



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

인도인 힌디어권 학습자를 위한
한국어 인과관계 연결어미 교육 연구

2019년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
쿠날 쿠마르
KUNAL KUMAR

인도인 힌디어권 학습자를 위한
한국어 인과관계 연결어미 교육 연구

지도교수 구본관




이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2019년 4월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
쿠날 쿠마르
(KUNAL KUMAR)

쿠날 쿠마르의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2019년 6월

위원장 윤 여 탁 
부위원장 김 호 정 
위원 구 본 관 

국문 초록

본고는 한국어 학습자의 의사소통 능력을 향상하는 데에 연결어미가 중요한 역할을 한다는 점에서 출발한다. 한국어는 교착어로서 조사 및 어미가 발달되어 있고 어간에 조사 및 어미가 결합되어 하나의 문장을 구성한다. 하지만 외국인 학습자에게 모국어에 없는 이러한 조사 및 어미를 가진 한국어를 가르치는 것은 쉽지 않다. 그 이유는 한국어의 조사 및 어미가 많을 뿐만 아니라 형태적 특징, 통사적 제약, 의미·화용적 기능면에서 분화되어 구분되어 써야 하는 내적 특징을 가지고 있기 때문이다. 그래서 이러한 문법 요소를 상황에 맞게 쓰도록 하는 것이 외국어로서의 한국어 교육의 중요한 과제이자 본고의 목표이다.

한국어 학습자의 오류 유형 조사연구를 살펴보면 한국어 수준과 무관하게 학습자들이 어미 오류를 빈번하게 범하는 사실을 알 수 있다. 어미 사용에서 오류를 범하는 이유는 숙달도가 높아져도 계속해서 어미에 대한 어려움을 겪고 있기 때문인 것으로 생각된다. 한국어 학습자들이 어미 중에 가장 오류를 많이 범하는 것이 인과관계 연결어미 오류이다. 그 이유는 인과관계 연결어미가 형태적 특징, 통사적 제약, 의미·화용적 기능에 따라 쓰임이 복잡한 양상을 보이기 때문이다. 마찬가지로 힌디어권 학습자도 한국어를 학습할 때 인과관계 연결어미 오류를 많이 범한다. 힌디어는 굴절어이고 한국어와 비슷한 ‘주어-목적어-서술어’의 어순을 가지는 SOV(Subject+ Object+ Verb)체계의 언어이다. 이런 점은 힌디어권 학습자가 한국어를 배우는 데에 도움이 되지만 힌디어 인과관계 연결 표현은 한국어 인과관계 연결어미와 달리 형태적 특징 및 통사적 제약이 많지 않아 복잡하지 않다. 또한 힌디어 인과관계 연결 표현의 의미·화용적 기능도 복잡하지 않은 반면에 한국어 인과관계 연결어미의 의미·화용적 기능은 화자의 태도나 심리적 반응까지 나타낸다.

이러한 부정적인 전이로 인해 힌디어권 학습자들은 인과관계 연결어미 사용 등에서 빈번하게 오류를 범하기도 한다. 이렇듯 힌디어권 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미의 학습을 어려워하고 오류를 많이 범함에도 불구하고 힌디어권

학습자를 대상으로 하는 한국어 인과관계 연결어미 교육에 대한 연구가 많지 않은 상태이다. 따라서 본 연구는 실험 자료의 결과를 기초로 하여 힌디어권 한국어 중급과 고급 학습자의 인과관계 연결어미의 사용 양상 및 오류 양상을 고찰하고 분석하며, 인과관계 연결어미의 효과적인 교육 방안을 마련하고자 한다.

본 연구에서 힌디어권 한국어 학습자의 인과관계 연결어미의 사용 양상을 고찰하고 분석하기 위하여 최선답형 테스트, 진위형 테스트, 자유 작문, 사후(事後) 인터뷰 등 측정 도구를 이용해서 실험을 했다. 실험 결과를 바탕으로 힌디어권 학습자를 위한 효과적인 교육 내용 및 교육 방안을 마련하고자 한다.

먼저 II장에서 한국어 인과관계 연결어미에 대한 국어학적 연구 및 힌디어 인과관계 연결 표현에 대한 선행 연구 및 문법책을 정리하여 이들의 문법적 특징, 제약, 기능을 살펴보고 분석한다. III장에서는 II장에서 정리한 내용을 바탕으로 최선답형 테스트(The best-answer variety test) 및 진위형 테스트(True/False test)를 설계하고 힌디어권 중급과 고급 학습자를 대상으로 실험을 실시한다. 아울러 학습자들의 인식을 폭넓게 파악하기 위해서 학습자들의 자유 작문(Free writing) 53편을 모아서 분석한다. 실험을 통해서 힌디어권 학습자들은 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약, 의미·화용적 기능을 어떻게 이해하고 사용하는지 살펴본다. 마지막으로 학습자들이 인과관계 연결어미를 학습할 때 어려워하고 오류를 범하는 원인이 무엇인지 밝히기 위해서 학습자의 사용 양상에 따라 사후 인터뷰를 실시한다. IV장에서는 II장에서 제시한 이론적 고찰과 III장에서 나온 실험을 결과와 오류 원인을 전제로 해서 인과관계 연결어미의 교수·학습을 체계적으로 설계한다.

본고는 의사소통에 매우 중요한 인과관계 연결어미의 효과적인 교육 방안을 마련하는 데에 의의가 있으며, 힌디어권 학습자들이 한국어로 의사소통하는 데 있어 도움이 된다는 점에 의의가 있다. 하지만 연구 대상 연결어미가 4개로 제한적이라는 점, 인도의 다른 언어권 학습자를 포함하지 못한 점 등은 아쉬움으로 남는다. 앞으로 인도에서의 한국어교육이 더욱 활성화되어 이런 점들을 보완하는

후속 연구가 이어지기를 기대한다.

주요어 : 한국어교육, 인과관계 연결어미, 형태적 특징, 통사적 제약, 의미·화
용적 기능, 힌디어권 학습자, 의사소통, 교육 방안.

학 번 : 2016-22194

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구	4
2.1. 국어학에서의 인과관계 연결어미 연구	5
2.2. 한국어교육학에서의 인과관계 연결어미 교육 연구	7
2.3. 인도인 학습자를 위한 한국어 교육 연구	11
3. 연구 대상 및 방법	13
 II. 인과관계 연결어미 교육을 위한 이론적 전제	 16
1. 한국어 인과관계 연결 표현의 개념	16
2. 한국어교육을 위한 인과관계 연결 표현	17
3. 인과관계 연결어미의 통사적 제약 및 의미·화용적 기능	20
3.1. ‘-아/어서’	20
3.2. ‘-니까’	30
3.3. ‘-(으)므로’	37
3.4. ‘-느라고’	43
4. 힌디어 인과관계 연결 표현의 특징	49
5. 한국어 및 힌디어 인과관계 연결 표현의 대조	54
5.1. 형태적 특징 및 통사적 제약	55
5.2. 의미·화용적 기능	60
6. 인도 내에서 한국어 인과관계 연결어미의 교육 현황	63
6.1. 교재 분석	64
6.2. 교사 인터뷰	72
 III. 인과관계 연결어미의 사용 양상 및 오류 양상	 77
1. 분석 대상 및 절차	77
1.1. 실험 대상자 정보	77

1.2. 자료 수집 방법 및 내용	78
1.2.1. 최선답형 테스트	80
1.2.2. 진위형 테스트	82
1.2.3. 자유 작문 작성 테스트	83
1.2.4. 사후 인터뷰	84
1.3. 오류 판정 기준	85
2. 실험 테스트와 작문 자료에 나타난 사용 양상 및 오류 양상	86
2.1. 실험 테스트에 나타난 형태적 사용 양상 및 오류 양상	89
2.2. 자유 작문에 나타난 형태적 사용 양상 및 오류 양상	92
2.3. 실험 테스트에 나타난 통사적 사용 양상 및 오류 양상	94
2.4. 자유 작문에 나타난 통사적 사용 양상 및 오류 양상	105
2.5. 실험 테스트에 나타난 의미·화용적 사용 양상 및 오류 양상	107
2.6. 자유 작문에 나타난 의미·화용적 사용 양상 및 오류 양상	116
3. 인과관계 연결어미 오류의 원인	118
3.1. 언어 간섭의 오류	119
3.1.1. 모국어의 간섭 오류	119
3.1.2. 제2언어로서 영어의 간섭 오류	122
3.2. 목표어 복잡성에 따른 오류	124
3.3. 교육 과정에 따른 오류	125
3.3.1. 유도된 오류	126
3.3.2. 학습 태도에 의한 오류	127
 IV. 한국어 인과관계 연결어미 교육의 실제	130
1. 한국어 인과관계 연결어미 교수학습 목표	130
2. 한국어 인과관계 연결어미 교수학습 내용	132
2.1. 인과관계 연결어미의 형태적 특징에 대한 교육 내용	133
2.2. 인과관계 연결어미의 통사적 제약에 대한 교육 내용	135
2.3. 인과관계 연결어미의 의미·화용적 기능에 대한 교육 내용	139
3. 한국어 인과관계 연결어미 교수학습 방법	141

3.1. 입력 처리를 통한 형태적 특징 및 통사적 제약 교육	142
3.2. 의사소통을 통한 의미·화용적 기능 교육	145
4. 교수·학습 모형	148
 V. 결론	 157
 참고문헌	 161
 부록	 171
 Abstract	 179

표 목차

〈표 1〉 연구의 절차 및 내용	15
〈표 2〉 이유·원인의 연결형 문형	18
〈표 3〉 인과관계 연결 표현의 분류	19
〈표 4〉 ‘-아/어서’의 특징	30
〈표 5〉 ‘-니까’의 특징	37
〈표 6〉 ‘-(으)므로’의 특징	43
〈표 7〉 ‘-느라고’의 특징	49
〈표 8〉 힌디어 대등접속과 종속접속 표현의 분류	52
〈표 9〉 힌디어 인과관계 연결 표현 목록	52
〈표 10〉 서울대 한국어 교재에서 인과관계 연결어미의 제시	65
〈표 11〉 이화여대 한국어 교재에서 인과관계 연결어미의 제시	68
〈표 12〉 연세대 한국어 교재에서 인과관계 연결어미의 제시	70
〈표 13〉 교사 인터뷰 질문	72
〈표 14〉 교사 기본 정보	73
〈표 15〉 피험자 정보	78
〈표 16〉 최선답형 테스트 문항 구성	81
〈표 17〉 진위형 테스트 문항 구성	83
〈표 18〉 사후 인터뷰 조사 내용	84
〈표 19〉 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 사용 빈도	88
〈표 20〉 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 오류 빈도	89
〈표 21〉 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 형태적 오류	92
〈표 22〉 자유 작문에 나타는 인과관계 연결어미의 통사적 오류	106
〈표 23〉 자유 작문에 나타는 인과관계 연결어미의 의미·화용적 오류	116
〈표 24〉 인과관계 연결어미의 교수·학습 내용	133
〈표 25〉 인과관계 연결어미의 주어 제약	136
〈표 26〉 인과관계 연결어미의 서술어 제약	137

〈표 27〉 인과관계 연결어미의 시제 선어말어미 제약	138
〈표 28〉 인과관계 연결어미의 서법 제약	139
〈표 29〉 인과관계 연결어미의 의미·화용적 기능	140
〈표 30〉 입력 처리 교수법	142
〈표 31〉 인과관계 연결어미의 수업 구성	150

그림 목차

〈그림 1〉 최선답형 및 진위형 테스트 결과	87
〈그림 2〉 한국어 문법 교육 내용의 구축 모델	132
〈그림 3〉 입사하고 싶은 회사와 그 이유	155

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 힌디어권 한국어 중급과 고급 학습자의 인과관계 연결어미의 사용 양상을 고찰하고 분석하며 실험 결과를 기초로 하여 힌디어권 학습자가 한국어를 정확하고 유창하게 할 수 있는 데에 도움이 되는 인과관계 연결어미의 효과적인 교육 방안을 마련하고자 한다.

언어 교육에서 문법은 아주 중요한 역할을 한다. 특히 특수 목적을 지니고 의사소통 목적으로 한국어를 배우는 성인 학습자일 경우에는 더욱 그러하다. 장(Zhang, 2009:185)에서는 문법을 제대로 교육 받지 않으면 정확성을 목적으로 하는 학습자에게 도움이 되지 않는다고 하였다. 즉 문법 교육은 학습자가 목표어를 이해하고 생산해 낼 수 있도록 하는 데 그 목적을 가지고 있다. 의사소통할 때 학습자가 중간 언어에서 생기는 문제점들이 고착화되어 의사소통을 방해받지 않도록 문법 교육은 반드시 필요하다. 즉 언어 교육에서 문법은 의사소통의 정확도를 높여주는 데에 의의를 가진다. 한국어 문법 교육도 마찬가지로 학습자가 한국어의 규칙과 질서를 가지고 한국어를 이해하고 생산해 낼 수 있도록 한다. 한국어교육학 사전(2014:586)에서 한국어 문법 교육은 이론 문법 체계를 기초로 하되 외국인 학습자가 이를 의사소통 도구로 사용할 수 있도록 문법 요소, 문장, 담화, 표현 단위로 나뉘어 의미와 기능 중심으로 이루어져야 한다고 제시하였다.

한국어 학습자의 오류 유형 조사연구를 살펴보면 한국어 수준과 무관하게 학습자들은 어미 오류를 빈번하게 범하는 것을 볼 수 있다. 그 이유는 어미가 다양하고 쓰임이 달라 한국어 수준이 올라가도 계속해서 어미에 대한 어려움을 겪고 있기 때문이다¹⁾. 한국어 학습자들이 어미 중에 가장 오류를 범하는 것이 연결어미

1) 이수연(2011:17)에서 한국어 학습자들이 가장 오류를 범하는 것이 연결어미 오류라고 하고, 그 이유는 연결어미의 수가 다른 어미에 비해 많은 것이라고 하였다. 오류 중에서 대치 오류가 많은데 그 이유는 역시 비슷한 연결어미들을 제대로 구분하지 못하기 때문이라고 하였다.

오류이다. 그 이유는 연결어미의 수가 다른 어미에 비해 많고 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능이 많기 때문이다²⁾).

힌디어권 학습자도 그러하다. 힌디어는 굴절어이고 한국어와 비슷한 ‘주어-목적어-서술어’의 SOV(Subject+ Object+ Verb)체계의 언어이다. 이에 따라 힌디어권 학습자들은 모국어의 긍정적인 전이로 인해 한국어를 학습할 때 빨리 습득하는 경향이 있다. 하지만 부정적인 전이로 인해 빈번하게 오류를 범하기도 한다. 한국어의 다양한 인과관계 표현들은 각각 쓰임새에 차이가 있고 통사적, 의미적, 화용적 기능도 많기 때문이다. 한국어에서는 화자가 태도나 전달하고자 하는 내용에 따라 다양한 인과관계 표현들을 사용할 수 있다. 한국 모어 화자들은 언어에 대한 직관이 있으므로 다양한 표현들을 구분하여 사용할 수 있으나 한국어에 대한 직관이 없는 힌디어권 학습자들은 다양한 인과관계 연결 표현들을 구분하여 사용하기가 어렵다. 힌디어에서도 인과관계를 나타내는 표현이 있지만 한국어 만큼 풍부하지 않고 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능도 까다롭지 않다.

- (1) 가. 제가 오후에 바빠서 모임에 갈 수 없어요.
나. 제가 오후에 바쁘니 모임에 갈 수 없어요.
다. *비느라고 늦었다.

위의 (가)와 (나)에서는 연결어미를 빼고 모든 부분은 동일하다. 앞과 뒤 문장의 주어, 서술어 그리고 연결어미 결합 용언은 형용사로 같다. 그러나 어미의 차이로 인해 문장의 문법성 차이를 보인다. 여기서 (가)는 단순히 모임에 못 간다는 이유를 나타내고 있고, (나)는 못 간다는 것을 당연한 것으로 나타내고 있다³⁾. 그리고 (다)는 문법적으로 성립이 안 되는 문장이다⁴⁾. 위에서 제시한 예문은 힌디

2) 이수진(2014:2)에서는 외국인들이 어려워하는 한국어 표현들은 많지만 그 중에서도 상황에 따라 다르게 사용되기 때문에 이유원인 표현을 사용할 때 유독 어렵워한다고 하였다.

3) 윤평현(2005:169)에서 예문 (가)는 어떤 사정이 있어 ‘모임에 못 갈’ 이유를 간단하고 공손하게 말하고 있는 반면 (나)에는 ‘바쁘다’는 주관적인 이유가 있어 화자가 귀찮아하는 태도로 모임에 참석 못한다고 해서 공손하지 못한 태도를 제시하고 있다고 하였다.

어로 번역하면 다음과 같다.

(2) 제가 오후에 **바빠서** 모임에 갈 수 없어요.

main dopahar me vyast hu iss karanvash baithak me nahi ja sakta.
저 오후 에 바쁘다 이다 ‘-아/어서’ 모임 에 안 가 수식어

(3) 제가 오후에 **바쁘니** 모임에 갈 수 없어요.

chunki main dopahar me busy hu **issliye** baithak me nahi ja sakta.
강조 저 오후 에 바쁘다 이다 ‘-니까’ 모임 에 안 가 수식어

(4) *비**느**라고 늦었다.

barish **ke chakkar me** der ho gaya.
비 느라고 늦었다 수식어

위의 문장에서는 힌디어와 한국어의 어순과 인과관계 표현의 위치가 비슷하다고 볼 수 있다. 예문 (2)는 한국어와 비슷하게 힌디어 문장도 ‘모임에 못 갈’ 이유를 알려 줄 때 겸손한 태도를, (3)은 귀찮아하는 태도를 제시하고 있다. 이러한 부분에서 힌디어권 한국어 학습자들은 한국어를 학습할 때 큰 도움이 된다. 하지만 (4)같은 경우, 한국어 인과관계 연결어미 ‘-느라고’는 서술어 제약이 있어 다만 ‘하다, 가다’ 등 동작성을 지닌 동사와 결합되고 명사, 형용사, 서술격 조사 ‘이다’ 등과 결합되지 않는다. 반면 힌디어 인과관계 연결 표현은 이러한 제약이 없어 명사, 형용사, 서술격 조사 ‘이다’ 등과 결합이 가능하다. 한국어의 이러한 제약 때문에 힌디어권 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미를 배우는 데 어려움을 느끼고 자신이 표현하고 싶은 내용을 상황 맥락에 맞게 사용하지 못하는 경우가 많다.

4) ‘-아/어서’는 ‘책이어서’ 등 명사와 결합되지만 ‘-느라고’는 다만 동작동사와 결합되고 명사와 결합되지 않는다.

본 연구에서는 힌디어권 한국어 학습자들의 인과관계 연결어미 사용 양상을 분석함으로써 이들이 어떤 어려움을 겪고 있으며 어떤 오류를 범하고 있는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해 한국어 인과관계 연결어미의 효과적인 교육 방안을 마련하고자 한다.

본 연구의 목적을 정리하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 한국어 인과관계 연결어미의 개념과 문법 기능을 파악하고 힌디어의 인과관계 연결 표현과 비교·대조해서 동일성과 이질성을 밝힌다.

둘째, 실험을 통해 힌디어권 한국어 학습자들의 인과관계 연결어미 사용 및 오류 양상을 살펴보고 인과관계 연결어미 사용에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 밝힌다.

셋째, 힌디어권 학습자를 위한 한국어 인과관계 연결어미 교육 내용 및 교수·학습 방안을 마련한다.

2. 선행 연구

한국어 인과관계 연결어미에 대한 연구는 국어학적 측면과 한국어교육학 측면이 두 가지로 나뉘어서 이뤄져왔다. 국어학적 측면에서 이뤄진 연구는 인과관계 연결어미의 문법적 제약과 의미·화용적 기능에 대한 사용과 관련된 연구이다. 한국어교육학 측면에서 이뤄진 인과관계 연결어미 연구는 학습자의 모국어와 비교해서 동일성과 이질성을 밝히고 학습자가 한국어 인과관계 연결어미를 공부할 때 어려워하는 원인을 밝혀 교육 방안을 마련하는 연구이다. 이에 따라 본 연구에서는 국어학에서 인과관계 연결어미, 한국어교육학에서 인과관계 연결어미 그리고 인도인 학습자를 위한 한국어교육 연구로 나뉘어서 살펴봤다.

2.1. 국어학에서의 인과관계 연결어미 연구

국어학에서 인과관계 연결어미 연구는 인과관계 연결어미의 문법적 제약과 의미·화용적 기능이 주류를 이루고 있다.

성낙수(1978)에서는 이유·원인의 의미로 문장을 이어 주는 연결 표현의 통사적·화용적 기능을 살펴봤으며 연결 조사 ‘-에’, ‘-(으)로’와 연결 복합형식 ‘-기 때문에’를 ‘-기에, -(으)므로, -기 때문에’에서 나왔다고 밝혔다.

이숙(1985)은 인과관계 연결 표현 중에 연구 대상으로 ‘-느라고’만 선정하고 이의 통사적 제약과 화용적 특징을 정리하였다. 조오현(1990)에서는 선행 연구들을 종합하여 인과관계 연결어미의 제약과 특징에 대해 상세히 분석하였다. 인과관계 연결어미의 제약과 특징을 설명하는 기준으로 볼 때 연구의 가치가 있지만 인과관계 연결어미의 전체성의 기준으로 볼 때 인과관계 연결어미의 전체 체계를 제대로 보여주지 못했다.

전혜영(1989)에서는 선행 연구와 달리 인과관계 연결어미의 통사적 제약에만 한정해서 논의하지 않고 의미·화용적 측면도 고려해서 상황에 따라 연결어미를 다르게 써야 한다고 하였다. 뿐만 아니라 인과관계 연결어미를 사용할 때 공손 원칙을 지켜야 한다고 하며 공손한 태도를 나타낼 때 ‘-아/어서’를 사용하는 것이 적절하다고 강조하였다.

성기철(1993)에서는 ‘-아/어서’ 및 ‘-니까’는 ‘까닭이나 때문’으로 봤다. 이 연구에서 연결어미 ‘-아/어서’는 ‘가짐’ 및 ‘수’ 그리고 ‘-니까’는 ‘때’를 나타내는 연결어미로 봤다. 인과관계 연결어미의 통사적 제약에 있어 ‘-아/어서’가 ‘-니까’와 달리 명령문이나 청유문에 쓰이지 못하는 이유는 ‘-아/어서’와 ‘-니까’가 다른 통사적 분포를 가지고 있기 때문이라고 밝혔다.

장경희(1993), 배현숙(1994)에서는 연결어미 ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 통사적 제약과 의미·화용적 기능을 살펴봤다. 이상복(1981)에서는 국어 인과관계 연결어미 중에 사용빈도가 높은 인과관계 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고,

-(으)므로'의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 살펴봤고 의미적인 차이를 구술했다. 남기심·루코프(1983)에서는 국어 인과관계 연결어미 '-아/어서'와 '-니까'를 중심으로 연구하였는데, '-아/어서'는 후행절에서 일어난 어떤 결과에 대해 선행절에서 누구나 다 합리적으로 동의하고 보편적인 이유나 원인이 영향을 미친다고 하였다. '-니까'는 화자의 개인 판단이나 느낌 등 개인적인 이유를 나타낸다고 밝혔지만 '-느라고, -(으)므로' 등 사용빈도가 높은 인과관계 연결어미를 다루지 않았다.

배영은(2002)에서는 인과관계 연결어미인 '-어'와 '-아/어서', '-니'와 '-니까'를 의미와 형태의 유사성에 따라 '-아/어서'와 '-니/니까'로 분류하고 그들이 갖고 있는 관계를 밝혀서 통사적, 의미적 특징을 제시하며 비교하였다. 하지만 이들의 쓰임의 차이에 대한 명쾌한 해석과 분석을 하지 않았고 '-니'의 추가된 '까'의 이유를 밝히지 않았다는 한계를 보이고 있다. 박현숙(2003)에서는 국어 인과관계 연결어미 '-아/어서, -니까, -느라고, -(으)므로'를 중심으로 형태적 특징 및 통사적 제약 그리고 상황에 따라 다르게 쓰이는 의미·화용적인 기능에 대해 세밀하게 밝혔다.

안주호(2002)에서는 <노걸대언해>를 중심으로 인과관계 연결어미 '-니까, -으니, -(으)므로, -어, -아/어서, -느라고, -기에, -길래, -기로, -거든' 등 중세국어로부터 현대국어로 이르기까지 어떻게 변해왔는지 살펴봤다. 또한 15세기부터 쓰이고 있는 원인의 연결어미의 형성 및 변천 과정을 살피고, 그 과정에서 나타나는 문법화 현상에 대해 고찰하였다. 하지만 형태적인 특징만 다루고 의미·화용적인 기능에 대한 고찰이 없는 것은 이 연구의 한계이다.

이창덕(2014)은 다양하게 발달된 국어 활용어미는 외국인 학습자뿐만 아니라 모국어 사용자들에게조차 헷갈리거나 그 문법 기능과 용법을 합리적으로 설명하는 데에 어려움이 있다 보고 많은 통사·의미적인 기능을 가진 인과관계 연결어미 '-느라고'와 관련된 논문과 문법서의 내용에서 분석한 형태적 특징과 문법적 기능을 형태적, 통사적, 의미적 특성 중심으로 정리하였다.

2.2. 한국어교육학에서의 인과관계 연결어미 교육 연구

한디어권 학습자를 대상으로 한 선행 연구는 없지만 한국어 학습자를 대상으로 인과관계 연결어미를 학습하고 사용하는 과정에서 나타나는 변이나 오류의 유형 또는 원인을 알아보고 분석한 연구는 꾸준히 이뤄져 왔다. 한국어교육학에서 인과관계 연결어미 교육 연구는 인과관계 연결어미 전체를 다루고 있는 연구와 인과관계 연결어미 일부분을 다루고 있는 연구로 나뉘 살펴볼 수 있다. 다음은 인과관계 연결어미 전체를 다룬 연구이다.

진정란(2003)에서는 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약과 의미·화용적 기능을 살펴봤으며 인과관계 연결어미 간에 있는 차이를 밝혀내고 교육 순서와 교육 방법을 구성하였다. 하지만 형태·통사적 제약과 의미·화용적인 기능에 대한 교육 내용과 방법을 마련하지 못했다.

오경진(2003)에서는 인과관계 연결 표현 ‘-느라고, -(으)므로, -길래, -는 통에, -는 바람에’의 용법을 비교해서 고급 학습자들을 위한 교육 방법을 마련했다. 하지만 초급과 중급 학습자를 고려하지 않았다는 것은 연구의 한계를 보인다.

장광군(1999)에서는 구문환경소라는 말을 사용해서 중국어권 한국어 학습자의 사용 입장에서 한국어 인과관계 연결 표현을 살펴보고 교육할 수 있는 인과관계 연결 표현 33개에 대해 의미론적 관점에서 세부적인 용법을 기술하였다.

박혜연(2007)에서는 이유·원인을 나타내는 연결 표현의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대한 선행 연구를 참조해서 구체적인 교육 문법을 기술하였다. 그리고 또 현재 한국에 있는 한국어 교육 기관에서 쓰이는 한국어 교재를 분석해서 한국어 인과관계 연결 표현 교육 내용을 계열화해서 효과적인 교육 방안을 마련하였다.

임태운(2009)은 한국어 인과관계 표현의 개념, 범위 그리고 한국어 학습자의 구어 테스트를 연구 대상으로 오류 양상을 살펴본 다음에 오류 양상에 따라 교육

방안을 마련하였다. 하지만 사용 빈도가 높은 인과관계 연결어미를 다루지 않았으며 학습자의 문어 사용 양상과 오류 양상도 살피지 않았다. 또한 교육 방안에는 연결어미의 통사적 제약에 중점을 두었을 뿐 연결어미의 미묘한 차이에 대한 내용이 부족하다.

김지혜(2009)에서는 이유 표현을 중심으로 학습자들에게 가르쳐야 할 내용을 살펴봄으로써 적절한 교수 방안을 마련하기 위해 이유 표현의 개념을 살펴보고 한국어 사전과 교재에 제시된 교육의 대상이 될 수 있는 이유 표현의 목록을 선정하였다. 이 다음에 학습자들은 한국어 이유 표현을 학습할 때 어떤 점을 어려워하는지 살펴보기 위해 학습자들의 구어 자료와 문어 자료를 분석하였다. 분석 결과를 바탕으로 이유 표현 항목을 선정하고 교육 단계를 선정하였다. 마지막으로 이유 표현의 효과적인 교수 내용을 모색하였다. 그러나 ‘-는데, -더니’ 등과 같은 표현들에 대해서 다루지 않은 것은 본 연구의 아쉬움이다.

이효정(2011)에서는 연결어미와 연결 복합형식에는 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -(으)므로, -길래, -더니, -기에, -기 때문에, -는 바람에, -는 통에, -는 김에’가 있다고 하며 문법적 특징에 대해서 살펴보았다. 또한 인과 표현이 구어인지 문어인지, 격식적인지 비격식적인지에 따라 문법 제약과 특징을 정리하였다. 이 다음에 한국어교육 기관 서울대학교 교재, 연세대학교 교재, 이화여자대학교 교재, 경희대학교 교재, 서강대학교 교재를 대상으로 인과 표현의 순서, 문법 기술과 예문에 대해 분석하였지만 교재를 비교하지 않았고 교재에 나타난 인과 표현의 문제점을 기술하지 않았다.

이운(2012)은 인과관계 연결어미 사용빈도가 높고 담화 환경에 따라 달리 쓰이는 경우가 많아 이들의 차이를 명확하게 가르칠 필요가 있다고 해서 실생활에서 많이 사용하고 있는 인과관계 연결어미를 선정하여 이를 중심으로 중국어에 대응하는 인과관계 연결어미와 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 대조하며 분석을 진행하였다. 한국어 인과관계 연결어미와 중국어 인과관계 연결어미가 일대일로 대응했지만 인과관계 연결어미에 대한 교육 방안이 없는 것은 연구의 한계이다.

이수진(2014)은 많이 쓰이는 연결어미 중 하나인 이유·원인을 나타내는 인과관계 연결표현에 대해 연구한 후 효과적인 교육방안을 모색하고자 하였다. 본 연구의 목표를 달성하기 위해 먼저 이유·원인의 인과관계 연결 표현에 대한 개념을 정리한 후에 대표적인 연결어미를 정리하고 고찰하였다. 이 다음에 교육기관에 사용하는 한국어 교재를 분석해서 인과관계 연결 표현 교육에 대해 고찰하였다. 마지막으로 교재 분석 결과와 한국어 교수법을 토대로 효과적인 교수방안을 마련하고자 하였다. 교육 방안을 마련할 때 교재 분석 결과를 고려했지만 학습자 오류의 원인을 고려하지 않았다.

수난달(2016)은 한국어 인과관계 표현 중에서 출현 빈도가 높은 인과관계 연결 표현을 연구 대상으로 삼고 미얀마 중·고급 학습자들이 연구 대상인 인과관계 표현을 어떻게 사용하고 어떤 오류를 범하고 있는지를 학습자들의 ‘설명하기’ 장르의 작문을 통해 살펴보았다. 이후 앞선 분석 결과를 바탕으로 미얀마 학습자에게 적합한 인과관계 연결 표현 교수·학습 방안을 마련하였다.

박민신(2017)에서는 이유 표현을 개념화하기 위해 이유 표현, 유사 이유 표현, 화행적 이유 표현별로 의미 범주를 체계화해서 제시하였다. 이 다음에 ‘-어서’, ‘-니까’, ‘-기 때문’, ‘-(으)므로’, ‘-(으)로 인해’를 중심으로 한국어 말뭉치를 분석하고 구체적인 용법을 제시하였다. 마지막으로 한국어 이유 표현으로 문법 지식의 확장 및 정교화, 문법 선택 기제 인식 능력을 위한 교수·학습 내용을 제시하였다.

다음은 한국어 인과관계 연결어미의 일부분을 다룬 연구이다. 한국어 인과관계 연결어미의 일부분을 다룬 연구로는 박성민(1993), 여덕희(1996), 이정란(2003), 장상(2005), 모선근(2008), 정은경(2009), 양명화(2010), Navy(네비, 2017) 등이 있다.

박성민(1993)에서는 ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 의미·화용적 특징과 통사적 제약을 정리하고 외국인 한국어 학습자들은 이러한 문법 제약과 의미 기능을 어떻게 학습하고 있는지, 학습하는 데에 어려운 점이 무엇인지 밝혔다. 이 다음에 효과적인 교육 방안을 마련하였다. 하지만 ‘-아/어서’와 ‘-니까’ 외에 사용빈도가 높

은 다른 인과관계 연결어미를 다루지 않은 것은 본 연구의 한계이다. 여덕휘(1996)에서는 외국어로서 한국어를 배우는 학습자를 위한 한국어 교재를 분석해서 교육 방법을 마련하였다. 이를 위해 먼저 ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 통사적인 제약과 의미·화용적인 특징을 분석하고 이러한 제약과 특징에 대한 학습자들이 이해하도록 교육방법을 마련하였다. 이정란(2003)에서는 한국 내 언어 교육 기관에서 한국어를 배우고 있는 일본, 중국과 영어권 학습자 각 20명 대상으로 학습자들이 ‘-아/어서’와 ‘-니까’를 사용할 때 변이 양상을 고찰하였다. 기존 학습자의 작문 자료를 수집하여 오류 현상을 분석한 논문들과 달리 이 연구에서는 문법성 판단 테스트와 인터뷰를 통해서 학습자들의 문어 자료와 구어 자료를 얻었고, 언어권별, 과제별에 따른 학습자의 변이 양상을 분석하였다.

장상(2005)에서는 중국인 학습자를 대상으로 한국어 인과관계 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -더니’를 중국어 인과관계 연결어미와 대조하고 학습자들의 사용 양상과 오류 양상을 살펴봤지만 효과적인 교육 방안을 제시하지 않아 연구의 한계를 보인다. 모선근(2008)에서는 인과관계 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -길래’를 중심으로 통사적 제약과 의미적 특징을 살펴봤다. 이 다음에 인과관계 연결어미를 교육을 할 때 고려해야 할 점을 정리하기 위해 학습자들에게 설문 조사를 실시하였다. 마지막으로 IV장에서 학습자가 학습과정에서 겪는 어려움을 덜어 줄 수 있는 목표로 학습자 중심의 문법 교육을 몇 가지 사항을 고려해서 마련하였다. 하지만 본 연구는 중급과 고급 학습자 중심으로 이루어져 초급 학습자에 대한 정보를 제시하지 못 하였다. 양명화(2010)에서는 언어 교육 기관마다 교재와 교육 방법이 달라서 한 기관에 한정하지 않고 여러 기관의 중국어권 학습자를 선정하여, 오류 원인을 살펴보고 교육 방안을 마련하였다. 기존 연구와 달리 이 연구에서는 최선답형 테스트, 진위형 테스트, 번역 테스트, 구어 담화 완성형 테스트와 사후 인터뷰를 통해 오류의 원인을 살펴보고 효과적인 교육 방안을 마련하였다. 하지만 각 인과관계 연결어미의 의미·화용적인 기능에 대해 다루지 못한 데다 의사소통에 대한 활동이 없는 것은 연구의 아쉬움이다.

정은경(2009)에서는 한국어 인과관계 연결어미의 개념, 범위, 오류 양상을 분석하였다. 오류를 분석하려고 기존 연구와 달리 구어 텍스트를 분석하였다. 분석

결과를 바탕으로 한국어 인과관계 연결어미 ‘-아/어서’ 및 ‘-니까’의 교수 모형을 제시하였다. 교수 모형에서 ‘-니까’의 문법 기능에 중점을 두었지만 ‘-아/어서’ 및 ‘-니까’의 차이점에 대한 설명이 부족하다.

베트 내비(2017)에서는 캄보디아인 한국어 학습자들이 인과관계 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고’의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 어떻게 습득하고 있는지 밝혔다. 이를 위해 학습자 60명을 하 집단·상 집단으로 나눠 문법성 판단 검사 결과의 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하여 하 집단·상집단·모어 화자 집단별로 습득의 차이를 살펴보았다. 연구 결과는 통사적 측면에서 하 집단 학습자들은 ‘-느라고’의 통사적 제약에 대한 가장 어려움을 겪었지만 상 집단 학습자들은 어려움을 덜 겪는 것으로 나타났다. 화용적 측면에서 수준이 높은 상 집단 학습자들은 모어 화자와 차이를 보이지 않았지만 수준이 낮은 하 집단 학습자들은 한국어에 비해 모국어 인과관계 연결어미에 의미·화용적인 기능이 많지 않아 모어 화자와 차이를 보인다고 밝혔다. 하지만 문법성 판단 과제에 잘 나타나지 않은 학습자들의 담화·화용적인 사용 양상과 오류 양상을 살펴보지 않았고 효과적인 교육 방안도 없다는 것은 연구의 한계를 보인다.

2.3. 인도인 학습자를 위한 한국어교육 연구

인도인 학습자를 대상으로 한국어 인과관계 연결어미 교육 연구는 이뤄지지 않은 상태이지만 한국어교육에 관한 연구는 몇 가지가 있다.

싱 니르자(2007)에서는 인도 내에서 한국어 말하기 현황을 살펴보고 힌디어권 학습자가 한국어로 말하기를 하는 데에 어려워하는 점과 오류를 범하는 원인을 밝혔다. 그리고 중급 학습자를 대상으로 말하기 교수·학습 방안을 개발하기 위해 외국어 교육에서 말하기의 이론적 배경과 말하기 수업의 중요성을 제시하고 다음에 교수·학습 방법과 교수·학습 모형을 제시하였다.

헤마(2010)는 인도인 한국어 학습자를 위한 속담 교육 연구를 하였다. 이 연구는 한국어교육용 자료와 한국어 능력 시험에 나온 속담을 고빈도 기준으로 선정한

다음에 힌디어 속담과 비교해서 한국어 속담 교육의 교수·학습 방법을 제시하였다.

손영현(2011)에서는 인도인 한국어 학습자를 대상으로 발음 교육 연구를 하였다. 먼저 학습자들의 요구 분석을 위하여 학습자 및 교사 대상으로 설문조사를 한 다음에 한국어 및 힌디어의 음운 체계를 대조하였다. 2차 설문 조사 및 사후 인터뷰를 통해서 학습자들의 오류 및 오류의 원인을 밝혔다. 마지막으로 오류의 원인을 바탕으로 한국어 발음 교육 방안을 모색하였다.

무케쉬(2011)에서는 힌디어권 학습자를 대상으로 한국어 인칭 대명사의 사용 양상 및 오류 양상을 살펴본 뒤에 사후 인터뷰를 통해서 한국어는 힌디어에 비해 재귀대명사의 사용이 복잡해서 학습자들이 어려워한다고 밝혔다. 이와 같은 오류를 전제로 해서 한국어 인칭 대명사를 상황별 교육, 단계별 교육, 통합적 교육으로 나뉘어 교육 방법을 제시하였다.

싱 안젤리(2012)는 대조분석 가설, 중간언어 가설 그리고 오류분석 가설을 기반으로 힌디어권 학습자의 쓰기에 나타난 어휘 오류를 분석하여 쓰기 교육에 활용하는 것을 목적으로 하였다. 중급과 고급 단계 학습자의 자유 작문에서 나타나는 오류에서 어휘 오류의 양상은 대치, 첨가, 누락으로 나누고 범주별 분류는 표기 오류, 의미적 오류, 통사적 오류 그리고 표현적 오류로 나뉘어서 살펴보았다. 그 다음에 문법 조합어 > 비적합 어휘 오류 > 유의어 오류의 순서로 나타난 것을 급별로 가장 빈도가 높은 어휘 오류 항목을 선택하여 효과적인 어휘 교육 방안을 제시하였다.

딕시카(2015)는 한국어 연결어미와 힌디어 연결 표현, 나열 관계, 목적 관계, 대립 관계, 조건 관계와 이유·원인 관계, ‘-고, -도록, -지만, -으면, -니까’를 대상으로 시상 제약, 주어 일치 제약, 선·후행절의 순위, 문체법의 제약, 접속 제약, 부정문의 제약으로 나뉘어 대조하였다. 이 연구는 의미·화용적인 특징을 다루지 않고 교육 방안도 설계하지 않아서 한계를 보이고 있다.

이상의 국어학, 한국어교육, 인도인 학습자를 위한 한국어교육 연구에서는 대부분 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을

중시하여 이러한 화용 기능에 따라 ‘주관적인 이유, 객관적인 이유, 삼단논법’ 등에 따라 인과관계 연결어미의 쓰임이 다르다고 봤다. 선행 연구는 대부분 학습자의 모국어와 비교 연구, 그리고 문법성 판단 테스트를 실시해서 학습자의 사용 양상을 파악하고 이를 바탕으로 교육 방안을 마련하는 방식으로 이뤄져 왔다. 하지만 한국어 인과관계 연결어미의 많은 의미·화용적 기능의 사용 양상을 정해진 문항으로 분석하기에는 한계가 있다. 인도인 학습자를 위한 한국어교육 연구를 통해서 힌디어권 학습자를 위한 한국어 교육 연구가 많지 않았으며 한국어와 힌디어 인과관계 연결 표현 대조 분석이 많이 이뤄지지 않았고 힌디어권 학습자를 위한 교육 방안도 없다는 것을 알 수 있다.

따라서 본고에서는 위에서 살펴본 선행 연구의 한계점을 보완하여 힌디어권 학습자를 위한 한국어 인과관계 연결어미의 교육 연구를 수행하고자 한다. 이를 위해 한국어와 힌디어의 동일성 및 이질성, 실험 테스트 및 학습자들의 실제 산출 자료를 분석해서 사용 양상과 사후 인터뷰를 통해서 오류의 원인을 밝히고 이를 바탕으로 효과적인 교육 방안을 모색하겠다.

3. 연구 대상 및 방법

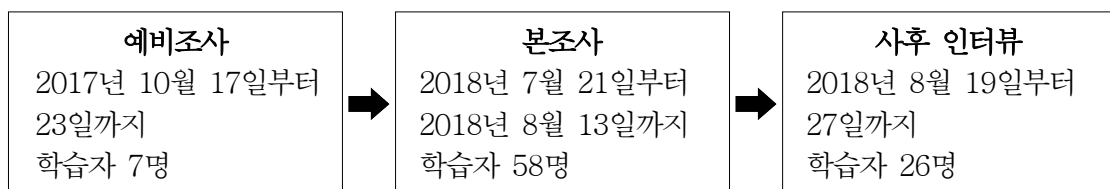
한국어교육에서 인과관계 연결어미가 중요하기 때문에 인과관계 연결어미에 대한 연구가 많이 이뤄져 왔다. 하지만 대부분의 연구에서 효과적인 교육 방안이 없다는 점은 연구의 한계로 보인다. 뿐만 아니라 한국어교육에 있어 힌디어권 학습자를 위한 한국어 인과관계 연결어미 교육에 대한 이뤄진 교육 연구는 없었다. 따라서 본 연구는 한국어 인과관계 연결어미의 중요성을 인식하고 학습자의 의사소통 능력 향상을 도모하기 위해서 인과관계 연결어미 교육 방안을 마련하고자 한다.

이를 위해 II장에서는 한국어 인과관계 표현의 개념과 목록을 제시하며 사용 빈도가 높고 이유나 원인의 의미를 공통적으로 가지며 통사와 의미의 변별적 특징이 존재하는 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -(으)므로’의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 정리하여 제시하고 한국어 인과관계 연결어미와

힌디어 인과관계 연결 표현들을 비교·대조하고자 한다. 이를 통해 두 언어 간의 유사점과 차이점을 밝히고 힌디어권 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미를 배우는 데 어려워하는 부분이 무엇인지 분석할 것이다. 또한, 현재 인도 교육기관에서 한국어 인과관계 표현 교육 현황을 전반적으로 파악하기 위해 인도의 교육기관에서 사용되는 교재(서울대학교, 연세대학교, 이화여자대학교 한국어 교재) 총 3가지를 가지고 분석하고자 한다. 그 다음, 인도 내에서 한국어 인과관계 연결어미 교육 현황을 파악하고 한국어 인과관계 표현을 교육할 때의 문제점이 무엇인지 밝히기 위해서 교사들에게 일대일로 인터뷰를 실시하고자 한다.

Ⅲ장에서는 인도인 힌디어권 중급과 고급 학습자 58명 대상으로 실험을 실시한다. 이를 위해 Ⅱ장에서 논의한 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 전제로 하여 최선답형 테스트 및 진위형 테스트를 만들고 이를 통해 학습자들의 사용 양상과 오류 양상을 살펴본다. 최선답형 테스트 문항은 총 12개를 추출하였으며 이것을 통해서 학습자들이 인과관계 연결어미의 의미·화용적 사용에 대해 얼마나 숙지하고 있는지 살펴보고자 한다.

진위형 테스트 문항은 총 11개를 추출하는데 이것을 통해서 형태적 특징 및 통사적 제약에 대해 학습자들이 얼마나 숙지하고 있는지 살펴볼 것이다. 하지만 남건우(2012:28)에서는 문법 교육에서 장르가 중요하고 장르가 없으면 문법은 추상적이어서 효과적으로 가르칠 수 없다고 하였다. 따라서 학습자가 문맥상 자신의 감정을 표현할 수 있는지도 살펴보기 위해서 이유·원인의 연결어미가 많이 나타나는 주제를 주어 작문 자료 (53편)을 수집하여 분석할 것이다. 그 후에 26명 학습자를 대상으로 사후 인터뷰를 실시해서 학습자들이 어려워하고 오류를 범하는 데에 영향을 미치는 요인을 밝히고자 한다. 구체적인 조사 절차는 다음과 같다.



IV장에는 II장에서 제시한 이론적 고찰, 대조 분석 결과와 III장에서 나타난 힌디어권 학습자의 사용 및 오류 양상을 바탕으로, 한국어 인과관계 연결어미의 적절한 교수 목표를 수립하였다. 이 다음에 입력 처리를 통한 형태적 특징 및 통사적 제약과 의사소통을 통해서 의미·화용적인 기능에 대해 가르칠 수 있는 효과적인 교수 방안을 모색하고자 한다.

본 연구의 대상 및 방법을 표로 정리하면 다음과 같다.

표 1 연구의 절차 및 내용

연구 목적		연구 대상 및 자료	연구 방법
II장	인과관계 표현의 개념 및 특징	인과관계 연결 표현에 관한 선행 연구	문헌 연구
	한국어 인과관계 연결어미와 힌디어의 인과관계 연결 표현의 비교·대조 분석	한국어 인과관계 연결어미와 힌디어인 과관계 연결 표현에 관한 연구	
	인도에서의 인과관계 표현의 교육 현황	교재 분석, 교사와 학습자 인터뷰 전사 자료	교재 분석, 인터뷰
III장	학습자의 인과관계 연결어미 사용 및 오류 양상 조사	힌디어권 중급 및 고급 학습자의 최선 답형, 진위형 테스트, 작문 자료와 사후 인터뷰	실험 테스트, 작문 자료 및 사후 인터뷰
IV장	인과관계 연결어미 교육 내용 및 교수학습 방안 마련	II장에서 정리한 이론적 고찰과 III장에서 분석한 오류 양상 및 오류 원인 결과를 바탕으로 입력 처리 및 의사소통을 통한 교육 방안	문헌 연구

II. 인과관계 연결어미 교육을 위한 이론적 전제

1. 한국어 인과관계 연결 표현의 개념

인과관계 연결 표현의 개념을 이해하기 위해서는 먼저 인과관계가 무엇인지 알아야 한다. 「표준국어대사전」에서는 인과관계에 대한 다음과 같은 정의를 내리고 있다.

국립국어원의 「표준국어대사전」을 보면 인과관계에는 두 가지 의미가 있으며 그 의미는 법률과 철학으로 나누고 있다.

[인과관계]

1. 「법률」 어떤 행위와 그 후에 발생한 사실과의 사이에 원인과 결과의 관계가 있는 일, 민법, 형법에서 행위자에게 책임을 지우는 근거가 된다.
2. 「철학」 한 현상은 다른 현상의 원인이 되고, 그 다른 현상은 먼저의 현상의 결과가 되는 관계이다.

이렇듯 인과관계란 원인이 핵심인 것을 말한다고 할 수 있으며 원인을 다음과 같이 말하고 있다.

원인의 의미는 “어떤 사물이나 상태를 변화시키거나 일으키게 하는 근본이 된 일이나 사건-원인”으로 이유와 일맥상통한다. 여기에서 나온 이유의 의미는 “어떠한 결론이나 결과에 이른 까닭이나 근거·구실이나 변명”이며, 철학적으로 “존재의 기초가 되거나 어떤 사상이 진리라고 할 수 있는 조건”이다. 이렇게 이유의 의미에서 나오듯이 이유는 결과에 대한 원인을 이르는 말로 이유와 원인은 떼어 수 없는 관계가 있는 유의어라고 볼 수 있다.

위의 언급한 인과관계의 사전적인 개념을 살펴보면 인과관계 연결 표현은 ‘원인과 결과’의 관계로 볼 수 있다. 소홍(2014:12)에서는 인과관계 연결 표현이란 논리적

관계를 만들어 주는 접속어미를 말한다고 하며 선행절이 후행절의 원인이고 후행절이 선행절의 결과임을 나타내는 연결 표현이라고 하였다. 따라서 인과관계 연결 표현은 연결어미와 인과관계라는 두 가지 개념적 요소를 가지게 되는데, 전자는 인과관계 연결어미가 갖추어야 할 형식 조건이며, 후자는 인과관계 연결어미가 갖추어야 할 내용 조건이 된다.

이상의 논의를 통해서 알 수 있듯이 인과관계 연결 표현이란 어떤 사건이 만들어진 원인과 결과이다. 즉 후행절에서 발생한 어떤 사건이나 결과에 기초가 되는 요소라고 할 수 있다.

2. 한국어교육을 위한 인과관계 연결 표현

한국어교육을 위한 인과관계 연결 표현에 대한 내용을 소개할 필요가 있다. 한국어에는 인과관계의 의미 관계로 묶을 수 있는 연결 표현들이 많다. 서세정, 최영룡(2014:201)에서는 한국어에서 원인·이유의 의미 기능을 나타내는 연결형 문형을 최대한 다양하게 추출하고 위계화하기 위해서 지금까지 발행된 한국어 교육용 문법서, 표준국어대사전, 경희대학교, 고려대학교, 서강대학교, 서울대학교, 연세대학교, 이화여자대학교 교재를 통해 원인·이유의 의미 기능의 연결형 문형들을 추출하였다. 다양한 표현 형태를 정리하고 대표형을 정하여 추출한 최종 문형은 총 42개로 다음과 같다⁵⁾.

5) 위의 언급한 최종 연결형 문형을 추출하는 데에 쓰인 자료는 A. 한국어 통합교재 총 6종(경희대학교, 고려대학교, 서강대학교, 서울대학교, 연세대학교, 이화여자대학교), B. 한국어 문법서(외국인을 위한 한국어 문법2, 국립국어원, 2005, 외국인을 위한 한국어 문법, 김진호 외, 2010), C. 표준국어대사전이다.

표 2 이유·원인의 연결형 문형

최종 원인·이유의 연결형 문형
-(ㄴ/는)다고, -(ㄴ/는)다기에, -(ㄴ/는)다니까, -(ㄴ/는)답시고, -(ㄴ/는)대서, -(느/으)ㄴ지, (느/으)니만큼, -(느/으)ㄴ 덕분에, -(느/으)ㄴ 만큼, -(으)ㄴ 이상, -(으)니, -니까, -(으)니만큼, -(으)ㄴ까봐, -(으)ㄴ 세라, -(으)로 말미암아, -(으)로 인해서, -(으)므로, 어찌나 -(느/으)ㄴ지, -고해서, -기 때문에, 기로서니, -기에, -길래, -느라(고), -는 바람에, -는 통에, -다가, -다 보니, -더니, -아/어, -아/어 가지고, -아/어 놓(다), -아/어서, -아/어서 그런지, -아/어서인지, -았/었더니, -자, -자기에

한국어교육학사전(2014)에서는 다양한 인과관계 표현 중에서 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로, -느라고, -더니, -았/었더니, -기에’ 등을 대표적인 이유·원인의 연결어미로 쓰고 있고, ‘-기 때문에, -(으)ㄴ/는 덕분에’ 등과 같은 연결 복합 형식도 이유·원인의 연결어미로 쓰고 있다⁶⁾.

수난달(2016)에서는 연결어미가 서로 원인-결과, 이유-결과의 의미관계로 나타나는 것으로는 ‘-으니까, -(으)므로, -느라고, -아/어서’ 등이 있고, 구형태의 복합구성으로 나타나는 것으로는 ‘-기 때문에, -는 바람에, -는 통에’, 조사 형태로는 ‘-(으)로, -에’, 그리고 문장의 종결어미 형태로 나타나는 것으로는 ‘-거든(요), -기 때문이다’ 등이 있다고 하였다⁷⁾.

6) 한국어교육학사전, 하우(2014:616)에서 대표적인 이유·원인의 연결어미로는 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로, -느라고, -더니, -았/었더니, -기에’ 등이 있다. 또한 ‘-기 때문에, -(ㄴ/는 덕분에, -(으)ㄴ/탓에’와 같은 연결 복합 형식도 이유·원인의 연결어미의 범주에 포함할 수 있다고 제시되어 있다.

7) 수난달(2016:15)에서는 진정란(2004)를 참고해서 인과관계 표현을 다음과 같이 문장 연결 기능의 표현과 문장 종결 기능의 표현 두 가지로 분류하였다.

통사적 분류	문법 범주별 분류	한국어 인과관계 표현
문장의 연결 기능의 인과관계 표현	연결어미	-아/어서, -니, -니까, -느라고, -기에, -길래, -(으)므로, -더니
	연결 복합형식	-기 때문에, -는 바람에, -는 통에, -는 김에, -ㄴ/은 탓에, -ㄴ/은 덕분에, -로 인해, -ㄴ 결과(로)
	조사	-(으)로, -에
문장 종결 기능의 인과관계 표현	종결어미	-거든, -니까
	종결 복합형식	-기 때문이다, -ㄴ 탓이다, -ㄴ 덕분이다, -ㄴ/는 까닭이다, -ㄴ 결과이다.

이 내용을 참고하여 이유·원인을 나타내는 한국어 연결 표현을 재구성해서 다음과 같이 제시하였다.

표 3 인과관계 연결 표현의 분류

통사적 분류	문법 범주별 분류	한국어 인과관계 표현
문장의 연결 기능의 인과관계 표현	연결어미	-아/어서, -니, -니까, -느라고, -기에, -길래, -(으)므로, -더니, -(ㄴ/는)다고, -(ㄴ/는)다기에, -(ㄴ/는)다니까, -(ㄴ/는)대서, -(느/으)니만큼, -(으)니만큼, -(으)르까봐, -(으)르세라, -고해서, -기로 서니, -다가, -아/어, -아/어서인지, -왔/었더니, -자, -자기에
	연결 복합형식	-기 때문에, -는 바람에, -는 통에, -는 김에, -ㄴ/은 탓에, -ㄴ/은 덕분에, -로 인해, -ㄴ 결과(로), -(으)ㄴ 이상, -(으)로 말미암아, -(으)로 인해서, 어찌나 -(느/으)ㄴ지, -다 보니, -아/어 가지고, 아/어 놓(다), -아/어서 그런지
	조사	-(으)로, -에
문장 종결 기능의 인과관계 표현	종결어미	-거든, -니까
	종결 복합형식	-기 때문이다, -ㄴ 탓이다, -ㄴ 덕분이다, -ㄴ/는 까닭이다, -ㄴ 결과이다

이처럼 한국어에는 인과관계의 뜻으로 나타나는 연결 표현이 매우 많다. 위의 언급한 모든 연결 표현을 연구 대상으로 다루는 데에는 한계가 있다. 따라서 사용 빈도 및 오류 빈도가 높고 이유나 원인의 의미를 공통적으로 가지고 있는 인과관계 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -(으)므로’를 본 연구의 범위로 정하였다. 이들은 모두 중급에서 다룰 뿐만 아니라 사용빈도가 높고⁸⁾ 이유나 원인의

8) 김지혜(2010:97)에서는 21세기 세종 균형 말뭉치에 나타난 한국어 인과관계 연결어미의 출현 빈도를 제시하였는데 ‘-기 때문에’는 37245회로 제일 높게 나타났으며 ‘-아/어서’ 8719회, ‘-(으)므로’ 4755회, ‘-니까’ 4130회, ‘-느라고’ 1022회로 그 뒤를 이었다. ‘-기 때문에’는 사용 빈도가 제일 높지만 연결어미가 아닌 연결 복합형식이기 때문에 연구 대상에서 제외시켰다.

의미를 공통으로⁹⁾ 가지고 있다.

3. 인과관계 연결어미의 통사적 제약 및 의미·화용적 기능

이유나 원인의 의미를 나타내는 같은 성격의 연결어미임에도 불구하고 서로 바꾸면 문장이나 표현이 어색해지는 것들이 있다. 그 이유는 교착어인 한국어는 같은 성격의 연결어미여도 문법적인 제약과 세부적인 의미·화용적인 기능을 가지고 있기 때문이다. 즉 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로, -느라고’ 등 원인이나 이유를 표현하는 연결어미를 사용하여 문장을 연결할 때 주어 제약, 서술어 제약 등 여러 가지 제약과 여러 의미·화용적인 기능이 있다. 한국어를 모어로 하는 한국인들은 이런 세세한 기능들을 지식으로 알지 못하여도 한국어에 대한 직관이 있어 잠재적으로 인식하기 때문에 오류를 범하지 않지만 외국인 한국어 학습자들은 한국어에 대한 직관이 없어 이러한 제약과 기능을 학습할 때 어려워한다.

이 절에서는 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로, -느라고’의 주어 제약, 서술어 제약, 시제 선어말어미 제약, 서법 제약 그리고 의미·화용적 기능에 대해 알아보도록 한다.

3.1. ‘-아/어서’

‘-아/어서’는 선행절이 후행절의 이유나 원인이 되어 후행절에서 나타난 결과의 바탕이 되면서 그 결과가 왜 일어났는지에 대해 드러내고자 할 때 사용한다. 15세기 이전에 ‘-아/어서’란 문법 유형은 존재하지 않고 대신 {-어}란 문법 유형이 존재하고 있었다. 15세기 이후부터 문법 유형 {-어} 기본형을 잡고 {-어}에다 {-시다, 시어}라는 동사 활용이 결합되어 문법화 됨으로써 처음에 {-어서, 그리고 다음에 -아/어서}라는 새로운 문법 형태가 나타났다¹⁰⁾. 박대범(2007: 20-21)에

9) 박현숙(2003:8)에서는 ‘-느라고, -(으)므로, -니까, -아/어서’는 사용 빈도가 높고 이들이 이유나 원인의 의미를 공통으로 가지면서 각각의 어미 간에는 통사와 의미의 변별적 특성이 존재 한다고 하였다.

서는 {-아/어서}에서 {서}의 생략이 불가능한 경우가 있지만 {서}의 유무에 따라 의미 차이가 별로 발생하지 않는데다 {-아}가 본용언과 보조용언을 연결하는 연결어미로 쓰여서 이 두 개의 항목이 별개로 처리되어 있지만 {서}를 생략해도 의미적으로 큰 차이가 없다고 보았다. 따라서 본고에서도 ‘-어’와 ‘-어서’를 동일한 형태로 보고 문법 유형 {-어}의 제약을 여기서 별도로 다루지 않고 ‘-아/어서’가 가지고 있는 제약을 다루고자 한다.

3.1.1. 통사적 제약

(1) 주어 제약

‘-아/어서’의 주어 일치 제약에 대해서는 학자마다 의견이 다르다. 선행 연구인 윤평현(1986) 박현숙(2003) 등의 논의에 따르면 ‘-아/어서’는 선행절과 후행절 주어의 제약을 받지 않는다. 변정민(2014:18)에서는 ‘-아/어서’의 주어 제약과 관련해서 ‘-아/어서’는 주어의 의미 특성 제약이 없다. 즉 선행절의 주어로 [±유정성]이나 [±인간성]의 자질을 가진 주어 어느 것이든 다 올 수 있고, [±인간성] 주어일 경우 인칭에도 제약이 없다고 하였다. 하지만 조오현(1990)에서는 서술어를 10가지로 나누고 서술어에 따라 주어 제약이 정해진다고 봤다. 그러나 조오현(1990)에 논의에 대해 박대범(2007:24)은 현재 밝혀진 문법적 제약이 복잡하고 난해한 결과물이 나올 것으로 예상되지만 이러한 것들이 통사론은 물론 한국어교육 분야에 어떠한 정보를 줄지 예측할 수 없어서 긍정적인 부분보다 혼란을 야기할 위험 부담을 안고 있다고 보았다. 따라서 ‘-아/어서’ [이유]의 연결일 때 선·후행절의 주어가 같거나 달라도 상관없다고 하였다. 위의

10) 안주호(2002:164)에서 [원인]을 나타내는 연결어미에 대한 통사적 고찰에서는 연결어미 {-어}의 사용범위와 의미영역이 매우 넓으며, 기본형 {-어} 이외에도 {-아/-야/-여/-라 (지정사 뒤)의 변이 형태로 나타나기도 한다고 하며 연결어미 {-어}는 15세기 이전부터 존재한 연결어미인{-아/어서}의 직접적 소급형인 {-아/어서}->{-어서}는 15세기경에 출현했을 가능성이 있다고 밝혔다. {-아/어서}의 직접적 소급형인 {-어서}는 먼저 [상황의 설명]의 연결어미 {-어}에 동사 ‘시다’의 활용형인 {-시어}가 결합되어 형성되었다고 하였다.

내용을 기준으로 본고에서도 ‘-아/어서’의 주어 일치 제약이 없는 것으로 간주한다.

(5) 가. 내 친구는 아파서 (내 친구는) 병원에 갔다.

나. 나는 운동을 좋아해서 (나는) 운동을 자주 한다.

다. 길이 너무 막혀서 (나는) 한 시간 늦었다.

라. 눈이 많이 내려서 길이 미끄러워졌다.

예문 (5가-나)는 선행절과 후행절의 주어가 동일하고 (5다-라)는 선행절과 후행절의 주어가 다른 문장들이다. 이 예문들은 문법적으로 적합한 문장이다.

원인으로 선행절과 후행절이 이어질 때는 ‘-아/어서’는 주어 일치 제약이 없어도 상관없음을 보이고 있지만 [순서]와 [방법]의 ‘-아/어서’의 경우에는 반드시 주어가 일치해야 한다. 아래 (6가-나)에서 선행절과 후행절의 주어가 반드시 일치해야 한다.

(6) 가. 내가 집에 가서 (√내가/ *내 친구가) 전화할게요.

나. 내 친구가 걸어서 (√내 친구가/ *나는) 학교에 간다.

위의 예문처럼 ‘순서’와 ‘방법’의 의미로 ‘-아/어서’가 나타날 때 주어가 일치해야 한다. 만약 후행절에서 동일한 주어가 나오지 않으면 비문이 된다.

(2) 서술어 제약

‘-아/어서’는 인과관계 연결어미로 선행과 후행 문장이 이어질 때 서술어에 대한 제약이 없다. 즉 ‘-아/어서’는 선행절에 동사, 형용사, 서술격 조사 ‘이다’와 함께 쓰일 수 있다.

(7) 가. 운동해서 체력이 좋아졌어요.

나. 내 누나가 예뻐서 인기가 많아요.

다. 고등학생이어서 아직 모르는 것이 많아요.

위의 예문을 보면 (가)는 선행절의 서술어가 동사이고, (나)에서는 선행절의 서술어가 형용사이다. 마지막으로 (다)는 선행절에서 서술격 조사로 ‘이다’가 나타나 있다. 그러므로 ‘-아/어서’는 선행절에서 서술어 제약이 없다. 즉 선행절에서 동사, 형용사, 서술격 조사, ‘이다’가 나와도 다 문법적으로 자연스러운 문장이라는 것을 확인할 수 있다.

(3) 서법 제약

‘-아/어서’로 선행절과 후행절이 이어질 때 후행절에서 명령형, 청유형, 종결 어미를 사용하지 못한다.

(8) 가. *이 가방이 싸서 사세요.

나. *이번 주말에 바빠서 다음 주에 봅시다.

예문 (8가-나)에서 언급한 바와 같이 ‘-아/어서’는 ‘-(으)세요’, ‘-(으)십시오’ 등 명령형, 청유형과 함께 결합되면 비문이 된다.

의문문의 경우에, ‘-아/어서’는 일반적인 의문문에서 아무 제약 없이 사용이 가능하지만 화자가 상대방에게 제안하거나 동의나 허락을 요청하는 의문문인 경우에는 문장에서 쓰일 수 없다.

(9) 가. 시간이 없어서 아침을 굶었어요?

나. *배가 고파서 점심이나 먹을까요?

다. *질도 좋고 값도 싸서 이 가방을 사는 거 어떨까요?

위의 예문 (가)를 보면 일반적인 의문문 문장이어서 문법적으로 자연스러운

문장이다. (나-다)는 의문형이지만 청유의 뜻을 가지고 있는 제안문으로 후행절에서 ‘-아/어서’와 결합하여 사용할 수 없다.

(4) 선어말어미 제약

‘-아/어서’는 발생한 일에 대한 원인이 바탕이 되기 때문에 이미 과거 시제 선어말어미 ‘-았/었-’의 의미를 함축하므로 과거형 ‘-았/었-’과 결합하면 문법적으로 부자연스러운 문장이 된다. 이것은 선행절에서 나타난 행위 등이 완료되었음에도 불구하고 ‘결과 지속’의 어미를 가지고 있기 때문에 상태의 완료를 나타내는 ‘-았/었-’을 중복해서 사용할 수 없는 것이다¹¹⁾. ‘-아/어서’와 이어지는 선행절과 후행절에서 ‘-아/어서’ 앞에 과거 선어말어미 ‘-았/었-’이 올 경우, ‘있다’가 반복되어 나타내는 문제가 발생하기 때문에 ‘-아/어서’ 앞에 시제 선어말어미가 결합되면 비문이 된다¹²⁾. 이러한 이유 때문에 선행절에서 미래 시제 선어말어미 ‘-겠-’, 그리고 회상 시제 선어말어미 ‘-더-’와 결합하면 비문이 된다.

(10) 가. 배가 아파서(*아팠어서) 학교에 못 갔어요.

나. 열심히 해서(*했어서) 1등을 했어요.

다. 내일 축구해서(*축구하겠어서) 축구화를 샀어요.

위의 예문을 보면 ‘-아/어서’는 선행절에서 시제 선어말어미와 결합하면 문장이 문법적으로 비문이 된다는 것을 알 수 있다.

11) 수난달(2016:23)에서 ‘-아/어서’는 선행절에 선어말어미 ‘-았/었-’과 결합하여 쓰일 수 없다고 하였다. 그 이유는 ‘-았/었-’은 이미 완료 상태의 상징으로 ‘아/어서’와 결합하여 쓰면 선행절의 행위, 동작, 상태가 완료된 후에도 지속되어야 한다는 ‘결과 지속’의 의미를 가지고 있기 때문에 상태의 완료를 나타내는 ‘-았/었-’이 중복되어 문법적으로 비문이 된다고 밝혔다.

12) 박지영(2016:189)에서 연결어미 ‘-아/어서’가 결합되는 문장에서 ‘-아/어서’ 앞에 시상 선어말어미가 나타나지 못하는 이유는 ‘-서’가 ‘있다’에서 파생된 말이기 때문이라고 하였으며 여기서 ‘-아/어서’ 앞에 ‘어 있-’에서 문법화한 과거 선어말어미 ‘-았/었-’이 올 경우, ‘있다’가 반복되어 나타나는 문제가 발생할 수 있기 때문에 ‘-아/어서’ 앞에는 ‘-았/었-’이 결합될 수 없다고 하였다.

하지만 ‘-겠-’이 미래가 아니라 추측 또는 추정의 의미로 나타날 때는 선어말어미 ‘-겠-’과 결합이 가능하다. ‘-겠-’이 추측 또는 추정의 의미로 나타날 때에는 선행문 주어가 후행문 주어와 달라야 하고, 문장이 평서문인 경우에는 후행문 주어가 1인칭, 의문문인 경우에는 2인칭이 되어야 한다. 추측이나 추정의 뜻으로 ‘-겠-’의 사용은 선행문에서만 가능하다. 후행문에서는 미래 또는 추측형 ‘-겠-’이 나오면 비문이 된다¹³⁾.

(11) 가. 그것보다 이것이 낫겠어서 이것을 샀다¹⁴⁾.

나. *내일은 비가 오겠어서 내가 우산을 사겠다.

다. *내일은 비가 오겠어서 그가 우산을 샀다.

위의 예문에서 (가)는 추측을 나타내는 ‘-겠-’과 결합되어 맞는 문장이지만 (나)는 평서문임에도 불구하고 후행문에서 ‘사겠다’의 추측형이 나와서 비문이 되고 (다)는 후행문에서 3인칭인 ‘그가’ 나타나기 때문에 비문이 된다.

3.1.2. 의미·화용적 기능

첫째, 이유·원인 외에도 ‘-아/어서’는 순서, 수단, 계기, 도구 등의 범주에 사용이 가능하다. 국립국어원(2005:116)에서 ‘-아/어서’는 이유·원인 외에도 순서의 범주에 포함된다고 봤다. 박대범(2007:21)에서 ‘-아/어서’는 선행절과 후행절은 이유 외에도 순서, 수단의 의미로 이어 주는 기능을 가지고 있다고 하며 이유와 수단의 의미는 ‘순서’의 의미에서 파생되었다고 하였다¹⁵⁾.

13) 진염평(2013:117)에서는 추측을 나타내는 선어말어미 ‘-겠-’이 선행문 S1에 나올 경우 후행문 S2의 주어가 반드시 1인칭이거나 2인칭이어야 한다는 제약을 가지고 있다고 하였다. 그러나 후행문 S2에도 ‘-겠-’이 오면 문장이 비문이 된다고 밝혔다.

14) 이상복(1978:65)에서 인용.

15) 박대범(2007:21)에서 ‘-아/어서’는 두 문장을 [이유]로 연결하는 것 외에도 [순서], [수단]의

(12) 가. 어제 아파서 학교에 못 갔어요. (이유)

나. 집에 가서 전화할게요. (순서)

다. 길이 너무 막혀서 우리는 걸어서 학교에 갔어요. (수단, 방법)

위의 예문 (가)는 아파서 학교에 못 간다는 이유를 가리키고 있고, (나)는 먼저 집에 도착하고 그 다음에 전화할 거라는 순서를 나타내고 있다. 마지막으로 (다)는 길이 막혀서 교통수단을 통해서 아니라 걸어서 갔다는 수단 또는 방법을 나타내고 있다.

둘째, 인과관계 연결어미 ‘-아/어서’를 사용하여 선행절과 후행절이 결합될 때 ‘-아/어서’의 의미·화용적인 기능으로 선행절에서 일어난 사건이 후행절에서 일어난 사건보다 먼저 일어나야 된다. 이때 선행절에서 일어난 사건이 후행절에서 일어난 사건의 조건이 된다¹⁶⁾.

(13) 편지를 써서 친구한테 보냈어요.

예문 (13)에서는 편지를 쓰는 행동이 먼저 이뤄지고 그 다음 친구한테 보낸 행동이 이뤄졌다. 여기서 ‘편지 쓰다’와 ‘친구한테 보내다’는 각각 독립된 행동이 단순히 시간 순서대로 나열된 것이 아니라 후행절인 편지를 보낸 행동이 편지를 쓴 행동으로 인해 나온 결과물로 이어지는 것이다.

셋째, ‘-아/어서’가 나타내는 원인과 관계는 보편적이고 객관적인 관계에 있다. 즉

의미로 이어 주는 기능을 한다고 하였다. [순서]는 사건을 시간의 흐름에 따라 나열한 것에 불과할 뿐이고 선행절의 사건이 후행절의 사건에 필연적인 영향력을 행사하지 않는다. [이유]는 이러한 인과관계가 선·후행절 사이에 존재해야 하며, [수단]은 후행절의 사건이 발생하기 위해 선행절의 사건이 전제되어야 한다고 하였다.

16) 유해준(2015:520)에서 ‘-아/어서’는 동사 뒤에 붙어 어떠한 행동이나 동작을 시간적인 순서대로 나타낼 때 사용하는 연결어미로 사용되고 있다고 하며 이때 앞 절은 뒤 절이 조건이 되면서 밀접한 관계를 가지게 된다고 하였다.

‘-아/어서’를 사용하여 문장이 이뤄질 때 현재 진행되고 있는 확실한 사실 또는 상식적으로 당연하고 누구나 다 동의하며 받아들일 수 있는 보편적인 사실을 나타낸다¹⁷⁾.

(14) 가. 배가 고파서 밥을 먹었다.

나. *밥을 먹어서 더 배고프다.

위의 예문 (가)에서는 배가 고플 때 밥을 먹는다는 것은 누구나 다 상식적으로 받아들일 수 있는 논리적이고 보편적인 것이지만 (나)는 상식적으로 원인과 결과의 관계가 성립하지 않으므로 ‘-아/어서’를 사용하면 자연스럽지 않다.

넷째, ‘-아/어서’는 화자가 청자에게 새로운 정보를 제공하는 기능을 가지고 있으며 화자가 새로운 정보 제공하고 대화를 처음 시작할 때 사용된다¹⁸⁾. 청자가 모르는 상태에서 대화가 이뤄질 때 화자가 청자에게 신정보를 제공하기 위해 ‘-아/어서’를 사용한다.

(15) 가. 안녕하세요? 볼 일이 있어서 왔는데 좀 들어가도 될까요?

나. 네 들어오세요. 어떤 일로 오셨어요?

(16) 가. (선생님) 어제 왜 결석했어요?

나. (학생) 몸이 안 좋아서 결석했어요.

다. *(학생) 몸이 안 좋으니까 결석했어요.

예문 (15가)에서는 화자가 청자에게 볼 일이 있다는 정보를 알려 줌으로써 대화를 이끌어 가는 데 ‘-아/어서’를 사용한 것이다¹⁹⁾. 그리고 (16가)에서처럼 선생님

17) 네비(Navy, 2017:28)에서 ‘-아/어서’는 시간적으로 선행절이 후행절보다 먼저 일어난다. ‘-아/어서’의 선행절 내용은 말하는 화자 개인의 주관적인 의견이 없이 누구나 상식적으로 이해하고 동의하며 받아들일 수 있는 일반적, 논리적, 보편적인 사실이나 원인으로 나타난다고 하였다.

18) 채연강(1985:72)에서 인용.

이 학생이 결석한 이유를 모를 때는 (16나)가 적절한 표현이지만 (16다)와 같이 선행절에서 청자가 내용을 모르는 경우에 화자가 청자에게 내용을 제공함으로써 결석해야 할 수밖에 없는 것을 말하는 표현은 의미적으로 부자연스러운 문장이 된다²⁰⁾.

다섯째, ‘-아/어서’는 ‘고맙다, 감사하다, 미안하다, 반갑다’ 등과 같은 자신의 감정을 나타내며 감사, 사과의 의미를 나타낼 때는 ‘-니까’를 쓸 수 없고 ‘-아/어서’를 써야 한다.

(17) 가. 늦어서 죄송합니다.

나. 만나서 반갑습니다.

다. 대접을 잘해 주셔서 감사합니다.

(17가-다) 예문에서 ‘-아/어서’를 쓰며 화자의 공손한 태도를 나타내고 있다. 자신의 공손한 태도를 나타낼 때와 미안함과 죄송함을 진실하게 나타낼 때는 이유를 강하게 밝히지 않는 ‘-아/어서’를 쓰는 것이 자연스럽다. ‘-니까’는 이유를 따지는 강한 표현이어서 어색하다²¹⁾. 물론 관용적인 용언으로 자주 쓰이는 인사말을 표현할 때 ‘-니까’의 사용이 문법적으로 가능하지만 거의 사용하지 않는다.

(18) 가. * 만나니 반가워요.

나. 도와주시니 감사합니다.(?)

19) 양명화(2010:38)에서는 진정란(2005a)의 논의를 전제로 하여 ‘-아/어서’ 화자가 청자에게 새로운 정보를 제공하는 기능을 가지고 있으며 화자가 처음 대화를 시작할 때 사용된다고 하였다.

20) 남기심(1996)에서는 청자가 선행절이나 후행절의 정보를 모르는 경우에 화자가 정보를 제공하는 데 이럴 때는 ‘-아/어서’를 그리고 선행절과 후행절의 정보를 알고 있거나 가정할 때는 ‘-니까’를 사용한다고 하였다.

21) 변정민(2014:37) 한국 사회에서 정서상 감사함과 고마움을 표현할 때 그 이유까지 밝히지 않는 것이 자연스러워 이유를 밝힐 때 ‘-아/어서’를 사용하면서 나타내는 것이 자연스럽다. ‘-니까’가 쓰인 문장은 이유를 강하게 전달함으로써 청자에 대한 감사함보다 감사하게 생각한 이유가 더욱 부각되어 자칫 따지는 듯하다고 밝혔다.

동사를 활용해서 인사말을 표현할 때 ‘-아/어서’의 사용이 적합하기 때문에 위의 예문 (가)는 문법적으로 자연스럽지 않다. (나)의 경우, 동사가 아닌 관용표현(도와주다)이 나오기 때문에 문장은 문법적으로 성립된다²²⁾.

여섯째, ‘-아/어서’는 구어와 문어에 관계없이 쓰인다.

(19) 가. 비가 와서 행사를 취소했습니다.

나. 비가 와서 행사를 취소했어.

위의 예문을 보면 문어 표현 (가) 및 구어 표현 (나)와 상관없이 쓰이는 것을 알 수 있다.

일곱째, ‘-아/어서’로 표현되는 사건은 현재의 일이거나 과거의 일을 가리킨다.

(20) 가. 민수가 미국으로 공부하러 가서 어머니께서 걱정하세요.

나. 민수가 직장을 그만뒀서 어머니께서 걱정하세요.

위의 예문들은 (가)는 현재의 일을 가리키고 있고 (나)는 과거의 일을 가리키고 있다. 따라서 ‘-아/어서’는 현재 및 과거의 일을 가리키는 기능을 가지고 있다.

이상으로 ‘-아/어서’의 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 다음과 같이 정리할 수 있다.

22) ‘도와주셔서 감사합니다’는 문법적으로 더욱 적합한 표현이라 ‘도와주시니 감사합니다’를 잘 사용하지 않고 ‘도와주셔서 감사합니다’를 많이 사용한다.

표 4 ‘-아/어서’의 특징

통사적 제약	
주어 제약	선·후행절에 주어 일치 제약 없음.
서술어 제약	서술어 용언의 성질 제약이 없음.
시제 선어말어미 제약	선행절에 과거/완료 선어말어미 ‘-았/었-’과 미래 선어말어미가 ‘-겠-’이 나올 수 없지만 추측의 선어말어미 ‘-겠-’이 나올 수 있음.
서법 제약	후행절에 명령문, 청유문, 제안의문문이 나올 수 없음.
의미·화용적 기능	

- 이유·원인 외에도 ‘-아/어서’는 순서, 수단, 계기, 도구 등의 범주로 쓰임.
- 선행절에서 일어난 사건이 후행절에서 일어난 사건보다 먼저 일어나야 됨.
- 상식적으로 당연하고 누구나 다 동의하며 받아들일 수 있는 보편적인 사실을 나타냄.
- 화자가 새로운 정보 제공하며 대화를 처음 시작할 때 사용됨.
- 감사하다, 미안하다 등과 같은 자신의 감정, 감사, 사과의 의미를 나타낼 때 쓰임.
- 구어와 문어에 관계없이 쓰임.
- 표현되는 사건은 현재의 일이거나 과거의 일을 가리킴.

3.2. ‘-니까’

현대국어에서 {-니}와 {-니까}는 이형태로 취급하기도 하고 {-니}와 {-니까}에 결합하는 문법 형태를 서로 다른 형태로 취급하기도 한다. 안주호(2002)에서는 {-으니}와 {-으니까}는 다르다고 하였다²³⁾. 하지만 조오현(1990)에서 {-니}와 {-니까}는 이형태로 취급하고 있고, 박대범(2007)에서 {-니}와 {-니까}는 문법적인 제약이 동일하고 또한 의미적으로 {까}에 [+강조] 이상의 의미가 없으며

23) 안주호(2002:165)에서는 {-으니}와 {-으니까}는 다르다고 하며 역사적으로 {-으니}는 중세국어 이전부터 생산적인 연결어미로 쓰였는데 반해, {-으니까}는 19세기 말엽에 등장한 어미이고, 결합할 수 있는 문법 형태가 다르므로 이형태가 아닌 독립된 연결어미로 봐야 한다고 하였다.

의미도 미약하기 때문에 기본적으로 하나의 의미 기능을 가지고 있다고 하였다. 따라서 본 연구에서도 조오현(1990)과 박대범(2007:37)의 논의에 따라 {-니}와 {-니까}는 다르다고 취급하지 않고 하나의 의미 기능을 가지고 있는 이형태로 취급하기로 한다. ‘-니까’는 청자가 이미 알고 있는 사실은 화자가 말할 때 사용한다. 즉 화자는 청자가 알고 있는 사실을 이유로 밝히는 것이어서 그 이유와 결과의 관계가 정당하다고 여긴다.

3.2.1. 통사적 제약

(1) 주어 제약

첫째, ‘-니까’로 이어지는 문장에서 선행절과 후행절의 주어 일치 제약이 없어 주어가 일치할 수도 있고 상이할 수 있다.

(21) 가. 바람이 부니까 날씨가 추워졌다.

나. 너는 공부를 열심히 했으니까 (너는) 일등을 할 거야.

예문 (21가-나)에서는 선행절과 후행절의 주어가 일치하거나 불일치하여도 ‘-니까’의 쓰임이 자연스럽다는 것을 알 수 있다. 따라서 ‘-니까’는 선행절과 후행절에서 주어 제약이 없다는 것을 알 수 있다.

(2) 서술어 제약

‘-니까’로 연결된 구문은 선행절과 후행절의 서술어에 대한 제약이 없어 동사, 형용사, 서술격 조사 ‘이다’ 등과 같이 자연스럽게 쓰일 수 있다.

(22) 가. 일을 다 했으니까 어디 여행 좀 가자.

나. 한국 사람이니까 한국어를 잘 한다.

다. 차가 밀리니까 30분 늦었네요.

위의 예문에서 ‘-니까’는 (가)에서는 동사, (나)에서는 서술격 조사, (다)에서 형용사와 결합하고 있다. 예문 (가-나)는 선행절에서 동사 및 서술격 조사가 나왔고, (다)에서는 형용사가 나왔지만 문장이 문법적으로 자연스럽다. 이상의 예문을 통해서 ‘-니까’로 연결된 구문에서 선행절의 서술어에 대한 제약이 없음을 확인할 수 있다.

(3) 서법 제약

‘-니까’는 통사적 제약으로 인한 서법 제약이 없다. ‘-니까’를 활용해서 이어지는 문장 후행절에는 평서문, 의문문, 청유문 등을 모두 자연스럽게 사용할 수 있다.

(23) 가. 시간이 없으니까 버스 타고 가자.

나. 시간이 없으니까 버스 타고 가라.

다. 시간이 없으니까 버스 타고 갈까?

라. 시간이 없으니까 버스 타고 갔다.

마. 시간이 없으니까 버스 타고 갔어?

‘-아/어서’는 명령문, 청유문에서는 쓰일 수 없다. 반면 예문 (23가-마)에서 보이듯이 ‘-니까’는 서법 제약이 없어 ‘-아/어서’에 비해 자유롭게 쓰일 수 있다는 것을 알 수 있다.

(4) 선어말어미 제약

‘-니까’는 선행절에 ‘-았/었-’ 등과 같은 선어말어미와 결합이 가능하다. ‘-겠-’ 같은 경우에는 미래형 선어말어미로 나타날 때 ‘-겠-’과 결합하여 사용할 수 있는 반면 의지를 나타내는 ‘-겠-’과 사용하면 문장이 문법적으로 비문이 된다. 그리고 또 과거 회상 선어말어미 {-더}, ‘추정이나 의지’를 나타내는 선어말어미 {-리}와 결합이 문법적으로 불가능하다.

(24) 가. 청바지가 마음에 안 들었으니까 친구한테 뵈어요.

나. 밥을 못 먹겠으니까 이제 그만 먹을게요²⁴⁾.

다. * 비가 오더니까 우산을 가져가라.

라. 이미 * 늦으리니까(√늦었으니) 택시 타고 갑시다.

마. 오늘 내가 * 쏘겠으니까(√쏘겠으니) 지갑을 안 갖고 가도 됩니다.

예문 (24가-나)에서 ‘-니까’는 ‘-았/었-’ 그리고 미래형 선어말어미로 결합이 가능한 것을 보이고 있는 반면 (24다)에서 ‘-니까’는 과거 회상 선어말어미 {-더}와 결합 제약이 있어 결합하면 비문이 된다. ‘-니’와 ‘-니까’는 대체로 바뀌 쓸 수 있지만 (24라-마)처럼 ‘추정이나 의지’의 의미로 선행절과 후행절이 이어질 때 ‘-니까’보다 ‘-니’의 사용이 문법적으로 자연스럽다²⁵⁾.

24) 수난달(2016:30)에서 인용.

25) 안주호(2006:79)에서 선어말어미 {-더-}는 대체로 ‘과거회상’을 {-겠-}은 ‘추정이나 의지’, {-라-}는 ‘의지’를 나타내는데, {-니까}의 ‘후행절의 전경화’라는 기능과 중복되거나 배치된다. {-(-으)니}는 단순한 사건을 나열함으로 화자의 명제 내용에 대한 태도인 양태적 기능이 들어가 있기 때문에 이것과 중복되거나, 배치되기 때문에 {-더-, -겠-, -리-} 등과 결합하지 못한다고 하였다.

3.2.2. 의미·화용적 기능

연결어미 ‘-니까’는 크게 원인과 이유를 표현하는 기능과 발견을 나타내는 기능이 있다. ‘-니까’는 다음과 같은 의미·화용적 기능을 가지고 있다.

첫째, ‘-니까’는 선행절이 후행절의 이유임을 나타내거나 후행절이 선행절의 이유를 나타낼 때 순서 제약이 없어 사건이나 제약이 선행절이나 후행절에서 나타날 수 있다.

(25) 가. 바람이 부니까 낙엽이 떨어진다.

나. 내일 시험이니까 오늘 하루 종일 공부했다.

예문 (25가)에서 선행절 사건이 후행절 사건보다 먼저 일어나고 선행절의 ‘바람이 불다’가 후행절에서 ‘낙엽이 떨어지다’의 이유가 된다. 반면 (25나)에서는 화자의 주관적인 생각으로 후행절에서 하루 종일 공부한 이유는 선행절의 ‘내일 시험’이기 때문이다. 따라서 ‘-니까’는 이유로 나타날 때 순서 제약이 없어 선행절과 후행절에서 자연스럽게 나타날 수 있다.

둘째, ‘-니까’는 화자의 주관적인 판단, 또는 화자 자신 생각, 느낌이나 추론에 의한 이유를 제시하거나 주장할 때 사용된다²⁶⁾.

(26) 가. *밥을 먹어서 더 배고프다.

나. 밥을 먹으니까 더 배고프다.

다. *내가 밥을 사 줘서 네가 커피 사 줘.

라. 내가 밥을 사 주니까 네가 커피 사 줘.

26) 이상복(1981:91)에서 ‘-니까’는 ‘화자의 추정’이 내포되어 있으며 선행절의 내용을, 후행절의 이유(원인)로 화자가 추정한다. 따라서 ‘-니까’는 화자가 추측 판단한 이유(원인)를 나타내는 연결어미인 것이다.

보통 밥을 먹으면 배가 고프지 않은 것이 상식이다. 예문 (26가)에서는 원인과 결과의 관계가 상식적으로 일어나지 않기 때문에 ‘-아/어서’를 사용하면 문법적으로 자연스럽지 않다. 반면 (26나)에서 화자가 개인적인 특징이나 경험에 의해 밥을 먹었기 때문에 배가 더 고파진 것은 이유와 결과가 성립하며 문법적으로 자연스럽다. 그리고 (26라)에서도 화자가 자기 주관적으로 ‘내가 사 주니까 너도 사 줘’라는 판단을 강요하기 때문에 ‘-니까’와 결합하여 사용하고 있다.

셋째, ‘-니까’는 화자가 선행절에 일어난 사건이나 행동에 대해 인지할 때 사용한다. 즉 화자와 청자가 선행절에 일어난 사건이나 행동에 대해 이미 알고 있거나 선행절에 일어난 사건이나 행동에 대해 청자가 이미 알고 있다고 가정하는 전제하에 사용하고 이때 ‘-니까’ 절은 이미 알고 있는 구정보일 가능성이 크다. (윤평현, 2005).

(27) 아내(청자): 가. 왜 늦으셨어요?

남편(화자): 나. 일 끝내고 동료들이랑 회식을 해서 늦었어.

다. 일 끝내고 동료들이랑 회식을 했으니까 그렇지.

라. *일 끝내고 동료들이랑 회식을 했으니까 그래.

예문 중에 (27나)가 가장 적합한 문장이다. (27나)는 아내가 남편이 회식을 한 것을 모르는 상태에서 남편이 아내에게 신정보를 제공하는데 이때는 ‘-아/어서’가 쓰이는 것이 자연스럽다. (27다)에서 화자는 청자가 동료들이랑 회식을 한 것을 안다고 가정했을 때는 쓰인다. (27다)에서 가정을 보이는 어미 ‘-지’가 쓰였는데 (27라)에서는 가정을 보이는 어미가 없기 때문에 적합하지 않다.

넷째, ‘-니까’ 문장 구조는 가끔 이유·원인의 의미로 나타나지 않고 ‘발견’의 의미로 나타나고 더 나아가서 따짐(argumentation)의 뜻을 나타낸다²⁷⁾.

27) 남기섭(1996:318)에서는 ‘-니까’는 “발견”을 나타낸다고 하고 더 나아가서 논리적 형식적으로는 따짐(argumentation)이라고 하였다. 이럴 때는 선행절 내용이 후행절 내용의 배경이거나 발견하는 조건이 된다고 하였다.

(28) 가. 밖을 내다보니까 눈이 오더라고요.

나. 창문을 여니까 춥지.

다. 창문을 여니까 춥다.

예문(28) 후행절에서 ‘왜?’라는 의문사를 넣고 의문문을 만들면 선행절을 그 의문의 대답으로 할 수 없다. 따라서 이때 ‘-니까’는 [이유·원인]의 의미로 나타나지 않고 ‘발견’의 의미로 나타난다. 즉 선행절의 내용은 후행절에 제시된 상황 내용을 어떻게 발견했는지 설명하기 위한 전제된 사건이다. 예문 (28가)는 밖을 내다보니까 눈이 온다는 것을 발견한 것이다. 예문 (28나-다) 문장에서는 그 서법의 종지형 어미가 다르다. 예문 (28나)의 종지형 어미 ‘-지’는 화자와 청자가 사실을 잘 알고 있다고 전제하고서 쓰는 말이다. 반면에 (28다)에서는 종지형 어미 ‘-다’는 그러한 전제가 요구되지 않는 말이다. 여기서 ‘춥지 않은 줄 알았더니 춥다’라는 ‘발견’의 뜻과 문을 열기 때문에 춥다는 ‘따짐’의 뜻을 나타낸다고 해석이 가능하다.

다섯째, 구어와 문어에 관계없이 쓰인다.

(29) 가. 비가 오니까 행사를 취소했습니다.

나. 비가 오니까 행사를 취소했어.

위에 예문에서 ‘-니까’는 문어 표현 (가)와 구어 표현 (나)와 같이 결합되고 있다. 따라서 ‘-니까’는 구어와 문어 관계없이 쓰인다고 할 수 있다.

이상으로 정리하면 ‘-니까’의 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 다음과 같이 제시할 수 있다.

표 5 ‘-니까’의 특징

통사적 제약	
주어 제약	선·후행절에 주어 일치 제약 없음.
서술어 용언의 성질 제약	서술어 용언의 성질 제약이 없음.
시제 선어말어미 제약	시제 선어말어미 제약이 없어 선행절에 과거/완료 시제 선어말어미 ‘-았/었-’ 미래 선어말어미가 ‘-겠-’ 추측의 선어말어미 ‘-겠-’ 등 다 나올 수 있음.
서법 제약	후행절에 명령문, 청유문, 제안의문문이 나올 수 있음.
의미·화용적 기능	
<p>→ 이유를 나타낼 때 순서 제약이 없어 사건이나 제약이 선행절이나 후행절에서 나타날 수 있음.</p> <p>→ 화자 자신의 생각 느낌이나 추론에 의한 이유를 제시하거나 주장할 때 사용됨.</p> <p>→ 화자가 선행절에 일어난 사건이나 행동에 대해 인지할 때 사용함.</p> <p>→ 문장 구조는 가끔 ‘발견’의 의미로 나타내고 더 나아가서 따짐(argumentation)의 뜻을 나타냄.</p> <p>→ 구어와 문어에 관계없이 쓰임.</p>	

3.3. ‘-(으)므로’

‘-(으)므로’는 명사형 어미 ‘-음’에 ‘으로’가 결합되어 접속어미화 된 연결어미이다. 하지만 ‘-음’은 확정적 의미를 내포하고 있으므로 ‘-(으)므로’는 단순한 이유를 나타내지 않고 논리적 인과관계나 근거를 들어 확정된 사실을 나타내는 어미이다²⁸⁾. 용언과 결합할 때 ‘ㄹ’이나 모음으로 끝나는 어간 뒤에서 ‘-므로’로 결합되고 이외에 자음으로 끝나는 어간 뒤에서는 ‘-(으)므로’로 결합된다. 수많은 연결어미 중에 ‘-(으)므로’는 나름대로 독특한 의미 특성을 지니고 있는 연결어미

28) 박현숙(2003:26)에서 ‘-(으)므로’의 분석에서 명사형 어미 ‘-음’은 [확정성]의 의미자질을 내포하며 단순한 사실적인 이유를 나타내는 어미가 아니라, 논리적 인과관계나 근거를 들어 확정된 사실을 이유로 제시하는 문에만 주로 쓰이는 어미라고 보는 것이 타당하다고 하였다.

이다. 이 독특한 의미는 결론의 기초가 되는 전제(대전제, 소전제)로부터 이끌어 낸 결론으로 되어 있고 그 전체와 결론은 ‘그러므로’로 연결되어 있다는 것이다. 이상복(1981:98)에서는 ‘-(으)므로’의 이러한 특징은 다른 이유·원인을 나타내는 연결어미들과 가장 차이를 보인다고 하며 삼단논법의 모범적 예를 보이고 있다.

(30) 가. 모든 사람은 죽는다²⁹⁾.

나. 영수는 사람이다.

다. 그러므로 영수는 죽는다.

위의 예시는 삼단논법의 모범적인 예이다. 위의 삼단논법의 구조를 살펴보면 (30가-나)의 내용은 (30다)의 전제가 되고, 후행절은 그러한 전제를 기초로 하여 이끌어 낸 결론임을 알 수 있다.

3.3.1. 통사적 제약

(1) 주어 제약

‘-(으)므로’는 선행절과 후행절에 주어 일치 제약이 없다. 그러므로 주어는 같을 수도 있고 다를 수도 있다.

(31) 가. 내 친구가 한국에 오래 살았으므로 (내 친구가) 한국어를 잘한다.

나. 땅이 좋으므로 농사가 잘 된다.

예문 (31가)는 선행절과 후행절의 주어가 동일하고, (31나)는 동일하지 않다. 예문 (31)를 통해서 ‘-(으)므로’는 주어 일치 제약을 받지 않는 것을 확인할 수 있다.

29) 이상복(1981:98)에서 예문 인용.

(2) 서술어 제약

‘-(으)므로’로 연결된 구문에서 선행절과 후행절의 서술어는 용언의 성질에 대한 제약이 없어 동사, 형용사, 서술격 조사 ‘이다’ 등과 같이 자연스럽게 쓰일 수 있다³⁰⁾.

(32) 가. 청수가 대길임으로 큰 사고에서 죽을 뻔하다가 살아남았다.

나. 가을 날씨가 좋으므로 관광객이 많이 온다.

다. 공부를 열심히 했으므로 일등을 했다.

예문(32)의 선행절을 살펴보면 (32가)의 서술어는 서술격 조사 ‘이다’, (32나)의 서술어는 형용사이고 마지막으로 (32다)의 서술어는 동사이다. 선행절에는 각각 서술격 조사, 형용사, 동사가 나타나서 ‘-(으)므로’는 서술어 용언의 성질에 제약이 없다는 것을 확인할 수 있다.

(3) 서법 제약

‘-(으)므로’의 통사적 제약으로 서법 제약에 대한 학자마다의 의견이 달라 ‘-(으)므로’는 서법 제약이 있다고 하는 의견도 있고 없다고 하는 의견도 있다. 배성애(2017), 김지혜(2010)에서는 ‘-(으)므로’와 청유문이나 명령문이 같이 쓰인 문장은 비문이라고 보기 어렵다고 봤다. 하지만 이상복(1981), 박현숙(2003) 등에서 ‘-(으)므로’와 청유문이나 명령문이 같이 쓰일 수 있다고 하였다.

30) 임은하(2002:42)에서 ‘-(으)므로’를 상대 시제 해석과 절대 시제 해석을 둘로 나누고 서술어 제약을 살펴보면 선·후행절에 동사나 형용사 모두 올 수 있고, 후행절에는 동사나 형용사가 모두 나올 수 있다고 하였다.

(33) 가. 시간이 없으므로 일을 빨리 끝내야 한다.

나. *비가 내리고 있으므로 우산을 갖고 가자.

다. *밥을 사 줬으므로 돈이 많니?

라. *이 모임은 중요하므로 모두 참석할까요?

마. *시험이 있으므로 가서 공부나 해라.

(33가)에서 서술어는 평서문이기 때문에 문법적으로 자연스러운 문장이다. 그러나 ‘-(으)므로’는 후행절에서 청유문, 명령문, 의문문, 등이 제약이 있어 (33나-마)는 문법적으로 비문이 된다. 이상복(1981), 박현숙(2003) 등에서 ‘-(으)므로’의 후행절에는 ‘서술형 종결어미’만 쓰이고, ‘의문문, 청유문, 명령문 종결어미’는 쓰이지 못한다고 하였다. 본 연구에서도 박현숙(2003)의 논의를 바탕으로 ‘-(으)므로’는 후행절에서 청유문, 명령문, 의문문, 등이 제약이 있다고 간주하기로 했다³¹⁾.

(4) 선어말어미 제약

‘-(으)므로’는 완료나 과거형 선어말어미 ‘-았/었-’과 추정형 선어말어미 ‘-겠-’이 선행할 수 있다.

(34) 가. 철수가 교육을 잘 받았으므로 예의가 바르다.

나. 내일 비가 많이 오겠으므로 시설 관리에 유의하시기 바랍니다³²⁾.

예문 (34가)는 선행절에 완료형 선어말어미 ‘-았/었-’을 결합하여 완료를 표현

31) 박현숙(2003:45)에서는 ‘-(으)므로’는 주로 논리적 인과관계나 자연 법칙 등을 서술하는데 사용되고, 선·후행절의 명제가 이미 화자와 청자에게 구정보로 주어져 있기 때문에 ‘서술’의 대상이 될 뿐이며, 그 외의 청자의 행위를 전제로 한 의문, 명령, 청유의 대상은 아니므로 이들이 쓰일 수 없다고 하였다.

32) 조오현(1990:74)에서 인용.

하는 문장이고, (34나)는 미래시제 선어말어미 ‘-겠-’과 결합하여 쓰이는 문법적으로 자연스러운 문장이다. 따라서 ‘-(으)므로’는 완료이나 과거형 선어말어미 ‘-았/었-’과 추정형 선어말어미 ‘-겠-’이 선행할 수 있다는 것을 확인할 수 있다.

3.3.2. 의미·화용적 기능

‘-(으)므로’는 ‘-니까’, ‘-아/어서’ 등과 같은 비슷한 접속어미와 비교할 때 일반적으로는 동일한 이유·원인을 나타내는 접속어미인 것 같지만 화용상의 용법으로 볼 때 상당히 많은 상이성을 갖고 있다. ‘-(으)므로’의 의미·화용적 기능은 다음과 같다.

첫째, ‘-(으)므로’는 후행절에서 일반적인 이유·원인을 나타내는 접속어미 ‘-니까’, ‘-아/어서’ ‘-느라고’와 달리 어떤 논리적인 전제나 이유가 되는 접속어미이다. 이상복(1981:98)에서 ‘-(으)므로’는 ‘-니까’, ‘-아/어서’ 그리고 ‘-느라고’와 어떤 상이성을 갖고 있는지 보여주려고 삼단 논법의 모범적인 예를 제시하였다.

- (35) 가. 모든 사람은 죽는다. 철수도 사람이다. 그러므로 철수도 죽는다.
나. 모든 사람은 죽는다. 철수도 사람이다. 그러니까 철수도 죽는다.
다. 모든 사람은 죽는다. 철수도 사람이다. 그래서 철수도 죽는다.
라. 모든 사람은 죽는다. 철수도 사람이다. * 그러느라고 철수도 죽는다.

예문 (35)를 살펴보면 (나·다) 문법적으로 어색하고, 그리고 (라)는 문법적으로 비문이며 (가)만 문법적으로 자연스럽다는 것을 알 수 있다. 따라서 ‘-(으)므로’는 어떤 사실의 바탕이 되는 근거를 전제하고 그 전제된 바탕으로부터 이끌어내는 결론을 기술하는 것이라고 할 수 있다.

둘째, ‘-(으)므로’는 강한 인과관계 표현이라서 구어에서 잘 나타나지 않고 일반적으로 설명문, 논설문, 발표문 등 문어 자료에서 이유를 논리적으로 따져서 결과

를 이끌어내는 접속어미이다³³⁾.

(36) 가. 시험이 있어서 밤을 새웠다.

나. *시험이 있으므로 밤을 새웠어.

예문 (36가)는 구어 표현이기 때문에 문법적으로 자연스러운 문장이다. 하지만 (36나)는 ‘새웠어’가 들어가서 구어체 표현으로 가까워졌기 때문에 ‘-(으)므로’와 잘 어울리지 않다.

셋째, 필연적인 결과의 이유를 나타내는 접속어미이다. 즉 선행절에서 어떤 행동이나 행위가 일어나면 후행절에서 무조건 나타나는 결과를 이어주는 연결어미이다.

(37) 가. 교통 규칙을 위반하였으므로 벌금을 내야 한다.

예문 (37가)에서는 후행절에서 무조건 벌금을 내야 한다는 결과의 이유로 선행절에서 교통 규칙 위반이라는 내용이 나왔다. 이럴 때는 ‘-(으)므로’로 문장을 연결하는 것이 제일 적합하다는 것을 위의 예문을 통해서 확인할 수 있다.

이상으로 정리하면 ‘-(으)므로’의 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 다음과 같이 제시할 수 있다.

33) 박대범(2007:57)에서는 진정란(2003), 오경진(2003) 등의 논의에서 통사, 의미적 특징을 모아서 ‘-(으)므로’가 의미적으로나 화용적으로 ‘논리적이고 문어체에서’ 주로 쓰인다는 점에 대부분 동의하다고 있음을 알 수 있다고 하였다. 논리성은 주로 삼단논법이나 수학에서 증명을 할 때 명제를 처리하는 구문을 통해서 확인할 수 있다고 하였다.

표 6 ‘-(으)므로’의 특징

통사적 제약	
주어 제약	선·후행절에 주어 일치 제약 없음.
서술어 제약	서술어 용언의 성질 제약이 없음.
시제 선어말어미 제약	‘-(으)므로’는 완료이나 과거형 선어말어미 ‘-았/었-’과 추정형 선어말어미 ‘-겠-’을 사용할 수 있음.
서법 제약	후행절에 명령문, 청유문, 의문문이 나올 수 없음.
의미·화용적 기능	
→ 일반적인 이유·원인을 나타내는 접속어미와 달리 어떤 논리적인 전제나 이유가 되는 접속어미임. → 구어에서 잘 나타나지 않고 일반적으로 설명문, 논설문, 발표문 등 문어 자료에서 나타남. → 필연적인 결과의 이유를 나타내는 접속어미임.	

3.4. -느라고

‘-느라고’는 선행절과 후행절이 일반적인 원인 결과를 나타내는 것이 아니라 선행절에서 행위자가 어떤 의도를 가지고 어느 기간 동안 하는 행동에서 영향을 받아 후행절에서 일어나는 결과의 이유를 나타내는 접속어미이다. 원래 중세국어 때 ‘-노라고’는 [의도, 목적]의 의미로 쓰였는데 현대 국어에서는 ‘-노라고’였던 ‘-느라고’가 처음에 목적으로 많이 사용되었고 후에 ‘이유’를 나타내는 연결어미로 사용이 된 것이다³⁴⁾. ‘-느라고’는 ‘-고’의 생략이 자유로워서 ‘-느라고’와 ‘-느라’의 형태로 많이 쓰인다. ‘-느라고’는 다음과 같은 형태적 특징 및 통사적 제약을 가지고 있다.

34) 박대범(2007:44)에서 통시적으로 중세국어의 ‘노라’는 [의도, 목적]의 의미로 쓰였는데 현대 국어에서 대부분의 사전은 ‘-느라고’를 [이유]의 연결어미로만 취급하고 있다고 하였다.

3.4.1. 통사적 제약

(1) 주어 제약

첫째, ‘-느라고’는 주어 제약이 있고 선행절과 후행절에서 주어가 동일하고 유정성을 갖춰야 한다. 이상복(1981:96), 박종호(2016:107)에서는 ‘-느라고’는 선행절과 후행절의 주어가 필수적으로 동일해야 하며 주어가 상이하면 비문법적 문장이 된다고 하였다. 하지만 주어가 달라져도 ‘-느라고’가 자연스럽게 나타나는 경우가 있다. 조오현(1990:73)에서 선행절 주어가 ‘유정물’이면 주어가 일치해야 하고 주어가 ‘비유정물’이면 주어 제약이 없어 주어가 일치하지 않아도 문법적으로 자연스러운 문장이 된다고 하였다. 안주호(2006)에서는 ‘-느라고’는 ‘이유원인’을 나타낼 때 동일한 주어 제약이 있지만 ‘의도·목적’을 나타낼 때 선행절과 후행절 주어가 달라도 된다고 하였다. 따라서 ‘-느라고’는 주어가 유정성이 있으면 선행절과 후행절에서 주어가 일치해야 하고 주어가 유정성이 아닌 경우 유사 동일 주어가 나타나도 비문법적 문장이 아니다.

(38) 가. 내가 어제 공부하느라 (내가) 잠을 못 잤다.

나. *내가 어제 공부하느라 (내 친구가) 잠을 못 잤다.

다. *비가 오느라 날씨가 추워졌다.

라. 상처가 아무느라고 상처 부위가 쭉신다³⁵⁾.

마. 친구한테 밥을 쏘느라고 용돈이 다 들었다.

예문 (38가)는 선행절과 후행절 주어가 유정물이자 일치하기 때문에 문법적으로 자연스러운 문장이지만 (38나) 후행절 주어는 상이하기 때문에 비문법적인 문장이다. (38다)는 주어 ‘비’가 비유정물이지만 후행절 주어 ‘날씨’가 선행절 주어 ‘비’와 관련이 없기 때문에 비문이 된다. (38라)에서 선행절과 후행절 주어가 비유정물로 일치하고 (38마)에서는 선행절 주어가 유정물이고 후행절의 주어가

35) 안주호(2006)에서 인용.

비유정물로 주어가 다르지만 하나의 소유물이나 관련되기 때문에 비문법적인 표현은 아니다.

(2) 서술어 제약

‘-느라고’ 연결어미로 연결된 문장에서는 모든 서술어 제약이 있어 서술어가 자연스럽게 나타나지 않는다. ‘-느라고’는 진행성을 갖는 동작 동사 서술어에만 연결이 가능하다³⁶⁾. ‘-느라고’는 선행절과 후행절의 행위가 진행성을 지니고 있어서 상태를 나타내는 서술격 조사 ‘이다’ 등과 결합되지 않고 다만 진행성을 나타내는 서술어와 결합된다.

(39) 가. 밥을 먹느라고 전화를 못 받았어요.

나. *앉다가 서느라고 다리가 아팠어요.

다. *오늘 휴일이느라고 집에서 쉬었어요.

라. *열심히 하느라 고생이다.

예문 (39가)에서 선행절 서술어가 동사이자 진행성을 나타내고 있어서 문법적으로 아무 이상이 없는 문장이다. 반면 (39나)는 선행절 서술어가 동사임에도 불구하고 지속성이 없어서 문법적으로 자연스럽지 않기 때문에 비문이 된다. (39다)에서 선행절에서 서술격 조사 ‘이다’가 나타났고 (39라)에서 후행절에서 서술격 조사 ‘이다’가 나타났다. (39다-라)는 동작의 진행과정을 나타내지 않기 때문에 문법적으로 비문이 된다.

36) 이상복(1981:94)에서 ‘-느라고’로 연결된 선행절의 행위가 순간적으로 끝나는 것이 아니고, 어느 일정기간 진행(지속)됨을 의미해 주는 것이다. 따라서 ‘-느라고’ 일반적인 연결어미가 아니고 선행절의 행위자의 의도적인 행위가 어느 기간 동안 진행이 되고, 그것이 영향을 주어 후행절의 결과가 일어나게 된 사실을 기술하는 것이라 하였다.

(3) 선어말어미 제약

‘-느라고’는 선행절에 과거 시제 선어말어미 ‘-았/었-’, 미래와 추측의 시제 선어말어미 ‘-겠-’과 결합할 수 없다. 이숙(1985:139)에서 ‘-느라고’가 과거, 미래, 추측 시제 선어말어미와 통합하지 못하는 까닭은 ‘-느라고’ 자체에 시상이 내포되었기 때문이라고 밝혔다. 따라서 ‘-느라고’에는 이미 시상의 의미가 내포되어 있기 때문에 동사의 ‘어간’과 ‘-느라고’ 사이에 통합되는 보조 접사가 올 수 없다.

(40) 가. 어제 시험 준비를 하느라 밤을 새웠어요.

나. *어제 시험 준비를 했느라고 밤을 새웠어요.

다. *어제 시험 준비를 하더느라고 밤을 새웠어요.

라. *시험 준비를 하겠느라고 밤을 새울 거예요.

예문 (40가)에서는 선행절에 시상 접사가 안 나왔기 때문에 문장이 문법적으로 자연스러운 반면 (40나-라)에서 각각 과거, 미래와 추측 선어말어미가 나왔기 때문에 문법적으로 비문이 된다.

(4) 서법 제약

‘-느라고’의 후행절에는 진행성을 나타내는 서술형, 의문형, 종결어미만 나타날 수 있고 청유문, 명령문, 종결어미는 나타나지 못한다³⁷⁾.

(41) 가. 숙제를 하느라고 늦게 잤다.

나. 숙제를 하느라고 늦게 잤지?

37) 이상복(1981:96)에서 ‘-느라고’는 행위와 진행도 나타내기 때문에 동사가 선행절의 서술어로 쓰일 수 있는 반면 형용사, 지정사는 선행절의 서술어로 쓰이지 못한다고 하였다.

다. * 숙제를 하느라고 늦게 자라.

라. * 숙제를 하느라고 늦게 자자.

예문 (41가-나)는 진행성을 나타내는 서술형과 의문형 접속어미가 나타나기 때문에 문장이 문법적으로 자연스럽지만 (41다-라)는 명령형과 청유형이 쓰이므로 부자연스러운 문장이다.

3.4.2. 의미·화용적 기능

접속어미 ‘-느라고’는 선행절과 후행절의 두 동작이나 진행성 그리고 ‘의도-목적’을 나타내는 연결어미인데³⁸⁾ 의미·화용적인 특성을 몇 가지를 갖고 있다.

첫째, 시간적 동시성으로 인한 결과의 이유를 나타낼 때 쓰인다. 즉 선행절에서 일어난 행위와 후행절에서 일어난 행위가 동시에 일어나서 선행절이 후행절에서 일어난 결과의 이유가 될 때 쓰인다. 따라서 다른 인과관계 연결어미들과 달리 ‘-느라고’는 시간적 계기성이 아닌 동시성을 지니고 있다. 이숙(1985:141)에서는 다음과 같은 예문으로 계기성과 동시성의 차이를 알려주고 있다.

(42) 가. 어제 텔레비전을 보느라고 공부를 못 했다.

나. 어제 텔레비전을 봐서 공부를 못 했다³⁹⁾.

예문(42)는 인과관계 연결어미로 연결되어 어제 드라마를 못 본 이유는 텔레비전 본 것이라고 생각되며 동일한 문장일 것 같기도 보이지만 (42가)는 시간적 동시성을 지니고 있어 (42나)와 뚜렷한 차이가 있다.

38) 이상복(1981), 이숙(1985), 배성애(2017) 등에서 참조.

39) 이숙(1985)에서 예문 인용.

둘째, ‘-느라고’는 이유원인 외에도 ‘-(으)려고’, ‘-기 위해서’ 등과 같은 연결 어미로 나타난다. ‘-(으)려고’, ‘-기 위해서’는 선행절 동작이 진행하지 않는 경우에 쓰일 수 있는 반면에 ‘-느라고’는 동작의 동시성을 가지므로 선행절 동작이 진행하고 있는 경우에만 쓰인다⁴⁰⁾.

(43) 가. 공부하느라고 불을 켜다.

나. 공부하려고 불을 켜다.

예문 (43가)는 불을 켜고 공부하고 있거나 공부하는 중이라 공부했다는 것을 추측할 수 있는 반면 (43나)는 불을 켜지만 아직 공부 시작하지 않은 상태이다. 따라서 ‘-느라고’는 선행절에서 동작성이 나타나는 반면 ‘-(으)려고’ ‘-기 위해서’는 선행절 동작상이 일어나지 않을 수도 있다.

셋째, ‘-느라고’는 ‘고생하다, 수고하다, 바쁘다’ 등과 같은 다른 사람의 공치사를 나타낼 때 인사말로 쓰인다⁴¹⁾.

(44) 가. 멀리에서 오시느라고 고생이 많네요.

나. 그동안 시험 준비하느라 수고 많았어요.

예문 (44)에서는 인사말로 쓰이는 ‘고생이 많다’와 ‘수고 많다’처럼 타인의 공치사를 나타낼 때 ‘-느라고’와 자연스럽게 어울린다는 것을 알 수 있다.

이상으로 정리하면 ‘-느라고’의 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 다음과 같이 제시할 수 있다.

40) 김순재(2014:33)에서 ‘-느라고’는 의도, 목적의 의미를 갖고 있지만 구문의 선행절 동작이 진행되는 상태가 있어야 한다고 하였다.

41) 배성애(2017:27)에서 ‘-느라고’는 주로 구어에 사용되며 변명이나 ‘고생하다, 수고하다, 힘들다’ 등과 함께 인사말로 쓰인다고 하였다.

표7 ‘-느라고’의 특징

통사적 제약	
주어 제약	‘유정물’이면 주어가 일치해야 하고 주어가 ‘비유정물’이면 후행절에서 주어의 소유물이거나 관련된 주어가 나타날 수 있음.
서술어 제약	동작성과 지속성을 나타내는 동사만 나타날 수 있음.
시제 선어말어미 제약	‘-느라고’는 시제 선어말어미 제약이 있어 과거/완료 선어말어미 ‘-았/었-’, 미래 선어말어미가 ‘-겠-’, 추측의 선어말어미 ‘-겠-’ 등이 다 나올 수 없음.
서법 제약	후행절에 명령문, 청유문, 제안의문문이 나올 수 없음.
의미·화용적 기능	
<p>→ 시간적 동시성으로 인한 결과의 이유를 나타낼 때 쓰임.</p> <p>→ ‘-느라고’는 이유원인 외에도 ‘-(으)려고’, ‘-기 위해서’ 등과 같은 ‘의도·목적’의 연결어미로 나타남.</p> <p>→ ‘-느라고’는 ‘고생하다, 수고하다, 바쁘다’ 등과 같은 다른 사람의 공치사를 나타낼 때 인사말로 쓰임.</p>	

4. 힌디어 인과관계 연결 표현의 특징

한국어에는 보통 한 문장에 종결어미가 한 번만 나타난다. 하지만 힌디어의 경우, 한 문장에는 종결어미가 두 번 나타날 수 있다. 즉 한국어에는 연결 표현이 들어가 문장 두 개를 연결할 때 종결어미가 하나밖에 없는 것이다. 하지만 힌디어에는 두 문장 연결 표현(접속사)으로 이어질 때 종결어미가 두 번 나타난다.

(45) KHANA BAHUT KHAYA ISS KARANVASH BIMAR HO GAYA.

밥을 많이 먹었다 ‘-아/어서’ 아프다 수식어.

(밥을 많이 먹어서 배가 아팠다).

위의 한국어 문장에는 종결어미가 한 번만 나타났지만 힌디어 문장에는 종결어미 ‘KHAYA 및 GAYA’가 두 번 나타난다. 힌디어 문장을 연결할 때 연결어미 직전에 종결어미가 나타나기 때문에 후행절에 과거 시제 아니면 미래 시제가 나타나도 선행절 연결 표현이 그대로 쓰인다⁴²⁾. 따라서 힌디어 연결 표현은 한국어 연결 표현과 달리 형태의 변화가 일어나지 않는다⁴³⁾.

(46) 가. KHANA KHAYA AUR SO GAYA.

밥을 먹었다 그리고 자 보조동사.

(밥을 먹고 잤다).

나. AAJ CHUTTI HAI ISSLIYE GHAR PE HU.

오늘 휴일 이다 ‘그래서’ 집 에 있다.

(오늘 휴일이므로 집에 있다).

다. CHUNKI AAJ CHUTTI HAI ISSLIYE GHAR PE HU.

(강조) 오늘 휴일 이다 ‘-니까’ 집 에 있다.

(오늘 휴일이니까 집에 있다).

예문 (46가)는 단순히 한국어 연결어미처럼 ‘밥을 먹은 것’과 ‘잠을 잔 것’이 두 가지 행동을 연결하는 것이다. 여기서 밥을 먹은 것이라 잠을 잔 것은 이유·원인이 아니라 나열·결과로 연결되어 있다. (46나)는 선행절과 후행절 접속 부사로 연결되어 있다. 한국어는 보통 문장 하나에 종결어미 하나만 들어가는데 힌디어는 종결어미 두 개가 들어가는 현상을 확인할 수 있다⁴⁴⁾. 여기서 후행절 ‘집에 있는 이유’는 선행절 ‘휴일’이기 때문이다. (46나-다)는 거의 비슷하지만 힌디어 연결 표현 ‘CHUNKI.....ISSLIYE’은 강조의 특징이 있다. 따라서 (46다)

42) 힌디어에는 연결어미로 선행절과 후행절을 연결할 때 선행절과 후행절에서 시제가 따로 나타난다. 이런 방식으로 시제가 먼저 적용된 다음에 연결어미가 선행절과 후행절을 연결한다.

43) 예를 들어, 동사 ‘먹다’와 연결어미 ‘-니까’를 결합할 때 시제에 따라 ‘먹으니까, 먹었으니까’ 등 형태의 변화가 일어나지만 힌디어 연결 표현은 이런 변화가 일어나지 않는다.

44) (46)나의 경우, 한국어 문장에는 종결어미 ‘있다’가 하나만 들어가는데 힌디어 문장에는 종결어미 ‘이다, 있다’ 두 개가 들어가 있다.

에서 후행절에서 나온 접속부사 ‘ISSLIYE’가 선행절에 나오는 접속부사의 일부인 ‘CHUNKI’는 강조의 의미를 나타내고 있다.

힌디어 문장은 단순한 문장과 복합 문장으로 나뉜다. 복합 문장은 강조의 기능을 가진 문장으로 다시 나뉜다. 힌디어 연결 표현도 비슷하게 ㉠ 단순 연결 표현, ㉡ 복합 연결 표현과 ㉢ 강조의 기능을 가진 연결 표현으로 나눌 수 있다. ㉠ 단순 연결 표현은 한국어 연결 표현처럼 문장의 선행절과 후행절을 이어주는 것이다. 즉 선행절과 후행절은 이유·원인이 아니라 나열관계로 이어지는 것이다. ㉡ 복합 연결 표현은 한국어 접속사(Conjunction)처럼 두 문장을 연결하는 것이다. 한국어 문장을 접속사로 연결할 때 한 문장에 종결어미가 한 번만 나타나지만 힌디어의 경우, 한 문장에는 종결어미가 두 번 나타날 수 있다. ㉢ 강조의 기능을 가진 연결 표현은 후행절이 선행절에 강요함을 나타내는 특징을 가지는 것이다. 강조의 기능을 가진 연결 표현도 위에 예문 (나)처럼 문장 하나에 종결어미 두 개가 들어갈 수 있다⁴⁵⁾.

힌디어 연결 표현은 ‘SAMUCHAYBODHAK AVYAY’이라고 한다. ‘SAMUCHAYBODHAK AVYAY’는 두 가지로 분류되는데, 대등접속 표현(SAMBANDHIKARAN AVYAY)과 종속접속 표현(VYADHIKARAN AVYAY)이다. 다시 대등접속 표현(SAMBANDHIKARAN AVYAY)과 종속접속 표현(VYADHIKARAN AVYAY)은 각 4 가지로 분리되어 있는데 다스(Das, 2008:113)에서의 논의를 정리해서 표로 제시하면 다음과 같다.

45) 프라카쉬(Prakash, 2015:81-90)에서 사용에 따라 힌디어 연결 표현은 단순 연결 표현, 복합 연결 표현, 강조의 기능을 가진 연결 표현 (혼합 연결 표현)으로 나눌 수 있다고 하였다.

표 8 힌디어 대등접속과 종속접속 표현의 분류

대등접속 표현 (SAMBANDHIKARAN AVYAY)	종속접속 표현 (VYADHIKARAN AVYAY)
SANYOJAK (나열형)	KARANVACHAK (이유·원인형)
VIBHAAJAK (선택형)	UDDESHYAVACHAK (목적형)
VIRODHADARSHAK (대립형)	SANKETVACHAK (조건/가정형)
PARINAAMADARSHAK (결과형)	SWAROPVACHAK (상황 제시형)

힌디어 연결 표현은 의미상으로 정리하면 위와 같이 여덟 가지로 나뉜다. 이유·원인으로 선행절과 후행절을 연결하는 힌디어 인과관계 연결 표현은 KARANVACHAK(이유·원인형)이 있다⁴⁶⁾. KARANVACHAK(이유·원인형)이 이유·인의 표현을 나타낼 때 선행절과 후행절을 원인·결과의 의미로 연결한다⁴⁷⁾.

힌디어 인과관계 연결 표현도 다양하지만 한국어만큼 다양하지 않다. 빈도수에 따라 힌디어 연결 표현을 미슈라(Mishra, 1950)는 ‘JO KI, ISSLIYE, KYUNKI’로 가르기(Garg, 2009)는 ‘KE KARAN, KARANVASH, KE CHAKKAR ME’ 바스테브 난단(Basudev Nandan, 2017)은 KYUNKI, ISSLIYE KI, CHUKI ISLIYE, ISS CHAKKAR ME, TAKI 등으로 나눴다. 위의 논의를 전제로 연결어미를 목록화해서 제시하면 다음과 같다.

표 9 힌디어 인과관계 연결 표현 목록

JO KI, ISSLIYE, KYUNKI, KE KARAN, ISS KARANVASH, KE CHAKKAR ME, ISSLIYE KI, CHUKI ISSLIYE, ISS CHAKKAR ME, TAKI

힌디어 인과관계 연결어미는 다양하고 여러 문법 기능을 갖고 있다. 힌디어

46) 본고에서는 이유·원인의 표현을 다루기로 하여 이유·원인의 표현의 특징만 살펴보고자 한다.

47) 샤스트리(Shashtri, 2005:128)에서 힌디어 인과관계 연결 표현이 선행절과 후행절을 연결하는 것이라고 하였으며, 연결하는 이유를 밝혔다.

인과관계 연결어미는 여러 가지 특징을 가지고 있는데 그중에 제일 독특한 특징은 인과관계 외에도 의도, 목적, 의도·결과의 의미를 나타내는 것이다⁴⁸⁾. 따라서 인과관계 연결 표현이 아니고 후행절이 선행절에 의지하여 결과를 나타내는 연결 표현이라고 정의를 내린 학자들의 견해가 존재한다.

(47) 가. MUJHE SHIKSHAK BANANA THA ISS KARANVASH, MAINE PADHAI KIYA.

내가 교수 되려고 공부를 했다.

나. USNE KADEE PARISHRAM KI ISS KARANVASH, PARIKSHA ME PRATHAM AAYA⁴⁹⁾.

그분이 아주 열심히 해서 시험에 합격했다.

위의 예문은 힌디어 인과관계 연결어미의 특징을 잘 보여주는 예문이다. 예문 (47가)는 목적/의도를 나타내는 ‘-(으)려고’로 목적형으로 연결되었고, (47나)는 이유·결과를 나타내는 ‘-아/어서’로 연결된다. 한국어에서 이 두 문장은 연결할 때 다른 연결어미를 사용하지만 힌디어는 같은 연결어미를 사용하고 이유·결과 뿐만 아니라 의도, 목적의 의미를 나타내는 기능이 있다. 양 언어 간에 이러한 차이가 있어 힌디어권 학습자가 한국어를 학습하는 데에 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있다.

48) 구루(Guru, 2009)에 의하면 힌디어 인과관계 표현은 인과관계 외에도 의도, 목적, 의도 결과의 의미를 나타낸다. 따라서 어떤 의도, 목적, 인과관계 표현의 의미를 나타내기보다 선행절/선행문장에 의지하여 후행절/후행문장에 결과를 나타내는 연결어미라고 일컫는다.

49) 힌디어 예문은 힌디어 문법 과제와 선행 연구에서 발췌한 내용을 수정하여 제시하였다.

5. 한국어 및 힌디어 인과관계 연결 표현의 대조

학습자의 모국어는 외국어를 학습할 때 큰 영향을 미치는 요인이다. 학습자의 모국어에 따라 외국어를 학습할 때 겪게 되는 어려움도 달라진다. 예를 들어, 힌디어권 학습자들은 한국어와 힌디어 어순이 똑같아서 상대적으로 습득이 잘 된다. 그러나 힌디어는 지시대명사 ‘YAH(이)와 VAH(저)’의 2분 체계이지만 한국어의 대명사는 ‘이, 저, 그’의 3분 체계이다. 그러므로 힌디어에는 ‘이, 저, 그’의 3분 체계가 없어 힌디어권 학습자들은 한국어의 이런 대명사를 학습할 때 어려움을 겪는다. 따라서 교사들은 교육할 때 모국어와 목표어의 차이점과 공통점을 이용함으로써 교육의 효과를 높일 수 있다. 즉 학습자의 모국어와 목표어 간에 무엇이 다르고, 교육할 때 이런 점을 어떻게 응용할 것인가를 생각해야 한다. 이를 위해 모국어와 목표어 간에 체계적인 대조 분석(Contrastive Analysis)이 필요하다.

대조 분석은 대상이 되는 두 개 이상의 언어에 나타난 형태적, 음운적 특징 등을 대조하는 것이다. 이는 외국어나 제2언어를 학습할 때 학습자가 어려워하고 오류를 범하는 것이 모국어의 간섭이라고 보는 생각에서 출발했다. 브라운(Brown, 1973:239)에서 대조분석은 모국어를 분석함으로써 목표어의 난이도를 조정하여 학습자가 목표어를 학습하는 데에 장애물이 되는 것이 무엇인지를 찾아내고 예방할 수 있다고 하였다. 대조 분석 가설은 적극적인 입장과 소극적인 입장으로 나뉘어져 있는데 적극적인 입장에서 외국어나 제2언어 학습에서 나타나는 모든 문제가 목표어와 모국어 간의 차이에서 나타나고 이러한 모든 문제점을 대조 분석으로 예측할 수 있다고 보았다. 소극적인 입장에서는 대조분석은 모국어와 목표어 간의 차이점을 기술하는 것으로 보았다.

하지만 대조 분석은 모국어와 목표어 간의 차이점으로 학습자의 모든 오류를 예측할 수 없기 때문에 지나치게 비현실적이고 비실질적이라는 비판을 받고 있다. 대조 분석이 비실제적이라고 비판을 받을지라도 외국어나 제2언어를 가르칠 때 제일 효율적인 방법은 목표어와 학습자의 모국어 간의 차이점과 공통점에 대해

신중하게 비교해서 설명하는 것이다. 요한슨(Johansson, 2008:10)에 따르면 대조 분석 결과는 비현실적, 비실제적이라고 해도 오류가 발생할 때 오류의 원인을 규명하는 데에 설명을 제공할 수 있다.

이 장에서 요한슨(Johansson, 2008:10)의 논의를 참고로 하여 힌디어권 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미를 학습하는 데에 장애물이 되는 점이 무엇인지 밝히기 위해서 한국어와 힌디어 인과관계 연결 표현의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 대조하고자 한다⁵⁰⁾.

5.1. 형태적 특징 및 통사적 제약

한국어 인과관계 연결어미는 형태적 특징이 많아서 인과관계 연결어미로 선행절과 후행절을 연결할 때 어근의 변화가 일어나기 때문에 용언 뒤에 바로 결합할 수 없다⁵¹⁾. 반면 힌디어 인과관계 연결어미는 형태적 특징이 없어서 후행절 용언 뒤에 바로 결합된다⁵²⁾.

(48) 가. 비가 내리고 있어서 나는 집에 있다.

BARISH HO RAHI HAI ISS KARANVASH MAIN GHAR PE HU.
비 내리다 ‘현재 진행형’ ‘-아/어서’ 나 집 에 있다.

50) 대조 분석 결과는 학습자가 오류를 범하는 실증적 증거(empirical evidence)를 제공하지 않는 비판을 받고 있지만 외국어 학습 시 모국어의 간섭이 중요하기 때문에 한국어와 힌디어 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약과 의미·화용적 기능을 정리해서 제시하고자 한다.

51) 예를 들어, ‘-니까’를 ‘먹다’와 결합할 때 후행절의 시제에 따라 ‘먹니, 먹었으니, 먹겠으니’ 등 어근의 변화가 일어난다. 따라서 용언과 결합할 때 용언 뒤에 바로 연결어미를 결합하면 안 되고 시제에 따라 ‘먹니, 먹었으니, 먹겠으니’ 등의 형태로 결합해야 한다.

52) 한국어 인과관계 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고’에 대응되는 힌디어 인과관계 연결표현은 ‘iss karanvash, chunki.....issliye/issliye, ke chakkar me’이다. ‘-(으)므로’에 대응되는 적절한 표현은 없다. 위에 언급한 힌디어 연결 표현 ‘issliye’는 ‘-(으)므로’의 의미를 갖고 있지만 구어보다 문어에 잘 쓰이는 특징, 논리적인 전제나 이유가 되는 특징, 필연적인 결과의 원인으로 나타나는 특징이 없다. 따라서 학습자들에게 ‘-(으)므로’를 힌디어 연결 표현 ‘issliye’에 대응해서 가르쳐야 하고 가르칠 때 위에 언급한 특징들을 별도로 설명해야 한다.

나. 비가 내리고 있어서/ *있었서 내가 집에 있었다.

BARISH HO RAHI THI ISS KARANVASH MAIN GHAR PE THA.

비 내리다 ‘과거 진행형’ ‘-아/어서’ 나 집 에 있었다.

다. 공부를 하느라고 잠을 못 잤다.

PADHAI KARNE KE CHAKKR ME SO NAHI PAYA.

공부 하다 느라고 잠 못 잤다

예문 (48가-나)는 각자 현재 진행형, 과거형이고 선행절과 후행절이 인과관계 연결어미로 연결되어 있다. 한국어 문장을 보면 선·후행절은 인과관계 연결어미 ‘-아/어서’로 연결되어 있다. ‘-아/어서’는 통사적 제약이 있어서 (48나)는 문장이 과거시제임에도 불구하고 과거 선어말어미 ‘-았/었-’을 붙이면 비문이 된다. 즉 인과관계 연결어미 ‘-아/어서’의 형태가 바뀌지 않는다. 다른 인과관계 연결어미 ‘-느라고’도 형태적 특징이 없어 (48다)처럼 시제와 상관없이 형태의 변화가 일어나지 않는다. 힌디어 인과관계 연결어미도 마찬가지로이다. 위의 힌디어 문장을 보면 힌디어 인과관계 연결 표현은 형태적 특징이 없어서 시제와 상관없이 형태의 변화가 일어나지 않는다는 것을 알 수 있다. 하지만 ‘-니까’의 경우 통사적 제약이 없어 형태의 변화가 일어날 수 있다.

(49) 밥을 많이 먹었으니까 배가 아팠어요.

CHUNKI KHANA JYADA KHAYA ISSLIYE BIMAR HO GAYA.

강조 밥 많이 먹었다 ‘-니까’ 아프다 수식어

위의 문장에는 과거시제가 나타났는데 한국어 인과관계 연결어미 ‘-니까’로 선행절 및 후행절이 이어지고 있다. ‘-니까’는 형태적 특징이 있어서 ‘-느라고’와 달리 문장에 활용될 때 (49)처럼 형태의 변화가 일어난다. 반면 힌디어 문장을 보면 시제와 상관없이 힌디어 연결 표현의 형태의 변화가 일어나지 않는다는 것을 알 수 있다. 이와 같이 힌디어는 형태적 특징이 존재하지 않아서 힌디어권 학습자

들이 한국어의 인과관계 연결어미를 학습할 때 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있다.

다음은, 한국어의 불규칙 활용이다. 한국어에는 불규칙 활용이 있어 용언과 결합할 때 형태 변화가 일어나지만 힌디어에 불규칙 활용이 없어서 형태적인 변화가 일어나지 않는다.

(50) 방이 추워서/ *춥어서 창문을 닫았다

KAMRA THANDA HAI ISS KARANVASH KHIDKI BAND KAR DIYA.

방 춥다 이다 ‘-아/어서’ 창문 닫았다 보조동사.

예문 (50)에서는 원래 규칙대로 하면 형용사 ‘춥다’의 어간 ‘춥’에 어미 ‘-아/어서’를 붙인 ‘춥어서’가 맞는 표현이었겠지만 한국어에는 불규칙이 있어서 ‘추워서’가 맞는 표현이 된다. 힌디어에는 이러한 불규칙 활용이 없기 때문에 어간이 바뀌는 상황이 일어나지 않는다. 따라서 힌디어권 학습자들은 이러한 표현을 할 때 오류를 범할 수 있다.

다음은 통사적 제약이다. 한국어에는 통사적 제약으로 주어 일치 제약, 서법 제약, 서술어 제약, 시제 선어말어미 제약 등과 같은 제약이 존재해서 표현할 때 문법적으로 맞게 표현해야 한다. 반대로 힌디어 인과관계 연결 표현이 서법 제약만 존재하고 주어 일치 제약, 서술어 제약, 시제 선어말어미 등과 같은 통사적 제약이 존재하지 않아서 자유롭게 사용할 수 있다. 다음은 주어 제약에 대한 내용이다.

(51) 가. 동생이 아프니까 내가/동생이 학교에 못 갔어요.

CHUNKI BHAİ BIMAR THA ISSLIYE MAIN/BHAİ SCHOOL NAHI GAYA

강조 동생 아프다 이었다 ‘-니까’ 나/동생 학교 못 갔다.

나. *비가 내리느라고 내가 늦었다.

BAARISH HONE KE CHAKKAR ME MAIN DER HO GAYA.

비 내리다 ‘-느라고’ 나 늦다 수식어

예문 (51가)는 힌디어는 연결 표현은 주어 제약이 없고 한국어 인과관계 연결어미 중 ‘-니까’도 주어 일치 제약이 없어서, 선행절과 후행절의 주어가 일치할 때도 문장이 성립되고 주어가 상이할 때도 문장이 성립된다.⁵³⁾ 하지만 (51나) 연결어미 ‘-느라고’는 주어 제약이 있다. ‘-느라고’로 연결되는 선·후행절은 주어가 동일해야 하며 동작성을 갖추어야 한다. 주어가 상이한 경우에는 후행절 주어로 선행절의 소유물만 취할 수 있다. 따라서 (51나)는 용언에 동작성이 없고 선·후행절 주어가 동일하지 않아서 문법적으로 성립이 안 된다. 반면 ‘-느라고’의 의미를 나타내는 힌디어 연결 표현 ‘KE CHAKKAR ME’는 이러한 제약이 없어 (51나)처럼 주어가 상이하든 일치하든, 선행절의 소유물이든 아니든 다 활용이 가능하다. 다음은 서술어 제약에 대한 내용이다.

(52) * 할 일이 많느라고 늦었다.

KAAM BAHUT THA ISS CHAKKAR ME DER HO GAYI.

일 많다 과거형 -느라고 늦다 수식어.

한국어 인과관계 연결어미는 서술어 제약이 있어 ‘-느라고’의 경우, 후행절에서 동사와만 결합이 된다. (52)와 같은 경우, 형용사와 결합하면 비문이 된다. 하지만 힌디어 인과관계 연결 표현은 서술어 제약이 없어 후행절에는 명사, 형용사, 동사 등과 결합이 가능하다. 다음은 선어말어미에 대한 내용이다.

53) 답시카(DEEPSIKHA, 2015:106)에서는 힌디어 인과관계 연결어미 ‘ISLIYE’는 선·후행절에 주어 일치 제약이 없다고 하였다. 즉 주어가 일치해도 문장이 성립이 되고 상이해도 문장이 성립되므로 인칭과 관련된 제약을 갖지 않는다고 밝혔다.

(53) 일을 *했었어 (√해서) 늦었다.

KAM KAR RAHA THA ISS KARANVASH DER HO GAYA.

일 하다 현재진행형 -아/어서 늦다 수식어.

선행절과 후행절을 연결할 때 한국어 인과관계 연결어미 ‘-니까’와 ‘-(으)므로’는 선어말어미 제약이 없지만 ‘-아/어서’와 ‘-느라고’는 선어말어미 제약이 있다. 하지만 힌디어 인과관계 연결 표현은 선행절과 후행절이 이어질 때 과거 시제 표지(위 문장에서 THA)가 필수적으로 쓰인 후에 자유로운 형태로 인과관계 연결 표현이 쓰인다⁵⁴⁾. 다음은 힌디어와 한국어 양 언어에 존재하는 서법 제약에 대한 내용이다⁵⁵⁾.

(54) 가. *지금 바빠서 저녁에 만납시다.

*ABHI VYAST HU ISS KARANVASH SAAM ME MILTE HAI.

지금 바쁘다 이다 ‘-아/어서’ 저녁 에 만납시다 보조용언.

나. *시험을 보느라고 다음에 볼까요?

*PARKISHA DENE KE CHAKKAR ME BAAD ME MILE?

시험 보다 ‘-느라고’ 다음 에 만날까요?

한국어 및 힌디어 연결 표현 중에서 서법을 제약을 가지고 있는 연결 표현도 있고 서법 제약을 가지고 있지 않은 연결 표현도 있다. 위의 예문에서 보듯이 ‘-아/어서’ 및 ‘-느라고’에 대응되는 힌디어 연결 표현은 ‘ISS KARANVASH, KE

54) 딥시카(DeepSikha 2015:105)에서는 미슈라(Mishra, 1950:167)의 논의를 참고해서 선행절과 후행절이 시제가 다르다고 해서 선행절에는 현재/과거/미래 시제 표지가 나타나야 되며 문장에는 시제 표지가 없으면 문장이 실현되지 않는다고 하였다.

55) 한국어 인과관계 연결어미 ‘-아/어서’ 및 ‘-느라고’는 서법 제약을 갖고 있지만 ‘-니까’는 서법 제약을 갖고 있지 않다. 마찬가지로 ‘-아/어서’ 및 ‘-느라고’에 대응되는 힌디어 연결 표현 ‘ISS KARANVAS, KE CHKKAR ME’ 등은 서법 제약을 갖고 있지만 ‘-니까’에 대응되는 연결 표현 ‘CHUNKI.....ISSLIYE/ISSLIYE’는 서법 제약이 없다.

CHKKAR ME' '-아/어서 및 -느라고'처럼 공통으로 서법 제약을 가지고 있어 후행절에서 명령문 청유문 등이 나오면 문장이 문법적으로 성립되지 않는다. 반면에 '-니까'는 서법 제약이 없고 '-니까'에 대응되는 힌디어 인과관계 연결 표현 'CHUNKI.....ISSLIYE/ISSLIYE'도 서법 제약을 가지고 있지 않다. 따라서 서법 제약을 가르칠 때 힌디어 연결 표현에 대응되거나 대응되지 않는 서법 제약을 구별해서 가르치는 것이 효과적이다.

5.2. 의미·화용적 기능

한국어는 인과관계 연결어미의 사용이 다양하다. 한국어 인과관계 연결어미는 단순한 이유·원인뿐만 아니라 보편적인 사실, 화자 개인 생각의 주장, 순서, 수단, 계기, 논리적인 전제나 이유, 타인에게 하는 공치사 등을 나타낼 때도 쓰인다⁵⁶⁾. 힌디어 인과관계 연결 표현도 다양하다. 힌디어 인과관계 연결 표현이 이유·원인 외에 강조, 평계 등을 나타내는 특징을 갖고 있지만 한국어만큼 다양하지 않다. 한국어 인과관계 연결어미 '-아/어서, -니까, -느라고'에 대응이 되는 힌디어 인과관계 연결 표현은 'ISS KARANVASH, CHUNKI.....ISSLIYE/ISSLIYE, KE CHAKKAR ME'이고 '-(으)므로'에 대응이 되는 힌디어 인과관계 연결 표현은 없다⁵⁷⁾. 이 중에서 '-니까' 및 '-느라고'에 대응이 되는 힌디어 연결 표현 'CHUNKI.....ISSLIYE/ISSLIYE, KE CHAKKAR ME'만 의미·화용적 기능을 가지고 있어 '-아/어서'에 대응되는 힌디어 연결 표현은 의미·화용적 기능이 없다. 따라서 이 두 개 연결 표현의 의미·화용적 기능에 대해서만 대조하고자 한다. 먼저 '-느라고'와 'KE CHAKKAR ME'의 대조이다.

56) <표 4>, <표 5>, <표 16>, <표 7> 참고.

57) '-(으)므로'에 대응되는 적절한 힌디어 연결 표현이 없지만 비슷한 의미를 가진 힌디어 연결 표현으로 'issliye'가 있다. 'issliye'가 '-(으)므로'와 비슷한 의미를 가지고 있지만 구어보다 문어에 잘 쓰이고, 필연적 결과의 원인을 나타낼 때 쓰이는 문법 기능이 없다. 따라서 'issliye'와 '-(으)므로'를 여기서 대조해서 제시하지 않았다.

(55) 가. 일을 하느라고 늦었다.

KAM KARNE KE CHAKKAR ME DER HO GAYA.

일 하다 ‘-느라고’ 늦다 수식어

한국어 인과관계 연결어미 ‘-느라고’는 시간적 동시성으로 인한 결과의 이유, 타인에게 하는 공치사, 핑계 등의 여러 기능이 있지만 힌디어 연결 표현 ‘KE CHAKKAR ME’는 다만 핑계를 나타낼 때 위 문장과 같이 쓰이는 기능을 가지고 있고 다른 의미 기능이 없다. 다음은 연결어미 ‘-니까’와 ‘CHUNKI.....ISSLIYE/ISSLIYE’의 대조이다.

(56) 가. 밥을 먹으니까 더 배고프다.

CHUNKI KHANA KHAYA ISSLIYE AUR BHOOKH LAG GAYI.

(강조) 밥 먹었다 ‘-니까’ 더 배 고프다 수식어

나. 일이 있어서 왔어요.

KAM HAI ISSLIYE AAYA HU.

볼일 있다 ‘-니까’ 왔다 보조용언

다. 시간을 내주셔서 감사합니다.

AAPNE SAMAI DIYA ISSLIYE DHANYAVAD.

당신 시간 줬다 ‘-니까’ 고맙다.

‘-니까’와 힌디어 인과관계 연결 표현 ‘CHUNKI.....ISSLIYE/ISSLIYE’는 화자의 주관적인 판단, 또는 화자 자신 생각 느낌이나 추론에 의한 이유를 제시하는 기능이 있어 (56가) 같은 경우에 공통적으로 쓰인다. (56나)는 대화를 시작할 때 ‘-아/어서’의 쓰임과 (56다)는 인사말과 ‘-아/어서’의 쓰임을 나타내고 있다. 하지만 위의 (56나-다)의 힌디어 번역을 보면, ‘-아/어서’에 대응되는 연결 표현

‘ISS KARANVASH’가 아니라 ‘-니까’에 대응되는 연결 표현 ‘CHUNKI.....ISSLIYE/ISSLIYE’가 대화의 시작과 인사말에 쓰이는 기능을 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 따라서 학습자들은 모국어와 달리 한국어의 이런 의미·화용적 기능을 학습하는 데에 어려워하기 때문에 힌디어와 비교해서 교육해야 한다.

한국어와 힌디어 인과관계 연결 표현을 대조해서 정리하면 다음과 같다.

〈한국어 인과관계 연결어미〉

〈힌디어 인과관계 연결 표현〉

연결어미	형태 특 징	통사적 제약					의 미 적 특 징
		서 법	시제		주 어 일 치	서 술 어	
			과 거	미 래			
‘-아/아서’	○	○	○	○	×	×	○
‘으니까’	○	×	×	×	×	×	○
‘-(으)므로’	○	○	×	×	×	×	○
‘-느라고’	×	○	○	○	○	○	○

연결 표현	형태 특 징	통사적 제약					의 미 적 특 징
		서 법	시제		주 어 일 치	서 술 어	
			과 거	미 래			
iss karanvash	×	○	×	×	×	×	×
chunki...issliye/ issliye	×	×	×	×	×	×	○

ke chakkar me	×	○	×	×	×	×	○

첫째, 힌디어와 한국어 인과관계 연결 표현은 순서 제약이 없어서 선행절에서 이유나 원인을 나타내고 후행절에서 결과를 나타낼 수 있고 반대로 선행절에서 먼저 결과를 제시한 다음에 후행절에서 이유나 원인을 나타낼 수 있다.

둘째, 한국어 인과관계 연결어미가 형태적 특징, 통사적 제약이 많은 반면 힌디어 인과관계 연결 표현의 형태적 특징, 통사적 제약이 많지 않다.

셋째, 한국어 인과관계 연결어미가 맥락과 화용에 따라 보편적인 사실, 화자 개인 생각의 주장, 순서, 수단, 계기, 논리적인 전제나 이유 타인에게 하는

공치사 등을 나타내는 반면 힌디어 인과관계 표현이 이유원인 외에 강조, 핑계, 객관적인 이유 등을 나타내지만 한국어 인과관계 연결어미의 사용만큼 다양하지 않다.

넷째, 인과관계 연결어미 ‘-느라고’의 핑계, 타인에게 하는 공치사 등을 나타내는 기능 중에서 힌디어 인과관계 연결 표현 ‘KE CHAKKAR ME’는 핑계를 나타내는 기능을 가지고 있고 다른 의미 기능을 가지고 있지 않다.

다섯째, ‘-니까’와 힌디어 인과관계 연결 표현 ‘CHUNKI.....ISSLIYE’는 화자의 주관적인 판단, 또는 화자 자신 생각 느낌이나 추론에 의한 이유를 제시하는 기능이 있어 (56가) 같은 경우에 공통적으로 쓰인다.

여섯째, 대화를 시작할 때 한국어 인과관계 연결어미 ‘아/어서’가 쓰이지만 힌디어에서는 ‘-니까’에 해당되는 ‘ISSLIYE’가 쓰인다.

일곱째, ‘미안하다, 고맙다’ 등 인사말과 같이 한국어 연결 표현이 ‘아/어서’가 쓰이지만 힌디어에서는 인사말을 표현할 때 ‘-니까’에 해당되는 ‘ISSLIYE’가 쓰인다.

6. 인도 내에서 인과관계 표현의 교육 현황

인도에서 한국어교육은 1971년 네루 대학교에서 시작됐으며 지속적으로 이어져 텔리대학교, 자르칸드 중앙대학교로 확대되었다. 현재 네루대학교에서 박사 과정, 자르칸드 중앙대학교에서 석사과정을 운영하고 있다. 뿐만 아니라 텔리대학교, 마니푸르대학교, 자미아 밀리아대학교, 세종학당 등 15개 넘는 대학교에서 한국어 교육 1년차 자격증(Certificate) 과정, 2년차 학위(Diploma) 과정을 하고 있다. 인도에서 한국어를 교육하는 학교 중에 네루대학교, 텔리대학교와 자르칸드 중앙 대학교가 한국학을 연구하고 교육하는 데에 중요한 위치를 차지하고 있다.⁵⁸⁾

58)싱(Singh, 2011:12-13)에서는 인도에서 한국어교육의 첫걸음은 1971년에 시작되었고 2011년

인도인과 한국인 강사가 같이 교육하고 있지만 교재 개발이 제대로 안 돼서 서울 대학교와 연세대학교 한국어 문법 교재를 쓰고 있다. 따라서 인도에서 한국어 교육 현황을 살펴보기 위해 자와할랄 네루대학교, 자르칸드 중앙대학교를 연구 대상으로 삼았다.

외국어로서 언어 교육을 하는 데에 기본이 되는 요소에 대해 학자마다 의견이 다르다. 핀린슨(Finlinson, 2016:80-115)에서는 문화적인 차이(Cultural difference) 등을 이해하고 적극적인 피드백을 주면서 학습자의 흥미를 촉진할 수 있어 언어 교육을 제대로 이끌어 가는 데에 교사의 태도와 역할이 아주 중요하다고 봤다. 리차드(Richard, 2001)에서는 언어교육에서 교재는 혁신적이고 창의적이며 학습자와 교육자의 필요와 관련이 있으며 흥미를 유도하는 것이므로 교육하는 데에 아주 중요한 역할을 한다고 보았다. 왕단(2009)에서는 언어 교육 연구에서 흔히 교사(teacher)와 학습자(learner), 그리고 교재(materials)를 교육의 3대 기본 요소로 보았다. 본고에서도 왕단(2009)의 논의를 전제로 해서 인도에서 한국어를 교육하는 데에 중요한 위치를 차지하고 있는 자와할랄 네루대학교와 자르칸드 중앙 대학교의 교재, 교육자와 학습자를 중심으로 인도의 한국어교육 현황을 살펴보았다. 연구 방법은 교육 현장에서 어떤 교재를 사용하고 있는지를 분석하고 한국어 인과관계 연결어미를 학습 및 습득하는 데에 어떤 어려운 점이 있는지 밝히기 위해 각 대학교에서 교사 인터뷰를 진행하였다.⁵⁹⁾

6.1. 교재 분석

이 절에서는 인도에서 한국어 인과관계 연결어미 교육의 현황을 파악하기 위해 인도의 한국어교육 기관에서 사용되는 한국어 교재를 살펴보았다. 인도의 한국어 교육 기관 중에서 한국어 박사 과정이 개설된 자와할랄 네루대학교(Jawaharlal

까지 인도의 263개 대학교 중에 네루대학교와 텔리대학교가 한국학을 연구하고 교육하는 데에 중요한 위치를 차지하고 있다고 하였다.

59) 교사 인터뷰 내용을 이 장에서 제시하였고 학습자 인터뷰 내용을 사후 인터뷰로 실시해서 III장에서 제시하였다.

Nehru University)와 한국어 석사 과정이 개설된 자르칸드 중앙대학교(Jharkhand Central University)에서 사용되는 교재를 연구 대상으로 삼았다.⁶⁰⁾ 이 두 대학교에서는 서울대학교 한국어, 연세 한국어 그리고 이화 한국어 교재를 사용하고 있다. 따라서 본 연구에서 서울대학교 한국어, 연세 한국어 그리고 이화 한국어 교재에 나타나는 한국어 인과관계 연결어미에 대한 내용을 살펴보았다. 첫 번째는 서울대학교 교재이다.

6.1.1. 서울대 한국어 교재

표 10 서울대 한국어 교재에서 인과관계 연결어미의 제시

단 계	단 원	문법	문법 설명 및 제시 방법	제시 상황	연습 활동
1B	12 과	●AV-아/ 어서	이유나 원인을 나타낼 때 형용사, 동사와 결합한다. 명사의 경우에는 ‘이라서/라서’를 사용한다. 명령문이나 청유문은 후행절에 올 수 없다. 시제를 나타낼 때 시제 선어말과 함께 쓰지 않는다.	휴대 전화로 통화하기.	알맞은 것을 고르기, 그림을 보고 이야기. 게임하기.
2A	5과	●AV-니까, N(이)니까	앞에 내용이 뒤에 오는 내용의 이유나 근거임을 나타낼 때 형용사, 동사, 명사와 결합한다. 공손하게 이유를 설명해야 할 경우 ‘-으니까’를 사용하면 어색하다.	여행 이야기	알맞은 단어 고르기. 알맞은 그림을 연결하기.

60) 문화원을 포함하면 인도에서 한국어교육 기관의 수가 15개가 넘는다. 하지만 한국어를 연구하는 교육 기관 네루대학교(Jawaharlal Nehru University)와 자르칸드 중앙대학교(Jharkhand Central university)를 빼놓으면 모든 한국어교육 기관에서 정기 교육 과정이 없고 1년차 자격증(Certificate) 과정, 2년차 학위(Diploma) 과정만 설계하고 있는 한국어 교육 기관은 연구 대상에서 제외시켰다.

					대화 만들기.
3A	2과	●AV-느라 고	<p>하지 못한 이유나 좋지 않은 결과에 대한 이유나 원인을 나타낼 때 사용한다.</p> <p>동사와 결합한다.</p> <p>선행절과 후행절의 주어가 같아야 한다.</p> <p>행동을 하는 데 일정 시간이 요구되는 동사와 결합한다.</p> <p>‘-았/었-’등과 결합하지 않는다.</p> <p>후행절에 형용사가 오는 경우 ‘바쁘다, 힘들다, 정신없다’ 등과 주로 결합한다.</p>	방을 바꾸는 상황	게임하기. 문화 산책

서울대 한국어 교재는 수준별로 1A, 1B에서 6A, 6B까지 총 12가지로 나뉘어져 있다. 교재 구성은 대단원, 소단원, 기능, 어휘, 문법과 표현 보충 어휘 등으로 잘 되어 있다⁶¹⁾. 위의 <표10>에서 언급했듯이 문법 설명 및 제시 방법은 한국어로 설명되어 있다. 학습자에게 적합한 주제를 선정하고 이를 기반으로 의사소통 활동이 이루어지도록 주제 중심 교수요목으로 구성하였다. 대단원 내에서 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기가 연계되도록 과를 구성함으로써 문어의

61) 참고로 한국어 3A 2과 인용.

대단원	소단원	기능		어휘	문법과 표현	보충 어휘
I. 방을 바꿔 달라고 하기	습관 설명하기	<p>듣고 말하기</p> <p>-면접 관련 대화. -건강한 습관. -버릇과 습관</p>	<p>과제</p> <p>고민을 듣고 존어해 주기</p>	습관 버릇	<p>-A/V-자마자-(으)려고 하다. -느라고 -누구나, 언제나, 어디나, 무엇이나, 무슨 N(이)나</p>	문화 산책

집중학습이 가능하도록 하였다. 듣기와 연계된 말하기 과제, 읽기와 연계된 쓰기 과제를 각각 제공하였다. 또한 고급 수준의 어휘 및 문법 학습이 체계적으로 이루어지도록 구성하였다. 사진과 삽화 등 다양한 시각 자료를 풍부하게 제공하여 실제적이고 흥미 있는 학습이 가능하도록 하였다. 뿐만 아니라 주제와 관련된 학습자의 경험을 이야기해보는 시간을 통해 학습자의 배경지식을 활성화시킨다. 어휘와 문법 단계에서 주제와 관련된 짧은 읽기 자료를 제시하고 이를 통해 단어의 의미와 용법을 익힐 수 있도록 하였다. 또 어휘 연습, 예문 제시, 대화 연습을 통해 학습자가 어휘와 문법에 익숙해지도록 하였다. 고급 학습자를 위한 교재인 만큼 읽기 텍스트는 일부러 쉬운 단어, 문장을 택하지 않고 고급 수준으로 이루어져 있음을 알 수 있다. 말하기 단계에서는 ‘보기와 같이 불평과 변명을 해 보세요.’, ‘친구와 연습해 보세요.’ 등 말하기 연습을 제시하고 있다. 이러한 구성이 단순한 문장을 연습하게 하는 것이 아니라 일상생활에서 자주 쓰이는 표현으로 구성되어있다. 마지막으로 자기 평가 단계에서 배운 내용을 복습할 수 있는 간단한 문제와 어휘 표현을 제시하여 문제를 통한 자기 평가와 어휘 표현에 대한 복습이 이루어질 수 있도록 하였다. 단원을 공부하고 새롭게 배우게 된 것들, 단원을 배우고 난 후 할 수 있게 된 것들을 학습자 스스로 체크할 수 있는 항목을 통해 무엇을 배웠는지, 그것이 어떻게 활용될 수 있는지 생각하게 한다. 하지만 이 교재에서는 인과관계 표현에 대한 설명이 부족하다⁶²⁾. 그리고 학습자가 제일 혼동하는 연결어미의 비슷한 내용을 비교하는 설명도 없고 이에 대한 과제도 제공하지 않고 있다.

62) 인과관계 연결어미에 통사적인 특징에 대한 설명이 구체적으로 되어 있지만 의미·화용적인 기능에 대한 설명이 매우 부족하다.

6.1.2. 이화 한국어 교재

표 11 이화여대 한국어 교재에서 인과관계 연결어미의 제시

단 계	단 원	문법	문법 설명 및 제시 방법	제시 상황	연습 활동
1- 2	10 과	●AV-아/ 어서	‘-아/어서’ indicates the reason or condition for a state or an action. It is not used with past or future tense word endings. And if a predicate of the preceding clause is ‘-이다’, the form ‘-이라서’ is used.	한국 음식과 관련 내용	단어를 사용해서 대화 완성하기. 이유를 찾아 연결하기.
2- 1	5 과	●AV-니 까	‘-니까’ indicates that the previous context is the reason or basis for the following context. It is usually accompanied by - (으)십시오, and -(으)세요. consonant + 으니까, vowel, 르+ 니까	경험	‘-니까’ 사용해서 여행 제안하기.
3- 2	2 과	●AV-느 라고	하지 못한 이유나 좋지 않은 결과에 대한 이유나 원인을 나타낼 때 사용한다. 동사와 결합한다. 선행절과 후행절의 주어가 같아야 한다. 행동을 하는 데 일정 시간이 요구되는 동사와 결합한다. ‘-았/었-’등과 결합하지 않는다. 후행절에 형용사가 오는 경우 ‘바쁘다, 힘들다, 정신없다’ 등과 주로 결합한다.	방을 바꾸는 상황	게임하기. 문화 산책

이화 한국어 시리즈는 1급에서 6급까지 총 26권의 교재와 워크북으로 구성되어 있으며, 최근 학습자 성향과 편의를 고려하여 1-3급의 교재를 두 권으로 분배하여 구성하고, 1급과 2급은 영어, 일본어, 설명을 넣는 등 학습자 요구를 최대한 반영하였다. 또한 각 교재에 포함된 CD에는 단순히 대화문뿐만 아니라 어휘와 문법 예문까지 읽어줌으로써 처음 한국어를 접하는 외국 학생들의 듣기 및 발음 연습에 많은 도움이 되도록 하였다.

교재는 대단원, 소단원, 듣기, 말하기, 문법과 어휘, 읽고 쓰기, 문화 알아보기와 문학 맛보기 등으로 구성되어 있다. 이 교재는 교재 시리즈로서, 10여 년 전 출간되어 국내 최초의 의사소통 중심 교재로 국내외에서 커다란 호평을 받았던 『말이 트이는 한국어(Pathfinder in Korean)』의 기본 장점을 계승하면서도 새로운 시대 흐름에 맞춰 한층 업그레이드된 구성과 내용으로 꾸민 한국어 교재이다. 학습자와 직접 관계가 있고, ‘한국 생활, 여행, 건강, 쇼핑’ 등 일상생활에 흔히 사용할 수 있는 내용으로 단원을 구성함으로써 학습자의 언어능력 발전을 유도하면서도 무엇보다 의사소통 능력을 목표로 한 것이 특징이다.

특히 언어 능력에 기반이 되는 문화와 문학 맛보기 내용을 활용하고 있는데, 한국의 문화와 한국어 시까지 경험하게 하는 이 장치는 외국인 학습자가 단순 암기 방식에서 벗어나 주도적으로 한국과 한국 문화, 사회에 대한 흥미를 느낄 수 있도록 촉진 시키고 한국어 사고력을 넓힐 수 있도록 도와준다. 하지만 이 교재에서는 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대한 설명이 부족하다⁶³⁾. 연습 부분에도 연습 문제가 부족하고 비슷한 의미를 가진 인과관계 연결어미 표현과의 비교가 제시되지 않고 있다.

63) 이화 한국어(2-1)에서는 “(-)니까 indicates that the previous context is the reason or basis for the following context. it is usually accompanied by -(으)버시다, and -(으)세요. consonant + 으니까. 예. 먹으니까, 먹었으니까, 많으니까, 많았으니까 vowel, ㄹ+니까 예. 싸니까, 가니까, 머니까, 만드니까”와 같이 ‘-니까’의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대한 설명이 부족하고 다만 청유문과 명령문과 같이 결합한다는 간단한 설명만 되어 있다.

6.1.3. 연세 한국어 교재

표 12 연세대 한국어 교재에서 인과관계 연결어미의 제시

단 계	단 원	문법	문법 설명 및 제시 방법	제시 상황	연습 활동
1- 2	7 과	●AV-아/ 어서	This connective ending is used with a verb stem to indicate that the action of the first clause is the reason for the action of the second. The second clause cannot contain an imperative or a propositive. '-았/었-' and '-겠-' cannot be used with it.	교통	문장 만들기/완성하기
1- 2	7 과	●AV-니 까,	This connective ending is used with a verb stem to indicate the reason or cause of the next clause. When the verb ends in vowel use '-니까', when it ends in a consonant use '-으니까'.	교통	문장 만들기/완성하기
3- 2	9 과	●AV-느 라고	It is used when due to the first action the following action cannot be done or the result is negative.	부탁과 거절	문장 완성하기/부탁 대화 만들기.

연세 한국어 교재는 1급에서 6급까지 각각 2권씩 총 12권으로 이뤄졌다. 1과 2는 초급 학습자를 대상으로 만들어진 것이고 교재 3과 4는 중급 학습자, 그리고 교재 5와 6은 고급 학습자를 위해 만들어진 것이다. 이 교재는 다양한 활동은 물론 어휘와 문법에 중점을 두고 있다. 또한 실습에서 듣기, 말하기,

읽기 및 쓰기의 네 가지 의사소통 기술을 모두 향상시키기 위해 설계되었다. 다루고 있는 흥미로운 주제와 상황을 통해 학습자는 한국어를 사용하여 광범위한 의사소통 기능을 수행할 수 있다.

이 교재는 다른 교재보다 인과관계 연결어미의 문법 제약에 대한 설명이 잘 되어 있는 반면 의미·화용적인 특징에 대한 설명을 다루지 않고 있다. 또 비슷한 의미를 가진 인과관계 연결어미 표현과 비교가 제시되어 있지 않고 1권-6권까지 영어, 일본어, 중국어, 러시아로 대응되는 표현을 제시하고 있지만 힌디어로 대응되는 표현 제시되어 있지 않아 아쉬운 점이 있다⁶⁴⁾.

이상으로 정리하면 힌디어권 한국어 학습자가 공부하고 있는 위와 같은 한국어 교재들은 다음과 같은 문제를 가지고 있다.

첫째, 위에서 언급하였듯이 한국어 교재에는 한국어로 뿐만 아니라 영어로도 너무 쉽게 설명이 되어 있으며 학습자에게 적합한 주제를 선정하고 이를 기반으로 의사소통 활동이 이루어지도록 주제 중심 교수요목으로 구성되어 있다. 그러나 모든 교재에서 공통적으로 한국어 인과관계에 대한 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대해 자세히 설명하지 않아서 학습자들은 이러한 문법 특징에 대해 인식하지 못하며 자꾸 혼동하고 오류를 범하는 경우가 많다. 따라서 교재에서 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대한 더 자세한 설명이 있어야 한다.

둘째, 한국어 인과관계 연결어미는 뉘앙스가 좀 다르지만 비슷한 의미를 가지기 때문에 한국어 학습자들이 많이 혼동한다. 또한 서울대학교 한국어, 연세 한국어 그리고 이화 한국어 교재에서 인과관계 연결어미에 대한 설명을 할 때 유사한 의미를 가지는 연결어미와 비교하면서 기술하지 않았다. 따라서 학습자들의 오류와 혼동을 줄이기 위해 비슷한 의미를 가진 한국어 인과관계 연결어미의 공통점과 차이점 그리고 뉘앙스까지 비교하면서 제시해야 한다.

64) 스리바스타브(Srivastav, 2014:119-122)에서는 인도인 학습자 56명 대상으로 유사한 문법 유형으로 인한 문제와 교사 전략에 대한 연구하였는데 80% 피험자가 한국어 교재에서 설명이 부족하고, 모국어와 대응된 표현이 제시되어 있지 않아 어려움이 있다고 밝혔다.

셋째, 한국어 인과관계 연결어미를 이해하는 데에 연습활동이 중요한 역할을 한다. 그 이유는 학습자가 학습한 것을 문장이나 연습 활동으로 생산하는 기회가 되기 때문이다. 서울대학교 한국어, 연세 한국어 그리고 이화 한국어 교재에서 연습 활동이 부족하다. 스리바스타브(Srivastav, 2014)에서는 인도에서 쓰이는 한국어 교재에서 연습 활동이 부족하고 재미가 없어서 학습자들이 부담감을 가진다고 하였다. 따라서 교재에서 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대해 제시하고 재미있고 생산적인 다양한 연습 활동을 통해 연습시켜야 한다.

마지막으로 힌디어에 대응되는 설명이 없는 것이 학습자들의 이해에 가장 큰 장벽이다. 한국어 교재는 영어, 일본어, 중국어, 러시아어로 대응되는 표현을 제시하고 있지만 힌디어에 대응하는 표현을 제시하지 않았다. 그래서 학습자들은 한국어를 영어로 배워야 한다. 영어로 배울 때 문법의 의미는 이해하지만 한국어의 의미·화용적인 특징에 대한 이해를 할 수 없다. 그 결과 뉘앙스를 느낄 수 없어서 오류를 범한다. 따라서 힌디어로 대응해서 한국어 인과관계 연결어미를 가르쳐야 한다.

6.2. 교사 인터뷰

지금까지 인도에 있는 대학교에서 사용되는 한국어 교재를 살펴보고 문제점을 살펴봤다. 다음은 인도에 있는 대학교에서 한국어 인과관계 연결어미 교육에 대한 현황을 파악하기 위해서 언어교육에서 제일 중요하다고 할 수 있는 교사를 대상으로 인터뷰를 하였다. 인터뷰 내용은 다음과 같다.

표 13 교사 인터뷰 질문

번호	질문
㉠	한국어 인과관계 연결어미를 몇 시간 동안 가르칩니까?
㉡	한국어 인과관계 연결어미를 어떻게 가르칩니까?
㉢	한국어 인과관계 연결어미를 가르칠 때 어려운 점이 무엇입니까?

㉔	인과관계 연결어미를 가르칠 때 유사점과 차이점을 어떻게 가르칩니까?
㉕	영어로 강의할 때 장점과 단점이 무엇입니까?

위의 설문지를 통해 한국어 인과관계 연결어미 교육에서 ㉑ 인도 대학교에서 한국어 인과관계 연결어미를 어떻게 가르치고 있는지 ㉒ 교사가 교재 외에 사용하는 자료가 있는지, ㉓ 교육하는 데에 어려운 점이 무엇인지, ㉔ 한국어 인과관계 연결어미의 유사점을 어떻게 가르치는지, ㉕ 영어로 수업을 하는 데에 문제가 무엇인지를 밝히려고 힌디어 원어민 교사 3명을 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 교사 3명 중 1명은 자와할랄 네루대학교에서 소속되어 있고 2명은 자르칸드 중앙대학교 소속이다. 교사의 기본 정보는 다음과 같으며 교사 경력에 따른 순서로 정렬하였다.

표 14 교사 기본 정보

교사	성별	연령대	소속 대학교	교사 경력
1	남	30대	자르칸드 중앙 대학교	7년
2	남	30대	자르칸드 중앙 대학교	6년
3	남	30대	자와할랄 네루 대학교	4년

인터뷰에 참여한 교사들의 답변은 다음과 같다.

질문㉑: 한국어 인과관계 연결어미를 몇 시간 동안 그리고 어떻게 가르칩니까?

교사1: 한국어 문법을 가르칠 때 연결어미에 신경을 많이 안 쓰고 시간을 정해 놓고 가르쳐 주는 것이 아니에요. 우리는 문법에 신경 쓰고 보통 수업 2 교시(4시간)안에 단원 하나를 끝내요. 단원 하나의 문법 유형이 4개나 들어가 있으니까 인과관계 연결어미와 상관없이 문법 유형별로 30분정도로 한국어 교재로 가르쳐요. 교재에서 설명과 연습활동이 부족해서 개인적으로 준비해서 가르쳐요.

교사3: 보통 학생들은 ‘-아/어서’와 ‘-니까’와 ‘-기 때문에’를 사용할 때 혼동이 많고 오류를 많이 범하기 때문에 이 3개 문법 유형에 신경 써 가지고 학

생들한테 각 문법 유형을 1시간 넘게 설명하고 연습시켜요. 교재에서 연습 활동이 잘 제시되어 있지 않아서 학생들한테 문장 만들기 시키며 혼동이 되는 부분을 가르쳐요. 중간 중간에 힌디어로 ‘ISS KARANVASH, ISSLIYE’ 등에 대응해서 가르치는 것이 효과가 있지만 힌디어로 만들어진 효율적인 교재가 없다는 것이 좀 아쉬워요.

질문 ㉠: 한국어 인과관계 연결어미를 가르칠 때 어려운 점이 무엇입니까?

교사1: 비슷비슷한 의미를 가지는 것이 제일 어렵고 학생들이 한국어에 대한 직관이 없어 형태적 특징, 통사적 제약과 의미·화용적인 기능을 익히는 것이 제일 까다로워요.

교사2: 뉘앙스에 따라 달라지는 한국어 인과관계 연결어미의 특징을 가르치기가 어려워요. 그리고 같은 연결어미가 다른 의미를 가진 특징도 가르치기 어려워요⁶⁵⁾. 그 이유를 학생들한테 설명했음에도 불구하고 학생들을 사용할 때 오류를 범해요. 그래서 비슷한 의미를 가지는 같은 연결어미의 특징을 그룹화하고 힌디어와 대응해서 의미·화용적인 특징을 익혀야 해요.

질문 ㉡: 한국어 인과관계 연결어미를 가르칠 때 유사점과 차이점을 어떻게 가르칩니까?

교사1: 한국어 책에 있는 연습 활동을 통해서 가르쳐요. 하지만 교재에 유사점과 차이점 그리고 다른 인과관계 연결어미와 비교 설명과 연습 활동이 없는 것이 문제예요. 학생들한테 문장 만들라고 연습시켜요, 학생들이 문장을 만들 때 범하는 오류를 지적하고 설명하지만 충분하지 않아요. 집에 가서 복습해 올 수 있는 교재나 자료 있으면 좋아요.

65) 예를 들면 ‘-아/어서’가 이유·원인 외에도 순서의 의미를 가진다는 특징과 ‘-느라고’가 이유·원인 외에 의도·목적의 의미를 나타낸다는 특징을 말한다.

교사3: 인과관계 연결어미를 가르칠 때 유사점이 가르치는 것이 너무 어려워요. 수행 목적으로 한국어를 배우는 학생한테 인과관계 연결어미의 까다롭고 어려운 특징을 많이 가르치면 학생들이 이러한 까다로운 특징에 매달려 언어 수행력이 떨어질 것 같아서 간단하게 필요한 만큼 가르쳐요. 오류를 범하지만 고급단계에 올라 갈수록 오류가 줄어들어요. 어려워하는 학생들은 개인적으로 와서 물어보면 설명해요.

질문㉔: 영어로 강의할 때 장점과 단점이 무엇입니까?

교사2: 우리 학교에서 한국어를 배우는 학생 수의 80%는 힌디어권 학습자이고 20%는 다른 언어권 학습자예요. 그래서 공용어인 영어로 수업할 수밖에 없어요. 하지만 힌디어로 가르치는 것이 효과가 커요. 인도에서 학생이면 대부분 학교 때부터 영어를 공부하기 때문에 영어를 할 줄 알아요. 그리고 제2언어로 영어를 흔하게 쓰이기 때문에 자연스럽게 영어가 습득되어요. 그러나 처음부터 전문가로서 영어를 학습하지 않기 때문에 영어를 한다고 하더라도 잘한다고 할 수는 없어요. 그래서 영어 용어 'Because와 Since'와 대응해서 가르칠 때 학생들은 다 이해는 하지만 이러한 영어 용어에 원어민처럼 능숙하지 않아 오류를 범해요.

교사3: 영어로 강의 하면 힌디어에 없는 조사 '에/To' 등을 가르쳐 줄 때 효과가 크지만 의미적인 면에서 좀 단점이 있어요. 학습자들은 영어 원어민 화자가 아니기 때문에 영어에 대한 직관이 없어 의미·화용적인 오류를 많이 범해요. 그래서 이러한 오류를 줄이기 위해 힌디어, 영어와 한국어로 수업을 진행하기도 하지만 효과가 없어요. 그래서 힌디어나 한국어 드라마에 나온 장면으로 의미·화용적인 기능을 익히는 것이 좋아요.

이를 정리하면 한국어 인과관계 연결어미에 관하여 문제점은 다음과 같다.

첫째, 교재에서 한국어 인과관계 연결어미에 대한 설명과 연습활동이 부족해서 교사들은 개인적으로 자료를 준비해서 가르친다. 의미·화용적인 기능을 익히기 위해 힌디어에 대응해서 가르치지만 힌디어로 만들어진 효율적인 교재가 없어 충분하지 않다.

둘째, 인과관계 외에 다른 의미도 가지는 인과관계 연결어미가 범주화해서 교재에 제시되어 있지 않아 연결어미가 가지는 다른 기능을 가르치는 것이 어렵다고 하였다. 따라서 다른 의미로 쓰이는 인과관계 연결어미를 범주화해서 제시하여 교육해야 한다.

셋째, 한국어 교재에서 제공하는 연습활동이 부족한 데다 다른 연결어미와 비교하는 부분이 부족해서 교사가 한국어 인과관계 연결어미의 유사점과 차이점을 인식할지라도 가르치는 데에 문제가 있다. 교사가 수업 시간에 ‘문장 만들기’ 연습 활동을 시키고 문장을 수정하고 설명해도 다른 인과관계 연결어미와 비교하는 연습이 부족하고, 연습활동 자체가 부족하여 학습자들은 집에서 제대로 복습을 못하게 되어 습득으로 나아가지 못 한다. 따라서 교재에서 한국어 인과관계 연결어미의 문법과 화용적인 특징에 대해 제시해야 하고 다른 비슷한 의미를 가진 인과관계 연결어미와 비교하는 설명과 비교하는 연습 활동을 제시해야 한다.

넷째, 힌디어권 학습자들은 제2언어로 영어를 한다고 해도 원어민이 아니다. 그러므로 영어로 인과관계 연결어미를 배울 때 의미·화용적인 기능을 이해하기가 어렵다. 따라서 의미·화용적인 기능을 상황별로 힌디어 인과관계 연결 표현에 대응해서 교육해야 한다.

다섯째, 인과관계 연결어미의 여러 기능을 설명할 때 영화, 드라마 등 실제 대화 상황에서 접할 수 있는 도구들을 사용하지 않은 것으로 보였다.

III. 인과관계 연결어미의 사용 양상 및 오류 양상

1. 분석 대상 및 절차

본 연구는 힌디어권 한국어 중급과 고급 학습자의 인과관계 연결어미의 사용 양상 및 오류 양상을 고찰하고 분석하기 위하여 최선답형 테스트 및 진위형 테스트, 자유 작문 자료와 사후 인터뷰 등의 측정 도구를 이용하여 실험을 하였다. II장에서 정리한 내용을 전제로 해서 설계한 테스트를 통해서 힌디어권 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미를 학습하는 과정에서 범하는 오류의 양상에 대해 분석하였다.

1.1. 실험 대상자 정보

인도에서 한국어교육이 아직 활성화되어 있지 않은 상태이기 때문에 학습자들은 한국어 능력 시험 중심으로 공부하지 않고 있으며 한국어 능력 시험에도 많이 응시하지 않고 있다. 따라서 고급 한국어 수준이라고 해도 한국어 능력 시험 자격증이 없는 경우가 많다⁶⁶⁾. 무케쉬(Mukesh, 2011:7)에서는 학부 2학년 학생의 한국어 수준을 초급으로 3학년 학생을 중급으로 설정하였다.

본 연구는 중급과 고급 학습자를 대상으로 하기 때문에 초급 수준인 1학년과 2학년 학습자를 연구대상에서 제외하고 학부 3학년과 석사 1, 2학년을 연구 대상으로 삼았다. 피험자 수는 58명이고 이들은 자왈랄 네루대학교와 자르칸드 중앙대학교에서 공부하는 학생이다. 피험자 58명 중에서 남자는 39명이고 여자는 19명이다. 중급 학습자 수는 37명이고 고급 학습자 수는 21명이다. 피험자 중에

66) 2018년 5월에 인도 네루대학교 32명 대상으로 한국어 능력 시험 몇 급을 취득했는지 조사를 하였다. 조사 결과 한국어 수준이 높음에도 불구하고 한국어 능력 시험 4급을 취득한 학생 2명과 3급을 취득한 학생 5명, 총 7명밖에 없었다.

서 24명은 10대, 27명은 20대, 7명은 30대이다. 피험자의 정보를 정리해서 표로 제시하면 다음과 같다.

표 15 피험자 정보

성별	남	39명	총 58명
	여	18명	
학교	자왈랄 네루대학교	30명	
	자르칸드 중앙 대학교	28명	
한국어 수준	중급	37명	
	고급	21명	

1.2. 자료 수집 방법 및 내용

언어교육에서 학습자들의 언어 지식은 암시적 지식과 명시적 지식으로 나뉜다. 학습자들의 문법 지식을 측정하기 위한 테스트 도구는 최선답형 테스트, 진위형 테스트, 오류 수정 테스트, 그림 선정 테스트 등이 있다. 이 중에서 최선답형 테스트 및 진위형 테스트는 암시적 지식과 명시적 지식을 측정하기 위해 가장 적합한 테스트 도구인데 1970년 중반에 개발되어 지속적으로 사용되고 있다⁶⁷⁾. 최선답형 테스트 및 진위형 테스트는 어떤 언어를 모어로 하는 화자에게 특정 구문이 언어에서 용인 가능한지의 여부를 언어적 직감으로 판단하게 하는 평가 방법으로 학습자의 목표 언어 능력을 조사하는 데 널리 사용되는 언어 자료 추출법이다. 이정란(2003)은 최선답형 테스트 및 진위형 테스트는 문항을 고르는 유형의 과제이기 때문에 학습자들이 제시된 문항의 언어적 맥락, 서법에 따라 어떤 변이를 보이는지 알 수 있고 학습자들이 언어의 어떤 형태에 주의를 가장 많

67) 탄과 노르 이싸티(Tan & Nor Izzati, 2015:128)에서 최선답형 테스트 및 진위형 테스트 암시적 지식 및 명시적 지식을 측정하기 위해 제일 적합한 테스트 도구라고 하였다. 일어난 테스트는 자료를 광범위하게 수집할 필요가 없어 연구 목적에 초점을 맞춘 적합한 자료를 추출하는데에 시간과 노력을 절감할 수 있다고 하였다.

이 기울어지는지 인식 양상을 파악하기에 용이하다고 하였다. 이상의 논의를 정리하면 학습자가 언어 지식과 언어 맥락에 따라 어떤 변이를 보이는지와 다양한 양상을 파악할 수 있는 도구가 많이 있다. 그중 연구 목적에 적합한 자료를 추출하는 데에 가장 효율적인 도구는 최선답형 테스트 및 진위형 테스트임을 알 수 있다.

그런데 이러한 테스트가 학습자의 언어 지식을 측정하는 데에 적합한 도구인지에 대해서는 의견이 분분하며 최선답형 테스트 및 진위형 테스트의 과제 설계가 과연 타당한지에 대한 의문도 제기되고 있다. 특히 한정된 문항을 통해 학습자의 형태적 특징 및 의미·화용적인 인식 양상을 살펴보기에는 부족하다는 지적이 적지 않다. 남건우(2012:28)는 탈(脫)장르적인 문법 교육은 지나치게 추상적일 수밖에 없음을 지적하면서 구체적이고 효과적인 문법 교육을 위한 장르의 중요성을 강조하였다. 따라서 본 연구에서는 힌디어권 한국어 학습자의 한국어 인과관계 연결어미와 사용 양상을 살피기 위해 위의 논의를 참고하여 실험 테스트를 최선답형 테스트, 진위형 테스트, 자유 작문 유형으로 나누어 구성하였다. 설문지의 문제 유형은 크게 인적 사항 및 사용 양상 두 부분으로 이뤄진다. 학습자 배경으로는 나이, 성별, 학습, 한국어 수준, 학습 시간 등의 기본 정보에 대해 조사하였다. 사용 양상 및 오류 양상 조사는 최선답형 테스트, 진위형 테스트, 자유 작문 테스트로 하였다⁶⁸⁾. 조사한 이후에는 사후 인터뷰를 실시하여 인과관계 연결어미에 대한 학습자의 인식 양상과 학습자들의 인과관계 연결어미 선택에 영향을 미치는 요인을 구체적으로 파악하고자 하였다.

68) 예비조사에서 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능의 오류가 많이 발생한 항목만 본 조사에서 다뤘고 오류가 적게 나타난 항목과 어려워하지 않던 항목은 본 조사에서 제외시켰다. 최선답형에서 문항 Q4, Q9를 추가했고 나머지 문제들은 학습자가 예비조사에서 낮은 정답률 보인 문항이었다. 진위형 테스트에서 문항을 변경하지 않았다.

1.2.1. 최선답형 테스트

최선답형이란 두 개 이상(일반적으로 4~5개)의 답지 중 맞는 답지 혹은 가장 알맞은 답지를 선택하는 문항 형태를 말한다⁶⁹⁾. 본고에서는 ‘-아/어서, -니까, -느라고’의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 고려해서 문항을 구성하였으며, 이 과정에서 한국어교육학 사전, 경희대 및 연세대 한국어 교재, 기존 연구에서 설정한 문항을 참고하였다. 이러한 과정을 통해 총 12개 문항을 제작하였으며 학습자에게는 문항별로 4개의 선택지 중 가장 적절하다고 생각하는 선택지를 고르게 하였다. 구조화된 설문지 조사의 기본 가정은 피험자와 연구자는 단어, 구절, 개념을 같은 방법으로 해석하고 판단을 공유한다는 것이다. 설문지는 질문을 구성하는 단어, 형태, 순서가 응답에 미치는 영향을 최소화할 수 있도록 구성해야 한다. 따라서 본 연구에서는 패닝(Fanning, 2005), 로스(Ross, 2005) 등의 논의를 전제로 하며 다음과 같은 내용을 담아서 설문지를 만들었다.

- 가능한 쉽게 응답할 수 있고 흥미를 유발할 수 있는 것으로 하고 피험자와 관계가 있는 내용을 담은 문항을 만든다.
- 질문 항목 간의 관계를 고려하며 앞 질문이 다음 질문에 영향을 미칠 수 있는 경우에는 질문들 사이의 간격을 멀리 한다.
- 어려운 질문은 평범한 질문들 속에 삽입한다.

앞서 II장에서 살펴본 바와 같이 한국어 인과관계 연결어미는 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 가지고 있다. 알더슨 및 바너지(Alderson and Banerjee, 2002)에서는 맥락에 따라 답이 2개나 2개 이상이 있을 수도 있으니 최선답형 테스트는 의미·화용적인 기능을 측정하는 데에 적합한 도구라고 하였다. 따라서 본 연구에서는 의미·화용적인 기능에 대한 사용 양상을 최선답형 테스트를 통해서 확인하고자 한다. 본 연구에서 설정한 최선답형 테스트의 설정 상

69) 황정규(1998)에서 선다형은 선택형 문항 중에 다른 형태보다 내실적 결점이 적기 때문에 가장 보편적으로 사용되고 있는 방법이라고 하며 이중에 최선답형은 여러 표현 중에 ‘가장 맞는 표현을’ 선택하게 하는 형식이고 선다형의 모체라고 할 수 있다고 하였다.

황은 다음과 같다⁷⁰⁾.

표 16 최선답형 테스트 문항 구성

문항	인과관계 연결어미	설정 상황
1	‘-느라고’	어떤 노력을 투입하면서 겪은 어려움을 제시할 때.
2	‘-아/어서’	공손성을 나타낼 때 ‘-아/어서’의 사용.
3	‘-느라고’	화자 자신이 의도하지 않은 실수에 대한 변명.
4	‘-니까’	화자가 청자에게 제안이나 명령할 때 ‘-니까’의 사용.
5	‘-아/어서’	새로운 정보를 알려주며 대화를 이끌어 갈 때 ‘-아/어서’의 사용.
6	‘-아/어서’	‘-아/어서’의 의문문과 관련 내용.
7	‘-니까’	약속할 때 ‘-니까’의 사용.
8	‘-느라고’	고생하다, 수고하다, 바쁘다 등과 같은 공치사를 나타낼 때 ‘-느라고’의 사용.
9	‘-니까’	상대방의 의견을 구할 때 ‘-니까’의 사용.
10	‘-(으)므로’	논리적인 전제로 인한 이유를 제시할 때.
11	‘-니까’	화자의 주관적인 판단에 의한 이유를 나타낼 때 ‘-니까’의 사용.
12	‘-아/어서’	고맙다, 미안하다 등과 같은 인사말과 ‘-아/어서’의 사용.

70) 본 연구의 대상인 인과관계 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -(으)므로’는 각 문법 표현의 통사적 제약 및 의미·화용적인 기능에 따라 설정했기 때문에 문장 개수는 일치하지 않는다. 또한 위의 문항 ‘7, 9, 10, 12’는 의미·화용적인 기능이 아니라 형태적 특징 및 통사적 제약을 다루는 것이다. 문항 ‘7, 9, 10, 12’는 ‘(-아/어서’의 사용 제약과 ‘-니까’의 사용) 두 가지 기능을 다루고 있기 때문에 최선답형 테스트에 포함하였다.

1.2.2. 진위형 테스트

최선답형 테스트에서 다루지 못한 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약은 진위형 테스트에서 다뤘다. 진위형 테스트는 짧은 시간에 많은 문항의 내용을 측정할 수 있고 주어진 문항을 통해서 학습자의 문법 지식뿐만 아니라 맥락적으로 장르를 얼마나 이해하고 있는지 측정할 수 있는 테스트이다⁷¹⁾. 따라서 최선답형 테스트에서 다루지 못한 힌디어권 한국어 학습자의 한국어 인과관계 연결어미의 사용 양상과 오류 양상을 진위형 테스트를 통해서 살펴보고자 한다. 진위형 테스트를 수행할 때, 피험자는 자신의 언어적 직관을 통하여 쉽게 정답을 맞출 수 있다. 본 연구에서는 피험자에게 설문지를 제시한 후 주어진 문장이 적절하다고 생각하면 ‘O’ 적절하지 않다고 생각하면 ‘X’로 표시하도록 하였다. 진위형 테스트의 11개 문항 설정 상황은 다음과 같다⁷²⁾.

71) 크레인과 토른톤(Crain & Thornton, 1998:205-213)에 의하면 진위형 테스트는 다른 테스트 도구와 비교하여 몇 가지 이점이 있다고 하였다. 진위형 테스트는 실행하는 데 시간과 노력이 많이 걸리지 않으며, 피험자에게 주어지는 부담의 크기도 적다. 따라서 피험자가 큰 스트레스 없이 가벼운 마음으로 테스트에 응할 수 있고 자신의 언어적 직관을 보다 진실 되게 드러낼 가능성이 높기 때문에, 연구자는 보다 연구에 도움이 되는 정보를 얻을 수 있는 가능성이 높아진다고 할 수 있다.

72) 아래 표에서 (×)는 제약이 없고 제약이 있는 특징은 아래 표에서 언급한 바와 같이 다루었다. ‘-아/어서’의 서법 제약과 동시에 ‘-니까’의 사용은 최선답형 테스트에서 다루기로 하였기 때문에 아래 진위형 테스트에서 ‘-아/어서’의 서법 제약과 관련한 문항은 생략해서 아래 ‘-’로 표시하였다.

문법 유형 문법 특징	‘-아/어서’	‘-니까’	‘-느라고’	‘-(으)므로’
형태 특징	1	7	×	10
주어 제약	×	×	5	×
서술어 제약	×	×	11	×
선어말어미 제약	6	×	3	×
서법	-	×	2, 8	4, 12

표 17 진위형 테스트 문항 구성

문항	인과관계	설정 상황
1	‘-아/어서’	‘-아/어서’의 형태적 특징과 관련된 문항.
2	‘-느라고’	‘-느라고’의 명령문과 성립 제약과 관련된 내용.
3	‘-느라고’	‘-느라고’의 과거/완료 선어말어미 제약과 관련된 내용.
4	‘-(으)므로’	‘-(으)므로’의 청유문 제약과 관련한 문장.
5	‘-느라고’	‘-느라고’의 주어 일치 제약과 관련한 내용.
6	‘-아/어서’	‘-아/어서’의 과거/완료 선어말어미 제약과 관련된 내용.
7	‘-니까’	‘-니까’의 형태적 특징과 관련된 문항.
8	‘-느라고’	‘-느라고’의 상대방한테 의견을 구하는 제약.
9	‘-(으)므로’	후행절에서 ‘-(으)므로’의 형태적 특징과 관련된 내용.
10	‘-느라고’	‘-느라고’와 관련된 형용사는 결합이 되지 않는 제약
11	‘-(으)므로’	‘-(으)므로’의 명령문 제약과 관련된 내용.

1.2.3. 자유 작문 작성 테스트

본 연구에서는 힌디어권 중급과 고급 학습자에게 연구 대상으로 선정한 인과관계 연결어미를 사용하여 자유 작문을 하도록 하였다. 자유 작문 과제는 문항이 한정된 설문지를 통한 조사에 비해 학습자들의 인식을 폭넓게 파악하기에 용이하다. 따라서 학습자의 문법 사용과 오류 양상을 분석하기 위해서는 자유 작문을 통한 자료가 적합하다고 할 수 있다. 바흐만(Bachman, 2010)에서는 학습자의 문법 사용 및 오류 양상 분석할 때 작문 자료가 적합하며 이를 통해 학습자가 범한 오류에 영향을 미치는 요인 및 원인을 정확히 분석할 수 있다고 하였다. 본 연구에서 학습자에게 제시한 작문 과제는 학습자들이 어려워하지 않고, 인과관계 표현을 많이 쓸 수 있는 ‘한국어를 배우는 이유와 한국어를 배운 후에 하고 싶은 일’로 설정하였으며, 학습자에게 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -(으)므로’를 사용한 문장 5개 이상을 포함하여 작문 과제를 수행하도록 요청하였다.

1.2.4. 사후 인터뷰

본 연구에서는 힌디어권 중급 학습자가 제시된 과제에 응답할 때 어떻게 생각하는지, 인과관계 연결어미의 사용 양상과 인과관계 연결어미에 대해 어느 정도 이해하고 있는지를 알기 위해 사후 인터뷰를 실시하였다. 한정된 설문지 문항과 자유 작문 과제를 통해 학습자 오류 원인을 파악하는 데는 한계가 있으며, 학습자 인식 파악을 위한 추가 자료의 확보를 위해 사후 인터뷰의 실시가 필요하다⁷³⁾. 인과관계 표현과 관련한 학습자의 인식을 보다 면밀히 파악하는 데 있어 설문지보다 중요한 것은 사후 인터뷰라고 할 수 있다. 판(Fan, 2002)에서는 본 조사가 끝나고 일주일 내에 사후 인터뷰를 실시하는 것이 좋다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 본조사가 끝난 뒤 일주일 내외로 힌디어를 통해 사후 인터뷰를 실시하였다. 설문조사에 참여했던 학습자들 중에서 오류를 많이 범한 학습자 26명 중심으로 사후 인터뷰를 실시하였는데 인터뷰 내용은 다음과 같다⁷⁴⁾.

표 18 사후 인터뷰 조사 내용

학습자의 응답에 관한 질문	→ 왜 이 답을 선택했습니까? → 왜 다른 답을 선택하지 않습니까?
인과관계 연결어미에 관한 질문	→ 인과관계 연결어미를 어떻게 배웠습니까? → 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약에 대해 어떻게 이해하고 있습니까? → 인과관계 연결어미의 의미·화용적인 기능에 대해 어떻게 이해하고 있습니까? → 인과관계 연결어미를 사용하는 데 어려운 점과 쉬운 점이 무엇입니까? → 어려운 점을 극복하기 위해서 어떤 전략을 사용합니까?

73) 바르기스 및 존슨(Varghese and Johnson, 2007:15)에서는 학습자 자신의 관점에서 스스로 범하는 행동에 대해 조사하기 위해 사후 인터뷰를 활용한다고 하며 이러한 사후 인터뷰는 학습자들에게 실제 상호 작용 데이터를 보완하는 내성적인 의견을 제공할 수 있는 기회를 제공한다고 하였다.

74) 위의 언급한 질문 외에 구체적인 상황에 따라 학습자에게 관련된 다른 질문도 하였다. 필요에 따라 상황을 만들어 주고 예문을 만들도록 요청하기도 하였다.

1.3. 오류 판정 기준

제2언어 학습자가 목표어를 표현할 때 모국어, 교육 과정, 문화 등에 영향을 받아 문법에 맞도록 정확하게 사용하지 못하거나, 맥락에 맞게 적절한 표현을 사용하지 못해 생긴 잘못을 오류라고 한다. 제2언어를 학습하는 학습자가 학습의 과정에서 오류를 범하는 것이 일반적인 현상이다. 코더(Corder, 1981)에서는 정형성(well-formedness)으로 목표어를 표현할 때 문법이나 맥락적으로 정확하지 않거나 적절하지 않은 표현은 모두 오류라고 하였다. 즉, 코더는 문법적으로 맞는 표현이지만 상황·맥락적으로는 자연스럽지 않은 표현이면 오류로 간주하였다. 브라운(Brown, 1994:205)에서는 오류가 능력의 부족과 “원어민 성인 문법에서의 눈에 띄지 않는 편차”로 인해 발생한다고 하였다. 레논(Lennon, 1991)에서는 오류가 동일한 맥락 및 유사한 생산 조건에서 원어민 화자가 전혀 생산하지 않는 언어적인 형식이나 언어 형태의 조합이라고 하였다. 초급 학습자뿐만 아니라 고급 학습자도 오류를 범한다. 엘리스(Ellis, 1994:163-174)에서는 오류를 단순히 교정의 대상이 되는 부정적인 요소가 아니라 언어 발달의 한 과정으로서 주목해야 한다고 밝힌 바 있다. 이와 관련하여 코더(Corder, 1967)에서는 오류가 학습자가 언어를 배우는 과정에서 언어 발달이 어떻게 이루어지고 있는지 보여주고 학습자가 어떤 전략을 사용하여 언어를 습득하고 있는지 알려주는 장치라고 하였다. 즉, 학습자가 범하는 오류를 통해 학습자의 언어 발달이 얼마나 이루어졌고, 목표 수준과 비교하여 얼마나 부족한지 확인할 수 있다.

오류와 실수는 개념적으로 동일하지 않지만, 이 둘의 구분은 쉽지 않다. 엘리스(Ellis, 1994:51)에서는 오류를 언어 지식 부족으로 인해 발생한 이타이며 능력의 부족을 나타낸다고 보았으며, 실수는 학습자가 자신의 능력을 수행하지 못할 때 발생한다고 보았다. 즉, 오류는 학습자가 목표 언어 규칙에 대한 지식이 부족해서 대체 비표준 규칙을 따르는 부자연스러운 표현을 하는 것을 말하며, 실수는 성능 현상이라고 엘리스는 밝혔다. 브라운(Brown, 1980)에서는 언어 체계를 알면서도 이를 제대로 활용하지 않고 저지른 ‘말실수’와 같은 잘못은 실수라고 하였으며 오류는 언어 능력의 부족으로 저지르는 잘못이라고 하였다. 위의 논

의를 정리하면 다음과 같다. 실수는 언어 능력을 이미 갖춘 상태에서의 잘못이기 때문에 학습자가 스스로 수정할 수 있는 반면, 오류는 언어 능력 부족과 성능 현상으로 인해서 일어나는 잘못이며 저절로 수정될 수 없어, 이를 교정하기 위한 의도적인 교수의 투입이 필요하다.

한국어 수업에서 인과관계 연결어미를 가르칠 때는 보통 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 중심으로 가르친다⁷⁵⁾. 본 연구에서 코더(Corder, 1981)와 김지혜(2006:10)의 논의에 따라 연구 대상으로 선정한 한국어 인과관계 연결어미 항목의 형태·통사적 제약과 의미·화용적 기능의 오류를 정형성(well-formedness), 적합성(acceptability) 및 맥락적으로 정확하지 않거나 적절한지(appropriateness)의 기준으로 판정하기로 했다⁷⁶⁾.

2. 실험 테스트와 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 사용 양상 및 오류 양상

앞에서 한국어의 인과관계 연결어미에 대한 형태적, 통사적 의미적, 화용적 특징을 살펴본 후 힌디어 인과관계 연결 표현과 대조하였다. 본절에서는 실제로 힌디어권 학습자가 한국어의 인과관계 연결어미를 어떻게 인식하고 사용하고 있는지를 살펴보기 위하여 실시한 설문 조사에 대한 결과를 분석하고자 한다. 이를 통해 힌디어권 한국어 학습자의 인과관계 연결어미 사용 양상과 오류 원인을 살펴보고 이를 토대로 하여 효과적인 교육 방안을 모색하고자 한다.

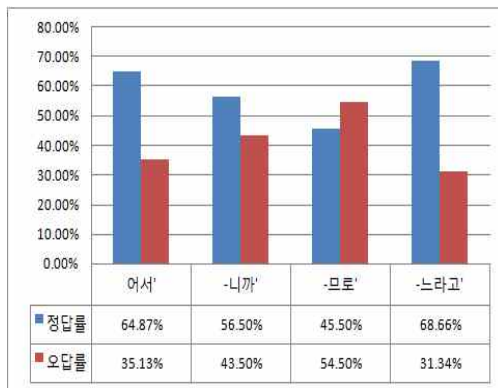
75) 김지혜(2008:10)에서 한국어 수업에서 문법 항목을 가르칠 때 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 중심으로 가르치는 것이 일반적이라고 하였다.

76) 이정희(2002), 박종호·황경수(2012), 수난달(2016)의 논의와 학습자의 사용 양을 참고로 하여 본고에서는 다음과 같이 오류를 분리하였다.

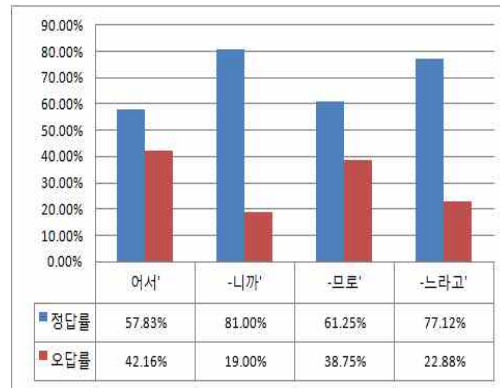
형태적 오류	이형태 오류
통사적 오류	II장에서 논의한 바와 같이 주어, 서술어, 선어말어미 및 서법 제약의 오류.
의미·화용적 오류	유사한 의미를 가진 다른 인과관계 연결어미를 쓰거나 맥락적으로 적절한 인과관계 연결어미를 사용하지 않은 오류.

본절에서는 과제 항목별로 인도인 힌디어권 중급 학습자와 고급 학습자의 인과관계 연결어미 사용 양상을 살펴보고 분석하고자 한다. 실험은 힌디어권 중급 및 고급 학습자를 대상으로, 최선답형 테스트와 진위형 테스트를 통해 수행하였다. 실험 결과를 표로 제시하면 다음과 같다.

<최선답형 테스트 결과>



<진위형 테스트 결과>



<그림 1> 최선답형 및 진위형 테스트 결과

위는 최선답형 테스트 및 진위형 테스트에서 한국어 인과관계 연결어미에 대한 힌디어권 학습자의 사용 양상 및 오류 양상이다. 표에서 보이듯 힌디어권 한국어 학습자들이 ‘-(으)므로’에 대한 오류가 제일 높게 나타났다. 뿐만 아니라 학습자들이 회피 전략을 사용하여 자유 작문 과제에서도 ‘-(으)므로’의 출현 빈도가 높게 나타나지 않았다. 다음은 자유 작문에서 나타난 사용 양상이다.

학습자들의 자유 작문 자료를 분석하여 사용 양상 및 오류 양상을 살펴보고자 한다⁷⁷⁾. 이를 위해 먼저 수집된 자료에서 오류를 수정하지 않고 다만 띄어쓰기를 수정하여 MS Office Excel 프로그램에 전사하였다. 그 결과, 수집된 자료 문장 수는 총 477 문장, 어절 수는 중급 2781어절 및 고급 2155어절 총 4936어절로 나타났다. 인과관계 연결어미의 사용 빈도로는 ‘-아/어서’ 133회로 전체 빈도의 46.2%로 제일 높게 나타났으며 ‘-니까’ 77회, ‘-느라고’ 46회, 그리고 ‘-

77) 학습자 58명 중에서 고급 학습자 20명과 중급 학습자 33명 총 53명이 자유 작문을 작성하였다.

(으)므로’는 33회로 그 뒤를 이었다.⁷⁸⁾ ‘-아/어서’의 사용빈도가 가장 높게 나타났으며 ‘-느라고’와 ‘-(으)므로’의 사용 빈도는 가장 낮게 나타났지만 오류율은 가장 높게 나타났다. 다음은 급별로 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 사용 빈도이다.

표 19 작문 자료에 나타난 인과관계 연결어미의 사용 빈도

연결어미	사용빈도	중급	고급	합계
‘-아/어서’		83	50	133
‘-니까’		44	33	77
‘-(으)므로’		13	20	33
‘-느라고’		25	21	46

학습자들의 사용 양상을 보면 ‘-아/어서’와 ‘-니까’는 한국어 초급 교재에서 다루고 있어 학습자에게 익숙한 표현이기 때문에 사용 빈도가 높게 나타났지만 ‘-느라고’는 대부분 한국어 중급 교재에서 나타나고 있어 ‘-느라고’의 사용 빈도가 낮게 나타났다. 뿐만 아니라 인도에서 쓰이는 한국어 교재에서는 ‘-(으)므로’를 다루지 않아 학습자들은 ‘-(으)므로’의 사용을 회피하여 습득이 제대로 안 되었다는 사실을 알 수 있다. 뿐만 아니라 연구 대상 아닌 다른 인과관계 연결 표현 ‘-기 때문에’와 ‘때문에’의 사용 빈도가 높게 나타났다. 또한 중급 학습자뿐만 아니라 고급 학습자도 연결어미보다 ‘그래서, 그러니까, 그렇다고’ 등의 접속부사를 사용하여 단문을 많이 사용하였다. 이처럼 학습자들의 자유 작문을 살펴보면 대체로 인과관계 연결어미를 회피하고 오류를 많이 나타낸다는 것을 알 수 있다. 따라서 이에 대한 효과적인 교육 방안이 필요하다. 학습자의 오류를 다음과 같이 표로 제시하였다.

78) 학습자들은 인과관계 연결어미 외에도 다른 연결 표현 ‘그래서, 그러니까, -고, -면서’ 등을 사용했는데 본고에서 다른 연결 표현 다루지 않고 다만 인과관계 연결어미의 출현 빈도만을 추출하였다.

표 20 자유 작문에서 나타난 인과관계 연결어미의 오류 빈도

연결어미	‘-아/어서’	‘-니까’	‘-(으)므로’	‘-느라고’
사용빈도	133회	77회	33회	46회
형태적 오류	9회	9회	5회	-
통사적 오류	5회	-	4회	7회
의미·화용적 오류	7회	11회	4회	3회
오류율	15.78%	25.97%	33.33%	21.73%

학습자 자유 작문 자료에서 인과관계 연결어미 사용 빈도는 289회로 나타났고 오류 빈도는 64회로 나타났다. 오류 빈도는 ‘-아/어서’ 21회(15.78%), ‘-니까’ 20회(25.97%), ‘-(으)므로’ 13회(33.33%), ‘-느라고’ 10회(21.73%)로 나타났다. ‘-아/어서’와 ‘-니까’는 초급 단계에서 나타나는 문법 유형이라 사용 빈도가 높으며 ‘-아/어서’의 형태적 오류와 통사적 오류, 그리고 ‘-니까’의 형태적 오류와 의미·화용적 오류가 많이 나타났다⁷⁹⁾. ‘-느라고’는 중급 문법에서 다루고 있고 그리고 ‘-(으)므로’는 인도에서 쓰이는 교재에 다루어져 있지 않아 학습자들은 이들 연결어미의 사용을 회피하고 있었다.

2.1. 실험 테스트에 나타난 형태적 사용 양상 및 오류 양상

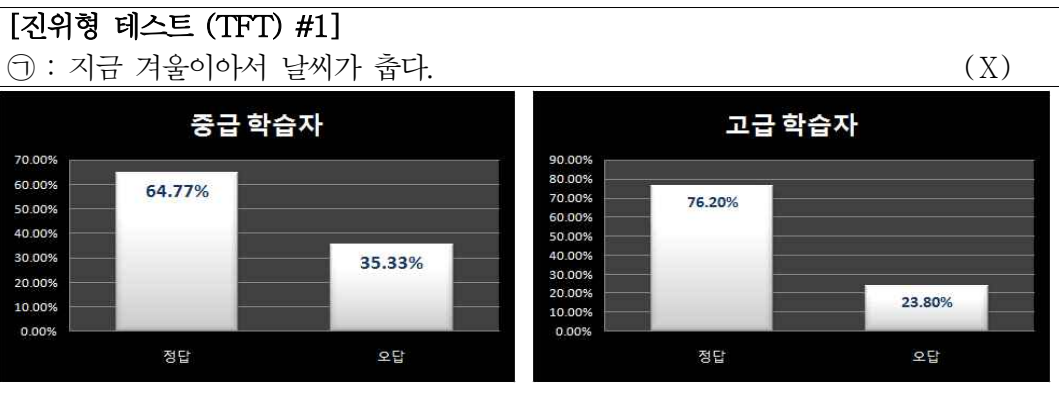
제2언어나 외국어를 학습하는 과정에서 학습자는 다양한 종류의 오류를 범하는데 이 중에서 단어의 형성과 관련한 오류는 형태적 오류(morphological

79) ‘-니까’와 ‘-기 때문에’를 상대적으로 제약이 많지 않아 힌디어권 학습자들은 자유 작문에서 ‘-니까’와 ‘-기 때문에’를 많이 사용하였으며 본 연구에서는 이들의 오류도 추출하였다. 하지만 ‘-기 때문에’는 연구 대상이 아니라 여기서 분석하지 않았다.

error)라고 한다. 제2언어 학습자는 목표 언어를 학습하는 과정에서 모어의 형태 형성 과정과 다른 목표 언어의 형태 형성 과정을 점차적으로 습득하게 된다. 목표 언어의 형태 형성 과정의 복잡성으로 인해 학습자는 성(gender), 대·소문자 (small letter· capital letter), 시제(tense)와 같은 단어의 명사 및 구두 범주와 관련 오류를 범한다.

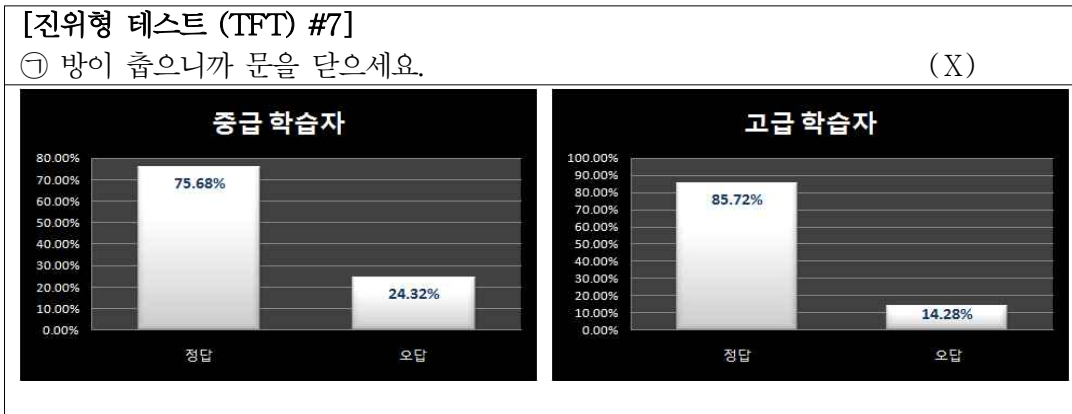
형태 형성 측면은 언어 구조의 다른 측면만큼 중요하지만, 일반적으로 언어 교사는 목표 언어의 이 측면에 많은 관심을 기울이지 않으며, 어휘 항목과 통사 양식에서의 단어의 사용에 더 관심이 있다. 이 절에서는 힌디어권 학습자가 한국어 인과관계 연결어미의 습득에 대한 어떤 어려움을 겪는지 그리고 그 어려움의 원인이 무엇인지 살펴보고자 한다.

(1) ‘-아/어서’의 형태적 특징



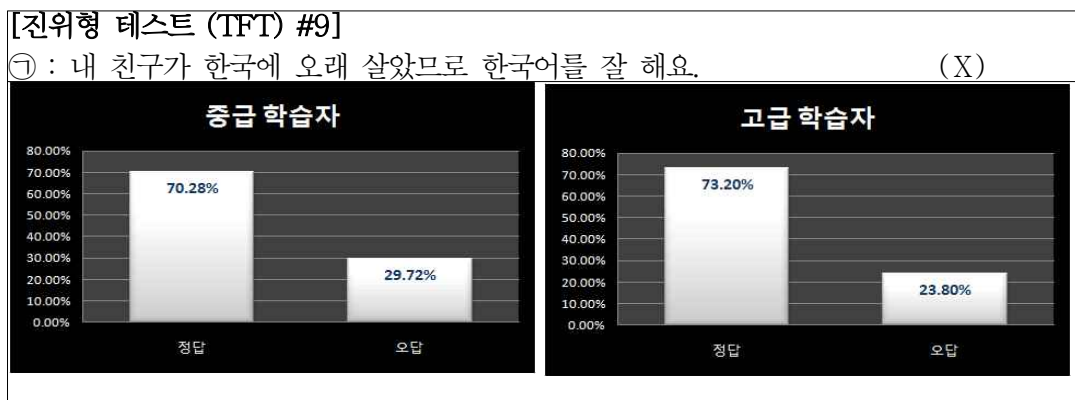
‘-아/어서’는 형태적 특징이 있어 어근 ‘이’와 결합할 때 ‘어’를 붙여 쓰인다. 하지만 위의 진위형 테스트에서 제시한 선지에서는 어근 ‘이’와 ‘아’를 결합하고 있어 문장이 형태적으로 성립이 안 된다. ‘-아/어서’의 이러한 형태적 특징을 숙지하지 못한 35% 중급 학습자와 23% 고급 학습자들은 오류를 범하였다.

(2) ‘-니까’의 형태적 특징



‘-니까’의 경우에도 문장에 실현될 때 형태적 제약으로부터 자유롭지 않다. 한국어에는 불규칙적인 형태 변화가 존재하기 때문에, ‘-니까’를 활용함에 있어 이러한 측면을 고려할 필요가 있다. 위의 진위형 테스트에서 제시한 선지에서는 한국어 불규칙 변화가 일어나는 형태 특징이 일어나고 있다. ‘춥다’를 규칙적으로 활용한다면 ‘춥으니까’가 되겠지만, 이 경우 ‘ㅂ’이 ‘우’로 바뀌는 불규칙 변화가 일어나서 ‘추우니까’가 된다. 이러한 형태 특징과 불규칙 변화에 대해 제대로 알지 못한 학습자는 오류를 범하였으며, 중급 학습자는 24% 정도, 고급 학습자의 경우에는 14% 정도 오류를 범하였다.

(3) ‘-(으)므로’의 형태적 특징



‘-(으)므로’의 경우에는 모음으로 끝나는 어근의 뒤에는 ‘-므로’가 결합하고 자음으로 끝나는 어근의 뒤에는 ‘-으므로’가 결합되는 형태 특징을 지니고 있다. 위의 진위형 테스트에서 제시한 선지에서는 완료 선어말어미가 나타나 자음 ‘-았’으로 끝나기 때문에 어미 ‘-으므로’를 붙여야 문장이 형태적으로 성립이 되고 ‘므로’를 붙인 경우 문장이 형태적으로 성립이 안 된다. 이러한 형태 특징을 숙지하지 못했거나, 힌디어 지식이 간접 요인으로 작용하여 학습자들이 오류를 범하는 모습을 확인할 수 있다. 따라서 이를 교정하기 위한 교육적 처치가 필요함을 확인할 수 있다.

2.2. 자유 작문에 나타난 형태적 사용 양상 및 오류 양상

자유 작문에서 학습들은 인과관계 연결어미로 문장을 연결할 때 이형태 오류가 나타났다⁸⁰⁾. 형태적 오류는 ‘-아/어서’와 ‘-니까’ 9회, ‘-(으)므로’는 5회, ‘-느라고’는 1회로 나타났다⁸¹⁾. 자유 작문에서 나타난 학습자의 형태적 오류를 ‘표’로 제시하면 다음과 같다.

표 21 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 형태적 오류

연결어미	오류 빈도	오류율
-아/어서	9	39.13%
-니까	9	39.13%
-(으)므로	5	21.74%
합계	23	100%

위의 표에 나타난 사항은 자유 작문에서 나타난 형태적 오류이다. 힌디어권 학습자들은 한국어의 이러한 복잡성을 인식하지 못하였기 때문에 인과관계 연결

81) 헨드릭슨(Hendrickson, 1978:389)에서 일회적인 오류는 학습자가 집중하지 않거나 다른 이유로 일어난 것이기 때문에 오류로 아니라 실수로 봐야 한다고 하였는데 본고에서는 이러한 의견을 반영하여 일회적인 오류는 오류가 아니라 실수로 간주하였다.

어미를 배울 때 어려워하여 다음과 같은 형태적 오류를 보였다.

(57) 가. 한국에 여행 가고 *싶아서(√싶어서) 한국어를 배워요(IL13)⁸²).

나. 한국어 발음이 *어려워므로(√어려우므로) 한국어를 배우고 있다.(AL9)

다. 대부분 학생들이 중국 회사가 * 많아서(√많아서) 중국어를 배운다.(IL3)

라. 돈을 * 모워서(√모아서) 여행 가고 싶어요.(AL21)

마. 한국 드라마가 좋고 배우들은 * 예빠서(√예뻐서) 한국어를 배웠어요.(IL16)

위의 예문은 인과관계 연결어미의 형태적인 오류이다. 중급과 고급 학습자들은 초급 단계부터 한국어의 형태적 특징에 대해 배울 뿐만 아니라 인과관계 연결어미를 배울 때도 받침이 있는 용언과 받침이 없는 용언과 결합할 때 어떻게 활용하는지 배우기는 하지만 이를 표현할 때 잘못 쓰는 경우가 다수 존재한다. 용언이 모음으로 끝나는지, 자음으로 끝나는지, 만약 모음으로 끝나는 경우, 양성 모음 ‘아’로 끝나는지, 음성 모음으로 끝나는지에 따라 형태가 달라진다. 뿐만 아니라 한국어에는 여러 불규칙들이 존재하기 때문에 문장이 이러한 불규칙에 따라서도 형태가 달라진다. 그러나 힌디어권 학습자들은 한국어의 형태적인 특징을 배웠음에도 불구하고 이를 잘 인식하지 못한다.

인과관계 연결어미의 형태적인 특징에 대한 힌디어권 한국어 학습자의 오류 유형을 정리해서 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학습자들은 ‘-아/어서’ 등과 같은 경우에 ‘-어서’ 대신 ‘-아서’를 써서 오류를 범하였다. 따라서 ‘어’와 ‘아’ 발음을 구별해서 교육을 시켜야 한다.

둘째, 힌디어권 학습자들은 ‘으’ 발음이 인식하는 데에 어려워한다. 또한 앞에 양성 모음이 오는지, 음성 모음이 오는지에 따라 ‘으’의 형태가 바뀐다. 학습자들

82) 중급 학습자를 ‘IL’ (Intermediate Learner)와 고급 학습자를 ‘AL’(Advance Learner)로 제시하였다.

은 ‘으’의 이러한 특징을 인식 못해서 ‘어려우므로 대신 어려으므로’ 등을 써서 형태적 오류를 범하였다.

셋째, 한국어의 불규칙이다. 학습자들은 불규칙을 배웠음에도 불구하고 활용이나 표현할 때 불규칙을 인식하지 못하고 배운 규칙대로 표현해서 오류를 범하였다.

2.3. 실험 테스트에 나타난 통사적 사용 양상 및 오류 양상

(1) ‘-아/어서’의 통사적 사용 양상

(가) 시제 선어말어미 제약

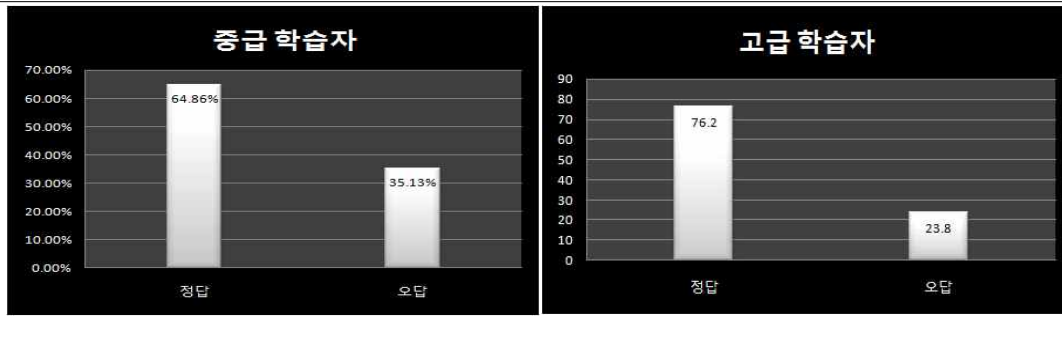
연결어미 ‘-아/어서’에서의 ‘-서’는 ‘있다’에서 문법화하였기 때문에 미래시제 선어말어미 ‘-겠-’ 및 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 결합할 때, ‘있다’가 반복되어 나타나는 문제가 발생한다. 따라서 ‘-아/어서’는 미래시제 선어말어미 ‘-겠-’ 및 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 결합이 자연스럽지 않다. 하지만 ‘-겠-’은 미래가 아닌 추측 또는 추정의 의미로 사용될 때는 선어말어미 ‘-겠-’과 ‘-아/어서’의 결합이 가능하다. 우선 과거시제 선어말어미 제약과 관련하여 학습자들이 보이는 인식 양상을 살펴보았다.

아래의 문장에서 ‘-아/어서’ 앞에 시제 선어말어미가 나타나지 못하는 이유는 ‘-서’가 ‘있다’에서 문법화되었기 때문이라고 한다. 여기서 ‘-아/어서’ 앞에 ‘어있-’에서 문법화한 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’이 올 경우, ‘있다’가 반복되어 나타나는 문제가 발생한다.

[진위형 테스트 (TFT) #6]

㉠ : 술을 많이 마셨어서 머리가 아파요.

(X)



위의 진위형 문항에서 의미적으로는 ‘-아/어서’의 결합이 가능하지만, 시제 선어말어미 제약을 받기 때문에 자연스럽지 않다. 학습자의 사용 양상을 보면 29.46% 오류가 나타났는데 중급 학습자의 오류율은 35.13%이고, 고급 학습자의 오류율은 23.8%이다. 학습자들의 정답률은 70% 이상이므로 ‘-아/어서’의 과거시제 선어말어미 제약에 대해 학습자들이 잘 알고 있다는 것을 알 수 있다. 또 고급 학습자 오류율 23.8%는 중급 학습자 오류율 35.13%보다 적으므로 언어 능력이 올라갈수록 오류가 줄어든다는 것을 확인할 수 있다.

(나) 서법 제약

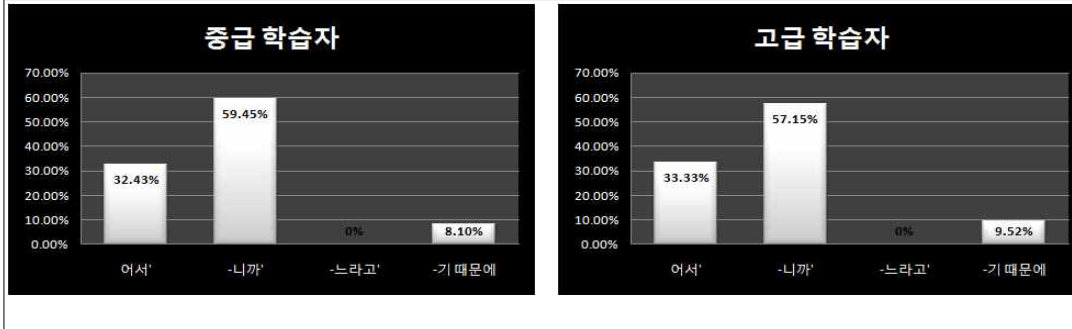
‘-아/어서’는 서법 제약이 존재하여 선행절과 후행절이 이어질 때 후행절에서 명령형, 청유형 종결어미 등이 오지 못하는 제약을 지니고 있다. 힌디어권 한국어 학습자가 이러한 제약에 대해 어떻게 인식하고 있는지 다음과 같은 최선답형 테스트를 통해 살펴보았다.

[최선답형 테스트 (BAV) #4]

㉠: 혹시 여기 한국은행 어디에 있는지 아세요?

㉡: 저는 잘 ----- 다른 사람한테 물어보세요.

① 몰라서 ② 모르니까 ③ 모르기 때문에 ④ 모르느라고



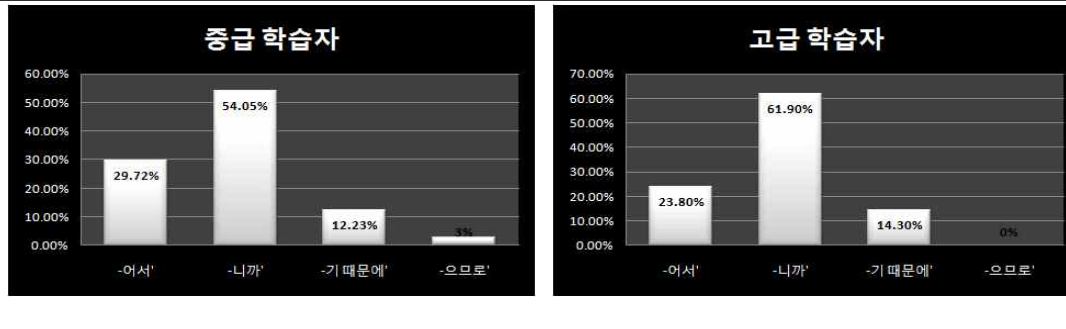
위의 최선답형 테스트 (#4)에서 '㉠'은 한국은행의 위치를 묻는 질문이고, '㉡'은 한국은행의 위치에 대해 다른 사람에게 물어보라고 요구하는 발화이다. 의미적으로만 보면 4개의 선지가 모두 적합해 보이지만 연결어미 '-아/어서', '-기 때문에', '-느라고'는 후행절에 청유문, 명령문, 의문문 등과 같은 서법 제약을 지니고 있기 때문에 4개의 선택 항목 중에서 '-니까'만 문법적으로 성립이 가능하다. 이 문항에 대한 학습자들의 정답률은 57.46%로 나타났으며 오답률은 41.37%로 나타났다. 학습자들 중 '-느라고'를 선택한 학습자는 한 명도 없었는데, 이를 통해 '-느라고'의 후행문에서 '명령문'이 나오지 않는 명령문 제약에 대해 학습자들이 잘 알고 있다는 것을 알 수 있다. 중급 학습자의 경우에는 정답률이 59.45%로 나타났으며 학습자 20명이 정답인 '-니까'를 선택하였다. 정답이 아닌 '-아/어서'는 12명, '-기 때문에'는 3명이 선택하였으며 오류율은 40.54%로 나타났다. 고급 학습자의 경우에는 57.15%의 정답률을 보였고, 오류율은 '-아/어서'가 33.33%, '-기 때문에'가 9.5%, 총 42.85%로 중급 학습자보다 2.31% 높게 나타났다.

다음은 '-아/어서'의 다른 서법 제약인 약속문과 관련된 문항이다.

[최선답형 테스트 (BAV) #7]

㉠: 이번 주말에 시험이 ----- 다음 주에 봅시다.

①있어서 ②있으니까 ③있기 때문에 ④ 있으므로



위의 최선답형 문항에서 ‘㉠’은 이번 주에 시험을 준비해야 하니 다음 주에 보자는 발화를 담고 있다. 여기서 제시한 연결어미 중에 ‘-니까’ 외의 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-기 때문에’, ‘-(으)므로’는 통사적인 제약을 받기 때문에 위의 문장에서 쓰일 수 없다. 이 문항에 대한 학습자의 정답률은 57.48%로 나타나며 오류율은 42.02%로 나타났다. 위의 그래프에서 볼 수 있듯이 중급 학습자와 고급 학습자의 정답률은 거의 비슷하였으며, 학습자들은 ‘-아/어서’와 ‘-기 때문에’를 많이 혼동하는 것을 알 수 있다. 고급 학습자의 정답률은 ‘-니까’가 61.90%로 나타났고, 오류율은 ‘-아/어서’ 23.80%와 ‘-기 때문에’ 14.30%, 총 38.10%로 나타났다. 중급 학습자 정답률은 54.05%로 나타났고 오류율은 55.95%로 고급 학습자보다 7% 정도 높게 나타났다.

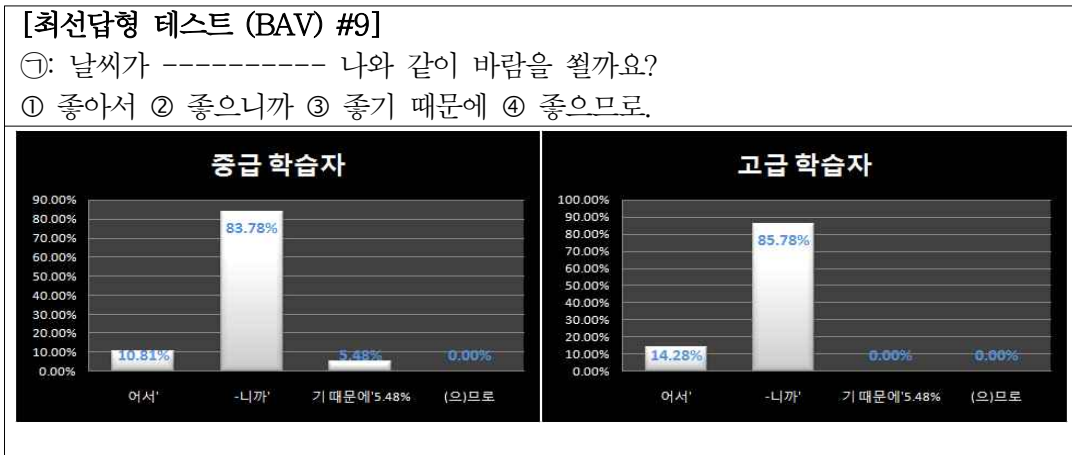
이상 ‘-아/어서’의 서법 제약인 명령문과 약속문에 대해 살펴본 결과, 학습자들은 ‘-아/어서’의 서법 제약인 명령문과 약속문 등과 같은 서법 제약을 배웠음에도 불구하고 오답률이 40% 이상의 높은 오답률을 보인 것으로 나타났다. 이는 학습자들이 ‘다음 주에 봐요’가 아니라 ‘봐요’에 주목하여 문장을 해석하고 이 문장을 평서문으로 이해한 것에서 기인한 것이다⁸³⁾. 또한 힌디어 지식도 간접 요인으로 작용하여 오류의 원인이 된 것이다⁸⁴⁾.

83) [사후 인터뷰 중급 학습자#3]

연구자: ‘-아/어서’의 약속과 명령하는 문장과 결합하지 않다는 것을 알아요?

피험자: 알아요, 그래서 ‘-아/어서’를 선정했어요. 여기서 나온 문장 ‘봐요’ 평서문이기 때문이에요.

다음은 상대방의 의견을 구할 때 ‘-아/어서’의 제약과 관련된 문장이다.



이 문항에서 화자는 날씨가 좋으니 청자에게 같이 바람을 쐬 것을 권유하고 있다. 이 문항의 선택 항목 4개는 모두 이유나 원인을 나타내는 인과관계 연결 어미이지만, II장에서 살펴봤듯이 화자가 자신의 생각이나 판단을 근거로 상대방에게 제안하거나 의견을 물어볼 때는 ‘-니까’가 쓰인다. 위의 표에서 볼 수 있듯이 힌디어권 한국어 학습자들의 본 문항에 대한 정답률은 높은 편이다. 중급 학습자들의 경우 83.78%가 ‘-니까’를 선택하였으며, ‘아/어서’와 ‘-기 때문에’를 응답한 학습자는 10.81%와 5.48%에 그쳤다. 고급 학습자의 경우에는 정답률이 85.78%였고, 오답률은 14.28%였으며, 오답 선지를 선택한 학습자는 모두 ‘아/어서’를 선택하였다. 80%가 넘는 높은 정답률은 학습자들이 상대방의 의견을 구할 때의 ‘-아/어서’의 제약에 대해 잘 알고 있음을 보여준다.

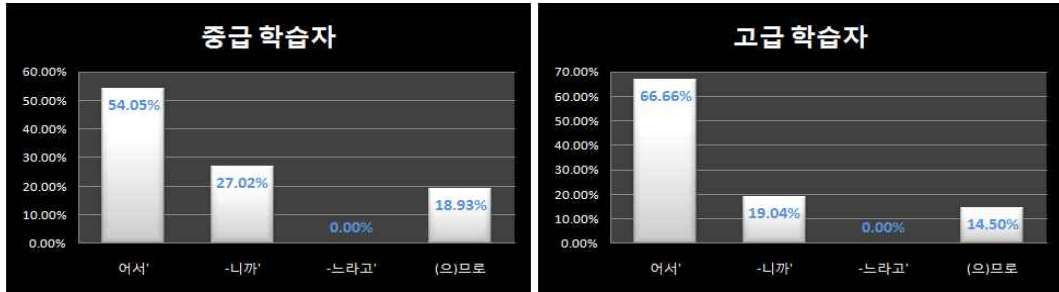
다음은 ‘-아/어서’가 일반적인 의문문과 결합한 경우에 해당하는 문장이다.

84) 원래 ‘-아/어서’와 비슷한 의미를 가진 힌디어 연결 표현은 ‘ISS KARAN SE’인데 교재는 영어로 되어 있어 학습자들은 개인적으로 해석할 때 구어로 사용하는 연결어미 ‘KE CHALT’로 인식하고 있다. 비표준어인 ‘KE CHALTE’는 구어로 후행절에서 청유문과 의문문을 많이 사용한다.

[최선답형 테스트 (BAV) #6]

㉠: 집이 ----- 잠을 못 잤어?

① 더워서 ② 더우니까 ③ 덥기 때문에 ④ 덥느라고.

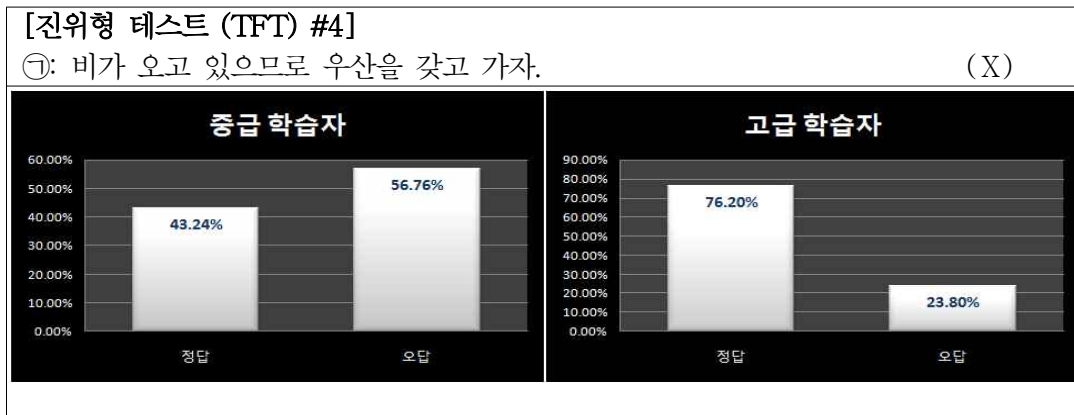


‘-아/어서’는 상대방의 의견을 구할 때 의문문 제약을 지니고 있지만, 일반적인 의문문에서는 사용이 가능하다. 학습자들은 ‘-아/어서’의 일반적인 의문문 사용에 대해 높은 오류율을 보였으며, 이를 통해 학습자들이 ‘-아/어서’의 제약을 제대로 숙지하지 못하고 있음을 확인할 수 있었다. 중급 학습자의 정답률은 54.05%로 나타났으며 오답률은 ‘-니까’ 27.02%와 ‘-기 때문에’ 18.93%를 포함해서 총 45.95%로 나타났다. 고급 학습자의 경우에는 중급 학습자보다 정답률이 조금 높게 나타났다. 고급 학습자의 경우에는 정답인 ‘-아/어서’를 선택한 비율이 66.66%으로 나타났고, 오답인 ‘-니까’와 ‘-기 때문에’를 선택한 비율은 19.04%와 14.50%로 그 뒤를 이었다. 고급 학습자와 중급 학습자 모두 ‘-느라고’는 한 명도 선택하지 않은 것으로 보아 ‘-느라고’의 의문문 서법 제약에 대해서는 제대로 인식하고 있음을 알 수 있지만 ‘-니까’와 ‘-기 때문에’의 제약에 대해서는 제대로 숙지하지 못하고 있음을 알 수 있다.

위의 학습자들이 범한 오류의 원인은 모국어인 힌디어와 제2언어인 영어의 영향 때문이다. 연결어미‘-아/어서’는 힌디어 연결 표현 ‘ISS KARANVASH’에 대응된다. 하지만 힌디어에는 의문문과 결합될 때 ‘어/아서’에 속하는 ‘ISS KARANVASH’가 아니라 ‘-니까’의 속하는 ‘ISSLIYE’가 많이 쓰인다. 힌디어권 학습자들도 모국어(ISSLIYE)의 영향을 받아 의문문과 결합할 때 ‘-니까’를 써서 오류를 범하였다. 또 16.75% 학습자는 ‘기 때문에’를 선택했는데, 이는 교재에 나온 ‘-기 때문에’에 대응하는 영어 용어가 ‘BECAUSE’이기 때문이다.⁸⁵⁾

(2) ‘-(으)므로’의 통사적 제약

(가) 서법 제약



위의 테스트에서 ‘-(으)므로’는 서법 제약을 지니고 있으며, 후행절로 청유문이 올 수 없다. 위의 표에서 볼 수 있듯이 ‘-(으)므로’의 제약과 관련된 문제에서 학습자들의 정답률은 63.80%로 나타났으며 오답률은 36.20%로 나타났다. 중급 학습자의 오답률은 고급 학습자의 오답률보다 2배 정도 높게 나타나는데, 이는 ‘-(으)므로’의 적절한 사용에 대해 학습자들이 제대로 인식하지 못하고 있음을 보여준다. 이는 대부분의 한국어 교재에서 ‘-(으)므로’에 대해 제대로 다루고 있지 않고 있다는 사실에 기인한다.

다음은 ‘-(으)므로’가 명령문 후행절과 성립이 안 되는 서법 제약에 관한 문항이다.

85) [사후 인터뷰 고급 학습자#8]

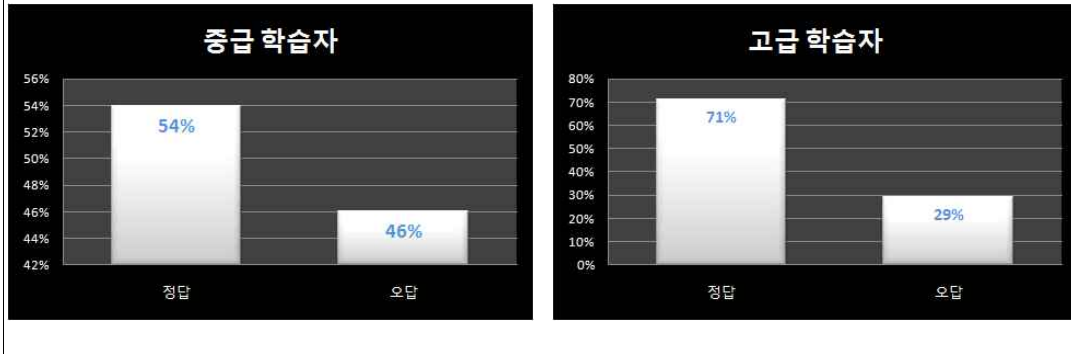
연구자: ‘왜 이답’-기 때문에’를 선택했어요?

피험자: You didn't sleep because room was hot? 이렇게 번역했는데 BECAUSE가 제일 적합하다고 생각이 들어서 ‘-기 때문에’를 선택했어요.

[진위형 테스트 (TFT) #11]

내일 시험이 있으므로 오늘 공부는 열심히 해.

(X)



‘-(으)므로’는 후행절에 명령문이 성립되지 않는 서법 제약을 가지고 있으며 후행절에서 청유문이 나타날 때 문장은 문법적으로 자연스럽게 성립이 안 된다. 위의 문항에서는 오답률이 높게 나타나 ‘-(으)므로’의 서법 제약에 대해 학습자들이 미숙하지 않다고 볼 수 있다. 위의 표에서 보이듯이 고급 학습자의 오답률 29%보다 중급 학습자의 오답률이 46%으로 60%정도 높게 나타났다. 또한 자유 작문에서도 ‘-(으)므로’의 출현빈도가 매우 낮다는 사실을 통해 학습자들은 표현할 때 ‘-(으)므로’를 회피하는 것을 알 수 있다. 그 이유는 인도에서 널리 사용되는 교재에서 ‘-(으)므로’가 다루어지지 않기 때문이다.

(3) ‘-느라고’의 통사적 제약

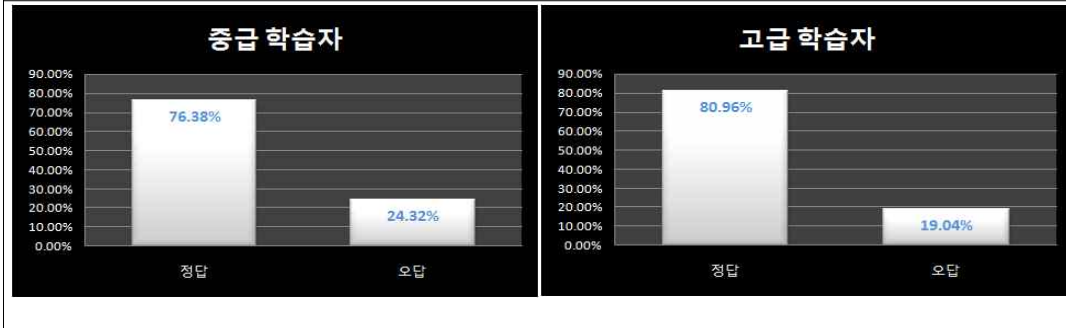
(가) 주어 제약

‘-느라고’는 주어 제약이 있어서 선행절과 후행절의 주어가 동일하고 유정성을 갖춰야 한다. 힌디어권 학습자가 ‘-느라고’의 주어 일치 제약에 대해 어떻게 인식하고 있는지 다음의 문항을 통해서 살펴봤다.

[진위형 테스트 (TFT) #5]

㉠ : 내가 어제 공부하느라고 내 친구는 잠을 못 잤어요.

(X)



‘-느라고’는 주어 일치 제약이 있는데, 위 테스트에서는 선행절과 후행절의 주어가 상이하다는 점에서 비문이라고 할 수 있다. 힌디어권 학습자들의 정답률은 77.58%로 나타났으며 오류율은 22.42%로 나타났다. 고급 학습자와 중급 학습자가 모두 높은 정답률을 보인 것을 보면 힌디어권 학습자가 ‘-느라고’의 주어 일치 제약에 대해서는 잘 습득하고 있음을 확인할 수 있다.

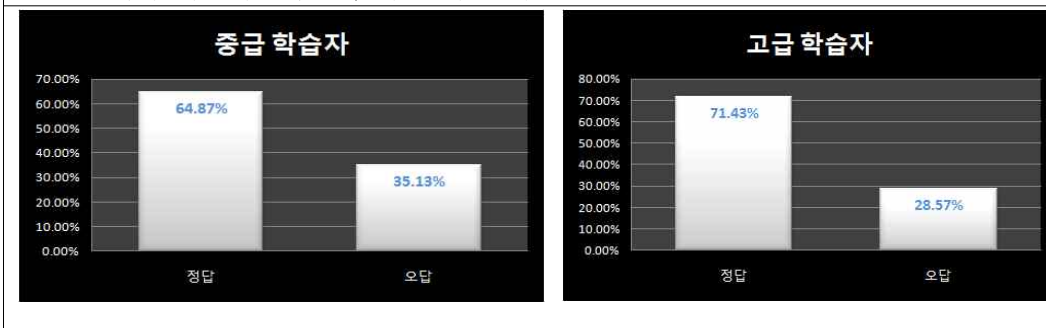
(나) 서술어 제약

‘-느라고’의 경우 후행절에는 동사와 형용사가 둘 다 나타날 수 있지만 선행절에는 동작성과 지속성을 나타내는 동사만 나타날 수 있는 제약을 지니고 있다. 힌디어권 학습자가 ‘-느라고’의 선행절에는 지속성을 나타내는 동사만 나타나는 제약에 대해 어떻게 인식하고 있는지 다음의 문항을 통해서 살펴봤다.

[진위형 테스트 (TFT) #10]

㉠ : 날씨가 따뜻하느라고 땀이 많이 났어요.

(X)



위의 문항에서 ‘-느라고’는 선행절에 동작성과 지속성을 나타내는 동사만 나타날 수 있는 제약을 지니고 있다. 하지만 위의 문항은 동작성이 없는 형용사 ‘따뜻하다’가 들어가 있기 때문에 문법적으로 오류라고 볼 수 있다. 이에 대한 힌디어권 학습자들의 정답률은 70.68%로 높게 나타났지만, 학습자들은 동작성이 없는 형용사 때문이 아니라 후행절에 부정적인 결과 없다는 이유 등으로 이 문장을 틀렸다고 하였다.⁸⁶⁾

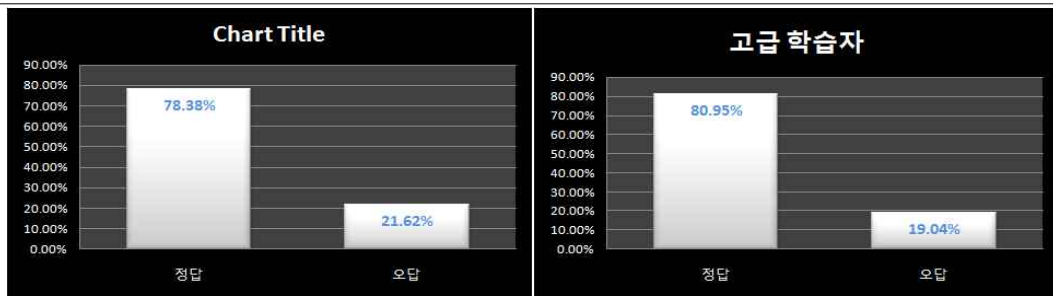
(다) 시제 선어말어미

‘-느라고’는 시제 선어말어미 제약이 있어 후행절에 과거시제가 나타나도 선행절에는 과거/완료 시제 선어말어미 ‘-았/었-’, 미래 선어말어미 ‘-겠-’, 추측의 시제 선어말어미 ‘-겠-’ 등이 올 수 없다.

[진위형 테스트 (TFT) #3]

㉠ : 내가 어제 공부했느라고 밤을 새웠어요.

(X)



86)

[사후 인터뷰 고급 학습자#7]

연구자: 여기서 왜 (X)를 선택했어요?

피험자: 개인이 의도적으로 어떤 행동할 때만 ‘-느라고’ 쓸 수 있잖아요. 그래서 틀리다고 제 시했어요.

연구자: ‘-느라고’는 선행절에 동작성과 지속성을 나타내는 동사만 올 수 있는 규칙을 알아요?

피험자: 지속성을 모르고 ‘동작성’에 대해 공부하긴 했는데 여기서는 후행절에만 신경 썼어요.

[사후 인터뷰 중급 학습자#11]

연구자: 여기서 왜 (X)를 선택했어요?

피험자: 이유를 나타내지도 않고 후행절에 부정적인 결과도 없으니까 (X)를 표시하였어요.

연구자: ‘-느라고’는 선행절에 동작성과 지속성을 나타내는 동사만 올 수 있는 규칙을 알아요?

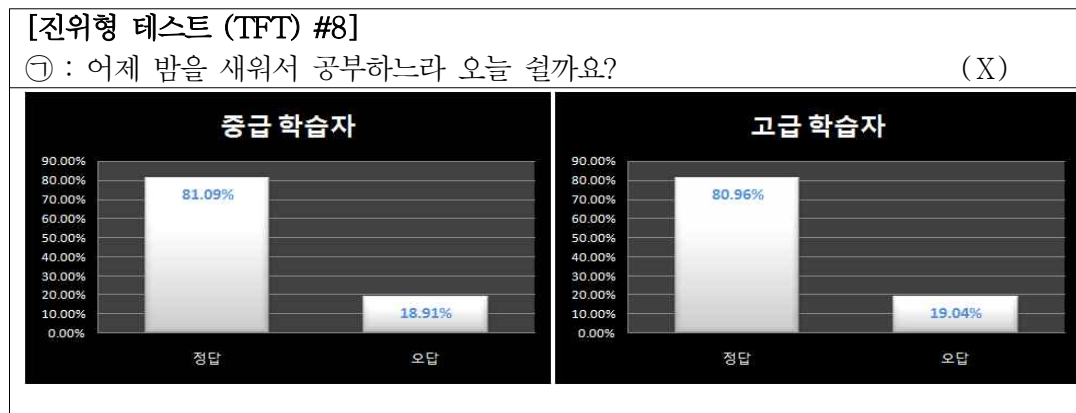
피험자: 교재를 통해 배우고 또 문장을 많이 만들었는데, 후행절에 ‘형용사’가 나오니까 선행절에도 나올 수 있다고 생각이 들었어요.

위의 문항에서는 어제 공부를 하느라 밤을 새웠다는 문장을 제시하고 있다. 의미가 전달되기는 하지만 ‘-느라고’는 선행절에 과거와 미래 시제, 즉 ‘-았/었-’과 ‘-겠-’이 올 수 없기 때문에 문법적으로 이 문장은 성립이 되지 않는다. 고급 학습자와 중급 학습자의 정답률이 모두 높게 나타났는데, 이를 통해 학습자들이 ‘-느라고’의 시제 선행어미 제약에 대해 잘 이해하고 있음을 알 수 있다.

(라) 서법 제약

‘-느라고’는 서법 제약이 있어 후행절에는 진행성을 나타내는 서술형, 의문형 종결어미만 나타날 수 있고 청유문, 명령문 종결어미는 오지 못한다. 다음의 문항을 통해서 힌디어권 한국어 학습자들이 ‘-느라고’의 서법 제약에 대해 어떻게 이해하고 있는지를 살펴보았다.

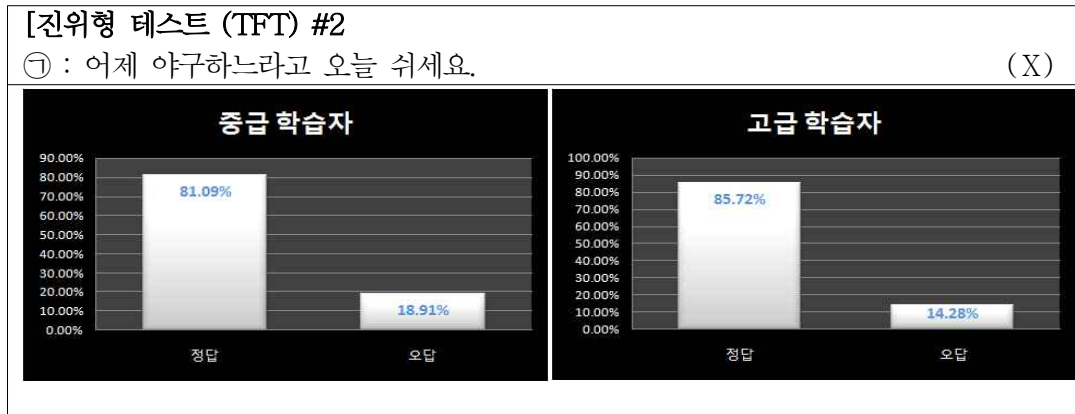
여기서는 ‘-느라고’의 상대방의 의견을 구하는 제약에 대한 테스트 결과에 대하여 살펴보도록 하겠다.



위의 테스트에는 후행절에서 상대방의 허락을 구하는 ‘-(으)니까요’가 나왔는데 이럴 때 ‘-느라고’는 문법적으로 올 수 없다. 힌디어권 학습자가 상대방의 의견을 구할 때는 대부분 ‘-니까’를 사용하는데, 이 테스트에서도 학습자들은 ‘(X)’를 많이 선택하여 정답률이 80%가 넘게 나타났다. 힌디어권 한국어 학습자들은 상대방의 의견을 구할 때 ‘-아/어서’나 ‘-느라고’ 등과 같이 자주 사용되지 않는 연결어미를 선택하지 않고 ‘-니까’를 많이 사용하는 편이다. 따라서 상대방의 의

견을 구하는 표현에 대해 잘 알고 있다고 할 수 있다.

다음은 ‘-느라고’의 명령문 제약과 관한 테스트이다.



위의 테스트에 후행절에는 ‘쉬세요’ 명령문이 나왔는데 이럴 때 ‘-느라고’는 문법적으로 올 수 없다. 위의 그래프에서 볼 수 있듯이, 학습자의 정답률은 80%가 넘는 것으로 나타났다. 위의 언급한 2개 테스트에서 정답률이 모두 높게 나타났는데, 이를 통해 학습자들이 ‘-느라고’의 서법 제약에 대해 잘 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

2.4. 자유 작문에서 나타난 통사적 사용 양상 및 오류 양상

한국어 인과관계 연결어미는 동일 주어 제약, 서술어 제약, 선어말어미 제약, 서법 제약 등 통사적 제약을 갖고 있다. 연구 대상인 인과관계 연결어미 중에서 ‘-니까’만 제외하고 모두 통사적 제약을 갖고 있다. 학습자들은 인과관계 배울 때 이러한 제약에 대해 제대로 배우지 못하여 이에 대해 인식을 하지 못하기 때문에 이를 어려워한다. 다음은 학습자들의 통사적 오류이다.

표 22 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 통사적 오류

연결어미	오류 빈도	오류율
-아/어서	5	31.25%
-(으)므로	3	25%
‘-느라고’	8	43.75%
합계	16	100%

자유 작문에서 나타난 학습자의 통사적인 오류는 ‘-느라고’ > -아/어서 > -(으)므로’ 순위로 높게 나타났다. 학습자들의 통사적인 오류를 제시하면 다음과 같다.

- (58) 가. 처음에 너무나 *어려웠어서(√어려워서) 포기하고 싶었어요.(IL23)
 나. *취직했어서(√취직해서) 한국에 출장갔어요.(IL18)
 다. 한국이 미래가 좋으므로 한국어를 *배우자(√배워요).(AL04)
 라. *돈이느라고(√돈을 벌고 싶어서) 하루에 10시간 넘게 한국어를 배워요.(IL12)
 마. 인도가 큰 *나라가 되느라고(√나라여서) 문제가 많다.(IL23)
 바. 한국 회사가 많고 미래가 *있느라고(√있어서) 좋아요.(IL31)
 사. 입학시험을 *준비했느라고 (√준비하느라고) 6개월 크리켓을 못 했어요.(AL22)

위는 학습자들이 산출한 오류이다. (가-나)는 ‘아/어서’의 선어말어미 제약의 오류이고 (다)는 ‘-(으)므로’가 후행절에서 청유문과 결합되지 않은 오류이다. (라-마)는 ‘-느라고’가 동작동사와만 결합되는 제약의 오류이고 (사)는 ‘-느리고’가 과거 선어말어미와 결합되지 않은 제약의 오류이다.

인과관계 연결어미의 통사적 제약에 대한 힌디어권 한국어 학습자의 오류 유형을 정리해서 제시하면 다음과 같다.

첫째, ‘-아/어서’의 선어말어미 제약의 오류이다. ‘-아/어서’는 과거/완료 시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 미래 선어말어미 ‘-겠-’이 나올 수 없다. 하지만 힌디

어권 학습자들은 이러한 제약을 인식하지 못해 ‘* 했어서, * 어려웠어’ 등 오류를 범하였다.

둘째, ‘* 돈이느라고, * 많느라고’ 등 서술격 조사 ‘이다’ 및 형용사와 같이 ‘-느라고’를 활용해서 범한 오류이다. ‘-느라고’는 동작성을 지닌 동사와 결합되고 서술격 조사 ‘이다’, 형용사 등과 결합되면 비문이 된다. 힌디어권 학습자들은 이러한 제약을 인식하지 못해서 위와 같은 오류를 범하였다.

셋째, 학습 태도의 문제이다. ‘-아/어서’의 제약이 많고 ‘-니까’의 제약이 많지 않아 학습자들은 제약이 나오면 ‘-니까’를 사용해 버린다. 따라서 명령문, 청유문 뿐만 아니라 의문문이(‘-아/어서’는 의문문 제약이 없음) 나올 때도 ‘-아/어서’ 대신 ‘-니까’를 사용해서 오류를 범하였다.

2.5. 실험 테스트에 나타난 의미·화용적 사용 양상 및 오류 양상

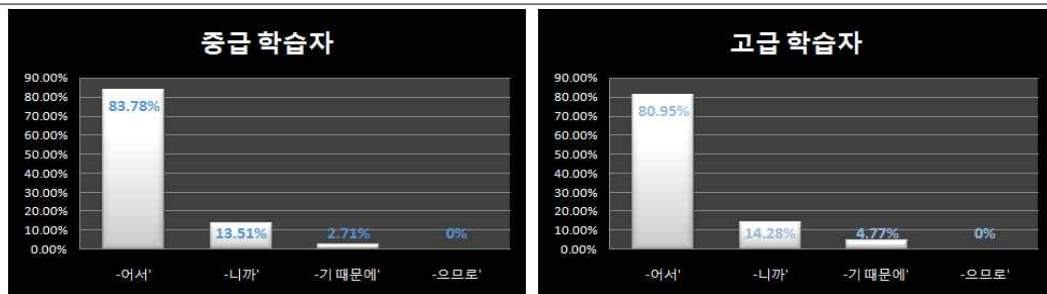
(1) ‘-아/어서’의 의미·화용적 기능

본 절에서는 힌디어권 중급 및 고급 학습자들이 ‘-아/어서’의 의미·화용적 기능에 대해서 어떻게 인식하고 활용하는지 살펴보고자 한다.

[최선답형 테스트 (BAV) #12]

㉠: 이렇게 ----- 정말 고맙습니다.

① 도와주셔서 ② 도와주시니까 ③ 도와주시기 때문에 ④도와줬으므로



‘-아/어서’는 ‘반갑다’, ‘고맙다’, ‘감사하다’, ‘미안하다’ 등과 같은 자신의 감정, 감사, 사과의 의미를 나타낼 때 쓰일 수 있다. 위 문항에서도 청자가 화자에게 도와줘서 고맙다는 마음을 전하고 있다. 이렇게 감정이나 감사 등을 표현할 때 ‘-아/어서’의 사용 기능 때문에 ‘-니까’, ‘-기 때문에’, ‘-(으)므로’ 등은 올 수 없고 ‘-아/어서’만 올 수 있다. 중급과 고급 학습자의 정답률은 80%가 넘게 나타났다고 오류율은 20% 이하로 나타났다. 여기서 정답률이 높게 나타난 이유는 초급 단계에서부터 ‘만나서 반갑습니다, 도와줘서 감사합니다, 늦어서 미안합니다’ 등과 같은 표현을 많이 학습하기 때문으로 볼 수 있다. 즉 이유를 나타내면서 후행절에서 자신의 감사, 사과 등의 의미를 나타낼 때 ‘아/어서’를 쓰는 것이 학습자들에게 익숙하기 때문이다.

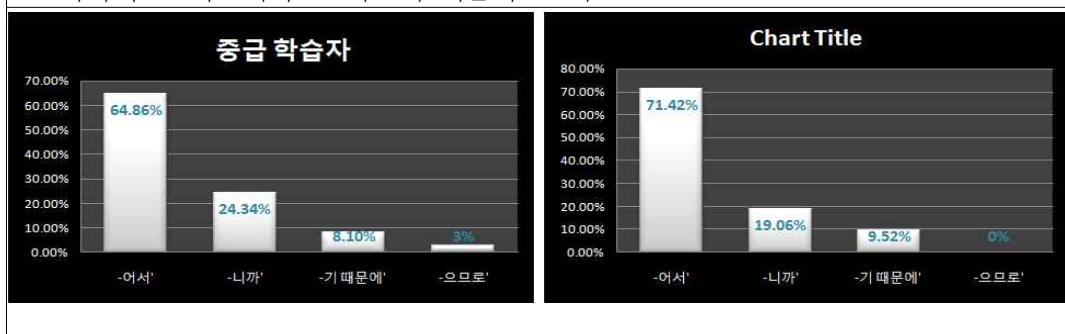
학습자들이 ‘-아/어서’의 공손 표현 사용에 대해 얼마나 인식하고 있는지 다음 문장을 통해서 살펴보았다.

[최선답형 테스트 (BAV) #2]

선생님: 어제 왜 결석했니?

학 생: 배가 ----- 결석했습니다.

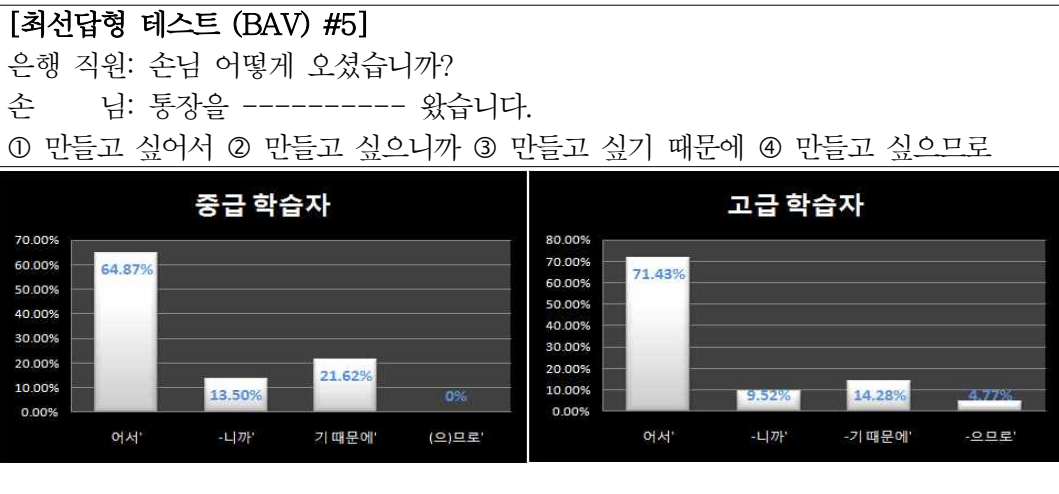
① 아파서 ② 아프니까 ③ 아프기 때문에 ④ 아프므로



위 테스트에서 어제 왜 결석했냐는 선생님의 질문에 학생은 배가 아프다는 이유로 어제 결석했다고 공손하게 대답을 하고 있다. 이 상황에서 선택 항목 중 공손성을 드러내기에 가장 적절한 표현은 ‘-아/어서’이다. 이 문항에 대한 중급 학습자의 정답률은 64.86%로 나타났다. 고급 학습자의 정답률은 71.42%로 중급 학습자의 정답률보다 6.56% 높게 나타났다. 이처럼 정답률이 높은 데에는 공손하게 이유를 알려 주는 힌디어 연결 표현 ‘ISS KARANVASH’ 그리고 구어 표현

‘KI: VAJAH SE’가 영향을 주었으며⁸⁷⁾, 학습자들은 ‘아프다’ 등과 같은 이유를 후행절에서 못한 행동을 연결해 줄 수 있는 ‘-아/어서’를 선택했다. 반대로 21.70%의 학습자는 이유결과를 나타내고 ‘-니까’와 대응되는 힌디어 연결 표현 ‘ISSLIYE’에서 영향을 받아 오류를 범했다. 원래 ‘-니까’와 같이 주관적인 원인 결과를 나타내는 힌디어 인과관계 연결 표현은 ‘CHUNKI..... ISSLIYE⁸⁸⁾’이지만 학습자들은 ‘-니까’를 ‘ISSLIYE’와 대응시켜서 이해하고 있다. 그리고 사후 인터뷰 결과, 8.81%의 학습자들은 영어의 영향을 받아 ‘-기 때문에’를 선택하는 오류를 범한 것으로 나타났다.

다음은 새로운 정보를 제공하는 ‘-아/어서’의 의미·화용적 기능의 문항이다.



‘-아/어서’는 화자가 청자에게 새로운 정보를 제공하는 기능을 지니고 있으며, 화자가 새로운 정보를 제공하면서 대화를 시작할 때 쓰인다. 이 문항에서도 손님 이 통장을 만들고자 은행을 방문하였다는 사실을 은행 직원에게 알려주면서 대

87) 카울(Kaul, 2008:216)에서 어떤 이유로 인해서 후행절에 결과를 표현할 때 널리 쓰이는 힌디어 연결 표현 ke ka:ran / ki: vajah se (because of the reason)이라고 하였다.

예문: ba:riš hone ke ka:ran/ki: vajah se m~ ba:za:r na ja: saka:.

비 내리다 어서 나 시장 못 가 었다

(비가 내려서 내가 시장에 못 갔다)

88) 샤르마(Sharma, 2003:190-222)에 따르면 원인과 결과는 서로에게 의지하고, 일어난 결과의 원인을 따지고 강조할 때 ‘CHUNKI ISSLIYE’를 사용한다고 하였다.

화를 이끌어간다. 이 상황에서 의미상으로는 주어진 선택 항목이 다 쓰일 수 있는데, 이 중 제일 적합한 선택 항목은 ‘-아/어서’이다. 위의 표를 통해서 알 수 있듯이 힌디어권 학습자들은 ‘-아/어서’의 화자가 청자에게 새로운 정보를 제공하는 기능에 대해 잘 파악하고 있다. 중급 학습자의 정답률은 64.87%로 고급 학습자 정답률 71.43%보다 6.56% 적게 나타났으며, 이를 통해 수준이 올라갈수록 학습이 잘 되었다고 할 수 있다.

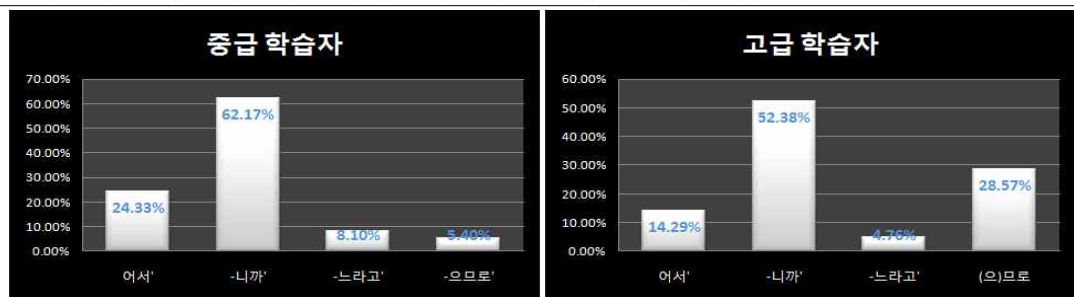
(2) ‘-니까’의 의미·화용적인 기능

앞서 II장에서 제시했듯이 ‘-니까’는 주어, 서술어, 선어말어미와 서법 등의 제약이 없다. 따라서 이 절에서는 ‘-니까’의 의미·화용적 기능에 대해서만 살펴보았다.

[최선답형 테스트 (BAV) #11]

㉠: 나는 민수에게 영어를 ----- 민수의 선생님이예요.

①가르쳐 줘서 ②가르쳐 주니까 ③가르쳐 주느라고 ④가르쳐 줬으므로



위의 문항에서 화자는 청자가 이미 알고 있는 정보를 알려 주면서 이유를 강조하고 있다. 이러한 상황에서 주어진 선택 항목 중 제일 적합한 선택 항목은 ‘-니까’이다. 청자가 이미 알고 있는 정보를 알려 주면서 이유를 강조하는 ‘-니까’의 특징에 대한 힌디어권 학습자들의 정답률은 56.89%, 오답률은 43.11%로 나타났다. 처음으로 중급 학습자보다 고급 학습자의 오답률이 높게 나타났다. 중급 학습자의 경우 ‘-니까’는 62.17%, ‘-아/어서’는 24.33%, ‘-느라고’는 8.10%, ‘-(으)므로’는 5.40%가 선택하였다. 고급 학습자의 경우 정답 ‘-니까’는 52.38%,

‘-(으)므로’는 28.57%, ‘-아/어서’는 14.29%, ‘-느라고’는 4.76%가 선택하였다.

(3) ‘-(으)므로’ 의미·화용적인 기능

다음은 논리적인 전제나 이유로 인한 일어나는 결과를 제시할 때 사용하는 ‘-(으)므로’와 관련된 내용이다.

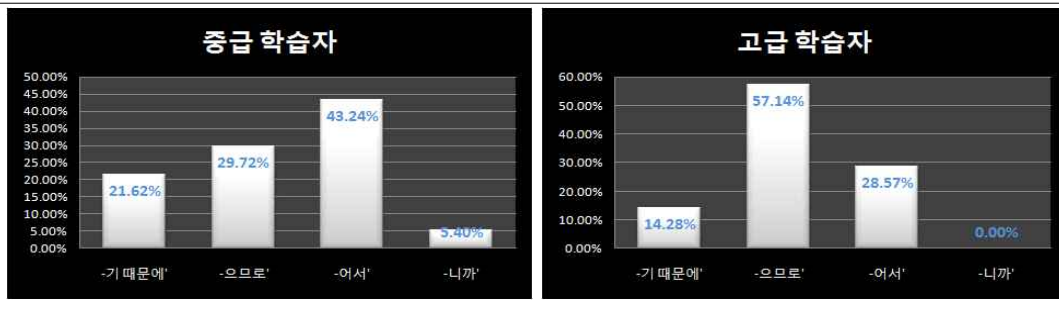
[최선답형 테스트 (BAV) #10]

㉠: 모든 사람은 죽는다.⁸⁹⁾

㉡: 영수는 사람이다.

㉢: ----- 영수는 죽는다.

① 그렇게 때문에 ② 그러므로 ③ 그래서 ④ 그러니까



이 문항에서는 삼단논법의 모범적인 예를 보이고 있다. 모든 사람은 죽기 때문에(대전제) 사람인 영수는(소전제) 죽을 수밖에 없다(결과)는 것이 삼단논법이다. 이러한 논리적인 전제나 이유로 인해 일어나는 결과를 제시할 때는 ‘-(으)므로’의 사용이 적합하다. 위의 그래프에서 볼 수 있듯이 이 문항에 대한 학습자들의 오답률이 높게 나타났다. 고급 학습자들의 정답률은 상대적으로 조금 높게 나타났다지만, ‘기 때문에’와 바꿔 쓸 수 있고, 까닭을 나타낸다는 이유로 정답을 선택했다고 응답하였기 때문에, ‘-(으)므로’의 제약과 사용에 대해 잘 알고 있지 못하고 있다고 할 수 있다⁹⁰⁾.

89) 이상복(1981:98)에서 이 문항은 인용하였다.

90)

(4) ‘-느라고’ 의미·화용적인 기능

접속어미 ‘-느라고’는 선행절과 후행절의 두 동작이나 진행성 그리고 ‘의도-목적’을 나타내는 연결어미인데 의미·화용적인 측면에서 몇 가지 특성을 가지고 있다. 다음의 테스트를 통해서 힌디어권 한국어 학습자의 ‘-느라고’의 의미·화용적 기능에 대한 인식을 살펴봤다.

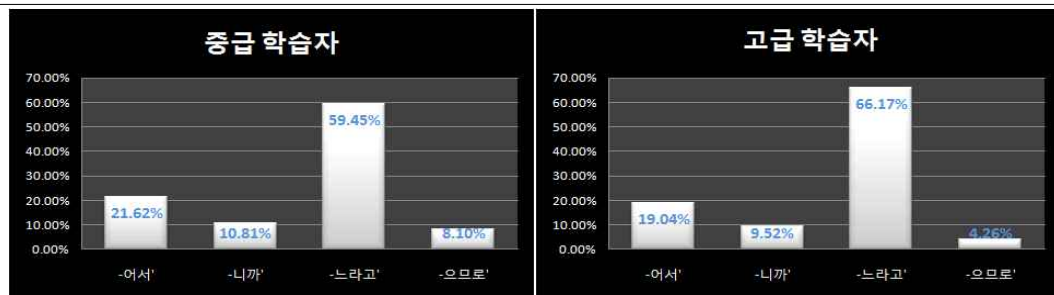
다음의 어떤 노력을 투입하면서 겪은 어려움을 나타내는 상황에서의 ‘-느라고’의 사용에 대한 힌디어권 학습자의 인식을 살펴보기 위한 문항이다.

[최선답형 테스트 (BAV) #1]

㉠: 이거 아빠의 보물이에요?

㉡: 그럼, 내가 이 보물을 -----얼마나 고생했는데!

① 모아서 ② 모았으니까 ③ 모으느라고 ④ 모았으므로



위의 테스트의 문항에서는 화자가 청자에게 아빠가 보물을 모을 때 자신이 고생을 하느라 겪은 어려움을 알려 주고 있다. 이런 상황에서는 앞서 언급한 연결

[사후 인터뷰 고급 학습자#13]

연구자: 여기서 왜 ‘그러므로’를 선택했고 다른 답을 선택하지 않았어요?

피험자: 사실 ‘-니까’는 빼고 다 비슷비슷 하니까 ‘그러므로’를 선택한 거 아니라 ‘그래서’와 ‘그렇기 때문에’를 그냥 뺐어요.

연구자: 논리적인 전제나 이유로 인한 일어나는 결과를 제시할 때 ‘-(으)므로’의 사용에 대해 알아요?

피험자: 그런 거는 잘 몰아요. 하지만 ‘-아/어서’는 안 그래요? 배가 아파서 병원 간다고 할 때 그것도 논리잖아요.

어미 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로’보다 ‘-느라고’의 사용이 더욱 적합하고 문법적으로 자연스럽다. 위의 표에서 볼 수 있듯이 학습자의 정답률은 62.06%, 오답률은 37.94%으로 나타났다. ‘어떤 행동을 의도적으로 했는데 힘들 때’의 ‘-느라고’의 사용에 대해 인식하는 고급 학습자와 중급 학습자는 많지만 힌디어의 영향과 선행절에 ‘아빠의 보물’이 나왔다는 이유로 20%가 넘는 응답자가 ‘-아/어서’를 선택했다. 학습자의 이런 응답 경향은 사후 인터뷰를 통해서도 확인할 수 있었다.

[사후 인터뷰 고급 학습자#10]

연구자: 여기서 왜 ‘-아/어서’를 선택했어요?

피험자: 보통 다른 사람의 공치사를 나타낼 때 ‘-느라고’를 쓰는데 여기서 이유를 표현해야 해서 ‘-아/어서’ ‘KE KARAN’가 적합하다고 생각했어요.

연구자: 어떤 노력을 투입하면서 겪은 어려움을 나타낼 때 쓰이는 ‘-느라고’의 사용법에 대해 알아요?

피험자: 아는데, 후행절에서 ‘고생했는데’가 있어서 ‘-아/어서’와 ‘-느라고’중에 혼동이 되었는데 이유를 나타내는 걸로 ‘-아/어서’를 선택했어요.

[사후 인터뷰 중급 학습자#17]

연구자: 여기서 왜 ‘-아/어서’를 선택했어요?

피험자: 우리가 보통 ‘뭐 뭐 하느라 뭐 뭐 못했거나 늦었다’ 등과 같은 문장을 배우는데 여기서 ‘아빠의 보물’이라 ‘-아/어서’를 선택했어요.

연구자: 어떤 노력을 투입하면서 겪는 어려움을 나타낼 때 쓰이는 ‘-느라고’의 사용법에 대해 알아요?

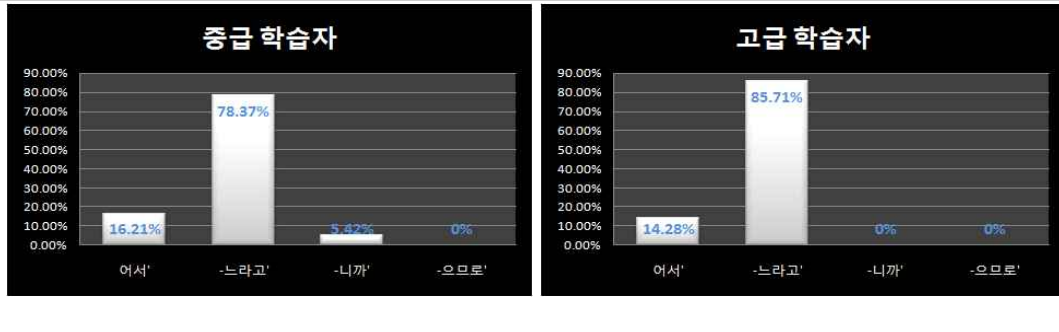
피험자: 배웠는데 후행절에 나쁜 결과가 많이 나오잖아요, 여기서 나쁜 결과가 아니라서 ‘-아/어서’를 선택했어요.

다음은 ‘-느라고’가 ‘고생하다, 수고하다, 바쁘다’ 등과 같이 다른 사람의 공치사를 나타내는 경우에 대한 테스트이다.

[최선답형 테스트 (BAV) #8]

㉠: 시험 ----- 힘드시겠네요.

① 준비해서 ② 준비하느라고 ③ 준비하니까 ④ 준비했으므로



위의 문항에서는 청자가 시험을 준비한다는 이유로, 화자가 청자에게 힘들겠다는 표현을 사용하고 있다. 이럴 때는 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로’보다 ‘-느라고’의 사용이 더 적합하고 자연스럽다. 위의 표에서 볼 수 있듯이 정답률이 높게 나타났다으며, 이를 통해 학습자들이 ‘-느라고’가 ‘고생하다, 수고하다, 바쁘다’ 등과 같은 다른 사람의 공치사를 나타내는 경우에 쓰인다는 사실을 대해 잘 인식하고 있음을 알 수 있다.

다음은 화자가 자신이 의도하지 않은 실수에 대해 변명할 때 사용하는 ‘-느라고’에 대한 테스트이다.

[최선답형 테스트 (BAV) #3]

㉠: 왜 이렇게 전화를 늦게 받아요?

㉡: 음악을 ----- 전화 오는 소리를 못 들었어요. 미안해요.

① 들어서 ② 들었으니까 ③ 듣느라고 ④ 들었으므로



위에서 ㉠이 ㉡에게 전화를 늦게 받은 이유를 물어볼 때, ㉡은 자기가 의도하지 않았고 음악을 듣고 있느라 전화를 늦게 받았다고 변명하고 있다. 또 여기서는 전화가 온 것과 음악을 듣는 행동이 동시에 일어났으므로 보기의 다른 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로’보다 ‘-느라고’가 문법적으로 더욱 자연스럽다. 위의 그래프에서 볼 수 있듯이 학습자들은 자신이 의도하지 않은 실수에 대해 변명할 때 사용하는 ‘-느라고’에 대한 정답률이 60% 정도로 나타났으며 오답률은 40% 정도로 나타났다. 학습자들은 힌디어 연결 표현 ‘ISS KARANVASH’의 영향으로 오류를 범하였으며, 문장 뒤에 ‘미안하다’가 나왔다는 사실도 학습자들이 범한 오류의 원인이 되었다. 학습자가 범한 오류의 원인은 다음의 사후 인터뷰에서 확인할 수 있다.

[사후 인터뷰 중급 학습자#14]

연구자: 여기서 왜 ‘-아/어서’를 선택했어요?

피험자: 우리 힌디어에도 비슷한 문법 ‘ISS KARANVASH’가 들어간다고 생각해서 선택했어요.

연구자: 자신이 의도하지 않은 실수에 대해 변명할 때의 ‘-느라고’의 사용에 대해 알아요?

피험자: 수업 시간에 배우긴 배웠어요. 사실 여기서 ‘-느라고’를 써도 될 것 같은 한데 처음에 볼 때 내가 ‘-아/어서’를 선택했어요.

[사후 인터뷰 고급 학습자#6]

연구자: 여기서 왜 ‘-아/어서’를 선택했어요?

피험자: 앞에 절과 뒷절 원인을 나타내려고 ‘-아/어서’를 선택했어요.

연구자: 자신이 의도하지 않은 실수에 대해 변명할 때의 ‘-느라고’의 사용에 대해 알아요?

피험자: 사실 모르는 거는 아니고요. ‘-느라고’를 선택할까 생각은 했어요. 하지만 뒤에 ‘미안하다’란 말이 나와 ‘-아/어서’를 선택했어요. 우리가 보통 어떤 이유 때문에 어떤 일을 못하거나 실수할 때 ‘-아/어서’를 많이 쓰잖아요. 그래서 ‘-아/어서’를 선택했어요.

2.6. 자유 작문에 나타난 의미·화용적 사용 양상 및 오류 양상

한국어 인과관계 연결어미는 의미·화용적인 기능이 있다. 이러한 기능 때문에 인과관계 연결어미의 사용과 사용하면 전달하는 그 뜻도 달라진다. 힌디어권 학습자들은 이러한 의미 기능을 잘못 파악해서 오류를 범한다. 학습자들의 오류를 보면 비슷한 의미 기능을 가진 다른 연결어미와 혼동하여 대치 오류를 범한다는 것을 알 수 있다. 다음 자유 작문에서 나타난 의미·화용적인 오류 빈도 및 오류율이다.

표 23 자유 작문에 나타난 인과관계 연결어미의 의미·화용적 오류

연결어미	오류 빈도	오류율
‘-아/어서’	7	28%
‘-니까’	11	44%
‘-(으)므로’	4	16%
‘-느라고’	3	12%
합계	25	100%

자유 작문에서 나타난 학습자의 의미·화용적 오류는 ‘-니까> -아/어서> -(으)므로> -느라고’ 순위로 나타났다. 한국어에는 인과관계 연결어미 외에도 ‘-(으)려고, -고’와 같은 목적, 목표, 나열 등의 연결어미가 있다. 한국어에 대한 직관이 없는 학습자들은 ‘-고, -은데/는데, -(으)려고’ 등 다른 연결어미를 사용해서 대치 오류를 범하였다. 학습자의 오류 유형은 다음과 같다.

- (59) 가. 10시까지 한국어를 * 공부해서(√공부하고) 자요.(IL33)
 나. 저는 대학교 갈 때 버스 * 타서(√타고) 가요.(IL9)
 다. 한국어를 열심히 * 배우니까(√배워서) 출세하고 싶어요.(AL3)
 라. 한국어를 * 배우니까(√배워서) 선장에 길에 나가고 싶다.(AL17)

한국어 연결어미 ‘-아/어서’는 사건의 시간적 선후 관계를 나타내며 선행절과 후행절을 연결하는 특징이 있다. 하지만 ‘아/어서’는 ‘-고’와 달리 선행절과 후행절을 연결할 때 의미적 관련성, 지속성, 단위성을 갖고 있어 ‘일어나다, 내리다, 가다, 사다’ 등과 같은 용언과 같이 사용하지만 ‘-고’는 문장을 연결할 때 선행절과 후행절은 단절된 각각의 상을 나타낸다⁹¹⁾. 그리고 ‘-아/어서’와 달리 ‘-느라고’는 사건 순서를 나타내는 특징이 없다. 학습자들은 이러한 의미 기능을 인식하지 못 해서 위와 같은 오류를 범하였다.

다음은 비슷한 의미 기능을 가진 인과관계 연결어미의 대치 오류이다.

(60) 가. 공부를 많이 *해서(√하느라고) 돈을 못 벌었어요.(IL13)
 나. 시험에 점수를 덜 *받느라고(√받아서) 그렇게 되었어요.(AL9)
 다. 한국 드라마를 너무나 *좋아하느라고(√좋아해서) 한국어를 배워야 해요.(IL30)
 라. 한국 여자들은 화장하는 방법은 *종으므로(√좋아서) 따라하고 싶어요.(AL22)

위의 예문 학습들의 자유 작문에서 나타난 의미·화용적인 오류이다. 학습자들은 ‘-느라고’ 및 ‘-(으)므로’의 의미 기능을 인식하지 못한데다가 모국어에서 영향을 받아 위와 같은 오류를 범하였다.

인과관계 연결어미의 의미·화용적 기능에서 힌디어권 한국어 학습자의 오류 유형을 정리해서 제시하면 다음과 같다.

첫째, ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 대치 오류가 많다. 대화를 시작할 때와 ‘고맙다, 반갑다’ 등과 같은 인사말을 표현할 때 학습자들은 ‘-아/어서’ 대신 ‘-니까’를 사용해서 대치 오류를 범하였다.

91) 백봉자(1999)에서는 선행절과 후행절이 서로 밀접한 관계가 없으면 ‘-아/어서’가 시간 순서를 나타내는 기능을 가지고 있어도 선행절과 후행절을 연결을 못 한다고 하였다. 선행절과 후행절은 아주 긴밀한 관계가 있는 경우에만 ‘-아/어서’가 시간 순서를 나타내는 기능으로 선행절과 후행절을 연결시킬 수 있다.

둘째, ‘-아/어서’와 ‘-고’의 대치 오류이다. ‘-아/어서’와 ‘-고’ 순서를 나타내는 기능을 가지고 있지만 ‘-아/어서’는 ‘-고’와 달리 긴밀한 관계가 있는 경우에 쓰인다. 학습자들은 이러한 의미 기능을 인식하지 않아 ‘* 공부해서 자요, * 버스 타서 가요’ 등과 같은 오류를 범하였다.

셋째, 화석화 현상이다. 학습자들은 말하기를 중요하게 생각해서 처음에 틀려도 수준이 올라가면 좋아진다고 하지만 초급·중급 단계에 고치지 않은 오류들은 화석화되어 수준이 올라가도 나아지지 않는다. 따라서 인과관계 연결어미의 의미·화용적 기능에 대해 초급·중급 단계에서 세밀하게 가르쳐야 한다.

3. 인과관계 연결어미 오류의 원인

사람이 무언가를 학습할 때 오류를 범하는 것은 일반적인 일이다. 언어 학습의 경우에도 마찬가지여서 언어를 학습하는 사람은 오류를 범한다. 이전에는 언어 교사가 학습자들이 언어를 학습할 때 저지르는 실수를 바람직하지 않은 것으로 간주했으며, 오류에 대해 교정적 차원에서 접근하였다. 그러나 투치(Touchie, 1986:75)에 따르면 1970년대 전반부터 응용언어학(Applied linguistic) 분야의 연구자들은 오류를 학습자가 제2언어를 다양한 전략을 통해 학습하는 창조적인 과정의 결과물이라고 보았다. 이전에는 단순히 교정의 대상으로 여겨졌던 오류는 이제 제2언어 학습과 외국어 학습의 아주 중요한 장치가 되었다고 하였다. 케샤바르츠(Keshavarz, 1994), 코더(Corder, 1967), 셀린커(Selinker, 1969: 114-132)에서는 오류가 (1) 언어 교사에게 학습자의 발달 수준을 알려주고, (2) 언어 연구자에게 언어 학습 방법에 대한 통찰력을 제공하고, (3) 마지막으로, 학습자가 가설을 검증하게 되면 잘하는 것과 잘 못하는 것을 구분할 수 있는 데다 어떤 학습 방법이 학습자에게 더 잘 맞는지 알 수 있다.

학습자의 오류가 나타나는 원인은 다양하다. 한나 투치(Hanna Touchi 1986:77-79)에서는 언어 오류를 모국어의 의한 ‘간섭 오류(Interference error)’와 ‘발달적 오류’로 구분하였고 다시 ‘발달적 오류’는 ‘단순화(simplification)’, ‘지

나친 일반화(overgeneralization)', '지나치게 정확함(hypercorrection)', '잘 못 가르침(faulty teaching)', '화석화(fossilization)', '회피(avoidance)', '부적절한 학습(inadequate learning)', '거짓 개념 가설(false concepts hypothesized)'로 나누었다. 외국어를 학습하는 과정에서 학습자의 오류에는 모국어뿐만 아니라 제2언어의 간섭도 영향을 끼친다. 디 앙겔리스 및 셀린커(De Angelis & Selinker, 2001:45)에서 따르면 2개 이상 언어를 아는 학습자가 다른 목적어를 배울 때 자기가 알고 있는 모든 언어 체계의 구성 요소를 잠재적으로 혼합해서 목적어를 생산한다고 하였다. 함마르베르그(Hammarberg, 2001)에서는 모국어와 제2언어를 말하는 학습자는 목적어를 학습하고 수행할 때 모국어보다 제2언어의 영향을 크게 받는다고 밝혔다. 코더(Corder, 1981)에서는 오류 원인을 '언어 간 전이(interlingual transfer)', '언어 내 전이(intralingual transfer)', '학습 환경 요소(learning environmental factor)'로 나눠 제시하였다. 이정희(2002:185)에서는 셀린커(Selinker, 1974:121)의 논의를 기반으로 '모국어의 영향', '교육 과정의 영향', '교육 자료에 대한 학습자의 접근', '모국어 화자의 의사소통을 위한 학습자의 접근', '목표어 규칙의 과잉일반화' 등으로 오류의 원인을 나누었다.

본고에서는 한나 투치(Hana Touchie, 1986), 이정희(2002) 등 기존의 논의와 힌디어권 한국어 학습자를 대상으로 한 실험 테스트와 사후 인터뷰 결과를 고려하여 학습자들이 인과관계 연결어미를 학습할 때 겪는 어려움과 오류의 원인을 '언어 간섭으로 인한 오류', '목표어 복잡성에 따른 오류' '교육 과정에 따른 오류'로 나누어 살펴보았다.

3.1. 언어 간섭으로 인한 오류

3.1.1. 모국어의 간섭 오류

제2언어 학습에서 모국어의 역할은 많은 논쟁의 주제이다. 많은 학자와 교사

들은 학습자가 원어민처럼 목표어를 잘 할 수 있기 위해서는 목표어로 배워야 한다고 주장한다. 하지만 목표어를 모국어와 대응시켜서 가르치면 학습자의 정확도를 높일 수 있고 학습자의 흥미를 촉진할 수 있다⁹²⁾. 목표어를 학습할 때 모국어는 긍정적인 영향도 끼치고 부정적인 영향도 끼친다. 두 언어의 차이가 크면 클수록 모국어의 영향은 학습에서의 어려움으로, 부정적으로 전이되고, 두 언어의 공통점이 많으면 학습에 도움을 주는 요인으로 작용한다⁹³⁾. 힌디어권 한국어 학습자에게는 모국어인 힌디어가 한국어 학습에 긍정적인 영향을 미치기도 하고 부정적인 영향을 미치기도 하였다. 힌디어는 한국어와 같은 ‘주어-목적어-서술어’의 SOV(Subject+ Object+ Verb)언어이지만 굴절어이다. 또한 두 언어에는 모두 존대법이 존재하여 긍정적인 전이가 일어나지만 힌디어 연결 표현은 한국어 연결어미와 달리 각각 쓰임새에 차이가 있고 통사적, 의미적, 화용적 기능도 많지 않다. 이러한 차이는 힌디어권 한국어 학습자에게 어려움을 느끼게 하는 요인이 되기도 한다. 이는 다음과 같은 자유 작문 및 진위형 테스트 그리고 사후 인터뷰 결과를 통해 확인할 수 있다.

- ㉠: 한국에 여행 가고 * 싶아서(√싶어서) 한국어를 배워요.[자유작문 II#13]
 ㉡: 날씨가 따뜻하느라고(√따뜻해서) 땀이 많이 났어요.[진위형 테스트#11 오류율 29%]

한국어 모음 체계에서 ‘아, 어’ 발음이 있지만 힌디어 모음 체계에는 다만 ‘아’ 발음만 있고 ‘어’ 발음은 존재하지 않는다. ‘-아/어서’의 경우 힌디어권 학습자들은 ‘-아서’ 발음을 잘 인식하지만 힌디어에 없는 ‘-어서’ 발음을 인식하지 못해서 위의 ㉠와 같은 오류를 범한다. ㉡의 경우, ‘-느라고’에 대응되는 힌디어 연결

92) 야다브(Yadav, 2014:574)에서는 ‘목표어’를 모국어로 가르치는 것이 낫다고 하며 목표어로 목표어를 가르칠 때 학습자들의 반응이 줄어들고, 표현이 부자연스러워지고 그리고 점수가 낮은 학생이 바로 포기한다고 하였다.

93) 허용·김선정(2013:5)에 따르면 외국어 학습에서 겪는 어려움 또는 오류의 중요한 원인, 혹은 유일한 원인은 학습자의 모국어에서부터 나오는 간섭이다. 해당 논지에서는 외국어 학습 과정에서 오는 어려움은 주로 두 언어의 차이에서 기인하고 두 언어의 차이가 크면 클수록 어려움은 더욱 커진다고 하였다.

표현 ‘iss chakkar me’는 통사적 서법 제약이 없어 문장에 활용 시 형용사와 서술격 조사와 함께 결합이 가능하다. 힌디어권 학습자들은 이러한 점에서 영향을 받아 위와 같은 오류를 범하였다. 힌디어권 학습자들이 힌디어에서 영향을 받아 위와 같은 오류를 범하였다는 것은 다음 사후 인터뷰 결과를 통해서도 확인할 수 있다.

연구자: “날씨가 따뜻하느라고 땀이 많이 났어요”. 여기서 왜 맞다고 생각했어요?
학습자: 후행절에서 땀이 많이 났다는 고생의 뜻을 내포하기 때문에 선택했어요.
연구자: ‘-느라고’는 선행절에 형용사가 올 수 없는 제약을 갖고 있다는 것을 알아요?
피험자: 배우긴 배운 것 같은데 ‘힘들다, 바쁘다’ 등 형용사와 많이 사용되잖아요. 또 힌디어 ‘ISS CHAKKAR ME’에 대응해서 배웠는데 ‘명사, 형용사, 등’과 결합될 수 있다고 생각했어요.

[사후 인터뷰 II#11]

연구자: 여기서 왜 ‘싫아서’를 썼어요?
학습자: 의지를 나타내려고 썼어요.
연구자: 의미적으로 맞는데 형태적으로 틀려요. 여기서 용언이 ‘싫다’이기 때문에 ‘아’ 대신 ‘어’를 사용하는 것이 적당한 표현이에요. 언제 ‘-어서’ 쓰이고 언제 ‘-아서’가 쓰이는지 알아요?
학습자: 네 배웠어요. 하지만 시험이 아니라고 하셔서 제가 습관대로 썼어요. 사실 말할 때도 ‘-어서’가이든, ‘-아서’이든 구별 안 해도 되잖아요. 그래서 그렇게 썼어요.

[사후 인터뷰 II#13]

힌디어권 학습자가 힌디어에서 영향을 받고 오류를 범하는 양상은 자유 작문 테스트에도 나타났다.

- ㉠ 돈을 많이 벌고 싶느라고(√싶어서) 한국어를 배우게 되었다. [AL#18]
- ㉡ 입학시험을 잘 쳤어서 (√쳐서) 한국어 학과에 들어갔어요. [AL#5]
- ㉢ 저는 한국 문화를 * 이해하느라고(√하려고) 배우고 싶어요. [AL#31]

3.1.2. 제2언어로서 영어의 간접 오류

외국어를 학습하고 습득하는 데에 모국어뿐만 아니라 제2언어도 중요한 역할을 한다. 지난 20년 동안의 연구는 제2언어를 습득하는 과정이 모국어를 습득하는 과정과 다르고 외국어를 습득하는 과정도 제2언어를 습득하는 과정과 다르다는 사실을 보여준다. 후피센(Hufeisen, 1998), 시노이즈와 제시너(Cenoz & Jessner, 2000), 시노즈(Cenoz, 2001, 2003)에서는 L3 학습자는, 모국어와 이미 하나의 L2를 어느정도 습득했기 때문에 해당 언어 지식이 다른 외국어를 습득하는 데에 중요한 역할을 한다는 점을 밝히고 있다. 함마르베르그(Hammarberg, 2001)에서는 학습자가 알고 있는 언어인 모국어 (L1)와 L2 중 L2가 L3 습득 과정에 긍정적인 전이와 부정적인 전이로서 영향을 미칠 가능성이 더 크다고 하였다. 힌디어권 학습자도 외국어를 배울 때 모국어뿐 아니라 제2언어인 영어에서 영향을 받는다⁹⁴⁾. 이러한 사실은 다음의 최선답형 테스트와 사후 인터뷰를 통해서 확인할 수 있다.

- ㉠: 집이 * 덥기 때문에 (√더워서) 잠을 못 잤어? [최선답형 테스트#9 오류율 33%].
- ㉡: 제가 한국어 배우기로 했다. 왜냐하면 양나라 관계가 * 좋다(√좋기 때문이다) [자유작문 II8]⁹⁵⁾.

94) 무케쉬(2011:76)에서는 힌디어권 학습자를 대상으로 한국어 인칭대명사에 대한 조사하였는데, 학습자들은 한국어 대명사 ‘저희’에 대한 모르고 모국어나 제2언어인 영어 배경 지식을 적용하여 오류를 많이 밝힌다고 했다.

‘-아/어서’는 상대방의 의견을 구할 때 의문문 제약을 갖고 있어 의문문과 결합할 수 없지만 일반적인 의문문과는 쓰일 수 있다. 실험 결과, 33%의 학습자가 제2언어인 영어의 영향으로 ‘-기 때문에’를 선택하는 오류를 보였다. 이러한 오류 양상은 다음의 사후 인터뷰 결과를 통해서도 확인할 수 있다.

[사후 인터뷰 AL#14]

연구자: 왜 이 답 ‘-기 때문에’를 선택했어요?

피험자: You didn't sleep because room was hot? 이렇게 번역했는데 BECAUSE가 제일 적합하다고 생각이 들어서 ‘-기 때문에’를 선택했어요.

연구자: 여기서 왜 ‘-아/어서’를 선택하지 않았어요?

피험자: 후행절에서 ‘아파서 병원에 갔거나 학교에 못 갔다’ 등과 같은 큰 결과가 아니기 때문에 ‘-아/어서’를 선택하면 문장이 좀 어색해져서 선택하지 않았어요.

한국어 교재에서는 인과관계 연결어미를 영어에 대응하여 제시할 때 ‘since/as/so/because/therefore’ 등으로 제시하고 있는데 ‘-기 때문에’는 ‘because’으로 대응하여 제시하고 있다. 앞서 II장에서 교육 현황을 살펴보면서 확인하였듯 힌디어권 학습자가 ‘since/as/so/because/therefore’ 등 영어 접속사를 학습해도 모국어인 힌디어 ‘KYUNKI’에서 영향을 받아 ‘because’를 쉽게 학습하고 더 많이 사용한다. 그렇기 때문에 ‘-기 때문에’를 다른 인과관계보다 많이 쓰고 오류도 많이 범한다고 할 수 있다⁹⁶⁾. 이상의 논의를 통해 한국어 학습

95) 디셀(Diessel, 2005)에서 영어 접속사 ‘because, since, as 등이 문장에서 독립적으로 나타날 수 있다고 제시하였다. 하지만 한국어 연결어미 등이 문장에 독립적으로 나타나지 않고 (왜냐하면.....기 때문) 등의 형태로 같이 나타난다. 위의 예문을 보면 영어에서 영향을 받아 학습자가 ‘왜냐하면’만 쓰고 ‘기 때문에’를 쓰지 않아 오류를 범하였다.

96) 표에서 보이듯이 힌디어 Kyunki에 대응되는 영어 접속사는 because이고 because에 대응되는 한국어 연결어미는 ‘-기 때문이다’ 힌디어권 학습자가 because를 많이 사용하기 때문에 Because에 대응되는 한국어 인과관계 연결어미 ‘-기 때문에’를 많이 사용한다고 볼 수 있다.

한국어	영어	힌디어
‘-기 때문에’	because	kyunki
‘-아/어서’	as	ke karan

의 과정에서 힌디어권 학습자가 모국어뿐만 아니라 제2언어로서의 영어를 통해서도 영향을 받아 오류를 범한다는 것을 알 수 있다.

3.2. 목표어 복잡성에 따른 오류

목표어의 복잡성은 학습자 오류 발생의 한 가지 원인이 된다. 한국어의 인과관계 연결어미에는 의미·화용적 기능이 있고, 자신이 표현하고자 하는 의도와 내용에 따라 인과관계 연결어미가 달라진다. 힌디어권 학습자가 한국어 인과관계 연결어미를 익힘에 있어 이러한 기능 때문에 어려움을 겪는 모습을 보인다. 이는 다음과 같은 오류를 통해서 확인할 수 있다.

- ㉠: 한국어가 다른 *언어 비해(√언어에 비해) *어려으니까(√어려우니까) 공부하고 싶어요.[자유작문 AL#17]
- ㉡: 술을 많이 *마셨어서(√마셔서) 머리가 아파요. [진위형 테스트#6 오류율 42%]
- ㉢: 한국어 바름이 *어려으므로(√어려워서) 배우기 시작했어요.[자유작문 AL#09]

위의 자유 작문 테스트에서 학습자는 인과관계 연결어미의 형태적, 통사적, 의미·화용적 오류를 보이고 있다. 형태적 오류는 ‘으’ 발음의 오류이다. 힌디어에 ‘으’ 발음이 없다. 따라서 힌디어권 학습자들은 이 ‘으’ 발음이 인식하는 데에 어려워한다. 또한 앞에 양성 모음인지, 음성 모음인지에 따라 ‘으’의 형태가 바뀐다. 통사적 오류는 ‘-아/어서’의 선어말어미 제약의 오류이다. ‘-아/어서’는 선어말어미 서법 제약을 가지고 있어 과거 선어말어미 ‘-았/었-’와 결합되지 않는다. 힌디어권 학습자들은 한국어의 이러한 복잡한 제약을 인식하지 못하고 표현할

‘-니까’	since	chunki... issliye
‘-느라고’	due to	ke chakkar me

때 과거 선어말어미 ‘-았/었’을 사용해서 ‘*마셨어서’ 등 오류를 범하였다. 이는 다음과 같은 사후 인터뷰 결과를 통해서도 확인할 수 있다.

[사후 인터뷰 AL#17]

연구자: 여기서 왜 ‘어려으니까’를 썼어요.

학습자: 어렵다는 이유를 표현할 때 쓰는 거 아니에요?

연구자: 맞는데 여기서 형태 ‘어려으니까’ 왜 썼어요?

학습자: 틀려요?

연구자: 네 틀려요. 불규칙이라 맞는 표현이 ‘어려우니까’이예요.

학습자: 불규칙이 너무 어려워요. 몇 번 배워도 틀려요. ‘으’와 ‘우’ 거의 비슷하게 들려 너무 혼동이 되요.

연구자: 또 여기서 왜 “한국 바름이 어려으므로 한국어를 배우기 시작했어요”라고 썼어요?

학습자: 틀려요?

연구자: 형태는 틀려요. 그리고 문장도 어색해요. 이럴 때는 “한국어 발음이 어려워서 배우기 시작했어요.”가 더욱 자연스러워요.

학습자: 모르겠어요. 다 비슷비슷하게 느껴져요. 그래서 보통 쓸 때는 ‘어서’를 쓰고 이야기할 때 ‘-니까’를 써요.

3.3. 교육 과정에 따른 오류

외국어 학습의 과정에는 모국어의 간섭 외에도 교재, 교사, 학습 목표 등 학습자의 오류에 미치는 요인이 많다. 모하메드(Mohamed, 1996)에서는 오류에 영향을 미치는 요인은 많은데 그중에서 제일 큰 영향을 미치는 요인은 교사라고 하였다. 원어민이 아닌 교사의 경우 목표어의 말하기, 쓰기 등에 대한 정확성이 높지 않을 수 있다⁹⁷⁾. 학습자들은 이러한 교사의 오류를 모방하여 자신도 오류를 범하게 된다. 리처드(Richard, 2001)에서는 언어교육에서 교재는 혁신적이고 창의적이며 학습자와 교육자의 필요와 관련이 있으며 흥미를 유도하는 것으로 교

97) 예를 들어 교사는 다음과 같은 비문을 만들 수 있다. “The student must work *more harder.”

수학습의 과정에 아주 중요한 역할을 한다고 하였다. 이정희(2002:189)에서는 교육 과정의 학습 목표, 학습 방법, 평가, 교사의 역할 등 공식적인 교육 기관의 교육과 관련된 모든 것이 학습자의 오류를 일으킬 수 있는 원인이 된다고 봤다. 이정희(2002:189)에서 나온 논의와 실험 결과를 바탕으로 본 연구에서는 교육 과정의 오류를 ‘유도된 오류(Induced error)’ 및 ‘학습 태도로 인한 오류’ 두 가지로 나눠 살펴보았다.

3.3.1. 유도된 오류

유도된 오류는 교사가 정의, 예제, 설명을 제공하고 연습 기회를 마련하는 방식 그리고 교재로 발생한 오류이다. 즉 교사의 잘못된 교수와 교재에 나온 잘못된 설명으로 인해서 학습자가 범하는 오류는 유도된 오류이다⁹⁸⁾. 솜퐁(Sompong, 2014:120)에서는 학습의 과정에서 교사와 교재로 인한 잘못된 학습이 생산 시 일어나는 오류는 유도된 오류라고 정의를 내리고 있으며 교재로 인해 유도된 오류, 교사로 인해 유도된 오류로 나누고 있다.

힌디어권 학습자들도 교재로 인해 유도된 인과관계 연결어미 오류를 범한다. II장 교육 현황에서 전술하였듯이 인도에서 사용하고 있는 한국어 교재 중에서 ‘-(으)므로’를 제시하지 않은 경우가 있어 학습자가 ‘-(으)므로’의 사용을 회피하고 또 의미 파악을 제대로 못해서 오류 빈도도 높게 나타났다. 또한 한국어 교재에는 한국어 인과관계 연결어미가 갖고 있는 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대한 설명이 명시적으로 되어 있지 않고 비슷비슷한 의미가 있으면서도 뉘앙스의 차이를 갖고 있는 다른 인과관계 연결어미 간의 비교 설명이 없는데다가 연습 활동이 부족하다. 이에 따라 힌디어권 학습자가 교실에서 연결어미에 대해 배워도 연결어미와 관련된 문법 지식과 의미·화용적 기능에 대해 제대로 인식하지 못하고 다음과 같은 오류를 범한 것이다.

98) 엘리스(Ellis, 1994:60)에서는 유도된 오류는 학습자가 받은 입력 특성에 따라 오류를 범할 때 발생한다고 하였다.

한국 여자들은 화장하는 방법은 * 좋으므로(√좋아서) 따라하고 싶어요.

[자유작문 AL#22]

3.3.2. 학습 태도에 의한 오류

외국어 교육에서 학습 태도가 언어 습득에 큰 영향을 끼친다. 즉 교사와 학습자의 태도에 따라 학습 효과가 달라진다. 앞에서 확인하였듯이, 인도 내 한국어 교육 기관에서 교사들은 문법을 가르칠 때 주로 문법번역교수법으로 문법 유형 하나에 대하여 30분 정도의 시간 동안 가르친다⁹⁹⁾. 그러나 인과관계 연결어미를 제대로 학습하는 데에 30분은 지나치게 부족한 시간이고 교재에도 자세한 설명이 없어 학습자들은 인과관계 연결어미의 문법 기능에 대해 제대로 학습하지 못한다. 또한 유창성에 중점을 두고 한국어를 학습하여 중간언어나 자기만의 전략을 쓴다¹⁰⁰⁾. 이러한 학습자들은 유창성에만 초점을 두고 정확성을 경시하며 자신만의 의사소통 전략이 시간이 지나갈수록 굳어져서 오류 역시 화석화된다.

화석화란 부정확한 언어가 습관이 되어 쉽게 교정할 수 없는 현상을 의미한다. 셀링커(Cellinker, 1972)에서는 화석화 현상이 점점 굳어져 학습자의 오류가 수정 되지 않아 나이, 성별, 목표, 입력 등과 상관없이 95% 정도의 제2언어 학습자가 자기 목표어를 배우지 못한다고 하였다. 화석화로 인한 오류는 일반 오류와 다르다. 일반 오류는 어느 정도 시간이 지나면 수정되지만 화석화로 인한 오류는 시간이 지나갈수록 굳어져 저절로 전혀 수정되지 않는다. 이러한 화석화는 오류

99) 무케쉬(2011:8)에서는 힌디어권 학생들은 학교 교육을 받는 동안 문법-번역식 교수법을 통하여 영어를 배운다. 그 이후에 대학교에 들어와 한국어를 학습함에 있어 10년 이상 영어를 학습하는 데 사용했던 방법을 활용한다고 하였다.

100) 고정희(2002:186)에서는 교육 과정 및 교육 목표에 따라 학습자의 특정 영역 오류가 많이 발생한다고 하였다. 만약 교육 목표가 유창성에만 있다면 정확하게 쓰고 말하는 훈련이 이뤄지지 않는다고 하였다. 이 과정에서 학습자들의 오류는 하나의 체계를 이루게 되고 학습이 중단되며 이것이 굳어지면 화석화되어 버린다고 하였다.

의 원인이 된다. 한(Han, 2004)에서는 모국어의 간섭, 입력, 결정적 시기(critical period)이 화석화의 원인이라고 밝히고 있고, 셀린커(Cellinker, 1972)에서는 언어 전이, 훈련 전이(transfer of training), 학습 전략, 의사소통 전략, 목표어 과잉화가 화석화의 원인이라고 밝히고 있다.

유창성 중심으로 한국어를 배워 의사소통을 하려는 힌디어권 학습자도 중간언어나 자기만의 전략을 쓴다. 이렇게 정확성에 신경을 쓰지 않고 유창성에만 초점을 뒀고 의사소통을 하는 과정에서 학습자들은 자기만의 전략을 쓴다¹⁰¹⁾. 처음에 의사소통을 하기 위해 썼던 하려고 쓰는 잘못된 전략은 시간이 지나갈수록 굳어져서 화석화된다. 이렇게 화석화된 오류는 시간이 지나가도 줄어들지 않고 고정된다. 화석화 현상은 힌디어권 중급 학습자뿐만 아니라 고급 학습자에게서도 일어난다.

㉠: 선생님: 어제 왜 결석했니? [최선답형 테스트#2 오류율35%]

㉡: 학 생: 배가 ----- 결석했습니다.

① 아파서 ② 아프니까 ③ 아프기 때문에 ④ 아프므로.

㉠: 이거 아빠의 보물이에요? [(최선답형 테스트#1 오류율35%)]

㉡: 그럼, 내가 이 보물을 ----- 얼마나 고생했는데!

① 모아서 ② 모았으니까 ③ 모으느라고 ④ 모았으므로.

이상으로 학습자들의 오류 원인을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 힌디어권 학습자들은 미묘한 차이를 가진 다른 인과관계 연결어미를 인식하지 못하여 대치 오류를 많이 범한다. 따라서 교사가 교육할 때 이러한 연결어미의 미묘한 차이가 무엇인지 적절한 예문과 상황으로 익혀야 한다.

둘째, 모국어인 힌디어에서 영향을 받아 오류를 범한 것이다. 힌디어 연결 표현은 한국어 인과관계 연결어미와 달리 형태적 특징이 존재하지 않고 통사적 제

101) 예를 들어, ‘-니까’는 후행절에서 통사적 제약이 없어 말할 때 ‘-아/어서’보다 ‘-니까’를 많이 사용한다.

약 및 의미·화용적 기능이 복잡하지 않다. 따라서 힌디어에 대응되는 제약 및 기능을 힌디어에 대응해서 가르치고 대응되지 않는 제약 및 기능을 따로 제시하며 문장과 함께 가르쳐야 한다.

셋째, 교재에서 설명과 연습 활동이 부족해서 학습자들은 인과관계 연결어미를 표현할 때 회피하는 경우가 많다. 따라서 교사가 인과관계 연결어미가 자세히 나온 텍스트를 준비해서 설명해야 한다. 그리고 학습자들이 교실에서 인과관계 연결어미를 사용할 수 있는 분위기를 만들어야 한다.

IV. 한국어 인과관계 연결어미 교육의 실제

1. 한국어 인과관계 연결어미 교수학습 목표

교육 목표는 교육 내용과 교육 방법에 큰 영향을 미치기 때문에 이 장에서는 힌디어권 학습자를 위한 한국어 인과관계 연결어미의 효과적인 교수학습 방법을 마련하는 데에 전제가 되는 구체적인 교육 목표를 설정하고자 한다.

쿡(Cook, 2013)에서는 1990년대까지 제2언어 교육의 유일한 목표는 가능한 만큼 원어민의 지식과 행동에 최대한 도달하는 것이었다. 그러나 거의 모든 학습자가 필연적으로 이 목표에 도달하지 못한다. 따라서 요새 학자들은 제2언어 교육을 원어민 수준의 지식이 아닌 의사소통 중심의 목표를 설정해야 한다고 제안한다. 대부분 언어 교사에게도 언어 교육의 목표는 의사소통 능력의 습득이며 학습자들이 의사소통 속에서 목표어의 문법적 기능을 정확하고 유창하게 사용할 수 있도록 하는 것이다¹⁰²⁾.

한국어교육의 목표는 제2언어 교육의 목표와 마찬가지로 의사소통 중심이다. 한국어 학습자의 목표는 학술적, 실용적, 개인적 차원 등에서 다양한 양상을 보이지만, 모든 목표의 기본 전제는 의사소통 능력(communicative competence)의 신장이다. 안경화(2002)에서 제2언어로 한국어를 배우는 외국인, 재외동포 및 국내 이주민들이 한국어 의사소통 능력을 길러서 한국어 언어문화 공동체에 참여하고 한국과 한국 문화에 대한 지식을 넓힌다고 하였다.

카넬와 스웨인(Canale & Swain, 1980)에서는 의사소통 능력을 문법적 능력(grammatical competence), 담화 능력(discourse competence), 사회언어학적

102) 엘리스(Ellis, 2014:10)에서는 대부분 언어 교사에게 문법 교육의 목표는 학습자들이 목표어의 문법적 기능을 정확하게 사용하여 의사소통 할 수 있도록 하는 것이라고 하였다. 그러나 문법 구조를 완전히 습득하는 것은 수주 또는 수개월이 걸리는 점진적인 과정으로 알려져 있으므로 학습자는 일련의 전이 단계를 거치고 마침내 의사소통을 통해 목표 구조를 정확히 생성할 수 있는 단계에 도달하게 된다고 하였다.

능력(Sociolinguistic competence) 등으로 나누어 제시하였다. 권오현(2003)에서 의사소통 능력이란 언어를 다양한 맥락에서 적합하게 사용하는 자질로서 언어 능력과 더불어 언어사용의 순발력에 대한 훈련을 통해 배양된다고 하였다. 번즈(Burns, 2008)에서는 의사소통 능력은 문법 규칙에 대해 잘 이해하고 유의미하게 구성할 수 있는 담화 능력을 포함한다고 하였다. 구본관(2012)에서는 언어 교육의 목표는 일반적으로 언어를 통한 표현과 이해 양측면의 의사소통 능력을 향상시키는 것으로 유창성을 중심으로 하는 개념이라고 밝혔다. 김재영(2003)에서 의사소통 능력이란 단순히 문법적으로 정확하게 표현하는 언어 능력만을 가리키는 것이 아니라, 사회 문화적 맥락에서 적절하고 성공적인 의사소통 기능 즉 실생활에서 무엇을, 언제, 누구에게, 어떻게 말해야 하는지를 알고, 실제로 사용할 수 있는 능력이라고 하였다. 장원원(2015)에서는 의사소통 능력을 크게 문법적 능력, 담화 능력, 상호 언어학적 능력, 전략적 능력으로 나누어 제시하였다.

위에서 서술한 논의를 정리하면 언어 교육의 목표는 의사소통 능력의 향상이며 이러한 의사소통 능력을 습득하기 위해 문법적 지식뿐만 아니라 무엇을, 언제, 누구에게, 어떻게, 말해야 하는지를 구분하는 유의미한 의미·화용적 능력, 사회언어학적 능력 등을 갖추어야 한다고 볼 수 있다.

한국어 인과관계 연결어미도 문법 제약과 의미·화용적 기능을 가지고 있어 의사소통하는 데에 매우 중요한 역할을 한다¹⁰³⁾. 앞에서 나온 실험 결과에서는 힌디어권 학습자가 인과관계 연결어미의 이러한 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 능숙하지 않고 한국어에 대한 직관이 없어 감각적으로만 인과관계 연결어미를 사용하여 오류를 범하였다는 것을 알 수 있다. 따라서 실험 결과 및 위와 같은 논의를 전제로 하여 본 연구의 교수·학습 목표는 다음과 같이 세 가지로 제시하였다.

103) 김지혜(2009:108)에서는 의사소통 목적으로 한국어를 배우는 학습자들이 대부분 인지 능력을 갖춘 성인 학습자이기 때문에 이들은 교사가 문법 항목들 간의 유사점이나 차이점에 대한 설명을 정확하게 해 주기를 바라는 욕구가 매우 크다고 하였다. 따라서 본고는 한국어교육에서 활용할 수 있는 인과관계 연결어미의 문법, 의미, 화용 정보를 제시하여 학습자들이 이를 학습할 때 그 쓰임을 정확하게 익혀 사용할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다.

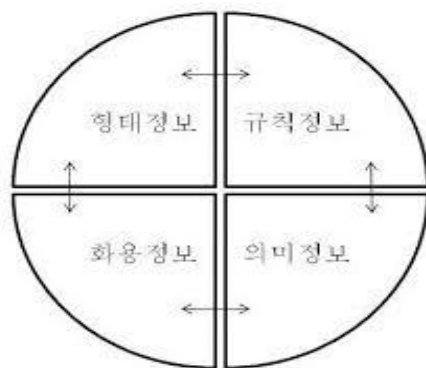
첫째, 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약에 대해 잘 인식하고, 문법적으로 맞게 사용할 수 있다.

둘째, 의미·화용적인 기능에 대해 잘 인식하고 어떤 상황에 따라 화자가 전달하고 싶은 의미를 파악하며 맥락에 맞게 사용할 수 있다.

셋째, 미묘한 차이를 가진 다른 인과관계 연결어미를 인식하고 변별해서 사용할 수 있다.

2. 한국어 인과관계 연결어미 교수·학습 내용

의사소통을 제대로 하기 위해서 언어를 학습할 때 ‘유창성’뿐만 아니라 ‘정확성’도 갖춰야 한다. 즉 학습자가 목표어의 문법적인 사용 외에도 형태적 특징, 통사적 조건과 화용적 기능도 알아야 한다. 프리먼(Freeman, 1991)에서는 정확



성에 초점을 맞춰서 문법 학습하고 습득할 때 ‘형태, 의미, 사용’의 세 가지로 나눠 습득해야 한다고 하였다. 하지만 종장지(2013)에서는 옆 표와 같이 언어교육 목표는 정확성이 중심이 되어야 한다는 사실을 강조하며 교육 내용 ‘형태정보-규칙정보-의미정보-화용정보’로 나눠 제시하였다¹⁰⁴⁾.

〈그림 2〉 한국어 문법 교육 내용의 구축 모델

한국어 인과관계 연결어미를 가르칠 때 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화

104) 종장지(2013:313)에서 학습자가 정확한 문장을 산출하는 데 있어 표현 문형의 형태, 통사 조건에 따라 다른 요소와 연결할 때의 규칙을 정확히 알아야 되며 그 다음 형태가 무슨 의미로 쓰이는지도 알아야 한다고 하였다. 더불어 맥락과 맞게 사용할 수 있는 화용적 기능의 중요성에 대해서도 강조하고 있다.

용적 기능을 가르쳐야 한다. 따라서 앞에서 나온 결과와 위와 같은 논의를 전제로 하여 한국어를 배우는 힌디어권 학습자들이 한국어로 의사소통을 잘 하도록 하기 위하여 인과관계 연결어미 교수·학습 내용을 형태·통사적 측면과 의미·화용적 측면에 초점을 두어 마련하고자 한다¹⁰⁵⁾.

2.1. 인과관계 연결어미의 형태 특징에 대한 교육 내용

한국어는 일본어, 터키어와 함께 교착어에 속해서 어미와 조사가 발달되어 있다. 즉 한국어에는 조사, 어미, 접사와 같은 다양한 허사가 존재하여 힌디어권 한국어 학습자가 어려워하는 것이다. 예를 들어, ‘먹다’ 같은 동사의 경우에는 어근 ‘먹’에다 여러 어미를 붙여 ‘먹어, 먹어서, 먹으니, 먹으러, 먹고’와 같이 형태가 바뀐다. 실험 결과를 보면 힌디어권 학습자들은 한국어의 이러한 특징을 숙지하지 못해서 오류를 많이 범한다는 것을 알 수 있다. 따라서 힌디어권 한국어 학습자가 이러한 통사적 제약을 잘 학습할 수 있도록 교육해야 한다. 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징에 대한 교육 내용은 다음과 같다.

표 24 인과관계 연결어미의 형태적 특징의 ‘교수·학습’ 내용

연결어미	형태적 특징의 교육 내용
‘-아/어서’	<p>☞ 규칙</p> <p>동사/형용사 → 어근+ 아/어서/여서</p> <p>명사 → 어근+ 이어/여서</p>
	<p>☞ 결합</p> <p>모음 ‘아, 야, 요, 오’ → ‘-아서’ (가다 → 가서, 오다 → 와서,)</p> <p>모음 ‘ㄱ, ㅋ, ㆁ, ㅌ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ’ → ‘-어서’ (마시다 → 마셔서, 먹다 → 먹어서)</p> <p>하다 → ‘해서’ (공부하다 → 공부해서, 일하다 → 일해서)</p>

105) 김수정(2004)에서는 한국어 인과관계 연결어미를 가르칠 때 인과관계 연결어미의 통사적 제약을 인식하도록 하고 의미 측면에서 상황과 맞게 표현의 의미를 파악하고 화용적 측면에서 화용적 범주의 쓰임을 파악하게 해야 된다고 제시하였다.

	<p>☞ [ㅂ] 불규칙 받침 ‘ㅂ’+ 아/어, 으 → 우 (돕다 → 도와서, 덥다 → 더워서)</p> <p>☞ [ㄹ] 불규칙 ‘ㄹ’ 어근으로 끝나는 동사/형용사와 결합될 때 ‘ㄹ’→ ㄹㄹ (부르다 → 불러서, 다르다 → 달라서)</p>
	<p>☞ III장에서 학습자들의 형태적 사용 양상을 보면 ‘-아서’는 인식하지만 ‘-어서’를 잘 인식하지 못 하는 경우가 많았다. 그 이유는 힌디어에는 ‘어’ 발음이 없기 때문이다. 따라서 아래와 같이 용언을 활용해서 ‘-어서’에 대해 제대로 교육을 시켜야 한다. ‘ㄱ, ㅋ, → ‘-어서’ 먹다→ 먹어서, 눕다→ 누워서, 덥다, 힘들다, 갈아입다, 멍들다, 쉼다, 없다, 있다.</p>
	<p>☞ [으] 불규칙 ☞ 한국어에는 ‘으’ 발음이 있어, 용언과 활용될 때 앞에 장모음인지 단모음인지에 따라 ‘으’의 형태가 달라진다. 힌디어에 ‘으’ 발음이 없는데다 힌디어권 학습자들이 한국어의 이러한 특징에 대해 잘 인식하지 못해서 어려워한다. 따라서 아래와 같은 용언을 활용해서 ‘으’의 특징에 대한 교육을 제대로 시켜야 한다.</p> <p>☞ 결합 양성 모음+‘으’ → ‘아’ 모으다→ 모아서 음성 모음+‘으’ → ‘어’ 예쁘다→ 예뻐서</p>
	<p>☞ 규칙 동사/형용사 → 어근+ 니까/으니까 명사 → 어근+ 니까/이니까</p> <p>☞ 결합 받침이 있는 경우, (-으니까) (먹다 → 먹으니까) 받침 없는 경우, (-니까) (가다 → 가니까)</p>
‘-니까’	<p>☞ [ㅂ] 불규칙 받침 ‘ㅂ’+ 아/어, 으 → 우 (돕다 → 도우니까)</p> <p>☞ [ㄹ] 불규칙 ‘ㄹ’ 어근으로 끝나는 동사/형용사와 결합될 때 ‘ㄹ’ 탈락 (놀다 → 노니까, 멀다 → 머니까, 길다 → 기니까)</p>

‘-(으)므로’	<p>☞ 규칙 동사/형용사 → 어근 + (으)므로/므로 명사 → 어근 + 이므로</p> <p>☞ 결합 받침이 있는 경우, (-으므로) (찾다 → 찾으므로) 받침이 없는 경우, (-므로) (쓰다 → 씌므로)</p>
	<p>☞ [ㅂ] 불규칙 받침 ‘ㅂ’+ 아/어, 으 → 우 (돕다 → 도움으로)</p>
‘-느라고’	<p>☞ 규칙 동작성을 나타내는 동사 → 어근 + 느라고 명사/형용사 → 성립이 안 된다.</p> <p>☞ 결합 받침이 있는 경우, (-느라고) (먹다 → 먹느라고) 받침이 없는 경우, (-느라고) (쓰다 → 쓰느라고)</p>
	<p>☞ [ㄹ] 불규칙 ‘ㄹ’ 어근으로 끝나는 동사/형용사와 결합될 때 ‘ㄹ’ 탈락 (놀다 → 노느라고, 만들다 → 만드느라고)</p>

2.2. 인과관계 연결어미의 통사적 제약에 관한 내용

한국어 인과관계 연결어미는 통사적 제약을 가지고 있다. 힌디어권 한국어 학습자가 이러한 통사적 제약을 파악하여 문법에 맞게 사용하는 것은 쉽지 않다. 심지어 연결어미에 따라 시제, 서법, 서술어에 있어서도 제약이 있기 때문에 학습자들은 인과관계 연결어미를 학습하는 데에 어려움을 겪고 있다. III장에서 나온 결과에서 힌디어권 학습자들은 인과관계 연결어미의 이러한 제약을 제대로 숙지하지 못하여 오류를 범한다는 것을 알 수 있다. 따라서 힌디어권 학습자에게

한국어 인과관계 연결어미를 가르칠 때는 다음과 같은 주어, 서술어, 서법, 시제 선언어말어미 등 통사적 제약에 대해 잘 가르쳐야 한다. 본 연구에서는 II장에서 논의한 바를 전제로 해서 한국어 인과관계 연결어미의 통사적인 제약에 대한 교육 내용을 다음과 같이 제시하였다.

(1) 주어 제약

한국어 인과관계 연결어미는 주어, 서술어, 시제 선언어말어미, 서법 등 통사적 제약을 가지고 있다. 본 연구에서 연구 대상인 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로’는 주어 일치 제약이 없다. 반면 ‘-느라고’는 ‘이유·원인’을 나타낼 때 동일한 주어 제약이 있지만 ‘의도·목적’을 나타낼 때 선행절과 후행절 주어가 달라도 된다. 따라서 ‘-느라고’는 주어가 유정성이 있으면 선행절과 후행절에서 주어가 일치해야 하고 주어가 유정성이 아닌 경우 유사 동일 주어가 나타나도 문장은 문법적으로 성립이 된다. 연구 대상인 인과관계 연결어미의 주어 제약 특징을 표로 제시하면 다음과 같다.

표 25 인과관계 연결어미의 주어 제약

연결어미	주어 제약
‘-아/어서’	없음
‘-니까’	없음
‘-(으)므로’	없음
‘-느라고’	유정성이 없는 주어 → 주어 제약이 없음 유정성이 있는 주어 → 주어 제약이 있음

(2) 서술어 제약

한국어 인과관계 연결어미는 서술어에 대한 여러 제약을 가지고 있다. 이러한

서술어 제약에는 선·후행절에서 형용사, 서술격 조사 ‘이다’ 등이 있다. 연구 대상인 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -(으)므로’는 서술어 제약이 없어 선·후행절에는 동사, 형용사, 서술격 조사 ‘이다’ 등이 자연스럽게 쓰일 수 있는 반면에 ‘-느라고’는 서술어 제약이 있어 선행절에서 동작성을 나타내는 동사와만 결합된다. 연결어미 서술어 제약에 대한 내용은 표로 정리하면 다음과 같다.

표 26 인과관계 연결어미의 서술어 제약

연결어미	동사 제약	형용사 제약	서술격 조사 제약
‘-아/어서’	없음	없음	없음
‘-니까’	없음	없음	없음
‘-(으)므로’	없음	없음	없음
‘-느라고’	없음	있음	있음

☞ ‘-느라고’는 형용사 및 서술격 조사 제약이 있지만 ‘-느라고’에 해당되는 힌디어 연결 표현 ‘ke chakkar me’는 제약이 없다. 따라서 ‘-느라고’의 제약이 있는 용언과 제약이 없는 용언을 힌디어 연결 표현 ‘ke chakkar me’에 대응해서 아래와 같은 문장으로 가르쳐야 한다.¹⁰⁶⁾

- ㉠ √Barish ke chakkar me der ho gayi. (*비느라고 늦었다).
- ㉡ √kam ke chakkar me bhul gaya. (*일느라고 깜빡했다).
- ㉢ √sone ke chakkar me der ho gaya. (잠을 자느라고 늦었다).
- ㉣ √cricket khelne ke chakkar me nahi dekh paya. (크리켓을 하느라고 못 봤다).

(3) 시제 선어말어미 제약

한국어는 교착어에 속하므로 어미와 조사가 발달되어 있고 여러 선어말어미 제약도 가지고 있다. 힌디어 연결 표현으로 선행절과 후행절이 이어질 때 형태가 자유로워 Ⅲ장에서 나온 바와 같이 힌디어권 학습자들은 이러한 제약을 숙지하지 못해서 어려움을 겪고 있다. 따라서 인과관계 연결어미 시제 선어말어미 제약

106) ‘-느라고’에 해당되는 힌디어 연결 표현 ‘ke chakkar me’는 제약이 없어 형용사 및 서술격 조사 ‘이다’와 결합이 가능하다. Ⅲ장에서 나왔듯이 힌디어 연결 표현 ‘ke chakkar me’에서 영향을 받아 힌디어권 학습자들은 ‘-느라고’를 형용사, 서술격 조사, ‘이다’와 결합해서 오류를 범하였다. 따라서 ‘-느라고’의 이러한 제약에 대해 잘 인식하게 해야 한다.

에 대해 다음과 같은 교육 내용을 마련하였다.

표 27 인과관계 연결어미의 시제 선어말어미 제약

연결어미	과거 선어말어미 제약	미래 선어말어미 제약
‘-아/어서’	있음	미래 시제 ‘-겠-’ → (있음) 추측인 ‘-겠-’ → (없음)
‘-니까’	없음	없음
‘(으)므로’	없음	없음
‘-느라고’	있음	있음

☞ 인과관계 연결어미 ‘아/어서’는 미래 시제 ‘-겠-’과 결합하지 않지만 추측의 의미를 나타내는 ‘-겠-’과 결합한다. 하지만 대부분 한국인들은 선어말어미와 ‘아/어서’의 결합이 어색하다고 해서 ‘아/어서’ 대신 ‘-을 것 같다’를 사용하는 것이 좋다.¹⁰⁷⁾

㉠ 비가 오겠어서 우산을 썼다. (√비가 올 것 같아서 우산을 샀다).

㉡ 날씨가 춥겠어서 옷을 따뜻하게 입었다. (√날씨가 추울 것 같아서 옷을 따뜻하게 입었다).

(4) 서법 제약

한국어는 교착어에 속하기 때문에 어미가 발달되어 있다. 이러한 어미는 통사론 제약이 많아 후행절에는 청유문, 명령문, 의문문 등과 결합하기도 하고 제약을 받기도 한다. 연구 결과를 토대로 하여 살펴보면 힌디어권 학습자는 이러한 서법 제약을 제대로 숙지하고 있지 못하여 오류를 범한다는 것을 알 수 있다. 또한 힌디어권 학습자들은 명령문의 의미를 내포하는 평서문을 인식하지 못하여 문장이 평서문인지 명령문인지 등에 따라 서법 제약을 받는 인과관계 연결어미를 표현할 때 오류를 보였다. 따라서 힌디어권 학습자에게 명시적으로 서법 제약

107) 한국인 8명 대상으로 조사해서 위에 언급한 질문 2개에 대한 ‘아/어서’를 쓰는 것을 어떤지 물어봤는데 다 ‘아/어서’가 어색하고 ‘-(으)ㄴ 것 같다’를 쓰는 것이 낫다고 하였다.

에 대한 교육을 시키는 것과 더불어 명령문의 의미를 내포하는 평서문 등 문법 교육 시 종결어미의 형태에 대해 세밀하게 다뤄야 한다. 인과관계 연결어미 서법 제약에 대한 교육 내용은 다음의 표와 같다.

표 28 인과관계 연결어미의 서법 제약

연결어미	의문문 제약	청유문 제약	명령문 제약
‘-아/어서’	있음	있음	있음
‘-니까’	없음	없음	없음
‘(으)므로’	있음	있음	있음
‘-느라고’	없음	있음	있음

☞ ‘-아/어서’에 대응되는 힌디어 인과관계 연결 표현 ‘iss karanvas’도 서법 제약을 가지고 있어 아래와 같은 한국어 및 힌디어 문장으로 설명해야 한다.

- ㉠ *Abhi vyast hu iss karnavas saam me milte hai. (지금 *바빠서 저녁에 만납시다).
- ㉡ *Der ho gaya hai iss karavas taxi lekar jaiye. (*늦어서 택시 타고 가세요).

☞ ‘-느라고’의 해당되는 힌디어 연결 표현 ‘ke chakkar me’도 서법 제약을 가지고 있어 아래와 같은 한국어 및 힌디어 문장으로 설명해야 한다.

- ㉢ *Barish hone ke chakkar me chhata lekar jao. (*비가 내려서 우산을 들고 가세요)¹⁰⁸.

2.3. 인과관계 연결어미의 의미·화용적 기능에 대한 교육 내용

한국어 인과관계 연결어미는 의미·화용적인 특징을 가지고 있어 같은 문장도 상황에 따라 다른 의미를 전달한다. 따라서 한국어로 의사소통할 때 화자가 어떤 상황에서 어떤 맥락으로 이야기하고 있는지 잘 파악하여 의사소통을 해야 한다.

108) ‘-니까’는 서법 제약이 없다. ‘-(으)므로’는 서법 제약이 있지만 이에 해당되는 적절한 힌디어 연결 표현이 없다. 따라서 교육할 때 ‘-(으)므로’의 비슷한 의미를 가진 힌디어 인과관계 연결 표현 ‘issliye’에 대응해서 가르치고 ‘-(으)므로’가 갖고 있는 서법 제약을 별도로 문장으로 설명해야 한다.

힌디어권 한국어 학습자는 제2언어인 영어로 수업을 듣기 때문에 한국어에 대한 직관이 생기지 않아 임의적으로 인과관계 연결어미를 선택하여 사용하여 오류를 범한다는 것을 알 수 있다. 따라서 힌디어권 학습자에게 각 인과관계 연결어미의 의미적인 기능이 무엇인지, 어떤 상황에 어떤 연결어미가 청자에게 어떤 의미를 전달하는지 세밀하게 설명하여 교육해야 한다. II장 이론적 고찰과 III장에서 나온 결과를 전제로 하여 인과관계 연결어미의 의미·화용적인 특징에 대한 교육 내용을 다음과 같이 표로 제시하였다.

표 29 인과관계 연결어미의 의미·화용적 기능

인과관계 연결어미	의미·화용적 기능
‘아/어서’	<ul style="list-style-type: none"> → 이유·원인 외에도 순서, 수단으로 쓰인다. → 보편적인 사실의 원인 제시. → 화자가 새로운 정보를 제공. → 자신의 감정, 감사, 사과의 의미로 제시. ☞ 대화를 시작할 때와 자신의 감정, 감사의 의미를 표현할 때 한국어 인과관계 연결어미 ‘아/어서’가 쓰이지만 힌디어에서는 ‘-니까’에 해당되는 ‘issliye’가 쓰여 이런 점을 아래와 같은 문장으로 설명해야 한다. ㉠ 불일이 있어서 왔어요. (kuch kaam hai *iss karanvas √issliye aaya hu). ㉡ 도와주셔서 감사해요.(madad kiya *iss karanvash √issliye dhanyvad).
‘-니까’	<ul style="list-style-type: none"> → 화자 자신 생각이나 추론에 의한 이유 제시. → 행동에 대해 인지할 때. → 발견이나 따짐으로 제시. ☞ ‘힌디어 인과관계 연결 표현 ‘chunki.....issliye’도 화자의 주관적인 판단, 또는 화자 추론에 의한 이유를 제시하는 기능이 있어 아래와 같은 문장 이 기능을 가르치는 것이 효과적이다. ㉠ 창문을 여니까 춥지. (chunki khidki khola issliye thand hai).
‘-(으)므로’	<ul style="list-style-type: none"> → 논리적인 전제나 이유의 제시. → 설명문, 논설문, 등 문어자료에서 제시. → 필연적인 결과의 이유로 제시.
‘-느라고’	<ul style="list-style-type: none"> → 시간적 동시성으로 인한 결과의 이유.

	→ ‘의도·목적’의 연결어미로 사용. → 타인의 공치사를 나타낼 때 인사말로 쓰임. → 평계를 나타낼 때 쓰임.
--	--

3. 한국어 인과관계 연결어미 교수학습 방법

최근 대부분 언어 교육의 목적은 의사소통 중심이며 정확성뿐만 아니라 동시에 유창성 중심으로 이뤄지고 있다. 언어 교육의 목표는 의사소통 중심이며 언어의 형태, 의미·화용적 기능을 가르치는 것이다. 즉 언어 교육은 전통적인 형태·통사론적 관점뿐만 아니라 의사소통에 도움이 되는 의미·화용적인 맥락으로도 봐야 한다. 따라서 본고에서도 교수학습 방법은 형태와 의미·화용 기능에 초점을 두고자 한다.

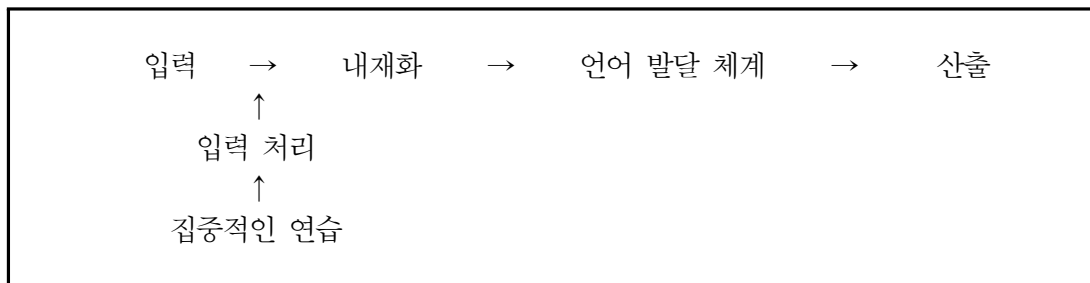
힌디어권 한국어 학습자가 대부분 의사소통 목표로 한국어를 배우고 또 앞에서 나온 인과관계 연결어미에 형태·통사적 및 의미·화용적 사용에 대해 숙지하지 못 했다는 것을 알 수 있다. 따라서 여러 언어 교수학습 방법 중에서 본 연구에서는 의사소통에 가장 맞는 형태 초점 교수법(Focus on Form)에 초점을 두고자 한다¹⁰⁹⁾. 언어 교수 방법은 여러 가지가 있는데 그중에서 형태 초점 교수법은 의사소통의 내용이나 과제를 중요하게 생각하기 때문에 본고의 취지에 가장 부합하는 교육 방법이라 생각된다. 형태 초점 교수법은 문법 교육에 초점을 두기도 하지만 문법 사항을 제공하는 것과 동시에 상황에 맞게 사용할 수 있도록 한다. 그렇기 때문에 형태 초점 교수법은 학습자가 제대로 의사소통 활동을 수행할 수 있도록 의식적으로 유창성과 정확성을 동시에 향상시키는 방법으로 평가를 받게 되었다. 따라서 본 연구에서는 형태적 특징, 통사적 제약 그리고 의미·화용적인 기능에 대해 형태 초점 교수법을 사용하여 교육 방안을 마련하고자 한다.

109) 양명화(2010:108)에서는 형태 초점 교수법에서는 초점이 언어의 형태, 의미와 기능에 균형적으로 맞춰져 있어 학습자의 언어 능력에 대한 정확성과 유창성을 모두 고려하고 있고 학습자들이 의사소통을 수행할 때 학습자들이 언어 형태를 검증하여 의식할 수 있는 학습 상황을 제공하며 종합적인 교수학습 방법이라고 지시하였다.

3.1. 입력 처리를 통한 형태적 특징 및 통사적 제약 교육

언어 교육에서 형태 초점 교수법은 입력 중심과 출력 중심의 기법으로 이뤄져 왔다. 입력 중심 교수 기법으로는 입력 채도, 입력 강화, 입력 처리가 속하고 출력 중심 기법으로는 의미 협상, 과제 필수 언어, 상호 작용, 의식 상승 과제 등이 속한다. 입력 중심 기법으로는 입력 채도와 입력 강화가 많이 쓰인다. 스미스(Smith, 1981)에서는 입력 채도는 학습자에게 문법 항목을 많이 제공하며 그 항목에 집중할 수 있는 입력인 반면 입력 강화는 문법을 강조하며 학습자의 집중을 유도하는 입력이라고 제시하였다. 밴패튼(Vanpatton, 1996)에서는 입력 처리 기법은 다음과 같이 세 가지 절차를 거쳐 입력이 처리된다고 하였다. 먼저 ㉠ 학습자가 입력하는 정보가 수용(intake)이 되고 ㉡ 수용이 된 정보는 학습자 머릿속에 내재화 되고 ㉢ 마지막으로 내재화된 정보는 산출되는 것이라고 밝혔다.

표 30 입력 처리 교수법¹¹⁰⁾



입력 처리 교수법은 우선 목표 문법에 대해 설명하고 그 다음에 입력 처리에 대해 설명한다. 그 다음에는 학습자가 구조화된 활동을 통해서 입력 처리를 하도록 한다. 이러한 구조화된 활동은 지시적 활동과 정의적 활동으로 이뤄지는데 전자는 목표 문법의 의미를 이해하고 형태에 초점을 두며 정답을 맞히는 것이고 후자는 학습자가 실제 정보를 처리하면서 자기 의견 산출하는 것이다¹¹¹⁾. 밴패

110) 밴패튼 및 카디에모(Vanpatten & Cadiemo 1993:46-47)에서 인용하고 번역해서 제시하였다.

111) 밴패튼 및 카디에모(Vanpatten & Cadiemo 1993:47-52)에서는 학습자들은 입력 처리를 통해서 입력을 수용으로 이끌어 가는데 이 과정 중에 일어나는 처리 과정으로 입력 처리 교육에서의 핵심이라고 하였다.

튼(Vanpatten, 1996)에 따르면 이러한 지식적 활동과 정의적 활동에는 선택 과제, 어울리는 것 찾기, 조사하기, 순서 정하기, 정보 공급하기 등이 있다고 하였다.

따라서 본 연구에서 형태 초점 교수법의 입력 처리 기법을 교수법으로 사용하고자 한다. 다음은 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약을 가르치기 위한 입력 처리 교수법이다¹¹²⁾.

1 단계: 집중적인 연습

집중적인 연습 단계는 입력 단계에 가기 전에 학습자들에게 집중적인 연습(Focused practice)을 시키는 단계이다. 이 단계에서는 교사가 문법적 기능을 설명한다. 학습자는 이 설명을 통해서 형태와 의미를 연결할 수 있는 것이다. 따라서 교사는 형태적 특징 및 통사적 제약을 많이 나타내는 교육 자료를 마련한다.

(친구 두 명 수업이 끝나고 카페에서 이야기하는 장면)

철수: 민수 씨 어제 왜 학교에 안 왔어요?

민수: 어제 배가 아파서 학교에 못 왔어요.

철수: 배가 어떻게 아팠어요?

민수: 어제 매운 음식을 많이 먹어서 배가 아팠어요.

철수: 이제 괜찮아요?

민수: 네 약을 먹었으니까 괜찮아졌어요.

민수: 철수 씨는 수업을 잘 들었어요?

철수: 아니요, 어제 친구 결혼식에 가느라고 학교에 못 왔어요.

민수: 맛있는 음식을 많이 먹고 놀았어요?

철수: 아니에요, 사진을 많이 찍고 다니느라고 맛있는 음식을 못 먹었어요.

민수: 피곤하겠네요!

철수: 네 피곤해요. 내일 휴일이므로 좀 쉬려고 해요.

112) 김정(2011:15)에서는 밴패튼(VanPatten, 2005)의 논의를 전제로 해서 입력 처리 교수는 세 가지로 나뉜다. 첫째 언어적 구조나 형태에 대한 정보를 제공받는 명시적 설명 단계, 둘째, 특정한 입력처리 전략에 대한 정보를 제공받는, 처리 전략 단계, 세 번째, 구조화 된 입력을 통해서 특정 구조나 형태를 처리하는 ‘구조화된 입력’으로 나누고 있다.

2 단계: 입력 처리

이 단계에서 학습자가 형태적 특징 및 통사적 제약을 파악하게 하기 위해 어떻게 파악하는지 문법적 제약에 대한 입력을 처리한다. 이 때 교육 내용에서 제시한 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약 목록을 가지고 목록에 나온 특징을 하나씩 다 설명하며 문장을 활용해서 설명한다. 설명할 때 연결어미에 해당되는 인과관계 연결 표현이 있는 경우, 힌디어에 대응시켜 명시적으로 설명해서 학습자들이 실수를 범하지 않게끔 하는 것이다. 이렇게 함으로써 학습자들의 잘못된 사용 양상을 막을 수 있다¹¹³⁾.

3 단계: 구조화된 입력

이 단계는 집중적인 연습과 처리 전략을 쓴 다음에 학습자 문어 자료나 구어 자료로 입력을 수용으로 처리하는 단계이다. 이러한 입력은 구조화된 입력이라고 한다. 구조화된 입력은 ㉠지시적 활동 ㉡정의적 활동으로 나눌 수 있다. 지시적 활동은 학습자가 문법 구조에 초점을 두는 것이며 정의적 활동을 통해서 학습자가 형태의미를 연결해서 자기 의사나 의견을 표현하도록 하는 것이다.

(가) 지시적 활동

입력 처리 단계에서 교사는 연결어미의 문법적 특징에 대해 가르쳤다. 다음 단계인 정의적 활용에서 학습자들이 형태의미를 연결해서 자기 의사나 의견을 표현하기 때문에 이 단계에서는 학습자들이 인과관계 연결어미의 문법 기능에 대해 제대로 이해하였는지 아닌지를 다음과 같은 문제를 풀도록 하여 확인한다.¹¹⁴⁾ 그리고 아직 학습자가 제대로 이해하지 못한 부분은 다시 한번 설명한다.

113) ‘-아/어서’의 시제 선어말어미 제약이 있지만 이에 대응되는 힌디어 인과관계 연결 표현 ‘iss karanvash’는 시제 선어말어미 제약이 없다. 따라서 ‘iss karanvash’를 활용해서 문장을 연결할 때 선행절이 과거 시제로 나타나지만 ‘아/어서’를 활용해서 문장을 연결할 때는 후행절이 과거 시제로 나타난다. 따라서 이와 같은 사실을 ‘밥을 먹어서 배가 불렀어요. (밥을 * 먹었어서 배가 불렀어요)’와 같은 적절한 예문을 사용하여 설명해야 한다.

114) 왕(Wong, 2005:71)에서는 정의적 활동은 의사소통 과제이기 때문에 이 단계에 이르기 전에 학습자들이 문법 기능에 대한 입력이 수용으로 이어졌는지 아닌지 확인하는 것이 적절하다고 하였다.

문장 맞으면 (O) 틀리면 (X) 표시하세요.

1. 밥을 많이 먹어서 배가 아파요. ()
2. 오늘 휴일이므로 쉬고 있다. ()
3. 오늘 바빠서 내일 만나자. ()
4. 가을 날씨가 좋으므로 관광객들이 많이 와요. ()
5. 길이 막혔어서 30분 늦었어요. ()
6. 어제 결혼식에 갔느라고 학교에 못 갔어요. ()
7. 영어가 어려으므로 못 배웠다. ()
8. 내일 축구하겠어 축구화를 샀다. ()
9. 선생님, 어제 배가 아프니까 학교에 못 왔어요. ()
10. 지금 좀 바빠서 저녁에 볼까요? ()

(나) 정의적 활동

정의적 활동은 학습자가 실제 정보를 처리하면서 자기 의견을 산출하는 것이다. 즉 문법적인 기능은 이미 수용(intake)까지 도달했기 때문에 이 활동을 통해서 학습자들은 형태를 의미와 연관된 의사소통 능력을 키우는 것이다. 이 단계에서 학습자들은 형태를 의미와 연결해서 ‘여행, 좋아하는 인물’ 등 여러 주제로 토론, 짝과 함께 대화하기 등의 활동으로 자신의 의사소통 능력을 키운다. 교사도 문장 만들기, 발표 등의 활동을 시킨다. 그 다음에 학습자들이 범하는 오류를 수정하며 활동에 대한 피드백을 주어 학습자가 정확성은 물론 유창성을 가진 문법 능력을 갖추게 한다.

3.2. 의사소통을 통한 의미·화용적 기능 교육

의사소통 중심 교수법의 목표는 학습자들이 실제 생활에서 자신의 의견 혹은 태도나 감정을 정확하게 표현하도록 하는 것이다. 즉 의사소통 중심 교수법은 언어 능력의 세 요소인 문법, 화용, 의미 모두에 초점을 두고 이를 균형있게 습득할 수 있도록 한다. 학습자들이 수업에서 의미·화용적 기능을 제대로 배우지 못하면 의사소통을 할 때 어려움을 겪는다¹¹⁵⁾. Ⅲ장에서 나온 결과를 보면, 힌

디어권 학습자들은 한국어에 대한 직관이 없고 또한 영어로 한국어 수업을 듣고 모국어인 힌디어에 대응해서 교육을 받지 않기 때문에 의미·화용적 기능에 대해 제대로 숙지를 하지 못하여 오류를 많이 범한다고 할 수 있다. 따라서 힌디어권 학습자들에게 한국어 인과관계 연결어미를 가르칠 때 다양한 의미·화용적인 기능을 제시하면서 실제 생활에서 의사소통을 할 때 생기는 맥락에 맞춰 교육을 해야 한다¹¹⁶⁾.

1 단계

입력 처리 단계에서는 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약에 대해 설명하고 여기서는 의미·화용적인 기능을 다룬다. 1단계에서는 학습자들에게 인과관계 연결어미의 의미·화용적인 기능에 대한 앞서 제시한 교육 내용을 가지고 모국어인 힌디어에 대응시켜 어떤 상황에서 어떤 인과관계 연결어미를 사용하며 각각의 연결어미들은 어떤 의미와 뉘앙스를 가지고 있는지를 명시적으로 설명한다.

2 단계

명시적으로 설명한 다음에는 다양한 맥락에 맞게 구성되고 인과관계 연결어미의 의미·화용적인 기능이 나타나는 텍스트를 학습자들에게 제시한다.

(시험 전날 다들 학교 운동장에 만남.)¹¹⁷⁾

민수: 철수 안녕. 왜 그렇게 땀이 많이 나?

철수: 야구 ----- (하다, 동작성을 지닌 동사) 너무 힘들었어.

민수: 너 야구할 시간이 있어? 시험 준비 어때?

난 요새 시험 준비를 ----- 잠도 부족한데. (하다, 동작성을 지닌 동사)

115) 김영숙(2001:51)에서는 수업 시간에 제대로 의사소통 연습을 못 받은 학습자들은 밖에서 실제 생활을 하면서 목표어로 의사소통 할 때 어려움을 겪어 수업 시간에 학습자들에게 교실 밖에서 의사소통하는 상황을 만들어 주며 교실 수업 과업을 해야 한다고 하였다.

116) 본 연구에서는 힌디어권 학습자들이 직관을 가질 수 있도록 힌디어 인과관계 연결어미에 대응해서 III장에서 많이 범했던 오류를 전제로 하여 유의미한 연습을 시키고자 한다.

철수: 나도 그래. ----- (힘들다) 죽겠어.
 그런데 뛰니 뛰니 해도 건강이 ----- (중요하다. 객관적인 이유)
 운동해야지.
 민수: 너 어제 한국어 문법 시험을 잘 봤어?
 철수: 잘 봤더니. 그동안 통 공부를 ----- (하다, 화자 개인의 주장)
 당연히 성적이 나쁠 거야. 문제가 너무 ----- (어렵다, 일반적으로 사실)
 많이 못 풀었어.
 철수: 내일 말하기 시험도 걱정 돼.
 민수: 걱정 마. 우리 말하기 연습을 많이 ----- (하다, 주관적인 이유¹¹⁸⁾)
 잘 될 거야.
 철수: 그래 같이 연습해 ----- (주다, 인사말) 고마워.

(갑자기 다른 친구 로니가 급하게 어디 가는 모습을 보임)

철수: 로니, 그렇게 급히 어디 가?
 로니: 내 외국인 친구가 교통 법규를 ----- (위반하다, 피할 수 없는 상황)
 벌금을 내야 돼. 그 친구가 돈이 ----- (없다, 주관적인 이유)
 나한테 연락을 했어. 너희들 어디 가? 시간 되면 같이 가자.
 민수: 아 미안. 시험을 ----- (준비하다, 공치사 나타내는 이유) 정신이 없어.
 로니: 알았어. 그럼 나는 이만 갈게. 내일 학교에서 보자.

위와 같은 텍스트를 학습자들에게 제시한 후 상황에 맞게 빈칸을 채우도록 한다.

3 단계

학습자들이 쓴 답을 보고 그 답을 선택한 이유에 대해 이유를 질문한 후 틀린 답이 있다면 수정한다. 학습자들은 오류를 범한 이유를 이해하고 그것에 따라 수정한다.

4 단계

마지막으로 교사는 텍스트를 맥락에 따라 어떤 인과관계 연결어미를 가지고

117) 본 텍스트는 양명화(2010:109)를 참고해서 재구성하였다.

있는지 설명하고 그리고 학습자들이 잘못 쓴 인과관계 연결어미는 어떤 의미를 전달하고 있는지 비교해서 설명한다. 그 다음 그룹을 만들어서 다양한 인과관계 연결어미의 상황을 주며 토론이나 발표를 하게 한다.

4. 교수학습 모형

제2언어 문법 교수학습 방법은 다양하지만 교육 현장에서는 상향식 접근 방식(bottom-up approach)과 하향식 접근 방식(top-down approach)이 주로 활용된다. 상향식 교수법인 PPP 모형(Presentation-Practice-Production)은 제시 단계에서 목표어 문법의 의미와 형태를 학습하고 생성 단계에서 의사소통을 함으로써 정확성에서 유창성으로 이끌어 가는 교수학습 모형이다. PPP 모형은 제시 단계에서 교사가 목표 언어 항목의 의미와 기능에 대해 명시적으로 설명해서 학습자들에게 목표 언어 항목에 대해 이해시키고, 연습 단계에서 목표 언어 항목의 형태, 통사 등 문법적 기능에 초점을 두어 항목을 정확히 이해하며 내재화 시키도록 설명하고, 마지막 활용 단계에서 생성, 발화 등을 중심으로 해서 의사소통을 하게 하는 것이다. 손버리(Thornburry, 1999)에서는 PPP 교수 모형이 목표가 명백하고 사용과 적용 면에서 용이해서 쉽게 활용할 수 있다고 하였다. 하향식 교수법인 TTT 모형(Task-Teach-Task)은 의사소통 중심으로 과제 텍스트 등을 이해시킴으로 유창성에서 정확성으로 나아가는 교수학습 모형이다. 즉 TTT 모형은 문법 항목에 주목하기보다 실제 의사소통에 도움이 되는 과제를 구성하여 학습자에게 텍스트에 나타나는 문법과 의미 그리고 그 밖의 언어도 사용하게 하도록 한다. 문법 구조가 복잡하고 형태적 특징 및 통사적 제약이 많은 항목인 경우에는 상향식 교수법 PPP 모형(Presentation-Practice-Production)이 적절하고 의미·화용적인 기능이 많은 항목인 경우에는 하향식 교수법 TTT 모형(task- teach- task)이 적절하다¹¹⁹⁾.

119) 이미혜(2005:167)에서는 상향식 교수 모형은 구조가 복잡한 문법, 문법에 대한 명시적이고 명확한 설명, 문법 항목의 개별 지도, 분석적 성향의 학습자, 문법 기능이 강한 형태에 적합하고 하향식 교수 모형은 구조가 강한 문법, 의사소통적 기능이 강한 형태, 문법 항목들의

본 연구의 목표는 힌디어권 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대한 잘 숙지하고 미묘한 차이를 가진 다른 인과관계 연결어미들과 구분하여 사용할 수 있도록 하는 것이다. 더불어 대부분의 힌디어권 학습자들은 의사소통 중심의 목적으로 한국어를 배우기 때문에 이러한 목적에 도움이 될 수 있도록 교육할 필요가 있다. 즉 학습자들이 정확성을 가지면서 상황 맥락에 따라 적절하게 의사소통을 할 수 있는 교수·학습 모형이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 상향식과 하향식 모형을 모두 활용하는 것이 적절하다고 생각된다¹²⁰⁾. 하지만 프리먼(Freeman, 2001)에서는 PPP 교수·학습 모형이 학습자의 동기를 유발하기 어렵고, 수업이 교사의 입장에서 일방적으로 진행되는 문제가 있다고 해서 이러한 문제점을 보완하기 위해 ‘도입→제시→연습→활용→마무리’의 모형을 제시하였다¹²¹⁾. 이에 본 연구에서는 TTT 모형, PPP 모형 그리고 프리먼(Freeman, 2001)에서 제시했던 WPPUF 모형을 변형시켜 힌디어권 학습자의 목표에 맞는 수업 모형을 다음과 같이 구성하고자 한다¹²²⁾.

통합 지도, 통합적 성향의 학습자, 문법과 언어 기능의 통합성 강화에 적합하다고 하였다.

120) 구본관(2012:269)에서는 PPT 모형은 연습 단계를 통해서 정확성을 높이고, 생성 단계를 통해서 유창성을 더하려는 모형이고 TTT모형은 상대적으로 정확성보다는 유창성을 높인다고 제시하였다.

121) 우영려(2013:38)에서 재인용.

122) TTT 모형, PPP 모형 그리고 프리먼(Freeman, 2001)에서 제시했던 WPPUF 모형에는 생성(production) 단계가 없다. 따라서 IV장 3절 교수·학습 방법에서 제시한 바와 같이 ‘입력 처리 교수법을 통한 형태적 특징 및 통사적 제약 교육’ 및 ‘의사소통을 통한 의미·화용적 기능 교육’의 목표를 달성하기 위해 과제 및 생성 단계를 추가해서 교수·학습 모형을 ‘도입→과제→제시→연습→생성→정리(WTPPPF) 모형으로 변형시켜서 제시하였다.

표 31 인과관계 연결어미의 수업 구성

도입 (Warm up)	인과관계 연결어미에 대해 이야기함으로써 학습자의 흥미를 유발함.
과제 (Task)	교사가 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대한 과제를 제시하고 학습자가 이러한 문법 기능과 용법을 스스로 파악할 수 있도록 유도.
제시 (Presentation)	앞서 준비했던 교수·학습 내용 및 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능이 잘 나타나는 텍스트를 나눠 제시하고 명시적으로 설명.
연습 (Practice)	재미있고 다양한 활동을 통해서 학습자가 인과관계 연결어미에 대한 정확하게 이해하고 사용할 수 있도록 연습함.
생산 (Production)	다양한 상황과 맥락의 과제를 통해서 학습자가 인과관계 표현을 실제적으로 사용함.
정리 (Follow up)	학습자의 오류를 수정하고 피드백 제공하며 학습자가 인과관계 연결어미에 대한 스스로 평가함.

이 절에서는 위에서 언급할 교수·학습 모형을 바탕으로 힌디어권 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미를 적절하게 사용할 수 있게끔 수업 과정을 마련하고자 한다. 앞서 Ⅲ장에서 연결어미 ‘-(으)므로’의 사용 빈도가 제일 낮고 오류 빈도가 높다는 실험 결과를 바탕으로 본 연구에서 인과관계 연결어미 ‘-(으)므로’를 중심으로 교육 모형을 제시하였다¹²³⁾.

123) 연구 실험에서는 ‘-(으)므로’의 오류 빈도가 제일 높게 나타났다. 오류 빈도가 제일 높게 나타난 사실을 통해 학습자들은 다른 인과관계 연결어미에 비하여 ‘-(으)므로’를 학습할 때 제일 어려워하는 것을 알 수 있다. 또한 교재에서 ‘-(으)므로’는 ‘-아/어서, -니까, -느라고’ 뒤에 나오므로 4개 연결어미를 동시에 학습자들에게 가르칠 수 있어 본고에서는 ‘-(으)므로’를 중심으로 교육 형을 제시하기로 하였다.

▶ 수업 구성

교수·학습 대상	중고급
교수·학습 내용	인과관계 연결어미 ‘-(으)므로’를 중심으로.
교수·학습 목표	→ 형태적 특징 및 특징적 제약에 대한 인식. → 의미·화용적 기능을 적절하게 사용. → 어떤 상황에서 어떤 인과관계 연결어미가 어떤 뜻을 전달하는지 익히기.
학습 시간	50분

(1) 도입 단계(5분)

교사가 수업의 분위기를 파악하며 학습자의 흥미를 유발할 수 있고 동시에 인과관계 연결어미의 사용도 유도할 수 있도록 ‘한국어 배우는 이유’라는 주제에 대해 다음과 같이 학습자와 함께 이야기를 한다.

교사: 한국 회사가 많아서 제 친구가 한국어를 배웠어요. 한국어를 배워서 한국 회사 삼성에 취직도 했어요. 하지만 공부하고 일을 하느라 놀지 못 했어요. 그래서 내년에 휴직하고 있으므로 한국에 가서 놀 계획이에요. 여러분 왜 한국어를 배우고 있어요? 한국어를 배워서 무슨 일을 하고 싶어요? 이야기해 보세요.

(2) 과제 단계(10분)

과제 단계에서 ‘-(으)므로’를 중심으로 연구 대상인 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 많이 나타내는 텍스트를 준비해서 학습자에게 돌린다. 이 다음에 학습자를 소그룹으로 나눠 훑어 읽기, 다시 읽기 그리고 그룹 토론하여 스스로 문법적 기능을 파악하도록 한다.

내 형의 생일은 나보다 두 달쯤 늦으므로 9월 11일이다. 9월은 한국에서 가을 날씨다. 가을에는 단풍이 들어서 너무 예쁘다. 가을 하늘이 푸르고 날씨가 좋으므로 강릉에 가는 관광객들이 많다. 그래서 형의 생일에 우리는 강릉 가기로 했다. 하지만 동생이 시험 준비하느라 바빠서 못 간다고 했다. 그래서 동생 말고 다들 가기로 했다. 올해 9월 11일은 한국에서 명절이므로 길이 막힐 것 같아서 우리는 일찍 출발했지만 고속도로 공사 중이니까 강릉까지 4시간 넘게 걸렸다. 피곤했다. 하지만 강릉 바닷가에 가서 우리는 노래도 부르고 물놀이도 하면서 많이 놀았으니 피곤함이 풀렸다. 저녁에 우리는 집으로 돌아왔다. 참 좋은 추억이었다.

(3) 제시 단계(10분)

제시 단계에서는 앞서 제시했던 교수·학습 내용을 가지고 교사는 명시적인 설명과 함께 구체적인 예문을 들면서 ‘-(으)므로’의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능을 알려준다. 그리고 다른 인과관계 연결어미와 어떤 차이점을 가지고 있는지 구체적인 예문을 통해서 인식하게 한다.

▶의미 제시: 선행절이 후행절의 이유나 원인이 되어 후행절에서 나타난 결과의 바탕이 되면서 그 결과가 왜 일어났는지에 대해 드러내고자 할 때 사용한다. ‘-(으)므로’와 비슷한 의미를 가지는 힌디어 인과관계 연결어미는 ‘ISSLIYE’이다.

㉠ 가을 날씨가 좋으므로 관광객들이 많이 온다.

㉡ 내일 추석이므로 할머니 댁에 가야 한다.

▶형태적 특징

→ 규칙

동사/형용사 → 어근 + (으)므로/므로

명사 → 어근 + 므로

→ 결합

받침이 있는 경우, (-으므로) (찾다 → 찾으므로)

받침이 없는 경우, (-므로) (쓰다 → 쓰므로)

▶통사적 제약

→ 후행절에 명령문, 청유문, 제안의문문이 나올 수 없음.¹²⁴⁾

㉠ *비가 내리고 있으므로 우산을 갖고 가자.

㉡ *밥을 사 줬으므로 돈을 많니?

▶ 활용 단계: 후행절에서 나타난 결과의 이유나 원인이 될 때 연결어미로 쓰인다. 하지만 ‘-(으)므로’는 명사형 어미 ‘-음’에 ‘-으로’가 들어가 연결어미가된 표현이다. 여기서 ‘-음’은 확정의 의미자질을 내포하고 있으므로 ‘-(으)므로’는 단순한 이유를 나타내지 않고 논리적 인과 관계나 근거를 들어 확정된 사실을 나타내는 어미이다¹²⁵⁾. 다음과 같은 경우에는 비슷한 의미를 가진 다른 인과관계 연결어미보다 ‘-(으)므로’를 쓰는 것이 적절하다¹²⁶⁾.

→ 구어에서 잘 나타나지 않고 일반적으로 설명문, 논설문, 발표문 등 문어 자료에서 나타난다.¹²⁷⁾

㉠ 경제적 어려움으로 기부금이 떨어지고 있다.

→ 일반적인 이유원인을 나타내는 접속어미와 달리 어떤 논리적인 전제나 이유가 되는 접속어미이다.

㉠ 모든 사람은 죽는다. 철수도 사람이다. 그러므로 철수도 죽는다.

→ 필연적인 결과의 이유를 나타내는 접속어미이다.

㉡ 교통 규칙을 위반하였으므로 벌금을 내야 한다.

(4) 연습 단계(15분)

연습 단계에서는 학습자가 ‘-(으)므로’에 대해 얼마나 이해했는지 점검하고 나서 연습시키는 단계이다. 연습 단계에서 학습자가 배운 내용을 내재화하도록 반

124) ‘-(으)므로’는 후행절에서 명령문, 청유문, 제안의문문 등이 나올 수 없다는 의견도 있고 나올 수 없다는 의견도 있다. 이상복(1981)의 논의를 참고로 해서 본고에서 ‘-(으)므로’는 후행절에서 명령문, 청유문, 제안의문문 제약이 있는 걸로 간주하기로 하였다.

125) 박대범(2007:59)에서 ‘-기 때문에’는 [강조+ 확실성]의 의미를 가지고 있는데 ‘-(으)므로’와 같이 논리성을 가진 표현과 교체했을 때 어색하지 않다고 하였다.

126) ‘-(으)므로’와 비슷한 의미를 가지는 힌디어 인과관계 연결어미는 ‘ISSLIYE’이다. 하지만 ‘ISSLIYE’ 논리적인 전제나 필연적인 결과, 구어보다 문어에 잘 쓰이는 기능 등이 없어 각 별히 주의해야 한다. 따라서 학습자들에게 의미가 비슷하지만 논리적인 전제나 필연적인 결과 그리고 문어 같은 경우에 ‘-(으)므로’를 잘 쓰이는 것을 설명해야 한다.

127) 김승곤(1978:10)에서는 통계 자료를 근거로 하여 ‘-(으)므로’는 주로 글만(문어체) 쓰여 논설문, 발표문 등에서 사용되고 있다고 하였다.

복 연습을 할 수 있게 해야 한다. 이 단계에서 ‘-(으)므로’뿐만 아니라 다른 미묘한 차이를 가진 인과관계 연결어미에 대해 학습자들은 얼마나 숙지하고 있는지 확인할 수 있다.

▶ 맞는 문장 앞에 ‘○’ 틀린 문장 앞에 ‘×’를 쓰세요. 그리고 문장이 틀린 경우에 틀린 부분을 고치세요.

- ㉠: 땅이 좋으므로 농사가 잘 된다. ()
- ㉡: 공부를 열심히 했으므로 일등을 했다. ()
- ㉢: 시간이 없으므로 일을 빨리 끝내야 한다. ()
- ㉣: 비가 내리고 있으므로 우산을 갖고 가자. ()
- ㉤: 밥을 사 줬으므로 돈을 많니? ()
- ㉥: 이 모임은 중요함으로 모두 참석할까요? ()
- ㉦: 철수가 교육을 잘 받았으므로 예의가 바르다. ()
- ㉧: 시험이 있으므로 밥을 새웠다. ()
- ㉨: 교통 규칙을 위반하였으므로 벌금을 내야 한다. ()

▶ 읽고 빈칸을 채우세요.

(시험 전날 다들 학교 운동장에서 만남.)

민수: 철수 안녕. 왜 그렇게 땀이 많이 나?

철수: 야구 ----- (하다, 동작성을 지닌 동사) 너무 힘들었어.

민수: 너 야구할 시간이 있어? 시험 준비 어때?

난 요새 시험 준비 ----- 잠도 부족한데. (하다, 동작성을 지닌 동사)

철수: 나도 그래. ----- (힘들다) 죽겠어.

그런데 뭐니 뭐니 해도 건강이 ----- (중요하다. 객관적인 이유)
운동해야 지.

민수: 너 어제 한국어 문법 시험을 잘 봤어?

철수: 잘 봤더니. 그 동안 통 공부를 ----- (하다, 화자 개인의 주장)
당연히 성적이 나쁠 거야. 문제가 너무 (어렵다, 일반적인 사실)
많이 못 풀었어.

철수: 내일 말하기 시험도 걱정 돼.

민수: 걱정 마. 우리 말하기 연습을 많이 ----- (하다, 주관적인 이유) 잘 될
거야.

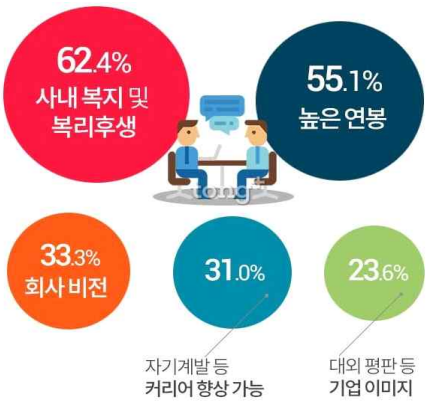
철수: 그래 같이 연습해 ----- (주다, 인사말) 과마워.

(갑자기 다른 친구 로니는 급하게 어디 가는 모습 보임)

철수: 로니, 그렇게 급히 어디 가?
 로니: 내 외국인 친구가 교통 법규를 -----(위반하다, 피할 수 없는 상황) 벌금을 내야 되요. 친구는 돈이 ----- (없다, 주관적인 이유) 나한테 연락을 했어.
 로니, 너희들 어디 가? 시간 되면 같이 가자.
 민수: 아 미안. 시험을------(준비하다, 공치사 나타내는 이유) 정신이 없어.
 로니: 알았어. 그럼 내가 지금 갈게. 내일 학교에서 보자.

(5) 생성 단계(15)

의사소통을 하는 데에 생성 단계는 학습자에게 매우 중요하다. 생성 단계에서는 학습자들이 짝을 지어 여러 상황에서 나타날 수 있는 역할극을 수행한다. 교사는 학습자 4명씩 짝을 짓고 나서 다음과 같은 상황을 주고 토론하게 한다. 토론하고 나서 학습자들은 앞에 와서 상황과 맥락에 맞게 발표, 연기 등을 한다.

역할	상황												
면접관, 면접자	<p>내가 가고 싶은 회사와 그 이유¹²⁸⁾.</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>이유</th> <th>비율</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>사내 복지 및 복리후생</td> <td>62.4%</td> </tr> <tr> <td>높은 연봉</td> <td>55.1%</td> </tr> <tr> <td>회사 비전</td> <td>33.3%</td> </tr> <tr> <td>자기개발 등 커리어 향상 가능</td> <td>31.0%</td> </tr> <tr> <td>대외 평판 등 기업 이미지</td> <td>23.6%</td> </tr> </tbody> </table>	이유	비율	사내 복지 및 복리후생	62.4%	높은 연봉	55.1%	회사 비전	33.3%	자기개발 등 커리어 향상 가능	31.0%	대외 평판 등 기업 이미지	23.6%
이유	비율												
사내 복지 및 복리후생	62.4%												
높은 연봉	55.1%												
회사 비전	33.3%												
자기개발 등 커리어 향상 가능	31.0%												
대외 평판 등 기업 이미지	23.6%												
선생님, 학생	한국에 가서 한국어를 전공하고 싶은 이유.												
남편, 아내	한국에 여행 가고 싶은 이유.												

〈그림 3〉 입사하고 싶은 회사와 그 이유

128) http://news.tongplus.com/site/data/html_dir/2017/04/19/2017041901163.html에서 인용.

(6) 정리 단계: 5분

정리 단계에서 교사는 학생들이 만든 내용을 평가하며 학생들의 오류를 수정한다. 그리고 학생들은 한국어 인과관계 연결어미의 형태적 특징, 통사적 제약 및 의미·화용적 기능에 대해 제대로 숙지하였지 확인하고 피드백을 준다.

V. 결론

본 연구는 외국어로서 한국어 교육을 할 때 학습자의 의사소통 능력을 향상시키는 데에 인과관계 연결어미가 매우 중요하며 이에 인지하고 인과관계 연결어미를 효과적으로 교육해야 한다는 인식으로부터 출발하였다.

한국어가 다른 언어와 차별화 될 수 있는 가장 큰 특징은 어미가 발달되어 있다는 것이다. 한국어는 어말어미, 연결어미, 종결어미, 인과관계 연결어미 등 어미 수가 많다. 이러한 어미 중에서 연결어미는 나열형, 목적형, 조건형, 인과관계형 등 종류가 많다. 연결어미 중에서도 인과관계 연결어미는 의사소통에 매우 중요하다. 인과관계 연결어미는 문장과 문장, 절과 절을 이유·원인으로 연결하는 기능을 가지고 있기 때문에 한국어에서 주로 문법적 기능을 담당한다. 인과관계 연결어미는 형태적 특징, 통사적 제약, 의미·화용적 기능을 가지고 있는데 형태적, 통사적 관점에서 이것이 이끄는 문장을 끝맺지 않고 뒤에 오는 문장과 이어주는 역할을 한다. 의미·화용적 관점에서는 이유·원인과 결과에 해당하는 두 명제가 의미적으로 일정한 연관성을 갖도록 맺어주는 역할을 한다. 즉 형태적, 통사적 관점에서 문법 지식을 향상시키고 의미·화용적 관점에서 표현 지식을 향상시켜 의사소통 능력을 키운다. 따라서 인과관계 연결어미를 잘 가르쳐야 한국어를 제대로 학습하고 습득할 수 있다고 할 수 있다.

본고에서 한국어 교육에서 매우 중요한 인과관계 연결어미에 대해 힌디어권 학습자들의 사용 양상을 살피기 위해 최선답형 테스트, 진위형 테스트, 자유 작문 테스트를 이용하였다. 먼저 선답형 테스트(The best-answer variety test) 문항 12개 및 진위형 테스트(True/False test) 문항 11개, 총 23개를 추출하였는데 이들을 통해서 형태적 특징, 통사적 제약, 의미·화용적 기능을 살펴봤다. 하지만 정해진 문항으로 한국어 인과관계 연결어미의 문법적 모두 기능을 살펴보는 것에는 한계가 있었다. 따라서 이 점을 보완하고 학습자들의 인식을 폭넓게 파악하기 위해서 자유 작문 53편을 모아서 수집하고 분석하였다. 실험 결과를 바탕으로 한국어 인과관계 연결어미 형태적 특징, 통사적 제약, 의미·화용적 기

능에 대한 효과적인 교육 방안을 제시하였다. 선행된 연구에서는 실험 테스트나 자유 작문 이 두 개 중 하나만 가지고 인과관계 연결어미의 문법 기능에 대해 살펴본 연구가 많았지만 본고에서는 최선답형, 진위형 테스트, 자유 작문 과제로 학습자들의 인식을 폭넓게 파악했고 이것에 따라 효과적인 교육 방안을 제시했다는 점에서 의의를 둘 수 있다.

본 연구의 목표를 달성하기 위해 논의된 내용과 실험 결과를 정리해서 제시하면 다음과 같다.

먼저 I 장에서는 한국어 인과관계 연결어미에 대한 국어학적 연구와 한국어교육학에서 이뤄진 논문을 정리하여 검토하였다. 그런 다음에 II장에서 한국어 인과관계 연결어미의 개념과 표현 목록을 제시하였는데, 특히 인과관계 연결어미의 유래가 무엇인지를 밝혀 통사적 제약 및 의미·화용적 기능의 원인이 무엇인지 살펴보았다. 통사적 제약으로는 주로 선행절과 후행절의 주어 제약, 서술어 제약, 서법 제약, 그리고 선어말어미 제약에 대해 살펴보았고 의미·화용적 기능으로는 각 인과관계 연결어미가 가지고 있는 의미 기능에 대해 알아봤다. 이 후에 한국어 인과관계와 힌디어 인과관계 연결 표현을 비교·대조하였다. 이 결과 한국어 연결어미 ‘-아/어서, -니까, -느라고’에 대응되는 인과관계 연결 표현 ‘iss karanvash, chunki.....issliye/issliye, ke chakkar me’는 있지만 ‘-(으)므로’에 대응되는 연결 표현은 없었다. 뿐만 아니라 힌디어에는 서법 제약 및 의미·화용적 기능이 있지만 형태적 특징 및 주어, 서술어 등에 따른 통사적 제약이 존재하지 않은 것으로 나타났다. 또한, 현재 인도 교육 기관에서 한국어 인과관계 표현 교육 현황을 전반적으로 파악하기 위해 인도에 있는 한국어 교육 기관에서 사용되는 교재 총 3가지를 분석하고 교사들에게 일대일로 인터뷰를 하고 한국어 인과관계 표현을 교육할 때의 문제점을 밝혔다.

III장에서는 힌디어권 학습자들은 한국어 인과관계 연결어미를 어떻게 이해하고 있는지 밝히기 위해 II장에서 정리한 내용을 바탕으로 최선답형 테스트(The best-answer variety test) 및 진위형 테스트(True/False test)를 구성하였다. 최선답형 테스트(The best-answer variety test) 문항은 총 12개를 추출하였는

데, 이를 통해서 학습자들은 인과관계 연결어미의 여러 의미·화용적인 기능에 대해 어떻게 이해하고 사용하는지 살펴보았다. 또한 진위형 테스트(True/False test) 문항 총 11개를 추출하였는데, 이를 통해서도 형태적 특징 및 통사적 제약의 사용 양상을 살펴보았다. 아울러 학습자들의 인식을 폭넓게 파악하기 위해서 학습자들의 자유 작문(Free writing) 53편을 모아서 분석하였다. 또한 사후 인터뷰를 통해서 학습자들이 인과관계 연결어미에 대해 어떻게 이해하고 있는지, 테스트에 응답할 때 어떻게 답을 생각했는지 조사하였다. 실험은 힌디어권 한국어 중급 및 고급 학습자 57명을 대상으로 하였다. 실험 결과 힌디어권 학습자들은 ‘아/어서, -니까’의 사용 빈도가 높게 나타났지만 ‘-(으)므로’의 사용 빈도가 낮게 나타났다. 자유 작문에서도 학습자들은 ‘-(으)므로’의 사용 빈도가 낮게 나타났으며 연결어미 대신에 ‘그래서, 그러니까’ 등 접속사를 사용하는 경우가 많이 나타났다. 확인된 학습자 오류는 ‘언어 간섭으로 인한 오류’, ‘목표어 복잡성에 따른 오류’, ‘교육 과정에 따른 오류’ 등으로 나뉘어 제시하였다.

IV장에서는 실험 결과 및 기존의 논의를 토대로 해서 힌디어권 학습자를 대상으로 교수·학습 방법을 제시하였다. 1절에서는 ‘교수·학습’ 목표로서 (1) 인과관계 연결어미의 형태적 특징 및 통사적 제약에 대해 잘 인식하고 문법적으로 맞게 사용하는 것, (2) 의미·화용적인 기능에 대해 잘 인식하고 상황에 따라 화자가 전달하고 싶은 의미를 파악하며 맥락에 맞게 사용할 수 있는 것, (3) 미묘한 차이를 가진 다른 인과관계 연결어미를 인식하고 변별해서 사용할 수 있도록 하는 것 세 가지를 설정하였는데 학습자들이 한국어 인과관계 연결어미를 유창하고 정확하게 사용하여 의사소통 능력을 향상시키는 것에 그 역점을 두었다. 2절에서는 교수·학습 내용을 형태적 특징 및 통사적 제약에 대한 인식 교육 내용과 의미·화용적 기능에 따른 의사소통 교육 내용의 3가지로 나눠 제시하였다. 3절에서는 교육 목표에 맞도록 제시했던 교육 내용을 형태 초점 교수법을 활용하여 교육할 것을 제안하였다. 이에 따라 마지막으로 교수·학습 모형으로 상향식 ‘제시-연습-생성’, 하향식 ‘과제-교수-과제’ 모델을 기본 틀로 설정하여 프리먼(Freeman, 2001)에서는 제시한 모형을 힌디어권 학습자에게 맞도록 변형시켜 ‘도입 단계→과제 단계→제시 단계→연습 단계→생성 단계→정리 단계’로 구성하였다.

최근 들어 인도 내에서 한국어교육이 점점 활성화되고 있어 힌디어권 학습자를 대상으로 하는 한국어 연구가 많아지고 있지만 아직 충분하게 이루어지고 있지는 못하고 있다. 인도 내에서 한국어교육이 활성화되려면 한국어교육의 기반이 되는 연구가 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 한국어교육에서 매우 중요한 인과관계 연결어미의 용법을 종합적으로 다루었다는 점에서 의의가 있다. 하지만 연구 대상 연결어미가 4개로 제한적이라는 점, 인도의 다른 언어권 학습자를 포함하지 못한 점 등은 아쉬움으로 남는다. 앞으로 인도에서의 한국어교육이 더욱 활성화되어 이런 점들을 보완하는 후속 연구가 이어지기를 바란다.

참고문헌

- 구본관(2012), 한국어교육의 현황과 과제, 한국학연구논문문집 1, 중국문화대학 화강출판부, 15-38쪽.
- 권오량·김영숙·한문섭 역(2001), 원리에 의한 교수-언어교육에의 상호작용적 접근법, Pearson Education Korea.
- 권오현(2003), 의사소통 중심 외국어교육에서의 ‘문화’ -한국의 학교 외국어교육을 중심으로-, 국어교육연구 12, 서울대학교 국어교육연구소, 247-274쪽.
- 김수정(2004), 한국어 문법 교육을 위한 연결어미 연구, 한국문화사.
- 김순저(2014), 연결어미 ‘-느라고’의 문법적 특징에 대한 연구, 중국조선어문 2014, 길림성민족사무위원회, 31-37쪽.
- 김승곤(1978), 연결형 어미 ‘-니까’, ‘-아서’, ‘-므로’, ‘-때’의 말쓰임에 대하여, 인문과학논총 11, 건국대학교 인문과학연구소, 35-51쪽.
- 김재영(2003), 의사소통 향상을 위한 한국어교육 방안, 동국대학교 석사학위논문.
- 김정(2011), 입력 처리 교수가 한국어 불규칙 활용 학습에 미치는 효과 연구, 부산대학교 석사학위논문.
- 김지혜(2008), 한국어 학습자의 이유 표현 오류 양상에 대한 연구, 한국어 교육 19-2, 국제한국어교육학회, 1-22쪽.
- 김지혜(2009), 한국어 이유 표현 교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 김지혜(2010), 한국어 구어 교육을 위한 연결어미 연구, 동국대학교 석사학위논문.
- 남건우(2012), 문법지식과 장르지식을 통합한 문법 교육 내용 연구 -신문텍스트 속 인과관계 연결어미를 중심으로-, 고려대학교 석사학위논문.
- 남기십(1996), 국어 문법의 탐구 I, 태학사.
- 남기십·루코프(1983), 논리적 형식으로서의 ‘-니까’ 구문과 ‘-어서’ 구문, 국어의 통사-의미론, 탑출판사, 2-26쪽.
- 딤시카(2015), 한국어 연결어미와 힌디어 연결 표현 대조 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.

- 모선근(2008), 인과관계 연결어미의 교육에 대한 연구, 인천대학교 석사학위논문.
- 무케쉬(2011), 인도인 학습자를 위한 한국어 인칭대명사 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문 .
- 박대범(2007), 한국어 학습자를 위한 이유·원인의 연결 표현 교육 연구, 상명대학교 석사학위논문.
- 박성민(1993), 외국어로서의 한국어교육을 위한 접속어미 ‘-아서’와 ‘-니까’의 실험적 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박아현(2011), 처리 교수가 한국어 피동 학습에 미치는 영향 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 박종호(2016), 한국어 연결어미 ‘-느라고’의 특성과 기술 방안 -한국어교재 및 사전 기술을 기반으로 하여- 한민족어문학 73, 한민족어문학회, 93-117쪽.
- 박종호·황경수(2012), 중국인 유학생의 한국어 글쓰기에 나타난 오류 유형, 언어학 연구 24, 81-103쪽.
- 박지영(2016), 한국어교육을 위한 계기의 연결어미 ‘-고’와 ‘-아/어서’의 교육방법 연구 -의미 통사적 특징 및 결합하는 특정 동사를 중심으로-, 언어과학연구 78, 언어과학회, 167-187쪽.
- 박현숙(2003), 이유·원인의 접속어미 연구 -{-아서}, {-니까}, {-(-으)므로}, {-느라고}를 중심으로-, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박혜연(2007), 한국어 인과관계 연결 표현의 학습 지도 방안 연구, 충남대학교 석사학위논문.
- 배성애(2017), 중국어권 학습자를 위한 한국어 이유 표현 연결어미 교육 연구 -‘-아서’, ‘-니까’, ‘-느라고’ ‘-(-으)므로’ 중심으로-, 경상대학교 석사학위논문.
- 배영은(2002), ‘-어/어서’와 ‘-니/니까’에 대한 비교 고찰, 목포대학교 석사학위논문.
- 배현숙(1994), 전경절과 배경절 -‘-아서’와 ‘-니까’를 중심으로-, 한국어학 1, 한국어학회, 305-331쪽.
- 백봉자(1999), 한국어 문법 사전, 연세대학교 출판부.
- Navy, V.(2017), 캄보디아인 한국어 학습자의 인과관계 연결어미 습득 연구 - ‘-아서’, ‘-(-으)니까’, ‘-느라고’를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.

변정민(2014), 인과관계 연결어미의 의미 기능 ‘-어서’와 ‘-니까’를 중심으로-, 한국언어문화학 11, 국제한국언어문화학회, 42-61쪽.

서세정, 최영룡(2014), 한국어교육용 원인·이유 연결형 문형 선정 및 위계화, 언어사실과 관점 33, 연세대학교 언어정보연구원, 191-218쪽.

서울대학교 언어교육원(2015), 한국어 초급 I·II, 중급 III·IV, (주)투판스.

서울대학교 국어교육연구소 편(2014), 한국어교육학사전, 도서출판 하우.

성기철(1993), 어미 ‘-어서’와 ‘-니까’의 변별적 특성, 주시경 확보 11, 탐출판사, 50-72쪽.

소홍(2014), 중국인 학습자를 위한 한국어 인과관계 연결어미 교육 연구 -‘-아/어서’와 ‘-니까’를 중심으로-, 세종대학교 석사학위논문.

손영현(2011), 인도인을 위한 한국어 교육 연구 -발음 교육을 중심으로-, 충북대학교 석사학위논문.

수난달(2016), 미얀마 중·고급 학습자를 위한 인과관계 표현 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

싱 니르자(2007), 인도인을 위한 한국어 말하기 교수 학습 원리, 서울대학교 박사학위논문.

싱 안젤리(2011), 인도인 한국어 학습자의 작문에 나타난 어휘 오류 분석, 이화여자대학교 석사학위논문.

허용·김선정(2013), 대조언어학, 소통.

안경화(2002), 학습자 중심의 한국어교육과정 개발에 대하여, 한국어교육 11-1, 국제한국어교육학회, 67-83쪽.

안주호(2002), 한국어 교육에서의 [원인] 연결어미에 대하여, 한국어교육 13-2, 국제한국어교육학회, 159-180쪽.

안주호(2006), 현대국어 연결어미 {-니까}의 문법적 특성과 형성과정, 언어과학연구 38, 언어과학회, 71-91쪽.

여덕휘(1996) 韓國語 學習者를 위한 ‘-어서’와 ‘-니까’의 敎育 方法에 대한 調査 研究, 서울대학교 석사학위논문.

연세대학교 한국어학당(2013), 한국어 초급 I·II, 중급 III·IV, 연세대학교 출판부.

오경진(2003), 인과관계 의미 표현류 -‘-느라고, -길래, -(으)므로, -는 바람에, -는 통에’-, 한국어교육을 위한 한국어 문법론, 한국문화사, 377-398쪽.

- 왕단(2009), 중국에서의 한국학 연구 현황과 전망, Journal of Korean Culture 12, 한국어 문학국제학술포럼, 33-71쪽.
- 우영려(2013), 중국인 학습자를 위한 한국어 인과관계 연결어미 ‘-아서’와 ‘-니까’의 교육 방안 연구-, 전남대학교 석사학위논문.
- 유해준(2015), 유사 기능의 한국어 문법 교육 내용 연구 -‘-아/어서, -니까, -기 때문에-’를 중심으로-, 어문논집 61, 중앙어문학회, 515-538쪽.
- 윤평현(1986), 이유·원인 연결 어미에 대한 연구, 어문논총 9, 전남대학교 국어국문학회, 111-135쪽.
- 윤평현(2005), 현대 국어 접속어미 연구, 도서출판 박이정, 150-176쪽.
- 이 숙(1985), 연결어미 ‘-느라고’의 의미적·통사적 분석, 말 10, 연세대학교 한국어학당, 125-145쪽.
- 이미혜(2005), 한국어 문법 항목 교육 연구, 박이정.
- 이상복(1981), 연결어미 ‘-어서, -니까, -느라고, -므로’에 대하여, 배달말 5, 배달말학회, 55-80쪽.
- 이수연(2011), 한국어 문법 교육에서의 연결어미 연구 -시간표현 연결어미를 중심으로-, 연세대학교 석사학위논문.
- 이수진(2014), 한국어 인과관계 연결 표현 교육 방안 연구 -초급 학습자를 중심으로-, 건국대학교 석사학위논문.
- 이운(2012), 인과관계 표현에 대한 한·중 대조분석, 한양대학교 석사학위논문.
- 이정란(2003), 한국어 학습자연어에 나타난 ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 변이 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이정희(2002), 한국어 오류 편정과 분류 방법에 관한 연구, 한국어교육 13권1호, 국제한국어교육학회, 175-197쪽.
- 이주연(2011), 중학교 학생의 영어 작문을 통한 오류 연구, 아주대학교 석사학위논문.
- 이창덕(2014), 국어 연결어미 ‘-느라고’의 기능과 용법, 문법교육 22, 한국문법교육학회, 31-112쪽.
- 이화여자대학교 언어교육원(2012), 한국어 초급 I·II, 중급 III·IV, 이화여대 출판부.
- 이효정(2011) 한국어 인과 표현 교육 내용 연구, 가톨릭대학교, 석사학위논문.

- 임은하(2002), 현대국어의 인과관계 접속어미 연구, 서울여자대학교 박사학위논문.
- 임태운(2009), 한국어 학습자의 인과관계 연결 표현 교육 연구, 전남대학교 석사학위논문.
- 장경희(1993), {-니까}의 의미와 그 해석:{-어서}와 대비하여, 선청어문 14, 서울대학교 국어교육연구소, 337-367쪽.
- 장광군(1999), 한국어 연결어미의 표현론, 서울, 도서출판 월인.
- 장상(2005), 중국인 학습자를 위한 한국어 연결어미 연구 -[시간], [인과] 연결어미를 중심으로-, 경희대학교 석사학위논문.
- 장원원(2015), 중국인 학습자 대상 한국어 인과관계 연결어미 교수방안 연구, 성신여자대학교 석사학위논문.
- 전혜영(1989), 현대 한국어 접속어미의 화용론적 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 정은경(2009), ‘-어서’와 ‘-니까’의 효과적인 지도 방안, 창원대학교 석사학위논문.
- 조오현(1990), ‘-아/어서’와 ‘-니까’에 대한 연구 -통사, 의미 중심으로-, 건국대학교대학원 논문집 30, 79-101쪽.
- 종장지(2013), 한국어 문법 교육을 위한 교육 내용 구축 모델 -표현문형을 중심으로-, 국어교육연구 31, 서울대학교 국어교육연구소, 309-340쪽.
- 진염평(2013), 한국어 연결어미 ‘-어서, -니까’에 대한 통사·기능 연구, 순천대학교 석사학위논문.
- 진정란(2003), 학습자 중심으로 본 이유의 연결표현, 한국어 교육을 위한 한국어 문법론, 한국문화사, 345-376쪽.
- 채연강(1985), 현대국어 연결어미에 대한 연구 -의미기능을 중심으로-, 성균관대학교 박사학위논문.
- 최현배(1965), 우리말본, 정음사.
- 혜마(2010), 한국어문화교육을 위한 속담 교육 연구 -인도인 한국어 학습자를 중심으로-, 고려대학교 석사학위논문.
- 황정규(1998), 학교학습과 교육평가, 교육과학사.
- Alderson, J. C. & Banerjee, J.(2002), Language Testing and Assessment (Part 2), Language Teaching 35, pp.79-113.

- Bachman, L.(2000), Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring That What We Count Counts, *Language Testing* 17, pp.1-42.
- Brown, H. D.(1973), Affective Variables in Second Language Acquisition, *Language Learning* 23. pp. 231-244.
- Brown, H. D.(1980), Principles and Practice of Language Learning and Teaching, Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- Burns, A.(1998), Teaching speaking, *Annual Review of Applied Linguistics* 18, pp.102-123.
- Canale, M, & Swain, M.(1980), Theoretical Bases Communicative Approaches, *Applied Linguistics* I. pp.1-47.
- Cenoz, J. & Jessner, U.(2000), The Acquisition of a Third Language, *Multilingual Matters* 12. pp.07-12.
- Cenoz, J.(2001), The Effect of Linguistic Distance: L2 Status and Age on Cross Linguistic Influence in Third Language Acquisition, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*, pp.8-20.
- Cenoz, J.(2003), The Role of Typology in the Reorganization of the Multilingual Lexicon, *The Multilingual*. pp.103-16.
- Cook, V.(2003), What are the Goals of Language Teaching, *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1. pp.44-56.
- Cook, V.(2013), Second Language Learning and Language Teaching, Hodder Education.
- Corder, S. P.(1967), The Significance of Learner's Errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, pp. 161-170.
- Corder, S. P.(1981), Error Analysis and Interlanguage, Oxford University.
- Crain, S. & Thornton, R.(1998), Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics, Cambridge, Mass.
- Das, T.(2008), Vyakaran Latika-7, Vikas Publishing House.

- De Angelis, G. & Selinker, L.(2001), Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind: Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition, *Psycholinguistic Perspectives*. pp.42-58.
- Diessel, H.(2005), Competing Motivations for the Ordering of Main and Adverbial Clauses. *Linguistics*, 43(2), pp.449-470.
- Ellis, R.(1994), *The Study Of Second Language Acquisition*, Oxford University.
- Ellis, R.(2014), Grammar Teaching for Language Learning, *Babylonia* 02(14). pp. 10-15.
- Fan, S. K. C.(2002), Follow-up Interview, *Method in Language Study*, *Method in Language Study*. pp.87-96.
- Fanning, E.(2005), Formatting a Paper-Based Survey Questionnaire: Base Practice, *practical Assessment Research and Evaluation* 10. pp.1-14.
- Fasold, R.(1991), *The Sociolinguistic Of Society*. Wiley-Blackwell 1 edition.
- Finlinson, A. S.(2016), *Second Language Teaching in the ESL Classroom :The Role of the Teacher*, Utah State University.
- Freeman, L.(1991), Teaching grammar In M. Celce-Murcia (ed), *Teaching English as a Second or Foreign Language* 2. pp.279-296.
- Freeman, L.(2001), *Teaching Language, From Grammar to Grammaring*. Heinle ELT.
- Garg, S.(2009), *A basic grammar of Modern Hindi*, The Manager of Publication Branch. New Delhi.
- Guru, K. M.(2009), *Hindi Vyakaran*, BK Offset Delhi.
- Hammarberg, B.(2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition: Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: *Psycholinguistic Perspectives* pp.21-41.
- Han, Z.(2004), Fossilization in Second Language Acquisition, *Multilingual Matters*.
- Hendrickson, J. M.(1978), Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice, *Modern Language Journal* 62.

pp.387-398.

Hufeisen, B.(1998), L3: Status of Current Research: What Remains to be Done? Stauffenburg Verlag. pp.169-184.

Jacobs, L. C.(2002), How to Write Better Tests: A Handbook for Improving Test Construction Skills, Indiana University.

Johansson, S.(2008), Contrastive Analysis and Learner Language: A Corpus Based Approach, University of Oslo.

Kaul, O. N.(2008), Modern Hindi Grammar, Dunwoody Press.

Keshavarz, M. H.(1994), Contrastive Analysis and Error Analysis, Rahnama Publications.

Lennon, P.(1991), Error: Some Problems of Definition and Identification, in Applied Linguistic 12 pp.180-195.

Mishra, S.(1950), Bhasha Vigyan ke Samanya Sidhant evam Hindi ke Karak, Geeta Prakashan. pp.117-167.

Mohamed, B. A.(1996), Error Analysis: Contributory Factors to Students' Errors With Special Reference to Errors in Written English, The English Teacher 25, pp. 1-9.

Nandan, V.(2017), Adhunik Hindi Vyakaran, Bharati Bhawan Publishers & Distributors.

Prakash. R.U.(2015), Vyakaran Nidhi Course, New Sarswati House printing.

Richard, J. C.(2001), Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Piatt, H.(1992), Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Longman.

Ross, K. N.(2005), Quantitative Research Methods in Educational Planning, IIEP-UNESCO.

Selinker, L.(1969), Interlanguage, IRAL 3. pp.114-132.

Sharma. M.(2003), Hindi Vyakaran Darshika, New Sarswati House Printing, New

Delhi.

- Shashtri, V.(2005), Saral Hindi Vyakran, Bhartiya Sahitya, Inc.
- Sompong, M.(2014), Error Analysis, Thammasat Review 16, pp.109–127.
- Tan, B. H. & Nor Izzati. M. N.(2015), Grammaticality Judgment Test :Do Item Format Affect Test Performance?, Pertanika Journal of Social Science and Humanities 23. pp.119–130.
- Thornburry, S.(1999), How to Teach Grammar, Pearson Education.
- Touchie, H. Y.(1986), Second Language Learning Errors their Types, Causes, And Treatment, Jalt Journal. pp.76–79.
- Vanpatten, B. & Cadiemo, T.(1993), Explicit Instruction and Input Processing, Studies Second Language Acquisition. pp.225–243.
- Vanpatton, B.(1996), Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition, Ablex Publishing Cororation Norwood.
- Varghese, M. and Johnston. B.(2007), Evangelical Christians and English Language Teaching, TESOL Quarterly 41(1), pp.5–31pp.
- Verma, V. K.(1977), Hindi Bhasha me Sammuchaya Bodhak, Sankshipt Varnan.
- Wong W.(2005), Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom, McGraw–Hill.
- Woodley, M. P.(2008), Writing in L1 and L2: Analysing and Evaluating Learners' Texts. pp.69–83.
- Yadav M. K.(2014), Role of Mother Tongue in Second Language Learning, International Journal of Research 1, pp. 572–582.
- Zhang, J.(2009), Necessity of Grammar Teaching, International Education Studies 2. pp.184–187.

[첨부1. 설문조사지]

인과관계 연결어미 ‘-아/어서’ ‘-니까’ ‘-느라고’ ‘-(으)므로’에 대한 인도인
힌디어권 한국어 학습자들의 사용 실태 조사

안녕하십니까?

귀중한 시간을 내 주셔서 감사드립니다.

저는 서울대학교 사범대학 국어교육과에서 한국어교육을 공부하고 있는 학생입니다.

이 설문지는 한국어 능력에 대한 시험이 아니라 학위논문에 사용될 자료를 수집하기 위한 것입니다. 인도인 힌디어권 학습자들이 인과관계 연결어미 ‘-아/어서’와 ‘-니까’ ‘-느라고’ ‘-(으)므로’에 대해 어떻게 사용하고 얼마나 정확하게 파악하는지 궁금합니다. 여러분의 응답 내용은 연구 목적 이외에 다른 목적으로 사용되지 않을 것입니다. 많은 협조를 부탁드립니다.

The is not an exam but simple test to evaluate your korean cause and effect connecting skill. Also the information obtained through this text will be confidential and used for academic research. So please answer as much as you know. Your cooperation is highly appreciated.

2018년 6월

서울대학교 사범대학 국어교육과 한국어교육 전공

1. 성별:
2. 연령:
3. 소속 학교:
4. 단계: 초급 중급 고급
5. 한국어 능력 시험: 급
6. 한국어 학습 기간:

(1) 아래 1~16개 문항을 읽고 제일 적절한 답을 고르세요.

Please read the following sentences and choose the most suitable answer.

1. ㉠: 이거 아빠의 보물이에요?

㉡: 그럼. 내가 이 보물을 -----얼마나 고생했는데!

① 모아서 ② 모았으니까 ③ 모으느라고 ④ 모았으므로

2. ㉠: 선생님: 어제 왜 결석했니?

㉡: 학 생: 배가 ----- 결석했습니다.

① 아파서 ② 아프니까 ③ 아프기 때문에 ④ 아프므로

3. ㉠: 왜 이렇게 전화를 늦게 받아요?

㉡: 음악을 ----- 전화 오는 소리를 못 들었어요. 미안해요.

① 들어서 ② 들었으니까 ③ 듣느라고 ④ 들었음으로

4. ㉠: 혹시 여기 한국은행 어디에 있는지 아세요?

㉡: 저는 잘 ----- 다른 사람한테 물어보세요.

①몰라서 ② 모르니까 ③ 모르기 때문에 ④ 모르느라고

5. ㉠: 은행 직원: 손님 어떻게 오셨습니까?

㉡: 손 님: 통장을 ----- 왔습니다.

① 만들고 싶어서 ② 만들고 싶으니까 ③ 만들고 싶기 때문에 ④ 만
들고 싶으므로

6. ㉠: 집이 ----- 잠을 못 잤어?

① 더워서 ② 더우니까 ③ 덥기 때문에 ④ 덥느라고.

7. ㉠: 이번 주말에 시험이 ----- 다음 주에 봅시다.

① 있어서 ② 있으니까 ③ 있기 때문에 ④ 있으므로

8. ㉠: 시험 ----- 힘드시겠네요.

① 준비해서 ② 준비하느라고 ③ 준비하니까 ④ 준비했으므로

9. ㉠: 날씨가 ----- 나와 같이 바람을 쐬까요?

① 좋아서 ② 좋으니까 ③ 좋기 때문에 ④ 좋으므로.

10. ㉠: 모든 사람은 죽는다.

㉡: 영수는 사람이다.

㉔: ----- 영수는 죽는다.

- ① 그렇기 때문에 ② 그러므로 ③ 그래서 ④ 그러니까

11. ㉕: 나는 민수에게 영어를 ----- 민수의 선생님이예요.

- ①가르쳐 줘서 ②가르쳐 주니까 ③가르쳐 주느라고 ④가르쳐 줬으므로

12. ㉖: 이렇게 ----- 정말 고맙습니다.

- ① 도와주셔서 ② 도와주시니까 ③ 도와주시기 때문에 ④도와줬으므로

(2) 다음에 제시된 [1~12]문장을 읽고 맞으면 ‘O’ 틀리면 ‘X’ 표시하세요.

Read the following sentence and choose ‘O’ for right and ‘X’ for wrong sentence.

- | | |
|---------------------------------|-------|
| 1. 지금 겨울이아서 날씨가 춥다. | O , X |
| 2. 어제 야구하느라고 오늘 쉬세요. | O , X |
| 3. 내가 어제 공부했느라고 밤을 새웠어요. | O , X |
| 4. 비가 오고 있으므로 우산을 갖고 가자. | O , X |
| 5. 내가 어제 공부하느라고 내 친구는 잠을 못 잤어요. | O , X |
| 6. 술을 많이 마셨어서 머리가 아파요. | O , X |
| 7. 방이 춥으니까 문을 닫으세요. | O , X |
| 8. 어제 밤을 새워서 공부하느라 오늘 설까요? | O , X |

9. 내 친구가 한국에 오래 살았으므로 한국어를 잘 해요. O , X

10. 날씨가 따뜻하느라고 땀이 많이 났어요. O , X

11. 내일은 시험이 있으므로 오늘 공부는 열심히 해.

O X

(3) 문법 유형 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-느라고’ ‘-으므로’를 모두 사용하여 다음과 같은 상황에 맞게 작성하십시오.

Please write the paragraph using the given grammar patterns and conditions.

(가) 여러분 한국어를 배우는 이유가 무엇입니까? 한국어를 배우고 무엇을 하고 싶어요? 한국어를 배우는 이유를 5개 이상 쓰십시오.

Abstract

A study on Korean Cause and effect Connecting ending for indian korean learner

KUNAL KUMAR

If we look at the korean learners` error types of Korean cause and effect connecting we can see that learners frequently make mistakes regardless of there Korean level. The reason for this is that Korean Language is agglutinative language and the particle and connectings are numerous and complicated. Each particle and connecting has different meaning and different use according to context. Indian korean learner also commit the same types of mistakes. Hindi is a Inflectional language so it has the S+O+V sentence order similar to korean. But being as a agglutinative language the uses of korean particles and connectives are numerous and they have different meanings according to situation and nuisance. so this study focuses on the difficulties of korean cause and effect connecting that indian students face while learning the Korean Language. it shows how Indian Learners use korean cause and effect connectings and what types of errors they are committing and what are the reasons behind that. Based on that this study aims to provide a proper teaching method of korean cause and effect connecting ending.

Chapter ii presents the concept and expression list of Korean cause and effect connecting. After that, it shows the morphological, syntactic, semantic, and phonetic features of the Korean cause and effect

connectings. Contrasting the cause and effect connecting of Korean and Hindi we identify the similarities and differences between the two languages. After that In order to grasp the current state of the expression of Korean cause and effect connecting in the present Indian educational institutions, three kinds of textbooks are analyzed that is being taught in Korean Language institutes in India.

Chapter iii focuses on the usages and errors of korean cause and effect connecting committed by indias learners. In order to find the usages and errors data obtained through Grammar judgment test, authentic assesment test, free writing test. Eventually it also discusses about the reason why indian learners commit mistake while learning korean cause and effect connecting

Chapter iv presents a teaching plan on the based on the korean casual connecting discussed in chapter ii and the result obtained in chapter iii. The teaching methodology proposed in the chapter is based on communicative approach while the teaching plan focus on proficiency, communicative skills. The Papers acknowledges its limitations as it focuses only on hindi learners and casual endings. So others connective ending and connecting expression research for indians learners are expected in future.

key word: korean language education, indian learners, cause and effect connecting, error analysis, teaching method.

Student number: 2016-22194