



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](#)

황 선 엽 교수지도

석사학위 청구논문

중국인 학습자의 한국어 조사
사용 오류 분석과 교수 방안

- 조사 '이/가', '을/를' 그리고 '은/는'을 중심으로 -

2008

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

박 소 영

중국인 학습자의 한국어 조사
사용 오류 분석과 교수 방안

- 조사 '이/가', '을/를' 그리고 '은/는'을 중심으로 -

황 선 엽 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2008년 5월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 국어교육전공

박 소 영

인 준 서

박소영의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

중국인 학습자의 한국어 조사 사용 오류 분석과 교수 방안

- 조사 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’을 중심으로

한국어의 조사는 한국어를 모국어로 하는 이들에게도 언어직관, 감각, 그리고 경험 등에 의존해서 사용하는 경우가 많을 정도로 그 사용에 어려움이 있다. 따라서 학습에 의해 한국어를 습득해야 하는 외국인 학습자들에게 한국어의 조사가 얼마나 큰 어려움과 부담감으로 작용하고 있을지는 충분히 예상이 가능한 일이다. 이러한 측면에서 한국어 교·강사가 가장 고민하게 되는 문법 항목 역시 한국어 조사이다. 한국어의 조사와 관련된 학습자들의 오류 형태는 매우 다양한 편이므로 때문에 이것을 체계적으로 정리하고 이론적으로 접근하는 것에 대한 필요성은 더욱 절실하다.

이러한 점에서 본 연구는 문법 능력이 의사소통 능력에 필수요소를 인정하고, 외국인 학습자들이 한국어를 구사하는데 적지 않은 어려움이 따르는 문법 형태소인 조사를 보다 효율적으로 정확하게 교육할 수 있는 방안을 모색하고자 한다. 여기에서는 중국 학습자들의 작문 자료를 수집하여, 자료에 나타난 한국어의 조사 사용 오류를 분석한 뒤, 실제 교육 현장에서 어떠한 방식으로 오류에 접근하고 해결할 것인지에 대한 방법론적인 논의가 중심을 이룰 것이다. 따라서 이 연구의 목적은 한국어를 학습하는 중국인 학습자들이 한국어의 조사를 바르게 이해하고 유창하게 구사할 수 있도록 돕는 데 있다.

먼저 I에서는 본 연구의 목적과 선행 연구, 그리고 연구 방법에 대해 살펴본다. II에서는 본격적인 연구에 앞서 오류 분석에 대한 이론적 검토를 진행한다. III에서는 실제 한국어 교육 현장에서 외국인

학습자들이 어떤 형태로 한국어의 조사를 사용하고 있는지 살펴보고 해당 학습자의 오류를 분석하고자 한다. IV에서는 오류 분석 결과를 활용한 한국어 조사 교육 방법을 구현해보고자 한다. 마지막으로 V에서는 이 연구에 대한 결론을 제시한다.

이 결과 학습자의 오류 현상에는 일정한 흐름이 있는데, 학습자의 학습 단계별로 조사를 처리하고자 하는 학습 전략이 상이하다는 점을 발견할 수 있었다. 초급 단계 학습자들은 한국어의 조사 체계를 이해하고 의식적으로 이를 사용하고자 노력하고 있었다. 중급 단계 학습자들은 문법 수업이나 읽기 자료 등을 통해 제공되는 다양한 한국어의 조사 체계에 대한 어려움을 호소하기 시작한다. 마지막으로 고급 단계의 학습자들이 나타내는 조사 누락 오류에서는 의도성이 보이는 학습 전략을 발견할 수 있었다.

이상으로 살펴볼 때 고급 학습자들은 자신이 무엇을 어려워하고 자주 틀리는지를 잘 알고 있기 때문에 의도적으로 이를 회피하고자 하는 현상을 보이고 있다는 점을 알 수 있다. 따라서 한국어 교·강사는 고급 학습자들로 하여금 스스로 자신의 오류 항목을 정리하고, 이를 해결할 수 있도록 도와주어야 할 것이다. 본 연구에서 제시한 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’에 대한 교수 모형은 학습자들의 정확한 한국어 조사 사용이라는 유의미한 효과를 거둘 수 있었다. 앞으로 교육 현장에서 얻는 실제적 자료를 바탕으로 한 교수 모형이 개발된다면 보다 유의미한 결과를 얻을 수 있을 것이라 생각한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구목적	1
2. 선행연구	4
3. 연구방법	12
II. 오류 분석에 대한 이론적 검토	14
1. 대조언어학	14
1. 1. 대조분석 가설	17
1. 2. 중간언어 가설	20
2. 오류분석 가설	22
2. 1. 오류의 개념	22
2. 2. 오류의 유형	26
2. 3. 오류의 원인	29
III. 조사 사용 및 오류 분석의 실제	31
1. 조사 오류 빈도	31
2. 조사 오류 분석	33
2. 1. 조사 ‘이/가’	33
2. 1. 1. 누락 오류	35
2. 1. 2. 첨가 오류	37
2. 1. 3. 대치 오류	38
2. 2. 조사 ‘을/를’	41
2. 2. 1. 누락 오류	43

2. 2. 2. 첨가 오류	45
2. 2. 3. 대치 오류	46
2. 3. 조사 ‘은/는’	49
2. 3. 1. 누락 오류	51
2. 3. 2. 첨가 오류	53
2. 3. 3. 대치 오류	54
IV. 한국어 조사의 교육 방안	57
1. 수업 구성의 원리	57
1. 1. 수업의 목표	57
1. 2. 수업의 원리	60
2. 수업 모형의 실제	61
2. 1. 단원별 수업 모형	61
2. 2. 본시 수업의 실제	64
2. 2. 1. 도입	66
2. 2. 2. 설명	68
2. 2. 3. 연습	74
2. 2. 4. 사용	77
2. 2. 5. 마무리	80
V. 결론	81

참고문헌

ABSTRACT

표 목차

<표 1> 선별한 학교 문법의 한국어 조사 체계	14
<표 2> Selinker의 중간언어 연속선	21
<표 3> 한국어 조사 오류 분류표	31
<표 4> 중국인 학습자의 조사별 오류빈도 및 오류율	32
<표 5> 주격조사 ‘이/가’의 오류 유형별 빈도수	34
<표 6> 주격조사 ‘을/를’의 오류 유형별 빈도수	42
<표 7> 보조사 ‘은/는’의 오류 유형별 빈도수	49
<표 8> 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 수업 지도안	61
<표 9> 본시 수업의 예 : 도입 단계	67
<표10> 본시 수업의 예 : 설명 단계 I	68
<표11> 한국어 교재에 제시된 ‘이/가’와 ‘은/는’에 관한 설명	69
<표12> 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 학습 내용	72
<표13> 본시 수업의 예 : 설명 단계 II	73
<표14> 본시 수업의 예 : 연습 단계 I	74
<표15> 본시 수업의 예 : 연습 단계 II	75
<표16> 본시 수업의 예 : 사용 단계	79

I. 서론

1. 연구 목적

한국어 교육은 한국어를 모국어로 하지 않는 화자들에게 외국어로서 한국어를 가르치는 것을 의미한다. 한국어를 모국어로 하는 화자들과는 달리 비모어 화자들에게 한국어는 외국어로서, 인위적으로 교육받아야만 구사가 가능한 제2언어이다.¹⁾ 한국어 교육은 인간이 태어나 성장하면서 자연스럽게 습득하는 모국어와 차별되는 외국어 교육으로서 학습해야만 습득할 수 있다는 점에서 국어 교육과 큰 차이를 보인다. 따라서 한국어를 모국어로 하는 화자들에게 가르칠 때와는 교육 목표, 교육 내용, 교육 방법이 달라져야 한다.

외국어로서 한국어 교육이 지향해야 할 보편적인 교육 목표를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 한국인과의 의사소통과 한국 생활에 필요한 한국어 의사소통 능력을 기르도록 한다. 둘째, 한국어로 된 다양한 정보를 이해하고, 이를 활용할 수 있는 능력을 기르도록 한다. 셋째, 한국어를 이용해 자신의 전문 분야에서 필요한 기능을 수행할 수 있도록 한다. 넷째, 한국 사회와 한국 문화를 이해하여, 한국에 대해 우호적인 태도를 갖도록 한다. 다섯째, 서로 다른 언어를 사용하는 외국인들이 한국어를

1) 모국어가 아닌 언어를 배울 때 흔히 언어 환경과 학습 목적을 기준으로 하여 제2언어, 외국어 등으로 분류한다. 제2언어라고 말할 때는 목표어가 유일하게, 혹은 다른 언어와 함께 통용되는 사회에서 그 언어를 모르면 사회생활 자체가 불가능하거나 사회생활에서 불이익을 받게 되기 때문에 그 언어를 배우는 경우이고, 외국어라고 말할 때는 학습자가 속해 있는 사회에서 생활하는 데 목표어가 꼭 필요한 것은 아니지만 목표어를 사용하는 사람들과 의사소통을 하기 위해서 배우는 경우를 의미한다. 한국에 와서 한국어를 배우는 학습자들의 경우 제2언어 환경에 놓인다고 생각할 수 있으나 그 학습자가 앞으로 생활하게 될 환경이 한국어 환경이 아니라 자신의 모국어 환경인 경우가 많고 한국어 학습 목표가 한국인과의 의사소통, 한국문화에 대한 이해 등에 있는 것을 보면 대부분의 한국어 학습자는 외국어로서의 한국어를 배운다고 할 수 있을 것이다.

사용하여 친교를 나누고 필요한 정보를 교환할 수 있도록 한다.

언어의 본래 목적이 의사소통에 있는 것처럼 외국어로서의 한국어 교육 역시 유창한 의사소통을 목적으로 한다. 따라서 외국어 교육은 목표 언어(target language)의 형식에 대한 지식과 함께 이를 실제 상황에서 적절하게 활용할 수 있는 능력을 길러주는 것에 목표를 두어야 한다. 그 동안의 외국어 교육은 문장 구조와 문법 구조의 학습에 치중하여 목표 언어의 언어 형식에 대해서는 많은 지식을 갖게 되었지만, 실제 상황에서 목표 언어를 적절하게 사용할 수 있는 언어 능력을 길러주지 못한다는 지적을 받아왔다.

물론 한국어 교육에 있어서 일차원적인 목표는 원활한 의사소통 능력의 배양이다. 그렇다면 과연 문법 교육은 무용한 것인가? 결론부터 말하자면 아니다. 문법 교육은 외국어, 혹은 제2언어 교육에서 가장 중심적인 영역을 차지하고 있는 한 부분이다. 문법은 언어 규칙 체계라는 점에서 목표어의 구조를 이해하고 생산할 수 있게 해주는 수단이다. 따라서 문법의 정확한 활용이 언어 교육의 목표 그 자체는 될 수 없다고 해서 문법 교육의 중요성을 간과해서는 안 될 것이다. 이와 관련해 Thornbury(1999)가 지적한 문법 교육의 필요성을 정리하자면 다음과 같다.²⁾

첫째, 문법은 문장을 만들어 내는 기제로서의 역할을 한다(the sentence-machine argument). 학습자가 암기한 제한된 수의 단어나 구를 이용하여 새로운 문장을 만들어 내기 위해서는 어떤 유형이나 규칙을 학습할 필요가 있는데 이것이 곧 문법이라는 것이다.

둘째, 문법은 언어에 정교한 의미를 제공할 수 있다(the fine-tuning argument). 문법은 단순 어휘가 제공할 수 있는 것보다 훨씬 정교한 의미의 차이를 함축적으로 제공해 주는 기제이다. 특히

2) Thornbury의 견해는 김제열(2007:106~107)을 참고로 하여 정리했다.

한국어는 어미, 조사, 보조 용언 등 미묘한 의미 차이를 드러내는 문법 형태가 발달한 언어이므로 문법 교육이 더욱 더 중요하다.

셋째, 문법 교육은 오류 문법의 화석화를 방지할 수 있다(the fossilisation argument). 보통의 학습자들은 어느 단계가 되면 더 이상 언어 능력이 향상되지 않는 정체 상태가 온다고 한다. 이를 언어 능력이 화석화(fossilise)된다고 하는데 문법 교육을 체계적으로 받지 않은 학습자는 문법 교육을 체계적으로 받은 학습자에 비해 더 빨리 화석화 된다. 문법 교육은 잘못된 표현을 교정해 주거나 학습자 스스로 교정해야 할 의지를 갖게 해 주기 때문이다.

넷째, 문법 학습은 언어 습득의 선행 조직자 역할을 한다(the advance-organiser argument). 학습자들은 수업에서 배운 문법 항목들을 바로 사용할 수 없는 경우도 있는데 차후 모국어 화자들과 대화하다 보면 수업에서 배운 문법 항목에 주의를 기울이게 되고(noticing), 자신이 주의를 기울여 배운 그 문법 항목을 사용하려고 노력하면서 언어 능력이 크게 향상된다.

다섯째, 문법은 언어를 개별 항목으로 구분하여 교육이 가능하게 해 준다(the discrete item argument). 언어 교육에서는 교사와 학습자 모두를 위해서 언어를 개별 문법 항목들의 간결한 범주 체계로 조직함으로써 학습자가 이해할 수 있게 만든다. 문법은 언어에 대해 학습자가 손쉽게 접근할 수 있도록 돕는 것이다.

여섯째, 학습자는 문법 교육에 대한 기대치를 가지고 있다(the learner expectations argument I).

위와 같이 외국어 혹은 제 2언어를 학습함에 있어 문법 요소는 무시할 수 없는 부분을 차지하고 있다. 이것은 외국어 학습의 최종적인 목표가 유창한 의사소통이라고 해도 변하지 않는다. 왜냐하면 일정한 수준의 문법적 정확성 없이 의사소통의 유창성을 확보하기는 불가능

하기 때문이다. 특히 언어 유형론적으로 교착어에 속하는 한국어는 어미나 조사 등 여타 언어에서 좀처럼 나타나지 않는 문법적 요소가 발달해 있어 외국인 학습자들이 이를 제대로 학습하지 않을 경우 한국어 구사에 있어서 정확성은 물론 유창성까지 문제가 될 것이다.

본 연구에서는 이러한 필요를 바탕으로 하여 학습자의 언어 사용의 정확성 향상을 위한 구체적인 방안으로 한국어 조사, 그 중에서도 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’에 대한 효율적 교육 방안을 살펴보고자 한다. 실제로 한국어 조사 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’은 한국어를 배우는 외국인 학습자들을 대상으로 하는 오류 분석에서 그 빈도수가 매우 높게 나타나는 문법 요소이기도 하다. 여기에서는 중국 학습자들의 작문 자료를 수집하여, 자료에 나타난 한국어 조사 사용의 오류를 분석한 뒤, 실제 교육 현장에서 어떠한 방식으로 오류에 접근하고 해결할 것인지에 대한 방법론적인 논의가 중심을 이룰 것이다.

따라서 이 연구의 목적은 한국어를 학습하는 중국 학습자들이 한국어의 조사를 바르게 이해하고 유창하게 구사할 수 있도록 돕는 데 있다.

2. 선행 연구

1990년대 중반까지도 10여 곳에 불과하던 한국어 교육 기관은 현재 기관 수, 규모, 프로그램 측면에서 매우 다양해졌다. 조항록(2005)은 2004년 말 대학 부설 한국어 교육 기관은 70곳 정도, 이들 기관에 재학 중인 한국어 학습자는 7,000명 정도인 것으로 추산된다고 한 바 있는데, 이후 국내 이주 외국인의 증가, 한국 문화와 한국어에 대한 국내외의 관심이 더욱 더 높아졌다는 점 등을 감안해볼 때 현재 국내의 한국어 교육 기관은 100여 곳 정도, 한국어 학습자는 1만여 명

을 웃돌 것으로 예상된다. 1959년 연세대학교 한국어학당에서 처음으로 한국어 교육을 실시한 이래 현재에 이르기까지 한국어 학습자의 증가는 그야말로 폭발적인 추세를 보이고 있다고 하겠다.

한국어 교육은 비교적 짧은 역사에도 불구하고 국내뿐만 아니라 해외에서도 꾸준히 발전해 왔다. 국내 이주 외국인의 증가, 한국어를 배우고자 하는 외국인 및 재외동포의 증가, 국내외 한국어 교육 기관의 증가, 학부 및 대학원 등의 한국어 전공 개설, 각 수준별로 특성화된 커리큘럼 제정, 체계적인 교과서 개발, 교수법 개발, 한국어 교사 양성 과정, 한국어 교육 능력 검정 시험, 국내외 관계자들과의 활발한 교류 등 한국어 교육은 비약적으로 발전해왔다고 해도 과언이 아니라 하겠다. 최근 이처럼 한국어에 대한 관심이 늘어나고 있음은 세계어로서의 한국어에 대한 위상이 높아지고 있다는 사실을 입증한다.³⁾

약 10년 동안 숨 가쁠 정도로 도약해 온 한국어 교육은 그만큼 교육에 관련한 제반 사항에 대한 논의를 필요로 하고 있는 것이 사실이다. 그동안 한국어 교육은 국어 교육과 차별되는 정체성을 갖지 못한 채 국가의 관심권, 제도권 밖에 방치되다시피 해온 것이 사실이다. 사실상 제2언어로서의 한국어 교육에 대한 본격적인 연구가 이루어진 시점은 1980년대부터라고 할 수 있다. 따라서 한국어 교육계는 한국어 교육에 대한 학문적 접근, 효율적인 한국어 교수법의 개발, 기반을 형성하는 교육적 인프라(infra) 등을 정비할만한 시간적 여유를 갖지 못하였다.

3) 국외에서도 미국 SAT II 시험의 한국어 채택(1997), 미국 하와이대의 KLEAR(Korean Language Education and Research Center, 한국어교육연구센터)에서 개발한 20종의 교재 개발(1994-2002)을 비롯하여 재미, 재러, 재중 동포사회의 한국어 학습은 물론, 일본, 중국, 동남아, 중앙아시아의 한류 열풍으로 한국어 학습 열기가 뜨겁다. 국제교류재단(1991), 재외동포재단(1997), 한국어세계화재단(2001)의 설립도 한국어 교육 진흥 성장에 유리하게 기여하였다. (국제한국어교육학회, 2005:25)

이런 점에서 최근 한국어 교육과 관련한 실증적인 연구가 활발해지고 있는 추세는 매우 바람직하다 할 수 있겠다. 한국어 교육이 2002년 1월 한국학술진흥재단의 연구 분야 분류표에 교과교육학으로 자리매김이 되면서 한국어 교육의 학문적 정체성에 대한 본격적인 논의가 일고 있으며, 이에 따른 한국어 교육에 대한 이론적 접근이 다양하고 적극적으로 이루어지고 있기 때문이다. 교육 현장에서 얻은 실제적 자료를 바탕으로 한 연구 논문이나 전문 학술 단체 등의 대회 개최와 논의, 한국어 교육 하위 주제에 대한 접근 등은 한국어 교육에 대한 국내외의 높은 관심만큼이나 빠르게 발전하고 있다.

그러나 앞서 지적했듯이 한국어 교육의 역사가 비교적 짧고, 한국어 교육이 한국어를 비모어로 하는 화자들을 대상으로 하는 차별된 교육이라는 점에서 실질적이고 깊이 있는 한국어 교육에 대한 연구는 다소 미진한 편이다. 물론 한국어 교육에 대한 이론적 접근이 다각도에서 다양하게 이루어지고 있기는 하지만, 본격적인 교육이 이루어진 지 얼마 되지 않아 아직 한국어 교육만의 뚜렷한 학문적 정체성이 정립되지 않은 형편이다. 따라서 한국어 교육의 정체성을 기반으로 한 실제 교육에 대한 교수방법론이나 한국어 강사가 수업의 질을 판단할 만한 교육적 지표의 조성이 시급한 과제로 판단된다. 최근 한국어 교육에서는 실제 자료를 기반으로 한 연구가 많이 진행되고 있는데, 이는 교육 방법에 대한 차원의 논의라 할 수 있다.

먼저 최근까지 한국어 학습자의 오류 현상을 분석한 결과를 바탕으로 교수 내용 및 방법에 정보를 제공하려 시도한 연구 자료는 약 80여 편에 이른다. 이 중에서 중국어를 모국어로 하는 화자들을 대상으로 한 오류 분석 연구는 10여 편에 불과한데, 제2언어로 한국어를 학습하고자 하는 외국인들의 대부분이 중국어 화자라는 점을 감안해 볼 때 이 분야에 대한 연구 실적은 매우 미진한 편이라 할 수 있

다.4) 하지만 학습자의 오류 연구를 담당한 대부분이 실제 교육 현장에서 한국어를 가르친 경험이 있는 교·강사라는 점에서 해당 연구의 활용도는 주목할 만하다. 현장에서 한국어를 가르치는 교·강사라면 자연스럽게 학습자의 오류 현상에 대해 주목하게 마련인데, 학습자의 오류에 관한 연구는 이를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 실질적인 답을 얻고자하는 노력의 일환이기 때문이다.

다음으로 한국어의 조사 사용과 관련되어 나타나는 오류에 관한 연구는 약 10여 편으로 이에 관한 연구 역시 다소 부족한 실정이다.5) 한국어의 조사는 한국어를 모국어로 하는 이들에게도 언어직관, 감각, 그리고 경험 등에 의존해서 사용하는 경우가 많을 정도로 그 사용에 어려움이 있다. 따라서 학습에 의해 한국어를 습득해야 하는 외국인 학습자들에게 한국어의 조사가 얼마나 큰 어려움과 부담감으로 작용하고 있을지는 충분히 예상이 가능한 일이다. 예컨대 한국어를 모국어로 하는 학습자들은 언어 경험상, ‘그녀가 조혜선이다’와 ‘그녀는 조혜선이다’에 사용된 각각의 조사 ‘가’, ‘는’이 주는 미묘한 차이점에 대해 잘 알고 있으며 자신의 언어생활 속에서 적절히 구사한다. 그러나 외국인 학습자들은 한국어에 대한 언어 감각이나 직관이 전무한 상태이므로 두 문장이 가지고 있는 어감상의 차이를 전혀 깨닫지 못하는 경우가 보통이다.

이러한 측면에서 한국어 교실에서 교·강사가 가장 고민하게 되는 문법 교육 역시 한국어 조사이다. 한국어의 조사와 관련된 학습자들

4) 본 연구 주제와 관련된 선행 연구 현황 조사는 국회도서관의 홈페이지를 중심으로 이루어졌다. 먼저 한국어 학습자의 오류 현상에 대한 연구 현황은 논문 제목 키워드(keyword)에 ‘한국어’, ‘오류’로 입력해 해당 수치를 얻었다. 다음, 중국어 화자 학습자의 오류 현상을 중점적으로 다룬 연구 자료는 추가적인 키워드 ‘중국’을 입력했다. 물론 국회도서관에서 소장 중인 자료 이외에도 많은 연구가 있을 것으로 판단되나, 보통의 한국어 교육과 관련된 종사자들이 해당 자료에 얼마나 용이하게 접근할 수 있는지의 여부도 역시 중요하다라는 판단으로 조사 대상의 범주를 한정했음을 밝혀둔다.

5) 물론 문법적 오류와 관련한 전체 연구 중에서는 조사에 대한 연구가 가장 많은 편이다.

의 오류 형태는 매우 다양한 편인데, 때문에 이것을 체계적으로 정리하고 이론적으로 접근하는 것에 대한 필요성은 더욱 절실하다. 한국어의 조사는 대부분 자연스러운 언어생활에서 터득하게 마련이므로 그 표현 방식이 불규칙하다. 이것을 몇 가지의 문법적 요소로 설명할 경우 첫째, 학습자의 다양한 오류 형태를 해결할 만한 문법적 체계를 제시하는 데 어려움이 발생하고, 둘째, 학습자 자신의 학습에 혼란이 생겨 한국어 학습에 대한 부담감을 가질 수 있다. 따라서 조사는 학습자들이 고급으로 갈수록 중요한 문법적 요소임에도 불구하고 교수의 어려움 때문에 등한시되는 현상이 발생되기도 한다. 그러나 한국어의 조사는 자연스러운 한국어의 구사를 목표로 하는 외국인 학습자들에게 반드시 필요한 문법적 요소이다. 따라서 다양한 의미와 기능, 미묘한 의미의 차이를 가지고 있는 조사를 제대로 교육하기 위해서는 오류 분석을 기초로 한 교수 내용이 절실하다고 할 수 있다.

학습자의 오류는 학습자의 국적, 학습 단계, 상황 등에 따라 차이를 보이게 마련이다. 예컨대 특별한 조사가 없는 중국인 학습자의 경우 조사 사용에 큰 어려움을 호소하는 만큼 오류 빈도나 형태가 다양한 반면, 한국어와 유사한 특징을 보이는 일본어를 모어로 하는 학습자의 경우는 특정한 조사 사용에만 오류를 나타낼 가능성이 많다. 또 오류의 형태나 빈도는 학습자의 학습 단계(초급, 중급, 고급)에 따라 상이한 형태를 보일 수 있다. 초급 학습자에 비해 고급 학습자가 조사를 사용할 기회가 많으므로 고급 학습자의 오류 양상이 더 다양할 수 있다. 마지막으로 상황 면에서 살펴보자면 작문 등 문어적 상황에서는 학습자 스스로 자신의 언어 텍스트를 확인, 수정할 수 있기 때문에 즉각적인 반응을 요구하는 구어적 상황보다 그 오류 빈도가 낮을 수 있다.⁶⁾

6) 여기서 학습자 스스로 오류를 수정할 수 있다면 그것은 오류가 아닌 단순 실수(mistake)로

이러한 요소에 대한 고려 없이 연구가 진행될 경우 그 신뢰도가 떨어질 수 있다는 점에서 지금까지의 연구는 일부 한계를 가지고 있다. 한국어 조사에 관한 오류 분석 연구는 대부분 학습자의 오류 빈도를 중심으로 조사의 유형을 설정하고, 학습자들이 어떤 형태로 오류를 나타내는지 구체적으로 분석하는데 초점이 맞춰져 있다. 여기서 학습자의 오류 분석 연구의 항목을 설정하고 자료를 분석하는 일련의 과정들은 연구의 신뢰도와 매우 밀접한 관련을 맺고 있는 측면이라 할 수 있다. 지금까지의 학습자들의 오류를 분석한 결과들은 실제 자료를 위주로 비교적 구체적인데 반해, 연구의 큰 틀을 이루는 연구 대상 선정이나 연구 항목 등에 대한 설정은 뚜렷한 기준 없이 진행되었다고 할 수 있다. 이는 연구의 큰 틀을 이루는 연구 대상, 범주 등의 기본 항목 설정에 대한 고려가 부족했기 때문으로 보인다.

김유미(2000)는 학습자의 말뭉치⁷⁾를 이용해 오류 연구를 실시했는데, 한국어 교육 기관 3곳에서 총 803개의 작문지를 수집하여 이 자료를 입력, 개인 정보 문서 표지 체계, 문법 정보 주석, 오류 태그, 한국어 오류 유형 등의 구축 절차를 걸쳐 오류 유형을 분류하였다. 이 연구에서는 전체 학습자 말뭉치의 품사별 사용 빈도와 오류 발생률을 살펴보고, 모국어의 차이에 따른 오류를 살펴보았다. 그리고 조사로 한정하여 오류의 유형과 그 원인을 분석했다. 그 결과 학습자들의 오류는 부사격 조사, 보조사, 목적격 조사, 주격 조사의 순으로 나

봐야 한다는 견해가 있을 수 있다. 그러나 그것을 교수자 입장에서 객관적으로 판단하고 측정하기란 여간 까다로운 것이 아니다. 자료에서 학습자는 실수로 오류를 나타낼 수 있지만 이것이 전형적 오류의 형태를 띠고 있다면 교수자는 오류로 판단하기 때문이다.

7) 일반적인 의미의 말뭉치는 모국어 화자가 쓰거나 말한 발화를 모아 놓은 대규모의 자료이다. 다시 말해 언어학습이 완료된 단계에서의 발화 기록으로써 완성된 언어 능력(competence)이 실현된 언어 행위(performance)인 것이다. 그러나 학습자 말뭉치(learner corpus 또는 learner's corpus)는 외국어 학습자의 발화와 글을 컴퓨터가 읽을 수 있는 형식으로 기록한 것이다. 즉 학습자 말뭉치는 발달 단계에 있는 중간 언어(interlanguage)를 반영한 것이다. 학습자 말뭉치는 학습자의 작문이나 발화한 것을 녹음·전사한 것으로 학습자가 언어 습득 과정에서 형성하는 중간언어를 탐구하는 것이다. (김유미, 2000:31)

타났다. 학습자의 오류 분석 결과를 오류 유형, 학습자 유형에 따른 오류 빈도, 오류 원인 등 다양한 각도에서 접근하려 시도한 점은 이 연구의 의의라 하겠다. 그러나 연구 자료가 문어적 상황인 학습자의 작문지만으로 이루어져 있다는 점과 단계별 학생 수의 비율이 고르지 않다는 점, 그리고 학습자들의 국적이 일본에 치우쳐 있다는 점 등은 그 한계로 지적할 만하다.⁸⁾

이정희(2003)는 제2언어로서의 한국어를 학습하는 학습자가 쓰기와 말하기에서 범하는 오류 자료를 수집하여 그것을 유형별로 분류하고, 국적 및 단계별로 오류 양상이 차이가 나는지를 살펴본 후, 학습자의 오류 자료를 교육적으로 활용할 수 있는 교육 방법을 제시하고자 했다. 빈도가 높은 한국어 학습자의 오류는 무엇이며 그 원인은 무엇인지, 모국어와 목표어의 원인 외에 다른 원인이 존재하는지 등에 대한 한국어 학습자의 오류 양상을 살펴보고자 하였다. 이정희는 그동안 오류 분석의 결과를 교육 내용에 반영한 연구가 미진하다는 점을 지적하면서, 오류 양상에 관한 연구 결과를 어떻게 교육 과정에 반영할 것인지를 중시하여 연구를 진행하고 있다.

이정희의 연구는 대부분 단순 오류 분석에 그친 타 연구에 비해 다양한 학습자의 오류 자료를 학습자의 조건과 학습 단계별로 유형화시키고, 이것을 체계적으로 분석했다는 점에 의의가 있다. 뿐만 아니라 오류 분석 결과를 교실 현장에서 어떠한 방식으로 활용하여 교육할 것인지에 대한 대안으로 수업 모형을 제시해 연구의 최종 목표인 한국어 교육 현장에 접근해 나갔다. 다만 수업 모형에 실제로 구성된 교육 내용이 외국어 학습자들이 가장 어려움을 겪고 있는 조사가 아닌 어미 ‘-길래’라는 점은 연구에 아쉬움을 갖게 한다. 하지만

8) 학습자 말뭉치의 모국어별 분포는 일본 학습자가 237명(49%), 재일(在日) 학습자가 67명(14%), 미국 학습자가 53명(11%), 재미(在美) 학습자가 35명(7%), 그 외 90명(19%)이다. (김유미, 2000:65)

실제 한국어 수업에 활용할 수 있는 교수 원칙과 교·강사의 역할, 단계별 교육 방법 등을 제시했다는 점에서 연구의 기초에 충실했다는 평가가 가능할 듯하다.

김이진(2004)은 중급 단계에 있는 일본어 학습자들의 작문에 나타나는 조사 오류를 연구했다. 연구자는 한국어와 일본어는 많은 유사성⁹⁾을 지니고 있기 때문에 일본어 화자들은 한국어를 다른 언어보다 쉽게 습득하지만, 이러한 유사성으로 인해 주요한 차이점을 간과해 버린 결과 쉽게 고쳐지지 않는 오류가 빈번히 나타나고 있다고 지적한다. 따라서 외국어로서의 한국어를 학습하는 일본어 모어 화자들의 학습 과정에서 나타나는 조사의 오류 유형을 살펴보고 그 원인을 분석, 학습자들에게 효과적인 학습 모형을 제시하고자 했다.

먼저, 일본어 모어 학습자들의 작문 자료를 바탕으로 오류의 원인을 대치 오류, 누락 오류, 첨가 오류, 형태 오류의 범주로 정리했다. 다음으로 연구에서 다룬 조사의 유형별 내용을 살펴보면 격조사, 보조사, 접속조사이며, 격조사는 다시 주격 조사, 목적격 조사, 관형격 조사, 부사격 조사로 나누어 살펴보았다. 이 연구는 실제 자료를 바탕으로 조사별 오류 빈도와 오류의 유형별 빈도를 분석해 일본 모어 학습자들이 어떤 조사에 어려움을 겪고 있으며, 그 원인이 무엇인지 유형별로 상세하게 밝혀냈다는 측면에서 의의가 있지만 이것을 어떻게 교육해야 하는지 이른바 학습방안에 대한 모색이 부족했다는 점은 한계로 남는다.

이상과 같이 연구사를 검토한 결과, 학습자의 오류 현상에 대한 보다 종합적인 연구가 필요하다는 사실을 알 수 있었다. 학습자의 오류

9) 한국어와 일본어의 유사점은 다음과 같다. ① 교착어이고, ② 체언의 곡용과 용언의 활용을 하며, ③ 단어의 수와 성의 개념이 없고, ④ 관사, 관계대명사, 전치사가 없으며, ⑤ 단수, 복수의 관념이 뚜렷하지 않고, ⑥ 어순이 같고, ⑦ 경어법이 발달했고, ⑧ 한자어가 많다는 공통점을 가진다.

분석 결과는 실제 교육 현장에 유용한 영향을 미칠 수 있다는 점에서 더욱 더 매력적이다. 따라서 한국어 교육이 활성화되고 있는 현재 학습자의 오류에 대해 보다 종합적인 시각으로 접근하는 것은 바람직한 움직임이라 할 수 있다. 사실 외국어 학습자의 조사 사용과 여러 가지 오류 현상에 관한 연구는 이제 걸음마 단계인 셈이다. 학습자의 오류 현상을 분석하고 그 결과를 방법론적인 차원으로 교육 현장에 투입시키기 위해서는 아직도 더 많은 노력이 필요하다. 물론 이는 각 오류 유형에 맞는 교육 방안을 체계화시키는 것으로 실현되어야 할 부분이다.

3. 연구 방법

본 논문에서는 문법 능력이 의사소통 능력에 필수요소임을 인정하고, 외국인 학습자들이 한국어를 구사하는데 적지 않은 어려움이 따르는 문법 형태소인 조사를 보다 효율적으로 정확하게 교육할 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

I에서는 본 연구의 목적과 선행 연구, 그리고 연구 방법에 대해 살펴본다.

II에서는 오류 분석에 대한 이론적인 검토를 진행한다. 이 장에서는 외국어 습득에 있어서 해당 학습자의 모국어는 어떤 의미를 갖는가에 대한 의문을 해결하기 위한 노력의 일환으로 몇 가지 이론을 살펴보고자 한다. 제2언어 습득 과정을 목표 언어와 모국어의 충돌로 보는 대조분석의 입장을 견지한 대조분석가설, 중간언어 가설 그리고 대조분석가설을 보완한 형태로서의 오류 분석 가설에 대한 접근이 그것이다.

III에서는 실제 한국어 교육 현장에서 외국인 학습자들이 어떤 형

태로 한국어의 조사를 사용하고 있는지 살펴보고 해당 학습자의 오류를 분석하고자 한다. 본 연구는 성신여자대학교 외국인 교육원 한국어 과정에 재학 중인 중국 학생들의 작문 자료를 중심으로 진행되었다. 수집한 학생들의 작문 자료는 2007년 9월부터 2008년 3월까지 누적된 자료이다. 연구 대상 누적 인원은 135명이며, 이들은 한국어 능력 3급 이상의 실력을 가지고 있는 학습자들이다. 초급 학습자들이 중급·고급 학습자들에 비해 조사를 사용하는 환경에 노출되지 않는 특성을 고려해 초급 학습자들은 연구 대상에서 제외했다.

본 연구의 방법은 다음과 같다. 연구 대상의 인원과 관계없이 학습자의 작문 자료 속에서 한국어의 조사가 사용된 문장을 추출해 냈다. 그렇게 추출해 낸 문장이 총 1,025개이다. 이렇게 추출해 낸 문장을 대상으로 외국인 학습자들의 조사 사용 빈도를 산출했다. 이는 학습자의 문장이 정문인지 오류문인지에 상관없이 양적인 수치만을 통계적으로 표현한 것이다. 다음으로 학습자의 문장을 정문과 오류문으로 구별하는 과정을 거친 후, 오류문을 문법 범주별로 항목화하여 외국인 학습자들의 오류 빈도를 측정했다. 마지막으로 오류 빈도수가 가장 높은 조사 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’의 오류문만을 선별하여 오류의 유형 및 원인을 살펴보았다.

외국인 학습자가 사용하는 한국어의 조사는 조사별로 한정적인 양상을 보이고 있는데, 본 연구에서는 학교 문법의 조사 체계를 중심으로 선별, 범주화했다.¹⁰⁾ 이는 다음과 같다.

10) 학교 문법의 조사 체계는 다음과 같다. (고등학교 문법 교과서, 2002)

- 격 조 사 : 이/가, 에서, 께서, 을/를
이/가, 이다, 의
에, 에서, 에게, (으)로, 한테, 보다, 와/과, 하고, 처럼, 만큼, 아/야/이여
- 접속조사 : 와/과, 하고
- 보 조 사 : 은/는, 도, 만, 까지, 마저, 조차, 부터 등

<표1> 선별한 학교 문법의 한국어 조사 체계

조사 종류	조사 형태
격조사	이/가, 을/를, 에, 에서, 에게, (으)로
접속조사	와/과
보조사	은/는, 도, 만

IV에서는 오류분석 결과를 활용한 한국어 조사 교육 방법을 구현해 보고자 한다. 학습자의 오류를 분석하는 궁극적인 목표는 유의미한 교수 방안의 수립이다. 따라서 오류의 유형과 원인에 대한 내용을 바탕으로 오류가 화석화되지 않도록 실제적인 교육 방법과 교육 내용을 수립해야 한다. 이러한 방안의 하나로 IV에서는 유의미한 오류문을 수정하는 활동을 중심으로 한 효과적인 한국어 조사 교수 모형을 모색해보고자 한다.

V에서는 이 연구에 대한 결론을 제시한다.

II. 오류 분석에 대한 이론적 검토

1. 대조 언어학

학습자가 모국어를 습득할 때는 아무런 심리적 영향을 받지 않으나, 외국어 학습자는 새로운 언어를 배울 때 자기도 모르는 사이에 새로운 언어에 대한 심리적 영향을 받으며 오류를 범하게 된다. 이는 제2언어를 배우는 성인의 머리는 백지 상태가 아니라 모국어의 지식이나 경험으로 채워져 있기 때문에 이미 알고 있는 모국어 체계에 새로운 언어를 추가하기 때문이다. 학습자는 일반적으로 새로운 언어인 외국어를 배우는 데 있어 어려움을 호소하는데, 여기서 학습자 스

스로 목표 언어인 외국어와 모국어와의 공통점과 차이점을 비교하는 과정이 발생하게 된다. 이것은 이미 존재하는 언어 체계에 새로운 언어를 추가하여 학습의 어려움을 극복하고자 하는 일종의 학습자 방어기제인 셈이다.

이처럼 언어 간에 내재하는 동질성과 이질성을 대비적으로 추구함으로써 언어의 보편성을 모색함과 동시에 개별적인 언어의 특수성을 탐색하려는 것이 바로 대조언어학이다. 그러나 대조언어학은 언어들 사이의 역사적 동질성, 계통성을 전제하고 접근하는 비교언어학과는 구별되는 것이다.¹¹⁾

언어를 비교하는 연구는 고대부터 계속 존재해 왔으나 18세기에 이르러서야 비교언어학이라는 분야로서 본격적인 연구가 이루어졌다고 할 수 있다. 1950~1960년대에 이르러 비교언어학에 이어 대조언어학이라는 학문이 행해졌는데, 대조 연구는 1960년대에 그 연구의 중요성이 인식되기 시작하여 1970년대에 이르러 연구가 활발히 진행되었으며, 주된 분야는 음운론에서였다. 특히 대조 언어학에서의 언어 간 비교는 2차 세계대전 이후 세계가 시간적, 공간적으로 좁아지면서 나타난 각국의 외국어 교육열과 함께 효과적인 외국어 교육방법을 개발하기 위한 새로운 방법으로서 관심의 대상이 되었다.

즉 대조 분석은 1950~1970년대에 제2언어 학습 지도의 가장 중요한 방법으로 각광을 받았으며, 1940년대에 미국 언어학계를 풍미한 구조주의 언어 이론을 기반으로 한 것이다. 그리고 이와 함께 자극과 반응이 결합되어 습관을 형성하고 그 습관이 새로운 것의 학습에 영향을 미친다는 행동주의 심리학적 학습 이론을 기반으로 하고 있다. 즉 학습자의 모국어는 이미 형성된 습관으로 제2언어 습득에 많은

11) 비교언어학은 모국어와 외국어 두 언어 간의 공통점을 중심으로 다루는데 반해, 대조언어학은 두 언어 간의 차이점에 더 주안점을 둔다.

영향을 미칠 것으로 보는 것이다. 따라서 두 언어를 대조함으로써 학습자가 제2언어를 배우는 과정에서 생길 수 있는 오류와 문제점을 예상할 수 있다고 보았다.¹²⁾

대조분석은 학습자가 외국어를 습득할 때 모국어와 외국어의 차이 때문에 외국어 학습에 지장이 있다는 가설에서 출발하며, 두 언어 간의 발음, 문법, 음운, 통사, 의미 등을 대조, 비교하여 공통점과 차이점을 찾아낼 수 있다는 것이다. 앞에서 지적한 바대로 대조언어학은 구조주의 언어 이론을 기반으로 모국어와 목표 언어의 과학적인 구조 분석이 학습자가 직면하게 될 학습상의 어려움을 예견하는 데 커다란 도움을 줄 수 있고, 두 언어에 존재하는 이러한 차이를 비교하여 외국어 학습에 도움이 되도록 해야 한다고 주장한다.

대조분석에 있어서 오류는 부정적인 것이고 바람직하지 못하여 모국어에서 형성된 습관이 외국어 학습에서 새로운 습관을 형성하는데 방해가 된다. 그러므로 대조분석은 두 언어 간의 공통점과 차이점을 찾아낼 수 있으며, 특히 두 언어 간의 자질이 일치하는 경우에는 긍정적인 전이가 학습을 용이하게 해 주며, 두 언어 간의 자질이 일치하지 않는 경우에는 부정적인 전이가 간섭 현상을 일으켜 학습에 어려움을 야기할 수 있다는 것이다.

그러나 시간이 지나면서 이러한 대조분석의 연구 결과가 학습자의 오류를 예측할 수 있는 좋은 도구가 되기에 부족하다는 사실이 증명되었고, 대조 분석을 통한 학습상의 난이도 예측이 실제 학습자가 나타내는 난이도와 같지 않다는 연구 결과가 나왔다. 이로 인해 많은 학자들이 대조 분석에 회의를 가지게 되었다. 이러한 문제점은 이후

12) 습관이란 특정 자극과 연결되는 특정 반응으로 볼 수 있는데, 관찰 가능한 것(observable)이고, 자동적(automatic)이라는 것이다. 그래서 무의식적, 자발적으로 일어나야 하며, 외부 환경의 변화가 없는 한 없어지지 않는다는 것이다. 행동주의에서는 언어 습득을 하나의 습관으로 보았고 새로운 언어를 배울 때 모국어 습관이 외국어 습득을 방해한다는 가설을 세웠다.

중간언어 가설이나 오류 분석 가설을 통해 그 문제점이 지적되어 수정, 보완되어 왔다. 그렇지만 이와 같은 많은 문제점과 비판에도 불구하고 현재까지 대조분석이라는 기본 틀은 여전히 유효하다. 이는 외국인을 대상으로 한 언어 교육 현장에 있어 대조 분석이 여전히 실제적인 자료로 활용되고 있다는 측면을 보여주는 대목이기도 하다.

1.1. 대조분석 가설

Fries가 제창하고 Lado가 크게 발전시킨 대조분석 가설은 1940년대에서 1960년대에 이르기까지 크게 유행하였다. 행동주의 학습이론과 구조주의 언어학을 기반으로 한 대조분석 가설(Contrastive Analysis Hypothesis)은 오류를 모국어의 ‘간섭(interference)’으로 이해하였으며 빨리 수정되어야 하는 것이라고 보았다. 대조분석론자들은 외국인들이 외국어를 학습할 때 어려움을 겪는 이유는 모국어의 간섭 때문이라고 생각했으며, 모국어와 외국어 간의 차이점을 밝혀 오류를 예방하거나 오류의 원인을 설명할 수 있다고 주장하였다. 때문에 우리는 대조분석 가설을 통해 제2언어 학습에서 발생하는 어려움의 대부분을 합리적으로 진단하여 설명할 수 있다는 것이다. 말하자면 대조분석 가설은 학습자는 자신의 모국어(L1)와 목표어(L2)가 구조적, 음운적으로 유사성을 가지고 있으면 L2의 습득이 용이하고, 두 언어 사이에 차이점이 있으면 습득하기 어렵다는 것이다.

대조분석론자들은 학습자의 모국어와 제2언어 습득에서 모국어의 요소들이 제2언어에 ‘전이(transfer)’할 것이라 생각했다.¹³⁾ 앞서 지적한 바대로 학습자는 새로운 언어인 외국어를 배우는 데 있어 어려움

13) 전이란 선행학습이 새로운 학습상황으로 옮겨가는 것으로서 심리학적 처리과정을 지칭하는 것이며, 그 기본개념은 습관형성(habit formation)과 누적학습(cumulative learning)의 개념이다. 다시 말해, 언어 전이란 선행학습이 후행학습에 영향을 미치는 것을 의미한다.

을 호소하게 되는데, 전이는 이미 존재하는 언어인 모국어의 체계에 외국어를 추가하여 학습의 어려움을 극복하고자 하는 시도로 볼 수 있다.

학습의 전이는 긍정적 전이(positive transfer), 부정적 전이(negative transfer), 무전이의 세 형태로 나눌 수 있다. 긍정적 전이인 촉진(facilitation)은 두 학습 과업이 같을 때 반응이 나타나며, 부정적 전이인 간섭(interference)은 두 학습이 연관은 있으나 다를 때 일어나며, 무전이는 두 학습이 관련되어 있지 않을 때 간섭이 일어나지 않는 경우를 말한다. 모국어 전이는 또한 회피(avoidance)를 일으킬 수 있다. 예를 들어, 모국어 체계에 조사가 없는 한국어 학습자들은 의도적으로 한국어 조사 사용을 회피할 것이다. 또한 전이는 어떤 유형들의 과사용(overuse)에서도 나타날 수 있다. 중국어를 모국어로 하는 한국어 학습자들이 과도하게 사용하는 한자의 표현들이 그 예이다.

대조분석 가설에서는 학습의 장애 요인이 되는 부정적 전이인 간섭을 중시하는데 간섭은 언어간 간섭과 언어내 간섭으로 나뉘어 살펴볼 수 있다. 먼저 언어간 간섭은 제1언어인 모국어가 제2언어인 외국어에 영향을 미치는 것으로서 언어간 범주의 차이와 구조, 규칙, 의미의 차이에 의해 나타난다. 이는 학습자가 자신의 모국어 체계의 요소를 외국어 학습에 활용하고자 하는 학습자의 동기에서 발생하는데, 모국어의 어순으로 제2언어의 담화를 구성하는 것 등에서 찾아볼 수 있다. 언어내 간섭은 학습자가 이미 알고 있는 제2언어의 어떤 요소가 영향을 주어 새로 학습할 내용과 동일한 형태로 나타나기도 하는데 양자 간의 불규칙성, 복잡성, 비대칭성에 기인한다. 예컨대 학습자가 추측의 문법 ‘은/는 것 같다’를 배웠다고 가정해 보면 이후 학습자들은 문법 ‘ㄴ/(으)ㄴ/(으)ㄹ 듯하다’를 배울 때 먼저 배운 문법 ‘은/

는 것 같다'에 의존해서 이해하려는 경우가 있다.¹⁴⁾

그러나 대조분석 가설은 다음과 같은 몇 가지의 비판을 받는다.

첫째, 대조분석 가설은 Chomsky를 비롯한 생득주의 학자들이 경험주의와 구조주의에 대해 비판하면서부터 도전에 직면하게 된다. 그들은 자극과 반응, 강화와 습관화로써 어린이의 언어 습득을 설명할 수 없다고 하였다. 인간은 한 번도 듣지 못한 문장을 말하기도 하고 이해하기도 하는데, 단순히 모방만을 통해서는 이러한 창의성을 설명하지 못한다는 것이다. 그리하여 그들은 외국어 습득에 있어서 학습자의 모국어는 중요한 역할을 거의 하지 않는다고 보고, 대조분석 가설을 부정하였다. 실제로 학습자들은 자신의 모국어에 관계없이 거의 동일한 순서대로 언어를 습득한다는 것이다.

둘째, Kelleman은 모국어의 구조가 외국어의 구조와 다른 경우 모국어는 제2언어 학습의 효율성과 무관하다고 주장하였다. 그에 의하면 외국어 학습자는 제2언어를 습득하는 과정에서 그 나름대로 두 언어 사이의 유사점 내지 차이점을 파악하여 그 판단을 제2언어 습득의 방책으로 이용하게 되며, 차이가 있다고 판단한 경우, 제2언어의 학습사항을 모국어와 관계없는 새로운 상황으로 받아들인다고 한다. 이 새로운 학습사항이 어렵다면 그것은 그 사항이 새로운 것이기 때문이지 모국어의 언어 간섭 탓이 아니라는 것이다.¹⁵⁾

셋째, 대조분석은 제2언어를 효율적으로 학습하는 데에 많은 영향을 주기는 하지만, 대조분석이 학습에 있어서 모든 어려움을 예측할 수는 없다. 예를 들어 일본인 학습자는 한국어와 유사한 모국어의 체계에 익숙해져 있지만 한국어의 조사 사용에 있어 많은 오류를 범하

14) 초급 단계에서 고급 단계로 갈수록 언어간 오류는 감소하고 언어내 오류가 점차 증가하는 추세를 보이고 있다. 이는 학습자가 이미 배운 것에 의존하여 새로운 것을 배우기 때문이다.

15) 실제로 간섭과 두 언어 간 차이에서는 반비례 관계가 발견된다. 즉 두 언어의 차이가 적을 때 간섭은 오히려 더 커지고 차이가 커질수록 간섭은 줄어들며, 차이가 아주 클 때는 두 언어가 서로 간섭을 일으키지 않고 오히려 간섭이 사라지게 되는 것이다.

고 있다. 뿐만 아니라 대조분석 가설은 제2언어의 언어내 문제는 다루지 못한다는 한계가 있다.

이외에도 ‘대조분석으로 오류와 난이도를 예측할 수 있는가’, ‘비교 분석 방법론은 과연 합리적인 것이며, 언어는 상호 비교가 가능한 것인가’, ‘대조분석과 언어 교육 간에 무슨 관계가 있는가’ 등이 대조분석 가설의 한계로 지적되기도 하는데, 이는 훗날 오류분석 가설을 가져오는 결정적인 계기가 된다.

1.2. 중간언어 가설

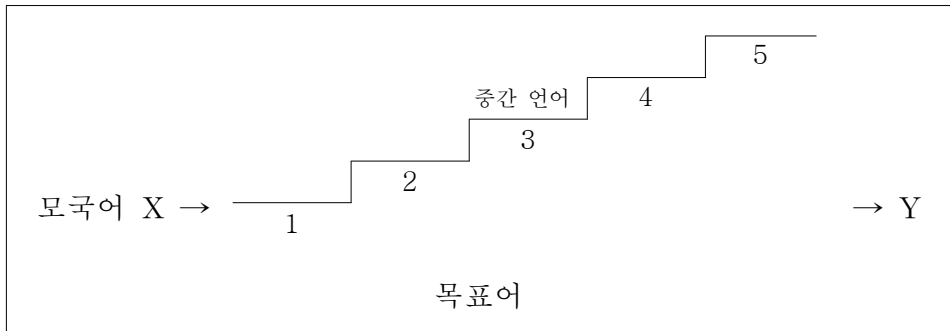
중간언어는 모국어로부터 벗어난 것이면서도 완전히 목표어와 일치하지 않은 채 그 둘 사이에 위치한다는 의미로서 학습자를 둘러싼 언어 자극에 대한 질서와 구조를 부여하기 위하여 학습자가 최선의 노력을 한 결과 형성해 낸 언어 체계를 말한다. 중간언어 이론에서는 학습자의 오류가 더 이상 교정되어야 하는 대상이 아니라 학습 과정에서 나타날 수밖에 없는 하나의 언어 체계가 되는 것이다.

중간언어라는 용어는 Selinker에 의하여 처음으로 사용되었는데, 제2언어 학습자는 중간언어 학습 과정을 통하여 외국어를 습득한다고 한다.¹⁶⁾ 목표어의 구조도 모국어의 구조도 반영하지 않은 제2언어 학습자의 독특한 언어 형태를 Selinker는 중간언어(interlanguage)라 했다. Selinker의 주장에 의하면 인간의 두뇌에는 잠재된 심리구조(latent psychological)가 있어서 외국어를 습득할 때 이것이 활성화된다. 즉, 생득적인 심리구조를 모체로 학습자는 한정되게 접하는 언

16) 그 외에 Nemser은 근접체계(approximative system), Corder는 불안정한 과도기적 성격을 띤 언어로서 모국어에서 목표어에 이르는 중간에 걸쳐 있고 양자에 교차하고 있는 부분을 뺀 독자적인 언어체계라는 점에서 개인특유 방언(idiosyncratic dialect)라고 하여 학습자의 언어를 체계적 문법을 가진 언어로 보았다.

어 자료로부터 자신의 고유한 언어 체계를 구축해낸다. 중간언어는 수많은 요소로 구성되어 있는데, 이 중 적지 않은 부분이 모국어와 목표어에서 온 것이라고 할 수 있다. 한편 모국어나 목표어 어느 것에서도 그 기원을 찾을 수 없는 중간언어의 요소들도 있다. 중요한 것은 학습자가 자신의 구문을 이용하여 내재화된 체계를 형성한다는 것이다.

<표2> Selinker의 중간언어 연속선



중간언어가 자연언어라는 입장에서부터 중간언어는 다음과 같은 특징을 갖는다. 첫째, 중간언어는 규칙적이고 체계적이다. 둘째, 학습자의 중간언어는 계속적으로 발전해 나가며 유동적이라는 점에서 수정 가능하다. 셋째, 중간언어는 올바른 형태가 계속 지속적이거나 또는 올바르지 못한 형태가 오랫동안 발생한다. 넷째, 중간언어의 가장 큰 특징은 오류적인 언어 형식이 목표어의 능력에 통합되어 비교적 오래 지속되는 화석화현상(fossilization)이다. 화석화의 개념은 학습자가 목표언어를 불완전한 상태로 하나의 체계처럼 계속 유지하는 현상으로서 ‘목표어 규범에서 벗어나 있고, 목표어에 대한 더 많은 노출에 상관없이 언어 수행에서 계속적으로 나타나는 하나의 형태로써 제2언어 학습자의 중간언어에서 영구히 확립된 것’을 뜻한다. 즉,

화석화란 학습의 중지로 인해 중간언어가 고착화되는 현상을 의미한다.

이렇게 화석화된 언어구조를 ‘오류’라고 볼 수 있는데, 이는 학습자 언어 발달의 일면을 고찰할 수 있는 자료가 되기 때문에 언어습득의 관점에서 볼 때 매우 중요한 개념이다. 대조분석 가설은 오류를 반드시 고쳐야 하는 것이라 주장한 반면, 중간언어 가설에서는 오류를 학습자가 입력되는 목표어 자료를 가지고 능동적으로 나름대로의 언어 체계를 만들어 나가는 과정에서 생기는 긍정적인 결과로 생각해 학습자 스스로 오류를 수정할 수 있다고 보았다. 그러나 중간언어 가설에는 학습 기간 중에 끊임없이 나타나는 다양한 오류 현상과 형태들을 설명할 수 없다는 문제점이 있었다. 그래서 체계적인 자료 수집과 분석을 중심으로 한 오류분석 가설이 등장하게 된다. 물론 오류분석 가설도 이러한 중간언어의 개념을 도입하여 이루어지게 된다.

2. 오류분석 가설

2. 1. 오류의 개념

1960년대 이후부터는 외국어 학습에 있어서의 문제점에 대한 원인을 모국어의 간섭보다는 학습 목표어 자체의 복잡성에서 찾으려는 움직임이 발생한다. 이러한 움직임을 주도한 것이 바로 오류분석 가설(error analysis hypothesis)이다. 오류분석 가설이란 오류 자료를 수집하고 조직적으로 분류, 분석하여 오류의 원인을 규명하고, 오류가 일어나는 빈도수에 따라서 난이도를 추정하는 이론이다. 여기서 오류란 제2언어에 대한 불완전한 지식 때문에 학습자가 학습의 과정에서 자연스럽게 행하게 되는 잘못을 말한다. 그러나 실제로 오류

(error)와 실수(mistake)를 구별하기란 쉽지 않은 일이라 볼 수 있다. 오류와 실수는 구별할 수 없을 정도로 그 경계선이 모호할 뿐만 아니라 오류와 실수를 대별해 내는 과정에는 판정자의 주관이 개입되기 때문이다. 이에 관한 학자들의 견해는 다음과 같다.

Corder는 규칙성과 불규칙성을 기준으로 언어수행상에 나타나는 잘못을 실수(mistake), 잠재능력에서 저질러진 잘못을 오류(error)로 구분한다. 그는 실수는 착오나 신체적 조건하에서 또는 우연히 일어나는 잘못으로 화자가 즉시 알 수 있고 체계적인 것이 되지 못하는 반면, 오류는 언어의 기본 지식을 변칙적으로 나타내는 것으로 체계를 형성하는 것이라고 구분하였다. 다시 말하면 실수는 우연의 것으로 전혀 체계가 없고 반복되지도 않으며 학습자 자신이 범한 실수를 즉시 알 수 있다. 반면, 오류는 학습자가 소유하고 있는 능력의 발로 이므로 말이나 글로 표현하는 과정에서 항상 반복적이고 체계적이며 언어의 기본 지식을 변칙적으로 틀리게 나타내는 것을 말한다.

Hussin은 실언(slip of the tongue), 실수(mistake), 오류(error)에 대한 정의를 다음과 같이 밝히고 있다. 첫째, 실언은 학습자가 언어 생성 후 자신의 잘못을 즉시 깨닫고 본인 스스로 올바른 형식으로 교정할 수 있으며, 이는 기억의 일탈이나 피곤한 육체적·감정적 상태에 따라 일시적으로 나타난다. 둘째, 실수는 학습자에게 자신의 실수를 알려 주면 그것을 인지할 수는 있으나, 자신의 실수를 반드시 스스로 교정할 수 있는 것은 아니며, 어떤 부분이 잘못되었는지는 스스로 인지할 수 있다. 셋째, 오류는 학습자에게 잘못된 부분을 알려 주어도 학습자는 무엇이 잘못되었는지 알지 못하며 스스로 교정도 할 수 없다.

위의 견해를 종합해보자면 실수는 언어 능력의 부족이라기보다는 언어 수행에 있어서 학습자 자신의 무기력감, 부주의, 무신경 등의

언어 외적 요인들에 원인이 있는 반면, 오류는 외국어를 공부하는 학습자라면 누구나 경험하게 되는 중간언어(interlanguage) 단계에서의 언어 능력 부족에 그 원인이 있다고 할 수 있다. 따라서 실수와 오류를 구분해 내기 위해서는 ‘언어 수행’과 ‘언어 능력’이라는 기준이 필요하다. 이것은 오류의 규칙성과 불규칙성을 의미하기도 하는데, 전자가 오류라면 후자는 실수에 해당한다. 때문에 오류는 일정한 형식을 갖추고 있으며, 이는 외국어 학습에 있어서 또 하나의 중요한 지식 체계가 될 수 있다. 즉, 오류는 대조분석에 의해 제거되어야 하는 부정적인 대상이 아니라 그것을 분석하고 난이도를 추정하여, 원인을 규명한 뒤 교수방안으로 활용될 수 있다는 점에 그 의의가 있다.¹⁷⁾

바꿔 말하면 오류분석 가설은 학습자의 오류를 수집, 분석하여 그 빈도에 따라 오류의 원인을 추정하고 학습상의 문제점을 진단하는 것으로 학습자가 범한 오류를 새로운 언어 체계를 배우려는 창조적인 과정으로 보고 있는 것이다. (신봉수, 2005:258) 오류분석 가설은 대조분석 가설에서 설명할 수 없었던, 제2언어 학습 과정에서 발생하는 다양한 오류, 학습자의 중간언어, 오류를 바라보는 새로운 시각 등 주목할 만한 결과를 가져왔다. 그러나 오류분석 가설 역시 몇 가지 문제점을 드러내게 되는데, 오류분석 과정에서 나타나는 문제점에 대해 Schachter와 Celce-Murcia는 다음의 6가지를 지적하고 있다.¹⁸⁾

첫째, 오류분석은 학습자의 언어자료 중에 오류만을 대상으로 한다. 학습자의 오류만을 관찰하고 비오류는 연구대상에서 제외시키는

17) 오류분석 가설에서 바라보는 오류의 의미는 다음과 같다. 첫째, 학습자가 얼마나 발전하고 있는지 따라서 무엇을 더 배워야 하는지를 교사에게 알려준다. 둘째, 어떻게 언어가 습득되는지 또는 학습되는지에 대한 증거를 연구자에게 제공하며 학습자가 언어를 학습하는 과정에서 어떤 전략을 사용하는지에 대한 증거도 연구자에게 제공한다. 셋째, 오류의 발생은 학습자가 배우고 있는 언어에 대한 학습자 나름의 가설을 시험해 보는 방법이기 때문에 반드시 일어나는 일이다. 넷째, 오류를 학습자가 입력되는 목표어 자료를 가지고 능동적으로 나름대로의 언어 체계를 만들어 나가는 과정에서 생기는 긍정적인 결과로 보는 관점이기 때문에 모든 오류가 수정되어야 하는 것은 아니다.

18) 김유미(2000:27~28)의 내용을 중심으로 정리했다.

것은 학습자의 총체적인 언어학습 내용과 학습전략을 파악할 수 없게 한다. 오류와 비오류를 함께 살펴봄으로써 오류가 나타나는 부분에 비해 오류가 없는 부분은 왜 그러한지, 또한 이에 어떠한 학습 전략이 이용되었는지 알 수 있으며 이로써 학습자의 학습상황의 총체적인 분석이 가능하다.

둘째, 오류의 분류에 관한 문제로서, 여러 가지 범주에 걸쳐질 수 있는 오류에 대해선 이를 어느 범주로 적절히 분류할 것인가를 결정하기 어려우며 다분히 분석자의 주관성을 배제하기 힘들다.

셋째, 오류의 빈도수를 기술하는 문제로, 오류의 빈도를 단순히 양적으로 파악하여 측정해서는 안된다. 오류의 절대적 빈도수가 아닌 상대적 빈도수, 즉 오류의 발생 가능수와 실제 오류의 수를 고려하여 그 발생 비율을 기술하여야 한다.

넷째, 일반적으로 오류분석을 통해 오류가 많으면 어려운 항목으로 간주한다. 그러나 과연 오류 빈도수와 난이도 사이에 비례 관계가 성립하는지는 검증해야 할 문제이다. 예를 들어, 학습자들은 자신이 어려워하는 문법 항목에 대해 그 항목의 사용을 피하는 전략을 씀으로써 오류로 드러내지 않는 경우가 많다. 따라서 난이도와 빈도수의 관계는 일치되는 부분도 많겠지만 그렇지 않은 경우도 있음을 고려해야 한다.

다섯째, 오류 원인 규명의 문제로 상당수의 오류는 그 원인이 모호한 경우가 많다. 따라서 오류의 원인을 결정할 때는 매우 신중을 기해야 한다.

여섯째, 자료를 표본으로 하여 추출할 때의 문제로 오류분석에 이용된 자료가 그 대상자 및 대상자의 모국어 그리고 표본자료의 측면에서 매우 제한적이고 한쪽으로 치우칠 가능성이 있다. 또한 이들 분석하는 과정에서도 분석자의 객관적 태도 및 언어자료에 대한 총체

적 지식이 동반되지 않으면 정확한 결론을 이끌어 낼 수가 없다.

오류분석 가설에 따르면 오류는 학습자가 가지고 있는 언어 능력을 보여주는, 그래서 제2언어 학습전략에 유의미한 시사점을 줄 수 있는 긍정적인 측면을 가지고 있다. 따라서 제2언어를 교수하는 교·강사 입장에서 학습자의 오류는 언어 학습 과정을 보여주는 증거물이자 지식 체계로서의 의미를 갖는다. 그러나 실제 교육 현장에서 학습자가 보여주는 모국어도 아닌 목표어도 아닌 언어 유형들을 볼 때 그것이 실수인지 아니면 오류인지를 구별해내기란 여전히 쉽지 않다. 뿐만 아니라 그 원인이 정확히 무엇 때문인지 밝혀낼 수 없는 유형들도 다수 존재한다. 따라서 학습자의 오류에 대한 접근은 더욱 더 신중을 기해야 할 것으로 판단된다.

2. 2. 오류의 유형

오류의 유형은 크게 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 하나는 내용적인 접근으로 이는 오류의 원인에 따른 분류이고, 다른 하나는 형식적인 접근으로서 오류 관정에 따른 분류이다.

먼저 내용적인 접근으로는 Rechar(1971)가 있다. 그는 오류를 두 가지 범주로 유형화했다. ① 모국어 구조의 영향을 받아 일어난 간섭 오류(interference), ② 학습자의 언어 배경과 관계없이 빈번히 발생하는 오류(intralingual and developmental errors)가 그것이다. 그는 후자를 다시 세분화 하여 ㉠ 목표어 규칙의 과잉 적용 및 규칙의 불완전한 적용 등 규칙 습득 과정의 일반적 특징을 보여주는 언어내적 오류(intralingual error), ㉡ 제한된 경험을 통해 학습자 나름대로 목표어에 대한 가설을 세워서 나타나는 발달 오류(developmental error)로 분류하였다.

Corder(1973)는 학습자가 범하는 체계적인 오류의 발전 단계에 따라서 선체계적 오류(pre-systematic error), 체계적 오류(systematic error), 후체계적 오류(post-systematic error)로 분류하고 이를 수정 가능성과 규칙의 설명능력으로 나누고 있다. 선체계적 오류는 수정 가능성이 없으며 규칙의 설명능력도 없다. 다음으로 체계적 오류는 수정 가능성은 없으나 규칙의 설명능력은 있다. 마지막으로 후체계적 오류는 수정 가능성도 있고 규칙의 설명능력도 있다. 이후 Corder(1981)는 오류를 언어간 전이, 언어내적 전이, 학습환경 요소로 인한 오류로 유형화 했다.

Taylor(1975)는 오류를 다섯 가지 범주로 나누어 분류하였다. ① 목표어의 규칙을 부적절한 상황에서 적용한 결과로 일어나는 오류인 규칙의 확대 적용에 의한 오류, ② 모국어의 구조 때문에 일어나는 오류인 전이 오류, ③ 대치시켜서 일어나는 오류로서 대개 주의를 잘못한 데에서 발생하는 오류인 번역 오류, ④ 자국어를 목표어로 번역하는데서 나타난 오류가 규칙의 확대적용, 전이, 번역 등의 방책에 의해 설명될 수 없을 때의 오류로 출처가 애매한 오류, ⑤ 오류 분석 목적에 맞지 않는 기타 오류 등이 그것이다.

이 외에 이순자(1987)는 ① 모국어 간섭에 의한 오류, ② 목표 언어 문법에 대한 인식 부족에서 기인한 오류, ③ 불합리한 어휘 사용에 의한 오류, ④ 언어 외적 이유에서 오는 오류 ⑤ 언어 자체에 대한 무지에서 오는 오류로, 최우영(1997)은 ① 언어내적 전이 ② 언어간 전이로 오류를 유형화하기도 했다.

다음으로 형식적인 접근은 Burt와 Kiparsky(1974)가 있다. Burt와 Kiparsky는 학습자의 오류를 전체적 오류와 부분적 오류의 두 가지로 범주화했다. ① 전체적 오류는 문장의 의미를 이해하는 데 전반적으로 문장 조직에 영향을 초래하는 오류를 뜻하며 ② 부분적 오류는

의사 전달에 크게 영향을 주지 않는 간단한 요소인 명사, 동사, 굴절 관사, 조동사 등에서 오는 부분적 오류를 의미한다.

Dulay와 Burt 그리고 Krashen(1982)은 ① 음운, 형태소, 문법 차원으로 오류를 분류한 언어학적 범주 유형, ② 학습자가 필수적인 요소를 누락, 첨가 또는 변형이나 어순을 도치함에 따라 표면구조가 바뀌는 양상을 기준으로 분류한 표면 전략적 유형으로 오류 유형을 범주화 한다.

마지막으로 김유미(2000)는 조사 사용의 오류 유형을 ① 누락, 첨가, 대치 등으로 분류한 표면 전략적 유형, ② 모국어의 간섭으로 인한 것, 목표어 자체의 복잡성으로 인한 과잉일반화와 단순화, 심리적인 영향으로 인한 회피 등으로 분류한 오류 원인에 따른 유형으로, 이정희(2003)는 ① 모국어의 영향에 의한 오류, 목표어 규칙의 확대 적용에 의한 오류, 교육 과정에 의한 오류 등의 오류의 원인에 따른 분류 ② 문법, 어휘, 음운, 맞춤법, 어순, 담화맥락 등의 범주별 유형과 대치, 누락, 첨가, 정도 등의 현상을 고려한 오류 관정에 따른 분류로 오류 연구를 진행하고 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 오류의 유형은 학자별로 매우 다양하며, 그 유형이 통일되지 않았다. 이는 학습자의 오류를 바라보는 관점이 주관적이라는 점에 기인된 것이라 할 수 있다. 한편, 이정희(2003)는 한국어 오류 분석에서 통일된 오류 분석의 틀이 존재하지 않는다는 점을 지적하며, 대부분의 한국어 오류 분석 유형을 영어 교육의 이론에 따라 나누고 있어 한국어 구조와 특징에 맞는 오류 분류 틀의 마련이 시급하다고 지적하기도 했다.

본 연구에서는 한국어 조사 사용의 오류와 관련해 오류의 원인을 분석하고, 이 원인을 교수모형에 적용해보고자 한다. 먼저 외국인 학습자들의 조사 사용에 있어서 드러나는 오류의 문제는 그 빈도나 유

형 면에서 다양하기 때문에 몇 가지의 오류 유형을 선별해 범주화했다.¹⁹⁾

먼저, 한국어 학습자들의 오류 현상에 주목해 오류의 유형을 누락 오류, 첨가 오류, 대치 오류로 분류했다. ‘누락(a)’은 조사가 반드시 있어야 할 자리에 쓰이지 않은 경우이고, ‘첨가(b)’는 ‘누락’과 반대로 조사를 쓰지 않아야 할 자리에 조사를 쓰거나 다른 종류의 조사를 중복해서 쓴 경우이다. ‘대치(c)’는 조사를 사용했으나 조사의 용법이 정확하지 않은 것이다. 대치는 두 가지로 나눌 수 있는데 적합하지 않은 조사를 대치해서 사용한 경우(C1)와 변이형 대치(C2)가 그것이다. 여기서 변이형 대치는 오류보다는 실수에 가깝기 때문에 논의에서 제외하기로 한다.

- a : 내 친구*(√가) 주말에 집에 놀러 왔어요. (성신4급)
- b : 한국어를 잘 하기 위해서는 발음^이(√*)도 중요해요. (성신5급)
- c : (C1) 건강^을(√이) 안 좋으면 운동을 해야 된다. (성신3급)
(C2) 먼저 기름^와(√과) 다진 마늘을 넣고 볶아요. (성신4급)

2. 3. 오류의 원인

오류의 주요 원인에 대한 학자들의 견해를 정리해 보면 다음과 같다.

Brown(1980)은 학습자의 오류가 다음과 같은 원인에 의하여 발생한다고 설명하였다. 그는 ① 모국어의 간섭에서 오는 언어 간의 전이 현상, ② 목표어 자체 내의 간섭에서 오는 언어 내적 전이로 인한 규칙의 확대 적용, ③ 교사나 교과서 또는 사회적 상황에서 유도되는

19) 본 연구는 오류 관점에 따른 분류인 형식적인 접근을 따르고 있다.

학습 여건으로 인한 오류, ④ 학습자가 채택한 의사소통의 책략 등을 오류의 원인으로 지적하였다.

다음으로 Selinker(1972)는 오류가 발생하는 주요 원인을 ① 모국어 전이, ② 학습 과정에서 오는 연습 전이, ③ 학습자가 노출되는 자료의 기저가 되는 언어 체계를 스스로 창조하거나 발견하는 심리적인 과정의 제2언어 학습 책략인 단순화 또는 회피 책략, ④ 모국어 화자와의 의사소통에 있어서 의사소통의 목적을 달성하기 위하여 학습자가 소유하고 있는 언어 지식은 무엇이든지 활용하려는 의사소통 책략, ⑤ 목표어 규칙의 확대 적용의 과일반화 등으로 제시하고 있다.

마지막으로 Dennis(1982)는 오류를 원인별로 분류하여 ① 규칙의 확대 적용 또는 과일반화, ② 규칙 제한에 대한 무지, ③ 규칙의 불완전한 적용, ④ 잘못 가설화된 개념 등으로 설명하고 있다.

신봉수(2005:253)는 이러한 여러 학자들의 주장에서 공통되는 부분을 기준으로 오류를 재분류했는데, ① 모국어의 목표어에 대한 간섭과 방해에서 생기는 언어간 오류, ② 목표어 자체의 복잡성 때문에 생기는 언어 내적 오류, ③ 의사소통 책략에서 오는 오류, ④ 학습자의 학습 여건에서 오는 오류 등이 그것이다.

이상으로 살펴본 바와 같이 오류의 원인에 대한 분석 역시 통일된 체계가 없음을 알 수 있다. 여러 가지 오류의 원인을 종합해 살펴보면 오류의 원인은 크게 세 가지 맥락에서 살펴볼 수 있다. 모국어와 목표어의 차이에서 오는 오류와 목표어 체계 자체에서 오는 오류, 그리고 그 외의 오류가 그것이다. 본 연구에서는 여러 학자들의 의견을 종합하여 오류의 원인을 모국어의 간섭, 문장 내 복잡성에 기인한 오류, 목표어 규칙의 확대 적용에 의한 오류, 심리적인 영향으로 인한 회피 등의 네 가지 유형으로 나누어 살펴보고자 한다.

앞서 논의한 오류의 유형과 원인을 종합하여 연구에서 오류 분석 시 활용할 오류 분류 기준을 나타내면 다음과 같다.

<표3> 한국어 조사 오류 분류표

범주별 오류 유형 분류	누락 오류
	첨가 오류
	대치 오류
오류 원인에 따른 분류	모국어의 간섭
	문장 내 복잡성에 기인한 오류
	목표어 규칙의 확대 적용에 의한 오류
	심리적인 영향으로 인한 회피

Ⅲ. 조사 사용 및 오류 분석의 실제

1. 조사 오류 빈도

한국어의 조사는 주로 체언과 결합하여 다른 말과의 문법적 관계를 나타내 주는 역할을 한다. 현행 학교 문법에서는 조사의 체계를 크게 세 가지로 분류하고 있다. 첫째, 체언이 문장 속에서 일정한 자격을 가지도록 하는 기능을 담당하는 격조사, 둘째, 둘 또는 그 이상의 단어를 같은 자격으로 이어주는 접속 조사, 셋째, 여러 격에 두루 사용되어 특수한 의미를 덧붙이는 기능을 담당하는 보조사가 그것이다. 한국어의 조사 체계는 다양하고 복잡한 형태를 보이는데 이것이 외국인 학습자들에게는 큰 어려움이 될 수 있을 것이다.

중국인 학습자들은 한국어의 조사를 학습하는 데 상당한 곤란을 겪고 있다. 실제 교육 현장에서도 중국인 학습자들이 범하는 오류의 대부분은 조사에 관한 것으로, 이러한 현상은 학습자들이 고급으로

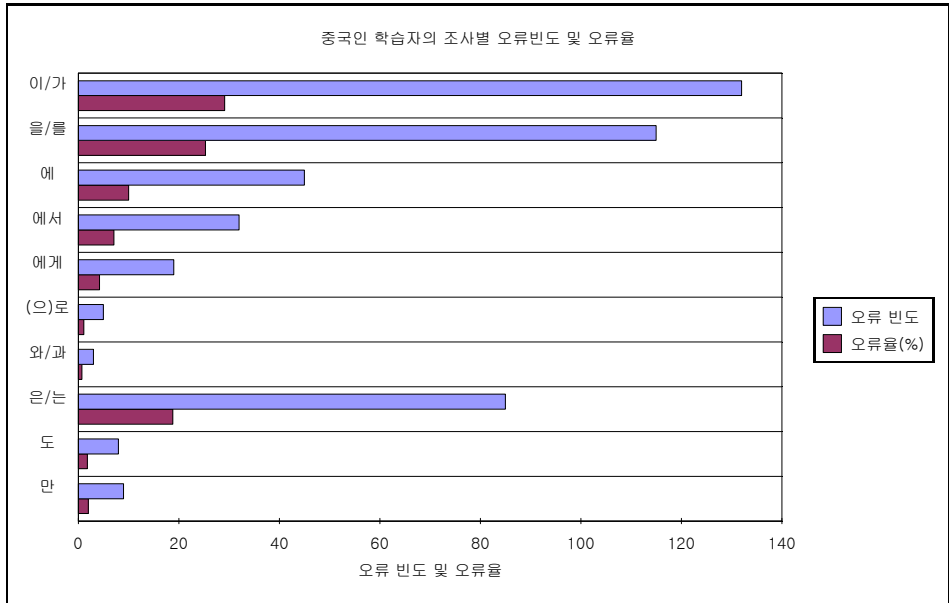
올라갈수록 더욱 더 심화되는 양상을 보이고 있다. 따라서 본 연구에서는 중국인 학습자에게 나타나는 한국어 조사 오류의 유형과 원인을 분석하고, 이를 바탕으로 효율적인 한국어 조사 교수법에 접근해 보고자 한다.

본 연구를 위해 성신여자대학교 외국어 교육원 한국어 과정에 재학 중인 중국 학생들의 작문 자료 속에서 한국어의 조사가 사용된 문장 1,025개를 수집하였다.²⁰⁾ 그 중에서 조사 사용의 오류를 보이는 문장이 485개였다. 이 중에서 오류의 원인을 파악할 수 없는 문장 32개를 제외한 나머지 문장 453개를 대상으로 오류 분석을 실시했다. 그 결과를 표로 나타내면 다음과 같다.

<표4> 중국인 학습자의 조사별 오류빈도 및 오류율

조사 종류		오류 빈도	오류율(%)
격조사	이/가	132	29.1
	을/를	115	25.3
	에	45	10
	에서	32	7.1
	에게	19	4.2
	(으)로	5	1.1
접속조사	와/과	3	0.7
보조사	은/는	85	18.8
	도	8	1.8
	만	9	2
합계		453	100

20) 한국어 학습자의 작문 자료에서 한국어 조사가 사용된 문장을 추출함에 있어서는 연구 방법에서 밝힌 바대로 학교 문법의 조사 체계를 선별한 범주를 적용했다.



위의 결과를 살펴보면 한국어를 배우는 중국인 학습자의 조사 사용에 관련된 오류 대부분은 격조사에 집중되어 있다는 사실을 알 수 있다. 이는 격조사의 오류율만 개별적으로 추산할 경우 그 오류율이 전체의 76.8%에 이를 정도이다. 격조사 중에서도 ‘이/가’와 ‘을/를’의 오류율은 각각 29.1%, 25.3%를 차지해 오류 빈도가 가장 높은 것으로 나타났다. 그 다음으로 보조사 ‘은/는’, 격조사 ‘에’, 격조사 ‘에서’, ‘에게’, 보조사 ‘만’, ‘도’ 격조사 ‘(으)로’, 접속조사 ‘와/과’의 순으로 오류 빈도를 살펴볼 수 있었다.

2. 조사 오류 분석

2. 1. 조사 ‘이/가’

조사 ‘이/가’는 선행하는 명사절을 주어로 만들어 주는 주격 조사의

기능을 담당하고 있다. 즉, 주격조사 ‘이/가’는 명사 뒤에 붙어서 그 명사가 문장의 주어임을 표시한다. 선행명사가 모음으로 끝나면 ‘가’를 쓰고 자음으로 끝나면 ‘이’를 쓴다. 문맥에 따라서 ‘배타적 대립’ 또는 ‘지정’의 뜻을 가진다.²¹⁾

주격조사 ‘이/가’의 오류를 유형별로 분류해 살펴보면 다음과 같다.

<표5> 주격조사 ‘이/가’의 오류 유형별 빈도수

조사 종류		오류 유형	오류 빈도	오류율(%)
격조사	이/가	누락 오류	56	42.4
		첨가 오류	28	21.2
		대치 오류	48	36.4
합계			132	100

위의 표를 살펴보면 중국인 학습자들의 경우 주격조사 ‘이/가’를 누락시키는 오류를 가장 많이 범하는 것으로 나타났는데, 이는 중국인 학습자들의 심리적인 영향으로 인한 회피 전략이라고 볼 수 있다. 중국어는 고립어이고 어순에 의하여 문법적 관계를 나타낸다. 반면, 한국어는 어휘 뒤에 문법적 형태를 붙임으로써 각 어휘간의 관계를 나타낸다. 그 중에서도 특히 조사는 중국어에는 없는 문법적 요소로 이것의 사용에 어려움을 느끼는 학습자들 스스로 이를 회피해 버리고자 하는 전략을 사용하고 있는 것이다.

이와 비슷한 예를 김유미(2000)의 연구에서 찾아볼 수 있다. 영어권 학습자들의 경우 어학기관에서 배우는 한국어와 실제 생활에서

21) ① 결합되는 명사가 주어임을 나타낸다. [예. 철수가 학교에 있다.] ② 서술어가 ‘아니다, 되었다’인 경우에 두 번째 ‘이/가’는 결합되는 명사가 주어임을 나타낸다. [예. 철수는 대학생이 되었다.] ③ 서술어가 상태동사나 자동사인 경우에 ‘이/가’가 붙은 명사구가 두 번 올 수 있다. 이때 앞에 있는 것은 문장 전체의 주어이고 뒤의 것은 서술절의 주어로서 앞의 것보다 범위가 적다. 그리고 처음의 ‘이/가’는 대체적으로 ‘배타적 대립’ 또는 ‘지정’의 뜻을 가진다. [예. 영어가 발음의 어렵다.] (백봉자, 2006:66)

사용하는 한국어가 많이 다르다는 말을 한다. 그 중에서 특히 주어 생략이라든지 조사 누락을 말하고 있다. 그들은 한국어로 말을 할 때 조사를 사용하지 않아도 말을 할 수 있다고 생각을 한다. 또 먼저 한국에서 공부하고 있었던 동료들에게 그러한 방법을 듣는다고 한다. 그래서 일본어권 학습자들과는 달리 그들의 모국어에는 없는 조사의 사용을 이런 방법으로 누락시키는 것을 하나의 학습자 전략으로 사용하고 있다고 지적하고 있다.

이러한 견해를 종합해 보건대 격조사 ‘이/가’의 누락은 조사가 없는 언어권 학습자들에게 두드러지게 나타나고 있다는 점을 알 수 있다.

다음으로 높게 나타나고 있는 오류 유형은 다른 조사가 있어야 할 자리에 격조사 ‘이/가’를 사용하는 대치이다. 대치 오류 유형 분석 결과, 중국인 학습자들은 ‘을/를’이나 ‘은/는’이 있어야 하는 자리에 ‘이/가’를 대치하여 사용하는 경우가 많았다.

마지막으로는 ‘이/가’가 필요하지 않은 자리에 ‘이/가’를 첨가하여 사용하는 경우로서 주격조사 오류 중 21.2%를 차지했다.

2. 1. 1. 누락 오류

- a. 처음 한국에 왔을 때 비*(√가) 왔습니다. (성신3급)
- b. 그 사람*(√이) 도서관에서 공부를 하고 있어요. (성신3급)
- c. 편찬아요. 우리*(√가) 그 일을 잘 할 수 있어요. (성신4급)
- d. 계속 담배를 피우다가는 건강*(√이) 나빠질 거예요. (성신4급)
- e. 올림픽 성화 봉송 축제*(√가) 있어서 가슴이 설레여요. (성신6급)

위와 같은 주격조사 ‘이/가’의 누락은 중국인 학습자들에게서 흔히 찾아볼 수 있는 모습이다. 또한 학습자가 초급이든지 고급이든지에

상관없이 급수를 막론하고 찾아볼 수 있는 조사 오류의 전형적 예이기도 하다. 주격조사 ‘이/가’의 누락 오류가 학습자의 단계별 차이가 없이 오류 빈도가 높다는 사실은 다수의 중국인 학습자가 주격조사 ‘이/가’의 사용을 어려워하고 있다는 1차적 사실뿐만 아니라 이를 어떻게 처리하고 받아들여 사용하고 있는지에 대한 분석을 가능하게 한다.

먼저 중국인 학습자들이 이러한 누락 오류를 나타내는 원인은 모국어의 간섭과 학습자들의 심리적인 영향으로 인한 회피 전략을 생각해 볼 수 있다. 교육 현장에서 대부분의 중국인 학습자들은 조사 사용을 기피하는 것뿐만 아니라, 조사 사용의 중요성을 인지하지 못하고 있는 듯한 경우가 많다. 그러나 이는 한국어의 조사를 어떻게 처리하고 사용해야 하는지에 대한 어려움에 관한 즉, 학습자들의 반작용이라 볼 수 있다. 실제로 고급 과정에 있는 중국인 학습자들의 대부분이 ‘한국어의 조사는 아무리 생각해봐도 어떻게 이해하고 사용해야 하는지 모르겠다.’, ‘조사의 정확한 사용법을 몰라서 틀리지 않기 위해 되도록이면 사용하지 않는다.’라는 반응을 보이고 있다. 그러다 보니 학습자들 스스로 오류를 억제하기 위한 대안의 하나로 조사의 사용을 회피하고 있는 것이다.

다음으로 위의 예문들을 살펴보면 대부분의 문장들이 구어체에서는 큰 문제없이 용인될 수 있다는 점을 알 수 있다. 물론 한국어를 모국어로 하는 사람들이 듣기에 ‘조금 어색하다’라는 느낌을 주는 발화겠지만 의미 전달에는 전혀 문제가 없다는 점에서 위의 주격조사 ‘이/가’의 생략 현상은 경우에 따라 전혀 무리가 없다고 판단할 수도 있다. 실제로 한국어를 모국어로 하는 화자들이 한국어를 구어체로 사용하는 모습을 살펴보면 주격조사 ‘이/가’를 생략한 채 사용하는 경우가 많다는 사실을 어렵지 않게 확인할 수 있다는 점에서도 더더

육 그렇다.

그러나 제2언어의 학습목표가 제2언어를 통한 문제없는 의사소통이라는 점에서 이는 반드시 바로 잡아야 할 문제라는 판단이 든다. 한국어의 ‘이/가’ 누락이 나타나는 환경은 구체적으로 여러 가지 요인이 있을 수 있겠지만, 일반적으로 주어 확인이 확실한 경우이다. 따라서 그 외에는 주격조사 ‘이/가’를 사용해야만 자연스러운 문장이 될 수 있다. a와 c는 각각 주어가 한국에 왔을 때 ‘비가 왔다’는 사실과 ‘그 일을 잘 할 수 있는’ 주체가 ‘우리’라는 사실을 강조하고 있으므로 주격조사를 사용해야 자연스럽고, b와 e는 구어체에서는 용인될 수 있을 여지가 많지만 문어체에서는 누락해서는 안 될 것으로 판단된다. d는 서술어가 ‘건강이 나빠질 것이다’인데 이는 ‘나빠지다’, 나쁘게 되다’의 의미로서 보어가 필요하다. 따라서 ‘건강’이라는 명사 뒤에 반드시 주격조사를 써 주어야 한다.

이러한 현상이 항상 규칙적이지 않다는 점에서 외국인 학습자들의 오류 빈도수는 상당히 높은 편이다. 따라서 한국어 교육을 담당하는 교·강사는 이에 대한 상황을 감안하여 한국어 조사 교수 방안을 마련해야 할 것이다.

2. 1. 2. 첨가 오류

- a. 제 친구 미녀가(√*) 같습니다. (성신3급)
- b. 저와 저의 친구가(√*)도 명동에 갔어요. (성신3급)
- c. 그렇게 사랑하는 사람이(*√)도 버려줍니다. (성신3급)
- c. 품질뿐만 아니라 디자인이(√*)도 예뻐야 팔립니다. (성신3급)
- d. 한국 사람이(√*)도 동방신기를 좋아하는 것 같습니다. (성신4급)

분석 결과, 중국 학습자들에게 나타나고 있는 첨가 오류의 대부분은 보조사인 ‘도’ 앞에 주격조사 ‘이/가’를 첨가하여 사용하는 형태였다. 이는 학생들에게 적절한 문법 자료가 제공되지 않았기 때문이기도 하겠지만, 학습자 스스로 주어의 의미를 더하고자 한 의도라 볼 수 있다.

여기서 한 가지 흥미로운 사실은 주격조사 ‘이/가’의 첨가 오류가 중급 즉, 4급 이하의 학생들에게 집중적으로 나타나고 있다는 사실이다. ‘이/가’ 첨가 오류의 대부분은 2급 과정을 통과해 이제 갓 3급이 된 학생들의 작문 자료에서만 확인이 가능했다. 또한 학습자들의 ‘이/가’ 첨가 오류 형태 중에도 차이를 발견할 수 있었는데, 3급 초반의 학습자들의 작문 자료를 살펴보면 보조사 ‘도’ 앞에 첨가하는 주격조사는 대부분 ‘이’였다는 사실이다. 즉, 오류의 형태 중에서 ‘N+가(√*)도’의 형태보다는 ‘N+이(√*)도’의 형태가 더 많았다는 것이다. 이는 인명 뒤에 조사 ‘이’가 쓰이는 한국어의 특성을 인지했기 때문인 것으로 판단된다.

이러한 ‘이/가’의 첨가 오류는 한국어 과정에 있어 고급이라 할 수 있는 5급~6급 학생들에서는 거의 나타나지 않았다. 이러한 현상이 나타나게 된 가장 큰 이유는 학습 기간이 길어지면서 주격조사와 ‘이/가’와 보조사 ‘도’가 같이 쓰이지 않는다는 사실을 깨달았기 때문인 듯하다. 따라서 이러한 주격조사 ‘이/가’의 첨가 오류 유형은 학습자의 학습 기간이 길어지면서 자연스럽게 해결되는 것으로 볼 수 있겠다.

2. 1. 3. 대치 오류

주격조사 ‘이/가’의 오류 유형 중에서 누락 오류 다음으로 많은 것

이 대치 오류이다. 다른 조사가 쓰여야 할 자리에 주격조사 ‘이/가’가 쓰인 경우는 크게 두 가지로 분류해 볼 수 있다. 첫 번째로는 ‘을/를’ 대신 ‘이/가’를 대치해 사용한 경우이며, 두 번째로는 ‘은/는’ 대신 ‘이/가’를 대치해 사용한 경우이다.

먼저 ‘을/를’ 대신 ‘이/가’를 대치해 사용한 경우의 예는 다음과 같다.

- a. 대학이(√을) 합격하면 행복할 거야. (성신3급)
- b. 어제 눈이 많이 왔길래 눈사람이(√을) 만들었어요. (성신4급)
- c. 외국어가(√를) 잘 하려면 듣기를 열심히 공부해야 한다. (성신5급)
- d. 수영이(√을) 잘하면 몰라도 바다에 들어가면 안돼요. (성신5급)
- e. 여행을 하면 할수록 해외여행이(√을) 좋아하게 되었다. (성신4급)

‘을/를’이 쓰여야 하는 자리에 ‘이/가’를 대치해 쓴 원인은 학습자가 한국어의 자동사와 타동사를 정확하게 구별하지 못한 데서 기인한다. a의 동사인 ‘합격하다’는 반드시 그 대상이 필요한 타동사로서 목적어 ‘을/를’이 와야 한다. b의 동사 ‘만들다’ 역시 그 대상을 필요로 하는 타동사이며, c와 d의 ‘잘하다’ 역시 동사의 대상인 목적어를 필요로 하는 타동사의 범주에 속한다. 마지막으로 e는 ‘좋다’와 ‘좋아하다’를 구별하지 못하는 전형적인 예로 볼 수 있다. e의 학습자는 ‘좋다’는 형용사로서 ‘나는 N+이/가 좋다’의 형태로 사용되고, ‘좋아하다’는 동사로서 ‘나는 N+을/를 좋아한다’로 사용된다는 점을 몰라 이 같은 오류를 범한 것이다.

따라서 ‘을/를’ 대신에 ‘이/가’를 대치한 오류를 나타낸 학습자에게 동사의 종류에 따라 조사를 달리 사용해야 한다는 점을 주지시킨다면 유의미한 효과가 있을 것으로 판단된다. 이때는 학습자로 하여금

상대적으로 양이 적은 자동사를 반복하여 기억하도록 지도해 보는 방법도 효율적이다.

다음으로 ‘은/는’ 대신 ‘이/가’를 대치해 사용한 경우의 예는 다음과 같다.

- a. 한국의 병원이(√은) 아주 비싸요. (성신3급, 중국)
- b. 지하철이(√은) 크고 빨라서 좋아요. (성신3급, 중국)
- c. 분실한 물건이(√은) 꼭 찾아야 되요. (성신3급, 중국)
- d. 먹을 수 없는 음식이(√은) 고향이나 강아지에게 준다. (성신4급)
- e. 공부를 하는 이유가(√는) 대학에 가고 싶기 때문입니다. (성신5급)

‘은/는’ 대신에 ‘이/가’를 대치해 사용한 오류가 잦은 원인은 조사 ‘은/는’과 ‘이/가’의 사용 위치가 거의 비슷하기 때문이다. ‘은/는’과 ‘이/가’는 주로 주어를 나타내는 명사 뒤에 위치하기 때문에 외국인 학습자들이 보기에 사실상 별 차이가 없는 것처럼 느껴지는 것이다. 사실상 한국 사람들조차도 구별하기 애매한 경우가 많다는 점을 감안해 본다면 외국인 학습자들에게 나타나는 오류는 기실 당연하다.²²⁾

이럴 경우에 한국어 교·강사들은 학습자들에게 ‘이/가’는 주어를 나타내는데 쓰고, 이 주어를 강조해야 하거나, 대조할 때는 ‘은/는’을 써야 한다는 사실을 주지시킬 필요가 있다. 또한 새로운 화제를 제시할 때 주어는 ‘이/가’를 쓰지만, 해당 화제에 대해 상대방과 대화가 이루어진 후나 이미 알고 있는 주어에는 ‘은/는’을 사용한다는 사실을 다음과 같은 방법으로 제시해야 할 것이다.

22) 학습자들의 작문 과제를 지도하거나 평가하면서 접하는 ‘은/는’ 대신 ‘이/가’를 대치해 사용하는 오류는 사실상 교·강사들도 즉각적인 반응을 보이기 어려운 경우가 있다. 따라서 정문인지 오류문인지 전후 맥락을 보고 판단해야만 하는 경우도 종종 있다.

예) 가 : 그 병원이 비싸가요?

나 : 네, 그 병원은 비싸요.

가 : 그렇군요. 그 병원은 비싸군요.

다른 병원을 찾아봐야겠어요.

이러한 사실을 바탕으로 a~e의 예문을 살펴보면 a는 ‘한국의 병원’이 ‘아주 비싸다’는 사실을 강조해야 하는 상황이므로 ‘은/는’을 사용해야 한다. b와 d는 대조의 의미가 들어 있다는 점에서, c는 상대방이 이미 알고 있는 화제에 대해 이야기 하고 있다는 점에서 조사 ‘은/는’을 써야 한다. 마지막으로 e는 상대방이 “한국어 공부를 하는 이유가 뭐예요?”라고 물어본 후에 이루어지는 대답이므로 당연히 조사 ‘은/는’을 사용해 대답해야 한다는 점을 알 수 있다.

2. 2. 조사 ‘을/를’

목적격 조사 ‘을/를’은 명사와 결합해서 타동사의 목적어를 나타내는 목적격 조사의 기능과 다른 조사나 부사어에 붙어서 쓰이는 보조사의 기능을 한다. 격조사일 때는 별 의미가 없지만, 보조사로 쓰일 때는 강조를 나타낸다.²³⁾ 이처럼 조사 ‘을/를’은 전통적으로 타동사와 함께 실현되어 목적격 기능을 담당한다고 보는 것이 일반적인 견해였지만 타동사 외에 여러 환경에서도 실현되며, 목적격 기능 외에 다른 의미를 수행하고 있음을 알 수 있다. (엄기철, 2002:31)

23) ① 목적격 조사로 쓰이는 경우에는 타동사에 목적어로 쓰인 명사, 명사류어, 명사절에 붙어서 쓰인다. [예. 라디오를 자주 들어요.] ② 보조사로 쓰이는 경우에는 다른 조사나 부사, 부사류어에 붙어서 양태나 정도를 강조하는 뜻을 나타낸다. [예. 그 남자는 자기 아내만을 생각합니다.] (백봉자, 2006:280~281)

주격조사 ‘을/를’의 오류를 유형별로 분류해 살펴보면 다음과 같다.

<표6> 주격조사 ‘을/를’의 오류 유형별 빈도수

조사 종류		오류 유형	오류 빈도	오류율(%)
격조사	을/를	누락 오류	32	27.8
		첨가 오류	15	13
		대치 오류	68	59.1
합계			115	100

목적격 조사 ‘을/를’의 오류 유형을 살펴보면 대치 오류가 59.1%를 차지해 그 오류 빈도수가 가장 많았다. 같은 격조사임에도 불구하고 주격조사 ‘이/가’는 누락 오류 유형이 많았던 반면, 목적격 조사인 ‘을/를’의 경우에는 대치 오류 유형이 대부분을 차지하고 있다는 점은 외국인 학습자들이 발화를 만들 때 주어를 생략하고자 하는 동기가 크기 때문이라 판단된다. 반면, ‘을/를’은 문장 내에서 목적어를 나타내주는 목적격 조사이므로 누락과 같은 기피 오류는 크게 나타나지 않는 것으로 볼 수 있다.

먼저 목적격 조사 ‘을/를’의 대치 오류 유형을 살펴보면 ‘이/가’ 대신 ‘을/를’을 대치해 사용한 것이 가장 많았다. 보통은 문장 내에서 주어와 목적어를 명확히 구분하지 못한 데에서 발생한 오류가 많았으며, 주어를 생략한 채 발화가 이루어지는 경우에 이러한 대치 오류가 더욱 더 두드러지게 나타나는 경향을 보였다. 이외에 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 쓰여야 하는 자리에 ‘을/를’이 대치되는 경우도 있었다. 이는 부사격 조사가 목적격의 의미로 사용되는 경우, 목적격 조사 ‘을/를’을 확대 적용한 것이다. 이는 오류의 원인 중 목표어 규칙의 확대 적용에 의한 오류에 해당하는 것으로 목적격 조사 ‘을/를’

을 과도하게 일반화 시킨 결과로 볼 수 있겠다.

대치 오류 다음으로는 누락 오류(27.8%)가 가장 많았는데 이는 주격조사와 마찬가지로 학습자의 심리적인 영향으로 인한 회피 전략이라 볼 수 있다. 그러나 누락 오류 전체가 학습자의 회피 전략에 의해 발생한 것은 아니었고, 이는 주로 낮은 학습 단계에 있는 학습자들에게서 나타나는 현상이었다. 반면, 다수 고급 학습자들은 구어체에서는 수용할 만한 유형의 누락 오류를 보여 ‘을/를’ 누락 오류는 학습 단계별로 차이가 있는 것으로 나타났다.

첨가 오류(13%)는 주격 조사와 비슷한 유형으로 나타나고 있는데, 주격조사 ‘이/가’ 뒤에 추가적으로 ‘을/를’을 첨가한 유형과 보조사 ‘도’ 앞에 ‘을/를’을 첨가한 유형이 있었다.

2. 2. 1. 누락 오류

- a. 어제 도서관에서 공부*(√를) 많이 했습니다. (성신3급)
- b. 교실에서 중국어*(√를) 사용하면 한국어를 잘 못해요. (성신3급)
- c. 중국의 역사와 한국의 역사*(√를) 비교해 보고 싶어요. (성신5급)
- d. 대학에 가기 위해서 한국어 공부*(√를) 열심히 해요. (성신4급)
- e. 가장 존경하는 인물*(√을) 뽑으면 등소평일 거예요. (성신6급)

위의 예문들을 살펴보면 조금 부자연스럽기는 하지만 구어체에서는 크게 무리가 없다는 점을 알 수 있다. 외국인 학습자들이 목적격 조사 ‘을/를’을 써야 하는 경우에 이를 사용하지 않고 발화를 만들 경우, 한국어를 모국어로 하는 사람들은 듣기에 어색하다는 인상을 받을 수 있지만 이것을 큰 문제라고 생각하지 않을 수 있다. 목적격 조사 ‘을/를’의 누락 현상은 보통의 구어체에서 어렵지 않게 찾아볼 수

있기 때문이다.

예문 a는 사실상 구어체에서는 아무런 문제없이 용인이 가능한 문장이다. 그러나 문어체의 입장에서 볼 때 이는 분명한 오류에 해당하므로 본 연구에서는 이를 누락 오류로 보았다. b~e는 각각 목적어가 필요한 동사 ‘사용하다’, ‘비교하다’, ‘하다’, ‘뽑다’가 쓰였으므로 반드시 목적격 조사 ‘을/를’을 사용해야 한다.

이러한 누락 오류의 원인은 앞에서 지적한 바대로 학습자의 심리적인 영향으로 인한 학습자의 회피 전략이라 볼 수 있다. 그러나 주어에는 주격조사인 ‘이/가’를 사용하고, 목적어에는 목적격조사 ‘을/를’을 사용해야 한다는 사실을 학습한 학습자일지라도 b와 c, 그리고 d처럼 문장 안에 주어가 나타나지 않는 경우에는 혼란스러울 수 있다. 즉, 문장 내에서 어떤 것을 주어로 혹은 목적어로 설정해야 하는지 갈등을 겪게 될 수 있다는 것이다. 특히 자동사와 타동사의 구분이 엄격하지 않고, 조사 체계가 없는 중국어를 모국어로 하는 중국인 학습자들의 경우에는 더욱 더 그러하다. 따라서 학습자들은 자신이 일으키게 될 오류에 대한 두려움 때문에 조사를 의도적으로 누락시킬 수 있다는 것이다.

그러나 누락 오류를 일으키는 학습자들 모두가 회피 전략을 쓰고 있는 것은 아니다. 분석 결과 다수의 고급 학습자들은 대부분 구어체에서 수용할 만한 유형의 누락 오류를 보였는데 이는 한국어 학습기간이 길어지면서 여러 예문 등을 통해 혹은 습관적으로, 목적격 조사 ‘을/를’이 사용되는 경우를 학습했기 때문으로 보인다.

‘을/를’은 명사를 목적어로 만들어 주는 목적격 조사이다. 따라서 ‘을/를’은 목적어를 강조해야 하는 경우나, ‘을/를’이 필요한 타동사 구문에 반드시 쓰여야 하는 조사이다. 중국인 학습자들이 위와 같은 누락 오류를 범하는 원인의 대부분은 모국어와의 차이 때문으로 보

이다. 따라서 한국어를 담당하고 있는 교·강사는 학습자들에게 타동사와 목적어의 결합에 대한 정보를 충분히 제공할 수 있어야 할 것이다.

2. 2. 2. 첨가 오류

- a. 책상을(√*) 왼쪽에 가방이 있어요. (성신3급, 중국)
- b. 제 방을(√*) 옆에 친구가 살고 있어요. (성신3급, 중국)
- c. 한국어를 잘하려면 발음을(√*)도 중요해요. (성신5급, 중국)
- d. 중국에 돌아가면 한국어 선생님을(√*) 되고 싶다. (성신5급)
- e. 한국 사람을 만나는 것을(√*)도 효과가 좋을 것 같아요. (성신5급)

위의 예문들을 보다 자세히 살펴보면 먼저, a와 b의 경우는 명사 뒤에 조사가 쓰이는 한국어의 규칙을 확대 적용해 발생한 오류라는 판단이 가능하다. 한국어에서는 보통 명사 뒤에 방향을 지시하는 명사가 올 경우 조사를 생략한다. 예컨대 ‘책상 왼쪽’, ‘책 오른쪽’, ‘약국 왼쪽’, ‘집 옆’, ‘○○씨 옆’ 등과 같이 명사와 방향을 지시하는 명사가 결합할 경우에는 조사를 사용하지 않는다는 점을 알 수 있다. 이 경우에는 ‘명사+방향 지시 명사’를 한 덩어리로 보고 그 뒤에 조사를 사용하고 있다. c와 e는 보조사 ‘도’에 목적어 ‘을/를’의 의미를 더하고자 하는 과정에서 발생한 오류로 볼 수 있을 것이다. 마지막으로 d는 문장 내에 쓰인 동사 ‘되다’가 목적어를 필요로 하지 않는다는 점을 정확히 알지 못해 오류를 범한 것으로 보인다.

첨가 오류는 다른 오류 유형에 비해 그 오류 빈도수도 높지 않았고, 일부 첨가 오류는 정확한 원인을 밝힐 수 없어 실수로 판단한 경우도 많았다. 또한 몇몇 첨가 오류는 목적어도 주어가 될 수 있다는

판단 하에 발화를 만들어낸 것 같았다. 한국어의 목적어와 중국어의 목적어 체계에는 차이가 있기 때문에 학습자들이 이를 바르게 구사하기까지는 오랜 시간동안 반복학습이 필요할 것으로 보인다.

2. 2. 3. 대치 오류

목적격 조사 ‘을/를’은 타동사의 목적어 뒤에 결합되어 쓰이는 것이 일반적이다. 중국인 학습자의 경우에는 이 원칙을 파악하지 못하여 오류를 일으키는 경우가 대부분이다. 이 장에서는 목적격 조사 ‘을/를’의 오류 유형 중에서 가장 많은 빈도수를 차지한 대치 오류에 대해 살펴보려고 한다.

첫 번째는 ‘이/가’ 대신에 ‘을/를’을 대치해 사용한 경우이다.

- a. 한국 가수 중에서 이효리를(√가) 가장 예쁜 것 같아요. (성신3급)
- b. 선생님은 친절하니까 저는 선생님을(√이) 참 좋습니다. (성신3급)
- c. 한국 사람들(√이) 친절하니까 사람들을 도와주곤 해. (성신3급)
- d. 중국 음식 중에서 만두를(√가) 유명하니까 소개해요. (성신3급)
- e. 학교 때 공부 안 한 것을(√이) 가장 후회되는 일이다. (성신4급)

앞에서 지적했듯이 중국어는 자동사와 타동사의 구분이 엄격하지 않고, 조사가 없다. 따라서 중국인 학습자들은 한국어의 조사 체계에 상당한 어려움을 호소하고 있다. 위의 예문 역시 주격조사 ‘이/가’와 목적격 조사 ‘을/를’을 구분하지 못해 발생한 대치 오류 유형의 예이다. 추춘수(2007)는 중국어에서는 목적어가 되는 체언이 한국어에서는 목적격 조사를 쓸 수 없는 경우가 많아 이런 오류가 자주 발생하고 있다고 지적하고 있다.

이런 오류는 한국어의 서술어가 요구하는 조사의 종류를 알고 있어야만 해결이 가능하다. 학습자에게는 상당히 어려운 과정이 될 수 있지만 문형을 외워두는 것도 좋은 방법이다. 이때 교·강사는 한국어의 자동사나 형용사의 경우에는 보통 주격조사 ‘이/가’를 사용하고, 타동사의 경우에는 목적격 조사 ‘을/를’을 사용한다는 사실을 주지시켜줄 필요가 있다. 이런 측면에서 예문을 살펴보면 a~d의 서술어는 각각 ‘예쁘다’, ‘좋다’, ‘친절하다’, ‘유명하다’로 모두 형용사이다. 따라서 주격조사 ‘이/가’를 사용해야 한다는 점을 알 수 있다. e는 서술어가 ‘이다동사’²⁴⁾인데, 보통 ‘이다동사’는 주격조사 ‘이/가’를 필요로 한다. 따라서 a~e의 예문은 목적격 조사 ‘을/를’을 필요로 하지 않는 문장이라 할 수 있다.

두 번째는 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’ 대신에 ‘을/를’을 대치해 사용한 경우이다.

- a. 가족들이 있는 고향을(√에) 돌아가고 싶어요. (성신3급)
- b. 제가 하숙집을(√에서) 사니까 밥을 먹을 수 있어요. (성신3급)
- c. 제 집은 학교 정문을(√에서) 왼쪽으로 가면 있어요. (성신3급)
- d. 한국에 온 이유는 대학시험을(√에) 떨어졌기 때문이다. (성신4급)
- e. 우리 버스를를(√로) 종묘에 가려고 버스를 기다렸다. (성신3급)

위의 문장들은 부사격 조사 ‘에’, ‘에서’, ‘(으)로’가 쓰여야 하는 자리에 목적격 조사 ‘을/를’을 사용해 오류를 범한 예이다.

24) 학자에 따라서 ‘지정사’ 혹은 ‘형용사’로 보기도 하며, ‘서술격 어미’로 보기도 하나, 현행 학교 문법에서는 서술격 조사로 보고 용언처럼 활용한다고 밝히고 있다. 그러나 한국어 교육에서는 ‘이다동사’로 설명하고 있는 경우가 보통이므로 본 연구에서도 ‘이다동사’라는 용어로 처리하겠다.

우선 부사격 조사 ‘에’의 자리에 목적격 조사 ‘을/를’이 쓰인 경우는 a와 d로 볼 수 있다. 이와 관련하여 추준수(2007)는 중국인 학습자들은 위와 같은 문장들을 중국어로 목적어-서술어 구문으로 인식하여, 목적에 위에 목적격 조사 ‘을/를’을 사용한다고 밝히고 있다. 따라서 한국어의 ‘걸리다’, ‘붙다’ 등과 같이 체언과의 관계에 초점을 둔 동사는 앞에 ‘N+에’의 구조가 와야 함을 강조해야 할 것이라고 한다. 그러나 부사격 조사 ‘에’의 의미 및 사용 영역이 매우 넓다는 점을 감안해 볼 때 이러한 방식으로 학습자의 오류를 해결하기에는 한계가 있을 것으로 판단된다.²⁵⁾ 따라서 a와 d는 각각 ‘고향’이라는 장소 혹은 ‘대학시험’이라는 목표를 향하는 방향성이 있다는 점에서 부사격 조사 ‘에’를 사용해야 할 것으로 보인다.

다음으로 b와 c는 부사격 조사 ‘에서’ 대신에 ‘을/를’을 대치해 사용한 오류의 예이다. 김유미(2000)는 ‘에서’와 ‘을/를’이 대치되는 문장의 차이는 ‘에서’가 쓰인 문장은 복수형, 전체성을 표현하는 부사와는 공기(共起)하지 못한다고 지적하고 있다. 이것은 ‘에서’가 장소의 한 부분만을 필요로 하는데 반해 ‘을/를’은 공간 전체를 필요로 하기 때문이다. 따라서 b에서 ‘하숙집’은 앞말이 이루어지고 있는 처소의 의미를 갖기 때문에 ‘에서’를 사용해야 하고, c는 출발지의 의미를 갖는, ‘왼쪽’이라는 장소의 한 부분만을 뜻하고 있기 때문에 부사격 조사 ‘에서’를 사용해야 할 것이다.

마지막으로 e에서는 종묘까지 가는 교통수단, 방법에 대해 이야기하고 있기 때문에 부사격 조사 ‘(으)로’를 사용해야 한다.

그러나 여기서 발생하는 또 다른 문제점은 목적격 조사 ‘을/를’이 문장에서 ‘에’, ‘에게’, ‘과/와’, ‘에서’, ‘(으)로’ 등의 대신으로 쓰이거나

25) 부사격 조사 ‘에’는 처소, 시간, 진행 방향, 원인, 목표, 목적, 수단, 환경, 조건, 상태 등 이외에도 매우 많은 뜻을 가지고 있다. 따라서 조사 ‘에’의 의미는 뒤에 오는 서술어와의 관계에서 파악해야 한다.

이들과 관련된 용법으로 쓰인다는 점이다. (백봉자, 2006:280) 이러한 경우는 학습자가 문장의 서술어와 함께 각각의 의미를 파악하는 방법이 있다. 예를 들어 ‘버스를 타고 학교에 간다.’에서 목적격 조사 ‘을/를’은 뒤에 ‘타다’라는 타동사를 필연적으로 수반하는 데 반해, ‘버스로 학교에 간다.’에서는 특별한 동사 없이 부사격 조사 ‘(으)로’를 사용해 수단을 표현했다는 점이 그러하다.

2. 3. 조사 ‘은/는’

보조사 ‘은/는’이 붙은 명사가 문장의 맨 앞에 위치할 경우에는 대부분 그 명사가 문장의 주제이다. 그러나 ‘은/는’이 명사나 부사 또는 다른 조사나 어미에 붙을 경우, ‘은/는’은 선행하는 말에 뜻을 더해주는 역할을 한다.²⁶⁾

보조사 ‘은/는’의 오류를 유형별로 분류해 살펴보면 다음과 같다.

<표7> 보조사 ‘은/는’의 오류 유형별 빈도수

조사 종류		오류 유형	오류 빈도	오류율(%)
보조사	은/는	누락 오류	29	34.1
		첨가 오류	14	16.5
		대치 오류	42	49.4
합계			85	100

보조사 ‘은/는’ 오류 유형 중에서 대부분을 차지하는 것은 대치 오

26) ① 주제를 나타내는 경우는 문장의 맨 앞에 와서 그 명사구가 문장의 주제임을 나타낸다. [예. 그는 친절하게 길을 가르쳐 주었어요.] ② 대조나 강조를 나타내는 경우는 선행문과 후행문이 대조 관계에 있다. [예. 그는 듣기는 못하지만 말하기는 잘합니다.] ③ 다른 조사와 어미 뒤에 붙어서 쓰이는 경우는 앞에 오는 조사의 의미를 대조나 강조의 뜻으로 한정한다. 이 경우는 일부 부사나 어미 뒤에 붙어서 쓰이는데 이때는 선행어의 뜻에 대조나 강조의 뜻이 덧붙는다. [예. 사람이 빵만으로는 살 수 없다] (백봉자, 2006:164~165)

류로서 49.4%이다. 대치 오류 유형 중에서도 가장 많은 비중을 차지한 것은 주격조사 ‘이/가’를 사용해야 하는 위치에 ‘은/는’을 대치하여 사용한 경우였다. 이러한 오류 유형의 가장 큰 원인은 앞서 지적했듯이 보조사 ‘은/는’이 붙은 명사가 문장의 맨 앞에 위치할 경우에 해당 명사가 문장의 주제를 표현하기 때문이다. 여기서 문장의 주제란 문장 속에서 중심이 되는 문제로 정의할 수 있다. 따라서 보조사 ‘은/는’이 붙은 명사는 문장 속에서 중심이 되는 이른바 주제를 담고 있는 주제어라 할 수 있다.

반면, 주격조사 ‘이/가’가 붙은 명사는 문장 속에서 주어 역할을 한다고 알려져 있다. 주어란 주요 문장 성분의 하나로, 서술어가 나타내는 동작이나 상태의 주체가 되는 말이다. 이러한 논의는 얼핏 보면 보조사 ‘은/는’과 주격조사 ‘이/가’를 명확히 구분 짓는 것 같이 받아들이기 쉽지만 사실상 그렇지 않다. ‘은/는’이 문장의 앞에 위치한 경우를 살펴보면, ‘은/는’이 주격조사로 기능하고 있는 경우가 대부분이어서 이는 거의 유사한 개념이라는 점을 알 수 있기 때문이다. 따라서 ‘은/는’이 문장 속에서 주격조사로 기능할 때는 주격조사 ‘이/가’와의 대별되는 차이점을 알기가 쉽지 않다. 바로 이 점 때문에 학습자가 조사 사용법에 혼란을 느끼게 되는 것이다. 주격조사 ‘이/가’가 쓰여야 하는 위치에 보조사 ‘은/는’을 대치해 사용하는 원인은 대부분 이에 속한다.

대치 오류 다음으로는 누락 오류가 34.1%로 높은 비중을 차지하고 있는데 이는 주격조사 ‘이/가’의 누락 오류 원인과 매우 비슷한 양상을 띤다. 앞선 조사의 누락 오류에서도 밝혔듯이 중국인 학습자들은 조사 자체를 생략하는 오류를 자주 범한다. 중국인 학습자들이 조사를 누락시키는 가장 큰 원인으로 모국어의 간섭을 생각해 볼 수 있다. 중국어는 조사가 없는 고립어일 뿐만 아니라 한국어와 어순 체계

자체가 다른 언어이다. 따라서 중국인 학습자들이 한국어의 조사 체계를 어려워하고, 이에 대한 오류를 범하는 현상은 자연스러운 것일는지 모른다.²⁷⁾ 이러한 누락 오류 현상은 구어체에서는 큰 문제가 되지 않을는지 모르지만 문어체에서는 명백한 오류 현상이기 때문에 반드시 교정이 필요한 부분이다.

첨가 오류는 16.5%로 보조사 ‘은/는’ 오류 유형 중에서 가장 낮게 나타났다. 보조사 ‘은/는’의 첨가 오류 역시 앞에서 살펴본 조사 오류 유형과 비슷한 형태를 보이고 있었다. 첨가 오류의 대부분을 이루는 유형은 보조사를 중복 사용한 경우이다. 예컨대 보조사 ‘은/는’ 뒤에 또 다시 보조사 ‘도’를 첨가해 사용한 유형이 그것이다. 이는 학습자들이 조사의 의미를 제대로 파악하지 못한 데서 발생한 것이라 볼 수 있다.

2. 3. 1. 누락 오류

다음은 보조사 ‘은/는’의 누락 현상이다.

- a. 중국의 단오에*(√는) 보통 월병을 먹어요. (성신4급)
- b. 중국 사람들*(√은) 누구든지 만두를 좋아합니다. (성신4급)
- c. 한국 사람들*(√은) 스트레스를 받으니까 술을 마셔요. (성신4급)
- d. 생애 가장 멋진 날*(√은) 여자 친구와 산책한 날이다. (성신5급)
- e. 한국 대학생들*(√은) 영어도 잘해야 합니다. (성신4급)

이에 대하여 김유미(2000)는 보조사 ‘은/는’의 누락 오류는 대부분

27) 학습자들이 한국어의 조사 체계를 어렵힌다는 점은 학습자들의 회피 전략으로 이어지기 쉽다는 점에서 한국어를 담당하는 교·강사들이 더욱 더 관심을 기울여야 할 부분이다.

다른 요소를 전제로 하고서 대조적인 의미를 강조할 때 발생하며, 특히 시간이나 장소를 나타내는 명사나 조사 뒤에서 많이 나타난다고 지적하고 있다. 이와 같은 견해에서 예문 a~e는 다음과 같이 분석해 볼 수 있다.

a의 앞말은 ‘한국 단오에 대해서 잘 몰라요’였다. 따라서 뒷말인 a에서는 한국과 중국의 단오를 비교하는 내용의 발화가 이루어져야 한다. 문맥상 대조의 의미이므로 반드시 보조사 ‘은/는’을 써야 한다. b는 모든 중국 사람들이 만두를 좋아한다는 내용을 강조해 말하고자 하는 의도의 문장이므로 ‘은/는’을 사용해 표현해야 한다. 다음으로 c도 한국 사람들이 술을 많이 마시는 이유로 스트레스를 강조해 기술하고자 했으므로 보조사 ‘은/는’이 누락될 경우 문장의 흐름상 어색하다. d와 e 역시 각각 ‘생애 가장 멋진 날’과 ‘영어도 잘해야 하는 한국 대학생들’의 이야기를 강조하고자 했으므로 보조사 ‘은/는’ 없이는 그 의미를 정확히 전달할 수 없다.

기타 조사의 누락 오류에서도 분석했다시피 이러한 누락 오류는 구어체에서는 큰 문제없이 용인이 가능한 경우가 있으며, 의사 전달에도 별로 지장이 없다. 그러나 구어체와 문어체는 엄연히 구별되는 다른 영역이며, 각 영역이 목적으로 하고자 하는 바도 다르다. 따라서 한국어를 교육하는 교·강사는 학습자로 하여금 구어체와 문어체를 구별해 사용할 수 있도록 유도해야 하며, 문어체를 사용하는데 있어 보다 강력한 문법적 제약 상황이 있음을 강조해야 한다. 또한 한국어를 유창하고 정확하게 사용하기 위해서는 다양한 조사의 기능과 의미를 익히는데 소홀해서는 안 된다는 점도 인지시킬 필요가 있을 것이다. 더욱이 뚜렷한 조사 체계가 없는 중국인 학습자일수록 이를 더욱 더 유념하여 사용할 수 있게 수업 구성이 이루어져야 함은 당연하다.

이러한 방법의 하나로 추춘수(2007)는 중국어를 모국어로 하는 학습자들은 조사를 생략할 수 있는 상황이어도 조사를 생략하지 말고 사용하도록 해야 한다고 강조하고 있는데, 이때 조사가 생략된 문장을 보고 원래 어떤 조사가 쓰였을지 생각해 보도록 하는 훈련을 하는 것이 효율적이라 제시하고 있다. 예를 들어 문장 ‘그 책(을) 가져왔어?’와 ‘그 사람(의) 이름(이) 뭐지?’를 제시하고 학습자가 문장에서 생략된 각각의 조사 ‘을’, ‘의’, ‘이’를 찾아보도록 하는 것이다.

2. 3. 2. 첨가 오류

- a. 선생님은(√*)도 제 집에 놀러 오세요. (성신3급)
- b. 어제는(√*)도 집에 제 반 친구 효동 씨가 놀러 왔어요. (성신3급)
- c. 한국 사람들처럼 중국 사람들은(√*)도 축구를 좋아해요. (성신4급)
- d. 환경오염에 대처하기 위해서 종량제 실시은(√*)도 중용해요. (성신5급)
- e. 화가 김홍도 작품 ‘무동’은(√*)도 한국의 전통 문화이다. (성신6급)

위의 예문에서도 알 수 있듯이 중국인 학습자들의 보조사 ‘은/는’의 첨가 오류 대부분은 보조사 ‘도’ 앞에 추가적으로 ‘은/는’을 첨가하는 형태로 나타나고 있다. 이는 학습자가 보조사의 의미를 정확히 파악하지 못한 채 의미를 중복 사용한 결과라 볼 수 있다. 즉, 학습자들이 다양한 보조사의 의미를 학습하는 과정에서 혼란을 느낀 결과, 두 조사의 의미를 더해 사용할 수 있다고 생각한 것이다. 그러나 보조사 ‘은/는’과 ‘도’는 형태뿐만 아니라 의미상으로도 전혀 중복하여 사용할 수 없는 성질을 가지고 있다.

보조사 ‘도’는 포함의 의미를 가지고 있으며, 문장에서 주어, 목적어 기능을 하는 명사에 붙을 때는 격조사 없이 사용할 수 있지만, 부

사격 조사나 기타 조사들을 대체할 수 없다.²⁸⁾ ‘도’와 결합할 수 있는 조사는 ‘에서’, ‘에’, ‘부터’, ‘까지’, ‘로’ 정도로 한정되어 있다. 중국인 학습자들이 보조사 ‘도’의 앞에 격조사 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 보조사 ‘은/는’을 첨가하여 사용하는 오류 유형을 보이는 가장 큰 이유는 바로 이를 오해했기 때문이라 할 수 있다.

먼저 학습자들은 조사 ‘에서’, ‘에’, ‘부터’, ‘까지’, ‘로’에 또 다른 조사 ‘도’를 결합시켜 각각 ‘에서도’, ‘에도’, ‘부터도’, ‘까지도’, ‘로도’의 형태로 사용할 수 있다는 목표어의 규칙을 습득하게 된다. 따라서 학습자들은 보조사 ‘도’에는 다른 조사인 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’ 등도 결합시켜 사용할 수 있다고 생각하여 ‘이/가도’, ‘을/를도’, ‘은/는도’ 등의 첨가 오류 유형을 보이게 되는 것이다. 결과적으로 이는 목표어 규칙의 확대 적용에 의해 발생한 오류라 볼 수 있다.

2. 3. 3. 대치 오류

보조사 ‘은/는’은 명사나 부사 또는 다른 조사나 어미에 붙어서, 선행하는 말에 뜻을 더해준다. 주어, 목적어 기능을 하는 명사에 붙을 때에는 격조사가 생략된 채 ‘은/는’이 쓰인다. 그 외의 경우에는 다른 조사와 결합하여 쓴다. ‘은/는’이 붙은 명사가 문장의 맨 앞에 올 때는 그 명사가 문장의 주체임을 나타내고, 그 밖의 명사가 아닌 다른 형태소와 결합하여 쓰이는 경우에는 ‘대조’나 ‘강조’의 뜻을 나타낸다. (백봉자, 2006:164)

학습자들이 보인 보조사 ‘은/는’의 오류 중에서 가장 높은 비중을

28) ① 포함, 역시, 또한의 의미로서 대조 항목이 ‘도’ 명사구와 같은 가치를 가진다. [예. 민호가 사과도 좋아한다.] ② 부사나 연결어미와 결합하여 강조의 의미를 나타낸다. [예. 지난 겨울은 몹시도 추웠다.] ③ 나열을 표현한다. [예. 이 식당은 값도 싸고 분위기도 좋습니다.] ④ 극단의 예시를 나타낸다. [예. 원숭이도 나무에서 떨어진다.] ⑤ 정도가 기대한 것보다 많거나 적다. [예. 문제가 쉬워서 푸는 데 십 분도 안 걸렸어요.] (박기덕, 2000)

차지하고 있는 유형은 대치 오류였다. 또한 대치 오류 유형 중에서도 가장 높은 빈도수를 보이는 유형은 주격조사 ‘이/가’를 써야 할 자리에 보조사 ‘은/는’을 대치시켜 사용하고 있는 형태였다. 이는 학습자가 보조사 ‘은/는’이 격조사 ‘이/가’와 같이 문장의 맨 앞에 위치해 주어를 나타내는 경우가 있다는 사실을 인지한 결과 두 조사를 혼동하여 오류를 일으킨 것이라 볼 수 있을 것이다. 주격조사 ‘이/가’ 대신 보조사 ‘은/는’을 대치해 사용한 경우는 다음과 같다.

- a. 저는(√제가) 하도 존경하는 사람은 부모님입니다. (성신3급)
- b. 친구는(√가) 요리를 하길래 저는 샐러드를 하려고 해요. (성신4급)
- c. 부모는(√가) 되어야 부모의 마음을 알 수 있다고 했다. (성신5급)
- d. 친구의 가족 만났을 때 “오빠 이름은(√이) 뭐야?” 생각했다. (성신3급)
- e. 제 친구는(√가) 여기 있을 때 함께 밥을 먹고 이야기했어요. (성신4급)

예문 a의 ‘저’는 문장 전체의 주어로서 ‘저는’이 아닌 ‘제가’를 사용해야 한다. 주격조사 ‘이/가’는 배타적 대립 또는 지칭의 뜻을 갖기도 하는데 이에 관련된 예는 아래와 같다.

- 예) ① 이번에는 제가 찍을게요.
 ② 저녁은 제가 사겠습니다.

여럿이서 기념사진을 찍을 때, 카메라 든 사람을 향해 ①과 같이 말한다. 이 말은 여러 사람 속에서 자신을 변별되는 배타적 존재로 내세움을 뜻한다. 그러니까 ‘이번에는 저는 찍을게요.’는 비문이 된다. ②의 경우도 역시 여러 사람들 사이에서, 배타적 대립 관계로서 자신

을 지정하고 있어 격조사 ‘이/가’를 쓴 것이다. 이와 같은 맥락에서 예문 a는 여러 사람 속에서 자신을 배타적 존재로 내세우면서, 자신이 가장 존경하는 사람은 부모님이라는 사실을 강조해 이야기하고 있으므로 보조사 ‘은/는’이 아닌 주격조사 ‘이/가’를 사용해야 정문이 될 수 있다.

b와 c는 서술어 ‘하다’와 ‘되다’와 결합되는 각각의 명사 ‘친구’, ‘부모’가 문장의 주어라는 점에서 주격조사 ‘이/가’를 써야 한다. 특히 예문 b의 뒷말에서는 자신과 대조되는 사람인 ‘친구’라는 존재를 염두하고 ‘저는’이라는 표현을 사용하고 있다. d는 친구의 가족을 처음 만나 처음 만난, 이른바 새로운 화제인 친구의 ‘오빠’에 대해 이야기하고 있으므로 ‘은/는’이 아닌 ‘이/가’를 사용해야 한다. 마지막으로 예문 e는 현재 일어나지 않고 있는 사실인, 과거에 있었던 사실을 지정해 기술하고 있으므로 ‘제 친구는’이 아닌 ‘제 친구가’를 써야 한다.

주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’은 한국어 조사 체계에 있어서 가장 기본이라 할 수 있다. 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 가장 큰 차이점은 주어와 주제표시이다.²⁹⁾ 그러나 많은 한국어 학습자들이 ‘이/가’를 써야 할 자리에 ‘은/는’을, 반대로 ‘은/는’을 써야 할 자리에 ‘이/가’를 대치해 사용하고 있는 오류를 범하고 있다. 이것은 주격조사 ‘이/가’와 ‘은/는’이 기능과 의미상 거의 비슷한 양상을 띠고 있다는 점에서 상당수 학습자들에게 난제로 작용하고 있음을 추측하게 한다. 이러한 오류를 수정하기 위해서는 지속적인 조사 학습을 통해 학습자들로 하여금 조사를 연습하여 파악할 수 있도록 해야 할 것이다.

29) 그러나 한국어를 모국어로 사용하고 있는 한국인도 언어 직관에 의존해서 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 구별하고 있는데, 한국어에 대한 직관이 전혀 없는 외국인이 주어와 주제를 구별한다는 것은 쉽지 않다. (김정숙 외, 2002)

IV. 한국어 조사의 교육 방안

1. 수업 구성의 원리

1. 1. 수업의 목표

학습자의 오류를 연구하는 궁극적인 목표는 유의미한 한국어 교수 방안의 수립이다. 학습자들에게 나타나는 일정한 형태의 오류는 한국어 교육 현장에 매우 유용한 자료로 활용될 수 있다. 먼저, 외국인 학습자가 한국어를 학습하면서 자신만의 언어 체계를 형성하고, 이것이 개인적인 차원을 넘어서 공통적 특징을 보인다면 이는 교육현장에서 매우 중요한 지식의 체계가 될 수 있기 때문이다. 다음으로 이러한 오류 현상을 분석하여 원인을 규명한 뒤 이를 교육 현장에 투입할 경우 한국어 학습자의 오류 화석화를 막을 수 있다는 점에서 학습자의 오류 분석 결과는 실제적인 교육 방법으로 이어질 수 있다.

앞에서 살펴본 바와 같이 중국인 학습자들의 대부분은 한국어의 조사를 생략한 채 사용한다. 이러한 현상에는 일정한 흐름이 있는데 학습자의 학습 단계별로 조사를 처리하고자 하는 학습 전략이 상이하다는 점에 주목할 필요가 있다.

첫 번째, 초급 단계 학습자들은 한국어의 조사 체계를 이해하고 의식적으로 이를 사용하고자 노력한다. 물론 조사 체계가 없는 중국어의 영향으로 조사를 생략하는 오류를 범하기는 하지만 대부분 의도성이 없는 경우이다. 이때의 학습자들은 조사 사용에 막연하게나마 어려움을 가지고 있을 뿐 큰 어려움을 호소하지 않는다. 학습자에게 제공되는 한국어의 조사 체계도 한정되어 있고, 제시된 조사의 쓰임도 일정한 형태를 띠고 있기 때문이다. 오히려 초급 단계에서는 모국

어인 중국에는 없는 조사 체계를 의식적으로 사용하려는 노력으로 과도한 조사 사용의 흔적이 나타나기도 한다.

두 번째, 중급 단계의 학습자들은 문법 수업이나 읽기 자료 등을 통해 제공되는 한국어의 조사 체계에 대한 어려움을 호소하기 시작한다. 중급 학생들의 언어 자료에서는 다양한 오류의 유형이 발견되는데 이는 한국어의 조사 체계를 불안정하게 이해했기 때문으로 보인다. 중급 단계의 학생들은 같은 조사도 다른 용법으로 사용될 수 있음을 경험하게 되며, 이 때문에 한국어의 조사 체계에 대해 가지고 있던 이전 지식까지 혼동하는 현상을 경험한다. 이 시기의 학생들은 학습에 난제로 작용하고 있는 한국어의 조사 체계를 의도적으로 무시하기도 하는데, 바로 이때 학습자의 심리적 영향으로 인한 회피 전략이 시작되는 듯하다.

세 번째, 고급 단계의 학습자들이 나타내는 조사 누락 오류에서는 의도성이 보이는 학습 전략을 발견할 수 있다. 고급 단계의 학습자들이 나타내는 조사 오류 빈도수는 중급 학습자들보다 현저히 낮게 나타나지만, 몇몇 유형에서는 오류를 범하지 않고자 하는 학습자의 학습 전략이 내재되어 있다. 예컨대 자신이 자주 틀리는 조사를 의도적으로 누락시킨다든지, 틀릴 것 같은 조사 사용을 기피하는 현상이 그것이다. 고급 학습자들이 일정한 형태로 조사를 누락시킨다는 점은 일부 조사 체계에 대한 이해가 부족하다는 증거이므로 이때의 오류 분석을 통한 교수 모형은 매우 의미있게 활용될 수 있을 것이다.

이상을 살펴볼 때 고급 학습자는 자신이 무엇을 어려워하고 자주 틀리는지를 잘 알고 있기 때문에 의도적으로 이를 피하고자 하는 현상을 보이고 있다는 점을 알 수 있다. 이전의 초급·중급의 학습자들이 유창성을 중시해 자유로운 발화를 구사하고자 하는 반면, 고급 학습자들은 자신의 오류 항목을 잘 알고 있기 때문에 한국어 구사에

있어서 정확성을 기하고자 한다. 따라서 한국어 교·강사는 고급 학습자들로 하여금 스스로 자신의 오류 항목을 정리하고, 이를 해결할 수 있도록 도와주어야 한다.

Ⅲ장에서 알 수 있듯이 본 연구의 중심을 이루고 있는 오류 분석 대상은 대부분 중급 이상의 중국인 학습자들이다. 효과적인 교육 방법을 수립하기 위해서는 학습자의 오류를 분석함으로써 일정한 상관관계를 파악하는 동시에 이론적인 타당성을 갖추어 나갈 수 있어야 한다. 따라서 학습자들의 오류 양상은 국적, 학습 단계, 상황(구어나 문어) 등에 따라 큰 차이를 보이게 마련이므로 이러한 전체적 맥락을 모두 고려해야 할 뿐만 아니라 광범위한 전체 오류 중에서도 상관관계가 있는 요소를 중심으로 범주화할 필요가 있다. 따라서 이 장에서는 앞에서 살펴본 중국인 학습자의 조사 오류를 토대로 하되, 그 중에서도 고급 학습자들을 위한 교육 방법을 제시해보고자 한다.

고급 학습자들이 범하는 조사 오류는 사실상 한정적이다. 또한 오류를 범하는 조사 항목들 대부분은 새롭게 입력되는 문법 지식이라기보다는 대부분 초·중급에서 학습한 내용이다. 따라서 고급 학습자들을 대상으로 하는 조사 교육은 학습자들이 혼란을 겪는 조사들을 선별해 교육 내용을 범주화할 필요가 있다. 몇 가지 오류 항목들을 설정한 뒤에는 학습자들이 이들을 정확히 비교하여 구분해 사용할 수 있도록 의미·기능 차이를 설명해 주어야 한다. 고급 학습자들의 대부분은 한국어 구사에 있어 정확성을 중시하고 있으므로 정확한 설명 및 제시는 매우 중요하다.

본 장에서는 중국인 고급 학습자들의 조사 관련 오류 중에서 그 비중이 높은 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’에 대한 교수 모형을 제시하고자 한다.³⁰⁾ 조사에 대한 학습자들의 오류 범위는 매우 광범

30) 조사 ‘을/를’은 목적어 등의 개념으로 교육할 경우 대부분 교정이 가능했으므로 생략한다.

위한 편이지만, 그 중에서도 특히 사용빈도가 높은 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’을 정확히 구별해 사용하지 못한다면 고급 학습자다운 한국어 구사는 기대하기 힘들기 때문이다.

1. 2. 수업의 원리³¹⁾

첫째, 학습자 수준으로 낮추어 제시한다. 교사의 발화는 ‘i(학습자의 수준)+1’이어야 한다. 실제로 교육 항목을 제시함에 있어 지나치게 어려운 표현이나 설명을 사용할 경우 학습자들이 교육 항목에 집중하지 못할 수도 있으므로 이를 자제하도록 한다.

둘째, 학습자의 흥미를 유발시킬 수 있어야 한다. 난이도가 높은 항목, 즉 오류를 많이 일으키는 문법이나 발음, 어휘 항목을 학습하는 것은 쉬운 과정이 아니다. 이러한 항목에 대해 단조롭고 반복적인 연습과 훈련만을 하게 된다면 흥미를 잃게 될 수도 있으므로, 학습자가 계속 흥미를 가지고 학습할 수 있도록 다양한 교실 활동을 유도하는 것이 필요하다.

셋째, 학습자에게 충분한 피드백을 제공해야 한다. 교사는 학습자의 오류가 많이 나타나는 문법 항목과 발음, 어휘 등에 대해 숙지하고 있어야 하며, 수업 중에 학습자의 반응에 주의를 기울이면서 적절한 피드백을 제공해야 한다.

넷째, 1차 오류 수정은 학습자 스스로 할 수 있도록 유도한다. 고급 학습자일수록 즉각적인 오류 수정보다는 자기 주도적인, 자기 수정이 더 효과적이다. 이때 교사는 학습자 스스로 자신의 지식을 사용해 오류를 수정할 수 있도록 단서를 제공해 주는 것이 좋다.

31) 이에 대한 내용은 이정희(2003:259~263)와 김제열(2007:112~113)을 참고하여 정리했다.

2. 수업 모형의 실제

2. 1. 단원별 수업 모형

<표8> 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 수업 지도안

일시	2008년 월 일	담당자	박소영	급수	5급 (9명)
단원	조사 관련 특별수업 : 주어를 만드는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’ 바르게 사용하기				
시간	학습목표	학습 내용 및 학습 활동		학습 자료	
1	조사 ‘은/는’, ‘이/가’의 누락 위치를 알고 음운 환경에 따라 어떤 조사를 사용해야 하는지 알 수 있다.	예문 따라하기 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’ 설명 조사 누락 활동지 수정하기		특별수업 교안 조사 누락 활동지 문장 카드 편집 동영상 (면접 장면)	
2	주어를 표현하는 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이점을 정확히 이해하고 사용할 수 있다.	문장 카드 활용 연습 역할극 : 면접보기			
학습 목표	1. 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 한국어의 규칙에 맞게 사용할 수 있다. 2. 주어를 표현하는 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이점을 이해하고 사용할 수 있다.				
학습 내용	· 어휘 : 배운 어휘 및 6급 필수 어휘, 생활 어휘 · 문법 : 주어를 표현하는 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’의 차이점				
단계 (시간) 1교시 :50분	학습 지도 내용 및 학습 활동	지도 방법		학습 자료	
도입 5분	§ 질문 ① 한국에 온지 얼마나 되었어요? ② 한국의 물가가 어때요?	학생들에게 ‘한국의 물가’에 대해 질문하며 오늘 배울 내용에 집중하고 유추할 수 있도록 유도한다.			
제시 5분	§ 학습 목표 및 내용 제시 ① 학생들과 이루어진 대화의 내용을 판서한다. ② 판서 내용을 따라 읽게 한다.	학생들과 이루어진 대화의 내용을 선별해 판서한다.			

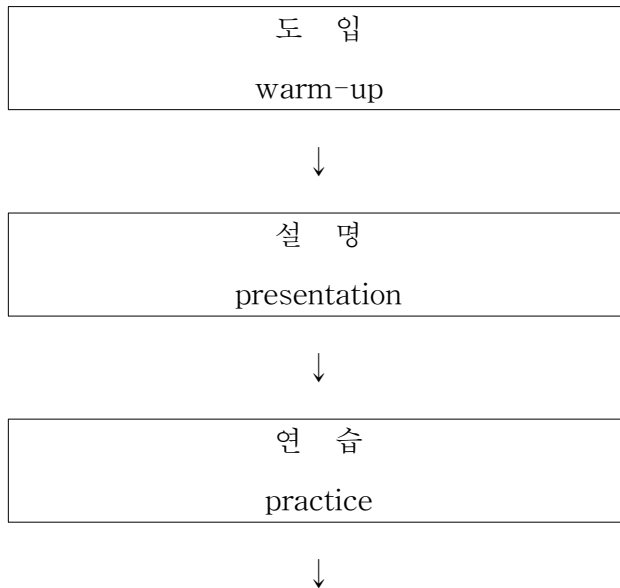
<p>설명 20분</p>	<p>§ 설명 ① 학생들에게 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 음운 환경을 환기시킨다. ② 학생들에게 판서한 내용에 대해 질문한다. ③ 질문과 대답의 내용을 바탕으로 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 설명한다.</p>	<p>학습자에게 판서 내용에 대해 질문하고 학습자의 대답을 바탕으로 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대해 설명한다. 조사의 각 설명에 대한 예문을 제시하여 학습자의 이해를 돕는다.</p>	<p>특별수업 교안</p>
<p>활동 10분</p>	<p>§ 모둠활동 ① 모둠을 구성한다. (3명 정도) ② 모둠별로 조사 누락 활동지를 부여하고 수정하게 한다.</p>	<p>설명이 끝난 뒤에 학생들에게 조사가 누락된 부분에 표시된 활동지를 제시하고 이를 수정하는 모둠활동을 하도록 시킨다.</p>	<p>조사 누락 활동지</p>
<p>활동 점검 10분</p>	<p>§ 점검 활동 ① 모둠별로 활동 시에 작성한 내용을 발표하도록 독려한다. (각 문장 단위) 예) 다른 모둠도 같은 의견인가요? ② 다른 의견을 가지고 있는 모둠이 있을 경우 질문과 대답을 통해 의견을 교환한다.</p>	<p>학생들이 모둠별로 활동을 마친 후 돌아가면서 활동지 작성 내용을 발표하는 시간을 갖도록 한다. 활동을 점검하는 시간에는 교사 혼자서 학생들의 오류를 수정하지 않도록 하고, 토론식 수업을 진행하여 1차적으로 학생들 스스로 자신의 오류를 수정하도록 유도한다.</p>	<p>조사 누락 활동지</p>
<p>휴식 10분</p>	<p>10분</p>		

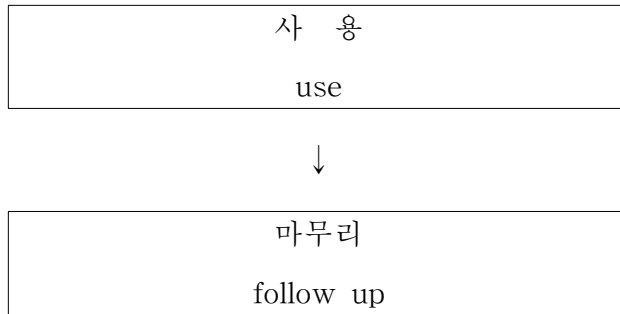
<p>연습 15분</p>	<p>§ 연습 ① 응답연습 - 교사의 질문에 대답한다. 예) 이름이 뭐예요? 성신여대가 어때요? ② 완성연습 - 조사가 누락된 문장 카드를 제시한 뒤 완성하도록 연습한다. (안긴문장 등을 활용) 예) 친구() 그 영화() 재미없다고 말했다.</p>	<p>교사는 학습자들이 대답할 때 반드시 조사를 사용하도록 연습시키며 충분한 피드백을 제공하도록 한다.</p>	<p>문장 카드</p>
<p>사용 25분</p>	<p>§ 사용 ① 모둠을 구성한다. (3명 정도) ② 교사는 역할극을 진행할 것임을 예고하고 상황에 대한 충분한 설명을 한다. 예) · 상황 : 입학 면접 · 역할 : 수험생 1명 면접관 2명 ③ 모둠별로 역할극을 구성할 수 있도록 지도한다. ④ 모둠별로 상연한다.</p>	<p>교사는 편집 동영상 등의 수업 보조 자료 등을 통해 상황을 설명하고 모둠별로 역할극을 진행하도록 지도한다. 활동이 목표로 하는 바가 ‘조사의 정확한 사용’임을 주지하고 학생들이 바르게 활동할 수 있도록 지도한다. 활동이 일부 학생을 중심으로 진행되지 않도록 ‘각 학생당 ○문장 이상 말하기’ 등의 과제 수행의 규칙을 제시한다.</p>	<p>편집 동영상 (면접 장면)</p>
<p>마무리 5분</p>	<p>§ 마무리 ① 학습 내용을 정리한다. ② 다음 시간 수업 내용을 예고한다.</p>	<p>학습자들이 학습한 내용에 대한 이해 정도를 확인한다.</p>	

2. 2. 본시 수업의 실제

본 수업은 성신여자대학교 외국어교육원의 정상 수업과 별도로 진행되는, 즉 학습자들의 부족한 부분을 위해 추가적으로 마련된 한국어 조사 관련 특별수업이다. 본 수업의 학습목표는 선행어의 음운 환경을 고려해 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 한국어의 규칙에 맞게 사용할 줄 알고, 더 나아가 주어를 표현하는 조사로서의 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이를 정확히 이해하고 사용할 줄 아는 것이다. 수업의 대상자들은 성신여자대학교 고급 과정에 있는 5급 반 학생들 9명이다. 위 학생들의 국적은 중국이며, 학습자 모두 한국어 조사 사용에 어려움을 호소하고 있었다. 따라서 한국어 조사 이외에 학습의 난제로 작용할 수 있는 추가적 문법이나 난해한 어휘 등은 모두 배제하고자 했다.

본시 수업을 단계별로 제시하면 다음과 같다.





도입(warm-up) 단계는 학습 목표를 자연스럽게 학습자에게 도입하여 학습 항목을 인지하게 함으로써 학습자를 동기화 시키는 단계이다.³²⁾ 교사는 일방적인 전달보다는 맥락을 이용한 유의적 방법을 통해 자연스럽게 교육 목표를 제시함으로써 학습자의 주의를 수업으로 유도한다. 도입 단계에서는 학습자들이 가지고 있는 기존 지식과 새로운 지식 간에 연결을 맺을 수 있도록 선행조직자(advance organizer)를 도입하는 것이 좋다.

설명(presentation) 단계는 학습자가 도입 단계에서 유추를 통해 짐작한 내용을 교사가 확인을 시키거나 설명을 하여 학습자에게 분명하게 이해시키고 인지시키는 단계로, 어휘 및 표현, 문법에 대한 설명이 주를 이룬다.³³⁾

연습(practice) 단계는 설명 단계를 통해 학습자가 이해한 의미나 규칙을, 반복 연습을 통해 학습자의 것으로 내재화시키는 단계이다. 이 단계에서는 형태에 초점을 맞춘 통제된 반복 연습이 주를 이루어 따라하기, 교체 연습, 변형 연습, 문장 구성 연습, 묻고 대답하는 연

32) 연속선상에 놓인 수업의 도입 단계에서는 지난 수업에 학습한 내용을 중심으로 학습자가 주의를 기울여야 하는 항목을 중심으로 확인해야하지만 본 수업은 정상수업과 별도로 진행되는 특별수업이기 때문에 이 과정은 생략한다.

33) 다음은 설명 단계에서의 교육 원리이다. ① 어휘나 문법 항목의 의미, 형태, 화용 영역을 모두 교육해야 한다. ② 학습이란 이미 존재하는 기억 체계에 새로운 항목을 연결시키는 것은 의미하므로, 새로운 학습이 장기 기억으로 이어질 수 있도록 유의적 학습을 유도해야 한다.

③ 연역적 방법과 귀납적 방법을 적절히 활용한다. (고려대학교 국제어학원, 2006)

습 등이 주로 이루어진다. 이때 연습은 기계적인 반복 연습에 그쳐서는 안 되고, 반드시 학습자 자신이 표현하고 싶은 것을 묻고 대답할 수 있는 유의적 연습(structured but meaningful practice)이 실시되어야 한다. 짝활동이나 모둠활동도 효과적이다.

사용(use) 단계는 도입, 설명, 연습 단계를 통해 학습한 언어 내용을 의미 전달이나 기능 수행에 중점을 두고 사용하는 의사소통적 단계이다. 즉, 과제(task)를 수행하는 단계로, 앞서 학습한 어휘와 문법 형태들을 이용하여 실세계에서의 과제를 교실에서 연습해 보게 하는 단계이다. 이 단계에서는 형태가 아닌 의미에 초점이 맞추어지므로, 특정 언어 형태나 구조의 사용이 강요되지는 않는다. 그러나 가급적 학습한 형태를 활용해 의사소통 활동을 하도록 유도하는 것이 필요하다.

마무리(follow up) 단계는 교육 내용을 정리하고, 교육 내용과 관련해 학습자들을 격려하고 용기를 북돋우는 단계를 말한다. 이 단계에서도 교사가 일방적으로 교육 내용을 정리하기보다는 주요 교육 내용의 학습 여부를 확인할 수 있는 질문을 학습자에게 던진 후 학습자들의 산출물을 이용해 정리하는 것이 필요하다. 이때 학습자의 부족한 부분은 과제로 제시해 학습자 스스로 학습할 수 있도록 돕는 것이 좋다.

2. 2. 1. 도입

도입은 교사와 학생 간의 대화를 통해 도입하는 방식을 취하는데 학습자의 이해를 돕기 위해 그림 자료를 이용할 수도 있다. 본 수업은 고급 학생들을 대상으로 하고 있고, 이미 배운 학습 내용에 어려움을 호소하는 학생들을 위해 준비된 특별수업이므로 자연스러운 대

화를 통해 학습자들을 동기화시키고자 한다.

<표9> 본시 수업의 예 : 도입 단계

예1) 교사 : ○○ 씨, 한국에 온지 얼마나 되었어요?
학생 : 1년 정도 되었어요.
교사 : 오래되었군요. 한국의 물가가 어때요?
학생 : 한국 물가가 중국보다 비싸서 조금 힘들어요.
교사 : 아, 한국의 물가는 중국보다 비싸군요.
어떤 것이 가장 비싼가요?
학생 : 한국 야채가 너무 비싸요. 중국 싸요.
교사 : 중국은 싸군요. 맞아요. 한국 야채는 조금 비싸요.

예2) 교사 : ○○ 씨는 한국의 물가가 비싸다고 생각해요.
△△ 씨는 어떻게 생각해요?
학생 : 저도 비싸다고 생각해요.
교사 : 아, △△ 씨도 ○○ 씨의 의견과 같군요.
△△ 씨는 왜 그렇게 생각해요?
학생 : 한국의 집세 너무 비싸요. 한 달에 30만원이에요.
교사 : △△ 씨는 한국의 집세가 비싸다고 생각하는군요.
한국의 집세는 비싸요.

위와 같이 교사의 질문과 학습자의 대답을 통해 수업에 도입할 때 교사는 의도적으로 ‘이/가’, ‘은/는’의 조사 부분에서 억양이나 발음을 달리해 학습자로 하여금 새로운 제시 형태에 주목하도록 만들어야 한다. 이처럼 학습자의 불완전한 발화 형태를 목표한 형태의 문법으

로 바꾸어 말해 주는 대화를 진행하면 학습자들은 교사와의 대화에 집중하게 되고, 평소에 자신이 사용하던 조사의 형태에 대해 생각해 보게 되므로 자연스럽게 학습 내용으로 유도할 수 있다. 뿐만 아니라 이러한 대화가 2-3회 반복되면 학습자들은 한국어 사용에 있어서 조사의 수요에 대해 생각해 보게 되고 학습에 대한 동기를 느끼게 된다.

2. 2. 2. 설명

도입이 끝나면 교사는 학습자와 교사 사이에 이루어진 대화의 내용을 학습 내용에 맞게 선별하여 판서하도록 한다.

<표10> 본시 수업의 예 : 설명 단계 I

- | |
|---|
| <p>예1) 가 : 오래되었군요. 한국의 물가가 어때요?
나 : 한국 물가가 중국보다 비싸요.</p> <p>예2) 가 : 한국 야채가 너무 비싸요. 중국 싸요.
나 : 중국은 싸군요. 맞아요. 한국 야채는 조금 비싸요.</p> <p>예3) 가 : 한국의 집세 너무 비싸요. 한 달에 30만원이에요.
나 : △△ 씨는 한국의 집세가 비싸다고 생각하는군요.
맞아요. 한국의 집세는 비싸요.</p> |
|---|

교사는 학습자들에게 판서의 내용을 따라 읽도록 하고 오늘 새로 학습할 항목이 무엇인지, 그 의미는 무엇인지, 그 형태는 어떠한지,

언제 사용되는 것 같은지 등을 학습자들에게 질문한 뒤, 학습자의 대답을 바탕으로 학습 내용을 설명하도록 한다.

설명 단계를 위해 교사는 해당 학습 내용에 대한 학습자들의 반응과 질문 등을 예상해 준비하도록 하는데, 이것에 너무 연연해하지는 않도록 한다. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’은 이미 초·중급 단계에서 학습한 내용이므로 학습자 스스로 자연스럽게 학습 내용을 유추하고 학습하는 것이 중요하다. 또한 본시에서 중점적으로 학습하게 될 내용은 주어 자리에 쓰이는 조사 ‘이/가’, ‘은/는’에 대한 구별 및 사용이므로 이외의 내용은 되도록 배제하여 제시하도록 한다. 조사 ‘이/가’, ‘은/는’에 대한 내용을 장황하게 설명할 경우 학습 목표의 전도(顛倒)나 학습자의 흥미 반감 등을 가져올 수 있으므로 이는 되도록 지양해야 할 것이다.

학습자들은 한국어 교재를 통해 조사 ‘이/가’, ‘은/는’을 학습하게 되므로 교사의 설명 역시 이를 바탕으로 해 이루어져야 한다. 각 한국어 교재에 제시된 ‘이/가’, ‘은/는’의 설명은 다음과 같다. (김상수, 2003:42)

<표11> 한국어 교재에 제시된 ‘이/가’와 ‘은/는’에 관한 설명

	이/가		은/는	
	용어	설명	용어	설명
연 세 대	·case particle ·case marker	① 주어 표시 · 나, 너, 저, 누구 → · 내가, 네가, 제가, 누가 ② 주어가 두 개일 때, 첫 번째 주어는 문장 전체의 주어, 두 번째는 절의 주어	·particle ·auxiliary particle	① 문장의 topic, theme 표시 ② 특정 명사의 강조 ③ 청자와 화자가 알고 있는 명사를 언급할 때 사용 ④ 대조의 기능

고려대	subject particle	① 주격 조사 ② 신정보 표시 ③ wh-의문문과 대담에 사용	topic particle	① topic을 나타냄 ② 구정보 표시 ③ 대조의 기능
이화여대	subject particle	주어 표시	보조사	대조의 기능
서울대	·particle ·case marker	① 문장의 주어 표시 ② ‘N가 있습니다’로 문장의 구조를 제시	particle	① 문장의 topic을 표시 ② ‘N은 N입니다’로 문장의 구조를 제시
서강대	subject marker	동사, 형용사의 주어 표시	marker	명사 표시 대조, 비교, 강조 표현
한국외대	subject marker	주어 표시	special particle	대조, 강조의 표현
한림		① 동사 또는 서술 동사의 주어 표시 ② 구어체에서 생략 가능		① 주어 또는 목적어를 강조 ② 문장의 topic 표시 ③ 함축적인 의미 표현
시사	subject particle	문장의 주어 표시	contrast particle	대조

한국어 교재에서 조사 ‘이/가’에 대해 설명하고 있는 내용은 대부분 문장에서 주어임을 표시하는 주격조사와 선행하는 체언의 음운 환경에 따른 쓰임의 차이에 대한 것이다. 다음으로 조사 ‘은/는’에 대해서는 모든 교재가 공통적으로 주제를 표시하는 것 이외에 대조, 강조의 의미를 가지고 있다고 설명하고 있다. 전체적으로 볼 때 각 교재마다

그 내용의 정도와 수준에 약간의 차이는 있지만, 설명하고자 하는 주요 핵심 사항은 비슷한 편이라는 사실을 알 수 있다.³⁴⁾

선행명사에 붙어 주어를 표시하는 조사인 ‘이/가’와 ‘은/는’은 학습자들이 가지고 있는 기존 지식에 속하므로 교사는 이를 단편적으로 제시하기보다는 그 형태가 사용되는 전형적인 맥락을 제시할 필요가 있다. 고급 과정에 속하는 5급 학생들은 초·중급 과정을 통해 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 문법적 정보를 제공받았으므로 보다 더 복잡한 문장 구조와 의미 및 결합 관계를 통해 설명하는 것이 보다 효과적이라 할 수 있을 것이다.

먼저 교사는 이번 조사 특별수업에서는 체언 뒤에 사용되어 주어를 표시하는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’만 생각할 것을 주문하여 학습자가 조사의 음운 환경을 환기할 수 있도록 하는 동시에 학습 내용의 난이도를 예고하는 방법 등으로 학습자가 수업에 주의를 집중하도록 유도한다. 다음으로는 학생들에게 판서한 내용에 대해 질문하고 학습자의 대답을 바탕으로 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대해 설명하면서, 각 설명에 대한 예문을 제시하여 학습자의 이해를 돕도록 한다. 예문을 제시하는 근본적인 이유는 조사 ‘이/가’, ‘은/는’의 사용을 비교하기 위한 것이므로, 이때 확실하게 변별되는 문법적 자질에 대한 설명은 되도록이면 생략하고 학습자들이 어려움을 호소하는 내용을 중심으로 다루는 것이 좋다.

앞에서 살펴본 한국어 교재의 설명을 바탕으로 교사와 학습자들의 질문과 대화를 통해 정리해야 하는 조사 ‘이/가’, ‘은/는’에 대한 학습 내용을 표로 정리해보면 다음과 같다.³⁵⁾

34) 연세대 교재의 경우는 타 교재보다 ‘이/가’, ‘은/는’을 상세하게 다루고 있어 고급 학습자들의 이해를 도울 수 있을 것이라 판단된다.

35) 표는 국립국어원(1999), 황정숙(1992) 외 다수의 자료들을 참고로 하여 정리했다.

<표12> 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 학습 내용

	‘이/가’ (보통의 사실 서술)	‘은/는’ (단서가 붙는 사실)
형태	체언 뒤에 붙음 ³⁶⁾	
	<ul style="list-style-type: none"> · 체언이 자음으로 끝난 경우 : ‘이’ · 체언이 모음으로 끝난 경우 : ‘가’ ※ 높임 표현 : ‘께서’ 	<ul style="list-style-type: none"> · 체언이 자음으로 끝난 경우 : ‘은’ · 체언이 모음으로 끝난 경우 : ‘는’ ※ 높임표현 : ‘께서는’
의미	<ul style="list-style-type: none"> ① 문장에서 그 말이 주어임을 표시함 ② 문장에서 그것에 초점을 뒤 강조함 ③ 새 정보(new information)임을 표현 ④ 문장에서 보어임을 나타내고자 할 때 ‘이/가’를 써 어떤 대상으로 변해감을 표현 (‘되다’, ‘아니다’ 앞) ※ 바뀌게 되는 대상은 ‘(으)로’로 표현 가능 	<ul style="list-style-type: none"> ① 문장에서 그 말이 주제를 표시함 ② 표현하고자 하는 체언을 지정, 강조 ③ 구 정보(old information)임을 표현 ④ 표현하고자 하는 체언을 다른 것과 대조하거나 이를 부정함 ⑤ 나머지에 대해서는 태도를 보류하는 소극적인 배타의 성격을 나타냄
화용	문장에서 어떤 의미를 가진 주어를 표현할 것인지에 따라 구별해 사용해야 함	

위의 과정이 끝난 후에도 대부분의 학습자들은 여전히 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 정확한 사용에 대해 부담을 가지고 있다. 이때 교사는 학습자들에게 활동과 동시에 충분한 피드백을 제공할 수 있어야 한다. 본 수업에서는 설명이 끝난 뒤에 학습자가 이를 바탕으로 조사가 누락된 부분에 표시된 활동지를 수정해 보는 활동을 하도록 한 후 이를 바탕으로 오류문을 정리했다. 교사는 모둠활동에 앞서 3명씩 모둠을 구성해 주고, 모둠별로 조사 누락 활동지를 부여한 뒤, 각 모둠 구성원들이 모여 협동해 조사 누락 활동지를 수정하도록 지도한다.

36) 조사 ‘이/가’, ‘은/는’이 붙는 선행요소에는 명사 이외에 부사, 어미, 조사 등도 있지만 이 수업의 목표는 주어로서의 조사 ‘이/가’, ‘은/는’의 쓰임을 살펴보는 것이므로 이를 생략하도록 한다.

<표13> 본시 수업의 예 : 설명 단계 II

☞ 다음의 밑줄 친 부분을 바르게 고쳐보세요.

① 내 취미 여행입니다. ② 저 여행하는 것을 좋아합니다.
③ 어렸을 때부터 여행을 했습니다. ④ 2005년에 미국에 갔습니
다. ⑤ 친구들과 같이 갔습니다. ⑥ 우리 비행기를 탔습니다. ⑦
비행기에서 우리 많은 이야기를 하면서 즐거운 시간을 보냈습니
다. ⑧ 미국 생각보다 아주 멋진 곳이었습니다. ⑨ 한 달 후에
집에 돌아왔습니다. ⑩ 너무 아쉬웠습니다. ⑪ 돈 많이 썼지만
좋은 추억을 많이 만들 수 있었습니다. ⑫ 지금도 가끔 그때의 사
진을 보곤 합니다. ⑬ 기회가 있다면 또 가고 싶습니다.

학생들이 모듈별로 활동을 마치면 교사는 모듈별로 돌아가면서 활
동 시에 작성한 내용을 발표하는 시간을 제공한다. 이때 교사는 학습
자들이 각 문장 단위로 활동지 작성 내용을 발표하도록 독려한다. 활
동을 점검하는 시간에는 교사 혼자서 학생들의 오류를 수정하지 않
도록 하고, 토론식 수업을 진행하여 1차적으로 학생들 스스로 자신의
오류를 수정하도록 유도한다. 따라서 학습자가 오류를 범한 경우에
교사는 “다른 모듈도 같은 의견인가요?”라고 질문한다. 만약 다른 의
견을 가지고 있는 모듈이 있다면 질문과 대답을 통해 의견을 교환하
도록 한다. 이 과정에서 학습자는 서로의 오류문을 정문으로 고쳐가
게 될 것이다. 이때 교사는 학습자들이 적극적으로 의견을 교환하도
록 돕는 동시에 학습자 스스로 자신의 지식을 사용해 오류를 수정할
수 있도록 단서를 제공하는 정도의 역할을 담당하는 것이 좋다.

2. 2. 3. 연습

연습 단계는 학습자가 제시, 설명 단계에서 이해한 규칙을 다양한 연습을 통해 내재화하는 단계이다. 한국어 교육에는 다양한 연습 유형이 있지만 이 수업에서는 형태에 초점을 둔 응답연습과 완성연습을 활용하고자 한다.

먼저 응답연습(response drill)은 교사가 질문을 던지면 학습자가 자기 생각으로 대답하는 연습이다. 학습자의 창의적인 발화가 생산될 수 있을 뿐만 아니라 발화의 생산 과정에서 오류가 발생할 때는 그 오류를 수정해 줄 수 있기 때문에 실제 한국어 교실에서 적극적으로 사용하고 있는 방법이다. 본시에서 응답연습을 진행하기 전 교사는 학습자들에게 질문에 대답할 때는 반드시 조사를 사용하도록 주문하고, 학습자의 응답에 오류가 있을 경우에는 충분한 피드백을 제공하도록 한다. 단, 응답연습에 지나치게 긴 시간을 할애할 경우 학습자들이 수업에 흥미를 잃어버릴 수 있다는 점을 감안해 적절한 시간을 배분하도록 해야 할 것이다. 본 수업에서 사용된 응답연습을 정리하면 다음과 같다.

<표14> 본시 수업의 예 : 연습 단계 I

예1) 교사 : ○○ 씨가 어때요?

학생 : ○○ 씨는 좋은 사람이에요.

예2) 교사 : 한국어를 공부할 때 가장 어려운 것이 무엇인가요?

학생 : 한국어는 발음이 너무 어려워요.

예3) 교사 : 누가 책을 읽어 주겠습니까?

학생 : 제가 읽겠습니다.

위와 같은 형태로 응답연습이 이루어진 후에는 완성연습을 진행한다. 이미 1차적인 연습이 이루어진 상태이므로 완성연습 단계에서는 단순한 반복연습을 지양하도록 한다. 완성연습의 목적은 교사와 학습자가 문법 항목에 대한 의견을 나누면서 해당 항목에 대한 정확한 인식을 갖는 데 있다.

완성연습은 문형이 사용된 문장을 완전하게 끝맺는 연습이다. 즉, 완성연습은 교사가 선행질을 제시하고 학습자가 끝맺도록 하여 이해도를 확인하는 과정이라 하겠다. 본 수업에서는 완성연습의 형태를 조금 변형시켜 문장 카드를 완성하는 연습을 활용했다. 교사는 조사가 누락된 문장 카드를 학습자에게 제시한 뒤 이를 완성할 수 있도록 지도한다. 완성연습에서 활용되는 문장카드는 학습자가 다양한 발화를 만들어낼 수 있도록 구성되어야 한다.

<표15> 본시 수업의 예 : 연습 단계 II

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 철수() 학교에 있다 ② 철수는 대학생() 되었다. ③ 얼음() 물() 되었다. ④ 영어() 발음()이 어렵다. ⑤ 이 건물() 문제() 많다. ⑥ 엄마() 요리를 하고 나() 논다. ⑦ 그는 듣기() 못하지만 말하기() 잘합니다. ⑧ 오늘() 집에 쉬겠습니다. ⑨ 왕요() 집에 있다. ⑩ 그러나 효예() 집에 없다. ⑪ 저녁은 () 사겠습니다. |
|--|

위와 같은 형태로 문장 카드를 활용해 완성연습을 실시했을 때 예상한 바대로 학습자들은 다양한 형태의 발화를 만들어냈다. 완성연습을 통해 학습자들이 만들어낸 문장의 형태는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용과 관련된 피드백을 주기에 충분했다.

여기서 교사는 학습자들이 만들어낸 다양한 형태의 문장을 모두 수용하면서 문장 간 뉘앙스 등의 차이를 설명해주는 것으로 피드백을 주어야 한다. 사실상 ‘이/가’와 ‘은/는’이 문장에서 주격 조사로 기능할 때는 그 차이를 알기 어렵고 이들의 사용법을 혼동하기 쉽다. 따라서 교사의 피드백은 다음과 같은 내용을 포함하고 있어야 한다.

- ① 준수가 집에 있다.
- ② 준수는 집에 있다.
- ③ 준수가 대학생이 되었다.
- ④ 준수가 대학생은 되었다.
- ⑤ 이번에는 제가 찍을게요.
- ⑥ 저녁은 제가 사겠습니다.

①의 ‘준수가’는 준수라는 사람의 존재를 지정하는 반면, ②의 ‘준수는’은 준수는 집에 있는데 준수와 대조를 이루는 다른 사람의 존재를 염두에 두고 화두의 주제를 나타낼 때 쓰는 문장이다.

③은 준수가 대학생이 된 사실을 보고하는 것으로 ‘대학생이’가 ‘되었다’의 보어가 된다. ④는 준수가 대학생이 되었지만, 그러나 거기에 다른 단서가 붙음을 암시한다. 즉, 대학생이 되었지만, 문제가 많다는가 혹은 제대로 졸업을 할 수 있을지 모르겠다든가를 생각할 수 있다.

여럿이서 기념 사진을 찍을 때, 카메라를 든 사람을 향해 ⑤와 같이 말한다. 이 말은 여러 사람 속에서 자신을 배타적 존재로서 내세움을 뜻한다. 그러니까 ‘이번에는 저는 찍을게요.’는 비문이 된다. ⑥의 경우도 대중 사이에서 배타적 대립 관계로서 자신을 지정함은 ⑤와 같다. (백봉자, 2006:165)

2. 2. 4. 사용

도입, 제시, 연습 단계가 언어 지식 학습을 위한 의사소통 전 단계라면 사용 단계는 획득한 기술을 의사소통을 목적으로 사용하는 의사소통 단계이다. 이 단계에서는 형태가 아닌 의미에 중점을 두고 언어활동이 이루어지므로, 활동이 교실에서의 인위적인 조건 하에서 행해지기는 하나 학습이 아닌 습득이 이루어질 수 있다.

지금까지 학습자들은 조사 항목에 관한 다양한 연습 단계를 거쳤기 때문에 자기 방식대로 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 인식하고 활용하고자 할 것이다. 사용 단계는 이러한 학습자의 지식 체계를 교실 밖의 상황으로 끌어내 실제적으로 사용할 수 있도록 돕는 데 그 목적이 있다. 따라서 교사 입장에서는 학습자가 수업 내용을 제대로 이해했는지 확인하고 정리할 수 있으며, 학생 입장에서는 자신이 가지고 있는 문법 항목이 실제 담화맥락에 활용되는 것을 확인함으로써 학습 내용을 장기 기억화 할 수 있는 기회이다.

먼저 본 수업에서 사용 단계를 구성할 때 중시했던 요소는 크게 세 가지이다. 첫째, 학습자들이 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 자주 사용해 담화를 만들 수 있는 상황을 제시해야 한다. 둘째, 학습자들의 생활과 동떨어진 주제나 상황이 아닌 누구나 겪을 수 있는 실제적인 상황을 제시해 교실 안의 수업으로 끝나지 않고 교실 밖에서도 활용할

수 있는 실제적 의사소통이 이루어질 수 있도록 해야 한다. 셋째, 학습자들의 흥미와 만족도를 고려해야 한다. 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’이 빈출하고, 실제적인 주제라 하여도 학습자의 흥미를 끌 수 없다면 학습자의 능동적인 참여를 이끌어 낼 수 없기 때문이다. 이 수업에서는 위와 같은 세 가지의 전략을 고려해 역할극을 설정하게 되었다.

역할극은 실제 상황과 유사한 상황을 가정하여 대화를 해 보는 활동이다. 모든 연습이 끝나고 문형에 대한 이해가 충분히 되었을 때의 연습이다. 역할극은 문형에 대한 이해도와 완성도가 높아질 뿐만 아니라 한국어 담화 맥락에 대한 이해를 높일 수 있다. 본 수업에서는 학습자들에게 ‘대학교 입학 면접’이라는 상황을 제시했다. 면접이라는 특수한 상황은 한국어를 배워서 대학교에 진학하고자 하는 학생들에게는 더 없이 실제적인 과제에 속하므로 학습자의 흥미를 끌 수 있다. 뿐만 아니라 공식적인 특성을 가지고 있는 면접 상황에는 주어와 서술어를 이어주는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 명확히 밝혀서 담화를 만들어야 한다는 점으로 학습자들에게 과제의 설득력을 높일 수도 있다.

이 수업에서는 학습자들의 적극적인 담화를 유도하기 위하여 드라마 등에 등장하는 면접 장면만을 편집하여 수업의 보조 자료를 구성했다. 면접 상황에서 자주 쓰이는 질문이나 대답 등은 기본적인 것들만 선별해 어휘 제시나 구두로만 전달하고 별도의 교안 등으로 배부하지는 않았다. 과제와 관련된 직접적인 자료가 배부될 경우 학습자들의 창의적인 발화 창출을 저해할 수 있기 때문이다.

과제 수행 전 단계에서 교사는 대학교 입학 면접이라는 상황을 제시하면서 활동이 목표로 하는 바가 ‘조사의 정확한 사용’임을 주지하고 학생들이 바른 방향으로 활동할 수 있도록 수업의 목표를 명시화할 필요가 있다. 수업의 목표를 어떻게 전달하느냐에 따라 학습자의

동기가 달라지므로 이 단계는 매우 중요하다 볼 수 있다. 다음으로는 편집 동영상 등의 수업 보조 자료 등을 통해 주어진 상황에 대해 충분히 설명하고 모둠별로 역할극을 진행할 수 있도록 지도한다. 이때 모둠 활동이 일부 학생들 중심으로 진행되지 않도록 과제 수행에 있어 지켜야 할 제약적 규칙 등을 제시해 두는 것도 좋다.

과제 수행 단계에서 교사는 학생들의 활동을 독려하고 돕는 보조자로서의 역할만을 담당하는 것이 좋다. 학습자들에게 상황을 제시하고 적극적인 담화를 유도하기 위한 충분한 자료를 제공했다면 본격적으로 과제를 수행하는 단계는 학생들의 몫이라 할 수 있다. 따라서 교사는 역할 분담(수험생 1명, 면접관 2명), 조사를 활용한 발화의 구성, 역할극 연습 등 학습자들이 과제를 수행하는 일련의 과정들에 직접적으로 개입하지 말아야 할 것이다. 주어진 시간이 지나면 교사는 자연스러운 분위기에서 학습자들이 역할극을 상연할 수 있도록 지도한다. 또한 학습자들이 역할극을 상연할 때 교사는 학생들이 만들어 내는 발화의 문법적 오류에 신경을 쓰기보다는 의사소통의 맥락성과 유창성을 고려해 전체적으로 피드백을 줄 수 있도록 해야 할 것이다.

<표16> 본시 수업의 예 : 사용 단계

수험생 (학생1) : 안녕하세요.
면접관1(학생2) : 안녕하세요. 이름이 뭐예요?
수험생 (학생1) : 제 이름은 ○○입니다.
면접관2(학생3) : 그렇군요. ○○ 씨는 중국 사람이군요?
수험생 (학생1) : 네, 저는 중국 사람입니다.
면접관1(학생2) : 우리 학교에 입학하고 싶은 이유가 무엇인가요?
수험생 (학생1) : 저는 오래전부터 교수를 꿈꿔 왔습니다.

성신여자대학교 입학하려는 가장 큰 이유는 오랜
역사와 훌륭한 교수님들이 있기 때문입니다.

면접관1(학생2) : 그렇군요. 학생, 한국어를 잘하네요.

한국에 온 지 얼마나 되었나요?

수험생 (학생1) : 잘하거든요. 아직도 멀었습니다.

제가 한국에 온 지는 1년 되었습니다.

한국어는 아직도 어렵습니다.

특히 한국어에는 단어가 참 많아요.

면접관2(학생3) : 그렇군요. 그래도 제법 잘하네요.

지금까지 한국어를 공부한 것처럼 열심히 공부할
자신 있나요?

수험생 (학생1) : 네. 약속드릴 수 있습니다.

최선을 다하겠습니다.

2. 2. 5. 마무리

마무리 단계에서는 학습 내용에 대한 학생들의 이해 정도를 확인한다. 교사가 일방적으로 정리하고 마무리하기보다는 학생들에게 질문을 한 후, 학습자의 대답을 토대로 정리하는 것이 좋다. 예를 들자면 “여러분, 재미있었나요? ○○ 씨, 한국어에서 주어를 비교하고 싶을 때 어떤 조사를 쓴다고 했지요?” 등의 질문으로 주요 교육 내용의 학습 여부를 확인할 수 있을 것이다. 수업 내용의 정리가 끝나면 다음 수업을 예고한 뒤 마무리하도록 한다.

V. 결론

외국어 혹은 제2언어를 학습함에 있어 문법 요소는 무시할 수 없는 부분을 차지하고 있다. 이것은 외국어 학습의 최종적인 목표가 유창한 의사소통이라고 해도 변하지 않는다. 왜냐하면 일정한 수준의 문법적 정확성 없이 의사소통의 유창성을 확보하기는 불가능하기 때문이다. 특히 언어 유형론적으로 교착어에 속하는 한국어는 어미나 조사 등의 여타 언어에서 좀처럼 나타나지 않는 문법적 요소가 발달해 있어 외국인 학습자들이 이를 제대로 학습하지 않을 경우 한국어 구사에 있어서 정확성은 물론 유창성까지 문제가 될 수 있다.

이러한 필요를 바탕으로 본 연구에서는 학습자의 언어 사용의 정확성 향상을 위한 구체적인 방안으로 한국어 조사, 그 중에서도 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’에 대한 효율적 교수 방안을 살펴보고자 했다. 실제 한국어 조사 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’은 한국어를 배우는 외국인 학습자들을 대상으로 하는 오류 분석에서 그 빈도수가 매우 높게 나타나는 문법 요소이기도 하다. 여기에서는 중국 학습자들의 작문 자료를 수집하여, 자료에 나타난 한국어의 조사 사용 오류를 분석한 뒤, 실제 교육 현장에서 어떠한 방식으로 오류에 접근하고 해결할 것인지에 대한 방법론적인 논의를 이루고 있다.

본 연구에서는 연구 대상의 인원과 관계없이 학습자의 작문 자료 속에서 한국어의 조사가 사용된 문장을 추출해냈다. 그렇게 추출해낸 문장이 총 1,025개이다. 이렇게 추출해 낸 문장을 대상으로 외국인 학습자들의 조사 사용 빈도를 산출했다. 이는 학습자의 문장이 정문인지 오류문인지에 상관없이 양적인 수치만을 통계적으로 표현한 것이다. 다음으로 학습자의 문장을 정문과 오류문으로 구별하는 과정을 거친 후, 오류문을 문법 범주별로 항목화하여 외국인 학습자들의 오

류 빈도를 측정했다. 마지막으로 오류 빈도수가 가장 높은 조사 ‘이/가’, ‘을/를’ 그리고 ‘은/는’의 오류문만을 선별하여 오류의 유형 및 원인을 살펴보았다.

이러한 방법을 통해 III에서는 실제 교육 현장에서 외국인 학습자들의 한국어 조사 사용 빈도와 오류 빈도에 대해 살펴보았다. 먼저, 한국어 학습자들의 오류 현상에 주목해 오류의 유형을 누락 오류, 첨가 오류, 대치 오류로 분류했다. 그 결과 원인은 모국어의 간섭, 문장 내 복잡성에 기인한 오류, 목표어 규칙의 확대 적용에 의한 오류, 심리적인 영향으로 인한 회피 등으로 나타났다. 다음으로 고급 학습자들은 자신의 오류 항목을 잘 알고 있기 때문에 한국어 구사에 정확성을 기하고자 한다는 사실을 알 수 있었다. 따라서 한국어 교·강사는 학습자들로 하여금 스스로 자신의 오류 항목을 정리하고, 이를 해결할 수 있도록 도와주어야 할 것이다.

IV에서는 오류 분석 결과를 활용한 한국어 조사 교육 방법을 구안해 보았다. 학습자의 오류를 연구하는 궁극적인 목표는 유의미한 교수 방안의 수립이다. 외국인 학습자가 한국어를 학습하면서 자신만의 언어 체계를 형성하고, 이것이 공통적 특징을 보인다면 이는 매우 중요한 지식 체계가 될 수 있기 때문이다. 따라서 IV에서는 중국인 고급 학습자들의 조사 관련 오류 중에서 그 비중이 높은 주격조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 교수 모형을 제시했다. 그 결과 한국어 조사 사용의 정확성이라는 유의미한 학습 효과를 확인할 수 있었다.

학습자의 오류는 학습자의 국적, 학습 단계, 상황 등에 따라 차이를 보이게 마련이다. 본 연구에서는 연구 대상자들의 국적은 중국으로 동일한 조건을 갖출 수 있었지만, 학습 단계와 상황적인 측면에서는 동일한 조건을 갖추지 못해 연구의 신뢰성을 떨어뜨리는 원인이 되었다. 따라서 앞으로 이루어질 연구는 학습자들의 다양한 국적, 학

습 단계, 그리고 문어적 상황뿐만 아니라 즉각적인 반응을 요구하는 구어적 상황 등을 고려한, 보다 신뢰성 있는 자료를 바탕으로 이루어 지길 기대한다.

참고문헌

1. 단행본

고석주 외 5인(2004), 한국어 학습자 말뭉치와 오류 분석, 한국문화사.

고려대학교 국제어학원(2006), 고려대학교 한국어교사 양성과정.

교육인적자원부(2002), 고등학교 문법, (주)교학사.

국립국어원(1999), 표준국어대사전, 두산동아.

국제한국어교육학회(2005), 한국어 교육론 1·2·3, 한국문화사

— 조항록(2005), 재외동포를 대상으로 하는 한국어 교육정책의 실제와 과제

곽지영 외 8인(2007), 한국어 교수법의 실제, 연세대학교 출판부.

— 김제열(2007), 한국어 문법교육론

김영만(2005), 한국어 교육의 이론과 실제, 도서출판 역락.

김영만(2007), 인터넷 시대의 한국어 교육, 한국문화사.

김중섭(2006), 한국어 교육의 이해, 한국문화사.

노대규(2007), 외국어로서의 한국어 교육, 푸른사상사.

박갑수(2005), 국어 교육과 한국어 교육의 성찰, 서울대학교 출판부.

박기덕(2000), 한국어 보조사 사용의 전제, 언어와 언어학 제26집.

백봉자(2006), 외국어로서의 한국어 문법 사전, 도서출판 하우.

신봉수(2005), 영어교수법의 이론과 실제, 위덕대학교 출판부.

이미혜(2005), 한국어 문법 항목 교육 연구, 도서출판 박이정.

이정희(2003), 한국어 학습자의 오류 연구, 도서출판 박이정.

허용(2005), 외국어로서의 한국어교육학 개론, 박이정.

2. 논문 및 학술지

- 김상수(2003), 외국어로서의 한국어 교육을 위한 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’에 관한 연구, 부산외국어대학교 대학원.
- 김순희(2005), 한국어 조사 교수법 연구 : 중국 학생들을 대상으로 하여, 숭실대학교 대학원.
- 김유미(2000), 학습자 말뭉치를 이용한 한국어 학습자 오류 분석 연구, 연세대학교 대학원.
- 김이진(2004), 외국어로서의 한국어 학습자의 조사 사용 오류 연구 : 중급 단계 일본어 모어 학습자의 작문을 바탕으로, 한국외국어대학교 대학원.
- 김정숙(2002), 영어권 한국어 학습자의 조사 사용 오류 분석과 교육 방법 : ‘이/가’와 ‘은/는’을 중심으로, 한국어교육(제13권 1호).
- 양민웅(2002), 제2언어 습득 이론에 기초한 의사소통능력향상 교수방법연구, 한남대학교 교육대학원 석사논문.
- 엄기철(2002), 한국어 조사 ‘이/가’, ‘을/를’의 기능과 의미 연구 : 격조사의 설정 여부를 중심으로. 동국대학교 교육대학원.
- 이순자(1987), 문법의 분석 : 영어화자의 한국어 습득과정에서 일어난 오류를 중심으로, 연세대학교 교육대학원.
- 이옥주(2007), 제2언어 학습자의 오류 이론에 관한 연구 : 대조분석 가설, 발전적 구문형성 가설, 오류분석가설을 중심으로, 위덕대학교 대학원.
- 이은경(2000), 한국어 학습자의 조사 사용에 나타난 오류 분석 : 한국어 중급 학습자의 작문을 중심으로, 연세대학교 대학원.

이정희(2002), 한국어 학습자의 표현 오류에 대한 연구, 경희대학교 대학원.

추준수(2007), 중국인의 한국어 학습에 나타난 오류 분석 : 조사와 어미를 중심으로, 신라대학교 대학원.

최우영(1997), 외국어로서의 한국어 학습자의 오류에 대한 연구 : 작문에 나타난 오류를 중심으로, 이화여자대학교 대학원.

황정숙(1992), 외국인을 위한 한국어 조사의 수업모형, 숙명여자대학교 교육대학원.

Krashen, S.(1978), individual variation in the use of the monitor.
In W.Ritche(Ed.) Principles of second language learning N.Y : Academic Press.

ABSTRACT

Analysis of Errors with Chinese Learners' Uses of Proposition Markers of Korean and Teaching Plans

- With a focus on proposition markers '이/가,' '을/를' and '은/는' -

Soyoung Park

Majoring in Korean Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

The proposition markers of Korean are so difficult to use that even native speakers of Korean often depend on their linguistic insight, sense and experience. It's only predictable how much difficulty and pressure foreign learners of Korean will have with the proposition markers of Korean. In that sense, teachers and instructors of Korean language most worry over the proposition markers among the many different elements of grammar. Given that there are a wide range of error types made by foreign learners of Korean in regard to the proposition markers, it's urgent to arrange them systematically and approach them theoretically.

This study recognized that grammar skills were one of the essential requirements for communication skills and tried to search for the ways to teach the proposition marker, which are very tricky grammatical morphemes of Korean, to foreign learners in a

more efficient and accurate manner. After collecting writings written by Chinese learners and analyzing their errors with the proposition marker of Korean, the investigator engaged in a methodological discussion about how to approach and resolve those errors on the field. Thus the purpose of this study was to help Chinese learners of Korean understand the proposition markers right and put them to use fluently.

Chapter I reviewed the goals of the study, the previous studies, and methodology. Chapter II examined the theoretical aspects of error analysis before entering the full-scale research stage. Chapter III investigated how foreign learners of Korean used the proposition markers of Korean during class and analyzed the errors made by them. Chapter IV tried to come up with a teaching method based on the error analysis results. And finally, Chapter V presented the conclusion.

The results show that there was a certain flow in the learners' errors and that they adopted different learning strategies to deal with the proposition markers according to the learning stages. The learners in the beginning level tried to understand the system of the proposition markers of Korean and use them consciously. Those in the intermediate level started to experience difficulties with the diverse proposition markers from the grammar classes or reading materials. And those in the advanced level tended to intentionally omit the proposition markers.

The learners in the advanced level seem to know well what proposition markers they had difficulty with and used wrongfully

and accordingly try to avoid them intentionally. Therefore, the teachers and instructors of Korean language need to help them arrange their error items and resolve them for themselves. The teaching model for the nominative proposition marker, ‘이/가,’ and the auxiliary proposition marker, ‘은/는,’ suggested in the study turned out to have significant effects on the learners’ accurate use of the proposition markers. If other teaching models are developed based on the practical data derived from the field of education, more significant results will be produced.