



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](#)

김 일 환 교수 지도  
석사학위 청구논문

한국어 중급 학습자를 위한  
보조사 ‘(이)나’와 ‘(이)라도’의  
화용 의미 교수방안

2025

성신여자대학교 대학원  
국어국문학과 한국어문화교육전공  
오 송 희

한국어 중급 학습자를 위한  
보조사 ‘(이)나’와 ‘(이)라도’의  
화용 의미 교수방안

김 일 환 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2024년 11월

성신여자대학교 대학원  
국어국문학과 한국어문화교육전공  
오 송 희

# 인 준 서

오송희의 석사학위 논문으로 인준함

2024년 12월

심사위원장 백 부라



심사위원 김일환



심사위원 장미경



성신여자대학교 대학원

## 논문개요

한국어교육의 교육 대상은 한국어에 직관이 없는 외국인 학습자들이다. 한국어의 보조사는 담화 속에서 확장된 의미를 지녀 상황에 따라 화용적 제약을 보이기도 하는데, 이때 문장에 적합한 보조사를 선택하기 위해서는 순간적인 판단인 직관이 요구된다. 그러나 이 직관은 학습자의 한국어 등급과 반드시 정비례하지 않으며, 암기를 통해 발전시킬 수 있는 것도 아니다. 따라서 중급을 수료한 학습자가 중급에서 제시되는 문법 항목의 의미를 명확히 알고 있다고 하더라도 실제 의사소통 상황에서 발생하는 화용적 제약으로 인해 의사소통의 실패를 겪을 수 있다.

보조사 중에서도 특히 ‘이나’와 ‘이라도’는 유사한 의미와 분포적 특성으로 국어학에서부터 연구자들에 의해 자주 연구되어 왔다. 그러나 정작 두 보조사의 사용상 차이에 대한 학습이 필요한 한국어 학습자들을 위한 화용적 의미 교수방안의 연구는 상대적으로 미진한 실정이다.

따라서 본 연구에서는 학습자가 상황·맥락에 적절한 보조사를 선택하는 능력을 함양할 수 있도록 하는 교수방안을 제안하고자 한다. 이를 위해 문법 항목의 인식 단계에서부터 학습자가 중심이 될 수 있도록 OHE모형을 활용하여 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 화용 의미 교수방안을 제안하였다. 보조사의 ‘사용’에 초점을 둔 교수방안을 통해 중급 학습자들은 안정적으로 고급에 발돋움할 수 있을 것이다.

**핵심어 : 보조사, 화용, 이나, 이라도, OHE 교수모형, 한국어교육, 교수방안**

# 목 차

1. 서론	
1.1. 연구의 목적 및 필요성	1
1.2. 연구의 방법	2
1.3. 논의의 구성	4
2. 선행연구	6
2.1. 화용 교수·학습	6
3. 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 사용 특성	14
3.1. 코퍼스에 나타난 빈도와 사용 현황	14
3.1.1. 모어 화자의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’ 사용 현황	14
3.1.2. 학습자의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’ 사용 현황	18
3.2. 설문조사에 의한 특성	19
3.2.1. 1차 설문 결과	20
3.2.2. 2차 설문 결과	27
4. 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 교수방안 제안	35
4.1. 한국어교재에 나타난 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’	35
4.2. OHE 교수·학습 모형	55
4.3. 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 교수방안 제안	60
5. 결론	70

## 표 목차

<표 1> 2019-2020 구어 말뭉치 결과 .....	14
<표 2> 2020 메신저 말뭉치 결과 .....	15
<표 3> 모어 화자의 보조사 ‘이나’ 사용 양상 .....	15
<표 4> 모어 화자의 보조사 ‘이라도’ 사용 양상 .....	17
<표 5> 형태 주석 말뭉치의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 빈도수 .....	18
<표 6> 설문조사 문항 정보 .....	21
<표 7> 친밀도(하), 사회적 지위 관계(=) 문항 .....	23
<표 8> 친밀도(하), 사회적 지위 관계(청자>화자) 문항 .....	24
<표 9> 친밀도(상), 사회적 지위 관계(=) 문항 .....	25
<표 10> 설문조사 응답 결과 .....	26
<표 11> 1차 설문의 3번 문항 .....	27
<표 11> 1차 설문의 6번 문항 .....	27
<표 11> 1차 설문의 11번 문항 .....	27
<표 12> 2차 설문 응답자 성별 .....	28
<표 13> 2차 설문 응답자 연령대 .....	28
<표 14> 2차 설문 응답자 학력 .....	29
<표 15> 2차 설문 응답자 한국어 능력 .....	29
<표 16> <문항1> 학습자들이 보조사 ‘이라도’를 선택한 이유 .....	30
<표 17> <문항1> 학습자들이 보조사 ‘이나’를 선택한 이유 .....	31
<표 18> <문항2> 학습자들이 보조사 ‘이라도’를 선택한 이유 .....	31
<표 19> <문항2> 학습자들이 보조사 ‘이나’를 선택한 이유 .....	32
<표 20> <문항4> 학습자들이 보조사 ‘이나’를 선택한 이유 .....	33
<표 21> 교재 분석 기준 .....	37

<표 22> 국외 한국어교재 속 두 보조사의 제시 순서 .....	37
<표 23> 국내 한국어교재 속 두 보조사의 제시 순서 .....	41
<표 24> 두 보조사가 제시되는 연습 활동의 주제 .....	55
<표 25> OHE 교수모형의 단계 .....	57
<표 26> 제2언어 학습과 사용 모형 .....	59
<표 27> OHE모형의 교수 방법론 (이종은, 2005) .....	59
<표 28> OHE모형의 단계별 특성 (이리평, 박민신, 2022) .....	60
<표 29> 보조사 ‘이나’의 화용적 의미 (한정한, 2020) .....	62
<표 30> 보조사 ‘이라도’의 화용적 의미 (공나형, 2020가) .....	63
<표 31> 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 화용적 의미 .....	63

## 그림 목차

<그림 1> 설문조사 성별 분포도 .....	43
<그림 2> 설문조사 연령 분포도 .....	43

# I. 서론

## 1.1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 한국어 중급 학습자들이 고급 단계의 학습 목표에 도달하는 데 보조사의 화용적 의미를 아는 것이 유용하다는 점을 밝히고, 이를 위한 적절한 교수방안을 마련하는 데 그 목적이 있다.

한국어 보조사는 화자의 기분이나 태도를 나타내 준다. 따라서 담화에서 보조사는 확장된 의미를 지니며 화용적인 제약을 보이기도 하는데, 대다수의 한국어 교재에서는 이러한 내용이 명시적으로 제시되고 있지 않다. 이러한 내용은 한국어에 대한 직관이 없는 학습자들이 스스로 인지하고 깨닫기 어려운 부분이라는 점에서 교수의 필요성을 찾을 수 있다.

이해영(2016)에서 주장한 바와 같이, 한국인 모어 화자들은 학습자의 문법적 오류보다 화용적 오류에 더 민감하게 반응하는 경향이 있다. 실제로 한국어교육에서도 고급 단계로 갈수록 담화를 둘러싼 사회·문화적 맥락이 중요한 학습 목표로 자리한다. 그러나 현재 한국어교육에서 보조사의 교육은 화용적 의미와 그 제약을 교수하는 데까지 충분히 이루어지지 않고 있다. 따라서 학습자가 중급에서 제시되는 보조사 ‘이나’의 뜻을 명확히 인지하고 있더라도 이것이 지니는 화용적 의미와 제약을 알지 못해 실제 의사소통에서 실패를 겪게 된다. 실제로 본고에서 한국어 중·고급 학습자를 대상으로 설문조사를 실시한 결과, 학습자들은 상황과 맥락에 맞는 적절한 보조사를 선택하는 데 어려움을 겪고 있었다.

따라서 본 연구에서는 먼저 말뭉치 분석을 통해 모어 화자와 한국어 학습자의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 사용 양상을 비교·분석할 것이다. 이후 두

차례의 설문조사를 통해 학습자가 모어 화자와 같은 맥락에서 적절한 보조사를 선택할 수 있는지를 확인하고, 학습자가 적절한 보조사를 선택하는 과정에서 고려하는 요소가 무엇인지를 알아볼 것이다. 본고는 모어 화자의 직관과 학습자의 보조사 접근 방식이 보이는 차이를 찾고, 이를 토대로 학습자가 상황에 맞게 적절한 보조사를 선택하는 능력을 함양할 수 있도록 하는 교수 방안을 제안하고자 한다. 이러한 교수방안은 문법적 의미를 충분히 이해하고 있음에도 사용으로 확장하지 못했던 학습자들에게 도움을 제공할 수 있을 것이다.

## 1.2. 연구의 방법

본 연구에서는 모어 화자와 학습자의 보조사 사용 특성을 비교·분석하기 위해 코퍼스 자료를 활용하였다. 2019년부터 2020년까지 구축된 구어 말뭉치와 2020년에 구축된 SNS 말뭉치를 통해 모어 화자의 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 사용 특성을 파악하였다. 보조사가 사용된 예문에서 나타나는 발화 의도와 화·청자의 관계를 분석해 모어 화자들이 주로 어떤 상황과 맥락에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 사용하고, 이를 통해 무엇을 전달하고자 하는지를 정리하였다. 학습자의 보조사 사용 특성으로는 국립국어원에서 제공하는 한국어학습자말뭉치나눔터를 참고하였다. 학습자말뭉치나눔터의 형태주석말뭉치에서 보조사 ‘나’와 ‘이나’, ‘라도’와 ‘이라도’를 검색해 사용 빈도와 발화 의도, 화·청자의 관계를 분석하였다.

두 집단의 차이를 확인한 후, 학습자가 보조사 사용에 있어 모어 화자와의 차이를 보이는 이유를 도출하기 위해 본 연구에서는 두 차례의 설문조사를 진행하였다. 첫 번째 설문조사는 학습자들이 보조사를 적절한 맥락에 사용할 수 있는지의 여부를 확인하기 위해 진행되었다. 이 설문조사는 서울 소재의

대학에서 교양 한국어를 수강 중인 중·고급의 외국인 유학생을 대상으로 실시되었다. 2차 설문은 학습자들이 맥락 속에서 보조사를 선택할 때 어떠한 접근 방식을 사용하는지를 파악하기 위한 목적으로 실시되었다. 학습자들이 학습한 문법적 의미를 토대로 보조사를 선택하는지, 여러 상황적 요건들을 고려하여 선택하는지, 자신의 경험을 비추어 선택하는지의 기준으로 분류하여 정리하였다. 만일 문법적 의미에 기초해 보조사를 선택하고 있다면 이러한 접근 방식이 화용적 측면에서 어떤 문제를 야기할 수 있는지를 파악하고자 하였다. 두 번째 설문조사는 교환학생이나 유학 혹은 세종학당에서 한국어를 학습한 경험이 있는 중·고급의 학습자를 대상으로 진행하였다.

따라서 본 연구에서는 현재 한국어 교재에서 보조사의 문법적 의미만을 제시하는 것은 화용적 제약과 의미에 대해 학습자에게 안내를 주지 못한다는 점에 문제의식을 제기하고자 하였다. 학습자가 통사적 단위에 국한되는 보조사의 의미만을 학습하는 것은 사용상의 오류로 이어질 수 있으며, 이는 궁극적으로 학습자의 의사소통 실패로 이어질 수 있다.

이에 따른 본 연구의 세부적인 목표는 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 말뭉치 분석을 통해 모어 화자와 학습자의 보조사 사용 현황과 그 특성을 분석한다.

둘째, 설문조사를 통해 학습자가 주어진 상황과 맥락에 알맞은 보조사를 사용할 수 있는지의 여부를 확인한다.

셋째, 학습자가 상황과 맥락에 알맞은 보조사를 선택하기 위해 어떠한 접근 방식을 보이는지를 확인해 문법적 의미의 학습만으로 학습자가 실제 의사소통 상황에서 적절한 보조사를 사용할 수 있을지에 대한 의문을 제기한다.

넷째, 도출한 문제점을 토대로 모어 화자처럼 보조사의 화용적 의미를 파악해 실제 의사소통에 적용할 수 있는 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 교육 방안

을 제시한다.

### 1.3. 논의의 구성

본 연구는 한국어교육에서 보조사를 교수하는 데 문법적 의미뿐만이 아니라 화용 의미에 대한 교수까지도 이루어져야 함을 주장하며 실제적인 교수방안을 제시하는 데 목적을 두고 있다. 이를 위해, 2장에서는 화용론과 관련해 논의되었던 교수·학습에 관한 연구를 정리할 것이다. 3장에서는 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 사용 특성에 대해 논의한다. 이를 위해 구어 말뭉치와 SNS 말뭉치를 참고하여 모어 화자와 학습자의 보조사 사용 양상을 분석한다. 2차례의 설문조사를 통해 학습자들이 모어 화자들처럼 상황과 맥락에 맞는 보조사를 사용할 수 있는지의 여부와 무엇에 근거하여 적절한 보조사라고 판단하였는지에 대해 알아본다. 4장에서는 한국어 교재에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 어떻게 제시하고 있는지를 살펴보고 현재 한국어교육에서 보조사의 화용 의미 교수가 원활하게 이루어지고 있는 상태인지에 대해 알아보고 보완할 점을 발견한다. 본 연구에서는 보조사의 화용 의미는 모어 화자의 직관과 유사한 능력으로 함양될 필요가 있다고 본다. 따라서 학습자 중심 모형인 OHE 모형에 대해 정리하고, 이를 토대로 한 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 실제적인 교수방안을 제안할 것이다.

교수방안의 마련을 위해 본고가 설정할 문제는 다음과 같다.

첫째, 모어 화자와 학습자의 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 사용 양상에서 가장 두드러지는 차이점은 무엇인가?

둘째, 보조사의 화용 의미 교수가 중요한 이유는 무엇이며, 이를 통해 학습

자가 얻게 될 교육적 효과는 무엇인가?

셋째, 학습자에게 보조사의 화용 의미를 교육하기 위한 교육 목표와 내용으로는 어떤 내용이 설정되어야 하는가?

위의 문제에 대한 답변을 토대로 4장에서는 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 화용 의미 교수방안을 제안할 것이다. 4장은 교육 목표와 교육 내용의 정리, 이에 따라 구상한 교수 모형을 제안하는 흐름으로 전개되며, 5장에서는 연구의 전반적인 논의를 요약하여 정리하고, 보조사의 화용 의미 교수의 필요성을 다시금 강조할 것이다.

## 2. 선행연구

### 2.1. 화용 교수·학습

이 절에서는 화용론과 관련하여 진행되어 온 논의를 크게 제2언어 교육과 한국어교육으로 나누어 정리하고자 한다. 이를 위해 선행연구에서 규정되어 온 화용론의 구성 요소는 무엇인지 살피고, 언어 교육에서 화용 교수와 학습이 중요한 이유를 정리할 것이다. 이에 본고는 화용론의 필요성과 그 구성 요소라는 두 가지의 측면에서 선행연구를 고찰하며 본 연구에서 언급할 ‘화용 의미’의 개념을 면밀히 정립하고자 한다.

먼저 제2언어 교육에서 화용 교수는 Charles Morris(1938), Hymes(1972), Halliday(1973), Canale&Swain(1980), Larsen-Freeman(1999), H, Douglas Brown(2014)에서 논의되었다.

언어학에서 화용론이 본격적으로 논의되기 전까지 연구의 대상이 되었던 것은 통사적 단위의 문법이었다. 따라서 담화를 통해 산출되는 언어적 요소에 대한 논의가 주로 이루어졌는데, 일부 학자들 사이에서 문법상 오류는 없으나 이해의 영역에서 문제가 되는 부분, 즉 통사적 단위의 문법 내에서 설명하기 어려운 언어적 현상에 대한 제기가 이루어지면서 점차 화용론에 대한 논의가 대두되기 시작하였다. 그중 Charles Morris(1938:6)에서는 화용론을 ‘기호와 해석자 사이의 관계에 대한 학문’으로 정의하였다(Jacob L.Mey, 2001). 이때의 ‘해석자’는 대화의 참여자를 의미하는데, 이러한 정의는 화용론의 논의 대상이 더 이상 언어 요소에 국한되지 않고 담화를 구사하는 주체와 그 관계까지로 확장되었음을 시사한다.

Hymes(1972)에서는 이러한 해석자들이 나누는 대화가 이루어지는 상황에 주목하여 언어능력을 정의하였다. 대화는 일련의 상황 속에서 구성되는데, 해석자들의 발화가 상황에 적합한 발화인지, 즉 발화의 상황적합성을 고려해

언어 능력을 정의한 것이다. Hymes(1972)는 사회언어학적 관점에서 언어능력을 정의하며 발화가 대화의 참여자들에게 받아들여지는 부분까지 고려하였다는 데 의의가 있다.

이와 유사하게 언어의 사용에 주목한 학자로는 Halliday(1973)가 있다. Halliday(1973)에서는 ‘화행(speech act)’의 개념을 도입해 ‘산출된 발화가 대화 참여자에게 해석될 수 있는 의미’, ‘산출된 발화가 활용될 수 있는 상황’ 등을 고려해야 한다고 언어의 기능을 강조하였다. Halliday(1973)에서는 이렇듯 문법과 사회가 이루는 관계에 주목해, 실제 상황 속에서 문법이 수행하는 의사소통적 기능까지로 연구의 대상이 확대되어야 한다고 주장하였다.

Canale&Swain(1980)에서는 사회언어학적 능력과 담화 능력을 정의하며 화용적 요소를 고려하였다. Canale&Swain(1980)에서는 적절한 언어 사용에 대해 주어진 상황에 알맞게 발화하는 것이라고 설명하며, 이러한 사회언어학적 능력에 해당하는 요소로 화자와 청자의 역할과 화·청자의 상호관계, 대화를 통해 공유된 정보, 의사소통의 목적, 의사소통의 배경이 되는 사회적 맥락에 대한 이해 등을 제시하였다. Canale&Swain(1980)에서는 담화 능력을 ‘청자의 발화 의도를 명확히 이해하고, 상황에 알맞은 말을 구성할 수 있는 능력’이라고 정의하며 발화의 상황적합성, 대화 상대의 의도 파악 등을 강조하였다.

Larsen-Freeman(1999)에서는 특히 외국어 교육에서 문법 항목을 교수할 경우, ‘형태, 의미, 사용’의 세 가지 요소가 동시에 교수되어야 한다고 주장하였다. 모어 화자와 차이를 보이는 외국어 학습자의 특성을 고려해 문법 항목은 문맥 속에서 사용된 의미를 도출하는 방식으로 제시되어야 한다는 것이다. 이는 모국어와 달리 외국어 교육이 지니는 특성을 고려해 구성된 화용 교수 관련 논의라는 점에서 의의가 있다.

H, Douglas Brown(2014)에서는 의미의 전달과 해석에 화용론이 중요한 역할을 한다는 점에서 화용 교수의 필요성을 주장하였다(Jacob L.Mey, 2001).

H, Douglas Brown(2014)에서는 언어의 형태 변화를 아는 것은 언어의 이해를 돕지만, 언어 외적 요소를 아는 것은 언어의 전달을 돕는다고 하였다. 대화 참여자나 상황, 맥락에 관한 학습이 수반되어야 학습자가 전달하고자 하는 바를 명확히 전달할 수 있고, 상대방이 의도하는 바를 확실히 인지해 성공적인 의사소통을 이끌 수 있다는 것이다.

선행연구 검토를 통해 확인한 문법 교육에서 화용적인 측면이 고려되어야 하는 이유를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학습자가 대화 상대의 의도를 명확히 파악할 수 있게 한다.

둘째, 학습자가 자신이 전달하고자 하는 바를 상황에 알맞은 방식으로 전달할 수 있게 한다.

Jacob L.Mey(2001)에서는 사람들이 화용론을 필요로 하는 이유에 대해 ‘사람들은 인간의 언어 형태에 대해 보다 합리적인 설명을 원하기 때문’이라고 설명하였다. 따라서 화용론에 토대를 둔 문법 설명은 대화 참여자들의 의사소통을 도울 수 있도록 제시되어야 한다. 이는 ‘문법은 문장 유형의 구조에 관한 이론이지만 화용론은 화자와 청자의 사유 과정을 설명하는 이론’이라고 정리한 Katz(1977:19)에서도 유사하게 설명되고 있다(Jacob L.Mey, 2001).

앞서 살펴본 선행연구들에서는 의사소통은 이해의 영역이 아닌 전달의 영역이라는 점에서 화용 교수의 필요성을 강조하고 있었다. 또 이때 공통적으로 논의된 것은 ‘대화 참여자’와 ‘상황·맥락’으로, 화용적 교육 역시 이 두 요소를 중심으로 진행되어야 한다는 점을 확인할 수 있었다. 그렇다면 한국어 교육에서는 어떠한 흐름으로 화용론적 논의가 이어져 왔는지 살펴보도록 하겠다.

한국어교육에서도 많은 연구자들이 교재에 화용 정보의 기술을 포함할 것

을 주장하였다. 강현화(2006)에서는 한국어교육에서 이루어진 상당수의 연구가 한국어 교육과정에 적합한 교수방안을 개발하기보다 개별문형의 교수방안에 그치는 경우가 많았다고 비판하였다. 강현화(2006)에서는 한국어 문법 교수의 대상은 한국어에 대한 배경지식과 직관이 없는 외국인 학습자라는 점에서 각 문법 형태의 구체적인 의미와 음운·형태·통사·화용적 기능의 제시가 필요하다고 하였다.

이경·류선숙(2011)에서는 한국어 교재를 대상으로 형태, 의미, 화용의 측면에서 각각 어떻게 정보가 기술되고 있는지를 고찰하였다. 이경·류선숙(2011)에서는 화용 정보가 명시적으로 제시되지 않은 교재가 많아 현재 한국어교육 현장에서 사용되고 있는 한국어 교재에 학습자가 실제 담화 맥락에서 활용할 수 있는 화용 정보가 무척 적게 기술되어 있다고 비판하였다. 또 명시적으로 제시된 교재라고 하더라도, 그 내용의 기술이 단순하여 학습자가 실제 의사소통에 활용하기 어렵다는 점을 지적하였다.

이준호(2008)에서는 화용론적 교수가 필요한 근거로 화·청자의 관계가 복잡한 한국어의 특성을 제시하였다. 특히 한국어는 화자와 청자의 관계에 따라 상황과 맥락에 맞지 않는 발화가 발생할 가능성이 높아 의사소통에 문제가 생길 위험이 높다는 것이다. 이는 이준호(2015)에서 보다 구체화되었는데, 이준호(2015)에서는 외국인 학습자를 위한 문법 교육에서 특히 화용 정보의 교육이 필수적으로 요구된다고 보았다. 그리고 그 내용 범위를 ‘높임, 사회적 거리, 관습적 의미, 격식, 한국인이라면 마땅히 예측할 수 있는 부분’ 등으로 구체화하였다. 종결어미 ‘-는 것 같다’와 유사한 의미를 지니는 ‘-는 모양이다, -나 보다’의 사용상 차이 등 상황, 담화 참여자의 사회적 지위 등에 대한 고려도 필요하다고 보았다. 이준호(2015)는 유사 의미를 지니는 문법 항목을 화용적으로 교수해야 한다고 강조하였다.

박지순(2013)에서 조사한 한국어 문법 교육 연구 동향 분석 결과에 따르면, 화용과 연계한 문법 항목이나 범주 관련 연구가 11%에 달하고, 그 수가 매년 증가하고 있다. 특히 한국어 교육에서 문법의 화용적 연구가 진행되는 이유는 학습자에게 직관적이지 않은 문법 항목을 가르쳐야 한다는 한국어교육의 차별점이자 실제 의사소통에 큰 영향을 미치기 때문이라 볼 수 있다. 이러한 점에서 이준호(2015)의 유사 의미를 지닌 문법 항목을 화용 교수에 포함해야 한다는 주장은 한국어 문법의 화용적 교수에 또 하나의 방향을 제시해 주었다고 사료된다.

그러나 화용 관련 연구가 증가하고 있음에도 불구하고 여전히 그 수는 적다. 최수정(2015)에서는 한국어교육에서 화용론적으로 접근한 문법 교육 연구의 수가 상대적으로 적으며, 현재 한국어 교재에서 문형을 제시할 때 화용적 측면은 고려하지 않고 ‘기본의미’만을 제시하고 있어 의미적 유사성을 가지는 문형 사이의 차이를 설명하지 못한다는 데 문제의식을 제기하였다. 그 예시로, 보조사 ‘(이)나’와 ‘(이)라도’가 한국어 교재에서 모두 ‘차선택’이라는 유사한 의미로 설명되고 있는 점을 들었는데, 이 경우, 화용적으로 교체 불가능한 경우에도 교체하여 사용할 가능성이 있어 화용에 따라 달라지는 두 보조사의 변별적 특성을 제공해야 한다고 하였다.

이해영(2015)에서는 외국인 학습자들이 화용적 문제를 겪고 있음에도 불구하고 문법이나 어휘, 발음과 비교하여, 한국어교육에서 이를 명시적으로 교수하려는 노력이 부족하였음을 비판하였다. 이해영(2015)에서는 그 이유로 화용 교수에 적합한 다양한 교수방안을 적용해 보고자 하는 노력이 부족했던 점을 제시하였다. 실제 상황과 맥락이 주축이 되지 않고 단순히 교재 속 내용을 교사가 발화하고, 학습자들은 기계적으로 연습하는 과정에 그쳐왔다는 것이다. 이해영(2015)에서는 학습자는 자신의 화용적 실패에 대해 무엇이 잘못되었는지를 인지해야 하고, 한국어교육은 학습자에게 궁극적으로 이를 어떻게

바로잡을 것인지를 명시적으로 가르쳐주어야 한다고 하였다. 따라서 기존의 교사 위주 지식 전달형 교육 방식에서 벗어나 다양한 예시를 통해 학습자의 의식을 향상시킬 수 있는 활동으로 교수가 이루어져야 함을 강조하였다. 이 해영(2015)은 한국어교육 내 화용적 연구의 진척에 대한 비교척도를 제시하며, 앞으로의 한국어 화용 교육의 방향을 제시하였다는 데 의의가 있다.

강현화 외(2021)에서는 상호작용의 성공 여부는 화자가 얼마나 효율적으로 상대방에게 자신이 의도를 전달할 수 있는가에 달려 있으며, 학습자는 한국 사회에서 통용되는 언어적 문화와 상황에 맞게 적절하게 발화할 수 있어야 한다고 하였다. 거절 화행을 중심으로 한국어 화용 교육 보조 도구로서의 챗봇 개발을 연구한 백영경(2021)에서는 화용 교육은 화용 지식을 습득하는 것만으로는 부족하며, 이를 실제로 의사소통에 적용해 보며 반복적으로 연습하고 내면화하는 과정이 필수적으로 뒷받침되어야 한다고 하였다. 백영경(2021)에서는 기존의 한국어 콘텐츠나 애플리케이션은 대부분 주어진 모범 대화를 재구성하는 단순한 말하기 연습이나 문법 항목을 연습하는 형식으로 구성되어 있어 화용적 내용을 적극적으로 포함하지 못한다고 지적하였다. 백영경(2021)은 기존에 연구된 화용 교수 방안이 단순 말하기 연습, 혹은 문법 항목 연습에 그친다는 점에 착안하여 화용적 지식을 직접 의사소통에 적용해 볼 수 있게 하는 교육 보조 도구를 개발했다는 데 의의가 있다. 그러나 ‘거절’이라는 특정 화행에 집중돼 있어 더 다양한 문법 항목에 적용하기 어렵다는 아쉬움이 있다.

정순화(2021)에서는 화자가 의미를 전달하거나 언어적 목적을 달성하고자 할 때 화용론을 통해 설명되는 경우가 많은 점을 제시하며, 담화 참여자들 간의 사회적 관계, 상황의 격식성 등에 따라 언어 사용이 민감하게 변하는 한국어에서의 화용론의 필요성을 강조하였다. 한편, 정순화(2021)에서는 한국어교육의 화용 연구에서 주된 연구의 대상이 되었던 간접화행과 특정 대화의

함축을 문법 교육에서 다뤄야 할 화용론의 범위를 넘어서는 것으로 보았는데, 이는 한국어교육에서 한국어 문법 교육으로 한 단계 확장하여 교수 대상이 되는 항목의 범위를 구체적으로 설정하여 현실성있는 교육을 가능하게 했다는 점에서 의의가 있다.

선행연구 검토 결과, 한국어교육에서도 학습자에게 제시될 화용적 정보로 대화 참여자와 상황·맥락이 공통적으로 강조되었다. 한국어교육에서 화용 교수의 모형과 지도안 등이 본격적으로 제시되기 시작한 것은 2000년대 후반 즈음으로 볼 수 있는데, 공나형(2020가)에서도 지적되었듯이 이러한 연구의 대다수가 학습자가 ‘거절, 요청’ 등의 화행을 더 잘 수행하기 위한 전략에 그치는 경우가 많아 특정 화행이 아닌 교육적 내용에는 적용하기 어렵다는 한계가 있었다. 이외에도 학습자에게 언어문화의 차이로 인해 발생하는 문제점을 인식시키기 위한 비교문화적 접근이 이루어졌었는데, 이는 학습자에게 화용적 요소의 중요성을 인식시킬 수는 있다는 점에서 큰 의의가 있으나 학습자가 실제 의사소통 상황에서 적절한 화용 요소를 선택할 수 있게 하는 데 직접적인 도움을 주기는 어렵다는 점에서 아쉬움이 남는다. 또 선행연구에서 제시되는 교수방안은 기존의 교사 중심의 하향식 교수법에 따른 경우가 많았다. 이는 문법 항목의 이해를 돕는 데 유용한 교수법이지만, 문법의 사용을 익히는 데에는 다소 적합하지 않은 교수법이라는 아쉬움이 남는다. 더욱이 단순히 자신의 대사를 암기해 발화하는 형식으로 진행되는 역할극은 학습자가 구체적인 맥락 속에서 언어의 사용을 연습할 수 있다는 장점이 있으나 자신에게 주어진 문장을 암기해 발화하는 것에 그칠 수 있다는 점에서 보완이 필요하다고 사료된다.

선행연구 고찰을 통해, 본고는 학습자에게 상황에 따른 문법의 화용적 제약과 의미를 인지시키고 적절히 사용할 수 있게 하기 위해서는 수업의 주체가 교사가 아닌 학습자가 되어야 한다고 판단하였다. 문법의 화용적 의미는

교사가 문법의 형태와 의미를 알려주듯 말과 글로 설명하여 이해시키기 어렵고, 학습자가 이 뜻을 명확히 인지하였다고 하더라도 이를 곧바로 사용으로 연결시키기 어렵기 때문이다. 또 그간 선행연구에서 목표 화행을 잘 수행할 수 있도록 하는 교수방안은 많이 제시되었으나, 모어 화자의 직관에 해당하는 능력의 탑재를 도울 교수방안과 연구는 다소 미진했던 것을 확인할 수 있었다. 이를 위해서는 학습자가 스키마를 형성하는 과정에서부터 교사가 아닌 학습자가 중심이 되는 교수방안의 마련이 필요할 것으로 사료되었다.

또 강현화(2006)에서 제시한 바와 같이 대다수의 한국어 교재에서 기능을 중심으로 문법 항목의 기술이 잘 이루어진 반면, 여전히 유사한 의미를 지니는 문법 항목에 대한 화용적 의미의 기술은 잘 이루어지고 있지 않은 점 역시 비판의 여지가 있었다. 특히 보조사의 경우, 유사한 의미를 지닌 항목 중에서 맥락과 상황에 맞게 적절한 것을 선택하여 적용하는 능력이 필요한데, 이러한 능력을 키워주기 위해 유용한 교수방안과 활동이 충분히 제시되지 않은 상황이었다.

따라서 본고는 이러한 문제 인식에서 비롯하여, 보조사의 화용 의미와 상황에 따른 사용의 제약에 대한 학습자의 이해를 돕고, 상황과 맥락에 적절한 문법 항목을 선택하여 적용할 수 있는 능력을 길러줄 수 있는 교수방안을 제안하고자 한다.

### 3. 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 사용 특성

#### 3.1. 코퍼스에 나타난 빈도와 사용 현황

본고는 모어 화자와 학습자의 보조사 사용 현황을 분석하기 위해 코퍼스에 나타난 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 빈도와 양상을 분석하였다. 학습자 발화의 대상 자료로는 국립국어원에서 2015년부터 2020년까지 6년간 수집, 가공, 구축하여 제공하는 학습자말뭉치 중 형태주석말뭉치를 활용하였다. 모어 화자의 발화 대상 자료로는 2019년과 2020년에 구축된 구어 말뭉치와 2020년에 구축된 SNS 말뭉치를 활용하였다.

##### 3.1.1. 모어 화자의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 사용 현황

2019년부터 2020년까지 구축된 모어 화자 말뭉치의 구성은 표1과 같다.

표 1 2019-2020 구어 말뭉치 결과

	2019-2020 구어	
	이나	이라도
차선	43	65
총	724	156
비율	5.9%	41.6%

2019년부터 2020년까지 구축된 모어 화자의 말뭉치 분석 결과, 보조사 ‘나/이나’는 총 724번 사용되고 있었고, 그 중 ‘차선’의 의미로 사용된 경우는 43회에 해당했다. 모어 화자들이 보조사 ‘이나’를 많이 사용하는 것에 비해 차선의 의미로 보조사 ‘이나’를 사용하는 경우는 상대적으로 적은 비율을 차지한다고 해석할 수 있을 것이다. 반면 보조사 ‘이라도’의 경우, 총 156회의 발

화 횟수 중에서 차선의 의미로 쓰인 경우는 65회에 해당했다. 따라서 보조사 사용의 빈도는 보조사 ‘이나’가 ‘이라도’에 비해 더 높지만, ‘차선’의 의미로 사용되는 경우는 보조사 ‘이나’보다 ‘이라도’에서 더 많이 나타나는 것으로 나타났다.

표 2 2020 메신저 말뭉치 결과

	2020 메신저	
	이나	이라도
총	511	157
차선	180	121
비율	35%	77%

한편 모어 화자들은 구어보다 메신저에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 ‘차선’의 의미로 더 많이 사용하고 있었다는 점에 주목할 수 있다. 메신저에서 보조사 ‘이나’는 총 511회의 사용을 보였는데, 이 중 180회가 차선의 의미로 사용된 경우였다. 보조사 ‘이라도’는 총 157회 사용되었으며, 이 중 121회가 ‘차선’의 의미로 사용되고 있었다.

보조사 ‘이라도’의 총 사용량에서 ‘차선’의 의미로 사용되는 비율이 77%에 해당한다는 결과가 보여주는 것과 같이 모어 화자들은 특히 메신저에서 보조사 ‘이라도’를 주로 ‘차선’의 의미로 사용하고 있었다. 보조사 ‘이나’ 역시 구어보다 메신저에서 ‘차선’의 의미로 사용되는 비율이 높아진 것을 확인할 수 있었다.

표 3 모어 화자의 보조사 ‘이나’ 사용 양상

보조사	예문	말화 의도	화·청자 관계
이나	살이나 빼라	핀잔	화자 ≥ 청자
	자랑만 하지 말고 밥이나 사라고		

	빨리 오기나 해		
	됐어 공부나 해		
	야, 그렇게 외국 갈 바에야 차라리 결혼이나 좀 하자	투정	화자 ≥ 청자
	예능이나 봐	가볍게 권유	화자 ≥ 청자
	여름이 안마나 시켜줘라	가벼운 당부	화자 ≥ 청자
	추우니까 여름이 이불이나 잘 덮어주셈		
	4학년 뭐하누.... 토익이나 준비할까	아직 확정되지 않은 일을 가볍게 언급	화자 ≥ 청자
	근데 그냥 한글이나 익히고 시작하려고		
	시험 끝나고 TV나 봐야지		
	저 퇴직하고 애들이나 키우는 일 할까 해요		화자 ≤ 청자

구체적인 발화를 분석한 결과, 모어 화자들은 상대적으로 친밀하다고 느끼는 대화 상대에게 핀잔을 하거나 투정을 부리는 등의 부정적인 맥락에서 보조사 ‘이나’를 사용하고 있었다. 이는 최수정(2015:233)에서 보조사 ‘이나’가 부정적 발화 의도로 사용된다고 밝혔던 것과 일치하는 결과이다. 또 말뭉치 분석 결과, 아직 확실하지 않은 일을 가볍게 언급하거나 어떤 대상을 가볍게 추천하거나 권유할 때도 보조사 ‘이나’를 사용하고 있었다. 이는 보조사 ‘이라도’의 사용과 차이를 보이는 부분으로, 보조사 ‘이라도’와 달리 ‘이나’에는 ‘절실함’이라는 의미가 내재되어 있지 않기 때문으로 볼 수 있다. 이때 보조사 ‘이나’의 사용은 가볍게 권유하는 것이기에 친밀한 사이의 비슷한 사회적 지위의 대화 상대와 대화할 때는 별다른 문제가 되지 않지만, 상대방의 의사를 묻지 않고 가볍게 추천한다는 점에서 사회적 지위가 높거나 친밀도가 낮은 상대에게는 잘 사용되지 않는다. 따라서 대화 상대에 따라 차선의 의미로 사용되는 보조사 ‘이나’는 화용적 제약이 따르는 것으로 이해할 수 있다.

표 4 모어 화자의 보조사 ‘이라도’ 사용 양상

보조사	예문	발화 의도	화·청자 관계
이라도	잠시 짬이라도 내봐요	제안	화자<청자
	백반집이라도 가세요!		
	따뜻한 차라도 마시세요~		
	이거라도 조금 들어드리자		화자>청자
	이거 뭐 커피라도 사 먹으라고		
	그니까 조금 신경 써 가지고 한 삼 키로 라도 좀 뺏으면 좋겠어		
	김장이라도 도와드려야죠	미안함 표출	화자<청자
이거라도 사 먹는 게 어디예요ㅎㅎ	위로	화자<청자	
빵이라도 먹어유ㅠㅠ			

반면, 보조사 ‘이라도’는 모어 화자가 대화 상대에게 제안을 하거나 위로를 건네는 상황에 주로 사용되어 ‘최악에 수렴하는 상황보다는 이 상황이 낫다’라는 의미를 강조하고 있었다. 이는 보조사 ‘이라도’가 부탁, 위로, 감사, 걱정 의 발화 의도로 사용된다는 최수정(2015:233)의 준구어 말뭉치 분석 결과와 일치하는 결과이다. 따라서 ‘ㅎㅎ’나 ‘ㅠㅠ’, ‘~’ 등의 말투의 경직도를 낮춰줄 수 있는 표현들이 함께 많이 사용되는 것을 확인할 수 있었다. 또 미안함을 표출해야 하는 상황에서도 보조사 ‘이라도’를 사용하고 있었는데, 더 많이 도와드렸어야 하는데 그러지 못한 상황에 대한 미안함을 보조사 ‘이라도’를 통해 표출하고 있었다. 이 발화에서 보조사 ‘이나’를 사용하게 되면 미안함의 의미는 사라지고 다소 가벼운 느낌의 발화가 되어 화자가 전하고자 하는 의미가 달라지게 된다..

정리하면, 모어 화자들은 상대적으로 친밀하지 않은 상황과 공손함을 표시

해야 하는 상황, 위로하거나 제안을 하는 등의 조심스러운 상황에서 보조사 ‘이나’보다는 ‘이라도’를 ‘차선’의 의미로 사용하는 모습을 보였고 미안함을 표출할 때에도 보조사 ‘이라도’를 차선의 의미로 사용하는 경향을 보였다.

### 3.1.2. 학습자의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 사용 현황

국립국어원 한국어학습자말뭉치나눔터의 형태 주석 말뭉치의 검색을 통해 학습자의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 사용 양상을 살폈다.

표 5 형태 주석 말뭉치의 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 빈도수

보조사	빈도수
라도 + 이라도	98
나 + 이나	1663

보조사 ‘이나’의 경우, 학습자들은 주로 ‘아무나’, ‘누구나’와 같이 ‘-이든지, 모두’의 의미로 보조사 ‘이나’를 사용하고 있었으며<sup>1)</sup>, 보조사 ‘이라도’는 주로 ‘언제라도’와 같이 ‘가리지 않고 모두’의 의미로 사용하고 있었다. 학습자들은 주로 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 ‘차선’보다는 ‘가리지 않고 모두’의 의미로 사용하고 있었는데, 이러한 사용 양상은 모어 화자 말뭉치에서도 확인되는 부분인긴 하나, 모어 화자 말뭉치에서 ‘차선’의 의미가 자주 도출되었던 것과 달리 학습자들은 두 보조사를 ‘차선’의 의미로는 거의 사용하지 않고 있었다.

#### (1) 한국어학습자말뭉치나눔터 학습자 발화

가. 시업니 미역국 반찬이나 만들어 주고 (구어, 4급)

1) 이익섭, 채완(1999)에서는 보조사 ‘이나’가 ‘누구, 무엇, 어디, 언제’ 등과 결합하여 사용될 때에는, ‘-이든지, 모두’의 의미를 지닌다고 하였다.

한편 학습자 발화에서 (1가)와 같은 문제를 발견할 수 있었다. 학습자가 보조사 ‘이나’를 마음에 차지 않는 선택, 차선의 선택으로 사용하는 경우에 발생할 수 있는 몇 가지 문제점이 발견된 것이다. 보조사 ‘이나’는 유사한 의미를 지닌 보조사 ‘이라도’와 비교했을 때, ‘마음에 차지 않는 선택’이라는 화자의 부정적 감정이 강조되는 보조사이다. 따라서 사용에 있어 그 화용적 의미를 잘 고려하여 사용해야 한다.

(1가)에서 학습자는 시어머니께 미역국과 반찬을 만들어 드린다고 말하고 있다. 이때 보조사 ‘이나’를 사용하게 되면, 화자는 시어머니께 미역국 반찬을 만들어 드리는 것을 원치 않았으나 그렇게 하였다는 의미를 전달할 수 있다. 이 문장이 화자가 혼자 있는 자리에서 혼잣말로 한탄하거나 친구들과 수다를 떨며 가볍게 이야기하는 자리에서 발화된 것이라면 크게 문제되지는 않겠지만, 시어머니를 비롯하여 다른 가족 구성원의 앞에서 이러한 문장을 구사하는 경우, 문제가 발생할 수 있다. 예의와 웃어른에 대한 공경이 중요하게 여겨지는 한국에서 이러한 발화는 적절하지 않기 때문이다. 문장만 놓고 보았을 때, ‘반찬이나 만들어 주고’는 충분히 실현 가능한 문장이지만 그 대상이 ‘시어머니’일 때 문제가 발생하는 것이다. 유사한 의미의 보조사인 ‘이라도’를 활용한 ‘반찬이라도 만들어 주고’와 비교하였을 때, ‘반찬이나 만들어 주고’에는 확실히 부정적인 의미가 함의되어 있다.

### 3.2. 설문조사에 의한 특성

이 절에서는 한국어 학습자의 보조사 사용 양상을 2차례의 설문조사를 통해 분석할 것이다. 구체적으로는 한국어 학습자들이 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 적절한 맥락과 상황에서 사용하고 있는지를 살펴보고, 상황에 적합한 보조사를 선택할 때 어떤 요소를 고려해 선택하는지를 알아볼 것이다. 이를 통

해 한국어 학습자의 실제 의사소통 상황에서 한국어 학습자가 겪는 어려움과 이를 위해 한국어교육에서 보조사를 교수할 때 보완하면 좋을 점을 도출해 제시할 것이다.

### 3.2.1. 1차 설문 결과

첫 번째 설문조사는 학습자들이 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 적절한 맥락에서 사용할 수 있는지를 확인하기 위해 실시되었다. 해당 설문조사는 서울 소재 S대학의 <교양 한국어>를 수강 중인 외국인 유학생 38명을 대상으로 2024년 11월 4일 오전 11시 30분부터 50분까지 약 20분간 설문조사를 진행되었으며, 설문의 목적은 아래와 같다.

첫째, 학습자가 보조사를 사용할 때, 단순히 의미적인 부분에만 초점을 맞춰 선택을 진행하는지 혹은 화용적 측면에도 초점을 맞춰 선택을 진행하는지 확인하기 위함이다.

둘째, 모어 화자의 보조사 사용 양상과 외국인 학습자의 보조사 사용 양상을 비교 분석하여 현재 이루어지고 있는 보조사 교육의 문제점을 도출하고, 이를 보완하기 위한 교수방안을 마련하기 위함이다.

셋째, 상황에 적절한 보조사를 사용하는 것은 중급에서 고급으로 넘어가는 학습자에게 중요한 과정인데, 현재 학습자들에게 보조사의 사용에 대한 교수가 적절히 잘 이루어지고 있는지를 확인하기 위함이다. 또 그 오류의 패턴을 발견할 수 있다면 발견하여, 이에 대한 대책을 준비하기 위함이다.

앞서 살펴본 코퍼스 분석 결과, 모어 화자들은 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 제안의 환경에서 자주 사용하고 있었다. 추후 4장에서 언급할 교재 분석에서

도 대다수의 한국어 교재에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 연습 활동으로 가벼운 제안의 상황을 제시하고 있었다. 따라서 본 연구에서 실시한 1차 설문조사의 문항 역시 대화 상대에게 가벼운 제안을 하는 내용으로 구성하였다. 학습자가 보조사 사용의 화용적 제약을 분별할 수 있는지를 판별할 수 있도록 문항의 정답은 모두 보조사 ‘이라도’로 구성하였다. 친소관계와 대화 참여자의 사회적 지위, 대화 참여자와의 사회적 관계 등 설문조사 문항에 대한 간략한 정보를 정리하면 표 5와 같다.

표 6 설문조사 문항 정보

문항 번호	의미	친밀도	사회적 지위 관계	장소
1	차선택	낮음	청자=화자	식당
2	차선택	높음	청자=화자	-
3	차선택	낮음	청자>화자	교실
4	차선택	높음	청자=화자	집
5	차선택	높음	청자=화자	-
6	차선택	낮음	청자=화자	회사
7	차선택	낮음	청자>화자	가게
8	차선택	낮음	청자=화자	-
9	차선택	낮음	청자=화자	회사
10	차선택	높음	청자=화자	집
11	차선택	낮음	청자=화자	학교

설문조사는 총 12문항으로 구성하였으며, 학습자의 기본 정보를 묻는 1문항과 상황에 따른 적절한 보조사의 선택을 묻는 11문항으로 구분하였다. 설문은 총 10-15분 정도로 진행되었으며, 설문에 참여한 학습자들은 두 보조사

중 제시된 상황에 적합하다고 판단되는 보조사 한 개를 골라 선택하였다.

#### ■ 설문조사의 대상

한국어교육에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’는 중급에서 제시되는 문법 항목이다. 따라서 본 연구의 설문조사 역시 중급 이상의 학습자를 대상으로 실시하였다. 조사 대상은 서울 소재 대학교에 재학 중인 유학생 38명으로, TOPIK 기준 3-4급에 해당하는 중급 학습자 29명, 5-6급에 해당하는 고급 학습자 9명으로 구성되었다. 학습자의 성별 분포는 남성 8명, 여성 30명으로 여성이 더 많았으며, 연령 분포는 10대 학습자 7명, 20대 학습자 31명으로 여성 학습자와 20대 학습자의 비율이 더 높았다.

본 연구에서 시행한 설문조사의 목적은 학습자가 보조사의 화용적 의미를 잘 이해하고 있는지를 살피고, 이해한 내용을 상황에 적절하게 잘 사용할 수 있는지를 알아보기 위함이다. 따라서 보조사의 화용적 기능 이외의 다른 변수가 학습자의 조사 선택에 개입되지 않도록 선행어의 받침 여부에 따른 이형태는 모두 연구자가 반영하여 문제에 제시하였다. 설문조사 문항의 예문은 2019·2020 구어 말뭉치와 2020 SNS 말뭉치를 참고하여 연구자가 약간의 가공을 거쳐 완성하였다.

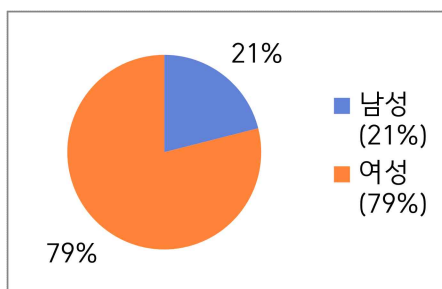


그림 1 설문조사 성별 분포도

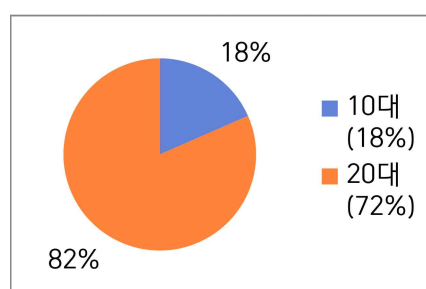


그림 2 설문조사 연령 분포도

■ 결과 분석

▶ 친밀도(하), 사회적 지위 관계(=)

표 7 친밀도(하), 사회적 지위 관계(=) 문항

연번	예문	정답률
1	나: 사장님, 여기 떡볶이 하나 주세요. 사장님: 떡볶이는 지금 재료가 다 떨어졌어요. 나: 그렇군요. 그럼 비빔밥__ 주세요.	71%
2	나: OO 씨, 일은 어때요? 괜찮아요? 동료: 쉬고 싶지만 쉴 수 없어요. 일이 너무 많아서 바빠요 ㅠㅠ 나: 밥 먹으러 간다고 잠깐 시간__ 내 보는 게 어때요?	47%
3	지인: 저는 바다에 가면 모래사장에 앉아서 회를 먹어요. 불쌍한 가?ㅋㅋ 나: 신문지__ 깔고 드세요! ㅋㅋ	61%
4	동료: 요즘 사람들이 감기에 많이 걸렸더라고요. 손소독제를 살까 고민이에요. 사무실에도 걸린 사람들이 있어 서. 나: 핸드워시 화장실에 없나요? 그거__ 쓰는 게 어떨까요?	61%
5	학교에서 팀플을 하고 있다. 팀원 한 명이 제대로 참여하지 않는다. 나: OO 씨, 피피티 다 만들었어요? 다 만들었으면 자료 정리__ 해 주세요.	53%

조사 결과, 친밀도가 낮고, 사회적 지위 관계가 비슷한 상대와의 대화에서 학습자들의 다수가 상황에 적합한 보조사를 찾는 데 어려움을 겪는 것으로 드러났다. 교재 서울대한국어플러스 3b 15과에서 제시된 예문을 차용한 문항 1번을 제외한 나머지 문항에서 학습자들의 오답 선택 비율이 높게 나타났다. 한정환(2020:390)에서는 보조사 ‘이나’가 상대방에게 제안하는 내용의 발화에

서 화용적 제약을 보인다고 하였다. 제안에 대한 판단이 화자의 주관적인 것이기 때문에 그 제안에 청자가 동의하지 않을 경우, 무례한 제안이 될 수 있기 때문이다. 하지만 설문조사 결과, 보조사 ‘이나’를 사용하면 자칫 무례하게 느껴질 수 있는 문항에서 ‘이나’를 선택하는 등 학습자들은 대화 상대에 따라 사용의 제약을 보이는 보조사 ‘이나’의 화용적 특성을 잘 알지 못했다. 특히 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’가 모두 중급에서 제시되는 문법 항목임에도 불구하고 고급 학습자들의 오류가 지속적으로 발견되었는데, 고급 단계로의 향상을 위해 학습자에게 보조사의 화용적 의미와 그 제약을 명시적으로 교수할 필요가 있다고 사료되었다.

▶ 친밀도(상), 사회적 지위 관계(=)

표 8 친밀도(하), 사회적 지위 관계(청자>화자) 문항

연번	예문	정답률
1	실수로 물을 엮질러 선생님의 옷이 다 젖었습니다. 선생님: 누구 선생님한테 휴지 좀 줄래? 나 : 선생님, 저 손수건이 있어요. 이거___ 쓰세요.	55%
2	아르바이트 사장님: 어제 밤에 잠을 못 잤어. 하루종일 멍하다. 나: 커피___ 한 잔 드세요. 저는 그럴 때 커피 한 잔 마시면 괜 찮더라고요.	63%

다음으로 친밀도가 낮고, 사회적 지위 관계가 화자보다 청자가 높은 경우, 전체의 40% 이상에 해당하는 학습자들이 오답을 선택하는 경향을 보였다. 공나형(2020가)에서는 사회적 지위가 높은 대화 상대가 등장하는 담화 환경에서 학습자들이 보조사 선택에 있어 높은 정답률을 보인다고 하였다. 그러

나 본 연구에서 진행한 설문조사 결과, 다수의 학습자가 적절한 보조사를 선택하지 못하며 다소 다른 양상을 보였다. 한국어는 대화 상대의 지위, 대화 상대와의 관계에 따라 고려해야 할 부분이 상당히 까다로운데, 일부 학습자들은 보조사 역시 고려해야 하는 요소의 일부라는 것을 인지하지 못하는 것으로 예상되었다. 이러한 오류를 줄이기 위해서는 학습자들에게 보조사의 화용적 제약에 대해 교수하는 것이 필요할 것이다.

▶ 친밀도(상), 사회적 지위 관계(=)

표 9 친밀도(상), 사회적 지위 관계(=) 문항

연번	예문	정답률
1	나: OO아, 우리 5일까지 다이어트하기로 약속했던 거 알지? 친구: 응. 근데 나 너무 힘들어. 5일까지 살을 다 못 뺄 것 같아 ㅍㅍㅍ 나: 아니야. 할 수 있어. 뱃살__ 빼.	68%
2	친구: 나 어제 아파서 하루종일 아무것도 안 먹었어. 나: 괜찮아? 죽__ 먹어.	76%
3	나: 언니, 오늘 짐들이 날이지? 혹시 집 주변에 과일가게 있어? 언니: 응. 왜? 나: 내가 급하게 나오느라 선물을 사지 못했어. 과일__ 사갈게	68%
4	언니: 선생님한테 혼났어. 다음 주가 대회인데 살이 안 빠졌대. 나: 먹는 양__ 줄여보는 게 어때, 언니?	58%

한편 사회적 지위가 높은 대화 상대와의 담화에서 높은 정답률을 보였던 공나형(2020가)와 달리, 본 연구에서는 친밀도가 높고 사회적 지위 관계가 동

등한 상황에서의 정답률이 높게 나타났다는 차이가 있었다. 사회적 지위를 중심으로 이러한 결과의 차이가 도출된다는 것은 학습자가 보조사의 화용적 의미를 명확하게 이해하고 있지 못하거나 혹은 보조사가 지니는 화용적 제약에 대해 명확히 인지하지 못하고 있음을 시사한다고 해석할 수 있다.

표 10 설문조사 응답 결과

연번	이라도		이나	
1	27	71%	11(1)	29%
2	26	68%	12(3)	32%
3	21	55%	17(3)	<b>45%</b>
4	29	76%	9(2)	24%
5	26	68%	12(1)	32%
6	18	47%	20(6)	<b>53%</b>
7	24	63%	14(3)	37%
8	23	61%	15(3)	39%
9	23	61%	15(3)	39%
10	22	58%	16(4)	<b>42%</b>
11	20	53%	18(2)	<b>47%</b>

표 10은 각 문항별로 보조사를 선택한 학습자의 수와 그 비율을 정리한 것이다. 표 10의 설문조사 분석 결과, 3번, 6번, 10번, 11번의 오답률이 높게 나타났다. 네 문항은 모두 정중함과 공손함을 표시해야 하는 발화 상황으로 보조사 ‘이라도’를 선택하는 것이 적절하지만, 다른 문항에 비해 유독 오답률이 높게 집계되었다. 특히 6번, 10번 문항과 같이 보조사의 화용적 의미의 이해가 요구되는 상황에서 가장 많은 오답률을 보이고 있다는 것은 학습자들이 두 보조사의 사용상 의미의 차이를 제대로 인지하지 못하고 있음을 드러내 준다. 이는 보조사를 문법적 의미로만 접근하여 선택하는 것이 의사소통의 실패를 야기할 수 있음을 보여준다. 괄호 내 숫자는 해당 보조사를 선택한

고급 학습자의 수를 의미하는데, 전체 9명 중에서 적지 않은 학습자가 지속적으로 오류를 보이고 있는 것은 고급 학습자들 역시 상황에 알맞은 보조사의 선택에 어려움을 겪고 있으며, 보조사의 문법적 의미의 이해가 화용적 의미의 이해로까지 이어지지 못하였음을 나타내 준다.

표 11 1차 설문의 3번 문항

실수로 물을 옆질러 선생님의 옷이 다 젖었습니다.

선생님: 누구 선생님한테 휴지 좀 줄래?

나 : 선생님, 저 손수건이 있어요. 이거 \_\_\_ 쓰세요.

표 12 1차 설문의 6번 문항

나: OO 씨, 일은 어때요? 괜찮아요?

동료: 쉬고 싶지만 쉴 수 없어요. 일이 너무 많아서 바빠요 ㅠㅠ

나: 밥 먹으러 간다고 잠깐 시간 \_\_\_ 내 보는 게 어때요?

표 13 1차 설문의 11번 문항

학교에서 팀플을 하고 있다.

팀원 한 명이 제대로 참여하지 않는다.

나: OO 씨, 피피티 다 만들었어요? 다 만들었으면 자료 정리 \_\_\_ 해 주세요.

### 3.2.2. 2차 설문 결과

본고는 학습자들이 보조사 선택의 어려움을 겪는 이유에 대해 파악하고자 했다. 학습자들이 상황에 적합한 보조사를 선택할 때 어떤 정보에 의거하는지를 확인하면 그에 따라 예상되는 문제점을 도출하고, 보완할 방안을 찾을 수 있다고 판단했기 때문이다. 따라서 본고는 2차 설문을 통해 학습자가 어떤 의미와 어떤 요소에 의거하여 상황에 알맞은 보조사를 선택하는지를 확인

하였다. 2차 설문은 구글폼을 통해 진행하였고, 한국에서의 유학 경험이나 교환학생 경험, 세종학당에서 학습한 경험이 있는 총 42명의 중·고급 학습자를 대상으로 했다. 2차 설문 결과 집계된 응답자 정보는 표 12, 13, 14, 15와 같다.

표 12 2차 설문 응답자 성별

남성	여성
12(28.6%)	30(71.4%)
합계: 42 (명)	

표 13 2차 설문 응답자 연령대

10-19세	1(2.4%)
20-29세	33(78.6%)
30-39세	8(19%)
합계	42 (명)

표 14 2차 설문 응답자 학력

국내 대학교	재학	7(16.7%)
	졸업	5(11.9%)
국내 대학원 석사	과정	8(19%)
	수료	1(2.4%)
국내 대학원 박사	과정	4(9.5%)
	수료	-
국내 대학 교환학생 경험(6개월 이상)	대학교	4(9.5%)
	대학원	1(2.4%)
어학당/세종학당	12(28.6%)	
합계	42 (명)	

표 15 2차 설문 응답자 한국어 능력

TOPIK 3,4급	17(40.5%)
TOPIK 5,6급	20(47.6%)
세종학당 중급	5(11.9%)
세종학당 고급	-
합	42 (명)

2차 설문에서는 학습자가 자연스레 떠올린 보조사 선택의 이유를 도출하기 위해 문항의 수를 줄이고, 해당 보조사를 선택한 이유를 간단히 서술하게 하는 문항을 추가하였다. 1번 문항으로는 식당에서 떡볶이를 주문하고 싶었으나 재료 소진으로 인해 떡볶이 대신 비빔밥을 주문하는 상황을 제시하였다. 응답 분석 결과, 총 42명의 학습자 중 26명(61.9%)이 보조사 ‘이라도’에 응답하였고, 총 16명(38.1%)의 학습자가 보조사 ‘이나’에 응답하였다. 보조사 ‘이라도’를 선택한 학습자들은 그 이유로 표 21과 같이 제시하였다.

표 16 <문항1> 학습자들이 보조사 ‘이라도’를 선택한 이유

1	의미·기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 원하는 것이 없거나 부족할 때 최소한이라도 그것을 요청하는 표현이라서</li> <li>- 이 상황에서 "이라도"는 그 선택이 충분하거나 받아들일 수 있음을 강조합니다.</li> <li>- 마음에 안 들지만 상황이 어쩔 수 없어서 차선이라도 선택할 때 사용한다</li> <li>- 가장 만족스러운 선택이 아니라고요.</li> <li>- ~(이)라도라는 표현은 최선이 아니지만 그래도 괜찮은 선택을 할때 쓰는거라서 선택했습니다.</li> <li>- "이라도"를 사용하면 "비빔밥은 가장 최선이 아닌데 괜찮습니다"는 뜻입니다.</li> <li>- 먹고 싶은 것을 목 벗어나서 비빔밥이라도 먹어야지~ 생각해셔요.</li> </ul>
2	담화·화용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 더 자연스러울 것 같아서</li> <li>- 이라도. 조금 무례한 말처럼 듣는 것 같아요. 그리고 사장님께</li> </ul>

		게 물어보고 있어요. - 이 표현을 사용하면 아쉬운 마음을 담아 다른 메뉴로 넘어간다는 느낌을 줄 수 있어요
3	자신의 경험	- '이나' 사용한 적이 없어요.

응답 분석 결과, 대다수의 학습자가 문법 항목의 담화·화용적 측면보다 의미·기능적 측면을 고려하여 응답한 것으로 드러났다. 학습자들은 보조사 '이라도'가 '최소한', '받아들일 수 있음', '차선', '가장 만족스러운 선택이 아님', '그래도 괜찮은' 등의 의미로 해석될 때 보조사 '이라도'를 선택하는 경향을 보였다.

한편, 담화·화용적 측면을 고려한 학습자들은 어떤 발화가 더 자연스러운지, 해당 문법 항목을 선택하였을 때 느껴지는 뉘앙스가 어떠한지, 어떤 대화 상대와 대화하고 있는지 등을 고려하는 것으로 나타났다. 특히 '무례함'이라는 측면을 검토한 학습자는 '가게 사장'이라는 대화 상대를 고려하고 있었는데, 이는 공나형(2020가:617)에서 도출한 학습자들이 대화 상황에서 어휘의 의미보다 공손성이나 겸손을 강조하는 한국 문화에 근거해 화용 의미를 유추하는 경우가 많다는 결과와도 연관성을 보인다. 이외에도 자신의 경험을 떠올려 응답한 학습자들도 존재했다.

표 17 <문항1> 학습자들이 보조사 '이나'를 선택한 이유

1	의미·기능	- 의미: 떡볶이나 비빔밥이나 다 좋다 - 비빔밥도 괜찮은 뜻으로 '-이나'를 선택했습니다 - 괜찮다고 뜻을 가지고 있다. - 비빔밥이나 떡볶이 둘 다 괜찮아요 - 딱히 먹을 수 있는 게 없어요 - 떡볶이 없어도 2번째 선택이 있기 때문이다 - 제일 좋은 선택이 없으면 아무선택 괜찮다
2	담화·화용	- 하고 싶은 옵션은 없어서 최소 다른 옵션으로 대안 느

		김?
--	--	----

한국어 교재에서 보조사 ‘이나’는 차선의 의미뿐만이 아니라 ‘A나 B나 상관없음’의 의미로 제시되기도 하는데, 이 때문인지 보조사 ‘이나’를 선택한 학습자들은 주로 ‘A나 B나 상관없다’의 의미로 ‘이나’를 선택하는 경향을 보였다. ‘대안’의 느낌으로 접근한 학습자는 모어 화자들이 가벼운 권유로 보조사 ‘이나’를 사용했던 것과 유사한 발화 의도를 보였지만, 가게 사장이라는 발화의 대상을 고려하지 못해 보조사 사용의 오류로 이어지게 되었다.

표 18 <문항2> 학습자들이 보조사 ‘이라도’를 선택한 이유

1	의미·기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 살을 다 뺄 순 없으니까 적어도 뱃살이라도 빼라는 뜻으로 한 거 아닐까 싶습니다.</li> <li>- "이라도"를 사용하면 "모든 살을 빼면 최선인데 뱃살만 빼면 괜찮습니다"는 뜻입니다.</li> <li>- 뱃살이라도 빼라고 하는 게 맞는 것 같습니다. ~(이)라도는 최소한이라는 뜻을 가지고 있기 때문에 만약에 전반적으로 살 빼기가 불가하다고 하면 뱃살이라도 빼라고 하면 다른 걸 포기하고 뱃살에 집중하라는 뜻이겠죠.</li> <li>- 많은 선택 중에서 가장 가능한 선택</li> <li>- 이라도 는 최소한의 목표를 설정하는 느낌을 주기 때문에, 친구에게 다이어트를 포기하지 말라는 메시지를 전달할 수 있습니다. 이라도 를 사용하면 뱃살을 빼는 게 어려운 상황에서도 최선을 다하자는 긍정적인 의지를 강조할수 있어서 좋습니다</li> <li>- 어쩔 수 없는 상황에서 차선을 선택할 때 사용한다</li> </ul>
2	담화·화용	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 여기서 "이라도"가 자연스럽습니다. "뱃살이라도 빼"라고 하면 전체적인 살을 빼는 게 어려우면 최소한 뱃살이라도 빼보자는 의미로 격려하는 뉘앙스를 전달합니다.</li> <li>- 꼭 해야지는 느낌 있어요.</li> <li>- 자연스럽게 어울려서, "최소한" 또는 "그래도"라는 의미</li> </ul>

		를 가지고 유머러스하면서도 느낌을 줄 수 있어서
3	자신의 경험	'이나' 사용한 적이 없어요.

표 19 <문항2> 학습자들이 보조사 '이나'를 선택한 이유

1	의미·기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 뱃살이나 다른 살 빼도 괜찮아요</li> <li>- "이나"는 강조합니다</li> <li>- 선택할 수 있습니다</li> <li>- 뱃살이나 아무것이나 무조건 빼야 된다</li> </ul>
2	담화·화용	친한 사이

2번 문항에서는 살을 빼기 어려울 것 같다는 친구에게 뱃살이라도 빼자며 제안하는 장면을 제시하였다. 해당 문항에서 보조사 '이라도'에 응답한 학습자는 25명(59.5%), '이나'에 응답한 학습자는 17명(40.5%)으로 집계되었다. 이 문항은 1차 설문에서도 오답에 응답한 학습자가 가장 많이 집계되었는데, 2차 설문에서도 마찬가지로 1번 문항에 비해 더 많은 학습자가 응답한 양상을 보였다.

2번 문항에서 보조사 '이나'에 응답한 학습자들은 차선보다는 선택의 의미에 초점을 두고 선택한 모습을 보였다. 응답자들은 '선택'이라는 의미에 토대를 두고 있었으나, 발화 환경에서 보조사 '이나'가 지니는 화용적 의미와 제약을 알지 못해 오류를 발생시키고 있었다. 상황에 대한 고려가 전제되지 않으면 '아무 N이나'의 의미로 '이나'를 선택한 것과 같은 오류를 범할 수 있으므로 보조사의 화용적 의미와 상황, 대화 상대에 따른 화용적 제약 등을 함께 교수해야 의사소통의 실패를 막을 수 있을 것이다.

또 화용적으로 접근하여 보조사를 선택한 학습자들은 뉘앙스나 보조사의 의미가 상황에 자연스러운지, 보조사의 의미가 어떤 느낌을 자아낼 수 있는지를 분석하는 것으로 나타났다. 이외에도 '친한 사이'라는 친소관계를 고려

하여 오답을 도출한 학습자도 있었는데, 이는 대화 상대와의 관계 외에도 발화 의도를 함께 교수해야 하는 이유로 볼 수 있다.

표 20 <문항4> 학습자들이 보조사 '이나'를 선택한 이유

1	의미·기능	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 의미면에 맞아서</li> <li>- 죽이 안 좋아하면 다른 거 먹어도 돼요</li> <li>- 다른 거 먹어도 되니까요.</li> <li>- 선택할 수 있습니다.</li> <li>- 아파서 못 먹겠지만 죽은 아플때 좋으니까 먹는 걸 추천하고 싶어서요.</li> </ul>
---	-------	--

4번 문항에서는 친구가 걱정된다는 추가적인 맥락을 제공하며 아픈 친구에게 죽을 권하는 상황을 제시하였다. 이 문항에서 보조사 '이라도'를 선택한 학습자는 26명(61.9%), 보조사 '이나'를 선택한 학습자는 16명(38.1%)으로 1차 설문에 비해 많은 학습자가 상황에 적절한 보조사를 선택하는 것을 확인할 수 있었다.

그럼에도 죽 말고 다른 음식을 먹어도 된다고 해석하는 상황·맥락을 정확히 이해하지 못한 학습자도 있었다. 한편 친구가 아파서 죽을 먹지 못할 거란 사실을 알지만 가볍게 추천하고자 하는 의미에서 보조사 '이나'를 선택한 학습자도 있었다. 하지만 한국 사회에서 아픈 친구에게는 죽을 먹을 것을 가볍게 권유하기보다 걱정하며 말하는 것이 더 적절하므로 학습자들에게 한국인들이 어떠한 상황에서 먹을 것을 가볍게 권유하는지에 대한 설명이 간략하게 이루어지면 좋을 것이다.

▣ 설문 종합 분석 결과

2차 설문 결과, 학습자들이 보조사를 선택할 때 화용적 의미보다 문법적 의미에 초점을 둔다는 것을 확인하였다. '차선'이라는 문법적 의미를 통해 보

조사 ‘이라도’를 선택한 학습자들은 ‘최선’인 상황을 상정하고, 그에 미치지 못하는 ‘차선’의 상황을 주어진 상황으로 해석하여 보조사 ‘이라도’를 선택하는 경향을 보였다. 하지만 공나형(2020가:597)에서 언급하였다시피 보조사를 문법적 의미로만 접근하는 것은 문장을 이해하는 데 드는 처리 노력을 절감시키기 어렵다. 모어 화자가 문장 속 보조사의 어색함을 느낄 때 고려하는 요소를 학습자에게 교수하면 학습자가 문장을 이해하는 데 드는 처리 노력을 보다 절감시킬 수 있을 것이다.

또 문법적 의미에 의거해 보조사 ‘이나’를 선택한 학습자들은 ‘차선’의 뜻보다 ‘선택’의 뜻에 보다 집중하는 모습을 보였다. 따라서 공손하게 발화해야 하거나 조심스럽게 말을 이어가야 하는 상황에서 ‘이나’를 사용해 오류를 범하는 경향을 보였다. 화용적 요소를 고려한 학습자들 역시 오류로 이어졌는데, 이는 ‘대화 상대와의 관계’ 하나만을 고려했기 때문으로 분석되었다. 발화 의도까지 고려했어야 하는 상황에서 상대방과의 친소 관계가 가깝다는 이유로 ‘이나’를 선택해 오류로 이어지는 경우도 있었다. 이를 보완하기 위해서는 학습자에게 화용적 의미를 교수할 때 대화 상대뿐 아니라 발화 의도까지 함께 교수해야 할 것이다.

## 4. 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 교수방안 제안

이 장에서는 한국어 사전과 교재의 검토를 통해 보조사의 화용적 의미 제시의 문제를 발견하고, 이를 바탕으로 적절한 교수방안을 제안하고자 한다.

### 4.1. 한국어 교재에 나타난 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’

강현화(2006:12)에서는 교재와 교사지침서의 제작에 문형의 기능적 의미와 구체적인 담화 환경, 화용적 제약 조건이 반드시 반영되어야 한다고 강조하였다. 그러나 여전히 대다수의 한국어 교재에서는 문법의 화용적 제약 조건이 명시적으로 수록되어 있지 않고 있으며, 학습자들이 화용상 제약을 인지할 수 있는 구체적인 담화 환경 역시 적절히 제시되지 않는 경우가 많다.

본고에서는 이해영(2001)에서 제시한 교재 분석표를 참고하여 교재 분석의 기준을 구성하였다. 첫째, ‘제시 단원’을 살펴며 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’가 제시되는 단원과 과가 동일한지, 단원의 주제가 ‘차선’과 밀접한 관련을 맺고 있는지, ‘차선’이라는 의미를 지닌 두 보조사가 교재에서 모두 제시되고 있는지 등을 살펴보았다. 둘째, ‘제시 형태’를 분석하였다. 교재에서 두 보조사가 어떤 형태로 제시되어 있는지, 제시된 형태를 통해 결합 양상을 어느 정도 예측할 수 있는지, 기본형에 메타언어를 사용했는지, 이형태 표기는 어떠한지를 중심으로 파악하였다. 셋째, 두 보조사가 어떤 의미로 설명되고 있는지, ‘의미/통사/화용’의 모든 설명이 적절히 제시되어 있는지를 보았다. 넷째, 교재에서 제시되고 있는 예문이 학습자의 의사소통 능력을 키워줄 수 있는 예문인지, 문법의 화용적 의미 인식에 직접적으로 도움을 줄 수 있는 예문인지를 확인하였다. 다섯째, 교재에서 제시된 연습 문제가 학습자의 화용적 능력을 길러주기에 적절한지 문제인지, 문법적 정확성을 연습하는 데 그치는 문

제인지를 살폈다. 이를 간단히 표로 정리하면 표 21과 같다.

표 21 교재 분석 기준

연번	분석 기준	분석 내용
1	제시 단위	- 두 보조사가 모두 제시되어 있는지 - 제시 단위 및 과(순서), 제시 단위의 주제
2	제시 형태	- 어떤 형태로 제시되어 있는지 - 메타언어 사용 여부, 이형태 표기 등
3	문법 설명	- 어떤 의미로 제시되고 있는지 - 화용론적 설명이 적절히 제시되어 있는지
4	예문	- 예문의 실제성 - 화용적 특성을 담고 있는 예문인지 <sup>2)</sup> - 구어성 문법의 제시가 상황 정보를 파악할 수 있는 문장 형식으로 제공되었는지
5	연습 문제	- 화용적 능력을 키워줄 수 있는 연습 문제인지

본고에서는 위 표를 기준으로 국외와 국내의 한국어 교재를 고찰하였다. 국외 한국어 교재로는 같은 한자어권 국가인 중국의 한국어 교재를 참고하였다. 본고에서 분석 대상으로 선택한 중국 내 한국어 교재는 ‘표준한국어, 대학한국어’로 총 2권이다. 본래 ‘한국어’와 ‘기초한국어’도 분석 대상 교재로 선정하였으나, 교재에서 제시되는 의미에 ‘차선’이 포함되어 있지 않아 부득이하게 제외하게 되었다.

표 22 국외 한국어교재 속 두 보조사의 제시 순서

교재	출판사	이나	이라도
표준한국어	북경대학	2권 18과	
대학한국어	북경대학		4권 11과

2) 본고에서는 해당 기준의 구성 요소를 대화 상대, 발화 의도로 보았다.

(1) 이상은 <표준한국어>

표준 한국어	단원명: 2권 18과 / 금강산	제시 형태: -(이)나
설명	양보를 표현하기 위해 명사 뒤에 사용됩니다(A를 얻지 못하면 B를 취해야 합니다). 때로는 의미 “추정”은 “대략”을 의미합니다. 때때로 그것은 많은 것 중 하나를 선택하는 것을 의미합니다. 주로 일반 동사 문장과 명령형 문장에 사용됩니다.	
예문	<p>(1) 기: 우리 심심한데 영화나 볼까요?          니: 좋아요. 무슨 영화를 볼까요?</p> <p>(2) 기: 뭘 드실래요?          니: 나는 지금 배가 고프지 않아요. 커피나 한 잔 주십시오.</p> <p>(3) 기: 우리 이번 주말에 등산이나 갑시다.          니: 미안합니다. 이번 주말에는 시험공부를 해야 해요.</p> <p>(4) 기: 시간이 있으면 무엇을 하고 싶어요?          니: 집에서 잡이나 폭 잡으면 좋겠어요.</p> <p>(5) 기: 쇼핑하러 갑시다.          니: 나는 그냥 집에서 텔레비전이나 볼래요.</p> <p>(6) 기: 집들이 선물로 뭘 사는 게 좋을까요?          니: 기부비누나 샅시다.</p>	
연습	<p># 문장 형성 연습</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>기: 뭘 먹을래요?              니: 설렁탕이나 먹을래요.</p> </div> <p>(1) 기: 만나서 어디에 갈까요?              니: _____.</p> <p>(2) 기: 이번 주말에 뭘 할 겁니까?              니: _____.</p> <p>(3) 기: 심심하면 뭘 합니까?              니: _____.</p> <p>(4) 기: 오늘 저녁에 뭘 할 겁니까?              니: _____.</p> <p>(5) 기: 친구 생일 선물로 뭘 살 겁니까?</p>	

	L: _____. (6) G: 우리 오늘 만나서 뭘 할까요? L: _____. 
--	---

표준한국어에서는 2권 18과의 ‘금강산’이라는 단원 주제에서 보조사 ‘이나’를 제시하고 있다. 이때 교재에서 제시하는 문법의 의미는 ‘A를 얻지 못하면 B를 취한다’라는 ‘차선’의 의미에 가깝지만, 제시하고 있는 설명과 예문은 양보나 일반적 선택에 가까워 교수하고자 하는 문법의 의미를 연습이나 활동을 통해 학습자가 명확히 이해하기 어렵다는 한계가 있다.

표준한국어에서는 ‘-(이)나’의 형태로 보조사 ‘이나’를 제시하고 있다. ‘N’이나 ‘명사’ 등의 언급은 없지만 설명 부분에서 명사 뒤에 사용한다는 정보를 제공하고 있음을 확인할 수 있다. 일반 평서문과 명령형 문장에 사용된다는 통사적 정보도 함께 제시하고 있는데, 교수하고자 하는 문법의 의미가 한 가지로 통일되어 있지 않아 학습자 입장에서 다소 혼란을 겪을 수 있다. 통일된 의미를 제시하는 방식으로 보완하면 좋을 것이다. 또 대화 참여자, 담화의 맥락, 발화 의도 등의 화용 정보도 충분히 제공되고 있지 않아 예문이 다양하게 제시되고 있음에도 불구하고 실제 의사소통 상황에 적용하기 다소 어려울 것으로 예상된다. 다음으로 제시되는 <보기>는 표준한국어의 예문 중 하나이다.

(3) 표준한국어 예문

가: 뭘 드실래요?

나: 나는 지금 배가 곱지 않아요. 커피나 한 잔 주십시오.

위 예문 속 사용된 보조사 ‘이나’를 오류로 규정하기는 어렵다. 그러나

보조사의 실제적 사용을 교재로 연습할 수밖에 없는 학습자들에게 이러한 예문을 제시할 때는 화자와 청자의 관계 혹은 화·청자의 사회적 지위를 아주 간략하게라도 제시할 필요가 있다. 만일 (3나)에 해당하는 화자가 (3가)에 해당하는 청자보다 사회적 지위가 낮고, 친소 관계가 그리 가깝지 않은 사이일 경우, ‘커피나 한 잔 주십시오’라고 대답하는 것은 예외에 어긋나는 발화가 된다. 물론 (3가)에 해당하는 화자가 선어말어미 ‘-시-’를 활용해 높이고 있다는 점에서 (3가), (3나)에 해당하는 대화 참여자의 상황을 대략적으로 짐작할 수 있으나, 국외의 학습자들을 대상으로 문법을 기술할 경우, 보다 명시적으로 설명을 제시할 필요가 있다. 화용적 제약을 함께 제시하지 않으면 화자보다 사회적 지위가 높은 상대에게도 보조사 ‘이나’를 사용할 수 있어 사용상의 문제를 야기할 수 있기 때문이다.

더욱이 교재에 수록된 연습문제는 ‘어디에 갈까요?’, ‘무엇을 할까요?’와 같이 마음에 차지 않는 선택을 하게 된 배경이 선행되지 않은 채 제시되고 있다. 제시 문장들에 화자가 마음에 차지 않는 선택을 할 수밖에 없는 배경이 포함되었다면 학습자가 보조사를 사용하는 맥락을 파악하기 용이했을 것이다. 한편, <표준한국어>에서 보조사 ‘이라도’는 제시되고 있지 않다.

## (2) 대학한국어

대학 한국어	단원명: 4권 11과	제시 형태: (이)라도
설명	보충 단어, 양보를 나타내기 위해 물리적인 단어 뒤에 사용됩니다. 알고 보니 더 좋은 것이 있기를 바랐지만 조건이 없었기 때문에 기존의 것으로 대체할 수밖에 없었는데, 이는 “차선으로 돌아가는 것”을 의미합니다.	
예문	(1) 보리차가 없으면 냉수라도 한 잔 주세요. (2) 갈 사람이 없으면 나라도 가겠어요. (3) 그냥 두지 말고 약이라도 바르십시오. (4) 생일이니까 미역국이라도 끓여주세요.	

(5) 아버지 구두라도 닦아서 용돈을 타야겠어요.
-----------------------------

대학한국어에서는 4권 11과에 차선의 의미를 지니는 ‘이라도’를 제시하고 있다. 좋은 것을 택할 수 없어 차선을 선택한다는 내용이 잘 제시되고 있으나, 여기서도 ‘양보’라는 의미가 함께 제시되고 있다. 예문은 ‘-(으)면’이라는 조건·가정의 어미와 ‘-(으)니까’ 등의 이유, 원인을 나타내는 어미가 함께 쓰여 차선의 것을 택할 수밖에 없는 상황에 쓰인다는 사실을 효과적으로 제시하고 있다. 그러나 이 교재에서도 예문의 의미가 하나로 통일되어 제시되지 않는다는 아쉬움이 있다.

다음으로는 국내 한국어 교재에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’를 어떻게 제시하고 있는지를 살펴보겠다.

표 23 국내 한국어교재 속 두 보조사의 제시 순서

교재	이나	이라도
(구)서울대한국어	3권 4과	3권 5과
서울대한국어 플러스	3권 4과	3권 15과
(새)연세한국어	3권 19과	2권 16과
경희한국어		2권 42과
성균한국어		3권 8과
이화한국어	2권 3과	3권 7과

(1) (구)서울대한국어

(구)서울대한국어	단원명: 3권 5과 입어 보고 살 걸 그랬어요	제시 형태: N(이)라도
설명		
예문	(1) 손님, 죄송하지만 기간이 지나서 환불은 안 되는데요. 그럼 <u>교환이라도</u> 해 주세요.	

	<p>(2) 손님이 찾으시는 치수가 없는데 한 치수 큰 <u>거라도</u> 드릴까요?</p> <p>(3) 집에 따뜻한 밥이 없는데 <u>찬밥이라도</u> 먹을래?</p> <p>(4) 해외여행이 어려우면 <u>설악산이라도</u> 가자.</p> <p>(5) 원두커피 한 잔 주세요. 손님, 죄송하지만 원두커피는 없고 커피 믹스만 있는데요. 그럼 커피 <u>믹스라도</u> 주세요.</p> <p>(6) 고객님, 확인해 보니 회색밖에 안 남았는데 <u>이거라도</u> 드릴까요?</p> <p>(7) 어제 여기에서 구두를 샀는데 바꾸고 싶어서요. 무슨 문제가 있으신가요? 여기 장식이 떨어졌어요. 지금 같은 디자인이 없는데 어떡하죠? 다른 <u>디자인이라도</u> 드릴까요? 어제 잘 보고 살걸 그랬네요. 그냥 환불해 주세요.</p> <p>A: 냉장고에 음료수가 하나도 없네요. 물밖에 없어요. B: 그럼 <u>물이라도</u> 주세요.</p>
연습	<p>■ 아래의 소재를 활용하여 환불 연습하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 얼룩이 있는 가방</li> <li>- 바느질이 엉망인 옷</li> <li>- 장식이 떨어진 구두</li> </ul>

(구)서울대한국어에서는 3권 5과에 ‘환불’이라는 주제로 보조사 ‘이라도’를 제시하고 있다. ‘N(이)라도’라는 형식으로 제시되고 있어 선행하는 명사의 받침 여부에 따라 결합 형태가 달라진다는 사실을 짐작하게 해 준다. (구)서울대한국어의 경우, 문법 항목에 대한 설명이 명시적으로 제시되고 있지는 않

다. 다만 예문이 다양하게 제시되고 있는데, 주로 ‘-아/어서’와 ‘-는데’ 등의 이유와 원인을 나타내는 문법을 앞에 제시해 최선의 상황을 선택하기가 어려운 상황임을 학습자에게 인지시키고 있다.

과제는 물건의 교환과 환불이라는 상황을 설정하여 보조사 ‘이라도’의 화용 의미를 잘 드러낼 수 있도록 구성하였다. 연습문제 역시 구매한 물건이 마음에 들지 않거나 문제가 발생해 환불이나 교환을 해야 하는 상황으로 설정하여 유기적인 관련성을 지니는 맥락 속에서 목표 문법을 제시하고 있다. 그러나 명시적으로 설명을 제시하고 있지 않기 때문에 연습할 상황 속에서 학습자가 보조사의 화용 의미를 인지하며 발화를 수행할 수 있을지에 대해서는 다소 의문이 든다.

(구)서울대 한국어에서 보조사 ‘이나’는 3권의 4과에서 제시되고 있다. 그러나 차선의 의미로 예문이 제시되기보다는 ‘야채나 어묵을 넣으면 맛있어요’와 같이 일반적 선택의 의미로 제시되고 있으며, 연습 활동 역시 고향에서 많이 먹는 간식과 그 조리법에 대해 설명하는 활동으로 구성되어 있다. 따라서 (구)서울대한국어에서 보조사 ‘이나’는 차선의 의미보다는 일반적 선택으로 설명되고 있는 것으로 파악된다.

## (2) 서울대한국어플러스

서울대한국어 플러스	단원명: 3a 4과 약속과 만남	제시 형태: (명)이나
설명	<p>만족스럽지는 않지만 괜찮은 정도의 차선임을 나타낼 때 사용합니다.</p> <p>This expression is used to suggest something that is not completely satisfactory but a good alternative solution.</p> <p>예)</p> <p>이번 휴가 때는 집에서 <u>영화</u>나 보려고요.</p> <p>냉장고에 먹을 게 없는데 우리 같이 <u>라면</u>이나 끓여 먹자.</p>	

	<table border="1" data-bbox="518 360 1305 427"> <tr> <td data-bbox="518 360 778 394">(명)이나</td> <td data-bbox="778 360 1038 394">영화</td> <td data-bbox="1038 360 1305 394">영화나</td> </tr> <tr> <td></td> <td data-bbox="778 394 1038 427">책</td> <td data-bbox="1038 394 1305 427">책이나</td> </tr> </table> <p data-bbox="510 477 1043 551">가벼운 제안을 할 때도 사용합니다. It is also used to make light suggestions.</p> <p data-bbox="510 602 1086 636">예) 바쁘지 않으면 저하고 <u>커피나</u> 한잔할래요?</p> <p data-bbox="510 689 1324 846">tips '아무'가 '이나'와 함께 쓰여 긍정의 상황에서 사용되기도 합니다. By combning '아무' and '이나', it may be used in positive situations.</p> <p data-bbox="510 857 1147 891">예) 그 문제는 너무 쉬워서 아무나 풀 수 없습니다.</p>	(명)이나	영화	영화나		책	책이나
(명)이나	영화	영화나					
	책	책이나					
예문	<p data-bbox="510 938 1324 1137">-준비2 가: 일기 예보에서 이번 주말에 비가 온대요. 등산을 갈 수 있을까요? 나: 등산은 안 되겠네요. 커피숍에서 같이 <u>차나</u> 한잔할까요? 가: 네, 그게 좋겠어요.</p> <p data-bbox="510 1191 1324 1348">말하기1 나나: 에릭 씨, 이번 주 토요일에 시간이 있어요? 같이 차나 한잔할까요? 하이: 그럼 저녁 먹고 나서 잠깐 산책이라도 해 보지 그래요?</p> <p data-bbox="510 1402 1324 1514">말하기2 가: 이번 주 금요일 오후에 시간이 있어요? 같이 차나 한잔할래요?</p> <p data-bbox="510 1568 1324 1771">듣기 한 번은 친구가 우리 반 친구들에게 나중에 밥이나 한번 먹자고 했어요. 그냥 그날 만나서 같이 점심이나 먹자 내일도 날씨가 안 좋을 거라고 해서 방에서 <u>바다나</u> 보려고 했는</p>						

	데 어쩔 수 없지요 뭐. 그냥 그 방으로 예약해 주세요.
연습	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 주말 일정을 묻고, 하고 싶은 일을 제안하는 활동을 제시함</li> <li>● 몸 상태(몸이 무거워지다)를 제시하고, 조언을 하게 함</li> </ul>

서울대한국어플러스에서 보조사 ‘이나’는 3A 4과에서 ‘약속과 만남’이라는 주제로 제시된다. 교재에서 보조사 ‘이나’는 ‘(명)이나’의 형태로 ‘명사’와 결합한 ‘이나’가 기본형이 되어 제시되고 있다. 설명은 보조사 ‘이라도’와 동일하게 ‘차선’의 의미가 제시되고 있지만, ‘이라도’와 달리 ‘만족스럽지는 않지만’이라는 화자의 심정이 추가적으로 서술된다. 이 부분에서 ‘이나’의 화용적 의미와 제약을 간단히 언급해도 좋을 것이라 사료되는데, 현 교재에서는 그러한 내용이 반영되지 않는 것으로 확인돼 다소 아쉬움이 남는다. 화용적 제약이 존재할 때 고려해야 할 요소까지 교수한다면 학습자의 화용적 맥락에 대한 이해도가 높아질 수 있으며, 유사한 상황에 처했을 때 화용적 요소를 적용해 발화를 구성할 확률 역시 높아질 것이다.

서울대한국어 플러스	단원명: 3b 15과	제시 형태: (명)이라도
설명	<p>가벼운 제안을 할 때나 앞에 오는 것이 최선이 아니라는 것을 나타낼 때 사용합니다.</p> <p>This expression is used to make a light suggestion or to indicate that the preceding is not the best option.</p> <p>예) 오늘은 수업 끝나고 아무 약속도 없어요. 집에서 <u>영화라도</u> 봐야겠어요.</p> <p>건강을 생각해서 점심시간에 <u>산책이라도</u> 해야겠어요.</p> <p>답답하면 주말에 가까운 <u>공원이라도</u> 갈까?</p> <p>가: 여기 삼계탕 하나 주세요.</p> <p>나: 죄송합니다. 비빔밥밖에 주문이 안 되는데요.</p> <p>가: 그럼 <u>비빔밥이라도</u> 주세요.</p>	

	<p>요즘 기운이 없고 몸도 무거워요. 운동을 하고 싶은데 너무 바빠요. 그럼 자기 전에 <u>스트레칭이라도</u> 해 보지 그래요?</p> <table border="1" data-bbox="512 573 1305 640"> <tr> <td data-bbox="512 573 775 640" rowspan="2">(명)이라도</td> <td data-bbox="775 573 1038 607">차</td> <td data-bbox="1038 573 1305 607">차라도</td> </tr> <tr> <td data-bbox="775 607 1038 640">라면</td> <td data-bbox="1038 607 1305 640">라면이라도</td> </tr> </table> <p>tips) 유사문법 가벼운 제안을 할 때는 ‘(명)이나’(3급 4단원)와 유사한 의미로 사용됩니다. When making a light suggestion, it is used in a similar meaning as ‘(명)이나’ 예) 시간 있으면 <u>커피라도</u> 한잔할래요? = 시간 있으면 <u>커피나</u> 한잔할래요?</p>	(명)이라도	차	차라도	라면	라면이라도
(명)이라도	차		차라도			
	라면	라면이라도				
예문	<p>준비2 가: 요즘 조금만 움직여도 숨이 차요. 나: 그럼 저녁 먹고 나서 <u>산책이라도</u> 하는 게 어때요? 가: 네, 그게 좋겠네요.</p> <p>말하기1 유진: 점심시간에 운동을 하는 건 좀 부담이 돼요. 그때는 쉬고 싶거든요. 하이: 그럼 저녁 먹고 나서 잠깐 <u>산책이라도</u> 해 보지 그래요?</p> <p>유진: 저도 오늘부터 <u>산책이라도</u> 해야겠어요. 꾸준히 하면 체력이 좋아지겠죠?</p> <p>말하기2 가: 점심을 먹은 후에 회사 근처를 산책해 보는 건 어때요? 나: 점심시간에는 편하게 쉬고 싶어요. 동료들과 이야기도 하고요. 가: 그럼 쉬는 시간에 <u>스트레칭이라도</u> 해 보세요.</p>					

	듣기 운동할 시간이 없으면 홍삼 같은 건강식품이라도 먹는다는 대답이 47%였습니다. 저도 더 늦기 전에 하루에 30분씩이라도 걸어야겠어요 매일 운동하는 것보다는 일주일에 하루라도 쉬는 것이 좋습니다
연습	몸 상태를 제시하고, 보조사 ‘이라도’를 사용하여 조언을 하게 한다.

서울대한국어플러스에서 보조사 ‘이라도’는 3B 15과에서 제시되고 있다. (구)서울대한국어와의 차이점은 ‘이라도’를 기본형으로 제시하고 있으며, 유사한 의미의 보조사를 함께 제시하고 있다는 것이다.

교재에서는 유사한 의미를 지닌 보조사와의 교체가 가능한 상황으로 ‘가벼운 제안’의 상황을 언급하고 있다. ‘시간 있으면 커피라도 한잔 할래요?’라는 문장을 예문으로 보여주고 있는데, 이러한 설명은 화자가 청자보다 나이가 어려 정중함을 표시해야 하는 등의 상황에서는 적용되기 어렵다는 점에서 추가적인 기술로 보완될 필요가 있다. 한편, 이러한 교체 가능한 상황에서 발생하는 화용적 제약에 대한 언급이 따로 없어 학습자의 사용 오류가 예상되었다.

### (3) (새)연세한국어

(새)연세한국어	단원명: 3권 19과	제시 형태: 이나/나4
예문	(1) 나는 집에 가서 숙제나 해야겠다. (2) 안느 씨, 할 일도 없는데 우리 나가서 산책이나 할까요? (3) 돈도 없는데 라면이나 먹어야겠어요. (4) 도서관에 자리가 없네. 학생 휴게실이나 가 볼까? (5) 가: 주디야, 시험도 끝났는데 넌 오늘 뭐 할 거야? 나: 집에 가서 잠이나 자려고. 시험 때문에 긴장해서 그런지 너무 피곤해. (6) 가: 비가 계속 오네. 오늘은 진짜 놀이공원에 가고 싶었는데.	

	나: 그럼 우리 오늘은 극장에 가서 영화나 볼까?	
(새)연세한국어	단원명: 2권 16과	제시 형태: 이라도/라도
예문	(1) 오늘 바쁘면 내일이라도 만납시다. (2) 집에 밥이 없으면 라면이라도 주세요. (3) 도와줄 사람이 없으면 저라도 노라 씨를 도와드릴게요. (4) 돈이 없어서 여행을 가려면 아르바이트라도 해야겠어요. (5) 가: 할 일이 없어서 너무 심심해. 나: 그럼 이 잡지라도 볼래? (6) 가: 명절 때 바빠서 고향에 못 갈 것 같아요. 나: 그럼 부모님께 전화라도 드리세요.	

일반적으로 한국어 교재에서 보조사 ‘이나’는 앞 단원에서, ‘이라도’는 뒷단원에서 제시되곤 한다. 그러나 (새)연세한국어에서는 보조사 ‘이라도’가 ‘이나’보다 앞 단원에서 제시되고 있었다. 두 보조사 모두 별도의 설명 없이 6개의 예문을 통해 그 의미를 이해하게 하였는데, 예문들 중 보조사의 화용적 의미를 교수하기에 적합한 예문과 두 보조사의 화용적 제약이 드러나는 부분은 찾기 어려웠다.

#### (5) 경희한국어

경희 한국어	단원명: 중급1권 42과	제시 형태: N(이)라도
설명	(1) ‘명사(이)라도’는 앞에 나오는 것이 아주 만족스러운 것은 아니지만 괜찮음을 나타낼 때 사용한다. - 가: 장민, 오늘 점심은 같이 못 먹을 것 같아. 아침부터 소화가 잘 안되네. 나: 많이 안 좋아? 내가 약이라도 사다 줄까? - 가: 김 대리는 거래처에 나갔다가 아직 안 들어왔나요? 나: 일이 아직 안 끝났나 봅니다. 제가 전화라도 해 보겠습니다. - 명절 때 기차표가 없으면 버스로라도 고향에 가려고 해요. (2) ‘누구, 무엇, 어디, 먼저’ 등의 말에 붙어 어떤 것도 괜찮거나 상관없음을 나타낼 때도 사용한다.	

	<p>- 가: 토론 동아리에 가입하고 싶어서 왔는데요. 저도 가입할 수 있나요? 나: 네. 경희대 학생이라면 누구라도 지원할 수 있어요.</p> <p>- 보고 싶을 때 언제라도 연락할 수 있는 친구가 있었으면 좋겠다.</p>
예문	<p>(1) 가: 요즘 일 때문에 바빠서 그런지 많이 피곤하네요. 나: 바빠도 건강은 신경 쓰세요. 운동은 좀 하세요? 가: 저도 하고 싶은데 운동하러 다닐 시간이 없어요. 나: 그럼 집 근처에서 가벼운 조깅이라도 해 보세요.</p>
연습	<p>대화 완성하기 - (1)의 의미 연습</p> <p>(1) 가: 잠을 잘 못 자서 그런지 계속 하품만 나오네. 나: 그럼 잠깐 쉬어. 아니면 _____ 마실래? (2) 가: 오늘 에어컨을 고치러 왔는데 수리하려면 며칠 걸린대. 나: 날도 더운데 어떡하지? 우리 _____ 한 대 살까? (3) 가: 감독님, 비가 너무 많이 와서 밖에서 연습 못 할 것 같은데요. 나: 그럼, 선수들한테 쉬지 말고 _____ 연습하라고 해. (실내에서라도) (4) 가: 김 대리님, 회의 장소가 결정되면 바로 말씀드릴게요. 나: 네. 혹시 제가 자리에 없으면 _____ 결과를 알려 주세요.</p> <p>문장 완성하기 - (2)의 의미 연습</p> <p>(1) 그 음식을 맛본 사람이라면 _____. (2) 왜 그렇게 아무 말도 없어? _____. (3) 시간은 상관없으니까 부탁할 일이 있으면 _____. (4) 사랑하는 사람이 있는 곳이라면 _____</p> <p>친구와 이야기해 보기</p> <p>- 상황: 야외에서 웨딩 촬영을 하기로 했는데 그날 태풍이 온다고 한다. 가: 은수야, 한강에서 웨딩 촬영을 하기로 한 날 태풍이 온다고 하네. 나: 정말이야? 어떡해. 가: 스튜디오에 전화해서 촬영 취소한다고 말할까? 나: 안 돼. 다른 일정 다 미루고 그날로 약속을 잡았는데. 가: 그럼, 그냥 실내 스튜디오에서라도 사진 찍을래? 나: 그렇게 해야겠네. 다른 방법이 없잖아.</p> <p>- 상황: 여행 숙소를 호텔로 하기로 했는데 인터넷으로 확인해 보니까</p>

	<p>예약이 모두 끝났다.</p> <p>예정/변경</p> <p>- 상황: 친구와 뮤지컬을 보기로 했는데 예매하려고 보니까 표가 다 매진되었다.</p> <p>예정/변경</p>
--	--

경희한국어에서는 중급1권 42과에서 ‘명사(이)라도’의 형태로 보조사 ‘이라도’를 제시하고 있다. 동일 교재 23과에서 보조사 ‘이나’가 제시되고 있으나 수량과 결합하여 그 수나 양이 많음을 강조하는 뜻으로 제시되고 있어 교재 분석에서는 제외하였다.

경희한국어에서는 보조사 ‘이라도’를 ‘명사(이)라도’의 형태로 제시하고 있었는데, 예문과 연습문제에서는 ‘버스로라도’와 같은 조사와의 결합 형식이 제시되고 있었다. 그러나 이러한 조사와의 결합에 대한 별도의 설명이 교재에서 추가적으로 제공되고 있지 않아 이 부분에 대한 학습이 교사의 재량에 따라 달라질 것으로 예상되었다.

한편, 경희한국어에서는 차선 외에도 ‘어디, 누구’ 등의 대명사와 결합하여 나타내는 ‘괜찮음’의 의미 역시 본문에 함께 제시하고 있었다. 해당 설명은 서울대한국어플러스에서도 제공되고 있었지만, 서울대한국어플러스에서는 이러한 의미를 tip으로 제시하였다면, 경희한국어에서는 본문과 예문, 연습문제에서 두 가지 의미를 모두 다루고 있었다는 점에서 차이가 있었다. 다른 교재가 ‘최선의 선택을 할 수 없는 상황에서 차선을 선택함’이라는 뜻을 교육하기 위해 예문과 연습문제의 구성을 유기적으로 구성했던 것과 비교하였을 때, 학습자의 입장에서 문법의 개별 의미에 대한 확실한 개념 정립이 어려울 수 있다는 우려가 되었다.

경희한국어는 하나의 예문에 배정되는 담화의 수가 많아 사용되는 상황을 자세히 알 수 있다는 장점이 있으나, 복수의 의미를 교수하여 학습자에게 혼동을 줄 수 있다는 점에서 다소 아쉬움이 남는다.

(6) 성균한국어

성균한국어	단원명: 3권 8과 날씨와 여행	제시 형태: 명사이라도/라도
설명	'라도'는 '명사이(다)'뒤에 붙는다. 가장 좋은 선택은 아니지만 그것이 차선임을 나타낼 때 사용한다.	
예문	<p>(1) 가: 부산행 3시 표는 매진이고 4시 표는 좌석이 있습니다. 나: 4시 표라도 예약해 주세요.</p> <p>(2) 카페라테는 안 판다고 하는데 아메리카노라도 드실래요?</p> <p>(3) 직항으로 가는 비행기 표가 다 팔렸으니까 경유해서 가는 비행기표라도 샅시다.</p> <p>(4) 1박 2일로 여행을 가는 게 어려우면 당일 여행이라도 가세요.</p> <p>(5) 가: 점심부터 굶어서 배가 너무 고파. 나: 밥이 없는데 라면이라도 끓여 줄까? 가: 고마워, 라면이라도 줘.</p>	
연습	<p>빈칸 채우기 활동</p> <p>1) 감기가 심해서 병원에 가야 하지만 우선 ____ 먹어야겠다. 2) 여행을 가서 전화하기 힘들면 ____ 보내 주세요. 3) 비가 오는데 고장 난 ____ 빌려 줄까? 4) 바쁘니까 식사는 못 해도 ____ 마실래? 5) 트윈 베드가 없으니까 ____ 예약해 주세요.</p> <p>대화 완성하기 활동</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>&lt;보기&gt; 가: 친구들과 해외여행을 가려고 했는데 경비가 많이 들어서 포기했어. 나: 그럼 <u>경비가 덜 드는 국내여행이라도</u> 하는 게 어때?</p> </div> <p>1) 가: 아오이 씨, 7시 표는 매진이래요. ____ 예매할까요? 나: 9시면 좀 늦은 시간이지만 괜찮을 것 같아요.</p> <p>2) 가: 손님, 죄송한데 그 우산은 파란 색은 다 팔렸고 노란 색만 남아 있네요. 나: 그래요? 그럼 ____ 주세요.</p> <p>3) 가: 오늘 12시에 부산 가는 항공권의 이코노미석은 매진이고 비즈니스석만 있대요. 나: 음, 12시에 꼭 타야 하니까 ____ 예약해 주세요.</p> <p>4) 가: 호텔에 전화해 봤는데 3인 1실밖에 없대.</p>	

	<p>나: 그래? ____ 예약하자.</p> <p>5) 가: 성민 씨, 한국의 여름이 이렇게 무더운 줄 몰랐어요. 시원한 물 한 잔만 주세요.</p> <p>나: 어떡하죠? 우리 집에 따뜻한 물밖에 없는데요. ____ 드릴까요?</p> <p>‘이라도/라도’를 사용하여 친구에게 차선을 제안하기</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 상황: 친구가 우리 집에 와서 배가 고프다고 하는데 밥이 없는 경우</li> <li>- 상황: 주말에 친구와 바다에 가기로 했는데 폭우가 내려서 못 가는 경우</li> </ul>
--	---

성균한국어의 3권 8과에는 ‘명사+이라도/라도’의 형태로 보조사 ‘이라도’가 제시되고 있다. 다른 교재들에서 기본형을 ‘이라도’로 제시해 명사와 결합한다고 설명하는 것과 달리 성균한국어에서는 ‘명사(이)다’ 뒤에 붙는다는 설명과 함께 기본형을 ‘라도’로 제시하고 있다는 점에서 차이를 보인다.

성균한국어에서 보조사 ‘이라도’는 주로 부득이한 상황에서 차선을 제안하는 맥락에서 ‘-(으)래요?’나 ‘-(으)세요’ 등의 표현과 함께 제시된다. 선행되는 상황으로는 부정부사 ‘못’을 사용해 어찌할 도리가 없는 상황임을 드러내고 있고, 제안을 하는 상황 속에서 예문들을 제시하며 학습자들이 보조사 ‘이라도’에 내포된 조심스러움과 공손함의 의미를 느낄 수 있게 한다.

한편, 연습으로는 보조사 ‘이라도’를 활용한 제안 활동을 제시하고 있는데, 이 활동들에서 설정된 대화 상대가 모두 ‘친구’라는 점에서 아쉬움이 남는다. 다양한 범주의 참여자를 대화 상대로 설정했다면 학습자가 보다 다양한 대화 상대와의 발화를 연습할 수 있을 것이라는 아쉬움이 있다.

### (7) 이화한국어

이화한국어	단원명: 2권 3과	제시 형태: (이)나
설명	(이)나 is used when something is not satisfactory but good	

	<p>enough.</p> <p>consonant + 이나 = 점심이나 vowel + 나 = 커피나</p>
예문	<p>제일 하고 싶은 일은 아니지만 그 일을 하는 것이 괜찮다고 생각 하는 일을 말할 때 어떻게 말하면 좋을까요? 가: 왕카이 씨, 시간이 있으면 우리 차나 한잔할까요? 나: 네, 좋아요.</p> <p>가: 비가 와서 오늘은 등산을 갈 수가 없어요. 나: 그러면 우리 오늘 뭐 할까요? 다: 우리 같이 노래방이나 가요.</p>
연습	<p>등산을 가려고 만났지만 비가 와서 등산을 갈 수 없습니다. 그래서 등산을 가지 않고 할 수 있는 일을 의논하고 있습니다. ‘(이)나’를 사용해서 제안해 보세요.</p>

이화한국어	<p>단원명: 3권 7과</p> <p>제시 형태: (이)라도</p>
설명	<p>‘N+(이)라도’는 여러 가능성 중에 최선이 아닌 것을 선택함을 나타 낸다.</p> <p>A: 어제 모임에 못 가서 미안해요. 갑자기 일이 생기는 바람에 못 갔어요. B: 그럼 못 온다고 전화라도 하지요.</p> <p>TIP ‘부사어+(이)라도’의 형태로도 쓰인다. - 오전에 바쁘면 오후에라도 연락을 주세요. - 제시간에 못 가면 늦게라도 모임에 갈게요.</p>
예문	<p>밥을 못 먹어서 배가 고프 친구에게 빵을 주려고 합니다. 이때 어 떻게 말할까요? 가: 늦잠을 자서 밥을 못 먹고 나왔어요. 나: 배고프겠네요. 이 빵이라도 먹을래요?</p> <p>가: 유키 씨, 뭐 마실래요? 나: 음, 사과 주스요. 가: 어, 그런데 메뉴에 사과 주스가 없네요. 오렌지 주스라도 마실</p>

	래요? 가: 네, 좋아요.  그럼 문자 메시지라도 보내 주면 좋잖아요. 우리 조금 기다렸다가 다음 영화라도 볼래요?
연습	가장 원하는 것을 선택하기 어려운 상황을 제시하고, 다른 선택을 제안해 보는 말하기

이화한국어에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’는 각각 2권과 3권에 ‘(이)나’와 ‘(이)라도’의 형태로 제시되고 있다. 교재에서 두 보조사는 ‘차선의 선택’이라는 의미로 제시되고 있다. 사용되는 어휘도 ‘커피나’, ‘점심이나’와 같이 일상에서 자주 접할 수 있는 어휘와의 결합이 제시되어 있다. 그러나 앞장에서도 언급하였듯이 보조사 ‘이나’는 제안하는 행동이 청자와 관련이 있는 경우에 화용적 제약을 지니게 되는데, 교재에서 화용적 제약과 관련한 내용은 따로 서술되어 있지 않으며, 두 대화 참여자가 모두 동등한 지위인 상태에서 대화를 나누는 예문이 많아 학습자가 화용적 의미를 알아차리기는 어려워 보인다.

#### ■ 교재 종합 분석

국내외 한국어 교재를 분석한 결과, 국외 한국어 교재에서는 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 의미가 단일하게 제시되지 않고 여러 의미가 함께 제시되어 학습자에게 혼란을 줄 수 있다는 한계가 있었다. 설명과 예문, 연습문제 모든 부분에서 의미 통일이 잘 이루어지지 않아 이 부분에 대한 수정이 이루어질 필요가 있다고 사료되었다. 또 보조사의 사용 맥락과 상황이 충분히 제시되지 않고 있었다. 특히 국외 학습자들은 교재를 통해 한국어의 사용 상황과 맥락을 익힐 수밖에 없는데, 이러한 학습자의 특성을 고려하여 예문에서 담화 상황을 추가적으로 기술할 필요가 있을 것이다.

국내 교재의 경우, 교재별로 두 보조사가 각기 다른 형태와 의미로 제시되는 경우가 많았다. 교재별로 제시하는 기본형에도 차이가 있었고, 제시하는 의미도 달랐다. 앞서 3장에서 살펴본 설문조사 결과, 학습자들이 보조사 ‘이나’의 의미를 ‘차선’보다 ‘일반적 선택’의 의미로 생각하는 것과는 연관성이 있을 것이라 판단되었다.

화용 의미의 교수는 문법적 의미를 명확히 인지하고 있음이 전제되어야 하는데, 교재마다 의미와 형태의 통일이 이루어지지 않는다면, 보조사의 화용 의미를 교수하기에도 어려움이 따를 것이다. 교재마다 천차만별인 제시 형태와 의미를 어느 정도 통일하는 과정이 필요할 것으로 사료된다.

한편 교재들에서 두 보조사의 연습 활동으로 가장 많이 등장한 것은 ‘제안하기’였다. 주로 가장 하고자 했던 일, 가장 사고자 했던 것을 못 하거나 못 하게 된 상황을 선행 제시하여 ‘차선택’이라는 의미를 부각하고 있었다. 환불하기 혹은 조언하기와 같은 활동을 제시한 교재도 있었다. 그러나 이 교재들 중에서 화자와 청자의 사회적 지위 차이, 친소 관계, 발화 의도 등에 따라 보조사를 다르게 선택해 사용해야 한다는 내용을 명시적으로 제시한 교재는 찾아볼 수 없었다. 전반적으로 한국어 교재들에서 보조사의 화용적 의미나 제약에 관한 서술이 부족한 것으로 확인되었다.

표 24 두 보조사가 제시되는 연습 활동의 주제

교재	이나	이라도
(구)서울대한국어	환불하기	-
서울대한국어 플러스	제안하기	조언하기
(새)연세한국어	-	-
경희한국어	-	제안하기
성균한국어	-	제안하기
이화한국어	제안하기	제안하기

## 4.2. OHE 교수·학습 모형

한국어교육의 차별점은 학습자에게 직관적이지 않은 문법 항목을 가르쳐야 한다는 데 있다(박지순, 2013). 그렇다면 직관이 없는 학습자에게 특히 더 어렵게 다가오는 문법 항목은 무엇일까? 한국어의 특성을 잘 나타내 주는 문법 항목 중 하나인 조사라고 할 수 있다. 그중에서도 보조사는 의미를 더해주는 역할을 하기 때문에 실제 의사소통에서 발화할 때 고려해야 할 요소가 많다. 친밀한 관계의 대화 상대라고 하더라도 발화 의도까지 고려해 보조사를 선택해야 의사소통의 실패를 겪지 않을 수 있기 때문이다.<sup>3)</sup>

그러나 이러한 보조사의 화용 의미 교수에 관한 연구는 크게 진척되지 않아 왔다. 보조사가 화자의 기분이나 태도를 나타내 주는 등 많은 화용적 기능을 수행하고 있음에도, 대다수의 한국어 교재에서 문형 제시 시 문법적 의미만을 제시하고 있다는 점은 다소 비판적으로 바라볼 필요가 있다.

이준호(2015)에서는 한국어교육에서 유사 의미를 지닌 문법 항목을 화용적으로 교수할 필요가 있다고 강조하였다. 이해영(2015)에서는 한국어교육에서 화용적 교수는 기존의 교사 위주의 지식 전달형 교육 방식에서 학습자의 의식을 향상시킬 수 있는 방법으로 변모해야 한다고 하였다. 이에 따라 본고는 학습자 중심 모형인 OHE모형을 활용하여 유사한 의미로 교수되고 있는 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 화용 의미 교수방안을 제안할 것이다.

OHE모형은 M. Lewis(1993)의 어휘적 접근법에 토대를 둔 대표적인 귀납적 제2언어 교수·학습 모형 중의 하나로, 학습자와 문법의 기능이 학습의 중심이 되는 교수모형이다. OHE는 Observation-Hypothesis-Experiment의 약

---

3) 친밀한 사이의 대화 상대가 아픈 상황에서 ‘죽이나 먹어’라고 발화하는 것은 적절하지 않다.

어로, ‘이해 및 관찰 - 발견 및 가설 형성 - 시도 및 활용’의 세 단계로 구성된다. OHE모형은 학습자가 이미 학습한 어휘나 상황 맥락 등을 통해 아직 알지 못하는 새로운 문법 구조와 어휘의 의미를 발견한다는 점에서 기존 한국어교육 현장에서 설명 위주로 진행되던 연역적 접근 방식의 문법 교수와 구별된다(강혜옥, 2006). OHE모형은 실제적인 언어생활을 담아낼 수 있다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있지만, 문법에 어휘적으로 접근한다는 한계로 인하여 그간 한국어교육에서 보편적으로 활용되지는 못하였다. 문법의 규칙과 원리만 이해하면 빠르게 학습할 수 있는 내용을 어휘의 측면에서 접근해 학습자에게 암기의 부담을 안겨줄 수 있기 때문이다.

그러나 문법이 지니는 ‘화용적 의미’는 여러 가지의 변수로 인하여 담화 상황마다 예외가 존재하는 경우가 많다. 따라서 다른 문법 항목들처럼 규칙과 원리를 설정하여 하나의 모형 체계로 위계화하기가 쉽지 않다. 또 화용적 의미는 ‘사용’과 관련된 것이므로, 상황에 따라 적절하게 고려하여 사용할 수 있도록 학습자 스스로 내재화하는 과정이 반드시 필요하다. 국어교육에서 문법 교수가 범주접근적으로 이루어지는 것과 달리 한국어교육에서 문법 교수는 ‘문형’에 대한 어휘적 접근으로 교수가 이루어지고 있다는 점(강현화, 2006:6)도 OHE모형의 필요성을 뒷받침해 준다. 표 25는 OHE모형의 교수 단계를 표로 정리한 것이다.

표 25 OHE 교수모형의 단계

관찰 및 발견	제시되는 자료를 통해 목표 문법의 특징을 관찰함
가설 형성 및 탐구	발견한 목표 문법의 규칙을 토대로 가설을 형성함
시도 및 활용	검증의 과정을 마친 가설을 바탕으로 실제 맥락 속에서 목표 문법을 사용함

먼저 ‘관찰’ 단계에서 교사는 학습자에게 목표 문법이 사용되는 상황을 예문으로 제시한다. 학습자는 교사가 제시하는 예문을 관찰하며 문법의 구조와 특징을 살핀다. 관찰을 통해 문법의 구조와 규칙을 발견하면 학습자들은 자신이 발견한 문법 규칙에 따라 유추와 추론을 거쳐 가설을 형성한다. 이 단계에서 교사는 학습자 스스로 자신이 형성한 가설을 검증할 수 있도록 연습 문제를 제공하거나 토론 등의 활동을 통해 학습자들이 서로 문법의 해석에 대한 견해를 나눠보며 검증하고 올바른 의미를 도출할 수 있게 할 수 있다. 마지막 ‘시도 및 활용’ 단계에서 학습자들은 가설의 검증을 통해 도출된 문법 규칙을 실제 담화 상황에서 사용해 보면서 자신의 의도를 표현하고 전달할 수 있다. 실제 담화 상황은 교사에 의해 제공되는데, 이때 교사는 실제적이고 유의미한 맥락을 학습자에게 제공해야 한다.

본 연구에서는 OHE모형이 그간 한국어교육 현장에서 주로 이루어졌던 교사 주도의 학습이 아닌, 학습자가 학습의 주체가 되는 학습자 주도 학습이 가능하다는 점에서 주목하였다. 학습자는 이 모형을 통해 스스로 문법 규칙을 발견하고 이해할 수 있다. 이는 학습자가 문법 항목에 귀납적으로 접근할 수 있게 해 주는 것으로, 본고는 이러한 OHE모형의 특징이 학습자가 모어 화자의 ‘직관’에 가까운 능력을 갖출 수 있도록 하는 데 도움을 줄 수 있을 것이라 보았다. 보조사의 화용 의미 학습의 목표는 학습자 스스로 담화 상황에서 알맞은 의미를 고려하여 적절히 선택해 사용하는 데 있기 때문이다.

그동안의 보조사 교육은 의미의 설명이 통사적 단위에 국한된 경우가 많아 학습자들이 지식을 사용의 영역으로 확장하지 못하고, 아는 것에 그치곤 했다. 따라서 고급 과정을 수료한 학습자라고 하더라도 보조사의 사용에 어려움을 겪는 경우가 많았다. 그러나 OHE모형은 학습자가 스스로 문법 현상의 규칙을 발견하고, 추론하고, 검증하는 과정을 거치며 사용으로의 확장을 용이하게 만들어 줄 수 있다.

표 26 제2언어 학습과 사용 모형

입력(input)	수용(intake)	습득 (acquisition)	접근(access)	산출(output)
-----------	------------	---------------------	------------	------------

교사의 문법 제시와 설명으로 진행되는 수업에서 학습자는 위의 표와 같은 과정을 통해 언어를 학습하게 된다. 다섯 단계 중에서 학습자가 중심이 되는 부분은 많지 않으며, 그마저도 교사의 개입이 클 가능성이 높다. 또 이러한 방식은 자연적인 언어 습득 과정과 유사해 Brown(1994)에서 주장한 학습자의 무의식적 언어 규칙 습득을 위해서는 귀납적 방식을 통해야 한다는 말과도 연관된다(강혜옥,2006). 또 규칙을 바로 설명하지 않고 학습자가 먼저 규칙을 발견할 수 있도록 하는 것 역시 학습자의 동기 유발에 유용하다.

단계		특징
관찰	인식, 인지를 위한 과제	- 교수항목의 통합적 학습 - 학습자 중심 - 하향식 접근 - 개념과 인지 중심의 학습 과정 중시 - 언어 사용과 유창성에 초점 - 과제 중심, 내용 중심, 코스 중심의 교수 학습
가설	발견, 관찰을 위한 과제	
실험	시도, 탐구를 위한 과제	

표 27 OHE모형의 교수 방법론 (이종은, 2005:52)

절차	내용	유의점
----	----	-----

관찰	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 학습자에게 목표 문법이 사용된 문장 혹은 텍스트로 구성된 학습 자료를 제공함</li> <li>- 학습자들은 제시한 학습 자료를 관찰하고 언어 항목을 인식하고 인지함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 실제적인 언어자료를 제공해야 함</li> <li>- 문법 항목의 특성을 잘 식별할 수 있도록 선별된 자료를 제공해야 함</li> </ul>
가설	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 관찰 단계에서 발견한 언어 항목의 의미 기능 및 규칙에 대한 가설을 세움</li> <li>- 팀 활동을 통해 다양한 문법 연습으로 자신의 가설을 설정하고 타인과 비교함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 연습 문제는 수용 기술과 의식 상승을 극대화할 수 있도록 개발함</li> <li>- 학습자 주도적으로 ‘보는 것’을 기술하고, ‘자신의 문법 규칙’을 기록하도록 하며, 교수자보다는 동반자의 역할을 수행함</li> </ul>
실험	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 생산 연습으로 자신의 가설을 입증함</li> <li>- 학습자가 검증된 가설을 바탕으로 문법 항목을 사용할 수 있는 의사소통 과제를 제시함</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 가설을 입증할 수 있도록 적절한 과제를 제공해야 함</li> <li>- 교사는 오류에 대해 긍정적인 태도를 갖고 정정보다 피드백을 제공하는 것을 더 중시해야 함</li> </ul>

표 28 OHE모형의 단계별 특성(이리평, 박민신, 2022:161-162)

OHE모형은 귀납적 접근 방식의 제2언어 교수학습 모형으로, 학습자가 관찰을 통해 담화 속에서 문법의 규칙을 발견하게 하는 모형이다. 이 모형에서 학습자는 자신의 사전 지식을 활용해 문법의 규칙을 발견해야 한다. 따라서 이 모형에 기반한 수업의 대상 학습자는 중급 이상으로 제한된다.

김미소(2018)에서는 OHE모형을 통해 학습자는 일상에서 사용되는 70%의 고정패턴을 예측할 수 있다고 하였다. 본고에서는 앞서 2장에서 모색한 학습자 중심 교수가 가능한 OHE모형을 적용하여 교수방안을 마련할 것이다.

### 4.3. 보조사 ‘이나’ 및 ‘이라도’의 교수방안 제안

교수방안을 고안하기에 앞서, 본 연구의 1장에서 교수방안 마련을 위해 제시한 의문점은 총 3가지였다.

첫째, 모어 화자와 학습자의 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 사용 양상에서 가장 두드러지는 차이점은 무엇인가?

둘째, 보조사의 화용 의미 교수가 중요한 이유는 무엇이며, 이를 통해 학습자가 얻게 될 교육적 효과는 무엇인가?

셋째, 학습자에게 보조사의 화용 의미를 교육하기 위한 교육 목표와 내용으로는 어떤 내용이 설정되어야 하는가?

이 절에서는 먼저 위 세 가지의 의문에 대한 답을 제시한 후, 교수방안을 제시하도록 하겠다. 먼저 모어 화자와 학습자의 보조사 사용에서 가장 두드러지는 차이점은 보조사에 접근하는 방식에 있었다. 모어 화자들이 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’에 내재된 화용적 의미를 토대로 보조사를 사용하는 것과 달리, 일부 학습자들은 ‘선택’ 혹은 ‘차선’이라는 의미를 토대로 해석의 범위를 확장하여 보조사에 접근하고 있었다. 그러나 이러한 방식은 공나형(2020)에서 지적한 바와 같이 문장 인지의 처리를 느리게 해 학습자의 의사소통 능력 향상을 더디게 할 수 있다는 점에서 문제가 있다.

둘째, 한국어의 보조사는 화자의 기분이나 태도를 드러내는 등 여러 화용적 기능을 수행한다. 그러나 이러한 의미가 학습자들에게는 명시적으로 교수되고 있지 않아 고급 학습자들 사이에서도 문법의 화용적 오류가 빈번하게 발견되고 있다. 문법적 의미를 명확히 인지하고 있다고 하더라도 화용적 의미와 제약은 대화 참여자나 발화 의도 등에 따라 달라지는 것이기 때문에 명

시적인 교수가 이루어지지 않는다면, 학습자의 오류는 빠르게 고쳐지기 어렵다. 현재 한국어교육에서 문항을 제시할 때 화용적 의미를 제시하는 경우가 극히 드물기 때문에 학습자가 참고할 만한 교재나 자료 역시 많지 않다는 점도 문제이다. 따라서 학습자가 중급에서 학습한 보조사를 실제 의사소통에서 잘 활용할 수 있게 하기 위해서는 보조사의 화용 의미와 제약을 함께 교수해 오류를 줄이고, 더 다양한 보조사를 다양하게 사용할 수 있게 해 줄 필요가 있다.

셋째, 보조사의 화용 의미 교수는 학습자의 보조사 사용에 대한 ‘직관’을 함양해 주는 것으로, 단순 지식 암기에 머물러서는 안 된다. 이를 위해선 상황과 맥락 속에서 학습이 이루어져야 하고, 암기가 아닌 이해의 방향으로 학습이 이루어져야 한다. 따라서 학습자가 스스로 규칙을 인지하게 하는 과정이 중요하다. 이를 위해 교사는 보조사의 문법적 의미에서 확장된 화용적 의미로 자연스럽게 유도해야 하며, 학습자가 대화 상대의 정보나 발화 의도를 고려해 적절히 발화할 수 있도록 이끌어 주어야 한다.

이 절에서는 지금까지 선행연구를 통해 살펴본 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 의미·기능을 바탕으로 유사한 의미를 지닌 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 화용적 의미 교수방안을 제안할 것이다. 먼저, 한정환(2020)과 공나형(2020가)에서 정의한 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 의미적 특징과 화용적 제약을 정리하면 표 29, 30과 같다.

표 29 보조사 ‘이나’의 화용적 의미 (한정환, 2020)

	고정적 의미	화용적 의미
이나	화자가 부담 없이 할 수 있는 행위, 상대방이 부담 없이 할 수 있는 행위를 선택함	1. 현 상황에 대한 화자의 부정적인 심리 상태 전제 2. 청자와 관련된 행위를 제안하는 경우, 선택된 제안에 대한 판단이 화자의 주

		관적인 판단이기 때문에 청자가 동의하지 않을 경우 청자에게 무례한 제안이 될 수 있음
--	--	---

표 30 보조사 ‘이라도’의 화용적 의미 (공나형, 2020가)

	고정적 의미	화용적 의미
이라도	화자의 기대에 미치지 못하나 화자의 기대에 가장 근접해 있음	명제에 대한 화자의 부담을 경감시키며 화자의 절실함 표출

한정환(2020:398)에서는 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 차이는 무엇인가를 할 수 없는 상황에서 화자의 부정적 심리 상태를 반영하느냐, 혹은 할 수 있는 차선을 제안하느냐에 있다고 설명하였다. 한정환(2020)과 공나형(2020가)에서 정의한 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 화용 의미를 정리하면 표 31와 같다.

표 31 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 화용적 의미

	이나	이라도
발화 의도	현 상황에 대한 화자의 부정적 판단	현 상황에서의 차선을 제안하는 것이므로 화자의 절실함 표출
대화 상대	행위의 주체가 타인일 경우, 대화 상대의 의견을 수렴하지 않은 채 행동을 제안하는 것이므로 무례하게 비취질 수 있음	절실함에서 확장된 공손성 표시

두 보조사의 화용적 의미를 바탕으로, 본고에서는 서울대한국어플러스를 참고하여 교수방안을 구상하였다. 대상 학습자는 교재와 마찬가지로 중급으로 설정하였으며, 목표 문법은 보조사 ‘이라도’이다. 교재 분석 결과, 현행 한국어 교재에서 보조사 ‘이나’와 ‘이라도’의 연습활동으로 가장 많이 제시된 것

이 ‘제안하기’였기 때문에 본 연구에서도 학습자가 연습할 기능으로 ‘제안하기’를 설정하였다.

수준	중급(3급)	선생님	오송희
단원명/차시	15과	선행 문법	(명)이나
학습 목표	‘(명)이라도’의 화용적 의미를 알고 적절한 상황에 사용할 수 있다. ‘(명)이라도’와 ‘(명)이나’의 화용상 차이를 이해하고, 구별할 수 있다. ‘(명)이라도’를 사용해 제안하는 말을 할 수 있다.		
단계	교수-학습 활동		
관찰	교사는 PPT에 화면을 띄우며 아래의 질문을 통해 학습자들의 문법 지식을 확인한다.		
	<p>(가) 선생님, <u>커피나</u> 드세요. (나) 선생님, <u>커피라도</u> 드세요.</p> <p>T: 여러분, (‘커피나’를 가리키며) ‘이나’ 기억나요? 무슨 뜻이에요? 언제 써요? 네, 맞아요. ‘이나’는 만족스럽지는 않지만 괜찮을 때 사용해요. 네. ‘차선’을 나타낼 때 사용해요. ‘이나’는 오늘 배울 ‘이라도’랑 비슷해요. 한국 사람들이 ‘이라도’를 어떻게 사용하는지 볼게요.</p> <p>■ 한국 사람들의 보조사 ‘이라도’ 사용 양상</p> <p>나: 사장님, 여기 떡볶이 하나 주세요. 사장님: 떡볶이는 지금 재료가 다 떨어졌어요. 나: 그렇군요. 그럼 비빔밥이라도 주세요.</p> <p>선생님: 아이고, 물 흘렸네. 누구 선생님한테 휴지 좀 줄래?</p>		

나: 선생님, 저 손수건이 있어요. 이거라도 쓰세요.

친구: 나 어제 아파서 하루종일 아무것도 안 먹었어.

나: 괜찮아? 죽이라도 먹어.

팀원: (쉬고 있다)

나: OO 씨, 피피티 다 만드셨어요? 다 만드셨으면 자료 정리라도 해 주세요.

T: 여러분, 어때요?

한국 사람들이 보조사 ‘이라도’를 언제 사용하는 것 같아요?

사람들이 누구한테 말하고 있어요?

두 사람은 친한 사이 같아요?

무슨 말을 하고 있어요? 왜 그 말을 하고 있어요?

이 문장에 ‘이나’ 쓸 수 있어요?

왜 쓸 수 없어요? / ‘이나’ 쓰면 어떤 느낌이 들어요?

‘이라도’ 쓰면 어떤 느낌이 들어요? (교사가 두 손을 포개어 공손히 몸 앞에 놓는다)

T: 여러분, 지난 시간에 배웠던 ‘이나’ 자주 쓰고 있어요?

많이 안 써요? 왜 안 써요?

여러분이 생각할 때, 한국 사람들은 ‘이나’를 많이 쓰는 것 같아요?

많이 써요. 쓰는데, 쓰지 않을 때도 있어요. 언제일 것 같아요?

(가) 선생님, 커피나 드세요.

(나) 선생님, 커피라도 드세요.

	<p>※ 두 문장 중 더 적절한 문장은 무엇일까요?</p> <p>T: 여러분, 지금 ‘나’는 누구한테 말하고 있어요?  위에는 ‘이나’를 사용하고, 아래는 ‘이라도’를 사용했어요.  둘 중에 뭐가 더 적절한 것 같아요?  어떨 때 보조사 ‘이나’를 쓰고, 어떨 때 보조사 ‘이라도’를 쓰는 것  같은지, 왜 그렇게 생각했는지 옆에 있는 짝궁이랑 이야기해 보세요.</p> <p>그렇게 생각한 이유를 발표시킨다.</p>
가설	<p>팀별로 발표를 끝내면,  교사가 한 번 정리하여 칠판에 적는다. (패들렛 대체 가능)  이것이 학습자들이 세운 가설에 해당한다.</p> <p>T: 여러분, 아주 잘 말했어요.</p> <p>학습자들의 가설 중 공통되는 부분에 동그라미 혹은 색깔로 강조  표시를 한다.</p> <p>T: 여러분이 말해 준 내용에서 공통적인 부분이 있어요.</p> <div data-bbox="402 1574 1334 1682" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1. 누구한테 말해요?  2. 왜 말해요?</p> </div> <p>대화 상대와 화자의 발화 의도에 따라 보조사를 다르게 선택하여</p>

사용한다는 점을 은은하게 암시하며 누구한테 말할 때 보조사 ‘이라도’를 쓰는지, 어떤 의도로 보조사 ‘이라도’를 쓰는지를 학습자들이 생각할 수 있도록 유도한다.

T: 여러분, 이제부터 우리 웹툰을 만들 거예요.

상황에 맞게 보조사 ‘이라도’를 사용해서 직원과 내가 나눌 수 있는 대화를 만들어 보세요.

① 약속에 입을 하늘색 옷이 필요하다. 하늘색 블라우스를 사려고 했는데, 매장에 하늘색 옷은 셔츠밖에 없다고 한다. 마음에 들지는 않지만 나는 지금 약속에 입고 나갈 하늘색 옷이 꼭 필요한 상태이다. 직원에게 어떻게 말하면 좋을까?

장소: 백화점

백화점 직원과의 대화

② 선생님께서 반 친구들과 함께 공포 영화를 보자고 하셨다. 표예매 담당을 맡아서 예매를 하려고 했더니 공포 영화의 표가 모두 매진되었다고 한다. 코믹 영화의 표만 구매 가능하다고 하는데, 선생님께 어떻게 말하면 좋을까?

장소: 영화관

선생님과의 대화

교사는 학습자들에게 학습지를 나눠주며 상황·맥락을 제시하고, 학습자가 상황에 맞는 보조사를 선택해 상황에 알맞은 발화를 완성할 수 있도록 한다. 보조사 '이라도'가 내포하는 '공손성'이라는 화용적 의미를 학습자들이 내재화할 수 있도록 하는 것이다. 이러한 시간을 거친 후, 교사는 약 20분간의 시간을 주고 학습자들이 팀별로 네 컷 만화를 구성할 수 있게 한다.



웹툰 창작의 시간이 끝나면, 교사는 학생들에게 패들렛에 완성한 웹툰을 올리게 하고, 화면에 팀별로 창작한 웹툰을 띄운다.

학습자들이 어떤 대화 상대를 설정하였는지, 화자와 대화 상대의

	<p>관계는 어떠한지, 어떤 보조사를 선택하였는지, 어떤 의도로 이 대사를 작성한 건지, 어떤 표정과 동작을 그렸는지 등을 짚어주며 질문을 주고 받는다.</p> <p>이후 학습자들에게 주로 누구와 대화할 때 보조사 ‘이라도’를 사용하는 것 같은지, 왜, 어떤 느낌으로 보조사 ‘이라도’를 사용하는 것 같은지 질문한다. 이후 처음 학습자들이 설정한 가설을 다시 화면에 띄우고, 학습자들의 가설을 검증해 주는 시간을 가진다.</p>
<p>활용</p>	<p>1. 틀린 문장 찾기</p> <p>PPT에 상황에 적절하지 않은 보조사를 사용한 문장을 제시하고, 왜 틀린 것 같은지 학습자들이 자유롭게 이야기하도록 한다.</p> <div data-bbox="411 1025 1321 1153" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>할머니: 지금이 몇 시지? 아침을 너무 일찍 먹었나 배가 고프네  나: 할머니, 배고프시죠? <u>끓이나</u> 드세요.</p> </div> <p>2. 제안하기</p> <p>교사는 준비해 온 PPT 화면을 띄우고, 팀별로 앞으로 나오게 한다. 교육 현장에서 빠르게 활용 가능한 역할극과 유사한 활동으로, PPT에는 교탁 앞에 나온 팀이 구매해야 하는 물건이 제시되어 있다. 앉아 있는 다른 팀은 자신이 소지한 물건 중에서 가장 유사한 물건을 교탁 앞에 나온 팀에 제시해야 한다.</p> <p>1) 장소 : 문구점</p> <p>.교탁 앞에 나온 팀은 앉아 있는 다른 팀이 제시하는 물건 중에서 그나마 가장 마음에 드는 물건을 고른다. 앉아 있는 다른 학습자</p>

들은 화면에 나온 물건과 가장 유사한 물건을 위로 들어 교탁 앞 팀에 제시한다. 교탁 앞에 있는 팀은 가장 마음에 드는 물건을 골라야 자리로 돌아갈 수 있다. 이 과정에서 자연스럽게 ‘이거라도 드릴까요?’와 ‘이거라도 주세요’를 발화하게 된다.

만약 이때 보조사 ‘이나’를 사용한 학습자가 있다면 왜 그 보조사를 선택하였는지 이유를 묻고, 지금 현재 설정된 상황 속에서 학습자가 누구와 대화하고 있는 것인지를 스스로 인지할 수 있도록 암시적 피드백을 제공한다.

- 친구 3명에게 보조사 ‘(이)라도’를 활용해 문자를 보내고 패들렛에 올리는 것을 숙제로 제시하며 수업을 마무리한다.

## 5. 결론

보조사는 화자의 기분이나 태도를 나타내며, 담화 상에서 기본 의미에서 확장된 화용적 의미를 함의하곤 한다. 이에 따라 유사한 의미를 지닌 보조사라고 하더라도 교체되어 사용할 수 없는 상황이 존재하는데, 이는 한국어에 직관이 없는 학습자들에게 다소 어려운 부분이다. 이를 위해서는 대화 상대나 발화 의도를 고려해 각 상황에 맞는 적절한 보조사를 선택하여 사용할 수 있도록 하는 명시적인 교수가 필요하지만, 대다수의 한국어 교재에서는 보조사의 화용 의미에 대한 명시적인 교수를 충분히 제시되지 않고 있다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 말뭉치 분석을 통해 모어 화자와 학습자의 보조사 사용상 차이를 찾고, 설문조사를 통해 학습자들의 보조사 사용 오류의 원인과 특징을 확인하였다. 그리고 이를 보완한 교수방안을 제안하였다.

이를 위해 1장에서는 연구의 필요성과 목적을 밝히고, 연구의 방법을 정리하였다. 2장에서는 제2언어 교육과 한국어교육에서 이루어져 온 화용적 논의를 고찰하며, 어떠한 요소들이 화용론에서 주로 다루어졌는지를 살펴보았다. 3장에서는 말뭉치의 분석을 통해 모어 화자와 학습자의 보조사 사용 양상을 분석하였다. 또 두 차례의 설문조사를 통해 학습자가 상황에 적절한 보조사를 사용할 수 있는지의 여부와 적절한 보조사를 판단하는 데 고려하는 요소가 무엇인지를 살폈다. 조사 결과, 4장에서는 먼저 현행 한국어 교재에서 보조사의 화용 의미가 어떻게 제시되고 있는지를 고찰하였다. 분석 결과, 대다수의 사전과 교재에서 문법적 의미를 제시하는 것에 그치고 있었으며, 화용적 의미와 관련된 활동 역시 충분히 제공되고 있지 못한 것으로 나타났다. 다음으로는 앞서 살펴본 문제점을 보완하여 학습자 중심 모형인 OHE모형을 활용하여 교수방안을 제안하였다.

본 연구는 교수방안에 따라 실제 수업을 실시하였을 때의 효과를 검증하지 못했다는 점에서 한계를 지닌다. 하지만 한국어교육 내에서 논의의 진척이 크지 않았던 보조사의 화용 의미를 대상으로, 모어 화자의 직관과 같은 능력을 함양할 수 있도록 교수방안을 마련해 한국어교육 내 화용 연구의 시각을 넓히고자 하였다는 점에서 의의가 있다.

## 참고문헌

- 강현화 외(2016), 『한국어 교육 문법』, 한글파크.
- 강현화 외(2021), 『한국어 표현 교육론』, 한국문화사.
- 강현화(2006), 「한국어 문법 교수학습 방법의 새로운 방향」, 국어교육연구 18, 서울대학교 국어교육연구소, 31-60.
- 강혜옥(2006), 「한국어 문법 교수를 위한 문법 의식 상승 과제 설계 연구」, 서울대학교 대학원 석사논문.
- 고영근·구본관(2008), 『우리말 문법론』, 집문당.
- 공나형(2019), 「구어 담화에서 한국어 학습자의 평가양태성 보조사의 사용 양상-‘까지’를 중심으로-」, 학습자중심교과교육연구 19(8), 학습자중심교과교육학회, 921-939.
- 공나형(2020가), 「한국어 중·고급 학습자들의 화용 능력 연구 - 보조사 ‘(이)나마’, ‘(이)라도’를 중심으로 -」, 이화어문논집 51(0), 이화어문학회, 596-629.
- 공나형(2020나), 「한국어 학습자를 위한 양태 표현 교수-학습 방안 연구 : 평가 양태 보조사 ‘까지’, ‘조차’, ‘마저’, ‘(이)라도’, ‘(이)나마’를 중심으로」, 『학습자중심교과교육연구』 20(13), 학습자중심교과교육학회, 161-179.
- 구본관 외(2015), 『한국어 문법 총론 I』, 집문당.
- 구본관(2012), 「한국어 문법 교수·학습 방법의 현황과 개선 방향 - 학습자와 교수자의 메타적 인식 강화를 중심으로 -」, 국어교육연구 30, 서울대학교 국어교육연구소, 255-313.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호(2015), 『한국어 문법 총론 I: 개관, 음운, 형태, 통사』, 집문당.

- 국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어문법 2』, 커뮤니케이션북스.
- 국립국어원(2017), 「국제통용 한국어 표준교육과정 적용연구」
- 김경령(2010), 「한국어 교수 방법에 대한 고찰」, 세계한국어문학 4, 세계한국어문학회, 131-150.
- 김광해(1987), 「선택과 양보 (1) - ‘-라도’와 ‘-나’를 중심으로 -」, 국어학 16, 국어학회, 597-620.
- 김미선(2023), 「보조사 ‘도’와 ‘이나’의 양태 의미와 특성」, 담화와 인지 30(3), 담화·인지언어학회, 67-85.
- 나은영(2002), 「현대국어 {이}계열 특수조사 연구 : {(이)야/ (이)야말로/ (이)나/ (이)나마/ (이)라도}를 중심으로」, 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 남기심 외(2019), 『표준국어문법론』(전면개정판), 한국문화사.
- 박기덕(2001), 「한국어 보조사 사용의 전제」, 언어와 언어학 26, 한국외국어대학교 언어연구소, 119-135.
- 박기덕(2003), 『(한국어교육을 위한) 한국어 문법론』, 한국문화사.
- 박주현(2011), 「한국어교육을 위한 보조사의 양태성 연구 : 교육적 분류와 활용을 중심으로」, 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 박철우(2015), 「보조사의 기능과 정보구조」, 국어학 73(0), 국어학회, 269-307.
- 백봉자(2006), 『외국어로서의 한국어 문법 사전(개정판)』, 도서출판 하우.
- 백영경(2021), 「한국어 화용 교육 보조 도구로서의 챗봇 개발 연구 -거절 화행을 중심으로-」, 이중언어학 84, 이중언어학회, 115-141.
- 서정수(1992), 『국어문법』, 뿌리깊은나무.
- 서희정(2011), 「한국어교육에서 보조사 ‘나’의 교육 방안」, 한국언어문학 76(0), 한국언어학회, 447-477.

- 성인경, 전은주(2021), 「한국어 문법 교수-학습 내용으로서의 화용 정보의 개념과 유형 연구」, 한국어교육 32(2), 국제한국어교육학회, 117-144.
- 유해준(2016), 「보조사를 포함한 한국어 교육 문법 유형 분석」, 어문논집 (語文論集) 65(0), 중앙어문학회, 267-282.
- 윤창숙(2018), 「한국어 초급 학습자를 위한 화행 교육 방안 연구」, 동북아 문화연구 1(55), 동북아시아문화학회, 23-41.
- 이경·류선숙(2011), 「한국어 교재 분석을 통한 문법 과제의 화용적 측면 제고」, 한국문법교육학회 학술발표논문집 0(2), 한국문법교육학회, 38-50.
- 이리평, 박민신(2022), 「고급 한국어 학습자를 위한 명사형 전성어미 ‘-음’ 과 ‘-기’ 수업 개발 연구」, 교양교육연구 16(5), 한국교양교육학회, 159-170.
- 이미혜(2007), 「한국어 문법 교수 방법론의 재고찰제2 언어 교수 이론에 바탕을 둔 교수 모형의 보완」, 한국어 교육 18(2), 국제한국어교육학회, 285-310.
- 이익섭, 채완(1999), 『국어문법론강의』, 학연사.
- 이종은(2005), 「어휘적 접근법을 통한 한국어 의존용언 교육 연구」, 상명대학교 박사학위논문.
- 이준호(2008), 「화용론적 관점에서 본 의문문 교육 연구 -한국어 교재에 나타난 의문문을 중심으로-」, 한국어교육 19(2), 국제한국어교육학회, 281-306.
- 이준호(2015) 「한국어 문법 교육에서의 화용 정보 기술에 대한 고찰」, 이중언어학 61, 이중언어학회, 215-240.
- 이지영(2006), 「한국어 학습자의 구어 담화 능력 배양을 위한 담화 정보 활용」, 한국어교육 17(1), 국제한국어교육학회, 301-331.

- 이해영(2009), 「외국인의 한국어 거절 화행 실현에 대한 한국인의 수용 태도 연구」, 한국어 교육 20(2), 국제한국어교육학회, 203-228
- 이해영(2015), 「한국어 화용 교육에서의 명시적 교수 가능성과 교실 적용」, 한국어교육 26, 국제한국어교육학회, 247-266.
- 이희자·이종희(2006), 『한국어 학습자용 어미·조사 사전』, 한국문화사.
- 임동훈(2004), 「한국어 조사의 하위 부류와 결합 유형」, 국어학 43, 국어학회, 119-157.
- 정순화(2021), 「보조사 ‘따라’의 화용론적 의미」, 언어사실과 관점 55, 연세대학교 언어정보연구원, 161-185.
- 최수정(2015), 「한국어교육에서의 화용적 특성 기반 문법 교육 연구 -‘(이)나’와 ‘(이)라도’를 바탕으로-」, 한국언어문화학 12(3), 국제한국언어문화학회, 211-237.
- 한정환(2020), 「한국어교육을 위한 보조사 ‘이나’의 의미와 기능」, 언어와 문화 16(1), 한국언어문화교육학회, 377-401.
- 허지이, 박경남, 박선희(2021), 「OHE 모형을 활용한 한국어 추측 표현 교수 방안」, 『새국어교육』 0(128), 한국국어교육학회, 179-208.
- 홍경선(2018), 「복합시스템 접근방식의 문법 개념과 문법지도법」, 영어영문학 23(3), 미래영어영문학회, 151-169.
- 홍사만(1986), 『국어 특수 조사론』, 학문사.
- 홍윤혜(2007), 「보조사 ‘-(이)라도’의 의미와 분포적 특성 -‘-(이)나’와 ‘-(이)나마’와의 비교를 중심으로」, 한국어교육 18(2), 국제한국어교육학회, 487-506.
- Brown, Douglas H.(2001), *Principles of Language Learning and Teaching*, 5th Edition, NY: Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M.(1980), *Theoretical bases of com-municative*

*approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics 1. 1, 1-47

Hymes, D. (1972), *On Communicative Competence*. Penguin Books.

Jacob L.Mey(2001), *Pragmatics: An Introduction*, 이성범 옮김(2007), 한신문화사.

Larsen-Freeman, D.(1999), *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher Course*, Heinle & Heinle.

우리말샘. <https://opendict.korean.go.kr/>

표준국어대사전. <https://stdict.korean.go.kr/main/main.do>

한국어교수학습센터. <https://kcenter.korean.go.kr/kcenter/>

한국어기초사전. <https://krdict.korean.go.kr/>

한국어학습자말뭉치나눔터. <https://kcorpus.korean.go.kr/>

경희대학교 교재편찬위원회(2020), 『경희한국어 2』, 경희대학교 출판문화원.

서울대학교 언어교육원(2015), 『서울대한국어 3』, 투판즈.

서울대학교 언어교육원(2023), 『서울대한국어플러스 3』, 서울대학교 출판문화원.

연세대학교 한국어학당(2022), 『새연세한국어 2,3』, 연세대학교 출판문화원.

이수미, 김혜진, 박혜경, 양지선(2019), 『성균한국어 2』, 하우.

이화여자대학교 언어교육원(2011), 『이화한국어 2,3』, Epress.



## ABSTRACT

*A Study on the Teaching Method of Auxiliary  
Particles '(i)na' and '(i)rado' for Intermediate Korean  
Learners*

Oh, Song Hui

Department of Korean Language and Literature  
Graduate School of Sungshin Women's University

This study aims to reveal the utility of understanding the pragmatic meanings of auxiliary particles in facilitating intermediate Korean learners' advancement to the advanced level. Additionally, it proposes effective teaching methods for instructing the pragmatic meanings of auxiliary particles. To achieve this, the study reviews discussions on pragmatics in second language education and Korean language education, analyzes the usage patterns of auxiliary particles among native speakers and learners, and examines how the pragmatic meanings of auxiliary particles are presented in Korean dictionaries and textbooks.

The research focuses on the auxiliary particles *ina* and *irado*, which convey secondary meanings. These particles are introduced as having similar meanings at the intermediate level. However, survey results indicate that despite being part of intermediate grammar, advanced learners frequently make errors in using these particles. This suggests

that learners approach auxiliary particles primarily from a grammatical perspective, failing to consider the various pragmatic contexts surrounding their use. To address learners' difficulties with pragmatics, this study applies the learner-centered OHE (Observe-Hypothesize-Experiment) model to propose teaching strategies.

The proposed teaching methods emphasize proper selection over appropriate utterance construction, aiming to help learners extend their understanding of the grammatical meanings of auxiliary particles into practical usage. Thus, the study's significance lies in its development of instructional approaches that support learners from the initial stages of recognizing auxiliary particle usage, enabling them to effectively apply what they have learned in communicative contexts.

**Keywords** : Auxiliary Particles, Pragmatics, OHE Teaching Model, Korean Language Education, Instructional Strategies