



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 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

한국어 격조사의 기능 교육 연구

- ‘이/가’와 ‘을/를’을 중심으로 -

2015년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

유 서 영

한국어 격조사의 기능 교육 연구
- '이/가'와 '을/를'을 중심으로 -

지도교수 구분관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2014년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
유서영

유서영의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2014년 12월

위원장

민 현 식



부위원장

김 흥 철



위원

구 분 관



국문 초록

본 연구는 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능 교육을 통하여 학습자들이 더욱 정확하고 적절하게 조사를 이해하고 사용할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 이를 위하여 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지는 각 기능을 유형화하고, 사용 양상을 바탕으로 교육 내용을 추출하였다. 또한 실제 의사소통 상황에서의 적절한 사용을 위한 효과적인 교육 방법을 바탕으로 모형을 구축하고, 그에 대한 효과 검증 실험을 실시하였다.

격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 실제 사용에서 격 표지 기능뿐만 아니라 초점이라는 의미·화용적 기능을 가지고 있지만, 현재 한국어교육에서는 형태적·기능적으로 제한된 내용만을 교재에서 제시하고 있다. 교재에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대하여 형태적으로는 체언만이 선행하며, 기능적으로는 통사 층위에서의 격 표지 기능만을 하고 있다고 제시하고 있다. 이로 인하여 학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 따라 상이한 사용 양상을 인식하지 못하고 오류를 양산하거나, 조사의 실현 여부를 적절히 판단하지 못하여 어색한 언어를 구사하게 된다.

우선적으로 이/가’와 ‘을/를’을 격조사적 기능인 격 표지 기능과 보조사적 기능인 초점 기능으로 구별하고, 초점 기능의 하위 기능을 선택지정, 강조, 신정보로 세분화하였다. 이를 전제로 외국인 학습자와 한국어 모어 화자의 작문에 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’을 분석하고 학습자 심층 면접을 실시하여, 유의미한 차이가 나타나는 양상을 바탕으로 격조사 기능의 교육 내용을 추출하였다.

한국어교육의 목적은 단순한 정확성의 측면을 넘어 학습자가 실제 의사소통 상황에서 한국어를 적절하게 사용할 수 있도록 하는 데에 있다. 이에 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 교육을 위하여 추출한 교육 내용은 이해 교육과 표현 교육으로 나누었다. 각각의 측면에서 효과적인 교수 방법을 제안하여 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’을 정확하게 이해하고 적절하게 사용할 수 있는 방향으로 교육이 이루어진다.

먼저, 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능과 그 기능에 따른 사

용 양상을 인식하도록 하는 이해교육은 유의미 학습을 통하여 이루어진다. 이는 학습자가 이미 알고 있는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 바탕으로 보조사적 기능으로까지 자연스럽게 확장시키고자 하기 위함으로, 학습자들이 격조사적 기능에 대한 스키마를 확장시켜 스스로 내재화할 수 있도록 인지적 원리에 따른 것이다. 학습자들은 이를 통하여 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에는 격조사적 기능만이 아닌 보조사적 기능도 있음을 알게 되며, 각 기능에 따라 ‘이/가’와 ‘을/를’이 나타내는 의미와 해당 조사의 실현 여부를 판단할 수 있게 된다. 표현 교육에서는 의사소통적 접근법을 바탕으로 말하기 활동과 짝 활동을 병행하여 격조사의 보조사적 기능과 격조사의 생략 판단 여부 등을 실제 상황 맥락에서 사용할 수 있도록 한다.

‘이/가’와 ‘을/를’을 격조사로만 알고 있던 학습자들은 한국어 격조사의 기능 교육을 통하여, 의미·화용 층위에서의 초점 기능을 알게 됨으로써 이해의 폭이 확장될 수 있다. 뿐만 아니라 ‘이/가’와 ‘을/를’의 의미를 정확히 인식하여, 의도하고자 하는 바를 더욱 적절하게 표현할 수 있다. 또한 각 기능별 사용 양상이 다름을 알고 그에 맞게 격조사의 실현 여부를 판단하여 더욱 원어민에 가까운 수준의 한국어를 사용할 수 있다.

이상의 논의는 한국어의 대표적인 구조격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적인 기능에 초점을 맞추고, 외국인 학습자와 한국어 모어 화자의 실제 사용 양상을 바탕으로 교육 내용을 구성하고 방법을 구축하였다는 점에서 의의가 있으나, 학습자의 다양한 변인을 고려하지 못하였고 조사 자료의 대상이 문어에 제한되었다는 등의 한계가 있다. 또한 학습자의 국적에 따라 큰 차이를 보이는 범주인 조사임에도 학습자의 다양한 변인에 따른 조사 사용의 양상을 전반적으로 일반화하지 못하였다. 이를 보완하는 연구는 추후 과제로 남기고자 한다.

* 주요어: 한국어 교육, 주격 조사, 주관화 이론, 격 표지, 선택지정, 강조, 신정보, 유의미 학습, 의사소통적 접근법.

* 학 번: 2013-21366

차 례

I. 서론	1
1. 연구의 목적 및 필요성	1
2. 선행 연구 검토	3
2.1. 국어학에서의 선행 연구	3
2.2. 한국어교육에서의 선행 연구	4
3. 연구 대상 및 방법	5
II. 한국어 격조사의 기능 교육 연구를 위한 전체	9
1. 한국어 격조사 기능 교육에 대한 예비적 고찰	9
1.1. 격조사의 기능에 대한 이론적 쟁점과 논의	9
1.2. 인지적 원리에 따른 문법 교육의 필요성	10
2. 한국어 격조사 기능 교육의 실태	13
2.1. 한국어 교재 분석	13
2.1.1. 대학 부설 교육기관 교재	14
2.1.2. 한국어 문법 사전	16
2.2. 학습자 설문 조사 및 사후 면접	18
2.2.1. 학습자 설문 조사	18
2.2.2. 학습자 사후 면접	21
3. 한국어 격조사의 기능 분류	25
3.1. 통사 층위의 격 표지 기능	26
3.2. 의미·화용 층위의 초점 기능	30
3.2.1. 선택지정	31
3.2.2. 강조	32
3.2.3. 신정보	33

Ⅲ. 한국어 격조사의 사용 양상 분석	36
1. 자료 수집 및 분석 방법	36
1.1. 연구 참여자 정보	36
1.2. 연구 설계 및 예비 조사	39
1.2.1. 연구 절차 설계	39
1.2.2. 예비 조사	40
1.3. 연구 자료 분석 방법	48
2. 연구 결과 및 분석	51
2.1. 학습자 및 한국인 작문 분석	54
2.1.1. 오류가 아닌 양상의 분석	55
(1) 격 표지 기능을 하지 않는 경우	55
(2) 격 표지 기능만을 하는 경우	59
(3) 강조 기능을 하는 경우	62
2.1.2. 오류 양상의 분석	63
(4) 신정보 기능 시 대치 오류	64
(5) 선택지정 기능 시 생략 오류	67
2.2. 학습자 심층 면접	69
2.2.1. 심층 면접 절차 설계	69
2.2.2. 심층 면접 결과 및 분석	73
(1) 격 표지 기능을 하지 않는 경우	78
(2) 격 표지 기능만을 하는 경우	78
(3) 강조 기능을 하는 경우	82
(4) 신정보 기능 시 대치 오류	82
(5) 선택지정 기능 시 생략 오류	85
2.3. 격조사의 사용 양상의 해석	87

IV. 한국어 격조사의 기능 교육 방법	89
1. 한국어 격조사 기능 교육의 목표	89
2. 한국어 격조사 기능 교육의 내용	89
2.1. 격조사의 기능별 이해 교육 내용	91
2.2. 격조사의 기능별 표현 교육 내용	94
3. 한국어 격조사 기능 교육의 방법	95
3.1. 유의미 학습을 통한 이해 교육	97
3.2. 의사소통적 접근법을 통한 표현 교육	98
4. 한국어 격조사 기능 교육의 실제	105
4.1. 격조사 기능 교육의 적용	105
4.2. 격조사 기능 교육의 모형	109
4.3. 격조사 기능 교육의 효과 검증	116
4.3.1. 실험 절차 설계	116
4.3.1.1. 실험 참여자	117
4.3.1.2. 실험 내용	118
(1) 1차시 이해 교육	118
(2) 2차시 표현 교육	119
4.3.2. 실험 결과 및 분석	129
V. 결론	124
* 참고문헌	127
* 부록	131
* Abstract	143

표 차례

[표 1] 연구 준비 단계에 따른 본 연구 계획	7
[표 2] 전사 기호	8
[표 3] 한국어 교재 서지 사항	14
[표 4] 한국어 교재의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 제시 내용	15
[표 5] 담화 완성형 설문지의 문항 구성표	19
[표 6] ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 평균 채택률	20
[표 7] TOPIK의 중·고급 쓰기 평가 기준	38
[표 8] 예비 조사 대상 학습자의 오류 양상과 비율	43
[표 9] 예비 조사 대상 학습자의 사용 양상과 비율	43
[표 10] 예비 조사 대상 한국인의 사용 양상과 비율	46
[표 11] 학습자(#01-4674) 작문의 분석 예시	50
[표 12] 중급 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상 분석	52
[표 13] 고급 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상 분석	53
[표 14] 한국어 모어 화자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상 분석	54
[표 15] 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 층위별 사용 양상	55
[표 16] 격 표지 기능만 하는 경우의 사용 비율	59
[표 17] ‘이/가’와 ‘을/를’의 초점 기능 사용 양상 비교	61
[표 18] 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 의미·화용 층위 사용 비율	61
[표 19] 학습자의 강조 기능 사용 예	62
[표 20] 학습자 오류의 유형별 비율	64
[표 21] 학습자 대치 오류의 층위별 양상	64
[표 22] 학습자 생략 오류의 기능별 비율	67
[표 23] 슈만의 세 번의 면접 구조	71
[표 24] 본 연구의 심층 면접 절차	71
[표 25] 격 표지 기능을 하지 않는 경우에 대한 참여자별 인식	78
[표 26] 격 표지 기능만을 하는 경우에 대한 참여자별 인식	80

[표 27] 격조사 관련 지식에 대한 참여자의 수준별·국적별 차이	86
[표 28] 격조사 기능별 이해 교육과 표현 교육	90
[표 29] 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 이해 교육 내용	93
[표 30] 표현 교육 내용의 세 가지 범주	94
[표 31] 의사소통 접근법에 따른 격조사의 기능별 표현 교육	102
[표 32] 한국어 격조사 기능의 이해·표현 교육	105
[표 33] 학습 단계별 격조사 기능 교육의 적용 단계	106
[표 34] 교재 단계별 격조사 기능 교육의 시작 단계와 내용	106
[표 35] 실제 기능 교육의 내용 및 방법과 예상 소요 시간	108
[표 36] 격조사의 생략 판단 여부 학습 모형의 교육 목표	110
[표 37] 효과 검증 실험의 사전·사후 평가 결과 비교	120
[표 38] 효과 검증 실험의 사전·사후 평가 문항별 분석	121

그림 차례

[그림 1] ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 분류	27
[그림 2] 격조사의 원형적 기능과 비원형적 기능	28
[그림 3] 학습자(#01-4627)의 작문 발취	30
[그림 4] 학습자(#01-4734)의 작문 발취	45
[그림 5] 학습자(#02-5290)의 작문 발취	56
[그림 6] 학습자를 위한 격조사의 원형적 기능과 비원형적 기능	91
[그림 7] 피노끼아로와 브럼핏의 수업 절차 모형	101
[그림 8] 효과 검증 실험의 절차	116

I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 한국어 능력이 상당한 수준의 외국인 학습자도 조사의 사용에서는 많은 오류를 나타낸다는 문제의식에서 출발하였다. 그 중에서도 ‘이/가’와 ‘을/를’은 한국어의 대표적인 구조격조사인 동시에 고유한 의미 기능을 실현하는 조사이기도 하다. 또한 가장 자주 사용될 뿐만 아니라 외국인 학습자가 가장 많은 오류를 범하는 조사이기도 하다. 격조사는 모국어에서 격 체계를 가지고 있지 않은 학습자들이 통사적 측면에서 어려움을 겪기도 하고, 제한된 학습으로 인해 의미·화용적 측면에서 적절하게 사용하고 있지 못하는 문법 항목이다. 따라서 본 연구의 대상으로 한국어의 대표적인 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 초점을 맞추었다.

‘이/가’와 ‘을/를’은 외국인 학습자가 한국어 학습의 초기에서부터 학습하는 아주 기본적인 조사이지만, 현재 그에 대한 교육 내용은 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 주격 조사와 목적격 조사로서의 격 표지 기능만을 한다는 것으로 한정되어 있다. 이로 인해 ‘이/가’와 ‘을/를’이 의미·화용 층위에서 가지는 보조사적 기능에 대하여, 학습자들은 이론적으로 접할 기회를 가지지 못 한다. 따라서 학습자들은 실제 언어생활에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 새로운 기능을 접하였을 때, 이미 익숙한 조사 항목이 실현 되었음에도 불구하고 그것이 가지는 고유한 의미를 파악할 수 없다. ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지는 다양한 기능에 대한 교육은, 이해의 차원은 물론 자신이 생각하는 바를 명확히 드러내려는 의도가 높아지는 중·고급 학습자들의 표현을 돕는 데에도 필요하다.

현재 한국어교육에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 학습은 앞서 언급한 바와 마찬가지로 격 표지 기능만을 제시하여 이루어진다. 이나마도 명시적으로 나타나지 않는 경우가 많다. 한국어 학습을 처음 시작할 때 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’을 명사인 주어와 목적어에 후행하는 형태로만 교육 받게 되면, ‘이/가’나 ‘을/를’이 문형 속에 나타나 초점 기능으로 사용되기

나 주어 및 목적어 자리 이외에 실현되는 양상에 혼란을 겪게 된다. 그러므로 본고에서는 학습자들에게 이미 격조사로서 익숙한 ‘이/가’와 ‘을/를’을 분석적으로 인식할 수 있도록 하여, 해당 조사들이 가지고 있는 의미·화용 층위의 선택지정, 강조, 신정보 등의 의미를 포함하는 초점 기능도 교육함으로써 학습자들이 더욱 정교하게 이해하고 풍부하게 표현할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다.

본고에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 통사 층위에서 가지는 격 표지 기능을 격조사적 기능이라 하였고, 의미·화용 층위에서 가지는 고유한 초점의 기능을 보조사적 기능이라 하였다. 보조사는 고유한 의미를 더해 주는 역할을 하는데, 이는 기본적으로 언어 사용자의 감정을 의도적으로 표현해 주는 항목이다. 드러내고자 하는 언어 사용자의 감정은 매우 자연스러운 것이지만 외국인 학습자의 경우에는 그것을 표현할 수 있는 적절한 언어 항목을 찾아내지 못하는 데에서 의사소통의 불통이 시작된다. 이러한 관점에서, 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능을 학습자에게 교수하는 것이 바람직한 이유 중의 하나는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 이미 학습자에게 익숙한 조사라는 점이다. 랭어커(Langacker, 1990)는 인지 언어학에서의 ‘주관화(subjectification)’에 대하여 ‘어떤 실체에 대한 상대적이고 객관적인 해석에서 더욱 주관적인 해석으로 전이되는 것’이라고 하였다. 이와 같은 맥락으로 학습자들은 상황에 대한 주관적 해석을 거쳐 의도하고자 하는 바에 초점을 맞추기 위하여, 본래 문법적 기능만을 하는 것으로 알고 있던 ‘이/가’와 ‘을/를’을 양태적 기능으로도 사용할 수 있다. 따라서 학습자들은 기존에 제한적으로만 인식하고 있던 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 새로운 기능을 유의미 학습(meaningful learning)을 통해 자연스럽게 확장시킴으로써 효율적인 언어 학습을 이루어 낼 수 있다.

또한 단순한 기능의 확장뿐만이 아니라 ‘이/가’와 ‘을/를’의 각 기능별 실현 여부 또한 연구의 대상으로 삼는다. 이는 학습자들이 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’을 어떤 경우에는 생략하는 것이 더욱 자연스럽고, 어떤 경우에는 생략하면 비문법적인 문장이 되는지를 판단하게끔 할 수 있다. 이는 학습자들이 더욱 원어민의 사용과 비슷하게 표현할 수 있는 데에

도움을 준다.

이상에서 제시한 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능 교육의 필요성을 바탕으로 하여 본고의 연구 목적을 다음과 같이 설정한다.

첫째, 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지고 있는 문법적인 기능뿐만 아니라 의미·화용 층위에서 가지고 있는 기능을 유형화한다.

둘째, 외국인 학습자와 한국어 모어 화자의 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상을 기능별로 살펴보고, 유의미한 차이가 나타나는 부분을 선정하여 교육 내용을 구성한다.

셋째, 구성된 교육 내용을 바탕으로 한국어 중·고급 학습자를 위한 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 효과적인 기능 교육 방법을 구축한다.

2. 선행 연구 검토

한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사 이외의 기능과 관련해서 이루어진 선행 연구를 국어학에서의 연구와 한국어교육에서의 연구로 나누어 검토하여 보고자 한다.

2.1. 국어학에서의 선행 연구

국어학에서는 격조사의 보조사적인 기능에 대한 논의가 꾸준히 제기되어 왔다. 임홍빈(1972)에서는 격조사적인 ‘가1, 를1’과 보조사적인 ‘가2, 를2’을 구별하여 기존의 통사적 기능으로만 작용하였던 격조사가 의미론적인 요소로도 기능함을 제시하였다. 이러한 논의는 왕문용(1983), 유동석(1984), 류구상(1989) 등으로 이어져, ‘이/가’와 ‘을/를’이 전형적인 격표지로만 간주되던 것과 함께 격조사라는 개념 자체를 부정하는 논의로 발전하였다. 이러한 관점에서는 한국어에는 격조사가 존재하지 않으며, 따라서 ‘이/가’와 ‘을/를’은 보조사임을 주장한다.

이후에도 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 초점을 두어, 이들 조사가 가지고 있는 격 표지 기능 이외의 기능에 대한 논의들은 활발하게 이루어졌다. 엄기철(2002)에서는 일반적으로 격의 논리와 일치하는 ‘이/가’

및 ‘을/를’의 기능과 보조사적 기능의 ‘이/가’ 및 ‘을/를’을 나누어 설명하였고, 목정수(2003)에서도 ‘이/가’와 ‘을/를’은 격조사가 아니라 의미의 차이로 그 쓰임이 결정되는 한정사라고 하였다. 그러한 개념을 바탕으로 목정수(2003)에서는 ‘이/가’의 주체 지향적·화자 지향적인 의미와 ‘을/를’의 객체 지향적·청자 지향적인 의미를 제시하였다. 고석주(2004)에서 역시 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용은 통사적 장치가 아닌 문장의 의미 내용에 대한 화자의 판단에 의해 실현된다고 하며, 양태조사인 ‘가’와 ‘를’의 의미를 선택지정으로 구체화하기도 하였다. 후에 임홍빈(2007)에서는 ‘이/가’를 배타성으로, ‘을/를’을 문제성으로 설명하였고, 고영근·구본관(2008)에서는 한국어 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사 기능을 인정하면서 ‘이/가’는 신정보를, ‘을/를’은 초점을 나타낸다고 제시하였다.

한국어의 대표적인 구조격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 비슷한 쓰임과 기능으로 인하여 함께 연구 되는 경향도 보인다. 유혜원(2009)에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 초점을 맞추어 그 둘의 교체 현상을 어휘적 특성과 동사의 분포 양상을 통하여 설명하였다. 최근의 연구 중 신서인(2014)에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 비전형적인 분포에 따른 기능에 대한 논의를 보이며, ‘이/가’와 ‘을/를’의 의미·화용적인 기능을 언급한 바가 있다.

2.2. 한국어교육에서의 선행 연구

한국어교육에서 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 초점을 맞춘 연구는 상대적으로 활발하게 논의되지는 않았다. ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 논의가 있다 할지라도, 한국어교육에서 격조사에 초점을 맞춘 논의들은 대부분 조사 자체의 기능에 대한 것이라기보다는 외국인 학습자들의 조사 습득 순서나 외국어와의 대조, 오류 분석 등 ‘이/가’와 ‘을/를’은 부차적인 수준에서 다루어진 연구가 많다. 김정은·이소영(2004)에서는 ‘을/를, 이/가, 에, 에서’에 대한 한국어 학습자의 오류를 연구하였고, 이경선(2011)은 한국어 초급 학습자의 조사 사용 실태에 관한 연구에서 ‘이/가’, ‘을/를’, ‘은/는’ 등의 오류 유형을 다룬 바 있다. 박동호(2007)에서는 ‘이/가’와 ‘을/

를'을 한국어의 특수조사라고 명명하며 '이/가'와 '을/를'의 교체 현상을 중심으로 그 기능을 설명하였다. 이외에 외국인 학습자들의 조사 습득 순서를 연구한 이안나(2010)의 연구나 모국어와의 조사 사용 양상을 비교한 외국인 학습자들의 연구들이 있다. 하지만 한국어에서 가장 많이 사용되는 격조사이면서 보조사적인 기능도 하는 '이/가'와 '을/를' 자체의 기능을 연구 대상으로 삼은 경우는 한국어교육에서 상대적으로 많지 않은 편이다.

한편 한국어 격조사의 격 표지 기능 이외의 기능과 관련하여 '이/가'와 '은/는'에 대한 선행 연구는 '이/가'와 '을/를'에 비하여 많이 이루어져 있다. '이/가'와 '은/는'에 대한 연구는 한국인뿐만 아니라 한국어를 연구하는 외국인 학습자들에 의하여 중국어, 영어, 일본어, 프랑스어, 폴란드어 등의 모국어와의 대응을 중심으로 활발히 진행되었다. 그 내용 또한 오류 분석 등의 부차적인 목적에서 벗어나 출현 양상과 제시 방법부터 시작하여 의미 기능 분석, 사용 특성, 교수·학습 방법에 이르기까지 다양한 관점에서 연구되었다. 이와 비교하여 보았을 때, '이/가'와 '을/를'에 대한 양적·질적인 연구는 상대적으로 빈약하다고 할 수 있다.

따라서 본 연구는 한국어에서 가장 많이 사용되는 구조격조사 '이/가'와 '을/를'이 가지는 다양한 기능을 유형화하고, 학습자의 오류 분석을 바탕으로 '이/가'와 '을/를'의 기능 교육 내용을 구성하며, 더 나아가 그것의 교육을 목적으로 한다는 점에서 연구사적인 의의를 가진다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구에서 중요한 연구 대상은 격조사 '이/가'와 '을/를'이 다양한 기능으로 실현되어 나타나는 실제 사용 양상이다. 학습자들의 격조사 기능에 대한 이해를 넘어 실제 사용을 목적으로 하기 때문이다. 격조사로서 '이/가'와 '을/를'의 격 표지 기능은 이미 잘 알려져 있으므로 한국어 모어 화자뿐만 아니라 외국인 학습자들도 매우 흔히 사용한다. 그러나 '이/가'와 '을/를'의 기능에 대한 제한적 교육으로 인하여 학습자들은 격조사

의 보조사적인 기능에 대해서는 이해와 표현의 모든 측면에서 혼란을 겪는다. 따라서 본고에서는 첫째, 현재 한국어교육에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 교육 실태를 조사하여 부족한 점을 찾아내고, 둘째, ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지고 있는 통사 층위에서의 기능과 의미·화용 층위에서의 개념을 실제 용례를 통하여 확인해 본 후, 셋째, 외국인 학습자와 한국어 모어 화자의 실제 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 양상을 기능별로 분석하여 외국인 학습자들을 대상으로 하는 격조사의 기능 교육 연구를 하고자 한다.

II장에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 한국어교육에서의 실태를 알아보고, ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 분류를 위해 실제 용례를 살펴보고자 한다. 교육 실태 분석은 한국어 교재 분석과 학습자의 설문 조사 및 사후 면접을 통하여 이루어진다. 교재 분석에서는 현재 서울 소재 대학교 부설의 한국어 교육 기관 8곳에서 출판한 초·중·고급 단계의 교재와 더불어 한국어 문법 사전 3종을 대상으로 하였다. 먼저 각 교재에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 어떻게 설명하고 제시하고 있는지를 살폈다. 그 다음에는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 실태를 알아보기 위하여 외국인 학습자 12명, 한국어 모어 화자 12명, 총 24명을 대상으로 담화 완성형 설문 및 인식 조사를 실시하였고, 설문에 참여한 학습자 중 5명을 대상으로 한 사후 면접으로 양적 조사의 한계점을 보완하였다. 그 다음 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 분류를 위하여 참고한 용례는 국립국어원의 언어정보나눔터에서 제공하는 말뭉치 찾기를 통하여 추출하였다.

III장에서는 중·고급 외국인 학습자 각각 20명의 답안지와 같은 문항에 대하여 한국어 모어 화자 20명이 작성한 총 60개의 작문¹⁾을 분석하였다. 분석한 결과를 바탕으로, 외국인 학습자와 한국어 모어 화자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상을 대조하여 유의미한 차이가 나타나는 부분에 대한 논의를 심화시켜 교육 내용으로 삼는다. 또한 중급 학습자와 고급

1) 60개의 작문은 총 1001문장(중급 학습자 266문장, 고급 학습자 395문장, 한국어 모어 화자 340문장)이고, 1001개의 문장에서 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’의 총 개수는 1628개(사용자별: 중급 학습자 382개, 고급 학습자 5개, 한국어 모어 화자 702개, 조사별: 이/가 746개, 을/를 882개)이다. 여기에 본고의 분석 대상에는 외국인 학습자의 작문에서 비실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’까지도 포함하여, 총 1687개(이/가 773개, 을/를 914개)의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 본조사의 작문 분석 대상이 되었다.

학습자의 사용 양상에서도 차이점이 나타나는지를 살펴 등급별 교육의 필요성을 고찰한다.

또한 작문 분석만으로는 학습자의 조사 사용 의도를 정확하게 알기 어려우므로 깊이 있는 심층 면접(in-depth interview)²⁾을 실시함으로써 질적인 자료를 보완한다. 여기에서는 학습자의 국적별 차이도 나타나는지를 확인하고자 하였다. 면접(interview)이 가지고 있는 장점에 대해서 맥키와 게스(Mackey & Gass, 2005:173)에서는 학습자의 인식이나 태도와 같이 직접적으로 드러나지 않는 부분에 대한 연구 방법이라는 점을 들었다. 또한 면접은 모호하거나 불완전하거나 상세하지 않은 최초의 답에 대해 명시적인 정보를 제공해 줄 수 있다고 하였다. 따라서 심층 면접을 활용하는 것이, 학습자들의 작문을 가지고 분석을 하였으나 그들의 의도를 파악하는 데에는 어려움이 있었던 본 연구에 적합한 연구 방법이라고 판단하였다. 즉, 작문 분석과 심층 면접의 상호 보완적인 방법을 통하여 가설을 검증하고 교육 내용을 구성한다.

셀리거와 쇼하미(Seliger & Shohamy, 1989; 김지영, 2002:71-98)의 연구에 따르면, 연구의 준비란 몇 개의 단계(phase)로 이루어지는 발전적인 과정이다. 연구는 요인의 수에 따라서 여러 가지 형태를 취할 수 있지만 가장 중요한 것은 연구과제의 형태와 그 연구에 가장 적합한 체제(format)이다. 따라서 본고에서 계획하고 있는 연구에 적합한 체제를 셀리거와 쇼하미가 설정한 연구 준비의 4단계에 따라서 정리해 보았다.

[표 1] 연구 준비 단계에 따른 본 연구 계획

제 1단계: 일반적인 연구 과제를 설정한다.
<ul style="list-style-type: none"> • 본 연구 과제의 출처는 기본적으로 연구자의 경험과 관심에서 비롯되었으며, 그 이후 다른 연구자에 의한 연구물을 읽으며 주제를 초점화하고 발

2) 심층 면접은 연구자가 직접 관찰할 수 없는 것들을 발견해 내기 위한 연구방법으로서 제보자의 감정, 생각, 의도, 행위 주체자들이 행위에 부여하는 의미와 그들이 주변세계를 해석하는 방법을 알고자 할 때 사용한다. 또한 반복하기가 불가능한 과거 사건에 관심이 있거나 외부자의 관찰을 회피하는 행위들에 대하여 알고자 할 때 유용한 방법이다. 심층 면접은 연구자가 제보자의 시각에 접근하여 이를 이해하는 데 목적이 있다. (한국교육평가학회, 2004)

<p>전시켰다.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 본고에서의 연구는 학습자가 직접 생산한 데이터에 입각한 것으로, 실증적 연구라고 할 수 있다. 연구는 그 데이터를 통하여 가설을 검증하고 그에 따라 교육 내용과 방법을 구성하는 방향으로 이루어진다.
제 2단계: 연구 과제를 좁힌다.
<ul style="list-style-type: none"> • 연구에 앞서 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지고 있는 기능을 분류할 필요가 있으므로, 기능 분류의 원리가 되는 인지 문법을 연구의 전제로 한다. • 외국인 학습자와 한국어 모어 화자의 작문 자료를 수집하여 그 안에서 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’을 분석 대상으로 삼아 연구를 진행할 수 있다. • 본 연구는 기본적으로 학습자들의 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 이해와 사용을 대상으로 하므로, 분석적 접근방법을 취한다.
제 3단계: 연구 목적을 결정한다.
<ul style="list-style-type: none"> • 외국인 학습자들의 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 이해와 사용이 제한적일 것이라는 가설의 틀에서 시작하고, 가설 검증을 위해 작문 분석과 심층 면접을 실시하므로 연역적 연구의 성격을 띤다.
제 4단계: 연구 계획이나 가설을 설정한다.
<ul style="list-style-type: none"> • 방향성이 있는 가설은 그 결과에 대한 확실한 증거가 어려우므로, 귀무가설의 형태를 취하여 기각함으로써 본고에서 상정한 연구가설을 채택하고자 한다.

한편, 본 연구의 II장에서 실시한 학습자 사후 면접과 III장에서 실시한 학습자 심층 면접에서는 면접 내용을 전사하는 작업이 이루어졌다. 면접 내용의 전사 방법은 기존의 논의들과 함께 여러 전사 방법들을 정리해 놓은 안의정(1998)의 논의를 따랐다. 안의정(1998)에서의 전사 방법 중에서 본고에서 사용한 기호들은 다음 [표 2]와 같다.

[표 2] 전사 기호

끼어든 경우	-
끝말을 흐릴 경우	...
불완전한 발화나 주저, 자기정정 발화	=
표현적 음장 (화자의 감정 표현)	: / :: / :::
확실하지 않은 발화 혹은 추정	() ※본고에서는 의미상 있어야 할 발화가 생략된 부분에도 사용하였음.
대화 상황에서 겹치는 발화	{}
기타 음소가 아닌 요소	<vocal desc='()'>

Ⅱ. 한국어 격조사의 기능 교육 연구를 위한 전제

1. 한국어 격조사 기능 교육에 대한 예비적 고찰

1.1. 격조사의 기능에 대한 이론적 쟁점과 논의

격조사의 기능에 대한 논의는 한국어 조사의 범주를 설정하는 문제와도 직결되어 다양한 관점에서 이루어지고 있다. 현대 국어 보조사 ‘를’에 대한 연구를 한 이은교(2008)에서는 그간의 논의를 크게 세 가지로 분류하여 정리하였다. 여기에서 제시한 분류의 틀은 ‘을/를’에 대한 것이지만 같은 격조사로서 ‘이/가’에도 적용이 가능하므로 이은교(2008)에서의 논의를 함께 살펴보며 본고에서 취하는 입장을 밝히고자 한다.

첫 번째는 격조사설이다. 이는 가장 전통적인 분류로서 ‘이/가’는 주격 조사, ‘을/를’은 목적격 조사로 보는 입장이다. 두 번째는 격조사의 통사론적 기능과 보조사적 기능을 모두 인정하는 입장이며, 세 번째는 한국어의 격 표시 기능을 전면 부정하고, ‘이/가’와 ‘을/를’을 화용 층위의 보조사로 해석하는 입장이다. 여기에서 두 번째 입장은 다시 격조사적 기능과 보조사적 기능의 관계를 어떻게 보는가에 따라 동형어설과 다의어설로 나뉜다. 동형어설은 선행 성분이 주어 혹은 목적어임을 표시하는 문법적 기능의 격조사로서의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 있고, 또 고유한 의미 기능을 가지는 보조사 보조사로서의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 존재한다는 입장이다. 따라서 통사적으로 보았을 때 주격이나 목적격 표시로 쓰이는 ‘이/가’나 ‘을/를’은 주격 조사이고, 담화·화용론적 차원에서 다양한 의미 기능의 해석이 가능한 ‘이/가’나 ‘을/를’은 보조사이다. 반면에 다의어설은 한국어에는 하나의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 있고, 그 ‘이/가’와 ‘을/를’이 통사론적인 격조사적 기능과 의미론적인 보조사적 기능을 모두 가지고 있다는 입장이다.

본고에서는 기본적으로 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사와 보조사 기능을 모두 인정하되, 하나의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 두 기능을 모두 담당하는 다의

어설의 입장을 취한다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 본래 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’을 그 기능에 따라 격조사와 보조사로 이분법적인 구분을 짓는 일은 쉽지 않은 일이다. 격조사적인 기능과 보조사적인 기능은 동일선상의 스펙트럼에 있는 정도의 차이로 설명될 수 있기 때문이다. 따라서 둘째로, 통사적 층위의 문법적 기능과 양태적 해석이 가능한 의미적 기능은 중첩되어 나타날 수도 있고, 독립적으로 나타날 수도 있다. 곧, 실현된 ‘이/가’나 ‘을/를’은 격조사적 기능만 할 수도 있고, 격조사적 기능과 보조사적 기능을 모두 가질 수도, 또는 보조사적 기능만을 할 수도 있는 것이다. 따라서 격조사로서의 ‘이/가’ 및 ‘을/를’과 보조사로서의 ‘이/가’ 및 ‘을/를’이 각각 별개로 존재한다고 상정하면, 두 기능을 모두 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 설명하기가 어렵다. 셋째, 본 연구는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 통사 층위에서만 해석하는 것이 아니라 의미·화용 층위에서도 보고자 한다. 맥락에 따른 정보 구조를 반영하여야만 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 ‘기능’을 유형화할 수 있기 때문이다. 이러한 이유들에 근거하여 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 격조사와 보조사로서의 기능을 모두 가지고 있다는 전제를 바탕으로 본 연구를 진행하고자 한다.

1.2. 인지적 원리에 따른 문법 교육의 필요성

한국어교육은 일반적으로 모국어에 대한 지식이 명시적으로든 암시적으로든 이미 구성되어 있는 학습자를 대상으로 하여 이루어진다. 모국어 문자의 전체적인 구성 원리나 사용 원리에 관한 지식들은 학습자의 머릿속에 체계화되어 있으며, 학습자는 이를 바탕으로 모국어의 자동화된 처리 과정³⁾을 통해 이해하고 표현할 수 있다. 즉 일반적으로 한국어를 배우는 외국인 학습자들은 언어적으로 어느 정도 성숙하였으며, 메타적 사

3) 브라운(Brown, 2001:70-71)에서는 이것을 인지적 원리의 하나인 ‘자동성(automaticity)’의 원리라고 제시하였다. 브라운에 따르면 자동성의 원리에서는 의미 있는 사용을 함으로써 언어를 잠재의식적으로 흡수하는 것과 초점을 언어 형태에서 언어 사용 목적으로 효율적이고 신속하게 옮겨가는 것이 중요하다.

고가 가능한 수준이라고 할 수 있다. 이와 같은 학습자의 언어 능력을 외국어 학습에서 사용할 수 있다면 더욱 효율적이고 효과적인 접근이 가능하다. 학습자가 이미 가지고 있는 모국어 관련 능력과 새로운 목표 언어 사이를 연결시켜 줄 수 있는 것이 바로 인지적 원리이다. 테일러(Taylor, 2002)는 ‘인간의 행동 및 인간 행동의 산물 그 자체는 마음의 산물로 다루어져야 하고 인간 마음의 잠재력에 의해 궁극적으로 제약을 받는다고 하며, 특히 언어학은 인지적 기획에 매우 적합하다’고 하였다. 따라서 외국어 학습자들은 자신들의 모국어에 그러하였듯이 목표 외국어에도 인지적 원리를 가지고 접근할 수 있다.

한국어 격조사의 기능 교육 역시 인지적 원리를 바탕으로 이루어질 수 있다. 랭애커(1999; 김종도·나익주, 2001:75-76)에서는 인지 문법적인 관점에서 문법 요소들의 관계에 대해 서술한 바가 있다. 그 중에서도 격표지 부여와 관련하여 다음과 같이 서술하였다.

- (1) 격 표지는 가끔 문법적 관계를 기계적으로 신호해 주는데 사용되는데 의미상으로 빈 형태적 장치로 생각된다. 인지문법에서는 격 표지들은 원래가 상징적이어서 반드시 의미 있는 요소로서 분석된다. 더구나 나는 격 표지의 의미값이 대체로 의미역과 관련된다고 주장한다. 일부 언어는 주어와 직접목적어를 일관성 있게 표시해주는 보통 주격과 대격이라고 부르는 격 표지가 있는 것이 사실이다. 그러나 이 사실이 주격과 대격을 의미 없는 것이 되게 하지는 않는다. 왜냐하면 주어관계가 목적어관계 그 자체가 개념적 의미를 가지고 있기 때문이다. 주격과 대격이 구체적으로 이 관계들과 일치한다면 이 두 격은 동일한 개념적 값을 가지며 그 값을 상징한다.

한국어에는 주격을 나타내는 조사 ‘이/가’, 목적격을 나타내는 조사 ‘을/를’이 존재한다. 또한 이상에서 랭애커가 언급한 바와 같이 격조사 ‘이/가’나 ‘을/를’은 단순히 격 표지를 나타내는 것 이상의 고유한 의미를 가지고 있다. 하지만 그 의미 기능은 격 표지 기능만큼 명시적인 형태로 드러나지 않기 때문에 외국인 학습자들은 따로 그에 대한 학습 내용을

제공받지 않고서는 스스로 그 의미 기능을 알아차리기가 어렵다.

임지룡(1997:27)에서는 레이콕(Lakoff)과 랭애커의 이론을 바탕으로 하여 인지의미론의 다섯 가지 기본 원리를 다음과 같이 제시하였다.

- (2) 가. 일상 언어는 인간 마음(mind)의 산물이다. 따라서 언어의 작용원리는 인지체계의 다른 원리, 예컨대 지각·추리·이성·상상력·개념화·경험 등과 동일한 조직 원리를 갖고 있다.
- 나. 언어표현의 의미는 자율적 영역 안에서 존재하는 것이 아니라, 인지체계 안에서 개념적 내용의 조직을 환기함으로써 일어난다.
- 다. 언어의 많은 부분은 사람의 신체적 경험을 바탕으로 개념화된다. 곧 마음과 몸은 깊은 상관성을 지니고 있다.
- 라. 낱말의 의미는 본질적으로 백과사전적이다. 곧 언어적 의미와 비언어적 의미를 구분할 근거가 없다.
- 마. 언어표현의 의미와 구조는 자의적이 아니라, 상당 부분 동기화되어 있다.

이러한 기본적인 인지적 원리를 본고에서는 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 교육에 접목하고자 한다. 즉 학습자의 자연스러운 일상에서의 의사소통을 위해 학습자가 자신의 의도를 효과적으로 표현할 수 있는 원리를 찾고, 기존에 알고 있던 개념을 효율적으로 꺼내어 활성화시키며, 기계적 학습을 피하고 학습자 스스로 언어 사용에서 유연하게 적용할 수 있는 방법을 가르치고자 한다.

인지적 원리의 기본적 개념은 범주화나 개념화에서 출발한다고 설명한 임지룡(1997:28)에 따르면, ‘하나의 범주는 원형(prototype)으로 대표되는 중심원소와 무수한 변이형으로 이루어진 방사상 구조로 구성되는데, 그러한 범주나 개념이 의미로 파악되는 것’이라고 하였다. 한편 래든과 더븐(Radden & Dirven, 2007; 임지룡·윤희수, 2009:39)은 ‘새로운 경험과 혁신을 처리할 우아하고 효율적인 해법은 기존의 언어범주들을 이용하고 그들의 의미, 즉 그들과 관련된 개념범주들을 확장하는 것’이라 하였다. 이에 따라 본고에서는 학습자들에게 미지의 영역인 ‘이/가’와 ‘을/

를’의 보조사적 기능을, 이미 잘 알고 있는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사적 기능으로부터 확장하여 설명하고자 한다. 여기에서 격조사적 기능은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형으로 대표되는 중심원소라고 할 수 있고, 보조사적 기능은 변이형으로서 비원형적인 것이다. 원형과 변이형의 연결 고리는 바로 해석(construal)의 작용이다. 해석의 하나로서 본고에서는 랭애커(1990)의 주관화 이론(subjectification theory)을 참고하였다.

김동환(2013)에서는 주관화에 대하여, ‘동일한 상황을 다양한 방법으로 구조화하고 해석하는 우리 인간의 인지 능력인 해석의 한 가지 작용’이라고 하였다. 랭애커(1999; 김동환, 2013:327 재인용)는 ‘주관화란 어떤 실체에 대한 상대적인 객관적 해석에서 더 주관적 해석으로의 전이’라고 하였다. 즉 어떠한 개념에 대한 객관적인 판단이, 그 개념을 이해하고 사용하는 언어 사용자의 주관을 거쳐 의미가 확장 되는 것이다. 따라서 이 절에서는 이를 통해 문법적인 기능을 하는 격 표지 기능의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 사용자의 주관적 전이를 통하여 격 표지 기능 이상의 특별한 고유 의미를 가지는 과정을 살펴보고자 한다.

2. 한국어 격조사 기능 교육의 실태

한국어 격조사의 기능별 유형 분류의 논의를 들어가기에 앞서 현재 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대한 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 한국어 교재 분석과 학습자 설문조사 및 사후 면접을 통하여 알아보았다.

2.1. 한국어 교재 분석

한국어교육에서 ‘이/가’와 ‘을/를’은 학습자들이 초급 단계에서부터 가장 기본적으로 접하게 되는 조사이다. 그 이후에도 ‘이/가’와 ‘을/를’을 포함한 문형은 지속적으로 제시된다. 본 절에서는 각 교재 및 문법서에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 학습자에게 어떻게 제시되고 있는지를 분석하였

다. 분석 대상은 서울 소재 대학 부설 한국어 교육기관 8곳의 교재와 외국어 학습자를 위한 한국어 문법 사전 3종이다.

2.1.1. 대학 부설 교육기관 교재

학습자에게 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가장 처음으로 제시되는 단계는 초급 단계이므로, 먼저 각 기관의 초급 교재에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 어떻게 제시되는지를 정리하였다. 그 후 중·고급 교재에서 문형 안에 지속적으로 나타나는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 찾아보며 보조사적인 기능에 대한 제시의 여부를 살펴보았다. 분석 대상 교재들의 서지 사항은 다음과 같다.

[표 3] 한국어 교재 서지 사항

기관명	교재명	연도	출판사
건국대학교 언어교육원	한국어 1, 2, 3, 4, 5, 6.	2005	건국대학교 출판부
고려대학교한국어 문화교육센터	재미있는 한국어 1, 2, 3, 4.	2010	교보문고
서울대학교 언어교육원	한국어 1, 2, 3, 4.	2010	문진미디어
서강대학교 한국어교육원	서강 한국어 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B, 별책부록 문법·단어 참고서 1.	2010	하우
성균관대학교 성균어학원	배우기 쉬운 한국어 1, 2, 3, 4, 5, 6.	2005	성균관대학교 출판부
연세대학교 한국어학당	연세 한국어 1, 2, 5.	2007	연세대학교 출판부
	연세 한국어 3-1, 3-2, 4-1, 4-2, 6-1(2009), 6-2(2009).	2008	연세대학교 출판부
이화여자대학교 언어교육원	말이 트이는 한국어 I, II.	2001	이화여자대학 교출판부
	이화 한국어 3-1, 3-2, 4, 5, 6.	2012	이화여자대학 교출판부
한국외국어대학교 한국어문화교육원	외국인을 위한 한국어 1, 2, 3, 4.	2007	한국외국어대 학교출판부

8개 기관의 초급 교재 모두 ‘이/가’와 ‘을/를’을 교재 앞부분에서 명시적으로 혹은 간접적인 문형으로 제시하였다. 조사 ‘이/가’의 형태 자체에 단독으로 초점을 맞춘 초급 교재는 8종 중에서 7종이었고, 그 중에서 그 기능에 대한 사전적 설명이라도 실은 교재는 6종이었다. 조사 ‘을/를’에 대해서는, 형태 자체에 단독으로 초점을 맞춘 교재는 8종 중에서 7종이었고, 그 중에서 그 역할에 대한 설명을 간단하게나마 실은 교재는 5종이었다. ‘이/가’나 ‘을/를’은 그에 대해 명시적인 초점을 맞추기 이전에 문형으로 먼저 교재에 제시되는 경우도 많았다. 아래의 [표 4]에서 교재 단원 부분은 ‘이/가’나 ‘을/를’이 단독으로 최초로 제시되는 부분을 말하고, 제시 내용은 이형태에 대한 형태적 설명은 배제하고 각 조사의 의미나 기능에 대하여 서술해놓은 부분만을 살펴보았다.

[표 4] 한국어 교재의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 제시 내용

기관명	교재 단원	제시 형태	제시 내용
건국대	1권 5과	N이/가	X
	1권 4과	N을/를	X
고려대	1권 5과	이/가	attached to a noun to indicate the subject of a sentence.
	1권 2과	을/를	attached to a noun and specifies the noun as the direct object.
서강대 ⁴⁾	1A 준비4과	이/가	X
	1A 3과	을/를	X
서울대	1권 6과	N이/가	(주격 조사) marks the subject of a sentence.
	1권 3과	N을/를	X (목적격 조사)
성균관대	1권 3과	-N+이/가	X (주격 조사)
	1권 4과	-N+을/를	X (목적격 조사)
연세대	1권 2과	이/가	used with a noun to indicate that the noun is the subject of the sentence.
	1권 3과	을/를	attached to a noun to show that it is the object of the sentence.
이화여대	1권 1과	-이/가	명사, 대명사에 붙어서 문장의 주어를 나타내는 주격 조사
	X	X	X
한국외대	1권 2과	N이/가	X (subject marker)
	1권 10과	N을/를	X (object marker)

대상 교재 모두에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대해 직접적으로 혹은 문형을 통해 간접적으로 주격 조사 혹은 목적격 조사임을 설명하고 있다. 그러나 그 외의 기능에 대해서는 아무런 언급이 없을뿐더러 모든 교재에서 이 두 조사가 명사 뒤에만 붙는다고 제시하여 그 형태 또한 제한하고 있다. 이는 추후에 ‘이/가’와 ‘을/를’의 또 다른 기능이 있음을 학습자에게 가르칠 수 있는 여지조차 남기지 않은 것이라 할 수 있다. 실제로 8종의 모든 교재에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적인 기능에 대한 언급은 전혀 나타나지 않았다⁵⁾. 이러한 제한적 교수는 학습자들이 형태적인 측면에서 명사가 아닌 다른 형태에 이들 격조사가 붙은 것을 보기만 하더라도 비문법적이라고 느끼게 되는 이유가 된다.

2.1.2. 한국어 문법 사전

본고에서 살펴본 외국인 학습자를 위한 한국어 교육용 문법 사전은 국립국어원(2005), 백봉자(2010), 이희자·이종희(2007)의 사전이다. 이 세 사전은 앞서 대학 부설 언어 교육기관의 교재와는 달리 ‘이/가’와 ‘을/를’을 격조사로만 한정하지 않고 다양한 기능을 제시하고 있다.

먼저 국립국어원(2005)에서는 ‘주격 조사의 특수한 쓰임새는 어떤 것들이 있을까?’라고 물음을 던지며 격조사 ‘이/가’의 보격 조사의 기능뿐만 아니라 명사를 ‘강조/부각’하기 위하여 쓰이는 예문들을 함께 제공하고 있다. 또한 형태적으로도 명사가 아닌 어미나 부사 뒤에 붙어 쓰이는 경우를 제시함으로써 ‘이/가’의 보조사적인 기능에 대한 예문도 실었다.

-
- 4) 서강대 한국어교육원의 『서강 한국어 1A』 교재에는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 의미 설명이 전혀 제시되어 있지 않았으나, 『별책부록 문법·단어 참고서1』에는 ‘을/를’에 대한 기능(‘when attached to a noun, indicates that the noun is the direct object of a transitive verb’)을 설명하였다. 뿐만 아니라 다른 교재에서는 볼 수 없었던 ‘이/가’와 ‘은/는’의 의미적 차이를 서술하는 부분도 있었다. 하지만 본고에서 논의하고자 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적인 기능에 대한 설명은 부재하였다.
- 5) 8종의 중·고급 교재에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 의미를 개념적으로 부연한 교재는 없었다. 하지만 교재에서 학습 목표로 제시하고 있는 문형들을 보면 보조사적 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 종종 출현하였다. 이러한 문형들은 ‘이/가’와 ‘을/를’을 괄호 안에 넣거나 새로운 의미에 대한 추가적 설명이 전혀 없이 제시되어, 문형을 통제로 암기하며 학습하는 한국어 학습자들에게 오히려 혼란을 야기할 수 있다.

같은 맥락으로 격조사 ‘을/를’에 대해서도 ‘목적격 조사의 특수한 쓰임에는 어떤 것들이 있을까?’라고 하며 ‘을/를’이 후행할 수 있는 대상으로 장소, 시간과 공간의 양, 이동의 목적 등을 나타내는 예문을 제시하였다.

백봉자(2010)에서는 ‘-가/이’의 형태로 제시하면서, 그 범주는 주격 조사라고 설정하였으나 의미에 대하여 ‘문맥에 따라서 배타적 대립 또는 지정의 뜻을 가진다’고 설명하였다. 전체적으로 주격 조사·보격조사·보조사로서 ‘이/가’의 세 가지 의미를 제시하였다. 이에 추가적으로 다른 조사와 결합하여 주어의 의미를 제한한다고도 하였다⁶⁾. ‘을/를’ 역시 목적격 조사의 기능과 더불어 다른 조사나 부사어에 붙어서 보조사의 기능을 하며, 보조사로 쓰일 때는 강조를 나타낸다고 제시하였다. 목적격 조사 외에 기능을 설명할 때는 ‘다른 조사 대신 쓰여 각각의 의미를 나타내는 경우’와 ‘다른 조사나 부사, 부사류어에 붙어서 양태나 정도를 강조하는 경우’로 나누어 그 기능을 자세하게 설명하였다

이희자·이종희(2007)에서도 ‘주격 조사’, ‘보격조사’와 더불어 ‘화용적 의미의 첨가’라고 하여 ‘가’와 ‘이’의 네 가지 화용적 의미를 함께 실었다. 또한 ‘을’과 ‘를’에 대해서도 ‘목적격 조사’와 ‘목적 대상을 나타내는 격조사 외의 쓰임’, ‘화용적 의미의 첨가’의 세 부분으로 나누어 매우 다양한 의미들을 제시하였다⁷⁾.

대학 부설의 한국어 교육기관에서 사용하는 교재에는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능에 대한 언급이 전혀 나타나지 않았음에 반하여 외국인 학습자를 위한 한국어 문법 사전에서는 그 기능이 매우 상세하게 기술되어 있었다. 백봉자(2010)에서의 머리말에는 다음과 같이 기술되어 있다.

6) ‘붙임’에 나타난 구체적인 내용은 다음과 같다. ‘-만, -부터, -까지’ 등의 조사가 ‘-가/이’와 결합할 때는 이들 조사는 ‘-가/이’ 앞에 붙어서 주어의 의미를 제한한다.

7) 화용적 의미로 제시한 내용은 다음과 같다. ①그것을 특별히 선택하여 지적하는 뜻을 나타낸다. ‘다름 아닌~’의 뜻. ②지적하여 강조하는 뜻을 나타낸다. ③인용되는 말이 어디서 왔는지를 나타낸다. ④(부사어 자리에서, 수량을 나타내는 말에 붙어 쓰이어) 그 수를 지적하여 강조함을 나타낸다.

화용적 의미의 첨가에서 제시한 내용은 다음과 같다. ①선택하거나 지정하여 말하는 뜻을 나타낸다. ②(‘않다’, ‘못하다’ 등과 함께 쓰이어) 이것의 앞에 오는 요소에 붙어 이를 강조함을 나타낸다. ③(일부 부사나 용언의 연결 어미 뒤에 붙어 쓰이어) 그 행위나 상태를 대상화함을 나타낸다. ④(‘말하기를, 이르기를’ 따위의 꼴로) 다른 사람의 말이나 생각의 내용을 직접 인용함을 나타낸다.

- (3) 이 책의 문법 체계 및 설명은 전통 국어 문법 이론을 바탕으로 하
되 한국어 교육 현장에서의 응용을 전제로 하였다. 여기에는 그
동안 한국어 교육 현장에서 수집 정리된 많은 경험적 데이터들이
중요하게 활용되었음을 강조하고 싶다.

이희자이종희(2007)의 머리말에서도, 사전의 예문은 한국어 교육용
말뭉치와 기초 학습용 말뭉치를 종합하여 그 중에서도 쉽고 전형적인 예
를 골라 넣었다고 하였다. 이는 두 사전은 문법적인 측면뿐만 아니라 실
제 사용하는 한국어 또한 중요하게 여기고 반영하였음을 보여 준다. 8곳
의 대학 부설 한국어 교육기관에서는 전혀 다루고 있지 않은 ‘이/가’와
‘을/를’에 대한 내용을, 외국인 학습자를 위한 문법 사전에서는 세부적으
로 나누어 상세히 그 의미를 분류하여 제시하였다는 것은, 학습자들이
‘이/가’와 ‘을/를’의 학습 시 한국어 교재만으로는 격조사보다 더 많은 기
능을 하는 보조사적 의미들을 놓치게 될 수도 있음을 시사한다. 교재에
서 단편적으로 배우는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 실제 한국어를 사용하는 현
장에서 접하게 되면 학습자들은 혼란을 느낄 수도 있다.

2.2. 학습자 설문 조사 및 사후 면접

본 연구의 본조사에 들어가기에 앞서 실제로 외국인 학습자들이 ‘이/
가’와 ‘을/를’의 기능을 어떻게 인식하고 있는지 알아보기 위하여 학습자
설문 조사와 사후 면접을 실시하였다.

2.2.1. 학습자 설문 조사

설문지의 형식은 대화문의 조사 부분에 빈칸을 만들어놓고 그 안에
적절한 조사를 골라 넣는 담화 완성형 설문지(discourse complete test;
DCT)이다. 문항은 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 격조사로 사용되는 경우와
보조사로 사용되는 경우를 나누었고, 그러한 네 가지 경우에서 ‘이/가’나
‘을/를’의 실현이 상대적으로 필수적인 경우와 실현이 되지 않아도 가능

한 경우⁸⁾로 다시 나누어 두 문제씩 구성하였다. 이에 ‘이/가’와 ‘을/를’ 관련 문항 16문제와, 이들 조사와 대치 오류가 많이 나타나는 보조사 ‘은/는’도 살펴 볼 수 있는 문항을 같은 방식으로 추가하였다.

[표 5] 담화 완성형 설문지의 문항 구성표

대상 기능	이/가								을/를								은/는			
	격조사 기능				보조사적 기능				격조사 기능				보조사적 기능				보조사 기능			
실현 여부	필수		수의		필수		수의		필수		수의		필수		수의		필수		수의	
문항 번호	16	6	14	17	13	10	1	8	4	20	18	7	2	19	15	12	9	11	3	5

설문 조사는 한국어 모어 화자 12명, 중·고급 수준의 외국인 학습자 12명⁹⁾을 대상으로 하였다. 이 설문 조사를 통하여 한국어 모어 화자와 외국인 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능 사용 양상을 비교해 볼 수 있었다. ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 격조사로 사용된 8개의 문항과 보조사로 사용된 8개의 문항 채택률을 [표 6]에서 비교해 보았다. 응답자들은 각 문항의 ‘이/가, 을/를, 은/는, 빈칸’의 네 가지 보기 중에서 괄호 안에 들어가기에 자연스러운 조사를 모두 고르도록 지시 받았다.

8) 격조사의 실현이 필수적이어야 하는 예문은 찾기가 쉬우나, 보조사의 실현이 필수적이어야 하는 예문은 보조사라는 개념이 가지는 특성상 절대적인 기준으로 작용하기가 어려웠다. 이에 ‘이/가’나 ‘을/를’이 보조사적인 기능을 할 때 그 실현이 필수적이라고 제시한 문장은, 그 문장에서 ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현되지 않아도 비문법적인 문장은 아니지만 적절성의 측면에서 실현 되는 것이 훨씬 더 자연스러운 문장을 찾아보았다.

예를 들어 10번 문항의 ‘A: 남자친구가 있긴 하지만 다른 애도 만나 볼 거야. B: 너의 행동은 도대체() 마음에 안 들어.’라는 담화에서 조사 ‘가’가 실현되지 않아도 문장은 가능하지만, ‘도대체가’로 사용하는 것이 B의 감정을 표현하는데 더욱 자연스럽다. 실제로 한국어 모어 화자 중에서 ‘가’를 실현해야 한다고 본 응답자가 훨씬 많았다. ‘을/를’의 보조사적 기능이 비교적 필수적이라고 제시한 2번 문항 역시 동일한 설명이 가능하다. 2번 문항은 다음과 같다. ‘A: 이 환자는 왜 갑자기 쓰러졌죠? B: 다이어트 한다고 삼 일 동안 먹지() 않았대요.’ 여기에서도 ‘먹지를’이라고 사용하는 것이 더욱 자연스럽다.

9) 설문에 참여한 외국인 학습자는 고급 학습자 5명, 중급 학습자 7명으로 구성되었다. TOPIK 점수가 5·6급이거나 한국어교육 전공 박사과정에 있으면 고급 학습자로, TOPIK 점수가 3·4급이거나 대학 부설 언어교육원의 3·4급 과정 혹은 언어교육원 3·4급 과정의 한국어 학습 시간에 준하는 시간을 학습한 경우에는 중급 학습자로 분류하였다. 국적은 대만 1명, 말레이시아 1명, 미국 3명, 베트남 1명, 인도 1명, 일본 1명, 중국 4명이다.

[표 6] ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 평균 채택률

	한국어 모어 화자	외국인 학습자
격조사 기능 시	7.5/8문항 (93.7%)	6.0/8문항 (75.0%)
보조사 기능 시	6.5/8문항 (81.2%)	1.3/8문항 (16.2%)

[표 6]에서 나타난 바와 같이, ‘이/가’와 ‘을/를’이 격조사가 아닌 보조사로 기능할 때 외국인 학습자의 채택률은 현저히 낮다. 전체적인 평균 뿐만 아니라 모어 화자의 경우에는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 보조사적 기능을 하는 경우를 채택한 응답자가 각각의 경우 모두 12명 중에서 12명이었던 반면, 외국인 학습자는 총 8문항 중 한 문항이라도 채택을 한 응답자가 7명에 불과하였다. 외국인 응답자 12명 중에서 나머지 5명은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능을 전혀 사용하지 못한다고 해석할 수 있다. 그 5명 중에서 3명은 한국어를 4년 이상 학습한 고급 학습자라는 점에서, ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적인 기능에 대한 교육이 현저하게 부족하다는 것을 알 수 있다. 이를 통하여 설문 조사를 하기 이전에 본고에서 상정하였던, 외국인 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사 기능은 잘 알고 있지만 보조사적 기능은 잘 알지 못할 것이라는 가설을 검증해 볼 수 있었다.

또한 담화 완성형 문항에 앞서 한국어의 조사에 대한 인식 조사¹⁰⁾를 하였는데, 12명의 한국어 모어 화자¹¹⁾ 중에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적인 기능을 메타적으로 인식하고 있던 응답자는 4명에 불과하였다. 하지만 ‘이/가’와 ‘을/를’이 실제 문항에서 보조사적인 기능을 할 때, 8문항 중 평균 7.5문항에서 보조사적 기능의 ‘이/가’와 ‘을/를’을 채택하였다. 외국인 학습자의 경우에는 12명 모두 두 조사의 보조사적 기능은 언급하지 않았고 6명만이 ‘이/가’는 ‘주격 조사’, ‘을/를’은 ‘목적격 조사’라는 정도의 답변을 하였다.

10) 인식 조사를 위한 질문의 내용은 다음과 같다.

- | |
|--|
| (1) 한국어 조사 ‘이/가’의 기능에는 어떠한 것들이 있다고 생각하십니까?
(2) 한국어 조사 ‘을/를’의 기능에는 어떠한 것들이 있다고 생각하십니까? |
|--|

11) 한국어 모어 화자 12명은 모두 대학교 재학 이상의 학력이며, 그 중 7명은 국어교육과이고 5명은 국어교육과 무관한 전공이다.

또한 조사 학습의 난이도에 대한 답변도 5단계로 나누어 요구하였다¹²⁾. 외국인 학습자 12명 중에서 5명의 응답자가 어렵지 않다고 답하였으나, 실제 설문 조사 결과에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능을 묻는 문항의 채택률은 16%에 불과하였다. 따라서 학습자의 인지 정도와 실제 이해 수준이 불일치하므로 한국어 격조사의 기능 교육은 학습자의 학습 요구(learning needs)를 충족시킨다고 할 수 있다.

이를 통해 외국인 학습자들은 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 단순히 주격 조사와 목적격 조사로만 사용되는 것이 아니라 보조사적인 기능도 가지고 있다는 사실 자체를 명시적으로 알지 못하고 있다고 해석할 수 있다. 이는 한국인 역시 메타적으로는 인식하고 있지 않으면서도 실제 언어생활에서는 자유롭게 사용하고 있다는 해석과 맞물려, 외국인 학습자를 위한 격조사의 보조사적 기능 교육이 필요하며, 외국인 학습자들이 더욱 한국인 수준에 근접한 한국어를 사용하며 풍부한 의미를 전달하는데 도움을 준다고 예상할 수 있다.

2.2.2. 학습자 사후 면접

설문 조사에 답을 했던 12명의 학습자 중에서 5명¹³⁾과 일대일로 사후 면접을 실시하여, 외국인 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대해 가지고 있는 인식을 더욱 심층적으로 알아보고자 하였다. 면접은 질문자와 응답자 모두에게 익숙한 곳에서 실시하였고, 사전에 허락을 받은 뒤 자유로운 대화 내용을 녹음하는 방식으로 진행하였다. 사후 면접의 절차는 다음과 같다. ① 응답자가 사전에 실행하였던 설문 조사에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 보조사적 기능을 하는 문항이지만 다른 조사나 빈칸에만 체크를 하였던 문장을 골라, 괄호 안에 ‘이/가’나 ‘을/를’을 넣어서 읽어 준 뒤

12) 조사 학습의 난이도를 위한 질문의 내용은 다음과 같다.

(3) 한국어 학습에 있어서 조사를 배우는 것은 어떠합니까? (○ 표시해 주세요.)
 아주 어렵다 - 어렵다 - 보통이다 - 쉽다 - 아주 쉽다.

13) 사후 면접에 참여한 학습자 다섯 명의 한국어 등급과 국적은 다음과 같다.

중급 학습자 (#01-)	미국 1명(X), 중국 1명(B), 말레이시아 1명(H).
고급 학습자 (#02-)	중국 2명(G, J).

②그러한 문장을 들었을 때 느끼는 감정을 자유롭게 설명해 달라고 부탁하였다. ③그 후 설문 조사의 의도를 설명하고 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능 교육에 대한 대화를 나누는 것으로 하였다.

면접에 참여한 모든 학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 주어와 목적어 뒤에 온다는 사실을 명시적 혹은 암시적으로 학습하여 알고 있는 것 이외에, ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대해서는 배운 경험이 전혀 없다고 하였다. 따라서 학습자들은 체언인 주어와 체언인 목적어가 아닌 항목에 후행하는 ‘이/가’나 ‘을/를’에 대해서는 매우 혼란스러워하는 반응을 보였다. 다음은 사후 면접의 일부를 전사한 부분이다.

(4) Questioner(이하 Q): <read>새로 산 중고차는 괜찮아요? 다 좋은데 고속도로에서 빨리:를: 못 가서 좀 아쉬워요. </read>

#01-X(이하 X): 진::짜 이상해요.

Q: <vocal desc='웃음'>왜?

X: 으:으::, 빨리=빨리=빨리:를:? 어::: 이상해:.

Q: 빨리:를 {못가}?

X: {으::: 어:::}

Q: 넌 왜 이렇게 빨리:를 못 걸어?

X: 보통 어, 명사(다음에) ‘을/를’(이 와요)! 형용사(부사)(다음에) ‘을/를’ 이상해요.

(5) Q: <read>다이어트 한다고 삼 일 동안 먹:지:를: 았았대요.</read>

#01-B(이하 B): 먹:지:를: 왜요? ‘먹:지’가 뭐지? <vocal desc='웃음'>

Q: 먹:지: 았았대요.

B: 먹:지: 았아요...

Q: 안 먹었다고. 먹:지:를: 았았대요.

B: 네? (‘를’을 가리키며)이건 뭐예요:?

Q: 그냥 빈칸으로 ‘먹:지 았았대요’ 해도 맞는데, ‘먹:지:를 았았대요’라고 해서-

B: 먹:지:를... 아 이거 이상해요 <vocal desc='웃음'> -

Q: 아, 이것도 이상해?

B: 네.

(4, 5)는 각각 중급 단계의 미국인 학습자와 중국인 학습자의 면접 내용 일부이다. 학습자들은 학습 현장에서 배운 ‘N+a’의 형태가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용에 대해서 강한 거부감을 보였다. 학습자들은 그러한 문장을 들었을 때 낯선 ‘이/가’와 ‘을/를’의 형태는 비문법적이라고 판단하였다. 특히 ‘먹지를 았았대요’라는 문장에서 ‘을/를’은 무조건 명사 어휘에만 후행하는 것이라고만 배운 중국인 학습자는 ‘먹지’라는 새로운 단어가 있을 것이라고 추측하는 모습을 보여, 제한된 학습을 일반화시키는 연역적 판단이 일상적인 의사소통에서도 부정적 영향을 끼칠 것으로 예상되었다. 중급 학습자뿐만 아니라 면접에 참여한 다른 고급 학습자들 역시 ‘모양도 색깔도 다 좋은데 맛있지가 않아요.’라는 문장에 실현된 ‘가’에 대하여, 한국어를 배울 때 부정문은 ‘-지 않다, -지 못하다, -지 않다’ 등 격조사가 붙지 않은 형태로 학습하였으므로 해당 문장을 비문법적인 것이라고 판단하였다. 이와 같이 학습자들은 ‘이/가’나 ‘을/를’을 따로 떼어내어 인식하지 못하였다. 시간 표현 문형을 살펴본 강남옥(2013:94)에서는 국내외 여러 교재들의 문제점을 밝힌 바가 있다.

(6) 표제의 대표형 선정과 관련하여 ‘형태소적 접근’보다는 ‘의미소적인 접근’을, ‘분석적 관점’보다 ‘덩어리(chunk) 입력의 관점’을 중시하고 있음을 알 수 있었다. 이는 곧 학습자들에게 문법적으로 분석적인 인식을 제공하고 이를 확장하면서 문법 적용 능력을 자극하기보다는 대화문에 제시된 의미를 기준으로 한국어 표현 하나를 대응시키고 기계적인 연습과 활용을 유도한다는 점에서 비활성적인 입력 방식이라고 할 수 있다.

강남옥(2013)에서 지적된 문제점 그대로, 학습자들은 ‘먹지를 았았대요’와 ‘맛있지가 않아요’ 등에 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’이 어떤 의미를 가지고 있는지 전혀 알고 있지 못하였다. 이를 통하여 현재 문형 위주의 문법적인 교수가 이루어지는 한국어교육에서 분석적 교수의 필요성이 제기 된다. 교재에서 제한적으로 제시된 ‘이/가’와 ‘을/를’의 문법적인 기능 이외에 보조사적인 초점 기능을 학습자들이 이해하고 사용할 수 있도록

록 하기 위해서는, 해당 조사가 가지고 있는 기능 자체에 주목을 하여 일상의 의사소통에서 실현되는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 분석적으로 받아들일 수 있어야 한다.

하지만 이러한 실태에도 불구하고 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능에 대한 교육이 잘 이루어지지 않고 있는 이유는 해당 조사들이 학습자들에게 충분히 익숙한 조사이기 때문이다. 따라서 학습자들은 자신에게 익숙하지 않은 기능을 하는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현되었다 하더라도, 가장 기본적으로 배웠고 또 통사 층위에서 많이 사용하고 있는 조사이므로 무심히 넘어가는 경향을 가지고 있음을 알 수 있었다.

- (7) Q: ○○는 <read>너의 행동은 도:대:체:가: 마음에 안 들어</read> 라는 말을 들었을 때 어떤...
#01-H(이하 H): 음:: 도대체가:는 그= 이런 말 들어도 강조하는 거 모르고 그냥: 넘어가는 것 같아요.
Q: 그냥 다른 건 그냥 알아들을 수 있으니까?
H: 네, 아= 근데 ‘이/가’는 아:: 강조 하는구나, 그런 느낌은 몰라요. 모를 것 같아요.
Q: 이 문장을 들었을 때는 비문법적::{이라고 생각...}
H: {응-} 틀린 문장 좀: 네:: 그럴 수 있고...

(7)은 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 인식 조사를 끝낸 후 사후 면접의 의도를 밝히고 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적인 기능에 대하여 대화를 나누는 부분이다. 이를 보면 학습자는 ‘이/가’나 ‘을/를’의 초점 기능이 나타나는 문장을 보더라도 그냥 넘어간다고 대답하였다. 해당 조사를 빼더라도 문장의 이해에 큰 어려움이 없다는 것인데, 이는 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지고 있는 초점의 기능을 잘 알고 있지 못하기 때문인 것으로 판단된다. 근본적인 문법 영역의 목표를 정확성의 범주에서 적절성의 범주로까지 확장시킨 민현식(2006)의 의도와 마찬가지로, ‘이/가’와 ‘을/를’이 실현됨으로써 가지고 오는 어감의 차이를 외국인 학습자도 분명히 알고, 더 나아가 사용할 수 있게 함으로써 더욱 한국인의 사용에 가까운 한국어를 구사하는데 도움을 줄 수 있다.

3. 한국어 격조사의 기능 분류

한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사적인 기능은 격을 나타내는 것이고, 보조사적인 기능은 고유한 의미를 나타내는 것인데 이때 그 의미는 특정 항목에 ‘초점’을 가하는 것이다. 본고는 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능에 대한 연구로서, ‘이/가’나 ‘을/를’에 대하여 격조사 아니면 보조사라는 이분법적인 입장을 취하기보다는 기존의 틀을 바탕으로 각각의 층위에서 모두 살펴보는 입장을 취한다. 이로써 ‘이/가’와 ‘을/를’이 실제적으로 기능하는 면에 초점을 두고자 한다. 해당 조사가 통사 층위에서는 어떻게 기능하고, 의미·화용 층위에서는 어떻게 기능하는지를 모두 고찰하고자 하므로, 동일한 표현도 어느 층위를 기준으로 하느냐에 따라 상이한 해석이 될 수 있다.

실제 학습자(#00-4753¹⁴) 작문¹⁵)을 예로 들어 설명하고자 한다. 만약 학습자가 자신이 취미로 배우고 싶은 것은 축구임을 문장의 첫머리에서부터 언급하며 그에 대한 이유를 열거하고 결론적으로 ‘나는 축구를 잘하고 싶다’라고 하였을 경우의 ‘를’은 격 표지의 기능만을 한다. 하지만 실제로 이 학습자가 이 문장을 사용한 경위는 앞의 맥락과는 다르다. ‘사람들은 여러 가지 소원이 있지만 나는 축구를 잘하는 것이 소원이다.’라고 하며 해당 문장을 사용하였다. 이때의 ‘를’은, 바로 앞에 ‘다른 사람들이 가지고 있는 각자의 여러 가지 소원’이라는 대상이 나타났으므로, 단순한 격 표지의 기능이 아닌 ‘나의 소원은 다른 것이 아닌 축구’에 초

14) 본 연구의 모든 참여자들에게는 여섯 자리의 참여자 번호(#XX-XXXX)가 주어졌는데, 맨 앞의 두 자리는 한국어 모어 화자 ‘00’, 중급 수준의 외국인 학습자 ‘01’, 고급 수준의 외국인 학습자 ‘02’로 설정하였다. 그리고 작문 분석 연구 참여자의 경우, 외국인 학습자의 뒷번호는 해당 참여자의 TOPIK 답안지 번호에서 추출한 번호이고, 한국어 모어 화자의 뒷번호는 남자는 ‘01’, 여자는 ‘02’로 시작한다. 심층 면접 참여자의 경우 뒤의 네 자리는 알파벳인데 중국인 학습자는 ‘CHN’으로, 일본인 학습자는 ‘JPN’으로 시작한다.

15) 본고에서는 외국인 학습자가 작성한 답안지에서 문장을 발췌하여 실제 예시로 제시하였는데, 여기에서는 정보 구조의 맥락에 따라 격 표지 기능을 하는지 초점의 기능을 하는지를 알아보려고 하는 부분이므로 의도에 영향을 미치지 않는 문법적 오류는 교정한 후에 제시하였다. 또한 앞으로 본고에서 제시할 학습자의 작문을 제시하는 경우 역시 보고자 하는 오류를 제외하고는 편의상 모두 교정하여 제시하고자 한다.

점을 맞추는 기능을 한다. ‘다른 사람들이 가지고 있는 다른 여러 가지 소원’이라는 대상이 전제되어 있다고 할 수 있기 때문이다. 이를 통하여 같은 형태로 제시된 문장이라 하더라도 서로 다른 층위에서의 기능을 할 수 있다는 것을 확인하였다. 따라서 본 연구에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 분류하는 가장 큰 기준은 문법적이거나 형태적인 것이 아니라, 그 ‘이/가’나 ‘을/를’이 쓰인 맥락과 그에 따른 정보의 구조이다.

학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능이라는 낯선 기능을 기준에 알고 있던 격조사적 기능과 연결 지어 학습할 수 있다. 앞서 말한 바와 마찬가지로 그 연결 고리는 바로 해석의 작용이다. 해석의 한 가지 작용으로서 랭애커(1990; 김동환, 2013:325-334)의 주관화 이론을 들 수 있는데 ‘주관화란 어떠한 관계가 객관적인 축에서 주관적인 축으로 전이되는 것’이다. 즉 학습자는 기준에 가지고 있던 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능을 주관적으로 확장시켜 초점 기능에 이를 수 있다. 이를 위해서는 우선 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형적 의미를 결정하고, 그 다음 비원형적 의미가 원형적 의미에서 확장된다는 것을 동기화하는 요소가 필요하다. 본 연구에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능을 격조사의 원형적 의미라고 보고, 초점 기능을 격조사의 비원형적 의미라고 본다.

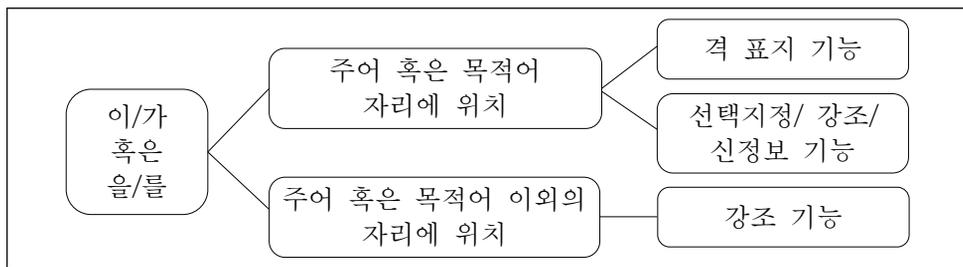
3.1. 통사 층위의 격 표지 기능

통사 층위에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 가장 기본적인 역할은 격 표지 기능을 하는 것이다. 따라서 통사 층위에서는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 주격 표지나 목적격 표지의 기능을 하느냐 안 하느냐를 판단한다. 즉, 실현된 ‘이/가’가 주어 자리 뒤에 오는지, 실현된 ‘을/를’이 목적어 자리 뒤에 오는지에 따라 통사 층위에서 각각 주격 조사, 목적격 조사로서의 역할을 한다고 할 수 있다.

고영근·구본관(2008:183)에서는 분포에 따라 격조사와 보조사를 구분하였는데, 격조사는 체언 뒤에 쓰이지만 보조사는 체언뿐 아니라 부사나 활용형, 심지어는 단어 사이에도 쓰인다고 하였다. 여기에서는 문법적

기능을 하는 것은 격조사로 보고 고유 의미를 가지는 것은 보조사로 보았으므로, 격조사라 이르는 것은 본고에서 상정한 ‘이/가’와 ‘을/를’의 통사 층위에서의 기능이고 보조사라 이르는 것은 의미·화용 층위에서의 기능이라고 할 수 있다. 이에 의거하여 ‘이/가’나 ‘을/를’이 ‘N+α’의 형태로 실현되었으면 통사 층위에서 각각 주격 표지, 목적격 표지의 기능을 한다고 보았고, ‘V/Ad+α’의 형태로 실현되었으면 문법적인 격 표지 기능은 하지 않는다고 보는 입장을 기본으로 한다. 또한 ‘이/가’와 ‘을/를’의 분포를 더욱 한정하여 ‘격 표지 기능을 하는 것’을 ‘체언이면서 주어 혹은 목적어 자리에 오는 것’이라고 정의한다.

[그림 1] ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 분류



본 연구에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 나누는 것은 [그림 1]과 같이 먼저 형태적으로 주어 혹은 목적어 자리에 위치하느냐의 여부를 기준으로 구분된다. 형태적으로 주어 혹은 목적어 자리에 위치하는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 다시 의미적으로 구분될 수 있다. 격조사적 기능이나 보조사적 기능의 여부에 따라 각각 하나의 기능만을 하는 경우와 두 기능을 동시에 하는 경우로 나누어 생각해 볼 수 있다. 형태적으로 주어 혹은 목적어 이외의 자리에 위치하는 ‘이/가’나 ‘을/를’은 초점 기능 중에서도 그 하위 범주인 강조 기능만을 하게 된다. 즉, ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능은 1차적으로는 통사 층위에서, 2차적으로는 의미·화용 층위에서 단계적으로 구분될 수 있다. 1차 구분에서 주어 혹은 목적어 자리에 위치하는 것은 ‘N+α’의 형태이며, ‘V/Ad+α’의 형태는 주어 혹은 목적어 이외의 자리에 위치하는 것이 전제된다. 2차 구분에서는 의미·화용 층위에서의 기능을

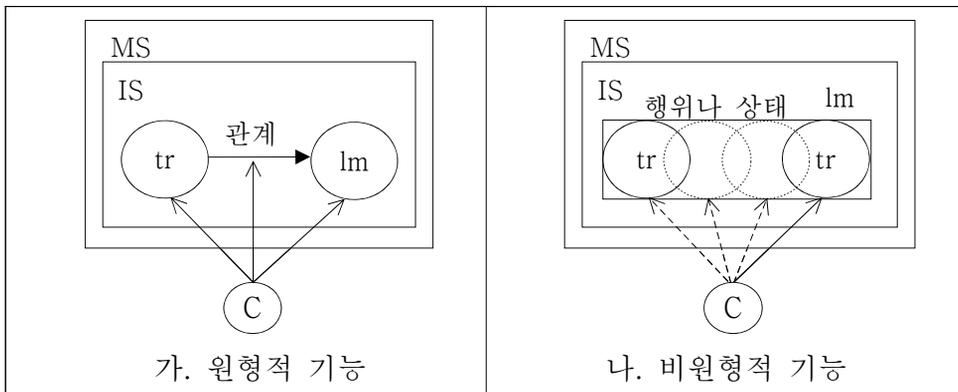
확인한다. ‘N+a’의 형태가 기본적인 격 표지 기능만을 하는지, 아니면 선택지정이나 강조, 신정보 기능도 동시에 하는지를 판단하고, 주어나 목적어 자리에 위치하지 않는 ‘N+a’의 형태나, ‘V/Ad+a’의 형태는 격 표지 기능이 아닌 강조 기능만을 가진다.

랭애커(1990)의 주관화 이론에 따라 격조사적 기능에서 보조사적 기능으로 나아가기 위해서는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형적 의미에 대한 정의가 선행되어야 한다. 원형적 의미에 대한 공동 인식을 기반으로 하여 비원형적 기능으로 확장할 수 있기 때문이다. 본고에서는 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형적 기능을 다음과 같이 정의하였다.

(8) 구체적 실체 혹은 정의적 개념을 가지는 탄도체가 물리적 행위나 실재적 상태의 주체 또는 대상이 될 때의 관계를 나타내는 기능.

따라서 이 원형적 기능이 통사 층위에서의 격 표지 기능이 되고, 원형적 기능에서 주관적 이동이 이루어져 비원형적 기능인 초점 기능이 된다. 원형적 기능일 때의 운곽부여는 [그림 2-가]와 같이 행위나 상태의 처음부터 끝까지 전체적으로 가해진다. 탄도체(trajector;tr)와 지표(landmark;lm)의 관계를 표현해 주는 것이므로 필연적으로 탄도체와 지표 모두에 전체적으로 균일한 운곽부여가 이루어져야 그 둘 사이의 관계에 대하여 이야기할 수 있기 때문이다.

[그림 2] 격조사의 원형적 기능과 비원형적 기능16)



3.2. 의미·화용 층위의 초점 기능

격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형적 의미가 ‘구체적 실체 혹은 정의적 개념을 가지는 탄도체가 물리적 행위나 실재적 상태의 주체 또는 대상이 될 때의 관계’를 나타내는 역할을 하는 것이라고 할 때, 여기에서 초점·영역·위상의 주관적 이동을 통해 ‘이/가’와 ‘을/를’의 비원형적 기능으로 확대될 수 있다. 즉, [그림 2-나]와 같이 초점 기능에서 윤곽부여는 탄도체와 서술어 지표간의 관계를 나타내기 위해 전체에 가해지는 것이 아니라, ‘이/가’나 ‘을/를’의 사용자가 특정 요소에 초점을 맞추고자 의도한 부분에만 윤곽부여가 가해진다.

먼저, 초점의 변화는 관계를 나타내는데 필요한 항목의 전체에 윤곽부여 되던 것이, 사용자가 초점을 맞추고자 의도하는 데에만 윤곽부여가 되는 것이다. 즉, 전체에서 하나의 형상으로 초점이 좁혀질 수 있다. 영역의 변화는 물리적 영역에서부터 사회적 영역으로의 변화이다(김동환, 2013:334). 따라서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 관계와 관련하여 특정적이기만 했던 대상이 더욱 일반적으로도 쓰일 수 있게 되는 것이다. 이는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 선행할 수 있는 대상의 형태와 관련지을 수 있다. 위상의 변화는 실제 위상에서 잠재적 위상으로, 또는 특정한 위상에서 총칭적 위상으로의 변화이다(김동환, 2013:334). 따라서 원형적 의미에서 구체적이거나 정의적이었던 탄도체나, 물리적이거나 실재적이었던 지표가 비원형적 의미에서는 더욱 추상적인 행위나 상태를 나타내는 의미로 쓰일 수도 있게 된다.

또한 격조사 ‘이/가’나 ‘을/를’을 의미·화용 층위에서 생각해 볼 때 가장 중요한 문제 중의 하나는 고유한 의미를 지니고 있느냐 없느냐에 대한 것이다. 이 층위로 넘어가는 조건 중의 하나는 해당 조사가 실현되었을 때와 실현되지 않았을 때 의미 차이의 유무이다.

격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지는 보조사적 기능은 의미·화용 층위에서

16) 이 그림은 본 연구에서의 ‘이/가’와 ‘을/를’의 의미 기능 확장을 설명하고자 랭애커(1999)의 후기 주관화 모형을 참고하여 변형하였다. MS(Maximal Scope)는 탄도체와 지표의 영향에 대한 최대 범위를 말하고, IS(Immediate Scope)는 직접 범위를 말한다.

‘초점’을 나타낸다. 본고에서 상정한 초점의 하위 기능인 선택지정과 강조, 신정보 등의 기능은 모두 문장 안팎의 정보 구조와 관련하여 초점의 기능을 수행하므로, 맥락에서 정보 구조가 명확하게 드러나지 않을 경우에는 그 구분이 뚜렷하지 않을 수 있다. 따라서 초점의 하위 기능들은 그 형태가 같다 하더라도, 표현된 발화 혹은 작문에서 맥락상 나타나는 정보 구조에 의하여 다른 의미 기능을 한다고 분류될 수도 있다.

3.2.1. 선택지정

맥락상 ‘이/가’나 ‘을/를’과 조응하는 서술어에 걸리는 다른 범위의 대상이 암시적 혹은 명시적으로 전제되어 있을 때는 선택지정 기능을 한다고 할 수 있다. 그 대상은 한 문장 내에 전제되어 있을 수도 있고 선·후행하는 문장을 통해서 알아낼 수도 있다. 선택지정의 기능을 할 때에는 일반적으로 해당 서술어의 대상을 지정하는 것이기 때문에 격 표시의 기능을 겸하는 경우가 많다. ‘이/가’나 ‘을/를’이 선택지정의 기능을 할 때에는 ‘다른 대상이 아니라 바로 그것’이라는 의미를 부여함으로써 전제되어있는 둘 이상의 여러 대상들 중에서 하나를 선택하여 초점을 부여하는 역할을 한다. 이를 테면 ‘저는 빵은 별로 안 좋아하니까 밥을 주세요.’에서 실현된 격조사 ‘을’은 명시적으로 ‘을’의 대상인 밥 이외의 다른 대상이 드러나 있으므로, 이때의 ‘을’은 ‘빵이 아닌 밥’이라는 관점에서, 대상인 밥에 초점을 맞추는 기능을 하고 있다. 본조사의 대상이 되는 학습자 작문의 예시를 들자면 다음과 같다.

[그림 3] 학습자(#01-4627)의 작문 발췌

인	터	넷	을	통	해	서	어	떤	음	식	을.	영	양	이	있
는	지	어	떤	음	식	을	몸	에	해	로	문	영	향	이	
있	는	지	다	배	울	수	있	다	.	여	자	들	은	거	

- (9) 인터넷을 통해서 어떤음식을(→어떤 음식이) 영양이 있는지 어떤 음식을(→어떤 음식이) 몸에 해로운 영향이 있는지 다 배울 수 있다.

위의 글에서 학습자는 어떤 음식에 후행하는 조사로 목적격 조사 ‘을’을 사용하여 주격 조사 ‘이/가’와의 대치 오류를 일으켰다. 통사 층위에서 학습자는 ‘을/를’과 ‘이/가’의 격 표지 기능을 혼돈하였기 때문이라고 할 수 있다. 또한 여기에서의 ‘을/를’은 생략이 불가능하고, 이 경우를 의미·화용 층위에서도 판단할 수 있다. 문맥상 ‘어떤 음식’이라 함은 여러 가지 음식이 전제되어 있는 상황에서 ‘영양이 있는 음식’과 ‘몸에 해로운 음식’을 선택하여 지정하고 있다. 따라서 ‘어떤 음식’에 후행한 격조사는 의미·화용 층위에서는 선택지정의 기능을 한다고 할 수 있다.

- (10) 가. 하루하루 행복감을 느끼면서 사는 것이 행복한 삶이고, 행복은 부족한 것을 채울 때 느낄 수 있다. (#00-0119)
 나. 적다보니 너무 사소하거나 개인적이어서 몇쩍은 부분도 있었지만, 제 생활에 이미 확보되어 있는 단단한 행복의 생각보다 많다는 데 놀랐습니다. (#00-0217)
- (11) 가. 이 말은 다시, 원형의 뒤에는 인간 개인이 아니라 인류가 개입하고 있다는 뜻이다.
 나. 은행별로는 시중 은행의 경우 제일 은행이 9 명으로 가장 많고 신한 은행 7 명, 서울 신탁 6 명, 한일 및 외환 은행 각 4 명, 조흥-상업-한미 은행이 각 3 명씩이다.

(10)은 본 연구에서 작문 분석을 위해 수집한 한국어 모어 화자의 작문에서 추출한 것이고, (11)은 국립국어원의 말뭉치 검색을 통하여 얻은 예문이다. (10가)의 예문이 사용되기 전의 맥락은, 주관적으로 행복하지 않은 삶과 행복한 삶에 대한 대조를 하며 행복의 기준에 대한 언급을 하는 상황이다. 따라서 (10가)에서는 ‘행복한 삶’이라는 것이 무엇인지에 대한 설명을 ‘이’에 선행된 부분에서 제시하고 있다. 여기에서 중요한 것은, 다른 것이 아니라 ‘하루하루 행복감을 느끼면서 사는 것’이 바로 ‘행복한 삶’이라는 것이다. (10나)에서 역시 행복에 대한 다양한 관점을 제시하며, 그 중에서 필자가 말하고자 하는 행복에 대한 설명을 적고 그에 후행하는 조사로 ‘이’를 사용하였다. (11가)에서는 원형의 뒤에 개입할 수 있는 대상의 범위에 있는 여럿 중에서, ‘인간 개인’이 아니라 ‘인류’임

에 초점을 맞추어 ‘이/가’를 사용하고 있다. (11나)에서도 여러 은행들 중에서 해당 은행을 선택하여 지정하고 있음이 분명히 드러난다.

3.2.2. 강조

앞의 선택지정과 달리 강조의 기능은 맥락상 서술어에 걸리는 다른 대상이 특별히 전제되어 있지 않다. 전제되어 있다 할지라도 그것은 ‘이/가’나 ‘을/를’의 대상과 의미적 밀접함을 가지고 있지 않다. 따라서 선택지정의 환경에서처럼 ‘여러 개 중의 하나’가 아닌 서술어에 걸리는 ‘이/가’나 ‘을/를’의 대상 자체에 초점을 맞추므로, 선택지정 기능에서는 ‘이/가’나 ‘을/를’ 앞의 대상에만 초점이 되는 데에 반하여 강조 기능에서는 그 대상뿐만 아니라 대상과 조응하는 서술어에도 초점이 맞추어진다. 이를 보면 ‘나는 네가 빵을 싫어하는 줄 몰랐어.’라는 예문에서 초점이 가는 부분은 ‘다른 것이 아닌 빵’이라기보다는 ‘빵을 싫어한다는 사실’이다. 다음은 국립국어원의 말뭉치 검색에서 찾은 예문들이다.

(12) 가. 마음의 편할 날이 학생들에게 언제 올까 그것이 문제이다.

나. 여자아이들이 고무줄놀이를 하면 남자아이들은 짓궂게 고무줄을 끊어 놓고 도망을 가곤 하며 심술을 부렸다.

다. 고기를 못 잡은 나는 열 받아서 한국에 오자마자 낚시를 가기로 마음을 먹었지.

(12가)에서 밑줄 친 ‘이’는 생략이 가능함에도 굳이 실현되어 격 표지 기능뿐 아니라 강조의 기능도 하고 있다고 판단할 수 있다. 이는 (12나, 12다)에서도 마찬가지로이며, 각각 ‘도망가곤 하며 심술 부렸다’나 ‘낚시하기로 마음먹었지’와 비교했을 때 양태적인 어감의 차이가 있음을 알 수 있다.

또한 ‘이/가’나 ‘을/를’이 강조 기능을 할 때에는 대상 자체에만 초점을 맞춘다는 환경을 가진다. 따라서 주어 자리가 아닌 자리의 ‘이/가’나 목적어 자리가 아닌 자리의 ‘을/를’은 모두 강조의 기능을 하게 된다¹⁷⁾.

- (13) 가. 늘어나는 족족 붙여야 될 거 아니에요? 그런데 언어는 그렇지 않다고 하는 거죠.
 나. 아니요 지방으로 순환하는 공무원이 많지가 않아요 요즘.
- (14) 가. 운전하고 우리나라 운전사도 마찬가지지만, 그리고 주말에도 그렇게 너무 피곤해서 놀지를 못한다고요, 그냥 너무 피곤해서.
 나. 정말 괜찮은 소개팅이다 이러면서 좋아하면서? 한 세 번인가를 만났어요. 영화도 보고.
 다. 저는 애가 손이 작은 것도 아닌데, 조금 조금 딱 쪼잔하게 사지 크게를 잘 못 사요. 돈을 크게를 못 써.

(13, 14) 역시 국립국어원의 말뭉치 찾기에서 검색한 예문들이다. 밑줄 친 (13)의 ‘이/가’와 (14)의 ‘을/를’은 모두 드러난 맥락과 사용자의 의도를 고려해 보았을 때, 문법적으로 생략이 가능하지만 실현되어 앞말을 강조하는 기능을 한다고 판단할 수 있다. 예문들을 보면 ‘이/가’나 ‘을/를’에 선행하고 있는 대상들의 형태가 체언에 한정되어 있지 않음이 나타난다.

3.2.3. 신정보

‘이/가’의 신정보(new information) 표현 기능은 맥락적으로 충분한 정보가 주어지지 않은 것을 새롭게 도입·전환·소개 등을 하며 초점을 맞추는 기능이라고 할 수 있다. 특히 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류를 설명할 때 적절한 원리로 작용한다.

‘이/가’와 ‘은/는’의 의미 차이를 설명하는데 전제되어야 할 가장 기본적인 것은, 의미·화용 층위에서 초점 기능을 하는 ‘이/가’가 사용되었을 때의 초점은 ‘이/가’에 선행하는 대상에 온다는 것, 즉, ‘이/가’ 앞에 오는

17) ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 주어 자리와 목적어 자리에 오면서 격 표시 기능과 더불어 초점 기능을 하는 사용 양상은 구어뿐만 아니라 문어에서도 많이 나타난다. 하지만 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 주어 자리나 목적어 자리에 오지 않는 형태의 사용 양상은 구어와 문어의 차이가 상대적으로 더욱 크다. 따라서 이러한 조건에서의 예시는 국립국어원에서 제시하는 ‘현대 구어’에서 검색하였다.

대상이 중요하다. 반면 보조사 ‘은/는’은 그러한 초점 기능을 가지고 있지 않기 때문에 자연스럽게 ‘은/는’의 뒤에 이어지는 내용에 집중을 하게 된다¹⁸⁾. 이 원리를 바탕으로 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류가 나타나는 상황을 유형화할 수 있다. 그에 앞서, 위에서 언급한 ‘초점의 위치¹⁹⁾’에 대한 관점으로 국립국어원의 말뭉치 검색을 통해 찾은 예문들을 살펴보고자 한다.

(15) 가. James-Lange 이론은 각각의 정서가 생리적 변화에 있어 특징적인 양상을 갖는다고 가정하고 있다.

나. 세계 어느 나라든 노인들에 관한 속담은 그들의 흰 머리카락 속에 젊은이가 갖고 있지 않은 경험의 보석들을 지니고 있다는 점에서 존경심을 나타내고 있다.

다. 그러나 위장병은 과음 과식을 피하고 규칙적으로 식사하는 것이 첫 번째이다.

(16) 토요일에 은행들이 휴무하는 것은 처음이다.

(15)에서는 각각 ‘이론’, ‘속담’, ‘위장병’에 대해서 설명을 하고 있으므로 중요한 것은 ‘은/는’에 선행하는 대상이 아니라, 그 뒤에 이어지는 설명 부분이다. (15가)에서 밑줄 친 ‘가’는 설명이 되는 부분에서 중요한 특징적인 양상을 갖는 ‘각각의 정서’에 초점을 맞추고 있고, (15나)에서도 경험의 보석들을 지니고 있지 않은 대상으로 젊은이를 제시하였으며, (15다)에서는 가장 중요하게 지켜야 할 것의 뒤에 ‘이’를 사용하여 설명하고 있다. (16)에서도 원래 토요일에 다른 상점들은 휴무를 하였으나 이번에는 새롭게 휴무의 대상이 ‘은행’이라는 것을 강조하였고, 해당 문

18) 이와 관련하여 고영근·구본관(2008:160-161)에서는 ‘이/가’는 ‘신정보’를 나타내고, ‘은/는’은 ‘구정보(old information)’를 나타낸다고 하며 다음 두 문장을 통하여 설명하였다.

(가) 코끼리는 코가 길다. (나) 코끼리가 코가 길다.

(가)에서처럼 ‘은/는’은 ‘주제’를 나타내기도 하는데, 주제는 기본적으로 화자나 청자에게 구정보이다. 이런 용법은 (나)에서 나타난 바와 같이 신정보를 나타내는 ‘이/가’와 대비된다. 따라서 (가)의 문장에서 초점은 ‘코가 길다’에 있고, (나)의 문장에서 초점은 ‘코끼리’에 있다.

19) 초점의 기능이 없는 ‘은/는’에 대하여 ‘이/가’와 ‘은/는’의 ‘초점의 위치’가 다르다고 하는 것은 역설적이긴 하지만, 자연스러운 흐름에 따라 ‘이/가’나 ‘은/는’이 실현된 문장을 받아들이는 이의 중점이 다르게 가해지므로, 편의상 ‘초점의 위치’라는 표현을 사용하였다.

장에서 말하고자 하는 바는 은행들이 ‘휴무한다’는 사실이라기보다는 ‘은행들이’ 휴무하는 것은 이번이 처음이라는 사실이다. 이와 같이 ‘이/가’의 신정보 표현 기능은, 기본적으로 초점 기능을 바탕으로 보조사 ‘은/는’과의 대비를 통하여 초점이 가해지는 위치로 설명할 수 있다.

‘이/가’와 ‘은/는’에 대하여 종단적인 연구를 한 김호정·강남옥(2010)에서는 ‘이/가’의 문법적인 기능과 ‘은/는’의 의미역에 초점을 맞추었다. 김호정·강남옥(2010:37)은 통사적으로 접근하여 겹문장에서의 어휘 관념이 문법 관념에 상위적으로 작용하여 대치하는 현상이 자주 일어난다는 것에 원인이 있음을 밝혔다. 따라서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 기능에 대하여 의미적 접근법을 취하고 있는 본 연구에서도, 한 문장 안에 ‘이/가’나 ‘은/는’이 중복되어 나타나는 상황을 고려하는 것이 중요하다. 그렇게 하기 위해 ‘이/가’나 ‘은/는’이 한 문장에 여러 번 나타날 때 항상 적용이 가능한 ‘이/가’와 ‘은/는’의 기능에 대하여, 실제 작문에서 나타나는 문장을 토대로 고찰해 보고자 한다.

Ⅲ. 한국어 격조사의 사용 양상 분석

1. 자료 수집 및 분석 방법

1.1. 연구 참여자 정보

‘이/가’와 ‘을/를’이 가지고 있는 격 표지 기능 이외의 다양한 기능들을 교수하고자 하는 본고의 조사 대상은 중·고급 수준의 외국인 한국어 학습자로 설정하였다. 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 기초적인 조사로 초급 단계에서부터 배우게 되지만, 그 이상의 초점 기능과 같은 보조사적인 기능을 이해하고 사용하기에는 초급에서의 격 표지 기능을 먼저 학습하고 난 중·고급 단계의 학습자들이 적합할 것이라 판단되기 때문이다.

실제로 ‘국제 통용 한국어 표준 모형’을 보면 초급 문형에서 나타나는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 모두 필수적인 격조사로만 기능하지만 중급에서부터 ‘이/가’가 수의적으로 쓰일 수 있는 문형²⁰⁾이 나타나기 시작한다. 하지만 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 명시적인 학습은 오로지 초급 단계에서만 ‘주격 조사’, ‘목적격 조사’라는 정도로 이루어진다. 따라서 중급 문형에서부터 새롭게 나타나는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적인 기능을 학습자들은 제대로 알고 있지 못할 우려가 있다. 이는 앞서 강남옥(2013)에서 지적한 바와 같이, 덩어리 식의 문형에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지는 고유한 초점의 의미를 분석적으로 교수할 필요성을 일깨워 준다.

한국어 학습자들의 오류를 연구한 이정희(2003)에서는 가장 많은 오류를 나타낸 문법범주는 바로 조사라고 하면서, 학습자의 오류 양상을 등급별로 구별하여 유의미한 결과를 나타내었는데, 초급 단계에서는 필수적인 격조사의 누락과 같은 생략 오류나 대치 오류를 많이 발생시킨

20) ‘이/가’나 ‘을/를’이 격조사로 사용되지 않고 보조사적인 기능을 하여, 실현 여부가 통사적으로 필수적이지는 않지만 표현하고자 하는 의도에 따라 수의적일 수 있는 문형들은 중급과 고급 단계에서부터 나타난다. 그러한 문형들로는 ‘-다가1, -다5’, ‘-기가 무섭게’, ‘-기가 바쁘게’, ‘-으러다, -으러다가’ 등이 제시되었다.

반면 중급 단계로 올라간 후에는 필수적인 부사격 조사의 생략으로 인한 비문법적 문장을 만들어냈다고 하였다. 또한 학습자들이 고급 단계로 올라가면 초·중급 단계에서 필수적인 보조사만을 사용하던 양상과는 다른 경향을 보이는데, 이때부터 보조사를 통해 미묘한 어감의 차이를 나타내 고자 하는 욕구가 강해짐을 밝혔다. 교육의 측면에서 보았을 때도, 중급 단계에 들어서면서부터 학습자들은 단순한 사실의 전달뿐만 아니라 자신의 생각이나 느낌을 정확하게 전달하고 싶어 하는 욕구가 분명해진다고 하였다. 따라서 초급 단계에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능을 학습한 학습자는 중급 단계에 이르러 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능을 학습함으로써 의사소통의 이해와 표현에 대한 적절성을 기할 수 있다.

본조사의 연구 대상이 되는 자료는 2013년 7월 21일에 시행되었던 TOPIK 한국어능력시험 중급 시험지의 45번 쓰기 문항²¹⁾에 대한 답안지 20개, 고급 시험지의 44번 쓰기 문항²²⁾에 대한 답안지 20개, 동일 문항에 대한 한국어 모어 화자의 답안지 20개로, 총 60개의 답안지이다. 근래의 TOPIK 시험지 쓰기 문항 중에서 자신의 견해를 특히 적극적으로 드러내어야 하는 주제를 선정하여 정보제공 신청을 한 뒤 답안지를 제공받았다.

제공받은 TOPIK 쓰기 문항 답안지들의 작성자는 정확히는 공인된 중·고급 수준의 한국어 능력을 가지고 있는 학습자들이 아니라 중·고급 시험의 응시생이다. 따라서 그 작문들을 몇 가지 기준에 따라 선별하여 본 연구의 대상으로 삼았다. 선별 기준에 의거하여 첫째로 문항에서 제시하

21) 45. 여러분은 취미로 무엇을 배우고 싶습니까? ‘내가 취미로 배우고 싶은 것’이라는 제목으로 글을 쓰십시오. 단, 아래에 제시된 내용이 모두 포함 되어야 합니다. (400~600자)

- 취미로 배우고 싶은 것은 무엇인가?
- 왜 그것을 배우고 싶은가?
- 그것을 배운 후에 무엇을 하고 싶은가?

22) 44. 인간은 누구나 행복하게 살기를 원합니다. 행복한 삶의 조건에 대한 자신의 견해를 서술하십시오. 단, 아래에 제시된 내용이 모두 포함되어야 합니다. (700~800자)

- 행복한 삶이란 무엇인가?
- 행복하게 살기 위해 충족되어야 할 조건은 무엇인가?

는 글자 수 제한을 준수한 답안지를 구별하였다. 둘째로 TOPIK에서 명시한 한국어능력시험 급별 평가 기준에 따라 중급은 3·4급의 쓰기 평가 기준, 고급은 5·6급의 쓰기 평가 기준에 어느 정도 부합하는 답안지만을 골라내었다. 이에 따라 중급 시험 응시생들의 작문을 중급 수준 학습자의 작문으로, 고급 응시생들의 작문을 고급 수준 학습자의 작문으로 상정하였다. 급수에 따른 쓰기의 평가 기준은 [표 7]과 같다.

[표 7] TOPIK의 중·고급 쓰기 평가 기준

중급	3급	<ul style="list-style-type: none"> • 사적이고 친숙한 소재의 글을 유창하고 정확하게 쓸 수 있다. • 자신에게 친숙한 사회적 소재에 대해 글을 쓸 수 있다. • 설명문의 구조를 이해하여 간단한 글을 쓸 수 있다. • 문어와 구어의 기본적인 특성을 구분할 수 있으며, 문어체 종결형을 사용해 글을 쓸 수 있다.
	4급	<ul style="list-style-type: none"> • 친숙한 사회적·추상적 소재에 대해 글을 쓸 수 있다. • 일반적인 업무와 관련된 간단한 서류 및 보고서를 작성할 수 있다. • 간단한 감상문, 설명문, 수필 등을 쓸 수 있다. • 자신의 생각을 논리적으로 표현하는 간단한 글을 쓸 수 있다.
고급	5급	<ul style="list-style-type: none"> • 자신과 관련이 적은 사회적·추상적 소재에 대해 어느 정도 글을 쓸 수 있다. • 업무나 학문 등의 전문 분야에서 요구되는 글을 쓸 수 있다. • 다양한 담화 상황에 맞는 적절한 격식을 사용하여 글을 쓸 수 있다. • 감상문, 설명문, 수필, 보고서, 논설문 등을 쓰거나 요약할 수 있다.
	6급	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 업무나 전문 분야와 관련된 글을 정확하고 유창하게 쓸 수 있다. • 한국어담화 구조의 특징을 이해하여 설득력 있고 논리적인 글을 쓸 수 있다. • 다양한 표현법 중 가장 적절한 표현을 선택해 사용할 수 있다. • 논문, 연설문, 공식적인 문서 등을 쓸 수 있다.

이와 같은 연구 대상 자료 선정 과정을 통하여 본조사에서 실시하는 연구 조사가 중·고급 학습자들을 위한 교육 내용을 연구하고자 하는 본고의 목적에 부합하고 그 결과가 유의미하도록 하였다.

한편 TOPIK 답안지는 정보제공 신청을 통하여 수집할 수 있으나 해당 답안지를 작성한 응시생의 정보는 얻을 수 없다. 그런데 조사는 학습자의 국적별 차이가 큰 문법 범주 중의 하나이다. 한국어 학습자의 말뭉치를 통해 오류 분석을 한 고석주 외(2004)에 따르면 가장 빈번한 오류 유형은 조사인데, 조사의 오류율이 가장 높은 학습자는 중국어권이며 가장 낮은 학습자는 일본어권이라 하였다. 이에 따라, 학습자 작문 자료의 한계를 보완하기 위하여 작문 분석 후에 실시될 심층 면접의 참여자는 국적을 고려한 중급 학습자와 고급 학습자 각각 두 명²³⁾을 대상으로 실시하고자 한다. 그러므로 보편적일 수는 없더라도 작문 분석의 보완적인 측면으로 격조사의 기능별 사용에 대한 학습자의 언어권별 차이를 함께 살펴보고자 한다.

1.2. 연구 설계 및 예비 조사

1.2.1. 연구 절차 설계

한국어 중·고급 학습자의 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상을 살펴보기 위한 본조사(main survey)에 앞서 예비 조사를 실시하였다. 예비 조사는 본조사의 연구 대상이 되는 답안지 중에서 10개의 작문을 대상으로 하였다. 예비 조사를 실시한 첫 번째 이유는 본고에서 설정한 자료 분석 방법으로 유의미한 결과가 나올 수 있을지를 예측하기 위함이다. 설정한 분석 방법에 따라 자료를 분석한 결과가 의미를 지니는가를 더욱 효과적으로 산출해 보고자 한국어 모어 화자가 외국인 학습자들이 작성한 답안지와 같은 문항에 대한 작문 자료를 수집하여 대조하였다²⁴⁾.

23) 중급 학습자는 현재 대학교 산하 언어교육원의 중급 과정에 있는 중국인 한 명, 일본인 한 명이다. 고급 학습자는 현재 대학원에서 한국어교육을 전공하고 있는 중국인 한 명, 일본인 한 명이다. 네 학습자 모두 성별은 여성이며 연령은 20대 초반-30대 초반이다.

24) 예비 조사에서 살펴본 한국어 모어 화자를 대상으로 한 작문 텍스트의 수집은 2014년 8월 16일부터 8월 20일까지 진행되었다. 대상자들에게는 본조사의 대상 자료와 같은 조건으로 TOPIK 한국어능력시험 제 31회의 중급 45번 쓰기 문항과 고급 44번 쓰기 문항을 제시하고, 둘 중에 하나를 선택하여 400자에서 800자 사이로 작성해 줄 것을 요구하였다. 대상자들의 성실한 답안지 작성을 위한 흥미와 동기 유발을 위하여 제시한 문항은 외

같은 문항에 대하여 작성한 한국어 모어 화자의 작문과 외국인 학습자의 작문을 비교하였을 때, 한국인의 작문에 나타난 격조사의 기능별 사용 양상과 학습자의 작문에 나타난 격조사의 기능별 사용 양상이 유의미한 차이를 보인다면, 본고에서 설정한 연구 방법을 통해 산출된 결과가 한국어 학습자들의 격조사 사용 양상을 나타내는 데에 대표성을 지닌다고 상정할 수 있다. 두 번째 이유는 분석 방법에 있어서 잘못된 부분이 있다면 바로 잡기 위해서이다. 학습자가 생산한 문장들 내에 사용된 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 통사·의미·화용적으로 분류하는 과정에서 나타날 수 있는 문제점을 본조사 전에 미리 파악할 수 있다.

이러한 이유로 예비 조사를 실시하고 수정·보완하여, 이후의 본조사는 총 60개의 작문을 대상으로 실시한다. 한편 TOPIK 답안지는 학습자들의 사용 양상을 보는 데에는 중요한 자료로서 가치가 있으나, 응시생의 정보를 함께 제공받지 못하여 학습자의 사용 의도를 알기 어렵다. 이에 대한 한계점을 보완하기 위해 학습자의 ‘이/가’나 ‘을/를’에 대한 인식과 사용 의도를 확실하게 파악할 수 있는 질적 연구로 심층 면접을 실시하였다. 심층 면접은 앞선 작문 분석에 대한 보완적 성격의 질적 연구 방법이므로, 작문 분석을 통하여 도출된 결과를 바탕으로 이루어진다.

1.2.2. 예비 조사

1.2.2.1. 예비 조사 자료 분석 방법

예비 조사의 대상이 되는 중·고급 학습자 10명의 TOPIK 쓰기 문항 답안지와, 같은 조건으로 수집한 한국어 모어 화자 10명의 답안지는 동일한 기준에 따라서 분석한다. 분석에서의 고려 사항들은 다음과 같다.

첫째, 본고에서 초점을 맞춘 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’만을 대상으로 하여 오류가 아닌 사용 양상과 오류 양상을 살펴보도록 한다. 즉, ‘이/가’

국인 한국어 학습자를 위한 한국어능력시험의 쓰기 문항이며 학습자들의 작문과 한국인의 작문을 비교하고자 수집한다는 사실을 밝히었다. 하지만 작위적인 작성을 피하기 위해 구체적으로 작문의 어떠한 요소를 살펴보는지는 밝히지 않았다.

및 ‘을/를’과 다른 조사의 대치 오류, ‘이/가’와 ‘을/를’의 생략 오류와 첨가 오류가 그 대상이 된다. 생략 오류에 대해서는, 통사적으로 반드시 실현되어야 하는 조사가 비실현된 경우만을 오류로 상정하였다. 첨가 오류는 예비 조사에서는 전혀 나타나지 않았다. 변이형에 대한 형태오류는 본고의 목적과는 무관하므로 대상으로 삼지 않았다. 또한 ‘이/가’나 ‘을/를’과 관련된 오류이긴 하나 통사의미·화용적 기능에 대한 오류가 아닌 형태적 오류²⁵⁾ 역시 대상에서 제외하였다. 오류의 기준은 단순히 문법성에 어긋나는 것뿐만 아니라 적절성의 측면까지로 설정하였다.

둘째, 문장 내에서 해당 조사가 가지는 기능을 통사의미·화용적으로 나누는 기준은 기본적으로 고영근·구본관(2008)의 입장을 따랐다. 고영근·구본관(2008)에서는 격조사를 구조격조사와 의미격조사로 나누는 관점을 제시하였는데, 구조격조사는 어휘적 의미를 가지지 않고 통사적인 구조에 의해서 주어지는 것이므로 생략이 쉽게 일어나지만 의미격 조사는 고유한 의미를 가지고 있으므로 생략이 어렵다고 하였다. 따라서 예비 조사에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 실현되었다면 그것은 문법적 의미가 아닌 고유한 의미를 가지고 있다고 상정하였다. 이러한 입장을 바탕으로 하여, 기본적으로는 생략이 가능함에도 불구하고 ‘이/가’나 ‘을/를’을 사용하여 특정한 의미를 더한 경우에는 그 기능에 따라 의미적 기능과 화용적 기능으로 나누었다. 또한 생략 시 정확성과 적절성의 측면에서 비문법적인 문장이 되어 실현이 되기는 하였으나 아무런 의미를 가지지 않은 문장²⁶⁾에서의 ‘이/가’나 ‘을/를’은 통사적 기능이라고 설정하였다. 즉, 분류에 있어서 최상위의 기준은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 ‘기능’이다. 단순히 격을 나타내는 역할 이상으로 특별한 의미가 있느냐 없느냐에 따라 통사적 기능과 의미·화용적 기능으로 나뉘게 된다.

셋째, 학습자가 범한 ‘이/가’와 ‘을/를’ 관련 오류에 대해서는 해당 오류 바로 옆에 괄호를 하여 화살표로 교정하였고, 그 오류의 유형(대치 오

25) 이를테면 ‘그런 것들을’을 ‘그런 걸들’이라고 쓴 경우 따위를 말한다.

26) 이를테면 중급 학습자(#01-4627)의 작문 중 ‘여자들은 거의 다이어트를 하고 싶은데 자기가 조절할 수 없다’에서 ‘자기가 조절할 수 없다’라는 부분에 실현된 조사 ‘가’의 생략 시 비문법적인 문장이 되긴 하지만, 의미·화용적인 고유한 의미를 지닌다기보다는 문법적으로 쓰여 주격을 나타내는 문법적 기능을 한다.

류, 생략 오류)과 교정한 조사에 대하여 그 조사가 가지는 내용, 즉 학습자가 제대로 숙지하고 있지 못하여 오류를 생산한 조사의 기능을 함께 밝힌다. 또한 구어에서는 허용이 되지만 문어에서는 어색한 문장에는 밑줄을 그어 표시하였다. 이는 해당 조사의 실현이 필수적인지 수의적인지를 따져 특정한 의미를 더하는 의미·화용적 기능이라고 판단하는 데에 고려할 사항이다.

넷째, 양상을 밝힌 문장은 해당 조사의 사용을 확인할 수 있는 부분만을 기본형으로 제시하여 사용 및 오류 양상을 한 눈에 확인할 수 있도록 하였다. 하지만 내용 파악이 더 필요한 부분은 원문에 가깝게 옮겨 적었다. 그 외의 다른 부분은 학습자의 답안에 있는 맞춤법이나 띄어쓰기 등을 그대로 옮기기로 하였다. 또한 ‘이/가’와 ‘을/를’의 화용적 기능은 정보 구조를 표시하는 것이다. 따라서 전체 글에서 해당 문장의 위치를 파악할 필요가 있으므로 각 문장 앞의 번호는 해당 문장의 위치를 나타낸다. 예를 들어 ‘1-2’ 문장은 전체 글에서 첫 번째 문단의 두 번째 문장을 말한다.

이러한 점들에 유의하여 학습자 10명과 한국인 10명의 쓰기 문항 답안지를 분석하였다. 학습자가 생산한 문장 중에서 ‘이/가’나 ‘을/를’이 관여한 문장들을 뽑아내어, 해당 조사의 기능과 관련된 오류가 있는 문장에서는 오류 양상, 오류가 아닌 문장에서는 사용 양상을 살펴보았다. 오류가 아닌 문장의 사용 양상 분석을 통해 외국인 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 유형 중에서 어떠한 유형에 대한 이해가 잘 되어있어 생산에 어려움이 없고, 어떠한 유형에 대한 이해가 부족하여 생산에 어려움이 있는지를 알 수 있다. 또한 오류가 있는 문장의 분석을 통해서도 학습자가 각 기능 중에서 어느 부분에 대한 이해가 가장 취약하여 오류를 나타내는지 알 수 있다.

1.2.2.2. 예비 조사 결과 및 분석

(1) 학습자 작문 예비 조사 결과

한국어 학습자 10명과 한국어 모어 화자 10명의 작문에 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’을 각각 기능별로 분석한 내용은 다음과 같다. [표 8]에서는 학습자의 작문에 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’ 관련 오류 양상과 비율을, [표 9]에서는 학습자의 작문에 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중에서 오류가 나타나지 않은 사용 양상과 비율을 정리하였다.

[표 8] 예비 조사 대상 학습자의 오류 양상과 비율

		통사	의미	화용	
이/가	대치 오류 (37개)	*이/가 → 은/는 (21개)	0	19	2
		*이/가 → 을/를 (13개)	9	4	0
		*이/가 → 기타 (3개) ²⁷⁾	2	1	0
	생략 오류 (7개)	3	4	0	
을/를	대치 오류 (10개)	*을/를 → 이/가 (9개)	3	6	0
		*을/를 → 은/는 (0)	0	0	0
		*을/를 → 기타 (1개) ²⁸⁾	1	0	0
	생략 오류 (22개)	7	14	1	
은/는	대치 오류 (11개)	*은/는 → 이/가 (5개)	0	2	3
		*은/는 → 을/를 (6개)	3	3	0
총합	87	28	53	6	
해당 기능 오류 개수/해당 기능 전체 사용 개수		28/93	53/91	6/14	
백분율(%)		30.1	58.2	42.8	

[표 9] 예비 조사 대상 학습자의 사용 양상과 비율

		통사	의미	화용
이/가	38개	27	4	7
을/를	73개	39	34	0
총합	111개	66	38	7
사용 개수/총 사용 개수		66/111	38/111	7/111
백분율(%)		59.4	34.2	6.3

[표 8]을 보면 ‘이/가’와 ‘을/를’과 관련하여 학습자가 가장 많이 범한 오류는 다른 조사를 사용하여야 할 자리에 ‘이/가’를 사용한 ‘이/가’ 대치 오류이고, 그 다음으로는 ‘을/를’이 사용되어야 함에도 사용하지 않은 ‘을

27) ‘이/가’와 대치 오류를 보인 기타 조사는 ‘에서, 예, 의’이다.

28) ‘을/를’과 대치 오류를 보인 기타 조사는 ‘라고’이다.

/를' 생략 오류, '은/는' 대치 오류, '을/를' 대치 오류, '이/가' 생략 오류의 순이다. 전체 오류를 기능별로 살펴보면 통사적 오류가 28개, 의미·화용적 오류가 59개이지만, 각 조사의 기능별 전체 사용 개수(오류가 아닌 사용 개수+오류 개수)에서 오류의 개수를 비율로 나타내 보면, 통사적 오류는 전체 사용의 약 30%, 의미·화용적 오류는 전체 사용의 약 62%로 통사적 오류의 두 배가 넘는 비율을 보인다. 따라서 학습자들은 조사 '이/가'와 '을/를'의 사용에 있어서 문법적인 기능을 하여 격을 나타내는 통사적 기능보다 특정한 의도를 가지고 사용하는 의미·화용적 기능에 대한 이해가 훨씬 부족하다고 할 수 있다. [표 9]를 보면 '이/가'와 '을/를' 모두 통사적 기능으로의 쓰임이 가장 높으며 화용적 기능의 쓰임은 거의 나타나지 않는다. 특히 '을/를'에서 의미적인 기능으로 사용된 개수가 많으며 '이/가'의 의미·화용적인 쓰임도 나타나기는 하는 것을 확인할 수 있다. 즉 학습자가 통사적 사용만이 아니라 의미적 사용 또한 많이 사용한다고 나온 것인데, 대상 학습자들의 한국어 작문 능력과 다른 문장들의 표현 양상을 감안하였을 때, 학습자가 실제로 '이/가'와 '을/를'이 가지고 있는 고유한 의미를 나타내기 위하여 의미·화용적인 사용을 의도했다고 보기에는 어려움이 있다. 그것은 예비 조사에서 사용한 분석의 틀이 통사적 사용과 의미적 사용을 변별적으로 구분하지 못하였기 때문인 것으로 판단하였다.

앞서 제시하였던 통사적 기능과 의미·화용적인 기능의 구별을 짓는 기준 중의 하나는 생략 가능성의 유무인데, 이것만으로는 학습자들의 의도를 반영하기가 어렵다. 고영근·구본관(2008)에서도 문법적인 관계를 표시하는 격조사와 특수한 뜻을 더해 주는 보조사의 구분이 쉽지 않은 경우가 많다고 하였다. 이에 대하여 고영근·구본관(2008:184)에서는 '(가) 담배 피우세요?'와 '(나) 담배를 피우세요?'라는 두 예문을 들어 그 구분이 어려움을 밝히었는데, 일반적인 경우에는 (가)로 묻는 것이 자연스럽지만, 상대가 담배를 피우는 사실을 화자가 알지 못하였거나 그것이 의외의 사실일 때는 (나)와 같이 물어봄으로써 특별한 의미를 더하게 된다고 하였다. 이때 '담배를 피우세요?'라는 문장 하나만을 보고 여기에 실

현된 조사 ‘를’을 통사적인 기능으로 보느냐 의미·화용적인 기능으로 보느냐는 쉽지 않은 문제이지만, 문장 앞뒤의 상황이나 맥락을 보면 가능하다. 본 예비 조사 분석에서도 이와 같은 문제를 해결하여야 했는데, 앞에서 언급한 기준에 따라 해당 문장의 앞뒤 문장을 모두 살펴 맥락을 파악한 뒤 해당 조사가 생략이 가능함에도 불구하고 실현됨으로써 고유한 의미를 나타낸다고 판단이 되면 의미·화용적 기능으로 분류하였다. 하지만 이 기준만으로는 학습자가 해당 조사를 단순히 격을 나타내기 위해서 사용하였는지, 초점의 의미 기능을 드러내기 위해서 사용하였는지 판단하기가 쉽지 않다. 예를 들어 예비 조사의 대상이었던 한국어 학습자(#01-4734)가 생산한 다음과 같은 문장이 있다.

[그림 4] 학습자(#01-4734)의 작문 발췌

내가	어렸을	때	우연히	한	번	콘서트
를	가	봤다.	그	가수	를	정말
보	면	보수록	(→볼수록)	멋	신다	(→멋있다).
전	세계	가수	중	심으로	움직	한다(?).
가수	는	이런	느낌	을	(→느낌이라고)	생각
한다.	그	때	부터	꼭	가수	가
된다	고	결	심	을	하	다
(→되겠다고)	결	심	을	하	다	(→했다).

- (17) 내가 어렸을 때 우연히 한번 콘서트를 가 봤다. 그 가수를 정말 보면 보수록(→볼수록) 멋신다(→멋있다). 전세계 가수 중심으로 움직한다(?). 가수는 이런 느낌을(→느낌이라고) 생각한다. 그 때부터 꼭 가수가 된다고(→되겠다고) 결심을 한다(→했다).

여기에서 마지막 문장의 ‘결심을 했다’에서 조사 ‘을’은 생략되더라도 비문법적인 문장이 아니다. 하지만 ‘을’이 실현되지 않은 ‘가수가 되겠다고 결심했다.’의 문장과 ‘가수가 되겠다고 결심을 했다.’의 문장은 미묘한 어감 차이를 가진다. 후자는 ‘결심’에 초점을 맞추으로써 단순히 ‘결심했다’는 일반적인 진술보다 더욱 강조하는 느낌을 가지고 있다. 이러한 경우를 본고에서는 학습자(#01-4734)가 ‘을’의 의미적 기능을 사용하였다고 분류하였지만, 실제로 위와 같은 문장을 생산한 중급 학습자가 ‘을’이 가지는 초점의 의미적 기능을 알고 의도적으로 사용하였는지 아니면 통사적으로 ‘하다’ 동사의 목적격을 나타내기 위하여 아무런 의미 없이

사용하였는지는 판단하기가 쉽지 않다.

하지만 앞서 한국어 격조사 기능 교육의 실태를 알아보기 위해 이루어졌던 학습자 설문 조사 결과를 보면, ‘이/가’와 ‘을/를’이 통사적인 기능을 할 때는 중·고급 학습자의 75%가 해당 조사를 선택했던 반면에 ‘이/가’와 ‘을/를’이 격조사가 아닌 특정한 의미를 가질 때는 16.2%에 불과하였다. 또한 사후 면접에 참여한 중·고급 학습자들 모두 ‘이/가’와 ‘을/를’이 격조사 외에 가지는 기능에 대해서는 전혀 교육 받은 경험이 없음을 확인하였다. 이러한 실태 분석들을 근거로 하여 예비 조사 분석 결과 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’이 의미·화용적인 기능으로 판단되었다 하더라도, 그것은 그들이 특별한 의미를 의도한 것이 아니라 일반적인 격조사로 사용했다고 판단할 수도 있다. 이를 통하여 학습자들은 자신이 표현하고 싶은 바를 적절하게 나타낼 수 있는 경제적이고 효과적인 방법을 제대로 학습하지 못하여 사용하지 못 한다는 추론이 가능하다.

(2) 한국어 모어 화자 작문 예비 조사 결과

같은 방식으로 한국어 모어 화자의 작문을 분석한 결과는 [표 10]과 같다. 한국인의 작문에서는 오류가 나타나지 않았으므로 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 양상과 비율만을 기능별로 분류하였다.

[표 10] 예비 조사 대상 한국인의 사용 양상과 비율

		통사 층위	의미 층위	화용 층위
이/가	144개	45	78	21
을/를	207개	59	145	3
총 합	351개	104	223	24
	사용 개수/총 사용 개수	104/351	223/351	24/351
	백분율(%)	29.6	63.5	6.8

‘이/가’와 ‘을/를’을 실현한 개수는 외국인 학습자보다 훨씬 많았지만, ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 비율은 외국인 학습자의 작문과 비슷하게 나타

났다. 가장 현저하게 드러나는 차이점은 통사적 기능과 의미적 기능의 사용 비율이다. 외국인 학습자의 경우에는 [표 9]에서 확인한 바와 같이 통사적 기능의 사용 비율이 59.4%, 의미적 기능의 사용 비율이 34.2%인 반면, 한국인의 통사적 기능의 사용 비율은 그 절반에 가까웠고 의미적 기능의 사용 비율은 그 두 배에 가까웠다. 이에 영향을 준 요인으로서는 한국인이 ‘이/가’와 ‘을/를’을 문법적인 기능만이 아닌 특정한 양태적 어감을 부각하기 위하여 더 많이 사용했다는 점뿐만 아니라, 한국인은 ‘이/가’나 ‘을/를’이 통사적 기능으로만 사용 될 때는 생략을 하여 부정(不定)적으로 많이 나타냈다는 점을 들 수 있다. 따라서 상대적으로 통사적 기능의 사용 비율은 낮게 나타나고, 의미적 기능의 사용 비율은 높게 나타났다. 한편 화용적 기능의 비율이 외국인 학습자의 비율과 큰 차이가 나지 않는 이유는, 한국인 화자는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 가지는 고유한 의미를 잘 인식하고 있어 의식적으로든 무의식적으로든 실현시키므로 의미적 기능의 절대적인 사용 개수가 한국어 학습자의 사용 개수보다 훨씬 많았기 때문이다. 따라서 전체 조사 사용 개수가 큰 폭으로 높아지기 때문에 상대적으로 화용적 기능의 사용 비율은 낮아졌다.

정리해 보면, 외국인 학습자의 작문과 한국어 모어 화자의 작문을 대조하는 예비 조사를 통해 앞서 보고자 하였던 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 이해도와 사용 양상을 알아 볼 수 있었다. 오류 양상 분석을 통하여 학습자들이 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’을 사용할 때 오류를 양산하게 되는 이유는 통계적으로 보았을 때 통사적인 기능보다는 의미·화용적인 기능에 대한 이해가 부족해서인 것으로 나타났다. 또한 오류가 아닌 ‘이/가’나 ‘을/를’이 쓰인 문장의 사용 양상 분석을 통해서, 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’을 대부분 통사적인 기능으로만 사용하고 있다는 판단이 가능하다. 이러한 결과는 통사적 기능의 사용 비율이 훨씬 낮고 의미적 기능의 사용 기능이 훨씬 높았던 한국인의 작문과는 상이한 모습을 보여, 한국어 학습자들이 모국어 화자의 사용과 가까운 한국어를 구사하는 데에 있어서 학습이 필요한 항목이 어느 부분인지 명백하게 드러났다. 그러므로 예비 조사의 대상이 되었던 학습자의 TOPIK 쓰기 문항 답안지

를 본조사에서도 대상으로 삼아 학습자의 사용 양상을 분석하면 유의미한 결과를 얻을 수 있다고 상정하였다.

또한 예비 조사를 통해 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 분류 방법을 다소 수정할 필요가 있다는 피드백을 받아 본조사에서는 다음과 같은 사항들을 보완하기로 하였다. 첫째는 통사적 기능과 의미·화용적 기능을 분류하는 것이 독립적으로 이루어지기 쉽지 않다는 점이다. 이에 예비 조사 시 여러 가지 기준을 제시하였으나 더욱 효율적인 분류를 위하여 통사·의미·화용적 기능 분류를 재정비하고 각각의 기능이 중첩될 수 있음을 전제로 삼는다. 둘째는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 의미를 더욱 세부적으로 나누어 ‘이/가’와 ‘을/를’이 격조사적인 기능을 할 때 이외에 가지는 특정한 의미에 더욱 초점을 맞춘다. 셋째는 격조사가 실현되는 사용 양상뿐만 아니라 비실현되는 양상까지 함께 살핌으로써 학습자들과 한국어 모어 화자 간에 유의미한 차이점을 고찰한다.

1.3. 연구 자료 분석 방법

본조사에서는 앞서 예비 조사에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 분류 시 사용하였던 기준을 보완하여 재정비하였다. 이외에 분류의 기본 원칙은 II장에서 제시한 한국어 격조사의 기능 분류를 바탕으로 한다. 가장 먼저 ‘이/가’와 ‘을/를’이 관여하고 있는 문장의 층위에 따라 ‘통사 층위’, ‘의미·화용 층위’로 나눈다. 통사 층위에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 해당 문장에서 기능하는 문법적인 관점으로서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 주격 표지와 목적격 표지로 사용되었는가를 확인해본다. 그 다음 의미·화용 층위에서는 ‘이/가’나 ‘을/를’에 선행하는 항목에 대하여 격 표지 이상의 특정한 고유 의미를 부가하는가의 유무를 살피고, 만약 그러하다면 II장에서 살펴본 ‘이/가’와 ‘을/를’의 고유한 기능 중에서 어떤 의미로 파악되는지 구분한다²⁹⁾.

29) II장에서 제시한 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 분류가 정당성을 가지는지에 대하여 한국어 모어 화자를 대상으로 설문 조사를 실시하였다. 격 표지 기능에 대한 평가에는 큰 이견이 없을 것이라 판단하여 초점 기능 중에서 선택지정 기능과 강조 기능의 분류에 대한 설문

이때 고려되어야 할 것은 격조사의 생략에 대한 문제이다. 앞서 언급한 바와 같이 구조적 조사와 의미적 조사를 나누는 관점에 대하여 고영근·구분관(2008)에서는 ‘구조격조사는 어휘적 의미를 가지지 않고 통사적인 구조에 의해서 주어지는 것이므로 생략이 쉽게 일어나지만 의미격조사는 고유한 의미를 가지고 있으므로 생략이 어렵다’고 서술하였으며, 따라서 ‘국어의 격은 격조사가 없이도 가능하고 격조사는 자신의 특별한 의미를 나타내기 위해 사용된다고 생각할 수 있다’고 하였다.

또한 권재일(1989)에서도 조사가 실현하는 관념에 대해 통사적인 기능을 하는 문법적 관념과 어휘적인 기능을 하는 어휘적 관념으로 구분하였는데, 문법적 관념이 상대적으로 강한 경우 쉽게 생략되는 현상을 설명하면서 그에 대한 전형적인 경우가 바로 격조사의 생략 현상이라 하였다³⁰⁾. 한국어 모어 화자라면 한국어의 통사 구조에 대한 지식을 바탕으로 문법적인 기능과 어휘적인 기능을 선형적으로 구별하여 자의적으로 조사의 실현 유무를 판단하여 사용할 수 있다. 하지만 외국인 학습자는 II장의 실태 조사에서 확인한 바와 같이 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 중에서 격 표시 이외의 기능을 제대로 인식하지 못하고 있다. 따라서 해당 조사를 실현하고 비실현하는 것을 결정하는 데에 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능에 대한 이해가 뒷받침 되어 있다고 상정하기가 어렵다. 그러므로 학습자의 작문에서 ‘이/가’나 ‘을/를’이 생략되었다고 해서 격조

으로 구성하였다. 우선, 선택지정 기능과 강조 기능에 대한 메타적 설명을 간단하게 제시하고, 국립국어원 말뭉치 자료나 한국어인 작문 자료에서 추출한 총 8개 문장에 나타난 ‘이/가’나 ‘을/를’의 기능을 ‘선택지정’과 ‘강조’ 기능 중에서 고르도록 하였다.

대상은 총 7명이며, 일반성과 객관성을 획득하고자 7명 중 과반수를 비전공자로 구성하였다. 그 결과 본고에서 상정한 기능과 동일하게 채택한 전체 평균 문항 개수는 7.4개였다. 즉, 본고에서 구분한 격조사의 선택지정 기능과 초점 기능은 실험에 참여한 한국어 모어 화자 7명이 분류한 것과 92.5% 일치하였다. 이에 따라 본고에서 구분한 선택지정과 강조 기능의 개념이 일반적인 정당성을 획득하였다고 판단하여 본조사를 실시하였다.

30) 권재일(1989:134-136)에서도 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 문법적 관념뿐만 아니라 어휘적 관념도 가진다는 전제하에 ‘모든 조사는 문법적 관념과 어휘적 관념을 함께 가지고 있다. 다만 문법적 관념의 비중에는 정도의 차이가 있을 따름이다’라는 성격을 바탕으로 조사의 생략을 설명하였다. ‘격조사의 생략은 격조사가 생략되더라도 격의 표시에 지장이 없을 정도의 다른 문법 수단이 마련되어 있을 때 허용되는 것이다. 그 수단은 문장 안에서의 상대적인 어순인데, 그 어순의 제약이 문법적 관념을 예측할 수 있게 해 준다. 따라서 문법적 관념의 비중이 높을수록 생략이 쉽게 이루어진다’고 하였다.

사적인 기능을 더욱 나타내고자 하였고, 실현되었다고 해서 보조사적인 기능을 강조하고자 한 의도라고 보기 어렵다. 따라서 학습자의 작문에 나타난 조사 중 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’뿐만 아니라 비실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’도 분석 대상에 포함하고자 한다. 한국인의 작문에서 ‘이/가’나 ‘을/를’이 비실현 되었다면 그것은 해당 조사의 보조사적인 기능보다는 격 조사적인 기능이 더욱 커서 쉽게 생략할 수 있다는 의도가 반영되었다고 볼 수 있지만, 외국인 학습자의 경우에는 그러하지 않으므로 비실현된 조사로까지 연구의 범위를 넓히고자 한다.

분석의 첫 단계는 학습자의 작문을 엑셀에 순서대로 적어 넣는 일이다. 문단을 구분하고, 오류는 그대로 전사하였다. 앞서 제시한 한국어 격 조사 기능 분류의 논리를 바탕으로 중급 학습자의 작문 20개, 고급 학습자의 작문 20개, 한국어 모어 화자의 작문 20개에 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’을 각 층위별·기능별로 분류하였고, 실현된 모든 조사에 대하여 생략 가능 여부도 함께 파악하였다. 분석한 형태의 일부는 [표 11]과 같다.

[표 11] 학습자(#01-4674) 작문의 분석 예시

문단	사용 양상			오류유형	통사 격 표지	의미·화용			비고
	해당 조사	실현 양상	생략 가능			선택 지정	강 조	신 정보	
1	사람마다 취미를 다르지만 취미로 배운다면 그 배운 일에 도움이 되는데에 사람들이 다 공감하다.	을/를	이/가	대치오류	○	○			
		이/가	실현	○	오류없음	○		○	도움이 되다
		이/가	실현	○	오류없음	○			
2	내가 취미로 배우고 싶은 것이 한국요리이다.	이/가	실현	○	오류없음	○		○	
		이/가	은/는	○	대치오류	○		○	
		을/를	이/가	○	대치오류	○			1년이 되다
3	맛있는 것 먹고서 그 요리 방법도 배우고 싶다.	을/를	비실현	○	생략오류		○		
	특히 한국요리 중에 여러종류의 찌개하는 요리 밥을 배우고 싶다.	을/를	실현	○	오류없음	○	○		
	나중에 고향에 돌아갔어 가족에게 해주는 게 아니라 맛있는 한국식당도 만들고 싶다.								
	잘 배운다면 나는 고향에서도 한국요리를 한상 먹을 수 있다.	을/를	실현	○	오류없음	○			
3	그리고 한국에 있는 음식문화도 우리 고향의 친구에게 알려줄 수 있다.								
	아직 한식당을 없는 우리 고향에서 첫 한식당을 만들고 싶다.	을/를	이/가	○	대치오류	○			
		을/를	실현	○	오류없음	○			
	나중에 우리 고향에서 유명한 한식당을 만들 수 있다.	을/를	실현	○	오류없음	○			

본조사에서 도출한 결과를 바탕으로 다음의 가설³¹⁾을 검증한다.

첫째, 학습자의 작문에서 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능과 초점 기능에 대한 기능별 사용 비율은 한국인의 작문에 나타난 기능별 사용 비율과 같을 것이다. 또한 고급 단계의 학습자가 중급 단계의 학습자보다 ‘이/가’와 ‘을/를’의 초점 기능을 더욱 높은 빈도로 사용할 것이다.

둘째, 학습자는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 여부를 한국어 모어 화자와 마찬가지로 해당 조사의 기능에 따라 의도적으로 결정하여, 생략 가능성이 높은 격 표지 기능만을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 비실현 비율이 같을 것이다. 또한 고급 단계의 학습자가 중급 단계의 학습자보다 격 표지 기능만을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 의도적으로 생략하는 비율이 높을 것이다.

2. 연구 결과 및 분석

중·고급 학습자의 작문에서 ‘이/가’와 ‘을/를’은 일차적으로 실현이 된 것과 실현이 되지 않은 것으로 나누어 파악하였다. 비실현된 조사까지 파악한 것에 대한 근거는 앞서 제시하였듯 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능을 위해 학습자들이 의도적으로 실현 여부를 결정했다고 보기 어렵다는 사실에서 기인하였다. 그 다음 이차적으로, 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중 오류가 나타나지 않은 것과 오류가 나타난 것으로 나누어 살펴보았다³²⁾.

31) 본조사를 통하여 검증하고자 하는 가설은 귀무가설(Null Hypothesis)의 형태를 취한다. 방향성이 있는 가설은 확실하게 ‘증명한다(prove)’는 것이 어렵기 때문에 연구과제는 귀무가설 형태로 기술되는 것이 일반적이다(김지영, 2002:97). 이에 귀무가설을 기각함으로써 본고에서 상정하는 연구가설을 채택하고자 한다. 본고에서 주장하여 검증하고자 하는 연구가설은 다음과 같다. 첫째, 외국인 학습자는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 통사 층위에서의 기능은 비교적 잘 사용할 것이나, 한국어 모어 화자와는 달리 의미·화용 층위에서의 기능은 잘 알지 못할 것이며, 고급 단계에서도 ‘이/가’나 ‘을/를’의 기능 교육이 따로 이루어지지 않으므로 단계에 따른 학습자의 수준 차이는 거의 없을 것이다. 둘째, 외국인 학습자는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 여부를 해당 조사의 기능에 따라 의도적으로 결정하지 못할 것이며, 고급 단계에서도 ‘이/가’나 ‘을/를’의 기능 교육이 따로 이루어지지 않으므로 단계에 따른 학습자의 수준 차이는 거의 없을 것이다.

32) 본고에서는 작문 분석 시 학습자 답안지의 문장들을 크게 ‘오류가 아닌 양상’과 ‘오류를 보인 양상’으로 나누었다. 오류가 아닌 양상은 일반적으로 보았을 때 원어민의 사용에 근접하여 정확성이나 적절성의 측면에서 수용 가능한 사용 양상을 말한다. 오류를 보인 양상은 통사적 측면에서 비문법적이거나 의미·화용 측면에서 부적절한 사용 양상을 말한다.

이렇게 나눈 사용 양상은 다시 구분되는데, 통사 층위에서는 주어 혹은 목적어 자리에 쓰여 격 표지 기능을 하고 있는지, 의미·화용 층위에서는 초점 기능을 하고 있는지를 나누어 살펴었다.

한국어 모어 화자의 작문에서는 조사 참여자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 및 비실현을 의도적으로 결정할 수 있다고 판단하여, 비실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’은 따로 조사의 대상으로 삼지 않았다. 또한 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’에서도 오류가 발생한 부분은 없었으므로 한국인의 작문에서는 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 양상만이 분석 대상이다. 또한 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대하여 생략이 가능한지의 여부를 살펴었다. 이는 학습자들에게 격조사의 의미·화용 층위에서의 사용을 교수할 때 유의미한 자료로 사용될 수 있다. 분석 결과는 다음 표와 같다.

[표 12] 중급 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상 분석

전체 266문장			이/가			을/를			총	
전체 사용 (실현)			175			207			382	
전체 분석 대상 (실현+비실현)			183			228			411	
오류 X			108			186			294	
			생략 가능			생략 가능				
	통사	격 표지	108	18	186	56	294	84		
	의미화용	선택지정	5	1	13	6	18			
		강조	15	14	45	45	60			
신정보		6	3	0	0	6				
생략 가능			20			57			77	
생략 가능	오류 아님		18			56			74	
	오류		2			1			3	
오류 O			63			21			84	
	대치			을/를	은/는	기타	이/가	은/는	기타	117
		통사	격 표지	21	0	4	18	3	0	
		의미화용	선택지정	0	0	0	0	0	0	
			강조	0	0	0	0	0	0	
신정보	0		38	0	0	1	0			

생략	의미 화용	격 표시	8	21	29
		통사	8	21	29
		선택지정	3	10	13
		강조	0	0	0
	신정보	1	0	1	
첨가			4	0	4

[표 13] 고급 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상 분석

전체 395문장 중			이/가			을/를			총		
전체 사용 (실현)			268			276			544		
전체 분석 대상 (실현+비실현)			287			287			574		
오류 X			206			238			444		
			생략 가능			생략 가능					
	통사	격 표시	205	28	238	36	433	166			
	의미화용	선택지정	51	7	35	4	86				
		강조	29	22	40	29	69				
신정보		11	0	0	0	11					
생략 가능			29			37			66		
	오류 아님		29			36			65		
	오류		0			1			1		
오류 O			58			33			91		
	대 치	통사	을/를	은/는	기타	이/가	은/는	기타	126		
			격 표시	14	0	1	24	4		5	48
		의미 화용	선택지정	0	0	0	0	0		0	0
			강조	0	0	0	0	0		0	0
	생 략	의미 화용	신정보	0	44	0	0	1	0	45	
					19			11			30
			통사	격 표시	19			11			30
			선택지정	14			7			21	
	의미 화용	강조	0			4			4		
신정보		0			0			0			
첨가		4			1			5			

[표 14] 한국어 모어 화자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 양상 분석

전체 340문장 중		이/가		을/를		총	
전체 사용 (실현)		303		399		702	
생략 가능		48		99			
		생략 가능		생략 가능			
통사	격표지	284	40	390	92	674	674
의미 화용	선택지정	99	0	73	0	172	388
	강조	59	48	122	99	181	
	신정보	35	0	0	0	35	

이상의 작문 분석 결과를 바탕으로 한국어 모어 화자와 외국인 한국어 학습자 간, 그리고 중급 학습자와 고급 학습자 간의 세부적인 항목을 분석하여 II장에서 살펴본 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 사용 양상을 비교 한다. 본조사에서 이루어진 내용을 바탕으로 한국어 격조사의 기능별 사용 양상을 양적으로 살펴보고, 학습자 심층 면접을 통하여 질적 보완을 함으로써 앞서 제시한 두 가지의 가설을 검증해 보고자 한다. 또한 외국인 학습자의 작문과 한국어 모어 화자 간의 작문을 대조함으로써 유의미한 차이점을 분석하여 교육 내용을 구상한다.

2.1. 학습자 및 한국인 작문 분석

본 절에서는 앞서 설정한 가설을 검증해 보는 방식으로 사용 양상 분석이 이루어진다. 첫 번째 가설은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 사용 양상을 통사 층위와 의미·화용 층위로 나누어 보고, 중급과 고급 학습자간에 어떠한 차이가 있는지를 분석해 봄으로써 증명한다. 두 번째 가설 검증을 위해서는 격조사의 각 기능별 실현 양상을 살펴 볼 것인데, 학습자의 작문 중 생략이 가능한 부분에서 실현을 시킨 양상과 실현을 시키지 않은 양상을 한국인의 사용 양상과 대조해 봄으로써 학습자들이 더욱 원어민 수준의 한국어를 사용할 수 있도록 하는데 유의미한 결과를 도출할 수 있다. 양적인 수치 자료만을 가지고 추정하기 어려운 학습자의 작문 의도와 같은 질적인 부분은 학습자 심층 면접을 통하여 보완한다.

2.1.1. 오류가 아닌 양상의 분석

외국인 학습자 및 한국어 모어 화자가 ‘이/가’와 ‘을/를’을 어떠한 기능으로 사용하였는가를 먼저 표로 정리하였다. [표 15]의 값들은 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 전체 사용 양상에서 통사 층위와 의미·화용 층위에서의 사용 개수를 백분율로 나타낸 것이다.

[표 15] 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 층위별 사용 양상

	이/가		을/를	
	통사 층위	의미화용 층위	통사 층위	의미화용 층위
중급 학습자	100%	24.0%	100%	31.1%
고급 학습자	99.5%	33.9%	100%	27.1%
한국인	93.7%	63.6%	97.7%	48.8%

먼저 통사 층위에서 중급 학습자들은 모든 ‘이/가’와 ‘을/를’을 원형적 의미로 각각 주어 자리와 목적어 자리에서만 사용하였고, 고급 학습자들은 모든 ‘을/를’을 목적어 자리에서만 사용하였다. 반면에 한국어 모어 화자는 ‘이/가’와 ‘을/를’ 모두 원형적인 격 표지 기능을 하지 않는 기능으로도 사용하였다. 또한 의미·화용 층위에서 학습자와 한국인의 사용 비율은 높은 차이를 보이지만, 중급 학습자와 고급 학습자간의 차이는 뚜렷하지 않다. ‘을/를’의 경우에는 오히려 중급 학습자의 사용 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

2.1.1.1. 통사 층위에서 오류가 아닌 사용 양상

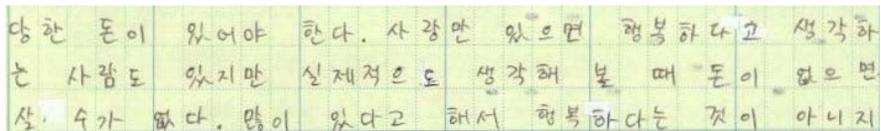
(1) 격 표지 기능을 하지 않는 경우

격 표지 기능을 한다는 것은 앞서 II장에서 제시한 것과 같이 형태적으로는 ‘체언이면서 주어 혹은 목적어 자리에 오는 것’이고, 의미적으로는 ‘구체적 실체 혹은 정의적 개념을 가지는 탄도체가 물리적 행위나 실

재적 상태의 주체 또는 대상이 될 때의 관계를 표현'하는 원형적 기능을 하는 것이다. 따라서 격 표지 기능을 하지 않는다는 것은 형태적으로 체언이 아니거나 주어 혹은 목적어 자리에 오는 것이 아닌 것, 혹은 의미적으로 원형적 의미에서 주관적 이동이 나타난 비원형적 기능을 말한다.

[표 15]에 나타난 사용 양상에서 통사 층위의 '이/가'와 '을/를'을 먼저 살펴보면, 중·고급 학습자 40명의 작문에 나타난 총 926개의 '이/가'와 '을/를' 중에서 단 한 개의 '이/가'를 제외하고는 모두 격조사의 원형적 의미로만 사용되었다. 학습자 작문에 실현된 격조사 중에 주어 자리가 아닌 곳에 쓰여 강조 기능을 하는 '이/가'는 다음과 같다.

[그림 5] 학습자(#02-5290)의 작문 발췌



(18) 사랑만 있으면 행복하다고 생각하는 사람도 있지만 실제로 생각해 볼 때 돈이 없으면 살 수가 없다.

학습자(#02-5290)가 작성한 '-수가 없다'의 표현과 같이 중·고급 학습자가 하나의 덩어리식 문형으로 배우는 표현에 '이/가'나 '을/를'을 첨가하여 초점의 기능을 나타낸 것은 흔치 않은 경우였다. 실제로 이 학습자(#02-5290)의 '이/가'와 '을/를' 사용의 오류가 아닌 비율은 88%로, 전체 고급 학습자의 오류가 아닌 비율인 70%보다 훨씬 더 높았다. 또한 학습자 전체의 '이/가'와 '을/를' 사용 양상에서 0.1%의 꼴로 나타난 것이므로 예외적인 양상이라고 할 수 있다.

중·고급 학습자의 답안지에 실현된 99.8%의 '이/가'와 '을/를'은 각각 주어와 목적어 자리에서 실현되어 격조사의 원형적인 기능을 한다. 외국인 학습자들은 대부분 '이/가'와 '을/를'의 격 표지 기능을 잘 인식하고 있고 또 적절하게 사용하고 있다는 것을 알 수 있다. 반면에 한국인이 '이/가'를 주어 자리에 사용한 비율은 93%, '을/를'을 목적어 자리에 사용한 비율은 97%로, 합해서 전체 사용의 96%이다. 이는 전체 외국인

학습자의 통사 층위 기능의 사용 비율과 높은 차이를 보이지는 않지만, 0%에 가까웠던 외국인 학습자의 비원형적 의미 사용 비율을 생각해 보았을 때, 4%는 주목할 만한 수치이다.

한국어 모어 화자의 작문 중 ‘이/가’나 ‘을/를’이 원형적인 의미에서 주관화를 거친 비원형적 의미로 실현된 문장들은 크게 세 가지 유형으로 나타났다. 첫째는 의미적으로 비원형적 기능을 수행하는 유형이다. 다음은 한국인 작문에 나타난 덩어리식 문형 사이의 ‘이/가’와 ‘을/를’이다.

(19) 가. 강한 조미료 맛에 길들여진 입맛에 맛있을 리가 없었다.
(#00-0202)

나. 사실 취미로 꽃꽂이를 해 봐야겠다는 생각은 몇 년 전부터 들었던 것이긴 하지만, 학생일 적에는 비용이 부담스러웠고 직장인이 되어서는 시간을 내기가 어렵다는 핑계로 실행에 옮기지 못하고 있다. (#00-0209)

다. 몇 번이고 동영상을 돌려보아도 동영상의 주인공처럼 칠 수가 없었다. (#00-0213)

라. 지금의 삶이나 생활이 어떤가를 생각해 보고 그것이 행복한 삶이냐 아니냐는 따져보기가 매우 어려울 것이라고 생각한다. (#00-0110)

(20) 욕망을 채운다는 것은 얼핏 굉장히 간단하게 보이는 일이지만, 자신이 어떤 욕망을 가지고 있는지를 제대로 아는 것은 쉽지 않다. (#00-0119)

위의 예문들에서 밑줄 친 ‘이/가’와 ‘을/를’은 모두 통사적으로 생략이 가능하지만 작성자의 의도에 따라 실현되어서 특별한 기능을 한다. 한국인은 ‘-ㄴ 리 없다, -ㄴ 수 없다’ 등의 부정형과 ‘-기 쉽다/어렵다’, ‘-지 않다/모르다’ 등의 덩어리로 배우는 문형들을 분석적으로 인식하고, ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현될 수 있는 자리에 첨가하여 강조의 의미를 부여했다.

두 번째 유형으로, 문장 내의 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각각 서술어의 주어와 목적어 뒤가 아닌 위치에 실현되어 강조의 의미를 부각시키는 예문들을 찾아 볼 수 있었다.

- (21) 가. 해금 연주를 배운다면 학원이나 문화센터에 등록하고, 악기를 사고, 그 악기에 대해 공부하고 애정을 가지고 몇 달 혹은 몇 년을 배워야 할 것이다. (#00-0211)
- 나. 대학교 합격 통지서, 몇 달을 고생해 연출했던 연극 공연, 생각지도 못했던 장학금. (#00-0217)

(21)에서는 격조사가 시간 표현에 후행하여 강조 기능을 한다. ‘을/를’ 항목이 각각 조음하는 서술어인 ‘배우는 것’, ‘고생한 것’의 대상이라기보다는 소요되는 시간을 강조하고자 하는 작성자의 의도를 표현해 준다.

세 번째 유형은 ‘이/가’나 ‘을/를’이 체언이 아닌 부사나 다른 조사와 결합한 형태로, (22)에서의 격조사 사용 형태 역시 외국인 학습자의 작문에서는 찾아 볼 수 없는 양상이다.

- (22) 가. 우리가 그렇게나 공부를 하고, 좋은 직장에 취직하길 원하고, 돈을 많이 벌기 위해 노력하는 것 모두가 행복해지려고 하는 것이다. (#00-0205)
- 나. 또 부와 명성을 가지고 있고 누구나가 다 부러워할 만한 결혼생활을 누리고 있던 유명한 연예인도 돌연 자신의 집에서 자살했다. (#00-0204)

(22가)의 ‘가’는 ‘모두’ 뒤에 실현되었는데, ‘모두’는 ‘일정한 수효나 양을 기준으로 하여 빠짐이나 넘침이 없는 전체(표준국어대사전)’라는 뜻의 명사이지만 또 같은 뜻의 부사이기도 하다. 따라서 해당 문장에서 ‘모두’ 뒤의 ‘가’는 실현이 되지 않아도 통사적으로는 무방한 조건이지만 실현되어서 ‘노력하는 것의 전부’라는 의미를 더욱 강조해 준다. (22나)의 밑줄 친 ‘가’ 역시 ‘누구’라는 명사 뒤에 ‘수량이 크거나 많음, 또는 정도가 높음을 강조(표준국어대사전)’하는 보조사 ‘나’가 붙어 그 자체로도 고유한 의미를 나타내고 있지만, 강조의 기능을 하는 ‘가’를 다시금 실현시킴으로써 작성자의 감정을 더욱 드러내어 강조해 준다.

이를 보았을 때, 외국인 학습자들은 대체로 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표시

기능을 잘 알고 있고, ‘이/가’나 ‘을/를’을 사용할 때는 대부분 각각 주어 자리와 목적어 자리에서만 실현시키는 것을 살펴 볼 수 있었다. 또한 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사적인 기능과 관련하여 중급 학습자와 고급 학습자 간 큰 차이는 나타나지 않았다. 반면 한국어 모어 화자들은 꼭 주어와 목적어에 후행하는 자리가 아니라 할지라도 ‘이/가’나 ‘을/를’이 가지는 강조의 의미를 실현시키기 위하여 ‘이/가’나 ‘을/를’을 사용하였다.

(2) 격 표지 기능만을 하는 경우

‘이/가’나 ‘을/를’이 특별한 의미를 가지지 않고 격 표지 기능만을 할 때에는 해당 조사의 실현 여부에 대한 문제를 고려해 보아야 한다. 앞서 고영근·구본관(2008)과 권재일(1989)에서 논의한 바와 같이 ‘이/가’나 ‘을/를’이 특별한 의미 기능을 가지지 않고 문법적인 기능만 할 때는 쉽게 생략되는 경향이 있다고 할 때, 외국인 학습자의 작문에서 생략이 가능한 조건에 있는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 높은 비율로 실현되었다는 점에서 한국어 모어 화자와의 큰 차이점을 발견할 수 있다.

[표 12, 13, 14]를 참고하여 한국인 작문의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중 초점 기능을 하지 않고 격 표지 기능만 하는 비율과 학습자 작문의 오류가 아닌 사용 양상에서 같은 항목에 대한 비율을 산출해 보았다.

[표 16] 격 표지 기능만 하는 경우의 사용 비율³³⁾

	이/가	을/를
중급	75.9%	63.4%
고급	55.8%	68.4%
한국인	36.3%	51.1%

33) 이 수치는 사용자별 전체 격 표지 기능을 한 ‘이/가’와 ‘을/를’의 개수에서 의미·화용 층위에서의 사용 개수를 빼고 주어나 목적어 자리에 오지 않았으면서 강조 기능을 한 조사의 개수는 다시 더하여, 사용자가 통사 층위에서 실현시킨 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중 보조사적 기능은 전혀 하지 않고 격 표지 기능만 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’을, 실현시킨 전체 ‘이/가’와 ‘을/를’의 개수와 비교하여 백분율로 나타낸 것이다.

[표 16]을 보면 격 표지 기능만을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 비율이 사용자별로 큰 차이를 나타내고 있음을 알 수 있다. 기능별 ‘이/가’와 ‘을/를’의 오류가 아닌 사용 양상을 나타낸 [표 15]에서 중·고급 학습자와 한국어 모어 화자의 격 표지 사용 양상이 약 4%의 차이가 난다는 것을 함께 고려해 볼 수 있다. 이때 [표 16]의 수치를 통하여 유추할 수 있는 유의미한 정보는 ‘한국어 모어 화자는 오직 격 표지 기능만을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 외국인 학습자에 비해서 덜 실현시켰다’는 사실이다. 즉 이것은 한국인은 문법적인 격 표지 기능만을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 생략하는 경향이 있다는 의미이다. 따라서 격조사의 격 표지 기능 시 실현 양상은 외국인 학습자와 한국어 모어 화자의 작문에서 큰 차이점을 보여주는 부분으로, 적절성의 측면에서 외국인 학습자가 더욱 원어민 수준의 한국어를 구사하는 데 필요한 교육 내용이라고 할 수 있다. 다음 (23)은 학습자의 작문에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 격 표지 기능만을 할 때 생략되지 않은 부분을 발췌한 예문들이다.

- (23) 가. 어릴 때부터 시간이 있을 때나 심심할 때 나는 그림을 그린다. (#01-4670)
 나. 그래서 그 꿈을 이루기 위해서 초등학교부터 대학교까지 교육을 받아서 결혼을 하거나 취직을 한다. (#02-5204)
 다. 혼자 한국에 와서 생활하면서 어려운 일이 생기더라도 잘 해결을 해서 넘어간다. (#02-5208)

(23)의 밑줄 친 ‘이/가’나 ‘을/를’은 문장이 나타난 맥락상 특별한 의미 기능이 더해지지 않고 격 표지 기능만을 한다고 판단한 것들이다. 이러한 경우 일반적으로 한국인의 작문이었다면 생략되었을 가능성이 더 높을 수 있다. 그러나 학습자가 이러한 맥락에서 ‘이/가’나 ‘을/를’을 의도적으로 실현시킨 것일 수도 있으므로 학습자의 의도와 관련한 부분은 심층 면접에서 더욱 구체적으로 확인해 보고자 한다.

2.1.1.2. 의미·화용 층위에서 오류가 아닌 양상

[표 17] ‘이/가’와 ‘을/를’의 초점 기능 사용 양상 비교

중급 학습자		고급 학습자		한국어 모어 화자	
89/294	28.5%	166/444	37.3%	388/702	55.2%

[표 17]은 학습자들의 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용 중 통사 층위를 넘어 의미·화용 층위에서 초점 기능을 하고 있는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 비율을 한국인과 비교한 것이다. 중급 학습자보다 고급 학습자가, 고급 학습자보다 한국어 모어 화자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 초점 기능을 더욱 높은 비율로 사용하고 있음을 알 수 있다. 그런데 전체적인 ‘이/가’와 ‘을/를’의 초점 기능 사용 양상을 비교할 때 염두에 두어야 할 점은, 한국어 모어 화자가 ‘이/가’와 ‘을/를’을 의미·화용 층위에서 보조사적으로 사용한 것은 의식적이든 무의식적이든 한국인으로서의 직관에 따라 의도적으로 사용한 것이라 상정할 수 있지만, 외국인 학습자들의 경우에는 작문만을 보고 그 의도를 확실하게 알지 못한다는 것이다. 이는 학습자의 작문에 나타난 ‘이/가’나 ‘을/를’을 본 연구에서의 분석 방법에 따라 축어적으로 분류하면, 학습자가 실제로 그것을 의도하지 않았다 할지라도 초점 기능으로 분류될 수 있다는 것을 의미한다. 이와 관련하여 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 사용 양상에 대해 [표 18]에서 각각의 사용자가 나타낸 조사의 비율을 의미·화용 층위의 세부적인 기능까지 고려하여 나타내었다.

[표 18] 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 의미·화용 층위 사용 비율

			이/가	을/를
의미 화용 층위	선택지정	중급 학습자	4.6%	6.9%
		고급 학습자	24.7%	14.7%
		한국인	32.6%	18.2%
	강조	중급 학습자	13.8%	24.1%
		고급 학습자	14.0%	16.8%
		한국인	19.4%	30.5%
	신정보	중급 학습자	5.5%	
		고급 학습자	5.3%	
		한국인	11.5%	

앞서 제시하였던 [표 15]를 보면 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’의 층위별 사용 비율은 한국어 모어 화자의 비율과 큰 차이를 보인다. 학습자의 오류가 아닌 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용과 한국인의 사용을 비교해 보면, 의미·화용 층위의 선택지정·강조·신정보 기능의 모든 부분에서 한국어 모어 화자가 훨씬 높은 사용률을 나타냈다. 또한 중급 학습자와 고급 학습자 간 ‘이/가’와 ‘을/를’의 선택지정 기능에서는 다소 차이가 있긴 하지만 그 외의 기능에서는 큰 차이를 보이지 않는다. 오히려 ‘을/를’의 강조 기능이나 ‘이/가’의 신정보 기능을 하는 비율은 중급 학습자가 더 높았다. 따라서 고급 학습자가 중급 학습자보다 ‘이/가’나 ‘을/를’의 초점 기능을 더 능숙하게 사용한다고 할 정도의 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

(3) 강조 기능을 하는 경우

[표 18]을 보면, 중급 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’, 고급 학습자의 ‘을/를’에 대하여 선택지정 기능보다 강조 기능의 비율이 훨씬 더 높다. 학습자의 작문에서 강조의 기능으로 분류된 ‘이/가’와 ‘을/를’ 목록의 일부는 다음 [표 19]와 같다.

[표 19] 학습자의 강조 기능 사용 예

	이/가	을/를
중급	땀이 나다 등	그림을 그리다, 춤을 추다, 피아노를 치다, 음악을 듣다, 노래를 부르다, 힘을 내다, 마음을 먹다 등
	의미가 있다, 관심이 있다, 도움이 되다, 시간이 있다 등	초대를 하다, 축구를 하다, 수영을 하다, 다이어트를 하다, 이야기를 하다, 요리를 하다 등
고급	나이가 들다, 방해가 되다 등	용기를 내다, 미소를 짓다, 정성을 들이다, 화를 내다, 욕심을 부리다, 책임을 지다 등
	기분이 좋다, 시간이 있다, 욕심이 없다, 소용이 없다, 의미가 없다 등	도움을 주다, 돈을 벌다, 이야기를 나누다, 기여를 하다, 생각을 하다, 결심을 하다 등

[표 19]에서 볼 수 있듯이 중·고급 학습자 작문에서 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중에서 강조 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 연어의 형태를 취하고 있다³⁴⁾. 현재 한국어교육 현장에서는 덩어리로 묶어 연어를 교수하는 경향이 있는데, 이렇게 연어를 배운 학습자들은 [표 19]에서의 ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현되었을 때와 실현되지 않았을 때의 어감 차이가 있다는 사실을 알지 못할 가능성이 높다. 실제로 [표 12, 13]을 참고하여 중·고급 학습자의 오류가 아닌 사용에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 강조 기능을 할 때 생략이 가능한 비율을 산출해 보면, 중급 학습자의 경우 전체 사용의 98.3%, 고급 학습자의 경우 73.9%로 나타난다. 이러한 높은 생략 가능성을 가지고 있지만 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대하여, 학습자가 그 어감의 차이를 알고 의도적으로 사용한 것인지는 학습자의 심층 면접을 통하여 확인해 보고자 한다. 만약 의도적으로 사용한 것이 아니라면 학습자가 사용한 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중에서 강조 기능의 비율이 특히 높은 이유는, 연어 형태로 학습한 표현에 대하여 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 여부에 따른 어감의 차이를 알지 못하고 다만 기계적으로 학습한 표현을 사용했기 때문이라고 볼 수 있다.

2.1.2. 오류 양상의 분석

문장의 격에 맞지 않는 조사를 사용하거나, 필수적인데 사용하지 않는 경우, 불필요하게 조사를 첨가한 경우는 각각 대치 오류, 생략 오류, 참가오류로 모두 통사 층위의 오류에 포함된다. 생략 오류에서도 의미·화용 층위에서의 기능을 한다고 판단할 수 있는 조사들이 있었지만, 기본적으로 대치 오류나 생략 오류 등에 대하여 통사 층위의 논의를 하는 것은 불필요하다고 판단되어, 오류가 아닌 문장의 사용 양상을 볼 때에는 통사 층위와 의미·화용 층위를 구별하여 분석하였지만 오류 양상에서는 통사 층위를 따로 나누어 분석하지 않았다.

34) 연어의 개념에 대한 논의는 매우 다양하여 그 범주의 설정에도 이견이 많으나 본고에서 연어의 범주에 대한 논의를 다루는 것은 불필요하다. 여기에서는 임지룡(1992:202)의 ‘상호 의존적 기대치를 갖는 낱말의 결합 관계’로 연어의 개념을 파악하였다.

[표 20] 학습자 오류의 유형별 비율

	대치 오류	생략 오류	첨가 오류
중급	71.7%	24.7%	3.4%
고급	72.2%	23.8%	3.9%

[표 20]은 중·고급 학습자의 작문에서 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 전체 유형별 오류의 비율이다. 대치 오류가 가장 높은 비율로 일어났고 그 다음이 생략 오류이며, 첨가 오류는 가장 낮은 비율로 나타났다. 또한 중급 학습자와 고급 학습자의 오류 유형별 비율이 상당히 유사하다는 것도 알 수 있다. 가장 높은 비율의 대치 오류를 층위별로 나누어 그 개수를 살펴보면 다음과 같다.

[표 21] 학습자 대치 오류의 층위별 양상³⁵⁾

		이/가	을/를
중급	통사 층위	25 ----- 을/를(21)+의(4)+에(1)	21 ----- 이/가(18)+은/는(3)
	의미·화용 층위	38 ----- 은/는(38)	
고급	통사 층위	15 ----- 을/를(14)+에(1)	33 ----- 이/가(24)+은/는(4)+(으)로(3)+에(2)
	의미·화용 층위	44 ----- 은/는(44)	

(4) 신정보 기능 시 대치 오류

[표 21]에서 가장 높은 비율의 대치 오류를 층위별로 나누어 살펴보면, 의미·화용 층위에서 ‘이/가’의 대치 오류에 가장 큰 영향을 끼친 조사는 ‘은/는’이다. 보조사 ‘은/는’은 ‘이/가’와 마찬가지로 주어 뒤에서 높은

35) 대치 오류에서 통사 층위의 오류라 함은, ‘이/가’의 경우 주어 자리에 올 수 없는 조사(‘을/를, 의, 에’ 등)가 오거나, ‘을/를’의 경우 목적어 자리에 올 수 없는 조사(‘이/가, 은/는, (으)로, 에’ 등)가 온 것을 말한다.

분포율을 보이지만 의미상으로는 차이가 있기 때문에, ‘이/가’에 대한 통사 층위에서의 기능만을 학습하고 의미·화용 층위에서의 신정보 기능을 알지 못하는 학습자들은 ‘이/가’와 ‘은/는’의 구별이 어렵다.

‘이/가’와 ‘은/는’의 가장 기본적인 차이점은 앞서 II장에서 논의한 바와 같이 ‘초점의 위치’라고 할 수 있다. 의미·화용 층위에서 초점의 기능을 가지는 ‘이/가’는 바로 앞의 항목에 초점이 가지만, ‘은/는’은 그러한 초점의 기능을 가지고 있지 않기 때문에 자연스럽게 ‘은/는’의 뒤에 열거되는 내용으로 흐름이 이어진다. 따라서 ‘이/가’의 경우에는 바로 앞에 오는 것이, ‘은/는’의 경우에는 그 뒤에 오는 것이 문장에서 중요한 부분이라고 판단할 수 있다³⁶⁾. 학습자들의 작문 자료에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류가 나타나는 상황은 크게 세 가지로 나타나는 것을 확인하였다.

(24) 가. 내가 취미로 배우고 싶은 것이 한국요리이다. (#01-4674)

나. 제가 이 세상의 모든 다채로움을 다 느껴보아야 행복한 삶이라고 할 수 있다고 생각한다. (#02-5220)

(25) 가. 우리 사람들이 행복한 삶을 추구하고 있다. 그런데 행복한 삶의 모습이 사람의 상황에 따라 다양한 삶을 추구한다. (#02-5161)

나. 어떤 사람이 행복한 삶은 돈이 많고 최신 차를 타고 화려한

36) 이러한 전제를 바탕으로 ‘이/가’와 ‘은/는’을 구별할 수 있는 간단하고 효율적인 방법을 생각해 볼 수 있다. 기본적인 초점의 의미를 가지고 있는 ‘이/가’ 항목 앞에 ‘바로 ○○이/가’ 혹은 ‘바로 그것이’를 넣어보고, 대조의 기능이 뚜렷이 나타나지 않거나 특별한 초점이 필요 없는 ‘은/는’ 앞에는 ‘○○(으)로 말할 것 같으면’ 혹은 ‘일반적으로’라는 말을 넣어보면 알 수 있다. 예를 들어, ‘저는 많은 경험이 중요하다고 생각합니다.’라는 문장은 ‘저로 말할 것 같으면, 많은 경험, 바로 그것이 중요하다고 생각합니다.’라는 의미로 생각해 볼 수 있다. 그 차이가 더욱 확연히 드러날 수 있도록 다음의 예문을 들고자 한다. 다음 문장들은 특별한 맥락이 전제되어있지 않은 일반적인 상황에서 쓰였다고 가정한다.

(1) 저는 사과가 맛있다고 생각해요. → 저는 바로 ‘사과’가 맛있다고 생각해요.

저는 사과를 맛있다고 생각해요. → 저는, 일반적으로 사과라는 과일은 맛있다고 생각해요.

(2) 제가 좋아하는 과일이 귤입니다. → 제가 좋아하는 과일, 바로 그것이 귤입니다.

제가 좋아하는 과일은 귤입니다. → 제가 좋아하는 과일로 말할 것 같으면, 귤입니다.

이와 같이 ‘이/가’나 ‘은/는’ 앞뒤에 몇 단어를 집어넣어 생각해 보는 것은 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이를 의미적으로 접근할 때 용이하다. 이는 본문의 다른 예문들에도 적용이 가능하다.

주택에서 사는 것이라고 생각한다. 하지만 저에게 행복한 삶의 조건이 간단하다. (#02-5285)

다. 저의 취미는 여행을 가는 것입니다. 그래서 제가 여행회사 직원이 되고 싶습니다. (...) 제가 지금 대학교 학생입니다. (...) 제가 방학 할 때 자주 여행 갔습니다. (#01-4665)

(26) 가. 우리 사람들이 행복한 삶을 추구하고 있다. (#02-5161)

나. 행복한 삶이 무엇인지 사람에 따라 견해도 다르다. 어떤 사람들의 돈이 많이 있는 삶은 행복한 삶이라고 생각한다. 어떤 사람들이 사랑하는 사람과 같이 살 수 있는 생활은 세상의 가장 행복한 삶이라고 생각한다. (#02-5192)

다. 세상에서 행복한 삶을 살고 싶지 않는 사람이 아무도 없다. (#02-5271)

라. 왜냐하면 사람이 태어날 때부터 세상에 여러 가지 유혹을 접촉하기 시작한다. (#02-5299)

첫째로 (24)에서와 같이 도입 기능을 할 때 오류가 나타난다. 해당 문장은 학습자 작문 첫 번째 문단의 첫 문장이다. 이러한 상황에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류는 상당히 많이 나타났다. 이때 고려해야 하는 것은 바로 초점이 가해지는 위치이다. ‘이/가’가 후행할 때에는 ‘초점’을 받은 ‘이/가’의 바로 앞이 맥락상 중요한 것이고, ‘은/는’이 후행할 때에는 특정 요소에 초점이 맞춰지지 않기 때문에 뒤의 내용이 중요한 것이다. 둘째로 (25)에서와 같이 작성자의 태도나 주제가 전환되는 상황에서는 대상이 아닌 문장 전체에 초점이 가야 한다. 이러한 유형일 때에는 앞 문장과 관련된 내용이 이어지는 문장을 덧붙이기 위한 접속사 ‘그런데, 하지만, 그래서’ 등이 사용되었을 때, 그것은 새로운 정보가 아닌 앞에 나왔던 구정보이므로 ‘이/가’가 아닌 ‘은/는’이 사용되는 경우가 많다. 하지만 그러한 접속사가 사용되었다 할지라도, 그 두 번째 문장의 주어 앞의 문장에서 언급된 것이 아닌 새로운 것이라면 ‘이/가’가 사용될 수도 있다. 셋째는 (26)에서와 같이 일반적인 대상이나 상황에 대하여 설명을 하는 상황이다. 이런 경우에는 선행하는 대상에 초점을 맞춰주는 ‘이/가’를 사용하면 적절하지 못한 문장이 된다.

이러한 유형들에서 ‘이/가’의 신정보 기능에 대한 ‘은/는’과의 대치 오류율은 상대적으로 매우 높은 편이다. 따라서 ‘이/가’나 ‘은/는’이 실현되었을 때의 정보 구조를 바탕으로 그 상황을 유형화하여, 각 유형의 예문을 가지고 ‘이/가’와 ‘은/는’의 초점 위치와 같은 차이점을 교육하는 일은 교육적 의의를 가질 것이다.

(5) 선택지정 기능 시 생략 오류

[표 12, 13]에서 학습자의 생략 오류에 관한 부분을 보면, 강조 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 경우보다는 선택지정 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 집중되어 있음을 볼 수 있다. 그 비율은 다음 [표 22]와 같다.

[표 22] 학습자 생략 오류의 기능별 비율

		이/가	을/를
중급	선택지정	37.5%	47.6%
	강조	0%	0%
고급	선택지정	73.6%	63.6%
	강조	0%	36.3%

이와 관련하여 [표 14]를 보면, 한국어 모어 화자가 작성한 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중에서 선택지정의 기능을 하고 있는 조사들은 모두 생략이 가능하지 않은 조건에 있음을 알 수 있다. 다시 말하자면, 한국인이 ‘이/가’와 ‘을/를’을 선택지정의 기능으로 사용할 때에는 생략이 불가능하다는 것이다. 따라서 선택지정의 기능을 해야 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 비실현한 외국인 학습자들의 작문은 모두 생략 오류를 일으키게 된다. 먼저 한국어 모어 화자의 작문에 나타난 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중에서 선택지정의 기능을 하는 문장은 다음과 같다.

- (27) 가. 라틴 아메리카는 영어가 아닌, 스페인어가 공용어이기 때문에 여행 가기 전 반드시 스페인어 몇 마디는 배워야 한다.
(#00-0208)

- 나. 그리는 대상이나 도구, 방법 등에는 많은 종류가 있겠지만, 주로 사람을 그리고 싶고, 작은 종이에 연필, 펜, 색연필 등을 이용해서 그리는 것을 선호한다. (#00-0106)
- 다. 하지만 단지 주변의 시선에 의존하여 자신의 삶을 꾸며나가 고 타인에게 보여 지는 이미지가 풍족해 보이는 것이 행복이라 생각한다면 그것은 마리오네트의 삶과 다를 바 없다고 생각한다. (#00-0103)

(27가)에서는 선택지정임이 분명히 드러난다. 라틴 아메리카의 공용어에 대하여 여타의 언어들 중에서 골라 지정한 ‘영어’가 아니라 ‘스페인어’라고 하면서 초점을 맞추고 있다. (27나)에서 역시 그럴 수 있는 여러 가지 대상 중에서도 작성자가 그리고 싶은 대상 하나를 골라 지정하였고, 그리는 도구에 대해서도 여러 가지 도구들 중에서 몇 개를 골라 지정하였다. (27다)에서는 선택지정의 의미가 맥락적으로 주어지는데, 비교되는 대상이 잠재적으로 존재하는 사실을 통해 둘 중 선택하여 지정하였음을 알 수 있다. 즉 ‘타인에게 보이는 이미지’라는 것에 대해서는 ‘주변의 시선에 의존하지 않는 내 안에 있는 이미지’라는 개념이 전제되어 있고, 작성자가 부정적으로 생각하고 있는 ‘타인에게 풍족해 보이는 것’에 대해서는 ‘반드시 타인의 눈에 풍족해 보이지 않아도 되는 것’이라는 대조적 개념이 전제되어 있다. 이러한 선택지정의 의미로 사용된 ‘이/가’나 ‘을/를’은 생략될 수 없다.

다음 (28)은 선택지정 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 실현시키지 않아 생략 오류를 나타낸 학습자들의 작문이다.

- (28) 가. 물질생활에 비하여 정신생활~~은~~ 더 중요하다. (#02-5158)
- 나. 여행 갔을 때 다른 국가 문화~~은~~ 이해할 수 있다. (#01-4665)
- 다. 저는 야구~~은~~ 취미로 배우고 싶습니다. (#01-4604)

(28가)에서는 비교 대상이 정확히 명시되어 있어 물질생활이 아닌 정신생활을 선택하여 지정해야 하는 상황이다. (28나) 역시 자신의 나라와 다른 타국의 문화에 대한 이야기를 하며 외국으로 여행을 가면 자신의

나라가 아닌 다른 국가의 문화를 이해할 수 있다는 의미이다. (28다)에서는 대상으로 올 수 있는 여러 가지 취미 중에서 작성자가 배우고 싶은 것은 바로 ‘야구’라는 의미이다. 세 예문 모두 선택지정의 기능을 해야 하는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 생략되어 비문이 되었다.

이러한 양상들을 보았을 때, 의미·화용 층위에서 선택지정 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 강조 기능을 할 때와는 달리 생략이 불가능하다는 것을 알 수 있다³⁷⁾. 따라서 보조사적인 사용 중에서도 어떤 기능을 하느냐에 따라 학습자들은 실현의 여부를 달리 판단하여야 오류를 줄일 수 있다.

2.2. 학습자 심층 면접

2.2.1. 심층 면접 절차 설계

심층 면접에서는 작문 분석을 통하여 제기되었던 다섯 가지의 문제들을 확인해 보는 것이 궁극적인 목적이다. 마샬과 로스만(Marshall & Rossman, 1999:144)에 의하면, ‘연구자들은 참여자의 관점을 알아내기 위해서 어느 정도 일반적인 주제들을 탐색하지만 그것 말고는 참여자가 자신의 반응을 표현해 내고 구조화하는 방법을 존중한다’고 하였다. 본 연구에서도 마찬가지로 학습자의 의도를 알아내는 데 필요한 질적 연구

37) 문장에서 실현된 ‘이/가’나 ‘을/를’이 선택지정의 기능을 하고 있다고 하여 무조건적으로 생략이 불가능한 것은 아니다. 본고에서는 격조사적 기능과 보조사적 기능을 나누는데 ‘정도성’이라는 개념을 기준으로 하였다. 조사의 기능들은 모두 분할되어 격리되는 것이 아니라 정도성에 따라 구분하는 것이 바람직하기 때문이다. 따라서 본문에서 선택지정 기능을 하는 ‘이/가’나 ‘을/를’의 생략이 불가능하다고 한 것은, 정확하게 말하자면 선택지정 기능의 정도가 가장 지배적인 ‘이/가’나 ‘을/를’의 경우를 말한다. 곧, 실현된 ‘이/가’나 ‘을/를’이 격 표지 기능과 선택지정 기능을 동시에 한다고 할 때, 두 기능 중에서 격 표지 기능의 정도가 더욱 지배적이라면 선택지정 기능을 하더라도 실현이 수의적일 수 있다.

이러한 경우의 예는 다음과 같다. ‘이 교실에는 한국인이 2명, 중국인이 5명, 인도인이 3명이 있다.’에서 밑줄 친 ‘이’는 여러 국적 중 특정 국적을 선택하여 지정하는 의미가 있지만, 일반적인 진술문으로 쓰인 맥락이라면 양태적으로 화자가 초점을 맞추기 위한 것이라기보다는 일반적인 격 표지 기능으로 사용했을 수 있다. 이때의 ‘이’는 생략을 하여도 무방하지만, 만약 생략을 한다면 초점 기능의 어감은 사라진다.

의 중요성을 인식하여, 심층 면접을 통해 실질적인 교육의 내용과 방법을 구상하고자 한다. 심층 면접을 통하여 고찰하고자 하는 다섯 가지 문제들은 구체적으로 다음과 같다.

첫째, 격 표지 기능을 하지 않는 ‘이/가’나 ‘을/를’에 대한 것이었다. 학습자 작문에 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중에서 단 하나의 경우를 제외한 99%는 주어와 목적어 자리에서만 실현되었다. 따라서 주어 자리에 오지 않은 ‘이/가’와 목적어 자리에 오지 않는 ‘을/를’에 대하여 심층 면접에서 이야기해 보고자 한다. 둘째, ‘이/가’나 ‘을/를’이 보조사적인 기능을 하지 않고 격조사적인 기능만을 할 때의 실현 문제이다. 한국인 작문에서 오직 격 표지 기능만을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 비율은 외국인 학습자의 사용 비율에 비하여 훨씬 낮은 수치를 보였다. 실제로 실현 되지 않는 경우가 더 자연스러운 상황에서도 외국인 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’을 생략시키지 못하는 것에 대한 의도를 파악해 보고자 한다. 셋째, 학습자들이 의미·화용 층위의 강조 기능을 하는 ‘이/가’나 ‘을/를’을 사용할 때 실현한 해당 조사에 대하여 실제로 강조의 기능을 위해 의도적으로 실현을 시킨 것인지, 아니면 덩어리인 연어 형태로 배우기 때문에 그 안의 ‘이/가’나 ‘을/를’을 분석적으로 인식하지 못하여 기계적으로 실현 시킨 것인지 알아 볼 필요가 있다. 넷째, 오류의 가장 많은 부분을 차지했던 격조사와 ‘은/는’의 대치 오류 문제이다. 특히 ‘이/가’가 신정보 기능을 할 때 ‘은/는’과의 대치 오류가 상당히 높은 비율로 나타났다. 따라서 그러한 오류를 낳게 된 경위에 대한 학습자의 이야기를 들어보고자 한다. 다섯째, 작문 분석 결과 한국어 모어 화자들이 생산한 선택지정 기능을 할 때의 ‘이/가’와 ‘을/를’은 모두 생략이 불가능하였다. 따라서 외국인 학습자들은 선택지정 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’을 미실현하였을 때 모두 생략 오류를 발생시키는 결과를 초래하였다. 강조 기능을 할 때의 대부분은 생략 되어도 비문법적인 오류가 아닌 것과는 상이한 모습이다. 따라서 선택지정 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 학습자들의 인식을 알아봄으로써 생략 오류의 문제에 대한 답을 찾을 수 있다.

슈만(Schuman, 1982; 세이드맨, 1998 재인용; 박혜준·이승연, 2009: 46-49)은 ‘면접의 참여자가 자연스럽게 경험을 끌어내어 그 경험을 맥락 안에 놓을 수 있도록 연구자가 돕기 위해서는 세 번의 면접 구조를 설계해야 한다’고 제시하였다. 그 구조는 다음과 같다.

[표 23] 슈만의 세 번의 면접 구조

		연구자의 과업과 목표
1차	생애사에 집중하기	참여자에게 주제와 관련하여 지금까지의 자기 자신에 대해 가능한 한 많은 이야기를 해 달라고 함으로써 참여자의 경험을 맥락 안에 놓도록 함.
2차	경험의 세부사항을 재구성하기	연구 주제와 관련하여 참여자가 현재 하고 있는 생생한 삶의 경험의 구체적인 세부사항들에 집중하는 것. 참여자들에게 이러한 세부사항들을 재구성해달라고 부탁함.
3차	의미에 대해 숙고해 보기	참여자들에게 그들의 경험이 갖는 의미에 대해 숙고해 보도록 요청. 참여자들로 하여금 그들의 삶에서 여러 요인들이 어떻게 상호작용하여 현재의 상황으로 이끌었는지에 주목하도록 요구함.

면접 각각의 층위에서는 고유한 목표와 의미가 있으므로 세 번의 면접 구조를 따르는 것은 매우 중요하다고 하였다. 따라서 본고에서도 슈만의 면접 구조 단계를 기본적으로 따르되 본 연구의 성격에 맞게 수정하여³⁸⁾ 세 번에 걸친 심층 면접을 다음과 같이 실시하고자 한다.

[표 24] 본 연구의 심층 면접 절차

1차	한국어교육 경험에 집중하기	참여자에게 한국어교육 경험에 대한 전반적인 이야기를 청하여 듣도록 한다. 참여자가 학습 경험을 상기함으로써 특히 어려웠던 부분이라든지 아니면 그 반대의 경우들에 대한 이야기를 들을 수도 있다.
----	----------------	---

38) 첫 번째 면접에서 슈만이 제시한 생애사에 집중하는 방법은, 예를 들어 교사가 되고자 했던 의도를 묻기 위한 상황에서 ‘어떻게 교생 실습 프로그램에 참여하게 되었는가?’라고 질문함으로써 참여자의 과거 경험에서 발생하였던 일련의 연속적인 사건들을 재구성하고 이야기하도록 하는 데에 도움이 된다(세이드맨, 1998; 박혜준·이승연, 2009:47). 하지만 본 연구의 학습자 작문에 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’을 대상으로 하는 좁은 범위의 연구 주제에 대해서는, 학습자의 ‘이/가’ 및 ‘을/를’의 실현에 영향을 준 것이 참여자의 생애사라기보다는 한국어교육과 관련된 경험이라고 판단하여 1차 면접 절차를 수정하였다.

2 차	경험의 세부사항을 연구 주제와 연관 짓기	<p>학습자의 한국어 학습 경험 중에서 조사와 관련된 부분을 이야기 하도록 부탁한다. 더 자세히 들어가 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 이야기를 청해 들음으로써 3차 면접 때 ‘이/가’와 ‘을/를’의 쓰임에 대한 의도 등에 대한 의견을 형성하는 토대를 마련하도록 한다.</p> <p>또한 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지고 있는 기능들에 대한 설명과 함께 본고에서 연구하고자 하는 바를 제시한다. 이를 통하여 참여자가 3차 면접에 대한 배경 지식을 미리 가지고, 자신의 생각을 깨워놓을 수 있도록 한다.</p>
3 차	의미에 대해 숙고하기	<p>학습자와 함께 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 양상을 살펴보고 그에 대한 인식을 알아본다. 앞서 작문 분석에서 추출한 연구 문제도 함께 생각해본다. 또한 참여자들로 하여금 그들의 학습 경험과 지금의 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용을 연결시켜, 어떠한 점이 지금의 인식을 가지도록 하였는지 묻는다³⁹⁾. 이렇게 함으로써 ‘이/가’와 ‘을/를’을 사용한 학습자의 의도를 파악하고자 한다.</p>

심층 면접의 세부 사항과 관련한 내용은 다음과 같다. 먼저, 본 연구의 심층 면접은 반구조화된 면접⁴⁰⁾으로 실시하고자 한다. 따라서 3차 면접에서는 앞서 제시하였던 다섯 가지 문제에 대한 목록과 예시만을 가지고, 자유롭게 참여자와 대화를 하는 식으로 진행한다. 면접의 길이는 한 번에 60분으로 하였으며 면접 시작 전 참여자에게 사전 통보하였다⁴¹⁾. 면접 내용은 참여자의 동의하에 모두 녹음되었으며, 또한 전체 네 명에 대한 심층 면접은 총 열흘에 걸쳐 진행되었다⁴²⁾.

39) 세이드맨(1998; 박혜준·이승연, 2009:50)에서는 ‘비록 자신의 경험에 대한 연구 참여자들의 이해에 초점을 맞추는 것은 세 번째 면담에서이지만, 세 번의 면담 모두에서 연구 참여자들은 의미를 만들어 간다. 경험을 언어화하는 바로 그 과정이 의미를 만드는 과정인 것이다(비고츠키, 1987). 우리가 연구 참여자들에게 그들의 경험을 구체적으로 재구성해 보도록 요청하면, 연구 참여자들은 과거로부터 특정 경험들을 선별하고 그렇게 함으로써 그 경험에 의미를 부여하게 된다.’라고 설명하였다.

40) 반구조화된 면접에서 연구자는 면접에 필요한 몇 가지 질문 목록만을 가지고 있을 뿐 여담을 하든지 아니면 정보를 더 얻기 위한 조사를 하든지에 대하여 자유롭게 결정할 수 있다. 매키와 게스(2005:173)

41) 슈만(1982)은 면접의 90분 체제를 사용하였는데, 이는 마법도 아니고 절대적인 것도 아니다. 짧은 연구 참여자들에게는 좀 더 짧은 시간이 보다 적절할 수 있고 하였다. 중요한 것은 면담의 길이를 면담이 시작되기 전에 결정하여야 한다(세이드맨, 1998; 박혜준·이승연, 2009:52)고 하여 본 심층 면접에서는 좀 더 짧은 60분 체제를 사용하였다.

42) 세 번의 면담 구조는 연구자가 각 면담을 3일에서 1주일 정도의 간격으로 진행할 수 있을 때 가장 효과적이다. 이 간격은 연구 참여자가 지난번의 면담에 대해 숙고해 볼 수 있

1차와 2차 면접은 별다른 준비 없이 학습자와 편안하게 대화를 나누는 방식으로 준비하였다. 1차에서는 학습자가 한국어 학습을 시작하게 된 동기에서부터 시작하여 한국어를 학습한 방법 등에 대한 개인적인 이야기를 나누었다. 2차에서는 그 중에서도 조사에 대한 학습자의 인식이나 조사의 학습 방법에 대한 이야기를 나누었다. 그러면서 본 연구에서 하고자 하는 연구의 목적과 내용에 대한 간단한 설명도 자연스럽게 이루어졌다. 3차에서는 문제지와 예문들이 적혀있는 유인물을 준비하여야 했다. 지난 만남에서 언급한 바대로, 외국인 학습자의 작문과 한국인의 작문에서 유의미하게 차이가 나는 다섯 가지 문제에 대하여 함께 이야기를 나누었다. TOPIK 답안지에서 발췌한 학습자의 오류 문장이나 학습자의 작문에서는 찾아 볼 수 없었던 쓰임의 ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현된 한국인의 작문에서 발췌한 문장들을 함께 보며, 거기에서 실현된 ‘이/가’나 ‘을/를’에 대한 면접 참여자의 생각을 들어 보았다. 이와 같이 반구조화된 면접 구조는 참여자의 심리적 부담감을 덜어주었다. 또한 만나자마자 연구 주제에 대한 설명과 함께 연구자가 알고자 하는 지식을 곧바로 물어보는 것보다, 그에 앞서 별도의 만남을 가지고 서로 개인적인 대화를 나누는 것이 훨씬 인간적이고 편안하였다는 참여자도 있었다. 그러므로 1차·2차 면접을 통해 참여자는 3차 면접에서 말하고자 하는 바를 더욱 능동적이고 자세하게 풀어낼 수 있다는 판단이 가능하였다.

2.2.2. 심층 면접 결과 및 분석

1·2차와 3차에 걸쳐 네 명의 학습자를 대상으로 이루어진 심층 면접의 결과는 2차 면접과 3차 면접으로 나누어서 제시하고자 한다. 1차 면접에서는 학습자 개인의 사적인 이야기를 함께 나눔으로써 연구자가 2차와 3차 면접에서 그 참여자를 통하여 들은 내용들을 더욱 풍부한 관점에서 이해하는데 큰 도움이 되었다. 하지만 구체적인 내용으로는 본고

도록 하면서도 두 면담 사이의 관련성을 잃지 않을 만큼의 시간을 제공해 준다. 세이드먼 (1998; 박혜준·이승연, 2009:54) 본 연구에서의 3차 심층 면접은 2014년 9월 15일에서 9월 24일에 걸쳐 진행되었다.

에서 초점을 맞추고 있는 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 이야기가 본격적으로 나온 2차와 3차 면접에서의 것을 제시하여 분석해 보고자 한다.

2.2.2.1. 격조사 인식 관련 (2차 면접)

2차 면접을 통해서는 학습자들이 한국어 학습을 해 오면서 조사에 대한 교육을 어떻게 받았는지를 알 수 있었다. 네 명의 학습자 모두 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 교육이 따로 이루어진 것은 초급 단계인 1급에서 뿐이었다고 하였다. 그 내용은 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 형태·통사적인 것 뿐이었고, 의미 기능에 대한 언급은 전혀 없었다. 하지만 그렇다고 하여 ‘이/가’와 ‘을/를’을 중점에 놓고 가르친 것으로 보이진 않았다. ‘이/가’와 ‘을/를’에 대해서 딱히 배우지 않았다고 한 학습자도 있었기 때문이다.

초급 과정 후 중·고급 단계에서 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 교육은 따로 이루어지지 않았지만, 고급 학습자 두 명은 중급 단계에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이에 대해서는 수업 시간에 배운 적이 있다고 하였다. 하지만 그 구체적인 내용은 두 명의 고급 학습자 모두 잘 기억이 나지 않는다고 하였다⁴³⁾. 한편 중급 학습자 두 명은 초급에서 ‘동사 앞에는 을/를, 형용사 앞에는 이/가’라고 배운 이후 다시 배운 적은 없다고 했으나, 3급에서부터 그런 형태가 아닌 문장들을 접하여 혼란스럽다고 하였다. 그러한 상황에 접하면 중급 학습자들은 교실에서 배운 것이 아닌 나름대로의 전략을 만들어 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용에 적용하고 있었다.

(29) #01-JPNH(이하 H): 그냥:: 동사 앞에는 ‘을/를’, 형용사 앞에는 ‘이/가’. (...) 받침 있으면: ‘이’, 받침 없으면: ‘가’. (...) 근데 하지만: 그 =3급에 가면 ‘이/가’ 형용사, ‘을/를’ 동사 아닌 거 같아요:.

43) #02-CHNS: 중급이나 고급에 가서 더 안 배웠어. ‘이/가’= 하고 ‘은/는’= 그 차이는 선생님: 가끔씩 설명해 주는데... 그 문법책에 다 나와 있는데 지금은 기억 안나 <vocal desc= ‘웃음’> (...) 그= 문법책에서 어떻게 나=나오는 대로 칠판에 쓰고 우리는 그냥 적었고... 우린 그렇게 할 수:밖에 없었어. 아 근데: 아직도. 지:금:까:지:도: 그거 구별이 안 돼. <vocal desc= ‘웃음’>

#02-JPNY: ‘은/는’은 일반적인= 뭐 그렇게 배운 거 같은데= 그런데 썩 와 달지는 않아 솔직히. <vocal desc= ‘웃음’>

- Q: 왜?
- H: 다른 거도 있어요. 형용사이지만 ‘을/를’ 사용하기:도= 하죠?
- Q: 그런 걸: 3급에서 봤어?
- H: 네:: 지금 갑자기 말하면 생각이 안나요. (...)
- H: 일단 저는 일단:: 문법 있으면 일본어에 바뀌어서...
- Q: 아, 그러면 어=어떻게 했었어, 조사: 같은 거는?
- H: 조사 같은 거는 일단 그: 일본어랑 똑같잖아요 문법... 봐서 ‘이/가’는 ‘が’, ‘을/를’은 ‘を’, 뭐 읽어서: 일본어에 바꾸면서... 이렇게 하면 어렵지 않았어요. (...)
- H: 원래 일본어:도 이런 거 있으니까 생각한 적 없어요.
- Q: 그러면 ○○는 ‘이/가’나 ‘을/를’ 공부하면서 특히 어려운 건-
- H: -없었어요. 일본= 그냥 빨리빨리 생각하면 일본어= 바꿀 시간이 없지만, 일케 해서 일본어로 바꾸면, 1급 때는 바꾸면, 잘 할 수 있는 거 같아요. 진짜 일본어랑 비슷해요. (...)
- Q: 그러면 ‘이/가’를 ‘が’, ‘은/는’을 ‘は’, ‘을/를’을 ‘を’로 하면 다 똑같애?
- H: 네! 똑같으니까 일케 다 바꾸면= 일본어로 바꾸면: 맞는 거 같아요 한국어로. 그래서: 이렇게 생각을 할 필요가 없었어요. 지금까지.

(29)를 보면 중급 일본인 학습자는 한국어 조사 ‘이/가’는 ‘が’로, ‘을/를’은 ‘を’로, ‘은/는’은 ‘は’로 바뀌서 이해하면 어렵지 않다고 하였다. 이에 대해서는 고급 일본인 학습자(#02-JPNY)도 같은 모습을 보였다.

- (30) #02-JPNY: 그러엄. 무조건 ‘이/가’는 ‘が’, ‘은/는’은 ‘は’. (...) 똑같아: 내가 보기엔= 대치가 되니까: 그거는 뭐= 고민을 해본 적 없는데... <vocal desc= ‘웃음’> 나는 다른 외국인이 ‘이/가’랑 ‘을/를’ 왜 어려운지: 모르겠어:

일본인 학습자의 경우에는 중급과 고급을 막론하고, 한국어 조사를 그대로 일본어 조사에 대입하여 그에 거의 절대적으로 의존하는 모습을 보였다. 심층 면접을 하는 동안 조사에 대한 메타적인 질문을 하였을 때 일본인 학습자들은 중국인 학습자들에 비하여 더욱 당황하는 모습을 보이면서, 그것에 대하여 따로 생각을 해본 적이 없다는 답변을 자주 하였다⁴⁴). 이는 외국인 한국어 학습자들이 가장 많은 오류를 범하는 조사라

는 문법 범주가 일본인 학습자에게 큰 문제가 아니라는 반증이라고 할 수 있다. 반면 중국인 학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대해 지금까지도 확실하게 알고 있다고 생각하지 않고, 매우 어려워하는 모습을 보였다.

(31) #01-CHNW(이하 W): 저는:: 처음에는 어려웠어요, 실수도 많이 하고. 그래서 처음에는= 아= 예를 들어서, ‘이유가 말해 봐요’, 이런 거 실수 자주 해요. 근데= 3급 된 후에 주어= 주어 이런 거: 안 후에, 그냥 주어 뒤에 ‘이/가’를 쓰구, 행동을 있으면 행동 뒤에 ‘을/를’ 하구. 그렇게 생각하고 있어요.

Q: 그럼 그건 배운 게 아니라 ○○가 혼자 그렇(게...)?

W: {-네=네}=네! 느낌이에요. 배운 거 아니에요. 원래 처음부터 그냥 음= 동사 앞에 ‘을/를’, 형용사 앞에 ‘이/가’. 다른 거: 안 배웠어요.

중국인 학습자는 수업 시간에 배운 것과 다르게 나타나는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 전략으로 ‘이/가’는 주어 뒤에, ‘을/를’은 행동 뒤에 온다고 생각한다 하였다. 이것은 각각 주어, 목적어 자리에 자주 사용되는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 전략이라고 보이지만, 다양한 기능에서의 쓰임을 위해서는 미흡한 부분이 있다.

(32) Q: 조사 배운 거에 대해서 기억나?

#02-CHNS.(이하 S): 그거= 아주 기본적인= 주어 뒤에:: 아님 목적어 뒤에= 그거 배웠고, 뭐 나중에: 어= 뭐 특별히 그거 배운 적: 없었고... 문장= 글을 읽다가 익숙해지:고?

Q: 그러면 너가 알고 있는 기능은 뭐야?

S: 주어: 목적어: 구별해 주는 기능? 끝!

고급 중국인 학습자(#02-CHNS)는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대해서 딱히 교수를 받은 적은 없었지만, 개인적으로 많은 문장들을 접하고 읽으며 익숙해졌다고 하였다.

한편 참여자들에게 한국어 조사 학습과 관련하여 어려운 것이 있었는

44) 따라서 고급 일본인 학습자(#02-JPNY)는, 조사와 관련해서 의미 차이에 따른 대처 오류는 일본인의 경우에는 해당이 되지 않고, 일본인 학습자들이 어려워하는 부분은 형태적인 부분이라고 말하였다.

냐고 물었을 때, 총 네 명 중에서 중국인 학습자 두 명이 ‘이/가’와 ‘을/를’의 생략에 대한 문제를 공통적으로 제기하였다.

(33) #01-CHNW: 근데 한국 사람들 보통 말할 때 ‘이/가’, ‘을/를’ 보통 안 쓰잖아요. 그치. 그=그= 아니에요? <vocal desc= ‘웃음’>

Q: 맞아맞아. <vocal desc= ‘웃음’>

W: 네. 밥= 예를 들어서 ‘밥을 먹어요’, ‘밥 먹어’. 그:냥 이렇게 간단하게, 간단하게 말해요.

Q: 그게: 어려워구나.

W: 네네네. (‘이/가’와 ‘을/를’을)배웠지만 한:국 사람들이 자주 안 써요.

(34) #02-CHNS: 생략. 실은 어려워. 진::짜 어려워.

Q: 왜?

S: 구어에서 생략하는 게... 어떨 때: 생략해야 되는지, 생략하면 어색해지는지... 그거:: 구별이 안 돼. 그거 가르쳐주는 사람 없잖아. <vocal desc= ‘웃음’> (...) 구어에서-

Q: -문어에서는?

S: 문어에서는 무조건 다: 생략하면 안 되는 거 내가 알고 있거든.

Q: 안 되는 건 아니야.

S: 아 그래::?? 문어에서도:??

Q: 응. <vocal desc= ‘웃음’>

S: 아이... <vocal desc= ‘웃음’> 왜 그렇게 복:잡:하게 만들어!! <vocal desc= ‘웃음’>

(33, 34)에서 중국인 학습자들은 중급과 고급 학습자 모두 격조사가 언제 생략 되고, 언제 생략 되지 않는지에 대해 어려워하였다. 일본인 학습자들은 그에 대한 어려움을 언급하지는 않았다. 고급 일본인 학습자가 생략과 관련된 에피소드⁴⁵⁾를 이야기하긴 하였으나, 그것은 언제 생략이 되고 안 되는지에 대한 문제라기보다는 과도한 생략과 축약에 대한 문제이므로 격조사의 생략 조건에 대한 어려움은 아니라고 판단하였다.

45) #02-JPNY: 처음에: 문:자를 받았을 때:: 그니까 핸드폰을 처음에 여기서 만들어 가지구, 지금 얘기 듣다보니까 생각이 났는데, ‘친구 만나?’ 아니면 ‘내일 만나?’, ‘널 만나?’ 이런 것도 막 생략해서, 축약 하고= 해서, 봤을 때 이거 무슨 뜻인가 해서 되게 고민:됐었던 거 같아. ‘친구 만나?, 뭐해?’ 이런 것도 ‘뭐해?’ 뭐지? 뭐? what? 그니까, 예를 들어서 우리는 ‘무엇을 합니까’ 이렇게 배웠는데::: 우리느은::!! (...) <vocal desc= ‘웃음’> ‘무엇을 합니까’가 ‘뭐해’로 이렇게 축약이 되고오::!

2.2.2.2. 격조사 사용 관련 (3차 면접)

(1) 격 표지 기능을 하지 않는 경우

‘이/가’나 ‘을/를’이 원형적으로 주어나 목적어 자리가 아닌 곳에 실현되어 사용되는 양상에 대한 것에는 국적의 차이보다는 수준별 차이가 더욱 크게 나타났다. [표 25]에서는 각 유형별로 제시된 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대해 네 명의 참여자가 보여 준 인식을 정리한 것이다.

[표 25] 격 표지 기능을 하지 않는 경우에 대한 참여자별 인식⁴⁶⁾

		#01-CHNW	#01-JPNH	#02-CHNS	#02-JPNY
덩어리 문형 속	이/가	○	○	○	○
	을/를	X	X	○	X
시간 표현에 후행		X	X	○	○
부사, 조사에 후행		X	X	X	○

‘이/가’가 문형 속에 들어간 문장에 대해서는 모두 이해하는데 어려움을 가지고 있지 않았다. 참여자들은 ‘이/가’가 포함된 형태를 덩어리로 배우기 때문에 크게 어색하지는 않다고 하였다. 그러나 그 문형 속의 ‘이/가’가 실현이 되었을 때와 되지 않았을 때의 차이에 대해서는, 어감의 차이가 있다고 한 고급 일본인 학습자를 제외하고는 모두 ‘이/가’가 있어도 없어도 의미 차이가 없다고 하였다. 문형 속의 ‘이/가’가 실현된 것에 대하여 중급 학습자들은 있든지 없든지 상관이 없다고 하였는데, 그것은 그 어감 차이를 이해하였기 때문이라기보다는 그냥 듣고 넘어가도 큰 문제가 없다는 의미에 가까웠다. 반면에 고급 학습자들이 가장 먼저 꺼냈던 말은 그런 형태를 여러 번 본 적 있다는 것이었다. 고급 중국인 학습자는 여러 번 보아서 형태적인 측면에서는 전혀 어색하지 않지만 자기가 사용을 한다면 ‘이/가’가 없는 형태를 쓸 것이라고 하여, 이해의

46) 각각의 경우에 대한 ‘○’ 표시는 참여자가 어색하지 않거나 익숙하게 여겼다는 의미이고, ‘X’ 표시는 참여자가 어색하거나 비문법적이라고 여겼다는 의미이다.

차원과 표현의 차원에서 차이가 있음이 나타났다. ‘을/를’이 포함된 문장에 대해서는 중급 학습자들과 고급 일본인 학습자도 일본어로 번역해서 보면 어색하다고는 하였지만 이해에 문제가 발생하는 정도는 아니었다.

시간 표현에 후행하는 ‘을/를’에 대해서는 중급 중국인 학습자의 경우에는 ‘을/를’이 아닌 ‘동안’을 써야할 것 같으며 틀린 문장으로 인식하였고, 중급 일본인 학습자 역시 일본어로 번역했을 때 이상하다고 하였다. 이에 대해 고급 일본인 학습자는 일본어로 번역하면 많이 이상하기는 하지만, 자신에게는 표현의 차원에서까지 익숙한 형태라고 하였다. 고급 중국인 학습자 역시 아주 넓은 범주에서 보았을 때 중국어에도 서술어 뒤에 시간 표현이 오는 구성이 있다고 하며 어색하지 않다고 하였다.

체언이 아닌 품사에 ‘이/가’나 ‘을/를’이 후행하는 형태에 대해서는 고급 일본인 학습자를 제외하고는 모두 매우 어색해하는 모습을 보이며 붙지 않는 것이 훨씬 더 자연스럽다고 하였다. 이와 관련해서 고급 중국인 학습자는 잘 알지 못하는 부분은 회피를 한다고 하였고, 고급 일본인 학습자는 붙을 수 있다는 형태적 사실조차 교실에서는 가르쳐 주지 않으므로 교육 과정의 문제가 있다고 지적하였다.

(35) #02-CHNS: <read>누구나가:</read> 이거= 이거= 못 본 거 같애.

Q: 이상해?

S: <read>누구나가, 누구나가.</read> 응, 좀 이상해. (...) 여기 누구나: 이렇게 합해서 이거= 명사지? (...) 여:기서 같이: 음= 같이 쓸 때:: 누구나가: 주어의 기능이야? 아니야? (...) 근데 여기 이=이거 뭐야? 주어도 아니고. 누구나가... 응응, 이거=이건 좀 어려워. (...) 내가 말한 듯이: 저번에(2차 면접 때): 아주 익숙:하지 않은= 못하는 관형, 그거 쓰지 않아. 그냥.

Q: 그냥 피해버리는 거야?

S: 응. 일부러 피하는 거 아니라, 모르니까... 작문 쓸 때도: 어=. 처음에 머리에 들어오는:: 그런 문장 쓰잖아. 어.

(35)를 통해 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대해 제한된 인식을 하고 있는 것은, ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능에 노출되어 있지 않기 때문이라는 것을 알 수 있었다. 이 문제에 대해 국가별 차이보다 수

준별 차이가 훨씬 더 큰 이유는, 중급 학습자들에게겐 어색한 문형들을 고급 학습자들은 교실 밖의 상황에서 접할 수 있는 기회가 많이 있었기 때문이라고 판단하였다. 실제로 중급 학습자들의 경우, 일본인 학습자와 중국인 학습자 모두 교실 밖에서 따로 만나는 한국인이 한 명도 없다고 하였다. 심지어 중국인 학습자는 연구자가 교실 밖에서 처음 대화를 나누어 본 한국인이라고 하였다. 그러므로 한국에 거주한 기간이 오래되었고, 학교 등의 상황에서 한국인과 일상적인 대화를 상대적으로 많이 나누는 고급 학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 형태가 익숙하였지만, 교실 내의 언어 교사를 제외하고는 모두가 외국인인 언어교육원의 중급 학습자들은 그러한 형태에 노출되어 있지 않았기 때문에 ‘이/가’와 ‘을/를’의 비원형적 형태를 어색해 한다고 할 수 있다.

(2) 격 표지 기능만을 하는 경우

‘이/가’나 ‘을/를’이 보조사적 기능을 하지 않고 격조사적 기능만을 할 때의 실현 문제에 대해서 학습자들의 의견을 들어보았다. 문맥상 없어도 큰 상관이 없는, 즉 특별히 강조 기능을 하지 않아도 된다고 판단되는 곳에 ‘이/가’와 ‘을/를’을 실현시킨 학습자의 문장을 선정하였다. 즉, 한국인의 직관에 따르면 생략하는 것도 자연스러운 문장들이다. 그 문장들에 대하여 ‘이/가’와 ‘을/를’이 생략되었을 때 학습자들의 인식을 물었다.

[표 26] 격 표지 기능만을 하는 경우에 대한 참여자별 인식

	#01-CHNW	#01-JPNH	#02-CHNS	#02-JPNY
어릴 때부터 시간(이) 있을 때나 심심할 때 나는 그림을 그린다.	X	X	X	○
그래서 그 꿈을 이루기 위해 (...) 교육을 받아서 결혼(을) 하거나 취직을 한다.	X	X	X	○
혼자 한국에 와서 생활하면서 어려운 일이 생기더라도 잘 해결(을) 해서 넘어간다.	X	X	X	○

제시된 문장에서 ‘이/가’나 ‘을/를’이 생략된 문장을 제시하였을 때, 고급 일본인 학습자를 제외한 나머지는 모든 문장에 대하여 어색함을 느꼈다. ‘하다’ 동사류로 분류되는 ‘결혼하다’와 ‘해결하다’에 대해서는 없어도 틀린 문장은 아닐 수도 있겠다고 추측하는 모습을 보이긴 하였으나, 기본적으로 생략이 되면 틀린 문장이라고 생각하고 있음을 알 수 있었다. 두 명의 고급 학습자들은 이러한 경우 한국어의 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용에 있어서 구어와 문어의 차이가 있음을 인식하고 있었다.

(36) #02-CHNS: 말할 때: <read>시간:이: 있을 때</read> 이렇게 말하=지 않지만... 내가 문장을 쓰면, 이렇게(‘시간이 있을 때나’) 쓸 것 같애.

Q: 왜?

S: ‘이’가 없으면 틀린 문장= 아닌=가? <vocal desc= ‘웃음’> (...)

S: 여기 학생은= 그냥:: 뭐지::: 빠면 안 돼. 빠면 안 된다고 생각하면서 이거 쓰는 거 같애. 나:라면. 내:가 이렇게(‘결혼을 하거나 취직을 한다’) 쓰=쓰면... <vocal desc= ‘잇소리’> 웬지:: 이거 더 맞는 거 느낌이야. <vocal desc= ‘웃음’> (음이 없으면) 너무=너무: 갑자기=갑자기 끝난: 것 같아서... 문장::: 음:: 순조롭지 않다. <vocal desc= ‘웃음’>

따라서 [표19]의 강조 기능을 한 문형들에 대하여 학습자들이 강조 기능을 더하고자 ‘이/가’나 ‘을/를’을 실현했다기보다는, 통사적으로 ‘이/가’나 ‘을/를’이 있어야만 올바른 문법의 문장이라고 판단하였기 때문에 해당 조사를 실현했다고 보는 것이 더 타당하다. 이러한 의도에 대하여 중급 학습자들은 다음과 같이 말하였다.

(37) #01-CHNW: 처음부터 우리는 어= 글:자=쓰기 쓸 때 ‘이/가’, ‘을/를’ 꼭 써야 해요. 그래서 강하게 말하는 것은 아니:=아닌 것 같아요.

(38) #01-JPNH: 우리는 언어교육원에서 그 문법을= ‘이/가’, ‘을/를’을 배웠잖아요. 그래서 그 학습자들도 배워서=배운 대로 쓴 것 같아요. 배:운 대로. 언니들은: 원래부터 한국에서 살고=한국(인)이니까 이거 없어도: 된=된다고 배운 거 같은데, 우리는 ‘이/가’를 그= 처음부터 =그= ‘이/가’를 쓰고 배웠=배워서, 그래서 그 사람들도 ‘이/가’, ‘을/를’을 사용해서 쓰는 거 같아요.

실제로 심층 면접에 참여한 두 중급 학습자들은 본고의 연구 의도를 듣기 전까지는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 또 다른 의미에 대해서 전혀 생각해보본 적이 없다고 하였다. 언어교육원에서 격조사에 대한 별다른 교육을 받지 않았기 때문이다. 따라서 이 둘은 비슷한 수준의 다른 학습자들의 작문에서 사용된 ‘이/가’와 ‘을/를’ 역시 사용자의 의도를 표현하기 위하여 양태적으로 사용된 것이 아니라, 다만 ‘이/가’와 ‘을/를’이 포함된 형태로 배웠기 때문에 배운 그대로 사용하는 것이라는 의견을 제시하였다.

(3) 강조 기능을 하는 경우

앞서 학습자들이 실현한 ‘이/가’와 ‘을/를’ 중 강조의 기능을 한다고 분류된 경우의 대부분은 연어 형태였다. 따라서 이러한 경우 학습자들의 의도가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 강조 기능을 표현하고자 한 것인지 아니면 학습한 형태가 연어라서 배운 그대로 사용한 것인지에 대하여 참여자들과 이야기를 해 보았다. 그 결과, 그들의 의도까지는 잘 모르겠다고 대답한 고급 일본인 학습자를 제외하고는 모두 매우 단호한 태도를 보였다.

(39) #01-CHNW: 그냥: 음:: 청크로 ‘이/가’, ‘을/를’ 있어서 외웠어요. 음, ‘이/가’, ‘을/를’ 그런 생각=생각 없어요. 강조하는 생각, 다른 생각, 다른 뜻이. 그냥 배운 대로 외우는 거...

(40) #01-JPNH: 우리는 이게 문법랑=문제 아니고, 이거가 하나 단어=단어? 단어 아닌데, 그 하나=하나 이렇게 많이 쓰니까. 이걸: 하나의 단어라고 생각해요.

Q: 그냥 하나로? 여기서 ‘가’가 무슨 의미가 있고 ‘를’이... -

H: -(아니고). 그냥 이거가 하나, 하나, 하나. 많이 사용하니까 그=따로따로 외우면 힘들잖아요. 그니까 이걸=이걸, 그러니까 ‘을/를’, ‘이/가’랑 생각한적 없어요.

(41) Q: 그래서 내가 너한테 물어보고 싶은 거는: 근데 다 생략이 가능한 건데: 학습자들이 굳이 쓴 거잖아. 이걸 이 사람들이 이걸 강조하기 위해서... -

#02-CHNS: -(아니) 이렇게 배워서. 강조하려고 이런 거 아닌 거 같애. 응. 아니야.

Q: 확신해? <vocal desc= '웃음'>
 S: 응. <vocal desc= '웃음'>
 Q: 어떻게 확신해? <vocal desc= '웃음'>
 S: 아, 또 한 가지는 내가 말한 것처럼, 내가 이'를' 안 쓰면 띄어쓰기
 해야 되:지:? 그거 틀릴까봐. 응. 안전을=안전을 위해서. 이거...
 Q: 아 그냥 안전을 위해서 내가 아는 대로? 배운 대로?
 S: 그치.

(39, 40, 41)을 보면, 학습자들은 연어 형태의 덩어리 문형에서 '이/가'와 '을/를'을 분석적으로 인식하지 못하고 있음을 알 수 있다. 따라서 학습자들이 '이/가'나 '을/를'이 포함된 연어를 기계적으로 암기하여 사용하였고, 그 안의 '이/가'나 '을/를'의 실현 유무에 따른 의미 차이는커녕 문형 속 '이/가'나 '을/를'의 존재 자체에 대해서 전혀 주목을 하고 있지 않았다고 해석할 수 있다.

(4) 신정보 기능 시 대치 오류

'이/가'와 '은/는'의 대치 오류 문제에 대해서는 학습자의 국적이 굉장히 큰 영향을 미치는 원인이었다. 일본인 학습자의 경우에는 앞서 언급한 바와 같이 일본어에도 한국어의 조사 '이/가', '을/를', '은/는'에 대응하는 조사가 있기 때문에 중국인 학습자와는 달리 큰 어려움을 겪지 않았다. 모국어의 영향으로 인하여 일본인 학습자들은 통사적인 오류를 나타내지 않을 뿐만 아니라 '이/가'와 '은/는'의 의미적 차이점에 대해서 메타적인 인식까지 가지고 있음을 알 수 있었다.

(42) #01-JPNH: '는'은 그=제가 그냥 생각하는= 그런 생각인데, 그냥 생각 해서 나온 대답인데: 제가 이렇게 하면 지금까지 없는 새로운 대답을: 제:가 생각=생각 했다고 느껴요.

Q: 아:: 그건 어떻게 생각한 거야 ○○○가? 일본어로 바꾸어봐서?

H: 네. 그= 그= 일본어에서 하면은, 약간= 네. 제가:: 느낌이 '가'랑 '는'='는'이랑 하면 그='가'가 더 새로운 거를 '내::가 만들었어.' 이런 느낌이 있어...

(43) #01-JPNH: 그= '사람이'= '사람이:'라고 하면: 어= '사람이'는 한: 명
아니예요. 한명 아니니까 '사람은' 하면 많이 있는 거 같아요. '사람
이'는 한 명, '사람은'은 몇 명 있어도 되는...

(42)를 보면 '이/가'가 가지고 있는 신정보의 기능을 학습자가 어느 정도 인식하고 있음을 알 수 있다. (43)에서는 앞서 학습자들의 작문 분석 결과 '이/가'와 '은/는'의 대치 오류가 나타나는 세 번째 상황, 즉 일반적인 대상이나 상황에 대하여 설명을 하는 경우의 '이/가'와 '은/는'의 차이점을 설명하고 있다. 이 학습자는 중급 수준임에도 불구하고 '이/가'와 '은/는'의 차이에 대해서 높은 수준의 메타적인 인식을 가지고 있었다. 따라서 이 참여자(#01-JPNH)가 다른 양상들에 대해 가지고 있던 인식은 중급 중국인 학습자와 크게 다르지 않았음을 고려했을 때, 학습자의 국적이 큰 영향을 끼친 것이라고 할 수 있다. 한편 고급 일본인 학습자의 경우에는, '사람들이 행복한 삶을 추구하고 있다.'라는 학습자의 작문에서 첫 문단의 첫 문장으로 쓰인 '이/가'에 대해 매우 높은 수준으로 어감의 차이를 인식하고 있었다. 그 문장은 일반적인 진술이기 때문에 초점이 뒤로 가야하므로 '사람들은'으로 시작하는 것이 자연스럽다는 것이 그 대치 오류에 대한 설명이지만, 이에 대하여 고급 일본인 학습자는 그 이상의 메타적 인식을 가지고 있었다.

(44) #02-JPNY: 뭔가:: 근데 여=여기서 왜: 뭐라 해야 되지. 사람들은: 일본어로 쓰면 '사람들은 행복한 삶을 추구하고 있다:'가 맞는데, 뭔가 <read>사람들이 행복한 삶을 추구하고 있다</read> 하면 뭔가:: 약간 서술적인... 뭔가:: 그런::? 소설 책 같은 데서:: 그래서 뭔가 그런 뜻으로 보면은: 뭔가 시사하는=던지는 말. (...) 잘 모르지만, 그렇게도 쓸 수 있을 것: 같:은:데= 그거는 뭔가 던지는= 뭐라 해야 되지, 문제 제기 같은 거?

이와 달리 중국인 학습자는 중급과 고급 학습자 모두 '이/가'와 '은/는'의 변별적인 사용에 대해서 굉장히 어려워하는 모습을 보였다. 중급 중국인 학습자는 '이/가'와 '은/는'의 차이점에 대해서 나름대로의 추측을

가지고 있었으나, 그것은 제한적이었다. 고급 중국인 학습자 역시 2차 면접에서 한국어 공부를 하며 특히 어려웠던 점을 묻는 질문에 대해 ‘이/가’와 ‘은/는’의 변별적 사용을 제일 먼저 꼽았다.

(45) Q: 한국어= 너가 그냥 공부하면서 뭐= 느낀 거 아무거나. 음:: 특히 어려웠던 거... 아니면 이거 더 쉬웠다든지 뭐...

#02-CHNS: 음= 좀 긴 문장? 쓰는데:: 어려워. 특히 ‘은/는’, ‘이/가’ 같이 들어있는 문장<vocal desc=‘웃음’>. 음, 길게 쓰는 게: 어렵잖아.

Q: 음: 왜?

S: 구분 못해<vocal desc= ‘웃음’>. 진짜:!! 같이 들어있을 때 어떨 때는 ‘은/는’ 앞에 주어: 뒤에 붙어있고, 어떨 때는 뒤에=주어 뒤에=아니 주어 아니고 그거 뭐지? 한 문장에 같이 들어가 있는... 그거 진짜 어려워. <vocal desc=‘웃음’>

Q: 중국에서는 문장 길게 할 때: 뭐 어려울 일이 없어?

S: 길게 할 때= 중국어 문법 그렇게 복잡하지 않아. (...) 응, 조=조사 없으니까. <vocal desc=‘웃음’> 달라질 게 없어.

중국인 학습자들은 모두 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대하여 많은 고민을 해온 것으로 보였으나, 모든 환경에서 확실하게 적용되는 차이점을 찾아내지 못해 혼란스러워했다. 모국어인 중국어에는 조사라는 문법 범주가 아예 존재하지 않기 때문에 조사에 대해서 꾸준히 어려워하는 모습을 보였다.

(5) 선택지정 기능 시 생략 오류

참여자들은 한국어에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 생략이 자주 일어난다는 사실은 모두 인식하고 있었지만, 실제로 어떠한 조건에서 생략이 가능하고 가능하지 않은가에 대한 구체적인 지식은 가지고 있지 않았다. 하지만 선택지정 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’이 생략된 학습자의 오류 작문들을 제시하였을 때, 네 명의 학습자 모두 그 문장들이 어색하다는 것을 느끼고 필요한 격조사가 실현되어야 한다고 하였다. 이를 통하여, 학습자들에게 ‘이/가’와 ‘을/를’이 생략되는 조건을 가르쳐 준다면 학습자들은 그 조건에 있는 해당 조사의 생략 오류를 나타내지 않을 수 있음을 발견

하였다. [표 14]에서 확인하였듯이 한국어 모어 화자의 작문 분석에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 선택지정 기능을 할 때 생략이 불가능하다는 것을 바탕으로, 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’이 선택지정 기능을 할 때에는 반드시 실현시키는 방향으로 교육 내용을 구성할 수 있다.

외국인 학습자들에 대한 심층 면접은 작문 분석의 한계점을 보완하기 위해서 이루어졌다. 이 결과가 보편적이라고 단정 지을 수는 없으나, ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 학습자의 의도를 파악하고 학습자의 국적별 차이를 알아보는 데에 어느 정도의 단서를 발견할 수 있었다. 학습자 심층 면접을 통하여 참여자의 수준별 혹은 국적별로 유의미한 차이가 확실하게 드러나는 부분을 정리하면 [표 27]과 같다.

[표 27] 격조사 관련 지식에 대한 참여자의 수준별·국적별 차이

다섯 가지 문체	관련 지식	수준별	국적별
격 표지 기능을 하지 않는 경우	격조사의 보조사적 기능	○	X
격 표지 기능만을 하는 경우	실현 여부 판단 가능	X	X
강조 기능을 하는 경우	실현 여부 판단 가능	X	X
신정보 기능 시 대치 오류	‘이/가’의 신정보 기능	X	○
선택지정 기능 시 생략 오류	실현 여부 판단 가능	X	X

전반적으로 지배적인 차이를 산출하는 요소는 없었지만 항목에 따라서 유의미한 차이가 나타나는 것들이 있었다. 먼저 격조사의 보조사적 기능에 대해서는 수준별로 확연한 차이를 보였다. 3차에 걸친 심층 면접을 통하여 이 ‘수준의 차이’라는 것은 ‘입력의 차이’인 것으로 나타났다. 한국인과의 만남이 훨씬 잦고 한국 거주 기간이 훨씬 길었던 고급 학습자들은, 그렇지 못한 중급 학습자들과는 달리 이해의 측면에서 격조사의 보조사적인 기능을 인식하는데 큰 거부감이 없었다. 하지만 이러한 수준별 차이가 표현의 측면까지 이어지지 않았다.

반면 ‘이/가’의 신정보 기능에 대해서는 국적별 차이가 확연하게 나타

났다. 모국어가 한국어와 같은 격 체계를 가지고 있지 않은 중국인 학습자들은 ‘이/가’의 쓰임을 ‘은/는’과 구별 짓는데 큰 어려움을 가지고 있던 것에 반하여 일본인 학습자들은 ‘이/가’와 ‘은/는’에 해당하는 일본어 조사 ‘が’와 ‘は’에 의존함으로써 큰 어려움을 나타내지 않았다. 하지만 격 조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현이 언제 필수적이고 언제 수의적인지에 대해서는 수준별·국적별 차이가 유의미하게 나타나지 않았다.

2.3. 격조사 사용 양상의 해석

학습자 작문 분석과 학습자 심층 면접을 통하여 앞서 이 연구에서 검증하고자 하였던 두 가지 가설⁴⁷⁾을 확인해 보고자 한다.

먼저 첫 번째 가설과 관련하여 학습자 작문 분석을 통해 외국인 학습자의 작문과 한국인의 작문에 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’은 기능별로 큰 차이가 있음을 확인하였다. 또한 중급 학습자와 고급 학습자의 보조사적 기능 사용에 있어 유의미한 차이는 나타나지 않았다. 오히려 이와 관련해서는 심층 면접을 통하여 수준별이 아닌 국적별 차이가 큰 것을 확인하였다. 모국어에 조사 개념을 가지고 있는 일본인 학습자들은 한국어를 학습하는 데에 있어서 일본어 번역에 크게 의존하고 있는 모습을 보이긴 하였으나, 그것이 긍정적으로 작용하는 부분이 컸다. 본고에서 제시한 문제의 해결 측면에서 뚜렷한 우월함을 보였다기보다는 기본적으로 조사라는 개념에 대하여 인식하고 있었고, 그로 인해 더욱 깊은 수준의 조사 학습을 할 수 있는 바탕을 가지고 있었다. 수준별 차이를 보인 부분도 없진 않았다. 중급 학습자와 고급 학습자는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 비원형적인 기능을 할 때 이해의 차원에서 뚜렷한 차이를 보였다. 따라서 이는 양적으로 질적으로 풍부한 입력에 노출되는 것, 즉 입력의 중요성에 대한 반증이다.

두 번째 가설은 실현의 여부에 관한 문제인데, 심층 면접의 모든 참여자들은 어느 상황에서 격조사 ‘이/가’나 ‘을/를’이 생략될 수 있는지의 여

47) 본고의 51쪽 참고.

부를 인식하지 못하고 있었다. 이것과 관련한 수준별 및 국적별 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

그러므로 위에서 제시한 두 가설은 모두 기각될 수 있고, 그에 따라 본 연구에서 상정한 연구 가설을 채택할 수 있다. 귀무가설을 기각함으로써 증명된 본고에서의 연구 가설은 다음과 같다.

첫째, 외국인 학습자는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 통사 층위에서의 기능은 비교적 잘 사용할 것이나, 한국어 모어 화자와는 달리 의미·화용 층위에서의 기능을 잘 알지 못할 것이며, 고급 단계에서도 ‘이/가’나 ‘을/를’의 기능 교육이 따로 이루어지지 않으므로 단계에 따른 학습자의 수준 차이는 거의 없을 것이다. 이때, 격조사의 보조사적 기능에 대한 교육은 따로 이루어지지 않았으나, 학습자가 한국어에 노출되는 정도에 따른 차이는 있었다. 학습자들은 이해의 측면에 한하여, 양적·질적 입력의 차이로 인한 수준 차이를 가질 수 있다.

둘째, 외국인 학습자는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 여부를 해당 조사의 기능에 따라서 의도적으로 결정하지 못할 것이며, 고급 단계에서도 ‘이/가’나 ‘을/를’의 기능 교육이 따로 이루어지지 않으므로 단계에 따른 학습자의 수준 차이는 거의 없을 것이다.

IV. 한국어 격조사의 기능 교육 방법

IV장에서는 II장에서 분류하였던 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능과 III장에서 제기하였던 사용 양상의 다섯 가지 문제점을 바탕으로 교육 내용을 구성하고 효과적인 교육 방법을 구축하고자 한다. 또한 실제적인 교육 모형을 만들고 이에 대한 교육적 효과를 검증한다.

1. 한국어 격조사 기능 교육의 목표

한국어 학습자들이 격조사의 기능을 제한적으로 학습함에 따라 양산되는 오류는 표현의 차원에서뿐만 아니라 이해의 차원에서도 나타난다. 따라서 학습자들이 통사 층위의 격 표지 기능은 물론 의미·화용 층위의 초점 기능까지 학습함으로써 해당 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 사용 방법을 익혀 오류를 줄이고, 효율적이고 효과적으로 자신의 의도를 표현하며, 나아가 한국인의 언어 사용과 가까워질 수 있도록 언어 사용의 적절성을 키우는 통합적 교육 방법을 마련한다. 이를 위하여 본고에서는 한국어 격조사 기능 교육의 목표를 다음과 같이 설정한다.

첫째, 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능뿐만 아니라 초점 기능도 이해할 수 있다.

둘째, 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 기능에 따라 다른 사용 양상의 특징을 지닌다는 것을 알고, 기능별로 정확하게 사용할 수 있다.

셋째, 실제 언어생활에서 자신의 의도를 표현하기 위해 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지는 다양한 기능과 격조사의 실현 여부를 판단하여 적절하게 사용할 수 있다.

2. 한국어 격조사 기능 교육의 내용

II장에서 분류하였던 한국어 격조사의 기능별 유형을 기본적인 교육 내용으로 하여 학습자들이 선행적으로 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능들

을 인식하도록 한다. 이를 바탕으로, III장에서 작문 분석과 심층 면접을 통하여 확인하였던 학습자의 오류 양상과 관련한 다섯 가지 문제를 과제의 주요 내용으로 제시한다. 이로써 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능에 대한 이해 교육과 표현 교육을 복합적으로 실시한다. 작문 분석을 통한 양적 분석 결과와 심층 면접을 통한 질적 분석 결과에서 추출한 주요 내용들을 바탕으로 하여 [표 28]을 교육의 기본 방향으로 한다.

[표 28] 격조사 기능별 이해 교육과 표현 교육

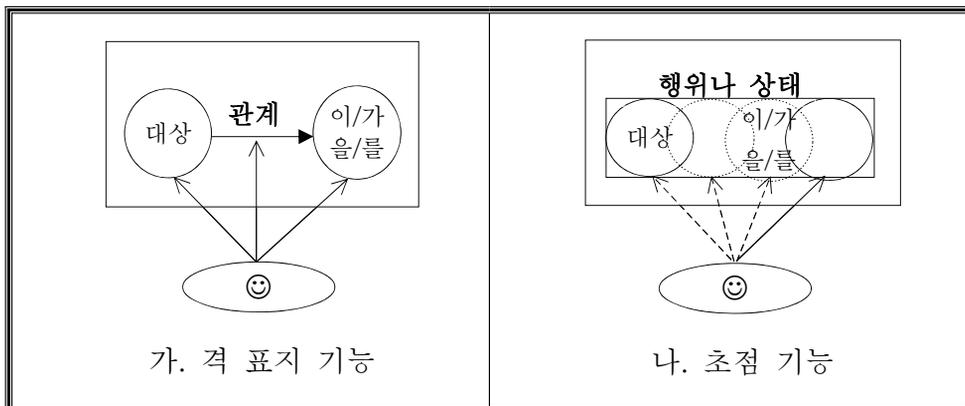
	격조사의 기능별 이해 교육	격조사의 기능별 표현 교육
목적	격조사 기능별 유형의 인식(이해)	격조사 기능별 유형의 사용(표현)
내용	‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사적 기능과 보조사적 기능에 대하여.	한국인과 학습자의 사용에서 큰 차이를 보인 다섯 가지 문제를 중심으로.
	통사 층위의 격 표시 기능과 의미·화용 층위의 초점(선택 지정, 강조, 신정보) 기능을 구별.	‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 여부를 기능에 따라 판단하고, 보조사적 기능을 적절히 사용.
방법	유의미 학습을 통한 명시적 교육 (교육 내용을 제시함으로써)	의사소통적 접근법에 근거한 교육 (대화문을 제시함으로써)
	맥락을 갖춘 듣기 활동 활용	맥락을 갖춘 말하기 활동 활용
고려 사항	<ul style="list-style-type: none"> • 양적으로 풍부하고 질적으로 적절한 예문(입력) 제시⁴⁸⁾. • ‘이/가’와 ‘을/를’을 분석적으로 인식하고 사용하도록 교수. • ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능들을 압으로써 그 기능들이 사용되는 조건을 압 ⇨ 각 기능별 사용의 상황을 유형화. • 읽기·듣기·말하기·쓰기 활동을 응용하는 통합 기능 교육. • 좁게는 표현 교육의 짝 활동에서 짝의 발화를 통한 이해 교육이 되풀이되고, 넓게는 단계에 따른 교육에서 그때그때 나타나는 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 이해 교육이 암시적으로 되풀이 되는 나선형 학습 구조를 따름. 	

48) 예문들에 대해서 가지는 기본적인 입장은 문맥을 포함해야 한다는 것이다. 컬킨스(Calkins, 1980)와 위버(Weaver, 1998) 등의 연구에서는 문법을 가르칠 때 언어가 실제적으로 사용되는 문맥을 함께 가르치는 것의 중요성을 역설하였다. 문맥과 동떨어진 문법 교육이 아닌, 실용적인 사용, 즉 언제, 어떻게, 어떤 맥락에서 사용되는지를 포함하는 문법 교육이 효율적이라고 하였다. 이에 동의하여 본고에서도 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 단편적으로 제시하지 않고, 해당 조사가 쓰인 문맥을 함께 제시하여 설명함으로써 학습자가 그 기능의 이해와 표현을 자연스럽게 내재화하도록 한다.

2.1. 격조사의 기능별 이해 교육 내용

‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사적 기능과 보조사적 기능을 이분법적으로 구분하는 것이 어려운 이유는, 그 기능들이 동일선상의 스펙트럼에 있는 ‘정도의 차이’이기 때문이다. 따라서 그 두 기능을 전혀 다른 성격의 것으로 보지 않고, 격조사적인 기능은 원형적 의미를, 그 원형적 의미에서 초점·영역·위상에 대한 주관적 이동이 가해지면 보조사적 기능인 비원형적 의미를 가진다고 설명할 수 있다. 따라서 학습자들이 이미 알고 있는 격 표시 기능을 기본 내용으로, 의미 확장을 통해 초점 기능까지 확장할 수 있도록 한다. 즉, 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대해 가지고 있는 공동 인식을 기반으로 하여 격조사적 기능과 보조사적 기능을 지도하는 것이다. 이는 완전히 새로운 문법 항목을 배운다는 학습자들의 부담감을 덜어주고, 교육 내용을 학습자가 이미 알고 있는 스키마(schema)와 연결 지을 수 있어 장기 기억으로의 전환에도 더욱 효과적이다⁴⁹⁾. 앞서 II장의 [그림 2]에서 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 원형적 의미와 비원형적 의미를 설명한 바 있다. 하지만 외국인 학습자들을 위한 교수에서는 훨씬 단순화될 필요가 있어 [그림 6]과 같이 재구성 하였다.

[그림 6] 학습자를 위한 격조사의 원형적 기능과 비원형적 기능



49) 브라운(2000:83)에서는, 학습이라는 것은 이미 존재하고 있는 인지적인 개념이나 전제들을 새로운 개념과 관련짓는 유의미한 과정을 통하여 발생하는 것이라고 주장한 오수벨(Ausubel, 1963)의 이론을 소개하였다.

격조사 기능 교육에서 우선적으로 학습자들에게 주지시킬 것은 원형적 기능인 격 표지 기능에서 비원형적 기능인 초점 기능으로의 주관화를 가능케 하는 요인들을 이해시키는 것이다. 첫째, 원형적 기능은 ‘이/가’나 ‘을/를’에 선행하는 대상의 ‘관계’를 나타내므로 통사 층위에서 살펴 볼 수 있다. 그러나 여기에 의미·화용 층위에서의 해석이 더해져 단순한 관계 표시 기능 이상으로 ‘행위나 상태’를 보고자 한다면 그것은 비원형적 기능이다. 둘째, [그림 6-가]에서는 그 관계를 나타내는 것이므로 문장 전체에 윤곽이 균일하게 부여 된다. 그러나 [그림 6-나]에서는 사용자가 의도하는 곳에 부분적으로 윤곽이 부여됨으로써 초점 효과를 낳게 된다. 셋째, 윤곽이 부여 되는 부분은 학습자가 원하는 곳이라면 체언이 아닌 곳이라도 붙을 수 있다. 따라서 학습자들은 [그림 6-가]의 대상에 올 수 있는 품사는 체언뿐이지만, [그림 6-나]에서 대상의 자리는 체언뿐만 아니라 부사나 활용형, 심지어는 단어 사이도 될 수 있다는 것을 명시적으로 학습 받아야 한다. 넷째, 학습자들은 실현된 하나의 ‘이/가’나 ‘을/를’이 격 표지 기능만을 할 수도, 격 표지 기능과 초점 기능을 모두 할 수도, 아니면 초점 기능만 할 수도 있다는 것을 알아야 한다. 이로써 학습자들은 격조사의 초점 기능이 전적으로 낯선 기능이 아니라는 것을 알고, 큰 부담감 없이 받아들일 수 있다.

한편 학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 초점 기능에 대해서는 알고 있지 못한다 할지라도, 이미 표현의 층위에서까지 잘 사용하고 있는 격 표지 기능에 대한 메타적 설명은 비교적 쉽게 이해할 수 있다. 따라서 격 표지에 대한 설명을 기준으로 삼아, 새로운 초점 기능에 대한 메타적 설명을 확장하여 이해할 수 있다. 이를 통하여 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 두 가지 기능을 인식한 학습자는 각각의 세부 기능에 대하여 학습한다. 학습자에게 제시할 수 있는 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 유형 교육 내용을 정리하면 [표 29]와 같다. 각각의 기능에서 교사가 실제로 학습자에게 전달해야 하는 교육 내용은 본 연구에서 작문 분석을 바탕으로 각 기능들이 사용되는 경우를 유형화한 III장의 내용을 바탕으로 한다.

[표 29] 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능별 이해 교육 내용

	이/가	을/를
(1) 격 표지 기능 ⁵⁰⁾ subject / object marker	앞에 오는 대상이 주어임을 표시함.	앞에 오는 대상이 목적어임을 표시함.
(2) 초점 기능 focus	앞에 오는 대상에 주목을 하게 하여 특별한 초점의 의미를 더함.	
- 선택지정 select one out of many	앞에 올 수 있는 여러 대상 중에서 하나를 선택하여 지정함.	
- 강조 emphasis	앞에 오는 대상을 강조함.	
- 신정보 new information	새로운 정보를 말할 때 사용함. (cf. 은/는: 구정보)	-

학습자들은 각각의 기능에 따라 ‘이/가’와 ‘을/를’의 필수적인 실현 여부가 다르다는 것을 함께 교육받는다. 단순 암기가 아니라 인지적 원리에 따라 학습자들이 자연스럽게 그 이유를 납득할 수 있도록 한다. ‘이/가’나 ‘을/를’이 격 표지 기능만을 할 때에는 생략되는 경우가 빈번한데, 그 이유는 한국어의 특성상 ‘이/가’나 ‘을/를’이 생략되더라도 주어나 목적어임이 명백한 경우가 많기 때문이다. 따라서 실현된 ‘이/가’나 ‘을/를’이 특별한 의미를 가지지 않고 격을 나타내는 용도로만 사용되었다면 생략되는 경우가 많다. 반면에 초점 기능을 하는 ‘이/가’나 ‘을/를’은 통사적으로는 생략이 가능하지만 맥락적으로 고유한 의미 표현을 위해 사용자의 의도에 따라 사용된다. 초점 기능 중에서도 선택지정 기능을 할 때에는 여럿 중 하나를 선택하여 지정하는 역할이므로, 선택되어 지정된 그 하나의 대상을 반드시 ‘이/가’나 ‘을/를’로 나타내 주어야 한다. 따라서 선택지정 기능이 지배적일 때의 ‘이/가’나 ‘을/를’은 생략될 수 없다. 그러나 강조 기능을 할 때의 ‘이/가’나 ‘을/를’은 초점된 대상에 주목을 하여 그 의미를 강조해 주므로, 학습자는 자신이 강조하고자 하는지 그렇지 않은지에 따라서 ‘이/가’나 ‘을/를’의 실현 유무를 결정한다.

50) 앞서 [표 3, 4]에서 살펴보았던 대학교 산하 언어교육기관의 교재들에서는 모두 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대하여 음영으로 처리된 부분만을 제한적으로 제시하고 있다.

2.2. 격조사의 기능별 표현 교육 내용

강현화·이미혜(2011:133)에서 ‘문법 교육은 문법에 대한 이해가 의사소통 능력으로 이어질 수 있도록 형태적인 활용은 물론 문법적인 의미, 사회적 기능, 담화적 기능 등을 종합적으로 이해시켜야 한다’고 하였다. 즉 문법 교육에서 중요한 점은 학습자가 해당 문법 항목을 사용할 수 있도록 하는 것에 초점을 맞추어야 한다는 것이다. 그러므로 격조사의 기능 교육이 선행되어 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능과 선택지정·강조·신정보 기능을 이해하였다면, 그 다음은 사용의 단계로 넘어가 학습자가 스스로 규칙을 내재화하여 사용할 수 있도록 한다.

표현 교육의 단계에서는 주제별 과제를 제시함으로써 격조사 사용의 유창성을 도모한다. 그 주제는 앞서 제기하였던 다섯 가지 문제에 대한 것이다. 앞서 [표 27]의 격조사 관련 지식에 대한 학습자의 수준별·국적별 차이를 참고하여 교육 내용의 열개를 구성한다. 그 다섯 가지 문제는 관련 지식을 기준으로 다음과 같이 범주화할 수 있다.

[표 30] 표현 교육 내용의 세 가지 범주

범 주	문 제
격조사의 보조사적 기능	(1) 격 표지 기능을 하지 않는 경우
격조사의 생략 판단 여부	(2) 격 표지 기능만을 하는 경우 (3) 강조 기능을 하는 경우 (4) 선택지정 기능 시 생략 오류
‘이/가’의 신정보 기능	(5) 신정보 기능 시 대치 오류

격 표지 기능을 하지 않는 경우에 대한 교육은 격조사의 보조사적 기능과 관련된 것이다. 여기에서는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 격 표지 기능을 하지 않는 상황에 대한 조건을 교수하여야 한다. 학습자들에게 제공해야 할 내용은 다음과 같다. 첫째, 먼저 형태적으로 체언 이외의 품사에 ‘이/가’나 ‘을/를’이 후행하는 경우가 있고, 둘째, 체언이라 하더라도 주어나 목적어 자리가 아닌 위치에 ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현되는 경우가 있다는

것이다. 셋째는, 의미적으로 ‘이/가’와 ‘을/를’이 원형적 기능을 하지 않는 경우인데, 이러한 경우에 대해서는 학습자들에게 격조사가 비원형적 기능을 하는 예문을 제시함으로써 그 의미를 파악하도록 한다. 이 항목에서는 학습자의 수준별 차이가 크게 나타날 수 있으므로 입력의 양과 질이 중요한 역할을 한다고 보았기 때문에, 다른 항목에 비하여 더 많은 예문을 학습자들이 접할 수 있도록 하고, 그것을 바탕으로 표현의 층위에서까지 대화문을 활용하여 교수한다.

두 번째 항목인 격 표지 기능만을 할 때의 실현 문제와 강조 기능의 연어 형태적 학습, 그리고 선택지정 기능을 할 때의 비실현 문제는 모두 학습자가 해당 ‘이/가’나 ‘을/를’의 실현이 필수적인지 수의적인지를 판단하지 못하여 생략 오류를 범하게 되거나 초점 기능을 활성화하지 못하는 것과 관련이 있다. 이 경우에는 먼저 해당 조사가 어떠한 기능을 하는지를 구별할 줄 알아야 한다. 사용하고자 하는 ‘이/가’나 ‘을/를’이 선택지정 기능을 하여 해당 ‘이/가’나 ‘을/를’을 반드시 실현시켜야 하는지, 아니면 강조 기능을 하여 학습자의 의도에 따라 수의적으로 선택을 할 수 있는지, 아니면 단순히 주어나 목적어임을 나타내주는 격 표지 기능만을 하는지 학습자들이 판단할 수 있도록 한다.

마지막으로 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류에 대한 문제는, ‘이/가’의 신 정보 기능과 관련된 지식이다. 학습자들이 ‘이/가’와 ‘은/는’이 변별적으로 사용되어야 하는 경우에서 그 둘의 차이점을 인식할 수 있도록 하여야 한다. ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류가 많이 나타나는 상황들, 즉, 글을 처음으로 시작하는 도입의 경우, 작성자의 태도나 주제가 전환되는 경우, 일반적인 대상이나 상황에 대해 설명하는 경우에서 문장의 정보 구조를 살펴 초점의 위치를 판단하게끔 한다. 초점의 위치를 판단함으로써 학습자들은 ‘이/가’와 ‘은/는’을 변별적으로 사용할 수 있다.

3. 한국어 격조사 기능 교육의 방법

본고에서 제안하는 한국어 격조사 기능 교육의 기본적인 과정은 크게

들로 이루어진다. 먼저 학습자들이 통사 층위에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 분포를 인식하여 해당 조사가 주어 자리나 목적어 자리에 오는 것인지를 확인하며 격 표지 기능을 학습하면, 그 다음 의미·화용 층위에서는 학습자들이 문장 안팎의 정보 구조를 이해하도록 하는 것이다. 유의미 학습(meaningful learning)⁵¹⁾을 바탕으로 학습자가 스키마를 활용하여 인지적으로 자연스럽게 이해하게끔 함으로써 학습자는 실현되어야 할 ‘이/가’나 ‘을/를’이 어떤 기능을 하는지를 알고, 해당 자리의 ‘이/가’나 ‘을/를’의 실현이 필수적인지 수의적인지를 알 수 있다. 호르위츠(2008; 전병만 외, 2010:58)에서는 ‘주의 이론(attention theory)에 기반하여 이루어지는 언어 학습의 성공 여부는 학습자가 지닌 배경 지식, 즉 선행 지식 구조와 수행한 언어 연습 질의 차이가 관여한다’고 하였다.

이에 근거하여 유의미 학습을 통해 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대한 학습자의 이론적 지식이 구성되었다면, 그 다음에는 학습자의 의도대로 ‘이/가’나 ‘을/를’이 가지는 기능을 적절하게 사용할 수 있도록 하는 표현 교육의 단계가 필요하다. 학습자는 양태적 어감을 드러낼 만한 맥락이 있거나 없는 상황에서 초점의 의도를 나타낼 것인지 안 나타낼 것인지 연습할 수 있는 진정한 상호작용의 기회를 가져야 한다. 이에 적절한 교수·학습 방법은 ‘의사소통적 접근법(Communicative Language Teaching; CLT)’이다. 의사소통 접근법은 기본적으로 맥락이 있는 상황과 함께 ‘의미’를 중요하게 여기는 특징이 있다. 이는 학습자의 의도에 따라 층위별 기능이 달라지고 또 그에 따라 실현 여부를 결정할 수 있는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 표현 교육에 적절하다. ‘소극적 의사소통 중심 교수법⁵²⁾’의 선행과정으로서 유의미 학습을 통한 이해 교육과도 자연스럽게 연결되며,

51) 호르위츠(Horwitz, 2008; 전병만 외, 2010:41)에서 인지적 접근법은 단순 암기 학습과 유의미 학습을 구분한 인지 심리학자인 데이비드 오수벨의 연구와 관련이 있다고 하였다. 유의미 학습은 새로운 학습 자료를 학습자가 이미 지니고 있는 지식, 즉 선행 지식 구조(스키마)에 연결시키는 것을 의미한다.

52) 한국어 교육학 사전(2014)에서는 의사소통 중심 교수법에 두 가지 접근법이 있다고 하였다. 소극적 접근법은 의사소통에 도움이 될 가능성이 있는 언어 표현을 통제 연습이나 구조 학습으로 익힌 후 의사소통 연습을 함으로써 의사소통 능력을 함양하는 것이고, 적극적 접근법은 의사소통을 할 수 있도록 과제를 제시하고 그 과제를 수행하다 보면 주어진 언어 구조와 의사소통 능력이 함양된다는 것이다.

언어 교육의 목표를 이루기 위해 기계적인 학습에 의거하여 형태적인 면에서만 숙달되는 방식을 거부한다는 점에서도 지향하는 바가 동일하다.

이상의 설명에 근거하여 본고의 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 기능 교육은 유의미 학습을 통한 이해 교육과 의사소통적 접근법에 근거한 표현 교육으로 이루어진다.

3.1. 유의미 학습을 통한 이해 교육

브라운(2001:72)에서 ‘유의미 학습은 새로운 정보를 기존의 구조와 기억체계에 포섭(subsume)하고, 그 결과로 생기는 연상적인 연결 고리들을 보다 강력하게 기억하도록 한다’고 하였다. 이것은 인지적 원리 중 하나인 자동성의 원리와 밀접한 관련이 있다. 학습자들이 이미 잘 알고 있는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능을 기준으로 주관적 이동을 통해 ‘이/가’와 ‘을/를’의 초점 기능에까지 이르러 새로운 기능을 자연스럽게 학습하고 의미를 확장할 수 있다. 이때 브라운(2001:72)은 ‘과도한 문법 설명, 과도한 추상적 원리나 이론들, 과도한 훈련 및 암기 등과 같은 기계적 학습의 함정을 피하라’고 하였다. 학습자들이 덩어리식 문형 속의 ‘이/가’와 ‘을/를’을 분석적으로 인식하지 못하여, ‘이/가’와 ‘을/를’을 떼어내어 생각하지 못하고 배운 예문에 나타난 상황만을 제한적으로 받아들여 실제 생활에서는 다양하게 사용하지 못하는 것은 기계적 학습과 관련이 있다. 따라서 학습자가 스스로 내재화 할 수 있도록 구체적인 예문을 제시하여 학습자가 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 격 표지 기능에서부터 초점 기능까지 확대하여 단계적으로 이해할 수 있도록 한다.

유의미 학습을 통한 이해 교육이 선행된 이후, 격조사 기능의 이해 교육에서 활용할 수 있는 또 하나의 활동은 ‘듣기 활동’이다. 명시적으로 각 기능별 ‘이/가’와 ‘을/를’의 메타적 인식이 가능해진 학습자는, 이어지는 듣기 활동을 통하여 그것이 사용되는 맥락을 확인하고 더욱 실제적인 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 양상을 이해할 수 있다. 충분한 맥락을 갖춘 여러 대화문 사이 각 기능별 ‘이/가’와 ‘을/를’이 실현된 문장을 포함한 대

화문을 교사가 읽어줌으로써 듣기 활동이 이루어지는데, 이때 중요한 점은 듣기 활동을 시작하기 전에 학습자에게 듣기 활동에 대한 목적을 분명하게 제시해야 한다는 것이다⁵³⁾. 학습자 듣기 활동의 목적은 대화문에 나오는 모든 문법 항목과 어휘 하나하나를 이해하는 것이 아니라, ‘이/가’나 ‘을/를’을 보조사적으로 사용하는 화자의 감정이나 그 발화가 나타나는 상황을 하향식 접근 방법(top-down approach)으로 추측해 보는 것이다. 혹은 ‘이/가’나 ‘을/를’의 실현이 수의적인 문장의 경우, 맥락을 갖춘 대화문에서 ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현되었을 때와 실현되지 않았을 때의 문장을 읽는 교사의 반(半)언어적·비언어적 요소나 상황의 차이점을 인식하도록 한다⁵⁴⁾. 이것은 곧 어감 교육으로 이어질 수 있다. 이처럼 학습자는 듣기 활동을 통하여 격조사의 각 기능뿐만 아니라 ‘이/가’나 ‘을/를’을 실제로 사용하는 교사의 얼굴 표정, 목소리의 크기와 억양, 맥락적 상황 등을 함께 고려하여 그 의미를 직접적으로 이해할 수 있다.

3.2. 의사소통적 접근법을 통한 표현 교육

브라운(2001; 권오량·김영숙, 2001:51)에서 ‘의사소통적 접근법은 의

53) 호르위츠(2008; 전병만 외, 2010:110)는 듣기 활동 개발 지침 열두 가지를 제시하였는데, 그 중에서 ‘학습자들이 현실적인 기대를 하게 하라’고 하며 ‘언어 학습을 할 때는 해야 할 일이 무엇인지 파악하는 것이 중요하다. 전반적인 의미만 파악하면 되는 상황에서 모든 단어를 알아들어야 한다고 느끼면서 듣기를 하는 학습자들은 좌절감을 겪을 것이다. 교사는 듣기 과제를 부여할 때 자신이 학습자에게 무엇을 기대하는지 명확히 알려 주어야 한다’고 주장하였다.

54) 최인철 외(2003:81)에서는 의사소통 언어 능력을 세 가지 하위 범위로 분류하였다. 바로 ‘언어적 능력’, ‘상황 판단적 능력’, ‘심리 생리적 능력’인데 여기에서 주목할 언어적 능력은 다시 ‘구성 능력’과 ‘화용 능력’으로 나뉜다. 구성 능력은 문법(어휘, 형태소, 구문, 음운 등) 및 구문(응집력, 수사법적 구성 등)을 대상으로 하는 순수한 언어학적 능력이고, 화용 능력은 언어와 비언어의 상호작용의 원활한 통제능력이라 하였다. 이 화용 능력은 정보와 의사를 교환하고 상황을 조작하고 통제하는 등의 언어 기능과 문화적 지식 및 수사법, 방언 등의 사회언어학적 능력을 모두 포괄한다.

본고에서 제시하는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능은 양태적으로 사용자가 초점을 맞추고자 하는 의도를 위한 것으로, 사용자의 감정이 드러나고 따라서 어감이 중요하게 작용한다. 학습자는 단순한 말이 아니라 실제 사용과 가까운 문장들에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 화용적 특징(음의 고저와 장단 등)을 함께 접함으로써 더욱 실제적인 이해를 할 수 있을뿐더러 표현의 측면에서도 더욱 원어민과 비슷한 사용을 할 수 있다.

사소통 능력의 모든 구성 요소에 초점을 맞출 것을 제안하며 언어의 구조적(문법적, 담화적)인 면과 화용적(기능적, 사회언어학적)인 면을 서로 얽히게 해야 한다'고 하였다. 이는 본고에서 기본적으로 가지고 있는 '이/가'와 '을/를'의 다양한 기능 교육이 필요하다는 주장과 공통된 토대를 가진다. 따라서 선행적으로 형태와 기능을 유의미하게 연결시켜 학습자들이 알고 있는 '이/가'와 '을/를'의 기능을 바탕으로 실제 의사소통에서 적절하게 사용하고자 하는 데에는 의사소통 접근법이 효과적이다.

피노끼아로와 브럼핏(Finocchiaro & Brumfit, 1983; 브라운, 2001:54 재인용)에서는 의사소통적 접근법의 특징을 청화식 교수법과 상세히 비교하여 22가지로 제시한 바 있다. 그 중 한국어 격조사 기능의 표현 교육에 직접적인 바탕이 되는 점들을 제시하면 다음과 같다⁵⁵⁾.

- (46) • 의미가 가장 중요하다, • 대화가 사용된다면 의사소통을 중심으로 하고, 꼭 암기해야 하는 것은 아니다. • 언어를 배운다는 것은 의사소통 하는 법을 배우는 것이다. • 이해 가능한 발음에 도달하고자 한다. • 의사능력이 추구하고자 하는 목표이다. • 유창성과 수용할 만한 수준의 언어가 일차적인 목표이다.
- (47) • 맥락을 제공하는 것은 기본 전제이다. • 목표어의 체계는 의사소통을 하려고 노력하는 동안에 학습된다. • 훈련이 있을 수 있으나, 주변적인 것이다. • 내적 동기는 언어를 통하여 의사소통 되는 내용에 대한 흥미에서 나올 것이다.
- (48) • 개별 학습자는 가끔 시행착오를 통하여 언어를 만들어낸다. • 교사는 학생들이 어떤 언어를 사용할지 정확히 알 수 없다.
- (49) • 학생들에게 짝 활동이나 모둠 활동을 통하여 육성이나 혹은 문자로 상호작용을 하도록 한다. • 효과적인 의사소통을 모색한다.

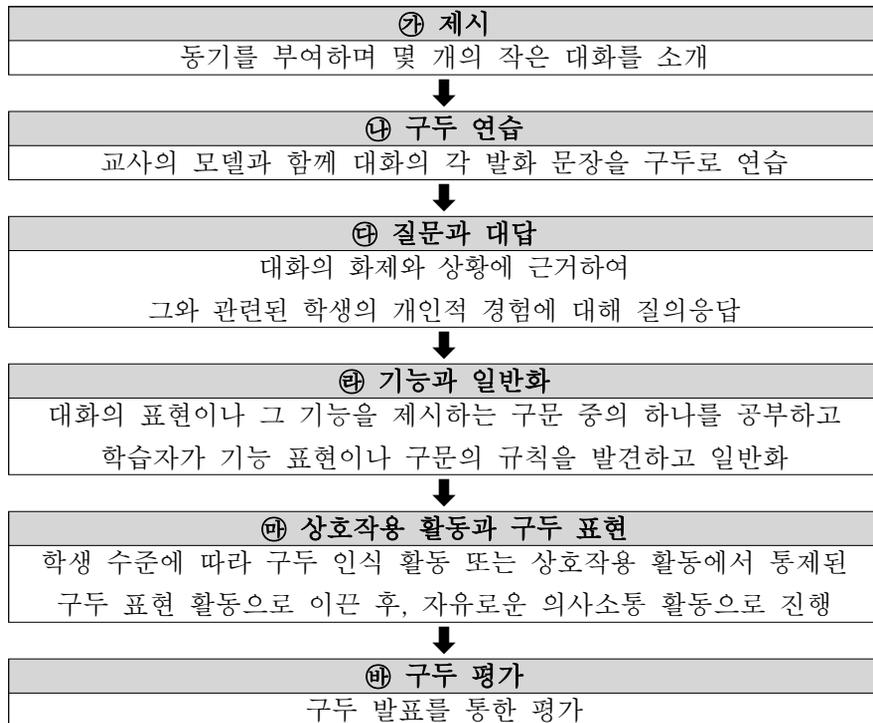
55) 본문에서 제시한 특징 이외의 것들은 다음과 같다. • 학습자를 돕는 것이면 어떤 장치라고 용납한다-학습자의 연령, 흥미에 따라서 다르다. • 의사소통을 하려는 시도를 아주 초기부터 장려한다. • 가능한 경우에는 모국어의 분별 있는 사용이 용납된다. • 학습자들이 필요로 하거나 도움을 얻고자 할 때는 번역을 사용한다. • 필요하다면 첫날부터도 읽기와 쓰기를 시작할 수 있다. • 언어적 다양성이 교육 자료와 교수법에서 핵심 개념이다. • 흥미를 유지시키는 내용 기능이나 의미를 고려하는 것에 의해 순서가 결정된다. • 교사는 학습자가 언어를 가지고 행동하도록 동기 유발을 하는 모든 방법을 사용하여 돕는다.

(46)의 특징들은 표현 교육의 궁극적인 목적과 관련된 것으로, 학습자들이 실제 언어생활에서 해당 표현을 사용할 수 있도록 하는 것에 중점을 두었다. 학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 형태적인 측면에서 우선 용이하게 판단을 할 수 있지만, 그 다음 단계인 의미·화용적인 측면에서 해당 조사의 기능을 파악해야한다. 리틀우드(Littlewood, 1981; 전병만 외, 2008:239 재인용)는 ‘의사소통 중심 접근법의 가장 두드러진 특징 중의 하나는 그것이 언어의 구조적 면뿐만 아니라 기능적인 면에 체계적으로 관심을 기울인다는 것’이라 하였다. 따라서 학습자는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표시 기능과 초점 기능을 인식하고, 기능에 따라 실제 의사소통 상황에서 적절히 사용하며, 각 기능에 따라 격조사의 실현 여부를 판단하여 더욱 원어민의 사용과 비슷한 한국어를 사용할 수 있다. 이를 통하여 실제성 있는 언어를 담고 있는 말하기 활동을 활용하고자 한다. (47)의 특징들은 학습자에게 가르치고자 하는 것을 어떻게 가르칠 것인지와 연결지어 생각해 볼 수 있다. 이 원리들은 맥락을 포함하는 교육 자료를 제시함으로써 학습자가 그것을 통하여 동기를 느끼며 자신의 의도를 상대방에게 전달하고자 하는 노력을 하도록 만듦으로써 충족될 수 있다. 여기에 형태 중심적(form-focused) 요소를 가미할 수 있다. 의사소통적 접근법을 바탕으로 하지만, 목표의 대상은 전체적인 목표 언어가 아닌 구체적인 문법 항목의 사용이므로 주변적인 훈련은 의사소통적 접근법의 원리를 해치지 않으면서 학습자들에게 도움을 줄 수 있다. 브라운(2001; 권오량·김영숙, 2001:207)에서는 ‘형태 중심의 의사소통적 연습 기법을 통해 개방형 응답과 의미 협상을 제공한다면 그것은 단순한 기계적 훈련(drill)이 아니’라고 언급하였다. 학습자들이 스스로 의미 있는 응답을 만들어내고, 그 과정에서 흥미를 느낄 수 있는 교육 자료를 대화문의 형태로 제시한다면 이는 효과적인 과제가 될 수 있다. 이것은 (48)에서의 원리와도 이어지는데, (48)의 특징들은 의사소통적 접근법이 가지는 즉흥성에서 기인한 것이다. 학습자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 낯선 형태와 의미를 대화문 안에서 자유롭게 사용해 보도록 한다. 의사소통적 접근법에서 교사의 역할은 ‘통제’가 아니라 ‘안내’를 하는 것으로(브라운,2001; 권오

량·김영숙, 2001:51), 학습자들의 다양한 시도에 대해 교사는 자연스러운 피드백을 제공할 수 있다. (49)의 원리를 충족시키기 위해서는 짝 활동을 활용할 수 있다.

이러한 요소들을 전제로 하고 피노끼아로와 브럼핏이 제공한 수업 절차 모형을 바탕으로 하여, 한국어 격조사의 표현 기능 교육 모형을 설계하고자 한다. 먼저 피노끼아로와 브럼핏(1983; 한국어 교육학 사전, 2014 재인용)이 제시한 수업 절차는 다음과 같다.

[그림 7] 피노끼아로와 브럼핏의 수업 절차 모형



의사소통적 접근법에 따라 유의미한 개방형 응답을 이끌어내는 대화문을 제공하고, 말하기 활동과 짝 활동을 병행함으로써 효과적인 표현 교육 방법을 고찰하였다. 본고에서는 피노끼아로와 브럼핏의 수업 절차를 크게 세 단계로 묶어 재구성하여 표현 교육 내용을 구성하고자 한다.

[표 31] 의사소통 접근법에 따른 격조사의 기능별 표현 교육

I 단계: 대화문 제시	㉠ 제시 + ㉡ 구두 연습
<p>학습자에게 해당 항목에 대한 교수 목표를 간단하게 설명하며 대화문을 제시한다. 처음 제시할 때에는 대화문을 교사가 실감나게 읽어주는 것으로 시작한다. 맥락이 충분히 드러나는 여러 대화들을 제시하고 그 중에서 하나의 대화를 괄호로 비워놓는다. 그 옆에는 괄호 안에 들어갈 만한 문장의 주요 어휘들이나 문형을 기본형으로 제시한다. 이는 필수적이 아니라 참고를 위한 것으로, 학습자의 열린 대답을 기대한다. 학습자는 제시된 어휘와 문법들을 사용하거나 스스로 ‘이/가’나 ‘을/를’을 적절히 사용하여 대화문을 소리내어 읽어보며 괄호 안의 문장을 구두로 완성한다.</p>	
II 단계: 교수 활동	㉢ 질문과 대답 + ㉣ 기능과 일반화
<p>학습자의 대화문 파악이 끝났으면, 교사는 학습자가 각자 어떠한 답을 생각했는지 이야기를 듣는다. 또한 학습자에게 대화문 속의 상황을 묻고, 그러한 상황에서 등장인물의 감정을 느낄 수 있도록 한다. 그 다음 교사는 제시된 대화문의 상황, 화자의 감정 등 맥락을 설명해 주고, 그러한 상황에서 사용할 수 있는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능은 무엇인지, 또 어떻게 사용해야 하는지를 명시적으로 가르쳐 주며, 해당 기능이나 형태의 ‘이/가’나 ‘을/를’을 접해본 경험이 있는지 묻고 들어본다.</p> <p>이때 괄호 안에 들어갈 수 있는 문장은 꼭 하나의 답이 있는 것이 아니라 여러 개가 될 수 있음을 언급하며, 두 개 이상의 모범 예시 문장을 제시하고, 학습자 역시 ‘이/가’나 ‘을/를’이 포함된 새로운 문장으로 대화문을 완성할 수 있도록 한다. 그러한 과정에서 학습자는 자연스럽게 대화문의 상황과 등장인물의 감정, ‘이/가’나 ‘을/를’의 사용을 연결 지을 수 있다.</p>	
III 단계: 의사소통 연습	㉤ 상호작용 활동과 구두 표현 + ㉦ 구두 평가
<p>학습자는 학습한 내용을 바탕으로 자신이 첫 번째 단계에서 생성한 문장을 교정하기도 하고 새로운 문장을 만들어보기도 한다. 이 단계는 짝 활동으로 이루어진다. 짝과 함께 우선 그 대화문을 실감나게 번갈아가며 읽어보고, 교정하거나 새로 만든 문장을 넣어 대화문을 완성한다.</p> <p>제시한 과제에서의 활동이 끝나면, 그 문장을 사용할 수 있는 또 다른 상황을 짝과 함께 설정해 보고 대화하는 심화 활동을 할 수도 있다. 그에 대하여 교사가 피드백을 준다.</p>	

격조사 기능의 표현 교육에서는 [표 31]을 바탕으로 말하기 활동과 짝 활동을 병행하는데 이는 여러 가지 긍정적인 효과를 가진다. 과제를 해결 할 때 첫 번째 단계에서 학습자가 입 밖으로 소리 내어 말함으로써 말하기 활동이 활용된다. 세 번째 단계에서는 짝과의 말하기 활동이 끝난 후 적어 넣음으로써 문장을 완성해 보도록 한다. 첫 번째 단계에서 학습자는 정답을 맞히고 못 맞히고의 부담을 가지지 않고 괄호 안에 들

어갈 수 있는 여러 문장들을 소리 내어 시도해 볼 수 있다. 과제에서 제시된 맥락을 이해하고 글말이 아닌 입말⁵⁶⁾로 먼저 발현시켜 봄으로써, 학습자는 조금이나마 더욱 일상적인 대화에 가까운 상황에서 ‘이/가’나 ‘을/를’을 다양한 기능으로 사용해 보는 연습을 할 수 있다. 두 번째 단계의 교사 설명과 피드백을 바탕으로 학습자는 세 번째 단계의 짝 활동을 통하여 더욱 실제적인 대화문을 재현해 본다. 발화 상황이나 화자의 감정 등을 이해하며 목소리의 크기나 억양, 표정 등의 요소들도 함께 고려하여 자유롭게 짝과 대화를 완성한 후, 그 다음 쓰기 활동을 통하여 문장을 완성한다. 이는 기계적인 활동에서 벗어나 실제 의사소통 활동에 가깝도록 하기 위한 것으로, 대화의 종결은 ‘이/가’나 ‘을/를’ 표현을 듣고 반응하는 청자의 대화문까지 포함되도록 한다. 호르위츠(2008; 전병만 외, 2010:130)에서는 ‘구조화된 의사소통(structured communication activities)에 의사소통적 상황 맥락을 제공하고자 교사가 아무리 노력한다고 해도, 실생활에서 실제로 의사소통이 이루어지는 상황과는 여러 면에서 서로 다를 수밖에 없다’고 하였다. 따라서 이러한 한계점을 보완하기 위해서는 ‘학생들이 자발적으로 언어를 사용하여 표현하고 이해하는 과정이 포함 되어야 한다’고 주장하였다. 학습자는 주어진 과제에 대한 충분한 이해를 바탕으로 짝과의 대화 연습을 통하여 ‘이/가’와 ‘을/를’이 다양한 기능으로 사용되는 실제 상황을 간접적으로 경험해 볼 수 있다.

브라운(2001; 권오량 외, 2001:219-220)에서는 상호작용을 유지하는 교수 활동으로서의 소집단 활동⁵⁷⁾에 대한 논의를 하며, 소집단 활동의

56) 입말(spoken language)을 글말(written language)과 구분할 때, 입말이 가지는 특성에 대하여 한국어 교육학 사전(2014)에서는 다섯 가지를 제시하였다. 그 중 본고에서 말하기 활동을 활용함으로써 얻을 수 있는 효과와 관련된 구어의 특성 세 가지는 다음과 같다. 첫째, 계획적이지 않고 즉시 발현되는 특징이 있다. 일상 대화는 내용을 준비할 여유가 주어지지 않아 즉시 발화하고 반응해야 하며 상황, 주제, 상대방에 따라 내용이 변한다. 둘째, 반복적 표현, 부연 설명, 간투사 등의 잉여적 표현을 사용한다. 잉여적 표현은 문어에서는 군더더기일 수 있으나 구어에서는 화자나 청자가 대화 내용을 정리하거나 수정할 수 있는 여유를 제공하기 때문에 의사소통에 효과적으로 작용하기도 한다. 셋째, 비언어적 의사소통을 보조적으로 수반한다. 강세, 속도, 목소리 크기, 억양, 휴지 등을 통해 실현되는 준언어는 화자의 느낌이나 태도를 이해할 수 있는 단서가 된다. 몸짓, 시선 등의 신체 언어는 발화 내용을 보조하는 수단으로 사용된다.

57) 여기에서는 소집단 활동의 정의에 대해, 협동과 자기주도적 언어 사용의 요소를 포함하

네 가지 장점을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 소집단 활동은 상호작용적 언어를 생성한다. 소집단 활동은 현실적인 교실 상황에서 각 학습자들이 발화 기회를 충분히 가지지 못하는 문제를 해결하는 데 도움을 준다는 것이다. 둘째로 소집단 활동은 정의적 안정감을 준다. 학습자의 성향에 따라 전체 앞에서 발표하기를 꺼려하는 경우가 있는데, 소집단 활동에서는 그러한 학습자들이 ‘협동 학습을 통해 공동의 목표를 달성하려는 학습자 공동체’로서 상대적으로 쉽게 참여할 수 있다는 것이다. 셋째로 소집단 활동은 학습자의 책임감과 자율성을 증진시켜 준다. 전체 수업 활동은 학습자들에게 숨을 수 있는 은폐막을 제공하지만 소집단 활동, 더욱이 둘이서 이루어지는 짝 활동에서 학습자는 가만히 있기가 어렵다. 능동적인 자세를 취하여야만 짝 활동이 이루어지기 때문이다. 넷째로 소집단 활동은 학습의 개별화에 한걸음 다가가는 것이다. 소집단 활동은 각기 다른 능숙도를 가진 다양한 학습자들이 개개인의 목적을 달성하도록 도와 줄 수 있다. 이러한 소집단 활동은 현재 한국어 교육이 이루어지는 15명 정도의 교실 상황에서 학습자 개개인에게 적극적인 활동 참여의 기회를 제공하고 유의미한 연습을 할 수 있도록 돕는데 적절한 교수 활동이다.

이상에서 논의한 바와 같이 의사소통적 접근법에 근거하고, 말하기 활동과 짝 활동을 병행하는 표현 교육 학습을 통하여 학습자는 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’을 의사소통 상황에서 어떻게 사용하는지에 대한 표현 학습뿐만 아니라 짝과의 대화를 통하여 이해 학습까지도 다시금 반복하여 훈련할 수 있다. 따라서 본고에서 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’ 기능의 표현 교육을 위하여 제안한 모형에서 말하기 활동과 짝 활동을 병행하여 활용하고자 하는 것은 각각 말하기 활동을 통해 맥락 속에서 자연스러운 ‘출력’을 산출하고 짝 활동을 통해 교실 안의 학습자들이 실제로 ‘상호작용’할 수 있는 기회를 제공하기 위함이다. 이상에서 논의한 격조사 기능 교육의 내용과 방법 등을 종합하여 각 층위별 단계에서 교수해야 할

는 과업 수행을 위해 둘 혹은 그 이상의 학습자가 참여하는 모든 활동을 지칭하는 포괄적 용어라고 하였다. 따라서 본고에서 사용한 ‘짝 활동’이라는 용어는 두 명이 하는 소집단 활동이라고 할 수 있다.

내용의 방향과 교육 방법과 관련한 활동을 [표 32]와 같이 종합적으로 정리할 수 있다.

[표 32] 한국어 격조사 기능의 이해·표현 교육

이해 교육		표현 교육		
입력 포화 ⁵⁸⁾ , 듣기 활동.		의사소통적 접근법, 말하기 활동, 짝 활동.		
(1) 원형적 기능에서 비원형적 기능으로의 확장	(2) 격조사의 각 기능별 유형	(3) 격조사의 보조사적 기능	(4) 격조사의 생략 판단 여부	(5) '이/가'의 신정보 기능
①주관적 이동의 요인: 관계→행위나 상태, 전체 윤곽부여→부분적 윤곽부여, 체언에 후행→체언 아닌 곳에도 후행 ②실현된 격조사는 둘 중 하나의 기능만 가질 수도, 두 기능을 모두 가질 수도 있음을 교수	①격 표지 기능 및 초점 기능의 세부 내용([표 29]참고) ②각 기능에 따라 실현 여부의 조건이 다름을 교수	① 형태적으로 체언 이외의 품사에 후행 ② 체언이지만 주어/목적어 자리가 아닌 것에 후행 ③ 의미적으로 비원형적 기능을 수행	해당 조사가 어떤 기능을 하는지 구별 ①격표지 기능만 → 수의적 가능성 높음 ②강조 기능 → 수의적 ③선택지정 기능 → 필수적	신정보 기능으로 쓰이는 다음 유형들을 통하여 ①글을 처음 시작하는 도입 ②작성자의 태도나 주제 전환 ③일반적인 대상이나 상황 설명 초점의 위치로 차이를 설명

4. 한국어 격조사 기능 교육의 실제

4.1. 격조사 기능 교육의 적용

격조사 '이/가'와 '을/를'은 학습자들이 한국어 학습의 가장 초기 단계에서부터 접하게 되는 기본적인 조사이다. 하지만 형태적·의미적으로 제한된 학습이 이루어져 학습자들은 '이/가'와 '을/를'의 완전한 이해와 사용에 많은 어려움을 겪었다. 이에 본고에서는 '이/가'와 '을/를'이 가지고 있는 다양한 기능 교육을 목적으로 중·고급 학습자를 대상으로 연구를

58) 입력 포화(input flood)는 형태 초점(focus on form) 교수법의 다양한 기법 중의 하나로, 가르치려는 언어 형식을 많이 제공하여 학습자들이 터득하도록 하는 것이다(민현식, 2008:269-270 재인용). 격조사 기능의 이해 교육에서 '이/가'와 '을/를'이 각 유형별로 기능을 하는 다양한 예문들을 양적·질적으로 풍부하게 제공할 필요가 있으므로 그 의도를 같이 하는 이 용어를 사용하였다.

진행하였다. 본 연구에서 제안한 교육 내용과 방법은 중·고급 학습자를 대상으로 하고 있지만, 실제 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’을 처음 접하게 되는 단계는 초급이다. 따라서 본 연구에서의 교육 내용과 방법을 실제 한국어 학습에 적용하는 데에 있어, 교육 시작 단계와 그 단계에서의 제시 내용을 구체적으로 명시할 필요가 있다.

[표 33] 학습 단계별 격조사 기능 교육의 적용 단계

단계	학습할 격조사의 기능		학습의 목적	
	격조사적 기능	보조사적 기능	이해	표현
초급 (1~2급)	●	-	●	○
중급 (3~4급)	○	●	●	●
고급 (5~6급)	○	●	○	●

[표 34] 교재 단계별 격조사 기능 교육의 시작 단계와 내용

단계	교재에서의 도입	교육의 내용
초급 (1~2급)	교재에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 최초로 제시될 때.	‘이/가’와 ‘을/를’의 격 표지 기능에 대한 이해 교육을 실시하되 형태적인 제한을 두지 않고 보조사적으로도 쓰일 수 있음을 밝힘.
중급 (3~4급)	목표 문형에 실현이 수의적인 ‘이/가’와 ‘을/를’이 최초로 제시될 때 ⁵⁹⁾ .	격조사의 원형적 의미를 확장시켜 보조사적 기능을 교수하고, 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’을 분석적으로 인식할 수 있도록 함.
고급 (5~6급)	-	의미·화용 층위에서 ‘이/가’와 ‘을/를’을 사용하는 표현 교육을 강화함. 체언이 아닌 다양한 경우에서도 후행하여 사용할 수 있도록 함.

59) 앞서 III장에서 연구의 대상을 선정할 때 제시한 바와 같이, ‘국제 통용 한국어 표준 모형’의 초급 단계 문형에서 나타나는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 모두 필수적인 격 표지 기능만을 하는 반면, 중급에서부터는 ‘-다가, -기가 무섭게, -기가 바쁘게, -으러다가’ 등과 같이 ‘이/가’의 실현이 필수적이지 않은 문형이 덩어리식으로 제시된다. 학습자들은 이러한 ‘이/가’를 분석적으로 인식하여 격조사 ‘이/가’와 연결 지어 생각하지 못한다. 따라서 학습자들이 ‘이/가’와 ‘을/를’이 수의적으로 사용되는 문형에서 그것을 분석적으로 인식할 줄 알고 그 기능을 이해한다면, 보조사적 기능의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용에 있어서도 실현 유무를 양태적으로 용이하게 판단할 수 있을 것이다.

[표 33]에서 검정색 동그라미는 명백한 교수 활동이 이루어지는 것을 말하고, 흰색 동그라미는 명시적으로 이루어지지 않았다 할지라도 자연스럽게 이루어지는 것을 말한다. 즉, 초급 단계에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사적 기능만을 가르치는데, 이때에는 표현 교육을 따로 하지 않아도 학습자들은 격 표지 기능의 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 많은 노출로 인하여 사용하는데 큰 어려움을 겪지 않는다. 또한 중·고급 단계에 올라가서는 격조사의 보조사적 기능만을 명시적으로 학습한다고 해서 격조사적 기능에 대한 학습이 전혀 이루어지지 않는 것은 아니다. 격조사의 보조사적 기능은 원형적 의미인 격조사적 기능으로부터 확장되는 것이고, 또한 각 기능들은 중첩되어 나타나기도 하기 때문에 격조사적 기능에 대한 나선형 교육 구조를 이룬다.

[표 34]에서는 격조사의 기능에 대한 교육이 한국어 학습 각 단계의 어떤 부분에서 어떠한 내용으로 시작되어야 하는지를 제안하였다. 격조사의 보조사적인 기능에 대한 이해 교육과 표현 교육은 중급 학습자를 대상으로 최초 실시되며, 고급 학습자를 대상으로는 표현 교육이 중점적으로 이루어진다. 다만 초급 단계에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 최초로 제시될 때, 기존의 교재에서와 같이 형태적·의미적 제한을 두지 않는 것이 중요하다. 따라서 [표 32]에서의 이해 교육과 표현 교육이 중급 단계에서 최초로 이루어지고, 고급 단계에서는 표현 교육만을 실시하여 ‘이/가’와 ‘을/를’의 적절한 사용에 대한 훈련을 이어간다.

한편 중급 단계에서 이해 교육이 최초로 이루어질 때, 앞서 [그림 1]에서 제시한 바와 같이 학습자가 격조사 기능의 위계를 다질 수 있도록 하는 것이 중요하다. 일차적으로 ‘이/가’와 ‘을/를’의 형태에 주목하고, 이차적으로 의미·화용 측면에서 살피는 단계적 기준을 제시하는 것이 학습자의 효율적인 이해를 도울 수 있다. 즉, 먼저 통사적인 관점에서 볼 때, 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’이 ‘N+a’의 형태로 각각 주어 자리와 목적어 자리에 오는지를 확인하였다면 그것은 격 표지 기능을 한다. 하지만 주어나 목적어 자리에 위치하지 않았고 ‘V/Ad+a’의 형태를 취하고 있다면 그것은 초점 기능을 한다. 그 다음 의미·화용적인 관점에서는 맥락상 초

접 기능의 세부 기능을 판단한다. 그러므로 학습자들은 ①‘이/가’나 ‘을/를’이 각각 주어 자리나 목적어 자리에 위치하였는지 아닌지, ②‘N+a’의 형태인지 ‘V/Ad+a’의 형태인지 등의 통사적인 접근을 통해서 먼저 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 구별을 이해할 수 있다. 이러한 형태적인 접근은 이해 교육뿐만 아니라 격조사의 보조사적 기능과 격조사의 생략 판단 여부 등의 표현 교육에도 ‘이/가’나 ‘을/를’의 기능을 선행적으로 판별하고 표현하는데 도움이 된다.

격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 교육을 위하여 실제 교실 현장에서 많은 시간을 할애한다기보다는, 현재 한국어 교육 상황에서 현실적으로 이에 대한 교수·학습이 이루어지도록 하는 것이 본 연구의 목표이다.

[표 35] 실제 기능 교육의 내용 및 방법과 예상 소요 시간

	내용	방법	시간(60)
이해	(1)원형적 기능에서 비원형적 기능으로의 확장	[그림 6]을 제시하며 명시적 설명.	20분
	(2)격조사의 각 기능별 유형	[표 29]를 제시하며 명시적 설명, 듣기 활동을 통하여 예문 제시.	
표현	(3)격조사의 보조사적 기능	짝 활동, 말하기 활동을 통하여 [표 32]에 대한 과제를 제시하며 [표 31]의 단계로 교수.	과제 하나당 15분
	(4)격조사의 생략 판단 여부		
	(5)‘이/가’의 신정보 기능		

60) 여기에서 제시한 예상 소요 시간은 연구자가 실제로 본 연구에서의 교육 내용과 방법을 토대로 교수하여 본 시간을 추정한 것이다. 본 예상 소요 시간은 절대적인 것이 아니라 교사의 말투, 학습자의 수준, 교실의 분위기 등 여러 가지 변인에 의하여 달라질 수 있는 것이지만, 교육 내용 자체가 오랜 시간을 필요로 하지 않을 정도로 계획되었기 때문에 큰 차이는 나지 않을 것으로 판단한다.

참고로 이해 교육의 예상 소요 시간 20분은, (1)원형적 기능에서 비원형적 기능으로의 확장을 가르치는 데에 5분, (2)격조사의 각 기능별 유형 교육 시 기능별로 각각 2-3개의 문장 예문을 제시하며 기능에 대한 메타적 설명을 하는 데에 10분, 듣기 활동을 통하여 각각 1개의 대화문을 제시하는 데에 5분이 소요되어 나온 결과의 합산이다. 표현 교육의 예상 소요 시간 15분에서, 학습자들이 각각 말하기 활동과 짝 활동을 하며 과제를 해결하는 시간으로 총 10분 정도가 소요된다. 표현 교육의 모형에서 중요한 것은 학습자들이 직접 해당 항목을 사용해 보는 시간을 가지는 것이므로, 교사의 설명은 약 5분 정도도 충분한 것으로 판단되었다. 실제 수업 시간에서는 학습자들에게 주는 시간을 축소함으로써 전체 소요 시간을 유동적으로 조절할 수 있다.

정리하면, [표 33]의 교육 적용 단계를 바탕으로 [표 34]의 상황이 되었을 때에 맞추어 한국어 격조사 기능 교육을 실시하는데, 실제 교육이 이루어질 때 예상 소요 시간은 [표 35]와 같다. 본고에서 나누어 제시한 이해 교육과 표현 교육은 일회적으로 한꺼번에 이루어지고 종결되는 것이 아니라, 한국어 교육 현장에서 해당 조사가 제시되었을 때 추가적으로 명시적인 이해 교육을 실시하고, 그 다음에 이어지는 표현 교육은 그리 길지 않은 한 번의 과제로 진행될 수 있기 때문에 각 단계에 적합하게 수시로 실시함으로써 나선형 학습 구조를 형성할 수 있다.

학습자가 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 잘 학습하였는지 평가하기 위해서는 일차적으로 그 형태를 이해하고 이차적으로 그 의미를 파악할 수 있는가를 따져보아야 한다. 학습자에게 익숙한 ‘N+a’의 형태로 실현된 ‘이/가’나 ‘을/를’의 경우에는 그것이 격 표지의 기능만을 하는지 혹은 초점의 기능까지 겸하고 있는지를 파악하여, 학습자는 자신의 의도에 맞게 실현 여부를 판단할 수 있어야 한다. ‘V/Ad+a’의 형태인 경우에는 초점의 기능 중에서도 강조를 위하여 사용된 것으로, 학습자는 실현이 되었을 때와 되지 않았을 때의 어감 차이를 느낄 수 있어야 한다. 이러한 점들을 고려하여 다음 절에서는 앞서 제시한 교육의 내용과 방법을 적용한 교육 모형을 구축하여, 실제 교실 상황에서의 사용을 제안해 보고자 한다.

4.2. 격조사 기능 교육의 모형

이 장에서는 실제 교실 상황에서 이루어질 수 있는 수업의 교안 형식으로 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 교육 모형을 구축하고자 한다. 이해 교육의 측면은 격조사의 기능에 대한 메타적 지식을 명시적으로 제안하는 교수이므로 본고에 제시된 내용과 방법만으로도 실제 활용에 큰 어려움이 없을 것이라 판단하여, 제안하고자 하는 모형은 표현 교육의 측면임을 밝혀 둔다. 그 중에서도 ‘격조사의 생략 판단 여부’를 학습하는 표현 교육 활동에 대한 교수 모형을 구축해 보고자 한다. 격조사의 생략 판단

여부를 선택한 이유는 표현 교육의 세 가지 범주 중에서 가장 포괄적인 내용을 다루기 때문이다. 해당 조사가 어떤 기능을 하는지 선행적으로 구별한 후에 그것의 실현 여부를 판단하여야 하므로, 격조사의 보조사적 기능 범주에 대한 내용을 포함할 수 있다. 또한 마지막 범주인 ‘이/가’의 신정보 기능에 대한 것은 다른 두 범주에 비하여 명시적인 설명의 비중이 높으므로, 표현 교육의 대표성을 띠는 모형 제시를 위해 격조사의 생략 판단 여부를 학습 주제로 삼았다. 수업 모형의 교육 목표는 다음과 같다.

[표 36] 격조사의 생략 판단 여부 학습 모형의 교육 목표

‘이/가’와 ‘을/를’의 생략 여부를 판단하여 적절히 사용할 수 있다.
1) 해당 ‘이/가’나 ‘을/를’이 어떤 기능을 하는지 구별할 수 있다.
2) 격조사의 각 기능별 생략 가능 여부의 특성을 안다.
3) 해당 ‘이/가’나 ‘을/를’이 실현되었을 때와 실현되지 않았을 때의 어감 차이를 느낄 수 있다.
4) 사용자의 의도에 맞게 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현 여부를 판단할 수 있다.

표현 교육의 수업 모형에서는 교사가 제시하는 대화문을 수업 시간에 서 과제로 사용하는데, 교육 목표를 더욱 효과적으로 달성하기 위해 ‘이/가’나 ‘을/를’의 기능을 달리 하여 하나의 목표 항목을 여러 가지 과제로 제시할 수도 있다. 즉, 하나의 교육 목표를 위해 하나의 과제만 제시해야 하는 것이 아니라, 필요에 따라 하나의 모형 안에 두 개 이상을 제시할 수도, 전체적인 두 개의 모형을 연속적으로 제시할 수도 있다. 이에 다음에 제시하는 모형에서는, 같은 형태의 ‘이/가’에 대하여 격 표지 기능의 비중이 더욱 높은 예문의 대화문과 강조 기능의 비중이 더 높은 예문의 대화문을 모두 제시하여, 학습자가 격 표지 기능을 할 때 실현된 격조사와 강조 기능을 할 때 실현된 격조사에는 어감 차이가 있고, 해당 격조사의 실현 여부가 기능에 따라 다를 수 있음을 알게 하고자 한다.

한편, 제시한 수업 모형은 대화(conversation)의 형태로 이루어진다. 브라운(2001:496)에서 ‘대화는 문법 요점을 소개하고 연습하는데 쓰이

는 오래된 기법'이라고 하였다. 본 모형에서도 기본적으로 교사와 학습자의 대화를 통하여 수업의 초점화가 이루어진다. 스케한(Skehan, 1998a; 브라운, 2001:385-386 재인용)은 이러한 학습법이 '관심의 방향을 조종하여 형태에 대한 주의 집중을 극대화할 수 있다'고 하였다. 여기에서 관심의 방향을 조종하는 것이 바로 본 모형에서 교사의 역할이다. 학습자의 반응을 바탕으로 수업을 진행하며, 학습자가 자연스러운 수업의 흐름에 따라 적극적으로 참여할 수 있게끔 하는 것이다. 구인환 외(1998: 173)에서도 교사는 수업 목표를 달성하기 위한 전문적 중개자로, 학습자의 사고를 구체적으로 전개시키고 그러한 과정을 이끌어내는 것이 바로 교사의 역할이라고 하였다. 이와 같은 대화 형태의 수업 모형은 앞서 표현 교육의 원리로 제시한 의사소통적 접근법을 바탕으로 피노끼아로와 브럼핏의 수업 절차 모형을 재구성하여, 말하기 활동과 짝 활동을 병행하였다. 이에 따른 수업 모형의 교안을 다음과 같이 제안한다.

① 수업 모형 구성

- 단계: 격조사 기능의 이해 교육이 선행된 중급 학습자
- 주제: 격조사의 생략 판단 여부 학습
- 목표: 격조사의 생략 여부를 판단하여 적절히 사용할 수 있다.
- 문법: 격 표지 기능과 강조 기능을 하는 '이/가'
 - 1) 격 표지 기능과 강조 기능을 하는 경우의 '이/가'
 - 2) 격 표지 기능만을 하는 경우의 '이/가'

② 수업 모형 절차

1) 격 표지 기능과 강조 기능을 하는 경우의 '이/가'

<p>#1. 들어가기 격조사의 사용에 있어서 어떠한 부분을 학습하고자 하는지 미리 제시. 교사: 한국어에 '이/가' 나 '을/를'을 언제 생략할 수 있고, 언제 생략할 수 없는지 알고 있나요? 학생: 말 할 때는 생략하고 글에서는 생략하면 안 돼요.</p>

I 단 계 대 화 문 제 시	<p>교사: 꼭 그런 건 아니에요. 말 할 때인데 꼭 써야 할 때도 있고, 글을 쓰는데 꼭 안 써도 될 때가 있어요.</p> <p>학생: 한국 사람들이 어떨 때는 쓰고, 어떨 때는 안 쓰는 것 같아서 어려워요.</p> <p>교사: 그래서 오늘은 어떨 때 쓰고 어떨 때 안 쓰는지를 배울 거예요. 우리 지난번에 '이/가'와 '을/를'의 여러 기능에 대해서 배운 적이 있죠? 그 '이/가'나 '을/를'이 어떤 기능을 하는지에 따라서 생략하고 안 하고를 결정할 수 있어요.</p> <p>#2. 맥락이 드러나는 대화문을 제시</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>- 과제(예시 자료)</p> <p>명아: 자, 여러분! 오늘까지 꼭 제출해야 하는 숙제가 있었죠?</p> <p>규진: 아, 맞다! 나 완전 까먹고 있었네. 어떡하지?</p> <p>명아: 규진이 숙제 안 했어요? 도대체 왜 안 했어요?</p> <p>규진: () 저, 아르바이트, 하다, 시간, 없다.</p> <p>명아: 제가 일주일 전부터 계속 말했는데 시간이 없었다고요?</p> <p>규진: 죄송합니다. 정말 너무 바빴어요.</p> </div> <p>학습자들이 괄호 안의 대화문을 완성하도록 함.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ 제시된 어휘들을 참고해도 좋고 자유롭게 해도 좋음 ☞ 학습자들이 입 밖으로 소리 내어 말하며 하도록 할 것 <p>교사: 괄호 속에 어떤 대답을 하는 게 좋을지 '이/가'나 '을/를'을 넣어 자유롭게 생각해 보세요. 정답이 있는 게 아니니까, 대화문을 소리 내어 읽어보면서 괄호 안에 들어갈 수 있는 문장을 입 밖으로 말해 보세요.</p> <p>학생: 선생님, 괄호 옆에 단어들 다 써야 돼요?</p> <p>교사: 밑줄 친 단어만 꼭 넣어서 만들어 보고, 그 외에 다른 단어들은 참고만 해도 좋고, 그냥 생각나는 단어를 써도 좋아요.</p>
II 단 계 교 수 활 동	<p>#3. 대화문에 대한 맥락을 설명</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ 대화문의 상황, 화자의 감정 등 <p>교사: 이 대화문은 어떤 상황 같아요?</p> <p>학생: 규진이가 숙제를 안 해서 선생님한테 혼나고 있어요.</p> <p>교사: 맞아요. 일주일 전에 낸 숙제를 규진이가 깜빡 잊고 있어서 명아 선생님한테 변명을 하고 있지요. 규진이 마음이 어떨 것 같아요?</p> <p>학생: 선생님한테 죄송할 것 같아요.</p> <p>교사: 그죠. 그래서 규진이는 선생님을 설득시키기 위해서 숙제를 하지 못한 큰 이유를 생각해 내야 해요. 괄호 옆에 주어진 밑줄 친 단어를 보면 이유가 뭐예요?</p> <p>학생: 시간이 없다는 거요.</p> <p>#4. 과제의 격조사 설명과 피드백 제공</p> <p>교사: 맞아요. 규진이는 여기에서 '시간이 없다'는 걸 선생님한테 아주 중요한</p>

	<p>이유로 말해야 돼요. 이때 ‘시간이 없다’에서 ‘이’는 우리 저번에 배운 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 중에서 어떤 것일까요?</p> <p>학생: 시간이 없는 걸 강조해서 말해야 하니까 강조 기능 같아요.</p> <p>교사: 네, ‘시간이 없다’에서 ‘없는 것’을 여러 개 중에 선택하는 것이 아니라 말하고 싶은 걸 강조하고자 하는 것이니깐 강조 기능이 맞아요. 여러분, 이때 ‘시간이 없다’를 ‘시간 없다’라고 해도 될까요?</p> <p>학생: ‘시간 없다’도 들어본 적 있는 것 같아요.</p> <p>교사: 네, ‘시간 없었어요.’라고 해도 문법이 틀린 말은 아니지만, 여기에 ‘이/가’를 붙이면 시간이 없었다는 상황이 더 강조되는 느낌이 있어요. 그래서 여기 규진이 같은 상황에서는 ‘시간 없었어요.’보다 ‘시:간:이: 없었어요.’라고 말하는 게 저에게는 더 자연스러워요.</p> <p>학생: 선생님, ‘시간 없었어요.’라고 해도 틀린 건 아니에요?</p> <p>교사: 네, 틀린 건 아니에요. 그래서 ‘이/가’가 이렇게 강조 기능을 할 때는 우리가 생략할 수도 있고 생략하지 않을 수도 있어요. 하지만 생략하지 않고 ‘이/가’를 써주면, 시간이 없었다는 걸 중요한 것으로 말하고 싶은 규진의 의도가 더 잘 드러나지요.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ 둘 이상의 적절한 예시를 제공 ☞ 해당 기능이나 형태의 ‘이/가’나 ‘을/를’을 접해본 경험에 대한 학습자들의 이야기를 듣기 <p>이에 더하여 괄호 옆에 제시된 단어들을 조합한 대답(‘저 아르바이트를 하느라고 시간이 없었어요.’) 외에도 가능한 여러 대답들(‘감기에 걸려서 숙제 할 시간이 없었어요, 시간이 없어서 못했어요.’ 등 ‘이/가’의 실현이 수의적이지만 강조 기능을 하는 대답들)을 제시해 줌으로써 하나의 정답이 있는 것이 아니라는 걸 보여 준다.</p>
<p>III 단계의 사소통 연습</p>	<p>학습자들이 스스로 교정을 하도록 함. 마지막 평가는 교사와 구두로.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ 짝과 함께 대화문을 실감나게 재현해 보며 문제를 해결 ☞ 짝 활동을 통해 정리된 적절한 문장으로 교정 ☞ 괄호 속에 들어갈 수 있는 또 다른 새 문장을 만들기 ☞ 그 문장을 사용할 수 있는 상황을 짝과 함께 설정하여 보고 연습해 보기 <p>교사: 이제 그 대화문을 옆에 짝과 번갈아가면서 읽어 보세요. 명아 선생님은 규진이가 숙제를 안 해와서 화가 났고, 규진이는 반대로 명아 선생님한테 죄송한 마음이 들겠죠? 각자 명아랑 규진이가 된 것처럼 괄호 안에 규진이의 대답도 다시 만들어서 읽어 보세요. 짝이 새로 만든 대답에 대해서 또 대답을 하면서 대화를 이어가 보세요.</p> <p>짝 활동을 마치면 완성한 대화문의 괄호 속 문장들을 적어 두도록 함.</p>

	<p>#5. 정리하기</p> <p>교사: 지금은 대화문 속에 '시간이 없다'의 '이'가 강조 기능을 하는 걸 보았어요. 말하는 사람이 무언가 중요하다는 것을 더욱 강하게 말하고자 할 때 사용된 '이/가'를 강조 기능으로 보았는데, 이때의 '이/가'는 생략이 될 수도 있고 안 될 수도 있었죠? 여러분이 특히 중요하게 말하고 '이/가'를 사용해서 강조의 의미를 더해 줄 수 있었어요.</p>
--	--

2) 격 표지 기능만을 하는 경우의 '이/가'

I 단 계	<p>#1. 들어가기</p> <p>교사: 이번에 볼 대화문에도 방금 전에 본 '시간'과 '없다'가 사용되지만, 그 말이 쓰인 상황이 조금 다를 거예요. 여러분들이 한번 방금 전에 본 대화문이란 어떤 차이가 있는지 읽으면서 생각해 보세요.</p> <p>#2. 맥락이 드러나는 대화문을 제시</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>- 과제 (예시 자료)</p> <p>민수: 우와! 재은아, 저기 사람들이 몰려있어. 뭐 하고 있나봐! 재은: 민수야, 우리 지금 기차 시간 늦었어. 민수: 저기 지금 드라마 찍고 있나봐. 우와, 나 구경하고 싶어! 재은: () 시간, 없다, 그냥, 가다. 민수: 아, 나 저 드라마 진짜 좋아하는데... 재은: 저거 구경하면 우리 기차 놓칠 지도 몰라.</p> </div> <p>학습자들이 괄호 안의 대화문을 완성하도록 함</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ 제시된 어휘들을 참고해도 좋고 자유롭게 해도 좋음 ☞ 학습자들이 입 밖으로 소리 내어 말하며 하도록 할 것
II 단 계 교 수 활 동	<p>#3. 대화문에 대한 맥락을 설명</p> <p>☞ 대화문의 상황, 화자의 감정 등</p> <p>교사: 이 대화문은 어떤 상황 같아요? 학생: 민수와 재은이가 어디를 급하게 가고 있어요. 교사: 맞아요. 가고 있는데 어떤 일이 벌어졌죠? 학생: 드라마를 촬영하고 있는데 민수가 구경하고 싶어 해요. 그런데 재은이는 기차를 놓칠지도 모르니까 빨리 가고 싶어 해요. 교사: 그쵸. 그래서 재은이는 드라마 촬영장을 구경하지 않고 그냥 빨리 가고 싶어 해요. 괄호 옆에 주어진 밑줄 친 단어를 보면 뭐라고 하고 있죠? 학생: 시간이 없다고요. 교사: 네, 시간이 없다는 것은 현재 상황에 대한 설명이에요. 재은이가 빨리 가고 싶은 이유라고도 할 수 있겠죠? 여기에서 재은이가 말하고 싶은 건 그냥 빨리 가자는 거예요.</p>

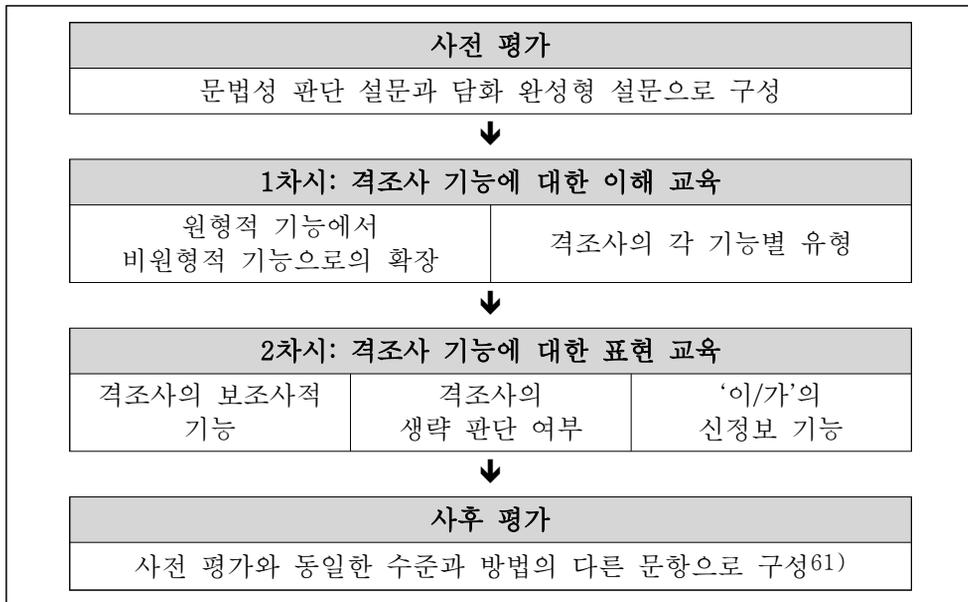
	<p>#4. 과제의 격조사 설명과 피드백 제공</p> <p>교사: 그러니까 여기에서 중요한 것은 ‘시간이 없다’는 것이라기보다는 ‘그냥 가자’는 거지요. 이런 상황에서는 일반적으로 ‘시간이 없다’는 것에 초점을 맞추는 필요는 없어요. 그렇다면 이때 ‘시간이 없다’의 ‘이’는 우리 저번에 배운 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 중에서 어떤 것일까요?</p> <p>학생: 초점을 맞추는 필요가 없으면 그냥 주어 뒤에 붙어서 격 표지 기능을 하는 것 같아요. 저 문장에서 중요한 게 시간이 없다는 것이 아니니까요.</p> <p>교사: 맞아요. 여기 ‘시간이 없다’에서는 따로 초점의 기능을 하는 것이 아니라 그냥 격 표지의 기능만 하고 있는 거예요. 그런데 ‘이/가’나 ‘을/를’이 격 표지 기능만 할 때에는 생략되는 경우가 많아요. 그래서 이러한 경우에는 ‘시간 없으니까 그냥 가자.’라고 하는 것이 ‘시간이 없으니까 그냥 가자’보다 저에게는 더 자연스러워요.</p> <p>학생: 선생님, 그럼 ‘시간이 없으니까’라고 하면 틀린 거예요?</p> <p>교사: 아뇨, 틀린 건 아니에요. 하지만 이런 경우에는 ‘이/가’가 특별한 의미를 더해 주는 게 아니니까, 생략되는 경우가 많아요. 그래서 그냥 ‘시간 없으니까 그냥 가자’가 특히 말로 할 때는 더 많이 쓰여요.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ 둘 이상의 적절한 예시를 제공 ☞ 해당 기능이나 형태의 ‘이/가’나 ‘을/를’을 접해본 경험에 대한 학습자들의 이야기를 듣기
<p>III 단 계 의 사 소 통 연 습</p>	<p>학습자들이 스스로 교정을 하도록 함. 마지막 평가는 교사와 구두로.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ 짝과 함께 대화문을 실감나게 재현해 보며 문제를 해결 ☞ 짝 활동을 통해 정리된 적절한 문장으로 교정 ☞ 괄호 속에 들어갈 수 있는 또 다른 새 문장을 만들기 ☞ 그 문장을 사용할 수 있는 상황을 짝과 함께 설정하여 보고 연습해 보기 <p>짝 활동을 마치면 완성한 대화문의 괄호 속 문장들을 적어 두도록 함.</p> <p>#5. 정리하기</p> <p>교사: 이번에는 대화문 속에서 ‘시간이 없다’의 ‘이’가 격 표지 기능만을 할 때와 강조 기능을 할 때가 다르다는 걸 보았어요. ‘이/가’가 특별한 초점의 의미를 가지지 않고 그냥 주어 뒤에 쓰이기만 했을 때는 대부분 생략이 되는 경우가 많아요. 하지만 우리가 본 이 대화문에서도 만약에 재운이가 시간이 없는 걸 강조하고 중요한 것으로 여겨서 말하고 싶다면, ‘시간이 없으니까!’라고 할 수도 있어요. 그러면 강조의 기능을 하는 것으로 보고, 그냥 ‘시간 없으니까’라고 했을 때보다 더 강한 의미를 더해 주는 것이라고 느낄 수 있어요.</p>

4.3. 격조사 기능 교육의 효과 검증

4.3.1. 실험 절차 설계

본고에서 제안한 한국어 격조사 기능 교육의 내용과 방법에 대한 효과성을 검증하기 위하여 효과 검증 실험을 다음과 같은 절차로 진행하였다.

[그림 8] 효과 검증 실험의 절차



사전·사후 평가는 문법성 판단 설문과 담화 완성형 설문의 형태로 구성하였는데 각 문항에서 묻는 내용들은 [표 32]에 제시되어 있는 구체적인 내용들이다. 즉, 표현 교육의 세 가지 하위 범주로 제시된 ‘격조사의 보조사적 기능’ 아래의 세 가지 유형, ‘격조사의 생략 판단 여부’ 아래의

61) 사전 평가와 사후 평가가 동일한 수준의 문항으로 구성되었다는 것에 대하여 한국어교육 전공의 박사 과정생 4명에게 확인을 받아 수정·보완하였다. 문법이나 어휘의 난이도가 일치하고, 격조사의 의미 기능별 난이도가 동일하다는 의견을 받았다. 하지만 몇몇 어휘의 이해가 어려울 수도 있겠다는 의견을 듣고, 이는 평가를 실시할 때 학습자가 어휘 이해에 어려움을 겪는 경우, 평가자가 설명을 해주거나 사전을 찾아 볼 수 있도록 허용하였다.

세 가지 유형, ‘신정보 기능’ 아래의 세 가지 유형에 대하여 묻는 아홉 문항에 격 표지 기능을 하는 격조사에 대하여 묻는 하나의 문항을 더하여, 총 열 문항으로 구성하였다. 효과 검증을 위한 교육이 이루어지기 이전과 이후에 각각 사전 평가와 사후 평가를 동일한 방식으로 시행한 후 그 증감률을 비교하여 효과성을 확인한다⁶²⁾.

검증 실험에서 이루어질 1차시 수업은 이해 교육으로, 2차시 수업은 표현 교육으로 나누어 진행된다. 수업 내용은 [표 32]의 세부 사항을 바탕으로 한다. 즉, 1차시 수업에서는 앞서 교육 내용으로 제시하였던 사항들을 바탕으로 ‘원형적 기능에서 비원형적 기능으로의 확장’의 개념과 함께 ‘격조사의 각 기능별 유형’에 대한 교육을 실시한다. 2차시 수업에서는 ‘격조사의 보조사적 기능, 격조사의 생략 판단 여부, 신정보 기능’에 대한 하위 범주의 유형들을 내용으로 한다. 대화문을 기반으로 하는 과제를 활용하고 필요한 경우 명시적 설명을 덧붙이는 방식으로 하였다.

4.3.1.1. 실험 참여자

효과 검증 실험의 참여자는 한국어 중·고급 수준의 학습자 16명이다. 대학 부설 언어 교육기관의 중급 과정을 수료하였거나 대학원에서 한국어 교육을 전공하고 있는 석·박사 과정생들이다. 참여자들의 국적은 중국,

62) 본고에서 제시한 교육의 내용 및 방법에 대한 효과 검증 실험은 한 집단에 대하여 해당 교육을 받기 전후의 평가 항목 증감률을 비교하는 것으로 한다. 실험 대상을 하나의 집단만으로 구성한 이유는 다음과 같다. 본고의 II장에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능 교육에 대한 실태 조사를 위하여 교재 분석과 예비 조사 및 학습자 사후 면접을 실시하였는데, 그 결과 격조사의 보조사적 기능에 대해서는 학습자들이 경험적으로 인지하고만 있을 뿐 특별한 교육은 전혀 받지 않은 것으로 나타났다. 이는 III장의 학습자 심층 면접에서 다시금 확인할 수 있었다. 따라서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능에 대한 교육은 한국어 학습의 교육 과정에서 이루어지지 않고 있다고 상정할 수 있었다.

일반적으로 효과 검증 실험의 실험 대상을 실험 집단과 통제 집단으로 나누는 것은, 기존의 교육 내용을 기존의 교육 방법을 통하여 교수 받은 집단과, 새로운 교육 내용이나 방법을 교수 받은 집단과의 유의미한 차이를 비교하기 위함이다. 하지만 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능에 대한 교육은 현 교육 과정에서는 이루어지지 않고 있으므로, 그에 대한 기존의 교육을 받은 집단을 따로 통제 집단으로 설정하는 것은 무의미한 일이라고 판단하였다. 따라서 실험 집단이 독립 변수의 조작을 받기 이전의 사전 평가 결과와 이후의 사후 평가 결과를 토대로 효과성을 검증해 보고자 한다.

라오스, 말레이시아, 미국, 미얀마, 스리랑카, 일본, 키르기스스탄으로 다양하게 구성하였다⁶³⁾.

4.3.1.2. 실험 내용

(1) 1차시 이해 교육

1차시 수업에서는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능에 대한 이해 교육이 이루어졌다. 먼저 [그림 6]과 [표 29]를 인쇄한 유인물을 나누어 주고, [그림 6]을 통하여 우선적으로 참여자가 이미 알고 있는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 격조사적 기능과 익숙하지 않은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능이 전혀 다른 것이 아님을 주지시켰다. 그와 함께 [그림 6-가, 나]의 차이점을 설명하였다. 이 부분은 문법적인 설명을 하는 것이므로 참여자들의 메타적 이해 능력과 집중력이 요구되었다. 참여자들은 [그림 6-가]를 기준으로 삼고, 그것에서 의미를 확장하여 [그림 6-나]를 이해하고자 하는 모습을 보였다. 그리고 [표 29]의 설명으로 넘어가기 전에, 실현된 격조사는 격조사적 기능과 보조사적 기능 중에서 하나의 기능만 가질 수도, 두 기능을 동시에 가질 수도 있음을 교수하였다. 이러한 메타적 설명이 끝나고 [표 29]에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 각 기능을 명시적으로 보여주었다. 또한 각 기능에 따른 예문을 두세 개씩 제시함으로써 참여자의 이해를 도왔다. 이 예문들은 유인물로 제공한 것은 아니고, 실험자가 구어로 감정적인 억양을 드러내며 참여자들과 함께 어떤 기능인지를 생각해 보는 방식으로 제시하였다. 참여자들이 실현된 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 파악하여 구분할 수 있게 되었을 때, 선택지정 기능을 하는 예문의 ‘이/가’와 ‘을/를’은 생략이 되면 비문법적인 문장이 되지만, 강조 기능을 하는 ‘이/가’와 ‘을/를’은 생략을 하여도 문법적으로는 큰 문제가 없음을 함께 보였다. 이때 제시한 예문들은 다음과 같다.

63) 참여자들의 개별 국적은 중국 9명, 라오스 1명, 말레이시아 1명, 미국 1명, 미얀마 1명, 스리랑카 1명, 일본 1명, 키르기스스탄 1명이다. 참여자들의 성별은 남자 2명(중국, 라오스), 여자 14명이다.

<선택지정 기능>

- 인터넷으로 어떤 음식이 맛있고 어떤 음식이 맛없는지를 찾아보았어.
- 여기에는 한국인이 ○명 있고, 중국인이 ○명 있어.
- 요즘에는 영어가 아니라 중국어가 뜨고 있지.
- 나는 수영을 취미로 배우고 싶어.

<강조 기능>

- 주말에 너무 피곤해서 놀지를 못했어.
- 개는 술만 마시면 그렇게 노래를 부르고 춤을 춰.
- 네가 다이어트를 한다고?

‘이/가’의 신정보 기능에 대해서는 참여자들이 ‘이/가’의 초점 기능에 익숙해진 뒤 2차시에서 언급할 예정이므로 1차시 수업에서는 따로 언급하지 않았다.

(2) 2차시 표현 교육

2차시 수업에서는 지난 시간에 배운 ‘이/가’와 ‘을/를’의 각 기능을 다시 한 번 간단하게 설명하며 상기시켜주고, 바로 의사소통적 접근법에 바탕을 둔 활동으로 넘어갔다. 격조사의 보조사적 기능 교육을 위한 대화문 두 개, 격조사의 생략 판단 여부 교육을 위한 대화문 두 개, ‘이/가’와 ‘은/는’의 구별 교육을 위한 예문 세 개를 인쇄한 유인물을 나누어주었다. 그 유인물의 각 대화문을 과제로 삼아 앞서 ‘격조사 기능 교육의 모형’에서 제시한 수업 절차대로 참여자들끼리 짝을 지어 짝 활동을 중심으로 진행하였다. ‘이/가’의 신정보 기능에 대해서는, ‘이/가’가 가지고 있는 초점의 기능을 바탕으로 명시적인 설명을 함으로써 교수하였다. 즉, 초점의 기능이 있는 ‘이/가’가 나오면 그 바로 앞의 것이 중요한 내용이 되고, 초점의 기능이 없는 ‘은/는’이 나오면 자연스러운 흐름대로 그 뒤에 나오는 것이 중요한 내용이 된다는 설명과 함께, 본 연구의 [각주 36]에서 설명한 바와 같이 ‘이/가’의 경우에는 ‘바로 그것’ 혹은 ‘바로 ○○이/가’를 넣어보고 ‘은/는’의 경우에는 ‘일반적으로’ 혹은 ‘○○(으)

로 말할 것 같으면’을 넣어보면 그 의미 차이를 느낄 수 있다고 언급하였다. 이러한 명시적 설명을 토대로 참여자들은 유인물의 예문들의 경우에는 어떠한 것이 더욱 적절한지 서로 이야기를 나누어 보고, ‘이/가’가 올 경우와 ‘은/는’이 올 경우에 추가될 수 있는 맥락적 상황은 어떠한 것이 될 수 있는지를 함께 생각해 보았다.

4.3.2. 실험 결과 및 분석

[표 37] 효과 검증 실험의 사전·사후 평가 결과 비교⁶⁴⁾

문항 참여자	1. 격조사의 기능별 사용				2. 생략 판단 여부			3. ‘이/가’와 ‘은/는’			전체 증감
	보조사 (1)	격조사 (2)	보조사 (3)	보조사 (4)	강조 (5)	격표지만 (6)	선택사정 (7)	도입 (8)	전환 (9)	일반적 (10)	
1	○	◇	◇	○	◆	○	●	◇	○	◆	+1
2	◆	◇	◇	◆	◆	●	●	◇	●	○	0
3	◆	◇	◇	◇	◇	●	◇	◇	○	◆	+1
4	◇	◇	◇	◇	◆	◇	◇	◇	◇	○	+1
5	◇	◇	◇	◇	◆	◆	◇	◇	◇	●	+1
6	◆	◇	◇	◆	◆	◇	◇	◇	●	◆	+3
7	●	◆	◆	●	◆	◇	◇	◇	◇	◆	+2
8	◆	◆	◆	◆	◆	●	◇	◇	◇	●	+3
9	◆	◇	◇	◇	◆	◇	◇	◇	◇	◆	+3
10	○	◆	◆	◆	◆	◇	◇	◇	○	○	+4
11	◇	◇	◇	◆	◆	●	◇	◇	●	◆	+1
12	◇	◆	◆	◆	◇	◆	◇	◆	●	◇	+4
13	◇	◇	◇	◇	◆	◇	◇	◇	●	○	0
14	◆	◇	◇	◇	◆	◆	◇	◆	◇	◆	+5
15	◆	◇	◇	◇	◇	◆	◇	◆	◇	◇	+3
16	◆	◇	◇	◇	◆	◇	◇	◇	◇	◇	+2

64) [표 37]은 실험 참여자의 사전 평가와 사후 평가의 결과를 비교하여 한 번에 정리해놓은 것이다. 옆의 표와 같이, 사전 평가와 사후 평가를 비교하여 그대로 맞은 문항은 흰색 다이아몬드 모양(◇), 그대로 틀린 문항은 흰색 동그라미 모양(○), 사전 평가에서는 틀렸는데 사후 평가에서는 맞은 문항은 검은색 다이아몬드 모양(◆), 사전 평가에서는 맞았는데 사후 평가에서는 틀린 문항은 검은색 동그라미 모양(●)으로 표시하였다. 따라서 흰색 모형은 사전 평가와 사후 평가의 차이가 없는 문항이고, 검은색 모형은 변화가 생긴 문항이라고 할 수 있다. 그러므로 전체 증감의 여부는 검은색 별표와 검은색 동그라미의 숫자를 계산하여 결정된다.

효과 검증 실험의 결과는 각 문항에 따라 구체적으로 [표 37]과 같이 나타났다. 총 16명을 대상으로, 사전 평가의 맞은 문항 개수는 총 10문제 중 평균 6.3개였으며, 사후 평가의 맞은 개수는 평균 8.4개였다⁶⁵⁾. 또한, 전체 16명의 실험 참여자 중에서 2명을 제외한 14명의 사후 평가 결과가 사전 평가보다 더욱 높게 나왔음을 알 수 있다. 즉, 전체 실험 참여자 중 87.5%의 참여자가 평균적으로 2.4개의 문항에 대하여 개선된 모습을 보여주었다. 이는 전체 10문항에 대하여 24%의 향상을 보인 것이다. 또한 전체 10문항이 모두 맞은 참여자는 사전 평가에서는 아무도 없었지만 사후 평가에서는 4명으로 늘어났다.

[표 38] 효과 검증 실험의 사전·사후 평가 문항별 분석

문항 개수	1. 격조사의 기능별 사용				2. 생략 판단 여부			3. ‘이/가’와 ‘은/는’		
	보조사	격조사	보조사	보조사	강조	격표지만	선택지형	도입	전환	일반적
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
◆	8	4	4	6	13	4	0	3	0	7
○+●	3	0	0	2	0	5	2	0	8	6
한 문제 당 평균	◆ 5.5개 ○+● 1.2개				◆ 5.6개 ○+● 2.3개			◆ 3.3개 ○+● 4.6개		

효과 검증 실험 결과를 더욱 구체적으로 분석하기 위해 ‘사전 평가에서는 틀렸다가 사후 평가에서는 맞은 문항[◆]의 개수’와 ‘사전 평가에서도 틀린 것을 사후 평가에서도 그대로 틀린 문항[○]의 개수 + 사전 평가에서는 맞았다가 사후 평가에서는 틀린 문항[●]의 개수’를 [표 38]에서 정리하였다. 참여자들은 격조사의 기능별 사용과 생략 판단 여부에 따른 이해를 묻는 문항에서 높은 증가율을 보였다. 특히 (1)번 문항과 (5)번 문항에서 그 증가가 두드러지는데, 두 문항은 모두 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 용법 중에서도 강조 기능을 하는 사용 양상이다. 높은 증가율의 이유는 덩어리식 문형 사이나 부사 뒤에 위치한 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대하여 참여자들은 그 기능을 의미·화용 층위에서 분석하기 이전

65) 사전 평가와 사후 평가 문항에서 한국어 모어 화자에게 어색하지 않거나 자연스러운 문장에 대하여 참여자가 ‘어색하지 않다’나 ‘자연스럽다’라고 고른 문항을, ‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능과 그에 따른 형태를 이해한 것이므로 편의상 ‘맞았다’라고 표현하였다.

에, 주어 자리에 오지 않고 체언의 형태가 아닌 것에 후행하는 등의 형태적인 단서로 판단이 용이했기 때문이라고 할 수 있다.

반면 ‘이/가’와 ‘은/는’의 변별적 사용을 물어본 문항에서는 참여자들이 개선되지 못한 양상을 보였는데, 이에 대한 이유를 생각해 보면 다음과 같다. 첫째, 격조사의 기능별 사용과 생략 판단 여부의 이해를 묻는 문항에 대한 교육은 본고에서 앞서 제시한 대화문 형식의 과제를 통하여 말하기 활동과 짝 활동을 병행하여 이루어졌다. 하지만 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이점에 대한 교육은 대화문을 제시하지 않고 실험자의 명시적인 설명이 주를 이루었다. 따라서 말하기 활동과 짝 활동이 이루어지지 않았다. 둘째, ‘이/가’와 ‘은/는’의 변별적 차이를 교육할 때 강조했던 것 중에 하나는, 똑같은 문장이라 할지라도 상황적 맥락에 따라 ‘이/가’와 ‘은/는’이 모두 오는 경우도 있다는 사실이다. 따라서 같은 문장에서 ‘이/가’를 넣었을 때의 상황을 함께 생각해 보고 ‘은/는’을 넣었을 때의 상황을 함께 생각해 보았는데, 각 조사가 쓰이는 상황을 유형별로 명확하게 구분하여 제시하지 않았으므로 학습자가 단독적으로 판단을 할 때 오히려 혼란스러울 가능성도 있다. 셋째, 사전·사후 평가지에서 앞의 두 용법을 묻는 (1)번부터 (7)번까지의 문항은 모두 대화문으로 구성되었으나, (8)번부터 (10)번까지의 문항은 한 문장으로 구성되었다. 즉, 문항에서 맥락이 결여되어 있었다. 이는 특별한 맥락이 없는 일반적인 상황을 의도하고자 한 것이지만, 앞 문항에서는 주어졌던 맥락이 주어지지 않았으므로 학습자들은 더욱 직관에 의존할 수밖에 없었다. 이러한 점들을 보완하여 ‘이/가’의 신정보 기능을 교수할 때에도 대화문을 사용하여 말하기 활동과 짝 활동을 병행하고, ‘이/가’와 ‘은/는’이 사용되는 상황을 각각 유형별로 잘 정리하여 구분할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

한편, 효과 검증 실험 결과를 수준별로 나누어 보았을 때 중급 참여자의 평균 증가율은 10%인데 반하여 고급 참여자의 평균 증가율은 22%로 두 배 이상의 차이를 보였다. 중급 참여자의 경우에는 그룹으로 모이지 못하여 실험자와 짝 활동을 하였는데, 그로 인하여 말하기 활동과 짝 활동이 참여자의 수준에 맞게 이루어지지 못했다는 가능성이 있다. 또한

‘이/가’와 ‘을/를’의 다양한 기능에 대한 이해 교육이 대부분 메타언어로 이루어져 중급 수준의 학습자에게는 다소 어렵고, 실제 일상에서 한국어를 많이 접해 보지 않은 경우 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능 교육에 대한 학습자 기대가 명확하지 않을 수 있다는 사실도 배제할 수 없다.

두 번에 걸쳐 수업이 이루어지는 동안 참여자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능에 대하여 대단한 흥미를 가지고 수업에 적극적으로 임하였다. 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’은 학습자들에게 이미 굉장히 친숙한 조사이기 때문이다. 특히 한국 거주 기간이 길었던 참여자들은 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 사용에 대하여 설명할 때, ‘그런 형태를 들어본 적은 많았지만 정확히 어떤 의미인지는 몰랐다’는 반응이 많았다. 참여자들은 대개 ‘이/가’와 ‘을/를’이 문형 사이나 부사 뒤에 위치하는 형태에 매우 낯설어하였는데, 이에 따라 ‘이/가’와 ‘을/를’의 형태적인 측면에서 먼저 접근한 뒤 의미·화용 층위로 넘어가는 것이 학습자들의 이해를 도울 것으로 판단된다. 한 학습자는 전체 수업과 평가가 종료된 후, ‘이/가’와 ‘을/를’을 어느 정도 분석적으로 인식할 수 있게 되었다고 하였다⁶⁶⁾. 특히 짝 활동을 통해 표현 연습을 해 보는 부분이 좋았다고 하며, 짝과 함께 대화문을 읽어 보며 말하기 활동을 실행함으로써 처음에는 낯설어서 어색했던 형태들이 점점 표현의 측면에서도 익숙해졌기 때문이라는 이유를 덧붙였다.

66) 해당 학습자의 경우, 예를 들어 3급에서 ‘-르 수 있다/없다’를 배우고 4급에서 ‘-르 수가 있다/없다’를 배웠는데, 효과 검증 실험의 학습 전에는 둘의 차이를 전혀 인식하지 못하였을 뿐만 아니라 ‘-르 수가 있다/없다’의 문형에서 ‘가’를 따로 떼어 내어 생각해 본 적이 없었다고 하였다.

V. 결론

본 연구는 한국어 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’이 가지고 있는 격 표지 이외의 기능에도 초점을 맞추어, ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 유형화하고 교수·학습이 필요한 내용을 추출하여 그 교육 내용과 방법을 고찰하였다. 한국어 학습자들이 가장 높은 오류율을 보이는 범주인 조사 중에서도 대표적인 두 구조격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대한 이해를 넓혀 정확성과 함께 원어민의 사용과 더욱 가까운 한국어를 사용할 수 있는 있는 적절성을 획득하도록 하였다.

이에 II장에서는 한국어 격조사의 기능 교육 연구를 위한 전제를 마련하였다. 먼저 한국어 교재 분석과 학습자 설문 조사 및 사후 면접을 통하여 한국어 격조사에 대한 교육 실태를 알아보았다. 교재 분석에서는 대학 부설 한국어 교육 기관 8곳에서 출판한 초·급·고급 단계의 교재와 더불어 한국어 문법 사전 3종을 보았다. 그 다음에는 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 실태를 알아보기 위하여 담화 완성형 설문 및 인식 조사를 실시하였고, 사후 면접으로 ‘이/가’와 ‘을/를’에 대하여 제한적인 교육이 이루어지고 있음을 확인하였다. 한편 ‘이/가’와 ‘을/를’의 기능을 통사 층위와 의미·화용 층위로 나누어 실제 용례를 분석함으로써 그의 세부적인 기능을 분류하였다. 랭애커의 주관화 이론에 근거하여 통사 층위에서의 격표지 기능을 인지적으로 확장시켜 의미·화용 층위에서의 초점 기능을 이해할 수 있다. 초점 기능의 하위 범주인 선택지정·강조·신정보 기능은 각각 사용되는 양상이 다르게 나타나므로 이를 교육 내용으로 구성한다.

III장에서는 한국어 격조사의 사용 양상을 분석하였다. 중·고급 학습자와 한국어 모어 화자의 작문 분석을 통해 학습자와 한국인의 사용 양상을 대조하여 유의미한 차이가 나타나는 부분을 심화시켜 교육 내용으로 삼았다. 중급 학습자와 고급 학습자의 사용 양상에서도 차이점이 나타나는지를 살펴 등급별 교육의 필요성을 고찰하였다. 한편 작문 분석만으로는 학습자들의 사용 의도를 정확하게 알기 어려우므로 중·고급 학습자를 대상으로 심도 있는 심층 면접을 실시하여 격조사 사용에 대한 학습자의

의도를 살펴보고 학습자의 국적과 수준에 따른 조사 사용 양상을 비교하여 보았다.

작문 분석 결과 학습자의 ‘이/가’와 ‘을/를’ 사용은 제한적으로 나타났고, 기능별 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용 양상을 알지 못하여 어색하거나 비문법적인 오류를 양산하였다. 또한 기능별로 ‘이/가’와 ‘을/를’의 실현이 필수적인지 수의적인지를 판단하지 못하여, 격 표지 기능만을 하는 경우 대부분 생략을 하는 한국인의 사용과 매우 다른 양상을 보였다. 심층 면접을 통해서도 격조사의 보조사적 기능을 파악하는 문제는 입력의 질과 양에 따른 수준별 차이가 두드러졌으나, ‘이/가’와 ‘은/는’의 대치 오류를 야기하는 문제에 대해서는 모국어의 메타적 문법 지식에 따른 국적별 차이가 크게 나타남을 확인하였다.

IV장에서는 이상의 논의를 바탕으로 하여 한국어 격조사 기능의 실제적인 교육 내용과 방법을 고찰하였다. II장에서 분류하였던 한국어 격조사의 기능별 유형을, 기존에 학습자들이 잘 알고 있는 격 표지 기능에서 확장시켜 초점 기능에 이르도록 하는 유의미 학습을 통해 이해시킨다. 이를 바탕으로 III장에서 확인한 학습자의 오류 양상과 관련한 문제를 주요 내용으로 하여, 의사소통적 접근법에 기반한 모형으로 표현 교육이 이루어진다. 여기에서는 짝 활동과 듣기·말하기·읽기·쓰기 활동을 병행하여 기능 통합적 학습을 지향한다. 또한 실제 교실 상황에서 적절하게 배치하여 한국어 학습의 거시적인 관점에서 ‘이/가’와 ‘을/를’이 각 기능에 대한 나선형 학습 구조를 이루도록 한다. 그리고 이에 대한 효과 검증 실험을 실시하여 효과성을 입증하였다.

본 연구가 가지는 의의는 한국어의 대표적인 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’에 초점을 맞추어 한국어 격조사 기능의 제한적인 교육에 대하여 고찰을 하였다는 점과, 오류 분석의 차원에서 더 나아가 학습자들이 더욱 한국인의 사용과 가까운 사용에 이를 수 있도록 격조사의 생략에 대한 문제까지 다루었다는 점에 있다. 또한 학습자들의 실제 작문을 바탕으로 교육 내용을 구성하여 더욱 실제적인 측면을 갖추었다. 한편, 한국어교육에서 격조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 보조사적 기능에 대한 교육을 목적으로

하였다는 점에서 연구사적인 의의도 있다고 할 수 있다. 하지만 본 연구에서는 구어와 문어의 차이를 구분지어 살펴보지 못하였고, 조사는 학습자의 국적에 따라 큰 차이를 보이는 범주이지만 학습자의 다양한 변인에 따른 조사 사용의 양상을 전반적으로 일반화하지 못하였다. 또한 통사적인 접근과 심도 있게 연결하지 못하였으며, 초점 기능에서 ‘이/가’와 ‘을/를’의 사용을 변별적으로 구분하지 않았다는 한계점을 가진다.

참고문헌

1. 자 료

제31회 한국어능력시험(TOPIK) 중급 시험지 45번 문항의 학습자 답안지, 2013년 7월 21일 시행.

제31회 한국어능력시험(TOPIK) 고급 시험지 44번 문항의 학습자 답안지, 2013년 7월 21일 시행.

국립국어원 누리집 언어정보나눔터 말뭉치 찾기

(<http://ithub.korean.go.kr/user/corpus/corpusSearchManager.do>)

김중섭(2011), <국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계>, 국립국어원.

건국대학교 언어교육원(2005), 『한국어 1, 2, 3, 4, 5, 6』, 건국대학교출판부.

고려대학교 한국어문화교육센터(2010), 『재미있는 한국어 1, 2, 3, 4』, 교보문고.

서강대학교 한국어교육원(2010), 『서강 한국어 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B』, 하우.

서울대학교 언어교육원(2010), 『한국어 1, 2, 3, 4』, 문진미디어.

성균관대학교 성균어학원(2006), 『배우기 쉬운 한국어 1, 2, 3, 4, 5, 6』, 성균관대학교출판부.

연세대학교 한국어학당(2007), 『연세 한국어 1, 2, 5』, 연세대학교출판부.

연세대학교 한국어학당(2008), 『연세 한국어 3-1, 3-2, 4-1』, 연세대학교출판부.

연세대학교 한국어학당(2009), 『연세 한국어 6-1, 6-2』, 연세대학교출판부.

이화여자대학교 언어교육원(2001), 『말이 트이는 한국어 I, II』, 이화여자대학교출판부.

이화여자대학교 언어교육원(2012), 『이화 한국어 3-1, 3-2, 4, 5, 6』, 이화여자대학교출판부.

한국의국어대학교 한국어문화교육원(2007), 『외국인을 위한 한국어 1, 2, 3, 4』, 한국의국어대학교출판부.

2. 국내 논저

(1) 단행본

- 강현화·이미혜(2011), 『한국어교육론』, 한국방송통신대학교출판부.
- 고석주(2004), 『현대 한국어 조사의 연구 I - ‘격 개념’과 조사 ‘-가’와 ‘-를’을 중심으로 -』, 한국문화사.
- 고석주 외(2004), 『한국어 학습자 말뭉치와 오류 분석』, 한국문화사.
- 고영근·구분관(2008), 『우리말문법론』, 집문당.
- 구인환 외(1998), 『문학 교수·학습 방법론』, 삼지원.
- 국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 1』, 커뮤니케이션북스.
- 김동환(2013), 『인지언어학과 개념적 혼성 이론』, 박이정.
- 목정수(2003), 『한국어 문법론: 비교론적 관점에서 본 조사와 어미의 형태·통사론』, 월인.
- 백봉자(2010), 『외국어로서의 한국어 문법사전』, 도서출판 하우.
- 서울대학교 국어교육연구소 편(2014), 『한국어 교육학 사전』, 도서출판 하우.
- 이정희(2003), 『한국어 학습자의 오류 연구』, 박이정.
- 이희자·이종희(2007), 『한국어 학습용 어미·조사 사전』, 한국문화사.
- 임지룡(1992), 『국어 의미론』, 탑출판사.
- 임지룡(1997), 『인지의미론』, 탑출판사.
- 임홍빈(2007), 『한국어의 주제와 통사 분석』, 서울대학교출판부.
- 최인철 외(2003), 『언어평가의 이해』, 서울대학교출판부.
- 한국교육평가학회(2004), 『교육평가 용어사전』, 학지사.

(2) 논 문

- 강남옥(2013), 「한국어 학습자를 위한 접속문 시간 표현의 교육 내용 조직화 원리 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.
- 권재일(1989), 「조사의 성격과 그 생략 현상에 대한 한 기술 방법」, 『어학연구 25-1』, 129-139쪽.
- 김정은·이소영(2004), 「중간언어 관점에서 한국어 학습자의 조사 오류 연구: ‘-을/를, 이/가, 예, 에서’를 중심으로」, 『이중언어학 24』, 87-108쪽.
- 김호정·강남옥(2010), 「한국어 학습자의 문법 습득 양상 연구(II): 조사 {이/가}와

- {은/는}의 사용 양상을 중심으로」, 『국어국문학 156』, 5-41쪽.
- 민현식(2006), 「사범대 문법 교육과정의 구성과 문법 교육 개선에 대한 연구」, 『국어교육연구 17』, 97-201쪽.
- 민현식(2008), 「한국어 교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구」, 『국어교육연구 22』, 261-334쪽.
- 박동호(2007), 「한국어 특수조사 ‘이/가’와 ‘을/를’의 분석과 교육방안」, 『한국의 국어교육학회 14-2』, 381-402쪽.
- 신서인(2014), 「‘이/가’와 ‘을/를’의 비전형적인 분포와 기능」, 『국어학회 69』, 69-103쪽.
- 안의정(1998), 「한국어 입말뭉치 전사 방법 연구」, 연세대학교 석사학위 논문.
- 엄기철(2002), 「한국어 조사 ‘이/가’, ‘을/를’의 기능과 의미 연구: 격조사의 설정 여부를 중심으로」, 동국대학교 석사학위 논문.
- 왕문용(1983), 「{를}에 대하여」, 『국어교육 46』, 231-254쪽.
- 유혜원(2009), 「‘이/가’와 ‘을/를’ 교체 구문에 대한 연구」, 『국어학회 56』, 61-86쪽.
- 이경선(2011), 「한국어 초급 학습자의 조사 사용 실태에 관한 연구」, 충남대학교 석사학위 논문.
- 이은교(2008), 「현대 국어 보조사 ‘를’에 대한 연구」, 한국외국어대학교 박사학위 논문.
- 임홍빈(1972), 「국어의 주제화 연구」, 서울대학교 박사학위 논문.

3. 외국 논저

- Ausubel, D. P. (1963), Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning, *Journal of Teacher Education* 14, pp. 217-222.
- Brown, H. D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman.
- Brown, H. D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Pearson Longman; 권오량·김영숙 옮김(2001), 『원리에 의한 교수: 언어 교육에의 상호작용적 접근법』, ㈜피어슨에듀케이션코리아.
- Calkins, L. M. (1980), When Children Want to Punctuate, *Language Arts* 57, pp. 567-573.

- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983), *The Functional-Notional Approach*, Oxford University Press.
- Horwitz, E. K. (2008), *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*, Pearson Education; 전병만 외 옮김(2010), 『유능한 언어 교사 되기』, ㈜시그마프레스.
- Langacker, R. W. (1990), Subjectification, *Cognitive Linguistics 1-1*, pp. 5-38.
- Langacker, R. W. (1999), *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter; 김종도·나익주 옮김(2001), 『문법과 개념화』, 박이정.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005), *Second Language Research: Methodology and Design*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999), *Designing Qualitative Research*, Sage Publications.
- Radden, G. & Dirven, R. (2007), *Cognitive English Grammar*, John Benjamins Publishing Company; 임지룡·윤희수 옮김(2009), 『인지문법론』, 박이정.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986), *Approaches and Methods In Language Teaching*, Cambridge University Press; 전병만 외 옮김(2008), 『외국어 교육 접근 방법과 교수법』, 케임브리지.
- Schuman, H. (1982), Artifacts are in the Mind of the Beholder, *American Sociologist Vol. 17, No. 1*, pp. 21-28.
- Seliger, H. W. & Shohamy, E. (1989), *Second Language Research Methods*, Oxford University Press; 김지영 옮김(2002), 『제2언어 연구방법론』, 민지사.
- Seidman, I. (1998), *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, Teachers College Press; 박혜준·이승연 옮김(2009), 『질적 연구 방법으로서의 면담』, 학지사.
- Taylor, J. R. (2002), *Cognitive Grammar*, Oxford University Press; 임지룡·김동환 옮김(2005), 『인지문법』, 한국문화사.
- Vygotsky, L. (1987), *Thought and Language (A. Kozulin Ed.)*, The MIT Press.
- Weaver, C. (1998). *Lessons to Share on Teaching Grammar in Context*, Heinemann.

[부록 1: 실태조사를 위한 학습자 설문 조사 설문지]

다음은 응답자의 현황 조사를 위한 기초 설문입니다.

안녕하십니까? 저는 서울대학교 사범대학 국어교육과 한국어교육 전공 석사과정 유서영입니다.

본 설문지는 한국어의 조사 사용 실태를 파악하기 위한 것입니다. 서울대학교 석사 학위논문의 자료로 소중하게 활용될 것입니다. 자료의 내용은 논문을 위한 기초 연구 자료로만 활용되며 그 이외의 용도로는 사용되지 않습니다.

귀중한 시간을 내어 설문에 참여해 주셔서 대단히 감사드립니다.

이름 (익명 가능)		국적		성별	남 / 여
소속 기관 (O표)	언어교육원(어학원) / 대학교 / 대학원 (석사 · 박사)				
한국어 능력 시험	TOPIK _____ 급	교육 기관			
한국어 학습 시간	_____ 년 _____ 개월	한국 체류 기간	_____ 년 _____ 개월		

1. 다음은 한국어의 '조사'에 대한 인식 조사를 위한 설문입니다.

(1) 한국어 조사 '이/가'의 기능에는 어떠한 것들이 있다고 생각하십니까?
(2) 한국어 조사 '을/를'의 기능에는 어떠한 것들이 있다고 생각하십니까?
(3) 한국어 학습에 있어서 조사를 배우는 것은 어떠합니까? (O 표시해 주세요.)
아주 어렵다 - 어렵다 - 보통이다 - 쉽다 - 아주 쉽다
(4) 위와 같이 답한 이유는 무엇입니까?
(5) 가장 학습하기 어려운 혹은 헷갈리는 조사들은 무엇입니까? 그 이유는 무엇입니까?

2. 다음 괄호 속에 들어갔을 때 자연스러운 조사를 ‘모두’ 골라 ○ 표시해 주세요. (복수응답 가능)

(1)	A: 제가 만든 케이크 어때요? B: 모양도 색깔도 다 좋은데 맛있지() 않아요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(2)	A: 이 환자는 왜 갑자기 쓰러졌죠? B: 다이어트 한다고 삼 일 동안 먹지() 않았대요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(3)	A: 어제 소개팅 나온 남자 어땠어? B: 별로야. 나랑 안 맞는 것 같긴 했지만 키() 컸어.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(4)	A: 내 잘못은 하나도 없어. 다 개가 잘못된 일이야. B: 남 탓만 하지 말고 네 잘못() 먼저 알아야지.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(5)	A: 네 동생 아직 안 왔지? 개 마실 거 미리 시켜놓자. B: 내 동생() 커피 안 마셔. 주스 시키면 돼	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(6)	A: 기분이 아주 좋아 보이시네요? B: 기다리던 친구() 도착했다는 소식을 들었어요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(7)	A: 헤어진 남자친구는 다 잊었어? B: 아니요, 저는 여전히 그 사람() 좋아해요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(8)	A: 너 집에 있었는데 왜 문을 안 열어줬어? B: 몰랐어. 벨이 고장 나서 울리지() 않았어.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(9)	A: 선생님, 고래도 알을 낳나요? B: 아니요, 고래() 물고기가 아니에요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(10)	A: 남자친구가 있긴 하지만 다른 애도 만나 볼 거야. B: 너의 행동은 도대체() 마음에 안 들어.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(11)	A: 늦잠 자서 아무것도 못 먹었더니 너무 배가 고파. B: 아무리 늦게 일어났어도 아침식사() 해야지.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(12)	A: 배가 너무 아파서 하루 종일 누워만 있었어. B: 왜 계속 참고 있어? 아프면 좀 병원애() 가란 말이야	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(13)	A: 대학교 공부는 재미있니? B: 재미있고 없고() 어디 있어. 그냥 하는 거지.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(14)	A: 마트에 굴을 사러 갔더니 너무 비싸더라고요. B: 맞아요, 겨울에는 굴() 너무 비싸요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(15)	A: 새로 산 중고차는 괜찮아요? B: 다 좋은데 고속도로에서 빨리() 못 가서 좀 아쉬워요	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(16)	A: 발표 준비물 다 챙겨왔어? 노트북은 어디 있어? B: 노트북은 지현이() 가지고 오기로 했어.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(17)	A: 주말에 재미있게 놀았어요? B: 텔레비전() 고장 나서 심심했어요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(18)	A: 이 옷 어때? B: 어머, 예쁘다. 새 원피스() 샀구나?	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(19)	A: 너 그거 선생님한테 말 할 거야? 하지만 괜히 너만 혼나. B: 상관하지마. 말 하고 안 하고() 결정하는 건 나야.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)
(20)	A: 왜 갑자기 운동을 시작했어요? B: 이 지겨운 살() 빼서 날씬해지고 싶어서요.	이/가	은/는	을/를	Ø(빈칸)

[부록 2: 실태조사 학습자 설문 조사의 참여자 정보]

	①	②	③	외국인	국적	④	①	②	③		
1	C	아니오	1/20	5/8	A	고급	일본	보통	아니오	1/20	1/8
2	D	예	0/20	6/8	G	고급	중국	어렵다	아니오	2/20	1/8
3	E	아니오	0/20	7/8	L	고급	대만	어렵다	아니오	2/20	3/8
4	F	예	0/20	8/8	P	고급	베트남	아주 어렵다	아니오	3/20	0/8
5	K	아니오	0/20	6/8	R	고급	인도	어렵다	아니오	4/20	1/8
6	M	아니오	2/20	8/8	B	중급	중국	보통	아니오	5/20	1/8
7	Q	아니오	0/20	6/8	H	중급	말레이시아	아주 어렵다	아니오	5/20	3/8
8	S	아니오	1/20	6/8	I	중급	중국	보통	아니오	6/20	2/8
9	T	예	0/20	8/8	J	중급	중국	아주 어렵다	아니오	2/20	0/8
10	U	예	1/20	8/8	O	중급	미국	쉽다	아니오	7/20	1/8
11	V	아니오	2/20	4/8	N	중급	미국	어렵다	아니오	9/20	3/8
12	W	아니오	3/20	6/8	X	중급	미국	보통	아니오	2/20	0/8
평균			0.8/20	6.5/8						4.0/20	1.3/8
백분율(%)			4.1	81.2						20.0	16.2

- ① '이/가'와 '을/를'의 보조사적 기능을 인식하고 있는가?
- ② 비문 채택 문항 개수 / 문항 개수 전체
- ③ 격조사의 보조사적 기능 채택 문항 개수 / 격조사의 보조사적 기능 문항 개수 전체
- ④ 조사 학습 난이도 인식 정도 (아주 어렵다 - 어렵다 - 보통 - 쉽다 - 아주 쉽다)

[부록 3: 실태조사 학습자 설문 조사의 결과 분석]

문항	이/가						을/를						은/는						
	격조사			보조사			격조사			보조사			보조사			보조사			
	필수적	수의적	필수적	필수적	수의적	수의적	필수적	필수적	수의적	필수적	필수적	수의적	필수적	필수적	수의적	필수적	수의적		
이 / 가	EDE	EDE	EDE	EDE	EDE	EDE													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
은 / 는	EDE	EDE	EDE	EDE	EDE	EDE													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													
	가	가	가	가	가	가													

[부록 4: 심층 면접 참여자 정보]

		중국인	일본인
중 급		[01-CHNW] 20대 초반 여성	[01-JPNH] 20대 초반 여성
	현재 상태 및 과거 경험	<ul style="list-style-type: none"> 대학교 부설 언어교육기관 4급 과정생 한국 거주 10개월 (거주 이전 한국 방문 경험 有) 	<ul style="list-style-type: none"> 대학교 부설 언어교육기관 4급 과정생 한국 거주 10개월 (거주 이전 한국 방문 경험 無)
	한국어 공부 시작 계기	한국 음식이 좋아서 여행을 왔다가 케이팝에 관심이 생겨서 공부 시작.	케이팝을 좋아해서 독학 시작. 한국 드라마에 큰 관심이 있음.
	한국어 공부 시작 방법	한국 언어교육원에 도착해서 처음으로 한국어 공부 시작.	일본에서 독학을 하고 개인 과외 후 한국에 와서 언어교육원 등록.
고 급		[02-CHNS] 20대 중반 여성	[02-JPNY] 30대 초반 여성
	현재 상태 및 과거 경험	<ul style="list-style-type: none"> 대학원 한국어교육 전공생 (석사 과정) 한국 거주 2년 이상 (거주 이전 한국 방문 경험 有) 	<ul style="list-style-type: none"> 대학원 한국어교육 전공생 (박사 과정) 한국 거주 10년 이상 (거주 이전 한국 방문 경험 有)
	한국어 공부 시작 계기	큰 관심은 없었고 대학교 학부 전공이어서 공부 시작.	큰 관심은 없었으나 고등학교 때 우연한 한국 방문 후 한글에 관심이 생김.
	한국어 공부 시작 방법	학부 때 전공 수업으로 시작하였고, 교환 학생 경험이 있으며, 졸업 후 대학원 진학.	학부 때 교양 수업으로 시작하였고, 교환 학생 경험이 있으며, 졸업 후 대학원 진학.

[부록 5: 효과 검증 실험 사전 평가]

이름 (익명 가능)		국적		성별	남 / 여
소속 기관 (O표)	언어교육원(어학원) / 대학교 / 대학원 (석사 · 박사)				
한국어 능력 시험	TOPIK	급	교육 기관		
한국어 학습 시간	년	개월	한국 거주 기간	년	개월

1. 다음 밑줄 친 ‘이/가’ 나 ‘을/를’ 의 쓰임을 본 후, 어색한지 어색하지 않은지를 고르고, 그에 대한 이유를 적어주세요.

(1)	A: 철수는 돈도 많은데 친구들한테 돈을 많이를 안 쓰더라. B: 맞아. 철수가 이기적인 면이 있어		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	
(2)	A: 가족 관계가 어떻게 되세요? B: 네, 저는 어머니랑 남동생이 있어요.		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	
(3)	A: 잠도 못 자고 시험공부를 했는데 90점을 넘을 수가 없었어. B: 나도 그래. 90점 넘는 게 진짜 힘든 것 같아.		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	
(4)	A: 너 그때 공부하던 자격증 땀어? B: 아니, 그건 내가 1년을 공부해도 안 되더라.		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	

2. 다음 괄호 안에 ‘이/가’ 나 ‘을/를’ 이 있는 것이 더 자연스러운지, 없는 것이 더 자연스러운지 골라주세요.

		있는 것	없는 것
(5)	A: 남자친구가 있긴 하지만, 다른 애도 만나보고 싶어. B: 뭐? 너의 행동은 도대체(가) 마음에 안 들어.		
(6)	A: 너 어제 뭐했어? B: 나 어제 친구랑 명동에 가서 밥(을) 먹고 옷도 사고 그랬어.		
(7)	A: 취미로 배우고 싶은 게 뭐예요? B: 저는 야구(를) 취미로 배우고 싶어요.		

3. 다음 괄호 안에 조사로 ‘이/가’ 와 ‘은/는’ 중에서 더욱 자연스러운 것을 골라주세요.

		이/가	은/는
(8)	내가 꼭 한 번 공부해 보고 싶은 외국어(가/는) 프랑스어이다.		
(9)	행복한 삶은 무엇인가? 어떤 사람은 돈이 많은 것을 행복한 삶이라고 생각한다. 하지만 내가 생각하는 행복한 삶의 조건(이/은) 다르다.		
(10)	한국 사람들(이/은) 커피를 좋아하는 것 같다.		

[부록 6: 효과 검증 실험 사후 평가]

이름		국적		성별	남 / 여
----	--	----	--	----	-------

1. 다음 밑줄 친 ‘이/가’ 나 ‘을/를’ 의 쓰임을 본 후, 어색한지 어색하지 않은지를 고르고, 그에 대한 이유를 적어주세요.

(1)	A: 새로 산 신발은 어때? 괜찮아? B: 응, 예쁘긴 한데 사이즈가 조금 작아서 <u>빨리를</u> 못 걸어.		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	
(2)	A: 수업이 시작해서 선생님이 들어오셨어요. B: 어서 자리에 앉자.		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	
(3)	A: 나 다음 주에 제주도로 놀러 가는데 같이 갈래? B: 아니, 나는 시험공부를 해야 돼서 시간을 내기가 어려워.		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	
(4)	A: 내가 너를 몇 달을 기다렸는데 이제야 한국에 오면 어떡해! B: 미안해. 한국에 오는 비행기 표가 없어서 빨리 올 수가 없었어.		
	어색하다 () 어색하지 않다 ()	그 이유는?	

2. 다음 괄호 안에 ‘이/가’ 나 ‘을/를’ 이 있는 것이 더 자연스러운지, 없는 것이 더 자연스러운지 골라주세요.

		있는 것	없는 것
(5)	A: 나 요즘 기타를 배우고 있는데 아무리 노력해도 잘 칠 수(가) 없어. B: 너 기타 배운 지 일주일밖에 안 되었잖아. 더 노력해야지!		
(6)	A: 너 내일 뭐해? B: 그냥 친구(를) 만나서 영화 볼까 생각 중이야.		
(7)	A: 오늘 저녁은 뭘 먹을까? B: 나 점심에 라면 먹어서 저녁에는 면 말고 밥(을) 먹고 싶어.		

3. 다음 괄호 안에 조사로 ‘이/가’ 와 ‘은/는’ 중에서 더욱 자연스러운 것을 골라주세요.

		이/가	은/는
(8)	(제가/저는) 책을 읽는 것이 어린이들에게 가장 중요하다고 생각합니다.		
(9)	저의 취미는 여행을 가는 것입니다. 그래서 (제가/저는) 여행 회사에서 일을 하고 싶습니다.		
(10)	세상에서 행복 하고 싶지 않은 사람(이/은) 아무도 없다.		

[부록 7: 효과 검증 실험 사전/사후 평가 난이도 설문]

안녕하세요! 저는 서울대학교 국어교육과 한국어교육 전공 석사과정 유서영입니다.
 본 조사는 논문의 효과 검증 실험에 사용될 사전 평가와 사후 평가의 수준이 같은
 지를 판단하기 위한 조사입니다. 평가 대상은 **한국어 중·고급 수준의 학습자**입니다.
 조사 참여자께서는 아래에 제시된 사전 평가와 사후 평가 문항의 난이도가 동일하
 다고 생각하시는지, 아니면 그렇지 않다고 생각하시는지 판단해 주시기 바랍니다.
 참여해 주셔서 정말 감사합니다!

2014. 11. 17.

1. 다음 밑줄 친 ‘이/가’ 나 ‘을/를’ 의 쓰임을 본 후, 어색한지 어색하지 않
 은 지를 고르고, 그에 대한 이유를 적어주세요.

사전 평가	사후 평가
A: 철수는 돈도 많은데 친구들한테 돈을 많이를 안 쓰더라. B: 맞아. 철수가 이기적인 면이 있어	A: 새로 산 신발은 어때? 괜찮아? B: 응, 예쁜긴 한데 사이즈가 조금 작아서 빨리를 못 걸어.
어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?	어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?
A: 가족 관계가 어떻게 되세요? B: 네, 저는 어머니랑 남동생이 있어요.	A: 수업이 시작해서 선생님이 들어오셨어요. B: 어서 자리에 앉자.
어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?	어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?
A: 잠도 못 자고 시험 공부를 했는데 90점을 넘을 수가 없었어. B: 나도 그래. 90점 넘는 게 진짜 힘든 것 같아.	A: 나 다음 주에 제주도로 놀러 가는데 같이 갈래? B: 아니, 나는 시험 공부를 해야 돼서 시간을 내기가 어려워.
어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?	어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?
A: 너 그때 공부하던 자격증 땀어? B: 아니, 그건 내가 1년을 공부해도 안 되더라.	A: 내가 너를 몇 달을 기다렸는데 이제야 한국에 오면 어떡해! B: 미안해. 한국에 오는 비행기 표가 없어서 빨리 올 수가 없었어.
어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?	어색하다 () 어색하지 않다 () 그 이유는?

이 문제에 대한 사전 평가와 사후 평가 문항의 난이도가 동일하다고 생각하십니까?	예	아니오
동일하지 않다면, 그 이유는 무엇이라고 생각하십니까?		

2. 다음 괄호 안에 ‘이/가’ 나 ‘을/를’ 이 있는 것이 더 자연스러운지, 없는 것이 더 자연스러운지 골라주세요.

사전 평가	사후 평가
A: 남자친구가 있긴 하지만, 다른 애도 만나보고 싶어. B: 뭐? 너의 행동은 도대체(간) 마음에 안 들어.	A: 나 요즘 기타를 배우고 있는데 아무리 노력해도 잘 칠 수(간) 없어. B: 너 기타 배운 지 일주일밖에 안 되었잖아. 더 노력해야지!
A: 너 어제 뭐했어? B: 나 어제 친구랑 명동에 가서 밥(을) 먹고 옷도 사고 그랬어.	A: 너 내일 뭐해? B: 그냥 친구(를) 만나서 영화 볼까 생각 중이야.
A: 취미로 배우고 싶은 게 뭐예요? B: 저는 야구(를) 취미로 배우고 싶어요.	A: 오늘 저녁은 뭘 먹을까? B: 나 점심에 라면 먹어서 저녁에는 면 말고 밥(을) 먹고 싶어.

이 문제에 대한 사전 평가와 사후 평가 문항의 난이도가 동일하다고 생각하십니까?	예	아니오
동일하지 않다면, 그 이유는 무엇이라고 생각하십니까?		

3. 다음 괄호 안에 조사로 ‘이/가’ 와 ‘은/는’ 중에서 더욱 자연스러운 것을 골라주세요.

사전 평가	사후 평가
내가 꼭 한 번 공부해 보고 싶은 외국어(가/는) 프랑스어이다.	(제가/저는) 책을 읽는 것이 어린이들에게 가장 중요하다고 생각합니다.
행복한 삶은 무엇인가? 어떤 사람은 돈이 많은 것을 행복한 삶이라고 생각한다. 하지만 내가 생각하는 행복한 삶의 조건(이/은) 다르다.	저의 취미는 여행을 가는 것입니다. 그래서 (제가/저는) 여행 회사에서 일을 하고 싶습니다.
한국 사람들(이/은) 커피를 좋아하는 것 같다.	세상에서 행복 하고 싶지 않은 사람(이/은) 아무도 없다.

이 문제에 대한 사전 평가와 사후 평가 문항의 난이도가 동일하다고 생각하십니까?	예	아니오
동일하지 않다면, 그 이유는 무엇이라고 생각하십니까?		

[부록 8: 효과 검증 실험 2차시 수업 제공 유인물]

<격조사의 보조사적 기능>

명아: 규진아, 너 목요일 수업 과제 다 했어?
 규진: 그거 선생님이 일주일 만에 소논문 제출하라고 하신 거?
 명아: 응, 나 못 하겠어. 일주일에 소논문 하나를 어떻게 써?
 규진: 그러니까, 그건 () *아무리, 노력하다, -르 수 없다.*
 명아: 그치? 그리고 과제가 그거 하나만 있는 것도 아니고.
 규진: 맞아. 그래도 하는 데까지는 해 보자!

민수: 너 동생 취직했다면서?
 재은: 응! 매일 엄마아빠한테 용돈만 타 쓰던 애가 취직을 했어!
 민수: 좋은 데 갔다면서? 거기 돈도 많이 준다던데.
 재은: 응, 근데 애가 아직 () *돈, 크게(많이), 못 쓰다.*
 민수: 그렇게 큰돈을 벌어본 적이 없어서 그런 가봐.
 재은: 그래서 맨날 조금씩 밖에 못 쓰는 걸 보면 귀여워.

<격조사의 생략 판단 여부>

명아: 자, 여러분! 오늘까지 꼭 제출해야 하는 숙제가 있었죠?
 규진: 아, 맞다! 나 완전 까먹고 있었네. 어떡하지?
 명아: 규진이 숙제 안 했어요? 도대체 왜 안 했어요?
 규진: () *저, 아르바이트, 하다, 시간, 없다.*
 명아: 제가 일주일 전부터 계속 말했는데 시간이 없었다고요?
 규진: 죄송합니다. 정말 너무 바빴어요.

민수: 우와! 재은아, 저기 사람들이 몰려있어. 뭐 하고 있나봐!
 재은: 민수야, 우리 지금 기차 시간 늦었어.
 민수: 저기 지금 드라마 찍고 있나봐. 우와, 나 구경하고 싶어!
 재은: () *시간, 없다, 그냥, 가다.*
 민수: 아, 나 저 드라마 진짜 좋아하는데...
 재은: 저거 구경하면 우리 기차 놓칠 지도 몰라.

<‘이/가’의 신정보 기능>

1. 글을 처음 시작하는 도입
 (제가/저는) 많은 경험을 해 보아야 좋은 사람이 된다고 생각합니다.

2. 작성자의 태도나 주제가 전환
 행복한 삶이란 무엇인가? 어떤 사람은 돈이 많은 삶이라고 생각한다. 하지만 나의 생각(이/은) 다르다.

3. 일반적인 대상이나 상황 설명
 사람(이/은) 태어날 때부터 세상의 여러 유혹을 접하기 시작한다.

Abstract

A Study on the Education of the Function of Korean Case Particles : Focusing on 'i/ga' and 'eul/leul'

Yoo Seoyoung
Korean Language Education for Foreigners
The Graduate School
Seoul National University

This study is based upon the premise that Korean case particles of 'iga/ga' and 'eul/leul' have the functions of both case markers in syntactic level and auxiliary particles in semantic and pragmatic level. On this premise, the study classified the functions of 'iga/ga' and 'eul/leul', systematized the educational contents of Korean case particles reflecting the result of writing analysis and in-depth interview targeted intermediate and advanced Korean learners, built the educational method and model, which were verified.

In chapter II, this study took up the position by researching theoretical issues on the function of case particles so that made it clear. Furthermore, teaching material analysis, learner survey and follow-up interview were conducted to research on the actual condition of Korean education of teaching 'iga/ga' and 'eul/leul' narrowly. Meanwhile, 'iga/ga' and 'eul/leul' are categorized by the function as case particles; *case marker* and the function as auxiliary particles; *focusing* which is subdivided into i)select one out of many, ii)emphasis and iii)new information. These are prepared to construct the comprehension educational contents of the function of the case particles.

In chapter III, writings of foreign learners and Korean native speakers were analysed and in-depth interview was conducted to compensate the limitations of writing analysis. This was helpful to find out meaningful differences of using 'iga/ga' and 'eul/leul' between foreign learners and

Korean native speaker, classify the aspects of functional use each and abstract the points which give shape to the contents of expression education.

In chapter IV, the education of the function of Korean case particles 'iga/ga' and 'eul/leul' is suggested that making a division into the appreciation education and the expression education. Each educational content and effective teaching method are presented on the basis of the research result of chapter II and III. When it comes to the appreciation education, learners can extend the function of 'iga/ga' and 'eul/leul'; from the original meaning of case marker to the unfamiliar meaning of focusing by explicit teaching with meaningful learning. Also, listening activity can be helpful for them to understand each functional use of case particles in context and to distinguish the functional types. In case of expression education, which based on communicative language teaching, speaking activity and pair activity are combined so that learners can use 'iga/ga' and 'eul/leul' in communicative context recognizing the function as auxiliary particles and the condition that the particles can be omitted.

Last, in chapter V, arranged the earlier discussion and described the contributions and limitations of this study. It has significance in respect of focusing on the function as auxiliary particles of Korean representative case particles 'iga/ga' and 'eul/leul', constructing educational contents and building the methods through the actual use materials of foreign learners and Korean native speakers. However, this study needs more considering various learner factors and the object of research data is limited to written language. Therefore, complementary research for these is required afterwards.

* Keywords: Korean education, case particle, subjectification theory, case marker, select, emphasis, new information, meaningful learning, communicative language teaching.

* Student Number: 2013-21366