



저작자표시 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.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 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

터키 인 학습자를 위한 한국어
양태부사 교육 연구

2014년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
Dursun ESSIZ

國語教育研究
第 449 輯

터키 인 학습자를 위한 한국어
양태부사 교육 연구

2014년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
Dursun ESSIZ

국문 초록

본 연구는 양태부사의 사용 양상을 고찰하고 오류의 원인을 규명하여 터키 인 한국어 학습자를 위한 효과적인 교육 방법을 모색하는 데 목적을 두고 있다.

부사의 하위 부류인 양태부사는 서술하는 용언에 대한 화자의 다양한 심리적 태도를 나타내는 중요한 역할을 한다. 양태부사는 터키 어의 상황 부사와도 비슷한 역할을 하지만 의미적으로 터키 어에 일대일로 대응하지 않거나 특수한 통사적 호응 관계로 인하여 터키 인 학습자에게 어려움을 주기도 한다. 그러나 터키의 한국어교육은 현재까지 역사가 오래되지 않아 교육이 체계적으로 이루어지지 못하고 있고, 교사의 수가 부족한 데 반하여 학습자 수는 많은 상황이다. 특히 양태부사에 관한 교육 내용은 교재에 따로 제시되지 않고 있어 터키 인 학습자들은 양태부사 사용에 어려움을 느끼고 오류를 자주 범한다. 이에 따라 본 논문은 터키 인 한국어 학습자를 위하여 양태부사의 의미·통사적 특징을 체계적으로 알려주는 교육 방안을 마련하고자 한다.

효과적인 교육 방안을 마련하기 위하여 먼저 II장에서는 이론적 배경을 고찰하였다. 양태부사의 의미·통사적 특징을 살펴보고 양 언어 간 양태부사의 공통점과 차이점을 찾았다. 구체적으로는 어휘의 의미 대조 분석을 통해 한국어 양태부사를 ‘어려움의 단계’에 따라 1에서 5까지로 분류하고, 통사적 특징에 관해서는 특정 한국어 양태 부사와 호응하는 어미, 양태 부사가 포함된 문장의 종류, 문법 형태 등에 관해 정리하여 교육 내용을 추출하였다. 다음으로 학자들이 제시한 양태부사 목록을 고찰하여 이들 중 현대 한국어에서 많이 사용되는 양태부사를 대상으로 교육용 양태부사 목록을 마련하였다. 다음으로 터키 인 한국어 학습자들의 양태부사 사용 양상 및 오류 유형을 살펴보았다. 기존의 연구에서 선별된 어휘 목록을 활용하여 문장 만들기 검사(sentence making test), 문법 판단 검사(grammatical judgement test), 번역 검사(translation test)를 실시하고, 이를 바탕으로 초·중·고급 학습자들의 한국어 양태부사 사용 양상 및 오류 분석을 실시하였다. 이를 시행할 때 각 수준별 학습자들의 양태부사 사용 양상을 의미와 통사 차원에서 각각 검토하고 분석 결과를 제시하였다. 의미적 차원에 관한 질문은 주로 선다형 검사를 통해, 통사적 차원에 관한 질문은 주로 진위형 검사를 통해 이루어졌다. 그리고 오류의 원인을 찾기 위하여 사후 면담(follow-up interview)을 실시하였다. 사후 면

답을 실시한 후 학습자들이 오류를 범하는 이유를 분석하고 이들 오류 원인을 ‘교수·학습의 원인’, ‘모국어 영향에 의한 원인’, ‘목표어 영향에 의한 원인’으로 분류하였다. 학습자 수준별로 초급에서는 통사적인 정보, 중급에서는 의미적인 정보와 통사적인 정보 모두, 고급에서는 의미적인 정보에 초점을 맞추어 교수할 필요가 있음을 알 수 있었다.

최종적으로 III장에서 얻은 결과를 바탕으로 IV장에서 터키 인 한국어 학습자를 위한 양태부사 교육 방안을 모색하였다. 먼저 터키 인 한국어 학습자를 위한 양태부사 교육 목표를 세웠다. 여기서 학습자들이 등급별로 한국어 양태부사를 정확하게 이해하고 사용할 수 있도록 양태부사의 의미와 통사를 효과적으로 교수하는 데 목표를 두었다. 다음 단계에서는 양태부사 학습 내용을 설계하였다. 교육용으로 선정한 모든 양태부사의 의미와 통사적 특징을 고려하여 세 그룹으로 나눈 뒤 학습자 수준에 맞추어 제시하였다. 첫 번째 그룹에서는 주로 초급과 중급용 양태부사, 두 번째 그룹에서도 주로 초급과 중급용 양태부사, 세 번째 그룹에서는 주로 중급과 고급용 양태부사들을 제시하였다. 다음 단계로 앞서 설정한 교육 목표 및 내용을 바탕으로 구체적인 양태부사 교육 방법을 모색하였다. 의미에 관한 교수를 위해서는 ‘문맥을 활용한 지도 방법’, 통사적 정보에 관한 교수에는 ‘형태 초점 접근법’을 활용하여 학습자들이 양태부사를 정확히 이해하고 사용할 있도록 하는 수업 모형을 마련하였다. 마지막으로 수업 모형이 실제로 효과가 있는지 확인하기 위하여 터키 인 학습자들에게 실험을 실시하여 효과를 검증하였다.

본 논문은 터키 인을 위한 양태부사 교육의 문제를 해결하기 위해 대조·오류 분석을 실시하고 오류의 원인을 규명하여 교육 내용과 방법을 모색하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 터키 한국어교육의 현재 상황을 고려하면 본 논문은 터키 인 학습자를 위한 효과적인 연구가 될 수 있다.

주요어: 한국어 교육, 양태부사, 문맥, 형태 초점 접근법, 터키 인 학습자, 터키 어 부사

학번: 2011-23000

<차 례>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구	4
2.1. 국어학에서의 양태부사에 대한 고찰	4
2.2. 한국어교육에서의 양태부사에 대한 고찰	6
3. 연구 대상 및 방법	7
3.1. 연구 대상	7
3.2. 연구 방법	9
II. 양태부사 교육 연구를 위한 이론적 고찰	12
1. 한국어 양태부사의 개념 및 하위 분류	12
1.1. 한국어 양태부사의 용어와 개념	12
1.2. 한국어 양태부사의 하위 분류	13
1.3. 교육용 한국어 양태부사의 항목 선정	17
2. 한국어 · 터키 어 양태부사 대조분석	18
2.1. 한국어 · 터키 어 양태부사의 의미적 대조분석	19
2.1.1. 사실법 양태부사	20
2.1.2. 가정법 양태부사	23
2.1.3. 의지법 양태부사	27
2.1.4. 한국어 · 터키 어 양태부사 의미적 대조분석 결과	34
2.2. 한국어 · 터키 어 양태부사의 통사적 대조분석	38
2.2.1. 호응 관계	38
2.2.2. 문장 종류	42
2.2.3. 한국어 · 터키 어 양태부사의 통사적 대조분석 결과	46
3. 교육용 한국어 양태부사의 항목 선정 및 위계화	48

Ⅲ. 터키 인 학습자 양태부사 사용 양상 및 오류 분석	54
1. 양태부사 사용 양상	54
1.1. 초급 양태부사 사용 양상	55
1.2. 중급 양태부사 사용 양상	59
1.3. 고급 양태부사 사용 양상	63
2. 양태부사 오류 분석	67
2.1. 문법적 오류	68
2.2. 의미적 오류	74
3. 오류 영향 요인	79
3.1. 교수·학습의 영향	80
3.2. 모국어의 영향	85
3.3. 목표어의 영향	88
3.4. 매개어의 영향	92
Ⅳ. 한국어 양태부사 교육의 실제	95
1. 한국어 양태부사 교수·학습 목표	95
2. 한국어 양태부사 교수·학습 내용	99
3. 한국어 양태부사 교수·학습 방법	107
3.1. 형태 초점 접근법	110
3.2. 문맥을 활용한 지도 방법	114
4. 양태부사 교육의 실제 및 효과	119
4.1. 양태부사 교육 모형	120
4.2. 양태부사 교육의 효과 검증	124
Ⅴ. 결론	129
<참고문헌>	131
부록: 시험 도구	138
Abstract	155

〈표 차례〉

〈표 I-1〉 양태부사 시험에 참가한 학습자구성	8
〈표 I-2〉 사후면접에 참가한 학습자 정보	8
〈표 I-3〉 사후 면담 내용	9
〈표 II-1〉 교육용 한국어 양태부사 목록	18
〈표 II-2〉 한국어·터키 어 양태부사 의미적 대조분석 결과	34
〈표 II-3〉 한국어·터키 어 양태부사의 통사적인 대조분석 결과	46
〈표 II-4〉 국립국어원 한국어 학습용 양태부사 등급	49
〈표 II-5〉 한국어 양태부사 사용 빈도 목록	50
〈표 II-6〉 '서울대학교 한국어' 한국어 양태부사 제시 순서	50
〈표 II-7〉 '연세 한국어' 한국어 양태부사 제시 순서	51
〈표 II-8〉 '이화 한국어' 한국어 양태부사 제시 순서	51
〈표 II-9〉 'KORECE' 한국어 양태부사 제시 순서	51
〈표 II-10〉 터키 인 학습자를 위한 등급별 교육용 한국어 양태부사 목록	53
〈표 III-1〉 터키 인 학습자의 한국어 양태부사 사용 양상	54
〈표 III-2〉 초급 문장 만들기 검사 결과(정답률)	55
〈표 III-3〉 초급 선다형 검사 결과(정답률)	56
〈표 III-4〉 초급 진위형 검사 결과(정답률)	57
〈표 III-5〉 초급 번역 검사 결과(정답률)	58
〈표 III-6〉 중급 문장 만들기 검사 결과(정답률)	59
〈표 III-7〉 중급 선다형 검사 결과(정답률)	60
〈표 III-8〉 중급 진위형 검사 결과(정답률)	61
〈표 III-9〉 중급 번역 검사 결과(정답률)	62
〈표 III-10〉 고급 문장 만들기 검사 결과(정답률)	63
〈표 III-11〉 고급 선다형 검사 결과(정답률)	64
〈표 III-12〉 고급 진위형 검사 결과(정답률)	65
〈표 III-13〉 고급 번역 검사 결과(정답률)	66
〈표 IV-1〉 한국어 양태부사 교육 목표	98

<표 IV-2> 각 등급에서 그룹별 교육용 양태부사 목록	100
<표 IV-3> 의미 및 통사적 차원에서 이해·표현이 용이한 양태부사 목록	102
<표 IV-4> 의미적으로 이해가 쉽지만 통사적인 특징으로 인해 사용할 때 문제가 발생한 양태부사 목록	103
<표 IV-5> 의미의 어려움으로 인해 이해 · 표현에 장애가 발생한 양태부사 목록	105
<표 IV-6> 터키 인 한국어 학습자를 위한 양태부사 교수·학습 모형	111
<표 IV-7> 피험자 정보	125
<표 IV-8> 통제 집단과 실험 집단의 수업 내용	126
<표 IV-9> 통제 집단 및 실험 집단의 ‘도대체’의 정확한 산출 회수	126
<표 IV-10> 양태부사의 의미·통사적 특징에 초점을 맞추는 교육방법에 대한 강의 평가 내용	127

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

한국과 터키는 경제적·문화적 교류가 점차 증가하고 있고, 이에 터키 내에서 한국에 대한 관심이 높아짐에 따라 한국어를 학습하려는 터키인의 수도 많아지고 있다. 역사적으로 밀접한 한국과 터키의 관계는 공식적으로 터키가 1949년 신생 대한민국 정부를 인정하면서 시작되었다. 이 관계는 터키가 1950년에 한국 전쟁에 참전함으로써 심원해졌다. 터키에서 한국어교육이 처음으로 시작된 것은 1989년 앙카라대학교 문과대학에 한국어문학과가 설립되면서부터이다. 다음으로 1998년에 공식적으로 에르지예스대학교에 한국어문학과가 설립되어 5년간의 준비 단계를 거쳐 2003년에 학습자가 처음으로 입학하였다.

10년이 지난 현재 에르지예스대학교 한국어문학과는 터키에서 비교적 양질의 한국어교육을 제공하고 있다. 그럼에도 불구하고 여전히 완전한 한국어 교육 과정이 구축되지 못하였는데 특히 심각한 문제 중의 하나는 어휘 교육에 대한 접근법이다.

의사소통에서 어휘는 가장 중요한 부분을 차지하고 있다. 한재영 외(2005:337)에서는 어휘는 문장을 이해하는 데에 가장 중요한 것이므로 문법 지식보다 어휘력이 풍부하면 그 반대의 경우보다 문장 이해력이 훨씬 높아진다고 하였다.¹⁾ 또 리처즈(Richards, 2000)는 어휘의 중요성에 대하여 역설하며 어휘 능력이 대화 능력의 핵심이기 때문에 언어 학습자는 문법적인 구조보다 어휘 학습을 우선순위에 놓아야 하고, 문법이나 다른 형태의 언어학 지식도 어휘의 중재 없이는 대화나 담론에 인용될 수 없다고 하였다(유해준, 2010:403). 이와 비슷하게 가스(Gass)는 문법적 오류는 일반적으로 이해가 가능한 구조로 귀결되지만, 어휘적 오류는 의사소통을 방해할 것이라고 지적

1) 윌킨스(Willkins, 1972)는 언어가 의사소통을 목적으로 하는 실용적인 면이 강조될수록 문법보다 어휘가 중요하다고 지적하면서 문법 지식이 없어도 문맥에서 의미는 어느 정도 전달되지만 어휘에 대한 이해가 없으면 의미가 전혀 전달되지 않는다고 하였다.

한 바 있다(Gass & Selinker, 1994:356). 학습 단계가 높아질수록 외국어 학습자가 어려워하는 것은 바로 어휘인 것이다.²⁾ 이러한 어휘의 중요성에도 불구하고 실제 현장에서 어휘 교육은 제대로 실현되지 못하고 있다. 조현용(2000:3)은 대부분 한국어 어휘 교육에 관한 연구가 단순히 기초 어휘 교육 설정, 단계에 따른 어휘의 난이도 분류 등에 머무르고 있는 실정이라고 밝히고 있다. 또한 고석주 외(2004:192)는 한국어교육에서 어휘 교육을 어떻게 해야 할지에 대한 논의가 많지 않아 어휘 교육의 상당 부분이 사전에 의존되고 있다고 지적하였다.

학습자들은 목표어의 어휘에 대한 지식이 부족할 경우 모국어 어휘를 사용하는 방식과 같은 방식으로 어휘를 사용하게 되는데 이런 경우 오류를 범하기 쉽다. 특히 터키 어와 한국어 어휘 체계를 비교했을 때, 터키인에게 한국어 어휘를 이해시키기 위해서는 단순한 사전적 의미보다 더 구체적인 설명이 필요하다.³⁾ 터키 어는 다의어가 많은 언어이므로⁴⁾ 터키인 학습자들은 영어, 독일어, 프랑스어 등 다른 언어를 학습할 때에도 쉽게 혼동을 느낀다.

한국어에서 부사는 일반적으로 체언 이외의 여러 문장 성분을 수식하는 말로 한국어 어휘 체계에서 큰 비중을 차지한다. 이 중 부사의 하위 부류인 양태부사는 서술 용언에 대한 화자의 다양한 심리적 태도를 표현한다. 이러한 양태부사는 다른 성분들과 호응 관계를 지니며 화자의 의도를 분명하게

2) 조현용(2000)에서는 한국어 학습자를 대상으로 어휘의 중요성에 관한 학습자의 반응을 조사하였다. 하나는 한국어로 의사소통 시 어려움의 원인이 무엇인가 하는 것이었고, 다른 하나는 한국어 능력 중 가장 중요하다고 생각하는 점은 무엇인가 하는 것이었다. 의사소통 시 어려움의 원인이 무엇인가에 대한 질문에서 초급은 문법 44%, 어휘 28%, 발음 28%, 중급은 어휘 47%, 발음30%, 문법19%, 무응답 4%, 고급은 어휘 64%, 문법 18%, 발음18%라고 응답하였다. 또한 한국어 능력 중 가장 중요하다고 생각하는 점에 대해서는 초급은 어휘 46%, 문법 27%, 발음27%, 중급은 어휘 44%, 문법 28%, 발음 28%, 고급은 어휘 72%, 문법 17%, 발음 11%라고 답하였다.

3) 한국어와 터키 어의 어휘 체계를 비교해 보면 터키 인에게는 한 가지 단어로 인식이 되는 상황이 한국어에서는 여러 형태로 표현이 되어 이는 터키 인이 한국어를 학습할 때 혼동을 일으키는 요인이 된다. 예시는 다음과 같다.

터키 어 개념	한국어 어휘
açmak (열다)	열다, 뜨다, 켜다, 벌리다, 따다 등

4) 귤나이(Günay V. Doğan:2007)는 터키 어는 다의어가 상당히 많은 언어라고 지적한다. 터키 언어원 대사전에 따르면 ‘almak(받다)’라는 단어에 기본적인 의미만 33개가 존재한다.

드러내는 역할을 한다.

(1) 가. 혹시 아픈 것은 아니겠지?

나. 설마 아픈 것은 아니겠지?

위의 문장에서 보듯이 양태부사가 없는 경우에는 단순한 의문문이지만, (1가), (1나)에서 보듯이 양태부사의 선택에 따라 화자의 의도가 추측인지, 놀람인지를 분명히 알 수 있다. 이처럼 화자의 감정이나 태도를 표현하는 데에 있어서 양태부사는 중요한 역할을 한다.

한국어 양태부사는 주로 문두에 위치하여 화자의 감정, 태도 등을 나타낸다는 점에서 터키어의 특징 및 상황 부사와 비슷한 특징을 가지고 있다. 한국어와 터키어의 양태부사는 다른 성분들과 관계가 긴밀하다. 특히 연결어미나 종결어미와의 공기 관계가 매우 밀접한데 양 언어 간에 사용되는 문법 형태는 서로 일치하지 않을 때도 있다. 그러나 이러한 문법적인 차이보다 터키인 한국어 학습자들은 의미적인 측면에서 양태부사를 더 어려워하고 있다. 한국어에서는 긍정이나 부정적으로 사용되는 양태부사가 각기 다르나 터키어에서는 한 가지의 양태부사가 긍정과 부정의 상황 모두에서 사용될 수 있다. 또한 ‘설마’, ‘도대체’ 등의 한국어 양태부사들이 터키어에서는 감탄사로 나타나기도 한다. 이에 터키인 학습자는 이러한 한국어 양태부사를 학습할 때 문법적·의미적 어려움에 직면하게 된다. 이상의 내용을 바탕으로 한 본 연구의 목적은 다음과 같다.

첫째, 한국어와 터키어 양태부사 간의 통사적·의미적 공통점 및 차이점을 밝힌다.

둘째, 터키인 학습자의 한국어 양태부사 사용 양상을 살펴본다.

셋째, 터키인 학습자를 위한 효과적인 양태부사 교육의 교수·학습 내용과 방안을 모색한다.

2. 선행 연구

양태부사는 주로 국어학에서 통사·의미적인 측면의 연구가 이루어져 왔다. 이 절에서는 국어학 분야와 한국어교육 분야로 나누어 양태부사에 대한 연구를 살펴보고자 한다.

2.1. 국어학에서의 양태부사에 대한 고찰

국어학에서는 양태부사를 의미적인 특성과 통사적인 측면을 중심으로 고찰하였다. 김민수(1971)는 양태부사가 화자의 태도를 나타내며 그 구문 전체에 걸쳐 술어에 일정한 서법을 요구하는 점이 특징이라고 밝힌 바 있다. 문장 내용에 대한 화자의 태도에 따라 양태부사를 확신, 부정, 당위, 이유, 가설, 추측, 명령, 소감 8가지로 분류하였다. 박선자(1983)는 부사의 수식 관계를 피수식어와의 호응 관계로 파악하고 화식부사를 문법형식과 호응하는 바탕에 따라 시킴, 물음, 추정, 가정, 양보, 의도, 단정 7가지로 분류하였다. 위의 분류들은 화식부사가 문장에서 다른 요소와 호응하는 경우 서술어의 어미와 호응한다는 점에 주목하고 있다.

민현식(1999)은 양태부사의 의미를 사실법, 서실법, 서상법 3가지로 분류하고 이를 당위, 필연, 확인, 확신, 의문, 부정, 추측, 가정, 양보, 평가, 간구, 명령으로 분류하였다. 서법 용어와 화식부사의 의미를 관련지어 분류하였다는 점에서 주목할 만하다. 하지만 화식부사의 하위 범주 분류에 있어 접속부사와의 경계에 대한 설명이 없다는 점 등의 문제점이 있다. 손남익(1999)은 양태부사를 서법부사라 하며 의미에 따라 가정, 양보, 부연, 의혹, 이유, 전환, 추정, 확신, 부정 9가지로 하위분류하였으며, 문장 부사와 성분 부사의 수식 범위라는 통사적인 차이를 강조하며 문장 부사를 서법부사와 접속부사로 나누었다. 그러나 역시 서법부사로 분류된 일부 부사들이 접속부사로 간주될 수도 있기에 혼란의 여지가 있다.

장영희(1997)는 화식부사라는 용어를 사용하면서 주로 문두에 위치하여 문

장 명제에 대한 화자의 심리적 태도를 나타내 보이는 것으로 이를 정의하고, 이 부류의 부사들은 문장 수식 부사로 서법적 의미를 표시하는 기능이 있다고 하였다. 또한 다른 부사와는 달리 피수식어인 서술어의 어휘적 의미와 관계없이 문법적 의미와 호응하여 화자의 서술 태도를 확실하게 하는 것이 주 기능이라 하며 확인성, 당위성, 조건성, 추측성, 유사성, 소원성, 의문성, 유보성, 결론 강조성으로 분류하였다. 화식부사라는 용어를 사용하고 양태부사 전체를 대상으로 통사적인 제약과 양태부사의 의미적 기능에 대해 세밀하게 밝혔다든 점에서 양태부사에 대한 연구 가운데 비교적 체계성을 갖추고 있다고 볼 수 있다.

서정수(2005)는 통사론적 특성인 공기 관계에 따라 부사를 자유부사와 제약부사로 분류하며 양태부사를 자유부사의 하위분류인 양태 자유 부사류어로 간주하였다. 그는 의미 기능에 따라 양태 자유 부사류어를 8가지로 분류하였다. 손남익(1999)은 부사와 다른 문장 성분의 공기 제약에 관하여 논의하였다. 그러나 주로 연역적인 추론에 관한 부사의 공기 제약을 설명할 뿐 귀납적인 데이터를 바탕으로 한 충분한 자료를 제공하지는 못했다. 즉, 필수적 혹은 높은 빈도로 공기하는 부사와 문장 성분에 대한 정확한 자료는 제시하지 못하였다.

양태부사의 개별 어휘를 대상으로 한 연구로 김선희(2002), 박지숙(2002) 등이 있다. 김선희(2002)는 부정양태부사를 중심으로 하여 통사적 특성과 의미적 특성을 심도 있게 분석하였다. 박지숙(2002)은 의문형 서법부사를 대상으로 개념을 정의하고 의미 기준에 따라 분류하여 분류별 개별부사의 통어 의미적인 특성을 고찰하였다. 기존에 다루어지지 않던 개별 부사 연구로 부사의 특성을 밝혔으며, 의문형 어미와 호응되는 서법부사의 개별 특성을 고찰하여 전반적인 부사 연구의 기초가 되었다는 점에서 의의가 있다.

이상은 수식 대상이나 위치 문제 등을 통사·의미적인 면에 초점을 두고 검토한 국어 양태부사 연구들이다. 양태부사에 관한 그 밖의 연구는 개별 부사를 연구의 범위로 한정하여 세부 유형이나 특성 등을 밝힌 논의들이 있다.

2.2. 한국어교육에서의 양태부사에 대한 고찰

한국어교육에서 양태부사 연구는 현재까지 많이 이루어지지 않은 상태이다. 연구의 대부분은 개별 양태부사를 대상으로 진행되었으며 연구 성과는 다음과 같다.

박승희(2003)는 고빈도 양태부사를 중심으로 통사적 제약의 하나인 서술어와의 호응 관계를 코퍼스 자료를 바탕으로 분석하였다. 학습자들에게 먼저 학습해야 하는 단어의 순서를 정해 주고, 교재 분석을 통하여 양태부사의 사용 현황을 파악한 객관적인 연구 방식을 택했다는 점이 주목된다. 그러나 연구 대상으로 선정된 7개의 양태부사 분류 목록에 관해 구체적인 설정 방법을 명시하지 않고 여러 학자의 연구를 참고로 작성되었다고만 하여 학습용 양태부사 목록에 대한 신뢰도가 다소 떨어진다.

정예란(2005)은 부사 사용의 필요성을 언급하며 일본인 학습자의 부사 사용 양상을 분석하였고 바르게 사용한 부사와 오류가 자주 발생하는 부사를 유형화하여 분석하였다. 부사는 수의적으로 실현되기에 학습자 등급에 따른 사용 양상을 살펴 볼 수 있다는 데 의의가 있다. 그러나 이 연구는 부사 사용에 관한 전반적인 관찰 결과만을 제공하며 양태부사의 오류를 구체적으로는 분석하지 못했다는 아쉬움이 있다.

정영교(2011)는 학자들의 논의를 종합하여 2회 이상 출현한 양태부사를 선별하고 조남호(2003)를 참고하여 한국어 학습용 양태부사 목록을 작성하였다. 그러나 여러 학자들의 논의를 총체적으로 고려하는 것이 하나의 논의에 심층적으로 접근하는 것보다 더 적합한 방식인지에 대해서는 검토할 필요가 있다. 또한 참고한 선행 연구 중 적합하지 않은 연구가 포함된 점도 문제점으로 보인다. 이 연구의 의의는 양태부사를 선정한 후 양태부사 유의어를 선정하여 의미를 분석하고 이 어휘들을 명확하게 구분할 수 있도록 하는 학습 방안을 제시했다는 점이다. 그러나 학습자들로 하여금 양태부사의 의미만을 학습하도록 하는 것이 적절한 방법이라고 할 수 없기에 보완할 필요가 있다.

이소아(2010)는 중국인 학습자를 대상으로 양태부사의 실제 사용 오류를

분석하였다. 한국어와 중국어 양태부사를 대조분석하고, 중국인 학습자들의 양태부사 사용 오류를 유형별로 나누어 세밀하게 분석했다. 중국어 화자의 언어 습관 등 상황에 근거한 오류 원인을 찾아 중국인 학습자에 적합한 학습 방안을 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

조효설(2012)은 왕문용·민현식(1993)이 제시한 양태부사 목록을 선택하고 말뭉치 검색을 통하여 사용 빈도가 높은 18개의 양태부사를 선정한 후 말뭉치를 통해 이들 양태부사의 호응 관계의 특성을 밝혔다.

이홍매(2009)와 김지혜(2010) 등은 양태부사 개별 어휘를 대상으로 하여 연구하였다. 김지혜(2010)는 양태부사 ‘아마’와 ‘혹시’의 어휘 정보에 관해 고찰하였다. 학습자들이 특별한 어휘 정보를 제공받지 못했을 때 오류를 범하기 쉬움을 예문으로 보였고 문장 내에서 다른 구성 요소들과의 관계 또한 교육의 대상에 포함되어야 함을 강조하였다. 교재에서 ‘아마’와 ‘혹시’를 다루는 현황을 살펴보고 학습자 양태부사의 오류 분석을 통하여 양태부사의 학습 양상을 파악하고 말뭉치 자료를 바탕으로 양태부사의 의미 통사적 특성을 분석하였다. 이 연구는 어휘 교육 및 어휘 학습에도 도움이 될 객관적이고 실용적인 연구라 할 수 있다.

한국어교육에서는 양태부사에 관한 연구가 많이 이루어지지 않았으며, 양태부사의 의미적 특성과 통사적 특성을 총체적으로 고려한 연구 또한 부족하다. 이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 한국어 양태부사의 통사적 특성과 의미적 특성을 고찰하고, 한국어교육에 적합한 교육 내용과 방안을 도출할 것이다.

3. 연구 대상 및 방법

3.1. 연구 대상

본 연구에서는 터키 에르지예스대학교 한국어문학과 학습자들을 연구 대상으로 선택하였다. 4년제 한국어문학과의 1-2학년 학습자는 초급 학습자로, 3-4학년 학습자는 중급⁵⁾ 학습자로 실험에 참가하였다. 고급 학습자로는

TOPIK 고급 취득자로 한국에서 유학 생활을 하고 있는 학습자 및 터키에서 한국어를 사용하며 근무를 하는 한국어 전공자를 선정하였다⁶⁾. 연구 대상으로 시험에 참가한 피험자의 구성은 다음과 같다.

학습자 수준	학습자 인원수	성별	
		남	여
초급 (대학교 1-2 학년)	30	9	21
중급 (대학교 3-4 학년)	30	12	18
고급 (TOPIK 고급 취득자)	15	7	8

<표 1-1> 양태부사 시험에 참가한 학습자 구성

설문조사가 완료된 후 설문조사에 참가한 학습자들 중 한국에서 유학 생활을 하고 있거나 터키에서 인터넷 상으로 연락할 수 있는 15명과 사후 면담을 실시하였다. 사후 면담에 참가한 학습자 정보는 다음과 같다.

학습자 번호	성별	학습 수준
1	남	고급
2	남	중급
3	남	초급
4	여	초급
5	여	중급
6	여	중급
7	남	고급
8	여	고급
9	남	중급
10	여	중급
11	여	고급
12	여	고급
13	남	중급
14	남	초급
15	여	초급

<표 1-2> 사후면접에 참가한 학습자 정보

5) 터키의 대학교 1-2학년 학습자들은 일반적으로 한국어능력시험(TOPIK)에서 초급을 취득하고, 3-4학년 학습자들은 중급을 취득한다.

6) 터키에서는 한국어교육의 역사가 오래되지 않아 고급 학습자를 찾기 쉽지 않다.

3.2. 연구 방법

본 연구에서는 터키 인 한국어 학습자들의 한국어 양태부사 사용 양상을 알아보기 위하여 양적 연구 및 질적 연구를 실시하였다. 질적 연구를 위해 문장 만들기 검사(Sentence-Making Test), 문법성 판단 검사(Grammatical Judgement Test), 터키 어·한국어 번역 검사(Translation Test)를 실시하였고 양적 연구를 위해 사후 면담을 실시하였다. 또한 현장에서 한국어 양태부사 교육 현황 및 학습자 요구를 알아보기 위하여 교수·학습 실태를 조사하였다.

터키 인 학습자들의 한국어 양태부사의 사용 양상을 파악하기 위한 실험은 2013년 1월 14일에서 2013년 1월 18일까지에 걸쳐 실시하였다. 연구 대상 및 문항 수가 많은 관계로 학습자 수준별로 이틀에 걸쳐 실험을 실시하였다. 첫째 날에는 교수·학습 실태 조사 및 문장 만들기 검사, 선다형 문법성 판단 검사를 실시하였고, 둘째 날에는 진위형 문법성 판단 검사 및 터키 어·한국어 번역 검사를 실행하였다. 그 외 한국에서 유학 생활을 하고 있는 터키 인 학습자들과는 사전에 허가를 받은 조용한 교실⁷⁾에서 설문 조사를 실시하였다. 설문 조사가 끝난 후 학습자들이 범하는 오류의 원인을 밝히기 위하여 15명의 학습자와 사후 면담을 실시하였다. 면담 시간은 학습자별로 약 25분이 소요되었다. 면담 시 학습자들에게 다음과 같은 질문을 하였다.

한국어 어휘에 관한 질문	-한국어 어휘에 대하여 어떻게 생각하십니까? (한국어 어휘의 난이도, 어려운 점 등)
문법성 판단 검사에 관한 질문	-문제의 난이도는 어떻습니까? -(학습자가 틀린 문항을 지시하며)문항의 뜻이 무엇입니까? -(학습자가 틀린 문항에서 선택한 답을 지시하며)왜 이것을 선택했습니까?

7) 한국에서 유학 생활을 하고 있는 학습자들과의 설문조사는 서울대학교, 한국의국어대학교, 서강대학교의 빈 교실에서 실시하였다.

	-(학습자가 선택하지 않은 대답을 지시하며)왜 이것을 선택하지 않았습니까? -(학습자가 선택한 오답과 선택하지 정답을 지시하며/학습자가 선택한 정답과 그와 비슷한 의미나 통사적인 특징을 가지고 있는 오답을 지시하며)A와 B의 차이가 무엇인지 압니까? -(학습자가 오류를 범한 양태부사를 지시하며)이 양태부사에 대하여 배운 적이 있습니까?
문장 만들기 및 번역 검사에 관한 질문	-문제의 난이도는 어떻습니까? -(오류가 발생한 문장을 지시하며)왜 이렇게 사용하였습니까? -(번역 검사에서 학습자가 틀린 표현 작성 시)원래 이런 표현을 어떻게 합니까? -(오류가 발생한 양태부사를 지시하며)이 양태부사의 의미·통사적 특징을 압니까? -(오류가 발생한 양태부사를 지시하며)이 양태부사를 어떻게 사용합니까?

<표 1-3> 사후 면담 내용

본 논문에서 실행된 설문 조사의 검사 문항들을 판단하는 기준은 다음과 같다. 첫째, 선다형 검사에서 답이 한 개 이상으로 선택되거나 선택되지 않은 경우 오답으로 판단하였다. 둘째, 진위형 검사에서 괄호 안에 맞으면 ‘O’ 틀리면 ‘X’로 표시하고 틀린 경우에는 문장 끝에 있는 밑줄에 수정된 내용을 작성하는 방법을 사용하였다. ‘X’의 경우 수정된 내용이 없거나 틀리면 오답으로 판단하였다. 셋째, 문장 만들기 및 번역 검사에서 양태부사와 관련된 부분만 오류의 대상으로 삼았다. 그 외의 학습자들이 발생시킨 문법적 또는 형태적 오류는 본 연구에서 다루지 않기 때문에 제시하지 않는다. 넷째, 선다형 검사 및 진위형 검사에서 문항 분석을 하는데 전체 피험자의 수 대비 정답률을 계산하였다.

본 연구의 구성을 정리하자면 다음과 같다. I장에서는 연구의 필요성 및 목적, 양태부사에 대한 선행 연구, 연구대상 및 연구방법을 서술하였다. II장에

서는 문헌연구를 통해 본 연구를 위하여 필요한 이론인 양태부사의 개념 및 하위분류를 고찰하였다. 그리고 한국어 양태부사의 의미적·통사적 특징을 고찰하기 위해 터키 어 양태부사와 비교하여 공통점과 차이점을 밝힌 후 의미를 기준으로 다섯 가지의 단계로 분류하였다. III장에서는 설문조사를 통해 터키 인 학습자의 한국어 양태부사 사용 양상을 확인하고, 오류를 제시하며 사후 면담을 통해 오류가 발생하는 원인을 밝혔다. 설문조사는 ‘교수·학습 상태 조사’와 ‘양태부사 사용 능력 조사’로 나누어 진행한다. 전자는 터키에서 양태부사 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 알아보기 위한 것이고, 후자는 터키 인 한국어 학습자들이 양태부사를 얼마나 정확하게 사용하고 있는지 알아보기 위하여 설정된 것이다. IV장에서는 III장의 내용을 바탕으로 터키 인 학습자들을 위한 한국어 양태부사 교육 방법을 마련하고 그 방법이 효과가 있는지 알아보기 위하여 효과 검증을 실시하였다.

II. 양태부사 교육 연구를 위한 이론적 고찰

1. 한국어 양태부사의 개념 및 하위분류

1.1. 한국어 양태부사의 용어와 개념

현대 국어에서 양태부사에 대한 연구는 최현배(1937)에서부터 시작되었다(장영희, 1994:4). 양태부사를 지칭하는 용어는 논의의 관점에 따라 다양하게 나타난다. 양태부사를 품사로 연구한 학자와 그들이 사용한 용어는 다음과 같다. 최현배(1937, 1989), 서은아(1991), 김문기(2005)에서는 ‘말재어찌씨(말법어찌씨)’라고 하고, 황병순(1984), 차현실(1986)에서는 ‘양상부사’라고 하며, 이주행(1992, 2000), 김경훈(1997), 온영두(1985), 곤남이(1995)에서는 ‘서법부사’라는 용어를 사용했다. 김성기(1980), 장영희(1994)에서는 ‘화식부사’라고 하고, 왕문용·민현식(1993), 고영근·구본관(2008)에서는 ‘양태부사’라는 용어를 사용하였다.

문장 성분어로서 양태부사를 연구한 연구자는 박선자(1983), 김정훈(1996), 서정수(2005) 등이 있다. 박선자(1983)에서는 ‘말재어찌말’이라는 용어를 사용하였다. 김정훈(1996)은 부사어를 의미적인 유형에 따라 13개의 종류로 분류하고 ‘양태부사어’를 부사어의 하위분류로 연구하였다. 서정수(2005)에서는 자유부사어의 하위분류로서 ‘양태 자유 부사류어’라고 하였다. 이들이 제시한 ‘양태부사’에는 부사도 포함되어 있고 부사어도 포함되어 있기 때문에 본 연구의 대상이 되지 않는다.

앞서 검토한 연구들에서 양태부사에 대한 정의도 학자마다 차이가 있기는 하나 크게 다르지 않다. 최현배(1937:816~819)는 양태부사를 “말하는 이의 뜻을 베푸는 태도에 관한 어찌씨이니 그 풀이말의 베풀의 방법을 꾸미어서, 그 풀이말의 나타남에 일정한 재가 있기를 요구하는 것”이라고 정의하였고, 장영희(1994:2)는 “주로 문두에 위치하여 문장의 명제(proposition)에 대한 ‘화자의 심적 태도’를 나타내 보이는 것”이라고 정의하였다. 왕문용·민현식

(1993:190)에서는 “서술 용언에 대해 화자의 다양한 심리적 태도를 가의적으로 표현하는 부사”라고 기술하였고, 고영근·구본관(2008:133)에서는 “문장 부사의 하위분류로 간주하여 화자의 태도를 표시하는 부사”라고 정의하였다.

이상에서 제시하였듯이 학자마다 양태부사를 표현하는 방식이 조금씩 차이가 있으나 보편적으로 양태부사는 ‘화자의 심리적 태도’를 나타내는 부사라고 인식되었다. 그리고 문장 부사의 한 하위분류로서 양태부사는 성분 부사와 달리 문장의 어떤 특정한 성분만 수식하는 것이 아니라 화자의 태도를 강하게 해주며 문장 전체 내용을 꾸며 준다. 따라서 본 논문에서는 앞선 연구 성과를 종합적으로 정리하고 왕문용·민현식(1993:190)의 정의를 바탕으로 하여 양태부사를 ‘서술 용언에 대해 화자의 다양한 심리적 태도를 가의적으로 표현하는 부사’로 정의하기로 한다.

1.2. 한국어 양태부사의 하위분류

양태부사는 통사적으로 문두에 위치한다는 공통적인 특성을 가지고 있으므로 통사론적인 분류는 커다란 의의를 가지지 못한다(손남익, 1995:25). 또한 양태부사가 화자의 심적 태도를 드러낸다는 관점에서 보면 그 분류에 있어 통사보다 의미를 분석하는 것이 더욱 필수적이다. 그동안 한국어 양태부사에 대한 하위분류도 의미론적인 관점에서 진행되어 왔다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

(ㄱ) 최현배(1937:816~819)

① 풀이말에 단정을 요구하는 어찌씨

1) 긍정적

(a) 세게 하는 것(強調, 力說): 과연, 과시, 땀은, 진실로, 실로, 마땅히, 모름지기, 물론, 무론, 의례로, 확실히, 정말, 참말, 응당, 정

(b) 틀림없다는 것(斷定, 必然): 단연코, 꼭, 반드시, 기필코, 기어이

(c) 비기는 것(比較): 마치, 천성(天成), 천연, 똑

2) 부정적: 결코, 조금도, 털끝만큼도

- ② 풀이말에 의혹이나 가설을 요구하는 어찌씨
- 1) 의심스러운 말(疑惑, 質問, 反語 等)을 요구하는 것: 왜, 어찌, 설
마, 하물며
 - 2) 추측의 말을 요구하는 것: 아마, 글썄
 - 3) 가설적 조건을 보이는 것:
 - (a) 가설(假說): 만약, 만일
 - (b) 가용(假容): 설령(設令), 설혹(設或), 설사(設使), 가사(假使), 가령
(假令), 비록, 아무리, 암만
- ③ 바람을 보이는 어찌씨:
- 1) 시킴꼴: 제발, 아무쪼록, 부디
 - 2) 매는꼴: 제발, 아무쪼록, 부디

(ㄴ) 김민수(1971:159)

- ① 역설, 확실: 정말, 과연, 단연코
- ② 단연, 부정: 결코, 조금도, 전혀
- ③ 당연, 당위: 모름지기, 마땅히, 응당
- ④ 이유, 의문: 왜, 어찌
- ⑤ 가설, 반문: 설마
- ⑥ 개연, 추측: 아마, 정녕, 글썄
- ⑦ 당부, 명령: 제발, 부디, 아무쪼록
- ⑧ 소감, 표명: 다행히, 유감히도, 공교로이

(ㄷ) 손남익(1995:52~62)

- ① 가정: 가령, 가사, 마기말로, 만약, 만일, 만혹, 설령, 설사, 아마, 아마
도, 약혹, 억혹
- ② 강조: 결국, 과시, 과연, 그야, 또다시, 또한, 미상불, 미상비, 방가위,
방가워지, 분명히, 사실, 실은, 아무튼, 아무튼지
- ③ 부연: 것도, 게다가, 그러니말리, 대저, 말하자면, 왈, 하긴, 하물며
- ④ 의혹: 설마, 어쩐지, 어쩜

- ⑤ 이유: 고로, 어찌하여, 연고로
- ⑥ 전환: 각설, 각설하고, 그나저나, 근데, 무망중, 이어서, 하기는 하기야
- ⑦ 추정: 무릇, 보아하니, 보아한들, 봐하니, 어찌면, 이를테이면, 이를테면, 하마터면, 혹, 혹시, 혹시나, 혹자
- ⑧ 확실: 분명, 분명코
- ⑨ 부정: 결코, 과히, 도부지, 도저히, 비록, 전혀, 절대로, 통, 좀처럼

(ㄷ) 장영희(1994:1~2)

- ① 확인성 부사: 과연, 역시, 땀은
- ② 당위성 부사: 모름지기, 마땅히, 응당, 의당, 으레, 물론, 반드시, 꼭, 기필코, 기어이, 기어코
- ③ 조건성 부사: 만일, 만약, 가령, 설령, 설사, 설혹, 비록, 아무리
- ④ 추측성 부사: 아마, 혹시, 행여, 아무래도, 어찌면, 아무리
- ⑤ 유사성 부사: 마치, 흡사, 천연
- ⑥ 소원성 부사: 아무쪼록, 부디, 제발
- ⑦ 의문성 부사: 왜, 어찌
- ⑧ 유보성 부사: 아무튼, 여하튼, 어떻든, 어쨌든, 좌우간, 하여간
- ⑨ 강조성 부사: 결코, 절대로, 도저히, 도무지, 영, 통, 전혀, 전연, 차마, 도대체

(ㄹ) 왕문용·민현식(1993:190~192)

ㄱ. 사실법 양태부사

- ① 인식(확인): 과연, 아닌 게 아니라, 미상불, 땀은, 하긴, 하기야
- ② 원칙(당위): 반드시, 꼭, 당연히, 모름지기, 마땅히, 필히, 의당, 정녕, 기필코, 기어코

ㄴ. 가정법 양태부사

- ① 추측, 회의: 아마(도), 어찌면, 혹시, 혹, 짐작컨대, 아무래도, 행여나
- ② 조건: (제한조건=가정)만일, 만약, 아니면, 가령, 정(무제한조건=방임, 무관계), 비록, 아무리, 암만, 설사, 설령, 설혹, 아무튼, 하여튼, 좌우

간, 하여간, 어떻든, 어쨌든

③ 선택: 차라리, 아니면, 또는, 혹은

ㄷ. 의지법 양태부사

① 청원(간청): 제발, 아무쪼록, 부디, 원컨대, 바라건대, 삼가

② 평가: 확실히, 분명히, 틀림없이, 진짜, 정말(로), 참말(로), 진실로, 헛되이, 다행히(도)

③ 강조: (의문 강조)어째, 왜, 설마, 하물며, 도대체, 대체

(부정 강조)결코, 전혀, 별로, 좀처럼, 조금도, 다시는, 도무지

(역접 강조)도리어, 오히려

이상에서 제시한 분류는 현대 국어에서 양태부사를 연구한 주요 학자들의 분류 방식이다. 최현배(1937:819~916)는 현대 국어 양태부사에 대한 최초의 연구이고, 양태부사를 의미에 따라 분류했다는 점에서 의의가 있다. 그러나 현대 국어 생활에서 빈번히 사용되지 않는 낱말들이 많이 있고, 그 의미에 따른 부류를 더욱 구체적으로 할 필요가 있는 것으로 보인다. 김민수(1971:159)는 양태부사를 여덟 가지로 분류하였는데 조건이나 가정의 의미를 지닌 ‘비록, 아무리, 만일, 만약’ 등과 같은 양태부사가 제외되어 있다. 손남익(1995: 52~62)은 양태부사를 아홉 가지로 분류하였는데 ‘전환’이라는 하위분류가 있고 전환에는 접속 부사 기능을 하고 있는 부사들이 있다. 또한 ‘전환’에 속한 몇몇 부사를 강범모·김홍규(2008:181)는 접속부사라고 간주하고 있다. 장영희(1994:1~3)에서는 양태부사를 아홉 가지 종류로 분류하였는데 그 중 유사성 부사 ‘마치, 흡사’ 등은 화자의 심리적 태도를 드러내는 데에 사용되는지의 여부를 판단하기가 어려운 것으로 보인다. 왕문용·민현식(1993:190~192)은 양태부사를 사실법 양태부사, 가정법 양태부사, 의지법 양태부사 세 가지로 분류하여 이 세 가지 분류를 구체화하였다. 이러한 분류 방식은 양태부사의 의미를 서법 용어와 관련시키기 때문에 다른 분류 방식보다 더욱 체계적이다. 따라서 본 논문은 왕문용·민현식(1993:190~192)의 양태부사 분류를 따라 논의할 것이다.

1.3. 교육용 한국어 양태부사의 항목 선정

본 연구에서는 연구에 사용할 양태부사의 목록을 선정하기 위해 먼저 양태부사를 연구한 학자들의 논의를 고찰하였고, 학자들의 다양한 양태부사 분류체계 중 왕문용·민현식(1993:190~192)의 양태부사 분류 방식을 따라 1차 양태부사 목록을 선정하였다. 이들 양태부사는 다음과 같이 분류하였다.

- (ㄱ) 사실법 양태부사: 과연, 아닌 게 아니라, 미상불, 땀은, 하긴, 하기가, 반드시, 꼭, 당연히, 물론, 무른, 모름지기, 마땅히, 필히, 의당, 응당, 정녕, 기필코, 기어코, 단연코, 과시, 천상
- (ㄴ) 가정법 양태부사: 아마(도), 어쩌면, 혹시, 혹간, 혹자, 짐작컨대, 아무래도, 행여나, 만일, 만약, 아니면, 가령, 가사, 암만, 정, 비록, 아무리, 암만, 설사, 설혹, 아무튼, 여하튼, 좌우간, 하여간, 어떻든, 어쨌든, 차라리, 또는, 혹은
- (ㄷ) 의지법 양태부사: 제발, 아무쪼록, 부디, 원컨대, 바라건대, 삼가, 확실히, 분명히, 틀림없이, 진짜, 정말(로), 참말(로), 진실로, 헛되이, 다행히(도), 어찌, 왜, 설마, 하물며, 도대체, 대체, 결코, 전혀, 별로, 좀처럼, 조금도, 통, 다시는, 도무지, 도리어, 오히려, 털끝만큼(도), 과히

1차적으로 선정한 양태부사 목록에는 현대 국어 생활에서 자주 사용되지 않는 양태부사가 포함되어 있다. 이들은 한국어교육에는 적절하지 않으므로 2차 선정이 필요하다. 효과적인 한국어 양태부사 교육을 위하여 김광해(2003)를 바탕으로 1차에서 선정된 양태부사가 한국어교육용 어휘에 부합하는지의 여부를 확인하였다. <표 II-1> 자료는 실제 생활에서 고빈도로 사용되는 한국어 어휘를 위주로 선정하였으므로 양태부사 교육에 효과적일 것이다. 따라서 본 연구에서는 <표 II-1>에 제시된 한국어 양태부사만을 연구 대상으로 삼기로 한다.

본 논문은 상술한 선정 방법에 의해 양태부사 39개를 선정하고 연구를 진

행하였다.

사실법 양태부사	인식(확인)	과연, 역시
	원칙(당위)	물론, 꼭, 반드시, 마땅히, 기필코, 기어코
가정법 양태부사	추측, 회의	아마, 어쩌면, 혹시, 아무래도
	조건	(제한 조건-가정): 만약, 만일, 가령
		(무제한 조건-방임 무관계): 아무리, 비록, 설사, 설령
		(선택): 차라리
의지법 양태부사	청원(간청)	제발, 부디, 아무쪼록
	평가	분명히, 확실히, 진실로
	강조	(의문 강조): 왜, 도대체, 어찌, 설마
		(부정 강조): 전혀, 결코, 별로, 절대로, 도저히, 도무지, 좀처럼
		(역접 강조): 오히려, 도리어

<표 II-1> 교육용 한국어 양태부사 목록

2. 한국어 · 터키 어 양태부사 대조분석

터키 어 부사의 하위분류를 살펴본 결과, 양태부사가 별도의 하위 범주로 분류되어 있지 않았다. 터키 어 부사는 일반적으로 ‘장소 및 방향 부사’, ‘시간 부사’, ‘양(量) 부사’, ‘특징 및 상황 부사’, ‘의문 부사’로 분류된다. 이들 중 의미적인 측면에서의 ‘특징 및 상황 부사’와 일부의 ‘의문 부사’가 양태부사와 가장 비슷한 특성을 가진다.

본 연구에서는 사실법 양태부사 8개, 가정법 양태부사 12개, 의지법 양태부사 19개를 가지고 대조분석을 하고자 한다. 이때 휘트먼(Whitman)의 절차⁸⁾를 참고하여 한국어 양태부사와 터키 어 양태부사를 의미와 통사적 측면

8) 휘트먼(Whitman, R, 1970:191~196)에서 대조분석을 네 가지 단계 과정으로 설명하였다.

①기술(description) ②선택(selection) ③대조(contrast) ④예측(prediction) 등을 열거하였고 김학수(1988:73)와 조재은(2007:8)에서 구체적인 논의를 하였다.

①기술(description): 형식적인 문법에 기초하여 두 언어의 언어적 항목을 명백하게 기술한다.

②선택(selection): 두 언어의 모든 항목을 비교하는 것은 현실적으로 어렵다. 따라서 두 언어를 각각 기술한 후 음운, 통사 등 언어학적 항목과 규칙이나 구조 중에서 대조할 항목을 선택한

에서 대조분석을 진행하고, 이를 통해 차이점과 공통점을 찾아내도록 한다.

2.1. 한국어 · 터키 어 양태부사의 의미적 대조분석

먼저 한국어·터키 어 양태부사의 의미적 대조분석을 살펴보고자 한다. 규나이(Günay, 2007)는 터키 어는 다의어가 상당히 많은 언어임을 시사한다. 이와 같은 특징은 한국어 양태부사와 터키 어 양태부사의 대조에서도 드러난다. 대조분석을 하면서 각 부분에서 나온 결과를 터키 인 학습자를 위하여 효과적으로 사용할 수 있도록 '어려움의 단계'에 맞추어서 구별한다.

스톡웰 외(Stockwell et al, 1965a; 1965b)는 언어 비교 결과를 쉽고 어려운 것으로 양분해서 학습의 요구를 yes/no의 입장으로 나누는 대신에, 어려움의 단계를 확립하였다(Gass, Susan M. & Selinker, Larry, 1994). 이러한 단계는 언어가 달라질 수 있는 다른 방식들이 포함되어 있으며 각 단계들은 다음과 같이 구성되어 있다.

단계 1 대응 : 모국어와 목표어가 일대일로 대응되는 경우.

단계 2 융합 : 모국어에서 두 개 이상 있는 항목이 목표어에서 한 가지로 나타나는 경우.

단계 3 부재 범주 : 모국어에 있는 항목이 목표어에 없는 경우.

단계 4 새 범주 : 모국어에 없는 항목이 목표어에서 나타나는 경우.

단계 5 차별화 : 모국어의 한 가지 항목이 목표어에서 두 개 이상으로 나타나는 경우.

위에서 제시된 단계들 중 단계 1은 대응 단계로 가장 용이한 단계이고, 단계 2는 융합 단계이다. 단계 3은 부재 범주 단계이고, 단계 4는 새 범주 단계

다.

③대조(contrast): 두 언어의 조직 중 대조할 항목을 도식화하여 대조한다. 준거 기준의 타당성에 의해 좌우된다.

④예측(prediction): 대조된 결과를 통해 어느 것이 더 어렵고 어느 것이 덜 어려운가를 예측하게 되는데, 이 예측 단계를 통해서 학습의 난이도를 결정할 수 있다.

계이며 단계 5는 가장 어려운 단계인 차별화 단계이다. 한국어·터키 어 양태부사 대조분석은 사실법 양태부사, 가정법 양태부사, 의지법 양태부사로 나누어 실행하였다.

2.1.1. 사실법 양태부사

1) 인식(확인) 양태부사

한국어에서 [인식(확인)]을 나타내는 양태부사에서는 ‘과연’, ‘역시’가 있으며 이것은 터키 어 양태부사에서 ‘gerçekten de, kesinlikle, acaba, beklenildiği üzere’ 등에 대응된다.

- (1) a. 작품을 보니 소문에 들던 대로 이 사람은 과연/역시 훌륭한 예술가로구나.
a'. Eseri görünce, duyduğum gibi bu adam gerçekten de/kesinlikle/beklenildiği üzere iyi bir sanatçıymış.
b. 그 실력으로 과연 취직 시험에 합격할 수 있을까?
b'. Bu yetenekle gerçekten de/acaba/beklenildiği üzere sınavı kazanabilecek mi?
c. 네가 좋다면 나도 역시 좋다.
c' Sen seversen gerçekten de/kesinlikle/beklenildiği üzere ben de severim.
d. 그 사람은 지금도 역시 가난하다.
d' O adam gerçekten de/kesinlikle/beklenildiği üzere hala fakir.

인식(확인)성 양태부사 ‘과연’은 생각과 사실이 비슷함을 표현할 때 사용된다. 또한 결과에 대한 의심을 드러내는 역할을 한다. ‘역시’는 ‘과연’과 비슷하게 생각과 사실이 같음을 확인하는 특징을 지닌다.⁹⁾ 그러나 ‘역시’는 예전

9) 장영희(1994:32)는 ‘과연, 역시’가 공통적으로 실현된 문장에 있어 의미 차이도 있다고 하

과 현재가 같다는 것을 의미하며 ‘또한’의 뜻을 내포한다. 예문 (1a)는 ‘과연’과 ‘역시’가 생각과 사실이 같다는 것을 지시하고 있고, (1b)가 ‘과연’의 결과에 대하여 ‘정말로 그럴 수 있을까?’라는 질문을 한다는 뜻을 지니고 있다. 예문 (1c)는 ‘역시’가 ‘또한’의 의미 역할을 하며 ‘네가 좋다. 또한 내가 좋다.’의 뜻을 포함하고 있다. 예문 (1d)는 ‘그 사람’이 예전에도 가난하였고 지금도 가난하다는 것을 표현하며 예전과 현재의 같음을 지시한다. 이러한 인식(확인)성 사실법 양태부사와 대응할 수 있는 터키어 양태부사는 ‘gerçekten de, kesinlikle, acaba, beklenildiği üzere’가 있는데 이들 모두가 ‘과연’의 결과에 대한 의심을 나타내는 기능과 대응할 수 있다. ‘역시’와 대응할 수 있는 양태부사로는 ‘gerçekten de, kesinlikle, beklenildiği üzere’가 있다.

위에 제시된 터키어 양태부사들은 ‘과연’이나 ‘역시’를 설명하기 위하여 사용될 수 있으나 의미가 완전히 같지는 않다. 즉 이들 한국어 양태부사들은 터키인 한국어 학습자에게 ‘부재 범주’ 단계에 속하는 양태부사들이라고 정의할 수 있다.

2) 원칙·당위 양태부사

한국어에서 [원칙(당위)]를 나타내는 양태부사로 ‘어떤 일이 있어도 해야 함’을 나타내는 ‘꼭’, ‘반드시’, ‘기필코’, ‘기어코’와 ‘그렇게 하거나 되는 것이 이치로 보아 옳음’을 나타내는 ‘마땅히’와 ‘말할 것도 없음’을 나타내는 ‘물론’이 있다. 이에 해당되는 터키어 양태부사는 ‘mutlaka, elbette, kesinlikle, doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa’ 등이 있고, 원칙·당위의 의미 기능을 하고 있다.

(2) a. 약속을 꼭/반드시/기필코 지킵시다.

a'. Sözüümüzü mutlaka/kesinlikle/ne olursa olsun/illa tutmalıyız.

고, ‘이전에 일어났던 것과 동일한 유형의 사건이나 상황의 반복을 확인하는 의미를 나타내느냐에 따라 ‘역시’와 ‘과연’의 의미를 변별할 수 있다고 지적하였다.

- b. 그 서점은 일요일엔 꼭/반드시/기필코/기어코 문을 닫는다.
- b'. O kitapçı pazar günleri mutlaka/kesinlikle/ne olursa olsun/illa kapatıyor.
- c. 난 꼭/반드시/기필코/기어코 대답을 들어야겠소.
- c'. Ben mutlaka/kesinlikle/ne olursa olsun/illa cevabı duymalıyım.
- d. 울먹이던 아이는 기어코/*꼭/*반드시/*기필코 울음을 터뜨렸다.
- d'. Mızmızlayan bebek elbette/doğal olarak/tabii ki/illa ağlamaya başladı.
- e. 박 의사는 재산과 명성을 물론 원했었다.
- e'. Doktor Bak mutlaka/elbette/doğal olarak/tabii ki/illa servet ve ün talep etmişti.
- f. 자식이라면 마땅히 부모에게 효도해야 한다.
- f'. Evlat dediğin mutlaka/elbette/kesinlikle/doğal olarak/tabii ki/ne olursa olsun/illa hayırlı olmalı.

원칙(당위)성 사실법 양태부사 '꼭, 반드시, 기필코, 기어코'는 동일한 의미 관계를 가지고 있는데 세밀한 의미 차이가 있다. 이들 양태부사는 화자의 강한 의식을 드러내며 '어떤 일이 있더라도 해야 함 또는 함'의 의미를 내포한다. 예문 (2a, 2b, 2c)에서 나타나듯이 '꼭, 반드시, 기필코, 기어코'는 '약속을 지키는 것' 및 '서점이 문을 닫는 것', '대답을 듣는 것'이 이루어져야 한다는 것을 의미한다. 그러나 이들 양태부사 중 '기어코'는 다른 의미 기능을 하기도 한다. '기어코'는 결과에 대한 내용을 의미한다. 즉 예문(2d)에서 보듯이 '울먹이는 아이'가 결국에 가서는 울음을 터뜨렸다는 의미의 기능을 하고 있다. (2 e)에서 '물론'은 '말할 것도 없이'의 의미로 의사가 재산 및 명성을 원했다는 것을 강조하고 있다. (2f)에서는 '마땅히'가 '그렇게 되는 것이 옳다.'라는 뜻이나 '그렇게 되는 것이 논리에 맞다.'라는 뜻으로 자식이 효도해야 하는 것이 옳다는 의미 기능을 하고 있다. 이상에서 제시된 논의들을 바탕으로 하여 한국어 원칙(당위)성 사실법 양태부사와 대응되는 터키어 양태부사들을 살펴보면 다음과 같다. '어떤 일이 있더라도 해야 함 또는 함'의 의미를

나타내는 '꼭, 반드시, 기필코, 기어코'에 해당하는 터키 어 부사로는 'mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa'가 있고, '결과에 가서는'의 의미를 드러내는 '기어코'에 해당하는 터키 어 부사로는 'elbette, dođal olarak, tabii ki, illa'가 있다. 또한 '말할 것도 없이'의 의미를 가지고 있는 '물론'에 대응되는 'mutlaka, elbette, dođal olarak, tabii ki, illa'가 있으며, '그렇게 되는 것이 옳다.'라는 의미의 '마땅히'에 해당하는 'mutlaka, elbette, kesinlikle, dođal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa'가 있다.

한국어 원칙·당위성 사실법 양태부사와 터키 어 양태부사가 대응되는 것을 살펴본 결과 하나의 한국어 양태부사를 설명하기 위하여 여러 가지 터키 어 양태부사가 사용된다는 것이 밝혀졌다. 따라서 터키 인 한국어 학습자들에게 한국어 양태부사는 '융합' 단계에 속한다고 할 수 있다. 또한 이들 양태부사들이 서로 긴밀한 의미 관계를 가지고 있는 점, 즉 유의어의 특징을 지닌다는 측면에서는 '차별화' 단계에 속하기도 한다.

2.1.2. 가정법 양태부사

1) 추측, 회의 양태부사

추측, 회의의 가정법 양태부사로는 ‘아마, 어쩌면¹⁰⁾, 혹시’가 있고, 이들 양태부사는 화자의 불확실한 사실이나 상황을 표현한다.¹¹⁾ 이들 양태부사에 대응되는 터키 어 양태부사로는 ‘belki’, ‘acaba’가 있다.

10) ‘어쩌면’은 부사로서 두 가지의 사전적 의미가 있다. 하나는 ‘확실하지 아니하지만 짐작하건대’고 하나는 ‘도대체 어떻게 하여서’이다. 본문에서 추측을 표현하는 의미에 대하여 논의하는 것이다. ‘도대체 어떻게 하여서’의 의미로 나왔을 때 터키 어 ‘nasıl olur da’로 표현될 수 있고 항상 ‘-ㄴ까?’ 형식과 호응하여 나타난다. 이때는 어떤 것에 대해 화자 자신의 의문을 표현하는 것이 아니고 긍정적인 태도를 표현하는 것이다. 다음과 같은 예문을 통해 그 의미를 파악할 수 있다. 이럴 때 ‘아마’, ‘혹시’와 다른 의미를 나타낸다.

ㄱ. 어쩌면 그렇게 예뻐까? → 아주 예쁘다.

ㄴ. 그녀는 어쩌면 이렇게 착할까? → 그녀는 아주 착하다.

11) 차현실(1986:156~160), 장영희(1994:92)에서는 ‘아마, 어쩌면’이 이미 일어난 어떤 사태를 근거로 하여 그 사태가 일어나게 된 가능한 상황이나 원인을 추측하는 태도를 나타내고 있으며 ‘혹시’는 아직 일어나지 않은 미래의 일이거나 아직 화자가 확실한 정보를 가지지 않은 일에 대해서 추측하는 쪽으로 화자의 의혹을 나타내고 있다고 지적하였다.

- (3) a. 아마 아직도 널 기다리고 있을걸.
 a'. Belki hala bekliyordur.
 b. 어쩌면 내가 합격할지도 몰라.
 b'. Belki sınavı geçebelim.
 c. 혹시 우리 전에 본 적 있나요?
 c'. Acaba daha önce karşılaştık mı?
 d. 혹시/*아마/*어쩌면 비가 올까 해서 우산을 가져왔다.
 d'. Belki yağmur yağar diye şemsiye getirdim.

추측, 회의의 의미를 나타내는 가정법 양태부사 '아마, 어쩌면, 혹시'는 단정하지 못한 경우의 짐작이라는 의미 기능을 한다. 예문 (3a)에서 '아마'는 화자가 제 삼자가 기다리고 있다고 짐작하고, (3b)에서 '어쩌면'은 자기가 합격할 것이라 화자가 짐작하고 있는 의미 기능을 한다. (3c)에서 '혹시'는 화자가 상대방과 만났는지를 물어보며 만났을 수도 있다는 것에 대하여 짐작하고 있음을 드러내는 의미 기능을 하고 있다. 여기까지 상술한 내용을 바탕으로 추측, 회의의 가정법 양태부사와 대응되는 터키 어 양태부사는 다음과 같다. '아마', '어쩌면'에 해당되는 터키 어 양태부사는 'belki'가 있으며 '혹시'에 대응되는 터키 어 양태부사는 'acaba'가 있다. 그러나 예문 (3d)를 봤을 때 '아마'나 '어쩌면'을 사용하면 문장이 부자연스러운데 '혹시'를 사용할 때는 자연스러운 문장이 된다. 이러한 문장에서 '혹시'에 대응될 수 있는 터키 어 양태부사로 'belki'가 있다.

가정법 양태부사 '아마', '어쩌면'은 터키 어 양태부사와 일대일로 대응이 되기에 '대응' 단계에 속하는 양태부사들이다. 그러나 '혹시'는 단순한 의문문에서는 '대응' 단계에 속하지만 복문에 나타날 때는 '차별화' 단계에 속한다.

2) 제한 조건 양태부사

한국어 제한 조건 가정법 양태부사에는 '만약, 만일, 가령'이 있으며 이에

대응되는 터키 어 양태부사에는 ‘eğer, mesela, faraza’가 있다.

(4) a. 만일/만약 컴퓨터가 고장이 나면 회사로 연락하세요.

a'. Eğer bilgisayar bozulursa firmaya haber verin.

b. 가령/만약/만일 너에게 그런 행운이 온다면 너는 어떻게 하겠니?

b'. Eğer öyle bir fırsat eline geçerse ne yaparsın?

c. 가령 나는 아주 부자가 되고 싶은 소망이 있어.

c'. Mesela/Faraza senin çok zengin olmak gibi bir niyetin var.

제한 조건 가정법 양태부사는 선행절에 어떤 상황을 가정하는 의미가 나타난다. 예문 (4a)에서는 '만일, 만약'이 컴퓨터가 고장이 난다는 것을 가정하는 의미 기능을 하고 있다. (4b)에서는 '가령, 만약, 만일'이 모두 행운이 오는 것에 대한 가정을 하는 의미를 내포하고 있다. 그러나 (4a)에서는 '가령'이 '만일'과 '만약'과 다른 의미 기능을 하고 있다. 여기에서는 '가령'이 '예를 들다'의 의미를 나타내고 있다¹²⁾. 이들 양태부사와 대응되는 터키 어 양태부사로, 'eğer'는 가정의 의미 기능을 하는 '만약, 만일, 가령'과 대응하며 'mesela, faraza'는 '예를 들다'의 의미 기능을 하는 '가령'에 대응한다.

한국어 제한 조건 가정법 양태부사와 이에 해당되는 터키 어 양태부사의 의미를 대조한 결과, '만약'과 '만일'은 '대응' 단계에 들어가며 '가령'은 터키 어로 두 개 이상의 양태부사와 대응하기 때문에 '차별화' 단계에 들어간다고 할 수 있다.

3) 무제한 조건 양태부사

무제한 조건 가정법 양태부사에는 ‘아무리, 비록, 설사, 설령’이 있다. 이들 양태부사에 해당하는 터키 어 양태부사에는 'eğer ki(-sA bile), her ne kadar'가 있다.

12) 김경훈(1996:42)은 ‘가령, 가사, 가약’ 등 양태부사가 어떤 상황을 사실이나, 상상으로 가정하여 말하는 것으로 ‘예컨대, 예를 들어, 이를테면’의 의미를 가지고 있다고 주장하였다.

- (5) a. 그가 설사/설령 돌아오지 않는다 하더라도 우리가 손해 볼 건 없다.
 a'. O gelme**se bile** bizim için sorun olmaz.
 b. 비록 폭우가 쏟아질망정, 나는 떠나야 한다.¹³⁾
 b'. Şiddetli yağmur yağ**sa bile** gitmem gerek.
 c. 아무리 브로드웨이가 세계 연극의 중심이라고 해도 실제로 공연되고 있
 는 작품의 대다수는 영국에서 제작된 것이다.
 c'. Her ne kadar Broadway dünya tiyatrosunun merkezi ol**sa bile**
 eserlerinin çoğu İngiltere'de üretiliyor.
 d. 비록 사소한 것일지라도 아버지와 의논해야지.
 d'. Küçük bir şey ol**sa bile** babana danışmalısın.
 e. 비록 나이는 어리지만 생각은 깊다.
 e'. Yaşı genç ol**sa bile** düşünceleri olgun.

무제한 조건 가정법 양태부사는 선행절에 어떤 조건을 가정하고 후행절에 그 결과를 제시하는 것이다. 예문 (5a)의 '설사' 및 '설령'은 그가 돌아오지 않을 것임을, (5b)의 '비록'이 폭우가 쏟아질 것임을, (5c)의 '아무리'는 브로드웨이가 세계 연극의 중심이라는 것을 가정하고 있다. 그러나 이들 양태부사 중의 '비록'은 가정적인 의미 기능을 하고 있는 것만이 아니라 사실적인 의미 기능도 하고 있다¹⁴⁾. (5d, 5e)에서는 '사소한 것'과 '나이가 어린 것'이 맥락에 따라 가정으로 인정될 수 있지만 사실로 인정될 수 있는 가능성도 높다. 이들 문장에서 선행절에 있는 상황들이 지금 실제로 이루어지는 경우에는 '비록'이 사실을 가정하는 의미 기능을 하고 있다. 가정을 의미하거나 사실을 의미하는 이들 양태부사에 대응되는 터키 어 양태부사에는 'eğer ki,

13) (5b), (5c), (5e)는 장영희(1994:65~66) 예문을 참고하였다.

14) 장영희(1994:67)에서 이것을 구체적으로 설명한 적이 있다.

ㄱ. 비록 짧은 시간이지만, 차를 마시며 가벼운 이야기를 나눌 수 있어 즐거웠다.

ㄴ. 비록 키가 작을지라도, 못하는 게 없다.

ㄷ. 비록 소설이지만, 허황된 이야기가 아니어서 실감이 난다.

위에 제시된 예문들이 선행절의 '짧은 시간이다', '키가 작다', '소설이다'라는 내용을 가정하지 않고, 실제로 사실임을 인정하면서 후행절에는 선행절의 내용과는 대립되는 사실을 들어 강조하고 있다고 지적하였다.

her ne kadar'가 있다. 그러나 한국어 무제한 조건 가정법 양태부사를 터키인 한국어 학습자들에게 단어를 사용하여 설명하는 것보다는 문법 형태인 '-sA bile'를 사용하며 설명하는 것이 더욱 효과적이다.

문법 형태인 '-sA bile'를 사용하여 설명해도 이 문법 형태가 조건이 사실 또는 가정인지를 드러내거나 부정 또는 긍정인지를 나타내지 않기 때문에 이들 양태부사는 터키인 한국어 학습자에게 '차별화' 단계에 해당한다.

4) 선택 조건 양태부사

한국어에서 조건을 나타내는 양태부사에는 '차라리'가 있는데 이는 화자의 선택을 드러내며 이에 대응하는 터키어 부사로는 '(onun) yerine'가 있다.

- (6) a. 그 여자와 결혼하느니 차라리 죽는 것이 낫겠다.
a'. Onunla evlenmektense ölmek daha iyidir.)

여러가지 상황을 비교하면서 전자보다 후자가 더욱 나음을 나타낼 때 흔히 '차라리'를 사용한다. 이것은 앞서 논의한 가정법 양태부사와는 달리 가정된 내용이 아니라 화자의 취향 및 선택을 강조하는 의미를 드러낸다. 이 양태부사에 해당되는 터키어 양태부사로 '(onun) yerine'가 있는데 이보다는 연결어미 '-mAktAnsA'를 사용하여 터키인 학습자를 학습시키는 것이 효과적이다. 양태부사 '차라리'는 터키어 양태부사와 일대일로 대응되므로 '대응' 단계에 들어간다.

2.1.3. 의지법 양태부사

1) 청원·간청 양태부사

한국어에서 청원을 표현하는 양태부사로는 '제발, 부디, 아무쪼록'이 있다. 이에 대응하는 터키어 양태부사로 'lütfen, mümkün olduğunca, mümkün

mertebe'가 있다.

(7) a. 아무쪼록/부디/*제발 소원성위 하십시오.¹⁵⁾

a'. *lütfe/mümkün olduğunca/mümkün mertebe dileğinizin gerçekleşmesini dilerim.

b. 아무쪼록/부디/제발 잘 살기를 바라네.

b'. *lütfe/mümkün olduğunca/mümkün mertebe iyi yasamanı dilerim.

c. 아무쪼록/부디/제발 저희도 데리고 가세요.

c', lütfe/*mümkün olduğunca/*mümkün mertebe bizi de götürün.

d. 이번 일에 대하여 부디 오해 없기를 바라오.

d'. Bu iş hakkında lütfe/*mümkün olduğunca/*mümkün mertebe yanlış anlamayın

e. 아무쪼록/?제발 몸 조심 하십시오.

e'. *lütfe/mümkün olduğunca/mümkün mertebe sağlığınıza dikkat edin.

청원·간청성 의지법 양태부사는 모두 소원을 바라는 데 사용되는데 서로 차이점을 밝히기 위하여 이들 양태부사가 누구를 대상으로 사용되고 누구를 위하여 바라고 있는지를 살펴볼 필요가 있다. (7a)는 화자가 청자 또는 제삼자를 위하여 소원을 빌고 있고, (7b)도 (7a)와 마찬가지로 화자가 청자 또는 제삼자의 이익을 바라며, (7c)는 화자가 자신을 위하여 소원하고 있는 것을 확인할 수 있다. (7a)에서는 '아무쪼록, 부디'가 사용되는 경우가 적합하나 '제발'이 사용되는 것이 적합하지 않은 것으로 보인다. 이러한 경우에는 소원의 대상에 의해 '제발'이 사용될 경우 비문이 된다. (7b, 7c)에서는 '아무쪼록, 부디, 제발'의 사용이 모두 가능한 문장인데 이는 이들 양태부사들이 모두 명령법 어미와 호응하기 때문이다. 또한 청원(간청) 의지법 양태부사는 누구를 대상으로 사용하느냐에 따라 구분할 수 있다. (7d, 7e)를 살펴본 결과 '아무쪼록'은 존대 종결어미와 사용될 수 있으나 '부디' 및 '제발'은 비존대 종

15) (7a), (7b), (7c)는 장영희(1994:120)의 예문을 참고하였다.

결어미와 주로 사용된다. 이러한 양태부사를 터키 어 양태부사와 대응할 때 가장 기본적인 의미를 고려하는 경우에는 'lütfen'과 대응한다. 그러나 이들이 나타내는 모든 내포적인 의미를 감안하면 한국어 청원·간청성 의지법 양태부사와 대응하는 터키 어 양태부사로는 'lütfen, mümkün olduğunca, mümkün mertebe'가 있다. 모든 예문에서 나타나듯이 화자가 자신을 위하여 소원하는 경우의 '아무쪼록, 부디, 제발'은 터키 어 양태부사 'lütfen'과 대응하고, 청자나 제삼자를 위하여 소원하는 경우는 'mümkün olduğunca, mümkün mertebe'와 대응한다.

한국어 청원·간청성 의지법 양태부사와 터키 어 양태부사를 대조한 결과 한국어 양태부사는 여러 가지 함축적인 의미를 가지고 있다. 화자가 자신을 위하여 소원하는 '제발'은 터키 어 양태부사와 일대일로 대응되어 '대응' 단계에 속하고, 청자를 위하여 소원할 때 사용되는 터키 어 양태부사들은 한국어 양태부사와 일대일 대응하는 것이 아니라 가장 적합한 단어들이기 때문에 '새 범주' 단계로 분류할 수 있다.

2) 평가 양태부사

한국어 '분명히, 확실히, 진실로'¹⁶⁾ 등의 양태부사는 왕문용·민현식(1993:

16) 임유중(1999:82), 왕문용·민현식(1993:191~192), 서정수(2005:49~50), 김정훈(1996:37)이 지적하였듯이 '분명히, 확실히, 진실로' 등 양태부사가 성분 부사 (ㄱ)으로 간주될 수도 있고 문장 부사 (ㄴ)으로 간주될 수도 있다.

ㄱ. 지금 분명히/ 확실히 3시 15분 30초다. (김정훈, 1996:37).

ㄴ. 철수가 확실히 집에 있다. (임유중, 1999:82).

ㄷ. 철수는 글자 하나 안 틀리고 분명히 말했다. (왕문용,민현식 1993:191).

특히, 예문(ㄷ)은 '분명히'가 성분 부사로 간주되느냐 문장 부사로 간주되느냐의 문제가 생겼다.

임유중(1999:81~82)에서 이 두 가지 성분으로 된 '확실히'류 부사에 대해 구별 방법을 논의하였다. 구체적인 내용은 다음과 같다;

- (1) '확실히'가 동사 이외의 용언 성분과 공기할 때에는 양태소 호응부사로 인정된다.
- (2) '확실히'가 어휘 범주 수식보다 앞서 나타날 때에는 양태소 호응부사로 인정된다.
- (3) '확실히'가 동사와 공기할 때에는 양태소 호응 부사일 수도 있고 동사 수식 부사일 수도 있다.
- (4) '확실히'가 형용사/ 지정사구 수식 부사(정도부사)의 수식을 받을 때에는 동사 수식 부사로 인정된다.
- (5) '확실히'가 '-자, -어라' 따위의 문법 기능소와 공기할 때에는 동사 수식 부사로 인

191)의 분류기준에 따르면 평가¹⁷⁾를 나타내는 양태부사이고 이에 대응하는 터키 어 양태부사에는 ‘açıkça(açık bir şekilde), kesinlikle, gerçekten’ 등이 있다.

- (8) a. 분명히/확실히 그는 밥을 먹고 나갔다.
a'. Açıkça/Kesinlikle yemeğini yiyip çıktı.
b. 분명히/확실히 열쇠가 여기 있을 거다.
b'. Açıkça/Kesinlikle anahtar burada olacak.
c. 진실로 그녀를 사랑한다.
c'. Gerçekten o kızı seviyorum.

위와 같이 평가를 나타내는 데 있어서 한국어와 터키 어는 비슷한 용법을 가지고 있고 의미적으로 차이가 없는 것으로 보인다.

3) 의문 강조 양태부사

의문 강조의 의지법 양태부사는 '왜, 어찌, 도대체, 설마'가 있다. 이들 양태부사는 간단한 의문을 나타내면서도 각 양태부사는 독특한 의미를 지닌다.

- (9) a. 바닷물은 왜 짙까?
a'. Deniz suyu neden tuzludur?
b. 자식 일인데 어찌 걱정이 안 되겠습니까?
b'. Tek çocuk, nasıl merak etmezsin?
c. 도대체 네가 하고 싶은 말이 무엇이냐?
c'. Allah aşkına sen ne demek istiyorsun?
d. 설마 너까지 나를 의심하는 것은 아니겠지?

정된다. 본고는 위의 임유중(1999)에서의 논의를 근거로 하여 문장 부사로 된 ‘확실히’류 부사만 연구대상으로 삼고 성분 부사로 된 ‘확실히’류를 본고에서 제외하였다.

17) 손남익(1999:25)에서 ‘강조’를 나타내는 부사로 보고 김정훈(1996:38)에서 ‘단언, 확신’을 나타내는 부사로 보기도 한다.

d'. Yok artık, sen de benden şüphelenmiyorsundur?

예문 (9a, 9b)에서 사용되는 양태부사들은 까닭 및 원인을 알아보기 위하여 사용된 것이다. (9c)에서는 '다른 말을 그만두고 요점만 말하자'의 의미로 나타나는 '도대체'가 주제에 대한 불편함을 드러낸다. (9d)에서 '설마'가 부정적으로 추측하는 의문의 역할을 한다¹⁸⁾. 이러한 특징을 가지고 있는 한국어 의문 강조 의지법 양태부사를 터키어 양태부사와 대응시키면 '왜'는 'neden', '어찌'는 'nasıl', '도대체'는 'allah aşkına', '설마'는 'yok artık'과 대응한다. 'neden'과 'nasıl'은 의미가 일대일로 대응하지만 'allah aşkına'와 'yok artık'는 일대일로 대응하지 않으며, '설마'와 '도대체'의 의미를 가장 적절하게 전달하는 단어들이다.

상술한 내용을 바탕으로 '왜'는 'neden'과, '어찌'는 'nasıl'과 일대일로 대응하기 때문에 이들 양태부사들은 '대응' 단계에 속한다. 그러나 '설마'와 '도대체'에 대응되는 단어들은 똑같은 의미 기능을 하지 않기 때문에 이들 양태부사는 '새 범주' 단계에 들어간다.

4) 부정 강조 양태부사

한국어 부정 강조 의지법 양태부사에는 ‘전혀, 도무지, 도저히, 절대로, 결코, 별로, 좀처럼’이 있다. 이들 양태부사에 해당하는 터키어 양태부사에는 ‘kesinlikle, asla, tamamen, hiç (de), ne olursa olsun, katiyen, bir türlü, pek, kolay kolay’가 있다. 이들의 의미를 변별해서 정리하면 다음과 같다.

(10)a. 그들의 관계는 전혀/도무지 진전이 없었다.

a'. Onların ilişkilerinde kesinlikle/asla/hiç de/katiyen ilerleme yoktu.

b. 이 음식은 도무지/전혀 맛이 없어서 먹을 수가 없다.

b'. Bu yemeğin hiç/katiyen/asla/kesinlikle tadı olmadığı için

18) 장영희(1994:89~90)에서는 ‘설마’를 [추측]을 나타내는 부사로 간주하였는데 일반적으로 부정적인 상태로 추측하여 그 결과를 긍정, 강조하는 것을 나타내는 데 기인한다고 하였다. 즉, ‘그렇지 않음이 확실하다’는 것을 강조하여 나타낸다는 것이다.

iyemeyeceğim.

c. 이것이 전혀 쓸모없는 물건이다.

c'. Bu tamamen/kesinlikle gereksiz bir eşya.

d. 그녀를 어디서 만났는지 도무지/도저히 생각이 안 난다.

d'. O kızla nerede tanıştığımı bir türlü hatırlamıyorum.

e. 절대로 나쁜 일을 해서는 안 된다.

e'. Asla/kesinlikle/katiyen/ne olursa olsun kötü şeyler yapma.

f. 그것은 결코/전혀/절대로 우연한 일이 아니었다.

f'. O olay kesinlikle/asla/hiç de/katiyen tesadüf değildi.

g. 할 말이 별로 없다.

g'. Söyleyecek sözüm pek yok.

h. 그는 좀처럼 화를 내지 않는다.

h'. O kolay kolay sinirlenmez.

부정 강조 의지법 양태부사는 부정의 의미를 나타낼 때 사용되는데 각각의 의미 역할이 다르다. 예문 (10a, 10b)에서는 '도무지'와 '전혀'가 '하나도 없다'는 의미로 쓰여서 (10a)에서는 '진전이 없다'는 뜻을 나타내며 (10b)에서 '맛이 없다'는 의미를 드러내고 있다. (10c)에서는 '전혀'가 부정의 의미를 나타내면서 '완전히'의 의미 기능을 하고 있다. 그래서 (10c)에서 '전혀'가 물건이 완전히 쓸모없다는 의미를 나타내는 것이다. (10d)에서는 '도무지'와 '도저히'가 '아무리 하여도'의 의미로 사용되어, 아무리 생각해도 그 여자를 떠올리지 못한다는 의미를 드러낸다. (10e)에서는 '어떤 경우에도 반드시'의 의미를 가지고 있는 '절대로'는 나쁜 일을 하는 것이 어떤 경우에도 안 된다는 의미를 드러내고 있다. (10f)에서 '결코' 및 '전혀', '절대로'가 '하나도 그렇지 않다'의 의미 기능을 하고 있으며 사건이 발생한 것이 하나도 우연하지 않다는 의미를 나타내고 있다. '별로'의 의미는 '그다지 그렇지 않다/그다지 있지 않다'인데 (10g)에서는 할 말을 예상했거나 생각했던 만큼 있지 않다는 의미를 나타내고 있다. '좀처럼'은 '여간하여서는'의 의미를 가지고 있는데 (10h)에서 '그'가 화를 내는 것이 쉽지 않다는 의미를 드러내고 있다.

이상의 부정 강조 의지법 양태부사를 터키 어 양태부사와 대응시키면, '하나도 없다'의 의미로 나타나는 '도무지, 전혀'와 'kesinlikle, asla, hiç de, katiyen'이 대응되고, '완전히'의 의미를 나타내는 '전혀'와 'tamamen, kesinlikle'가 대응하며 '아무리 하여도'의 의미를 가진 '도저히, 도무지'와 'bir türlü'가 대응한다. '어떤 경우에도 반드시'의 의미를 가지고 있는 '절대로'는 'asla, kesinlike, katiyen, ne olursa olsun'과 대응하고, '하나도 그렇지 않다'의 의미를 가지고 있는 '결코, 전혀, 절대로'와 'kesinlikle, asla, hiç de, katiyen'이 대응한다. '별로'와 대응하는 터키 어 양태부사로는 'pek'가 있는데 터키 어에서 이 부사는 부정 또는 긍정의 의미를 모두 가지고 있다¹⁹⁾. '좀처럼'과 대응되는 터키 어 양태부사는 'kolay kolay'가 있다.

이상의 내용을 살펴본 결과 한국어 부정 강조 의지법 양태부사 하나는 여러 가지 터키 어 단어로 설명이 된다는 측면에서 이들 양태부사는 '융합' 단계에 속한다. 또한 이들 양태부사가 서로 긴밀한 의미 관계를 가지므로, 즉 유의어의 특징이 있기 때문에 '차별화' 단계에 들어가기도 한다. 그러나 이들 양태부사 중 '좀처럼'의 경우 터키 어에 해당되는 단어와 일대일로 대응되는 것이 아니기 때문에 이 양태부사는 '새 범주' 단계에 들어간다.

5) 역접 강조 양태부사

한국어에서 역접 강조를 나타낸 양태부사에는 '오히려'와 '도리어'가 있고 이에 대응되는 터키 어 양태부사에는 'aksine, tersine'가 있다.

(11)a. 비가 와서 일하지 못하고 쉰 것이 오히려/도리어 잘 된 셈이네.²⁰⁾

a'. Yağmurdan dolayı çalışamamız aksine/tersine iyi oldu gibi.

b. 동생이 형보다 오히려/?도리어 더 크네.

b'. Kardeşi abisinin aksine/tersine daha uzunmuş.

19) 1) Yemek pek acı değil. 2) Yemek pek acı.

위에 문장들을 한국어로 번역하면 '1) 음식이 별로 맵지 않다. 2) 음식이 별로 맵다.'라고 번역이 되는데 문장 (2)에서는 '음식이 매우 맵다.'라는 의미를 나타내고 있다.

20) 김경훈(1997:39) 예문.

한국어에서는 예상이나 기대와 어긋난 일이 발생할 때 ‘오히려’와 ‘도리어’를 사용한다. 그러나 ‘오히려’는 ‘도리어’보다 예외성이 더욱 강한 것으로 여겨져 예문(11b)과 같은 경우에는 ‘도리어’보다 ‘오히려’가 더욱 적당한 것으로 보인다. 화자가 동생이 형보다 키가 클 것이라는 사실을 생각하지 못한 채 실제로 형과 동생을 본 이후 예외적인 감정을 표현할 경우에는 ‘오히려’가 더욱 적합하다. 터키 어에서 (21a, 21b)와 같은 경우에는 항상 같은 양태부사를 사용할 수 있다. ‘aksine’와 ‘tersine’는 의미 차이가 없으며 동의어이다. 역접 강조 의지법 양태부사들은 터키 어 양태부사들과 일대일로 대응하기 때문에 ‘대응’ 단계에 들어간다.

2.1.4. 한국어 · 터키 어 양태부사 의미적 대조분석 결과

한국어와 터키 어 양태부사를 대조분석하기 위하여 사실법 양태부사 및 가정법 양태부사, 의지법 양태부사로 나누고, 각 분류에서 한국어 양태부사가 들어간 문장을 제시하며 이들 문장의 의미 기능을 고려하여 대응할 수 있는 터키 어 양태부사를 선택하였다. 각 부분에서 한국어 양태부사의 의미를 뚜렷이 밝힌 후 이들 양태부사와 대응되는 터키 어 양태부사를 제시하여 차이점 및 공통점을 설명하였다. 양태부사 대조분석을 실행한 후 학습자들이 겪을 수 있는 어려움을 감안하여 스톡웰 외(Stockwell et al., 1965a, 1965b)의 ‘어려움의 단계’에 따라 구별하였다. <표 II-2>는 한국어 · 터키 어 양태부사의 대조분석 결과이다.

부사정류		한국어 양태부사	터키 어 양태부사	어려움의 단계				
				대응	융합	부재범주	새범주	차별화
사실	인식 (확인)	과연	gerçekten de, kesinlikle, acaba, beklenildiği üzere				●	

법 양 태 부 사	원칙 (당위)	역시	gerçekten de, kesinlikle, beklenildiği üzere				●	
		물론	mutlaka, elbette, doğal olarak, tabii ki, illa		●			●
		꼭	mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa		●			●
		반드시	mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa		●			●
		마땅히	mutlaka, elbette, kesinlikle, doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa		●			●
		기어코	mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa, elbette, doğal olarak, tabii ki		●			●
		기필코	mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa		●			●
가 정 법 양 태 부 사	추측, 회의	아마	belki	●				
		어쩌면	belki	●				
		혹시	acaba, belki					●
	조 건	제한 조건, 가정	만약	eğer	●			
			만일	eğer	●			
			가령	mesela, faraza				●
		무제 한 조건 =방 임, 무관 계	아무리	eğer ki, her ne kadar, -sA bile				●
			비록	eğer ki, her ne kadar, -sA bile				●
			설사	eğer ki, her ne kadar, -sA bile				●
			설령	eğer ki, her ne kadar, -sA bile				●
		선택	차라리	(onun) yerine	●			
의 지	청원 (간청)	제발	lütfen	●				
		부디	mümkün olduğunca, mümkün mertebe				●	

법 양 태 부 사	평가	아무쪼록	mümkün olduğunca, mümkün meritebe				●	
		분명히	açıkça	●				
		확실히	kesinlikle	●				
		진실로	gerçekten	●				
	의문 강조	왜	neden	●				
		어찌	nasıl	●				
		도대체	allah aşkına				●	
		설마	yok artık				●	
	부정 강조	전혀	hiç de, katiyen, asla, kesinlikle, tamamen		●			●
		결코	hiç de, katiyen, asla, kesinlikle		●			●
		별로	pek		●			
		절대로	asla, kesinlike, katiyen, ne olursa olsun		●			●
		도저히	hiç de, katiyen, asla, kesinlikle, tamamen, bır türlü		●			●
		도무지	hiç de, katiyen, asla, kesinlikle, tamamen, bır türlü		●			●
		좀처럼	kolay kolay				●	
	역접 강조	오히려	aksine, tersine	●				
		도리어	aksine, tersine	●				

<표 II-2> 한국어·터키 어 양태부사 의미적 대조분석 결과

<표 II-2>에서 제시한 바와 같이 한국어 양태부사는 터키 어 양태부사와 공통점이 있으나 차이점이 더욱 많이 나타난다. 더불어 한국어 사실법 양태부사 중 인식(확인)성 양태부사는 터키 어에 존재하지 않는 것으로 나타나 이들 양태부사를 '새 범주'로 구별하였다. 원칙(당위)성 양태부사들은 인식(확인)성에 비하여 개수가 많고 이들 양태부사 하나하나를 고려하였을 때 터키 어에 해당하는 양태부사는 두 개 이상으로 나타났다. '물론'은 'mutlaka, elbette, doğal olarak, tabii ki, illa'와 대응되고, '꼭'은 'mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa'와 대응되며 '반드시'는 'mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa'와 대응되었다. 또한 '마땅히'는 'mutlaka,

elbette, kesinlikle, dođal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa'와, '기어코'는 'mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa, elbette, dođal olarak, tabii ki'와, '기필코'는 'mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa'와 대응되는 양상을 보인다. 이에 이들 양태부사를 '융합'으로 구분하였다. 또한 원칙(당위)성 양태부사를 전체적으로 봤을 때 이 양태부사들은 하나의 터키어 양태부사로 표현되기도 한다. 원칙(당위)성 양태부사가 모두 'mutlaka, illa'로 표현될 수 있고, '꼭, 마땅히, 기어코, 기필코'가 'kesinlikle, ne olursa olsun'으로 표현될 수 있기 때문에 이 양태부사들을 '차별화'로 구분하였다.

가정법 양태부사의 경우 추측 또는 조건의 양태부사들 중 '아마', '어쩌면', '차라리' 외에 모든 양태부사들이 서로 긴밀한 의미를 가지고 있으므로 '차별화'로 구분하였다. '아마', '어쩌면', '차라리'는 터키어 양태부사들과 일대일로 대응하기 때문에 이들 양태부사는 '대응'으로 구분하였다.

의지법 양태부사의 대조분석 결과는 사실법 양태부사와 비슷한 양상을 보였다. 청원(간청) 양태부사들 중 '제발'이 터키어 양태부사와 '대응'을 하는 반면에 '부디' 및 '아무쪼록'이 터키어에서 없다는 것이 밝혀졌기 때문에 이들을 '새 범주'로 구별하였다. 평가 양태부사들은 모두 터키어 양태부사와 일대일로 대응하는 것으로 나타났다. 강조 양태부사 중의 의문 강조 양태부사 '왜'와 '어찌'가 터키어와 일대일로 대응하는 반면에 '도대체'와 '설마'가 터키어에 존재하지 않는 것으로 나타났다. 이에 이들 양태부사를 '새 범주'로 구분하였다. '별로'와 '좀처럼' 외의 부정 강조 양태부사들은 하나하나 봤을 때 두 개 이상의 터키어 양태부사와 대응된다는 점에서 '융합'으로 구분하였다. 또한 이들 양태부사는 서로 의미가 비슷하기 때문에 '차별화'로도 구분하였다. '별로'는 두 개의 터키어 양태부사와 대응이 되기 때문에 '융합'으로 구분하였고 '좀처럼'은 터키어에 없기 때문에 '새 범주'로 구분하였다.

부정 강조 의지법 양태부사 및 원칙(당위)성 사실법 양태부사와 대응되는 터키어 양태부사의 경우, 이들 부사들을 설명하는 터키어 부사들이 비슷할 때가 있다. 따라서 이 두 양태부사 간에도 관계가 있는 것으로 보이며 부정 강조 의지법 양태부사 및 원칙(당위)성 사실법 양태부사와 마찬가지로 '융합' 및 '차별화'로 구분할 수 있다.

2.2. 한국어 · 터키 어 양태부사의 통사적 대조분석

2.2.1. 호응 관계

호응 관계는 언어 형식들의 일반적인 결합 관계와는 구별되는 특성을 지니는 언어 형식들의 긴밀한 통합관계 양상이다(조효설, 2012;12). 앞서 언급한 바와 같이 양태부사는 서법적 제약이 있어 이러한 특징을 보이고 있다.

사실법 양태부사인 ‘과연, 역시, 반드시, 꼭, 기어코, 기필코, 마땅히, 물론’과 터키 어 양태부사인 ‘gerçekten de, beklenildiği üzere, acaba, kesinlikle, mutlaka, elbette, doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa’의 호응 관계를 비교한 결과는 다음과 같다.

- (1) a. 역시 배운 사람은 뭐가 달라도 다르다.
- a'. Gerçekten de akıllı adamın hali başkadır.
- b. 과연 책을 읽었을까?
- b'. Acaba/gerçekten de kitabı okumuş mudur?
- c. 꼭/반드시/기어코/기필코 시간에 맞춰서 와야 한다.
- c'. Mutlaka/kesinlikle tam saatinde gelmelisin.
- d. 자식이라면 마땅히 부모에게 효도해야 한다²¹⁾.
- d'. Evlat dediğin elbette ebeveynine hayırlı olmalı.
- e. 제가 시작한 일이므로 모든 책임은 물론 저에게 있습니다.
- e'. Ben başladığım için tüm sorumluluk tabii ki bana aittir.

사실법 양태부사 ‘과연, 역시’는 주로 평서형 ‘-다’, 감탄형 어미 ‘-구나’ 또는 의문형 어미 ‘-까’와 호응한다. 터키 어 양태부사 ‘gerçekten de, beklenildiği üzere, acaba, kesinlikle’는 평서문 ‘-dır’ 또는 의문형 어미 ‘-mi’와 호응한다. ‘반드시, 꼭, 기어코, 기필코, 마땅히, 물론’은 당위표현인 ‘-아/어 야하다’와 호응하며 터키 어 양태부사 ‘mutlaka, elbette, kesinlikle,

21) 이소아(2010)의 예문을 참고하였다.

doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa'는 한국어로 마찬가지로 당위 표현 '-mAll'와 호응하는데 평서문과 호응할 때도 있다.

(2) a. 아마/어쩌면 아직도 널 기다리고 있을지도 몰라/을 거야.

a'. Belki hala seni bekliyordur.

b. 혹시 우리 전에 본적이 있나요?

b'. Acaba daha önce kaşılaltık mı?

c. 아마 어제 학교에 왔을지도 모른다.

c'. Belki dün okula gelmiş olabilir.

추측을 나타내는 가정법 양태부사 '아마, 어쩌면, 혹시'는 또한 추측의 표현인 '-(으)르 것이다', '-(으)르 것 같다', '-(으)르 지도 모르다'와 비슷한 문법 형태들과 호응한다. 그러나 터키 어에서 'belki, acaba'는 이와 같은 문법 형태를 필요로 하지 않고 평서문을 사용하며 단일 양태부사만으로도 충분하다. 그러나 예문 (2c), (2c')와 같이 과거형으로 나타나는 문장에서는 '-(으)르 지도 모르다'와 비슷한 기능을 지닌 가능성을 나타내는 'olabilir'를 사용할 수 있다.

(3) a. 만일/만약/가령 조건이 그렇다면/그러면 나는 이 집을 팔지 않겠다.

a'. Eğer şartlar buysa bu evi satmayacağım.

제한조건의 가정법 양태부사 '만일, 만약, 가령'은 접속문에서 사용되고, 가정의 의미를 나타내는 접속법 어미 '-(으)면', '-(으)면'과 호응한다. 터키 어에서 양태부사 'eğer'도 한국어와 마찬가지로 가정의 의미를 나타내는 접속사 'ise'와 호응하는 것이 일반적이다.

(4) a. 비록 사소한 것일지라도/이지만 아버지와 논의해 야지.

a'. (Eğer)Küçük bir sorun olsa bile babana danışmalısın.

b. 설사/설령 돌아오지 않아도/않더라도 우리가 손해 볼 거 없다.

- b'. Eğer dönmese bile bizim için sorun olmaz.
 c. 아무리 돈이 많아도 쓸 줄 모른다.
 c'. Her ne kadar parası coksa da/cok olsa bile harcamayı bilmiyor.

무제한조건의 가정법 양태부사들은 양보의 의미를 가지고 있는 ‘-아/어도’, ‘-(으)르더라도’, ‘-더라도’ 등의 연결어미와 호응한다. 터키 어에서는 이들 양태부사에 해당하는 ‘eğer’가 ‘-sA dA’, ‘sA bile’와 같은 접속사와 호응하며 이들 접속사는 가정의 의미를 가지고 있다. 이런 점에서는 터키 어와 한국어의 차이가 나타나지 않는다.

- (5) a. 아무쪼록 제 말을 끝까지 들어주시기 바랍니다.
 a'. Lütfen/mümkün olduğunca sözlerimi sonuna kadar dinleyiniz.
 b. 부디 몸 조심하십시오.
 b'. Lütfen sağlığınıza dikkat edin.
 c. 제발 설거지 좀 해줘.
 c'. Lütfen/Allah aşkına bulaşıkları yıka.

청원 의지법 양태부사 ‘아무쪼록, 부디, 제발’은 ‘-기 바라다’ 같은 문법 형태나 ‘-십시오’, ‘-세요’ 같은 명령형 어말어미와 호응한다. 터키 어 양태부사 ‘lütfe, allah aşkına, mümkün olduğunca’는 명령형으로만 호응한다²²⁾.

- (6) a. 왜 숙제를 안했니?
 a'. Neden ödevini yapmadın?
 b. 어찌 그런 소문이 났는지 나도 모르겠다.
 b'. Nasıl böyle bir dedikodu çıktığını bende bilmiyorum.
 c. 도대체 무엇이 걱정이십니까?
 c'. Allah aşkına neyi dert ediyorsunuz?
 d. 설마 너까지 나를 의심하는 게 아니겠지?

22) 터키 어에서 명령문은 일반적으로 어미를 사용하지 않는다. 2인칭 복수에게 명령을 할 때만 ‘-Iniz’라는 어미를 사용한다.

d'. Yok artık, sen de benden süphelenmiyorsundur.(?)

의문강조 양태부사들은 의문형 어미로 끝나는 것이 일반적이다. 터키 어 양태부사들도 주로 의문형 어미로 끝나지만 문장 내에서 의문사가 있는 경우에 의문형 어미를 사용하지 않고 평서문으로 문장을 끝낸다. 그리고 ‘설마’와 같이 터키 어에 일대일로 대응이 없는 부사들은 한국어와 달리 터키에서 평서문에서 사용이 가능하다. 예문 (6d')에서 문장은 형태적으로는 평서문이지만 의문의 의미를 가지고 있다.

(7) a. 절대로 나쁜 일을 해서는 안 된다.

a'. Kesinlikle kötü bir şey yapmamalısın.

b. 그것은 결코 우연한 일이 아니었다.

b'. Kesinlikle tesadüf değildi.

c. 전혀 관계가 없다.

c'. Asla/Kesinlikle alakası yok.

d. 그 사람과 도무지 말이 안 통한다.

d'. Onunla bir türlü anlaşılmıyoruz.

e. 그 음식을 도저히 먹을 수 없다.

e'. O yemeği katiyen yiyemiyorum.

f. 영화는 별로 재미가 없다.

f'. Film pek güzel değil.

g. 싸움이 좀처럼 가라앉지 않을 것 같다.

g'. Kavga kolay kolay dinmeyecek gibi.

부정강조 의지법 양태부사들은 부정소와 같이 사용되는 제약이 있고, 이들 양태부사에 대응되는 터키 어 부사들도 주로 부정형으로 사용된다. 그러나 ‘kesinlikle, pek’ 같은 부사들은 의미 기능이 두 가지 있으므로 긍정적으로도 사용할 수 있으나 이러한 경우 사실법 양태부사의 기능을 하게 된다.

2.2.2. 문장 종류

양태부사는 서법 형태들과 공기 관계를 보이는 부사들이다(임유중, 1999:76). 국어에서 서법은 문말 서법과 양태 서법으로 나누는데 문말 서법은 문장 종류로 볼 수 있다. 고영근·구본관(2008:425-426)에서 문장 종류를 평서문, 감탄문, 의문문, 명령문, 청유문으로 나누고 있다.

- (1) a. 과연/역시 우수한 학생이다/구나.
a'. Gerçekten de başarılı bir öğrenciymiş.
b. 과연/역시 이번에 이길 수 있을까?
b'. Acaba bu defa kazanabilir miyiz?

터키 어 양태부사들 ‘gerçekten de, acaba’ 등의 문장 종류는 한국어 사실법 양태부사 ‘과연, 역시’와 같이 감탄문, 평서문, 의문문에서 사용된다.

- (2) a. 반드시/꼭/물론/마땅히/기필코/기어코 숙제를 해야 한다.
a'. Mutlaka/elbette/kesinlikle/doğal olarak/tabii ki/ne olursa olsun/illa ki ödevini yapmalısın.
b. 비가 오는 날이면 반드시/꼭/기필코/기어코 허리가 쭈신다.
b'. Yağmur yağdığı zaman mutlaka/elbette/kesinlikle/doğal olarak/tabii ki/ne olursa olsun/illa ki belim ağrır.
c. 반드시/꼭 시간에 맞춰 오너라.
c'. Mutlaka/kesinlikle/ne olursa olsun tam saatinde gel.
d. 반드시/꼭 이번에 이기자.
d'. Mutlaka/kesinlikle/ne olursa olsun bu sefer kazanalım.

사실법 양태부사 ‘반드시, 꼭, 물론, 마땅히, 기필코, 기어코’는 예문 (2a)에 서처럼 모두 평서문에 사용될 수 있다. ‘반드시, 꼭’은 평서문, 의문문, 청유문, 명령문 모두 사용될 수 있고, 또한 ‘반드시, 꼭’만 명령문 및 청유문에 사

용될 수 있다. 터키 어 양태부사 ‘mutlaka, elbette, kesinlikle, doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa ki’는 모두 평서문에 사용될 수 있고, ‘mutlaka, elbette’는 ‘반드시, 꼭’과 같이 명령문 및 청유문에 사용될 수 있다.

(3) a. 아마/혹시/어쩌면 내일 떠나게 될지도 모른다.

a'. Belki/*acaba yarın gider.

b. 혹시/*아마/*어쩌면 우리 본적 있나요?

b'. Acaba/*belki daha önce tanıştık mı?

가정법 양태부사 ‘아마, 혹시, 어쩌면’은 모두 평서문에서 사용될 수 있으나 ‘혹시’는 의문문에서 사용될 수 있다. 터키 어 양태부사 ‘belki’는 평서문에서만 사용이 가능하고, ‘acaba’는 의문문에서만 사용할 수 있다.

(4) a. 만약/만일/가령 날씨가 좋다면 여행 갈 것이다.

a'. Eğer hava iyi olursa tatile gideceğim.

b. 가령 너한테 그런 행운이 온다면 너는 어떻게 하겠니?

b'. Eğer böyle bir fırsat bulursan ne yaparsın?

c. 만약/만일 날씨가 좋다면 여행 가자.

c'. Eğer hava iyi olursa tatile gidelim.

d. 만약/만일 날씨가 좋다면 여행 가라.

d'. Eğer hava iyi olursa tatile git.

e. *가령 날씨가 좋다면 여행 가라.

f. *가령 날씨가 좋다면 여행 가자.

위에서 볼 수 있듯이 ‘만약, 만일, 가령’은 복문에서 나타난다. ‘만약, 만일’의 경우 평서문, 의문문, 명령문, 청유문의 절이 뒤에 나타남을 볼 수 있다. ‘가령’은 가정의 의미로 사용할 때 평서문 및 의문문에서만 나타난다. 터키 어 양태부사 ‘eğer’는 복문에서 나타나고, 평서문, 의문문, 청유문, 명령문에

서 사용된다.

- (5) a. 설사/설령 힘들어도 끝까지 해라.
a'. (Eğer) zor olsa bile sonuna kadar yap.
b. 설사/설령 일찍 오더라도 끝낼 수 있어?
b'. (Eğer) erken gelse bile bitirebilir mi?
c. 아무리 열심히 해도 성공하지 못한다.
c'. Her ne kadar gayertle yapsada başarılı olamaz.
d. 비록 사소한 일일지라도 아버지와 논의해야지.
d'. (Eğer) ufak bir sorun olsa bile babana danışmalısın.

가정법 양태부사 ‘설사, 설령, 아무리, 비록’은 복문에서 나타나고, 그 후행 절로 평서문, 의문문, 명령문이 나타난다. 터키 어 양태부사 ‘eğer’는 복문에서 나타나며 평서문, 의문문, 명령문, 청유문에서 사용된다.

- (6) a. 제발/부디/아무쪼록 건강하게 잘 지내라.
a'. Lütfen/allah aşkına/mümkün olduğunca sağlığına dikkat et.
b. 제발/*부디/*아무쪼록 조용히 하자
b'. Lütfen/allah aşkına/mümkün olduğunca sessiz olalım.

의지법 양태부사 중 의지의 의미를 나타내는 ‘제발, 부디, 아무쪼록’은 주로 명령문에서 사용된다. 그들 중 ‘제발’은 청유문으로 사용될 수 있는 특징을 보인다. 터키 어 ‘lütfen/allah aşkına/mümkün olduğunca’는 모두 명령문 및 청유문에서 사용될 수 있으나 청유문으로 사용될 때에도 명령의 뜻을 가지고 있다.

- (7) a. 왜 그런 말을 했니?
a'. Neden öyle dedin?
b. 자식 일인데 어찌 걱정이 안 되겠습니까?

- b'. Tek çocuk, nasıl merak etmezsin?
- c. 도대체 바람이 어디 불어오는 것인가?
- c'. Allah aşkına bu rüzgar nereden geliyor?
- d. 설마 너까지 나를 의심하는 거 아니겠지?
- d'. Yok artık! Sen de benden süphelenmiyorsundur.

의문을 표현하는 양태부사인 ‘왜, 어찌, 도대체, 설마’는 의문문에서 사용된다. 터키 어 ‘neden, nasıl, allah aşkına’는 의문문에서 사용되나 ‘yok artık’은 의문문 및 평서문에서 사용될 수 있다.

- (8) a. 절대로 나쁜 일을 하지 말자/하지 마.
- a'. Asla/kesinlikle/katiyen kötü birsey yapmamalısın.
- b. 그것은 결코 우연한 일이 아니었다.
- b'. O olay asla tesadüf değildi.
- c. 그는 고기를 전혀 입에 대지 않아?
- c'. O asla et yemez mi?
- d. 그 사람과는 도무지 말이 안 통한다.
- d'. Onunla katiyen anlasamıyoruz.
- e. 도저히 참을 수가 없다.
- e'. Katiyen dayanamam.
- f. 할 말이 별로 없다.
- f'. Söyleyecek bir şey pek yok
- g. 그는 좀처럼 화를 내지 않는다.
- g'. O kolay kolay sinirlenmez.

부정의 의미를 표현하는 양태부사 ‘전혀, 절대로, 결코, 도무지, 도저히, 별로, 좀처럼’은 평서문으로 사용되는 것이 일반적이다. 또한 ‘절대로, 전혀, 결코’는 의문문, 명령문, 청유문으로 사용될 수 있다. 이들 양태부사에 해당하는 터키 어 ‘asla, kesinlikle, katiyen, hiç bir zaman, hiç de, ne olursa

olsun, katiyen, bir türlü, pek, kolay kolay'는 평서문, 의문문, 명령문, 청유문 모두에서 사용될 수 있다.

2.2.3. 한국어 · 터키 어 양태부사의 통사적 대조분석 결과

한국어와 터키 어 양태부사를 통사적으로 대조분석을 하는 데 호응 관계 및 문장 종류로 나누어서 실행하였다. 한국어 양태부사가 어떤 종결 및 연결 어미와 호응 관계를 하고 어떤 문장 종류와 같이 사용되는지 또는 이들 양태 부사에 해당하는 터키 어 부사들의 공통점 및 차이점이 무엇인지 검토하였다. 이상의 논의를 정리하면 다음과 같다.

분류	한국어			터키 어		
	양태 부사	결합 가능한 문법 형태	문장 종류	양태 부사	결합 가능한 문법 형태	문장 종류
사실법 양태	인식 과연, 역시	-다, -구나, -까	평서문, 감탄문, 의문문	gerçekten de, beklenildiği üzere, acaba, kesinlikle	-dİr, -mİ	평서문, 감탄문, 의문문
	원칙 반드시, 꼭	-아/어/여 하다, (으)ㄹ 것이다	평서문, 의문문, 청유문, 명령문	mutlaka, elbette, kesinlikle, doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa	-dİr, -mİ -mAII	평서문, 의문문, 청유문, 명령문
	기어코, 기필코	-고야 말다- -(으)ㄹ 것이다-	평서문, 의문문			
	마땅히 물론	-아/어/여 하다	평서문 평서문			
가정법 양태	추측 아마	-(으)ㄹ 것이다, -ㄴ 것 같다, -겠-	평서문, 의문문	belki	-dİr	평서문
	어쩌면	-지 모르다		belki	-dİr	평서문
	혹시	-ㄹ까, -지 모르다	평서문, 의문문	acaba	-mİ	의문문
	제한조 만일, 만약	-면, -다면, -라면	평서문, 의문문, 청유문,	eğer	-sA	평서문, 의문문, 청유문,

의 지 법 양 태	건	가령		명령문 평서문, 의문문			명령문
		비록	-지만, -ㄹ지라도, -어도	평서문, 의문문, 명령문	eğer	-sA bile	평서문, 의문문, 명령문, 청유문
		아무리	-ㄹ지라도, -어도, -ㄹ망정		her ne kadar		
		설사, 설령	-아/어/여 도, -더라도, -ㄹ망정		eğer		
	선택	차라리	X		yerine	X	
	의 지 법 양 태	청원	아무쪼록 부디	명령문	lütfen, allah aşkına, mümkün olduğınca	Ø, -AlIm	명령문, 청유문
			제발	명령문, 청유문			
		의문강조	왜, 어찌	의문형 어미	neden nasıl	-mİ	의문문
			도대체	의문형 어미	allah aşkına		
			설마	'-겠', '-ㄹ까', '-리' 등 추측 표현 의문형 어미	yok artık	-dİr	평서문
		부정강조	절대로	평서문, 명령문, 청유문, 의문문	asla, kesinlikle, kattiyen, tamamen, hiç bir zaman	-mA -mİ	평서문, 명령문, 청유문, 의문문
			결코				
			전혀			-mA	평서문
			도저히	평서문	hiç de, ne olursa olsun, katiyen, bir türlü		
			도무지		kolay kolay		
		별로		평서문, 의문문	pek		평서문, 의문문

<표 II-3> 한국어 · 터키 어 양태부사의 통사적인 대조분석 결과

<표 II-3>을 통해 한국어 양태부사와 터키 어 양태부사 간의 통사적 차이점 및 공통점을 제시하였다. <표 II-3>을 바탕으로 하여 한국어 및 터키 어

양태부사 간의 차이점과 공통점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 한국어 양태부사는 종류별로 호응하는 어미들을 가지고 있으나 터키어 양태부사는 대부분 이런 호응 관계를 필요로 하지 않는다. 특히 가정법 양태부사들은 호응하는 문법 형태가 매우 다양한데 비해 터키어 양태부사들의 경우 필요로 하는 문법 형태가 많지 않은 것으로 나타났다.

둘째, 한국어 양태부사가 나오는 문장 종류 및 터키어 양태부사들이 나오는 문장 종류를 비교한 결과 크게 차이가 없다는 것이 밝혀졌다. 문장 종류에 있어서는 터키어 양태부사들이 사용될 수 있는 문장 종류가 더욱 다양하게 나타났다. 그러나 한국어 가정 [추측] 양태부사들이 모두 평서문과 의문문에 사용될 수 있는 특징을 가지고 있는 반면 한국어 가정 [추측] 양태부사에 해당하는 터키어 양태부사들의 경우 평서문이나 의문문으로 사용될 수 있는 것이 따로 있다는 점이 다르다.

셋째, 한국어와 터키어 양태부사 간에는 몇몇 공통점이 존재한다. 사실법 [원칙] 양태부사가 필요로 하는 문법 형태와 해당 터키어 양태부사들이 필요로 하는 문법 형태는 비슷한 형태로 나타났다. 또한 의지법 [청원] 양태부사들이 필요로 하는 문법 형태는 해당 터키어 양태부사가 필요로 하는 문법 형태와 공통적으로 나타난다.

3. 교육용 한국어 양태부사의 항목 선정 및 위계화

본 연구의 대상인 터키인 한국어 학습자들에게 실험을 실시하기 위해서는 양태부사 목록의 위계화가 필요하다. 이에 양태부사 사용 양상을 수준별로 검증하기 위하여 양태부사 목록을 위계화하는 작업을 하였다.

위계화 작업을 위해 국립국어원(2003)에서 제시한 한국어 학습용 어휘를 사용할 수도 있지만, 이는 한국에서 이루어지는 한국어교육을 고려하여 만들어졌으므로 현재 터키에서 한국어를 학습하는 학습자들에게는 적합하지 않을 수 있다. 이에 터키인 한국어 학습자를 위하여 새로운 위계화가 필요할 것으로 보았다²³⁾. 이를 위하여 본 연구에서 첫째, 터키인 한국어 학습자들의

23) 김광해(2003)는 한국어 어휘를 위계화하는 작업을 하였는데 한국어가 모어인 학습자를 대

특징 및 한국어·터키 어 양태부사 대조분석 결과를 고려하고, 둘째, 국립국어원(2003)에서 제시한 난이도 목록을 중심으로 하며 셋째, 양태부사 사용 빈도를 고려한다. 마지막으로 한국어 교재에서 제시된 양태부사를 살펴본 후 터키 인 한국어 학습자를 위하여 새로운 등급별 한국어 양태부사 목록을 구안하고자 한다.

등급	양태부사
A	꼭, 물론, 왜, 아마
B	만약, 만일, 반드시, 분명히, 아무리, 역시, 별로, 어쩌면, 전혀, 절대로, 제발, 확실히
C	과연, 가령, 도대체, 도저히, 도리어, 결코, 설사, 오히려, 어찌, 진실로, 차라리, 혹시
제시 안 됨	기어코, 기필코, 도무지, 마땅히, 비록, 부디, 설령, 설마, 아무쪼록, 좀처럼, 도리어

<표 II-4> 국립국어원 한국어 학습용 양태부사 등급

위의 표는 국립국어원에서 제시된 한국어 학습용 어휘 선정 결과를 바탕으로 만든 등급별 한국어 양태부사 목록이다. 'A'에 제시된 양태부사의 수준은 초급이고, 'B'는 중급이며 'C'는 고급이다. 또한 학습용 한국어 양태부사로 선정된 양태부사들 중의 일부가 국립국어원에서 제시되지 않은 것으로 나타났다. 또 다른 위계화 조건은 사용 빈도로 한국어 양태부사 사용 빈도²⁴⁾는 <표 II-5>과 같다.

상으로 마련되었기 때문에 외국인 한국어 학습자에게 적용하기가 어려운 것으로 보인다. 그가 작업한 등급별 한국어 어휘를 기반으로 양태부사를 위계화한 결과는 다음과 같다.

등급	제시된 양태부사
1-2 (초급)	만약, 만일, 아마, 어쩌면, 결코, 전혀, 왜, 어찌, 반드시, 아무리, 꼭, 물론, 도대체, 오히려, 역시, 별로, 분명히, 가령, 과연, 설마, 혹시, 도무지, 도저히, 비록, 절대로, 제발, 아무쪼록, 부디, 마땅히, 차라리, 도리어, 좀처럼
3(중급)	설마, 기어코, 확실히, 진실로
4(고급)	설령, 기필코

표에서 보듯이 초급에서 제시된 양태부사의 수가 매우 많아 이를 터키 인 한국어 학습자에게 그대로 적용하기는 힘들다.

24) 국립국어원(2003) 학습용 어휘 사용 빈도.

양태부사	빈도	양태부사	빈도	양태부사	빈도	양태부사	빈도
과연	258	혹시	161	부디	18	전혀	420
역시	617	만약	201	아무쪼록	4	결코	287
물론	158	만일	127	분명히	156	별로	275
꼭	439	가령	112	확실히	90	절대로	87
반드시	280	아무리	315	진실로	18	도저히	84
마땅히	42	비록	202	왜	1139	도무지	48
기어코	9	설사	34	어찌	147	좀처럼	41
기필코	9	설령	27	도대체	198	오히려	547
아마	396	차라리	118	설마	21	도리어	35
어쩌면	170	제발	57				

<표 II-5> 한국어 양태부사 사용 빈도 목록

위계화 작업을 하는 데 마지막으로 고려할 단계는 한국어 교재에서의 양태부사 제시 순서를 살펴보는 것이다. 한국어 교재를 마지막으로 살펴보는 이유는 터키에서 한국어를 가르칠 때는 별도로 정해진 교재가 없기 때문이다²⁵⁾. 분석을 위해 사용한 교재는 서울대학교 언어 교육원 <한국어 1, 2, 3, 4>, 연세대학교 한국어학당 <연세 한국어 '1-1, 2', '2-1, 2', '3-1, 2', '4-1, 2', '5-1, 2', '6-1, 2'>, 이화여자대학교 언어 교육원 <이화 한국어 '1-1, 2', '2-1, 2', '3-1, 2', 4, 5, 6>, <KORECE 1, 2>와 같은 교재이다. 분석 결과는 다음과 같다.

교재	양태부사
한국어 1, 2	전혀, 아마
한국어 3	역시, 혹시, 만약, 만일, 물론
한국어 4	비록, 도대체, 절대로, 결코,

<표 II-6> '서울대학교 한국어' 한국어 양태부사 제시 순서

25) 터키에서 한국어를 가르칠 때 사용되는 주된 교재는 'KORECE 1, 2'이다. 그 외의 연세대학교 한국어학당에서 발행된 '연세 한국어'를 사용한다. 이 두 개의 교재 외의 교사들이 자유롭게 교재 선택을 할 수 있고 또한 직접 준비한 핸드아웃(hand out)이나 연습지로 수업을 할 수 있다. 터키인 학습자들이 'KORECE 1, 2' 및 '연세 한국어 초급과 중급'을 1-2학년 동안 모두 학습한 후 3학년부턴 '연세 한국어 고급'을 학습하기 시작한다. 이때부터 학습자들이 사용하는 정해진 교재가 없고, 전적으로 교사에 의존하여 학습이 이루어지고 있다.

교재	양태부사
연세 한국어 초급 (1-1,2, 2-1,2)	꼭, 아마, 왜
연세 한국어 중급 (3-1,2, 4-1,2)	결코, 도대체, 만약, 만일 반드시, 분명히, 전혀, 혹시
연세 한국어 고급 (5-1,2, 6-1,2)	아무래도, 어쩌면

<표 II-7> '연세 한국어' 한국어 양태부사 제시 순서

교재	양태부사
이화 한국어 1-1, 1-2, 2-1, 2-2 초급	꼭, 왜, 전혀, 혹시, 역시, 비록, 아마
이화 한국어 3-1, 3-2,4 중급	절대로, 만약, 물론, 과연, 절대로,
이화 한국어 5, 6 고급	결코, 아무래도

<표 II-8> '이화 한국어' 한국어 양태부사 제시 순서

교재	양태부사
KORECE 1	꼭, 아마, 왜
KORECE 2	설마, 아무래도, 어쩌면, 절대로, 혹시

<표 II-9> 'KORECE' 한국어 양태부사 제시 순서

터키 인 학습자를 위한 등급별 한국어 양태부사 목록 구안 시 국립국어원의 한국어 학습용 어휘 목록에 제시된 양태부사 중, 중급에서 제시된 '만약, 별로, 전혀' 및 고급에서 제시된 '혹시'를 초급으로 재정리하였다. 이에 초급에는 '만약, 아마, 전혀, 왜, 꼭, 물론, 별로, 혹시'와 같은 총 여덟 개의 양태부사가 제시되었다. '만약'은 빈도수는 매우 높지 않지만 의미 및 통사적인 특징이 터키 어와 비슷하고, 또한 초급에서 학습자들이 가정의 의미를 나타내는 양태부사를 배우기 때문에 '아마'를 초급에서 제시하였다. '왜, 꼭, 아마, 전혀'는 사용 빈도가 높고 '어려움의 단계'²⁶⁾에서도 '단계 1'과 '단계 2'에 해

26) 한국어 양태부사 및 터키 어 양태부사를 대조분석하며 한국어 양태부사가 터키 인 학습자들에게 어느 정도 어려운지를 파악하기 위하여 스톡웰 외(Stockwell et al; 1965a, 1965b)의 '어려움의 단계'라는 체계에 맞추어서 구별하였다. 그의 체계에서 다섯 개의 단계가 있으며 대응은 가장 쉬운 단계인 '단계 1', 융합이 '단계 2', 부재 범주가 '단계 3', 새 범주가 '단

당하기 때문에 초급에서 제시하였다. '혹시'의 사용 빈도는 보통이고 어려움에 단계에서도 '단계 5'이지만 두 가지의 의미 기능을 하고 있고²⁷⁾ 의문문에서의 의미 기능의 경우 매우 쉬우면서도 초급 단계에서 학습자에게 자주 노출이 되기 때문에 초급에서 제시하였다. '별로'와 '물론'은 의미적으로 '단계 2'에 들어가고 초급 학습자들에게 자주 노출되므로 초급에서 제시하였다.

국립국어원의 목록에서 고급으로 제시된 양태부사 '과연, 가령, 도대체, 결코, 오히려, 어찌, 진실로, 차라리'와 제시되지 않은 양태부사 '비록, 부디, 설마'를 중급으로 재정리하여 중급에서 제시된 양태부사는 총 20개이다. 이들은 '만일, 어쩌면, 결코, 반드시, 도대체, 역시, 가령, 과연, 설마, 비록, 절대로, 제발, 부디, 어찌, 아무리, 분명히, 차라리, 오히려, 아무래도, 진실로'이다. 이 양태부사들 중 이미 중급에서 제시된 '만일, 반드시, 분명히, 아무리, 역시, 어쩌면, 절대로, 제발, 확실히'를 그대로 다시 제시한 이유는 '만일'은 빈도가 낮지 않고 대조분석 결과에서도 '단계 1'에 들어가기 때문이다. 또한 '만일'이 '만약'과 공통한 의미를 가지고 있으나 초급에서 학습에 대상이 되지 않으므로 중급에서 제시하였다. '어쩌면'은 빈도가 높은 편이고 통사적인 특징은 어렵지만 의미적으로 '단계 1'에 들어가며 또한 중급에서 학습되기 때문에 중급에서 제시하였다. '반드시'는 의미와 통사적으로 어렵지 않고, '역시'는 의미 면에서 어려운 반면에 빈도가 높아서 중급에서 제시하였다. '절대로'와 '제발'은 빈도는 낮지만 의미 및 통사적으로 쉬운 단계에 들어가므로 중급에서 제시하였다. '아무리'는 의미적으로 '단계 5'에 들어가지만 빈도가 높고 학습자에게 자주 노출이 되어서 중급에서 제시하였다. '분명히'는 의미와 통사적인 특징이 터키 어와 비슷하고, '아무래도'는 의미가 '단계 4'에 해당하지만 빈도가 높은 편이기 때문에 중급에서 제시하였다. 고급에서 제시되었는데 중급으로 재정리한 양태부사들은 '과연, 가령, 도대체, 결코, 오히려, 어찌, 진실로, 차라리'이다. '결코, 과연, 오히려'는 사용 빈도가 높아 중급으

계 4' 차별화가 가장 어려운 단계인 '단계 5'에 해당한다. 보다 자세한 내용은 터키 어·한국 어 대조분석을 참조.

27) 의문문에서 사용되는 '혹시'는 터키 어로 'acaba'로 표현되고 이런 의미 기능이 의미 및 통사적으로 매우 쉽다. 그러나 복문에서 '혹시'가 '아마'에 해당하는 'belki'와 비슷한 의미를 가지고 있으므로 어려울 뿐만 아니라 학습자들이 이러한 특징을 잘 파악하지 못한다.

로 제시하였는데 이들 중 '결코'는 '단계 2'에 들어가고, '오히려'는 '단계 1'에 들어가며 '과연'은 '단계 4'에 들어간다. '과연'을 중급에 제시한 이유는 학습자에게 자주 노출이 되기 때문이다. '어찌'와 '차라리'를 중급으로 재정리한 이유는 이들의 빈도가 낮지 않고 통사적으로 터키 어와 비슷하며 의미적으로는 '단계 1'에 들어가기 때문이다. '가령'은 의미적으로 '단계 5'에 들어가고 '도대체'는 의미적으로 '단계 4'에 들어가나 빈도가 높으므로 중급에서 제시하였다. '진실로'는 빈도가 매우 낮은 반면 의미와 통사적으로 터키 어와 비슷하고 중급에서 학습되므로 중급으로 제시하였다. 국립국어원 목록에 제시되지 않은 '설마, 비록, 부디'를 중급으로 재정리했는데 이는 의미적으로 '단계 4'에 들어가나 모두 중급에서 학습되기 때문이다.

고급 난이도로 제시한 양태부사는 '마땅히, 기어코, 기필코, 설사, 설령, 좀처럼, 도무지, 도저히, 아무쪼록, 도리어'가 있는데 이들을 고급에서 제시한 일차적인 이유는 사용 빈도가 매우 낮기 때문이다. 또한 이들 양태부사가 한국어 교재에서 다루어지지 않기 때문이다. 의미 및 통사적인 특징으로 보면 '기필코, 기어코, 마땅히'는 의미적으로 서로 비슷하여 '단계 5'에 해당한다. '설령, 설사' 및 '도무지, 도저히'도 마찬가지로 의미가 비슷하므로 '단계 5'에 해당한다. '아무쪼록' 및 '좀처럼'은 의미 면에서 '단계 4'에 해당한다. 이들 양태부사들 중의 '도리어'만 의미적으로 '단계 1'에 들어가는데 이 부사는 사용 빈도가 매우 낮으므로 고급에서 제시하였다.

상술한 내용 및 한국어·터키 어 양태부사 대조분석 결과를 바탕으로 하여 터키 인 학습자들을 위하여 마련한 교육용 한국어 양태부사 목록은 다음과 같다.

등급	양태부사
초급	만약, 아마, 전혀, 왜, 꼭, 물론, 별로, 혹시
중급	만일, 어쩌면, 결코, 반드시, 도대체, 역시, 가령, 과연, 설마, 비록, 절대로, 제발, 부디, 어찌, 아무리, 분명히, 차라리, 오히려, 아무래도, 진실로
고급	마땅히, 기어코, 기필코, 설사, 설령, 좀처럼, 도무지, 도저히, 아무쪼록, 도리어

<표 II-10> 터키 인 학습자를 위한 등급별 교육용 한국어 양태부사 목록

Ⅲ. 터키 인 학습자 양태부사 사용 양상 및 오류 분석

1. 양태부사 사용 양상

터키 학습자들이 한국어 양태부사를 사용하는 양상을 알아보기 위하여 학습자를 초·중·고급으로 나누어 각 등급별로 문장 만들기 검사 및 선다형 검사, 진위형 검사, 터키 어·한국어 번역 검사를 실행하였다. 그리고 각 등급에서 터키 인 학습자들이 한국어 양태부사를 의미적 및 통사적으로 종류에 따라 어느 정도 잘 사용하고 있는지를 확인하였다. 터키 인 학습자들의 각 등급 및 종류에서의 한국어 양태부사의 사용 양상은 다음과 같다.

양태 부사 등급	사실법 양태부사		가정법 양태부사		의지법 양태부사	
	의미(%)	통사(%)	의미(%)	통사(%)	의미(%)	통사(%)
초급	63	86	60	45	62	55
중급	45	52	56	51	73	58
고급	68	58	77	87	69	71
총	57	65	64	61	68	61

<표 Ⅲ-1> 터키 인 학습자의 한국어 양태부사 사용 양상

의미적인 측면에서 초급 한국어 학습자들은 의지법 양태부사에 대한 정답률이 63%로 가장 높으며 가정법 양태부사가 60%로 가장 낮다. 중급 학습자들이 의미 면에서 가장 높은 정확도를 보인 것은 의지법 양태부사로 73%이며 초급과 마찬가지로 사실법 양태부사 45%로 가장 낮다. 통사적인 면에서는 의지법 양태부사가 58%로 가장 높고 가정법 양태부사가 51%로 가장 낮다. 고급에서는 가정법 양태부사가 77%로 의미적 측면에서 가장 높은 정답률을 보였으며 68%로 사실법 양태부사가 가장 낮았다. 통사적인 측면에서 가정법 양태부사가 87%로 가장 높은 반면에 사실법 양태부사가 58%로 가장 낮았다. 통합적인 결과를 봤을 때 터키 인 학습자들은 의미면에서 68%로 의지법 양태부사에 대한 정답률이 가장 높고 사실법 양태부사에 대한 정답률이 가장 낮다. 통사적인 측면에서는 사실법 양태부사가 65%로 가장 높은 결과를 보여준 반면에 가정법 양태부사 및 의지법 양태부사는 서로 비슷하여 61%로

나타났다. 각 등급 및 분류에 대한 자세한 결과는 다음과 같다.

1.1. 초급 양태부사 사용 양상

이 절에서는 터키 인 초급 학습자들의 한국어 양태부사 사용 양상을 살펴 고자 한다. 아래의 내용은 터키 인 초급 학습자들이 산출한 각 검사의 결과 이다.²⁸⁾

양태부사	의미(%)	통사(%)	양태부사	의미(%)	통사(%)
아마	93	46	물론	87	38
전혀	90	70	만약	90	74
왜	100	100	별로	93	57
꼭	27	55	혹시	96	65

<표 III-2> 초급 문장 만들기 검사 결과(정답률)

위의 표는 터키 인 초급 학습자들의 양태부사 의미 및 통사적인 지식을 같이 판단하는 문장 만들기 검사의 결과이다. 표를 봤을 때 대체로 터키 인 초급 학습자들이 한국어 양태부사의 의미를 잘 알고 있다는 것을 알 수 있다. 양태부사 ‘꼭’에 대한 대답만이 비교적 낮게 나왔지만 한편으로는 터키 인 초급 학습자들이 양태부사의 통사적인 특징에 대한 지식이 완벽하지 않다는 점을 볼 수 있다. 특히 가정법 양태부사 ‘아마’ 및 사실법 양태부사 ‘물론’에 대한 통사적인 지식이 완벽하지 않은 양상을 보인다.

다음 표는 터키 인 초급 학습자들의 한국어 양태부사의 의미적인 특징에 대한 지식을 알아보기 위해 실시한 선다형 검사 결과이다. 이 검사 결과를 보면 터키 인 초급 학습자들이 한국어 양태부사의 의미를 어느 정도 이해하고 있다는 것을 알 수 있다.

28) 이 검사에서는 학습자들로 하여금 주어진 양태부사의 의미를 쓰고 이들 양태부사를 포함한 문장을 작성하도록 요구하였다. 의미를 쓰는 것은 학습자가 의미를 얼마나 잘 이해하고 있는지를 보여주고, 문장을 만드는 것은 해당 양태부사의 통사적 특징을 얼마나 잘 아는지를 보여준다. 이에 <표 III-1>에서 ‘의미’ 부분은 양태부사의 의미를 알고 있는 학습자의 비율을, ‘통사’ 부분은 의미를 쓴 학습자들 중의 몇 퍼센트가 해당 양태부사로 정확한 문장을 만들었는지를 보여 준다. (문장 만들기 검사에서 양태부사의 의미를 작성하지 않는 학습자는 해당 양태부사의 의미를 모르는 것으로 파악하고 오류에 포함시켰다.)

문항	정답률 (%)	문항	정답률 (%)	문항	정답률 (%)	문항	정답률 (%)
1	73	5	40	9	70	13	10
2	76	6	70	10	76	14	60
3	80	7	73	11	40	15	90
4	0	8	66	12	76	16	80
평균	61						

<표 III-3> 초급 선다형 검사 결과(정답률)

실제 문항과 관련한 결과를 살펴보면 [문제 4, 5, 11, 13]는 다른 문제들과 달리 정답률이 더 낮게 나왔다.

- [문제 4] A: 우산 왜 가지고 왔어요?
B: __ 비가 올까 해서 가지고 왔어요.
a. 혹시 b. 아마 c. 꼭
- [문제 5] A: 대학교 분위기가 어때요? 고등학교와 비슷해요?
B: __ 달라요.
a. 꼭 b. 전혀 c. 별로
- [문제 11] A: 난방을 켜어요?
B: __ 켜지요. 눈도 오는데...
a. 전혀 b. 물론 c. 꼭
- [문제 13] __ 배가 고플까 해서 피자를 샀어요.
a. 아마 b. 별로 c. 혹시

이 중 [문제 4, 13]은 가정법 양태부사에 대한 문제들이며 나머지는 사실법 양태부사 ‘꼭, 물론’ 및 의지법 양태부사 ‘전혀, 별로’의 대한 문제이다.

- [문제 3] __ 우리 전에 본 적이 있나요?
a. 왜 b. 혹시 c. 아마
- [문제 15] __ 우리 내일 만날 수 있어요?
a. 아마 b. 혹시 c. 만약

[문제 16] __ 돈이 많이 있다면 무엇을 하고 싶어요?

- a. 만약 b. 아마 c. 전혀

정답률이 가장 높은 문제들은 위에서 제시된 [문제 3, 15, 16]이다. 이들 문제들은 가정법 양태부사 ‘혹시’ 와 ‘만약’이다.²⁹⁾

문항	정답률(%)	문항	정답률(%)
1	83	6	50
2	0	7	97
3	43	8	13
4	60	9	63
5	66	10	90
평균	56		

<표 III-4> 초급 진위형 검사 결과(정답률)

진위형 검사는 터키 인 초급 학습자가 양태부사의 통사적인 특징에 대하여 얼마나 아느냐를 알아보기 위하여 구성되었고 위의 표는 그 검사의 결과이다. 검사 결과, 터키 인 초급 학습자들이 한국어 양태부사의 통사적인 특징을 어려워 한다는 점이 드러난다.

[문제 2] 아마 차가 막힐까 해서 일찍 나갔어요. () ____

[문제 8] 아마 우리 내일 못 봐요. () ____

학습자들이 오류를 가장 많이 범한 문제는 [문제 2, 8]이다. 이들 문제에서 학습자들이 통사적으로 어려워하는 양태부사는 가정법 양태부사 ‘아마’이다.

[문제 1] 그는 우리 회사에 꼭 필요한 사람이다. () ____

[문제 7] 혹시 오늘 시내 갈 일이 있나요? () ____

[문제 10] 내일 시험이 있어서 꼭 일찍 일어나야 돼. () ____

29) 이 검사에서 터키 인 학습자가 한국어 양태부사의 통사에 대하여 얼마나 아느냐를 검토하였다. 학습자들이 문제의 x와 o로 올바르게 판단했다고 하더라도 해당 문장을 올바르게 수정하지 못했을 경우 양태부사가 포함된 통사 구조에 대해 모르고 있는 것으로 판단하였다.

학습자들이 산출한 문제들 중 정답률이 가장 높은 문제는 [문제 1, 7, 10]이다. [문제 1, 10]은 사실법 양태부사 ‘꼭’이며 [문제 7]은 가정법 양태부사 ‘혹시’이다³⁰⁾.

다음으로 초급 학습자를 대상으로 번역 검사를 실시하였다.³¹⁾ 이 검사에서 터키 인 초급 학습자들이 한국어 양태부사를 의미면에서 정확히 이해하는지와 통사에 맞게 사용하고 있는지를 검토하였다.

문항	양태부사(%)	통사(%)	문항	양태부사(%)	통사(%)
1	76	11	5	93	3
2	66	95	6	90	96
3	90	100	7	87	38
4	85	80	8	100	100

<표 III-5> 초급 번역 검사 결과(정답률)

위에서 제시하는 표의 결과를 바탕으로 터키 인 초급 학습자들이 비교적 한국어 양태부사의 의미를 잘 이해하고 있다는 것을 알 수 있다. 학습자들이 터키 어로 주어진 문장을 한국어로 번역하는데 알맞은 양태부사를 선택한 비율이 매우 높은 것으로 보인다. 이들 문제 중 [문제 8]은 정답률이 가장 높으며 여기에서 학습자들이 의지법 양태부사 ‘왜’를 정확하게 선택하고 그 통사에 맞게 문장을 작성하였다. 그 외에 학습자들은 [문제 3, 6]에 대한 정답률이 매우 높은 것으로 나타났다. 이들 문제에서 학습자들은 가정법 양태부사 ‘혹시’ 및 사실법 양태부사 ‘꼭’을 올바르게 선택하며 통사에 맞게 문장을 작성하였다. 학습자들이 의미면에서 올바르게 선택하였지만 통사적 부분에서 정답률이 낮은 양태부사들도 있다. 이들 양태부사들 중의 [문제 1, 5, 7]은 정답률이 가장 낮았다. [문제 1, 5]는 가정법 양태부사 ‘만약’, ‘아마’이며 [문제 7]은 사실법 양태부사 ‘물론’이다.

30) II장에서 서술한 바가 있는데 가정법 양태부사 ‘혹시’는 의문문에서 터키 어와 비슷하다. 그러나 연결문에서는 ‘혹시’의 의미 및 통사가 터키 어와 비슷하지 않다. 이에 학습자들이 의문문에서 나타나는 ‘혹시’의 의미 및 통사는 잘 알고 있으나 연결문에서는 이 양태부사에 대한 오류를 많이 범한다는 것을 알 수 있다.

31) 이 검사에서는 학습자들로 하여금 터키 어로 된 문장을 한국어로 번역하도록 한다. <표>의 ‘양태부사’ 부분은 터키 어 문장에서 양태부사에 해당하는 한국어 양태부사를 정확히 선택한 학습자의 비율이다. ‘통사’ 부분에서는 정확한 양태부사를 선택한 학습자 중의 몇 퍼센트가 정확한 문장을 만들었는지 제시하였다.

1.2. 중급 양태부사 사용 양상

이 절에서는 터키 인 학습자들이 한국어 양태부사를 사용하는 데 어떤 양상을 보였는지 살피고자 한다. 다음은 터키 인 중급 학습자들이 산출한 각 검사 결과이다.

양태부사	의미(%)	통사(%)	양태부사	의미(%)	통사(%)
만일	90	93	역시	56	59
어쩌면	73	18	가령	83	76
결코	43	77	과연	33	20
혹시	100	90	설마	30	33
아마	100	53	비록	56	41
전혀	100	93	절대로	93	85
반드시	90	89	부디	23	100
도대체	67	20	제발	97	100

<표 III-6> 중급 문장 만들기 검사 결과(정답률)

위의 표는 터키 인 중급 학습자들의 양태부사 의미 및 통사적인 지식을 판단하는 문장 만들기 검사의 결과이다. 표를 봤을 때 터키 인 중급 학습자들이 초급에서 제시된 양태부사의 의미를 잘 파악하고 있으며 통사적 특징도 점차 이해하고 있는 것으로 나타난다. 초급 수준의 양태부사 중 중급 학습자들이 어려워하는 통사적인 특징을 보이는 것은 가정법 양태부사 ‘아마’가 있다. 중급에서 제시되는 양태부사들의 수가 많아지면서 학습자들에게 통사는 물론 의미적인 특징도 어려움을 주는 것으로 보인다. 학습자들이 중급에서만 제시된 양태부사들 중 의미와 통사적으로 잘 이해하고 있는 양태부사는 사실법 양태부사 ‘반드시’ 및 의지법 양태부사 ‘절대로’와 ‘제발’이다. 학습자들이 중급에서 제시된 의미를 파악하는데 통사적 오류를 범하는 양태부사는 의지법 양태부사 ‘도대체’, 가정법 양태부사 ‘어쩌면’이다. 중급 양태부사 중 학습자들이 의미 면에서 어려워하는 양태부사는 사실법 양태부사 ‘과연’, ‘역시’, 의지법 양태부사 ‘설마’이다.

문항	정답률(%)	문항	정답률(%)	문항	정답률(%)	문항	정답률(%)
1	56	7	33	13	30	19	83
2	47	8	73	14	47	20	73
3	87	9	43	15	43	21	90
4	90	10	87	16	37	평균	62
5	73	11	70	17	97		
6	40	12	53	18	60		

<표 III-7> 중급 선다형 검사 결과(정답률)

이상의 표는 터키 인 중급 학습자들이 한국어 양태부사의 의미를 어느 정도 이해하는지 파악하기 위하여 구성된 선다형 검사 결과이다. 표에서 제시된 결과에 의하면 터키 인 중급 학습자들은 [문제 3, 4, 10, 17, 21]에 대한 정답률이 높다.

- [문제 3] 그것은 ___ 우연한 일이 아니었다.
a. 결코 b. 도무지 c. 도저히 d. 도리어
- [문제 4] 자식 일인데 ___ 걱정이 안 되겠습니까?
a. 도대체 b. 오히려 c. 어찌 d. 제발
- [문제 10] 그녀는 ___ 예전보다 날씬해졌다.
a. 별로 b. 전혀 c. 좀처럼 d. 분명히
- [문제 17] 무서운 얘기는 ___ 그만뒤요.
a. 전혀 b. 제발 c. 좀처럼 d. 비록
- [문제 21] 서울의 추위는 ___ 부산보다 더했다.
a. 차라리 b. 도무지 c. 확실히 d. 도대체

위에서 제시된 문제는 모두 의지법 양태부사 ‘결코’, ‘어찌’, ‘분명히’, ‘제발’, ‘확실히’이다. 이에 터키 인 중급 학습자들이 한국어 양태부사 중 의지법 양태부사의 의미를 잘 이해한다는 것을 알 수 있다.

터키 인 학습자들이 산출한 문제 중 정답률이 가장 낮은 문제들은 [문제

6, 7, 9, 13, 16]이다.

[문제 6] 그녀가 이곳에 오기만 하면 _ 비가 왔다.
a. 반드시 b. 물론 c. 아무리 d. 절대로

[문제 7] A: 지갑이 없어졌어. 방에 너밖에도 없는데...
B: _ 네가 하고 싶은 말이 무엇이나?
a. 혹시 b. 도대체 c. 도리어 d. 설마

[문제 9] 이 골목의 집들도 _ 문이 굳게 닫혀 있었다.
a. 역시 b. 혹시 c. 아무쪼록 d. 전혀

[문제 13] _ 너까지 나를 의심하는 것은 아니겠지?
a. 도대체 b. 아무리 c. 차라리 d. 설마

[문제 16] A: 우산 왜 가지고 왔어요?
B: _ 비가 올까 해서 가지고 왔어요.
a. 혹시 b. 아마 c. 꼭 d. 설마

[문제 6, 9]는 사실법 양태부사 ‘반드시’, ‘역시’이고, [문제 7, 13]은 의지법 양태부사 ‘도대체’, ‘설마’이며 [문제 16]은 가정법 양태부사 ‘혹시’이다.

문항	정답률(%)	문항	정답률(%)	문항	정답률(%)
1	57	7	67	13	47
2	33	8	60	14	93
3	37	9	70	15	0
4	80	10	40	16	63
5	53	11	30	17	93
6	67	12	23	18	77
평균	55				

<표 III-8> 중급 진위형 검사 결과(정답률)

진위형 검사는 터키 인 중급 학습자들의 한국어 양태부사의 통사에 대한 지식이 어느 정도 구성되어 있는지를 알아보기 위해 마련하였으며 위의 표가 그 결과이다. 표에서 터키 인 학습자들이 산출한 문제 중 정답률이 가장 높은 문제들은 [문제 4, 9, 14, 17]이다.

[문제 4] 어찌 그런 소문이 났는지 나도 모르겠다. () _____

[문제 9] 그는 분명히 구두를 신었지만, 또각또각 하는 소리가 나지 않았다. () _____

[문제 14] 제발 비가 왔으면 좋겠다. () _____

[문제 17] 중국은 확실히 매력적인 시장이다. () _____

이들 문제는 모두가 의지법 양태부사 ‘어찌’, ‘분명히’, ‘제발’, ‘확실히’에 관한 것이다. 선다형 검사 결과에서 학습자들이 이들 의지법 양태부사의 의미를 잘 이해한다는 것을 밝혔는데 마찬가지로 진위형 검사에서도 터키 인 중급 학습자들이 의지법 양태부사의 통사적인 특징에 대한 지식이 비교적 잘 구성되어 있다는 것이 나타난다.

학습자들의 정답률이 가장 떨어진 문제들로는 [문제 2, 3, 11, 12]가 있다.

[문제 2] 어쩌면 그가 말한 것이 모두 거짓말일지도 모른다. () _____

[문제 3] 삶은 결코 무의미한 것이다. () _____

[문제 11] 그 실력으로 과연 취직 시험에 합격할 수 있지. () _____

[문제 12] 우리 네 식구가 어디 간들 설마 굶어죽기야 하겠지. () _____

위에서 제시된 문제들 중 [문제 3, 12]는 의지법 양태부사 ‘결코’, ‘설마’, [문제 2]는 가정법 양태부사 ‘어쩌면’, [문제 1]은 사실법 양태부사 ‘과연’에 대한 것이다. 학습자들의 의지법 양태부사에 대한 지식은 비교적 잘 구성되어 있지만 ‘결코’, ‘설마’의 의미적 특징에 관한 문제의 정답률은 다른 사실법 양태부사에 비하여 비교적 낮게 나타났다.

문항	양태부사(%)	통사(%)	문항	양태부사(%)	통사(%)
1	10	100	6	0	0
2	7	100	7	67	15
3	10	100	8	10	100
4	87	77	9	0	0
5	53	94	10	40	92

<표 III-9> 중급 번역 검사 결과(정답률)

터키 어·한국어 양태부사 대조분석 결과를 바탕으로 의미면에서 학습자들이 혼동을 느낄 수 있다고 본 양태부사를 선택하여 터키 어·한국어 번역 검사를 마련하였는데 그에 대한 결과를 위에 제시한다. 결과를 바탕으로 터키인 중급 학습자들이 산출한 문제 중 정답률이 50% 이상으로 나온 문제는 3개에 불과하였다. 학습자들의 정답률이 50% 이상으로 나온 문제들은 [문제 4, 5, 7]이며 이들 문제는 모두 가정법 양태부사 ‘아무리’, ‘만일’, ‘어쩌면’이다. 학습자들은 ‘어쩌면’을 제외한 이들 가정법 양태부사의 통사를 잘 알고 있는 것이 나타난다. 그러나 ‘아마’와 같이 추측 가정법 양태부사 ‘어쩌면’에 대한 통사적인 지식이 부족함을 볼 수 있다. [문제 4, 5, 7]외의 문제들은 정답률이 매우 낮으며 이것은 터키인 중급 학습자들이 의지법 양태부사 ‘제발’, ‘부디’, ‘설마’, ‘확실히’와 사실법 양태부사 ‘역시’, ‘과연’, 가정법 양태부사 ‘가령’의 사전적 의미 외에 심리적 의도에 대해서는 잘 인식하지 못한다는 것을 보여준다.

1.3. 고급 양태부사 사용 양상

이 절에서 터키인 고급 학습자들의 한국어 양태부사 사용 양상을 살펴보고자 한다. 다음은 터키인 고급 학습자들이 산출한 각 검사 결과이다.

양태부사	의미(%)	통사(%)	양태부사	의미(%)	통사(%)
도무지	87	77	과연	73	73
도저히	80	83	제발	100	100
마땅히	80	92	설마	47	87
기어코	33	100	부디	80	100
조처럼	67	70	설사	53	87
어쩌면	93	71	설령	47	86
도대체	93	78	기필코	40	100
역시	87	77			

<표 III-10> 고급 문장 만들기 검사 결과(정답률)

위의 표는 학습자들로 하여금 주어진 양태부사의 의미를 쓰고 이들 양태부사를 활용한 작문을 요구한 터키 어·한국어 번역 검사의 결과이다. 이 검사에서 대부분의 터키인 고급 학습자들은 한국어 양태부사의 의미와 통사적인

특징에 대한 인식이 잘 구성되어 있다는 것을 볼 수 있다. 특히 한국어 양태부사의 통사적인 특징에 대하여는 문제가 없다고 할 수 있을 만큼 정답률이 높다. 사실법 양태부사 ‘기어코’, ‘기필코’ 및 의지법 양태부사 ‘설마’, 가정법 양태부사 ‘설사’, ‘설령’은 이 검사에서 의미면에서 정답률이 가장 떨어지는데도 이들 양태부사의 의미를 작성한 학습자들이 통사적으로 서술할 때에는 오류를 많이 범하지 않았다.

문항	정답률(%)	문항	정답률(%)	문항	정답률(%)	문항	정답률(%)
1	67	7	92	13	40	19	100
2	40	8	40	14	100	20	87
3	93	9	47	15	93	21	53
4	87	10	33	16	80	22	93
5	100	11	87	17	53		
6	53	12	47	18	87	평균	71

<표 III-11> 고급 선다형 검사 결과(정답률)

위의 표는 터키 인 고급 학습자가 한국어 양태부사의 의미를 어느 정도 이해하고 있는지 알아보기 위하여 마련된 선다형 검사 결과이다. 터키 인 고급 학습자들의 정답률이 가장 높은 문항은 [문제 3, 5, 7, 14, 15, 19, 22]이다.

- [문제 3] __ 그가 말한 것이 모두 거짓말일지도 모른다.
a. 어찌 b. 어찌면 c. 아무리 d. 과연
- [문제 5] 이런 음식을 먹을 바에야 __ 안 먹는 게 낫다.
a. 아무리 b. 반드시 c. 차라리 d. 혹시
- [문제 7] 돕는다는 것이 __ 폐를 끼치는 일이 되었다.
a.도저히 b.도리어 c.도무지 d.마땅히
- [문제 14] 자식 일인데 __ 걱정이 안 되겠습니까?
a. 도대체 b. 오히려 c. 어찌 d. 제발
- [문제 15] 공부를 __ 열심히 해도 성적이 오르지 않는다.
a. 차라리 b. 아마 c. 아무래도 d. 아무리
- [문제 19] 그녀는 __ 자기 일같이 내 사정을 이해하고 이야기했다.
a. 제발 b. 전혀 c. 진실로 d. 좀처럼

[문제 22] 그 선수를 _____ 상대할 자가 없다.

a.마땅히 b.물론 c.아마 d.아무리

[문제 3, 5, 15]는 가정법 양태부사 ‘어쩌며’, ‘차라리’, ‘아무리’, [문제 7, 14, 19]는 의지법 양태부사 ‘도리어’, ‘어찌’, ‘진실로’, [문제 22]가 사실법 양태부사 ‘마땅히’에 관한 것이다. 터키 인 고급 학습자들의 정답률이 가장 낮은 문제는 [문제 2, 8, 9, 10, 12, 13]이다.

[문제 2] __ 너에게 무슨 일이 생기면 바로 연락해라.

a. 가령 b. 만일 c. 설령 d. 아마

[문제 8] 네가 __ 이런 말을 덧붙였더라면 좋았겠지.

a. 가령 b. 설령 c. 설사 d. 설마

[문제 9] 그 산을 오르는 사람이 __ 얼마나 될까?

a. 역시 b. 과연 c. 가령 d. 반드시

[문제 10] 이번과 같은 기회는 __ 오지 않는다.

a. 좀처럼 b. 어쩌면 c. 부디 d. 비록

[문제 12] __ 그렇게 고집을 부려야 되겠니?

a. 가령 b. 기어코 c. 도저히 d. 부디

[문제 13] 그것은 __ 우연한 일이 아니었다.

a. 결코 b. 도무지 c. 도저히 d. 도리어

위에서 제시된 문제들 중 [문제 2, 8]은 가정법 양태부사 ‘만일’, ‘가령’에 관한 것이고, [문제 9, 12]가 사실법 양태부사 ‘과연’, ‘기어코’, [문제 10, 13]이 의지법 양태부사 ‘좀처럼’, ‘도무지’에 대한 문제이다.

문항	정답률(%)	문항	정답률(%)	문항	정답률(%)
1	53	6	47	11	87
2	60	7	60	12	93
3	73	8	100	13	100
4	60	9	67	14	87
5	93	10	53	평균	79

<표 III-12> 고급 진위형 검사 결과(정답률)

진위형 검사는 터키 인 고급 학습자들의 한국어 양태부사 통사에 대한 지식이 어느 정도 구성되어 있는지를 알아보기 위하여 마련되었으며 위의 표는 그 결과이다. 검사 결과 터키 인 고급 학습자들은 한국어 양태부사의 통사에 대하여 크게 문제가 없음을 볼 수 있다. 학습자들이 한국어 양태부사의 통사에 대하여 산출한 문제 중 정답률이 가장 높은 문제는 [문제 5, 8, 12, 13]이다.

[문제 5] 설사 그가 너를 야단쳤더라도 내가 그를 원망해서는 안 된다.() _

[문제 8] 제발 비가 왔으면 좋겠다. () _____

[문제 12] 아무리 가난하면 도둑이 가지고 갈 물건은 있다는 속담이 있다.
() _____

[문제 13] 만일 조건이 그렇고, 나는 이 집을 팔지 않겠다. () _____

[문제 5, 12, 13]은 가정법 양태부사 ‘설사’, ‘아무리’, ‘만일’에 관한 것이고, [문제 8]이 의지법 양태부사 ‘제발’에 관한 것이다. 고급에서 터키 인 학습자들의 정답률이 가장 낮은 문제는 [문제 1, 6, 10]이다.

[문제 1] 이 음식은 도무지 맛이 없는 것이 아니라서 먹을 수가 없다. () _____

[문제 6] 무슨 일이 있어도 기필코 이길 수도 있다. () _____

[문제 10] 그 실력으로 과연 취직 시험에 합격할 수 있지. () _____

[문제 1]은 의지법 양태부사 ‘도무지’, [문제 6, 10]은 사실법 양태부사 ‘기필코’, ‘과연’에 관한 것이다.

문항	양태부사(%)	통사(%)	문항 번호	양태부사(%)	통사(%)
1	47	100	6	80	100
2	87	100	7	67	100
3	0	0	8	47	86
4	47	100	9	93	79
5	53	100	10	60	78

<표 III-13> 고급 번역 검사 결과(정답률)

중급과 마찬가지로 터키 어와 한국어의 양태부사를 대조분석한 결과 의미면에서 학습자들이 혼동을 느낄 수 있다고 본 양태부사를 선택하여 고급 터키 어·한국어 번역 검사를 마련하였는데 위는 그에 대한 결과이다. 검사 결과를 봤을 때 터키 인 고급 학습자들이 한국어 양태부사의 통사에 비하여 의미적인 특징에 대한 어려움을 더욱 많이 느낀다는 점을 추론할 수 있다. 이것으로 터키 인 고급 학습자들이 한국어 양태부사의 사전적 의미만을 알고 그의 심리적인 태도에 대해서는 인식하지 못하였다는 것을 알 수 있다. 번역 검사에서 학습자들의 정답률이 가장 높은 문제는 [문제 2, 6, 9]이다. [문제 2, 9]는 가정법 양태부사 ‘설사’, ‘어쩌면’이고, [문제 6]이 의지법 양태부사 ‘제발’이다. 학습자들의 정답률이 가장 높게 나온 문제는 [문제 1, 3, 4, 8]이다. [문제 1, 3]은 의지법 양태부사 ‘도저히’, ‘좀처럼’, [문제 4]가 사실법 양태부사 ‘기필코’, [문제 8]이 가정법 양태부사 ‘가령’에 관한 것이다.

2. 양태부사 오류 분석

조철현(2002) 및 고석주 외(2004)에서는 어휘에 관한 오류를 문법적 오류, 의미적 오류, 형태적 오류로 분류하였다. 어휘에 관한 오류 분류에 대한 틀은 여러 가지가 있는데³²⁾, 본 연구에서는 조철현(2002) 및 고석주 외(2004)의 분류 방식을 적용하여 터키 인 학습자를 대상으로 한국어 양태부사의 오류 분석을 하였다. 이들 오류 유형을 다시 하위분류하여 문법적 오류를 어미와의 결합 오류, 문장 종결법 오류로 나누었고, 의미적 오류를 어휘 대치 오류, 어휘 환원 오류로 나누어서 학습자 오류를 검토하였다. 본 연구에서는 형태적 오류가 발생하지 않았으므로 유형을 제외하였다.

각각의 오류 유형에 따라 터키 인 학습자들의 한국어 양태부사 오류를 등

32) 오류를 분류하는 방식은 학자들마다 매우 다양하다. 왕혜숙(1995;389~390)은 영어화자의 작문에서 나타나는 오류를 ‘의미의 유사성에서 오는 혼동으로 인한 오류’, ‘형태적 유사성에서 오는 혼동으로 인한 오류’, ‘어휘 교체’, ‘낱말의 배치 또는 관용어상의 오류’, ‘조어’, ‘축약 또는 반복’, ‘확대 적용’, ‘문자 그대로의 번역’으로 나누어 분류하였다. 김미옥(2003;35~36)은 ‘어휘 대치’, ‘어휘 환원’, ‘어휘 생략’, ‘어휘 신조’, ‘형태적 오류’로 나누어 분류하였다. 조철현(2002;148)은 고석주 외(2004)와 마찬가지로 ‘문법적 오류’, ‘의미적 오류’, ‘형태적 오류’로 분류하였다.

급별로 검토한 결과는 다음과 같다.

2.1. 문법적 오류

터키 인 학습자들이 한국어 양태부사의 문법적 특징에 대하여 범한 오류를 어미와의 결합 오류 및 문장 종결법 오류로 나누어 검토한다.

터키 인 학습자들이 한국어 양태부사에 대하여 범하는 문법적인 오류는 학습자 등급과 반비례한다. 환언하자면 학습자들의 한국어 수준 및 문법 지식이 증가하면서 양태부사의 통사적 특징에 관한 오류는 감소한다. 초급 학습자들은 한국어 문법에 대하여 알고 있는 지식이 많지 않으므로 한국어 양태부사의 통사적인(혹은 문법적인) 특징에 대하여 빈번하게 오류를 발생시킨다. 그러나 고급으로 올라갈수록 학습자의 문법적인 지식이 많아지므로 양태부사에 대한 통사적 오류가 줄어드는 것으로 나타난다.

1) 어미와의 결합 오류

터키 인 학습자의 한국어 양태부사 검사를 검토한 결과 각 등급에서 어미와의 결합 오류가 발생하였다. 초급에서 제시된 양태부사가 많지 않으므로 이 등급에서 학습자들이 발생시킨 어미와 관련된 오류는 ‘혹시’와 ‘만약’ 외에 없었고, 중급에서 ‘만일, 아무리, 가령, 비록’에 관한 오류를 범하였으며 고급에서 ‘설사, 설령’에 관한 오류가 발생하였다. 각 등급에서 이들 양태부사 오류의 자세한 예시 및 설명은 다음과 같이 이루어진다.

검사 <초급 - 진위형>	정답률
[문제 2] 아마 차가 막힐까 해서 일찍 나왔어요.()_____	0%

초급 단계에서 제시된 이 문제의 정답률은 0%로 나왔다. 이와 비슷한 다른 문제에서도³³⁾ ‘혹시’의 통사적 특징에 관한 오류가 많았다. 이 문제를 바

33) [초급 선다형 13]

- __ 배가 고플까 해서 피자를 샀어요.

탕으로 터키 인 한국어 학습자가 ‘혹시’의 통사적 특징을 학습하지 않았다는 것을 쉽게 추론할 수 있다. 터키 인 학습자들은 가정법 양태부사 ‘혹시’가 의문문에서 나타나는 경우에 단순한 의문을 나타낸다는 것은 잘 알고 있지만, 이 부사가 복문에서 나타나는 경우 문법적인 특징을 잘 알지 못하고 오류를 범한다. 그렇기 때문에 이에 양태부사 ‘혹시’ 대신에 ‘아마’를 사용해도 학습자들은 이것이 틀리다고 인지하지 못한다. 그러나 ‘혹시’는 복문에서 나타나는 경우에 ‘-(으)니까 해서’, ‘-(으)니까 봐’ 등과 같은 어미와 결합하는 특징을 가지고 있다.

검사 <초급 - 진위형>	정답률
[문제 6] 만약 내가 잠이 들고, 깨워 줘. () _____	50%

이 문제에서 학습자들은 ‘만약’이 연결 어미 ‘-(으)면’³⁴⁾과 결합할 수 있다는 것을 학습하는 데에 부족함이 있는 것으로 나타난다. 50%의 정답률로 나타나는 이 문제에서 ‘가정’의 의미 기능을 하는 ‘만약’이 ‘-(으)면’, ‘-(으)ㄴ/는다면’ 등과의 어미와 결합하는 특징이 터키 어 양태부사 ‘eğer’와 동일하지만 ‘eğer’가 ‘만약’과 달리 평서문으로도 사용할 수 있기 때문에 학습자들이 오류를 범한다.

중급에서 학습자들이 발생시킨 오류는 다음과 같다.

검사 <중급 - 진위형>	정답률
[문제 1] 만일 조건이 그렇고, 나는 이 집을 팔지 않겠다.() _____	57%

가정법 양태부사 ‘만일’에 대한 정답률이 57%로 나왔고 나머지 43%의 학습자가 이 문제가 맞다고 대답하였다. ‘만일’의 통사적인 특징은 ‘만약’과 비슷하여 ‘-(으)면’, ‘-(으)ㄴ/는다면’ 등과의 연결 어미와 결합하는데 이러한 특징은 ‘만일’도 ‘만약’과 같이 터키 어와 비슷하면서 다르다. 터키 어 양태부사 ‘eğer’는 ‘-sA’와 결합하는 것이 한국어와 비슷하나 이 부사는 평서문으로도 사용될 수 있다. 이러한 특징을 가지고 있는 ‘eğer’ 때문에 터키 인 학

- a. 아마 b. 별로 c. 혹시

34) 가정법 양태부사 ‘만약’은 ‘-(으)면’ 외의 ‘-는다면’ 등과도 결합을 할 수 있으나 초급에서 학습자들이 가정의 기능을 할 수 있는 어미 ‘-(으)면’만을 학습하기 때문에 이 어미를 제시하였다.

습자들이 ‘만약’에 관한 오류를 범하게 된다.

검사 <중급 - 진위형>	정답률
[문제 5] 아무리 가난하면 도둑이 가지고 갈 물건은 있다는 속담이 있다. ()_____	53%

가정법 양태부사 ‘아무리’는 ‘-아/어/여도’ 등과의 어미와 결합하는데 이러한 특징이 터키 어 양태부사 ‘her ne kadar’와 비슷하다. 그러나 ‘her ne kadar’는 ‘아무리’와 달리 ‘-(으)면’과 비슷한 기능을 하는 연결어미 ‘-sA’와도 결합할 수 있다. 이에 이 문제에서 ‘아무리 가난하면’이라는 표현이 터키인 학습자들 입장에서 맞게 들릴 수도 있으므로 학습자들이 오류를 범하였다.

검사 <중급 - 진위형>	정답률
[문제 10] 가령 너에게 그런 행운이 오고 나서 너는 어떻게 하겠니? ()_____	40%

검사 <중급 - 진위형>	정답률
[문제 13] 몸은 비록 늙어서 그런지 마음은 늘 젊은이 못지않다. ()_____	47%

이 문제에서 가정법 양태부사 ‘가령’은 40%의 정답률로 나타났고, 또 다른 가정법 양태부사 ‘비록’은 정답률이 47%로 나타났다. 이들 양태부사는 위에서 살펴본 가정법 양태부사 ‘만약, 만일, 아무리’와 마찬가지로 이유로 오류를 범하게 된 것으로 보인다. ‘가령’ 및 ‘비록’은 ‘-아/어/여도’, ‘-(으)르지라도’ 등의 어미와 결합하는 특징이 있고, 이들 양태부사에 대응되는 터키 어 양태부사 ‘eğer ki, her ne kadar’도 비슷한 통사적 특징인 ‘-sA bile’와 결합한다. 그러나 ‘가령’이나 ‘비록’과 달리 터키 어 양태부사는 평서문에서도 사용될 수 있는 문법적 특징을 가지고 있다. 이러한 차이점으로 인해 터키인 학습자는 이 양태부사들에 관한 오류를 범하였다.

고급에서 터키인 학습자들은 연결어미와의 결합에 대한 오류를 많이 발생시키지 않은 것으로 나타났다. 이것은 고급 학습자들의 한국어 양태부사의 통사적인 특징에 대한 학습이 잘 이루어진다는 것을 나타낸다.

검사 <고급 - 진위형>	정답률
[문제 5] 설사 그가 너를 야단쳤더라도 네가 그를 원망해서는 안 된다. ()_____	93%

검사 <고급 - 진위형>	정답률
[문제 7] 설령 그가 그것을 훔쳤다고 할지라도 너는 그를 믿어 주어야 한다. ()_____	60%

검사 <고급 - 진위형>	정답률
[문제 12] 아무리 가난하면 도둑이 가지고 갈 물건은 있다는 속담이 있다. ()_____	93%

위의 문제들의 정답률을 봤을 때 [문제 5, 12]의 정답률이 매우 높았고, [문제 7]은 정답률이 60%로 나타났다. ‘설령’은 ‘-아/어/여 도’, ‘-더라도’, ‘-(으)ㄴ망정’ 등의 연결어미와 결합한다. 그러나 이 문제에서 학습자들이 ‘설령’의 통사적인 특징을 모른다가보다는 이 부사가 주로 부정으로 사용되는 것을 모르기 때문에 오류를 범한다.

2) 문장 종결법 오류

터키 인 학습자들이 한국어 양태부사에 관하여 산출한 내용을 검토한 결과 각 등급에서 나타난 종결법에 의한 오류는 초급에서 가장 많고 고급에서 가장 적었다. 각 등급에서의 종결법에 의한 오류는 다음과 같다.

검사 <문장 만들기>
아마: belki -아마 그도 우리와 오고 싶어요.

초급의 문장 만들기 검사에서 ‘아마’의 의미를 쓰고 문장을 작성하는데 대부분의 학습자가 의미는 정확하게 썼지만 문장을 만들었을 때 많은 오류를 범하였다. ‘아마’를 이용한 작문 문제의 정답률은 46%에 불과하였다. 그러나 맞는 문장들 중의 반 정도가 미래형으로 만들어진 문장이기에 학습자가 ‘-(으)ㄴ 것이다.’라는 문법 형태를 의도적으로 선택하였는지 파악하기가 어렵다³⁵⁾.

35) 이러한 문제점을 밝히기 위하여 사후 면담을 실시하여 학습자들이 ‘-(으)ㄴ 것이다’라는 문법 형태를 의도적으로 사용하지 않는다는 것이 증명되었다. 보다 자세한 내용은 오류 원인

검사 <초급 - 번역>
[문제 5] Belki o da bizimle gelmek ister.

이 문제에서 정답은 ‘아마 그도 우리와 같이 오고 싶을 거야.’이다. 하지만 거의 모든 학습자들의 대답이 ‘아마 그도 우리와 오고 싶어요.’로 나왔다. 가정법 양태부사 ‘아마’는 ‘-(으)ㄴ 것이다’, ‘-(으)ㄴ걸’ 등의 추측 종결어미와 호응 관계를 가지고 있다. 그러나 터키 어에서 ‘아마’와 대응되는 양태부사 ‘belki’는 이러한 호응 관계의 특징을 가지고 있지 않다. 이에 위의 두 가지 문제를 고려해 봤을 때 터키 인 학습자가 ‘아마’에 대한 통사적인 특징을 잘 학습하지 못했다는 것을 알 수 있었다.

검사 <초급 - 진위형>	정답률
[문제 4]어제 코트도 안 입었는데 별로 추웠어요.()_____	40%

터키 인 학습자들이 범하는 또 다른 오류는 ‘별로’의 통사에 관한 오류이다. ‘별로’는 터키 어로 ‘pek’인데 이는 부정과 긍정의 의미로 사용될 수 있다. 이에 터키 인 학습자들은 ‘별로’를 사용할 때 오류를 범하게 된다. 이 문제에서 학습자가 밑줄 친 부분을 수정해야 하는데 전체 학습자의 40% 정도가 이 문장을 잘 이해하지 못해 위의 문장을 맞다고 표기하였다. 즉 ‘코트를 안 입어서 너무 추웠다.’라고 파악한 것이다. ‘별로’가 부정소와 같이 사용되어야 한다는 통사적 특징을 모르는 학습자는 빈번하게 오류를 범하게 된다.

중급에서의 종결법에 의한 오류를 살펴본 결과는 다음과 같다.

검사 <중급 - 진위형>	정답률
[문제 2] 어쩌면 그가 말한 것이 모두 거짓말일지도 모른다. ()_____	33%

이 문제를 통해 ‘아마’와 같은 하위분류에 속한 ‘어쩌면’은 통사적 특징에 있어서 학습자들이 제대로 학습하지 못했다는 것을 추론할 수 있다. ‘어쩌면’은 ‘-ㄴ지도 모르다’ 등의 추측의 종결법과 호응 관계를 가지고 있는데 이런 특징은 평서문에서 사용되는 ‘belki’와 다르다. 이 문제에서 밑줄 친 부분이 틀린 문법 형태가 아님에도 학습자들은 이것을 터키 어 문법에 맞게 고친다. 이에 학습자들이 가정법 추측 양태부사를 학습할 때 통사적 특징에 초점을

분석에서 서술하였다.

맞춰야 한다는 것을 알 수 있다.

검사 <중급 - 진위형>	정답률
[문제 3] 삶은 결코 무의미한 것이다. ()_____	37%

‘결코’는 해당된 터키 어의 의미만을 고려하면 ‘꼭’이나 ‘반드시’와 비슷한 의미로 이해된다. 이 문제에서 학습자들이 ‘삶은 결코 무의미한 것이 아니다.’라고 수정하는 것이 정답이었는데 대부분 학습자가 이 문장이 맞다고 하였다. 이러한 문제점을 피하기 위하여 ‘결코’의 통사적 특징, 즉 부정소와 같이 사용된다는 것을 학습자들로 하여금 학습시켜야 한다. ‘결코’에 대한 통사적 지식을 배우지 않은 학습자가 이 문제와 비슷한 오류를 범하게 된다.

고급에서 터키 인 학습자들이 범한 종결법에 의한 오류는 다음과 같다.

검사 <고급 - 진위형>	정답률
[문제 2] 우리들의 무기로는 적의 공격을 도저히 막을 수가 있었다. ()_____	60%

이 문제는 정답률이 60%로 나타났다. 많은 학습자들이 ‘도무지’가 부정소와 같이 사용되어야 한다는 것을 학습하지 않았기에 이 문장이 맞다고 표시하였다. 하지만 의지법 양태부사 ‘도저히, 도무지’는 항상 부정 형태로 나타난다. 즉 이 문제에서 밑줄 친 부분을 ‘막을 수가 없다’라고 수정해서 작성하는 것이 정답이다. 이와 비슷한 오류를 범한 터키 인 학습자들에게 ‘도무지’의 통사적 특징에 대한 학습이 필요한 것으로 보인다.

검사 <고급 - 진위형>	정답률
[문제 4] 싸움은 좀처럼 가라앉을 것 같다. ()_____	60%

앞서 언급한 바와 같이 ‘좀처럼’은 터키 어에서 일대일로 대응하는 단어가 없으므로 터키 인 학습자에게는 ‘부재 범주’에 들어가고 학습자들은 이 양태부사의 의미를 잘 모른다. 하지만 학습자들은 이 양태부사의 의미를 이해하는 데에만 어려움을 겪는 것이 아니라 통사적인 특징을 이해하는 데에도 어려움을 느낀다. ‘좀처럼’은 항상 부정적인 표현과 호응하는 특징을 가지고 있고 이 문제에서 학습자들이 ‘가라앉을 것 같지 않다.’ 혹은 ‘가라앉지 않을 것 같다.’라고 수정하여 작성하는 것이 맞다. 그러나 40%의 학습자가 문제에 대하여 맞다고 대답한 것을 보아 학습자들이 ‘좀처럼’이 부정 형태와 호응한

다는 것을 잘 알지 못한 것으로 보인다.

검사 <고급 - 진위형>	정답률
[문제 6] 무슨 일이 있어도 기필코 이길 수도 있다. ()_____	47%

정답률이 47%로 나타난 이 문제를 보면 터키 인 고급 학습자들이 ‘기필코’의 호응 정보를 잘 알지 못하다는 것이 드러난다. 이 양태부사는 주로 ‘-아/어/여야 하다’, ‘-고야 말겠다’ 등의 문법 형태와 호응 관계를 가진다. ‘기필코’와 비슷한 의미 기능을 하고 있는 터키 어 부사 ‘mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa’의 통사적인 특징도 비슷하나 이러한 통사적인 특징을 필수적으로 가져야 하는 것은 아니다. 이들 양태부사들은 평서문에서 사용될 수도 있다. 이러한 이유로 학습자들이 오류를 발생시킨다.

2.2. 의미적 오류

터키 인 학습자들의 한국어 양태부사에 관한 의미적 오류를 검토할 때 어휘 대치 오류 및 어휘 환원 오류로 나누어서 검토하였다. 어휘 대치 오류는 같은 하위분류에 들어가고 유의어의 특징을 보여주는 단어들을 대신하여 사용하는 오류이고, 어휘 환원 오류는 한국어 어휘 대신 학습자가 자국어에서 비슷한 의미 기능을 하는 또 다른 단어를 선택하여 사용하는 오류이다.

각 등급에서 의미적인 오류를 검토한 결과 터키 인 학습자들의 수준과 오류의 빈도는 비례하였다. 초급에서는 학습자들이 의미적으로 어려움을 느끼지 않으나 고급으로 올라갈수록 학습자들의 양태부사 의미적인 특징에 대한 오류가 많아진다. 다음에서 각 등급에서 터키 인 학습자들의 한국어 양태부사 의미적 오류를 제시한다.

1) 어휘 대치 오류

터키 인 학습자들이 한국어 양태부사에 관한 어휘 대치 오류를 범하는 것을 보면 초급에서 고급으로 올라갈수록 오류가 발생한 비율이 증가하고 있

다. 이는 초급에서 제시된 양태부사가 많지 않고 고급에서 제일 많기 때문이다³⁶⁾.

검사 <초급 - 번역>
[문제 6] Mutlaka ogretmene soylemelisin.

이 문제의 정답은 ‘꼭 선생님께 말씀을 드려야 한다.’이다. 그러나 몇 명의 학습자가 ‘꼭’ 대신 ‘물론’을 정답으로 선택하였다. 터키 어에서는 ‘꼭’에 해당하는 ‘mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa’와 ‘물론’에 해당되는 mutlaka, elbette, dogal olarak, tabii ki, illa’가 있고 ‘mutlaka’는 이 두 개의 한국어 양태부사에 공통적으로 사용 가능하다. 이에 학습자들이 ‘꼭’과 ‘물론’을 대치하여 사용하는 오류를 범한다. 이와 비슷하여 터키 인 학습자들이 ‘아마’와 ‘혹시’의 의미에 대해서도 어려워한다.

검사 <초급 - 선다형>	정답률
[문제 4] A: 우산 왜 가지고 왔어요? B: _ 비가 올까 해서 가지고 왔어요. a) 혹시 b) 아마 c) 꼭	0%

이 문제에서 정답을 선택한 학습자가 없었고, 모든 학습자들이 ‘아마’를 정답으로 선택하였다. ‘혹시’는 일반 의문문에서 사용될 때 터키 어로 ‘acaba’로 나타나는데 복문에서 사용될 때 ‘아마’의 의미 기능을 하고 있는 ‘belki’로 나타난다. 이에 이 문제가 터키 어로 해석이 되었을 때 ‘혹시’는 ‘belki’의 의미 기능을 하고 ‘belki’는 ‘아마’에 해당하므로 학습자들이 정답을 선택하지 못하였다.

중급 단계에 올라가서는 학습자들이 점차 양태부사의 의미적 특징을 어려워한다는 것이 눈에 띈다.

검사 <중급 - 선다형>	정답률
[문제 1] _ 너에게 무슨 일이 생기면 바로 연락해라 a) 가령 b) 만일 c) 설령 d) 아마	56%

이 문항에서 정답을 선택한 학습자들의 확률은 56%이다. ‘만일’과 ‘가령’의

36) 초급에서 학습자들이 어휘 대치를 할 수 있는 양태부사는 ‘아마, 혹시’ 및 ‘꼭, 물론’밖에 없다.

의미 차이에 대해 혼동을 느끼는 학습자들은 이 두 개의 양태부사 간 차이를 정확히 이해하지 못한다. 이와 비슷한 또 다른 오류는 <중급-번역검사 6번 문항>에서도 나타난다. ‘가령’의 의미 기능 중의 하나인 ‘예를 든 바가 있다.’라는 기능을 모르는 학습자들이 번역을 하지 못하여 오류를 범하였다

검사 <중급 - 선다형>	정답률
[문제 6] 그녀가 이곳에 오기만 하면 _ 비가 왔다. a)반드시 b) 물론 c) 아무리 d) 절대로	40%

이 문항에서 학습자들은 ‘반드시’와 ‘물론’의 의미를 잘 구분하지 못한다는 것을 알 수 있다. ‘반드시’는 터키어로 ‘mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa’로 해석이 되고 ‘물론’은 ‘mutlaka, elbette, doğal olarak, tabii ki, illa’로 해석이 된다. 이에 이들 양태부사가 터키어로 해석될 때 의미가 비슷하게 나와 학습자들이 주어진 상황에서 어떤 양태부사를 사용해야 하는지를 잘 파악하지 못하기 때문에 오류를 범하게 된다.

터키인 학습자들은 터키어에서는 유의어로 나타는 양태부사의 의미 차이를 이해하는 데도 어려움을 겪는다. 이러한 유의어의 특징을 가지고 있는 양태부사는 주로 가정법 양태부사가 있다.

검사 <고급 - 선다형>	정답률
[문제 8] 네가 _ 이런 말을 덧붙였더라면 좋았겠지. a. 가령 b. 설령 c. 설사 d. 설마	40%

위 문제에서 제시된 ‘가령’, ‘설령’, ‘설사’가 가정법 양태부사이다. 이들 양태부사의 의미 기능은 서로 비슷하여 터키인 학습자들이 양태부사 간 차이를 잘 파악하지 못해 정답률은 40%로 나타난다. 학습자들은 이들 문제를 풀 때 주로 느낌만으로 대답하면서 이들 양태부사 간의 차이점을 설명하기는 매우 어렵다고 하였다.

2) 어휘 환원 오류

터키인 학습자들이 한국어 양태부사에 관한 문제를 산출할 때 어휘 대치 오류보다 어휘 환원 오류를 더욱 빈번하게 범하였다. 어휘 대치 오류와 마찬가지로

가지로 어휘 환원 오류도 학습자 수준과 비례하고 있다. 즉 학습자의 수준이 높아질수록 오류도 증가하고 있다.

초급에서 어휘 환원 오류로 제시할 수 있는 예시는 사실법 양태부사 ‘꼭, 물론’과 의지법 양태부사 ‘전혀’가 있다.

검사 <초급 - 선다형>	정답률
[문제 5] A: 대학교 분위기가 어때요? 고등학교와 비슷해요? B: __ 달라요. a. 꼭 b. 전혀 c. 별로	40%

이 문제의 정답률은 40%로, 대부분 학습자들이 정답으로 ‘꼭’을 선택하는 오류를 범하였다. ‘꼭’은 터키 어로 ‘mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa’에 해당하고, ‘전혀’는 ‘hiç de, katiyen, asla, kesinlikle’에 해당한다. 이 두 개의 양태부사 모두 터키어의 ‘kesinlikle’로 번역이 가능하여 학습자들은 이 문제에서 대학교 및 고등학교의 분위기가 다르다는 것이 절대적이라서 ‘kesinlikle’에 해당하는 양태부사인 ‘꼭’과 ‘전혀’를 선택한다. 그런데 고등학교 및 대학교의 분위기가 다르다는 것을 한국어로 표현할 때는 ‘전혀’만을 사용할 수 있다.

중급에서 터키 인 학습자들이 범한 어휘 환원 오류는 다음과 같다.

검사 <중급 - 선다형>	정답률
[문제 7] A: 지갑이 없어졌어. 방에 너밖에 없는데... B: __ 네가 하고 싶은 말이 무엇이나? a) 혹시 b) 도대체 c) 도리어 d) 설마	33%

이 문항에서 학습자들이 ‘도대체’를 선택한 정답률이 33%에 불과하다. ‘도대체’에 해당하는 적당한 터키 어 단어가 없기에 이는 터키 인 학습자에게는 새로운 개념이다. 이 양태부사를 설명하기 위하여 ‘allah aşkına’라는 단어를 사용한다. 그러나 이 터키 어 부사가 이 문장에서 적당한 의미 전달을 하지 않고 문제가 의문이므로 학습자들은 ‘혹시’를 정답으로 선택하였다³⁷⁾. <중급 번역검사> [문제 1]에서 학습자에게 원하는 문장은 ‘제발 설거지 좀 해줘.’인데 학습자들이 터키 어로 주어진 이 문장을 번역할 때 ‘제발’ 대신 ‘도대

37) ‘도대체’에 해당하는 ‘allah aşkına’는 다른 양태부사 ‘제발’을 설명할 때도 사용될 수 있다.

체'를 사용하였다.

검사 <중급 - 선다형>	정답률
[문제 9] 이 골목의 집들도 _ 문이 굳게 닫혀 있었다. a) 역시 b) 혹시 c) 아무쪼록 d) 전혀	43%

이 문제에서 정답을 선택한 학습자는 43%에 불과하였다. 나머지 학습자들은 주로 '전혀'를 정답으로 선택하였는데 이것은 이 두 개의 양태부사가 'kesinlikle'라고 해석이 되는 경우가 많기 때문이다. 터키 인 학습자들이 '역시' 대신 '전혀'를 선택한 또 다른 이유는 '역시'가 터키 어로 해석은 되지만 이때 사용되는 터키 어 낱말이 똑같은 의미 기능을 하는 것은 아니기 때문이다.

검사 <중급 - 선다형>	정답률
[문제 13] _ 너까지 나를 의심하는 것은 아니겠지? a) 도대체 b) 아무리 c) 차라리 d) 설마	30%

이 문제의 정답인 '설마'도 '역시'와 마찬가지로 새로운 개념의 양태부사이 다. '설마'는 결과에 대한 의심을 표현하는 데 사용된다. 그러나 여기에서 터 키 인 학습자들이 결과에 대한 의심보다 상황에 대한 분노를 표현하려고 하 므로 '도대체'를 정답으로 선택하였다.

고급에서 터키 인 학습자들이 범한 어휘 환원 오류는 다음과 같다.

검사 <고급 - 선다형>	정답률
[문제 9] 그 산을 오르는 사람이 _ 얼마나 될까? a. 역시 b. 과연 c. 가령 d. 반드시	47%

이 문제의 정답인 '과연'은 47%의 정답률로 나타나며 학습자들이 대부분 오답인 '역시'를 선택하였고, 일부 '반드시'를 선택한 학습자들도 있었다. 이 학습자들은 '과연'과 '반드시'를 터키 어로 해석한 'kesinlikle'를 고려하였다. '반드시'를 정답으로 선택하였을 때 '그 산을 오르는 사람이 정확히 얼마나 될까?'라는 의미가 나타나기 때문에 학습자들은 문장이 이상하거나 틀리지 않다고 느꼈다.

검사 <고급 - 선다형>	정답률
[문제 10] 이번과 같은 기회는 _ 오지 않는다. a.좀처럼 b.어쩌면 c.부디 d.비록	33%

‘좀처럼’은 터키 인 학습자들 입장에서 ‘새 범주’의 어휘이기 때문에 학습자들이 빈번하게 오류를 발생시켰다. 대부분 학습자들이 이 문제에서 정답으로 ‘어쩌면’을 선택하였는데, 그 이유는 이에 대응되는 ‘belki’를 사용하여 이 문장을 해석하였을 때 문장의 의미가 이상ی 없다고 생각하기 때문이다.

검사 <고급 - 선다형>	정답률
[문제 12] _ 그렇게 고집을 부려야 되겠니? a.가령 b.기어코 c.도저히 d.부디	47%

한국어·터키 어 양태부사 대조분석 결과에서도 나타나듯이 원칙(당위)성 사실법과 부정 강조 의지법 양태부사들에 대응되는 터키 어 부사들이 비슷하게 나올 때가 있다. 이에 터키 인 학습자들이 양태부사들을 서로 헷갈려서 사용할 때가 있다. 이 문제에서도 정답은 ‘기어코’이지만 대부분 학습자들이 ‘도저히’를 정답으로 선택하였다. ‘기어코’ 및 ‘도저히’에 해당하는 터키어 단어로 ‘kesinlikle’가 있는데 위 문장에서 빈칸에 ‘kesinlikle’를 놓고 해석하면 터키 학습자들은 이 문장이 의미상 전혀 이상하다고 느끼지 않는다.

3. 오류 영향 요인

외국어를 습득하는 과정에서 학습자들이 범하는 오류란 그 양태부사를 모국어로 쓰는 화자가 판단하기에 바람직하지 않은 형태를 사용한 경우를 말한다. 교수자에게 이 오류는 학습자들의 언어 지식 수준 및 언어 체계를 간접적으로 알 수 있게 해 준다. 따라서 학습자의 오류는 교수자와 학습자 모두에게 바람직한 교수·학습의 내용과 방법을 마련할 수 있는 수단으로 활용될 수 있다.

이 절에서는 이해 및 표현 영역에서 확인된 터키 인 학습자들의 한국어 양태부사 사용 양상과 사후 면담 결과를 바탕으로 터키 인 학습자들이 범하는 양태부사 오류의 원인을 밝히고자 한다. 설문에 참가한 터키 인 학습자들은

주로 교수·학습의 영향, 모국어의 영향, 목표어의 영향에 의해 오류를 범하였다. 이 같은 세 가지의 오류 원인은 밀접한 관련성을 가지고 있어 여러 방면에서 복합적으로 나타나는 양상을 보인다³⁸⁾.

3.1. 교수·학습의 영향

교육 과정(curriculum)은 한국어를 교수·학습하는 전체 교육 과정, 즉, 학습 목표, 학습 방법, 평가, 교사 및 학생의 역할 등 모든 내용을 총칭한다고 할 수 있다.³⁹⁾ 교재에서의 양태부사 교육이 일반 어휘에 그치고 있어 양태부사에 대한 설명이 체계적으로 이루어져야 한다⁴⁰⁾. 또한 터키에서의 한국어교육 현황을 고려해야 한다⁴¹⁾. 현재 에르지예스대학교 한국어문학과에는 한 교

38) 가스와 셀린커(Gass & Selinker, 1994: 72)에서도 학습자들이 범하는 오류의 원인을 파악하기는 어렵다고 하였다. 오류는 여러 가지 원인에 의해 발생할 가능성이 많기 때문에 어느 하나의 원인이 어느 특정 오류를 유발시킨다고 단적으로 말하기 어렵기 때문이다. 이러한 현상을 두레이와 버트(Dulay & Burt, 1972: 115)에서는 모호한 실수(ambiguous goofs)라고 분류하였다.

39) 이정희(2002) 참조.

40) 교재 분석을 하기 위하여 서울대학교 언어교육원 <한국어 1, 2, 3, 4>, 연세대학교 한국어학당 <연세 한국어 '1-1, 2', '2-1, 2', '3-1, 2', '4-1, 2', '5-1, 2', '6-1, 2'>, 이화여자대학교 언어교육원 <이화 한국어 '1-1, 2', '2-1, 2', '3-1, 2', 4, 5, 6>, <KORECE 1, 2>를 사용하였다. 한국어 교재에서 교육의 대상이 되는 새로운 어휘가 주로 해당 단원과 교재 뒷부분 색인에서 제시된다. 제시 방법에 있어서 대부분의 교재는 양태부사를 제시할 때 주로 본문의 내용에서만 제시하고 어휘 교육 차원에서 다루지 않는다. 어휘의 제시 내용을 살펴보면 영어 번역 및 문법적 호응 양상, 설명 그리고 제시하지 않고 본문 내용에서만 잠깐 나오는 경우가 많다.

41) 터키 어서의 한국어교육 현황을 살표본 결과가 다음과 같다.

요소	현황
터키 인 교수자	2명 (한국어교육 전공 1명, 한국문학 전공 1명)
한국인 교수자	2명 (1명; 2년마다 변환, 한국어교육 전공이 아님, 1명 한국어교육전공이 아님)
학생수	최소 30명/교실
한국어 수업	1학년 14시간/주, 2학년 12시간/주, 3학년 10시간/주, 4학년 10시간/주
한국어로 진행되는 수업	30~40% (학기마다 변화할 수 있음.)
주 교재	Turkozu G. 외(2010) KORECE 1,2

실에 최소 30명의 학습자가 있기 때문에 학습자는 교실 내에서 충분한 연습을 하지 못한다. 학습자가 많으므로 교사는 목표한 진도에 도달하기 위하여 연습 시간을 줄이게 된다. 그리고 교실에서의 수업을 60%이상 터키어로 진행하기 때문에 학습자들이 한국어를 들을 수 있는 시간도 줄어든다. 이에 학습자들은 양태부사의 의미와 통사의 대해 잘 배우지 못하게 된다.

교수·학습에 의한 원인은 특히 초급 학습자들에게 큰 영향을 미친다. 한국어에 대한 지식이 부족한 학습자는 교사의 설명을 필요로 하는데 설문지를 바탕으로 교사가 한국어 양태부사를 설명하는 데 큰 역할을 하지 않는 것으로 나타난다. 이러한 문제점에 대한 예시는 다음과 같다.

검사 <초급 - 문장 만들기>
아마: belki - 내일 아마 전화해요.
belki - 아마 왔어요.
belki - 내일 한국에 갈 수 있어요.

초급 수준에서 ‘아마’의 뜻을 아는 학습자들은 93%이지만, ‘아마’를 추측표현 ‘-겠-’이나 ‘-(으)ㄴ 것이다.’와 함께 사용하는 학습자는 46%정도이다. 심지어 학습자들이 이들 문법 형태를 초급에서 배우고 있는 것을 확인하였다. 이것을 기준으로 하면 교과서의 제시 방법에 문제가 있거나 피드백이 부족하거나 적절한 교수·학습 방법이 없다는 사실을 확인할 수 있다. 학습자들이 ‘아마’에 대한 문장을 작성할 때 적절한 문법 요소를 선택한 학습자가 46%로 이들 중의 반 정도는 미래형 어미 ‘-(으)ㄴ 것이다’를 사용하였다. 미래형 어미를 사용하는 학습자가 이 어미를 의도적으로 사용하였는지 알아보기 위하여 사후 면담을 실시하였는데 결과는 다음과 같다.

검사 <초급 - 문장 만들기>
아마: (belki) 내일 아마 비가 올거예요.
연구자: Sence bu cumle dogrumu? (이 문장이 맞아요?)

부 교재	연세대학교 한국어학당 한국어 이화여자대학교 언어교육원 한국어 서강대학교 한국어교육원 한국어 등
------	--

학습자: Evet. (네.)

연구자: Bu cumlede neden ‘-(으)ㄴ 것이다’yi kullandin? (이 문장을 만들 때 ‘-(으)ㄴ 것이다’를 사용한 이유는 무엇이에요?)

학습자: Cunku gelecek zaman. (미래이기 때문이에요.)

연구자: Peki gecmis zamanla tekrar cumle kurar misin? (과거형으로 한본 문장 만들어 줄 수 있어요?)

학습자: tabii ki. ‘아마 어제 집에 갔어요.’. (그럼요. ‘아마 어제 집에 갔어요.’)

연구자: Tesekkür ederim. Neden bu cumlede ‘-(으)ㄴ 것이다’yi kullanmadin? (고마워요. 왜 이 문장에서 ‘-(으)ㄴ 것이다’를 사용하지 않았어요?)

학습자: ‘-(으)ㄴ 것이다’ gecmis zamanda kullanilabilir mi? (‘-(으)ㄴ 것이다’를 과거로 사용할 수 있어요?)

연구자: Hayir ama ‘-(으)ㄴ 것이다’nin tahmin anlami da var. Biliyor musun? (아니오. 그런데 ‘-(으)ㄴ 것이다’는 추측할 때도 사용할 수 있어요. 알아요?)

학습자: Hayir, bilmiyorum. (아니오, 몰랐어요.)

연구자: ‘아마’yi ogrenirken bu kurali ogrenmedin mi. (‘아마’를 배울 때 이런 규칙에 대하여 안 들어 봤어요?)

학습자: Hayir oyle bi kuraldan bahsetmediler. (아니오, 선생님들이 그런 규칙에 대하여 말씀을 하지 않으셨어요.)

[학습자 3]

사후 면담에서 학습자가 ‘-(으)ㄴ 것이다’가 추측의 표현으로 사용된다는 것을 모른다고 하였다. 이에 학습자가 ‘-(으)ㄴ 것이다’를 의도적으로 사용하는 것이 아니라 문장이 미래형이기 때문에 사용했다는 것을 확인할 수 있다. 또한 학습자가 ‘아마’에 대한 통사적인 특징을 배우지 않았다는 발언도 하였다. 터키에서 양태부사 교육이 어떻게 이루어지는지 알아보기 위하여 <교수·학습 실태 조사>를 실시하였다. 학습자들에게 다음과 같은 네 가지의 질문을 하였다.

<교수·학습 실태 조사>

1. 한국어 양태부사 개념에 대하여 어느 정도 이해하고 계십니까?
2. 주로 어떤 방법을 통해 양태부사를 학습하십니까?
3. 어떤 방법을 통해 양태부사를 학습하기를 원하십니까? (중복 선택 가능)
4. 현장에서 강사는 주로 어떤 방법을 선택하여 양태부사를 가르칩니까?

학습자들에게 교수·학습 실태에 대하여 물어본 결과는 다음과 같다.



한국어 양태부사에 대하여 학습자들의 58%가 잘 모른다고 대답하고, 25%가 대충 안다고 하며 17%가 잘 안다고 대답하였다. 이에 터키 인 학습자들이 한국어 양태부사에 대하여 잘 모른다고 추론할 수 있다.



학습자들에게 한국어 양태부사를 어떤 방법으로 학습하느냐는 질문에 학습자의 52%가 강사의 설명만 듣는다고 하였고, 23%는 그냥 넘어간다고 대답하였다. 학습자의 16%는 사전이나 단어장을 사용하며 의미를 파악한다고 하였고 9%는 다른 학습자들과 같이 논의하며 문맥을 파악한다고 하였다. 학습자들의 대답을 통해 대부분 터키 인 학습자들이 한국어 양태부사를 일반 어

회와 비슷하게 생각하여 별도의 학습방법을 사용하지 않는다는 것을 알 수 있었다.



학습자들이 원하는 교수·학습 방법이 무엇인지를 알아보기 위하여 위와 같은 질문을 하였다. 그 결과로 학습자의 33%는 양태부사의 의미, 용법, 명확한 설명, 풍부한 예문을 요구하였고, 31%는 양태부사와 비슷한 다른 양태부사 및 예문을 요구하였다. 22%는 양태부사 사용 후에 즉시 수정을 해주는 것을 원했고 12%는 실제 대화 자료를 통한 학습을 요구하였다. 학습자들 중의 2%는 뜻만 알면 된다고 대답하였다. 학습자들이 한국어 양태부사에 대하여 위와 같은 요구를 하고 있는데 실제 교육 현장에서 학습자들이 양태부사를 가르치는 방법은 다음과 같이 나왔다.



위에서 제시된 결과를 바탕으로 학습자 49%는 강사가 양태부사에 대한 특별한 설명 없이 넘어간다고 하였고, 27%는 학생이 한 질문에 대한 설명만 한다고 하였다. 24%는 교과서에 나온 양태부사만 설명한다고 하였다. 강사가 양태부사에 관한 다양한 예문 및 용법, 설명, 연습을 활용한다고 하는 학습자는 없었다.

조사 결과를 살펴보면 대부분의 터키 인 학습자들이 한국어 양태부사에 대하여 대충 안다고 하거나 잘 모른다고 하였다. 학습자들은 양태부사를 학습할 때 주로 사전을 사용하거나 교수자의 설명만을 듣고 학습한다. 그러나 교사들도 사전에 나온 기본적인 의미만을 설명하기 때문에 학습자가 잘못 배울 가능성이 높다. 또한 교수자의 설명 방식도 매우 중요하다. 교수자가 해당 어휘에 대하여 적당한 예문을 사용하여 자세히 설명해 주지 않는 한 학습자들이 양태부사의 의미를 올바르게 파악할 수 없다.

학습자들이 현재 학습이 어떻게 이루어지느냐에 대한 질문에 교과서에 나온 것을 간단히 설명한다고 하였거나 학생의 질문에 대해 설명한다고 하였다. 그리고 특별한 설명 없이 그냥 넘어간다고 한 학습자들도 있다. 이런 부분은 학습자 요구와 어긋난다. 학습자들은 자기 자신에게 더 효과적인 학습을 위해 교수자의 명확한 설명, 풍부한 예문 및 즉시 수정을 요구하고 있다. 그러나 터키에서의 교육 현황을 고려하면 이러한 교수법을 도입하기까지는 꽤 많은 시간이 걸릴 것이다.

3.2. 모국어의 영향

언어 간 전이(interlingual transfer)는 모든 학습자 오류의 중요한 원인이 된다. 제2 언어 학습의 초기 단계에는 모국어로부터의 언어 간 전이 혹은 모국어의 간섭이 특히 많이 일어나는데 이는 제2 언어 체계에 익숙해지기 전인 초기 단계에서 학습자가 자신의 언어 학습에 끌어들이 수 있는, 이미 알고 있는 언어가 모국어밖에 없기 때문이다(Brown, H. D. 2007:284).

하머리(Hammerly, 1982)에 따르면, 고급 수준의 외국어 학습자들은 모국어의 방해가 어느 정도 극복되고 모국어와 목표어를 구조적으로 분리할 수

있기 때문에 두 언어를 기능적으로 나누는 것이 가능하다. 하지만 어휘적으로나 의미적인 차원에서 두 언어는 항상 관련되어 있기 때문에 모국어 간섭 및 화석화 현상 등의 여러 요인들로 인하여 학습자들은 두 언어의 어휘를 서로 혼용하는 오류를 범하기도 한다.

앞서 언급한 바와 같이 터키 인 학습자들은 의미적 측면에서 ‘꼭’, ‘전혀’, ‘별로’ 등의 사실법 양태부사나 의지법 양태부사에 관한 의미적 오류를 범하였다. 이는 터키 인 학습자들이 양태부사를 사용할 때 한국어에서의 특별한 의미를 고려하지 않고 터키 어에서의 의미만을 감안하여 사용하기 때문이다. 중급 학습자들 중의 대부분이 모국어에 영향을 많이 받고 오류를 범한다.

또한 터키 인 학습자들은 모국어의 영향으로 인해 한국어 양태부사를 사용할 때 해당 양태부사의 통사적 기능을 고려하지 않고 모국어에서 표현하는 방식을 따른다. 추측 양태부사 ‘어쩌면’은 터키 어에서 ‘belki’에 대응되지만, ‘belki’는 ‘어쩌면’과 달리 ‘-겠-’이나 ‘(으)르지도 모르다’와 같은 문법 형태로 사용되지 않고 평서문으로 사용되거나 ‘(I)mIs’, ‘(I/E)r’ 등의 과거나 현재형 또는 평서문의 문법 형태로 사용된다. 이에 터키 인 학습자들은 이와 비슷한 양태부사를 사용할 때 모국어의 영향을 받아 한국어에서도 똑같이 평서문으로 사용한다고 생각한다.

검사 <중급 - 번역하기> [어쩌면]
<p>7) Belki bütün sınıf sınavdan geçer.</p> <p>어쩌면 모두 강의 시험을 합격하곤 하네.</p>
<p>연구자: Bu cumle dogru mu?(이문장이 맞아요?)</p> <p>학습자: Dogru gibi.(맞는 것 같아요.)</p> <p>연구자: Bu cumleyi ‘올지도 몰라요.’ olarak bitirsen daha dogru olmaz miydi? (이 문장을 ‘올지도 몰라요’라고 끝내는 것이 더 좋지 않을까요?)</p> <p>학습자: Emin degilim. Turkce'de boyle kullandigimiz icin burda da boyle yazdim. Yanlis mi?(잘 모르겠어요. 터키 어에서 이렇게 사용하니까 한국말로도 이랬을 거라고 생각했어요. 틀려요?)</p> <p>연구자: Evet yanlis.(네, 틀려요.)</p> <p style="text-align: right;">[학습자 5]</p>

학습자가 ‘어쩌면’의 의미는 알지만 통사적 특징에 대해서는 모르기 때문에 오류를 범하였다. 학습자에게 그렇게 쓴 이유를 물어보니 터키 어에서 평서문으로 사용하니까 한국어로도 그렇게 사용할 수 있는 줄 알았다고 대답하였다.

검사 <중급 - 진위형> [문제 3]
<p>연구자: Bu soruda alti cizili bolum dogru mu?(이 문항에서 밑줄 친 부분이 맞나요?)</p> <p>학습자: Dogru oldugunu dusunuyorum.(맞다고 생각해요.)</p> <p>연구자: Neden?(왜요?)</p> <p>학습자: Cunku hayat kesinlikle anlamsizdir. Yanlis gibi gelmedi bana.('삶은 결코 무의미한 것이다.'라는 문장이 틀린 것 같지 않아요.)</p> <p>연구자: '결코' her zaman olumsuzla kullanilir bilmiyormusun?('결코'가 항상 부정형으로 사용된다는 것을 안 배웠어요?)</p> <p>학습자: Bilmem, ogrenmis olabilirim. Ben turkcedeki gibi kullandim.(글쎄요, 배웠을지도 몰라요. 저는 그냥 터키 어에서 쓰는 것처럼 썼어요.)</p> <p style="text-align: right;">[학습자 13]</p>

이 문제에서도 학습자는 ‘결코’에 대한 통사적인 특징을 잘 모르고 있으며, 터키 어 문법 규칙을 이 문항에 반영하는 양상을 보인다. 그러나 한국어에서 ‘결코’는 항상 부정형 어미로만 끝난다.

검사 <중급 - 선다형> [문제 1]
<p>연구자: Bu soruda neden dogru cevap olarak '가령'u sectin?(이 문제에서 왜 '가령'을 선택했어요?)</p>

학습자: '가령' 'eğer' demek bu cumlede de 'eğer' burada dogru gibi.('가령'은 'eğer'이라는 뜻이고, 이 문장에서 'eğer'가 맞는 것 같아요.)
 연구자: '만일' ne demek?('만일'이 무슨 뜻이에요?)
 학습자: O da 'eğer' demek. Bunun gibi es anlamlı kelimeler turkcede ayrintili olmadigi için karistiriyorum. Anlamakta gucluk cekiyorum. (그것도 'eğer'이에요. 이처럼 유의어들이 터키 어에 구체적으로 없어서 자주 헷갈리게 돼요. 이해하기가 힘들어요.)
[학습자 9]

이 문제에서 학습자는 '만일'과 '가령'이 터키 어에서 똑같이 나온다는 것이 문제라고 한다. 이처럼 많은 양태부사가 터키 어에서 똑같이 해석이 되어 학습자들이 이해하는데 오히려 어려움을 겪는다. 터키 어는 다의어가 많아 학습자들이 자세한 설명이 없을 때 양태부사들 간의 의미 차이를 파악하는데 혼동을 느낀다.

3.3. 목표어의 영향

외국어를 학습할 때 목표어의 복잡성을 이해하기 위하여 일반화 (generalization)가 적용되는데 이는 언어 내 전이의 부정적 대응 개념이다 (H. D. Brown, 2007:284). 제2 언어 연구자들(Odlin, 2003;Jaszczolt, 1995; Taylor, 1975)은 언어 간 전이인 간섭이 학습 초기 단계에 두드러지게 나타나는 것을 밝혔으나 일단 학습자가 제2 언어 체계의 일부분을 습득하기 시작하면 점점 더 많은 언어 내 전이, 즉 목표어 내에서의 일반화 현상이 일어난다.

II장에서 살펴본 바와 같이 한국어 양태부사의 통사적이거나 문법적인 특징보다는 그의 의미적 특징이 터키 어 양태부사에 비하여 더 복잡하다고 밝혔다. 터키 어에는 다의어가 많으므로 학습자들은 한국어를 학습하며 새로운 어휘를 접할 때 그의 의미를 다방면에서 고려하지 않고 한 가지의 뜻으로 수용하고 있다. 고급 학습자 중의 [학습자 1]은 한국어 양태부사에 대하여 설명할 때 다음과 같이 설명하였다.

양태부사는 의미가 복잡해서 이해하기가 어렵다. 특히 새로운 개념의 단어들이 있다. 대개 이런 단어들을 이해하는 데 혼동을 느낀다. 이해하는 것보다 사용하는 것이 더 어렵다. 양태부사들은 의미가 그냥 번역을 하거나 사전을 보면서 파악하기가 쉽지 않다. 이에 이들을 가르칠 때 자세한 설명이나 예문으로 가르쳐 주는 것이 좋겠다고 생각한다.

[학습자 1]

[학습자 1]이 한국어 양태부사에 대하여 언급한 것을 다른 학습자들의 오류나 설명을 들으며 확인할 수가 있다. 이와 비슷한 문제는 다음과 같다.

검사 <중급 - 선다형> [문제 13]
<p>13) — 너까지 나를 의심하는 것은 아니겠지?</p> <p><input checked="" type="radio"/> a. 도대체 b. 아무리 c. 차라리 d. 설마</p>
<p>연구자: Neden bu cevabi sectin? (왜 이것을 선택했어요?)</p> <p>학습자: En uygunu bu gibi gedi. (이것이 가장 적당한 것 같았어요.)</p> <p>연구자: Bu soruda '도대체' yerine '설마'yi neden secmedin? (이 문제에서 '도대체' 대신 '설마'를 선택하지 않은 이유는?)</p> <p>학습자: '설마'nin anlamini tam bilmiyorum ama '도대체' 'allah aşkına' demek yani burada allah aşkına diyerek inanamıyor gibi. ('설마'가 정확히 어떤 뜻인지를 몰라요. 그러나 '도대체'가 'allah aşkına'라는 뜻이고 여기서 'allah aşkına'라고 하면서 믿지 못한다는 표현을 하고 싶은 것 같아요.</p> <p>연구자: peki '도대체' allah aşkına demek olabilir ama inanama durumunu iceriyor mu? (그러면, '도대체'가 'allah aşkına'라는 뜻은 맞는데 믿지 못한다는 것 가지 포함이 되나요?)</p> <p>학습자: Bilmiyorum. Zaten bu tur kelimeleri anlamakta zorlanıyorum. (잘 모르겠어요. 저는 원래 이런 단어를 이해하는 데 어려움을 느껴요.)</p>
[학습자 2]

이 문제에서 학습자는 한국어 양태부사들의 뜻을 파악하기 힘들다는 것을 표현한다. [학습자 2]는 추가로 새로운 단어나 표현을 배우면 이해를 하는데 시간이 오래 걸리고 이해도 완벽하게 하지 못할 때가 있다고 하며 한국어

양태부사의 체계가 매우 어렵다는 것을 언급하였다.

면담을 통하여 학습자들이 사실법 인식(확인) 양태부사에 대해 혼동을 느낀다는 것을 알 수 있었다. ‘과연’ 및 ‘역시’에 관해서 학습자들은 이 두 개의 양태부사가 서로 어떤 점에서 달라지는지를 이해 못한다고 한 바가 있었다. 다음은 학습자의 ‘과연’ 및 ‘역시’에 대한 이해 양상을 드러내는 면담 내용이다.

검사 <중급 - 선다형> [문제 12] <중급 - 진위형> [문제 8]
<p>12) 그 산을 오르는 사람이 — 얼마나 될까?</p> <p>a. 역시 b. 과연 c. 가령 d. 반드시</p>
<p>8) 역시 가족은 가장 소중한 존재이다. (x) 과연</p>
<p>연구자: Bu iki soruda cevaplarin tam ters olmus. ‘과연’ yerine ‘역시’, ‘역시’ yerine ise ‘과연’ kullanmissin. (이 두 문제의 답은 반대로 나왔네. ‘과연’ 대신 ‘역시’, ‘역시’ 대신 ‘과연’을 사용했어.)</p> <p>학습자: Bence bu iki kelimenin anlami da ayni. Ayirmedemiyorum. (제가 보기에는 이 두 개의 단어도 똑같아요. 구별하지 못해요.)</p> <p>연구자: Sence hangi anlama geliyor bu kelimeler? (이들 단어가 무슨 뜻인지 설명할 수 있어요?)</p> <p>학습자: Ikisi de ‘gerçekten’ anlaminda. Onayliyor gibi. (둘 다 ‘gerçekten’이라는 뜻이에요. 확인하는 것처럼.)</p> <p>연구자: Peki ‘과연’ soru anlami iceriyor olabilir mi? (‘과연’은 의문의 뜻을 포함할 수도 있을까요?)</p> <p>학습자: Olabilir. Ama ikisinin arasinda bir fark yok gibi gözüküyor. (아마도. 그런데 차이가 없는 것 같아요.)</p> <p style="text-align: right;">[학습자 6]</p>

위와 같은 문제는 한국어 양태부사 사용에 있어서 전반적으로 나타나는 데 특히 사실법 원칙(당위) 양태부사와 의지법 부정 강조 양태부사 간에 상대적으로 더 많이 발생한다. 터키 인 학습자 입장에서 보았을 때 한국어는 유의

어가 많은 언어로서 어휘를 정확하게 습득하는 것이 매우 어렵다. 사실법 및 의지법 양태부사 중의 ‘꼭, 반드시, 물론, 전혀, 결코’ 등을 보았을 때 이들 양태부사는 터키 어의 한 단어로 표현할 수 있으므로 학습자들에게는 큰 혼동을 주는 단어들이라고 할 수 있다. 이에 학습자들은 터키 어로는 한 가지로 표현할 수 있는데 여러 가지 형태를 학습하는 것을 복잡하고 어렵다고 생각한다.

검사 <고급 - 선다형> [문제 6], [문제 12]	
6) _____ 상상조차 할 수 없는 일이 벌어졌다. ㄱ	
a.도저히 b.아무리 c.차라리 d.기어코 ㄴ	
12) _____ 그렇게 고집을 부려야 되겠니? ㄱ	
a.가령 b.기어코 c.도저히 d.부디 ㄴ	
<p>연구자: Bu soruda(soru 6) ‘기어코’yu dogru cevap olarak secmissin. Sebebi nedir? (이 문제(문제 6)에서 ‘기어코’를 정답으로 선택하였는데 이유가 무엇입니까?)</p> <p>학습자: ‘Kesinlikle hayal bile edemeyegin is’ demek sitedim. ‘기어코’nun anlami bu degil mi? (<학습자가 ‘도저히’의 의미 역할을 말하며> ‘Kesinlikle 상상조차 할 수 없는 일’이라는 뜻이 아니에요?)</p> <p>연구자: Peki bu soruda(soru 12) neden ‘도저히’yi sectin? (그러면 이 문제(문제 12)에서 ‘도저히’를 선택한 이유는 무엇입니까?)</p> <p>학습자: Burada da ‘kesinlikle’, ‘mutlaka’ anlaminda kullanmak istedim. (<학습자가 ‘기어코’의 의미 역할을 말하며> 여기에서도 똑같이 ‘kesinlikle’라는 의미예요.)</p> <p>연구자: Iki soruda da ayni anlamda kullandin yani? (이 두 가지 질문에서도 의미가 똑같다는 말이에요?)</p> <p>학습자: Evet. (네.)</p> <p>연구자: Peki bu iki kelimenin farkini biliyor musun? (그런데 이 두 가지의 단어의 의미 차이를 알고 있어요?)</p> <p>학습자: Birbirine benziyor. Sanirim birisi olumsuz ama hangisi emin degilim. (의미가 서로 너무 비슷해요. 아마 둘 중의 하나는 부정적인 의미일</p>	

거예요.)

연구자: Bu iki soruda cevapları ters kullanmissin. dozerhi olumsuz olan gi
어코 ise olumlu. (이 두 문제에서 정답을 거꾸로 선택한 거예요. '도저히'는
부정적인 의미이고, '기어코'는 긍정적인 의미예요.)

학습자: Anliyorum. Ama çok karışık. (알겠어요. 그런데 이런 단어들은 너무
복잡해요.)

[학습자 8]

이 문제에서 학습자는 '도저히' 및 '기어코'의 의미가 비슷하다는 것에 대
하여 언급하고 있다. 이러한 양태부사는 단순한 의미 전달만으로 학습하기에
체계가 복잡한 것으로 보인다. 이와 비슷한 양태부사를 교수·학습 시 내포적
인 의미에 대하여 설명하거나 의미를 잘 파악할 수 있도록 학습자들에게 풍
부한 예문을 제시하지 않는 경우에는 학습자들이 의미의 차이점을 잘 이해하
지 못하고 오류를 발생시킨다.

3.4. 매개어의 영향

외국어 수업에서 사용되는 언어를 매개어라고 하는데 수업에서 사용되는
매개어에 대한 입장은 주로 두 가지로 이루어지고 있다. 모국어를 매개어로
사용하는 입장 및 목표어를 매개어로 사용하는 입장이다. 챔버스
(Chambers;1991), 할리웰과 존스(Halliwell과 Jones;1991), 맥도날드
(Macdonald;1993)는 목표어만 사용하자는 입장이고, 이들은 목표어 사용 시
학습자가 실제 언어(authentic language)를 배울 수 있다고 한다. 목표어 사
용에 반대하는 입장에서는 스킨너(Skinner;1985), 딕선(Dickson;1992), 필립
선(Phillipson;1992) 등이 있는 이들은 목표어 사용이 모국어에서 형성된 관
념 및 생각을 연결시키는데 장애가 될 수 있다고 주장하였다.

현재 터키에서 한국어 교육이 주로 터키 어로 이루어지고 있다. 현지 OO
대학의 한국어 강의 시간⁴²⁾ 및 교수자의 인원 수⁴³⁾를 고려하였을 때 학습자

42) 현재 터키의 예르지예스 대학교에서 이루어지는 한국어 강의 시간표

1학년	2학년	3학년	4학년
-----	-----	-----	-----

들이 전체 수업의 60%이상을 터키어로 학습하고 있다. 학습자의 수가 많아서 학습자들이 연습할 기회를 자주 얻지 못하고 실제 언어를 사용하는 교수·학습을 할 수 있는 시간도 많지 않다. 터키어로 이루어지는 수업이 주로 문법 번역식 교수법에 한하고, 학습자는 실제 언어를 들을 수 있는 시간이 절대적으로 적기 때문에 양태부사 사용에 대해서도 자주 듣지 못한다. 이에 학습자들은 실제로 학습하지 못하는 양태부사를 무의식적으로도 배우지 못한다.

매개어의 또 다른 영향은 교재에서 사용되는 모국어나 목표어가 아닌 제삼 언어 영어의 사용이다. 앞서 언급한 바와 같이 터키에서 사용되고 있는 교재들은 한국의 중요한 한국어교육 기관들이 발간한 연세대학교 한국어학당 <연세 한국어>, 이화여자대학교 언어교육원 <이화 한국어> 등이 있는데 이 교재들은 영어로 된 것이다⁴⁴⁾. 학습자가 교재를 통해 새로운 양태부사를 접하면 교재에서 영어로 된 설명을 보게 된다. 설명을 본 학습자는 해당 양태부사의 의미를 파악하는 데 두 가지 문제점에 직면한다. 첫째는 학습자의 영어 실력이다. 터키에서 한국어문학과에 입학하는 학습자의 대부분이 고등학교에서 영어를 집중적으로 공부하는 학습자들이다⁴⁵⁾. 그러나 영어를 학습하

과목	시간	과목	시간	과목	시간	과목	시간
문법	4	문법	4	문법	4	문법	2
읽기	4	읽기	4	작문	2	작문	2
말하기	4	말하기	4	말하기	4	한국문학	2
쓰기	2	듣기	2	어휘와 한자	4	한자	2
듣기	2	한국사	2	한국어 입문	2	한국사상	2
한국문화	2	컴퓨터	2	한국문학	2	아시아와 한국문화	2
						연구론	2

43) 현재 터키에서의 교수자의 인원수.

교원 직위	인원수
부교수	1
조교수	1
한국인 객원 교수	1
한국인 전임 강사	2
연구원	5

44) 교재들이 새로운 어휘나 문법 규칙을 설명하는 데 영어를 매개어로 사용한다.

지 않은 학습자들도 한국어문학과에 입학할 수 있다. 이에 학습자들이 한국어 양태부사의 뜻을 영어로 배우는 과정에서 뜻을 잘못 파악할 수 있다. 두 번째 문제점은 해당 양태부사에 대응되는 영어 단어가 터키 어와 얼마나 일치하느냐는 것이다. 한국어 양태부사 ‘꼭’이 교재에서 ‘certainly’라는 단어로 나오는데 이 단어는 터키 어로 ‘kesinlikle, mutlaka’ 등으로 번역이 된다. 이 터키 어 단어들을 다시 한국어로 해석하면 원칙(당위)성 양태부사 ‘물론, 꼭, 반드시’ 등이나 부정 강조 양태부사 ‘전혀, 결코, 도문지’ 등으로 나온다. 이에 학습자들이 양태부사의 의미를 정확하게 파악하지 못하고 잘못 사용하게 된다.

45) 터키 고등학교 제도는 학습자들이 고등학교 때 인문학, 자연학, 언어 등과 같은 분야의 수업만을 듣고 대학교 입학시험에서도 자기 자신이 선택한 과목에 따라 시험을 본다.

IV. 한국어 양태부사 교육의 실제

1. 한국어 양태부사 교수·학습 목표

이 절에서는 한국어 양태부사의 교수·학습 목표를 설정하고자 한다. 교수·학습 목표는 구체적인 교수·학습 내용과 지도 방안을 마련하는 데에 올바른 방향을 제시해 줄 수 있다.

실험을 통해 초급 학습자들은 의미에 관한 지식을 알 수 있는 선다형 검사에서 61%의 정답률을 보였으며 통사에 관한 지식을 파악할 수 있는 진위형 검사에서는 정답률이 56%로 나타나 선다형 검사에 비해 정답률이 낮았다. 이와 같이 통사에 대한 오류를 더 많이 양산하고 있으므로 이 부분을 집중적으로 교수할 필요가 있다.

중급에서는 의미에 관한 지식을 묻는 선다형 검사에서 정답률이 62%이고 통사에 관한 지식을 묻는 진위형 검사에서의 정답률은 55%로 나타나 의미에 관한 문제에서 정답률이 더 높게 나타났다. 그러나 중급에 분포된 양태부사에는 터키 어에 없는 의미를 지닌 어휘들이 많고 인터뷰 결과 학습자들이 이러한 의미를 지닌 어휘들의 사용을 어려워한다는 것을 알 수 있었기 때문에 의미와 통사 모두를 강조하여 교수하는 것이 바람직하다고 본다.

고급 학습자들은 주로 의미적인 특징에 관한 오류를 범한 것으로 확인되었다. 의미에 관한 지식을 묻는 선다형 검사에서의 정답률 평균은 71%, 통사에 관한 지식을 묻는 진위형 검사의 정답률은 79%로 나타났다. 전반적으로 높은 정답률을 보였으나 의미를 묻는 검사에서의 정답률이 통사에 관한 지식을 묻는 검사에서의 정답률보다 더 낮게 나타난 것을 알 수 있다. 또한 고급에 해당하는 양태부사를 살펴보면 의미가 다양하므로 학습자들이 사전에 제시된 의미만을 아는 것으로는 부족하다. 해당 양태부사와 유사한 터키 어와의 의미 차이를 따로 교수하는 등 충분한 입력을 제공할 필요가 있다.

한국의 주요 한국어교육 기관들이 제시한 교수·학습 목표를 살펴봤을 때 다소 차이가 있지만 모두 초급⁴⁶⁾ 단계에서 일상생활에서 필요한 최소한의

의사소통 능력을 기르게 하는 것이 목표이다. 중급⁴⁷⁾ 단계에서는 연결어미,

46) 주요 한국어교육 기관의 초급 단계에서의 교육 목표.

	1급	2급
서울대학교	한국어에 대한 지식이 전혀 없는 성인 학습자를 대상으로 하여 일상생활에 필요한 최소한의 의사소통능력을 기르게 합니다. 한국의 문자(한글)의 발음을 배워 정확하게 읽을 수 있습니다. 한국의 기본 구조를 익혀서 짧은 문장을 이해하고 사용할 수 있습니다. 인사하기, 자기 소개하기, 음식 시키기, 물건 사기, 전화하기, 대중교통 타기, 은행 이용하기 등 일상생활에 필요한 한국어를 배울 수 있습니다. 식사, 전화 등 일상생활에 필요한 기본적인 한국 문화를 배울 수 있습니다.	200시간의 한국어교육을 받았거나 그에 준하는 한국어 능력을 가진 성인 학습자를 대상으로 하여 일상생활에 필요한 기본적인 의사소통능력을 기르게 합니다. 한국의 음운 규칙을 익혀 좀 더 자연스럽게 문장을 읽고 말할 수 있습니다. 짧은 문장들이 연결, 확장된 비교적 긴 문장들을 이해하고 사용할 수 있습니다. 가족, 취미, 운동, 계절, 여행, 경험 등 친숙한 주제들에 대해 묻고 대답할 수 있습니다. 반말, 높임말, 간접화법 등을 배워 담화 상황에 맞게 구사할 수 있습니다. 음식, 사물놀이 등 한국 문화에 대한 재미있는 내용을 체험하고 배울 수 있습니다.
이화여자대학교	한국어의 기본 시제와 조사를 사용해서 간단한 문장을 만들 수 있습니다. 일상생활에 필요한 간단한 표현을 듣고 말할 수 있습니다. 인사 나누기, 소개하기, 물건 사기, 약속하기 등 한국인의 이름, 가족의 호칭, 인사예절 등 일상생활과 관련된 문화를 배웁니다.	제안·권유 등의 표현과 동사.형용사를 활용하여 문장을 구성하는 법을 배웁니다. 일상생활에 필요한 기본적인 한국어를 구사할 수 있습니다. 상품 주문하기, 계획 제안하기, 전화로 메모 남기기 등 한국의 돈, 한국의 유명한 관광지 등 대표적인 한국 문화를 배웁니다.
경희대학교	한글의 자모를 읽고 쓸 수 있다. 기초적인 언어기능인 자기 소개하기, 물건 사기, 음식 주문하기 등 생활에 필요한 기능을 수행할 수 있으며 '자기 자신, 가족, 취미, 날씨' 등을 매우 사적이고 친숙한 화제에 관련된 내용을 이해하고 표현할 수 있다. 약 800개의 기초 어휘와 기본 문법에 대한 이해를 바탕으로 간단한 문장을 생성할 수 있다. 간단한 생활문과 실용문을 이해하고 구성할 수 있다.	'전화하기, 부탁하기' 등의 일상생활에 필요한 기능과 '우체국, 은행' 등의 공공시설 이용에 필요한 기능을 수행할 수 있다. 약 1,500~2,000개의 어휘를 이용하여 사적이고 친숙한 화제에 관해 문단 단위로 이해하고 사용할 수 있다. '공식적 상황과 비공식적 상황에서의 언어를 구분해 사용할 수 있다.

47) 주요 한국어교육 기관의 중급 단계에서의 교육 목표.

	3급	4급
서울대학교	400시간의 한국어교육을 받았거나 그에 준하는 한국어 능력을 가진 성인 학습자를 대상으로 하여 일상적인 사회활동에 필요한 의사소통능력을 기르고 한국 문화를 접할 수 있게 합니다. 충분한 생활 어휘, 한자어, 관용 표현을 배워서 일상 회화를 자유롭게 할 수 있습니다. 방문하기, 이사하기, 텔레비전 고장 수리하기, 휴일 계획하기, 공원 이용하기, 여행 가기, 연극하기 등 다양한 주제를 표현할 수 있습니다. 한국 요리 실습, 문화 시설 견학, 시 감상 등을 통해 한국 문화를 이해할 수 있습니다.	600시간의 한국어교육을 받았거나 그에 준하는 한국어 능력을 가진 성인 학습자를 대상으로 하여 다양한 사회 활동에 필요한 의사소통능력을 기르고 한국의 전통 문화를 체험하게 합니다. 학업과 직업 활동에 필요한 언어능력을 키울 수 있습니다. 사회, 문화, 역사, 소설 등 다양한 주제에 대한 글을 읽고 이야기할 수 있습니다. 비교적 길게 자신의 생각을 논리적으로 표현할 수 있는 능력을 키울 수 있습니다. 현장 체험 학습을 가거나 한국 신화, 전래 소설, 전통 노래를 배워서 한국 문화를 이해할 수 있습니다.
이화여자대학교	연결어미·추측 표현 등을 사용하여 세련된 한국어를 구사할 수 있습니다. 일상과 관련된 간단한 주제에 대해 자신의 의견을 표현할 수 있습니다. 정보 얻기, 조언하기, 비교하기, 설명하기 등 한국의 음식 문화·한국에서의 여가 생활 등 한국의 일상적인 문화에 대해 좀 더 깊이 이해합니다.	연결어미·추측 표현 등을 사용하여 세련된 한국어를 구사할 수 있습니다. 일상과 관련된 간단한 주제에 대해 자신의 의견을 표현할 수 있습니다. 정보 얻기, 조언하기, 비교하기, 설명하기 등 한국의 음식 문화·한국에서의 여가 생활 등 한국의 일상적인 문화에 대해 좀 더 깊이 이해합니다.
경희대학교	일상생활을 영위하는 데 별 어려움을 느끼지 않으며, 다양한 공공시설의 이용과 사회적 관	공공시설 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 언어 기능을 수행할 수 있으며, 일반적인 업무

어휘, 표현으로 세련된 문장을 만들 수 있고 한국 문화에 접할 수 있는 언어 및 의사소통 능력을 기르게 하고, 고급⁴⁸⁾ 단계에서는 언어생활에서 불편이 없고 사회생활에서 유창하게 한국어를 구사할 수 있는 언어 능력 및 자연스러운 한국어 능력을 기르는 것이 목표이다. 이러한 목표를 바탕으로 본 연구는 초급 단계에서는 일상생활에 필요한 기본적인 한국어 지식을 가지고 간단한 문장을 만들 수 있도록 하고, 중급 단계에서는 담화 차원에서 자신의 생각을 적절하게 표현할 수 있는 능력을 향상시키며 고급 단계에서 전문적이고

대학교	<p>계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다.</p> <p>친숙하고 구체적인 소재는 물론 자신에게 친숙한 사회적 소재를 문단 단위로 표현하거나 이해할 수 있다.</p> <p>문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용할 수 있다.</p>	<p>수행에 필요한 기능을 어느 정도 수행할 수 있다.</p> <p>뉴스, 신문 기사' 중 평이한 내용을 이해할 수 있다.</p> <p>일반적·사회적·추상적 소재를 비교적 정확하고 유창하게 이해하고 사용할 수 있다.</p> <p>자주 사용되는 관용적 표현과 대표적인 한국 문화에 대한 이해를 바탕으로 사회·문화적인 내용을 이해하고 사용할 수 있다.</p>
-----	---	--

48) 주요 한국어교육 기관의 중급 단계에서의 교육 목표.

	5급	6급
서울대학교	<p>800시간의 한국어교육을 받았거나 그에 준하는 한국어 능력을 가진 성인 학습자를 대상으로 하여 언어생활에서 불편 없이 의사소통할 수 있는 능력을 갖추고 한국의 역사와 문화에 대하여 폭넓은 지식을 가지게 합니다.</p> <p>학문 연구와 회사 업무에 필요한 구체적 언어 능력을 강화시킬 수 있습니다.</p> <p>정치, 사회, 경제, 문화 주제에 대한 다양한 토론 학습에 참여할 수 있습니다.</p> <p>다양한 주제를 연구하여 논문 형식으로 발표하면서 전문적인 지식과 토론 역량을 키울 수 있습니다.</p>	<p>1,000시간의 한국어교육을 받았거나 그에 준하는 한국어 능력을 가진 성인 학습자를 대상으로 하여 사회생활에 필요한 한국어를 유창하게 구사할 수 있게 하는 지식을 가지게 합니다.</p> <p>대학 강의 참여, 회사 업무 수행 등에 필요한 언어 능력을 배양할 수 있습니다.</p> <p>토론 발표 등 공적인 상황에서 자신의 의사를 논리적으로 표현할 수 있는 능력을 키울 수 있습니다.</p> <p>신문, 방송 등 실제 자료를 이용한 듣기/읽기/토론, 연습을 할 수 있습니다.</p> <p>방송, 다큐멘터리 등을 활용하여 한국 역사를 배울 수 있습니다.</p> <p>새들기를 통해 통합적 언어 훈련을 할 수 있습니다.</p> <p>인터넷을 이용하여 자유롭게 검색을 하고 글을 올릴 수 있습니다.</p>
이화여자대학교	<p>사동, 간접 화법을 사용해 자연스러운 한국어를 표현할 수 있습니다.</p> <p>사회적인 주제에 대해 자신의 의견을 표현할 수 있습니다.</p> <p>신문 읽고 내용 전달하기, 화해의 조언하기, 분석 후 비교해서 말하기 등 언어·관용적 표현 등을 통해서 한국인의 사고방식이 어떻게 언어에 반영되는지 배웁니다.</p>	<p>피동, 가정 표현을 이해하고 말할 수 있습니다.</p> <p>긴급하고 복잡한 문제를 한국어로 해결하고, 격식 있는 자리에서 자신의 생각을 논리적으로 표현할 수 있습니다.</p> <p>공적으로 부탁하기와 거절하기, 공격적인 사과/사적인 사과하기 등</p> <p>속담, 사투리, 의성어/의태어, 감탄어 등을 통해 한국인의 사고방식을 이해합니다.</p>
경희대학교	<p>전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 어느 정도 수행할 수 있다.</p> <p>'정치, 경제, 사회, 문화' 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 소재에 관해서도 이해하고 사용할 수 있다.</p> <p>공식적, 비공식적 맥락과 구어적, 문어적 맥락에 따라 언어를 적절히 구분하여 사용할 수 있다.</p>	<p>전문 분야에서의 연구나 업무 수행에 필요한 언어 기능을 비교적 정확하고 유창하게 수행할 수 있다.</p> <p>'정치, 경제, 사회, 문화' 전반에 걸쳐 친숙하지 않은 주제에 관해서도 이용하고 사용할 수 있다.</p> <p>대학에 입학하거나 취업하여 전문적인 일을 수행할 수 있다. 원어민 화자의 수준에는 이르지 못하나 기능 수행이나 의미 표현에는 어려움을 겪지 않는다.</p>

유창하고 자연스러운 의사소통 능력을 가지도록 하는 것을 목표로 한다.

각 단계에서 공통적으로 유의해야 할 것은 학습자에게 먼저 이해 차원에서 양태부사의 통사적 제약과 의미적 특징을 정확하게 교수해야 한다는 것이다. 다음으로 학습자에게 수용된 지식을 적당한 맥락을 통해 출력(output)할 수 있도록 유도해야 한다. 양태부사의 의미·통사적 특성을 이해시키는 것뿐만이 아니라 알맞은 상황에서 정확하게 사용할 있는 능력을 향상시키는 것도 교수·학습의 목표로 삼았다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

학습 단계		교수·학습 목표
초급	이해 차원	1) 초급 단계에서 제시된 양태부사의 기본 의미를 이해한다. 2) 초급 수준에 맞게 양태부사의 호응 정보 및 통사적 정보를 강조하여 교수한다.
	사용 차원	1) 양태부사를 가지고 통사적 제약에 맞게 문장을 만든다. 2) 양태부사를 가지고 일상생활에서 간단한 의사소통을 한다.
중급	이해 차원	1) 양태부사의 기본 의미만을 아는 것이 아니라 비슷한 의미를 가진 양태부사 사이의 차이점을 안다. 2) 터키 어에는 없고 한국어에만 있는 새로운 개념의 양태부사의 의미를 이해한다. 3) 다양한 문법 형태와 호응하는 양태부사의 특징을 배우고 양태부사의 통사적 제약을 이해한다.
	사용 차원	1) 양태부사의 의미를 잘 구분하여 상황에 맞는 양태부사를 선택할 수 있는 의사소통 능력을 키운다. 2) 양태부사를 사용할 때 통사적 특징을 고려하여 오류를 범하지 않는다.
고급	이해 차원	1) 교육용 양태부사의 의미를 체계적으로 이해한다. 2) 유사한 양태부사들 간의 함축적인 의미 차이를 안다. 3) 터키 어와 대조하여 터키 어에는 없고 한국어에만 있는 양태부사뿐 아니라 터키 어와 한국어에 모두 있으나 그 의미가 유사하면서도 일부 다른 어휘들의 의미를 명확히 안다. 4) 양태부사들의 통사적 특징을 알고 각 양태부사를 통사 제약에 맞게 사용한다.
	사용 차원	1) 실제 생활에서 양태부사를 유창하고 정확하게 사용하고 이해한다. 2) 양태부사를 활용하여 텍스트를 작성한다.

<표 IV-1> 한국어 양태부사 교육 목표

초급 학습자는 한국어를 처음 접하여 한국어에 대한 지식이 아직 완전히 구축되지 않은 상황이다. 초급 학습자가 간단한 감정이나 추측을 표현할 수

있고, 일상생활에서 필요한 것만을 사용할 수 있도록 학습시키는 것이 목적이다. 그러므로 학습자에게 양태부사에 대한 기본적인 의미적 특징만을 가르친다. 이때 초급 학습자들이 자주 오류를 범하는 통사적 특징을 강조하여 교수한다. 예를 들어, 추측을 표현할 때 ‘아마’와 ‘-(으)ㄴ 것이다’가 호응한다는 정보를 의미와 함께 가르쳐 문장을 만들 때 사용할 수 있도록 하는 것이 초급에서의 목표이다.

중급 학습자는 한국어 문법에 대한 지식이 점차 많아지므로 양태부사의 통사적 특징을 비교적 많이 학습하고 의미 측면에서 비슷하거나 터키 인에게는 새로운 개념의 양태부사를 배워야 한다. 이에 중급 단계에서 학습자들에게 양태부사의 의미를 알려 주며 이에 대한 통사적 특징을 자세하게 가르쳐 주는 것을 목표로 한다. 또한 입력이 된 양태부사를 사용 차원에서 유창하고 정확하게 사용할 수 있도록 학습자를 유도하는 것이 목표이다. 의사소통을 하거나 한국어 시험을 볼 때 학습자가 의미나 통사에 대한 혼동을 느끼지 않도록 교수·학습 목표를 설계한다.

고급에서는 학습자가 한국어 양태부사의 기본적 의미·통사적 특징만 아는 것이 아니라 완벽한 의사소통을 하거나 모든 양태부사에 대하여 체계적으로 인식하도록 하는 것이 중요하다. 이에 고급 단계에서는 학습자들이 완벽한 의사소통능력 및 한국어 양태부사 지식을 갖추는 것이 목표이다. 특히 고급에서는 통사적인 부분보다는 의미적인 부분에 대한 오류를 많이 범하는 경향이 있으므로 이 부분을 상세히 교수하도록 한다. 터키 어에는 없으나 한국어에만 존재하는 양태부사뿐 아니라 터키 어와 한국어에 모두 있으나 그 의미의 범주가 일부 달라 학습자들이 정확하게 사용하지 못하는 양태부사들의 의미에 관한 충분한 입력과 예문을 제공한다.

2. 한국어 양태부사 교수 · 학습 내용

학습자들이 한국어로 작문을 하거나 의사소통을 할 때 양태부사를 정확하게 사용하려면 각 양태부사의 의미나 통사에 대한 특징을 적절히 이해해야 한다. III장에서 나온 결과를 바탕으로 한 터키 인 한국어 학습자를 위한 교

수·학습 내용은 다음과 같다.

먼저 학습자의 요구를 우선으로 하는 교수·학습 내용을 설정할 때 학습자의 오류 양상 및 한국어와 터키어의 대조분석 결과를 기반으로 하여 학습자에게 어떤 양태부사를 어떻게 가르쳐야 하는지부터 정할 필요가 있다. 학습자의 오류를 검토한 후 그 양상을 살펴본 결과 학습자들의 정답률이 높은 양태부사는 ‘만약, 왜, 확실히, 제발, 분명히’ 등이었다. 또한 이들 양태부사의 의미 및 통사적인 특징은 터키인에게 쉬운 편이며 이해 및 사용이 어렵지 않다. 정답률이 낮은 문제의 양태부사로는 ‘아마, 혹시, 어쩌면, 물론, 꼭’ 등이 있는데 이들 양태부사는 의미는 이해하기 쉬운 편이나 통사적인 특징이 복잡한 것으로 대조분석 결과에서 나타났다. 또한 학습자들의 정답률이 낮은 문제 중에 ‘역시, 설마, 도대체, 도무지, 기필코’ 등이 있다. 대조분석 결과를 바탕으로 볼 때 이들 양태부사는 터키어로 번역하기가 어려운 것으로 나타났다. 이에 교육할 항목은 의미와 통사 그리고 이해와 표현의 양상을 기준으로 하여 첫째, 의미 및 통사적 차원에서 이해·표현이 용이한 양태부사, 둘째, 의미적으로 이해가 쉽지만 통사적인 특징으로 인해 사용할 때 문제가 발생한 양태부사, 셋째, 의미의 어려움으로 인해 이해·표현에 장애가 발생한 양태부사 세 그룹으로 나누어 분류하였다. 세 그룹으로 분류한 한국어 양태부사의 각 등급별 목록은 다음과 같다.

등급	1) 의미 및 통사적 차원에서 이해·표현이 용이한 양태부사	2) 의미적으로 이해가 쉽지만 통사적인 특징으로 인해 사용할 때 문제가 발생한 양태부사	3) 의미의 어려움으로 인해 이해·표현의 장애가 발생한 양태부사
초급	만약, 왜	꼭, 물론, 아마, 혹시, 별로, 전혀	
중급	만일, 제발, 어찌, 분명히, 진실로, 차라리, 확실히	반드시, 어쩌면, 가령, 아무리, 절대로, 비록, 결코	도대체, 설마, 과연, 역시
고급	도리어	마땅히, 설사, 설령	아무쪼록, 기어코, 기필코, 도무지, 도저히, 좀처럼

<표 IV-2> 각 등급에서 그룹별 교육용 양태부사 목록

위에서 제시한 세 가지 그룹의 양태부사는 각 등급에서 활용이 가능하다. 즉 첫 번째 그룹에 제시된 양태부사들은 터키 인 학습자에게 쉽지만 모두 초급 수준의 양태부사는 아니다. 또한 두 번째와 세 번째 그룹에 제시된 양태부사들은 상대적으로 어렵지만 낮은 등급에서도 나타날 수 있다. 첫 번째 그룹에 속한 양태부사들은 터키 인 한국어 학습자들에게 의미의 이해가 쉽고 통사적인 특징이 복잡하지 않다. 터키 인 학습자들이 이들 양태부사를 사용할 때 어려움을 느끼지 않기 때문에 이들 양태부사를 교수할 때는 초급과 중급 모두에서 의미나 통사적인 내용에 초점을 맞추는 것보다 예문을 통해 기본 의미만을 가르쳐 주는 것이 적절하다. 두 번째 그룹에 속한 양태부사들은 터키 인 한국어 학습자들이 듣거나 읽을 때 쉽게 이해할 수 있는 반면 이들 양태부사의 통사적인 특징 때문에 오류가 발생하게 된다. 그리하여 두 번째 그룹에 있는 양태부사들의 교수·학습에 있어서 의미에 초점을 두는 것보다 통사적인 특징에 초점을 두는 것이 효율적이다. 이들 양태부사들은 서로 간의 미묘한 의미 차이가 있지만 이러한 차이점을 설명할 때 학습자들이 좌절감이 들 수 있다. 예를 들어, ‘꼭’과 ‘반드시’ 간의 의미 차이를 학습자에게 자세히 가르치려고 하면 학습자는 이 두 양태부사의 의미 차이만을 이해하려고 노력하기 때문에 원래 목적인 양태부사의 통사적인 특징에 대하여 학습하지 못한다. 그래서 가능한 의미 차이에 대한 설명을 줄이고 해당 양태부사의 호응 관계 특징에 대한 설명을 늘리는 것이 중요하다. 세 번째 그룹에 있는 양태부사들은 터키 어와 일대일로 대응이 되지 않는 낱말들이다. 그래서 터키 인 한국어 학습자들이 이들 양태부사를 가장 어려워한다. 터키 인 학습자들에게 이들 양태부사는 이해하기도 어렵고 사용하기에도 어렵다. 또한 대부분의 학습자가 이들 양태부사를 이해하거나 안다고 하여도 양태부사의 의미를 잘못 파악하거나 잘못 인식하곤 한다. 이에 이러한 경우를 예방하기 위하여 세 번째 그룹에 속한 양태부사들에 대하여 상세한 설명을 하고 학습자들로부터 정확한 출력을 얻을 때까지 연습을 시켜야 한다. 한국어 양태부사를 이상과 같이 세 가지 그룹으로 나누어 제시하였는데 이 방법은 터키 어 및 터키 인 학습자의 특징을 고려하여 구성되었으므로 한계를 가지고 있다.

각 그룹별 양태부사에 대한 교수·학습 내용은 다음과 같다.

등 급	양태 부사	터키 어 의미	호응 관계		예문
			연결 어미	종결 어미	
초 급	만약	eğer	-면, -다면, -라면		만약 내일 비가 온다면 집에 있어야지.
	왜	neden		의문형 어미	왜 그렇게 서 계세요?
중 급	만일	eğer	-면, -다면, -라면		만일 조건이 그렇다면 나는 이 집을 팔지 않겠다.
	확실히	açıkça, kesinlikle gerçekten		평서문	중국은 확실히 매력적인 시장이다.
	분명히				그녀는 분명히 예전보다 날씬해졌다.
	진실로				진실로 나는 너를 이해한다.
	차라리	yerine			이런 음식을 먹을 바에야 차라리 안 먹는 게 낫다.
	제발	lütfen, allah aşkına		-세요, -십시오, -기 바라다	제발 공부 좀 해라.
	어찌	neden, nasıl, nicin		의문형 어미	자식 일인데 어찌 걱정이 안 되겠습니까?
고 급	도리어	aksine, tersine			잘못한 사람이 도리어 큰소리를 친다.

<표 IV-3> 의미 및 통사적 차원에서 이해·표현이 용이한 양태부사 목록

<표 IV-3>에서 첫 번째 그룹인 의미·통사적 차원에서 이해 및 표현이 용이한 한국어 양태부사 목록을 제시하였다. 이 그룹에서 초급 양태부사 2개, 중급 양태부사 7개 고급 양태부사 1개 등 -총 10개의 양태부사를 제시하였다. 위에서 언급한 바와 같이 터키 인 학습자들이 이들 양태부사를 이해·사용할 때 어려움을 느끼지 않으므로 교수·학습할 때는 의미나 통사적인 내용에 초점을 맞추는 것보다 예문을 통해 기본 의미만을 가르쳐 주는 것이 적절하다.

등급	양태 부사	터키 어 의미	호응 관계		예문
			연결 어미	종결 어미	
초급	꼭	mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa		-아/어/ 여 하다, (으)ㄴ 것이다	약속을 꼭 지켜야 해요.
	물론	mutlaka, elbette, doğal olarak, tabii ki, illa		-아/어/ 여 하다, (으)ㄴ 것이다	물론 월급은 현금으로 지급될 것이다.
	아마	belki		-(으)ㄴ 것이다, -ㄴ 것 같다, -겠-	아마 아직도 널 기다리고 있을걸.
	혹시	acaba	-ㄴ까 해서	-ㄴ까, -지 모르다	혹시 편찮으신 것은 아닐까?
	별로	pek		부정형 어미	이 그림은 별로 예쁘지 않다.
	전혀	hiç de, katiyen, asla, kesinlikle, tamamen		부정형 어미	그는 고기를 전혀 입에 대지 않는다.
중급	반드시	mutlaka, kesinlikle, ne olursa olsun, illa		-아/어/ 여 하다, (으)ㄴ 것이다	언행은 반드시 일치해야 한다.
	어쩌면	belki		-ㄴ 것 같다, -지 모르다	어쩌면 내가 합격할지도 몰라.
	가령	eğer	-면, -다면,		가령 당신이 갑자기 부자가 된다면 무엇을 하시겠습니까?

			-라면 -지만, -르지 라도, -어도		
	비록	eğer			비록 좁고 누추할지라도 내 집이 가장 편하다.
	아무리	eğer ki, her ne kadar, -sA bile	-르지 라도, -어도, -르망 정		그는 아무리 돈이 많아도 쓸 줄을 모른다.
	결코	hiç de, katiyen, asla, kesinlikle		부정형 어미	그것은 결코 우연한 일이 아니었다.
	절대로	asla, kesinlike, katiyen, ne olursa olsun			세상에 절대로 공짜라는 것은 없다.
고 급	마땅히	mutlaka, elbette, kesinlikle, doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun		-아/어/ 여 하다	자식이라면 마땅히 부모에게 효도해야 한다.
	설사	eğer	-아/어/ 여 도, -더라 도, -르망 정		설사/설령 내 몸이 가루가 된다 할지라도 어머니의 병을 꼭 낫게 해 드리겠다.
	설령				

<표 IV-4> 의미적으로 이해가 쉽지만 통사적인 특징으로 인해 사용할 때 문제가
발생한 양태부사 목록

<표 IV-4>는 두 번째 그룹으로 제시한 의미적으로 이해가 쉽지만 통사적
인 특징으로 인해 사용할 때 문제가 발생한 양태부사 목록이다. 이 그룹에서
초급 양태부사 6개, 중급 양태부사 7개 고급 양태부사 3개 총 16개의 양태
부사를 제시하였다. 이 그룹에 속하는 양태부사들은 통사적인 특징이 복잡하

므로 터키 인 한국어 학습자들은 이들 양태부사를 사용할 때 오류를 많이 양산한다. II장에서 밝힌 바와 같이 한국어 양태부사들은 터키 어에서 여러 가지 형태로 나타난다. 호응 관계에 초점을 맞추지 않고 의미의 학습만을 주목하는 교수·학습을 할 때 학습자들이 양태 부사를 잘못 사용할 때가 많다. 예를 들어 양태부사 ‘별로’를 학습할 때 의미만을 가르치면 ‘별로’에 해당되는 터키 어 양태부사가 부정 또는 긍정의 의미로 사용할 수 있기 때문에 학습자들이 오류를 범한다. 이에 ‘별로’를 가르칠 때 부정 표현과 함께 사용해야 한다는 것을 학습자들에게 알려 줘야 한다. 또한 ‘전혀’ 및 ‘꼭’과 같이 절대적임을 표현하는 양태부사들도 마찬가지다. 이들 양태부사의 호응 정보를 가르치지 않는 경우에 학습자들은 이 두 가지 양태부사를 바꾸어 사용할 수 있다.

두 번째 그룹의 양태부사들이 호응하는 문법 형태가 학습자 수준과 다를 수도 있다. 초급에서 양태부사가 호응하는 문법 형태가 학습자에게 쉬울 수 있는 반면 고급으로 갈수록 나타나는 문법이 어려워지기 때문에 학습자가 해당 양태부사를 사용하는데 혼동을 느끼게 된다. 예를 들어 양태부사 ‘아무리’를 학습한 학습자가 첫 단계에서 ‘-아/어도’와 호응한다는 것을 배운다. 그러나 그 후 다음 단계에서는 ‘-(으)ㄴ 지라도’, ‘-(으)ㄴ 망정’ 등과 호응하기도 하므로 이러한 새로운 정보를 학습자에게 제공하여야 한다.

등 급	양태 부사	터키 어 의미	호응 관계		예문	주의 사항
			연결 어미	종결 어미		
중 급	과연	gerçekten de, kesinlikle,		-다, -구나, -까	그 실력으로 과연 취직 시험에 합격할 수 있을까?	
	역시	acaba, beklenildi ği üzere			역시 배운 사람은 뭐가 달라도 달라.	
	도대체	allah aşkına		의문형 어미	도대체 무엇이 걱정입니까?	‘제발’ 과 의미

						혼동
	설마	yok artık		'-겠', '-ㄹ까', '-리'	설마 너까지 나를 의심하는 것은 아니겠지?	
고 급	아무쪼 록	lütfen, allah aşkına, mümkün olduğunca		-세요, -십시오, -기 바라다	아무쪼록 제 말씀을 끝까지 들어 주시기 바랍니다.	'제발' 과 의미 혼동
	좀처럼	kolay kolay		부정형 어미	그 문제는 좀처럼 풀리지 않는다.	
	도무지	hiç de, ne olursa		부정형 어미	그 사람과는 도무지 말이 안 통한다.	'기필코' , '기어코' 와 의미 혼동
	도저히	olsun, katiyen, bir türlü			도저히 가만히 앉아 있을 수가 없었다.	
	기필코	mutlaka, elbette, kesinlikle,		-고야 말다-, -(으)ㄹ 것이다-	이번 계약은 기필코 성사시켜야 한다.	'도무지' , '도저히' 와 의미 혼동
	기어코	doğal olarak, tabii ki, ne olursa olsun, illa			기어코 그렇게 고집을 부려야 되겠니?	

<표 IV-5> 의미의 어려움으로 인해 이해·표현에 장애가 발생한 양태부사 목록

<표 IV-5>는 세 번째 그룹인 의미의 어려움으로 인해 이해·표현의 장애가 발생한 양태부사 목록이다. 이 그룹에서 4개의 양태부사가 중급으로, 6개의 양태부사가 고급으로 제시되었다. 이 그룹에서 초급에 해당되는 양태부사는 부재하다. 앞에서 논의한 바와 같이 세 번째 그룹에 있는 양태부사들의 의미적인 특성은 터키인 한국어 학습자들이 파악하기 어렵다. 이 그룹에 있는 양태부사를 교수·학습 시 주의해야 할 사항이 몇 가지 있다. 예를 들어 터키인 학습자들이 '도대체'와 '제발'의 의미를 혼동해서 사용할 우려가 있다. 이

양태부사들이 터키 어로 ‘allah aşkına’로 번역되며, ‘allah aşkına’는 부탁을 할 때도 사용될 수 있고, 불편을 표현할 때도 사용될 수 있기 때문이다. 또한 앞서 언급한 바와 같이 사실법 양태부사 ‘기어코, 기필코’ 및 의지법 양태부사 ‘도무지, 도저히’는 의미 기능이 다르나 터키 어로 번역이 비슷하기 때문에 의미 기능에 대하여 자세히 설명하고 서로 헷갈리지 않도록 유도해야 한다. 세 번째 그룹에 있는 양태부사들을 교수·학습 시 제시된 문장 외에도 예문들이 필요하다. 그리고 제시된 문장의 앞뒤에 있는 맥락에 대한 설명이 있는 것도 바람직한 교수·학습에 도움이 될 수 있다.

이상과 같이 한국어 양태부사의 의미 특성 및 통사적 특징을 제시하고 터키 인 한국어 학습자를 위한 교육 내용을 마련하였다. 이 내용을 바탕으로 터키 인 한국어 학습자를 위한 양태부사의 효과적인 교육 방법을 설계할 수 있다.

3. 한국어 양태부사 교수·학습 방법

실제 의사소통 상황에서 정확하고 자연스러운 양태부사를 사용하게 하기 위해 한국어 능력과 무관하게 이해의 측면에서뿐만 아니라 표현의 측면에서도 교육이 이루어져야 한다. 실제 한국어교육 현장에서는 시간적인 한계와 교육 과정의 영향으로 인하여 어휘를 의미를 중심으로 교수·학습하는 교육이 주를 이루고 있다. 이 때문에 한국어 양태부사를 어떻게 사용하는지 잘 모르는 학습자들이 많아 양태부사 표현에 어려움을 겪고 있다. 앞서 살펴본 바와 같이 한국어 양태부사는 의미와 통사적인 특징으로 인해 의미 전달에만 주목하는 교수·학습 방법이 효과적이지 못하다.

Ⅱ장 및 Ⅲ장의 결과를 바탕으로 살펴보면 터키 인 한국어 학습자들은 주로 초급에서는 통사, 중급에서는 의미와 통사, 고급에서는 의미적인 면에 있어서 어려움을 겪는다. 따라서 의미와 통사 두 부분으로 나누어 서로 다른 교수법을 적용시키도록 한다. 의미를 정확하게 학습시키기 위하여 적용할 수 있는 교수법은 ‘문맥을 활용한 어휘 지도’이다. 그 이유는 사전적인 의미를 메타언어로 교수하는 것만으로는 어휘의 의미를 학습자가 이해하고 정확하게

사용할 수 있는 수준에까지 도달하도록 하는 데에는 부족하기 때문이다. 문맥을 통해서 이해할 때 해당 어휘의 다양한 의미를 더 쉽게 파악할 수 있고 사용할 수 있다. 통사적 복잡성이 학습자들에게 혼동을 초래하는 경우에는 ‘형태 초점 접근법(Focus on Form)’에 기반을 둔 교수법을 사용하도록 한다. 형태 초점 접근법은 의미와 문법적인 형태에 모두 초점을 두므로 각 양태부사의 의미와 관련되어 호응 관계 제약을 보이는 문형을 명시적으로 교수하기에 더 적합하다. 다만 귀납적인 교수 모형을 적용하기 위해 교수 초기에는 통사 정보를 암시적으로 제공하며 중간 이후의 단계에서 명시적으로 제공할 것이다. 이로써 초급에서는 주로 형태 초점 접근법, 중급에서는 문맥을 활용한 어휘 지도와 형태 초점 접근법 모두, 고급에서는 주로 문맥을 활용한 어휘 지도 방법이 적용될 것이다.

이상에서 언급한 두 가지 교수·학습 방법을 활용하여 터키 인 한국어 학습자를 위한 교수·학습 모형을 마련할 필요가 있다. 현재 한국어교육에서 널리 사용되는 교수·학습 모형으로는 PPP(제시(presentation), 연습(practice), 발화(production)) 모형 및 TTT(과제1(task1), 교육(teach), 과제2(task2)) 모형이 있다⁴⁹⁾. 이미혜(2005)는 문법의 교수 모형을 선택하는 데에 상향식 모형을 선택하느냐 하향식 모형을 선택하느냐에 대한 문제가 있다고 하며 복잡한 문법 형태는 상향식 모형이 더욱 적절하다고 하였다(이소아, 2010). 한국어 양태부사는 복잡한 통사 제약 및 호응 관계를 가지고 있으므로 상향식 모형이 적절한 교수·학습 모형이다.

그러나 PPP 모형만으로는 학습 동기를 유발하기 어려울 것이다. 그러므로 학습 동기를 유발하기 위해서는 문맥을 통해 양태부사의 의미를 추론하도록 하는 귀납적⁵⁰⁾ 교육 방법인 루이스(Lewis, 2002)의 OHE(관찰(Observe), 가설(Hypothesis), 실험(Experiment)) 모형이 적절하다. PPP 모형과 귀납적

49) PPP 모형은 상향식 접근 방법(bottom-up approach)을 전제로 하나의 문법 항목을 명확하게 제시하고 의미와 구조를 익혀서 점점 큰 단위로 이동하여 연습시키는 방법이다. TTT 모형은 PPP 모형과 달리 하향식 접근 방법(top-down approach)을 전제로 문법을 고립시켜 연습하는 것에 반대하여 학습자들이 전체 텍스트 속에서 문법과 그 밖에 언어 사용을 익히도록 한다(유민애, 2012).

50) 손버리(Thornbury, 1999)에서는 언어 교수를 두 가지로 나누는데 이것은 규칙을 먼저 학습하는 연역적 교육 방법과 예시를 통해 규칙을 학습하는 귀납적 교육 방법이다.

접근 방법인 OHE 모형을 바탕으로 터키 인 한국어 학습자들을 위하여 효율적인 양태부사 교수·학습 모형을 설계하려면 ‘관찰 단계→발견 단계→제시 단계→활용 단계→마무리 단계’로 구성할 수 있다. 자세한 내용은 다음 표에서 제시한다.

단계	교수·학습 목표
관찰 단계	교사는 학습 목표를 설정한 후 양태부사를 포함한 문장이나 맥락을 제시하며 학습자들이 주목하게 한다. 학습자들은 주어진 맥락에서의 양태부사의 의미·통사를 관찰한다.
	↓ ↓
발견 단계	교사의 안내에 따라 학습자들이 양태부사의 의미·통사적 특징을 찾아내려고 한다.
	↓ ↓
제시 단계	교사가 학습자들에게 양태부사의 의미·통사적 특징을 설명하며 이해시킨다.
	↓ ↓
활용 단계	교사가 학습자에게 네 가지 기능의 사용을 포함한 양태부사 연습을 할 수 있는 문제를 제출한다.
	↓ ↓
마무리 단계	교사가 과정 내내 발생한 내용을 정리하며 피드백을 제공한다.

<표 IV-6> 터키 인 한국어 학습자를 위한 양태부사 교수·학습 모형

교사는 수업을 진행하며 새로운 양태부사를 접하게 되면 위에서 제시된 교수·학습 모형을 사용하여 양태부사를 학습자들로 하여금 학습시킨다. 이 교수·학습 모형의 관찰 단계에서 교사는 학습 목표를 설정한 후에 양태부사를 포함한 맥락을 학습자들에게 제시하고 학습자들은 이 맥락 속에서 양태부사의 의미 및 통사적인 특징을 관찰한다. 발견 단계에서는 교사가 안내하는 대로 학습자들이 양태부사의 의미와 통사적인 특징을 찾아내려고 하며 귀납적인 교육이 이루어진다. 제시 단계에서는 교사가 학습자들에게 해당 양태부사의 의미 및 통사적인 특징을 설명하여 학습자들에게 그 특징을 이해시킨다. 다음으로 학습자들이 양태부사를 이해했는지 알아보기 위하여 활동 단계로 넘어간다. 이 단계에서 교사가 학습자들에게 네 가지 기능을 사용할 수 있도록

록 연습 기회를 제공한다. 학습자들이 연습 문제들 풀 후 교사가 마무리 단계로 넘어가고 과정의 내용을 정리하면서 학습자들이 발생한 오류를 수정하며 피드백을 제공한다.

3.1. 형태 초점 접근법

II장에서 논의하였듯이 양태부사는 호응하는 문법 형태가 다양하고 서법적 의미도 나타낸다. 즉 양태부사마다 호응하는 문법 형태와 문장 종류가 다르다. 그리하여 학습자들로 하여금 문법 지식을 강화하도록 하는 것은 중요하다. 또한 이것은 양태부사의 의미를 정확하게 이해하는 데 도움이 될 수 있다. 본 연구의 목적 중 하나가 양태부사의 호응 관계에 대한 통사적인 특징, 즉 양태부사가 호응하는 문법 형태에 초점을 두는 것이다. 따라서 양태부사 교육을 위해서는 형태 초점 접근법이 적절하다.

롱(Long, 1991)은 형태 초점 접근법은 문맥 안에서 언어적인 요인들에 주목을 하며 의사소통 활동을 수행하는 과정이라고 주장한다. 형태 초점 접근법은 형태에 초점을 둔다는 점에서 형태 중심 접근법(Focus on Forms)과 비슷하나 의미를 기반으로 둔다는 점에서 구별된다(심예술, 2013).

형태 초점 접근법에 있어서 여러 가지 기법 및 과제들이 있다. 다우티와 윌리엄스(Doughty&Williams, 2002)는 형태 초점 기법을 열한 가지로 분류하였는데⁵¹⁾ 본 연구에서 사용하고자 하는 기법들은 입력 홍수(input flood),

51) 1) 입력 홍수(input flood): 목표 문법 형태에 대해 많은 입력을 제공하여 목표 형태를 무의식적으로 인식하게 한다. 2) 입력 강화(input enhancement): 목표 문법 형태를 다른 글자체, 밑줄 긋기 등으로 표현하여 학습자 주의를 집중시킨다. 3) 과제 필수적 언어(task essential language): 언어 형식이 필수적으로 요구되는 과제를 통해 학습자는 문법 형태에 집중한다. 4) 의미 협상(negotiation): 의미 협상과 형태 협상으로 구분되는데 의미 협상은 학습자가 의사소통을 할 때 서로가 의도한 의미를 이해하기 위한 것이고, 형태 협상은 언어의 형태를 정확하게 표현하도록 하는 것이다. 5) 고쳐 말하기(casting): 학습자가 의사소통을 할 때 오류가 발생하는 과정에서 교사가 정확하게 수정을 하여 다시 물어봄으로써 학습자 스스로 인식하고 수정하는 방법이다. 6) 출력 강화(output enhancement): 학습자들이 많은 출력을 통해 오류를 인식하고 수정하게 된다. 7) 상호작용 강화(interaction enhancement): 교사가 학습자들이 발화하면서 상호작용적으로 수정을 제공하고, 학습자가 자신의 중간언어 형태와 목표 언어 형태의 차이점을 인식하게 된다. 8) 듣고 받아쓰기(dictogloss): 산출 활동을 통해 언어 형태에 주목하게 한다. 9) 의식 상향 과제

입력 강화(input enhancement), 고쳐 말하기(casting)이다.

형태 초점 접근법과 관련하여 ‘명시적(explicit)’ 및 ‘암시적(implicit)’ 접근 중 어떤 접근이 효과적인지에 대한 논쟁들이 있다. 다우티와 윌리엄스(Doughty&Williams, 2002)는 목표 문법에 대하여 학습할 때 형태 초점 접근법이 학습자들에게 자세한 설명을 하는 명시적인 접근이 효과적인지 무의식적으로 설명 없이 학습하며 암시적인 접근이 효과적인지 교사가 결정해야 한다고 주장하였다. 엘리스(Ellis, 2002)는 복잡한 문법 규칙을 설명할 때 명시적 접근과 암시적인 접근을 통합하여 사용하는 것이 효과적이라고 하였다⁵²⁾. 명시적 형태 초점 접근은 교사가 언어 형태에 대하여 설명하여 학습자들이 해당 형태를 사용할 수 있도록 한다. 그리고 오류를 수정할 때 학습자가 인식할 수 있도록 명시적으로 한다. 암시적 형태 초점 접근은 교사가 문법 형태에 대하여 설명을 하지 않고 입력 홍수나 입력 강도 등의 기법을 통하여 학습자가 스스로 문법 형태를 인식할 수 있도록 유도한다. 오류를 수정할 때도 교사가 학습자의 오류를 과장되게 발음하며 오류에 주목하게 한다.

본 연구에서 이러한 ‘형태 초점 접근법’의 기법들 중 입력 강화(input enhancement), 고쳐 말하기(casting)를 활용하여 이전에 마련한 교수·학습 모형으로 제시한다. 또한 이러한 과정에서 명시적 접근과 암시적 접근을 통합시켜 사용한다.

1) 단원의 구성

- ◆ 학습 대상: 초급
- ◆ 학습 목표: 양태부사 ‘아마’의 의미를 맥락을 통하여 학습시키고 정확한 사용을 요구한다.
- ◆ 목표 문법: -(으)ㄴ 것이다, -ㄴ/-ㄹ(으)ㄴ/는 것 같다

(consciousness-raising task): 목표 형태에 학습자 주의를 끌게 하는 외적인 시도를 가리키며 문법 습득의 정도를 증가시킨다. 10) 입력 처리(input processing): 반복된 연습이나 출력으로 정확성을 목표하지 않고, 이해 과제를 통해 형태와 의미 사이에 관심을 집중하게 하여 학습을 유도한다. 11) 정원길 따라가기(garden path): 가장 명시적인 형태 초점 기법으로 형태에 대한 의식을 향상하고 오류가 발생하면 교사가 즉시 수정을 한다.

52) 한예술(2013) 참조.

(1) 관찰 단계

교사는 ‘아마’가 등장하는 짧은 대화를 제시하여 학습자들이 주어진 대화에서 표시된 부분들을 보고 의미와 통사적 특징 사이의 관계를 관찰한다.

예1) A: 오늘 철수가 학교에 왜 안 왔어요?

B: 아마 아플 거예요.

예2) A: 민수가 고향에 언제 갔어요?

B: 아마 지난 주말에 간 것 같아요.

* 교사가 여기에서 입력 강화 기법을 사용하여 학습자들이 양태부사 및 문법 형태에 주목하게 한다.

* 이 과정에서 교사가 아무런 설명을 하지 않고 학습자들이 해당 양태부사의 의미·통사적 특징을 암시적으로 학습하는 것이다.

(2) 발견 단계

학습자들이 ‘아마’의 의미 및 통사적 특징에 대하여 의견을 말하는데 교사가 제시된 내용에서 표시된 부분들을 강화하면서 반복한다.

예1) 교사: 오늘 철수가 학교에 왜 안 왔어요?

교사: 아마 아플 거예요.

예2) 교사: 민수가 고향에 언제 갔어요?

교사: 아마 지난 주말에 간 것 같아요.

* 교사가 이미 제시된 내용을 반복하면서 볼드체로 표시된 부분을 말할 때 추측한다는 것을 몸짓 및 표정으로 강화하고, 밑줄 친 부분은 큰 소리로 말한다.

* 이 과정에서 학습이 계속 암시적으로 이루어진다.

(3) 제시 단계

이 단계에서 교사가 ‘아마’의 뜻을 터키어로 알려주고, 호응 관계에 대한 정보를 자세하게 제시한다. 즉 이 단계에서 학습이 명시적으로 이루어진다.

양태부사	의미	통사
아마	belki	-(으)ㄹ 것이다, -ㄴ/-(으)ㄹ/는 것 같다

(4) 활용 단계

이 단계에서 교사가 준비한 연습 문제를 학습자들에게 준다. 학습자들이 문제를 푼 후 이미 주어진 문제를 바탕으로 교사와 학습자 간의 말하기 연습을 시작한다.

활동153)

<p>보기) A: 미니 씨한테 주려고 꽃을 샀어요. 미니 씨가 꽃을 좋아할까요?</p> <p>B: 네, 아마 <u>좋아할</u> 거예요.</p> <p>① A: 저 시계를 사고 싶어요. 저 시계가 비쌀까요?</p> <p>B: 네, 아마 _____.</p> <p>② A: 이리나 씨가 지금 도서관에 있을까요?</p> <p>B: 네, 아마 _____.</p> <p>③ A: 앤디 씨가 아침에 일찍 일어날까요?</p> <p>B: 아니요, 아마 _____.</p> <p>④ A: 요즘 호주 날씨가 추울까요?</p> <p>B: 아니요, 아마 _____.</p>

* 학습자들이 문제를 푼 후 교사와 문제에 대하여 대화하기 시작한다. 이 과정에서 교사는 학습자가 말한 내용에 틀린 부분이 있으면 고쳐 말하기 기

법을 통해 학습자의 오류를 수정한다.

(5) 마무리 단계

이 단계에서는 교사가 학습자들이 출력한 내용을 확인하며 피드백을 주고 오류가 발생한다면 수정한다.

이상의 활동은 형태 초점 접근법이 초급 학습자를 고려하여 활용된 것이지만 이 활동은 통사적 특징이 복잡한 초급에서 ‘물론, 꼭, 혹시, 별로, 전혀’ 중급에서 ‘반드시, 어쩌면, 가령, 아무리, 절대로, 비록, 결코’ 고급에서 ‘마땅히’를 사용하여 활용할 수 있다. 즉 형태 초점 접근법은 각 등급에서 활용이 가능하지만 이러한 복잡성을 가지고 있는 양태부사들이 주로 초·중급에 있다는 사실을 감안하면 주로 초·중급에서 사용하는 것으로 볼 수 있다. 또한 이상의 활동은 초급 단계에서 제시된 것이고 ‘아마’와 호응 관계를 하는 문법 형태가 다양하지 않으므로 풍부한 문법 형태를 제시하지 않았다. 이 활동은 중급으로 올라갈수록 문법이 다양해지며 제시할 수 있는 문법 형태가 많아진다.

3.2. 문맥을 활용한 지도 방법

문맥을 활용한 지도 방법은 문맥 내에서 어휘의 의미를 추론하는 활동을 통하여 그 어휘의 정의뿐만 아니라 통사적이거나 상황적인 특징을 학습할 수 있도록 유도하는 방법이다. 문맥을 활용한 지도 방법은 어휘 하나하나의 의미를 사전에서 찾지 않기 때문에 시간 측면에서 경제적이다. 또한 학습자가 스스로 어휘의 의미를 추론하고 학습에 능동적으로 참여할 수 있다.

문맥에서 의미를 추론하는 데 있어서는 문맥적 단서를 사용할 수 있다. 문맥 속에는 낯선 단어의 의미 추측을 돕는 단서가 포함되어 있는데 이를 문맥 단서(context clue)라 한다. 다양한 문맥 단서를 분석하고 분류하는 이유는 학습자에게 문맥 추론 스킬을 훈련시킬 체크리스트를 제공하기 위해서이

다⁵⁴⁾. 노리스(Norris, 1970)에서 다섯 가지로 분류한 문맥 단서는 다음과 같다.

- (1) 정의(definition): 단어가 글쓴이에 의해 정의 또는 설명된 것.
- (2) 경험(experience): 단어의 의미가 읽는 이의 직접 또는 간접 경험에 의해 명확해지고 그 상황이 읽는 이에게 친숙하거나 상상이 가능한 것.
- (3) 비교와 대조(comparison and contrast): 그 내용이 익숙한 단어와 비교되거나 부정적으로 그것이 의미하지 않는 바를 말하는 것.
- (4) 유의어(synonym): 동일한 의미가 독자에게 익숙한 두 개 또는 그 이상의 다른 단어 또는 구로 표현된 것.
- (5) 요약(summary): 다른 방식으로 표현된 어떤 생각 또는 상황이 하나의 단어 또는 표현으로 요약된 것.

이 다섯 가지 단서를 활용하여 터키 인 한국어 학습자들이 사전을 사용하지 않아도 양태부사 의미를 파악할 수 있고 해당 양태부사와 유의어의 차이점을 이해할 수 있다.

이 외에도 문맥 단서에 대하여 크루세(Kruse, 1979:209)에서는 1) 단어 요소[word elements(접두사, 접미사, 어근)] 2) 삽화(illustration) 3) 정의 단서[clue of definition(괄호, 주석, 유의어, 반의어)] 4) 담화에서 추론한 단서[inference clue from discourse(예, 요약, 경험)] 5) 일반적 단서[general aids(명사, 형용사 등)] 다섯 가지 단서를 제시하였다.

한국어 양태부사는 화자의 심리적 태도를 드러내는 특징을 가지고 있으므로 ‘정의’, ‘비교와 대조’, ‘유의어’, ‘요약’ 단서를 통해 의미를 추론하기가 어렵다. 이에 한국어 양태부사의 의미를 추론하는 데 ‘경험’이 가장 효과적으로 보인다.

문맥 단서들을 활용하는 데 여러 가지 단계가 있다. 젠킨스, 매트록, 슬로쿰(Jenkins, Matlock, Slocum, 1989)에서는 ‘SCANR⁵⁵⁾’라는 전략을 소개하

54) 현우주(2012:16) 참조.

55) <표 2> Jenkins, Matlock, Slocum(1989)의 SCANR 전략은 다음과 같다.
- Substitute a word or expression for the unknown word.

고 있다. 첫째, 새로운 어휘를 아는 단어와 표현으로 바꾸어 보고 둘째, 문맥에 제시된 문맥 단서를 확인한 후, 셋째, 바꾼 단어가 문맥적 단서와 일치하는가를 살펴본 후 새로운 단어를 바꿀 필요가 있다면 문맥에 맞도록 의미를 바꾸는 단계별 전략을 사용하는 것이다⁵⁶⁾.

클라크와 네이션(Clarke&Nation, 1980)은 문맥의 단서를 활용하여 의미를 추측하는 네 가지 단계를 제안했다. 첫째, 새로운 어휘의 품사를 결정한다. 둘째, 새로운 어휘가 등장한 문장에서의 단서를 찾아보고 필요할 경우 문법적으로 어떻게 사용되는지를 알아본 후 기능적 관계를 살펴본다. 셋째, 선행한 문장에서 단서를 찾고 원인과 결과, 조건, 대조, 분류, 예시 등을 의미 추측의 근거로 사용할 수 있다. 넷째, 학습자가 어휘와 직접적 문맥, 광범위한 문맥에 대한 세 가지 전 단계를 통과하면 학습자가 추측한 의미를 확인한다.

상술한 내용을 고려하여 터키 인 한국어 학습자에게 양태부사의 의미를 가르칠 때 ‘경험’의 형식으로 제시해야 한다. 이러한 제시 방법을 사용할 때 다음과 같은 절차를 실행해야 한다.

첫째, 학습자들이 양태부사의 의미를 추론할 수 있도록 적당한 단서를 제공해야 한다. 환언하자면, 문맥적 단서를 많이 제공하는 것이 아니라 학습자가 양태부사의 의미를 명확히 이해할 수 있는 적절한 단서를 제공해야 한다. 둘째, 학습자의 한국어 능력을 고려하여 문맥을 만들어야 한다. 문맥과 학습자 수준이 일치하지 않는 경우에 학습자 추론의 정확성이 떨어진다. 셋째, 학습자가 양태부사의 의미를 정확하게 이해할 수 있도록 다양한 문맥을 제공해

(새로운 어휘를 단어나 표현으로 바꾸어 본다.)

-Check the context for clues that support your idea.

(추측을 뒷받침하는 문맥적 단서를 점검한다.)

-Ask if substitute fits all context clues.

(바꾸어본 단어가 모든 문맥적 단서에 알맞은 것인가를 확인한다.)

-Need a new idea?

(새로운 단어가 필요하다면.)

-Revise your idea to fit the context.(박명호, 2009 인용)

56) 박명호(2009:12) 참조.

야 한다. 학습자의 추론이 맞을 때까지 문맥을 계속 제공해야 한다.

‘문맥을 활용한 지도 방법’은 고급 학습자들에게 적절하다. 또한 의미적인 이유로 어려움을 야기하는 양태부사들도 마찬가지로 고급 수준의 어휘에 해당한다. 이에 이러한 교수·학습 방법이 터키인 학습자들을 위하여 효율적이라고 본다. 이상의 논의를 제시한 교수·학습 모형과 같이 활용하여 마련한 양태부사 활동예시는 다음과 같다.

1) 단원의 구성

◆ 학습 대상: 중급

◆ 학습 목표: 양태부사 ‘설마’의 의미를 맥락을 통하여 학습시키고 정확한 사용을 요구한다.

◆ 문법: ‘-겠’, ‘-ㄴ까’, ‘-리’

(1) 관찰 단계 : 교사는 칠판이나 스크린을 통해 학습자들에게 양태부사 ‘설마’가 나온 대화를 제시하고 학습자들이 ‘설마’의 의미 및 통사적인 구조를 추론하도록 한다.

예)A: 한국에 잘 갔다 왔어?

B: 응, 잘 갔다 왔어.

A: 근데 언제 터키에 돌아왔어?

B: 오늘 아침에 왔어. 근데 한국에서 일이 아직 안 끝났어. 다시 가려고 지금 비행기 표를 찾고 있어.

A: (화자 A가 화자 B의 컴퓨터 화면을 보고 출발 날짜를 본다.) 설마 내일 갈 건 아니겠지?

* 교사가 중급 수준의 학습자들에게 ‘설마’의 의미를 추론할 수 있도록 시간을 준다. 학습자들의 관찰 및 추론 과정이 끝나면 다음 단계로 넘어간다.

(2) 발견 단계 : 학습자들의 추론을 들으면서 교사는 학습자들의 추론이

정확해지도록 문맥 내에 있는 단서들에 주의하도록 한다.

예) ‘B’가 어디서 왔어요?

‘B’가 언제 왔어요?

‘B’가 다시 언제 돌아가요?

그러면 ‘A’가 어떻게 느낄까요?

* 학습자들에게 문맥과 관련된 질문을 하며 화자 ‘A’의 심리적인 상태에 주의하도록 한다.

* 이 단계에서 학습자들이 ‘설마’의 의미에 대하여 어느 정도 추측할 있게 되면 교사가 다음 단계로 넘어간다.

(3) 제시 단계 : 이 단계에서 교사가 ‘설마’의 의미를 설명하고 터키 어에서 일대일로 해당되는 단어를 알려주기보다는 어떤 상황에서 사용되고 화자가 어떤 심리를 가지고 있는지를 설명해 준다. 또한 호응하는 문법 형태 및 문장 종류를 제시한다.

양태부사	의미	통사
설마	그럴 리는 없겠지만. 부정적인 추측을 강조할 때 쓴다.	주로 부정적 의문문, 의문문, -겠-, -(으)니까? 등

그가 아무리 돈이 급하다고 해도 **설마** 도둑질이야 하겠습니까?

설마 이 밤중에 나한테 주례를 서 달라고 찾아온 것은 아니겠지?

설마 너까지 나를 의심하는 것은 아니겠지?

설마 저 밥을 혼자 다 먹으려고?

* 교사가 다양한 예문을 제시한 후 각 예문에서 화자의 감정 또한 '설마'가 호응 하는 문법 형태를 학습자들에게 알려 준다.

(4) 활용 단계 : 이 단계에서는 교사가 학습자들에게 상황을 설명하는 맥락을 제시하여 이 상황에 맞게 ‘설마’를 사용하도록 한다.

예 1) 철수가 친구에게 자기 집을 설명하고 있는데 자기 방에 있는 물건들을 얘기한다. 철수 방에는 큰 침대, 옷장 2 개, 대형 책상, 책장 2개, 러닝머신이 있다. 철수 친구가 이상의 이야기를 듣고 방 크기에 대하여 놀라고 믿지 못하는 상황이다. 철수 친구의 대답을 써 주세요.

예 2) 며칠 후에 졸업식이 있다. 그런데 친구 'A'는 친구 'B'가 졸업식에 오지 않을 것이라고 한다. 'B'가 항상 졸업식에 가고 싶다는 말을 했는데 안 갈 것이라는 이야기를 듣고 어떤 반응을 할지 써 주세요.

* 이 활동을 할 때 학습자들을 짝 지어 위의 내용을 대화로 만드는 연습을 시킨다. 대화를 완성한 후 학습자들이 대화 내용을 말하기로 구사한다.

(5) 마무리 단계 : 이 단계에서는 교사가 학습자들이 구사한 내용을 확인하여 피드백을 하거나 발생한 오류에 대하여 수정한다.

이상의 활동은 문맥은 활용한 지도 방법이 중급 단계에서 활용된 예시이다. 이 활동은 동시에 중급에서 '도대체, 과연, 역시, 아무래도' 고급에서 '아무쪼록, 기어코, 기필코, 도무지, 도저히, 좀처럼'을 학습할 때 활용할 수 있다. 즉, 문맥을 활용한 지도 방법은 중급 및 고급에서 사용할 수 있다.

4. 양태부사 교육의 실제 및 효과

본 연구에서 지금까지 논의한 의미·통사적 과정을 통한 양태부사 교육이 실제로 양태부사 사용에 효과가 있는지 알아보자고 한다. 실제적인 양태부사 교육을 제시하고 2014년 01월 12일에 실험 연구를 통해 이것이 효과가 있는지 검증하였다.

4.1. 양태부사 교육 모형

이 절에서 양태부사의 의미·통사적인 특징에 기반을 둔 양태부사 교육모형

을 제안하고자 한다. 본 연구에서 제시한 모든 양태부사를 제시하기 어려워 통사적 및 의미적 특징에 대하여 ‘도대체’를 중심으로 교육 내용을 마련하고자 한다.

먼저 교육 목표를 제시하면 ‘도대체’의 의미를 알려 준 후 ‘형태 초점 접근법’을 통해 이에 대한 통사적 특징을 학습자들에게 이해시킨다. 또한 ‘문맥을 활용한 지도 방법’을 통해 학습자들에게 ‘도대체’의 의미를 이해시킨다. 이러한 목표를 달성하기 위하여 앞서 언급한 ‘관찰 단계→발견 단계→제시 단계→활용 단계→마무리 단계’로 구성된 수업 모형을 활용하여 수업 지도안을 다음과 같이 제시한다.

1) 단원의 구성

- ◆ 학습 대상: 중급
- ◆ 학습 목표: 양태부사 ‘도대체’의 의미를 맥락을 통하여 학습시키고 정확한 사용을 요구한다.
- ◆ 목표 문법: 의문형 어미
- ◆ 수업 시간: 40분

2) 수업의 절차

(1) 관찰 단계(5분) : 이 단계에서 교사가 ‘도대체’가 나오는 대화문을 제공하여 학습자들이 ‘도대체’가 어떤 의미를 가지고 있는지 또는 어떤 문법 형태와 호응 관계에 있는지 생각하게 한다. 학습자들이 ‘도대체’의 의미를 정확하게 이해해야 하기 때문에 학습자 수준에 맞는 어휘만 사용한다. 또한 예문을 제시할 때 양태부사 및 호응하는 문법 형태를 입력 강화(input enhancement) 기법으로 학습자들이 쉽게 인식할 수 있도록 한다. 교사가 이 단계에서 아무런 설명을 하지 않기 때문에 학습이 암시적으로 이루어지고 있다.

헤림: 보화야! 창문을 잘 닫았어? 바람이 부는데.

보화: 응.

헤림: 현관문도 닫았어?

보화: 응, 그것도 닫았어.

헤림: 도대체 바람이 어디서 불어오는 거야?

교사: 여러분 지금 이 대화에서 진하게 쓰인 부분의 의미와 문법적 특징에 대해 생각해 보세요.

학생(모두): 네 알겠습니다.

(2) 발견 단계(10분) : 학습자들이 ‘도대체’에 대하여 생각한 후 의견을 발표하도록 한다. 교사는 학습자들의 의견을 듣고 나서 대화의 내용을 설명하고 ‘도대체’의 의미·통사적인 특징에 대하여 알려 준다.

교사: 여러분 대화를 읽으셨지요?

학생: 네.

교사: 그래서 여기에서 ‘도대체’가 어떤 의미예요?

학생B: 무엇을 물어볼 때 사용되는 단어. 그런데 정확히 무슨 뜻인지 모르겠어요.

학생C: 이 단어는 불편해서 쓰는 것 같아요.

교사: 그렇지요.

-여기까지 학습자 의견을 들었을 때 기본적인 의미와 통사적 특징이 드러난다. 1) 의문형으로 사용되는 것, 2) 불편을 표현하는 것이다.

교사: 이 대화에서 헤림이 바람이 분다고 하고 보화에게 창문을 닫았냐고 물어봐요. 헤림이 창문이 닫힌 것을 알게 된 후에 이번에 문을 닫았냐고 물어봐요. 그런데 창문과 문이 다 닫혀 있는데 아직도 바람이 부는 것이 어떤 느낌인가요?

학생C: 화가 나요.

교사: 그렇지요. 그리고 어떤 문법을 사용해서 문장을 끝낸 거예요?

학생A: 질문을 해요.

교사: 예, 그래요. 그러면 다른 예를 하나 더 봅시다.

학습자들이 양태부사의 의미 및 통사적인 특징을 더욱 잘 이해할 수 있도록 교사가 다른 대화문을 제공한다. 이 과정에서 교사가 명시적인 설명을

하지 않기 때문에 학습이 계속 귀납적으로 이뤄지고 있다.

문수: 어제 우리 학교 팀과 자연대 팀 축구하는 봤어?

철수: 응, 봤어. 영희는 남자 친구가 자연대 다녀서 그쪽에서 응원하고 있었어.

민수: 그래? 나는 우리 팀 쪽에서 봤는데. 영희는 왜 그래?

철수: 영희는 그쪽도 좋고, 이쪽도 좋고 도대체 누구편인지 모르겠어.

교사: 문수와 철수는 무슨 얘기를 하고 있어요?

학생: 축구 얘기.

교사: 축구 말고 무슨 얘기를 해요?

학생: 영희.

교사: 영희는 어떤 팀을 응원해요?

학생: (생각한다는 의미의 소음)

교사: 잘 알 수 있을까요?

학생: 아니오.

교사: 이쪽 팀인가?

학생: 아니오.

교사: 그쪽 팀인가?

학생: 아니오?

교사: 알 수가 없지요? 우리 팀도 응원하고, 그쪽 팀도 응원하고. '도대체' 누구 편이야?

-교사가 '도대체'가 들어가는 문장을 더 큰 소리로 말하고 질문을 한다는 것을 표정으로 보여주며 비언어적 요소를 사용한다.

(3) 제시 단계(5분) : 이제 교사가 '도대체'의 의미를 터키어로 설명하고 통사적으로 어떻게 사용되는지 학습자들에게 알려 준다. 의미를 설명할 때 단순히 사전적인 의미만 알려 이 양태부사가 어떤 상화에서 어떤 감정 또는 심리적인 태도를 드러내는지 알려 준다.

양태부사	의미	통사
도대체	'allah aşkına'라는 의미로 사용되나, 문제점에 대하여 물어보고 싶을 때 사용된다. 이 양태부사를 사용하는 화자 해당 상화에 대한 불편이 있는 것을 주의해야 한다. 부탁할 때 사용할 수 없다.	(의문형 어미) -(으)ㄴ까? -ㄴ가? -냐?

(4) 활동 단계(15분) : 이 단계에서 학습자들로 하여금 ‘도대체’가 학습이 잘 이루어졌는지 파악하기 위하여 출력을 요구한다. 교사가 미리 준비한 학습 활동 내용을 학습자들에게 주고 ‘도대체’를 사용하기를 원한다.

<활동 내용>

<p>-교사가 준비해 온 대화를 학습자들에게 제공하여 문제를 풀게 한다.</p> <p>대화 1 (방친구가 방안에서 계속 무엇인가를 찾고 있는 상황) A: _____ (무엇/찾다.) B: 말하기 책을 찾고 있어. 어제 분명히 여기 놓았는데. A: 어제 나한테 빌려줬잖아. 기억 안나? B: 아, 맞다. 고마워.</p> <p>대화 2 (친구와 문제의 해답을 찾고 있는데 그 해답이 뭔지 잘 알 수 없는 상황) A: 13번 문제의 답이 뭔지 알아? B: 2번이야. A: 3번 아니야? B: 선생님이 오늘 2번이라고 하셨는데. A: 책에는 3번이라고 되어 있는데. B: _____ (답/무엇)</p> <p>대화 3 (믿을 수 없을 정도로 놀라운 사고가 난 소식을 들은 상황)</p>

A: 어제 서울공원에서 난 사고 소식 들었어요?

B: 네, 들었어요. 깜짝 놀랐어요.

A: _____(그런 사고/어떻다/나다)

B:그러니까 우리도 조심해야겠어요.

대화 4

(전에 옷을 산 가게를 찾지 못한 상황.)

A: 어디 가는 거야?

B: 어제 치마를 샀는데 색깔이 마음에 안 들어서 바꾸고 싶어요.

A: 어디에서 산 거야?

B: 가게 이름은 몰라요. 빨간색 간판이 있었는데 _____(어디/모르다)

학습자들이 위와 같은 문제를 준 후 짝을 지어서 말하기 연습을 할 수 있도록 대화 내용을 외우고 역할극을 하도록 한다. 이 과정에서 학습자가 오류를 범하면 교사가 즉시 수정을 한다.

(5) 마무리 단계(5분) : 이 단계에서 교사가 학습자들이 출력한 내용을 확인하고 피드백을 한다. 마지막으로 해당 양태부사의 의미와 통사적인 특징을 정리하고 수업을 끝낸다.

4.2. 양태부사 교육의 효과 검증

위에서 제시한 양태부사 ‘도대체’의 수업 모형의 효과성을 검증하고자 실험 연구를 실시한다. 학습자를 통제 집단 및 실험 집단으로 나누어 양태부사의 의미·통사적 특징을 교육하였는지 실험하고 시험을 통해 학습자들이 양태부사를 정확하게 사용하는지 검증하고자 한다. 그리고 학습자들과 사후 면담을 하고 ‘도대체’의 수업 모형이 효과적으로 이루어졌는지 알아보고자 한다.

단순한 의미 전달에 머물렀던 현재 양태부사 교육 방식을 벗어나 의미·통사적인 특징에 초점을 맞추는 양태부사 교육 방안을 마련하였는데 실험 전에 다음과 같은 가설을 상정하였다.

가설 1. 단순히 의미 전달을 하는 교육방법으로 양태부사를 학습하는 학습자보다 의미·통사적 특징에 초점을 맞추는 교육방법으로 학습하는 학습자의 양태부사 산출의 정확도가 높을 것이다.

가설 2. 단순히 의미 전달을 하는 교육방법으로 양태부사를 학습하는 학습자보다 의미·통사적 특징에 초점을 맞추는 방법으로 학습하는 학습자의 오류 발생률이 낮을 것이다.

위에서 제시한 가설을 검증하기 위하여 한국에서 유학중인 중급 수준의 터키인 한국어 학습자 16명을 선정하였다. 피험자 정보는 다음과 같다.

	통제 집단	실험 집단
연령	평균 22세	평균 22세
성별	여 6명 / 남 2명	여 6명 / 남 2명
수준	중급(TOPIK 중급 합격)	중급(TOPIK 중급 합격)
한국어 학습 기간	2년	2년

<표 IV-7> 피험자 정보

이를 대상으로 2014년 1월 12일 오전 및 오후로 나누어 실험 수업을 실행하였다. 오전에는 통제 집단과 실험을 하고 오후에는 실험 집단과 실험을 하였다. 기존에 이루어지고 있는 일반적인 교육방법으로 진행한 통제 집단과 의미·통사적 특징에 초점을 맞춘 양태부사 교육방법을 진행한 실험 집단의 사전 및 사후 평가의 비교를 통해 교육의 효과를 확인하고자 한다. 즉 각 집단에서 수업하기 전·후에 양태부사 ‘도대체’를 포함한 짧은 대화를 작성하도록 하였다. 올바른 평가를 위하여 다양한 연구 기관에서 한국어 및 한국문화와 관련된 연구를 하고 있는 한국인 세 명과 함께 학습자들이 산출한 내용을 평가하였다.

학습자들이 ‘도대체’의 정확한 사용을 알고 있는지 여부를 파악하기 위하여 사전 시험을 실행하였다. 사전 시험을 실행한 결과 통제 집단에서 ‘도대체’의 정확한 사용이 2회로 실험 집단에서 3회의 양상을 보이므로 비슷한 수준의 집단으로 볼 수 있다⁵⁷⁾.

57) 학습자마다 ‘도대체’를 포함하는 한 개의 대화문을 작성하였기 때문에 학습자마다 ‘도대체’를 한 번만 사용한 것이다. 그래서 통제 집단에서 정확한 사용이 2회의 양상을 보인 것은

사전 실험 후에 수업을 진행하였고 각 집단에서의 수업 내용은 다음과 같다.

통제 집단	실험 집단
현재 터키에서 이루어진 교육방법대로 학습자들에게 읽기 자료를 제공하고 학습자들이 모를 거라고 예상한 단어 및 문법을 자료 끝 부분에서 제시하였다. 그리고 예상치 못한 단어나 문법이 있을 수 있으니 학습자들에게 이러한 요소를 말하라고 하였다. 학습자들로 하여금 문장별로 해석을 하면서 수업을 진행하였고, 학습자들이 모르는 문법이나 단어의 의미만 설명하였다.	다음과 같은 절차로 수업을 진행하였다. (1) 관찰 단계('도대체'가 나오는 대화문을 제공하여 학습자들이 이 양태부사의 의미 및 통사적인 특징을 생각하게 한다.) (2) 발견 단계(학습자의 의견을 듣고 대화 내에서 의미 및 통사에 대해 암시적으로 알려 준다.) (3) 제시 단계('도대체'의 의미·통사적 특징을 명시적으로 알려 준다.) (4) 활동 단계(학습자들에게 연습 문제를 제공한다.) (5) 마무리 단계(학습자가 출력한 내용을 확인한다.)

<표 IV-8> 통제 집단과 실험 집단의 수업 내용

수업이 끝난 후 효과를 알아보기 위하여 사후 시험을 실시하였다. 사후 시험은 사전 시험과 동일한 방식으로 실시하였다. 통제 집단과 실험 집단의 실험 결과는 다음과 같다.

	통제 집단	실험 집단
사전 실험 결과	2회	3회
사후 시험 결과	3회	7회
증감률	1회	4회

<표 IV-9> 통제 집단 및 실험 집단의 '도대체'의 정확한 산출 회수

<표 IV-9>에서 알 수 있듯이 실험 집단은 8명 중 7명이 '도대체'를 정확하게 사용한 반면에 통제 집단은 '도대체'를 사용하는 데 향상이 1회로 나타났다. 특히 통제 집단에서는 기존과 같이 '도대체'를 '제발'의 의미로 사용하는 경우가 많았다. 실험 집단에서 학습자들의 정확한 '도대체' 사용 정도가

학습자 두 명이 '도대체'를 정확하게 사용하였다는 의미이다. 그리고 실험 집단에서 3회의 정확한 사용 양상이라는 것은 학습자 3명이 '도대체'를 사용하였다는 의미이다.

통제 집단에 비하여 높으므로 가설 1이 성립한다. 또한 실험 집단에서 학습자들이 ‘도대체’를 사용하는 데 있어서 통제 집단보다 오류율이 낮으므로 가설 2도 성립된다.

양태부사의 의미·통사적 특징에 초점을 맞추는 교육방법에 대한 학습자들의 만족도를 알기 위하여 강의 평가 및 사후 면담을 실시하였다. 결과는 다음과 같이 정리된다.

설문 내용	매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통	그렇다	매우 그렇다
본 수업은 양태부사를 이해하는 데 효과적이다.				1명	7명
본 수업은 양태부사의 의미를 이해하는 데 효과적이다.				1명	7명
본 수업은 양태부사의 통사를 이해하는 데 효과적이다.				1명	7명
본 수업은 학습자가 수업에 적극적으로 참여할 수 있다.			1명	1명	6명

<표 IV-10> 양태부사의 의미·통사적 특징에 초점을 맞추는 교육방법에 대한 강의 평가 내용

강의 만족도 평가를 실시한 결과 학습자들로 하여금 양태부사를 의미 및 통사적으로 이해하는 데 본 교육 방법이 효과적인 것으로 나타났다. 8명의 학습자들 중 7명이 양태부사의 의미 및 통사적인 특징을 이해하는 데 매우 효과적이라고 대답하고 1명은 효과적이라고 대답하였다. 본 교육 방법이 효과적이지 않다는 대답은 나타나지 않았다. 본 교육 방법이 학습자들이 적극적으로 참여할 수 있는 수업인가를 묻는 문항에서 6명의 학습자가 ‘매우 그렇다’라고 답하고, 1명은 ‘그렇다’라고 하며, 1명은 ‘보통’이라고 대답하였다. 학습자들과 한 사후 면담 결과도 양태부사의 의미·통사적 특징에 초점을 맞추는 교육방법이 효과적이라는 것을 증명하였는데 그 중 두 개의 면담 내용은 다음과 같다.

이러한 교육방법이 참 효과가 있는 것 같아요. 가끔 한국어 단어를 이해하기가

힘들어요. 이제 단어를 이해하기가 어려우면 저도 이런 방법으로 공부할 거예요.

[학습자 A]

한국어에서 가장 어려운 것은 단어인데 그 단어들 중에도 ‘도대체’처럼 터키 어에서 잘 없는 단어들이 더 어려워요. 도대체 한국어 단어가 왜 이렇게 어려워요 (웃음소리). 그런데 진짜 이렇게 공부하면 더 잘 이해해요. 그리고 단어와 문법을 같이 공부해야 하는 것도 처음 알았어요. 이제 이렇게 공부할 거예요.

[학습자 D]

실험 후에 진행한 사후 면담에서 학습자들은 의미·통사적 특징에 초점을 둔 양태부사 교육방법에 대하여 긍정적인 평가를 하였다. 학습자들이 맥락을 활용하여 어휘 의미를 파악하는 것을 양태부사만 아니라 다른 어휘에서도 사용할 수 있다고 하며 이러한 교육방법이 실제 수업에서도 사용되기 바란다고 하였다. 또한 형태 초점 접근법에 대해서도 긍정적으로 반응한 학습자들이 이러한 방법을 통해 한국어 어휘와 문법을 더욱 정확하게 학습할 수 있다고 언급하였다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서 구안한 교수·학습 방법이 효과적으로 이루어질 수 있는지 확인할 수 있었다. 환언하면 형태 초점 접근법 및 문맥을 활용한 지도 방법으로 의미·통사적 특징에 초점을 맞추어 양태부사를 교육하는 방안이 터키인 한국어 학습자들의 양태부사 이해·사용 능력에 향상에 효과적이었다.

V. 결론

본 논문은 터키 인 한국어 학습자를 위하여 학습자 자료를 검토해서 한국어 양태부사 사용 양상 및 오류를 추출하고, 오류의 원인을 밝히며 효율적인 한국어 양태부사 교육 방법을 모색하였다. 한국어 양태부사의 체계적인 교육 방법을 모색하기 위하여 한국어·터키 어 간의 양태부사를 대조분석하고 터키 인 학습자들의 한국어 양태부사 사용에 대하여 오류분석을 실시하였다.

II장에서는 터키 인 한국어 학습자들에게 양태부사를 학습시키기 위하여 필요한 내용을 정리하였다. 먼저 한국어 양태부사에 대한 개념 및 하위분류를 고찰하여 교육용 한국어 양태부사의 목록을 선정하였다. 양태부사에 대한 연구를 고찰하면서 학자마다 그에 대하여 사용하는 용어 및 하위분류가 다양함을 확인하였고 그 중 본 연구의 목적에 따라 왕문용·민현식(1993)의 용어 및 하위분류 체계를 따랐다. 양태부사 목록을 선정한 후 터키 인 한국어 학습자들에게 설문조사를 하기 위하여 교육용 양태부사를 학습 단계별로 분류하였다. 그리고 분류 결과를 바탕으로 터키 인 학습자에게 한국어 양태부사에 대한 설문조사를 실행하였다.

본고에서는 양태부사 교육에 있어서 효과적인 교육 방법을 마련하는 데 도움이 되도록 한국어·터키 어 간의 양태부사의 의미·통사적 특징을 대조분석하였다. 이를 통하여 한국어·터키 어 양태부사가 1) 의미·통사적 측면에서 동일한 양태부사 2) 의미가 동일한 반면 통사적 특징에 대한 차이점이 있는 양태부사 3) 의미 측면에서 터키 어에 일대일로 존재하지 않는 양태부사로 구성되어 있다는 결론에 도달하였다. 또한 의미적인 측면에서 한국어 양태부사를 스톡웰 외(Stockwell 외:1965a, 1965b)의 ‘어려움의 단계’ 체계에 맞추어 1에서 5까지의 단계로 난이도를 구분하였다.

III장에서는 터키 인 한국어 학습자들에게 실행한 설문조사의 결과를 제시하였다. 설문조사를 통해 터키 인 학습자들의 오류 양상을 분석하고 오류 유형을 구분하였다. 오류 유형은 문법적 오류(연결 어미와 결합, 종결 어미와 결합), 의미적 오류(어휘 대치, 어휘 환언)로 나누어 등급별로 제시하였다. 다음으로 학습자의 오류 원인을 분석하기 위하여 사후 면담을 실시하였다. 사

후 면담의 결과를 바탕으로 학습자가 오류를 양산하는 원인을 교수·학습의 원인, 모국어의 영향에 의한 원인, 목표어의 영향에 의한 원인으로 나누어 제시하였다.

IV장에서는 한국어교육 기관들의 학습 목표를 바탕으로 터키 인 한국어 학습자를 위하여 교육 목표를 세웠다. 한국어·터키 어 양태부사 대조분석 및 학습자 오류 양상을 바탕으로 터키 인 학습자들을 위하여 한국어 양태부사 교육 내용을 마련하였다. 마련한 내용을 의미 및 통사적 차원에서 이해·표현이 용이한 양태부사, 의미적으로 이해가 쉽지만 통사적인 특징으로 인해 사용할 때 문제가 발생하는 양태부사, 의미의 어려움으로 인해 이해·표현의 장애가 발생하는 양태부사로 나누어 교육 내용을 정리하였다. 의미 면에서 어려운 양태부사 교수에는 ‘문맥을 활용한 지도 방법’을 사용하였다. 통사적으로 학습자들이 혼동을 느끼는 양태부사를 교수하기 위해서는 ‘형태 초점 접근법’을 사용하였다. 이 두 가지의 교수 방법을 활용하여 터키 인 학습자를 위한 양태부사 수업 모형을 마련하였다. 이 수업 모형은 ‘관찰→발견→제시→활동→마무리’의 절차로 마련하고 활동의 예시를 보였다. 마지막으로 본고에서 마련한 수업 모형이 실제로 효과가 있는지 확인하기 위하여 터키 인 학습자들에게 실험을 실시하여 효과 검증을 하였다.

본 논문은 양태부사 교육의 문제를 중심으로 대조·오류 분석을 통해 오류를 발견하고 원인을 규명하며 교육 방법을 모색하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 터키에서의 한국어교육의 현재 상황을 고려하면 본 연구는 터키 인을 위한 효과적인 연구가 될 수 있다.

본 논문은 터키 인 학습자를 대상으로 하여 다른 언어권 학습자들에게는 적합하지 않을 수 있고 교육 방법을 모색하는 데 일부 양태부사만을 대상으로 하였다는 한계가 있다. 이에 어휘 및 한국어의 양태부사 교육과 관련된 후속 연구가 활발히 이루어지기를 바란다.

<참고문헌>

I. 기초 자료

- 서울대학교 한국어학당(2009), 한국어 1, (주)문진미디어.
- 서울대학교 한국어학당(2009), 한국어 2, (주)문진미디어.
- 서울대학교 한국어학당(2009), 한국어 3, (주)문진미디어.
- 서울대학교 한국어학당(2009), 한국어 4, (주)문진미디어.
- 연세대학교 한국어학당(2005), 한국어1, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2005), 한국어2, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2005), 한국어3, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2005), 한국어4, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2005), 한국어5, 연세대학교 출판부.
- 연세대학교 한국어학당(2005), 한국어6, 연세대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 1-1. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 1-2. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 2-1. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 2-2. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 3-1. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 3-2. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 4. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 5. 이화여자대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011), 한국어 6. 이화여자대학교 출판부.
- Goksel Turkozu(2010), KORECE 1, Lotus
- Goksel Turkozu(2010), KORECE 2, Lotus

Goksel Turkozu(2010), KORECE 3, Lotus

국립국어원(1999), 표준국어대사전(상), 국립국어연구원

국립국어원(1999), 표준국어대사전(중), 국립국어연구원

국립국어원(1999), 표준국어대사전(하), 국립국어연구원

II. 국내 논저

강현화(2000), 코퍼스를 이용한 부사의 어휘 교육 방안연구, 이중언어학 17권, 이중언어학회, 57~75.

강봉규, 박성혜, 최미리(2009), 교육과정 및 교육평가, 태영출판사.

고석주, 김미옥, 김제열, 서상규, 정희정, 한송화(2004), 한국어 학습자 말뭉치와 오류분석, 한국문화사.

고영근, 구본관(2008), 우리말 문법론, 집문당.

권성미, 정미지(2009), 초급 단계 한국어 수업의 매개 언어 선택에 대한 연구: 학업 성취도와의 관련성 및 학습자 인식 조사를 중심으로, 외국어 교육 제16권 제3호, 한국외국어교육학회, 487~515.

김광해(2003), 등급별 국어교육용 어휘, 박이정.

김미옥(2003), 한국어 학습자의 단계별 언어권별 어휘 오류의 통계적 분석, 한국어교육 제14권 3호, 국제한국어교육학회, 31~52.

김민수(1971), 국어문법론, 일조각.

김선희(2002), 부정 양태부사의 통사·의미적 특성, 한글 제256호, 한글학회, 69~97.

김중서, 이영덕, 황정규, 이호우(2007), 교육과정과 교육평가, 교육과학사.

김지혜(2010), 한국어 학습자를 위한 양태부사 ‘아마’와 ‘혹시’의 어휘 정보 연구, 한국어학 제47호, 한국어학회, 163~190.

민현식(2009), 한국어교육용 문법 요소의 위계화에 대하여, 국어교육연구 제

- 23집, 서울대학교 국어교육연구소, 61~130.
- 민현식(2008), 한국어 교재의 문법 항목 위계화 양상에 대하여, 문법 교육 제9호, 한국문법교육학회, 105~157.
- 박명호(2009), 문맥 활용을 통한 어휘지도법 연구, 서울시립대학교 석사학위 논문.
- 박선자(1983), 한국어 어찌말 연구, 부산대학교 박사학위논문.
- 박정은(2010), 한국어 양태 표현 부사 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 박지숙(2002), 국어 의문형 서법 부사 연구, 동아대학교 석사학위논문.
- 서정수(2005), 한국어의 부사, 서울대학교출판부.
- 성태제, 시기자(2011), 연구방법론, 학지사.
- 소은아(1991), 현대 국어의 말재어찌씨 연구, 건국대학교 석사학위논문.
- 손남익(1995), 국어 부사 연구, 박이정.
- 송창선(1998), 평가 대상 어휘의 선정, 국어교육연구 제30집, 국어교육학회, 85~100.
- 송현정(1998), 한국어의 호응 관계에 대한 국어교육적 연구, 서울대학교 박사 학위 논문.
- 신순설(2007), 문맥을 활용한 효과적인 어휘 지도법 : 짧은 이야기를 중심으로, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 신유정(2011), 문맥 중심 어휘 지도 방법이 한국어 어휘 학습에 미치는 효과, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 심예슬(2013), 형태 초점 접근법을 활용한 한국어 대조 표현 교육 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 왕문용, 민현식(1993), 국어 문법론의 이해, 개문사.
- 왕혜숙(1995), 영어화자의 한국어작문에 나타난 어휘상 오류 분석, 이중언어학 12권, 이중언어학회, 383~401.
- 유민애(2012), 한국어 추측 표현의 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 유해준(2010), 한국어 교육용 어휘·문법 항목의 위계화 방안 -언어적 구성

- 항목을 중심으로-, 국제한국어교육학회 제20차, 403~413.
- 이소아(2010), 중국인 학습자를 위한 한국어 양태부사 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이슬비(2010), 한국어 동작상에 대한 형태 초점 과제 설계 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이정희(2002), 한국어 학습자의 표현 오류 연구, 경희대학교 박사학위논문.
- 이정희(2003), 한국어 학습자의 오류 연구, 박이정.
- 임유중(1999), 한국어 부사 연구, 한국문화사.
- 백승희(2004), 한국어 학습자를 위한 고빈도 양태부사의 통사제약연구, 상명대학교 석사학위논문.
- 장영희(1994), 현대 국어 화식부사의 의미 연구, 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 정예랜(2005), 일본인 한국어 학습자의 부사 사용 연구 : 학습자 작문의 오류분석을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- 정영교(2011), 한국어교육을 위한 양태부사 유의어 의미 분석과 제시방안 연구, 세종대학교 석사학위논문.
- 조승은(2012), 한국어 학습자를 위한 양태부사의 교육 방안 연구 : ‘아마, 어쩌면, 혹시, 아무래도, 설마’를 중심으로, 동덕여자대학교 석사학위논문.
- 조철현(2002), 한국어 학습자의 오류 유형 조사 연구, 문화관광부.
- 조현용(2011), 한국어 어휘 교육 연구, 박이정.
- 조효설(2012), 한국어 학습자를 위한 한국어 양태부사에 대한 연구 : 호응과 계를 중심으로, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 최현배(1937), 우리말본, 정음사
- 한재영, 박지영, 헌윤호, 권순희, 박기영(2010), 한국어 어휘 교육, 태학사.
- 한재영, 박지영, 헌윤호, 권순희, 박기영, 이선웅(2005), 한국어 교수법, 태학사.

허형(1993), 교육평가, 배영사 .

현우주(2012), 문맥을 활용한 한국어 어휘 수업 방안 연구 : Nation의 귀납적인 추론의 절차를 중심으로, 한국외국어대학교 석사학위논문.

황혜숙(2004), 문맥을 이용한 어휘 지도 방안, 이화여자대학교 석사학위논문.

III. 국외 논저

Brown H. D.(2011), *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Longman.

Brown H. D.(2010), *Teaching by Principles -An interactive Approach to Language Pedagogy*, Pearson Longman.(권오량, 김영숙 공역(2010) 원리에 의한 교수 언어 교육에의 상호작용적 접근법 제3판.)

Chambers, F.(1991), Promoting Use of the Target Language in the Classroom, *The Language Learning Journal*, Vol. 4, 27~31, Association for Language Learning.

Clarke, D. F & Nation, I. S. P.(1980). Guessing the Meaning of Words from Context; Strategy and Techniques. System 8.

Coady, J. & Huckin, T.(1997), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge.

Cook, Vivian(2001), *Second Language Learning and Language Teaching*, Arnold.

Creswell, J. W.(2010), *Qualitative Inquiry and Research Design*.(조흥식, 정선옥, 김진숙, 권지성, 학지사.)

Demir, Tufan(2006), *Türkçe Dilbilgisi*, Kurmay.

- Dickson, P.(1992), Using the Target Language in Modern Foreign Language Classrooms, Slough, UK: National Foundation for Education Research.
- Doughty, C. & Williams, J.(2002), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry(1994), *Second Language Acquisition*.(박의재, 이정원(1999), 제2언어 습득론, 한신문화사.)
- Günay, V. Dogan(2007), *Sozcuk Bilime Giriş*, Multilingual.
- Halliwell, S. & Jones, B.(1991), On Target, London: Centre for Information on Language Teaching.
- Hammerly, H.(1982), Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics. Blaine, Wash.: Second Language Publications.
- Kocapinar, Pelin(2008), Cümle Yapısında Yüklemin Anlamını Sınırlayan Zarf Tümlerleri ve Yeri, Ankara University, Master Thesis.
- Kruse, A, F.(1979), Vocabulary in Context. ELT Journal, 33(3), 207~213, Oxford University Press.
- Lewis, Michael(1993), *The Lexical Approach*.(김성환 역(1993) 어휘접근법과 영어 교유, 한국문화사.)
- Long, M.(1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Macdonald, C.(1993), Using the Target Language, Cheltenham, UK: Mary Glasgow.
- McKay, S. L.(2009), Searching Second Language Classroom.(김영주 번역 (2009) 제2언어교시 연구방법론, 한국문화사)

- Nicholas, Asher(2011), *Lexical Meaning in Context*, Cambridge.
- Norris, W. E. (1970). Teaching Second Language Reading at the Advanced Level: Goals, Techniques, and Procedures, TESOL Quarterly, 4(1), 17~35.
- Nunan, David(1999), *Research Methods in Language Learning*.(안미란, 이정인(2009), 외국어 학습 연구 방법론, 한국문화사.)
- Phillison, R.(1992), *Linguistic Imperialism*, Oxford University.
- Sayili, Sevgi(2009), Türkiye Türkçesinde Zarflar ve Zarflaştırma, Mersin University, Master Thesis.
- Selinger, H. W. & Shohamy, E.(1989), *Second Language Research Methods*.(김지영 역(2002), 제2언어 연구방법론, 민지사.)
- Skinner, D. C.(1985), Access to Meaning: The Anatomy of the Language Learning Connection, Journal of Multi-lingual and Multicultural Development, Vol 6, 97~116, Elsevier.
- Thornbury, Scott(1999), *How to Teach Grammar*, Longman.
- Usta, Recep(2010), Türkiye Türkçesinde Zarflar (Tanim, Mukayese, Tasnif, Teklifler), Sakarya University Master Thesis.

부록: 시험 도구

한국어 양태부사에 관하여 (초급)

안녕하십니까?

저는 서울대학교 사범대학교 한국어교육과 석사과정에 수료생 Dursun ESSIZ입니다.

본 설문은 터키 인 학습자가 한국어 양태부사 사용에 관한 연구를 위한 것입니다.

본 설문의 결과는 오직 연구목적으로만 사용되며, 개인 정보의 유출 또는 다른 목적으로 사용되는 것이 절대 발생하지 않을 것이니 안심하시고 모든 항목에 솔직하게 응답해주시면 감사하겠습니다.

귀하의 응답은 본 연구에 큰 도움이 될 것이니 바쁘시더라도 잠시 시간을 내주신다면 대단히 감사하겠습니다.

연령:

성별:

학년/TOPIK등급:

I. 교수 학습 실태 조사

- | | | | | | |
|-------|-------|-------|------|------|----|
| 1. 만약 | 2. 아마 | 3. 전혀 | 4. 왜 | 5. 꼭 | 6. |
| 물론 | 7. 별로 | 8. 혹시 | | | |

1. 한국어 양태부사 개념에 대하여 어느 정도 이해하고 계십니까?

- A. 잘 안다.
- B. 대충 안다.
- C. 잘 모른다.

2. 주로 어떤 방법을 통해 양태부사를 학습합니까?

- A. 사전이나 단어장을 통해 의미를 파악한다.

- B. 다른 사람과의 회화를 통해 문맥을 파악한다.
- C. 강사의 설명을 듣고 학습한다.
- D. 그냥 넘어간다.
- E. 기타(구체적인 설명이 필요)

3. 어떤 방법을 통해 양태부사를 학습하기를 원합니까? (중복 선택 가능)

- A. 강사는 본문에 나온 양태부사의 의미와 용법을 명확하게 설명하고 풍부한 예문을 든다.
- B. 강사는 본문에 나온 양태부사와 뜻이 같거나 비슷한 다른 몇 가지 양태부사도 예를 들어 함께 설명한다.
- C. 학생이 양태부사를 이용하여 문장을 만든 후 강사가 즉시 수정을 한다.
- D. 실제 대화 자료를 통해 학생들로 하여금 양태부사를 습득하게 한다.
- E. 뜻만 알면 된다.
- F. 기타 (구체적인 설명이 필요)

4. 현장에서 강사는 주로 어떤 방법을 선택하여 양태부사를 가르칩니까?

- A. 양태부사에 관한 다양한 예문을 소개하여, 단어의 의미와 용법을 설명하고 연습시킨다.
- B. 교과서에만 나온 양태부사에 대하여 간단한 설명을 한다.
- C. 학생의 의문에 대해 설명을 한다.
- D. 특별한 설명이 없이 그냥 넘어간다.

II. 양태부사 사용 능력 조사

1. 터키 어 의미를 쓰고 문장을 만드십시오.

만약:

아마:

전혀:

왜:

꼭:

물론:

별로:

혹시:

2. 알맞은 답을 선택하십시오.

1) 죽기 전에 고향에 _ 가고 싶다.

- a. 전혀 b. 꼭 c. 아마

2) _ 아직도 기다리고 있을 거예요.

- a. 혹시 b. 꼭 c. 아마

3) _ 우리 전에 본 적이 있나요?

- a. 왜 b. 혹시 c. 아마

4) A: 우산 왜 가지고 왔어요?

B: _ 비가 올까 해서 가지고 왔어요.

- a. 혹시 b. 아마 c. 꼭

5) A: 대학교 분위기가 어때요? 고등학교와 비슷해요?

B: _ 달라요.

- a. 꼭 b. 전혀 c. 별로

6) 떡볶이가 너무 맵다고 들었는데 먹어 봤더니 _ 맵지 않았어요.

- a. 아마 b. 물론 c. 별로

7) 자기 전에 __ 불을 꺼야 한다.

- a. 전혀 b. 아마 c. 꼭

8) A: 이 프로젝트를 준호 씨가 끝낼 거예요?

B: __ 제가 시작한 일이어서 제가 끝내야지요.

- a. 물론 b. 전혀 c. 아마

9) __ 비가 온다면 집에 있어야지.

- a. 전혀 b. 아마 c. 만약

10) A: 이 책이 참 좋아요? 얼마예요?

B: 기억 안 나요. __ 만원이었을 거예요.

- a. 아마 b. 혹시 c. 꼭

11) A: 난방을 켜어요?

B: __ 켜지요. 눈도 오는데...

- a. 전혀 b. 물론 c. 꼭

12) A: 시험 잘 봤어요? 너무 어려워요?

B: 네, 잘 봤어요. __ 어렵지 않아요.

- a. 꼭 b. 별로 c. 아마

13) __ 배가 고플까 해서 피자를 샀어요.

- a. 아마 b. 별로 c. 혹시

14) A: 이 책이 필요해요?

B: 아니. __ 필요없어.

a. 꼭 b. 전혀 c. 아마

15) __ 우리 내일 만날 수 있어요?

a. 아마 b. 혹시 c. 만약

16) __ 돈이 많이 있다면 무엇을 하고 싶어요?

a. 만약 b. 아마 c. 전혀

3. 정오를 판단하고, 틀린 부분을 수정하십시오. (맞으면 O 틀리면 X)

1) 그는 우리 회사에 꼭 필요한 사람이다. () _____

2) 아마 차가 막힐까 해서 일찍 나갔어요. () _____

3) 어제 그사람을 만났는데 전혀 우리 아버지와 비슷해요. () _____

4) 어제 코트도 안 입었는데 별로 추웠어요. () _____

5) 아마 오늘 선생님이 안 오실지도 몰라요. () _____

6) 만약 내가 잠이 들고, 깨워 줘. () _____

7) 혹시 오늘 시내 갈 일이 있나요? () _____

8) 아마 우리 내일 못 봐요. () _____

9) 하루 종일 눈이 왔는데 별로 쌓이지 않았어요. () _____

10) 내일 시험이 있어서 꼭 일찍 일어나야 돼. () _____

4. 적당한 단어를 골라서 한국어로 번역해 주십시오.

(만약, 아마, 전혀, 왜, 꼭, 물론, 별로, 혹시)

- 1) Babam telefon ederse okula gitti de.
- 2) İstanbul Kayseri'den tamamen farklı.
- 3) Acaba yarın maçı izleyecek misin?
- 4) Bugün pek okula gitmek istemiyorum.
- 5) Belki o da bizimle gelmek ister.
- 6) Mutlaka öğretmene söylemelisin.
- 7) Tabii ki oturabilirsin.
- 8) Neden bu kadar çok ağlıyorsun?

중급

1. 터키 어 의미를 쓰고 문장을 만드십시오.

만일:

어쩌면:

결코:
혹시:
아마:
전혀:
반드시:
도대체:
역시:
가령:
과연:
설마:
비록:
절대로:
제발:
부디:

2. 알맞은 답을 선택하십시오.

- 1) __ 너에게 무슨 일이 생기면 바로 연락해라.
a. 가령 b. 만일 c. 설령 d. 아마
- 2) __ 그가 말한 것이 모두 거짓말일지도 모른다.
a. 어찌 b. 어쩌면 c. 아무리 d. 과연
- 3) 그것은 __ 우연한 일이 아니었다.
a. 결코 b. 도무지 c. 도저히 d. 도리어
- 4) 자식 일인데 __ 걱정이 안 되겠습니까?
a. 도대체 b. 오히려 c. 어찌 d. 제발

- 5) 공부를 _ 열심히 해도 성적이 오르지 않는다.
a. 차라리 b. 아마 c. 아무래도 d. 아무리
- 6) 그녀가 이곳에 오기만 하면 _ 비가 왔다.
a. 반드시 b. 물론 c. 아무리 d. 절대로
- 7) A: 지갑이 없어졌어. 방에 너밖에도 없는데...
B: _ 네가 하고 싶은 말이 무엇이야?
a. 혹시 b. 도대체 c. 도리어 d. 설마
- 8) 그녀는 _ 자기 일같이 내 사정을 이해하고 이야기했다.
a. 제발 b. 전혀 c. 진실로 d. 좀처럼
- 9) 이 골목의 집들도 _ 문이 굳게 닫혀 있었다.
a. 역시 b. 혹시 c. 부디 d. 전혀
- 10) 그녀는 _ 예전보다 날씬해졌다.
a. 별로 b. 전혀 c. 좀처럼 d. 분명히
- 11) 내가 _ 이런 말을 덧붙였더라면 좋았겠지.
a. 가령 b. 설령 c. 설사 d. 설마
- 12) 그 산을 오르는 사람이 _ 얼마나 될까?
a. 역시 b. 과연 c. 가령 d. 반드시
- 13) _ 너까지 나를 의심하는 것은 아니겠지?
a. 도대체 b. 아무리 c. 차라리 d. 설마
- 14) A: 너무나 사소한 일인데 아버지까지 물어볼 필요가 있을까?

B: __ 사소한 것일지라도 아버지와 의논해야지.

a. 반드시 b. 마땅히 c. 아무래도 d. 비록

15) __ 나는 네 말에 동의할 수 없어.

a. 아무래도 b. 아마 c. 아무쪼록 d. 아무리

16) A: 우산 왜 가지고 왔어요?

B: __ 비가 올까 해서 가지고 왔어요.

a. 혹시 b. 아마 c. 꼭 d. 설마

17) 무서운 얘기는 __ 그만뒤요.

a. 전혀 b. 제발 c. 좀처럼 d. 비록

18) __ 제 말씀을 끝까지 들어 주시기 바랍니다.

a. 아무래도 b. 아무쪼록 c. 아무리 d. 아마

19) 이번 모임에 __ 참석하여 주시기 바랍니다.

a. 비록 b. 차라리 c. 도무지 d. 부디

20) 이런 음식을 먹을 바에야 __ 안 먹는 게 낫다.

a. 아무리 b. 반드시 c. 차라리 d. 혹시

21) 서울의 추위는 __ 부산보다 더했다.

a. 차라리 b. 도무지 c. 확실히 d. 도대체

3. 정오를 판단하고, 틀린 부분을 수정하십시오. (맞으면 O 틀리면 X)

1) 만일 조건이 그렇고, 나는 이 집을 팔지 않겠다. ()_____

2) 어쩌면 그가 말한 것이 모두 거짓말일지도 모른다. ()_____

- 3) 삶은 결코 무의미한 것이다. ()_____
- 4) 어찌 그런 소문이 났는지 나도 모르겠다. ()_____
- 5) 아무리 가난하면 도둑이 가지고 갈 물건은 있다는 속담이 있다.
()_____
- 6) 반드시 해결하지 않으면 안 될 문제이다. ()_____
- 7) 도대체 바람은 어디서 불어오는 것일까? ()_____
- 8) 역시 가족은 가장 소중한 존재이다. ()_____
- 9) 그는 분명히 구두를 신었지만, 또각또각 하는 소리가 나지 않았다.
()_____
- 10) 가령 너에게 그런 행운이 오고 나서 너는 어떻게 하겠니? ()_____
- 11) 그 실력으로 과연 취직 시험에 합격할 수 있지. ()_____
- 12) 우리 네 식구가 어디 간들 설마 굶어죽기야 하겠지. ()_____
- 13) 몸은 비록 늙어서 그런지 마음은 늘 젊은이 못지 않다. ()_____
- 14) 제발 비가 왔으면 좋겠다. ()_____
- 15) 아무쪼록 건강하게 잘 지냈어. ()_____
- 16) 저희들의 결혼을 부디 허락해 주십시오. ()_____
- 17) 중국은 확실히 매력적인 시장이다. ()_____
- 18) 아무래도 가장 안전할 때는 모두 잠든 밤중일 것이다. ()_____

4. 적당한 단어를 골라서 한국어로 번역해 주십시오.

(만일, 어찌면, 결코, 어찌, 아무리, 반드시, 도대체, 역시, 분명히, 가령, 과연, 설마, 비록, 절대로, 제발, 부디, 확실히, 진실로)

- 1) Allah aşkına bulaşıkları yıkayıver.
- 2) Annem mümkün olduğunca dayanmam gerektiğini söyledi.
- 3) Her zamanki gibi Ahmet okula yine geç kaldı.
- 4) Ne kadar acıksan da akşama kadar beklemelisin.

- 5) Eğer ders erken biterse sinemaya gidelim.
- 6) Mesela dünyadaki herkes aynı dili konuşuyor, o zaman nasıl olurdu?
- 7) Belki bütün sınıf sınavdan geçer.
- 8) Yok artık! Yarın tekrar Kore'ye gitmeyeceksin herhâlde.
- 9) Aile gerçekten de dünyadaki en önemli şey mi?
- 10) Bu dünyada kesinlikle bedava diye bir şey yok.

고급

1. 터키 어 의미를 쓰고 문장을 만드십시오.

도무지:

도저히:

마땅히:

기어코:

좀처럼:

어쩌면:

도대체:

역시:

과연:

제발:

설마:

부디:

설사:

기필코:

설령:

2. 알맞은 답을 선택하십시오.

1) 그녀를 어디서 만났는지 _____ 생각이 안 난다.

a. 기필코 b. 설마 c. 도무지 d. 도리어

2) _ 너에게 무슨 일이 생기면 바로 연락해라.

a. 가령 b. 만일 c. 설령 d. 아마

3) _ 그가 말한 것이 모두 거짓말일지도 모른다.

a. 어찌 b. 어쩌면 c. 아무리 d. 과연

4) 이번 모임에 _ 참석하여 주시기 바랍니다.

a. 비록 b. 차라리 c. 도무지 d. 부디

5) 이런 음식을 먹을 바에야 _ 안 먹는 게 낫다.

a. 아무리 b. 반드시 c. 차라리 d. 혹시

6) _____ 상상조차 할 수 없는 일이 벌어졌다.

a. 도저히 b. 아무리 c. 차라리 d. 기어코

7) 돕는다는 것이 _____ 폐를 끼치는 일이 되었다.

a. 도저히 b. 도리어 c. 도무지 d. 마땅히

8) 네가 _ 이런 말을 덧붙였더라면 좋았겠지.

a. 가령 b. 설령 c. 설사 d. 설마

9) 그 산을 오르는 사람이 _ 얼마나 될까?

a. 역시 b. 과연 c. 가령 d. 반드시

10) 이번과 같은 기회는 _____ 오지 않는다.

a. 좀처럼 b. 어쩌면 c. 부디 d. 비록

11) 그가 _____ 돌아오지 않는다 하더라도 우리가 손해 볼 건 없다.

a. 아무쪼록 b. 별로 c. 부디 d. 설사

12) _____ 그렇게 고집을 부려야 되겠니?

a. 가령 b. 기어코 c. 도저히 d. 부디

13) 그것은 _ 우연한 일이 아니었다.

a. 결코 b. 도무지 c. 도저히 d. 도리어

14) 자식 일인데 _ 걱정이 안 되겠습니까?

a. 도대체 b. 오히려 c. 어찌 d. 제발

15) 공부를 _ 열심히 해도 성적이 오르지 않는다.

a. 차라리 b. 아마 c. 아무래도 d. 아무리

16) 그녀가 이곳에 오기만 하면 _ 비가 왔다.

a. 반드시 b. 물론 c. 아무리 d. 절대로

17) A: 지갑이 없어졌어. 방에 너밖에도 없는데...

B: _ 네가 하고 싶은 말이 무엇이야?

a. 혹시 b. 도대체 c. 도리어 d. 설마

18) _____ 이번 일이 안된다고 하더라도 너무 실망하지 마라.

a.설령 b.부디 c.별로 d.과연

19) 그녀는 _____ 자기 일같이 내 사정을 이해하고 이야기했다.

a. 제발 b. 전혀 c. 진실로 d. 좀처럼

20) 이 골목의 집들도 _____ 문이 굳게 닫혀 있었다.

a. 역시 b. 혹시 c. 아무쪼록 d. 전혀

21) _____ 나의 꿈을 이루고야 말겠다.

a.설마 b.도대체 c.오히려 d.기필코

22) 그 선수를 _____ 상대할 자가 없다.

a.마땅히 b.물론 c.아마 d.아무리

3. 정오를 판단하고, 틀린 부분을 수정하십시오. (맞으면 O 틀리면 X)

1) 이 음식은 도무지 맛이 없는 것이 아니라서 먹을 수가 없다.

() _____

2) 우리들의 무기로는 적의 공격을 도저히 막을 수가 있었다. () _____

3) 감독은 선수들에게 이번 경기에서 기어코 승점을 얻어야 한다고

강조했다. () _____

4) 싸움은 좀처럼 가라앉을 것 같다. () _____

5) 설사 그가 너를 야단쳤더라도 네가 그를 원망해서는 안된다.

() _____

6) 무슨 일이 있어도 기필코 이길 수도 있다. () _____

7) 설령 그가 그것을 훔쳤다고 할지라도 너는 그를 믿어 주어야 한다.

() _____

- 8) 제발 비가 왔으면 좋겠다. ()_____
- 9) 우리 네 식구가 어디 간들 설마 굶어죽기야 하겠지. ()_____
- 10) 그 실력으로 과연 취직 시험에 합격할 수 있지. ()_____
- 11) 도대체 바람은 어디서 불어오는 것일까? ()_____
- 12) 아무리 가난하면 도둑이 가지고 갈 물건은 있다는 속담이 있다.
()_ _____
- 13) 만일 조건이 그렇고, 나는 이 집을 팔지 않겠다. ()_____
- 14) 어쩌면 그가 말한 것이 모두 거짓말일지도 모른다. ()_____

4. 적당한 단어를 골라서 한국어로 번역해 주십시오.

(도저히, 설마, 마땅히, 도무지, 좀처럼, 제발, 어쩌면, 도대체, 기필코, 가령, 설령, 역시)

- 1) Hiç eğlenceli değil, daha fazla oturamayacağım.
- 2) Ülkesine dönecek olsa bile tekrar siyasete başlamayacak.
- 3) Yağ mur kolay kolay dinmeyecek gibi.
- 4) Mutlaka ekonomiyi düzeltmeliyiz
- 5) Öğ retmenin neden beni azarladığını bir türlü anlayamadım.
- 6) Allah aşkına bulaş ıkları yıkayıver.
- 7) Her zamanki gibi Ahmet okula yine geç kaldı.
- 8) Mesela dünyadaki herkes aynı dili konuşuyor olsaydı o zaman nasıl olurdu?

9) Belki bütün sınıf sınavdan geçer.

10) Yok artık! Yarın tekrar Kore'ye gitmeyeceksin herhâlde.

Abstract

Research on the education of Korean modal adverbs for Turkish learners

This paper focuses on using Korean modal adverb education for Turkish learners in an attempt to find more effective teaching methods.

As a sort of sentence adverb, Korean modal adverbs help people express their varied emotions. Although it is not a necessary part of the sentence, it still performs a very important role to beautify people's emotion and tone in their explanations. Korean modal adverbs are mainly analyzed in the context of the native Korean language programs, rather than in the field of Korean language as a foreign language. In terms of shaping people's attitude and intentions, Korean modal adverbs have many common grounds with Turkish 'state adverbs'. However, not all Korean modal adverbs exist in Turkish, and Korean modal adverbs can have different grammatical rules. I argue that it is necessary to apply a new teaching method for Korean modal adverbs so that learners can explain their feelings and attitudes more precisely and fluently. Turkish Professors have not yet fully realized the value of Korean modal adverbs and therefore the field is still lacking a substantial systematic study, and Turkish learners are having difficulties learning Korean modal adverbs and continue to make syntactic errors.

In this paper I find a more effective teaching method for Korean modal adverbs. My argument is based on the theories and observations among Korean language learners in Turkey. To design an effective teaching method, it first requires a theoretical background review. In chapter II, I define and compare the meaning of Korean

modal adverbs and their syntactic features to find similarities and differences between the two languages. This study concludes that it would be useful to teach Korean modal adverbs to Turkish learners. This required focusing on the most common modal adverbs being used in modern Korean and with these modal adverbs I created an educational Korean modal adverb list. As a research sample, I selected Turkish students and gave them a sentence making test, grammatical judgement test and a translation test to identify their ability in Korean modal adverbs. The results of the experiment make a clear statement on the usage of Korean modal adverbs among these students in these three aspects and I was able to analyze their mistakes. I then classified their mistakes by their meaning and grammar in each aspect. I performed 'follow up interviews' in order to provide helpful information in analyzing and explaining their mistakes. Through these 'follow up interviews' I was able to find the reasons behind their mistakes and was able to conclude three explaining factors. These mistakes can be attributed to a 'failure of current teaching methods', difficulties do to the nature of their 'mother language' and difficulties do to the nature of the 'target language'.

In closing, I prepared a new teaching method for Turkish learners based on my findings in chapter III. I create a prioritized teaching target structure in order for students at each level to better understand modal adverbs and assist them in using modal adverbs correctly. I organize new teaching contents, dividing them into three groups. And in the final stage I create a new teaching method model that focuses on the 'lexical meaning of context' and 'form.'

Key words: Korean language education, Korean modal adverbs, Focus on form, Turkish learners, Context, Turkish adverbs

Student number: 2011-23000