

교육학석사 학위논문

오류분석을 통한 한국어 시제 및 상  
교육 방안 연구

- 일본어권 학습자를 대상으로 -

이 논문을 부경대학교 석사학위논문으로 제출함



2004년 8월

부경대학교 교육대학원

국어교육전공

박 선 혜

# 박선희의 교육학석사 학위논문을 인준함

2004년 6월 일

주 심    문학박사    조 미경    인

위 원    문학박사    채 영희    인

위 원    문학박사    박 영준    인

# 차 례

## I. 서론

- 1. 연구 목적 .....1
- 2. 연구 대상 및 연구 방법.....2
- 3. 선행연구 .....6

## II. 오류분석의 이론

- 1. 오류에 대한 관점 .....13
  - 1) 대조분석 이론 .....13
  - 2) 중간언어 이론 .....16
  - 3) 오류분석 이론 .....17
- 2. 오류분석의 절차 .....18
  - 1) 오류의 식별과 기술 .....19
  - 2) 오류의 원인분석 및 해설 .....21
  - 3) 오류의 평가 .....22
- 3. 오류의 원인 .....23
  - 1) 언어간의 전이 .....24
  - 2) 언어내전이 .....26
  - 3) 학습맥락 .....27
  - 4) 의사소통전략 .....28

## III. 학습자 자료에 나타난 오류 분석

- 1. 각 대학별 학습 교재 분석 .....29
  - 1) 일본어권 학습자 대상 한국어 교재 분석 .....31
  - 2) 일반 학습자 대상 한국어 교재 분석 .....37
- 2. 학습자 작문 자료에 나타난 오류 분석 .....42
  - 1) 과거시제 사용 오류 .....43

2) 현재시제 사용 오류 .....	50
3) 미래시제 사용 오류 .....	54
4) '-고 있다' 와 '-어/아 있다'의 혼용 오류 .....	59
<b>IV. 일본어권 학습자를 위한 한국어 시제 및 상 교수·학습 방안</b>	
1. 종결어미와 관련된 시제 및 상 교수·학습 방안.....	62
1) 현재시제 지도 방안.....	62
2) 과거시제 지도 방안.....	63
3) 미래시제 지도 방안.....	64
4) '-고 있다' 및 '-아/어 있다' 지도 방안 .....	66
2. 연결어미와 관련된 시제 및 상 교수·학습 방안 .....	68
3. 한국어 시제 및 상 교육 순서 제시.....	72
<b>V. 결론</b> .....	75
<b>참고문헌</b> .....	78

## 표 차례

<표 1> 학습자 언어 자료의 원인 .....	4
<표 2> 한국어 시제 및 상의 분석 .....	5
<표 3> 한국어 학습자의 보편적 오류에 관한 선행연구 .....	7
<표 4> 일본어권 학습자의 오류에 대한 선행연구 .....	9
<표 5> 일본어 시제 및 상의 분류 .....	16
<표 6> 초·중급 교재에 나타난 시제 항목 .....	30
<표 7> 선문대 교재에 제시된 시제 항목 .....	31
<표 8> 연세대 교재에 제시된 시제 항목 .....	32
<표 9> 고려대 교재에 나타난 시제 항목 .....	37
<표 10> 서울대 교재에 제시된 시제 항목 .....	39
<표 11> 이화여대 교재에 나타난 시제 항목 .....	41
<표 12> 연결어미 '-으니'의 쓰임 .....	53
<표 13> 형태소 '-겠-'과 '-(으)ㄴ 것' 교수용 학습지 .....	65
<표 14> 연결어미 'S1-(으)면 S2' 교수·학습 지도안 .....	69
<표 15> 시제 및 상 제시 순서 비교 .....	73

A Study on the Efficient Teaching of Korean tense  
and aspect through an Error Analysis  
-For Japanese-Speaking Learners-

Sun-Hye Park

*Graduate School of Education  
Pukyong National University*

Abstract

This study presented an effective teaching-learning method through an error analysis of Korean tense and aspect in compositions by Japanese-speaking learners. The Japanese-speaking learners commit more errors than those speaking other languages in using tense and aspect. Hence, this study aimed at providing a teaching-learning method for effective instruction of Korean tense and aspect for Japanese-speaking learners.

Chapter two discussed error analysis theories which form the basis of error analysis. Those errors committed by a learner tell the level of his or her internal language system. That is, an error analysis is important in that it is possible to research learners' interlanguage development stage through the error analysis; on this ground, also possible is it to provide an effective teaching-learning method.

The first section of Chapter three discussed the conditions and problems of teaching tense and aspect in Korean materials for Japanese-speaking learners. The second section analyzed sentences in error with learners' composition materials. They were divided into omission, addition, and replacement by the superficial form, and included was the type of error in using '-겠-' together with '-(으)르 겠' for the future tense. And analyzed was the error in using '-고 있다' together with '-어/아 있다', both of which correspond to '-ている (teiru)'.

The findings reported that two of the most remarkable errors were omitting past-tense morphemes, ‘-있/았/였-’, for the past tense and neglecting restrictions in tense forms of connecting endings in using connecting endings. What was remarkable in the present tense was an omission of ‘-ㄴ/는’ in a quotation or embedded sentence. According to textbook analysis, this is because the current Korean education for Japanese-speaking learners disregards teaching of ‘-ㄴ/는다’ for the present tense. The most frequent error in the future tense was discovered in using ‘-겠-’. The learners seemed to be confused because the ending is used across tenses and moods by the subject. Also discovered were sentences in error in using ‘-겠-’ together with ‘-(으)르 것’. The subtle difference in meaning between ‘-겠-’ and ‘-(으)르 것’ for the future tense seems to cause much confusion in an interrogative sentence. Therefore, this paper suggested that ‘-겠-’ should be presented in two separate categories to those learners in a primary grade. That is, it proposed that ‘-겠-’ should be presented in different categories just with the same form: the first-person future tense and supposition. And while ‘-겠-’ is viewed as more important than ‘-(으)르 것’ for the future tense in the current Korean education, this study suggested that ‘-(으)르 것’ should be viewed as more important than ‘-겠-’. Instead, ‘-겠-’ must be more valued as supposition than as the future tense.

The errors in using ‘-고 있다’ and ‘-어/아 있다’ in a category of aspect seem to be primarily due to teaching of ‘-고 있다=ている’ in an instructional field or textbooks. And since there are several learning levels between ‘-고 있다’ and ‘-어/아 있다’, ‘-고 있다’ is added to any verb for ‘-ている’ in Japanese in Korean composition until ‘-어/아 있다’ is learned, which results in sentences in error.

Chapter four presented a teaching-learning method for Japanese-speaking learners in terms of tense and aspect on the basis of the error analysis discussed in Chapter three. The first section presented a teaching-learning method in relation to tense and aspect for final endings. The section suggested that the present form, ‘-ㄴ/는다’, should be positively presented along with various uses of past forms, ‘-있/았/였-’, by the use of verbs. It also proposed that ‘-(으)르 것’ should be viewed as more important than ‘-겠-’ in the future tense. In teaching ‘-고 있다’ and ‘-어/아 있다’ in a category of aspect, what is

necessary first of all is to reduce the number of levels between the two. It is important to adjust the usual order of presenting '-고 있다' at a primary grade and '-어/아 있다' at the latter half of the middle grade.

The third section presented the order of teaching tense and aspect in the Korean teaching-learning stages on the ground of discussions mentioned earlier. And the instruction order in the current Korean textbooks was compared with that presented by this paper. In addition, also emphasized was the fact that it is necessary to present '-니/는다' and '-어/아 있다' for the present tense earlier and that '-(으)르 것' is more important than '-겠-'.

# I. 서론

## 1. 연구 목적

이 연구의 목적은 일본어권 학습자들이 한국어를 습득하는 과정에서 범하는 시제 및 상 사용 오류를 분석하여 학습 과정상의 발달 단계를 조정하고 시제, 상의 습득을 위한 학습자 중심의 교수·학습 방안을 마련하는데 있다.

일반적으로 일본어권 학습자들은 다른 외국인 학습자들에 비해 한국어 학습력이 뛰어나다. 이는 모국어인 일본어와 목표어인 한국어의 유사성에 기인한다. 어순이 비슷하고 두 언어 모두 교착어라는 특징은 일본어권 학습자들의 한국어 학습에 대한 부담감을 상대적으로 줄여준다. 하지만, 이러한 장점은 초급 단계를 지나 중급 단계로 넘어오면 부정적으로 작용하는 것이 일반적이다. 특히 시제 사용에 있어서 일본어권 학습자들은 모국어의 간섭으로 인해 목표어의 규칙을 모국어의 규칙과 비교·적용하여 많은 오류문을 생산해 낸다. 일본어권 학습자와 그 외 언어권 학습자들의 시제 오류 실태를 비교해 보면 그 외 언어권 학습자의 오류가 상대적으로 적다. 이는 일본어권을 제외한 언어권의 시제 표현 방법은 한국어와 다르기 때문에 모국어와 한국어 차이에서 오는 혼돈이나 모국어의 문법적 간섭현상이 상대적으로 적어 전이현상이 나타나지 않기 때문이라고 볼 수 있다.<sup>1)</sup>

이렇듯 일본어권 학습자는 그 외 언어권 학습자들보다 시제 오류가 빈번

---

1) 이정희(2001: 271)에서 표<5>의 일본인 학습자와 중국어와 기타 언어권 학습자의 한국어 시제 사용 오류수를 살펴보면, 상대적으로 일본인 학습자의 오류 빈도가 높다는 것을 알 수 있다.

히 일어나지만 그것이 올바르게 교정되었을 때는 한국어를 가장 생산적이고 지속적으로 학습할 수 있는 학습자들이기도 하다. 따라서 본 논의에서는 일본어권 학습자들의 한국어 시제 오류를 분석하여 그들의 한국어 시제 습득 전략을 살핌으로써 보다 효율적인 교수·학습 방안을 마련하는데 그 목적이 있다.

## 2. 연구대상 및 연구방법

‘시제’는 시간을 나타내는 문법 범주이기도 하지만 학자에 따라 보는 시각이 매우 다양한 문법 범주 중의 하나이다. 특히 한국어의 시제는 시간을 나타내는 문법 도구로서 상과 관련하여 시상 범주로 보기도 하고, 양상과 연결하여 양태 범주로 보기도 한다. 결국 한국어의 시제는 상과 양태를 분리하여 논의하기가 어렵다는 것이다. 한국어 교육에서도 시제를 어떤 문법 범주로 제시할 것인가는 어려운 문제라고 할 수 있다.

3장에서는 현재 외국인을 위한 한국어 교육을 하고 있는 대학의 교재에서 시제가 어떻게 다루어지고 있는지 살펴보겠다. 한국어 시제는 교재에 따라 그 내용과 체계 및 형태소의 명칭이 통일되어 있지 않아 학습자들에게 혼란을 줄 수도 있다. 이에 대해 민현식(2000)은 “한국어 문법 교육을 체계화하기 위해서는 학교문법과 같은 체계와 문법 술어를 사용하는 것이 바람직하며, 적어도 한국어 교육 내에서 만이라도 용어를 통일하는 것이 좋다”고 보았다. 이정희(2001) 역시 이러한 혼란에 대해 현실적인 통일안으로 학교 문법을 기준으로 문법 용어를 통일하는 것이 필요하다고 언급한 바 있다. 한국어 교육의 목적은 한국어에 대한 지식 교육이 아니라 한국

어를 통한 의사소통 활동이 중심이므로 문법에 대한 전문 용어의 학습 보다 그 문법을 내재화하고 실제 생활에서 효율적으로 잘 활용하는 데 있다. 따라서, 본 논의에서는 현재 우리나라에서 규범 문법으로 인정되고 있는 학교 문법에서 한국어 문법을 다루고 남기심 · 고영근(1989)의 시제 체제를 규범으로 삼았다. 본 논의에서 다루어지는 시제 항목은 과거, 현재, 미래 시제이다. 또한 일본어권 학습자들이 빈번히 일으키는 오류 중 동작의 진행을 나타내는 ‘고 있다’와 결과, 상태 지속을 나타내는 ‘-어/아 있다’를 논의에 포함하고자 한다. 이는 시제와 달리 상의 범주이기는 하지만 시제와 밀접한 관련이 있고, 한국어 초·중급 교육과정에서 거의 유일하게 제시되어 있는 상의 범주이기 때문에 본 논의에서 함께 다루고자 한다.

논의의 대상이 된 학습자들은 모국어가 일본어이며 한국어 강좌를 초급 이상 수료한 자로 한정하였다. 그 이유는 먼저, 학습자가 한국어 기본적인 시제와 상<sup>2)</sup>을 모두 학습한 상태이어야 하고, 또 본 논문은 학습자들의 작문자료를 바탕으로 하였는데 배운 문법을 활용하여 작문을 할 수 있으려면 적어도 중급 이상은 되어야 한다고 판단했기 때문이다.

학습자가 만들어 내는 오류는 여러 가지 요인들에 의해서 영향을 받는다. 언어적인 요인과 학습자 개인의 학습 배경 등이 그것인데, 본 논문에서는 학습자 언어 자료를 통해서 환경에 따른 오류의 유형을 명확히 기술하고자 고려할 요인들을 다음과 같이 제한했다.

---

2) 본 논의에서 기본적인 시제란 아래 <표2>에 제시된 항목이다.

<표 1> 학습자 언어 자료의 요인

요 인		대상 설명
언 어 자 료	매 체	작문 자료,
	장 르	일기, 편지, 기행문, 감상문, 번역문 등의 수필
	내 용	자유 주제
학 습 자 배 경	한국어 수준	중급, 고급(부경대학교 한국어 강좌 중·고급, 한국어 교육 과정에서 3·4급)
	모국어	일본어
	한국어 학습 경험	부경대학교에서 12주 이상 학습한 자들로 부경대학교 외 타 대학에서 중급반을 수료한 학생들임.

본 논의에서 논의의 대상이 되는 한국어 시제와 상을 정리하면, 다음과 같다. 아래의 표는 기본적으로 고영근·남기심(1995)의 분류 체계를 따르고 초·중급에 해당하는 대학별 교재<sup>3)</sup>를 분석하여 정리한 것이다.

3) 제 3장 제 1절 참고.

<표 2> 한국어 시제 및 상의 분류7)

	정 의	실 연 방 법	
		선 어 말 어미	
과거시제	사건시가 발화시보다 앞서 있는 시제	-았-/-었-4) (-았었-/-었었-)	
미래시제	사건시가 발화시보다 나중인 시제	-겠-5)	
현재시제	발화시와 사건시가 일치하는 시제	형용사 (이다, 있다)	∅
		동사	-는-/-ㄴ6)- (비격식체) ∅ (격식체)
완료상	'-어/아 있다'가 결과성 동사에 붙으면서 동사의 완료를 표시하는 양상	-어/아 있다	
진행상	'-고 있다'가 동작성 동사에 붙어서 동작의 진행을 표시하는 양상	-고 있다	

4) 박영준(1998)에서는 '-었-'의 동시적 변천과정을 추적하여 표면상 단일형태로 보이는 '-었-'이 실제로는 [완결], [현재 지속], [현재상태]를 나타내는 개별형태소임을 밝혔다. 즉, [완결]을 나타내는 의미값일 경우에만 과거시제이고 그 외에는 상을 나타내는 형태소로 처리하였다. 하지만, 본 논의에서는 일단 '-었-'을 과거시제 형태소로 보았으며 서술어에 따라 달라질 수 있는 '-었-'의 의미는 오류 분석을 해 나감에 있어 참고하도록 하겠다.

5) '-겠-'에 대한 연구는 크게 시제 범주에 속하는 미래 시제 어미라는 견해와 사태 명제에 대한 화자의 태도를 나타내는 서법 범주에 속하는 어미라는 견해로 나뉘어 진다. 최근의 연구 결과에서는 후자의 견해가 지배적인 경향을 보이거나 아직 명확히 정립된 정설을 없으며 아직 학교 문법에서는 미래시제로 보고 있는 등 논란이 많은 부분이다. 하지만, 본 논의에서는 기본적으로 미래시제를 나타내는 선어말 어미로 규정하고 논의를 전개해 나가고자 한다.

6) '-ㄴ/는-'은 주로 '-다'와 결합하여 종결어미의 형태를 지니나, 본 논의에서는 비격식체에서 현재 시제를 나타내는 선어말 어미로 분류하였다.

7) 박선아(1993)에서 시간형태소를 단순 형태소와 복합 형태소로 분류하여 층위를 제시한 바 있다. 이를 참고하여 본고에서는 단순 형태소를 기본적으로 제시하고 복합형태소의 사용에 따른 오류는 기본형태소에 기초하여 분석하고자 한다.

미래시제의 실현방법으로 선어말 어미 ‘-겠-’ 이외에 관용적으로 사용되고 있는 ‘-(으)르 거예요(겁니다)’ ‘-(으)르 것이다(것입니다)’ 도 논의의 대상으로 하고자 한다.

### 3. 선행연구

한국어 학습자의 오류분석에 관한 연구는 1980년대 들어와서 발표되기 시작하였다. 1980년대 3편 1990년대 12편이 발표되었으며 2000년 이후 지금까지 다양한 주제의 연구결과가 발표되고 있다. 다음은 한국어 학습자의 오류에 대한 연구물 중 일본어권 학습자들 대상으로 한 연구와 모국어와 관계없이 학습자들의 오류를 분석한 연구물을 정리한 표이다. 오류 분석에 관한 많은 논의들 중 다른 특정 언어권 학습자를 대상으로 한 연구는 제외시켰다. 단, 시제에 관련된 오류는 다른 특정 언어권 학습자를 대상으로 하였다 하더라도 포함시켰다. <표 3>은 학습자의 모국어와 상관없이 학습자들이 보편적으로 일으키는 오류에 대한 선행 연구 분류표이다.

<표 3> 한국어 학습자의 보편적 오류에 관한 선행연구

학습자 모국어	연구 분야	연구자	내 용	비 고	
일반 학습자 대상	시제사용 오류	이정희 (2001)	시제 사용에 나타난 오류를 분석하였음. 시제 형태소로서 선어말 어미와 관형사형 어미를 분석하고 있으나 교수·학습지도에 대한 구체적 언급은 없음.		
		김영만 (1994)	100명의 학생들을 대상으로 15개의 영어문장을 한국어 작문을 하게 한 내용의 결과를 바탕으로 '시제상, 격조사, 수사 및 수관형사, 불규칙, 형태상, 부정사용상, 어휘 사용상, 네/아니오'의 사용 오류를 분석.	시제상의 오류는 여러 개의 문법 항목	
		김미옥 (1994)	조사, 어휘, 활용, 연결어미, 잘못된 문법 이해, 구조, 시제의 항목에서 오류경향을 제시하였으나 실제 오류문을 제시하거나 오류를 유형화하지는 않았음.	중 일부로 제시	
		박선아 (1993)	동사와 시간형태소의 결합, 시간어와 시간형태소의 호응 관계를 분석. 시간을 표현하는 형태소의 층위와 낱말의 형태소를 제시.	시간 형태소, 시간어를 대상으로 함	
		민진영 (2002)	고급 학습자를 대상으로 조사 사용에 있어서 오류를 분석.		
	조사사용 오류	이은경 (2000)	9개의 조사 사용 오류를 분석하여 학습자의 보편적 오류에 대한 지도와 학습자의 모국어에 따른 차별적 지도를 주장.	일·영 어권 학습자에 따른 지도 방법 제시.	
		김유미 (2000)	격조사(주격, 목적격, 부사격, 관형격), 보조사, 접속조사에 따른 오류를 분석하고 유형화하였음.	일·영 어권 학습자의 오류를 조사	
		이재경 (2003)	연결어미오류를 분석하고 그에 따른 지도 방안을 제시.		
	어미사용 오류				

	한송화 (2002)	한국어의 전성어미(명사형, 관형사형 어미)를 중심으로 학습자의 오류를 분석.	
	송주영 (2002)	종결어미, 선어말어미, 연결어미 사용에서 나타나는 오류를 분석하고, 어미의 유사 기능을 비교.	'-고 있다'와 '-는다'를 비교

위 표에서 보듯이 이정희(2001), 박선아(1993) 등을 제외하면 시제사용 오류에 관한 논의는 대부분 다른 문법 항목과 함께 가볍게 언급되는 경우가 많았다. 또한 오류의 경향이나 몇 개의 오류문을 제시하는 데에서 논의가 끝난 경우가 대부분이다.

이정희(2001)에서는 각 언어권별 시제 사용 오류수를 조사하여 다른 언어권 학습자들보다 일본어권 학습자들의 오류가 더 빈번함을 밝혀내었다. 그러나 모든 언어권 학습자들을 대상으로 하였기 때문에 오류의 원인을 밝혀내는 데 한계점을 가졌으며, 또 그 원인을 유형화하여 이후 교수·학습 방안을 마련하는 데까지는 미치지 못하였다.

박선아(1993)에서는 동사어간과 시간형태소의 결합에서 오는 오류, 시간어와 시간형태소의 호응관계에서 오는 오류 등을 분석하였다. 또한, 연세대학교어학당에서 출간된 교재와 서울대 어학연구소에서 출간된 교재를 분석하여 시간형태소와 시간어의 종류와 빈도수를 정리하였다. 그리하여 형태소의 층위를 제시하였다.

이러한 일반 학습자를 위한 오류 연구에서 더 나아가 학습자의 개별 모국어틀 고려한 오류 연구가 활발히 전개되어야 할 것이다. 본 논의는 위에서 살펴본 두 논의를 바탕으로 개별 언어권인 일본어권 학습자를 대상으로 시제 오류를 분석하고 좀 더 효과적인 교수·학습 방안을 마련하고자 한다.

다음으로 일본어권 학습자를 대상으로 한 오류 연구를 살펴보면 <표 4>와 같다.

<표 4> 일본어권 학습자의 오류에 대한 선행 연구

학습자 모국어	연구 분야	연구자	내 용	비 고
일본어권 학습자	시제사용 오류	성지연 (2002)	시제영역 중 관형사형 어미사용에 따른 오류를 분석. 시제의 혼란에서 오는 오류 보다 품사 인식의 혼란에서 오는 오류를 중점적으로 연구.	
		최정화 (1999)	발음편과 문법편으로 구분하여 문법편에서 보조사, 지시관형사, 부사, 연결어미, 관형형어미, 시제와 상, 존대법을 다룸.	
		이경은 (1998)	문말시상형태소 중 '-고 있다'를 '-ている'와의 대조분석을 통해 일본어권 학습자들의 진행상, 완료상 사용 오류를 분석.	
		이수경 (1997)	일본에서 한국어를 학습하는 학습자를 대상으로 조사, 집속어미, 보조용언, 시제와 상의 사용에 따른 오류를 분석.	
		최우영 (1997)	문법(조사, 어말어미, 시제, 불규칙 동사 등)과 어휘 사용에 있어서의 오류를 분석. 오류현상의 나열만 있을 뿐 실질적인 원인 분석에는 미치지 못함.	언어간의 원인 언어 내적 원인으로만 분류
		한정희 (2003)	피동, 시제, 처소격 조사, 연결어미의 오류를 분석하고 있음. 오류를 상대시제와 절대시제의 관점에서 분석. 오류를 유형화하지 못하였고, 오류의 원인을 두 언어의 시제 체계 차이에서 오는 것이라는 일반적인 언급에 머물렀음.	
	어미사용 오류	야마 시타 카즈미 (2002)	'-하다' 사용에 따른 오류를 분석하여 '-하다'교육방안을 연구.	
기타	우인혜	언어 습득원리 중 모방과 창조라는 두 원		

		(1998)	리를 기준으로 음운, 어휘, 조사 사용에 따른 오류를 분석.	
중국어권	시간표현	노재은 (2001)	한국어와 중국어의 시간 표현(현재, 미래, 과거 시제, 완료상, 진행상, 예정상, 시간부사)을 대조하여 중국어 모어 학습자를 위한 한국어 시간표현 교육 방안을 연구.	

위 표에서 알 수 있듯이 일본어권 학습자만을 연구 대상으로 제한한 경우 대부분의 연구가 모든 영역에 걸쳐서 이루어졌으며, 시제 오류는 그 중 일부로 다루어져 왔다.

성지연(2002)에서는 일본어권 학습자를 대상으로 하는 관형사형 어미 사용 오류에 관한 연구가 이루어졌다. 일본어권 학습자들의 관형사형 어미 사용 오류를 분석하고 한국어 관형사형 어미 사용 지도방안을 마련하였다. 이전까지의 오류에 대한 논의가 일반적이고 단편적이었던 것에 비해 이 논문에서는 구체적인 문법 항목인 관형사형 어미에 대해 논의하고 있다는 점과 나아가 오류 분석을 바탕으로 수업 모형까지 제시하고 있다는 점에서 큰 의의를 지니고 있다. 하지만 이 논문은 관형사형 어미의 분석에만 집중하고 있어 실제 의사소통현장에서는 관형사형 어미 사용 못지않게 시제 선어말 어미의 사용도 중요하므로 선어말 어미 사용 오류에 대한 연구도 필요하다.

최정화(1999)에서는 일본어권 학습자의 전반적인 오류에 대한 연구가 이루어지고 있다. 발음편과 문법편으로 나누어 논의되고 있다. 문법편에서 시제와 상 사용상의 오류를 제시하고 있다. 2쪽에 걸쳐 '-고 있다'와 현재완료의 혼용, '-고 있다'와 '-어/아 있다'의 혼용에 따른 오류만을 제시하고 있기 때문에 그 외의 시제 사용 오류에 대한 연구가 필요하다.

이경은(1998)에서는 '-고 있다'와 '-ている'의 대조분석의 결과를 근거로 일본어를 모어로 하는 학습자들이 일으키기 쉬운 오류를 예측하고 실제 조

사를 통해 검증하였다.

이수경(1997)은 일본에서 일본어를 모국어로 하는 한국어 학습자를 대상으로 그들의 학습과정에서 나타난 오류들을 수집하여 조사, 접속어미, 보조용언, 시제와 상에 관련된 오용으로 분류하여 제시하였다. 이 연구에서 시제와 상에 관한 오류는 주로 관형사형 어미 사용에서 오는 오류와 '-겠-'의 사용에서 오는 오류에 대한 것이다. '-겠-'과 '-을 것-'의 의미 차이 구별이 힘든 점에서 연유하는 오용례와 '-겠-'의 다양한 쓰임에 따른 오용례를 언급하고 있다. 시제 사용 오류에 대한 문제제기와 일본어와의 자세한 대조를 통해 오류의 원인을 밝히고 있다는 점에서 의의가 있다.

최우영(1997)에서는 삼성인력개발원에서 한국어를 배우는 일본인 학습자의 작문자료 오류를 분석하였다. 문법상 가장 많은 오류를 범하는 1)조사, 2)활용어미, 3)시제, 4)불규칙 동사, 5) 수개념어 6) 화법 7)형태상의 오류를 중심으로 오류 유형을 분류하였다.

노재은(2001)은 본격적인 한국어 시간 표현 교육을 연구하였는데, 중국어 모어 학습자를 그 대상으로 하였다. 주로 중국어와의 대조를 통해 중국어 모어 학습자의 한국어 교육에서 한국어 시간 부사를 적극 활용을 권장하고 있다.

위와 같이 다양한 연구방법과 관점에서 오류연구는 이루어지고 있다. 하지만, <표 4> 통해 정리해 보았듯이 정작 일본어권 학습자를 위한 본격적인 시제 사용 오류에 대한 연구는 이루어지지 못하고 있다. 일본인 학습자로 연구대상을 제한하여 그들이 일으키는 오류 전반에 대한 연구가 대부분이다. 또한 시제와 상에 대한 연구에 있어서도 '-고 있다'의 사용에서 오는 오류에만 한정되어 있다.

따라서, 일본어권 학습자의 한국어 학습에 대한 관심이 높아지고 있는 현실점에서 일본어권 학습자를 대상으로 하는 시제와 상 사용상의 오류에 대

한 연구가 시급하다. 본 논의에서는 지금까지의 선행연구를 바탕으로 하여 일본어권 학습자의 시제와 상 사용에서 나타나는 오류를 분석하고 이를 바탕으로 좀 더 효율적이고 효과적인 교수·학습 방안을 마련하고자 한다.

## Ⅱ. 오류분석의 이론

### 1. 오류에 대한 관점

허유희(2001)는 최근의 대조분석 및 오류분석은 외국어 교육의 영역에서 그 역할의 중요도가 새롭게 인식되고 있다고 언급하였다. 그에 따르면, 이러한 대조분석 및 오류분석은 이상적인 외국어 교재의 편집, 학습상의 난점에 대한 예측 및 설명, 모국어 습득과 외국어 학습 상호간의 차이에 대한 설명, 모국어 습득과 외국어 학습 상호간의 차이에 대한 설명 등에서 특히 유용하다는 평가를 받고 있다. 본 논의에서는 대조언어학과 오류분석 이론을 적용하여 일본어권 학습자를 대상으로 오류를 분석하고자 한다.

#### 1) 대조분석 이론

대조분석학이란 둘 이상의 언어 혹은 방언에 관한 기술문법을 비교하여, 음운론적, 형태론적 구조상의 차이나 유사점을 명백히 하려고 하는 언어학의 일부분이다. 주로 언어교수나 번역을 할 때 실제적인 문제에 적용될 수 있는 원리를 찾는데 목적이 있으며, 언어전이와 언어간섭의 개념이 핵심적으로 사용되고 있다.

대조분석가설에 의하면 제2 언어 학습이란 기본적으로 두 언어 체계, 즉 모국어와 목표어 체계 사이의 차이점을 극복하는 것을 말한다. Robert Lado(1957)는 외국어 학습에서 무엇이 쉽고 어려운가를 결정짓는 핵심은

모국어와 외국어의 비교에 있으며 학습자의 모국어와 비슷한 요소들은 학습자에게 쉽게 인식되는 반면 모국어와 다른 요소는 어려울 것이라 주장하였다.

그에 따르면 외국어 학습상의 난점은 (a) 언어간의 상이점, (b) 언어간의 유사점, (c) 목표언어의 요소가 모국어에 전혀 발견되지 않는 점 등의 원인에서 발생한다. 언어간의 상이점이 언어간의 자유로운 전이를 불가능하게 하기 때문에 이 상이점이 외국어 학습에서 '중요한' 난점이라 설명하였다. 또한 난점은 언어간의 유사점에서 오는 혼란에서 생겨날 수 있다고 보았다. Shen(1962)은 유사하다고 생각되었던 것이 다른 각도에서 보면 오히려 상이한 것일 수 있다고 하여 언어간의 유사점에서 오는 난점을 설명하였다. 이는 넓은 의미에서 상이점에 해당될 수 있다. 또한 난점은 목표어의 어떤 요소가 모국어에는 없는 경우에 생겨날 수 있다. 외국어 학습자는 이러한 공백 현상을 극복하기 위해 모국어에서 손쉽고 가장 유사한 것을 택해 대체시킨다. 결국, 공백에 의한 오류도 넓은 의미에서 간섭에 의한 오류라고 볼 수 있다.

이러한 주장들을 바탕으로 Stockwell, Bowen, Martin(1965)은 두 언어의 대조를 통해 '난이도 위계'라는 것을 제안하였다. 이처럼 대조 분석을 통해서 제2 언어 학습의 난이도를 예측하고자 한 대조 분석을 Ronald Wardhaugh(1970) 대조 분석의 '강설'이라고 불렀다. 대조분석의 강설은 이후 Whitman과 Jackson(1972)의 연구를 통해 비판 받았다. 또한 Oller와 Ziahosseiny(1970)에 의해서도 비판되었다. 그들은 대조 분석의 "미묘한 차이설"을 제안했다. 대조분석의 강설은 모국어의 체계와 목표어의 체계가 다르면 다를수록 제2 언어 습득이 어려울 것이라고 주장한데 반해 Oller와 Ziahosseiny는 그 정반대가 옳다는 것을 보여주었다. 그들은 "하나 혹은 그 이상의 체계에서 형태나 의미가 아주 근소하게 다르거나 거의 구별되지 않

는 경우에도 학습의 어려움이 야기될 수도 있다”라고 결론지었다. 대조분석의 강설은 오류를 예측하는데 중점을 두었고, 대조분석의 약설<sup>8)</sup>이라 불리는 후자는 오류를 설명하는데 중점을 두었다고 할 수 있다.<sup>9)</sup>

최근에는 이러한 ‘미묘한 차이점’들에 대한 여러 사례들이 언어간의 영향력에 대한 연구들에 의해 밝혀지고 있다. 이렇게 볼 때 한국어 학습에 있어서 학습상 커다란 어려움을 초래하는 ‘미묘한 차이점’에서 오는 오류는 일본어권 학습자에게서 가장 많이 발견된다고 볼 수 있다. 또한, 실제로 이정희(2001)에서 ‘시제’ 사용에 있어서 다른 언어권 학습자들보다 일본어권 학습자들의 오류수가 높다는 것이 밝혀졌다.

대조 분석이 오류의 100% 예측신빙성을 갖고 있지 않지만 오류를 예측하고 설명할 수 있으므로 외국어 학습에서 이상적인 교재 편성에 도움이 된다. 또한, 언어권별로 오류의 형태와 원인을 분석하여 교수·학습 방안을 마련하는 것은 학습자 중심의 교수·학습 방안을 이루어 나가는 데에 큰 의의를 가진다. 본 논의도 이러한 이론적 배경을 바탕으로 하여 일본어와 한국어의 시제를 비교·분석하여, 언어간의 상이점, 유사점, 공백에 의해 발생하는 오류를 분석하고자 한다.

아래는 논의 대상이 되는 한국어 시제 형태소와 대응되는 일본어의 시제를 분류한 표이다. 이한섭(1989)의 분류체계를 참고하여 분류하였다.

---

8) 이는 오늘날 언어간 영향론(cross-Linguistic influence : CLI)이라고 부른 것에 속하는데, 이것은 우리가 어떤 언어 행위를 배우든지 이전의 경험이 미치는 영향을 무시할 수 없으며, 이전 경험으로서의 모국어의 영향을 간과할 수 없다는 점을 제안하고 있다.

9) Brown(1993) 재인용

<표 5> 일본어 시제 및 상의 분류

형태소 시제	형태소
과거	タ(ta)形
비과거	ル(ru)形
완료상	--ている(teiru)
진행상	

위의 <표 5>에서 살펴보듯이 일본어의 시제는 과거와 비과거 형태로만 구분된다. 또 한국어의 ‘-고 있다’와 ‘-어/아 있다’가 모두 ‘-ている’로 표현되기 때문에 실제로 예문 (1)과 같은 오류를 범하는 경우가 많다.

(1). 사카 씨는 앞에서 두 번째 의자에 앉고 있어요.(앉아 있어요)

대조분석가설은 이후 많은 연구자들에 의해 비판받았으나 제 2언어 학습자가 모국어의 영향에서 완전히 벗어날 없다는 점에서 아직도 오류분석에서나 제2 언어 습득이론에서 중요한 역할을 하고 있다. 본고에서도 모국어와 같은 학습자들의 오류를 연구한다는 점에서 대조분석가설에 많은 부분 기대어 연구를 전개해나가고자 한다.

## 2) 중간언어 이론

대조분석가설은 제 1언어가 제 2언어 학습에 미치는 간접 영향을 강조하였으며, 제 2언어 학습은 제 1언어와 다른 항목들 모두를 습득하는 과정이

라고 주장했다. 그러나 최근 들어 제 2언어 학습 연구가와 교사들은 제 2언어 학습이란 학습자가 자신이 알고 있는 여러 가지 지식을 동원하여 목표어에 대한 가설을 의식적으로 검증하는 하나의 언어 체계를 창조적으로 만들어 가는 과정으로 이해하기 시작했다. 이러한 이론을 바탕으로 1960년대 말경에는 제 2언어 학습자와 오류에 대한 관점이 바뀌기 시작하였다. 학습자는 유의한 상황에서 목표어의 형태와 기능에 직면할 때 자신이 처한 언어 환경에 따라 창조적으로 행동하면서 논리적이고 체계적인 습득 단계를 거쳐 계속 나아가는 지적이고 창의적인 존재라고 보기 시작한 것이다. 학습자에 대한 이러한 관점에서 학습자의 제 2언어를 Selinker(1972)는 ‘중간 언어’라고 명명했다. 중간 언어는 모국어로부터 벗어난 것이면서도 완전히 목표어와 일치하지 않은 채 그 둘 사이에 위치한다는 의미를 갖는다. 특수방언, 근접체계 등의 용어로 지칭되기도 한다.

Lightbown & Spada(1993)은 중간 언어를 분석하기 위한 가장 분명한 접근은 학습자의 발화와 쓰기, 즉 학습자 언어라고 불리는 것을 연구하는 일이라고 하였다.<sup>10)</sup> 그러나 오류 없이 “정확하게” 말하고 쓴 것은 학습자의 실제 언어 체계에 대한 정보를 거의 제공해 주지 못한 채, 학습자가 이미 습득한 목표어 체계에 대한 정보만을 제공해 준다. 그래서 학습자 언어를 연구하는 것은 결국 학습자의 오류에 대한 연구인 것이다.

다음 장은 학습자의 실제 언어 발달 체계에 대한 정보를 제공해주는 데 큰 역할을 하는 오류 분석에 대한 이론에 관한 것이다.

### 3) 오류분석 이론

제 2언어 학습 연구가와 교사들은 학습자가 새로운 언어 체계를 구성해

---

10) Brown(1993) 재인용.

가는 과정에서 저지르는 실수를 조심스럽게 분석할 필요가 있음을 깨닫게 되었다. 이러한 견해에 따르면, 오류는 제2언어 습득 시 근절되어야 할 것으로 보이기보다는 그것 자체로도 언어 습득에 중요한 역할을 하는 것으로 간주된다. Corder(1971)는 오류의 중요성에 대해 다음과 같이 밝히고 있다. “오류는 교사에게는 학습자가 목표어에 얼마나 근접했는지 그리고 앞으로 교육해야 할 내용은 무엇인지를 알려주며, 연구가들에게는 언어가 어떻게 학습되고 습득되는지, 학습자가 학습과정에서 어떤 전략과 절차를 사용하는지를 말해준다.”<sup>11)</sup> 즉 이러한 견해에 따르면, 오류는 학습자가 입력되는 목표어 자료를 가지고 능동적으로 나름대로의 언어 체계를 만들어 나가는 과정에서 생기는 긍정적인 결과인 것이다.

앞장에서 살펴본 것과 같이 중간언어 체계는 학습자의 발화와 글을 연구하는 것으로 접근할 수 있다. 그러나 학습자의 언어 자료 중 정확한 형태의 표출은 학습자가 이미 습득한 목표어의 체계에 대한 지식만을 말해 줄 뿐 학습자 내부의 언어 체계에 대한 지식은 알려주지 않으며, 어느 단계에서 머물러 있는지를 알려 주지 않는다. 이러한 정보를 제공해주는 자료가 학습자가 만들어낸 오류에 있다. 즉, 오류 분석을 통해 학습자의 중간 언어 발달 단계를 연구할 수 있으며, 이를 바탕으로 효과적인 교수·학습 방안이 마련될 수 있다는 점에 오류 분석의 의의가 있다.

## 2. 오류 분석의 절차

Corder(1974)에서는 오류 분석의 절차를 다음과 같은 다섯 단계로 제시

---

11) 최우영(1997) 재인용.

하였다.<sup>12)</sup>

- ① 오류 분석을 위한 자료의 선정
- ② 표본으로 선택한 자료 분석(오류/실수로 구분)
- ③ 오류 항목의 분류
- ④ 오류 발생의 원인 분석 및 해설
- ⑤ 오류의 평가

이후 Ellis(1997)는 오류 분석의 절차를 ‘오류의 식별과 기술’, 그에 대한 ‘설명과 평가’의 단계로 제시하였다.<sup>13)</sup> 본고에서는 Corder(1974)와 Ellis(1997)를 참고하여 ‘오류의 식별과 기술’, ‘오류 발생의 원인 분석 및 해설’ ‘오류의 평가’ 단계로 전개해 나가고자 한다.

## 1) 오류의 식별과 기술

학습자 언어를 적절한 관점에서 분석하기 위해서는 전혀 다른 두 현상인 오류와 실수의 구별이 중요하다. James(1998)에 의하면, 오류는 화자 스스로가 수정할 수 없는 반면, 실수는 화자가 잘못 발화한 곳이 어디인지 알면 스스로 수정할 수 있는 것이다.<sup>14)</sup>

(2). 학생 : 집 주변에 식당가 많아서 편리해요.

교사 : (웃음)식당가가 많아요?

학생 : (웃음) 아뇨, 식당이 많아요.

---

12) 이정희(2001) 재인용.

13) 성지연(2002) 재인용.

14) Brown(1993) 재인용

예문 (2)에서 보듯이 중·고급 일본어권 학습자들이 주격조사 ‘-이/가’를 ‘-가’의 형태로 오용한 경우는 단순 실수일 가능성이 높다. 교사가 학습자의 발화를 간단히 지적하면 학습자는 곧 자신의 실수를 알고 스스로 수정하기 때문이다. 하지만, 작문 자료에서는 이러한 자기 수정을 거칠 수 없어 오류와 실수를 구별하기가 힘들어 진다. 이러한 어려움을 극복하기 위한 기준으로 학습자의 이탈형태를 지속적으로 조사해보는 것이 필요하다.

본 논의의 대상이 되는 작문 자료의 생산자는 부경대학교 외국어 교육원 한국어 강좌를 2003학년도 1학기부터 2004학년도 1학기까지 수강한 학생들이다. 분석 대상이 된 자료는 총 4,928어절이며 여기서 오류가 나타난 어절은 368어절로 오류률은 7%를 차지한다.

오류 기술의 가장 일반화된 분류로 첨가, 생략, 대치, 어순으로 오류를 식별하는 방법이 있다. 또 다른 방법으로는 각각의 범주 내에서 음운 혹은 철자법, 어휘, 문법, 그리고 담화 중 어떤 단계에서 오류가 발생할 것인지를 식별해 볼 수 있다. 본고에서 다루는 오류 범주는 ‘시제’ 및 ‘상’로 제한되었으므로 후자의 분류법 보다 전자의 분류법이 더 유용할 것이라 판단되어 기본적으로 Dulay와 Burt의 분류법에 따라 누락, 첨가, 대치로 분류하였다. 기본적으로 Dualy와 Burt의 분류법(누락, 첨가, 오형태, 순서)을 따르고 있으나 ‘순서의 오류’를 제외하고 ‘첨가의 오류’를 추가하였다. 일본어와 한국어의 어순이 거의 비슷하고 실제로 ‘순서의 오류’를 범하는 경우는 거의 없기 때문에 제외시켰다. 대신 품사의 혼동이나 시제 인식의 혼동에서 오는 대치 현상이 자주 발견되므로 ‘대치의 오류’를 추가하였다. 오형태는 다른 오류의 형태와의 구분이 모호하여 제외시켰다. 또한 미래시제에 한하여 ‘오용’ 오류 형태를 추가하였다.

## 2) 오류의 원인 분석 및 해설

오류를 식별하고 유형을 분류한 후 오류의 발생 원인에 대한 분석과 해설이 필요하다. 오류의 발생 원인에 대해 각 연구자들마다 다른 의견을 제시하고 있다. 하지만 대부분 Richards(1971)에서의 ‘언어간 오류’, ‘언어 내 오류’, ‘발달 단계상의 오류’를 기본으로 하여 보완되거나 수정된 의견들이라 볼 수 있다. 오류의 원인에 대한 학자들의 다양한 의견은 다음 장에서 살펴보도록 하겠다. 본고에서는 최근의 Brown(1980)을 따라 언어간의 전이, 언어 내 전이, 학습 맥락, 의사소통전략에 따라 원인을 분석하고자 한다. 정확하고 체계적인 원인 분석을 위해 다음과 같은 방법을 이용하고자 한다.

첫째로 언어간의 전이를 살피기 위하여 본고에서 다루는 한국어의 시제 및 상에 대응하는 일본어의 시제 및 상을 살펴보고자 한다.

둘째로 언어 내 전이 관계를 살피기 위해 한국어 내에서 상황과 문맥 혹은 품사에 따라 다르게 쓰이는 시제와 상을 살펴보고자 한다.

셋째로 학습 맥락을 살펴보기 위해 부경대학교에서 한국어 교재로 사용된 바 있는 대학별 교재에서 시제가 어떻게 제시되어 있는지를 살펴보고자 한다.<sup>15)</sup>

넷째로 의사소통전략에 따른 원인을 분석하기 위해 필요에 따라 담화 수준의 자료를 살펴보고자 한다.

---

15) 본 논의에서는 현실적인 어려움으로 학습 맥락의 요소들 중 교실상황이나 사회적 상황을 살필 수 없어, 학습자의 교재 분석으로 그 한계점을 보완하고자 했다.

### 3) 오류의 평가

오류 분석을 통해 좀 더 효과적인 교수·학습 방안이 마련되기 위해서는 오류의 평가라는 중요한 단계를 거쳐야 한다. 학습자의 오류를 고치기 위하여 너무 많은 피드백을 제공하여 그들의 발화를 막아서는 안 되기 때문이다. Hendrickson(1980)은 오류를 총체적 오류와 국부적 오류로 분류하였다.<sup>16)</sup> 그에 따르면 총체적 오류는 청자·독자로 하여금 문장 전체의 구조를 파악할 수 없게 하여 메시지를 이해할 수 없게 하고 결국은 의사소통 전체를 방해하는 결과를 낳는다고 보았다. 반면 국부적 오류는 문장의 한 부분만이 조금 잘못 된 것에 불과하기 때문에 청자·독자가 의도된 의미를 정확하게 추측하는 것을 방해 하지 않으므로 대개 수정해줄 필요가 없다고 하였다. 덧붙여 국부적 오류에 대한 잦은 피드백은 오히려 학습자의 발화 의지를 막을 수 있다고 지적하였다.

본고에서 다루고자 하는 오류는 주로 국부적 오류로 볼 수 있다. 하지만 일본어와 한국어는 어순과 구조로부터 조금 자유롭다는 특성을 지니기 때문에 이 두 언어 사이에서 발생하는 오류는 국부적인 오류에 불과할 수밖에 없다.

또한 Hendrickson(1980)에 따르면, 총체적 오류는 메시지 전체를 해독할 수 없도록 방해한다고 했는데 한국어와 일본어의 경우는 구조적으로 비문이라 할지라도 화자의 의도를 파악할 수 있는 경우가 종종 있다.

(3). 아키코 씨가 지금 곧 교실에 도착하겠어요.

위의 예문은 ‘-겠-’의 사용에 있어서 제한되어 있는 주어와의 불일치로

---

16) Brown(1993) 재인용

인한 비문이다. 어떤 교사든 이 비문을 접했을 때, 화자의 메시지를 해독할 수 있을 것이다. 하지만 또한 반드시 수정되어야 한다고 판단할 것이다. 즉 청자가 화자의 메시지를 파악할 수 있다고 하여서 그 오류를 무시해서는 안 된다는 것이다. 이처럼 오류가 총체적 오류인지 국부적 오류인지 판단하는 것은 항상 명확하지는 않으며 오류 수정을 유도하는 피드백이 필요한지 아닌지를 파악하는 것도 쉬운 일만은 아니다.

본 논의에서는 어떤 오류가 총체적이든 국부적이든, 모든 오류에 따른 교수·학습 방안은 기본적으로 필요하다고 보며 그것을 실제 현장에서 교사들이 적용하느냐 하지 않느냐에 대한 결정은 현장의 교사들의 판단에 달려 있다고 본다.

### 3. 오류의 원인

오류의 발생 원인에 대해 Brown(1993)은 언어간의 전이, 언어 내 전이, 학습 맥락, 의사소통전략의 네 가지를 들고 있다. 언어간 전이는 제2언어 습득의 초기 단계에서 많이 나타나는데 모국어의 영향으로 나타나며 주로 부정적 전이 현상이라고 보고 있다. 언어 내 전이는 목표어 내에서의 일반화 현상으로 과잉일반화 오류라고도 한다. 학습맥락에 의한 오류는 제2언어를 배우는 배경으로 학습의 장과 교재, 교사의 교육 내용 등의 영향을 받아 일어나는 것을 말한다. 마지막으로 학습자가 의사소통을 위해 사용하는 전략이 오류의 원인이 되는 것으로 존재하지 않는 어휘를 만들어낸다는 것 하는 것이 원인이다. Brown(1993)의 이러한 견해는 Richard(1971)가 오류의 원인을 모국어의 영향, 목표어의 영향, 학습자의 잘못된 가설 설정 등

으로 나누어 언어내 오류, 언어간 오류, 발달 단계상의 오류로 나눈 것에 학습맥락을 추가한 것으로 보인다. 본 장에서는 학습맥락까지 포괄하고 있는 Brown(1993)을 살피고 그 기준에 기대어 논의를 전개해나가고자 한다.

## 1) 언어간 전이

제2언어 학습 단계 초기에 많이 나타나는 오류로 그때까지 습득한 목표어에 대한 지식이 모국어의 지식에 비해 아주 미약하므로 모국어의 체계를 목표어에 그대로 적용시켜 발생하는 오류이다. 일본인 학습자의 경우는 목표어가 모국어와 비슷한 언어 체계를 지니고 있다는 것을 인식한 후 모국어의 문법을 그대로 적용하는 경우가 많다. 대표적인 예로 조사 사용 오류가 있다. 이는 일본어에는 단형태로 있는 조사 ‘が’(ga) 와 ‘は’(wa)가 한국어에서는 이형태로 존재하기 때문에 발생하는 오류인데, 특히 주격조사 ‘-이/가’의 오류률이 상대적으로 높다. ‘は(wa)’의 경우는 한국어 조사 ‘은/는’과 아예 발음조차 다르기 때문에 학습자들이 다른 언어체계임을 인식하는 것에 비해 ‘が(ga)’는 발음이 한국어 조사 ‘-가’와 흡사하기 때문에 한국어 주격조사는 일본어 ‘-가’와 동일하다고 인식하거나 혹은 상대적으로 발음이 쉬운 쪽을 택해서 일어나는 오류이다.

다음은 시제와 관련한 오류 형태이다.

- (4). 지옥에서 돌아갈(-는) 길에 이자나기가 이자나미를 되돌아보지 않으면 되살아나도록 허락하(-나)다고 지옥 신은 말했다.
- (5). 날씨가 서늘해졌서(-저서) 옷을 많이 입었어요.

예문 (4)의 경우 학습자가 ‘돌아가는’을 ‘돌아갈’로 표기한 것으로 일본어

의 관형사형 어미에 있어 현재형이 미래형을 대신하기 때문에 한국어 사용 시, 현재형과 미래형을 제대로 구분하지 못하여 생기는 오류이다. 주로 미래형을 써야 할 곳에 현재형을 써서 오류가 발생하는 경우가 많은데 오히려 이 경우는 그 반대의 경우로 목표어의 규칙을 과잉 적용한 것이다.

‘허락하다’의 경우도 마찬가지이다. 일본어에서는 간접인용을 할 때 동사의 기본형을 그대로 사용하기 때문이다. 또 형태적으로 일본어 용언의 기본형이 그 자체로 현재형과 미래형으로 쓰이기 때문에 그 형태가 따로 구별되지 않는다. 예를 들어 일본어의 경우 ‘ご飯をたべる(gohang wo taberu)’를 한국어로 번역하면 ‘밥을 먹다’, ‘밥을 먹는다’, ‘밥을 먹겠다’가 된다. 이는 목표어의 체계가 복잡한 데서 오는 오류이기도 하지만 근본적으로는 현재형과 미래형을 혼용하는 모국어의 체계에서 오는 오류이기도 하다. 왜냐하면 올바르게 표기한 ‘되살아나도록’의 경우 용언의 기본형에 ‘-도록’이 붙어 생성된 것인데 이 경우는 시제가 ∅인 기본형에 문법 요소가 붙는 것은 일본어와 동일하기 때문에 학습자가 혼란을 덜 일으키는 것이라 볼 수 있다.

전체적으로 볼 때 일본어의 시제에 비해 한국어의 시제가 더 세분화되어 있고 복잡한데 일본인 화자들은 모국어의 간섭으로 한국어의 문법을 단순화시키려는 경향이 강하다. 따라서 교수 · 학습 과정에서 두 언어의 차이점을 자주 언급해 주는 것이 학습자가 목표어 사용에 주의를 기울이는데 도움이 된다고 생각된다.

예문 (5)의 경우는 이유를 나타내는 ‘-아서/어서’의 용법을 학습하는 과정에서 나타난 오류이다. 위의 예문은 ‘서늘하다’가 ‘서늘해지다’로 바뀐 뒤 ‘-아서/어서’를 접속한 경우인데 한국어의 경우는 시제가 종결어미에서 나타나기 때문에 선행절의 동사에는 시제와 관계없이 기본형에 ‘-아서/어서’가 접속된다. 이 경우 일본어로 표현하면 아래와 같이 두 형태로 나타낼 수 있다.

(6). 天気が涼しくなって(tenki ga suzusikunatte)

(7). 天気が涼しくなったので(tenki ga suzusikunattanode)

예문 (6)의 ‘なって(natte)’는 ‘一くなる’ (ku naru) 현재형이지만 (7)의 ‘なったので(nattanode)’는 과거 형태이다. 예문 (5)의 생산자는 이 때문인지, 때에 따라 오문을 생산해 내기도 하고 정문을 생산해 내기도 한다. 이렇게 연결어미와 관련한 시제 사용 오류는 일어난다. 연결어미가 가지는 제약을 제대로 인식하지 못하여 발생하는 것으로 보인다.

## 2) 언어내 전이

오류 분석이론에서는 이 언어내 전이가 학습자 오류의 가장 큰 원인이라고 보고 있다. 주로 언어학습 초기 단계에서는 언어간 전이가 많이 보이지만 학습자가 목표어의 체계를 습득할수록 목표어 내에서의 과잉일반화인 언어내 전이가 점점 더 많이 나타나게 된다.

(8). 그가 이 뉴스를 들면(들으면) 놀라겠어요.

(9). 경기에 이겨서 강하게 되면(강해지면) 위 계급에 갈 수 있지만, 저서약하면 밑 계급에 내려가야 한다.

예문 (8)은 조건을 나타내는 ‘-(으)면’ 학습한 후 나타난 오류이다. 학습자는 용언의 어간이 자음으로 끝날 경우 ‘-면’이 접속한다는 것을 잘 이해하고 있다. 하지만, ‘들다’는 불규칙 동사임을 간과한 채 적용시켜 발생한 오류이다. 이러한 오류는 주로 불규칙 동사나 형용사의 활용에서 빈번히 일어나고 있으나 학습자에게 조금만 주의를 시키면 곧 수정되는 오류 형태이

다. 예문 (9)는 ‘-게 되다’를 배운 후 형용사에도 적용시켜서 생긴 오류 형태이다.

이처럼 언어내 전이는 목표어 내에서 하나의 규칙을 습득한 뒤 본래 규칙의 한계를 넘어서까지 적용하여 일반화시킨 오류가 일반적이다. 그러나 이러한 언어내 전이의 경우는 다음 단계의 학습이 이뤄지지 않았기 때문에 생기는 단순 실수일 가능성이 높다. 또 실제 수업 현장에서 발견되는 이와 같은 오류 형태는 교사의 지적에 의해 다음 단계로 자연스럽게 나아가는 흥밋거리가 되기도 한다.

### 3) 학습맥락

학습 맥락이란 간단히 예를 들면 학교 수업의 경우라면 교사와 교재가 있는 교실 수업 현장이며 수업이 아닌 경우라면 사회적 상황이 된다. Richards(1971)에서는 학습맥락이 오류의 원인이 되는 경우는 교사 또는 교재가 해당 항목의 사용에 대해 지나치게 너무 단순화시켜 제시하고 세밀한 제약은 가르치지 않은 경우 학습자는 잘못된 가설을 적용하여 사용하게 되고 학습자의 체계 안에 그것이 화석화가 될 수도 있다고 언급하고 있다. 실제로 학습 초기 단계에서 교사는 학습자의 외국어에 대한 심리적인 부담과 불안을 줄여주기 위해 학습자가 비문을 사용하더라도 의사소통이 가능하면 묵인해 주는 경우가 있다. 이는 제 2언어 학습 초기에는 목표어에 대한 흥미와 자신감이 중요한 만큼 사사건건 실수나 오류를 지적하면 오히려 말을 하려는 학습자의 욕구가 저하되기 때문에 부정적인 영향을 초래할 수도 있기 때문이다. 하지만, 이러한 실수가 화석화가 되면 올바른 형태로 수정하는 일이 어려워진다. 따라서, 교사는 적절한 시기에 이러한 실수나 오

류를 교정해주어야 한다.

#### 4) 의사소통전략

Brown(1993)에 따르면, 학습자들은 그들의 메시지를 명확하게 전달하기 위해 의사소통전략을 사용하는데 이러한 전략 자체가 때때로 오류문을 생성해 내기도 한다. 이 때의 소통 전략이란 Faerch and Kasper(1983)에 따르면, “특정한 소통 목표를 달성함에 있어서 어느 개인에게 그 자체가 문제로 제시된 것을 해결하기 위한 가능한 의식적인 계획”이다. 즉, 자신이 없는 통사적 혹은 어휘적 항목을 회피하거나 어떤 특정한 문장이나 구를 단순히 암기한 채 사용하는 경우이다. 혹은 부정확한 군사 표현을 사용하여 낱말 만들거나, 허위 동족어를 만들거나 조립식 문형 등을 생산해 내는 경우이다. 극단적으로는 의사 소통을 위해서 다른 전략을 사용했으나 잘 안된 경우에 학습자는 청자가 알든 모르든 모국어의 그냥 사용해 버리거나 모국어와 목표어를 섞어서 사용해 버리는 언어 전환이 나타나기도 한다.

위 네 가지 오류의 원인은 본 논의를 전개해 나가는 데 있어 모두 중요한 이론적 토대가 된다. 또한, 오류는 단순한 원인에 의해 일어나는 것도 있지만 위의 네 가지 원인이 복합적으로 작용할 경우가 많다. 본고에서는 이러한 관점을 인정하면서도 논의의 대상이 일본어권 학습자로 좁혀졌다는 점에서 두 언어를 비교할 수 있으므로 언어간의 전이에 의한 오류에 좀 더 비중을 두고 전개해 나가고자 한다.

### Ⅲ. 학습자 자료에 나타난 오류 분석

#### 1. 각 대학별 학습 교재 분석

한국어의 시제 표현이 현장에서 어떻게 교수되고 있는지 학습 교재를 통해 살펴보고자 한다. 본 논의에서 살펴본 각 대학별 교재는 다음과 같다.

- ① 고려대학교 민족문화연구소(2003) 『한국어 1』, 『한국어 2』 성문사.
- ② 서울대학교 어학연구소 (2000) 『한국어 1』, 『한국어 2』 문진미디어.
- ③ 선문대학교 한국어교육원 (2000) 『한국어 초급 1』, 『한국어 초급 2』  
생각하는 백성
- ④ 연세대학교 한국어학당 (2003) 『한국어 1』, 『한국어 2』 연세대학교  
출판부
- ⑤ 이화여자대학교 언어교육원 (2001) 『말이 트이는 한국어 I』, 『말이  
트이는 한국어 II』 이화여자대학교 출판부.

위 교재들은 일반적으로 초·중급반 학습자를 대상으로 구성되어 있다. 연세대학교의 교재와 선문대학교의 교재는 일본어권 학습자를 위한 교재로 내용 설명을 일본어로 하고 있다는 점에서 다른 교재와 구분된다. 본고는 일본어권 학습자를 대상으로 한 연구이므로 우선 연세대의 교재와 선문대의 교재를 중심으로 살펴보고자 한다.

먼저, 위 다섯 교재들을 분석하여 초·중급반에서 교수되는 시제 항목을 살펴보면 다음과 같다.

<표 6> 초·중급 교재에 나타난 시제 항목

교재 항목	고려대	서울대	선문대	연세대	이화여대
-있/았/였-	9과	9과	5과	3과	6과
-겠-	14과	11과	7과	3과	13과
-(으)르 것 <sup>17)</sup>	- <sup>18)</sup>	22과	9과	7과	6과
V-ㄴ/는/다 A-∅	-	27과 (2권)		14과 (2권)	-
-고 있다	12과	27과	8과	8과	4과 (2권)
어/아 있다	-	28과 (2권)		18과 (2권)	-

시제 항목이 제시되어 있는 순서는 연세대 교재를 제외하고는 ‘-있/았/였-’이 가장 먼저 제시되어 있다. 현재 시제 ‘-ㄴ/는’ 형태는 연세대 교재와 서울대 교재에서만 제시되어 있어 이에 대한 교육이 소홀히 이루어지고 있음을 알 수 있다. 또한, 서울대 교재에서는 중급 전체 33과 중 28과에 제시되고 있어 교수·학습의 시기가 상당히 늦음을 알 수 있다. 일본어권 학습자를 대상으로 한 연세대 교재와 선문대 교재에서는 거의 모든 시제 항목이 제시되고 있는 것으로 보인다. 하지만, 선문대 교재에서는 현재 시제로서 ‘-ㄴ/는’에 대한 언급은 나타나 있지 않다.

먼저 선문대 교재와 연세대 교재를 분석한 결과를 살펴해보도록 하겠다.

17) 관형사형 어미로서 ‘-(으)르 것’ 보다 미래시제에서 관용적 형태로 쓰이는 ‘-(으)르 거예요, -(으)르 것이다, -(으)르 겁니다’의 기본형으로서 표기.

18) 고려대 교재의 경우 ‘-(으)르 거예요’는 ‘한국어 회화 1’의 제 14과에서 등장하고 있다. 또 14과에서는 ‘-고 있다’를 제시하면서 ‘-어/아 있다’를 언급하고 있다.

## 1) 일본어권 학습자 대상 한국어 교재 분석

연세대학교 교재와 선문대학교 교재는 특정 언어권을 고려해서 교재를 편찬했다는 점에서 다른 교재들과 차이점을 지닌다. 이 장에서는 먼저 두 교재에 나타난 시제 항목에 대한 교육 현황과 문제점을 살펴보고자 한다.

다음 <표 7>과 <표 8>은 두 교재에서 제시된 시제 항목을 조사 정리한 것이다. 선문대 교재는 초급 1, 2권과 중급 1,2권으로 편성되어 있는데 기본적인 시제 항목 5개 중 4개가 초급 1권에서 제시되고 있다. 연세대 교재의 경우 단원은 초급은 제1과에서 시작해서 10과에서 끝나고 중급은 제11과에서 시작하여 제20과에서 끝난다.

<표 7> 선문대 교재에 제시된 시제 항목

단원 / 내용	시제 항목	설 명
제5과	-았(었/였)	과거표현
제7과	-겠-	활용어의 언간에 붙어 화자의 미래의지를 표현
제8과	-고 있다	동작의 진행을 나타내는 표현
	-고 있었다	'-고 있다'의 과거형
제9과	-(으)르 것	V,A -(으)르 거예요 : 화자의 추측, 예상을 나타냄 V-(으)르 거예요 : 주어의 의지를 나타내기도 함
중급 2권 제2과	-어 있다	-

<표 8> 연세대 교재에 제시된 시제 항목

단원	내용	시제 항목	설명
제3과		-겠-	활용어의 어간에 붙어 미래시제를 표현 단, 주어의 인칭에 따라 의지와 추측 표현
		-았(었/였)	과거 표현, 완료 표현
제7과		-(으)르 것	활용어의 어간에 붙어 주어가 1인칭, 2인칭 경우 단 순 미래를 3인칭 경우에는 주어의 동작에 관한 화자 의 추측 표현
제8과		-고 있다	동사의 어간에 붙어서 진행을 표시
제12과		-고 있었다	동사의 어간에 붙어서 과거의 한해서 진행 중에 있 었던 일을 표현
제14과		V-는다/이다/ A다 이다, 있다	활용어의 어간에 붙는 종결어미
제18과		-게 되다	주어의 의지와 관계없이 어떤 과정을 통해서 이룩 한 일을 의미
		-어 있다	동사의 어간에 붙어서 상태 지속 표현
제20과		-었(았/였)었	활용어의 어간에 붙어서, 과거에 있어서 사건·내용 의 완료를 표현하는 시상어미

두 교재 모두 일본어권 학습자를 대상으로 편찬되었으나 실제로는 학습 내용을 일본어를 설명하고 있다는 점에서만 일반 교재들과 차이점을 지닌다. 즉, 시제뿐만이 아니라 제시되어 있는 모든 학습요소가 다른 언어권 학습자를 위한 교재와 동일하다. 비록 초급과 중급 과정에서 학습해야 할 학습요소가 모든 언어권 학습자들에게 동일해야 한다고 할지라도 학습요소의 제시 순서와 설명은 각 언어권 학습자들에게 좀 더 효율적인 방법에서 제

시되어야 할 것이다. 다른 언어권 학습자들과 모든 것이 같고, 단지 언어만 일본어로 제시되어 있는 것은 진정한 의미에서 일본어권 학습자를 위한 교재라 볼 수 없다. 이는 일본어권 학습자들 뿐만 아니라 기타 여러 나라 언어권 학습자들을 위한 교재에서도 마찬가지일 것이다. 즉, 각 언어권에 따라 교육과정과 학습 요소가 차별적으로 구성되어 있는 학습자 중심의 교재 편찬이 필요하다.

### (1) 선문대학교 교재의 현황과 문제점

문법 항목의 제시는 최소한의 일본어로 설명되고 있으며 서술정보보다는 기호로 간단히 제시하려고 하였다.<sup>19)</sup> 또 한 단원이 끝날 때마다 일본어를 한국어로 번역하는 과제를 제시하는 등 언어권을 제한하였을 때 얻을 수 있는 장점을 적극적으로 활용하고 있다.

하지만 초급교재에서 한국어의 문법 항목을 일본어로 설명하면서 참고로 비슷한 일본어 문법 항목을 직접 대응시키고 있다.

(10). V, A 왔(왔/였)습니다: \_ ました/\_습니다 の過去形 (一 来た)

V 고 있다 : 動作の進行を表わす表現 (一 (L) ている)

이러한 제시 방법은 단기적으로는 학습 효과가 나타날지 모르나 학습자가 목표어를 습득하는데 있어 꽤 오랜 시간이 지나도 목표어에 대한 이해를 모국어에 기대어 하게 할 수 있는 위험한 방법이라 할 수 있다. 또 그 문법 항목이 완벽한 대응관계가 아닌 경우에는 오류를 유발시키는 원인되기도 한다. 위의 ‘-ている’의 경우가 그러하다. 앞에서 동작의 진행을 표현한

19) “-았-” 語幹が “오”もしくは“아”で終わる場合(‘-았-’어간이 ‘오’나 ‘-아-’로 끝나는 경우)

다고 설명되어 있지만 학습자들이 오해를 할 수도 있다. 일본어의 ‘-ている’는 앞에 오는 동사에 따라 한국어의 ‘-어/아/여 있다’와도 대응되기 때문이다. 따라서 위와 같은 방법으로 제시될 경우 학습자들은 ‘-고 있다=-ている’라는 잘못된 공식을 입력할 수 있다. 특히 전문대학교의 교재의 경우가 ‘-어/아/여 있다’가 교재 ‘중급 2’의 제 2과에 제시되어 있어서 ‘-고 있다’와의 시간적 공백이 크다. 즉 학습자들은 ‘중급 2’를 배울 때까지 계속해서 이와 관련된 오류를 일으킬 수 있는 것이다.

다음으로 현재시제 비격식체 형태로서 ‘-는다/니다/다’에 대해서 살펴볼도록 하겠다. 전문대학교 교재에서는 ‘-니/는다/다’를 개별적 문법 항목으로 제시하지는 않고 있다. 초급 2권의 제 9과에서 간접화법, ‘Vi-/는다고 하다’ ‘A다고 하다’ 를 제시할 때 그 형태가 나타나 있을 뿐 그것이 가지는 기능은 전혀 언급되지 않았다.

이후 중급 1권 2권에 걸쳐 ‘-니/는다/다’가 포함된 ‘-니/는다고 하더라도’, ‘-니/는다/다고 하던데’, ‘-니/는다/다고 해서’ 등의 문법항목이 제시되고 있지만 ‘-니/는다/다’에 대한 개별적 설명은 없는 실정이다. 이 외에도 ‘-었(았/였)었’이 정형문에서 쓰일 경우의 시제에 대한 설명 없이 명사와 관련된 문장에서 쓰이는 ‘-었(았/였)었던’ 등이 제시되는 문제점이 보이기도 해 문법 요소의 제시에 있어 체계성이 결여되어 있음을 확인할 수 있었다.

중급 교재에서는 초급 교재에서 보이던 문법 항목에 대한 일본어 제시가 없다. 또한, 문법 항목에 대한 한국어 설명이나 제시도 전혀 나타나지 않고 있다. 중급에서는 학습자가 예문을 통해 문법 항목을 스스로 이해하도록 구성되어 있지만, 그러기에는 예문이 다양하지 못하며 문항 수도 충분하지 않다. 예를 들면, 중급 2권 제 2과에서 (33쪽) ‘V아(어/여) 있다’가 제시되어 있는데 교재에 나타난 내용은 아래 내용이 전부이다.

보기) ① 둘러싸이다 : 가수가 팬으로 둘러싸여 있어요.

② 놓이다 : 책상 위에 꽃병이 놓여 있습니다.

연습1) 대화를 만드세요.

(① 저 교회- 잘 알려지다, ② 벽에 그림-걸리다

③ 길에 눈-쌓이다 ④ 냉동실에 고기-보관되다)

가 : \_\_\_\_\_이/가 \_\_\_\_\_아(어/여) 있습니까?

나 : 예, \_\_\_\_\_아(어/여) 있습니다.

연습2) 문장을 만드세요.

① \_\_\_\_\_아(어/여) 있는 \_\_\_\_\_을/를 보세요.

② 지기 \_\_\_\_\_아(어/여) 있는 것이 뭐예요?

위 항목으로써 'V아(어/여) 있다'의 학습은 끝이 난다. 위의 내용이 교재의 한 페이지를 차지하고 있는데 학습자들이 위에 제시된 내용만으로 'V아(어/여) 있다'의 쓰임을 익히는 일은 역부족일 것이다.

## (2) 연세대학교 교재의 현황과 문제점

연세대학교 한국어 학당 교재의 구성 방식은 각 단원의 본문을 한글로 표기하고 바로 다음 쪽에 일본어로 해석을 붙여놓고 형태이다. 문법 항목의 설명은 일본어로 하고 있으나 일본어의 문법 항목을 직접 제시하거나 대응시키는 방법은 피하고 있다. 예를 들어, 시제를 설명할 때 한국어 시제 체계의 전반적인 설명을 일본어로 하고 있는 것이다<sup>20)</sup>. 그렇게 함으로써 학습자가 한국어 시제 체계를 전반적으로 이해할 수 있도록 배려하고 있

20) 韓國の時制は他の言語と同じく自然時間を過去、現在、未來に分ける。しかし物事の狀態や話者の意図などを表わす相が内包されていて、目的時間と相は包括的に表現される。述語の語幹に時制を表わす-았-/-었-/-였-/-겠-が後續けし、そのあとに終止語尾が来る(한국어의 시제는 다른 언어와 마찬가지로 자연시간을 과거, 현재 미래로 나누지만 사물의 상태나 화자의 의지 등을 표현하는 상을 포함하고 있다. 목적시간과 상을 포괄적으로 표현한다. 술어의 어간에 시제를 표현하는 -았/었/였/겠-이 붙고 종지형어미가 온다) (연세대 한국어1, 68쪽 번역)

다.

그러나 문법 항목을 설명할 때 전문 용어가 사용되고 있어 학습자들은 그 용어들이 뜻하는 바를 먼저 이해해야 하는 사태가 벌어진다. 예를 들어, 언어를 전공하지 않는 보통의 학습자가 어간, 술어, 종지어미 등의 용어를 쉽게 받아들이기가 힘들 것이다. 즉, 학술적인 설명이 되고 있어 학습자가 읽고도 그 뜻을 이해하지 못하는 경우가 발생하기 쉽다. 따라서, 문법 항목에 대한 설명은 선이나 기호 등으로 표시하는 방법이 필요하다.

다음은 제14과에서 다루고 있는 ‘-ㄴ/는다, -다’의 항목에 대한 문제점에 대해 살펴보고자 한다. 연세대학교 교재에서는 이를 ‘활용어에 붙는 종지어미’ ‘손아래 사람에게 사용’이라고 설명하고 있다. 즉, 시제에 대한 언급 없이 ‘어미’, ‘반말’로서만 다루고 있다. 교재에 사용된 예문을 살펴보면 다음과 같다.

(11). 나는 매일 일기를 쓴다.

오늘은 날씨가 흐렸다.

위의 예문은 동사에는 ‘-ㄴ/는다’가 붙고 형용사에서는 ‘-다’가 붙는다는 것을 설명하기 위한 예문으로 보인다. 하지만 여기에서는 ‘-ㄴ/는다’가 현재시제 반말 형태라는 점이 간과되어 예문의 대응이 서로 맞지 않다. 학습자들이 혼란을 겪지 않도록 하기 위해서는 아래와 같이 예문이 제시되어야 함이 옳을 것이다.

(12). (현재) 나는 매일 일기를 쓴다.

오늘은 날씨가 흐리다.

(과거) 나는 어제 일기를 썼다.

어제는 날씨가 흐렸다.

일본어권 학습자들에게 ‘-는다’ ‘-다’의 교육은 중요한 의미를 지닌다. 보통 한국어 수업 시 한국어의 활용에 있어 기본형이 자주 언급된다. 일본어 동사와 형용사의 기본형이 현재형 비격식체와 동일하게 사용되기 때문에 교사나 교재에서 한국어의 기본형과 현재형 비격식체의 쓰임이 다름을 언급해줘야 하는 필요성이 있다. 하지만 연세대학교 교재와 선문대학교 교재에서 이에 대한 언급은 부족한 듯하다.

## 2) 일반 학습자 대상 한국어 교재 분석

### (1) 고려대학교 교재 현황

본 교재에서는 먼저 문법 항목을 영어로 설명하고 있으며 새 단어를 제시하는 칸에는 영어와 함께 일본어가 제시되어 있다. 또한 ‘한국어’, ‘한국어 회화’로 구분하여 ‘한국어’에서는 격식체만이 등장하고 ‘한국어 회화’에서는 비격식체가 등장한다.

아래 <표 9>는 각 시제항목을 이 교재에서 어떻게 설명하고 있는지를 정리한 것이다.

<표 9> 고려대 교재 시제 항목 설명

시제항목	설명
-었/았/였-	past tense infix <sup>21)</sup>
-겠-	intentional infix
-고 있다	present, progressive form

고려대 교재에서도 제 1과부터 제 8과까지는 현재시제∅ 표현 ‘ㅂ/습니다’를 다루고 있다. 제 9과에서 과거시제 ‘있/았/였’이 등장하고 제 12과에 ‘-고 있다’가 등장한다. 보통의 교재에서는 ‘-겠-’이 먼저 등장하고 ‘-고 있다’가 제시되는데 본 교재에서는 현재, 과거, 현재 진행, 미래 순으로 제시되어 있는 점이 특징이다. 이어 제 14과에서 ‘-겠 ’이 제시되고 있다.<sup>21)</sup> 그러나 ‘-어/아 있다’ 항목과 ‘-ㄴ/는다/다 ’ 항목은 한국어 1권 2권에서는 제시되어 있지 않다.

## (2) 서울대학교 교재 현황

서울대학교 교재는 모든 언어권 학습자를 대상으로 편찬되어 있기 때문에 문법 항목에 대한 설명이나 어휘의 뜻은 영어로 제시되어 있다. 다음 <표 10>은 서울대 교재에서 시제 항목에 대한 설명이 영어로 어떻게 제시되고 있는지를 살펴본 것이다.

21) 김진우(2002:p146)에 따르면 infix는 삽입사로서 어간/어근을 쪼개어서 접사가 들어가는 형태이므로 한국어의 선어말 어미를 나타내는 용어로 부적합하며 suffix로 수정되어야 한다.

22) 고려대 교재에서도 ‘-겠-’은 2권에서 다시 언급되고 있다. 1권에서 intentional infix 로 다루었으나 2권에서는 가정, 추측으로서의 ‘-겠-’을 다루고 있다.

<표 10> 서울대 교재에 제시된 시제 항목

시제항목	설명
-었/았/했-	past tense marker
-겠-	marker denoting a future plan or intention <sup>23)</sup>
V-(으)ㄴ 것	to be going to V will/is going V
V-ㄴ다/는다 A-다	predicative ending
-고 있다	V+ing
-어/아 있다	to be V

서울대학교 한국어 교재의 구성은 1권의 제 1과에서 제8과까지는 격식체 ‘-하/습니다’를 다루면서 현재시제 ∅를 다루고 제 9과에서 과거시제 ‘-었/았/했’이 등장한다. 다른 교재와 달리 ‘-하다’ 동사의 과거형을 축약형 ‘했’으로 바로 제시하여 학습자의 실제적인 사용에 더 중점을 두고 있다. 제 11과에서 미래시제 ‘-겠-’을 다루고 제 22과에서 ‘-(으)ㄴ 거예요’, 제 28과에서 ‘-(으)ㄴ 것이다’가 개별적으로 구성되어 있다. 제 27과에서 ‘-고 있다’가 제시되고 있다. 한국어 2권의 제 27과에서 ‘어/아 있다’가 제 28과에서 ‘-ㄴ/는다/다’가 제시되어 있다.

23) <서울대 2>에서는 이 ‘-겠-’에 대해 ‘I suppose N will be A/will V’ 라고하여 추측을 나타낼 때 사용하는 것이라고 덧붙여 설명하고 있다. 즉 <서울대 1>에서는 ‘-겠-’의 여러 가지 용법 중, 1인칭 화자에 한 한 의지와 미래에 대한 학습이 제시되어 있고, <한국어 2>에서는 화자가 3인칭의 행동이나 상황을 추측하는 용법으로서 ‘-겠-’이 제시되어 있다.

### (3) 이화여자대학교 교재 현황

이화여대 교재는 student book과 workbook으로 구성되어 있다. student book은 수업시간에 활용하는 것으로 여러 학생들과의 활동으로 구성되어 있고 workbook은 한국어의 활용형을 연습하거나 복습할 수 있게 구성되어 있다. 즉, 수업은 활동 중심, 의사소통 중심으로 수행하고 혼자서 공부할 때는 한국어의 문법과 어휘를 익히도록 구성되어 있는 것이다. 또한, 이런 점에서 본 교재는 다른 교재보다 수업을 활기차게 만드는 역할을 한다.

이화여대 교재는 모든 항목이 한국어로 설명되어 있다는 점도 특징적이다. 새 단어 란에도 영어나 일본어, 중국어 등으로 해석이 되어 있지 않다. 하지만 이러한 장점과 함께 커다란 문제점도 지니고 있다. 학습 활동을 제시하거나 문법항목 등을 설명하는 문장에 아직 배우지 않은 표현들이 계속 등장한다. 즉, 본문 내용에서 문법이나 어휘를 체계적으로 소개하는 것이 부족하다. 예를 들어, 교재 1권의 제 1과 읽기 코너에는 아직 배우지 않은 문법 항목이 거의 반을 차지한다. 제 1과에서 배우는 것은 간단한 인사와 자기소개이며 문법 항목은 'N입니다' 가 전부이다. 그런데 제 1과 읽기 코너에는 연결어미 '-고' 관형사형 어미 '-는', 주체높임 선어말 어미 '-시-', 목적을 나타내는 '-(으)러 가다' 이유를 나타내는 '- 때문에' 등이 등장한다. 이는 모두 초급단계 중에서도 중반부에 가서야 배우는 것들이다. 결국, 교사와 학습자들에게 이러한 읽기 코너는 아무런 실용성을 지니지 못한다. 이러한 문제점은 교재 전체에서 나타나고 있어 교재 구성의 체계성과 연계성을 찾아 볼 수 없다.

다음 <표 11>은 이화여대 교재에 나타난 시제 항목에 대한 설명을 정리한 것이다.<sup>24)</sup>

---

24) student book에서는 문법 항목에 대한 설명이 제시되어 있지 않다. 대신

<표 11> 이화여대 교재에 제시된 시제 항목

시제항목	설명
-었/았/였-	past tense, 過去時制
V-(으)ㄹ 것	future tense, 未來時制
-겠-	예측, 추측
-고 있다	동작의 진행

시제 표현은 제 6과에서 과거 시제 형태소 ‘었/았/였-’이 등장하고 다음으로 ‘-(으)ㄹ 겁니다’가 제 6과에서 제시되고 있다. 본 교재에서는 이것을 미래시제로 보고 있으며 제13과에 등장하는 ‘-겠-’은 불확실한 사실을 예측하거나 추측할 때 사용한다고 설명하고 있다. 말이 트이는 한국어 2권의 제 4과에서 ‘-고 있다’가 동작 동사의 현재진행의 쓰임으로 제시되고 있다.

세 교재 모두 모든 언어권 학습자를 대상으로 하기 때문에 영어 표기는 불가피한 것으로 보인다. 그러나 교재의 편성이 체계적이든 비체계적이든 이러한 교재로 일본어권 학습자들이 학습하는 것은 비효율적인 것으로 보인다. 한국어를 배우기 위해서는 먼저 영어로 제시된 설명을 이해해야 하는 부담이 생기기 때문이다. 이는 다른 언어권 학습자들에게도 마찬가지 일 것이다.

workbook에 문법 항목을 이르는 간단한 한자와 영어가 제시되어 있다. 따라서, <표 9>는 workbook을 참고하여 작성하였다.

## 2. 학습자 작문 자료에 나타난 오류 분석

본 장에서는 2장에서 살핀 오류분석 이론을 근거로 실제로 일본어권 학습자의 작문자료에 나타난 오류를 분석하고자 한다. 이 장에서 행하는 오류분석은 일본어권 학습자를 위한 교수·학습 방안 마련을 위한 선행연구로서 오류 분석 자체가 본 논문의 궁극적 목적은 아님을 밝혀 둔다. 이는 본 논문의 대상이 된 학습자의 인원수가 적고, 장기간의 자료를 바탕으로 한 연구가 아니기 때문에 오류 분석에서 도출된 결과가 일반화되기에는 무리가 있기 때문이다. 이는 본 논문의 한계점이기 하다. 따라서 연구자는 이러한 한계점을 극복하기 위해 선행 연구물과의 비교를 통해 논의를 보완하였다.

오류 형태를 표면적인 오류 형태와 오류 원인에 따른 형태로 분류하였다. 먼저, 표면적인 오류 형태를 누락, 첨가, 대치로 분류한 후 오류의 원인을 분석하였다. 오류의 원인은 앞서 언급한 대로 언어간의 전이에 가장 큰 중점을 두었고 다음으로 언어내 전이, 학습맥락, 의사소통 전략 순으로 분석하였다. 단, 학습맥락이 오류의 원인이 되는 경우에 대해 앞장에서 학습 교재에 나타난 오류를 분석함으로써 이를 대신하였다. 따라서 본 장의 오류 분석에서는 학습맥락에 따른 오류에 대해서는 구체적인 언급은 제외했다.

전체 오류문에서 오류률이 높은 순서는 과거시제, 현재시제, 미래시제로 나타났다. 그러나 이것이 곧바로 학습자들의 과거 시제 사용 능력이 떨어진다는 것을 의미하는 것은 아니다. 이는 학습자들이 현재나 미래 시제 사용 보다 과거 시제 사용을 상대적으로 선호하기 때문이다. 또한, 연구 대상이 된 자료가 주로 학습자들의 작문 자료이며 작문의 주제가 대부분 과거형 어미의 사용이 잦은 것들이기 때문에 미래 시제 사용은 많은 비율을 차지하지 않는다.<sup>25)</sup> 본 논의에서는 이러한 한계점을 보완하기 위해 연구자가

작성한 ‘시험지’와 ‘일본어 번역 과제’를 학습자에게 제시하였고, 그 결과를 논의에 반영하였다. 제시된 예문은 학습자들이 생산한 원문이며 연구자는 오류 수정을 시제와 상에 관해서만 행하였다.

## 1) 과거시제 사용 오류

모든 언어권 학습자들의 한국어 사용 오류 유형을 조사한 조철현(2002)에서는 과거시제 사용에 있어서 ‘었-’을 썼지만 오류가 나타나는 경우로 다음과 같이 여섯 가지를 제시하였다.

- 첫 째, 과거시제 형태를 숙지하지 못한 상태에서 시제 형태소 ‘었/았/였-’을 누락·첨가·대치시켜 발생하는 형태<sup>26)</sup>
- 둘 째, 연결어미가 시제와 같이 사용 될 때 연결어미가 갖는 시제 형태 제약을 숙지하지 못하였거나 주절의 시제가 종속절까지 영향을 미침에도 불구하고 종속절에 시제 형태를 표시하는 경우
- 셋 째 두 동사가 연결어미로 연결되어 하나처럼 쓰일 때, 두 동사 중에 하나에만 시제형태가 붙는 경우
- 넷 째, 현재형을 써야 하는 경우에 과거형을 쓸 경우
- 다섯째, 미래형을 써야 하는 경우에 과거형을 쓸 경우

---

25) 주로 작문의 주제가 된 것은 한국의 생활의 어려움, 경험, 실수, 추억 등으로 과거와 연관이 많은 것들이다.

26) 누락 : 그러나 제가 일반적으로 점심때 다 반친구와 같이 학교식당에서 먹곤 해다. (먹곤했다)

첨가 : 지금까지 여기서 고생도 많이 했지만, 잊을수 없는 귀중한 하루하루를 버냈어요.(보내고 있어요)

대치 : 비행기 음식이 안 막였습니다(먹었습니다)

조철현 (2002 : 231~232쪽) 인용.

여섯째, 내포절에서 현재형으로 상대시제 과거를 표현할 수 있는 데 절대 시제의 개념을 적용해서 과거형으로 표현한 경우

일본어권 학습자만을 대상으로 한 본 연구에서는 위의 여섯 가지 경우 중 첫 번째와 두 번째 현상이 가장 두드러지게 나타났다. 특히 연결어미와 관련해서 학습자들은 목표어에 모국어를 대응시켜 오류를 발생시키는 즉, 언어간의 전이가 빈번히 일어나고 있다. 네 번째와 다섯 번째의 경우는 각각 현재시제 사용 오류와 미래시제 사용 오류 분석에서 다루어야 할 사항으로 보인다. 여섯 번째의 경우는 예문 (13)과 같은 오류 형태인데 오히려 일본어권 학습자의 경우는 예문 (14)과 같이 동사에 한하여 한국어의 시제 형태소가 쓰여야 할 곳에 쓰지 않아 오류가 발생하였다.

(13). 거기에 살고 싶었다고(싶다고) 생각했습니다.

(14). 오랜 만에 일본인 친구를 만나다라고(만난다고) 생각해서 가슴이 두근거렸습니다.

위 예문 (13)과 (14)과 같은 오류에 대해서는 각각 현재·미래시제 사용오류를 분석할 때 다루도록 하겠다.

### (1) 선어말 어미 ‘-었/았/였-’의 누락

조철현(2002)에 따르면, ‘-었-’을 사용하지 않아서 발생하는 오류에 대해 다음과 같이 언급하였다. 첫째, 과거 사실이나 상태, 과거 지속적인 습관, 과거의 진행 등 일반적으로 과거 시제가 담당하는 부분을 표현하지 못한 경우이다. 둘째, 과거 사실에 대한 가정에 현재형을 쓰는 경우이다. 셋째, 과거로부터 현재에까지 지속되어온 일에 대해서 현재나 현재 진행으로 표

현하는 경우이다. 넷째, 현재의 시점에서 완료된 사실이 현재로 표현되는 경우이다. 다섯째, 과거의 시점에서 완료된 사실이 현재로 표현되는 경우이다. 여섯째, 내포절에서 나타나는 상대시제 과거 완료를 과거로 표현하지 못하는 경우이다. 이러한 오류 형태는 본 연구의 대상이 된 일본어권 학습자들의 작문 자료에서도 나타났다. 앞으로의 예문을 통해서 구체적으로 살펴보고자 한다.

과거시제 사용 오류에서 가장 많이 나타난 표면적인 오류 형태는 ‘-었/았/였-’의 누락 현상이다. 아래 예문 (15 가)부터 (15 자)까지 모두 과거시제 선어말 어미 ‘-었/았/였’의 형태가 누락된 오류인데, 그 원인을 언어간의 전이와 언어내의 전이로 명확하게 구분하기는 다소 어려움이 있다. 앞에서 언급했듯이 오류는 여러 가지 원인이 복합적으로 작용되어 생성되기 때문이다. 따라서 다음의 오류 원인의 분류가 보는 관점에서 조금은 달라질 수 있음을 먼저 밝혀둔다.

또한 선어말 어미의 누락 형태에서는 오류 형태의 특성상 언어간의 전이는 거의 보이지 않는다. 따라서 목표어의 복잡성에서 오는 오류의 형태, 즉 언어내적 오류에 중점을 두고 분석하였다.

### 가. 언어간 전이

(15) 가. 상황 : 약속 장소에 늦게 갔어요.

    대답 : 미안해요, 시계가 고장하거든요.(고장났거든요.)

    나. 그래서 7년 전에 제 비행기가 사하라 사막에서 사고를 본 때까지 나는 솔직하게 이야기하는 사람도 없고(없었고) 혼자서 살았어요.

    디. A : 주말에 단풍놀이를 갔었어요.

        B :  좋겠어요.(좋았겠어요)

    르. 학교에 가는데(갔는데) 수업이 휴강이었어요.

- ㄱ. 방학 때 오락을 하는데(했는데) 공부도 했어요.
- ㄴ. 어제 잘 잠을 자는데(자는데) 지금도 잠이 와요.
- ㄷ. 술을 마시는데(마셨는데) 운전할 거예요?
- ㄹ. 우리 동네는 옛날은 사람이 많이 없는데(없었는데) 이제는 많아졌다.
- ㅁ. 안좋은 길을 아이가 혼자 걷고 있기(있었기) 때문에 내가 손을 잡아 주기로 했다.

위 예문(15 ㄱ)의 경우는 먼저 단어 선택에 있어서 언어간의 전이가 일어났다. 일본어권의 학습자가 일본어의 '故障する(kosyousuru)'를 한국어로 번역하면, 보통 'する(suru)'가 한국어의 '하다'와 대응되기 때문에 '고장하다'로 잘못 번역할 가능성이 높다. 또 일본어에서는 고장난 상태가 지속된다는 점에서 현재 지속의 의미인 'ている(teiru)'의 형태를 사용한다. 따라서 '故障している(kosyositeiru)'가 올바른 형태이다. 이런 점 때문에 (15 ㄱ)의 생산자는 한국어에서도 현재형 '고장하다'로 나타냈다. 한국어에서는 과거형 '-었/았/였-'이 현재 지속을 표현하는 경우가 많은데 이를 익히지 못한 학습자가 현재형으로 표현하여 발생한 오류이다.

#### 나. 언어내 전이

위의 예문 (15 ㄴ)은 한국어의 연결어미 사용 시 나타난 시제 오류이다. 연결어미 '-고'는 보통 선행절의 시제와 후행절의 시제가 일치할 경우 선행절의 시제를 생략하고 기본형에 '-고'가 접속한다. 그러나 이 경우는 문장의 주어가 일치할 경우에만 가능하다. 예를 들어 '저는 그때 친구도 없고, 직장도 없었어요'는 자연스럽다. 또한 '친구는 술을 마시고, 나는 차를 마셨어요'의 경우는 두 문장이 대등하게 연결되는 경우에 가능한 형태이다. 그러나 예문 (15 ㄴ)에서는 먼저, '없다'의 주어와 '혼자서 살다'의 주어가

일치하지 않는다. ‘없다’의 주어는 ‘이야기하는 사람’이며 ‘혼자서 살다’의 주어는 ‘나’이다. 또한 두 문장이 대등하게 연결되기보다 선행절의 내용에 후행절이 덧붙여 설명한 형태이므로 ‘없고’가 ‘없었고’로 수정되어 한 문장이 끝났음을 표시해야 한다.

위 예문 (15 ㄴ)의 생산자는 ‘-고’가 기본형에 접속한다는 것을 배운 후이지만 그것이 가지는 다양한 의미와 제약을 학습하지 못해 가지는 다양한 의미와 제약을 학습하지 못해 이러한 오류를 일으킨 것으로 보인다.

이외 (15 ㄷ)의 ‘ 좋겠어요’에서는 두 가지 오류, 음운과 시제의 오류가 나타났다. 본고에서는 음운의 오류에 대한 해석은 생략하도록 하겠다. 예문 (15 ㄷ)에서 쓰인 한국어의 ‘-겠-’은 미래시제로서가 아닌 추측으로서 사용된 경우이다. 따라서 과거시제 형태소 ‘-었-’과의 결합이 가능한 것이다. 한국어에서 과거에 대한 추측은 ‘-었겠/았겠/였겠-’의 형태를 지닌다. 학습자가 ‘-겠-’이 시제 선어말 형태소라고 인식하고 있기 때문에 과거시제 ‘-았-’과 함께 쓰일 수 없다고 생각하여 오류를 일으킨 것으로 보인다.

(15 ㄷ)부터 (15 ㄹ)까지는 ‘-었/았/였’이 가지는 완료의 의미 값을 제대로 이해하지 못해 발생한 오류로 보인다. ‘가는데’는 가는 도중에 후속절의 어떤 사건을 접하게 되는 것이고, ‘갔는데’는 가는 일이 완료된 후에 어떤 사건을 접하게 되는 것이다.

예문 (15 ㄷ)은 선행절에서 과거형을 써야 하는 경우이지만 현재형으로 나타나어 오류가 발생하였다. (15 ㄷ)을 분석해보면 두 개의 문장으로 이루어져 있다는 것을 쉽게 알 수 있다. ‘학교에 갔어요. 그런데 휴강이었어요’ 학습자들은 이렇게 문장을 제시할 경우 선행절이 시제가 왜 과거형이 되어야 하는지 쉽게 이해한다. 그러나 연결어미 ‘-는데’를 학습하고 나면 (15 ㄷ)과 같은 오문이 생산되기도 한다. 이는 현재형에 ‘-는데’가 붙을 경우 ‘그런데’의 의미가 아닌 다른 의미를 가지기 때문이다. 주로 ‘~하는 중에 후행절의

일을 당하다, 방해받다'라는 의미를 가지기 때문이다. 즉 이는 시제 자체에서 오는 혼란이라기 보다는 연결어미 '-는데'가 시제와 결합할 경우 나타나는 의미 차이를 학습자들이 잘 이해하지 못하여 발생한 오류이다. 즉 '갔는데'와 '가는데'의 의미 차이를 학습자들이 명확히 구분하지 못해 발생한 오류라고 볼 수 있다. (15 ㄷ)는 학교에 도착한 후 수업이 휴강인 것을 알게 된 것이고, (15 ㄱ)의 경우는 '-고'로 바꿀 수 있는 형태이다. 따라서 각각 시제를 적용시켜야 한다. (15 ㄴ), (15 ㄹ), (15 ㄴ)은 선행절과 후행절의 시제가 다른 경우인데 이는 선행절이 단순 과거의 형태이거나 현재 완료의 의미를 지니는 경우이다. (15 ㄴ)은 현재 시점에서 과거의 상태를 이야기하고 있는데, 과거의 상태가 어느 시점에서 끝이 남으로써 과거와 현재가 단절되었다는 뜻을 가지고 있기 때문에 완료의 의미를 지니는 '-었-'이 첨가되어야 한다.

예문 (15 ㄹ)의 경우는 명사화된 문장에서 발생한 오류이다. 과거진행형 '고 있었다' 대신 현재진행형 '고 있다'가 접속하여 발생한 오류이다. 학습자는 '-기 때문에'가 기본형에 접속한다는 것을 알고 과잉적용 시킨 경우로 보인다. '때문에'는 항상 명사와 접속하는 것으로 배운다. 또한 일반적으로 동사나 형용사의 기본형에 '-기'가 접속하면 이는 명사화된다고 배운다. 명사는 시제와 무관하다. 따라서 학습자들은 '-기 때문에'가 항상 기본형에만 접속하는 것으로 생각하게 되는 것이다. 즉, 이러한 오류는 교사가 학습자에게 문법을 지나치게 단순화시켜 제시하거나 예외적인 경우를 언급하지 않아 학습자들이 잘못된 언어체계를 구축하게 된 결과이다.

## (2) 선어말 어미의 대치

선어말 어미의 '대치'와 '첨가'는 거의 비슷한 비율로 나타난다. 시제에

있어서 대치 현상이 많이 나타나는 경우는 선어말 어미보다 관형사형 어미에서이다. 주로 관형사형 어미 사용의 오류는 한국어의 동사와 형용사의 품사 인식의 혼란에서 오는 경우가 많다. 이에 대해서는 성지연(2002)에서 구체적으로 다루고 있기 때문에 본고에서는 제외시키고 선어말 어미에 한하도록 하겠다.

### 가. 언어간 전이

- (16). 나는 바다 한 가운데에서 뗏목을 타는 난파선의 뱃사람보다 더 고독였어요.

위 예문 (16)의 ‘고독였어요’는 일본어를 그대로 번역해서 생긴 오류이다. 일본어의 ‘孤獨’은 명사로서 사용되기도 하지만 형용동사 ‘孤獨だ(kodokuda)’(고독이다)로서 서술어의 역할도 한다. 하지만 한국어에서는 ‘고독하다’가 올바른 형태인데 학습자는 일본어를 그대로 한국어로 번역하여 사용하면서 이러한 오류가 발생했다<sup>27)</sup>. 따라서 ‘고독하였다’가 올바른 형태이다.

## (3) 선어말 어미 ‘있/았/였’의 첨가

### 가. 언어내 전이

- (17) ㄱ. 오사무 씨 작품은 세계 여러 나라의 사람들에게 감동을 줬었습니다.(주었습니다) 그는 만화가 문화로서 인정을 못 받았을 때 만화를 예술로 높혔습니다.(높였습니다)

27) 한국어에서도 ‘명사+이다’에서 ‘바보+이’가 형용사가 되는 유형이 있다.  
예) 철수는 의외로 무척 바보다.

- 나. 지금 생각해도 진짜 열심히했는(열심히 한, 열심히 했던) 거 같아요.
- 다. (대통령 탄핵 소추와 관련) 가결돼든 부결돼든 우리의 일상생활에 큰 변함이 없으면 좋았을텐데(좋을텐데...)

예문 (17 가)에서는 감동을 준 상태가 현재까지 지속되므로 과거완료의 형태보다는 결과의 지속을 나타내는 ‘주었습니다’의 형태로 수정되어야 한다. 학습자의 한국어 능력과 직관이 발달하기 전에는 가능한 한 과거 시제 ‘었-’을 한번만 사용하도록 지도하는 것이 좋다. (17 나)의 경우 과거 회상이므로 ‘했던’이 올바른 표현이지만 단순 과거형태 ‘한’도 올바른 표기이다. 과거형태의 관형사형 어미는 ‘-던’만이 가능하다는 것을 인식하지 못해 발생한 오류이다. (17 다)은 미래에 대한 희망을 나타내는 것으로 시제 보다는 서법의 범주로 볼 수 있다.

## 2) 현재시제 사용의 오류

### (1) 현재시제 형태소 ‘-니/는’의 누락

#### 가. 언어간의 전이

(18) 가. 선생님도 술을 좋아하다고(좋아한다고) 말씀하셨습니다.

나. 그 남자는 일본에서 NHK라디오에서 한국말을 가르치다고 (가르친다고) 했습니다.

다. 이 상태가 계속하면 다시 감편될지도 모르다라고(모른다고) 고민한다.

위 예문 (18)과 같이 ‘-니/는’이 누락되는 경우는 전문에서 흔히 발생한다. 자신의 미래에 대한 결심이나 의지를 표현하는 경우에는 ‘-겠-’이 자주 누

락되는데 이에 관해서는 다음 미래시제 사용 오류를 다룰 때 언급하겠다.

먼저, ‘-ㄴ/는다’는 현재의 의미와 함께 현재 진행이나 현재 상태의 지속의 의미를 포함한다. 예문 (18 ㄱ), (18 ㄴ) 모두 그러한 경우이다. 위의 오류 문은 학습자가 동사에 있어 기본형과 현재형이 분화되어 있지 않는 모국어 체계를 그대로 목표어 체계에 전이시켜 발생한 경우이다. 따라서, 이 경우는 무엇보다도 ‘-ㄴ/는다’의 의미 값을 학습자에게 제시하는 것이 중요하다.

예문 (18 ㄷ)의 경우는 학습자가 ‘-ㄴ/는다’를 학습하여 그 기능과 의미 알지만 ‘모르다’라는 품사 인식에 혼동이 와서 범한 오류로 보인다. 이는 후행절의 ‘고민 한다’의 경우는 올바르게 사용했다는 점에서 알 수 있다. 즉, 한국어의 ‘모르다’는 동사이다. 하지만 이에 대응되는 일본어는 ‘알다’의 뜻을 가지는 것은 일반적으로 ‘知る(siru)’, ‘分かる(wakaru)’의 부정형인 ‘知らない(siranai)’, ‘分からない(akaranai)’이다. 어미가 ‘い’로 끝나면 형용사가 되기 때문에 ‘知る(siru)’와 ‘分かる(wakaru)’는 동사이지만 부정형은 형용사이다. 한국어에서 동사의 현재 비격식체 형태소는 ‘-ㄴ/는-’이지만 형용사는 ∅이다. 즉, 한국어의 형용사가 인용문이 되거나 현재형 비격식체로 쓰일 때 그 활용 형태가 일본어의 동사, 형용사의 활용 형태와 동일하다. 따라서, (18 ㄷ)의 생산자는 ‘모르다’를 형용사로 인식하여, ‘-ㄴ/는다’를 누락한 것으로 보인다.

## (2) 시제 형태소의 첨가

현재시제를 사용하는 데에 가장 빈번히 일어나는 것은 과거시제 형태소 ‘있/았/였’의 불필요한 첨가 현상이다.

## 가. 언어간의 전이

(19). 만약 한 장만 산 복권으로 1억이 타으면(탄다면, 타면) 많이 놀라겠어요.

일본어에서 조건이나 가정을 나타내는 표현은 レバ(reba)形와 タラ形가 있다. レバ(reba)形은 자연적인 현상이나 불변의 원리를 나타낼 때 쓰이는데 28)의 경우에 사용된다. 반면, タラ(tara)形은 일상적인 가정에서 사용된다. 즉, 위의 오류문을 일본어로 번역하면 다음 두 문장 중 (20 가) 형태가 올바르다.

(20) 가. もし一枚だけ買った宝くじに一億を受けたら(uketara)たくさん  
おどろくでしょう。

나. もし一枚だけ買った宝くじに一億を受ければ(ukereba)たくさん  
おどろくでしょう。

따라서 위 예문 (19)의 생산자는 모국어의 문법 체계를 목표어에 적용시켜 ‘타면, 탄다면’이 들어가야 할 곳에 과거형 ‘타으면’을 사용하여 오류를 일으켰다.<sup>29)</sup>

## 나. 언어내적 전이

---

28) 春になれば花が咲く(haruninareba hanaga saku, 봄이 되면 꽃이 핀다)

約束時間が決まったら私にお知らせしてください(yakusokuzikan ga kimattara watasini osirasetekudasai, 약속시간이 정해지면 저에게 알려주세요)

29) 가정문에서 선행절의 시제가 과거형을 사용해도 문법적인 경우는 ‘희망’을 나타내는 경우인데, 가령 ‘복권에 당첨됐으면 좋겠어요’의 경우는 문법적인 문장이 된다. 그러나 이러한 경우를 제외하고는 문장에서 후행절과의 관계를 통해 시제가 선택되는 것이 일반적이다.

(21) ㄱ. 깜짝 선물 받았으니(받으니) 기쁘네요.

ㄴ. 부산이 점점 더 추워졌으니(추워지니) 서울은 더 춥겠어요

ㄷ. 감기를 걸렸서(걸려서) 나른하네요.

다음 예문 (21 ㄱ)과 (21 ㄴ)은 다양한 의미를 지니는 ‘-으니’의 쓰임에서 오는 시제의 오류이다. 한국어의 연결어미는 그 쓰임에 따라 시제와 밀접한 관계를 맺고 있다. 그렇기 때문에 학습자들은 연결어미 사용 시 그 연결어미가 가지는 제약에 많은 주의를 기울여야 한다.

한국어 연결어미 ‘-으니’는 <표 12>와 같은 쓰임을 갖는다.<sup>30)</sup>

<표 12> 연결어미 ‘-으니’의 쓰임

	쓰임	시상과의 관계
1. 후행절의 근거, 이유	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 동작동사, 미래동사, 이다동사와 결합</li> <li>· ‘-(으)니까’로 대체가능</li> </ul>	미래시제 사용 못함
2. 후행절의 상황	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 이다동사와 결합 불가능</li> <li>· ‘-(으)니까’와 대체가능</li> </ul>	시상과 관계 없음 (기본형에 결합)
3. 화자의 심정, 지각 표현	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 후행절의 서술어가 제한</li> <li>· ‘-(으)니까’와 대체불가능</li> </ul>	미래시상어미 ‘-겠-’사용할 수 없음

오류문 예문 (21 ㄱ)의 ‘-으니’는 후행절의 상황을 설명하는 것에 가깝기 때문에 시상어미와 상관없이 동사의 기본형에 접속하여야 한다. (21 ㄱ)의 오류문은 연결어미에 작용하는 한국어의 복잡한 시제와 서법 때문에 발생한 오류이다.

다음으로 (21 ㄴ)은 시간 부사와의 호응관계가 맞지 않아 생긴 오류이다.

30) 백봉자(2003 : 180~185쪽) 참고.

(21 나)에서는 ‘점점’을 제거하든지 ‘추워졌으니’를 ‘추워지니’로 수정해야 한다.

다음 (21 다)의 경우는 앞서 2장에서 오류의 원인에 대해 언급할 때 제시된 오류와 비슷한 형태이다. 그러나 이 경우는 언어간의 전이보다는 언어 내적인 측면에서 원인을 찾아 볼 수 있다. 일본어에서 이유를 나타내는 형태가 기본형에서 ‘-て(te)’형과 과거시제와의 접속이 가능한 ‘-ので(node)’형이 있다고 앞서 언급하였다. 하지만, (21 다)의 후행절 ‘나른하네요’는 단순히 자신의 상태를 표현한 것이기 때문에 일본어에서도 ‘-て’형에 가깝다. 따라서, 이는 학습자가 ‘-어서/아서’가 기본형에 접속하여 후행절보다 앞선 상황을 설명한다는 것을 인식하지 못해 생긴 오류로 볼 수 있다.

### 3) 미래시제 사용 오류

미래시제 사용에 따른 오류는 언어간의 전이에 따른 오류가 더 빈번히 일어난다. 이는 앞서 1장에서 언급한 바 있듯이 일본어의 시제는 현재가 과거형을 대신하는 형태를 취해, 일본어에서는 별도로 미래 시제가 존재하지 않기 때문이다.

#### (1) 미래시제 형태소의 누락

##### 가. 언어간의 전이

미래 시제 ‘-겠-’은 주어에 따라 일인칭 주어의 미래 의지를 표현하기도 하고 주어와 상관없이 추측을 나타내기도 한다. 현재 한국어 교육에서 이 ‘-겠-’의 교육은 체계화되지 못하고 있다. 주로 초급 단계에서 미래의지로

제시되고 있고, 중·고급에서 추측으로 제시되어 있다. 그러나 하나의 문법 요소인 ‘-겠-’이 미래 의지도 되었다가 추측도 되었다가 하는 등의 서로 다른 문법 범주를 넘나들다 보니 학습자들은 둘 중의 어느 하나 만을 택해 사용하고 하나는 버리는 쪽을 택하고 있다. 보통 후에 배운 ‘추측’의 기능을 버리는데 예문 (22)를 통해 그 형태를 살펴볼 수 있다.

(22) ㄱ. SARS가 더 이상 확산하지 않으면 좋다고(좋겠다고) 생각합니다.

ㄴ. 저녁에 눈이 많이 왔으니 아직 도로에 눈이 남아 있죠?<sup>31)</sup>

(남아 있겠지요)

ㄷ. 앞으로 아파트에서는 애왕동물의 기르기가 어려워지는걸...

(어려워지겠는걸)

ㄹ. 저녁 때 눈이 많이 왔기 때문에 아직 길에 눈이 있을 것 같습니다.

위 예문 (22 ㄱ) 은 희망을 나타내는 ‘-으면 좋겠다’의 쓰임에서 ‘-겠-’이 누락된 형태이다. 일본어의 ‘拡散しなければいいと思います。’를 그대로 직역한 표현이다. (22 ㄴ)과 (22 ㄷ)은 추측을 나타내는 ‘-겠-’의 쓰임에 익숙치 않아 ‘-겠-’을 생략한 경우이다 (22 ㄹ)은 정문이기도 하지만 ‘-겠-’의 쓰임을 회피한 경우이다. (22 ㄴ)과 (22 ㄷ)은 일본어를 한국말로 번역하게 했을 때 나타난 현상인데 한국어의 ‘-겠지요?’라는 형태를 사용하도록 유도했으나 이에 익숙하지 않은 학습자들이 의미와 기능이 비슷한 표현을 대신 사용하였다.

앞서 언급했듯이 한 형태인 ‘-겠-’이 미래 ‘의지’와 ‘추측’이라는 전혀 공통점이 없는 기능을 한다는 점 때문에 학습자들은 이해에 어려움을 겪는다.

결국, 학습자들은 초급과정에서 배운 ‘-겠-’의 기능만을 인식하게 되고 추측의 ‘-겠-’의 사용은 회피하게 된다. 따라서, 한국어 교육에 있어서 만이라도 일인칭 주어의 미래의지를 나타내는 ‘-겠-’과 이인칭 삼인칭 주어에

31) (22 ㄴ)과 (22 ㄷ)의 일본어 원문은 다음과 같다.

夕方雪がたくさん降ったからまだ道に雪が残っているでしょう。

대한 화자의 추측을 나타낼 때 쓰이는 ‘-겠-’이 개별적인 것이라고 언급해야 하는 필요성이 있는 것이다.

(23) 가. 그래서 이달에는 무엇보다도 먼저 아침 일찍 일어나다고(일어나겠다고) 엄하게 결심했다.

나. 그래서 이번 달에는 아무 것 보다 더 먼저 아침에 일찍 일어나려고 결심했다.

다. 오늘 밤에 제 생일파티가 있는데 와 주세요.

르. 아마 올래 여름 방학에는 나는 부산에 없을 거 같아요.<sup>32)</sup>

예문 (23 가)은 미래형 대신에 기본형을 사용한 경우이다. 이는 일본어의 경우 기본형과 현재형 미래형이 같은 형태를 지니기 때문에 일어난 현상이라고 볼 수 있다. 정문 (23 나), (23 다), (23 르)은 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 것’의 쓰임을 회피한 경우이다. 일본어로 작성된 글을 한국말로 번역하게 했을 때 나타난 현상인데 (23 나)의 경우는 ‘일어나겠다’로 직역해야 할 부분을 그와 비슷한 의미를 가진 ‘-(으)려고 하다’로 번역한 것이고 (23 다)은 ‘와 주시겠어요?’를 의역하여 나타낸 경우이다. (23 르)은 추측의 ‘-(으)르 것’ 대신에 ‘없을 거 같아요’를 사용한 예이다. 이처럼 일본어권 학습자가 회피하려는 형태를 보면 모두 ‘-겠-’이나 ‘-(으)르 거예요’이다. 즉 이 둘의 쓰임이 익숙하지 않아 기능이나 의미가 비슷한 다른 형태를 취한 것이다. 학습자의 의사소통 전략이라 볼 수 있는데, 이를 오류로 볼 수는 없으나 이를 통해 학습자가 한국어의 어떤 요소에 장애와 두려움을 느끼는 지 알 수 있다.

32) 예문 23)의 일본어 원문은 다음과 같다.

(23 가), (23 나) :それで今月には何よりもまず朝早く起きるとかたく決心した。

(23 다) :今夜私の誕生日パーティーがありますが、来てくれませんか。

(23 르) :たぶん今年の夏休みには私はブサンにいません。

## (2) 미래시제 형태소의 첨가

### 가. 언어내적 전이

미래시제 형태소 '-겠-'의 불필요한 첨가로 오류문이 생성된 경우이다. 한국어에서는 보통 현재시제 형태가 미래시제를 대신한다. 화자의 태도나 의도가 나타나지 않는 단순 미래의 경우가 그리한데, 아래의 오류문은 주어가 3인칭 경우에 불필요하게 '-겠-'을 사용하여 생긴 오류이다.

(24) 강바다 씨가 이번 주 수업에 못 오겠어요.( 못 와요)

## (3) 미래시제 형태소의 대치

### 가. 언어내적 전이

미래시제 형태소 '-겠-'의 오용을 분석하기 전에 '-겠-'과 '-(으)르 것'의 쓰임에 대한 구별이 선행되어야 할 것으로 보인다. 김제열(2002)에서는 이 두 형태를 다음과 같이 정리하고 있다.

첫째, 두 형태 모두 자신의 계획이나 의지를 표현할 수 있으나, 일상적 회화에서는 '-(으)르 거예요'를 더 많이 사용한다.

둘째, '-(으)르 거예요'를 사용하여 화자가 시간과 관계없이 어떤 사실에 대한 추측을 표현할 수 있다.

셋째, 현재의 가정된 상황에서 추측 표현으로 '-(으)르 거예요'를 사용한다.

넷째, 조건적 상황에서 화자의 강한 의지를 표현할 때는 '-겠-'을 사용한다.

다섯째, 대화 현장에서 화자의 의도를 결정하거나 표현할 때는 '-겠-'을 사

용한다.

여섯째, 일기 예보에서는 관용적으로 ‘-겠습니다’를 사용한다.

한국어 교육에서는 이러한 구분을 바탕으로 주어와의 호응 관계에 따른 구별도 필요하다. 예를 들어 화자보다는 청자와 더 가까운 제 삼자의 계획이나 의지에 대해 질문할 경우 ‘-(으)르 거예요’의 형태가 더 일반적인 경우이다.

(25) ㄱ. 예진 씨, 내일 예진 씨의 아버지께서 운전하실 겁니까?

ㄴ. 예진 씨, 지금 예진 씨의 아버지께서 운전하실 겁니까?

예문 (25 ㄱ)과 (25 ㄴ)은 3인칭의 미래의 행위에 대해 청자에게 물은 것으로 추측이기 보다 3인칭의 계획이나 예정에 대해 물은 것이므로 미래 시제에 가깝다. 하지만 ‘있다’ 동사의 경우는 다르다.

(26) ㄱ. 예진 씨, 내일 예진 씨의 아버지께서 택에 계실 겁니까?/계시겠습니까?

ㄴ. 예진 씨, 지금 예진 씨의 아버지께서 택에 계실 겁니까?\*/계시겠습니까?

동사 ‘있다’의 경우는 3인칭의 행위에 대한 청자의 추측을 물을 때 ‘-겠-’이 더 생산적임을 알 수 있다. ‘내일’이라는 시간 명사가 함께 쓰일 경우는 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 것’이 추측으로서 모두 허용되지만 ‘오늘’이라는 시간 명사가 쓰일 때 ‘-(으)르 것-’이 오면 어색한 문장이 된다. 즉, ‘있다’ ‘없다’ 동사의 경우, ‘-(으)르 것’과 ‘-겠-’을 3인칭 주어에 대응시켜 보았을 때 시제의 범주에 더 가까운 것은 ‘-(으)르 것’이며 ‘-겠-’은 추측으로서 사용이 더 용이함을 알 수 있다.

이처럼 미래시제 형태소 ‘-겠-’은 인칭에 따라 그 쓰임이 다르고 그것이 미치는 영향이 서법에까지 미치고 있으므로 외국인이 학습하기에는 몹시 까다로운 요소이다. 결국 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 거예요’의 혼용과 오용은 그 복잡한 쓰임에서 발생한 언어내적인 오류라고 볼 수 있다.

- (27) 가. 무서운 영화를 보면 놀라겠어요.(놀랄 거예요)  
 나. 나기사가 오겠어요.(올 거예요)  
 리. 저는 미래에 선생님이겠어요.(선생님이 될 거예요)

위 예문 (27 가)의 ‘놀라다’는 자신의 의지와 상관없는 형용사이므로 ‘-겠-’이 아닌 ‘-(으)르 것-’을 사용해야 한다. (27 나)의 경우는 제 삼자의 행위에 대한 단순한 추측을 나타낼 때는 ‘-겠-’보다 ‘-(으)르 거예요’의 형태가 더 올바르다. ‘-겠-’이 3인칭에 대한 화자의 추측을 사용할 때 사용하지만 선행절에서 그러한 추측을 하게 된 이유나 근거가 제시될 때만 사용될 수 있다. 예를 들어 (27 나)를 ‘영희가 온 걸 보니 나기사가 오겠어요.’라고 바꾸면 오류문이 아니다.

결국 ‘-겠-’은 문장에서 주어와의 호응관계에 따라 그 쓰임이 극히 제한되므로 학습자들에게 ‘-겠-’의 쓰임을 줄이고 ‘-(으)르 것’의 쓰임을 권장하는 것이 효율적이다. 추측 ‘-겠-’는 ‘-겠지요?’라는 문형을 제시하여 ‘-겠-’의 자연스러운 사용을 익히게 하는 것이 효율적이다.

#### 4) ‘-고 있다’ 와 ‘-어/아 있다’의 혼용에 따른 오류

백봉자(2003)에 따르면, ‘-고 있다’는 동작 동사에 결합하여 ‘동작의 진행’, ‘지속적인 행위’, ‘결과상태의 지속’ 등을 나타낸다. 동작동사의 결과 상

태가 지속되는 경우 ‘-고 있다’는 타동사와 결합되고 ‘-어/아/여 있다’는 자동사와 결합된다.<sup>33)</sup> ‘-고 있다’가 자동사와 결합되는 경우에는 ‘동작의 진행’을 나타낸다.<sup>34)</sup> ‘-어/아/여 있다’는 동작동사와 동작동사의 피동 형태와 어울린다.<sup>35)</sup>

### 가. 언어간 전이

- (28) 가. “피병성 설사”일까? 사실은 나의 가슴 속에는 의심감이 가득  
차고 있었지만(차 있었지만) ‘피병’이란 말을 입에 담아서 안  
 되는 법이다.
- 나. 저기 화단에 장미가 피고 있어.(피어있어)
- 니. 저녁 때 눈이 많이 왔기 때문에 아직 길에 눈이 남고 있지요.  
 (남아 있겠지요)
- 르. 자살할 만큼 그 사람은 심한 고민에 빠지고 있더군요.  
 (빠져 있더군요)
- 로. 저녁 때 눈이 많이 왔기 때문에 아직 길에 눈이 남고 있지요.  
 (남아 있겠지요)
- 비. 있다! 있다! 밑에 떨어지고 있다.(떨어져 있다)
- 스. 나처럼 아직 먹어 있는(먹고 있는) 학생은 다른 사람이 청소하고  
 있는 교실에서 먹어야 됐어요.
- 오. 나는 골고루 먹는데 그 남자는 한거번에 많이 먹어 있었어요.  
 (먹고 있었어요)

예문 (28 가)부터 (28 비)은 ‘-아/어 있다’를 써야 할 곳에 ‘-고 있다’가 와

33) 시계를 차고 있다.  
 목걸이를 하고 있다.

34) 영희가 의자에 앉고 있다.

35) 앉아있는 사람보다 서있는 사람이 더 많은 것 같습니다.  
놓여 있다, 닫혀 있다, 열려 있다....

서 발생한 오류이다. 이는 ‘고 있다’가 가지는 기능을 ‘-ている’와 동일시하여 생긴 것인데 3장에서 살펴보았듯이 ‘고 있다’= ‘-ている’식의 교육이 그 원인이 된 것이라 볼 수 있다. (28 ㄱ)과 (28 ㉠)은 동일 화자가 생산한 자료인데 ‘청소하고 있는’의 경우는 올바르게 사용하고 있으나 ‘먹고 있’이 들어가야 할 부분은 모두 ‘먹어 있’으로 표기하고 있다. 이는 ‘-고 있다’와 ‘-아/어 있다’를 같은 기능을 하는 이형태로 인식했을 가능성이 높다.

이처럼 그 범주가 뚜렷이 구분되는 ‘고 있다’와 ‘-아/어 있다’가 일본어권 학습자들에게는 구별이 까다로운 문법 항목이다. 따라서 교수·학습에 있어 교사는 이 둘의 차이점과 사용상의 제약을 충분히 제시해야 한다.

## IV. 일본어권 학습자를 위한 한국어 시제 및 상 교수·학습 방안

본 장에서는 초·중급 일본어권 학습자에게 한국어 시제 및 상을 교육하는데 있어 어떤 내용을 어떤 순서에 의해 가르쳐야 할지를 제시하였다. 즉, 학습자들의 활동보다는 교재에서 다루어야 할 시제 및 상의 내용선정과 등급화에 대해 언급하고 있으며, 현재 한국어 교재에서 나타난 문제점을 바탕으로 재고되어야 할 내용에 대해 언급하였다.

본 장에서 제시되는 교수·학습 방안은 학습자들이 학습의 결과로서 할 수 있는 것에 중점을 둔 것이 아니라 학습의 결과 어떤 활동을 할 수 있기 위해 습득되어야 하는 것들에 중점을 두고 있는 과정 중심적 교수요목이다.

### 1. 종결어미에 있어서 시제 및 상 교수·학습 방안

#### 1) 현재시제 지도 방안

일본어권 학습자들을 대상으로 한 한국어 시제 교육에서 가장 주의를 기울여야 할 것은 한국어의 미래시제 교육일 것이다. 물론 모든 언어권 학습자들이 미래시제 형태 '-겠-'과 '-(으)ㄹ 것'의 쓰임에 대해 많은 오류를 보인다. 하지만 일본어권 학습자들은 이 두 형태의 혼동 뿐만 아니라 현재시제와의 미구분, 기본형과의 미구분을 보이기 때문에 교사는 이 세 형태를 구분해서 제시할 필요가 있다. 그러기 위해서는 일본어에는 없는 한국어의

현재 비격식체 형태 ‘-ㄴ/는다/다’를 적극 제시해 주어야 한다.

ル形	기본형 -다
	현재 비격식체형 -ㄴ/는다

제 3장에서 살펴보았듯이 각 대학에서 학습 교재로 사용하고 있는 한국어 교재에 현재형 비격식체가 제시된 경우는 서울대 교재뿐이었다. 이처럼 한국어 교육에서 ‘-ㄴ/는다/다’의 자리 매김은 제대로 이루어지지 못하고 있다. 하지만 일본어권 학습자들에게 이 형태의 교육은 아주 중요하며, 특히 한국어 학습의 목적인 전문적인 지식 습득에 있다면 더욱 더 중요하다. 따라서 문법적 위상의 자리 매김에 대한 논란에서 떠나 우선은 이 형태가 현재형, 현재진행형의 의미를 지니는 문법 요소임을 인식시켜 줄 필요가 있다.

## 2) 과거시제 지도 방안

한국어의 과거시제 형태소 ‘-었/았/였-’은 과거 시제를 나타내기도 하지만 현재완료, 현재지속, 단순과거(완결)를 나타내기도 한다. 하지만 일본어의 과거 시제 형태 ‘タ(ta)形’은 주로 단순 과거를 나타내고 현재 완료와 현재지속은 ‘-ている’를 통해 나타내기 때문이다.

결국 이러한 차이점과 ‘-었-’이 가지는 특성을 고려하면 효과적인 과거시제 교육을 위해서 동사의 종류에 따른 ‘-었/았/였-’의 쓰임을 구분하여 제시하여야 한다. 또한, 일본어권 학습자만을 대상으로 하는 교수·학습 환경에서는 한국어의 ‘-었/았/였-’과 일본어의 ‘-ている’와의 비교를 통해 학습자들에게 ‘-었/았/였-’이 가지는 상의 기능을 제시해 줄 필요가 있다.

### 3) 미래시제 지도 방안

먼저, 형태소 '-겠-'은 쓰임에 따라 두 가지 형태로 구분하여 제시하여야 한다. 이 둘은 단일 형태이지만 그 기능을 '추측'과 '미래 의지'로 구분할 때 그 의미가 상이하여 공통점을 발견하기도 어려우며, 통사적으로도 주어와 결합하는 양상이 다르므로 이 둘을 구분하여 개별 항목으로 제시할 필요가 있는 것이다.

외국인이 미래시제 '-겠-'과 '-(으)ㄹ 것'을 구분하여 사용하기란 쉽지 않다. 따라서 각각의 의미 범주를 한정시켜 줄 필요가 있으며 교수·학습 시 상황맥락을 제시하여 학습자들이 이해할 수 있도록 하는 것이 필요하다.

현재 한국어 시제 교육에서는 형태적으로 학습자들이 좀 더 배우기 쉽다는 측면에서 '-겠-'이 먼저 제시되고 있다. 하지만 이러한 교육과정은 재고되어야 할 필요가 있다. '-겠-'은 시제의 범주보다도 서법의 범주로서의 의미가 많은 부분 차지하고 있으며 주어에 따라 많은 제약을 가지고 있기 때문에 오히려 학습자들에게는 어려운 범주라고 할 수 있다. 학습자들이 '-겠-'을 학습한 후 스스로 예문을 만들었는데 그 예문이 모두 비문일 경우 학습자들은 학습 의욕을 상실할 것이다. 따라서, '-겠-'보다는 문법적 제약이 덜한 '-(으)ㄹ 것'을 먼저 제시하는 것이 더 효과적일 것이다. 다음 <표 13>은 미래 시제 교수·학습 시 학습자들에게 도움이 될 수 있는 학습지이다. 각각의 쓰임을 화자, 청자, 문장의 주어와의 관계에 따라 구분하였다. 문법 요소의 제시·설명 후 학습자들이 연습할 수 있는 학습지를 제작하여 보았다. 실제 교수·학습에 있어 교사는 의문문의 형태를 많이 사용하기 때문에 정형문과 의문문을 구분하여 교수용 학습지를 제작하였다.

<표 13> 형태소 '-겠-'과'-(으)르 것' 교수용 학습지

‘-(으)르 것’ (계획, 의지, 추측)	‘-겠-’ (강한 의지, 추측)
1. 말하는 사람 = 문장의 주어 - 자신의 계획, 의지를 표현합니다. (주어가 생략될 수 있어요) 예문 ① 2. 말하는 사람 ≠ 문장의 주어 ≠ 듣는 사람 - 주어에 대한 추측만 사용할 수 있습니다. 예문 ② 3. 문장의 주어 = 듣는 사람 - 상대방의 계획을 확인할 때만 사용합니다. 예문 ③ <질문할 때> 4. 듣는 사람 = 문장의 주어 - 듣는 사람의 계획, 의지를 묻습니다. 예문 ④ 5. 듣는 사람 ≠ 문장의 주어 * (비문) - 주어에 대한 듣는 사람의 예상을 묻습니다. 예문 ⑤, ⑥	1. 말하는 사람 = 문장의 주어 - 자신의 강한 의지를 표현합니다. (주어가 생략될 수 있어요) 예문 ① 2. 말하는 사람 ≠ 문장의 주어 ≠ 듣는 사람 - 주어에 대한 추측만 사용할 수 있습니다. 예문 ②, ③ 3. 문장의 주어 = 듣는 사람 - 상대방에 대해 추측할 때만 사용합니다. 예문 ④ <질문할 때> 4. 듣는 사람 = 문장의 주어 - 상대방의 의지를 묻습니다. 예문 ⑤ 5. 듣는 사람 ≠ 문장의 주어 - 주어에 대한 듣는 사람의 예상을 묻습니다. 예문 ⑥
① 내일은 식료품을 사러 시장에 <u>갈</u> 겁니다. ② 다나카 씨는 오늘 바빠서 <u>못 올</u> 겁니다. ③ 당신은 2년 후에 다시 한국에 <u>올</u> 겁니다. 그렇지요? ④ 4월 5일은 휴일인데, 그날 뭐 <u>할</u> 겁니다? ⑤ * 주리 씨가 저녁 파티에 <u>올</u> 겁니까? → 주리 씨가 저녁 파티에 <u>올</u> 까요?	① 20대에 꼭 아프리카에 <u>가 보</u> 겠어요 ② 고향에 돌아가면 가족들이 <u>기뻐하</u> 겠어요. 그렇지요? ③ 주리 씨는 회의에 <u>못 오</u> 겠어요. * (비문) ④ 너는 키가 많이 <u>크</u> 겠다. ⑤ 같이 한 잔 <u>하</u> 시겠습니까? ⑥ 민호 씨가 지금 집에 <u>있</u> 겠습니까?

#### 4) ‘-고 있다’ 및 ‘-어/어 있다’ 지도 방안

앞서 3장에서 살펴보았듯이 한국어의 ‘-고 있다’와 ‘-어/어 있다’에 대응될 수 있는 일본어의 형태는 표면상 단형태이다. 하지만, 한국어로 번역해보면 단순히 ‘-고 있다’와 ‘-어/어 있다’만으로 번역되지 않는다는 것을 알 수 있다.

- (29) 가. 女の子が本を読んでいる。(여자 아이가 책을 읽고 있다)  
나. 田中君は彼女を愛している。(나카다 군은 그녀를 사랑하고 있다)  
다. この道には桜がいっぱい咲いている。(그 길에는 벚꽃이 가득 피어 있다)  
르. お祖母さんは死んでいる。(할아버지는 돌아가셨다)  
로. この時計は壊れている。(이 시계는 고장 났다)  
리. 彼女ほどの美人はありふれている。(그녀 정도의 미인은 흔하다)

이경은(1998)에서는 일본어의 ‘-ている’의 의미를 동사의 어휘적 자질과 문맥에 따라 진행상, 결과상태상, 단순상태상, 반복상, 경험상으로 분류하였다. 진행은 동작성을 띤 계속동사는 ‘-고 있다’와 ‘∅<sup>36)</sup>’로 표현할 수 있다. 결과상태를 나타낼 경우 일본어는 결과동사에 ‘-ている’가 접속하지만 한국어의 경우는 동사의 어휘적 자질에 의해 세분화 된다. 자동사, 피동사일 경우는 ‘-어/어 있다’나 ‘-었/았/였-’이 접속하고 타동사일 경우는 ‘-고 있다’나 ∅로 나타낸다. 또한, 타동사 중 지각 동사일 경우는 ‘-고 있다’와 ∅로 실현되지만 소유의 의미를 지니는 동사일 경우는 ‘-고 있다’만 접속할 수 있다. 한국어나 일본어 모두 착용동사와 ‘타다’ 동사는 양의성을 가지기 때문에 동작의 진행이나 결과상태를 모두 표현할 수 있다고 보고 있다. 그러

36) 이경은(1998)에서는 격식체에서 현재형과 비격식체 ‘-니/는다’를 모두 ∅로 표시하고 있다.

나 일본어의 이동 동사는 양의성을 가지기 때문에 한국어로 표현할 경우는 진행상은 ‘-고 있다’로 결과상태는 ‘-아 있다’로 표현된다. 일본어의 특수동사에 ‘-ている’가 접속하면 단순상태를 표현하는데 일본어의 특수동사에 해당하는 한국어의 어휘는 형용사나 상태 동사이다. 따라서, 상태 동사 중 순간동사는 ‘어/아 있다’로 상태를 표현하고 결과상태 완료정태지속동사는 ‘-있/았/였’으로 상태를 표현한다. 형용사는 ∅이다. 일본어에서 ‘-ている’가 접속하여 경험을 나타낼 경우 한국어에서는 ‘-있/았/였’으로 표현하며 반복은 ‘-고 있다’와 ∅로 표현한다고 하였다. ‘-ている’과 ‘-고 있다’의 대조 연구만 살펴보더라도 ‘-ている’가 갖는 의미 영역이 ‘-고 있다’보다 광범위하다는 것을 알 수 있다.

이처럼 까다로운 ‘-고 있다’와 ‘어/아 있다’를 ‘-고 있다=ている’, ‘어/아 있다=ている’ 식으로 제시하는 것은 분명 오류를 유발시키는 원인이 될 수 있다. 따라서, 한국어 교육에서 ‘-고 있다’와 ‘어/아 있다’를 일본어와의 대응을 통해서 제시하기 보다는 동사의 자질에 따른 쓰임의 제약을 충분히 제시하는 것이 효과적일 것이다. 대신 ‘-어/아 있다’의 동사에 따른 쓰임은 단계적으로 이루어지는 것이 더욱 중요하다.

그리고 ‘-어/아 있다’가 쓰여야 할 곳에 ‘-고 있다’를 사용하여 발생하는 오류의 경우는 이 둘의 제시 단계의 거리가 커서 학습자들이 ‘어/아 있다’를 배우기 전까지는 계속해서 이와 같은 오류를 일으키기 때문이다. 이는 학습맥락에 의해 유도된 오류라고 볼 수도 있다. 즉, 예문 (28)에 나타난 오류는 학습자들이 ‘-고 있다’가 ‘-ている(teiru)’와 동일한 기능을 하는 것으로 오인하여 발생한 오류인 것이다. 따라서, 이 두 문법 요소의 학습 단계의 거리를 좁혀주는 것이 필요하다.

## 2. 연결어미와 관련한 시제 및 상 교수·학습 방안

앞의 논의를 통해 일본어권 학습자들이 연결어미 사용에 있어서 시상의 오류가 가장 빈번히 나타남을 알 수 있었다. 이는 아마도 연결어미를 사용할 때 연결어미가 가지는 음운적 변화와 함께 시제 사용에 따른 음운적 변화를 함께 고려해야 한다는 것이 학습자들에게 큰 부담으로 작용된 것으로 보인다. 따라서 연결어미 사용에 관련된 시제의 교수·학습은 매우 분석적이고 단계적으로 이루어져야 한다.

1단계 : 접속사를 이용하여 두 문장을 개별적으로 작성한다.

2단계 : 두 문장의 시상을 각각 파악한다.

3단계 : 선행절과 후행절의 관계를 파악하고 후행절에 따른 선행절의 시상을 파악한다.

4단계 : 각 연결어미가 갖는 시상의 제약을 파악한다.

5단계 : 두 문장을 연결어미를 이용해 한 문장으로 만든다.

위 다섯 단계를 적용하여 교수·학습 지도 방안을 마련하면 다음과 같다.

<표 14> 연결어미 ‘S1-(으)면 S2’ 교수·학습 지도안

학습내용	S1-(으)면 S2	
학습목표	· ‘S1-(으)면 S2’의 쓰임을 알고, 동사와 형용사에 접속시킬 수 있다. · ‘S2’의 시상에 따라 S1의 올바른 시상을 선택할 수 있다.	
단계	교수·학습 활동	
	교사활동	학생활동
도입 (10분)	· 인사 (일상생활에 대한 대화) - 요즘 한국에서는 로또 복권이 유행이에요. 로또 복권에 대해서 알아요? · 본시 학습내용 제시 -( )씨는 복권에 당첨되어서 1 억원이 생기면 뭐 하고 싶으세요?	· 인사 · 교사의 질문에 대한 대답 -알아요/ 몰 라요 · 새로운 문법 항목에 대한 질문 -선생님, 다시 한번 말해 주세요. 1억 원이 ‘생기다’ 예요?
제시 · 설명 (10분)	1. 문법 제시 ① 앞서 제시한 문장을 접속사를 이용하여 두 문장으로 제시. ② 두 문장의 시제에 대해 질문 ③ 두 문장의 선후관계에 대해 질 문 ④ 두 문장을 한 문장으로 제시 2. 재질문 -( )씨는 복권에 당첨되어서 1 억원이 생기면 뭐 하고 싶으세요? 3. 현재완료 미래추측형태 제시	1. 탐구활동 ① 접속사의 의미 이해 ② 교사의 질문에 대답 ③ 교사의 질문에 대답 ④ 연결어미 ‘-(으)면’의 의미 파악 2. 대답 -1억원이 생기면 스포츠카를 사고 싶어 요. 3. 대답

	<p>-영화를 보러 남포동에 갔어요. 그런데 표가 다 팔렸어요. 그러면 어떻게 하겠어요? - 음식이 너무 많아서 다 못 먹겠어요. 그러면 어떻게 하죠?</p> <p>4. 두 문장을 한 문장으로 접속시키며 학생들의 대답을 정리한다. -( ) 씨는 영화 표가 다 팔렸으면 그냥 쇼핑을 할 거군요. -( ) 씨는 음식을 다 못 먹겠으면 친구에게 들어 줄 거군요.</p> <p>5. 연결어미와 시상의 관계 설명 예) 제가 표를 사기 전에 다 팔렸어요. 그러니까 현재완료형이 온바른 표현이에요. 예) 음식을 먹기 전에 음식을 보고 너무 많다고 생각했어요. 그래서 다 먹을 수 없을 거 같아요. '다 못 먹겠다' 라고 추측했어요. 먹기 시작하기 전에 한 말이에요.</p> <p>6. 후행절의 일상적, 반복적, 일반적인 사건을 제시 · 눈이 오면 길이 미끄러워요. · 봄이 되면 꽃이 피지요. · 환절기가 되면 감기에 잘 걸려요.</p>	<p>-그냥 쇼핑을 할 거예요. -ampo를 사겠어요. -그냥 남기겠어요. -같이 온 친구에게 주겠어요.</p> <p>4. 새로운 형태에 대해 질문 -선생님, '팔리면' 아니에요? -선생님, '다 못 먹으면' 아니에요?</p> <p>5. 연결어미와 시상의 관계 파악</p> <p>6. 후행절의 일상적, 반복적, 일반적인 사건에는 선행절의 연결어미에 시상어미가 올 수 없음을 안다.</p>
<p>연습 (20분)</p>	<p>1. 형태적인 연습 -학습지 제시 2. 그림의 상황을 보고 문장 만들기</p>	<p>1. 학습지 풀기 (1).반침의 유무에 따른 형태 연습 예) 가다→가면       먹다→먹으면</p>

	<p>3. 유의적인 학습 -여러 가지 가정을 제시</p> <p>4. 문제지 제시 -올바른 형태에 동그라미 치기</p>	<p>(2) 현재형 연결어미 사용 연습 예 ) 고향에 가다, 친구를 만나다 → 고향에 가면 친구를 만날 거예요.</p> <p>(3) 과거형 연결어미 사용 연습 예 ) 공책에 다 쓰다, 칠판을 보세요 →공책에 다 썼으면 칠판을 보세요.</p> <p>2. 그림을 보고 문장 만들기</p> <p>3. 교사가 제시한 여러 가지 가정 중 하나를 선택하여 자신의 의견을 말하기</p> <p>4. 문제지 풀기</p>
<p>사용 (5분)</p>	<p>파트너와 휴일의 날씨에 따라 무엇을 할지 결정한다.</p>	
<p>마무리 (5분)</p>	<p>연결어미를 시상에 따라 정리한다. 'S-(으)면'을 이용하여 학습자에게 질문하면서 수업을 마무리한다. 예) 내일 날씨가 좋으면 뭐 할 거예요?</p>	

### 3. 한국어 시제와 상 교육 순서

이번 장에서는 지금까지의 논의를 토대로 초급 단계에서의 일본어권 학습자를 위한 한국어 시제와 상의 교육 순서를 제시하고자 한다. 노재은(2001)에서 중국어 모어 학습자를 위한 한국어 시간 표현 교육 순서를 가 제시하고 있는데 이는 곧 시간 표현에 있어 언어권별로 교육 순서가 새롭게 재고되어야 함을 의미하는 것이다. 또한, 개별 언어권 학습자 대상으로 교육 과정을 재편성하는 것이 진정한 의미의 개별 언어권별 교재라는 점에서 교육 순서를 제시하는 의의가 있다.

본 논의에서 교육과정은 12주를 기준으로 하였으나 10주 이후에는 관형사형 어미 학습단계로 구분하여 8주까지의 교육 순서만 제시하도록 하겠다.

1주, 한국어의 자음과 모음, ‘명사-입니다’

2주, 현재형 격식체형 ‘-ㅂ/습니다’, 시간부사 ‘오늘’, ‘지금’등

3주, 현재형 비격식체형 ‘V +-ㄴ/는다’, ‘A+-다’.

시간부사 ‘이번 주’, ‘이번 달’, ‘올해’ 등

4주, 과거형 ‘-었/았/였-’을 다룬다.

시간부사 ‘어제’, ‘작년’, ‘지난 주’, ‘지난 달’ 등

5주, 현재형 격식체, 비격식체와 과거형을 복습

- 1) 각각의 시제에 어울리는 시간 부사를 구분하여 사용할 수 있다.
- 2) 지금까지 배운 동사와 형용사의 품사를 명확하게 인식할 수 있다.
- 3) 모음에 따른 과거형의 형태를 올바르게 사용할 수 있다.
- 4) 현재형에 미래의미가 나타남을 안다.

6주, 현재진행형의 ‘-고 있다’-고 있었다’

동사 ‘먹다’, ‘가다’, ‘오다’, ‘입다’, ‘신다’, ‘매다’ 등

7주, 미래시제 ‘-(으)ㄴ 것’-겠-’

시간부사 ‘내일’, ‘내년’, ‘다음 달’, ‘이번 주말’ 등

8주, ‘-어/아 있다’

자동사, 상태동사,

9주, 추측의 ‘-겠-’추측을 나타내는‘아마’와 함께 다룬다.

10주, 4주에 걸쳐 학습한 ‘-고 있다’와 ‘-어/아 있다’ 형태와 미래 시제 ‘-(으)ㄹ 것’과 의도, 추측의 ‘-겠-’을 복습한다.

지금까지 한국어 교재에서 제시된 순서와 본고에서 제시된 순서를 비교해 보면 다음과 같다.<sup>37)</sup>

<표 15> 시제 및 상 제시 순서 비교

구분 순서	연세대 교재(2003)	선문대 교재(2000)	박선훈(2004)
1	-겠-	-았/었/였-	V-ㄴ/는다 A-다
2	-았/었/였-	-겠-	-았/었/였-
3	-(으)ㄹ 것	-고 있다	-고 있다
4	-고 있다	-(으)ㄹ 것	-(으)ㄹ 것, -겠-
5	V-ㄴ/는다 A-다	-어/아 있다	-어/아 있다
6	-아/어 있다		(추측) -겠-

지금까지의 교재와 시제 제시의 순서가 다른 점은 먼저 3주에서 현재형 비격식체 ‘ㄴ/는다’의 제시이다. 이는 일본어권 학습자들에게 한국어 동사의 형태가 기본형, 현재형이 다르다는 것을 인식시켜 앞으로 연결어미나

37) 3장에서 살펴본 다섯 교재가 일률적이기 않기 때문에 본고에서는 일본어권 학습자들을 위한 연세대 교재와 선문대 교재를 기준으로 하였다.

전문의 사용에 있어 시제의 사용에 주의를 기울여도록 하기 위한 것이다. 또 다른 점은 7주에서 미래 시제 ‘-(으)ㄹ 것’과 ‘-겠-’을 함께 다루는 것이다. 지금까지 한국어 교육에서 ‘-겠-’의 교육은 아주 중요하게 다루어져 왔다. 실제로 한국어에서 ‘-겠-’은 중요한 선어말 어미이다. 하지만 이는 ‘추측’이라는 서법의 범주에서 봤을 때 그러하다. 시제에서 ‘-겠-’은 결코 생산적이거나 쉬운 문법 범주가 아니다. 하지만, 형태적으로 간단하다는 이유 때문에 한국어 교육에서 ‘-(으)ㄹ 것’보다 우선시 되어 왔다. 하지만 실제 원어민 화자인 한국인도 강한 의지나 ‘-ㅂ/습니다’ 체를 사용하는 경우를 제외하고는 ‘-(으)ㄹ 것’을 사용하는 경우가 많다. 또 학습자들이 학습 이후 실제 생활에서 많이 접할 수 있는 표현이기 때문에 학습자들에게 지속적인 동기 유발을 일으킬 수 있다. 따라서 본고에서는 미래 시제에 있어서는 ‘-(으)ㄹ 것’의 제시를 앞당겼다. 또 미래 시제에 있어서는 ‘-겠-’은 그 중요성을 줄이고 ‘-(으)ㄹ 것’의 적극적인 교육을 권장하고자 한다. 이후 ‘-겠-’은 9주에서 추측으로서 더 중요하게 다루어야 한다.

## V. 결 론

본 논문에서는 일본어권 한국어 학습자의 작문 자료에 나타난 한국어 시제와 상의 오류 분석 통해 효과적인 교수·학습 방안을 마련하고자 하였다.

현재 한국어 교육 현장에서 언어권별로 가장 높은 비율을 차지하고 있는 학습자는 일본어권 학습자들이며, 가장 많은 논의가 이루어지고 있는 실정이다. 한국어 교육이 본격적으로 실시 된 이래 일본어권 학습자들을 위한 많은 연구가 있어왔다. 그러나 아직 시제와 상에 대한 본격적인 연구는 미흡한 실정이다. 이에 본 논문에서는 한국어의 시제와 상에 한하여 일본어권 학습자들이 일으키는 오류를 분석하고 원인을 밝히고자 하였다.

일본어권 학습자들이 다른 언어권 학습자들보다 한국어 습득에 있어 더 유리한 조건에 있음에도 다른 언어권 학습자들과 같은 교육과정을 적용시킴으로써 비효율적인 교육환경을 조성하였다. 그러나 최근 들어 몇몇 대학에서 각 언어권별 특성화된 교재를 제작하여 학습자들에게 제공되고 있다.

제 III장 1절에서는 일본어권 학습자를 위한 한국어 교재에 나타난 시제와 상의 교육 현황과 문제점을 살펴보았다. 아울러 모든 언어권 학습자를 위한 한국어 교재에 나타난 시제와 상의 교육 현황을 분석하여 현재 초·중급에서 다루어지고 있는 시제와 상의 형태를 정리하였다. 2절에서는 학습자들의 작문 자료를 대상으로 실제 오류문을 분석하였다. 오류의 표면적 형태에 따라 누락, 첨가, 대치로 구분하였고, 미래시제 있어서는 ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄹ 것’의 혼용에 의한 오류 형태를 추가하였다. 또한 ‘-ている(teiru)’에 대응되는 ‘-고 있다’와 ‘-어/아 있다’의 경우도 이 둘의 혼용에서 오는

오류를 분석하였다.

분석 결과 과거시제에서는 과거 시제 형태소 ‘-었/았/였-’의 누락 현상과 연결어미 사용에 있어 연결어미가 갖는 시제 형태 제약을 무시하여 발생한 오류가 가장 두드러지게 나타났다. 현재시제에 있어서는 인용문이나 내포문에서 ‘-니/는’의 누락 현상이 두드러지게 나타났다. 이는 현재 일본어권 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육에서 현재시제로서 ‘-니/는다’의 교육을 소홀히 하고 있기 때문인 것으로 교재 분석을 통해 알 수 있었다. 미래시제에 있어서는 ‘-겠-’의 사용에 따른 오류가 가장 빈번히 일어나고 있었다. ‘-겠-’이 주어에 따라 시제의 범주와 서법의 범주를 넘나든다는 특성 때문에 학습자들은 혼란을 겪는 것으로 보인다. 아울러 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 것’의 혼용에서 오는 오류문도 발견되었다. 즉, 미래시제로서 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 것’이 가지는 미묘한 의미 차이 때문에 의문문에서 많은 혼란이 발생되고 있는 것으로 보인다. 따라서 본고에서는 초급 학습자들에게 ‘-겠-’을 별개의 두 범주로 제시할 것을 제안하였다. 즉 일인칭 미래시제와 추측으로서 ‘-겠-’이 형태가 같을 뿐 서로 다른 범주로서 별개의 것으로 제시할 것을 제안하였다. 또한 일인칭 미래시제로서 ‘-겠-’은 현재 한국어 교육에서 ‘-(으)르 것’보다 중요하게 다루어지고 있는데 본고에서는 ‘-겠-’보다 ‘-(으)르 것’을 중요하게 다루어야 함을 제안하였다. 대신 ‘-겠-’은 미래시제 보다 추측으로서 더 중요하게 다루어져야 할 것이다.

상의 범주인 ‘-고 있다’와 ‘-어/아 있다’의 오류는 주로 교수 현장이나 교재에서 ‘-고 있다=-ている’ 식의 교육으로 인해 오류가 발생하는 것으로 보인다. 또한 ‘-고 있다’와 ‘-어/아 있다’의 학습 단계의 차이가 커서 ‘-어/아 있다’를 학습할 때까지 일본어의 ‘-ている’의 의미에 해당하는 한국어 작문에서 어떤 동사에든 ‘-고 있다’를 접속하여 오류문을 발생시키고 있다.

제 IV장에서는 제 III장에서의 오류 분석을 토대로 일본어권 학습자를 위

한 시제와 상의 교수·학습 방안을 제시하였다. 제1절에서는 종결어미에 있어서 시제와 상의 교수·학습 방안을 제시하였다. 현재형 ‘-ㄴ/는다’의 적극적인 제시와 동사의 쓰임에 따라 과거형 ‘-었/았/였-’의 다양한 쓰임을 제시할 것을 언급하였다. 미래시제에 있어서는 ‘-겠-’보다 ‘-(으)ㄴ 것’의 중요성을 더 부각시킬 것을 제안하였다. 아울러 교수용 ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄴ 것’의 학습지를 마련하였다. 상의 범주인 ‘-고 있다’와 ‘-어/아 있다’의 교수에 있어서 먼저, 두 문법 요소의 학습 단계의 거리를 좁혀주는 것이 필요하다. 교재나 교수 계획에서 이들의 제시 단계를 좁혀 주어야 한다. ‘-고 있다’가 보통 초급 단계에서 제시되는 반면 ‘-어/아 있다’는 중급의 후반부에서 제시되는 현재의 제시 순서를 조정해야 할 필요가 있다.

제 2절에서는 연결어미와 관련한 시제와 상의 교수·학습 방안을 제시하며, 조건의 연결어미 ‘-(으)면’의 교수·학습 지도안을 구안하였다.

제 3절에서는 지금까지 논의를 바탕으로 한국어 교수·학습 단계에 있어서 시제와 상의 교육 순서를 제시하였다. 현재 한국어 교재에 나타난 교육 순서와 본고에서 제시한 교육 순서를 비교하였다. 현재형 ‘-ㄴ/는다’와 ‘-어/아 있다’의 제시 순서를 앞당기고 ‘-겠-’보다 ‘(으)ㄴ 것’의 중요성을 강조하였다.

본 연구에 있어 오류 분석은 학습자들의 작문 자료만을 대상으로 하였다. 또한 학습자들의 수가 적었으며 연령층이 주로 20대에서 30대 초반에 한정되어 있었다는 점이 본고의 한계점이라 할 수 있다. 또한, 오류 분석의 대상을 일본어권 학습자로 제한하였음에도 불구하고 과거, 현재, 미래 시제 등을 종합적으로 다루면서 일본어와 한국어의 대조 분석이 미흡했다. 앞으로 좀더 미시적인 관점에서의 연구를 통해 보다 효과적이고 효율적인 교수·학습 방법이 개발되어야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 고영근 · 남기심(1995). 『표준국어문법론』, 탑출판사.
- 김유미(2002). 「학습자 말뭉치를 이용한 한국어 학습자 오류분석연구」, 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김정은 · 이소영(2001). 「제2언어로서의 한국어 표준 문법」, 이중언어학 제 19호.
- 노재은(2001). 「중국어 모어 학습자를 위한 한국어 시간 표현 교육연구」, 경희대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박선아(1993). 「외국어 화자를 위한 한국어 시간표현의 학습모형」, 상명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박영준(1998). 「형태소 '-었-'의 통시적 변천」, 한국어학회 제8집.
- 백봉자(2003). 『한국어 문법 사전』, 연세대학교 출판부.
- 성지연(2002). 「오류분석을 통한 한국어 관형사형 어미 사용 연구-일본인 중급학습자 대상으로」, 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송주영(2002). 「한국어 학습에 나타나는 오류 연구-어미를 중심으로」, 한국외국어대학교 석사학위 논문.
- 우인혜(1998). 「일본인 한국어 학습자의 오류연구」, 새국어교육 56권.
- 이경은(1998). 「한국어 문말시상형태소의 오류 분석-외국어로서의 한국어 교육에서 '-고 있다'와 '-ている'의 대조분석 중심으로」, 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이미영(2001). 「외국어로써 한국어 학습자의 학습 전략 연구-발화오류자료의 전산코딩을 이용하여」, 고려대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이미희(1994). 「영어 시제 학습에 나타난 오류 연구」, 한남대학교 대학원

석사학위 논문.

- 이수경(1997). 「일본어를 모어로 하는 한국어 학습자의 ‘하고 있다’와 ‘해 있다’의 오류분석」 한국어 교육 제8집.
- 이은경(2000). 「한국어 학습자의 조사 사용에 나타난 오류 분석-한국어 학습자의 작문을 중심으로」 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이재성(2001). 『한국어의 시제와 상』 국학자료원.
- 이정희(2003). 『한국어 학습자의 오류연구』 박이정.  
(2001). 「한국어 학습자의 시제 오류 연구」 『이중언어학』 제18호, 이중언어학회.
- 이정희(2000). 「한국어 동사와 일본어동사의 상에 관한 연구-오용례의 분석을 통하여」 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이한섭(1994). 『일어학 개설』 한신문화사.
- 이혜영(1998). 「문법 교수의 원리와 실제」 이중언어학 제 15호.
- 전나영(2003). 「일본어권 학습자를 위한 한국어 교육-한국어 피동형 표현의 교수 모형」 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 조철현(2002). 「한국어 학습자의 오류 유형 조사 연구」 2002년도 국어정책 공모과제 연구보고서 문화관광부.
- 최용재(1981). 「오류연구방법의 의미와 역할」 『언어와 언어학』 Vol7.
- 최우영(1997). 「외국어로서의 한국어 학습자의 오류에 대한 연구-작문에 나타난 오류를 중심으로」 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최정화(1999). 「한국어 교수에 있어서 일본어권 학습자의 오류 분석」 한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문.
- 한정희(2003). 「일본어권 한국어 학습자의 오류현상 분석」 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.

- 국제한국어교육학회(2002). 『외국어로서의 한국어 교수법의 현재와 미래』  
제12차 국제학술대회 자료집.
- 庵 功雄 以外(2000). 『日本語文法 ハンドブック』 スリ-エ-ネットワーク.
- Brown, H .D(1993). *Principles of language learning and teaching*.  
Prentice hall regents Englewood Cliff. (번역) 신성철  
『외국어 교수 · 학습의 원리』 한신문화사 1996.
- Corder, S. P.(1974). Error Analysis. In J. P. B. Allen and S. Pit Corder  
(eds.) *Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh  
Course in Applied Linguistics:3)*, London: Oxford  
University.
- David Nunan(2003). *Syllabus Design*, Syllabus의 구성과 응용. 범문사.
- Ellis, R(1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.  
Oxford .
- Faerch C.& Kasper, G.(1983a). Introduction. *Strategies in interlanguage  
communication*, In C. Faerch&G. Kasper (eds), xv-xxiv.  
London: Longman.
- Hendrickson, James M,(1980). *Error correction in foreign language  
teaching* :Recent theory, research, and practice.
- James, C(1998). *Errors in Language Learning and Use*. New York:  
Addison Welsey Longman Inc.
- Lado, Robert(1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor :  
University of Michigan Press.
- Lightbwon P. & N. Spada(1993). *How Language Are Learned*,  
Oxford U.Press.
- Oller, jhon W, Jr. and Seid M, Ziahosseiny.(1970). *The contrastive*

- hypothesis and spelling errors*. Language learning.
- Ronald, Wardhaugh(1970). *The sontrastive analysis hypothesis*. TESOL quarterly, 4 : 2.
- Richard, J. C(1971). *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, ELTJ Vol.25 No. 3.
- Selinker, L(1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics* 10.
- Shen Yao(1962). *Linguistic experience and linguistic habit*. Language learning.
- Stockwell, R. P., J. D. Bowen & J. W. Martin(1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago: Chicago University Press.
- Whitman, Randal and Jackson, Kenneth L(1972). *The unpredictability of contrastive analysis*. Language Learning 22.

### ◎ 한국어 교재

- 고려대학교 민족문화연구소(2003). 『한국어 1』, 『한국어 2』 성문사.
- 서울대학교 어학연구소(2000). 『한국어 1』, 『한국어 2』 문진미디어.
- 선문대학교 한국어교육원(2000). 『한국어 초급 1』, 『한국어 초급 2』 생각하는 백성.
- 연세대학교 한국어학당(2003). 『한국어 1』, 『한국어 2』 연세대학교 출판부.
- 이화여자대학교 언어교육원(2001). 『말이 트이는 한국어 I』, 『말이 트이는 한국어 II』 이화여자대학교 출판부.