



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](#)

교육학석사 학위논문

정보구조에 의한
한국어 조사 교육 연구
- '은/는, 이/가, 을/를'을 중심으로 -

2023 년 08 월

서울대학교 대학원
국어교육학과 한국어교육전공
원도연

한국어 조사 교육 연구
- ‘은/는, 이/가, 을/를’을 중심으로 -

지도교수 구본관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2023년 04월

서울대학교 대학원
국어교육과 (한)국어교육전공
원도연

원도연의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2023년 07월

위원장 _____인

부위원장 _____인

위원 _____인

국문초록

이 글은 정보구조 개념을 수용하여 한국어 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 실현변인과 기제를 표현론적 관점에서 재구성하고, 이에 대한 학습자의 인식을 학습자중심의 문법적 탐구 내용으로 제안하는 데 목적을 둔다.

그간에 한국어 조사 교육은 주로 해석론적 접근에서 수행되어 왔다. 해석론적 접근은 체계적인 문법지식을 습득하게 하고 정확한 문법 내용을 구사하게 하는 데 효율적임이 입증되어 왔으나, 모든 문법요소를 교수·학습하는 데 적합한 방식은 아니다. 특히 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 맥락에 따른 미묘한 기능 차이를 말미암아 보조사적·화용론적 기능에 대한 논의가 주의깊게 진행되어 왔던바 전통적인 조사 교수·학습으로는 충분한 습득에 한계가 있었다.

이 글에서는 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 기능에 대한 논의와 교육이 해석론적 접근보다는 표현론적 접근에서 보다 개선될 필요성에 주목하며, 정보구조 개념을 수용하였다. 정보구조는 정보의 성격과 배열에 따른 구조적 양상으로서, 화제나 초점 등의 정보지위가 인지적·사회적 맥락에 의하여 결정된다는 점에서 표현론적 접근을 담보한다. 정보구조 개념을 수용함으로써, 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 특정한 정보와 결합하는 양상을 보이면서 학습자로 하여금 조사가 실현되는 맥락과 조사의 의미·기능을 동시에 탐구하도록 할 수 있다.

결과적으로 이 글에서는 표현론적 접근에 따라 정보에 조사가 결합되는 양상을 파악하기 위해 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 특정한 표지임을 부정하고, 각 조사가 모두 화제·초점 등의 정보지위에 결합할 수 있는 것으로 파악하였다. 정보구조 역시 화제와 초점이 상보적인 정보지위로 이해하지 않고, 화제-평언과 초점-전제 구조가 모두 인정되는 다층위 구조를 상정하였다.

다만 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 대조의 속성원리를 갖는 것으로 이해하였다. 즉 각 조사가 텍스트에 실현될 때에는 연접 혹은 이접의 대안집합을 형성하는데, 정보지위와 유기적으로 상호작용하면서 각 대조성이 약해지거나 강해질 수 있는 것으로 파악하였다. 예컨대 조사 ‘은/는’이 비문두에 실현되거나 초점을 부여받을 때는 상승작용을 하여 배타성을 띠지만, 화제에 실현될 때는

대조원리와 길항작용을 하면서 약배타성을 띠게 된다.

한국어 학습자가 이러한 조사와 정보지위 간의 관계를 습득할 수 있도록, 정보의 성격과 배열을 고려하여 정보구조에 따른 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 실현변인과 기제 범주를 구성하였다. 이 범주의 유형은 조사 실현에 영향을 미치는 실현변인의 성격에 따라 각각 언어형식적 층위와 담화인지적 층위로 구분되었다. 다시 언어형식적 층위는 ‘무표적 문장구조·목적어 전치구조·복합문 구조’로, 담화인지적 층위는 ‘화제·초점·사건 전달방식’으로 분류된다.

정보구조에 따른 조사 실현변인 및 기제 범주를 바탕으로 학습자의 조사 실현 양상과 인식을 수집하였다. 정보구조에 대한 학습자의 조사 실현양상은 국어권 학습자와 일본어권 학습자, 그리고 모어 화자를 대상으로 설문조사를 통해 수집되었고, 적절성을 기준으로 분석되었다. 한편 정보구조에 따른 조사 범주 유형에 대한 학습자의 인식은 면담을 통해 수집되었으며, 조사와 정보구조 실현기제에 대한 인식으로서 학습자가 조사를 선택하는 가운데 어떤 과정이 있었는지를 밝히기 위하여 유형화되었다. 결과적으로 한국어 학습자는 경직된 형식적 범주에 따른 학습경험, 맥락 중심의 학습 부재, 모어 간섭 등의 문제로 조사의 실현기제와 의미·기능을 제한적으로 인식하였으며, 모어 화자와 비교했을 때 조사 실현양상에서도 유의미한 차이가 나타났다.

이에 정보구조와 조사의 내적원리와 외적체계에 대한 경험을 풍부하게 하기 위한 목적으로 학습자중심의 탐구를 제안하였다. 기존의 학습자 인식의 유형은 지식의 구조 개념을 말미암아 학습자의 본유적 경험구조를 탐색할 수 있는 구체적 실체로서 이해된다. 탐구의 대상은 조사의 형태와 의미, 화용을 아우르도록 조사의 의미·기능과 연계된 담화영역과 화·청자의 인지상태를 포함하였다. 결과적으로 ‘관찰-분석-판단’이라는 단계를 거치며 학습자가 능동적으로 조사의 실현변인과 기제를 인식하게 되는 과정을 탐구의 실체로서 보였다.

주요어 : 정보구조, 정보지위, 표현론적 관점, 문법적 경험, 학습자 중심의 탐구, 지식의 구조

학 번 : 2020-26028

목 차

제 I 장 서론	1
제1 절 연구 목적 및 필요성	1
제2 절 선행연구	3
1. 국어학에서의 선행연구	4
2. 한국어교육에서의 선행연구	7
제3 절 연구 방법	11
제 II 장 조사 교육 연구를 위한 이론적 전제	14
제1 절 정보구조의 개념과 범위	14
1. 정보구조의 개념	14
2. 정보구조의 분절	17
3. 사건 전달방식에 따른 분절	22
제2 절 정보지위의 속성과 종류	25
1. 화제	25
1) 화제의 개념과 속성	25
2) 화제의 종류	32
2. 초점	37
1) 초점의 개념과 속성	37
2) 초점의 종류	40
제3 절 조사 교육 연구를 위한 한국어 정보구조	43
1. 정보구조에서 한국어 조사의 실현	44
1) 대조와 조사의 관계	44
2) 문장의 배열 및 구성과 정보지위의 관계	46
3) 대조와 정보지위의 관계	50

2. 정보구조에 따른 조사의 실현기제 확정	52
1) 언어형식적 층위	54
2) 담화인지적 층위	55

제Ⅲ 장 한국어 학습자의 조사 실현양상 및 인식 57

제1 절 자료 수집의 대상 및 방법	57
1. 자료 수집의 대상	57
2. 자료 분석의 방법	59
제2 절 한국어 학습자의 조사 실현양상 및 인식	63
1. 언어형식적 층위	63
1) 무표적 문장구조 조사 실현변인과 기능 인식	63
2) 목적어 전치구조 조사 실현양상과 인식	66
3) 복합문 구조 조사 실현양상과 인식	69
2. 담화인지적 층위	72
1) 화제	72
(1) 인가화제 조사 실현양상과 인식	72
(2) 대조화제 조사 실현양상과 인식	76
(3) 한정성/특정성 조사 실현양상과 인식	79
2) 초점	85
(1) 논항초점 조사 실현양상과 인식	85
(2) 초점 외 성분 조사 실현양상과 인식	87
(3) 대조초점 조사 실현양상과 인식	90
3) 사건 전달 방식 실현양상과 인식	94
제3 절 정보구조에 대한 학습자 인식의 유형과	
조사 실현양상 및 인식 분석의 시사점	96
1. 정보구조에 대한 학습자 인식의 유형	96
1) 언어형식적 층위	96

(1) 통보력에 따른 대조성 인식	96
(2) 유표적 문장 구성 인식	98
2) 담화인지적 층위	99
(1) 주어집성 인식	99
(2) 정보지위와 대조성 간의 관계 인식	102
(3) 사용역 인식	103
2. 학습 실태 조사	104
1) 한국어 교재 분석	104
2) 한국어 교수·학습 실태 조사	108
3. 학습자 조사 실현양상 및 인식의 유형 분석의 시사점	110
1) 경직된 형식 범주에 따른 문제	110
2) 맥락 중심의 학습 부재	113
3) 모어 간섭	115

제IV 장 정보구조에 의한 조사 탐구의 설계 118

제1 절 학습자 중심 탐구 교육의 목적 및 구도 118

1. 학습자 중심 탐구 교육의 목적	118
2. 학습자 중심 탐구의 구도	120

제2 절 정보구조에 의한 조사 교육의 방향 및 내용 123

1. 정보구조에 의한 조사 교육의 방향	123
2. 정보구조에 의한 조사 교육의 내용	126
1) 정보구조 및 조사의 실현변인 관찰	128
2) 정보구조 및 조사의 실현기제 분석	134
3) 정보구조에 의한 조사 의미·기능 판단	135

제3 절 정보구조에 의한 조사 교육의 방법 및 실재 136

1. 정보구조에 의한 조사 교육의 방법	136
2. 정보구조에 의한 조사 교육의 실재	138

제 V 장 결론	143
참고문헌	146
부록	176
Abstract	196

표 목 차

[표 I -1] 단계별 연구 방법	11
[표 II -1] 사건 전달 방식에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사	25
[표 II -2] 지시적 주어집성과 관계적 주어집성의 관계 ...	29
[표 II -3] 화제 속성에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사	32
[표 II -4] 문장화제에 관련된 담화 조직의 영역과 양상 ...	33
[표 II -5] 화제의 종류에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사	36
[표 II -6] 대조화제/대조초점/확인초점/정보초점의 분류	42
[표 II -7] 초점의 종류에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사	43
[표 II -8] 통사구조에 대한 정보구조적 해석 및 조사 실현	50
[표 III -1] 연구 참여자 대상 정보 및 면담 시간	59
[표 III -2] 연구 목적에 따른 연구 대상 및 방법	60
[표 III -3] 담화 완성형 설문 출제 문항	61
[표 III -4] 담화 완성형 설문 출제 표준	62
[표 III -5] 면담 내용의 예시	63
[표 III -6] 문두/문중 ‘은/는’의 의미·기능 인식	64
[표 III -7] 문두/문중 ‘이/가’의 의미·기능 인식	65
[표 III -8] 목적어 전치구문 ‘은/는, 이/가, 을/를’ 실현 양상	67
[표 III -9] 보문절 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상	69

[표Ⅲ-10]	인가화제 ‘이/가, 은/는’ 실현 양상	73
[표Ⅲ-11]	비인가화제 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상	75
[표Ⅲ-12]	대조화제 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상	77
[표Ⅲ-13]	특정성/한정성 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상	79
[표Ⅲ-14]	미지칭 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상	81
[표Ⅲ-15]	부정칭 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상	82
[표Ⅲ-16]	문중 주어초점 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상	85
[표Ⅲ-17]	문두 술어초점 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상	88
[표Ⅲ-18]	문두/문중 ‘이/가’ 실현 양상	90
[표Ⅲ-19]	대조초점 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상 ...	92
[표Ⅲ-20]	제언문 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상	94
[표Ⅲ-21]	한국어교육기관별 조사 제시형태 및 내용	105
[표Ⅲ-22]	조사 활용에 대한 학습실태 조사	109
[표Ⅳ-1]	문법교과 ‘지식의 구조’의 중층성	121
[표Ⅳ-2]	한국어 학습자의 언어 수행 과정	124
[표Ⅳ-3]	문법 탐구과정의 단계별 사고행동 유형과 탐구능력	127
[표Ⅳ-4]	탐구의 수준과 학습자에게 제공되는 정보	137

그림 목차

[그림 II-1] 대조화제	35
[그림 II-2] 대조초점	42
[그림 IV-1] 문법적 경험의 구도	122

제 I 장 서론

제1 절 연구 목적 및 필요성

그간에 한국어교육에서 조사 교수·학습은 형식·구조적인 관점에서 수행되어 왔다. 예컨대 『서울대한국어』 1A, 제2 과에서 조사 ‘은/는’은 “N 은/는 N이예요/입니다.”와 같은 문형으로 제시되며, “‘은/는’ is used to indicate the topic of a sentence.”와 같은 기능정의로 문법적 설명이 이루어진다. ‘은/는’의 경우, ‘주제1)·이중주어문·대조·강조’와 같이 기능범주가 명명되고 범주의 형식적 특징이 기술되는 방식인 것이다. 이처럼 조사 교육은 형식·구조적인 관점의 문법화와 더불어 언어형식과 기능에 대하여 해석론적 접근semasiological approach이 구용되고 있다.

분명히 형식·구조적인 관점과 해석론적 접근을 통한 문법적 설명은 많은 선행연구들에 의해 한국어 학습자로 하여금 체계적인 문법지식을 습득하게 하고 정확한 문법내용을 표현하게 하는 데 효율적임이 입증되어 왔다. 그러나 그러한 방식이 모든 문법요소의 교수·학습에서 효과적인 것은 아니다. 이 글에서 대상으로 하는 조사 ‘은/는, 이/가2), 을/를’은 전통적인 조사 교육의 방법으로는 한국어 학습자의 이해와 표현을 증진하는 데 명확한 한계가 있음이 지적되어 왔다.

대부분의 조사 오류율이 급수가 올라감에 따라 뚜렷하게 감소하는 경향을 보이는 것(고석주 외, 2004:119)과는 달리, ‘은/는, 이/가, 을/를’은 중·고급에 이르러서까지 높은 오류율을 보이는 것으로 나타났다(김정숙·남기춘, 2002; 양희연, 2010 등). 더군다나 세 조사 간의 대치 오류

-
- 1) 한국어학 전통에서 topic의 번역술어로 ‘화제’보다 ‘주제’를 선호하는 경향이 있으나, 이 글은 topic이 담화 층위와 문장 층위에서 본질적으로 동일한 기능을 가지고 있는 것에 대해 언급하고자 하므로 ‘화제’로 명명한다.
 - 2) 이금희(2021)에 따르면 한국어 학습자는 형태적인 유사성을 말미암아 ‘이/가’의 유의미한 기능 차이를 구분하지 못하는 까닭에 격을 구분한 학습이 필요하다고 주장하였다. 이 글에서는 정보구조 논의에서 격 구분을 하지 않는 관행과 이금희(2021)의 의견을 수용하여 주격조사와 보격조사로서의 ‘이/가’를 통합하여 논의를 개진한다.

가 관찰된 오류 중 가장 높은 비율을 차지하고 있다는 것(백소영, 2001 등)은 세 조사에 대한 문법교육이 다른 문법요소를 교수·학습하는 방법과 차별화될 필요가 있음을 방증한다. 종단적longitudinal 연구를 수행하였던 김호정·강남옥(2010)에서도 이들 조사 간 의미·기능의 차이가 미묘함을 주지하였던바 조사 습득에서 문법적 재구조화restructuring를 위한 학습자의 내재화intaking 과정이 충분되어야 한다고 언급하였다.

이 글에서는 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 내재화가 충분되지 못하고 학습자의 지속적인 오류가 생산되는 것이 해석론적 접근의 한계가 기인한 것이라고 판단한다. de Baugrande(1997; 민병곤, 2001:417)에서도 언어연구가 언어형식들을 체계·규칙의 집합으로 목록화하는 것으로 충분한 것이 아니라, 언어형식들이 언어적·인지적·사회적 제약들을 제어하면서 어떻게 선택되고 유형화하는지 밝히지 않으면 안 된다고 기술하였다. 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 그 미묘한 의미·기능 차이를 말미암아 전통적인 교수·학습 방법으로는 충분한 습득이 불가능하였던 것이다.

그러므로 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 교수·학습 방법으로 형식·구조적인 접근보다 의미·기능주의적 관점과 표현론적 접근onomasiological approach이 보다 긴요함을 보이하고자 한다. 특정 기능으로부터 실현 가능한 언어형식을 추출하는 표현론적 접근은 맥락에 따른 의미·기능이 다양한 언어형식으로 실현되는 것이고, 기능과 형식이 결코 일대일 관계가 아닌 다대다 관계를 형성하고 있음을 보일 수 있다는 의의가 있다.

그러나 표현론적 접근에 따라 실제 발화가 일어나는 상황을 모두 고려하여 조사가 실현되는 양상을 학습자에게 나열하는 것은 문법개념을 체계화하고 단계적인 실천과제를 제공하는 교육적 목표와는 성긴 것으로 이해됨직하다. 따라서 표현론적 접근에 따른 한국어 교수·학습이 진행되기 위해서는 학습자로 하여금 능동적으로 조사가 실현되는 맥락을 추론하고 미묘한 기능 차이를 구분할 수 있도록 하는 교육적 방법이 요청된다. 이 글에서는 그 방법으로서 학습자중심의 탐구를 제안하고자 하며, 조사 실현에 영향을 미치는 언어적·인지적·사회적 요인들을 선명하게 구분하기 위하여 정보구조 개념을 수용한다.

정보구조라는 용어를 처음으로 명명하였던 Halliday(1967)에서는 ‘주어진 정보(구정보)’와 ‘새로운 정보(신정보)’를 정보지위로 지명하면서, 인지적·사회적 맥락에 따라 정보가 배열되는 문장의 구조라고 정의하였다. 다시 말해 정보구조는 형식적 표현에 따라 문장의 성격이 결정되는 통사구조와는 구별되는 개념으로, 정보의 속성과 정보가 전달되는 방식에 주중한다(구분관 외, 2015:213).

정보구조 내 실현된 언어형식은 그 자체로 절대적인 의미·기능을 담보하는 것이 아니라 배열된 정보의 성격에 따라 의미·기능이 지워진다. 조사 역시 정보와 다양한 형태로 결합되며 정보지위와 상호작용하고, 정보의 성격을 형성하는 실현기제로 이해된다. 따라서 정보의 성격을 표현론적 접근에서 구명하고, 학습자로 하여금 서로 다른 조사를 실현해 봄으로써 조사가 실현되는 원리와 기제, 그리고 조사 간의 미묘한 기능 차이를 탐구하게 하는 데 정보구조 개념이 마침하지 않을 수 없는 것이다.

요컨대 이 글에서는 조사의 내적 원리와 외적 체계에 대한 문법적 경험을 확장시킬 수 있는 방법으로 정보구조에 따른 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 학습자중심의 탐구를 제안하고, 그것을 설계하는 것을 목적으로 하여 연구문제를 다음과 같이 설정한다.

첫째, 한국어 조사 교육을 위한 정보구조의 개념과 범위를 확정하고, 표현론적 관점에서 정보구조 실현변인과 조사의 실현기제에 따라 실현 가능한 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’ 범주를 정리한다.

둘째, 정보구조 실현변인에 대한 중국어권 학습자와 일본어권 학습자의 조사 실현양상과 조사의 실현기제에 대한 학습자 인식을 분석하고, 언어권에 따른 조사 실현양상과 학습자 인식의 차이를 조명한다.

셋째, 정보구조 실현변인과 조사의 실현기제에 대한 학습자 인식을 바탕으로, 정보구조에 대한 학습자의 인식 유형을 구성한다.

넷째, 학습자의 인식 유형을 바탕으로 학습자중심의 탐구를 설계한다.

제2 절 선행연구

국어학과 한국어교육학에서는 조사 ‘은/는’과 ‘이/가, 을/를’의 위상을 말미암아 그 의미와 기능에 관한 연구가 일찍부터 상당한 수준으로 논의되어 왔다. 대체로 국어학에서는 ‘은/는’은 화제나 대조의 의미로, ‘이/가, 을/를’은 격 기능을 주로 담당하지만 그 외에도 초점과 같은 다양한 보조사적 의미를 지닌 것으로 이해되었다. 한국어교육학에서는 국어학에서의 성과를 바탕으로, 각각의 의미·기능에 대한 한국어 학습자들의 습득양상을 분석하거나 효과적인 교육방법을 타진하였다.

이 절에서는 한국어 조사에 관한 대표적인 선행연구 기술하며, 논의되어 온 조사의 의미와 기능에는 어떤 것들이 거론되어 왔는지 검토한다.

1. 국어학에서의 선행연구

국어학에서 조사에 관한 연구는 조사의 격 기능 및 화제, 대조 등 중심 기능과 주변 기능을 구분하고, 그것들이 문맥에서 어떤 방식으로 실현되는지를 주로 논의하였다(남기심, 1972; 임홍빈, 1972; 채완, 1975, 1977; 신창순, 1975; 이필영, 1982; 최수영, 1984; 성기철, 1985; 이춘숙, 1993, 1999; 김귀화, 1994; 한정환, 1999; 홍사만, 2002; 정희원, 2001; 고영근·구본관, 2008; 김미형, 2011, 2013; 임동훈, 2012 등).

남기심(1972)에서는 ‘이/가’가 배타적 또는 중화적·중和的 지칭으로, ‘은/는’은 총칭성·유일성·기연급의 화제와 대조 기능을 가진 것으로 보았다. 채완(1975)에서는 주제의 ‘은/는’이 일반명사일 때는 한정성에 연관시키고, 비한정명사는 그 명사가 속한 유類의 일반적인 속성을 나타내는 문장에서 주제가 된다고 하였다. 그러나 주제 이외에 부사에 연결된 ‘은/는’은 어순에 관계없이 ‘대조’의 의미를 갖는 것으로 분석하였다.

김귀화(1994)에서는 초점 기능을 속격과 처격으로 나누어 분석하며, 초점의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 다른 문장성분과 서술관계를 이루는 것으로 보았다. 한정환(1999)에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 의미격 실현과 화용격

실현으로 층위를 구분하면서도 모두 초점표지로 이해하였다. 고영근·구본관(2008)에서도 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사 기능을 인정하면서 ‘이/가’는 신정보를, ‘을/를’은 초점을 나타낸다고 제시하였다.

임흥빈(1972)에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 격조사적 ‘가1/를1’과 보조사적 ‘가2/를2’로 구별하여 격조사 위치에서는 나타날 수 없는 보조사적 요소를 밝히기도 하였다. 또한 ‘은/는’을 ‘대조적 대립’, ‘이/가’를 ‘배타적 대립³⁾’으로 구별하며, ‘은/는’은 둘 이상의 항목을 서로 비교하고 ‘이/가’는 여럿 중 하나를 추출하는 기능을 수행한다고 하였다. 이후 임흥빈(2007)에서는 ‘이/가’를 배타성으로 ‘을/를’을 문제성으로 나누어 의미를 구별하기도 하였다.

요컨대 ‘이/가’와 ‘을/를’을 모두 격 표지이면서 초점 기능으로 이해하는 한편, ‘은/는’은 화제와 대조 기능이 각각 다른 층위에서 조명되었다. 다시 말해서 ‘은/는’에는 화제와 대조 기능이 존재함은 어느 정도 일치를 보이고 있으나, 둘 중 어떤 것이 기본적인 의미인지, 나아가 그 둘이 어떤 관계에 있는지와 관련해서는 논쟁이 있었다.

최수영(1984)에서는 화제를 주어보다 포괄적이고 큰 영역으로 이해하고 주어는 화제의 특별한 경우에서 명명되는 것이라고 하며, ‘이/가’와 함께 ‘도, 만’과 같은 조사들이 화제를 실현하는 표지로 보았다(남기심, 1985; 이춘숙, 1999). ‘은/는’의 기능이 화제인지 대조인지를 명확히 구분하지는 않았으나, ‘은/는’이 단순히 문두에서 화제로 실현되지만 의미론적으로는 항상 대조성 및 대립의 의미를 갖는다고 언급한 것을 보아, 서로가 다른 층위에서 기인하는 의미·기능이라는 것을 암시하였다고 볼 수 있다(신창순, 1975).

성기철(1985)은 주어와 화제의 개념을 완전히 별개의 것으로 구분하지 않았지만, ‘은/는’의 기본적인 의미를 ‘대조’로 보았다. 한편 화제로서의 의미·기능은 문두 어순과 긴밀한 관련을 가지고 있는 것이라고 하였다. 또한 총칭성과 관련된 의미·기능은 ‘은/는’에게 부여된 고유한 의미라기보다는 체언의 어휘적 의미 특성과 관련된 것으로 이해하였다.

3) 배타성의 전제에는 ‘지정’의 의미가 함축되므로 ‘선택지정’이라는 술어 대신 사용하였다. 즉 배타성의 의미로는 ‘이/가’의 함축적인 의미가 축소된다고 판단한 것이다.

홍사만(2002)은 전제 체계presupposition system와 주제-평언 구조를 통해 ‘은/는’의 화용론적 기능인 ‘주제’와 의미론적 기능인 ‘대조’의 의미를 도출하였다. 다시 말해서 ‘은/는’이 문두에 오고 선행 요소가 구 정보일 때 주제의 의미가 나타나지만, 문맥을 통해 대조성을 떨 수 있다는 것이다. 그러나 주제의 의미가 대조의 의미보다 선행하는 것이며, 주제로 제시될 때는 대조의 의미가 사라지는 것으로 보았다.

임동훈(2012)은 ‘은/는’이 주제 역할을 할 수 있는 요소는 한정적이고, 총칭적이며 특정적이어야 하지만, 다른 항목과 대조적인 관계가 있으면 이러한 조건이 없더라도 주제가 될 수 있다고 하였다. 또한 대조 항목이 특정적이지 않아도 대조 항목들의 집합이 특정적이거나 한정적으로 해석되면 그 대조 항목이 주제의 역할을 하게 된다고 하였다.

한편으로는 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 관해서 중심 기능을 구분하지 않고 각 조사의 의미와 기능을 통사·화용론적으로 이해하고자 하는 관점을 취한 논의도 있었다(고석주, 2000; 목정수, 1998ㄴ 등).

고석주(2000)에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 조사 실현 유무와 다른 조사와의 대응과 중첩을 보이는 구문들을 통해 이들 조사가 각각 의미를 지닌 양태조사임을 천명하였다. 즉 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현은 의미·화용론적 조건에 의해 구용되는 것으로, 특히 기존의 ‘이/가’의 의미로 주장된 배타성은 선행명사구가 문장에서 강조되거나 초점을 받으면서 나타나는 것으로 보고, ‘이/가’의 기능을 부정칭을 나타내는 부정 대명사와는 어울리지 못한다는 사실에서 ‘선택지정’이라고 명명하였다.

목정수(1998ㄴ)에서는 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 격조사적 지위를 철저히 비판하면서 ‘도/만’과 함께 인구어의 관사에 대응하는 한정사로 분류하였다. 목정수(1998ㄴ)에서는 Guillaume(1919)의 정신·심리역학론 개념을 수용하면서 이른바 ‘보편’과 ‘특수’를 극한으로 이중운동하는 이원장력체tenseur binaire radical를 구성하여 각각의 한정사가 주체지향적·객체지향적 벡터 형태[역학체cinétisme]로서 잠재의미를 지닌 것으로 파악한 것이다. 요컨대 ‘이/가’와 ‘을/를’은 초점·배제의 역학체로, ‘은/는’은 화제·대조의 역학체로 텍스트에서 실현되는 것이라고 기술하였다.

본격적으로 정보구조 개념이 도입되면서 정보구조에 실현된 언어형식으로서 조사의 의미·기능을 파악하고자 하는 논의들이 등장하였다. 정보구조에 관한 조사 연구는 국어학 계보를 이으며 해석론적 관점에서 타진되기도 하였으나, 최근에는 표현론적 관점에서 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 전부 심리적·화용론적·통사적 맥락을 말미암아 정보지위 및 속성을 공유하는 것으로 이해하는 연구가 대두되었다(한정한, 2000; 박철우, 2003; 전영철, 2005, 2006; 杜林林, 2010, 2014; 최윤지, 2016, 2020; 함병호, 2016, 2018; 김민선, 2018; 정승철, 2018; 손경아, 2022 등).

박철우(2003)는 정보구조의 개념을 도입하여 Vallduví(1990)에서 제시한 삼항 계층 분절Trinomial Hierarchical Articulation을 한국어에 적용하였다. 삼항 계층 분절은 ‘문장={초점부focus, 바탕부ground}, ‘바탕부={연결부link, 꼬리부tail}’와 같은 구조를 상정하는데, 연결부를 화제에 해당하는 것으로 보았다. 함병호(2018)도 이러한 삼항 계층 분절의 방식을 이어받아 정보구조를 ‘화제-초점-배경’으로 분석하였다.

전영철(2006)에서는 Reinhart(1981)와 Gundel & Fretheim(2004)의 논의를 수용하여 정보구조를 ‘지시적 구/신정보’와 ‘관계적 구/신정보’를 구분하고, 화제는 지시적 개념이 아닌 관계적 개념임을 밝혔다. 또한 전영철(2005)에서는 대조화제 또는 대조초점으로서의 ‘은/는’을 ‘척도함축의 유무·총망라성의 유무·화제성 대 초점성’에 근거하여 분석하였다. 화제와 대조 ‘은/는’은 별개의 것으로 분류하였다.

杜林林(2010, 2014)은 중세국어의 조사 ‘이, 는, 으란, 사’를 중심으로 중세 한국어의 정보구조를 논의하며, 각 조사가 이중주어문에서 ‘전체-부분류whole-part·친족류affected-affector·총계-수량류total-quant·부류-성원류class-member’에 기반으로 분류되어 화제와 초점을 모두 가질 수 있는 것으로 보았다.

최윤지(2016)에서는 정보구조에서 논의되어 오던 개념들을 절대적 정보지위와 상대적 정보지위로 명명하여 구분하고 사용역에 따라 구분한 말뭉치에서 실현되는 정보지위들의 속성을 분석하였다. 최윤지(2016)는 표현론적 접근을 관철하여 ‘은/는, 이/가’의 기능만을 비교하는 데 그치

지 않고, 특정 정보지위에 대하여 ‘을/를’ 이외에도 ‘이란, -잖-’ 등의 언어 형식 역시 정보지위의 실현기제로서 기능할 수 있음을 포착하였다.

2. 한국어교육에서의 선행연구

한국어교육학에서는 주로 국어학계 선행연구의 성과를 바탕으로 조사 가 지닌 기능에 대한 학습자의 표현 오류를 중심으로 습득 양상을 분석하거나 그에 따른 교육적 처치에 대한 논의가 진행되어 왔다(김원경, 1993; 이은경, 1999; 김정숙·남기춘, 2002; 정보영, 2004; 박동호, 2006; 김미영, 2007; 박소영, 2008; 김서형, 2009; 김지우, 2009; 김지은, 2009; 김호정·강남옥, 2010; 양희연, 2010; 오현정, 2011; 이은희, 2011; 정해권, 2011; 김미형, 2015; 한명숙, 2015 등).

김원경(1993)에서는 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’의 기능을 ‘의미적, 통사적, 화용적’ 관점으로 분류하여, 실험을 통해 오류현상을 도출하였다. 결과적으로 ‘은/는’은 ‘구정보>신정보>주제>대조/초점>통사>총칭’의 순으로, ‘이/가’는 ‘통사>구정보>지정서술>신정보>주제>특정>선택지정’의 순으로 난이도가 측정되었다. 정보영(2004)에서는 담화 도입·경계 등 환경에 따른 모어 화자와 한국어 학습자의 조사 사용양상을 화제연속성 등의 기능적 분포에 근거하여 대조하며 분석하기도 하였다.

김지우(2009)에서는 초·중·고급 학습자의 생략오류를 중심으로 ‘은/는, 이/가’에 대한 오류율을 관찰하였다. 한국어 학습자들은 ‘은/는, 이/가’에 대한 생략 오류가 모두 높은 것으로 나타났으며, 오류율을 낮추기 위해서는 의미와 사용상, 이중주어문에서의 차이점 및 인식을 명확히 인식을 개선해야 한다고 기술하며, 구어와 문어의 차이를 인식시키는 교육 방안을 고려해야 한다고 주장하였다.

김지은(2009)에서는 「연세한국어학습자말뭉치」를 이용하여 중국어·일본어·영어권 한국어 학습자들을 대상으로 ‘은/는’과 ‘이/가’의 실제 사용빈도와 대치양상을 분석하였다. 조사 ‘이/가’를 ‘은/는’으로의 대치에 비해 ‘은/는’을 ‘이/가’로의 대치가 모든 언어권에서 더 높은 오류율을 보

이는 것으로 관찰되었다. 이는 주격 개념이 주제라는 화용적 개념보다 이해하기 쉽다는 데 연유하는 까닭이라고 기술하였다.

양희연(2010)에서는 고급학습자를 대상으로 ‘은/는, 이/가’의 교수 방안을 제시하였다. ‘이/가’는 다양한 문형에서 주어와 서술어와의 호응관계를 중심으로(김정숙·남기춘, 2002), ‘은/는’은 11개의 용법(구정보·주제·총칭성·도입 소개·1인칭·이중주어문의 제1 주어·‘이다’의 문장에서 주어·초점·대조 등)으로 구분하여 정확한 용법을 가르칠 것을 주장하였다.

박소영(2008)과 이은희(2011)는 PPP모형에 따른 실제적인 지도방안을 제시하였다. 공통적으로 ‘은/는’은 ‘주제·구정보·대조’의 기능을 갖되 ‘지정 및 강조·일반적 사실 및 진리·초점이 서술어에 있음’ 등의 기능도 수행하며, ‘이/가’는 ‘주어·선행어 초점·신정보’의 기능을 갖는 것으로 이해하였다. 그러나 초급학습자의 학습 부담을 줄이기 위해 주제 및 신정보를 상위범주로 구성하여 단계적으로 교육해야 할 것을 언급하였다.

김호정·강남옥(2010)에서는 종단적으로 자료를 수집하여 중·고급 학습자 세 명의 문어 말뭉치를 대상으로 ‘은/는’과 ‘이/가’의 사용양상을 분석하였다. 결과적으로 학습자 조사 발달이 U자형 곡선을 이룸을 밝히며, 문법적 설명에서 형태초점focus on form 방식을 도입하거나 통사적 특징을 반영하는 교육적 처치가 긴요함을 주장하였다.

이외에도 한국어 교재분석을 토대로 한 교육적 논의들(정지은, 2004; 유현경·양수향·안예리, 2007; 안용준, 2009; 구다혜, 2010 등)이나 각 언어권별 대조분석을 통한 교육적 논의들(이안나, 2010; 양희연, 2010; 김령, 2012; Ajala, Techapichayapakdee, 2016; U. Bolor-Erdene, 2017; Sholeva, Irina Konstantinova, 2018; 한비하, 2019; 이셋별, 2020; 오아림, 2021; 응웬 칸 응옥, 2022 등)이 있었다. 이들 모두 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 개념적 위상을 바탕으로 정확한 용법으로 분류하고 그에 따른 교육적 처치를 단계적·반복적으로 수행해야 한다는 귀결은 공통적이다. 그러나 그것이 각 조사의 의미·기능을 정확히 설명할 수 있는 체계인지 납득하기 어렵고, 여전히 조사 기능 간의 명징한 구별에 난점이 있다는 점 등 형식적 분류에 대한 한계를 극복하지는 못하였다.

한편 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 오류 원인이나 학습자 인식 및 교육적 처치에 대하여 새로운 관점을 투영한 논의들도 있었다.

한춘희(2009)에서는 중국어권 한국어 학습자들이 생성한 조사 사용 오류 가운데 조사 간의 대치오류 유형을 검토하면서 오류가 일어난 원인과 과정을 생성문법의 관점에서 규명하였다. 한국어 조사를 생성문법의 관점에서 ‘구조격 조사·본유격 조사·후치사·보조사’로 구분하고 이를 바탕으로 조사 사용오류 유형을 타진하였다. 그 결과 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 대치오류 양상에서 어휘적 속성에서 기인한 오류는 모국어 지식이 간접한 것에서 기인한 것이었지만, 통사규칙의 잘못된 적용에서 기인한 오류는 모국어 지식의 간접이 원인으로 지목되지 않았다.

오현정(2011)에서는 ‘은/는, 이/가’의 의미상 영역을 도식화하고 그것을 단계적으로 활용하는 방안을 제시하였다. 다른 습득연구와는 달리 학습자로 하여금 ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미를 구별하게 하는 데 목적이 있다는 점에서 의의가 있으나, 형식적 분류를 바탕으로 도식의 의미 해석이 수행되어 조사 간 미묘한 의미 차이를 밝히는 데에는 한계가 있었다.

김정은(2018)에서는 정보구조 개념을 도입하여 ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미·기능을 타진하고 교재분석을 시도하였다. 정보지위, 즉 화제와 초점으로 조사의 의미·기능을 분류하고 이를 단계별 교수방안으로 제시하고자 하였던 점에 의의가 있으나, 실증적인 학습자 자료를 분석하지는 않아 분류체계의 타당함이나 교수방안의 유의미함을 증명하지는 못했다.

이명자·나은영(2021)에서는 인지언어학적 개념인 Langacker(1999)의 ‘주관화subjectification’를 기반으로 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 문법적 의미와 관계를 규명하였다. 각 조사의 원형적 기능과 비원형적 기능을 구분하고 통사적 층위에서 실현된 조사의 초점화된 의미·기능에 대해 탐구한 것이다. 그러나 역시 기이 구별된 형식적 분류방식에 입각하여 그에 대한 원형과 비원형적 기능을 구분하고 있다는 점에서 조사 간 의미·기능 범주가 명징하게 구별된 것인지는 의문이 남는다.

이와 같이 한국어교육에서도 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 새로운 관점의 논의들이 있었으나 아직까지는 절대적인 양이 부족한 실정이다. 더

군다나 의미·기능의 형식적 구분에 회의를 가지며 조사 교육연구의 방향을 제시한 것은 김정은(2018)이 유일하다. 그러나 이마저도 학습자에 대한 실증적인 자료 없이 교재 연구에 그치고 있어 보완될 필요가 있다.

한국어교육에서의 이러한 한계를 발판삼아, 이 글에서는 정보구조를 위시하여 의미·기능주의적인 접근을 수용하고 학습자중심의 탐구 설계를 위하여 학습자의 조사 실현양상 및 인식 등의 실증적 자료를 수집하고자 한다. 이를 통해 문법교수·학습의 관점이나 방법에 다양성을 제공하고 조사 교육연구의 자료로서 풍부함을 더할 수 있으리라 기대한다.

제3 절 연구 방법

이 글에서는 정보구조에 대한 한국어 학습자의 조사 실현양상과 인식의 통합적인 고찰과 정보구조에 따른 탐구를 설계하기 위한 목적으로 연구문제를 설정하고, 다음과 같은 단계를 거치며 해결하고자 한다.

[표 1-1] 단계별 연구 방법

구분	연구 단계	연구 목표	연구 방법
II 장	이론적 전제	<ul style="list-style-type: none"> ●조사 교육을 위한 정보구조 개념 점검 ●정보구조 실현변인별 조사 유형 확정 	문헌연구
III 장	조사 실현양상 조사	<ul style="list-style-type: none"> ●중/일 한국어 학습자 조사 실현양상 대조 ●한국어 학습자와 모어 화자 조사 실현양상 대조 	설문조사
	학습자 인식 조사	<ul style="list-style-type: none"> ●조사 실현양상에 대한 학습자의 인식 조사 ●정보구조에 대한 학습자의 인식 유형 구성 	면담 및 문헌연구
IV 장	학습자 중심의 탐구 설계	<ul style="list-style-type: none"> ●정보구조에 의한 조사 교육 연구의 교육적 함의 ●정보구조에 의한 학습자중심의 탐구 설계 	-

II 장에서는 문헌연구를 통해 조사 교육연구를 위한 정보구조의 개념과

범위를 확정한다. 본래 정보구조는 특정한 언어형식을 설명하기 위해 등장한 개념이 아니므로 조사 교육을 위한 한국어 정보구조의 범위를 확정하고, 학습자의 조사 실현양상과 인식을 타진하는 목적으로 정보구조에 따른 조사 범주 유형을 구성한다. 조사 범주 유형은 표현론적 접근을 수용한 선행연구를 바탕으로 조사 속성 및 기능에 영향을 미치는 실현변인과 기제로 구성한 것이며, 언어형식적 층위와 담화인지적 층위로 구분된다.

Ⅲ장에서는 정보구조 실현기제별 범주 유형을 바탕으로 한국어 학습자의 조사 실현양상과 학습자의 인식을 조사한다. 학습자의 조사 실현양상은 설문조사를 통한 양적 연구로 이루어지고, 조사에 대한 학습자 인식은 면담을 통한 질적 연구로 이루어진다. 단 한국어 학습자의 조사 실현양상과 인식은 중국어권 학습자와 일본어권 학습자를 대상으로 수행된다. 각각 한국어의 언어구조와 상이하다고 판단되는 언어와 유사하다고 판단되는 언어를 모어로 하는 학습자를 대상으로 선정하여, 언어권에 따라 조사 실현양상과 한국어 정보구조에 대한 학습자의 인식이 어떤 차이가 있는지 확인하고자 하였다. 나아가 학습자중심의 탐구 내용을 설계하기 위한 목적으로 면담을 통해 드러난 학습자의 인식을 유형화하고, 조사 실현양상 및 인식 분석에 대한 시사점을 기술한다.

한국어 학습자의 조사 실현양상은 설문조사를 활용하여 수집된다. 설문조사는 적절한 조사 실현에 대한 척도형 담화완성형 설문 Discourse Completion Test: DCT을 실시하였고 5구간의 Likert 척도로 구성된 문항을 구성하였다. 설문문항은 정보구조에 따른 조사 범주의 유형을 중심으로 언어형식적 층위에 해당하는 ‘무표적 문장구조, 목적어 전치구조, 복합문 구조’, 담화인지적 층위에 해당하는 ‘화제, 초점, 사건 전달 방식’으로 분류하였다. 다만 설문 참여자에게 유사한 조건이나 변인이 드러나지 않도록 문장배열과 정보지위 성격에 따라 구분하였고, 학습실태 조사를 포함하여 총 7개의 부분으로 구성된 설문을 제공하였다.

학습자의 조사 실현양상에 대한 결과는 SPSS 통계 프로그램 활용하여 분석하였다. 각각 한국어 학습자와 모어 화자 간 조사 실현양상은 독립표본 t검정을 실시하여 두 집단의 유의미한 차이를 대조하였고, 중국어

권 학습자와 일본어권 학습자 및 모어 화자 간 조사 실현양상은 일원배치 분산분석(ANalysis Of VAriance:ANOVA)을 활용하여 분석하였다.

한편 정보구조에 대한 한국어 학습자의 인식은 면담을 통해 수집되었다. 학습자의 면담 자료는 학습자의 조사 실현양상에 대한 선택의 근거를 밝히는 데에도 활용되지만, 정보구조에 대한 인식을 유형화하여 학습자중심의 탐구 내용으로 제안하는 데에도 활용된다. 학습자가 무엇을 모르는지, 어떻게 인식하고 있는지를 구체적 실체로서 구성하여, 그것을 학습자로 하여금 경험토록 하는 탐구 내용으로 제안하는 것은 지식의 구조 중층성(남가영, 2007ㄱ) 개념에 근거한다.

남가영(2007ㄱ)에서는 J.Bruner(1961)에서 제안한 ‘지식의 구조 structure of knowledge’에 대한 본질적인 탐색을 바탕으로 국어 문법 교육에서의 탐구 활동에 대한 문제의식을 제기하면서 문법 탐구에서 경험 구조로서의 탐색을 주창하였다. 문법 역시 하나의 ‘경험 구조’로 개념화하여, 중층적인 경험 구조를 내용적으로 범주화하고 실체적으로 체계화하는 과정을 거치면서 그 자체가 본유적 경험구조를 탐색하는 실재임을 보였던 것이다⁴⁾.

IV장에서는 III장에서 규명한 한국어 학습자의 인식의 유형과 조사 실현양상 및 인식 분석의 시사점을 바탕으로 내용을 구성하여 학습자중심의 탐구를 설계한다. 학습자중심의 탐구는 학습자로 하여금 문법적 경험을 풍부하게 하기 위한 목적으로, ‘관찰-분석-판단’이라는 단계를 거치며 학습자가 능동적으로 조사의 실현변인과 기제를 인식하게 되는 과정을 탐구의 실체로서 보인다.

4) 하다현(2020)에서도 남가영(2007ㄱ)의 논의에 기대어, 학습자의 지식의 구조 내 경험의 내용적 범주를 관찰하고 근거이론을 통해 한글맞춤법에 대한 학습자 인식의 과정 및 관계적 양상을 포착한 바 있다. 하다현(2020)에서는 남가영(2007ㄱ)에서 제시한 지식의 구조 중층성 체계 가운데 ‘대상·속성·수준’에 따른 경험의 내용적 범주를 중심으로 학습자의 인식을 유형화하여 그것을 바탕으로 하는 교육내용을 설계하였다.

제Ⅱ 장 조사 교육 연구를 위한 이론적 전제

이 장에서는 기능으로부터 실현가능한 언어형식을 도출하는 표현론적 관점에 입각하여 조사의 실현변인과 실현기제를 재구성하기 위한 목적으로 정보구조 개념을 고찰한다. 다만 정보구조가 본래 특정 언어형식과 결부되어 발전되어 온 개념은 아니므로, 한국어 조사 교육연구를 위한 정보구조 개념을 확정하고 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 실현에 관여하는 환경을 분류한다. 결과적으로 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 정보지위의 실현변인에 따라 언어형식적 층위와 담화인지적 층위로 구분되고, 결합하는 정보지위 속성 및 화자의 의도와 상호작용하며 실현됨을 보인다.

제1 절 정보구조의 개념과 범위

1. 정보구조의 개념

주지하다시피 정보구조information structure라는 용어를 처음으로 사용한 것은 Halliday(1967)이다. 그는 문법의 세 영역으로 ‘타동성 transitivity, 서법mood, 화제theme’를 제시하였고, 그 가운데 화제를 폭넓은 담화 개념으로 상정하여 그 안에 정보구조를 설정하였다.

그러나 Halliday(1967)가 정보구조를 주창하기까지 정보지위로서 주로 논의되는 화제나 초점 등과 같은 개념이 전무했던 것은 아니다. 또한 Halliday가 정보구조를 주창한 이후로도 정보구조와 정보지위에 관한 다양한 시각들이 파생되어 지금에 이르러 복합적이고 독자적인 영역을 확보하게 되었다. 따라서 정보구조에 기인하는 요소의 특질과 범위를 점검하며 이 글이 수용하고자 하는 정보구조의 개념을 정립할 필요가 있다.

정보구조 현상에 대한 초기 인식은 Gabelenz(1869)나 Paul(1880)에서 ‘심리적 주어psychological subject’나 ‘심리적 술어psychological predicate⁵⁾’ 개념까지 거슬러 올라갈 수도 있으나(Féry & Ishihara,

2016:3; 박철우, 2021 재인용), 논의의 틀을 갖추기 시작한 것으로는 일반적으로 프라그 학파Prague School의 Mathesius(1928)가 지목된다. Mathesius(1928)는 이전의 ‘심리적 주어’와 ‘심리적 술어’의 개념을 ‘주제theme’와 ‘제술enunciation⁶⁾, rheme’로 치환하면서 지금 통용되고 있는 ‘주제/화제’ 개념을 구체화하였다. 그는 주제를 “문장이 그것에 관한 것what the sentence is about”으로, 제술을 “그것에 대해 말하는 것what is being said about”으로 정의하고, 주제는 주어진 상황에서 알려져 있거나 적어도 명백한 것으로 제술에 선행하여 담화를 개진 proceed하는 것이라고 하였다(Gundel, 1974:31). 이 주제-제술의 구조가 Hocket(1958)에 의해 익히 알려진 ‘화제topic’와 ‘평언comment’ 구조로 영미 언어학계에 조정되어 소개된 것이다.

한편 이 프라그 학파의 주제-제술 구조를 발전시켜 동적 의사소통 이론에 통합하고자 하는 시도가 있었다. Firbas(1964, 1966)는 주제를 “문장 내에서 가장 낮은 정도의 통보력CD: Communicative Dynamism 을 가지는 문장 성분(들)”로, 제술은 “의사소통을 앞으로 나아가게 해주는 문장의 가장 중요한 부분”으로 정의하였다(Féry & Ishihara, 2016:3). 또한 그 사이에 위치한 요소들을 전이transition이라고 명명하였으며, ‘주제theme-전이transition-제술rheme’ 구조를 제시하면서 통보력 진행에 대해 설명하였다(정승철, 2018). Halliday(1967)는 Firbas의 동적 의사소통 이론 개념을 ‘대조’ 측면에서 일부 수용하기도 하였는데, 이는 이후 정보구조 논의에서 문장의 위치에 따라 화제 개념을 정의하고자 하는 논의들의 기반이 되었다.

Halliday(1967)는 주어진 정보(구정보)와 새로운 정보(신정보)를 정보를 구별하는 지위로 설정하여 정보구조로서 명명하였다. 그리고 정보의 전달은 음조tonic 단위나 음조 핵 등 음성학적 현상과 직접적인 관련이 있는 것으로 이해하였다. 즉 신정보는 운율적 돌출prominence을

5) Paul(1909)에 따르면 심리적 서술어는 문장의 가장 중요한 구성요소로, 그 문장이 소통하고자 하는 목표이며, 따라서 가장 높은 강세를 수반한다(Gundel, 1974:29).

6) 박철우(2021)에서 ‘rheme’을 ‘제술題述’로 번역한 것은 국어사전에는 없는 표현이지만 『옥스퍼드 영한사전』을 따른 것이라고 언급하였다. 이 글은 통용되는 표현인 ‘레마’에 대한 대응번역으로 적절한 것으로 판단하여 이를 사용하고자 한다.

수반하는 초점으로 실현되고, 구정보는 조용적anaphoric 요소들로 실현된다는 것이다(정승철, 2018). Halliday는 화제theme⁷⁾란 “내가 지금 그것에 대해 말하고 있는 것”으로, 새로운 정보는 “화자가 담화로부터 회복 가능하지 않은 것으로 제시하는 정보”로 분류하였다.

Chafe(1976)는 ‘정보포장information packaging⁸⁾’라는 용어를 사용하며, 주어진 정보를 “화자가 발화시에 청자의 의식 속에 존재한다고 간주하는 지식”으로 정의하고 새로운 정보를 “화자가, 자신이 그것을 말함으로써 청자의 의식 속에 도입하고 있다고 간주하는 것”으로 정의하였다. 정보포장과 관련된 의미화용적 개념과 범주에는 주어진 정보와 새로운 정보뿐만 아니라, ‘주어짐성(의식성), 대조, 한정성definiteness, 주어, 화제, 감정이입empathy’ 등까지 아울러 다루었다(최윤지, 2016).

Halliday가 언어를 사회의 산물로 인식하고 일정한 언어 맥락 속에서 화자와 청자 및 언어 표현의 의미기능을 탐구하였다고 한다면, Chafe의 주어짐성givenness은 시청각으로 지각되지 않는 부분까지도 다루려는 시도로, 언어 맥락뿐만 아니라 구체적인 상황 맥락까지도 정보구조의 범위에서 타진하고자 했던바 보다 섬세한 시각이 요청되는 것이었다(박철우, 2021). 더불어 Chafe(1976)가 시도한 주어짐성 위계는 Prince(1981), Gundel, Henberg & Zacharski(1993)에서 세분화되어, 정보구조 내 정보지위의 속성을 규명하는 논의의 초석이 되었다.

Halliday(1967)와 Chafe(1976) 이후 정보구조 개념은 그들 견해를 바탕으로 주어진 정보(구정보)와 새로운 정보(신정보)를 어떻게 수용하는지에 따라 정의되어 왔다. 대표적으로 Vallduvi(1990:18)에서는 “정보를 청자의 지식저장소에 알맞게 끼워 넣는 방식에 대한 화자의 믿음의 반영으로서, 특정 문맥 또는 담화의 의사전달적 요구를 만족시키기 위한

7) Halliday(1967)에서는 ‘theme’은 두 가지 의미를 가진다. 문법의 세 영역 중 하나를 뜻하는 광의로 쓰이기도 하고, ‘화제-평언’에서 화제에 해당하는 협의의 의미로 쓰이기도 한다. 그러나 ‘화제’로서 theme은 지금 국어학/한국어학계에서 논의하는 화제의 의미와는 조금 상이한 것이다(최윤지, 2016).

8) 발화에서 전달되는 내용 자체보다는 그 내용이 어떻게 전달되는지와 관련된 언어 현상들을 다룬다는 의미이다. Chafe는 정보포장을 설명하면서 치약의 포장에 치약 자체와는 상관없이 치약 판매에 영향을 미치는 현상에 비유하였다.

필요로 생겨난 통사적·운율적, 또는 형태적 수단들에 의한 문장의 구조화”로, Lambrecht(1994:5)에서는 “사태의 개념적 표상인 명제가 주어진 담화 맥락에서 그 구조를 정보의 단위로 사용하고 해석하는 대화자의 심리상태에 따라서 어휘문법적 구조와 짝지어지는 문장 문법의 한 부문”으로 정의하였다(함병호, 2018:19).

요컨대 정보구조는 구정보와 신정보 내지 그 관계를 이해하는 방식에 따라 연구자들마다 정의가 얼마간 차이가 나지만 공통적으로 화자가 청자의 지식이나 의식 상태를 고려하여 문장구조나 형식을 선택하게 하는 것(함병호, 2018:19)으로 수렴된다. 이 글에서 수용하는 정보구조 역시 통사구조를 이해하는 방식과 구별되어 사회적 맥락이나 화·청자 간의 지식·의식 상태로부터 발로한 문장의 구조로 이해하며 논의를 개진한다. 다만 정보구조를 분절informational articulations하는 방식이나 정보구조를 구성하는 구/신정보 또는 화제나 초점과 같은 정보지위 정의에 따라서 구체적인 논의의 방향이 설정되는바 이에 대해서는 후술하면서 구체화하고자 한다.

2. 정보구조의 분절

대표적인 정보구조 분절 유형은 다음 (1)과 같이 정리된다⁹⁾.

(1) 정보구조의 분절 유형(함병호, 2018:31)

가. 주제-제술(Halliday, 1967; Daneš, 1974)

나. 화제-평언(Hockett, 1958; 채완, 1975; Li & Thompson, 1976; Reinhart, 1981)

다. 화제-초점(Gundel & Fretheim, 2004; 전영철, 2006)

9) 엄밀히 말하면 구/신정보와 화제 및 초점 개념은 다르다. 그러나 앞서 기술한 데에서 알 수 있듯, 최초의 정보구조 정의가 심리적 주어를 위시하는 화제 개념으로 소급되는 한편, 지금 통용되는 구/신정보의 정의 역시 통보력이나 화제를 중심으로 문장을 분절하는 양상과 동계에서 발전된 것이므로 구/신정보와 화제 및 초점 등의 정보지위 개념이 아주 다르다고는 할 수 없다. 이 항에서는 구/신정보 대신 화제-평언 및 초점-전제 등의 분절 유형을 우선 제시하고, 화제나 초점이 구정보와 신정보와 어떤 연관이 있는지는 이후 정보지위의 속성과 개념을 정의하며 구체화하고자 한다.

- 라. 전제-초점(Jackendoff, 1972)
열린 명제-초점(Prince, 1981)
- 마. 전제[화제+a]-초점(Lambrecht, 1994; 최윤지, 2016)
- 바. 초점-바탕(연결부-꼬리부)(Vallduvi, 1990; 정희원, 2001;
한정한, 2002; 박철우, 2003)
- 사. 주제[배경+초점]-제술[배경+초점](Steedman, 2000)
화제[바탕+초점]-평언[바탕+초점](Krifka, 1991)
- 아. 화제-배경-초점(Büring, 1997; Erteschik-Shir, 2007)

(1)에서 정보지위를 명명하는 용어는 각각 다르지만. 정보구조의 분절이 크게 네 유형으로 구분되고 있음을 알 수 있다. ‘화제-평언 중심의 정보구조, 초점-전제 중심의 정보구조, 화제-초점을 동등한 정보지위로 하는 삼분구조, 화제와 초점을 서로 다른 층위의 분절로 인정하는 다층위 구조(Halliday, 1967; Roberts, 2011)’가 그것이다. 이들은 모두 구정보나 신정보가 배열된 문장을 특정 개념이나 논의의 발전을 위해 나름의 방식으로 분절한 유형이다. 정보지위의 정의에 따라 정보구조 분절방식이 달라지기도 하고, 정보구조의 분절 방식에 따라 정보지위의 정의가 달라지기도 하는 등 정보지위와 정보구조 분절유형은 불가분의 관계로 상호작용하는바 구/신정보를 화제나 초점 등 정보지위로 개념화하기 이전에 정보구조 분절방식에 대한 대표적인 논의를 상술하고자 한다.

Prince(1978a, b, 1981a, b, 1992 등)는 화제 개념의 정체와 학문적 유용성에 대한 회의를 표하면서, 구정보와 신정보를 ‘초점focus-전제 presupposition¹⁰⁾’와 친숙성 위계familiarity hierarchy, ‘청자-구와 청자-신’, ‘담화-구와 담화-신’의 세 가지 종류로 분류하였다. ‘청자-구/신, 담화-구/신’의 지위는 실체를 가지는 정보지위인데, 정보지위를 판단하는 기준이 각각 청자의 지식과 선행담화라는 점에서 차이가 있다(최

10) 전제와 초점은 Chomsky(1969) 이후 일반적으로 받아들여지는 체계로, 문장을 주어진 열린 명제와 그 변항의 예시로 분절하는 것을 말한다(최윤지, 2016). Chomsky(1969)에서는 문장의 구조를 설명하는 과정에서 의문문과 부정문의 경우 강세를 가지는 부분이 ‘초점’이고, 이를 제외한 나머지 부분이 ‘전제’로 나타난다고 하였다(손경아, 2022).

윤지, 2016). 즉 Prince(1981)에서는 정보구조를 단순히 이분된 구조로 정의내리지 않고, ‘환기된 것evoked·추론 가능한 것inferable·새로운 것new’ 등 정보지위가 여러 측면에서 위계화되는 구조를 상정하였다.

Gundel, Henberg & Zacharski(1993)과 Gundel & Fretheim(2004)는 Chafe(1976)에서 제안되고 Prince(1992) 이어갔던 주어집성 위계에 관한 논의를 세분화하여 주어집성 위계가 담화 관련인지 청자 의식 관련인지를 더욱 분명히 구체화하였고, 화제가 담화 측면과 더 관련이 있음을 유형론적으로 입증하고자 하였다(정승철, 2018). 주어 명사구의 주어집성 위계는 ‘주의의 초점in focus, 활성화activated, 친숙함familiar, 유일 확인 가능함uniquely identifiable, 지시적referential, 유형 식별 가능함type identifiable 등(Gundel, Henberg & Zacharski, 1993:284)’으로 세워져 ‘지시적referential 주어집성과 관계적relational 주어집성’에 대한 분석을 이어갔다.

Vallduvi(1990)는 주제-제술 구조나 화제-평언 등 기존의 이분二分된 정보구조가 아닌 삼분三分된 정보 체계를 구성¹¹⁾하였다. 그는 문장의 부분들이 가진 정보¹²⁾의 지위로 ‘연결부(화제)link, 초점focus, 꼬리부tail’의 세 가지 요소를 설정한 것이다. 정보지위 개념을 구체화하기 위해 Vallduvi(1990)는 삼분된 정보구조로 하여금 정보지위 간의 중복이나 불일치 현상을 해결하고자 하였지만, 여전히 화제와 초점이 대등한 지위로 놓이지 않는다는 문제가 남는다는 지적을 받았다(함병호, 2016).

Vallduvi(1990)와 Prince(1981b), Gundel & Fretheim(2004)의 정보구조 분절과 그에 따른 정보지위, 특히 화제 정의는 한국어 정보구조 연구에 큰 기여를 한 박철우(2003), 최윤지(2016), 전영철(2006)의 논의에서 각각 수용되어 발전하였다. 세부적인 정보지위의 속성과 조사를

11) 정보구조를 삼분된 체계로 분류해야 한다는 주장은 Vallduvi(1990)에서 처음 제시된 것은 아니다. 일찍이 프라그 학파의 Firbas(1964), Sgall et al.(1973) 등에서도 삼원적 구조의 필요성이 제기되었으며, Crockett(1977)에서도 문장의 전제도 초점도 아닌 부분에 대한 인식이 있었다.

12) Vallduvi(1990)는 ‘정보’라는 용어가 명사구 층위와 문장 층위에서 모두 사용되고 있는 것이 혼란함을 야기한다고 하여 문장 층위에서만 정보구조를 논하는 관점을 취하였다. 최윤지(2016)는 이것이 정보구조 내의 절대적 지위에 대한 부정은 아니었으나, 본질적으로 정보구조가 관계적인 개념임을 상정한 것으로 보았다.

위시한 언어형식을 이해하는 방식은 그 언어를 말미암아 다르기도 하지만, 정보구조의 분절 유형 가운데 어느 하나를 선택했을 때 정보지위의 속성을 타진하는 데 맞는 연쇄효과가 크다는 점은 부정할 수 없다.

요컨대 정보구조의 분절은 연구자가 화제나 초점 가운데 어떤 것에 주중하여 논의하고자 하는지, 정보지위의 속성이 담화형식과 화·청자의 인지상태 중 어떤 것으로부터 발로하는지에 따라 이분 또는 삼분하거나 위계화하는 방식으로 유형화된 것으로 이해해 볼직하다. 이 글에서는 정보지위와 함께 실현되는 조사의 실현 환경을 범주화하는 데 목적이 있으므로 그에 맞는 정보구조의 분절 유형을 확정할 필요가 있다. 결과적으로 이 글에서는 화제와 초점이 양립할 수 있으며 서로 다른 분절 방식에 의해 파생된 것으로 이해하는 다층위 구조를 상정하고자 한다.

다층위 구조를 상정하는 까닭은 정보지위의 속성과 실현기제를 후술하면서 보다 상론하겠으나 정보지위가 선행담화의 형식과 화·청자의 인지상태가 다층적으로 개입하여 상대적으로 규명되는 관계적인 개념이며, 정보지위와 함께 실현되는 조사 역시 관계적으로 실현되는 화제와 초점 성분 모두와 연관되어 실현됨을 보일 수 있기 때문이다.

화제와 초점이 서로 다른 분절 방식에 의해 발현된 개념이며 문장에서 양립할 수 있음은 다음 예문을 통해서도 설명할 수 있다(김민선, 2018).

(2) A: 영화가 누구를 만났어?

B: 영화는 개를 만났어.

B': 영화가 만난 건 개야.

B'': 개가 영화가 만난 애야.

(3) A: 개는 어떤 애야?

B: 개는 영화가 만난 애야.

B': 영화가 만난 개 개야.(김민선, 2018:128, 밑줄과 첨자는 인용자)

위 (2)와 (3)은 각각 동일한 질문에 대한 대답으로, 동일한 명제를 표현한다. (2B)는 전형적인 화제-평언 구조이고, (2B')는 분열문으로 대표적인 초점-전제 구조¹³⁾이다. 이때 (2B, B', B'')의 밑줄 친 부분은 모

두 화제¹⁴⁾로, (2B')에 한해서 화제이면서 전제인 성분으로 이해된다.

(2B')에서 밑줄 친 부분이 전제라면 초점 성분은 '개야'이다. 동일한 명제에 대하여 (2B'')의 밑줄 친 '개가'가 역시 주어의 초점 성분으로 이해되며 정언문 문두에 위치한다. 여기서 화제를 '정언문 문두의 주¹⁵⁾의 실체(김민선, 2018:125)'로 정의한다면 (2B'')에서 '개가'는 동시에 화제인 성분이 된다. 즉 동일한 명제에 대하여 문장의 구성을 달리하며 화제와 초점을 타진해 보았을 때 화제와 초점이 결코 배타적인 관계라고 말할 수 없게 된다는 것이다. (3B)와 (3B') 역시 마찬가지로 이해해 볼 수 있다. (3B')는 정언문의 문두 화제이자 주어 초점인 것이다.

화제와 초점을 배타적인 정보지위로 이해한다면 위와 같은 문제를 해결하는 데에는 어려움이 따를 수밖에 없다. 결국 분절된 지위의 속성이나 등장배경이 서로 다른 관점의 논의에서 개선되어 왔던 것으로, 다층위 구조를 상정함으로써 정보지위의 속성과 실현기제를 폭넓게 규명하고 그에 따른 한국어 조사의 실현 양상을 분석하고자 하는 것이다.

그렇다면 이 글이 주목하고자 하는 것은 위의 예와 같이 다층위 구조에서 화제이면서 초점인 성분이 실현가능하다고 할 때, 그간 화제나 초점 표지로 이해되었던 '은/는'과 '이/가, 을/를'이 정보구조상 어떤 기제에서 어떤 정보지위와 함께 실현되는가 하는 것이다. 즉 다음 (4)와 (5)에서 주어 초점의 '은/는'과 '이/가'가, 또는 문두의 '은/는'과 '을/를'이 각각 어떤 기제로부터 실현되는 것인지를 이해하고 그 내용을 표현론적 관점에 입각하여 재구성하려는 것이라고 할 수 있다.

(4) A: (친구 중에) 누가 안경 써?

B: 영희는 안경 써.

B': 영희가 안경 써.(김민선, 2018:131)

13) 분열문은 전형적인 초점-전제 구조의 대표적인 예이다. 분열문의 관계절은 지시적 주어집성의 관점에서는 항상 전제이지만 관계적 주어집성의 관점에서는 배경일 수도 있고 초점일 수도 있다(김민선, 2018:116).

14) 후술하겠으나 이 글에서 화제는 언어형식적으로 문장의 통합적 분절을 야기하며 문두에 위치하는 명사구로 이해한다.

15) Gundel(1985)에서는 'WH-분열문'에서 '주의'를 부여받는 관계절이 문두 성분으로 실현된다고 하였다(김민선, 2018).

(5) A: 너는 어떤 동물을 좋아해?

B: 호랑이를 나는 좋아해.

B': 호랑이는 나는 좋아해.(김민선, 2018:142)

3. 사건 전달 방식에 따른 분절

앞항에서는 정보지위로부터 정보구조가 분절되는 유형에 대해 살펴보았다. 정보구조는 정보지위가 담화형식과 관련된 속성인지, 화·청자의 인지상태와 관련된 속성인지에 따라 다양한 형태로 분절되었고, 분절된 문장 내 정보지위 간의 관계에 따라서도 정보지위의 속성이나 분절 방식에 대한 의견이 연구자들마다 분분했다.

그러나 과연 정보지위의 실현여부가 문장의 분절로 반드시 귀결되는 것이라고 할 수 있을까? 분절되지 않는 문장이 있다면 정보지위나 언어형식이 실현되는 양상은 어떠할까? 이러한 의문이 역시 정언문과 제언문 논의를 바탕으로 해명되어온바 이 항에서는 이를 검토한다.

정언문과 제언문 개념은 정보구조와는 별개로 논의되어 왔던 것이나, Lambrecht(1994) 이후 정보구조와 직접적인 관련이 있는 것으로 이해되기 시작하였다. 한국어 정보구조 연구에서도 Lambrecht(1994)의 논의를 수용하여 한국어 조사와도 긴밀하게 결부시키며 논의되었다.

정언문과 제언문을 구분하고 그 대립 관계를 설명하는 연구는 Brentano(1874)가 시발점이다. Brentano(1874)와 그의 제자 Marty(1918)는 주어-서술어의 표면적 문장 구조가 심층적으로는 두 부류로 구분될 수 있음을 포착하였다(Cesalli & Friedrich, 2014; 정승철, 2018 재인용).

(6) 가. John is intelligent.

나. It is raining.

Brentano(1874)에 따르면 (6가)는 정언 판단으로 ‘John’이라는 개체를 부각한 이후에 ‘is intelligent’라는 속성을 부가한다는 점에서 이중

판단이라고 보았고, (6나)는 제언 판단으로 문장 “It is raining.”이 부각되는 개체 없이 비 오는 상황을 단일하게 인식(‘상황의 단일한 인식’)하는 단순한 판단이라고 보았다.

즉 정언문categorical sentence은 문장을 두 개의 구별된 행위, 논리적 의미의 주어를 인식하는 행위와 그 주어에 대해 서술어가 표현하는 것을 긍정·부정하는 행위로 이루어진 명제를 표현하는 것인 반면, 제언문thetic sentence은 논리적 의미의 주어를 확립하는 행위 없이 사건 자체를 인식하는 하나의 행위에 대응하는 명제를 표현하는 문장인 것이다(최윤지, 2016:236). 이 정언 판단과 제언 판단의 관찰은 특정 언어형식과 함께 화제가 있는 문장과 그렇지 않은 문장의 차이를 보여주는 것으로 인정되기도 하였다¹⁶⁾(최윤지, 2016; 정승철, 2018).

(7) 정언문과 제언문의 구분(Kuroda, 1972:161; 정승철, 2018)

- 가. Inu-ga hashit-te iru.
dog-NOM run-PROG
개가 달리고 있다.
- 나. Inu-wa hashit-te iru.
dog-TOP run-PROG
개는 달리고 있다.

Kuroda(1972)에서는 일본어의 조사 ‘ga/wa’의 대립을 통해 Brentano(1874)의 정언문과 제언문의 분류 체계를 재조명하였다. Kuroda(1972)는 ‘ga’가 ‘사건의 인식’이라는 의미를 가진 것으로 상황을 단일하게 파악하고, ‘wa’는 화자의 관심이 주어진 성분으로 주어에

16) Sasse(1987)는 화제를 대하여성에 해당하는 것으로 이해하며 진리치 공백truth value gap에 대하여 판단이 불가능한, 예컨대 “The King of France is bald.”와 같은 문장이 존재하므로 정언문과 제언문을 구분하였다. Sasse(1987:566)는 제언문 판단 기준을 ‘존재 진술, 상황 설명, 기대 밖 사건, 일반 진술, 배경 기술, 날씨 표현, 신체 진술’의 7가지로 구분하였다는 의의가 있으나, 정관사 ‘das’의 실현을 근거로 정언문/제언문 구분이 정보구조와는 상관성이 없다고 본다. 이는 전영철(2013)에서도 지적한 바 있듯 정보구조와 지위에 대해 Sasse(1987)이 혼동을 한 부분이 일면 있고, 초점을 비초점과의 관계에서만 포착한다는 점에서 그의 언술은 전체 초점 문장이라는 개념을 인정하지 않는 것이 기인한 결과로 볼 수 있다(최윤지, 2016).

대한 독립적 판단이 선행된다고 언급한 것이다.

나아가 Kuroda(2005)에서는 질문-답변 쌍으로 판단되는 정보구조 속성¹⁷⁾이나 장면층위stage-level/개체층위individual-level 술어의 의미적 속성¹⁸⁾과는 관계없이¹⁹⁾, 모든 ‘wa’ 성분이 쓰인 문장은 정언문(서술적 판단)으로, ‘ga’ 성분이 쓰인 문장은 제언문(기술적 판단)으로 파악하였다(최윤지, 2016; 정승철, 2018). 한국어에서는 이를 수용하여 조사 ‘은/는’이 ‘wa’에, ‘이/가’가 ‘ga’에 대응하는 것으로 번역되었다.

대표적으로 ‘정언문/비정언문(임홍빈, 1972), 명제문/기술문(신창순, 1975)’과 조은영(2004), 전영철(2013_ㄴ) 등의 연구를 거론할 수 있다. 특히 전영철(2013_ㄴ)은 정언문과 제언문의 대립을 관계적 주어집성을 통해 설명하였다는 점에서 주목할 만한데, 정언문은 ‘은/는’이 실현된 ‘화제-초점’ 구조로, 제언문을 ‘이/가’가 실현된 ‘문장 초점 구조(전체 초점)²⁰⁾’로 이해하였다. 그러나 Kuroda(2005)와 같이 조사의 실현에 따라 정언/제언 판단이 달라지는 것은 아니고, 문장 초점이 아닌 정언문의 주어 초점의 경우에도 ‘이/가’가 실현될 수 있다고 분석하였다.

한편 정승철(2018)에서는 정언문과 제언문의 대립에 대하여 Lambrecht(2004)의 초점 구조가 아닌 화제 논리로써 결합하고자 시도하였다. 화제를 일반 화제와 장면 화제stage topic²¹⁾(Erteschik-Shir,

17) Kuroda(2005)는 ‘-wa’를 화제 표지가 아닌 정언문 표지로 규정하면서 정보구조적 접근과의 직접적인 관련성을 부정하였다고 볼 수 있다(정승철, 2018).

18) 개체층위 술어는 특정한 시공간에 구애받지 않고 지속적으로 존재하는 대상의 속성이며, 장면층위 술어는 특정한 시공간에서 발생하는 특정한 사건을 나타내는 것을 일컫는다(Kratzer, 1995:125).

19) Kuroda(1972)에서는 예컨대 “사람이 동물이다.”와 “사람은 동물이다.”와 같이 개체 층위 술어가 쓰인 문장은 모두 정언문으로 이해하고 두 문장의 차이는 초점의 유무로 보았으나, Kuroda(1992)에서는 “사람이 동물이다.”라는 문장을 초점이 있는 제언문으로 이해하였다(정승철, 2018).

20) Lambrecht(2004)가 제시한 초점 구조 가운데 하나로, Lambrecht(2004) 역시 문장 초점 구조만을 제언문으로 인정하였고 나머지 술어 초점(화제-평언) 구조와 논항 초점(초점-전제) 구조는 정언문에 해당하는 것이라고 기술하였다.

(16) Lambrecht(2004)의 초점 구조

가. My car/It [broke DOWN]foc.	술어초점(화제-평언)
나. [My CAR]foc broke down.	논항초점(초점-전제)
다. [My CAR broke down]foc.	문장초점(전체 초점)

21) 모든 문장에는 화제가 존재한다는 주장(Strawson, 1964; Gundel, 1974; Erteschik-Shir, 1997, 2007 등)에 입각하여 ‘특정 시공간the particular situation

1997)로 구분하면서, 제언문에도 암묵적인 화제가 있음을 고려하였던 것이다²²⁾. 결국 전영철(2013)과 정승철(2018)의 정언문/제언문 논의는 서로 다른 정보지위의 속성을 투영하여 이해하였으나, 사건 전달방식에 따른 판단을 정보구조와 결합하여 이해하고자 했다는 공통점이 있다.

요컨대 조사 ‘은/는’ 또는 ‘이/가’가 실현되었다고 해서 모든 문장이 정언문이거나 제언문이라고 단정할 수는 없고 그것이 실현된 성분이나 문장을 화제로 분석할 것인지 초점으로 분석할 것인지에 대해서는 의견이 분분하지만, 정보구조 논의에서 사건 전달방식이 조사 ‘은/는, 이/가’의 구용에 영향을 미치는 실현기제로서 인정되고 있음은 공통적이다. 따라서 이 글에서는 사건 전달방식에 따른 정보지위의 속성을 구분하는 데 목적이 있는 것은 아니므로, 조사 구용에 영향을 미치는 ‘사건 전달방식’을 실현변인으로 인정하여 하나의 범주로 구성하고자 한다.

[표 II-1] 사건 전달 방식에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사

실현변인	실현기제	실현 조사
사건 전달방식	개체에 대한 서술적 판단(정언 판단)	은/는
	사태에 대한 단일 판단(제언 판단)	이/가

제2 절 정보지위의 속성과 종류

1. 화제

1) 화제의 개념과 속성

화제-평언topic-comment 구조에 대한 초기 논의는 프랑스의 문헌학자 Weil(1844)에서 찾을 수 있지만²³⁾, 화제 개념이 지금과 같이 복잡한

- time and place(Gundel, 1974)’ 속 화청자가 공유하는 암묵적인 실체를 말한다.

22) Strawson(1964)에서 화제는 명제의 판단 기준으로 정의되었고, 제언문 역시 참과 거짓을 판단할 수 있다는 점에 근거하여 정승철(2018)에서 제언문에 화제가 존재하고 있음을 주장하였다. 즉 정승철(2018)에서 제언문에도 화제가 존재한다는 주장은 조사 ‘이/가’가 실현되었다고 해서 초점-전제 구조만으로 문장을 분절할 필요가 없고, 나아가 화제표지로서의 ‘은/는’을 부정한 것으로도 이해해 볼 수 있다.

양상을 띠게 된 기원은 프라그 학파의 시조인 Mathesius(1928)로 소급된다. Mathesius(1928)에서 제안된 ‘화제theme’는 다음과 같은 특성을 지닌 것으로 이해된다.(Gómez-González, 2001:9; 임홍빈, 2007:122).

(9) Mathesius(1928)의 화제(김민선, 2018:21)

- 가. 화제는 문장이 그것에 관한 것이다.
- 나. 화제는 알려진 혹은 주어진 정보이다.
- 다. 화제는 문장의 출발점이다.

이 가운데 (9가)와 (9나)는 정보구조 화제 논의에서 그 개념의 모호함을 말미암아 논쟁되고 있는 것으로, 전자가 ‘대하여성aboutness²⁴⁾²⁵⁾(Hockett, 1958; Strawson, 1964; Reinhart, 1981; Heim, 1983; Vallduví, 1992; Lambrecht, 2004 등)’으로 후자는 ‘주어집성givenness²⁶⁾(Chafe, 1976; Gundel, Hedberg & Zacharski, 1993; Gómez-González, 2001 등)’으로 환원된다. (9다)는 문두성이다.

주지하듯 본질적으로 화제 개념은 (9가, 나)에서 비롯한 ‘대하여성’과 ‘주어집성’ 중 어디에 주증하는지에 따라 그 성분의 범위와 속성이 매인다. 단적으로 (9다)의 문두성 역시 (9가) 또는 (9나)로 정의하는지 따라 문두에 위치하지 않는 화제를 상정할 수 있으므로 필수적인 화제 속성으로 인정되지 않을 수 있다(함병호, 2018:56).

이 글에서는 주어집성 화제 정의를 따르고자 한다²⁷⁾. 그간에 대하여성

23) Weil(1844:29)는 화제로 상정될 수 있는 것을 “화자와 청자에게 동일하게 주어지는 출발점, 즉 초기 개념이 있어, 두 사람의 지식이 일치되는 바탕을 형성한다.”라고 하며, 평언을 “엄밀한 의미의 진술을 형성한다.”라고 한다. 그러면서 화제-평언 구조 구분이 “우리가 말하는 거의 모든 것에서 발견된다.”라고 기술한다(정승철, 2018).

24) ‘대하여성’이 조어 방식에 문제가 있다거나 인접 학문에서도 동일한 술어가 사용되고 있음을 지적하며 ‘대상성(김민선, 2018)’을 사용하거나, ‘언급대상성(이선웅, 2012; 최윤지, 2016)’ 등의 술어로 번역돼 왔다. 그러나 정보구조 논의에서 ‘대하여성’으로 널리 사용돼 왔으며 독자적인 의미를 고려할 필요가 있다고 판단하여, 이 글에서는 ‘대하여성’을 번역술어로 활용한다.

25) 대하여성aboutness이라는 용어는 Fairthorne(1969)이 처음 문헌정보학에서 사용하였고, 언어학에서는 Hutchins(1975)가 확산시켰다(정승철, 2018).

26) ‘주어집성’ 이외에도 ‘기존성(성기철, 1985)’ 등의 번역술어가 사용돼 있으나, 대하여성으로 독자적 번역을 인정한 이 글에서는 ‘주어집성’이라는 술어를 사용한다.

으로서 화제는 의미·기능보다는 그것이 표현되는 언어형식과 결부되어 설명되어 왔던 것이다²⁸⁾(최윤지, 2016:36-37).

(10) 가. A: And what about the president? How does he feel about chocolate?

B: The president [HATES] chocolate.

(대통령은 초콜릿을 싫어해.)

나. The president has a weakness. He hates chocolate.

(대통령에게는 약점이 있다. 그는 초콜릿을 싫어한다.)

Vallduví & Engdahl(1996)에서는 (10가)에서 밑줄 친 ‘the president’는 화제이지만 (10나)는 전체초점 문장으로 분석하면서, ‘He’는 화제가 아니라고 기술하였다. 반면 Lambrecht(1994)에서는 (10나)의 ‘He’를 화제로 판단하였는데, 두 연구가 모두 대하여성을 화제의 근본적인 속성으로 이해하였다는 점에 비추어 보았을 때 각각의 논의에서 화제로 인정하는 성분이 다르다는 것은 의미심장하다. 이는 Vallduví(1990)가 카탈란어, Lambrecht(1994)가 프랑스어를 대상 언어로 다루면서, 대하여성 화제가 순수하게 담화 기능적인 것이 아니라 특정 언어의 형식적 특성으로부터 발로한 결과임을 방증하는 것이다.

이와 같은 사례는 한국어 화제 연구에서도 관찰된다. ‘은/는’이라는 형식과 ‘화제’라는 의미·기능 범주를 분리하지 않고 그 둘을 동일시하는 것이다(이정민, 1992; 박철우, 2003). 그러나 이 글이 앞서 기술한바 특정 기능과 일대일로 대응하는 표지를 인정하지 않고 동일한 기능을 수행하는 환경에서 실현되는 언어형식을 규명하고자 하는바, ‘은/는’이 많은 경우 화제 기능을 수행하기도 하지만 반드시 ‘은/는’만이 화제 기능을 담당하는 것이 아니고 비화제로서 ‘은/는’이 존재함도 보일 수 있다는

27) 주어집성에 주중한다고 하여 어떤 성분이 대하여성으로 이해되는 것을 부정하는 것이 아니다. 문두 ‘은/는’의 실현으로 주어진 성분에서 동시에 대하여성이 분석된다고도 말할 수 있다. 대하여성과 주어집성의 중첩 관계는 김민선(2018:25)에서 소명한 Gómez-González(2001:16-25)의 도식을 따른다.

28) 이외에도 대하여성 화제에 대한 비판은 Dijk(1977), Prince(1981), Givón(1983), 정희자(1994), 함병호(2018) 등에서도 찾을 수 있다.

점에서 대하여성보다는 주어집성에 주중하여 논의하고자 한다.

따라서 주어집성은 그 시발점인 Chafe(1976)의 정의에 따라 “청자의 인지상태에 이미 존재한다고 간주하는 화자의 가정과 관련된 속성(김민선, 2018)”인 것으로 이해하며, 화제를 구체적으로 정의하고 그 종류에 따른 실현변인을 확정하기 위하여 주어집성과 화제의 관계를 규명한다.

Gundel & Fretheim(2004)에서는 Chafe(1976)에서 제안되고 Prince(1992b)에서 이어갔던 주어집성 위계를 유형론적으로 세분화하였다. 요컨대 Gundel & Fretheim(2004)에서는 Reinhart(1981)의 문제의식²⁹⁾으로부터, 화제를 비단 주어집성으로만 한정하지 않고 ‘지시적 주어집성’과 ‘관계적 주어집성’을 구분하여³⁰⁾, ‘관계적 구정보’를 화제로 기술하였다. 이때 지시적 주어집성은 “언어적 표현과 화·청자의 마음에 존재하는 비언어적인 실체 사이의 관계를 포함하는 것”으로 ‘존재 전제 existential presupposition, 친숙성familiarity, 활성화activation, 확인 가능성indentifiable’ 등이 해당하는 것이라고 하였고, 관계적 주어집성은 통합 분절을 야기하며 “문장의 두 성분의 상보적인 부분인 X와 Y로 문장의 의미적/개념적 표상의 분할을 나타내는 것”으로, X는 대하여성, Y는 X에 대해 서술하는 것이라고 기술하였다(함병호, 2018:50-51).

전영철(2006)과 최윤지(2016)는 Gundel & Fretheim(2004)의 논의를 국어학에서 수용하여 발전시켰다. 전영철(2006)도 관계적 구정보를 화제로 인정하는 한편, 지시적 구정보는 관계적 구정보와 관계적 신정보가 모두 가능하나, 지시적 신정보는 관계적 신정보만 될 수 있을 뿐 관계적 구정보는 될 수 없음을 밝혔다. 최윤지(2016)는 정보지위 성분을 명사구가 아닌 문장 혹은 절이 나타낸 명제로 확장하고 지시적 주어집성을 ‘절대적 정보지위’로, 관계적 주어집성을 ‘상대적 정보지위’라는 용어

29) 화제를 구정보로 간주하는 데 처음 문제를 제기하였던 것은 Reinhart(1981)이었다. Reinhart(1981:60-61)에서는 화제를 두 가지 관점, 즉 문맥에서 논항과 명제 사이의 관계로 보는 관점과, 언어 표현에 의해 지시되는 지시체의 속성으로 보는 관점으로 구분하였는데, 전자는 대하여성으로, 후자는 구정보로 이해하였다. 이는 화제의 지시적 개념이 화제의 필수조건이 아님을 보였다는 의의가 있다.

30) Gundel & Fretheim(2004)에서는 ‘지시적/관계적 주어집성’ 구분에는 그 구분만이 완결한 개념이 아니라, ‘한정성·특정성·총칭성’ 등이 내재하는 것으로 논의하였다.

로 명명하며 정보구조 논의를 발전시켰다. 전영철(2006:177)의 지시적 주어집성과 관계적 주어집성의 관계는 다음과 같은 도식으로 표현된다.

[표 II-2] 지시적 주어집성과 관계적 주어집성의 관계(전영철, 2006:177)

관계적 구정보	관계적 신정보
지시적 구정보	지시적 신정보

그러나 화제는 관계적 주어집성 성분 그 자체만으로 정의되었던 것은 아니다. 주어집성과 관련하여, 또는 주어집성을 본질로 하는 화제는 지시적이든 관계적이든 화·청자 간의 인지상태를 말미암아 발전되어 온바, ‘회복가능성·예측가능성·현저성·의식·접근가능성·공유배경·공유지식·전제·청자/담화 구정보’ 등의 속성이나 나아가서는 음성학적 개념과도 긴밀하게 논의되어 왔다. 즉 문장에서 화제가 실현될 때는 그 성분이 관계적으로 주어집은 필수적이지만, 그와 동시에 실체나 명제에 대하여 주어집성들 가운데 복수의 유형들이 복합적으로 결합되는 양상³¹⁾을 보인다.

그러므로 이 글에서도 화제를 관계적 주어집성 성분으로 이해하되, 주어집 속성의 일부를 포함하는 개념으로 이해한다. 김민선(2018)에서도 실체와 명제의 관계를 타진하며 주어집성을 소명하고, 추론가능성 inferable을 바탕으로 화제 성분의 속성을 규명한 바 있다³²⁾.

조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 구용에 관한 주어집 속성으로는 이정민(1992)과 전영철(2003, 2006)의 논의를 중심으로 ‘한정성definiteness·특정성specificity·총칭성generic’이 주목되었고, 전치 현상 및 구문에 대하여 ‘담화관련성Discourse linkedness(Pesetsky, 1987)’과 ‘현저성

31) 김민선(2018)에서는 지시적 주어집성의 실현을 ‘전제’와 ‘한정성’으로, 관계적 주어집성의 실현을 ‘배경’과 ‘화제’로 구분하였다.

32) 김민선(2018)에서는 명제에 대한 관계적 주어집성은 배경-초점 분절의 ‘배경’과 대응되어 통합분절을 야기하고, 실체에 대한 지시적 주어집성은 ‘화제’에 대응되는 것으로 기술하면서, 배경과 화제가 구분되는 개념임을 분명히 하였다. 여기서 배경은 “주의attention; salience”를 부여받거나 ‘주의’에 주어진 명제”이고, 화제는 “주의”를 부여받거나 ‘주의’에 주어지는 실체”이다. 그러나 명제나 실체의 지시적 주어집성은 관계적 주어집성의 필요조건임을 소명하면서, 화제가 실현될 때 명제나 실체에 대한 주어집 속성, 예컨대 ‘전제·한정성·배경’ 등의 속성을 복합적으로 지니게 된다고 기술하였다. 요컨대 화제는 문두 실체의 관계적 주어집성을 본질로 하되, 실체와 명제의 지시적 주어집성이 화제 성분과 문장의 필요조건으로 정의하였다.

prominence'이 소명(최혜원, 1996; 1999)되었다. 한정성 실체에 대해서 '은/는'이, 비한정성 실체 또는 명제에는 '이/가'가 실현되며, 현저성이 부여된 전치 성분에는 '을/를'이 실현된다는 것이 주요 내용이다³³⁾.

그러나 그간 이 속성들은 서로 간 혼용되거나 함께 취급되는 일이 빈번했다(전영철, 2013). 특정성은 주로 비한정성 표현인 부정관사와 관련하여 논의되어 왔는데, 실제로는 한정성과 적극적으로 구분되지 않았다. 또한 총칭성은 한정성의 일종으로, 총칭성과 특정성이 각각 부류 또는 개체를 (비)지시한다는 차이에서 혼란이 야기되기도 하였다.

따라서 이 글에서 화제를 정의하고, '은/는, 이/가, 을/를'의 실현기제로 범주화할 만한 속성을 한정하기 위해서는 그 주어짐 속성을 분명히 정의할 필요가 있다. 이에 주목할 만한 연구로 김민선(2018)의 논의를 수용하여, 현저성과 특정성 및 한정성 개념을 정의하고자 한다.

요컨대 '현저성'은 “더 많은 주의³⁴⁾나 강조emphasis를 얻는 것, 혹은 예외성unexpectedness이나 의외성surprise을 나타내는 것(최혜원, 1996; 1999)”으로 주로 문두성과 관련되어 정의된다. 현저성은 청자가 의식하고 있을 것이라고 가정하는 성분을 강조하기 위해 화자가 그 성분을 문두에 위치시킴으로써 부여되는 속성인데, 문두 성분에 '은/는, 이/가'가 실현되는 것은 특이할 만한 것이 아니나, 최윤지(2016)나 김민선(2018)에서 전치preposing된 구문³⁵⁾의 문두에 '을/를'과 함께 실현된 성분을 역시 현저성을 획득한 화제로 이해하였다는 점은 주목할 만하다.

한편 '특정성'은 “화자 지식 내 해당 표현에 대응되는 개체가 주어질

33) 현저성이 비단 '을/를'의 실현에만 관여하는 것은 아니다. 현저성은 “청자 의식에 대한 가정(김민선, 2018)”을 뜻하는 것으로, 주어짐성의 '주의 실체'이다. 즉 현저성은 문두에 위치하는 화제의 속성으로 이해되며, '은/는, 이/가, 을/를'의 구용이 모두 관여되는 것이지만, 목적어 전치현상에 관해서 '을/를'을 대표적으로 거론하였다.

34) 이는 주어짐성의 출처로 화제가 '지식'이 주어진 것인 경우(Clark & Haviland, 1977), '주의'를 위시하는 경우(Gundel, Hedberg & Zacharski, 1993), '의식, 지식'을 모두 주어진 것으로 이해한 경우(Prince, 1985; Lambrecht, 1994; Lambrecht & Michaelis, 1998) 등으로 분류되며, 화자는 이를 가정·의도·추측한다.

35) 전치는 대조의 한정성으로, 부분관계의 집합 즉 '부분집합' 또는 '하위집합'과 관련된 추론을 촉발한다(Birner & Ward, 1998; Prince, 1998b). 전치 성분은 주로 연결 추론bridging과 관련되어, '지식·의식, 비지식·의식'의 한정성과 '추론·지식'의 한정성을 지닌 것으로 이해된다(김민선, 2018:148).

때의 명사구의 속성”으로, ‘한정성’은 “청자 지식과 의식 내에 해당 표현에 대응되는 개체나 부류(‘총칭성’)의 표상이 주어졌다고 화자가 가정할 때의 명사구의 속성³⁶⁾(김민선, 2018:151)”으로 이해하며, 특정성은 한정성보다는 비한정성에 더 밀접한 개념이지만, 서로 교차될 수 있는 개념으로 여긴다³⁷⁾(Lyons, 1999; Ionin, 2003; von Heusinger & Kornfilt, 2005). 한국어 양화사quantifier 연구에서는 주로 화·청자가 특정 실체에 지식이나 의식을 공유하는 상황에서 화자의 의도에 따라 명사구에 특정성의 ‘이/가’를 실현하거나, 실체의 부류를 언급하기 위해 총칭성을 부여하여 ‘은/는’을 실현하고, 청자가 특정 실체를 표상하는 지식이 있다고 화자가 가정하거나 추론하는 상황에서는 명사구에 한정성의 ‘은/는’을 실현한다고 정리하였다(전영철, 2003; 2006).

즉 문장에서 화제인 성분은 선행담화에서 관계적으로 주어진 성분이며, 청자가 인지하고 있거나 추론할 만한 것으로 화자가 가정하여 ‘강조’하는 성분이면서, 발화의도에 따라 ‘특정성’이나 ‘한정성(또는 총칭성)’을 획득하는 성분으로 정의된다. 김민선(2018)에서는 이를 두고 화제를 인지상태의 관점에서 ‘주의 실체’로, “화자가 청자의 인지상태에 존재하는 것으로 의도하는 실체 중 가장 현저한 실체³⁸⁾”로 정의하였다.

다만 문장에서 관계적으로 주어진 화제 성분은 현저성을 획득하는바 문두에 위치하는 명사구로 정의된다. 김민선(2018)에서는 이를 언어형식적 관점에서 “정언문³⁹⁾ 명사구 상당 문두(Halliday, 1967) 성분”으로 정의하였다. 요컨대 이 글에서 주어집성을 바탕으로 정리한 화제 개념은 김민선(2018)의 정의에 따라 언어형식의 관점에서 “정언문 명사구 상당

36) 김민선(2018:148)에서는 한정성을 청자의 인지상태에 대한 화자의 가정 양상에 따라 ‘지식·의식, 지식·비의식, 비지식·의식, 추론·지식, 추론·비지식’으로 유형화하였다.

37) 대표적인 불특정 한정성은 ‘한정기술의 속성적 용법(Donnellan, 1966)’과 ‘총칭명사구’가 있다.

38) 명제를 문장으로 표현할 때 명제 역시 청자 주위에 이미 주어진 것으로 의도된 추상적 실체가 되며, 문두에 배치됨으로써 실체로서의 현저성이 표현되는 것이라고 본다(김민선, 2018:174). 명제를 추상적 실체로 판단하는 근거는 김민선(2018:79)에서 참고할 수 있다.

39) 앞서 기술한바 관계적 주어집성은 반드시 통합 분절을 담보하므로, 정언문의 문두 명사구만을 화제로 인정하고 제언문 문두 명사구는 화제로 인정하지 않는다. 관계적 주어집성이 통합 분절을 야기한다는 논의는 김민선(2018:58-67)을 참고할 수 있다.

문두 성분”이며, 인지상태의 관점에서 “주의 실체”로 정의되고, 조사와 함께 실현되는 경우에 ‘한정성·총칭성·특정성’ 및 ‘현재성’이 부여되는 것이다. 이를 조사별 실현변인과 기제로 정리하면 다음과 같다.

[표 II-3] 화제 속성에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사

정보지위	실현변인	실현기제	실현 조사
화제	한정성	화자가 특정 개체에 대한 표상이 청자의 지식·의식에 존재한다고 가정	은/는
	총칭성	화자가 특정 부류에 대한 표상이 청자의 지식·의식에 존재한다고 가정	은/는
	특정성	화자와 청자가 특정 개체 또는 부류에 대응하는 실체에 대한 지식·의식을 공유	이/가
	현재성	문두 주의 실체 명사구	은/는, 이/가
목적어 전치 구문 문두 주의 실체 명사구		을/를	

2) 화제의 종류

화제는 문장에서뿐만 아니라 담화에서도 분석의 대상이 되었다. 언어학에서 주로 언급되는 화제는 문장에서 화제로서 실현되어 문장의 분절을 야기하는 일종의 문장성분인 문장화제(sentence topic)를 일컫는다. 그러나 담화화제(discourse topic⁴⁰)는 문장에서 특정한 성분의 실현이나 문장의 분절을 반드시 담보하지 않는 것으로, 문장화제와 구별될 필요가 있는 개념으로 이해된다. 담화화제는 담화 전체에서 의미적 핵심을 이루는 명제나 실체를 가리키는 것으로 정의된다(최윤지, 2016:149).

(11) 문장화제와 담화화제(Grice, 1975; 김민선, 2018 재인용)

가. 모건은 섬세한 연구자이고 총명한 썬어학자이지만 독창성이 좀 더 요구된다.

40) 담화화제는 그것이 담화가 종료된 후에 구성될 수 있는 것으로 실체를 인정하기 어렵다고 본 논의들도 존재한다(Zeevat, 2004:204; 김민선, 2018).

나. 모건은 글씨가 예쁘며 시간을 잘 지킨다.

Reinhart(1981:54-55)는 Grice(1975)에서 인용한 문장들을 통해 문장화제와 담화화제를 구분하였다. (11가)는 ‘모건’에 대한 것으로 이해될 수도 있고, ‘모건의 연구 능력’에 관한 것으로 이해될 수도 있다. 그러나 ‘모건의 연구 능력’은 문장 내에서 실현된 성분이 아니라, 추상적이고 제한적으로 상정된 개념이다. 여기서 ‘모건’은 문장 내에서 실현된 문장화제이고, ‘모건의 연구 능력’은 담화화제인 것이다.

그러나 이 글에서는 문장화제와 담화화제가 모두 공존하는 화제를 인정하지는 않고자 한다. (11가)가 (11나)와 연쇄적으로 이어진 발화라고 한다면, (11가)의 담화화제인 ‘모건의 연구 능력’과 (11나)의 화제 ‘모건’이 일치하지 않게 되는 문제가 발생하는 까닭이다. 그렇다면 문장화제와 담화화제 중 어떤 것을 화제로 볼 것인가 하는 문제가 남는다.

결과적으로 이 글은 문장을 담화 조직과 불가결한 실체인 것으로 보고, 담화화제가 문장화제로 실현된 것만을 화제로 이해하며(Levinson, 1983; Givón, 1983; Chafe, 2001; 임동훈, 2012) 그 둘을 통합한 화제를 상정한다. (11)의 사례처럼 담화화제가 구분되는 경우는 화제인 실체가 담화 조직상 전환된 것으로 여긴다는 것이다. 이때는 (11가)의 문장화제인 ‘모건’만이 (11나)의 화제로 전환되어 이어졌다고 본다(김민선, 2018). 문장화제가 담화에서 실현되는 양상은 다음과 같이 제시된다.

[표 II-4] 문장화제에 관련된 담화 조직의 영역과 양상(김민선, 2018:34)

방식	범위	성격	기능
실체	담화 간	하위 담화의 논의대상	전환
	문장 간	개별 문장의 논의대상	전환·승계
문답	담화 간	하위 질문과 그 대답	전환
	문장 간	개별 질문과 그 대답	전환·승계
	문장 내		존재

문장화제와 담화 조직 간의 관계는 하위담화들이 층위적인 구조

hierarchical structure를 형성하며 전체global담화를 구성한다는 전체에서 출발한다. 전체담화를 ‘담화 전체의 논의대상(Reinhart, 1981)’ 또는 ‘문장들에 대한 대응 질문(van Kuppelvelt, 1995)’으로 이해하면, 논의대상이 되는 실체가 승계 및 전환된 것이나 ‘하위질문’에 대한 대답으로 하위담화가 구성된다. 이때 하위담화는 다시 문장들로 구성되므로, 문장화제는 실체 혹은 문답이라는 하위 담화영역을 상정하게 되며, 담화화제와 문장화제가 통합된 화제를 개념화할 수 있게 된다.

위 표를 바탕으로 박진호(2015)와 함병호(2018)에서는 지시체에 대한 활성화activation가 이루어지면서 승계된 문장화제를 인가화제 ratified topic⁴¹⁾로, 전환된 문장화제를 비인가화제unratified topic로 명명하였다⁴²⁾. 그러면서 한국어의 인가화제에는 ‘무조사[∅]’나 ‘은/는’이 함께 실현되고, 비인가화제에는 조사 ‘은/는⁴³⁾, 이/가’나 ‘있잖아, 말이야.’와 같은 부사나 군말이 실현된다고 부언하였다.

인가화제가 담화 내 승계된 화제이며 지시적·관계적 구정보로서 ‘은/는’과 함께 주로 실현되었음은 주지된 것이나, 주목할 만한 것은 지시적 신정보인 비인가화제에 조사 ‘은/는’이 실현된다고 기술한 것이다. 비인가화제는 “그런데 이번 대선은 누가 될 것 같으세요?”와 같은 문장이 담화 내 전환되었다고 할 때, 담화 내 지시적 신정보 ‘이번 대선’이 활성화되면서 ‘은/는’과 함께 실현된다⁴⁴⁾(임동훈, 2012:230-234).

41) 인가화제는 ‘활성화’ 정도에 따라 활성화된 화제를 명명하기 위하여 Lambrecht & Michaelis(1998)에서 사용한 ‘기확립 화제established topic(Lambrecht, 1994)’라는 용어를 수정한 것(오치성, 2007)으로, 박진호(2015)에서 번역되었다.

42) 박진호(2015)와 함병호(2018)은 지시체에 대한 활성화와 지시적 주어집성을 동일한 개념으로 이해하였다(김민선, 2018). 이 글에서는 인가화제를 이전 문장에서 승계된 화제로 정의하여, 담화 전체에서 활성화되는 화제보다는 좁은 범위임을 밝힌다.

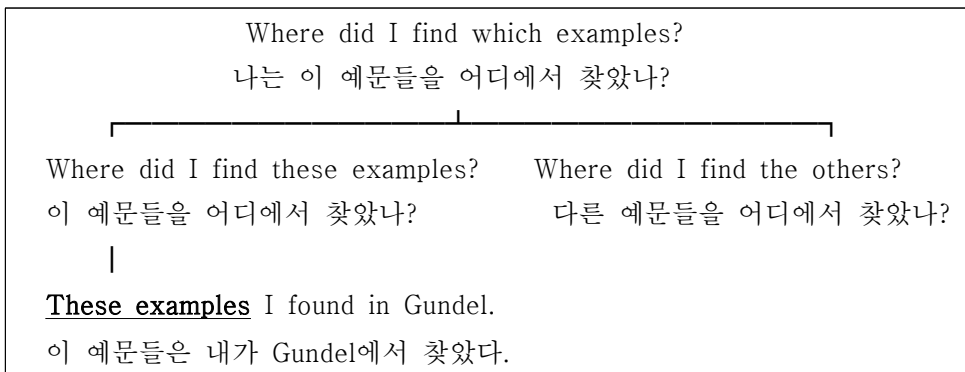
43) 조사 ‘은/는’이 함께 실현된 일부 비인가화제는 시공간이나 개체가 틀이 된다는 ‘틀 화제frame topic(Chafe, 1976)’와도 유사하다. 틀 화제는 예컨대 “놀이터에서/놀이터에서는 아이들과 놀고 있다.”와 같은 문장에서 ‘놀이터에서’와 ‘놀이터에서는’이 모두 해당하는 것인데, 앞서 정의한 화제 개념으로 화제가 아닌 성분과 뚜렷한 구별이 어렵다(최윤지, 2016:149-150)는 점에서 이 글에서는 인정하지 않고자 한다.

44) 이외에도 임흥빈(2007:317)에서는 “옛날 고려 적에 한 임금님은 당나귀 기를 가졌었습니다.”와 같은 동화의 도입부를 두고, 지시적 신정보이며 비활성적 지시체인 ‘한 임금님’에도 조사 ‘은/는’이 실현될 수 있음을 밝혔다. 이는 동화의 도입부가 일반적으로 제언문으로 제시되지만, ‘옛날에 임금님이 여럿 있었다.’는 전체가 공유되고 있다고 화자가 예측할 때 임금님 중 하나를 활성화한 것이라고 기술하였다.

한편 비인가화제는 청자에게 ‘예측불가능unpredictability’하고 조사 ‘은/는’과 함께 실현된다는 점에서 대조화제⁴⁵⁾와 비견되었다. 대조화제 contrastive topic는 대안집합alternative set을 형성하며, 상위 또는 선행발화의 화제와 대조⁴⁶⁾되거나 화제를 구성하는 일부 대상이 후행발화의 화제로 사용될 때 그 화제를 일컫는다.

Roberts(2011)에서는 담화화제를 질문의 ‘논의 중 문제QUD: question under discussion’로써 정의하였는데,⁴⁷⁾ 이러한 담화화제의 설정이 대조화제 개념으로 이어졌다. 담화화제가 상위질문에 연결되면서 대답된 부분과 대답되지 않은 부분이 대조화제인 것으로 정의된 것이다.

[그림 II -1] 대조화제(Carlson, 1983; 김민선, 2018:46 재인용)



45) 대조를 대화에서 일어나는 화용론적 함축conversation implicature의 일부로 보는 입장에서는 대조화제를 따로 인정하지 않았다(Lambrecht, 1994; 박철우, 2003 등). 그러나 이 글이 주증하는 조사의 실현기제나 기능에는 대조 속성이 중요한 영향관계를 맺는 것으로 이해되는바 대조를 독립적인 담화특성으로 이해한다(Kuno, 1972).

46) 대조 속성과 범위를 위계화하였던 Monlár(2006:209)은 긴밀함closeness의 문제에서 화제와 대조는 직접적인 관련성이 부족한 관계라고 하였지만, Chafe(1976)에서 대조성을 지닌 화제를 언급한 이후, 대조를 화제나 초점 모두에서 포착되는 속성으로 이해하기 시작하였다. Chafe(1976)에서는 대조가 발생하는 세 가지 조건을 제시하며, 화·청자의 지식이나 의식과 밀접한 관련 속에서 규명되는 개념임을 밝혔다. 첫째는 일종의 배경 지식이 있어야 한다는 것, 둘째는 대조되는 요소가 수행하는 역할에 대한 가능한 후보들의 집합을 화자와 청자가 가정할 수 있어야 한다는 것, 셋째는 후보들 중의 어느 것이 올바른 것인지에 대해 단언하는 행위를 발화가 포함하고 있어야 한다는 것이 그 조건이다(정희원, 2001; 함병호, 2018).

47) Robert(2011)는 ‘topic’을 “문장에서 관심을 두는 실체”로 정의하고, ‘theme’을 “초점의 배경” 또는 “발화된 문장에서 그 문장의 QUD: question under discussion에 일치하는 성분”으로 정의하였다.

위 그림에서 보듯 상위질문의 ‘examples’가 부분성partiality을 가지며 하위대답의 화제 ‘These examples’로 구성되면서 자연스럽게 대답되지 않은 대체항이 형성된다⁴⁸⁾. 이때 ‘These examples’는 문답을 전제하여 화제가 부분적으로 승계되면서, 대안의 수가 둘 이상으로 각 대안에 대해 서로 다른 서술⁴⁹⁾(전영철, 2005)이 행해지는 대조화제로 이해된다.

즉 대조화제와 비인가화제는 한국어에서 조사 ‘은/는’과 함께 실현되며 청자로부터 예측불가능한 성분이라는 점은 공통적이지만, 비인가화제가 지시적 신정보로 담화 간 전환한다면, 대조화제는 선행발화의 화제가 부분적으로 승계된 지시적 구정보로 대안집합을 형성하고 담화 간 전환만을 담보하지 않는다는 데서 차이가 있다(함병호, 2018). 이는 대조화제와 비인가화제를 구분하는 실현기제는 선행담화를 중심으로 담화나 문장 간의 화제 전환이나 승계 과정을 이해해야 함을 시사한다.

요컨대 화제는 화·청자의 인지상태, 즉 주어집성을 본질로 정의되지만, 담화 및 문장 간의 승계되거나 전환되는 양상을 바탕으로 주어집 속성이 활성화되기도 하며, 문장의 분절을 촉발한다는 점에서 복합적이다. 화제를 위시하여 정보구조에서는 화·청자의 인지상태가 기인하는 층위와 담화유형이 기인하는 층위가 구분될 만하다. 이 글에서도 선행연구의 성과를 수용하여 주어집성 촉발에 담화 층위가 기인하는 (비)인가화제와 대조화제를 화제의 종류로 분류하고자 한다.

[표 II -5] 화제의 종류에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사

실현변인	실현기제	실현 조사
------	------	-------

48) 김민선(2018:149)에서는 현저성으로 인한 전치현상을 이와 같은 ‘담화관련성 Discourse-linkedness’을 통해 설명하기도 한다. 요컨대 현저성이 부여되어 전치된 성분은 이중질문double question을 전제하여 한정성과 연결추론을 통해 대안집합을 형성한다고 보았다. 즉 전치는 선행담화에로 연결된 부분관계의 집합, 즉 ‘부분집합’ 또는 ‘하위집합’과 관련된 추론을 촉발(Birner & Ward, 1998; Prince, 1998)하여 연결 또는 이접의 대안집합을 형성한다.

49) 전영철(2005:232)은 Chafe(1976)의 대조 개념을 수용하여 선행 문맥에 의해서 대안집합의 범위가 제한되는 협의狹義의 대조, ‘대안집합에서 선택된 개체뿐만 아니라 선택되지 않은 나머지 개체에도 화·청자의 관심이 존재하는 것’으로 정의하였다.

인가화제	논의대상 실체가 문장 간 승계	무조사, 은/는 ⁵⁰⁾
	상위질문에 대한 하위대답이 문장 간 승계	
비인가화제	논의대상 실체가 담화·문장 간 전환	은/는, 이/가
	상위질문에 대한 하위대답이 담화·문장 간 전환	
대조화제	문장 간 대조되는 화제 성분	은/는
	선행발화 화제의 부분성 함축	

2. 초점

1) 초점의 개념과 속성

초점은 Chomsky(1965)와 Jackendoff(1972)에서 의문문과 부정문을 초점-전제presupposition 관계로 규명하였던 것이 시작이지만, 지금 정보구조 논의에서 대상으로 하는 초점 개념을 상정하여 논의하였던 것은 Halliday(1967)이다. Halliday(1967:202-204)에서는 초점을 ‘어디에 메시지의 주된 요점이 놓이는가에 대한 화자의 결정’이 반영된 것으로, 음조tonic를 통해 형성되어 강조 기능을 하는 것으로 이해하였다.

음조로 실현되는 초점은 운율적 돌출성prominence⁵¹⁾이라는 속성으로 특정 성분이 음성적 수단과 함께 실현된 것으로 분석되었다.

(12) 가. 철수-(가) (영희한테 꽃을 선물했어).

⇒ (누가 영희에게 꽃을 선물했니?)

나. (철수가) 영희-(한테) (꽃을 선물했어).

⇒ (철수가 누구한테 꽃을 선물했니?)

다. (철수가 영희한테) 꽃-(을) (선물했어).

⇒ (철수가 영희한테 무엇을 선물했니?)

라. (철수가 영희한테 꽃을) 선물-했어.

50) 문장의 구성방식, 예컨대 목적어 전치구문에 따라 ‘이/가, 을/를’ 역시 인가화제에 실현 가능하다. 이에 대해서는 이후 3절에서 상술한다.

51) 운율적 돌출성은 강세나, 고저, 장단 등의 운율적 성격을 모두 아우르는 말로, 그 성격을 특정할 수 없는 때에 사용되었다(박철우, 1998). 다만 전치 구문 화제의 ‘주 의’에 대하여 현저성prominence과 동일한 술어(최혜원, 1999)를 가지고 있고 Givón(1983a, b)에서의 화제가 ‘심리초점’에 가까운 것으로 이해되어 철저하게 의미가 분류되지는 않지만, 현저성은 salience로 번역될 수 있음을 밝힌다.

⇒ (철수가 영희한테 꽃을 **어쨌니?**)(박철우, 1999:89)

(12)에서 볼 수 있듯, 운율적 돌들림(강조점으로 표시된 부분)은 발화자에 의해 의도적으로 초점⁵²⁾이 부여된 부분으로, 특정한 맥락이 없더라도 청자는 발화자로부터 강조하고 싶었던 부분을 알 수 있을 뿐 아니라, 발화된 문장에서 실현된 운율적 돌들림을 통해 어떤 질문이었는지를 어느 정도 짐작할 수 있도록 한다(Prince, 1981a).

그러나 운율적 돌들림으로서의 초점은 일상적으로는 용인 가능한 속성이지만, 변화무쌍함을 말미암아 정보구조 분석의 대상으로 인정되기 어렵다. 이에 Chomsky(1969)에서 제안하듯 설명의문문에 대한 대답을 전제-초점으로 이분하여 초점 성분을 밝히거나⁵³⁾, 대안집합을 형성하는 ‘초점 민감사focus-sensitive particle’, 즉 ‘only, even, too’, 한국어에서 ‘만, 도’와 같은 조사를 통해 초점 성분을 규명하기도 하였다(Rooth, 1985; Krifka, 1992; Hajičová et al., 2008). 그러나 각각의 관점에서 분석된 초점은 그 성분들이 일치하지 않아(최윤지, 2016:46-67), 이 글에서 분석하고자 하는 정보지위로서의 초점을 소명한다.

(13) 가. 애들이 누구한테 꽃을 주었니?

⇒ 철수는 [영희]_{Foc}한테 주었어요.

나. 철수가 영희한테 뭘 했어?

⇒ 철수가 영희한테 [꽃을 주었어요]_{Foc}.

다. 철수가 누구한테 꽃을 주었니?

⇒ 철수도 [영희]_{Foc}한테 꽃을 주었어요.

(13가, 나)에서 강조점으로 표시된 부분은 운율적 돌들림이 실현된 것이다. 그러나 (13가)에서 보는 바와 같이 운율적으로 돌들렸다고 하더라도

52) 운율적 돌들림에 의해 반드시 초점만을 표현하는 것은 아니다. Jackendoff(1972)에 의하면 ‘하강’의 ‘A-악센트’와 ‘하강-상승’ 구조의 ‘B-악센트’가 존재하고, 이 가운데 ‘B-악센트’가 ‘대조화제’를 표시할 수 있다고 보았다(박철우, 2003:90-91).

53) (12)를 Chomsky(1969)에서 제안한 초점-전제 구조로 구분한다면, 초점은 강조점으로 표시된 관계적 신정보이고 나머지 괄호가 전제가 된다.

도 전부 초점인 것은 아니며, (13나)에서 보듯이 초점인 성분이 모두 은율적으로 돌들린 것이 아님을 확인할 수 있다. (13다)는 ‘도’라고 하는 조사가 결합하여 ‘철수’와 대체항을 이루는 대안집합을 형성하고 대조를 실현하는 문장이다. 그러나 마찬가지로 (13다) 역시 누구에게 꽃을 주었냐는 물음에 대하여 대조가 실현된 ‘철수도’가 초점 성분이 아니라 ‘영희’에게 초점이 부여된 것을 확인할 수 있다.

한편 주어집성에 의한 정보구조 논의(Gundel, 1999) 이후, 초점 역시 일반적으로 “명제를 새로운 정보로 만들어 주는 성분으로서의 초점(최윤지, 2016)”이라는 의미로, ‘정보초점information focus(É. Kiss, 1998)’ 또는 ‘의미초점semantic focus(Gundel, 1999)’이 제안되었다. 이 정보초점은 관계적 신정보를 의미하며, ‘총망라성exhaustivity⁵⁴⁾’을 가지는 ‘확인초점identificational focus’과 구분된다(É. Kiss, 1998).

정보초점이 일반적인 초점으로서 신정보에 부여되는 초점이라면, 확인초점은 담화에 주어진 개체 집합에서 일부를 확인하는 초점이다(É. Kiss, 1998; 정승철, 2018:36 재인용). 즉 정보초점의 성분은 비전제적인 정보를 전달할 뿐 다른 대안집합을 고려하지 않지만, 확인초점의 성분은 대조성을 획득하며⁵⁵⁾ 대안집합 내의 다른 대체항들에는 적용되지 않고 모두 배제된다는 총망라성을 지닌다⁵⁶⁾. 대표적으로 확인초점은 분열문cleft-sentence(Jespersen, 1937)를 통해 확인할 수 있다. (14나)의 ‘egy kalapot(a hat)’이 총망라성을 나타내는 확인초점이다.

54) 총망라성exhaustivity, exhaustiveness은 관련된 속성이 적용되는 개체들이 모두 제시되었고 그 밖의 개체는 해당 속성을 지니지 않음을 의미한다(임동훈, 2012:256). É.Kiss(1998:245)에서는 확인초점이 항상 총망라성을 표시하고 대조는 수의적으로 표시한다고 하였지만, 임동훈(2012)에서 확인초점의 본질은 총망라성이 아니라 대조에 있으며, 총망라성은 맥락에 따라 발생하는 함축이므로 초점을 구별하는 기준이 되기는 어렵다고 하였다(함병호, 2018).

55) 양화 영역을 제공한다는 의미로 초점 위치에 따라 문장의 명제 의미에 차이가 생긴다(임동훈, 2015:339; 김민국, 2021:5).

56) Kratzer(1995)에서는 ‘개체 층위 술어individual-level predicates’와 ‘장면 층위 술어stage-level predicates’로 확인초점과 정보초점을 구분하기도 한다. 확인초점은 개체층위 술어와 장면층위 술어 모두 결합할 수 있지만, 정보초점은 장면층위 술어와만 결합할 수 있다는 특징이 있다고 기술하였다.

(14) 정보초점과 확인초점(É.Kiss, 1988:249; 손경아, 2022)

가. Mari ki nézett magának EGY KALAPOT.

Mary a picked for herself A HAT.

나. Mari egy kalapot nézett ki magának.

Mary a hat-ACC picked out herself-ACC.

It was a hat that Mary picked for herself.

이 글은 정보지위로서의 초점을 운율적 돌들림이나 특정한 언어형식이 반드시 결부되지 않는 정보초점과 확인초점으로 제한하고자 한다. 이 초점들은 관계적 신정보로서 문장의 분절, 즉 초점-전제 구조를 추동하지만, 앞서 언급한바 화제-평언 구조와는 별개로 이해되어 초점성분을 분석하거나 분석의 대상으로 삼는 데에도 큰 문제를 야기하지 않는다. 나아가 화제와 초점이 양립할 수 있다고 하면, 그간 초점표지로 이해되어 왔던 조사 ‘이/가, 을/를’이 반드시 초점성분과 결부될 필요가 없고⁵⁷⁾, 초점 기능에 따라 실현 가능한 조사를 포착할 수 있게 된다. 실현기제에 따라 초점성분에 실현되는 조사는 초점의 종류와 함께 상술하기로 한다.

2) 초점의 종류

국어학에서는 임동훈(2012; 2015)을 위시하여 의미초점⁵⁸⁾을 가로초점으로, 확인초점을 세로초점이라는 용어로 분석된 바 있다. 가로초점은 문장이 설명의문문에 대한 대답임을 상정하여 초점-전제 구조로 분절되고, 세로초점은 초점사를 중심으로 확인초점이 추동하는 계열분절과, 그로 인해 대안집합이 형성됨⁵⁹⁾을 강조하기 위한 용어로 이해된다.

57) 최윤지(2018:217-232)는 ‘이/가, 을/를’이 초점성분 이외에 비초점 성분이나 화제에도 실현되며, 초점성분에 반드시 ‘이/가, 을/를’이 실현되지 않고 ‘무조사’나 ‘은/는’이 실현될 수 있음을 말뭉치를 통해 입증하며 초점 표지임을 전면 부정하였다.

58) 화용초점pragmatic focus과 의미초점은 가로관계의 초점으로 유사하게 받아들여지지만, Rooth(1985:2)는 의미초점이 진리조건에 영향을 준다고 하며, 동일한 명제를 전제하는 정보구조의 경우 화용초점만이 대상이 된다고 언급하였다(함병호, 2018).

59) 대안집합의 형성과 관련된 기능으로 ‘배타성(임홍빈, 1972; 신창순, 1975; 남기심, 1991 등)’이나 ‘선택 지정(고석주, 2001)’이 거론되었다.

이한정(2009:8)에서는 가로초점을 화용적인 맥락에 따라 ‘정보초점과 선택초점selecting focus, 대체초점replacing focus’로 세분하여 기술하였다⁶⁰). 정보초점은 ‘설명의문문에 대한 신정보’이고, 선택초점은 ‘선택의문문에 대한 신정보’, 대체초점은 ‘교정 맥락에서의 신정보’이다. 이 중 선택초점과 대체초점은 맥락적 특성으로 인해 가로초점이 세로초점과 겹친 초점으로 이해되며, 세로초점과 겹치면서 가로초점의 분류이지만 대안집합이 형성되는 것으로 이해된다. 이 초점들은 주로 한국어 조사 ‘이/가, 을/를’의 실현과 함께 논의되어 왔다.

(15) 정보초점·선택초점·대체초점(김민국, 2021:9, 첨자는 인용자)

가. A: 내일은 누가 학교에 와?

B: **철수가** 학교에 와.

나. A: 내일은 누가 학교에 와? 철수? 영희?

B: **철수가** 학교에 와.

다. A: 내일은 영희가 학교에 와?

B: 아니, **철수가** 학교에 와.

인용한 사례에서 강조된 “철수가”가 (15가)에서 정보초점, (15나)에서 선택초점, (15다)에서 대체초점이 된다. 선택초점은 명시된 대안집합에서 대체항을 선택하는 초점이고, 대체초점은 앞선 질문에 제시된 대체항에 대한 부정으로, 정보초점을 제외한 선택초점과 대체초점은 총망라성을 지니게 된다. 정보초점은 이른바 무표적 초점pre-verbal focus(박철우, 2003:99) 성분으로 ‘무조사’가 함께 실현될 수 있으나, 어떤 초점이든 초점성분에 대개 조사 ‘이/가, 을/를’이 실현된다고 기술하였다.

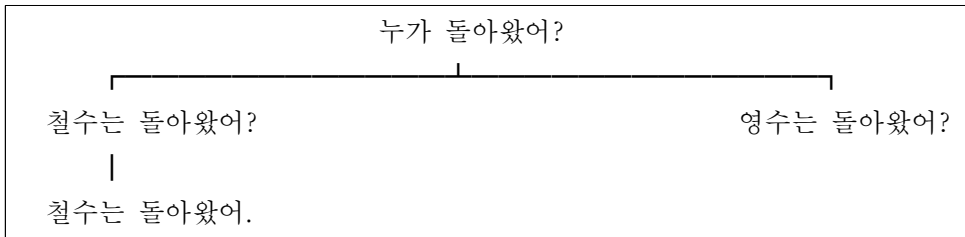
그러나 전영철(2005)에서는 이정민(2003)의 화제 및 초점 분류를 수정하여 조사 ‘은/는’이 실현되는 초점, ‘대조초점’을 제시하였다⁶¹). 대조

60) 가로초점의 유형을 처음 구분한 것은 Dik et al.(1980)이다. Dik et al.(1980:60)에서는 맥락에 따라 초점을 선택초점과 대체초점 이외에도 ‘완성초점completive focus, 확대초점expanding focus, 제한초점restrictive focus, 병렬초점parallel focus’ 총 6가지 유형으로 구분하였다. 이들 중 완성초점만이 순수한 가로초점이고, 나머지 유형들은 가로초점에 세로초점이 겹친 것으로 이해된다(김민국, 2021).

61) 이정민(2003)에서는 ‘척도 함축scalar implicature의 유무·총망라성의 유무(Szabolsci, 1981)·화제성과 초점성’의 기준으로, 대조화제 ‘은/는’과 대조초점 ‘을/

초점contrastive focus은 상위질문이 하위질문들로 나뉘는 근거를 제공하는 정보가 초점인 성분으로, 대조화제와 같은 담화상황이 전제된다는 점에서 발생동기가 동일하지만, 대조초점은 상위질문이 ‘WH-의문사 interrogative word’에 의해서 도입되고 대조화제와 다르게 총망라성을 지닌 것으로 이해된다⁶²⁾(손경아, 2022:32).

[그림 II -2] 대조초점(손경아, 2022:32)



예컨대 대조초점은 “너 돈 있니?”라는 상위 질문에 “나 동전은 있어.”와 같이 대답하였다고 하면, ‘동전’에 ‘은/는’이 실현되었다고 하더라도 {동전}은 대체항 {지전}이라는 척도를 함축하면서, “동전과 지전은 있어.”와 같은 문장이 그 대답을 함의하지 못하므로 대조화제와는 다르게 총망라성을 지니게 된다는 것이다. 이때 ‘동전은’ 대신 ‘동전이’가 실현되었다고 하면, 척도함축이 발생하지 않으므로 확인초점이 된다.

[표 II -6] 대조화제/대조초점/확인초점/정보초점의 분류(전영철, 2005:234)

	[+대조]	[-대조]
[+총망라]	대조초점(‘는2’)	확인초점(‘가1/를1’)
[-총망라]	대조화제(‘는1’)	정보초점(‘가2/를2’)

결국 조사의 실현과 관련하여 전영철(2005)에서 대조화제와 대조초점

를, 이/가’를 구분하였고, 전영철(2005:222-224)에서는 이정민(2003)의 논의를 구체화하여 대조화제와 대조초점에 모두 ‘은/는’이 실현 가능한 것으로 구분하였다.

62) 임동훈(2012)에서는 ‘음조 경계 지표ToBI: tone and break indices’로써 초점 성분을 규명해내기도 하였다. 이때는 가로초점과 세로초점이 겹친 경우로, ‘H* 악센트’와 ‘H*L 악센트’가 결합되어 실현된다. 그러나 대조화제와 대조초점의 음성적 차이 여부에 대해서는 연구마다 차이가 있다(김용범, 2004; 이하나·엄홍준, 2018).

의 ‘는/1/2’가 구분되고, 정언문 및 ‘가1’는 확인초점에, 제언문 및 ‘가2’가 정보초점에 각각 대응된다고 보았다. 전영철(2005)에서는 화제와 초점을 배타적인 정보지위로 이해하였으므로 ‘이/가, 을/를’이 초점표지임을 부정하지는 않았던 것이다.

그러나 함병호(2018:125-127)에서는 대조초점의 대안집합이 명확히 제시되지 않을 수 있다는 점에서 대조초점이 대조화제로 분석되는 문제를 지적하였다. 즉 대안집합이 폐쇄적일 때만 총망라성을 지님을 확인할 수 있다는 논리이다. 화제와 초점이 양립 가능한 정보지위인 것으로 이해하는 김민선(2018)에서도 ‘은/는’이 실현되는 대조초점 개념을 부정한 것은 아니지만, 조사를 정보지위의 표지가 아닌 대조 유형으로 파악하기 때문에 대조가 발생하는 환경이면 ‘은/는’만이 대조초점이 아니라 확인초점에 실현되는 ‘이/가, 을/를’ 역시 대조초점으로 개념화하였다.

이 글에서는 함병호(2018)의 지적과 김민선(2018)의 논리를 수용하여, 확인초점이라는 개념 내지 용어의 존재를 부정하지는 않지만, 표현론적 관점에 입각하여 실현된 조사와는 관계없이 대조가 발생하는 환경이라면 모두 대조화제나 대조초점인 것으로 우선 파악한다. 또한 대안집합의 범위에 따라 대조화제에 실현되는 ‘은/는’이 대조초점이 될 수 있는 것으로 이해하고자 한다. 초점 실현기제별 변인은 다음과 같다.

[표 II-7] 초점의 종류에 따른 실현기제와 실현 가능한 조사

실현변인		실현기제	실현 조사
정보초점		설명의문문의 관계적 신정보	이/가, 을/를
대조초점	선택초점	폐쇄적 대안집합을 형성하는 선택의문문	은/는 ⁶³⁾ , 이/가, 을/를
	대체초점	선행발화에 대한 교정	이/가, 을/를

제3 절 조사 교육 연구를 위한 한국어 정보구조

63) 전영철(2005)에서 ‘는2’로 개념화한 대조초점에 해당한다.

1. 정보구조에서 한국어 조사의 실현

앞 절에서는 표현론적 관점에 입각하여 정보구조의 분절 방식이나 정보지위에 따라 실현가능한 조사들을 정리하였다. 그러나 이는 각 조사들이 실현될 수 있는 정보환경이나 기제를 유형화한 것에 그치며 각 유형마다 조사들이 교체 가능한 지점⁶⁴⁾(손경아, 2022)이 있어, 그 자체로 발화자가 특정 조사를 선택하는 원인이 되지 않는 것이다. 따라서 이 절에서는 발화자로부터 특정 정보환경에서 어느 한 조사를 선택하는 기제를 보다 구체적으로 밝히고자 한다.

1) 대조와 조사의 관계

선행연구에서는 조사 ‘은/는’의 실현기제가 화제와 대조 중 어떤 것이 우선하는지에 대한 논쟁이 있었다. 화제를 대하여성을 지닌 문두 성분으로, 대조를 대안집합을 형성으로 이해하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

(16) 화제와 대조의 관계에 대한 제견해(김민선, 2018:176)

가. 문두 화제 ∨ 문중 대조(채완, 1976)

나. 화제 기본→대조 도출(박철우, 2003; 최동주, 2012)

다. 대조 기본→화제 도출(임홍빈, 2007; 임동훈, 2007;
2012; 2015, 박진호, 2015)

라. 화제·대조 무관(전영철, 2006)

(1가)는 환경에 따라 의미가 달리 발현되는 것으로 보는 견해(채완, 1976)이고, (1나)는 ‘은/는’이 본래 화제 표지이지만 대조 대상이 한정되는(박철우, 2015:281) 등 특정한 맥락이 주어졌을 때 대조가 도출되

64) 손경아(2022)에서는 ‘은/는, 이/가’의 대체 양상을 고찰한 바 있다. 요컨대 화제 ‘은/는’은 사건 전달의 방식에 따라 정보초점의 ‘이/가’로 대체되기도 하고, 관계적으로 주어진 개념일 때 전체의 ‘이/가’로 대체될 수 있으며 대조초점의 ‘은/는’은 확인초점의 ‘이/가’로 대체될 수 있으나, 대조화제의 ‘은/는’은 ‘이/가’로의 대체가 어렵다. 반대로 확인초점의 ‘이/가’는 대조초점의 ‘은/는’으로 대체될 수 있다고 하였다.

는 것으로 보는 견해이다. 이에 비해 (1라)는 대조가 화제나 초점 모두 실현될 수 있는 독립적인 개념으로 보는 견해이다(김민선, 2018).

이 장에서는 한 조사가 특정한 정보지위를 담당하는 표지임을 부정하고, 표현론적 관점에서 특정 환경에 실현 가능한 조사를 포착하고자 하는바 (1다)의 견해를 수용하고자 한다. 조사가 실현되지 않더라도 특정한 성분이 화제나 초점 등 정보지위를 부여받을 수 있지만, 대조는 담화 맥락에 따라 발생되나 주로 조사가 실현됨으로써 명시되는 것이다⁶⁵⁾(이익섭·채완, 2000). 즉 정보지위는 아니지만 담화특성으로서 대조는 조사의 실현여부와 유의미한 관계를 맺는다. 요컨대 이 글에서는 조사가 대조라는 속성원리를 지닌 것으로 파악한다.

이 글에서 본격적으로 도입하고자 하는 대조는 ‘연접대조conjunctive contrast’와 ‘이접대조disjunctive contrast’ 개념이다. 이는 담화에서 의식되는 대안집합alternative set의 성격을 각각 “집합 내 다른 원소들의 존재와 속성을 암시적 혹은 명시적으로 인정하는 것”으로 규정하는지, 그것을 부정하는 것 즉, ‘상위언어적 부정metalinguistic negation’으로 규정하는지에 따라 분류한 것이다(김민선, 2018:56). 전영철(2006:182-183)에서는 전자를 선택된 원소와 나머지를 대조하는 질문으로, 후자를 양자택일을 요구하는 질문으로 규정하기도 하였다. 이정민(1999, 2003)은 이러한 구분을 수용하여 ‘은/는’을 연접의 대조화제 표지로, ‘이/가’를 이접의 대조초점 표지로 간주하기도 하였다.

조사가 대안집합의 성격과 연관된다거나 또는 다른 특성을 지닌다는 논의는 전연 새로운 것은 아니다. 앞서 기술하였듯 임동훈(2015)에서는 세로초점이라는 용어로 조사의 척도 기능을 논의한 바 있다. 임동훈(2015)에서는 ‘은/는’에만 국한되지 않고 보조사 전체 부류로 확장하여, 보조사가 ‘첨가·배제·피배제·비교·범위’ 네 부류로 나뉘며, ‘은/는’을 약배타성weak exclusiveness을 지닌 ‘소극적 배제⁶⁶⁾’ 기능을 수행하는

65) 화제를 기본 원리로 이해하는 박철우(2014)에서는 조사 ‘은/는’의 실현에 대조가 기인한 것이 아니라, 대화상의 함축 지시소로서 ‘대조 강제contrastive stress’가 기인하는 것으로 이해한다. 그러나 이 글에서는 대조와 조사 실현의 관계가 필요충분조건이 아니라 조사가 대조의 충분조건임을 주장하는 것이므로, 맥락에 따라 대조가 발생하였다고 해서 모두 대조성분에 조사가 실현되지 않는다는 점을 분명히 밝힌다.

것으로 이해하였다. 한편 목정수(1998⁶⁶)에서는 격 기능을 부정하고 ‘은/는, 이/가, 을/를’을 한정사로 명명하면서, 그것이 거시적·미시적 이원장력운동을 하는 벡터[역학체]로 이해하였다. 기본적으로 ‘이/가, 을/를’은 특수지향적, ‘은/는’은 보편지향적 벡터인 것으로 분류하였다. 김미형(2011, 2013)에서도 이와 유사한 관찰을 한다. ‘은/는’은 ‘주어 고정·술어 대체항’, ‘이/가, 을/를’은 ‘주어 대체항·술어 고정’이라고 전제하여, 대안집합의 형성과 조사의 속성을 연관지어 이해하였다.

요컨대 이 글에서도 대조와 조사 간의 관계에 대한 선행연구의 성과를 수용하여, 계열분절을 야기하는 대조가 발생할 때 연접의 대안집합에서는 ‘은/는’이, 이접의 대안집합에서는 ‘이/가, 을/를’이 실현되는 것으로 이해하고자 한다. 다시 말해 실현 가능한 조사 가운데 어느 하나를 선택할 때는 선행발화나 담화 유형에 따라 형성되는 대안집합의 성격이 그 기제로 작용한다는 것이다. 한편 정보지위가 실현되는 환경은 화·청자의 인지상태나 담화 유형과 불가분의 관계를 맺고 있음을 앞서 확인하였던 바, 텍스트에 정보지위가 정위된다면 계열 및 통합분절이나 특정 대안집합의 형성이 기이 이루어졌다고 받아들일 수 있다.

2) 문장의 배열 및 구성과 정보지위의 관계

정보구조의 단위들은 문장에 정위定位하면서 다른 정보와 관계를 맺으며 특정한 정보지위가 부여된다. 구체적으로 다층위 구조를 상징하는 이 글에서는 화제-평언 분절을 이루는 정언문을 무표적인unmarked 구조로 보고, 화제나 평언 모두에 초점이 부여될 수 있는 것으로 이해하였다. 인위적인 초점이 부여되지 않은 무표적인 문장에서는 가장 체보적인 informative 정보가 문미에 위치한다(Firbas, 1974). 한편 제언문은 분절이 일어나지 않기 때문에 문장전체가 초점인 것으로 이해되었다.

화제나 초점을 화·청자의 인지상태 또는 선행담화를 고려하는 주어집성을 통해 정의하였던 것도 이와 관련된다. 모든 문장에는 화제가 있다

66) 정보가 부족하거나 관심이 적어 세로관계에 있는 대안집합의 요소들을 적극적으로 배제하지 않는 경우를 일컫는다(임동훈, 2015:346).

(Weil, 1844; 최규수, 1999; 정승철, 2018 등)고 전제하며 장면화제(Gundel, 1974; Erteschik-Shir, 2007 등)를 상정하기도 하나, 일반적으로 정보구조에서는 문장에서 명시적으로 드러난 성분에 대하여 통보력과 주어집성을 모두 고려하는 정보지위를 표상한다.

정보구조가 통사구조와 구분되는 개념(구분관 외, 2015)임을 앞서 분명히 하였으나, 이렇듯 통보력이나 주어집성을 위시하는 정보의 배열 및 관계는 통사적 문장성분과 불가분의 관계에 있다. 더군다나 정보지위와 함께 문장에서 실현되는 조사는 그 성격을 말미암아 통사구조와 보다 긴밀한 관계를 갖는다. 주지하듯 한국어 언어구조에서는 조사가 문장성분의 기능을 구별하거나 배열에 관여하기 때문이다(고영근·구분관, 2008). 즉 조사의 실현에는 정보적 환경은 물론, 통사적 구성이 모두 관여된다.

따라서 정보지위와 함께 실현되는 조사가 통사적 배열이나 구성에 따라 어떤 실현양상을 보이는지 확인할 필요가 있다. 이 글이 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’을 대상으로 하는바 ‘목적어 전치구조, 관형절·인용절 내포문과 연결어미로 이어진 문장, 이중주어문’을 중심으로 그 관계를 파악하고자 한다. 여기에서는 한국어의 기본적인 어순 정의가 선결될 필요가 있으나⁶⁷⁾, 주지되는바 SOV 구성을 무표적인 문장 구성으로 상정한다.

단형문의 주어이면서 화제인 성분에는 대표적으로 조사 ‘은/는⁶⁸⁾’과 ‘이/가’가 실현된다⁶⁹⁾. 그러나 이 글이 정의한 화제의 속성과 개념에 따라, 목적어 성분에 현저성이 부여되어 OSV로 도치된 문장⁷⁰⁾에서는 화제가 ‘은/는’이나 ‘을/를⁷¹⁾’과 함께 실현된다. 현저성은 화자로부터 ‘주의’ 또는 ‘강조’되는 주어집 속성으로, 현저성이 부여된 성분은 통보력에 따라 문두에 위치하여 화제가 될 수 있었다(최혜원, 1996). 즉 ‘은/는’을 화제 기능을 담당하는 표지로 보지 않는다면, 통사구조상 목적어 성

67) 사용역에 따라서도 기본적인 어순 정의가 상이할 수 있음을 밝힌다. 여기에서는 최현배(1987), 임흥빈(2007), 함병호(2018) 등의 선행연구 성과를 수용한다.

68) ‘은/는’은 전체에서 주어에 분포하는 경우가 90.65%에 달한다(신서인, 2006:51).

69) 유형론적 관점에서는 주어가 대개 화제인 것으로 이해된다.

70) 한국어의 조사는 어순이 자유롭게 배열될 수 있도록 한다(고영근·구분관, 2008).

71) ‘가형 목적어(목정수, 2005)’를 상정하면 ‘이/가’ 역시 화제이면서 목적어 성분으로 이해해 볼직하다.

분도 정보구조상 화제가 될 수 있다. 정보지위의 실현변인에 따라 실현 가능한 조사가 통사적 배열이나 구성에 따라 변할 수도 있는 것이다.

(5)의 사례로, “너는 어떤 동물을 좋아해?”라는 선행질문에 대한 응답으로 “나는 호랑이를 좋아해.” 대신에 “호랑이를 나는 좋아해.”라는 대답을 했다고 하자. 이때 목적어가 전치된 ‘호랑이를’은 현저성이 부여되어 ‘화제화topicalization’된 실체로 이해된다. 즉 ‘호랑이를’은 문답에 의해 초점인 성분이면서 화제가 된다. 이때 조사 ‘을/를’ 이외에 대안집합의 성격에 따라 조사 ‘은/는’이 실현될 수도 있다. 무표적인 문장이 아닌 목적어 전치구문에서는 ‘은/는, 을/를’이 화제가 되는 것이다.

한편 관형절과 인용절의 내포문, 그리고 ‘-아서/어서’ 연결어미로 이어진문장에서 소위 주격 성분에 조사 ‘은/는’이 아닌 반드시 ‘이/가’가 실현되어야함을 지적한 논의들이 있었다⁷²⁾. 예컨대 “저는(✓제가) 꼭 만나고 싶은 사람은 제 할머니입니다.(김호정·강남옥, 2010:27)”과 같은 문장에서 관형절 내포문의 주어 ‘저’에는 ‘이/가’만이 실현될 수 있는 것으로, 한국어 학습자의 ‘은/는, 이/가’의 대치를 주목한 것이다.

그러나 위 문장 자체로는 사용역register⁷³⁾이나 직관에 따라 적절한 문장으로도 이해된다. 즉 구어 발화에서 성분 간 휴지休止를 통해 충분히 문법적으로 용인될 수 있다. 이는 평가자가 종속절의 핵명사구 head-noun phrase를 어떤 성분으로 보는지, 어떤 사용역이 개입하는지에 따라 오류로 볼 것인지 아닌지가 결정됨을 시사한다. 핵명사구는 문장 자체만이 아닌 상위담화를 고려하여 결정된다⁷⁴⁾.

72) 종속절 내부 실체에 대한 조사 선택은 정보구조의 등장과 성격을 말미암아 흔히 정보구조 논의에서 주목되어 왔던 문제는 아니다. 오히려 초점-전제 분절을 야기하는 분열문 관계절 ‘것은’과 ‘것이’의 정보지위적 문제가 거론되어 왔다(최윤지, 2016).

73) 사용역은 사회·문화적 맥락의 장르genre와 구분되는 개별 상황에서의 상황맥락을 일컫는 것으로, ‘장field, 관계tenor, 양식mode’으로 구분된다(Halliday, 1977:3; Halliday, M. A. K. & Matthiessen, 2014; Hao, 2018:528). 구체적으로 ‘장’은 언어활동을 경험하는 장면, ‘관계’는 언어활동 참여자 간의 관계, ‘양식’은 언어활동에서의 언어의 역할을 나타낸다(윤혜경·한정환, 2021). 텍스트에 의미가 배치되는 과정에는 필수적으로 장르와 사용역이라는 중재 개념을 거치게 된다(Martin, 1997:4-8;). 최윤지(2016)에서는 Biber et al.(1999)의 논의를 수정하여 ‘대화, 신문 뉴스, 학술문’이라는 세 가지를 한국어에서 주목할 만한 사용역으로 구분한 바 있다.

74) 김호정·강남옥(2010:27)에서는 오류가 일어난 문장의 상위담화까지 인용하여 주어 전 성분 ‘은/는’의 실현이 오류임을 판단하였다.

한편 한정환(2017)에서는 관계절 내부 실체의 주어집성을 타진하며 ‘은/는, 이/가’의 구용에 대하여 논의하기도 하였다. 예컨대 “[교수님이 준] 그 책은]_{top} [너무 어려워서 못 읽고 있어요.]_{foc}(한정환, 2017:87)”과 같은 문장에서는 관계절 내부의 실체 ‘그 책’에 실현가능한 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’ 중 특정성이 기인하여 ‘이/가’만이 실현될 수 있는 것으로 보았다. 마찬가지로 선행담화나 화·청자의 인지상태에 따른 한정성이나 특정성을 고려하여 특정 조사가 실현됨을 보인 것이다.

이 글에서는 조사 구용문제를 야기하는 종속절이나 내포문을 ‘화용론적 전제⁷⁵⁾(Lambrecht, 2001a)’ 혹은 ‘배경(Gundel, 1985:97-98)’으로 이해하여 선행담화와 화·청자 인지상태에 따라 조사가 달리 실현되는 것으로 보고자 한다. 즉 내포문 명제를 ‘지식·의식, 지식·비의식, 비지식·의식’ 등의 한정성 유형이 정해지는 지시적 주어집성 대상으로 간주한다. 언급한바 지시적 주어집성의 관점에서는 항상 전제이지만 관계적 주어집성으로는 배경이나 초점이 될 수 있었다(김민선, 2018:115-116).

다시 말해서 내포문 명제를 지시적 주어집성을 따르는 화용론적 전제로 볼 때, 종속절 내부 실체에 통합되는 조사는 관계적 주어집성에 의한 주어집 속성이나 초점 내지 대조 등에 의하여 결정되는 것이다.

다만 소위 이중주어문이 조사 ‘은/는, 이/가’가 연속적으로 배열된다는 특수함을 말미암아 ‘가형 목적어⁷⁶⁾(목정수, 2005)’나 ‘화제연쇄구조⁷⁷⁾(정승철, 2018)’라는 개념을 통해 이중주어문을 해명하는 논의가 있었다. 위 개념들은 이중주어문의 주어subject 개념과 성격을 어떻게 정의하는지에 따라 등장한 용어들이다. 즉 주어를 격(언어형태) 관점에서 정의하는지, 화제와 유사한 의미로 정의하는지에 따라 주어의 기능이 정해

75) 최윤지(2016:100-105)에서도 화용론적 전제로서 종속절이나 의 명제를 주어집성 관계로써 풀이한 바 있다. 한편 문장전체 혹은 주절에 대해서는 화용론적 전제를 선언하며 ‘-잖’이나 연결어미 ‘-니까’와 같은 언어형식에 집중한다.

76) 단순히 주격중출문의 제2 논항 성분이 목적어임을 가리키는 것이 아니라, 그것이 주어가 아니며 목적어임을 상징한다. 따라서 목정수(2005)에서는 소위 이중주어문의 제1 논항만을 주어로 이해하고, 서술절이 아닌 서술어구로 본다.

77) 정승철(2018)에서도 주어를 화제 개념과 유사한 것으로 이해한다. 다만 ‘화제의 성격을 지닌 주어가 누적될 수 있다(Kibrik, 2001)’는 논의를 수용하여 문장의 화제가 연쇄적으로 여러 개 실현될 수 있는 것으로 보았다.

지는데, 목정수(2005)와 정승철(2018)은 모두 주어가 화제와 같은 어원에서 출발하여 동일한 의미를 가진 것으로 파악하였다.

이러한 논의들은 조사의 격 지위가 내포한 문제를 해결하고자 했다는 점에서 의의가 있으나, 특정 언어형식과 화제라는 정보지위를 긴밀하게 결부하고자 했다는 점에서 이 글의 논점과는 다르다. 따라서 정보구조와 통사구조를 우선 분리된 개념으로 보는 이 글에서 소위 이중주어문은 화제 정의에 따라 문두에 위치하는 제1 논항만을 화제로 보고, ‘은/는, 이/가’가 결합된 성분이라고 하더라도 통보력(Firbas, 1962; 1974)에 따라 그 기능이 달라지는 것으로 이해하고자 한다⁷⁸⁾.

예컨대 “서울은 교통이 복잡하다.”와 같은 문장만이 있다고 할 때, 일반적으로 통보력이 낮은 성분은 문두에 위치하므로, ‘은/는, 이/가’가 결합된 성분 가운데 무표적으로 통보력이 낮은 성분은 화제인 ‘서울은’이며, 높은 성분은 ‘교통이’이다. 따라서 문장에서 말하고자 하는 의미는 무표적 초점을 포함한 ‘교통이 복잡하다’는 평언이 된다.

통사적 배열과 구성에 대한 정보구조적 해석과 그에 따라 실현가능한 조사는 다음과 같이 정리된다.

[표 II-8] 통사구조에 대한 정보구조적 해석 및 조사 실현

통사구조	정보구조적 해석	실현 조사
무표적 어순	화제-평언 구조	은/는, 이/가
이중주어문	화제-평언 구조 및 통보력	은/는, 이/가
목적어 전치구문	현저성에 의한 화제화	은/는, 이/가, 을/를
관형·인용절 내포문 및 연결어미 종속절	화용론적 전제 또는 배경	은/는, 이/가, 을/를

3) 대조와 정보지위의 관계

78) 이중주어문 논항의 의미·기능을 추출하는 것은 단순하지 않다. 제1 논항과 제2 논항에 모두 ‘은/는’이 결합한 이중주어문과 목적어 전치구문은 형태적으로 동일하게 보이는 것이다. 여기에는 이중주어문에서 논항 간의 관계나 어미(목정수, 2005)와의 관계가 문제시된다. 그러나 이중주어문의 논항들과 어미의 관계를 타진하는 것은 이 글의 주된 목적과는 얼마간의 차이가 있다고 판단하여 이 글에서는 생략하고자 한다.

앞서 정보지위의 실현기제는 화·청자의 인지상태나 선행담화에 따른 주어집성을 바탕으로 정의되었다. 지시적 주어집성이 기인한 한정성이나 특정성, 그리고 사건 전달방식에 따른 정언 및 제언 판단을 제외하고는, 정보지위가 다양한 문장에 실현될 때 관계적 주어집성으로 인해 계열 및 통합분절이 발생하고 특정한 대안집합을 형성하였다. 한편 조사는 대조를 속성원리로 하여 선행담화로부터 형성되는 대안집합의 성격에 따라 선택되는 것으로 이해하였다. 즉 대부분의 정보지위가 실현되는 환경과 대조가 발생하는 환경은 동례에서 포착되는바 그 관계를 타진할 만하다. 문장에서 정보지위와 함께 실현되는 조사의 기능은 대조원리와 각각의 정보지위가 함수관계를 맺으며 형성되는 것이다.

먼저 이 글에서는 조사가 대조를 기본원리로 하고 정보구조에 따라 화제가 도출된다는 방식을 따랐다. 정보구조에 따라 화제가 도출된다는 것은 대조성의 정도가 문장의 배열에 따라 결정됨을 의미한다. 즉 기본적인 어순의 무표적 문장에서 문두에 위치하는 화제에는 각 조사 ‘은/는, 이/가’가 지닌 대조성이 약화된다. 화제는 언어형식적 관점에서 정언문의 문두에 배치된 것으로 제한되었다. 이 문두 위치는 정보의 통보력이 가장 약한 위치(Firbas, 1974)이며 비대조적 환경(임홍빈, 2007)으로 분류되어, 조사가 지닌 대조성을 약화시키게 하는 것이다(임홍빈, 2007; 임동훈, 2012). 그러나 화제와 관계를 맺으며 대조 속성이 아주 사라지는 것은 아니다. 비문두에 위치하는 다른 성분들이 지니는 대조성에 비해 비교적 약한 대조성을 갖는 것이다. 결과적으로 대안집합의 성격에 따라 조사 ‘은/는’은 ‘약배타성⁷⁹⁾(소극적 배제: 임홍빈, 2007)’을, ‘이/가’는 ‘약총망라성weak exhaustivity(Guerzoni, 2007)’을 띠게 된다⁸⁰⁾. 요컨대 화제는 대조의 속성과 이른바 ‘길항작용拮抗作用’을 한다.

79) 김용범(2000)의 개념 구분을 따라 소극적 배제(임홍빈, 2007)를 배타성이라는 용어로 치환하였다. 김용범(2000)에서 배타성을 환기된 실체의 폐쇄집합과 관련시켰다. 김민선(2018)에서는 이 배타성을 이접의 대안집합 속성으로 분류하였다.

80) 약배타성 혹은 약총망라성은 이 글에서 처음으로 사용하는 용어가 아니다. 김민선(2018)에서도 ‘은/는’을 약배타성, ‘이/가’를 약총망라성을 대표하는 조사로 지명하였다. 약총망라성은 단순히 대안집합 내 해당 원소에 대해서만 파악했다는 의미를 가지는 한편, 강총망라성은 대안집합 내 원소들에 대해 완전히 파악했다는 의미를 가진다(Guerzoni, 2007; 김민선, 2018:186 재인용).

문두가 아닌 문중이나, 드물게는 문미에서 ‘은/는’이나 ‘이/가’가 실현되기도 한다. 이때는 화제에 비해 통보력이 큰 경우로, 각 조사의 본래의 대조성대로 의미·기능이 결정된다. 따라서 이중주어문의 경우에도 문두 화제어 성분(목정수, 2018:512)에는 약한 대조성이, 문중에 실현된 조사 ‘은/는, 이/가’는 각각 배타성과 총망라성을 지닌 것으로 이해한다.

그러나 대조초점과 같이 문두의 화제에 초점이 부여되기도 한다. 대조초점은 상위질문이 하위대답으로 조응되면서 형성된다. 초점은 ‘메시지의 주된 요점(Halliday, 1967:202)’인 정보로, 어순과 상관없이 강한 통보력을 갖는다. 이때 맥락상 초점을 부여받은 성분에는 대안집합의 생성이 추동되어(임동훈, 2015:339) 대조적 환경에 놓이게 되는데, 이에 따라 문두에 실현된 조사 ‘은/는, 이/가’라고 할지라도 강한 대조성을 가지게 된다. 즉 초점은 대조의 속성과 ‘상승작용相乘作用’을 한다. 비문두 성분에 확인 및 정보초점이 부여될 때 역시 상동한 결과를 낳는다.

요컨대 조사의 대조원리와 정보지위는 유기적으로 상호작용하며 텍스트에 정위한다. 화제에 실현되는 조사는 약한 대조성을 갖고, 초점에 실현되는 조사는 강한 대조성을 갖는다. 조사의 선택은 이 유기성을 바탕으로 결정되고, 조사의 기능은 이 대조성의 정도에 따라 결정된다.

2. 정보구조에 따른 조사의 실현변인 확정

정보구조 연구는 그 등장배경과 목적을 말미암아 특정 언어형식, 즉 조사와의 관계를 중심으로 진행되어 온 것은 아니다. 사건 전달방식이나 대조초점 등 일부 정보지위는 실현가능한 조사와의 밀접한 관계를 중심으로 탐구되어 왔다고 할 수 있으나, 대부분의 한국어 정보구조 논의는 조사 기능을 정보지위의 성격과 특성으로 설명하는 데 주중했던 것이다. 이러한 동향을 문제시하여 이 글에서는 정보지위의 실현변인과 기제를 정리하고 각각의 실현변인에 실현가능한 조사의 종류를 유형화하였다.

정보구조에 의한 조사 교육연구는 정보구조에서 특정 언어형식이 텍스트에 실현되었을 때 실현태에 존재하는 사회적 변인 또는 변이문

allosentence(Lambrecht, 1994:19)을 상정한다거나, 학습자로 하여금 잠재태에 존재하는 가능태를 추론토록 하는 것을 목표해야 한다(조진수, 2018:80). 다시 말해서 정보구조에서 적절한 조사를 구용하는 과정은 학습자가 텍스트를 상회하는 담화·인지적 맥락을 인식하고, 형식적 텍스트에 정위된 정보지위의 관계를 고려하며, 선택되거나 선택되지 않은 조사 간의 의미·기능 차이를 구분하는 과정을 포함한다.

그러므로 정보구조에 따른 조사 실현기제를 확정하기 위해서는 조사 실현에 영향을 미치는 정보지위 및 텍스트의 형식 등의 변인을 구분할 필요가 있다. 이 글에서는 조사의 실현변인을 사건 전달방식이나 화제 및 초점 등의 정보지위, 통사적 배열과 구성으로 구분하여 살펴보았다.

화제는 통보력에 따라 정언문 문두에 위치한 명사구(김민선, 2018)로 정의되기도 하였으나, 정보지위의 속성이나 성격은 주로 화·청자의 인지상태와 선행담화에 따른 주어집성에 의해 결정되었다. 반면 통사적 배열과 구성에 의한 변인은 주어집성과 연관이 아주 없다고 할 수 없지만 유효적인 문장임을 상정하고 이에 대하여 정보구조적인 해석을 보태었던 것으로 언어형식적인 층위가 보다 강조된다.

따라서 이 글에서는 정보구조 실현기제로서 조사의 실현변인을 언어형식적 층위와 담화인지적 층위로 구분하여 살피고자 한다. 김민선(2018) 역시 화제를 정의할 때 화제가 문장 층위에서나 담화 층위에서 본질적으로 동일한 기능을 수행하는 것으로 이해하는 한편, 통보력과 통합분절을 전제하는 언어형식적 측면과 주어집성에 의한 담화인지적 층위를 구분하여 정의하였던 것이다. 언어형식적 층위와 담화인지적 층위를 구분하여 확정한 정보구조의 실현변인과 기제는 다음과 같이 정리된다.

[표 II-9] 정보구조의 실현변인 및 기제

	층위	정보구조 실현 변인		정보구조 실현 기제
정보구조	언어형식적 층위	무표적	문두	은/는, 이/가
		문장구조	문중	은/는, 이/가, 을/를
		목적어 전치구조	문두	은/는, 을/를

	복합문 구조	이중주어문	은/는, 이/가	
		관계·인용절 내포문 및 연결어미 종속절	은/는, 이/가, 을/를	
		(비)인가화제	은/는, 이/가, 을/를	
	담화인지적 층위	화제	대조화제	은/는, 이/가, 을/를
			한정성/특정성	은/는, 이/가, 을/를
			초점	정보초점
		대조초점	은/는, 이/가, 을/를	
		사건 전달 방식	정언/제언 판단	은/는, 이/가

1) 언어형식적 층위

언어형식적 층위에서는 통사적 배열과 구성을 중심으로 ‘무표적 문장 층위, 목적어 전치구조, 복합문 구조’로 분류된다.

무표적 문장구조와 이중주어문에서는 화제-평언 분절을 바탕으로 통보력에 따라 조사가 지닌 대조의 속성원리가 화제 정보지위와 유기적인 상호작용하여 조사의 속성이 결정된다. 요컨대 정언문 문두 화제에 실현된 조사 ‘은/는, 이/가’는 각각 약배타성이나 약총망라성을 지니는 한편, 비문두에 실현된 무표적 초점 ‘은/는, 이/가’는 배타성이나 총망라성을 띤다. 따라서 문두에 실현된 조사는 화제 기능을 담당하고, 비문두에 실현된 조사는 각 대안집합의 성격에 따른 대조 기능을 담당한다.

목적어 전치구조는 현저성에 의해 목적어가 전치된 OSV 구성의 문장을 가리킨다. 물론 현저성은 선행문장의 실체가 ‘하위범주화’되어 하위 문장에서 ‘강조’된 문장화제가 될 때 그 성분에 부여되는 주어집 속성이란 점에서 담화인지적인 변인이 개입되는 것이지만, 문장의 형식적 특수함을 말미암아 실제적인 문장 교육을 위해 한국어 학습자를 대상으로 교수·학습될 부분이라고 판단하여 언어형식적 층위로 구분하였다. 목적어 전치구조에서 화제에 실현될 수 있는 조사는 ‘은/는, 이/가, 을/를’이

다. 조사 ‘은/는, 을/를’은 대안집합의 성격에 따라 구분되고, ‘이/가’는 심리형용사가 실현될 때 결합 가능하다. 다만 현저성은 초점 성분이 화제화된 것으로, 화제에 실현되었다고 하더라도 강한 대조성을 띤다.

복합문 구조는 이중주어문과 관계절 및 인용절의 내포문 및 연결어미로 이어진 문장의 종속절로 구분하였으나, 앞서 기술한바 이중주어문은 통보력을 중심으로 무표적 문장구조와 더불어 실현기제를 살폈다. 관계절 및 인용절의 내포문과 연결어미로 이어진 문장의 종속절은 모두 모문과 주절에 대한 화용론적 전제로 이해하고, 그 명제는 각각 관계적 주어 집성에 입각하여 대안집합의 성격에 따라 조사가 선택되거나, 지시적 주어 집성에 입각하여 한정성이나 특정성에 따라 실현될 수 있는 조사가 달라지는 것으로 이해하였다.

2) 담화인지적 층위

담화인지적 층위는 정보지위를 중심으로 ‘화제, 초점’을 구분하고, 문장의 분절에 따라 ‘사건 전달 방식’으로 구분된다.

화제는 모두 주어집성을 바탕으로 하되, 다시 상위담화에서 문장화제가 승계 및 전환되는 관계적 속성에 따라 ‘(비)인가화제, 대조화제’로 구분되고, 지시적 속성에 따라 ‘한정성/특정성’으로 구분된다.

인가화제는 상위담화화제가 승계되어 문장화제로 실현되는 것이고, 비인가화제는 화제가 전환되어 지시적으로 새로운 정보가 문장화제로 실현된 것이다. 인가화제에는 주로 ‘무조사’나 ‘은/는’이 결합되고, 비인가화제에는 ‘은/는, 이/가’가 결합되는 것으로 이해되었으나, 이 글이 목적어 전치구조 등 유표적인 문장구성을 함께 살피는바 ‘을/를’ 역시 인가화제나 비인가화제에 결합될 수 있는 조사로 분류하였다. 다만 ‘무조사’는 사용역을 상정하며 보다 복잡한 실현양상과 속성에 대한 해명을 요구하는바 정보구조의 실현기제로서 조사 유형으로 분류하지는 않았다.

대조화제는 비인가화제와 같이 청자의 예측불가능성이 기인한다는 점에서 유사하지만, 담화관련성을 바탕으로 상위담화 성분의 하위범주 중

일부가 하위문장의 화제로 승계된다는 점에서 차이가 있었다. 대조화제는 조사 ‘은/는’만이 실현되는 것으로 이해되었는데, 이 글이 다층위 구조를 상정하여 화제 성분에 초점이 부여될 수 있는 것으로 파악하는바 조사 ‘이/가, 을/를’ 역시 대안집합의 성격에 따라 대조화제와 결합할 수 있는 것으로 보고자 한다.

한정성과 특정성은 청자의 지식·의식에 대한 화자의 추측·가정에 따른 주어집성이 관여하는 것으로, 주로 특정성 실체에는 ‘이/가’가, 한정성 실체에는 ‘은/는’이 결합되었다. 다만 화·청자가 실체에 대한 지식을 공유하는 상황에서도 화자의 의도에 따라 그것을 특정성 실체로 인식하는지, 한정성 실체로 인식하는지 결정된다. 마찬가지로 비한정성 실체에도 화자의 인지상태에 따라 ‘은/는’이 결합될 수도 있었다.

초점은 크게 관계적 신정보인 ‘정보초점’과 의문사에 의한 논항초점인 ‘확인초점’으로 구분된다. 그리고 상위담화의 성격에 따라 확인초점은 다시 ‘선택초점’과 ‘대체초점’으로 구분되었다. 선택초점과 대체초점은 폐쇄적인 대안집합을 형성하고 실현태가 다른 대체항에 대하여 총망라성을 지닌다는 점에서 공통적이거나, 대체초점은 상위언어적 부정을 위한 이 접의 대안집합만을 형성하기 때문에 ‘은/는’과 결합할 수 없었다. 다만 이 글에서는 대조가 발생하는 초점을 모두 대조초점으로 보았으므로, 특정 언어형식의 결합과는 관계없이 폐쇄된 대안집합이 상정되는 확인초점을 대조초점으로 이해하였다. 따라서 대체초점을 제외한 대조초점에는 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 모두 결합될 수 있다.

사건 전달방식에 따른 유형은 문장의 분절방식과 관련된다. 개체에 대한 화자의 이중판단인 정언 판단은 화제-평언의 분절을 발생시키지만, 사태에 대한 단일판단인 제언 판단은 문장을 분절하지 않는다. 정언문 화제에는 ‘은/는’이 결합되고, 제언문의 주어에는 ‘이/가’가 결합된다.

제Ⅲ 장 한국어 학습자의 조사 실현양상 및 인식

제1 절 자료 수집의 대상 및 방법

이 글이 정확성이 아닌 적절성을 기준으로 정보구조 실현변인에 대한 학습자의 조사 실현양상을 수집하는바, 본질적으로 조사 실현양상에 대한 양적 자료는 언어권에 따른 조사 선택의 차이를 보여줄 뿐, 그것 자체로 정보구조에 따른 조사 교수·학습의 탐구 내용을 설계하기는 어렵다. 그러므로 이 글에서는 정보구조의 실현기제에 따른 학습자의 인식을 유형화하여, 그것을 학습자중심 탐구의 초석으로 삼고자 하였다.

학습자중심의 탐구내용은 학습자의 인식이 정보구조의 내적원리와 정합적으로 어우러지며 조사의 속성을 능동적으로 인식하는 경험이 되도록 구성되어야 한다(김현지, 2008). 이를 위해서 II장에서는 언어형식적 층위와 담화인지적 층위를 구분하여 정보구조 실현변인별 기제를 정리하였다. 이 분류를 기준으로 학습자의 조사 선택 과정에서 어떤 인지적·사회적·언어형식적 문제가 개입되었는지를 판단하고자 한다.

이는 단순히 정보구조와 조사에 대한 학습자의 인식과 모어 화자의 인식에 차이를 말미암아 학습자의 조사 이해가 잘못되고 있다는 문제의식을 순환론적으로 주지하기 위함이 아니라, 교육적인 의미를 탐색하려는 것으로, 정보구조에 따른 실현가능한 조사의 유형에서 학습자가 조사를 선택하는 과정이 내용적·실체적으로 범주화된 활동의 실재(남가영, 2007-1)임을 보이하고자 함이다. 남가영(2007-1)에서도 무엇을 아는지, 혹은 무엇을 어떻게 아는지를 밝히는 학습자의 언어적 선택과 결과를 구체적인 경험실체로서 범주화하고자 하였던 것이다.

1. 자료 수집의 대상

정보구조는 보편적인 정보지위 개념을 상정하지만 언어권에 따라 그

속성과 실현기제를 이해하는 방식은 다양하다. 그러므로 정보구조의 보편성과 특수성을 말미암아 대조언어학적으로 분석할 여지가 있고, 선행 연구에서도 이에 대하여 그간 밝혀온 바 있다(Vallduvi, 1990; Lambrecht, 1994; 정승철, 2018). 이에 정보지위와 결합하는 한국어 조사를 인식하는 양상도 언어권마다 차이가 있을 것이라고 전제하여 모든 언어권의 한국어 학습자를 대상으로 예비 설문조사를 수행하였다.

그러나 예비조사 결과 언어구조가 한국어 정보구조 및 조사 인식에 미치는 영향은 학습자들의 모어와 유사한 의미·기능 체계를 가진 언어형식의 존재 여부나 어순 등에 따라서만 비교적 제한적인 차이가 있었을 뿐, 서구어권이나 중국어권 등 조사라는 언어체계가 없는 언어권들에서는 정보구조 및 조사 인식에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

이는 고급 한국어 학습자를 대상으로 예비조사를 수행하였기 때문에 비롯된 결과일 수 있다. 고급 한국어 학습자는 한국어 학습경험이 상당한 수준 축적되어 한국어의 언어구조 및 체계에 대한 전반적인 이해가 일정 수준에 도달(Kellerman, 1985; 김호정·강남옥, 2010)했으리라 이해되는 것이다. 그러나 정보구조에 의한 조사 교육연구가 우선 고급 한국어 학습자를 대상으로 제안되는바 각 언어권별 학습자간 모어 영향의 제한적인 정도 차이는 고려하지 않고자 한다.

따라서 대표적으로 한국어와 유사한 언어구조를 가진 일본어권 학습자 한국어와 상이한 언어구조를 가졌다고 판단되는(Li & Thompson, 1976; Keenan & Comrie, 1977:66; 이은경, 2015:156-157) 중국어권 학습자를 대조군으로 연구대상을 선정하였다. 서로 상이한 언어구조를 모어로 하는 학습자를 함께 연구대상으로 선정한 것은 모어 간섭의 임계와 역할을 해석할 수 있는 주요한 교육적 자료가 된다고 판단한 까닭이다. 한편 한국어와 유사한 언어구조를 가졌다고 하더라도 모어 간섭이 발생하는 경우 조사나 정보구조에 대한 미묘한 인식의 차이를 보일 수 있다는 전제 아래에 일본어권 학습자를 연구대상으로 선정하였다.

연구대상의 수준은 고급 한국어 학습자로 제한하였다. 이 글이 주목하는 조사는 초급 단계에서 학습되는 문법요소이나, 정보구조 이해를 위한

단계는 아니다. 「국제통용 한국어교육 표준모형 개발」Ⅱ에 따르면 중급 단계에 이르러서 비교적 복잡한 의미·기능을 가진 조사를 이해하고 상황에 따른 구별된 의사소통 방식을 학습하지만, 중급 단계 역시 문법 요소에 대한 다층적 이해가 처음으로 시작되는 단계인 이른바 ‘U자형 발달 곡선(Kellerman, 1985; 김호정·강남옥, 2010)’으로, 조사의 적절한 의미·기능에 대한 학습이 충분히 축적되어 있지 않다고 판단하였다.

설문조사에서 연구대상의 다양성을 위하여 연령과 학습기간을 고려하여 여러 지역과 기관에서 자료를 수집하였고, 총 중국어권 학습자 40명, 일본어권 학습자 62명, 대조집단으로 한국어 모어 화자 30명이 조사에 참여하였다. 설문조사에 참여한 한국어 학습자는 한국어능력시험TOPIK이나 한국어 학습기관에서 부여한 5급 이상의 학습자를 선정하였다.

면담을 위한 연구대상 표집은 국적 및 연령과 학습 기간 등의 변인과 11,432어절의 설문조사 응답을 바탕으로 다양한 학습 경험을 지닌 참여자를 유의표본추출방식을 통해 선정하였다. 한국어 모어 화자는 연구자가 제시하는 문장에서 조사의 의미·기능에 대해 적절한 용어로 설명할 수 있는 국어학 전공자(국어국문학과, 국어교육학과, 한국어교육전공) 3명을 대조군으로 면담을 진행하였다. 연구 참여자 정보는 다음과 같다.

[표 Ⅲ-1] 연구 참여자 대상 정보 및 면담 시간

모어	참여대상	연령	학습 기간	면담 시간
중국어	CL01	20대	6년 6개월	1시간 4분
	CL02	20대	6년 10개월	1시간 8분
	CL03	20대	7년 10개월	2시간 31분
일본어	JL01	30대	12년 4개월	48분
	JL02	30대	11년	1시간 10분
	JL03	20대	2년	52분
한국어	KN01	20대	-	49분
	KN02	30대		56분
	KN03	30대		43분

2. 자료 분석의 방법

[표 III-2] 연구 목적에 따른 연구 대상 및 방법

구분	연구 목적	범주	연구 대상	연구 방법	시기
예비조사	조사 실현양상 및 인식	1차 자료	한국어 학습자 8명	설문조사	2021. 12.
			중국어권 학습자 4명, 일본어권 학습자 2명		2022. 5.
본조사	한국어 학습자 조사 실현양상 및 학습실태	1차 자료	중국어권 학습자 40명, 일본어권 학습자 62명, 모어 화자 31명	설문조사	2022. 7. ~ 8.
	한국어 학습자 조사 실현양상 및 학습실태	1차 자료	중국어권 학습자 30명, 일본어권 학습자 30명, 모어 화자 31명	설문조사	2023. 3. ~ 5.
	정보구조의 실현변인 및 기제	2차 자료	-	자료로서 문헌	-
	조사에 대한 한국어 학습자 인식	1차 자료	중국어권 학습자 3명, 일본어권 학습자 3명, 모어 화자 3명	면담	2022. 08.

설문조사는 크게 학습자 정보 조사, 사용양상 조사, 학습실태 조사 세 부분으로 구성된다. 학습자 정보 조사는 나이, 성별, 한국어 학습 기간, 학년, 한국어 수준, 한국어 학습 기관 등 기본 사항을 포함한다.

실현양상 조사는 학습자로 하여금 의사소통 상황을 이해한 다음에 빈칸을 채우고 대화를 구성하게 하는 담화 완성형 설문 문항으로 구성하였다. DCT는 화행 연구에서 가장 많이 실시된 연구방법으로 그간 효율성이 입증된바 짧은 서술형 문장으로 대화 상대방의 신분·나이·사회적 배경 등 정보를 제공한다(Kasper & Dahl, 1991:221)는 점이 특징이다. 특히 정보구조 연구에서 상황 맥락이나 발화자의 태도 및 동기 등에 따라 언어형식의 실현이 달라지는바 문장 의미의 중의성을 피하고 학습자로 하여금 의사소통 상황을 이해할 수 있도록 설문 내용을 구성하였다.

[표 Ⅲ-3] 담화 완성형 설문 출제 문항

택 일 형	<p>1-3) 다음 사전 설명과 맞는 예시를 골라 주세요.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>▷ 문장에서 어떤 것이 화제임을 나타내는 조사.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>① <u>철수가</u> 학교에서 집까지 걸어갔다. ② 어머니는 선생님이고, <u>아버지는</u> 회사원이다. ③ <u>사과는</u> 몸에 좋다고 해요. ④ 다음 <u>경기를</u> 끝으로 그 선수 야구에서 은퇴해.</p> </div>
척 도 형	<p>2-5) 다음 대화 상황을 보고 적절한 것을 골라 주세요.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>(누군가 밖에서 문을 두드렸다. A가 문밖의 사람을 보고 B에게 말한다.) A: 어떤 (1)사람은/(2)사람이 너를 찾아 왔다.</p> </div> <p>(1)사람은 ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다. ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.</p> <p>(2)사람이 ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다. ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.</p>

담화 완성형 설문은 2가지 유형, 택일형과 척도형으로 구분된다. 택일형은 제시된 선택지 중 가장 적절한 답을 하나만 고르는 문항으로, 사전적 기술에 관한 한국어 조사 이해도를 점검하기 위한 문항과 정보구조의 분절 및 초점 성분 등 조사의 기본적인 의미와 텍스트에 대한 직관적인 판단을 고찰하기 위한 설문을 구성하였다. 척도형은 제시된 상황에서 문법 사용의 적절성을 판단하도록 5가지 Likert 척도로 설정되었다.

담화 완성형 설문은 총 43문항을 7개로 구분하였다. 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 정보지위의 실현기제나 문장의 기능에 따라 서로 교체될 수 있고, 연구 참여자의 의사소통 상황 이해에 따라 조사가 다양하게 구용된다는 점에서 구체적인 의사소통 맥락에서의 의미·기능 구분이 절실히 요구된다. 선행연구에서 제시한 예시를 참고하여 정보구조 실현변인

이 두드러지도록 문항 유형을 제시하였다. 다만 설문에 참여하는 동안 학습자가 정보구조의 실현변인들을 발견하지 못하도록 통사적 배열 및 구성이나 대조의 성격에 따라 구분하였고, 이 글에서 주목하지 않는 정보지위를 추가하였다. 담화 완성형 설문의 출제 표준은 다음 표와 같다.

[표 Ⅲ-4] 담화 완성형 설문 출제 표준

문항 구분	문항 유형	고찰내용 및 의미·기능	문항
Part 1	사전 지식		1-4
Part 2	문두 화제	대조화제	1
		목적어 전치	3
		한정성	6
		특정성	5
		자유화제	4
Part 3	문중 대조	대조초점	1
		대체초점 및 선택초점	2, 3
	주의 실체	문장 위치	5, 6
Part 4	문두 대조	술어초점	2
		담화 전환	4
Part 5	대조의 성격	연접/이접대조	3
		주어초점	1
		하위범주 부분성 대조	6
Part 6	문장 및 정보 분절	정언/제언 분절	2, 5
		담화 구/신정보	6
		청자 구/신정보	7
Part 7	복합문		1-5

학습실태 조사는 설문조사 문항에서의 조사 구분의 난이도, 학습경험, 학습난관에 대한 학습자 자기 판단과 기존 교재 및 사전기술에 대한 평가 및 교육실태 등을 위한 서술 문항으로 구성된다.

설문조사의 결과는 모두 SPSS 분석 프로그램을 활용하여 분석하였다. 한국어 학습자와 모어 화자 간 조사 실현양상은 독립 표본 t검정을 실시하여 두 집단의 유의미한 차이를 대조하였고, 중국어권 학습자와 일본어

권 학습자 및 모어 화자 간 조사 실현양상은 일원배치 분산분석ANOVA를 활용하여 분석하였다. 일원배치 분산분석의 결과는 Scheffe 사후 검증을 거쳤다. 독립 표본 t검정은 모어 화자에 대별되는 한국어 학습자, 일원배치 분산분석은 각 언어권별 조사 사용양상을 대조하는 방법이다.

정보구조와 조사에 대한 학습자의 인식 조사는 실현양상 조사 설문에서의 조사 사용의 적절성 판단 기준을 묻는 자유응답식 서술 문항과 비대면 면담을 통해 진행되었다. 면담을 진행하기 이전 연구 참여자에게 연구의 목적, 소요 시간, 진행 방식, 면담 내용의 활용 계획 등을 간략하게 설명하였다. 또한 연구 참여자에게 면담 도중 불편함을 느끼거나 면담을 원치 않는 경우 언제든지 중단할 수 있음을 고지하였고, 사전 동의 를 얻어 면담 내용을 녹취하였다. 면담의 내용은 학습자의 인식을 구조화하기 위한 목적으로 다음과 같은 과정을 거치며 수집되었다.

[표 Ⅲ-5] 면담 내용의 예시

가. Likert 척도 판단 기준과 조사의 텍스트에서의 의미·기능

척도 판단의 기준과 텍스트에서 기능하는 조사의 용법에 대해 묻는다. 또한 적절하거나 적절하지 않다고 응답한 조사에 대한 인식을 묻는다.

나. 다른 정보단위에 실현된 조사와의 비교

다른 텍스트에서 실현된 조사의 척도 판단 기준과 의미·기능을 비교한다.

다. 조사 실현의 변인

사용역, 사회적 맥락, 텍스트의 구성, 조사의 속성 이외에 조사 실현의 변인이 있는지 묻는다.

라. 학습 경험 및 모어와의 비교

교육경험과 학습난관을 묻고, 조사 및 텍스트를 모어와 비교하도록 한다.

마. 조사 교수·학습에서 필요한 점 및 교육에 대한 비판점

조사 학습 방법과 교육에서 필요한 점 및 비판점에 대해 묻는다.

제2 절 한국어 학습자의 조사 실현양상 및 인식

1. 언어형식적 층위

1) 무표적 문장구조 조사 실현변인과 기능 인식

언어형식적 층위의 무표적 문장구조에서는 문두와 비문두에서 실현되는 조사 ‘은/는, 이/가’가 통보력에 따라 각각 연접과 이접의 대조원리가 어떻게 변화하는지를 살핀다. 구체적으로 정언문 문두의 화제에 실현된 ‘은/는, 이/가’는 약한 대조성을 갖는 반면, 비문두에서 실현된 조사는 비교적 강한 대조성을 지닌다. 정보구조 실현변인으로 통보력과 문장구성만을 상정하기 위해 연구 참여자들에게 상황맥락을 제공하지 않고 문장만을 제시하고자 하였다. 한편 이중주어문은 복합문 구성이지만, 통보력에 따라 조사의 기능이 결정된다고 했던바 이 목에서 함께 살핀다.

[표 III-6] 문두/문중 ‘은/는’의 의미·기능 인식

Q3.5. 다음 밑줄 친 부분의 위치를 보고, 두 문장의 의미가 어떻게 다른지 조사와 관련하여 설명해 주세요.

꽃은 철수가 영희에게 주었다.
철수가 영희에게 꽃은 주었다.

1은 영희에게 꽃을 준 사람은 철수라는 것을 강조하고, 2는 철수가 영희에게 준 것은 꽃이라는 것을 강조합니다.[CL29]

첫 번째 문장은 꽃을 주었다는 것을 강조하고, 두 번째 문장은 철수가 꽃을 주었다는 것을 강조하는 것 같아요.[CL01]

일본어로 하면 ‘花はチョルスがヨンヒにあげた.’, 아래 문장은 ‘チョルスはヨンヒに花はあげた.’ 위는 꽃을 주제로 누가 누구한테 줬는지 알려 주는 거고, 아래 문장은 뭐, 뭐는 안 줬다고 이어가는 내용이 숨어있어요. ‘는’은 뭐(대체항에 대한 암시)가 많은 것 같아요. (...) (어순이 달라지면) 의미가 없어지지 않는데 (문두에 실현되면) 그 문장이 제일 하고 싶은 키워드가 좀 약해져요.[JL02]

문두와 비문두에서 결합되는 조사 ‘은/는’의 의미·기능은 자유응답식 서술문항으로 구성하여 자료를 수집하였다. 제시한 두 문장에서 두 언어권 학습자 모두 조사 ‘은/는’의 의미·기능 차이가 있음을 인식(96.07%)

하였으나, 그에 대한 설명은 두 언어권 간에 차이가 있었다.

중국어권 학습자는 총 40명의 응답인원 중 31명이 문중에 실현된 ‘은/는’이 ‘강조’의 기능을 한다고 기술하였다(77.5%). 문두와 문중의 ‘은/는’이 의미·기능 차이가 없다고 응답한 인원(4명, 10%)을 제외하면 12.5%(5명)만이 ‘강조’라는 용어 사용 없이 ‘은/는’의 기능 차이를 설명하였다. 그러나 《국립국어원》의 〈한국어기초사전〉에 등재된 조사 ‘은/는’의 ‘강조’ 기능은 일부 부사나 조사, 또는 어미에 붙어서 쓰이는 것으로, 제시한 문장에서의 ‘은/는’의 기능과는 차이가 있다. 물론 ‘은/는’의 강조 기능 역시 ‘대조’ 기능으로부터 발로한 것으로 이해되기도 하지만 (이명자, 2017), 응답한 중국어권 학습자들이 대조라는 용어보다는 강조로써 조사 기능을 설명하고 있다는 점은 의미심장하다.

반면 강조라는 용어를 사용하여 두 조사의 기능 차이를 설명한 일본어권 학습자는 1명에 그쳤고, 응답인원 62명 중 54명이 대안집합을 상정하여 조사 ‘은/는’의 실현기제를 기술하였다. 즉 문두에 실현된 ‘은/는’은 ‘주제’나 ‘대하여성’ 기능으로, 문중에 실현된 ‘은/는’은 다른 대체항을 상정하여 의미·기능을 기술하였다.

특히 학습자JL02는 어순에 따른 대조원리와 화제의 길항작용을 직관적으로 관찰하였다. 즉 조사 ‘은/는’이 문두에서 실현되든 문중에서 실현되든 대안집합에 대한 함축이 있음은 변하지 않으나, 문두에서 실현될 때는 ‘주제’ 기능을 담당하면서 대조성이 약해진다고 언급한 것이다.

[표 III-7] 문두/문중 ‘이/가’의 의미·기능 인식

Q3.6. 다음 밑줄 친 부분의 위치를 보고, 두 문장의 의미가 어떻게 다른지 조사와 관련하여 설명해 주세요.

서울은 교통이 복잡하다,
교통이 서울은 복잡하다.

‘교통이’는 다 주어. 근데 ‘서울은’이 앞(문두)에 나오면 서울을 더 강조하고, 교통이 복잡하다는 거. 더 강조하고 싶은 게 앞으로

간다고 생각해요. (...) 조사 위치에 따라 (기능이) 달라지는 건 안 배웠어요. 중국어는 순서가 바뀌는 게 거의 안 그래서.[CL01]

‘교통이’ 앞으로(문두) 가면 교통에 대해서 말하는 것처럼 돼요. 위에(문중 ‘이/가’)는 서울에 대한 설명에 교통, 특징(을 말해요). ‘서울은’이 뒤(문중)에 가면 다른 데도 (교통이) 그렇다.[JL03]

위 언술은 이중주어문에서 조사 ‘이/가’가 실현된 위치에 따른 문장의 의미 차이에 대한 학습자의 인식을 수집한 면담자료의 일부이다.

중국어권 학습자CL01은 조사 ‘이/가’ 역시 ‘강조’ 기능을 바탕으로 텍스트의 의미 차이를 설명하고자 하였는데, 강조하는 성분이 문두에 위치하는 것이 보다 적절한 위치인 것으로 인식하였다. 학습자가 인식한 ‘이/가’의 강조 기능 또한 《국립국어원》의 〈한국어기초사전〉에 등재된 용례와 상이한 것⁸¹⁾인데, 어순을 비교적 자유롭게 해줄 수 있는 조사의 부재가 정보구조 표상과 조사의 기능을 오인한 까닭으로 보인다.

반면 일본어권 학습자JL03은 조사 ‘이/가’가 문두에 실현될 때 대하여 성을 지니고 문중에 실현될 때는 ‘서울’에 대한 설명을 하는 것으로 이해하였다. 이는 ‘그것에 관한 것’이라는 화제와 ‘그것에 대해 말해지는 것’이라는 평언의 의미와 상통하는 언술이다. 나아가 문중에 실현된 ‘은/는’에 대해 학습자JL03은 ‘서울’ 이외에 대체항을 상정하여 연결의 대안집합을 인식하였다. 결과적으로 학습자JL03은 문두에 ‘은/는’이 실현되었든 ‘이/가’가 실현되었든 화제로 인식하며, 문두에 실현된 조사는 대조의 원리로 이해하였다는 점을 알 수 있다.

2) 목적어 전치구조 조사 실현양상과 인식

목적어 전치 현상은 선행문장의 성분의 일부가 후행문장의 목적어가 될 때, 현저성을 부여하여 화제가 될 수 있었다. 이때 하위범주화된 성

81) 주로 부사나 명사 뒤에 붙어 앞말을 강조할 때 쓰인다.

(<https://krdict.korean.go.kr/dicSearch/search?nationCode=&ParaWordNo=&mainSearchWord=%EA%B0%80>). ¶날씨가 더워서 도대체가 입맛이 없다.

분은 대안집합의 성격에 따라 ‘을/를’뿐만 아니라 ‘은/는’이 실현될 수 있었다. 그러나 아래 텍스트에서는 다른 대체항에 대해 암시하지 못하도록 총망라성을 부여한 맥락을 제공하였다.

[표Ⅲ-8] 목적어 전치구문 ‘은/는, 이/가, 을/를’ 실현 양상

(A가 영화에 대하여 쓴 글입니다.) 우리 모두 학교 선생님들을 모두 좋아하지만, ①1반 선생님은/②1반 선생님이/③1반 선생님을 영화는 제일 좋아한다.						
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
은/는	FL	2.39	1.521	3.859	.000	
	KN	1.29	.783			
이/가	FL	2.39	1.496	4.486	.000	
	KN	1.16	.454			
을/를	FL	3.68	1.615	-3.532	.001	
	KN	4.74	.815			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
은/는	CL(a)	3.16	1.536	19.282***	.000	b, c<a
	JL(b)	1.88	1.344			
	KN(c)	1.29	.783			
이/가	CL(a)	2.91	1.497	15.304***	.000	c<a, b
	JL(b)	2.21	1.464			
	KN(c)	1.16	.454			
을/를	CL(a)	3.00	1.632	12.315***	.000	a<b<c
	JL(b)	3.91	1.571			
	KN(c)	4.74	.815			

위 텍스트는 목적어 전치구문으로, 담화화제에 부분성을 부여하여 현저성을 획득하도록 설문지를 구성하였다. 연구 참여자가 유효적인 문장 구성에만 집중할 수 있도록 선행문장을 줄글로 연속하여 배치하였다.

한국어 학습자(FL)와 모어 화자(KN/KN^c)의 조사 실현양상에는 모두 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 일원배치 분산분석의 결과로 비추어 보았을 때 ‘은/는’의 실현에는 중국어권 학습자(CL^a)가, ‘을/를’의 실현에는 일본어권 학습자(JL^b)가 평균에 큰 영향을 미쳤다.

그러나 일본어권 학습자와 한국어 모어 화자에 비해 중국어권 학습자

의 모든 조사 실현의 적절성 평균이 비교적 일관된 점은 특이할 만하다. 이는 중국어권 학습자가 목적어 전치구조에 대한 내재화 내지 습득이 충분하지 못했다는 것을 시사한다. 사후 면담 결과 목적어가 전치되어 문두에 위치하는 것 자체를 어색하게 받아들였던 것이다⁸²⁾.

“(대안집합의 형성) 문장에서 안 나오고 상황에서도 나올 수 있지. ‘은/는’은 근데 잘 모르겠어. (‘을/를’은) 둘 다 말하는 사람이 보고 있을 때 (전치가 발생하며, 대조가) 돼요. 그래서 이건(목적어 전치가) 될 수도 있는 것 같네.”[CL02]

“(청자가) 모르는 걸 강조할 때 목적어(가) 앞에 갈 수 있어요. 네, 강조는, 강조하는 거는 (청자가) 몰랐을 때... ‘은/는’이랑 ‘을/를’ 다 강조, 근데 ‘은/는’(기능)은 (‘을/를’의 기능을 비교했을 때) (강조 용법의 차이에 대해서) 몰라요.”[CL01]

학습자CL02와 CL01은 목적어 전치 현상이 인지상태에 따라 결정되는 것이라고 언급하며, 그 실현기제를 각각 대조와 강조로 설명하였다.

학습자CL02는 목적어 성분이 전치될 때는 그 실체를 화·청자가 모두 확인 가능해야 하며, 전치구문의 화제에 실현된 조사 ‘을/를’ 역시 대조 속성을 지닌 것으로 이해하였다. 즉 학습자CL02에게는 특정성⁸³⁾이 전치를 추동한다는 인식이 있었던 것(최혜원, 1996)으로 보인다. 그러나 전치된 화제에 실현된 ‘은/는’에 관해서는 선·후행하는 문장의 성분이 존재할 때 대조가 발생하는 것으로 학습하여, 대조되는 상황을 인식하였다고 하더라도 ‘은/는’의 실현가능성을 파악하지는 못하였다. 실제로 문장의 존재여부와 관계없이 대조성이 작용될 수 있는 것으로 관찰하였지만, 제한된 학습의 결과로 ‘은/는’의 실현가능성을 구별하지 못한 것이다.

82) “‘이?’, ‘를?’ 다 이상해요. 이거(‘1반 선생님’) 목적어인데, 앞(문두)에 있는 게. 웬지 앞에는 ‘은/는, 이/가’ 들어간다고 배우고, ‘을/를’은 (주어가) 생략된 거 아니면 이렇게 되는 거 (안 돼요). (설문에 참여했을 때는) 그냥 앞에 있으니까 다 괜찮다고 했던 것 같은데.”[CL02].

83) 특정성은 “실체가 존재하고, 그 실체에 대하여 화자가 인지하고 있으며, 그것을 확실하게 지시할 의도를 가진다는 것”으로 이해된다(김민선, 2018:146). 전치된 성분은 비단 특정성 실체일 뿐만 아니라, 연결추론을 통한 한정성 실체 역시 포함된다.

학습자CL01은 청자 비지식에 대해서 화자가 의도적으로 강조하고자 할 때 전치가 발생한다고 설명하였다. 현저성이 역시 주의 실체에 대한 강조로 여겨지는바(최혜원, 1996) 전치 현상에 대한 적절한 인식이 있었다고 판단된다. 다만 학습자CL02와 비교했을 때 전치 현상이나 현저성이 발생하는 인지적 조건이 통일되지 않아, 학습자에게 명시적으로 전달될 필요가 있는 학습내용이라고 판단된다.

나아가 학습자CL01은 전치된 화제에 ‘은/는’의 실현이 적절하다고 판단하였으나, 조사 기능의 차이를 인식하지는 못하였다. 이는 조사의 기능 습득만을 궁극적인 목적으로 하여 조사를 학습한 결과로 보인다. 앞서 학습자CL01은 강조 기능을 오인하긴 하였으나, 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’ 모두 강조 기능이 있음을 알고 있었다. 학습자CL01에게 전치는 특정 성분이 강조된 결과이므로 ‘은/는, 을/를’이 모두 실현 가능하였지만, 이때 ‘은/는’과 ‘을/를’이 실현된 화제는 문장에서 모두 강조 기능을 수행하고 있다고 판단하여 그 차이는 구별하지 못하였던 것이다.

학습자CL01과 CL02는 전치의 조건을 구체적으로 언술하여 주었으나, 면담 과정에서 구성한 인식이라고 덧붙였다. 즉 설문에 참여했을 때는 전치된 문장의 의미를 깊게 고민하지 못하고, 문두에 실현된 조사 ‘은/는, 이/가’가 적절하다고 판단한 것이다.

한편 분산분석 결과로 볼 때 ‘을/를’의 실현의 적절성에 대해서 일본어권 학습자와 한국어 모어 화자는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 서술어 ‘좋아하다’에 대한 목적어가 한국어에서는 ‘을/를’과 함께 실현되지만, 일본어에서는 ‘을[wo]’가 아닌 ‘가[ga]’가 실현되기 때문으로 보인다⁸⁴⁾.

3) 복합문 구조 사용양상과 인식

[표Ⅲ-9] 보문절 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상

84) “‘좋아하다’는 일본어에서 (앞 성분의 조사로) ‘가[ga]’를 써요. ‘이/가’랑 헷갈린 거는 아닌데, ‘을/를’이 맞는지는 잘 몰라요.”[학습자JL03]

(A와 B가 대화하고 있다.)
 A: 밤에는 벌써 쌀쌀하네.
 B: ①가을은/②가을이 오는 소리가 들린다.

조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)
은/는	FL	1.83	1.266	-3.918	.000
	KN	2.94	1.731		
이/가	FL	4.65	.738	-2.106	.037
	KN	4.94	.250		

조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
은/는	CL(a)	2.51	1.426	16.198***	.000	b<a, c
	JL(b)	1.42	.984			
	KN(c)	2.94	1.731			
이/가	CL(a)	4.37	.923	7.883***	.001	a<b, c
	JL(b)	4.82	.558			
	KN(c)	4.94	.250			

이 글에서는 관형절 내포문 명제를 화용론적 전제로 보고, 한정성이나 특정성 등의 지시적 주어집성과 초점이나 배경 등의 지위로 관계적 주어 집성을 지니는 것으로 이해하였다. 설문조사에서는 한정성 제약(전영철, 2002)에 따라 내포문의 핵명사구에 특정성이 주어지는 텍스트와 아닌 텍스트를 구분하여 제시하였다. 특정성을 실현기제로 상정하는 관형절 내포문에서는 모두 ‘이/가’의 실현이 적절한 것으로, 모어 화자와 한국어 학습자 간 유의미한 차이가 없었다(<부록7-5> 참고).

그러나 한정성 제약을 받지 않는 보문절에서는 ‘은/는, 이/가’의 적절성 판단에 대하여 한국어 학습자와 모어 화자 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 모어 화자와 중국어권 학습자는 일본어권 학습자에 비해 ‘은/는’의 실현이 보다 적절한 것으로 인식하였다.

(보문절 문두에 ‘은/는’은) 가을에 대한 설명이 뒤에 와야 되는 것 같아요. 문학 같은 데서 아니면 책이나 영화 같은 데 가을에 대한 설명이요. 아니야, 그때도 ‘은/는’은 안 쓰는 것 같아.[JL03]

소설에 쓸 수 있을 것 같은데? 뒤에 휴지가 있으면 “가을은, 오는 소리가 들린다.” 해도 괜찮아. 생략되고 함축적인 의미를 전달

하는 거긴 하지만. **일상적인 대화에서도 쓰는 거 같아.**[KN03]

“철수는 다니는 학교는 (서울대학교야.)” 이렇게 대답하는 거는 조금 (이상해요.), 이거(‘이/가’)는 **이것만 쓰면(‘학교’라는 성분이 빠지면) 쓸 것 같아요.** 근데 앞에서 학교가 하나까 제가 (‘은/는’의 실현이) 아마 적절하지 않다고 한 것 같아요. **몰어보고 싶은 게 학교니까, (내포문에는) ‘가’(를 써야 해요).**[JL01]

이는 모어 화자가 보문절의 문두 성분을 틀 화제로도 분석하였던 까닭이다. 모어 화자는 조사 실현의 적절성을 판단하기 위한 기제로 소설과 같은 사용역이나 조사 실현에 따른 기능과 화자의 의도를 고려하였다. 숙련된 모어 화자KN03은 소설뿐만 아니라 일상 구어에서도 ‘은/는’의 실현이 적절하다고 인식하였다.

반면 학습자JL03은 사용역과 무관하게 보문절 문두에 ‘은/는’이 실현되기 어려운 것으로 파악하였다. 반구조화된semi-structured 면담에서 연구자가 ‘허구적 산문’인 소설이나 ‘일상 구어와 문어의 중간자적 성격’을 지닌 시나리오로 사용역을 대체한 상황에서 ‘은/는’의 실현 가능성을 물었으나, 역시 ‘은/는’의 실현은 부적절한 것으로 이해하였다.

학습자JL01 역시 연구자가 사용역에 따라 실현될 수 있는 조사가 달라질 수 있는지 질문하였음에도 ‘은/는’의 실현은 적절하지 않다고 판단하였다(<부록>7-3, 7-4). 이는 관계절의 핵명사구가 변할 수 있는지에 대한 질문으로 치환해 봄직한데, 학습자들은 함축적인 의미 전달이나 이중 주어문에 대한 여지를 두지 않고 내포문으로서 텍스트를 분석하였다.

(조사가) 여러 개 나오면 ‘은/는’은 주어 뒤에 쓰는 거고, ‘이/가’는 **제2 주어로 (쓰여요).** 뜻은 없다고 배웠어요. 무조건 붙어야 되고, 네 주어 뒤에서 무조건 이런 거를 붙여야 한다고...[CL01]

한편 분산분석 결과, 내포문에서 ‘은/는’의 적절성에 대하여 모어 화자와 중국어권 학습자는 유의미한 차이가 나타나지 않았는데, 면담자료를 통해 그 까닭이 상이한 근거를 바탕에 두고 있음을 포착하였다. 모어 화

자는 사용역을 인식하면서 허구적 이야기, 나아가 일상적인 대화에서도 함축적 의미를 전달하려는 목적으로 ‘은/는’의 실현이 적절하다고 인식 하였던 반면, 중국어권 학습자들은 관형절 내포문을 이중주어문으로 오 인하여 조사의 실현 가능성을 판단하였다.

학습자CL01은 사용역이나 맥락에 따른 이해 없이 ‘은/는, 이/가’가 실현되는 문장에서 각각 조사 ‘은/는’은 화제·대조·제1 주어에, ‘이/가’은 주격조사·제2 주어에 쓰이는 것으로 이해하였다. 즉 문장에 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’의 실현이 상정되는 경우, 핵명사구를 발견하고 내포문으로 하여 발화자가 전달하려는 문장의 의미를 온전히 파악하지 않은 채로 조사 실현의 적절성을 판단하였던 것이다⁸⁵⁾. 이는 문형과 그에 대한 조사 교육이 지나치게 형식적으로 수행되어 왔던 결과로 보이며, 문장이 전달 하고자 하는 의미·기능을 중심으로 실현 가능한 조사와 조사의 기능을 구분하는 탐구가 절실한 부분으로 이해된다.

2. 담화인지적 층위

1) 화제

(1) 인가화제 실현양상과 인식

인가화제는 상위담화의 화제가 문장화제로 승계되어 실현되는 반면, 비인가화제는 담화 간 화제가 전환되어 새로운 담화의 문장화제가 된 것을 가리킨다. 인가화제와 비인가화제에는 ‘은/는, 이/가’가 모두 실현 가능하였기 때문에 학습자가 그 실현기제인 지시적 주어집성을 적절히 인식하였는지 관찰할 필요가 있다. ‘을/를’ 역시 (비)인가화제와 함께 결합될 수 있었으나 앞서 목적이 전치구문에서 살핀바 제외되었다.

(비)인가화제는 주어집성을 기준으로 조사 ‘은/는, 이/가’를 구분하도록 하는 텍스트를 구성하였다. 자유화제나 담화 도입에서 실현되는 비인

85) 그러나 학습자CL01은 복합문 내부에 특정성이 실현된 사례, “교수님이/교수님은 준 그 책은 어려워 다 못 읽었다.”에 대해서는 제1 주어 ‘은/는’ 실현이 부적절하다고 인식하였다. 여기에서는 ‘그 책’이라는 특정성을 인식하였고 핵명사구가 ‘그 책’에 있으므로 제1, 제2 주어를 사용하는 상황이 아니라고 파악했다. 하지만 제1, 제2 주어는 언제 사용되는가 하는 질문에는 그 상황을 정확히 알지 못한다고 응답하였다.

가화제와 구분하기 위하여 구어 QUD 상황보다는 문어 사용역으로 텍스트를 제한하였고 화·청자가 화제를 공유하지 않는 맥락을 제공하였다⁸⁶⁾.

[표Ⅲ-10] 인가화제 ‘이/가, 은/는’ 실현 양상

조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)
①이/가	FL	4.62	.678	-2.230	.027
	KN	4.90	.301		
②은/는	FL	2.16	1.285	3.817	.000
	KN	1.26	.445		
③이/가	FL	2.61	1.368	-2.185	.033
	KN	3.16	1.214		
④은/는	FL	4.57	.886	-2.274	.025
	KN	4.94	.250		

조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
①이/가	CL(a)	4.43	.834	6.350***	.002	a<b, c
	JL(b)	4.77	.493			
	KN(c)	4.90	.301			
②은/는	CL(a)	2.91	1.341	29.209***	.000	b, c<a
	JL(b)	1.62	1.258			
	KN(c)	1.26	.445			
③이/가	CL(a)	3.13	1.250	5.616***	.005	b<a, c
	JL(b)	2.37	1.405			
	KN(c)	3.16	1.214			
④은/는	CL(a)	4.51	.837	2.713***	.070	-
	JL(b)	4.58	.950			
	KN(c)	4.94	.250			

관계적 구정보인 ③, ④번 문항에 대하여 한국어 학습자와 모어 화자는 모두 유의미한 차이를 보였다. 그러나 관계적 구정보에서 ‘은/는’의

86) 임흥빈(2007)에서는 지시적으로 신정보이더라도, 화·청자가 실체에 대한 의식·지식을 공유하고 있으며 그것이 활성화될 때 ‘은/는’과 함께 실현될 수 있다고 언급하였다. 김호정(2006:167-168)에서도 담화 도입에서 ‘은/는, 이/가’가 모두 실현될 수 있는 사실을 지적하며, 담화 유형과 사용역이 조사의 실현과 의미·기능에 영향을 미치는 것으로 파악하였다.

실현은 한국어 학습자와 모어 화자 모두 적절한 것으로 인식하여 표준화 편차에서만 차이가 있었던 반면에, ‘이/가’의 실현에 대해서는 한국어 학습자는 부적절한 것으로 모어 화자는 보다 적절한 것으로 인식하였다.

이는 관계적 구정보에서 ‘은/는, 이/가’의 실현기제가 화제라는 정보지 위 차이 때문이 아니라 다른 대조 속성이나 진술의 성격 등 화자의 인지 상태라는 점(손경아, 2022)을 방증한다. 관계적 구정보에서 조사 ‘은/는, 이/가’는 화자의 의도에 따라 서로 교체되어 실현될 수 있었다.

관계적 신정보인 ①, ②번 문항에 대하여서도 한국어 학습자와 모어 화자는 모두 유의미한 차이를 보였다. 특히 일원배치 분산분석의 결과로 비추어 볼 때 중국어권 학습자가 ②번 관계적 신정보에서 ‘은/는’의 실현이 적절하다고 인식하였다는 점은 특이할 만하다. 위 설문텍스트에 대한 면담 자료에서는 직접적으로 확인하지 못하였으나, 다른 설문텍스트에 대한 자료에서 정언문 문두 성분에 ‘이/가’보다는 ‘은/는’이 많이 실현된다고 인식한 점이 기인한 것으로 추측된다⁸⁷⁾.

이거(환응)는 앞에서 나왔던 거니까 ‘은’. 앞에서(관계적 신정보)는 처음 이야기가 시작되는 거니까 ‘이/가’를 써요. 이걸 배웠어요. 근데 뒤에도 ‘이/가’ 붙어도 (실제로는) 상관없어요.[CL01]

뒤에(관계적 구정보인 인가화제)는 ‘가’를 안 써요. 그냥 안 쓰는 것 같은데. 한국어에서는 ‘가’를 써도 돼요?[JL01]

대부분의 학습자들은 담화 간 승계가 일어나는 관계적 구정보에는 ‘이/가’보다는 ‘은/는’의 실현이 더 적절한 것으로 이해하였다. 학습자CL01은 실제 발화를 비추어 관계적 구정보에도 ‘이/가’의 실현이 가능한 것으로 인식하였지만, 그때 관계적 구정보에서 실현되는 ‘은/는, 이/가’의 실현기제와 기능 차이는 설명하지 못했다.

한편 일원배치 분산분석의 결과로 볼 때 일본어권 학습자는 모어 화자

87) 문법학습 과정에서 ‘은/는’과 ‘이/가’와 실제 ‘은/는, 이/가’의 사용은 어떤 차이가 있는 것 같은가 하는 연구자의 질문에 학습자CL03은 “실제로 ‘이/가’가 문장의 주어 인 건 별로 없는 것 같아요. 다 주제 ‘은/는’ 써서 주어를 표시해요.”라고 응답했다.

에 비해 관계적 구정보에 ‘이/가’의 실현이 보다 적절하지 않다고 인식하였다. 그 까닭은 학습자JL01의 면담에서 포착할 수 있었다. 학습자JL01이 관계적 구정보에서는 ‘가’가 실현될 수 없다고 응답한 것이다. 이는 유사한 의미·기능을 지닌 것으로 이해되어 왔던 한국어의 조사 ‘이/가’와 일본어 조사 ‘가[ga]’가 정보지위에 대한 실현기제에 얼마간의 차이가 있었던 것으로 보인다. 즉 일본어권 학습자가 관계적 구정보에서 ‘이/가’의 실현이 다른 연구 참여자들에 비해 부적절하다고 판단한 것에는 모어 간섭이 발생하였던 것으로 짐작할 수 있다.

[표Ⅲ-11] 비인가화제 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상

(A와 B가 대학교 합격 발표자에 대해 대화하고 있습니다.)						
A: 철수가 서울대학교에 합격했다.						
B: 진짜? 아직 ①영희/②영희는/③영희가 전화를 못 받았다는데.						
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
무조사	FL	2.61	1.312	2.490		.016
	KN	2.00	1.183			
은/는	FL	4.21	1.179	-3.391		.001
	KN	4.94	.250			
이/가	FL	2.83	1.420	-.510		.611
	KN	2.97	1.169			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
무조사	CL(a)	3.18	1.243	12.115***	.000	b, c<a
	JL(b)	2.12	1.093			
	KN(c)	2.00	1.183			
은/는	CL(a)	3.78	1.227	12.616***	.000	a<b, c
	JL(b)	4.51	1.020			
	KN(c)	4.94	.250			
이/가	CL(a)	3.29	1.391	4.251***	.016	b, c<a
	JL(b)	2.51	1.339			
	KN(c)	2.97	1.169			

위 텍스트는 담화 내 전환된 비인가화제를 상정하여 구성한 것이다. 비인가화제는 지시적 신정보이지만 화·청자의 공유배경·지식으로부터 비활성화되어 있던 실체가 활성화된 화제이다. 자유화제 내지 틀 화제는

설문 텍스트로써 분석하기 까다롭지만(최윤지, 2016:149-150) 비인가 화제는 문답의 상황을 상정하여 분석될 수 있었다. 학습자가 인가화제와 구별하는지를 파악하기 위해 구어 문답으로 사용역을 제한하였다⁸⁸⁾.

비인가화제에 대하여 한국어 학습자와 모어 화자는 ‘무조사’와 ‘은/는’의 실현양상에서 유의미한 차이가 나타났다. 분산분석의 결과와 빗대어 보건대 이는 모두 중국어권 학습자의 영향이 미쳤던 것이다. 중국어권 학습자는 각각 ‘무조사’는 보다 적절한 것으로, ‘은/는’은 보다 덜 적절한 것으로 판단하였다. 독립 표본 t검정에서는 유의미한 차이가 없었으나, 일원배치 분산분석의 결과 ‘이/가’ 역시 중국어권 학습자가 보다 적절하다고 판단한 것은 주목할 만하다.

이거는 말로 하는 거(대화)니까 조사 안 쓸 수 있어요. 응, 말로 할 때는 조사가 있든 없든 상관없다고 배웠어요. 근데 여기서 ‘은/는’이랑 ‘이/가’는 ‘못 받았다’는 거가 강조하고 싶은 거니까 상관 없지 않아요? ‘는’ 쓰면 주제고, ‘가’ 쓰면 주어.[CL03]

학습자CL03은 설문텍스트의 사용역이 구어였기 때문에 문두에 가능한 주어 및 화제표지로 ‘무조사, 은/는, 이/가’의 실현이 모두 적절하다고 판단하였다. 구어 사용역을 인식하였다는 점은 특이할 만하나, 여전히 강조라는 기능 분류에 입각한 설명이 제한적인 해석을 초래한 것으로 보인다. 또한 ‘은/는’은 주제로, ‘이/가’를 주어 표지로 학습한 결과로, 그들이 구분된다고 언급하였다. 그러나 주제와 주어의 차이는 설명하지 못했고, 조사가 쓰였을 때 그 기능을 수행한다는 사실만을 안다고 언술하였다. 이는 단순히 표지로서 조사를 교육할 것이 아니라, 의미·기능주의적인 탐구가 필요함을 방증한다.

(2) 대조화제 실현양상과 인식

88) 구어 사용역에서 인가화제에는 ‘무조사’가 실현되기도 한다(박진호, 2015).

[표Ⅲ-12] 대조화제 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상

(Q가 A의 가족에 대해 묻는다.) Q: 가족이 모두 한국에 있어요? A: ①여동생은/②여동생이 일본에서 대학교를 다녀요.						
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
은/는	FL	4.48	.888	-1.089	.282	
	KN	4.68	.909			
이/가	FL	2.82	1.334	-3.880	.000	
	KN	3.87	1.335			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
은/는	CL(a)	4.29	.967	1.580***	.210	-
	JL(b)	4.54	.881			
	KN(c)	4.68	.909			
이/가	CL(a)	3.40	1.141	12.990***	.000	b<a, c
	JL(b)	2.50	1.376			
	KN(c)	3.87	1.335			

위 설문텍스트는 정언문 문두 대조화제를 상정하여 구성한 것이다. 대표적으로 전영철(2006)에서는 대안집합의 폐쇄성과 총망라성 등의 척도를 통해 대조화제와 대조초점은 구분하고 있으나, 이 글은 다층위 구조를 상정하는바 문답 상황에서 전환 또는 비인가된 대조화제에 의문사 등으로부터 초점이 가해진 것이 대조초점인 것으로 판단하였다.

대조화제에 대해서 한국어 학습자와 모어 화자 간 조사 실현양상으로 ‘은/는’은 유의미한 차이가 없었지만, ‘이/가’에서는 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 손경아(2022)에서 대조화제 ‘은/는’이 ‘이/가’로 대체될 수 없다고 밝혀낸 것과는 상이한 결과이다. 실제 사용맥락에서 대조화제 ‘은/는’과 ‘이/가’의 교체 여부에 대해서는 장면층위/개체층위 술어 이외에도 사용역이나 화·청자의 인지상태, 사건 전달방식에 따라 보다 구체적인 해명이 요청된다⁸⁹⁾. 나아가 앞선 비인가화제 설문

89) “‘이/가’가 이상하지 않은데? 여동생이 일본에서 대학교를 다닌다는 말 그 자체(명제)를 전달하는 거니까 될 것 같아. 그래도 ‘은/는’이 더 적절하긴 한데, ‘이/가’가 틀리진 않은 것 같아.”[KN03]

텍스트에서도 모어 화자가 ‘은/는’만을 적절하다고 판단한 것은 ‘이/가’의 실현이 가능한 대조화제와 견주어 해명될 만한 부분으로 판단된다.

여동생은 일본어, 일본에서 대학교를 다니는데 **그게 또 이어가는 이야기가 있는 것 같아요.** 여동생 말고는 한국에 있거나 여동생 말고 형제가 있고 그분들은 다른 데 있거나 그런. (...) 이 문장이 **다**라고 해도 ‘은’만 될 것 같은데, ‘이’는 일본어에서 안 써요.[JL02]

한편 일원배치 분산분석의 결과 일본어권 학습자는 ‘이/가’의 실현이 보다 더 적절하지 않은 것으로 인식하였다. 학습자JL02의 언술에서 학습자JL02가 연접의 대안집합을 상정하고, 다른 대체항에 대한 암시를 포함하여 조사 ‘은/는’을 선택하였다는 사실을 확인할 수 있었다. 뿐만 아니라 ‘은/는’을 보편지향적인 역학체(목정수, 1998)로서 후행할 문장에 대한 암시를 포함하는 것으로 이해하기도 하였다. 다만 모어 화자와 달리, 일본어 ‘が’의 실현과 대조하면서 ‘이/가’의 실현은 적절하지 않은 것으로 판단하였다.

여기(대체항이 여러 개인 집단)는 **구성원이 여럿이잖아.** 여동생 말고 다른 사람(들)도 있으니까. 이때는 ‘은’ 써야 해요. ‘가’도 문법적으로 되는데...(잘 안 써요). ‘이/가’ 쓰이면은 **앞에 여동생(조사 선행 성분)을 강조하는 거예요.** ‘이/가’ 앞에는 **강조, (음조를) 올려서.** ‘대학교를 다녀요(평언)’를 강조할 때는 ‘은’.[CL03]

분산분석 결과 설문에 참여한 중국어권 학습자 대부분은 대조화제에서 ‘이/가’의 사용이 모어 화자만큼 적절한 것으로 인식하였다. 학습자CL03은 ‘은/는’을 평언에 대한 강조로, ‘이/가’를 조사 선행 성분에 대한 강조로 설명하였다. 대조화제에 ‘이/가’가 실현될 때는 강조 용법으로 설명하면서도 ‘은/는’이 실현될 때는 대안집합을 인식하였다는 점은 독특하다. 또한 대조화제 성분에 ‘이/가’가 쓰이면 고음조(H*)로 실현된다고 덧붙였는데, 이는 대조화제나 대조초점에 실현되는 운율적 돌들림(정희

원, 2001)을 이해한 것으로 볼 수 있다. 학습자CL03은 ‘은/는’을 대하여 여성 화제로 이해하였다고 볼 만하지만, 관계적 구정보인 성분에 ‘이/가’의 실현에 대해서는 제한적 이해가 발로했던 것으로 이해된다.

(3) 한정성/특정성 실현양상과 인식

이 글에서는 ‘특정성’을 화자 지식 내 해당 표현에 대응되는 개체가 기존할 때의 명사구의 속성으로, ‘한정성’을 청자 지식과 의식 내에 해당 표현에 대응되는 개체나 부류(‘총칭성’)의 표상이 기존한다고 화자가 가정할 때의 명사구의 속성(김민선, 2018:151)로 정의하였다. 화제는 주로 관계적 주어집성으로 통합분절을 추동하는 것으로 정의하였지만, 지시적 주어집성 일부가 조사 실현에 영향을 미치는 것으로 이해하였다.

설문텍스트를 구성하는 데 있어서는 청자의 ‘비의식’ 또는 ‘비지식’ 인지상태를 바탕으로 특정성과 한정성(총칭성)을 구분하도록 하거나, 부정대명사 미지칭과 부정칭을 활용하여 한정성과 비한정성을 구분하도록 하는 문항을 설계하였다.

[표Ⅲ-13] 특정성/한정성 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상

(A와 B가 교회를 보고 있다. A가 보고 있는 교회에 대해 말한다.) A: ①교회는/②교회가 참 신기한 것 같아. B: 아 저거? 어떤 것이?						
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
은/는	FL	4.31	1.016	-1.444	.164	
	KN	4.61	1.054			
이/가	FL	3.36	1.344	-4.519	.000	
	KN	4.48	.626			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
은/는	CL(a)	4.35	.675	.954***	.388	-
	JL(b)	4.30	1.181			
	KN(c)	4.61	1.054			
이/가	CL(a)	3.37	1.361	9.296***	.000	a, b<c
	JL(b)	3.38	1.383			

위 텍스트는 총칭성과 특정성을 구분하도록 설계된 문장이다. 특정성을 인식하도록 유도하였으나 원형명사구로 제시하여 총칭성 역시 인식할 수 있도록⁹⁰⁾ 가능성을 열어두었다. 따라서 화·청자가 공유하는 배경을 상정하고 청자가 실체에 대한 주의 및 의식에 실패하지 않고 있음⁹¹⁾을 보여주기 위하여 구어 문답으로 사용역을 제한하였다.

한국어 학습자와 모어 화자 간 실현양상은 ‘이/가’의 실현에서만 유의미한 차이를 보여주었다. 모어 화자만이 본래 유도하였던 특정성 실제 표현상황을 인식하였고, 한국어 학습자는 특정성 상황을 인지하지 못하였다는 것이다. 모어 화자는 총칭성 ‘은/는’의 실현도 적절하다고 판단하였는데, 면담 과정에서 모어 화자KN02는 총칭성과 특정성을 구분하였으나 실제로는 화·청자가 실체를 공유하는 상황에서도 총칭적 진술을 하는 경우가 있기 때문에 적절한 것으로 판단하였다고 진술했다⁹²⁾.

(화자와 청자가 모두) 서로 상황도 다 알고 있어야 되는데, 둘 다 보고 있는 그런 게 아니면 ‘는’을 쓸 수 없어요. ‘가’를 쓰려면 강조하는, 강조하는 교회가 교회만 강조하는 필요가 없을 것 같아서. 전체 문장을 강조할 때는 교회가 좀 어색해요. (조사 선행 성분) 강조(‘는’)할 때는 둘 다 알고 있어야 해요.[CL01]

제가, 상황이 (화·청자가 모두) 보고 있는 상황에서는 ‘는’을 쓰는 경우가 있어요. (‘은/는, 이/가’ 모두) 아예 틀린 건 아닌 것 같

90) 전영철(2002)에서는 원형명사구가 총칭문에서 한정적으로만 쓰인다고 기술하였다.

91) 김민선(2018:106)에서는 청자의 수용 실패 즉, 실제 실체더라도 청자가 정체를 알지 못하는 경우, 비실재 실체 가운데 화·청자 간의 합의가 이루어지지 않는 경우는 지시적 주어집성으로부터 구현되는 한정성이 부여되지 않는다고 기술한다. 이는 Lewis(1979)에서 “전제 P가 수용할 것을 요구하는 어떤 것이 시간 t에 말해지면, 그리고 P가 t 이전에 전제되지 않았다면, 그러면-다른 사정이 같다면 특정 한도 안에서 - 전제 P가 t에서 발생된다(합병호, 2018:135).”라는 ‘전제 수용의 규칙rule of accommodation for presupposition’을 상정하는 것과 상응한다.

92) “이건 둘 다 가능하지. 얘기하는 의미가 달라져. ‘교회는’ 하면 지금 보고 있는 교회를 말하는 건 아니고, 보고 있는 교회에서 (총칭성이) 촉발돼서 전체 사실에 대해서 얘기하고, ‘교회가’ 하면 지금 보고 있는 교회에 대해 얘기하는 거지. ‘교회는’ 하면 좀 영화 같은 데서 4차원인 사람이 몽환적으로 보이는 그런 거 같지.”[KN02]

아요. 근데 그 차이가 있는지는 (잘 모르겠어요). ‘는’이 쓰이면 지금 보고 있는 교회를 포함해서 (총칭적으로) 신기한 것 같다. ‘교회’일 경우에는 지금 있는 교회나, 주변 장치나, 지금 있는 상황에서 (구별해서) 저 교회를 지정해서 저 교회가 신기하다.[JL02]

위 사례들은 인지상태에 따라 특정성 및 총칭성, 즉 층위(개체/장면)가 가름되는 텍스트에 대한 응답이다. 학습자CL01과 JL02만이 조사 ‘은/는, 이/가’의 실현이 가능하지만, 화·청자가 모두 인식할 수 있는 대상에 대해서 문두에 조사 ‘은/는’이 실현될 수 있다고 언급하였다. 또한 인지상태에 따라 의미·기능 및 정보 차이가 발생하는 것으로 이해한다.

학습자CL01은 ‘은/는’과 ‘이/가’가 모두 강조 용법이 있는 것으로 학습하였으나, ‘강조’ 기능이 어떤 성분에 대한 것인지, 또는 어떤 용례가 있는지에 대해서는 정확히 구분하지 못한다고 언술하였다⁹³⁾. 연구자와 면담의 내용을 공동구성한 결과 위 텍스트에 대하여 학습자CL01이 응답한 강조 기능은 총망라성에 가까웠다. 즉 학습자 CL01은 총망라성의 실현과 문장초점을 잘못 연관시키고, 나아가 ‘은/는’이 총칭적 진술을 수행하는 것으로 오인하였다. 앞서 계속 지적해 왔듯 조사 간의 구별 없이 강조라는 같은 형식적인 기능 수행하는 것으로 학습한 결과로 보인다.

학습자JL02의 경우는 학습자CL01과는 다르게 ‘은/는’과 ‘이/가’가 실현될 수 있는 변인이 모두 화·청자의 인지상태에 있다고 판단하였다. 또한 ‘은/는’을 총칭적인 표현으로, ‘이/가’는 ‘선택지정(고석주, 2004)’ 내지 개체층위 술어와 호응하는 것으로 이해하였다. 다만 학습자J02를 제외한 나머지 일본어권 학습자는 같은 문항에 대하여 연구자의 직접적인 질문에 화·청자의 인지상태를 고려하지 못하였다.

[표Ⅲ-14] 미지칭 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상

(누군가 밖에서 문을 두드렸다. A가 나가서 문밖의 사람을 확인하였다. A가 B에게 문밖의 사람에 대해 말한다.)

93) 표준국어대사전에 따르면 ‘이/가’의 강조 기능은 연결어미 ‘-지’에 붙어서, “방이 깨끗하지가 않다.”와 같이 사용된다. 설문문항은 ‘이/가’의 강조 기능과 관련이 없다.

A: 어떤 ①사람은/②사람이 너를 찾아 왔다.
 B: 누구?

조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)
은/는	FL	2.09	1.280	2.191	.030
	KN	1.55	.961		
이/가	FL	4.58	.842	-1.364	.175
	KN	4.81	.749		

조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
은/는	CL(a)	2.70	1.351	11.154***	.000	b, c<a
	JL(b)	1.70	1.107			
	KN(c)	1.54	.960			
이/가	CL(a)	4.37	.923	2.372***	.097	-
	JL(b)	4.66	.828			
	KN(c)	4.80	.749			

[표Ⅲ-15] 부정칭 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상

(A와 B가 대화하고 있다.)
 A: 누가 나를 좋아하겠어?
 B: 어떤 ①사람은/②사람이 널 좋아할 수도 있지.

조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)
은/는	FL	4.08	1.172	-3.511	.001
	KN	4.84	.454		
이/가	FL	2.99	1.524	-2.559	.012
	KN	3.74	1.094		

조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
은/는	CL(a)	3.70	1.102	11.487***	.000	a<b, c
	JL(b)	4.37	1.104			
	KN(c)	4.83	.454			
이/가	CL(a)	3.62	1.401	12.908***	.000	b<a, c
	JL(b)	2.48	1.411			
	KN(c)	3.74	1.094			

위 텍스트들은 각각 미지칭 실체와 부정칭 실체에 대한 ‘은/는, 이/가’ 실현 양상 설문이다. 지시적으로 주어진 실체는 한정성이나 특정성을 가

지는 한편, 청자로부터 의식·추론 등을 통해 확인이나 활성화가 불가능한 실체는 비한정성 실체가 된다. ‘어떤, 웬’ 등의 표지를 통해 드러나는 비한정적 실체에는 주로 ‘이/가’가 실현되는 것으로 주지된다. 그러나 비한정적 실체임에도 불구하고 청자로부터 의식·추론·공유배경 등을 통해 활성화되될 때 한정성 표현으로 조응될 수 있다(김민선, 2018:108).

미지칭은 ‘은/는’의 실현만이 한국어 학습자와 모어 화자 간 유의미한 차이를 보였다. 일원배치 분산분석으로 비추어 보아, 중국어권 학습자가 ‘은/는’의 실현을 보다 적절하다고 인식한 결과이다. 그러나 문두의 한정기술을 통해 드러난 실체에 대해서도 중국어권 학습자만이 ‘은/는’의 실현을 덜 적절하다고 판단하였다. 이는 부정칭/미지칭이나 한정기술에 대한 중국어권 학습자들의 습득이 부족한 것으로 판단된다. 그럼에도 미지칭과 부정칭에 대한 평균 차이가 존재하는 것은 특이할 만하다.

이거는 진짜 모르겠어요. 앞(미지칭)에는 이 사람이 누가 온 걸 못 본 상황이고, 뒤(부정칭)는 그렇게 위로 같은 거 하는 건데, 여기서 ‘은/는, 이/가’ 구별해본 게 (없어요). 웬지 앞(미지칭)에는 모르는 사람을 강조하는 거니까 ‘이’가 와야 할 것 같고, 뒤(부정칭)는 그냥 사실 말하는 거 ‘이’를 쓰고, ‘은/는’도 된다. [CL01]

중국어권 학습자CL01은 설문 텍스트가 의도하였던 미지칭과 부정칭 상황을 잘 구별한 것으로 이해된다. 그러나 둘의 상황을 구별하였음에도 이와 같은 상황에서 조사 ‘은/는’이나 ‘이/가’의 실현을 학습한 바 없다고 언급하며, 각각 ‘은/는’을 후행 성분들(평언)에 대한 강조, ‘이/가’를 선행 성분에 대한 강조로 이해하고 조사 선택의 근거를 판단하였다. 다만 평언에 대한 강조가 될 때는 조사 ‘은/는, 이/가’가 모두 실현될 수 있다고 언급하였다. 마찬가지로 학습자CL01을 비롯한 중국어권 학습자들이 강조 기능으로 조사를 학습한 사실을 말미암아, 이때 ‘은/는’과 ‘이/가’의 기능 차이는 구별하지 못했다.

한정성 실체에 대해서 모어 화자는 ‘이/가’의 실현이 적절하다고 판단한 한편, 일본어권 학습자는 오히려 부적절하다고 판단하였다. 모어 화

자는 응답 결과에 대한 면담에서 한정성 성분에도 고음조(H*)로 실현될 때는 ‘상황에 대한 판단’으로 이해되어 ‘이/가’가 실현될 수 있다고 판단하였다⁹⁴). 이는 원형명사구에 고음조가 실현될 때 비한정적으로 이해된다는 전영철(2002:84)의 기술 내용과 유사하다.

근데 이거(미지칭)는 이제 누군가가 이거는 밖에 왔는 상황이죠? 아마도, 네, 사람이 있는 상태인 거 같아요. 근데 안에 있는 사람은 누군가 몰라서... 그러면 ‘가[ga]’, ‘하[wa]’는 뭔가 아무도 안 왔다는 느낌이 들어요. 안 왔다고 주장하는 느낌이에요. 한국어도 똑같아요. 이때는 ‘가’. 일본어도 확실히 존재하는 사람한테만 ‘가’를 쓰는 경우가 많아요. 근데 이걸 문 안에 사람은 몰라요. (...) 아까(미지칭 설명)랑(부정칭 설명이) 겹쳐요. 뭔가 안 왔는데 왔다고 하는 거. 아까랑 다른 거. ‘가[ga]’를 쓰면 사람이 없는 느낌. 그런 사람이 없고 몰라요. (어디엔가) 있을 수 있어요, 이걸(부정칭). 근데 (칭자가) 모르는 상황 아니에요. 이때는 ‘는’ 아니에요?[JL01]

일본어권 학습자의 경우 부정칭 상황에서 조사 ‘이/가’가 비한정적인 의미 자체를 가질 수 없다고 판단하며 부적절한 실현인 것으로 보았다. 이는 앞서 언급하였듯 화·칭자의 인지상태와 관련하여 ‘이/가’와 ‘가’가 사용되는 맥락의 차이가 있는 것으로 판단되는바 주목할 만하다.

학습자 JL01은 미지칭 표현에 대해서는 발화자가 ‘누군가’ 왔다는 사실에 대해서 인지하고 있으나 구체적인 대상에 대한 ‘지식’이 없는 상태로, 부정칭 표현에 대해서는 화·칭자 모두 같은 시·공간에서 확인가능한 ‘주의’의 실체는 아니지만 ‘의식’할 수 있는 ‘공유배경’에 대해 언급하여 비한정적 명사구와 한정성을 인식하였다. 그러나 조사의 실현 가능성을 타진하는 과정에서는 모어의 간섭이 발생하였는데, ‘가’는 실체로서 존재하고 있으나 화자의 ‘지식’에 없이 실현되는 것으로, ‘하’는 화·칭자가 공유하는 배경에 ‘의식’할 수 있는 실체에 실현되는 것으로 이해하여 미

94) “이걸 좀 애매한데, ‘은’을 쓰는 게 맞는 것 같은데, ‘어떤 사람이’ 이렇게 (음조를) 하면(높이면) ‘그런 사람이 있다면 널 좋아할 수도 있지.’ 이렇게 쓰일 수도 있어서. 그니까 그런 상황이 있으니까 걱정하지 말라는 것 같아.”[KN02]

지칭 문항에는 ‘이/가’의 실현이 적절하다고 판단하였고, 부정칭 표현에는 ‘은/는’이 적절하다고 판단하였다.

추측해 보건대 부정대명사에 대하여 일본어권 학습자는 화·청자 인지 상태가 기인한다는 것을 인지하고 있으나, 모어에 존재하는 언어형식과의 대조를 통해 특정 조사가 실현될 수 있는 상황을 판단하였다. 그러나 특정 조사의 실현기제는 한국어와는 미묘한 차이가 있는 것으로 보인다.

2) 초점

(1) 논항초점 실현양상과 인식

논항초점은 대조초점과 구분하기 위하여 이점의 대안집합을 형성하는 대체초점이나 확인초점으로 문답 상황을 제시하여 무표적 문장구조의 문두 주어초점에서 ‘무조사, 은/는, 이/가’를, 문중 목적어초점에서 ‘무조사, 은/는, 이/가, 을/를’을, 유표적 문장의 문중의 주어초점에서 ‘무조사, 은/는, 이/가’를 구별하도록 하였다(<부록> 3-2, 3-3, 5-3 참고).

이 가운데 문두 주어초점에서 ‘은/는, 이/가’의 실현과 문중 목적어초점에서 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 실현은 모두 초점성분에 각각 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현을 적절한 것으로 인식하여, 한국어 학습자와 모어 화자 간의 유의미한 차이가 없었다⁹⁵⁾.

[표Ⅲ-16] 문중 주어초점 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상

(A와 B가 대화하고 있다.)					
A: 우리 없는 동안 강아지를 누가 돌보지?					
B: 걱정 마. 강아지를 ① <u>철수</u> /② <u>철수는</u> /③ <u>철수가</u> 돌볼 거야.					
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)
무조사	FL	2.02	1.186	4.277	.000

95) 초점과 ‘무조사’ 실현에 대해서는 문중이나 문두에서 모두 한국어 학습자와 모어 화자 간 유의미한 차이가 있었다. 그러나 ‘무조사’ 실현은 이 글이 주목하고 있는 조사가 아니며, 문중 주어초점에서도 드러나는바 생략하였다. 격식/비격식에 따른 사용역에도 유의미한 차이는 없었다.

	KN	1.10	.301			
은/는	FL	1.93	1.168	-2.023	.049	
	KN	3.42	1.205			
이/가	FL	4.76	.592	-1.595	.113	
	KN	4.94	.250			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P <.001)	Scheffe
무조사	CL(a)	2.91	1.187	66.953***	.000	b, c<a
	JL(b)	1.35	.515			
	KN(c)	1.10	.301			
은/는	CL(a)	2.91	1.163	36.182***	.000	b<a<c
	JL(b)	1.29	.662			
	KN(c)	3.42	1.205			
이/가	CL(a)	4.59	.685	5.627***	.005	a, b<c
	JL(b)	4.88	.409			
	KN(c)	4.94	.250			

그러나 의문사에 의한 주어초점이지만 목적어 전치구문에서 문중의 논항을 초점으로 한 위 사례에 대해서는 ‘은/는’의 실현에서 모어 화자와 한국어 학습자 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다.

모어 화자는 주어초점이라고 하더라도 통사적 위치에 따라 ‘은/는’의 실현이 적절하다고 판단하였다. 이때는 모어 화자가 문중의 확인초점을 대조초점으로도 파악한 것으로 이해할 만하다. 화자의 인지상태에 따라 확인초점의 ‘이/가’와 대조초점의 ‘은/는’이 대체가능함은 손경아(2022)에서도 지적된 바 있는 것이다. 그러나 같은 상황에서 중국어권 학습자나 일본어권 학습자는 확인초점의 ‘이/가’를 대조초점의 ‘은/는’로 대체하지 못하였다. 특히 유사한 언어형식을 가진 일본어권 학습자 역시 ‘은/는’을 실현 불가능한 것으로 인식하였다는 점은 주목할 만하다.

‘누가’라고 물어봤으니까, 모르는 사람 이런 거는 ‘철수가’가 맞아요. ‘철수는’은 주어인데 (문중에서 쓰이면) 어색해요. ‘가’는 그냥 묻는 거(의문사)가 있으니까 그거 강조.[CL02]

‘은/는’이 쓰이면 강조이니까 될 수 있을 것 같아. ‘철수가’ 하면 그냥 물어보는 거(의문사 초점에서 ‘이/가’ 실현이) 되는 건데,

‘은/는’ 하면 애(‘철수’)만 강조하는 거죠. 대조되는 상황인가?[CL03]

오히려 중국어권 학습자는 일본어권 학습자들에 비해 ‘은/는’의 실현이 보다 적절하다고 판단하였다. 그렇지만 학습자CL02의 언술에서 보듯 ‘은/는’을 주어나 화제 표지로 이해하고 있는 학습자에게는 대조초점이 부여된다고 하더라도 ‘은/는’이 실현될 수 없고, 초점성분이 문중에 위치할 수 없다고 인식하고 있음을 알 수 있다. ‘은/는’의 실현이 가능하다고 판단하였던 중국어권 학습자는 대개 강조 기능을 통해 문중의 ‘은/는’의 실현가능성을 해명하였다.

학습자CL03의 응답에서는 강조와 대조 중 어느 기능에 해당하는지를 혼동하는 모습이 포착되었다. 이는 학습자CL03이 ‘대조’ 기능에 대하여 문법 학습과정에서는 반드시 후행하는 문장에 대조되는 성분이 존재해야만 한다고 학습하였으나 실제 발화에서는 후행하는 문장이 없이도 대조가 발생할 수 있다는 것을 인지하고 있었기 때문으로 추측된다⁹⁶⁾. 학습자CL03을 제외한 중국어권 연구 참여자들은 후행하는 문장의 대조되는 성분이 존재할 때만 ‘은/는’이 대조기능을 수행하는 것으로 이해하였다.

한편 일본어권 학습자는 모어와의 비교를 통해 의문사로부터 부여된 초점성분에는 ‘은/는’을 쓸 수 없다고 언급하였다⁹⁷⁾. 대조초점에서 상술할 것이나, 일본어권 학습자가 대조초점으로서 ‘은/는’을 인지하고 있음에도 의문사가 부여된 주어 초점에서 ‘은/는’의 실현이 불가능하다고 판단하였다는 점은 특이할 만하다. 이에 대해서는 일본어권 학습자들을 대상으로 의문사의 실현 없이 대조초점의 ‘은/는’이 실현되는 텍스트를 구성하고 그 실현가능성을 판단하도록 하여 해명될 필요가 있음직하다.

(2) 초점 외 성분 실현양상과 인식

96) “네, 그러니까 보통 제가 예전에 배웠을 때는 대조 있었을 때는 앞뒤 다 ‘는’을 붙여야 된다고 그렇게 배웠는데, 이제 실제로 봤을 때는 하나만 ‘이/가’ 하나는 ‘은/는’인 경우가 많더라고요. 그리고 꼭 문장이 없어도 돼요. 응, 대조가 일어날 때는.”[CL03]

97) 학습자JL02는 위 사례에 대해서 “일본어에서 여기(의문사 초점)에 ‘は[wa]’ 쓰지 않는 거 같아요.”라고 언급하였다.

[표Ⅲ-17] 문두 슬어초점 ‘무조사, 이/가, 은/는’ 실현 양상

(Q와 A가 대화하고 있다.) Q: 이 글을 영희가 읽은 거야? A: 아니, ①영희/②영희는/③영희가 이 글을 썼다고.						
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
무조사	FL	2.16	1.140	4.069	.000	
	KN	1.29	.588			
은/는	FL	2.24	1.269	-6.940	.000	
	KN	3.94	1.181			
이/가	FL	4.32	1.053	-2.641	.009	
	KN	4.84	.523			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
무조사	CL(a)	2.86	.822	36.799***	.000	b, c<a
	JL(b)	1.63	.927			
	KN(c)	1.29	.588			
은/는	CL(a)	2.10	1.197	22.716***	.000	a<b<c
	JL(b)	2.68	1.355			
	KN(c)	3.94	1.181			
이/가	CL(a)	4.16	1.068	4.807***	.010	a<b, c
	JL(b)	4.55	.953			
	KN(c)	4.84	.523			

위 텍스트는 대체초점의 이접대조가 슬어에서 일어나는 문장이지만, 문두 성분에 대한 조사 실현 양상을 묻는 문항이다. 대조초점이 전제되지 않는 의문사를 통한 문두 주어초점의 경우 초점을 받는 성분이 총망라성을 갖는바 ‘은/는’보다는 ‘이/가’의 실현이 보다 적절한 것으로 이해되지만⁹⁸⁾, 초점을 받는 성분이 아닌 성분은 초점 성분과 같은 대안집합이 상정되는지를 확인하기 위하여 텍스트를 구성하였다. 독립 표본 t 검정 결과 한국어 학습자와 모어 화자는 ‘무조사, 은/는, 이/가’의 실현에 대하여 모두 유의미한 차이를 보여주었다. 평균의 차이는 있지만 모

98) 정언문 문두에 대조초점이 아닌 의문사를 통한 문답에서 확인초점이 부여되었을 때 ‘무조사, 은/는, 이/가’에 대하여 한국어 학습자와 모어 화자 간의 유의미한 차이가 나타나지 않고 모두 ‘이/가’의 실현이 적절한 것으로 표현하였다. <부록>2-1 참고.

어 화자는 이집의 술어초점 상황에서 ‘이/가’의 실현뿐만 아니라, ‘은/는’의 실현도 적절하다고 판단하였다.

이거 **말하고 있는 상황**이니까 **조사 없어도 되지 않아요?** 근데 이렇게(‘무조사’ 실현) 말하는 것도 이상해요. 그냥 조사 붙여서 쓰는 게 더 맞는 것 같아요. 왜냐하면 이거 **아니라고 하는 거(선행 질문에 대한 술어 대체초점)**니까 **강조해서 말해야 돼요.**[CL02]

한편 분산분석의 결과 중국어권 학습자는 ‘무조사’의 실현이 보다 적절하다고 판단하였다. 앞서 구어 사용역에서는 ‘무조사’가 실현될 수 있다고 언급하였던바 위 텍스트에서도 같은 근거를 바탕으로 조사 실현 가능성을 판단하였다. 이는 조사 생략 상황에 대한 확대오류로 이해된다. 다만 대체초점이 발생하는 상황은 선행질문에 대한 부정이 발생하는 것으로 강조가 일어나는 상황으로 이해하였고, 그에 따라 ‘은/는’이나 ‘이/가’와 같은 조사가 실현되는 것이 보다 적절하다고 판단하였다.

읽은 게 **아니라 썼다는 걸, 썼다는 걸 설명하고 있으니까(이집대조)** 뭔가 ‘가’를 써야...(할 것 같아요). 일본어는 ‘は[wa]’가 더 적절한 것 같아요. 일본어에서도 (‘가’를 사용하는 것이) 되기는 되는데 잘 안 쓰는데.[JL01]

이에 비해 일본어권 학습자들은 ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미·기능을 각각 ‘は’와 ‘が’에 빗대어 대조기능으로써 설명하고자 하는 경향이 컸다. 일본어권 학습자들은 초점 이외 성분에 대해서도 연접대조와 이집대조의 차이를 구별하여 조사를 선택하려고 하였던 것이다.

학습자JL01은 주어진 대화가 대조되는 상황임을 인식하고 초점이 서술어에서 부여되었음을 포착하였다. 학습자JL01은 주어에 ‘이/가’가 실현되는 것이 적절하다고 분석하였지만, 오히려 일본어로 번역할 때는 그간 한국어에서 ‘은/는’과 대응되어 왔던 ‘は[wa]’를 실현하는 것이 보다 적절하다고 판단하였다는 점은 특이할 만하다. 이는 해당 문항이 담화 간

전환된 화제로서 보아야 하는지, 또는 술어초점에 대한 이접대조가 화제에도 영향을 미칠 수 있는지에 대한 고민이 개입된 것으로 보인다.

(3) 대조초점 실현양상과 인식

[표Ⅲ-18] 문두/문중 ‘이/가’ 실현 양상

Q: 꽃은 진호가 준 거야? A: 아니, _____		① 철수가 꽃은 영희에게 주었어. ② 꽃은 영희에게 철수가 주었어.				
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
문두 이/가	FL	2.53	1.531	3.069	.003	
	KN	1.65	.915			
문중 이/가	FL	3.91	1.259	-3.741	.000	
	KN	4.77	.497			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
문두 이/가	CL(a)	3.35	1.513	17.775***	.000	b, c<a
	JL(b)	2.00	1.318			
	KN(c)	1.64	.914			
문중 이/가	CL(a)	3.16	1.443	23.413***	.000	a<b, c
	JL(b)	4.30	.915			
	KN(c)	4.77	.497			

위 텍스트는 대체초점을 상정한 문답⁹⁹⁾으로, 초점의 위치 적절성에 대한 판단을 요구하는 설문이다. 문두에서 대조는 화제와 길항작용 하므로 초점을 받는 성분은 무표적 문장이 제시될 때 비교적 비문두에 위치한다는 전제하였다. 결과적으로 모어 화자가 문중의 ‘이/가’가 보다 적절하다고 판단하며, 한국어 학습자 간의 유의미한 차이가 나타났다.

구체적으로 일원배치 분산분석 결과를 살펴보면, 대체초점의 ‘이/가’ 위치에 대하여 일본어권 학습자와 모어 화자 사이에서는 유의미한 차이가 발생하지 않았으나, 중국어권 학습자는 문두의 ‘이/가’가 보다 적절한 것으로, 문중의 ‘이/가’는 보다 부적절한 것으로 판단하였다. 대체초점의

99) 이 글에서 대조초점은 ‘은/는’이 실현된 초점만을 상정하지 않기 때문에, 대체초점 역시 대조초점의 일부로 분류하였다.

‘을/를’의 사례에서도 같은 결과가 도출되었다는 점은 의미심장하다¹⁰⁰⁾.

강조하는 게 앞으로 간다고 (배웠어요). 거기에 ‘이/가’가 붙어서. ‘은/는’도 강조할 수 있는데, ‘은/는’이 강조할 땐 부정적일 때만 (가능해요). “뭐는 아니야.” 이렇게.[CL01]

네, 이거 ‘철수가 영희에게 꽃 줬다.’고 하는 거는 강조하고 싶을 때 (꽃에) ‘을(H*)’ 써서 이렇게(고음조로 실현해서) ‘을’ (강조해요). 둘 다 안 틀리고, 그냥 둘 다 강조인데 뭔가 (‘을/를’이 실현되면) 더 꽃을 (강조하는 느낌이에요). ‘을’이 앞에 가면 더 (강조). 근데 이거(문중 ‘철수가’)는, 음...(몰라요).[JL01]

중국어권 학습자CL01은 강조하는 성분은 문두에 위치해야 하며, 주로 ‘이/가’가 함께 실현된다고 언급하였다. 또한 조사 ‘은/는’과 비교하였을 때, ‘은/는’ 역시 강조하는 기능이 있지만 주로 부정적인 상황에서 강조되는 성분만이 제외됨을 의미할 때 실현된다고 인식한 것도 특이할 만하였다. 학습자CL01이 자신의 학습 경험을 말미암아 적절성을 판단하였던 바, 초점 성분의 위치를 오인하고 초점 성분과 함께 결합될 수 있는 다른 조사를 상정하지 못했다는 것은 학습 경험으로부터 제한적인 인식이 초래되었던 것으로 짐작된다.

조사 ‘을/를’의 위치와 관련하여 학습자JL01은 술어 앞의 무표적 초점 성분(박철우, 2004)에서 조사의 실현이 반드시 필요한 것이 아니라고 분석하였다¹⁰¹⁾. 다만 ‘을/를’은 ‘무조사’보다 고음조로 실현되어 술어 선행성분을 강조하는 것이라고 이해하였다. 즉 화제화된 성분에서도 초점이 부여되었을 때는 ‘을/를’을 실현시켜 강조의 기능을 더할 수 있음을 언급한 것이다. 또한 동일한 문장에 대해 목적어가 전치될 때 ‘을/

100) 문두/문중 ‘무조사, 을/를’의 적절성을 타진하는 설문텍스트에서는 문두 ‘을/를’의 실현 양상이 한국어 학습자와 모어 화자 간의 유의미한 차이가 나타났다(<부록>3-8). 모어 화자가 한국어 학습자에 비해 ‘을/를’의 실현이 보다 적절한 것으로 인식한 것인데, 분산분석의 결과 중국어권 학습자만이 ‘을/를’ 위치 적절성에 유의미한 차이가 있었다.

101) 해당 문항에서 ‘을/를, 무조사’ 구용은 사용역을 인식할 필요가 있었다. <부록 3-6>.

를'과 함께 실현되면 보다 더 강조된다고 언급하였는데, 이는 현저성이
나 화·청자로부터 '주의'된 실체를 인식한 것으로 볼 수 있겠다. 그러나
전치된 문두 '무조사'의 의미·기능이나, 의문사로부터 초점을 부여받는
성분이 문두보다 문중에 위치함이 더 적절하다고 인식한 것에 대해서는
설명하지 못했다.

[표Ⅲ-19] 대조초점 '무조사, 이/가, 은/는' 실현 양상

(Q와 A가 대화하고 있다.)						
Q: 너 돈 있니?						
A: 나 ①동전/②동전이/③동전은 있어.						
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
무조사	FL	3.56	1.101	-3.320	.002	
	KN	4.32	1.137			
이/가	FL	3.04	1.471	-2.485	.016	
	KN	3.77	1.454			
은/는	FL	4.02	1.232	-2.829	.005	
	KN	4.68	.748			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P <.001)	Scheffe
무조사	CL(a)	4.00	1.000	12.595***	.000	b<a, c
	JL(b)	3.22	1.092			
	KN(c)	4.32	1.136			
이/가	CL(a)	3.67	1.395	9.477***	.000	b<a, c
	JL(b)	2.62	1.439			
	KN(c)	3.77	1.453			
은/는	CL(a)	3.35	1.418	16.382***	.000	a<b, c
	JL(b)	4.40	.913			
	KN(c)	4.67	.747			

문중의 대조초점의 조사 실현 양상에는 모어 화자와 한국어 학습자 간
모두 유의미한 차이가 나타났다. '무조사'와 '이/가'는 일본어권 학습자
가 보다 적절하지 않은 것으로, '은/는'의 실현은 중국어권 학습자가 보
다 적절하지 않은 것으로 인식하였다.

앞서 일본어권 학습자는 의문사를 통한 확인초점에 '은/는'이 실현되
기 어렵다고 판단하였으나, 의문사가 부여되지 않은 담화에서 부여된 대

조초점은 모두 ‘은/는’의 실현이 적절한 것으로 판단하였다는 점은 주목할 만한 것이다. 중국어권 학습자는 문중의 ‘은/는’ 실현이 강조 기능을 수행한다고 언급하였음에도 문중 대조초점에서는 비교적 적절하지 않다고 판단하였다. 이는 학습자들이 설명의 근거로 하였던 강조 기능을 정확히 이해하지 못하고 있으며, 대조가 발생하는 환경 역시 명시적인 지식으로 내재화하지 못하였다는 점을 방증한다.

“동전이 있어.” ‘동전은’ 하면 이상해요. ‘동전은’ 앞(문두)에 와야 하고, ‘이’는 갖고 있는 거를 강조하는 거라서 (안 돼요.). 네, ‘는’은 그냥 안 되는데. ‘는’ 쓰는 거 본 거 같긴 해요. 무슨 뜻인지는 잘 몰라요.[CL01]

중국어권 학습자CL01은 ‘은/는’이 결합되는 성분은 문두에 위치하는 것이 보다 적절한 것으로 판단하여, 대조초점에 ‘이/가’가 실현되는 것이 더 적절하다고 판단하였다. 심지어 ‘은/는’이 실제로 실현되는 경우를 본 적이 있더라도 학습한 내용의 예외를 인정하지 않았다.

동전이 있으면(‘이/가’가 쓰이면) 모자란 느낌. 네, 뭔가 문법적으로 괜찮을 거 같은 것 같은데 “잔돈이 있니?” 하면 “동전이 있어.” 할 수 있는데, “돈 있니?” 하면 이상한 거 같아서.[JL02]

앞서 문중에 부여된 대조초점에 대하여 일본어권 학습자들은 ‘이/가’의 실현이 적절하지 않다고 판단하였음을 확인하였다. 학습자JL02가 이해하기에 ‘돈’은 척도를 상회하는 단위가 되고, ‘동전’은 다른 대체항 척도가 함축된 것으로 부분성을 지닌다고 하며 ‘이/가’의 실현이 적절하지 않다고 이해하였다. 그러나 부분성을 지닌 성분에는 ‘이/가’의 실현이 적절하지 않은 것에 비해, ‘동전’과 대체되는 척도인 ‘잔돈’으로 질문했을 때는 ‘이/가’의 실현이 적절한 것으로 인식하였다는 점은 주목할 만하다. 이는 대조초점의 실현기제를 척도 함축으로 이해한 결과이다.

3) 사건 전달 방식 실현양상과 인식

[표Ⅲ-20] 제언문 ‘무조사, 은/는, 이/가’ 실현 양상

(A가 길에서 뛰어가는 무언가를 보고 있다.) A: 저기 뭐가 뛰어간다. B: 저기 ①강아지/②강아지는/③강아지가 뛰어가고 있네.						
조사	대조군	M	SD	t	P(*P>.05)	
무조사	FL	3.05	1.189	-4.535	.000	
	KN	4.16	1.214			
은/는	FL	1.86	1.076	-.043	.968	
	KN	1.87	.957			
이/가	FL	4.76	.507	-1.844	.067	
	KN	4.94	.250			
조사	대조군	M	SD	F	P(***P<.001)	Scheffe
무조사	CL(a)	3.49	.901	15.445***	.000	b<a<c
	JL(b)	2.77	1.260			
	KN(c)	4.16	1.214			
은/는	CL(a)	2.35	.949	9.276***	.000	b≤c≤a
	JL(b)	1.50	.954			
	KN(c)	1.87	.957			
이/가	CL(a)	4.70	.571	2.107***	.126	-
	JL(b)	4.79	.484			
	KN(c)	4.94	.250			

사건 전달 방식은 특정한 사건에 대하여 실체를 중심으로 이중판단을 하는 정언 판단과 상황을 하나의 사태로 인식하는 제언 판단을 가리킨다. 제언문을 유도한 설문 텍스트는 정언 판단과의 구별을 위해 전체 사태(Sasse, 1987)를 설명하도록 진행 중인 사건을 전달하는 방식을 택하여 구성하였다. 한국어 학습자와 모어 화자는 ‘무조사’ 실현 양상에서, 중국어권 학습자와 모어 화자는 ‘은/는’의 실현에서 유의미한 차이를 보여주었다.

1번(‘무조사’)은 조사가 없어서 추측으로 강아지가 뛰어가고 있다는 걸 알 수 있고, 2번(‘은/는’)은 강아지가 뛰어가고 있는데 다

른 것이 뛰어나고 있는 것은 안 보인다고 이해할 수 있고, 3번(‘이/가’)은 그냥 강아지가 뛰어나고 있다는 거만을 알려주고….[JL21]

‘은/는’은 행동 주체가 아니라 행동 자체에 대한 강조이므로 ‘은/는’ 후 생략하는 것(‘무조사’)보다 ‘강아지’를 강조하기 위해 ‘이/가’를 사용하면 더욱 적절하다고 생각됩니다.[CL16]

새로운 정보를 제공하고 뛰어나고 있다는 것을 강조하기 위해서 뒤에 ‘이/가’를 붙이는 것이 적절하다.[CL11]

사태에 대한 제언판단에 관한 자유응답식 문항에서 일본어권 학습자는 대표적으로 학습자JL21과 같이 응답하였고, 중국어권 학습자는 학습자 CL16이나 CL11과 같이 강조 용법을 통해서 설명하였다. 중국어권과 일본어권 학습자는 ‘무조사’에 대해서는 공통적으로 사용역을 인식하여 구어 상황에서는 모두 실현이 가능한 것으로 이해하였다¹⁰²⁾.

학습자JL21과 같이 일본어권 학습자는 ‘은/는’이 실현된 성분은 대조에 의해 실체가 부각된 것으로, ‘이/가’가 실현된 명제는 분절이 없는 장면을 전달하는 것으로 이해하였다(Kuroda, 1972).

한편 중국어권 학습자는 사태에 대한 분절 인식 없이 화·청자가 함께 의식하고 있는 대상이 강조될 때 ‘은/는, 이/가’가 실현될 수 있다고 응답하였다. 그러나 강조되는 성분은 학습자마다 인식의 차이가 있었는데, 학습자CL16은 ‘은/는’이 실현될 때는 동작에 대한 강조이고 ‘이/가’가 실현될 때는 주체에 대한 강조로 이해하는 한편, 학습자CL11은 반대로 이해한 것이다. 이는 중국어권 학습자들이 조사의 강조 기능을 학습할 때 강조 대상에 대한 설명이 충분히 제공되지 않았다는 점을 방증한다.

나아가 학습자CL11에서 ‘이/가’가 ‘새로운 정보’를 제공하므로 실현이 가능하다는 점 또한 근거로 삼는데, 이는 학습자CL11뿐만 아니라 다른

102) 주목할 만한 것은 앞서 일원배치 분산분석의 결과에서 확인할 수 있듯, ‘무조사’ 실현에 대하여 중국어권 학습자는 ‘무조사’ 실현이 보다 적절한 것으로 인식한 반면, 일본어권 학습자는 ‘무조사’ 실현이 부적절한 것으로 인식하였다는 점이다. 중국어권 학습자가 ‘무조사’ 실현이 보다 적절하다고 판단한 까닭에 대해서는 ‘구어 상황에서 조사 생략이 빈번한 것 같다’는 언술(학습자CL03)이 있었으나, 일본어권 학습자들의 면담 자료에서는 찾을 수 없었다. ‘무조사’에 대한 적절성 인식은 이 글에서 주된 논의 대상이 아니므로 여기에서는 생략하지만, 남은 연구 문제로서 탐구될 만하다.

중국어권 학습자에게도 상당 부분 기술된 기능 이해로, 정확한 의미는 연구자와의 공동구성을 통해 담화 신정보에 대한 것으로 해명되었다. 그러나 사건 전달 방식을 이해하는 것과 담화 주어집성과는 분명한 차이가 있으므로 강조와 함께 명확한 기능 구분이 필요한 부분으로 판단된다.

제3 절 정보구조에 대한 학습자 인식의 유형과 학습자의 조사 실현양상 및 인식 분석의 시사점

이 글이 학습자의 인식 유형을 바탕으로 학습자중심의 탐구 내용을 설계하고자 목표하는바, 이 절에서는 정보구조에 대한 학습자의 인식 유형을 정리하고 정보구조에 따른 학습자의 조사 실현양상과 인식 분석의 시사점을 기술하고자 한다.

1. 정보구조 실현변인에 대한 학습자 인식의 유형

1) 언어형식적 층위

(1) 통보력에 따른 대조성 인식

일본어로 하면 “花はチョルスがヨンヒにあげた.”, 아래 문장은 “チョルスはヨンヒに花はあげた.” 위는 꽃을 주제로 누가 누구한테 줬는지 알려 주는 거고, 아래 문장은 뭐, 뭐는 안 줬다고 이어가는 내용이 숨어있어요. ‘는’은 뭐(대체항에 대한 암시)가 많은 것 같아요. (...) (어순이 달라지면) 의미가 없어지지는 않는데 (문두에 실현되면) 그 문장이 제일 하고 싶은 키워드가 좀 약해져요.[JL02]

문장이 이렇게 바뀌는 거 배운 적은 없어요. 그냥 다 ‘은/는’은 주어 뒤에 쓰는 거고, ‘이/가’면 제2 주어로 (쓰이는 문장으로 배웠어요). 중국어에서도 (어순이) 변하기는 하는데, 보통 다 ‘주어-서술어’ 이렇게 (써요).[CL01]

이 글에서는 조사가 각각 연접 또는 이접의 대조원리를 지니고 각각의 정보지위와 유기적인 상호작용을 하면서, 약하거나 강한 대조 속성을 띠

는 것으로 소명하였다. 언어형식적 층위로 무표적인 정언문 구조에서는 통보력에 따라 문두 화제에 실현되는 조사가 약한 대조성을 갖고, 비문두에 결합할 때는 비교적 강한 대조성을 지닌 것으로 이해하였다.

모든 일본어권 학습자들이 통보력에 따라 약해지거나 강해지는 조사의 대조 속성을 인식한 것은 아니지만, 대조가 발생하는 상황에서 직관적으로나마 조사의 속성을 인식하는 데는 큰 어려움이 없었다. 나아가 문두에 ‘은/는, 이/가’가 실현될 때도 대조 속성보다는 화제로, 비문두에 실현된 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 대안집합에 대한 이해를 중심으로 조사의 실현기제를 설명하고자 하였다.

특히 학습자JL02는 통보력에 따른 조사의 대조 속성에 대하여 언급하였다. ‘은/는’이 결합한 성분이 어순에 따라 문장에서 어떤 의미를 지니는지 묻는 문항에서 학습자JL02는 연결의 대안집합을 상정하되, 문두에 위치하였을 때는 대안집합을 상정하며 발생하는 대조 속성이 약해짐을 포착한 것이다. 그러나 학습자JL02가 포착한 ‘은/는’의 속성을 학습한 적이 있느냐는 연구자의 질문에 학습자JL02는 조사의 기능과 실현기제에 대하여 학습한 적이 없지만, 일본어의 ‘は’와 ‘은/는’을 똑같은 기능과 실현기제를 가진 조사로 이해해서 설명하였다¹⁰³⁾고 덧붙였다.

반면 중국어권 학습자들은 어순이나 통보력에 따라 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 속성을 파악하기보다는 그것들이 적절한 위치인지에 대해 의문을 가졌다. 주로 문두에 실현된 ‘은/는’은 화제로, ‘이/가’는 주어인 것으로 이해하였지만, 비문두에 실현된 ‘은/는’은 강조로, ‘이/가’는 제2주어, ‘을/를’은 목적어인 것으로 설명하고자 하며, 강조 기능을 수행하지 않는 ‘은/는’이나, ‘이/가, 을/를’과의 차이는 구분하지 못하였다.

학습자CL01은 중국어의 어순이 주로 ‘주어-서술어’로 구성되어 있다고 언급하면서, 한국어의 어순이 변할 때 문장 성분이나 조사의 기능을 타진하기가 어렵다고 언급하였다. 또한 문장에 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’가 모두 실현될 때는 그것들을 주로 제1·2 주어 역할로 학습하였지만, 그 속성이나 기능은 이해하지 못한다고 덧붙였다. 즉 중국어권 학습자들은

103) “아니요. 배운 적 없어요. 근데 ‘は’랑 ‘는’ 똑같아서, 이렇게 (대체)하면 잘 이해 된다고 선생님이에요... 그게 맞나요? 응, ‘は’가 일본어에서 ‘는’처럼 쓰여요.”[JL02]

조사가 고정된 역할을 수행한다는 이해를 바탕으로 학습자에게 익숙한 문형에서 실현된 조사만을 적절한 쓰임이라고 판단하였던 것이다.

요컨대 조사가 대조원리를 지니며 통보력, 그리고 어순에 따라 조사가 지닌 대조 속성이 달라질 수 있음은 일본어·중국어권 학습자들이 모두 학습한 경험이 없다. 그러나 일본어권 학습자들은 모어 화자와 유사한 언어구조를 말미암아 한국어의 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 대조 속성을 추론하였지만, 중국어권 학습자들은 모어 화자와 상이한 언어구조를 말미암아 그렇지 못하였던 것으로 이해할 수 있다.

(2) 유표적 문장구성 인식

(청자가) 모르는 걸 강조할 때 목적어(가) 앞에 갈 수 있어요.

네, 강조는, 강조하는 거는 (청자가) 몰랐을 때... ‘은/는’은 (‘을/를’과 비교했을 때) (강조 용법에 대해서) 몰라요.[CL01]

‘를’을 앞에 쓰는 건, 이렇게 순서가 바뀌는 거(목적어 전치) 기능 뭔지 몰라요. 그냥 목적어니까 (쓰는 거예요). 근데 이때 (목적어 전치구문 문두 성분에) ‘을/를’인지 ‘은/는’인지 헷갈려.[CL03]

앞서 중국어권 학습자들은 공통적으로 특정 성분이 강조될 때 문두에 위치시킴으로써 문장의 어순이 바뀔 수 있음을 인식하였지만, 강조의 기제로서 화·청자 인지상태에 대한 인식은 학습자마다 서로 달랐음을 확인하였다. 또한 강조된 성분에는 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 모두 결합될 수 있다고 인식하면서도, 조사 간의 속성이나 기능은 구별하지 못하였다. 나아가 중국어권 학습자들이 목적어 전치구문 이외에 비문두에 실현된 ‘은/는’이나 대조화제 등에 대하여 조사의 기능이나 속성을 모두 강조로써 설명하였던 점은 분명히 조사 기능에 대한 오인이 발로하였다고 볼 수 있다. 이에 중국어권 학습자들을 대상으로는 어순에 따른 문장의 배열과 기능, 정보구조 및 조사의 실현기제 등을 스스로 구분하고 적용해볼 수 있는 교수·학습의 방법이 절실히 요구된다.

결국 ‘학교’는 중요한 거니까 ‘가’(를 써야 해요). 이게 설명하기 어려워요. ‘는’ 쓰면 그 앞에까지 대한 거. 그래서 아까도 ‘교수님이’를 써서 (책이랑) 이어줘야 해요.[JL03]

이거는 문장 여러 개 합쳐진 거죠? (...) 말하고 싶은 건 ‘학교’가 어떨다. 주어가 여기(학교)에 있고, ‘은/는, 이/가’는 다 앞(문두)에 있으니까 어려워. 그냥 주어니까 ‘이/가’ 아니에요?[CL03]

이 글에서는 관형절 내포문이나 종속절을 화용론적 전제로 보고, 그 명제 내 실현된 조사는 주어집성에 의해 선택된다고 보았다. 모든 학습자들이 내포문이나 종속절 명제를 전제로서 이해한 것은 아니지만, 복합문과 내포문, 종속절을 인식한 학습자들은 그 명제 내 핵명사구를 의미적으로 추정하고 결합될 수 있는 조사와 문장의 의미를 파악하였다. 이때 핵명사구에 선행하는 조사는 ‘이/가’만이 적절한 것으로 판단하였다.

학습자JL03은 조사 ‘은/는, 이/가’가 결합된 성분을 기준으로 문장이 분절됨을 인식하여 ‘은/는’이 결합될 때는 선행 명사구가 강조되는 한편, ‘이/가’가 결합될 때는 후행하는 핵명사구에 대한 중립적인 기술 neutral description(Kuno, 1973)이 가능하기 때문에 ‘이/가’의 실현이 보다 적절하다고 인식하였다. 한편 중국어권 학습자들은 앞서 인용하여 상술하였듯 복합문을 소위 이중주어문으로 파악하거나, 관형절 내포문이나 핵명사구를 인식하였다고 하더라도 명제 내 실현될 수 있는 조사는 각각을 학습한 기능으로써 설명하고자 하였다. 학습자CL03은 핵명사구가 문장에서 주어임을 인식하였지만, 주어이기 때문에 주어에 선행하는 성분에도 ‘이/가’를 결합해야 한다고 판단하였다.

2) 담화인지적 층위

(1) 주어집성에 대한 인식

주어집성은 화제나 초점과 같은 정보지위의 실현기제와 관련되는 속성으로, 선행담화로부터 비롯되는 성질이거나 청자의 인지상태에 대한 화자의 지식·가정·추측 등이 포함된다.

‘는’은 주제, ‘가’는 주격이에요. 근데 주격이랑 주제 차이 잘 몰라요. 주제는 뒤에 설명에 대한 거는 알겠는데, 주어 자리에도 ‘는’ 쓰는 게 더 많은 것 같은데. 중국어에서는 둘 다 없으니까.[CL02]

화제는 문장 앞에서 있는 거. 뒤에 내용을 설명해 주는 거예요. 그 대화에서 말하고 싶은 내용이에요. 여기서는 ‘는’이니까 화제데 ‘가’는 주격. 이거는 화제나 주격 차이를 모르겠는데, 그냥 느낌으로. (...) 계속 (화제) 찾는 거 바뀌어서 사실 몰라요.[JL03]

화제는 주로 관계적 주어집성을 바탕으로 선행담화에서 승계되거나 전환되는 담화화제가 하위문장화제로 표상된 것을 가리키며, 청자의 지식·의식에 대한 활성화, 또는 한정성이나 특정성 등의 지시적 주어집성을 갖는 것으로도 이해하였다. 따라서 화제를 인식하거나 화제에 결합하는 조사를 선택할 때는 반드시 선행담화나 화·청자의 인지상태에 대한 인식이 선결되어야 한다. 그러나 대부분의 학습자들은 문장에서 화제인 성분을 가려냈지만 주어집성을 인식하지는 못했고, 나아가 기능상 주어와 화제를 혼동하는 경향이 있었다.

학습자CL02는 주어와 주제의 기능 차이를 구별하지 못하지만, ‘은/는’이 실현된 성분은 주제, ‘이/가’가 실현된 성분은 주어로 파악하였다. 문장에서 주어나 화제의 기능을 말미암아 둘을 구분하는 것이 아니라, 실현된 언어형태로 둘을 구분하고 있는 것이다. 이러한 문제는 일본어권 학습자에게도 포착된다. 학습자JL03은 화제가 대하여성을 지니며 변화무쌍하다는 특징을 파악하였지만 주어와의 기능 차이를 구별하지는 못하였고, 역시 결합되는 언어형식에 따라 주어와 화제를 구분하였다.

이거는 진짜 모르겠어요. 앞(미지칭)에는 이 사람이 누가 온 걸 못 본 상황이고, 뒤(부정칭)는 그렇게 위로 같은 거 하는 건데, 여기서 ‘은/는, 이/가’ 구별해본 게 (없어요). 웬지 앞(미지칭)에는 모르는 사람을 강조하는 거니까 ‘이’가 와야 할 것 같고, 뒤(부정칭)는 그냥 사실 말하는 거 ‘이’를 쓰고, ‘은/는’도 된다.[CL01]

반대로 한정성과 특정성의 ‘은/는, 이/가’를 구별토록 한 응답에서는 문제 상황과 화·청자의 인지상태에 따른 인식이 있었으나, 그에 따라 실현 가능한 조사들에 대해서 학습하지 못했다고 언급하였다. 이때 학습자 CL01을 비롯한 일본어·중국어권 학습자들이 모두 조사를 실현할 성분이 문두에 위치하였음에도 주어나 화제로 인식하기보다는 주어집성이 특정된 상황에 주중하였다는 점은 주목할 만하다.

‘누가’라고 물어봤으니까, 모르는 사람 이런 거는 ‘철수가’가 맞아요. ‘철수는’은 주어인데 (문중에서 쓰이면) 어색해요. ‘가’는 그냥 묻는 거(의문사)가 있으니까 그거 강조.[CL02]

(질문에 대한 응답으로) 아니라고 해야 되는 거니까 일단 ‘이’가 맞아요. (동전)‘은’은 돈이니까 되나? 강조할 땐 될 것 같아요. 실제로 쓸 땐 되는 거 같은데, ‘이’가 문법적으로 (맞아요.)[CL03]

한편 연구 참여자들의 모어를 막론하고 정보초점이나 확인초점에 관한 주어집성은 대부분의 학습자들이 적절히 인식하였다. 확인초점은 의문사를 통한 질문에 대한 응답으로 학습자들에게 제시되었는데, 모든 학습자들이 선행질문에 대한 응답을 바탕으로 조사를 선택한 까닭을 설명하고자 하였다. 그러나 확인초점의 경우 대안집합의 속성이나 화자의 인지상태에 따라 대조초점의 ‘은/는’과 대체될 수 있으나(손경아, 2022), ‘이/가’만이 적절한 실현으로 판단하였고, 그때 기능을 강조로 이해하였다.

대조초점은 선행담화로부터 폐쇄적인 대안집합이 상정되어 하위범주화된 선택항이 총망라성을 지니게 되는 것으로 이해하였다. 앞서 학습자 JL02는 선행질문에 존재하는 ‘돈’의 척도를 고려하여 조사를 선택하였으나, 학습자CL03은 대조초점의 상황을 대체초점으로 인식하여 ‘돈’이 ‘동전’으로 부정되는 것으로 파악하였다. 즉 학습자들은 초점에 관하여 상위질문에 대한 응답이라는 상황에 대한 인식은 있으나, 초점의 종류에 따른 주어집성과 대체 가능성에 대한 인식은 불충분한 것으로 이해된다.

(2) 정보지위와 대조성 간의 관계 인식

‘는’은 다른 거를 생각하게 하는, 응 대조되는 성분이 있어. (...)
강조랑 대조의 차이? 대조는 뒤에 문장이 있어야지 된다고 배웠어
요. ‘는’ 이렇게 해서(선·후행하는 대조 성분에 붙어서) 들어 (대조
된다). 강조는 말하는 사람이 ‘는’ 붙여서 말하는 거.[CL02]

보통 제가 예전에 배웠을 때는 대조 있었을 때는 앞뒤 다 ‘는’은
붙어야 된다고 그렇게 배웠는데, 이제 실제로 봤을 때는 하나만
‘이/가’ 하나는 ‘은/는’인 경우가 많더라고요.[CL03]

앞서 학습자JL02는 ‘은/는’이 실현된 화제가 약한 배타성이 있는 것으로 파악하였다. 그러나 학습자JL02를 제외하고 화제나 초점과 상호작용하는 대조 속성을 파악한 연구 참여자는 존재하지 않았다. 이는 하나의 언어형식이 특정한 기능의 표지 역할 수행한다는 제한적 인식이 발로하였던 것으로, ‘은/는’을 제외한 다른 조사들이 대조 속성을 갖거나 화제로도 기능한다는 것을 인식하지 못한 결과이다.

나아가 많은 중국어권 학습자들이 조사 ‘은/는’에 대하여 대조뿐만 아니라 강조로써 그 의미·기능을 설명하려고 했다는 점도 한몫을 한다. 학습자CL02는 조사 ‘은/는’이 연접의 대안집합을 형성함을 인식하고 있었으나, 후행하는 문장이 필수적으로 존재하고 대조되는 모든 성분에 ‘은/는’이 실현될 때만 대조 기능을 수행한다고 이해하였다. 학습자CL03의 발화에서 역시 동일한 언술을 찾을 수 있다는 점은 의미심장하다. 그러나 학습자CL03은 실제 모어 화자의 발화에서는 대조가 발생할 때 ‘은/는’이 실현되지 않거나 다른 조사가 실현될 수 있음을 포착하였지만, 이때 학습자CL02와 학습자CL03은 모두 대조와 대별되는 강조 기능에 대해서는 정확히 설명하지 못하였다.

한편 일본어권 학습자들은 ‘은/는’은 연접의 대안집합을 형성하고, 대조라는 용어를 사용하지는 않았지만, ‘이/가, 을/를’이 중립적인 기술이나 상위언어적인 부정이 가능한 표지로 인식하였다. 다만 문두에 실현된 화제나 초점에 대해서는 배타성이나 총망라성이 약해지거나 강해지는 현

상을 포착하지 못하고, 그것을 화제나 주어로써 설명하고자 하였다.

(3) 사용역 인식

사용역은 사회·문화적 맥락의 장르genre와 구분되는 개별 상황에서의 상황맥락을 일컫는 것으로(Halliday, 1977:3; Halliday, M. A. K. & Matthiessen, 2014; Hao, 2018:528), 텍스트에 의미가 배치되는 과정이나 언어형식의 출현에는 장르와 사용역이라는 중재 개념을 필수적으로 거쳐야 한다(Martin, 1997:4-8). 이러한 중요성을 말미암아, 최윤지(2016)에서도 말뭉치를 바탕으로 정보지위와 특정 언어형식이 결합되는 양상을 분석하기 위하여 Biber et al.(1999)의 논의를 수정하여 ‘대화, 신문 뉴스, 학술문’이라는 세 가지를 구분한 바 있다. 또한 이정민(1992:398-9)에서는 ‘은/는’의 화제지위에 대해서 일상적인 대화상황일 때 조사 실현 없이도 대조가 배제된 화제가 나타날 수 있지만, 의도적으로 ‘은/는’을 실현시킴으로써 대조를 부여할 수 있다고 포착하였고, 박철우(2007:215)에서는 좌분리 구성이 잘 나타나는 것이 아니지만, 방송 뉴스에서는 자주 실현되는 구성임을 주목한 바 있다.

그러나 최윤지(2016)에서도 밝혔듯, 사용역은 각각 서로 다른 조사의 실현을 배제하면서 그것들이 정보적으로 상보적 분포임을 체현하는 기제는 아니다. 오히려 조사가 생략되거나 실현되는 경우에, 또는 실현된 조사의 정보지위를 논하는 과정에서 주목되는 상황 맥락이다¹⁰⁴). 다시 말해 정보구조에 의한 조사의 실현기제와 기능을 주중하는 이 글에서는 사용역이 다른 조사의 선택을 배제하면서 하나의 조사를 선택하는 요인은 아니므로 이를 고려하지 않았던 것이다. 그러나 정보구조에 대한 학습자의 인식에서는 사용역에 관한 인식이 다수 포착되었다.

104) 구체적으로 사용역을 적극적으로 정보구조 논의와 결부하였던 최윤지(2016:52)에서는 “영희는 어떤 학생 보았다.”는 문장을 두고 목적어에 특정성 표지 ‘을/를’이 생략될 때 비문법적이라고 보았던 견해(Kim, D. B., 1992)에 대하여 구어 사용역이 전제된다면 문법적인 문장으로 이해될 수 있다고 기술하였다.

(구어에서 조사가 실현되어야 하는 때가) 언제인지 몰라요. 한국 사람들은 (구어에서 조사를) 사용하기도 하고 안 하기도 하는데, 일단 몰라서 다 안 써요. 높임 쓸 때만 (써요).[CL01]

‘영희’(무조사) 애가 강조니까, 한국 사람들이랑 말할 때는 없어도 되는데, 카톡 쓸 때는 (조사가 없으면) 안 돼요. 뭔가, 뒤에 시간, (연구자가 휴지에 대해 언급함) 네 맞아요. 쉬면 조금 적절한 거 같아요[CL02].

뭔가 제가 세 마리(무조사) 이렇게 생각했을 때는 남자끼리 “이게 다 뭐야?”하고 이거 세 마리 내가 잡았고 이런 느낌으로 뭔가 대화할 때, 남자가 편하게 할 때 그렇게 쓴 것 같고, 근데 그게 맞다거나 맞지 않다고 (생각되는 부분은 아니에요). 보통 ‘세 마리’이랑 ‘가’ 할 때(‘를, 가’)는 세 마리 이상 물고기가 있을 때 (써요). ‘나머지는 칠수가 잡은 거야’하는 느낌이어서.[JL01]

학습자CL01은 구어 상황에서 조사가 수의적으로 실현될 수 있음을 인식하였으나, 실현되는 상황과 실현되지 않는 상황의 차이를 구별하지 못한다고 언급하였다. 때문에 구어 상황에서는 모두 조사를 실현하지 않는다고 덧붙였다. 이는 정보구조나 조사의 실현기제를 이해하지 못한 것으로, 중국어권 학습자들이 대조초점이나 목적어 전치구문에서 ‘무조사’의 실현이 적절한 것으로 판단하였던 까닭으로 짐작해볼 수 있다.

그러나 학습자CL02이 문어와 구어의 중간자적 특성을 지닌 메신저를 활용하는 매체 사용역에서는 반드시 격 기능을 수행하는 조사가 실현되어야 한다고 언급한 점, 또한 자유화체에 대하여 학습자JL01이 성별에 따라 조사가 실현되거나 실현되지 않을 수 있으며 서로 다른 의미를 전달할 수 있다고 언급한 점은 조사 실현에 기인하는 사용역을 오인한 것으로 이해된다. 사용역에 대한 학습자의 오인을 줄이기 위해 정보구조 내 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 실현되는 용례를 제시하는 과정에서 사용역에 대한 탐구 역시 보충될 필요가 있음직하다.

2. 학습 실태 조사

1) 한국어 교재 분석

한국어교재에서 조사는 국어학에서나 한국어교육에서의 연구를 기반으로 해석론적 관점에서 조사 기능을 분류하여 제시하고 있다. 그러나 그마저도 세부적인 문법요소에 대한 서술이 통일되지 않는다거나, 순환적인 문법 설명에 그치고, 초급수준에서 제시되는 데 머물러 다양한 예문을 단계별로 학습자에게 제공하지 못하고 있는 실정이다.

다음은 각 대학 부설기관의 한국어 교재 4권을 대상으로 선정하여 한국어 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 제시 형태와 내용을 정리한 것이다.

[표Ⅲ-21] 한국어교육기관별 조사 제시형태 및 내용

기관명	제시 형태	교재 단원	제시 내용
서울대학교 언어교육원	N이/ 가	1권 6과	(주격 조사) marks the subject of a sentence
	N을/ 를	1권 3과	X(목적격 조사)
	N은/ 는	1권 2과	‘은/는’ is used to indicate the topic of the sentence
		1권 6과	(N은/는) N ‘이/가’ A-ㅂ니다/습니다. N N be A.
		1권 7과	‘에는’ is also an emphazier which highlights the noun immediately preceding it. For example, ‘주말에는, 주말에’ differs from ‘주말에’ in that the former emphasizes 주말(weekend).
		2권 9과	N ‘은/는’ contrastive particle (replacing the object particles ‘을/를’)
연세대학교 한국어학당	이/ 가	1권 2과	used with a noun to indicate that the noun is the subject of the sentence.
	을/ 를	1권 3과	attached to a noun to show that it is the object of the sentence.
	은/ 는	1권 1과	• This particle is used with a noun to denote the topic or theme of a sentence.

			<ul style="list-style-type: none"> • It is also used to express comparison or emphasis. • It can be attached to all case particles, except for subject and object particles which drops in case when this topic particle is used
경희대학교 언어교육원	이/ 가	1권 2과	‘-이/가’ is attached onto a given noun to render it the subject of a sentence.
	을/ 를	1권 8과	‘을/를’ is the objective particle for nouns. Nouns ending in a consonant take을, while those ending in a vowel take ‘를’.
	은/ 는	1권 3과	<ul style="list-style-type: none"> • Noun+ ‘은/는’ Particle(Topic) ‘은/는’ is attached onto a given noun to specify that it is the topic of a sentence. It is used when a speaker wishes to emphasize a particular noun or refer to a noun known to both speaker and listener. Nouns ending in a consonant take ‘은’, while those ending in a vowel take ‘는’.
		1권 9과	<ul style="list-style-type: none"> • Noun+ ‘은/는’ Particle(Contrast) This is a particle indicating a contrastive meaning. Nouns ending in a take ‘은’, while those ending in a vowel take ‘는’.
이화여자대 학교 언어교육원	-이/ 가	1권 1과	명사, 대명사에 붙어서 문장의 주어를 나타내는 주격 조사
	X	X	X
	-은/ 는	X	보조사

교육기관별 한국어교재에서는 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 형태와 그에 따른 내용이 공통적으로 초급에서 처음으로 제시된다. ‘이/가, 을/를’과는 달리, 대체로 ‘은/는’은 초급에서도 다양한 형식적 기능 범주가 구성되어 있다. 예컨대 ‘topic’이나 ‘theme’이라는 최초 설명 이외에도 ‘contrastive’, ‘emphasize’와 같은 표현들을 통해 ‘은/는’이 화제 기능 이외에도 대조나 강조의 용법이 있음을 언급하고 있는 것이다. 그러나

이중주어문의 ‘은/는’을 설명한 것은 『서울대 한국어』가 유일하다.

‘은/는’의 대조 및 강조의 기능은 한국어 학습자를 위한 사전에도 등재되어 있는 내용이다. 그러나 한국어사전에는 ‘은/는’뿐만 아니라 ‘이/가, 을/를’에 대한 강조 기능 역시 제시되고 있다¹⁰⁵⁾. ‘이/가’와 ‘을/를’ 역시 강조의 용법이 있기 때문에 각각을 구분하는 내용이나 용례가 필요할 법하다. 그러나 ‘은/는’과 ‘을/를’을 구별하여 제시한 교재는 『서울대 한국어』가 유일하고, 그마저도 대조 기능에 국한되며 한국어사전에 등재된 ‘이/가’와 ‘을/를’의 강조 기능과는 구별되지 않는다.

다양한 기능이 제시되거나 구별되지 못한 문제는 학습자들이 용례를 파악하는 과정에서 확장된다. 예컨대 조사 ‘은/는’은 대부분의 교재에서 주로 ‘말하기’ 지문에 제시되어 누군가를 소개하기 위한 것이나 어떤 성격이나 행동을 묘사하는 기능으로 소개된다. 이는 초급수준의 학습자가 조사의 기능을 암시적으로 습득할 수 있는 방안으로 효율적인 교안 구성이라고 할 수 있지만, 앞서 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 제시가 초급에만 제시되어 있다는 점을 고려하면 결국 학습자들은 초급수준에 국한된 용례와 기능만을 제한적으로 습득하는 데 그친다는 것을 의미한다.

또한 그렇기 때문에 학습자들에게는 조사의 다양한 의미·기능이 표현되는 다양한 담화 맥락 또한 주어지지 못한다. 《국제통용한국어교육표준 모형개발》 2에 따르면 초급은 언어형태의 기본적인 의미를 습득하는 데 목적이 있으므로 복잡한 문형이나 다양한 담화상황이 충분히 제시되지 못하기 때문이다. 선행연구에서 논의된바 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 선택 내지 의미·기능이 다양한 맥락이나 문장의 구조에 따라 결정되는 것이라는 점을 고려하면 반드시 보충되어야 하는 부분으로 보인다.

결과적으로 학습자들로 하여금 끊임없이 각 형태에 따른 의미·기능이 있음을 제시하며 경험을 확장하는 작업이 필요하다. 기본적으로는 제한된 설명을 보충해야겠지만, 나아가 각각의 기능에 맞는 형태를 구별할 수 있도록 하며, 단순하고 기초적인 문장구성 이외에도 초급수준에서는 경험하지 못했던 복잡하거나 유표적인 문장과 다양한 담화 및 상황맥락

105) 《국립국어원》의 〈한국어기초사전〉에 등재된 조사 용례 및 설명을 기초한다 (<https://krdict.korean.go.kr>).

역시 학습자들에게 단계적으로 주어질 필요가 있다.

이를 위하여 문법요소에 대한 학습자중심의 탐구가 제안될 만하다. 물론 한국어교재에서 ‘탐구’가 제안되지 않은 것은 아니다. 주로 높임표현이나 어휘에 관해서, 발화 맥락과 상황을 고려한다거나 의미를 연상하게 하는 탐구가 진행되고 있다. 그러나 이 글이 대상으로 하는 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 탐구는 전무하다. 보조사에 대한 탐구가 주로 형태 중심의 교수법 Focus on FormS을 기반으로 기능과 문법을 통합하여 수행되어 왔던바 그대로 학습자중심의 탐구내용으로 적합할지도 의문이다.

조사가 다양한 맥락에 따라 적절성에 근거하여 선택되고 의미·기능이 파악되는 것이라 한다면, 형식적 범주만으로 제시된 내용설명은 근본적인 한계가 있다. 더군다나 기능정의로 문법적 설명이 완성되는 것이라면 탐구와 내용확인이 구별되는 바가 없다. 학습자중심의 문법적 탐구는 사회적 맥락이나 다양한 구성의 문장이 주어졌을 때 학습자 스스로 가용한 조사를 선택하고 그 의미를 타진할 수 있는 것으로, 실제로 발산되면서 동시에 문법 내적체계로 수렴하는 경험이어야 한다.

2) 한국어 학습자의 조사 학습 경험

(조사를) 구별하는 예시는 안 배웠어요. 설문지를 (응답)하다 보니까 이게(조사) 둘 다 되는 경우가 있는 것 같은데, 배울 때는 그냥 이때는 뭐고, 이때는 뭐다. ‘는’이면 뒤에 문장 있고, ‘를’이면 그냥 목적어 뒤에... 대학원에 들어와서 새로 알게 됐어요. (...) 근데 강조도, 이게 다 되는 거라 설명이 안 됐어요.[CL01]

(복잡한 문장에서 ‘은/는’의 기능을) 나중에 다시 배우는데, 이렇게 어려운 거 아니고. 그냥 대조. 처음엔 소개할 때. 근데 뒤에 문장에 대조(‘은/는’) 있어요. 실제로는 안 그런 거 같아서, 상황이 없어서 언제 써야 하는지 몰라요. (실제로는) 도움 안 돼요.[JL01]

너무 (상황이) 다양해서, 다시 배워야할 것 같아요, 조사. (면담을 끝냈는데) 아직도 잘 모르겠어요. 특히 상황이랑 조사 구별하는 거. 또 주제는 계속 바뀌니까 어려워요.[CL03]

앞에서는 학습자들이 초급에서 거의 대부분의 조사 기능을 학습하지만, 유사한 기능을 가진 조사와 구별하거나 다양한 맥락과 용례 역시 주어지지 않고 있음을 지적하며, 초급뿐만 아니라 수준이 올라감에 따라 다양한 용례와 상황 맥락이 제시되어야 할 것임을 언급하였다. 이 목에서는 실제 한국어교재를 통해 학습하였던 학습자들이 자신의 학습 경험에 대해 어떤 문제의식과 비판점을 가지고 있는지 확인하고자 하였다.

학습자CL01은 교재에 제시된 대로 해석론적인 문법학습을 경험하였지만, 서로 대체될 수 있는 조사에 대해서는 학습한 적이 없다고 응답하였다. 나아가 면담에 응하면서 조사 ‘은/는, 이/가’의 기능을 강조로써 설명하고자 하였으나 조사 간의 기능을 구별하는 데 한계가 있었음을 반성하였고, 이에 대한 교수·학습 과정이 반드시 필요하다고 지적하였다.

또한 학습자JL01은 실제 생활에서 어떤 조사를 사용해야 하는지 몰라 곤란한 일이 있었음을 밝히며(학습자CL23, 26, JL06 등), 조사 학습 과정에서 활용되는 용례가 유용하지 않다고 언급하였고, 학습자CL03은 문법학습에서 배운 내용과 실제 사용에 괴리를 느끼며 조사 학습을 실제 맥락을 바탕으로 구성할 필요가 있다고 언술하였다.

이는 학습자 조사 활용에 대한 학습실태 조사에서 수집된 내용과도 일맥상통하는 것이다. 아래 표에서 볼 수 있듯, 한국어 학습자들 가운데 과반이 학습한 내용을 바탕으로 활용하고자 하나(M=3.68), 일상생활에서 별로 도움이 되지 않았다고 판단(M=3.01)한 것이다. 조사에 대하여 사전 지식 이외 상황맥락에 따른 추가적인 의미·기능 학습이 필요하다고 생각하는 학습자는 평균 4.59점으로 높았다¹⁰⁶⁾.

[표Ⅲ-22] 조사 활용에 대한 학습실태 조사

R2. 평소에나 설문을 응답하면서 위 설명과 배운 것을 얼마나 활용하나요?	R1. 평소에나 설문을 응답하면서 위 설명이나 배운 것이 얼마나 도움이 되었나요?
-------------------------------------------	-----------------------------------------------

106) Likert 5척도에서 0점을 ‘전혀 아니다.’로, 5점을 ‘아주 그렇다.’로 산출한 것이다.



이외에도 복잡한 문형에서 조사 구용에 어려움을 느꼈다는 응답(학습자 JL14, CL21 등)이나, 한국어 교사에게 조사의 의미·기능을 구별하는 방법을 알려달라고 요청하였지만 정확한 설명을 듣지 못하였다(학습자 CL08, 16 등)는 응답 등이 있었다.

3. 학습자 조사 실현양상 및 인식의 유형 분석의 시사점

이 항에서는 학습 실태와 두 언어권의 학습자를 대상으로 실증적인 분석을 수행한 결과와 시사점을 기술한다. 결과적으로 학습 실태 조사와 학습자 인식 유형으로부터 제기되었던 문제의식을 중심으로 ‘경직된 형식 범주에 따른 문제, 맥락 중심의 학습 부재, 모어 간섭’ 세 가지 유형을 분류하였다. 각 목에서는 각각의 문제가 언어권에 따른 조사 실현양상에 대한 결과와 학습자의 인식에 어떤 영향을 미쳤는지를 조명한다.

1) 경직된 형식 범주에 따른 문제

한국어교재 분석 결과와 한국어 학습자들의 학습 경험을 비추어 볼 때 한국어 학습자들은 해석론적 관점에서 한 조사의 여러 의미·기능을 학습한다는 것을 확인하였다. 각각 조사 ‘은/는’은 주제·대조·강조·제1 주어, ‘이/가’는 주어·강조·제2 주어, ‘을/를’은 목적어·강조라는 기능을 수행하는 표지로 이해되었다.

이러한 형식적 범주의 설정은 특정 언어형식의 단계적인 이해 확장을 위한 교육적 목적으로 제안되었던 것이나, 오히려 조사의 기능이 분명히

구분됨으로써 학습자들의 인식을 제한하는 결과를 초래하였다. 조사 기능 간의 명시적인 구별이 없이 조사 교수·학습이 수행되어 왔던바 학습자들은 조사들이 지닌 여러 기능을 서로 배타적인 것으로 이해하거나, 용어를 말미암아 서로 다른 조사가 지닌 기능을 혼동하였던 것이다. 특히 한국어의 언어구조와 상이한 언어구조를 가진 것으로 이해되는 중국어권 학습자들은 경직된 범주 설정에서 비롯한 문제들이 부각되었다.

우선 주어와 화제를 완전히 분리된 형태의 조사가 담당하는 기능으로 제시된 문제를 지적할 만하다. 그간 주어와 주제 정의가 명백히 구분되지 않고 혼용되었다는 점¹⁰⁷⁾(목정수, 2005)을 고려하면, 학습자들은 주어와 화제인 성분이 분명히 구분되지 않는다거나 서로 다른 층위로 형성된 기능 범주인 것임을 주지할 필요가 있었다. 그러나 문장의 의미나 기능과는 관계없이 학습자들에게 ‘은/는’은 주제, ‘이/가’는 주어인 것으로 인식되어, 주제(화제)인 기능을 오인한다거나 한 문장에서 여러 조사가 실현될 때 그 의미와 기능의 차이를 식별하지 못하였다.

이에 다양한 상황에서 ‘은/는, 이/가’ 실현의 적절성을 판단하는 설문에 대하여 중국어권 학습자들은 모어 화자와 비교하였을 때 유의미한 차이가 나타났다가, 특정 상황이나 담화요인을 인식하지 않고 주어 표지로서 ‘이/가’나 화제표지로서 ‘은/는’으로 조사를 선택하는 경향이 나타났다. 구체적으로 ‘은/는’을 화제로만 인식하면서 문중에 실현될 때 적절하지 않은 것으로 인식하였고¹⁰⁸⁾, 복합문이나 이중주어문에서 실현되는 ‘은/는, 이/가’는 특정성이나 맥락에 대한 고려 없이 문두에는 ‘은/는’을, 문중에는 ‘이/가’의 실현만을 적절한 것으로 인식하였다.

한편 일본어권 학습자들은 중국어권 학습자들과 마찬가지로 주어의 ‘이/가’, 화제의 ‘은/는’을 학습하였으며 주어와 화제를 별개의 개념인 것으로 보았지만, 특정 조사가 각각을 담당하는 표지인 것으로 이해하지

107) 주어와 화제가 명백히 구분되지 않았다는 점 역시 해결되어야 하는 문제로 지적된 것이다. 이 글에서는 각 기능과 관련된 문제에 주중하지는 않지만 궁극적으로 조사 교수·학습 과정에서 주어와 화제를 분리된 개념으로 보아야 한다는 의견을 따른다.

108) “‘은/는’은 화제인데 중간(문중)에 있는 게 어색해요. 중국어에서 화제는 앞(문두)에 있는 거(를 가리켜요.). 중간에 있으면 강조나 대조인데, 대조면 뒤에 문장이 있어야 돼요. 강조는 잘 모르는 거 얘기할 때.[CL02]”

는 않았다. 즉 형식 범주에 대하여 학습한 내용을 비판적으로 수용한 것인데, 주어와 화제 개념이 어떤 차이가 있는지를 이해하고 그것을 받아들이지 않았다기보다 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’를 구별하는 상황에서는 주어와 화제 개념을 통하지 않고 조사가 실현된 성분의 기능이나 문장이 전달하는 의미 및 맥락을 중심으로 파악하고자 하였다.

대조 역시 조사 ‘은/는’에만 국한된 기능 분류로 제시되어, 학습자들은 담화 성격에 따라 ‘은/는’ 이외의 조사들이 지닌 대조성을 인식하지 못하였다. 특히 중국어권 학습자들은 격 기능을 담당하는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 이접의 대안집합을 형성할 수 있다거나, 대조가 아니더라도 조사를 실현함으로써 그 성분이 총망라성이나 배타성을 지니게 된다는 원리를 이해하지 못하였다. 또한 대조 기능으로서 ‘은/는’이 실현될 때 무엇에 의하여, 어떻게 대조되는지에 대한 해명 없이 문형으로 학습하여, 대조가 실현되는 담화·인지적 조건에 대한 내재화가 충분되지 못하였다.

이는 비인가화제와 대조초점에서 ‘은/는, 이/가’ 실현의 적절성을 판단하는 설문과 그에 대한 인식에서 두드러졌다. 비인가화제와 대조초점은 선행하는 문장의 담화화제가 전환되거나 부분성을 지니게 되는 성분이 후행하는 것으로, 필연적으로 대조가 발생하는 담화맥락이 상정된다. 즉 비인가화제와 대조초점에 실현 가능한 조사를 선택하기 위해서는 대조 상황을 인식하고 ‘은/는’과 ‘이/가, 을/를’의 대조성을 구별할 필요가 있다¹⁰⁹). 그러나 중국어권 학습자는 이 대조 속성을 인식하지 않고 각각 ‘은/는’을 화제나 강조, ‘이/가’를 주격 기능을 담당한다고 언급하였다. 결과적으로 비인가화제와 대조초점에 실현되는 ‘은/는, 이/가’의 적절성 판단에는 모어 화자와 유의미한 차이가 나타났을 뿐만 아니라, 선택 가능한 조사 간의 적절성 차이가 크게 발생하지 않았다¹¹⁰).

109) 임동훈(2012)에 따르면 비인가화제는 ‘이/가, 을/를’뿐만 아니라 ‘은/는’ 역시 실현될 수 있었고, 손경아(2022)에서는 대조초점에 ‘은/는’이 아닌 ‘이/가, 을/를’이 실현되면서 확인초점으로 교체될 수 있다고 하였다. 이때 확인초점은 대조 속성에 따라 선택된 정보지위라는 점에서 ‘은/는’이 실현되지 않았지만 대조초점으로 인정되기도 한다(김민선, 2018).

110) Krosnick(1991)에 따르면 설문 응답자들이 설문조사에서 적당하게 응답하는 경향 satisficing behavior이 있다고 언급하였다. 이는 응답자들이 설문에 대해 비교적 만족할 만한 수준까지만 인지적 영역에서 정보처리를 한 후 답변하는 행동을 말하며,

결과적으로 해석론적 접근에 따라 형성된 형식적 범주를 바탕으로 수행된 조사 교수·학습은 특정 언어형식이 지닌 기능과 언어형식에 대한 문법 내적 원리에 대한 제한적인 이해를 초래할 수 있다는 한계가 있다. 특히 한국어의 언어구조와 상이한 언어구조를 가지는 중국어권 학습자들은 학습한 형식 범주에 근거하여 조사를 선택하기 때문에 여러 조사가 지닌 대조 속성이나 대조가 발생하는 상황을 적절히 인식하지 못하였다.

따라서 이러한 한계를 극복하기 위해서는 학습자로 하여금 특정 문장에서 실현 가능한 조사들을 함께 구별하여 학습하고, 조사의 의미·기능을 분별하는 과정을 거쳐 결과적으로 어떤 방식으로 기능 범주가 형성되었는지를 이해하게 하는 교수·학습의 방법이 필요하다.

2) 맥락 중심의 학습 부재

정보구조에서는 언어를 사회의 산물로 이해하는바 정보의 실현기제에는 다양한 사회적 맥락이나 사용역이 기인하며, 정보의 속성이나 기능역시 화·청자의 인지상태나 담화 맥락에 따라 규정되었다. 따라서 정보구조에 실현된 조사의 속성 및 기능을 규명하기 위해서는 그 실현기제인 언어적·사회적 맥락에 대한 이해가 반드시 선결되어야 한다.

그러나 한국어교육에서 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 초급에서 학습되는 문법대상이므로 단순한 문형을 중심으로 기초적인 기능만이 소개된다, 수준이 향상됨에 따라 복잡한 문형이 제시되거나 조사가 지닌 소위 보조사적 기능을 습득하도록 하지만, 다양한 상황 맥락이나 화·청자의 인지상태에 대한 탐구 없이 제한된 용례를 바탕으로 그 기능만을 익히게 하는 데 주중한다. 결국 학습자들은 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 지닌 대조나 화제, 강조 등의 기능을 습득하였다고 하지만, 그 기능들이 실현

일정한 패턴을 보이거나 균등한 척도로 응답하는 무작위 응답(random responding) 방식 등으로 드러난다고 하였다. 이 글에서는 학습자 인식을 바탕으로 응답 원인을 분석하고자 하였다. 결과적으로 한국어 학습자가 선택 가능한 조사에 대하여 다른 항목에 비해 비교적 적절하거나 적절하지 않다고 판단하지 않고, 선택 척도 간 유의미한 차이가 발생하지 않았던 것은 설문문항에 제시된 상황에 대한 이해 정도가 기인했을 것이라 파악한다.

되는 인지적·사회적 맥락에 대한 이해가 불충분하여 조사를 선택하거나 활용하는 데 어려움을 겪게 되었다.

앞서 기술하였던 초점이 부여되거나 담화 간 화제가 전환되어 특정한 대안집합을 형성하는 맥락뿐만 아니라 특정성이나 한정성 등 화제의 주어짐 속성이 기인하는 상황에서 조사 ‘은/는, 이/가’를 구분하는 경우, 소위 이중주어문이나 복합문 유형에서 조사를 선택하는 경우 중국어권 학습자들은 형식적으로 분류된 기능이나 문형으로 조사의 적절성을 판단하였다. 이는 서로 다른 조사를 구별하는 교수·학습이 부재한 것이 기인하였던 까닭도 있겠으나, 적절성을 기준으로 특정 상황에서 실현 가능한 조사에 대한 내재화가 결핍되었기 때문에 초래된 결과로 이해된다¹¹¹⁾.

나아가 맥락 중심의 문법적 경험의 결핍으로 인하여 조사의 특정 기능에 대한 인식 역시 제한적인 수준에 그쳤다. 중국어권 학습자들은 목적어 전치구문의 화제 이외에 많은 상황에서 선택한 조사의 적절성에 대한 근거로서 ‘강조’ 기능을 언급하였다. 그러나 강조가 발생하는 담화 요인에 대한 설명은 학습자들마다 차이가 있었다. 이는 한 조사의 서로 다른 기능이 구분되는 맥락에 대한 인식이 부족한 결과로 판단된다.

한편 일본어권 학습자들은 한정성이나 특정성에 의하여 ‘은/는’과 ‘이/가, 을/를’을 구분하는 유형이나 대안집합을 형성하는 상황에서 맥락에 대한 인식은 모어 화자의 인식과 큰 차이가 없었으나, 역시 실현 가능한 조사를 선택하는 과정에서 맥락에 대한 부적절한 인식이 개입하거나 모어 화자와는 다른 인식이 나타난 사례가 있었다.

일본어권 학습자JL01은 자유화제에 실현되는 ‘은/는, 이/가, 무조사’에 대하여 남성 화자가 조사를 실현하지 않는 ‘무조사’를 선택할 수 있다고 언급한 것이다. 즉 조사를 선택하는 데 화자의 성별에 대한 차이가 기인한 것이다. 이는 한국어의 정보구조와는 다른 실현기제가 개입한 것으로, 한국어와 유사한 언어구조를 가졌다고 하더라도 조사를 실현하는 기제에는 미묘한 차이가 있음을 보여주는 사례라고 할 수 있다.

설문에 제시된 상황과 다른 사용역을 가정하여 복합문에 실현되는 ‘은

111) 앞서 학습자CL01은 ‘은/는, 이/가’를 구분하는 한정성·특정성 맥락에 대하여 문법적으로 경험한 적이 없다고 언술하였다.

/는, 이/가'에 대한 적절성을 판단하도록 한 경우에도 유사한 사례가 포착되었다. 모어 화자는 사용역에 따라 '은/는'을 실현하여 보문절을 내포한 복합문을 소위 “NP-는 NP-는 VP-이다.”와 같은 이중주어문으로 수정하여 함축적인 의미를 전달할 수 있다고 언급한 반면, 일본어권 학습자들은 사용역이나 전달되는 의미와는 관계없이 보문절에 조사 '은/는'의 실현은 부적절하다고 판단한 것이다.

즉 일본어권 학습자들은 중국어권 학습자들과 달리 특정 조사의 실현 기제로 작용하는 맥락이나 특정 기능이 수행되는 맥락에 대한 인식이 제한적이었다기보다는 조사 선택에 필요한 맥락이나 사용역이 모어 화자와의 그것들과는 미묘한 차이가 있는 것으로 판단된다. 이는 모어 간섭이 발생한 결과로도 이해해 볼직한 부분으로, 교수·학습의 목표에 따라 한국어와 일본어 정보구조의 차이로서 학습자에게 제시될 수 있다.

이외에도 조사 교수·학습 과정에서 제시되는 문형 역시 실제 생활에서 활용되는 양식과는 얼마간 차이가 있다는 점 또한 문제로 지적될 만하다. 실제 생활에서는 다양한 사용 영역에 의하여 특정 언어형식이 생략되거나, 특정한 문형이 주로 활용되기도 하며, 문장의 어순도 달라진다. 그러나 한국어교재에는 특정한 언어형식의 기능 습득만을 목적으로 구성되어 상황에 따라 다양하게 구성되는 문형이나 용례가 제시되지 못하였다. 결과적으로 중국어권 학습자들은 문장의 배열이나 구성에 따라 화제나 초점에 실현 가능한 조사를 선택하거나, 구어 상황에서 실현되거나 생략될 수 있는 조사를 구별하는 데 어려움을 겪었다.

따라서 제2 언어 학습자들의 성공적인 의사소통을 목표하는 데는 특정 문법요소의 기능 학습에만 머무를 것이 아니라 실제적 맥락이나 문형들을 제시하여 학습자들이 다양한 의사소통 맥락에 노출될 수 있게 하고, 그 맥락들과 맥락 요소들, 예컨대 언어형식의 실현기제나 화·청자의 인지적·사회적 관계들을 인식하게 하는 과정이 보충될 필요가 있다.

3) 모어 간섭

제2 언어 학습에서는 긍정적이든 부정적이든 모어 간섭이 발생한다. 모어 간섭이 발생하는 과정을 분석하고 그 요인들을 추출함으로써 그것을 유사한 언어구조를 말미암아 학습자로 하여금 조사의 기능을 이해하도록 하는 데 활용한다거나, 학습자의 모어와 분명히 구별되는 점을 지적하여 학습자의 오류를 줄이는 데 활용할 수 있다.

정보구조와 조사에 대한 학습자의 인식을 비추어 볼 때, 중국어권 학습자들은 ‘어순에 따른 정보지위 확인 및 조사의 기능 유형, 격 기능과 화제 기능의 구별 유형, 복합문에서 조사 실현양상’, 일본어권 학습자들은 ‘어순에 따른 정보지위 확인 및 조사의 기능 유형, 한정성/특정성에 따른 조사 실현양상, 대조화제 및 대조초점에 따른 조사 실현양상’에서 모어 간섭이 발생하였다.

그러나 동일한 언어권의 학습자라고 하더라도 같은 텍스트를 분석할 때마다 모어 간섭이 일관되게 포착된 것은 아니었다. 학습자가 학습하였던 내용이라거나 충분히 익숙하다고 판단하는 상황에서는 모어가 간섭하지 않았으며, 학습자에게 익숙지 않은 텍스트가 제시되거나 습득한 문법 내용으로 조사의 의미·기능을 설명하기 어려울 때 모어가 간섭하였던 것이다. 따라서 위 맥락이 언어권에 따라 발생하는 보편적인 모어 간섭의 유형이라고 단정할 수는 없다.

다만 중국어권 학습자들이 주로 조사의 주어와 화제 기능을 혼동한다거나 어순에 따른 조사의 기능 차이를 인식하지 못하였다는 점은 중국어가 한국어 조사와 유사한 역할을 수행하는 언어형식의 부재하는 화제중심의 언어구조(Li & Thompson, 1976)라는 것이 기인한 결과로 이해된다. 즉 화제중심의 언어구조에서는 주로 문장의 주체가 문두에 위치하고 그것이 동시에 화제 기능을 수행¹¹²⁾하는 한편, 소위 이중주어문의 형식이 존재하지 않기 때문에(박동호, 2016), 화제 표지로서 ‘은/는’과 주어 표지로서 ‘이/가’에 대한 오인을 초래하였을 것이라고 본다.

(문중의 ‘은/는’은) 잘 모르겠어요. 여기서 ‘은’하고 ‘을’의 차이

112) 박동호(2016)에서는 “书看完了(책은 다 보았다.)”라는 수사가 표현된 문장에서 ‘书’을 주어로 보지 않고, 주어가 생략된 것으로 보았다.

가 뭐예요? 아마도 안 배웠던 것 같아. 아, 일본어에서 ‘は’는 다른 것도 있지만 여기서는 ‘꽃’은 이런 느낌(이 있어요). 네, 다른 것들(대체항)을 좀 생각하게 되는 ‘は’를 쓰면은 안 그런가요? ‘을’을 쓰면 그냥 그것을 주었다. 이렇게 (번역하면) 똑같아요?[JL02]

일본어에서는 “화장실은 어디예요?”만 돼요. “화장실이 어디예요?”라고는 안 해요. 근데 한국어에서는 둘 다 돼.[JL02]

한편 일본어권 학습자의 경우 일본어의 언어형식인 ‘は[wa], が[ga], 을[o]’를 활용하여 각각 ‘은/는, 이/가, 을/를’ 대입하여 이해하려는 경향이 있었다. 일본어의 ‘は, が’ 역시 화·청자의 인지상태에 대한 인식이 선행하는 요소로, 한정성이나 사건 전달 방식을 인식하는 데 큰 영향을 미친다. 때문에 일본어권 학습자들은 정언/제언 판단이나 한정성을 설명하는 부분에서 모어를 바탕으로 설명하고자 하였다.

다만 대조초점이 확인초점과 대체되거나 대조화제로서 ‘은/는, 이/가’가 실현되는 경우에 모어 화자들은 ‘이/가’의 실현 역시 가능하다고 판단하였으나, 일본어권 학습자들은 ‘이/가’의 실현이 비교적 부적절한 것으로 이해하였다. 이때는 모어 간섭을 통해 ‘이/가’와 ‘が’의 실현기제 차이가 발생한 지점으로 추측된다. 조사의 실현기제와 관련하여, 정보구조를 분석하는 관점에는 두 언어권이 얼마간 차이가 있다고 판단된다.

이러한 차이는 관용적인 표현에서도 포착된다. 학습자JL02는 일본어에서 “화장실이 어디예요?”와 같은 표현을 사용하지 않는다고 언술하였다. 이는 사건 전달 방식에 따른 정보 이해가 다른 예로, 일본어권 학습자로 하여금 한국어만의 정보구조의 맥락을 탐구하게 할 필요가 있음직하다.

제Ⅳ 장 정보구조에 의한 조사 탐구의 설계

제1 절 학습자 중심 탐구 교육의 목적과 구도

1. 학습자 중심 탐구 교육의 목적

민병곤(2006)에서는 지식을 “구성주의적 관점에서 기억해야 할 대상이 아니라 경험해야 할 대상”이라고 정의하면서 교수·학습에서 학습자의 경험에 주중해야함을 역설한 바 있다. 여기서 학습자의 경험은 본질적으로 언어 사용자로서 화자와 청자를 포함한 맥락 안에서 운용되는 원리(구본관, 2016)에 대한 탐구로, 문법적 경험과 다른 말일 수 없다. 학습자를 위한 문법 교수·학습은 분명히 언어 운용 원리에 대한 학습자의 문법적 경험을 풍부하게 하는 데 궁극적인 목적이 있다.

다만 “문법이 어떻게 경험되어야 하는가?”라는 질문에 대하여 모어 화자를 위한 문법 탐구와 제2 언어 학습자를 위한 문법 탐구 방식은 각각 ‘습득acquisition된 한국어 구조 경험’과 ‘실용적인 문법 지식을 습득하려는 한국어 구조 경험(김재욱, 2007)’이라는 상이한 방향에서 소명되어 왔음은 주지의 사실이다. 활용목적이나 습득을 위한 교수법 차원에서 국어교육과 한국어교육은 각각 유별한 궤도로 탐색되어 왔던 것이다.

그러나 이러한 방향성을 말미암아 제2 언어 학습자를 위한 문법교육이 단순히 실용적·기능적 표현 신장을 위한 논의에 지나치게 경도되어, 한국어문법의 내적체계에 대한 관심이 소홀해지고 있음이 지적되기도 하였다(김현지, 2008). 한국어 교육을 위한 문법 체계는 모어 화자나 한국어 학습자에게나 모두 동일한 문법내용으로 구성되어 있는데도 말이다(이관규, 2002; 민현식, 2003).

나아가 실용성을 추구하는 교육적 내용을 구성하는 과정에서는 기능과 문법의 통합을 시도하면서, 이 둘을 완전히 합일된 요소인 것으로 인식하기도 하였다. 문법내용 습득이 마치 특정 기능을 습득하는 것으로 완성된다는 오해가 발로한 것이다. 제2 언어 학습자의 언어사용을 용이하

게 한다는 교의 아래 기능과 통합된 것으로서의 문법 교육이 제안된 것이었지만, 결과적으로 기능과 문법이 합치된 교육은 실천적 문법교육의 장과 학문적 문법학습의 장의 분리를 야기하였다.

기능과 문법이 합치된 교육은 학습자 개인의 목표나 성찰적 동인이 제거된 채 주재되어 학습자를 경험의 장이 아닌 기계적인 의식의 장으로 내몬 것이다. 학습자들은 학습한 문법요소가 지닌 기능만을 인식할 뿐, 그 기능이 추동되는 맥락적 원리를 경험하는 환경은 학습자들에게 여전히 제한적으로 제공되었다. 따라서 실용성만을 위한 문법교육은 더 이상 학습자를 위한 교육도, 한국어문법에 대한 교육도 아니게 되었다. 한국어문법의 내적체계나 학습자 이해의 결핍은 학습자로 하여금 중간언어의 원인을 분석하고 이해하는 데 수동적인 태도를 낳았으며, 중간언어의 원인을 의미적 차원에서만 규명하는 결과를 초래하였다(김현지, 2008).

기능과 문법을 아주 통합된 것으로 보지 않으면서도 내적·외적으로 풍부하게 문법을 경험할 수 있도록 하는 것이 바로 학습자중심의 탐구이다. 그간 한국어교육에서는 과제 중심의 학습이 문법교육의 장과 실재를 잇는 학습자중심의 교수·학습법으로서 주목되었지만, 여전히 학습자 이해와 한국어 내적체계에 대한 결핍을 초래한다는 점에서 보충될 필요가 있다. 학습자중심의 탐구로써 학습자의 문법적 경험을 입체적으로 구성할 필요가 있다는 것은 비단 한국어교육에서만 문제의식은 아니었다.

체계기능언어학을 위시하는 기능주의 및 사회언어학이나 인지언어학 등 새로운 응용언어학이 대두하면서, 언어교육에서는 언어사용자나 사용의 맥락과 같은 심리적·사회적 요인들이 함께 주목되었다¹¹³⁾. 그러한 학문적 생태와 맞물려 국어교육에서도 언어 사용자의 경험에 의한 탐구로서 문법교육이 새로운 주제로 자리매김하였던 것이다.

물론 문법교육에서 ‘탐구’가 전연 새로운 개념은 아니다. 여기서 주목하였던 탐구는 문법교육의 중심이 ‘지식’에서 ‘탐구 경험’으로 전환되면서(김광해, 1992; 1997) 축적된 과학적 접근을 통한 교육적 경험으로서의 탐구의 도입을 일컫는다(최은정·조용기, 2015). 즉 추상적으로만 이

113) 구분관(2016:204)에서는 응용언어학의 핵심은 언어교육에 있다고 기술하였다.

해되어 왔던 학습자의 인지적인 변화인 사고의 문제를 구체적인 것으로 실체화하여 학습자의 언어학적 사고의 촉발을 목표로 그것을 정교하게 설계하는 작업이 탐구로써 수행되기 시작했다는 것이다.

국어교육에서 주목하는 학습자의 문법적 경험 탐구는 본질적 경험구조를 교회하는 에피스테메epistēmē에 대한 기술이면서, 그 자체가 교육의 내용으로서 실천적·효용적 가치를 담보한다는 점에서 한국어교육의 일환으로 수용할 만하다. 특히 앞서 한국어교육의 문제로 삼았던, 한국어문법의 내적체계와 학습자의 내적 동기 및 외연에 대한 이해 결핍도 탐구로써 자동적·능동적으로 충족될 수 있다.

즉 그간 한국어교육의 실재로서 제안되었던 과제중심의 교수·학습이 실용적 기능을 수행함으로써 문법교육의 목표와 수행을 완성했던 반면, 학습자의 문법 탐구는 구체적·실천적인 맥락에서 특정 언어의 기능에 대한 학습자의 이해와 성찰뿐만 아니라 학습자의 개인적 동기와 인지적·문화적 차이까지 경험토록 할 수 있는 것이다. 나아가 이러한 탐구가 능동적인 사회적 행위자social agent로서 언어 사용자를 정위하여 행위 지향적 접근action-oriented approach에 따라 텍스트 및 의사소통을 효과적으로 매개mediation한다(김호정 외, 2021)는 점도 의미심장하다.

따라서 이 글이 한국어교육에서 학습자 문법 탐구를 위해 제안하는 것은 전혀 새로운 교수·학습의 방향이 아니다. 오히려 학습자 중심의 교육의 궁극적인 목적에 부응하여, 실재와 유리되지 않은 문법교육의 장 활동으로서 마땅히 요청되는 것이라고 할 수 있다.

2. 학습자 중심 탐구의 구도

학습자의 문법적 경험을 풍부하게 만든다는 목적을 달성하기 위해서 학습자중심의 탐구는 실천적 문법의 장과 학문적 문법학습의 장을 연결하고 과학적 접근을 통해 탐구의 내용을 구체적으로 실체화할 수 있어야 한다. 즉 실제적인 문법요소 및 문제에 대하여 ‘관찰·분석·판단’이라는 학습자의 인지적인 변화 내지는 단계를 구체화하여(남가영 외, 2009)

각각을 해결하는 과정을 학습자가 스스로 재인하게 하는 것이다. 이를 위한 방법 및 구도로 남가영(2007ㄱ)의 논의를 주목할 만하다.

남가영(2007ㄱ)에서는 J.Bruner(1961)에서 제안한 ‘지식의 구조 structure of knowledge’에 대한 본질적인 탐색을 바탕으로 국어 문법 교육에서의 탐구 활동에 대한 문제의식을 제기하면서 문법 탐구에서 경험 구조로서의 탐색을 주창하였다. 남가영(2007ㄱ)의 논의에서도 문법 역시 하나의 ‘경험 구조’라는 개념임이 관철되었고, 학습자의 중층적인 경험 구조를 내용적으로 범주화하고 실제적으로 체계화하는 과정을 보이면서 그 자체가 본유적 경험구조를 탐색하는 실재임을 보였다.

[표Ⅳ-1] 문법교과 ‘지식의 구조’의 중층성(남가영, 2007ㄱ)

층 위 1	본유적 경험구 조	<ul style="list-style-type: none"> • 국어를 사고와 탐구의 대상으로 삼는 활동 • 국어를 사고의 대상으로 삼아 규칙·원리를 찾아나가는 활동 • ‘국어 탐구’, ‘국어 인식’, ‘국어 발견’
층 위 2	경험의 내용적 범주화	<ul style="list-style-type: none"> • 대상에 따라: 국어의 음운/형태/통사/의미 인식활동 • 속성에 따라: 규범적/분석적/비관적/창의적 국어인식활동 • 관점에 따라: 형식구조주의적/의미기능주의적 국어인식활동 • 수준에 따라: 직관적/분석적/반성적 국어인식활동
층 위 3	경험의 활동적 범주화	<ul style="list-style-type: none"> • 관찰하기/기술하기/분석하기/설명하기 • 관찰하기/분석하기/설명하기/일반화하기/평가하기/적용하기 • 가설 설정하기/자료 수집하기/가설 검증하기/일반화하기

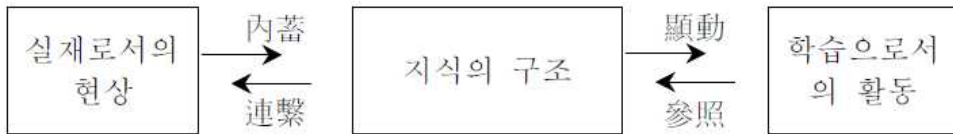
남가영(2007ㄱ)에 따르면 내용적 내지 구체적 실체로서 범주화된 활동(층위 2)은 이론적 구성물인 본유적 경험구조(층위 1)의 구체적인 발현이며, 동시에 탐구 과정의 절차적 속성(층위 3)을 그 안에 담는 실체로 이해된다. 결과적으로 탐구의 목적인 본유적 경험 구조에 대한 탐색은 탐구 목표로서 대상·속성·관점·수준에 따른 탐구 내용의 구성과 함께, 혹은 이러한 탐색을 통하여 이루어진다.

따라서 이 글에서 설계하고자 하는 학습자중심의 탐구는 문법 교과 지식의 구조를 층위2 수준에서 체계화하는 것을 목표로한다¹¹⁴⁾. 다만 이 글이 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 형식·구조적인 관점과 해석론적

접근에 의한 교육이 불충분함을 입증하고자 하였던바, ‘관점’에 따라 의미·기능주의적인 접근을 활용하는 문법적 경험에 주중하여 학습자중심의 탐구를 설계하고자 한다.

의미·기능주의적 관점의 조사 교육은 특정한 언어형식이 수행하는 기능에 집중하는 것이 아니라, 문장과 담화의 기능에 초점을 두어 언어형식을 상회하는 사회적·인지적 맥락까지 문법적 경험의 대상을 확장할 수 있다는 의의가 있다. 여기에서 확장된 문법적 경험의 대상으로서 언어운용의 원리가 실제적인 맥락을 바탕으로 구성됨은 자연스럽다. 지식의 구조 개념이 학습자의 문법적 경험을 탐구하는 실체이자 수행적인 방법이며, 실재와 교실, 혹은 학문과 교육을 중개하는 경로가 된다는 점을 상기하면(남가영, 2007ㄱ) 의미·기능주의적인 관점에서의 탐구는 보다 학습자의 문법적 경험에 관여하는 원리를 다층적·입체적인 내용으로 실체화할 수 있다는 데 큰 이점이 있다.

[그림Ⅳ-1] 문법적 경험의 구조(남가영, 2007ㄱ:369)



문법 탐구의 목표, 즉 구체적 실체로서 범주화된 활동은 현상으로서 존재하는 문법적 경험이 구조적으로 담긴 산물이면서, 활동으로서 구조적으로 구성된 지식의 구조이다. 정보구조에 의한 조사 교육은 이러한 활동을 구성하는 데 마침한 접근이 아닐 수 없다. 정보구조는 실제적인 상황을 바탕으로 파편적이고 탈맥락적인 정보가 사회적·인지적 맥락에 따라 배열되고 조직됨을 보일 수 있는 것이다. 특히 정보구조에 실현되는 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 그 자체가 하나의 정보지위의 실현기제

114) 민현식(2008:279)에서는 ‘목적’과 ‘목표’를 구별하며 기술하였다. ‘목적goal’은 교육과정에 대한 철학, 학습자들이 도달해야 하는 일반적이고 개관적인 수준 및 방향과 관련된 것이고, ‘목표objectives’는 목적의 구체화된 산물로서 계량화된 성취목표를 기술하는 것이다.

로 인정되는바 목표되는 문법적 요소로서, 그리고 정보구조를 이해하는 하나의 현상적 원리로서 학습자에게 규명되고 탐구될 수 있다.

요컨대 이 항에서 의미·기능주의적 관점에 따른 문법적 경험의 대상과 그 구도를 제시함으로써 학습자중심의 탐구가 목표하는 것들은 언어형식의 기능이나 그것이 실현된 문장뿐만 아니라, 실재와 상응하는 맥락과 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 실현을 추동하는 원리를 포함함을 보였다. II장과 III장에서 정리하였던 정보구조의 실현변인과 기제, 그리고 정보구조에 대한 학습자의 인식 유형은 바로 이러한 탐구 내용을 설계하기 위한 관찰·분석·판단하는 대상이자 실체로서 이해된다.

제2 절 정보구조에 의한 조사 교육의 방향 및 내용

1. 정보구조에 의한 조사 교육의 방향

앞 절에서 밝힌 학습자중심의 탐구의 목적과 구도는 습득된 언어구조에 대한 국어교육적 처치를 위하여 제안된 것으로, 한국어교육만의 교육적 방향을 재설정할 필요가 있다. 그러나 표현론적 접근에 의한 학습자중심의 탐구는 특정한 맥락이나 형태 구별만을 대상으로 하지 않는바 ‘형태 중심의 접근Focus on FormS’이나 ‘의미 중심의 접근Focus on Meaning’으로는 한계가 있고, 나아가 조사의 미묘한 의미·기능 차이는 분별하지 못하지만 형태의 다름을 이해하고 있는 학습자에게 ‘의사소통 중심의 교수법Communicative Language Teaching: CLT’이 역시 효과적인 입력이나 출력을 보장할지는 의문이다.

Larsen-Freeman(1991:280)에서는 언어교육에서 문법이 ‘형태form, 의미meaning, 화용pragmatics; use’ 3가지 차원A three-dimensional grammar framework으로 분리·구성되어 있음을 언급하며, 궁극적인 문법하기grammaring를 위해서는 이 3가지 요소들이 모두 상호 연관되어야 함을 주장하였다. 따라서 효과적인 제2 언어 문법교육을 수행하기 위해서는 어느 한 요소에 주중하는 것이 아니라, 실제적authentic·화용적

맥락에서 의미와 형태를 아우르는 접근이나 교수법이 요청된다.

이에 목표 문법에 맞는 의미와 형태를 함께 습득하도록 하는 ‘형태 초점의 접근Focus on Form: FonF’과 실제적인 맥락을 담보하는 ‘과제 중심의 교수법Task-based Language Teaching: TBLT’을 활용하는 것이 효과적인 방향으로 보인다. 다만 형태 초점의 접근이 정확한 사용을 중시하여 명시적인explicit인 설명을 위한 입력과 출력을 강조한다는 점에서 실제적 맥락을 분석하고 그에 적절한 조사를 선택하도록 하는 탐구 목표와는 성긴 것으로 이해된다¹¹⁵⁾. 또한 TTT 모형task-teaching-task을 활용하는 과제 중심의 교수법이 맥락에 따른 문법요소의 기능을 습득하도록 하는 것에 주중하여 학습자가 문법 내적인 원리를 이해하는 데 한계가 있다는 점을 지적하였던바 역시 보완될 필요가 있었다.

그러므로 문법의 형태와 의미, 형태와 화용을 단선적으로 대응시키는 방식의 교수·학습 방법보다는 궁극적으로 형태와 의미, 그리고 화용을 아우르는 방식이 요청된다¹¹⁶⁾. 정보구조에 대한 학습자중심의 탐구의 방향을 효과적으로 설정하기 위해서는 구체적으로 학습자의 언어 수행 과정을 점검하여 필요한 방법들을 가름해볼 필요가 있다.

[표Ⅳ-2] 한국어 학습자의 언어 수행 과정(김현지, 2008:6)

① 제2 언어 학습자의 발화 욕구	② 의미·기능 결정	⑤ 명제 선택	⑧ 양태 선택	⑨ 표현 가치의 인지	⑩ 발화
		<언어 ④>	사용역> ⑦ 답화 방법,		

115) 형태 중심의 접근을 통한 교수법에서는 ‘입력 채도input flooding, 입력 강화 input enhancement, 명시적explicit 규칙 설명, 입력 처리input processing’ 등의 입력 중심 방법이나 ‘듣고 다시 쓰기dictogloss, 고쳐 말하기recast, 의식 고양 consciousness-raising, 고의적 오류 유도garden path’ 등의 출력 중심의 방법을 주로 활용한다(박수진·최보선, 2022).

116) 형태 초점의 접근이나 과제 중심의 교수법이 효과적이지 않다는 것이 아니다. 오히려 기본적인 형태와 의미, 화용을 연결하는 학습에서는 탐구 학습보다 효과적일 수 있다. 다만 이 글에서 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 정보구조에 실현되어 복잡하고 다층적인 내적 원리와 외적 체계를 가지게 된다는 점에서 그 원리와 체계를 학습자가 스스로 판단할 필요성이 있음을 역설하기 위해 탐구를 제안하는 것이다.

		담화 영역	담화 경향		
		③ 의미	⑥ 기능		
⑪ 언어 수행					

김현지(2008)에서는 한국어 학습자의 언어 수행 과정을 위 [표IV-2]와 같이 정리하였다. 김현지(2008)에서는 기존 한국어 문법 교육의 내용으로 언급된 부분이 ③-⑤, ⑥-⑧의 대응에만 국한되어 있었음을 지적하며, 전 영역의 경계에서 발생하는 중간언어를 고려하여 ③-④-⑤, ⑥-⑦-⑧의 연계하고 학습자로 하여금 ④, ⑨를 능동적으로 인지할 수 있도록 해야 한다고 언급하였다¹¹⁷⁾. 즉 언어형식의 의미·기능은 명제와 양태에 직접적으로 연결되는 것이 아니라, ‘담화 영역’이나 ‘담화 방법 및 경향’들에 해당하는 언어 사용역을 고려하면서 획득된다는 것이다.

요컨대 김현지(2008)의 논의를 비추어보면 문법형태와 형태의 의미·기능 습득의 목표는 ‘정확한 표현’을 산출하기 위해서라기보다는 ‘모든 영역을 연계하여 의미·기능을 산출하였는지’에 더 합당하다고 볼 수 있다. 즉 형태 초점의 접근에서 설명하는 명시적인 규칙은 명제와 양태에 대한 의미·기능만이 아니라, 담화 영역과 담화 방법 및 경향들과 문법 표현의 가치를 인지하는 과정을 포함해야 하는 것으로 해석해 봄직하다.

따라서 학습자들이 관찰하고 분석하는 대상은 문법형태와 의미만이 아니라 언어 사용역을 포함하며, 언어 사용역은 실제적인 맥락에 따른 과제로서, 문법 내적 원리를 연결하는 매개로서 제시되어야 학습자가 문법 형태의 표현 가치를 적절하게 인식하고 평가할 수 있다고 판단된다.

효과적인 교수·학습 방법을 적용하기 위해서는 제2 언어교육의 대상을 말미암아 학습자들의 수준 또한 고려되어야 한다. 물론 이 글에서 조사에 대하여 적절한 의미·기능 인식이 있었는지를 포착하기 위해 고급 학습자를 대상으로 실증적인 자료를 수집하였지만, 학습자중심의 탐구가 반드시 고급 학습자들만을 대상으로 수행될 필요는 없다. 이 글이 주목

117) ‘②의미·기능 결정’에는 명제와 양태를 결합하는 문제, ‘⑨표현 가치’에는 어순을 통한 표현 가치나, 부사의 의미에 따른 표현 가치 차이 인지 문제가 포함된다.

하는 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 초급에서 제시되는 문법항목이므로 학습자들의 수준에 맞는 목표를 전제하여 탐구 방향을 설정해 봄직하다.

특히 《국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구》 4(김중섭 외, 2017)에서 제시한 수준별 주제와 기능은 학습자로 하여금 사용역과 조사 기능의 가치를 단계적으로 인식하게 하는 기준으로 참고할 만하다. 예컨대 초·중급 수준에서는 비교적 친밀한 관계와 익숙한 주변 환경에서 정보를 요청하고 사교활동을 하면서 확인초점과 인가화제에 대한 의미·기능과 형태를 익힐 수 있고, 담화를 구성하면서 한정성이나 특정성 및 대조화제 등을 활용하여 청자의 생각과 감정을 추측하거나 의도를 표현해 볼 수 있다¹¹⁸⁾.

물론 구본관(2012)에서 인지적 관점에 따라 문법항목의 기본적인 의미에서 기타 의미로 확장하는 것이 학습자의 학습 부담을 줄이면서 내면화를 강화시키는 법이라고 언급하였던바, ‘은/는, 이/가, 을/를’의 기본적인 의미와 기타 의미를 구분할 필요도 있다. 그러나 이는 문법항목의 의미나 형태를 명시적으로 교수·학습하는 방법에 대한 조언으로, 탐구의 내용이나 방향으로 설정하기에는 까다롭다. 오히려 언어형식이나 담화의 복잡성 정도를 조절하는 것으로 이를 대신해 봄직하다. 예컨대 ‘은/는’의 실현변인이나 기능을 설명하는 데 있어, 화제나 대조 가운데 어느 것이 기본적인 의미·기능인지를 고민하기보다는 무표적이고 단순한 문형을 제시하여 대조와 화제를 구별하는 것에서부터 유표적이고 복잡한 문형과 상황을 제시하면서 조사에 대한 학습자의 이해를 확장시키는 것이다. 즉 탐구는 적절한 접근 및 교수 방법과 목표하는 내용에 따라 학습자 전 수준에서 수행될 수 있는 하나의 학습 방법으로 제안되는 것이다.

2. 정보구조에 의한 조사 교육의 내용

118) 《국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구》 4(김중섭 외, 2017)에서는 주제를 17범주(개인 신상·주거와 환경·일상생활, 쇼핑·식음료·공공서비스·여가와 오락·일과 직업·대인관계·건강·기후·여행·교통·교육·사회·예술·전문분야)와 85개의 항목으로, 기능을 6개의 범주(정보 요청하기와 정보 전달하기·설득하기와 권고하기·태도 표현하기·감정 표현하기·사교 활동하기·담화 구성하기)와 63개의 항목으로 구분하였다.

정보구조에 의한 조사 교육의 내용은 정보구조에 대한 학습자의 인식 유형과 정보구조에 따른 조사 실현양상을 바탕으로 제안된다. 학습자의 언어권에 따라 정보구조의 각 실현변인 및 기제별 학습자의 인식에서 결핍된 부분과 조사 학습 과정에서 학습자가 반성적·비판적으로 인식한 문제들을 포함한다.

그러나 이 글이 조사 교육의 방법으로 학습자중심의 탐구를 제안하는 바 조사 교육의 내용들은 탐구 단계 및 과정에 맞도록 재구성될 필요가 있다. 이를 위해서는 탐구과정의 단계에 다른 학습자들의 사고행동 유형과 필요한 탐구능력을 참고할 만하다.

[표Ⅳ-3] 문법 탐구과정의 단계별 사고행동 유형과 탐구능력(최은정·조용기, 2015)

	탐색		분석					해결		
	문제 확인	지식 활성화	자료 분석	경향 발견	가설 설정	반론 형성	가설 수정	규칙 도출	규칙 적용	점검
인지 행동	<ul style="list-style-type: none"> 주의·주목 관찰·확인 재인·회상 	<ul style="list-style-type: none"> 비교·대조 찾기·발견 선택·제외 요약·정리 	<ul style="list-style-type: none"> 분류·분석 연결·결합 추론·해석 	<ul style="list-style-type: none"> 조직·생성·재구성 설명·예시 검토·점검·비판 						
탐구 능력	<ul style="list-style-type: none"> 관찰력 문제발견력 문제이해력 정보수집력 	<ul style="list-style-type: none"> 분석력 판단력 지식 적용력 종합력 	<ul style="list-style-type: none"> 집중력 자기조절 능력 	<ul style="list-style-type: none"> 활용력 조직력 비판력 						

최은정·조용기(2015)에서는 남가영 외(2009)에서 제시한 탐구 과정의 세부 구조에 실제적인 탐구 과정을 반영하고 상세화하였다¹¹⁹⁾. 남가영 외(2009)의 논의에 따라 탐구 과정은 크게 ‘탐색-분석-해결’이라는 3단계로 설정되어, 각 탐구 단계에서 필요한 학습자의 사고행동 유형과 능

119) 다만 최은정·조용기(2015)에서 제시한 문법 탐구 과정의 단계별 사고 행동 유형과 탐구 능력에 관한 [표Ⅳ-3]은 교수·학습 상황이 아닌 평가의 상황임을 고려하여 상세화된 것이다. 그러나 이는 탐구 주체들이 경험해야 할 다양한 인지적 탐구 활동을 참고하도록 구안된 것임으로 탐구내용을 선정하고 평가하는 기준으로 활용할 만하다.

력을 정리하였다.

요컨대 ‘탐색’ 단계에는 주어진 자료나 문항 정보를 관찰하면서 관련된 문법적·경험적 지식 등을 재인·회상하고 수집된 정보를 토대로 문제를 발견하고 이해하는 단계로, 면밀한 ‘관찰력’과 ‘정보 수집력, 문제 발견·이해력’이 요구된다. ‘분석’ 단계에서는 다양한 탐구 활동이 수행될 수 있도록 인지 행동이 구체화된다. 예컨대 제시 자료들의 공통점·차이점을 확인하여 경향성을 발견하고 기존 지식과 관련지어 자료를 유형화하거나, 분류·분석한 자료가 내포한 규칙을 찾는 등 판단의 기준을 다듬는다. 이 과정에서 추론과 해석이 필수적으로 요구¹²⁰⁾되며 분석의 전 과정에 거쳐 탐구한 사항들을 주체적으로 요약·정리하는 과정을 경험하게 된다. ‘해결’ 단계에서는 분석 단계에서 수행한 인지적 활동들의 결과를 활용하여 문제해결에 적합한 방식으로 조직함으로써 결과를 도출한다. 아울러 전반적인 문제해결 과정을 비판적으로 점검한다.

따라서 ‘관찰-분석-판단’이라는 선제적으로 조직된 탐구단계와 그에 필요한 탐구능력 및 인지활동들을 고려하여 정보구조에 의한 조사 교육의 내용들을 구성하고자 한다. 재구성된 교수·학습의 내용들은 그 자체로 탐구활동 및 단계로서 범주화된 구체적 실체가 된다.

1) 정보구조 및 조사의 실현변인 관찰

이 글에서는 정보구조가 인지적·사회적 맥락에 따라 정보가 배열·구성되는 구조로 보고, 정보지위나 조사 실현에 영향을 미치는 요인들을 언어형식적 층위와 담화인지적 층위로 구별하였다. 구체적으로 언어형식적 층위는 문장성분의 배열과 구성에 따라 무표적 문장구조와 목적어 전치구조, 복합문 구조로 구분되었고, 담화인지적 층위는 정보지위의 종류와 사건 전달방식에 따라 화제와 초점 및 정언/제언 판단으로 분류되었다.

학습자에게 주어진 탐구 문항에서 조사의 의미·기능을 파악하기 위해서 일차적으로 관찰해야 하는 대상은 정보구조의 실현변인이다. 학습자

120) 최선희(2016)에서는 탐구 분석과정에서 연역적 추론과 귀납적 추론 방식이 연쇄될 수 있음을 역설하며 문법탐구연쇄 모형을 제시한 바 있다.

의 인식 유형에서 언어형식적 층위의 유표적인 문장구조와 담화인지적 층위의 주어집성을 적절히 인식한 학습자들도 존재하였으나, 문답을 통해 형성된 확인초점에서의 ‘이/가’를 제외하고는 조사의 실현변인을 판단하는 과정이 학습자들마다 상이했다. 이는 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 해석론적 접근과 기능에 대한 경직된 형식적 범주 설정에 의한 문제로, 그간 학습자의 조사 학습경험으로부터 ‘발견’되어 오지 못했던 것이다.

따라서 문제를 적절히 확인하고 이해하기 위해서는 활성화될 지식에 대한 입력이나 내재화가 우선 필요하다. 즉 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 의미·기능이나 실현가능성을 구별하기 이전에 조사가 실현될 수 있는 언어형식적·담화인지적 환경에 대한 내용을 명시적으로 전달해야 한다. 다만 III장에서 분석하였듯, 학습자의 언어권에 따라 보충되어야 하는 내용이 다르므로 각 언어권 학습자들을 대상으로 보다 관찰되어야 하는 탐구 내용을 구체화할 필요가 있다. 따라서 앞 장의 분석의 시사점을 바탕으로 학습자의 언어권에 따라 관찰되어야 하는 탐구 내용을 상술한다.

① 중국어권 학습자 대상 관찰 내용

중국어권 학습자들은 학습자의 언어구조가 한국어의 그것과 상이하았던바 문법을 학습한 경험을 중심으로 조사의 기능을 타진하는 경향이 있었다. 그러나 경직된 형식 범주에 의한 문법 교수·학습과 맥락 중심의 학습의 부재로 인하여 조사가 실현되는 변인을 적절히 인식하지 못하였다든가 조사의 기능이 서로 배타적인 것으로 인식하여 복잡·다양한 문장에 실현되거나 실현 가능한 조사 기능을 오인하는 결과를 초래하였다.

따라서 중국어권 학습자들을 대상으로 설계되는 탐구내용은 한국어 조사의 기능에 관한 실현변인과 정보구조 실현기제이다. 조사 기능에 관한 실현변인은 언급한바 언어형식적 층위와 담화인지적 층위로 구분되며, 정보구조 실현기제는 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 대조성이 포함된다.

우선 언어형식적 층위에서의 탐구 내용은 한국어 문장의 구성과 배열의 특징이다. 중국어는 대표적인 화제 중심의 언어구조로, 중국어권 학

습자들은 조사를 통한 어순 변화에 익숙하지 않았다. 더군다나 주어와 화제를 명시적으로 구분하여 학습한 경험으로 인해 격 이외의 조사 ‘이/가, 을/를’의 기능이나, 문중에 실현되는 조사 ‘은/는’의 의미·기능에 대한 입력에 한계가 있었다.

그러므로 언어형식적 층위로 유효적인 문장구조, 예컨대 목적어 전치구문이나 여러 조사가 실현된 복합문이나 이중주어문에 대하여 어순을 변화시키는 요인으로서 혹은 문장의 구성에 영향을 미치는 것으로서 한국어 조사에 대한 입력을 강화할 필요가 있다. 이 과정에서 조사 ‘이/가, 을/를’이 격 기능을 수행하면서 동시에 화제가 될 수 있음을 보인다거나, 통보력에 따라 조사의 기능이 달라질 수 있음을 보일 수 있다.

나아가 한국어 교재에 제시되는 문장 등을 실제 한국어 모어 화자들의 발화 문장과 비교하도록 하면서 사용역에 따라 변화되는 문장의 형태나 주로 쓰이는 문형, 또는 반드시 실현되어야 하는 조사나 생략될 수 있는 조사를 탐구하도록 할 수도 있다. 이 과정에서 학습자들은 조사가 실현됨으로써 강화되거나 변화하는 문장의 의미나, 정확함보다는 적절한 표현으로서 조사의 효용성을 습득할 수 있다. 이는 조사와 유사한 기능을 수행하는 언어형식이 없는 중국어권 학습자들에게 조사의 가치를 인지하게 한다는 점에서 의의가 있다.

담화인지적 층위에서는 조사 실현변인으로서 담화의 성격과 화·청자의 인지상태가 포함됨을 보인다. 언급하였듯 중국어권 학습자들은 해석론적 관점에 의하여 기능을 중심으로 문법 형태를 학습하였으나, 그 기능이 실현되는 변인이나 기제에 대한 입력은 제한적으로 경험하였다. 결과적으로 의문사 표현에 상응하는 초점에 ‘이/가, 을/를’이 실현됨은 인식하였으나, 화제에 실현되는 조사나 초점 및 대조 성분에 실현되는 ‘은/는’에 대한 인식에는 한계가 있었다. 따라서 대조가 발생하거나 화제로 인정되는 담화 및 인지적 요인에 대한 입력을 강화할 필요가 있다.

먼저 화제는 주격 성분과는 달리 주어집성에 의하여 결정됨을 강조하며, 선행담화나 화·청자 인지상태가 개입되는 것임을 보인다. 주로 담화 화제를 말미암아 관계적 주어집성에 의하여 화제가 실현됨을 시각적으로

제시할 수 있다. 이 과정에는 Daneš(1974)의 화제 전개 유형 Thematic Progression에 대한 논의¹²¹⁾나 문장 간의 전환 및 승계의 과정에 대한 논의(김민선, 2018)를 참고해 봄직하다. 결과적으로 발화할 문장의 화제는 담화 영역에서 포착 및 관계되는 것임을 보이며, 전환되거나 승계되는 양상에 따라 다양한 조사가 결합될 수 있음을 보일 수 있다.

그러나 특정한 조사가 실현되는 데는 관계적 주어집성 이외에 지시적 주어집성, 즉 한정성·특정성 등의 속성이나 화자의 발화의도가 개입되기도 하였다. 중국어권 학습자들은 청자의 지식·의식 등에 대하여 화자의 인지·추측·가정 등의 요인들이 개입되어 조사가 실현될 수 있음을 일본어권 학습자들에 비해 비교적 인식하지 못하였다. 따라서 조사 ‘은/는’과 ‘이/가, 을/를’을 구별하거나 조사의 강조 기능을 해명하는 데 있어 화·청자의 인지상태가 열쇳말이 됨을 주지하도록 하는 것이 필요하다.

마지막으로 정보구조 실현기제로서 조사의 대조 속성에 대한 입력이 필요하다. 앞서 기술한바 ‘은/는’만이 문법 학습에서 대조 기능을 수행할 수 있는 조사로 분류되어 왔으나, 선행연구를 통해 ‘이/가, 을/를’ 역시 이점의 대안집합을 형성할 수 있음을 알 수 있었다. 조사 ‘은/는’에 대한 교수·학습 역시 적절한 맥락이 함께 제시되지 않고 문형으로만 숙지하도록 하여, 선·후행하는 대조성분에 반드시 모두 실현되어야 한다고 인식한 학습자들이 많았다. 따라서 중국어권 학습자들을 대상으로는 조사 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 모두 대안집합을 형성하게 하는 정보구조의 실현기제이고, 각각 연접과 이점의 대안집합이 어떠한 성격을 지니고 어떤 상황에서 발생되는지를 주지시키도록 한다. 이때는 마찬가지로 화·청자의 인지상태가 개입됨을 보이며, 초점의 종류나 대조 속성에 따라 실현 가능한 조사가 달라질 수 있음을 보인다.

121) Daneš(1974)에서는 화제의 전개 방식을 5가지로 유형화하여, 앞문장의 초점을 뒷문장의 화제로 이어가는 ‘단순 선형식 전개구조’와 같은 화제에 대해서 새로운 초점만 부가하는 ‘화제부 순환식 전개구조’, 하나의 상위 화제로부터 여러 하위 화제들이 파생되는 ‘상위 화제 파생식 전개구조’, 한 문장의 초점부가 다수의 화제로 분열되는 ‘초점부 분열식 전개 구조’, 맥락을 통해 추론할 수 있는 ‘화제 비약식 전개구조’로 구분하였다.

② 일본어권 학습자 대상 관찰 내용

한국어 조사와 유사한 의미·기능을 수행하는 언어형식을 언어구조에 가진 일본어권 학습자들은 그 유사성을 말미암아 조사에 대한 인식에서 한국어 모어 화자와 큰 차이가 나타나지는 않았다. 그러나 이 글이 조명하고자 하였듯, 유사한 언어형식을 가졌다고 하여도 각 조사의 실현변인과 기제가 완전히 일치하는지에 대해서는 보다 논의될 필요가 있다.

이 글에서 포착하였던 조사와 정보구조에 대한 모어 화자와 일본어권 학습자의 인식의 차이는 크게 대조화제와 대조초점, 한정성, 그리고 사용역에서 두드러졌다. 구체적으로 일본어권 학습자들은 조사 ‘은/는’과 ‘이/가, 을/를’의 대조 속성, 즉 각각의 조사로부터 형성되는 대안집합의 성격이나 환경에 대하여 인식하고 있었으나, 각 조사가 구별되거나 대체되는 상황에 대해서는 한국어 모어 화자와 유의미한 차이가 나타났다.

한국어 모어 화자는 대조초점이나 일부 대조화제¹²²⁾에 조사 ‘은/는’ 이외에 ‘이/가, 을/를’이 실현될 수 있다고 언급하였던 반면, 일본어권 학습자들은 ‘은/는’만이 실현될 수 있는 것으로 인식하였던 것이다. 특히 선행하는 문장의 실체가 부분성을 통해 후행하는 문장의 초점으로 실현될 때는 ‘무조사’를 실현하는 것보다 ‘이/가’를 실현하는 것이 보다 부적절한 것으로 이해하였다. 또한 “어떤 사람은/사람이 널 좋아할 수도 있지.”와 같은 한정성 표현에서도 일본어권 학습자들은 ‘이/가’의 실현이 보다 부적절한 것으로 인식하였다. 이와 같은 결과가 모어가 간접한 결과로 볼 때, 한국어 ‘이/가’에 비해 일본어 ‘が[ga]’가 보다 제한적인 성격을 지닌 것으로 이해해 봄직하다. 다시 말해 일본어의 조사 ‘が’는 기능에 대하여 그것이 실현되는 변인이 정합적인 반면, 한국어의 조사는 발화 환경이나 의도에 따라 표현되거나 실현될 수 있는 형태가 비교적 유연하다고 할 수 있다.

122) 다만 대조화제에서 조사의 교체 가능성은 대조화제의 정의와 분류에 대한 정밀한 연구를 통해 보충될 필요가 있다. 손경아(2022)에서는 대조화제에 실현되는 ‘은/는’이 다른 조사 ‘이/가’로 대체될 수 없음을 지적하였으나, 이 글에서 실증적인 자료를 통해 추출한 결과는 그 지적과는 상반된 것이었기 때문이다. 따라서 이 글에서는 대조화제에 대한 일본어권 학습자들의 인식에 대한 평가는 유보하고자 한다.

그러므로 일본어권 학습자들을 대상으로 설계되는 탐구 내용은 학습자 모어의 조사와 한국어 조사의 실현기제가 된다. 일본어권 학습자들은 한국어의 조사를 습득하는 데 큰 어려움이 없었다고 언급¹²³⁾하였지만, 미묘한 차이가 발생하였던 것으로, 특히 한정성이나 대조 환경에 관하여 조사 ‘가’의 실현기제와 한국어 조사 ‘이/가’의 차이를 학습자가 스스로 인식할 수 있는 방안을 제공할 필요가 있다.

또한 학습자의 인식 유형을 비추어 보았을 때 사용역 역시 탐구학습의 관찰 대상으로 선정될 만하다. 사용역은 다른 조사와 구별되어 구용되는 조사의 의미나 기능을 담보하지는 않으므로 한국어 교수·학습 과정에서 반드시 필요한 것인가 하는 의문이 제기될 수 있으나, 앞서 실재와 교육 현장의 매개로서 한국어 학습자의 언어 수행과정에서 명제나 양태의 의미와 기능을 연결하기 위해서는 사용역, 즉 담화 영역과 담화 방법 및 경향들을 고려해야 한다고 언급하기도 하였던 것이다.

일본어권 학습자들은 문장에 실현된 조사에 대하여 한국어 모어 화자와는 다른 사용역 인식을 보여주었다. 성별에 따라 문장의 의미가 달라질 수 있음을 지적하기도 하고, 한국어 모어 화자와는 달리 보문절 내부에 실현된 ‘이/가’가 사용역이 달라진다고 하더라도 ‘은/는’으로 교체될 수 없다고 언급하였던 것이다. 이와 같이 사용역은 사회·문화적 요인들에 의하여 결정적인 차이를 야기하는 것으로 이해된다.

따라서 다양한 의사소통 환경에 대하여 전문적인 지식 함양을 목표하는 고급 학습자를 대상으로는 사용역에 따라 주로 제시되는 문형이나 담화인지적·사회적 요인들까지 교수·학습의 대상으로 제안될 수 있다. 예컨대 관찰의 대상이었던 화자의 의도가 어느 사용역에서 실현될 때 특정한 문장 구성방식을 갖게 되는 예시를 발견하도록 하여 그것들이 긴밀한 연관성을 지님을 보일 수 있고, 언어권에 따라 사회·문화적 차이가 발생하는 환경이나 관계, 예컨대 업무 상황이나 격식/비격식적 말하기 등 연관

123) 조사를 학습하였던 과정이나 질문에 응답하면서 어려웠던 부분이 있었는지에 대한 질문에 학습자JL03은 “다른 나라 학생들이 왜 (조사 습득을) 어려워하는지 이해 못했어요. 일본어랑 한국어 조사가 비슷해서. 그냥 (대입해서) 바꾸니까 이해가 됐어요.”라고 언급하였으며, 실제 한국어를 발화하는 과정에서도 일본어의 조사 실현의 과정을 따른다고 덧붙였다.

되는 실현기제로서 사용역을 학습자에게 노출할 수 있다.

2) 정보구조 및 조사의 실현기제 분석

정보지위의 종류들은 다양한 실현기제를 통해 분류되었다. 화·청자가 공유하는 지식이나 선행담화에서 지시적으로 주어진 내용들에 대한 활성화 여부로 인가화제와 비인가화제를 구분하였고, 조사 ‘은/는’을 실현하는지 ‘이/가, 을/를’을 실현하는지에 따라 초점의 종류가 달라지기도 하였다. 그러나 공통적으로 ‘은/는, 이/가, 을/를’은 대조의 속성원리를 지니고 있어, 각각 ‘은/는’은 연접의 대안집합, ‘이/가, 을/를’은 이접의 대안집합을 형성하지만, 통보력과 정보지위와 결합되는 방식에 따라 그 속성이 약해지거나 강해지는 것으로 파악하였다.

한편 탐구활동의 분석 단계는 제시 자료들의 공통점·차이점을 확인하여 경향성을 발견하거나, 분류·분석한 자료가 내포한 규칙을 찾는 과정이다. 조사의 대조속성이 통보력이나 정보지위와 결합하는 방식은 조사 실현의 내적 원리나 경향성 및 규칙을 파악하는 데 제안되고, 한 조사의 실현이나 정보구조의 실현기제에 따라 달라지는 정보지위의 종류는 예외나 차이점을 인식하게 하여 조사 선택의 근거를 분석하는 데 활용된다. 다만 이와 같은 활동은 한국어의 정보구조와 조사의 원리를 이해하는 것을 목표로하므로, 학습자의 언어권에 따라 분석과정을 달리하지는 않는다.

그렇지만 문법 교수·학습의 목표와 수준에 따라 다양한 유형으로 제시될 수 있다. 우선 초·중급 수준에서 ‘은/는, 이/가, 을/를’의 화제와 대조 기능을 구분하는 탐구활동을 구성한다고 하자. 이때는 문두 화제에 실현된 조사와 비문두 평언에 실현된 조사의 의미·기능을 구별한다는 탐구 목표를 설정한다. 학습자들이 분석하고 발견할 수 있는 내용은 통보력에 따라 대조속성이 어떻게 달라지는지, 각 조사마다 형성되는 대안집합을 성격은 어떻게 다른지, 문장구조에 따라 어떤 조사가 실현될 수 있는지 등이 있다. 학습자들의 수준이 향상됨에 따라 보다 복잡한 담화 상황이나 다양한 정보지위들을 결합하여 볼 수 있다.

결과적으로 탐구활동의 분석 단계에는 정보지위의 종류와 실현기제를 구분하고, 특정 정보지위와 결합 및 대체 가능한 조사를 추출하며, 정보지위와 결합하는 조사의 대조원리를 포착하는 과정이 해당된다. 학습자들은 제시되는 명제와 양태에 대하여 적절하다고 판단하는 조사 표현을 직접 조작하면서 능동적·종합적인 인식을 할 수 있다.

3) 정보구조에 의한 조사 의미·기능 판단

정보구조에 따른 조사의 의미·기능은 사회적 산물인 정보에 대조원리 및 정보구조 실현기제로서의 조사가 결합하면서 추출된다. 배타성의 ‘은/는’과 총망라성의 ‘이/가, 을/를’이 화제 및 초점과 결합하면서 길항 또는 상승작용을 하여 화제가 된다거나, 선택지정 및 대조의 기능을 수행하는 것이다. 조사가 이러한 함수관계를 가지지 않는 경우는 지시적 주어짐성에 의해 한정성이나 특정성이 관여하거나, 사건 전달 방식에 대한 이해 차이에 따라 정언/제언 판단이 구분되는 경우이다.

궁극적으로 탐구활동을 통해 학습자들이 판단하는 내용은 기존의 학습 경험들에 대한 비판적인 태도를 함양하고, 탐구 과정을 종합하여 조사의 의미·기능을 능동적으로 재구성하는 일이다. 다만 학습자들이 비판적으로 검토해야 하는 기존의 학습 경험들, 형식·구조적인 관점이나 해석론적 접근에 의한 교수·학습 방식이 잘못된 것이 아니라, 의미·기능주의적 관점의 탐구와 어떤 차이가 있는지를 점검하게 하는 것이 중요하다. 이 글이 제시하는 학습자중심의 탐구는 모든 수준의 학습자들에게 제안될 수 있는 교수·학습의 방법이기도 하지만, 어떤 내용으로든 조사의 의미·기능에 대한 학습이나 내재화가 전제되어 있기 때문이다.

또한 판단 단계에서는 분석 단계에서 담화·인지·사회적 맥락에 따라 실현 가능한 조사들을 타진하고, 실현되거나 실현되지 않은 조사들의 의미·기능 차이를 탐구하면서 화자의 의도에 따라 대체 가능한 조사 범주를 생성할 수 있다. 즉 학습자에게 문장과 화용적 기능을 소개하고 정확한 용법과 형태를 제공하는 것이 아니라, 주체적으로 맥락과 표현에 대

한 기능과 가치를 인식하게 하고 적절한 형태인지 판단하여 범주를 재구성하는 과정이 된다. 이는 명제와 양태에 대한 조사의 의미·기능을 추출하는 과정에서 언어 사용역의 연계를 지향하는 것으로, 학습자들이 표현된 가치를 인식하는 데 개입되는 여러 변인과 과정을 관찰함으로써 ‘모든 영역을 연계한 의미·기능 산출’이라는 목표를 달성할 수 있게 된다.

따라서 정보구조에 의한 조사 의미·기능 판단 단계는 단순히 텍스트에 표현된 조사의 가치 인식만을 목표하는 것이 아니라, 교수·학습 방법에 대한 비판적인 활동과 학습자의 문법적 경험을 확장하는 일이 포함된다.

제3 절 정보구조에 의한 조사 교육의 방법과 실제

1. 정보구조에 의한 조사 교육의 방법

탐구는 스스로 주어진 문제, 혹은 찾은 문제에 대한 의문을 가지고 그것에 대한 해답을 찾는 기회를 제공한다는 점에서 설명식 교수·학습 방식에서 벗어나 ‘학습자 중심’으로 전환된 습득 방법이다. 그러나 이러한 탐구는 학습자의 동인이나 교육현장의 구조적 문제를 말미암아 현실적으로 활용하기 어렵다는 지적도 있었다(이관규, 2001; 박형우, 2009). 더군다나 제2 언어 학습자를 대상으로 수행되는 탐구활동에서는 학습자가 능동적으로 탐구될 만한 질문을 설정하는 데 보다 어려움이 따를 것으로 짐작된다. 따라서 이상적으로는 온전히 학습자가 능동적으로 설정한 의문과 질문에 의한 탐구활동이 수행될 수 있도록 교사의 개입을 최소화하는 것이 좋겠지만, 적절한 수준으로 교사가 개입하여 분석할 만한 질문이나 해결책을 제시하는 방법이 필요하다¹²⁴⁾.

124) 손다정(2010)에서는 이관규(2001)에서 제시한 ‘절충식 탐구 모형’을 변용하여 한국어 학습자를 위한 절충식 탐구 모형을 제안한 바 있다. 손다정(2010)에서는 실용적인 목적으로 탐구과정에서 교사와 학습자의 비중을 분배하고자 하였지만, 여전히 문법항목에 대한 ‘정확한’ 이해를 목표로하여 학습자의 오류를 줄이기 위한 단계를 구성하는 등 문법적 경험이 아닌 하나의 ‘학습 방식’으로서 탐구를 이해하였다.

[표Ⅳ-4] 탐구의 수준과 학습자에게 제공되는 정보(Banchi & Bell, 2008:27; 조진수, 2018 재인용)

수준	명칭	질문	과정	해결책
1	확인 탐구 Confirmation Inquiry	제공하지 않음	제공하지 않음	제공하지 않음
2	구조화된 탐구 Structured Inquiry	제공하지 않음	제공하지 않음	제공하지 않음
3	안내된 탐구 Guided Inquiry	제공하지 않음	제공하지 않음	제공하지 않음
4	열린 탐구 Open Inquiry	제공하지 않음	제공하지 않음	제공하지 않음

언급한바 한국어교육에서 탐구 활동이 전혀 제안되지 않거나 배제되어 온 것은 아니다. 박경자(1994)에서 설명하는 통제된 발견법이나, 방성원(2004)에서 제시한 범주 학습은 탐구의 한 단계로 이해되는 ‘발견’을 목표로 제안된 탐구 방법으로 이해해 봄직하다(손다정, 2010). 또한 한국어교재에서도 목표 문법항목에 대한 명시적인 설명이 이루어지기 전 도입으로 예문을 나열하거나(『서울대 한국어』), 관련된 활동 및 과제를 수행하게 하는 등(『재미있는 한국어』) 학습자로 하여금 특정 기능에 대해 탐구할 만한 질문을 상기할 수 있도록 기회를 제공하고 있는 것이다.

그러나 발견을 지향하는 한국어교육에서의 탐구는 문법항목을 알아차리게 noticing 하는 단계에만 국한되어, 학습자가 스스로 분석하는 과정이나 해결책을 제시하는 과정은 충분히 제공되지 않는다. 따라서 학습자들에게 제공되는 정보를 제한하는 방식으로 수준에 따른 탐구 방법을 제안할 만하다. 위 [표Ⅳ-3]에서 보듯, 학습자에게 ‘질문·과정·해결책’을 제공하거나 제공하지 않음으로써 탐구의 수준을 조절할 수 있다.

정보구조에 따른 조사 기능의 탐구를 학습목표로 설정한다면, 학습자에게 요구되는 ‘질문’은 본질적으로 조사의 의미·기능이 무엇인지를 인식하도록 하는 것이겠지만, 앞서 기술한바 정보구조를 형성하는 맥락이나 텍스트 역시 포함될 수 있다. 또한 지시적 주어짐성이나 사건 전달 방식에 따라 실현 가능한 조사를 타진하는 탐구를 계획한다면, 실현가능

성이나 그때의 조사 기능은 ‘질문’으로, 한정성/특정성이 실현되는 맥락이나 사건에 대한 화자의 의도 차이는 ‘과정’으로 제공될 수 있다. 요컨대 위 표를 활용하여 목표문법에 대한 난이도를 조절하기 위해 학습자에게 제공되는 정보를 제한할 수 있을 뿐만 아니라, 문법 학습의 방향과 내용에 맞게 교사가 개입하여 탐구문제를 설정할 수 있다.

2. 정보구조에 의한 조사 교육의 실제

요컨대 이 글이 제안하는 학습자중심의 탐구는 조사 실현의 적절성과 조사의 의미·기능을 학습자 스스로 판단할 수 있도록 조사 실현에 영향을 미치는 정보구조를 관찰하게 하고, 정보구조와 조사의 관계를 분석하게 하는 과정이다. 이는 교사가 문법 형태가 가진 기능을 제시하거나 특정 문장의 기능이나 상황에 대해 알맞은 형태를 제시하는 것을 넘어, 학습자로 하여금 능동적으로 형태와 의미 및 화용을 익힐 수 있게 한다는 점에서 학습자의 문법적 경험을 보다 풍성하게 할 수 있는 방법이 된다.

따라서 학습자의 인식 유형을 바탕으로 한국어 조사에 대해 탐구될 만한 내용들을 ‘관찰-분석-판단’이라는 탐구의 단계에 맞추어 제안하였으며, 교사가 탐구의 수준을 고려하여 각 단계에서 필요한 질문과 과정 및 해결책을 제공하는 방법을 제시하였다. 이와 같은 탐구의 내용과 방법을 종합하여 화제에 대한 탐구를 다음과 같은 단계로 제시할 수 있다.

① 관찰 단계

관찰 단계는 학습자의 지식을 활성화하고 문제를 확인하는 단계이다. 이 단계에서는 교사가 귀납적 방식을 선택하는지 연역적 방식을 선택하는지에 따라 규칙·원리를 발견하도록 하는 방식과 학습자의 배경지식을 통해 주어진 질문에 적용하는 방식을 활용할 수 있다(최선희, 2016).

1단계: 문제 확인하기

<규칙·원리 발견하기>

- 글쓰기나 매체 자료에서 조사 실현 양상 확인하기

<적용·활용하기>

- 주어진 상황에서 적절한 조사 선택하기

[상황] A는 B에게 가족에 대해 묻는다. A는 B의 가족 구성원에 대해 알고 있다. B의 여동생은 일본에서 대학교를 다니지만, 나머지 가족들은 한국에 있다.

Q: 어떤 조사를 사용하는 것이 적절한가?

A: 가족이 모두 한국에 있어요?

B: ①여동생은/②여동생이 일본에서 대학교를 다녀요.

구체적으로 교사가 다양한 매체 자료에서 사용된 문장을 바탕으로 실현 가능한 조사에 대해 질문하거나 상황과 문장에 실현된 조사의 의미·기능을 질문하면서, 조사가 구별될 수 있는 상황이 있음을 학습자들에게 암시적으로 전달한다.

이 과정에서는 교사가 학습자들에게 조사를 선택하거나 선택하지 않은 까닭을 묻거나, 조사를 선택하고 응답한 기능을 형성하는 데 영향을 미친 것이 무엇인지 물음으로써 학습자들에게 조사 선택에 영향을 미치는 요인들에 대한 배경지식을 활성화하는 과정이 반드시 수반되어야 한다. 이때는 학습자가 탐구의 질문을 스스로 만들기 위한 초석 단계이므로 교사의 개입이 필수적이다. 교사는 학습자에게 제공되는 정보를 제한함으로써 조사 선택에 영향을 미치는 요인들을 전달할 수 있다.

예컨대 구조화된 탐구에서는 “A와 B의 관계는 어떠한가요?”, “어떤 상황이 제시되었나요?”와 같은 질문을 통해 조사를 선택하는 과정에서 필요한 요인들을 지목할 수 있다. 결과적으로 “조사를 선택하는 데 어떤 상황이 영향을 미쳤나요?”와 같은 질문을 통해 명시적으로 학습자에게 조사 선택에 담화 상황과 화·청자의 인지상태가 연관이 됨을 보인다.

② 분석 단계

분석 단계에서는 비교·대조를 통해 조사를 선택하는 요인이나 조사의 의미·기능이 일종의 경향성을 가지고 있음을 파악하게 하고, 실현 가능한 조사의 의미·기능 및 다른 상황에 대해 가정·추론하게 한다. 이때는 분석하는 단계와 적용하는 단계를 구분하여 제시할 필요가 있다.

2단계: 분석하기

- 실현 가능한 언어형식 확인하기
- 인지·심리적 태도와 문장 및 담화 형식 확인하기
- 해당 조사의 표현가치 이해하기

- Q. ‘은/는’과 ‘이/가’는 각각 어떤 의미인가?
Q. 말하는 사람과 듣는 사람의 입장을 고려해서, 조사 선택에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 말하여 보자.
Q. 주어진 조사와 같은 기능을 수행하는 문장을 골라보자.

‘분석하기’ 단계는 학습자가 정보구조를 이해하고 학습자에게 조사 실현에 정보구조가 밀접한 관련이 있음을 보여주거나, 실현 가능한 조사 간의 의미·기능을 구별하게 하는 과정이 된다. 즉 학습자 자신의 의도를 표현하기 위해 의미·기능을 선택하는 형태로 주어진 문장과 언어 사용역이 연계됨을 보인다.

교사가 학습자에게 선택되지 않은 조사는 선택한 조사와 어떤 차이가 있는지 질문함으로써 학습자가 스스로 조사 간의 의미·기능이나 실현 가능 여부를 판단하게 할 수 있다. 또한 조사가 그러한 기능을 수행하는 상황은 어떤 상황인지 질문하고 찾게 함으로써 그 기능이 수행되는 환경은 어떠한지 인식할 수 있게 한다.

대조화제의 경우, ‘은/는’과 ‘이/가’가 대체되지 않는 것으로 논의되었지만(손경아, 2022) 모어 화자의 조사 실현양상으로 확인하였던바 위와 같은 상황에서는 ‘은/는, 이/가’가 모두 실현 가능한 것으로 이해되었다.

이와 관련해서 보다 구체적인 논의가 필요하겠지만, 교사는 학습자에게 대조화제에서 ‘은/는, 이/가’가 대체될 수 있거나 없다는 해결책을 제시하기보다 스스로 가설을 세우고 추론하게 함으로써 ‘은/는, 이/가’를 대체할 수 있거나 없는 상황에 주목하도록 할 수 있다.

3단계: 적용하기

- 다른 조사로 교체해 보고 기능 차이 인식하기
- 다양한 문장 및 담화 형식 제시하기
- 인지·심리적 태도를 다르게 설정하기
- 실현 가능한 조사의 표현가치 이해하기

- Q. 주어진 상황과 다른 문장에서 조사의 기능은 어떻게 다른가?
 Q. 말하는 사람이 알고 있는 정도가 달라진 상황에서 조사는 어떻게 실현되는가? 조사의 기능에 관련지어 말하여 보자.
 Q. 다른 조사로 바꾸었을 때 어떤 차이가 발생하는지 설명해 보자.

‘적용하기’ 단계는 학습자가 세운 가설이 다른 상황에서도 적용 가능한 것인지를 확인하도록 하는 과정이다. 즉 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’가 실현 가능한 다른 화제, 예컨대 인가화제나 비인가화제, 한정성과 특정성, 사건 전달 방식 등의 상황에서도 대조화제와 같은 기능을 수행하는지를 비교하게 한다. 또한 ‘은/는, 이/가’가 실현되는 문장의 배열이나 담화의 형식을 교체할 수도 있다.

결과적으로 학습자는 특정 맥락과 기능에서만 조사가 대체되거나 구별 가능한 것이 아니라, 다양한 상황이 존재함을 확인하고 ‘은/는, 이/가’에 대한 경험을 확장할 수 있다. 이 과정에서 학습자는 조사의 실현과 구별에 관여하는 많은 상황을 가정할 수 있으며, 능동적으로 다양한 자료를 탐색하면서 조사의 대조원리가 정보지위와 결합되는 양상을 유형화하여 조사 의미·기능과 실현기제를 종합하여 정리해볼 수 있는 것이다.

그러나 ‘은/는, 이/가’가 지닌 내적 원리와 외적 체계를 모두 이해하도록 하는 탐구는 그 복잡성을 말미암아 완전히 달성되기는 어려운 것으로, 교사가 개입하여 조사의 기능 범주 목록을 재구성할 수 있도록 도움

을 줄 수 있다. 이때는 반드시 학습자에게 다양한 사회적·인지적·언어형식적 맥락을 노출한 뒤에 목표한 해답만을 정리할 수 있도록 해야 한다.

③ 판단 단계

4단계: 탐색 및 활용하기

- 사용역 및 담화영역 이해하기
- 다양한 맥락의 화·청자의 인지상태와 담화 형식 관련시키기
- 탐구한 조사의 기능을 바탕으로 과제 수행하기

Q. 다음 조사의 기능이 주로 사용되는 상황은 어떤 상황인가? 글이나 전달하는 매체의 성격을 관련하여 말하여 보자.

Q. 실제 한국인들의 언어생활에서는 ‘은/는, 이/가’가 어떻게 실현되는지 찾아보자.

Q. 탐구한 ‘은/는, 이/가’의 쓰임을 바탕으로 과제 수행하기.

마지막으로 ‘탐색 및 활용하기’ 단계에서는 학습자가 탐구하였던 조사의 쓰임을 실제 언어생활에서 찾거나 그 쓰임을 바탕으로 과제를 수행한다. 이 과정에서는 상황에 따라 조사의 특정 의미·기능이 주로 활용되는 방식에 대해 확인할 수 있거나, 사용 양상을 확인해 볼 수 있다. 또한 조사한 내용을 바탕으로 글쓰기나 상호작용 과제를 수행할 수 있다.

예컨대 모둠을 나누어 탐구를 진행한다고 하였을 때 각 모둠별로 재구성한 조사의 쓰임이나 상황 등을 다른 모둠의 것들과 비교하여 보충할 만한 부분이 있는지를 학습자들 간의 상호작용을 통해 알 수 있게 한다거나, 특정 매체 또는 상황을 가정하여 여러 기능을 수행하는 조사를 사용하는 작문을 수행하도록 함으로써 학습자가 탐구한 내용에 대해 반성하고 실제적으로 활용할 수 있도록 한다.

제 V 장 결론

인간의 언어활동은 특정 가능한 세계의 시·공간·매체에 배치된 경험으로서 근본적인 존재양식과 상호작용하는 역사적 과정이다. 따라서 언어를 응용하는 모든 분과는 언어활동에 대한 탐구가 단순히 미지를 표류하는 말의 좌표를 추적하는 일이 아니라, 과거와 현재의 총체로서 앎을 미분微分하는 일임을 분명히 주지해야 한다. 언어교육 역시 비단 성공적인 정보전달에만 주중하는 것이 아니라 어떻게 정보가 전달되는지를 관심하여 다층적·복합적 앎의 형태로 정보를 구성해야 하는 당위가 있다.

이 글이 정보구조 개념을 수용하였던 까닭도 그러한 노력의 일단이다. 정보구조는 언어사용자의 언어활동이 텍스트에 정보로서 반영된 구조적 양상이기 때문이다. 한편 한국어의 조사가 정보에 질서를 부여하고 정보의 성격을 밝히는 필수불가결한 언어형식이라는 점은 정보구조를 해석하는 핵심 열쇳말로서 함께 긴밀하게 탐구되지 않을 수 없는 것이다.

그러므로 한국어 학습자를 위한 조사 교육 연구는 조사가 텍스트에서 어떻게 정보와 결합하고 배치되어 그 의미·기능이 전달되는지를 능동적으로 습득할 수 있도록 학습자중심의 탐구로서 제안되었다. 학습자의 문법적 경험을 풍성하게 한다는 궁극적인 목적 아래에 학습자중심의 탐구는 정보구조와 조사가 지닌 내적 원리와 외적 체계에 대한 학습자의 인식을 확장할 수 있도록 하는 효과적인 교수·학습 매개체로 이해된다.

따라서 이 글에서는 정보구조와 조사에 대한 학습자중심의 탐구를 설계하기 위하여 다음과 같은 절차를 거쳤다. 먼저 II장에서는 정보구조의 개념과 정보지위의 속성과 종류를 검토하면서, 한국어 학습자를 대상으로 하는 언어교육을 위한 정보구조의 개념적 범위를 확정하였다. 조사의 실현과 의미·기능에 영향을 미치는 변인과 기제를 종합하여 정보구조의 실현변인에 따라 언어형식적 층위와 담화인지적 층위로 구분하고, 표현론적 관점에 입각하여 정보구조 실현기체로서 조사 범주를 구성하였다.

III장에서는 II장에서 확정한 정보구조에 따른 조사 범주의 유형을 바탕으로 한국어 학습자의 실현양상과 인식을 수집하여 분석하였다. 학습

자를 대상으로 하는 실증적인 자료 분석은 조사와 정보구조에 대한 학습자의 인식을 유형화하여 그것 자체를 학습자중심의 탐구 내용으로 설계하기 위한 목적이었다. 또한 학습자의 언어권에 따라 한국어 정보구조와 조사를 이해하는 방식이 어떻게 다른지를 밝혀내기 위하여 각각 한국어의 언어구조와 상이한 언어를 모어로 가진 중국어권 학습자와 유사한 언어를 모어로 가진 일본어권 학습자 자료를 수집하고 대조·분석하였다.

결과적으로 확인초점에 결합하는 ‘이/가’를 제외하고는 조사 실현양상과 인식에서 모두 학습자와 모어 화자 간에 유의미한 차이가 나타났다. 구체적으로 중국어권 학습자들은 경직된 형식적 범주를 통해 학습한 경험을 바탕으로 조사의 기능을 서로 배타적인 것으로 인식하여 문중에 실현되는 ‘은/는’이나 유표적 문장구성의 화제를 이해하는 것을 어려워했다. 반면 일본어권 학습자들은 유사한 기능을 수행하는 학습자 모어 언어형식을 통해 한국어의 조사를 이해하고자 하였다. 그러나 대조화제나 대조초점에 실현되는 ‘이/가’의 실현기제와 특정 조사가 실현될 수 있는 사용역에 대한 인식은 한국어 모어 화자와 미묘한 차이가 나타났다.

IV장에서는 학습자의 인식 유형을 바탕으로 학습자 중심의 탐구를 제안하였다. 이때 학습자 인식의 유형은 지식의 구조 개념을 말미암아 학습자의 본유적 경험구조를 탐색할 수 있는 구체적 실체로서 이해된다. 그간 한국어교육에서 탐구활동은 목표하는 문법항목에 대한 정확한 이해를 위한 발견의 학습방식으로 수행되어 왔던바, 학습자의 문법적 경험을 풍부하게 만드는 데에는 한계가 있었다. 따라서 정보구조와 조사에 대한 내적원리와 외적 체계에 대한 탐색을 목표로하여 실현 가능한 조사의 형태와 의미, 그리고 화용을 모두 포괄할 수 있는 방법을 제안하였다. 결과적으로 ‘관찰-분석-판단’이라는 단계를 거치며 학습자가 능동적으로 조사의 실현변인과 기제를 인식하게 되는 과정을 탐구의 실체로서 보였다.

요컨대 이 글은 정보구조 개념을 접목하여 한국어 조사 교육이 그간에 수행되어 왔던 해석론적 관점과 형식·구조적인 접근의 교수·학습 방식으로는 한계가 있음을 보이며, 조사라는 문법형태의 의미·기능은 속성원리가 상황맥락이나 담화요인과 유기적인 상호작용을 하며 발현되는 것

임을 보이고, 학습자의 문법적 경험을 확장하기 위한 방법으로 문법형태에 관한 의미와 화용뿐만 아니라 실현변인과 기제를 학습자가 능동적으로 탐색하게 하는 탐구를 제안하였다는 데 의의가 있다. 그러나 정밀한 방법론적 도구로써 학습자의 인식 유형 간의 관계나 과정을 구체화하지 못하고, 설계한 탐구의 효과를 검증하지 못했다는 점은 추후 보충될 만한 부분으로 보인다. 후속 연구에서는 정보구조에 의한 조사 교육 연구의 타당함을 검증하는 자료와 이 글이 제안한 교육적 처치의 구체적인 효과를 입증하는 결과가 보다 마련되기를 기대한다.

참 고 문 헌

- 고석주(2001), 한국어 조사의 연구: ‘-가’와 ‘-를’을 중심으로, 연세대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- _____ (2004), 현대 한국어 조사의 연구 I: ‘격 개념’과 조사 ‘-가’와 ‘-를’을 중심으로, 한국문화사.
- 고영근·박여성·이성만·장경희·신지연·박소영·이카라시 고이치·임선규·심우장·김석준·양세욱·남지애·노지니·조보라미·김선효·이광호·남가영·노지승·민병곤(2001), 《한국 텍스트과학의 제과제》, 태학사.
- 고영근(2004), 국어 문법 교육의 방향 탐색, 《우리말연구》 15, 우리말연구회, 23-51.
- 고영근·구본관(2009), 《우리말 문법론》, 집문당.
- 구다혜(2010), 한국어 조사 ‘이/가’, ‘은/는’ 교육 방안 연구, 부산대학교 석사학위논문.
- 구본관(2009), 패러다임의 변화와 문법 교육의 방향, 《어문학》 103, 한국어문학회, 1-40.
- _____ (2010), 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향, 《국어교육학연구》 37, 국어교육학회, 185-218.
- _____ (2015), 문법과 문학 영역의 통합, 《국어교육》 148, 한국어교육학회, 75-122.
- _____ (2016), 문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화: 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향, 《국어교육연구》 37, 서울대학교 국어교육연구소, 197-254.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 《한국어 문법 총론》 I, 집문당.
- 구본관·신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 《국어교육연구》 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261-297.
- 국립국어원(2005), 《외국인을 위한 한국어문법》 1, 서울: 커뮤니케이션북스.

- _____ (2011), 《국제 통용 표준 한국어 교육과정 모형》 2, 국립국어원.
- _____ (2012, 2013), 《한국어 교육 문법·표현 내용 개발 연구》 1, 2, 국립국어원.
- 권재일(1995), 국어학적 관점에서 본 언어 지식의 영역 지도의 내용, 《국어교육연구》 2, 서울대학교 국어교육연구소, 159-175.
- 김광해(1992), 문법과 탐구학습, 《선청어문》 20(1), 서울대학교 국어교육과, 81-101.
- _____ (1995), 언어 지식 영역의 교수 학습 방법, 《국어교육연구》 2, 서울대학교 국어교육연구소, 209-254.
- _____ (1997), 《국어지식교육론》, 서울대학교출판부.
- 김경은(2018), 한국어의 주제와 초점 표현 방식에 대한 한국어 교육학적 연구: ‘은/는’과 ‘이/가’를 중심으로, 경희대학교 국제한문언어문화학과 석사학위논문.
- 김귀화(1994), 《국어의 격 연구》, 서울: 한국문화사.
- 김령(2012), 중국인 학습자를 위한 한국어 조사 {이/가}와 {은/는} 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미경(1999), 정보구조화 관점에서 본 생략의 의미와 조건, 《담화와 인지》 6(2), 담화·인지언어학회, 61-88.
- _____ (2003), 중심화이론에서 본 한국어 논항의 생략, 《언어》 28(1), 한국언어학회, 29-49.
- 김미영(2007), 한국어 학습자의 격조사 오류 분석 연구, 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김미형(2011), 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 기본 전제와 기능 분석, 《담화와 인지》 18(3), 담화·인지언어학회, 21-64.
- _____ (2012), 목적어 자리 ‘을/를’, ‘은/는’, 무표지 ‘∅’의 대립적 특성 분석, 담화와 인지 19(2), 담화·인지언어학회, 1-18.
- 김민국(2016), 한국어의 격조사와 초점: 주격과 대격을 중심으로, 《국어

- 학》 78, 국어학회, 165-219.
- _____(2016), 한국어 주어의 격표지 연구, 연세대학교 국어국문학과 박사학위논문
- _____(2021), 한국어 정보구조의 초점, 《한국어학》 91, 한국어학회, 1-50.
- 김민국·하영우(2017), 초점의 유형에 따른 운을 실현 양상: ‘은/는’과 ‘이/가’ 초점 성분을 중심으로, 《한국어 의미학》 58, 한국어의미학회, 57-88.
- 김민선(2007), 한국어의 목적어 전치와 조사에 따른 정보구조, 《한국어 의미학》 23, 한국어의미학회, 23-47.
- _____(2018), 한국어 화제의 속성과 실현 기제에 대한 연구, 서울대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 김소연(2015), 형태 초점 교수법을 활용한 ‘은/는’과 ‘이/가’의 교수-학습 방법, 동국대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- 김용범(2004), 초점과 주제의 음성학적 관련성, 《언어와 정보》 8, 한국어정보학회, 27-52.
- 김은성(2005), 비판적 언어인식에 대한 연구, 《국어교육연구》 15, 서울대학교 국어교육연구소, 323-355.
- _____(2008), 국어 문법교육에서 “텍스트” 처리의 문제, 《국어교육학연구》 33, 국어교육학회, 333-365.
- _____(2013), 비판적 언어인식과 국어교육, 《국어교육학연구》 46, 국어교육학회, 139-181.
- 김원경(1993), 외국어로서의 한국어 교육을 위한 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’에 대한 실험적 연구, 이화여자대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- 김일규(2016), 한국어 ‘-은/는’과 ‘-이/가’, 무엇을 어떻게 교육할 것인가?, 《외국어로서의 한국어교육》 45, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 83-118.
- 김정숙·남기춘(2002), 영어권 한국어 학습자의 조사 사용 오류 분석과

- 교육방법: ‘-이/가’와 ‘-은/는’을 중심으로, 한국어교육 13-1, 국제한국어교육학회, 27-45.
- 김제열(2004), 한국어 교육 문법의 문제점과 개선 방안: 중급 1단계를 중심으로, 《문법교육》 1, 한국문법교육학회, 285-309.
- 김지우(2009), 중국인 한국어 학습자의 조사 생략 오류 분석과 교육 방안 연구, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지은(2009), 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치오류 분석, 《언어과학연구》 48, 1-40.
- 김지현(2007), 한국어 주어의 무조사 현상 연구: 담화·화용 층위의 정보성을 중심으로, 《우리어문연구》 28, 7-31.
- 김태인(2019), ‘-은/는’이 결합하는 일부 한국어부사어의 정보 구조에 대하여, 《한글》 80, 한글학회, 465-500.
- 김현지(2008), 외국어로서의 한국어 문법 교육의 접근 방향, 《외국어교육연구》 22, 한국외국어대학교 외국어교육연구소, 1-22.
- 김호정·강남옥(201), 한국어 학습자의 문법 습득 양상 연구Ⅱ: 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용 양상을 중심으로, 《국어국문학》 156, 5-41.
- 김호정(2015), 한국어교육을 위한 담화 문법 연구의 동향 분석, 《한말연구》 37, 한말연구학회, 133-176.
- 남가영(2007ㄱ), 문법교육의 ‘지식의 구조’ 체계화 방향, 《국어교육》 123, 한국어교육학회, 341-374.
- _____(2007ㄴ), 문법교육론 자리매김의 두 방향: 문법교육 담론의 생산적 읽기를 바탕으로, 《국어교육연구》 19, 서울대학교 국어교육연구소, 469-506.
- _____(2008), 문법 탐구 경험의 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 남가영·김호정·김은성·박재현(2009), 문법 탐구 과정에 대한 어휘계량적 접근: 고등학교 문법 교과서의 한자 학술어휘를 중심으로, 《어문연구》 37(3), 한국어문교육연구회, 359-380.

- 남가영·주세형(2022), 체계기능언어학(SFL)을 통한 국어교육의 지평 확장, 《국어국문학》 200, 국어국문학회, 279-352.
- 남기심(1972), 주어와 주제어, 국어생활 3, 국어연구소, 92-103.
- _____(2001), 《현대 국어 통사론》, 태학사.
- 남기심·고영근(1993), 표준국어문법론, 제3 판, 탑출판사.
- 남윤진(2005), 현대국어 조사 ‘-은/는’의 분포와 기능: 초등학교 국어 교과서를 중심으로 《우리말 연구 서른아홉 마당》, 임흥빈 외, 태학사, 157-191.
- 杜林林(2010), 주격 중출 구문의 정보구조적 분석, 《한국어 의미학》 31, 한국어의미학회, 1-22.
- _____(2014), 중세 한국어의 정보구조: 조사 ‘-이’, ‘-는’, ‘-으랴’, ‘-사’를 중심으로, 서울대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 류남혁(2000), 현대국어 문장의 정보구조 연구, 서울대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- 목정수(1998ㄱ), 한국어 격조사와 특수조사의 지위와 그 의미, 《언어학》 23, 한국언어학회, 47-78.
- _____(1998ㄴ), 한국어 조사 {가}, {를}, {도}, {는}의 의미체계: 불어 관사와의 대응성과 관련하여, 《언어연구》 18, 1-48.
- _____(2005), 국어 이중주어 구문의 새로운 해석, 《언어학》 41, 75-99.
- _____(2010), 구어 한국어를 위한 문법 모형, 《한국어학》 46, 81-122.
- _____(2011), 한국어 구어 문법의 정립: 구어와 문어의 통합 문법을 지향하며, 《우리말연구》 28, 57-98.
- _____(2013), 《한국어, 보편과 특수 사이》, 태학사.
- _____(2013), 한국어의 진짜주어 찾기, 가짜주어 가려내기, 한국언어학회 학술대회지 12, 한국언어학회, 105-124.
- _____(2014), 한국어 서술절 비판: 통사 단위 설정을 중심으로, 《현대 문법연구》 76, 현대문법학회, 101-126.
- _____(2015), 한국어 통사론에서의 융합의 길, 《국어국문학》 170, 국

- 어국문학회, 71-115.
- _____(2016ㄱ), 유형론과 정신역학론의 관점에서 본 한국어 서법과 양태, 《한국어학》 70, 한국어학회, 55-108.
- _____(2016ㄴ), 韓國語의 眞性 主語를 찾아서, 《어문연구》 44(3), 한국어문교육연구회, 7-46.
- _____(2018), 한국어 정보구조와 통사구조, 《언어학》 81, 한국언어학회, 127-163.
- _____(2019), <중국인 한국어 학습자의 목적격 조사 ‘을/를’의 사용 오류 연구>의 토론문, 국제한국어교육학회 학술대회논문집, 국제한국어교육학회.
- 민병곤(2001), Robert de Beaugrande, New foundations for a science of text and discourse, 《한국 텍스트과학의 제과제》, 태학사.
- 민병곤(2013), 고도 전문화 시대의 언어 인식과 교육적 대응, 《국어교육학연구》 46, 국어교육학회, 77-109.
- 민현식(1999), 《국어 문법 연구》, 역락.
- _____(2000), 《(국어교육을 위한)응용국어학 연구》, 서울: 서울대학교출판부.
- _____(2005), 문법 교육의 표준화와 다양화의 과제, 《국어교육연구》 16, 서울대학교 국어교육연구소, 125-181.
- _____(2008), 한국어 교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 《국어교육연구》 22, 서울대학교 국어교육연구소, 261-334
- _____(2010), 통합적 문법 교육의 의의와 방향, 《문법교육》 12(1), 한국문법교육학회, 1-37.
- 민현식·엄훈·주세형·신명선·김은성·박재현·강보선·이기연·오현아·이관희·남가영·제민경·이지수(2016), 《문법교육의 이론과 응용》 I, 태학사.
- 박동호(2006), 한국어 특수조사 교육 방안, 한국외국어교육학회 학술대회 자료집 1, 한국외국어교육학회, 261-266.

- _____ (2007ㄱ), 한국어 문법의 체계와 교육내용 구축 방안, 《이중언어학》 34, 이중언어학회, 159-184.
- _____ (2007ㄴ), 한국어 특수조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 분석과 교육 방안, 《외국어교육》 14(2), 한국외국어교육학회, 381-402.
- _____ (2016), 한국어와 중국어의 주어와 화제에 대하여, 《이중언어학》 63, 이중언어학회, 71-100.
- 박소영(2008), 중국인 학습자의 한국어 조사 사용 오류 분석과 교수 방안: 조사 ‘이/가’, ‘을/를’, 그리고 ‘은/는’을 중심으로, 성신여자대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- 박재연(1998), 현대국어 반말체 종결어미 연구, 서울대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- _____ (2006), 《한국어 양태 어미 연구》, 태학사.
- 박진호(2011), 시제, 상, 양태, 《국어학》 60, 289-322.
- _____ (2015), 보조사의 역사적 연구, 《국어학》 73, 국어학회, 375-435.
- 박철우(2003), 《한국어 정보구조에서의 화제와 초점》, 서울: 역락.
- _____ (2007), 국어 분리 구성의 형식과 기능, 《언어학》 49, 한국언어학회, 203-225.
- _____ (2014ㄱ), ‘대조’ 의미의 언어학적 성격: 정보구조와 관련하여, 《한국어 의미학》 45, 한국어의미학회, 129-157.
- _____ (2015), 보조사의 기능과 정보구조, 《국어학》 73, 269-307.
- _____ (2017), 한국어 정보구조에서의 정보 단위 획정 문제, 《언어학》 78, 사단법인 한국언어학회, 31-163.
- _____ (2021), 한국어와 정보구조 -적용상의 쟁점을 중심으로-, 《한국어학》 91, 한국어학회, 51-94.
- 방성원(2003), 고급 교재의 문법 내용 구성 방안, 《한국어교육》 14(2), 국제한국어교육학회, 143-168.
- 배진영·손혜옥·김민국(2013), 《구어 문어 통합 문법 기술의 탐색》, 박이정.

- 백소영(2001), 러시아 학습자의 한국어 격조사 사용의 오류분석과 지도 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- U. Bolor-Erdene(2017), 몽골인 학습자를 위한 한국어 조사 교육 연구 -이/가, 은/는, 을/를을 중심으로-, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 서울대학교 국어교육연구소(2014), 《한국어교육학사전》, 하우.
- 서정숙(2014), 한국어 조사 교육: 맥락에 기초한 ‘은/는’, ‘이/가’를 중심으로, 강남대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- 성기철(1985), 국어의 주제 문제, 한글 188, 한글학회, 65-90.
- 손경아(2022), ‘은/는’과 ‘이/가’의 정보구조적 대체에 대한 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 손다정(2010), 절충식 탐구 학습 모형을 활용한 한국어 문법 교육 방안: 중, 고급을 중심으로, 《한국문법교육학회 학술발표논문집》 2, 한국문법교육학회, 145.
- 손세모들(1999), ‘잖’의 의미, 전제, 함축, 《국어학》 33, 국어학회, 213-240.
- Sholeva, Irina Konstantinova(2018), 불가리아인 한국어 학습자의 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 습득 연구, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 신명선(2006ㄱ), 통합적 문법교육에 관한 담론 분석, 《한국어학》 31, 한국어학회, 245-278.
- _____ (2013ㄴ), 맥락 관련 문법 교육 내용의 인지적 구체화 방향, 《국어교육연구》 32, 서울대학교 국어교육연구소, 69-103.
- 신서인(2006), 구문 분석 말뭉치를 이용한 한국어 문형 연구, 서울대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- _____ (2014), ‘이/가’, ‘을/를’의 비전형적인 분포와 기능, 《한글》 188, 한글학회, 65-90.
- 신창순(1975), 국어 조사의 연구: 그 분류를 중심으로, 《국어국문학》 67, 1-21.

- 신희성(2019), 텍스트의 대인적 기능에 대한 문법교육적 연구: 언어하기 관점을 바탕으로, 고려대학교 국어교육학과 박사학위논문.
- _____ (2021), 체계기능언어학을 활용한 텍스트 분석의 양상과 쟁점, 《한국어학》 93, 한국어학회, 1-42.
- Ajala, Techapichayapakdee(2016), 태국인 학습자를 위한 한국어 조사 ‘이/가’, ‘은/는’의 교육 방안 연구, 한성대학교 석사학위논문.
- 안용준(2009), 한국어 교재에 나타난 ‘-이/가’와 ‘-은/는’의 의미·기능과 효과적인 교수방안, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양명희(2005), 국어 부정칭의 의미, 《우리말 연구》 39, 입흥빈 외, 태학사, 251-269.
- 양희연(2010), 중국어권 한국어 고급 학습자의 조사 오류 분석 및 교수방안, 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 엄기철(2002), 한국어 조사 ‘이/가’, ‘을/를’의 기능과 의미 연구: 격조사의 설정 여부를 중심으로, 《동국어문학》 14, 동국어문학회, 167-187.
- 염재일(2007), 두 특정성 표지 ‘어떤’과 ‘한’에 대한 고찰, 《언어와 정보》 11(2), 한국언어정보학회, 23-47.
- _____ (1998), *A Presuppositional Analysis of Specific Indefinites: Common Grounds as Structured Information States*, New York: Garland Publishing.
- 오아림(2021), 중국인 학습자와 일본인 학습자의 ‘이/가’와 ‘은/는’ 습득 연구: 단일주어문과 이중주어문을 중심으로, 이화여자대학교 국제대학원 박사학위논문.
- 오치성(2007), Topic and Focus Constructions in spoken Korean, Ph.D., Dissertation, Austin: University of Texas.
- _____ (2008), Ratified and Unratified Topics in Spoken Korean,

- 《언어학》 16(3), 대한언어학회, 25-41.
- _____(2009), -un/nun as an Unratified Topic Marker in Korean, 《언어》 34(3), 한국언어학회, 604-624.
- 오현아(2010), 표현 문법 관점의 문장 초점화 교육 내용 연구, 서울대학교 국어교육학과 박사학위논문.
- 오현정(2011), 보조사 {은/는}과 주격조사 {이/가}의 교수·학습 방법 연구: 한국어 고급 단계 외국인 학습자를 대상으로, 《한국어의미학》 35, 한국어의미학회, 189-213.
- 유서영(2015), 한국어 격조사의 기능 교육 연구: '-이/가'와 '-을/를'을 중심으로, 서울대학교 국어교육학과 석사학위논문.
- 유유현(2010), '이/가'와 '은/는'의 정보구조 이론적 연구, 전북대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- 유현경·양수향·안예리(2007ㄱ), 영어권 중, 고급 학습자를 위한 조사 "가"와 "는"의 교수 방안 연구 -한영 병렬 말뭉치를 이용하여, 《이중언어학》 34, 이중언어학회, 271-298.
- _____(2007ㄴ), 한영 병렬 말뭉치를 이용한 한국어 조사 '가'와 '는'의 선택 원리 연구, 《언어와 정보》 11, 한국언어정보학회, 1-23.
- 유혜경·방성원(2015), 조사 '이/가', '은/는'의 사용 능력 향상을 위한 수업 방안 및 효과 연구, 《외국어로서의 한국어교육》 43, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 161-189.
- 응웬 칸 응옥(2022), 베트남인 한국어 학습자의 '이/가', '은/는' 사용 양상 연구, 한국학중앙연구원 한국학대학원 석사학위논문.
- 이관규(2011), 학교 문법 교육에 있어서 탐구학습의 효율성과 한계점에 대한 실증적 연구, 《국어교육》 106, 한국어교육학회, 31-63.
- _____(2009), 통합적 문법 교육의 의의와 방법, 《문법 교육》 11, 한국문법교육학회, 259-282.

- _____ (2012), 국어의 문장 구성에 대한 연구와 전망, 《한국어학》 16, 한국어학회, 105-147.
- 이관희(2012), 문법교육에서 텍스트 중심 통합의 방향 탐색, 《국어교육》 137, 한국어교육학회, 1733-211.
- 이금희(2005), 인용문 형식에서 문법화된 어미·조사 연구, 성균관대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 이기동(1981), 언어와 의식, 외국어로서의 한국어교육 6, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 29-50.
- 이명자(2017), 교체를 활용한 한국어 조사 교육 연구: ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’을 중심으로, 전남대학교 박사학위논문.
- 이명자·나은영(2021), 한국어 학습자를 위한 ‘이/가’, ‘은/는’, ‘을/를’의 교육 방안, 《인문사회21》 12(4), 인문사회 21, 955-964.
- 이미지(2013), 한국어 초급 교재에서 ‘이/가’, ‘은/는’의 제시 방법에 대한 연구, 《한국어의미학》 42, 한국어의미학회, 407-442.
- 이복희(2011), 장면층위 술어와 개체층위 술어의 존재 해석, 《현대영어영문학》 55, 한국현대영어영문학회, 177-202.
- 이셋별(2020), 한국어 조사 ‘이/가’, ‘은/는’ 사용 양상 연구: 네덜란드인 한국어 학습자 작문을 중심으로, 이화여자대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 이선웅(2005), 국어의 문장 제시어에 대하여, 《어문연구》 33(1), 59-84.
- _____ (2012), 《한국어 문법론의 개념어 연구》, 월인.
- 이안나(2010), 외국인 한국어 학습자의 조사 습득 순서 연구 : ‘은/는, 이/가, 을/를’을 중심으로, 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은경(1999), 한국어 학습자의 조사 사용에 나타난 오류 분석, 연세대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- 이은희(2011), 설득 텍스트의 본질 및 특성과 교수 학습, 《국어교육》 136, 한국어교육학회, 1-36.

- 이익섭·채완(1999), 《국어 문법론 강의》, 학연사.
- 이인영(1996), “주제”와 “화제”: 기존 화제개념에 대한 재고, 《어학연구》 32(1), 서울대학교 어학연구소, 61-99.
- 이정민(1992), (비)한정성/(불)특정성 대 화제(Topic)/초점, 《국어학》 22, 397-424.
- 이춘숙(1991), 영역 개념으로서의 도움토씨, 《한글》 211, 한글학회, 101-123.
- _____(1993), 도움토씨의 문법성, 《우리말연구》 2, 우리말학회, 113-124.
- _____(1999), 토씨 {가}와 {는}의 의미 기능 - 자리 개념과 영역 개념에서 본, 《한글》 243, 한글학회, 177-209.
- 이필영(1982), 조사 ‘가/이’의 의미분석, 《관악어문연구》 7, 서울대학교 국어국문학과, 417-431.
- 이한정(2009), Contrastive Focus and Variable Case Marking: A Comparison between Subjects and Objects, 《언어와 정보》 13, 한국언어정보학회, 1-27.
- 이희자(1994), 국어의 ‘주제부/설명부’ 구조 연구: ‘텍스트’의 구성 성분으로서의 ‘발화문’과 ‘발화문’의 구성 성분으로서의 ‘주제부/설명부’, 《국어학》 24, 319-351.
- 임동훈(2004), 한국어 조사의 하위 부류와 결합 유형, 《국어학》 43, 119-154.
- _____(2007), 한국어 조사 ‘만’과 ‘도’의 의미론, 《조선학보》 205, 1-20.
- _____(2010), 담화 화시와 사회적 화시, 《한국어 의미학》 36, 39-63.
- _____(2011), 체계적인, 너무나 체계적인: 박재연(2006)을 중심으로, 《형태론》 13(1), 107-123.
- _____(2012), ‘은/는’과 중형의 의미 관계, 《국어학》 64, 217-271.
- _____(2015), 보조사의 의미론, 《국어학》 73, 335-373.
- 임지룡·김령환(2013), 어순에 반영된 인지적 특성, 《한글》 300, 한글학

회, 119-158.

임지룡·김령환·김익조·김옥녀·서혜경·송현주·이주익·임태성·정병철·정수진·최진아(2014), 《문법교육의 인지언어학적 탐색》, 태학사.

임홍빈(1972), 국어의 주제화 연구, 서울대학교 국어국문학과 석사학위 논문.

_____(1988), ‘무슨’과 ‘어떤’ 의문에 대하여, 《국어 문법의 심층》 3, 임홍빈 저, 태학사, 131-234.

_____(2007ㄱ), 한국어 무조사 명사구의 통사와 의미, 《국어학》 49, 69-106.

_____(2007ㄴ), 《한국어의 주제와 통사 분석: 주제 개념의 새로운 전개》, 서울대학교 출판부.

_____(2007ㄷ), 어순에 관한 언어 유형적 접근과 한국어의 기본 어순, 《서강인문논총》 22, 서강대학교 인문과학연구소, 53-120.

장경희(1980), 지시어 ‘이, 그, 저’의 의미 분석, 《어학연구》 16(2), 서울대학교 어학연구소, 167-184.

전영철(2000), 한국어 존재문의 구성, 《언어학》 27, 한국언어학회, 261-280.

_____(2002), 한정성 효과: 한정성 제약과 비한정성 제약, 언어와 정보 6(2), 한국언어정보학회, 83-104.

_____(2004), 한국어의 복수성과 총칭성/한정성, 《언어와 정보》 8(2), 27-44.

_____(2005), 한국어의 소위 특정성 표지들에 대하여, 《언어》 30(4), 한국언어학회, 715-743.

_____(2006), 대조 화제와 대조 초점의 표지 ‘는’, 《한글》 274, 171-200.

_____(2009), ‘이/가’ 주제설에 대하여, 《담화와 인지》 16(3), 217-238.

_____(2013ㄱ), 《한국어 명사구의 의미론》, 서울대학교 출판부.

- _____ (2013), 한국어의 제언문/정언문 구별과 정보구조, 《국어학》 68, 99-133.
- _____ (2019), 한국어 정보구조표지 ‘은/는’의 의미: 대조 의미를 중심으로, 《언어학》 85, 사단법인 한국언어학회, 99-137.
- 정보영(2004), 구어 이야기 담화에서의 한국어 중급 학습자의 조사 ‘은/는’, ‘이/가’, 사용: 일본어권, 영어권, 중국어권 학습자를 대상으로, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정승철(2015), 아이마라어의 화제와 초점: 한국어 정보구조와의 유형론적 대조 연구, 서울대학교 언어학과 석사학위논문.
- _____ (2018), 한국어 정보구조의 보편성과 화제 구문의 특수성: 일본어, 미얀마어와 대조 연구를 바탕으로, 서울대학교 언어학과 박사학위논문.
- 정지은(2004), 한국어 초급 학습자를 위한 조사 학습 순서에 관한 연구: 기본 문형과 조사 사용 빈도를 중심으로, 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정해권(2011), 한국어 문장의 주제와 초점 구조 습득: ‘은/는’과 ‘이/가’를 중심으로, 《한국어 교육》 22, 국제한국어교육학회, 285.
- _____ (2022), ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미 지도와 구문 관계: 정보 구조와 자향성의 상호작용을 바탕으로, 《국어학》 104, 국어학회, 191-219.
- 정희원(2001), 한국어의 대조화제와 화제, 초점: 정보 구조적인 관점에서, 서울대학교 언어학과 박사학위논문.
- 정희자(1993), 주제에 관하여, 《외대어문논집》 9(1), 부산외국어대학 어학연구소,
- _____ (1994), 주제의 담화 기능에 관하여, 《언어》 19(2), 한국언어학회, 563-598.
- 조은영(2004), 한국어, 영어, 스페인어, 러시아어에 나타난 초점구조와 정보분절성, 《현대문법연구》 37, 현대문법학회,

- 181-202.
- 제민경(2011), 텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색: 신문 텍스트의 ‘전망이다’ 구문을 중심으로, 《국어교육》 134, 한국어교육학회, 155-181.
- _____(2014), ‘장르’ 개념화를 위한 문법교육적 접근, 《국어교육학연구》 49(3), 국어교육학회, 393-426.
- _____(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 국어교육학과 박사학위논문.
- 조진수(2013), 텍스트 맥락 기반의 문장 확대 교육 내용 연구, 서울대학교 국어교육학과 석사학위논문.
- _____(2015), 문자 확대 교육 내용의 다층성 연구, 《국어교육학연구》 50(3), 국어교육학회, 268-295.
- _____(2018), 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구, 서울대학교 국어교육학과 박사학위논문.
- 조진수·박진화·이주영·강효경(2017), 탐색적 요인분석을 토한 문법 탐구의 구인 탐색: 고등학교 학습자의 자기 인식을 중심으로, 《국어교육》 157, 한국어교육학회, 37-67.
- 주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미, 《국어교육》 130, 한국어교육학회, 173-204.
- _____(2014), 통합적 문법 교육의 전제와 학문론적 의의, 《국어교육연구》 34, 서울대학교 국어교육연구소, 57-86.
- _____(2015), 통합적 문법교육에서 장르문법으로, 제34회 한국작문학회 전국학술대회 자료집, 17-38.
- 채 완(1975), 조사 ‘는’의 의미, 《국어학》 4, 93-113.
- _____(1977), 현대국어 특수조사의 연구, 서울대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- _____(1979), 화제의 의미, 《관악어문연구》 4, 서울대학교 국어국문학과, 98-113.
- _____(1984), 화제와 총칭성, 특정성, 한정성, 《목천유창균박사환갑기

- 념논문집》, 계명대학교출판부, 743-755.
- 최규수(1999), 《한국어 주제어와 임자말 연구》, 부산대학교 출판부.
- _____(2004), 주제어와 대조초점: 어순 및 강세와 관련하여, 《우리말연구》 15, 우리말학회, 149-172.
- 최동주(2012), ‘은/는’과 ‘이/가’의 출현 양상, 《인문연구》 65, 영남대학교 인문과학연구소, 25-58.
- 최석재(2013), 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’의 의미, 《우리말연구》 35, 우리말학회, 82-111.
- 최선희(2016), 문법 탐구 학습 모형의 비판적 고찰, 《새국어교육》 109, 한국국어교육학회, 419-451.
- 최수영(1984), 주제화와 주격조사: 조사 ‘-는’과 ‘-가’를 중심으로, 어학연구 20(3), 서울대학교 어학연구소, 233-250.
- _____(1993), 한국어 주제/주어 조사 ‘는’, ‘가’의 패러다임: 수학적 모형과 교재분석을 중심으로, 어학연구 29(1), 서울대학교 언어교육원, 49-73.
- 최윤지(2008), 한국어 분열문의 의미 연구: 정보구조를 중심으로, 서울대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- _____(2016), 한국어 정보구조 연구, 서울대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- _____(2018), 전제의 두 가지 개념과 정보구조, 《형태로》 20, 형태론, 140-153.
- _____(2020), 과연 한국어의 격조사는 초점 표지인가: ‘이/가’, ‘을/를’을 중심으로, 《형태론》 22, 형태론, 334-371.
- _____(2021), 구정보, 신정보란 무엇인가: 신구성의 구별과 정보구조적 조정, 《한국어학》 91, 한국어학회, 95-126.
- 최은정·조용기(2015), 문법 탐구 능력 평가 방안 연구, 《국어교육》 148, 한국어교육학회, 175-210.
- 최정진(2016), 명사구와 관련된 정보구조와 한정성의 상관관계, 《한국어 의미학》 54, 한국어의미학회, 151-173.

- _____ (2017) ‘이/가’, ‘은/는’의 정보적 기능과 문법 기술, 《어문학》 137, 한국어문학회, 137-167.
- 최현배(1937), 《우리말본》, 탑출판사.
- 최혜원(1999), Optimizing Structure in Context: Scrambling and Information Structure. CSLI Publications.
- 하다현(2020), 학습자 지식 구조 분석을 통한 한글 맞춤법 교육 내용 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 한비하(2019), 중국인 중·고급 학습자의 한국어 보조사 ‘은/는’의 습득 양상 연구: 문어 산출 과제 수행 분석을 토대로, 서울대학교 국어교육과 석사학위논문.
- 한송화(2003), 기능과 문법 요소의 연결을 통한 한국어 교육, 《한국어 교육》 14(3), 국제한국어교육학회, 288-289.
- _____ (2006), 외국어로서의 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여, 《한국어 교육》 17(3), 국제한국어교육학회, 357-379.
- _____ (2017), 구어 담화에서 보조사 ‘은/는’의 의미와 담화 기능: 한국어교육 문법을 위하여, 《한국어 의미학》 55, 한국어의미학회, 81-111.
- 한춘희(2009), 중국어권 학습자의 한국어 조사 오류의 원인 분석 연구 : 격 조사의 대치 오류에 관한 생성문법적 접근, 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문.
- 한정환(2000), ‘공부를 하다’ 구문의 정보구조, 《한국어학》 11, 한국어학회, 325-338.
- _____ (2002), 내포문에서의 화제화 제약과 정보구조, 《언어》 27(3), 한국언어학회, 535-556.
- 함병호(2011), 한국어 양태 보조사 연구, 동국대학교 국어국문학과 석사학위논문.
- _____ (2016-), 정보구조의 분절 방법, 《동악어문학》 67, 동악어문학회, 311-338.

- _____ (2016), 제시어와 화제, 《언어와 정보사회》 28, 서강대학교 언어정보연구소, 351-380.
- _____ (2018), 한국어 정보구조의 화제 연구, 동국대학교 국어국문학과 박사학위논문.
- 허용·강현화·고명균·김미옥·김선정·김재욱·박동호(2004), 《외국어로서의 한국어교육학개론》, 박이정.
- 홍사만(1983), 《국어 특수조사론》, 학문사.
- _____ (2002), 《국어 특수조사 신연구》, 역락.
- 홍혜란(2018), 말뭉치 기반 연구의 재탐색: Biber, Conrad & Reppen(1998)을 중심으로, 《언어사실과 관점》 44, 연세대학교 언어정보연구원, 471-490.
- Ariel, M.(1988), Referring and Accessibility, *Journal of Linguistics* 24(1), 65-87.
- _____ (1996), Referring Expressions and the +/- Coreference Distinction, in Fretheim, T. and J. K. Gundel (eds.), 13-35.
- _____ (2013), Centering, accessibility and the next mention, *Theoretical Linguistics* 39. Berlin: De Gruyter Mouton. 39-58.
- Biber, D.(1995), *Dimensions of Register Variation: A Cross-linguistic Comparison*, Cambridge University Press
- Biber, D. et al.(1999), *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman.
- Biber, D. & Conrad, S.(2001), Introduction: Multi-dimensional Analysis and the Study of Register Variation, in Conrad, S. & D. Biber (eds.), *Variation in English: Multi-dimensional Studies*, Harlow, England: Longman, 3-12.

- Birner & Ward, G.(1998), *Information Status and Noncanonical Word Order in English*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bolinger(1961), Contrastive Accent and Contrastive Stress, *Language* 37, 83–96.
- Brentano(1867), McAlister(trans.)(1973), *Psychologie vom Empirischen Standpunkte*, Leipzig: Dunker & Humbolt.
- Büring, D.(1997), *The Meaning of Topic and Focus: 59th Street Bridge Accent*. London: Routledge.
- _____ (2003), On D-trees, Beans, and B-accents, *Linguistics and Philosophy* 26, 511–45.
- _____ (1999), Topic, in Bosch, P. and R. van der Sandt (eds.), *Focus: Linguistic, Cognitive, and Computational Perspectives*, Cambridge University Press.
- _____ (2003), On D-trees, Beans, and B-accents, *Linguistics and Philosophy* 26, 511–45.
- Carlson, L.(1983), *Dialogue Games: An Approach to Discourse Analysis*, Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Chafe, W. L.(1974), Language and Consciousness, *Language* 50(1), 111–133.
- _____ (1976), Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects and Topics, and Point of View, in Charles N. L. (ed.), *Subject and Topics*, Academica Press, New York, 25–55.
- _____ (ed.)(1980), *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*, Ablex Publishing Corporation.

- _____ (1987), Cognitive constraints on information flow, Tomlin(ed.)(1987). *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 21–51.
- _____ (1994), *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, The University of Chicago Press.
- _____ (2001), The analysis of discourse flow, Schiffrin, Tannen & Hamilton(eds.)(2001), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing. 673–687.
- Chomsky, N.(1965), *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press.
- _____ (1969), Deep Structure, Surface Structure, and Semantic Interpretation, in Steinberg, D. and L. J. (eds.), *Semantics*, Cambridge University Press, 183–216.
- Clark, H. H. & Catherine R. M.(1981), Definite Reference and Mutual Knowledge, in Joshi, A., W., Bonnie L., & Ivan A. S. (eds.), *Elements of Discourse Understanding*, Cambridge University Press, 10–63.
- Dahl, Ö.(1974), Topic–comment structure revisited, Dahl(ed.)(1974), *Topic and Comment, Contextual Boundness and Focus*. Hamburg: Helmut Buske. 1–24.
- Dahl, Ö. & Kari F.(1996), Animacy in Grammar and Discourse, in Fretheim, T. & J. K. Gundel (eds.), 47–64.
- Daneš, F.(1974), Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text, in Daneš, F. (ed.), *Papers*

- in Functional Sentence Perspective*, Prague: Academia, 106–128.
- van Dijk, T. A.(1976), Sentence topic and discourse topic.
(<http://www.discourses.org/OldArticles/Sentence%20topic%20and%20discourse%20topic>)
- _____ (1977), *Text and Context*, Longman.
- Erteschik–Shir, N.(2007), *Information Structure: The Syntax–Discourse Interface*, Oxford University Press.
- Fairclough, N.(1995), 이원표 역(2004), 《대중매체 담화 분석》, 한국문화사.
- _____ (2003), 김지홍 역(2012), 《담화 분석 방법: 사회조사연구를 위한 텍스트 분석》, 경진.
- Féry, C.(2007), Information structural notions and the fallacy of invariant correlates, *Interdisciplinary Studies on Information Structure* 6, Postdam: University of Potsdam Press, 161–184.
- Féry, C. & Ishihara, S. (eds.)(2016), *The Oxford Handbook of Information Structure*, Oxford University Press UK.
- Firbas(1974), Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective, Daněš(ed.)(1974), *Papers on Functional Sentence Perspective*, Prague: Mouton, 11–37.
- Fretheim, T. & Gundel J. K. (eds.)(1996), *Reference and Referent Accessibility*, John Benjamins.
- Fillmore(1968), The case for Case, Bach, E. & Harms (eds.)(1968), *Universals in Linguistic Theory*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1–25.
- Givón, T.(1983a), Topic Continuity in Discourse: an Introduction,

- in Givón, T. (ed.), 1–41.
- _____ (1983b), Topic Continuity in Spoken English, in T. Givón (ed.), 343–363.
- _____ (1992), On Interpreting Text–Distributional Correlations: Some Methodological Issues, in Payne, D. (ed.), 305–320.
- Gómez–González(2001), *The Theme–Topic Interface: Evidence from English*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Grice(1975), Logic and Conversation, Cole & Morgan (eds.)(1975). *Syntax and Semantics* 3, NY: Academic Press, 41–58.
- Gundel, J. K.(1988), Universals of Topic–comment Structure, in Hammond, M. et al. (eds.), 209–239.
- _____ (1999), On Different Kinds of Focus, in Bosch, P. and R. van der Sandt (eds.), *Focus*, Cambridge University Press, 113–127.
- _____ (2003), Information Structure and Referential Givenness/Newness: How Much Belongs in the Grammar?, *Journal of Cognitive Science* 4, Institute for Cognitive Science, Seoul National University, 177–199.
- _____ (2006), Clefts in English and Norwegian: Implications for the Grammar–Pragmatics Interface, in Molnár, V. & S. Winkler (eds.), *The Architecture of Focus*, Mouton de Gruyter, 517–548.
- Gundel, J. K. & Fretheim, T.(2004), Topic and Focus, in Horn, Laurence R. & G. Ward (eds.), *The Handbook of Pragmatics*, Blackwell Publishing, 175–196.

- Hajičová, E., Skoumalová, H., & P. Sgall(1995), An Automatic Procedure for Topic–focus Identification, *Computational Linguistics*, 21(1), 81–94.
- Hajičová, E., Partee, B. H., & P. Sgall(1998), *Topic–Focus Articulation, Tripartite Structures, and Semantic Content*, Dordrecht: Kluwer.
- Halliday, M. A. K.(1967), Notes on Transitivity and Theme in English: Part 2, *Journal of Linguistics* 3(2), 199–244.
- _____ (1978), *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold, 1978.
- _____ (1985), *Spoken and Written Language*, Deakin University Press.
- _____ (1988), On the Language of Physical Science, in Ghadessy, M. (ed.), *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features*, London: Pinter, 162–178.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R.(1989), *Language, Context, and Text*, London: OUP.
- Hedberg, N.(2006), Topic–focus Controversies, in Molnár, V. & S. Winkler (eds.), *The Architecture of Focus*, Berlin: Mouton de Gruyter, 373–397.
- Heim, I. R.(1982), *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*, Ph.D. dissertation, University of Massachusetts.
- von Heusinger(2011), Specificity, von Heusinger, Maienborn & Portner(eds.)(2011), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning* 2, Berlin:

- De Gruyter Mouton, 1025–1058.
- Hockett(1958), *A Course in Modern Linguistics*, NY: MacMillan Company.
- Hutchins(1977), On the problem of ‘aboutness’ in document analysis, *Journal of Informatics* 1(1), 17–35.
- Jackendoff, R. S.(1972), *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- _____ (2002), *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*, New York: Oxford University Press.
- Jacobs, J.(1990), Informational Autonomy, in Bosch, Peter & Rob van der Sandt (eds.), *Focus*, Cambridge University Press, 56–81.
- _____ (2001), The Dimension of Topic–comment, *Linguistics* 39–4, 641–681.
- Jespersen O.(1937), *Analytic Syntax*, Allen & Unwin.
- Kiss, É. K.(1998), Identificational Focus versus Informational Focus, *Language* 74(2), 245–273.
- Kratzer, A.(1995), Stage–level/Individual–level Predicates. *The Generic Book*, (Ed). G. N. Carlson & F. J. Pelletier. Chicago: U of Chicago, 125–175.
- Krifka, M.(1992), A Compositional Semantics for Multiple Focus Constructions, in Jacobs, J. (ed.), *Informationsstruktur und Grammatik*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 17–53.
- _____ (2007), Basic Notions of Information Structure, in Féry, C., G. Fanselow, & M. Krifka (eds.), *Interdisciplinary Studies on Information Structure* 6, 13–55.

- Krosnick, J. A.(1991), Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys, *Applied Cognitive Psychology* 5(3), 213–236.
- Kuno, S.(1972), Functional Sentence Perspective: a Case Study from Japanese and English, *Linguistic Inquiry* 3(3), 269–320.
- _____ (1976), Subject, Theme, and the Speaker’s Empathy: a Reexamination of Relativization Phenomena, in Li, C. (ed.), 419–444.
- _____ (1978), 2. Japanese: a Characteristic OV Language, in Lehmann, Winfred P. (ed.), *Syntactic Typology: Studies in the Phenomenology of Language*, University of Texas Press, 57–138.
- Kuroda, S.(1965), Generative Grammatical Studies in the Japanese Language, Ph. D. dissertation, MIT.
- _____ (1972), The Categorical and the Thetic Judgment: Evidence from Japanese Syntax, *Foundations of Language* 9, 153–185.
- _____ (2005), Focusing on the Matter of Topic: a Study of wa and ga in Japanese, *Journal of East Asian Linguistics* 14, 1–58.
- Lambrecht, K.(1981), *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-standard French*, Amsterdam: John Benjamins.
- _____ (1994), 고석주 역(2000), 《정보 구조와 문장 형식 : 주제, 초점, 담화 지시물의 심적 표상》, 서울: 월인.
- Lambrecht, K. & Michaelis, L. A.(1998), Sentence Accent in Information Questions: Default and Projection, *Linguistics and Philosophy* 21, 477–544.
- Langacker, R. W.(2008), 나익주·박정운·백미현·안혁·이정화 역(2014),

- 《인지문법》, 박이정.
 _____(2009), *Investigations in Cognitive Grammar*,
 Walter de Gruyter.
- Levinson(1983), *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University
 Press.
- Lewis(1979), Scorekeeping in a language game, *Journal of
 Philosophical Logic* 8(3), Boston: Springer.
 339-359.
- Li, C. N. & Thompson, S. A.(1976), Subject and Topic: A New
 Typology of Language, in Li, C. (ed.), 457-489.
- Lyons, J.(1977), 강범모 역(2013), 《의미론 2: 의미와 문법, 맥락, 행
 동》, 한국문화사.
- Mathesius, V.(1928), On Linguistic Characterology with
 Illustrations from Modern English (from Actes Du
 Premier Congrès International De Linguistics à La
 Haye), in J. Vachek (ed.), *A Prague School Reader
 in Linguistics*(1964), Bloomington: Indiana
 University Press, 59-67.
- Martin, J. R.(1992), *English Text: System and Structure*,
 Amsterdam: John Benjamins.
- _____ (1993), Genre and Literacy: Modeling context in
 educational linguistics, *Annual Review of Applied
 Linguistics* 13, 144-172.
- _____ (2014a), Looking out: Functional Linguistics and
 genre, *Linguistics and the Human Science* 9(3),
 303-317.
- _____ (2014b), Evolving systemic Functional Linguistics:
 Beyond the clause, *Functional Linguistics* 1(3),
 1-24.

- Martin, J. R. & Matteiessen, C. M. I. M.(1991), Systemic typology and topology, in Christie, F.(ed.), *Literacy in Social Process: Papers from the langural Austrian Systemic Linguistics Conference*, held at Deakin University, 345–383.
- Molnár, V.(2001), Contrast from a Contrastive Perspective, Hasselgård, Johansson, Behrens & Fabricius–Hansen(eds.)(2002). *Information Structure in a Cross–Linguistic Perspective*, Amsterdam: Rodopi. 147–161.
- _____ (2006), On different kinds of contrast, Molnár & Winkler(eds.)(2006), *The Architecture of Focus*. Berlin: Mouton de Gruyter, 197–233.
- Prince, E. F.(1978a), A Comparison of Wh–Clefts and it–Clefts in Discourse, *Language* 54(4), 883–906.
- _____ (1978b), On the Function of Existential Presupposition in Discourse, in D. Farkas, W. Jacobsen, & C. Tudrys (eds.), *Papers from the Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago: CLS, 362–376.
- _____ (1981a), Topicalization, Focus–movement, and Yiddish–movement: a Pragmatic Differentiation, *Proceedings of the 7 th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 249–264.
- _____ (1981b), Toward a Taxonomy of Given–new Information, in C., Peter (ed.), *Radical Pragmatics*, Academic Press, 223–255.
- _____ (1986), On the Syntactic Marking of Presupposed Open Propositions, in Farley, A., Farley, P., &

- McCullough, K.-E. (eds.), *Papers from the Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory at the 22nd Regional Meeting*, Chicago Linguistic Society, 208–222.
- _____ (1992), The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information–status, in Mann, W. & S. Thompson (eds.), *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund-raising Text*, John Benjamins, 295–325.
- Reinhart, T.(1981), Pragmatics and Linguistics: an Analysis of Sentence Topics, *Philosophica* 27, 53–94.
- _____ (2004), Topics and the conceptual interfaces, *Context–Dependence in the Analysis of Linguistic Meaning* 11, Oxford: Elsevier Ltd, 275–305.
- Roberts, C.(2011), Topics, in C. Maienborn, K. von Stechow & P. Portner (eds.), *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning* 2, Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 1908–1934.
- Rooth, M.(1985), Association with Focus, Ph. D. dissertation, University of Massachusetts.
- Sasse, H.(1987), The Thetic/Categorical Distinction Revisited, *Linguistics* 25, 511–580.
- Stalnaker, R. C.(1999), *Context and Content*, Oxford University Press, 47–62.
- Steedman, M.(2000), Information Structure and the Syntax–Phonology Interface, *Linguistic Inquiry* 31(4), 649–689.
- Strawson(1964), Identifying reference and truth–values, *Theoria* 30(2), Arlóv: Berlings, 96–118.

- Steinberg, D. & Jakobovits, L.(eds.)(1971), *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, and Psychology*, Cambridge University Press, 86–99.
- Szabolcsi, A.(1981), The Semantics of Topic–focus Articulation, in J. A. G. Groenendijk, T. M. V. Janssen, & M. B. J. Stokhof (eds.), *Formal Methods in the Study of Language*, Amsterdam: Mathematisch Centrum, 513–540.
- Vallduví, E.(1990), *The Informational Component*, Ph. D. dissertation, University of Pennsylvania.
- Vallduví, E. & Engdahl, E.(1996), The Linguistic Realization of Information Packaging, *Linguistics* 34, 459–519.
- Vallduví, E. & Vilkuna, M.(1998), On Rheme and Kontrast, in Culicover, P. & L. McNally (eds.), *The Limits of Syntax*, Academic Press, 79–108.
- Ward, G. & Birner(2004), Information structure and non–canonical syntax, Horn & G. Ward (eds.)(2004), *The Handbook of Pragmatics*, Malden: Blackwell Publishing.
- 경희대학교 언어교육원(2017), 《경희대 한국어》 1, 2, 3, 경희대학교 언어교육원 교재편집부, 형설출판사.
- 서울대학교 언어교육원(2013), 《서울대한국어》 1A/1B, 2A/2B, 투판즈.
- 연세대학교 한국어어학당(2009), 《연세한국어》 1–1/1–2, 2–1/2–2, 연세대학교 출판부.
- 이화여자대학교 원어교육원(2015), 《이화한국어》 1–1/1–2, 2–1/2–2, 이화여자대학교 출판부.

국립국어원 표준국어대사전,
(<https://stdict.korean.go.kr/main/main.do>).
국립국어원 한국어 기초 사전,
(<https://krdict.korean.go.kr/mainAction>).

부 록

한국어 조사에 관한 설문 조사

다음 설문은 한국어 조사 '은/는, 이/가, 을/를'의 의미와 기능 탐구에 관한 개인 연구 조사입니다. 정답을 맞추는 것은 연구와 무관합니다. 부담 없이 자신이 생각한 대로 성실히 답변해 주시면 감사하겠습니다.

이 조사는 한국어 학습자 고급(5급 이상) 이상을 대상으로 시행되고 있습니다. 예상 소요 시간은 약 20~40분 정도입니다. 연락처와 설문 응답 모두 석사 학위논문 연구자료로만 사용될 것입니다. 조사에 참여해 주셔서 감사합니다.

2022년 07월

서울대학교 사범대학 국어교육과 원도연

0 설문 참여자 인적 조사

1. 국적은 어디인가요?

2. 나이는 어떻게 되나요?

① 10대

② 20대

③ 30대

④ 40대 이상

3. 한국어를 배운 지 얼마나 됐나요?

(외국인 한국어 학습자만 작성해 주시길 바랍니다.)

4. 한국어능력시험TOPIK 급수가 어떻게 되나요?

(외국인 한국어 학습자만 작성해 주시길 바랍니다.)

① 없음

② 5급

③ 6급 이상

5. 한국 내 기관(언어교육원, 한국어 학원 등) 학습자의 경우, 기관에서는 몇 단계인가요?

(외국인 한국어 학습자만 작성해 주시길 바랍니다.)

① 없음

② 5급

③ 6급 이상

6. 그 외 학습자의 경우, 단계가 어떻게 되나요?

(외국인 한국어 학습자만 작성해 주시길 바랍니다.)

① 대학 1학년

② 대학 2학년

③ 대학 3학년

④ 대학 4학년

⑤ 대학원생

⑥ 학생 아님

7. 한국 거주 기간은 얼마나 되나요?

(외국인 한국어 학습자만 작성해 주시길 바랍니다.)

A 사용 양상 조사(7문제, 총 42문항)

조사 '은/는, 이/가, 을/를'에 관한 설문입니다. 모르는 단어는 사전을 찾아 보셔도 됩니다. 정답을 맞추는 것은 중요하지 않으니, 자유롭게 응답해 주시면 됩니다.

1) 다음 설명을 보고 질문에 답해 주세요.

1-1) 다음 사전 설명과 맞는 예시를 골라 주세요.

▷ 어떤 것이 다른 것과 대조됨을 나타내는 조사.

- ① 철수가 학교에서 집까지 걸어갔다.
- ② 어머니는 선생님이고, 아버지는 회사원이다.
- ③ 사과는 몸에 좋다고 해요.
- ④ 다음 경기를 끝으로 그 선수 야구에서 은퇴해.

1-2) 다음 사전 설명과 맞는 예시를 골라 주세요.

▷ 어떤 상태나 상황에 놓인 것이나 동작의 주체를 나타내는 조사.

- ① 철수가 학교에서 집까지 걸어갔다.
- ② 어머니는 선생님이고, 아버지는 회사원이다.
- ③ 사과는 몸에 좋다고 해요.
- ④ 다음 경기를 끝으로 그 선수 야구에서 은퇴해.

1-3) 다음 사전 설명과 맞는 예시를 골라 주세요.

▷ 문장에서 어떤 것이 화제임을 나타내는 조사.

- ① 철수가 학교에서 집까지 걸어갔다.
- ② 어머니는 선생님이고, 아버지는 회사원이다.
- ③ 사과를 몸에 좋다고 해요.
- ④ 다음 경기를 끝으로 그 선수 야구에서 은퇴해.

1-4) 밑줄 친 부분의 의미를 고려해서, 위 문제와 같이 답한 이유를 적어 주세요.

▷ 문장에서 어떤 것이 화제임을 나타내는 조사.

2) 다음 질문에 답해 주세요.

2-1) 적절한 것을 골라 주세요.

- (Q가 A에게 '희선'에 대해 묻는다.)
 Q: 희선이를 누가 싫어한다고?

A: ①철수/②철수는/③철수가 싫어한다고.

①철수

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②철수는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③철수가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

2-2) 적절한 것을 골라 주세요.

(Q와 A가 대화하고 있다. Q는 A의 가족 구성원을 알고 있다.)

Q: 가족이 모두 한국에 있어요?

A: ①여동생은/②여동생이 일본에서 대학교를 다녀요.

①여동생은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②여동생이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

2-3) 위 문제와 같이 답한 이유를 각 문장의 뜻과 함께 설명해주세요.

2-4) 적절한 것을 골라 주세요.

(A가 영화에 대하여 쓴 글입니다.)

학교 선생님들을 모두 좋아하지만, ①1반 선생님은/②1반 선생님이/③
1반 선생님을 영화는 제일 좋아한다.

①1반 선생님은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②1반 선생님이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.

- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③1반 선생님을

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

2-5) 적절한 것을 골라 주세요.

(A가 물고기를 잡아 왔다. Q는 A가 잡은 물고기에 대해 말한다.)
 Q: 이게 다 뭐야?
 A: 이거 ①세 마리/②세 마리가/③세 마리를/④세 마리는 내가 잡은 거고, 나머지는 철수가 잡은 거야.

①세 마리

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

①세 마리가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②세 마리를

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③세 마리는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다..

2-6) 적절한 것을 골라 주세요.

(누군가 밖에서 문을 두드렸다. A가 나가서 문밖의 사람을 확인하였다.
 A가 B에게 문밖의 사람에 대해 말한다.)
 A: 어떤 ①사람은/②사람이 너를 찾아 왔다.

①사람은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②사람이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

2-7) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화하고 있다.)

A: 누가 나를 좋아하겠어?

B: 어떤 ①사람은/②사람이 널 좋아할 수도 있지.

①사람은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②사람이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

3) 다음 질문에 답해 주세요.

3-1) 적절한 것을 골라 주세요.

(Q와 A가 대화를 하고 있다.)

Q: 너 돈 있니?

A: 나 ①동전/②동전이/③동전은 있어.

①동전

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②동전이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③동전은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

3-2) 적절한 것을 골라 주세요.

(Q와 A가 대화를 하고 있다.)

Q: 철수가 좋아하는 사람이 누구야?

A: 철수는 ①영희/②영희는/③영희를 좋아해.

①영희

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.

- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②영희는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③영희를

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

3-3) 적절한 것을 골라 주세요.

(Q와 A가 대화를 하고 있다.)
Q: 철수가 왜 회선이를 싫어해?
A: 아니, 철수가 ①영희/②영희는/③영희를 싫어한다고.

①영희

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②영희는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③영희를

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

3-4) 적절한 것을 골라 주세요.

A: 이 문제를 어떻게 해결하면 좋을까요?
B: 저는 여기에서 ①새로운 분석/②새로운 분석을 제안합니다.

①새로운 분석

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②새로운 분석은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③새로운 분석을

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.

- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

3-5) 다음 밑줄 친 부분의 위치를 보고 두 문장의 의미가 어떻게 다른지 설명해 주세요. (사전을 보고 하셔도 좋습니다.)

꽃은 철수가 영희에게 주었다.
철수가 영희에게 꽃을 주었다.

3-6) 다음 밑줄 친 부분의 위치를 보고, 두 문장의 의미가 어떻게 다른지 조사와 관련하여 설명해 주세요.

서울은 교통이 복잡하다,
교통이 서울은 복잡하다.

3-7) 다음 설명을 보고, 적절한 것을 골라 주세요.

Q: 꽃은 진호가 준 거야?
A: 아니, _____

- ① 철수가 꽃은 영희에게 주었어.
② 꽃은 영희에게 철수가 주었어.

① 철수가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

② 철수는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

3-8) 적절한 것을 골라 주세요.

Q: 철수가 초콜릿을 영희에게 주었다고?

A: 아니, _____

- ① 철수가 영희에게 꽃 주었다고.
- ② 철수가 영희에게 꽃 주었다고.
- ③ 꽃을 영희에게 철수가 주었다고.
- ④ 꽃 영희에게 철수가 주었다고.

①

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

④

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

3-9) 위치에 따라 조사의 뜻이 달라진다고 생각하나요?

- ① 전혀 아니다. ② 거의 아니다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 그렇다. ⑤ 아주 그렇다.

3-10) 위치에 따라 달라지는 조사의 뜻에 대해 수업을 받거나 공부한 적이 있나요?

- ① 전혀 없다. ② 거의 없다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 있다. ⑤ 아주 많다.

3-11) 순서에 따라 사용할 수 있는 조사가 달라질 수 있다고 생각하나요?

- ① 전혀 아니다. ② 거의 아니다. ③ 보통이다.

- ④ 조금 그렇다. ⑤ 아주 그렇다.

4) 다음 질문에 답해 주세요.

4-1) 다음 문장에서 무엇을 강조하고 있나요?

A: 요즘 일기예보가 너무 자주 틀려. 날씨를 전혀 예측을 못해.
B: 내 말이. [날씨를 생중계하고 있어.]

- ① 날씨를
② 생중계
③ 생중계하고 있어
④ 전체 문장: “날씨를 생중계하고 있어.”

4-2) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
A: 이 글을 영희가 읽은 거야?
B: 아니, ①영희/②영희는/③영희가 이 글을 썼다고.

①영희

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②영희는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③영희가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

4-3) 다음 문장에서 무엇을 강조하고 있나요?

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
A: 이 글을 영희가 읽은 거야?
B: 아니, ①영희/②영희는/③영희가 이 글을 썼다고.

- ① 영희/영희는/영희가
② 이 글을
③ 썼다고

- ④ 이 글을 썼다고
- ⑤ 전체 문장: “영희/영희는/영희가 이 글을 썼다고.”

4-4) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대학교 합격 발표자에 대해 대화하고 있습니다.)
 A: 철수가 서울대학교에 합격했다.
 B: 진짜? 아직 ①영희/②영희는/③영희가 전화를 못 받았다는데.

①영희

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②영희는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③영희가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

4-5) 다음 문장에서 무엇을 강조하고 있나요?

(A와 B가 대학교 합격 발표자에 대해 대화하고 있습니다.)
 A: 철수가 서울대학교에 합격했다.
 B: 진짜? 아직 ①영희/②영희는/③영희가 전화를 못 받았다는데.

- ① 영희/영희는/영희가
- ② 전화를
- ③ 못 받았다는데
- ④ 전화를 못 받았다는데
- ⑤ 전체 문장: “아직 영희/영희는/영희가 전화를 못 받았다는데.”

5) 다음 질문에 답해 주세요.

5-1) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
 A: 우리 없는 동안 강아지를 누가 돌보지?

B: 걱정 마. 강아지를 ①철수/②철수는/③철수가 돌볼 거야.

①철수

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②철수는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③철수가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

5-2) 다음 문장에서 무엇을 강조하고 있나요?

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
 A: 우리 없는 동안 강아지를 누가 돌보지?
 B: 걱정 마. 강아지를 ①철수/②철수는/③철수가 돌볼 거야.

- ① 강아지를
- ② 철수/철수는/철수가
- ③ 돌볼 거야
- ④ 강아지를 돌볼 거야
- ⑤ 전체 문장: “강아지를 철수/철수는/철수가 돌볼 거야.”

5-3) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
 A: 너 차 고장 났다며?
 B: 아니, ①자전거/②자전거는/③자전거가 고장 났어.

①자전거

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②자전거는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③자전거가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

5-4) 다음 문장에서 무엇을 강조하고 있나요?

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
 A: 너 차 고장 났다며?
 B: 아니, ①자전거/②자전거는/③자전거가 고장 났어.

- ① 자전거/자전거는/자전거가
 ② 고장 났어
 ③ 전체 문장: “자전거/자전거는/자전거가 고장 났어.”

5-5) 위 4-1부터 5-4까지를 보고, 강조하는 부분에 따라 조사가 달라질 수 있다고 생각하나요?

- ① 전혀 아니다. ② 거의 아니다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 그렇다. ⑤ 아주 그렇다.

5-6)

(Q가 A와 B에게 질문을 한다. 어제 학원에 2명의 학생이 왔다.)
 Q: 어제 학원에 누가 왔어?
 A: 철수가 왔어.
 B: 아니야, 철수랑 ①명수/②명수는/③명수가 왔었어.

①명수

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②명수는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③명수가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

6) 다음 질문에 답해 주세요.

6-1) 다음 문장에서 무엇을 강조하고 있나요?

(모바일 메신저 채팅방에서 A와 B가 대화하고 있다.)

A: 핸드폰이 주머니에서 자꾸 눌러서 걱정이야.

B: 핸드폰을 고치세요. ㅋㅋ

- ① 핸드폰을
- ② 고치세요.
- ③ 전체 문장: “핸드폰을 고치세요. ㅋㅋ”

6-2) 적절한 것을 골라 주세요.

(A가 길에서 뛰어나가는 무언가를 보고 있다.)

A: 저기 뭐가 뛰어간다.

B: 저기 ①강아지/②강아지는/③강아지가 뛰어가고 있네.

①강아지

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②강아지는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③강아지가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

6-3) 위 문제(Q6.2)와 같이 답한 이유를 각 문장의 뜻과 함께 설명해 주세요.

6-4) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)

A: 길이 막히네. ①차/②차는/③차가 고장이 났나 봐.

①차

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
- ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②차는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③차가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

6-5) 다음 문장에서 무엇을 강조하고 있나요?

(A와 B가 대화를 하고 있다.)

A: 길이 막히네. ①차/②차는/③차가 고장이 났나 봐.

- ① 차/차는/차가
② 고장이
③ 났나 봐.
④ 전체 문장: “차/차는/차가 고장이 났나 봐.”

6-6) 적절한 것을 골라 주세요.

(다음은 동화책의 일부입니다.)

옛날에 환인이라는 하늘의 ①임금이/②임금은 살았다. 환인에게 환웅이라는 아들이 있었다. 그런데 ③환웅이/④환웅은 땅으로 내려가 살고 싶어 했다.

①임금이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②임금은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③환웅이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

④환웅은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

6-7) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 모두 교회를 보고 있다. A가 보고 있는 교회에 대해 말한다.)

A: ①교회는/②교회가 참 신기한 것 같아.

B: 아 저거? 어떤 것이?

①교회는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②교회가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

7) 다음 질문에 답해 주세요.

7-1) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)

A: 배고프다. 저녁을 뭘 먹지?

B: 어제 ①철수/②철수는/③철수가 요리를 했으니까 오늘은 내가 할게.

①철수

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②철수는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③철수가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

7-2) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)

A: 밤에는 벌써 쌀쌀하네.

B: ①가을은/②가을이 오는 소리가 들린다.

①가을은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②가을이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

7-3) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
 A: 철수 학교가 어디야?
 B: ①철수가/②철수는 다니고 있는 학교는 서울대학교야.

①철수가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②철수는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

7-4) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
 A: 철수 학교가 어디야?
 B: ①철수가/②철수는 서울대학교에 다녀.

①철수가

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

②철수는

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

7-5) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)
 A: 웬 책들이야? 이거 다 읽은 거야?
 B: 거의. 근데 ①교수님이/②교수님은 준 책은 어려워서 다 못 읽었어.

①교수님이

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

② 교수님은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

7-6) 위 문제들(Q7.3과 Q7.4., Q7.5.)과 같이 답한 이유를 설명해 주세요.

7-7) 적절한 것을 골라 주세요.

(A와 B가 대화를 하고 있다.)

A: 철수가 밥을 남겼어?

B: 응. 살다 보니까, ①밥/②밥은/③밥을 철수가 남길 때가 있더라.

① 밥

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

② 밥은

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

③ 밥을

- ① 전혀 적절하지 않다. ② 조금 적절하지 않다. ③ 보통이다.
 ④ 조금 적절하다. ⑤ 아주 적절하다.

0) 학습 실태 및 인식 조사.

<한국어기초사전> 일부

▷ 이/가

1. 어떤 상태나 상황에 놓인 것이나 동작의 주체를 나타내는 조사.

ex. 민준이가 학교에서 집까지 걸어갔다.

2. 앞의 말을 강조하는 뜻을 나타내는 조사.

ex. 감기에 걸렸는데 약으로 낫지가 않는다.

▷ 은/는

1. 어떤 것이 다른 것과 대조됨을 나타내는 조사.

ex. 어머니는 선생님이고, 아버지는 회사원이다.

2. 문장에서 어떤 것이 화제임을 나타내는 조사.

ex. 사과는 몸에 좋다고 해요.

▷ 을/를

6-7. 행동의 목적이 되는 일이나 출발점을 나타내는 조사.

ex. 꽃이 예쁘게 피었으니까 주말에 꽃놀이를 가자.

8. 어떤 행동이 비롯되는 일, 또는 그 곳을 나타내는 조사.

ex. 이 선수가 다음 경기를 끝으로 야구에서 은퇴한다.

0-1) 위 설명이 설문을 답하는 데 얼마나 도움이 되었나요?

(사전을 보고, 앞의 정답을 바꾸지 마세요.)

- ① 전혀 도움이 안 된다. ② 거의 도움이 안 된다. ③ 보통이다.
④ 조금 도움이 된다. ⑤ 아주 도움이 된다.

0-2) 위 0-1과 같이 답한 이유를 적어 주세요.

0-3) 설문에 답하면서, 위 설명에 추가할 만한 것이 있다면 자유롭게 써 주세요.

0-4) ‘은/는, 이/가, 을/를’을 배우면서, 또는 설문에 답하면서 구별이 어려웠던 것이 있다면 써 주세요.

0-5) ‘은/는, 이/가, 을/를’을 배우면서 궁금했던 것이나, 설문에 답하면서 새롭게 알게 된 것이 있다면 써 주세요.

0-6) 글을 쓰거나 말할 때 ‘은/는, 이/가, 을/를’이 가진 제약이나 상황에 대

한 교육을 받은 적이 있나요?

- ① 전혀 없다. ② 거의 없다. ③ 보통이다.
④ 조금 있다. ⑤ 아주 많다.

0-7)

‘은/는, 이/가, 을/를’을 공부할 때 대화나 상황에 따라 학습할 필요가 있나요?

- ① 전혀 필요가 없다. ② 거의 필요가 없다. ③ 보통이다.
④ 조금 필요하다. ⑤ 아주 필요하다.

0-8) 위 0-7과 같이 답한 이유를 적어 주세요.

0-9)

‘은/는, 이/가, 을/를’이 헛갈려서 잘못 사용한 경험이 있다면 자유롭게 적어 주세요.

0-10)

설문에 답하면서 한국어를 공부할 때 무엇이 더 필요할지 자유롭게 써 주세요.

0-11)

설문을 답하면서 평소와 ‘은/는, 이/가, 을/를’에 대한 생각이 얼마나 달라졌는지 자유롭게 써 주세요.

Abstract

Korean Postposition Education
by Information Structure
: with a focus on ‘eun/neun,
i/ga, eul/reul’

Won, Doyeon

Major in Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

This paper aims to restructure the realization variables and functions of Korean postpositions 'eun/neun, i/ga, eul/reul' from a onomasiological approach, incorporating the concept of information structure. The primary objective is to propose the learners' perception of these postpositions as part of a learner-based grammatical inquiry.

Traditionally, the education of Korean postpositions has been mainly conducted from an semasiological approach. While this approach has been effective in acquiring systematic grammar knowledge and using accurate grammar structures, it might not

be the most suitable method for teaching all grammar elements. Particularly, due to the subtle functional differences depending on context, postpositions 'eun/neun, i/ga, eul/reul' have limitations in being adequately acquired through traditional approaches.

In this paper, the discussion and education of the functions of 'eun/neun, i/ga, eul/reul' are highlighted from a onomasiological approach rather than a semasiological approach, recognizing the need for improvement. The concept of information structure, which refers to the structural aspects of information based on its nature and arrangement, including topic and focus, guarantees a onomasiological approach. By adopting the concept of information structure, learners can explore the context in which postpositions 'eun/neun, i/ga, eul/reul' are chosen and their meaning and functions simultaneously.

As a result, this paper grasps the combinatory aspects of postpositions with information through a onomasiological approach, denying their specific markers and acknowledging that each postposition can be combined with topic, focus, and other information positions. It also introduces a multi-layer structure that recognizes topic-predicate and focus-presupposition structures instead of viewing information structure as complementary.

However, it is understood that postpositions 'eun/neun, i/ga, eul/reul' possess a contrastive attribute principle, meaning that when realized in the text, they form alternative sets of conjunctive or disjunctive. They interact organically with information positions, leading to varying degrees of contrastiveness. For instance, when the postposition 'eun/neun'

is realized in a non-main clause or receives focus, it exhibits exclusiveness, but when it is realized on the topic, it demonstrates contrastiveness through the principle of alternatives.

To help Korean language learners acquire the relationship between these postpositions and information positions, this paper constructs realization variables and mechanisms based on information structure, considering the nature and arrangement of information. The types of these variables are divided into linguistic levels, including 'non-marked sentence structure, object prepositional structure' and 'compound sentence structure' and discourse levels, including 'topic, focus' and 'event transmission methods.'

Using the foundation of information structure and the realization variables and mechanisms of postpositions, the paper collects learners' selecting patterns and perceptions of 'eun/neun, i/ga, eul/reul'. The learners' selecting patterns concerning information structure are gathered through surveys targeting Chinese learners, Japanese learners, and native speakers. The data is analyzed based on appropriateness. Additionally, learners' perceptions of postposition categories based on information structure are collected through interviews, aiming to categorize the cognitive processes involved in their choices of postpositions. Consequently, Korean language learners, due to rigid formal categories in their learning experiences, context-centered learning deficiencies, and interference from their native language, have a limited perception of postposition realization principles and meaning-functions. Comparatively, native speakers and Korean learners display

significant differences in postposition realization patterns.

To address these issues and enrich learners' experiences with the inner workings and external systems of information structure and postpositions, the paper proposes a learner-based inquiry. The existing learner perception types are comprehended as concrete entities that allow exploration of learners' intrinsic experiential structures based on the concept of knowledge structure. The subject of inquiry includes the form, meaning, and pragmatics of postpositions, encompassing discourse domains and the cognitive state of speakers and listeners. Consequently, the paper reveals the process of learners actively perceiving the realization variables and functions of postpositions through the stages of observation, analysis, and judgment as the existence of inquiry.

**keywords : Information Structure, Information Status,
Structure of Knowledge, Onomasiological
approach, Grammatic Experience,
Learner-based Grammar Inquiry**

Student Number : 2020-26028