

# 한국어 학습자의 숙달도에 따른 표현 문형 사용 양상 연구\*

이유미

(전남대학교)

Lee, Yumi. (2019). A study on the use of expressive sentence patterns according to Korean learners' proficiency. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 27(3), 23-51. The purpose of this study was to explore the relationship between Korean learners' use of expressive sentence patterns and their proficiency. A total of 75 learners of Korean as a second language (KSL) participated in the study. The participants were divided into three groups: beginner (N=25), intermediate (N=25), and advanced (N=25). The participants were asked to respond to a Discourse Completion Test (DCT), and to take a C-test on proficiency. The DCT included two questions for each discourse: suggestion, order, request, apology, refusal, and wish scenarios. In order to examine learners' use of expressive sentence patterns, this study considered both types and tokens. The analysis of Spearman's Rho revealed a low positive relationship between learners' use of expressive sentence patterns and their proficiency. Moreover, Fisher's exact test results showed that there were significant differences among the three groups in the use of expressive sentence patterns for order and refusal. The study showed that learners increased their use of polite expressions in the advanced group, and indicated that proficiency is associated with pragmatic knowledge of expressive sentence patterns.

**주제어(Key Words):** 표현 문형(expressive sentence patterns), 정형화된 표현(formulaic expressions), 숙달도(proficiency)

---

\* 이 논문은 2019년 한국문화교육센터 차세대 한국학 연구자 국제학술대회에서 발표한 내용을 수정·보완한 것이다.

## 1. 머리말

20세기 전반부의 외국어 교육에서 덩어리(chunks)로 나타나는 정형화된 표현(formulaic expressions)<sup>1)</sup>은 크게 주목받지 못하였다. 대신 개별 단어와 문법을 언어의 구성 요소로 간주하여 교수요목에 반영하였다. 그러나 1990년대 들어 코퍼스 언어학의 발달을 토대로 고빈도로 나타나는 단어 이상의 어휘적 단위(lexical units)에 주목하게 되었고, 이제는 덩어리 형태의 정형화된 표현의 사용이 의사소통 능력을 구성하는 주요 요소로 인정받고 있다(Celce-Murcia, 2007).

정형화된 표현은 “일상의 상호작용에서 자주 사용하는 고정되고 미리 조립된(prefabricated) 덩어리 형식의 언어”를 가리키며(Celce-Murcia, 2007, p. 47), 관용 표현(idioms), 상용 표현(routines), 연어(collocations), 표현 문형(expressive sentence patterns) 등을 포함한다.<sup>2)</sup> 이 중 표현 문형은 한국어 문법 교육 단위로서 한국어 교재에서 제시하는 문법 항목의 절반 이상을 차지할 만큼 비중이 높다(원운하박덕유, 2017). 그러나 국어의 기본 분석 단위인 형태소, 단어, 구, 문장 등의 형식으로 완전히 정의되지 않아 국어 문법의 단위로 분류하거나 분석하기 어려울 뿐만 아니라 국어학에서의 연구 대상이 되는 일도 드물었다. 예를 들어 다수의 한국어 교재에서 문법 항목으로 제시하는 ‘-(으)ㄹ 뿐만 아니라’의 경우는 어미 ‘-(으)ㄹ’, 의존명사 ‘뿐’, 조사 ‘만’, 형용사 ‘아니다’의 활용형인 ‘아니라’가 결합한 것인데, 한국어 교재에서는 개별 형태소를 분석적으로 제시하기보다 전체 표현이 가지는 의미-기능을 중심으로 선행 요소 및 후행 요소의 제약 조건을 제시하고 있다.<sup>3)</sup> 이와 같이 어휘 범주와 문법 범주가 결합하여 복잡한 형태적 특성을 보이는 표현 문형을 외국어 교육에서 주목하게 된 이유는 화용적 기능(pragmatic function)과의 관련성과 문장 혹은 발화 구성에 있어서의 생산성을 들 수 있다.<sup>4)</sup>

정형화된 표현이 외국어 학습에 있어 중요한 요소로 인정받게 됨에 따라 학습자 숙달도와 의 관계 또한 주목을 받았다. 선행연구를 통해 상용 표현의 사용과 숙달도의 관계

1) 정형화된 표현은 ‘어휘 구(lexical phrases)’(Nattinger & DeCarrico, 1992), ‘어휘 꾸러미(lexical bundles)’(Biber et al, 1999; Hyland, 2008), ‘어휘 덩어리, 덩어리(lexical chunks, chunks)’(Lewis, 1993; Schmitt, 2000), ‘정형화된 배열, 정형화된 언어(formulaic sequences, formulaic language)’(Henriksen, 2013; Wray, 2000; Wood, 2002) 등으로 부르기도 한다.

2) 관용 표현은 ‘미역국을 먹다’와 같이 구성 어휘의 합성적 의미로 해석되지 않으며 주로 비유적 의미로 사용된다. 상용 표현은 ‘어서 오세요’, ‘만나서 반갑습니다’와 같이 독립적으로 언어 기능을 수행할 수 있는 관습화된 표현을 말한다. 연어는 높은 공기 관계를 보이는 두 개 이상의 요소를 가리키며 넓은 의미에서 관용 표현, 상용 표현, 표현 문형 등을 포함하기도 한다. 정형화된 표현의 하위 항목으로 연어는 주로 어휘적 연어(lexical collocations)를 가리킨다(Celce-Murcia, 2007).

3) ‘-(으)ㄹ 뿐만 아니라’는 서울대 한국어(4A) 2과, 연세 한국어(3-1) 4과, 이화 한국어(3-1) 3과의 문법 항목으로 제시되어 있다.

4) 강현화(2007b), 윤은미(2004), Blum-Kulka(1987), Searle(1976) 등 다수의 논의를 통해 기능(화행)과 표현 문형의 관련성을 확인할 수 있다.

(Bardovi-Harlig et al., 2008), 연어의 사용과 숙달도의 관계(Revier, 2009; Laufer & Waldman, 2011), 정형화된 표현의 사용과 숙달도의 관계(Rafieyan, 2018), 정형화된 표현의 사용과 말하기 숙달도의 관계(Boers et al., 2006; Stengers et al., 2011), 정형화된 표현의 사용과 작문 평가의 관계(신경선, 2012; 원미진, 2013) 등이 논의되었다.<sup>5)</sup> 그러나 정형화된 표현과 숙달도의 관계를 논의한 선행연구들은 정형화된 표현을 하위 항목으로 구분하여 분석하지 못하였다(Boers et al., 2006; Stengers et al., 2011; Rafieyan, 2018; 신경선, 2012; 원미진, 2013). 즉 외국어 학습자에게 수집한 정형화된 표현의 용례들을 하위 항목으로 분석하지 않아 관용 표현, 상용 표현, 연어, 표현 문형 등이 가진 의미·기능의 차이가 고려되지 않은 상태로 숙달도와 의 관계가 논의된 것이다. 물론 형태적 측면에서 ‘덩어리’로 나타난다는 공통점이 있지만 상이한 의미·기능을 가진 개념들을 포괄하여 숙달도와 의 관계를 논의하는 것이 실제 외국어 학습자의 숙달도에 대해 어떠한 설명력을 가질 수 있는지에 대해 의문을 갖게 된다. 정형화된 표현의 하위 항목에 대한 범주 설정이 전제된 후에 그들이 가진 의미·기능상의 특성을 고려하여 숙달도와 의 관련성을 논의할 필요가 있다.

표현 문형은 한국어 문법 교육 단위로서 높은 비중을 차지하고 있고, 표현 문형과 화용적 기능의 관련성은 표현 문형 사용을 통해 한국어 학습자의 화용적 능력을 평가할 수 있는 지표로서 역할을 수행할 가능성을 가지고 있다. 그러나 지금까지 표현 문형과 숙달도의 관계는 정형화된 표현이라는 개념 아래 다른 하위 항목들과 혼재되어 논의되었고, 따라서 선행연구를 통해 독립적으로 표현 문형과 숙달도의 관계를 파악하기에는 제한점이 있었다. 이에 본 연구에서는 정형화된 표현의 다른 하위 항목들과 표현 문형이 가진 의미·기능상의 차이를 인식하여 표현 문형만을 대상으로 숙달도와 의 관련성을 살펴보고자 한다. 이를 위해 표현 문형의 개념과 범주를 설정하고 한국어 학습자를 대상으로 실험을 진행하여 추출된 표현 문형을 목록화한 후에 통계적 분석을 실시하고자 한다. 그리고 표현 문형이 사용되는 의사소통 상황을 고려하여 숙달도에 따른 구체적인 표현 문형 사용 양상을 논의하고자 한다. 본 연구에서 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

- (1) 한국어 표현 문형 사용과 숙달도는 상호 관련성이 있는가?
- (2) 숙달도에 따라 한국어 표현 문형 사용 양상에 차이가 있는가?

5) 국내에서 이루어진 표현 문형에 관한 연구는 표현 문형의 개념 설정(석주연, 2005; 이미혜, 2002; 이행산·김문기, 2017)과 유형 분류(강현화, 2007a; 김유미, 2005; 종장지, 2015; 최윤근, 2007; 최준 외, 2010) 등에 집중되어 있다. 그럼에도 개별 연구마다 표현 문형을 가리키는 용어와 유형 등이 통일되지 못하고 상이하게 제시되어 있다.

## 2. 이론적 배경 및 선행연구

### 2.1. 표현 문형의 개념

표현 문형<sup>6)</sup>은 한국어 교육에서 제시하는 문법 항목으로서 높은 비중을 차지하고 있지만 개념과 범주가 통일되지 않아 이를 정의하는데 어려움이 있다.<sup>7)</sup> 이미혜(2005)에서는 문법 항목으로서 특정한 의미-기능을 가지는 복합 구성을 ‘표현 항목’이라 부르며 ‘표 1’과 같은 범주를 설정하였다. 단일 구성을 제외한 복합 구성만을 표현 항목으로 처리하고 고정성과 형태적 특성을 기준으로 재분류한 것이 특징이다.

표 1. 표현 항목의 구성(이미혜, 2005, p. 45-49)

단일 구성	통사 기능		화용 기능	
	형태소		단어	
복합 구성	구형(句形)	부분 고정	구형(句形)	부분 고정
		전체 고정		전체 고정
	문장형(文章形)	부분 고정	문장형(文章形)	부분 고정
		전체 고정		전체 고정

반면 강현화(2007b)에서 설정한 표현 문형의 범주는 이미혜(2005)와 차이가 있다. 강현화(2007b)는 이미혜(2005)에서 표현 항목으로 처리한 전체 고정 형태를 표현 문형이 아닌 ‘상용구문’으로 분류하고, 부분 고정 형태만을 표현 문형의 범주에 포함시켰다.<sup>8)</sup> 그리고 이미혜(2005)에서 제외한 단일 구성에 대해서도 특정한 의미-기능을 가지는 경우에 표현 문형으로 처

6) 표현 문형을 가리키는 용어는 다양하다. ‘구문표현’(최윤곤, 2007), ‘문법표현’(유소영, 2013), ‘복합형태(표현 또는 덩어리말)’(이해영, 2003), ‘표현’(김중섭 외, 2011, 2017), ‘표현 문형’(강현화, 2007a, b; 김유미, 2005; 민현식, 2004; 종장지, 2015), ‘표현 항목’(이미혜, 2002, 2005) 등이 있다. 국외 연구에서 빈칸을 가진 부분 고정 형태를 가리키는 용어는 Celce-Murcia(2007)의 ‘어휘적 틀(lexical frames)’, Lewis(1997)의 ‘부분 고정 표현(semi-fixed expressions)’, Nattinger & DeCarrico(1992)의 ‘구 제약(phrase constraints)’, ‘문장 구성소(sentence builders)’, Pawley & Syder(1983)의 ‘어휘화된 문장 줄기(lexicalized sentence stems)’, Racine(2018)의 ‘문장 틀(sentence frames)’ 등이 있다.

7) 표현 문형은 흔히 필수 성분을 중심으로 문장을 생성하는 틀을 가리키는 ‘기본 문형’과 혼동되기도 한다. 이에 강현화(2007a, p. 6)에서는 국어학에서 논의하는 기본 ‘문형’을 ‘문장 형식’의 준말로, 한국어 교육에서 논의하는 표현 ‘문형’을 ‘문법 형태’의 준말로 구분하였고, 김중섭 외(2011, p. 33)에서도 한국어 교육에서 가리키는 ‘문형’을 국어학에서 가리키는 ‘문형’을 구분하여 설명한 바 있다.

8) 부분 고정 형태는 주로 문법 범주인 조사, 어미 등이 고정되어 있고 빈칸에 어휘 범주인 체언, 용언의 어간 등을 요구하는 형태로 나타난다.

리하였다. 두 연구에서 설정한 표현 문형의 범주는 고정성(전체 고정과 부분 고정)과 형태적 특성(단일 구성과 복합 구성)에 따라 차이를 보이고 있다. 본 연구에서도 두 가지 기준에 근거하여 표현 문형의 범주를 논의하고자 한다.

먼저 고정성을 기준으로 전체 고정 형태를 표현 문형으로 처리할 경우에는 두 가지 측면에서 문제가 된다. 첫째, 표현 문형이 가지는 문법 교육 항목으로서의 효용성이 낮아진다. ‘처음 뵈겠습니다’와 같은 전체 고정 형태는 완결된 단위로 사용되기 때문에 문장 및 발화를 구성할 때 일부를 대치하여 활용할 수 있는 생산성이 떨어진다.<sup>9)</sup> 둘째, 전체 고정 형태를 표현 문형의 범주로 처리할 경우에는 정형화된 표현의 다른 하위 항목인 상용 표현<sup>10)</sup>과의 구분이 어려워진다. 따라서 표현 문형이 가진 교육적 효용성과 체계적 접근에서 주변 개념과의 관계를 고려한다면 부분 고정 형태만을 표현 문형으로 처리하는 것이 타당하다.

다음으로 형태적 특성을 기준으로 단일 구성을 표현 문형으로 볼 수 있는가에 대한 논의가 필요하다. 개별 형태소와 단어로 나타나는 단일 구성을 표현 문형으로 처리할 경우에 발생할 수 있는 문제는 첫째, 표현 문형을 덩어리 형태로 정의되는 정형화된 표현의 항목에 포함시키기 어렵다. 둘째, 국어 문법 단위와 중복되기 때문에 대상을 지칭하는데 혼란이 야기될 수 있다. (3)은 강현화(2007b)에서 표현 문형으로 제시한 단일 구성이다.

### (3) 단일 구성의 표현 문형

- (으)자(제안), -게(명령, 요구), -세(제안), -아/어(요)(부탁, 명령, 요구)

(3)에 제시한 예들은 이미 ‘종결어미’라는 용어로 지칭되고 있으며 사전에도 어미로 등재되어 있다. 이러한 예들을 교육적 목적에서 표현 문형이라는 범주에 포함시킨다면 하나의 대상을 가리키는데 두 가지 용어가 사용되어 혼란이 야기될 뿐만 아니라 표현 문형이 하나의 언어 단위로 정착하는데 있어서도 어려움이 발생할 수 있다. 따라서 (3)에 제시된 예들은 개별 어미가 문장에서 실현되는 기능으로 보고 국어 문법 단위로 분류 가능한 형태소, 단어는 표현 문형의 범주에서 제외하는 것이 적절하다. 그러나 단일 구성을 표현 문형의 범주에서 제외시키더라도 여전히 범주 설정에 어려움이 남는다. 그것은 (4)와 같은 항목들을 복합 구성으로 볼 수 있는가에 대한 문제이다. (4)는 두 개 이상의 형태소가 결합된 구성으로서 (4a)는 조사와 조사가 결합한 것이고, (4b)는 ‘-는다고 하니’, ‘-다고 했으면서’의 줄임말이다. (4a)와 (4b)는 두 개 이상의

9) 부분 고정 형태는 문장 혹은 발화 구성에 독립적으로 활용할 수 없는 의존적 성격을 지닌다. 전체 고정 형태의 경우 다른 요소의 첨가 가능성은 있지만 독립적인 사용이 가능하기 때문에 부분 고정 형태만큼 생산적이지 않다.

10) 상용구, 상용문, 제도화된 발화, 제도화된 표현 등으로 불리기도 하는 상용 표현은 형태-통사적으로 완결된 구성으로서 단일한 형태적 구성, 형태 변화의 제약성, 발화의 분리성, 규범성 등과 같은 특성을 가진다(조민정 외, 2009, p. 473-477).

요소가 결합된 구성이라는 공통점이 있지만 형태적으로 다른 특성을 지닌다. 이와 같이 여러 요소가 결합한 단일 어절을 표현 문형으로 볼 수 있는가에 대해서는 몇몇 선행연구에서 논의된 바가 있다.<sup>11)</sup>

- (4) a. 에게로, 으로부터
- b. -는다니, -다면서

최윤곤(2007)에서는 단일 어절을 ‘문법 항목’, 2어절 이상을 ‘구문표현’으로 구분하여 범주 설정의 혼란을 해결하였다. 다시 말해 (4)와 같이 단일 어절로 나타나는 구성을 ‘문법 항목’이라는 별도의 범주에 포함시킨 것이다. 마찬가지로 종장지(2015)에서도 표현 문형의 판정 기준으로 형태의 다어절성을 제안하며 개별 조사와 어미 등을 배제시킨 바 있다. 종장지(2015)의 논의에 따르면 (4a)의 ‘에게로’는 학습자가 ‘에게’와 ‘로’를 학습한다면 해당 의미를 귀납적으로 추론할 수 있기 때문에 굳이 교육적 개념인 표현 문형으로 설정할 필요가 없다는 것이다. 또한 단일 어절의 복합 구성은 대부분 사전에 표제어(entry)로 등재되어 있기 때문에 (3)에서 논의한 바와 같이 국어 문법 단위와 중복되어 오히려 혼란이 야기될 수 있다(종장지, 2015, p. 97-98).<sup>12)</sup> 선행연구에서 이루어진 표현 문형의 개념과 범주에 관한 논의를 종합하여 본 연구에서는 표현 문형을 ‘부분 고정(semi-fixed) 형태로서 특정한 의미, 기능을 가지는 2어절 이상의 복합 구성’으로 정의하고 논의를 이어가고자 한다.

## 2.2. 표현 문형 사용과 숙달도

언어 숙달도(language proficiency)는 포괄적인 의사소통 능력에 대한 지표로서 여러 기준에 의해 평가된다. 의사소통 능력(communicative competence)은 Hymes(1972)에서 Chomsky(1965)의 언어 능력(linguistic competence)이 실제 언어 사용과 관련한 사회언어학적 능력을 간과하고 있음을 지적하고 사회언어학적 능력을 포함한 넓은 의미의 언어 능력을 가리키는 용어로 사용하면서 본격적으로 논의되기 시작하였다. 이후 의사소통 능력의 개념은 언어학과 외국어 교육의 연구 경향에 따라 변화하며 논의되어 왔는데,<sup>13)</sup> 주목할 것은

11) 한국어 교육 연구에서 이루어진 표현 문형의 범주 설정은 다음과 같다.

- (i) 개별 형태소, 단어 포함: 강현화(2007b)
- (ii) 단일 어절 포함: 김유미(2005), 유소영(2013), 이미혜(2005)
- (iii) 2어절 이상 포함: 최윤곤(2007), 종장지(2015)

12) 표준국어대사전에 ‘에게로’, ‘으로부터’는 조사, ‘-는다니’, ‘-다면서’는 어미로 등재되어 있다.

13) Hymes(1972)에서는 언어학적 능력, 사회언어학적 능력, Canale & Swain(1980)에서는 문법적 능력, 전략적 능력, 사회언어학적 능력, Canale(1983)에서는 문법적 능력, 전략적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력, Celce-Murcia et al.(1995)에서는 언어학적 능력, 전략적 능력, 담화적 능력, 행위적 능력, 사회문화적 능력을

Celce-Murcia et al.(1995)에서 제안한 모형을 수정한 Celce-Murcia(2007)의 의사소통 능력 모형이다. Celce-Murcia(2007)에서는 기존 모형에 정형화된 표현 능력(formulaic competence)을 독립된 항목으로 추가하여 변화를 주었다.

(5) Celce-Murcia(2007)의 의사소통 능력 모형

언어학적 능력, 전략적 능력, 담화적 능력, 상호작용적 능력,<sup>14)</sup> 사회문화적 능력, 정형화된 표현 능력<sup>15)</sup>

의사소통 능력 모형이 언어학과 외국어 교육에서의 연구 성과를 토대로 논의되어 온 것을 감안한다면 Celce-Murcia(2007)를 통해 정형화된 표현은 이미 교육적 가치를 인정받은 것으로 볼 수 있다. 실제로 1990년대 초반 외국어 교육 연구에서 단어 이상의 어휘적 단위에 대한 논의가 활발해지기 시작하였고,<sup>16)</sup> 이후 정형화된 표현의 교육 및 학습의 필요성이 함께 논의되었다(Biber et al., 2004; Henriksen, 2013; Hyland, 2008; Wood, 2002).

이러한 이론적 논의를 발전시켜 실제 외국어 학습자의 정형화된 표현의 사용과 숙달도의 관계를 분석한 연구들이 진행되었다. Rafieyan(2018)에서는 EFL 환경의 일본인 학습자를 대상으로 Bardovi-Harlig et al.(2015)에서 만든 담화 완성 테스트를 도입하여 정형화된 표현의 사용과 숙달도의 관계를 분석하였다. 정형화된 표현의 사용 점수와 토플(TOEFL, Test of English as a Foreign Language) 점수를 토대로 상관분석을 수행한 결과에서 스피어만 등위상관계수(spearman rank-order correlation coefficient)가  $rs=.729(p < .001)$ 로 나타나 두 변수 간에 높은 정적 상관관계를 보였다.

Boers et al.(2006)에서는 EFL 환경의 벨기에 학습자를 실험 집단과 통제 집단으로 구분하여 실험 집단에게만 정형화된 표현을 인식할 수 있도록 수업을 진행하였다. 수업 후 실시한 말하기 평가 결과에서 정형화된 표현의 사용 빈도가 높았던 실험 집단이 유창성(flucency), 표현의 다양성(range of expression) 점수에서 통제 집단보다 높은 점수를 받았고, 상관분석 결과에서도 유의한 정적 상관관계를 확인하였다. Bardovi-Harlig et al.(2008)에서는 ESL 환경의 다국적 영어 학습자를 대상으로 감사하기 2문항, 사과하기 2문항, 거절하기 2문항의 담화 완성 테스트를 실시하였는데, 중급 학습자 집단보다 고급 학습자 집단에서 상용 표현의 사용이 더 증가하는 것

---

의사소통 능력의 구인으로 보았다.

- 14) 상호작용적 능력은 Celce-Murcia et al.(1995)에서 제시한 행위적 능력(actional competence)에 대화 능력(conversational competence)을 추가하여 수정한 것이다.
- 15) Celce-Murcia(2007, p. 48)에서는 정형화된 표현 능력의 하위 항목으로 관용 표현, 상용 표현, 연어, 어휘적 틀(lexical frames)을 두었는데, 어휘적 틀이 본 연구에서 논의하는 표현 문형에 대응한다.
- 16) Lewis(1993, 1997)에서는 어휘적 접근법(lexical approach)이라는 개념을 통해 어휘적 단위를 중심으로 외국어 교육이 이루어져야 할 것을 주장하였고, 비슷한 시기에 이루어진 연구들에서 이와 비슷한 논의들이 전개되었다(Nattinger & DeCarrico, 1992; Pawley & Syder, 1983; Willis, 1990).

을 확인하였다.

국내 연구로는 한국어 학습자의 정형화된 표현의 사용과 작문 평가 점수와의 관계를 분석한 신경선(2012), 원미진(2013)이 있다. 신경선(2012)에서는 대학의 한국어 교육 기관에서 4급을 마친 학습자들의 작문에 사용된 정형화된 표현의 빈도와 작문 평가 점수의 상관분석을 실시하여, 피어슨(Pearson) 상관분석에서 유의한 정적 상관관계를 확인하였다. 원미진(2013)에서는 한국 대학에 재학 중인 한국어 학습자의 감상문과 보고서를 대상으로 정형화된 표현의 사용과 작문 평가 결과와의 관련성을 분석하였다. 분석 결과에서 정형화된 표현을 사용한 보고서가 글의 완성도에서 높은 평가를 받은 것을 확인하였으나 감상문의 경우에는 정형화된 표현의 사용이 글의 완성도에 차이를 가져오지 못하였다.

선행연구를 통해 정형화된 표현의 사용이 학습자의 숙달도, 말하기 및 쓰기 평가와 상호 관련성이 있다는 것은 확인되었다. 그러나 정형화된 표현의 사용을 하위 항목으로 구분하여 분석하려는 시도는 찾기 어려웠다. 다시 말해 관용 표현, 상용 표현, 연어, 표현 문형이 가진 상이한 의미·기능상의 특성을 간과한 채 하나의 범주로 논의되어 온 것이다. 그러다보니 학습자의 언어 사용을 관찰할 때에도 연구자나 평가자의 직관에 의존하여 정형화된 표현을 판정하는 경우가 있었는데(Boers et al. 2006; 신경선, 2012), 이는 정형화된 표현의 개념과 범주를 정확히 설정하지 않은 결과로 볼 수 있다. 또한 정형화된 표현의 사용과 숙달도의 관계를 통계적 분석에만 의존하여 실제 사용 양상에 관해서는 구체적인 논의로 이어지지 못하기도 하였다(Rafieyan, 2018). 그러나 앞서 언급하였듯이 표현 문형이 가진 화용적 기능과의 관련성은 표현 문형의 사용 맥락을 고려한 구체적인 분석을 필요로 한다. 따라서 본 연구에서는 표현 문형 사용과 숙달도의 관계를 통계적 분석을 통해 규명함과 동시에 실험을 통해 관찰된 표현 문형을 숙달도에 따라 제시하여 구체적인 사용 양상을 살펴보겠다.

### 3. 연구 방법 및 내용

#### 3.1. 실험 참여자

본 실험은 2019년 4월 23일~29일에 걸쳐 진행하였고,<sup>17)</sup> 실험에는 G도시에 거주하는 한국어 학습자 75명(남자: 43명, 여자: 32명)이 참여하였다. 실험 참여자들은 대학의 한국어 교육

---

17) 본 실험에 앞서 한국어 학습자 17명을 대상으로 정보 요청하기 및 정보 전달하기 10문항으로 구성된 담화 완성 테스트를 예비 조사(pilot study)로 실시하였다. 예비 조사 후에 이루어진 실험 참여자와의 인터뷰에서 담화 완성 테스트의 문항에 명시적이지 않은 부분이 지적되었고, 선행 발화에 있어서도 발화 의도가 명확하게 드러나지 않은 문항이 발견되었다. 또한 실험 결과에서 정보 요청하기와 정보 전달하기가 표현 문형 사용을 관찰하기에 적합하지 않다는 점이 발견되어 이를 보완한 후에 본 실험을 진행하였다.



기관 연수생 및 대학생으로 구성되었으며 실험 참여자들은 베트남어(Vietnamese) 화자 38명, 중국어(Chinese) 화자 19명, 우즈베크어(Uzbek) 화자 9명, 기타 9명이었다.<sup>18)</sup> 실험 참여자들의 한국어 능력 수준은 한국어 교육 기관 단계 및 토픽(TOPIK, Test of Proficiency in Korean) 등급을 기준으로 초급(1-2급) 25명, 중급(3-4급) 25명, 고급(5-6급) 25명이었다.<sup>19)</sup>

## 3.2. 실험 도구

### 3.2.1. 숙달도 평가

Lee-Ellis(2009)에서는 숙달도 평가 도구로서 타당도를 보장하면서 실용적으로 활용할 수 있는 한국어 C-test를 개발하였는데, 주목할 점은 연구 내에서 자체 개발한 C-test에 대해 라쉬(Rasch) 모형을 통한 타당도 검증 절차를 거쳤다는 점이다. Lee-Ellis(2009)의 C-test는 미국의 부처 간 언어 협의회(ILR, Interagency Language Roundtable)의 외국어 능력 평가 기준을 토대로 하였고 빈칸과 함께 제시한 4개의 단락을 모두 다른 난이도로 구성되어 있다. 4개의 단락은 100개의 어절로 구성되어 있으며 총 188개의 빈칸이 제시되었다. 본 연구는 평가 도구로서 타당도가 검증된 Lee-Ellis(2009, p. 270-273)의 C-test를 사용하여 숙달도 구분의 타당성을 검증하였으며 본 연구에 앞서 Lee-Ellis(2009)의 C-test를 도입한 이은하(2015)에서 개발자의 조언에 따라 점수화한 방식을 적용하여 C-test 점수를 도출하였다.

#### (6) C-test 예시(Lee-Ellis, 2009, p. 270)

저는 대학 \_\_ \_\_ 답니다. 아침에 일어 \_\_ \_\_ 학교 체육 \_\_ \_\_ 갑니다. 체육 \_\_ \_\_ 운동을 합 \_\_ \_\_ 운동을 한 다 \_\_ \_\_ 아침을 먹습니다. 아침은 기숙 \_\_ \_\_ 식당에서 먹습니다. 저는 대학 \_\_ \_\_ 한국어를 배 \_\_ \_\_ 한국어 수 \_\_ \_\_ 매일 오 \_\_ 10시에 시작 \_\_ \_\_ 한국어는 쓰 \_\_ \_\_ 말하기가 어 \_\_ \_\_ \_\_ \_\_. (중략)

### 3.2.2. 담화 완성 테스트

정형화된 표현의 사용을 관찰하기 위해 선행연구에서 사용한 도구는 C-test, 빈칸 완성 테스트(cloze test)와 같은 통제된(controlled) 방법부터 자유 발화 및 자유 작문과 같은 개방형(open-ended)의 과제까지 다양하게 나타났다. Schmitt et al.(2004)에서 사용한 C-test의 경우

18) 기타 9명의 모어는 네팔어(Nepali) 1명, 대만어(Taiwanese) 1명, 몽골어(Mongolian) 2명, 바슬라마어(Bislama) 1명, 싱할라어(Sinhala) 1명, 우르두어(Urdu) 1명, 일본어(Japanese) 1명, 크메르어(Khmer) 1명을 포함한다.

19) 한국어 교육 기관 단계 및 토픽 등급에 근거한 한국어 숙달도는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 기능(skills)과 다양한 의사소통 상황에서의 한국어 사용 능력을 포함하는 전반적인 의사소통 능력의 정도이다.

는 실험을 통해 관찰하고자 하는 항목에 대한 학습자의 지식을 정확하게 확인할 수 있다는 측면에서 효과적일 수 있으나 그에 대한 명시적 지식만을 요구할 가능성이 있다. 반면에 Serrano et al.(2015), 신경선(2012)과 같이 그림이나 주제를 제시하고 자유 발화 및 자유 작문을 통해 자료를 수집할 경우에는 실험 참여자의 실제 언어 사용을 관찰하는 목적에는 적합할 수 있으나 분석 대상인 표현 문형이 관찰되지 않을 가능성뿐만 아니라 평가 신뢰도를 확보하기에도 어려움이 있다. 본 연구에서는 통제된 과제와 개방형 과제의 단점을 보완하면서 학습자의 표현 문형 사용을 유도할 수 있는 도구로 담화 완성 테스트(DCT, Discourse Completion Test)를 도입하였다.

담화 완성 테스트는 1980년대 비교문화 화용론 연구의 일환으로 수행된 문화 간 화행 실현 프로젝트(CCSARP, Cross-Cultural Speech Acts Realization Project)에서 다양한 언어권의 화행 전략을 수집하기 위한 도구로 사용되기 시작하여 현재까지 활발하게 사용되고 있다. 주로 담화 상황에 대한 짧은 설명과 선행 혹은 후행 발화를 제시하여 실험 참여자의 응답을 수집한다. 담화 완성 테스트는 여러 선행연구를 통해 효용성이 논의된 바 있고(Beebe & Cummings, 1996; Houck & Gass, 1996; Kwon, 2004), 본 연구의 분석 대상인 표현 문형이 가진 화용적 기능과의 관련성을 고려할 때 실험 참여자들의 표현 문형 사용을 관찰하기에 적합한 도구라고 할 수 있다.

본 연구는 시간의 압박이나 불안감에서 자유로운 읽고 쓰는 방식의 문어 담화 완성 테스트(WDCT, Written Discourse Completion Test)를 선택하였다. 담화 완성 테스트의 구체적인 문항 구성은 김중섭 외(2017)에서 제시한 등급별 기능 목록을 참고하여 등급별 기능 목록에 제시된 총 52개의 기능들 중 1급부터 수행이 가능한 제안하기, 명령하기, 요청하기, 사과하기, 거절하기, 바람 표현하기를 2문항씩 일상적 화제로 구성하였다. 실제 담화 완성 테스트에서는 ‘표 2’에서처럼 동일한 기능이 연속적으로 나오지 않도록 임의로(randomly) 배치하였고, 담화 상황 설명에서 표현 문형의 사용은 지양하였다.

표 2. 담화 완성 테스트 문항

기능	문항	담화 상황
제안하기	1	친구에게 영화 제안하기
	2	동료에게 점심 메뉴 제안하기
명령하기	3	동생에게 청소 명령하기
	4	부하 직원에게 업무 명령하기
요청하기	5	친구에게 책 빌리기
	6	점원에게 옷 교환하기

사과하기	7	친구에게 약속 시간에 늦은 것에 대해 사과하기
	8	처음 본 사람에게 주스를 쏟은 것에 대해 사과하기
거절하기	9	친구의 노트북을 빌려달라는 요청 거절하기
	10	동료의 업무 도움 요청 거절하기
바람 표현하기	11	친구에게 시험 결과에 대한 바람 표현하기
	12	동료에게 월급 인상에 대한 바람 표현하기

### 3.3. 연구 절차 및 분석 방법

본 연구는 실험에 앞서 실험 참여자들에게 연구의 목적과 절차에 대해 설명한 후에 먼저 인구통계학적 조사(demographic survey)를 수행하였다. 그리고 예비 조사에서 적정 실험 시간으로 측정된 50분의 시간 동안 담화 완성 테스트를 진행하였고, 이어서 숙달도 평가를 위한 C-test를 30분 동안 진행하였다.

담화 완성 테스트는 적절한 기능 수행 여부와 표현 문형 사용을 확인하는 두 절차로 분석이 이루어졌다. 먼저 문항의 응답이 담화 상황에서 요구하는 6가지의 기능에 부합하는가를 판정한 후에 그에 부합하는 결과만을 대상으로 표현 문형 사용을 관찰하였다. 표현 문형 사용은 표현 문형 사용의 다양성을 확인하기 위한 표현 문형 유형(type)과 중복된 사용을 인정하는 표현 문형 토큰(token)으로 구분하여 1점씩의 점수를 부여하였다.<sup>20)</sup> 표현 문형을 유형과 토큰으로 구분한 것은 ‘사용’이라는 개념이 가지는 두 가지 측면을 모두 고려하기 목적이다. 얼마나 다양한 표현 문형을 사용하였는가, 얼마나 많이 사용하였는가를 구분하여 표현 문형 사용에 대한 지표를 구체화하였다. 표현 문형의 판정 기준은 본 연구에서 정의한 표현 문형의 범주를 토대로 한국어 교재 및 관련 문헌을 참고하였다.<sup>21)</sup>

앞선 절차들을 통해 수집한 자료는 통계적 분석을 위해 SPSS 21.0 프로그램을 사용하였다. 먼저 실험 참여자들에게 수집한 한국어 교육 기관 단계 및 토픽 등급 정보에 따른 숙달도(고급, 중급, 고급)의 구분이 타당한가를 검증하기 위해 C-test 점수를 활용한 일원분산분석(ANOVA, analysis of variance) 및 사후검정(Scheffé)을 실시하였다. 그리고 표현 문형 사용과 숙달도 간의 관련성을 알아보기 위해 상관분석(correlation analysis)을 수행하였고, 마지막으로 Fisher의 정확 검정(exact test)에 근거하여 숙달도에 따른 표현 문형 사용 양상의 차이를 분석하였다.

20) 만일 실험 참여자에게서 동일한 표현 문형이 4회 관찰될 경우에 표현 문형 유형 점수에는 1점, 표현 문형 토큰 점수에는 4점이 부여되었다.

21) 「서강 한국어」, 「서울대 한국어」, 「연세 한국어」, 「이화 한국어」, 「외국인을 위한 한국어 문법2」, 「한국어교육 문법 자료편」을 표현 문형 판정에 활용하였다.

## 4. 연구 결과 및 논의

### 4.1. 숙달도 평가 및 담화 완성 테스트 결과

본 연구에서 수집한 한국어 학습자의 한국어 교육 기관 단계 및 토픽 등급 정보를 통해 분류한 숙달도 구분이 타당한가를 검증하기 위해 C-test 점수를 활용하여 일원분산분석을 실시하였다. ‘표 3’은 초급, 중급, 고급 집단의 C-test 평균 및 표준편차이다. ‘표 4’에 나타난 바와 같이 일원분산분석 결과에서 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다( $F(2, 72)=65.022, p < .001$ ). 개별 집단 간 차이를 확인하기 위해 실시한 Scheffé의 사후검정 결과는 세 집단이 동일 집단군에 속하지 않음을 보여주었다. 집단 간 C-test 점수에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났으므로 세 집단이 각기 다른 숙달도를 가진 것으로 판단하고 계속해서 분석을 진행하였다.

표 3. C-test 점수 평균 및 표준편차

	초급	중급	고급	전체
평균	43.120	65.840	129.800	79.590
표준편차	11.609	14.171	44.660	46.050

표 4. 숙달도 검증을 위한 일원분산분석(ANOVA) 결과

	제공합	자유도	평균제곱	F
집단-간	101004.187	2	50502.093	65.022**
집단-내	55922.000	72	776.694	
합계	156926.187	74		

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

표 5. 숙달도 검증을 위한 사후검정(Scheffé) 결과

	평균 차이	표준오차	p
고급-중급	63.960	7.883	.000
고급-초급	86.680	7.883	.000
중급-초급	22.720	7.883	.020

‘표 6’은 담화 완성 테스트를 통해 추출한 표현 문형 유형과 표현 문형 토큰을 숙달도에 따라 제시한 것이다. 담화 완성 테스트에서 관찰된 한국어 학습자의 표현 문형 사용은 유형과 토

큰에서 모두 고급 학습자 집단이 가장 높게 나타났고 이어서 중급, 초급 학습자 집단의 순으로 나타났다. 그러나 ‘표 6’에 제시된 내용만으로는 숙달도에 따라 어떤 유형의 표현 문형이 높은 빈도로 나타났는지, 그리고 숙달도에 따른 표현 문형 사용 양상은 어떠한지 구체적으로 파악하기 어렵다. 본 연구는 숙달도에 따른 표현 문형 사용 양상에 대한 구체적인 논의를 위해 상관분석 및 Fisher의 정확 검정을 차례로 수행하였다.

표 6. 담화 완성 테스트에서 추출한 표현 문형 유형 및 토큰

	표현 문형 유형(type)	표현 문형 토큰(token)
초급(n=25)	20	109
중급(n=25)	22	142
고급(n=25)	30	206

#### 4.2. 표현 문형 사용과 숙달도의 상관분석

첫 번째 연구 문제인 한국어 표현 문형 사용과 숙달도의 관계를 파악하기 위해 표현 문형 유형과 숙달도, 표현 문형 토큰과 숙달도의 상관분석을 진행하였다. ‘표 7’에 제시한 바와 같이 표현 문형 유형과 숙달도, 표현 문형 토큰과 숙달도는 모두 유의한 상관이 있음이 확인되었다( $p < .001$ ). 두 변수 간 관계의 방향과 정도(strength)를 나타내는 상관계수는 표현 문형 유형과 숙달도( $r_s=.468$ ), 표현 문형 토큰과 숙달도( $r_s=.476$ )가 낮은 정적 상관관계에 있음을 보여주었다.<sup>22)</sup>

표 7. 표현 문형 사용과 숙달도의 상관분석

		표현 문형 유형(type)	표현 문형 토큰(token)
Spearman의 Rho	숙달도(집단)	.468**	.476**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

C-test 점수를 활용한 피어슨 상관분석 결과에서도 표현 문형 유형과 숙달도( $r=.430$ ,  $p <$

22) Hinkle et al.(1998)에서 정의한 스피어만 등위상관계수( $r_s$ )의 해석은 다음과 같다(Rovai et al., 2013, p. 375에서 재인용).

- (i) 아주 낮은 상관이 있다. ( $< .30$ )
- (ii) 낮은 상관이 있다. ( $.30$  to  $< .50$ )
- (iii) 상관이 있다. ( $.50$  to  $< .70$ )
- (iv) 높은 상관이 있다. ( $.70$  to  $< .90$ )
- (v) 아주 높은 상관이 있다. ( $.90$  and above)

이유미

.001), 표현 문형 토큰과 숙달도( $r=.429, p < .001$ )는 낮은 정적 상관을 나타내었다. ‘그림 1’과 ‘그림 2’는 두 변수의 관계를 시각적으로 파악하기 위해 변수의 값을 점으로 나타낸 산포도(scatter plot)이다. ‘그림 1’, ‘그림 2’ 모두 x축에 있는 변수인 표현 문형 사용이 증가함에 따라 C-test 점수 또한 증가하는 경향성을 보이고 있지만 점이 흩어진 폭을 볼 때 두 변수가 높은 정적 상관을 이루고 있다고 보기는 어렵다. 산포도를 통해 표현 문형 유형과 숙달도, 표현 문형 토큰과 숙달도의 관계에서 보이는 상관의 정도가 유사함을 알 수 있다.

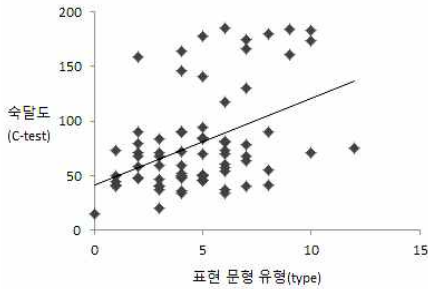


그림 1. 표현 문형 유형과 숙달도의 산포도

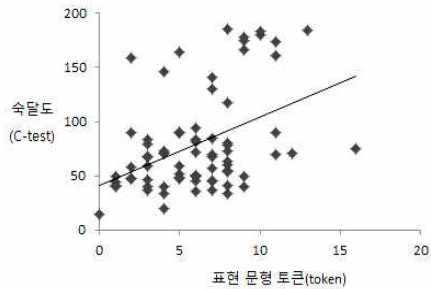


그림 2. 표현 문형 토큰과 숙달도의 산포도

#### 4.3. 숙달도에 따른 표현 문형 사용 분석

두 번째 연구 문제인 숙달도에 따른 표현 문형 사용 양상의 차이를 분석하기 위해 Fisher의 정확 검정을 수행하였다. 이는 숙달도에 따라 표현 문형의 유형 선택에 차이가 있는지를 확인하기 위한 목적이다. Fisher의 정확 검정은 표현 문형이 가진 화용적 기능과의 관련성을 고려하여 답화 완성 테스트에서 제시한 6개의 기능에 대해 개별적으로 진행하였다.<sup>23)</sup> ‘표 8’은 ‘제안하기’에 나타난 숙달도에 따른 집단별 표현 문형 사용 양상이다.<sup>24)</sup>

표 8. ‘제안하기’에서의 표현 문형 사용 양상

표현 문형 사용	표현 문형	초급(n=25)		중급(n=25)		고급(n=25)	
		%	(N)	%	(N)	%	(N)
	전체	100	(8)	100	(19)	100	(27)
영화를 보고 싶어요	-고 싶다	50.0	(4)	42.1	(8)	29.6	(8)
비빔밥을 먹고 싶습니다							

23) 집단 간에 중복되어 사용된 표현 문형의 유형별 빈도를 표로 제시하였다.

24) 표에 제시된 ‘표현 문형 사용’은 실험 참여자의 응답을 그대로 옮긴 것이며, ‘-’로 대신한 것은 해당 표현 문형이 관찰되지 않은 경우이다.

영화 보러 갈까	-러 가다	25.0	(2)	15.8	(3)	37.0	(10)
-							
비빔밥을 먹을 수 있어요	-(으)ㄴ 수 있다	12.5	(1)	5.3	(1)	3.7	(1)
	기타 <sup>25)</sup>	12.5	(1)	36.8	(7)	29.6	(8)

Fisher의 정확 검정 결과 제안하기 상황에서는 숙달도에 따라 표현 문형 사용 양상에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다( $p = .465$ ). ‘표 9’는 ‘명령하기’에 나타난 숙달도에 따른 집단별 표현 문형 사용 양상이다. Fisher의 정확 검정 결과 명령하기 상황에서는 숙달도에 따라 표현 문형 사용 양상에 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 확인하였다( $p = .016$ ).

표 9. ‘명령하기’에서의 표현 문형 사용 양상

표현 문형 사용	표현 문형	초급(n=25)		중급(n=25)		고급(n=25)	
		%	(N)	%	(N)	%	(N)
	전체	100	(11)	100	(20)	100	(26)
청소해야 해 제출해야 돼요	-아/어야 하다, -아/어야 되다	45.5	(5)	50.0	(10)	7.7	(2)
청소해 줘 제출해 주세요	-아/어 주다	18.2	(2)	15.0	(3)	38.5	(10)
-							
제출하시기 바랍니다	-기(를) 바라다	0	(0)	5.0	(1)	15.4	(4)
청소하면 좋겠어요 제출했으면 좋겠다	-(으)면 좋겠다, -았/었으면 좋겠다	9.1	(1)	0	(0)	7.7	(2)
도와줄 수 있어 제출할 수 있죠	-(으)ㄴ 수 있다	9.1	(1)	10.0	(2)	3.8	(1)
	기타 <sup>26)</sup>	18.2	(2)	20	(4)	26.9	(7)

명령하기는 제안하기, 요청하기와 함께 지시 행위(directives)에 포함되지만 화자와 청자의 관계 및 청자의 행동에 대한 요구의 정도에 따라 변별성을 가진다(강현화, 2007b). 제안하기, 요청하기와 비교하여 명령하기는 화자와 청자가 위계 관계에 있을 때 수행되고 지시의 강제성

25) 기타 표현 문형으로 ‘-아/어 보다’, ‘-는 게 어때(요)’, ‘-(으)ㄴ까 하다’, ‘-아/어 주다’, ‘-(으)면 좋겠다’, ‘-기 때문에’ 등이 추출되었다.

26) 기타 표현 문형으로 ‘-(으)ㄴ 뿐만 아니라’, ‘-(으)면 안 되다’, ‘-지 않다’, ‘-(으)ㄴ 후에’, ‘-아/어 놓다’, ‘-도록 바라다’, ‘-지 말다’, ‘-아/어야 되다’ 등이 추출되었다.

이 높다. 따라서 청자의 입장에서는 수용에 대한 부담의 정도가 높기 때문에 거절의 가능성이 낮아질 수밖에 없다. 명령하기의 이러한 특성은 원만한 사회적 관계를 유지하고자 하는 화자의 대화 전략에 영향을 미치게 된다.

명령하기와 같이 청자의 체면(face)이 손상될 가능성을 가진 행위를 체면 위협 행위(FTA, Face Threatening Acts)라 한다. 체면 위협 행위는 화자로 하여금 청자에 대한 보상적 행위(redressive action)를 요구하는데(Brown & Levinson, 1987, p. 69-70),<sup>27)</sup> 적절한 보상적 행위가 이루어지기 위해서는 발화가 가진 언어적 의미뿐만 아니라 대화 참여자들의 관계에서부터 언어 공동체(speech community)의 사회적 함의까지 함께 고려되어야 한다. 따라서 체면 위협 행위에 수반되는 보상적 행위는 화자로 하여금 높은 화용적 지식을 요구하게 되고 한국어 학습자들은 대화 참여자, 대화 상황 등에 대한 맥락을 인식하고 그에 따른 적절한 표현의 사용을 학습해야 한다. Fisher의 정확 점정에서 표현 문형 사용이 숙달도에 따라 차이를 보인 것은 이와 같은 맥락에서 해석될 여지가 있다. 이와 관련하여 Grundy(2008, p. 193)에서는 청자에 대한 보상적 행위가 비경제적인 정형구(formulas)로 나타나는 경향이 있다고 설명한 바 있다.

(7)은 명령하기에서 추출한 표현 문형을 Blum-Kulka(1987, p. 133)의 전략 분류에 근거하여 제시한 것이다. Blum-Kulka(1987)에서는 요청하기 전략을 9개의 범주로 분류하고 해당 전략에 대해 청자의 공손성 인식을 조사하여 전략들의 공손성 위계를 제시한 바 있다.<sup>28)</sup>

(7) ‘명령하기’에 나타난 표현 문형 분류

- a. -아/어야 하다, -아/어야 되다: 의무 진술(obligation statements)
- b. -아/어 주다: 약화된 수행문(hedged performatives)<sup>29)</sup>
- c. -기(를) 바라다, -(으)면 좋겠다, -았/었으면 좋겠다: 소망 진술(want statements)
- d. -(으)ㄴ 수 있다: 예비적 조건(query preparatory)

Blum-Kulka(1987, p. 137)에 따르면 청자는 예비적 조건 > 약화된 수행문 > 소망 진술 > 의무 진술의 순서로 화자의 발화를 공손하게 인식하였는데, 이에 근거하여 ‘표 9’의 결과를 보면 청자에 대한 보상적 행위로서 명령의 발화수반력(illocutionary force)을 약화시키는 표현 문형의 사용이 초급과 중급 학습자 집단보다 고급 학습자 집단에서 더 적극적으로 나타나고 있음

27) Brown & Levinson(1987, p. 61)에서는 체면을 ‘공적인 자아상(public self-image)’으로 정의하고 이를 토대로 대화에 나타나는 공손 전략(politeness strategy)을 분석하였다.

28) Blum-Kulka(1987)에서 논의한 요청하기(requests)는 화자가 청자로 하여금 어떠한 행위를 하게 만드는 시도로 사용되는 기능을 포괄하는 개념이다. 이는 Searle(1976)의 지시하기(directives)에 대응하며 하위 기능으로 명령하기, 제안하기, 부탁하기 등을 포함한다.

29) 명령하기에서 ‘-아/어 주다’는 명령의 발화수반력을 낮추는 역할을 하며 강제성이 없는 부탁처럼 보이게 하므로 법에 의한 도출(mood derivable)보다는 약화된 수행문으로 분류하는 것이 적절하다. 이는 명령하기가 다른 지시 화행들과 비교하여 청자의 부담도와 강제성이 더 높은 사실에 기인한다.



을 알 수 있다.

‘표 10’은 ‘요청하기’에 나타난 숙달도에 따른 집단별 표현 문형 사용 양상이다. Fisher의 정확 검정 결과 요청하기 상황에서 숙달도에 따른 표현 문형 사용 양상에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다( $p = .273$ ).

표 10. ‘요청하기’에서의 표현 문형 사용 양상

표현 문형	표현 문형	초급(n=25)		중급(n=25)		고급(n=25)	
		%	(N)	%	(N)	%	(N)
	전체	100	(35)	100	(45)	100	(62)
빌릴 수 있어요 교환할 수 있어요	-(으)ㄴ 수 있다	34.3	(12)	33.3	(15)	40.3	(25)
- 색깔이 마음에 들지 않아서 <sup>30)</sup>	-지 않다	20.0	(7)	20.0	(9)	12.9	(8)
숙제를 해야 하는데 교환해도 돼요	-아/어야 하다, -아/어야 되다	11.4	(4)	8.9	(4)	14.5	(9)
- 옷을 교환하고 싶어요	-고 싶다	25.7	(9)	13.3	(6)	4.8	(3)
히락해 줘 바꿔 주세요	-아/어 주다	5.7	(2)	6.7	(3)	11.3	(7)
	기타 <sup>31)</sup>	2.9	(1)	17.8	(8)	16.1	(10)

‘표 11’은 ‘사과하기’에 나타난 숙달도에 따른 집단별 표현 문형 사용 양상이다. Fisher의 정확 검정 결과 사과하기 상황에서는 숙달도에 따라 표현 문형 사용 양상에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다( $p = .761$ ).

표 11. ‘사과하기’에서의 표현 문형 사용 양상

표현 문형 사용	표현 문형	초급(n=25)		중급(n=25)		고급(n=25)	
		%	(N)	%	(N)	%	(N)
	전체	100	(3)	100	(6)	100	(10)
길이 막히는 바람에 버스가 갑자기 멈추는 바람에	-는 바람에	33.3	(1)	33.3	(2)	0	(0)

30) ‘-지 않다’는 함께 제시된 다른 표현 문형과 달리 요청에 대해 청자의 부담을 줄이기 위한 준비 표현(preparator)으로 사용되었다는 측면에서 차이가 있다(이성범, 2015, p. 314-317).

31) 기타 표현 문형으로 ‘-(으)ㄴ 수도 있다’, ‘-아/어도 되다’, ‘-려고 하다’, ‘-는 것 같다’, ‘-아/어 보다’, ‘-(으)면 안 되다’, ‘-(으)ㄴ 것이다’ 등이 추출되었다.

-	-아/어 드리다	0	(0)	16.7	(1)	20.0	(2)
세탁을 해 드릴게요							
-	-지 않다	33.3	(1)	16.7	(1)	20.0	(2)
제가 원하지 않았어요							
	기타 <sup>32)</sup>	33.3	(1)	33.3	(2)	60.0	(6)

‘표 12’는 ‘거절하기’에 나타난 숙달도에 따른 집단별 표현 문형 사용 양상이다. Fisher의 정확 검정 결과 거절하기 상황에서는 숙달도에 따라 표현 문형 사용 양상에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다( $p = .000$ ).

표 12. ‘거절하기’에서의 표현 문형 사용 양상

표현 문형 사용	표현 문형	초급(n=25)		중급(n=25)		고급(n=25)	
		%	(N)	%	(N)	%	(N)
	전체	100	(31)	100	(28)	100	(44)
빌려줄 수 없어요 도와줄 수 없어요	-(으)ㄴ 수 없다	45.2	(14)	50.0	(14)	9.1	(4)
숙제를 해야 해요 가야 될 일이 있어서	-아/어야 하다, -아/어야 되다	19.4	(6)	28.6	(8)	27.3	(12)
빌려줄 수 없을 것 같다 어려울 것 같아요	-(으)ㄴ 것 같다	6.5	(2)	3.6	(1)	18.2	(8)
노트북 주고 싶은데 도와주고 싶은데	-고 싶다	12.9	(4)	0	(0)	18.2	(8)
	기타 <sup>33)</sup>	16.1	(5)	17.9	(5)	27.3	(12)

거절하기는 비선호적 반응으로서 선행된 상대방의 요구를 수용하지 않는 행위이다. 따라서 화자에게는 청자의 체면을 고려한 적절한 전략의 선택이 요구된다. 거절하기에서 추출한 표현 문형을 Beebe et al.(1990, p. 72-73)에서 제시한 거절하기 전략에 근거하여 (8)과 같이 분류하였다. Beebe et al.(1990)에서는 거절하기 전략을 직접(direct) 전략, 간접(indirect) 전략, 부가 표현(adjuncts)으로 구분하여 그에 대한 세부 전략들을 제시하였고, 그의 분류는 대표적인 거절

32) 기타 표현 문형으로 ‘-고 있다’, ‘-(으)ㄴ 수 있다’, ‘-(으)ㄴ 걸 그랬다’, ‘-(으)ㄴ 것이다’, ‘-고 싶다’, ‘-아/어 주다’, ‘-(으)ㄴ 탓에’ 등이 추출되었다.

33) 기타 표현 문형으로 ‘-고 있다’, ‘-지 않다’, ‘-기 때문에’, ‘-(으)ㄴ 것이다’, ‘-(으)ㄴ 수 있다’, ‘-(으)면 안 되다’, ‘-려고 하다’, ‘-는 게 어때(요)’, ‘-지 못하다’, ‘-아/어 드리다’, ‘-라고 하다’, ‘-아/어 보다’ 등이 추출되었다.

하기 전략의 유형으로 활용되어 왔다(Eslami, 2010; Lin, 2014; 이복자, 2014).

(8) ‘거절하기’에 나타난 표현 문형 분류

- a. -(으)ㄴ 수 없다: 부정적 능력(negative willingness/ability)
- b. -아/어야 하다, -아/어야 되다: 변명, 이유, 설명(excuse, reason, explanation)
- c. -(으)ㄴ 것 같다: 회피(avoidance)/울타리 치기(hedging)
- d. -고 싶다: 소망(wish)

초급과 중급 학습자 집단의 선택 비율이 가장 높은 ‘-(으)ㄴ 수 없다’는 화자가 바라는 바를 수행할 능력이 없음을 밝히는 것으로 Beebe et al.(1990)에서는 이를 직접 전략으로 분류하였다.<sup>34)</sup> 반면에 ‘-아/어야 하다’, ‘-아/어야 되다’, ‘-(으)ㄴ 것 같다’,<sup>35)</sup> ‘-고 싶다’는 모두 Beebe et al.(1990)에서 간접 전략으로 분류한 표현들이다. 주목할 점은 명령하기와 마찬가지로 초급과 중급 학습자 집단이 비교적 비슷한 사용 양상을 보이는 것과 달리 고급 학습자 집단은 두 집단과 다른 사용 양상을 보인다는 점이다. 이러한 양상의 차이는 거절 전략의 간접성과 관련지어 공손 전략으로 설명할 수 있다.<sup>36)</sup> 초급과 중급 학습자 집단에서도 간접 전략이 사용되어 고급 학습자 집단과의 차이가 상쇄되어 보일 수 있으나 고급 학습자 집단에서만 사용된 기타 표현 문형을 보면 간접 전략이 다수를 차지하고 있음을 확인할 수 있다. (9a)는 대안 제시(statement of alternative), (9b)는 미래 수락 약속(promise future acceptance), (9c)는 (8b)와 같은 변명, 이유, 설명 전략에 포함되는 간접 전략이다.<sup>37)</sup>

(9) 고급 학습자 집단에 나타난 기타 표현 문형 사용

- a. -는 게 어때(요)(N=3), “학교 도서관 컴퓨터를 사용하는 게 어때?”
- b. -(으)면 안 되다(N=3), “제가 일을 끝낸 후에 도와주면 안 돼요?”
- c. -고 있다(N=1), “나도 일이 밀려서 찢찢매고 있어요.”

34) Beebe et al.(1990, p. 72-73)에서는 직접 전략을 수행동사(performative) (“I refuse”)와 비수행 동사(non-performative)에 의한 전략으로 구분하였다. 그리고 비수행 동사에 의한 거절을 “No”와 부정적 능력(negative willingness/ability) (“I can’t”, “I won’t”, “I don’t think so.”)으로 재분류하였다.

35) 윤은미(2004)에서는 거절하기에 나타난 ‘-(으)ㄴ 것 같다’가 수락의 여지가 조금이라도 있는 것처럼 느껴지게 하여 청자의 체면을 보호한다고 설명하였다. 이와 같이 거절하기에서 ‘-(으)ㄴ 것 같다’는 발화수반력을 낮추는 일종의 약화사(downtoner)의 역할을 하는 것으로 보인다(이성범, 2015, p. 323).

36) 발화의 간접성은 공손성과 관련하여 지속적인 논의 대상이 되었는데, 대표적으로 Leech(1983)에서 공손성 척도(scale of politeness)를 통해 공손성과 간접성이 비례 관계에 있음을 주장하였다.

37) Beebe et al.(1990, p. 73)에서는 대안 제시의 예로 “Why don’t you ask someone else?”, 미래 수락 약속의 예로 “I’ll do it next time.”, “I promise I’ll ...”, 변명, 이유, 설명의 예로 “I have a headache.” 등을 들었다.

‘표 13’은 ‘바람 표현하기’에 나타난 숙달도에 따른 집단별 표현 문형 사용 양상이다. Fisher의 정확 검정 결과 바람 표현하기 상황에서는 숙달도에 따라 표현 문형 사용 양상에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다( $p = .307$ ).

표 13. ‘바람 표현하기’에서의 표현 문형 사용 양상

표현 문형 사용	표현 문형	초급(n=25)		중급(n=25)		고급(n=25)	
		%	(N)	%	(N)	%	(N)
	전체	100	(21)	100	(24)	100	(37)
합격하면 좋겠어요 진짜 올랐으면 좋겠어요	-으면 좋겠다, -았/었으면 좋겠다	66.7	(14)	87.5	(21)	73.0	(27)
합격할 거예요	-(으)ㄹ 것이다	9.5	(2)	0	(0)	10.8	(4)
잘 나오기를 바라야지 오르기를 바랍니다	-기(를) 바라다	4.8	(1)	4.2	(1)	2.7	(1)
	기타 <sup>38)</sup>	19.0	(4)	8.3	(2)	13.5	(5)

정리하자면 제안하기, 요청하기, 사과하기, 바람 표현하기에서는 숙달도에 따라 표현 문형 사용 양상에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았고, 명령하기와 거절하기에서는 숙달도에 따라 표현 문형 사용 양상에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 앞서 논의한 바와 같이 명령하기는 화자와 청자의 위계 관계, 지시의 강제성으로 인해 청자로 하여금 높은 부담감을 유발하며, 거절하기의 경우 상대의 기대에 반하는 행위로서 청자의 체면을 손상시킬 가능성이 높다. 명령하기와 거절하기를 수행하는 화자는 청자와 원만한 관계를 유지하기 위해 청자의 체면을 고려한 적절한 대화 전략이 필요하다. 이때 적절한 대화 전략은 표현 문형에 대한 문법적 지식뿐만 아니라 청자와의 관계 등을 포함한 담화 상황의 화용적 지식을 통해 수행될 수 있다. 이에 본 연구에서는 명령하기, 거절하기에 사용된 표현 문형을 대화 전략적 측면에서 분석하였고, 초급 및 중급 학습자 집단과 고급 학습자 집단에 나타난 표현 문형 사용 양상의 차이가 표현 문형을 포함한 대화 전략의 공손성과 간접성에 의해 설명될 수 있음을 보였다.

38) 기타 표현 문형으로 ‘-고 싶다’, ‘-아/어야 하다’, ‘-(으)ㄹ 것 같다’, ‘-(으)ㄹ 수 있다’, ‘-아/어야 되다’, ‘-(으)ㄹ 리가 없다’, ‘-(으)ㄹ 수 없다’ 등이 추출되었다.

## 5. 결론

본 연구는 한국어 학습자의 숙달도에 따른 표현 문형 사용 양상을 살펴보기 위한 목적으로 숙달도 평가와 담화 완성 테스트를 실시하였다. 통계적 분석 방법을 통해 표현 문형 사용과 숙달도의 정적 상관관계를 확인하였고, 명령하기와 거절하기에서 초급 및 중급 학습자 집단과 고급 학습자 집단 간에 표현 문형 사용 양상의 차이를 확인하였다. 본 연구는 통계적 분석과 더불어 실험을 통해 관찰된 개별 표현 문형을 숙달도에 따라 제시하고, 숙달도에 따른 표현 문형 사용의 차이를 공손성과 관련한 대화 전략의 측면에서 논의하였다는 점에서 의의가 있다.

본 연구에서 한국어 학습자를 대상으로 담화 완성 테스트를 통해 추출한 표현 문형은 대부분 초급 한국어 교재에서 제시하는 문법 항목이었다. 그럼에도 불구하고 특정 담화 상황에서 초급 및 중급 학습자 집단과 고급 학습자 집단 간 표현 문형 사용 양상에 차이가 나타난 것은 해당 항목에 대한 화용적 지식의 차이에 기인한 것으로 보인다. 표현 문형을 문법 항목으로서 문법적 지식을 전달하는 데에 그치지 않고 실제 의사소통 상황에서 사용되는 양상을 전략적 측면에서 교육할 수 있는 구체적인 방안이 모색되어야 한다. 특히 명령하기와 거절하기처럼 상대방에 대한 체면 위협도가 높은 의사소통 상황에서 학습자들이 화용적 실패를 경험하지 않기 위해서는 화자와 청자의 관계와 같은 상황 맥락이 중요하게 다루어질 필요가 있다. 무엇보다 화자와 청자 간의 친밀도, 권력, 성별 등과 같이 사회 문화적 차이가 나타날 수 있는 요소들을 구체적인 담화 상황을 통해 강조할 필요가 있다.

이와 같은 연구 결과에도 불구하고 표현 문형 사용과 숙달도의 관계와 관련하여 다음과 같은 후속연구가 필요하다. 첫째, 발화의 전체 구조에서 한국어 학습자들이 표현 문형을 어떤 기능으로 사용하는지 살펴볼 필요가 있다. 본 연구는 담화 완성 테스트를 통해 화자의 발화 의도가 실현되는 주화행(head act)을 중심으로 살펴보았다. 수의적으로 나타나기는 하지만 발화수반력을 조절하는 보조화행(adjunct to head act) 등의 주변부도 고려하여 표현 문형이 발화 구조와 어떠한 관계를 가지고 있으며 그것이 숙달도에 따라 어떠한 차이로 나타나는지를 추가적으로 논의할 필요가 있다. 둘째, 개별 의사소통 능력과 표현 문형 사용 간의 관계를 종합적으로 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 전반적인 의사소통 능력의 지표로서 숙달도를 변수로 하여 표현 문형 사용 양상을 분석하였지만 본 연구에서 살펴보지 못한 개별 기능과 표현 문형 사용 간의 관계를 파악하여 한국어 학습자의 표현 문형 습득 양상이 폭넓고 구체적으로 분석될 필요가 있다.

## 참고문헌

- 강현화. (2007a). 한국어 교재의 문형유형 분석-문형 등급화를 위해-. *한국어 교육*, 18(1), 1-21.
- 강현화. (2007b). 한국어 표현문형 담화기능과의 상관성 분석 연구-지시적 화행을 중심으로-. *이중언어학*, 34, 1-26.
- \*강현화, 이현정, 남신혜, 장채린, 홍현정, 김강희. (2016). *한국어교육 문법 자료편*. 서울: 한글 파크.
- \*국립국어원. (2005). *외국인을 위한 한국어 문법 2*. 서울: 커뮤니케이션 북스.
- 김유미. (2005). 문형 사전을 위한 문형 빈도 조사. *인지과학*, 16(2), 123-140.
- 김중섭 외. (2011). 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계. 국립국어원.
- 김중섭 외. (2017). 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구. 국립국어원.
- 민현식. (2004). 한국어 표준교육과정 기술 방안. *한국어 교육*, 15(1), 50-51.
- \*서강대학교 한국어교육원. (2007). *서강 한국어 5A, 5B*. 서울: 도서출판 하우.
- \*서강대학교 한국어교육원. (2008). *서강 한국어 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B*. 서울: 도서출판 하우.
- \*서강대학교 한국어교육원. (2015). *서강 한국어 4A, 4B*. 서울: 도서출판 하우.
- \*서울대학교 언어교육원. (2012). *서울대 한국어 5A, 5B*. 서울: 투판즈.
- \*서울대학교 언어교육원. (2013). *서울대 한국어 1A, 1B, 2A, 2B*. 서울: 투판즈.
- \*서울대학교 언어교육원. (2015). *서울대 한국어 3A, 3B, 4A, 4B, 6A, 6B*. 서울: 투판즈.
- 석주연. (2005). 한국어교육에서의 문형교육의 방향에 대한 일고찰. *한국어교육*, 16(1), 89-120.
- 신경선. (2012). 한국어 학습자의 작문에 나타난 정형화된 언어 사용이 작문 평가 결과에 미치는 영향. *어학연구*, 48(1), 77-96.
- \*연세대학교 한국어학당. (2013). *연세 한국어 1-1, 1-2, 2-1, 2-2, 3-1, 3-2, 4-1, 4-2, 5-1, 5-1, 6-1, 6-2*. 서울: 연세대학교 대학출판문화원.
- 원미진. (2013). 학문목적 한국어 학습자를 대상으로 정형화된 표현 사용의 쓰기 교육 효과 연구. *언어사실과 관점*, 35, 157-181.
- 원운하, 박덕유. (2017). 한-중 한국어 교재에 제시된 표현문형 고찰. *교육문화연구*, 23(5), 439-467.
- 유소영. (2013). 한국어교육을 위한 문법표현 연구-문법표현 선정과 등급화를 중심으로-. 단국대학교 박사학위논문.
- 윤은미. (2004). 한국인과 한국어 학습자의 거절화행에 나타난 공손전략 비교연구-체면보호를 위한 언어적 장치를 중심으로-. *외국어로서의 한국어교육*, 29, 117-145.

- 이미혜. (2002). 한국어 문법교육에서 '표현 항목' 설정에 대한 연구. *한국어 교육*, 13(2), 205-225.
- 이미혜. (2005). *한국어 문법 항목 교육 연구*. 서울: 도서출판 박이정.
- 이복자. (2014). 초급 일본인 한국어 학습자의 거절 회행 연구: 시간차에 따른 전략 사용 양상을 중심으로. *한국어 교육*, 25(1), 83-113.
- 이성범. (2015). *소통의 화용론*. 서울: 한국문화사.
- 이은하. (2015). 작업기억 용량과 L2 숙달도가 한국어 학습자의 형태통사 오류 처리에 미치는 영향: 자가 속도조절 듣기 연구. *한국어 교육*, 26(1), 299-351.
- 이해영. (2003). 한국어 교육에서의 문법 교육. *국어교육*, 112, 73-94.
- 이행선, 김문기. (2017). 학습자 중심의 한국어 문형 교육을 위한 제안. *코기토*, 82, 267-301.
- \*이화여자대학교 언어교육원. (2010). *이화 한국어 1-1, 1-2, 2-1, 2-2*. 서울: Epress.
- \*이화여자대학교 언어교육원. (2011). *이화 한국어 3-1, 3-2, 4*. 서울: Epress.
- \*이화여자대학교 언어교육원. (2012). *이화 한국어 5, 6*. 서울: Epress.
- 조민정, 강현화, 박동호. (2009). 상용표현의 담화 기능 분석. *외국어로서의 한국어교육*, 34, 465-492.
- 종장지. (2015). 한국어 문법교육을 위한 표현문형 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 최윤곤. (2007). *외국어로서의 한국어 구문 표현 연구*. 서울: 한국문화사.
- 최준, 송현주, 남길임. (2010). 한국어의 정형화된 표현 연구. *담화와 인지*, 17(2), 163-190.
- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Vellenga, H. E. (2015). The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. *Language Teaching Research*, 19(3), 324-350.
- Bardovi-Harlig, K., Rose, M., & Nickels, E. L. (2008). The use of conventional expressions of thanking, apologizing, and refusing. In M. Bowles, R. Foote, S. Perpiñán, & R. Bhatt (Eds.), *Selected proceedings of the 2007 second language research forum* (pp. 113-130). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Beebe, L. M., & Cummings, M. C. (1996). Natural speech act versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 65-86). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Ulliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In C. Scarcella, E. Anderson, & D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55-73). New York: Newbury House.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371-405.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar*

- of spoken and written English*. London: Longman.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different?. *Journal of Pragmatics*, 11, 131-146.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245-261.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & P. S. Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 16(2), 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eslami, Z. R. (2010). Refusals: How to develop appropriate refusal strategies. In A. Martínez-Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 217-236). Amsterdam: John Benjamins.
- Grundy, P. (2008). *Doing pragmatics* (3rd ed.). London: Hodder Education.
- Henriksen, B. (2013). Research on L2 learners' collocational competence and development: A progress report. In C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (pp. 29-56), Amsterdam: Eurosla.
- Houck, N., & Gass, S. M. (1996). Non-native refusals: A methodological perspective. In S. M. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 45-64). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hyland, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4-21.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.),



- Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Kwon, J. (2004). Expressing refusals in Korean and in American English. *Multilingua*, 23(4), 339–364.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011). Verb–noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learner’ English. *Language Learning*, 61(2), 647–672.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lee–Ellis, S. (2009). The development and validation of a Korean C–test using rasch analysis. *Language Testing*, 26(2), 245–274.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lin, Ming–Fang. (2014). An interlanguage pragmatic study on Chinese EFL learners’ refusal: Perception and performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 642–653.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191–226). London: Longman.
- Racine, J. P. (2018). Lexical approach. In J. I. Lontos (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching Volume II* (pp. 1–7). Hoboken, NJ: Wiley–Blackwell.
- Rafieyan, V. (2018). Knowledge of formulaic sequences as a predictor of language proficiency. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(2), 64–69.
- Revier, R. L. (2009). Evaluating a new test of whole English collocations. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* (pp. 125–138). London: Palgrave Macmillan.
- Rovai, A. P., Baker, J. D., & Ponton, M. K. (2013). *Social science research design and statistics: A practitioner’s guide to research methods and IBM SPSS*. Chesapeake, VA: Watertree Press LLC.
- Schmitt, N. (2000). Key concepts in ELT: Lexical chunks. *English Language Teaching Journal*, 54(4), 400–401.
- Schmitt, N., Dörnyei, Z., Adolphs, S., & Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of

- formulaic sequences: A longitudinal study. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 55-86). Philadelphia: John Benjamins.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), 1-23.
- Serrano, R., Stengers, H., & Housen, A. (2015). Acquisition of formulaic sequences in intensive and regular EFL programmes. *Language Teaching Research*, 19(1), 89-106.
- Stengers, H., Boers, F., Housen, A., & Eyckmans, J. (2011). Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching(IRAL)*, 49(4), 321-343.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins ELT.
- Wood, D. (2002). Formulaic language in acquisition and production: Implications for teaching. *TESL Canada Journal*, 20(1), 1-15.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.

\*표현 문형 판정 교재 및 사전류

부록. 답화 완성 테스트

1. 주말에 친구를 만납니다. 당신은 친구와 함께 영화를 보길 원합니다. 친구에게 어떻게 말합니까?

친구: 주말에 뭐 할까?

나: \_\_\_\_\_

2. 친구가 당신에게 노트북을 빌리려고 합니다. 그런데 당신은 얼마 전에 노트북을 새로 사서 빌려주기 싫습니다. 친구에게 어떻게 말합니까?

나: \_\_\_\_\_

3. 동생이 친구와 집에서 파티를 했습니다. 그런데 동생이 청소를 안 했습니다. 당신은 동생에게 청소를 시키려고 합니다. 동생에게 어떻게 말합니까?

나: \_\_\_\_\_

4. 한 달 전에 한국어 시험을 봤습니다. 장학금을 받으려면 높은 점수가 필요합니다. 그래서 좋은 결과를 기다립니다. 친구에게 어떻게 말합니까?

친구: 내일 시험 결과가 나오는데 기분이 어때?

나: \_\_\_\_\_

5. 어제 옷을 샀는데 집에서 보니 색깔이 안 예쁩니다. 그래서 옷을 교환하려고 가게에 다시 갔습니다. 점원에게 어떻게 말합니까?

점원: 무엇을 도와드릴까요?

나: \_\_\_\_\_

6. 오늘 친구와 만나기로 했습니다. 그런데 당신이 약속 장소에 30분 늦게 도착했습니다. 친구에게 어떻게 말합니까?

나: \_\_\_\_\_

7. 당신은 회사의 직원입니다. 동료가 당신에게 일을 도와달라고 말합니다. 그런데 당신은 일이 많아서 못 도와줍니다. 동료에게 어떻게 말합니까?

나: \_\_\_\_\_

8. 당신은 오늘 회사 동료와 점심을 먹습니다. 당신은 비빔밥을 먹길 원합니다. 동료에게 어떻게 말합니까?

동료: 오늘 점심에 뭐 먹을까요?

나: \_\_\_\_\_

9. 숙제에 필요한 책이 있습니다. 그래서 친구에게 책을 빌리려고 합니다. 친구에게 어떻게 말합니까?

나: \_\_\_\_\_

10. 당신은 회사의 사장입니다. 당신은 직원에게 내일까지 보고서를 제출하게 해야 합니다. 직원에게 어떻게 말합니까?

나: \_\_\_\_\_

11. 당신은 회사의 직원입니다. 당신은 열심히 저금해서 자동차를 살 계획이 있습니다. 그래서 월급이 오르기를 기다립니다. 동료에게 어떻게 말합니까?

동료: 다음 달에 월급이 오를까요?

나: \_\_\_\_\_

12. 당신은 버스를 탔습니다. 그런데 버스가 갑자기 멈춰서 옆 사람에게 주스를 쏟았습니다. 옆 사람에게 어떻게 말합니까?

나: \_\_\_\_\_

**이유미**

61186 광주광역시 북구 용봉로 77

전남대학교 인문대학 국어국문학과 박사과정

전화: (062)530-3130

이메일: confusethem@naver.com

Received on August 1, 2019

Revised version received on September 26, 2019

Accepted on September 30, 2019