다, 내리다(정의를 내리다), 논의하다, 도출하다, 두다(중점을 두다), 두다(초점을 두다), 마련하다, 맞추다(초점을 맞추다), 모색하다, 바라보다, 발견하다, 발표하다, 밝혀지다, 밝히다, 배열하다, 범주화하다, 보고하다, 보다, 보여 주다, 보이다, 분류하다, 분석하다/분석을 하다, 비교분석하다, 비교하다, 비판하다, 사용되다, 사용하다, 살펴보다, 삼다, 서술하다, 선정하다, 설계하다, 설명하다, 설정되다, 설정하다, 세우다, 소개하다/소개를 하다, 수립하다, 수집하다, 수행하다, 시도하다, 실시하다, 실험하다/실험을 하다, 쓰다, 알다, 알아보다, 언급하다, 역설하다, 연구하다/연구를 하다, 이루어지다, 이용하다, 이해하다, 인식하다, 인정하다, 작성하다, 적용하다, 정의하다, 제기하다, 제시되다, 제시하다, 제안하다, 제언하다, 조사하다/조사를 하다, 주장하다, 지적하다, 진행하다, 참고하다, 추가하다, 추출하다, 측정하다, 탐색하다, 파악하다, 평가하다/평가를 하다, 포착하다, 포함되다, 포함하다, 하다[발화], 하다[행위], 확인하다, 활용하다

50) 각 인용동사의 유형은 기존의 논의(박지순, 2018a; 박수연, 2018 등)에 제시된 목록을 참고하되, 본고에서 수집한 자료에서 사용된 예문의 의미를 토대로 최종적으로 유형을 분류하였다.

모어 화자의 보고서에서만 나타난 인용동사(96개)	한국어 학습자의 보고서에서만 나타난 인용동사(72개)
가늠하다, 가져오다, 가지다, 가지다(관심을 가지다), 가지다(차이를 가지다), 간주하다, 강조되다, 검색하다, 계측하다, 고안되다, 고안하다, 관찰되다, 교육하다, 구상하다, 구안하다, 권장하다, 규정하다, 기초하다, 꼽다, 논의되다, 논하다, 달리하다, 대별하다, 동의하다, 두다(관심을 두다), 두다(의의를 두다), 드러나다, 들다, 만들다, 말하다, 명명하다, 명시하다, 목록화하다, 바꾸다, 반박하다, 반성하다, 반영하다, 받아들이다, 밝혀내다, 번역하다, 분류되다, 살피다, 상이하다, 설계되다, 세분화하다, 수용하다, 수정하다, 시사하다, 시행되다, 시험하다/시험을 하다, 언급되다, 유도하다, 이야기하다, 인식되다, 인용하다, 인지하다, 일컫다, 있다(결과가 있다), 있다(논의가 있다), 재설정하다, 재평가하다, 전개하다, 전산화하다, 전제하다, 절충하다, 점화되다, 점화하다, 접근하다, 접목하다, 제공하다, 제기되다, 제외하다, 제작하다, 종합하다, 주목하다, 주창하다, 진단하다/진단을 하다, 집중하다, 차용하다, 차폐되다, 차폐하다, 찾아내다, 천착하다, 초점화되다, 취급하다, 치우치다, 탐구하다, 파생하다, 판단하다, 피력하다, 한정하다, 해석하다, 확인되다, 확장하다, 회고하다	거치다, 검정하다, 검증하다, 구별하다, 국한되다, 기록하다, 기여하다, 나오다(결과가 나오다), 내리다(견해를 내리다), 내리다(결론을 내리다), 내리다(해석을 내리다), 녹음하다, 대등시키다, 대립하다, 대조분석하다, 대조하다, 도식화하다, 도입하다, 두다(목적을 두다), 면담하다, 묶다, 반대하다, 발견되다, 방문하다, 배부하다, 부르다, 분할하다, 뽑히다, 상정하다, 선택하다, 수집·정리하다, 시키다, 알아내다, 얻다, 연계하다, 염두하다, 예상하다, 응답하다, 입증하다, 있다(목적이 있다), 재분류하다, 전사하다, 정의되다, 정하다, 조명하다, 조사되다, 주다, 주력하다, 증명하다, 지지하다, 지칭하다, 진술하다, 진행되다, 차지하다, 착안하다, 찾아보다, 첨가하다, 총칭하다, 출발하다, 취하다, 취하다(입장을 취하다), 택하다, 토론하다, 표시되다, 풀다, 합치다, 해결하다, 행하다, 향상되다, 형성하다

총 268개의 동사 중에 두 집단이 공통적으로 사용한 인용동사는 100개, 모어 화자만 사용한 인용동사는 96개, 한국어 학습자만 사용한 인용동사는 72개로 관찰되었다. 모어 화자가 한국어 학습자에 비해 더 다양한 인용동사를 사용하고 있었는데, 특히 인지 동사와 절차 동사에서 더욱 다양한 종류의 동사를 활용하였다.

두 집단이 사용한 인용동사의 목록을 앞서 분류한 발화 동사, 인지 동사, 절차 동사, 발견 동사 4가지 유형으로 나누어 유형별 사용 빈도를 비교하면 <표 Ⅳ-11>과 같다. 분석 결과, 모어 화자와 한국어 학습자의 인용동사 유형별 사용 양상은 통계적으로 유의미한 차이를 보였다 (p=0.000).

<표 Ⅳ-11> 인용동사의 유형별 사용 빈도와 비율

구분			발화 동사	인지 동사	절차 동사	발견 동사	전체	x2	df	p
집단	모어 화자	빈도	464	61	642	100	1267	65.658[a]	3	0.000 ***
		집단 중 %	36.6%	4.8%	50.7%	7.9%	100.0%			
	한국어 학습자	빈도	263	34	673	151	1121			
		집단 중 %	23.5%	3.0%	60.0%	13.5%	100.0%			
전체		빈도	727	95	1315	251	2388			
		전체%	30.4%	4.0%	55.1%	10.5%	100.0%			

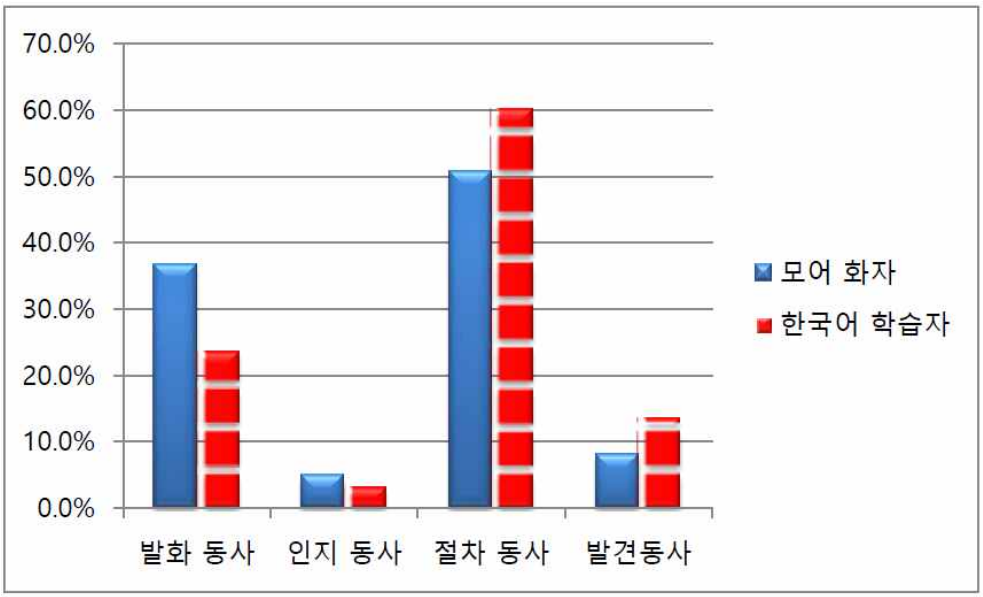
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

a. 0셀(0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 44.60입니다.

두 집단 모두에서 가장 많이 사용된 인용동사의 유형은 '절차 동사'로 모어 화자 50.7%, 한국어 학습자 60.0%로 관찰되었고, 가장 적게 사용된 인용동사의 유형은 '인지 동사'로 모어 화자 4.8%, 한국어 학습자 3.0%를 기록하였다. 유형별 사용 빈도의 순서는 두 집단 모두 '절차 동사 > 발화 동사 > 발견 동사 > 인지 동사'로 동일하지만, 구체적으로 살펴보면 각 비교 대상에 비해 차이를 보이는 지점이 관찰된다. '발화 동사'의 사용 비율에서 모어 화자 36.6%, 한국어 학습자 23.5%로, 모어 화자의

경우 원저자가 가진 의견이나 관점, 개념 등을 표현할 때 한국어 학습자보다 인용동사(‘하다[발화], 주장하다, 지적하다, 언급하다, 강조하다’ 등)를 더 자주 사용하는 경향이 있음을 보여 준다. 이에 반해 한국어 학습자는 연구 행위와 관련된 절차나 결과 등과 같은 내용을 인용할 때 인용동사(‘제시하다, 분석하다, 밝히다, 나타나다, 연구하다’ 등)를 더 많이 사용하였다(절차 동사: 모어 화자 50.7%, 한국어 학습자 60.0%, 발견 동사: 모어 화자 7.9%, 한국어 학습자 13.5%).

[그림 Ⅳ-5] 인용동사의 유형별 사용 양상 비교



한편 인용동사와 결합한 문법 항목 사용을 시상 표현, 양태 표현, 보조용언과의 결합 양상을 중심으로 살펴본 결과, 우선 인용동사의 시제는 두 집단 모두 약 90%의 비율로 과거 시제가 절대적인 비중을 차지하였고, 나머지는 현재 시제가 사용되었다는 점에서 유사한 양상을 보였다. 그러나 이중 현재 시제의 경우 모어 화자는 진행상과 결합하여 ‘-고 있다’를 사용한 경우가 한국어 학습자에 비해 1.5배 정도 높게 나타났다.

그 외 인용동사와 결합한 문법 항목으로 모어 화자는 '-고자 하다'의 양태 표현을, 한국어 학습자는 '-아/어 주다'의 보조 용언을 많이 사용하였으며 '-(으)ㄴ 바 있다'가 공통적으로 그 뒤로 많이 사용되었다.

1.4.2. 학술 보고서 인용동사의 특성

1.4.2.1. 선행연구의 연구 행위 중심 인용동사

Ⅱ장에서 살펴본 바와 같이 일반적으로 인용이라 함은 '말(글)'과 '생각'이 인용 대상이 되므로, 대부분의 선행연구에서는 인용동사의 유형을 분류할 때 통사적 기준인지 의미적 기준인지와 무관하게 발화 동사와 인지 동사[51]를 공통적으로 설정하였다. 본고에서 역시 발화 동사와 인지 동사를 기본으로 하되, 의미론적 관점에서 학술 보고서의 장르 특성을 반영하여 연구 행위와 관련된 의미를 지닌 인용동사를 절차 동사와 발견 동사로 명명하고, 인용동사의 유형에 함께 포함하였다. 이는 학술 맥락의 장르에서는 원저자가 직접 글로 명시적으로 표현한 발화나 생각 외에도 연구의 과정 및 절차, 연구 결과 등과 관련된 연구 내용을 인용저자가 재해석하여 기술하려는 경향을 보이기 때문이다. 본 연구의 분석 결과, '절차 동사'와 '발견 동사'는 모어 화자에서 58.8%, 한국어 학습자에서 73.5%로 높게 나타났고, 특히 모어 화자와 한국어 학습자 모두 선행연구의 연구 행위와 관련된 '절차 동사'를 가장 많이 사용하는 양상을 보였다는 것은 이러한 학술 보고서 장르의 특성을 확인해준다.

본 연구에서 수집한 학술 보고서에 고빈도로 나타난 인용동사의 유형은 '절차 동사 > 발화 동사 > 발견 동사 > 인지 동사' 순서였다. 한국어 교육 분야 <I-M-R-D> 구조의 학술 논문을 분석한 박수연(2018)에서는 '절차 동사 > 발화 동사 > 발견 동사 > 인지 동사' 순서로 나타났고, 국어학 분야와 생명공학 분야의 학술 논문을 비교한 박지순(2018b)은 국어

51) '인지동사'는 연구자에 따라 '사유동사', '심리동사' 등으로도 사용된다.

학 논문은 ‘발화 동사 > 인지 동사 > 발견 동사 > 절차 동사’ 순서로, 생명공학 분야 논문은 ‘발화 동사 > 절차 동사 > 발견 동사 > 인지 동사’ 순서로 관찰되었다고 보고하였다.[52] 이처럼 각 학문 분야별로 자주 사용하는 인용동사의 유형이 다르다는 것을 감안하면 본 연구에서 분석한 학술 보고서는 박수연(2018)의 한국어 교육 분야 학술 논문과 가장 유사한 양상을 보였다고 할 수 있다. 다시 말해, 한국어 교육 분야의 학술 논문과 학술 보고서 장르에서는 다른 학문 분야보다 특히 연구 행위와 관련된 인용동사가 더 자주 사용됨을 보여준다. 한편 이러한 경향은 모어 화자보다 한국어 학습자에게서 더욱 두드러졌다. 통계 분석 결과, 인용동사의 유형 중 모어 화자에게서는 발화 동사와 인지 동사가, 한국어 학습자에게서는 절차 동사와 발견 동사가 각 비교 집단보다 높은 비율로 관찰되었다. 이를 통해 모어 화자가 한국어 학습자보다 원저자의 말이나 의견, 생각을 인용하는 경우가 더 많은 반면, 한국어 학습자는 모어 화자에 비해 연구의 절차와 결과 등 선행연구의 연구 내용 자체를 인용하는 경향성이 더 높음을 알 수 있다.

이러한 인용동사의 유형은 인용문의 사용 양상과도 연계하여 해석해 볼 수 있다. 인용문의 유형별 사용 양상 분석 결과, 모어 화자는 ‘①출처+인용표지+인용동사’ 유형을 한국어 학습자는 ‘②출처+인용동사’ 유형을 비교 집단에 비해 더 자주 사용하였다. 이 두 양상을 연계해 보면 전형적인 간접인용의 인용표지 ‘-고’가 포함된 유형인 유형①은 발화 동사와 함께 사용되고, 인용표지 ‘-고’가 사용되지 않은 유형②는 절차 동사나 발견 동사와 함께 사용되는 경우가 많았다. ‘-고’가 사용되지 않은 유형②의 경우 인용동사는 주로 ‘-을/를’, ‘-(으)로’와 공기하였다. 앞서 논의하였듯이 인용동사 앞에는 ‘-고’뿐만이 아니라 다양하게 나타날 수 있다. 하지만 이러한 특성으로 인해 한국어 학습자들은 다음 (28가～다)의 예시와 같이 특정 동사와 호응하는 조사 사용에서 오류를 보이기도 하였

52) 박수연(2018), 박지순(2018b)에서는 ‘인지 동사’는 ‘사고 동사’로, ‘절차 동사’는 ‘제시 동사’로, ‘발견 동사’는 ‘연구 동사’로 명하였다. 이하 논의에서는 Ⅲ장에서 설정한 본고의 용어를 기준으로 명칭을 통일하여 기술하였음을 밝힌다.

다.

(28) 가. 그 연구의 결과를 보면, 학생들에게 구문 교수법이 긍정적인 영향을 끼친 것이 나타났다. [NNS16]
나. 한국어 교육에서 김중섭 외(2011)의 '국제 통용 한국어 표준 모형 2단계'는 읽기 텍스트 주제에 대한 체계적으로 총 17 개의 대주제로 분류하여, 하위분류를 88 가지의 구체적인 주제를 분류하였다. [NNS9]
다. 따라서, Diessel은 동아시아언어를 구문문법 접근법으로 보기 위해서 동 아시아언어와 영어의 차이점을 주목해야 한다고 제시하였다. [NNS16]
라. 이종성(2006)은 패널 선정 기준이 마련되어 있지 않아서 델파이 기법에서 전문가 패널을 선정하는 것이 매우 중요한 일이라 하였다. [NNS4]

(28가)의 '나타나다'는 주로 '-(으)로'와 더 자연스럽게 호응하며, (28나)의 '분류하다'는 일반적으로 'A을/를 B(으)로 분류하다'로 사용된다. (28다)의 '제시하다'는 'A에/에게 B을/를 제시하다'로 표현하는 경우가 많은데 학습자들의 텍스트에서는 '제시하다' 앞에 '-고'를 사용한 경우가 자주 발견되었다. 또한 (28라)에서처럼 일부 학습자들이 사용한 '-라'는 '-라고'에서 '-고'가 생략된 형태로 파악되는데, '-라'는 다소 의고적인 느낌을 주며 간접인용문에 사용되면 매우 어색할 수 있다(채숙희, 2013:149). 따라서 인용동사를 사용할 때는 인용동사와 호응하는 조사, 인용동사 앞의 인용표지까지 함께 주의하여 사용해야 한다.

한편 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서에 사용된 상위 인용동사 목록을 전문가들이 작성한 학술 논문과 비교해 보면 모어 화자가 한국어 학습자에 비해 전문가가 사용한 고빈도 인용동사와 더 유사한 양상을 보임을 알 수 있다. 국어학 학술 논문을 분석한 박지순(2018a)에서는

‘보다, 하다, 제시하다, 주장하다, 나누다’의 순서로, 한국어 교육학 학술 논문을 분석한 박수연(2018)에서는 ‘하다, 제시하다, 보다, 밝히다, 지적하다’ 순서로 인용동사가 나타났다. 이 동사들은 모어 화자의 상위 7위 목록 안에 모두 포함되어 있었으나, 한국어 학습자의 보고서에서 ‘보다, 주장하다, 나누다, 지적하다’는 상위 7위의 목록 안에 들지 못하였다. 특히 ‘보다’는 15위, 1.3%로 전문가와 모어 화자에 비해 매우 낮은 사용 비율을 기록하였다.

1.4.2.2. 학술 담화 공동체에서 통용되는 인용동사

학술 텍스트에서는 보다 정밀하게 의미를 표현하는 것이 중요하기 때문에 비한자어보다 한자어 인용동사 어휘를 선택하여 의도를 명확히 전달하려는 경향이 있다(박수연, 2016:203). 본 연구의 상위 인용동사 목록에서도 ‘제시하다, 분석하다, 지적하다, 주장하다, 제안하다, 분류하다, 언급하다, 비교하다’와 같은 한자어 어휘의 비중이 높았다. 특히 학술 보고서에서는 이처럼 한자어 명사에 접미사 ‘-하-’가 붙어 동사를 만드는 경우가 많았는데[53], 한국어 학습자가 사용한 동사 중에는 ‘묶다, 부르다, 뽑히다’처럼 학술 텍스트에서는 잘 쓰이지 않는 동사들도 관찰되었다. 이에 대해 박수연(2016)은 ‘만들다, 부르다, 모으다’처럼 비한자어 동사의 사용을 학습자들의 특징으로 볼 수 있으며, 같은 맥락에서 모어 화자는 ‘제시하다, 정의하다/명명하다, 수집하다’와 같은 한자어를 선호하는 경향을 보이는 것과는 차이가 나는 지점이라고 설명하였다.

53) 구본관·박재연·이선웅 외(2015)에서 언급한 바와 같이 ‘-하-’는 ‘-되-’와 함께 한자어 명사와 결합하여 수많은 동사와 형용사를 만들어내는 생산성이 매우 높은 파생 접미사이다. 학술 보고서에서 사용된 인용동사 분석 결과, 『표준국어대사전』에 등재된 어휘 외에도 ‘대조분석하다, 초점화되다, 재설정하다’ 등과 같이 한자어 명사에 ‘-하-’, ‘-되-’를 결합하여 저자가 새로운 인용동사를 만들어 활용하는 양상도 관찰되었다. 이는 -하-’와 ‘-되-’에 의한 파생어는 어근, 즉 명사의 의미에서 크게 달라지지 않으므로(구본관·박재연·이선웅 외, 2015:148) 한자어가 가진 미세한 의미 차이를 표현하면서 인용동사로 활용하는데 유용한 방식이기 때문일 것이다.

(29) 가. 앞에 언급하듯이 쓰기 텍스트 분석에 대한 연구는 Canale & Swain(1980), Weir(1990), (중략), 이인혜·전형길(2014) 등 여러 학자들에 의해 행해져 왔다. [NNS3]

나. 이영근(2005) 에서는 과제를 중심으로 하는 교과 과정을 기초적인 원리의 하나로써 상세화를 알려주고 실제로 교과과정에서의 사례를 소개하고 있다. [NNS26]

다. 모뢰(2012), XueYi(2013), 왕억문(2014)은 학문 목적 중국어권 학습자를 대상으로 읽기 전략 연구를 하였고, 전지숙(2016)은 특정 언어권에 염두하지 않고 전체 학문 목적 학습자를 위한 읽기 전략의 사용 및 전략 지도를 연구하였다. [NNS1]

라. 배희숙(2015)은 초등학교 저학년 다문화가정 아동의 쓰기 과제에 나타난 언어의 발달 특성을 파악하는 데 목적이 있다. [NNS3]

(29가)와 (29나)는 학술 텍스트에서는 거의 통용되지 않는 '행하다'와 '알려주다'를 사용한 경우이다. 이 어휘를 학술 담화 공동체에서 통용되는 인용동사인 '진행되다, 연구되다'나 '설명하다, 제안하다' 등으로 교체하는 것이 더 적절해 보인다. (29다)와 (29라)는 '염두에 두다', '목적을 두다'와 같이 학술 장르에서 자주 사용되는 연어 관계의 인용복합술어를 자유롭게 구사하는 데 어려움을 보인 것으로 판단할 수 있다.

또한 한국어 학습자의 텍스트에서는 인용되는 내용과의 연계, 인용동사에 함의된 의미 자질 및 장르 특성이 반영된 인용동사의 종류를 명확히 알지 못하여 다음 문장과 같이 인용동사의 사용이 어색한 경우도 발견되었다.

(30) 가. 최숙희・김성헌(2009)은 Flynn의 이론을바탕으로 실효성 없는 이중언어 교육의 실태를 지적하고 새로운 이중언어 교육과정 개발의 필요성을 제시하였다. [NNS4]

나. 곽재용(2015)에서 이중언어 강사들이 이중언어 수업을 실시하는 것을 밝혔다. [NNS23]

다. Wajnryb(1990, 11-19)에서 지적한 딕토글로스의 효과를 정리하면 다음과 같다. [NNS7]

라. 曹夢玥(2018: 8)에서는 한국어 착탈 어휘 중의 착용 어휘는 '입다, 신다, 쓰다, 차다, 끼다, 걸다, 두르다, 매다, 달다, 감다'를 토론하였고 탈의 어휘는 '벗다, 풀다, 떼다, 빼다'를 토론하였다. [NNS12]

(30가)의 경우는 피인용문이 원저자가 주장하는 내용이 담긴 발화이므로 발화 동사를 사용하는 것이 적절하나 절차 동사인 '제시하다'를 사용함으로써 어색한 문장이 되었다. 예문과 같이 학습자들은 특히 '제시하다'의 의미를 인용 내용과 잘 연결하지 못하는 경우가 자주 관찰되었다.[54] (30나)는 '드러나지 않거나 알려지지 않은 내용을 드러내 알리다'의 뜻을 지닌 '밝히다'와 새로운 것이 아닌 현황을 있는 그대로 보고하는 인용의 내용이 어울리지 않아 어색한 경우이다. 학술 보고서에서 '밝히다'는 주로 논의나 실험을 통한 연구 결과로 새로운 사실이 드러났을 때 사용하는 것이 자연스럽다. (30다)는 원저자가 특정 교수법의 '효과'라는 긍정적인 측면을 제시한 내용을 인용하였으나 부정성이 내포된 어휘인 '지적하다'(박수연, 2016:204)를 사용하였고, (30라)는 '토론하다'라는 어휘 자체에 대화의 주체가 여럿이라는 점을 인지하지 못한 결과이다. 이러한 양상은 어휘 본연의 의미 자질에 대한 인식과도 관련이 있지만, 장르의 특성과 그 안에서 사용되는 인용동사의 역할을 고려하여 해석할 수도 있을 것이다. 우선 (30다)는 딕토글로스의 유용성을 주장하고자 하는 인용 저자의 의견을 뒷받침하기 위해 선행연구를 인용하고 있음에도, 자신의 의도를 반영하여 긍정적 의미를 지닌 인용동사 선택으로 연결하지 못한

54) '제시하다'의 사전적 의미는 '어떠한 의사를 말이나 글로 나타내어 보이게 하다.', '검사나 검열 따위를 위하여 물품을 내어 보이게 하다.'이다(국립국어원 표준국어대사전). 이를 학술 텍스트의 인용문에서 통용되는 의미로 해석해 보면 '제시하다'는 발화주체의 의견이나 주장을 '대상화'하여 사용한다고 볼 수 있으므로, 예시와 같이 주장하는 내용 자체를 인용할 때는 어색한 것으로 판단된다. 또한 앞서 인용문의 유형에서 논의한 바와 같이 인용 내용을 대상화할 때는 '-고'보다 '-을/를'이 자연스럽다는 점에서 (28다)의 예문처럼 학습자가 작성한 인용문에서 자주 관찰된 '-고 제시하다'는 어색한 사용이라고 볼 수 있다.

경우로 볼 수 있다. 또한 (30라)는 논문이라는 장르는 원저자가 단독으로 기술하면서 자신의 의견을 전개해 나간다는 점[55]을 인식하지 못한 것으로도 해석할 수 있는 여지가 있다.

이처럼 학술 보고서에서 인용동사를 사용할 때는 장르가 사용되는 맥락에 맞게 학술 담화 공동체에서 통용되는 어휘를 활용해야 함을 알 수 있다. 또한 개별 인용동사에 함의된 의미 자질과 학술 보고서 장르에서 특정 인용동사가 어떠한 의도를 내포하고 있는지를 명확히 알고 사용할 수 있어야 하겠다.

2. 교육적 함의 및 제언

본 연구의 결과는 학술 보고서에 나타나는 인용 표현에는 장르의 특성이 반영되어 있음을 보여 준다. 즉, 텍스트 구조별 인용 표현, 인용 표현의 기능, 인용문의 유형 및 인용동사의 사용 양상은 학술 보고서가 가진 의사소통 목적, 사용 맥락과 같은 장르의 속성이 반영된 결과로 나타난 것이다. 또한 이러한 학술 보고서 장르 특징적 인용 표현은 동일한 미숙한 필자라도 한국어가 모어가 아닌 한국어 학습자에게 특히 어려움을 야기하는 지점이 있음도 확인하였다. 구체적으로는 '각 구조의 수사 목적에 따른 인용 표현의 기능 인식, 선행연구에 대해 인용저자의 주관을 명확히 표현하면서 동시에 장르 특성에 맞는 전략 활용, 문장에서 다양한 성분으로 기능하는 발화주체를 중심으로 한 통사 구조에 대한 지식을 바탕으로 인용저자의 의도에 맞는 인용문의 유형 선택, 어휘에 함의된 의미 자질과 장르가 사용되는 학술 담화 공동체에서 통용되는 인용동사 사용'에서 학습자의 어려움이 관찰되었다. 이러한 결과는 학술 보고서의 인용 표현에 대한 한국어 학습자 대상의 교육이 모어 화자와는 다르게 이루어

55) 물론 논문에 따라 여러 저자들이 함께 연구를 수행하거나, 특정 기관이나 단체에서 진행하기도 하지만, 이 경우에도 텍스트로 기술하는 단계에서는 '토론하다'의 의미처럼 '여러 사람이 각각 의견을 말하며 논하는 과정'이 진행되지는 않는다.

질 필요가 있음을 시사한다. 고급 학습자일지라도 한국어 능력이 모어 화자와 같을 수 없는 제2언어 학습자에게는 선행연구를 비판적으로 읽고 평가한 후, 학술 담화 공동체에서 사용되는 다양하고 적절한 어휘 및 정확한 문법을 활용하여, 최종적으로 장르 특성에 맞게 인용 표현을 쓰는 일련의 과정에서 학습자의 언어 능력 부족으로 인해 겪는 어려움을 교육적으로 지원할 수 있는 장치가 병행되어야 한다고 본다.

국내 학부에 재학 중인 외국인 대학생을 대상으로 설문조사를 실시한 이준호(2005)와 가수진(2020)은 학습자들이 대학 생활에서 보고서 쓰기가 매우 중요함을 인식하면서도 동시에 어렵게 느끼는 부분임을 확인하였다. 특히 인문학 전공자들은 자연과학 전공자들에 비해 어휘, 문법과 같은 언어의 형태적 측면을 더 중요하게 여기고 있었는데, 보고서를 쓸 때 어휘나 문법이 힘든 이유는 주로 어휘·문법을 생각하느라 시간이 너무 많이 걸리거나, 어휘·문법을 잘 몰라서 자신의 생각을 충분히 표현할 수 없기 때문이었다(이준호, 2005). 가수진(2020)은 보고서 쓰기 교재 개발을 위해 우선적으로 다루어야 할 교육 내용에 대한 학습자 요구조사를 실시한 결과, 다양한 표현, 쓰기 기술(논증하기, 대조하기, 요약하기 등), 문법과 어휘, 텍스트의 구조와 형식, 쓰기 윤리(표절, 인용 방법 등)와 관련된 내용이 개요 쓰기 및 단락 쓰기, 내용 구성, 구어와 문어 구별, 담화 표지, 쓰기 절차에 비해 높은 결과를 보였다고 보고하였다. 다시 말해, 학습자들이 보고서 쓰기에서 배우고자 하는 것은 쓰기 과정보다는 보고서 장르의 특성이 반영된 어휘 및 문법, 정형화된 표현, 구조와 형식, 인용 방법, 쓰기 기술 등과 같은 언어 사용과 관련된 부분임을 알 수 있다. 이윤진(2012)에서는 해외의 논의를 참고하여 같은 미숙한 필자라도 제2언어 학습자가 제1언어 학습자보다 텍스트에서 의도하지 않은 글쓰기 윤리 위반이 더욱 자주 나타나는 것은 주로 목표 언어 능력의 부족과 글쓰기 윤리 인식 불충분 및 학문적 쓰기 경험 부족 등의 복합적 원인이 작용한 결과로 보았다. 특히 언어 능력 부족으로 인해 의도한 바를 제대로 표현하지 못하는 실패에 대한 두려움과 체면 손상에 대한 위

험 감수보다는 차라리 베끼기, 짜깁기와 같은 부정적인 방법을 선택한다는 네빌(Neville, 2010)의 말을 인용한 부분은 제2언어 학습자 대상의 인용 교육이 언어 교육과도 결부되어 있음을 보여준다고 할 수 있다.

본 연구도 이러한 선행연구들의 논의와 같은 결과를 보여 준다. 한국어 모어 화자와 차이가 나는 지점과 오류 양상은 기존처럼 장르 교육과 언어 교육을 별개로 취급할 것이 아니라 한국어 학습자 대상의 학술 보고서 인용 표현 교육이 장르 지식과 언어 교육이 통합된 형태로 이루어져야 할 필요성이 있음을 시사한다. Ⅳ장 1절의 사용 양상 분석 결과를 바탕으로 도출한 교육적 함의를 학습자 인식 측면과 교수·학습 내용 및 방법 측면으로 나누어 제언하고자 한다.

2.1. 학습자 인식 제고 방안

2.1.1. 장르 특성을 고려한 인용 표현의 기능 인식 고양

학술 맥락에서 사용되는 장르는 해당 장르의 의사소통 목적에 맞게 담화 공동체에서 통용되는 구조, 기능, 형식을 따라야만 인정받을 수 있다. 앞선 선행연구 검토에서 알 수 있듯이 인용 표현의 기능은 장르에 따라 다른 양상을 보인다. 학술 보고서 장르에서 인용 표현은 '의견, 연구 내용, 연구 결과, 사실, 연구 동향, 선행연구 간 비교, 인용저자의 연구와 비교, 연구의 적용, 평가' 등 다양한 기능으로 활용될 수 있다. 본 연구의 결과를 통해 한국어 학습자들은 선행연구를 자신의 의견이나 연구와 긴밀히 연관시키지 못하고 객관적인 연구 내용이나 결과를 위주로 인용하는 경향을 보이며, 매우 제한적인 기능만을 사용하고 있음을 알 수 있었다. 또한 인용 표현은 <서론: 선행연구> 및 <본론: 이론적 배경> 구조에서 가장 많이 사용되기는 하지만 <서론: 연구 목적 및 필요성>, <본론: 연구 결과> 등의 구조에서도 사용될 수 있다. 이때 중요한 것은 각

구조의 수사 목적에 맞게 인용 표현을 사용하는 것인데, 앞서 확인한 바와 같이 한국어 학습자는 각 구조에 맞지 않는 기능을 사용하는 경우들이 관찰되었다.

따라서 인용 표현의 기능을 교육할 때, 거시적으로는 장르가 사용되는 목적에 따라 인용의 기능이 달라지며, 학술 보고서에서는 그동안의 통시적, 공시적 논의를 바탕으로 자신의 주장을 논리적으로 뒷받침하는 근거로써 선행연구를 인용하는 것이지, 단순히 인용이 필수적이라고 해서 기계적으로 인용하는 것은 지양해야 한다는 점을 명확히 인지시킬 필요가 있다. 미시적으로는 장르의 의사소통 목적이 텍스트 구조를 결정하며, 그 결과로 담화 공동체에서 반복적으로 사용되어 정형화된 텍스트 구조의 수사 목적에 따라 인용 표현의 주요 기능도 각 구조별로 달라진다는 것에 대한 인식이 중요함을 강조해야 할 것이다. 예를 들어, 논증 목적의 학술 보고서 <서론>에서는 본격적인 주장을 전개하기 이전에 연구를 통해 증명하고자 하는 주제를 제시하고, 이를 증명할 방법을 서술한다(이수정, 2017:25). 따라서 <서론>의 수사적 구조는 '연구의 목적 및 필요성, 연구 문제, 연구 동향 및 한계점 지적, 논문 구성 및 연구 문제'로 구성되고, 이러한 수사 목적에 따라 <서론>에서 인용 표현의 주요 기능은 연구 문제 설정의 근거를 제시하기 위해 사용된다(임인재・김신영, 2008). 이는 나아가 인용문의 유형 선택으로 이어지는데, <서론>에서는 인용의 원저자보다는 연구 동향 및 연구의 필요성을 강조하기 위해 선행연구들을 종합한 인용의 내용에 더 초점을 두기 때문에 '출처 비통합형' 유형이 '출처 통합형'보다 더 자주 사용되는 경향을 보인다. 이처럼 인용 표현의 기능은 장르의 의사소통 목적, 텍스트 구조와 같은 장르의 기본적인 특성과 인용문의 유형과 같은 형식과도 유기적으로 얽혀 있음을 학습자들이 우선적으로 인식하는 것이 중요하다. 이러한 인식을 고양함으로써 학습자들은 인용 표현의 기능을 단편적으로 '사용'하는 것이 아니라, 장르 특성과 연계하여 '이해'할 수 있을 것이다.

인용 표현의 수사 기능에 대한 교육을 강조한 페트릭(Petrić, 2007)과

삼라즈(Samraj, 2013) 등에서는 제2언어 학습자들을 대상으로 한 교실 수업에서 개인 혹은 그룹 활동을 통해 인용 표현의 기능을 익힐 수 있도록 하는 방법을 제안하였다. 이를 참고한 구체적인 교육 방안으로는 먼저 본고에서 분류한 9가지 인용 표현의 기능[56]을 알려준 후, 담화 공동체의 전문 필자가 쓴 텍스트[57]의 각 구조에서 어떤 기능이 사용되었는지를 직접 파악해 보게 할 수 있겠다. 또 다른 방법으로 사전에 인용 표현의 기능을 교수하지 않고 텍스트 분석을 통해 스스로 학술 맥락의 장르에서 사용되는 여러 가지 인용 표현의 기능을 찾아보게 할 수도 있을 것이다. 마지막으로 인용 표현의 장르적 특성을 보다 명확히 인지할 수 있도록 신문 기사 등과 같은 다른 장르에서 사용되는 인용 표현의 기능을 서로 비교해 보도록 한다. 이에 더해 삼라즈(Samraj, 2013)는 서로 다른 학문 분야 간의 비교를 통해 자신이 속한 학문 분야에 특징적인 인용 표현을 파악하는 것을 제안한 바 있는데, 만약 한 학급에 여러 전공의 학생을 함께 가르쳐야 하는 경우 유용한 방법이 될 수 있을 것이다.

2.1.2. 선행연구에 대한 해석과 평가를 동반한 인용 태도 함양

학술 맥락의 장르에서 완화 및 공손 어법을 위한 언어적 표현에 대한 선행연구들이 등장하고 있음에도(신명선, 2006; 이준호, 2012 등) 아직 한국어 학습자 대상의 교육으로는 이어지지 못한 것 같다. 본 연구에서 학습자들은 선행연구에 대해 긍정적, 부정적 평가를 내리고자 시도하였으나 매우 제한적인 평가 표현만을 사용하였다. 또한 선행연구에 대한 공손 어법 전략 구사를 위한 완화 표현(hedge) 역시 거의 드러나지 않으며, 피상적인 평가에 그치는 경향을 보였다. 박나리(2009:154-177)는 학

56) Ⅲ장에서 설정한 기능 중 '기타'는 자료 분석을 위해 추가한 것이므로 이를 제외한 9가지 미시적 기능을 말한다.

57) 언급한대로 대학원생의 학술 보고서에서 인용 표현은 논문과 유사한 양상을 띠고 있으므로 학술 논문을 활용해도 무방하다고 본다. 혹은 가능하다면 우수 학술 보고서로 선정된 텍스트를 교육 자료로 사용해도 좋을 것이다.

술 텍스트의 상호텍스트성과 관련된 언어 현상으로 '인용텍스트에 나타나는 원텍스트에 대한 공손 현상'을 들었는데, 이때 인용저자가 공손 어법을 구사하는 이유는 "선행연구자에게 비판을 가하는 자신의 불손한 행위를 만회하고, 학술 담화가 가치 있게 여기는 객관적인 문식성을 확보"하기 위해서라고 보았다. 이를 위해 학술 텍스트에서는 어휘 차원뿐만 아니라 양태, 피동과 같은 문법 항목이 선택되거나 완화 표현의 일종으로 부사어(거의, 그다지, 별로), 조사(은/는, -(으)로, -에) 등이 사용됨을 확인한 바 있다. 그러나 모어 화자에 비해 한국어 학습자의 텍스트에서는 이러한 언어적 장치나 표현을 통한 전략적 사용이 거의 발견되지 않았다.

또한 학술 보고서에서 인용 표현을 사용할 때는 단순히 연구를 나열하는 데 그치는 것이 아니라, 선행연구에 대한 인용저자의 해석과 인용 내용에 대한 평가를 동반하는 것이 중요하지만, 언급한 바와 같이 학습자들은 선행연구의 내용을 열거하거나 평가 표현 역시 피상적으로 기술하는 경향을 보였다. 따라서 선행연구를 인용할 때는 주관을 가지고, 자신의 연구에 시사하는 바를 기술하거나 연구와 직·간접적으로 연계시킬 수 있는 지점을 찾는 태도를 함양시켜야 할 것이다.

이러한 선행연구에 대한 해석과 평가는 우선 다른 연구자의 연구나 의견을 비판적으로 이해하는 것에서부터 출발한다. 주지하듯이 학술적 글쓰기는 비판적 읽기가 필수적으로 병행되어야 하는데, 김영정 외(2004)는 보고서를 포함한 학술적 글쓰기는 다른 사람이 쓴 글을 비판적으로 읽는 능력과 밀접하게 관련이 있기 때문에 자료를 분석하고 평가하는 과정이 선행될 필요가 있다고 하였다. 선행연구를 읽는 단계부터 비판적 사고를 동반한다면 선행연구에서 무슨 내용을 인용하여 어떤 기능으로 자신의 보고서에 적용할 것인지로 연계하기가 수월해질 것이다. 이런 과정을 통해 자신의 연구와의 연계 방안과 선행연구에 대해 어떤 관점을 취하는 것이 주장을 뒷받침하는 데 효과적인지와 같은 상호텍스트성을 고려한 접근으로 이어질 수 있다. 하지만 석사 과정 초보 필자의 경우 아직 이

같은 비판적 이해가 부족하며, 특히 한국어 학습자는 한국어로 된 많은 양의 논문을 읽고 쓰는 데 모어 화자보다 훨씬 큰 어려움을 겪는다. 따라서 한국어 학습자 대상의 교육에서는 특히 읽기부터 순차적으로 접근하여 쓰기로 연계하는 교육이 효과적일 것이라고 본다.

이와 관련하여 스웨일즈와 피크(Swales & Feak, 2012)가 선행연구 요약하기 단계(Writing Summaries)에서 제시한 과제는 좋은 참고가 될 수 있어 보인다. 읽기와 쓰기를 연계한 해당 단계의 과제는 동일한 출처의 내용에 대해 '단순히 선행연구들을 나열한 텍스트Ⓐ'와 '선행연구를 이해하고 여러 연구들을 연계하여 재구성하면서 자신의 관점을 표현한 텍스트Ⓑ'를 함께 제시한다. 학습자들의 이해를 돕기 위해 먼저 선행연구가 단순 나열된 인용텍스트Ⓐ를 보여 준 후, 이 텍스트에 예상되는 교사의 피드백 내용에 동의하는지 (31)과 같은 체크 리스트를 제공한다. 그 후 이러한 문제점들이 보완된 동일한 내용을 인용한 좋은 예시 텍스트Ⓑ를 제시하는 절차로 진행하고 있다. 다음은 스웨일즈와 피크(Swales & Feak, 2012:221-225)에서 1차로 제공된 텍스트Ⓐ를 읽고 이에 대한 교사의 피드백을 예측해 보는 과제 중 일부를 가져온 것이다.

(31) 선행연구 요약하기 단계의 과제(Swales & Feak, 2012:222-223)

선행연구를 인용한 위 글을 읽고, 예상되는 교사의 피드백에 체크하시오.

____ 1. 세 개의 논문만 인용하였는데, 본인의 연구와 관련하여 더 포함할 수 있는 선행연구는 없습니까?

____ 2. 선행연구를 연대기 순서로 정리하였는데, 연구들 사이에 연관성이 보이지 않아 이 방법이 효과적인 기술 전략인지 모르겠습니다.

____ 3. 선행연구를 인용하여 본인이 강조하고 싶은 점이 무엇입니까? 반드시 선행연구에서 논의된 내용을 검토해야 하기 때

문에 과거의 연구들을 살펴본 것 같습니다. 그렇다고 해서 선행연구의 내용을 단순히 나열만 해서는 안 됩니다. 당신이 선행연구에서 강조하고자 하는 부분이 있습니까?

____ 4. 당신은 연구사를 명확히 이해한 것으로 느껴지지 않습니다. 본인의 해석을 반영하여 수정할 수 있습니까?

이와 같은 과제를 통해 본격적으로 읽고 쓰는 단계 이전에 학습자 스스로 선행연구 인용 시 인용저자 본인의 해석과 평가가 중요하다는 점을 명확하게 인식할 수 있다는 점에서 도움이 될 수 있을 것이다.

이외에도 읽기 교육과 통합한 방안으로 선행연구를 읽으면서 선행연구자의 관점에 대한 해석과 선행연구에 대한 자신의 의견을 정리해 본 다음, 교사가 제시한 다양한 평가 표현을 활용하여 써보는 과정으로 연계하는 방식도 장기적으로 효과적인 교육 방안이 될 수 있다고 본다.

2.2. 교수·학습 내용 및 방법 구안

2.2.1. 인용문 유형에 따른 통사 구조에 대한 명시적 교육

장르 중심 쓰기 교육은 장르에 따라 구조, 기능, 언어적 특성이 다르다는 것을 전제하며, 이를 명시적 교육을 통해 가르칠 필요가 있다고 주장한다.[58] 크리스티슨과 머리(Christison & Murray, 2014:125)에 따르면 장르가 가진 문화적 속성으로 인해 다른 문화 배경을 가진 제2언어 학습자들은 목표어가 사용되는 장르에 익숙하지 않다. 따라서 문맥을 고려하지 않은 문장과 발화가 아닌 전체 텍스트와 연계하여 가르치는 것이 중요하

58) 여기에서 '장르 중심 쓰기 교육'은 특수 목적 영어와 체계 기능 언어학파의 이론을 의미한다. Ⅱ장 2절에서 언급한 바와 같이 장르 중심 접근법은 장르를 보는 관점에 따라 일반적으로 '체계 기능 언어학, 특수 목적 영어, 신수사학'의 세 가지 갈래로 나뉜다. 이중 신수사학은 장르에 대한 명시적 교육을 부정적으로 보고 있으나, 본고에서 이론적 기반으로 삼은 특수 목적 영어와 체계 기능 언어학에서는 구체적인 방법은 차이가 있지만 모두 명시적인 교육을 지지하고 있다.

다. 특히 제2언어 학습자를 위한 장르 중심 쓰기 교육에서는 장르가 가진 언어적 특성과 도식적 구조에 대한 명시적 교육을 중시하고 있다고 하였다.

살펴보았듯이 학술 보고서에서 인용문의 통사 구조는 다양한 양상으로 나타난다. 본고에서는 인용문을 발화주체인 출처 표기 방식을 중심으로 '출처가 문장 성분으로 기능하는지 여부(출처 통합형, 출처 비통합형), 인용동사를 포함하는지 여부(인용동사 포함, 인용동사 불포함), 전형적인 간접인용표지인 '-고'의 사용 여부, 인용동사가 없는 경우에 출처가 문장에서 부사절로 기능하는지, 관형절로 기능하는지 혹은 출처 단독으로 나타났는지 여부, 내각주와 외각주의 위치에 따른 분류' 등 총 9가지로 유형화하였다. Ⅳ.1절의 분석 결과를 통해 이 같이 복잡한 통사 구조를 보이는 학술 보고서 인용 표현의 특성은 학습자의 오류로 이어진다는 것을 확인하였다. 특히 출처가 부사절로 기능할 경우 보통 인용동사가 사용되지 않기 때문에 부사격 조사 '-에서'에 보조사 '-은/는'이 결합하여 '-에서는'이 출처 뒤 조사로 올 경우 문장에서 주어로 기능하므로 이에 호응하는 인용동사가 있어야 함에도 불구하고 생략한 경우가 가장 많았다. 또, 인용문에서 주어는 원저자인 사람이 될 수도 있고, 원저자의 연구가 될 수도 있으며, 한국어의 특성상 주어가 생략될 수도 있다. 이 때문에 주어를 명확히 인지하지 못하고, 인용동사의 자리에 피동사와 능동사를 혼동하여 잘못 사용한 경우도 관찰되었다.

대학원 석사 과정 이상의 학문 목적 한국어 학습자는 대부분 고급 수준의 숙달도를 가지고 있으므로, 모어 화자와 동일하게 한국어 학술 텍스트에서 출처 정보를 어떻게 표기하는지, 즉 내각주, 외각주 및 참고 문헌 기술 방법이나 '[출처]에 따르면' 등과 같은 정형화된 표현처럼 피상적인 형식에만 치우친 교육이 이루어지는 경우가 많았다. 이는 일반 목적 학습자 대상의 교육에서 간접인용문에 나타나는 서법, 형용사/동사, 시제에 따른 형태·통사적인 오류의 수정에만 치우쳐 이러한 오류가 더 이상 거의 발견되지 않는 고급 학습자에게는 장르에 따른 표기 형식만 가르치면

된다고 여겨졌기 때문으로 생각된다. 그러나 연구 결과에서 보듯이 학술 보고서 장르에서 인용문의 유형은 발화주체, 인용동사, 인용표지에 따라 다양하고 복잡한 통사 구조를 가지고 있어 고급 수준의 학습자라도 오류를 야기할 수 있는 통사 구조에 대한 명시적인 설명이 필요함을 시사한다. 또한 인용문의 형식에는 발화주체와 인용 내용 중 무엇을 강조하고 싶은지에 대한 인용저자의 의도와 인용하는 내용에 대한 인용저자의 태도 등 인용저자의 주관이 내포되어 있다. 따라서 자신의 의도에 맞는 적절한 인용문의 유형을 선택하고, 각 유형의 통사 구조에 맞게 정확한 사용이 이루어질 수 있도록 해야 한다.

이에 대한 교육 방안으로 본고에서 분류한 9가지 인용문의 유형에 따른 통사 구조를 명시적으로 교육하고, 그 속에 담긴 인용저자의 의도를 설명한다. 명시적 교육 후에는 인용문의 통사 구조상 오류가 있는 문장을 제공하여 스스로 무엇이 오류인지 발견해 보게 하는 방법을 사용한다면 통사 구조를 보다 명확히 이해할 수 있을 것이다.

인용문의 유형에 담긴 인용저자의 의도와 통사 구조에 대한 명시적 교육은 단순히 학습자 오류 예방 차원이 아니라, 언어 학습자로서 한국어의 통사적 특성을 함께 이해할 수 있다는 측면에서 장르 지식과 언어 능력을 동시에 향상시킬 수 있는 효과를 얻을 수 있을 것이다.

2.2.2. 인용동사에 함의된 의미 자질과 장르 지식 연계 교육

박재연(2012)은 인용동사를 양태 범주와 연계하여 설명한 바 있는데, “인용문은 기본적으로 원발화 내용에 어떤 태도가 붙은 것으로 이 태도를 어휘적으로 표현한 것이 인용동사(박재연, 2012:218)”라고 하였다. 즉, 인용문에 사용되는 동사는 양태성을 내포하고 있는 일종의 어휘적 양태이므로, 인용동사를 통해 인용저자의 주관적 태도를 표현할 수 있다는 것이다. 따라서 인용동사에 함의된 의미를 파악하는 것은 인용저자가 어떤 태도로 인용 내용을 해석하고 독자에게 보여 주고자 하는지와 관련이

깊으며, 동시에 장르의 특성이 내포되어 있다고 볼 수 있다.

학술 맥락의 장르에서 인용동사가 함의한 다양한 의미를 파악하고자 하는 시도는 영어권 제2언어 학습자 대상 교육 연구에서 꾸준히 주목받고 있다(Thompson & Ye, 1991; Hyland, 1999, 2002; William, 2004; Bloch, 2010 등). 이는 본 연구의 결과를 통해 학습자들이 모어 화자와 달리 장르에서 사용되는 인용동사의 의미를 명확히 인지하지 못하거나, 인용의 내용과 호응되는 적절한 인용동사 사용에 어려움을 겪고 있는 경향을 보인 데 대한 교육적 시사점을 제공한다.

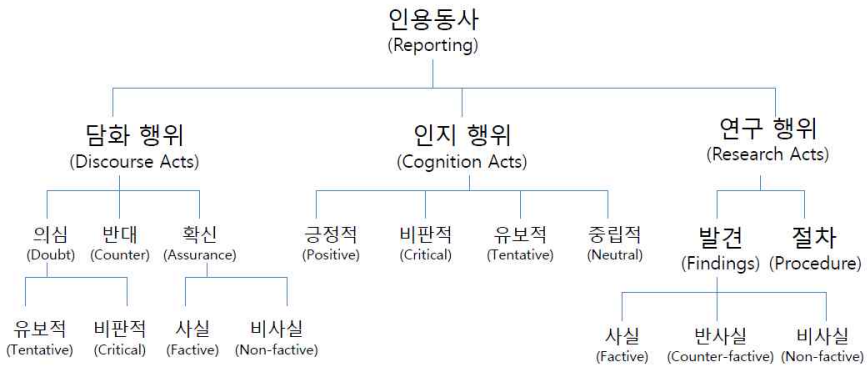
하이랜드(Hyland, 1999)는 인용동사에 드러난 필자 태도를 평가(evaluation)라고 명명하며, 우선 인용저자가 인용하는 피인용문의 내용, 즉 명제를 보는 태도에 따라 사실인지, 거짓인지, 사실일 수도 있고 아닐 수도 있는 비사실인지에 따라 분류하였다. 필자가 명제를 수용할 경우 사실(factive), 명제에 동의하지 않을 경우 반사실(counter-factive), 명확한 태도를 취하지 않을 경우 비사실(non-factive)로 나눈 것이다. 비사실의 경우 인용저자의 관점 대신 원저자의 관점을 취하게 되는데 이는 원저자가 어떤 태도를 보이느냐에 따라 다시 긍정적(positive), 중립적(neutral), 유보적(tentative), 비판적(critical)으로 나눌 수 있다. 영어 학술 논문에서 사용되는 인용동사에 드러난 필자 태도를 분류한 예시를 <표 Ⅳ-12>와 같이 정리하였다.

<표 Ⅳ-12> 인용동사에 드러난 필자 태도(Hyland, 1999)

	인용저자의 태도	원저자의 태도	예시
평가	사실		acknowledge, point out, establish
	반사실		fail, overlook, exaggerate, ignore
	비사실	긍정적	advocate, argue, hold, see
		중립적	address, cite, comment, look at
		유보적	allude to, believe, hypothesize, suggest
		비판적	attack, condemn, object, refute

나아가 하이랜드(Hyland, 2002)는 이를 인용동사의 유형과 연계하여 다음 [그림 Ⅳ-6]과 같이 설명하고 있다.

[그림 Ⅳ-6] 인용동사의 유형과 필자태도(Hyland, 2002)



먼저 담화 행위와 관련된 '발화 동사'는 인용저자가 인용 내용을 바라보는 관점에 따라 '의심, 반대, 확신'으로 나뉘며, 이중 '의심'은 '유보적, 비판적' 관점으로 세분화되고, 이보다 긍정적인 태도가 내포된 '확신'은 '사실, 비사실'로 나뉜다. '사실'이 인용저자의 관점을 더 드러내는 것이라면 '비사실'은 이에 비해 중립적인 태도라고 하였다. '의심: 유보적'에 해당되는 동사는 'postulate, hypothesize, indicate'가 있고, '의심: 비판적'에 해당되는 동사로는 'evade, exaggerate, not account'를 들었다. '확신'에는 'argue, affirm, point out'이 있고, '반박'에는 'deny, warn, challenge'가 포함된다. 인지 행위와 관련된 '인지 동사'는 인용저자의 판단보다는 원저자의 태도에 의존하는 경향이 있다고 보았다. 따라서 '인지 동사'는 원저자의 관점에 따라 '긍정적(agree, know, think), 유보적(believe, doubt, suspect), 비판적(disagree, dispute, not think), 중립적(picture, conceive, reflect)'으로 세분화하였다. 마지막으로 연구 행위와 관련된 동사 유형은 '발견 동사'와 '절차 동사'로 나눌 수 있는데, '발견 동사'는 인용저자가 원저자의 연구 결과를 사실로 수용하는지 여부에 따라 '사실(demonstrate, show, confirm), 반사실(fail, misunderstand, overlook), 비

사실(find, identify, observe)'로 나뉜다.

이러한 하이랜드(Hyland, 1999, 2002)의 분류는 영어 논문을 기준으로 한 것이므로, 국내 학계에서 통용되는 장르 특성 및 한국어 어휘의 속성에 맞추어 재고할 필요가 있다. 장르와 어휘의 의미 자질을 연계한 이와 같은 시도는 모어 화자에 비해 어휘에 함의된 의미에 대한 직관이 부족할 수밖에 없는 제2언어 학습자에게는 장르와 언어 지식을 동시에 함양할 수 있다는 측면에서 유용할 것이라고 생각된다.

학술 논문에 사용된 인용동사의 필자 태도에 주목한 국내의 연구로는 박수연(2018)이 있다. 이 논문에서는 하이랜드(Hyland, 1999), 윌리엄(William, 2004), 블로흐(Bloch, 2010) 등이 제시한 연구 결과를 바탕으로 <표 Ⅳ-13>과 같이 학술 논문에 사용된 인용동사의 필자 태도를 다양하게 분류하고자 하였다.

<표 Ⅳ-13> 인용동사에 내포된 필자 태도에 따른 분류(박수연, 2018)

(1)사실 대 비사실	사실 (검증하다, 증명하다, 입증하다)	비사실 (제시하다, 확인하다, 보여 주다)	반사실 (과장하다, 부정하다, 실패하다)
(2)긍정 대 부정	긍정 (규명되다)	부정 (지적하다)	중립 (언급하다, 말하다, 제시하다)
(3)정보성의 정도	정보성이 높음 (밝히다, 정의하다)	정보성이 낮음 (살펴보다, 살피다, 논의하다)	
(4)쟁점의 정도	주장하다(argue, 명제가 사실로 받아들여지기보다는 논쟁거리임을 보여 줌)		

이와 같은 논의는 비록 장르 특성이 반영된 것은 아니지만 정유남(2013)에서도 시도되고 있다. 정유남(2013)은 '말하다'를 기준으로 목소리의 높낮이(Loudness), 발화자의 태도(Negativeness), 공손성(Politeness) 등의 의미 특질로 어휘를 구분하였다.

(32) 가. 목소리의 높낮이(Voice Quality): 속삭이다 - 말하다 - 떠들다
나. 분명한 태도(Explicitness): 중얼거리다 - 말하다 - 주장하다
다. 격식적인 태도(Formality): 내뱉다 - 말하다 - 연설하다
라. 공손성(Politeness): 지껄이다 - 말하다 - 말씀하다

이상 박수연(2018), 정유남(2013)의 논의는 한국어에서도 인용동사를 인용저자의 태도와 연계할 수 있는 가능성이 있다는 것을 보여 준다. 그러나 아직 한국어 교육 분야에서 인용동사에 내포된 의미 자질 및 인용동사가 장르에서 사용되는 양상을 파악한 연구들은 매우 드물다. 후속 연구들을 통해 영어권 연구에서처럼 장르와 인용동사에 함의된 태도를 연계한 연구 결과가 풍성해진다면 이를 통해 장르 지식과 어휘 교육을 연계한 교수·학습이 보다 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다.

학술 보고서 장르에서 인용동사의 선택은 필자의 의도를 보여 주는 수사적 전략이기도 한 만큼 매우 중요한 요소이다. 그러나 분석 결과에서 알 수 있듯이 모어 화자와 같은 직관이 부족한 학습자들을 위해 이를 제2언어 학습자들의 특성에 맞게 교육 내용을 구성하여 학습자용 교재 등을 통해 명확히 제시해 줄 필요가 있다. 중요한 것은 단순히 어휘 목록을 나열할 것이 아니라 적절하고 풍부한 예문을 통해 장르에서 어떻게 활용될 수 있는지를 충분히 익힐 수 있게 해야 한다. 교실 수업에서는 전문 필자의 텍스트에 사용된 인용동사에 함의된 의미에 대해 이야기해 보는 과제를 제공하는 방식, 혹은 스스로 작성한 텍스트에서 해당 인용동사를 선택한 의도를 짝과 함께 이야기해 보는 활동 등으로 구상할 수 있을 것이다.

2.2.3. 장르와 언어 통합 교육을 위한 교수·학습 방법

그동안 학술 보고서를 포함한 학술 맥락의 장르 교육에서 인용 표현은 중요하게 여겨져 왔다. 그러나 대부분 제2언어 학습자의 특성을 고려하

지 않은 채 모어 화자와 동일한 교육 내용을 제공하였고, 주로 출처 표기의 중요성, 인용과 표절의 차이에 대한 윤리적 측면의 교육과 참고 문헌, 인용의 출처 표기 방식과 같은 형식적인 측면에만 집중되어 왔다. 본 연구의 결과, 한국어 학습자는 장르에 미숙한 필자라는 측면에서 모어 화자와 공통점도 있었으나, 분명 차별되는 지점도 존재하였다. 따라서 본고에서는 장르 지식뿐 아니라 언어 능력이 부족한 데서 기인한 차이와 오류들을 해결하기 위한 교육 방안으로 장르 중심 쓰기 교수·학습 모형을 기반으로 한 교육 목표와 교육 모형 및 교수·학습 내용에 대한 방향을 제안해 보고자 한다.

한국어가 모어가 아닌 제2언어 학습자 대상의 교육에서는 Ⅱ장에서 살펴본 하이랜드(2004)의 '장르 지식'과 함께 트리블(Tribble, 1996)의 쓰기 지식 중 '언어 체계 지식'이 연계된 교육이 유용할 것이다. 트리블(Tribble, 1996)은 쓰기 능력을 구성하는 지식 범주로 내용 지식(content knowledge), 맥락 지식(contextual knowledge), 언어 체계 지식(language system knowledge), 쓰기 과정 지식(writing process knowledge)을 제시하였다. 이중 언어 체계 지식은 과제를 완성하는 데 필요한 어휘, 통사와 같은 언어 체계 측면들에 대한 지식을 말한다. 연구 결과를 통해 논의하였듯이 한국어 학습자들에게는 통사 구조, 피동 표현 등과 같은 문법의 정확성 향상을 위한 교육과 어휘 및 문형(文形) 사용의 다양성을 위한 교육이 병행되어야 한다. 또한 본고는 인용 표현 교육 시 어휘, 문법을 중심으로 한 언어 체계 지식 향상을 위한 교수뿐만 아니라 읽기와 쓰기 교육을 통합한 기능 통합 교육[59]이 함께 이루어져야 한다고 본다. 앞서 논의한 바와 같이 인용 표현의 다양한 기능(function)을 활용하기 위해서는 선행연구를 읽는 단계에서부터 다른 사람의 의견이나 연구를 비판적으로 이해하는 것이 선행될 필요가 있다. 특히 다수의 한국어 논문을 읽기 부담스러운 한국어 학습자들을 대상으로 한 교육에서는 학습자들의 부담을 덜어 주는 차원에서도 읽기 교육과 쓰기 교육을 병행하는

59) 여기에서 기능은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 기술(language skills)을 말한다.

방안이 효과적일 것이다. 학술 보고서 쓰기를 위해 읽기와 쓰기를 연계한 기능 통합 교육에 대해서는 용재은(2004), 김정숙(2007) 등에서도 주장한 바 있고, 이윤진(2012)에서 외국인 유학생을 대상으로 한 인용 표현 교육에서 원자료에 대한 자신의 해석과 평가를 통합하는 능력의 발달은 지속적인 훈련과 연습이 가장 많이 필요한 부분이라고 한 연구 결과에서도 근거를 찾을 수 있다.

특정 장르에서 인용 표현을 사용할 때 가장 우선적으로 고려해야 할 점은 장르 특성과 해당 장르 안에서 인용 표현이 갖는 의미에 대한 인식이다. 다시 말해, 학술 보고서가 사용되는 맥락, 의사소통 목적, 구조 등 장르 특성을 이해하는 '장르 지식'을 기본 바탕으로 하여 인용 표현이 언제, 왜, 어떻게 사용되는지에 대한 기능, 형식으로 연결되어야 한다. 이러한 과정을 통해 학습자는 학술 보고서 각 구조의 수사 목적에 따라 다양한 인용 표현의 기능 중 어떤 기능을 사용하는 것이 적절한지에 대한 선택과, 학술 보고서 장르의 인용 표현에서 발화주체인 출처를 표기하는 방식에 따라 인용문의 유형이 어떻게 달라지는지, 그리고 학술 보고서 장르에서 주된 인용의 대상, 즉 인용 내용으로 인해 어떤 인용동사들이 주로 사용되는지와 같은 인용 표현의 형식에도 결국 장르의 특성이 반영되어 있음을 자연스럽게 인지할 수 있다. 다양하고 적절한 인용 표현의 기능 활용에 대한 교육은 읽기와 쓰기를 연계한 '언어 기술' 교육과 함께 병행될 수 있으며, 인용문의 통사 구조에 대한 문법성 향상 교육과 장르 특징적 인용동사 및 다양한 평가 표현과 같은 어휘, 문형 교육은 '언어 체계' 교육과 연계될 수 있을 것이다. 정리하면, 한국어 학습자를 위한 학술 보고서 인용 표현 교육은 '장르 지식'을 기반으로 하여 어휘, 문법의 '언어 체계 지식', 읽기와 쓰기의 '언어 기술'을 연계함으로써, '장르 지식과 언어 능력의 동반 향상을 위한 통합 교육'을 지향해야 한다.

[그림 Ⅳ-7] 한국어 학습자를 위한
학술 보고서 인용 표현 교육의 지향점

이를 바탕으로 한국어 학습자 대상 학술 보고서 인용 표현 교육의 목적(goal)[60]을 다음과 같이 기술할 수 있다.

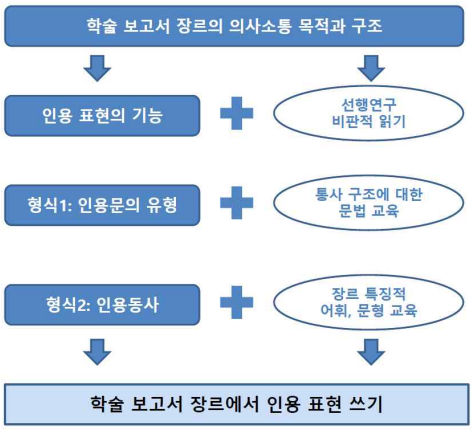
(33) 한국어 학습자를 위한 학술 보고서 인용 표현 교육의 목적

학습자들은 한국어 학술 보고서의 장르 특성에 맞는 인용 표현을 정확하게 사용할 수 있다.

이 목적을 달성하기 위해 장르 지식과 언어 능력의 동반 향상을 위한 교육 방안을 [그림 Ⅳ-8]과 같이 도식화하여 제안한다.

60) 리차드(Richards, 2001; 강승혜·공민정·김정은 외 역, 2015:135-143)를 참고하면 '목적(goal)'은 교육을 통해 달성하고자 하는 거시적 차원의 최종 목적, '목표(objects)'는 이 목적을 명확하게 실현하도록 해주는 구체적인 진술로 구분된다.

[그림 Ⅳ-8] 장르 지식과 언어 능력 연계 교육 방안



우선 '학술 보고서 장르가 사용되는 맥락과 의사소통 목적'에 대한 전반적인 이해를 바탕으로, 장르 특성을 드러내는 가장 기본이라고 할 수 있는 '학술 보고서의 구조'를 설명한다. 인용 표현을 왜 사용하는지에 대한 '인용 표현의 기능'은 '선행연구 비판적 읽기'와 연계하고, 구조적 형식을 바탕으로 한 '인용문의 유형'은 '통사 구조에 대한 문법 교육'과, '인용동사 및 결합 문법 항목'은 '장르 특징적인 어휘, 문형 교육'과 연계하여 교육할 수 있을 것이다. 이러한 방식으로 장르 지식과 언어 능력을 함께 신장시킴으로써 '장르 특성에 맞는' 인용 표현을 '정확하게' 사용하도록 하는 교육 목적을 달성할 수 있다.

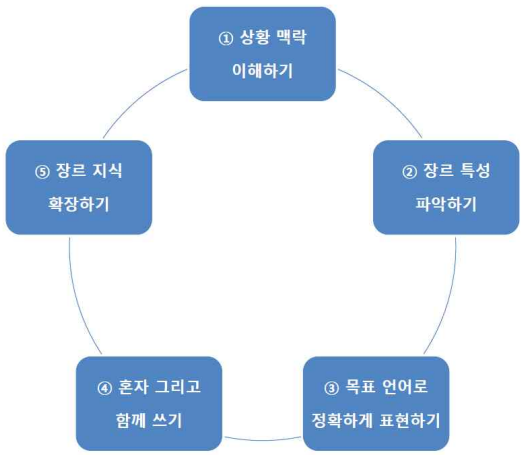
이를 바탕으로 하여 한국어 학습자를 위한 학술 보고서 인용 표현 사용의 구체적인 교육 목표(object)를 정리하면 다음과 같다.

(34) 한국어 학습자를 위한 학술 보고서 인용 표현 교육의 목표

1. 학술 보고서 장르가 사용되는 맥락과 의사소통 목적을 이해하고, 구조를 포함한 장르 특성을 안다. 2. 학술 보고서 장르에서 사용되는 인용 표현의 기능과 형식을 안다. 3. 학술 보고서 장르에서 인용문의 유형에 따른 통사 구조, 장르 특징적 어휘와 문형을 적절하고 정확하게 사용할 수 있다.

Ⅱ장에서 살펴본 피즈(Feez, 1998)의 교수·학습 순환 모형을 본고에서 설정한 교육 목적과 목표를 달성하기 위해 수정한 '장르와 언어 통합 교수·학습 모형'은 [그림 Ⅳ-9]와 같다.

[그림 Ⅳ-9] 장르와 언어 통합 교육을 위한 교수·학습 모형



본고의 '장르와 언어 통합 교수·학습 모형'은 1단계 '상황 맥락 설정하기', 2단계 '장르 특성 파악하기', 3단계 '목표 언어로 정확하게 표현하기', 4단계 '혼자 그리고 함께 쓰기', 5단계 '장르 지식 확장하기'로 설정되어 있다.

[그림 Ⅳ-9]에서 제시한 '장르와 언어 통합 교육을 위한 교수·학습 모형'의 각 단계에 대한 구체적인 교육 방안을 제안하고자 한다. 이를 위해 담화 차원에서 진행되는 장르 기반 교육에서 문법, 어휘, 나아가 음운 교육을 아우르는 언어 교육이 어떤 방법으로 공존할 수 있을 것인지에 대한 실질적인 방법을 제안한 팔트리지(Paltridge, 2001)의 논의를 참고할 수 있을 것이다. 팔트리지(Paltridge, 2001)는 언어 교육을 교실 현장에 도입할 때 가장 중요한 점은 장르, 맥락과 관련된 언어 사용이므로, 탈맥락적이며 고립된 예시는 지양해야 한다는 것임을 강조한다. 따라서 교사는 담화와 문법의 상호작용을 분석하고, 학습자의 숙달도 및 관심, 요구

에 맞는 실제 담화 자료를 활용하여 제2언어 학습자에게 적합한 방식으로 가르쳐야 한다고 하였다. 즉, 장르와 언어를 연계한 교육에서 장르를 대표하는 텍스트를 선정할 때 실제적(authentic-like) 자료가 아닌 담화 공동체에서 사용하는 실제(authentic) 자료를 기반으로 해야 하며, 언어 교육 목록 역시 이러한 실제 자료에서 추출해야 한다는 것이다.

팔트리지(Paltridge, 2001)의 장르 기반 언어 교육 방법, 피즈(Feez, 1998)의 교수·학습의 단계별 활동 등을 참고하여 한국어 학습자 대상 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 각 단계별 교육 목표와 교수·학습 내용을 다음과 같이 제안한다.

<표 Ⅳ-14> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한 단계별 교육 목표와 교수·학습 내용 [1단계]

[1단계] 상황 맥락 이해하기 : 학술 보고서의 맥락 및 의사소통 목적과 인용 표현의 관계 이해	
언어 지식	쓰기
교육 목표	학술 보고서가 사용되는 상황 맥락을 이해한다.
학습 내용	학술 보고서를 언제, 왜 쓰는지 이야기해 본다.
교사 역할	학술 보고서가 사용되는 맥락 및 의사소통 목적과 연계하여 해당 장르에서 인용 표현을 사용하는 이유를 설명한다. 학술 보고서의 구조를 비롯한 전반적인 장르 특성을 이해시킨다.

먼저 첫 번째, '상황 맥락 설정하기' 단계에서는 학술 보고서가 사용되는 맥락과 의사소통 목적을 이해하는 가장 기본적인 단계이다. 이는 하이랜드(Hyland, 2004)가 제시한 장르 지식 중 장르가 달성하고자 하는 '의사소통 목적에 대한 지식'과 장르가 사용되는 거시적인 '문화 맥락에 대한 지식', 구체적인 상황 맥락과 연계된 '사용역에 대한 지식'을 쌓는 과정이라고 할 수 있다. 연구 결과를 통해 논의하였듯이 학술 보고서에 나타난 인용 표현의 기능, 형식은 해당 장르가 사용되는 맥락 및 의사소

통 목적과 긴밀히 연계되어 있는 만큼 이 단계에서 장르 지식 기반이 탄탄하게 구축되어야 한다. 팔트리지(Paltridge)가 언급한 바와 같이 학습자들이 사용역과 관련된 영역(field), 관계(tenor), 양식(mode)의 복잡한 개념을 이해할 필요는 없지만, 특정 장르가 사용되는 맥락을 둘러싼 각 요소가 인용 표현과 관련된 언어 형식에 어떤 영향을 주는지 파악하는 데 효과적인 도움을 줄 수 있을 것이다.

교사는 자신의 주장을 독자에게 논리적으로 증명하고 설득하는 학술 보고서의 의사소통 목적으로 인해 다른 사람의 견해나 연구 등을 주장의 근거로 활용하는 과정에서 인용 표현을 사용한다는 것을 학습자들이 명확히 알고 있는지 확인한다. 구체적으로 학술 보고서의 구조를 비롯하여, 장르 특성을 보여 주는 주요 어휘나 인용 시 자주 사용되는 표현을 함께 제시함으로써 주제와 관련된 영역(field)을 이해시킨다. 필자와 독자의 상호작용과 관련된 관계(tenor)에 대해서는 학술 보고서 장르의 필자와 독자인 학생과 교수, 대학원생의 학술 보고서가 지향하는 논문 장르의 필자인 연구자와 독자인 학술 담화 공동체가 인용 표현의 사용에 어떤 영향을 주는지 이야기해 볼 수 있다. 또한 구어인지 문어인지 등과 같이 텍스트 자체와 관련된 양식(mode)을 이해하기 위해 이를 가장 잘 나타내는 인용문의 서법을 보여 주고, 이를 학술 보고서의 특성과 연관하여 설명할 수 있을 것이다.

<표 Ⅳ-15> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한
단계별 교육 목표와 교수·학습 내용 [2단계]

[2단계] 장르 특성 파악하기 : 학술 보고서 장르에서 인용 표현의 기능, 형식에 대한 이해	
언어 지식	읽기, 어휘, 문법
교육 목표	학술 보고서 장르의 인용 표현의 특성을 이해한다.
학습 내용	(동료와 협력하기) ① 텍스트에 사용된 각 구조별 인용 표현의 기능을 분석해 본다. ② 발화주체를 중심으로 인용문의 구조를 유형화해 본다. ③ 교사가 제시한 인용동사의 목록을 참고하여 인용동사가 선행연구의 어떤 부분을 인용할 때 사용되는지 유형을 분류해 본다. ④ 선행연구를 평가하는 표현들을 찾고, 저자의 의도를 파악해 본다.
교사 역할	학습 내용을 수행할 수 있도록 실제 자료를 준비하여 학습자들에게 제공한다. 우선 학습자가 동료들과 협력하여 인용 표현의 특성을 스스로 발견할 수 있도록 학습자의 수준에 맞는 유의미한 지원(Scaffolding)을 제공하고, 협력 활동 후에는 학술 보고서 인용 표현의 특성에 대해 교사가 명시적으로 정리하여 교수한다. 이와 함께 각 인용문의 유형과 인용동사에 함의된 의미를 장르 특성과 연계하여 설명한다.

두 번째, '장르 특성 파악하기' 단계에서는 1단계인 학술 보고서 장르의 맥락에 대한 이해를 바탕으로, 장르 특성이 반영된 인용 표현의 기능과 형식을 파악하는 단계이다. 교사는 학습자들에게 실제 자료를 제공하고, 학습자들이 동료들과의 협력을 통해 구조별 인용 표현의 기능과 선행연구에 대한 평가 표현, 인용문의 유형과 인용동사의 유형을 스스로 찾아

보게 한다. 이때 중요한 점은 교사의 비계 설정, 즉 인용 표현의 특성을 발견할 수 있도록 학습자들의 수준에 맞는 적절한 유도나 지원 장치가 필요하다는 점이다. 교사뿐 아니라 경험이 있는 유능한 동료들과 함께 하는 상호작용도 비계라고 할 수 있다(이상수・강정찬・황주연, 2004).

동료와의 협력 활동 후에는 본고에서 분류한 9가지 기능과 9가지 인용문의 유형, 4가지 인용동사의 유형[61]과 정형화된 평가 표현을 명시적으로 설명하고, 다른 텍스트를 다시 분석해 본다면 더욱 효과적일 것이다. 단, 유의할 점은 제공된 자료를 모범 글로 여기고 단순히 모방하거나, 인용 표현의 기능과 형식이 피상적이거나 맥락과 상관없이 다루어지지 않아야 한다는 점이다. 다시 말해, 구조별로 다른 수사 목적으로 인해 인용 표현의 기능이 달리 사용되는 것이고, 발화주체가 인용문에서 기능하는 방식을 기반으로 분류한 인용문의 유형은 학술 보고서에서 발화주체인 출처가 매우 중요한 요소이므로 인용저자가 발화주체를 어떻게 표현하고 싶은지와 밀접하게 연관되어 있으며, 학술 보고서에서 피인용문은 원저자가 직접 기술한 의견이나 생각 외에도 연구 행위와 관련된 내용을 인용하는 장르 특성으로 인해 발화 동사, 인지 동사 외에도 절차 동사와 발견 동사가 인용동사의 유형으로 상정되었다는 것을 분명히 해야 한다. 평가 표현 역시 선행연구에 대한 해석과 주관이 반영되어야 하는 학술 보고서의 특성으로 인해 인용 표현에서 중요하게 함께 다루어지는 것이며, 선행연구자에 대한 직접적인 비판이 학술 담화 공동체에서 수용되기 힘들기 때문에 공손 전략이 반영된 어휘・문법적 장치를 사용한다는 점을 함께 알려주어야 하겠다.

61) 인용 표현의 기능, 인용문의 유형, 인용동사의 유형은 본고에서 수집한 한국어 교육 분야 석사 1~2학기 대학원생의 학술 보고서를 기반으로 한 것이므로 전공 분야별, 학습자의 학년 등에 따라 추가될 수 있다.

<표 Ⅳ-16> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한
단계별 교육 목표와 교수·학습 내용 [3단계]

[3단계] 목표 언어로 정확하게 표현하기 : 학습한 인용 표현 관련 언어 지식에 대한 점검	
언어 지식	어휘, 문법
교육 목표	학술 보고서 인용 표현 작성 시 학습자들이 자주 접하는 어려움을 예측하고, 정확히 사용할 수 있다.
학습 내용	통사 구조상 오류가 있는 인용문과 인용 내용이나 저자의 의도와 잘 연결되지 않은 인용동사가 포함된 예문에서 학습자 스스로 문제점을 파악하고 수정해 본다.
교사 역할	학습자들이 스스로 찾아볼 수 있도록 인용 표현에서 자주 발생하는 어휘 및 문법 관련 오류가 나타난 인용문을 재구성하여 제공한다.

세 번째, '목표 언어로 정확하게 표현하기' 단계는 학습 내용 중 특히 언어 지식에 대한 점검을 위한 단계이다. 본 연구의 결과에서 분석하였듯이 학술 보고서 인용 표현 작성 시 제2언어 학습자들은 특히 인용문의 유형과 관련된 통사 구조, 인용 내용 및 어휘에 함의된 의미 자질에 맞지 않는 인용동사 사용과 관련된 어려움이 있음을 알 수 있었다. 고급 수준의 학문 목적 학습자들을 대상으로 한 교육에서는 일반 목적 학습자 대상 교육처럼 간접인용문의 형태·통사적 오류를 수정하는 데서 나아가 장르에서 통용되는 인용문의 통사 구조 및 인용동사에 내포된 필자의 태도까지 확장하여 교수하는 것이 더욱 효과적일 것이다. 예를 들어 본고에서 관찰된 (35)의 예시와 같은 인용문을 제공하고, 이러한 문장이 왜 문제가 있는지, 어떻게 더 좋은 인용문으로 표현할 수 있는지를 상세히 설명해 준다면 장르 지식과 함께 언어 능력도 더 높은 수준으로 향상시킬 수 있는 기회가 될 것이다.

(35) 언어 지식 점검을 위한 인용문의 예시[62]

가. *Uysal(2012)는 이중언어 학습자가 가지고 있는 L1 지식은 L2 작문으로 구조화되는 과정에서 긍정적인 영향을 주기도 하지만, 때로는 미숙한 L2 사용과 혼합되어 학습자의 의도를 왜곡시키기도 한다.*

☞ 왜곡시키기도 한다 → 왜곡시키기도 한다고 하였다

(주어인 발화주체와 호응하는 인용동사가 누락)

나. *양영희(2006)는 (1)의 '갸, 저'등은 3인칭을 지칭하는 재귀대명사로 간주되었다.*

☞ 간주되었다 → 간주하였다

(서술어의 주체가 사람이므로 능동사를 써야 하는 자리에 피동사를 사용)

다. *Diessel은 동아시아언어를 구문문법 접근법으로 보기 위해서 동아시아언어와 영어의 차이점에 주목해야 한다고 제시하였다.*

☞ 제시하였다 → 하였다/주장하였다 등

(인용 내용이 선행연구자의 의견이므로 발화 동사를 사용하는 것이 자연스러우나 절차 동사를 사용)

라. *곽재용(2015)에서는 이중언어 강사들이 이중언어 수업을 실시하는 것을 밝혔다.*

☞ 실시하는 것을 밝혔다 → 실시한다고 하였다/언급하였다[63]

('밝히다'의 의미 자질에는 '새로운 사실이나 내용'을 알린다는 의미가 내포되어 있어 새로운 것이 아닌 현황을 있는 그대로 보고하는 인용의 내용과 어울리지 않는 사용)

62) Ⅳ장 1절에서 제시한 예문을 언어 지식 점검이라는 목적에 맞게 재구성하였다.
63) 앞서 살펴보았듯이 발화 동사(하다, 언급하다)는 전형적인 간접인용표지인 '-고'와, 절차 동사

<표 Ⅳ-17> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한
단계별 교육 목표와 교수·학습 내용 [4단계]

[4단계] 혼자 그리고 함께 쓰기 : 인용 표현이 포함된 학술 보고서 쓰기 과제 수행	
언어 지식	읽기, 쓰기
교육 목표	학습한 내용을 바탕으로 직접 학술 보고서의 특성에 맞게 인용 표현을 쓸 수 있다.
학습 내용	(혼자 쓰기 + 함께 쓰기) 교사가 제공한 자료를 읽고, 이를 활용하여 <선행연구> 구조의 인용문을 작성해 본다. 이후 동료들과 바꾸어 비교하며, 인용 표현의 기능, 인용문 유형, 인용동사를 사용한 각자의 의도를 이야기하고, 함께 <선행연구> 구조의 인용문을 최종적으로 완성한다. 수업 시간에 따라 다른 구조도 같은 방식으로 진행한다. (혼자 쓰기) 수업 시간이 끝난 후, 주제와 관련된 선행연구를 직접 찾아서 읽고, 인용한 문장을 포함한 학술 보고서를 작성해 보는 과제를 수행한다.
교사 역할	교사는 학습자들의 숙달도와 전공을 고려한 주제와 자료를 선정하여 제공한다. 학습자들이 과제를 수행하는 과정과 결과를 관찰하고, 학습자들이 학술 보고서 장르의 인용 표현 특성에 대한 인식이 부족한 부분이나 언어적 어려움을 겪는 부분 등 장르 지식과 언어 지식에 대한 피드백을 제공한다.

네 번째, '혼자 그리고 함께 쓰기' 단계에서는 학습한 내용을 바탕으로 직접 학술 보고서의 특성에 맞게 인용 표현을 작성하는 것을 목표로 한다. 교사는 학습자들이 인용문을 동료와 함께 쓰고, 혼자 쓰는 과정에서

(밝히다)는 '-을/를'과 더 자연스럽게 결합한다. 따라서 인용동사 앞의 '-을/를'도 동사에 맞추어 '-고'로 수정하였다.

학술 보고서 장르의 인용 표현 특성에 대한 인식이 부족한 부분이나 언어적 어려움을 겪는 부분에 대한 피드백을 효과적으로 제공해야 한다.

<표 Ⅳ-18> 학술 보고서 인용 표현 교육을 위한
단계별 교육 목표와 교수·학습 내용 [5단계]

[5단계] 장르 지식 확장하기 : 학술 보고서와 근접 장르 및 학문 분야 간 인용 표현 비교	
언어 지식	쓰기, 읽기, 어휘, 문법
교육 목표	학술 보고서의 인용 표현이 근접 장르나 학문 분야 간에 유사점과 차이점이 있음을 이해한다.
학습 내용	학술 논문, 학위 논문과 같은 근접 장르, 인문학과 자연과학 분야의 보고서, 논증 목적이 아닌 설명, 감상과 같이 다른 목적을 지닌 보고서 등과 비교하여 장르별, 학문 분야별, 보고서의 목적별 인용 표현 사용 양상의 공통점과 차이점을 비교해 본다.
교사 역할	교사는 학습자들의 학년, 전공 등을 고려하여 인용 표현의 학습 목적에 더욱 효과적인 비교 텍스트를 준비하여 제공한다.

마지막 다섯 번째는 '장르 지식 확장하기' 단계로 학술 보고서의 인용 표현이 근접 장르나 학문 분야 간에 유사점과 차이점이 있음을 이해하는 마무리 단계이다. 예를 들어, 학술 보고서와 학술 논문은 영역, 관계, 양식 중에서 필자와 독자의 '관계' 차원에서 차이를 보인다. 즉, 학술 보고서의 독자는 필자를 평가하는 강의 교수이며, 학술 논문의 독자는 필자가 속한 학문 분야의 공동체이다. 따라서 학술 보고서는 강의 교수의 요구에 맞춰서 작성해야 하며, 학술 논문은 해당 담화 공동체, 구체적으로는 논문이 게재되는 학술지의 규정을 정확하게 따라야 한다. 인용 표현 사용 양상의 차이는 특히 학문 분야별로 두드러진다. 앞서 살펴보았듯이 인문학 계열과 자연과학 계열의 보고서와 논문은 구조별 사용 양상, 인

용문의 유형 등에서 큰 차이를 보이는데, 이처럼 학문 분야별로 선호하는 방식에 차이가 있는 이유는 학문 공동체의 사고방식 및 주된 연구 방법 등과도 관련되어 있다.

장르별, 학문 분야별, 보고서의 목적별 인용 표현의 사용 양상을 비교함으로써 학술 보고서에서 사용되는 인용 표현의 특성을 보다 명확히 알 수 있을 뿐 아니라, 향후 다른 장르를 접했을 때 스스로 장르 특성을 탐구해보는 기반을 마련해 줄 수 있을 것이라고 생각한다.

이상 학술 보고서에서의 인용 표현 사용 양상 분석 결과를 바탕으로 학습자 인식 제고 및 교수·학습 내용 및 방법을 중심으로 교육적 함의를 정리해 보았다. 학술 보고서의 장르 특성과 제2언어 학습자의 특성을 함께 고려한 교육을 통해 한국어 학습자들에게 더욱 실질적이고 유용하며 동시에 학술적 글쓰기에 필요한 언어 능력까지 동반 향상시킬 수 있는 기회를 제공해 줄 것이다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 학술 맥락의 장르에서의 중요성에도 불구하고 아직 한국어 교육에서는 장르 특성을 반영한 논의가 부족한 인용 표현에 주목하였다. 단순히 모어 화자의 텍스트를 분석하여 모범 글을 제시하기보다는 장르 특성이 인용 표현에 반영되는 양상을 살펴보고, 이러한 특성이 한국어 학습자에게 어려움을 야기하는 지점을 파악하여 한국어 학습자 대상의 인용 표현 교육에 제공하는 교육적 시사점을 도출하고자 하였다.

이를 위해 대학원생 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서 장르를 분석 대상으로 설정하였다. 학술 보고서 장르는 대학 생활에서 필수적이며 빈번하게 접하는 장르이자, 평가로 이어진다는 측면에서 중요성을 지닌다. 특히 대학원생에게 학술 보고서는 논문 쓰기의 과정으로 더욱 가치를 지닌다고 할 수 있다. 본 연구는 한국어 모어 화자와 한국어 학습자가 석사 1~2학기 수업에서 작성한 논증 목적의 기말 보고서 각 30부, 총 60부를 수집하였다. 학술 보고서의 인용 표현이 언제, 왜, 어떻게 사용되는지 사용 양상을 다각도로 면밀히 분석하고자 학술 보고서의 '구조', 인용 표현의 '기능', 발화주체 중심의 인용문의 유형 및 인용동사를 포함한 '형식'으로 나누어 분석 기준을 설정하였다.

먼저 학술 보고서의 구조를 '서론, 본론, 결론'의 거시 구조로 분류하고, 다시 '연구의 목적 및 필요성, 선행연구, 이론적 배경, 연구 방법, 연구 결과, 결론'의 6가지 미시 구조로 나누어 살펴보았다. 다음 인용 표현의 기능을 '귀속(의견, 연구 내용, 연구 결과, 사실, 연구 동향), 비교(선행연구 간 비교, 인용저자의 연구와 비교), 평가(선행연구의 적용, 선행연구 평가), 기타(기타)'의 거시 분류 4가지, 미시 분류 10가지로 나누었다. 인용문의 발화주체인 출처의 표기 방식에 따라 인용문의 유형을 '출처 통합형과 출처 비통합형'으로 나누고, 다시 출처 통합형은 '인용동사 포함, 인용동사 불포함'으로 분류한 후, 그 외에 '전형적인 인용표지 사용 여부,

각주 위치' 등을 적용하여 총 9가지로 분류하여 분석하였다. 마지막으로 인용동사의 사용 양상을 분석하기 위해 고빈도로 사용된 인용동사 목록을 추출하고, 인용동사의 유형을 '발화 동사, 인지 동사, 절차 동사, 발견 동사'로 나누어 유형별 사용 빈도와 비율을 비교하였으며, 시상 표현, 양태 표현, 보조 용언과 같은 인용동사와 결합한 문법 항목의 양상을 살펴보았다.

설정한 분석 기준에 따라 자료를 코딩하고, SPSS 25 프로그램을 활용하여 교차 분석 및 통계적 유의성 검증을 실시하였다. 그 결과, 미시 구조별 인용문의 사용, 인용 표현의 기능별 사용, 인용문의 유형별 사용, 인용동사 유형별 사용에서 유의미한 차이를 보였다($p<0.05$).

본고는 양적 분석만으로 관찰되지 않는 양상을 보다 면밀하게 파악하기 위해 텍스트에 대한 질적 분석도 병행하였다. 이러한 통계 분석 및 질적 분석 결과를 바탕으로 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 학술 보고서 인용 표현 사용 양상에서 나타난 특성을 다음과 같이 정리하였다.

먼저 학술 보고서 구조별 인용 표현의 특성으로는 '학문 분야와 연구 방법에 따른 텍스트 구조별 사용 양상의 차이'와 '텍스트 구조별 수사 목적에 따른 인용 표현의 기능'을 들 수 있다. 두 집단 모두 <선행연구>와 <이론적 배경> 구조에 인용 표현이 집중되는 경향을 보였는데, 이를 선행연구에서 분석한 다른 학문 분야와 비교하면 각 학문 분야의 연구 목적 및 주된 연구 방법으로 인해 구조별 사용 양상에서 차이가 나타남을 알 수 있었다. 또한 학술 보고서는 각 구조의 수사 목적에 따라 인용 표현의 기능이 달라지는데, 모어 화자와 한국어 학습자는 <연구 목적 및 필요성>에서 인용 표현을 사용하는 이유에 있어 차이를 보였다. 모어 화자는 <연구 목적 및 필요성> 구조에서 전반적인 연구 동향을 요약하면서 선행연구의 한계를 지적하고, 자신의 연구의 정당성을 정립하고자 인용하는 반면, 한국어 학습자는 해당 구조에서 개별 선행연구의 구체적인 연구 내용과 결과를 나열하는 경향을 보였다. 이는 구조별 수사 목적에 따른 인용 표현의 기능에 대한 인식에 차이가 있음을 보여 주는 결과이

다.

다음으로 학술 보고서에서 인용 표현의 기능은 '인용저자의 해석과 주관의 중요성', '선행연구 평가 기능에 나타난 공손 전략 사용'을 주요한 특성으로 한다. 분석 결과, 모어 화자와 한국어 학습자 모두 연구를 객관적으로 인용하는 '귀속' 기능의 사용이 두드러졌다. 이는 미숙한 필자인 자료 수집 대상의 특징 외에도 학술 보고서 작성 기간의 제약, 실험 연구 진행의 한계와 함께 학술 보고서가 가진 논문 쓰기의 과정적 성격으로 인해 선행연구와 이론에 대한 면밀한 고찰이 교수자에 의해 더 요구되기 때문인 것으로 파악된다. 그럼에도 불구하고 학술 맥락의 장르에서 선행연구를 인용할 때는 인용저자의 해석과 주관을 명확히 표현해야 하며, 저자의 연구와도 밀접하게 연계하려는 노력이 중요함은 자명하다고 할 수 있다. 한편 한국어 학습자들은 '선행연구 평가' 기능을 더 자주 사용했다는 점에서 긍정적인 양상을 보였다. 그러나 단순한 표현 문형을 반복적으로 사용하고, 다소 피상적인 평가에 그쳤다는 점은 아쉬운 부분이다. 또한 학술 장르의 특징이라고 할 수 있는 선행연구에 대한 공손성 확보를 위한 언어적 장치를 모어 화자보다 전략적으로 사용하지 못하는 경향을 보였다.

학술 보고서에 나타는 인용문 유형의 특성은 '인용저자의 의도가 담긴 인용문의 유형', '다양한 문장 성분으로 기능하는 발화주체'라고 할 수 있다. 우선 출처가 문장 성분으로 포함되는지 문장 밖에 위치하는지에 따른 출처 통합형과 출처 비통합형은 인용저자가 원저자를 강조하고 싶은지, 아니면 인용 내용을 강조하고 싶은지에 따른 수사적 선택이다. 두 집단 모두 출처 통합형이 80% 이상으로 출처 비통합형에 비해 높게 나타났는데, 이는 원저자의 권위를 빌려 자신의 주장을 뒷받침하려는 의도가 반영된 것으로 보인다. '출처 통합형: 인용동사 포함', '출처 통합형: 인용동사 불포함', '출처 비통합형' 순서로 원저자를 인용 내용보다 강조하는 유형이라고 할 수 있다. 인용동사 불포함에 속하는 '출처가 부사절로 기능하는 유형'과 '출처가 관형절로 기능하는 유형'을 살펴보면, 전자는 원

저자의 견해나 연구 결과를 수용한다는 의미를 내포하고 있으며, 후자는 원저자가 제시한 개념이나 내용에 인용저자의 평가를 덧붙임으로써 인용저자의 주관적 해석이 포함된다는 특징이 있다. 한편 전형적인 간접인용 표지인 '-고'의 사용은 인용 내용을 중립적으로 전달하려는 의도를 보여주는 반면, '-고'를 사용하지 않고 피인용문을 명사절로 표현하면 인용 내용을 사실로 받아들이고 대상화하려는 인용저자의 의도가 내포되어 있다고 볼 수 있다. 이처럼 출처인 발화주체는 문장에서 다양한 성분으로 기능할 수 있기 때문에 인용문은 복잡한 통사 구조를 가지고 있다. 이러한 인용문의 구조적 특성은 주술 호응 오류, 능동/피동 오류, 조사 오류와 같이 학습자들의 어려움으로 이어지기도 한다.

마지막으로 학술 보고서에서 인용동사는 '선행연구의 연구 행위 중심 인용동사', '학술 담화 공동체에서 통용되는 인용동사'로 그 특성을 정리하였다. 학술 맥락의 장르에서는 원저자가 직접적으로 표현한 발화나 생각 외에도 연구 행위와 관련된 내용을 인용저자가 재해석하여 기술하는 경우도 많다. 본고는 이러한 학술 보고서의 특성을 반영하여 발화 동사와 인지 동사 외에도 절차 동사와 발견 동사를 인용동사의 유형으로 함께 설정하였는데, 두 집단 모두에서 '절차 동사'가 가장 높은 비중을 차지하였다. 한편 두 집단의 차이로는 모어 화자는 발화 동사와 인지 동사를, 한국어 학습자는 절차 동사와 발견 동사를 각 비교 집단에 비해 더 자주 사용하였다는 것이다. 이는 모어 화자가 한국어 학습자에 비해 원저자의 말이나 의견, 생각을 인용하는 경우가 더 많고, 한국어 학습자는 모어 화자보다 연구의 절차나 결과 등 연구 내용 자체를 인용하는 경향이 더 높다는 것을 보여 준다. 학술 담화 공동체가 사용하는 장르에서는 문어 특성에 맞는 인용동사, 정밀한 의미 표현을 위한 한자어 어휘 사용 등이 특징적이라고 할 수 있다. 그러나 한국어 학습자의 일부 텍스트에서는 이와 같은 장르 특성을 반영하지 못하거나 인용 내용 및 인용동사에 함의된 의미 자질과 연계하지 못한 경우들이 발견되었다.

이상의 분석 결과가 한국어 학습자를 대상으로 한 학술 보고서 장르의

인용 표현 교육에 제시하는 시사점을 학습자 인식 측면과 교수·학습 내용 및 방법으로 나누어 제언해 보았다. 먼저 학습자 인식 제고 방안으로는 첫째, 장르 특성을 고려한 인용 표현의 기능에 대한 인식을 고양할 것을 제안하였다. 다른 장르와 구분되는 학술 보고서의 인용 표현 사용 목적을 명확히 인식하고, 장르의 각 구조별 수사 목적에 맞는 인용 표현의 기능을 활용할 수 있도록 해야 한다. 둘째, 선행연구를 인용할 때 인용저자의 해석과 평가를 동반한 인용 태도를 함양해야 할 것이다. 단순히 선행연구를 나열하여 제시하는 것이 아니라, 선행연구에 대한 인용저자의 주관을 명확히 반영하고, 나아가 자신의 연구와 연계시키는 태도를 내재화할 수 있도록 지원해야 한다.

한편 교수·학습 내용 및 방법에 대해서는 세 가지로 제안하였다. 첫째, 인용문의 유형에 따른 통사 구조에 대한 명시적 교육이다. 연구 결과에서 보듯이 고급 학습자라도 학술 보고서에서 사용되는 인용문의 복잡한 통사 구조로 인해 학습자들의 오류가 자주 발생하였다. 따라서 출처 표기 형식을 교육할 때는 오류를 야기하기 쉬운 인용문의 통사 구조에 대한 명시적 설명이 병행되어야 할 것이다. 둘째, 인용동사에 함의된 의미 자질과 장르 지식을 연계한 교육 방안 마련이다. 학습자들은 모어 화자와 달리 어휘에 함의된 의미에 대한 직관이 부족하다. 또한 학술 보고서 장르에서 인용동사의 선택은 필자의 의도가 담긴 수사적 선택이자 전략이기도 하다. 따라서 학술 보고서 장르의 인용동사 교육을 위해 장르 지식과 어휘 교육을 연계한 효과적인 방안을 모색할 필요가 있다. 셋째, 장르와 언어 통합 교육을 위한 교수·학습 방법을 구안해야 함을 제언하였다. 한국어 학습자 대상 학술 보고서 인용 표현 교육은 '장르 지식'을 기반으로 하여 어휘·문법의 '언어 체계 지식', 읽기와 쓰기의 '언어 기술'을 연계함으로써, '장르 지식과 언어 능력의 동반 향상을 위한 통합 교육'을 지향해야 한다고 본다. 이를 위해 피즈(Feez, 1998)의 교수·학습 순환 모형을 본 연구의 결과와 논의를 바탕으로 수정한 '장르와 언어 통합 교수·학습 모형'을 제안하였다. '상황 맥락 이해하기', '장르 특성 파

악하기', '목표 언어로 정확하게 표현하기', '혼자 그리고 함께 쓰기', '장르 지식 확장하기'의 다섯 단계로 설계한 후, 각 단계별 교육 목표와 구체적인 교수·학습 내용의 방향을 제시해 보았다.

본 연구는 한국어 교육에서 거의 시도되지 않았던 학술 보고서의 장르 특성을 반영한 분석의 틀을 적용하여 학술 보고서의 인용 표현 사용 양상을 다각도로 면밀히 파악하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 한국어 모어 화자와의 비교 분석을 통해 한국어 학습자가 가진 특성을 보다 명확히 도출하고, 장르 지식과 언어 능력의 향상을 연계한 교육이 필요한을 지점을 확인하였으며, 이에 대한 교육 방향을 모색해 보았다는 점에서 의미 있는 연구일 것이다.

그러나 이러한 의의에도 불구하고 몇 가지 한계점이 남는다. 첫째, 본 연구는 한국어가 모어인지 아닌지에 따른 변수를 제외하고는 최대한 동질성을 확보하고자 한국어 교육 전공으로 제한을 두어 연구를 진행하였다. 선행연구들의 결과에서 보여 주었듯이 학문 분야별로 인용 표현의 사용은 다르게 나타날 수 있다. 따라서 향후 여러 학문 분야에 대한 연구를 통해 다양한 전공의 학습자들이 자신의 학문 분야에 맞는 인용 표현 교육을 받을 수 있는 기회가 제공되기를 바란다. 둘째, 연구 수행상의 제한점으로 본 연구에서는 석사 1~2학기의 보고서로 한정하였다. 하지만 학습자들의 인용 표현 사용 양상이 어떻게 변화하는지를 관찰하는 종단 연구를 통해서 장기적인 인용 표현 교육 방안을 마련하는 것도 의미 있을 것이다. 셋째, 본 연구는 학습자의 사용 양상에 중점을 두어 전문 필자의 텍스트는 분석 대상으로 삼지 않았다. 그러나 앞서 제언하였듯이 학문 공동체의 전문 필자가 장르에서 사용하는 인용동사에 함의된 의미, 즉 필자 태도에 대한 깊이 있는 분석을 통해 학습자에게 유용한 교육 내용을 제안할 필요가 있을 것이다. 앞으로 이와 같은 한계를 보완한 후속 연구들이 진행되기를 기대해 본다.

참 고 문 헌

가수진(2020), 「학문 목적 한국어 학습자를 위한 보고서 쓰기 교재 개발 연구: 중국인 학습자를 대상으로」, 한성대학교 석사학위논문.

강정미(2017), 「한국어 간접인용 표현의 장르 기반적 특징 연구: 인용표지 '-다고'의 간접인용 표현을 중심으로」, 연세대학교 석사학위논문.

고려대학교 기초교육원 사고와표현 교재편찬위원회(2017), 『대학 한국어2: 비판적 읽기와 학문적 쓰기』, 고려대학교 출판문화원.

고영근・구본관(2018), 『개정판 우리말 문법론』, 집문당.

고해속(2019), 「한・중 간접인용문의 대조 연구」, 서울시립대학교 석사학위논문.

곽수진・강현화(2009), 「학술적 논문의 대조수사학적 연구: 모어화자의 학술논문과 학습자의 학술보고서 분석을 바탕으로」, 『외국어교육』 16-1, 한국외국어교육학회, pp.507-528.

권대호(2013), 「인용의 상호텍스트성: 학술 논문의 직접인용 분석을 중심으로」, 『국어교육』 141, 한국어교육학회, pp.153-182.

권재일(1998), 「한국어 인용 구문 유형의 변화와 인용 표지의 생성」, 『언어학』 22, 사단법인 한국언어학회, pp.59-79.

구본관・박재연・이선웅・이진호・황선엽(2015), 『한국어 문법 총론 Ⅰ』, 집문당.

김건희(2015), 「인용절에 대한 재고찰」, 『한글』 307, 한글학회, pp.125-169.

김경훤・오광근・유하라・김희경・현원숙 외(2016), 『글쓰기의 절차와 과정』, 성균관대학교 출판부.

김명순(2003), 「쓰기 교육과 장르 중심 쓰기 지도」, 『국어교과교육연구』 5, 국어교과교육학위, pp.119-151.

김민혜(2014),「학위논문 선행 연구의 텍스트 구조와 서술 표현 사용 양상 연구」, 연세대학교 석사학위논문.

김서원(2018), 「보고서를 활용한 한국어 쓰기 교육방안 연구」, 청주대학교 석사학위논문.

김성수・진영복・조민정・김현강(2013), 『유학생을 위한 한국어 대학 글쓰기』 박이정.

김성숙(2013), 「학문 목적 한국어 쓰기 숙달도 평가 연구: 보고서 쓰기 과제를 중심으로」, 『한국어교육』 24-2, 국제한국어교육학회, pp.57-80.

김연심(2011), 「텍스트 분석을 통한 유형별 보고서 쓰기 교육 방안」, 부산외국어대학교 석사학위논문.

김영규・이은하(2008), 「내용 분석을 중심으로 한 한국어 연구 논문 서론의 장르 분석 연구」, 『이중언어학』 36, 이중언어학회, pp.43-67.

김영미(2010), 「학문 목적 한국어 쓰기 교육: 장르 기반 접근법으로」, 『한국어교육』 21-1, 국제한국어교육학회, pp.87-123.

김정남(2005), 「신문 기사 인용문의 특성에 대하여」, 『국어학』 46, 국어학회, pp.227-297.

_____(2008), 「텍스트 유형과 담화 표지의 상관관계: 유학생의 한국어 쓰기 교육에서의 활용을 위하여」, 『텍스트언어학』 24, 한국텍스트언어학회, pp.1-26.

김정숙(2000), 「학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구: 대학 진학생을 위한 교육과정을 중심으로」, 『한국어교육』 11-2, 국제한국어교육학회, pp.1-19.

_____(2004), 「한국어 읽기・쓰기 교재 개발 방안 연구: 교수요목의 유형과 과제 구성을 중심으로」, 『한국어교육』 15, 국제한국어교육학회, pp.1-21.

_____(2007), 「읽기, 쓰기 활동을 통합한 학술 보고서 쓰기 지도 방

안」, 『이중언어학』 33, 이중언어학회, pp.35-54.
_____(2009), 「내용 지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안」, 『한국어교육』 20-1, 국제한국어교육학회, pp.23-44.
김정은(2008), 「한국어 인용 표현 교육 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
김지영(2007), 「보고서 쓰기와 발표하기를 통합한 한국어 고급 단계의 프로젝트 수업 연구: 학문 목적의 학습자를 대상으로」, 『한국어교육』 18-2, 국제한국어교육학회, pp.49-79.
김지혜(2011), 「담화 분석을 통한 한국어 간접 인용 표현 교육 방안 연구」, 『이중언어학』 46, 이중언어학회, pp.45-65.
김한샘・배미연(2017), 「학술적 글쓰기에서의 객관화 전략 사용 양상 연구: 한국어 학습자와 한국어 모어 화자 간의 비교를 중심으로」, 『比較文化硏究』 49, 경희대학교 비교문화연구소, pp.95-126.
김호정(2007), 「한국어 쓰기 교육의 원리와 교육 방안 탐색」, 『國語敎育學硏究』 30, 국어교육학회, pp.233-260.
김혜선(2012), 「장르의 작문 교육과정 실행 방안」, 『작문연구』 14, 한국작문학회, pp.201-235.
남기심(1971), 「인용문의 구조와 성격」, 『동방학지』 12, 연세대학교 국학연구원, pp.223-233.
_____(1973), 『국어완형보문법연구』, 탑출판사.
남기심・고영근(1985), 『표준 국어 문법론』, 박이정.
노경섭(2014), 『제대로 알고 쓰는 논문 통계분석』, 한빛아카데미.
박나리(2009), 「학술논문의 텍스트성(textuality) 분석」, 이화여자대학교 박사학위논문.
_____(2013), 「학문목적 한국어학습자의 학술논문에 나타난 자기의견표현담화 분석」, 『한국문예창작』 12-1, 한국문예창작학회, pp.267-307.

_____(2014a), 「외국인 유학생이 생산한 설득적 텍스트 분석: 장르 기반 문법 모델을 바탕으로」, 『한국어교육』 25-3, 국제한국어교육학회, pp.141-183.

_____(2014b), 「담화화용 및 텍스트 관점에서 본 한국어의 '자기인용구문'」, 『텍스트언어학』 37, 한국텍스트언어학회, pp.65-96.

_____(2014c), 「한국어의 "자기인용구문"에 대하여」, 『언어와 정보사회』 23, 서강대학교 언어정보연구소. pp.1-31.

_____(2016), 「학습자 중심의 학술적 글쓰기 교육 방안 마련을 위한 텍스트 분석」, 『한국문예창작』 15-1, 한국문예창작학회, pp.215-243.

박수연(2016), 「학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 교육을 위한 학위논문의 장르 분석 연구: <선행연구> 부분을 중심으로」, 연세대학교 박사학위논문.

_____(2018), 「한국어교육 학술텍스트의 인용 동사 연구: I-M-R-D 구조의 학술 논문을 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』 50, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.31-58.

박영목(2008), 『작문 교육론』, 역락.

박영숙(2011), 「한국어교육을 위한 '-다고 하-' 융합어미의 담화기능 연구」, 연세대학교 석사학위논문.

박은선(2006), 「한국어 학위논문 서론의 장르 분석적 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.

_____(2014), 「장르 중심 학문 목적 한국어 쓰기 교수의 실행연구: 대학원 보고서를 중심으로」, 이화여자대학교 박사학위논문.

박재연(2012), 「인용 동사의 의미론적 분류 방법」, 『한국어 의미학』 39, 한국어의미학회. pp.205-229,

_____(2019), 『한국어 어미의 의미』, 집문당.

박종금(2007), 「Effects of genre-based writing instruction on Korean high school students' writing development in English」, 서

울대학교 석사학위논문.
박지순(2017), 「학문 목적 학습자의 쓰기 텍스트 분석: 한국어 모어 화자와 중국어권 학습자 자료의 대조를 중심으로」, 『언어사실과 관점』 41, 연세대학교 언어정보연구원, pp.327-328.
_____(2018a), 「학술 논문의 인용문 연구: 국어학 학술 논문 텍스트를 중심으로」, 『담화와 인지』 25, 담화·인지언어학회, pp.81-100.
_____(2018b), 「분야별 학술 논문 텍스트의 인용문 연구: 국어학과 생명공학 분야의 대조를 바탕으로」, 『한민족문화연구』 63, 한민족문화학회. pp.185-209.
박진욱(2018), 「학문 목적 학습자를 위한 문단 단위의 자료 기반 쓰기 활동 연구」, 『Journal of Korean Culture』 40, 한국어문학국제학술포럼, pp.145-171.
박진희(2013), 「인용구문의 이해 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
_____(2020), 「국어 인용 표현의 해석적 사용 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
박태호(2000), 『장르 중심 교수 학습론』, 박이정.
방성원(2001), 「국어보문연구」, 경희대학교 박사학위논문.
_____(2004), 「한국어 문법화 형태의 교육 방안: -다고 관련 형태의 문법 항목 선정과 배열을 중심으로」, 『한국어교육』 15-1, 국제한국어교육학회, pp.93-110.
서덕현(2001), 「인용 표지와 인용 부호의 실용적인 문제」, 『國語敎育學硏究』 13, 국어교육학회, pp.203-235.
서아경(2012), 「중국어와 한국어의 인용표현 대조 연구」, 경희대학교 석사학위논문.
서아람・안기정(2019), 「학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구 동향 분석」, 『외국어교육연구』 33-4, 한국외국어대학교 외국어교육연구

소, pp.83-119.
서울대학교 국어교육연구소(2014), 『한국어 교육학 사전』, 하우.
서울대학교 대학국어편찬위원회(2009), 『대학국어』, 서울대학교출판문화원.
서희정(2016), 「'-다고' 보문과 '-다는' 보문을 연계한 완형보문 교육 연구」, 『국어국문학』 174, 국어국문학회, pp.31-70.
성아영・이경(2016), 「학문 목적 한국어 교육의 연구 동향 분석 및 연구 방안 제언」, 『새국어교육』 106, 한국국어교육학회, pp.267-299.
신명선(2006), 「국어 학술텍스트에 드러난 헤지(Hedge) 표현에 대한 연구」, 『배달말』 38, 배달말학회, pp.151-180.
신예리・임현우(2011), 「장르 기반 접근법을 통한 초등학습자들의 영어 쓰기 능력 및 장르 지식의 발달」, 『외국어교육』 18-1, 한국외국어교육학회, pp.47-73.
신필여(2008), 「학문 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 쓰기 교육 내용 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
안경화(1995), 「한국어 인용 구문의 연구: 유형과 융합도를 중심으로」, 서울대학교 박사학위논문.
안지혜(2011), 「학문적 텍스트 서론의 장르분석 연구: 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 쓰기 자료를 기반으로」, 연세대학교 석사학위논문.
연우진(2018), 「중국인 유학생을 위한 한국어 학술 보고서 쓰기 교육 방안 연구: 국어국문학과 대학원 신입생을 대상으로」, 중앙대학교 석사학위논문.
오현아・박진희(2018), 「의미 기능 중심의 인용 관련 문법 교육 내용의 재구조화 방향 탐색」, 『한말연구』 49, 한말연구학회, pp.161-198.
원진숙(2005), 「대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육

방법」, 『어문논집』 51, 민족어문학회, pp.54-86.
용재은(2004), 「대학 수학 목적의 한국어 읽기・쓰기 교육 방안 연구: 학문적 텍스트의 분석과 적용을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문.
유귀광(2018), 「한국어 학습자의 한국어 인용문 사용 능력 연구: 쓰기 자료 분석을 중심으로」, 경희대학교 석사학위논문.
유혜령・이선희(2016), 「장르 문식성 교육을 위한 인용 표현의 실증적 연구」, 『리터러시연구』 18, 한국리터리시학회, pp.77-111.
윤여옥(2012), 「유학생의 한국어 학위논문 쓰기 교육을 위한 학위논문 연구방법 부분의 장르 분석 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
윤정원(2011),「현대 한국어 인용구문 연구: 인용구문의 유형과 범주를 중심으로」, 연세대학교 석사학위논문.
윤현애・윤정원(2012), 「한국어 인용 표현의 담화 기능에 관한 연구: 토론 담화의 분석을 중심으로」, 『한국문법교육학회 학술발표논문집』 2012-1, 한국문법교육학회, pp.1-13.
이관규(2016), 『국어교육을 위한 국어문법론(2판)』, 역락.
이금희(2005), 「인용문 형식에서 문법화된 어미, 조사 연구」, 성균관대학교 박사학위논문.
이미혜(2010), 「장르 중심 한국어 쓰기 교육의 내용 체계」, 『외국어교육』 17-3, 한국외국어교육학회, pp.463-485.
_____(2016), 「텍스트, 장르 기반의 한국어 쓰기 교육」, 『국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집』 2016, 국제한국어교육학회, pp.33-47.
이상구(2013), 「장르 중심 국어 교육의 전망과 과제」, 『청람어문교육』 48, 청람어문교육학회, pp.191-224.
이상복(1974), 「한국어의 인용문 연구」, 『언어문화』 1, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.131-154.

이상수・강정찬・황주연(2006), 「효과적인 비계설정을 위한 수업설계모형」, 『교육정보미디어연구』 12-3, 한국교육정보미디어학회, pp.149-175.
이선・나경희(2013), 「장르 중심적 접근법에서 살펴본 중학교 1학년 영어교과서의 쓰기 활동 분석」, 『외국어교육』 20-1, 한국외국어교육학회, pp.45-71.
이선영(2015), 「외국인 유학생의 쓰기 교육을 위한 한국어교육학 분야 학위논문의 장르 비교 분석: 선행연구 고찰 부분을 중심으로」, 이화여자대학교 석사학위논문.
이수정(2017), 「내용 지식의 강화와 통합을 위한 한국어 쓰기 교육 연구」, 한국외국어대학교 박사학위논문.
이슬비(2015), 「한국어 학술논문에 나타난 시상 표현의 담화적 기능 분석」, 『국어교육연구』 35, 서울대학교 국어교육연구소, pp.161-198.
_____(2016), 「한국어 학술 텍스트의 필자 태도 표현 교육 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
이유경(2016), 「외국인 유학생의 학술적 글쓰기에서 인용 교육 방안에 대한 연구」, 『한국어교육』 27-3, 국제한국어교육학회, pp.203-232.
이윤진(2012), 「외국인 유학생의 자료 사용의 윤리성에 대한 연구」, 연세대학교 박사학위논문.
_____(2013), 「외국인 유학생의 글쓰기 윤리 실천을 위한 학문 목적 쓰기 지도 방안: 자료 사용(Source use)을 중심으로」, 『작문연구』 17, 한국작문학회, pp.195-225.
_____(2014), 「선행 연구 기술의 주요 기능에 대한 연구: 학문 목적 한국어 쓰기 지도를 목적으로」, 『이중언어학』 54, 이중언어학회, pp.239-272.
이은혜(2011), 「한국어 학습자의 작문에 나타난 장르 인식 양상 연구」,

이화여자대학교 석사학위논문.
이익섭(2005), 『한국어문법』, 서울대학교 출판문화원.
이익섭・임홍빈(1983), 『국어문법론』, 학연사.
이인영(2011), 「외국인 대학생의 학술적 글쓰기에 나타난 오류 양상 연구」, 『현대문학의 연구』 44, 한국문학연구학회, pp.493-526.
이정민・강현화(2009), 「학문 목적 한국어(KAP) 학습자를 위한 보고서 담화표지 교육 연구: 작품 분석, 비평하기 과제를 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교육』 34, 연세대학교 언어교육교육원 한국어학당원, pp.347-373.
이정희・장미라・서진숙・봉원덕(2007), 『유학생을 위한 한국어 글쓰기의 실제』, 하우.
이주희(2012), 「유학생의 한국어 학위논문 쓰기 교육을 위한 학위논문 결론 부분의 장르 분석 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
이준호(2005), 「대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계: 보고서 쓰기 교육을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문.
_____(2012), 「학술 텍스트에 나타난 한국어 헤지 표현 선정 연구」, 『이중언어학』 49, 이중언어학회, pp.269-297.
이지수(2017), 「학교 문법에서의 '인용'과 '인용문'」, 『泮橋語文硏究』 45, 반교어문학회, pp.73-90.
이창덕(1994), 「국어 발화의 담화상 기능과 간접인용문」, 『텍스트언어학』 1, 한국텍스트언어학회, pp.225-267.
_____(1999), 「현대 국어 인용 체계 연구」, 『텍스트언어학』 6, 한국텍스트언어학회, pp.255-299.
_____(2014), 「한국어 교육에서 주어와 주제 구분에 대하여」, 『문법교육』 21, 한국문법교육학회, pp.239-268.
이필영(1995), 『국어의 인용구문 연구』, 탑출판사.
이혜정(2013), 「한국어 주장하는 글쓰기 교수・학습 방안 연구: 장르와 문법 지식의 통합 관점으로」, 서울대학교 석사학위논문.

임인재・김신영(2008), 『교육・심리・사회 연구를 위한 논문작성법』, 서울대학교출판문화원.
장경희(1987), 「국어의 완형보절의 (完形補節) 해석」, 『국어학』 16, 국어학회, pp.418-519.
장광군(1999), 『한국어 연결어미의 표현론』, 월인.
장미라(2008), 「한국어 인용문의 교육 내용 선정과 배열에 관한 연구」, 『이중언어학』 38, 이중언어학회, pp.419-438.
장은경(2009), 「한국어 학문 목적 쓰기 교육 방안 연구: 참고 텍스트의 내용 통합과 재구성을 중심으로」, 고려대학교 석사학위논문.
장청정(2018), 「대학 수학 목적의 한국어 쓰기 교육 방안 연구: 보고서 쓰기를 중심으로」, 중앙대학교 석사학위논문.
전남대학교 교육발전연구원(2007), 『글쓰기』, 학이당.
전미화(2012), 「한국어 학습자의 보고서 쓰기를 위한 내용 지식 구성 방안 연구」, 배재대학교 석사학위논문.
정다운(2009), 「장르와 과정의 통합적 쓰기 교육 방안 연구: 한국어 고급 학습자를 대상으로」, 고려대학교 박사학위논문.
_____(2014), 「외국인 대학원생을 위한 학술적 글쓰기 교육에 대한 요구 조사 분석」, 『語文論集』 60, 중앙어문학회, pp.389-420.
정유남(2013), 「한국어 발화 양태 동사의 의미 연구」, 『한국어 의미학』 40, 한국어의미학회, pp.249-279.
조은영(2012), 「유학생의 한국어 학위논문 쓰기 교육을 위한 학위논문 국문 초록 부분의 장르 분석 연구」, 이화여자대학교 석사학위논문.
조은영(2017), 「중국인 학문 목적 한국어 학습자의 장르별 글쓰기 특징에 대한 사례 연구」, 이화여자대학교 박사학위논문.
조정민(2018), 「한국어 인용구문의 화용론적 연구: 라디오 뉴스 인터뷰에 나타나는 인용구문을 중심으로」, 이화여자대학교 박사학위논문.

주세형(2009), 「할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미」, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, pp.173-204.
_____(2010), 「국어교육: 학교 문법 다시 쓰기(3): 인용 표현의 횡적 구조 연구」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.269-289.
차윤정(2017), 「한국어 학습자를 위한 학술보고서 쓰기 교육 방법: 신모방적 글쓰기 전략을 중심으로」, 『우리말연구』 51, 우리말학회, pp.293-319.
채숙희(2013), 『현대 한국어 인용구문 연구』, 태학사.
최선미(2008), 「외국인 유학생을 위한 한국어 학술 보고서 쓰기 교재의 개발 연구」, 한국외국어대학교 석사학위논문.
최윤곤(2015), 『한국어 리포트 작성 입문』, 한국문화사.
최은지(2009a), 「사회적 구성주의에 기반한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
_____(2009b), 「외국인 유학생의 보고서 작문에서의 태도 표현 양상」, 『이중언어학』 40, 이중언어학회, pp.213-236.
최정순・윤지원(2012), 「연구 동향 분석을 통해 본 학문 목적 한국어교육 연구의 실태와 제언」, 『어문연구』 74, 어문연구학회, pp.131-156.
최지현(2013), 「한국어 학술 텍스트의 저자, 독자 간 상호작용 연구: 국어국문학 논문을 중심으로」, 경북대학교 석사학위논문.
최형용(2003), 「텍스트 사이의 재수용에 대하여」, 『텍스트언어학』 14, 한국텍스트언어학회, pp.191-217.
탁은성・김은정・김희용(2014), 『대학생을 위한 글쓰기』, 태학사.
한비하(2019), 「중국인 중・고급 학습자의 한국어 보조사 '은/는'의 습득 양상 연구: 문어 산출 과제 수행 분석을 토대로」, 서울대학교 석사학위논문.
한송화(2013), 「'-다는'인용과 인용명사의 사용 양상과 기능: 신문 텍스트에 나타난 인용을 중심으로」, 『외국어로서의 한국어교

육』 39, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, pp.447-472.

_____(2014), 「인용문과 인용동사의 기능과 사용 양상」, 『외국어교육』 21-1, 한국외국어교육학회, pp.241-266.

현영희(2019), 「인용명사의 범위와 유형」, 『텍스트언어학』 46, 한국텍스트언어학회, pp.225-259.

홍윤혜(2014), 「학술적 문어담화와 구어담화의 장르 비교 분석: 연구 논문과 연구 발표의 수사적 행위 요소를 중심으로」, 연세대학교 박사학위논문.

홍혜란(2011), 「다차원 분석에 의한 한국어 논문 텍스트의 장르적 특성 연구: 전공 분야별 비교를 통하여」, 『한국어교육』 22-2, 국제한국어교육학회, pp.375-405.

황병순・장만호(2013), 『글쓰기의 방법과 실제: 인문・사회계열』, 경상대학교출판부.

황양희(2009), 「외국인 학습자의 간접인용 교육방안 연구」, 군산대학교 석사학위논문.

황페의(2017), 「말레이시아 학습자를 위한 한국어 간접인용표현 교육 방안 연구」, 서울대학교 석사학위논문.

Yan Yutong(2020), 「한국어 간접인용 표현 오류 양상: 중국인 중·고급 학습자를 대상으로」, 연세대학교 석사학위논문.

Bawarshi, A. & Reiff, M. J.(2010), *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, Parlor Press and the WAC Clearinghouse. 정희모・김성숙・김미란 역, 『장르: 역사·이론·연구·교육』, 경진출판.

Bloch, J.(2010), “A concordance-based study of the use of reporting verbs as rhetorical devices in academic papers”, *Journal of Writing Research* 2(2), pp.219-244.

Charles, M.(2006), “Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: a corpus-based study of theses in two

disciplines", *English for specific Purposes* 25, pp.310-331.

Christison, M. & Murray, D. E.(2014), *What English Language Teachers Need to Know Volume Ⅲ: Designing Curriculme*, Routledge.

Dontcheva-Navratilova, O.(2016), "Rhetorical functions of citations in linguistics research articles", *Discourse and Interaction* 2, pp.51-74.

Feez, S.(1998), Text-based Syllabus Design, Sydney: Macquarie University/AMES.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R.(1985), *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Deakin University press.

Halliday, M. A. K. & Martin, J. R.(1993), *Writing science: literacy and discursive power*, University of Pittsburgh Press.

Hinkel, E.(2004) "Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts", *Language Teaching Research* 8(1), pp.5-29.

Hyland, K.(1999), "Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge", *Applied Linguistics* 20(3), pp.341-367.

_____(2002), "Activity and evaluation: reporting practices in academic writing", In J. Flowerdew(Ed.), *Academic discourse*, London: Longman, pp.115-130.

_____(2004), *Genre and second language writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press. 이수미・이소연 역, 『장르와 제2언어 글쓰기』, 하우.

Jesperson, O.(1924), *The Philosophy of grammar*, London; New York: Allen: Holt. pp.290-300.

Martin, J. R. (1992), *English text: System and Structure*, Amsterdam: John Benjamins.

Paltridge, B. (2001) *Genre and the Language Learning Classroom*, University of Michigan.

Petrić B.(2007) "Rhetorical functions of citation in high- and low-rated master's theses", *Journal of English for Academic Purposes* 6(3), pp.238-253.

Richards, J.(2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press. 강승혜・공민정・김정은・민주희・채미나 역, 『언어 교육과정 개발: 이론과 실제』, 한국문화사.

Richards, J. & Rodgers, T.(2014), *Approaches & Methods in Language Teaching(Third Edition)*, Cambridge University Press. 『언어 교육의 접근방법과 교수법 3판』, 전병만・오준일・김영태・안병규・오윤자 역, 케임브리지

Samraj, B.(2013), "Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles", *Journal of English for Academic Purposes* 12, pp.299-310.

Smirnova, E. & Mortelmans, T.(2010), *Funktionale Grammatik: Konzepte und Theorien*, Walter de Gruyter. 최지영 역, 『기능문법의 개념과 이론』, 한국문화사.

Swales, J.(1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press.

Swales, J. & Feak, C.(2012), *Academic Writing for Graduate Students(3rd Edition)*, University of Michigan.

Thompson, G. & Ye, Y.(1991), "Evaluation in the reporting verbs used in academic papers", *Applied Linguistics* 12(4), pp.365-382.

Thompson, P.(2001), *A pedagogically-motivated corpus-based examination of Ph.D. theses: Macrostructure, citation practices and uses of modal verbs*, Un-published Ph.D. thesis, University of Reading.

Thompson, P. & Tribble, C.(2001), "Looking at citations: using corpora in English for academic purposes", *Language Learning & Technology* 5(3), pp.91-105.

Tribble, C.(1996), *Writing*, Oxford University Press. 김지홍 역, 『쓰기』, 범문사.

Williams, H.(2004), "Lexical frames and reported speech", *ELT Journal* 58(3), pp.247-257.

Abstract

A Study on the Use of Citations in Academic Reports by Korean Language Learners

Kim, Hyunmin
Korean Language Education as a Foreign Language
Department of Korean Language Education
The Graduate School
Seoul National University

This study aims to examine the use of citations by native Korean speakers and Korean language learners in academic reports, and to suggest implications for instruction on citations in academic reports, reflecting the characteristics of Korean language learners. For graduate students, academic reports are valuable beyond temporary evaluations in classes and pertain directly to the process of thesis writing but have not yet received much attention in genre analysis research. In particular, compared to its necessity and importance in the academic context, the citation as covered in this study still lacks careful consideration in the field of Korean language education, and the research on direct analysis of texts written by Korean language learners is very lacking. The focus of the present study was to analyze citations based on the structure of texts, functions of

citations, sentence types of citations, and types of reporting verbs in academic reports of native Korean speakers and Korean language learners, and to draw implications for teaching citations to Korean language learners based on these results.

The analysis criteria were set up as follows. First, the structure of the academic report was divided into the macro-structure of the 'Introduction, Body, and Conclusion.' These were further divided into six micro-structures: the 'Introduction' into 'The purpose and necessity of the study, Previous studies', the 'Body' into 'Theoretical background, Research methods, Research results', and the 'Conclusion' into 'Conclusion'. The functions of citation were classified into 'Attribution (Opinions, Research content, Research results, Facts, Research trends)', 'Comparison (Comparison between leading studies, Comparison of citation with author's own study)', 'Evaluation (Application of previous studies, Evaluation of previous studies)', and 'other (other).' Depending on how the source functioned syntactically, the sentence types of citations were divided into nine categories: First 'Source Integral and Source Non-integral', and within these, the 'Source Integral' types were classified as 'Including reporting verbs and Not-Including reporting verbs', and then further sorted according to 'the use of typical indirect reported marker '-go', footnote locations', etc. Finally, a list of reporting verbs used at high frequencies was extracted to analyze the usage patterns of reporting verbs. This was then compared to the use by type classified as 'Discourse verbs, Cognitive verbs, Procedural verbs, and Finding verbs', and examined according to patterns of tense, modalities, and auxiliary verbs combined with reporting verbs.

According to the analysis results, the microstructure of texts, the

function of the citation, the sentence type of citation, and the pattern of use of reporting verbs showed statistically significant differences between native Korean speakers and Korean language learners. The characteristics of citation in academic reports were summarized as follows, according to the results of statistical analysis combined with text qualitative analysis. First of all, the characteristics of citation by text structures were 'differences in usage patterns of citation by structure according to academic field and research method' and 'function of citation according to each structure's rhetorical purpose.' The characteristics of function of citation were 'importance of the citation author's interpretation and opinion' and 'politeness strategy in evaluating previous research function.' The characteristics of the citation sentence type were 'sentence types of citation containing the intent of the author', 'original author functioning as various sentence components,' and the characteristics of the reporting verbs were 'reporting verbs focused on research actions of the previous study' and 'reporting verbs commonly accepted in the academic discourse community.'

Based on the above analysis results, this study suggests that Korean language learners need to increase their awareness of the function of citation considering genre characteristics and developing a citation attitude accompanied by interpretation and evaluation of previous research as a way to enhance the learner's awareness of the citation. In terms of teaching and learning content and method, explicit education on the syntactic structure according to the citation's sentence type and teaching methods connecting the meaning of vocabulary to genre knowledge. In addition, this study proposes a 'teaching and learning model for integrated genre and language' that

integrates ‘genre knowledge’, ‘language system knowledge’ and ‘language skills.’ Finally, stage-appropriate teaching and learning contents for Korean learners are suggested.

This study is meaningful in that it applies an analytic framework that reflects the genre characteristics of academic reports, which has rarely been attempted in Korean language education, and carefully considers various aspects of the use of citations in academic reports by dividing them by structure, function and form. In particular, the present study is meaningful in that, through comparative analysis with native Korean speakers and Korean language learners, it was able to more clearly determine the characteristics of Korean language learners and in that it emphasizes the need for education linking genre knowledge with the improvement of language skills.

Keywords : Korean Language Education, Korean Language Learners, Citation, Genre-based Instruction, Genre Analysis, Academic Reports, Korean for Academic Purpose, Academic Writing

Student Number : 2018-29161