



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 일 환 교수 지도  
석사학위 청구논문

한국어 학습자를 위한 보조용언  
‘하다’ 구성 교육 방안 연구

2022

성신여자대학교 일반대학원  
국어국문학과  
최 지 선

한국어 학습자를 위한 보조용언  
'하다' 구성 교육 방안 연구

김 일 환 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2021년 11월

성신여자대학교 일반대학원

국어국문학과

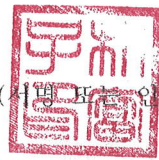
최 지 선

# 인 준 서

최지선의 석사학위 논문으로 인준함

2021년 11월

심사위원장 박 부 자 (서명 또는 인)



심사위원 장 미 경 (서명 또는 인)



심사위원 김 일 환 (서명 또는 인)



성신여자대학교 일반대학원

## 논문 개요

이 연구는 말뭉치 분석을 통해 보조용언 ‘하다’ 구성에 대한 교육 방안을 제시하여 한국어 학습자들의 보조용언 사용 수준 향상과 그 학습의 수월성을 목적으로 진행되었다. 한국어에서 보조용언은 다양한 의미, 기능을 가지고 있어 학습자들이 반드시 학습해야 하는 대상이다. 하지만 학습자들이 초급 수준의 보조용언만을 한정적으로 사용하고 있어 보조용언 ‘하다’를 중심으로 그 양상을 파악하고 교육방안을 제시하였다.

구체적으로 각 장에서 이루어졌던 논의들을 살펴보면, 1장에서는 연구의 목적을 제시하고 보조용언 ‘하다’ 교육의 필요성을 확인하였다. 그리고 한국어 교육의 관점에서 전반적인 보조용언 교육에 대한 논의와 보조용언 ‘하다’ 구성에 초점을 둔 논의를 점검하였다.

2장에서는 본 연구에서의 보조용언 ‘하다’ 구성의 범위에 대해 한정하고 사용 양상 분석에 활용한 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치를 소개하였다. 그리고 각 말뭉치에서 보조용언 ‘하다’ 구성을 추출한 과정에 대해 설명하였다.

3장에서는 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치에서 앞서 설명한 방법을 이용하여 추출한 사용 양상을 분석하였다. 학습자 말뭉치에서 추출한 보조용언 ‘하다’ 구성에 대해 분석한 후 이것을 모어 화자의 사용 양상과 비교하여 객관적 분석을 실시하였다.

4장에서는 앞서 대조한 사용 양상에서 유의미한 차이를 보이는 ‘-게 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-아야 하다’ 구성에 대해 교육 방안을 제시하였다. 그 기준은 현행 한국어 교재로 하였으며 끝으로 보조용언 ‘하다’ 구성을 효과적으로 교수할 수 있는 모형으로 PCP모형을 소개하고 적용하였다.

# 목 차

논문 개요	
I. 서론	1
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 선행연구	5
II. 연구 대상 및 방법	12
1. 보조용언 ‘하다’ 구성의 범위	12
2. 분석 대상 말뭉치	15
3. 말뭉치 분석 방법	17
III. 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상 분석	23
1. 한국어 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상	23
2. 모어 화자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상	32
3. 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상 비교	35
IV. 보조용언 ‘하다’ 구성 교육 방안	42
1. ‘-게 하다’ 구성 교육 방안	45
2. ‘-기도 하다’ 구성 교육 방안	48
3. ‘-아야 하다’ 구성 교육 방안	51
4. 보조용언 ‘하다’ 구성 교육 모형	55
V. 결론	60

참고문헌

ABSTRACT(영문초록)

# 표 목 차

<표 1> 보조용언 사용 빈도 조사 결과 .....	3
<표 2> 연구 대상 보조용언 ‘하다’ 구성 선정 목록 .....	14
<표 3> 학습자 말뭉치의 규모(2015~2019) .....	16
<표 4> 초급 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상 .....	23
<표 5> 중급 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상 .....	26
<표 6> 고급 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상 .....	27
<표 7> 보조용언 ‘하다’ 구성별 사용 빈도와 비율 .....	29
<표 8> 모어 화자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 빈도와 비율 .....	33
<표 9> 구성별 사용 비율 비교 .....	36
<표 10> ‘-아야 하다’ 선행 용언 종류(학습자) .....	39
<표 11> ‘-아야 하다’ 선행용언 종류(모어 화자) .....	40
<표 12> 분석 대상 한국어 교재 .....	43
<표 13> 교재별 보조용언 ‘하다’ 구성 분포 .....	44
<표 14> 한국어 교재에서 제시된 ‘-게 하다’ .....	45
<표 15> 한국어 교재에서 제시된 ‘-기도 하다’ .....	48
<표 16> 한국어 교재에서 제시된 ‘-아야 하다’ .....	52

# 그림 목 차

<그림 1> R에서의 보조용언 ‘하다’ 구성을 추출하는 과정 .....	19
<그림 2> 사용 양상 분석 과정 .....	22
<그림 3> PCP 모형의 도식 .....	58

# I. 서론

## 1. 연구 목적 및 필요성

이 연구는 말뭉치를 활용하여 보조용언 ‘하다’ 구성의 사용 양상을 분석하고 이를 토대로 외국어로서의 한국어 학습자에게 적합한 보조용언 ‘하다’ 구성의<sup>1)</sup> 교육 방안을 제시하는 데 목적이 있다.

한국어에 대한 직관이 없는 학습자들은 보조용언의 통사·의미적 특성을 제대로 학습하지 못하면 실제 의사소통 상황에서 상대방의 생각과 의도를 이해하고, 자신의 생각을 표현하는 데 어려움을 겪을 가능성이 크다. 따라서 다양한 보조용언의 특성을 이해하고 적절한 표현을 학습하는 것은 원활한 의사소통을 위해 필수적이다. 보조용언은 자립할 수 없으며 선행 어미와의 결합을 통해 그 기능이 나타나 학습자들에게는 ‘하다’와 같이 개별 어휘로서의 보조용언이 아니라, ‘-게 하다’ 등과 같이 선행 어미와 함께 제시해야 한다.<sup>2)</sup> 이때 다양한 어미와 결합하는 ‘하다’ 구성을 학습자들이 정확하게 구분하여 사용하는 일에는 그에 상응하는 교육이 필요하다. 다양한 선행 어미와 결합하는 ‘하다’ 구성은 아래의 예문과 같이 취하는 선행 어미가 동일하더라도 그 의미·기능이 달라지는 것을 볼 수 있다.

- 
- 1) 본고에서 연구 대상으로 삼은 보조용언 ‘하다’ 구성은 보조용언 ‘하다’ 그 자체가 아닌 선행 어미를 포함하는 구성을 의미한다.
  - 2) 한국어 교육을 위한 새로운 문법 범주화가 필요하다는 논의는 김제열(2001)에서 다뤄진 바 있다. 김제열(2001)에서 한국어 교육 문법을 위한 범주는 국어학의 범주 구분과 달리 정리될 필요가 있다고 언급하고 있다. 그 이유에 대해서 국어 문법의 체계는 형태와 구조를 중심으로 하는 체계인 반면 한국어 교육의 문법에서 유용한 체계는 의미와 용법이 중심이 된다고 하였다. 또, 문법 범주의 분석 단위가 다르기 때문이다. 예컨대 국어학에서는 형태소 단위의 분석을 하는 반면 한국어 교육에서는 의미와 기능을 중심으로 한 단위가 될 수 있으면 그 안에서 구성 성분을 분석할 필요가 없다고 밝히고 있다.

(1)

ㄱ. 눈도 오고해서 일찍 귀가했다.

ㄴ. 이 지역은 가끔 돌풍이 불곤 한다.

(표준국어대사전)

(2)

ㄱ. 철수가 어머니 심부름으로 채소 가게에 가려고 합니다.

ㄴ. 모든 사람이 가지 말라고 말렸으나 철수는 가려고 했다.

(한송화, 2000:195)

(1ㄱ)은 ‘-고 해서’를 통해 앞말의 사실이 뒷말의 이유나 근거가 됨을 나타내고 있고, (1ㄴ)은 ‘-곤 하다’ 구성으로 앞말이 뜻하는 상황이 반복되어 일어남을 의미하고 있다. 다른 형태의 구성이 각각 다른 의미를 갖는 현상은 당연하다 할 수 있지만, 같은 형태를 가졌음에도 다른 의미·기능을 가진 구성도 있다. 예컨대 (2)에서는 ‘-려고 하다’의 두 가지 기능을 보여주고 있다. (2ㄱ)과 같이 동사가 주어의 의도를 나타내지 않는 경우에는 상적인 의미를 지니나 (2ㄴ)처럼 서술어가 주어의 의도를 나타내는 경우에는 양태를 나타낸다.

또한, 보조용언 ‘하다’는 사용 빈도가 높은 보조용언 중 하나이다.<sup>3)</sup> 「현대국어 사용 빈도 2」(국립국어원, 2005)에 따르면 보조용언 ‘하다’는 일반 어휘 약 8만 2천여 개 중 빈도 9위에 해당하며, 보조용언 중에서는 2위에 해당하

---

3) 사용 빈도는 교육 내용 선정과 배열에 있어서 반드시 고려해야 하는 부분이다. 김정숙(2003)에서는 사용 빈도를 교육 내용 선정과 배열의 일차적 기준으로 제시하였으며 이미혜(2005)에서도 의사소통 상황에서 많이 사용되는 것은 중요도가 높고, 학습자가 사용할 가능성이 크다고 해석할 수 있으므로 문법 항목의 중요도를 측정하는 객관적인 기준이라고 하였다.

여 고빈도로 사용되고 있다. 또한, 김일환 외(2013)의 『신문의 언어 사용 통계』에서도 보조용언 가운데 ‘하다’가 높은 빈도로 사용되고 있다고 조사되었다. 두 자료의 사용 순위를 표로 정리하면 <표 1>과 같다.

< 표 1 > 보조용언 사용 빈도 조사 결과

순위	어휘	빈도	순위	형태	빈도
1	있다	39,290	1	있다	5,205,412
2	하다	20,880	2	하다	3,607,365
3	않다	18,251	3	않다	2,499,653
4	지다	9,417	4	지다	1,627,718
5	주다	9,417	5	주다	1,094,966
6	보다	8,941	6	오다	702,514
7	못하다	5,006	7	보다	701,975
8	오다	3,397	8	못하다	691,128
9	싶다	3,267	9	가다	345,054
10	버리다	2,580	10	싶다	315,757

국립국어원(2005)

김일환 외(2013)

<표 1>에서 보는 바와 같이 보조용언 ‘하다’는 모어 화자의 언어를 반영한 사용 빈도 조사에서, 중요한 기능을 하는 보조용언 가운데 매우 높은 빈도를 차지하고 있다. 실제 언어 자료에서 고빈도로 나타난다는 것은 학습 이후 학습자들이 그 표현을 실제로 활용할 가능성이 크다는 것을 의미한다.

이처럼 보조용언 ‘하다’ 구성은 사용 빈도가 높을 뿐 아니라 다양한 선행 성분과 결합하여 사용된다는 점에서 그 문법적 특성이 일찍부터 주목받은 바 있다.<sup>4)</sup> 그러나 보조용언 ‘하다’ 구성의 사용 양상을 본격적으로 밝힌 연구가 부족하고 한국어 교육에서 보조용언 ‘하다’ 구성의 사용 양상을 교육에

4) 보조용언 ‘하다’는 가장 많은 선행 어미와 결합한다고 알려져 있다(박기표, 2014:35).

적극 활용하지 못하고 있어 보다 객관적 자료를 통한 교육 방안을 제시할 필요가 있다.

이 연구에서는 객관적 자료 확보를 위해서 국립국어원의 주도 하에 구축된 한국어 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치를 사용하였다. 한국어 학습자의 사용 양상을 토대로 교육 방향을 파악한다는 점에서 학습자 말뭉치 분석은 필수적이며 모어 화자 말뭉치는 학습자의 사용 양상을 보다 객관적으로 분석하기 위해 참고할 필요가 있다.

이에 따른 본 연구의 세부 목표는 다음과 같다.

첫째, 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치 분석을 통해 보조용언 ‘하다’를 포함하는 구성의 실제 사용 양상을 분석한다.

둘째, 두 사용 양상 간의 비교·대조를 통해 외국어로서의 한국어 학습자들의 특징을 파악한다.

셋째, 이를 토대로 외국어로서의 한국어 학습자에게 적합한 보조용언 ‘하다’ 구성의 교육 방안을 제시한다.

선행 어미	보조용언
‘-아/어’	가다, 가지다(갖다), 나가다, 내다, 놓다, 달다, 대다, 두다, 드리다, 마지않다, 먹다, 빠지다, 버릇하다, 버리다, 쌓다, 오다, 재끼다, 짓히다, 주다, 죽다, 지다, 치우다, 터지다
‘-아/어’, ‘-고’	계시다, 있다, 나다
‘-아/어’, ‘-고’, ‘-다가’, ‘-(으)는가/는가/나’, ‘-(으)르까’	보다
‘-아/어’, ‘-고’, ‘고는(곤)’, ‘-고자’, ‘-어야’, ‘-게’, ‘-기는/기도/기나’, ‘-았/었으면’, ‘-(으)러’	하다

## 2. 선행연구

보조용언에 대한 체계적인 연구는 최현배(1937)에서 비롯된 것으로 보인다. 보조용언에 대한 연구는 크게 의미론적인 연구와 통사론적인 연구로 나눌 수 있다. 의미론적인 연구는 보조용언이 가지고 있는 상적 의미와 양태적 의미에 초점이 맞춰져 진행되었으며, 통사론적인 연구는 보조용언의 범주 설정에 관한 연구와 보조용언의 통사 구조에 관한 연구를 중심으로 이루어져 왔다. 하지만 외국어로서의 한국어 교육에 있어 과거 국어학 분야에서 주로 다루어 왔던 보조용언의 판별 기준이나 조건 등의 논의보다 보조용언이 가지는 의미나 기능을 중심으로 교육하는 것이 더 중요하다고 언급되어 왔다(한송화 2000, 최해주 2004, 최명선 2009). 그에 따라 한국어 교육에서는 의사소통 능력 신장에 실질적인 도움이 되는 보조용언 교육 방안에 대한 연구가 진행되었다. 본고에서는 먼저 한국어 교육에서의 보조용언 교육에 대한 논의들을 살펴보고 이후 ‘하다’ 구성에 초점을 맞춘 논의들에 대해 알아보도록 하겠다.

한국어 교육에서 보조용언에 대한 논의는 학습 대상에 대한 논의와 학습자의 보조용언 사용 양상을 분석한 논의로 대분할 수 있다. 먼저, 보조용언 교육에 앞서 그 목록을 체계화하는 작업이 선행되어야 한다는 전제 하에 한국어 학습자들이 학습해야 하는 보조용언 구성을 목록화하려는 작업을 최해주(2006), 장수진(2008), 최명선(2009), 박기표(2014)에서 시도했다.

최해주(2006)는 기존 학자들의 입장을 최대한 수용하는 방향으로 통어적 구성을 포함하는 한국어 교육용 보조용언 목록을 구성하고, 이후 교재 분석을 통해 각 교재에 제시된 보조용언과 그 배열에 명확한 기준과 체계가 없음을 문제 삼았다. 이러한 문제 제기를 뒷받침할 수 있는 근거로 학습자들의 작문 자료를 분석한 결과 고급 학습자들을 포함한 모든 단계의 학습자들

이 사용하는 보조용언의 종류가 매우 한정적임을 들고 있다. 이처럼 한국어 학습자들이 보조용언을 제대로 사용하지 못하는 이유를 보조용언의 다양하고도 단정적으로 설명하기 힘든 의미·기능들 때문이라고 밝히고 있는데, 한국어 교육용 보조용언들의 공통 의미를 추출하여 의미 범주 설정을 시도했다는 점에서 유의미한 논의라 할 수 있다. 하지만 해당 연구에서도 밝히고 있듯이 하나의 보조용언이 단 하나의 의미·기능만을 가지는 것이 아니라 복합적 의미를 지니기 때문에 각 구성의 세부적인 의미·기능을 더 살펴볼 필요가 있다.

장수진(2008)에서는 기존 학자들이 제시하고 있는 보조용언 목록의 일치성 정도를 살펴 목록을 재정비하였다. 설정한 보조용언 목록을 대상으로 전체 어휘 사용 빈도수를 살펴보고 그 중 보조용언의 의미로만 쓰였을 때의 빈도를 알아보았다. 마지막으로 단어별 빈도수 결과를 통합하여 학습 순서를 정하고 있다. 기존의 연구들이 단순 빈도 분석에서 그친 반면 앞선 분석 결과를 종합적으로 고려하여 학습 순서를 정리했다는 점에서 의의가 있다. 하지만 한국어 학습을 위한 보조동사 목록에 일치도가 높은 일부 보조동사만을 설정했다는 점이 아쉬움으로 남는다.

최명선(2009)은 숙달도에 따른 적절한 보조용언을 배열을 위한 연구를 통해 세 단계에 걸쳐 한국어 교육용 보조용언 목록을 선정하고 있다. 먼저, 표준국어대사전과 여러 선행연구들이 제시한 보조용언 목록을 살펴보고 대상을 폭넓게 수용하여 이를 바탕으로 교재 간 항목의 중복도를 확인한 다음 모어 화자 말뭉치에서의 보조용언 빈도와 비교하여 최종 보조용언 목록을 제시하고 있다. 이후 의미별 사용 빈도, 난이도, 학습 단계별 문법 학습의 목표, 학습 단계에 필요한 의사소통 기능을 기준으로 보조용언을 등급화하고 있다. 앞서 밝힌 네 가지 기준을 균형 있게 종합하는 작업에 어려움이 있어 그 중 사용빈도에 특히 높은 가중치를 두고 있다는 점에서 아쉬움이

남는다.

박기표(2014)에서는 학습자들의 보조용언 사용이 자유롭지 못한 이유를 보조용언에 선행하는 어미와 종결 어미를 체계적으로 학습하지 못한 점에서 찾고 있다. 이를 토대로 보조용언 교육 방안의 일환으로 선행어미와 종결어미를 중심으로 보조용언을 세부적으로 분석하였으며. <표준국어대사전>의 보조용언과 한국어 교재의 보조용언, 그리고 「현대 국어 사용 빈도2」(국립국어원, 2005)와 한국어 학습용 기초 어휘 연구의 빈도 결과를 비교하여 한국어 학습용 보조용언 목록을 정비하였고, 이후 보조용언에 선행하는 요소별로 분류하여 세부 보조용언 구성별 의미와 통사적 특징을 정리하고 있다.

한국어 학습자들의 보조용언 사용 양상을 분석한 연구로는 김문기(2010), 김영주(2010), 최영·왕정(2019), 김보경(2021)이 있다. 김문기(2010)에서는 학습자들의 보조용언 사용이 초급 수준에 머물러 있음을 지적하고, 각 문법 항목을 제시할 때 단계별 관련성을 고려해야 한다고 강조하고 있다. 이러한 단계별 관련성은 당시 한국어 교재에서는 찾아볼 수 없었으며 실제 중급과 고급 한국어 학습자들의 쓰기 자료를 살펴본 결과 전체 보조용언 중 초급 과정의 보조용언을 80% 이상 사용하고 있는 모습을 파악할 수 있었다. 이에 저자는 학습자들의 제한된 보조용언 사용 양상 극복을 위해 보조용언 학습에 개별 문법 항목들을 반영할 수 있는 다양한 모형을 제시하고 있다.

앞선 김문기(2010)보다 심층적으로 모든 숙달도에 걸친 학습자의 보조용언 사용 양상에 대해 분석한 김영주(2010)에서는 교재에 제시된 보조용언을 기준으로 학습자들의 보조용언 사용 양상 분석을 진행했다. 초급 학습자들의 경우 학습한 11개의 보조용언 가운데 7개 유형을 작문에 사용했고 ‘-고 싶다, -기로 하다, -고 나다, -어야 되다/하다, -고 있다’ 순으로 많이 사용했다고 밝히고 있다. 중급 학습자들의 경우 전체 11개의 유형 중 새롭게 학습하여 사용하는 유형은 3개에 불과했으며 나머지는 초급 수준에서 사용했

던 보조용언인 것으로 나타났다. 고급 학습자들의 경우 새로 학습한 19개의 유형 중 7개만 사용하였다. 이처럼 새로운 보조용언을 학습해도 실제 사용에 까지 이르지 못하는 모습에서 새로운 용언을 보다 쉽고 다양한 방법으로 익혀 실제 사용이 가능할 수 있도록 한국어 보조용언 교수 방안이 필요함을 주장하고 있다. 결론부에 한국인과 한국어 학습자의 보조용언 사용 양상을 비교하고 있지만 비교 범주가 동일하지 않아 정확한 분석과는 거리가 있다는 아쉬움이 있다.<sup>5)</sup>

최영·왕정(2019)에서는 중국인 한국어 학습자들의 보조용언 사용 양상을 알아보고 있다. 보조용언을 모두 학습했을 것으로 판단되는 고급 학습자들의 작문 과제를 분석하였는데 고급 학습자들도 몇 개의 한정된 구성만을 반복적으로 사용하고 있음을 알 수 있었다. 한국에 있는 중국인 학습자와 중국에 있는 학습자 사이의 비교를 통해 현지에 있는 학습자들의 보조용언 사용이 상대적으로 다양했다는 결과를 도출하였는데 현지 상황에 노출되어 있는 학습자들의 언어 사용이 상대적으로 다채로운 것은 자연스러운 현상으로 볼 수 있다.

김보경(2021)에서는 기존에 언급된 한정된 사용 양상은 중급 단계에서 보조용언 교육이 잘 이루어지지 않았기 때문이라고 보고 중급 학습자들의 보조용언 사용 양상을 분석하였다. 그 결과 중급 학습자들의 보조용언 중 약 90%가 초급 수준의 보조용언임을 확인하였다. 실제 보조용언의 사용이 한정적이고 그에 따라 오류율도 낮게 나타나 학습자들이 다양한 보조용언 사용하지 못하는 정확한 원인을 파악하기 힘들다고 밝히고 있다. 비록 소규모의 말뭉치이지만 학습자의 오류 분석을 시도했다는 점에서 의의가 있으며, 보조용언 교육 방안으로 크게 형태적 측면과 의미·기능적 측면에서의 두 가

---

5) 김영주(2010)에서는 모어 화자 사용 양상을 조남호(2002)와 강범모·김홍규(2004)를 바탕으로 살펴보고 있다. 두 연구 모두 본용언과 보조용언 사이의 연결어미를 제외하고 보조용언만을 제시하고 있어 그 구성 형태를 정확하게 파악할 수 없다는 한계가 있다.

지 시사점을 제시하고 있다.<sup>6)</sup>

한국어 교육에서 보조용언 ‘하다’에 초점을 맞춘 연구는 그 수가 많지 않지만 해당 구성을 국어 문법 이론을 토대로 접근한 논의와 구성의 의미 및 기능 측면으로 접근한 논의로 나눌 수 있다.

‘하다’ 구성을 국어학적 이론을 토대로 살펴본 연구로는 오미나(2013), 양지현(2013), 고하영(2020)이 있다. 오미나(2013)에서는 ‘-어 하다’와 결합할 때 일어나는 의미 변화와 통사적 제약에 대해 국어학 측면에서의 고려를 바탕으로 단계별 학습 방안을 주장하고 있다. 초급과 중급 단계에서는 어휘적 측면으로 접근을 하고 고급 단계에 이르러서 통사적으로 접근해야 한다는 주장에는 그 근거가 충분하지 못한 아쉬움이 있지만, ‘-어 하다’가 결합할 수 있는 어휘 목록을 양적 연구 방법을 활용하여 정비했다는 점에서 의의가 있다.

양지현(2013)에서는 보조용언 ‘하다’를 포함하는 의도 표현을 국어사 관점에서 살펴보고 있다. ‘-려 하’는 ‘려고 하’보다 이른 시기에 사용된 것으로 각 구성의 의미·통사적 특징을 밝혀 공통점과 차이점을 제시하고 있다.

고하영(2020)에서는 국어 문법의 이론적인 틀을 따라 유사한 구성들로부터 보조용언 구성을 판별하기 위한 기준을 밝히고 있다. 이에 표준국어대사전에 나타난 보조용언 ‘하다’의 구성을 선행연구에서 밝힌 보조용언 판별 기준을 토대로 검토하고 있다. 보조용언을 판별하는 기준으로는 비자립성, 비개재성, 동일주어제약, 의미의 추상화, 선행 용언의 의미 불가변성 5가지를 설정했다. 표준국어대사전의 내용을 선행연구를 토대로 재확인했다는 점에서 유의미한 작업이라 하겠지만, 외국인 학습자를 위한 한국어 교육 측면에서의 실제적 논의가 없다는 한계가 있다. 이처럼 국어 문법의 이론적 범주 내에서 ‘하다’ 구성

---

6) 형태적 측면에서는 함께 결합할 수 있는 용언의 종류와 범위를 알아야 하며 인칭에 따른 형태 변화와 연결어미로 사용되는 경우 후행절의 제약을 이해해야 한다고 제시하고 있으며 의미·기능적 측면에서는 먼저 보조용언의 의미와 기능을 이해해야 하고 유사한 보조용언과의 사용 방법을 구분할 수 있어야 한다고 주지하고 있다(김보경 2020:121).

에 대해 이뤄진 연구는 한국어 교육학적 측면에서의 활용에 대해 아쉬움이 남는다.

실제적인 측면에서 보조용언 ‘하다’에 대해 접근한 연구로는 한송화(2000), 신선(2016), 홍혜란(2019)가 있다. 한송화(2000)에서는 한국어를 학습하는 외국인들이 화자의 태도나 상적 의미를 습득하는 것이 유익할 것이라고 주장하며 보조용언 ‘하다’를 중심으로 그 기능과 의미를 정리하고 있다. ‘하다’ 구성의 상적, 양태적, 화행적 기능을 각각 형태적 제약과 함께 서술하고 있어 기초적인 자료로서 의미를 가진다.

신선(2016)에서는 앞선 연구들과 같이 한국어 모어 화자들이 사용하는 실제적인 언어 사용과 담화 패턴이 한국어 학습자들의 학습 대상이 되어야 한다고 주장하고 있다. 특히 한국어의 의도 표현을 구어 말뭉치를 기반으로 분석하여 특정 문형을 언제, 누구와 함께 사용하는 것을 선호하는지 등을 담화 맥락 분석을 통해 알아보고자 한 것에 의의가 있다. 구체적으로 ‘-(으)려고 하다’와 ‘-(으)려고요’가 나타나는 텍스트 장르, 배경, 화청자 관계를 살펴 총 14개의 화행 의미로 분류하고 있다. 그중 본고의 연구 대상인 ‘-(으)려고 하다’는 보고의 의미와 3인칭 화자의 의도를 전달하는 의미가 가장 많은 빈도로 사용된 것을 알 수 있었다.

홍혜란(2019)에서는 하나의 문형이 담화 층위에서 다양한 의미 기능을 할 수 있도록 하는 기제가 무엇인지 알아내고자 네 가지 사용역에서 실현되는 보조용언 ‘하다’ 구성의 형태, 종결 유형, 결합 조사, 선·후행 결합 선어말 어미를 사용 빈도를 기반으로 분석하였다. 그리고 가장 높은 빈도를 차지한 ‘-아야 하다’가 결합된 구성이 어떠한 의미로 쓰이는지 ‘조건/가정’을 중심으로 알아보고 있다. 보조용언의 사용상의 특징을 기술하여 언어 자질들이 맥락 안에서 일정한 체계를 가지고 특정한 의미로 발현되는 근거를 밝히고자 했다는 점에서 의의가 있다.

앞선 학습자의 보조용언 사용 양상을 분석한 연구 결과에 따르면 보조용언 사용은 모어 화자에게는 자연적으로 습득되고 내재화되는 언어 선택이지만, 외국어 학습자에게는 학습 없이는 사용이 어렵고 회피하게 되는 까다로운 표현 중 하나이다. 기존의 연구들은 이를 해결하기 위한 기초연구로서 학습자의 전반적인 보조용언 사용 양상을 살펴보는 연구와 아직 정리되지 않은 보조용언 목록에 대한 등급화 방안 연구들이 주를 이루었다. 이들 연구에서 중요하게 언급하고 있는 점은 한국어 교육에서 보조용언 교육은 반드시 필요하고, 특히 의미와 기능을 중심으로 보조용언에 대한 연구가 이루어져야 한다는 것이다.

특히, 한송화(2000), 신선(2016), 홍혜란(2019)은 모어 화자 말뭉치를 근거로 실제 언어 사용 양상을 반영하여 ‘하다’를 포함하는 보조용언 구성들의 의미 정리를 시도했다는 점에서 본 연구와 연관이 있다. 하지만 모어 화자들이 사용하는 보조용언 ‘하다’ 구성의 의미만을 분석하고 있어 한국어 학습자들이 어떤 구성을 어려워하는지, 또 쉽게 사용하는지 알 수 없다.<sup>7)</sup>

이에 본 연구에서는 대규모 학습자 말뭉치 분석을 통해 학습자들의 보조용언 ‘하다’ 구성의 사용 양상을 파악하고 이를 모어 화자의 구성과 비교 분석하여 한국어 학습자들이 원활한 의사소통을 위해 학습해야 하는 보조용언 ‘하다’ 구성에 대한 교육 방안을 제시하고자 한다.

---

7) 한송화(2000)에서는 보조용언의 상적, 양태적, 화행적 기능을 기준으로 보조용언을 분류하고 있지만 해당 연구에서도 밝혔듯이 하나의 보조용언이 여러 기능을 갖는 경우가 있어 해당 목록은 가상 목록에 불과하다. 분류의 기준이 명확하게 제시되어 있지 않다는 점도 연구의 한계로 언급된 바 있다.

## II. 연구 대상 및 방법

본 연구는 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치 분석을 통해 보조용언 ‘하다’ 구성의 사용 양상을 밝히고 외국어로서의 한국어 교육에서 보조용언 ‘하다’의 필요성과 교육 방안을 제안하고자 한다. 이 장에서는 사용 양상을 추출하기 위해 보조용언 ‘하다’ 구성의 범위를 한정하고자 먼저 국어사전과 한국어 학습 사전 등 기존의 논의에서 하다 ‘구성’을 살펴보고<sup>8)</sup> 본 연구에서 주로 활용한 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치를 소개할 것이다. 이후, 해당 말뭉치를 토대로 어떠한 과정을 거쳐 보조용언 ‘하다’ 구성을 추출했는지에 대해 설명할 것이다.

### 1. 보조용언 ‘하다’ 구성의 범위

여기에서는 보조용언 ‘하다’ 구성의 범위를 한정하기 위해 국어 사전과 한국어 학습 사전 6종, 그리고 한국어 교육에서 ‘하다’ 구성을 다룬 연구들을 살펴볼 것이다.<sup>9)</sup> 한국어 교육의 관점에서 보조용언 ‘하다’ 구성을 구체적으로 살펴본 한송화(2000), 홍혜란(2019)에서는 말뭉치에서 추출한 보조용언 ‘하다’ 구성의 명확한 기준을 알 수 없었다. 두 연구에서 연구 대상으로 삼은 보조용언 ‘하다’ 구성은 아래와 같다.

---

8) 여기에서는 연구 대상을 확정하는 데에 참고한 내용에 관해 기술하고, 각 구성의 의미에 대한 구체적인 분석 내용은 4장에서 좀 더 자세히 다루도록 하겠다.

9) 본 연구는 보조용언 ‘하다’ 구성의 교육 내용을 한국어 교육 관점에서 바라보기 때문에 한국어 교육 관련 사전을 살펴지만, 이에 앞서 국어 어문 규정과 표준어 사정 원칙에 따라 만든 표준국어대사전을 포함한 국어사전 3종을 목록에 포함하였다. 살펴본 사전의 목록은 다음과 같다.

한송화(2000) : ‘-곤/-고는 하다’, ‘-(으)려고 하다’, ‘-고자 하다’, ‘-을까 하다’, ‘-었으면 하다’, ‘-기로 하다’, ‘-아야 하다’, ‘-있어야 하다’, ‘-으십사 하다’, ‘-도록 하다’(10개)

홍혜란(2019) : ‘-기까지 하다’, ‘-기나 하다’, ‘-기는/긴 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-기라도 하다’, ‘-기로 하다’, ‘-기를 하다’, ‘-기만 하다’, ‘-기야 하다’, ‘-기조차 하다’, ‘-으려 하다’, ‘-으려고 하다’, ‘-으면 하다’, ‘-게 하다’, ‘-고 하니’, ‘-고 하니까’, ‘-고 하여’, ‘-고 한데’, ‘-고 해 가지고’, ‘-고 해서’, ‘-고 했으니’, ‘-고는/곤 하다’, ‘-고자 하다’, ‘-도록 하다’, ‘-아야 하다’(25개)

한송화(2000)에서는 총 10개의 보조용언 ‘하다’ 구성에 대해 상적 기능, 양태적 기능, 화행적 기능을 살펴보고 있다. 홍혜란(2019)에서는 실현 형태에 따른 ‘하다’ 구성을 우선적으로 살펴보면서 선행 어미 ‘-기’와 결합된 10개의 구성을 포함하는 총 25개의 구성의 분포를 네 개의 사용역에서 살펴보고 있다. 하지만 보조용언 ‘하다’ 구성에 대한 범위와 선정 대상을 알 수 없어 본 연구에서는 사전에 제시되어 있는 구성들을 바탕으로 그 범위를 한정하고자

번호	자료명	저자명	출판연도	출판사
1	표준국어대사전(웹서비스)	국립국어원	2008	
2	고려대 한국어 사전	고려대학교 민족문화연구원	2009	고려대학교 민족문화연구원
3	연세 한국어 사전	연세대학교 언어정보연구원	2003	두산동아
4	외국어로서의 한국어 문법2:용법편	국립국어원	2005	커뮤니케이션북스
5	외국인을 위한 한국어 학습사전	서상규 외	2006	신원프라임
6	외국어로서의 한국어 문법 사전	백봉자	2012	연세대학교 출판부

한다. 각 사전에서 다루고 있는 구성은 그 분류와 배치가 모두 다르며 그에 따라 각 구성의 의미가 조금씩 다르게 기술되어 있다. <표 2>는 본 연구에서 살펴본 사전 6종에 드러나 있는 ‘하다’ 구성과 그에 따른 연구 대상 선정 결과를 나타낸 것이다. 이 연구에서는 최대한 수용적인 입장을 취해 2회 이상 제시된 구성을 연구 대상으로 삼고 말뭉치 분석을 실시하였다.

<표 2> 연구 대상 보조용언 ‘하다’ 구성 선정 목록

구성	표준국어대사전	고려대한국어대사전	연세한국어사전	국립국어원(2006)	서상규외(2006)	백봉자(2012)	선정
-게 하다	●	●	●	●	●	●	●
-고 하다	●	●	●	●	●	●	●
-고는 하다	●		●	●	●	●	●
-고자 하다	●	●	●		●		●
-기까지 하다		●					
-기나 하다	●	●		●	●		●
-기는 하다	●	●	●		●	●	●
-기도 하다	●	●	●		●		●
-기로 하다				●	●		●
-기만 하다		●		●	●	●	●
-기야 하다			●		●	●	●
-기조차 하다		●					
-도록 하다		●	●	●	●	●	●
-어 하다	●						
-아야 하다	●	●	●	●	●	●	●
-아야만 하다					●		
-었으면 하다	●						
-려고 하다	●	●	●	●	●	●	●

<표 2>에 나타난 보조용언 ‘하다’ 구성을 보면 연결어미와 보조용언으로 이루어진 구성과 연결어미와 보조용언 사이에 보조사나 부사격 조사가 결합한 구성이 혼재하고 있다. 본 연구에서는 연결어미와 보조용언 ‘하다’가 결합한 구성을 기본 단위로 하되 보조사가 결합했을 때 그 의미가 달라지는 구성은 개별 구성으로 보았다. 예컨대 ‘-고 하다’와 ‘-고는 하다’는 보조사 ‘는’이 결합하여 서로 다른 의미를 지니고 있어 개별 구성으로 보았으며 5종의 사전에서도 이를 별개의 구성으로 다루고 있었다.<sup>10)</sup> 명사형 전성어미 ‘-기’가 포함된 구성은 후행하는 보조사나 부사격 조사를 분리할 수 없어 각각의 구성이 독립된 항목으로 다루어지기 때문에 개별 구성으로 보았다.

‘-게 하다’와 ‘-도록 하다’는 관련어로 다루고 있는 사전이 대부분이었지만 「표준국어대사전」과 백봉자(2012)에서 그 차이를 다루고 있어 별개의 구성으로 다루도록 하겠다. 마지막으로 ‘-려고 하다’는 자료별로 그 기본 형태의 차이가 두드러지지만, 여기에서는 그 기본 형태를 ‘-려고 하다’로 채택하였다.<sup>11)</sup>

## 2. 분석 대상 말뭉치

이 연구에서 보조용언 ‘하다’ 구성을 추출한 말뭉치는 국립국어원에서 구축한 학습자 말뭉치(2015~2019)로 원시 말뭉치 기준으로 약 360만 어절을 넘어서는 대규모의 특수 말뭉치이다.<sup>12)</sup> 그간 학습자 말뭉치 연구는 소규모

10) 이때, ‘-고는 하다’와 축약형인 ‘-곤 하다’는 대부분의 연구에서 하나의 의미로 제시하고 있어 본 연구에서도 마찬가지로 ‘-고는 하다’를 기본형으로 채택하였다.

11) 사전과 문법서에서 다루고 있는 각 구성의 형태와 구조가 다양한 것을 확인할 수 있는데 이는 아직까지 보조용언 ‘하다’의 범주에 대한 연구자들의 학문적 합의가 이루어지지 않았기 때문이라고 할 수 있겠다.

자료와 특정 교육 기관의 학습자 자료에 주로 의존하여 결과의 일반화가 어렵다는 문제가 있었다. 아울러 자료 가공의 용이성 및 경제적·시간적인 한계로 인하여 문어 자료에만 지나치게 편중된 측면이 있었는데, 문어만으로는 구어 의사소통에서 드러나는 학습자의 언어적 특성에 대해서 제대로 규명하기 어려운 측면이 있다(강현화 2017ㄴ). 이 연구에서 분석 대상으로 삼은 한국어 학습자 말뭉치는 이러한 한계를 극복하여 지금까지 구축된 학습자 말뭉치 중 규모 면과 자료의 질적 측면에서 신뢰할 수 있는 말뭉치라고 볼 수 있다. 아래의 <표 3>은 2015~2019년에 구축된 학습자 말뭉치 규모를 정리한 것이다.

<표 3> 학습자 말뭉치의 규모(2015~2019)

구축년도	원시 말뭉치	형태 주석 말뭉치	오류 주석 말뭉치	합계
2015	419,392	231,949	60,511	711,852
2016	736,690	542,437	146,343	1,425,470
2017	684,096	511,237	162,291	1,357,624
2018	770,306	609,742	204,133	1,584,181
2019	1,048,052	738,220	226,136	2,012,108
합계	3,658,536	2,633,585	799,414	7,091,235

학습자 말뭉치와의 비교를 위해 살펴본 모어 화자 말뭉치는 2020년 국립국어원에서 구축한 형태 분석 말뭉치로 총 규모는 300만 어절(문어 200만 어절, 구어 100만 어절)이다. 형태 분석 말뭉치의 기반이 된 원시 말뭉치는

12) 한국어 학습자 말뭉치는 한국어 비모어 화자인 외국인 학습자의 자료를 수집하여 구축한 것으로 다양한 변인에 따른 학습자의 중간언어의 특성이나 언어 발달 양상을 관찰하기 위한 연구 자료로의 활용도가 무엇보다도 가장 높다.

2004년 이후 생산된 현대 국어 자료를 수집한 <2018년 국어 말뭉치 연구 및 구축> 사업 결과물의 일부로서, 문어 말뭉치는 전체 신문으로 구성되어 있으며 구어 말뭉치는 공적 독백, 공적 대화, 사적 대화를 포함한다. 한국어 학습자들에게 사용 방향을 교수해야 하는 만큼 가장 최근에 구축된 모어 화자 말뭉치를 사용하였으며 문어와 구어를 고루 포함하여 양상을 보다 실제와 가깝게 분석할 수 있다는 점에서 의의가 있다.<sup>13)</sup>

### 3. 말뭉치 분석 방법

이 절에서는 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치에서 보조용언 ‘하다’ 구성 자료를 추출하고 가공하는 과정에 대해 살펴볼 것이다. 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치로부터 정확한 데이터를 추출하기 위해서는 꼼꼼한 전처리 과정이 필요하다. 본 연구에서는 R을 이용하여 보조용언 ‘하다’ 구성 및 선행 용언을 추출하고 Ultra Edit 프로그램을 이용하여 자료를 가공하였다.

#### 1) 보조용언 ‘하다’ 구성 추출

사용 양상을 분석하기 위해서는 형태 정보가 부착된 형태 분석 말뭉치를 사용해야 한다. 다음은 본 연구에서 사용한 형태 정보가 주석된 모어 구어 말뭉치의 예를 보인 것이다.

---

13) 여타 다른 세종 말뭉치와 그 구성이 다르지만 본고에서는 이를 모어 화자 말뭉치라고 부르겠다.

2393-522534	이것도	이것/NP+도/JX
2393-522535	역시	역시/MAG
2393-522536	행운인가요	행운/NNG+이/VCP+ㄴ가/EF+요/JX
2393-522537	아니면	아니/VCN+면/EC
2393-522538	이런	이런/MMD
2393-522539	일하는	일/NNG+하/XSV+는/ETM
2393-522540	노년에	노년/NNG+에/JKB
2393-522541	대한	대하/VV+ㄴ/ETM
2393-522542	준비를	준비/NNG+를/JKO
2393-522543	차근차근	차근차근/MAG
2393-522544	하신	하/VV+시/EP+ㄴ/ETM
2393-522545	건가요.	거/NNB+이/VCP+ㄴ가/EF+요/JX+./SF

모어 화자 말뭉치는 크게 3개의 필드로 구분된다. 첫 번째 필드에는 어절 번호가, 두 번째 필드에는 원 어절이, 그리고 세 번째 필드에는 형태소 분석 결과가 부착되어 있다. 이 중 형태소 분석이 포함된 세 번째 필드를 사용하여 보조용언 ‘하다’를 추출하였다.

말뭉치로부터 보조용언 ‘하다’ 구성을 추출하는 과정은 다음과 같다.

- [1] 형태소 단위의 N-gram 추출
- [2] [1]추출 결과 중 보조용언 ‘하/VX’를 포함하는 구성만 추출
- [3] 분석 대상에 해당하는 보조용언 ‘하다’ 구성 정리
- [4] 분석 오류 배제
- [5] 이형태 통합

우선, [1]의 과정에서는 R을 이용하여 형태소 단위의 연어를 추출하였다. [1]에서 2개의 형태소로 이루어진 모든 연어 구성을 추출했기 때문에 그중 ‘하/VX’를 포함하는 구성만을 다시 추출하는 과정을 거쳤다[2]. 그 결과, ‘는 /JX 하/VX’와 같이 그 형태를 명확하게 알 수 없는 구성들이 있어 ‘하/VX’에 선행하는 형태소 개수를 2개로 늘려 그 구성을 추출하였다. 이 과정을 통해 모든 구성의 형태 구성을 명확하게 했으며 이에 따라 사용의 빈도를 목록화한 표에는 ‘려고/EC 하/VX’와 같이 2개의 형태소로 이루어진 단어 구성과 ‘기/ETN 는/JX 하/VX’와 같이 3개의 형태소로 이루어진 구성이 모두 위치했다.

<그림 1>은 R에서 ‘하다’ 구성을 추출하는 과정의 일부를 제시한 것이다.

<그림 1> R에서의 보조용언 ‘하다’ 구성을 추출하는 과정

```

R Console
> search<-"#/VX"
> index<-which(maga.lst==search)
> span<-vector()
> for (i in index)
+ {
+   span<-c(span, (i-2):(i))
+ }
> span<-span[span>0&span<length(maga.lst)]
> cooccurrence<-maga.lst[span]
> cooccurrence[1:2]
[1] "#/XSV" "#/EC"
>
> three.seq1<-paste(cooccurrence[seq(1, length(cooccurrence), by=3)],
+ cooccurrence[seq(2, length(cooccurrence), by=3)],
+ cooccurrence[seq(3, length(cooccurrence), by=3)])
>
> head(three.seq1, 20)
[1] "#/XSV %/EC %/VX" "#/VV %/EC %/VX"
[3] "%/ETN %/JX %/VX" "#/VV %/EC %/VX"
[5] "%/하/VX %/EC %/VX" "#/VX %/EC %/VX"
[7] "#/XSV %/EC %/VX" "#/VV %/EC %/VX"
[9] "#/XSV %/EC %/VX" "#/XSA %/EC %/VX"
[11] "%/는/VV %/EC %/VX" "%/ETN ~/JX %/VX"
[13] "#/XSV %/EC %/VX" "#/VV %/EC %/VX"
[15] "#/XSV %/EC %/VX" "%/는/VV %/EC %/VX"
[17] "%/기/ETN %/JX %/VX" "%/ETN %/EC %/VX"
[19] "%/VCP %/EC %/VX" "%/VCP %/EC %/VX"
>
> three<-sort(table(three.seq1), decreasing=T)
> three<-data.frame(three, row.names=1)
>
> head(three)
              Freq
#/XSV %/EC %/VX 1827
%/ETN %/JX %/VX 1436
%/VV %/EC %/VX  427
#/XSV %/EC %/VX  172
#/XSV %/EC %/VX  156
#/XSV %/EC %/VX  147
>
R Script
maga.lst<-scan(file=file.choose(), what="char", quote=NULL, sep="\n",
encoding="UTF-8")
head(maga.lst)
search<-"#/VX"
index<-which(maga.lst==search)
span<-vector()
for (i in index)
{
span<-c(span, (i-2):(i))
}
span<-span[span>0&span<length(maga.lst)]
cooccurrence<-maga.lst[span]
cooccurrence[1:2]
three.seq1<-paste(cooccurrence[seq(1, length(cooccurrence), by=3)],
cooccurrence[seq(2, length(cooccurrence), by=3)],
cooccurrence[seq(3, length(cooccurrence), by=3)])
head(three.seq1, 20)
three<-sort(table(three.seq1), decreasing=T)
three<-data.frame(three, row.names=1)
head(three)
write.table(three, file='mom_hada_unit3.txt', quote=F, sep="\t", col.names=NA)

```

앞선 과정을 거쳐 추출한 보조용언 ‘하다’ 구성은 앞 절에서 설정한 분석 대상 목록에 기반을 두어 배열을 재정비하였다[3].<sup>14)</sup> 과정 [4]는 모어 화자 말뭉치에서는 찾아볼 수 없었지만, 학습자 말뭉치는 말뭉치 특성상 비문과 오류가 많아 그 의미를 제대로 파악할 수 없어 분석 오류가 나타난 것으로 보인다. 하지만 이 또한 그 빈도가 현저히 낮았다.

마지막으로 이형태를 통합하는 과정을 통해 형태소 단위의 결과를 확보하였다[5]. 예컨대 ‘어야/EC 하/VX’와 ‘아야/EC 하/VX’는 선행 음절의 모음이 양성 모음인지 음성 모음인지에 따라 그 형태만 다르게 나타나는 것이다. 형태는 빈도 수가 높은 것을 대표형으로 설정하여 통합하였고 빈도수 또한 통합하여 제시했다.<sup>15)</sup> 축약형에 대한 결합은 따로 진행하지 않았는데, 이 형태와 달리 축약형은 언어 사용 양상에 포함시킬 수 있다고 보았기 때문이다. 구어형 또한 구어 말뭉치가 포함되어 있는 말뭉치 특성상 당연한 결과로 간주하여 문어형과 통합하지 않았다.

기본적으로 모어 화자 말뭉치와 학습자 말뭉치 전처리 과정은 동일하게 진행했다. 하지만 모어 화자 말뭉치에서 추출한 결과에서 나타난 다양한 이형태나 본 연구에서 대상으로 삼지 않은 보조용언 ‘하다’ 구성이 나타난 경우 목록에서 제외하지 않았다. 정확한 사용 양상을 드러내어 추후 보조용언 ‘하다’ 교육 내용에 포함시킬 수 있는 구성을 확인할 수 있다고 보았다. 이는 모어 화자 사용 양상 분석을 통해 학습자들이 실제 상황에서 마주할 가

14) 그 과정에서 다음과 같은 ‘-어 하다’와 ‘-아 하다’는 그 빈도가 상위권에 위치함에도 불구하고 보조용언 ‘하다’ 구성 목록에 포함되어 있지 않기 때문에 논외로 하였다.

구성	순위	빈도	구성	순위	빈도
어/EC 하/VX	7	172	어/EC 하/VX	5	197
아/EC 하/VX	9	101	아/EC 하/VX	6	155

15) 이 과정에서 ‘-아야 하다’와 ‘-어야 하다’ 중 ‘-아야 하다’가 대표형으로 설정되었다. 본 연구에서는 빈도를 기반으로 대표형을 설정하였는데 연구마다 대표형에 차이를 보인다. 대표형에 따라 달라지는 내용이 없으므로 본 연구에서는 ‘-아야 하다’로 그 형태를 통일하여 제시하겠다.

능성이 높은 구성을 파악하려는 한국어 교육에서의 코퍼스 분석의 궁극적 목적과 맞닿아 있다.<sup>16)</sup>

## 2) 사용 양상 비교 방법

학습자 말뭉치는 원 데이터를 급수별로 나누는 후 세부 급수 데이터에서 각각 보조용언 ‘하다’ 구성을 추출하였다. 1급부터 6급까지를 크게 초급, 중급, 고급으로 나누어 그 양상을 파악했다. 그 과정에서 특이점이 있는 경우 세부 급수별로 특징을 기술하였다. 단계별 분석을 시행한 후에는 구성별로 특징을 정리하였다. 이 과정을 통해서 하나의 구성이 급수가 올라감에 따라 사용에 어떤 변화가 보이는지 파악할 수 있다. 이후, 모든 급수에 걸친 사용 빈도와 그에 따른 비율을 나열하여 양상을 보기 쉽게 정리하였다.<sup>17)</sup>

학습자 말뭉치 분석을 실시한 후에 모어 화자 말뭉치 분석을 실시한 이유는 학습자 사용 양상만을 보고 문제가 있다고 단언할 수 없기 때문이다. 예컨대 하나의 구성만을 고빈도로 사용하는 것이 단편적으로 보면 사용이 치우쳐 잘못 사용하고 있는 것처럼 보일 수 있다. 하지만 만약 모어 화자 또한 같은 양상을 보인다면 그것은 문제가 되지 않는다. 따라서 본 연구에서는 모어 화자 말뭉치와의 비교를 통해 학습자 사용 양상을 보다 객관적으로 규명하고자 했다. 모어 화자 말뭉치는 구어 말뭉치와 문어 말뭉치로 나뉘어 있어 그 양상을 따로 분석하였다. 모어 화자 말뭉치 분석 후 학습자 사용 양상과의 비교 분석에서는 두 말뭉치를 합쳐 그 평균의 분포와 빈도를 가지

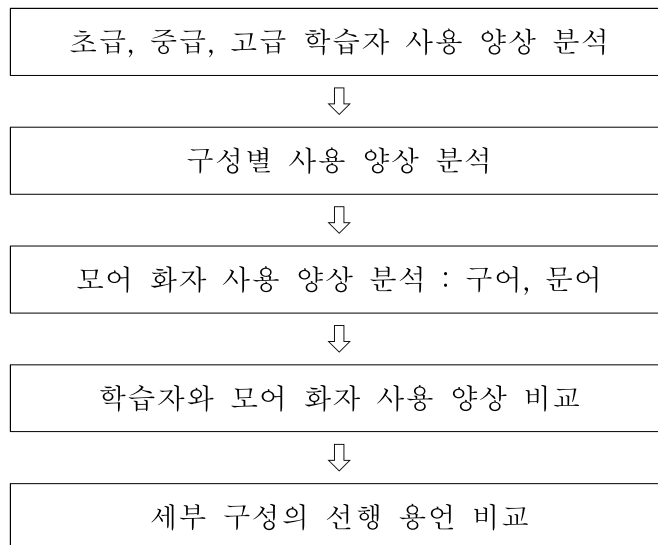
---

16) 모어 화자 말뭉치에서 추출한 구성별 빈도 결과를 백분율로 환산했을 때 그 비율이 0%인 것은 모어 화자의 사용 양상이라고 하더라도 학습자가 학습해야 하는 구성은 아닐 가능성이 높아 해당 구성은 목록에서 제외하였다.

17) 학습자의 보조용언 전반에 대한 사용 양상에 대한 논의가 진행되어 왔지만 개별 보조용언에 대한 사용 양상 분석은 아직 미진한 실정이다. 보조용언 교육에 대한 필요성이 강조됨에 따라 연구도 활발히 진행될 것으로 예상된다.

고 비교하였다.<sup>18)</sup> 두 말뭉치를 분석하면서, 구체적인 분석이 필요한 구성에 한해서 선행용언을 비교하였다. 사용 양상 분석 및 비교 분석 과정을 정리하면 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 사용 양상 분석 과정



---

18) 본 연구에서 주로 활용한 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치는 문어와 구어를 모두 포함하고 있어 비슷한 성격의 말뭉치를 비교했다고 할 수 있다.

### Ⅲ. ‘하다’ 구성 사용 양상 분석

#### 1. 한국어 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상

앞서 설명한 보조용언 ‘하다’ 구성 선정 과정을 거쳐 한국어 학습자 말뭉치에서 추출한 보조용언 ‘하다’ 구성의 빈도를 단계별로 제시하면 <표 4>, <표 5>, <표 6>과 같다. 급수별 사용 양상을 따로 추출하여 1급부터 6급까지의 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상을 빈도 순위에 따라 목록화한 것이다. 초급부터 고급까지의 사용 양상을 차례대로 살펴본 후 종합적인 학습자 사용 양상을 정리하였다.

##### 1) 숙달도별 사용 양상

<표 4> 초급 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상

1급			2급		
순위	구성	빈도	순위	구성	빈도
1	려고/EC 하/VX	381	1	아야/EC 하/VX	849
2	아야/EC 하/VX	401	2	려고/EC 하/VX	312
3	야/EC 하/VX	13	3	기/ETN 는/JX 하/VX	245
4	계/EC 하/VX	5	4	계/EC 하/VX	26
5	기/ETN 는/JX 하/VX	4	5	야/EC 하/VX	19
6	기/ETN 도/JX 하/VX	3	6	기/ETN 도/JX 하/VX	13
7	고/EC 하/VX	2	7	고/EC 하/VX	11
8	고자/EC 하/VX	2	8	고자/EC 하/VX	6
	계	811	9	기/ETN 만/JX 하/VX	2
				계	1,483

<표 4>는 초급 학습자들의 보조용언 사용 양상을 빈도순으로 나열한 것이다.<sup>19)</sup> 1급과 2급 학습자의 사용 양상 중 ‘-려고 하다’의 이형태가 4개 이상 빈도표에 위치했으며 그 중의 형태 오류를 포함하는 구성도 있었는데 대표형인 ‘-려고 하다’에 통합하여 제시하였다.<sup>20)</sup>

1급에서 2급으로 올라가면서 나타나는 특징 중 가장 눈에 띄는 것은 ‘-아야 하다’와 ‘-기는 하다’의 사용이 급격하게 증가하는 것과 낮은 빈도지만 명사형 전성어미 ‘-기’에 보조사 ‘만’이 결합한 ‘-기만 했다’가 새롭게 등장한 점이다.<sup>21)</sup> 급수가 올라갈수록 등장하는 보조용언 ‘하다’ 구성의 절대적인 수가 많아지는 것은 자연스러운 학습의 결과로 볼 수 있다. 전체 보조용언 ‘하다’ 구성의 빈도 또한 약 2배 증가하여 단계가 올라감에 따라 학습자들의 사용 빈도 또한 증가하는 모습을 확인할 수 있다. 이밖에 특기할 점은 ‘-아야 하다’ 구성이 각각 1급과 2급의 빈도 상위 3위와 5위에 위치했다는 점이다. 해당 구성을 말뭉치에서 확인한 결과, 이들은 다음과 같이 ‘-아야 하다’의 오류형임을 확인하였다.

---

19) 2장의 연구 방법에서 주지했다시피 보조용언 ‘하다’에 선행하는 형태소를 추출하는 과정에서 보조사가 추출된 경우 그 형태를 명확히 하기 위해 선행하는 형태소를 2개까지 살펴보았다. 그리하여 빈도표에는 구성이 2개의 형태소 이루어진 것과 3개의 형태소 이루어진 것 모두가 포함되었다.

20) 1급의 ‘-려고 하다’에는 ‘-으려고 하다’ 23회, ‘-르려고 하다’ 3회, ‘-려 하다’ 2회, ‘-려거 하다’ 2회가 포함되어 있고 2급의 ‘-려고 하다’에는 ‘-으려고 하다’ 14회, ‘-려고 하다’ 3회, ‘러하다’ 2회, ‘-려 하다’ 2회가 포함되어 있다. 이어지는 급수에 대한 빈도표에도 이와 같이 대표형으로 통합하는 작업을 실시했다.

21) 김영주(2010:285)에서 초급 학습자의 보조용언 사용 양상을 분석한 결과, ‘-기로 하다(15%)’, ‘-어야 되다/하다(13%)’ 순으로 많이 쓰였다고 밝힌 바 있다. 이는 본 연구 결과와 차이를 보이는데 김영주(2010)에서 분석한 한국어 학습자들은 미국인 학습자 30명으로 본 연구의 모집단에 비해 소규모 집단으로 그 결과를 일반화하기 어렵다. 하지만, 특정 국가의 학습자들을 대상으로 사용 양상을 분석한 것에 의의가 있다.

(3)

- ㄱ. 배운 단어를 다시 위~~울~~야 하~~겠~~어요.
- ㄴ. 기다~~움~~에 양고기와 제~~소~~를 점~~점~~ 더 넣~~어~~야 합~~니~~다.
- ㄷ. 저는 열~~심~~히 공부하~~야~~ 하겠~~어~~요.
- ㄹ. 터~~빅~~ 시험도 준비하~~야~~ 해요.
- ㅁ. 나는 지~~금~~보다 훨~~씬~~ 더 열~~심~~이 공부하~~야~~ 한다.
- ㅂ. 기~~회~~가 있~~으면~~면 계~~석~~ 살야 하~~겠~~다.
- ㅅ. 내~~년~~느 대~~학~~권네 신~~중~~하야 해~~요~~요.
- ㅇ. 건~~강~~에 조~~심~~하야 해.

(3ㄱ~ㄹ)은 1급 학습자의 예문, (3ㅁ~ㅇ)은 2급 학습자의 예문이다.<sup>22)</sup> 이들 예문은 모두 ‘-아야 하다’에서 연결어미 ‘-아야’를 정확하게 사용하지 못하는 형태 오류를 범하고 있다. (3ㄱ, ㄷ, ㅂ)의 예문에서는 ‘-겠’을 결합하여 의지에 대한 강조를 드러내고 있으며 (3 ㄴ, ㄹ, ㅁ, ㅅ, ㅇ)에서도 문장에서 ‘-아야 하다’가 의미하는 ‘당위, 필요’를 잘 이해하고 사용하는 것으로 파악된다. 하지만 (3)의 예문들처럼 형태 활용이 제대로 이루어지지 못한 문장이 많아 빈도표에 ‘-야 하다’ 구성이 등장했음을 확인할 수 있다. 그 원인으로 는 해당 구성의 형태 제시가 정확하게 이루어지지 못했거나 결합 연습이 충분하게 이루어지지 않은 것을 들 수 있다.

<표 5>는 중급 학습자의 사용 양상을 나열한 것이다.

---

22) 해당 예문들은 학습자 말뭉치에 있는 문장을 그대로 가져온 것으로 다른 오류들이 포함되어 있는 것은 필연적이라 할 수 있다.

<표 5> 중급 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상

3급			4급		
순위	구성	빈도	순위	구성	빈도
1	아야/EC 하/VX	1,960	1	아야/EC 하/VX	2,639
2	려고/EC 하/VX	195	2	계/EC 하/VX	117
3	기/ETN 는/JX 하/VX	163	3	려고/EC 하/VX	110
4	계/EC 하/VX	132	4	기/ETN ㄴ/JX 하/VX	103
5	기/ETN ㄴ/JX 하/VX	79	5	곤/EC 하/VX	81
6	기/ETN 만/JX 하/VX	66	6	기/ETN 도/JX 하/VX	69
7	고/EC 하/VX	52	7	야/EC 하/VX	47
8	야/EC 하/VX	52	8	기/ETN 는/JX 하/VX	39
9	기/ETN 도/JX 하/VX	42	9	고/EC 하/VX	21
10	고자/EC 하/VX	7	10	고자/EC 하/VX	14
11	곤/EC 하/VX	7	11	고/EC 는/JX 하/VX	13
12	기/ETN 로/JKB 하/VX	6	12	기/ETN 만/JX 하/VX	12
	계	2,761	13	도록/EC 하/VX	3
				계	3,268

중급 학습자의 사용 양상에서 눈에 띄는 점은 명사형 전성어미 ‘-기’가 결합된 구성이 다양하게 등장하기 시작했다는 점이다. 예컨대, 3급에서 ‘-기로 하다’가 새롭게 등장하였고, 4급에서는 ‘-기는 하다’의 축약형인 ‘-긴 하다(4위)’가 ‘-기는 하다(8위)’의 빈도를 뛰어넘었다. 빈도표에 처음 등장한 3급의 ‘-곤 하다’와 4급의 ‘-도록 하다’는 비록 그 빈도가 높지는 않지만 학습자들이 새롭게 학습한 구성을 사용하여 의미를 표현했음을 의미한다.

하지만 ‘-아야 하다’의 빈도수가 압도적인 증가세를 보이며 해당 구성으로 사용이 치우치는 모습을 확인할 수 있다.<sup>23)</sup> 이러한 현상은 초급 학습자들보다 더 두드러지게 나타난다. 또, ‘-아야 하다’의 형태 오류 구성인 ‘-야 하다’가 3급과 4급에서 각각 빈도 8위, 7위에 위치하여 급수가 올라갔음에도 형

태 오류를 계속해서 생산하고 있음을 알 수 있다.

<표 6>은 고급 학습자들의 사용 양상을 정리한 것이다.<sup>24)</sup>

<표 6> 고급 학습자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상

5급			6급		
순위	구성	빈도	순위	구성	빈도
1	아야/EC 하/VX	2,960	1	아야/EC 하/VX	2,560
2	게/EC 하/VX	134	2	게/EC 하/VX	137
3	기/ETN 도/JX 하/VX	122	3	기/ETN 도/JX 하/VX	88
4	려고/EC 하/VX	86	4	려고/EC 하/VX	73
5	고자/EC 하/VX	53	5	고자/EC 하/VX	41
6	고/EC 하/VX	53	6	기/ETN 는/JX 하/VX	23
7	야/EC 하/VX	42	7	야/EC 하/VX	22
8	기/ETN 는/JX 하/VX	36	8	기/ETN ㄴ/JX 하/VX	21
9	기/ETN ㄴ/JX 하/VX	31	9	곤/EC 하/VX	13
10	기/ETN 만/JX 하/VX	22	10	기/ETN 만/JX 하/VX	10
11	곤/EC 하/VX	5	11	고/EC 하/VX	8
12	기/ETN 로/JKB 하/VX	4	12	게끔/EC 하/VX	2
13	도록/EC 하/VX	2	13	기/ETN 로/JKB 하/VX	2
	계	3,550		계	3,000

5급과 6급 학습자들이 빈도 1위부터 5위까지 높은 빈도로 사용하는 보조용언 ‘하다’ 구성이 동일한 것을 볼 수 있는데 이는 고급 학습자들이 사용하

24) 김영주(2010:286)에서도 중급 학습자들이 중급에서 새롭게 학습한 유형은 매우 낮은 빈도로 사용하고 초급 단계에서 제시된 유형을 높은 빈도로 사용하고 있다고 밝혔으며 김보경(2020:103)에서도 3급과 4급 학습자들이 1급과 2급에서 다루는 보조용언에 사용이 집중되어 있는 모습을 확인할 수 있었다.

24) 고급 학습자들은 수업 시간 외에도 한국어를 접할 기회가 많아 자가 학습이 가능하다. 본 연구에서는 분석 대상을 미리 한정했기 때문에 그 외의 구성에 대한 사용 양상을 살펴보지 못했다.

는 보조용언 ‘하다’ 구성이 몇 가지로 정해져 있음을 의미한다.<sup>25)</sup> ‘-아야 하다’의 경우 앞서 언급한 이형태 통합 과정을 거치면서 ‘-라야 하다’와 같은 형태가 나타난 것이 특징적이다. 또, 과거 시제가 선행하는 ‘-었어야 하다’와 보조사 ‘만’이 결합된 ‘-아야만 하다’ 또한 고급 단계에 이르러서 나타난 구성들이다. 이는 학습자들이 기존에 알고 있던 보조용언 ‘하다’ 구성에 자신이 표현하고자 하는 의미를 더 명확하게 나타낼 수 있는 문법 형태소를 추가하는 모습이라 해석할 수 있다.<sup>26)</sup> 고급 단계에 이르러서 새롭게 등장한 구성으로는 ‘-게끔 하다’가 있다.

## 2) 구성별 사용 양상

앞서 학습자의 숙달도를 기준으로 초급, 중급, 고급 단계에서 나타난 보조용언 ‘하다’ 구성을 살펴보았다면 여기에서는 구성별 사용 양상을 빈도를 토대로 살펴보았다.

---

25) 김영주(2010:289)에서 정리한 고급 학습자들의 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상을 보면 높은 빈도로 사용되는 구성은 ‘-아야 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-게 하다’, ‘-려고 하다’로 비슷한 결과가 도출되었음을 확인하였다.

26) 앞서 주지했다시피 ‘-아야만 하다’, ‘-었어야 하다’와 같은 구성들은 ‘-아야 하다’에 빈도를 통합하였다.

<표 7> 보조용언 ‘하다’ 구성별 사용 빈도와 비율

구성 \ 급수	급수						계	비율(%)
	1급	2급	3급	4급	5급	6급		
-게 하다	5	26	132	117	134	137	551	3.757
-고 하다	2	11	52	21	51	8	145	0.989
-고는 하다	0	1	7	81	5	13	107	0.839
-고자 하다	2	6	7	14	53	41	123	0.730
-기나 하다	0	0	0	0	0	0	0	0.000
-기는 하다	5	245	242	142	67	44	745	5.079
-기도 하다	3	13	42	69	122	88	337	2.298
-기로 하다	0	0	6	0	4	2	12	0.082
-기만 하다	1	2	66	12	22	10	113	0.770
-기야 하다	0	0	0	0	0	0	0	0.000
-도록 하다	0	0	1	3	2	1	7	0.048
-려고 하다	381	312	195	126	86	73	1,173	7.998
-아야 하다	401	849	1,960	2,639	2,952	2,553	11,354	77.412
계	800	1,465	2,710	3,224	3,498	2,970	14,667	100.000

<표 7>은 보조용언 ‘하다’ 구성별 사용 빈도와 그에 따른 비율을 제시한 것이다. 먼저, ‘-게 하다’의 경우 1급에서는 그 쓰임이 5회로 미약하지만 중급, 고급으로 갈수록 빈도가 증가하여 꾸준한 빈도를 나타내어 4, 5, 6급에서는 빈도 상위 2위에 위치했다. 하지만 그 비율이 전체의 3%에 해당함을 알 수 있다. ‘-게 하다’와 비슷한 의미를 갖는 ‘-도록 하다’의 경우 3, 4, 5, 6급에서 그 모습을 볼 수 있었지만 빈도 순위는 최하위에 위치했다.

‘-고 하다’는 3급과 5급에서의 사용이 각 50회 이상으로 두드러지며 6급으로 올라갔을 때 그 빈도가 떨어지는 것이 특징적이다. 해당 구성을 3급에

서 학습한다고 추측해 볼 수 있으며 고급 학습자들의 사용에서 그 빈도가 떨어지는 모습에서 학습 후에 해당 구성의 사용이 유지되지 않음을 확인할 수 있다.

습관이나 상황의 반복을 의미하는 ‘-고는 하다’는 2급, 축약형인 ‘-곤 하다’ 구성은 3급이 되어서 등장하며 4급에서 가장 많은 쓰임을 보인다. 해당 구성이 등장하는 모든 급수에서 축약형인 ‘-곤 하다’가 더 많은 빈도로 사용되고 있다.

‘-고자 하다’의 경우 4급까지는 그 순위가 중하위권에 위치하다가 고급에서 비슷한 의미를 가진 ‘-려고 하다’ 다음으로 많이 사용되는 모습을 보인다. 여기에는 두 가지 이유를 생각해볼 수 있는데, 먼저 지나친 반복을 피하기 위해 비슷한 의미를 갖는 다른 형태의 구성을 전략적으로 사용하는 것이거나 고급 단계에서 학습자들이 학술 텍스트를 접하고 작성하게 되면서 나타나는 현상이라고 볼 수 있다.<sup>27)</sup>

명사형 전성어미 ‘-기’가 포함되는 구성은 급수가 올라갈수록 그 형태가 다양해지는 모습을 보이는데 이는 학습에 따른 자연스러운 현상이라 할 수 있다. 먼저, 모든 급수에 걸쳐 나타나는 ‘-기는 하다’와 ‘-기도 하다’는 고급으로 올라갈수록 ‘-기도 하다’가 ‘-기는 하다’의 빈도를 추월하는 모습을 보인다. ‘-기도 하다’의 경우 중·고급으로 올라가면서 빈도가 증가하는 양상이 뚜렷하지만 전체 비율은 ‘-기는 하다’가 5%, ‘-기도 하다’가 2%를 차지하였다. ‘-기는 하다’는 3급에서부터 축약형인 ‘-긴 하다’의 모습이 나타나고 있으며 고급으로 올라갈수록 기본형과 축약형의 사용 비율이 비슷해지고 있다.

‘-기만 하다’와 ‘-기로 하다’는 사용 빈도가 많이 낮은 모습을 볼 수 있으며 본고에서 설정한 보조용언 ‘하다’ 구성인 ‘-기나 하다’, ‘-기야 하다’는 그

---

27) ‘-고자 하다’는 학술 산문이라는 상황 맥락에서 ‘의도, 계획’의 의미를 가지고 앞으로 전개될 내용을 소개하면서 도입하는 기능을 한다(홍혜란 2019:7).

모습을 찾아볼 수 없었다.<sup>28)</sup> 2급에서부터 등장하는 ‘-기만 하다’의 경우 3급에서의 사용이 두드러짐을 확인할 수 있었으며(3급 66회, 5급 22회, 4급 12회, 6급 10회, 2급 2회) ‘-기로 하다’는 3급, 5급, 6급에서만 각각 6회, 4회, 2회의 낮은 빈도로 나타나고 있다.

‘-려고 하다’의 경우 다른 구성들에 비해 비교적 높은 빈도로 사용되었지만 급수가 올라갈수록 그 빈도가 감소하는 것이 특징적이다. 이는 해당 구성이 내포하는 의미를 가진 다른 표현들이 있어 다양한 표현을 사용함에 따른 것으로 해석할 수 있다. 가장 많은 이형태가 추출된 것이 특징적이다.

‘-아야 하다’의 경우에 압도적으로 높은 빈도를 나타내며 고급 단계로 올라갈수록 그 빈도가 증가하는 양상을 보인다. 5급부터는 ‘-아야 하다’에 과거 시제 선어말어미 ‘-었/았’이 결합하기도 하고 선행 어미와 ‘하다’ 사이에 보조사 ‘만’이 결합하는 모습도 확인할 수 있었다. 학습자들이 압도적으로 선호하는 구성이니 만큼 그 활용형이 빈도표에까지 나타난 것으로 보인다. 이 구성에서 특기할 만한 점은 모든 등급에 걸쳐 빈도 10위권 안에 나타나는 ‘-야 하다’ 구성이다. 앞선 초급 학습자의 말뭉치 예문 확인 결과 이는 대부분이 ‘-아야 하다’에서 ‘-아’를 빠트린 오류 유형임을 발견하였다.<sup>29)</sup> 이를 통해 고급 단계에 이르러서까지 해당 오류가 수정되지 못하고 화석화되어 나타나고 있음을 알 수 있었다.

학습자의 사용 양상을 정리해보자면, 13개의 구성 중 ‘-아야 하다(77%)’와 ‘-려고 하다(7%)’가 전체 사용의 약 84%를 차지해 학습자들이 제한된 구성을 반복하여 사용하고 있는 모습을 볼 수 있다. 초급에서는 나타나지 않다가 급수가 올라감에 따라 나타나는 구성은 ‘-고는 하다’, ‘-기로 하다’, ‘-도

---

28) 이는 4장에서 실시한 교재 분석을 통해 자연스러운 현상임을 알 수 있었다. 본고에서 분석한 4종의 교재 중 해당 구성을 제시하고 있는 교재는 없었다.

29) 초급 단계에서 해당 구성의 예문을 확인한 후에 중급과 고급 단계에서도 예문을 살펴보았지만 모두 형태 오류에 의해 나타난 것들이었다.

록 하다' 뿐이었는데, 이 또한 각각 빈도수 7회, 12회, 7회로 그 쓰임이 매우 한정적이다. 이를 통해 학습자들이 초급에서 학습한 구성들을 고급 학습자가 되도록 사용한다는 것을 다시 확인할 수 있었다.<sup>30)</sup>

하지만, 이 같은 학습자 사용 양상만을 두고 보조용언을 한정적으로 사용하고 있다고 단언할 수 없다. 본 연구에서는 모어 화자들이 사용하고 있는 보조용언 '하다' 구성과 비교하여 학습자 사용 양상을 객관적으로 분석하고 그에 따른 교육 방안을 제시하고자 한다.

## 2. 모어 화자 보조용언 '하다' 구성 사용 양상

모어 화자의 말뭉치에서 보조용언 '하다' 구성을 추출하고 전처리하는 과정에서는 학습자 말뭉치 전처리 과정에서보다 다양한 구성을 포함하였다. 이 과정에서 학습자 사용 양상과의 비교는 물론이고 학습자들이 학습하지 못하지만 반드시 알아야하는 구성을 살펴보고자 했다. 또, 이 절에서는 모어 화자 말뭉치에서 보조용언 '하다' 구성을 추출한 논의의 내용을 다시 한번 확인할 수 있을 것이다.<sup>31)</sup>

---

30) 김문기(2010)에서는 부산대학교 국제교류교육원에서 학습했던 중급(3, 4급) 학습자 총 31명, 고급(5급) 학습자 총 11명이 한 학기 10주 과정에서 총 4학기 40주 동안에 작성한 모둠일기 형식의 쓰기 과제에 사용된 보조용언의 목록과 빈도를 조사한 바 있다. 중급 학습자의 경우 보조용언 사용 총 196회(100%) 중 초급 167회(85.2%), 중급 29회(14.8%)로 초급 과정의 보조용언 사용 횟수가 압도적으로 많다는 것을 알 수 있었다. 고급 학습자의 경우에는 총 428회(100%) 중 초급 357회(83.4%), 중급 69회(16.1%), 고급 2회(0.5%)로 나타났다. 이 결과 필자는 학습자들이 제한된 보조용언만을 반복적으로 사용하는 한계가 있음을 밝히고 있다. 김영주(2010)에서도 초급 학습자의 경우, 처음 한국어를 배우는 것이라 교재에서 새로 학습한 보조용언을 비교적 다양하게 잘 사용하였지만, 중급과 고급에서는 새로 학습한 보조용언보다는 기존에 알고 있던 보조용언을 더욱 많이 사용하고 있음을 밝히고 있다.

31) 한송화(2000), 홍혜란(2019)에서 분석한 보조용언 '하다' 구성과 대상의 차이는 존재하지만 큰 맥락에서의 분석을 비교할 수 있을 것으로 본다.

<표 8>은 모어 화자 말뭉치에서 추출한 보조용언 ‘하다’ 구성의 사용 빈도와 그에 따른 비율을 나타낸 것이다. 모어 화자 말뭉치는 구어와 문어로 분류되어 있어 각각 사용 양상을 따로 분석하였다.

<표 8> 모어 화자 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 빈도와 비율

	구어			문어		
	구성	빈도	비율(%)	구성	빈도	비율(%)
1	아야/EC 하/VX	992	26.0	아야/EC 하/VX	5,595	59.1
2	기/ETN ㄴ/JX 하/VX	697	18.2	기/ETN 도/JX 하/VX	1,436	15.2
3	게/EC 하/VX	607	16.0	게/EC 하/VX	1,162	12.3
4	려고/EC 하/VX	585	15.3	려/EC 하/VX	629	6.6
5	기/ETN 도/JX 하/VX	547	14.3	기/ETN ㄴ/JX 하/VX	181	1.9
6	고/EC 하/VX	108	2.8	으면/EC 하/VX	121	1.3
7	기/ETN 만/JX 하/VX	75	2.0	고자/EC 하/VX	101	1.1
8	으면/EC 하/VX	68	1.8	기/ETN 만/JX 하/VX	90	1.0
9	고자/EC 하/VX	58	1.5	곤/EC 하/VX	84	0.9
10	게끔/EC 하/VX	25	0.7	기/ETN 까지/JX 하/VX	21	0.2
11	곤/EC 하/VX	17	0.4	다시피/EC 하/VX	13	0.1
12	다고/EC 하/VX	26	0.7	게끔/EC 하/VX	6	0.1
13	기/ETN 두/JX 하/VX	8	0.2	고/EC 하/VX	6	0.1
14	기/ETN 까지/JX 하/VX	4	0.1	기/ETN 라도/JX 하/VX	5	0.1
15	기/ETN 나/JX 하/VX	2	0.1	다고/EC 하/VX	6	0.1
	계	3,819	100.0	계	9,456	100.0

모어 화자의 사용 빈도와 비율에 따르면 보조용언 ‘하다’ 구성은 구어에서 상대적으로 다양하게 사용되고 있음을 알 수 있다. 구어에서 ‘-아야 하다’, ‘-긴 하다’, ‘-게 하다’, ‘-려고 하다’, ‘-기도 하다’ 5개 구성이 누적 비율

89.6%를 차지하는 반면 문어에서는 3개의 구성이 누적 비율 86.6%를 차지하고 있다. 같은 맥락에서 모어 화자의 경우에 ‘-아야 하다’가 차지하는 비율은 구어 약 25%, 문어 약 58%로 구어보다 문어에서 그 쓰임이 활발한 것을 볼 수 있다.

구어와 문어 말뭉치에서 빈도 상위 5위에 포함된 구성은 동일하지만 구어 말뭉치에서는 ‘-긴 하다’가, 문어 말뭉치에서는 ‘-기도 하다’가 2위를 차지하였다. 이와 같은 양상은 홍혜란(2019)에서도 밝힌 바 있는데 해당 연구에서는 ‘-기는/긴 하다’가 학술 산문, 신문, 허구적 산문, 구어 중 구어에서의 비중이 61.78%이며 ‘-기도 하다’의 경우 네 개의 사용역 중 문어에서의 비중이 78.32%이라고 제시한 바 있다.<sup>32)</sup>

명사형 전성어미 ‘-기’를 포함하는 구성은 ‘-긴 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-기만 하다’ ‘-기까지 하다’ ‘-기나 하다’ ‘-기라도 하다’ 순으로 나타났다. ‘-기는 하다’의 축약형인 ‘-긴 하다’는 구어에서 18%, 문어에서 1%로 문어보다 구어에서의 사용이 두드러진다. ‘-기만 하다’는 문어에서 상대적으로 많이 쓰이는 것을 알 수 있으며 이밖에 ‘-기나 하다’와 ‘-기라도 하다’, ‘기까지 하다’ 또한 각각 구어와 문어의 빈도 최하위에 위치한 구성들로 빈도수 한 자릿수에 그쳤다. 본 연구에서 대상으로 선정한 구성들 중 ‘-기로 하다’와 ‘-기야 하다’는 문어와 구어 말뭉치 모두에 등장하지 않아 적어도 말뭉치 분석 결과에 따르면 교육의 필요성이 상대적으로 낮다고 할 수 있다.

본 연구에서 분석 대상으로 설정하지 않았지만 모어 화자 말뭉치에서만 등장한 보조용언 ‘하다’ 구성이 몇 개 있었다. 그중 ‘-기까지 하다’는 명사형 전성어미 ‘-기’가 결합되는 유형 중 4번째로 높은 빈도를 보였다. 이밖에 ‘-계끔 하다’, ‘-다시피 하다’ 구성이 빈도표에 등장하여 해당 구성에 대한 연

---

32) 해당 연구에서는 ‘-긴/기는 하다’와 ‘-기도 하다’가 반론의 여지가 있음을 완곡하게 드러내는 것으로 특히 ‘-기도 하다’는 불확실함을 나타내면서 만약의 잘못되었을 경우 부담을 경감하고자 하는 표현이라고 밝히고 있다(홍혜란 2019:515).

구가 더 필요할 것으로 보인다.

### 3. 보조용언 ‘하다’ 구성 사용 양상 비교

앞서 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치에 나타난 보조용언 ‘하다’ 구성을 개별적으로 살펴보았다면 이 절에서는 두 사용 양상을 비교 분석할 것이다. 모어 화자의 사용이 한국어 학습 시에 중요한 학습 근거가 되는 것은 자명한 사실이다. 사용 양상 비교를 통해서 학습자들이 더 집중적으로 학습해야 하는 구성을 알아볼 것이다. 그 방법으로는 빈도를 기반으로 한 비율을 우선 비교한 후 세부적인 검토가 필요한 구성은 선행용언 비교를 통해 구체적으로 후술하였다.

#### 1) 빈도와 비율에 따른 사용 양상 비교

<표 9>는 두 말뭉치에서 추출한 보조용언 ‘하다’ 구성의 빈도에 따른 비율을 정리한 것이다.

<표 9> 구성별 사용 비율 비교

구성	비율(%)	
	모어 화자	한국어 학습자
-게 하다	13.602	3.757
-고 하다	0.879	0.989
-고자 하다	1.225	0.839
-곤 하다	0.778	0.730
-기나 하다	0.015	0.000
-기는 하다	6.766	5.079
-기도 하다	15.344	2.298
-기로 하다	0.000	0.082
-기만 하다	1.272	0.770
-기야 하다	0.000	0.000
-도록 하다	0.000	0.048
-려고 하다	9.356	7.998
-아야 하다	50.763	77.412
계	100.000	100.000

먼저, 학습자 말뭉치에서 3%의 비율로 사용되던 ‘-게 하다’는 모어 화자 문어 말뭉치와 구어 말뭉치에서 각각 12%, 16%를 차지하여 평균 13%의 비율을 보이고 있다. 즉 ‘-게 하다’는 모어 화자 말뭉치에서 약 10%의 비율로 더 활발하게 사용되고 있다. 학습자 말뭉치에서는 빈도 1순위인 ‘-아야 하다’에 뒤따르는 구성이지만 그 쓰임을 보다 다양화할 수 있는 방안이 필요하다고 할 수 있다. ‘-게 하다’와 주로 함께 제시된 ‘-도록 하다’는 그 쓰임이 구어와 문어에서 나타나지 않았는데 ‘-게끔 하다’의 경우 구어와 문어 모두에서 위치하고 있다.<sup>33)</sup> 따라서 사동의 의미를 갖는 ‘-게 하다’는 ‘-도록 하

33) ‘-게끔 하다’는 6급 학습자 말뭉치에서 낮은 빈도로 사용된 바 있다.

다’ 보다 ‘-게끔 하다’와 교육하는 것이 바람직하다는 결론을 고려해볼 수 있다.

명사형 전성어미 ‘-기’를 포함하는 구성 중 ‘-기는 하다’의 축약형인 ‘-긴 하다’는 모어 화자의 구어에서 사용이 두드러지며 학습자 말뭉치에서도 세 번째로 많이 사용하는 구성이다. ‘-기만 하다’는 문어에서 상대적으로 많이 쓰이는 구성으로 학습자와 비슷한 사용 양상을 보인다. 이밖에 ‘-기나 하다’와 ‘-기로 하다’와 ‘-기야 하다’는 모어 화자 말뭉치와 학습자 말뭉치에서 매우 낮은 빈도로 나타나거나 등장하지 않아 두 말뭉치에서의 사용 양상이 비슷하다고 할 수 있다. 하지만 ‘-기도 하다’는 학습자 말뭉치에서 2%의 비중을 차지하는 반면 모어 화자 말뭉치에서는 구어와 문어에서 평균 15%의 비율을 차지하고 있어 주목하여 교육할 만하다.

모어 화자의 경우에 ‘-아야 하다’가 차지하는 비율은 구어와 문어 평균 50%로 학습자보다 그 빈도가 떨어짐을 알 수 있다. 하지만 학습자 말뭉치 분석 결과와 마찬가지로 선행 어미와 보조용언 ‘하다’ 사이에 보조사 ‘만’이 결합하는 형태, 과거시제 선어말어미가 결합하는 형태가 빈도표에 위치한 것을 확인할 수 있었다. 그렇다면 이러한 활용형을 ‘-아야 하다’와 함께 교수하는 것이 바람직한가에 대한 논의가 필요할 것으로 보인다.<sup>34)</sup>

앞서 제시한 ‘-게 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-아야 하다’ 외의 구성들은 학습자 사용 양상과 모어 화자의 사용 양상이 두드러지게 대조적이지 않았다. 예컨대 ‘-고 하다’의 경우 학습자 말뭉치에서 약 1%의 비율을 차지했는데 모어 화자 말뭉치 빈도 순위를 살펴본 결과, 구어는 6위(2.8%) 문어의 경우 최하위인 17위(0.1%)에 위치했다. 모어 화자는 해당 구성을 문어보다 구어에서 비교적 많이 사용함을 알 수 있다. ‘-고는 하다’와 ‘-기는 하다’와 같이 축약

---

34) ‘-아야 하다’에 ‘-었’이 결합하는 구성에 대해 여러 차례 논의된 바 있다(강현화 2008, 손혜옥 2016, 명정희 2017, 송수영 2021). 해당 논의에 대해서는 4장에서 구체적으로 다루고 있다.

형이 존재하는 구성의 경우에 그 축약형만이 모어 화자 말뭉치 결과에 나온 것이 특징적이다. 학습자들도 그 축약형을 인지하고 사용하고 있어 교육의 대안이 필요한 구성은 아니었다. ‘-고자 하다’의 경우 학습자는 약 0.8%의 사용 비율을 보이며 모어 화자 또한 구어 8위(1.5%), 문어 6위(1.1%)로 중위권에 위치하여 사용에 큰 차이가 없는 것으로 나타났다. 구어 말뭉치에서 특기할 사항으로 ‘-려고 하다’의 다양한 활용형과 그에 따른 높은 빈도가 있었다. 예컨대, ‘-려고 하다’, ‘-르려고 하다’, ‘-으려고 하다’, ‘-르라 하다’, ‘-려 하다’, ‘-으려 하다’, ‘-을라고 하다’, ‘-르려구 하다’, ‘-르려고 하다’, ‘-을려구 하다’는 모두 비슷한 의미를 내포하는 형태로 이 구성에 대한 모어 화자의 쓰임이 활발한 모습을 볼 수 있었는데 학습자 말뭉치에서도 마찬가지로 다양한 이형태가 나타난 바 있다.

학습자 사용 양상과 모어 화자의 사용 양상을 비교했을 때, 가장 두드러지는 차이를 보인 ‘-게 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-아야 하다’ 총 세 가지 구성이 모어 화자가 높은 빈도로 사용하고 있어 그 교육의 필요성이 더욱 부각되었다. 앞서 주지하였다시피 ‘-게 하다’와 ‘-기도 하다’는 모어 화자들이 높은 빈도로 사용하는 구성들이지만 학습자 말뭉치에서는 매우 낮은 빈도로 나타나는 구성이다. 따라서 해당 교육 내용에 대한 전반적인 보완이 필요할 것이라 생각된다. 하지만 ‘-아야 하다’의 경우 학습자들이 지나치게 집중적으로 사용하고 있어 이를 더 세부적으로 살펴볼 필요가 있다. 본 연구에서는 ‘-아야 하다’ 구성에 선행하는 용언을 비교하여 해당 구성의 사용 양상을 더 구체적으로 살펴보고자 한다. 또, 교육 내용 보완을 위해 모어 화자가 ‘-게 하다’와 ‘-기도 하다’와 함께 사용하는 선행용언을 분석하여 제시하고자 한다.

2) 보조용언 ‘하다’ 구성의 선행 용언 분석

<표 10>는 ‘-아야 하다’ 구성에 선행하는 용언 중 말뭉치에 50회 이상 등장한 용언만을 제시한 것이다.

<표 10> ‘-아야 하다’ 선행 용언 종류(학습자)

번호	선행 용언	형태 정보	빈도	비율(%)
1	하다	VV	1,447	15.85
2	공부하다	VV	342	3.75
3	있다	VV	277	3.03
4	가다	VV	269	2.95
5	노력하다	VV	234	2.56
6	생각하다	VV	215	2.36
7	먹다	VV	134	1.47
8	지키다	VV	129	1.41
9	쓰다	VV	127	1.39
10	살다	VV	118	1.29
11	배우다	VV	116	1.27
12	준비하다	VV	116	1.27
13	만들다	VV	109	1.19
14	알다	VV	109	1.19
15	찾다	VV	109	1.19
16	사용하다	VV	103	1.13
17	보호하다	VV	94	1.03
18	주다	VX	92	1.01
19	조심하다	VV	79	0.87
20	주의하다	VV	75	0.82
21	고려하다	VV	71	0.78
22	존중하다	VV	71	0.78
23	선택하다	VV	60	0.66
24	해결하다	VV	58	0.64
25	금지하다	VV	54	0.59
계			4,608	50.48

<표 10>에 제시된 용언은 학습자 말뭉치에서 ‘-아야 하다’가 사용된 9,110개의 용례 중 4,608개에 해당하는 용례에 등장한 것이며 이는 전체 ‘-아야 하다’ 구성 중 50%에 해당하는 수치이다. 총 25개의 용언이 모두 동사와 보조용언으로만 이루어져 형용사가 없는 것이 특징적이다. 학습과 관련된 어휘들인 ‘공부하다’, ‘노력하다’, ‘생각하다’가 상위에 위치했으며 10위권 내의 용언들은 모두 기초 어휘에 해당하는 용언들이다.

모어 화자의 경우 9,182개의 용례 중 빈도수 50회 이상인 선행 용언은 15개로 나타났다. <표 11>에 모어 화자가 사용한 ‘-아야 하다’ 구성의 선행 용언을 제시하였다.

<표 11> ‘-아야 하다’ 선행 용언 종류(모어 화자)

번호	선행 용언	형태 정보	빈도	비율(%)
1	하다	VV	598	6.51
2	받다	VV	112	1.22
3	있다	VA	110	1.20
4	주다	VX	106	1.15
5	내다	VV	103	1.12
6	되다	VV	103	1.12
7	가다	VV	97	1.06
8	보다	VV	90	0.98
9	보다	VX	81	0.88
10	만들다	VV	60	0.65
11	이다	VCP	58	0.63
12	쓰다	VV	56	0.61
13	해결하다	VV	53	0.58
14	지키다	VV	52	0.57
15	바꾸다	VV	51	0.56
계			1,730	18.84

‘-아야 하다’가 사용된 총 용례 수는 학습자 말뭉치 총 9,110개, 모어 화자 말뭉치 총 9,182개로 그 수가 비슷하다. 하지만 앞 절에서 밝힌 바에 따르면 그 구성이 전체 보조용언 ‘하다’ 구성 중 학습자는 77%를 차지하고 모어 화자는 50%를 차지한다. 이는 절대적으로 학습자의 보조용언 사용이 적음을 시사한다.

빈도수 50회 이상의 선행 용언을 비교해보았을 때, 학습자 말뭉치에서 총 25개의 선행 용언이 전체 선행 용언의 50%를 차지하는 반면, 모어 화자 말뭉치에서는 16개의 선행 용언이 전체의 18%를 차지하고 있음을 확인하였다. 이를 통해 학습자들이 한정된 선행 용언을 사용하고 있다고 해석할 수 있다.

#### IV. 보조용언 ‘하다’ 구성 교육 방안 연구

앞서 밝힌 세 개의 보조용언 ‘하다’ 구성에 대한 교육 방안 제시를 위해서는 현재 교육이 어떻게 되고 있는지에 대한 분석이 선행되어야 한다. 따라서 본 연구에서는 교육 방안 제시에 앞서 ‘-게 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-아야 하다’ 구성이 현재 한국어 교재에 어떻게 제시되어 있는지 구체적으로 살펴보고 3장에서 분석한 사용 양상을 토대로 각 구성을 효과적으로 교수할 수 있는 모형을 소개하고자 한다.

한국어 교재에 보조용언 ‘하다’ 구성에 대한 내용이 어떻게 제시되어 있는지를 알아보기 위해 한국어 교육기관에서 현재 사용하는 교재 분석을 실시하였다.<sup>35)</sup> 본 연구에서 분석한 교재는 2021년 대학별 외국인 유학생 통계자료<sup>36)</sup>에서 확인한 외국인 학생 수가 많은 기관 5위 내의 서울 소재 대학교 중 각 기관의 자체 교재를 사용하는 학교를 선정하였다. 이와 더불어 세종학당에서 사용하는 <세종 한국어>를 선택하였다. 그 이유는 본 연구에서 분석에 활용한 한국어 학습자 말뭉치 자료에 국내 대학 기관의 학습자의 자료뿐만 아니라 국외 세종학당에 있는 학습자 자료까지 포함되어 있기 때문이다. 분석 대상 교재를 <표 12>에 제시하였다.

---

35) 대학기관에서 사용하는 통합 교재 외에 문법 교재가 따로 있는 경우 문법 교재를 분석하였다.

36) <https://www.academyinfo.go.kr/>

<표 12> 분석 대상 한국어 교재

교육기관	교재 이름	출판연도	출판기관
경희대학교	경희 한국어(문법) 초급1, 2, 중급1, 2, 고급1, 2	2020	경희대학교 출판문화원
고려대학교	고려대 한국어 1, 2	2019	고려대학교 출판문화원
	고려대 한국어 3A, 3B	2020	
	고려대 한국어 4A, 4B	2021	
	재미있는 한국어 5, 6	2010	
성균관대학교	성균 한국어(어휘·문법) 1	2018	하우
	성균 한국어(어휘·문법) 2, 3, 4, 성균 한국어(어휘·문법·기능) 5-1, 5-2, 6-1, 6-2	2019	
세종학당	세종 한국어 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	2019	하우

4종의 교재에 제시되어 있는 보조용언 ‘하다’ 구성을 살펴본 결과, 기관별로 제시하는 내용에 큰 차이를 확인할 수 있었다.<sup>37)</sup> <표 13>는 각 기관에서 사용하는 교재에 나타난 보조용언 ‘하다’ 구성을 정리한 것이다. 표에서 보는 것과 같이 보조용언 ‘하다’ 구성은 교재별로 제시되어 있는 구성에 차이가 큰 것을 알 수 있다. 모든 등급에 걸쳐 교재를 살펴본 결과, 가장 적은 구성을 제시하는 교재는 3개의 구성을 제시하고 있었으며, 가장 많은 교재는 9개까지 제시하고 있었다. 모든 구성들이 중급 이하의 수준에서 제시되

37) 세종학당에서 제작한 <세종 한국어>의 경우 초급, 중급, 고급으로 분류되어 있는 국내 대학기관의 교재들과 달리 초급 교재 4권과 중급 교재 4권으로 구성되어 있었다. 이는 세종학당의 설립 취지와 국내·외 한국어 학습자의 학습 목표 및 동기와 관련이 있는 것으로 세종학당에서 한국어를 학습하는 학습자들의 의사소통 능력을 향상시키고 한국 문화에 대한 이해를 넓히는 것을 목표로 하여 학문 목적보다 일반 목적에 맞게 교재가 개발되었다(김정숙 2014).

고 있다는 점이 특징적이다. <표 13>을 보고 보조용언 ‘하다’ 구성의 제시를 충분히 이해할 수 있을 것으로 보고 여기에서는 교육 방안 제시 대상인 ‘-게 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-아야 하다’ 세 구성에 대해 구체적으로 논의할 것이다.

<표 13> 교재별 보조용언 ‘하다’ 구성 분포

기관 구성	경희대	고려대	성균관대	세종학당	계
-게 하다			3 (13)	중급5 (12-1)	2
-고 하다			4 (3)		1
-고는 하다			3 (16)		1
-고자 하다			4 (9)	중급7 (12-2)	2
-기나 하다					0
-기는 하다	중급1 (28)		3 (3)	중급5 (11-2)	3
-기도 하다			4 (4)		1
-기로 하다	초급2 (45)	3A (5)		초급3 (5-2)	3
-기만 하다			3 (4)		1
-기야 하다					0
-도록 하다			3 (15)	중급6 (2-2)	2
-아야 하다	초급2 (14)	3A (1)		초급2 (11)	3
-려고 하다	초급2 (32)	2 (1)	1 (8)	초급4 (8-2)	4
계	4	3	9	7	23

## 1. '-게 하다' 구성 교육 방안

'-게 하다'는 한국어 교재 4종 중 『성균 한국어』, 『세종 한국어』 2종의 교재에 제시되어 있다. 두 교재는 '사동'의 의미를 제시하고 있다는 공통점을 제외하곤 내용에 차이를 보이고 있다. 먼저, 『성균 한국어』에서는 '일을 하도록 시킨다'의 의미를 제시하고, 주어가 대상에게 직접적으로 또는 간접적으로 시키는 경우 모두가 가능하다고 제시하고 있다. 반면에, 『세종 한국어』는 행위를 시키는 의미와 함께 감정이 생기도록 하는 의미도 제시하고 있다. 직·간접에 대한 이야기는 없지만 '-게 하다'와 '-게 만들다'를 함께 제시하고 있는 것이 특징적이다. 두 교재에 제시된 내용은 <표 14>와 같다.

<표 14> 한국어 교재에서 제시된 '-게 하다'

교재	성균 한국어	세종 한국어
제시 단원	중급(3-13)	중급(5-12)
제시 형태	-게 하다	-게 하다/만들다
설명 방법	다른 사람에게 어떤 일을 하도록 시킬 때 사용한다. '엄마가 아이들에게 밥을 먹게 해요.'처럼 '-게 하다'는 주어가 대상에게 직접적으로 시키거나 간접적으로 시키는 경우 모두 사용할 수 있다. 하지만 주로 간접적으로 행동하게 할 때 사용한다.	어떤 사람에게 어떤 행위를 하도록 시키거나 어떤 감정이 생기도록 하는 의미를 나타낸다.
문법 제약	동사 어간에 붙는다.	동사나 형용사 뒤에 붙는다.
단원 주제	유행	감정

해당 구성을 사전과 문법서에서 살펴보니 선행하는 품사에 대해서 동사만을 제시하고 있는 경우와 동사와 형용사 모두가 선행한다는 경우로 나뉘어 있었다. ‘-게 하다’는 일부 단어에만 쓰이는 사동 접미사와 달리 모든 어휘에 쓰일 수 있어 그 활용도가 높고 해당 구성이 중급에서 제시되고 있는 만큼 동사와 형용사 모두를 제시하는 것에도 무리가 없어 보인다.

동사가 선행하는 경우, ‘사동’의 의미에 대해 교육하고 형용사가 선행하는 경우 사동의 의미를 내포하지만 기본적으로 그러한 ‘상태’가 되게 하는 의미에 대해 먼저 교육할 필요가 있다.<sup>38)</sup> 이은희(2007)에서는 ‘-게 하다’에 형용사보다 동사가 높은 빈도로 선행한다는 점을 들어 선행 용언 중 동사를 먼저 제시하고 형용사는 후에 제시하는 방법을 제안했다. 하지만 한국어의 올바른 쓰임을 위해서는 동사와 형용사를 함께 제시하되 예문에서 활용하는 동사와 형용사의 비율을 조정하는 방법을 제안하고자 한다.

또한, ‘-게 하다’의 의미 중 ‘어떤 사람에게 어떤 행위를 하는 것을 허용, 허락함을 나타냄’이 교재에는 제시되어 있지 않아 해당 의미도 함께 제시할 필요가 있다.

사전과 문법서에서 ‘-게 하다’와 하나로 묶어 제시하고 있는 ‘-도록 하다’의 경우 실제 교재에서는 다른 의미로 제시하고 있었다.<sup>39)</sup> ‘-게 하다’는 사동의 의미를 갖는 구성으로, ‘-도록 하다’는 명령의 기능을 갖는 것으로 제시되어 있었는데 이는 두 구성을 함께 묶어 제시한 사전들과 차이를 보인다. 본고에서는 말뭉치 분석 결과에 따라 ‘-게 하다’와 ‘-도록 하다’를 함께 교수하기보다 ‘-게 하다’와 함께 ‘-게끔 하다’를 함께여 교수하는 것이 학습

---

38) 이은희(2007)에서도 초급 단계가 아니라면 선행용언이 동사일 때와 형용사일 때를 함께 제시하는 것이 바람직하며, 동사가 선행하여 사동의 의미를 학습할 때 사동 접미사와 분리하여 학습하는 것을 권장하고 있다.

39) 한국어 교육에서 ‘-게 하다’와 ‘-도록 하다’의 유사점과 차이점에 대해서는 김형복·김문기(2011)에서 의미적 유사점, 사동문의 성립요건, 문장의 종결어미 실현, 주격 조사와 부사격 조사의 교체 실현, 주어 제약 등에 따라 구체적으로 제시하고 있다.

의 효율성 면에서 좋을 것이라 생각한다. ‘-게끔 하다’의 ‘-게끔’은 연결어미로 ‘앞의 내용이 뒤에서 가리키는 사태의 목적이나 결과, 방식, 정도 따위가 됨’을 나타낸다. 이는 ‘-게’보다 강조할 때 쓰는 것이라고도 명시되어 있다. 다음은 모어 화자 말뭉치에 나타난 ‘-게끔 하다’의 예시이다. (4ㄱ~ㄴ)은 구어 말뭉치, (4ㄷ~ㄱ)은 문어 말뭉치에서 추출하였다.

(4)

- ㄱ. 비린내 냄새만 제거하지 않게끔 해주면은 돼요.
- ㄴ. 타지 않게끔 해주세요.
- ㄷ. 예측 가능한 정치가 될 수 있게끔 하느냐
- ㄹ. 수사경찰을 엄격하게 분리를 하고 감시할 수 있게끔 하게 되면은..
- ㅁ. 생각을 할 수 있게끔 하기 때문에 지금 삼백만 관객을 돌파했다고 해요.
- ㅂ. 전쟁이라는 상황이 이들에게 특정한 생각을 하게끔 하는 ‘프레임’을 줬다는 사실이었다.
- ㅅ. 가난 때문에 배움의 때를 놓치는 불행을 겪지 않게끔 해달라며 모교에 장학금을 기탁해오고 있다.

(4ㄱ)을 보면 ‘비린내 냄새만 제거하지 않게끔 해주면은 돼요.’에서 ‘-게끔 해주다’를 ‘-게 해주다’로 바꾸어도 의미 상 큰 차이가 없는 것을 알 수 있으며 나머지 예문들에서도 ‘-게끔 하다’를 ‘-게 하다’로 대치했을 때 의미가 손상되지 않는다. 즉, 모어 화자가 사용하는 ‘-게끔 하다’는 ‘-게 하다’에 강조를 더한 것이라고 제시하면서 학습자들이 해당 구성을 맞이했을 때 ‘-게 하다’의 의미를 떠올리게 할 수 있다.

## 2. '-기도 하다' 구성 교육 방안

'-기도 하다'는 학습자(2.2%)와 모어 화자(15.3%) 사용 양상의 차이가 가장 두드러지는 구성임을 앞서 밝힌 바 있다. 해당 구성을 다루고 있는 교재는 『성균 한국어』 1종에 불과했는데 선행하는 품사의 종류에 따라 의미를 나누어 제시하고 있다. 동사가 선행할 시에는 '앞서 제시된 상황이 이루어짐'을 의미하고 형용사가 선행할 시에는 '앞서 제시된 상황이 그러함을 인정, 강조'를 나타낸다고 하고 있다. 또, '명사+이(다)' 뒤에 붙을 수 있는데 이때 명사에 받침이 없을 때는 '이'가 생략될 수 있음을 설명하고 있다. <표 15>에서 『성균 한국어』의 '-기도 하다'에 대한 설명을 제시하였다.

<표 15> 한국어 교재에 제시된 '-기도 하다'

교재	성균 한국어
제시 단원	중급(4-4)
제시 형태	기도 하다
설명 방법	동사+기도 하다 : 앞에 제시된 상황이 이루어짐을 나타내는 표현 형용사+기도 하다 : 앞에 제시된 상황이 정말 그러함을 인정하고 강조하여 말할 때 쓴다.
문법 제약	동사, 형용사 어간 뒤에 붙는다. 동사 먹(다)-기도 : 먹기도 하다 / 가(다)-기도 : 가기도 하다 형용사 좋(다)-기도 : 좋기도 하다 / 크(다)-기도 : 크기도 하다 명사이(다) 뒤에도 붙는다. 이때 '명사이(다)'에서 명사가 받침이 없을 때에는 '이'가 줄어들 수 있다. 명사이다 학생이(다)-기도 : 학생이기도 하다 친구이(다)-기도 : 친구이기도 하다/친구기도 하다
단원 주제	호칭과 지칭

해당 구성은 국립국어원(2006), 백봉자(2012)를 제외한 사전에 등재되어 있는데 교재와 비슷한 맥락으로 앞말이 뜻하는 행동을 긍정하거나 강조하거나 앞말이 뜻하는 상태에 있음을 나타내는 의미로 제시되어 있다. 하지만 모어 화자들이 비교적 활발하게 사용하고 있는 ‘-기도 하다’ 구성에 대해 교재와 사전에 제시되어 있는 의미 외에 추가적인 의미를 정리할 필요가 있다. 다음은 모어 화자 말뭉치에서 나타난 ‘-기도 하다’가 포함된 예문이다.

(5)

- ㄱ. 냉각기 작동이 멈추자 민간사업자 모집을 갑자기 중단하기도 했다.
- ㄴ. 오바마 대통령이 일본어로 말하는 모습은 NHK 등 일본 방송을 통해 반복적으로 방영되기도 했다.
- ㄷ. “내년 금융공기관 예산을 평가할 때 성과연봉제 도입, 이행 여부를 반영하겠다”고 밝히기도 했다.
- ㄹ. 무슨 고급 레스토랑에 온 것 같기도 하고.
- ㅁ. 잠깐 언급된 거 같기도 하구요.

(5ㄱ, ㄴ, ㄷ)에서의 ‘-기도 하다’는 사실에 대해 긍정하거나 강조하는 의미로 사용되었지만 (5ㄹ, ㅁ)의 경우 앞말에 대해 긍정하거나 강조하고 있다고 의미 설명이 되기 어렵다. 이와 같은 현상에 신희성(2019)에서는 ‘-기도 하다’의 불확정성, 가능성에 대해 주목하고 있다. 즉, ‘A는 B이다’와 ‘A는 B가 아니다’ 사이에 ‘A는 B이기도 하다’ 혹은 ‘A는 B가 아니기도 하다’라는 불확정적 표현이 존재하며, ‘-기도 하다’ 또한 ‘-ㄹ 수 있다’와 같이 가능성의 의미를 드러낸다고 보았다.<sup>40)</sup>

백봉자(2006)에서도 (6ㄱ)과 같이 해당 구성을 연속적으로 사용할 때는 다양한 가능성을 표현하기도 한다고 명시하고 있다. 모어 화자 말뭉치에서도 다음 (6ㄴ, ㄷ)와 같이 해당 의미를 찾아볼 수 있었다.

(6)

ㄱ. 주말에는 책을 읽기도 하고 낮잠을 자기도 한다.

(백봉자 2006:130)

ㄴ. 새누리당의 요구이기도 하고 국민의당의 요구이기도 했고 또 민주당의 스탠스이기도 했죠.

ㄷ. 달콤하기도 하고 짭조름하기도 하네요.

이 밖의 ‘-기도 하다’의 의미, 기능에 대해 홍혜란(2019)에서는 (7)과 같이 신문과 학술 산문에서 자신의 의견을 완곡하게 표현하기 위해서도 사용한다고 밝히고 있다.<sup>41)</sup>

---

40) 불확정성에 대한 정도를 아래와 같은 도식으로 표현하고 있는데 이를 ‘-기도 하다’ 교수 시에 활용할 수 있을 것으로 생각한다(신희성 2019:40).

ㄱ. 텔레비전은 유해하다.

ㄴ. 텔레비전은 유해하기도 하다.

ㄷ. 텔레비전은 유해하지 않기도 하다.

ㄹ. 텔레비전은 유해하지 않다.

텔레비전은 유해하다.

텔레비전은 유해하지 않기도 하다.

---

텔레비전은 유해하기도 하다.

텔레비전은 유해하지 않다.

41) 국어 학술텍스트에 드러난 완화(해지) 표현에 대한 연구인 신명선(2006)과 노유정(2016)에서 ‘-ㄴ 듯하다’와 ‘-ㄴ 것 같다’를 활용하여 해당 표현의 완화 기능을 설명하고 있는데 신희성(2019)에서는 그 자리에 ‘-기도 하다’를 결합해도 같은 표현 효과를 확인할 수 있다고 하였다.

(7) 더 나아가 예술은 욕망보다는 욕망의 정지, 욕망으로부터의 해탈 또는 그것의 포기 에 관련되는 것으로 생각되기도 한다.

(홍혜란, 2019:25)

이처럼 모어 화자 말뭉치에서 높은 빈도를 나타내는 ‘-기도 하다’는 학술산문에서 자신의 생각을 우회적으로 드러내기도 하고 다양한 가능성을 의미하기도 한다. ‘-기도 하다’는 어간 형태에 따른 문법 제약이 없어 학습에 용이하고 모어 화자 말뭉치에서 사용이 두드러지는 구성으로 실제 의사소통 상황에서 마주할 가능성이 매우 크다. 그러나 현재 교재를 통해 학습할 수 있는 구성이 아니다. 학습자 말뭉치에서의 부재가 당연하나 해당 구성은 교수·학습 난이도가 낮아 충분히 한국어 교육의 대상으로 선정할 것을 제안하는 바이다.

### 3. ‘-아야 하다’ 구성 교육 방안

‘-아야 하다’의 경우 4종의 교재 중 『성균 한국어』를 제외한 3종의 교재에서 제시하고 있었으며 제시된 내용은 <표 16>과 같다.

<표 16> 한국어 교재에 제시된 ‘-아야 하다’

교재	경희 한국어	고려대 한국어	세종 한국어
제시 단원	초급(2-14)	중급(3A-1)	초급(2-11)
제시 형태	아야/어야 하다	-아야 하다	-아야/어야 하다
설명 방법	활용 연습에 ‘-해야 해요’를 포함 선행하는 동사를 제 시하여 결합 연습 활 동	어떤 일을 할 필요 가 있거나 어떤 상태 일 필요가 있음을 나 타낸다.	동사 뒤에 붙어서 어떤 일을 꼭 해야 하 는 의무가 있음을 나 타낸다.
단원 주제	×	첫 모임	모임

<표 16>을 보면 『경희 한국어』를 제외한 교재에서는 기본적인 형태를 밝힌 뒤 간단한 설명을 덧붙이고 있다. 『경희 한국어』의 경우 의미에 대한 설명은 교사에게 전적으로 맡기고 교재에는 형태 활용 연습을 할 수 있도록 했다. 『고려대 한국어』와 『세종 한국어』에서는 각각 ‘어떤 일을 할 필요나 어떤 상태일 필요가 있음’, ‘어떤 일을 꼭 해야 하는 의무가 있음’ 이라고 ‘필요, 의무’의 의미를 제시하고 있다.

앞서 3장에서 ‘-아야 하다’ 구성은 학습자들이 압도적으로 선호하는 구성임을 밝힌 바 있다. 해당 구성의 의미에 대해서도 예문을 통해 의미를 잘 사용하고 있음을 확인하였는데 본 연구에서는 그런 학습자들의 사용에 보다 다양한 의미 기능이 제시되어야 할 필요가 있음을 제안하고자 한다. 즉, ‘-아야 하다’에 대한 기본 의미는 현재 교재에 제시되어 있는 것과 같이 ‘필요, 의무’로 삼고 과거 시제 선어말 어미 ‘-었’이 결합한 형태나 ‘-겠’이 결합한 형태에 대한 내용을 살펴볼 것이다.<sup>42)</sup>

42) 강현화(2008:37)에서도 개별 문형의 의미기능 변화 여부에 따라 변이 문형과 관련 문형으로

이와 관련하여, 한송화(2000:202)에서는 ‘-었어야 하다’에 대해 ‘아쉬움’이나 ‘후회’의 의미를 지닌다며 화자의 아쉬움의 의미를 지니는 양태 보조용언의 최소형을 ‘-었어야 하다’로 설정하고 있다. 마찬가지로, 홍혜란(2019:501)에서도 완료 의미 선어말 어미 ‘-었-’이 결합하여 과거 사건과의 심리적인 거리감을 형성하고 ‘후회’의 의미를 나타낸다고 보았다. 하지만 이 같은 주장에 대해 송수영(2021)에서 다음과 같은 예문을 들어 ‘-었어야 하다’ 자체에 ‘후회’ 의미가 있다고 판단하기 어렵다고 하였다.

(8)

ㄱ. A: 어제 무슨 일 있었어? 왜 모임에 안 왔어

ㄴ. B: 아, 친한 친구 결혼식이 있어서 거기에 가야 했어.

ㄷ. B': 아, 친한 친구 결혼식이 있어서 거기에 갔어야 했어.

ㄹ. B'': 아, 친한 친구 결혼식이 있어서 거기에 갔어야 했거든.

(송수영 2021:104)

(8ㄴ)을 보더라도 해당 구성의 의미가 후회로 해석되지 않지만 (8ㄷ, ㄹ)을 통해 후회의 표현으로 해석할 근거가 없음을 더욱 분명하게 드러내고 있다. 본 연구에서 활용한 모어 화자 말뭉치에서도 (9)와 같이 ‘후회’의 의미로 해석하기 힘든 예문을 확인할 수 있었다.

(9)

ㄱ. 간단히 얘기하면 어간과 어미가 분석이 되어있지 않은 거라서  
완전히 분석을 다 새로 했어야 해야 되는 상황이 되었구요.

ㄴ. 윤장관은 해명이 아니라 현장 주민들의 마음을 아프게 한데 대

---

나누었다. ‘-아야 하다’는 시상의 선어말 어미나 조사, 어말 어미가 결합되었을 때 새로운 의미를 가져 관련 문형이라고 할 수 있으며 ‘-아야 하다’와 독립된 의사소통 의미 기능을 가지므로 따로 교수해야 한다고 주장하고 있다.

해 머리를 조아리고 사과를 먼저 했어야 한다.

(9ㄱ, ㄴ)은 과거 사건에 어떤 행위나 상태가 필요했음을 나타낸다. 즉, ‘-었어야 하다’ 구성을 화자의 ‘후회’를 나타내는 표현이라고 하기에는 무리가 있다고 보고 본 연구에서는 ‘과거 사건에 어떤 행위나 상태의 필요성’을 의미한다고 정리하였다.<sup>43)</sup> 물론 해당 의미에 화자의 ‘후회’도 포함된다고 할 수 있다.<sup>44)</sup>

‘-겠’이 결합되는 경우에 대해서는 ‘-아야 하겠다’가 미래의 일에 대한 화자의 의지를 나타낸다고 보는 견해가 있다(한송화 2000, 안주호 2005, 강현화 2008). ‘-아야 하겠다’ 구성은 낯선 느낌이 있지만 이는 해당 구성이 ‘-아야 겠다’로 줄여서 실현되기 때문이다. (10)은 모어 화자 문어 말뭉치에서 추출한 ‘-아야 하겠’이 사용된 예문이다.

(10)

- ㄱ. 그런데, 자기가 가르친 학생들이 교사가 되어 다시 대학원에 왔는데, 창의적인 논문을 쓰지 못하는 걸 보고 “교육 방식을 바꿔야 겠다”고 결심했다.
- ㄴ. 후쿠시마 원전 사고와 같은 대재앙은 없어야 하겠지만 만일 비슷한 사고가 중국 동부 해안 원전에서...

(10ㄱ)은 ‘교육 방식을 바꿔야 겠다’고 생각하는 주체가 생략된 1인칭 주체로 강한 의지를 나타내며 (10ㄴ)에서 없어야 하는 주어가 대재앙인데 이

---

43) 손혜옥(2016), 명정희(2017)에서도 ‘-었어야 했다’, ‘-어야 했다’가 과거의 사실적 상황과 반 사실적 상황에 모두 사용된다고 하였다.

44) 과거 시제 선어말 어미 ‘-었’이 결합하는 경우는 과거 시제 선어말 어미가 선행하는 ‘-었어야 하다’와 후행하는 ‘-어야 했다’, 그리고 앞뒤에 모두 결합하는 ‘-었어야 했다’로 나눌 수 있다. 각각 구성의 의미 차이에 대한 자세한 설명은 송수영(2021)을 참고할 것.

경우 행위에 대한 강한 당위성을 나타낸다.

‘-아야 하다’ 구성의 의미에 대해 정리하자면 ‘-아야 하다’ 구성은 기본적으로 ‘필요, 의무’의 의미를 지닌다. 해당 구성에 과거 시제 선어말 어미가 결합하는 경우 ‘과거에 어떤 행위나 상태의 필요성’을 나타낸다. ‘-겠-’이 결합하는 경우는 주어가 1인칭 일 때, ‘화자의 강한 의지’를, 3인칭 일 때, 행위에 대한 강한 당위성을 나타낸다.

형태적 설명에 대해서는 학습자들의 오류 빈도가 높고, 화석화된 오류가 고급 단계에 이르러서까지 나타나는 모습을 보이므로 형태 결합 연습이 더 보완되어야 한다.

이 절에서는 한국어 학습자 사용 양상과 모어 화자의 사용 양상과 차이가 가장 두드러지는 세 가지 구성의 교육방안에 대해 알아보았다. 현행 한국어 교재에 제시되어 있지 않은 의미·기능에 초점을 맞추어 보완 방안을 제시하고자 했다. 다음 절에서는 ‘-게 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-아야 하다’ 구성이 내포하고 있는 의미와 기능을 학습하기 위해 가장 효과적인 모형을 소개하고자 한다.

#### 4. 보조용언 ‘하다’ 구성 교육 모형

여기에서는 보조용언 ‘하다’ 구성을 효과적으로 교수할 수 있는 모형에 대해 소개하고 해당 모형에 ‘-게 하다’ 구성을 적용해 볼 것이다. 앞선 학습자들의 보조용언 사용 양상을 분석한 선행연구들에서 학습자들이 보조용언 사용을 회피한다고 밝힌 바 있다. 본 연구에서도 학습자들의 보조용언 ‘하다’ 구성 사용이 ‘-아야 하다’ 구성에 지나치게 편중되어 있다고 분석하였다. 이처럼 사용적인 측면에서 회피 경향이 있는 문법 항목인 보조용언 ‘하다’ 구

성은 교수·학습 시, 학습자 중심의 수업으로 진행이 될 필요가 있다.

하지만 기존의 문법 교수 모형인 TTT 모형이나<sup>45)</sup> PPP 모형으로는 학습자의 사용을 충분히 이끌어낼 수 없다는 한계가 있다. 실제 대다수의 한국어 수업은 ‘제시(Presentation)-연습(Practice)-생산(Production)’의 PPP 모형을 토대로 이루어지는데 해당 모형은 교사 중심의 교수 모형으로 정확성에 초점을 둔 모형이다. 즉, 학습자의 사용 측면에서 한계가 뚜렷하다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 한하림(2011)에서 제시한 PCP 모형을 통해 문법 규칙의 명시적 제시와 학습자 중심의 수업이 가능할 것이라고 보고 보조용언 ‘하다’ 구성 교육을 PCP 모형에 적용해 보고자 한다.

PCP 모형은 ‘산출(Produce)-의식 상향(Consciousness raising)-산출(Produce)’의 단계로 구성된 문법 교수 모형이다. 해당 모형은 다음과 같은 문법 항목을 제시할 때 효과적이라고 제시된 바 있다(한하림 2011:103).

- ① 두 가지 이상의 문법 항목을 비교하여 제시할 때
- ② 한 가지 문법 항목에 담긴 여러 가지 의미를 한꺼번에 제시할 때
- ③ 중, 고급 단계에서 기학습된 문법 항목을 심화하여 가르칠 때
- ④ 명시적인 설명으로 이해하기 힘든 양태 표현을 가르칠 때
- ⑤ 기학습되었지만 사용적인 측면에서 회피 경향이 있는 문법 항목

---

45) TTT 모형은 아래와 같은 단계로 구성된다. 해당 모형은 형태를 배제한 의미 중심의 수업 모형으로 유창성 배양에는 도움이 되나, 언어 사용의 정확성을 기르는 데에는 도움이 되지 않는 것으로 밝혀졌다. 이 때문에 문법 규칙에 대한 설명을 명시적으로 제시해야 할 필요가 있는 한국어 교육의 특성과는 잘 부합하지 않는다고 하였다(김정숙 1998, 이미혜 2007).

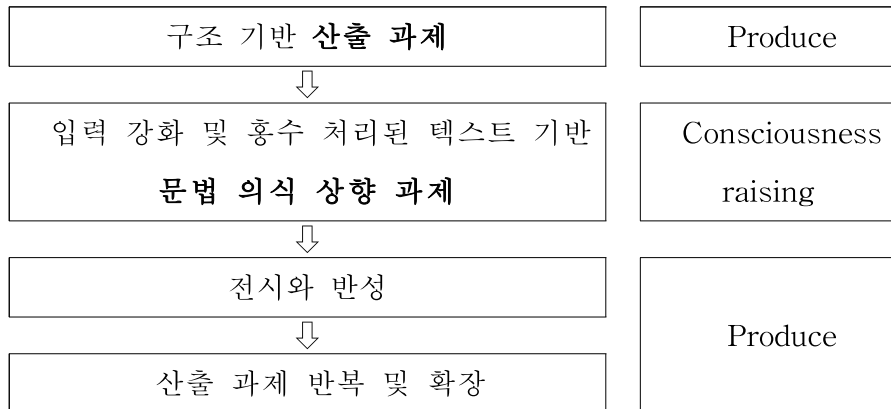
- ① 과제 전(pre task) : 과제 수행을 준비하기 위한 단계로 교사는 이 단계에서 과제에 대해 설명하거나 과제 수행의 시범을 보인다.
- ② 과제 수행(task) : 학습자들이 과제의 결과물을 얻기 위해 과제를 수행하는 단계이다.
- ③ 과제 후(post task) : 과제를 반복하거나 혹은 유사한 과제를 수행하는 단계이다. 이 단계에서는 모듈별로 과제 수행에 대한 발표가 이루어지고 과제에 대한 교사의 피드백이 주어지기도 한다.

## 을 가르칠 때

보조용언 ‘하다’ 구성은 하나의 구성이 여러 가지 의미를 내포하고 있고, 명시적인 설명으로 이해하기 힘든 양태 표현이며, 회피 경향이 있는 문법 항목으로 ②, ④, ⑤에 해당한다. 앞서 하나의 보조용언 ‘하다’에 하나의 의미만을 제시하고 있는 교재를 보완하기 위해 구성의 의미를 추가적으로 제시하였다. 또, 보조용언 ‘하다’ 구성은 화자의 태도를 나타내는 의미를 가지므로 문장보다는 문단 단위로 제시되는 것이 바람직하다. 사실 명시적으로 설명한다면 각 구성들에 대해 교육할 내용은 그리 많지 않다. 하지만 학습자에게 해당 구성을 이해시키고 사용까지 이끌어내는 것이 중요하므로 명시적 설명 외의 방법이 필요하다.

<그림 3>은 PCP 모형을 도식화한 것이다.

<그림 3> PCP 모형의 도식



PCP 모형은 각 단계에 형태 초점 과제의 다양한 유형을 사용하여 문법 규칙에 대하여 암시적, 명시적으로 접근할 수 있도록 하였다. 먼저, 구조 기반 산출 과제는 암시적 접근 방식, 문법 의식 상향 과제는 명시적 접근 방

식에 속한다. 따라서 이 두 과제를 함께 사용하면 문법 규칙에 대해 암시적으로 접근할 수 있을 뿐만 아니라, 문법 규칙을 명시적으로 제시할 수 있을 것으로 생각한다.

<그림 3>을 보면 PCP 모형은 일반적인 도입에 해당하는 입력 과제가 아닌 ‘산출 과제’를 도입에 사용하고 있다. 이 단계를 통해 학습자가 자신이 아는 것과 모르는 것의 간격을 알아차리고(noticing the gap), 목표 학습 내용에 대한 추측이 가능하도록 한다. 또, 흥미와 동기를 느끼도록 하는데 긍정적 영향을 미칠 수 있다.

예컨대, ‘-게 하다’ 구성에 대해서 엄마가 아이에게 ‘OO아, 그만 놀고 숙제 해라.’라는 대화가 들어간 만화를 제시한 후, 그림 하단에 ‘엄마가 아이에게 숙제를 하게 해요.’라는 예문을 제공한다. 이 같은 예시를 보여준 후, 다른 그림을 통해 학습자가 스스로 ‘-게 하다’ 구성을 사용하여 문장을 산출하도록 한다. 이 과정에서 ‘-게 하다’ 구성 외의 단어나 문법은 학습자가 모두 이전에 학습한 것들로 구성하여 학습자 스스로 학습할 항목에 대해 추측할 수 있도록 할 수 있다.

다음, ‘입력 강화 및 홍수 처리된 텍스트 기반 문법 의식 상향 과제’를 사용한다. 이때 입력 자료는 목표 문법 항목에 밑줄을 긋거나 글씨를 진하게 하는 입력 강화의 형태로 제시된다. 동시에 입력 자료는 학습자가 목표 문법 항목에 최대한 많이 노출될 수 있도록 목표 문법 항목을 텍스트 구성에 많이 사용해야 한다. 단, 텍스트는 목표 문법 항목이 사용된 예문을 단순히 나열한 것이 아니라 응집성과 응결성을 갖춘 텍스트로서 학습자들이 의미에 초점을 두고 텍스트를 읽을 수 있도록 구성해야 한다. 마찬가지로, ‘-게 하다’ 구성에 적용하자면, 해당 구성의 의미인 ‘사동’, ‘어떠한 상태가 되게 함’, ‘어떤 사람에게 어떤 행위를 하는 것을 허용함’ 세 가지 의미를 각각의 맥락에서 제시하고 이때 ‘-게 하다’의 의미를 강조하는 자리에 ‘-게끔 하다’를 섞

어서 제시할 수 있다. 이 단계에서는 보다 실제적인 맥락 제시를 위해 읽기 기능이 아닌 듣기 기능과도 결합하여 제시할 수 있다.

제시된 맥락을 읽거나 들은 후 해당 내용에 대해 주어지는 질문은 문법 규칙에 대한 명시적인 지식을 도출하기 위해 존재하므로 학습자에게 해당 맥락을 어떻게 이야기할 수 있을지 질문한다. 이때, 질문 순서는 난이도에 따라 진행한다.

이어지는 ‘전시와 반성’ 단계에서는 학습자들이 문법 규칙을 도출하고 교수자는 피드백을 통해 규칙에 대한 명시적 설명을 제시한다. 학습자들이 문법 항목의 의미를 이해하고 특징에 대해 의견을 나눌 수 있게 하고 이 단계에서는 수정적 피드백을 통해 잘못된 지식이 입력되지 않게 한다. 이 단계에서 ‘-게 하다’의 정확한 의미와 ‘-게끔 하다’와의 쓰임에 대해 설명할 수 있다.

마지막으로, ‘산출 과제 반복 및 확장’ 단계에서는 도입 단계에서 실시한 산출 과제와 비슷한 그림 자료를 제공하고 학습자 스스로 텍스트를 창조하여 다시금 문법 표현을 산출할 수 있도록 한다.<sup>46)</sup>

---

46) PCP 교수 모형의 효과 확인을 위해 양적, 질적 연구 방법을 모두 사용하였다. 학습 결과를 평가하기 위한 측정 도구로는 양적 연구 방법인 성취도 평가를, 학습 과정을 관찰하기 위한 도구로는 질적 연구 방법인 대화 분석을 사용했으며 교수 모형에 대한 학습자의 정의적 요소는 학습자 초점 인터뷰(Focus Group Interview)를 통해서 살펴보았다. 그 결과, PPP모형과 비교했을 때 그 효과가 분명하게 드러난 바 있다(한하림 2011:62).

## V. 결론

지금까지 대규모 한국어 학습자 말뭉치와 모어 화자 말뭉치 분석을 통해 보조용언 ‘하다’를 포함하는 구성의 사용 양상을 파악하고 그 내용을 비교, 분석하여, 이를 토대로 외국어로서의 한국어 교육에 적합한 보조용언 ‘하다’의 교육 방안을 제시하였다.

앞서 논의한 보조용언 ‘하다’ 사용 양상과 그에 따른 교육 방안을 요약하면 다음과 같다.

본 연구에서 한국어 학습자와 모어 화자 사이에서 유의미한 차이를 보인 구성은 ‘-게 하다’, ‘-기도 하다’, ‘-아야 하다’ 구성이다. ‘-게 하다’와 ‘-기도 하다’는 모어 화자의 사용이 한국어 학습자의 사용에 비해 일정 수준 이상 활발하다고 밝혔다. ‘-아야 하다’ 구성은 학습자들이 지나치게 높은 빈도로 사용하고 있는 구성으로 모어 화자와 절대적인 사용수는 같지만 그 비율에 차이를 보였다.

교육 방안 제시는 현행 한국어 교재를 검토하여 제시되어 있지 않은 의미·기능을 위주로 정리하였다. 먼저, ‘-게 하다’ 구성은 국어사전과 학습 사전에서 ‘-도록 하다’와 함께 묶어 사동의 의미를 제시하고 있지만 이 연구에서는 함께 학습할 문법 표현으로 ‘-게끔 하다’를 제안하고 있다. 또한 교재에서 제시되어 있는 ‘사동’의 의미는 동사가 선행하는 경우에 제시하고, 형용사가 선행하는 경우에는 그 의미를 ‘그러한 상태가 되게 함’으로 제시하는 방안을 제안하였다. 교재에 제시되어 있지 않은 의미로 ‘허용, 허락’의 의미를 함께 교수·학습해야함을 주장하였다.

‘-기도 하다’는 교재 분석 결과 해당 구성을 다루고 있는 교재는 4종 중 1종으로 나타났으며 선행 연구와 말뭉치에 나타난 예문을 통해 교수·학습해야하는 의미·기능을 제시하였다. 교재에 제시되어 있는 의미는 ‘앞말이 뜻하

는 행동을 긍정하거나 강조하거나 앞말이 뜻하는 상태에 있음'으로 한 가지 의미만을 제시하고 있었다. 하지만 '-기도 하다'는 불확정성, 가능성의 의미를 갖기도 하고 학술 산문에서 자신의 생각을 우회적으로 나타내는 기능을 제시하였다. '-기도 하다'는 문법 제약이 없어 교수·학습 난이도가 낮고 모어 화자가 높은 빈도로 사용하고 있어 실제 의사소통 상황에서 마주할 가능성이 분명하여 한국어 교육의 보조용언 '하다' 구성 교육 대상으로 선정할 것을 제안하였다.

'-아야 하다'는 학습자들에게서 압도적인 사용 비율을 나타냈는데 이를 토대로 '필요'와 '의무'에 관한 의미 외에 '-겠'과 결합하는 경우, 과거시제 선행어말어미 '-었'이 선행하는 경우에 대해 교수·학습이 추가적으로 필요하다고 주장하였다. 해당 구성에 한해서는 형태 오류형이 학습자의 모든 급수에 걸쳐 중위권에 나타나 해당 구성의 결합 연습이 필요함을 주장하였다.

마지막으로, 보조용언 '하다' 구성은 여러 의미를 내포하고 있고, 명시적 설명만으로는 학습이 효과적이지 않으며 학습자들이 사용을 회피하는 경향이 있어 기존의 문법 모형인 TTT모형이나 PPP모형으로 교수하는 것은 바람직하지 않다고 보았다. 본 연구에서는 해당 구성을 교수할 수 있는 효과적인 모형으로 PCP모형(Produce-Consciousness raising-Produce)을 소개하고 각 단계에 보조용언 '하다' 구성을 적용해 보았다.

## VI. 참고문헌

- 강현화(2008), 「어휘접근적 문법교수를 위한 표현문형의 화행기능 분석」, 『한국어 의미학 26』, 한국어의미학회, 21-46
- 강현화(2012), 「코퍼스와 한국어 문법 교육」, 『국어교육연구』 30, 서울대학교 국어교육연구소, 227-253
- 강현화(2017ㄱ), 「한국어 교육 문법 항목의 담화 기능 연구 - 코퍼스를 통한 귀납적 분석을 중심으로」, 『언어와 문화』 13(2), 한국언어문화교육학회, 27-52
- 강현화(2017ㄴ), 「중국인 한국어 학습자 말뭉치에 나타난 중간언어 분석 연구」, 『언어사실과 관점』 41, 연세대학교 언어정보연구원, 5-47
- 고하영(2020), 「보조용언 ‘하다’에 관한 연구 - 표준국어대사전의 ‘하다’ 구성을 중심으로 -」, 공주대학교 대학원 석사학위논문
- 국립국어원(2005), 「현대 국어 사용 빈도 조사 2」
- 국립국어원(2015), 「2015년 한국어 학습자 말뭉치 기초 연구 및 구축 사업」
- 국립국어원(2016), 「2016년 한국어 학습자 말뭉치 연구 및 구축 사업」
- 국립국어원(2017), 「2017년 한국어 학습자 말뭉치 연구 및 구축 사업」
- 국립국어원(2018), 「2018년 한국어 학습자 말뭉치 연구 및 구축 사업」
- 국립국어원(2019), 「2019년 한국어 학습자 말뭉치 연구 및 구축 사업」
- 김보경(2020), 「중급 한국어 학습자의 보조용언 사용 연구」, 『언어와 문화』 16(4), 한국언어문화교육학회, 95-124
- 김영주(2010), 「한국어 학습자의 작문 분석을 통한 보조용언 사용 양상 연구」, 『새교육연구』 84, 한국국어교육학회, 275-296
- 김일환 외(2013), 『신문의 언어 사용 통계』, 소명출판
- 김일환(2013), 「텍스트 유형과 어휘의 사용 빈도」, 『언어와 정보사회』 19, 서

- 강대학교 언어정보연구소, 161-201
- 김일환(2016), 「한국어 학습자 말뭉치의 주석 과정과 활용 방법」, 『국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집』 2016, 국제한국어교육학회, 233-239
- 김일환·이승연, 「한국어 교재의 어휘 사용 양상」, 『우리어문연구』 48, 우리어문학회, 187-218
- 김정숙(1998), 「과제 수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론」, 『한국어교육』 9(1), 국제한국어교육학회, 95-112
- 김정숙(2003), 「통합 교육을 위한 한국어 교수요목 설계 방안 연구」, 『한국어교육』 14(3), 국제한국어교육학회, 79-88
- 김정숙(2014), 「“세종한국어 1~8”의 교수요목 설계 및 단원 구성 방안」, 『이중언어학』 57, 이중언어학회, 25-47
- 김제열(1995), 「‘-게 하다’ 사동문의 성격과 구조」, 『외국어로서의 한국어교육』 20, 연세대학교 언어교육원 한국어학당, 129-160
- 김종예(2015), 「중국인 학습자를 위한 한국어 의도 표현 연구」, 서울대학교 대학원 석사학위논문
- 김형복·김문기(2011), 「한국어 문법 ‘-게 하다’와 ‘-도록 하다’의 교수 학습 방안 연구」, 『우리말 연구』 29, 우리말학회, 345-366
- 노유경(2016), 「완화적 표현(Hedge) 교육 내용 연구: 설득 텍스트를 중심으로」, 서울대학교 대학원 석사학위논문
- 명정희(2017), 「‘-어야 하다’와 ‘-었-’의 결합 양상과 함축 의미」, 『언어와 정보사회』 31, 서강대학교 언어정보연구소, 117-144
- 박기표(2014), 「한국어 보조용언의 형태, 통사론적 연구 - 한국어 교육의 관점에서 -」, 경희대학교 대학원 석사학위논문
- 서정수(1987), 「“게”와 “도록”에 관하여」, 『인문논총』 14, 한양대학교 인문과

- 학대학, 41-67
- 서정수(1988), 「어미 “게”와 “도록”의 대비연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 13, 연세대학교 언어교육원 한국어학당, 23-52
- 성미향(2018), 「한국어 교육을 위한 표현문형 연구 - 보조용언 ‘보다’ 구성을 중심으로」, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문
- 손세모돌(1997), 「연결어미 “-고자”와 “-려고”에 대하여」, 『한말연구』 3, 한말연구학회, 91-110
- 손혜옥(2016), 「한국어 양태 범주 연구」, 연세대학교 대학원 박사학위논문
- 송수영(2021), 「‘-어야 하다/되다’의 ‘-었-’ 결합형에 대한 한국어 교육 문법 기술 방안 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 63, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 93-117
- 신명선(2006), 「국어 학술텍스트에 드러난 헤지(Hedge) 표현에 대한 연구」, 『배달말』 38, 배달말학회, 151-180
- 신희성(2019), 「‘-기도 하다’의 양태 의미 연구」, 『우리말글』 82, 우리말글학회, 29-58
- 안주호(2009), 「행동지시 표현의 유형과 교육방안」, 『언어와 문화』 5(1), 한국언어문화교육학회, 171-195
- 양수연(2017), 「한국어 학습자를 위한 의도 표현 교육 방안 연구」, 국민대학교 대학원 석사학위논문
- 윤종원(2021), 한국어 학습자의 보조용언 결합 양상 연구, 연세대학교 대학원 박사학위논문
- 이관희(2010), 「문법으로 텍스트 읽기의 가능성 탐색-신문 텍스트에 쓰인 “-도록 하-”와 “-게 하”를 중심으로」, 『국어교육연구』 25, 서울대학교 국어교육연구소, 119-161
- 이동혁(2015), 「‘-어야 하다’의 양태 의미에 대하여」, 『국어학』 76, 국어학회,

95-122

- 이미혜(2005), 「한국어 문법 항목 교육 연구」, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문
- 이미혜(2007), 「한국어 문법 교수 방법론의 재고찰-제2 언어 교수 이론에 바탕을 둔 교수 모형의 보완-」, 『한국어교육』 18(2), 국제한국어교육학회, 285-310
- 이승연(2012), 『한국어 교육을 위한 응용언어학 개론』, 태학사
- 이은희(2007), 「한국어 교육을 위한 ‘-게’와 ‘-도록’ 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문
- 이종은(2005), 「한국어 교육을 위한 의존용언 표현의 어휘항목 설정」, 『이중언어학』 28, 이중언어학회, 281-308
- 이진병(2011), 「‘-게/-도록’에 의한 사동문의 문장 의미 구성」, 『한국언어문학』 78, 한국언어문학회, 91-115
- 이혜현(2016), 「한국어 교육을 위한 ‘-(으)ㄴ/는 것이다’의 의미기능 제시방안 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문
- 이호승(2017), 「‘X-게 하다’ 사동구성과 구성문법적 접근」, 『언어학 연구』 42, 한국중원언어학회, 71-92
- 이효정(2004), 「한국어 교육을 위한 양태 표현 연구」, 상명대학교 대학원 박사학위논문
- 전영옥(2009), 「말뭉치를 바탕으로 한 한국어 감탄사 연구」, 『텍스트언어학』 (27), 텍스트언어학회, 245-274
- 정려란(2021), 「체계기능언어학 기반 한국어 문법적 연어의 사용 양상과 의미 기능 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문
- 정연주(2015), 「‘하다’의 기능에 대한 구문 기반 연구」, 고려대학교 대학원 박사학위논문

- 최명선(2009), 「한국어 보조용언 교육 연구」, 고려대학교 대학원 석사학위논문
- 최윤곤(2004), 「한국어 교육을 위한 구문 표현 연구」, 동국대학교 대학원 박사학위논문
- 최은지(2019), 「초급 한국어 학습자의 양태 문법 활용 양상」, 『한국어교육』 30(4), 국제한국어교육학회, 213-139
- 최현배(1937), 『우리말본』, 정음사
- 최해주(2006), 「한국어 교육을 위한 보조용언의 의미 범주 설정 및 그 활용 방안」, 『새국어교육』 74, 한국국어교육학회, 125-159
- 한송화(2000), 「보조용언의 상적 기능과 양태 기능, 화행적 기능에 대한 연구 - ‘하다’를 중심으로-」, 『한국어교육』 11(2), 국제한국어교육학회, 189-209
- 홍혜란(2019), 「보조용언 ‘하다’ 구성의 전산언어학적 연구」, 『언어사실과 관점』 47, 연세대학교 언어정보연구원, 495-535
- Susan Conrad(2000), Will Corpus Linguistics Revolutionize Grammar Teaching in the 21st Century?, *TESOL Quarterly* 34(3), 548-560

# ABSTRACT

## A study on teaching the Constructon of the auxiliary verb 'ha-da' for Korean Learners

Choi Ji Sun

Department of Korean Language and Literature  
Graduate School of  
Sungshin University

This study has been conducted under the purpose of improving the usage of the construction of the auxiliary verb 'ha-da' by Korean learners.

From the perspective of Korean language education, auxiliary verbs have various meanings and functions that learners must acquire. However, only the limited range of beginner-level auxiliary verbs is currently being used by them. This study specifically tries to identify the usage pattern of the construction of the auxiliary verb 'ha-da' in both learners corpus and native speakers corpus.

In order to analyze the usage pattern, the scope of the auxiliary verb 'ha-da' has been specified. The study, then, explains the process of extracting the construction of the auxiliary verb 'ha-da' from each corpus.

After analyzing the construction of the auxiliary term 'ha-da' which

has been extracted from the learner corpus, the study compares it with the native speaker's usage pattern through an objective analysis.

As a result of the comparison, the significant differences between the two have been found from the compositions of '-게 하다', '-기도 하다', '-아야 하다'. For these three constructions of the auxiliary term 'ha-da,' the study proposes education plans focused on meaning and form. The construction of the auxiliary verb 'ha-da' contains multiple meanings, which tends to discourage the learners to actively use it. Thus, the existing grammar models, such as the TTT model or PPP model, are not the most desirable methods to teach the construction. In this study, the PCP model (Produce-Consistent Rising-Produce) has been introduced as an effective model to teach the corresponding configuration.