

베트남 중급 학습자의 쓰기 자료에 나타난 유사의미 오류 연구

서 광 진(전북대)

< 목 차 >

- | | |
|---------------|----------------------|
| 1. 서론 | 4. 의미적 유사성에 의한 오류 분류 |
| 2. 연구 방법 | 5. 결론 |
| 3. 기학습된 문법 항목 | |

국문초록

이 연구는 유사 의미 간섭에 의한 관점에서 베트남 중급 학습자의 쓰기 자료에서 나타난 오류를 분석하고 그 유형을 분류하는 데 목적이 있다.

이를 위해서 먼저 1-3급까지 교재에 제시되어 있는 문법 항목 중 형태적 유사성, 의미적 유사성에 의해 오류가 일어날 수 있는 문법 항목 짝을 선정하였다. 그리고 실제 쓰기 자료의 오류 분석 결과가 오류 예측 목록과 일치하는지를 비교·분석해 보았다.

분석 결과, 오류 예측 목록에서 예상하지 못했던 유형이 여섯 가지가 발견되었다. 그것은 ‘언어 오류’, ‘어휘와 문법 항목 간의 간섭’, ‘주격조사의 과잉 오류’, ‘의미적 거리가 먼 문법 항목’, ‘의미 중복’, ‘문장 구조 오류’이다.

이를 통해, 오류는 예측이 어려우며 간섭에 의한 오류가 같은 문법 범주 안에서만 발생하지는 않는다는 것을 알 수 있었다. 그리고 쓰기 자료에 대한 오류 분석은 화석화 현상과 중간언어 가설을 뒷받침해주는 결과를 보여주었다.

1. 서론

한국어 교육에서 가장 대표적인 교육적 처치는 한국어 학습자의 학습 결과물에서 드러나는 오류에 대한 수정일 것이다. 초임 한국어 교사라면 학습자의 쓰기 결과물에 대한 피드백을 진행하면서 한 편의 글에 수많은 빨간펜 자국을 남기게 될 것이고 이를 통해 교사로서의 자부심도 느낄 것이다. 양상은 다르지만 경력이 오래된 교사들에게서도 오류에 대한 높은 민감도를 느낄 수 있다. 수업 전후에 나누는 한국어 교사들의 대화 속에는 어김없이 어떤 학습자가 저지른 오류에 대한 이야기가 등장한다. 이처럼 오류는 학습 과정에서 교사와 학습자가 가장 중요하게 여기는 부분으로 자리매김하게 된다.

이와 같은 인식에 기반해 오류 분석 연구는 한국어 교육 초창기부터 활발하게 진행되어 오고 있다. 초기의 오류 분석 연구에서 오류는 제대로 된 학습이 이루어지지 않아 생긴 결과물로 간주되었다. 즉, 잘못된 교수 방식이나 학습자의 잘못된 학습 방법 또는 잘못된 교재에서 오류가 기인한 것으로 보았다. 이것은 실력 있는 교사가 좋은 교재로 가르치는 교실에서 올바른 방식으로 열심히 공부하는 학습자는 오류를 저지르지 않게 될 거라는 믿음을 갖게 해 주었다. 그러나 오류라는 학습 결과물은 입력과 출력이 물리적으로 대등하지 않다는 것을 보여준다. 학습 과정에 개입하는 수많은 교육적 변인으로 인해 이상적이라고 생각되는 교실에서도 오류는 지속적으로 발생한다. 오류는 학습자가 자신이 학습하고 있는 언어의 본질에 대한 스스로의 가설을 시험하고 있는 한 방식이며 오류의 생성은 그 당시에 모국어를 습득하는 어린이와 제2언어 학습자에 의해 채택된 하나의 전략이다(Corder 1981, 신승용의 옮김: 27). 이러한 사실을 반영하여 중간 언어적 관점이 등장하게 된다.

외국어 학습자가 목표어에 도달하기 위한 과정에 불완전한 형태의 중간 언어 과정을 설정하는 것이다. 여기서 오류는 필수적으로 발생할 수밖에 없는 것이고 목표어에 도달하는 과정에서 발생하는 자연스러운 현상으로 보았다. 따라서, 중간 언어적 관점에서 오류는 처치의 대상으로서보다는 관찰의 대상으로서의 특징을 더 갖게 된다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 이러한 중간 언어적 관점에서 오류를 다루고자 한다. 그리고 오류의 중간 언어적 속성을 가장 잘 보여주는 것 중에 하나가 유사 문법 항목¹⁾ 간의 의미적 유사성에 의한 오류라고 보았다.²⁾ 문법 항목은 하나의 의미 기능을 수행하는 단위로 한국어 교육에서 목표 문법으로 설정되어 있다. 문법 항목은 난이도에 따라 그 순서가 짜여져 있고 어휘와 달리 혼자 공부하기 어려워서 학습자들이 수업 중 가장 주의를 기울여야 하는 부분이다. 특히, 문법 항목 간의 의미 기능이 겹치는 유사 문법 항목의 경우에는 언어 내적 간섭으로 인해 학습자들은 학습에 많은 어려움을 겪게 된다. 따라서, 문법 교육의 초점은 유사 문법 항목간의 의미 간섭을 최소화하는 데 있다고 할 수 있다. 하지만 유사 문법의 의미 충돌에 의해 발생하는 오류를 교육적으로 어떻게 처리할 것인가의 문제를 다루기 전에 먼저 그러한 오류가 발

1) 이지용(2017)에서는 ‘문법’은 언어의 체계를 가리키는 말이므로 한국어교육에서 문법을 가르치기 위한 덩어리 표현은 ‘문법 항목’으로 사용하는 것이 바람직하다고 주장하고 있다. 또한 ‘문법 항목’간의 의미가 비슷한 것을 ‘유의’가 아닌 ‘유사’로 표현해야 하는 이유는 한국어 학습자가 비슷하다고 인식하는 부분이 한국어의 형태 표기, 발음, 문법, 의미, 담화 맥락 등 다양한 층위에 걸쳐 있으므로 이를 포괄적으로 표현하기에 적합한 용어로 ‘유사 문법 항목’을 선정할 것을 주장하고 있다.

2) Rod Ellis(1997)에서는 학습자의 문법은 과도기적이며 학습자들은 규칙을 첨가하고 규칙을 삭제하고 전체적인 체계를 재구성하면서 시간의 흐름에 따라 그들의 문법을 변화시킨다고 말하고 있다. 그리고 이 현상이 중간어 연속체를 만들어 내게 된다고 설명한다. 또한, 학습자들이 구축하는 체계가 다양한 규칙들을 포함하고 있어서 학습자들이 어떤 발달 단계에서든지 서로 경쟁하는 규칙들을 가지게 된다는 주장을 소개하고 있다. 의미적 유사성에 의한 간섭은 좀 더 체계적이고 복잡한 기능의 의미를 가진 목표어를 습득해 가는 과정에서 발생하는 중간어적 속성이라고 볼 수 있을 것이다.

생하게 되는 과정을 면밀히 관찰 분석할 필요가 있다. 왜 오류가 발생하는가, 특정 문법 표현에 대한 오류가 더 빈번히 발생하는 이유는 무엇인가, 왜 학습자들은 교사가 전혀 예상하지 못한 오류를 저지르는가, 교사가 여러 차례 수정을 해 주었음에도 불구하고 왜 학습자는 여전히 오류를 극복하지 못하는가 등이 이에 해당할 것이다.

본고에서는 오류에 관한 이러한 인식에 기초하여 중급 베트남 학습자들의 쓰기 자료에서 나타난 유사의미에 의한 오류를 1-3급 과정의 문법항목을 통해 예측해 본 후 실제 오류 사례를 분석한 결과와 비교하여 의미 간섭에 의한 오류가 어떻게 발생했는지를 밝혀보고자 한다.

2. 연구 방법

조사 대상은 00대학교 한국어 연수반 4급 과정에서 공부하고 있는 베트남 학습자 13명이다. 13명의 베트남 학습자들은 모두 저녁에 아르바이트를 하고 있으며 오후 수업 중에는 아르바이트로 인해 피곤함을 호소하는 경우가 많다. 수업에 제대로 집중하지 못하는 경우가 많지만 시험을 통해 3급 과정을 수료했다. 이 학습자들은 3급을 수료했지만 실제 3급 과정에서 설정하고 있는 언어 목표 수준³⁾에는 못 미치는 실력을 가지고 있다. 하지만 느리게나마 한국어 실력이 향상되는 모습을 보여 왔기에 하나의 관찰 대상으로서 의의 있는 집단이라고 생각된다.

3) 정지윤(2011)에서는 토픽 평가에서 제시하고 있는 3급 능력에 대한 기준을 다음 세 가지로 소개하고 있다.

- 일상생활을 영위하는 데 별 어려움을 느끼지 않으며 다양한 공공시설의 이용과 사회적 관계 유지에 필요한 기초적 언어 기능을 수행할 수 있다.
- 친숙하고 구체적인 소재는 물론 자신에게 친숙한 사회적 소재를 문단 단위로 표현하거나 이해할 수 있다.
- 문어와 구어의 기본적인 특성을 구분해서 이해하고 사용할 수 있다.

오류는 초급, 중급, 고급에 걸쳐 다른 양상을 보이는데 특히, 중급 과정의 학습자들에게서는 유사 문법 항목 간의 의미 간섭으로 인한 오류가 가장 빈번히 발생하고 있어 본 연구의 대상으로 설정하였다.⁴⁾ 조사 대상인 베트남 학습자 13명은 한 반에서 같이 수업을 받았고 연구자는 이 반의 담임으로 한 학기동안 학습자들을 자세히 관찰할 수 있었다.

분석 자료는 학습자들의 중간고사 쓰기와 수업 중 쓰기 과제 결과물을 취합했다. 쓰기 과제는 한국어능력 시험 54번 쓰기 문제의 유형으로 출제되었으며 학습자들은 해당 주제와 시험 유형으로 연습해 본 경험이 없다. 유사 문법 항목의 사용 양상을 살펴보기 위해서는 쓰기 자료가 말하기 자료보다 더 좋은 자료가 된다. 특히, 토익 문제 유형에서는 표현하는 문법 항목의 난이도가 점수에 영향을 주므로 학습자들은 배운 문법 항목을 더 많이 써 보려는 경향을 보인다. 하지만 이러한 장점이 있음에도 불구하고 13명의 작문 자료만으로는 오류의 특성을 분석하는 데 한계가 있다. 따라서 부족한 점을 보완하기 위하여 ‘한국어 학습자 말뭉치’⁵⁾ 자료를 참고하였다.

중급 베트남 학습자들의 쓰기 자료에 나타난 오류의 양상⁶⁾을 살펴보기 위해서 먼저 1~3급까지 배운 문법 항목을 정리하고 이 문법 항목들 중에서 서로 유사 관계에 있는 것들은 따로 정리하였다. 이와 같이 정리한 자료를 통해 4급 과정의 쓰기 자료에서 어떤 오류가 발생할지 미리 예측해 보고 예

4) 이정희(2003)에서는 중급 단계에서 제시되는 대부분의 문형은 연결어미와 보조사의 결합 등 연결어미의 바른 사용에 집중되어 있는데 연결어미의 경우 중급이 초급보다 약간 낮은 오류율을 보이고 있다고 설명하고 있다. 그 이유는 중급에서 새롭게 제시되는 연결어미의 사용보다 초급에서 학습한 연결어미의 반복적 사용이 많기 때문이라고 지적하고 있다. 즉, 중급학습자들은 유사어미 간섭에 의한 충돌을 피하기 위한 회피전략을 쓰고 있다는 뜻이며 동시에 중급에서 그만큼 유사 의미에 의한 간섭에 가장 크게 노출되어 있다는 뜻이 된다.

5) 국립국어원 ‘한국어 학습자 말뭉치 나눔터’: <https://kcorpus.korean.go.kr/>

6) 유사 문법 항목 간의 간섭에 의한 오류 분석이 특정 한 국가만을 대상으로 연구된 적은 없다. 그 이유는 이러한 연구의 방향이 모국어와 목표어의 간섭을 전제로 한 것이 아니라 목표어 내부의 언어 내적 간섭을 전제로 하고 있기 때문이다. 그러나 간섭의 내용은 같을 수 있어도 양상은 다를 수 있으므로 국적별 연구는 시도될 필요가 있다고 본다.

측한 오류가 실제 쓰기 결과물에서 발생했는지를 비교해 볼 것이다.⁷⁾

3. 기학습된 문법 항목의 분류

한국어 학습자들의 쓰기 결과물에서 보이는 오류의 원인이 기학습된 내용에 기반하고 있는 것은 당연하다. 초급 과정에서는 모국어의 간섭으로 인한 오류가 많은 반면 중급으로 갈수록 목표어 내부의 간섭 작용이 커지게 된다. 따라서 중급 과정에서 보이는 오류의 원인을 알려면 앞서 배운 내용이 뒤에서 배울 내용에 어떻게 영향을 미쳤을지에 대한 분석이 먼저 이루어져야 할 것이다.

3.1 기학습된 문법 항목

이 장에서는 4급 학습자들이 1-3급 과정에서 공부한 문법 항목을 순서대로 정리하였다. 학습 교재는 ‘연세 한국어’로 각 급수에서 10과에 걸쳐 약 80여개의 목표 표현을 학습하도록 설계되어 있다. 예를 들어, 1급 8과의 학습 문법은 다음과 같다.

-을게요, 이나, -는데요, -은데요, -에게서, -으면, -을 거예요, 만
(연세한국어1-2)

본 연구에서는 토픽 형식의 쓰기 자료를 대상으로 하기 때문에 구어체이면서 대화 상황에서 쓰이는 문형은 생략하였다. 따라서, ‘-을게요’, ‘-는데요’, ‘-은데요’, 는 분석 대상에서 제외하였다. 하지만 ‘-을 거예요’는 대화 상황에

7) 유사 문법 항목에 관한 대부분의 연구는 같은 층위에 있는 문법 항목 간의 의미 기능적 차이를 밝혀 한국어 학습자들의 오류를 줄이고자 하는 데 목적이 있다. 따라서 이러한 기준에 의해 오류 예측의 기준을 설정할 수 있을 것이다.

서도 쓰이지만 개인적인 기술에서도 쓰일 수 있으므로 분석 대상에 포함시켰다. 그리고 조사 오류는 유사 의미 간섭에 의해 발생한 오류로 보기 어렵다고 판단하여 문법 항목으로 제시된 조사는 목록에서 제외하였다⁸⁾. 이러한 기준으로 1-3급 과정에서의 문법 항목을 정리하였다.

| | |
|----|---|
| 3 | -고 ¹ |
| 4 | -지 않다, -고 싶다, -겠 ⁻¹ |
| 5 | -고 ² , -었- |
| 6 | -어주다 |
| 7 | -어서 ¹ , -어서 ² , -으니까 ¹ , -지 말다 |
| 8 | -으면, -을 거예요 |
| 9 | -는데, -은데, -을 수 있다, -겠 ⁻² , 보다, -을 것 같다, -고 있다 |
| 10 | -으려고 하다, 동안, -을 때, -기 전에 |

<표1> 1급 쓰기 문법 항목

‘연세 한국어’ 1급 교재에서의 문법 항목을 정리한 위 <표1>을 보면 다음의 관계에 있는 문법 항목 세 개가 있는 것을 알 수 있다. ‘-고¹/-고²’, ‘-겠⁻¹/-겠⁻²’, ‘-어서¹/-어서²’이다. 그 예를 보이면 다음과 같다.

- (1) ㄱ. 어제는 바람이 불고¹ 눈이 왔습니다.(p.91)
- ㄱ'. 졸업하고² 고향에 돌아갈 거예요.(p.167)
- ㄴ. 저는 파티에 안 가겠¹습니다.(p.128)
- ㄴ'. 제목을 보니까 이 영화가 재미있겠²어요.(p.315)

8) 박종호(2009)에서 소개하고 있는 조사 오류의 예를 보면 조사 오류가 의미 간섭에 의해 발생한 오류라고 보기가 어렵다. 그 예를 보면 다음과 같다.

- 우리 학교에 나무(√나무가) 많아요.(조사 누락)
- 친구와 속리산으로 등산에(√등산을) 가요.(조사 대치)
- 그 식당은 음식들이(√음식이) 너무 맛있어요.(조사 첨가)

ㄷ. 야채를 씻어서¹ 냉장고에 넣었습니다.(p.231)

ㄷ', 한국이 좋아서² 한국에 왔습니다.(p.239)

위 예문을 보면, ‘-고’은 ‘대등’의 의미를 ‘-고’는 시간적 선후 관계를 나타내고 있다. 그리고 ‘-겠’은 화자의 의지를 나타내며 ‘-겠’는 추측의 의미를 나타낸다. ‘-어서’은 ‘계기’의 의미를 나타내고 ‘-어서’는 원인을 나타낸다. 한국어 학습자들은 1급 공부를 시작하면서부터 같은 형태이면서 의미가 다른 문법 항목을 학습하게 되고 여기에서 오류를 유발하는 간섭이 일어나게 된다. 또한, 형태는 다르면서 의미가 유사한 관계인 ‘-겠/-을 거예요’, ‘-으려고 하다/-을 거예요’, ‘-어서²/-으니까’, ‘-겠²/-을 것 같다’, ‘-고 싶다/-으려고 하다’, ‘동안/-을 때’가 모두 1급 교재에서 제시되고 있어서 학습자들이 유사한 의미로 인한 간섭을 극복하지 못하면 2, 3급 과정에서 많은 오류를 저지를 것이라고 예측할 수 있다.

| | |
|----|---|
| 1 | -기 때문에, -이든지, -은 지, -는데, -어지다(변화), -으려고, -어하다 |
| 2 | -어 보다(경험), -어야 하다, -은 적이 있다, -는데, -게, -어도 되다, -으면 안 되다 |
| 3 | -을까 하다, -기는 하지만, -어 보다 ² (시도), -는데, 으로 하다, -어도, -으니까 ² , -었으면 좋겠다 |
| 4 | -어 가지고 |
| 5 | -는지 알다, 으로, -으려면, 이나, -었다가, -어 보이다, -다가 |
| 6 | 에 대해서, -을지 모르겠다, -는 동안, 에 비해서, -거나, -어 있다, -지 않으면 안 되다, |
| 7 | 간접인용: -자고 하다, -는다고 하다... -게 되다, -는 대로 |
| 8 | 에다가, -는 데다가, -지 말고, -기 위해서, 아무, 얼마나 -는지 모르다, -나 보다 |
| 9 | 밖에, -었던, 의, -던, 만에, 만큼, -어서 그런지 |
| 10 | 접속사, -으면 을수록, -는 줄 알다, 처럼, 덕분에, -으면서, -어지다 ² (피동), -을 테니까 |

<표2> 2급 쓰기 문법 항목

2급에서는 형태는 같고 의미가 다른 것으로 ‘-어 보다¹/-어 보다²’, ‘-어지다¹/-어지다²’가 있고 형태는 다르지만 의미가 유사한 것으로 ‘-어야 하다/-

지 않으면 안 되다’, ‘-어 보다/-은 적이 있다’, ‘-을지 모르겠다/-나보다’가 나타난다. 그리고 1급에서 배운 항목과의 관계에서 의미가 유사한 문법 항목이 나타난다. 2급에 제시된 문법 항목의 특징을 보면 연결어미의 비중이 늘어났다는 점이다. 1급은 단문을 구성하는 데 필요한 문법 항목이 주로 배치되어 있지만 2급에서는 복합문을 형성하는 데 필요한 문법 항목이 많이 나열되어 있다.

| | |
|----|--|
| 1 | -는 편이다, -는데도, -기만하다, -자마자 |
| 2 | -으려던 참이다, -을 텐데, -었었-, -던데, 피동, -어 높다 |
| 3 | -어야, -는다면, 사동, 이라든가, -는다고 보다 |
| 4 | 만 못하다, -는 대신에, -는다고 해서, -고서, -을 뿐만 아니라, -을 만하다 |
| 5 | -는 모양이다, -을 뿐이다, -만하다, -기란, -었던 것 같다, -었을 텐데, -거든, |
| 6 | -어다가, 이라도, -고 나서, -는다니까 |
| 7 | -는다는 것이, -을까 봐, -어 버리다, -고 해서, -고도 |
| 8 | -으면서도, -도록 하다, 어쩌나 -는지, -고 말다, -고는, -을지도 모르다, -으면 되다, -이어서 |
| 9 | -느라고, -게, -다니, -게 하다 |
| 10 | -다가도, -곤하다, 전만 해도, -는다고 할 수 있다, -었다면, -었을 것이다, -듯이, -은 물론 |

<표3> 3급 쓰기 문법 항목

3급에서도 1급과 2급에 제시된 문법항목과 유사한 의미를 가진 문법 항목이 나타나는데 유사한 의미를 가지면서도 사용에 있어 더 제약이 큰 표현이 등장하게 된다. 문법적으로 제약이 크다는 것은 더 구체적이고 복잡한 의미를 가지고 있다는 것을 뜻한다. 예를 들어, ‘-을 것 같다(1급)/ -을지 모르겠다(2급)/ -을지도 모르겠다(3급)’, ‘-으려고 하다(1급)/ -을까 하다(2급)/ -으려던 참이다(3급)처럼 급수가 올라갈수록 더 복잡한 의미를 나타내는 항목이 제시되고 있다.⁹⁾ 따라서, 1,2급 과정에서 제시된 문법 항목의 의미를 정확히

9) 중급 단계는 학습해야 할 어휘와 문법 항목의 수가 늘어남에 따라 초급 단계에 비하여 학습량이 가중된다. 또한 언어 사용적 측면에 중점을 둔 통합 기능 교육

학습하지 못했다면 3급에서 배우는 문법 항목의 의미를 제대로 이해하기가 어렵게 된다. 그리고 학습자들은 서로 유사한 관계에 있는 문법 항목들의 의미를 비슷해서 같이 쓸 수 있는 것 정도로 이해하고 지나간다. 이러한 학습자의 문제점은 읽기 과정에서보다 쓰기 과정에서 더 확실히 드러나게 된다.

3.2 의미적 유사성에 의한 문법 항목 분류

제2언어를 학습하는 과정에서 학습을 방해하는 언어적 요인으로 간섭을 들 수 있다. 간섭은 모국어의 영향을 받는 경우와 목표어의 영향을 받는 경우로 구분할 수 있는데 초급 과정에서는 주로 모국어의 간섭을 받고 중급 과정에서는 목표어의 간섭이 크게 증가하게 된다. 이미 학습한 목표 언어의 형태가 하나의 선행 경험으로서 학습자의 인지 구조에 남아 새로운 목표 언어 형태의 학습을 도와주거나 방해할 수 있다(우형식 2015:263). ‘먹다’가 ‘먹어요’로 활용하는 법을 배운 학습자들은 ‘춥다’가 ‘추워요’로 활용하는 것을 배우면서 왜?라는 의문을 가지게 되는데 이런 의문은 규칙 활용이라는 문법 현상과 불규칙 활용이라는 문법 현상이 간섭을 일으키기 때문이다. 이러한 간섭을 극복한 학습자들에게는 다음 단계의 간섭이 일어나는데 그것은 ‘잡다’가 ‘잡아요’로 활용하는 것을 배우면서 발생한다. 결국 한국어 학습자들은 먼저, 규칙 활용을 배우고 다음에 불규칙 활용을 배운 후에 다시 불규칙 활용 형태의 규칙 활용을 학습하면서 목표어의 지식간의 간섭인 언어 내적 간섭을 겪게 되고 이것을 극복하면서 제2언어를 습득해 간다고 볼 수 있다.

이러한 언어 내적 간섭이 중급 과정에서는 주로 유사한 의미 기능을 수행하는 유사 문법 항목 간에 발생한다. 여기서 의미가 유사하다는 것은 의미가 달라 별개의 교수요목으로 설정되어 있는 문법 항목들이 일정한 문맥에서

이 활발하게 이루어진다. 이에 따라 어휘 교육은 개별 어휘 단위에서 계열 관계와 결합 관계를 고려한 어휘 확장을 시도하며, 문법 교육은 단일 문법 형태소 중심에서 문장을 생성하고 화자의 의사를 표현하는 기능적인 문법 단위를 중점적으로 다루고 있다.(유혜준 2011: 75-76)

같은 의미 기능을 수행하기 위해 같은 자리에 쓰일 수 있다는 것을 의미한다. 하지만 일정 부분에서만 의미를 공유하고 있을 뿐이기에 유사 문법 항목이라고 지칭할 수 있다. 다음 예를 보자.

- (2) 가. 비가 와서 춥다.
 가'. 비가 오니까 춥다.
 나. 비가 와서 우산을 썼다.
 나'. ?비가 오니까 우산을 썼다.
 다. *비가 와서 산에 가지 마세요.
 다'. 비가 오니까 산에 가지 마세요.

‘-어서’와 ‘-오니까’는 의미적으로 중첩되는 부분이 있다. (2가)과 (2가')은 문장에서 동일한 의미로 사용할 수 있지만 (2나)에서와 달리 (2나')은 대화 상황에서는 가능하지만 개인적 기술에서는 어색한 문장이 된다. 그리고 (2다')은 정문인데 반해 (2다)은 완전히 비문이 된다.

이처럼 의미적으로 공통된 영역을 가지고 있는 유사 문법 항목은 학습자들이 목표어의 완전한 습득으로 나아가는 데 큰 장애를 줄 수 있다. 그렇다면 4급 한국어 학습자들이 3급까지 공부한 문법 항목을 유사 문법 항목으로 분류해 봄으로써 4급 쓰기 결과물에서 보이는 오류가 어떤 이유로 발생하게 된 건지 유추해 볼 수 있을 것이다.

유사한 의미 기능을 수행하는 문법 항목은 형태가 비슷하면서 의미가 유사한 것과 형태는 다르지만 의미가 유사한 것으로 나눌 수 있다. 먼저, 의미적 유사성이 형태적 유사성에서 기인한 것으로 보이는 문법 항목을 정리하면 다음과 같다.

| | | |
|----|----|--|
| 첨가 | 붙임 | -다가/-었다가, -다가/-다가도, -던/-었던, -어서/ -어서 그런지, -는데/ -는데도, -고/ -고 나서, -니까/ -는다니까, -으면서/ -으면서도, -게(2급)/ -게 되다(2급), -게(2(3급)/ -게 하다(3급), -을지 모르다/ -을지도 모르다, -으면/ -으면 되다, -었-/ -있었-, -으면/-으면 -을수록, -으면/-었다면, -을 |
|----|----|--|

| | | |
|----|-----|--|
| | | 것이다/-었을 것이다 |
| | 탈락 | -으려고 하다/-으려고, -어야 한다/ -어야, -도록 하다/ -도록(4급) |
| | 겹붙임 | -었-/는 것 같다/-던 → -었던 것 같다 |
| 대치 | | -을 테니까/ -을 텐데, -는데/던데, -고 있다/-어 있다, -기 때문에/(때문에 ¹⁰⁾) |
| 교체 | | -는데/-은데/-인테 |

<표4> 형태적 유사성(유사 형태-유사 의미)

형태적으로 유사한 문법 항목은 위 표에서처럼 첨가와 대치, 교체로 분류할 수 있다.¹¹⁾ 첨가는 하나의 문법 항목에 다른 요소가 결합하거나 해당 문법 항목에서 탈락하는 것을 지칭하기로 하겠다. 첨가를 다시 세분하면 ‘붙임’, ‘탈락’, ‘겹붙임’으로 나눌 수 있다. 먼저 붙임은 하나의 문법 항목에 시제 선어말 어미(-다가/-었다가)가 붙거나 조사가 붙는 경우(-다가/다가도)와 언어적 구성을 취하게 되는 경우(-어서/-어서 그런지, -고/고 나서)를 가리킨다. 탈락은 ‘붙임’의 반대방향으로 진행되는 경우로 학습자들은 ‘-으려고 하다’를 먼저 학습하고 ‘-으려고’를 나중에 학습하였다. 이것은 ‘-게’를 먼저

10) 별개의 문법 항목으로 설정하고 있지 않음. 같은 과에서 학습.

11) 이정희(2003)에서는 오류 판정을 위한 현상별 분류에서 오류를 잘못된 형태를 사용하는 대치, 일정한 형태를 사용하지 못하고 빠뜨리는 누락, 불필요한 형태를 추가하여 사용하는 첨가로 나누고 있다. 강현화 외(2017)에서는 연결어미와 관련된 문법 항목을 다음의 다섯 가지 유형으로 나누고 있다.

- ① 연결어미 단일 구성(예: -느라고, -으면)
- ② 연결어미 + 연결어미 구성(예: -으려다가, -으려거든)
- ③ 연결어미 + 조사 구성(예: -고서야, -으니까는, -다가는)
- ④ 선어말어미 + 연결어미 구성(예: -던데, -았/있으면, -았/있던데)
- ⑤ 의존어 구성의 연결 표현(예: -기 때문에, -은/는 후에)

이정희(2003)의 분류는 오류를 판정하기 위한 분류이고 강현화(2017)의 분류는 문법 항목의 유형을 분류하기 위한 것이다. 이와 달리 본고에서는 의미적 유사성으로 인하여 오류가 발생할 것이라고 가정되는 문법 항목을 유형별로 분류하고자 하였다.

학습하고 ‘-게 하다’를 나중에 학습하는 경우와 대비된다.¹²⁾ 세 번째로 ‘겹붙임’은 하나의 문법 항목에 두 개 이상의 요소가 한꺼번에 붙는 경우를 가리키기로 하겠다.

형태적으로 유사한 것을 기반으로 의미적으로도 유사한 기능을 수행하는 두 번째 유형은 ‘대치(replacement)’이다. <표4>의 예에서 ‘-을 테니까/-을 텐데’의 관계를 보면 ‘-을 터이다’ + ‘-으니까’, ‘-을 터이다 + -은데’의 결합인 것을 알 수 있고 ‘-을 터이다’의 다음 자리에서 ‘-으니까’가 ‘-은데’로 대체된 것을 알 수 있다. 4급 과정의 한국어 학습자들은 2급 10과에서 ‘-을 테니까’를 학습하였고 3급 2과에서 ‘-을 텐데’를 학습하였으므로 ‘-을 터이다’와 결합하는 ‘-으니까’의 자리에 ‘-은데’가 대체되었다고 인식할 것으로 예상할 수 있다.¹³⁾ ‘-기 때문에/-때문에’의 경우에는 용언 자리에 명사가 대체된 것으로 보였다.

형태적 유사성에 의한 세 번째 유형은 ‘교체’현상이다. 주격 조사 ‘이/가’가 선행하는 체언이 모음으로 끝나느냐 자음으로 끝나느냐에 따라 교체되는 것처럼 ‘는데/은데/인데’도 선행하는 것이 동사, 형용사, 명사이냐에 따라 교체되는 것으로 보였다.¹⁴⁾

12) 문법 항목의 학습 순서는 교재에 따라 차이가 있지만 본고에서는 문법 항목의 교육 방안을 다루는 것이 아니라 학습자들이 어떤 문법 항목을 어떤 순서로 배웠으며 그것이 오류를 일으키는 데 어떤 영향을 주었는지를 분석하고자 하므로 바람직한 문법 항목의 제시 순서에 대해서는 다루지 않겠다.

13) ‘-을 테니까’와 ‘-을 텐데’의 관계에 대한 학습자의 인식은 교재나 가르치는 교사의 방식에 따라 달라질 수도 있을 것이다. 하지만 문장에 따라 두 문법 항목이 다음의 예와 같이 같은 의미 기능을 수행할 수도 있으므로 학습자들이 둘의 차이나 유사점에 대한 구별을 시도했을 거라고 볼 수 있다.

- 제가 (기다릴 테니까/*기다릴 텐데) 천천히 오십시오. (연세한국어2 p.417)
- 내일은 (모두 모일 테니까/모일 텐데) 그때 얘기합시다.(연세한국어2 p.417)
- 회사 그만두시면 (심심하실 텐데/심심하실 테니까) 우리 집에 한번 들러 주세요. (연세한국어3 p.45)
- 시부모님도 우리와 사시기 (불편하실 텐데/*불편하실 테니까) 함께 살아도 괜찮을까요? (연세한국어3 p.45)

다음으로, 두 문법 항목의 관계가 형태적 관련성은 적고 의미적 관련성이 큰 것인 의미적 유사성에 따른 분류를 살펴보겠다. 의미적 유사성에 따른 세 가지의 분류는 다음 표와 같다.

| | |
|----------|---|
| 다의 관계 | -어 보다(경험)/ -어 보다 ² (시도), -는데 ¹ (반대)/-는데 ² (배경), -고 ¹ (대등)/-고 ² (완료), '-겠 ¹ (의지)/-겠 ² (추측)', '-어지다 ¹ (변화)/-어지다 ² (피동) |
| 유사 의미 관계 | -겠/-을 거예요, -겠/-을 것 같다, -을 거예요/ -으려고 하다, -고 싶다/-으려고 하다, -어 보다/ -은 적이 있다, -을까 하다/-으려고 하다, -을지 모르겠다/ -을 것 같다, -을지도 모르다/-을 것 같다, -이든지/-거나, -보다/-에 비해서, -기 위해서/-으려고, -을 수 있다/ -을 줄 알다, 덕분에/때문에, -는다고 보다/ -을 것 같다, -거든/-으면, -거든요/짚아요, 어쩌나 -는지/ 얼마나 -는지 모르다, -을지도 모르다/ 을 수 있다, -느라고/-기 때문에/-어서/-으니까, -듯이/처럼/만큼, -을 때/ -는 동안, -을 때/-으면, -을까 하다/ -을 것 같다, -나 보다/ -을 것 같다/-는 모양이다 |
| 강조 | -어야 하다/-지 않으면 안 되다 |

<표5> 의미적 유사성

의미적 유사성에 따른 세 가지의 분류는 ‘다의 관계’, ‘유사 의미 관계’, ‘강조’이다. 다의 관계는 같은 형태이면서 다른 의미 기능을 가지고 있는 문법 항목의 짝이다. 다의 관계에 있는 문법 항목은 ‘-어 보다(경험)/-어 보다(시도)’처럼 형태적 유사성이 있어 보이는 것도 있지만 형태의 변화에 따라 의미가 달라지는 <표4>의 형태적 유사성 문법 항목들과 그 성격이 달라 의미적 유사성 항목에 포함시켰다. ‘-어 보다’와 달리 ‘-는데’는 ‘반대’를 의미하

14) ‘-기 때문에/-때문에’의 관계도 선행하는 것이 용언이냐 명사이냐에 따라 달라 지지만 아래의 예와 같이 이 둘은 의미적으로 다른 기능을 수행할 수 있기 때문에 ‘대치’에 포함시켰다.

- 어제 (숙제 때문에/ *숙제이기 때문에) 늦게 잤어요.
- 여기는 (*도서관 때문에/ 도서관이기 때문에) 조용히 해야 돼요.(서울대 한국어 2B workbook)

는 ‘-는데’와 배경을 의미하는 ‘-는데’의 의미적 거리가 아주 멀다.

두 번째로 ‘유사 의미 관계’는 다른 형태를 가지고 있으면서 의미 기능이 비슷해 두 형태의 의미 차이를 밝히려는 많은 연구가 수행되어 온 항목들의 묶음이다. 다음의 예를 살펴보자.

- (3) 가. 저는 오늘 도서관에 갈 거예요.
 가'. 저는 오늘 도서관에 가려고 해요.
 나. 영수 씨는 지금 도서관에 갈 거예요.
 나'. 영수 씨는 지금 도서관에 가려고 해요.
 다. 이번 주말에 비가 올 거예요.
 다'. *이번 주말에 비가 오려고 해요.

주어가 1인칭인 (3가)과 (3가')에서는 ‘-을 거예요’와 ‘-으려고 해요’의 선택이 문장에서 주어의 의지의 강도를 다르게 표현하는 역할을 하고 있다. (3나)에서는 화자가 아는 사실을 전달하거나 화자의 추측의 의미가 드러나고 (3나')에서는 화자가 주어의 현재 행동을 통해 드러나는 주어의 의도를 표현하고 있다. (3다)은 (3나)과 같은 의미를 가지고 있지만 (3다')은 비문이 된다. ‘-으려고 하다’가 주어의 의도를 나타내려면 그 의도를 미루어 짐작할 수 있는 충분한 사실이 뒷받침되거나 ‘비가 오려는’ 미래의 사건이 화자의 현재 발화 시점과 시간적으로 가까워야 한다. (3)의 예에서 (가,가')은 정도 의미의 차이가 있을 뿐 둘 다 정문이 되고 (나,나')도 추측이나 의도의 의미 차이가 발생하지만 둘 다 정문이 된다. 하지만 (다,다')은 ‘-을 거예요’와 ‘-으려고 해요’의 자리가 바뀌면서 문장이 비문이 되었다. <표5>에서 ‘유사 의미 관계’로 묶인 문법 항목들은 이와 같은 속성을 공유하고 있다.

세 번째로 이중 부정을 통한 강조의 의미 차이를 보이는 ‘-어야 하다/-지 않으면 안 되다’가 있다. 이 두 문법 항목은 모든 문장 형태에서 서로의 자리에 쓰일 수 있다는 점이 ‘대의관계’나 ‘유사의미관계’에 속한 문법 항목들과의 차이라 할 수 있다.

이상으로 <표4>와 <표5>에서 4급 과정의 한국어 학습자들이 1-3급 교재에서 배운 문법 항목을 오류가 발생할 수 있는 의미적 유사 관계에 따라 유형을 구분해 보았다. 다음 4장에서는 이렇게 구분한 문법 항목 유형과 실제 오류가 드러난 유형을 비교해 봄으로써 4급 베트남 학습자의 한국어 습득 과정에서의 특징을 살펴보고자 한다.

4. 의미적 유사성에 기반한 오류 분류

이 장에서는 13명의 베트남 학습자들의 쓰기 자료를 대상으로 오류를 찾고 유사 의미 간섭의 관점에서 그 오류를 분석하려고 시도하였다. 본 연구는 학습자의 모든 오류를 분석 대상으로 삼고자 하는 것이 아니므로 유사 의미 간섭으로 인한 오류로 보기 어렵다고 판단되는 것은 분석 대상에서 제외하였다. 다음은 그 예이다.

(4) ㄱ. 사람들은 취미활동을 다르다.(S715)

- ㄴ. 다른 나라 문화를 알게 될 수 있을 뿐만 아니라 그 전통이 알게 될 수 있다.(S6)
- ㄷ. 하지만 일과 공부에 영향을 너무 주지 만다.(S5)
- ㄹ. 취미활동은 그 스트레스를 해소할 있다.(S5)
- ㅁ. 그래서 경제한 참가마다가 기분이 재미있는 느꼈는다.(S4)

(4ㄱ)은 동사와 형용사에 대한 구별 인식이 부족해서 ‘을/를’과 ‘이/가’의 혼동이 발생한 것으로 보인다. (4ㄴ)은 ‘전통’을 ‘전동’으로 잘못 쓴 철자 오류의 예이고 (4ㄷ)은 ‘말다’ 다음에 ‘-어야 한다’는 표현이 와야 하는데 오지 않은 경우로 유사 의미 간섭에 의한 오류에 해당하지 않는다고 보았다.¹⁵⁾ (4

15) 13명 학습자의 쓰기 자료를 구분하기 위해서 각 학습자별로 S1~S13으로 표기하였다.

리)은 글자가 빠져 있는 경우이고 (4)은 오류가 심해서 문장의 의미를 알아 볼 수 없는 경우이다. 이 모든 경우는 분석 대상에서 제외시키고자 한다.

4.1 쓰기 자료에서 나타난 오류의 양상

분석 대상에서 제외시키고 남은 오류 중 유사 의미 간섭에 의한 오류라고 판단되는 것들을 살펴보겠다.

- (5) 가. 취미활동을 도울 수 있다.(S1)
 - 나. 자기의 삶에서 건강에 좋아질 뿐만 아니라 친구도 만날 수 있다.(S3)
 - 다. 그 이유에 따라서 극점하게 취미활동을 해야 된다.(S2)
 - 르. 취미활동이 자신이 경험을 많이 받을 수 있다.(S6) (받다/ 쌓다/ 얻다)
 - 미. 어려운 것이 생길 때 우리는 스트레스가 걸릴 수 있는데(S5)

오류의 원인은 여러 관점에서 접근할 수 있는데 먼저 ‘잘못된 학습’으로 보거나 ‘미완결된 학습’ 또는 교사나 교재의 문제에서 비롯되었다고 볼 수도 있다. 그리고 학습자의 잘못이 아닌 목표어에 도달해 가는 과정에서 발생하는 자연스러운 현상으로도 볼 수 있을 것이다.¹⁷⁾ 위 (5)의 예는 연어(collocation) 관계에 대한 학습이 제대로 이루어지지 않은 경우로 학습자가 좀 더 주의를 기울여서 표현간의 의미 차이를 명확히 인식하려는 태도로 충분한 반복 연습을 했다면 막을 수 있는 오류로 보인다.

16) 다음의 예도 같은 경우에 해당한다.

‘취미활동은 삶에 즐거운 것을 볼 수 있다.’(S5)(→ 볼 수 있게 한다)

‘취미활동이 자주 여행을 한다.’(S9)(→ 하는 것이다)

17) 오류에 대한 한 가지 관점만을 취하는 것은 위험하다. 오류가 발생한 언어적 표현의 유형에 따라 잘못된 교수법이 원인일 수도 있고 학습자의 학습 방법이 원인이 될 수도 있으며 학습자의 노력과 상관없이 어쩔 수 없이 일정기간 오류가 발생할 수밖에 없는 경우도 있을 것이다. (5)의 예에서 드러난 오류는 충분한 반복 연습이 뒤따랐다면 발생하지 않았을 오류로 판단된다.

(5ㄱ)은 ‘취미활동을 도울 수 있다’로 바뀌거나 ‘취미활동에 도움을 줄 수 있다’로 바뀌는 것이 자연스럽다. 학습자 S1은 ‘-을/를 도와주다’와 ‘-에 도움을 주다’의 두 표현을 명확히 구분하지 못했다고 볼 수 있다. (5ㄴ)도 (5ㄱ)과 비슷한 경우로 ‘-이/가 좋아지다’와 ‘-에 좋다’의 구분에서 혼동을 느낀 것으로 보인다. (5ㄷ)에서 ‘그 이유에 따라서’는 ‘그러한 이유로 (인해)’, ‘따라서’로 바뀌거나 ‘그러므로’로 바뀌는 것이 자연스럽다. 학습자 S2가 이런 오류를 저지른 것은 ‘-에 따르면’, ‘따라서’, ‘그러한 이유로 인해’ 등의 표현 간의 차이를 구분해서 학습하지 않았기 때문일 것이다. 또는 연어 단위로 학습하지 않은 것을 원인으로 볼 수도 있다. (5ㄹ, ㅁ)은 두 어휘간의 연어 관계를 명확히 보여주는 예로 ‘경험을 받다’를 ‘경험을 쌓다/얻다’로 바꾸는 것이 자연스럽고 ‘스트레스가 걸리다’는 ‘스트레스를 받다/-가 쌓이다’로 바뀌는 것이 자연스럽다.

(6) ㄱ. 봉사하는 사람은 어려운 사람에게 도움을 줄 때 꼭 마음이 정말 따뜻하다.(S2)

ㄴ. 사람마다의 취미로 활동을 한다.¹⁸⁾(S2)

(6)의 예는 어휘와 문법 표현간의 의미 충돌로 오류가 발생한 경우이다. (6ㄱ)에서 ‘꼭 마음이 정말 따뜻하다’는 ‘마음이 따뜻해지기 마련이다’로 바뀌는 것이 자연스럽고 (6ㄴ)은 ‘모든 사람이 취미로 활동을 한다’로 바뀌는 것이 자연스럽다. 이처럼 어휘와 문법 표현간의 의미적 충돌은 3장에서 의미적 간섭이 일어날 것으로 예상한 목록에 포함되어 있지 않다. 오류가 이렇게 문법적으로 같은 층위에서만 발생하는 건 아니라는 것을 알 수 있다.

18) 보조사 ‘-마다’와 관형사 ‘모든’의 사용상의 혼동은 다음과 같이 ‘한국어 학습자 말뭉치’ 자료에서 많이 발견된다.

- 어학원에서 공부하는 날**마다**는 저한테 너무 재미있는 일이에요.(베트남-2급)
- **자립마다** 노약자석이에요.(영국-3급)
- **사람마다** 지하철도를 탈 때 항상 계속 핸드폰을 보고 있어요.(중국-5급)

- (7) ㄱ. 여행할 때 스트레스를 풀 수 있다. 또는 다른 나라 문화를 알게 될 수 있을 뿐만 아니라 그전동이 알게 될수 있다.(S6)
- ㄴ. 기분이 좋지 않으면서¹⁹⁾ 일을 하는 대신에 취미활동을 하십시오.(S8)
- ㄷ. 언제 스트레스를 풀고 싶으면 취미생활을 하는 아주 좋아한 것 같다.(S12)

(7)의 예는 형태적 유사성에서 기인한 오류의 예이다. (7ㄱ)의 ‘또는’은 ‘또’로 바뀌는 것이 자연스럽다. 표준국어 대사전에서 ‘또는’은 ‘그렇지 않으면’의 의미를 나타내고 ‘또’는 ‘그밖에 더’의 의미를 나타내고 있다고 밝히고 있다. (7ㄴ)의 ‘않면서’는 ‘-으면’과 ‘-으면서’의 혼동에서 비롯된 오류로 보인다. ‘않면서’는 ‘않으면’으로 바뀌어야 한다. (7ㄷ)은 ‘좋아하다’와 ‘좋다’를 구분하지 못한 예이다. (7)과 같은 형태적 유사성에서 비롯된 오류는 보통 초급과정에서 많이 발생하고 이후에 많은 문장에 노출이 되면서 극복되는 과정을 보이지만 본 연구의 분석 대상인 4급 학습자들에게서는 이런 형태적 오류가 많이 발견되었다.

- (8) ㄱ. 영화를 볼 때 기분이 좋아진다. 영화를 보면 내가 한국어를 배울 수 있다. (S1)²⁰⁾
- ㄴ. 기분이 좋으며 기분이 안 좋을 때마다 자신은 제일 좋아하는 일을 하겠다.(S13)
- ㄷ. 일상생활에 사람들은 문제를 많이 생겨서 취미활동은 진짜 필요한 다.(S10)

19) ‘않면서’와 같은 형태적 오류는 ‘한국어 학습자 말뭉치’에서 검색되지 않았다.

20) ‘한국어 학습자 말뭉치’에서 검색한 비슷한 예로는 다음을 들 수 있다.

- 한번 먹을 때 더 먹고 싶습니다.(베트남-2급)
(→ 한번 먹어보면 또 먹고 싶어집니다.)
- 부모님께 야단을 맞으면 요리를 하면 스트레스가 풀렸습니다.(베트남-3급)
(→ 부모님께 야단을 맞았을 때 요리를 하면 ~)

(8ㄱ)에서는 ‘-을 때’와 ‘-으면’의 자리가 바뀌어야 더 자연스러운 문장이 된다. ‘영화를 보면 기분이 좋아진다. 영화를 볼 때 내가 한국어를 배울 수 있다.’가 더 자연스럽다. ‘-을 때’는 ‘시간의 어떤 순간이나 부분’을 의미하며 ‘-으면’은 주로 ‘가정’이나 ‘조건’의 의미로 쓰이기 때문이다. (8ㄴ)은 ‘기분이 좋거나 안 좋을 때는 항상 자신이 제일 좋아하는 일을 하는 게 좋다.’로 수정할 수 있을 것이다. (8ㄴ)의 후행절에 있는 선어말 어미 ‘-겠-’과 선행절의 ‘-을 때’가 호응의 문제를 일으키기 때문에 ‘-을 때’를 ‘-으면’으로 바꾸는 것이 자연스럽다. (8ㄷ)은 ‘사람들의 일상생활에 문제가 많이 생겼을 때 취미활동이 필요하다.’로 수정하는 것이 자연스러운데 학습자 S10에게는 ‘-어서’와 ‘-을 때’ 사이에 의미 간섭이 일어난 것으로 보인다. 3장에서 1-3급까지의 문법 항목 중 의미 간섭을 일으킬 것으로 예상했던 목록에서는 ‘-어서’와 ‘-을 때’를 유사 의미 항목의 짝으로 선정하지는 못하였다. 앞서 <표5>에서는 ‘-느라고/-기 때문에/-어서/-으니까’와 ‘-을 때/-으면’만 서로 짝으로 선정하였다. 이러한 예 역시 한국어 학습에서 의미적 간섭이 이질적으로 보이는 문법 항목 간에도 발생한다는 것을 보여준다. 또한, 학습자별로 오류의 양상이 달라 오류를 예측하는 것이 무척 어려운 일이라는 것을 알 수 있다.

- (9) ㄱ. 언제 스트레스를 받을 때 취미활동은 아주 중요한 역할을 한다.(S8)
- ㄴ. 언제 기분이 심심하면 요리를 한다.(S8)
- ㄷ. 언제 스트레스를 풀고 싶으면(S12)

(9)는 의미가 동일하며 문장의 종류에 따라 쓰임이 다른 ‘언제’와 ‘-을 때’를 중복해서 사용함으로 인해 오류가 발생한 경우이다.²¹⁾ 그런데, 한국어 학습자 말뭉치 검색을 통해 같은 유형의 오류가 발견되었는데 모두 베트남 학습자들의 것이었다.²²⁾ 모국어인 베트남어가 간섭을 일으킨 결과로 추측된다.

21) ‘언제’가 미지칭으로 쓰일 때는 ‘언제 시간 될 때 한 번 보자’에서처럼 ‘-을 때’와 같이 사용해도 비문이 되지 않는다. 하지만 (9)에서 ‘언제’는 미지칭으로 쓰였다고 보기가 어렵다.

22) • 언제 한국 요리를 잘하면 시부모님하고 남편한테 맛있는 음식을 만들어 드릴

그러나 학습자들이 중급과정에서까지 그러한 간섭으로 인한 오류를 극복하지 못하였다는 점은 잘못된 학습 과정에 원인이 있다고 볼 수 있다.

(10) ㄱ. 취미활동이 자신이 경험을 많이 받을 수 있다. 데다가 여행할 때 스트레스를 풀 수 있다. (S6)

ㄴ. 현대인의 삶에서 취미 활동은 너무 중요하고 필요하다. 이 취미 활동이 스트레스를 풀 수 있다. 누구든지 취미활동이 있어야 한다.(S9)

(10)의 예는 오류가 문장 전체의 의미에 관여하고 있어 오류의 원인이 분명히 드러나지 않는 예이다. 따라서, 문장의 전후 맥락을 함께 제시할 필요가 있다. (10ㄱ)의 첫 문장에서는 ‘취미활동이’에서 주격조사 ‘-이’에 문제가 있어 보인다. 그러나 어떻게 수정해야 할지 불분명하다. 이때 뒷 문장을 고려하면 첫 문장에 있는 ‘자신이 경험을 많이 받을 수 있다’는 표현이 취미활동의 장점이라는 것을 짐작할 수 있게 된다. 따라서 학습자 S6의 의도를 정확히 표현하려면 (10ㄱ)의 첫 문장은 ‘취미활동을 통해 자신의 경험을 많이 쌓을 수 있다.’ 정도로 수정할 수 있을 것이다. (10ㄴ)에서도 마찬가지로 두 번째 문장을 ‘이 취미활동을 통해 스트레스를 풀 수 있다.’나 ‘이 취미활동을 하면서 스트레스를 풀 수 있다.’로 수정할 수 있다. 즉, (10ㄱ,ㄴ)에 쓰인 주격조사 ‘-이’의 자리에 ‘-으면’, ‘-으면서’, ‘-을/를 통해’가 와야 자연스러운 문장이 된다.

그렇다면 학습자 S6과 S9가 주격조사 ‘-이’가 오면 안 되는 자리에 ‘-이’를 쓴 이유가 궁금해진다. 원해영(2016)에서는 한국어 학습자별 조사 오류의 유형을 대치 오류, 누락 오류, 과잉 오류, 이형태 오류로 분류하고 있다.²³⁾

거예요.(베-3급)

- 언제 한국에 돌아갈 때 쉬는 시간이 있으면 우리는 다시 놀러 하겠다.(베-3급)
- 문법 언제 사용할 때 잘 몰라요.(베-4급)

23) 대치 오류는 하나의 조사를 다른 조사로 대치하여 잘못 사용한 것이고 누락 오류는 조사를 써야 할 자리에 쓰지 않은 오류이다. 과잉 오류는 조사를 쓰지 말아야

여기서 조사를 쓰지 말아야 할 자리에 조사를 사용해서 발생한 ‘과잉오류’가 위(10ㄱ,ㄴ)의 경우에 해당한다고 볼 수 있다.²⁴⁾ 다음은 학습자 S6의 작문 일부이다.

(11)

누구나 취미활동이 있다. 나도 취미활동이 있다. ①나는 여행하기가 좋아하는
다. ②즐겁게 여행하기 위해서 언어가 잘 알아야 한다고 생각했다. 그래서 고
등학교부터 나는 영어를 열심히 공부했다. 지금은 고등학교를 졸업했는데 나
는 관광가이드가 되었다. ③그리고 취미활동이 자신이 경험을 많이 받을 수
있다. 데다가 여행할 때 스트레스를 풀 수 있다. ④또는 다른 나라 문화를 알
게 될 수 있을 뿐만 아니라 그전동이 알게 될수 있다.

(베트남 4급 학습자 S6의 작문 중 일부)

학습자 S6가 작성한 위 글에서 주격조사 ‘-이/가’의 오류는 네 문장에서 발견된다. ③은 (10ㄱ)의 예이고 나머지 ①, ②, ④에서는 ‘-이/가’를 ‘-를’로 바뀌어야 하는데 잘못 쓴 대치 오류가 발견된다. 또한, ‘취미활동이’라고 쓴 표현이 세 번 등장한다. 그렇다면 (10ㄱ)은 대치 오류와 과잉 오류 그리고 S6가 ‘취미활동이’를 하나의 굳어진 표현처럼 인식한데서 온 오류가 복합적으로 영향을 준 결과라고 해석할 수 있을 것이다. 그리고 S9의 작문에서도 ‘취미활동이 덕분에’와 같은 주격조사 오류가 발견되는데 이를 화석화로 설명할 수도 있을 것이다. 오류의 화석화는 학습의 어느 단계에서 발생하였던 오류가 적절한 시기에 처치되지 못하고 방치됨으로써 중간언어 과정에서 하나의

야할 자리에 사용한 것이고 이형태 오류는 동일한 기능과 의미를 가지면서 환경에 따라 다르게 실현되는 이형태를 환경에 맞게 적용시키지 못한 데서 비롯된 것이다.(원혜영 2016: 243-245)

24) 원혜영(2016)의 과잉오류의 예에서는 ‘-이/가’에 의한 오류는 찾아 볼 수 없다. 조사 오류에 대한 많은 연구는 조사간의 사용상에 있어서의 오류를 대상으로 하고 있다. 즉, 문법 범주가 다른 요소간의 간섭에 의한 오류에 대해서는 찾아보기가 힘들다. 본 연구에서도 마찬가지로 3장에서 의미간섭으로 인한 오류의 예상 목록에서 서로 다른 문법 범주를 짝 항목으로 선정하지 못하였다.

지식체계로 굳어지게 된 것이라 할 수 있다(원혜영 2016: 226).

(12) ㄱ. 현대인의 삶에서 사람마다의 취미활동이 다르다. 그 취미활동을 할 때 좋아질 우리의 기분에게 돕다. 그밖에 그 취미활동을 잘하면 우리의 자신도 개발할 것이다. 취미활동은 우리가 좋아하는 활동이다. 그 활동 덕분에 즐거운 삶을 이룰 수 있다.(S5)

ㄴ. 취미활동은 인간의 하고 싶은 것이고 좋아하는 것이다. 취미활동이 필요한 상황은 자기의 능력이 있어야 한다. 그래도 취미활동을 할 때 재미있게 한다.(S3)

(12)는 문장의 한 구성 성분만의 오류로 보기 어려운 것으로 문장 구조에서 오류가 발생한 것으로 보인다. 구조적 오류이기 때문에 학습자 S5와 S3의 원래 의도를 추측하는 것이 (10)의 예보다 더 어렵다. 그러나 앞서 오류가 심해서 문장의 의미를 판단하기 힘든 경우는 분석 대상에서 제외시킨다고 했는데 (12)에서는 오류 문장의 원래 의도를 추측해 볼 수 있는 단서가 뒤에 제시되어 있다. (12ㄱ)에서는 오류 문장 다음에 오는 ‘그밖에’라는 표현을 통해 해당 문장이 취미활동의 긍정적인 면을 설명한다는 것을 알 수 있다. 그리고 (12ㄴ)에서는 ‘그래도’라는 표현을 통해 학습자 S3이 표현하려던 의미가 ‘능력이 있어야 취미활동을 할 수 있다’일 것으로 추측할 수 있다. 따라서, (12ㄱ)을 수정하면 ‘취미활동은 우리의 기분이 좋아지게 돕는다’로 바꿀 수 있고 (12ㄴ)은 ‘취미활동을 하는 상황에서는 자기의 능력이 필요하다’로 바꿀 수 있을 것이다. 이러한 오류는 베트남어와 한국어의 문법적 차이에서 기인한다고 판단된다.²⁵⁾

25) 웅웁티번(2019)에서는 베트남어의 문법적 특징으로 다음의 세 가지를 들고 있다. 첫째, SVO의 어순을 취하고 있다.

둘째, 격조사가 없고 어순에 의해 문장 성분이 결정된다.

셋째, 시제를 나타내는 단어가 따로 있고 동사와 형용사의 형태가 바뀌지 않는 고립어이다.

4.2 오류의 예측과 결과

3장에서는 베트남 4급 학습자들이 1-3급까지의 과정에서 학습한 문법 항목을 그 형태·의미적 유사성을 기준으로 분류하여 쓰기 자료에서 발생할 오류의 유형을 예측해 보았다. 그리고 4장에서는 학습자들이 작성한 쓰기 자료에서 역시 형태·의미적 유사성에 의한 오류로 판단되는 것들을 유형별로 분석하였다. 학습자들의 실제 쓰기 자료에서 드러난 유사 의미 간섭에 의한 오류의 유형을 정리하면 다음과 같다.

| | 오류 유형 | 사례 |
|---|------------------|---|
| 1 | 언어 | · 어휘 언어: ‘스트레스가 걸리다’ · 조사 언어: ‘-에 따라서’ · 조사의 화석화: ‘취미활동이 덕분에’ |
| 2 | 어휘와 문법 항목 간의 간섭 | ‘꼭/-기 마련이다’, ‘모든/-마다’ |
| 3 | 주격조사 과잉 오류 | ‘-이/-을 통해’ |
| 4 | 형태적 유사성 | ‘또는/또한’, ‘-으면/-으면서’ |
| 5 | 의미적 유사 문법 항목 | ‘-을 때/-으면’ |
| 6 | 의미적 거리가 먼 문법 항목 | ‘-을 때/-어서’ |
| 7 | 의미 중복(모국어 간섭) | ‘언제/-을 때’ |
| 8 | 문장 구조 오류(모국어 간섭) | ‘그 취미활동을 할 때 좋아질 우리의 기분에겐 돕다’(SVO어순) |

<표6> 베트남 4급 학습자의 쓰기 오류

쓰기 자료를 분석한 결과, 오류의 유형은 모두 8가지로 요약할 수 있었다. 이 중에서 3장에서 예측한 유형과 일치하는 것은 4번의 ‘형태적 유사성’과 5번의 ‘의미적 유사 문법 항목’뿐이었다. 오류 연구의 초기 이론인 ‘대조 분석 가설’에 따른 오류의 예측에 부합하는 것도 모국어 간섭이 오류의 원인이라고 여겨지는 7,8번뿐이었다.²⁶⁾ 대조분석 가설이 모국어가 목표어에 미치는 간섭을 강조하였다면 중간언어 가설은 오류가 나타나는 현상을 제2 언어 학

습이 하나의 체계를 구축해 가는 창조적인 과정으로 보았다(이정희 2003:61). 그런 면에서 <표6>은 중간언어 가설을 뒷받침하는 결과라고 볼 수 있겠다.

여기서 3장에서 의 예측이 가지고 있는 문제점을 살펴볼 필요가 있다. 연구자가 오류의 유형을 예측하면서 가지고 있던 기준은 같은 문법 층위에서만 의미 간섭이 일어날 거라는 전제였다. 하지만 이러한 전제는 2, 3, 6번의 오류 발생을 전혀 예상할 수 없게 만들었다. 이와 같은 사실을 통해 알 수 있는 것은 한국어 교사들이 외국인 학습자의 쓰기 자료를 보고 판단하는 오류의 범위가 제한적이라는 것을 깨달아야 한다는 점이다. 그래서 교사는 학습자에게 이미 화석화 되어 버린 표현, 화석화로 진행되어 가는 표현, 일시적 오류로 보이는 것들을 구분하여 각각의 특성에 맞는 수업 방안을 고민해 봐야 할 것이다.

5. 결론

한국어 학습자의 쓰기 결과물에서 오류가 발생하는 것은 자연스러운 과정이지만 지속적으로 발생하는 화석화 현상은 잘못된 학습과정에 원인이 있다고 볼 수 있을 것이다. 그리고 그 잘못된 학습과정의 주요 계기 중 하나는 의미적 유사성에 의한 간섭 작용이라고 볼 수 있다. 한국어 학습자들이 이러한 의미 간섭에 맞닥뜨렸을 때 적극적으로 해결하지 않고 회피하려고 한다면 지속적인 오류가 발생하게 될 것이고 학습자의 한국어 습득에 있어서는 그 발달 속도가 느려지거나 어느 지점에서 멈추게 되고 말 것이다.

26) 본 연구는 유사 의미 간섭에 의한 오류만을 대상으로 하고 있으므로 쓰기 자료에서의 베트남 학습자만의 오류 유형을 밝혀내는 데에는 한계가 있다. 유사 의미에 의한 간섭 오류는 언어 내적 오류의 측면이 강한 것으로 보여 지며 따라서, 한국어 학습자의 보편적인 현상일 것으로 가정할 수 있고 실제로 <표6>에서의 7,8번을 제외한 나머지는 다른 언어권 학습자들에게서도 발견되는 것을 알 수 있었다.

오류를 처리하는 문제에 있어 교사의 역할은 더 중요해진다. 먼저, 교사는 학습자의 오류의 특성을 면밀히 관찰하면서 한 개인 학습자에게서 보이는 오류가 국적에 의한 오류인지, 학습 부족에 의한 오류인지, 교수 방법의 문제인지, 과도기적인 자연스러운 과정인지 또는 개인 학습자의 개별적인 오류인지를 구별하려는 노력이 필요하다. 깊이 있는 관찰 없이 올바른 교수 방안이 나올 수 없기 때문이다.

오류를 어떻게 다루어야 하는지의 문제는 수업 방안, 교육 내용, 피드백 등 여러 교육적 행위와 깊은 관련을 맺고 있다. 우리는 교육의 성패를 학습자가 생산해내는 오류의 질과 양으로 판단하기도 한다. 따라서, 오류 연구를 위한 자료가 더 구축되어야 할 것이고 다양한 실험을 통해 오류의 원인을 정확히 파악하고 예방할 수 있는 오류에 대한 적절한 교수 방안을 수립하기 위해 다양한 연구가 이어져야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 강현화 외(2017), 한국어 유사 문법 항목 연구, 한글과크.
- 박경자 외 옮김(2001), 제2언어 습득, 박이정: Rod Ellis(1997), Second Language Acquisition, Oxford University Press.
- 박종호(2009), 한국어 학습자의 조사 오류 연구, 새국어교육82, pp.127-143.
- 신승용 외 옮김(2011), 중간언어와 오류 분석, 박이정: Corder(1981), Error Analysis and Interlanguage, Oxford University Press.
- 우형식(2015), 외국어로서의 한국어 문법 교육론, 부산외국어대학교 출판부.
- 원해영(2016), 한국어 학습자의 조사 오류 화석화, 우리말연구 44,
- 유해준(2011), 한국어 교육 문법적 연어 항목 선정 연구, 중앙대학교 박사 논문.
- 이정희(2003), 한국어 학습자의 오류 연구, 박이정.
- 이지용(2017), 한국어 유사문법 항목의 선정 연구, 고려대학교 박사 논문.
- 임병빈 외 역(2008), 제2언어 습득론, 세진무역: Muriel Saville-Troike(2006), Introducing Second Language Acquisition, Cambridge University Press.
- 임홍빈·장소원(1995), 국어문법론, 한국방송대학교출판부.
- 정지윤(2011), 한국어 숙달도 평가에 대한 연구, 태릉어문연구 17.
- 응웬티번(2019), 베트남인 학습자의 조사 오류 경향 분석, 한국어교육연구 14-1, pp.85-101.
- 서울대 언어교육원(2015), 서울대 한국어2B workbook, TWO PONDS.
- 연세대학교 한국어학당(2013), 연세 한국어 1~3급, 연세대학교 대학출판문화원.

【Abstracts】

A study of similar meaning on writing of
vietnam intermediate learners

Seo, Kwangjin

This study is about analyzing error of writing by vietnam intermediate learners and classifying type of errors in the view of similar meaning interference.

To do this, grammar item pairs are selected from the text book of first, 2nd, and 3rd grade. These have possibility of occurring error by meaningful and morphological similarity. And there are comparing between error estimate and result of error of the real writing.

As a result, six types of errors which couldn't estimate are discovered. That is 'collocation error', 'interference between words and grammar', 'overproduction error of the nominative postposition', 'grammar items that have meaningful distance', 'meaning overlap', 'sentence structure error'.

Through this, it became known that error is difficult to estimate and not just occurred in the same grammar category. And it is revealed that the result of this study support fossilization and interlanguage hypothesis

Key words : error estimate, similar meaning, interference, grammar item, fossilization, interlanguage

이 논문은 2019년 06월 19일에 투고되었으며, 2019년 07월 14일에 심사 완료되어 2019년 07월 16일에 게재가 확정되었음.