(겉표지 앞면)

국립국어원 2012-01-28

발간등록번호
11-1371028-000408-01

한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구 (1단계)

연구 책임자

김 호 정

국립국어원

(속표지)

국립국어원 2012-01-28

발간등록번호
11 1371028 000408 01

한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구 (1단계)

연구 책임자

김 호 정

국립국어원

제 출 문

국립국어원장 귀하

"한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구"에 관하여 귀 원과 체결한 연구용역 계약에 의하여 연구보고서를 작성하여 제출합니다.

2012년 12월 10일

연구 책임자: 김호정(국민대학교)

연구 책임자 김호정
공동 연구원 양명희, 진정란, 석주연, 전상, 김인규, 강남욱, 조태린, 이보라미, 박지순
연구 보조원 박성인, 강혜옥, 위햇님, 박민신, 황희선

[국문 초록]

한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1단계)

본 연구는 한국어 학습자의 숙달도, 언어·문화권별 특징 등의 관련 변인을 고려하여 최적화된 한국어 문법·표현 교육 내용을 개발하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 1단계-3단계까지 진행될 문법·표현 내용 개발 연구의 단계별 이행안(로드맵)을 수립한 뒤, 세부 이행 절차를 토대로 1단계 문법·표현 선정 및 등급화를 실시하고 해당 문법·표현의 최적화된 교육 내용을 도출해 낼 수 있는 방안을 모색하였다. 또한 학습자 중심의 세부적인 문법 교육 내용 제공을 위해 담화·화용 차원의 대조언어학 및 비교문화론적 관점에서 1단계 비교 언어로 선정된 학습자 모국어와 목표 언어 간의 비교 연구를 수행하였다.

본 연구 단계인 1단계에서는 향후 3단계까지 진행될 문법·표현 내용 개발 연구의 기초 토대가 되는 프로토 개발을 시도하였다. 이를 위해 □□ 초급 단계에서 제시되는 문법·표현 선정 및 위계화, □□ 문법·표현 내용 기술안 개발, □□ 학습자 모국어와의 문법·표현 비교라는 세 가지 세부 연구 과제를 진행하였다. 2단계와 3단계 연구는 이전 단계에서 확정된 문법·표현 내용 기술안의 프로토를 비판적으로 검토하고 수정·보완한 뒤 확대 적용하는 것은 물론, 해당 단계의 문법·표현 내용 기술에 필요한 프로토를 새롭게 개발하는 절차 및 과정으로 구성된다. 이때, 프로토 개발안의 확대 적용 방안으로는 문법·표현 내용 기술 대상 및 범위의 확대와 비교 대상 언어권의 확대 방안을 제안하였다.

이와 같이 설정된 단계별 이행안 절차에 따라 1단계 연구의 첫 번째 세부 과제로 문법·표현의 선정 및 위계화 작업을 실시하였다. 본 연구는 기 개발된 한국어 문법·표현 항목 선정의 범주와 기준을 기반으로 목록을 정비하되, 문법 항목 선정 기준을 보다 정밀화할 필요가 있는 부분에 대해서는 좀 더 명시적인 기준을 마련하였다. 표준국어대사전 등의 국가 차원 문법 체계화 작업과의 조화를 위하여 '문법의 체계성' 기준을 설정하고, 조사 통합형과 비통합형의 정련, 반의적·유의적 관계의 변이형 정련 등을 목적으로 '형태·의

미 · 기능의 균형성'을 고려하였다. 문형의 대표형 설정을 위해서는 '한국어 화자 말뭉치(세종 말뭉치) 빈도'를 활용하고, 교육의 수월성 제고를 위하여 '교수 · 학습 현장의 실제성'을 고려하였다. 그리고 이와 같이 설정된 기준에 따라 초급에서 제시되는 문법 · 표현 항목 전체를 대상으로 조사, 연결 어미, 종결 어미, 전성 어미, 선어말 어미, 표현 범주별 재정련 작업을 시도하였다.

이어서 1단계 기술 항목으로 선정 및 등급화된 문법 · 표현 항목의 최적화된 교육 내용 기술 방안을 모색하였다. 이를 위해 문법 · 표현 배열 및 서술에 관련된 국내외 연구 결과 및 기 개발된 문법서를 비판적으로 검토하고, 기존 문법 지침서의 활용도, 장단점, 개선 요구 사항, 집필 시 참고해야 할 사항 등에 대한 실수요자의 요구 분석을 실시하였다. 그 결과를 토대로 문법 · 표현 내용 기술에 가장 적합한 세부 기술 항목과 내용 및 예문을 결정하고 견본을 집필한 후, 교육 현장 및 외부 전문가 집단의 타당도 평가를 통해 재조정 및 수정 · 보완 작업을 거쳤다. 이때, 보다 심화되고 체계화된 문법 교육 내용 마련을 위해 형태 · 통사, 의미 정보 외에 발화상황 맥락, 문체 등을 종합적으로 고려하였다.

본 연구는 목표어와 학습자 모국어와의 비교를 통하여 언어 간 긍정적 · 부정적 전이 현상을 다각적으로 고려하고, 비교문화론적 관점의 거시적 · 총체적 문법 교육 접근도 시도하였다. 이에, 언어 유형론적 접근법과 실용적 접근법을 적용하여 중국어와 몽골어를 1단계 비교 대상 언어로 최종 선정하고, 이들 언어권별 학습자를 위해 차별화된 학습 내용을 적극적으로 모색하였다. 그 과정 중에 두 언어에 대한 비교 · 대조적 언어 정보 제공에 필요한 범주 설정을 위하여 학습자 오류 발생의 근거, 학습자의 체감적 난이도, 유사성과 차이점에 대한 문법적 설명력 확보 등을 중요하게 고려하였다.

[주요어] 한국어교육, 문법 · 표현, 선정, 등급화, 교육 내용, 언어 간 비교, 이행안(로드맵), 문법적 체계성, 형태 · 의미 · 기능의 균형성, 말뭉치 빈도, 실제성, 실수요자 요구 분석, 타당도 평가, 유형론적 · 실용적 접근법, 오류 발생 근거, 체감적 난이도, 문법적 유사성과 차이점

[목 차]

제1장 문법·표현 내용 개발 연구의 방향 및 범위 ---- 1

1.1. 문법·표현 내용 개발 연구의 방향 ---- 1
1.1.1. 연구의 필요성 ---- 1
1.1.2. 연구의 목적 ---- 2
1.2. 문법·표현 내용 개발 연구의 범위 ---- 2

제2장 문법·표현 내용 개발 연구의 단계별 이행안(로드맵) ---- 4

2.1. 1단계 이행안(본 연구 단계) ---- 6
2.1.1. 문법·표현 선정 및 등급화 ---- 6
2.1.2. 문법·표현 내용 기술의 최적화 ---- 7
2.1.3. 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술 ---- 8
2.2. 2단계 이행안 ---- 10
2.2.1. 문법·표현 선정 및 등급화 ---- 10
2.2.2. 문법·표현 내용 기술의 최적화 ---- 11
2.2.3. 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술 ---- 13
2.3. 3단계 이행안 ---- 14
2.3.1. 문법·표현 선정 및 등급화 ---- 14
2.3.2. 문법·표현 내용 기술의 최적화 ---- 16
2.3.3. 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술 ---- 17

제3장 문법·표현 선정 및 등급화 방안 ---- 19

3.1. 문법·표현 선정 및 등급화의 전제와 기준 ---- 19

3.1.1. 문법·표현 선정 및 등급화의 전제 ---- 19
3.1.2. 문법·표현 선정 및 등급화의 기준 ---- 19
3.2. 문법·표현 선정 및 등급화 방안 ---- 24
3.2.1. 범주 구분 및 정련의 실제 ---- 24
3.2.2. 정련 결과(초급 문법·표현 항목) ---- 29

제4장 문법 · 표현 내용 기술의 최적화 방안 ---- 44

4.1. 문법·표현 내용 기술안 개발의 전제와 방법론 ---- 44
4.1.1. 문법·표현 내용 기술안 개발의 전제 ---- 44
4.1.2. 문법·표현 내용 기술안 개발의 절차 및 방법 ---- 44

4.2. 문법·표현 내용 기술안 개발을 위한 기초 연구 ---- 46
4.2.1. 국내외 교육용 문법서 분석 ---- 46
4.2.2. 예문 코퍼스 구축 ---- 62

4.3. 문법·표현 내용 기술안 개발 ---- 76
4.3.1. 실수요자 요구 조사 ---- 76
4.3.2. 문법·표현 내용 기술안(프로토) 타당도 조사 ---- 81
4.3.3. 문법·표현 내용 기술의 구성 방안 ---- 84
4.3.4. 문법·표현 내용 기술의 세부 항목 및 기술 지침 ---- 92

제5장 학습자 모국어와의 문법 · 표현 비교 방안 ---- 113
5.1. 문법·표현 비교 방안 개발의 전제와 방법론 ---- 113
5.1.1. 문법·표현 비교 방안 개발의 전제 ---- 113
5.1.2. 문법·표현 비교 방안 개발의 절차 및 방법 ---- 114

5.2. 문법·표현 비교 방안 ---- 124
5.2.1. 비교를 통한 정보 구축 방향 ---- 124
5.2.2. 비교 범주 선정 방안 ---- 125
5.2.3. 범주별 언어 관계 ---- 127
5.2.4. 범주별 비교 내용 ---- 128

제6장 문법 · 표현 내용 기술의 실제 ---- 138
6.1. 문법·표현 항목 기술의 실제(범주별 프로토 예시) ---- 138
6.1.1. 조사: '에서' ---- 138
6.1.2. 연결 어미: '-어서', '-는데1', '-으면', '-지만', '-고' ---- 148
6.1.3. 명사형 어미: '-기' ---- 187
6.1.4. 관형사형 어미: '-는' ---- 198
6.1.5. 종결 어미: '-을까' ---- 203
6.1.6. 선어말 어미: '-었-' ---- 212
6.1.7. 표현: '-지 않다' ---- 218
6.2. 언어 간 문법 범주 비교의 실제 ---- 228
6.2.1. 한국어와 중국어의 문법 범주 비교 ---- 228
6.2.2. 한국어와 몽골어의 문법 범주 비교 ---- 245

제7장 문법 · 표현 내용 개발 연구의 의의 및 향후 과제 ---- 286

참고문헌 ---- 290
ABSTRACT ---- 293

[표 목차]

[표 1] 문법·표현 내용 개발 연구의 세부 과제별 이행안 ---- 18
[표 2-1] 격조사 ---- 29
[표 2-2] 보조사 ---- 31
[표 3] 선어말 어미 ---- 32
[표 4] 연결 어미 ---- 33
[표 5] 전성 어미 ---- 34
[표 6] 종결 어미 ---- 35
[표 7] 표현 ---- 38
[표 8] 초급 문법·표현 항목 ---- 42
[표 9] 문법·표현 내용 기술을 위한 연구의 절차 ---- 45
[표 10] 교육용 문법서 3종의 기술 방식 비교 ---- 49
[표 11] 교육용 문법서 3종의 '-어서' 기술의 양상 비교 ---- 50
[표 12] 예문 구축을 위한 한국어교육용 자료 ---- 64
[표 13] Continuing Korean 중급 교재의 초급 문법 항목 예 ---- 67
[표 14] 예문 입력 구축 지침 ---- 68
[표 15] 예문 코퍼스 분석 사례 ---- 74
[표 16] 담화 예문 기술 사례 ---- 75
[표 17] 설문 응답자 인구 빈도 ---- 77
[표 18] 참고 자료 의존 수준 ---- 78
[표 19] 교육용 문법서에 대한 인식과 이용 행태 ---- 79
[표 20] 한국어 문법 지침서 내용 요소의 중요도 ---- 80
[표 21] 설문 응답자 인구 빈도 분석 ---- 81
[표 22] 문법·표현 정련 형태 및 '관련 형태' 목록의 예 ---- 87
[표 23] 한국어교육기관 교재의 '-어서' 수업 내용 ---- 88
[표 24] 형태 정보 기술의 예 ---- 95
[표 25] 관련 형태 정보 기술의 예 ---- 96

|표 26| 문법 용어 통일의 예 ---------- 98
|표 27| 기본과 확장의 구분 사례 ---------- 106
|표 28| 문법 · 표현 비교 연구의 세부 내용 및 단계 ---------- 114
|표 29| 단계별 대조 대상 언어 선정안 ---------- 115
|표 30| 한·중 문법 용어 비교 ---------- 122
|표 31| 학습 곤란 단계도 ---------- 126
|표 32| 범주별 모국어-목표어 사이의 난이도 순위 ---------- 128
|표 33| 한국어와 중국어의 호칭어 등분 ---------- 232
|표 34| 한·중 2인칭 대명사의 높임 단계 비교 ---------- 233

[그림 목차]

[그림 1] 문법·표현 내용 개발 연구의 단계별 이행 절차 ---------- 5
[그림 2] 문법·표현 항목의 선정 및 위계화를 위한 세부 연구 절차 ---------- 7
[그림 3] □□어미·조사 사전□□ 표제어의 세부 구성 ----------
[그림 4] 「The Grammar Book」 세부 구성 - 표제어 ---------- 54
[그림 5] 「The Grammar Book」 의 세부 구성 - 요약 ---------- 54
[그림 6] 「초급 일본어 교수 포인트」 세부 구성-담화 ---------- 57
[그림 7] 「초급 일본어 문법 핸드북」 세부 구성-기본 정보 ---------- 59
[그림 8] 예문 개발과 선정의 요건과 원리 ---------- 63
[그림 9] 예문 코퍼스 구축의 단계 ---------- 64
[그림 10] 예문 입력 작업의 예 ---------- 72
[그림 11] 문법 지침서 사용 이유 ---------- 79
[그림 12] 문법 지침서 사용에 관한 조사 결과 ---------- 83
[그림 13] 문법·표현 내용 기술안 견본에 대한 평가 ---------- 84
[그림 14] 문법·표현 내용 기술안 항목 구성 ---------- 85
[그림 15] 의미 기능 기술의 하위 구성 요소 ---------- 97

제1장 문법표현 내용 개발 연구의 방향 및 범위

1.1. 문법·표현 내용 개발 연구의 방향

1.1.1. 연구의 필요성

최근 들어 국내외 다양한 한국어교육 현장에서 다양한 학습자, 학습 환경에 따라 교육과정이 개발되고 그에 맞는 한국어교육 교재가 개발되고 있으나 교재 개발자와 교육과정 개발자 등이 참조할 만한 한국어교육 표준 문법의 부재로 교육과정 개발이나 교재 집필, 평가 도구 개발 등에 현실적인 어려움이 있는 것이 사실이다.

이뿐만 아니라 한국어교육 현장에 종사하는 교사가 체계적이고 충실한 문법 교육을 하고 한국어교육 연구자가 심도 있는 문법 내용 연구를 수행하기 위해서는 문법에 관한 축적된 기초 자료가 있어야 하지만 아직까지는 충실한 기초 자료가 부족하여 현장과 학계에서 이에 대한 요구가 끊임없이 있어 왔다.

이미 국립국어원에서 외국인을 위한 한국어문법 1, 2」(2005)가 개발되어 교육 현장의 한국어 교사들과 한국어교육 연구자들에게 많은 참고가 되고 있고, 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발」(2010, 2011)이 2단계까지 진행되어 한국어교육에 필요한 문법 및 표현 항목에 대한 기본 틀을 제시하기는 하였으나 실제 문법·표현 교육과 연구에 필요한 기초 자료 성격의 구체적이고 심도 있는 내용 정보는 부족하여 이를 채우는 것은 온전히 교수자와 연구자의 몫이었다.

따라서 기존의 한국어교육 문법에 관한 연구를 보완하여 한국어 문법·표현 교육 내용을 체계화하고 충실히 할 수 있는 한국어교육 표준 문법 마련의 필요성에 따라 본 연구(1단계)를 토대로 한국어교육 문법·표현 내용 개발에

관한 연구를 3단계에 걸쳐 실시하고자 한다. 본 연구의 결과는 한국어교육 현장에서 체계적이고 심화된 문법 교육을 실시하는 데 적극적으로 활용될 수 있을 것이며 한국어교육 연구의 기초 자료로도 다양하게 활용될 수 있을 것이다.

1.1.2. 연구의 목적

본 연구의 목적은 첫째, 한국어교육에서 참조 문법으로 활용할 수 있는 체계적인 표준 문법의 틀과 내용을 마련하여 이를 통해 체계적인 문법 교육과 연구가 가능하도록 하는 것이다. 한국어 숙달도상 초급, 중급, 고급에 해당하는 문법·표현 항목을 설정하고 기본적인 내용 정보를 포함하여 다양한 영역에서 한국어교육 문법의 표준적인 준거가 될 수 있도록 한다.

둘째, 문법·표현 항목에 대한 교육 내용을 심도 있고 충실하게 기술하여 한국어교육 문법의 기초 자료를 풍부하게 함으로써 한국어 교수자나 연구자, 교재 개발자, 그리고 학습자가 교육, 연구, 교재 개발, 학습에서 다양한 목적으로 활용하여 궁극적으로 학습자의 언어 발달과 의사소통 능력 발달에 기여할 수 있도록 한다.

셋째, 그간 학계에 축적된 연구 자료와 이론을 바탕으로 하여 기 개발된 한국어 문법서와 한국어교육 표준 모형 연구의 한계를 보완함과 동시에 기존 연구의 결과를 통합적으로 활용함으로써 한층 체계적이고 충실한 문법·표현 내용 자료를 개발한다.

1.2. 문법·표현 내용 개발 연구의 범위

본 연구는 총 3단계로 진행되는 연차적 사업의 1단계에 해당하는 사업으로 1단계 사업에서는 초급 수준의 문법·표현 항목만을 연구 대상으로 한다. 1단계 사업의 주요 과업은 다음과 같다.

○ **한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구의 단계별 이행안 수립**

학교 문법과 한국어교육 문법의 공통점과 차이점을 고려하여 한국어교육의

문법·표현 교육 목적과 학습자 집단의 차이를 반영한 실질적인 연구가 될 수 있도록 1단계~3단계 연구의 전체적인 이행안을 설계한다. 이때 한국어 학습자의 모국어와의 대조언어학적인 정보 제공을 위하여 각 단계별로 비교 언어를 선정하고, 비교 범주 내용을 설정할 뿐 아니라 비교 기준을 제시한다. 또한 문법·표현 항목을 선정하고 이를 위계화할 때 한국어 학습자의 발달과 의사소통 능력 향상을 충분히 고려하도록 한다.

○ 단계별 이행안에 따른 1단계 문법·표현 교육 내용의 최적화

각 문법·표현 항목별로 교재 등의 교육자료 개발에 참고할 수 있는 실생활의 풍부한 예문을 제공하되 학습 목적, 학습자 수준 등의 변인을 고려해 예문을 최적화한다. 이뿐만 아니라 문법 범주별, 문법 항목별로 세부적인 설명을 충분히 제공하여 내용 기술 시 형태·통사, 의미 정보 외에 발화 상황, 맥락, 장르, 사용역, 문체 등을 종합적으로 고려한 충실하고 풍부한 교육 자료가 되도록 한다.

○ 1단계 비교 언어로 선정된 학습자 모국어와의 문법·표현 비교

학습자 모국어와의 대조언어학적 관점에서 해당 문법·표현 항목의 교수·학습에 필요한 풍부한 설명 즉, 문법 범주 간 비교와 비교문화론적 고려 사항 등을 제시한다. 이를 위해 1단계 비교 언어로 선정된 중국어, 몽골어와 한국어의 대조언어학적 결과물 및 학습자 자료, 담화·화용 연구 결과물을 통해 비교문화론적 관점에서 언어 간 긍정적·부정적 전이 현상을 다각적으로 고려한 실질적인 학습 정보를 제공한다. 이를 바탕으로 하여 한국어와 구조가 다른 언어권의 학습자를 위한 교수·학습이 보다 효과적이고 체계적으로 이루어질 수 있을 것이다.

제2장 문법·표현 내용 개발 연구의 단계별 이행안

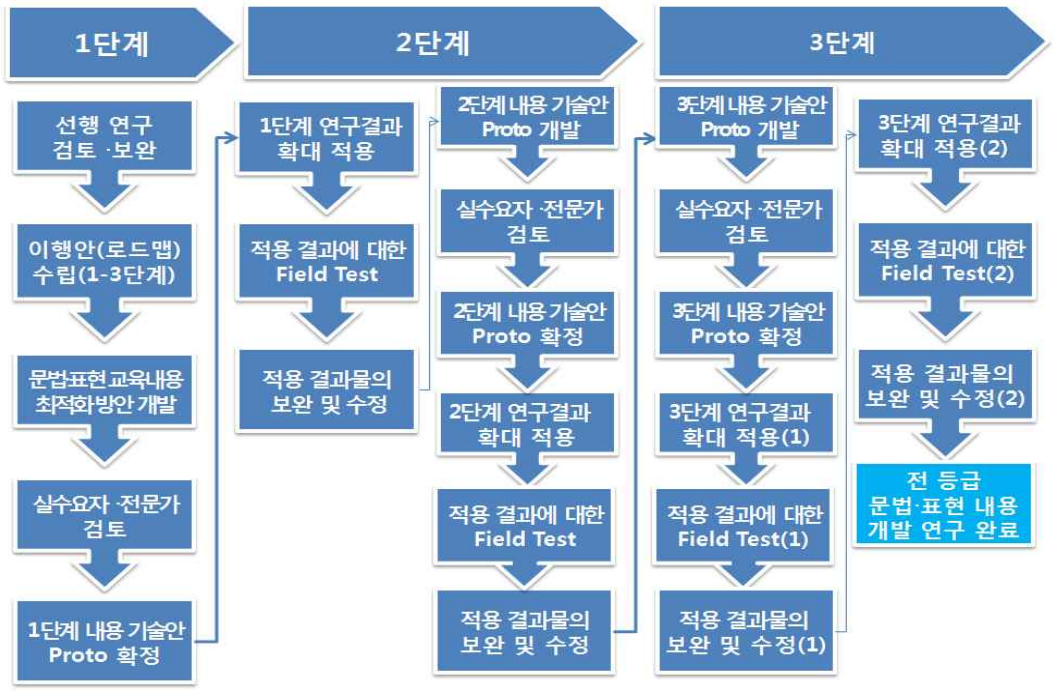
한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구의 1단계에서는 향후 연구의 기초 토대가 되는 프로토 개발 연구를 목적으로 한다. 이를 위해 초급 단계에서 제시되는 □□문법·표현 선정 및 위계화, □□문법·표현 내용 기술안 개발, □□문법·표현 내용 비교 방안 수립이라는 세 가지 세부 연구 과제를 상정하고 이를 수행한다. 세부 과제의 수행 절차를 통해 개발된 문법·표현 교육 내용 기술안은 연구 결과의 실수요자 및 전문가 집단의 타당도 평가를 통해 보완 및 수정 작업을 거친 뒤에 가장 최적화된 프로토 개발안으로 발전시켜 향후 연구 개발의 초석으로 삼는다.

2단계 연구는 1단계에서 확정된 문법·표현 내용 기술안의 프로토를 확장 적용하는 절차 및 과정으로 구성된다. 프로토 개발안의 확장 적용 방안으로는 첫째, 문법·표현 내용 기술 대상 및 범위를 초급에서 제시되는 전체 항목으로 확대하는 방안, 둘째, 비교 대상 언어권을 확대하는 방안을 고려해 볼 수 있다. 즉, 이번 단계에서 초급 수준에서 제시되는 문법·표현의 내용 개발을 모두 완료하고, 1단계 비교 언어로 선정된 중국어 및 몽골어 외에 다른 언어권으로 비교 대상을 확장하여 교육 내용을 구축하는 방안을 검토해 볼 수 있을 것이다. 확대 적용된 연구 결과물 또한 필드 테스트를 통해 얻는 피드백을 토대로 보완 및 수정 작업을 마친 다음에 2단계 문법·표현 내용 기술의 프로토 개발로 이어져야 할 것이다. 2단계 문법·표현 내용 기술의 대상은 중급 단계에서 제시되는 문법·표현 항목이다. 따라서 앞선 단계에서와 동일하게 문법·표현 선정 및 위계화 단계를 밟고 실수요자와 전문가 집단의 평가와 같은 검증 절차를 거쳐 문법·표현 내용 개발의 최적화를 도모한다.

마지막 3단계에서는 그간의 연구 결과를 토대로 3단계 문법·표현 내용 기술안의 프로토 개발을 마무리 짓고, 실제적인 교육 내용을 구체적으로 제공하는 세부 작업에 따라 연구를 진행시킨다. 3단계 연구 대상은 고급 단계에서 제시되는 문법·표현 항목이다. 그러므로 앞서 제시한 1,2 단계와 동일하게 항

목에 대한 선정 및 위계화, 최적화된 교육 내용 개발, 학습자 모국어와의 비교 기술이라는 세부 연구 절차를 진행한다. 이때 3단계 문법·표현 내용 기술안 프로토의 확장 적용을 (1)차 및 (2)차 단계로 세분하는 방안을 고려해 볼 수 있다. 이는, 고급 단계로 학습자 숙달도 단계가 높아질수록 문법·표현 항목의 양적 확대가 이루어지고 있다는 사실에서 연유한다. 본 연구 수행의 기본 전제가 되는 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에 따르면 초·중·고급 단계별 문법·표현 항목 개수가 초급에서 고급으로 갈수록 증가 추세를 보이고 있기 때문이다. 이러한 견지에서 3단계 문법·표현 내용 개발 연구에서는 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 제시하고 있는 고급 및 최고급 수준의 문법·표현 항목을 1·2차로 나누어 기술하는 방안을 고려해 볼 수 있다.

이상에서 제안한 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구의 단계별 이행안을 간략히 정리하여 제시하면 다음과 같다. 2·3단계 이행안의 효율적 실행을 위해서 제시된 안은 시기와 상황에 따라 수정·변경할 수 있는 유연한 가능성을 포괄한다.



|그림 1| 문법·표현 내용 개발 연구의 단계별 이행 절차

문법·표현 내용 개발을 위한 단계별 이행안의 구체적인 연구 내용 및 절차는 이하의 절에서 좀더 상술하고자 한다. □□문법·표현 선정 및 등급화, □□문법·표현 교육 내용 개발, □□언어 간 문법·표현 비교 기술이라는 세부 연구 과제를 중심으로 단계별 이행안의 구체적인 연구 내용 및 절차를 설명할 것이다.

2.1. 1단계 이행안(본 연구 단계)

2.1.1. 문법·표현 선정 및 등급화

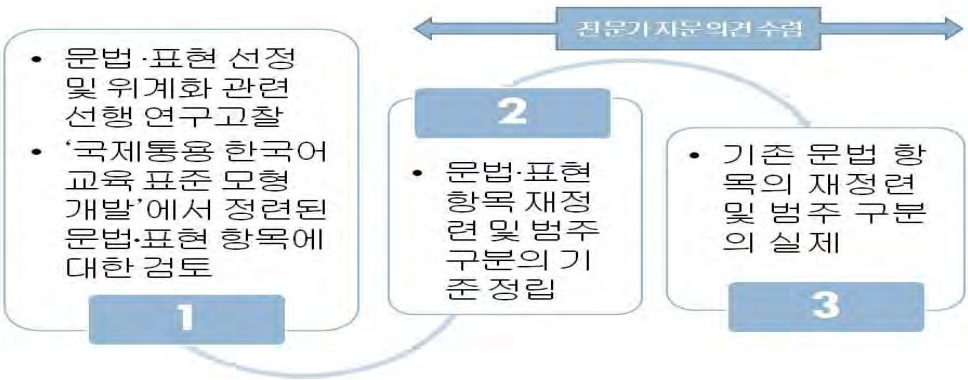
1단계 연구에서는 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(Ⅰ단계)」의 등급별 목표 및 내용의 기술 방법을 좀 더 명확히 이해하고, 등급별 문법·표현 항목과 목표, 내용의 상관성을 반영하여 개별 문법·표현 항목의 교육 내용을 기술하는 작업을 실시한다. 이를 위해, 다음과 같은 원리에 기초하여 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에 제시된 문법·표현 항목의 재정련 작업을 수행한다.

- 문법적 체계성
- 형태·의미·기능의 균형성
- 언어 사용의 현실성
- 한국어교육 현장의 실제성

외국인을 위한 한국어교육 문법에서 문법·표현 항목 선정 및 위계화, 항목의 범주 설정 등에 관련된 선행 연구물을 검토하여 학교 문법, 「표준국어대사전」 등 국가 차원 문법 체계와의 조화 및 균형성을 확보한다. 또한, 형태·의미·기능의 균형성을 고려하여 문법·표현 항목 통합의 일관성, 동일 문법·표현 항목의 의미적·기능적 기준에 의한 세분화 등을 종합적으로 검토한다. 이때 한국어교육 현장에서의 실질적인 교육 목적 및 학습자 변인에 따라 문법·표현 교육과정과 교육 내용의 변형이 필요하므로 한국어교육 목적 및 학습

자 변인에 따라 적절하게 문법·표현 항목이 선정되었는지도 검토한다. 아울러, 언어 사용의 현실성을 반영할 수 있도록 한국어 화자 말뭉치(세종 말뭉치) 빈도 계량 결과를 활용할 수 있는 방안을 모색하고 앞선 기준과의 통합 방법을 제시한다.

1단계 문법·표현 항목의 선정 및 위계화 작업을 위한 구체적인 세부 연구 절차를 도식적으로 나타내면 다음과 같다.



[그림 2] 문법·표현 항목의 선정 및 위계화를 위한 세부 연구 절차

2.1.2. 문법·표현 내용 기술의 최적화

본 연구는 교수 경력 5년 미만의 한국어 교사가 한국어 문법·표현 항목을 교수하거나 연구할 때 도움이 될 수 있도록 문법·표현 항목 기술 지침을 개발하고 실제로 구현하는 데에 궁극적인 목적이 있다. 따라서 이를 위한 두 번째 과제에서는 다음과 같은 연구 절차를 진행한다.

가. 1단계 초급 문법·표현 항목 기술 지침(프로토) 개발을 위한 기초 연구

- 목표 문법·표현 항목 기술의 최적화를 위한 기초 연구를 진행하여 기술 방법, 기술 구성, 기술 성격에 대한 논의 전개
- 문법·표현 기술을 실제로 사용하게 될 이용 대상자를 고려하여 간결하고 이해하기 쉬우며 체계성(기본-확장)을 갖춘 기술 방식 고려
- 영어교육과 일본어교육의 관련 문법 기술서, 문법 사전 등을 분석하여 문

법 · 표현 기술 지침에 적합한 유형 설계

- 해당 문법 · 표현 항목 기술에 요구되는 풍부하고 적합한 예문을 확보하기 위하여 예문 말뭉치 구축 및 학습자 오류 반영
- 문법 · 표현 항목 기술과 관련하여 한국어교육 및 국어학 논문 및 자료를 검토하고 분석하여 최근 해당 문법 · 표현 항목의 논점과 의미, 기능 등을 검토하고 한국어교육의 참조 문법으로서의 타당성 확보 시도
- 실수요자 요구 조사

나. 문법 · 표현 항목 기술 내용 검토

- 실수요자를 대상으로 문법 · 표현 항목 기술 초안의 합목적성 및 타당성 조사
- 문법 · 표현 항목 기술의 유형, 난이도, 형식, 항목의 적합성 조사

다. 문법 · 표현 교육 내용의 최적화 방안 도출

- 집필진 내 상호교차 검토 및 전문가 자문 의견 수렴
  (문법 · 표현의 형태 · 의미 · 화용 정보의 정확성, 설명적 타당성, 교육적 활용 가치 논의 및 검토)
- 의견 수렴 결과를 토대로 문법 범주와 문법 · 표현 항목의 기술 내용 수정 · 보완

라. 초급 문법 · 표현 항목 기술에 필요한 문법 · 표현 항목 기술 지침서 개발 확정

- 초급에서 제시되는 문법 · 표현 항목 기술에 요구되는 문법 범주 및 문법 · 표현 항목 내용 기술을 위한 세부 지침을 마련하여 일관성 있는 견본 집필 수행
- 형태 · 의미 · 화용 정보를 포함하는 구체적인 기술 내용의 세부 지침 작성

2.1.3. 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술

한국어교육을 위한 문법 · 표현의 정보 제공을 목적으로 하는 본 연구에서는 문법 · 표현의 항목별 기술에 한국어와 학습자 모국어 간의 대조언어학적 정보를 함께 다룬다. 이를 위해 1단계에서의 연구는 문법 · 표현 내용 기술의 최적화를 위한 대조언어학적인 내용 기술의 원리를 도출하는 데 주안점을 두었는데, 구체적인 시행 절차는 다음과 같다.

가. 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술을 위한 비교 대상 언어권 선정 및 기초 자료 확보

- 1단계에서는 중국어와 몽골어를 비교 대상 언어권으로 하여 초급 문법·표현 항목 내용에 대해 대조언어학적 정보 기술
- 한국어와 선정 언어 간 상호 문법 대조와 관련된 연구 논문 및 저술, 선정 언어 연구 전문가 집단에 의한 자료 추천 의뢰 등을 통해 대조 연구 자료 수집
- 선정된 대조 언어 관련 한국어 학습자 자료를 확보하기 위해 선정된 언어를 모어로 하는 한국어 학습자의 오류 양상 수집 및 자료 분석
- 선정 언어권 학습자에게 한국어를 교수하는 교사 집단을 표집하여 학습상의 난점, 특정 문법·표현 항목을 가르칠 때 나타난 특징적 사례, 지도상의 유의점 수집

나. 언어 간 대조 내용 기술을 위한 지침 확인

- 대조언어학적 관점에서 학습자 학습 난이도 범주의 순위에 따라 지침 확인
- 대조언어학적 내용 반영 지침에 대한 이해를 돕기 위해 연구진 내 정보 공유
- 앞선 과제에서 마련한 대조에 관한 지침에 별도 기술되거나 추가적인 구성이 필요한지에 대해 검증을 거치기 위하여 관련 전문가 집단 대상의 다단계·다차원적 의견 수렴

나. 언어 간 대조 항목의 설정 및 기술

- 1단계에서 기술하는 개별 문법·표현 항목 내용 확인
- 한국어의 의미 내용을 확인하고 기본 의미와 확장 의미를 포함하여 전체적으로 기술할 개별 문법·표현 항목에 대한 기초 자료 확보
- 대조 기술할 한국어의 문법·표현 내용과 대응되는 형식을 비교 대상 언어에서 확인
- 대상 언어권 학습자의 학습자 오류 말뭉치에서 기술할 문법·표현 항목의 학습자 오류 확인
- 학습자 모어의 영향으로 인한 오류를 대조언어학적 관점에서 해석
- 형식과 의미의 대응 관계 및 화용론적 대응 관계에 대해 기술

다. 기술된 문법·표현 항목 기술의 자체 검토 및 수정·보완

- 대조 항목에 대해 연구진의 개인별 기술 후 상호 교차 검토
- 대조 항목 내용에 대한 해당 국적 한국어교육 전문가의 감수
- 감수 받은 내용에 대해 수정 및 보완

2.2. 2단계 이행안

2.2.1. 문법·표현 선정 및 등급화

2단계에서는 1단계 연구의 논의를 중심으로 초급 수준의 문법·표현 항목 선정 및 등급화를 최종적으로 종료하고 중급 수준에서 제시되는 문법·표현 항목에 대한 연구를 집중적으로 진행하도록 한다. 1단계 연구가 2단계와 3단계의 초석이라고 한다면, 2단계 연구는 1단계 연구 성과를 재검토하고 분석하여 본 연구가 종료되는 3단계 연구까지 일관되고 체계적인 방향성을 확보하는 단계로서의 역할을 수행할 것이다.

2단계에서도 1단계와 동일하게 문법·표현 항목에 대한 선정 및 등급화 연구가 진행되는데 초급 수준에서 제시되는 문법·표현 항목 기술과 중급 수준에서 제시되는 문법·표현 항목 선정 및 등급화, 기술에 대한 논의가 동시에 이루어지게 되므로 한국어 문법·표현 교육의 측면에서 두 급 간의 나선적인 연계성이 매우 중요하게 부각될 것이다. 이를 위한 연구의 절차 및 내용은 다음과 같다.

가. 1단계 개발 초급 문법·표현 항목 선정 및 등급화 검토

- 1단계에서 지침 견본으로 기술된 초급 수준의 문법·표현 항목 11개를 포함하여 선정 및 등급화가 완료된 초급 수준의 모든 문법·표현 항목에 대해 문법·표현 항목 기술 측면에서 제기된 실제 기술의 문제들을 반영하여 항목 선정 및 등급화에 대한 재검토 실시
- 재검토 과정을 거쳐 1단계에서 논의된 문법·표현 항목 선정 및 등급화 연구의 안정성과 일관성을 재확인하고 향후 연구에 반영

나. 2단계 개발 중급 문법·표현 선정 및 등급화

- 중급 문법·표현 항목 선정 및 등급화 검토에 필요한 연구 자료 수집
- 연구 자료 분석과 검토 결과를 바탕으로 하여 중급 문법·표현 항목 선정에 관한 지침 마련
- 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 선정된 중급 문법·표현 항목을 문법·표현 항목 간의 연계성과 학습 난이도, 학습 중요도 측면 등을 고려하여 수정·보완한 후 이를 중급 문법·표현 항목으로 1차 선정

다. 1차로 선정한 중급 문법 범주 및 문법·표현 항목의 타당성 검토를 위한 전문가 자문 위원회 구성

- 선정된 문법 범주 및 문법·표현 항목의 현장 타당성 검토를 위해 한국어교육 경력 1-5년의 교사를 대상으로 실수요자의 의견 수렴

라. 선정된 문법·표현 항목에 대한 타당성 검토

- 국가 차원 문법 체계와의 조화성 및 실제 한국어교육의 현장을 고려한 문법 범주 설정
- 검토에 대한 환류 작업을 통해 선정된 내용에 대한 다차원적인 검토 시행
- 교육적 활용도를 중심으로 문법·표현 항목 기술 내용과 방식에 대한 비판적 검토 및 요구에 대한 의견 수렴 후 이를 적절히 반영

2.2.2. 문법·표현 내용 기술의 최적화

2단계에서 추진하는 연구의 핵심은 1단계의 연구 결과물을 적극적으로 수용하되 적합한 검토 절차에 따라 연구의 방법과 방향을 후속 연구에 최적화시키는 데 있다. 다시 말하면 1단계 연구의 장단점을 면밀히 파악하여 2단계 연구 수행에 필요한 거시적·미시적 틀을 건설적으로 구성하거나 재조직할 것이다.

2단계에서 본 연구가 수행해야 할 연구는 앞에서 이미 밝힌 바와 같이 1단계에서 일부 초급 문법·표현 항목을 대상으로 개발한 기술 지침(프로토)을 기반으로 하여 초급 항목으로 선정되고 등급화된 문법·표현 항목을 기술하는 것이다. 또한 중급 항목의 문법·표현 항목의 선정 및 등급화를 진행하고 이를 바탕으로 기술한다. 2단계의 문법·표현 내용 기술의 최적화를 위해서는 다음과 같은 연구 절차가 요구된다.

가. 1단계 연구 결과 문법·표현 항목 기술 지침의 일부 변경 및 적용 내용 범위 확대

- 1단계에서 확정된 문법·표현 항목 기술 지침에 대한 탄력적인 적용 방안 검토
- 1단계에서 개발된 문법·표현 항목이 초급 항목의 범주(조사, 연결 어미, 종결 어미, 전성 어미, 선어말 어미, 표현)에 최적화하여 개발되어 있으므로 이에 대한 기술 지침이 그 외의 초급 문법·표현 항목과 중급 문법·표현 항목에 적용될 때에는 필요 시 조정 가능
- 1단계에서 최우선적으로 기술된 문법·표현 항목에 대해 연구진 내에서 1차 통합 검토를 실시하여 개선점과 보완점 추출. 이는 연구진 내부에서 개별 문법·표현 항목 기술에 편차가 생기는 것을 방지하고 통일되고 일관된 기술을 할 수 있는 문법·표현 항목 집필진 내 신뢰도를 확보하는 검증 절차로 활용

나. 2단계 기술 대상인 초급 문법·표현 항목 기술 지침

- 1단계 연구가 문법·표현 항목 기술을 위한 전체적인 틀을 마련하여, 이를 일부 항목에 시범적으로 적용한 연구라고 본다면, 2단계 연구는 마련된 틀에 따라 초급 문법·표현 항목을 모두 통합하여 일관성과 타당성이 담보된 기술을 해 나가는 실천 단계
- 기술 지침이 개발 완료된 문법·표현 항목의 검토를 통해 보완된 문법·표현 항목 기술 지침서를 확정하고 이 지침서에 따라 초급 문법·표현 항목 기술 진행

나. 2단계 기술 대상인 중급 문법·표현 항목 기술 지침 마련

- 중급 문법·표현 항목으로 선정되고 등급화된 항목에 대해 타당하고 객관적인 기술 지침을 마련하되, 기술 지침은 초급 문법·표현 항목의 기술 지침을 기본 틀로 이용
- 학습자의 이해 수준에 따라 개별 문법·표현 항목의 교육 내용을 나선형으로 제시하는 데 초점을 맞춘 1단계 틀은 2단계 시점에서 변화가 필요할 수 있는데, 중급에서는 학습자의 한국어 이해 능력이 향상됨에 따라 초급에서와 달리 비교적 복잡하고 담화·화용적 부담이 있는 설명의 내용도 이해할 수 있으므로 1단계 기술의 [기본], [확장] 구분에 대한 논의가 새롭게 대두

될 가능성 고려

- 초급의 문법·표현 항목과 중급에 해당하는 문법·표현 항목은 복합형이 많고 담화·화용적 기능에서 부담이 많은 표현들이 다수 포함되어 있으므로, 2단계에서는 담화·화용적 기능을 기술하기 위한 좀 더 자세한 지침의 보완 필요성 제기
- 중급에 선정된 문법·표현 항목에는 한국어교육의 주요 문법·표현 항목이 망라되므로 한국어교육과 국어학 분야의 해당 연구 논문을 분석하여 그 결과를 학문적·교육적 관점에서 기술 지침 내용에 반영
- 중급 문법·표현 항목도 1단계 연구와 동일하게 문법·표현 항목 기술의 최적화를 위해 1년-5년 교수 경력 교사 집단을 대상으로 설문조사 등의 검증 절차를 밟도록 하되, 필요에 따라 질적인 면담 시행 고려
- 중급 문법·표현 항목의 기술 방향, 기술해야 할 양 등을 고려하여 2단계에서 기술해야 할 중급 문법·표현 항목의 수량을 적절하게 조절

나) 기술이 완료된 문법·표현 항목 기술 내용 감수

- 초급 문법·표현 항목(2단계 기술분) 기술과 중급 문법·표현 항목 기술에 대해 연구진 내 협력 분석을 실시하고, 이를 통해 문법·표현 항목 기술의 일관성과 타당성 확보
- 연구진 내 1차 검토 후 외부 전문가의 검토를 통해 초급 및 중급 문법·표현 항목의 기술 지침을 확정하고 지침서 개발

2.2.3. 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술

2단계에서의 연구는 1단계의 연구 결과를 적절하게 수용하고 적용하면서 대조언어학적 관점의 문법·표현 기술이 중급 문법·표현 항목 기술에서 얼마나 유용하고 효과적인가를 잘 드러내야 할 필요성이 있다.

2단계에서 수행해야 할 대조언어학적 관점 연구는 1단계에서 일부 초급 문법·표현 항목을 대상으로 기술한 문법·표현 항목 내용의 범위를 확대하는 것이다. 이때 필요한 경우, 일부 기술 방법을 변경하는 작업도 수행할 수 있다.

가) 1단계에서 기술된 문법·표현 항목 간 언어 대조 검토 및 2단계에서의 적용

방안 강구

- 1단계에서 기술된 문법·표현 항목에 대해 2단계에서의 적용 방안 검토. 이때 1단계에서 기술된 문법·표현 항목이 초급 항목의 기본 의미의 대조적 기술에 집중되어 있으므로, 그 외의 중급 문법·표현 항목에 적용할 때에는 다양한 기술을 시도하는 조정 가능성 검토
- 대조 대상 언어 간 문법 항목들 사이의 상관관계는 교차적이고 복선적이며, 중복적이므로 각 문법 항목을 대응하는 관계에 따라 교차 기술 수행

나. 1단계에서 기술된 비교 대상 언어의 문법·표현 항목 내용 확대

- 1단계에서 부분적으로 수행된 문법 범주의 기술에 대해 2단계에서 그 외 범주로 범위 확대
- 2단계에서는 1단계에서 기술된 초급 문법·표현 항목 내용 이외의 중급 문법·표현 항목으로 범위 확대
- 개별 문법 항목의 기본 의미에 대한 대조언어학 관점의 기술뿐 아니라 확장된 의미에 대해서도 대조하여 기술
- 1단계에서는 한국어에서 조사 대상 언어로의 단방향성 대조언어학적 관점의 기술이 수행되었으나, 2단계에서는 양방향으로 교차하여 대조언어학적 관점으로 기술
- 화용론적 층위에서 문법·표현 항목에 대해 대조언어학적 관점으로 기술하며 비교 대상 언어권 범위의 확대 도모 가능성 고려
- 1단계에서 중국어와 몽골어를 비교 대상 언어권으로 선정한 것과 달리, 2단계에서는 영어, 일본어, 베트남어, 타이어, 러시아어, 말레이·인도네시아어로 비교 대상 언어권을 확대할 수 있는 가능성도 실재

2.3. 3단계 이행안

2.3.1. 문법·표현 선정 및 등급화

3단계 연구는 1단계와 2단계에서 선정하고 등급화한 문법·표현 항목의 기술과 기술 지침, 관련 연구를 총합하여 본 연구 사업을 완료하게 되는 단계이

다. 따라서 3단계에서의 연구는 이전 연구를 통해 습득한 절차적 지식을 바탕으로 고급 문법·표현 항목에 대한 연구를 실시하게 될 것이다. 3단계 연구의 가장 첫 번째 절차는 1단계, 2단계와 마찬가지로 이전 연구의 비판적 검토에서부터 출발한다. 이미 1단계와 2단계에 걸쳐 축적된 연구 방법론과 연구 절차가 3단계에도 적용될 것이며, 3단계에서 논의하게 될 고급 문법·표현의 내용을 타당하고 적합하게 연구·개발할 수 있는 방안도 강구될 것이다.

가. 3단계 문법·표현 항목 선정 및 등급화를 위한 기초 연구 수행

- 1단계와 2단계에서 기술된 초급 수준의 문법·표현 항목과 중급 수준의 문법·표현 항목에 대해 문법·표현 항목 기술 측면에서 제기된 실제 기술의 문제들을 반영하여 항목 선정 및 등급화에 대한 재검토 실시
- 재검토를 통해 1단계, 2단계에서 논의된 문법·표현 항목 선정 및 등급화 연구의 안정성과 일관성을 재확인하고 3단계 연구에 반영

나. 3단계 개발 고급 문법·표현 항목 선정 및 등급화

- 고급 문법·표현 항목 선정 및 등급화 검토에 필요한 연구 자료 수집
- 한국어교육과 (응용)언어/국어학의 유관 연구에 대한 분석과 검토를 통해 고급 문법·표현 항목 선정에 관한 지침 마련
- 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(Ⅰ단계)」에서 선정된 고급과 최상급의 문법·표현 항목을 문법·표현 항목 간의 연계성과 학습 난이도, 학습 중요도 측면, 초급 및 중급 문법·표현과의 나선적 연계성 등을 고려하여 수정·보완

다. 수정·보완된 고급 문법 범주 및 문법·표현 항목의 타당성 검토를 위한 전문가 집단 구성

- 언어/국어학 연구자(응용 및 이론)와 한국어교육 연구자로 전문가 집단 구성
- 선정된 문법 범주 및 문법·표현 항목의 현장 타당성 검토를 위해 한국어교육 경력 1-5년의 교사를 대상으로 검토 집단 구성
- 고급 문법·표현 항목에서는 한국어 고급 학습자들의 문법·표현 항목 검토로 이루어질 수 있는데, 이와 같은 학습자 검토를 통해 고급 문법·표현 항목 선정에 대한 학습자 측면의 요구 사항 수집

라. 선정된 문법·표현 항목의 타당성에 대한 검토 실시

- 국가 차원 문법 체계와의 조화성 및 실제 한국어교육의 현장성을 고려한 문법 범주 설정
- 고급 및 최상급의 문법·표현 항목의 경우 한국어교육 기관에서 다루는 항목이 상이하게 다를 수 있으므로 한국어교육 현장의 실제적 상황맥락 고려
- 선정된 내용에 대한 검토 집단의 다차원적인 분석 및 고찰
- 교육적 활용도를 중심으로 문법·표현 항목 기술 내용과 방식에 대한 비판적 검토와 요구에 대한 의견 수렴 및 반영

㈐ 한국어 교육 문법·표현 선정 및 등급화 완료

- 초급, 중급, 고급에 해당하는 문법·표현 항목이 순차적 연구에 의해 목록화되고 수준에 맞게 등급화되었으므로, 이들 문법·표현 항목 간의 위계화가 잘 이루어졌는지에 대한 논의 진행
- 문법·표현 항목의 선정 및 등급화 마무리

2.3.2. 문법·표현 내용 기술의 최적화

3단계 연구는 1단계와 2단계의 문법·표현 항목 기술이 마무리되는 최종 연구의 성격을 띠므로, 초·중급 문법·표현 항목 기술이 3단계 연구에 해당하는 고급 문법·표현 항목 기술과 잘 연계될 수 있도록 하는 데에 중점을 둔다. 다시 말하면 초급, 중급, 고급의 모든 문법·표현 항목이 내용과 구성 등의 측면에서 통일성을 확보하고 난이도, 위계화의 타당성을 담보하는 연구이다.

㈎ 2단계 연구 결과에 대한 현장 검증(Field Test)을 통한 교육 내용의 안정성 확보

- 3단계 연구에서는 2단계 연구에서 보충된 초·중급 문법·표현의 교육 내용 구축의 틀을 해당 언어권의 학습자와 한국어교원 등을 대상으로 실제적인 검증 실시
- 이 과정을 통해 해당 언어권 학습자들에게 연구의 결과물이 유의미한 자료인지를 검토하고, 조사 결과를 바탕으로 2단계 연구에서 제시된 해당 언어권의 교육 내용의 안정성을 높이며 3단계 고급 문법·표현 항목 기술을 더욱 구체적으로 구현

㈏ 고급 문법·표현 항목 기술의 틀 수정 및 완성

- 고급 문법·표현 항목 기술 시 화용적 기능과 미세한 의미 차이를 명확하게 제시할 수 있도록 예문과 용법 기술에 중점
- 3단계 연구 과정에서 실시한 학습자 및 한국어교원 대상 현장 검증(Field Test)의 결과는 경우에 따라서 고급 단계 문법·교육 항목의 교육 내용 구성 틀에 대한 일부 수정 작업으로 연계 가능

㈐ 전체 연구 종료 및 문법·표현 교육 내용 구성 완료

- 1-3단계 전체 문법·표현 항목의 기술이 완료되어 경력 1-5년의 한국어 교사가 사용할 수 있는 참조 문법으로서 활용 가능

2.3.3. 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술

3단계의 연구는 전체 연구를 종합하고 문법·표현 교육의 내용 구성을 완성하는 것이 목적이다. 따라서 대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술도 초급, 중급, 고급 문법·표현 항목으로 확대되고 동시에 대조의 대상이 되는 언어도 이전 단계에서 다루지 못한 것까지 모두 포함하여 진행한다. 2단계에서와 마찬가지로 대조 대상 언어가 달라짐에 따라 일부 기술 방법의 변경도 일어날 수 있다. 대조언어학적인 정보 제공을 통하여 학습자 중심의 한국어 문법·표현 항목의 교육 내용 기술을 완성하는 3단계 연구 절차는 다음과 같이 진행한다.

㈎ 1, 2단계의 대조언어학적 기술을 적용한 3단계 기술 방안 마련

- 1단계와 2단계에 걸쳐 기술·완료된 중국어권과 몽골어권 문법·표현 항목에 대해 3단계에서의 적용 방안 검토
- 2단계에서 시작된 그 외 언어권의 초급 문법·표현 항목에 대해 3단계에서의 적용 방안 검토
- 2단계에서 수행된 영어, 일본어, 베트남어, 타이어, 러시아어, 말레이·인도네시아어 초급 문법·표현 항목의 내용과 기술 방법에 대해 교차 검토 실시

㈏ 2단계에서 시작한 비교 대상 언어의 문법·표현 항목 내용의 확대

- 2단계에서 선정되어 기술된 초급 문법·표현 항목 내용 이외 중급·(최)고급

문법 · 표현 항목으로 범위 확대

- 각 문법 항목의 기본 의미와 함께 확장된 의미에 대해서도 대조언어학 관점의 기술 수행
- 단방향성 대조언어학적 관점의 기술에서 양방향으로 교차하는 대조언어학적 관점에서 기술
- 화용론적 층위에서 문법 · 표현 항목에 대해 대조언어학적 관점으로 기술
- 한국어 고급 문법 · 표현 항목의 특징을 잘 살려 비교 대상 언어에 대한 기술의 적절성과 타당성 담보

이상에서 논의한 문법 · 표현 내용 개발 연구의 단계별 주요 이행안을 세 가지 세부 과제별로 간략히 정리하여 제시하면 다음과 같다.

|표 1| 문법 · 표현 내용 개발 연구의 세부 과제별 이행안

세부 과제	세부 이행안
1차 과제 <문법·표현 선정 및 등급화>	■ 문법·표현 선정 및 위계화 관련 선행 연구 고찰 ■ 단계별 항목 선정 및 기술 방식의 타당성, 체계성, 실제성 등을 고려한 초·중·고급 수준의 문법·표현 항목 재정련 및 위계화 ■ 전문가 집단(교육자 및 연구자)의 평가 및 피드백 ■ 문법·표현 범주 및 항목 선정과 위계화의 수정 및 보완
2차 과제 <문법·표현 내용 기술의 최적화>	■ 나선형 교육과정을 고려하여 단계별 문법·표현 교육 내용 기술 지침 마련 ■ 구축한 예문 코퍼스를 실제 기술 단계에서 활용할 수 있는 방안 마련 ■ 교육 현장의 검증 단계를 거쳐 최적화된 문법·표현 교육 내용 구축
3차 과제 <대조언어학적 관점의 문법·표현 내용 기술>	■ 실제 교육 현장에서의 교육적 효과를 증대시킬 수 있는 문법 항목별, 범주별 대조 기술 지침 마련 ■ 단계별 비교 언어로 선정된 학습자 모국어와의 항목별, 범주별 대조 기술

제3장 문법·표현 선정 및 등급화 방안

3.1. 문법·표현 선정 및 등급화의 전제와 기준

3.1.1. 문법·표현 선정 및 등급화의 전제

본 연구는 한국어교육을 위해 새롭게 문법·표현 항목을 선정하거나 등급화를 시도한 사업이 아니기 때문에 기존에 한국어교육에서 이루어진 연구 결과를 기반으로 이를 수정, 보완하여 문법·표현 항목을 정련하는 것을 목적으로 하였다. 그리하여 기존의 연구 결과 간 일치하지 않는 항목이나 기준 적용 시 일관성이나 실제성에 문제되는 부분이 있다고 판단한 항목을 조정하고 이에 대한 기준을 제시하였다.

이 기준은 현 단계에 적용 가능한 임시적 기준으로 2단계, 3단계 사업에서 문법 항목 선정을 위한 말뭉치가 구축되거나 중급 및 고급 항목 전반이 검토되면 조정 및 수정이 가능하다.

1차적으로 검토한 초급의 문법 항목은 국립국어원에서 나온 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」(2011)이며, 한국교육과정평가원에서 나온 「한국어 능력시험 초급 어휘 목록 개발 연구」(2009)와 「한국어 능력시험 중급 어휘 목록 개발 연구」(2010)을 함께 비교·검토하였다. 또한 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」의 부수적 결과물인 6개 한국어 교재의 문법 항목 출현 빈도 조사 결과를 참고하였다.

3.1.2. 문법·표현 선정 및 등급화의 기준

(1) 선행 연구

문법 항목의 선정과 등급화에 대한 선행 연구로는 김유정(1998), 김제열(2001), 성기철(2002), 이해영(1998, 2003), 방성원(2004), 이미혜(2005), 우형식(2005), 윤혜진(2010), 유해준(2011), 황지원(2011), 강현화(2011) 등이 있다. 이 중 김제열(2001), 황지원(2011)은 초급 문법 항목 선정을 다루었고, 윤혜진(2010)은 추측 표현을 대상으로 하였다. 이 외에도 개별 항목의 교수 순서에 대한 연구들이 있는데 대표적으로 이찬규·유해준(2010)은 선어말 어미 '-겠-'의 다양한 기능을 어떤 순서로 교수해야 할지에 대해 논의하였다.

문법 항목 선정 및 등급화의 기준으로는 말뭉치를 이용하는 객관적 방법과 교수자의 경험에 의존한 주관적 방법이 있을 수 있고, 이 둘을 결합한 절충적 방법이 가능하다. 한국어교육 표준 교육 과정 설계를 위한 말뭉치가 구축되어야 하나 아직 말뭉치가 구축되어 있지 않은 상태이기 때문에 세종 말뭉치 등 다른 목적으로 구축된 말뭉치를 이용해야 하는데, 이미혜(2005)에서 지적하고 있듯 말뭉치를 어떻게 구성하느냐에 따라 문법 항목의 순위가 달라질 가능성이 높고 조사나 어미 등 단순 형태 외에 빈도의 기준이 되는 복합 형태의 단위를 무엇으로 할 것인지도 결정되어야 한다.

말뭉치나 교사의 직관 외에 문법 내적 기준으로서 문법 체계도 문법 항목 선정 및 등급화의 주요 기준이 되는데, 이는 김유정(1998), 방성원(2004), 이미혜(2005)에서 논의된 바 있다. 그리고 말뭉치의 빈도를 대신하여 객관적 수치화가 가능한 기준으로 교재 중복도가 문법 항목 선정 및 등급화의 주요 기준으로 활용된다. 가장 최근의 한국어교육 문법 항목 선정 결과는 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」인데 이 결과물 역시 기존의 문형 목록을 활용한 귀납적인 방법을 사용하였다.

「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」는 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(1단계)」에서 두 종의 문법 사전(국립국어원의 「외국인을 위한 한국어 문법 2」와 백봉자 「한국어 문법」)을 검토한 결과 추출한 총 1,886개의 문법 항목을 이형태 등을 고려하여 600개로 정리하고 추가로 한국어교육에 필요한 문형을 교재 등을 참고하여 일부 항목을 보충한 것이다. 본 연구의 시작은 이 목록을 기반으로 하기에 해당 연구에서 제시된 문법 항목 선정의 기

준을 먼저 그대로 옮기도록 하겠다.

첫째, 형태에 따른 제시는 이형태와 같은 형태 정보로 통합해 볼 수 있다.

둘째, 의미에 따른 분류는 세분화할 필요가 있다. 가령 조사 '에'의 경우 장소나 시간을 나타낼 때 모두 쓰일 수 있다. 이러한 경우에는 의미에 따라 나누어 제시할 필요가 있을 것이다.

셋째, 기능에 따라 제시하는 것은 연구자의 직관에 따라 달라질 수 있다. 이는 종결 어미적 쓰임이 있는 연결 어미나 종결 어미와 종결 어미에 존대의 기능을 하는 보조사 '요'가 결합한 표현을 예로 들 수 있다. 가령 연결 어미 '-거든'은 종결 어미 '-거든'과 기능이 다르며 종결 어미 '-거든'은 표현 '-거든요'와 의미적인 차이를 보인다. 이러한 경우에는 세 문형 모두를 개별 문형으로 하는 것이 적당할 것이다. 반면 '-으니까'의 경우 종결 어미처럼 쓰일 수 있지만 연결 어미로 쓰일 때와 크게 의미 차이가 나지 않는다. 이런 경우에는 연결 어미 '-으니까'만 문형 목록에 제시하는 것으로 한다.

등급화의 기준으로는 한국어교재의 중복도, 교재의 출현 범위, 한국어능력시험을 제시하였다.

(2) 선정 및 등급화의 기준

이 과업에 알맞은 말뭉치가 구축되어 있지 않은 상태이기 때문에 한국어능력시험, 교재, 문법사전에 기반한 귀납적 방법을 사용한 앞선 연구의 방법론을 본 과업에서도 그대로 수용하였다. 다만 목록을 정비하며 문법 항목 선정 기준을 좀 더 정밀화할 필요가 있는 부분에 대해 좀 더 명시적인 기준을 마련하였다. 또한 한국어교재의 출현 빈도가 높은데 누락되어 있거나 한국어능력시험 항목에 포함되어 있는데 누락된 항목 등은 검토를 통해 보충하였다. 등급화에서는 한국어교재의 출현 범위가 넓거나 한국어능력시험과 등급의 차이가 큰 항목에 대해 등급화를 재논의하는 것으로 논의의 폭을 좁혔다.

문법 항목 재정련을 통해 마련된 문법 항목 선정 및 등급화의 기준은 다음과 같다.

• 문법의 체계성

예) '표현'의 원형적 성격에 근거한 문법 범주 재범주화, 표준국어대사전」 등 국가 차원 문법 체계화 작업과 조화

• 형태 · 의미 · 기능의 균형적 고려

예) 조사 통합형과 비통합형 정련, 반의적 · 유의적 관계의 변이형 정련 등.

• 한국어 화자 말뭉치(세종 말뭉치) 빈도

예) 변이형(`.이형태) 중 빈도 높은 것을 문형의 대표형으로 선정

∴ 부분적으로 토픽의 초급, 중급 목록 참조: 토픽의 초급, 중급 목록은 한국어교재 빈도, 말뭉치 빈도, 토픽 기출 문제지 빈도를 참고함.

• 교수 · 학습 현장의 실제성

예) 문법 항목 선정에 있어서 교재 중복도 활용

여기서 주의할 점은 이 기준은 앞에서도 설명했듯 기존의 문법 항목을 재정련하기 위해 마련된 것으로 문제되는 항목에 적용된 기준이다. 즉, 세 번째 기준인 '한국어 화자 말뭉치 빈도'를 모든 문법 항목을 대상으로 조사했다는 뜻이 아니라는 점을 분명히 한다.

가. 문법의 체계성

문법의 체계성 적용에 있어서는 다음 두 가지 측면을 고려하였다.

첫째, 범주 구분에 있어서는 어휘적 성격과 문법 범주적 성격의 중간적 성격을 가지는 '표현'의 성격을 고려하여[1] '표현'의 성격에 부합하지 않는 것은 '어미' 등 문법 범주로 재분류했다. '-는 바람에'와 같은 '표현'의 원형적 성격은 기본적으로 배열의 관습성, 구성 형태소 의미의 초합성성, 문장 구성과의 상관성, 제약의 특정성, 화용적 민감성 등[2]으로 규정된다.

조사나 어미와 같은 문법 범주적 성격이 분명한 문법 항목은 결합 위치가 정해져 있을 뿐 결합이나 선후행 요소에 대한 제약이 상대적으로 많지 않으며 문법 항목과의 결합형이 구성 형태소의 의미 합으로 설명되어 의미 합에 있어서 합성성의 원리(compositionality principle)가 준수된다.

---

1) 양명희(2010) 등 참조.

2) 석주연(2005) 등 참조.

국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 '표현'으로 범주화되었던 '-ㄹ, -을'을 관형사형 어미로 재범주화했는데 관형사형 어미의 경우 선행 요소와의 결합 제약이 '-는 바람에'만큼 크지 않으며 '용언 어간 + 관형사형 어미' 결합형의 전체 의미가 용언인 선행 요소와 관형사형 어미 '-ㄹ, -을'의 각각의 의미 합과 일치하는 양상을 보인다. 아울러 '-는 바람에'가 보이는 구실 및 이유 표시의 기능 맥락적 쓰임에 비교해 보았을 때 화용론적 민감성이 높지 않다. 특정 기능적 맥락에 편향되어 관형사형 어미가 쓰이지도 않는다. 따라서 '-ㄹ, -을'은 '표현'이 아니라 관형사형 어미의 부류로 귀속되어야 할 것이다.

둘째, 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」의 범주 구분을 표준국어대사전 등 국가 차원의 문법 체계 정립 작업의 결과와 조화를 꾀하였다. 이러한 조화의 연장선상에서 학교 문법과의 관계 설정에 대한 고려도 작용하였다.

나. 형태·의미·기능의 균형적 고려

국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 '-네요, -을까요, -는데요, -나요, -을걸요' 등을 '요'가 빠진 종결 어미와 동일한 종결형으로 재범주화한 것은 '-네'와 '-네요', '-을까'와 '-을까요' 간의 형태적 유연성, 의미적 유연성, 그리고 기능적 유연성을 균형성 있게 고려한 결과라 할 수 있다. 또 의미적으로 반의와 유의 관계에 있지만 형태적 관련이 적은 항목은 각각 별도의 대표형으로 처리하고 관련 형태 정보에 반의·유의 관계에 있는 항목을 제시해 주는 방안을 선택한 것 역시 대표형과 관련형 제시에 있어 형태·의미·기능 고려에 있어 균형을 기하고자 한 결과이다. 여기서 '대표형'은 이형태 간의 기본형의 개념뿐 아니라 의미적으로 유사한 관련형들을 하나의 항목으로 묶었을 때 이를 대표하는 기본형보다 넓은 의미의 용어이다.

다. 한국어 화자 말뭉치 빈도

한국어 화자 말뭉치 빈도는 '-기 때문', '-기 때문에', '-기 때문이다' 등의 형식에서 관련형에 대한 정보와 가장 높은 빈도의 관련형을 대표형으로 선정한 방식 등의 과정에서 기준 적용이 이루어졌다. 빈도에 대한 정보를 반영하여

문형 제시가 이루어지고 이를 바탕으로 교수·학습이 이루어질 때 실제성 있는 수업이 이루어질 수 있음을 고려한 것이다. 또 '-는 적이 있다, -는 적이 없다'와 관련하여 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」의 제시 형식 '-는 적이 있다, -는 적이 없다'가 '-은 적이 있다, -은 적이 없다'에 비해 빈도가 미미하므로 '-은 적이 있다, -은 적이 없다'로 대표형을 교체하고자 한 것 역시 한국어 화자의 사용 빈도를 문형의 대표형 제시에 활용한 사례다.

라. 교수·학습 현장의 실제성

위 세 가지 기준 외에도 한국어 교재의 문법 항목 중복도와 교재에 문법 항목이 어떤 형식으로 제시되어 있는지 그 형태 등을 참고하여 교수·학습 현장의 실제성을 고려하였다.

3.2. 문법·표현 선정 및 등급화

3.2.1. 범주 구분 및 정련의 실제

(1) '어미'와 '표현'의 재범주화

국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」의 범주 구분 사례를 일부 문형을 중심으로 가져오면 다음과 같다.

(1) a.

범주	문형
표현	-네요
표현	-ㄹ까요, -을까요
표현	-나요
표현	-ㄹ걸요 -을걸요
...	...

b.

범주	문형
종결 어미	-네1
종결 어미	-네2
종결 어미	-ㄹ까, -을까
종결 어미	-나
종결 어미	-ㄹ걸 -을걸
종결 어미	-니까, -으니까, -으니까요, -으니까는, -으니깐
…	…

c.

범주	문형
표현	-ㄴ데요, -는데요, -은데요
표현	-면서, -으면서
표현	-거든, -거든요
…	…

d.

범주	문형
표현	-ㄹ, -을
…	…

(1a), (1b)에서 살펴볼 수 있듯이 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서는 종결형에 해당하는 '-네요, -을까요, -는데요, -나요, -을걸요' 등을 모두 '표현'에 귀속시키고 있다. 그리고 이들 형식에서 '요'가 빠진 '-네, -을까, -나, -을걸' 등은 '종결 어미'로 처리하고 있다. 이중 편의상 '-을까'만 가지고 설명해 보자면 '-을까요'는 '-을까'에 '요'를 통합하여 화계(話階)만 달리한 형식이라고 보아 '-을까'와 함께 '-을까요'도 종결형 범주로 처리하기로 한다. 이러한 처리는 문법 항목의 범주 구분에 있어 형태, 의미, 기능을 균형적으로 고려하고자 한 것이다.

국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서는 (1b) '-니까, -으니까, -으니까요, -으니까는, -으니깐'은 어미로 구분되어 있기는 하지만 범주가 '종결 어미'로 분류되어 있고, 연결 어미 목록에 '-으니까'가 누락되어 있다. 문법의 체계성을 고려할 때 (1b) '-니까, -으니까, -으니까는, -으니깐'은 '연결 어미' 범주로 바로잡아져야 하며 '으니까'의 '요 통합형'은 종결 어미적으로 쓰인

연결 어미, 즉 연결형의 관련형으로서의 성격이 규정되어야 할 것이다. 모든 연결 어미가 종결 어미로 사용되는 것이 아니기 때문에 본 과제에서는 연결 어미와 종결 어미를 하나로 묶지 않고 별도로 처리하였다.

또 (1c) '-면서, -으면서'가 '표현'으로 구분되어 있다. 문법의 체계성을 고려할 때 이 역시 '연결 어미'로 바로잡아져야 할 것이다. 아울러 (1c) '-ㄴ데요, -는데요, -은데요' 역시 '표현'이 아닌 '종결 어미'로 수정되어야 할 것이며 '-는데'는 '연결 어미'와 '종결 어미'로 각각 범주화되어야 한다.

(1d)의 관형사형 어미를 '표현'으로 처리한 것 역시 문법의 체계성 및 '표현'의 일반적 성격을 고려하여 '어미'로 재범주화했다.

(2) 동일 문형의 변이형과 반의적·유의적 문형의 처리

다음으로 일부 문형 형식이 이형태나 문형의 관련형 관계를 일관성과 체계성을 기반으로 드러내고 있지 못하다고 판단하여 일관된 기준을 바탕으로 이를 정련하고자 하였다. 또 '빈도'를 활용하여 문형의 '대표형'을 체계적으로 선정하고 관련형을 보이고자 하였다. 다음은 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」의 문형 제시 방식이다.

(2)

a.

범주	문형
표현	-기 때문
표현	-기 전에
표현	-ㄴ 후에, -은 후에, -은 뒤에
표현	-는 동안
...	...

b.

범주	문형
표현	-ㄴ 것 같다, -는 것 같다, -은 것 같다
표현	-ㄹ 것 같다, -을 것 같다
표현	-ㄴ 듯하다, -는 듯하다, -은 듯하다
표현	-ㄹ 듯하다, -을 듯하다
…	

c.

범주	문형
표현	-는 적이 있다 -는 적이 없다
표현	-을 수 있다, -을 수 없다
표현	-면 안 되다, -으면 안 되다, -아서는 안 되다
표현	-ㄹ 따름이다, -을 따름이다, -을 뿐이다
…	

(2a)에서 '-기 때문'은 실제 문맥에서는 잘 사용되지 않는 형태로, 대부분 '-기 때문에', '-기 때문이다' 등의 형식으로 쓰이는데 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에는 이러한 관련형에 대한 정보가 드러나 있지 않다. 이들 형식에 대해 세종 말뭉치(2011년도 개정판)의 빈도를 조사해 보면 전체적으로는 '-기 때문이-'의 빈도가 가장 높아 총 32,599의 빈도를 보였다. 그러나 구어 말뭉치에서는 '-기 때문에'가 상대적으로 빈도가 높은 양상으로 드러났다. 우리의 과제에서는 빈도를 바탕으로 하되 이 문형이 초급에 속하는 것임을 고려하여 '-기 때문에'를 대표형 문형으로 선정하고 '-기 때문이다'를 관련형으로 제시하고자 한다.[3]

(2a)의 '-는 동안'은 '-는 동안에'로도 사용될 수 있고 '-기 전에'는 '-기 전'으로도 사용될 수 있으나 현재의 문형 표시에는 이러한 변이형에 대한 정보가 제시되어 있지 않아 형태 변이에 대한 정보 제시가 필요하다. 또 이들 '에' 통합 유무에 따른 변이형들 중 빈도를 고려해 '에'통합형과 비통합형 중 빈도가 높은 형을 대표형으로 선정하고자 한다.

3) 이 경우 빈도를 고려하되 초급의 경우는 구어 말뭉치의 빈도를 우선시하여 적용한 것이다. 그러나 중·고급 문형의 대표형 설정에 있어서는 전체 말뭉치 빈도를 우선시하거나 문어 말뭉치의 빈도를 우선시하여 적용할 수 있을 것이다. 한편, '-기 때문'은 '-기 때문으로'로도 사용되지만 빈도가 높지 않아 제외하였다.

(2b)는 시제 차이를 가진 동일한 의미기능의 문법 항목이 분리된 문형으로 처리된 사례다. 이중 편의상 '-는 듯하다'와 '-을 듯하다'의 문형을 중심으로 살펴보면 「외국인을 위한 한국어 문법 2」에도 두 문형의 뜻풀이가 동일한 것을 확인하게 된다.

(3) a. -는 듯하다: 앞말이 뜻하는 사건이나 상태 따위를 짐작하거나 추측함을 나타낸다.
b. -을 듯하다: 앞말이 뜻하는 사건이나 상태 따위를 짐작하거나 추측함을 나타낸다.

위의 뜻풀이를 고려할 때 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」처럼 이들을 별도의 분리된 항목으로 처리하는 것은 이들이 동일한 의미기능의 문법 항목의 변이형들일 뿐이라는 것을 고려할 때 합리적이라 하기 어렵다. 특히 교수자의 입장을 고려할 때 [추측]의 의미를 중심으로 시제적 차이만을 가지는 이들 형식은 이들이 본질적으로 동일한 문형이라는 것을 알려주는 방식으로 처리함이 온당해 보인다. 동일 항목으로 처리하고 관련된 변이형들을 보여주는 방식으로의 보완이 필요하다고 판단된다.

이러한 처리 방식이 합리성을 가지는 또 다른 이유는 '-는 듯하다'와 '-을 듯하다'의 등급화 문제 때문이다. 현재 '-는 듯하다'는 한국어 교재에서 4급 2회 출현, 5급 1회 출현으로 중급 이상의 교재에서 나타나는 분포를 보인다. '-을 듯하다'는 1급 1회, 3급 1회, 4급 1회, 5급 1회 6급 1회의 양상으로 나타나 역시 중급 이상의 분포가 압도적이다. 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 이들 형식을 모두 고급으로 묶은 것도 이와 같은 교재 분포를 고려한 것으로 보인다. 따라서 등급을 고려할 때에도 같은 고급 안에 있는 '-는 듯하다'와 '-을 듯하다'를 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」처럼 굳이 별도의 분리된 문형으로 처리할 이유를 찾을 수 없는 것이다. 한편, (2c)와 같이 반의적 관계나 유의적 관계에 있는 항목들의 경우 동일 항목에서 묶어서 문형을 제시해야 하는 방안과 분리해서 제시하는 방안 중 선택이 필요하며 유의적 관계에 있는 문형 중 어느 쪽을 선행시켜 제시해야 하는지에 대해서도 일관성 있는 원칙이 필요하다. 의미적으로 반의와 유의 관계에

있지만 형태적 관련이 적은 항목은 각각 별도의 대표형으로 처리하고 관련 형태 정보에 반의 · 유의 관계에 있는 항목을 제시해 주는 방안을 선택하여 대표형과 관련형 제시에 있어 형태 · 의미 · 기능을 균형적으로 고려하고자 하였다.

한 가지 더 첨언하자면 위의 (2c) '-는 적이 있다, -는 적이 없다'와 관련하여 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계) 의 제시 형식 '-는 적이 있다, -는 적이 없다'는 '-은 적이 있다, -은 적이 없다'에 비해 빈도가 미미하므로 '-은 적이 있다, -은 적이 없다'를 대표형으로 교체하고자 한다.

3.2.2. 정련 결과(초급 문법·표현 항목)

초급의 문법 항목을 범주에 따라 정련한 결과를 표로 제시한다. 조정된 항목에 대해서는 간단한 설명을 붙였다.

(1) 조사

다음 [표 2-1]은 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에 수록된 초급의 격조사 항목[4]을 조정한 결과이다.

[표 2-1] 격조사[5]

「표준 2단계」 목록			
범주	문형	의미	판정
조사	가, 이		초급
조사	과, 와		초급
조사	께		초급
조사	께서		초급

본 연구에서의 잠정 목록				
범주	대표형	관련형	토픽	추가 및 유보 항목
조사	이[6]	가	초급	
조사	과[7]	와	초급	
조사	께		초급	
조사	께서		초급	

4) 본 과제는 초급 항목 선정과 등급화를 목표로 하기 때문에 초급 항목 선정을 위주로 논의를 진행하고자 한다. 중·고급 항목의 선정과 등급화는 앞으로의 과제가 될 것이다.

5) 학교 문법의 접속조사를 포함하였다.

조사	나1, 이나		초급
조사	다1, 이다2	나열	초급
조사	도		초급
조사	ㄹ1, 를, 을1		초급
조사	랑, 이랑		초급
조사	로, 으로		초급
조사	마다		초급
조사	만1		초급
조사	밖에		초급
조사	보다		초급
조사	서1	혼자서	초급
조사	에, 에다, 다가, 에다가		초급
조사	에게, 에게로, 에게서		초급
조사	에서, 서2		초급
조사	의		초급
조사	이다1	지정사	초급
조사	처럼		초급
조사	하고		초급
조사	한테, 한테서		중급

조사	이나	나1	초급	
			없음	유보
조사	도		초급	
조사	을1	를, ㄹ1	초급	
조사	이랑	랑	초급	
조사	으로	로	초급	
조사	마다		초급	
조사	만1		초급	
조사	밖에		초급	
조사	보다		초급	
			없음	유보
조사	에		초급	추가: 다가, 에다가(에다)
조사	에게		초급	추가: 에게로, 에게서
조사	에서	서2	초급	
조사	의		초급	
조사	이다1		초급	
조사	처럼		초급	
조사	하고		초급	
조사 (추가)	한테		초급	추가: 한테서

초급의 조사 항목을 선정할 때 문제된 항목은 토픽 초급에 있는 '한테, 한테서'이다. 구어에 많이 사용되는 것으로 판단하여 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」의 중급에 있는 항목을 초급으로 옮겨 왔다. 유보된 항목 '이다2, 서1'은 교재 빈도가 4, 1로 표시되어 있으나 교재 출현 범위에서는 목록을 찾지 못했고[8], 토픽에는 없는 항목이라 유보하였다. '이다2'는 나열의

6) 무엇을 기본형으로 삼든 교체의 설명에는 차이가 없기 때문에 일반적으로는 역사적으로 앞선 '이'를 기본형으로 한다. 이를 따라 대표형을 '이'로 하였다.

7) 받침 없는 명사 뒤에서 '과'의 'ㄱ'이 탈락한 '와'가 붙는 것으로 설명하는 것이 설명력이 있으므로 '과'를 대표형으로 하였다.

의미를 지닌 접속 조사로 한국어에는 '이다2' 외에도 '에, 이랑, 이니, 이며' 등이 있는데 이중 '에, 이랑'은 초급에 '이니, 이며'는 중급으로 등급화되어 있다. 말뭉치 빈도를 고려하면 '이다2'는 중급으로 등급화하는 것이 적절하다.

국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」는 |표 2-1|에서 보는 것처럼 조사 결합형을 유의어 단일 형태소와 함께 묶어 항목화하였다. 「외국인을 위한 한국어 문법 2」에서는 '다가, 에다, 에다가'를 별도 항목으로 올리고 그 풀이는 모두 '에'에서 보도록 되어 있다. 이는 지면을 절약하기 위한 방편이었기 때문에 본 연구에서는 일단 '에'와 '다가'가 유의 형태라고 보기 어렵다는 점에서 이들을 별도로 항목화하고, 부분 유의어인 '에'와 '에다가'도 별도로 항목화하되, 준말 관계인 '에다가'와 '에다'만 한 항목으로 묶어 기술하기로 하였다. 이러한 기준에 의해 추가된 항목은 '다가, 에다가, 에게로, 에게서, 한테서'이다.

격조사 목록 중 '이다'는 '아니다'와의 관련성 때문에 범주가 문제된다. 인구어와 달리 '이다'의 부정문은 형용사 '아니다'로 실현되기 때문이다. 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 '아니다'는 '이/가 아니다'로 표현에 포함되어 있다. 학교문법에 따라 '이다'는 일단 조사에 포함해 놓았다.

그 밖에 초급에 해당되지는 않지만 '더러'는 격조사이므로 문법 체계를 고려하여 문법 항목에 포함해야 하며, 중급의 '이라'는 고급의 '이라'와 같은 항목이기 때문에 하나로 통합시켜야 한다.

다음은 보조사 목록이다.

|표 2-2| 보조사

「표준 2단계」 목록			
범주	문형	의미	판정
조사	까지1	부터 까지	초급
조사	ㄴ1, 는1, 은1		초급

본 연구에서의 잠정 목록				
범주	대표형	관련형	토픽	추가 및 유보 항목
조사	까지1		초급	
조사	은1[9]	는1, ㄴ1	초급	

8) 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 문법 항목에 대한 6개 교재의 교재 빈도와 교재 출현 범위가 조사되어 이 자료를 교재와 함께 이용하였다.

조사	나1, 이나		초급
조사	도		초급
조사	마다		초급
조사	만1		초급
조사	밖에		초급
조사	부터, 서부터, 에서부터		초급

조사	이나	나1	초급	
조사	도		초급	
조사	마다		초급	
조사	만1		초급	
조사	밖에		초급	
조사	부터		초급	추가: 에서부터 (서부터)

초급의 보조사는 토픽과 일치하여 추가되거나 조정된 것이 없으며, 조사 결합형인 '에서부터'는 '부터'와 부분 유의 관계이기 때문에 이를 별도로 독립시켰다.

(2) 선어말 어미

다음은 선어말 어미로 초급에서 문제되는 항목은 없었다.

[표 3] 선어말 어미[10]

「표준 2단계」 목록		
범주	문형	판정
선어말 어미	-겠-	초급
선어말 어미	-았-, -었-, -였-	초급
선어말 어미	-으시-, -시-	초급

본 연구에서의 잠정 목록				
범주	대표형	관련형	토픽	추가 및 유보 항목
선어말 어미	-겠-		초급	
선어말 어미	-었-[11]	-았-, -였-	초급	
선어말 어미	-으시-[12]	-시-	초급	

9) 받침이 있는 말 뒤에 오는 형태를 대표형으로 하였다. 결과적으로 '이/가', '과/와' 등 모든 조사는 받침이 있는 말 뒤에 오는 형태가 대표형이 되었다.

10) 의미가 고려되어 있지 않아 의미 부분을 생략하였다. 이 외에도 의미가 고려되지 않은 경우는 마찬가지로 의미 부분을 생략하였다.

11) '-어/아'가 교체하는 문법 형태의 기본형을 분포가 넓은 '-어'로 잡는 것이 일반적이다. 그러나 한국어교육에서는 '-아'를 대표형으로 삼아 온 듯하다. 「외국인을 위한 한국어 문법 2」는 '-아서/어서/여서'는 '-아서'에서, '-았/었/였-'은 '-았-'에서 풀이하고 있다. '-어/아'가 연결되는 보조 용언도 마찬가지다.

(3) 연결 어미

다음은 연결 어미 목록이다.

[표 4] 연결 어미

「표준 2단계」 목록			
범주	문형	의미	판정
연결 어미	-거나		초급
연결 어미	-게2, -게끔	목적	초급
연결 어미	-고3	나열	초급
연결 어미	-ㄴ데1, -는데1, -은데1		초급
연결 어미	-러, -으러		초급
연결 어미	-면2, -으면		초급
연결 어미	-아서, -어서, -여서		초급
연결 어미	-지1		초급
연결 어미	-지만, -지마는		초급
연결 어미	-려고1, -으려고1		중급
표현	-면서,		초급

본 연구에서의 잠정 목록				
범주	대표형	관련형	토픽	추가 및 유보 항목
연결 어미	-거나		초급	
연결 어미	-게2		초급	유보: -게끔
연결 어미	-고3		초급	
연결 어미	-는데1[13]	-은데1, -ㄴ데1	초급	
연결 어미	-으러	-러	초급	
연결 어미	-으면2	-면	초급	
연결 어미	-어서	-아서, -여서	초급	
연결 어미	-지1		초급	
연결 어미	-지만		초급	유보: -지마는
연결 어미 (추가)	-으려고1	-려고1	초급	
연결	-으면서	-면서	초급	

12) 흔히 매개모음이라고 하는 '으'가 삽입되는 문법 형태가 국어에 많다. 주체 높임의 선어말 어미 '-시-'가 일반적으로 대표형으로 많이 사용되지만, 긴 형인 '-으시-'를 대표형으로 삼는 것이 학습에 더 효과적이라고 생각하여 '으'형을 대표형으로 정했다.「외국인을 위한 한국어 문법 2」에서도 '-으시-'에서 풀이하고 '-시-'는 '-으시-'를 참고하도록 하였다. 아래 관형사형 어미, 명사형 어미도 마찬가지이다.

	-으면서		
종결 어미	-니까, -으니까, -으니까요, -으니까는, -으니깐		초급

어미 (추가)				
연결 어미 (추가)	-으니까	-니까	초급	유보: -으니까는[14](-으니깐)

유보된 항목 '-게끔, -지마는'은 교재 중복도가 낮아[15] 초급에 포함하지 않고 유보하였다. 종결 어미로 분류된 '-으니까'를 연결 어미로 범주를 바꾸었고, 표현으로 분류된 '-으면서'도 연결 어미로 포함시켰다. 그리고 토픽의 초급 항목인 '-으려고'는 토픽에도 11회, 말뭉치에도 21회 출현하여 초급에 추가하였다.[16]

(4) 전성 어미

다음은 전성 어미 목록이다.

|표 5| 전성 어미

「표준 2단계」 목록			
범주	문형	의미	판정

본 연구에서의 잠정 목록				
범주	대표형	관련형	토픽	추가 및 유보 항목

13) 동사에 결합되는 형태와 형용사에 결합되는 형태가 다른 경우 동사에 결합되는 형태를 대표형으로 삼았다.

14) 실제 종결 형식으로 '-으니까는'보다 '-으니깐'이 더 많이 사용된다. 그런데 이 항목이 초급에 적합한지는 말뭉치 빈도, 교재 중복도 등의 조사가 필요하다.

15) 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 조사한 것과 달리, 연결 어미로 쓰이는 '-게끔'은 제시된 교재에 없었으며, '-게'만 문법 항목으로 제시되어 있었다. 또한 동사, 형용사, '-이다'의 활용형 중에서 기본형을 나타내는 어미 '-다3'과 연결 어미 '-지마는'도 제시된 교재가 없었다.

16) 한국교육과정평가원의 「한국어능력시험 초급 어휘 목록 개발 연구」(2009, 책임자: 김중섭)는 초급의 어휘 목록과 문법 목록을 선정하기 위해 고대, 경희대, 연대, 이대, 서강대 초급 교재와 한국어능력시험(6회~14회) 초급 문항, 세종 구어 말뭉치를 대상으로 빈도 추출을 하였다.

전성 어미	-기	명사형	초급
전성 어미	-ㄴ3, -는2, -은3	관형사형 (현재)	초급
전성 어미	-ㄴ4, -은2	관형사형 (과거)	초급
전성 어미	-ㅁ, -음	명사형	초급
표현	-ㄹ2, -을2		중급

명사형어미	-기		초급	
관형사형 어미	-는2	-은3, -ㄴ3	초급	
관형사형 어미	-은2	-ㄴ4	초급	
명사형어미	-음	-ㅁ	초급	
관형사형 어미 (추가)	-을2	-ㄹ2	초급	

관형사형 어미 '-을'은 토픽에서도 초급 항목이고 다른 관형사형 어미와 함께 가르치는 것이 효율적이므로 초급에 넣고, 표현이 아닌 관형사형 어미로 범주를 수정하였다.

(5) 종결 어미

종결 어미는 문장을 종결지어 주는 기능을 하는 어미로, 초급에서 습득해야 할 기본적인 문장 종결법을 익히는 데 중요한 문법 항목이다.

|표 6| 종결 어미

「표준 2단계」 목록			
범주	문형	의미	판정
종결 어미	-군, -는군, -군요, -는군요		초급
종결 어미	-ㄴ데2, -는데2, -은데2		초급

본 연구에서의 잠정 목록				
범주	대표형	관련형	토픽	추가 및 유보 항목
종결 어미	-는군[17]	-군, -는군요, -군요	초급[18]	
종결 어미	-는데2	-ㄴ데2, -은데2, -는데요, -ㄴ데요, -은데요	초급	'요' 결합형과 통합

표현	-ㄴ데요, -는데요, -은데요		초급	종결 어미			초급	종결 어미 '-는데'에 통합
종결 어미	-니까, -으니까, -으니까요, -으니까는, -으니깐		초급	연결 어미			초급	연결어미 '-으니까'에 통합.
종결 어미	-다3	기본 형	초급					삭제[19]
종결 어미	-ㄹ게, -ㄹ게요, -을게, -을게요		초급	종결 어미	-을게	-ㄹ게, -을게요, -ㄹ게요,	초급	
종결 어미	-ㄹ까, -을까		초급	종결 어미	-을까	-ㄹ까, -을까요, -ㄹ까요,	초급	'요' 결합형과 통합
표현	-ㄹ까요, -을까요		초급	종결 어미			초급	종결 어미 '-을까'에 통합
종결 어미	-ㅂ니까, -습니까		초급	종결 어미	-습니까	-ㅂ니까	초급	
종결 어미	-ㅂ니다, -습니다		초급	종결 어미	-습니다	-ㅂ니다	초급	
종결 어미	-ㅂ시다, -읍시다		초급	종결 어미	-읍시다	-ㅂ시다		
종결 어미	-세요, -으세요, -셔요, -으셔요, -으시어요		초급	종결 어미	-으세요	-세요, -으셔요, -셔요, -으시어요	초급	
종결 어미	-십시오, -으십시오		초급	종결 어미	-으십시 오	-십시오	초급	
종결 어미	-아3, -야3, -어2, -여2		초급	종결 어미	-어2	-아3, -여2, -야3, -어요, -아요, -여요, -에요	초급	'요' 결합형과 통합, '-에요' 추가

17) '-군'은 종결 어미 중 동사 어간이 오면 '-는-'이 결합된 형태가 사용되는 어미이다. 이 같

표현	-아요, -어요, -여요		초급
종결 어미	-지2, -지요, -죠		초급
표현	-네요		초급
종결 어미	-ㄹ래, -을래, -을래요		고급
종결 어미	-고4, -고요		중급
종결 어미	-려고2, -으려고2, -으려고요		중급
종결 어미	-에요		중급

종결 어미			초급	종결 어미 '-어'에 통합
종결 어미	-지2	-지요 (-죠)	초급	
종결 어미	-네	-네요	초급('요' 결합형만)	종결 어미 '-네'에 통합
종결 어미 (추가)	-을래	-ㄹ래, -을래요, -ㄹ래요	초급	초급
종결 어미	-고4	-고요	초급	중급으로 등급조정
종결 어미	-으려고2	-려고2, -으려고요 ,-려고요,	초급	중급으로 등급조정
종결 어미 (추가)	-에요		초급	종결 어미 '-어'에 통합

종결 어미 항목 선정에서는 '요' 결합형의 처리가 가장 큰 논의거리였다. 외국인을 위한 한국어 문법 2」에 따라 상대 등급 외에는 의미 차이가 거의 없음에도 '요' 결합형을 별도 항목으로 기술하는 것, 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에 따라 '-는데요, -을까요, -네요, -어요' 등을 표현으로 항목화하는 것이 문제가 되었다. 그러나 학습자 델파이 결과 어미 '-네'와 '-네요'의 연관성을 학습자들은 잘 파악하고 있었고, 한국어교사라면 '-네요'가 '-네'에 '요'가 결합된 형태라는 것을 모를 리 없다는 판단 아래 국제 통용 한

은 종결 어미에는 '-구나, -다' 등이 있으며, 긴 형을 습득 형태로 삼는 것이 용이하다고 판단하여 '-는군'을 대표형으로 삼았다.「외국인을 위한 한국어 문법 2」에서는 각각의 형태에서 풀이하고 있다.

18) 토픽 초급에는 '요' 결합형만 포함되어 있다.(이하 동일) 이는 초급에서 해요체를 중심으로 교수하기 때문이다. 중급에서는 '-나(요)'처럼 해체와 해요체를 같이 교수한다.

19) 용언의 기본형을 익히는 것은 초급에서 반드시 필요한 일이지만 이 형태의 실제 사용상 기능이 따로 있지 않기 때문에 문법 항목으로 선정하는 것은 재고할 필요가 있다.

국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서 '표현'으로 범주화한 '요 결합형'들을 기존 목록의 종결 어미에 포함하였고 범주도 종결 어미로 수정하였다.

'-을래요, -고요, -으려고요, -에요'는 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에서는 중급, 고급으로, 토픽에서는 초급으로 분류된 항목이다. 교재 중복도를 기준으로 하면 '-을래요'는 1급에 1번, 6급에 1번, '-고요'는 1급에 4번, 3급에 1번, 5급에 1번, '-으려고요'는 0번, '-에요'는 1급에 3번, 2급에 1번으로 나타났다(「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」의 자료인 교재 출현 빈도 결과 참조). 이 결과에 따르면 '-에요'를 초급에 포함하는 데는 무리가 없지만 '-을래요' 등을 초급에 포함하는 데는 좀 더 논거가 필요하다. '-을래요'는 화자의 의향을 나타내거나 청자의 의향을 묻는 어미로 기능상 초급에 적합한 것으로 보인다.[20] '-고요, -으려고요' 등은 연결 어미가 종결 어미로 사용되는 용법을 익히는 것이 중급에 적합하므로 중급으로 두었다.

(6) 표현

[표 7] 표현

「표준 2단계」 목록		
범주	문형	판정
표현	-게 되다	초급
표현	-고 싶다	초급
표현	-고 있다	초급
표현	-기 때문	초급
표현	-기 전에	초급
표현	-기로 하다	초급
표현	-ㄴ 것 같다, -는 것 같다, -은 것 같다	초급
표현	-ㄴ 지2, -은 지2	초급

본 연구에서의 잠정 목록				
범주	대표형	관련형	토픽	추가 및 유보 항목
표현	-게 되다		초급	
표현	-고 싶다		초급	
표현	-고 있다		초급	
표현	-기 때문에	-기 때문이다	초급	대표형 교체, 관련형 추가
표현	-기 전에	-기 전	초급	관련형 추가
표현	-기로 하다		초급	
표현	-을 것 같다	-ㄹ 것 같다, -는 것 같다, -은 것 같다, -ㄴ 것 같다	초급	대표형 교체
표현	-은 지2	-ㄴ 지2	초급	

20) 이는 문법 항목 선정에 기능을 고려한 결과로, 앞으로 기능과 문법 항목 간의 관련성을 고려한 문법 항목 선정 및 등급화가 연구되어야 한다.

표현	-ㄴ 후에, -은 후에, -은 뒤에	초급	표현	-은 후에	-ㄴ 후에, -은 후, -ㄴ후 <유의> -은 뒤에, -ㄴ 뒤에, -은 뒤, -ㄴ 뒤	'-은 뒤에' 누락	관련형 추가
표현	-ㄴ데요, -는데요, -은데요	초급					종결 어미로 통합
표현	-네요	초급					종결 어미로 통합
표현	-는 것	초급		-는 것	-은 것, -ㄴ 것, -을 것		유보[21]
표현	-는 동안	초급	표현	-는 동안에	-는 동안	누락	관련형 추가
표현	-는 적이 있다, -는 적이 없다	초급	표현	-은 적이 있다	ㄴ 적이 있다, -는 적이 있다, <반의> -은 적이 없다, -ㄴ 적이 없다, -는 적이 없다	초급	대표형 교체
표현	-ㄹ 것 같다, -을 것 같다	초급	표현				'-는 것 같다' 등과 앞에서 통합
표현	-ㄹ 것1, -을 것1	초급	표현	-을 것	-ㄹ 것		유보[22]
표현	-ㄹ 때, -을 때	초급	표현	-을 때	-ㄹ 때	초급	

21) 아래 '-을 것'과 관련하여 목록 선정 및 관련형에 대한 재논의가 필요하다.

22) '-을 것'은 '-을 것1·2'와 관련하여 목록 선정, 관련형, 등급화에 대해서 재논의가 필요하다.

표현	-ㄹ 수밖에 없다, -을 수밖에 없다, -을 수 없다, -을 수 있다, -ㄹ 수 있다	초급		표현	-을 수밖에 없다	-ㄹ 수밖에 없다	초급	'-을 수밖에 없다'와 '-을 수 없다(있다)' 문형 분리
				표현	-을 수 있다	-ㄹ 수 있다, <반의> -을 수 없다, -ㄹ 수 없다	초급	
표현	-ㄹ2, -을2	초급		전성 어미				전성 어미로 재범주화
표현	-ㄹ까 보다, -을까 보다	초급		표현	-을까 보다	-ㄹ까 보다	중급	초급
표현	-ㄹ까요, -을까요	초급		종결 어미				종결 어미로 통합
표현	-러 가다, -으러 가다	초급		표현	-으러 가다	-러 가다, <반의> -으러 오다, -러 오다	초급	'-으러 오다'와 통합
표현	-러 오다, -으러 오다	초급		표현			초급	위 항목에 <반의> 문형으로 통합
표현	-려고 하다, -으려고 하다	초급		표현			초급	연결 어미로 통합[23]
표현	-면서, -으면서	초급		연결 어미				연결 어미로 재범주화
표현	-아 보다, -어 보다, -여 보다	초급		표현	-어 보다	-아 보다, -여 보다	초급	
표현	-아 있다, 아 계시다, -어 있다, -여 있다	초급		표현	-어 있다	-아 있다, -여 있다	중급	초급
표현	-아 주다, -어 주다, -여 주다	초급		표현	-어 주다	-아 주다, -여 주다	초급	
표현	-아도 되다, -어도 되다, -여도 되다	초급		표현	-어도 되다	-아도 되다, -여도 되다	초급	

23) 연결 어미 '-으려고'에 통합하여 형태와 의미, 기능의 특징(유사점과 차이점 등)을 기술하되 '관련형'으로 제시하지는 않는다.

24) 연결 어미 '-으면'에 통합하여 형태와 의미, 기능의 특징(유사점과 차이점 등)을 기술하되

표현	-아야 되다, -어야 되다, -여야 되다	초급	표현	-어야 되다	-아야 되다, -여야 되다 <유의> -어야 하다, -아야 하다, -여야 하다	초급	'-어야 하다'와 통합
표현	-아야 하다, -어야 하다, -여야 하다	초급	표현				위 항목에 유의 문형으로 통합
표현	-아요, -어요, -여요	초급					종결 어미로 재범주화
표현	-았으면, -었으면, -였으면	초급					연결 어미로 통합[24]
표현	-지 말다	초급	표현	-지 말다		초급	
표현	-지 못하다	초급	표현	-지 못하다		초급	
표현	-지 않다	초급	표현	-지 않다		초급	
표현	가 아니다, 이 아니다	초급	표현	이 아니다	가 아니다	초급	

국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계) 의 '표현'은 전반적으로 재범주화하거나 등급이 재조정되어야 할 목록이 다수였다. 그 결과 목록의 수는 줄었으나 대표형 교체, 관련형 추가, 문형 통합 및 분리, 재범주화, 재등급화의 과정이 여러 층위에 걸쳐 복잡한 과정을 통해 이루어졌다. 즉 앞에서 제시한 문법 항목의 선정 및 등급화 기준을 실질적으로 개별 항목마다 일일이 적용한 복잡한 과정을 거쳐 위의 '표현' 목록이 선정되고 일부 목록의 경우 재등급화가 이루어진 것이다. 그 각각의 과정에 대한 개요는 |표 7|에서 '추가 및 유보 항목'에 별도로 표시를 해 두었다.

조정 항목 중에서는 새로 마련한 기준에 따라 대표형을 교체하고 관련형을 추가하거나 문형을 통합 분리한 항목이 대부분이며, 범주를 수정한 것이 소수 있다. 한편 일부 항목은 토픽과의 등급 괴리로 인해 등급을 조정할 필요가 발생한 것도 있는데, 토픽 | 에는 중급으로 되어 있고 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계) | 에는 초급으로 되어 있는 문형으로서 '-을까 보다', '-

[24] '관련형'으로 제시하지는 않는다.

어 있다'가 있다. 이들은 교재의 급별 중복도를 고려할 때 초급이 적정하다고 판단된다. 아울러 '토픽'에 해당 문형이 결여된 '-은 뒤에', '-은 동안에' 등은 교재의 급별 중복도 등을 고려할 때 초급 문형으로 설정되어야 할 것이다.

위의 <초급>의 표현 목록은 다른 문법 범주의 항목들과 같이 본 사업의 후속 단계 사업에서 중급, 고급 단계의 모든 문법 항목에 대한 정련이 종합적으로 이루어지게 될 때 전체적인 위계성을 고려하여 수정이 가능한 잠정적인 성격의 목록임을 밝혀둔다.

이상의 논의를 바탕으로 정련된 초급 문법·표현 항목은 조사 35개, 선어말어미 3개, 연결어미 12개, 전성어미 5개, 종결어미 13개, 표현 25개 항목으로 총 93개이다. 각 범주별 문법·표현을 제시하면 다음과 같다.

[표 8] 초급 문법·표현 항목

조사(35)	격조사	이/가	과/와	께	께서	이나/나
		도	이다	을/를/ㄹ	이랑/랑	으로/로
		마다	만	밖에	보다	에
		다가	에다가(에다)	에게	에게로	에게서
		에서/서	의	처럼	하고	한테
		한테서				
	보조사	까지	은/는/ㄴ	이나/나	도	마다
		만	밖에	부터	에서부터(서부터)	
선어말어미(3)		-겠-	-었-/-았-/-였-	-으시-/-시-		
연결어미(12)		-거나	-게	-는데/-은데/-ㄴ데	-으러/-러	-으면/-면
		-어서/-아서/-여서	-지	-지만	-으니까/-니까/-으니까요/-니까요	-으려고/-려고
		-으면서/-면서	-고			
전성어미(5)		-기	-는/-은/-ㄴ	-은/-ㄴ	-음/-ㅁ	-을/-ㄹ
종결어미(13)		-는군/-군/-는군요/-군요	-는데2/-ㄴ데2/-은데2/-는데요/-ㄴ데요/-은데요	-을게/-ㄹ게/-을게요/-ㄹ게요	-을까/-ㄹ까/-을까요/-ㄹ까요	-습니까/-ㅂ니까
		-읍시다/-ㅂ시다	-으세요/-세요/-으셔요/-셔요/-으시어요	-으십시오/-십시오	-습니다/-ㅂ니다	-어/-아/-여/-야/-어요/-아요/-여요/-에요
		-네/-네요	-을래/-ㄹ래/-	-지/-지요(-죠)		

		을래요/ -ㄹ래요			
표현(25)	-게 되다	-고 싶다	-고 있다	-기 때문에/ -기 때문이다	-기 전에/ -기 전
	-기로 하다	-는 동안에/ -는 동안-	-은 지/ -ㄴ 지	-을 수밖에 없다 /-ㄹ 수밖에 없다	을 때/-ㄹ 때
	-은 적이 있다 /-ㄴ 적이 있다 /-는 적이 있다 <반의> -은 적이 없다 /-ㄴ 적이 없다 /-는 적이 없다	-을 것 같다/ -ㄹ 것 같다/ -는 것 같다/ -은 것 같다/ -ㄴ 것 같다	-은 후에/ -ㄴ 후에/ -은 후/-ㄴ후 <유의> -은 뒤에/ -ㄴ 뒤에/ -은 뒤/-ㄴ 뒤	-을 수 있다/ -ㄹ 수 있다 <반의> -을 수 없다/ -ㄹ 수 없다	-어야 되다/ -아야 되다/ -여야 되다 <유의> -어야 하다/ -아야 하다/ -여야 하다
	-어 보다/ -아 보다/ -여 보다	-어 있다/ -아 있다/ -여 있다	-어 주다/ -아 주다/ -여 주다	-어도 되다/ -아도 되다/ -여도 되다	-으러 가다/ -러 가다 <반의> -으러 오다/ -러 오다
	-을까 보다/ -ㄹ까 보다	-지 말다	-지 못하다	-지 않다	이 아니다/ 가 아니다

이 외에도 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」에는 불규칙 활용 목록과 부사가 더 있다. 한국어의 불규칙 활용에 어떤 종류가 있는지 보여준다는 면에서 보면 불규칙 활용을 각각의 항목으로 항목화하는 것이 바람직할지 모르지만 ' ' 불규칙, ' ' 불규칙을 따로 항목화하는 것보다 한 항목으로 통합하여 내용을 설명하는 것이 유용하다고 생각하여 한 항목으로 통합하는 것을 제안한다.

참고로 불규칙 활용은 초급에만 포함되어 있으며 어미 불규칙('여' 불규칙, '너라' 불규칙), '러' 불규칙은 문법 항목에 포함되어 있지 않다. 또한 ' ' 탈락을 ' 활용'이라 명명하고 있으며, ' ' 탈락은 항목에 없다.

부사의 경우 부정의 의미를 나타내는 부사 '못', '안'이 초급 목록에 포함되어 있는데, 이들을 '-지 말다, -지 못하다, -지 않다, 아니다' 등과 묶어 '부정'으로 범주화하는 방안도 고려해 볼 수 있다.

제4장 문법·표현 내용 기술의 최적화 방안

4.1. 문법·표현 내용 기술안 개발의 전제와 방법론

4.1.1. 문법·표현 내용 기술안 개발의 전제

본 연구는 문법·표현 교육 내용의 최적화 방안을 도모하기 위하여 다음과 같이 구체화된 연구 방향을 설정하였다.

첫째, 문법·표현 기술 항목 및 서술 내용을 검토하여 확정한다. 기존의 교육용 문법서를 고찰하고 관련 문헌의 탐색을 통해 바람직한 문법·표현 기술 항목 및 서술 내용 방안을 개발하여 문법·표현 내용 기술에 가장 적합한 세부 항목과 서술 내용을 확정한다.

둘째, 문법·표현 교육 내용의 최적화 방안을 확정한 뒤 개별 문법·표현 항목을 대상으로 교육 내용의 견본을 집필한다. 연구 결과에 기반하여 실제로 문법·표현 내용을 기술하고 검토 과정을 거쳐 수정·보완하는 과정에서 개선점을 찾아 문법·표현 기술의 세부 지침을 마련한다.

셋째, 문법·표현 항목의 의미와 기능을 정확하게 보여줄 수 있는 예문 선정을 위해 예문 코퍼스를 구축한다. 기존의 한국어교육 자료를 활용하여 구축한 예문 코퍼스를 활용하여 객관적이고 타당한 예문 개발 및 선정 과정을 거칠 수 있도록 한다.

4.1.2. 문법·표현 내용 기술안 개발의 절차 및 방법

본 연구에서는 문법·표현 내용 기술 방안을 개발하기 위하여 다음과 같은 연구 방법을 순차적으로 진행하였다.

첫째, 기 개발된 한국어교육용 문법서의 장단점을 파악한다. 이를 위해 현재

가장 널리 사용되고 있는 한국어교육용 문법서의 구성 체제와 내용을 면밀히 검토하고 그 특징을 분석한다.

둘째, 예문 구축을 위한 교재 선정 기준 및 입력 지침을 마련한다. 이 기준과 지침에 따라 초급 수준에서 제시되는 문법·표현 항목에 대한 한국어교육 자료에서 본 연구에 해당하는 초급 수준의 예문을 대상으로 예문 코퍼스를 구축한다.

셋째, 본 연구에서 구현할 문법·표현 내용 기술 방안에 대한 실수요자 수요 분석을 위해 설문 조사를 실시한다. 한국어교육 현장에 있는 교사를 대상으로 현재 사용하고 있는 교육용 문법서의 활용도, 장단점, 개선 요구 사항, 집필 시 참고해야 할 사항 등에 대한 의견을 수렴한다.

넷째, 한국어교육 현장의 요구 수렴 외에 외부 전문가의 지속적인 검토 작업을 통해 문법·표현 내용 기술 방안의 내적 타당성을 확보한다.

이상과 같은 연구 절차를 단계별로 구체화하여 제시하면 다음과 같다.

[표 9] 문법·표현 내용 기술안 개발을 위한 연구 절차 및 방법론

□□ 문법·표현 제시 방법과 항목 구성에 대한 폭넓은 브레인스토밍 □□ 국내외 제이언어 교육용 문법서의 기술 방법 및 내용 고찰 □□ 문법·표현 내용 기술안에 대한 협의 및 내용 상세화	기초 연구 1

□□

□□ 예문 코퍼스 구축을 위한 한국어교육 자료 분석 □□ 예문 코퍼스 구축에 필요한 세부 지침 마련 □□ 세부 지침에 따른 예문 코퍼스 구축	기초 연구 2

□□

□□ 현장 교사 파일럿 설문을 통한 설문 내용 상세화 □□ 설문 대상자 선정 및 설문지 제작 □□ 설문 실시 및 분석: 실수요자 요구조사(국내 교사 대상) 7월 20일~7월25일(총 38명)	현장 의견 수렴

□□

□□ 문법·표현 내용 기술 견본 보완 - 설문 조사 결과 반영 □□ 문법·표현 내용 기술의 견본 집필을 위한 지침서 제작 - 집필진용 □□ 국외 한국어 교사 요구 조사를 위한 설문 실시(국립국어원 협조): 문법·표현 내용 기술안 타당도 조사(국내외 교사 대상) 8월24일(총 83명) □□ 외부 전문가 검토	보완 및 수정

□□

□□ 문법·표현 내용 기술 집필 □□ 집필진 상호 교차 검토 및 수정 □□ 외부 전문가 검토 및 검토 결과 반영	집필 검토

4.2. 문법·표현 내용 기술안 개발을 위한 기초 연구

4.2.1. 국내외 교육용 문법서 분석

본 연구에서는 활용 빈도가 높은 한국어교육용 문법서 세 권과 외국어교육용 문법서 세 권을 살펴보았다.한국어교육용 문법서로는 국립국어원 편(2005), 백봉자(2006), 이희자 · 이종희(2010)를, 영어교육용 문법서로는 Marianne Celce-Murcia & Diane Larsen-Freeman(1999)를, 일본어교육용 문법서로는 [illegible] 外(2000), [illegible](2005)를 중점적으로 살펴보았다. 이 중, 한국어교육용 문법서는 일반적인 문법 현상을 '학문 문법'으로 기술한 문법서라기보다는 '교육 문법'을 '사전 문법' 형태로 기술한 경우에 해당한다.

(1) 국내 교육용 문법서

가. 백봉자(2006) □□외국어로서의 한국어 문법 사전□□

□□외국어로서의 한국어 문법 사전□□(이하 □□백봉자 사전□□)은 의사소통 중심 교수의 한국어 교육 현장을 반영하면서 쉬운 설명을 지향한 문법 사전이다. 학습자와 교사 모두를 대상으로 하며 등급화를 시도하였다는 점이 특징적이다.

문법서와 문법 사전의 장점을 적절히 살린 책인 만큼 단순한 사전식 구성이 아닌 '한국어 문법 일반', '한국어 문법 형태', '부록'의 세 부분으로 대별·구성되어 있다. '한국어 문법 일반'은 한국어의 특징과 성격을 개괄하는 것으로, 13개의 세부 항목으로 세분되어 있다.

1. 동사의 활용	2. 동사의 불규칙 활용	3. 시제와 시상 어미	
4. 문장 종결법	5. 인용문	6. 어순	
7. 부정법	8. 존대말과 반말	9. 피동사	
10. 사동사	11. 인칭 대명사	12. 숫자	13. 품사

전통 문법의 층위와 달리 동사의 활용과 불규칙 활용을 다룬 후에 어휘 및 품사와 관련된 부분을 다룬다. '한국어 문법 형태'에서는 526개의 표제어와 부표제어 119개, 총 645개의 표제어를 다룬다. 표제어는 가나다순으로 제시하며 관련 문법·표현을 부표제어로서 그 아래에 제시하여 <붙임>에서 보충 설명한다. 이때 가나다순 배열은 관형형 어미나 전성 어미가 아닌 핵심 성분을 중심으로 배열하였다.

각 표제어의 세부 구성은 다음과 같다.

1. 표제어	2. 범주	3. 구조
4. 의미	5. 예	6. 붙임

여기서 주목할 것은 의미·기능이 여러 개 있는 경우 각 의미 기능이 교수·학습 되는 등급을 기호(*)로 표시한 것이다. 등급은 연세대학교 한국어학당의 등급 수준과 한국어 능력 시험의 문법 난이도 수준을 참고하여 구분하였다고 한다. 이러한 등급 구분은 경험이 많지 않은 한국어 교사가 교수·학습 단계를 설계할 때 많은 도움이 될 수 있겠지만 객관성을 확보하기 위한 타당한 기준이 요구된다.

'부록'에서는 동사, 형용사, 명사의 활용 예, 불규칙 활용, 한국어의 시제와 시상 어미, 종결 어미와 인용문의 체계, 부정법의 체계, 피동형과 사동형, 한국어의 품사표, 조사의 이중 배합표, (불)규칙동사 활용의 예를 표로 제시하고 있다.

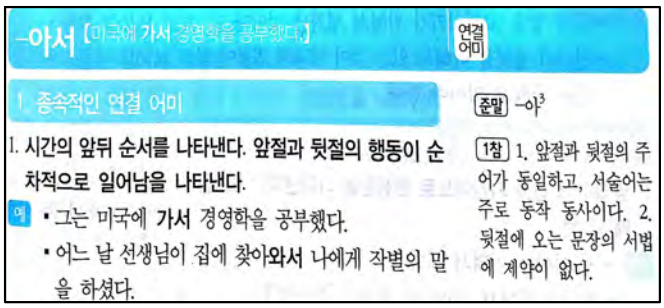
나. 이희자·이종희(2010) □□한국어 학습 전문가용 어미·조사 사전□□

□□한국어 학습 전문가용 어미 · 조사 사전□□(이하 □□어미·조사 사전□□)은 2001년에 출간한 □□한국어 학습용 어미 · 조사 사전□□을 수정 · 보완하여 전문가용으로 다시 출판한 것이다[25]. 한국어 교사와 고급 학습자를 대상으로 하며 약 2,000여 개의 표제어가 가나다순으로 구성되어 있다.

각 표제어의 세부 구성은 다음과 같다.

1. 표제어 박스	2. 표제어	3. 길잡이말	4. 문법 범주
5. 뜻풀이	6. 예문	7. 형태 정보	8. 도움말
9. 옆참고란			

표제어 박스 안에서 왼쪽에는 표제어와 '길잡이말'이 오고 오른쪽에는 문법 정보가 온다. 여기서 눈에 띄는 것은 '길잡이말'인데, 동음이의어를 구별하는 어깨번호의 기능도 하고 같은 형태의 말을 쉽게 구별하여 찾아가도록 하는 '길잡이' 역할도 하며, 실질 의미가 없는 문법 형태소들의 '이름표' 구실을 하기도 한다. 또한 다른 문법서와는 다른 특징으로 '옆참고란'이 있는데, '발음', '주의', '변이형태', '존대', '준말/본말', '높임', '비슷/반대', '관련', '전참', '1참'의 약물을 사용하여 발음 정보, 맞춤법 정보, 변이 형태 정보, 관련 문법 정보 등을 제공한다.


-아서 [미국에 가서 경영학을 공부했다.] 연결 어미

1. 종속적인 연결 어미

1. 시간의 앞뒤 순서를 나타낸다. 앞절과 뒷절의 행동이 순차적으로 일어남을 나타낸다.

예 • 그는 미국에 가서 경영학을 공부했다.
• 어느 날 선생님이 집에 찾아와서 나에게 작별의 말을 하셨다.

준말 -아[3]

1참 1. 앞절과 뒷절의 주어가 동일하고, 서술어는 주로 동작 동사이다. 2. 뒷절에 오는 문장의 서법에 제약이 없다.

|그림 3] □□어미 · 조사 사전□□ 표제어의 세부 구성

다. 국립국어원 편 □□외국인을 위한 한국어문법 2 (용법 편)□□

25) 2001년에 출간된 □□한국어 학습용 어미·조사 사전□□은 책을 읽는 대상에 따라 표제어 약 900여 개의 □□한국어 학습자용 어미·조사 사전(2006)□□과 표제어 약 300여 개의 □□한국어 학습 초급용 어미·조사 사전(2008)□□, 표제어 약 2,000여 개의 □□한국어 학습 전문가용 어미·조사 사전(2010)□□으로 재출판 되었다. 여기에서는 교사가 참고할 수 있는 교육용 문법서를 대상으로 하므로 가장 최근에 출판된 □□한국어 학습 전문가용 어미·조사 사전□□을 분석하였다.

□□외국인을 위한 한국어문법 2(용법 편)□□(이하 □□국어원 용법 편□□)은 표제어 900여 개, 가표제어 500여 개의 문법 형태에 대한 의미, 결합 정보, 사용 맥락 등을 설명한 문법 사전으로, 표제어는 가나다순으로 제시된다.

□□국어원 용법 편□□은 다음과 같은 세부 항목으로 구성되어 있다.

1. 표제어	2. 주요 용법	3. 분류	4. 관련어	
5. 형태 정보	6. 가표제어	7. 용법	8. 결합 정보	9. 보충·심화

위에서 제시하고 있는 아홉 개의 항목은 사용자에게 표제어에 관한 세부적인 정보를 주기 위해 구성되어 있다. 이는 최근 외국어교육에서 지향하고 있는 학습자 사전의 구성을 따르고 있는 것으로서 □□백봉자 사전□□, □□어미·조사 사전□□ 등에서 보인 사전식 구성과 맥락을 같이 한다. 이러한 사전식 구성은 세부 항목별로 사용자가 원하는 정보를 제공한다는 큰 장점이 있다. 그러나 이와 같이 세부 항목별로 구성된 각 항목에 문법 · 표현 항목, 즉 표제어에 대한 개념과 실제 활용에 대한 정보가 유기적으로 구성되어 있지 않다면 표제어에 대한 명확한 의미를 파악하기가 어려워지거나 가르쳐야 할 중심적 의미를 놓칠 수도 있을 것으로 보인다.

이상에서 살펴본 교육용 문법서 3종의 기술 방식을 비교하면 아래 표와 같다.

|표 10| 교육용 문법서 3종의 기술 방식 비교

	외국어로서의 한국어 문법 사전 (백봉자)	**한국어 학습 전문가용 어미·조사 사전 (이희자 · 이종희)**	**외국인을 위한 한국어 문법2 (국립국어원)**
범주	• '범주' : 세분화된 품사 범주, 결합형, 통어적 구문	• 세분화된 품사 범주(어미, 조사, 관용 표현, 준꼴 등)	• '분류' : 조사, 어미(연결), 어미(종결), 어미, 표현
형태 통사적 정보	• '구조' : 구성 요소를 형태 단위로 분석 • 의미 기술의 하위 설명에 통사적 정보 제시	• '형태 정보': 뜻풀이 예문 하단에 이형태 정보 기술 • '옆참고란' : 의미별로 옆참고란을 주어 잘못, 줄임꼴, 결합 정보, 공기 정보 기술 • 준말 및 오표기 정보는 각각 표제어로 처리	• '형태 정보' : 이형태 정보 • '결합 정보' : 준말 정보, 관용적 표현

의미적 정보	• '의미'	• 별도 명칭 없이 표제어 하단에 기술 • 의미별로 계층을 두어 뜻풀이를 기술	• '용법'
화용적 정보	• '의미': 의미 기술에 포함	• '옆참고란' • 사용역(입말/글말)	• '결합정보': 사용 맥락 정보 • '보충 심화': 높임에 대한 정보
교육적 정보	• '붙임': 비슷한 범주의 의미 설명. 교사의 경험적 설명	• '도움말': 비슷한 범주의 의미 비교 설명	• '보충 심화': 학계의 다양한 견해 소개. 다른 표제어와 비교· 대조, 오표기 정보
관련어	• '붙임'	• '관련': '옆참고란'에서 제시	• '관련어': 표제어 하단

위 국내 교육용 문법서 3종에서 문법 · 표현 항목을 기술하는 구체적인 양상을 '-어서'를 예로 들어 살펴보면 다음과 같다.

[표 11] 교육용 문법서 3종의 '-어서' 기술의 양상 비교

	외국어로서의 한국어 문법 사전 (백봉자)	**한국어 학습용 어미 조사 사전 (이희자, 이종희)**	**외국인을 위한 한국어 문법사전2 (국립국어원)**
표제어	-어/아/여서	-아서	-아서
범주	연결 어미	연결 어미	어미(연결)
형태 통사적 정보	• 구조 동작동사, 상태동사, 이다 동사에 붙어서 선행절을 후행절에 종속적으로 연결한다. '-어/아/여서' 앞에는 시상어미 '-었/았/였-', '-겠-', '-더-' 등을 쓰지 못하고, 후행절에 시상어미를 씀으로써 시제를 나타낸다.	• 형태 정보 '-아서'는 모음 'ㅏ, ㅗ'로 끝난 동사, 형용사에 쓰인다. '-어서'는 'ㅏ, ㅗ' 이외의 모음으로 끝난 동사, 형용사에 쓰인다. '-여서'는 '하다' 뒤에 쓰인다.	• 형태 정보 -아서: 동사나 형용사 어간의 끝 음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'인 경우에 사용한다. -어서: 동사나 형용사 어간의 끝 음절 모음이 'ㅏ, ㅗ'가 아닌 경우나 '이다', '아니다'에 사용한다. -여서: '하다'에 사용하는데 주로 줄어든 형태 '해서'로 쓰인다.

	• 의미 1. 선행절이 후행절의 원인이 되는 경우 후행절에 '-ㅂ시다, -ㅂ시오, -ㄹ까요?'는 쓰지 못한다. 2. 선행절이 후행절의 조건이 되면서 시간적인 순서를 나타내는 경우 '-ㅂ시다, -ㅂ시오, -ㄹ까요?'를 쓸 수 있다. 선행절과 후행절의 주어는 동일하다.	• 옆 참고란 각 뜻풀이의 옆에 '참고'란을 마련하여 해당 의미에 따른 생략, 선택 공기 제약 설명	• 결합 정보 1. '예를 들어서, 어림잡아서, 연달아서' 등과 '-에 따라서, -에 있어서, -로 미루어서, -로 보아서', '-아서(는) -을 수 없다, -아서(야) 되겠는가' 등과 같은 관용적인 표현에 쓰인다.
의미적 정보	• 의미 선행 동작이나 상태가 후행절에 원인이나 조건이 됨을 나타낸다. 문장에서는 내용에 따라 다음과 같은 의미로 쓰인다. 1. 선행절이 후행절의 원인이 되는 경우 - 선행절에서 말하는 사물과 연결되어 어떤 결과가 나옴을 나타낸다. - 선행절이 후행절에 대하여 이치를 따지는 경우에는 쓰지 않는다. 2. 선행절이 후행절의 조건이 되면서 시간적인 순서를 나타내는 경우 - 선행절과 후행절이 서로 밀접한 관계가 있어서 선행절이 일어나지 않으면 일어날 수 없는 경우에 쓴다.	• 종속적인 연결 어미 1. 시간의 앞뒤 순서를 나타낸다. 앞 절과 뒤 절의 행동이 순차적으로 일어남을 나타낸다. 2. 앞 절의 동작이나 상태가 뒤 절에까지 지속됨을 나타낸다. '-은 상태로', 또는 '-ㄴ 채로'의 뜻 3. 앞 절이 뒤 절의 원인을 나타낸다. 4. 앞 절이 뒤 절의 이유를 나타낸다. 5. [관용적으로 '미안하다/죄송하다/반갑다/고맙다' 등의 말과 같이 쓰이어] 앞의 사실에 대해서 어떠하다고 인사말로 말함을 나타낸다. 6. 목적을 나타낸다. • 부사적인 연결 어미 1. 앞 절이 뒤 절을 시간적으로 한정함을 나타낸다. '-(었)을 때'의 뜻	• 용법 1.【동사에 붙어】행위를 시간 순서에 따라 연결함을 나타낸다. 2. 앞선 행위나 상태가 원인이나 이유임을 나타낸다. 3.【동사에 붙어】앞선 행위가 목적임을 나타낸다. 4. 뒤의 행위가 일어난 시간을 나타낸다.

		2. '어느 시기에 이르러'의 뜻 3. 시간이나 공간의 범위를 나타낸다. 4. 시간의 경과를 나타낸다. 5. ['며칠, 얼마' 등과 '안, 못' 등의 부정을 나타내는 말과 함께 쓰이어] 시간이 얼마 지나지 않았음을 나타낸다. 6. 행동의 방식이나 수단을 나타낸다. 7. ['말하다, 예를 들다' 등에 쓰이어] 설명함을 나타낸다. • 관용적인 쓰임 1. ['-서(는) 없다의 꼴로 쓰이어] 조건을 나타낸다. 3. 부사형을 만드는 데에 쓰인다. 4. '에, 로, 와' 등의 조사와 몇몇 용언들과 함께 관용적 표현에 쓰인다.	
화용적 정보	• 붙임 3. 대체로 이치를 따지는 특정 질문에 대한 대답이 아니고 일반적인 원인을 말할 때 쓴다.	• 관용적인 쓰임 2. ['-아서(야) 되겠는가'의 꼴로 쓰이어] '그리하여서는 아니 됨'을 강조함을 나타낸다.	• 보충·심화 1. '-아서'는 일반적으로 큰 의미 차이 없이 어미 '-아2'로 바꿔 쓸 수 있다.
교육적 정보	• 붙임 '-(으)니까'와 '-어/아/여서'를 표로 비교	• 도움말 '-아서'와 '-고'의 비교 '-아서'와 '-니까'의 비교 '-아서'와 '-아 가지고'의 비교	• 보충 심화 2. '-느라고'와의 비교 3. '-고'와의 비교
관련어		• 관련 -기에, -길래	• 관련어 -고3, -느라고, -라서, -아2, -여서, -으니까

(2) 국외 교육용 문법서

가. ESL·EFL 교육용 문법서

Marianne Celce-Murcia & Diane Larsen-Freeman이 집필한 THE GRAMMAR BOOK An ESL/EFL Teacher's Course(2nd Edition, 1999)」(이하 「The Grammar Book」)는 ESL·EFL 교사들을 위한 교육용 영문법서이다. 총 37장으로 2장~9장까지는 문 구조에 대한 내용을 다룬다. 이후부터는 형태, 품사, 의미, 통사, 화용 등의 동위(同位)에 있지 않은 체계들이 혼재돼 있어 전통문법의 체계와는 다른 모습을 보인다.

The Grammar Book 의 서론과 결론을 제외한 각 장은 문법 설명, 교수법상의 제안점, 연습, 참고문헌으로 구성되어 있다. 표제어별 세부 구성은 다음과 같다.

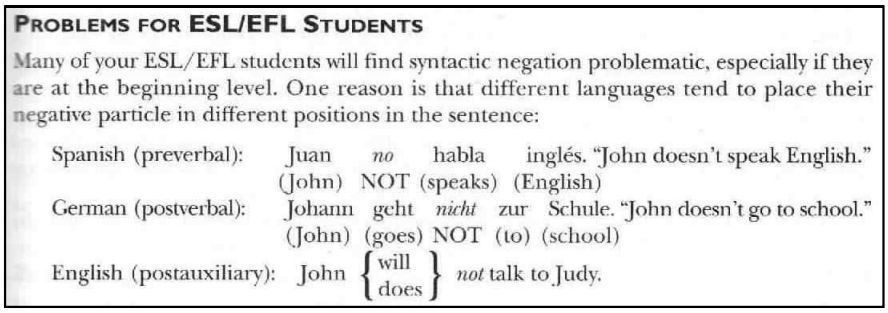
1. 도입	2. 형태(FORM)	3. 의미(MEANING)	4. 사용(USE)
5. 결론(Conclusion)	6. 교수법상의 제안점(Teaching Suggestions)		
7. 연습(Exercises)	8. 참고문헌(Bibliography) 및 권장 도서 목록(Suggestions for Further Reading)		
9. 미주(Endnotes)			

The Grammar Book」의 10장 부정법(Negation)을 예로 들어 각 장의 흐름을 기술하면 다음과 같다.

「The Grammar Book」10장 부정법

▸ 도입

간단한 정의와 함께 가장 기본이 되는 예문 세 문장 정도를 제시한다(긍정 › 부정 변환). 그리고 ESL/EFL 학습자와 관련하여 대조언어학적 문제를 다룬다(스페인어권, 독일어권 학습자 사례).



PROBLEMS FOR ESL/EFL STUDENTS

Many of your ESL/EFL students will find syntactic negation problematic, especially if they are at the beginning level. One reason is that different languages tend to place their negative particle in different positions in the sentence:

Spanish (preverbal): Juan *no* habla inglés. "John doesn't speak English."
(John) NOT (speaks) (English)

German (postverbal): Johann geht *nicht* zur Schule. "John doesn't go to school."
(John) (goes) NOT (to) (school)

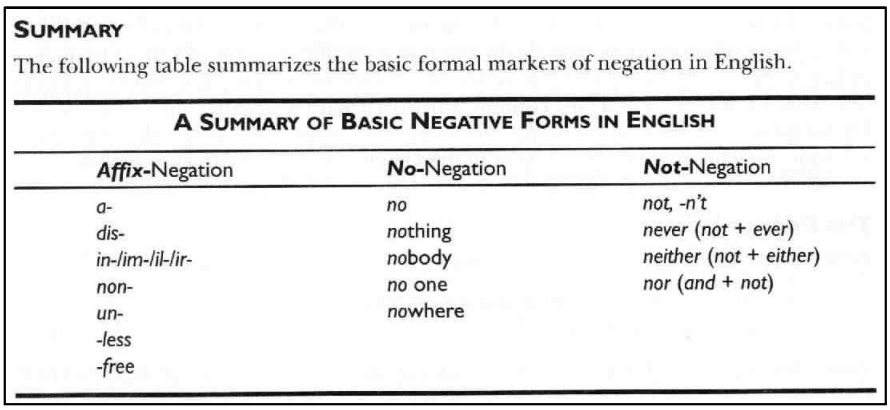
English (postauxiliary): John { will / does } *not* talk to Judy.

[그림 4] The Grammar Book」 세부 구성: 표제어

▸ 형태(FORM)

- 어휘 수준(The Lexical Level)
- 구문 수준(The Phrase Level)
- 문장 수준(The Sentence Level)

이러한 순서로 설명을 덧붙여 나간다. 어휘 수준에서는 부정형 파생(un-, in-, im- dis-, il-, ir-, a-) 등을 소개하였고, 구문 수준에서는 No 구문을 설명했다(예: No plans have been made). 문장 수준에서는 서법(평서, 의문, 명령, 감탄 등)에 따라 부정형 문장이 어떻게 만들어지는지 사례를 보였다. 마지막으로 아래와 같은 표를 제시하는 '요약' 부분을 설정하였다.



SUMMARY

The following table summarizes the basic formal markers of negation in English.

A SUMMARY OF BASIC NEGATIVE FORMS IN ENGLISH

***Affix*-Negation**	***No*-Negation**	***Not*-Negation**
a-	*no*	*not, -n't*
dis-	*nothing*	*never (not + ever)*
in-/im-/il-/ir-	*nobody*	*neither (not + either)*
non-	*no one*	*nor (and + not)*
un-	*nowhere*	
-less		
-free		

[그림 5] The Grammar Book」 의 세부 구성: 요약

- 문장 수준의 부정법 통사 분석(A syntactic analysis of Sentence-level Negation)

다양한 수형도를 보이면서 통사 분석을 제시하고 있다. 이러한 통사 · 문장

성분 분석이 우리가 통상적으로 예상하는 것보다 훨씬 더 꼼꼼하게 제시된다.

▸ 의미(MEANING)

먼저 기본 의미에 대해 1.(거절) 2.(거부) 뜻으로 나누어 기본 예문을 들었다.

- 부정법의 사용 범위(The Scope of Negation)
- 의미 변동(A Shift in Meaning)
- Some과 Any의 차이(Some Versus Any)

▸ 사용(USE)

이 부분은 화용적이거나 사회언어학적인 맥락을 소개하는 데 할애되어 있다.

- 사회적 기능(Social Functions)
- Not과 No의 사용 시점(NOT Versus No)
- 접사파생 부정법과 비파생 부정법(Affixal Versus Nonaffixal Negation)
- 축약형 부정어와 비축약형 부정어(Contracted Versus Uncontracted Negatives)
- 부정 동급(Negative Equatives)
- 기능적 부정어(Functional Negatives)

여기에서 기술된 설명을 잘 살펴보면 대부분 사회언어학적 맥락에서 부정형을 사용하는 이유, 특성, 화용적 의미와 기대 효과 등이 상세히 기술되어 있다.

▸ 결론(Conclusion)

▸ 교수법상의 제안점(Teaching Suggestions)

이 부분에서 각종 '형태', '의미', '사용' 분야에서 활동 가능한 활동 사례나 팁을 알려주고 있다. 유익한 교사 발문이나 교구 사용법 등 상당히 세세한 부분에 대해서도 설명하고 있다.

▸ 연습(Exercises)

이 부분에서는 학생용 연습문제가 아닌 철저히 '교사 입장'의 연습이 제공된다. 짧은 문항들을 열거하면서 개념을 재확인하거나, 아는 것을 적용해 보는

실전 문제가 기술되어 있다.

- 참고문헌(Bibliography) 및 권장 도서 목록(Suggestions for Further Reading)
- 미주(Endnotes)

이상에서 「The Grammar Book」의 기술상의 특징과 제시 항목의 흐름을 살펴보았다. 이 책은 교사에게 '수업 직전 즉시' 필요한 내용은 아니지만 '수업을 위해 교사 입장에서 그 깊이를 풍부하고 깊게 할 수 있는' 매우 다양한 연구 사항과 그간의 연구 결과물이 매우 압축적이고 실용적으로 기술되어 있다고 할 수 있다.

나. 일본어교육용 문법서

일본어 교사들이 많이 사용하는 일본어교육용 문법서로 「初級日本語文法と教え方のポイント」(白川博之, 2005)」(이하 초급 일본어 교수 포인트)와 「中級日本語文法と教え方のポイント」(白川博之, 2007)(이하 중급 일본어 교수 포인트), 「初級を教える人のための日本語文法ハンドブック」(庵功雄 外, 2000) (이하 「초급 일본어 문법 핸드북」)와 「中級を教える人のための日本語文法ハンドブック」(庵功雄 外, 2001)」(이하 중급 일본어 문법 핸드북)을 살펴볼 것이다.

가. 「白川博之(2005) 初級日本語文法と教え方のポイント」, 「白川博之(2007) 中級日本語文法と教え方のポイント」

「일본어 문법과 교수법의 포인트」는 초급과 중급의 두 권으로 구성되어 있다. 이 책은 제목에서도 알 수 있듯이 일본어를 가르치는 사람들을 위한 책인데, 예비 교사, 신입 교사들도 쉽게 참고할 수 있도록 일본어 문법을 항목별로 쉽게 정리하고 있다. 기존 일본어 교육이 문법적 정확성을 중요하게 생각했던 것에 반해 최근에는 의사소통 중심 교육이 이루어지고 있는데 그러한 경향을 반영한 듯 교육용 문법서에서도 목표 문법·표현을 언제, 어떤 상황·문맥에서 사용해야 하는지를 고려하고 있다는 것이 이 교육용 문법서의 가장 큰 특징일 것이다.

초급 일본어 교수 포인트 는 69개의 초급 문법·표현을 다루는데, 기본적인 문법·표현(-は-です) › 양, 기분·감정 › 상, 시제 › 태, 대우표현 ›

복문(종속절을 갖는 문장)의 순으로 구성되어 있다. 각 표제어의 세부 구성은 다음과 같다.

1. 담화	2. 학습자가 느끼는 어려움, 자주 나오는 질문		
3. 학습자의 오용 사례	4. 설명	5. 교수법 이모저모	6. 교수 포인트

초급 일본어 교수 포인트 는 각 장에서 하나의 문법·표현을 다루는 것이 아니라 범주로서 여러 개의 문법·표현을 다루는 경우도 있고 기능별로 나누어 제시하는 경우도 있어 제시 기준이 모호하며 기술의 층위에 일관성이 없다. 또한 가나다순 배열이 아니기 때문에 찾기 어렵다는 단점이 있다.

그런데 앞서 제시한 구성에서 알 수 있듯이 초급 일본어 교수 포인트 가 국내 교육용 문법서와 다른 가장 큰 특징은 각 장의 구성이다. 가장 먼저 표제어 아래에 그림과 함께 대표 담화를 보여주고 이어서 학습자에게서 자주 나오는 질문과 오용 사례를 제시함으로써 각 장의 교수·학습 목표를 귀납적으로 보여준다.

|그림 6| 초급 일본어 교수 포인트」 세부 구성: 담화

'교수법 이모저모'는 표제어에 따라 구체적인 교수법의 예시, 연습을 시키는 방법, 연습문제, 문법·표현에 대한 보충 설명 등으로 다양하게 구성된다. 또한 예비 교사들을 대상으로 하고 있는 만큼 '설명'에서 제시한 내용 중 핵심 요소들도 마지막에 친절하게 정리해 준다.

중급 일본어 교수 포인트」 는 100여 개의 문법·표현을 54개의 항목으로 제시하고 있는데 크게 조사, 종결 어미, 연결 어미(종속절)의 세 개의 범주로 나뉜다.

각 장의 구성은 초급과 유사한데 해당 표제어가 어떤 품사와 주로 결합하는지에 대한 정보, 유사 표현의 비교 등을 추가로 다루고 있다.

초급 문법서에서는 교수·학습을 위한 구체적인 정보를 제공하면서 교수·학습법을 가르치듯이 제시하고 있는 것과는 달리 중급 문법서에서는 교사가 책 속의 서술을 응용하여 교수·학습할 수 있도록 힌트를 제공하고 있다는 것이 초급 문법서와 다른 점이다. 중급 문법서에서는 복합 문법·표현을 다루고 있으므로 초급에서 다룬 것과 겹치는 부분이 있는데 '참조'를 통해 해당 문법·표현에 대한 설명이 있는 쪽을 참조할 수 있도록 하여 교사들의 이해를 돕고 있다.

(4) 宣功雄 外(2000) 初級を教える人のための日本語文法ハンドブック,
宣功雄 外(2001) 中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック

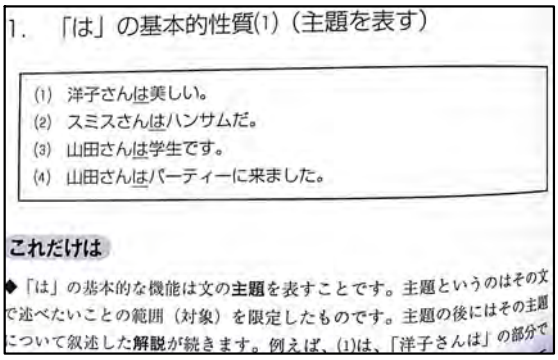
일본어 문법 핸드북」 역시 일본어 교사를 위한 교육용 문법서로 '초급'과 '중상급'의 두 권으로 나뉘어 있다.

초급 일본어 문법 핸드북 은 일본어능력시험 3, 4급 수준의 초급에서 다루어지는 문법·표현에 일반적인 해설을 앞부분에 제시하고 추가로 최근의 일본어 연구 성과를 반영하여 기술하고 있다. 이 책은 전체 2부로 나뉘어 있다. 제 1부는 개개의 문법·표현을, 제 2부는 품사나 활용 등 전체에 관계되는 기초적인 것을 42개의 범주로 나누어 기술하고 있다.

각 장의 세부 구성은 다음과 같다.

1. 도입 설명	2. 의미·기능	3. 예문	4. 이것만은
5. 좀 더	6. 한 걸음 더 나아가	7. 참고문헌	8. 칼럼

초급 일본어 문법 핸드북 은 어미·조사 사전」처럼 표제어 아래에 문법·표현의 조감도 역할을 하는 간단한 설명을 제시한 후 해당 문법·표현의 기본 정보를 기술한다. 이 책에서 주목할 만한 것은 최근의 연구 경향을 기술하고 있다는 것인데, 각 장 마지막의 '칼럼'을 통해 최근 연구 성과나 논의거리를 기술한다.


1. 「は」の基本的性質(1)（主題を表す）

(1) 洋子さんは美しい。
(2) スミスさんはハンサムだ。
(3) 山田さんは学生です。
(4) 山田さんはパーティーに来ました。

これだけは

◆「は」の基本的な機能は文の**主題**を表すことです。主題というのはその文で述べたいことの範囲（対象）を限定したものです。主題の後にはその主題について叙述した**解説**が続きます。例えば、(1)は、「洋子さんは」の部分で

[그림 7] 초급 일본어 문법 핸드북 세부 구성: 기본 정보

중·상급 일본어 문법 핸드북 은 일본어능력시험 2급 이상에 해당하는 문법·표현을 13개의 범주로 나누어 구성하고 있으며, 다음의 세 가지를 고려하여 기술하였다.

> ㈀ 단편적인 지식의 나열로 끝나지 말고 개개의 문법·표현을 초급 편에서 제시한 틀 안에서 체계적으로 정리할 수 있도록 할 것
> ㈁ 기본적인 문법·표현은 초급 편과의 중복을 피하지 말고 다시 다루되 사용 장면이나 유의 표현을 중심으로 설명함으로써 '사용할 수 있는' 문법 지식이 되도록 할 것
> ㈂ 학습자, 교사의 입장에 선 '가려운 곳을 긁어 주는' 기술이 되도록 할 것

여기서 눈에 띄는 것은 단순 나열이 아닌 나선형으로 책을 구성하고자 하였다는 것이다. 초급편에서 다루었던 문법·표현을 중급에서 다시 다루게 될 경우 초급편의 내용을 확장하면서 사용 장면을 고려하여 기술하고자 하였다. 각 범주의 기본 구성은 초급편과 동일하다.

두 권의 일본어교육용 문법서 모두 국내 교육용 문법서와는 달리 한 장에서 하나의 문법·표현을 다루는 것이 아니라 여러 개를 비교하면서 동시에 다루는 경우가 있어서 국내 교육용 문법서의 구성과 비교하기가 쉽지 않다. 우리말 '은/는', '이/가'에 해당하는 'は'와 'が'도 한 장에서 함께 다루고 있다. 여기에서는 구성이 특이한 초급 일본어 교수 포인트」의 'は'와 'が'를 예로 들어 그 흐름을 기술하면 다음과 같다.

「初級日本語文法と教え方のポイント」28장 '은/는'과 '이/가'

▸ 담화

A: 실례합니다. 무라다 씨입니까?	B: 아닌데요. 저는 가와다입니다.
A: 무라다 씨는 어느 분이에요?	B: 저쪽에 키가 큰 남자가 있지요?
A: 네.	B: 저 사람이 무라다 씨입니다.

표제어 아래에 목표 문법 · 표현이 모두 포함된 대표 담화를 그림과 함께 제시한다.

▸ 학습자가 자주 하는 질문

1. 언제 '은/는'을 사용하고, 언제 '이/가'를 사용하는지 모르겠다.
2. 주제(토픽)라는 것은 무엇인가.
3. 무엇을 어떻게 주제화하면 좋을지 모르겠다.
4. 문장에는 반드시 주제(토픽)가 필요한 것인가.
5. '교실에는 텔레비전은 없습니다.'처럼 한 문장에 '은/는'이 여러 번 나타나는 이유는 무엇인가. 주제(토픽)는 한 문장에 하나면 되는 게 아닌가.

해당 문법 · 표현에 대해 학습자가 어려움을 느끼는 점, 자주 하는 질문을 2개~10개 정도 제시하고 '설명'에서 이에 대해 다룬다.

▸ 학습자의 오용 사례

1. A: 무라야마 씨는 어느 분입니까.
   B: 음, 저 사람은 무라야마 씨입니다. → 음, 저 사람이 무라야마 씨입니다.
4. 축구가 좋아하지만, 테니스가 안 좋아해요. → 축구는 좋아하지만 테니스는 안 좋아해요.

학습자의 실제 오용 사례를 다룬다. 오용 부분은 음영으로 표시하고 수정문도 함께 제시한다.

▸ 설명

해당 문법 · 표현에 대한 의미와 용법을 설명한다. 먼저 '은/는'의 특징을 먼

저 설명한 후, '이/가'의 특징도 따로 설명한다. 마지막에 다음과 같은 표로 정리한다. '참고'를 통해 관련 문법을 알 수 있는 장도 소개한다(쪽은 제시하지 않음).

은/는	이/가
강조 조사	격조사
화자의 기분을 나타낸다	술어와의 논리적 관계를 나타낸다
주제(토픽) 및 대조를 나타낸다	주어를 나타낸다
술어의 선택	주어의 선택
술어로 의문사가 오면 '은/는'	주어로 의문사가 오면 '이/가'
크게 관계한다	작게 관계한다
격조사 '이/가', '을/를', '에'를 대신할 수 있다	다른 조사를 대신할 수 없다

다음으로 '학습자가 자주 하는 질문'에서 나온 질문에 대한 대답을 제시한다. 다음과 같이 이야기체로 기술하면서 '은/는'의 다양한 용법을 제시한다.

질문	주제(토픽)란 무엇인가. 무엇을 어떻게 주제화하면 좋은가.
대답	'주제(토픽)'란 '화자청자 모두가 알고 있고 화제로 다루는(다룬) 것'입니다. '저기에 여자가 서 있지요? 저 사람은 여기 사람입니까?'라는 예를 봅시다. 먼저 '저기에 여자가 서 있지요?'처럼 '이/가'를 이용해서 회화 속에 '여자'를 도입합니다. '여자'가 누구인지 화자와 청자가 알게 된 시점에서 '저 사람'을 주제(토픽)로 해서 '저 사람은'으로 하고, 그 후에 '저 사람'에 대해 해설과 설명을 이어갑니다.

▸ 교수법 이모저모

교수법으로는 필기시험의 빈칸 채우기 문제 등으로 반복 연습을 지도하는 것이 효과적인 방법인데 여기에서는 어느 선생님에게서 배운 음성을 사용한 '은/는'과 '이/가'의 교수법을 설명하겠습니다.
(15) 다나카 씨는 사과를 먹었습니다.
(16) 다나카 씨가 사과를 먹었습니다.

(15)에서는 '다나카 씨'가 주제(토픽)로, 화자도 청자도 알고 있고 다나카 씨가 어떤지, 어떻게 했는지가 문제가 됩니다. 음성적으로 말하면 '사과'의 부분이 강해집니다.
한편, '다나카 씨가 사과를 먹었습니다'와 '이/가'를 사용하면 '누가 사과를 먹었는

지'가 문제가 되고 음성적으로는 '다나카 씨'의 부분이 강해집니다.
'은/는'과 '이/가'와 같은 조사는 보통은 강조해서 발음됩니다. (15)와 (16)의 문장에서 '은/는'과 '이/가'를 매우 작게 들리지 않을 정도로, 그리고 보통 속도로 학습자에게 들려줍니다. (15)에서는 '사과'를 강하게, (16)은 '다나카 씨'를 강하게 발음합니다. 그리고 학습자에게 '은/는'이 들어갈지 '이/가'가 들어갈지를 말하게 합니다. (하략)

해당 문법 · 표현 교수법에 대한 구체적인 예시를 제시한다. 문법 · 표현에 따라 구체적인 교수법의 예시, 연습시키는 방법, 연습문제, 문법 · 표현에 대한 보충 설명 등으로 다양하게 구성된다.

▸ 교수 · 학습 포인트

1. '은/는'과 '이/가'는 전혀 다른 종류의 조사('은/는'은 화자의 감정을 표현하고, '이/가'는 술어와의 논리적인 관계를 나타낸다)라는 것을 교사는 이해해 둘 것
2. '은/는'이 주제(토픽)를 나타낸다고 말해도 학습자는 구체적으로 이해하기 어렵다
구체적인 상황과 장면을 사용해서 주제(토픽)라는 것은 무엇인지, 어떻게 주제화하는지 충분한 예를 제시할 것(하략)

'설명'에서 다루고 있는 것 중 핵심만 간단하게 정리한다.

이상에서 일본어교육용 문법서의 기술상의 특징과 제시의 흐름을 살펴보았다. 일본어교육용 문법서들은 한국어교육용 문법서의 사전식 구성과는 다른 모습을 보였는데, 신입 교사를 고려한 친절한 설명, 실용적인 예문, 학습자 오류 제시, 최근의 연구 동향 반영 등이 장점으로 파악되었다. 의사소통 중심 교육이 이루어지고 있는 만큼 이형태 정보나 형태적 결합 정보에 대한 내용은 자세하게 다루어지지 않았는데, 신입 교사들을 대상으로 한다는 점을 고려해 볼 때 기본적인 정보는 제공되어야 할 것으로 판단된다.

4.2.2. 예문 코퍼스 구축

(1) 예문 코퍼스 구축의 원리

가. 단계별 이행안에 따른 1단계 문법·표현 교육 내용을 최적으로 반영하는 풍부한 예문 제시 및 설명

각 문법·표현 항목별로 교재 등의 교육자료 개발에 참고할 수 있는 실생활의 풍부한 예문을 제공하되, 학습자 목적, 수준 등의 변인을 고려해 예문을 최적화하였다. 이를 통해 최적화된 예문이 항목별 문법·표현에 대한 문법 범주별, 문법 항목별로 세부적인 설명을 제공할 때에 형태·통사, 의미 정보 외에 발화 상황, 맥락, 장르, 사용역, 문체 등을 종합적으로 설명할 수 있는 좋은 교육 자료가 되도록 하였다.

나. 최적화된 예문 개발 및 선정을 위한 기준

예문은 기존에 출간된 한국어교육용 사전과 교재에서 목표 문법·표현 항목과 관련된 것을 추출하되 양질의 예문 선별 작업을 위한 기준을 마련하였다. 우선 아래에 제시한 목록의 기존 한국어 교육용 자료를 토대로 예문 코퍼스를 구축하고 그 과정에서 설정된 코딩을 근거로 적절한 예문을 설정하는 과정을 표준화하였다. 예문 개발과 선정의 요건과 원리로 다음의 다섯 가지를 상정하였다.

[그림 8] 예문 개발과 선정의 요건과 원리

(2) 예문 코퍼스 구축의 절차

예문 코퍼스의 구축은 아래와 같이 7 단계의 절차를 거쳐 이루어졌다.

[그림 9] 예문 코퍼스 구축의 단계

가. 예문 구축을 위한 자료의 범위 선정

㉮ 최적화된 예문 추출을 위한 기초 자료 구축

연구진은 최적화된 예문 개발을 위하여 기존의 한국어교육용 자료를 자료로 하여 다량의 예문 코퍼스를 구축하고 이 중 각 표제어의 의미와 화용적 기능을 효율적으로 드러내는 최적의 예문을 추출할 수 있는 기초 자료를 구축하였다.

ㄱ. 최적화된 예문 개발 및 선정에 활용된 한국어 교육용 자료

자료는 특정 교육 내용에 치우치지 않고 다양한 자료에서 최적화된 예문을 추출할 수 있도록 하기 위해 다양한 유형을 대상으로 하였다. 특히 국내외 대학의 한국어교재를 기본으로 하고 특수목적 한국어교재와 한국어 학습용 사전류, 일반 사전류, 그리고 말뭉치 자료도 포함하였다.

[표 12] 예문 구축을 위한 한국어교육용 자료

※ 국내 대학기관 한국어 교재

① 경희대

- 경희대학교 한국어교육연구회(2010), 외국인을 위한 한국어, 초급1, 한글파크.
- 경희대학교 한국어교육연구회(2010), 외국인을 위한 한국어, 초급2, 한글파크.

• 경희대학교 한국어교육연구회(2010), 외국인을 위한 한국어, 중급1, 한글파크.
• 경희대학교 한국어교육연구회(2010), 외국인을 위한 한국어, 중급2, 한글파크.

② 고려대
• 고려대학교 한국어문화교육센터(2008), 재미있는 한국어1, student book, 교보문고
• 고려대학교 한국어문화교육센터(2008), 재미있는 한국어2, student book, 교보문고.
• 고려대학교 한국어문화교육센터(2008), 재미있는 한국어3, student book, 교보문고.
• 고려대학교 한국어문화교육센터(2008), 재미있는 한국어4, student book, 교보문고.
• 고려대학교 한국어문화교육센터(2008), 재미있는 한국어5, student book, 교보문고
• 고려대학교 한국어문화교육센터(2008), 재미있는 한국어6, student book, 교보문고.
• 고려대학교 한국어문화교육센터(2010), 재미있는 한국어1~6, work book, 교보문고.

③ 서강대
• 서강대학교한국어교육원(2008), NLW서강한국어1A~2B, 하우.
• 서강대학교한국어교육원(2009), NLW서강한국어1A~2B, Workbook, 하우.
• 서강대학교한국어교육원(2008), NLW서강한국어1A~2B, 문법해설 영어판, 하우.

④ 서울대
• 서울대학교어학연구소(2000), 한국어1, 문진미디어.
• 서울대학교어학연구소(2003), 한국어2, 문진미디어.
• 서울대학교언어교육원(2005), 한국어1~2, Practice book, 문진미디어.

⑤ 연세대
• 연세대학교한국어학당(2007), 연세한국어1~2, 연세대학교출판부

⑥ 이화여대
• 이화여자대학교 언어교육원(2010), 이화한국어1-1~2-2, 이화여자대학교출판부.
• 이화여자대학교 언어교육원(2011), 이화한국어workbook1-1~2-2, 이화여자대학교출판부.

※ 해외 대학기관 한국어 교재

① 영어권
• Cho, Young-Mee(2010), Integrated Korean: beginning workbook 1~2, University of Hawaii press.
• Ross King, Yeon(2000), Elementary Korean, Tuttle.
• Ross King, Yeon(2002) Continuing Korean, Tuttle.

② 중국어권

- 북경대학조선문화연구소, 서울대학교국어교육연구소(2000), 한국어 1, 민족출판사.
- 북경대학조선문화연구소, 서울대학교국어교육연구소(2001), 한국어 2, 민족출판사.

③ 일본어권

- [illegible](2004), 말의 가교, [illegible].
- 커뮤니케이션 한국어 회화편1
- 쓰면서 외우는 초급 조선어

※ 특수 목적 한국어교재

① 이주민 한국어교재

- 국립국어원(2010), 여성결혼이민자와 함께하는 한국어1~2, 한글파크.

② 세종학당 한국어교재

- 김정숙 외(2011), 세종한국어1~2, 국립국어원.
- 김정숙 외(2012), 초급 한국어 말하기·듣기·읽기·쓰기, 도서출판 하우.

※ 사전류

① 한국어 문법 사전류

- 국립국어원(2005), 외국인을 위한 한국어 문법 용법편, 커뮤니케이션북스.
- 백봉자(1999), 외국어로서의 한국어 문법 사전, 연세대학교출판부.
- 이희자, 이종희(2006), 어미·조사 사전, 학습자용, 한국문화사.

② 한국어 일반 사전류

- 국립국어원, 표준국어대사전

※ 말뭉치

- 국립국어원(2007), 세종말뭉치
- 조철현(2002), 한국어 학습자 오류 유형 조사 연구 최종보고서 자료 말뭉치

나. 자료의 유형별 수록 예문 분석

앞에서 제시한 예문 코퍼스 구축을 위한 기존의 자료(국내외 대학 기관의

한국어교재, 특수 목적 한국어교재, 사전류, 말뭉치 등)의 문법·표현의 기술에서 나선형 배열의 원칙을 드러내기에 적합한 조사, 연결 어미, 종결 어미 등의 문법 항목을 중심으로 하여 예문을 입력하였다.

ㅇ 한국어 교재

초급에 해당하는 1, 2권 교재의 '문형'으로 처리된 표제어의 모든 예문을 수록하였다.

중·고급에 해당하는 교재에서는 표준교육과정모형(2011)에서 제시한 문형 목록 중 '초급'으로 분류된 문형을 추적하여 해당 문형의 예문을 수록하였다. 이는 문법·표현의 나선형 배열을 염두에 두고 예문 코퍼스를 구축하기 위한 것이다.

예) Ross King and Yeon(2002), Continuing Korean

이 교재는 중급 학습자를 위해 만들어진 교재이나 국내외 한국어교육용 교재에서 초급에서 다루는 항목들을 다수 수록하고 있다. 따라서 이 도서에서도 아래와 같이 예문을 추출하였다.

|표 13| Continuing Korean 중급 교재의 초급 문법 항목 예

예문	단위	교재명	단원	출처	문형(교수항목)
아침을 먹고 학교에 갑시다.	문장	King&Yeon 2	16	문법설명	-고(and)
옷도 없고, 돈도 없어요.	문장	King&Yeon 2	16	문법설명	-고(Negative)
늦어서 택시를 타고 갈래요.	문장	King&Yeon 2	16	문법설명	-어서
수진 씨는 돈이 많지 않아도, 늘 쇼핑을 해요.	문장	King&Yeon 2	18	문법설명	-어도(even though)
이 꽃을 주시면 고맙겠어요.	문장	King&Yeon 2	21	문법설명	-(으)면(polite request)
흐린 날은 해가 나지 않아요.	문장	King&Yeon 2	19	문법설명	-(으)ㄴ
소주를 마셔 본 적이 있어요?	문장	King&Yeon 2	19	문법설명	-(으)ㄴ(past tense)
기타를 잘 치려면 열심히 해야 돼요.	문장	King&Yeon 2	21	문법설명	-(으)려면
비가 오는데도 와 주셔서 고맙습니다.	문장	King&Yeon 2	23	문법설명	-는/은, -ㄴ데도
이 방은 너무 작은데요!	문장	King&Yeon 2	23	문법설명	-는데(요), -(으)ㄴ데(요)

ㄴ. 코퍼스

세종 말뭉치 2007년판과 국립국어원 홈페이지 검색용 세종 말뭉치를 바탕으로 하여 표준교육과정모형(2011)에서 제시한 문형 부록에서 '초급' 항목에 해당하는 항목만 추출하여 예문을 입력하였다.

ㄴ. 사전

표준교육과정모형(2011)에서 제시한 문형 부록에서 '초급' 항목에 해당하는 항목만 추출하여 예문을 입력하였다.

다. 예문 코퍼스 구축을 위한 자료 입력 지침 마련

연구진은 예문 코퍼스 구축이 원활히 이루어지도록 하기 위하여 발주처인 국립국어원과의 협의를 통해 예문 입력의 틀과 구축 지침을 확정하였다. 그 구체적인 지침의 내용은 아래와 같다.

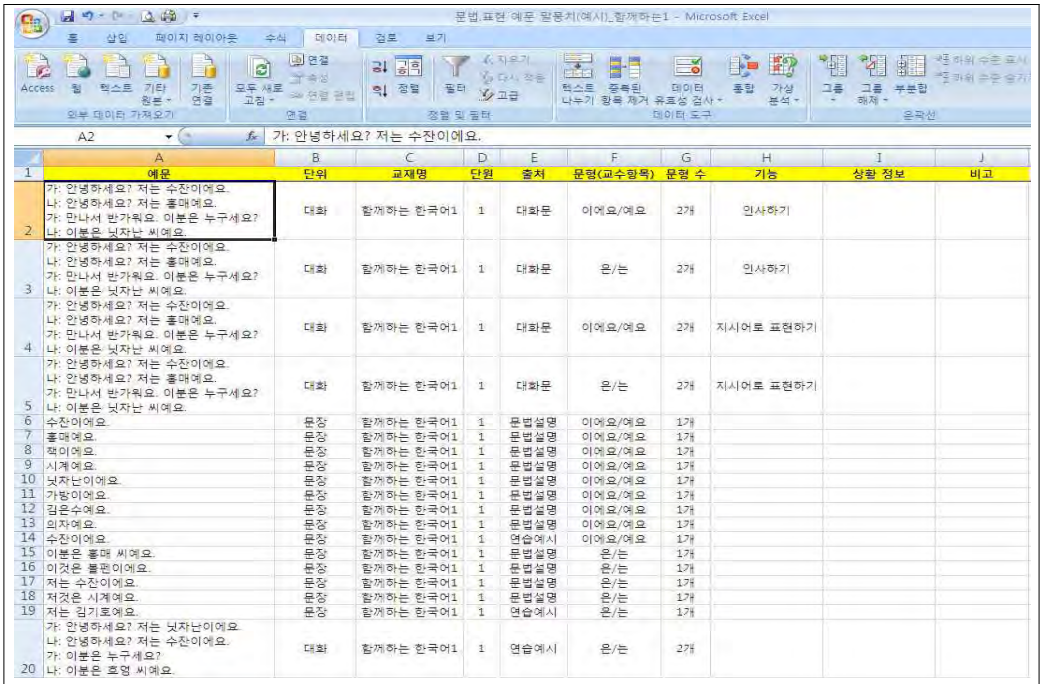
|표 14| 예문 입력 구축 지침

□ 용례 말뭉치 구축 개요

- 구축 목적: 문법·표현 항목의 적절한 예문 개발·선정을 위한 기초 자료로 활용
- 구축 대상
  - 대학 교재: 경희대, 고려대, 서강대, 서울대, 연세대, 이화여대
  - 국어원 개발 교재: 초급 한국어(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기), 결혼이민자와 함께하는 한국어 1-2, 세종한국어 1-1
- 구축 기본 방향: 한국어 교재의 본문 대화, 문법 설명, 연습 문제 예시에 등장한 예문 전체를 구축

□ 용례 말뭉치 구축 방법

- 교수 항목이 포함된 예문의 메타 정보를 제시하는 방식으로 구축
  - 예문, 단위, 교재명, 단원, 출처, 문형(교수항목), 문형 수, 기능, 상황 정보, 비고



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	예문	단위	교재명	단원	출처	문형(교수항목)	문형 수	기능	상황 정보	비고
2	가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛자난 씨예요.	대화	함께하는 한국어1	1	대화문	이에요/예요	2개	인사하기		
3	가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛자난 씨예요.	대화	함께하는 한국어1	1	대화문	은/는	2개	인사하기		
4	가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛자난 씨예요.	대화	함께하는 한국어1	1	대화문	이에요/예요	2개	지시어로 표현하기		
5	가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛자난 씨예요.	대화	함께하는 한국어1	1	대화문	은/는	2개	지시어로 표현하기		
6	수잔이에요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
7	홍매예요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
8	책이에요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
9	시계예요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
10	닛자난이에요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
11	가방이에요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
12	김은수예요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
13	의자예요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	이에요/예요	1개			
14	수잔이에요.	문장	함께하는 한국어1	1	연습예시	이에요/예요	1개			
15	이분은 홍매 씨예요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	은/는	1개			
16	이것은 볼펜이에요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	은/는	1개			
17	저는 수잔이에요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	은/는	1개			
18	저것은 시계예요.	문장	함께하는 한국어1	1	문법설명	은/는	1개			
19	저는 김기호예요.	문장	함께하는 한국어1	1	연습예시	은/는	1개			
20	가: 안녕하세요? 저는 닛자난이에요. 나: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 가: 이분은 누구세요? 나: 이분은 호영 씨예요.	대화	함께하는 한국어1	1	연습예시	은/는	2개			

- 문장, 대화, 텍스트의 단위 중 가장 큰 단위를 기준으로 작성
  - 텍스트를 문장으로 나눠서 제시하지 않고, 텍스트 자체를 한 단위로 봄

- 기준별 추적 용이성을 위해 동일한 예문에서 문형 및 기능 등이 두 개 이상 출현할 경우, 예문을 분석 기준 수에 맞게 제시
  - '기능'은 본문 대화(대화문)와 텍스트에서만 제시
  - (예) '함께하는 한국어 1'의 교수 문형은 '-이에요/예요, 은/는', 기능은 '인사하기와 지시어로 표현하기' → 동일 예문 1번 제시

예문	단위	교재명	단원	출처	문형 (교수항목)	기능	상황 정보	비고
가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛차난 씨예요.	대화	함께 하는 한국어	1	대화문	-이에요/예요	인사하기		
가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛차난 씨예요.	대화	함께 하는 한국어	1	대화문	은/는	인사하기		
가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛차난 씨예요.	대화	함께 하는 한국어	1	대화문	-이에요/예요	지시어로 표현하기		
가: 안녕하세요? 저는 수잔이에요. 나: 안녕하세요? 저는 홍매예요. 가: 만나서 반가워요. 이분은 누구세요? 나: 이분은 닛차난 씨예요.	대화	함께 하는 한국어	1	대화문	은/는	지시어로 표현하기		

- 온점(.), 쉼표(,), 느낌표(!), 물음표(?) 등을 그대로 제시하고, 문장 단위 예문에서는 온점을 표시

- '연습 예시'의 예문 구축 시, 빈칸이 있는 연습 문제는 용례로 취급하지 않고, 완전한 문장만 용례로 처리함

용례(o)	용례(x)
가: 수술 씨는 회상이에요? 나: 아니요, 주부인데요(주류)	가: 무슨 직업이에요? 나: 아니요, _____(출국 사람)

* 위 용례에도 표시된 것 같은 경우 이외 '주부'는 기입하지 않음

□ 각 항목별 기입 방법

단위	* 문장, 대화, 텍스트로 구분 일기 시작은 텍스트로 처리 발화를 주 기준으로 하되, 하나의 상황을 반영한 짧은 대화도 처리 (예1. 수신이에요. → 문장 (예2) 가: 김대리 있습니까? 나: 네, 계십니다. / 가: 이대리 있습니까? → 대화 (예3) 안녕하세요? 저는 수진이에요. → 대화 (예4. 여기는 스키 장입니다. 김대리가 방 안쪽에 있습니다. → 텍스트
어체법	* 어체법 기입 다만 어체는 간략법으로 표시: 합니다, 그리더, 서린다, 스윤대, 예세다, 오하이대 (예) 어려더의 '새미있는 한국어' → 새미있는 한국어(X), 어려대어(O)
단원	* 숫자로 표시 (예) 시나리오1 / Chapter 1(O) / 1장
조처	* 대화문, 문법 설명, 연습 예시, 환동(문이), 환동(구이)로 구분 대화문: 본문 대화문의 대화 문법 설명: 문법 설명에 제시된 예문 연습 예시: 문법 형태 연습에 제시된 예문 듣기 문제, 읽기 쓰기 등 기능 연습에 제시된 예문은 환동(문이) 혹은 환동(구이)로 구분
문형 (어수 항목)	* 각 어서의 어수 항목에서 제시된 것을 위치 기준으로 기입 문형이 2개 이상 있을 경우 등인 어순을 누락 제시 * 문장에서는 문형이 다르므로, 각각은 다른 것으로 구별할 수 있음
문형 수	* 예문의 숫복 정도를 확인하기 위해 어수 항목에 제시된 문형을 기준으로 예문의 곡용 문형 수 표시 * 곡용 문형이 '은는과 이하 유사어'인 경우에서 '은는은 부분 설명 예문으로 이 본은 필대 제외 요망' 내용 참조 '문장 수'는 1개로 처리: 숫자 기준
기능	* 각 어서의 어수 항목에서 제시된 것을 기입 다만 어노문 과학, 노은 개념, 텍스트에서만 기능 표시: 문장 차원, 무법 설명 예문에서는 기능을 일일이 기입하지 않음 기능이 2개 이상 있을 경우 등인 어순을 누락 제시 * 문장에서는 문형이 다르므로, 각각은 다른 것으로 구별할 수 있음
상황	* 집, 상점 등 예문 제시의 구체적 상황, 배경 등을 기입

정보	(예: 수업 교재, 광고상품 게임, 드라마 대회 등) * '분류, 기능'은 대분류에 있는 것을 그대로 기입하고 따로의 기준으로 구분하고 프로그램 않지만, '상황 정규'는 기능사용 의의로 중심하기 때문에 선택사항 있을 수 있음
비고	(자료 수집 시, 특이 사항이 있는 경우, 위치의 예비 사항 등을 기입)

라. 기존 자료의 예문 입력 작업

예문 입력은 2012년 6월부터 2012년 8월까지 아래와 같은 형식으로 진행되었다.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	예문	단위	교재명	단	출처	문형(교수항목	문형	기능
2	가 : 안녕하십니까. 저는 사토 유이치입니다. 나 : 안녕하세요. 저는 린다 테일러예요. 가 : 만나서 반갑습니다. 나 : 만나서 반갑습니다.	대화	고려대1	1	본문	-이에요/예요	2개	Exchange greetings
3	가 : 안녕하십니까. 저는 사토 유이치입니다. 나 : 안녕하세요. 저는 린다 테일러예요. 가 : 만나서 반갑습니다. 나 : 만나서 반갑습니다.	대화	고려대1	1	본문	-은/는	2개	Exchange greetings
4	가 : 안녕하십니까. 저는 사토 유이치입니다. 나 : 안녕하세요. 저는 린다 테일러예요. 가 : 만나서 반갑습니다. 나 : 만나서 반갑습니다.	대화	고려대1	1	본문	-이에요/예요	2개	Introducing oneself
5	가 : 안녕하십니까. 저는 사토 유이치입니다. 나 : 안녕하세요. 저는 린다 테일러예요. 가 : 만나서 반갑습니다. 나 : 만나서 반갑습니다.	대화	고려대1	1	본문	-은/는	2개	Introducing oneself
6	가 : 린다 씨는 어느 나라에서 왔어요? 나 : 저는 미국에서 왔어요. 사토 씨는 학생이에요? 가 : 네, 대학생이에요. 린다 씨도 대학생이에요? 나 : 아니요, 저는 회사원이에요.	대화	고려대1	1	본문	-이에요/예요	2개	Exchange greetings
7	가 : 린다 씨는 어느 나라에서 왔어요? 나 : 저는 미국에서 왔어요. 사토 씨는 학생이에요? 가 : 네, 대학생이에요. 린다 씨도 대학생이에요? 나 : 아니요, 저는 회사원이에요.	대화	고려대1	1	본문	-은/는	2개	Exchange greetings
8	가 : 린다 씨는 어느 나라에서 왔어요? 나 : 저는 미국에서 왔어요. 사토 씨는 학생이에요? 가 : 네, 대학생이에요. 린다 씨도 대학생이에요? 나 : 아니요, 저는 회사원이에요.	대화	고려대1	1	본문	-이에요/예요	2개	Introducing oneself

고려대1 고려대2

[그림 10] 예문 입력 작업의 예

마. 입력 예문의 적절성 검토

예문의 입력 과정에서 국립국어원의 예문 입력 지침에서 미처 포괄하지 못하는 입력 대상 자료의 특성이, 최적화된 예문 추출에 영향을 끼치지 않도록, 예문의 입력이 적절하게 이루어지도록 하기 위하여 수시로 팀 내 회의를 거쳐 예문의 적절성, 구축 대상의 적절성, 문형의 단계적·문법적 적절성 등에 대해 검토하였다.

이 과정을 통해 주로 논의되었던 예문의 적절성에 대한 관련 검토 사항은 아래와 같다.

ㄱ. 명시된 문법·표현의 대표 의미·기능과 예문에서 나타나는 해당 문법·표현의 의미·기능이 일치하지 않는 경우

예) 교재에 명시된 문법·표현의 대표 의미는 '(으)로 (수단)'으로 나와 있음. 그러나 해당 과의 예문에는 다른 의미(방향)로 사용.

<경복궁에서 청와대까지의 관광 코스>

여러분은 경복궁에서 청와대까지의 관광 코스를 알고 있습니까? 이곳은 걸어서 관광할 수 있습니다. 먼저 지하철 3호선을 타십시오. 그리고 경복궁역에서 내린 다음에 5번 출구로 나오십시오. 그러면 경복궁이 있습니다. 시오. 경복궁에서 청와대까지의 여행, 어떻습니까? 여러분도 한번 가 보십시오. |하략|

이화여대 교재

교수요목에서 제시하고 있는 문형과 실제 예문에서 사용하는 문형이 기능 의미 면에서 다르다면 해당 문형의 예문은 구축하지 않는 것으로 결정했다.

ㄴ. 명시된 문법·표현의 시제, 용언 결합형, 서법이 예문과 차이가 있는 경우

예) 교재에 명시된 문법·표현은 '-V-는군요' 와 같은 동사 결합형으로 제시, 그러나 예문에는 '비싸군요'(형용사+-군요), '먹었군요'('동사+-았/었/였군요)'가 함께 나와 있음.

- 예문으로 인정해 입력하였다.

ㄷ. 맞춤법의 사용이 통일되지 않는 경우, 혹은 오타나 띄어쓰기 등의 오류가 있는 경우

예1) 교재에 수록된 띄어쓰기 오류 예문: '콩쥐 어머니는 콩쥐가 어렸을 때돌아가셨습니다.'
예2) 오류가 있는 문법·표현을 수록한 경우: Ross King&Yoon 에서는 '-(으)ㅂ/'계요' 와 '-이에요/에요'를 문법·표현 항목으로 삼아 기술.

- 오타를 수정하여 예문을 입력하였다.

바. 예문 입력의 기준 수정 및 재작업과 문법·표현 내용 집필

논의된 사항을 바탕으로 입력 작업을 보정하였고 예문은 문법·표현 내용 집필에 사용되기 전에 오류 항목을 최종 점검하고 수정하였다.

(2) 예문 코퍼스를 활용한 최적화된 예문 기술

가. 예문 코퍼스의 활용

구축된 예문 코퍼스는 해당 문법·표현의 형태·통사, 의미 정보 이외에 발화 상황, 맥락, 장르, 사용역, 문제 등을 종합적으로 설명하는 데 기여하는 최적의 예문을 제공하기 위한 기초 자료로 활용되었다.

나. 문법·표현 내용 기술을 위한 최적의 예문 구성

해당 문법·표현이 활용된 최적의 예문을 구성하기 위해 예문 코퍼스에서 해당 문법·표현에 사용된 주제와 담화 상황, 의사소통 기능을 분석하여 해당 문법·표현이 활용된 최적의 예문을 구성하였다.

|표 15| 예문 코퍼스 분석 사례

예) '-지 않다'의 예문 코퍼스 분석 사례
1) 주제: 쇼핑, 음식, 일정/일과, 날씨, 초대, 고민/감정, 가족
2) 의사소통 기능: 가게에서 의류 쇼핑하기, 선물 고르기, 좋아하는 음식 이야기하기, 식당에서 주문하기(음식 추천 받기), 초대하기, 휴가 일정 이야기하기, 축제 일정 이야기하기, 주말에 한 일 이야기하기, 가족 사항 이야기하기, 날씨 말하기, 일기 쓰기, 감정 표현하기, 고민 상담하기
3) 담화 상황: 식당/가게에서의 대화, 친구와의 대화, 선생님께 상담 편지 쓰기, 친구에게 송별의 편지 쓰기, 간단한 생활문, 설명문, 일기

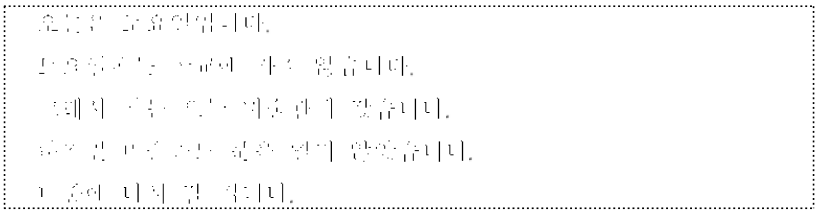
- '-지 않다'는 '안'에 비해 쓰기에서 더 많이 활용되는 문법이므로, 문어 텍스트를 선정하기로 함. 、 일정/일과에 대한 주제는 문어/구어에서 공통적으로 나타나므로 자신이 한 일에 대하여 일기 쓰기의 담화 상황을 설정하여 |**담화 예문**|으로 수록.
- '-지 않다'의 의미·기능을 집필하는 단계에 해당 예문에 교재에 수록된 다양한 주제를 반영.

다. 담화 예문 기술

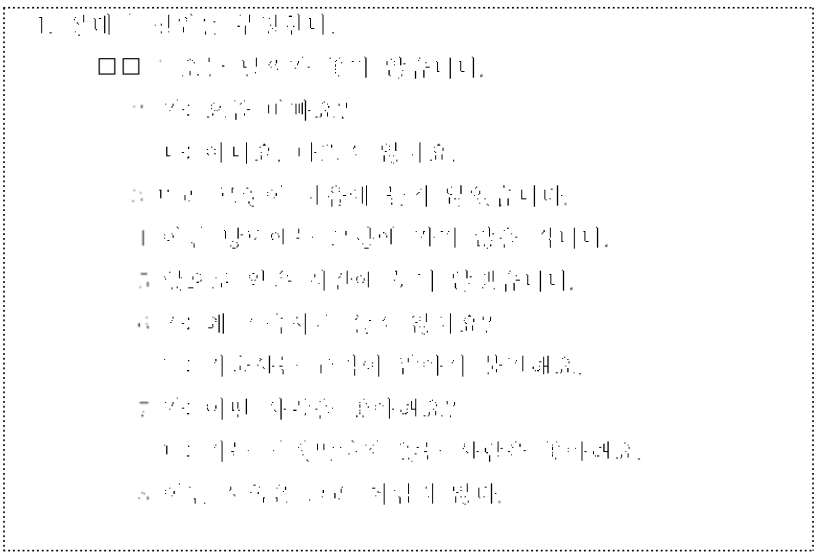
해당 문법·표현이 활용된 담화는 핵심 의미와 기능을 포함하는 2개의 대화쌍으로 이루어진 대화문, 혹은 그 정도 길이의 문어 텍스트로 구성하였으며 표제어에서 문어로 표시한 표제어는 문어 텍스트를 제공하였다.

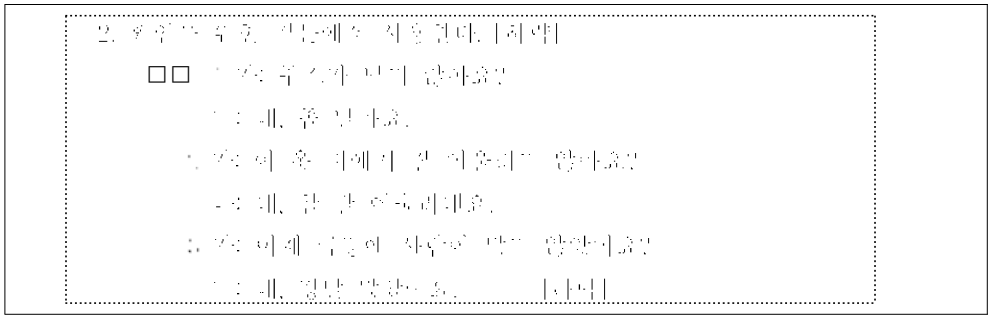
|표 16| 담화 예문 기술 사례

예1) '-지 않다'의 담화 예문 기술



예2) '-지 않다'의 의미·기능 집필 단계 시 수록 예문





라. 예문의 특정 인명, 지역명 사용 지양

예문을 구성할 때에는 다양한 문화를 배경으로 하는 국내외 교육 현장에서 모두 사용이 가능하도록, 대표성이 없는 특정 인물이나 지역명은 되도록 사용하지 않도록 하였다. 단, 대화 상황에서 상대방을 지칭해야 할 대명사가 마땅하지 않은 경우에는 예외로 하였다.

4.3. 문법 · 표현 내용 기술안 개발

4.3.1. 실수요자 요구 조사

- 설문 일시: 2012년 7월20일~7월25일
- 설문 대상: 경력 5년 미만의 한국어교사 총 38명

본 설문 조사에서 사용된 설문지는 세 영역으로 구성되어 있다. [1부]는 참여자 기초 조사에 관한 것이고 [2부]는 설문 참여자가 스스로 자신의 상태나 자신이 처한 상황에 대해 평가하고 답변하는 항목으로서 문법 지도 준비 형태를 묻는 영역이다. 이 영역에는 참여자의 의견을 충분히 하고 객관식 설문의 부족한 점을 보완하기 위해 주관식 답변도 포함시켰다. [3부]에서는 현재 한국어교육에서 널리 사용되고 있는 한국어교육용 문법서 3종의 예시를 제시하고 항목에 따른 선호도를 조사하여 '교육용 문법서 요구'를 조사하려고 하였다.

(1) 설문 응답자 인구 빈도 분석 결과

|표 17| 설문 응답자 인구 빈도

		빈도	퍼센트(%)
성별	남	2	5.3
	여	36	94.7

		빈도	퍼센트(%)
나이	20대	13	34.2
	30대	19	50.0
	40대	1	13.2
	50대	1	2.6
	합	38	100.0

		빈도	퍼센트(%)
학력	학사 졸업	7	18.4
	석사 졸업	26	68.4
	박사 졸업	5	13.2
	합계	38	100.0

		빈도	퍼센트(%)
학부 전공	한국어교육	2	5.3
	국어국문학	20	52.6
	국어교육	1	2.6
	외국어 / 외국어교육	6	15.8
	이외 전공	6	15.8
	합계	35	100.0

		빈도	퍼센트(%)
자격증	3급(양성+검정)	5	13.2
	2급(전공/ 복수전공)	23	60.5
	미취득	9	23.7
	합계	37	97.4

		빈도	퍼센트(%)
기관 유형	대학부설기관	31	81.6
	사설기관	2	5.3
	공공기관	1	2.6
	기타	3	7.9
	합계	37	97.4

		빈도	퍼센트(%)
교수경력	1년 미만	9	23.7
	1년 이상 3년 미만	16	42.1
	3년 이상 5년 미만	13	34.2
	합계	38	100.0

(2) 문법 지도 준비 형태의 주요 결과

가. 문법(교육) 기초 능력 구비 여부

국어학 지식 여부, 문법교육을 위한 지식 여부, 문법 제시 능력 여부, 문법 교육을 위한 노하우 여부 등을 묻는 항목에서는 전반적으로 3.4~3.5대의 평균을 보이는 대동소이한 결과를 보였다.

문법 용어 이해 여부(3.92), 학습 지속 여부(3.87), 충분한 연수와 교육의 이수 여부(3.71) 등은 비교적 높게 나타나서 지금까지의 교육을 통해 문법에 대한 기초 능력을 갖추고 있고, 또 스스로 그 능력을 향상시키기 위해 노력하고 있다고 평가하고 있는 것으로 나타났다.

나. 참고 자료 의존도

한국어교육 수업을 위한 참고 자료의 의존 수준은 다음과 같이 조사되었다.[26]

|표 18| 참고 자료 의존 수준

	지침서	자체지침	사전	학술서	논문	타교재	동료교사
평균	**3.92**	**3.47**	3.03	2.74	2.53	**3.61**	3.11
표준편차	.912	1.447	1.102	1.083	1.006	1.054	.894

가장 많이 사용하는 참고 자료의 1, 2순위를 묻는 주관식 문항에서는 자체 지침과 동료 교사에 대한 의견이 가장 많았는데 이러한 선택에는 무엇보다 기관 내의 교육 내용의 균질화가 필요하기 때문이었으며, '어떻게 가르칠 것인

26) 기타로는 인터넷(국립국어원 및 기타 개인 사이트나 정보 사이트)이 2건 정도 있었으며 타 교재의 사용 이유는 효율적 설명 방법에 대한 모색, 예문, 활동에 참고하려는 의도로 보인다.

가'보다는 '어디까지 가르칠 것인가'에 초점이 있는 것으로 보인다.

다. 교육용 문법서 인식과 이용 형태

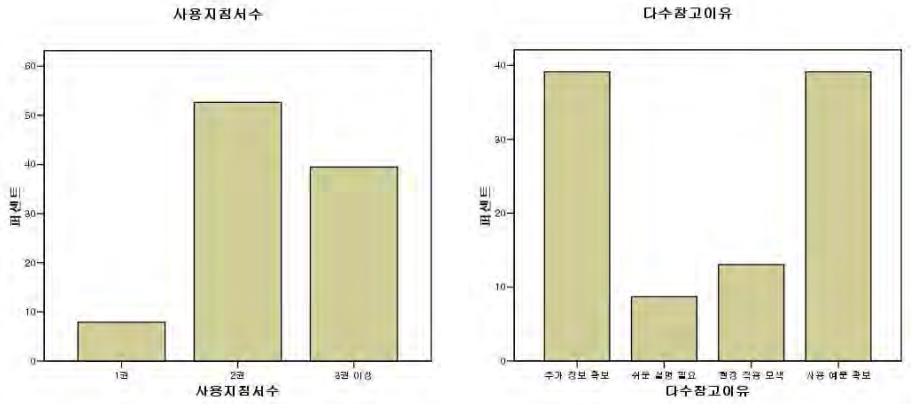
학습자를 교수할 때 필요한 교육용 문법서에 대한 인식과 이용 형태에 대한 결과는 다음과 같이 대체로 높은 편이었다.

|표 19| 교육용 문법서에 대한 인식과 이용 행태

	지침서 필요성	지침서 유용성	지침서 활용 수준
평균	**4.58**	3.89	3.68
표준편차	.642	.798	.702

라. 문법 지침서 참고 상황

사용 지침서의 권수 및 여러 권의 지침서를 참고하는 이유에 대해서는 다음 그래프와 같이 목표 문법의 추가 정보를 획득하고 사용 예문 확보를 위하여 대부분 2-3종의 지침서를 참고하는 것으로 나타났다.



|그림 11| 문법 지침서 사용 이유

마. 현행 지침서 활용의 난점

현행 지침서 활용의 난점으로 다음과 같은 주관식 답변이 나타났다.

첫째, 담화 맥락(상황)에 적절하고 풍부한 용례가 부족하며 유사 문법 및 표

현과의 차이점 설명이 충분하지 않다.

둘째, 지침서에 제시된 예문을 실제 수업에서 활용할 수 없는 경우가 많다.

셋째, 일반 목적의 학습자에게 지나치게 문어 위주의 문법 형식이 제시되어 있는 경우가 있다. 구어를 바탕으로 한 교육용 문법 지침서의 개발도 필요할 것이다. 또한 시판되고 있는 현행 교육용 문법 지침서를 전적으로 신뢰할 수는 없다. 따라서 교육용 문법 지침서가 있어도 교사는 스스로 풍부한 국어학적 지식을 가지고 다른 문법서를 이용해 보충하여 교육현장에서 사용해야 한다.

넷째, 국어사전과 다름없는 설명이 나와 있어서 문법 교수에 도움이 되기 어렵다.

바. 한국어 문법 지침서 내용 요소의 중요도 평가

한국어 문법 지침서의 내용 요소 중에 대한 중요도 평가는 다음과 같이 나타났다.[27]

[표 20] 한국어 문법 지침서 내용 요소의 중요도

	정확성	이해 용이성	예문 양	적용성	제약 조건	화용 특징	유사 비교	문법 대조	수업 유의점	오류 정보	색인	편집
평균	**4.66**	**4.74**	4.14	4.47	4.29	4.34	**4.68**	**3.16**	3.95	4.03	4.16	3.58
표준 편차	.534	.554	.673	.687	.802	.745	.574	1.285	1.053	.885	.916	.919

위 표를 살펴볼 때 지침서에 제시된 예문의 양도 중요하지만, 수업에 잘 적용할 수 있는 좋은 예문을 중요시 여기고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 편집과 색인에 대한 중요도도 생각보다 높은 것으로 조사되었다. 대부분의 항목에서 많은 응답자가 4나 5를 기입하였으며 한국어 수업에서 어렵다고 생각하는 항목 두세 가지를 기입해 달라는 주관식 문항에 대해서는 다양한 응답이 수합되었다.[28]

---

27) 문법 대조에 대한 의견이 낮은 것이 예상 밖인데, 이는 국내 기관 종사 교사들에게만 국한된 설문이기 때문에 이와 같이 나타난 것으로 해석할 수 있다.

28) 이중 가장 집중된 답변은 각종 '유사 문법'의 차이점을 정확하고 쉽게 설명하기 어렵다는

4.3.2. 문법·표현 내용 기술안(프로토) 타당도 조사

- 설문 일시: 2012년 8월 24일[29]
- 설문 대상: 국내외 한국어교사

문법·표현 내용 기술안이 사용될 예상 수요자를 고려할 때 국외 한국어교사는 매우 중요한 수요자의 한 축이다. 국외의 한국어교육 현장은 국내와 달리 여러 측면에서 특수성을 가지고 있기 때문에 국외 한국어교육자의 수요 조사는 본 연구에 중요하다고 할 수 있다.

타당도 조사를 위한 설문지도 세 영역으로 구성되었는데 |1부|는 설문 대상자의 인적 구성을 위한 문항, |2부|는 문법에 대한 인식 조사, |3부|는 문법·표현 내용 기술안 견본에 대한 평가이다.

(1) 설문 응답자 인구 빈도 분석 결과

|표 21| 설문 응답자 인구 빈도 분석

		빈도	퍼센트(%)
성별	남	25	30.1
	여	58	69.9

		빈도	퍼센트(%)
지역	국내	35	42.7
	국외	48	57.8
	아시아(일본, 중국, 캄보디아, 몽골, 대만, 필리핀, 베트남, 스리랑카), 중앙아시아(타지키스탄, 카자흐스탄, 우즈베키스탄), 유럽(프랑스, 러시아) 미주(미국, 캐나다), 기타(파라과이, 케냐)		

것이었고 이외 시제, 조사, 피사동 등이 언급되었다.

29) 2012년 세계 한국어교육자 대회 참석자를 대상으로 하였다.

		빈도	퍼센트(%)
연령	20대	21	25.3
	30대	25	30.1
	40대	22	26.5
	50대	12	14.5
	60대 이상	2	2.4

		빈도	퍼센트(%)
학력	학사 졸업	21	25.3
	석사 재학	10	12.0
	석사 졸업	29	34.9
	박사 재학	9	10.8
	박사 졸업	11	13.3

		빈도	퍼센트(%)
학부전공	한국어교육	10	12.0
	국어국문학	8	9.6
	국어교육	3	3.6
	외국어 / 외국어교육	10	12.0
	이외 전공	18	21.7
	사학, 경영학, 경제학, 국제학, 전자계산, 교육(교육행정학, 유아교육, 평생교육학, 윤리교육), 아동심리, 호텔관광, 사회학, 건축학, 가정학, 언어학		

		빈도	퍼센트(%)
자격증	없다	46	55.4
	있다	37	44.6

		빈도	퍼센트(%)
소속 기관	대학 및 대학 부설 기관	33	39.8
	세종 학당	32	38.6
	민간단체	6	7.2
	공공기관(중고등 포함)	3	3.6
	기타	9	10.8

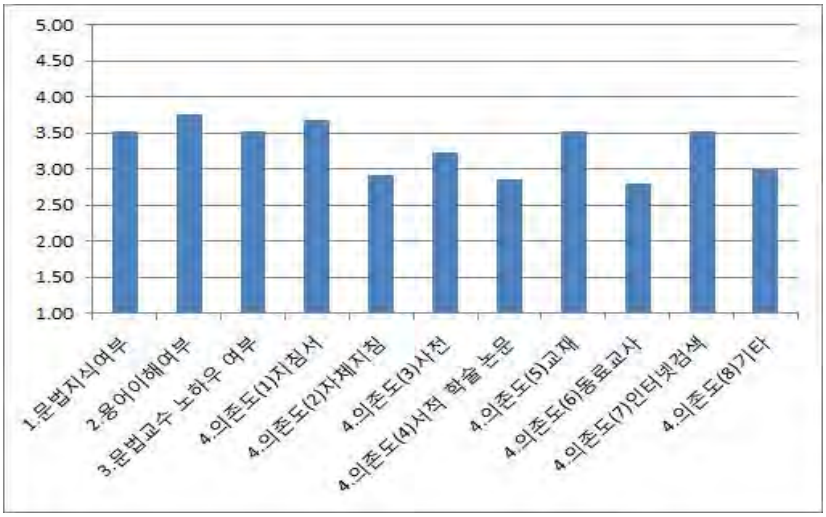
		빈도	퍼센트(%)
교수 경력	1년 이상 3년 미만	30	36.1
	3년 이상 5년 미만	19	35.8
	5년 이상 8년 미만	13	15.7
	8년 이상 10년 미만	5	6.0
	10년 이상	16	19

본 설문에 참여한 국내외 한국어교사 집단은 자신의 문법 인식과 문법 교

수에 관한 문항에 대해서는 아래와 같이 나타났다.

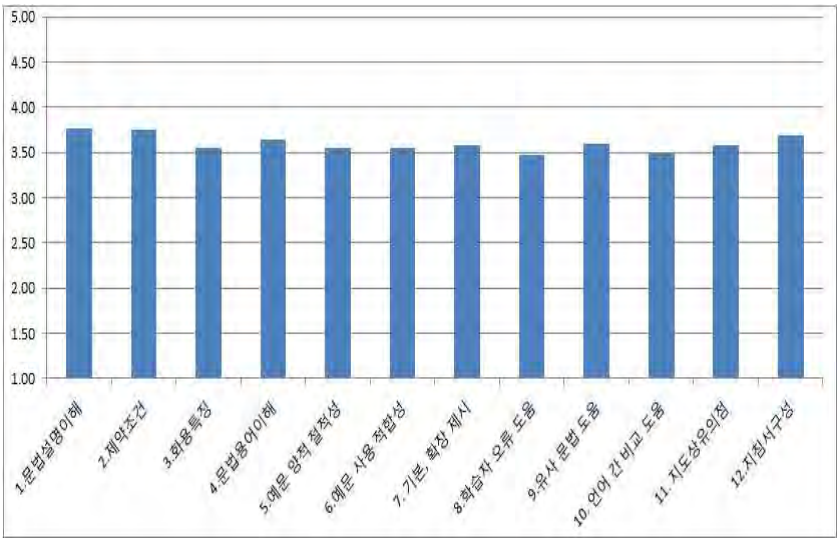
(2) 문법 인식과 문법 교수에 관한 문항 분석

아래 그림에서 문법 지침서 사용에 대해서 묻는 질문 가운데 4의존도(2) 자체 지침 사용 여부와 4의존도(4)서적/학술 논문 참조의 경우 비교적 점수가 낮다. 이는 이들 교사 집단이 문법 교수를 위해 스스로 문법을 연구하는 능력이 높지 않다는 것을 의미한다. 인적 사항에서 교수 경력이 5년 미만인 교사가 49%에 달하는 것도 이를 반영하고 있다. 그리고 4의존도(6)동료 교사 항목의 점수도 낮은 것은 한국어교육 현장에서 의지할 수 있는 동료 교사가 부족한 것으로도 판단할 수 있다. 이는 실수요자 요구 조사 때와 달리 교수·학습에 대해서 교육 경험을 공유할 수 있는 동료 교사가 많지 않다는 국외 교사의 특징에 기인한 것으로 보인다.



[그림 12] 문법 지침서 사용에 관한 조사 결과

또한 본 연구에서 진행하고 있는 문법·표현 내용 기술안 견본에 대한 평가에 대한 설문 결과는 다음과 같다. 총 12개 문항에서 평균 이상의 평가를 받았다.



|그림 13| 문법 · 표현 내용 기술안 견본에 대한 평가

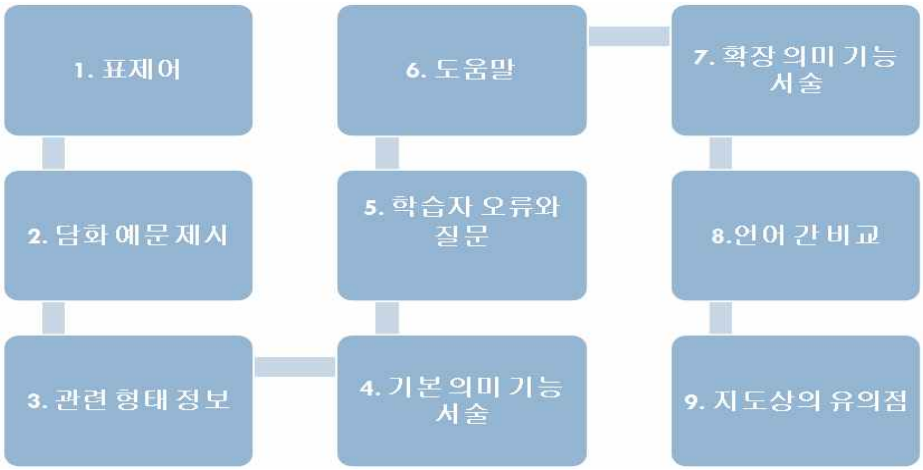
국내외 한국어교사는 '9.유사문법의 비교'와 '10.언어 간 비교 도움'이 지침서의 장점이라고 평가를 하였는데 이에 대한 수정 요구도 있었다. '1. 문법 설명 이해'에 대한 항목에서는 문법 기술 방식의 경우 서술식 기술을 지양하고 도표화하여 가독성을 높이는 것을 요구하였다.

4.3.3. 문법·표현 내용 기술의 구성 방안

(1) 문법·표현 내용 기술안의 항목 선정과 구성

가. 문법·표현 내용 기술안 항목 구성

문법 · 표현 내용 기술안은 위와 같은 조사 결과를 바탕으로 다음과 같이 9개의 세부 항목으로 구성하였다.



[그림 14] 문법 · 표현 내용 기술안의 세부 항목 구성

나. 문법·표현 내용 기술안 항목의 내용

ㄱ. 표제어

표제어는 교사가 색인을 통해 문법 · 표현 항목을 찾을 때 가장 먼저 보게 되는 부분이다. 따라서 여기에는 단순히 문법 · 표현 항목의 이름만 쓰는 것이 아니라, 해당 문법 · 표현 항목의 대표적인 형태, 의미, 화용적 정보를 한눈에 볼 수 있도록 하였다. 이를 위해 이형태 혹은 관련 형태 정보, 품사 정보, 사용역 정보(구어체/문어체)와 대표적인 의미 기능을 요약적으로 서술하였다. 교사는 표제어만 보더라도 해당 문법 · 표현 항목에 대해 전반적인 개관을 할 수 있다.

이번 연구에는 한국어에서 문법적 기능을 하는 조사(격조사, 보조사), 선어말 어미, 연결 어미, 전성 어미, 종결 어미, 조사 결합형, 어미결합형, 조사·어미와 명사·동사와의 결합 형태 등을 포함하는 표현으로 범주를 나누어 표시하였다.

> 예) ■ 에(조사) ■ -었-(선어말어미) ■ -어서(연결 어미)
> ■ -기(전성어미) ■ -을까(종결어미) ■ -지 않다(표현) ■ -기 때문에(표현)

ㄴ. 담화 예문

표제어 하단에는 해당 문법·표현 항목을 활용한 담화 예문이 포함된다. 이를 통해 해당 문법·표현 항목이 실제 의사소통 상황에서 맥락 속에서 어떻게 활용되는지 확인할 수 있다. 보통 한국어 교재에서 활용되는 것처럼 일정한 주제에 대해 각 문법·표현 항목의 특징에 맞게 입말 담화 혹은 글말 텍스트로 구성하였다. 각 담화는 기존의 한국어 교재 코퍼스를 활용하여, 교육 과정 속에서 해당 문법·표현 항목을 자주 활용하는 주제 혹은 담화 기능을 바탕으로 구성하였다. 이러한 시도는 한국어 교육과정이나 교재가 미비한 해외 기관 혹은 개인적 교수의 상황에서, 문법을 분절적으로 교수하기보다 말하기-듣기, 혹은 읽기-쓰기 기능과 연계한 기능 초점 한국어 교수를 할 수 있도록 하는 데 도움이 될 것이다.

물론 하나의 담화에서 해당 문법·표현 항목이 가지는 다양한 의미와 기능들을 모두 담아낼 수는 없다. 따라서 여기에서는 각 문법·표현 항목이 제시되는 학습 단계를 고려하여 그 수준에 맞게 가장 기본적인 의미들을 중심으로 담화를 구성하였다. 따라서 초급에서 제시되는 문법·표현 항목을 다루는 1차 사업에서는 초급 수준에 맞춰 기술되었다.

ㄷ. 관련 형태 정보[30]

여기서 '관련 형태'란 유사 문법과의 비교를 의미하지 않는다. 이형태를 기본으로 하여 대표형에 포함시킨 '관련 형태 목록'을 가리키는 것으로 동사/형용사/'이다'/'아니다' 등과의 결합에 대한 정보, 준말 정보, '요' 결합형 정보 등을 의미한다. 이번 사업에서는 각 문법·표현 항목의 이형태들을 별개 표제어로 다루지 않고 하나의 표제어 안에 포함시키고 있다. 이는 한국어 교육 현장의 현실을 고려한 것으로 예를 들어 '-어서' 표제어는 이형태 '-아서'와 '-여서'를 포함한다. 이와 더불어 이형태뿐만 아니라 '-기 때문에', '-기 때문이다'와 같이 문장 내에서 통사적 위치는 다르지만 거의 동일한 의미 기능을 표현하는 항목들은[31] 하나의 관련 형태로 묶어 처리하였다. 그러한 차원에서 준말 역시 관련 형태로 묶어 처리하였다. 이는 결국 동일한 의미 기능을 하는 항목을 찾기 위해 몇 번씩 문법서를 들춰야 하는 불편을 해소하기 위한 것이다.

30) 이는 중간보고 후 자문위원의 검토를 받은 후 수정된 부분이다.

31) 주로 의존명사를 활용한 구문들이 이에 포함된다.

따라서 이번 문법·표현 내용 기술안에는 해당 문법·표현 항목의 이형태 혹은 관련 형태들을 설명하기 위해 관련 형태 정보 항목을 선정하여 각 이형태의 결합 정보, 관련 형태들의 통사적 정보 혹은 준말 정보를 서술하도록 하였다. 교사의 가독성을 높이기 위하여 도표 형식으로 예문과 함께 제시한다. 시제 결합 정보, 존대 결합 정보, 보조사 결합 정보 등 구체적인 결합 정보는 [기본]의 의미 기능 서술 하위 항목에 포함된다. 예를 들면 현재 문법·표현 정련 형태(대표형) 및 '관련 형태' 목록은 아래와 같다.

[표 22] 문법·표현 정련 형태 및 '관련 형태' 목록의 예

본 연구에서 집필한 항목 11개의 관련 형태				
범주	정련형태 (대표형)	관련 형태	토픽	추가 및 유보 항목
조사	에서	서	초급	
선어말 어미	-었-	-았-, -였-	초급	
연결 어미	-고		초급	
연결 어미	-는데1[32]	-은데 -ㄴ데	초급	
연결 어미	-어서	-아서 -여서	초급	
연결 어미	-으면	-면	초급	
연결 어미	-지만		초급	유보: -지마는
전성 어미	-기		초급	
전성 어미	-는[33]	-은 -ㄴ	초급	
종결 어미	-을까	-ㄹ까 -을까요 -ㄹ까요	초급	'요' 결합형과 통합
표현	-지 않다		초급	

ㄷ. 기본

[기본]에서는 초급 교육 과정에서 명시적으로 다루어지는 의미 기능을 중심

32) 연결 어미 '-는데'와 종결 어미 '-는데'를 구분하여 각각 '-는데[1]'과 '-는데[2]'로 표시하였다.

33) 현재 시제에서 사용하는 관형사형 어미를 나타낸다. 대표형 '-는'의 관련형으로 형용사와 결합하는 '-은', '-ㄴ'을 포함한다.

으로 집필한다. 사실 각각의 한국어 문법·표현 항목들은 하나 이상의 다양한 의미 기능을 나타내는 경우가 많다. 그러나 한국어 교육 현장에서는 이 의미 기능들을 한 번에 다 교수하지 않고 수업 주제와 학습자의 학습 단계를 고려한 위계화에 따라 제시하고 있다. 그리고 이는 교재에 명시적으로 나타나 있다. 예를 들어 '-어서'의 경우, 한국어 교육과정 속에서 명시적으로 다루는 의미는 '순서(순차)'와 '이유'인데 각각의 의미 기능은 별도의 항목으로 나누어서 가르치는 경우가 대부분이다. 아래는 국내 한국어 교육 기관의 교재에서 '-어서'가 명시적인 수업 내용으로 나오는 경우를 나타낸 표이다.

|표 23| 한국어교육기관 교재의 '-어서' 수업 내용

	고려대	경희대	서강대	서울대
'순서'	1권 9과 주말 날씨	2권 8과 제가 사진기를 가져올게요.	2A 3과 친구 만나서 뭐 했어요?	1권 16과 초대
'이유'	1권 8과 날씨	2권 13과 감기에 걸렸어요.	1B 6과 아파서 못 갔어요.	1권 18과 취미

그러나 '-어서'의 의미는 위의 두 가지로 국한할 수 없다. 표준 국어 대사전의 기술[34]에서도 1)시간적인 선후 관계, 2)이유나 근거, 3)수단이나 방법의 세 가지로 나누어 설명하고 있으며, 한국어 교육을 위한 교육용 문법서인 □□국어원 용법 편□□에서는 이에 덧붙여, '뒤의 행위가 일어난 시간'까지 포함하여 네 개의 의미 기능으로 기술하고 있다.

이처럼 하나의 문법·표현 항목의 의미가 다양한 경우, 모든 의미들을 명시적으로 가르칠 수는 없다. 교육과정 내 혹은 교육과정 밖의 실제 한국어 상황에서 접한 다양한 담화 맥락 속에 자연스럽게 포함되어 암시적으로 학습되거

34) 「1」 시간적 선후 관계를 나타내는 연결 어미.
¶ 어머니는 솥을 씻어서 쌀을 안쳤다./인부들이 짐을 덜어서 다른 차에 실었다.
「2」 이유나 근거를 나타내는 연결 어미.
¶ 강이 깊어서 아이가 건너기는 어렵다./그는 워낙 성실한 사람이어서 뭘 해도 성공할 것이다./
하도 전화를 걸어서 이제는 내 목소리를 알아듣는다.
「3」 수단이나 방법을 나타내는 연결 어미.

나, 교사의 추가 설명으로 교수되는 경우가 많다.

따라서 본 문법·표현 내용 기술안은 이러한 현실을 고려하여 해당 문법 표현 항목의 의미 기능이 한국어 교육 현장에서 위계화되는 순서를 고려하여 이를 |기본|과 |확장|으로 나누었다. |기본|에서는 교육 과정 내에서 명시적으로 다루어지는 의미 기능들을 중심으로 해당 문법 표현 항목의 일차적인 의미 기능을 기술한다.[35] 그리고 해당 의미 기능 내 서법 제약, 시제 제약, 연어 정보 등 관련된 모든 정보를 서술하여, 교사가 수업을 설계할 때 해당 의미 기능의 모든 정보를 한 번에 숙지하고 갈 수 있게 하였다.

이러한 구분은 특히 초급 단계에서 유용하다. 왜냐하면 초급 단계에서 다루는 문법·표현 항목들은 그만큼 한국인들이 빈번하게 사용하는 항목들이 많아, 다양한 의미 기능을 포함하고 있기 때문이다. 그러나 초급 학습자의 특성상 정보는 오히려 쉽게 제시하여야 한다. 따라서 필연적으로 의미 기능을 나누어 설명할 수밖에 없는데, 교사는 학습자와 달리 해당 문법·표현 항목이 가진 다양한 의미 기능을 잘 알고 있을 필요가 있다. 그래야 학습자의 학습 진행 단계에 따라 적절하게 해당 문법·표현 항목의 의미 기능을 확장하여 설명해 줄 수 있기 때문이다.

본 문법·표현 내용 기술안은 이를 고려하여 |기본| 집필 시에는 초급 수준에 맞는 예문을, 확장에서는 초급 이상의 수준을 고려하여 예문을 서술하였다. 이를 위해 |기본|의 집필에 포함되는 예문은 한국어 교재 코퍼스를 활용하도록 하고, |확장|에서는 모국인 화자의 실제적 언어 사용을 참조하도록 하되, 교육 현장에 적합하게 수정하여 수록하였다. 또한 풍부한 예문에 대한 요구 조사를 반영하여, |기본|의 경우 5개 이상의 예문을 수록하였다.

ㄷ. 학습자 오류와 질문

본 문법·표현 내용 기술안은 그 대상을 한국어 교사로 삼아, 문법·표현 항목의 언어적 정보 외에 교육적 정보를 충실히 담기 위해 노력하였다. 그 노

35) 일부 의미 기능은 명시적이 아닐지라도 빈번하게 출현하며 초급 단계에서 학습이 완료되는 것으로 여겨지는 것이 있다. 예를 들어 '-지 않다'를 활용하여 확인의 기능을 하는 의문문은 명시적으로는 나타나지 않으나 모든 교재의 초급 단계의 담화에서 빈번하게 출현하며, 이후 중·고급에서도 별도로 다루어지지 않는다. 일부 교재는 이를 별도로 다루기도 한다. 이런 경우에는 이 역시 [기본]에서 다루도록 한다.

력의 일환으로 학습자의 빈번한 오류나 질문을 박스 형태로 수록하였다. 이러한 오류는 학습자 오류 코퍼스를 활용하여 수록하였고[36] 질문 역시 다년간 숙련된 교사들의 경험을 중심으로 수집하여 포함시켰다. 이를 기본 의미 기능 서술 옆에 박스 형태로 기술함으로써, 해당 오류나 질문에 대한 대답을 문법·표현 내용 기술안에 수록된 의미 기능 서술 혹은 하단의 도움말을 통해 해결할 수 있게 하였다.

ㄱ. 도움말

도움말은 유사 문법의 비교나 해당 의미 기능과 관련하여 좀 더 자세히 설명해야 하는 내용을 담고 있다. 요구 조사에서는 이해 용이한 기술과 더불어 유사한 문법의 차이에 대한 자세한 설명 요구가 높게 나타났다.

본 문법·표현 내용 기술안은 단기 경력 교사들이 교실에서 학습자를 대상으로 사용하는 교사말을 고려하여 기본 의미 기술에서는 가급적 간단하고 쉬운 문법 용어 사용으로 교사말에 도움이 되도록 하였다. 그러나 이러한 쉽고 간결한 설명은 유사한 문법 간의 미묘한 차이를 설명하는 데에는 한계가 있다. 그래서 '도움말'을 통해 유사한 문법 간의 통사적, 의미적, 화용적 차이를 자세히 밝히고자 하였다. 유사 문법이 여러 개인 경우 도움말 1, 도움말 2와 같이 여러 개로 나눠 그 차이를 보여주고, 가능하다면 유사 문법 항목들 간의 차이를 도표로 제시하여 시각적 효율성도 높이고자 하였다.

ㄷ. 확장

여기에서는 한 문법이 다양한 의미 기능을 포함하는 경우 |기본|에서 다루지 않은 의미 기능을 서술한다. 즉, 핵심 의미에 부가된 의미 기능에 대한 정보와 이와 관계된 형태 통사적 제약들, 해당 문법 항목 관련 관용적 표현들, 코퍼스에 기반을 둔 연어 정보, 알아두면 좋은 화용적 특징 등을 기술하게 된다. 예를 들면 '-어서'의 경우 기본 의미 기능에서 다루지 못한 '방법', '목적', '시간의 경과' 등의 의미가 |확장|에서 서술된다. 만약 문법·표현 항목이 단순하여 |기본|의 서술만으로 충분한 경우, 이 부분은 불필요하다.

---

36) 2002년도에 수행된 국어정책 공모과제 연구보고서인 한국어 학습자 오류 유형 조사 연구 (조철현, 2002) 최종보고서의 자료를 바탕으로 하였다

또한 |기본|에서 서술된 의미 기능과 관련된 제약일지라도 학습자의 학습 수준 때문에 어느 정도 학습이 진행된 이후 추가적으로 설명하게 되는 경우가 있다. 예를 들어 명사형 어미 '-기'는 명사를 만드는 전성 어미로 그 의미를 설명할 수 있으나, 유사한 기능을 하는 '-음'과 비교하여 '-기'어 자주 결합하는 서술어의 특징 등을 초급에서 모두 설명하기는 힘들다. 이러한 특징은 개별 서술어들에 대한 이해가 어느 정도 이뤄진 중·고급 단계에서 설명하는 게 적절하다. 이런 경우 |확장|에서 '-기'에 결합하는 서술어의 제약 등을 자세히 설명해 줄 수 있다.

◦ 언어 간 비교

본 문법·표현 내용 기술안은 교육적 정보를 충실히 하기 위한 노력의 하나로 해당 문법·표현 항목에 대한 대조언어학적 내용을 포함시켰다. 물론 한국어 교사가 모든 외국어를 알 필요는 없다. 그러나 학습자가 모국어 전이로 인해 발생하는 오류가 있다면 이에 대해 알 필요가 있다. 따라서 여기에서 서술하는 내용은 한국어 교사에게 필요할 만한 정보 즉 학습자의 모국어 전이로 인해 한국어 사용에 오류가 발생할 만한 내용을 중심으로 담는다. 또한 해당 언어와 한국어 번역을 함께 수록하여 교사가 해당 언어를 몰라도 학습자가 어떤 이유로 오류를 만드는지 이해할 수 있도록 하였다. 이를 통해 교사는 수업 단계에서 미리 필요한 정보를 알려줌으로써 학습자의 오류를 예방할 수 있을 뿐만 아니라 이후 학습자의 오류문에 대해서도 보다 효과적인 피드백을 줄 수 있다.

이러한 오류 정보는 앞서 |기본|에 서술된 '학습자 오류와 질문'과 중복되게 보일 수 있다. 그러나 '학습자 오류와 질문'은 국적과 상관없이 대부분의 학습자들이 보여주는 대표적인 오류라면, 여기에서 다루는 것은 해당 언어의 모국어 전이로 인한 것들만 다루므로 중간 언어 단계에서 나타나는 오류와 모국어 전이로 인해 나타나는 오류를 구분하여 활용할 수 있을 것이다. 대상이 되는 언어는 이번 사업에서 2개 언어에 국한되지만, 사업이 진행되면서 추가될 수 있다.

◦ 지도상의 유의점

본 문법·표현 내용 기술안은 수요 대상을 한국어 교사로 삼되 특히 교수 경험이 부족한 교사라도 실제 수업 설계에 쉽게 적용할 수 있게 노력하였다. 따라서 여기에서는 이제까지 기술한 내용을 종합하여 정리하고, 특히 각 의미 기능의 수업에서 주의할 사항이나 수업 설계에 활용할 만한 교사 팁을 수록하도록 하였다.

4.3.4. 문법·표현 내용 기술의 세부 항목 및 기술 지침

(1) 표제어

가. 표제어 기술의 예

-어서 [-아서 / -여서] [연결 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 **시간적 선후 관계, 이유나 원인** 등을 나타낸다.

나. 표제어 기술의 세부 지침

ㄱ. 문법 · 표현 항목 표제어|이형태 정보||통사적 범주 정보||문어/구어 정보|의 순서로 기술한다.

ㄴ. 표제어는 대표형 하나(➡)만을 수록한다. 이형태 정보는 표제어 옆에 [ ] 표시를 통해 보여 주도록 한다. 대표형은 원칙적으로 받침 있는 말과 결합되는 형태, 음성모음과 결합하는 '-어' 계열의 이형태, 동사와 형용사에 따라 이형태가 달라지는 경우에는 동사 결합형으로 정한다.

예)	□□ -아서/어서/여서	➡ -어서
	□□ -(으)니까	➡ -으니까
	□□ 이/가	➡ 이
	□□ -(으)ㄴ데 /는데	➡ -는데

ㄷ. 범주 정보는 '조사, 선어말 어미, 연결 어미, 종결 어미, 전성 어미, 표현'의 6개로 나눠 기술한다.

ㄹ. 조사의 경우에는 앞에 자립 형태인 명사가 오고 생략이 가능하다는 특

징을 반영하여 붙임표(-)를 붙이지 않으며, 어미의 경우에는 앞뒤에 의존 형태인 동사나 형용사의 어간, 선어말 어미가 올 수 있다는 특징을 반영하여 붙임표(-)를 붙인다.

㉯ 문어체·구어체 정보는 문어 구어로 표시하되 '문어와 구어' 사용을 구별할 수 없거나 '문어와 구어'에서 모두 사용되는 경우에는 문어 구어를 모두 제시한다.

㉰ 표제어 하단에 한 줄 정도로 결합 정보와 의미를 한 눈에 알 수 있게 간단히 정리한다. 핵심 의미는 밑줄로 강조하여 가독성을 높일 수 있게 한다.

㉱ 기본적으로 표준 국어 대사전에서 동형어로 보는 항목은 의미 기능이 여러 개일지라도 별도로 분리하여 기술하지 않는다.

● 표제어는 가나다순으로 배열하며 자모의 순서는 사전의 순서와 같다.

● 한글 표기가 동일한 표제어(동형어)의 배열은 '조사(격조사→보조사)→어미(연결 →종결) →표현'의 순서를 따른다.

> 예1) '-어서'의 경우
> □□ '-어서1(순서)'과 '-어서2(이유)'를 분리하여 기술하지 않는다.
> '-어서'의 하위 기술에서 '1.순서', '2.이유'와 같이 기술한다.
> 예2) '-라고'의 경우
> □□ -라고1(격조사) ➡ -라고2(보조사) ➡ -라고3(연결 어미)
> ➡ -라고4(종결 어미) ➡ -라고5(표현)

㉲ 일부 연결 어미가 종결 어미적으로 쓰이는 경우, 동형어로 분리하지 않고 아래의 예처럼 해당 연결 어미의 기술에 포함시켜서 기술한다. 단, 종결 어미적으로 쓰이는 표현이 굳어져 표준 국어 대사전에서도 그 쓰임을 구분할 때는 별도로 분리하여 기술한다.

> 예1) '어서'의 경우 : 연결 어미 '-어서'의 기술에 아래와 같이 포함시킨다.
> □□ 구어체에서 종결 어미적으로 쓰인다.
> □□ 가: 어디 가서 샀어요?
> 나: 백화점 가서요. [= 백화점에 가서 샀어요.]
> 예2) '는데'의 경우: '-는데1(연결 어미)'과 '-는데2(종결 어미)'를 분리하여 기술한다.[37]
> □□ -는데1(연결 어미) ➡ -는데2(종결 어미)

(2) 담화 예문

가. 담화 예문 기술의 예

> 가: 주말에 뭐 했어요?
> 나: 친구하고 인사동에 갔어요.
> 가: 그래요? 인사동에 **가서** 뭐 했어요?
> 나: 쇼핑도 하고 구경도 했어요.

나. 담화 예문 기술의 세부 지침

㉠ 해당 문법·표현이 활용된 담화(청자와 화자가 두 차례 대화를 주고받는 길이로서 핵심 의미 기능을 포함하는 대화문, 혹은 그 정도 길이의 문어 텍스트)를 제시한다. 표제어에서 문어로 표시한 표제어는 문어 텍스트를 제공한다.

㉡ 기존에 구축된 한국어 교재 코퍼스의 주제, 상황, 기능을 활용하여 예문에 적극적으로 반영하되 특정 교재와 똑같은 내용이 되지 않도록 주의한다.

㉢ 대표성이 없는 특정 인물, 지역명은 되도록 피한다. 단, 대화문에서 꼭 상대를 지칭해야 하나 마땅한 대명사가 없는 경우 이름을 사용할 수 있다.

(3) 관련 형태 정보

가. 관련 형태 정보 기술의 예

37) 표준 국어 대사전에서 '-는데'의 기술은 아래와 같다.
1. 뒤 절에서 어떤 일을 설명하거나 묻거나 시키거나 제안하기 위하여 그 대상과 상관되는 상황을 미리 말할 때에 쓰는 **연결 어미**.
2. 해할 자리에 쓰여, 어떤 일을 감탄하는 뜻을 넣어 서술함으로써 그에 대한 청자의 반응을 기다리는 태도를 나타내는 **종결 어미**.

관련 형태 정보

-아서	• 동사, 형용사 어간의 끝음절에 'ㅏ', 'ㅗ'가 있는 경우	예작**아서**, 가**서**, 좋**아서**, 와**서**
-여서(하여서->해서) ('**해서**'로 주로 쓰임)	• '하다'나 '-하다'가 붙는 동사, 형용사의 어간 뒤	예**해서**, 피곤**해서**, 운동**해서**
-어서	• 이외 동사, 형용사의 어간 뒤 • '이다', '아니다'의 어간 뒤	예먹**어서**, 쉬**어서**, 마**셔서**, 배**워서** 학생이**어서**, 의사**여서**, 아니**어서**

나. 관련 형태 정보 기술의 세부 지침

ㄱ. '-어서'의 경우, 위의 기술 예와 같이 정련 형태(대표형)인 '-어서'와 '관련 형태'로 정련된 이형태 '-아서', '-여서'의 용언 결합형 정보만 제시한다. 그리고 '□□'를 제시한다. '□□'에는 해당하는 문법 · 표현만 '진하게' 표시한다. 이때, '마시어서'가 '마셔서'로 축약되는 것과 같은 음운 현상으로 인한 축약은 별도로 설명하지 않는다.

ㄴ. '-고'의 경우 대표형만 존재하므로 아래와 같이 대표형의 용언 결합 정보만 제시한다.

|표 24| 형태 정보 기술의 예

-고	·동사, 형용사, '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□ 가**고**, 좋**고**, 학생이**고**, 아니**고**

ㄷ. 종결 어미 '-는데2'의 경우, 아래와 같이 대표형인 '-는데'와 관련 형태인 '-ㄴ데, -은데, -는데요, -ㄴ데요, -은데요'의 용언 결합 정보 및 높임 보조사 '요' 결합에 따른 정보를 기술할 수 있다.

|표 25| 관련 형태 정보 기술의 예

-는데	·동사의 어간 뒤	□□ 먹**는데,** 가**는데**
-ㄴ데	·받침 없는 형용사 어간이나 'ㄹ' 받침으로 끝나는 형용사 어간, '이다' '아니다'의 어간 뒤	□□ 예**쁜데**, **긴데**, 학생**인데,** 아**닌데**
-은데	·'ㄹ'을 제외한 받침이 있는 형용사 어간 뒤	□□ 좋**은데,** 많**은데**
-는데요	·'는데'에 높임을 나타내는 '요'가 붙은 꼴	□□ 먹**는데요,** 가**는데요**
-ㄴ데요	·'ㄴ데'에 높임을 나타내는 '요'가 붙은 꼴	□□ 예**쁜데요**, **긴데요**, 학생**인데요**, 아**닌데요**
-은데요	·'은데'에 높임을 나타내는 '요'가 붙은 꼴	□□ 좋**은데요,** 많**은데요**

해당 문법·표현과 관련된 이형태 정보를 기술하는 데에 사용하는 메타언어는 다음 예를 참조한다.

예1) 동사, 형용사 어간의 끝음절에 'ㅏ', 'ㅗ'가 있는 경우/ 이외 동사, 형용사의 어간 뒤나 '이다', '아니다'의 어간 뒤/ '하다'나 '-하다'가 붙는 동사, 형용사의 어간 뒤
예2) 'ㄹ'을 제외한 받침이 있는 동사 어간 뒤/ 'ㄹ'받침으로 끝나는 동사나 형용사 어간, '이다' '아니다'의 어간 뒤
예3) 받침 있는 명사 뒤, 받침 없는 형용사 어간

(4) 기본

가. 기본의 기술 예

2. 이유나 원인을 나타낸다.

□□ : 생일 선물을 받아**서** 기뻐요.
: 너무 많이 걸**어서** 다리가 아파요.
: 어제는 바람이 많이 불**어서** 추웠어요.
: 피곤**해서** 집에 일찍 갈 거예요.

.ı 휴일이**어서** 학교에 안 가요.

- 동사, 형용사, '이다, 아니다'에 붙는다.
- 명령문이나 청유문을 쓸 수 없다.
- 구어체에서 종결 어미적으로 쓰인다.

□□ 가: 어제 왜 파티에 안 왔어요?

나: 바빠서요. |= 바빠서 파티에 안 갔어요.|

[도움말 1] '-어서'와 '-기 때문에'의 비교 [중략]

[도움말2] '-어서'와 '-으니까'의 비교

1. 눈이 **와서** 등산을 가지 마세요.(·)/갑시다.(·)/갈까요?( )

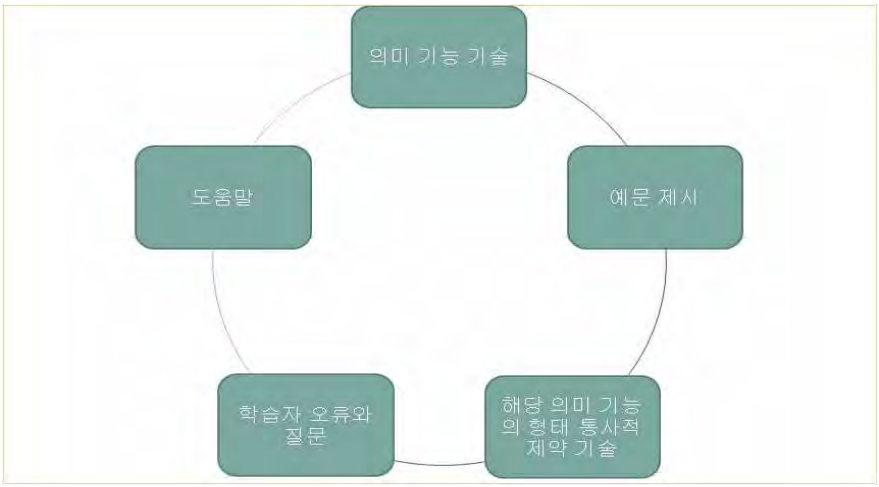
:· 눈이 **와서** 길이 미끄럽다.(·)

:: 눈이 오**니까** 등산을 가지 맙시다.(·)

'-어서'는 뒤 절에 명령, 청유, 제안을 나타내는 '-으세요, -읍시다, -을까요?' 등의 표현과 결합할 수 없지만 '-으니까'는 이러한 제약이 없다. |하략|

나. 기본 기술의 세부 지침

ᵛ· |기본|의 의미 기능 기술은 다음의 하위 구성 요소를 포함한다.



|그림 15| 의미 기능 기술의 하위 구성 요소

ㄴ· 예문 하단에 ▪을 표시하여 결합하는 용언의 종류와 같은 결합 정보, 시

제나 높임의 선어말 결합 여부, 주어 일치 제약, 서법 제약과 같은 통사적 제약 및 결합 정보, 담화 화용적 기능 등 표제어와 관련된 사항들을 제시한다. 제약이 없는 경우는 별도로 적지 않는다. 위의 '-어서'의 예를 들면 모든 서법과 결합할 경우에는 별도로 이를 적지 않지만, 명령문이나 청유문과 결합하지 못할 때는 이를 기술한다. 이러한 통사적 제약 및 결합 정보, 담화, 화용적 기능에 대한 이해를 돕기 위해 예문이 필요한 경우 하단에 예문을 붙일 수 있다.

다. 의미 기능 서술

의미 기능 서술에서는 핵심적 의미 기능 정보를 기술한다. 주로 해당 문법에서 일차적으로 교수·학습되는 의미와 기능을 쉽고 간결하게 기술한다. 하단에는 이를 잘 보여주는 예문 5~8개를 제시한다.

라. 문법 용어

● 본 문법·표현 내용 기술안은 신입 교사들을 대상으로 하므로 가능한 이해하기 쉬운 표현으로 풀어서 쓴다.

● 기본적으로 국립국어원 □□외국인을 위한 한국어문법 1, 2□□와 학교 문법을 따르되, 일부는 아래와 같이 통일하였다.

[표 26] 문법 용어 통일의 예

전	후	비고
선행절/후행절, 앞 문장/뒤 문장	앞 절/뒤 절	학교문법[38]
용언	동사, 형용사	국립국어원의 용어를 따름
체언	명사[39]	국립국어원의 용어를 따름
부사, 조사, 연결 어미 등	부사, 조사, 연결 어미 등	국립국어원과 학교 문법을 따름
시상어미	직접적 용어는 사용하지 않음. ➡ 과거 완료를 나타내는 '-었' 등	
높임, 존대, 경어	높임	
입말, 글말, 구어, 문어	구어체, 문어체[40]	

마. 학습자 오류 및 질문 구성

학습자 오류 및 질문에는 각 의미 · 기능에서 자주 발생하는 학습자 질문이나 오류를 오른쪽 상자에 제시한다. 학습자 오류는 학습자 오류 말뭉치를 참고하여 기술하며 학습자 질문이 별로 없는 의미 기능은 학습자 오류 및 질문 칸을 기술하지 않아도 된다.

● 학습자 오류의 양상과 수준에 따라 |기본|과 |확장|으로 나누어 넣도록 한다. [확장]에 해당하는 특별한 [학습자 오류와 질문]이 없다면 [확장]에서는 기술하지 않아도 되지만 |기본|에서 이 항목은 꼭 포함되어야 한다.

● 이때 학습자 오류는 '학습자 오류 말뭉치'와 오류 관련 논문에서 인용된 오류, 연구자 개인이 수집한 학습자 오류 말뭉치 및 교사의 경험들을 참조하도록 한다. 오류문은 기술 내용을 위해 적절히 수정할 수 있다.

예를 들어 실제 오류문이 □□와 같다면, '-어서'의 기술을 위해서는 '-어서'의 오류에만 초점을 맞추어 그 외의 다른 오류는 수정하여 수록한다.

> □ 누니 와서 등산을 가지 않읍시다. [실제 오류문]
> → 눈이 와서 등산을 가지 맙시다. [수록 오류문]

● 오류문의 경우 '( )'로 표시하며 오류 부분에는 밑줄을 그어 오류임을 보여준다. 행을 달리하여 ' →' 로 표시를 한 후에 오류를 수정한 문장을 제시한다.

---

38) 국립국어원(2005)에서는 '앞문장, 뒤 문장'이라는 용어를 사용하고 있다. 그러나 '문장'이란 '생각이나 감정을 말로 표현할 때 완결된 내용을 나타내는 최소의 단위로, 문장의 끝에 쉼표, 물음표, 마침표를 찍는다'고 표준국어대사전에서 설명하고 있다. 이를 고려해 본 연구에서는 국립국어원(2005)가 아닌 학교문법의 용어를 따르되「표준국어대사전」에 근거하여 '앞 절'과 '뒤 절'로 각각 표기한다.

39) '명사'는 국립국어원(2005)를 따라 체언을 대표하는 말로 사용한다.

40) 표준 국어 대사전에서는 구어/문어와 입말/글말 모두 표제어로 다루고 있다. 단, 입말/글말은 구어/문어의 같은 말로만 간단히 설명하여 구어/문어 표제어에서 더 자세한 설명을 확인하도록 하고 있다. 한편 '문어'는 '일상적인 대화에서 쓰는 말이 아닌 문장에서만 쓰는 말'을 가리키는데, '문어체'는 '문어로 쓰인 문체'로 설명하고 있다. 본 연구에서 지칭하는 구어/문어는 단순히 말하기와 쓰기의 상황을 구분하는 것이 아니라, 격식성이나 담화 상황 등을 고려한 문체를 가리키는 것이다. 즉 문자 언어로 문장에서 쓰는 말일지라도 채팅이나 문자 메시지는 구어의 특징에 더 가깝다. 따라서 이런 상황을 모두 포함하기 위해 '구어체' '문어체'라는 용어를 쓰기로 한다.

● 오류문과 학습자 질문은 번호 '1,2,3' 으로 표시한다. 오류를 먼저 기술하고 학습자 질문은 번호를 이어 기술한다.

> 예) 1. 눈이 와서 등산을 가지 맙시다. (×)
> → 눈이 오니까 등산을 가지 맙시다.
> 2. '-으니까', '-기 때문에'와 무슨 차이가 있어요?

● 오류에 대한 해설이나 질문에 대한 대답은 [기본]과 [확장]에 기술된 내용을 통해 그 답을 찾을 수 있도록 기술하기 때문에 별도로 제시하지 않는다. 특히 유사 문법·표현과의 교체 오류인 경우, 도움말의 예문에서 이를 활용해 설명할 수도 있다.

● [학습자 오류와 질문]의 내용이 [기본]의 의미 설명 및 형태 통사 제약에 대한 설명과 도움말을 통해 해결될 수 있어야 한다. 위의 '-어서'의 예를 보면 [학습자 오류와 질문]에 수록된 오류문은 [도움말 1]에서 왜 오류가 되는지를 설명해 주고 있다. 또한 2번 질문 역시 도움말에서 상세하게 설명하고 있다. 단, 비슷한 이유로 발생한 오류문이거나, 도움말에서 동일하지 않더라도 비슷한 예문으로 설명이 된 경우에는 모든 오류문을 일일이 설명할 필요는 없다.

바. 도움말 구성

도움말에는 유사 문법에 대한 비교나 해당 의미 기능과 관련하여 특별히 설명해야 하는 내용을 다룬다. 표제어와 혼동하기 쉬운 말, 틀리기 쉬운 표현에 대한 설명, 특이한 용법에 대한 설명 등을 제시한다.

● 유사 문법은 학습자가 비교되는 두 표제어를 모두 접하게 되는 학습 단계에 준하여 비교한다. 즉, 초급 단계에서는 초급 내 문법·표현을, 중급 단계에서는 초급·중급의 문법·표현을, 고급 단계에서는 초급·중급·고급의 문법·표현이 비교 대상이 된다. 같은 급 내에서는 표제어의 가나다 순서를 고려하여, 먼저 출현하는 표제어의 도움말에서 유사 문법을 비교한다. 이때 도움말을 붙이지 않은 표제어에는 유사 문법과 비교가 나와 있는 표제어의 페이지를 참조 표시를 통해 알려 준다.(' '-OO' OO쪽 참조) [41]

41) 단, 이번 사업에서는 초급 문법 표현 11개의 제한적인 항목만 다루므로, 기술의 실례 제시를 위해 이번 사업에서 다루지 않는 문법 표현과 비교해야 할 경우에는 표제어의 가나다 순서와 상관없이 도움말을 수록하였다.

예1) 연결어미 '-는데'와 '-지만'의 비교
두 문법 모두 초급 단계에서 출현하는 것이므로 도움말을 통해 보여 준다. 이때 '-는데'가 '-지만'보다 먼저 출현하므로 '-는데' 뒤에 붙인다. 이때 표제어 '-지만'에는 상호 참조 표시(☞ '-는데' OO쪽 참조)를 제공한다.

예2) 연결어미 '-어서'와 '-어'의 비교
'-어서'는 초급 단계에서 제시되는 항목이지만 '-어'는 중급 단계에서 제시된다. 따라서 둘의 비교는 '-어'에서 다루게 된다.

● |기본|에서 유사 문법 · 표현과의 비교를 하는 경우 도움말의 내용은 다소 어려운 표현이나 설명이 들어갈 수 있다. 도움말의 내용은 학습자에게 직접 제시될 내용이라기보다 |기본|의 학습 단계(초급)에서 제시하는 의미에 대해 교사의 이해를 도와 학습자들이 자주 만드는 오류 등을 효과적으로 설명할 수 있는 수준이라고 할 수 있다. 교사가 알고 있어야 하는 내용이므로 표제어 의미 기술보다는 다소 어렵게 기술될 수 있다. 그러나 너무 복잡한 제약이 있어 초급 학습자에게 다 제시할 수 없는 경우라면, 그 제약만을 별도로 확장 항목에서 기술하고 이에 대해 도움말을 달아 구체적으로 설명할 수 있다. 별도의 확장 항목으로 만들기가 힘들다면 난이도를 조정하여 기본의 도움말에 포함시키는 것이 낫다.

예) 명사형 어미 '-기'가 표제어인 경우, '-기'와 '-음'의 비교는 [기본]단계에서는 의미·화용적 차이, 시제 결합 차이를 중심으로 다룬다. [확장]에서는 '-기'와 '-음'에 주로 결합하는 서술어 자질을 별도의 항목으로 정해 설명하고, 도움말을 통해 서술어 목록을 보여주는 형식을 취한다.

● 기존 문법서에서는 잘 다루지 않았으나 학습자들이 자주 질문하는 유사 문법 · 표현도 비교한다. 비교 자료가 많지 않을 경우 기존 연구 결과들을 참고하여 정리하되 연구진 내에서 상호 검토 시 논의가 필요하다.

● 유사 문법 · 표현을 비교하는 경우의 제목: 표제어 항목의 이름을 우선하여 제시하되 유사 문법 · 표현이 여러 개인 경우 나머지 유사 문법 · 표현은 '가나다' 순으로 배열한다.

예1) 표제어가 '에'인 경우: '에'와 '에서'의 비교
예2) 표제어가 '-어서'인 경우: '-어서'와 '-기 때문에'의 비교

● 도움말의 내용은 예문을 먼저 제시하고 하단에 이에 대한 설명을 덧붙인다. 예문 제시 방법은 아래의 예문 지침을 따른다.

● 도움말 번호 제시 방법

• 표제어의 의미 기능에 관련된 도움말이 하나인 경우에는 번호를 붙이지 않는다. 도움말이 하나 이상인 경우에는 |도움말1| |도움말2|와 같이 번호를 붙인다. 각각의 의미 기능마다 도움말의 번호는 |도움말1|부터 다시 시작한다.

• 도움말 내의 내용에 사용되는 번호는 1, 2와 같이 붙인다. 단, 항목이 하나인 경우에는 번호를 별도로 붙이지 않는다.

예1) 표제어 '-고'의 도움말 내용 항목이 하나인 경우
【도움말】 '-고'와 '-어서'의 비교
① 사진을 **찍고** 집에 갔어요. (사진을 찍었다. 그 후에 집에 갔다.)
② 사진을 **찍어서** 친구에게 보냈어요. (사진을 찍었다. 그 사진을 친구에게 보냈다.)

'-고'는 앞의 행위와 뒤의 행위가 연관성 없는 시간적인 선후 관계만을 주로 나타내고 '-어서'는 주로 앞의 행위와 뒤의 행위가 밀접한 관계를 가지고 선후 관계로 나타낸다.

예2) 표제어 '-어서'의 도움말 내용 항목이 여럿인 경우
【도움말1】 '-어서'와 '-기 때문에'의 비교
1. ① 배가 고**파서** 식당에 갑시다.(×)/가세요.(×)
② 배가 고프기 **때문에** 식당에 갑시다.(×)/가세요.(×)

'-어서'와 '-기 때문에' 모두 뒤 절에 청유, 명령, 제안을 나타내는 말과 결합할 수 없다.

● 관련 유사 문법이 많은 경우에는 '도움말' 설명 아래에 표로 간결하게 요약한다. 이때 표의 제목을 상단에 쓰도록 한다. 표에는 논란의 여지가 없는 확실한 정보만 제공한다.

예)

<표1> '-어서', '-으니까', '-기 때문에' 비교

	-어서	-으니까	-기 때문에
서법 제약	○	×	○
'-었' 과의 결합 제약	○	×	×

사. 상호 참조 표시 제공

'ㅣ -라서(OO쪽 참조)'와 같이 관련 문법·표현에 대한 정보가 필요할 경우 해당 문법·표현이 정리된 곳을 제시하여 문법·표현 내용 기술안 이용자가 활용할 수 있도록 한다. 모든 문법·표현에 대한 기술이 끝나기 전에는 정확한 위치를 알 수 없으므로 일단 표시만 하여 둔다.

(5) 확장

가. 확장 기술의 예

확 장

1. 어떤 일을 행하는 방법이나 수단을 나타낸다.

예 ① 걸**어서** 세계 곳곳을 여행하고 싶습니다.
② 학생들은 한 줄로 **서서** 숙소 안으로 들어갔다.
③ 이 작품은 나무와 종이를 이용**해서** 만든 겁니다.
④ 인터넷을 검색**해서** 적당한 자료를 찾아보세요.

- 동사에만 붙는다.
- 앞절과 뒷절의 주어는 동일해야 한다.

나. 확장 기술의 세부 지침

'ㅣ |확장|에서는 문법·표현의 의미·기능 중 이차적으로 교수되는 내용을 기술한다. 즉, 핵심 의미에 부가된 의미·기능적 정보와 이와 관계된 형태 통사적 제약들, 해당 문법·표현과 관련된 관용적 표현들, 코퍼스에 기반을 둔

연어 정보, 학습자에게 유용한 화용적 특징 등을 기술한다.

ㄴ. 기술 방법은 |기본|의 지침을 따르되, 예문의 수는 3개 내외로 한다.

ㄷ. [확장| 단계의 예문은 기존 한국어 교재의 중·고급 단계 교재, TOPIK 예문, 사전의 예문 또는 세종 말뭉치나 뉴스, 드라마, 출판된 책 등 매체에 나타난 실제 모국어 화자 자료를 참고하도록 한다.

ㄹ. 기본에서 다룬 의미들 중에서 나선형 교수를 고려하여 덧붙여 지도할 사항이 있다면 여기에서 기술한다.

ㅁ. 해당 사항이 없는 경우에는 생략한다. 중·고급으로 갈수록 확장 부분의 기술이 줄어들거나 필요하지 않을 수 있다.

ㅂ. |확장]에서 비교하여 설명하게 되는 유사 문법은 주로 중급 이상의 문법·표현들인데, 유사 문법·표현 비교는 앞서 기술된 표제어와 비교하는 것이므로 초급 문법·표현을 기술하는 이번 사업보다는 중·상급 문법·표현에 대해 기술하는 후속 사업에서 할 주요 연구 대상이 될 것이다.

> 예) '-으므로'와 '-어서'의 비교는 '-으므로'가 출현하는 2단계 사업에서 덧붙여 비교한다.

ㅅ. 해당 표제어와 관련된 관용적인 표현 혹은 다른 문법과 결합하여 하나의 항목으로 굳어져 쓰이는 경우는 확장의 마지막 항에서 다음의 예와 같이 다룬다. 이때 관용적인 표현이나 굳어져 쓰이는 표현이 여럿인 경우 • 으로 각각을 구분하고, 이에 대한 예문을 3개 내외로 보인다. 단, 굳어져 쓰이는 표현이 초급 단계에서 제시되는 것이라면 [기본|에서 기술한다. 기본에서 기술할 경우에 예문은 기본의 예문 개수 5~8개에 준한다.

예1) 표제어 '-어서'와 결합하여 관용적으로 쓰이는 표현들

4. 다음과 같이 관용적으로 쓰이는 것들이 있다.

• 주로 '-에 걸쳐서'의 형태로 시간이나 공간의 범위를 나타낸다.

□□ ① 전국에 걸쳐서 감기가 유행이다.

[하략]

예2) 표제어 '-기'와 다른 문법이 결합하여 굳어져 쓰이는 표현들

[기본] 3. 다음과 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.

• '-기 때문에' (☞ OO쪽 참조), '-기 전에' (☞ OO쪽 참조), '-기로 하다'(☞ OO쪽 참조)등과 같이 굳어져 쓰이는 표현이 있다.

□□ ① 친구가 많**기** 때문에 한국 생활이 즐거워요.

② 그 가게는 싸**기** 때문에 사람들이 많이 가요.

③ 한국에 오**기** 전에 회사원이었어요.

④ 밥을 먹**기** 전에 먼저 손을 씻으세요.

⑤ 가: 내일 2시에 만날까요?

나: 좋아요. 2시에 만나**기**로 해요.

⑥ 가: 방학에 뭐 할 거예요?

나: 친구와 아르바이트를 하**기**로 했어요.

[확장] 3. 다음과 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.

• '-기 나름이다'(☞ OO쪽 참조), '-기 일쑤이다'(☞ OO쪽 참조), '-기 십상이다'(☞ OO쪽 참조)와 같이 특정 서술어와 결합하여 굳어져 쓰이는 표현이 있다.

□□ ① 같은 음식도 만들**기** 나름이에요.

② 수지 씨는 지각하**기** 일쑤예요.

③ 부모님 말씀을 안 듣다가는 나중에 후회하**기** 십상이야.

<참고> [기본]과 [확장]의 구분 기준

ㄱ. 문법 · 표현의 의미가 다양한 경우, 나선형 기술을 위해 학습자의 학습 단계 및 명시적 교수 내용 여부에 따라서 [기본]과 [확장]으로 의미 · 기능의 수준을 구분하여 각 단계에서 관련된 정보를 모두 기술한다.

ㄴ. 초급에 해당하는 1단계 사업의 문법 · 표현을 기술할 경우 기존 교재의 초급에서 명시적인 목표 문법 또는 주요 표현으로 이들을 다루고 있다면 '[기본]', 중 · 고급의 목표 문법이나 주요 표현으로 다뤄지거나, 암시적으로만 다

뤄진다면 '[확장]'으로 다룬다. 또한 TOPIK의 등급화도 중요한 기준으로 잡을 수 있다. 이는 한국어 교재 및 TOPIK의 제시순서가 해당 문법의 복잡성과 난이도를 고려한 것으로 볼 수 있으며, 또한 교사용 참조문법이라는 점에서 실제 한국어 교육 현장을 반영하는 것이 이 연구의 결과물을 활용하는 데 제대로 도움이 될 수 있기 때문이다. 표준 교육과정 연구에서는 각 문법의 의미 기능에 따른 제시 순서는 별도로 나열하지 않았으므로 이번 연구에서는 논외로 한다.

아래의 예는 국립국어원 편 □□외국인을 위한 한국어문법 2 (용법 편)□□의 문법 기술 내용이다. 이 내용을 예로 들어 |기본|과 |확장|을 구분한다면 아래와 같이 나눌 수 있다. 이때 |확장|의 내용은 국립국어원 이외의 다른 문법서나 논문을 참고하여 더 추가될 수 있다. 또한 의미 기능이 단순하여 |기본|과 |확장|으로 나눌 필요가 없는 경우에 |확장|은 기술하지 않는다.

|표 27| 기본과 확장의 구분 사례

	기본	확장
에 (조사)	1. 존재/위치 2. 목적지/방향 3. 시간 4. 단위	1. 원인 2. 영향을 받는 대상 3. 행위나 감정, 인지 상태의 대상 4. 목적이나 목표 5. 도구나 수단, 방법 6. 비교의 대상이나 기준 7. 조건이나 환경, 상황 8. 지위나 자격, 신분 9. 더해짐 10. 나열 11. 관용적 쓰임 (앞의 말이 지정하여 말하려는 대상(-에 관해, 대해, 의해, 있어, 비해, 따라 등: 중급 교수 내용)
-어서 (연결 어미)	1. 순서 2. 이유	1. 방법이나 수단 2. 목적 3. 시간의 경과 4. 관용적 쓰임

-지 않다 (표현)	1. 부정 2. 확인을 위한 질문	1. 일부 서술어 제약 2. '-지' 뒤에 보조사 결합 정보 3. 관용적 쓰임

※ |기본|과 |확장| 기술 구분 시 고려사항

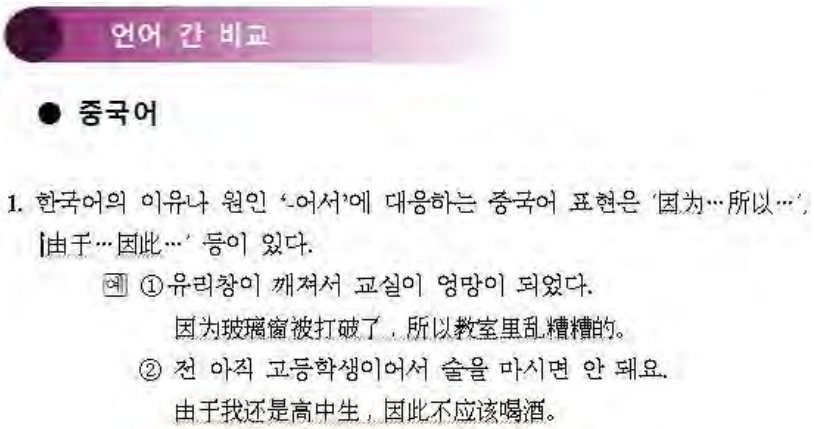
ㅣ 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(2단계)」(2011)에서의 문법 · 표현 선정 및 등급화 결과

2 한국어 능력시험 초급 어휘 목록 개발 연구」(2009), 「한국어 능력시험 중급 어휘 목록 개발 연구」(2010)에서의 문법 · 표현 선정 및 등급화 결과

:: 한국어 교재의 제시 순서 (교재 코퍼스 참조)

(6) 언어 간 비교

가. 언어 간 비교의 기술 예


언어 간 비교

● 중국어

1. 한국어의 이유나 원인 '-어서'에 대응하는 중국어 표현은 '因为…所以…', '由于…因此…' 등이 있다.

예 ①유리창이 깨져서 교실이 엉망이 되었다.
因为玻璃窗被打破了，所以教室里乱糟糟的。

② 전 아직 고등학생이어서 술을 마시면 안 돼요.
由于我还是高中生，因此不应该喝酒。

나. 언어 간 비교 기술의 세부 지침

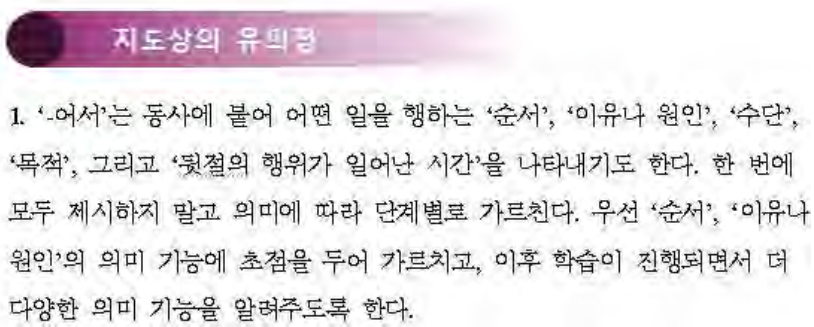
ㅋ 대조언어학적인 내용, 학습자의 모국어 전이로 인해 오류가 발생할 만한 내용을 중심으로 기술한다. 이번 사업에서는 중국어, 몽골어의 사례를 제공한다. 중국어에서 몽골어 순으로 기술하는 것을 원칙으로 한다.

ㄴ 예문 지침은 위를 참고하되, 한국어를 먼저 제시하고 대조되는 외국어를

기술한다.

(7) 지도상의 유의점

가. 지도상의 유의점 기술의 예



나. 지도상의 유의점 기술의 세부 지침

ㄱ. 앞서 제시한 내용 중 한국어 교사에게 도움이 될 만한 것을 중심으로 간단히 정리한다. 경력 5년 미만의 신입 교사를 대상으로 하므로 친절하게 기술한다.

ㄴ. 급에 따라 비교해 볼 수 있는 유사 문법·표현의 목록을 제시하여 주거나 도입-제시 단계에서 도움이 될 만한 정보가 포함된다.

[참고] 예문 지침

ㄱ. |기본|과 |확장|에 들어가는 예문은 다음의 지침을 따른다.

● 문법·표현 내용 기술 시 이미 구축된 한국어 교재 코퍼스 및 모국어 화자 코퍼스를 적극적으로 활용하여 해당 문법·표현과 주로 연관된 주제, 기능, 의미(예: 약속, 음식, 쇼핑, 일과 등)를 살펴서 |기본|과 |확장| 예문 서술에 적극적으로 반영하여 수록한다. |기본| 단계와 |확장| 단계에 따른 학습자 수준을 고려하여 |기본| 단계에서는 초급 수준에 맞추어 기술하고, |확장| 단계에서는 중·고급 수준에 맞추어 기술한다.

● 예문은 교재 코퍼스 및 모국어 화자의 코퍼스를 참고하여 활용하되, 특정 지명과 인명은 가능한 피하도록 한다. 단 대표성을 띠는 지명이나, 대화 예

문에서 불가피하게 상대방을 지칭하는 경우 이름을 활용할 수 있다.

● 예문은 □□ 의 표시로 처리하고, 1 2와 같이 번호를 붙이도록 한다.

● 해당 의미 기능과 제약을 효과적이고 집약적으로 보여주는 예문을 선정하여, 의미 기술 하단에 제시한다. |기본|에서는 5~8개, |확장|에서는 3개 내외로 제시한다.

● 이 외에, 형태 통사적 제약이나 결합 정보, 담화· 화용적 기능에 대한 설명의 이해를 돕기 위해 하단에 예문을 제시할 수 있다.

● 예문은 가능한 과거, 현재, 미래의 시제들을 모두 보여줄 수 있도록 하고, 평서, 의문, 청유, 명령 등의 다양한 서법을 포함시키도록 한다. 의문형의 경우에는 가능한 대화문으로 제시한다.

● 예문은 가능한 동사, 형용사, '이다' '아니다' 등 이형태 제약에 따른 다양한 결합형들을 보여줄 수 있도록 하고, 해당 문법·표현이 포함된 표제어 부분만 진하게 처리한다.

> 예) □□ 일어**나서** , 만**나서**

● 대화문의 예문은 화자, 청자를 '가', '나' 의 형식으로 처리한다.

> 예) 가: 어디 **가서** 샀어요?
> 나: 백화점 **가서**요.

● 예문이 많은 경우, 예문들의 순서는 아래의 사항을 참고하여 작성한다. 단, 첫 번째 예문은 가능한 긍정문, 현재 시제로 받침이 있는 형태와의 결합형을 보여 주도록 하고 불규칙 활용은 피한다.

<‘어미’ ‘표현’ 범주의 문법 표현 항목의 예문 배열 순서>
1. 첫 번째 예문: 긍정문, 현재 시제, 받침 있는 어간과의 결합형, 규칙 활용
2. 용언과의 결합형 → ‘이다’, ‘아니다’와의 결합형 순으로 배열한다.
3. 동사와 형용사의 이형태가 다른 경우, 동사의 결합형 먼저 배열한다.
4. 문장 전체의 시제는 현재 → 과거 → 미래(추측)의 순을 고려하여 배열한다.
5. 긍정문 → (부정문)의 순으로 배열한다. 부정은 보여주지 않을 수도 있다.
6. 높임 표현은 해요체/하십시오체 → (해체/해라체)의 순으로 배열한다. 해체/해라체는 보여 주지 않을 수도 있다.
7. 나머지는 개별 문법의 특징을 고려하여 예문을 제시한다.

<조사의 경우>
1. 받침 있는 명사와의 결합형 먼저 배열한다.
2. 이외의 사항은 위와 같다.

예) ‘-어서’ 예문 배열 순서
2. 이유나 원인을 나타낸다.
□□ ① 생일 선물을 받**아서** 기뻐요.
[긍정문, 현재, 받침 있는 어간과의 결합형, 규칙 활용]
② 너무 많이 걸**어서** 다리가 아파요.
③ 어제는 바람이 많이 불**어서** 추웠어요. [과거]
④ 피곤**해서** 집에 일찍 갈 거예요. [미래]
⑤ 휴일**이어서** 학교에 안 가요. [‘이다’ 결합형. 부정]

- 동사, 형용사, ‘이다, 아니다’에 붙는다.
- 명령문이나 청유문을 쓸 수 없다.
- 구어체에서 종결 어미적으로 쓰인다.
□□ ① 가: 어제 왜 파티에 안 왔어요?
나: 바빠서요. [= 바빠서 파티에 안 갔어요.]

● 제약의 예를 보여주기 위해 예문을 제시하는 경우, 비문에는 ‘(*)’ 표시를 한다.

예) '-어서'의 제약
① 어제 비가 많이 **왔어서** 등산을 못 갔어요. (×)
② 내일 친구를 만나**겠어서** 명동에 갈 거예요. (×)

● [확장]에서 관용적으로 쓰이는 표현이나, 표제어와 다른 문법이 결합하여 하나의 항목처럼 굳어져 쓰이는 것을 보여 줄 경우, [기본]에서는 해당 예문을 5~8개, 확장에서는 3개 내외로 보여준다. 단, 표제어와 다른 문법이 결합하여 하나의 항목처럼 굳어져 쓰이는 것들이 많은 경우, 각 표현마다 예문을 1~2개씩 제시한다. 이 경우 예문의 수가 초과할 수 있다.

예1) 표제어 '-기' 와 결합하여 굳어져 쓰이는 표현들이 많은 경우
3. 다음과 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.
• '-기 위해'(☞ OO쪽 참조), '-기 짝이 없다'(☞ OO쪽 참조), '-기가 무섭게'(☞ OO쪽 참조), '-기가 바쁘게'(☞ OO쪽 참조), '-기에 앞서'(☞ OO쪽 참조), '-기나 하다'(☞ OO쪽 참조), '-기로 들다'(☞ OO쪽 참조), '-기로서니'(☞ OO쪽 참조), '-기에 따라'(☞ OO쪽 참조)와 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.
□□ ① 한국 회사에 취직하**기** 위해서 한국어를 공부하고 있어요.
② 장학금을 받아서 기쁘**기** 짝이 없어요.
③ 용돈을 받**기**가 무섭게 다 써 버렸다.
④ 수업이 끝나**기**가 바쁘게 밖으로 나갔어요.
⑤ 회의를 시작하**기**에 앞서 바쁘신 데도 불구하고 와 주신 여러분께 감사의 말씀을 드립니다.
⑥ 열심히 하**기**나 하면 말을 안 하지.
⑦ 성격이 좋**기**로 들면 그 사람을 따라올 사람이 없다.
⑧ 아무리 피곤하**기**로서니 씻지도 않고 자면 어떡해?
⑨ 같은 선물도 포장하**기**에 따라서 다르게 보일 수 있어요.

ㄴ. 도움말에 들어가는 예문은 다음의 지침을 따른다.

● 도움말은 예문을 먼저 제시하고 하단에 이에 대해 자세히 설명한다. 예문은 □□ 의 표시를 붙이지 않고 바로 제시한다. 예문이 여럿 개인 경우 1 2 와 같이 번호를 붙이도록 한다. 도움말 자체의 항목이 여러 개인 경우 1, 2, 3

과 같이 번호를 붙인다.

● 유사 문법·표현과 비교에서는 표제어를 우선으로 제시한다. 예를 들면, 공통되는 제약을 강조하기 위한 오류문, 제약 차이가 있어 교체 오류가 발생할 수 있는 오류문 혹은 두 문법 간의 의미의 차이점을 설명하는 정문의 경우 등에는 표제어가 수록된 예문을 먼저 제시한다. 아래 예문은 '-어서'가 표제어이므로 '-어서' 해당 예문을 먼저 제시한다.

예1) '-어서'와 유사문법 '-기 때문에'의 공통 제약 설명

1. ① 배가 고**파서** 식당에 갑시다.(×)/가세요.(×)
   ② 배가 고프**기 때문에** 식당에 갑시다.(×)/가세요.(×)

'-어서'와 '-기 때문에' 모두 뒤 절에 청유, 명령, 제안을 나타내는 말과 결합할 수 없다.

예2) '-어서'와 유사문법 '-으니까'의 제약 차이 설명

3. ① 감기에 걸**렸어서** 집에서 쉬어요.(×)
   ② 감기에 걸렸**으니까** 집에서 쉬어요.(○)

'-어서'는 앞 절에 '-었-' '-겠-' 등을 결합할 수 없지만 '-으니까'는 결합할 수 있다.

예3) '-어서'와 유사문법 '-으니까'의 의미 차이 설명

2. ① 홍수가 **나서** 집이 무너졌다.
   ② 홍수가 났**으니까** 집이 무너졌다.
   ③ 홍수가 났**으니까** 빨리 대피하자.

'-으니까'는 주로 주관적인 행동의 동기, 주장이나 추론의 전제, 명령 따위의 근거를 제시하는 등의 '이유'를 나타내고, '-어서'는 결과에 대한 '원인'을 밝히는 의미가 강하다. [하략]

제5장 학습자 모국어와의 문법·표현 비교 방안

5.1. 문법·표현 비교 방안 개발의 전제와 방법론

5.1.1. 문법·표현 비교 방안 개발의 전제

언어 간 비교 정보는 대조언어학의 주된 연구 대상이다. 대조언어학은 언어학의 한 갈래로, 두 개(또는 두 개 이상)의 언어에 대해 공시적 대비 연구를 통해 그 언어들 간의 공통점과 차이점을 설명하는 것으로 특히 차이점에 대해 관심을 둔다.

외국어교육 연구에서 이 같은 대조언어학 연구를 통해서 밝혀지는 학습자 모국어와 목표어 간의 차이점은 학습자의 학습 양상, 예컨대 학습자가 범하는 오류 양상과 그 원인을 밝히는 데에 지대한 공헌을 하고 있다. 이때문에 외국어 습득 연구에서 언어 간 대조에 관한 정보 제공은 특히 해당 외국어를 가르치는 교사들에게 매우 유용한 것으로 설명되고 있다. 외국어교육의 이론과 실제에 대한 연구에서 대조언어학 분야에 관심을 두고 깊이 있는 연구를 진행해야 하는 까닭은 언어 간 차이가 외국어 습득 시 학습자 오류와 같은 부정적 전이 외에도 긍정적 전이를 유발할 수 있다는 사실에서 기인한다.

이에 한국어교육을 위한 문법·표현의 최적화된 교육 내용 정보 제공을 목적으로 하는 본 연구에서는 문법·표현의 항목별 기술 시에 목표어인 한국어와 학습자 모국어 간의 대조언어학적 정보를 포괄하여 제시하고자 하였다. 이때 대조언어학적 연구는 언어 간 대조를 통해 단순히 서로 다른 점을 밝히는 데 그치는 것이 아니라, 두 언어가 비교 기준으로부터 어떠한 방향으로 얼마나 떨어져 있는가를 살피고 기술할 수 있는 단계로까지 나아감을 전제로 한다.

5.1.2. 문법·표현 비교 방안 개발의 절차 및 방법

(1) 세부 연구 내용 및 단계

본 연구에서는 학습자 모국어와 한국어의 문법·비교 정보 제공을 위하여 아래와 같은 내용과 절차로 연구를 진행하였다.

|표 28| 문법 · 표현 비교 연구의 세부 내용 및 단계

1차	㉮ 언어 간 비교·대조 내용 반영을 위한 지침 확인 ㉯ 선정된 언어에 대한 비교·대조 범주의 내용 설정 및 기준 설정 ㉰ 선정된 언어에 대한 비교·대조언어학적 연구 자료 수집
▼	
2차	㉱ 최적화된 문법·표현 항목에 대한 선정 언어 번역 및 기술 ㉲ 비교·대조 항목의 반영 지점 설정 및 기술
▼	
3차	㉳ 검토 후 기술 내용 및 예문 일부 수정

(2) 단계별 연구 절차 및 방법

가. 언어 간 대조·비교 내용 반영을 위한 지침 확인

ㄱ. 2차 과제의 항목 내 대조언어학적 내용 반영을 위한 지침에 대한 이해

앞선 과제(2차 과제)에서 '1단계 비교 언어로 선정된 학습자 모국어와의 문법 · 표현 비교'를 위해 마련한 집필 지침을 구체적으로 이해하여 대조 · 비교 내용 집필 준비에 차질이 없도록 하기 위하여 연구진은 정기적으로 온오프라인 회의를 개최하고 지속적으로 연구 진행에 관한 구체적인 정보를 공유하며 연구를 진행하였다.

ㄴ. 지침의 구체적 내용 재구성의 필요성에 대한 검증

대조 · 비교를 위한 선정 언어의 특성으로 인해 앞선 과제에서 마련한 대

조·비교에 관한 지침에 별도 기술되거나 추가적인 구성이 필요한지에 대해 관련 전문가 집단의 다단계 의견 수렴 과정을 거쳤다.

- 해외 한국어교육 전문가 : 세계한국어교육자대회 참가 교원 대상 설문조사(2012년 8월 22일~24일)
- 한국어교육 전문가로 구성된 자문위원단(발주처 관계자 포함) : 온라인 자문회의(2012년 9월)

나. 비교 언어 선정 - 유형론적 접근과 실용적 접근

본 연구는 학습자의 모국어와 비교하여 한국어교육 문법·표현 항목의 내용을 기술하는 것이 주요 과제이다. 본 연구에서 비교·대조 언어 선정을 위해 언어 유용론적 접근법과 함께 실용적 접근법을 적용하였다.

유형론적 접근에 따라 각기 다른 유형을 대표하고 또한 한국어 학습자의 모국어로 상위 10위권 안에 드는 '중국어(고립어)', '영어(굴절어)', '일본어(교착어)'를 '1차 언어'로 선정하였다. 또한 실용적인 접근에서는 학습자의 수와 세종학당의 분포 등을 고려하여 '베트남어, 타이어, 몽골어, 러시아어, 말레이·인도네시아어'를 '2차 언어'로 분류하였다.

[표 29] 단계별 대조 대상 언어 선정안

		1단계	2단계~3단계	
1차 언어	중국어	초급	중급, 고급, 최상급	
	영어		초급	중급, 고급, 최상급
	일본어		초급	중급, 고급, 최상급
2차 언어	베트남어		초급	중급, 고급, 최상급
	타이어		초급	중급, 고급, 최상급
	몽골어	초급	중급, 고급, 최상급	
	러시아어		초급	중급, 고급, 최상급
	말레이, 인도네시아어		초급	중급, 고급, 최상급

이번 1단계 연구에서는 1차 언어에 해당하는 주요 외국어 중에서는 중국어

를, 2차 언어에 해당하는 비상업적 언어 중에서는 몽골어를 비교·대조 대상 언어로 선정하였다. 2단계와 3단계 사업에서 다루게 될 연구대상 언어는 위 표와 같으며 이에 대한 최종 결정은 전문가 공청회 등 추후에 이어질 검증 과정을 통해 이루어질 것이다.

다. 선정된 비교 언어에 대한 비교 범주의 내용 설정 및 기준 설정

학습자가 목표 언어를 습득하는 데에는 학습자 모국어와 목표 언어 간의 유사점과 차이점이 학습자의 목표 언어 습득에 긍정적, 부정적 영향을 준다. 따라서 학습자와 교수자 모두 학습자 모국어와 목표어의 유사점과 차이점에 대한 지식을 바탕으로 교수학습에 임하는 것은 교육의 성과를 높이는 데 매우 긍정적인 기여를 한다. 특히 문법·표현에 대한 학습자 중심의 기술이 제대로 이루어지기 위해서는 언어권별 학습자의 차별적 학습 내용을 적극적으로 고려한 정보 제공이 필요하다.

이에 따라 본 연구에서는 두 언어에 대한 비교·대조 언어적 정보 제공을 위한 범주 설정을 함에 있어 학습자 오류 발생의 근거, 학습자의 체감적 난이도, 유사성과 차이점에 대한 문법적 설명력 확보 등을 중요시하였다. 이를 위하여 검토한 자료의 유형은 아래와 같다. 중국어와 한국어의 비교·대조를 위한 자료는 한중 일반 대조 연구자료, 문법 항목(어미, 조사, 높임법, 관용표현 등)별 대조 연구 자료, 중국어권 한국어학습자의 오류 및 한국인 중국어학습자의 오류 등에 관한 연구자료 등을 포괄하며 한국 내에서 발표된 연구자료 뿐만 아니라 중국 내에서 발표된 연구 자료도 포함하였다(구체적인 자료 목록은 별첨 자료 참고).

ㅋ. 선정된 대조 언어에 대한 대조언어학적 연구 자료 수집

대조언어학적 연구 자료 수집은 학습자의 모국어와 목표 언어 간의 차이로 인한 문법·표현별 습득의 난이도 및 대조언어학적 특징을 문법·표현 기술에 반영하고자 한 것이며 이를 통해 비교 범주 내용과 그 기준을 설정하였다.

대조언어학적 연구 자료는 상호 문법 대조 및 비교와 관련된 연구 논문 및 저술, 선정 언어 연구 전문가 집단에 대한 자료 추천 의뢰 등을 통해 수집하였다.[12]

ㄴ. 선정된 대조 언어에 대한 한국어 학습자 자료 수집

비교 범주의 설정에는 대조 언어권 한국어 학습자들의 한국어 사용 오류 양상이 크게 참고가 될 수 있으므로 대조 언어권 한국어 학습자의 한국어 사용 양상 및 오류 양상에 관한 자료를 수집하여 분석하였다. 이를 통해 확보한 오류의 양상이나 사례는 본 연구에서는 본격적인 분석 대상으로 사용하지 않으며 참고용으로서 풍부한 예문을 확보하는 데 활용하였다.

몽골어 학습자를 위한 비교 범주의 내용 및 기준 설정을 위한 자료 수집의 사례
: '-을까요?'

□□ 몽골어에서는 제안이나 청유에 대해서 미래형으로 전환된 동사 원형에 의문사를 붙이는 형태로 되어 있어 한국어와 같이 제안·청유형에 대한 세부적인 어미 형태를 가지고 있지 않다. 이로 인해 몽골인 학습자들은 모국어에 있는 단순 형태가 목표어인 한국어에서는 2개 이상의 복잡 형태로 제시되어 있기 때문에 학습에 있어 상당한 수준의 난이도를 경험한다.

가다 - 갈까요?
Явах - Явах уу?

□□ 대체로 초급 학습자들은 몽골어의 청유형이 동사 원형(미래형 대치)과 관련되어 있다는 것으로 혼동하여 다음과 같은 직역 형태의 오류를 자주 범한다.

주말에 소풍을 같이 가겠어요?(√ 갈까요?)
오늘 점심을 같이 먹겠어요?(√ 먹을까요?)

□□ 2급에서 중급에 이르기까지 일부 몽골인 학습자들은 청유형 '-자'에 단순히 '-요'를 붙여 권유나 제안으로 혼동하는 경우가 있다. 이는 문장 종결법과도 관련이 있으므로 '-

42) 송향근(2011)에 의하면 1969년부터 2011년까지 총 633편의 한국어 대조 분석 관련 연구물이 발표되었으며 2000년대에 들어서 최근까지 급격하게 증가하고 있는 것으로 드러났다. 이는 한국어 학습자의 모국어가 그만큼 다양하고 언어 간 대조에 대한 정보가 한국어 습득에 끼치는 영향에 대해 한국어 교육 관련 연구자들이 인식을 하고 있다는 것을 간접적으로 드러내는 결과라고 볼 수 있다. 대조연구의 대상이 된 학습자 모국어는 중국어(217편), 일본어(199편), 영어(61편) 등의 순으로 많았으며 베트남어, 말레이어 등 기타 언어권에 대한 연구(147편)가 있다. 이는 언어권별 한국어 학습자의 비율과 어느 정도 비례하는 것으로 판단할 수 있다.

읍시다'와 함께 상기시켜 지도해 주어야 한다.
- 저녁에 맥주 한 잔 하자요.(√ 합시다.)

□□ 유사한 청유형의 어미, 예컨대 '-을래요?' 등과 사용 지점에서 의미, 형태적 오류를 보이기도 하는데 이는 다른 언어권의 학습자에게도 보편적으로 나타나는 것으로서 충분한 지도와 연습이 필요하다.

ㅁ 선정 대조 언어권 한국어 교수자의 요구 수렴

선정 언어 사용 학습자에게 한국어를 교수하는 교사 집단을 표집하여 학습상의 난점, 특정 문법·표현 항목을 가르치며 나타난 특징적 사례, 지도상의 유의점을 수집하였다. 문법·표현 지침서로서 연구 결과가 활용될 때 어떤 측면에서 수요가 발생할지 현지 여건이나 교사들의 요구, 의견 등을 수렴하였다.

▸ 해외 한국어교육 전문가 : 세계한국어교육자대회 참가 교원 대상 설문조사(2012년 8월 22일~24일)

라. 최적화된 각 문법·표현 항목에 대한 선정 언어 번역 및 기술

ㅁ 문법·표현 항목 검토와 번역을 위한 집단 구성

참여연구원 1인 및 해당국 언어 및 한국어교육 교수자 2인이 참여하는 전문가 집단을 구성하였다.

중국어	[집필 및 번역] 전긍(공동연구원·국민대)·박성일(연구보조원·한국체대) [번역 및 내용 감수] 왕단(북경대 한국어과 교수)
몽골어	[집필 및 번역] 강남욱(공동연구원·호서대)·김기성(자문위원·단국대) [번역 및 내용 감수] 벌러르-에르뗀(서울대 박사수료, 전문통번역가)

ㄷ. 내용에 대한 1차 집필, 번역 및 검수

항목 번역은 해당 언어의 문법 용어에도 부합되도록 하며, 동시에 해당 언어 사용 지역 교수자, 학습자들이 읽고 사용하기에 적합하도록 수행하여야 하므로 한국어 문법 용어나 서술 내용의 번역으로 인해 활용도가 떨어지지 않도록 '선정 언어 사용자'의 관점이 면밀하게 반영되도록 하였다.

연구 과정의 진행을 거치면서 사업 발주자와의 협의, 전문가 자문, 학회 발표를 통한 공청회, 연구진 내부의 의견 등을 두루 수렴하면서 언어 간 비교 연구의 주 내용은 다음과 같이 결정되었다.

▸ 개별 항목별 비교 기술(아래 6장 6.1.절 '항목 기술의 실제'에 제시)
  ㄱ. 조사 : -에서
  ㄴ. 연결어미 : -어서, -고, -으면, -지만, -는데1
  ㄷ. 명사형 전성어미 : -기
  ㄹ. 관형사형 전성어미 : -는
  ㅁ. 종결어미 : -을까
  ㅂ. 선어말어미 : -었-
  ㅅ. 부정 표현 : -지 않다
▸ 문법 범주별 비교 기술(아래 6장 6.2.절 '문법 범주 비교의 실제'에 제시)
  ㄱ. 높임법(중국어 · 몽골어)　　ㄴ. 부정법(중국어 · 몽골어)
  ㄷ. 문장 종결법(중국어 · 몽골어)　　ㄹ. 시제(몽골어)

이상과 같이 선정된 항목에 따라 언어 간 대조 연구진에서는 협의를 통해 비교 연구 내용의 집필 방향을 다음과 같이 정하였다.

▸ 언어 간 비교 연구의 집필 방향
  ▪ 대조를 통해 부각되는 내용을 위주로 선별한다 : 각 항목별로 '기본'과 '확장'을 통해 범언어권 대상의 문법 기술이 이미 이루어져 있으므로 언어 간 비교에서는 이 내용을 중복하여 싣지 않는다. 즉, 비교 · 대조한 언어의 특성이 부각되는 것을 중심으로 하여 간결하게 기술한다.
  ▪ 제시 순서는 기본 · 심화편의 제시 순서를 우선 고려한다 : 문법 항목별

비교에서는 기술의 일관성을 위해 기본편과 심화편에서 제시한 순서를 최대한 고려하여 그 순서에 맞게 기술한다. 그러나 언어 대조 결과 해당 언어에서 중요하게 제시해야 할 것이 있으므로 이를 반영하여 제시 순서를 조정할 수 있다.

- 학습자의 오류문과 발화 경향성이 높은 문장을 제시한다: 언어 대조와 비교를 통해 유사점과 상이점의 원인이 밝혀진 것을 제시하고, 이에 해당하는 예시, 또한 같은 이유로 일어날 수 있는 학습자의 오류문을 제시한다. 오류문은 가급적 제공된 학습자 말뭉치에서 선택하되, 문법과 어휘의 수준은 연구자가 직관적으로 보아 수정할 수 있다. 또 반드시 오류문이 아니더라도 습득이 잘 일어나지 않아 특정 문법이나 표현을 많이 쓰는 경향성이 드러나는 경우 이 역시 예문을 통해 제시한다.
- 기술 수준은 양 언어 구사가 가능한 교사를 상정한다: 이 부분을 통해 제시되는 내용은 모든 독자가 해득하고 사용할 것이 아니고, 특정 모국어 학습자 집단의 학습이 효과적으로 일어나도록 하는 데 있다. 따라서 기술의 수준, 문법 용어의 노출 수준 등은 학습자가 아니라 양 언어를 어느 정도 구사할 수 있는 교사를 기준으로 한다. 단, 양 언어를 모두 유창하게 구사하거나 문법 용어를 연구자 수준으로 이해할 수 있는 교사는 많지 않으므로 이점을 고려한다.
- 교수-학습에 있어 유용하게 적용할 수 있는 해설을 제공한다: 비교·대조를 통해 얻어진 단순 결과를 제시하는 것보다 학습자들의 질문이나 오류에 대해 대응할 수 있는 설명을 제공하는 데 주력한다. '어떠한 이유 때문에 학습자들이 어떻게 반응할 수 있으므로 어떠한 설명(또는 교수법)을 제시하는 것이 좋다'는 내용을 필요에 따라 제시한다. 단, 이 내용이 '지도상의 유의점'과 중복되는지를 검토하고, 해당 언어권의 학습자이기 때문에 일어날 수 있는 특정 문제인지를 숙고한다.

문법 용어의 불일치, 충돌, 미상(未詳) 등의 문제도 있다. 이는 언어 간 구조가 비교적 유사한 몽골어에서는 크게 문제가 되지 않았지만, 문법 구조가 상당히 다른 중국어의 비교·대조에서는 어려움이 상당히 컸다. 이에 연구진에서는 문법 용어의 처리에 관해서 다음과 같은 원칙을 정하였다.

▸ 중국어를 대상으로 한 문법 용어의 비교와 유형 정리

ㄱ. 한중 양어에서 표기 형식이 같고 의미도 비슷한 문법 설명 용어

□□ 명사, 동사, 주어, 의문문 등

ㄴ. 표기 형식은 다르지만 한중 양어에서 비슷한 의미로 사용되는 문법 설명 용어

□□ 형태소 - 语素, 재귀대명사 - 反身代词 등

ㄷ. 양 언어에 모두 있지만 사용 영역과 의미가 다른 문법 용어

□□ 조사 - 助词/介词 등

ㄹ. 한국어에는 있지만 중국어에는 없는 문법 설명 용어

□□ 선어말 어미, 해라체 등

이로 인해 중국에서 개발된 한국어 교재의 경우도 문법 용어 번역 양상도 매우 혼란스럽다. 이에 본 연구진에서는 전부 직역하여 한국어의 문법 용어와 일치성을 유지하는 방법과 중국어 문법에 대응시키는 방법을 놓고 숙고하였는데 원칙적으로는 한국어에서 통용되는 문법 용어를 견지하되 후자 역시 초급 학습자의 인지적 부담을 줄이고 학습의 부담을 줄일 수 있다는 장점이 있으므로 필요에 따라 대응되는 용어를 노출하여 주는 실용적 방안을 취하였다. 그리고 이는 연구 수행 중 교육 현장 전문가들의 의견 수렴에서도 충분히 지지를 받았다. 아래 표는 한국어와 중국어의 문법 용어를 비교한 것으로, 몽골어의 경우 충돌 사항이 많지 않아 한국어 문법 용어를 대부분 적용하였다.

[표 30] 한·중 문법 용어 비교

한국어	중국어		한국식	중국식
명사	名词		名词	명사
수사	数词		数词	수사
조사	助词/介词		助词	助词/介词
체언	体词		体言	体词
용언	谓词		用言	谓词
어간	词根		语干	词干
종결 어미	-		终结语尾	终结词尾
선어말 어미	-		先语末语尾	先结词尾
화계	-		语阶	等级
해라체	-		해라 体	
해요체	-		해요 体	
서술문/평서문	陈述句		平叙文	陈述句
명령문	祈使句/命令句		命令文	命令句
의문문	疑问句		疑问文	疑问句
청유문	-		请诱文	共动句
주어	主语		主语	主语
서술어	谓语		叙述语	谓语
목적어	宾语		目的语	宾语
자음	声母		子音	辅音
모음	韵母		母音	元音

마. 대조비교 항목의 반영 지점 설정 및 기술

ㅅ. 문법적 대조 항목의 반영

문법적 대조 항목은 문법 범주, 해당 항목의 의미와 기능 등을 기술한 내용에 추가적인 형태로 대조 문법에 의한 해설을 부가하는 방식으로 실행된다. 이는 양 언어 문법상의 유사성, 차이성 등을 명확히 밝혀 학습자가 체감할 수 있는 난이도에 최대한 부합하는 적절한 설명을 적시에 제공하기 위한 목적을 갖는다.

한국어교육에서 그간 진행된 언어 간 대조 연구의 주요 내용은 형태 대조와 관련한 것(279편), 통사 대조와 관련한 것(140편)이 가장 많았으며 그 뒤로 의미 대조(126편), 음운 대조(68편) 등이 있었다. 외국어 학습자가 범하는 오류의 대부분은 모국어와 목표어의 구조적 차이에서 기인하는 것이 주를 이루기

때문에 언어 규칙의 지배를 강하게 받는 형태·통사 영역에 관한 연구가 많은 것으로 보인다. 본 연구에서도 주로 문법·표현 항목의 대조언어학적 기술에서 형태·통사 영역에 관한 내용 기술을 기본으로 하며 항목에 따라 의미와 음운에 관한 내용도 포함하여 정리하였다.

ㄴ. 담화 및 화행적·비교문화론적 비교 항목의 반영

이 부분은 양 언어에서 드러나는 화행적 특성, 비교문화론적 특성을 비교한 결과를 특정 기능을 수행하는 문법·표현 항목에 배치하기 위한 목적을 갖는다. 배치 시 앞선 과제(2차 과제)에서 수행된 최적화된 내용 항목 중에서 '의미, 화용 정보' 영역에 부가하여 상호 비교한 내용을 부가하여 기술한다. 단 앞서 제시한 집필 방향에 의거하여 이미 제시된 것은 따로 제시하지 않으며 특별히 화행적·비교문화론적 특성을 반영할 만한 사항이 없으면 기술하지 않았다. 동시에 원 예문이 비교문화적으로 이해도나 수용 가능성이 떨어진다고 판단되는 경우 보다 적합한 예문으로 교체하여 제시한다. 따라서 향후 학습자 언어권별로 단계별 개발이 진행되면 부분의 예문이 차별화되어 제시될 가능성이 있다.

바. 검토 후 기술 내용 및 예문 일부 수정

ㄱ. 집필 내용의 검토와 환류 작업

언어 간 대조·비교 언어적 정보가 포함된 기술 내용에 대한 검토는 1차적으로 연구진 집단 내에서 수행한다. 이때 지침에 부합하는 정도와 기술된 문법·표현 항목의 내용적 적합성을 검토하고 2차적으로는 비교 대상 언어권의 한국어 학습자와 해당 언어권의 한국어교육 전문가들을 대상으로 사전 검사를 실시하여 대조언어학적 내용 기술의 타당성을 검증하도록 한다.

ㄴ. 추가적인 수정 및 보강 작업

이상의 과정을 통해 대조·비교 내용의 종합적 의견 수렴 후 필요에 따라 예문의 수정 및 교체, 기술 내용 제시 지점의 변경 등의 과정을 거쳐 최적화된 문법·표현 항목 기술 내용의 완성도를 높이도록 한다.

5.2. 문법 · 표현 비교 방안

5.2.1. 비교를 통한 정보 구축 방향

대조언어학의 개념에 관해 许余龙(1992:4)에서는 "언어학의 한 갈래로서 두 가지 언어 혹은 두 가지 이상의 언어에 대해 공시적 대조 연구를 목표로 하고 이들의 차이를 기술하고 특히는 상이점을 기술하여 연구 결과를 다른 관련된 영역에 응용하는 연구 분야이다"라고 규정지었고 홍사만(2002)에서는 "대조언어학은 언어의 대조 연구를 통해 개별어의 언어 특성을 밝히고, 언어의 본질을 추구하는 언어학의 한 영역이다"고 밝히고 있다.

대조언어학은 두 개 또는 그 이상의 언어의 음운, 어휘, 문법 등 언어 체계와 이를 사용하는 행동인 언어 행동의 여러 부분을 대조하여, 대응하는 부분과 대응하지 않는 부분을 밝히는 언어 연구의 한 분야이다. 응용을 목적으로 하는 대조언어학은 외국어교육, 번역, 이중언어사전 편찬 등 대조언어와 관련된 활동에로의 응용을 위한 대조분석을 진행하게 된다. 특히 양 언어 사이에 노출되는 상이점의 분석은 특정 언어 학습자가 범하기 쉬운 오류를 예측하고, 그것에 따라 언어 교재에 언어학적 입력을 제공하게 된다. 대조언어학의 연구 성과는 외국어교육에 직접적으로 응용되며 그 기초가 되는 것이다. 특히 성인을 위한 외국어교육에서 중요한 의의를 갖는다. 외국어교육의 효과를 제고하기 위해 학습자의 모어와 목표 언어인 외국어를 대조하여 학습상의 곤란 부위를 예측하는 것이 대조언어학적 연구의 주요 목적이 된다. 검증이 끝난 예측 결과는 언어 교재, 교과 과정, 평가 및 조사 연구 중에 직접 활용되며 교재 편집, 지도상의 강조점으로 활용된다.

이와 같이 대조언어학 연구는 "양 언어의 대조에서 나타나는 상이점은 유사점보다 목표 언어를 학습하는 데 어려운 요소로 작용한다는 신념에 따라 외국어 교육의 효과를 제고하기 위해 학습자의 모어와 목표 언어인 외국어를 비교 · 대조하여 학습상의 곤란 부위를 예측하는 것을 목적으로 연구되어 왔다" (홍사만, 2003:54). 한 편으로 이 부분은 또한 대조 연구가 가장 맹렬하게 공격받았던 내용이기도 하다. "학습자가 느끼는 난이도, 평가의 결과로서 나타나는

난이도, 그리고 달성도 등은 유사성과 차이성에 직결된다는 보장은 없다"(노마히데키, 2006:226). 외국어교육에 영향 주는 요소는 다양하며 모어와 외국어의 차이는 그 중의 한 부분이다. 그러므로 대조언어학이 외국어교육의 모든 문제를 해결한다는 잘못된 생각은 버려야 하며 언어대조가 어느 한 부분을 해결할 수 없다고 해서 외국어교육에서의 작용과 가치를 전면 부정해서도 안 된다. 그러므로 본고에서는 살아 있는 학습자의 모든 조건이 관여할 언어 습득의 문제를 대조 연구의 결과만으로 해석하고자하는 단편적인 사고방식은 버려야 한다고 본다. 대조 연구의 결과에 대해서도 완벽함을 요구하기보다는 기타 연구와 마찬가지로 대조 연구가 어느 정도 난이도를 예측하되 완벽할 수는 없으며 오류 해석의 수단과 언어 교육의 기초 자료로 교재 편집 및 지도상의 강조점으로 활용할 수 있다고 보는 것이 대조 연구 결과에 대한 공정한 태도이다.

응용언어학의 연구사를 거치면서 언어 대조 연구가 여러 부분에서 비판과 반론을 통해 나름대로의 의미를 형성해 왔으며, 연구의 영향력은 축소된 것이 사실이지만 또 결코 무시할 수 없는 존재의 가치를 증명해 왔다고 본다. 이에 본 연구에서는 언어 대조 연구를 통해 특정 언어를 모어로 하는 한국어 학습자가 모어의 영향으로 인해 생기는 학습 난이도에 대한 예측이 어느 정도 가능하고, 모어의 영향으로 생긴 오류에 대해서도 보다 설득력 있는 해석이 가능하다고 본다.

이하에서는 한국어와 외국어 사이의 대조 연구 결과를 응용하여 외국어를 모어로 하는 한국어 학습자의 학습 난이도에 대해 논의하면서 중점적으로 중국어를 사례로 들어 한중 문법·표현 항목 비교 정보를 구축하고자 한다.

5.2.2. 비교 범주 선정 방안

홍사만(2002)에서는 두 언어의 발음상 난이도를 분석한 연구로 Stockwell & Bowen(1965:16)을 소개하고 있다. 이들은 영어 모국어 화자가 스페인어를 목표 언어로 학습하는 데 있어 난이도의 순서를 단계별로 설정했다.

[표 3] 학습 곤란 단계도

곤란도		비 교	
단계	등급	모국어	목표 언어
Ⅰ	1	선택 대상 없음	의무 선택
	2	선택 대상 없음	임의 선택
	3	임의 선택	의무 선택
Ⅱ	4	의무 선택	임의 선택
	5	의무 선택	선택 대상 없음
	6	임의 선택	선택 대상 없음
Ⅲ	7	임의 선택	임의 선택
	8	의무 선택	의무 선택

위의 표에서, 곤란도는 3단계 8등급으로 나뉘었다. 가장 곤란도가 높은 '등급 1'은 목표 언어에서 어떤 자질의 선택 조건이 의무적인 것이 모국어에는 그에 대응하는 선택 대상이 없는 경우이며, 두 번째 곤란도가 높은 '등급 2'는 목표 언어에는 자질이 임의 선택인데 모국어에는 그에 대응하는 선택 대상이 없는 경우이다. 이에 반해, 가장 곤란도가 낮은 등급 8은 양 언어에 함께 의무 선택의 자질이 대조적으로 존재하는 경우이다.

김남길(2007:38-39)에서는 한국어와 영어의 몇 가지 문법 요소에 Stockwell, Bowen and Martin(1965a, 1965b)가 나눈 다음과 같은 여섯 가지의 난이도 등급(hierarchy of difficulty)을 적용하여 논의하고 있다.

1 과다 차이 (Overdifferentiation)
  a. 신 범주(New category) (N)
  b. 분리 범주(Split category) (S)

2 과소 차이(Underdifferentiation)
  a. 결여 범주(Absent category) (A)
  b. 병합 범주(Coalesced category) (C)

3 유사(Parallelism)
a. 재해석된 범주(Reinterpreted category) (R)
b. 전이된 범주(Transferred category) (T)

이어지는 논의에서는 위의 김남길(2007)의 여섯 가지 난이도 등급을 외국어를 모어로 하는 한국어 학습자에게 적용해 보고, 난이도 범주별로 모어와 목표어의 관계를 논의하되, 본 연구의 대상 언어 중에서 중국어를 대상으로 하여 사례 중심으로 집중적으로 논의하기로 한다.

5.2.3. 범주별 비교 언어 관계

(1) 과다 차이 (Over-differentiation)

과다 차이는 모국어에 존재하는 표현 형식보다 목표어에 더 많은 형식이 있을 때 생긴다.

a. 신 범주(New category) : 모국어에는 없지만 목표어에 있는 문법 형식에 대해 학습자가 새로운 형식이나 단위를 학습하여야 함을 뜻한다.
b. 분리 범주(Split category) : 모국어에도 있지만 한 가지의 형식이나 의미만 있고 목표어에는 두 개 이상의 형식이나 의미가 존재할 때 분리 범주가 적용된다.

(2) 과소 차이(Under-differentiation)

과소 차이는 과다 차이의 반대 현상이다. 즉, 목표어의 형식보다 모국어의 표현 형식이 더 많을 때 생긴다.

a. 결여 범주(Absent category) : 결여 범주는 신 범주의 반대 범주이다. 모국어에는 있고 목표어에는 없는 문법 형식이다.
b. 병합 범주 (Coalesced category) : 병합 범주는 분리 범주의 반대이다. 모국어에는 두 개 이상의 형식이나 의미가 존재하지만 목표어에는 한 가지의 형식이나 의미만 존재하는 경우이다.

(3) 유사(Parallelism)

유사는 학습자의 언어 형태가 전혀 변화 없이 또는 극소수의 변화로 전이될 때 일어난다.

a. 재해석된 범주(Reinterpreted category) : 재해석된 범주는 학습자가 잘 아는 범주이긴 하지만 익숙하지 않은 형식으로 표현하여야 할 경우에 생긴다.
b. 전이된 범주(Transferred category) : 전이된 범주는 두 언어에서 형식이 거의 같은 방식으로 쓰일 때 일어난다.

김남길(2007:39)에서는 위의 범주에 대해 난이도 순서를 결정하여 도표로 보인 바 있다. 본고에서는 언어 간 구조적 차이로 인해 드러나는 차이점에 주목하고 한국어를 목표어로 삼고 있는 학습자들의 난이도에 주안을 두고 있으므로, 이 논의에서 제시한 난이도 순서에 맞춰 여러 형식들의 구체적인 사례들을 아래 5.3.4. 항에서부터 중국어를 중심으로 하여 보기로 한다.

|표 32| 범주별 모국어-목표어 사이의 난이도 순위

범주의 난이도 순서		비 교	
난이도	범주	모국어	목표어
1	분리 범주	한 가지	둘 이상
2	신 범주	없음	있음
3	재해석 된 범주	A형식	B형식
4	병합 범주	둘 이상	한 가지
5	결여 범주	있음	없음
6	전이된 범주	C 형식	C′ 형식

5.2.4. 범주별 비교 내용

(1) 분리 범주

중국어에도 있지만 한 개의 형식이나 한 가지 의미만 있고 한국어에는 두 개 이상의 형식이나 의미가 존재할 때 갈라진 범주가 적용된다.

한국어를 배우는 중국어권 화자는 중국어의 '我'가 한국어에서는 평칭 '나'와 겸양어 '저'로 구분하여 사용됨을 알아야 한다. 한국어에 적용되는 화자 낮춤의 겸손 표현이 중국어에는 없고, 청자 포함 여부가 유표적으로 드러나는 중국어와는 달리 한국어에는 이런 구분이 없으므로 차이를 보인다.

1 a. 我已经吃完午饭了。
　　난 이미 점심을 먹었어.
　　전 이미 점심을 먹었습니다.

위의 한국어 예문에서 화자는 자신에 대해 '나'로 지칭하고 종결 어미도 해체를 써서 화자를 낮추지 않았고, 다른 문장에서는 '저'로 지칭하고 종결 어미는 하십시오체와 호응되면서 자신을 낮추었다. 중국어 예문은 이와 같은 변화를 보여주지 못하고 모두 똑같은 1인칭 대명사 '我'가 사용되었고 문장 구조에도 변화가 없다. 중국어권 학습자는 모어의 이런 특징으로 인해 한국어의 1인칭 겸손 표현의 변화에 민첩하게 반응하면서 적절한 경어법 형식을 골라 사용하는 데 어려움이 있을 것으로 판단된다.

중국어에서 관형어 조사로 사용되는 '的'는 한국어에서 '나의 책', '행복한 생활'과 같이 대명사나 명사 뒤에서는 '의'로, 동사나 형용사 위에서는 'ㄴ' 혹은 '는' 과 같은 두 가지 형식으로 분리되어 대응된다.

1 b. 我的书。(나의 책)
　c. 幸福的生活。(행복한 생활)
　d. 运动的人。(운동하는 사람)

이 외에도 중국어의 "一起…V+吧"와 같은 문형은 경어법의 제한이 없이 사용되지만 이에 대응하는 한국어는 경어법의 영향을 받아 다른 종결 어미로 구별해서 사용해야 한다.

2 a. 金部长，一起坐地铁吧。
부장님, 함께 지하철을 타십시다. (X)
부장님, 함께 지하철을 타십시오. (O)

위와 같이 "一起…V+吧"가 중국어에서는 아주 자연스런 높임 표현이 될 수도 있지만 한국어에서는 상급자에게는 '-십시다'를 쓸 수 없고 '-시지요'를 써야 한다.

형식이나 문형 뿐 아니라 의미의 차이에서도 나타난다. 중국어의 '之后'의 의미에 대응되는 한국어의 표현은 '-고' 외에 '-어서'도 있다. 한국어에서 '-고'는 앞의 행위와 뒤의 행위가 밀접한 연관을 갖지 않고 시간적 선후 관계만을 주로 나타내는 반면, '-어서'는 주로 앞의 행위와 뒤의 행위가 밀접한 관계를 가질 때 쓰이면서 '-어서'와 '-고'가 서로 구별된다. 그러나 '-어서'와 '-고'에 대응하는 중국어는 이런 차이가 없으므로 학습자들이 '-어서'와 '-고'를 혼동해서 쓰는 오류를 보이게 된다.

3 a. 每天早一起床后，做运动。
매일 아침에 일어나서 운동해요. (O)
매일 아침에 일어나고 운동해요. (X)

b. 吃了饭之后，跟朋友在溪水边玩耍。
밥을 먹고 친구와 시냇물에서 놀았다. (O)
밥을 먹어서 친구와 시냇물에서 놀았다. (X)

이 외에도 중국어에서 전환의 의미로 사용되는 '但是'나 '可是'는 강약의 차이가 있을 뿐 의미적으로는 차이가 없다. 그러나 '但是 可是'에 대응되는 한국어 표현에는 '-지만' 외에 '-는데'도 있다. 한국어에서 '-는데'는 일반적으로 앞 절이 뒤 절의 배경 설명임을 나타내고, '-지만'은 앞 절과 뒤 절의 대립 관계를 나타내면서 양자가 구별된다. 그러나 중국어에서는 모두 같은 전환의 의미 형식인 '但是 可是'로 표현되므로 학습자들은 앞뒤 구절의 의미 관계가 배경 설명인지 대립 관계인지 판단하지 않고 '-는데'와 '-지만'을 혼용하는 오류가

나타나게 된다.

1 a. 我不太会朝鲜语，但是我不紧张。
저는 한국어를 잘하지 못하지만 긴장하지 않아요. (O)
저는 한국어를 잘 하지 못하는데 긴장하지 않아요. (X)

b. 来韩国才几天，但是钱都花光了。
한국에 온지 불과 며칠인데 돈을 다 썼다. (O)
한국에 온지 불과 며칠이지만 돈을 다 썼다. (X)

(2) 신 범주

신 범주는 중국어에는 없지만 한국어는 있는 문법 형태에 대해 학습자가 새로운 형식이나 단위를 학습하여야 함을 뜻한다. 예를 들면, 중국어에는 없는 한국어의 존대 조사 '께', '께서', 선어말 어미 '-시-', 이 외 종결 어미가 그 것인데 이것들은 모두 문법으로 실현되는 경어법 범주이다. 한국어의 경어법이 대조 언어학적 관점에서 한국어의 중요한 특징이라는 것은 외국인 학습자들에게는 새롭게 학습해야 하는 내용이 되며 따라서 배우기 어렵고 적절하게 사용하기 어려운 내용임을 시사한다. 특히 모국어의 경어법 체계가 한국어와 완전히 다른 중국어권 학습자들에게 있어서는 더욱 그러하다. 다음은 중국어권 학습자들이 경어법의 문법적 오류를 보인 예문이다.

1 과장님이 (저에게) 하시라고 하는 겁니다. (X)
2 실례지만 우리 과장님께 출장 가서 전화를 받을 수가 없습니다. (X)
3 안녕하세요. 점심에 뭘 잡수셨어? (X)

위의 1은 주체경어법의 존대 선어말 어미 '-시-'를 제대로 사용하지 못한 오류이고, 2는 존대 조사 '께'와 '께서'의 사용을 혼동한 오류이며, 3은 상대 경어법에서 종결 어미의 화계를 적절히 사용하지 못한 오류이다. 한국어에서 경어법은 문법적 방식으로 실현되지만 중국어에서는 문법적 방식보다는 어휘적 방식에 의해 실현된다. 그러므로 중국어권 학습자들에게 있어서 주체, 객체

와 같은 문법적 용어나 문법적 방식은 아주 생소하고 난해한 것이며 새롭게 터득해야 하는 신 범주인 것이다.

중국어권 학습자에게서 존대 조사 오류는 주로 '께서'와 '께'를 혼동하여 사용하거나 '께서/께'를 회피하는 오류로 나타난다.

4 a. 우리 과장님께(* 께서) 출장가서 전화를 받을 수 없습니다. (X)
b. 과장님(* 께서/이) 안 계시는 동안 최창민 과장님(* 께서/이) 전화 오셨어요. (X)

4의 a는 '께'와 '께서'를 혼동한 오류이고 b는 조사를 생략하면서 회피한 오류이다. 한국어에서는 경우에 따라 조사가 생략 될 수도 있으므로 조사의 오류 연구에서 어디까지 생략이고 어디까지 회피 오류인지 판단해야 한다. 같은 내용의 설문 조사에서 모어 화자들은 대부분 조사의 생략 없이 '가/이' 혹은 '께서'를 써서 높임 등급을 분명히 했다는 점을 감안하면 학습자 집단의 조사 생략은 회피 오류로 보아야 한다.

존대 선어말 어미 '-시-'는 청자 혹은 제3자의 행동을 나타내는 행동 동사에 붙어 높임 기능을 수행한다. 학습자는 높임 대상의 인칭 구분을 하지 않고 자기의 행동에도 '-시-'를 사용하여 오류를 범했다.

5 a. 과장님, 제가 도와주실까요? (X)
b. 이재훈 과장님 하시라고 하십니다. (X)

위 5에서 a의 행동주는 화자인 '저'가 되는 1인칭 문장에서 '-시-'를 사용하여 오류를 보였다. '저'가 주어의 자리에 있으므로 학습자는 주체경어법을 적용하여 술어부에 '-시-'를 사용한 것으로 판단된다. b는 '-시-'를 적극 도입했으나 앞의 '-시-'와 결합하는 동사의 행동주는 화자가 되므로 오류인 것이다.

(3) 재해석된 범주

재해석된 범주는 학습자가 잘 아는 범주이긴 하지만 익숙하지 않은 형식으로 표현하여야 할 경우에 생긴다.

비교는 양 언어에 모두 있는 학습자가 잘 아는 범주이지만 한국어와 중국어에서 표현하는 형식이 차이가 있으므로 주의가 필요하다. 한·중 양어의 비교문에서 비교를 나타내는 '보다'와 '比'의 위치가 문장에서 다르게 나타난다.

1 N1 N2 보다 W
나는 그 보다 크다.

N1 比 N2 W
我 比 他 高。

한국어에서는 '보다'가 비교 대상 N2의 뒤에 왔지만 중국어에서는 N2의 앞에 오게 된다. 특히 부정 비교문일 때 한국어는 부정의미를 나타내는 '-지 않다'가 형용사 뒤에 오지만, 중국어에서는 부정의미를 나타내는 '不'가 '比'의 앞에 온다.

2 N1 N2 보다 W (지 않다)
나는 그 보다 크지 않다

N1 (不) 比 N2 W
我 不 比 他 高。

이와 같은 차이로 인해 중국어를 학습하는 한국인 학습자들에게서 "我比他不高"와 같은 오류가 많이 나타난다.

한편, 한국어에서 '-어서'로 연결된 감사, 인사, 사과 표현이 있는데 해당 중국어 문장에서 인과관계 표현을 사용하지 않는다.

3 도와주셔서 감사합니다. 谢谢您的帮助。
만나서 반갑습니다. 见到您很高兴。
늦어서 죄송합니다. 对不起，我迟到了。

따라서 중국어를 직역해 사용하는 "죄송해요, 저 늦었어요."와 같은 화용적 오류가 나타날 수 있다.

중국어에는 높임 표현으로 '请+동사' 형식이 있다. 卢福波(1999)에서는 '请'은 뒤에 동사가 올 때 "경어법으로 사용되며 상대에게 어떤 일을 해줄 것을 희망할 때 쓰인다"고 기술한다. 경어법으로서의 '请'은 단독으로 사용되거나 동사성 빈어(宾语)와 결합되면서 보통 명령문에 쓰여 명령의 강도(强度)를 완화시켜 주는 작용을 한다. 보통 공식적인 대화의 장에서 사용되며 가족성원사이거나 친한 친구사이에는 '请'을 쓰지 않는다.

4 a. 请坐。앉으세요.
b. 请让一下。좀 비켜 주십시오.

중국어에서 '请+동사'형식은 존대 표현으로 사용되지만 한국어로 직역하면 공손하지 못한 표현이 되는 경우가 있다. 예컨대, "请让一下"와 같은 경우 중국어에서는 존대의 의미를 갖는 "请"과 동작의 약함을 나타내주는 '一下'가 붙어 앞 사람에게 길을 좀 비켜달라는 공손한 표현으로 적용된다. 그런데 여기에 대응하는 한국어를 직역한 "좀 비키십시오"는 어색한 표현이 되고 만다. 이때 한국어에서는 문장 종결방식을 바꾸어서 '나갑니다', '나갑시다'로 하거나 '잠깐만요'로 표현하는 것이 더 자연스럽다.

다음은 중국식 표현에 따라 직역하여 생긴 부정적 전이로 인한 오류이다.

5 部长，咱们坐地铁去机场，怎么样？
부장님, 우리는 '지하철을 타고' 공항에 갑니다. 어때요?

위의 중국어는 자연스런 공손 표현이지만 이것을 직역한 한국어는 어색한 표현이 된다.

(4) 병합 범주

병합 범주는 분리 범주의 반대이다. 즉, 중국어에서는 두 개 이상의 형식이나 의미가 있지만 한국어에는 한 개의 형식이나 의미만 있는 경우이다.

중국어에서 감탄사로 쓰이는 '是', '嗯', '好的'와 같은 여러 형태가 한국어의 '예' 한 개의 형태로 대응되는 경우이다. 한국어의 '예(네)'에 대응하는 중국어 표현에 '是', '嗯', '好的'가 있는데 중국어의 '是'는 하급자가 상급자에게만 사용하고 '嗯'은 동급자 간 혹은 상급자가 하급자에게 쓰인다. 한국어의 '예'는 상하관계뿐만 아니라 동급관계에서도 사용되고, 심지어 하급자에게도 쓸 수 있으며 사용되는 범위가 매우 넓다.

또한 중국어의 '往|向|朝 NL'은 모두 한국어의 '(으)로'에 대응되어 사용되는 사례를 볼 수 있다.

1 火车往|向|朝釜山飞驰。
기차가 부산으로 달린다.

위의 예문에서 중국어는 '往|向|朝' 어느 것을 사용해도 상관없이 모두 한국어의 '(으)로'에 대응된다.

한편 형식의 차이 뿐 아니라 의미나 사용의 차이도 난이도에 영향을 준다. 예컨대, 한국어의 '-어서'에 대응하는 중국어 표현은 '因为…所以…', '由于…因此…' 등이 있다. 그런데 한국어에서 원인, 이유, 근거의 의미를 나타내는 '-어서'가 명령문이나 청유문과 결합하지 않지만 중국어의 '因为…所以…', '由于…因此…'에는 이런 제약이 없다. 그러므로 다음과 같은 오류가 나타날 수 있다.

2 a. 네가 이 분야의 전문가이어서 날 좀 도와줘.(X) (명령문)
b. 오늘 수업이 없어서 놀러가자.(X) (청유문)

그리고 '-어서'는 시제를 나타내는 선어말 어미 '-었-', '-겠-', '-더-' 등과는 결합하지 않지만 '因为…所以…', '由于…因此…'는 이런 제약이 없이 완료를 나타내는 '了'나 '过'와 결합되어 사용된다. 그러므로 다음과 같은 오류가 나타나지 않도록 교육해야 한다.

3 저는 중국 광동성에서 살았어서 해산물을 좋아해요.(X)
因为我在广东生活过，所以喜欢吃海鲜。(O)

(5) 겸여 범주

겸여 범주는 신 범주의 반대 범주이다. 즉, 중국어에는 있지만 한국어에는 없는 범주이다.

겸여 범주의 예로 중국어에는 있지만 한국어에는 없는 문법 범주인 겸어문(兼语句)[43]을 들 수 있다. 이때 학습자는 중국식 한국어로 표현하는 화용적 오류를 보일 수 있다. 중국어에서는 지시수행동사가 포함된 겸어문으로 표현하지만 한국어에서는 기타 형식으로 표현되는 경우를 보면 다음과 같다.

1 我 请 你 再 详细 讲 一遍。
N1 V1 N2 V2 N3
나는 요청하다 너에게
/네가 다시 상세하게 말하다 한번
(나는 너에게 네가 다시 한번 상세하게 말할 것을 요청한다.(직역))
(다시 한 번 더 상세하게 말씀해주세요.)

위의 예문에서 중국어는 직접 지시 수행동사 'V1'을 사용하였지만 한국어에서는 겸어문 형식이 없으므로 지시 수행동사 대신 'V2+주세요', 'V2+달라'의 형식으로 표현된다.

또한 한국어에서 N3이 사건이나 사물이 아니고 지시 발화행위자를 가리킬 때, 즉 지시행위의 수혜자와 발화자가 동인물인 경우 한국어의 N3은 생략이 가능하지만 중국어에서는 생략할 수 없다. 아래 예문 은 한국어에서 N3이 생

43) 중국어 문장에서 한 단어가 목적어와 주어를 겸하였을 경우 그 문장을 겸어문(兼语句)이라 한다. 즉 겸어문이란 주술(主述)구조가 서로 겹쳐있는 문구로서 첫 번째 동사(V1) 뒤의 목적어(N2)가 두 번째 동사(V2)의 주어 역할을 다시 겸하고 있는 형식을 말한다. 이 겸어문을 또한 겸어식(兼語式)혹은 겸어구(兼語句)라고 칭하기도 하나 본고에서는 겸어문이라 사용하기로 한다. 예컨대 아래 예문에서 '너'는 '요청하다'의 목적어인 동시에 또한 '말하다'의 주어가 된다. 중국어의 겸어문 대조는 박성일(2007:167)를 참고함.

략된 경우이다.

2 我 求 你 答应 我。
N1 V1 N2 V2 N3
나는 청하다 너에게/네가 대답하다 나에게
(제발 대답해주세요.)

학습자는 중국식 표현 그대로 "나는 너에게 네가 다시 한 번 상세하게 말할 것을 요청한다"로 직역하는 화용적 오류를 보일 가능성이 있다.

(6) 전이된 범주

전이된 범주는 두 형식이 거의 같은 방식으로 쓰일 때 일어난다. 세계의 언어는 SOV(한국어, 일본어, 터키어, 몽골어 등), SVO(중국어, 영어, 프랑스어 등), VSO(히브리어, 아랍어 등)의 세 가지 기본 어순으로 분류할 수 있다. 즉 한국어는 보통 '주어 + 목적어 + 서술어' 순이고 중국어는 '주어 + 서술어 + 목적어' 순으로 문장이 구성되는 것이다. 그런데 중국어와 한국어 모두 '주어 + 서술어'의 순으로 문장을 구성하는 경우도 있다. 중국어에서는 주어와 술어의 완전한 형식을 갖춘 문장을 주술문(主述文)이라고 한다. 주술문은 술어의 성격(품사)에 따라 동사술어문, 형용사술어문, 명사술어문, 주술술어문으로 나눈다. 여기서 동사술어문을 제외한 나머지 주술문은 어순 형식이 한국어와 거의 같은 방식으로 사용된다.

1 天气很好。날씨가 아주 좋다.(형용사술어문)
他的家很远。그의 집은 매우 멀다.(형용사술어문)

2 他二十岁了。그는 20살이다.(명사술어문)
今天星期天吧? 오늘은 토요일이지?(명사술어문)

3 我头疼。나는 머리가 아프다.(주술술어문)
他个子高。그는 키가 크다.(주술술어문)

제6장 문법·표현 내용 기술의 실제

6.1 문법·표현 항목의 내용 기술(범주별 프로토 예시)

상기한 문법·표현 내용 기술안의 개별 항목별 실제 적용 문제를 범주별(조사, 연결 어미, 종결 어미, 전성 어미, 선어말 어미, 표현) 프로토 예시를 통해 살펴보고자 한다.

6.1.1. 조사: '에서'

에서 [서] [조사] 문어 구어

명사 뒤에 붙어 **행동이 이루어지는 장소, 행위나 사태의 출발점이나 출처** 등을 나타낸다.

가: 주말에 뭐 했어요?
나: 도서관**에서** 책을 읽었어요.
가: 집**에서** 도서관까지 어떻게 가요?
나: 버스를 타요.

관련 형태 정보

에서	• 명사 뒤	□□ 도서관**에서**, 학교**에서**

기 본

1. 행동이 이루어지는 장소를 나타낸다.

□□ 1 저는 매일 도서관**에서** 공부해요.
2 한국**에서** 2년 동안 살았어요.
3 주말에는 집**에서** 쉴 거예요.
4 버스**에서** 우연히 친구를 만났어요.
5 가 : 그 옷은 어디**에서** 샀어요?
나 : 백화점**에서** 샀어요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 저는 대학교에 한국어를 공부해요. (×)
— 저는 대학교에서 한국어를 공부해요.

2. 연필은 책상 위에서 있어요. (×)
— 연필은 책상 위에 있어요.

3. '에'와 무슨 차이가 있어요?

4. '서울에 살다'와 '서울에서 살다'는 어떻게 달라요?

- 장소를 나타내는 명사 뒤에 붙는다.
- 주로 동작을 나타내는 동사와 함께 쓰인다.
- 구어체에서는 준말인 '서'를 사용할 수 있다.

【도움말】 '에서'와 '에'의 비교(1)

1. 1 저는 대학교**에서** 한국어를 공부해요.(○)
2 저는 대학교**에** 한국어를 공부해요.(○)

'에서'는 주로 어떤 행동이 이루어지고 있는 장소 뒤에서 쓰이지만, '에'는 어떤 사람이나 사물이 존재하고 있는 장소 뒤에서 사용된다. 따라서 '공부하다'와 같이 구체적인 행동을 의미하는 동사는 '에서'와 함께 쓰이는 것이 자연스럽다.

2. 1 우리 부모님은 서울**에서** 살아요. (부모님이 서울에서 생활하고 있음 동적인 움직임)
2 우리 부모님은 서울**에** 살아요. (부모님이 서울에 있음. - 정적인 상태)

어떤 행동이 이루어지고 있는 장소를 의미하는 '에서'가 쓰인 과 같은 경우에는 '부모님이 먹고, 자고, 쉬고, 일하는 등의 구체적인 행동을 하는 장소가 서울이다'는 의미로 동적인 움직임이 강조된다. 반면에 '에'는 어떤 사람이나 사물이 존재하고 있는 장소를 의미하기 때문에 2와 같이 '살다'와 함께 쓰일 경우 '부모님이 일상적으로 존재하는 장소가 서울이다'는 정적인 의미가 강조된다. ('에' 쪽 참고.)

<표1> '에서'와 '에'의 비교(1)

	에서	에
의미	어떤 행동이 이루어지고 있는 장소. 동적임.	사물이나 사람이 존재하고 있는 장소. 정적임.
함께 쓰이는 동사 또는 형용사	동작을 나타내는 동사 (예) 먹다, 자다, 보다 등	상태나 존재를 나타내는 동사나 형용사 (예) 있다, 없다, 위치하다, 존재하다 등

2. 행동이나 상태의 출발점이나 출처를 나타낸다.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 가방에 책을 꺼내세요. (→)
— 가방에서 책을 꺼내세요.

2. '일본에 왔어요.'와 '일본에서 왔어요.'는 어떻게 달라요?

3. '에서'와 '부터', '에서부터'는 무슨 차이가 있어요?

□□ . 저는 일본**에서** 온 아유미입니다.
2 가방**에서** 책을 꺼내세요.
3 가 : 집**에서** 공항까지 어떻게 가요?
나 : 학교 앞에서 버스를 타세요.
1 신문**에서** 그 소식을 알게 됐어요.
5 회사**에서** 5시에 출발하겠습니다.
6 매일 9시**에서** 1시까지 한국어를 공부해요.

- 주로 장소나 위치 또는 장소, 위치, 시간을 나타내는 명사 뒤에 붙는다.
- '-에서 까지'의 형태로 자주 사용된다. 이 경우 '-부터 까지' 또는 '-에서부터 까지'의 형태로 바꿔 쓸 수 있다.
  □□ 가 : 몇 시부터 몇 시까지 한국어를 공부해요?
  나 : 오전 9시**에서** 오후 1시까지 공부해요.
- 구어체에서는 준말인 '서'를 사용할 수 있다.

【도움말1】 '에서'와 '에' 비교(2)

1. 1 가방**에서** 책을 꺼내세요.(.)
2 가방**에** 책을 꺼내세요.( )

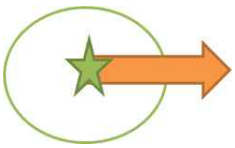
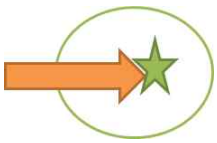
'에서'는 어떤 행동이나 상태의 출발점이 되는 장소나 시간을 의미하는 반면, '에'는 어떤 행동이나 상태의 도착점이 되는 장소나 시간 혹은 움직임의 진행 방향을 의미한다. 따라서 '가방 안에 존재하던 책을 가방 밖으로 이동시킨다'는 의미를 표현하기 위해

서는 출발점의 의미를 지닌 '에서'는 사용하여 . 과 같이 써야 한다.

2. : 저는 일본**에서** 왔어요. (일본에서 다른 나라로 이동하여 화자는 지금 일본이 아닌 다른 나라에 있음.)
: 저는 일본**에** 왔어요. (다른 나라에서 일본으로 이동하여 화자는 지금 일본에 있음.)

'에서'는 행동이나 상태의 출발점을 의미하기 때문에 의 '에서' 앞에 쓰인 '일본'은 화자가 이동을 시작한 출발점을 의미한다. 즉 화자는 일본에서 이동해 와서 현재는 일본이 아닌 다른 나라에 있음을 의미한다. 반면 '에'는 행동이나 상태의 진행 방향이나 목적지 혹은 도착점을 의미하기 때문에 는 '에' 앞에 쓰인 '일본'이 도착점임을 의미한다. 즉 화자는 다른 어떤 곳에서부터 출발하여 일본으로 이동했다는 의미이며, 따라서 현재 화자는 일본에 있다고 할 수 있다. ('에' 쪽 참고.)

<표2> '에서'와 '에' 비교(2)

	에서	에
의미	행동이나 상태의 출발점. 	행동이나 상태의 진행 방향이나 이동의 목적지. 
함께 쓰이는 동사	출발하다, 꺼내다, 얻다, 받다 등	도착하다, 넣다, 제출하다, 놓다 등

[도움말2] '에서'와 '부터', '에서부터'의 비교

. 시험 기간은 내일**에서/에서부터** 모레까지 이틀입니다.( )
: 시험 기간은 내일**부터** 모레까지 이틀입니다. ( )
③ 시험 기간은 수요일**에서/에서부터** 금요일까지 이틀입니다. ( )
④ 시험 기간은 수요일**부터** 금요일까지 이틀입니다. ( )

'에서'와 '에서부터'는 구체적인 시간과 공간을 전제하기 때문에 발화 상황 맥락에 따라 다르게 해석될 수 있는 '어제, 내일, 오늘, 아까, 잠시 후' 등의 표현과는 어울리지

않는다. ('부터', '에서부터' . . 쪽 참고.)

3. 행동이나 상태가 미치는 범위를 나타낸다.

□□ | 제가 우리 반**에서** 가장 어려요.
2 이 세상**에서** 부모님을 가장 사랑해요.
3 가 : 한국 배우 중**에서** 누구를 가장 좋아해요?
나 : 이병헌을 가장 좋아해요.
| 지금까지 들은 강의 중**에서** 오늘이 최고인 것 같아.
!) 세계**에서** 가장 큰 나라는 러시아입니다.

- '-(중)에서 가장/제일'의 형태로 자주 사용된다.
- 주로 '좋다', '예쁘다', '많다', '사랑하다', '적다' 등 상대적 평가의 의미를 가진 동사나 형용사와 사용된다.

확 장

1. 행동의 이유나 근거를 나타낸다.

□□ : 고마운 마음**에서** 작은 선물을 준비했습니다.
2 이 모임은 새해를 힘차게 시작하자는 뜻**에서** 마련되었습니다.
3 가 : 모두가 고생했다는 의미**에서** 오늘 저녁에 회식 어때요?
나 : 좋습니다.

- '마음, 의미, 뜻' 등의 명사에 주로 붙는다.
-]기본[의 2번 행동이나 상태의 출발점이나 출처에서 확장된 의미이다.

2. 비교의 기준을 나타낸다.

□□ : 지금 수준**에서** 더 발전할 가능성이 충분합니다.
2 이 상황**에서** 더 악화되지는 않을 것으로 전망됩니다.
3 여기**에서** 조금만 보완하면 훨씬 좋을 것 같습니다.

- 주로 '상황, 수준, 여기, 표준, 평균' 등의 명사와 함께 사용된다.
- '기본'의 2번 행동이나 상태의 출발점이나 출처에서 확장된 의미이다.
- 구어체에서는 준말인 '서'를 사용할 수 있다.

3. 행위의 주체임을 나타낸다.

□□ . 다음 행사는 인사팀**에서** 준비하기로 했습니다.
2 방송국**에서** 주최하는 노래 대회에 나가 1등을 했습니다.
③ 이번 사건은 정부**에서** 책임을 전적으로 져야 한다.

- 단체를 나타내는 명사 뒤에 붙는다. 이때, '누군가가'를 넣어서 문장이 되어야 '에서'를 쓸 수 있다.
  □□ 우리 학교**에서** 이 동네에서 제일 유명한 학교이다.(x)
- 구어체에서는 준말인 '서'를 사용할 수 있다.

언어 간 비교

● 중국어

1. 행동이 이루어지는 장소를 나타내는 '에서'는 중국어의 개사 '在'와 대응된다.

□□ : 왕밍은 한국**에서** 한국어를 공부한다.
王明在韩国学习韩国语。
2 한국**에서** 2년 동안 살았어요.
在韩国生活了两年。

2. 중국어에서 장소를 나타내는 개사 '在'는 한국어의 '에서' 뿐 아니라 '에'와도 대응된다.

□□ : 그는 교실**에서** 그림을 그린다.
他在教室画画。
: 그는 노트**에** 그림을 그린다.
他在本子上画画。

3. "어떤 행동이 이루어지고 있는 장소를 동적으로 나타낼 때"는 '에서'가 사용되고 '에'는 쓸 수 없다. 그런데 중국어의 '在'에는 이런 구분이 없으므로 학습자는 양자를 혼동하여 '에서' 대신 '에'를 사용하는 오류를 범하기 쉽다.

□□ : 저는 중국**에** 한국어를 배웠습니다.( )
我在中国学了韩国语。

반대로, "사물이나 사람이 존재하고 있는 장소를 정적으로 나타낼 때"는 '에'가 사용되고 '에서'는 쓸 수 없다. 이때 학습자는 '에'를 '에서'로 사용하는 오류를 범한다.

: 부모님은 중국**에서** 계십니다.( )
父母在中国。

4. 장소가 수식어의 자리에 나타날 때 중국어는 조사 '的'를 사용한 표현 혹은 개사 '在'가 들어간 문장, 그리고 조사 '的'를 생략한 문장, 세 가지 표현이 모두 가능하다.

□□ : 바닷가**의** 공기가 아주 시원해요.
海边的空气很清新。
在海边空气很清新。
海边空气很清新。

학습자는 개사 '在'가 들어간 중국어 문장을 한국어로 직역하여 다음과 같은 유형의 오류를 범하기 쉽다.

□□ : 바닷가**에서** 공기가 아주 시원해요.( )

: 북경**에서** 날씨가 더워요?( )

● 몽골어

한국어의 조사 '에서'는 명사에 붙어 장소나 출발점, 시간·공간적적 범위 등을 나타내는 조사이며, 이에 해당하는 몽골어 문법 형태소에는 "-аас[1]"이 있다.

1. 한국어 조사 '에서'는 그 대상이 어떤 행위나 상태의 출발점이나 시작점임을 나타내며, 이러한 표현은 몽골어와 크게 다르지 않다.

□□ . 대전**에서** 몇 시에 출발하시겠어요?
Дэжон**оос** хэдэн цагт хөдлөх вэ?
: 학교**에서** 가면 얼마나 걸리겠어요?
Сургуул**иас** явбал хэр удах бол?
: 친구는 마침내 그 일**에서** 해방되었다.
Найз маань арай гэж тэр ажл**аас** чөлөөлөгдсөн.

2. 한국어에서는 동작이나 행위가 일어라는 곳을 가리킬 때 조사 '에서'를 쓰는데 몽골어에는 이 경우에 한국어의 조사 '에'에 해당하는 "-д/т"를 쓰기 때문에 한국어 몽골인 학습자들이 많은 오류를 범하게 된다. 몽골어에서 여격이나 처격에 해당하는 한국어의 조사인 '에, 에서, 에게, 한테, 께' 등은 몽골어에서는 거의 대부분 단일한 조사인 "-д/т"로 대응하게 된다. 따라서 대상의 존재 위치 및 동작이나 행위가 미치는 지점을 나타내는 '에'와 동작이나 행위의 발생 장소를 가리키는 '에서'를 잘 구분하여 가르칠 필요가 있으며, 이외 몽골어의 조사가 한국어에서 세분화되어 쓰이는 양상을 정확히 알려주어야 한다.

□□ : 식당**에** 밥을 먹는다. ( )
Гуанзанд хоол идэж байна.
: 도서관**에** 공부를 한다. ( )
Номын санд хичээлээ хийж байна.

3. 행위의 근거나 이유임을 나타낼 때에 한국어에서는 조사 '에서'를 쓰는데 몽골어에서는 이 경우 한국어 도구격 조사 '으로'에 해당하는 "-аар/ээр"을 주로 사용하기 때문에 오류로 판정하지는 않지만 몽골인 학습자들은 다음과 같은 사용 양상을 보이기도 한다.

□□ : 고마운 마음**으로** 선물을 준비했으니 거절하지 말아 주세요.
Сайхан сэтгэл**ээр** бэлдсэн бэлэг тул бүү татгалзаарай.
: 너에게 도움이 되고자 하는 뜻**으로** 한 마디만 하겠다.
Чамд тус болъё гэсэн утг**аар** ганц үг хэлье.

4. 비교의 기준을 표현할 때 한국어에서는 조사 '에서'를 쓰는데 몽골어에서는 한국어 조사 '에'에 해당하는 "-д/т"를 쓴다.

□□ : 이 상황**에서** 어떻게 더 좋아할 수 있겠어요?
Ийм байдалд үүнээс илүү сайн хандана гэж байх уу?

지도상의 유의점

1. '에서'는 기본적으로 어떤 행동이 이루어지고 있는 장소, 행동이나 상태의 출발점이라는 의미를 가지고 있다. 여기에서부터 행동의 근거, 비교의 기준 등으로 의미가 확장되어 가므로 기본 의미는 구체적인 도식이나 그림 등을 활용하여 초급 수준에서 명시적으로 다루는 것이 적절하다.

2. 1번의 기본 의미에서 추상화되어 굳어진 행동의 이유나 근거, 비교의 기준, 혹은 기본 의미와 관련이 없는 주격 조사의 의미는 초급 이후 별도의 교육이 필요하다. 특히 행동이나 상태의 출발점이라는 기본 의미에서 의미가 확장되어 가는 과정에 초점을 두어 초급에서 학습한 기본 의미와의 관련 속에서 교육하도록 한다.

2. '에서'와 '에'는 중급 이상의 학습자들에게도 꾸준히 나타나는 오류이다. 그러므로 '에'와의 공통점과 차이점을 바탕으로 비교한 설명이 필요하다. 특히 '살다', '있다' 등의 경우 '에서'와 '에'를 모두 사용할 수 있지만, 의미의 차이가 존재하므로 화용적인 차원에서 이들의 차이를 설명할 필요가 있다.

3. 행동이나 상태의 출발점을 의미하는 경우에는 '-에서 까지', 비교 평가를 위한 배경적 대상을 의미하는 경우에는 '-(중)에서 가장/제일' 등과 같이 '에서'가 다른 표현과 짝을 이루어 사용될 수 있다. 빈번히 사용되는 이들 표현은 함께 묶어 하나의 표현으로 가르칠 수 있다.

4. 행동이나 상태의 출발점을 의미하는 경우에 '에서'를 '부터' 혹은 '에서부터'로 바꿔 쓸 수 있음을 함께 설명할 필요가 있다. 그러나 '부터'와만 함께 사용되는 시간표현들이 있으므로 이에 대한 설명도 함께 제시해야 한다.

5. 의미에 따라서 자주 함께 사용되는 동사나 명사가 존재하는데, 이들을 함께 교육하면 '에서'를 사용할 때의 학습자 오류를 줄이는 데 도움을 줄 수 있다.

6.1.2. 연결 어미

-어서 [-아서 / -여서] [연결 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 **시간적 선후 관계, 이유나 원인** 등을 나타낸다.

가: 주말에 뭐 했어요?
나: 친구하고 인사동에 갔어요.
가: 그래요? 인사동에 **가서** 뭐 했어요?
나: 쇼핑도 하고 구경도 했어요.

관련 형태 정보

-아서	• 동사, 형용사 어간의 끝음절에 'ㅏ, ㅗ'가 있는 경우	□□ 작**아서**, 가**서**, 좋**아서**, **와서**
-여서(하여서→**해서**) (**해서**로 주로 쓰임)	• '하다'나 '-하다'가 붙는 동사, 형용사의 어간 뒤	□□ **해서**, 피곤**해서**, 운동**해서**
-어서	• 이외 동사, 형용사의 어간 뒤 • '이다', '아니다'의 어간 뒤 (받침이 없이 끝나는 명사는 '이어-'의 축약형 '여-'가 주로 쓰임)	□□ 먹**어서**, 쉬**어서**, 마**셔서**, 배**워서** 학생이**어서**, 의사**여서**, 아니**어서**

기 본

1. 시간 순서를 나타낸다.

□□ 1 고기를 잡**아서** 요리합니다.
2 친구를 만**나서** 영화를 봤어요.
3 백화점에 가**서** 쇼핑했어요?
4 사진을 찍**어서** 친구에게 보냈습니다.
5 횡단보도를 건**너서** 오른쪽으로 가세요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 어제 친구를 만났어서 영화를 봤어요. (×)
→ 어제 친구를 만나서 영화를 봤어요.

2. 버스에서 내리고 지하철을 타요. (×)
→ 버스에서 내려서 지하철을 타요.

6 비행기에서 내**려서** 택시를 타고 갑시다.
7 공항에 도착**해서** 연락하겠습니다.

Q. -고 와 무엇이 달라요?

- 동사에만 붙어 밀접한 관계가 있는 두 동작의 순서를 나타낸다.
- 앞 절과 뒤 절의 주어는 같아야 한다.
- 구어체에서 종결 어미적으로도 쓰인다.

□□ 가: 어디 가서 샀어요?
나: 백화점 **가서**요. (= 백화점에 가서 샀어요.)

(☞ '고' 참조)

2. 이유나 원인을 나타낸다.

□□ 1 생일 선물을 받아**서** 기뻐요.
2 너무 많이 걸**어서** 다리가 아파요.
3 어제는 바람이 많이 불**어서** 추웠어요.
4 피곤**해서** 집에 일찍 갈 거예요.
5 휴일이**어서** 학교에 안 가요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 눈이 와서 등산을 가지 맙시다. (×)
— 눈이 오니까 등산을 가지 맙시다.

2. '어서'는 '으니까', '기 때문에'와 무슨 차이가 있어요?

- 동사, 형용사, '이다, 아니다'에 붙는다.
- 명령문이나 청유문을 쓸 수 없다.
- 구어체에서 종결 어미적으로도 쓰인다.

□□ 가: 어제 왜 파티에 안 왔어요?
나: 바**빠서**요. (= 바빠서 파티에 안 갔어요.)

[도움말1] '-어서'와 '-기 때문에'의 비교

1. 1 배가 고**파서** 식당에 갑시다.( )/가세요.( )
2 배가 고프**기 때문에** 식당에 갑시다.( )/가세요.( )

'-어서'와 '-기 때문에' 모두 뒤 절에 청유, 명령, 제안을 나타내는 말과 결합할 수 없다.

2. ㅣ 일이 너무 많**았어서** 늦게 끝났어요.( )
ː 일이 너무 많**았기 때문에** 늦게 끝났어요.( )

'-어서'는 앞 절에 과거 시제 선어말 어미 '-었-'과 결합할 수 없지만 '-기 때문에'는 결합할 수 있다.

3. ㅣ 늦**어서** 죄송합니다.( )
ː 늦**었기 때문에** 죄송합니다.( )

'미안하다, 죄송하다, 반갑다, 고맙다' 등과 어울려 관용적으로 사용될 때에는 '-어서'를 사용한다.

4. ㅣ 택시는 많은 사람들이 이용하**기 때문에** 대중교통으로 인정해야 한다.
ː 택시는 대중교통으로 인정해야 한다. **왜냐하면** 많은 사람들이 이용하**기 때문이다.**

'-기 때문에'는 '왜냐하면 ~기 때문이다'와 더불어 주장에 대한 논리적 근거를 제시할 때 주로 사용된다. ː은 |택시를 대중교통으로 인정해야 한다|는 글쓴이의 주장에 대해 |많은 사람들이 이용한다|는 것을 근거로 제시하는 문장이다. 따라서 논설문이나 상대를 설득하는 말하기에서는 '-기 때문에'가 많이 사용된다.

5. ㅣ 네가 늦게 **와서** 기차를 못 탔다.
ː 네가 늦게 왔**기 때문에** 기차를 못 탔다.
ː 너 **때문에** 기차를 못 탔다.

원망이나 불평을 표현하는 경우에 '-어서'에 비해 '-기 때문에'가 상대방에 대한 원망, 불평의 의미를 더욱 강하게 나타낸다.
(☞ '-기 때문에' ... 쪽 참조)

[도움말2] '-어서'와 '-으니까'의 비교

1. ㉠ 눈이 많이 **와서** 다음에 가세요.(○)/갑시다.(○)/갈까요?(○)
㉡ 눈이 많이 **와서** 길이 미끄럽다.(×) |원인|
㉢ 눈이 많이 오**니까** 다음에 가세요.(×) |이유|

'-어서'는 뒤 절에 명령, 청유, 제안을 나타내는 '-으세요, -읍시다, -을까요?' 등의 표현과 결합할 수 없지만 '-으니까'는 이러한 제약이 없다.

2. ㉠ 홍수가 **나서** 집이 무너졌다.
㉡ 홍수가 났**으니까** 집이 무너졌다.
㉢ 홍수가 났**으니까** 빨리 대피하자.

'-으니까'는 주로 주관적인 행동의 동기, 주장이나 추론의 전제, 명령 따위의 근거를 제시하는 등의 '이유'를 나타내고, '-어서'는 결과에 대한 '원인'을 밝히는 의미가 강하다. 따라서 일반적인 자연의 현상이나 사물의 변화로 발생한 결과를 설명할 때는 ㉡보다는 ㉠과 같이 '-어서'를 주로 사용한다. ㉢과 같이 |대피하자|는 주장의 이유를 나타낼 때는 '-으니까'를 사용한다.

3. ㉠ 감기에 걸**렸어서** 집에서 쉬어요.(×)
㉡ 감기에 걸**렸으니까** 집에서 쉬어요.(○)

'-어서'는 앞 절에 '-었-' '-겠-' 등을 결합할 수 없지만 '-으니까'는 결합할 수 있다.

4. ㉠ 도와주셨**으니까** 고맙습니다.(○)
㉡ 도와주**셔서** 고맙습니다.(×)

'미안하다, 죄송하다, 반갑다, 고맙다' 등과 어울려 관용적으로 사용될 때에는 '-어서'를 사용한다.

5. '-으니까'는 주로 구어체에서 활용되는 데에 비해 '-어서'는 문어체와 구어체에서 두루 쓰인다.

<표> '-어서', '-으니까', '-기 때문에'의 비교

	-어서	-으니까	-기 때문에
서법 제약	○	×	○
'-었-' 과의 결합 제약	○	×	×

확 장

1. 어떤 일을 행하는 방법이나 수단을 나타낸다.

□□ 1 걸**어서** 세계 곳곳을 여행하고 싶습니다.
2 학생들은 한 줄로 **서서** 숙소 안으로 들어갔다.
3 이 작품은 나무와 종이를 이용**해서** 만든 겁니다.

- 동사에만 붙는다.
- 앞 절과 뒤 절의 주어는 동일해야 한다.

2. 앞 절의 행위가 목적임을 나타낸다.

□□ 1 잃어버린 지갑을 찾**아서** 여기저기 돌아다녔어요.
2 공기가 좋은 곳을 원**해서** 시골로 이사를 갔습니다.

- 동사에만 붙는다.
- 앞 절과 뒤 절의 주어는 동일해야 한다.

3. 뒤 절의 행위가 일어난 시간, 시간의 경과를 나타낸다.

□□ 1 요즘에는 열두 시가 넘**어서** 집에 들어간다.
2 어제 회의는 밤 열 시가 지**나서** 끝났어요.
3 며칠 안 **가서** 그 사실을 알게 될 거야.

- 동사에만 붙는다.
- 앞 절과 뒤 절의 주어는 동일해야 한다.
- '며칠/얼마' 등과 '안/못' 등의 부정을 나타내는 말과 쓰이면 시간이 얼마 지나지 않았음을 나타낸다.

4. 다음과 같이 관용적으로 쓰이는 것들이 있다. 주로 문어나 공식적인 상황에 쓰인다.

- 주로 '-에 걸쳐서'의 형태로 시간이나 공간의 범위를 나타낸다.
  □□ : 전국에 걸쳐**서** 감기가 유행이다.
  : 그는 이 소설을 3개월에 걸쳐**서** 썼다.

- '말하다, 예를 들다' 등의 말과 함께 쓰여 설명함을 나타낸다.
  □□ . 다시 말**해서** 간단하게 말하는 것이 중요하다.
  : 예를 들**어서** 한국 음식의 경우를 생각해 보자.

- 특정 시기를 나타내는 말과 함께 '어느 시기에 이르러'의 뜻을 나타낸다.
  □□ . 20세기에 들어**와서** 환경문제는 세계적인 관심사가 되었다.
  : 1900년대 들**어서** 개발 경제학자들은 기존의 경제 성장 모델 이론의 문제점을 극복하기 위해 '사회 제도'에 관심을 기울이기 시작했다.

5. '-어서'는 많은 경우 '-어'와 바꾸어 쓸 수 있다. ('-어' 00쪽 참조)

언어 간 비교

● 중국어

1. 한국어에서 이유나 원인을 나타내는 '-어서'에 대응하는 중국어 표현은 '因为…所以…', '…, …, 因此…' 등이 있다.

□□ ㉠ 유리창이 깨**져서** 교실이 엉망이 되었다.
因为玻璃窗被打破了，所以教室里乱糟糟的。
㉡ 전 아직 고등학생이**어서** 술을 마시면 안 돼요.
由于我还是高中生，因此不应该喝酒。

2. 한국어에서 원인, 이유, 근거의 의미를 나타내는 '-어서'가 명령문이나 청유문과 결합하지 않지만 중국어의 '因为…所以…', '由于… 因此…'는 이런 제약이 없다. 그러므로 다음과 같은 오류가 나타날 수 있다.

□□ ㉠ 네가 이 분야의 전문가이**어서** 날 좀 도와줘. (명령문) ( )
㉡ 오늘 수업이 없**어서** 놀러가자. (청유문) ( )

3. 한국어에서 '-어서'로 연결된 감사, 인사, 사과 표현이 있는데 해당 중국어 문장에서 인과관계 표현을 사용하지 않는다.

□□ ㉠ 도와주**셔서** 감사합니다. 谢谢您的帮助。
㉡ 만**나서** 반갑습니다. 见到您很高兴。
㉢ 늦**어서** 죄송합니다. 对不起，来迟到了。

따라서 중국어를 직역해 "죄송해요, 저 늦었어요."와 같은 오류가 나타날 수 있다.

● 몽골어

1. 앞 문장과 뒤 문장의 사건이 차례로 일어남을 뜻하는 연결 어미 '-어서'에 해당하는 몽골어 연결 어미에는 "-аад, -оод, -өөд -ээд"가 있다. '-어서'는 앞 문장과 뒤 문장의 주어가 같아야 하고, 주로 동작동사와 함께 쓰인다.

□□ ㉠ 아료나는 의자에 앉**아서** 책을 읽고 있어요.
Ариунаа сандал дээр суу**аад** ном уншиж байна.
㉡ 아료나는 백화점에 가**서** 옷을 샀어요.
Ариунаа их дэлгүүрт оч**оод** хувцас авсан.

하지만 한국어의 '-고' 및 '-고 나서'를 뜻하는 연결 어미도 몽골어에서는 "-аад, -оод,

-өөд, -ээд"로 표현되는 경우가 많아 학습자들이 '-어서'와 '-고'의 사용을 혼동하여 오류를 범하는 경우가 많다. '-어서'는 주로 앞의 행위와 뒤의 행위가 밀접한 관계를 가질 때 쓰이나 '-고'는 앞의 행위와 뒤의 행위가 연관성 없이 시간적인 전후 관계만을 주로 나타낼 때 쓰인다는 것을 몽골인 화자들에게 인식시켜 줄 필요가 있다. 한편 '-고'가 아래 예문처럼 행위의 지속을 나타낼 때 양 언어 간 혼란의 정도가 심한데, 이는 연결 어미 '-고' 2) 항에서 별도로 다루기로 한다.

□□ : 여행 가방을 들**어서** 기차에 올라탔어요. ( )

Аяллын үүргэвчээ бари**ад** вагонд суулаа.

: 우리는 불을 켜**서** 공부를 했어요. ( )

Бид гэрлээ асаа**гаад** хичээлээ хийсэн.

2. 앞선 행위나 상태가 원인이나 이유임을 나타낼 때에 사용되는데, 이에 해당하는 몽골어 표현으로는 "— учраас (учир)"가 있다. 이 표현은 한국어의 '때문에'에 대체로 대응하는 것으로, 아래 예와 같이 과거시제가 결합된 동사 뒤나 형용사 뒤에 연결되어 이유나 원인을 나타내는 절을 구성한다. 이때 한국어 '-어서'가 과거형과 결합을 하지 않는다는 조건으로 인해 :와 같은 오류가 발생하기도 한다.

□□ . 길이 좁**아서** 차가 지나가기 어려워요.

Зам нарийн **учраас** машин зөрөхөд хэцүү байна.

: 눈이 왔**어서** 길이 미끄러워요. ( )

Цас орсон **учраас** зам халтиргаатай байна.

하지만 이유와 원인을 나타내는 '-어서'와 '-으니까'의 차이를 잘 인식하지 못하여 몽골인 학습자들이 다음과 같은 오류를 범하는 경우가 많다. 그 이유는 한국어의 '-어서'와 '-으니까'도 역시 몽골어에서는 "— учраас (учир)" 구문으로 대부분 대치되는 경우가 많기 때문이다.

□□ . 가난하게 사는 게 싫으니까 일을 열심히 했대요.( ) (몽골인 화자)

Ядуу амьдрахыг хүсээгүй учраас шаргуу ажиллажээ.

3. 한국어에서의 원인, 이유, 근거의 의미를 나타내는 '-어서'가 명령문이나 청유문과 결합하지 않지만 몽골어의 "-учраас (учир)" 구문은 이런 제약이 없다. 그러므로 다

음과 같은 오류가 발생할 수 있다.

□□ : 날씨가 좋**아서** 놀러가자.(청유문) ( )
Цаг агаар сайхан **учир** гадагшаа гаръя.
: 비가 와**서** 나가지 마.(명령문) ( )
Бороо орж байгаа **учир** битгий гар.

4. 한국어에서 '-어서'로 연결된 감사, 인사, 사과 표현이 있는데 해당 몽골어 문장에서는 인과관계를 사용하지 않는다.

□□ . 도와주**셔서** 감사합니다. Тусал**сан**д баярлалаа.
: 만**나서** 반갑습니다. Уулз**сандаа** баяртай байна.
: 늦**어서** 죄송합니다. Хоцор**сон**д уучлаарай.

5. 한국어의 "예를 들어서, 어림잡아서, 연달아서"라든지 "-에 따라서, -에 있어서, -로 미루어서, -로 보아서, -어서(는) -을 수 없다", -어서(야) 되겠는가"와 같은 관용적인 표현에서 '-어서'가 쓰이는데, 몽골어에서는 이러한 관용표현은 문법적으로 대응하지 않는 낯선 형태이므로 몽골인 학습자들이 오류를 범하는 경우가 많으며 따라서 이들 표현은 익숙해질 때까지 통째로 암기하도록 하는 것이 좋다.

□□ . **예를 들어서** 네가 학생이라고 해보자.
Жишээлбэл чамайг оюутан гэж бодъё.
: 그곳엔 **어림잡아서** 사십 명은 있는 것 같아.
Тэнд **ойролцоогоор** 40 хүн лав байгаа.
: 군대에 **있어서** 군기는 절대적이다.
Цэрэгт **цэргийн уур** амьсгал маш чухал.
| 정치인이 국민을 **떠나서** 존재할 수는 없습니다.
Улс төрч хүн ард **иргэдгүйгээр** оршин тогтнохгүй.

지도상의 유의점

1. '-어서'는 동사에 붙어 어떤 일을 행하는 '순서', '이유나 원인', '수단', '목적', 그리고 '뒤 절의 행위가 일어난 시간'을 나타내기도 한다. 한번에 모두 제시하지 말고 의미에 따라

단계별로 가르친다. 우선 '순서', '이유나 원인'의 의미 기능에 초점을 두어 가르치고, 이후 학습이 진행되면서 더 다양한 의미 기능을 알려주도록 한다.

2. 순서의 '-어서'는 동사에 붙어 행위를 시간 순서에 따라 연결함을 나타낸다. '-고(()()쪽)'와의 차이를 잘 모르는 학습자가 많으므로 비교 설명이 필요하다. '일어나다, 내리다, 만나다, 가다'와 같이 학습자들이 자주 틀리는 동사는 주의하여 가르친다.

3. '-어서'는 동사, 형용사, '이다', '아니다'에 붙어 앞 절의 행위나 상태가 발생한 이유나 원인을 나타낸다. 초급 단계에서는 '-으니까(()()쪽)', '-기 때문에(()()쪽)', 중급 이후에는 '-느라고(()()쪽)', '-으므로(()()쪽)' '-어 가지고(()()쪽)' 등의 유사 표현과 헷갈려하는 학습자가 많으므로 수준에 따른 비교 설명이 필요하다. 초급에서는 '원인', '이유'와 같은 용어를 직접적으로 설명하기보다 주로 상황이나 통사적 제약을 중심으로 설명하는 것이 좋다.

4. 다른 의미 기능과 달리 이유나 원인의 '-어서'는 앞 절과 뒤 절의 주어는 달라도 되지만, 뒤 절에 명령문이나 청유문이 올 수 없으므로 주의해야 한다.

-는데1 [-은데1/-ㄴ데1] [연결 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 설명을 위한 **배경이나 대립되는 상황 제시** 등을 나타낸다.

가: 저, 사전 좀 빌려 줄 수 있어요?
나: 네, 이게 사전**인데** 단어가 많지 않아요.
가: 고마워요. 나도 사전이 **있는데** 안 가져 왔어요.
나: 단어 외울 게 많지요?

관련 형태 정보

-는데	• 동사 '있다', '없다'의 어간 뒤 • 동사, 형용사, '이다', '아니다'의 어간 뒤에 '-었-', '-겠-'과 함께	□□ 가**는데**, 있**는데**, 재미없**는데**, 왔**는데**, 좋겠**는데**, 학생이었**는데**, 아니었**는데**
-은데	• 'ㄹ'을 제외한 받침이 있는 형용사의 어간 뒤	□□ 좋**은데**, 높**은데**
-ㄴ데	• 받침이 없는 형용사, 'ㄹ' 받침이 있는 형용사, '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□ 비싼**데**, 먼**데**, 학생**인데**, 아닌**데**

기 본

1. 앞선 사실과 대립되는 내용을 나타낸다.

□□ 1 형은 책을 읽**는데** 동생은 안 읽어요.
2 공부를 열심히 했**는데** 시험에 떨어졌어요.
3 오늘은 시원하면 좋겠**는데** 오늘도 덥겠어요.
4 쉬고 싶**은데** 쉴 수가 없어요.
5 학교에 가고 싶지 않**은데** 가야 돼요.
6 방금 식사했**는데** 왜 벌써 배가 고프지?
7 가: 저 한국 사람이 아니에요. 중국인이에요.
나: 한국 사람도 아**닌데** 한국말을 정말 잘 하네요.

◆ **학습자 오류와 질문**

1. '-는데'와 '-지만'은 어떻게 달라요?

• 명령문이나 청유문을 쓸 수 없다.

【도움말】 '-는데'와 '-지만'의 비교

1. 시험 공부를 열심히 했**는데** 떨어졌어요. / 열심히 했**는데**…
2. 시험 공부를 열심히 했**지만** 떨어졌어요. / 열심히 했**지만**…

'-는데'와 '-지만'은 모두 앞 절의 내용과 대립되는 내용이 뒤 절에 놓일 수 있다. 그런데 '-지만'은 '반대'의 의미를 이미 갖고 있는 연결 어미이고 '-는데'는 중립적 연결 기능을 담당하는 것으로 '반대'의 의미가 매우 약하다. 그러한 이유로 '-지만'이 쓰이는 문장은 의미의 초점이 뒤에 놓이는데, '-는데'가 쓰이는 문장은 앞 절의 내용에 초점이 놓이는 경향이 있다. 이런 점은 뒤 절을 생략해 보면 분명해진다. '-지만'이 종결적으로 쓰이면 생략된 내용의 결과를 충분히 짐작할 수 있으나 '-는데'가 종결적으로 쓰이면 '반대' 또는 '대립'의 의미를 나타내지 않는다. 오히려 맥락을 통해 의미를 추론하도록 유도하는 역할을 하고 '반대'의 의미로 파악되더라도 '아쉬움'을 더한 함축적 의미를 나타낸다.

2. 어떤 것을 소개하거나 설명하기 위한 일반적인 상황 또는 배경 등을 나타낸다.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 한국 노래를 모른데 어떻게 불러요?(×)
→ 한국 노래를 모르는데 어떻게 불러요?

2. '-는데'와 '-으니까'는 어떻게 달라요?

□□ 1 요즘 이 책을 읽**는데** 정말 재미있어요.
2 서울에 사는 친구가 있**는데** 내 룸메이트였어요.
3 그 사람은 외국인**인데** 계속 한국에 살 거예요.
4 집까지 버스로 갔**는데** 3시간이 걸렸어요.
5 하늘 보니까 비가 오겠**는데** 우산이 없네요.
6 제가 그때는 회사원이었**는데** 정말 바빴어요.

• 명령문이나 청유문을 쓸 수 없다.
• 뒤 절의 내용은 앞 절의 동작 또는 상황과 관련이 있다.
• 구어에서 '요'를 붙여 쓰이기도 한다. 이때에는 억양이 올라가며 뒤 절의 내용에 대한 청자의 집중을 유도할 수 있다.

□□ 가: 제가 그 집에 가봤**는데요**.
나: 그런데? 어땠어?

가: 분위기는 좋**은데** 음식은 맛이 없더라고요.

3. 제안이나 명령 또는 요청이나 질문을 하기에 앞서 그 배경이나 상황, 이유, 근거 등을 제시할 때 쓴다.

□□ . 나 버스비가 없**는데** 좀 빌려줄 수 있어?
2 백화점에 가**는데** 부탁할 거 있으면 해.
3 몸도 아**픈데** 오늘은 집에서 쉬세요.
1 나 운동하러 가는 길**인데** 같이 갈래요?
5 지금 시장에 갈 **건데** 뭐 사 올까요?
6 감기에 걸렸**는데** 뭘 먹으면 좋아요?
7 눈이 많이 왔**는데** 전철을 타고 갑시다.

- 뒤 절에 주로 명령문이나 청유문을 쓴다.
- 뒤 절에 명령문이나 청유문이 사용되는 경우, '-으니까'와 교체해서 사용할 수 있다.
- 구어에서 뒤 절이 생략되어 종결 어미적으로도 쓰인다. 이때에는 주로 뒤 절의 내용이 상대방에게 직접 명령하거나 요청하기 어려운 것을 포함한다.

□□ 가: 저기, 내가 지금 버스비가 없**는데**….
나: 내가 낼게.

[도움말] '-는데'와 '-으니까'의 비교

1 몸도 아**픈데** 집에서 쉬세요. /쉬시지요.
2 몸도 아프**니까** 집에서 쉬세요. /쉬시지요.(?)

'-는데'와 '-으니까'는 명령이나 제안을 하기 위한 근거나 이유를 배경으로 나타낸다. 그런데 '-으니까'는 앞 절의 내용이 뒤 절의 제안이나 명령의 직접적인 원인으로 이해되는 반면 '-는데'를 통한 표현은 원인이나 이유를 직접적으로 드러내지 않고 문맥을 통해 파악하게 된다. 따라서 '-으니까'를 이유로 제시하는 명령이나 권유보다 '-는데'를 사용한 명령이나 제안이 상대방에게 부담감을 덜 느끼게 한다. 상대방의 부담을 덜어주는 기능으로 인해 '-는데'가 '-으니까'보다 더 겸양적인 표현으로 해석될 수 있다.

확 장

1. '-는데야'의 의미로 그 동작이나 상태의 강조를 나타낸다.

□□ : 아무리 야단쳐도 자기 마음대로 하**는데** 어쩌겠어요.
: 수입품이라 가격이 비**싼데** 어쩌겠어?
: 가지 말라고 말려도 부득불 가겠다**는데** 어떻게 막겠어요?

- 앞 절에 '-었-', '-겠-'을 쓸 수 없다.
- 앞 절의 문장은 화자가 판단할 때 바람직하지 않은 내용을 담고 있다.
- 뒤 절에서는 주로 '어찌하겠느냐'와 같은 표현을 사용한다.

(☞ '-는데야' OO쪽 참조)

언어 간 비교

● 중국어

1. 한국어의 '-는데'처럼 설명을 위한 배경이나 대립되는 상황 제시 등을 나타내는데 쓰이는 중국어 표현은 '可是, 却, 但是' 등이 있다.

□□ : 공부는 잘 하**는데** 일은 못해요.
学习很好，但是做事不行。
: 그렇게 힘들게 도와주었**는데** 이게 감사에 대한 보답이냐?
我那么费力地帮你，可这就是你对我的报答吗？

2. '-는데'는 다양한 의미를 가지고 있기 때문에 중국인 학습자들이 어려워하는 연결어미 중의 하나이다. 학습자들은 '-는데'와 '-으니까'가 명령이나 제안을 하기 위한 근거나 이유를 배경으로 나타낼 때, 오류를 범하기 쉽다. 특히 '-는데'와 '-으니까'에 대응하는 중국어 번역문이 같으므로 더욱 혼동하게 된다.

□□ ① 지금 시장에 가**는데** 월슨 씨도 같이 갑시다.
现在我要去市场，维尔森也一起去吧。
② 지금 시장에 가**니까** 월슨 씨도 같이 갑시다.
现在我要去市场，维尔森也一起去吧。

3. 중국어의 과거 시제 표현 방식은 동사의 굴절변화 없이 시간명사나 시간부사 등 어휘와 '了, 过, 的' 등 문법형태소로 실현될 수 있다. 한국어의 과거 시제는 어휘적인 요소만으로는 완성될 수 없으며, '-었-'과 결합해야 실현될 수 있다. 중국인 학습자들은 모국어의 부정적 전이로 인해 다음과 같이 시간명사가 있는 문장에서 '-는데'를 사용할 때 '-었-'을 누락하는 오류가 자주 발생한다.

□□ ① 며칠 전에 한국 역사책을 한 권 사**는데**, 주말에 보려고 해요. ( )
前几天买了一本韩国历史书，周末想看看。
② 어제 늦게 돌아오**는데** 그때 친구가 와서 나를 기다리고 있었다. ( )
昨天我很晚才回来，那时朋友已经在等着我了。

● 몽골어

1. 순접 혹은 전환의 의미를 가진 한국어 연결 어미 '-는데'는 뒤 문장의 내용을 말하기 위해 그와 관련이 깊은 내용을 먼저 제시할 때 쓰이거나, 혹은 앞 문장과 뒤 문장의 내용이 서로 대립할 때 쓰인다. 이에 해당하는 몽골어 연결 어미에는 "ж, ч, вч, боловч" 등이 있다.

□□ ① 오늘 학교에 갔**는데**, 선생님이 감기에 걸려 학교에 오시지 않았어요.
Өнөөдөр хичээлдээ очсон **боловч** багш ханиад хүрээд ирээгүй.
② 수업이 시작했**는데** 학생들은 떠들고 있어요.
Хичээл эхэлсэн **ч** сурагчид шуугилдсаар л байна.

2. 한국어에서는 앞 문장의 내용을 말하기 위해 원인, 이유, 근거 등을 제시할 때 연결 어미 '-는데'가 쓰이는데 몽골어에서는 이때 연결 어미 '-는데'에 해당하는 "ж, ч, вч, болоvч" 등이 사용되지 않는다. 이로 인해 몽골인 학습자는 모국어로부터 전이된 일부 한정된 표현만을 쓰는 경우가 많으며, 때로 오류 문장이나 어색한 문장을 생성하기도 한

다. 지도 시 상황에 맞는 다양한 한국어 표현을 택하여 자연스럽게 쓸 수 있도록 유의할 필요가 있다.

□□ : 비가 오**니까** 우산을 가지고 나갑시다. ( )
Бороо орж байгаа юм чинь шүхэр аваад явья.
: 부탁이 하나 있습니다. 들어 주실 거지요? (부탁이 하나 있**는데** ……)
Нэг гуйлт байна, зөвшөөрнө биз дээ?

3. 한국어 연결 어미 '-는데'는 '그런데도 불구하고, 그러함에도 불구하고'의 뜻을 나타날 때, 즉 앞선 사실에 대해 반대의 결과나 상황이 뒤에 이어지거나 대조되는 두 사실을 말할 때 쓰일 수 있다. 이때 몽골어에서 한국어 '-는데'에 1차적으로 대응하는 표현인 "ж, ч, вч, боловч" 등의 표현을 사용하면 어색한 면이 있다. 이러한 경우에는 앞 문장과 뒤 문장의 내용이 대립됨을 나타내는 '-으면서'에 대응한 몽골어 표현들, 즉 "-сан[4] хэрнээ, -сан[4] байж"를 사용하면 몽골어 문장이 자연스러워진다. 그러나 이를 1인칭이 주어인 한국어 표현으로 다시 옮기면 한국어 표현이 어색해진다. 양 언어의 연결 어미가 미묘하게 들어맞지 않는 사례라고 할 수 있다.

□□ : 푹 잤**으면서** 왜 이리 피곤하지? ( )
Зөндөө унтсан **хэрнээ** яагаад ядраад байгаа юм бол?
: 많이 먹었**으면서** 왜 배가 고프지? ( )
Зөндөө идсэн **хэрнээ** яагаад өлсөөд байгаа юм бол?

4. 몽골인 화자들은 '-는데'와 '-을 때'의 사용을 혼동하여 오류를 범하는 경우가 있다. '-을 때'는 뒤 절의 동작이 일어난 시간을 나타내고, '-는데'는 뒤 절을 돕는 보조 정보로서 그 행위가 일어나는 동안의 상황을 알려주는 역할을 한다는 차이점을 몽골인 학습자들에게 알려줄 필요가 있으며 그 이유는 앞서 제시한 두 가지 경우에 몽골어는 동일한 어미로 표현될 수 있기 때문이다.

□□ : 길을 건너**는데** 신호등이 바뀌었다.
길을 건**널 때** 신호등이 바뀌었다.
Зам гар**ч байхад** гэрлэн дохио солигдсон.

5. 한국어 어미 '-는데'는 앞 절과 뒤 절이 서로 대조적인 관계를 나타날 때 쓰이는데 몽골

인 학습자들이 '-는데'의 이러한 다양한 사용을 몰라 단지 '-지만'만으로 대치하여 사용하는 경우가 많다. 의사소통을 위한 의미에서는 어느 정도 융통성이 있지만 어감이나 정확한 의미를 전달하는 데 있어서는 차이가 있으므로 중·고급 단계에서는 정확한 사용 지점을 다양한 예문을 통해 알려주는 것이 좋다.

□□ : 한국의 봄은 따뜻**한데** 바람이 많아요.
한국의 봄은 따뜻**하지만** 바람이 많아요.
Солонгосын хавар дулаан хэдий **ч** салхи ихтэй.
: 다른 공장은 노**는데** 우리 공장은 일이 많습니다.
다른 공장은 놀**지만** 우리 공장은 일이 많습니다.
Бусад үйлдвэрүүд ажил багатай **ч** манай үйлдвэр л ажил ихтэй.

지도상의 유의점

1. '-는데'는 두 문장을 연결하는 기능을 담당하는 어미 중 사용 환경이 가장 자유롭다. 포괄하는 의미의 영역이 매우 넓어 의미적으로 정확한 표현을 구성해 내도록 교육시키기 매우 어려운 연결 어미이다. 따라서 처음에는 가장 의미가 명확하고 규칙화하기 쉬운 의미 기능부터 교육해 가는 것이 중요하다.

2. '-는데'는 서술어의 종류에 따라 '-ㄴ 데', '-은데'의 형태로 사용된다. 서술어 종류에 따라 정확한 형태를 선택할 수 있도록 결합하는 양상을 정확하게 파악하도록 지도해야 한다.

3. '-는데'는 상대방의 관심을 화자의 발화 내용으로 끌어들이는 기능을 한다. 이 표현의 사용 환경을 제대로 이해하도록 교육하기 위해서는 문장 구성 연습 중심이 아닌 상황에 기반한 대화 구성 연습이 필수적으로 요구된다.

4. 의미 기능이 매우 다양해 빠른 시간에 정확하게 구사하도록 교육하기는 어려운 표현이다. 따라서 순차적인 교육과정 설계가 무엇보다 중요하며 학습자들도 실제 한국인들이 사용하는 '-는데' 구성 표현에 관심을 가지도록 유도해야 한다.

-으면 [-면] [연결 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 **조건, 가정** 등을 나타낸다.

가: 주말에 시간 **있으면** 같이 영화 보러 가요.
나: 미안해요. 다음 주에 시험이 있어서 공부해야 해요.
가: 그래요? 열심히 공부해서 시험 잘 **보면** 좋겠어요.
나: 고마워요. 다음에 같이 갈게요.

관련 형태 정보

-**으면**	• 받침이 있는 동사, 형용사의 어간 뒤	□□ 읽**으면**, 좋**으면**
-**면**	• 받침이 없는 동사, 형용사의 어간 뒤 • '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□ 가**면**, 예쁘**면**, 학생이**면**, 아니**면**

기 본

1. 앞 절의 내용이 뒤 절의 조건을 나타낸다.

□□ . 책 다 읽**으면** 식사하러 와요.
2 도착하**면** 저한테 전화해 주세요.
3 극장에 가고 싶**으면** 토요일까지 전화해 주세요.
1 가: 이 근처에 은행이 어디에 있어요?
나: 이쪽으로 쭉 가**면** 나와요.
5 어릴 때는 겨울이 오**면** 친구들하고 눈싸움을 했어요.
6 숙제 다 했**으면** 어서 자.

- 뒤에 오는 행동에 대한 조건을 나타낼 때는 뒤 절에 명령문이나 청유문을 주로 쓴다.

2. 가정을 나타낸다.

□□ 1. 돈이 많이 있**으면** 차를 사고 싶어요.
2. 한국에 살**면** 한국말을 빨리 배울 것 같아요.
3. 만일 시험을 잘 보**면** 선물을 사 줄게요.
4. 혹시 우리 고향에 놀러오**면** 꼭 연락하세요.
5. 제가 지금 학생**이면** 열심히 공부할 거예요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 돈이 많이 <u>있었으면</u> 뭐 하고 싶어요.' (×)
— 돈이 많이 있으면 뭐 하고 싶어요.'

- 뒤 절에 '-었-'을 쓸 수 없다.
- '만약, 만일, 혹시' 등의 부사어와 함께 쓰이면 가정의 의미가 더 강해진다.
  □□ 1. 만약 제가 한국에 살**면** 한국말을 빨리 배울 것 같아요.
  2. 혹시 내일 눈이 오**면** 소풍을 못 가요.

확 장

1. 실제 일어날 가능성이 적은 내용에 대한 화자의 소망이나 아쉬움 등을 나타낸다.

□□ 1. 한국말을 잘했으면 좋겠어요.
2. 내가 만약 한국사람**이라면** 얼마나 좋을까요?
3. 키가 조금만 더 컸**으면** 좋았을 것 같아요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. '-으면'과 '-었으면'은 어떻게 달라요.'

- 명령문이나 청유문은 쓸 수 없다.
- '-었-'과 함께 쓰여 '-었으면'의 형태로 사용될 수 있다. 이때에는 뒤 절에 '-었-'을 쓸 수 있다.
  □□ 1. 내가 그때 시험에 붙었으면 지금쯤 다른 일을 하고 있었을 거야.
  2. 집에서 조금 일찍 출발했으면 약속에 늦지 않았을 텐데.
- '만약, 혹시' 등의 부사어와 함께 사용될 수 있다.
- 구어체에서는 종결 어미적으로도 쓰인다.
  □□ 가: 키가 크니까 정말 멋있다.
  나: '나도 저렇게 키가 컸**으면**.'|=나도 저렇게 키가 컸**으면** 좋겠다.|
- '-으면 좋겠다', '-으면 싶다', '-으면 하다', '-으면 -을 텐데'(☞ OO쪽 참조) 등의 표

현으로 쓰인다.

□□ : 빨리 어른이 되었**으면** 좋겠어요.

: 올 여름에는 비가 좀 덜 오**면** 좋을 텐데.

: 몸이 안 좋아서 내일은 좀 쉬었**으면** 싶습니다.

: 이 일은 제가 맡았**으면** 해요.

【도움말1】 '-으면'과 '-었으면'의 비교

1. : 빨리 방학이 되**면** 좋겠어요. (방학을 기다리고 있다.)

: 빨리 방학이 되**었으면** 좋겠어요. (방학이 되려면 멀었다고 생각한다.)

: 빨리 방학이 되**었으면** 좋았을 텐데. (방학이 되지 않아서 안타깝다.)

'-으면'이나 '-었으면'은 모두 가정할 때 쓴다. 그런데 '-으면'이 단순히 화자가 일어나기를 바라는 내용을 가정하는 데 반해 '-었으면'은 화자가 일어나기를 바라는 사실이 현재의 사실과 다르거나 이루어지기 어려운 내용을 포함하는 경향이 강하다. 과 모두 방학을 기다리는 마음을 표현하고 있는데 보다 가 방학을 기다리는 마음이 더 간절하게 표현된다. 또 '-었으면'은 반( )사실적 가정의 의미로 쓰여 과 같이 방학이 속히 시작되지 않은 것에 대한 아쉬움을 표현하는 데에도 쓰인다.

2. : 이번 시험은 쉬**웠으면**. (=이번 시험은 쉬**웠으면** 좋겠다.)

'-었으면'은 문장 종결형으로 쓰일 수 있다.

2. 다음과 같이 관용적으로 쓰이는 것들이 있다.

- 일부 특별한 서술어(말하다, 알다 등)와 함께 '바꿔 말하면, 알고 보면, 살다 보면 등'의 표현으로 사용되어 뒤 절의 내용에 대한 화자 관점에서의 근거를 나타낸다.

□□ : 조금 더 살다 보**면** 한국인의 정이 무엇인지 알게 될 거예요.

: 내가 곰이라고요? 바꿔 말하**면** 내가 바보라는 말이네요.

: 알고 보**면** 그 사람도 나쁜 사람은 아니야.

• '예를 들면'의 형태로도 사용된다.

□□ 1 가: 취업을 잘 하려**면** 자격증을 따 봐.

나: 자격증? 예를 들**면** 한국어교원 자격증 같은 거 말이야?

2 대한민국의 대표적인 산을 예를 들**면** 설악산, 지리산 등이 있다.

• '-으면 -을수록'의 형태로 동작이나 상태의 정도가 강해지는 것을 나타낸다.

□□ 1 저 사람은 보**면** 볼수록 참 좋은 사람인 것 같아요.

2 물건은 싸**면** 쌀수록 잘 팔리기 마련이에요.

3 거짓말은 하**면** 할수록 늡니다.

언어 간 비교

● 중국어

1. 한국어의 '-으면'에 대응하는 중국어 표현은 '如果……就', '要是……的话' 등이 있다.

□□ 1 오늘 시간이 없**으면** 다음에 만나요.

如果今天没有时间，那**就**以后见吧。

2 복권에 당첨되**면** 너에게 반을 줄게.

要是我中奖的话，**就**分给你一半。

2. 중국어의 '如果……就', '要是……的话'는 한국어 연결 어미 '-으면', '-으려면'과 모두 대응할 수 있다. 두 어미는 모두 '아직 이루어지지 않은 사실을 가정하여 말할 때 쓰는' 연결 어미이라서 중국인 학습자가 대치 오류 자주 나타난다. 아래 예문은 같은 '조건'의 의미 범주에 있어 부정적 언어 전이가 일어나서 혼동하여 비문이 된 경우이다.

□□ 1 부산에 가**려면** 해운대에 가야해. ( )

2 나는 부자가 되**려면** 나는 부모님께 효도하겠습니다. ( )

3 한국말을 배우**면** 공부 많이 해야 합니다. ( )

3. 한국어에서 '-으면'은 현실과 다른 사실을 가정하여 나타내는 연결 어미로 사용할 수 있다. 현실이 그렇게 되기를 희망하거나 그렇지 않음을 애석해하는 뜻을 나타낸다.

□□ 조금만 일찍 도착했**으면** 비행기를 놓치지 않았을 거예요.
如果(要是)再早点到，就不会误了飞机了。

'-으면'은 '-었-'과는 결합해서 사용하지만 중국어의 '如果……就', '要是……的话'는 이런 과거 용법이 없다. 그러므로 이미 일어난 과거의 일과 반대되는 내용, 현재 사실과 반대되는 상황을 가정할 때 다음과 같은 오류가 자주 나타난다.

□□ : 다시 한 번 할머니와 만날 수 있**으면** 좋았을걸. ( )
: 의사의 말에 의하면 조금 늦게 오**면** 죽을 뻔 했대요. ( )
: 지금 제 생각은 부모님도 자기 인생을 후회하지 않**으면** 좋겠어요. ( )

● 몽골어

1. 조건과 가정의 의미를 뜻하는 한국어의 연결 어미 '-으면'에 해당하는 몽골어 연결 어미로는 "-бал^4, -вал^4, бол" 등이 있다.

□□ . 열심히 공부하**면** 한국어능력시험에 합격할 수 있어요.
Шаргуу хичээллэ**вэл** Солонгос хэлний түвшин тогтоох шалгалтанд тэнцэж чадна.
: 만약에 저에게 10만 원이 생기**면** 집 없는 아이들을 위해 쓰겠어요.
Хэрвээ би 100 мянган төргөгтэй бол**вол** гэр оронгүй хүүхдүүдэд зориулна.

2. 한국어에서 연결 어미 '-으면'은 말하는 사람의 희망과 바람을 나타나기 위해 "-으면 + 하다/싶다/좋겠다" 등의 형태로 흔히 쓰이는데 몽골어의 "-бал^4, -вал^4, бол" 구문에서는 이러한 형태가 없어 몽골인 학습자들이 많은 오류를 범하게 된다. 이는 중·고급학습자들도 자연스럽게 사용하지 못하는 한국어 표현 중에 하나여서 충분한 연습과 적용이 필요하다.

□□ . 바빠서 힘들겠지만, 꼭 한 번 만났**으면** 해요.
Завгүй хэцүү байлаа ч ганц удаа уулз**чих юмсан**.
: 내일 비가 왔**으면** 좋겠다.

Маргааш бороо ороо**сой**.

:: 그 사람이 빨리 갔**으면** 싶었어요.

Тэр хүнийг хурдан яваа**сай** л гэж бодсон.

3. 또 한국어에서 연결 어미 '-으면'은 시간을 나타내는 명사와 함께 쓰여 '그때마다'의 뜻을 나타내는 경우가 있는데, 몽골어 연결 어미 "-бал^4, -вал^4, бол"은 그러한 뜻으로 쓰이지 않으므로 유의해야 한다. 몽골어에서는 이 경우 '-마다'에 해당하는 단어인 "бүр"를 주로 사용한다.

□□ . 주말**이면** 가족들과 관악산에 가요.

Амралтын өдөр **бүр** гэрийнхэнтэйгээ Гуанаг уул руу явдаг.

:: 아침**이면** 일찍 일어나 운동을 해요.

Өглөө **бүр** эрт босоод дасгал хийдэг.

4. 한국어의 '-으면' 연결 어미는 '-으면 을수록'의 표현을 통해 동일한 동사를 두 번 반복함으로써 행위를 여러 번 거듭하거나 정도가 심해짐을 나타낸다. 이 경우 몽골어는 "-бал^4, -вал^4, бол"이 사용되지 않고 전혀 다른 표현인 "-х тусам" 구문 형태를 취해야 하므로 학습자들에게 혼란을 일으키기 쉽다. 그러므로 '-으면 -을수록' 형태는 '-으면'과 관계없이 덩어리로 제시하는 것이 좋다.

□□ . 한국말을 배우**면** 배울수록 더 재미있어요.

Солонгос хэл сурах **тусам** сонирхолтой.

:: 잠은 자**면** 잘수록 느는 거야.

Унтах **тусам** нойр ихддэг.

5. 또한 앞 절에서 불확실한 가정을 한 다음 그것이 그러함을 확인하여 뒤 절의 내용을 강조하는 표현인 '-으면 -지', 이러한 조건이면 혹은 이러한 경우면 안 된다고 하는 금지의 뜻을 나타내는 서술구인 '-으면 안 되다' 등도 몽골어에서는 각각 다른 어미나 서술구 등으로 표현되어 몽골인 학습자들이 오류를 범하는 경우가 많다. 따라서 이러한 표현도 역시 문형 형태 그대로 교수할 필요가 있다.

□□ . 그 가게보다 싸**면** 싸지 비싸지는 않아요.

Тэр дэлгүүр хямд л **бол** хямд байх, үнэтэй биш.

2. 기도중이니까 들어가**면** 안 돼요.

Мөргөлтэй байгаа тул орж болохгүй.

Мөргөлтэй байгаа тул ор**вол** болохгүй. ( )

지도상의 유의점

1. '-으면'은 '조건'을 기본 의미로 하지만 조건의 내용이 되는 앞 절의 내용은 분명한 사실을 담고 있는 것에서부터 현실과 반대되는 가정적 조건을 담고 있는 것까지 의미 영역이 매우 넓다. 따라서 초급에서는 가장 객관적인 사실에 근거한 조건을 먼저 가르치고 이후 점차 실현 가능성이 낮은 상황에 대한 가정의 의미 교육으로 옮겨 가는 것이 바람직하다.

2. '-으면'은 '-었으면'의 형식을 취하면서 '조건'보다는 '가정'의 의미를 더 확실하게 전달하게 된다. 이때 가정의 의미를 강화하는 부사어 '혹시, 만약' 등과 함께 사용된다는 것도 언급을 해 주는 것이 좋다.

3. 조건을 나타내는 표현 중 '-으면'이 가장 먼저 교육이 되기는 하나 중급단계부터는 과정에서 유사 의미를 갖는 '-거든'이나 '-는다면' '-었으면', '-었더라면' 등이 등장하면서 학습자들이 의미 변별을 힘들어 한다. 따라서 각각의 공통점과 차이점을 잘 설명할 수 있어야 한다.

-지만 [연결 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 **반대**를 나타낸다.

가: 한국 사람한테 일본어 공부하기가 쉬어요?
나: 처음에는 **쉽지만** 나중에는 어려워요.
가: 그래요? 문법이 비슷하지 않아요?
나: 비슷한 문법도 **있지만** 다른 것도 있어요.

관련 형태 정보

-**지만**(지마는 -지만) ('지마는'보다 준말 '지만'으로 주로 쓰임)	• 동사, 형용사, '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□ 가**지만**, 좋**지만**, 학생**이지만**, 아니**지만**

기 본

1. 반대되는 내용을 나타낸다.

◆ **학습자 오류와 질문**

1. '-지만'과 '-으나'는 어떻게 달라요?

□□ 1 한국어는 조금 어렵**지만** 재미있어요.
2 약을 먹었**지만** 감기가 빨리 낫지 않았어요.
3 어제는 비가 왔**지만** 오늘은 날씨가 좋아요.
4 이번 시험에는 떨어졌**지만** 다음 시험에는 붙겠지요?
5 이번 겨울은 눈은 많이 내리겠**지만** 별로 춥지 않을 거예요.
6 저는 아직 학생이**지만** 동생은 회사원이에요.

- 앞 절과 뒤 절의 주어가 같을 수도 있고 다를 수도 있다.
  □□ 1 저는 겨울을 좋아하**지만** 동생은 싫어해요.
  2 저 집 커피는 싸**지만** 맛있어요.
- 앞 절과 뒤 절을 바꿔 쓸 수 있다. 이때 문장의 전체적인 의미는 큰 변화가 없으나 의미의 초점은 일반적으로 뒤 절에 놓인다.
  □□ 저는 키가 작**지만** 동생은 키가 커요 ↔ 동생은 키가 크**지만** 저는 키가 작아요.

- 문어체에서는 '-으나'와 바꿔 쓸 수 있다.
  □□ 바람이 조금 불겠**지만** 춥지는 않겠다.
  ' . 바람이 조금 불겠**으나** 춥지는 않겠다.

2. 부탁이나 양해 상황에서 공손함을 나타낸다.

□□ | 실례**지만** 이 근처에 한국 식당이 있어요?
: 죄송하**지만** 제가 먼저 가도 될까요?
:: 미안하**지만** 좀 비켜 주시겠어요?
| 바쁘시겠**지만** 이번 행사에 꼭 참석해 주세요.
.. 차린 것은 없**지만** 많이 드세요.
:: 힘들겠**지만** 나 좀 도와줘.

- '실례하다, 죄송하다, 미안하다' 등과 함께 관용적 표현으로 쓴다.
- 뒤 절에 명령문이나 청유문을 주로 쓴다.

확 장

1. 앞 절의 내용과 관련된 정보를 뒤 절에 추가적으로 제시하는 데 사용된다.

□□ | 요즘은 참외도 맛있**지만** 수박이 더 맛있다.
: 저 친구는 얼굴도 예쁘**지만** 성격도 좋다.
:: 공부도 좋**지만** 건강을 잘 챙겨야 한다.

- 앞 절에 보조사 '도'가 사용된다.
- 앞 절의 내용과 관련되는 정보를 추가하면서 뒤 절에 의미의 초점이 놓인다.

2. 화자가 주장하는 내용을 뒷받침하기 위해 앞 절의 내용을 제공하는 데 사용된다.

□□ 1 보기에는 어려운 일 같**지만** 해 보면 쉬워요.

2 믿기 어려우시겠**지만** 이것은 사실입니다.

3 부모라면 다 그렇겠**지만** 우리 어머니도 내 걱정을 많이 하신다.

- 앞 절에 추측을 나타내는 '-겠-', '같다' 등의 말이 온다.

언어 간 비교

● 중국어

1. 반대되는 내용을 나타내는 한국어의 '-지만'에 대응하는 중국어는 '虽然……但是', '可是', '不过', '然而' 등이 있다.

□□ 1 날씨가 춥**지만** 강물은 아직도 다 얼지 않았다.

虽然天气很冷，但是河水还没冻上。

2 동생은 키가 크**지만** 형은 키가 작다.

弟弟个子高，可是哥哥矮。

2. 중국어의 '虽然……但是', '可是' 등에 대응되는 한국어는 '-지만' 외에 '-는데'도 있다. 한국어에서 '-지만'과 '-는데'는 모두 앞 절과 뒤 절의 내용이 서로 대립되는 관계가 될 수 있다. 그런데 '-지만'은 '반대'의 의미가 강하고 '-는데'는 상대적으로 '반대'의 의미가 약하고 '아쉬움'이라는 함축적 의미를 부가적으로 나타낸다. '-지만'과 '-는데'가 중국어에서는 모두 같은 형태와 대응되므로 학습자들은 양자를 혼용하는 오류를 보이게 된다.

□□ 1 我不太会韩国话，但是我不紧张。

저는 한국어를 잘하지 못하**지만** 긴장하지 않아요.(O)

저는 한국어를 잘 하지 못하**는데** 긴장하지 않아요.(X)

2 来韩国有几天，可是钱都花光了。

한국에 온지 불과 며칠 안 되었**지만** 돈을 다 썼다. (X)

한국에 온지 불과 며칠 안 되었**는데** 돈을 다 썼다.(O)

● 몽골어

1. '-지만'은 앞 문장의 내용을 말하기 위해 그와 관련이 깊은 내용을 제시하거나 앞 문장과 뒤 문장의 내용이 서로 대립할 때 쓰이는 연결 어미이며, 이에 해당하는 몽골어 연결 어미에는 "ч, -вч, боловч" 등이 있다. 한국어의 연결 어미 '-지만'은 많은 경우에 연결 어미 '-는데'과 바꿔 쓸 수 있으며, 이는 몽골어에서 아래와 같이 동일한 어미로 표현되는 경우가 많다.

□□ . 친구와 12시에 만나기로 약속했**지만** 친구는 약속 장소에 나오지 않았어요.
친구와 12시에 만나기로 약속했**는데** 친구는 약속 장소에 나오지 않았어요.
12цагт найзтайгаа уулзахаар болзсон **ч** найз маань болзсон газраа ирсэнгүй.

□□ . 오늘 시장에서 산 사과는 맛있**지만** 귤은 맛있지 않아요.
오늘 시장에서 산 사과는 맛있**는데** 귤은 맛있지 않아요.
Өнөөдрийн захаас авсан алим амттай **ч** жүрж нь амт муутай юм.

2. 하지만 몽골인 학습자들은 한국어에서 그 배경이나 상황을 제시하는 '-는데'과 대립의 의미를 나타내는 '-지만'의 사용 지점을 제대로 인지하지 못하는 경우가 많아 다음과 같은 오류를 범하기도 한다.

□□ . 아료나는 얼굴도 예**쁜데** 왜 남자친구가 없을까? (배경이나 상황 제시)
Ариунаа хөөрхөн байж яагаад найз залуугүй юм бол?

□□ . 아료나는 얼굴도 예쁘**지만** 왜 남자친구가 없을까? (대립의 의미) ( )
Ариунаа хөөрхөн ч яагаад найз залуугүй юм бол?

3. 연결 어미 '-지만'은 앞 절의 의미에 뒤 절의 뜻을 더할 때 쓰인다. 이때 몽골어에서 앞서 설명한 '-지만'에 해당하는 "ч, -вч, боловч" 등을 그대로 사용하면 문장이 어색해진다. 앞 절의 의미에 뒤 절의 뜻을 더할 때에는 몽골어에서는 '-지만'이 아니라 '-는데다', '-을 뿐 아니라'의 의미를 갖는 대체 표현으로 써야 한다.

□□ . 향수가 냄새도 독특하**지만** 그 병이 마음에 든다.
Үнэртэй ус өвөрмөц үнэртэй**н дээр** шил нь бүр гоё юм. (○)
Үнэртэй ус өвөрмөц үнэртэй **ч** шил нь бүр гоё юм. ( )

: 그 연속극은 재미도 있었**지만** 방송시간도 좋았다.

Тэр олон ангит кино сонирхолтой**н дээр** гардаг цаг нь ч бас зүгээр. (○)

Тэр олон ангит кино сонирхолтой **ч** гардаг цаг нь ч бас зүгээр. (×)

4. 한국어에서는 "실례하다, 미안하다, 수고하다" 등에 연결 어미 '-지만'이 붙어 상대방에게 무엇인가를 부탁할 때 쓰이는데 몽골어는 이러한 경우에 '-지만'이 사용되지 않으므로 몽골인 학습자들이 오류를 범할 수 있다.

□□ : **실례지만** 말씀 좀 여쭤 볼 수 있을까요?

Уучлаарай, юм асууж болох уу?

: **미안하지만** 이 책을 선생님에게 전해 주세요.

Уучлаарай, энэ номыг багшид дамжуулаад өгөөч.

: **수고스럽지만** 시장에 가서 과일 좀 사다 주세요.

Төвөг удаж байгаад уучлаарай, захаас алим авчраад өгөөч.

지도상의 유의점

1. '-지만'은 앞 절과 뒤 절의 내용이 반대 또는 대립된다는 것을 나타내는 의미로 주로 사용되나 대립이나 반대의 의미가 명확하지 않은 문장에서도 사용된다. 초급에서는 앞 절과 뒤 절의 의미 대립이 분명한 것을 중심으로 가르치고 대립이나 반대의 정도가 낮은 것은 이후 학습에서 진행될 수 있도록 교육 내용을 통제한다.

2. '-지만'은 대립의 의미로 사용되는 경우, 앞 절과 뒤 절의 순서를 바꿔도 기본적으로 의미의 차이가 없으나 화행적으로는 의미의 초점이 뒤 절에 놓인다. 특히 앞 절과 뒤 절의 주어가 같은 경우에는 두 절의 위치를 바꾸면 의미의 변화가 생긴다는 점에 유의해야 한다.

3. '-지만'이 '실례하다, 미안하다, 죄송하다' 등의 서술어와 함께 쓰여 겸양적인 의미를 나타낸다. 이 경우는 초급에서도 활용도가 높은 표현이므로 '-지만'의 의미를 강조하지 말고 관용표현으로 제시하고 상황 중심으로 의미를 이해시키고 연습을 통해 사용할 수 있도록 교육한다.

-고 [연결 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 **동작이나 상태의 나열, 동작의 시간적 순서**를 나타낸다.

가: 고향에는 언제 가요?
나: 다음 주에 시험 **끝나고** 출발할 거예요.
가: 좋겠어요. 고향에서 뭐 할 거예요?
나: 친구도 **만나고** 여행도 하고 싶어요.

관련 형태 정보

-고	• 동사, 형용사, '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□ 가**고**, 좋**고**, 학생**이고**, 아니**고**

기 본

1. 동작이나 상태의 나열을 나타낸다.

□□ : 여름에는 덥**고** 비가 많이 와요.
2 나는 피아노를 치**고** 동생은 노래를 불렀다.
3 내일은 하루 종일 흐리**고** 비가 오겠습니다.
4 이번 주말에는 영화도 보**고** 공부도 좀 해.
5 제 어머니는 한국인**이고** 아버지는 미국인입니다.
6 가: 방학 때는 뭐 했어요?
나: 일도 좀 했**고** 공부도 좀 했어요.

- '-었-', '-겠-' 등이 앞 절과 뒤 절에 모두 쓰일 수 있으나 뒤 절에만 쓰이는 경우가 많다.

□□ : 내일은 비도 내리겠**고** 바람도 많이 불겠습니다.
(= 내일은 비도 내리**고** 바람도 많이 불겠습니다.)

2) 친구하고 오래간만에 영화도 봤**고** 식사도 같이 했다.
(= 친구하고 오래간만에 영화도 보**고** 식사도 같이 했다.)

- 앞 절과 뒤 절의 순서를 바꿔 쓸 수 있다.

□□ 1) 나는 피아노를 치**고** 동생은 노래를 불렀다.
= 동생은 노래를 부르**고** 나는 피아노를 쳤어요.
2) 여름에는 덥**고** 비가 많이 와요.
= 여름은 비가 많이 오**고** 더워요.

2. 동작의 시간적 순서를 나타낸다.

□□ 1) 저는 밥을 먹**고** 샤워를 해요.
2) 다음 이야기를 잘 듣**고** 질문에 대답하세요.
3) 내일 오전에는 청소를 하**고** 오후에는 외출을 할 거예요.
1) 가: 한국어 공부 끝나**고** 뭐 하실 거예요?
나: 공부 끝나**고** 도서관에 갈 거예요.
2) 가: 식사하**고** 같이 커피 마실까요?
나: 미안해요. 식사 후에 바로 회의가 있어요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 저는 한국에 왔고 처음 배운 한국말은 '예뻐요'였습니다.(×)
— 제가 한국에 와서 처음 배운 한국말은 '예뻐요'였습니다.

2. 아침에 일어나고 운동해요.
— 아침에 일어나서 운동해요.

3. '-고'와 '-어서'는 어떻게 달라요?

- 동사에만 붙는다.
- 앞 절과 뒤 절의 주어가 동일해야 한다.
- 앞 절에는 '-었-', '-겠-' 등이 붙을 수 없다.

□□ 1) 이따가 공부 끝났**고** 도서관에 갈 거예요. ( )
2) 식사하겠**고** 같이 커피 마실까요? ( )

- 앞 절과 뒤 절의 순서를 바꿀 수 없다.

□□ 저는 밥을 먹**고** 샤워를 해요.
저는 샤워를 하**고** 밥을 먹어요.

3. 앞의 동작이 완료된 상태로 뒤의 동작이 진행됨을 나타낸다.

□□ 1) 한국인들은 밥그릇을 들**고** 밥을 먹지 않아요.
2) 버스가 많이 흔들려서 손잡이를 꼭 잡**고** 있었어요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 비행기를 타서 갔어요.(×)
— 비행기를 타고 갔어요.

3 여름에는 꼭 모자를 쓰**고** 나가도록 하세요.
1 다음에는 높은 산에 가니까 꼭 등산화를 신**고** 와요.
가: 어서 갑시다. 약속에 늦겠어요.
나: 늦으면 안 되니까 우리 택시 타**고** 갑시다.
가: 오늘은 뭐 입**고** 나갈까?
나: 날이 추우니까 외투를 입**고** 나가.

- 동작의 완료성을 갖는 일부 동사(입다, 쓰다, 신다, 타다, 들다, 잡다 등)에 붙어 쓰인다.
- 앞 절과 뒤 절의 주어는 같아야 한다.
- 앞 절과 뒤 절의 순서를 바꿀 수 없다.

□□ 여름에는 꼭 모자를 쓰**고** 외출하세요.
여름에는 외출하**고** 꼭 모자를 쓰세요.

[도움말] '-고'와 '-어서'의 비교

1. 1 사진을 찍**고** 집에 갔어요. (사진을 찍었다. 그 후에 집에 갔다.)
2 사진을 찍**어서** 친구에게 보냈어요. (사진을 찍었다. 그 사진을 친구에게 보냈다.)

'-고'는 앞의 행위와 뒤의 행위가 시간적인 선후 관계에 있다는 것만을 주로 나타내는데 '-어서'는 앞의 행위와 뒤의 행위가 밀접한 관계를 가진 상태에서의 선후 관계를 나타낸다. 따라서 1의 문장은 앞 절의 행위가 발생한 후 뒤 절의 행위가 관련성 없이 발생했음만을 나타내는 반면, 2의 문장에서는 앞 절과 뒤 절의 행위가 연관되어 있어 '사진'과 같은 동일한 문장 성분을 뒤 절에 상정하기 쉽다. 즉, 사진을 찍는 행위와 사진을 보내는 행위가 밀접한 연관을 갖고 순차적으로 일어나기 때문에, 뒤 절에 '사진을'이라는 문장 성분이 생략되어 있는 것을 쉽게 추측할 수 있다.

3 버스에서 내**려서** 지하철을 탔어요. (버스에서 내렸다. 거기에서 지하철을 탔다.)
1 아침에 일어**나서** 운동해요. (아침에 일어난다. 아침에 운동한다.)

3에서 버스에서 내린 장소와 지하철을 타는 장소가 동일하거나 아주 가까운 곳으로 서로 관계를 가지고 있다. 따라서 '거기 (근처)에서'와 같이 앞 절과 뒤 절에서 반복되

는 문장 성분을 상정하기 싶다. ㅣ어서도 일어나는 시간과 운동을 하는 시간이 밀접한 관계를 가지고 있어 앞 절과 뒤 절 모두 '아침에' 하는 행동임을 쉽게 추측할 수 있다.

2. ㅣ 비행기를 타**고** 갔어요. (X)
   2 비행기를 타**서** 갔어요. (O)

'-고'는 '타다, 입다, 쓰다, 신다, 들다, 잡다'등의 동사와 결합하여 앞의 동작이 완료된 상태로 뒤의 동작이 진행됨을 나타낸다. 따라서 '타다, 입다, 쓰다, 신다, 들다, 잡다' 등의 동사에는 순서를 나타내는 '-어서'를 쓰지 않는다.

(어서' (O)쪽 참조)

확 장

1. 앞의 동작이 뒤의 동작과 동시에 이루어짐을 나타낸다.

◆ 학습자 오류와 질문

ㅣ. 저는 집에 혼자 있고 심심하면 피아노를 쳐요.(X)
— 저는 집에 혼자 있으면서 심심하면 피아노를 쳐요.

□□ ㅣ 비 맞**고** 다니면 감기에 걸려요.
   2 형제는 시골에서 농사를 짓**고** 살았어요.
   3 가: 친구들 만나면 무슨 게임을 하**고** 놀아?
     나: 컴퓨터 게임도 하**고** 카드 게임도 하**고** 놀아요.

- 앞 절과 뒤 절의 주어가 같아야 한다.
- 동사에만 붙는다.
- 앞 절과 뒤 절의 순서를 바꿀 수 없다.
  □□ 형제는 시골에서 농사를 짓**고** 살았어요.
  · 형제는 시골에서 살**고** 농사를 지었어요.
- 앞 절에 '-었-', '-겠-'이 붙을 수 없다.
  □□ ㅣ 하루 종일 방에서 울**고** 앉아 있었어요.
  하루 종일 방에서 울었**고** 앉아 있었어요. ( )
  2 그렇게 비를 맞**고** 다니면 감기에 걸릴 거예요.
  그렇게 비를 맞겠**고** 다니면 감기에 걸릴 거예요.( )

[도움말] '-고'와 '-으면서'의 비교

. 비 맞**고** 다니면 감기에 걸려요.
: 비 맞**으면서** 다니면 감기에 걸려요.

'-고'와 '-으면서'는 앞선 동작과 뒤의 동작이 동시에 진행되는 것을 나타낼 수 있다. 그런데 '-고'는 앞의 동작이 먼저 시작되고 끝나지 않은 상태에서 뒤의 동작도 시작되어 일정 부분 두 동작이 겹치는 것을 말한다. 그러나 '-으면서'는 두 동작이 동시에 진행되는 그 시점에서 상태를 설명하는 것이므로 지시 영역에서 차이가 있다.

(' '-으면서' OO쪽 참조)

2. 앞의 동작이 뒤에 오는 동작이나 사건의 근거나 이유가 된다.

□□ . 상한 음식을 먹**고** 배탈이 났어요.
: 이 얘기는 널 믿**고** 너한테만 말하는 거야. 다른 사람한테는 말하지 마.
: 가: 그걸 어떻게 알았어요?
나: 신문 보**고** 알았어요. 기사가 크게 났거든요.

- 앞 절과 뒤 절의 주어가 동일해야 한다.
- 앞 절에 '-었-', '-겠-'이 붙을 수 없다.

3. 다음과 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.

- 관용적으로 '-고 -은'의 형태로 동일한 형용사 또는 동사를 반복 사용하여 그 상태나 행위를 강조한다.

□□ | 저는 멀**고** 먼 나라에서 왔어요. (= 저는 아주 먼 나라에서 왔어요.)
: 길**고** 긴 여행을 시작했습니다. (= 매우 긴 여행을 시작했습니다.)
: 너무 슬퍼서 울**고** 또 울었다. (= 너무 슬퍼서 많이 울었다.)

• '-고 있다'(OO쪽 참조), '-고 싶다'(OO쪽 참조), '-고 말다'(OO쪽 참조)와 같이 특정 서술어와 결합하여 굳어져 쓰이는 표현이 있다.

□□ : 요즘 열심히 운동하**고** 있어요.

: 한국 회사에서 일하**고** 싶어요.

: 꼭 성공하**고** 말겠어요.

언어 간 비교

● 중국어

1. 동작의 순서를 나타내는 '-고'는 중국어의 '之后', '然后'로 대응되거나 연동문으로 표현되기도 한다.

□□ . 다방에서 차를 마시**고**, 극장에 갔어요.

在茶馆喝茶，然后去了剧场。('然后'로 대응되는 문장)

: 문을 열**고** 나가세요.

开门出去吧。(연동문)

2. 한국어에서 동작의 순서를 나타내는 '-고'는 "앞의 행위와 뒤의 행위가 밀접한 연관을 갖지 않고 시간적 선후 관계"만을 나타내고, 이와 비슷한 의미로 '-어서'도 사용되는데 '-어서'는 주로 "앞의 행위와 뒤의 행위가 밀접한 관계를 가질 때" 쓰이면서 두 표현이 서로 구별된다. 그런데 '-고'와 '-어서'에 각각 대응하는 중국어에는 이런 차이가 없이 모두 '之后', '然后'가 쓰이므로 중국어권 학습자들에게서 양자를 서로 바꿔 사용하는 오류가 나타나기 쉽다.

□□ . 每天早上起床后，锻炼身体。

매일 아침에 일어나**고** 운동해요.(X)

매일 아침에 일어나**서** 운동해요.(O)

: 脱了衣服后，跟朋友在溪水边玩耍。

양말을 벗**고** 친구와 시냇물에서 놀았다.(O)

양말을 벗**어서** 친구와 시냇물에서 놀았다.(X)

3. 중국어의 연동문은 두 개의 동사구로 구성되는데, 이 두 동사구 사이의 관계는 전후 두 동작이 연속적으로 행해짐을 나타낸다. 그런데 이런 연동문에 '-고'와 '-어서'가 모두 대응되므로 양자를 혼동하여 사용하는 오류를 보일 수 있다.

□□ 1. [illegible]点我们[illegible]睡觉了。(연동문)
11시에 우리는 침대에 올라가**고** 잤습니다.(X)
11시에 우리는 침대에 올라**가서** 잤습니다.(O)
2. 坐地铁去学校吗? (연동문)
전철을 타**고** 학교에 가나요? (O)
전철을 **타서** 학교에 가나요? (X)

4. 한국어의 일부 특수 용법에 대해 따로 설명할 필요가 있다.

□□ 1. 문을 열**고** 나가세요.
开门出去吧。
2. 문을 닫**고** 나가세요.
关门出去吧。(X)
出门关门吧。(O)

예문에서 한국어는 "문을 열고 나가세요"와 "문을 닫고 나가세요"가 모두 가능하지만 중국어에서는 두 표현이 다르게 사용되므로 학습자가 중국식으로 "나가서 문을 닫으세요"와 같은 어색한 표현을 사용할 수 있다.

● 몽골어

1. 두 문장을 대등적으로 이어주는 역할을 하는 한국어 연결 어미 '-고'에 해당하는 몽골어 연결 어미에는 "-ж, -ч, -аад[4]"이 있는데, 한국어의 형용사 성격과 활용이 몽골어의 형용사 성격 및 활용과 크게 달라 몽골인 학습자들이 쉽게 오류를 범한다. 즉, 동사와 형용사를 이용하여 두 개의 문장을 대등적으로 나열할 때 한국어에서는 두루 연결 어미 '-고'를 사용할 수 있지만 몽골어에서는 형용사가 쓰인 문장에서는 "-ж, -ч, -аад[4]"을 사용할 수 없으며, 오직 동사 뒤에서만 연결되는 형태를 취하게 된다. 형용사를 사용하여 한국어의 '-고'와 같은 의미로 연결할 때에는 아래 예에서와 같이 형용사의 기본형에 변화가 없다.

□□ : 봄이 가**고**, 여름이 왔다.

Хавар дуус**ч**, зун боллоо.

: 친구는 집에 가**고**, 나는 학교로 왔다.

Найз маань хичээлдээ яв**ж**, би гэртээ ирлээ.

: 인생은 짧**고**, 예술은 길다.

Амьдрал богино, урлаг урт.

| 몽골은 넓**고** 아름다운 나라예요.

Монгол өргөн уудам, сайхан орон.

2. 한국어 연결 어미 '-고'는 행동이 그대로 지속됨을 즉, '-은 채로'의 뜻을 나타나는 경우가 있는데, 몽골인 학습자들이 이를 '-어서'와의 사용과 혼동하여 실수를 범하는 경우가 많다. 이는 몽골어에서는 '-고'와 '-어서'가 동일한 "-аад[4]" 연결 어미로 표현되는 것과 관련이 있다.

□□ : 우리는 불을 켜**서** 공부를 했어요. ( )

Бид нар гэрлээ асаа**гаад** хичээлээ хийсэн.

3. 한국어 연결 어미 '-고'는 서로 대립되거나 반대되는 사실을 나열할 때 쓰이는데, 몽골어에서는 이에 해당하는 적당한 연결 어미를 찾아보기 힘들다.

□□ | 공부를 **잘하고 못하고**가 중요한 것이 아니라, 최선을 다하는 것이 중요해요.

Хичээлдээ **сайн, муу байх нь** чухал биш, идэвх зүтгэлтэй байх нь чухал.

: 돈이 **있고 없고**가 그렇게 중요한 것이 아니에요.

Мөнгөтэй **байх эсэх нь** чухал биш.

4. 또한 한국어 연결 어미 '-고'는 일부 형용사 어간에 붙어 '-고 은'과 같은 구문으로 그 형용사의 뜻을 강조하기 위해 쓰이는데, 이때 몽골어에서는 한국어의 '-고'에 해당하는 연결 어미인 "-ж, -ч, -аад[4]"을 사용하지 않는다.

□□ . **길고 긴** 세월 **Уртаас урт** цаг хугацаа.

: **멀고 먼** 고향 Холын хол нутаг.

③ **넓고 넓은** 하늘 **Зах хязгааргүй** тэнгэр.

5. 두 개 이상의 사실을 나열할 때 한국어에서는 연결 어미 '-고'를 사용하는데, 이때 몽골인 학습자들이 관형사형 어미인 '-은, -는, -을' 등을 사용하는 경향이 있어 오류를 범하는 경우가 많다.

□□ ① 저는 얼굴이 잘 생긴, 공부 잘 하는, 키가 큰 사람이 좋아요. ( )
Надад царайлаг, хичээлдээ сайн, өндөр нуруутай хүн таалагддаг.

6. 연결 어미 '-고'는 '어디, 누구, 언제'와 같은 말에 붙어 어떠한 것이든 상관없음을 나타내는데, 몽골어의 '-ж, -ч, -аад[4]'은 이와 비슷한 뜻일 때 사용되지 않는다.

□□ ① **언제고** 다 좋으니 연락하고 싶을 때 연락해라.
Хэзээ ч хамаагүй ярихыг хүссэн үедээ яриарай.
② **누구고** 간에 내 아이에게 못된 짓을 하면 가만두지 않겠어.
Хэн ч байсан хамаагүй манай хүүхдэд муу зүйл хүргэвэл зүгээр өнгөрөөхгүй.

7. 연결 어미 '-고'는 '있다, 싶다, 나다, 말다, 들다, 보다' 등의 보조적인 용언 앞에 쓰여 어떤 행위나 느낌을 보충하면서 이어줄 때 사용되는데 몽골어의 '-ж, -ч, -аад[4]'은 일부는 대응하나 일부는 이처럼 쓰이지 않아 양 언어가 균질하게 대응하지 않으며 이로 인해 몽골인 학습자들이 종종 오류를 범한다. 따라서 이때의 '-고'는 보조용언들과 함께, 즉 덩어리 채로 교수해야 효과가 있다.

□□ ① 그가 우리를 기다리**고** 있었다. Тэр биднийг хүлээ**ж** байлаа.
② 나는 자**고** 싶다. Би унт**маар** байна.
③ 나는 그에게 지**고** 말았다. Би түүнд ялаг**дсан**.

지도상의 유의점

1. '-고'는 두 개 이상의 행위나 상태를 나타내는데 시간의 순서를 밝히느냐 그렇지 않으냐에 따라 의미 기능이 달라진다. '-고'가 사건이나 상태를 독립적으로 단순히 나열할 때

는 '-었-'이나 '-겠-'과 결합을 하고 '-고'가 사건이나 상태를 시간의 순서에 따라 나열할 때는 '-었-'이나 '-겠-'을 쓰지 않는다. 또 '-고'가 계기적으로 쓰인 경우에도 앞 절과 뒤 절의 내용이 어떤 관계에 있느냐에 따라 '순서'만이 아니라 '근거나 이유', '강조' 등의 구체적인 의미를 나타내게 된다. 그러므로 우선적으로는 단순 나열의 의미를 먼저 교육하고 이후 구체적인 의미 기능에 초점을 둔 것을 유사 표현과 구분하면서 교육시켜야 한다.

2. 단순 나열의 경우 앞 절과 뒤 절의 주어가 달라도 무방하지만 나열의 경우, 앞 절과 뒤 절의 주어가 같아야 하며 순서를 바꾸어서는 안 된다는 것을 주의시킨다.

3. '길고 긴 세월'과 같은 관용적인 표현이나 '-고 있다, -고 싶다' 등의 보조용언 구성 표현은 분석적으로 접근하기 보다는 실제적인 예를 통해 덩어리로 학습하도록 유도하는 것이 효과적이다.

6.1.3. 명사형 어미: '-기'

-기 [명사형 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 그 말이 문장 내에서 주어, 목적어 등의 **명사 구실**을 하게 한다.

<오늘의 계획>
√ 책 100쪽까지 읽기
√ 친구 생일 선물 사기
√ 쓰기 숙제하기
√ 말하기 시험 공부하기

관련 형태 정보

-기	• 동사, 형용사, '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□ 가기, 좋기, 학생이기, 아니기

기 본

1. 문장 안에서 동사나 형용사가 명사나 명사절로 쓰이게 한다.

□□ 1 가: 한국 식당이 어디에 있어요?
나: 학교 앞에 있어요. 찾기 쉬워요.
2 제주도는 경치가 좋기로 유명해요.
3 시험이 끝난 후에는 공부하기 싫어요.
4 이 노래는 너무 빨라서 부르기 어려워요.
5 가: 지하철역이 가까워서 살기 편하겠어요.
나: 네, 지하철역까지 3분밖에 안 걸려요.
6 음식이 너무 커서 먹기 불편했어요.
7 2년 전부터 한국어를 배우기 시작했어요.

◆ 학습자 오류와 질문

1. <오늘의 계획> 운동하는 것(X)
— <오늘의 계획> 운동하기

2. 어제 도서관에서 한국어를 공부했기(X)
— 어제 도서관에서 한국어를 공부했음.

3. 음식이 너무 커서 먹었기 불편했어요. (X)
— 음식이 너무 커서 먹기 불편했어요.

4. 제 이름은 써기 어려워요. (X)
— 제 이름은 쓰기 어려워요.

ㅈ 공부할 때 듣기 좋은 노래.

- '-기' 뒤에 조사가 첨가되기도 하고 생략되기도 한다.
- 주로 '쉽다/어렵다', '좋다/싫다', '편하다/불편하다' '시작하다'와 같은 서술어와 함께 쓰인다. 이때는 '-기' 앞에 '-었-', '-겠-'이 붙지 못하며 '-었-', '-겠-' 등은 서술어 뒤에 붙는다.

  □□ : 음식이 너무 커서 먹었기 불편했어요.( )

  : 음식이 너무 커서 먹기 불편했어요.( )
- '바라다'와 같은 소망을 나타내는 서술어나 '때문'과 같은 이유를 나타내는 말과 결합할 때는 '-기' 앞에 '-었-', '-겠-'이 붙는다.

  □□ : 시험을 잘 봤기를 바랍니다.

  : 어제 비가 왔기 때문에 산에 안 갔어요.

2. 문장의 종결형으로 쓰여 계획이나 할 일을 메모하거나 공지할 때 많이 사용된다.

□□ . 한국어능력시험 공부하기.

: 내일까지 도서관에 책 반납하기.

: 밤에 많이 먹지 않기.

<우리 반 규칙>

√ 책 한 달에 한 권씩 읽기

√ 금요일마다 봉사활동하기

√ 수업 시간에 지각하지 않기

: 친구에게 소포 보내기.

- 동사에 붙는다.
- '-었-', '-겠-'과 같은 시제 표현과 결합하지 않는다.
- 주로 간단한 메모나 표어나 지침, 규칙에서 많이 쓰인다.

【도움말1】 '-기'와 '-는 것'의 비교

ㄱ : <오늘의 계획> 운동하**기**, 책 읽**기**(O)
ㄴ : <오늘의 계획> 운동하**는 것**, 책 읽**는 것**(X)
ㄷ : 봄이 가고 여름이 오**기**는 자연스러운 현상입니다.(X)
봄이 가고 여름이 오**는 것**은 자연스러운 현상입니다.(O)

'-기'와 '-는 것'은 모두 문장이 명사의 역할을 하게 한다. 그런데 '-는 것'은 어떤 동작이나 행위, 사실을 나타내거나 어떤 사물을 설명할 때 주로 쓰인다. 한편, '-기'는 '-는 것'에 비해 일반화된 사실이 아닌 아직 일어나지 않은 일, 미래의 일에 쓰이는 경우가 많다. 따라서 미래의 일에 대한 계획을 나타내는 문장에서는 예문 ㄱ처럼 '-기'의 형태로 쓰는 것이 자연스럽다. 하지만 계절의 변화처럼 일반적 사실인]여름이 오다[를 문장 안에서 명사처럼 쓰고자 할 때는 예문 ㄷ처럼 '-는 것'을 사용하는 것이 더 자연스럽다.

【도움말2】 '-기'와 '-음'의 비교

1. ㄱ : <오늘의 계획> 현재 시각 08:00
09:00~12:00 한국어 공부하**기**
18:00~19:00 운동하**기**
ㄴ : <오늘의 일기> 현재 시각 23:00
09:00~12:00 도서관에서 한국어를 공부**함**
18:00~19:00 운동장에서 농구**함**

'-기'와 '-음'은 모두 '동사, 형용사, 이다, 아니다'에 붙어 앞에 오는 말이 명사처럼 쓰이게 하는 어미이다. 그런데 '-기'가 문장을 종결할 경우 주로 동작의 '과정성'이나 '미완결성'을 나타내며 명령이나 청유의 기능을 한다. 반면 '-음'은 평서형 문장을 종결하는 기능이 있는데, '-기'에 비해 이미 알고 있거나 일어난 사실에 많이 쓰여 사실성이 강하다. 따라서 예문 ㄱ은 미래의 일에 대한 계획을 명령형이나 청유형으로 나타낸 것이고, 예문 ㄴ는 하루 동안 있었던 일에 대한 간단한 기록을 평서형으로 나타낸 것이라 할 수 있다.

2. ㄱ : 내일 모임에 꼭 참석하**시기** 바랍니다.

2 내일 모임에 선생님도 참석하**심**이 분명하다.

'-기'와 '-음'은 모두 높임을 나타내는 '-으시-'와 함께 쓰일 수 있다.

3. 1 어제 도서관에서 한국어를 공부**했기**.(X)
2 어제 도서관에서 한국어를 공부**했음**.(O)
3 이번 주말에 도서관에서 한국어를 공부하**겠기**.(X)
4 이번 주말에 도서관에서 한국어를 공부하**겠음**.(O)

'-기'는 아직 결정되지 않은 일이나 동작의 과정이나 방법을 나타내는 말에 많이 사용되기 때문에 시제를 나타내는 '-었-', '-겠-'과 함께 쓰일 수 없지만 '-음'은 이미 이루어졌거나 결정된 일에 많이 사용되기 때문에 시제를 나타내는 어미와 함께 쓰일 수 있다.

5 친구가 지난번에 본 한국어능력시험에 합격**했기**를 바란다.(O)
6 지난번에 본 한국어능력시험에 합격**했기**에 기분이 좋다.(O)
7 지난번에 본 한국어능력시험에 합격**했기 때문에** 기분이 좋다.(O)

한편, 예문 3처럼 '-기'가 소망을 나타내는 서술어와 함께 쓰이거나 6, 7처럼 '-에', '때문에'와 함께 쓰여 이유를 나타낼 경우에는 과거 시제 선어말 어미 '-었-'이 붙을 수 있다.

3. 다음과 같이 자주 쓰이는 표현들이 있다.

- '-기 때문에' (6 00쪽 참조), '-기 전에' (6 00쪽 참조), '-기로 하다'(6 00쪽 참조) 등과 같이 굳어져 쓰이는 표현이 있다.

□□ 1 친구가 많**기** 때문에 한국 생활이 즐거워요.
2 내일은 휴일이**기** 때문에 학교에 안 가요.
3 밥을 먹**기** 전에 손을 씻어야 돼요.
4 한국에 오**기** 전에 회사원이었어요.
5 가: 내일 2시에 만날까요?
나: 좋아요. 2시에 만나**기**로 해요.

6 가: 방학에 뭐 할 거예요?
나: 친구와 아르바이트를 하기로 했어요.

확 장

1. '-기'와 자주 결합하는 서술어가 있다. 아직 일어나지 않은 일에 대한 희망, 계획 등을 나타내는 서술어와 잘 어울린다.

□□ 1 다음 달부터 한 달에 한 권씩 책을 읽기로 결심했습니다.
2 다른 사람이 나를 도와주기를 기대하지 말고 스스로 노력해야 한다.
3 저와 함께한 이번 여행이 즐거웠기를 기원합니다.

- '-기' 뒤에 조사가 첨가되기도 하고 생략되기도 한다.
- '기원하다, 소망하다', '때문' 등 소망이나 이유를 나타내는 말과 결합할 때를 제외하고는 '-기' 앞에 '-었-', '-겠-'과 같은 시제 표현이 붙지 않는다.

【도움말】 '-기', '-음'과 잘 어울리는 서술어

1 그 식당은 찾기가(O)/찾음이(X) 아주 쉽다.
2 시험이 끝난 후에는 공부하기가(O)/공부함이(X) 싫다.
3 네가 먼저 사과하기가(X)/사과함이(O) 옳아.
4 수지 씨가 늦는 보니 무슨 일이 있기가(X)/있음이(O) 틀림없다.
5 그 사람이 잘못했기가(X)/잘못했음이(O) 밝혀졌다.

'-기'가 이끄는 절이 주어로 쓰일 때 '쉽다, 어렵다, 힘들다' 등의 평가를 나타내는 형용사나 '좋다, 싫다, 즐겁다' 등의 심리 상태를 나타내는 형용사와 함께 쓰일 수 있으나 '-음'이 이끄는 절은 이런 서술어와 어울리지 않는다. '-음'이 이끄는 절이 주어로 쓰일 때 '옳다, 나쁘다, 이롭다' 등의 평가나 판정을 나타내는 형용사나 '분명하다, 확실하다, 틀림없다' 등의 형용사, '드러나다, 알려지다, 밝혀지다' 등

의 지각을 나타내는 자동사가 함께 쓰일 수 있다.

2. ㄱ: 그는 운동하**기**를(O)/운동함을(X) 좋아한다.
ㄴ: 한국어 능력시험에 합격하**기**를(O)/합격함을(X) 바란다.
ㄷ: 저는 2년 전부터 한국어를 배우**기**(O)/배움을(X) 시작했어요.
ㄹ: 내일부터 일찍 일어나**기**를(O)/일어남을(X) 약속했다.
ㅁ: 보고서를 제출한 후에 실수하기를(X)/실수했**음**을(O) 깨달았다.
ㅂ: 그 사람은 다음 달에 자신이 결혼하기를(X)/결혼**함**을(O) 알렸다.

'-기'가 이끄는 절이 목적어로 쓰일 때 '좋아하다, 싫어하다, 두려워하다' 등의 심리를 나타내는 동사나 '바라다, 희망하다, 기원하다' 등의 소원이나 소망을 나타내는 동사, '시작하다, 계속하다, 그치다, 멈추다' 등의 시간과 관련된 동사, '명령하다, 약속하다' 등의 명령이나 약속을 나타내는 동사와 함께 쓰일 수 있으나 '-음'이 이끄는 절은 이런 서술어와 어울리지 않는다. '-음'은 '발견하다, 깨닫다, 알다' 등의 지각을 나타내는 동사나 '주장하다, 보고하다, 알리다' 등의 정보 전달을 나타내는 동사와 함께 쓰인다. (☞ '-음' 0()쪽 참조)

<표> '-기', '-음'과 잘 어울리는 서술어

-기	-음
• 형용사: 적합하다, 알맞다, 쉽다, 어렵다, 좋다, 싫다, 괴롭다, 힘들다, 지루하다 등. • 타동사: 좋아하다, 싫어하다, 두려워하다, 바라다, 희망하다, 빌다, 기다리다, 기대하다, 그치다, 시작하다, 약속하다, 결심하다, 약속하다, 제안하다 등.	• 형용사: 필요하다, 바람직하다, 중요하다, 마땅하다, 분명하다, 확실하다, 이상하다, 옳다, 어리석다 등 • 자동사: 알려지다, 드러나다, 밝혀지다 등 • 타동사: 보다, 발견하다, 듣다, 알다, 알리다, 밝히다, 깨닫다, 모르다, 기억하다, 짐작하다, 발표하다, 주장하다, 지적하다, 보고하다 등.

2. 문장의 종결형으로 관용어나 속담에서 많이 쓰인다.

□□ ㄱ: 식은 죽 먹**기**
ㄴ: 하늘의 별 따**기**
ㄷ: 땅 짚고 헤엄치**기**

- 동사에 붙는다.
- '-었-', '-겠-'과 같은 시제 표현과 결합하지 않는다.

3. 다음과 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.

- 동사나 형용사가 '-기는 -다', '-기는 하다'의 형태로 반복해서 쓰여 해당 동사나 형용사를 강조한다. 동사에 붙으면 동사처럼, 형용사에 붙으면 형용사처럼 활용한다. 구어에서는 '-긴 -다'의 형태로 줄여 쓸 수 있다.

  □□ : 우리 동생은 밥을 잘 먹**기**는 잘 먹는다.(=잘 먹기는 한다) 그런데 아무리 먹어도 살이 안 찐다.

  : 그 가수는 춤을 잘 추**기**는 잘 추는데(=잘 추기는 하는데) 노래는 못해요.

  : 학교 앞 식당이 맛있**기**는 맛있다.(=맛있기는 하다) 그런데 좀 비싸다.

  : 그 사람은 착하**기**는 착한데(=착하기는 한데) 재미없어요.

  : 가: 이 집 좋죠?

  나: 좋**긴** 한데 역에서 좀 멀어요.

- '-기도 하다', '-기야 하다'의 형태로 쓰여 동사나 형용사를 인정한다.

  □□ : 부자니까 돈이 많**기**야 하겠지요.

  : 어머, 애가 예쁘**기**도 하지.

  : 가: 저 사람 가수지요?

  나: 맞아요. 그런데 저 사람은 영화배우이**기**도 해요.

- '-기 나름이다'(()()쪽 참조), '-기 일쑤이다'(()()쪽 참조), '-기 십상이다'(()()쪽 참조)와 같이 특정 서술어와 결합하여 굳어져 쓰이는 표현이 있다.

  □□ : 같은 음식도 만들**기** 나름이에요.

  : 수지 씨는 지각하**기** 일쑤예요.

  : 부모님 말씀을 안 듣다가는 나중에 후회하**기** 십상이야.

- '-기에'(()()쪽 참조) '-기로'(()()쪽 참조) '-기는' (()()쪽 참조)와 같이 조사와 결합하여 굳어져 쓰이는 표현이 있다.

  □□ : 보기 좋은 떡이 먹**기**에도 좋다.

  : 가: 이 옷 어때요?

◆ 학습자 오류와 질문

1. 부산은 아름다워서 즐거운 시간을 보내는 것이 좋을 것

나: 제가 보기에는 이 옷보다 저 옷이 더 예쁜 것 같아요.

같다. (\
— 부산은 아름다워서 즐거운 시간을 보내기에 좋을 것 같다.

3 가: 수지 씨가 공부를 잘 하지요?
나: 잘하기는요. 이번 시험에서 꼴찌인데요.
1 아무리 바쁘기로 약속에 늦으면 어떡해?

- '-기가 무섭게'( )()쪽 참조), '-기 위해'( )()쪽 참조), '-기 짝이 없다'( )()쪽 참조), '-기가 바쁘게'( )()쪽 참조), '-기에 앞서'( )()쪽 참조), '-기나 하다'( )()쪽 참조), '-기로 들다'( )()쪽 참조), '-기로서니'( )()쪽 참조), '-기에 따라'( )()쪽 참조)와 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.

□□ : 용돈을 받기가 무섭게 다 써 버렸다.
2 한국 회사에 취직하기 위해서 한국어를 공부하고 있어요.
3 장학금을 받아서 기쁘기 짝이 없어요.
1 수업이 끝나기가 바쁘게 밖으로 나갔어요.
5 회의를 시작하기에 앞서 바쁘신 데도 불구하고 와 주신 여러분께 감사의 말씀을 드립니다.
6 열심히 하기나 하면 말을 안 하지.
7 성격이 좋기로 들면 그 사람을 따라올 사람이 없다.
8 아무리 피곤하기로서니 씻지도 않고 자면 어떡해?
9 같은 선물도 포장하기에 따라서 다르게 보일 수 있어요.

언어 간 비교

● 중국어

중국어에는 한국어의 명사형어미 '-기'에 대응하는 용법이 없고 다만 어휘의 형식을 그대로 유지하면서 품사의 성격만 변하므로 양 언어의 대조언어학적 기술을 할 수 없다.

● 몽골어

1. 한국어의 명사형 전성 어미 '-기'는 동사나 형용사, '이다' '아니다' 어간, 어미 '-었-' 뒤에 붙어 그 말이 문장 내에서 주어, 목적어 등의 명사 구실을 하게 하는 어미이며, 이에 해당하는 몽골어 어미에는 "-х, -х нь" 등이 있다.

□□ : 영수는 밥 먹**기**(가) 싫었다.

Ёнгсү хоолоо идэ**х** дургүй байлаа.

: 영수는 공부하**기** 싫었다.

Ёнгсү хичээлээ хий**х** дургүй байлаа.

2. 한국어의 명사형 어미 '-기'는 속담이나 표어, 간단한 메모, 지침이나 규칙 등에 어떤 일을 할 것에 대해 알리거나 일반화된 사실임을 나타낼 때 쓰인다.

□□ . 늦게 도착한 사람이 밥 사**기**

Хоцорсон хүн хоолонд даа**х**

이것은 모임에서 늦게 온 사람이 밥을 사기로 하자는 간단한 규칙이나 결정 또는 제안 등을 나타내는데 이와 같은 표현은 몽골어에서 문어체에서는 가능하나 일반 회화할 때는 약간의 어색한 면이 있어 몽골인 학습자들이 명사형 어미 '-기'를 사용하는 것을 꺼려하는 경우가 많다. 따라서 규칙이나 제안, 결정 등을 정할 때 몽골인 학습자들은 명사형 어미 '-기'보다 청유형 종결 어미 '-자'를 사용하는 경우가 상대적으로 잦다고 할 수 있다.

□□ . 늦게 도착한 사람이 밥을 사**자**.

Хоцорсон хүн хоолонд даа**я**.

: 이번 대회는 식은 죽 먹**기**야.

Энэ удаагийн тэмцээн нүд цавчи**х**тай л адил амархан.

위의 예는 속담에서 '-기'를 쓴 예이며, 몽골어 속담에서는 명사형 어미 '-기'를 사용하여 문장을 끝내는 경우는 극히 드물다.

□□ . 음료수 빨리 먹기 대회 ( ) / 음료수 빨리 먹을 대회 ( )

Ундаа хурдан уух тэмцээн

위의 예는 대회 이름에 '-기'를 붙인 경우이며, 몽골어에서는 명사형 어미 '-기'와 미래 시제를 나타내는 관형사형 어미 '-을'이 몽골어에서는 동일하게 "-х"으로 표현된다. 한국어 몽골인 학습자들은 위의 1과 같은 경우를 '우유를 빨리 먹을 대회'로 인식하기도 하고, 이로 인해 사용상의 오류를 범하기도 한다.

3. 한국어의 '-기는 -다' 구성으로 동사나 형용사가 반복적으로 쓰여 과연 그러하다고 강조함을 나타낼 때 쓰인다. 하지만 몽골어의 용언의 성격 즉, 동사와 형용사의 성격이 크게 달라 많은 한국어 몽골인 학습자들이 오류를 범하게 된다. 몽골어의 동사에 명사형 어미 '-х'을 붙여 그러하다는 사실을 강조하는 뜻의 표현이 가능하나, 형용사일 경우에는 명사형 어미 '-х'의 사용이 불가능하다.

□□ . 미국이 **멀기는** 멀어요.
Америк **хол нь** хол. (형용사의 기본형 그대로 사용)
: **먹기는** 잘 먹는데 살이 안 쪄요.
Их **идэх нь** идэж байгаа ч таргалахгүй юм.

4. 한국어의 명사형 어미 '-기'는 '생각하다, 판단하다, 보다' 등의 동사나 판단의 기준이 되는 동사가 '-기에'와 같은 형태로 쓰여 판단의 근거임을 나타낸다. 또 어미 '-기'에 조사 '에' 이외 '는', '도'가 부가적으로 결합할 수 있다. 하지만 몽골어에서는 이와 같은 뜻을 표현할 때 명사형 어미인 '-х, -х нь' 등이 사용되지 않는다. 따라서 오류로 판정하기는 어려우나 몽골인 학습자들은 모국어 전이가 높은 아래 예와 같은 표현을 상대적으로 더 사용한다.

□□ : 내가 생각하**기**에 네 잘못이 커. (.)
내 생각**으로** 네 잘못이 커. ( )
Миний бодл**оор** чиний буруу их.
: 겉으로 보**기**에도 양쪽의 길이가 다르다. (.)
겉으로 보**아도** 양쪽의 길이가 다르다. (.)
Гаднаас нь харахад **ч** хоёр талынх нь урт өөр байна.
: 너희 둘이 자**기**에 이 방이 비좁다. (.)
너희 둘이 자**는데** 이 방이 비좁다. ( )

Та 2 унта**хад** энэ өрөө багадна.

5. 한국어의 명사형 어미에는 '-기' 외에도 '-음'이 있는데 몽골어 명사형 어미는 '-х, -х нь' 뿐이어 '-기'와 '-음'의 사용을 혼동하는 경우가 많다. 한국어의 '-기'와 '-음'은 모두 동사, 형용사 또는 '이다', '아니다', '-었-'에 붙어 명사처럼 조사가 붙고 또 문장의 여러 성분으로 쓰이게 하는 어미이다. 그런데 '-음'은 '-기'에 비해 이미 알고 있거나 일어난 사실에 많이 쓰여 사실성이 강하다. 이런 차이로 '-기'와 '-음'은 각각 다른 용언과 어울리는 경향이 있으며, 이에 대해서 몽골인 학습자들에게 유의하여 인식시켜 줄 필요가 있다.

□□ . 친구를 만나**기**가 어렵다. ( ) / 친구를 만남이 어렵다. ( )

Найзтайгаа уулза**х** хэцүү.

지도상의 유의점

1. '-기'는 동사, 형용사나 '이다', '아니다' 뒤에 붙어 그 말이 문장 내에서 주어, 목적어 등의 명사 구실을 하게 한다. 초급에서는 '-기' 자체만을 다루기보다는 주로 '-기 쉽다/어렵다', '-기로 하다', '-기 전에(OO쪽 참조)', '-기 때문에(OO쪽 참조)' 등의 형태로 다루게 되므로 하나의 표현으로 제시하고 통사적 제약을 중심으로 설명하는 것이 좋다. 이후 학습이 진행되면서 다양한 의미 기능을 알려주도록 한다.

2. 학생들이 '-기'와 유사한 기능을 하는 '-음(OO쪽 참조)', '-는 것(OO쪽 참조)'과의 교체 오류가 잦으므로 주의하도록 지도한다.

3. 확장 단계에서 제시되는 '-기는 -다'의 형태의 경우, 앞에 오는 서술어가 동사인지 형용사인지에 따라 활용이 달라진다. 학생들이 서술어의 종류를 제대로 이해하지 못해 '매운 음식을 싫어하지만 배가 고프면 먹기는 먹다(X)', '졸업해서 좋기는 좋는데 친구들과 헤어져서 섭섭해요.(X)'와 같은 오류를 보이는 경우가 많으므로 주의하도록 한다.

6.1.4. 관형사형 어미: '-는'

-는 [-은/ -ㄴ][관형사형 어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 뒤의 명사를 수식하며 **현재 일어나고 있는 사건이나 상태**를 나타낸다.

가: 요즘 자주 **가는** 식당이 어디예요?
나: 학생식당이요. 값도 싸고 가까워서 자주 가요.
가: 음식 맛도 괜찮아요?
나: 네, **맛있는** 음식이 많아요. 한번 가보세요.

관련 형태 정보

-는	• 동사, '있다', '없다'의 어간 뒤	□□ 가**는**, 읽**는**, 있**는**, 재미없**는**
-은	• ㄹ을 제외한 받침이 있는 형용사의 어간 뒤	□□ 높**은**, 작**은**
-ㄴ	• 받침이 없는 형용사의 어간 뒤 • ㄹ 받침이 있는 형용사의 어간 뒤 • '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□ 기**쁜**, 슬**픈**, **긴**, 외국인**인**, 아**닌**

기 본

1. 명사를 수식하며 어떤 사건이나 행위가 현재 일어나고 있거나 어느 시점에서 일어나고 있음을 나타낸다.

□□ 가: 요즘 무슨 책을 읽어요?
나: 이게 요즘 제가 읽**는** 책이에요.
가: 지금 우리가 듣**는** 음악 참 좋다.
나: 그렇지? 요즘 최고 인기 있**는** 음악이야.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 이 사람이 저하고 같이 살은 언니예요. (×)
— 이 사람이 저하고 같이 사는 언니예요.

2. 이것은 제 고향에 없은 과일이에요. (×)
— 이것은 제 고향에 없는

3. 가: 어떤 날씨를 좋아하세요?
나: 저는 비 내리**는** 날씨를 좋아해요.
4. 가: 고향에서는 무슨 일을 하셨어요?
나: 학교에서 아이들 가르치**는** 일을 했어요.
5. 가: 꿈이 뭐예요?
나: 자선사업가가 되고 싶어요. 그래서 남을 돕**는** 일을 많이 할 거예요.

과일이에요.

1. 제 가장 친하**는** 친구는 노래를 잘 했어요. (×)
→ 제 가장 친한 친구는 노래를 잘 했어요.

4. 한국에서 일을 한 것은 아주 어려워요. (×)
→ 한국에서 일을 하는 것은 아주 어려워요.

- 동사에 붙는다.
- '-었-'과 '-겠' 등과 결합하지 않는다.

2. 명사를 수식하며 현재의 상태나 사실을 나타낸다.

□□ 1. 가: 이 둘 중에서 어느 게 더 나아요?
나: 밝**은** 게 더 나은 것 같아요.
2. 가: 어제 정말 재미있**는** 영화를 봤어요.
나: 그래요? 어떤 내용이었는데요?
3. 가: 이렇게 **먼** 곳까지 와 주셔서 고맙습니다.
나: 별말씀을요. 결혼을 축하드립니다.
4. 가: 여행은 어디로 갈 거예요?
나: 조용하고 사람이 많지 않**은** 곳으로 가고 싶어요.
5. 가: 오늘 은행에 사람이 참 많네요.
나: 이 시간이 제일 바**쁜** 시간이에요.
6. 가: 이 회사 사장이 외국인이라면서요?
나: 네. 어머니가 한국인**인** 외국인이래요.

- 형용사와 '이다', '아니다'에 붙는다.
- '-었-'과 '-겠-' 등과 결합하지 않는다.

언어 간 비교

● 중국어

1. 현재 일어나고 있는 사건이나 행위를 나타내는 관형사형 어미 '-는'은 중국어의 '的'로 표현된다.

□□ 이게 요즘 제가 읽**는** 책이에요.
这是我最近读的书。

2. 한국어에서 관형사형 어미 '-는'은 사건이나 행위가 현재 일어남을 나타내며 과거나 미래의 행위에 대해서는 다른 관형사형 어미가 사용된다. 그런데 중국어의 '的'는 현재 일어남을 나타낼 뿐 아니라 과거나 미래의 행위에도 사용된다.

□□ . 이것은 어제 읽**은** 책이다. (과거)
这是昨天读的书。
2 이것은 지금 읽**는** 책이다. (현재)
这是现在读的书。
3 이것은 내일 읽**을** 책이다. (미래)
这是明天要读的书。

위의 예문에서 과거, 현재, 미래의 시간 변화에 따라 한국어의 관형사형 어미는 각각 '-은', -는', '-을'로 변하지만 중국어는 모두 '的'로 표현이 가능하다. 그러므로 중국어권 학습자는 과거나 미래에 일어나는 사건이나 행위에 '-는'을 붙이는 오류를 보이기 쉽다.

□□ : 지난 학기 너를 가르치**는** 선생님이 누구였더라. (과거) (X)
2 성공하**는** 가능성이 없어요. (미래) (X)

3. 관형사형 어미 '-는/-은/-' '은 앞의 서술어의 종류에 따라 변별적으로 사용된다. 그러나 중국어의 '的'는 '아니다'의 어간을 제외한 앞의 서술어의 종류와는 상관없이 사용되므로 형태 변화에서 쉽게 오류를 보인다.

□□ . 한국 사람들은 활발하**는** 성격을 좋아합니다. (X)
2 얼마나 행복하**는지** 몰랐습니다. (X)
3 마음이 안 좋**는** 사람이 싫어요. (X)

● 몽골어

한국어의 '동사+ /는', '형용사-ㄴ /은'은 용언이나 '있다, 없다, 계시다' 등의 어간에 붙어 명사를 수식하게 하고 그 사건의 행위가 현재 일어남을 나타내는 어미이며, 이에 가장 대표적으로 대응하는 몽골어 관형형 어미에는 "-ж байгаа"가 있다.

1. '동사+ㄴ /는'은 명사를 수식하게 하며 그 사건이나 행위가 현재 일어나거나 문장을 끝맺는 동사와 같은 시간에 일어나고 있음을 나타내며, 이 의미에 대해서는 몽골어 관형형 어미 "-ж байгаа"가 대부분 대응하여 쓰일 수 있다.

□□ : 저기 가**는** 사람이 영수예요?

Тэр явж **байгаа** хүн Ёнгсү юу?

: 방에서 책을 읽**는** 사람이 누구니?

Өрөөнд ном уншиж **байгаа** хүн хэн бэ?

2. '형용사+ /은'은 명사를 수식하고 그 형용사로 표현되는 상태가 현재이거나 뒤에 오는 상황과 같은 시제임을 나타내며, 주로 뒤의 명사가 가지는 구체적인 속성이나 상태를 표현한다. 그런데 이 경우에 몽골어의 형용사는 활용하지 않는 특징을 지니고 있으며, 한국어 형용사가 '형용사+ㄴ /은'와 같이 바뀌야 한다는 것을 초급 단계인 몽골인 학습자들에게 충분한 연습과 활동을 통해 알려줄 필요가 있다.

□□ . 예**쁜** 꽃이 핍니다. ( ) / 예쁘**다** 꽃이 핍니다. ( )

Гоё цэцэг ургадаг.

: 많**은** 사람들이 왔다. ( ) / 많**다** 사람들이 왔다. ( )

Олон хүмүүс иржээ.

3. '-는'은 일반적으로 동사에 붙어 문장을 수식하게 하는 어미이지만, '재미있다, 재미없다' 등과 같이 '있다', '없다'로 끝나는 형용사의 경우에도 사용되며 이때 '-은'이 아니라 '-는'을 사용해야 한다는 것을 몽골인 학습자들에게 교수할 필요가 있다. 이러한 교수-학습을 초급 단계에서 적극적으로 실시하게 되면 중급 이후에서는 덩어리로 기억이 되어 별다른 오류를 일으키지 않는다.

□□ . 어제 서점에서 재미있**는** 책을 봤어요. (· :)

어제 서점에서 재미있**은** 책을 봤어요. ( )

Өчигдөр дэлгүүрээс сонирхол**той** ном авсан.

2 이렇게 맛없**는** 음식은 처음이에요. (·)

이렇게 맛없**은** 음식은 처음이에요. ( )

Ийм амт**гүй** хоол анх удаа харж байна.

지도상의 유의점

1. '-는/-은/ 'ㄴ은 앞에 오는 서술어의 종류에 따라 변별적으로 사용된다. 그런데 초급 학습자들은 형용사와 동사를 구분하지 못해 '-는'과 '-은'의 사용에 오류를 범하는 경우가 매우 많다. 따라서 어휘 학습에서 형용사와 동사를 구분할 수 있도록 교육해야 한다. 특히 '있다/없다', '이다/아니다'는 형용사, 동사와는 별도로 활용법을 익히도록 하는 것도 도움이 된다.

2. '-는'은 뒤의 명사를 수식함으로써 그 명사가 어떤 행위를 하는지 또는 어떤 상태에 있는지를 구체적으로 설명하는 역할을 하는 것이다. 따라서 문장 단위의 구성 연습보다는 '어떤' 등으로 구성되는 의문문과 함께 대화쌍 구조를 형성하여 함께 연습하도록 하는 것이 효과적이다.

3. 현재의 의미를 가지는 관형사형 어미인 '-는/-은/- .'을 학습한 후, 동사와 결합하여 과거를 의미하는 관형사형 어미 '-은/- .'과 혼란을 겪는 경우가 있다. 이는 현재형 관형사형 어미에 대한 학습이 완성되지 않았거나 서술어의 종류에 따른 시상 활용의 차이를 정확히 인식하지 못한 것이 원인일 수 있으므로 관형사형 어미의 교육은 현재형 어미, 과거형 어미, 미래형 어미와 같이 단계적으로 접근하는 것이 바람직하다.

6.1.5. 종결 어미: '-을까'

-을까 [-ㄹ까/-을까요/-ㄹ까요] [종결 어미] 구어

동사나 형용사 '이다, '아니다' 어간 뒤에 붙어 **제안과 추측** 등을 나타낸다.

가: 내일 산에 **갈까요**?
나: 좋아요. 같이 가요.
가: 그런데 날씨가 좋**을까요**?
나: 아마 좋을 거예요.

관련 형태 정보

-**을까**	• ㄹ을 제외한 받침이 있는 동사, 형용사 뒤	□□ 먹**을까**, 좋**을까**
-ㄹ**까**	• 받침이 없는 동사, 형용사 뒤 • ㄹ 받침이 있는 동사, 형용사 뒤 • 이다', '아니다' 뒤	□□ 갈**까**, 예쁠**까**, 만들**까** 학생**일까**, 아**닐까**
-**을까요**	• ㄹ을 제외한 받침이 있는 동사, 형용사 뒤	□□ 읽**을까요**, 좋**을까요**
-ㄹ**까요**	• 받침이 없는 동사, 형용사 뒤 • ㄹ 받침이 있는 동사, 형용사 뒤 • 이다', '아니다' 뒤	□□ 공부**할까요**, 쉬울**까요** 학생**일까요**, 아**닐까요**

기 본

1. 제안을 할 때 사용한다.

□□ 1) 가: 우리 비빔밥을 먹**을까요**?
나: 네, 좋아요. 같이 먹어요.
2) 가: 바쁘면 다음에 **갈까요**?
나: 네, 다음에 갑시다.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 비빔밥을 만들을까?(×)
→ 비빔밥을 만들까?

3 가: 백화점 앞에서 우리 만**날까요**?
나: 백화점 앞은 복잡하니까 식당 앞으로 오세요.

4 가: 우리 같이 피아노 배**울까**?
나: 피아노? 나는 기타 배우고 싶어.

5 가: 우리 집에서 같이 **놀까**?
나: 미안해, 오늘은 바쁘니까 다음에 놀자.

? 가: 내일 시간 있어요?
우리 같이 영화 볼 거예요?(×)
나: 네, 좋아요. 영화 봐요.
— 우리 같이 영화 볼까요?

3. '-을래'와 어떻게 달라요?

- 동사에 붙는다.
- 주어는 주로 '우리'가 사용되는데 생략될 수 있다. '같이', '함께' 등과 같이 자주 사용된다.
- '-었-, -겠-'이 붙지 않는다.

【도움말】 '-을까'와 '-을래'의 비교

1. 1 가: 뭐 먹**을까요**?
나: 떡볶이 먹**을까요**.( )
2 가: 뭐 먹**을래요**?
나: 떡볶이 먹**을래요**.

'-을까'와 '-을래'는 의문형으로 모두 제안을 하는 기능을 가지고 있다. 그러나 '-을래'가 상대방의 제안에 대해 말하는 사람의 의지를 나타내는 서술형으로 쓰여 2와 같이 대답으로 사용될 수 있는 반면 '-을까'는 1에서 보는 바와 같이 그러하지 못하다. 즉 '-을까'는 항상 의문형으로 사용해야 한다.

2. 1 우리 이번 주 토요일에 극장에 **갈까요**?
2 우리 이번 주 토요일에 극장에 **갈래요**?

'-을까'와 '-을래'는 모두 상대방에게 제안을 하는 기능을 가지고 있다. 하지만 '-을까'는 제안에 대한 결정이나 선택권이 암묵적으로 주로 말하는 사람에게 있는 반면 '-을래'의 경우에는 듣는 사람에게 있다. 말하는 사람이 자신의 주장을 조금 더 완곡하게 표현하거나 상대방을 배려하는 느낌을 주려고 할 때에는 '-을까'보

다 '-을래'를 사용할 수 있다.

3. 1 이것은 다음에 **살까**?
2 가: 이것은 다음에 **살래**?
나: 그래, 다음에 사자.

1에서 보는 바와 같이 말하는 사람이 혼잣말로 자신의 생각을 나타낼 때 '-을까'를 사용할 수 있지만 '-을래'는 이러한 의미로 사용할 수 없다. 과 달리 2는 혼잣말이 아니라 상대방에게 제안을 하는 것이다. ('-을래' OO쪽 참조)

2. 말하는 사람의 의도에 대해 상대방의 의향을 물어본다.

□□ 1 가: 제가 먼저 책을 읽**을까요**?
나: 네, 먼저 읽으세요.
2 가: 제가 음식을 **시킬까요**?
나: 네, 좀 부탁해요.
3 가: 저희가 내일 전화를 **드릴까요**?
나: 네, 오후 3시에 전화해 주십시오.
1 가: 한국어가 어려우면 제가 좀 도와**줄까요**?
나: 아니에요, 괜찮습니다.
가: 우리가 먼저 전화**할까**?
나: 그래, 먼저 연락하자.

- 동사에 붙는다.
- 주어는 1인칭이 되며 '가'가 결합된 '제가, 내가, 우리가, 저희가'의 형태가 사용된다.
- 이에 대한 대답에 주로 '-으세요', '-으십시오'가 사용된다.

3. 말하는 사람의 추측이나 의심을 나타낸다.

□□ 1 가: 우리 아이가 이 책을 잘 읽**을까요**?

나: 대부분 아이들이 좋아하는 책이니까 잘 읽을 거예요.

2 가: 이 음식이 많이 매**울까요**?

나: 매울 거예요. 하지만 한 번 드셔 보세요.

1 가: 새 선생님은 어떤 분**일까요**?

나: 글쎄요, 저도 정말 알고 싶어요.

가: 우리가 30분 안에 도착할 수 있**을까요**?

나: 걱정하지 마세요. 지하철을 타면 늦지 않을 거예요.

6 가: 네가 한국어를 혼자 공부할 수 있**을까**?

나: 걱정하지 마. 어려워도 열심히 할 거야.

7 가: 내가 그 일을 잘 할 수 있**을까**?

나: 너는 잘 할 수 있을 거야.

8 가: 동생이 점심을 먹었**을까요**?

나: 아직 안 먹었을 거예요.

- 주어는 주로 3인칭이 되지만 '-을 수 있다'와 결합하면 1인칭이나 2인칭에도 사용된다. 1인칭의 문장에서 사용되는 경우 말하는 사람의 혼잣말, 의심, 추측을 나타낼 수 있다.
- 대답에는 주로 '-을 거예요'가 사용된다.

확 장

1. 말하는 사람이 표현하는 의미와 반대되는 의미, 또는 그렇게 될 리가 없다는 의미로 사용된다.

□□ 가: 혹시 오늘 아침에 신문 보셨어요? 고등학생이 부모에게 욕을 했대요.

나: 설마 자식이 부모에게 그런 말을 했**을까요**?

2 가: 그 많던 떡이 다 어디로 갔지? 냉장고에 있었는데…….

혹시 동생 혼자서 다 먹은 거 아니야?

나: 동생이? 설마 그 떡을 혼자 다 먹었**을까**?

3 가: 너, 아유미가 남자 친구와 헤어졌다는 소식 들었어?

직장 때문에 몇 달 떨어져 있더니 결국 헤어졌대.

나: 설마 몇 달 안 봤다고 사랑이 식었**을까**?

- 어떻게, 그렇게, 설마, 아무래도 등과 함께 사용되기도 한다.

2. 문어체에서 화제 도입, 문제 제기에 사용된다.

□□ 1. 우리 삶에서 행복이란 무엇**일까**? 수많은 사람들이 그것을 찾기 위해 노력하고 있다. 어떤 사람은 종교에서, 어떤 사람은 권력이나 재력에서, 또는 쾌락에서 행복을 찾으려고 한다.

2. 환경 문제는 21세기에 들어와서 전 인류에 가장 큰 문제로 대두되기 시작하였다. 세계 여러 나라들이 수많은 시행착오를 겪으며 환경 문제를 해결하기 위해서 노력하고 있다. 그러나 그 효과는 매우 미미하다고 할 수 있다. 그렇다면 과연 진정으로 환경 문제를 해결하는 방법이 존재하는 것**일까**?

- 주로 논설문, 신문 사설이나 학술적인 글에서 사용된다.

3. '-을까' 로 끝나는 문장이 다른 문장 안에 사용되어 미래의 상황에 대한 추정의 의미를 나타내기도 한다.

□□ 1. 그 사람이 나를 믿어 **줄까** 확신하지 못한다.

2. 나를 오해하고 있다면 앞으로 나를 어떻게 생각**할까** 궁금하다.

3. 사장님이 이번 일을 문제 삼**을까** 걱정이 된다.

4. 남자 친구가 나를 떠**날까** 두렵기만 하다.

4. 다음과 같이 관용적으로 쓰이는 것들이 있다.

- 강조하여 말할 때 사용된다. 주로 '얼마나, 오죽, 어찌나' 등과 호응하여 '매우 그러하다'의 의미로 사용된다.

□□ 1. 가: 아니, 네 살 아이가 한문을 읽는다는 게 정말이에요?
얼마나 똑똑하면 그 어려운 한문을 다 읽**을까요**?
나: 그러게요. 정말 똑똑한가 봐요.

2 가: 어젯밤에 선생님이 너무 아파서 응급실에 가셨다는데 병문안 갈래요?
나: 그래요? 얼마나 아팠으면 응급실에 가셨**을까요**?
3 가: 30년 만에 아이를 찾았으니 얼마나 기**쁠까요**?
나: 아이 엄마가 기뻐하면서 눈물을 많이 흘리더군요.
4 가: 그 어려운 노래 대회에서 1등을 했으니 노래를 오죽이나 잘 **할까요**?
나: 그러게요. 저도 꼭 한 번 들어 보고 싶어요.

- 머뭇거리거나 말하는 내용을 비유적으로 표현할 때 사용된다.

□□ 1 가: 자신의 인생철학을 한 마디로 표현하신다면 어떻게 말씀해 주실 수 있으신지요?
나: 저의 인생철학이요? 그게 뭐**랄까**? 한 마디로 표현하기는 좀 어렵네요.
2 가: 그 사람은 정말 정직해요. 뭐, 이 시대의 양심**이랄까**?
나: 네, 맞아요. 요즘에 그런 사람 보기가 쉽지 않지요.

언어 간 비교

● 중국어

1. 한국어의 '-을까'가 제안하는 의미로 쓰일 때 중국어 의문문 표현인 '怎么样?', '好吧?' 등과 대응된다.

□□ 1 우리가 다시 가서 **가져올까**?
我们再去把它拿来，怎么样?
2 (우리) 같이 낚시하러 **갈까**?
(我们) 一起去钓鱼，好吧?

2. '-을까'가 '-을까요'와 같이 해요체로 사용될 때는 말하는 사람보다 나이가 많거나 윗사람에게 예의를 갖추어 말해야 하는 경우이다. 이와 같이 '-을까'는 경어법의 제약을 받지만 이에 대응하는 중국어는 경어법 제약 없이 사용되므로 중국어권 학습자들이 경어법 오류를 쉽게 범하게 된다.

□□ : 선배님, 수영장에 수영하러 가자. ( )
선배님, 수영장에 수영하러 **갈까요**? ( )
[illegible]
: 몸이 편치 않으시다면 제가 대신 해 **주실까요**? ( )
몸이 편치 않으시다면 제가 대신 해 **드릴까요**? ( )
[illegible]

3. 한국어의 '-을까'가 '매우 그러하다'의 뜻을 가지면서 관용적으로 쓰일 때 중국어 감탄문 표현인 '多……啊', '真……呀' 등과 대응된다.

□□ : 다시 그 시절로 돌아갈 수 있다면 얼마나 **좋을까**?
[illegible]
: 물이 이렇게 맛있을 수 **있을까**?
[illegible]

● 몽골어

질문이나 추측의 뜻을 나타내는 한국어의 종결 어미 '**-을까**'에 해당하는 몽골어 종결 어미에는 "-х болов уу?, -х юм бол?, -х уу?" 등이 있다.

1. 혼잣말로 쓰여 말하는 사람의 의심이나 의문을 나타낼 때 쓰인다.

□□ : 내일은 날씨가 따뜻**할까**?
Маргааш дулаахан бай**х болов уу**?
: 저 하는 사람은 뭐 하는 사람**일까**?
Тэр хүн юу хийдэг хүн **юм бол**?

2. 동사에 붙어 상대방의 의향, 의견을 묻거나 제안함을 나타낸다.

□□ : 연극 보러 갈**까**? Жүжиг үзэхээр яв**ах уу**?
: 음악을 들**을까**? Хөгжим сонсо**х уу**?

3. 논문이나 신문 같은 글에서 일반적인 문제를 제기할 때 쓰인다.

□□ : 이러한 문제는 왜 발생하였**을까**?

Ийм асуудал яагаад үүссэн бай**х уу**?

: 인생이란 과연 무엇**일까**?

Амьдрал гэж гэдэг юу **юм бол**?

4. 한국어의 종결 어미 '-을까'는 '보다, 싶다, 하다, 생각하다, 고민하다, 걱정하다' 등의 동사와 함께 쓰여 다른 문장에 안기면서 말하는 사람의 생각이나 추측을 나타내는데 몽골어의 "-х болов уу?, -х юм бол?, -х уу" 등은 이때 사용되지 않아 몽골인 학습자들이 '-을까'의 사용을 어려워하는 경우가 많다. 따라서 한국어 몽골인 학습자들에게 '-을까'의 다양한 표현을 덩어리 채로 학습시켜 줄 필요가 있다.

□□ : 내일은 눈이 많이 **올까 봐요**.

Маргааш цас их **орох юм шиг байна**.

: 이렇게 해서 많은 사람들이 그 영화를 **볼까 싶네요**.

Иим болохоор хүмүүс тэр кино их **үздэг байх аа**.

: **늦을까** 걱정했는데 제시간에 도착했네요.

Хоцрох байх гэж санаа зовсон чинь цагтаа хүрээд ирлээ.

지도상의 유의점

1. '-을까'는 주로 말하기에서 사용하게 되므로 연습 단계에서는 실제성을 담보할 수 있는 대화 상황을 구현하여 유의미한 연습이 되도록 해야 한다.

2. 학습자가 유사한 의미의 문법 항목인 '-을래'와 쓰임이 어떻게 다른지를 이해하도록 한다.

3. '-을까'가 사용되는 상황에 따라 주어 제약이 있기 때문에 연습 단계에서는 해당 상황에 따라 주어를 명시적으로 제시하면서 교수하는 것이 바람직하다.

4. '만들다', '알다', '살다', '달다'와 같이 'ㄹ'이 포함된 동사나 형용사의 경우에는 학습자의 오류가 발생하기 쉬우므로 활용 연습 시 주의하여 사용하도록 가르친다.

5. 초급에서 '-을까'는 문장 부호 '물음표(?)'와 함께 사용하도록 지도하면 학습자가 '-을까'를 서술문으로 사용하는 오류를 줄일 수 있을 것이다. 단, '-을까'가 중급 이상에서 '-을까 싶다', '-을까 하다'의 표현으로 사용될 때는 평서문으로도 사용된다.

6. '-을까'가 논설문이나 학술적인 글과 같이 문어체에서 '화제 도입', '문제 도입'의 수사적 기능을 나타내는 사용되는 경우도 있으므로 학습자가 이에 대해 숙지하도록 지도한다. 고급 수준의 작문의 경우 화제 도입, 문제 제기 등의 수사적인 표현을 통해 '-을까'의 쓰임을 지도할 수 있다.

6.1.6. 선어말 어미

-았- [-았-/ -였-] [선어말어미] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 뒤에 붙어 **과거나 완료** 등을 나타낸다.

가: 어제는 무엇을 **했**어요?
나: 친구와 영화관에 **갔**어요.
가: 무슨 영화를 **봤**어요?
나: 한국어 공부를 하려고 한국 영화를 **봤**어요.

관련 형태 정보

-았-	• 동사, 형용사 어간의 끝음절에 'ㅏ', 'ㅗ'가 있는 경우	□□ **갔-**, 작**았-**, 좋**았-**, **왔-**
-였-(하였-, '했-') (축약형 '**했**-'으로 주로 쓰임)	• '하다'나 '-하다'가 붙는 동사, 형용사의 어간 뒤	□□ **했-**, 피곤**했-**, 운동**했-**
-었-	• 이외 동사, 형용사의 어간 뒤 • '이다', '아니다'의 어간 뒤 (받침이 없이 끝나는 명사는 '이었-'의 축약형 '-**였**-'이 주로 쓰임)	□□ 먹**었-**, 마**셨-**, 쉬**었-**, 학생이**었-**, 의사**였-**, 아니**었-**

기 본

1. 말하는 때보다 과거에 일어난 사건이나 행위, 상황을 나타낸다.

□□ 1 토요일에 한국어 책과 시디를 **샀**어요.
2 지난 주말에 백화점에 **갔**어요.
3 그저께 공원에서 사진을 찍**었**어요.
1 어제 운동을 안 **했**어요.
3 저도 아이때 귀여**웠**어요.

◆ **학습자 오류와 질문**

1. 어제는 즐겁**웠**습니다 ( )
— 어제는 즐거**웠**습니다.

2. 불규칙 활용의 동사, 형용사와는 어떻게 쓰나요?

6 저도 3년 전에는 학생이**었**어요.

? 높임의 의미를 함께 나타내려면 어떻게 쓰나요?

- 동사에 붙을 때는 어떤 행동이 과거에 일어난 것을 나타낸다.
- 형용사에 붙을 때는 어떤 상태가 과거에 있었음을 나타낸다.
- 과거의 일을 나타내므로 명령문이나 청유문에 쓸 수 없다.
- ' ㅣ' 불규칙, ' ㅡ' 탈락, ' ㅜ' 불규칙, '르' 불규칙, ' ㅂ' 불규칙의 영향을 받는다.

  □□ : 지난주 날씨가 아주 **추웠**습니다.

  : 어제 부모님에게 편지를 **썼**어요.

  : 한국 노래를 많이 **들었**어요.

  : 우리는 모두 생일 축하 노래를 **불렀**어요.

  : 어제 감기가 **나았**어요.

- 높임의 의미를 나타내는 '-으시-'(00쪽 참조)와 '-었-'이 결합하면, '-으셨-'의 형태가 된다.

  □□ : 아버지께서는 아침에 신문을 읽**으셨**어요.

  : 사장님께서 저에게 질문하**셨**습니다.

  : 어제 할머니께서 우리 집에서 주무**셨**습니다.

확 장

1. 이미 과거에 일어난 어떤 행동이나 상황이 현재까지 지속되고 있음을 나타낸다.

□□ : 저는 작년부터 친구와 같이 살**았**어요.

: 참 많이도 **샀**네요.

: 밖에 보세요. 눈이 **왔**어요.

ㅣ 초등학교 때 제 짝은 이제 어린 소년이 아니**었**습니다.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 작년부터 야채를 먹는 기회가 줄어요. (×)
— 작년부터 야채를 먹는 기회가 줄었어요.

- 과거의 일을 나타내므로 명령문이나 청유문에 쓸 수 없다.

【도움말】 과거부터 현재까지 반복되는 것을 나타낼 때

: (작년부터) 야채를 먹는 기회가 줄었어요.
: (혼자 살면) 야채를 먹는 기회가 줄어요.

'과거'에 이미 어떤 일이 일어난 후, 그것이 현재까지 지속되거나 영향을 미칠 때에만 '-었-'을 쓴다. :은 '과거'의 어느 때부터 지금까지 야채를 먹는 기회가 줄어든 것에 대한 표현이다. 그러나 :는 '과거'에 이미 일어난 일이 아니고 현재에 그러한 일이 반복되고 있음을 나타낸 것으로 '-었-'을 쓰지 않고 현재형으로 쓴다.

2. 앞으로 일어날 일에 대한 단정이나 확신을 나타낸다.

□□ | 부산에 도착하려면 아직 멀었어요.
: 너 오늘 숙제를 안 했으니, 선생님 오시면 큰일 났다.
: 집을 이렇게 어지럽혀 놓았으니 부모님께 혼났다.

- 동사에만 붙는다.
- 주로 구어체에서 쓰이며, 반말로 많이 사용된다.

3. 다음과 같이 굳어져 쓰이는 표현들이 있다.

- 구어체에서 '다 + 동사 ÷-었-'의 꼴로 쓰여 반어적인 의미를 나타낸다. 보통 반어적인 의미로, 그렇게 하지 못한 것에 대해 속상하거나 아쉬운 느낌을 나타낸다. 반말로 많이 사용된다.
  □□ | 비가 와서 내일 소풍은 다 갔네요.
  : 유학 와서 친구가 한 명도 없으니, 생일 축하는 다 받았군.
  : 배탈이 났으니 밥은 다 먹었군.

- '-으면'(쪽 참조)과 결합된 '-었으면 좋겠다'의 형태로 쓰여, 그렇게 되기를 희망하는 것을 나타낸다. '-었으면' 뒤의 '좋겠다'는 생략할 수 있으며, 구어체

에서는 주로 '좋겠다'를 생략하여 표현한다.

□□ 1 이번 시험에는 꼭 합격**했으면** 좋겠다.

2 저도 선생님처럼 한국어를 잘 **했으면** 좋겠어요.

3 올해는 꼭 취직**했으면**…….

언어 간 비교

● 중국어

1. 말하는 때보다 '과거'에 일어난 사건이나 상황을 나타내는 '-었-'은 중국어에서 '了'에 대응한다.

□□ 1 지난 주말에 백화점에 **갔**어요.

上周末我去了一趟商店了。

2 작년에 형이 결혼**했**어요.

去年哥哥结婚了。

2. 한국어의 '-었-'은 동사, 형용사, 지정사 어간과 모두 결합할 수 있지만 중국어의 경우 '了' 앞에 나타나는 서술어는 동사로만 한정된다.

□□ 1 저도 어렸을 때는 **예뻤**어요.

小时候我也漂亮过。(×)

小时候我也漂亮了。(×)

2 저도 3년 전에는 학생이**었**어요.

三年前，我也曾经是学生。(×)

三年前，我也曾经是学生了。(×)

따라서 '-었-'이 형용사 또는 지정사와 결합할 때 다음과 같은 오류를 보이게 된다.

□□ 1 형은 아주 잘생기다. ( )

형은 아주 잘**생겼**다. (○)

□□ : 작년 크리스마스는 일요일이에요. ( )
작년 크리스마스는 일요일이**었**어요. ( )

3. 중국어에서 '了'는 과거에 일어난 사건을 나타내지만 한국어의 '-었-'과는 달리 과거부터 현재까지 반복되는 것을 나타내지는 않는다. 이런 중국어 '了'의 영향으로 인해 한국어에서도 '-었-'을 사용하지 않는 오류를 범하게 된다.

□□ : 一年级的时候我经常迟到。
1학년 때 저는 늘 지각**했**습니다. ( )
1학년 때 저는 늘 지각합니다. ( )

● 몽골어

한국어의 선어말 어미 '-었-'은 문장이 나타내는 상황이나 사건이 일어난 때가 과거임을 나타내는 어미이며, 이에 해당하는 몽골어 표현으로는 "-сан[4], –жээ, -чээ, -лаа[4]" 등이 있다. 그런데 한국어의 '-었-'이 선어말 어미인 반면에 몽골어의 "-сан[4], –жээ, -чээ, -лаа[4]" 등은 종결 어미라는 차이점을 지니고 있어 문법적으로 그대로 대응하지 않으며 의미나 어감, 문체에 따라 여러 종결 어미를 선택한다는 점에서 몽골어 표현이 더 복잡한 양상을 띤다.

1. 말하는 시점에서 볼 때 문장이 나타내는 상황이나 사건이 이미 일어났음을 나타낸다.

□□ : 영수는 아침에 학교에 **갔**어.
Ёнгсү өглөө хичээлдээ явсан.
: 영수는 어제 몽골 음식을 먹**었**어요.
Ёнгсү өчигдөр монгол хоол ид**сэн**.

2. 한국어에서는 선어말 어미 '-었-'은 말하는 시점에서 볼 때 문장이 표현하는 상황이나 사건이 이미 과거에 일어났지만 그 결과는 현재까지 계속되거나 혹은 현재에도 영향을 미치는 경우일 때도 사용한다.

□□ . 영수가 서울대학교에 합격**했**어요.
Ёнгсү Сөүлийн их сургуульд тэнц**сэн**.

2 비가 많이 **왔**다.

Бороо их ор**сон**.

3. 말하는 시점에서 볼 때 문장이 표현하는 상황이 이미 일어난 것이 아니라 앞으로 일어날 일이지만 그 상황에 대해 말하는 사람이 확신을 가지고 있음을 나타낼 때도 선어말 어미 '-었-'이 쓰인다. 이는 몽골어에서도 마찬가지이긴 하나 모든 경우에서 쓰일 수 없는 차이점을 지닌다.

□□ . 너 내일 선생님한테 죽**었**다.

Чи маргааш багшаар алуул**сан**.

2 눈이 와서 내일 제주도 여행은 다 **갔**다.

Цас их ороод маргаашийн Жэжүгийн аялал талаар болл**оо**.

3 대전에 도착하려면 멀**었**어요. ( ) / 대전에 도착하려면 멀어요. ( )

Дэжонд хүрэх болоогүй байна.

4. 선어말 어미 '-었-'은 '-이다'에 붙어 과거형을 나타내며 이때 몽골어는 'байсан' 즉 '있었다'는 표현을 사용한다.

□□ : 김영수 씨는 옛날에 군인이**었**다.

Ким Ёнг Сү гуай дээр үед цэрэг **байсан**.

지도상의 유의점

1. '-었-'은 모음으로 시작하는 어미이므로, 학습자들은 불규칙 동사나 형용사와의 결합에서 많은 오류를 보인다. 이미 배운 불규칙 활용은 적절하게 결합형을 사용할 수 있도록 연습하는 것이 필요하다.

2. 교재의 문법 제시 순서에 따라 '-으시-'나 '반말'을 배운 후에는 '-으셨-'이나 '-었어' 등을 사용할 수 있도록 지도한다.

3. 학습자들은 교실에서 일상적인 대화를 할 때, '-었-'을 배운 후에도 보통 시간 순서와 관계없이 현재형으로 많이 발화한다. '-었-'을 배운 후에는 일상적인 대화에서도 '-었-'을 결합해 이야기할 수 있도록 자주 피드백해 주는 것이 좋다.

6.1.7. 표현: '-지 않다'

-지 않다 [표현] 문어 구어

동사나 형용사, '이다', '아니다' 어간 뒤에 붙어 **부정이나 확인**을 나타낸다.

오늘은 토요일입니다.
토요일에는 학교에 가**지 않습니다.**
그래서 저는 오늘 미술관에 갔습니다.
하지만 미술관도 문을 열**지 않았습니다.**
나중에 다시 갈 겁니다.

관련 형태 정보

-지 않다	• 동사, 형용사, '이다', '아니다'의 어간 뒤	□□먹**지 않는다**, 좋**지 않다**, 가수이**지 않아?** 가수가 아니**지 않아?**

기 본

1. 상태나 행위를 부정한다.

□□ 1 오늘 날씨가 좋**지 않습니다.**
2 가: 요즘 바빠요?
나: 아니요, 바쁘**지 않아요.**
3 머리 모양이 마음에 들**지 않았습니다.**
4 앞으로 약속 시간에 늦**지 않겠습니다.**
5 가: 어떤 사람을 좋아해요?
나: 저는 거짓말하**지 않**는 사람을 좋아해요
6 이번 시험은 그리 어렵**지 않다.**

• 동사나 형용사에 붙는다. 동사 어간 뒤에는 보조 동사 '않다', 형용사 어간 뒤에는 보조 형용사 '않다'

◆ **학습자 오류와 질문**

1. 어제 학교에 갔지 않아요. ( )
— 어제 학교에 가지 않았어요.

2. 중국어를 알지 않습니다. ( )
— 중국어를 모릅니다.

3. 가: 우리 내일 영화 볼까?
나: 아니, 내일은 보지 않아 ( )
— 내일은 보지 말자.

4 저는 동생 결혼식에 가지 않아서 슬퍼요. ( )
— 저는 동생 결혼식에 가지 못해서 슬퍼요.

5. 나는 피곤하지 않는다.
— 나는 피곤하지 않다.

가 붙는다.

- '-었-', '-겠-'은 '-지 않-' 뒤에 결합한다.
- 명령문, 청유문과는 결합하지 않는다. (☞ '-지 말다' ○○쪽 참조)
- '-으시-' 와 결합한다. 주로 뒤에 결합하지만, '-으시-'의 앞이나 뒤 혹은 모두 붙을 수 있다.

  □□ : 1 어머니께서는 회사에 다니**지 않으십니다.**
  2 어머니께서는 회사에 다니**시지 않습니다.**
  3 어머니께서는 회사에 다니**시지 않으십니다.**
  1 할머니께서는 지금 **주무시지 않으십니다.**

- '-지 않다'의 '-지' 뒤에 조사 '가', '를', '도', '는' 등이 붙을 수 있다.

  □□ : 벌써 한 달이 다 지났다니, 믿기**지가 않는다.**
  2 그 회사는 월급이 많**지는 않지만** 재미있어요.

- '별로, 그리, 전혀, 절대로, 아무리, 도무지, 통' 등의 표현과 어울려 쓰인다.

  □□ : 월급이 **별로** 많지 않아요.
  2 저는 그 남자를 **전혀** 좋아하**지 않아요.**

- '알다', 소유를 나타내는 '있다'는 '-지 않다'를 쓰지 않으며 '모르다', '없다'를 사용한다. 단, '있다'가 다른 의미로 쓰이거나 보조 용언으로 쓰일 때는 '-지 않다'가 붙을 수 있다.

  □□ : 중국어를 **모릅니다.**
  2 지금은 돈이 **없습니다.**
  3 행복은 먼 곳에 있**지 않다.**
  1 돈을 가지고 있**지 않다.**

【도움말2】 '-지 않다'와 '-지 못하다'의 비교

1. 1 오늘은 바람이 불**지 않습니다.**
   2 살을 빼기 위해 요즘 밥을 먹**지 않습니다.**
   3 이가 아파서 요즘 밥을 먹**지 못합니다.**

'-지 못하다'는 주어의 의지나 바람은 있지만 그에 필요한 능력이 없거나 다른 어떤 것에 의해 의지대로 되지 않음을 나타낸다. 이에 비해 '-지 않다'는 단순한 부정을 나타내거나 그 동작을 할 주어의 의지나 의도가 없음을 나타낼 수 있다. 1은 단순히 바

람이 불지 않는 상황을 중립적으로 말하는 것이고, ㉡는 살을 빼기 위해 의도적으로 밥을 먹지 않지 않음을 나타내는 것이다. ㉢은 밥을 먹고 싶은 의지나 바람은 있지만, 이가 아파서 먹을 수 없음을 나타내는 것이다.

2. ㉠ 이 옷은 비싸**지 않다.** (○)
㉡ 이 옷은 비싸**지 못하다.** (×)
㉢ 요즘 회사 사정이 좋**지 못하다.** (○)

'-지 않다'는 대부분의 동사나 형용사에 붙지만, '-지 못하다'는 주로 동작동사에 붙는다. '-지 못하다'가 ㉢과 같이 일부 형용사에 붙을 때는 능력이나 상황이 기준만큼 되지 않아서 그 상태에 미치지 못함을 나타낸다.

3. ㉠ 이 프로그램의 사용 방법을 잘 알**지 않는다.**(×)
㉡ 이 프로그램의 사용 방법을 잘 알**지 못한다.**(○)
㉢ 나는 더위를 더 이상 견디**지 않겠다.**(×)
㉣ 나는 더위를 더 이상 견디**지 못하겠다.**(○)

'알다, 깨닫다, 인식하다'와 같이 주어의 인지를 나타내는 동사 또는 '견디다, 배기다'와 같이 의미상 주어가 어떤 일을 감당할 능력이 있음을 나타내는 동사는 '-지 않다'와 함께 쓰이지 못한다. 이 경우에는 '-지 못하다'나 '못'을 사용해야 한다.

(☞ '-지 못하다' 참조 ○○쪽 참조)

【도움말2】 전체 부정과 부분 부정

1. ㉠ 학생들이 **다** 학교에 오**지 않았어요.**
→ 학생 일부만 학교에 왔어요. |부분 부정|
› 모든 학생이 학교에 오지 않았어요. |전체 부정|
㉡ 학생들이 **다는 오지 않았다.**
학생들이 다 오지는 않았다.
→ 학생 일부만 왔다. |부분 부정|

부정문은 부정의 범위를 어떻게 보느냐에 따라 중의적으로 해석될 수 있다. 특히

'다, 모두' 등 수량을 나타내는 표현과 함께 쓰이면 '전체 부정'과 '부분 부정'을 모두 나타낼 수 있다. 중의성을 해소하기 위해 보조사, 억양을 활용할 수 있다. . 은 |다|를 부정하여 |학생 일부만 학교에 왔어요|라고 해석될 수도 있고, |학교에 오다|를 부정하여 '모든 학생이 학교에 오지 않았어요'라고 해석될 수도 있다. 그러나 ㄴ와 같이 보조사 '는'을 덧붙이면 부분 부정으로만 해석된다.

2. 확인을 위한 질문에서 사용한다. 말하는 이가 알고 있는 사실에 대해 상대방의 확인을 구하거나, 말하는 이의 생각에 대한 상대방의 동의를 구할 때 사용한다.

◆ 학습자 오류와 질문

1. 내가 한 말 **믿었지 않지?** (X)
— 내가 한 말 믿지 않았지?

2. '-지 않아요?'로 물으면 어떻게 대답해요?

□□ : 가: 주스가 달지 않아요?
나: 네, 좀 달아요.
ㄴ 가: 이 옷 저에게 잘 어울리**지 않아요?**
나: 네, 참 잘 어울리네요.
ㄷ 가: 어제 극장에 사람이 많**지 않았어요?**
나: 네, 정말 많았어요.
ㄹ 가: 제가 어제 이야기**했지 않아요?**
나: 글쎄요, 저는 못 들었는데요.
ㅁ 가: 이번 시험은 지난번보다 어렵**지 않겠어요?**
나: 네, 제 생각에도 더 어려울 것 같아요.
ㅂ 가: 너 지금 현금 좀 **있지 않아?**
나: 아니, 현금은 하나도 없어.

- 의문문에만 쓰인다.
- 말하는 이가 확인하고자 하는 사실에 긍정하면 '네', 부정하면 '아니요'로 대답한다.
- 앞의 서술어에 별다른 제약이 없다. 즉 '이다, 아니다, 알다' 등이 모두 붙을 수 있다.

□□ : 가: 그 사람 전에 축구 선수**였지 않아요?**
나: 네, 축구 선수였어요.
ㄴ 가: 사장님도 이 일을 아**시지 않습니까?**
나: 아니요, 사장님은 모르시는 일이에요.

- '-었-'이 '-지 않다'의 앞이나 뒤에 붙을 수 있다.

□□ ㅣ 가: 어제 새 책 **샀지 않아요?**/ 사**지 않았어요?**

나: 네, 샀어요.

- 확인을 나타내는 종결어미 '-지'가 붙지 못한다.

□□ : 내가 한 말 믿었**지 않지?** ( )

ㅇ 가: 내가 한 말 믿**지 않았지?**

나: 응, 믿었어. ( )

[도움말] 부정을 나타내는 의문문과 확인의 기능을 나타내는 의문문의 비교

1. ㅣ 가: 어제 왜 학교에 오**지 않았어요?**

나: 아파서 못 갔어요. |부정 의문문|

ㅇ 가: 어제 학교에 왔**지 않아요?**

나: 아니요, 못 갔어요. |확인 의문문|

부정을 나타내는 의문문(이하 '부정 의문문')은 모르는 내용을 질문하는 것이고 확인의 기능을 나타내는 의문문(이하 '확인 의문문')은 자신의 아는 내용에 대해 상대방에게 맞는지 틀리는지 확인을 구하기 위해 질문하는 것이다. 따라서 부정 의문문은 '왜, 언제, 누가'와 같은 의문사와 함께 쓰이지만 확인 의문문에는 쓰이지 않는다.

2. ㅣ 가: 고향 날씨는 어때요?

나: 한국보다 따뜻해요.

가: 그럼 겨울에도 춥**지 않아요?** |부정 의문문|

나: 네, 별로 춥지 않아요.

ㅇ 가: 오늘 날씨 정말 춥다!

나: 맞아요. 요즘 너무 춥**지 않아요?** (=춥지요?) |확인 의문문|

가: 네, 정말 추워요.

부정 의문문의 대답과 확인 의문문의 대답은 반대이다. 부정 의문문은 ㅣ처럼 상대의 질문 즉 |춥지 않다|를 긍정하고 싶으면 '네, 춥지 않아요'와 같이 대답한다. 이에 비해 ㅇ의 확인 의문문은 상대방의 확인하고자 하는 사실 즉 |춥다|에 동의하면 '네, 추워요'와 같이 확인하고자 하는 사실을 긍정하여 대답한다.

3. 부정 의문문과 확인 의문문은 실제 말하기에서 억양이나 강세 등에 차이가 있다. 부정 의문문은 확인 의문문에 비해 문장 끝의 상승조가 뚜렷하게 나타나지만 확인 의

문문은 상황에 따라 다르게 나타날 수 있다.

ㅏ. : 너는 돼지고기 안 먹**지 않아?**

: 너는 돼지고기 안 먹**잖아?**

확인 의문문의 '-지 않-'은 '-잖-'으로 축약될 수 있다. 축약될 경우 확인의 의미가 더 강해진다. (ㅁ '-잖아' 참조 . . 쪽)

<표> 부정 의문문과 확인 의문문의 비교

	부정 의문문	확인 의문문
의미	모르는 내용에 대한 의문 의문사 함께 사용 가능	말하는 이가 알고 있는 사실에 대해 상대방의 확인 요청
대답	질문하는 부정 사실에 대한 긍정/부정 또는 설명	말하는 이가 확인하고자 하는 사실에 대한 긍정/ 부정
축약	축약되지 않음	'-잖-'으로 축약 가능.
'-었-' 결합	'-지 않-'의 뒤에만 결합 □□ 새 책 사지 않았어요?	'-지 않-'의 앞이나 뒤에 결합 □□ 새 책 사지 않았어요? ㅇㅇ 새 책 샀지 않아요?
제약	• 동사나 형용사에만 붙음 '알다' 등 일부 서술어 제약 있음 • 종결어미 '-지'가 붙음	• '-지 않다' 앞에 붙는 서술어 제약 없음 • 종결어미 '-지'가 붙지 못함

확 장

1. 다음과 같이 관용적으로 쓰이는 것들이 있다.

- 주로 '-지 않으면 안 되다', '-지 않을 수 없다'와 같이 이중 부정 형태로 쓰여 강한 긍정을 표현한다. 마땅히 그러해야 함을 강조하거나 그럴 수밖에는 없는 상황을 강조한다.

□□ : 이번에는 네가 가**지 않으면 안 된다.** (=이번에는 네가 꼭 가야 한다.)

: 매일 거짓말만 하니까 화를 내**지 않을 수 없어.** (=화를 낼 수밖에 없다)

◆ 학습자 오류와 질문

ㅣ. 환경 보호를 위해 모든 사람들이 노력하지 않으면 된다. (ㅇㅣ)

— 모든 사람들이 노력하지 않으면 안 된다.

ㅋ. 이번 시험이 여간 어려웠다. (ㅇㅣ)

— 이번 시험이 여간 어렵지 않았다.

ㅋ.혹시 한국 여자 친구도 사귈 수 있을까 하는 생각도 들었다. (ㅇㅣ)

3 너무 슬퍼 눈물을 흘리지 **않을 수 없었다.**
(=눈물을 흘릴 수밖에 없었다.)

—혹시 한국 여자 친구도 사귈 수 있지 않을까 하는 생각도 들었다.

- 주로 '여간 -지 않다'의 형태로 강한 긍정을 나타낸다.

□□ 1 요즘 날씨가 **여간 춥지 않아요.** (=아주 춥다.)
2 우리 엄마의 입맛은 **여간 까다롭지 않다.** (=아주 까다롭다.)
3 대기업에 취직하기가 **여간 어렵지 않다.** (=아주 어렵다.)

- 주로 '-지 않겠어(요)?'의 형태로 긍정을 나타낸다. 구어체에서 듣는 이의 관심을 끌기 위해 지난 일을 생생하게 연상하여 말할 때 주로 사용되며, '-었-'이 결합할 수 있다.

□□ 1 가: 왜 이사를 가요?
나: 글쎄, 갑자기 하숙비를 올려 달라고 하**지 않겠어요?**
2 가: 남편하고 무슨 일로 싸웠어요?
나: 남편이 한밤중에 연락도 없이 친구들을 데리고 왔**지 않겠어요?**
3 가: 정말 세상이 좁단 말이야.
나: 왜요? 무슨 일 있었어요?
가: 예전에 유학 가서 같이 공부하던 일본 친구가 있었는데,
그 친구를 얼마 전에 학교 앞에서 우연히 만나**지 않았겠어?**
나: 그것 참 정말 재미있네요.

- 주로 '-지 않을까?' '-지 않을까 하다/싶다'의 형태로 어떤 화제나 주제에 대해 말하는 이의 의견을 완곡하게 표현할 때 사용한다.

□□ 1 아무런 생각 없이 현실에 안주한다면 국가와 지역의 미래는 암울해**지 않을까?**
2 "무엇을 하든 네가 행복할 수 있는 일을 먼저 생각해라." 부모로서 아이에게 해 줄 수 있는 말은 이것뿐이**지 않을까 싶습니다.**
3 우리나라의 금융 자산은 점차 투자 상품 쪽으로 이동해 가**지 않을까 하는** 생각이 든다.

언어 간 비교

● 중국어

1. 한국어의 부정 표현 '-지 않다'에 대응하는 중국어 표현은 '不, 没' 등이 있다.

□□ : 내일은 학교에 가**지 않습니다.**
明天不上学校。
그 학생은 숙제를 하**지 않았습니다.**
那个学生没做作业。

2. '-지 않다'는 용언의 어간이나 어미 '-으시-', '-었-' 뒤에 붙어 그 움직임이나 상태를 부정할 때 사용하는 표현이다. 중국어의 부정부사 '不'와 '没'은 통사 구조상 항상 형용사와 동사의 앞에 붙어 부정의 의미를 나타낸다. 분포 위치가 서로 다른 점이 주의해야 한다.

□□ . 높**지 않다** 不
먹**지 않았다** 没

중국인 학습자는 초급 단계에서 '-지 않다'가 들어간 부정 표현을 회피하여 중국어 부정부사 '不'와 '没'의 분포 위치와 일치한 '안'으로 실현되는 부정 표현을 더 선호하게 된다. 따라서 '-지 않다' 표현 대신 '안' 부정문을 사용하는 오류가 자주 나타난다.

□□ . 그래서 나의 한국 친구가 안 많습니다. ( )
所以我的韩国朋友不多。( )
사람들이 안 계획을 세워 후회하는 것도 많습니다. ( )
人们后悔没制定计划而后悔。( )

3. '-지 않다'는 '-았-', '-겠-' 등과 결합해서 시제를 나타내지만 중국어의 '不', '没'는 시제에 따라 형태 변화가 없고 그 대신 각각의 역할 분담이 있다. '不'는 일반적으로 주관적 부정을 표시하고 시제 상으로는 완료의 개념이 없는 현재 위주를 부정하고, '没'는 객관적인 부정이며 과거 위주를 부정한다. 그러므로 중국인 학습자가 이미 일어난 과거의 행위나 상태를 부정할 때 다음과 같은 오류가 많다.

□□ : 한국에 와서 6개월 동안 여행을 가**지 않아요.** ( )

2 지난 주말은 춥지 않고 덥**지도 않아요.** ( )

● 몽골어

1. 한국어의 '-지 않다'는 동사와 형용사에 붙어 앞선 행위나 상태를 부정하는 뜻을 나타내는 표현이며, 이에 해당하는 몽골어 표현에는 'биш, -гүй' 등이 있다. 이들은 동사에 붙어 앞선 행위에 대해 중립적으로 단순하게 부정하거나 앞선 행위를 할 주어의 의지나 의도가 없음을 나타낸다. 또한 형용사에 붙어 앞선 상태에 대해 단순하게 부정할 때 쓰인다.

□□ 1 이 회사는 토요일에 일하**지 않는다.**

Энэ компани хагас сайнд **ажилладаггүй.**

2 나는 단 음식을 좋아하**지 않는다.**

Би нялуун хоолонд **дургүй**.

3 울고 싶지만 울**지 않겠다.**

Уйлмаар байвч **уйлахгүй** ээ.

4 그 여자 별로 예쁘**지 않던데.**

Тэр эмэгтэй тийм **хөөрхөн биш байна лээ** ш дээ.

5 이 책은 어렵**지 않나요?**

Энэ ном **хэцүү биш байна уу**?

2. 하지만, 한국어의 '-지 않다' 표현은 '알다, 깨닫다, 지각하다, 인식하다' 같은 주어의 인지를 나타내는 동사와 함께 쓰일 수 없는 반면에 몽골어는 이와 같은 표현을 할 때 한국어의 '-지 않다'에 해당하는 'биш, -гүй' 등을 사용할 수 있다. 즉 몽골어에서는 아래의 예처럼 한국어와는 달리 두 종류의 몽골어 표현이 모두 가능하기 때문에 한국어 몽골인 학습자들이 '-지 못하다' 대신에 '-지 않다' 표현을 사용하여 오류를 범하는 경우가 많이 발생한다.

□□ 1 민지가 말해 줄 때까지 철수는 그 사실을 깨닫**지 못했어.**

Минжиг хэлэх хүртэл Чолсү тэр хэргийн тухай мэдэж чадаагүй.

2 민지가 말해 줄 때까지 철수는 그 사실을 깨닫**지 않았어.** ( )

Минжиг хэлэх хүртэл Чолсү тэр хэргийн тухай мэдээгүй.

지도상의 유의점

1. '-지 않다'는 기본 의미를 도입/제시하는 단계에서는 학생들이 그 의미를 이해하기는 어렵지 않으나 시제 결합 등에서 실수가 잦으므로 이에 주의하여 가르쳐야 한다.

3. 부정 의문문과 확인 의문문은 대답에서 차이가 나므로 말하기 연습에서 이를 주의하여 지도하도록 한다.

4. '안'과 '-지 않다'의 초급 단계에서 굳이 의미상 차이를 가르쳐주려고 하기보다는 비슷하게 사용될 수 있음을 이야기하고 형태 결합 제약에 초점을 맞추는 것이 좋다. 중급으로 올라가면서 두 항목 간의의 차이를 알려주도록 한다.

5. '-지 않다'는 '-지 못하다' '-지 말다', '-을 수 없다' '-이/가 아니다' '없다' 와 같은 부정 표현들과의 교체 오류가 잦으므로 이들 간의 차이를 주의시킨다.

6. `-지 않다`의 앞에 오는 서술어가 동사인지 형용사인지에 따라 활용이 달라진다. `예쁘지 않는 사람`, `지금 집에 가지 않다.`와 같은 오류를 만들지 않도록 주의하여 가르친다.

7. '깨닫다' '견디다'와 같이 서술어의 의미적 특징에 따른 결합 제약은 해당 어휘를 학습할 때 알려준다. 나중에 고급 단계에서 부정의 의미적 특징과 함께 연관지어 정리해 주는 것이 좋다.

8. '-지 않다'는 '-지 아니하다'의 준말 형태이지만 현재는 대개 '-지 않다'의 형태로 많이 사용한다. '-지 아니하다'는 옛말 투의 책이나 사극에서 종종 사용된다.

   □□ 사랑은 온유하며 투기하는 자가 되**지 아니하며** 사랑은 자랑하**지 아니하며** |하략|

9. 확인의 의미를 나타내는 '-지 않-'은 '-잖-'으로 줄여 갈할 수 있다. 그러나 부정을 나타내는 경우에는 줄여 쓸 수 없다. 또한 확인을 의미하는 경우에도 '-잖-'은 '-지 않-'보다 강한 의미를 나타내고 더 다양한 화용적 기능을 하는 것으로 알려져 있다. 이런 이유로 한국어 문법에서는 '-잖아(요)'를 별개의 문법 형태로 다루고 있다. 따라서 '-지 않다'를 학습하는 단계에서는 학습자에게 '-지 않-'의 준말로 '-잖-'을 제시하지 않는 게 낫다.

6.2 언어 간 문법 범주 비교의 실제

6.2.1. 한국어와 중국어의 문법 범주 비교

(1) 높임법

한국어와 중국어 모두 타인을 높여 대우하고 자신을 낮춰 겸손하게 표현하는 전통이 있으며 두 언어 모두 발달된 높임법을 가지고 있다. 단, 두 언어의 높임법 실현 방식에 차이가 있는데, 한국어는 문법 중심의 높임법이 발달했고, 중국어는 어휘 중심의 높임법이 발달했다.

한국어의 높임법은 문법적 관점에서 주체높임법, 객체높임법, 상대높임법으로 분류된다. 주체높임법은 문장의 주체가 되는 사람을 높이는 방법으로서 말하는 사람이 주체에 대해 존경하거나 공경하는 뜻을 나타내고, 객체높임법은 객체가 되는 사람을 높이는 방법이며, 상대높임법은 화자가 청자를 높이는 방법이다. 위와 같은 문법적인 방식 외에도 한국어에는 높임 의미의 자질이 있는 일반 명사, 호칭어, 동사 등 어휘로 높임 기능을 수행하는 어휘에 의한 높임법도 있다.

중국어는 주로 호칭어와 일반 존대 명사, 존대 대명사, 존대 동사 등 높임 의미를 갖는 어휘에 의해 높임법이 실현된다. 그러므로 중국어에서는 높임법을 경겸사(敬谦词), 공경어(恭敬语), 예의어(礼貌语), 완곡어(婉语), 인사말(客套话)와 같이 단어를 표시하는 '敬'나 '谦' 혹은 표현을 일컫는 '语'나 '词'가 들어간 용어를 사용하고, '법'과 같은 문법적 성격이 강한 용어를 쓰지 않는다.

아래 우리는 높임법을 실현하는 문법적, 어휘적 방식에 따라 한국어와 중국어의 높임법을 비교해 보기로 한다.

가. 문법에 의한 높임법

한국어는 주체높임법, 객체높임법, 상대높임법과 같이 문법적 방식에 기초

한 정교한 높임법 체계가 있다. 한편, 중국어는 어휘에 의한 높임법 위주로 되어 있으므로 한국어와는 그 높임법 체계가 완전히 다르다. 그러므로 주체높임법, 객체높임법, 상대높임법과 같이 문법적 성격이 강한 한국어의 높임법은 중국어권 학습자들이 배우기 어려워하는 부분이고 쉽게 오류로 나타나는 부분이기도 하다.

높임 선어말어미 '-시-'와 존대 조사 '께서'는 주체높임법의 중요한 실현 요소이다. 높임 선어말어미 '-시-'는 청자 혹은 제3자의 행동을 나타내는 동사에 붙어 문장에서 서술어와 관련되는 주체를 높이는 기능을 수행하고 존대 조사 '께서'는 보통 일반 주격 조사 '가/이'의 높임말로 쓰인다.

ㅣ 회장님**께서** 내일 오**신**다.
会长明天**到访**。

위의 예문에서 한국어는 일반 동사 '오다'에 높임 선어말어미 '-시-'가 붙고, 높임 대상인 '회장님'에 존대 조사 '께서'가 붙어 문장의 주체인 '회장님'을 높였다. 중국어는 '到访'이라는 존대 동사로 직접 '회장님'을 높이고 있다.

예문 ㅣ은 높임 대상과 문장의 주체가 동일하지만 실제 언어 사용에서는 그렇지 않은 경우도 허다하다. 학습자는 문장에서의 높임 주체를 제대로 파악하지 못해 자기의 행동에도 '-시-'를 사용하는 오류를 범하게 된다.

2 과장님이 (저에게) 이 일을 하**시**라고 하십니다. ( )
3 과장님, 제가 도와주**실**까요? ( )

위 2의 주체는 '과장님'이고 객체는 화자 자신이므로 주체를 높이고 객체를 낮추어야 한다. 그런데 학습자는 문장 속에서 대화 참여자의 이런 관계를 파악하지 못하고 주체와 객체를 모두 높이는 오류를 범했다. 3에서는 행동의 주체가 주어 자리에 있지만 주체높임법이 적용될 수 없는 경우이다.

한국어는 존대 조사 '께'로 객체높임법을 실현하는데, 높임 대상이 부사어 위치에 나타났을 때 객체를 높인다. 부사어 혹은 객체에 대한 정확한 파악이 어려우므로 학습자들은 다음과 같이 존대 조사 '께'와 '께서'의 사용을 혼동한

오류가 발생하게 된다.

ㅣ 실례지만 과장님**께** 출장 가서 전화를 받을 수 없습니다. (×)

위의 예문에서 '전화를 받을 수 없는' 주체가 '과장'이므로 주체높임법 표지인 '께서'를 사용해야 하는데 객체높임의 '께'를 사용해서 오류를 범했다.

높임의 정도에 따라 합쇼체, 해요체, 하오체, 하게체, 해체, 해라체로 등분되는 한국어의 종결어미는 상대높임법의 중요한 실현 요소이다. 높임 대상에게는 합쇼체나 해요체 등을 쓰고 낮춤 대상에게는 해체나 해라체가 사용된다. 중국어에도 '吧, 啊, 呢'와 같이 문장 뒤에 붙는 어기사(语气词)가 있지만 한국어의 종결어미처럼 엄밀한 화계 등급에 따라 높임 기능을 수행하지는 못하고 다만 문장 어감의 강약을 조절해 준다. 그러므로 중국어에서는 한 문장으로 표현되지만 한국어에서는 높임 등급에 따라 다른 문장으로 표현해야 하는 경우가 발생한다.

ㅁ 明天早点回家**吧**。
내일 일찍 집에 돌아**오세요**. (해요체)
내일 일찍 집에 돌아**와**. (해체)

다양한 화계의 종결어미로 실현되는 한국어의 상대높임법에 대해 민감하게 반응하지 못하면 다음과 같은 오류들이 나타나게 된다.

ㅁ 선생님, 점심에 뭘 잡수셨**어**? (×)
ㅁ 부장님, 이 시간에 길이 막힐 것 같은데 지하철을 **탑시다**. (×)

ㅁ은 청자인 '선생님'에게 낮춤 등급인 해체를 사용한 오류이고, ㅁ은 청자인 '부장님'을 높여야 하는 경우인데 하오체 화계에 해당하는 청유형 '-ㅂ시다'를 쓴 것은 적절하지 않다.

나. 어휘에 의한 높임법

어휘에 의한 높임법은 주로 높임 의미의 자질을 가진 일부 일반 명사, 호칭어, 인칭대명사, 동사를 사용해 높임 대상을 높이는 표현이다.

높임 의미의 자질을 가진 일반 명사의 경우, 한국어와 중국어에서 모두 비높임의 명사들과 짝을 이루어 발달해 있다.

1) 얘야, 너 **이름**이 뭐니?
   孩子、你叫什么**名字**?
2) 할아버지, **존함**이 어떻게 되십니까?
   爷爷、您**贵姓**?

예컨대, 미성년 어린이에게 '이름'을 사용해야 하며 할아버지에게는 '이름' 대신 '성함' 혹은 '존함'을 써야 한다. 중국어에도 '名字'의 높임에 해당하는 '贵姓' 혹은 '尊姓大名'의 구분이 있다.

한국어와 중국어의 일부 높임 명사들을 대응시켜 보면 다음과 같다.

한국어	중국어
성함 (이름)	贵姓 (名字)
진지 (밥)	餐 (饭)
생신(생일)	诞辰, 生辰, 华诞 (生日)
연세, 춘추 (나이)	年纪, 贵庚 (年龄)

한국어와 중국어 모두 존대나 겸손의 의미가 있는 어휘소를 활용해 만들어진 높임 어휘들이 있다. 상대를 높이거나 혹은 상대와 관련된 사물을 높이는 접두사들로는 '尊 大 贵 令 高 雅 玉 芳 御' 등이 있는데 이것들로 만들어진 어휘들은 '尊府, 大著, 贵校, 令爱, 高见, 雅兴, 三笔, 芳名, 御食' 등이다. 겸손의 의미를 갖는 어휘소들은 '小 家 愚 贱 舍 鄙 拙'와 같은 것이 있는데 이들로 구성된 어휘는 '小店, 家内, 愚稿, 贱姓, 舍下, 鄙言, 拙稿' 등이 있다. 이 외 무표성 존대 명사들로는 '府上, 指示, 教导, 鸿文, 千秋' 등이 있으며 무표성 겸손 명사로는 '不才, 在下, 歪诗, 水酒, 马齿, 便饭' 등이 있다.

이런 어휘들은 보통 문어체에서 사용되고 구어에서는 잘 사용하지 않는다.

호칭어의 경우, 한국어와 중국어에서 모두 중요한 높임 기능을 수행한다. 이익섭(1994:209, 1999)에서는 한국어의 이름 호칭어와 직함 호칭어에 대해 등급을 매겼는데 이것을 중국어의 호칭어와 비교하여 대응시키면 다음과 같다.[44]

[표 33] 한국어와 중국어의 호칭어 등분

등분	한국어		중국어	
	형식	예	형식	예
14	직위+님	과장님	직위	科长, 金科长
13	성+직위+님	김과장님	성+직위, 성+老	金科长, 金老
12	성+이름+씨	김민호씨	성+이름+先生/女士	金敏浩先生, 女士, 小姐
11	이름+씨	민호씨	성+先生/女士/小姐	金先生, 女士/小姐
10	이름+형	민호형	이름+兄	敏浩兄
9	성+직위	김과장	성+직위	金科长
8	성+씨	김씨	老+성	老金
7	성+형	김형	성+兄	金兄
6	성+군	김군	小+성	小金
5	성+이름+군	김민호군	-	
4	이름+군	민호군	-	
3	성+이름	김민호	성+이름	金敏浩
2	이름	민호	이름	敏浩
1	이름+야	민호야	阿+单名, 单名+儿	阿浩, 敏儿, 浩儿

위의 표에서 중국어의 '金科长'은 모든 관계에서 상대를 높이거나 혹은 하급자를 대우하여 부르는 호칭어로 다양하게 쓰인다. 한국어에서는 상급자에 대해서는 '님'을 붙여 '김 과장님'으로 구별되어 쓰이지만 중국어는 '님'이 없이 상급자에 대한 높임으로도 사용될 수 있으므로 이 부분에서 학습자들이 오류를 보이기 쉽다. 그리고 동료나 하급자에게만 사용되는 '씨'의 용법을 '金老, 老金, 金(敏浩)先生'과 혼동하여 상급자에게도 '씨'를 쓰는 오류가 나타날 수 있다.

44) 이익섭(1994:209)에서는 호칭·지칭어를 다음의 등급에 따라 '이름, 성+이름, 성+이름+직위, 성+직위, 직위, 성+이름+씨, 성+씨, 이름+씨, 성+이름+님, 성+직위+님, 직위+님, 이름+형, 성+형, 이름+군, 성+이름+군, 성+군, 성+직위, 이름+직위'로 구분하였다.

: 과장님, 우리 **김 과장**께서 출장 중이세요. (-)
科长，我们的金科长出差了。
: **부장**, 잘 먹고 왔어요? (-)
部长，吃了吗？

대명사의 경우 한국어의 1인칭 대명사는 평칭인 '나'와 겸칭인 '저'의 차이가 있지만 중국어는 평칭만 있고 겸칭이 없다. 따라서 '저'의 사용 오류가 쉽게 발견된다. 한국어의 2인칭 대명사는 제일 낮은 등급의 '너' 외에 한 등급씩 높여 부르는 '자네', '당신'이 있고, 중국어 2인칭 대명사는 평칭 '你'와 존칭 '您'으로 구분된다. 한국어와 중국어의 2인칭 대명사의 대응 관계는 다음과 같다.

[표 34] 한·중 2인칭 대명사의 높임 단계 비교

구분	한국어	중국어
높임 ↕ 높이지 않음	(없음)	您
	당신	你
	자네	
	너	

한국어에는 중국어 '您'에 대응되는 높임 형식이 없으므로 중국어의 '您'이 사용되는 대상에 대해 한국어에서는 인칭 대명사가 생략되거나 혹은 명사형 지칭어를 사용해야 한다.

동사의 경우 한국어와 중국어의 일부 높임 동사들을 대응시켜 살펴보면 아래와 같다.

한국어	중국어
잡숫다, 드시다, 자시다 (먹다)	用餐、用膳 (吃饭)
주무시다 (자다)	就寝 (睡觉)
돌아가다, 서거하다, 작고하다 (죽다)	去世、逝世、死亡 (死)
드리다, 올리다, 바치다 (주다)	献给、献上、奉上 (给)
뵙다, 뵈다 (만나다)	拜见、拜访 (见面)
받들다, 받잡다 (받다)	领受、领命 (接受)

위의 높임 동사 중에서 '드리다, 바치다, 올리다, 아뢰다, 여쭈다, 뵈다, 모시

다, 잡수다, 계시다, 돌아가시다' 등은 한국어 고유어 형태의 겸양형 동사로서 10여개가 있다.[45] 사용 중인 겸양형 동사는 비록 양은 적지만 사용 빈도가 높으므로 특별히 제시하여 따로 가르칠 필요가 있다. 중국어의 「现代汉语词典」(수정본 1996년판)에서 '谦辞'로 표기된 단어는 '鄙人', '不才' 등 약 37개이다.[46]

중국어에는 '请+동사' 형식의 높임법 형식이 있다. '请'은 단독으로 사용되거나 동사성 빈어(宾语)와 결합되면서 보통 명령문에 쓰여 명령의 강도(强度)를 완화시켜 주는 작용을 한다. 吕叔湘(1999)에서는 '请' 뒤에 동사가 올 때 "높임법으로 사용되며 상대에게 어떤 일을 해줄 것을 희망할 때 쓰인다"고 기술한다. 보통 공식적인 대화의 장에서 사용되며 가족성원사이거나 친한 친구 사이에는 '请'을 쓰지 않는다.

5 请坐。앉으**세요**.
6 请让一下。좀 비키**십시오**. (직역)

중국어의 '请+동사' 문형을 한국어로 직역하면 공손하지 못한 표현이 되는 경우가 있다. 예컨대, "请让一下"와 같은 경우 중국어에서는 존대의 의미를 갖는 '请'과 동작의 약함을 나타내주는 '一下'가 붙어 앞 사람에게 길을 좀 비켜달라는 공손한 표현으로 적용된다. 그런데 여기에 대응하는 한국어를 직역한 "좀 비키십시오"는 어색한 표현이 되고 만다. 이때 한국어에서는 문장 종결 방식을 바꾸어서 '나갑니다', '나갑시다'로 하거나 '잠깐만요'로 표현하는 것이 더 자연스럽다.

(2) 부정법

가. 주요 부정 표현

부정(negation)이란 사물, 성질, 동작, 관계 등과 같은 개념의 존재를 부인

45) 오미정(2005)을 참고하여 정리한 것이다.
46) 周攸娟(2008), 現代漢語禮貌語言研究,中國社會科學出版社,pp46 참고.

하거나 관련된 명제의 진실성을 부인하는 것을 가리킨다. 언어마다 부정을 나타내는 다양한 방식이 존재한다. 고립어에 속하는 중국어와 교착어에 속하는 한국어의 문장 부정은 유사하다. 보통 긍정문에 부정소를 사용하여 긍정문의 의미를 반대로 바꾸는 방식으로 이루어지는 것이다. 한국어에서는 '안', '못', '말'을 부정소로 하는 부정 표현들이 있다. 현대 중국어에서 문장 부정은 긍정문에 부정소 '不', '没', '别'을 부가하는 방식이 있다.

한국어 부정문에 '안'은 '아니'의 준말로 뜻풀이 되는데, '아니'는 중국어의 대역어로는 주로 부정부사 '不', '没(有)'가 해당 되고 '말다'는 주로 '别', '不要'가 해당된다. 그리고 관련 표현 항목은 '-이(가) 아니다'(중국어 표현 '不是'), '-지 못하다'(중국어 표현 '不能'), '-지 않다'(중국어 표현 '没')등이 있다.

① a.집에 **안** 가요.
　不回家。
　b.집에 **안** 갔어요.
　没回家。
　c.집에 **못** 가요.
　不能回家。
　d.집에 가**지 말아**요.
　别回家。

부정부사 '不', '没'과 중국어 동사, 형용사의 주요 결합 규칙은 다음과 같다.

1. '是'같은 관계동사는 '不'로만 부정할 수 있다.

2. 동사 '有'는 '没'로만 부정할 수 있다.

3. 동작동사, 심리동사는 '不'와 '没'로 모두 부정할 수 있다.

4. 조동사는 모두 '不'로 부정할 수 있지만 그 중에 '能', '要', '肯', '敢'은 '没'로 부정할 수도 있다.

5. 사물의 성질을 표현하는 형용사는 '不'로 부정한다. 단지 그 뒤에 동태조사 '过'가 쓰였을 때에만 '没'로 부정할 수 있다.

나. 중국어 부정소의 역할 분담

교육문법 차원에서 김종호(1998)는 아래와 같이 중국어 부정소 '不'과 '没'의 역할 분담에 대해 설명하고 있다.

'不'는 일반적으로 주관적이고 의지적인 부정을 표시한다. 시제적으로는 완료의 개념이 없는 현재 위주지만 과거·미래를 모두 부정 할 수도 있다. '不'와 잘 호응하는 술어는 의미적으로 주관성이 있는 술어이다. 주관성은 어떤 사물의 성질이나 상황 등에 대한 '주관적인 평가나 인식, 의지, 희망, 가능' 따위를 나타내는 동사나 '판단'이나 '존재'를 의미하는 동사 및 '속성'을 표시하는 형용사 등에 잘 나타난다. 또 일반적으로 이들 술어들은 時制的으로도 비완료 개념이다.

② a. 今天不太冷。
오늘은 그리 춥**지 않**습니다.
b. 我明天不去学校。
나는 내일 학교에 **안** 간다.

'没(有)'는 '无'의 의미로 '有'에 대한 부정이다. 동작이나 상태가 아직 완료되지 않은 것을 나타낸다. 일반적으로 객관적인 부정이며 시제적으로 과거위주이지만 현재·미래를 모두 부정할 수 있다. '没有'와 잘 호응하는 술어는 의미적으로 객관성이 있는 술어이다. 객관성 술어란 주어가 동작·행위에 대하여 주동적 혹은 주관적으로 동작을 발생시키거나 판단할 수 없는 객관적 사실을 나타내는 동사이다. 일반적으로 수동의 의미를 가지는 동사 및 소유의 의미를 나타내는 '有' 등이다. 일반적으로 객관성 술어는 時制的으로 完了性의 개념이다.

③ a. 그는 청도에 가**지 못했**다.
他没去青岛。
b. 그는 그일을 끝내**지 못했**다.
他没做完那件事。

중국어에서 부정부사 '不'와 '没'의 선택 제약 문제를 연구 많이 진행되었지만 또 하나의 부정소 '别'에 관련 연구는 많지 않다. '别'은 '명령', '권고', '금지' 등의 의미를 나타내고 '不'와 '没'의 혼동 여지가 별로 없기 때문이다. '别'은 중국어에서 명령문이나 청유문 중에서 주로 쓰는 부정부사이다.

④ a. 그렇게 하**지 말아**라.
别那样做。
b. 교실에서 답배를 피우**지 마**세요.
请别在教室里吸烟。

다. 부정법 유형 및 대응

ㅇ 객관적 사실의 부정

중국어 부정문에서 객관적 사실을 부정할 때 주로 부정부사 '不'과 '没'에 의해 실현되며, 이는 한국어의 단형부정 '안'과 대응시킬 수 있다. 이들의 공통점과 차이점은 다음과 같다.

첫째, 분포 위치가 같은 부분이 있다. 중국어의 부정부사 '不'와 '没'은 통사구조상 항상 형용사(예문a), 동사의 앞에(예문b) 붙어 부정의 의미를 나타낸다. 한국어의 단형부정 '안'도 용언의 앞에 놓이고 객관적 사실을 부정하는 공통점을 찾을 수 있다.

⑤ a. 강물이 **안** 깊다.
河水不深。
b. 선수들이 운동을 **안** 했다.
选手们没运动。

둘째, 구어, 문어의 차이가 있다. 한국어의 '안' 부정문은 주로 구어에 사용되고 문어 쓰임에 제약이 있다. 그런데 중국어의 부정부사 '不'와 '没'은 구어나 문어 상관없이 모두 자유롭게 사용할 수 있다.

ㄷ. 능력과 가능성의 부정

한국어에서 행동주의 의지가 아닌 능력이나 그 외의 다른 외부의 원인 때문에 그 행위가 일어나지 못하는 것, 그리고 어떤 사건이 일어날 가능성이 없는 것을 표현할 때는 '못' 부정문을 사용한다.

⑥ a. 그는 자전거를 **못** 탄다.
他不会骑自行车。
b. 나는 내일 급한 일이 있어서 학교에 **못** 간다.
我明天有急事，不能去学校了。

한국어에서 '못'의 위치는 서술어 앞에 놓일 수도 있고 서술어인 용언의 어간에 '-지'를 붙이고 그 뒤에도 쓸 수 있다. 중국어의 경우는 장형부정형이 없다. 중국어에서 '못'에 완전히 대응시키는 부정부사는 없지만 '不'이 '会', '能' 등 조동사와 결합하여 '不会'(예문a), '不能'(예문b)의 형식으로 능력과 가능성의 부정을 표현할 수 있다.

ㄷ. 청유와 명령의 부정

중국어 청유문이나 명령문에서 금지 및 거절의 의미를 표현하는 부정부사는 '别'이며, 이는 한국어의 부정사 '말다'와 대응시킬 수 있다. '안'과 '못'에 의한 부정법은 평서문과 의문문에만 적용되고 청유문이나 명령문의 부정은 '말다'에 의해 실현된다.

7. a. 그 친구를 다시 만나**지 말아**라.
别再见那个朋友了。
b. 밖에서 놀**지 말아**라.
别在外面玩。

지금까지 한국어와 중국어의 부정법에 대하여 살펴보았다. 결론적으로 교착어에 속하는 한국어와 고립어에 속하는 중국어는 언어체계가 상이하여 완전히

대응시킬 수 없다. 그러나 비록 차이가 있지만 문장 부정은 기본적으로 유사한 부분이 많다고 볼 수 있다.

한국어와 중국어의 부정표현을 잘 파악하기 위해서는 우선 그 표현이 어느 부정법 유형에 속하는지 살펴야 한다. 부정사가 놓이는 위치에 따라 부정문의 의미가 달라질 수 있고, 부정표현이 단순한 의미전달을 넘어서 수사적인 효과를 위한 것일 수도 있으므로 두 언어를 이해, 번역할 때 이에 주의할 필요가 있다.

(3) 문장 종결법

가. 한국어와 중국어의 문장 종결 범주의 분류

한국어의 문장은 보통 종결 어미로 마무리 되면서 청자에 대한 화자의 진술 목적에 따라 평서문, 감탄문, 의문문, 명령문, 청유문 등으로 나뉘어 진다. 평서문은 화자가 청자에게 어떤 정보를 알리는 것을 목적으로 하는 종결 형식을 가지는 문장이다. 감탄문은 사실이나 명제에 대한 화자의 느낌의 표현이 두드러진 문장 유형이다. 의문문은 화자가 청자에게 언어적인 대답을 요구하는 문장 유형이다. 명령문은 화자가 청자에게 어떤 행동을 할 것을 요구하는 종결 형식을 가지는 문장이다. 청유문은 화자가 청자에게 같이 행동할 것을 요청하거나 제안하는 문장이다.

중국어의 문장은 보통 진술구(陈述句), 감탄구(感叹句), 의문구(疑问句), 기사구(祈使句)로 나뉘어 진다. 진술구는 대체로 한국어의 평서문에 대응되고, 감탄구는 감탄문, 의문구는 의문문, 기사구는 한국어의 명령문과 청유문에 해당된다. 중국어 문장에는 한국어의 청유문에 대응하는 문장 형식이 따로 분류되지 않고 기사문에 포함되어 반영된다는 것이 양 언어의 문장 종결 분류에서의 대조언어학적인 특징이다.

나. 한국어와 중국어의 문장 종결법의 실현 형식

한국어는 다양한 종결 어미가 있어 문장 종결에 사용되지만 중국어에서 문

장 종결 형식으로 사용되는 어기사(语气词)는 기능이나 양 면에서 모두 한국어와 차이가 있다.

한국어에서 평서문은 보통 '-습니다, -오/-소, -네, -어, -지, -구, -네, -어서, -면서, -며, -ㄴ데, -대, -니까, -거든, -려구, -ㄹ께'와 같이 구체적인 종결 어미 표지가 붙어 실현되지만 중국어의 陈述句는 종결 어미 없이 직접 술어 혹은 목적어(宾语)로 끝나게 된다.

1. 그는 외국인**입니다**.
   他是外国人。

한국어의 감탄문은 '-습니다, -습니다그려, -십시오그려, -시지요그려, -(는)구먼, -네, -네그려, -게(나)그려, -세그려, -(는)군, -어, -지, -(는)구나, -는다, -는다그려, -자그려, -어라' 등과 같은 종결 어미로 실현되고 중국어의 感叹句(감탄구)는 '啊, 呀, 哇, 哪'와 같은 어기사로 실현된다.

2. 정말 예쁘**군요**!
   真美**啊**!

한국어의 의문문은 '-어, -지, -(으)ㄹ까, -ㄹ래, -ㄴ가, -나, -구, -네, -어서, -면서, -며, -ㄴ데, -대, -니까, -려구'등 종결 어미로 실현되고 중국어의 疑问句(의문구)는 '吗, 呢' 와 같은 어기사로 실현된다.

3. 너 책을 샀**어**?
   你买书了(**吗**)?
4. 모두들 어디로 갔**지**?
   大都到哪儿去了(**呢**)?

위의 예문에서 '吗'나 '呢'는 생략될 수도 있으며 어기사 대신 높임 억양으로 의문을 나타내기도 한다.

한국어의 명령문은 '-아/어라, -아/어, -지/-(으)렴, -(으)려무나, -게, -오, -소,

-구려, -ㅣ이오, -소서' 등과 같은 종결 어미에 의해 표현된다. 중국어의 祈使句(기사구)는 별도의 문법적 종결형이 없이 명령 수행동사 원형이거나 동사의 중첩으로 실현되는 것이 보통이며, 어기사 '吧'가 사용될 때는 명령의 강도를 낮추는 기능을 수행한다.

5. 창문을 닫으**세요**.
请关上窗户(吧)!

한국어에서 청유문은 청유형 종결 어미를 사용하여 화자가 청자에게 행동을 같이 할 것을 제의하거나 요청하는 기능을 수행한다. 한국어의 청유문은 '-시지요, -오, -(으)ㅣ시다, -세, -자' 등 종결 어미로 실현된다. 중국어에는 청유문을 나타내는 어기사는 없고 보통 祈使句(기사구)처럼 사용되지만 문장 중에 복수의 의미를 갖는 '咱们', '一起'와 같은 어휘가 쓰여 화자와 청자가 같이 행동한다는 것을 나타낸다.

6. 우리 함께 **갑시다.**
咱们一起走吧!

한국어의 청유문은 청자의 행동을 요구한다는 점에서는 명령문과 같기도 하지만 청자만의 행위를 언급하는 명령문과는 달리 청유문은 화자도 참여하여 화자와 청자가 공동으로 어떤 행동을 할 것을 제안하는 형식이라는 점에서 차이가 있다. 명령의 하십시오체를 고려하면 청유형의 하십시오체는 '-(으)ㅣ시다'가 되어야 할 것이다. 그런데 실제 윗사람이나 상급자에게 '-(으)ㅣ시다'를 쓸 수 없다.

7. 선생님, 왼쪽으로 **갑시다**. (×)

'-읍시다'는 보통 하오체에 해당한 높임 등급이 적용되며 상급자에게는 청유형 하십시오체 종결 어미의 보충 혹은 차용형으로 '-시지요'가 쓰인다.

8. 선생님, 왼쪽으로 가**시지요**.

위의 예문에서 '-시지요'는 종결형이 '-요'이므로 하십시오체의 고유한 청유형으로 볼 수는 없지만 해요체인 '-지요'에 '-시-'를 결합하여 하십시오체 수준의 청유형으로 차용해 쓴 용법으로 볼 수 있다.

다. 한국어와 중국어의 종결 범주 차이로 인한 학습자 오류

청유문은 화자가 청자에게 같이 행동할 것을 요청하거나 제안하는 문장 종결 형식이지만 청자가 상급자인 경우에는 '우리'나 '함께'와 같은 화·청자 공동 행동을 강조하는 표현을 사용하지 않는 것이 적절하다. 그런데 한국어의 명령문과 청유문을 모두 포함하는 중국어의 祈使句(기사구)에서는 '우리' 혹은 '함께'라는 단어를 사용하여 화자와 청자가 함께 한다는 공동 행동의 의미를 나타내므로 중국어권 학습자들이 한국어 청유문에서 상급자에게도 '우리', '함께'를 사용할 가능성이 높다.

1 老师，**咱们**坐公交车吧。
선생님, **우리** 버스를 탑시다. ( )

다음은 중국식 표현에 따라 직역하여 생긴 부정적 전이로 인한 오류이다.

2 部长，**咱们**坐地铁去机场，怎么样？
부장님, **우리**는 지하철을 타고 공항에 갑니다. 어때요? ( )

위의 중국어는 자연스런 공손 표현이지만 이것을 직역한 한국어는 어색한 표현이 된다. 한국어에서는 청유형을 사용하는 것이 적절한 표현인데 학습자는 평서문으로 표현하여 오류를 범했다.

6.2.2. 한국어와 몽골어의 문법 범주 비교

(1) 높임법

한국어에는 나이, 사회적 지위, 관계, 상황 등에 따라 '주체높임법', '상대높임법', '어휘에 의한 높임법' 등과 같이 주어나 듣는 사람을 높이는 문법적 표현이 세밀히 발달해 있다. 반면, 현대 몽골어에는 한국어처럼 선어말어미 '-/으/시-'를 사용한 높임(주체높임)과 같은 문법형태는 따로 존재하지 않으며, 다만 일부 종결어미를 사용한 높임(상대높임)과 존경의 의미를 갖는 어휘의 사용 등에 의한 높임이 발달되어 있다. 따라서 여기에서는 높입법이 세밀히 발달해 있는 한국어를 기준으로 현대 몽골어의 높입법을 비교해 보도록 한다.

가. 주체높임법

주체높임법은 서술어와 관련되는 행위 주체를 높여 표현하는 문법기능이다. 한국어에서는 주로 동작 동사나 상태 동사 뒤에 선어말어미 '-(으)시-'를 연결해 사용한다. '-시-'는 동사 어간이 모음 또는 자음 'ㄹ'로 끝날 때, '-(으)시-'는 동사 어간이 'ㄹ' 이외의 자음으로 끝날 때 연결한다. 한편 명사와 연결할 때에는 '-(이)시-'를 연결한다. 또한 주체를 높일 때에는 주격조사 '-이/가'를 '-께서'로 바꾸어 사용한다. 높이지 않는 경우에는 그대로 평어 형태로 사용한다. 한편 현대 몽골어에서는 이에 해당하는 문법형태는 따로 없으며, 다만 어휘에 의해 또는 전후 문맥 상황이나 대화 상황에서 한국어의 해당 어미의 의미가 나타날 수 있다고 볼 수밖에 없다. 따라서 몽골어 문장 내에 존경의 의미를 갖는 어휘가 사용되었을 경우, 이를 한국어의 주체높임법에 대응시켜 해석할 수밖에 없다.

| a. 바트가 책을 읽었다.
Бат ном уншсан.
b. 이 분은/이/ 김 교수님**이시**다.
Энэ хүн Ким багш. (직역 : 이 사람은/이/ 김 교수이다.)
c. 돌마 선생님**께서** 몽골어 책을 사**셨**다. ('사**시었**다'의 줄임형)
Дулмаа багш монгол хэлний ном авсан.

(직역 : 돌마 선생이 몽골어 책을 샀다.)

d. 할머니**께서** 시골에서 오셨다. ('**오시었**다'의 줄임형)

Эмээ хөдөөнөөс ирсэн. (직역 : 할머니가 시골에서 왔다.)

e. 선생님께서는 **댁**이 어디세요?

Багшийн өргөө хаана байдаг вэ?

(직역 : 선생님의 집은 어디에 있는가?)

한편, 해당 한국어의 높임표현은 경우에 따라 대상에 대해 높임과 아울러 친애감, 친근감을 표시하는 기능도 가질 수 있는데, 몽골어의 경우 이때 'нь', 'минь', 'чинь', 'тань', 'маань' 등과 같은 인칭재귀어미를 사용할 수 있다. 이들은 주체인 사람이나 사물이 누구와 관계하는가를 나타낼 뿐만 아니라 그 앞에 나오는 단어가 주어임을 나타내는 주어 지시사 역할도 담당하는데 때에 따라선 해당 주체에 대한 개인적인 친애감, 친근감을 갖고 주체대상을 높이는 의미를 표현할 수도 있다.

2 a. 이순신 장군은/장군께서는 뛰어난 지도자**이시**었다.

Лий Сүньсинь жанжин **маань** шилдэг удирдагч байсан.

(직역 : /**우리의**/ 이순신 장군은 뛰어난 지도자였다.)

b. 어머니는/께서는 음식을 하고 **계시다**.

Ээж **минь** хоол хийж байна.

(직역 : /**나의**/ 어머니가 음식을 하고 있다.)

나. 상대높임법

상대높임법은 화자가 청자를, 즉 서로의 관계에 따라 청자인 상대방을 높여 표현하는 문법기능이다. 한국어에서는 주로 호칭과 종결어미를 연결해 사용한다. 상대높임은 그 높임의 정도에 따라 격식체에 해당하는 '아주높임(합쇼체)', '예사높임(하오체)', '예사낮춤(하게체)', '아주낮춤(해라체)' 등이 있으며, 이 밖에도 비격식체에 해당하는 '두루높임(아주높임과 예사높임에 두루 쓰임)'의 '해요체'와 '두루낮춤(예사낮춤과 아주낮춤에 두루 쓰임)'의 '해체' 등이 있다.

한편 현대 몽골어에서는 특정 종결어미들이 한국어에서처럼 상대높임의 어느 한 의미를 나타낸다하더라도 이를 상대높임이라 칭하지는 않으며 더욱이 하나의 문법범주로도 설정하고 있지 않다. 따라서 대부분의 경우 현대 몽골어에는 마치 상대높임법이 없는 것처럼 언급되기도 하지만 현대 몽골어의 일부 2인칭 명령·원망형(명령·청유형) 종결어미들을 살펴보면 엄연히 한국어의 상대높임과 대응시킬 수 있는 많은 유사점들을 발견할 수 있다. 다만 현대 몽골어 어미들의 높임정도는 한국어의 그것들처럼 아주 세밀하다고 볼 수 없고, 또한 어미의 개수 또한 그다지 많지 않지만 높임과 낮춤의 구별은 분명하다고 생각된다. 즉 적은 개수의 몽골어 어미들이 많은 개수의 한국어 어미들의 의미를 폭넓게 넘다들며 표현한다. 물론 이는 역시 전후 문맥 상황이나 각종 대화 상황들과 관련된다.

여러 상황에 따라 다를 수 있겠지만 현대 몽골어의 일부 2인칭 명령·원망형 어미들 중 '-гтун/-гтүн/'은 청자를 가장 높여 대우하는, 즉, '존경명령', '존경희망', '권고희망', '공손한 요청', '2인칭 공손형', '호소' 등과 같은 의미를 지니고 있으므로 한국어의 아주높임(하십시오체) 또는 '-소서' 등과 대응시킬 수 있을 것이며, '-аарай[4]'와 '-аач[4]', '0'도 일반적으로 두루높임(아주높임과 예사높임)과 두루낮춤(예사낮춤과 아주낮춤) 등에 대응된다고 볼 수 있을 것이다. 하지만 이는 반드시 한 가지 의미만을 나타내지는 않으며, 문맥의 상황이나 화자의 발화상황 등에 따라 다수의 대응도 가능하다.

(3) a. 안쪽으로 오십시오.(앉으십시오)

Дээшээ морило**гтун**. (아주높임, '-소서')

(가능한 다른 직역: 안쪽으로 오소서/앉으소서/)

b. 울지 마십시오.

Битгий уйл**аарай**. (두루높임)

(가능한 다른 직역: 울지 마오, 울지 마요)

c. 너 이것을 조금 먹어라.

Чи үүнийг жаахан идээ**ч**. (두루낮춤)

(가능한 다른 직역: 자네 이것을 조금 먹게, 너 이것을 조금 먹어)

d. 너 저쪽으로 가라.

Чи цаашаа яв. (яв + о) (아주낮춤)
(가능한 다른 직역 : 너 저쪽으로 가)

한편, 한국어에는 '저', '제가'처럼 본인을 낮추어 상대방을 높이는 표현도 있지만 몽골어에는 이와 같은 표현이 없다.

4 a. **제**가 합니다. (할 겁니다)
Би хийнэ.
b. **제**가 하겠습니다. (할게요)
Би хийе.
c. **제**가 그것에 대해 말하겠습니다. (말할게요)
Би түүний талаар хэлье.

또한 현대 몽골어의 경우, 문맥이나 화맥의 상황 등에 따라 상대방에게 완곡하게 명령하거나 청유의 의미를 표현할 수 있는 '동사 기본형(동사에 한정 연결어미 '-х'를 연결한 형태) уу[2]?'와 같은 의문문, '동사 기본형 + -гүй юу[2]?'와 같은 부정의문문, '동사 어간 + 시제종결어미 -на[4] уу[2]'형태로서도 상대높임의 의미를 표현할 수 있다. 하지만 아래의 예문 5 중에서 a와 b는 c에 비해 상대적으로 그 강세가 약할 뿐만 아니라, 주로 명령하거나 청유의 의미보다는 비교적 일반 질문으로 많이 사용된다고 볼 수 있다.

5 a. Та энд суух **уу**?
(당신) 여기에 앉겠습니까?
b. Та энд суух**гүй юү**?
(당신) 여기에 앉지 않으시겠습니까?
c. Та энд суу**на уу**. (청유 또는 완곡한 명령의 의미를 표현)
당신 여기에 앉으십시오.
d. Та нар зөв бичих дүрмийг анхаар**на уу**.
여러분들은 정서법 규칙을(에) 주의하십시오.

다. 어휘에 의한 높임법

이는 문법적 활용범주에 속하지는 않지만 화자가 특정 어휘에 대한 높임말을 사용해 화자나 문장 내의 기타 요소 등을 높이는 표현이다. 이러한 높임에는 명사, 대명사, 조사, 동사 등이 포함된다. 현대 몽골어에서 가장 발달되어 있는 높입법이라 할 수 있다. 따라서 문장 내에 존경, 겸양의 의미를 갖는 특정 어휘가 나타난다면 이를 포함한 전체 문맥을 한국어의 주체높임, 상대높임에 맞춰 특정 어휘의 존경 의미와 함께 자연스럽게 옮겨 주어야 할 필요성을 지닌다.

(6) a. Буминь ба Хёминь **хоол** сайн **иддэг** үү?
보민이와 혜민이는 **밥**을 잘 **먹어요**? (먹나요? / 먹니? / 먹습니까?)
b. Аав **зоог** сайн **зооглож** байна уу ?
아버지께서는 **진지**를 잘 **드시고** 계십니까?
(계시나요? / 계시니? / 계세요?)

한국어와 현대몽골어의 일부 높임 명사들을 대응시켜 살펴보면 아래와 같다.

(7)

한국어	몽골어
진지 (밥)	зоог (хоол)
성함 (이름)	алдар (нэр)
연세, 춘추 (나이)	сүүдэр (нас)
부인, 사모님 (아내)	гэргий (эхнэр)

한편, 대명사의 경우 한국어에는 높임 대명사와 낮춤 대명사가 있으며, 높임 대명사는 아주높임과 예사높임의 등급으로, 낮춤 대명사는 예사낮춤과 아주낮춤의 등급으로 분류된다. 제일 낮은 등급의 대명사로 '너'가 있으며 이는 친구나 자식들, 어린 아이들에게 주로 쓴다. 또한 이를 기준으로 한 등급씩 높여 부르는 '자네', '당신', '댁', '어르신' 등의 대명사들이 사용된다. 반면 현대

몽골어에서는 이러한 높임 대명사가 한국어처럼 발달되어 있지 못하며 한국어와 직접적으로 대응시킬 수 있는 대명사는 'чи'와 'та' 정도로 볼 수 있다. 사용 환경에 따라서 'чи'는 한국어의 '너', '자네' 등으로, 'та'는 '당신', '댁', '어르신', '선생님(존경 호칭)' 등으로 대응하여 사용 가능하다.

8 a. **너**(자네…) 몇 살이니?
Чи хэдэн настай вэ?
b. **당신**은(댁…) 몇 살입니까?
Та хэдэн настай вэ?

동사의 경우 한국어와 현대몽골어의 일부 높임 동사들을 대응시켜 살펴보면 아래와 같다.

9

한국어	몽골어
잡숫다, 드시다(먹다)	зооглох (идэх)
여쭙다, 아뢰다(말하다)	ажлдах (өгүүлэх, хэлэх)
주무시다(자다)	нойрсох (унтах)
드리다(주다)	өргөх (өгөх)

조사의 경우는 한국어의 경우 높임 주격조사로서 '-께서', '-께옵서' 등이, 높임 여격조사로서 '-께' 등이, 높임 호격조사로서 '-(으)시여' 등이 있지만 현대몽골어의 경우는 높임 조사가 따로 없으며, 평어형의 여격조사 '-д/-т/' 만이 문맥 또는 발화상황에 따라 한국어의 높임 여격조사 의미를 표현할 수 있을 뿐이다.

그 밖에 한국어와 현대몽골어에서는 높임의 의미를 지닌 접미사가 보통명사에 연결되어 해당 대상자나 사물을 높이는 경우도 있다.

'씨(氏)'는 한자어로써 '님'과 같이 가장 일반적으로 쓰이는데, 이는 현대몽골어의 'гуай'로 대응시킬 수 있다. 다만, 'гуай'의 경우는 직□간접적으로 어른이나 직위가 높은 사람을 높이는 경우에만 사용할 뿐이지 한국어의 '씨'나 '님'처럼 처음 대면하는 사람 사이에서 사용되는 경우는 드물다. 또한 한국어

의 경우 '씨'나 '님'은 대상자의 이름이나 성 뒤에 바로 붙여 쓰지만 현대 몽골어 'гуай'는 대상자의 이름이나 직위 뒤에 따로 독립해 띄어 쓴다.

현대 한국어에서 '씨'나 '님' 외에도 어떤 대상자를 높이기 위해 그 대상자의 뒤에 따로 띄어 써 사용하는 '선생님'이라는 말이 있는데 현대몽골어에는 진짜 선생님의 경우 외에는 이를 가리키는 표현 'багш'를 사용하지 않는다. 한편 현대몽골어에는 특정 대상 단어의 뒤에 바로 붙여 씀으로서 해당 단어의 직위를 높이거나 해당 단어의 분야에 종사하는 사람들을 높혀 표현하는 접미사 '-тан/-тэн/'도 있다. 이는 'багштан(선생님)', 'эрдэмтэн(학자/님/)', 'оюутан(대학생/님/)' 등과 같이 사용된다.

(2) 부정법

현대 몽골어의 부정표현은 다양한 부정 첨사 및 금지 첨사를 사용하여 실현한다. 일반적으로 부정첨사로는 'үгүй/-гүй (-이/가 없다)', 'биш/бус (-이/가 아니다, -지 않-)', 'үл(아니/안)', 'эс(아니/안)' 등이 있으며, 금지 첨사로는 'бүү(-지 마-, -지 말-)', 'битгий(-지 마-, -지 말-)' 등을 들 수 있다. 즉, 보편적으로 몽골어에서는 이들 부정 첨사 및 금지 첨사들을 동사류(직설법 동사, 명령□원망법 동사, 부동사 등) 앞에 전치시키거나 명사류(명사, 대명사, 수사, 형용사, 부사, 형동사/동명사/ 등) 뒤에 후치시켜 부정의 의미를 표현한다.

현대 몽골어 부정법의 특징은 크게 동사류 부정과 명사류 부정으로 나뉜다. 즉, 동사류를 부정하는 부정첨사 'үл', 'эс'와 금지첨사 'бүү', 'битгий'는 항상 동사류의 앞에 위치하고, 명사류를 부정하는 부정첨사 'үгүй/-гүй', 'биш/бус'는 항상 명사류의 뒤에 위치한다는 점이다.

한편 현대한국어에서도 부정문을 판단하는 기준으로 부정사의 유무 판별이 필수적인데 이는 현대몽골어의 경우와 크게 다르지는 않다. 다만 한국어의 부정법은 일반적으로 '아니/안', '못'과 같은 단형 부정과 '-지 아니 하다/않다', '-지 못하다', '-이/가 아니다', '-이/가 없다', '-지 마-/말-' 등과 같은 다양한 형태의 장형 부정으로 구분되며, 단형 부정은 부정 요소 또는 부정사가 서술 용언 앞에 놓여서 이루어지고, 장형 부정은 서술 용언 뒤에 덧붙어서 이루어진다.

앞에서 언급한 몽골어의 부정 및 금지 첨사들의 부정표현 의미에 대응시킬 수 있는 한국어의 부정표현 형태의 예로는 대체적으로 단형 및 장형 부정의 '아니/안 + 동사/형용사', '못 + 동사', '명사 + -이/가 아니다', '명사 + -이/가 없다', '동사/형용사 + -지 않-', '동사 + -지 못하-', '동사 + -지 마-/말-' 등과 같은 다양한 형태들을 들 수 있다.

가. 몽골어 동사류의 부정

현대몽골어의 부정문에서 동사류의 부정은 주로 부정 첨사 'үл', 'эс', 금지 첨사 'бүү', 'битгий'에 의해 실현되며, 이들은 보편적으로 항상 동사류(직설법 동사, 명령 · 원망법 동사, 부동사 등) 앞에 위치하여 부정의 의미를 표현한다. 따라서 이들 중 현대몽골어의 부정첨사 'үл', 'эс'는 일반적으로 한국어의 단형 부정 '아니/안'과 대응시킬 수 있다고 할 수 있다. 즉, 현대몽골어의 동사류 부정첨사 'үл'과 'эс'는 명사류 부정첨사들('үгүй/-гүй', 'биш/бус')과는 달리 통사 구조상 항상 동사의 앞에 위치함으로써 이는 한국어의 단형 부정과 비교해 볼 때 이들 부정 첨사가 서술어 앞에만 위치한다는 분포 위치 또는 기능상의 관점에서 기본적으로 공통점을 갖는다고 할 수 있다. 하지만 이는 주로 문어체적 관용적 표현에서 많이 쓰이며, 구어체에서 실질적으로 사용되는 경우는 그다지 흔하지 않다. 실상 구어체에서는 명사류 부정첨사 형태, 즉, '형동사/동명사 + -гүй'와 같은 형태로써 한국어의 장형 부정 '-지 않-'의 형태 및 의미로 많이 사용된다.

한편, 'үл', 'эс'는 한국어의 단형 부정 '못'과는 대응시키기가 힘들며, '못'에 해당하는 의미로는 한국어의 장형 부정 형태인 '-지 못하-', '-(으)ㄹ 수 없-'에 대응시킬 수 있는 현대몽골어 형태 '동사 어간 + -ж/-ч чадахгүй' 형태가 많이 사용된다.

a. Тэд багшаас ном **эс(үл)** авахаар шийджээ.
그들은 선생님에게서 책을 **안** 받기로 결정했다.

b. Тэд багшаас ном **авахгүй**гээр шийджээ. (авах + гүй)
그들은 선생님에게서 책을 받**지 않**기로 결정했다.

2 a. Энэ зоосыг одоо **үл(эс)** хэрэглэнэ.
이 동전을 지금은 **안** 사용한다.
b. Энэ зоосыг одоо **хэрэглэхгүй**. (хэрэглэх + гүй)
이 동전을 지금은 사용하**지 않**는다.

3 a. Тэр хоол **үл(эс)** иднэ.
그는 밥을 **안** 먹는다.
b. Тэр хоол **идэхгүй**. (идэх + гүй)
그는 밥을 먹**지 않**는다.

4 a. Тэр хоол **үл(эс)** иднэ.*
그는 밥을 못 먹는다.
b. Тэр хоол идэ**ж чадахгүй.** (동사 어간 + ж чадахгүй)
그는 밥을 먹**지 못**한다.
c. Тэр хоол идэ**ж чадахгүй**. (동사 어간 + ж чадахгүй)
그는 밥을 먹**을 수 없**다.

한편 현대몽골어의 금지 첨사 'бүү, битгий'는 통사구조상 항상 명령 · 원망형 동사의 앞에 놓여 금지문을 이룬다. 한국어와의 대응 예는 'бүү, битгий' 모두 '-지 마라, -지 말-'을 들 수 있다. 주로 'бүү'는 문어체로, 'битгий'는 구어체로 사용된다.

5 a. Багшид **битгий** хэлээрэй.
선생님에게 말하**지 마**세요.
b. Энд тамхи бүү тат!
여기에서 담배 피우**지 마**시오!

이상 상술한 것을 정리해 보면 대략 다음과 같다. 현대몽골어를 기준으로 비교해 보았을 때 현대몽골어의 동사 앞에 놓여 동사류를 부정하는 부정첨사

'үл', 'эс'는 모두 한국어의 단형 부정 '아니/안'과 대응시킬 수 있으며, 명령·원망법 동사의 앞에 놓여 금지문을 이루는 금지첨사 'бүү', 'битгий'는 모두 한국어의 장형 부정 '-지 마-/말-'로 대응시킬 수 있다. 즉, 현대몽골어에서 동사류(직설법 동사, 명령□원망법 동사, 부동사 등) 앞에 놓여 부정의 의미를 표현하는 'үл', 'эс', 'бүү', 'битгий' 중 'үл', 'эс'와 한국어의 '아니/안'은 그것들의 분포위치나 기능상으로 서로 공통점을 갖는다고 볼 수 있지만, 'бүү', 'битгий'는 그렇지 않다.

한편, 한국어를 기준으로 비교해 보자면 단형 부정 '아니/안'은 'үл', 'эс'로, 같은 의미의 장형 부정 '-지 않-'은 '형동사/동명사/ + -гүй' 형태로 대응시킬 수 있다. 단형 부정 '못'에 대응시킬 만한 단일형태의 부정첨사는 현대몽골어에 없으며 이의 의미를 '동사 어간 + -ж/-ч чадахгүй'와 같은 복합형태로 표현한다. 사실 이는 엄밀히 말해 한국어의 장형 부정 '-지 못하-', '-(으)ㄹ 수 없-'과 대응시킬 수 있다.

나. 현대몽골어 명사류의 부정

현대몽골어의 부정문에서 명사류의 부정은 주로 부정첨사 'үгүй/-гүй', 'биш/бус' 등에 의해 실현되며, 이들은 보편적으로 명사류(명사, 대명사, 수사, 형용사, 부사, 형동사/동명사/ 등) 뒤에 위치하여 부정의 의미를 표현한다.

'үгүй/-гүй'는 어떤 사물의 '비존재'나 '비실재'의 의미를 나타낼 때, 즉 명사류의 존재를 부정하는데 주로 사용하는데 반해, 'биш'의 특질을 부정할 때 주로 사용한다. 'үгүй'는 명사류 뒤에 위치할 때, 대부분 어두모음이 탈락한 '-гүй' 형태로 선행 명사 또는 형동사·동명사 등에 직접 연결되어 사용되며 'биш/бус'는 따로 떨어져 단독으로 사용된다. 일반적으로 'үгүй/-гүй'는 한국어의 '-이/가 없다'로, 'биш/бус'는 '-이/가 아니다', '-지 않-' 등으로 대응시킬 수 있다.

한편 'биш'의 이형태로 간주되기도 하는 부정첨사 'бус'는 존재하는 대상이 우리가 알고 있는 사실과는 다른 부정적 맥락과 관련되는 것을 나타낸다. 더욱이 현대 몽골어에서 부정 첨사 'бус'는 'ангийн бус(비계급)', 'нам бус(비정당)', 'хөрөнгтөн бус(비자본가)', 'хүн бус(비인격)', 'хууль бус(불법)', 'ээлжит бу

c(불규칙)', 'намын гишүүн бус(정당비회원)' 등과 같은 극소수의 어휘 뒤에서만 나타난다.

6 a. Тэр нохой өвчин**гүй**.
저 개는 병이 **없다**(없습니다).
b. Энэ хүн эмч **биш**.
이 사람은 의사가 **아니다**(아닙니다).
c. Энэ хүн тийм өндөр **биш**.
이 사람은 그렇게 크**지 않다**(않습니다).
d. Бат **хууль бус**аар ажилаж байгаа хүн.
바트는 **불법**으로 일하고 있는 사람이다(사람입니다).

한편 '-гүй'의 경우 '동사 어간 ÷ 형동사/동명사/어미(–сан[4], -даг[4], -аа[4], -х : 이들을 가리켜 몽골어학에서 동명사 또는 형동사로 일컬어 왔는데, 최근에는 한정연결어미라고도 한다. 이들은 원래 문장 내에서 피수식어를 한정하는 한정연결어미로써의 주요 기능을 갖지만 현대몽골어에서 종결어미로 넘나들며 사용되는 경우가 많은데, 이때에는 '시제-상'의 의미를 나타낸다) + -гүй'의 형태, 즉 '동사 어간 ÷ 형동사/동명사 + -гүй' 형태로 사용되어 아래 예문들과 같이 관련 동사의 동작 행위, 상태 등을 부정하는 경우도 많다.

7 a. Би үүнийг ид**сэнгүй**.
나는 이것을 먹**지 않았다**.
(문맥의 상황에 따라 '먹**지 못했다**'는 의미도 나타날 수 있음)
- 과거-완료 부정, 마땅히 동사의 행위를 해야 했음에도 불구하고 어떤 원인이나 이유로 행하지 못했음을 표현. 만일 'чадах (할 수 있다)'와 같은 동사와 함께 '-ж чадсангүй' 형태로 쓰이면, 이때에는 한국어의 '(-야 했는데) -지 못했다', '-(으)ㄹ 수 없었다'와 같은 의미로 사용된다. 즉 위 문장의 'идсэнгүй'를 'идэж чадсангүй'로 바꾸어 보면 이는 '먹지 못했다', '먹을 수 없었다' 등과 같은 의미를 나타내게 된다.

b. Би үүнийг идэгтүй.

나는 이것을 먹지 않는다.

- 현재-반복□습관 부정, 현재에도 해당 행위를 반복, 습관처럼 행하지 않고 있음을 표현.

c. Би үүнийг идээгүй.

나는 이것을 먹**지 않았다**.

- 현재-진행 부정, 단순히 현재에 해당 행위를 진행하지 않고 있음을 표현.

d. Би үүнийг идэхгүй.

나는 이것을 먹**지 않는다**. (**먹지 않**을 거다.)

- 미래-기동 부정, 미래에 해당 행위를 하지 않을 것 또는 해당 행위가 발생, 기동하지 않을 것임을 표현.

또한 구어체에서 많이 사용되는 'үгүй'와 'биш'는 모두 '아니다'라는 의미를 갖는데, 'үгүй'는 명사나 '동사 + 형동사/동명사/어미'(현재는 한정연결어미라 부름) 형태의 뒤에서 특정 사물(명사) 또는 동사의 동작□행위, 상태의 존재를 주로 부정하고, 'биш'는 명사나 '동사 + 형동사/동명사/어미' 형태의 뒤에서 특정 사물(명사) 또는 동사의 성질 및 특질을 부정한다. 특히 'үгүй'와 'биш'는 의문문에 대답하는 경우, 모두 문장의 제일 앞에서 '아니오'라는 부정 의미로 사용할 수 있다.

그렇지만 아래의 문장들을 예로 들어 보면 명사의 존재와 특질을 물어보는 8.a와 같은 경우는 둘 다 가능하지만, 8.b와 같은 경우, 즉 동사가 의미하는 동작 행위, 상태 등에 대한 부정에는 이들 중 'биш'는 처음에 사용하지 못함을 알 수 있다. 따라서 보편적으로 주로 'үгүй'는 동사의 동작, 행위, 상태 등에 대한 존재의 부정, 'биш'는 명사에 대한 성질 및 특질 등에 대한 부정이라 생각하면 틀림이 없이 이해하고 사용하기 수월하다.

쉽게 말해 현대몽골어의 어떠한 질문에 대해 우리가 쉽게 판별하고, 'үгүй'와 'биш' 중 어느 것을 사용해야 할지 혼란에 빠질 경우 일반적으로 8.a와 같이 명사에 대한 질문의 대답 경우는 'биш'를(또는 둘 모두를), 동사에 대한 질문의 대답 경우는 'үгүй'를 사용하면 거의 틀림이 없다고 볼 수 있겠다.

8 a. Та солонгос хүн үү?
당신은 한국인입니까?
Үгүй (○), би солонгос хүн биш. (○)
Биш (○), би солонгос хүн биш. (○)
— Үгүй (○), би солонгос хүн үгүй. (×)
아니오, 저는 한국인이 아닙니다.

b. Та солонгос хэл мэдэх үү?
당신은 한국어를 압니까?
Үгүй (○), би солонгос хэл мэдэхгүй. (○)
— Биш (×), би солонгос хэл мэдэхгүй. (○)
Үгүй (○), би солонгос хэл мэдэх биш. (×)
Биш (×), би солонгос хэл мэдэх биш. (×)
— 아니오, 저는 한국말을 모릅니다.

결론적으로 현대몽골어 부정법의 가장 큰 특징은 동사류 부정과, 명사류 부정으로 구분되는 것이며, 동사류 부정의 경우는 동사류 부정첨사('үл', 'эс', 'бүү', 'битгий')가 항상 동사류 앞에 위치한다는 점, 명사류 부정의 경우는 명사류 부정첨사('үгүй/-гүй', 'биш/бус')가 항상 명사류 뒤에 위치한다는 점이다. 여기에서 동사류라 함은 '직설법 동사, 명령□원망법 동사, 부동사' 등을 들 수 있으며, 명사류라 함은 '명사, 대명사, 수사, 형용사, 부사, 형동사/동명사' 등을 들 수 있다. 따라서 이를 한국어의 단형 부정(선행 부정), 장형 부정(후행 부정)과 비교해 보면 현대몽골어의 동사류 부정첨사들 중 'үл', 'эс' 정도만 한국어의 단형 부정형 '아니/안'과 분포, 기능상으로 유사하게 볼 수 있을 뿐, 그 외의 부정첨사들은 그렇지 아니하다. 예를 들어 'бүү', 'битгий' 같은 경우는 동사류 부정첨사(금지첨사)로써 동사류의 앞에 놓여 한국어의 단형 부정처럼 사용되는데 반해 이의 의미적 한국어 대응형태인 '-지 마-/말-'은 서술 동사의 앞에 쓰이는 것이 아니라 뒤에 쓰여 장형 부정을 나타내기 때문이다. 한편 명사류 부정첨사 'үгүй/-гүй', 'биш/бус'의 경우, 이들은 항상 명사류 뒤에 위치하

고 문맥 등 기타 상황에 따라 한국어의 '-이/가 없다', '-이/가 아니다', '-지 않-' 등의 장형 부정으로 대응시킬 수 있다. 다만 한국어의 경우 형용사의 뒤에 오는 '-지 않-' 형태는 '아니/안'과 같은 단형으로 바꾸어 형용사 앞에 위치시킬 수도 있지만 몽골어의 'үгүй/-гүй', 'биш/бус'는 그러하지 못하다.

(3) 문장 종결법

현대몽골어와 한국어의 문장종결법은 기본적으로 양 국어 모두 문장 종결 형태에 의해 수행된다. 어느 특정 문장 종결법을 수행하기 위해서는 매우 다양한 문장 종결 형태를 사용하고, 또는 그 반대로 하나의 문장 종결 형태로 여러 기능의 문장 종결법을 수행하는 경우들도 있다.

문장 종결법은 문장을 통해 화자가 드러내는 다양한 화행 의도를 문장 종결 형태에 기대어 표시하는 문법범주로 볼 수 있다. 따라서 문장 종결법은 문장이 나타내는 명제 내용, 동작 행위 참여자, 서술방식, 서술태도 등과 같은 다양한 담화 요소들과 밀접한 관련을 맺는다. 따라서 문장 종결법은 서법, 존경법, 인용법, 화용법 등과도 불가분의 관계에 놓인다고 할 수 있으며, 또한 경우에 따라 서로 범주 및 의미를 넘나들며 사용되는 경우가 많다.

여기에서는 문장 종결법과 관련지어 양국어의 서술법, 의문법, 명령법, 청유법을 그 대상으로 삼아 서로 비교해 보기로 한다. 또한 엄밀히 말해 이들은 현대 몽골어나 한국어 모두 서법 내의 하위 범주로도 분류, 설명되어질 수 있으므로 이들을 서법의 하위 범주로서 접근, 설명하기로 한다.

가. 서술법

서술법(祈述法, declarative mood)은 어떤 명제 사실의 진술에 중점이 놓이는 서법이다. 따라서 서술법은 어떤 사실에 대하여 화자가 인식한 그대로를 진술하는 태도를 보인다. 이것은 화자의 의도 따위를 드러내는 '양태 서법'과 구분되며 화자에게 어떤 요구를 하지 않는다는 점에서 의문법이나 명령법 따위와는 다르다. 서술법은 다시 '평서형', '감탄형', '약속형' 등으로 하위범주화 한다.

한국어의 서술법 어미들은 일반적으로 다음과 같이 다양하게 쓰인다.

- 평서형 어미 : '-다/-는다/-ㅡ다', '-네','-습니다/-ㅣㅣ니다' 등등.
- 감탄형 어미 : '-구나/-ㅡ구나(-군/-ㅡ군)', '-구만' 등등.
- 약속형 어미 : '-(으)마', '-(으)ㅣ게', … 등등.

반면 이에 대응시킬 수 있는 현대몽골어의 경우는 일반적으로 서술형(평서형, 직설형 등 цаг заах хэлбэр(시제를 나타내는 형태)인 것)과 형동사형(үйлт нэр)이라고 할 수 있으며, 이는 '-на^{4}', '-даг^{4}' 등과 같은 시제종결어미 및 형동사어미(근래에 와서는 цагаар тодотгон холбох нөхцөл(시제한정연결어미)로 표현함)로 구성된다.

그러나 한국어의 어미들 중 같은 어미라 할지라도 문맥 상황 등에서 청자에 대한 화자의 태도가 개입된 다양한 양태 의미가 나타날 경우 현대 몽골어에서는 앞서 언급한 어미들로 구성된 종결형태 뒤에 따로 독립적으로 연결해 사용하는 'шүү', 'даг^{4}', 'даа^{4}', 'шив', 'виз', 'бий', 'юм' 등과 같은 다양한 양태첨사들이 붙어 그 의미를 부가할 수도 있다. 물론 이들 양태첨사들은 종결어미의 뒤에 모두 올 수 있는 것은 아니고 저마다의 의미 기능에 따라 서로 제약이 따르는 경우도 있다.

한국어의 서술법 어미들에 각종 시제를 나타내는 선어말어미 '-었-', '-겠-', '-는-(/-ㅡ-)' 등이 함께 오는 경우에는 몽골어의 어미들도 서술형(평서형, 직설형 등 цаг заах хэлбэр(시제를 나타내는 형태)인 것)과 형동사형(үйлт нэр)의 각 시제를 가리키는 과거형 '-лаа4', '-в', '-жээ(-чээ)', '-сан^{4}', 현재형 '-на^{4}', '-даг^{4}', '-аа^{4}', 미래형 '-на^{4}', '-х' 등으로 대응된다. 한편, '-жээ(-чээ)'의 경우는 과거를 나타낸다 할지라도 화자가 직접인식한 과거가 아닌 간접인식한 과거를 나타내기 때문에 '-лаа^{4}', '-в', '-сан^{4}'과는 성격을 달리하며, '-х'의 경우는 단독으로 종결형으로 쓰이는 경우는 거의 없다.

- 평서형

평서형은 동사 어간에 종결 어미 '-다/-는다/-ㅡ다', '-네', '-습니다/-ㅣㅣ니다' 등을 결합하여 화자가 청자에 대하여 아무 것도 요구하지 않고 자신의 생각을 말함을 나타내는 서법 형태이다.

1 돌마는 고기를 먹**는다**.

a. Дулмаа мах идн**э**.

b. Дулмаа мах идд**эг**.

c. Дулмаа мах идд**эг юм**. (확인, 확신의 양태 의미가 나타날 경우)

2 그는 집으로 가**네**.

a. Тэр гэр лүү яв**на**.

b. Тэр гэр лүү яв**даг**.

c. Тэр гэр лүү яв**даг юм**. (확인, 확신의 양태 의미가 나타날 경우)

3 돌마는 고기를 먹**습니다**.

a. Дулмаа мах идн**э**.

b. Дулмаа мах идд**эг**.

c. Дулмаа мах идд**эг юм**. (확인, 확신의 양태 의미가 나타날 경우)

위의 예문들을 보면 평서형으로 쓰인 '-는다', '-네', '-습니다'에 몽골어 '-на[4]', '-даг[4]'이 대응 가능함을 볼 수 있다. 한편 몽골어의 형동사형 어미(한정 연결어미)들은 시제 의미와 더불어 상의 의미까지도 함께 나타내기 때문에 (1 b), (2 b), (3 b)의 경우 문맥 및 발화 상황에 따라 반복, 습관적으로 행해지고 있는 사실을 의미할 수도 있다. 또한 앞뒤 문장의 맥락이나 발화 상황 등에 따라 해당 문장에 확인, 확신 등의 양태 의미가 나타나게 될 때에는 (1 c), (2 c), (3 c)처럼 형동사형 어미로 사용된 서술어 뒤에 'юм'과 같은 양태첨사를 부가하여 사용 가능하다.

현대 몽골어에서 서술종결형으로 사용되는 시제종결어미들과 형동사형 어미들은 한국어의 어말어미와 선어말어미의 기능을 모두 담당하므로, 한국어의 종결어미에 시제관련 선어말어미가 연결된 형태는 아래의 '1'~'3'의 예문들처럼 해당 선어말 어미의 시제와 관련되는 시제종결어미와 형동사형 어미가 사용된다.

(1') 돌마는 고기를 먹**었다**.

a. Дулмаа мах ид**лээ**. (직접 인식한 가까운 과거, 시제-양태)

b. Дулмаа мах ид**эв**. (직접 인식한 먼 과거, 시제-양태)

c. Дулмаа мах ид**сэн**. (과거 완료, 시제-상)

d. Дулмаа мах ид**сэн юм**. (과거 완료 확신, 시제-상-양태)

e. Дулмаа мах ид**сэн байна**. (현재 인식한 과거 완료, 시제-상-양태)

(2') 그는 집으로 갔**네**.

a. Тэр гэр лүү яв**лаа**.

b. Тэр гэр лүү яв**ав**.

c. Тэр гэр лүү яв**сан**.

d. Тэр гэр лүү яв**сан юм**.

e. Тэр гэр лүү яв**сан байна**.

(3') 돌마는 고기를 **먹었습니다**.

a. Дулмаа мах ид**лээ**.

b. Дулмаа мах ид**эв**.

c. Дулмаа мах ид**сэн**.

d. Дулмаа мах ид**сэн юм**.

e. Дулмаа мах ид**сэн байна**.

한편, 현대몽골어의 서술종결형으로 사용되는 시제종결어미들은 시제의 의미와 더불어 양태 의미를 함께 나타내며(시제-양태), 형동사형 어미들은 시제의 의미와 더불어 상 의미를 함께 나타낸다(시제-상). 따라서 화자가 시제와 더불어 양태 의미를 더욱 부각시키고자 하면 (1')a), (1')b)처럼 사용하고, 시제와 더불어 상 의미를 더욱 부각시키고자 하면 (1')c)처럼 사용한다. 또한 시제와 더불어 양태, 상 의미를 모두 표현하고자 하면 (1')d)처럼 사용한다. 물론 시제, 양태, 상 의미를 모두 나타내는 방법에는 (1')d)처럼 형동사형 어미 뒤에 양태 첨사를 부가해 사용하는 방법도 있고, 보조동사 기능으로도 쓰이는 'бай-', 'бол-' 등과 같은 동사에 시제종결형어미를 연결해 (1')e)처럼 '동사 어간 +

형동사형 어미 бай- + 시제 종결형어미'의 복합 형태로도 사용할 수 있다.

- 감탄형

감탄형은 동사 어간에 종결 어미 '-구나/-ㅣ구나(-군/-ㅣ군)', '-구먼' 등을 결합하여 화자가 새로움의 발견과 관련된 심리적 반응을 나타내는 서법 형태이다. 즉 화자가 주어에 관련된 색다른 느낌을 나타내는 서술법의 한 가지라 할 수 있다. 따라서 이에는 감탄이나 놀라움의 뜻이 수반된다.

1'' 돌마는 고기를 먹**는구나**.

a. *Дулмаа мах иднэ.

b. ?Дулмаа мах иддэг.

c. Дулмаа мах иддэг **байна**. (현재 인식한 현재 반복, 시제-상-양태)

d. Дулмаа мах иддэг **юм байна**. (현재 인식한 현재 반복 확신, 시제-상-양태)

2'' 그는 집으로 가**는구먼**.

a. *Тэр гэр лүү явна.

b. ?Тэр гэр лүү явдаг.

c. Тэр гэр лүү явдаг **байна**.

d. Тэр гэр лүү явдаг **юм байна**.

3'' 돌마는 고기를 먹**는군**.

a. *Дулмаа мах иднэ.

b. ?Дулмаа мах иддэг.

c. Дулмаа мах иддэг **байна**.

d. Дулмаа мах иддэг **юм байна**.

위의 예문들에서 '-구나/-ㅣ구나(-군/-ㅣ군)', '-구먼'에 해당하는 현대 몽골어의 서술 형태는 '동사 어간 + 형동사형 어미 보조동사(бай-) + 시제 종결형어미'인 '-дэг байна'과 '동사 어간 + 형동사형 어미 양태첨사 보조동사(бай-) + 시제

종결형어미'인 '-дэг юм байна'으로 대응 가능함을 알 수 있다. 현대몽골어의 복합형태 서술어에서 위와 같이 형동사형 어미 뒤에 오는 'байна'은 화자의 인식시를 나타내기 때문에 발화시 현재 새롭게 인식함을 나타낼 수 있다.

반면 'байна'의 앞에 위치한 형동사형 어미(-дэг)는 해당 어미가 연결된 동사의 동작시와 상의 의미를 함께 나타내게 되는데, 이때의 시제는 상대시제적 해석을 받는다. 곧 'байна'이 나타내고 있는 인식시를 기준으로 한 상대시제적 해석을 받는다. (7d)의 경우 현재 반복되고 있는 사실을 발화시인 현재 새롭게 인식하고 있음을 나타낸다.

한편 양태첨사 'юм'과 보조동사 'бай-'에 현재 시제종결형어미를 취한 'байна'의 결합 형태인 'юм байна'도 발화시 현재 새롭게 알게 됨으로써 놀라움이나 감탄의 뜻이 나타나게 된다.

'-구나/-ㅣ구나(-군/-ㅣ군)', '-구만'에 과거 시제어미 '-었-'이 연결된 경우는 아래 예문 (1)~(3)과 같다.

(1) 돌마는 고기를 먹**었구나**.

a. *Дулмаа мах идлээ.

b. *Дулмаа мах идэв.

c. *Дулмаа мах идсэн.

d. Дулмаа мах идсэн байна. (현재 인식한 과거 완료, 시제-상-양태)

e. Дулмаа мах идсэн юм байна. (현재 인식한 과거 완료 확신, 시제-상-양태)

(2) 그는 집으로 **갔구먼**.

a. *Тэр гэр лүү явлаа.

b. *Тэр гэр лүү явав.

c. *Тэр гэр лүү явсан.

d. Тэр гэр лүү явсан байна.

e. Тэр гэр лүү явсан юм байна.

(3) 돌마는 고기를 먹**었군**.

a. *Дулмаа мах идлээ.

b. Дулмаа мах идэв.

c. Дулмаа мах идсэн.

d. Дулмаа мах идсэн байна.

e. Дулмаа мах идсэн юм байна.

- 약속형

약속형은 동사 어간에 종결 어미 '-(으)-마', '-(으)-[illegible]세', '-(으)[illegible]게' 등을 결합하여 화자가 앞으로 어떤 행동을 하기로 약속함을 나타내는 서법 형태이다.

1 내가 저 책을 너에게 보여 주**마**.

a. Би тэр номыг чамд үзүүлье.

b. Би тэр номыг чамд үзүүлнэ.

(나는 저 책을 너에게 보여준다/보여줄 거다)

5 내가 내일 너의 집에 가**마**.

a. Би маргааш чиний гэрт очъё.

b. Би маргааш чиний гэрт очно. (나는 내일 너의 집에 간다/갈 거다)

6 내가 이것을 먼저 할**게**.

a. Биүүнийг эхлээд хийе.

b. Биүүнийг эхлээд хийнэ. (나는 이것을 먼저 한다/할 거다)

7 나는 내일 저녁에 올**게**.

a. Би маргааш орой ирье.

b. Би маргааш орой ирнэ. (나는 내일 저녁에 온다/올 거다)

8 오늘 밤에 너를 초대할**게**.

a. Өнөө шөнө чамайг уръя.

b. Өнөө шөнө чамайг урина. (오늘 밤에 너를 ?초대한다/초대할거다)

위의 예문들을 보면 한국어의 약속형 어미 '-(으)마', '-(으)ㄹ세', '-(으)ㄹ게'에 몽골어의 '-я(-e, -ё)' 어미와 '-на[4]' 어미를 모두 대응시킬 수 있음을 알 수 있다.

(1a), (5a), (6a), (7a), (8a)에 쓰인 '-я(-e, -ё)' 어미는 본래 1인칭 종결어미로써 명령·청유형(몽골어 의미로는 명령·원망형; захирах хүсэх хэлбэр) 어미에 해당하며, 1인칭인 화자가 스스로 해당 동사의 행위를 수행하기로 결의한 양태 의미를 기본적으로 나타낸다. 아울러 문맥의 상황, 화자의 현실에 대한 관계 및 발화 태도, 억양 등에 따라 '의도', '의향', '의지 표명의 약속' 등과 같은 부가적 양태 의미도 나타낼 수 있다. 이는 문맥의 상황 및 화자의 태도 등에 따라 특정한 어미가 반드시 특정 범주의 하나의 의미 기능만을 담당하지는 않기 때문에 명령·청유형(명령·원망형) 어미임에도 불구하고 이와 같이 약속형에도 사용될 수 있음을 보여준다.

한편, (1b), (5b), (6b), (7b), (8b)에서처럼 서술형(혹은 평서형·직설형; 몽골어에서 시제를 나타내는 형태(цаг заах хэлбэр) 어미에 해당하는 현재·미래시제 종결어미 '-на[4]'도 본래는 진술의 기본 의미를 갖고 있지만, 문맥의 상황 및 화자의 태도 등에 따라 '결의', '의도', '의지 표명의 약속' 등과 같은 부가적 의미를 갖는 약속형으로도 사용 가능함을 볼 수 있다. 또한 '-на[4]'로 끝나는 문장이 앞으로 일어날 동작이나 행위를 가리킬 경우 강한 의지나 확신을 나타내는 한국어의 '-(으)ㄹ 거다', '-(으)ㄹ 것이다' 형태로도 대응이 가능함을 알 수 있다.

나. 의문법

의문법(асуух хэлбэр, interrogative mood)은 화자가 주어와 관련된 사항에 관하여 의문을 제기하거나 청자에게 응답해 주기를 바라는 태도를 드러내는 서법이다. 즉 주어에 관해서 화자가 모르는 바를 드러냄과 동시에 그것을 알게 해주기를 바라는 태도를 보이는 말씨이다.

한국어에서 의문법 어미들은 '-으냐/-느냐/-냐', '-(으)니', '-(으)ㄹ까', '-나', '-

습니까/-ㅂ니까', '-지' 등처럼 다양하게 쓰인다.

1 너 내 말을 보았**느냐**(보았**니**)?

a. Чи миний морийг харсан **уу**? (일반적 의문)

b. Чи миний морийг харсан **байна уу**?
(발화시인 현재 새롭게 인식한 의문)

c. Чи миний морийг харсан **юм уу**?
(의외의 사실에 대한 화자의 놀라움 표현 의문)

2 너 이 지방 사람이**니**(사람이**냐**)?

a. Чи энэ нутгийн хүн **үү**? (일반적 의문)

b. Чи энэ нутгийн хүн **байна уу**?
(발화시인 현재 새롭게 인식한 의문)

c. Чи энэ нутгийн хүн **юм уу**?
(의외의 사실에 대한 화자의 놀라움 표현 의문)

3 이번 일요일에 산에 **갈까**(**갈까요**)? (동의 여부의 질문)

a. Энэ бүтэн сайн өдөрт ууланд явах **уу**?

4 돌마가 갔**나**(갔**나요**)?

a. Дулмаа явсан **уу**? (일반적 의문)

b. Дулмаа явсан **байна уу**? (발화시인 현재 새롭게 인식한 의문)

c. Дулмаа явсан **юм уу**? (의외의 사실에 대한 화자의 놀라움 표현 의문)

5 이것은 책상**입니까**?

a. Энэ ширээ **юү**? (일반적 의문)

b. Энэ ширээ **байна уу**? (발화시인 현재 새롭게 인식한 의문)

6 저것은 바트의 연필**입니까**?

a. Тэр Батын харандаа **юу**? (일반적 의문)

b. Тэр Батын харандаа **байна уу**? (발화시인 현재 새롭게 인식한 의문)

7. 이것을 누가 썼**습니까**?

a. Үүнийг хэн бичсэн **бэ**?

8. 이것은 누구의 공책**입니까**?

a. Энэ хэний дэвтэр **вэ**?

9. 너 작년에 몽골에 있었**지**?

a. Чи өнгөрсөн жилд Монгод байсан **биз**? (확인 의문)

반면, 이에 대응시킬 수 있는 몽골어의 경우는 위에서 제시한 예문들에서처럼 일반적으로 의문첨사(асуух сул үг) 'уу(үү)', 'юу(юү)', 'бэ(вэ)' 등을 들 수 있으며, 문맥이나 발화상황 등에 따라 다양한 양태 의미가 발생하는 경우 'биз', 'билээ', 'билүү' 등과 같은 양태첨사와 'бол(бол уу; болов уу의 축약형)', 'юм бол(бол уу)' 등과 같은 축약형태도 의문첨사의 기능으로 사용되는 경우가 많이 있다. 이는 마치 한국어의 '-어', '-지' 등과 같은 상황 의존형 어미들과 유사한 쓰임이라 볼 수 있을 것이다.

예를 들어 (1c), (2c), (4c)처럼 양태 첨사 'юм'에 의문 첨사 'уу'가 연결된 'юм уу'와 같은 형태는 의외의 사실에 대한 화자의 놀라움 등을 표현하는 의문으로 쓰이기도 하며, (1b), (2b), (4b), (5b), (6b)처럼 한국어의 '이다' 동사에 해당하는 'бай-'에 현재·미래 시제종결어미 '-на[4]'를 연결한 'байна'과 의문첨사 'уу'가 연결된 'байна уу' 형태는 발화시 현재 새롭게 인식함을 표현하는 의문으로도 사용된다. 또한 (3a)처럼 '확신', '추정', '이미 앎', '확정' 등의 양태 의미를 갖는 'биз'는 화자가 주어의 행위 사실에 대해서 어느 정도 이미 알고 있음을 나타냄과 동시에 청자로 하여금 이를 확인 또는 동의하여 줄 것을 바라는 의미로도 사용된다. 이는 한국어의 '확인 의문형'에 대응시킬 수 있을 것이다.

한편, (3a)처럼 '-(으)ㅂ니까'(-(으)ㅂ니요)가 동의 여부의 질문이 아닌 어떤 궁금증의 발로에 대한 의문일 경우에는 아래 10~11의 예문처럼 'бол(бол уу; болов

уу의 축약형)이나 'юм бол(бол уу)' 등과 같은 형태가 사용될 수도 있다. 물론 이때에는 '반신반의의 추정'과 같은 의미도 나타날 수 있다.

ㅁ: 바트가 이것을 먹었**을까**(먹었**을까요**)? (궁금중의 발로)

a. Бат үүнийг идсэн **бол**(**болов уу**)?

b. Бат үүнийг идсэн **бол уу**(**болов уу**)?

c. Бат үүнийг идсэн **юм бол уу**(**болов уу**)?

ㄴ: 그가 갈**까**(갈**까요**)? (궁금중의 발로)

a. Тэр явах **бол**(**болов уу**)?

b. Тэр явах **бол уу**(**болов уу**)?

c. Тэр явах **юм бол уу**(**болов уу**)?

보편적으로 현대 몽골어에서 의문문을 구성하는 방법은 대략 두 가지로 구분된다. 첫째, 'хэн(누가)', 'юу(무엇)', 'ямар(어떤)', 'аль(어느)', 'хэд(хэдэн)(몇, 얼마)', 'хичнээн(몇, 얼마)', 'хэзээ(언제)', 'хаа(хаана)(어디)', 'яаж(어떻게)' 등과 같은 의문대명사(асуух төлөөний үг)를 이용해 구성하는 방식이다. 즉 의문대명사를 취하는 문장에서는 의문첨사 'бэ(-вэ)'를 연결해 사용하는데 언제나 명사 또는 형동사형 서술어 뒤에 사용한다. 둘째, 평서문에 'уу(үү)', 'юу(юү)'와 같은 의문첨사를 이용해 구성하는 방식이다. 즉 의문대명사가 없는 문장에서는 일반적으로 'уу(үү)', 'юу(юү)'를 연결해 사용하는데 명사 또는 동사의 서술어 뒤에 사용한다. 의문첨사 'уу(үү)'는 단모음 또는 자음으로 끝난 단어의 뒤에서, 'юу(юү)'는 장모음이나 이중모음으로 끝난 단어의 뒤에서 모음조화에 따라 사용한다.

여기서 동사의 서술어라 함은 동사의 굴곡 형태로 서술어가 됨을 일컫는다. 즉, 동사 어미에 시제종결형 어미와 형동사형 어미가 연결되어 서술어로 사용됨을 의미한다. 단독형으로 사용될 수도 있고 보조동사와 결합한 복합 형태로 사용될 수도 있다. 또한 이때에는 시제종결어미가 기본적으로 갖고 있는 '시제-양태'적 의미와 형동사형 어미가 기본적으로 갖고 있는 '시제-상'적 의미가 같이 나타나므로 다양한 양태와 상적인 의미가 함께 보이게 된다. 따라서 논

리 · 문법적으로는 분명히 기본 의미로도 사용 가능하지만 문맥 또는 화용 맥락 상황이나 언어습관 등에 따라서 종종 다른 의미를 나타내기도 한다.

12 당신(은) 여기에 앉**겠습니까**(앉**겠느냐**, 앉**겠어요**)?

a. Та энд суу**х уу**?

b. Та энд суу**на уу**? (완곡하게 명령하거나 청유의 의미가 나타날 경우)

13 당신(은) 이것을 먹**겠습니까**(먹**겠느냐**, 먹**겠어요**)?

a. Та үүнийг идэ**х үү**?

b. Та үүнийг ид**нэ үү**? (완곡하게 명령하거나 청유의 의미가 나타날 경우)

위 예문에서 보면 해당 의문 첨사들이 기본적으로 질문하는 의미를 갖고 있음과 아울러 또한 문맥이나 화용 상황에 따라 완곡하게 명령하거나 청유의 의미를 표현할 수 있음을 알 수 있다. 몽골어의 경우도 완곡하게 명령하거나 청유의 의미를 표현하고자 할 경우에는 (12b), (13b)처럼 시제종결어미 '-на^4'뒤에 의문 첨사 'уу(үү)'를 연결해 사용한다. 물론 형동사형 어미 '-х' 뒤에 의문 첨사 'уу(үү)'를 연결한 형태 (12a), (13a)도 문맥상으로 전혀 해당 의미를 나타내지 않는다고 할 수는 없지만 (12b), (13b)에 비해 상대적으로 그 강세도 약하고 또한 일반 질문으로 비교적 많이 사용되는 것으로 여겨진다.

이상을 종합해 보면, 의문대명사를 취하는 의문과 의문대명사를 취하지 않는 일반적 의문에 'бэ(вэ)', 'уу(үү)', 'юу(юү)'와 같은 의문첨사들을 사용하는데 이들은 일반적인 질문의 의미 외에도 문맥의 상황이나 화용적 상황 등에 따라 다양한 양태 의미들을 표현할 수 있다. 또한 다양한 양태 의미의 표현에는 이들 의문 첨사 외에도 여러 양태 첨사들을 함께 연결해 사용하거나 혹은 양태 첨사 단독으로도 해당 양태 의미를 갖는 의문문을 구성할 수 있다는 것을 알 수 있다.

다. 명령법

명령법(命令法, imperative mood)은 화자가 어떤 행동이 이루어지기를 바라

는 태도가 드러나는 서법이다. 이때 행위가 화자 자신이 아니고 청자의 것이면 흔히 명령이라고 한다. 즉, 명령법은 화자가 청자에게 어떠한 동작이나 행위를 요구하는 서법이다. 명령법은 일반적으로 동사하고만 어울리고 형용사 따위의 상태성 용언하고는 어울리지 못하는 제약이 있다. 청자에게 특정한 행동을 요구하는 것이기 때문에 동사성이 없는 용언은 명령법으로 쓰일 수가 없다. 명령법은 시제적으로 무표인 상황에서만 쓰일 수 있는데 이것도 명령법의 중요한 특성이다.

한국어의 명령법은 직접 명령법과 간접 명령법으로 구분되기도 하고, 지시형, 청원형, 허락형 등으로 구분되기도 한다. 이하에서는 직접 명령법과 간접 명령법의 구분을 따라 살펴보기로 한다.

한국어에서 직접 명령법 어미에는 '-아라/-어라/-여라' 등의 해라체(아주낮춤) 명령형 종결어미와 청자높임의 등급에 따른 '-게'(하게체; 예사낮춤), '-(으)오'(하오체; 예사높임), '-(으)십시오'(하십시오체; 아주높임) 등과 기원이나 소원을 나타내는 '-소서', 허락을 나타내는 '-(으)려므나', '-(으)렴' 등이 있다. 한편 간접 명령법 어미에는 하라체(높임과 낮춤의 중화) 명령형 종결어미 '-(으)라' 등이 있다. 물론 두루높임(아주높임 또는 예사높임에 두루 쓰임)의 해요체와 두루낮춤(예사낮춤 또는 아주낮춤에 두루 쓰임)의 해체에 해당하는 '-아요/어요', '-아/어' 등의 어미도 직접 명령법 어미로 사용가능하다. 다만 이들 '-아요/어요', '-아/어' 등과 같은 해요체, 해체 어미들은 문맥의 상황이나 화자의 발화상황에 따라 명령법 어미로 뿐만 아니라 서술법, 의문법, 청유법 모두에 공통되게 사용될 수 있는 특징을 갖는다. 즉, 앞서 언급한 적이 있는 상황의존형 어미들과도 그 성격을 같이 한다.

반면, 몽골어의 경우는 명령·청유형(명령·원망형; захирах хүсэх хэлбэр) 어미들 중 2인칭 명령·청유형어미 '-ø(제로형)', '-аарай[4]', '-аач[4]', '-гтун[2]', '-уузай[2]'와 3인칭 명령·청유형어미 '-г', '-тугай[2]','-аасай[4]'등이 사용된다.

1 a. 너 이것 좀 먹**어라**. (해라체; 아주낮춤)

a'. Чи үүнийг жаахан идээ**ч**.

b. 자네 이것 좀 먹**게**. (하게체; 예사낮춤)

b′. Чи үүнийг жаахан идээ**ч**.

c. 울지 마**오**. (하오체; 예사높임)
c′. Битгий уйл**аарай**.

d. 당신 이것 좀 드**십시오**(직역: 먹**으십시오**). (하십시오체; 아주높임)
d′. Та үүнийг жаахан идээ**рэй**.
d′′. Та үүнийг жаахан идээ**ч**.

e. 이곳에서(을) 떠나**소서**. (기원이나 소원을 나타냄)
e′. Эндээс хөдлө**гтүн**. (гара**гтун**.)

f. 네가 그것을 가지**려무나**(가지**렴**). (허락을 나타냄)
f′. Чи түүнийг ав**аач**.
f′′. Чи түүнийг ав**аарай**.

위의 예문들을 보면 한국어의 직접 명령법 어미 '-아라/-어라/-여라', '-게', '-(으)오', '-(으)십시오', '-소서'(기원이나 소원을 나타냄), '-(으)려므나', '-(으)렴'(허락을 나타냄) 등에 각각 몽골어의 '-аач[4′]', '-аарай[4′]', '-гтун[2′]' 등의 어미를 사용할 수 있음을 볼 수 있다.

하지만 이를 잘 살펴보면 한국어의 어느 한 특정 어미에 몽골어의 어미 하나가 반드시 일대일 가능하지 않다는 것을 알 수 있다. 예를 들어 '-아라/-어라/-여라', '-게', '-(으)십시오', '-(으)려므나', '-(으)렴' 등에 모두 '-аач[4′]'가 사용될 수 있음을 볼 수 있고, '-(으)십시오', '-(으)려므나', '-(으)렴' 등에는 '-аарай[4′]'가, '-소서' 등에는 '-гтун[2′]'이 사용되고 있음을 볼 수 있다. 이는 어느 특정 어미 하나가 반드시 한 가지 의미만을 나타내지 않고, 문맥의 상황이나 화자의 발화 상황 등에 따라 기본 의미 외에도 주변 의미를 함께 나타낼 수 있음에 기인한다. 곧 이들 어미들은 그들이 갖고 있는 기본 의미 외에도 각종 주변 의미를 갖고 있기 때문에 문맥의 상황이나 화자의 발화상황 등에 따라 일대일 대응이 아니라 서로 넘나드는 일대다수의 대응이 가능해진다.

또한 한국어의 종결어미들은 앞서 언급했듯이 청자높임법에 따라 저마다 다른 분류가 가능하지만 몽골어의 경우는 종결어미 자체에 이러한 명확한 구분이 없으므로 단지 문장 내에서 보이거나 인지되는 인칭대명사('та(당신)', 'чи(너, 자네)')와 일부의 존대표현('-гтун[2]') 등에 의지해서만 해당 의미들이 나타나게 된다.

(1d)를 예로 들면 '-(으)십시오'(하십시오체)에 '-аарай[4]'와 '-аач[4]' 모두 사용될 수 있음을 볼 수 있는데, 이는 해당 몽골어 어미들이 청자높임법과는 관계없고 행위대상자 'та'와 관련됨으로서 '-(으)십시오'에 대응 가능해 짐을 볼 수 있다. 만일 이 문장의 'та'를 'чи'로 바꾸어 사용한다면 문맥상황이나 화자의 발화상황 등에 따라 (1a) 처럼 '너 이것 좀 먹어라'(해라체) 또는 (1b) 처럼 '자네 이것을 좀 먹게'(하게체) 등으로 바뀌어 사용될 수 있다. 또한 (1f'), (1f'')의 'чи'를 'та'로 바꾸어 사용한다면 이를 "당신(은) 그것을 가지십시오"(하십시오체)로도 대응이 가능해진다.

한편, 두루낮춤(예사낮춤과 아주낮춤에 두루 씀)의 해체에 해당하는 '-아/어' 등의 어미는 일반적으로 몽골어의 '-ø'과 대응 가능하다. 하지만 '-아/어'는 예사낮춤과 아주낮춤에도 두루 쓰이는 성격을 지니고 있으므로 역시 문맥의 상황이나 화자의 의도 등에 따라 '-аач[4]', '-аарай[4]' 등으로도 대응 가능하다.

2 a. 너(자네) 이것 좀 먹**어**.

{먹**어라**, 먹**게**, ?먹으**십시오**, ?먹**으소서**, 먹**으렴**, ?먹**어요**}

a'. Чи үүнийг жаахан ид. (ид+-ø)

a''. Чи үүнийг жаахан ид**ээч**.

a'''. Чи үүнийг жаахан ид**ээрэй**.

b. 너(자네) 저리로 **가**.

{가(**아**)**라**, 가**게**, ?가**십시오**, ?가**소서**, 가**렴**, 가**라**, ?가(**아**)**요**}

b'. Чи цаашаа яв. (яв+**-ø**)

b''. Чи цаашаа яв**аач**.

b'''. Чи цаашаа яв**аарай**.

현대몽골어의 2인칭 종결어미 '-ø'은 몽골어 대부분의 문법 교재에서 '동사의 2인칭에게 직접 명령하는 형태'라 명명하고 있으며 특정 어미가 없고, 특정 동사의 어근과 어간으로 나타낸다고 기술하고 있다. 2인칭 종결어미 '-ø'의 쓰임새에 대해 현대몽골어의 다양한 문체를 비교해 보면 구어체와 문어체에서 다른 인칭 종결어미보다는 많이 나타나지만 출판, 인쇄의 문체에서는 적게 나타나고, 공문서의 문체와 학술문의 문체에서는 아예 나타나지 않는다.

2인칭 종결어미 '-ø'과 결합한 동사 다음에 감탄사나 첨사가 오지 않는 경우에는 직접 명령의 의미를 나타내지만, 화자의 담화 억양, 2인칭에 대하는 태도 등에 따라서 뒤에 감탄사나 첨사가 함께 사용되면 '권고', '요청', '간청' 등의 부가적 의미가 나타난다. 예를 들면, 'За, хүү минь олонтой газар зүүж яв да a.(자, 애야, 사람이 많은 곳에서 달고 다녀라)'라는 문장에서는 '권고(зөвлөн захирсан)'의 양태 의미를, 'Та хоёр наашаа суу л даа.(당신 둘은 이쪽으로 앉아라)'라는 문장에서는 '요청(шаардан захирсан)'의 양태 의미를, 'Чи одоо хүртэл юугаа хийж байна аа? Унт унт одоохон унт.(너 지금까지 뭐 하고 있니? 자라 자 어서 자)', 'Муу ховч минь! Чи хэл ээ, хэл! Тэр намайг яах ч үгүй.(이 나쁜 놈아! 너 말해! 그가 나를 어떻게 하지는 않아)'라는 문장에서는 '명령'의 양태 의미를 나타낸다.

현대몽골어의 2인칭 종결어미 '-аарай^{4}'는 화자의 발화의도, 억양, 감정 등에 의해 '명령', '권고', '허가 · 허용', '원망', '간청', '임무 부여', '호소', '축원' 등 다양한 양태 의미를 나타낸다. 또한 '-аарай^{4}'어미와 결합한 동사 앞에 'бүү', 'битгий' 등 금지 첨사가 오면 특정 행위의 수행을 금지하는 양태 의미를 나타낸다. 즉 'бүү 동사어간 + -аарай^{4}', 'битгий 동사어간 + -аарай^{4}'의 형태로 쓰이면 한국어의 '-하지 마십시오', '-하지 말아라' 등과 같은 의미로 사용된다.

현대 몽골어의 2인칭 종결어미 '-аач^{4}'는 특정 행위를 2인칭에게 수행시키기 위한 '간청', '명령', '요청' 등의 의미를 주로 나타낸다. 2인칭 종결어미 '-аач^{4}'와 결합한 서술어 다음에 확인 첨사 'даа^{4}' 등이 오면 '간청', '요청'의 양태의미는 더욱 강조된다.

3) a. Намайг битгий орхиоч дээ.

(제발) 나를 떠나지 마**라**. {말**게**, 마**오**, 마**십시오**, 마**소서**, 말**렴**, 말**아요**}

b. Дулмаа аа нааш хараач дээ.
돌마야, 이쪽을 봐**라**.{보**게**, 보**오**, 보**십시오**, 보**소서**, 보**렴**, 보**라**, **봐**, **봐요**}

예문 :의 '-аарай[4]', '-аач[4]' 두 어미 모두 문맥이나 발화상황에 따라 '-아/어'(해체; 두루낮춤), '-아요/어요'(해요체; 두루높임)로 대응 가능하다.

현대 몽골어의 2인칭 종결어미 '-гтун[2]'은 몽골어 연구문헌과 교재 등에서 '2인칭 복수 명령형(хоёрдугаар биеийн олон тоот захирах хэлбэр)', '존대명령재귀(хүндэтгэн захиран хамаатуулах)', 혹은 '존대명령(хүндэтгэн захирах)' 어미로 명명되어 왔다. '-гтун[2]'은 화자가 특정 행위를 2인칭에게 수행시키기 위한 '존대 · 원망', '호소 · 원망' 등의 양태 의미를 나타낸다. 이 어미는 공적 대화나 공문체(호소문, 표어)에 많이 나타난다. 2인칭 종결어미 '-гтун[2]'과 결합한 동사 다음에 확인 첨사 'даа[4]'은 오지 않는다.

1 a. Социалист аж төрөх ёсны зарчим, шинж чанар, хэм хэмжээг амьдрал, үйл ажиллагаандаа бүрэн хэвшүүлэхийн төлөө иргэн бүр идэвхтэй тэм цэ**гтүн** !
사회주의의 생활 규범, 속성, 수단이 생활과 행동에 익숙해지기 위해 모든 인민은 적극적으로 노력하**라** !

b. Улсын төлөвлөгөөний болон нийгмийн хөдөлмөрийн сахилга батыг чан д сахи**гтун** !
국가 계획과 사회 노동의 규율을 철저히 지켜**라** !

한편, 위 예문 1의 예를 보면 '-гтун[2]'은 예문 (1e) 와는 성격을 좀 달리함을 알 수 있다. 몽골어에서는 2인칭 종결어미라 명명하고 있지만, 이들 문장에서의 주어는 3인칭으로서 단체나 복수의 성격을 띠며 구체성이 결여되어 있다. 때문에 한국어의 간접 명령법 하라체의 '-(으)라'로 대응시키는 것이 더욱 자연스럽게 느껴진다.

한국어의 간접 명령법 어미인 하라체(높임과 낮춤의 중화) 명령형 종결어미 '-(으)라'는 매체를 통한 간접적 발화 상황, 곧 신문기사의 제목이나 시위 군중의 구호, 주장을 담은 선전 문구, 책의 제목 등에 자주 나타난다. 또한 직접

명령법의 해라체는 청자가 나이가 어리거나 신분이 낮을 때 쓰이므로 2인칭의 '너'가 주어가 되어야 하나, 간접 명령법의 하라체에서는 주어가 3인칭이라는 점이 특징이다.

라. 청유법

청유법(권유법, propositive mood)은 화자가 청자에게 함께 행동하기를 바라는 태도를 드러내는 서법이다. 청유법에서는 화자나 청자 양자가 공동 행위자로 된다는 점이 색다르다. 청유법도 넓은 의미로는 명령법에 속할 수 있으나 행위자에 화자도 포함된다는 점에서 여느 명령문과 구분된다. 또 청유법의 형태적 특징으로는 명령법과 다른 독자적인 형태가 있다는 점이다. 청유법의 형태로는 '-자'가 기본이며, 대우 등급에 따라 각기 독자적인 형태들이 쓰인다. 명령법과 마찬가지로 시간 표현인 '-었-', '-겠-', '-더-' 등과 함께 쓰이는 일이 없고, 또한 행동성 동사와 어울린다는 점 등에서 명령법과 유사하지만 청자 높임등급에 따른 독자적인 형태를 지니고 있기 때문에 명령법과는 양립된다.

한국어의 청유법 어미에는 '-자' 등의 해라체(아주낮춤) 명령형 종결어미와 청자 높임의 등급에 따른 '-세'(하게체; 예사낮춤), '-(으)ㅂ시다'(하십시오체; 아주높임) 등이 있다. 물론 두루높임(아주높임 또는 예사높임에 두루 씀)의 해요체와 두루낮춤(예사낮춤 또는 아주낮춤에 두루 씀)의 해체에 해당하는 '-아요/어요', '-아/어' 등의 어미도 청유법 어미로 사용가능하다. '-아요/어요', '-아/어' 등의 어미는 문맥의 상황이나 화자의 발화상황에 따라 청유법 어미로 뿐만 아니라 서술법, 의문법, 명령법 모두에 공통되게 사용되는 특징을 갖는다. 또한 앞서 언급한 바 있는 '-지' 등의 상황 의존형어미가 청유법 어미로 사용될 수도 있으며, 화자와 청자의 공동 행위뿐만 아니라 문맥의 상황이나 화용맥락의 상황 등에 따라 화자만의 또는 청자만의 행위와 관련되는 경우도 있다. 대중을 상대로 하는 구호나 표어 등에서도 흔히 사용될 수 있다.

반면, 이에 대응 가능한 몽골어의 경우는 명령·청유형(명령·원망형; захир ах хүсэх хэлбэр) 어미들 중 1인칭 명령·청유형어미로 분류되고 있는 '–я(-е/-ё)' 등을 들 수 있다.

1 a. 우리 영화 보러 가**자**. {가**세**, 갑**시다**, 가(**아**)**요**, 가(**아**), 가**지** …}

a′. Бид кино үзэхээр явъ**я**.

a″. Бид кино үзэхээр яв**цгаая**. (공동태 어미 '-цгаа[4]'와 함께 사용되는 경우)

b. 빵을 먹**세**. {먹**자**, 먹**읍시다**, 먹**어요**, 먹**어**, 먹**지** …}

b′. Талх идь**е**.

b″. Талх ид**цгээе**. (공동태 어미 '-цгаа[4]'와 함께 사용되는 경우)

c. 이제 들어가**지**. {들어가**자**, 들어가**세**, 들어**갑시다**, 들어**가요**, 들어**가** …}

c′. Одоо оръ**ё**.

c″. Одоо ор**цгооё**.

d. 외국어를 배우**자**. (표어나 구호)

{배우**세**, 배**웁시다**, 배**워요**, 배**워**, 배우**지** …}

d′. Гадаад хэл сууръ**я**.

d″. Гадаад хэл суур**цгаая**. (공동태 어미 '-цгаа[4]'와 함께 사용되는 경우)

위의 예문들을 보면 한국어의 청유형 어미 '-자'(해라체; 아주낮춤), '-세(하게체; 예사낮춤)', '-(으) ㅂ시다(하십시오체; 아주높임)', '-아요/-어요'(해요체; 두루높임), '-아/어'(해체; 두루낮춤), '-지' (상황 의존형 어미) 등에 모두 몽골어의 '–я(-e/-ë)' 어미를 사용할 수 있음을 볼 수 있다.

현대 몽골어의 1인칭 종결어미 '–я(-e/-ë)'는 동사로 표현되는 행위를 1인칭, 즉 화자 단독으로만 수행하거나 또는 청자를 포함해서 수행하기로 결의한 양태 의미를 기본적으로 나타낸다. 하지만 화자의 현실에 대한 관계, 발화 의도, 억양 등에 의해 '요구 결의(уриалан шийдсэн)', '갈망 결의(санаачлан шийдсэн)' 등의 부가적 의미도 나타난다.

2 a. Сайн бүхнийг дэмжин дэлгэрүүлье, саар бүхнийг шахан зайлуулъ**я**.

좋은 일은 계속 발전시키고, 나쁜 일은 물리치**자**.

b. Энх тайван, социализмын ололт амжилтыг сахин хамгаалъ**я**.
평화, 사회주의의 업적을 보존하**자**.

3 a. Багш аа! Би ч хувьдаа бичиг сурчихъ**я** гэж их л бодох юм.
선생님! 저 개인적으로 글을 깨우치**자**고 많이 생각합니다.

b. Би одооноос эхлэн хичээ**е**.
저 지금부터 열심히 할**게요**.

c. Чамд энэ нэгэн түүхийг ярьж өгь**е**.
네게 일부 역사를 이야기해 주**마**.

d. Төмөрбэхэд тусалъ**я**.
터머르베흐를 도와주**자**.

'–я(-e/-ë)'는 위와 같이 첫째, 특정 동사로 나타나는 행위를 화자(1인칭)만이 수행하기로 결의한 양태 의미를 나타내고(3의 예문 참조), 둘째, 특정 행위를 화자와 청자가 함께 수행하기로 결의한 양태 의미를 나타낸다(2의 예문 참조). 앞에서 언급한 첫째 의미는 일상적 대화와 문예문의 문체에서 많이 사용되고, 둘째 의미는 공적인 대화와 문어체에서 많이 사용된다.

1인칭 종결어미 '–я(-e/-ë)'와 결합한 동사 다음에 'даа[4]' 첨사가 오면 화자가 특정 행위를 수행하는 것에 대한 확정 결의(баттай шийдсэн), 결의 요청(шийдэн шаардсан) 등의 양태 의미를 나타낸다.

1 a. а, Би ингээд нутагтаа буцъ**я даа**.
자, 난 조금 있다가 고향으로 돌아가**야지**.

b. Базар аа, хоёул удахгүй явъ**я л даа**.
바자르야, 우리 지체하지 말고 가**자**.

c. Ингээд ирсэн хэрэг минь бүтээгүй болохоор буцаад л явъ**я даа** гэж бод ожсууна.
이렇게 온 이유는 (일이) 잘 안 되서 돌아가**야겠다**고 생각하고 있기 때문이다.

d. Хоёулаа энд түр зогсъ**ё л доо**.

둘이 여기 잠시 서 있**자꾸나**.

(4) 시제

현대 몽골어에서 말하는 단순 시제란 해당 시제를 표현하는 동사의 단순 종결형 형태와 단순 관형형 형태에서의 시제를 뜻한다. 즉 특정 문장의 종결형과 관형형에 있어 각 시제의 의미를 나타내는 어미들이 본동사 외에도 조동사와 함께 몇 개씩 어우러지는 복합 종결형 형태, 복합 관형형 형태가 아닌, 즉 본동사 어간 뒤에 바로 연결되어 사용되는 '단순 형태의 시제'라는 의미이다.

이와 같은 단순 시제의 경우 종결 형태의 시제는 주로 화자의 발화시를 기준시점으로 하여 어떤 사건의 상황시를 표현하는 절대시제(absolute tense)적 의미를 가지며 관형형 형태의 시제는 이러한 절대시제적 의미뿐만 아니라 특정 문장의 서술동사가 나타내는 상황시 및 기타 제3의 시점(참조시, 몽골어의 경우 이는 인식시)을 기준으로 한 상대시제(relative tense)적 의미를 갖기도 한다. 몽골어에서 시제 의미를 나타내는 서술 종결 형태를 살펴보면 기본적으로 다음과 같은 두 종류의 형태를 갖는다는 것을 알 수 있다.

1 "уншлаа (унш+лаа) 읽었다, иднэ (ид+нэ) 먹는다, үзсэн (үз+сэн) 봤다, яваа (яв+аа) 간다, суудаг (суу+даг) 거주한다, 앉는다, 탄다" 등과 같이 동사어근에 시제지시어미들 중 어느 하나를(시제 종결어미와 시제한정 연결어미 중 어느 하나) 연결한 단순 서술 형태.

- 현대몽골어에서 시제의 의미를 나타내는 관련 어미들, 즉 시제 종결어미(цагаар төгсгөх нөхцөл : -лаа[4], -в, -жээ/-чээ, -на[4]) 와 시제한정 연결어미(цагаар тодотгон холбох нөхцөл : -сан[4], -даг[4], -аа[4], -х) 들을 서로 구별하지 않고 통칭해 말하고자 할 경우에는 '시제지시어미'라는 표현을 사용하기로 한다.

2 "уншсан байлаа (унш+сан бай+лаа) 읽었었다, идэж байсан (ид+ж бай+сан) 먹고 있었다, үзсэн байна (үз+сэн бай+на) 보았다, явж байгаа (яв+ж бай+аа) 가고 있다, явсан ажээ (яв+сан а+жээ) 갔었다, 갔다더라, хийсэн билээ (хий+сэн би+лээ) 했었다, 했었어요, суугаад идсэн байлаа (суу+аад и

д+сэн бай+лаа) 앉아서 먹었었다, явж уулзаад ирсэн байна (яв+ж уулз+аа д ир+сэн бай+на) 가서 만나고 왔다, …" 등과 같이 시제한정 연결어미 및 대등접속 연결어미를 취한 본동사와 시제 지시 어미들(시제 종결어미, 시제 한정 연결어미)을 취한 "бай-, бол-" 등의 보조동사, 또는 "а-, ө-(бү-, би-, бу-)" 등의 불구동사 등과 함께 연결되어 둘 또는 그 이상의 구성형태를 갖게 되는 복합 서술 형태.

이중 본 글에서는 첫 번째의 단순 서술 형태에 초점을 맞추어 논의를 전개하기로 한다. 전술한 바와 같이 현대 몽골어에서 단순 형태의 단순시제를 나타내는 방법은 주로 동사의 어근에 시제 종결어미와 시제한정 연결어미를 연결하여 나타낸다. 다시 말해 시제 종결어미 '-лаа^4, -в, -жээ/-чээ'와 시제한정 연결어미 '-сан$^{4'}$은 과거시제, 시제 종결어미 '-на$^{4'}$와 시제한정연결 어미 '-даг^4, -аа$^{4'}$는 현재시제, 시제 종결어미 '-на$^{4'}$ 와 시제한정 연결어미 '-х' 는 각각 미래시제와 관련된다.

가. 과거시제

몽골어에서 과거시제를 나타낸다고 볼 수 있는 형태소는 앞서 언급한 바와 같이 시제 종결어미 '-лаа^4, -в, -жээ/-чээ'와 시제한정 연결어미 '-сан$^{4'}$을 들 수 있으며 한국어의 경우에는 기본적으로 '-았-(다, 습니다)/-었-(다, 습니다)/-였-(다, 습니다)'이 이에 대응된다고 할 수 있다.

현대 몽골어에서 이와 같이 과거시제와 관련되는 형태소가 여러 개 존재하고 있음은 이들 형태소들이 시제를 나타냄과 아울러 제각각 저마다의 의미 기능으로 달리 구분되어 쓰이고 있음과 관련된다. 즉 단순한 과거의 상황만을 나타내고자 한다면 굳이 여러 개의 관련 어미들을 사용할 필요가 없어지기 때문이다.

현대 몽골어의 시제 종결어미들은 기본적으로 시제의 의미와 함께 '직접 인식', '간접 인식' 등과 같은 양태적 의미, 즉 '시제 · 양태적' 의미들을 함께 나타내며, 시제한정 연결어미들은 '완료', '진행', '습관 · 반복', '기동' 등과 같은 상적 의미, 즉 '시제 · 상적' 의미들을 함께 나타냄으로서 서로가 구별되는 뚜

렷한 차이점을 보인다.

1 a. Тэр өчигдөр Сөүлд ирлээ. [과거-직접인식 가까운 과거(시제-양태)]
그는/가 어제 서울에 왔다/왔습니다.
b. Тэр өчигдөр Сөүлд ирэв. |과거-직접인식 상대적 먼 과거(시제-양태)|
그는/가 어제 서울에 왔다/왔습니다.
c. Тэр өчигдөр Сөүлд иржээ. |과거-간접인식 과거(시제-양태)|
그는/가 어제 서울에 왔다/왔습니다.
(= 그는/가 어제 서울에 왔다더라.)
(= 그는/가 어제 서울에 왔대.)
(= 그는/가 어제 서울에 왔다고 하더라.)
d. Тэр өчигдөр Сөүлд ирсэн. [과거-완료(시제-상)|
그는/가 어제 서울에 왔다/왔습니다.
e. Би өчигдөр 'Мандухай хатан' гэлэг кино үзлээ.
[과거-직접인식 가까운 과거(시제-양태)|
나는 어제 '왕비 만도하이'라는 영화를 보았다/보았습니다.
f. Би өчигдөр 'Мандухай хатан' гэлэг кино үзэв.
[과거-직접인식 상대적 먼 과거(시제-양태)|
나는 어제 '왕비 만도하이'라는 영화를 보았다/보았습니다.
g. Би өчигдөр 'Мандухай хатан' гэлэг кино үзжээ.
|과거-간접인식 과거(시제-양태)|
나는 어제 '왕비 만도하이'라는 영화를 보았다/보았습니다.
(= 내가 어제 '왕비 만도하이'라는 영화를 보았다더라.)
(= 내가 어제 '왕비 만도하이'라는 영화를 보았대.)
(= 내가 어제 '왕비 만도하이'라는 영화를 보았다고 하더라.)
h. Би өчигдөр 'Мандухай хатан' гэлэг кино үзсэн. |과거-완료(시제-상)|
나는 어제 '왕비 만도하이'라는 영화를 보았다/보았습니다.

위의 예문들을 보면 해당 어미들 모두 한국어의 '-았-(다, 습니다)/-었-(다, 습니다)/-였-(다, 습니다)'과 대응될 수 있음을 알 수 있지만 이들 사이에는 미

묘한 의미상의 차이점이 나타난다.

즉, 화자가 발화시에 'өчигдөр 어제'라는 시간명사를 사용함으로써 해당 행위의 상황시가 과거라는 것을 분명히 나타내고 있지만, '-лаа^{4}'과 '-в'(위 1에서 a, b, e, f) 어미는 화자가 해당 행위를 그 당시에 직접 보았다든지 참관하여 직접인식한 경우를, '-жээ/-чээ'(위 1에서 c, g)의 경우는 화자가 해당 행위를 직접 보지 않았다거나 참관하지 않아서 간접인식한 경우(주어가 2,3인칭의 경우) 또는 참관하였더라도 그 시기에는 잘 모르고 주의를 기울이지 않고 있다가 뒤늦게 새삼 간접인식하는 경우(주어가 1인칭의 경우) 등을 나타낸다.

반면 '-сан^{4}'(위 1에서 d, h)의 경우는 '-лаа^{4}', '-в'와 마찬가지로 직접인식과거를 나타냄과 아울러 완료상의 의미도 함께 나타낸다. 하지만 만일 직접인식의 경우가 아니고 '-жээ/-чээ'와 같은 간접인식과거의 의미를 나타내고자 할 경우에는 뒤에 'гэнэ (~라고 한다)'라고 하는 단어를 취하게 된다. 때문에 '-лаа^{4}'와 '-в', '-сан^{4}' 의 경우는 서로를 바꾸어 사용할 수도 있지만 '-жээ/-чээ'의 경우는 서로 마음대로 바꿔 쓸 수 없으며 '-сан^{4} гэнэ (~했다고 한다)'와 같은 형태를 취하게 된다.

현대몽골어의 시제, 특히 여러 어미들로 나타내고 있는 과거시제와 다양한 형태로 나타내는 복합시제를 논의함에 있어 반드시 필요해지는 개념은 발화이전 화자에게 알려지는 특정 정보의 '인식(cognition)'이라는 논리적 개념이며, 이것은 또한 몽골어 과거시제 어미들에서 드러나는 의미의 특성상 '직접인식(direct cognition)'과 '간접인식(indirect cognition)' 이라는 개념으로 구분하여 살펴볼 수 있다. 더욱이 이들 개념은 '인식시(시점)(cognition time or point)'와 같은 시점구분이 가능하며 이는 각각 '직접인식시(direct cognition time)' 또는 '간접인식시(indirect cognition time)' 등과 같이 구분 설정할 수가 있다.

'-лаа^{4}' 어미는 '-в', '-жээ/-чээ', '-сан^{4}'과 마찬가지로 종결서술어로 나타나는 특정 행위가 발화시 이전에 수행되었음을 알리는 과거시제를 나타냄과 아울러 '직접인식한 가까운 듯한 과거'를 나타냄으로써 여타의 다른 어미들과 달리 '시제-양태' 의미로서의 차이를 갖는다. 즉 해당 어미는 '직접인식 가까운 과거'라는 기본의미를 갖는다.

'-в' 어미는 '-лаа^{4}', '-жээ/-чээ', '-сан^{4}'과 마찬가지로 특정 행위가 발화시 이전에 수행되었음을 알리는 과거시제를 나타냄과 아울러 '-лаа^{4}' 에 비해 상대적

으로 먼 듯한, 즉 '직접인식한 먼 듯한 과거'를 나타냄으로써 여타의 다른 어미들과 달리 '시제-양태' 의미로서의 차이를 갖는다. 즉 해당 어미는 '직접인식 먼 과거'라는 기본의미를 갖는다.

'-жээ/-чээ' 어미는 '-лаа^{4}', '-в', '-сан^{4}' 과 마찬가지로 특정 행위가 발화시 이전에 수행되었음을 알리는 과거시제를 기본적으로 나타내지만 '-лаа^{4}'와 '-в'처럼 직접인식한 상황을 나타내는 것이 아니라 간접인식한 상황을 나타내기 때문에 '간접인식 과거'라는 '시제-양태'의 의미로서 여타 어미들과 차이를 갖는다. 즉 해당 어미는 '간접인식 과거'라는 기본의미를 갖는다.

'-сан^{4}' 어미는 '-в', '-жээ/-чээ'와 마찬가지로 특정 행위가 발화시 이전에 수행되었음을 알리는 과거시제를 나타냄과 아울러 '완료'라는 상의 의미를 나타냄으로써 여타의 다른 어미들과 달리 '시제-상' 의미로서의 차이를 갖는다. 즉 해당 어미는 '과거 완료'라는 기본의미를 갖는다.

현대 몽골어에는 단순과거시제를 나타내는 형태소가 앞서 말한 바와 같이 여러 개 존재하고, 이들이 저마다 매우 세밀하고 다양한 의미 기능을 수행한다는 점에서 한국어와 차이점을 보인다. 물론 몽골어의 과거시제 관련 어미들 중 '-сан^{4}' 어미는 문장 가운데에 쓰여져 뒤의 단어를 한정하는 한정연결 어미로서의 기본기능을 갖지만, 현대에 와서는 이것이 문장의 종결형으로도 넘나들며 사용되고 있다. 이러한 이유는 시제종결 어미들이 '시제-양태'의 의미들을 주로 표현하는데 반하여 해당 어미는 '시제-상'의 의미를 표현하고 있음과도 무관하지는 않으리라 여겨진다. 즉, 화자가 어떠한 상황에 대해 서술할 때 '시제-양태'의 의미를 좀 더 강하게 표현하고자 한다면 시제종결 어미를 취한 서술형을 사용하며, 만일 '시제-상'의 의미를 좀 더 강하게 나타내고자 한다면 시제한정연결 어미를 취한 서술형을 사용하는 것으로 생각된다.

나. 현재시제

현대 몽골어에서 현재시제를 나타낸다고 볼 수 있는 형태소는 앞에서 언급한 바와 같이 시제종결 어미 '-на^{4}'와 시제한정연결 어미 '-даг^{4}', '-аа^{4}'를 들 수 있으며, 한국어의 경우는 '-ㄴ-(다)/-ㅂ니다, -는(다)/-습니다'가 이에 해당한다고 할 수 있다.

현대몽골어에서 이와 같이 현재시제와 관련되는 형태소가 여러 개 존재하고 있음은 앞서 과거시제관련 어미들과 마찬가지로 이들 형태소들이 시제를 나타냄과 아울러 저마다의 의미 기능으로 서로 달리 구분되어 쓰이고 있음과 관련된다. 즉, 단순한 현재의 상황만을 나타내고자 한다면 굳이 여러 개의 관련 어미들을 선택해 사용할 필요가 없어지기 때문이다.

2 a. Голын ус урсана. (= урсаж байна.)
강물이 흐른다/흐릅니다. (= 흐르고 있다.)

b. Уулын цас цоохортоно. (= цоохортож байна.)
산의 눈이 녹는다/녹습니다. (= 녹고 있다.)

c. Тэр уулын орой олон мал харагдана. (= харагдаж байна.)
저 산 꼭대기로 많은 가축들이 보인다/보입니다. (= 보이고 있다.)

d. Дэлхий нарыг тойрно. (= тойрдог.)
지구는/가 해를 돈다/돕니다. (= 돈다.)

e. Манай өвөө шашитир уншиж байна.
우리 할아버지는 경전을 읽고 있다/있습니다.

f. Бид хичээлээ хиж байна.
우리는 수업을 하고 있다/있습니다.

g. Барилгачид байшин барьдаг.
건축가들은/이 건물을 짓는다/짓습니다.

h. Ахаас захидал ирдэг.
형에게서 편지가 온다/옵니다.

' 습관 · 반복적으로 꾸준히 오고 있다는 의미

i. Ах чинь хөдөө яваа. (= явж байгаа.)
형은 (너의) 시골에 간다/갑니다. (= 가고 있다.)

j. Багш гэртээ байгаа.
선생님은/이 집에 있다/있습니다.

형태론적 관점에서 보면 '-на[4]' 어미는 현재시제와 미래시제를 모두 나타낼 수 있기 때문에 정확한 시제의미는 해당 어미가 사용된 문장의 문맥이나, 발

화상황 등과 관련된다.

일반적으로 구어체에서 해당 어미만을 사용하여 서술종결형으로 현재시제를 나타내는 경우는 매우 드물며, 만일 현재시제를 명확히 나타내고자 할 경우에는 주로 접속연결 어미 '-ж/-ч'와 보조동사 'бай-'를 사용한 '-ж/-ч байна' 등과 같은 형태로 사용한다(2의 e, f). 이는 한국어의 '-고 있다' 형태와 대응된다 할 수 있을 것이며, 이러한 경우 해당 형태의 의미는 한국어와 마찬가지로 '현재 진행'의 의미를 나타낸다. 그리고 이는 흔히 문학 작품과 같은 예술적 장르의 문어체에서 해당 어미를 사용하여 현재시제를 드러낸다(2의 a, b, c). 물론 이러한 문예문의 표현에서 나타난 단순서술형태는 문맥상황에 따라 다르겠지만 보편적으로 구어체 형태('-ж/-ч байна')로 대체해 사용해도 그다지 커다란 의미 변화가 일어나지 않는다.

현대몽골어의 '-на^{4}'어미는 단순서술종결형태로 사용될 때 현재라는 시간의 특성상 일반적으로 발화시와 분명하게 연계되는 '명확한(분명한) 현재'와 발화시와 명확하게 경계를 지을 수 없는 폭넓은 범주의 '보편적(일반적) 현재'를 나타낼 수 있다. 따라서 발화시와 분명하게 연계되어 직접인식되고 있는 '명확한(분명한) 현재'의 의미인 경우는 이를 '-ж/-ч байна'과 같은 형태로 대체 가능하며, 발화시와 명확하게 관련지을 수 없는 폭넓은 범주의 '보편적(일반적) 현재'를 나타내는 경우에는 이 상황이 주로 자연현상이나 만물의 법칙, 또는 일상적이거나 습관적으로 꾸준히 반복 발생하고 있는 상황 등을 표현하는 경우가 많기 때문에 문맥상황에 따라 이를 '-даг^{4}' 과 같은 형태로 바꾸어 사용할 수도 있다(2의 d).

'-на^{4}'어미는 '-даг^{4}', '-аа^{4}' 와 마찬가지로 종결서술어로 나타나는 특정 행위가 발화시에 수행되고 있음을 알리는 현재시제를 나타냄과 아울러 직접인식의 '명확한 (분명한) 현재'와 '보편적(일반적) 현재'라는 의미를 나타냄으로써 여타의 다른 어미들과 달리 '시제-양태' 의미로서의 차이를 갖는다. 즉 해당 어미는 직접인식의 '명확한(분명한) 현재' 및 '보편적(일반적) 현재' 라는 기본의미를 가지며, 이러한 의미들은 해당 어미가 사용된 문장의 문맥상황에 따라 결정되어진다. 또한 화자의 의도에 따라 좀 더 명확하고 분명한 의미를 나타내고자 할 경우에는 직접인식하고 있는 명확한 현재의 경우 '-ж/-ч байна'과 같은 형태로, 보편적 현재의 경우 '-даг^{4}'과 같은 형태로 대체해 사용하는 경우가

흔하다.

'-даг^{4}'어미는 '-на^{4}', '-аа^{4}'와 마찬가지로 특정 행위 또는 상태가 발화시에 수행되고 있음을 알리는 현재시제를 나타냄과 아울러 '-на^{4}'가 나타내는 '보편적(일반적) 현재'의 의미, 즉 자연현상이나 만물의 법칙, 또는 일상적이거나 습관적으로 꾸준히 반복 발생하고 있는 상황 등을 표현하는 '습관·반복의 현재'를 나타냄으로써 여타의 다른 어미들과 달리 '시제-상' 의미로써의 차이를 갖는다. 즉 해당 어미는 '현재 습관·반복'이라는 기본의미를 갖는다(2의 g, h).

'-аа^{4}'어미는 '-на^{4}', '-даг^{4}' 과 마찬가지로 특정 행위가 발화시에 수행되고 있음을 알리는 현재시제를 나타내지만 특정 상황이 화자가 발화하고 있는 현재의 장소가 아닌 제3의 장소에서 수행, 진행되고 있는 의미를 나타낸다. 이는 '-на^{4}'가 나타내는 직접인식의 '명확한(분명한) 현재'와는 성격을 달리하며, 즉 간접인식의 '명확한(분명한) 현재'를 나타낸다. 하지만 '-аа^{4}' 어미가 단독으로 서술종결형태로 쓰이는 경우는 주로 몇 몇 단어에 국한되어('яв-, суу-, бай-' 등등) 드물게 사용되며, 주로 '-ж/-ч бай-' 형태에 '-аа^{4}'가 연결된 '-ж/-ч байгаа' 형태로써 해당 의미를 주로 표현한다. 또한 해당 어미는 제3의 장소에서 특정 상황이 계속 진행되고 있음을 의미하기 때문에 간접인식의 '진행의 현재'를 나타냄으로써 여타의 다른 어미들과 달리 '시제-상' 의미로써의 차이를 갖는다. 즉 해당 어미는 '간접인식의 현재 진행'이라는 기본의미를 갖는다(2의 i, j). 이는 '-на^{4}'가 나타내는 '-ж/-ч байна'의 '직접인식의 현재 진행'이라는 의미와 구별될 수 있다.

다. 미래시제

현대몽골어에서 미래시제를 나타낸다고 볼 수 있는 형태소는 앞서 언급한 바와 같이 시제종결 어미 '-на^{4}'와 시제한정연결 어미 '-х' 를 들 수 있으며, 한국어의 경우는 '-ㄹ-(다)/-ㅂ니다, -는(다)/-습니다'와 '-겠-(추정, 의지)' 등이 이에 해당한다 할 수 있다. 단 시제한정연결 어미 '-х'의 경우는 여타의 시제한정연결 어미들과('-сан^{4}', '-даг^{4}', '-аа^{4}')는 달리 단독으로 문장의 서술종결형으로 쓰이는 경우는 거의 없으며, 반드시 뒤에 'бай-(~이다), бол-(~되다)' 등과 같은 보조동사와 또는 각종 첨사들과 함께 쓰이는 특징을 갖는다.

형태론적 관점에서 보면 '-на[4]' 어미는 현재시제와 미래시제를 모두 나타낼 수 있기 때문에 정확한 시제의미는 해당 어미가 사용된 문장의 문맥이나, 발화상황 등과 관련된다. 아울러 문장에 미래와 관련되는 시간명사가 함께 쓰이면 해당 시제의 의미가 분명히 나타나게 된다.

(3) a. Манайхан маргааш хөдөө яв**на**.
우리 가족들은 내일 시골에 간다/갑니다.
우리 가족들은 내일 시골에 갈 거다/갈 겁니다.
우리 가족들은 내일 시골에 가겠다/가겠습니다.

b. Ирэх долоо хоногт шалгалт эхэл**нэ**.
다음 주에 시험이 시작된다/시작됩니다.
다음 주에 시험이 시작될 거다/시작될 겁니다.
다음 주에 시험이 시작되겠다/시작되겠습니다.

c. Би маргааш үүнийг ав**на**.
나는 내일 이것을 산다/삽니다.
나는 내일 이것을 살거다/살겁니다.
나는 내일 이것을 사겠다/사겠습니다.

d. Би нэг цагийн дараа ахтай уулз**на**.
나는 한 시간 후에 형과 만난다/만납니다.
나는 한 시간 후에 형과 만날거다/만날겁니다.
나는 한 시간 후에 형과 만나겠다/만나겠습니다.

현대 몽골어의 '-на[4]' 어미가 단순서술 종결 형태로 사용될 때 문장 내에 특정하고 분명한 미래의 시간을 나타내는 시간명사가 있으면 '분명한 미래'의 의미를((3)에서 a, b, c, d에 해당), 그렇지 않고 일반적이고 보편적인 미래의 시간을 나타내는 시간명사라든가 또는 아무런 시간명사가 사용되지 않았다면 이는 '불분명한 미래'의 의미를 나타낼 수 있다. 또한 이는 아직 발생하지 않은 미래라고 하는 시간적 특성상, 물론 전후 문맥의 상황 등을 살펴야 하겠지만 '추정', '의지', '확신' 등과 같은 다양한 양태 의미들이 함께 나타날 수 있는 특징을 갖는다.

'-х' 어미는 여타의 시제한정연결 어미들과('-сан^{4}', '-даг^{4}', '-аа^{4}')는 달리 단독으로 문장의 서술종결형으로 쓰이는 경우는 거의 없으며, 반드시 뒤에 'бай-, бол-' 등과 같은 보조동사와 또는 각종 첨사들과 함께 쓰이는 특징을 갖는다. 물론 문장 내에서 뒤에 오는 단어를 한정하는 한정연결 어미로써의 기본적 기능에 있어서는 미래의 의미와 아울러 해당 행위가 앞으로 발생한다는 '기동(起動)의 미래'라는 '시제-상'의 기본 의미를 갖는다. 즉 해당 어미는 '미래 기동' 이라는 기본 의미를 갖는다.

현대 몽골어와 한국어의 시제는 해당 의미를 나타내는 형태소의 수에서 일단 서로 차이를 보인다. 즉, 한국어 형태소 하나의 의미가 현대몽골어에서는 저마다 여러 세밀한 형태를 갖고 나타나는 경우들을 볼 수 있다. 특히 과거시제의 경우 한국어의 '-었-'에 대응시킬 수 현대몽골어의 어미는 '-лаа^{4}', '-в', '-жээ/чээ', '-сан^{4}'과 같이 여러 개로 나타나며, 이들은 각각 과거시제 뿐만 아니라 '직접인식 가까운 과거', '직접인식 먼 과거', '간접인식 과거', '과거 완료' 등과 같은 '시제 · 양태', '시제 · 상'의 기본의미를 각각 나타낸다. 또한 현재시제의 경우 한국어의 '-ㄴ-/는-'에 대응시킬 수 있는 현대몽골어의 어미는 '-на^{4}', '-аа^{4}', '-даг^{4}' 으로 나타나며, 이 또한 각각 '직접 인식의 명확한 현재' 또는 '보편적 현재', '간접인식의 현재 진행', '현재 습관 · 반복' 등과 같은 '시제 · 양태', '시제 · 상'의 기본의미를 각각 나타낸다. 한국어의 '-ㄴ-/는-'과 '-겠-'으로 나타낼 수 있는 미래시제의 경우는 '-на^{4}' 로 나타나며 이는 문맥의 상황에 따라서 '명확한 미래' 또는 '불분명한 미래'의 의미를 나타낼 수 있다. 또한 이는 전후 문맥의 상황 등을 살펴야 하겠지만 아직 발생하지 않은 미래라는 시간적 특성상, '추정', '의지', '확신' 등과 같은 다양한 양태 의미들이 함께 나타날 수 있는 특징을 갖는다.

제7장 문법·표현 내용 개발 연구의 의의 및 향후 과제

본 연구가 한국어교육 기초 연구로서 갖는 의의와 한계점, 그리고 이를 바탕으로 향후 학계와 정부 차원에서 추진해야 할 과제를 생각해 보면 다음과 같다. 우선 본 연구의 의의는 다음의 세 가지 차원에서 찾을 수 있다.

- **언어 정보, 교육 정보를 망라한 충실한 교수자료 마련**

첫째, 본 연구는 문법 · 표현 항목에 대한 교육 내용을 심도 있고 충실하게 기술하여 한국어교육 문법의 기초 자료를 풍부하게 함으로써 한국어 교수자나 연구자, 교재 개발자, 그리고 학습자가 교육, 연구, 교재 개발, 학습에서 다양한 목적으로 활용할 수 있는 충실한 참조 자료의 역할을 할 것이다.

실제 현장에서의 나선형 학습을 고려하여 선정된 문법·표현 항목의 의미 기능을 배열하고 기술함으로써 교수자나 교재 개발자 등의 이용자가 학습 순서에 따른 체계적인 접근을 할 수 있도록 하였을 뿐 아니라 예문 말뭉치를 구축하여 해당 문법·표현 기술에 요구되는 풍부하고 적합한 예문을 선정하여 교수 · 학습의 효과를 높일 수 있도록 하였다. 또한 해당 문법 · 표현 항목과 관련된 학습자 오류 정보와 학습자 모국어와 한국어의 대조언어학적 정보를 제공하여 현장 교사들의 요구에 비해 이용할 수 있는 교수 자료가 부족한 현실을 고려하였다. 이뿐만 아니라 본 연구의 결과물을 주로 이용하게 될 경력 5년차 한국어교원을 대상으로 한 요구 분석을 바탕으로 하여 이용 대상자를 고려한 최적화된 내용을 간결하고 체계적인 기술 방식으로 기술하였다. 이렇듯 본 연구의 결과는 현장 교원의 교육 능력 향상에 기여할 수 있는 참조 자료로서는 물론이고 한국어교육 문법 · 표현의 기초 자료로서 다양한 관련 분야에서 다양한 목적으로 활용될 수 있다는 점에 가장 큰 의의가 있다고 하겠다.

- **학계, 현장의 연구 성과 및 경험이 집대성된 결과물**

둘째, 본 연구에는 2000년 이후 양적 · 질적인 성장을 이룩한 한국어교육의

학문적 성과뿐 아니라 국어학, 코퍼스 언어학, 대조언어학, 언어유형학, 언어교육학 등 인접 학문 영역에서 이루어진 다양한 연구 성과들이 총체적으로 반영되었다는 점에서 학제 간 연구의 지평을 넓히는 데 기여하였다고 볼 수 있다. 또한 이러한 인접 학문의 연구 성과를 바탕으로 개발된 한국어 문법·표현 내용 개발 연구는 연구 결과물이 한국어 문법·표현 교육을 위한 실용적인 참조 자료가 된다는 점에서 여러 분야의 이론 연구를 실용화하는 데에도 역할을 하였다고 판단된다.

문법·표현 항목 정련과 개별 문법·표현 항목의 내용 기술에 그간 국어학과 한국어교육학 분야에서 축적된 연구 성과가 반영되었으며, 코퍼스 언어학의 방법론이 적용된 교재 말뭉치와 오류 말뭉치를 활용하여 한국어교육 현장의 교수 경험을 통해 교수·학습에 효과적인 예문을 엄선하고 학습자 전형적인 오류 정보를 제시할 수 있었다. 뿐만 아니라 그간 한국어와 중국어, 몽골어의 대조언어학적 연구 결과물들을 모두 반영하여 교수·학습에 필요한 대조언어학적 정보를 충실히 제공하고자 하였다. 이처럼 인접 학문 분야의 성과를 모두 반영하여 구축된 다양한 언어적, 교육적 정보는 현장 교수자에게 매우 유용한 자료가 되리라 생각한다.

- **국가 차원 문법 체계화, 표준화 사업의 계승·발전**

본 연구는 한국어교육용 문법서인 「외국인을 위한 한국어문법 1, 2」(2005) 개발과 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발」(2010, 2011) 1, 2단계 사업의 연장선에서 진행된 국가 차원의 한국어교육 문법·표현 연구이다. 「국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발」에서 마련된 수준별 한국어교육 문법·표현 항목의 기본 틀을 토대로 하고, 「외국인을 위한 한국어문법 1, 2」의 개발 이후로 지금껏 학계와 교육 현장에 축적된 연구 결과 및 경험을 바탕으로 한국어교육용 문법·표현 항목의 내용을 개발함으로써 이전 사업의 성과들을 충분히 활용하면서 이를 통합적으로 보완하였다는 데에서 그 의의를 찾을 수 있다.

특히 본 연구에서는 한국어교육용 문법·표현 항목을 선정하고 위계화한 이전 사업의 결과물을 재정련하여 초급 문법·표현 항목을 보다 정교하게 체계화하였으며 이를 통해 교수자에게 「한국어 문법·표현」에 대한 체계적인 정보를 효율적으로 제시할 수 있도록 하였다.

한편 본 연구는 연구의 특성상 다음과 같은 한계를 가진다.

첫째, 과업의 범위와 연구 기간의 측면에서 초급 문법·표현 항목 전체를 대상으로 내용을 기술하는 것이 현실적으로 불가능하기 때문에 1단계 사업에서는 문법·표현 항목 내용 기술 방안의 틀을 범주별로 제시하는 것에 초점을 두었다. 모든 항목에 대한 내용 기술이 완료되어야 여러 관련 분야에서 유용하게 활용될 수 있겠지만 정해진 기간 안에 과업을 마무리하기 위해서 정교하지 않은 틀에 맞추어 모든 항목을 기술하기보다 이후 추진 단계를 고려할 때 각 단계 결과물의 일관성, 효용성을 높이기 위해 기술의 틀을 정교하게 제시하는 것이 장기적으로 더 필요하다고 판단하였다.

둘째, 본 연구의 핵심인 한국어교육 문법·표현의 내용 기술 작업은 그간 학계에 축적된 학문적 성과와 한국어교육 현장에서 축적된 경험적 자료를 토대로 이루어졌다. 그렇기 때문에 본 연구의 결과물의 양적인 폭과 질적인 깊이는 학계 연구 성과물과 현장 경험의 그것에 비례할 수밖에 없다. 즉, 사업이 종료되는 현재로서는 본 연구의 결과물이 지금까지의 연구 성과물과 현장 경험의 총체로서 큰 의의를 갖지만, 앞으로의 연구와 현장의 경험적 자료들을 통해 계속해서 보완되어야 할 필요가 있다.

셋째, 국가 차원 문법 체계화 작업의 일환으로 이루어진 본 연구는 이전 연구의 연장선에서 진행되었기 때문에 본 연구에서도 이전 연구가 안고 있던 문제들을 피해가기 어렵다. 이를테면 본 연구의 과업은 이전 사업에서 이루어진 한국어교육 문법 항목의 선정과 위계화 결과를 토대로 하여 각 문법·표현 항목의 내용을 기술하는 것이기 때문에 본격적인 한국어교육 문법 체계 정립과 관련된 사항은 본 연구의 과업에 해당하지 않는다. 따라서 이전 사업의 결과와 관련된 제 문제들은 여전히 본 사업에도 해당된다.

이러한 측면에서 앞으로 더욱 충실하고 유용한 한국어교육 기초 자료 구축을 위해서는 학계와 정부가 다음과 같은 사항을 고려해야 할 필요가 있다.

- 한국어교육 문법·표현 연구의 다각화

한국어교육학계에서 이루어진 문법·표현 관련 연구는 대체로 특정 분야, 주제, 연구 방법에 편중되어 있는 편이다. 개별 문법 범주나 개별 문법 항목에 관한 연구라면 특정 범주, 특정 문법 항목에 치우쳐 있고, 문법·표현에 관한 대조언어학적 연구라면 특정 언어권에 편중되는 경향이 있다. 좀더 깊이 있고 충실한 한국어교육 문법·표현 기초 자료 구축을 위해서는 학계의 관련 연구가 다양해져야 한다. 또한 한국어 문법·표현 교육의 질을 높이기 위해서는 교수 방법에 관한 연구라든지 학습자의 언어 습득에 관한 연구 등 현장 기반의 연구가 필요한데 현재로서는 문법·표현 교육을 위한 기초 자료 구축에 필요한 현장 기반의 연구가 매우 부족한 실정이다. 앞으로 한국어교육 연구자들이 다양한 분야에 학문적 관심을 가지고 연구 성과물을 내고 한국어교육 현장을 기반으로 한 연구들도 많아질 필요가 있다.

- 한국어교육 연구를 위한 인프라 자료 구축

한국어교육의 목표는 한국어 학습자의 한국어 사용 능력을 향상시키는 것이기 때문에 한국어교육 연구에서 한국어 모어 화자와 학습자의 실제 언어 사용을 분석하는 일은 매우 중요하고 필요한 일이다. 한국어 문법·표현 교육 연구를 위해서도 다양한 유형의 말뭉치와 이를 효율적으로 활용하기 위한 도구는 필요하다. 그런데 연구의 기반이 되는 기초 자료로서 한국어 모어 화자의 대규모 균형 말뭉치, 언어권별 병렬 말뭉치, 학습자 오류 말뭉치 등을 민간에서 구축하는 것은 쉽지 않다. 대규모 예산과 다양한 장르에서의 대규모 자료가 필요하며 여러 민간 부문에서 개발된 방법론이 폭넓게 집체되어야 가능한 작업이기 때문이다. 정부 차원에서 구축한 세종 균형 말뭉치가 말뭉치 기반 연구의 기초 자료로 활용되고 있기는 하지만 한국어교육 연구를 위해서는 더욱 다양한 유형의 연구 기반 자료가 필요하다. 세종 균형 말뭉치 구축 이후 국어학, 언어학, 한국어교육학 등 학계의 연구 지평이 넓어질 수 있었던 것처럼 앞으로 정부 차원이 연구 기반 자료 구축이 활발해져서 한국어교육학을 비롯한 인접 학문의 연구의 지평이 또 한 번 확장될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

강미선(2009), [illegible], 일본어교육 50, 한국 일본어교육학회.

강현화(2011) 표준교육과정의 어휘문법 위계화에 대한 제언, 2011년도 국제한국어교육학술대회 발표논문집.

국립국어원(2005) 외국인을 위한 한국어 문법 1, 커뮤니케이션북스.

국립국어원(2005) 외국인을 위한 한국어 문법 2, 커뮤니케이션북스.

국립국어원(2010) 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(연구책임자: 김중섭).

국립국어원(2011) 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발 2단계(연구책임자: 김중섭).

김남길(2008) 대조 분석과 난이도 등급: 한국어와 영어의 몇 문법 요소를 중심으로, 한국어정보학 10-2.

김유정(1998) 외국어로서의 한국어 문법 교육 : 문법 항목 선정과 단계화를 중심으로, 한국어교육 제9권 1호.

김제열(2001) 한국어 교육에서의 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구, 한국어교육 12-1, 국제한국어교육학회.

김종호(1998), 현대중국어문법, 서울 신아사 .

김현철, 양영매(2011), 中·韓 对照语法学 研究 现状 考察, 한국중국어교육학회, 중국어교육과연구 14집.

노마 히데키(2006) 한국어 교육의 원리론으로서의 대조언어학적 접근-한국어와 일본어를 중심으로-국제한국어교육학회 제16차 국제학술대회발표논문집.

리금희(2002), 중-한 대조분석정보를 이용한 단어정렬, 한국정보과학회 언어공학연구회, 한국정보과학회 언어공학연구회 학술발표 논문집.

민현식(2009) 한국어 교육용 문법 요소의 위계화에 대하여, 국어교육연구 23권, 서울대학교 국어교육연구소.

민현식(2010), 한국어 문법 교육 연구의 현황 및 방향. 국어교육연구 제16집, 서울대학교 국어교육연구소.

박성일(2007), 한·중 지시화행 수행 형식에 대한 대조분석, 선청어문 35집, 서울대학교 사범대학 국어교육과.

박용진(2005), 현대중국어교육어법연구, 서울 학고방.

박종수(2007), 중국어문법개론, 서울 한국외국어대학교출판부.

방성원(2004), 한국어 문법화 형태의 교육 방안 - '-다고' 관련 형태의 문법 항목 선정과 배열을 중심으로, 한국어교육 15-1, 국제한국어교육학회.

백봉자(2006), 외국어로서의 한국어 문법 사전, 하우.
석주연(2005) 한국어 교육에서의 문형 교육의 방향에 대한 일고찰, 한국어교육 16-1, 국제한국어교육학회.
성기철(2002), 외국어로서의 한국어 문법 교육, 국어교육 107권, 한국어교육학회.
송향근(2011) 한국어 교육의 대조 연구 동향 분석, 이중언어학 47호, 이중언어학회
양명희(2010) 한국어 교육에서의 어휘 범주와 문법 범주의 경계, 한국어의미학 32, 한국어의미학회.
엄익상 · 박용진 · 이옥주(2011), 중국어교육론, 서울 한국문화사.
염 준(2007), 전치사 '在'와 조사 '에서,에'의 대응연구-처소의미를 중심으로, 연세대학교 석사논문.
우형식(2005), 한국어 문법 교육의 전망, [illegible] 6권, 부산외국어대학교 교육대학원.
유해준(2011), 한국어 교육 문법적 연어 항목 선정 연구, 중앙대학교 박사학위논문.
윤혜진(2011) 한국어 교육용 추측 표현 항목 선정과 등급화에 관한 연구, 배재대학교 일반대학원 석사학위논문.
이미혜(2005) 한국어 문법 항목 교육 연구, 박이정.
[illegible](2007), 中介语时间义语法对比 —以现在、过去和将来时间义为例, 한국외국어대학교 석사논문.
이익섭(1994) 사회언어학, 민음사.
이찬규·유해준(2009) 한국어 교육 문법 위계화 방안 연구 -겠-'을 중심으로, 어문논집 40호, 중앙어문학회.
이해영(1998), 문법 교수의 원리와 실제, 이중언어학 15, 이중언어학회.
이해영(2003), 한국어 교육에서의 문법 교육, 국어교육 112, 한국어교육학회.
이희자 · 남길임(2003), 국어 사전과 '사전 문법', 한국 사전학 제1호, 한국 사전학회.
이희자 · 이종희(2010), 한국어 학습 전문가용 어미 · 조사 사전, 한국문화사.
정지수 · 이창호(2012), 부정소'不、没(有)'의 이론과 교육, 중국어문논역학회, 중국어문논역총간 30집.
조철현(2002), 한국어 학습자 오류 유형 조사 연구, 문화관광부.
최규발 · 정지수(2006), 현대중국어 상 표지의 부정, 중국인문학회, 중국인문과학 37집.
최금단(2002), 중국어와 한국어의 자음 대조 연구, 성균관대학교 석사논문.
한국교육과정평가원(2009), 한국어 능력시험 초급 어휘 목록 개발 연구(연구책임자: 김중섭).
한국교육과정평가원(2010), 한국어 능력시험 중급 어휘 목록 개발 연구(연구책임자: 김중섭).
홍사만(2003) 한·일어 대조 연구의 어제와 오늘, 이중언어학 22호, 이중언어학회.
황지원(2011), 한국어 교육 초급 문법 항목 선정과 범주화를 위한 연구, 동덕여자대학교 석사학위논문.

Marianne Celce-Murcia & Diane Larsen-Freeman(1999). THE GRAMMAR BOOK An ESL/EFL Teacher's Course(2nd Edition).

金圣熙(2011). 韩国语连接语尾的句法分析及其教学法研究. 延边大学硕士论文.

金晓娥(2011). 韩国学生习得介词"给、对、跟"的偏误分析. 黑龙江大学硕士论文.

金玉玲(2010). 韩国语连结语尾的教学研究. 延边大学硕士论文.

吕叔湘(1999). 现代汉语八百词(增订本). 商务印书馆.

刘传法, 庾越(2008). 韩汉语言对比与对韩汉语教学. 宝鸡文理学院学报(人文社会科学版), 第30卷.

李忠娟(2011). 韩国留学生连续复句关联标记"有时…而且…"偏误分析. 长春大学学报,第3期.

林柏燕(2010). 汉韩礼貌表达对比. 延边教育学院学报, 第3期.

刘月华(2001). 实用汉语语法(修订本). 北京: 北京大学出版社.

门福(2006). 对韩国学生典型语气助词"吗、呢、吧、啊"习得偏误的考察研究. 上海语言大学硕士论文.

孙玉慧(2009). 针对中国学习者的韩国语连词"时"教学方案. 山东大学硕士论文.

吴春香(2011). 汉韩反诘语气副词对比研究. 上海外国语大学硕士论文.

吴迪(2004). "不"和"没"的比较研究. 渝西学院学报(社会科学版),第2期.

王建勤(1997). "不"和"没"单项选择的习得过程. 世界汉语教学, 第3期.

王晓威(2010). 韩国语"时"类词与汉语的对应形式. 延边大学硕士论文.

吴珍珍(2011). 面向中国学习者的韩国语并列关系连结语e教育研究. 山东大学硕士论文.

元建伟(2011). 汉韩语言对比研究及在对韩汉语教学中的应用. 吉林大学硕士论文.

许卉(2010). 中韩"时"的复句对比研究. 上海外国语大学硕士论文.

许秦琦(2011). 汉韩语言范畴的比较研究. 辽宁师范大学硕士论文.

李花子(2010). 汉韩疑问句语气表达对比. 延边大学硕士论文.

周晓娟(2008). 现代汉语礼貌语言研究.中国社会科学出版社.

陈金兔(2011). 韩国留学生汉语副词"都"偏误分析与教学. 吉林师范大学学报(教育科学版), 第11期.

陈利·潘海峰(2008). 现代汉语"不"和"没"的选择. 语法研究和探索(十一). 北京: 商务印书馆.

崔健(2006). 韩汉表示同乘关系时间的共用和不可共用现象. 汉语学习, 第6期. 32-38.

韩在京(2008). 韩国学生学习汉语"了"的常见偏误分析. 汉语学习, 第1期. 67-71.

李余龙(2002). 对比语言学. 上海外语教育出版社.

[illegible](2005). [illegible]

[illegible](2007). [illegible]

[illegible](2000). [illegible]

[illegible](2001). [illegible]

[ABSTRACT]

A Study on Developing Content for Grammar Expressions in Korean Language Education (Step 1)

This study aims at developing optimized educational content for Korean grammar expressions concerned with variables such as learners' proficiency, language, and culture. For this purpose, this study established a road map for developing educational content for grammar expressions. The road map involved three steps. Step 1 involved rearranging the grammar expression list and creating optimized educational content for grammar expressions. In order to provide learner-centered and in-depth educational content, we compared Korean and learners'native languages selected from the viewpoint of contrastive linguistics and comparative culture.

In Step 1, this study tried to develop a prototype that will be used as a basis for developing educational content. For this purpose, we first rearranged the grammar expressions, developed a way to describe the educational content, and then compared them with the grammar expressions of learners' native languages. Steps 2 and 3 entailed examining and applying the prototype developed in the previous step and developing a new prototype. This study suggested a way of extending the prototype to other grammar expressions and to other languages for comparison.

Following the road map for each step, we first rearranged the grammar expressions on the basis of an already developed grammar expression category, criteria, and list. However, when the criteria were not fully applicable, we tried to find another method of application, and when the criteria were inadequate, we attempted to establish supplementary criteria.

"Systemicity of grammar" was considered for synchronization with the country's average skill level, and "balance among form, meaning, and function" was examined for arranging some grammar expressions combined

with postpositional particles, and variations in the relations among antonyms/synonyms. Further, the "frequency of Korean speakers' corpus" (*the Sejong Corpus*) was selected to decide the representative form of some grammar expressions' patterns, and the "authenticity of educational field" was considered to increase educational excellence. This study rearranged all grammar expressions for each grammar category, such as postpositional particles, connective endings, final endings, convertive endings, and expressions, on the basis of the above criteria.

Next, this study tried to find a way to explain the optimized educational content for grammar expressions chosen in Step 1. For this purpose, domestic and foreign research results were critically reviewed, and a needs analysis of the end-user was carried out regarding the utilization of the existing grammar handbook, improvement requirements, and expectations from new educational grammar books. Using these results, the most appropriate factors and content were determined to explain grammar expressions and a sample was written. Next, on the basis of validity evaluation by an external group of experts, modifications were made. In order to provide more systemized and detailed educational content, the context and style of utterance, morphology, syntax, and meaning were considered synthetically.

Further, this study considered both positive and negative transfers and tried both macroscopic and microscopic approaches to grammar education by comparing the target language with the learners' native language. In Step 1, it was decided to compare the target language with Chinese and Mongolian according to typological and practical approaches, and thus offer differentiated explanations for these language learners. Simultaneously, we also examined the setting of a linguistic category to provide contrastive linguistic information, which acts as the resource of learner errors, provides varying degrees of difficulty, and gives grammatical explanations about the similarities and differences between languages.

Keywords: Korean language education, grammar expressions, selection and grading, educational content, comparing across languages, road map, systemicity of grammar, balancing form, meaning, and function, frequency of corpus, authenticity, needs analysis of end-user, evaluation of validity, typological and practical approach, resource of error, degree of feeling difficulty, grammatical similarities and differences

연구 책임자: 김 호 정 (국민대학교, 교수)
공동 연구원: 양 명 희 (중앙대학교, 교수),
진 정 란 (사이버한국외국어대학교, 교수),
석 주 연 (조선대학교, 교수),
전 긍 (국민대학교, 교수),
김 인 규 (가톨릭대학교, 교수),
강 남 욱 (호서대학교, 교수)
조 태 린 (국립국어원 학예연구관)
이보라미 (문화체육관광부 국어정책과 학예연구사)
박 지 순 (국립국어원 학예연구사)
연구 보조원: 박 성 일 (한국체육대학교, 교수),
강 혜 옥 (경희대학교, 강사),
위 햇 님 (고려대학교, 강사),
박 민 신 (서울대학교, 강사),
황 희 선 (중앙대학교, 강사)
담당 연구원: 조 태 린 (국립국어원 학예연구관)
박 지 순 (국립국어원 학예연구사)

한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1단계)

발 행 인 민 현 식
발 행 처 국립국어원
서울시 강서구 금낭화로 15길(방화동 365-87)
전화: 02-2669-9745 전송: 02-2669-9747
인 쇄 일 2012년 12월 10일
발 행 일 2012년 12월 10일
인 쇄 사피엔스

(책 등)

국립국어원

한국어 문법 · 표현 내용 개발 연구(1단계)

(겉표지 뒷면)