터키어 ‘-abil’ 의 한국어 일대다 대응 문형의 학습자 습득 양상 고찰

- ‘-을 수 있다’ 를 중심으로 -*

1)양소영2)**

<목 차>

1. 서론
2. 본론
 2.1 선행 연구
 2.2 연구 대상 및 방법
3. 자료 분석
 3.1 양적 오류 분석
  3.1.1 '-abil' 의 일대다 대응 문형 오류 양상
  3.1.2 ‘-을 수 있다’ 의 활용 양상
 3.2 질적 오류 분석
  3.2.1 ‘-abil' 개인별 일대다 대응 문형 오류 양상
  3.2.2 ‘- 수 있다’ 의 오류 양상
  3.3.3 ‘-을 수 있다’ 의 학기 별 습득 양상
4. 교육 방안 제언
5. 결론

* 이 논문은 중앙 유라시아 국제학술대회 발표문을 수정, 보완한 것으로서 교육부와 한국학중앙연구원의 2018년도 해외 씨앗형 사업의 지원(AKS-2018-INC-2230009)으로 연구되었음.

** 이스탄불 대학교 한국어문학과

＜국문초록＞

터키 내에서 이루어지는 한국어 교육의 한 단면을 고찰하기 위하여 터키어에서 가장 넓은 의미 범주를 보이고 있는 ‘-abil’ 에 상응하는 한국어의 일대다 대응 문형들의 학습자 습득 양상을 조사하였다. 이를 위해 이스탄불 대학교 한국어문학과 첫 입학생들의 1학년과 2학년 총 이 년간에 걸친 작문 과제, 시험 작문 자료를 통하여 ‘-을 수 있다’. ’-을 수도 있다‘, ’-어도 되다‘, ’-으면 되다’, ‘-을 줄 알다’ 의 활용과 오류 양상을 양적, 질적 으로 분석하였다. 그 결과 ‘-을 수 있다’ 를 중심으로 ‘-을 수도 있다’ 와의 대치 오류와 더불어 ‘-을 수 있다’ 의 탈락 현상이 가장 두드러지게 나타났는데 이를 통해 학습자들은 개인의 의견을 표현함에 있어서 모어 화자들보다 더 단정적인 양태로 표현하고 있음을 알 수 있었다. 대표 문형인 ‘-을 수 있다’를 중심으로 학습자 개인별, 학기별 오류 양상을 정리하고 유사 문형들의 효과적인 학습 제시시기에 대하여 논하였다.

주제어: ‘-abil’, 일대다 대응, ‘−을 수 있다’, ‘−을 수도 있다’, 비단정적

1.서론

한국어와 터키어는 알타이어계로서 어근 뒤에 조사나 어미가 와서 결합하는 첨가어의 성격을 갖고 있다. 양 언어는 어순이나 표현, 서법에 있어서도 비슷하여 터키인 학습자들이 비교적 쉽게 학습할 수 있는 반면에 학습이 진행됨에 따라 터키어의 단일 표현과 어휘에 상응하는 한국어의 분화된 표현들과 어휘들로 인해 학습자들은 문장 생성 시 적절한 표현이나 어휘 선택에 있어서 혼란을 겪고 있다. 이는 양소영(2013)의 어휘 오류 분석[1]에서도 나타난바 오류 빈도수는 유의어 혼동 오류 2위, 다의어 오류 4위 , 고유어/한자어 오류 8위, 수관형어 오류 9위로서 나타났는데 터키어 하나에 다 대응하는 한국어의

1) 오류의 순위는 1위 단순 무지로 인한 어휘 선택 오류, 2위 유의어 오류, 3위 터키식 표현, 4위 다의어 오류, 5위 접속사 오류, 6위 연어 오류, 7위 한국어 유사 형태 오류, 8위 고유어/한자어 오류, 9위 수관형어 오류, 10위 영어식 표현 11위 터키어 형태 유사 오류 12위 자체 어휘 창조 오류의 순으로 나타났다.

어휘 선택 오류가 전체 어휘 오류의 36%로 가장 많은 비율을 차지했다. 이를 통해 학습자들은 한국어의 대응 어휘 선택에 있어서 문맥과 상황에 따른 적절한 어휘 선택에 큰 어려움을 느끼고 있음을 알 수 있다. 이는 또한 문형의 경우에도 동일하게 적용되어질 수 있는데 문형은 특정 조사나 어미와 활용되는 문법적 측면과 더불어 문맥과 상황에 따라 특정 의미를 지니는 어휘적인 측면을 지니고 있기 때문에 학습자들은 문법적 활용의 어려움과 더불어 유의 문형들의 활용에 있어서 혼동을 겪게 된다. 이는 특히 차이점들에 대한 충분한 인지가 결여된 경우 선 학습된 대표 문형의 과잉일반화, 확대 적용 오류와 더불어 복잡한 문형들의 사용 회피 등의 현상을 보이게 되고 이는 또한 오류의 화석화를 초래하게 되어 오류 수정과 정확한 의사소통에 있어서 어려움을 겪게 될 것이다.

이러한 문제를 해결하기 위한 작은 시도로서 터키어의 가장 넓은 의미 범주를 가지고 있는 대표적 문형들 중 하나인 '-abil' 의 다 대응 문형들의 습득 양상을 학습자 말뭉치를 통한 양적, 질적 연구를 통해 살펴보고 이에 대한 효과적인 교육 방안을 제시하고자 한다.

2. 본론

2.1 선행 연구

터키어와 한국어는 알타이어계로서 어순과 첨가어의 특성 등 여러 면에서 상당히 유사한 언어이다. 대조분석의 입장에서는 유사 언어일수록 언어 간 간섭 현상이 덜하다고 보아 학습이 더 용이하다고 보았다. 그러나 Kellerman(1972)[2]은 모국어의 구조가 외국어의 구조와 다른 경우 모국어는 제2언어 학습의 효율성과 무관하나 모국어와 제 2언어 사이에서 유사성이 발

견된 경우, 학습자가 두 언어를 유사하다고 판단한 경우에는 모국어가 외국어 습득에 영향을 미친다고 보았다. 한정희(2003)는 일본어 권 학습자의 오류 분석에서 모국어와 목표어가 유사한 경우 학습자는 모국어와 같은 표현을 기대하므로 오류가 더 많이 발생하는데 오류 분석이 설득력을 가지기 위해서는 근원적이고 원리적인 대조 분석적 모델의 제시가 이루어져야 하고 모국어 모델과의 비교를 통해 흡사점, 차이점, 틀리기 쉬운 어법과 표현을 염두에 두고 가르치고 훈련하는 교수법이 필요하다고 하였다. 노마히데키(2002)도 오류 분석은 같은 언어권 별로 진행되어야 의미가 있는데 한국어의 난이도 유무는 일본어와의 직접적인 관계 속에서 설정되어야 한다고 주장한다. 언어 내 간섭은 점차 줄어들지만 언어 간 간섭은 고급 학습자의 경우에도 나타나기 때문에 한국어와 일본어의 대칭구조와 비대칭구조를 철저하게 밝힘과 동시에 비대칭 구조에 대한 명시적이고 담화 중심적인 교육을 해야 한다고 강조하였다.

오류 분석을 위한 말뭉치 연구에 있어서 강현화(2017)는 1980년대 후반부터 광범위한 연구가 이루어져 왔으나 주로 모어 화자의 언어 자료만을 이용했을 뿐 비 모어 화자의 자료에는 관심을 두지 못했음을 언급하며 초기에는 모어 화자의 데이터만이 교육적인 의미를 갖는다고 여겨졌으나 이는 국제적인 소통 환경을 고려했을 때 제한적이라는 측면에서 비 모어 화자의 학습자 말뭉치 구축과 활용이 언어 교육 연구에 보다 더 유용한 자료를 제공할 수 있음을 언급했다. 학습자 말뭉치의 경우 학습 발달의 측면에서 모어화자 수준으로 학습하여 나가는 과정을 살피고 연구하기 위해 전체 학습자의 단순 누적 빈도뿐만이 아니라 개인차에 의한 학습자당 산출 빈도와 비율을 함께 비교할 수 있도록 하여 중간 언어적 양상을 살펴보는 노력이 필요함을 언급했다. 즉, 학습자 말뭉치를 통해 어떤 내용이 비교적 쉽게 학습되고 어떤 부분에서 오류를 반복하고 있는지에 대한 정보를 통해 가르칠 내용을 어떻게 조직하여 어떤 순서로 가르칠 것인가를 결정하기 위한 참고 자료로 제공할 수 있다고 보았고

---

2) 재인용, < 학습자의 한국어 쓰기 오류 분석 연구>, 호남대학교 대학원 석사학위논문, 2011, p.8.

이는 제2 언어 습득에서의 어휘 및 문법 항목의 습득 과정 분석, 한국어 교육의 효과적인 교수 방안 개발, 한국어 교재 개발을 위한 교수요목 선정, 학습 사전 편찬의 기초 자료로도 활용될 수 있음을 언급했다.

본고에서는 학습자 말뭉치를 통해 터키어의 가장 넓은 양태 범주를 가지고 있는 문형들 중 대표적인 '-abil' 문형에 대한 한국어의 다 대응 문형들의 습득 양상을 살펴보고자 한다. 이를 위해 먼저 'abil' 의 양태적 양상에 대한 연구를 살펴보자면 Zeynep Korkmaz 는 abil 을 존재의 실현과 더불어 깨달을 수 있는 힘과 능력, 즉 할 수 있는 힘 또는 존재와 실현의 가능성과 확률의 의미로서 다음과 같이 제시하고 있다.

Ben bu yükseklikten atlayabilirim. 이 높이에서 점프 할 수 있습니다.
Bütün hayatımı buna hasredebilirim. 저는 이 일에 평생을 바칠 수 있습니다.
Hiç ben seninle başa çıkabilir miyim? 제가 당신을 상대 할 수 있겠습니까?
Burada herkez söz söylebilir. 누구나 여기서 말할 수 있습니다.
Ben bir hata etmiş olabilirim, fakat senin buna karşı yaptığın çok ağırdır.
제가 실수를 했을 수도 있지만, 너무 심하게 다루신다고 생각합니다.

기타 자료들[3]에서는 다음과 같이 밝히고 있다.

1) 능력과 성취

Bu soruların hepsini çözebilir. (yeterlilik)
이 문제들은 여러분 모두 풀 수 있는 것들입니다. (능력)

Bu soruyu Ahmet çözebilir. (başarabilme)
이 문제는 아흐멧이 풀 수 있습니다. (성취)

Çocuk çantayı zorla taşıyabildi. (Gücü yetme)
아이는 가방을 어렵게 들 수 있었다. (능력의 충분함)

Ben İngilizce konuşabilirim. (yeterli olma)

---

3) http://www.turkishclass.com/turkish_lesson_151
https://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/dilbilgisi-anlatimlari/333-yeterlik-kipi.html

저는 영어를 할 줄 압니다. (능력의 소유)

2) 확률성과 가능성

İyi insanların da bazı kusurları olabilir. (İhtimal)
좋은 사람들도 가끔씩 문제가 있을 수/수도 있어요. (확률성)

Bugün yağmur yağabilir. (Olasılık)
오늘 비가 올 수/수도 있어요. (가능성)

3) 허가

Pencereyi açabilir miyim? 창문을 열어도 돼요? (허가 요청)
Ders bitti, çıkabilirsiniz. 수업이 끝났으니까 나가도 됩니다. (승인)

4) 제안

Eğer yolu bilmezseniz yolda geçenlere sorabilirsiniz.
만일 길을 모르시면 지나가는 사람들에게 물어보시면 됩니다.

5) 요청

Şu kalemi verebilir misin? 저 연필 좀 줄래요?
Pencereyi açabilir miyim? 창문 좀 열어도 될까요?

위와 같이 터키어의 abil은 가능성, 능력과 더불어 허가, 제안, 부탁 등의 넓은 활용 범주를 갖고 있는데 이는 각각 '-을 수 있다'. '-을 수도 있다', '-을 줄 알다', '-어도 되다', '-으면 되다' 등의 문형으로 각각 대응될 수 있다. 따라서 터키인 학습자들은 문장 생성 시 한국어의 유사 문형들 간의 차이점들에 대한 인식이 충분치 않은 경우 문형들 간의 오용이 불가피하다. 현재 터키어에 다 대응하는 유사 문형들 간의 연구는 유일한 연구로서 백대열(2017)은 터키어와의 양태 대조 연구를 통해 확실성의 층위에 따라 가장 높은 것으로서 '것이다', 절반 정도 수준의 개연적 확실성은 '것 같다', 가장 낮은 수준의 확실성을 가능성으로서의 '-을 수 있다' 로 설명하고 '-을 수 있다' 의 의미 범주

를 추측, 능력, 허용, 완곡적 기능으로 나누어 보았다. 우문문(2018)은 '-을 수 있다' 와 '-을 줄 알다' 의 중국어 대응 연구를 통해 선천적, 후천적 능력으로 분류하고 '-을 수 있다'는 가능성, 능력, 허가의 의미로서 더 넓은 의미 범주를 지니고 있음을 밝혔다. 대표적 문형인 '-을 수 있다' 에 대한 연구를 더 살펴보자면 김기혁(1999)은 '-을 수 있다' 를 가능성의 구조로서 보고 결합 어미인 '(으)ㄹ'은 미래, 추측, 의지의 의미를 지니고 '수' 는 방법이나 도리의 의미와 더불어 '있다' 는 존재의 서술어미로서 '가능, 능력'의 의미를 통해 주어의 능력이나 자격, 권력을 표현한다고 보았다. 염재상(2003)에서는 '-을 수 있다' 에서 가능성, 우발성, 양보'의 의미가 공존하는 중의성이 나타남을 언급하였는데 이 네 가지 의미 범주들은 상호 배타적이거나 절대적 단정 상태가 아니라 서로 겹쳐지고 혼합된 연속적인 것으로 보고 이 모두를 수렴하는 하나의 기저의미로서 상보적 전환의 의미로서 제시하고 있다. 박혜란(2011)은 '-을 수 있다' 의 의미적 특징과 더불어 화용적 측면에서의 기능을 분석하였는데 명사의 동사화, 형용사, 동사 등과 결합이 가능하고 문장 주체의 정체성에 대한 가능성, 상태 변화의 가능성을 나타냄과 동시에 적극적, 소극적 완곡 표현의 기능도 있음을 밝혔다. 우디(2019)는 '-을 수 있다' 의 능력, 조건적 가능성, 허가의 의미와 더불어 가능성에 대한 주관적 추측과 판단, 불확실성으로 인한 완곡 표현 등으로 나누어 설명하였다.

지금까지의 선행 연구들은 주로 '-을 수 있다' 를 중심으로 이루어졌는데 확실성의 층위에 대한 양태 연구나 '-을 수 있다' 문형의 다양한 의미 기능들에 대한 연구들이 대부분임을 볼 수 있었다. 특히 터키어와의 대조 연구에서 유사 문형 연구는 매우 부족한 상황인데 본고에서 의도하는 단일 터키어에 대응하는 한국어의 일대다 대응 문형들 간의 연구는 양 언어에서 가장 대표적인 문형인 '-abil' 과 '을 수 있다' 를 중심으로 그 논의를 이어가고자 한다. 이를 위해 학습자 습득 양상을 양적, 질적 오류 분석을 통해 알아보고 문제점을 규명함과 동시에 바람직한 지도 방안에 대해서 제시하고자 한다.

2.2 연구 대상 및 방법

1차 양적 오류 분석으로서 2012년 4월부터 9월까지 약 6개월간에 걸쳐 이루어진 이스탄불 소재 터한 문화교류협회 소속 한국어 과정, 세종학당, 앙카라 국립대학으로부터 한국어 초, 중급 학습자 96명의 50어절 이상의 자유 작문 247개를 수집하여 횡적인 학습자 오류 분석을 진행한 바 있다. 문형 오류는 분석 결과에서 '-을 수 있다' 가 가장 많은 오류를 보였는데 오류 현상으로는 탈락 40.5%, 오형태 32.4%, 첨가 21.6%, 대치 5.4%로 나타났다.

이에 따라 본고에서는 2차로 터키어 'abil' 에 다 대응하는 유사문형들 간의 오류 분석을 위하여 이스탄불 대학교 한국어문학과 16학번 총 16명의 1학년과 2학년 이 년에 걸친 시험자료와 숙제 자료를 통해 유사 문형 간의 오류 양상과 더불어 대표 문형인 '-을 수 있다' 의 습득 양상을 양적, 질적 분석을 통해 알아보고자 한다. 분석을 위한 자료로서 16학번의 1학년 쓰기 수업과 2학년 문법 수업의 1,2학기 중간, 기말고사 8번 각각의 시험 작문 자료와 더불어 2학년 문법 수업의 최소 50어절 이상의 자유 주제 작문들을 모아 총 18,596어절의 자료를 AntConc 프로그램을 이용하여 분석하였다.

터키어의 '-abil' 은 가능성, 추측, 허가, 제안, 능력 등의 다양한 의미를 포괄하여 표현이 가능하나 한국어와의 대응 시 '-을 수 있다' 와 더불어 '-을 수도 있다', '-을 수가 있다', '-어도 되다', '-으면 되다', '-을 줄 알다' , '-을 지도 모르다', '-을 것 같다', '-을 텐데', '-을 테니까' 등의 다양한 문형으로 대응된다. 그러나 본고에서는 양적분석과 질적 분석의 두 가지 방식을 통해 'abil' 의 초급과 중급1 수준에 대응하는 '-을 수 있다', '-을 수도 있다', '-어도 되다', '-으면 되다', '-을 줄 알다' 의 5가지 문형들 간의 대치 오류 양상과 더불어 '-abil' 의 대표적 대응 문형인 '-을 수 있다' 의 오류 양상에 대해 연구를 수행하고자 한다. 이를 통해 전체적인 오류 양상과 더불어 학습자 개개인의 습득 양상을 파악하고 문형들 간의 혼동 방지를 위한 효과적인 교수 학습 지도 방안에 대해 제시하고자 한다.

3. 자료 분석

3.1 양적 오류 분석

3.1.1 '-abil' 의 일대다 대응 문형 오류 양상

학습자 작문 오류 분석의 결과 터키어 'abil' 의 초급 한국어 대응 문형인 '-을 수 있다', '-을 수도 있다', '-어도 되다,' '-으면 되다', '-을 줄 알다' 의 전체 오류 분포도는 다음과 같다. 오류 빈도 율은 문형의 사용 횟수 별 오류 발생 수로서 계산되었다.

< 표1 > 문형 별 오류 수치

유사 문형	사용 횟수	문형 오류 발생 수	오류 빈도율 %
-을 수 있다	333	38	11.5
-을 수도 있다	38	9	23.7
-어도 되다	8	3	37.5
-을 줄 알다	2	0	0
-으면 되다	5	2	40
총계	386	52	13.5

<그림1> 문형 별 오류 수치도

전체 문형들 중 절대적으로 가장 많은 사용 횟수와 더불어 가장 많은 오류 수는 '-을 수 있다' 에서 압도적으로 가장 많이 나타났다.

가장 적은 사용 횟수 및 오류 수를 보인 것은 '-을 줄 알다' 로 나타났다. '-을 수 있다' 와 '-을 수도 있다' 를 제외한 기타 문형들의 경우 사용 빈도수가 '-을 수 있다' 에 비해 많이 낮음을 볼 수 있다.

이 중 문형의 사용 횟수 당 나타난 오류 빈도 율이 가장 높은 문형은 '-어도 되다' 로 나타났고 가장 낮은 문형은 '-을 줄 알다' 로 나타났다. '-을 수 있다'의 경우 오류 빈도 율은 다섯 번째로서 상대적으로 높게 나타나지 않았다.

< 표2 > 학습 시기와 사용 빈도순위

문형	학습 시기	학습자 사용 빈도수	학습자 사용 빈도 순위	모어 화자사용 빈도순위
-을 수 있다	6 주차 (1-1 학기)	317	1	1
-을 줄 알다	6 주차 (1-1 학기)	2	5	200 밖
-어도 되다	9 주차 (1-1 학기 중간고사 2 주 후)	8	3	200 밖
-을 수도 있다	16 주차 (1-2 학기 3 주차)	38	2	59
-으면 되다	22 주차 (1-2 학기중간고사 2 주 후)	5	4	200 밖

각 문형의 제시 시기는 '-을 수 있다' 와 '-을 줄 알다' 의 경우 1-1학기 중간고사 직전인 6주차에 학습하게 되고 허가의 의미인 '-어도 되다' 는 중간고사 직후인 9주차에, '-을 수도 있다' 의 경우 1-2학기 3주차에, '-으면 되다' 는 1-2학기 중간고사 직후인 9주차에 학습이 이루어진다.

학습자 사용빈도 순위를 알아보면 '-을 수 있다' 가 압도적으로 많은 사용횟수[4]를 보였는데 이는 모어화자의 말뭉치분석[5]

---

4) , <한국어와 터키어의 양태 표현 대조 연구>, .한국외국어대학교, 국내석사 학위논문, 2017, p17-20. (2005)에서는 69권의 한국어 교재를 대상으로 '문법 항목 출현 빈도 통계' 자료를 추출하였는데 이 중 '-을 수 있다' 는 27회, '-어도 되다' 10회로 나타났다.

결과에서도 일치하는 결과이다. 학습자 사용 빈도 2위인 '-을 수도 있다' 도 문형 간 모어 화자의 전체 사용 순위에서 두 번째 순위를 보임으로써 학습자와 모어화자 모두 1,2위에서 동일한 활용 순위를 나타내고 있다. 그 외 3,4,5위를 기록한 '-어도 되다', '-으면 되다', '-을 줄 알다' 의 경우 모어 화자 말뭉치에서 모두 200위 밖으로 나타나 학습자와 모어 화자 모두에게 있어서 실제로는 사용 빈도수가 높지 않은 것으로 나타났다. 이를 통해 학습자들은 모어 화자의 문형 활용도와 일치하는 활용 양상을 보이고 있음을 알 수 있다.

다음은 양적 분석에서 나타난 각 문형들의 오류 양상과 더불어 문형 활용 시 나타나는 관련 결합 오류들의 항목이다.

<표3> 문형 별 오류 양상과 결합 오류 (*오답)

문형	문형 오류	문형 활용 시 관련 오류
-을 수 있다	탈락 17 오형태 7, 첨가 3 대치 2 (-을수도 있다*)	동사 20, 종결어미 9, 연결어미 6, 관형사형 전성어미 6, 선어말어미 4 시제 1, 존칭 1, 담화 1
-을 수도 있다	대치 9 (-을 수 있다* 7/ 수가 있다* 1/기타*1)	동사 6, 종결어미 2, 선어말어미 1, 시제 1
-어도 되다	대치1 (-을 수 있다*) 오형태1, 탈락1	동사 1, 연결어미 1
-을 줄 알다		관형사형 전성어미 2, 종결어미 1, 선어말어미 1
-으면 되다	대치 1 (-을 수 있다*) 오형태 1	종결어미 1
총합	탈락18, 대치13, 오형태9, 첨가3	동사 27, 종결어미 13, 연결어미 7, 선어말어미 6, 관형사형 전성어미 8, 시제 2, 존칭 1, 담화 1

5) 석배 <한국어 정형표현 연구: 대규모 말뭉치 분석을 중심으로>, ≪연세대학교 대학원 언어정보학협동과정 한국어교육 정보학전공≫ 2015, p149-153. 화자의 구어와 문어를 모두 포함한 1,000만 어절 말뭉치 N-gram 목록 중에서 사용 빈도 순위를 추출하였다.

전체 문형 오류 중 가장 많이 나타난 양상은 탈락 42%, 대치 28%로 나타났다. 문형 활용 시 관련된 결합 오류 항목들 중 동사에서의 오류가 많이 나타났고 종결어미 결합 시 오류가 가장 많이 나타났다. 가장 많은 오류 수를 보인 '-을 수 있다'의 경우도 탈락 현상이 유사 문형과의 대치 오류보다 더 많이 나타났음을 볼 수 있다. 이는 하단의 예문에서 당위적인 내용에 대한 근거를 제시[6]할 때 능력과 가능성을 통한 성취의 측면에서 객관적 접근 방식을 통해 자기 주장을 보다 우회적으로 표현하는 모어 화자의 언어 관습과는 달리 학습자는 당위에 대한 근거를 주관적으로 단정 짓고 이론의 제기 가능성 없이 바로 확정적으로 표현하는 양태적 차이점을 볼 수 있다. 이는 일반적인 상식이나 진리를 표현하는 터키어의 초월 시제 사용에 의한 것으로서 한국어로 번역 시 현재 시제로 직역되는 점으로부터 기인된다고 볼 수 있다.

예문1) 사람의 한 말이 상대방에게 어떤 영향을 주는지 미리 생각하고 말해야 합니다. 그렇게 좋은 의사소통을 이룩합니다(**할 수 있습니다).**

Insanlar kendilerinin söyledikleri sözlere karşısındakinin nasıl etkileceğini önceden düşünmelidirler Ancak öyle iyi bir iletişim **kurarlar.**

예문2) 언어 배우고 싶으면 그 언어를 말하는 나라에 가서 거기에 살다가 더 빨리 배울 수 있어요. 신기한 경험도 (+할 수) 있고요.

문형들 간의 대치 오류 양상을 살펴보면 다음과 같다.

<표4> '-abil' 문형 간 대치 오류

오사용 / 정답	-을 수 있다 (6주차 학습)	-을 수도 있다 (16주차 학습)	-어도 되다 (9주차 학습)	-으면 되다 (21주차 학습)	총 대치
-을 수 있다		2			2

6) , <한국어 '-(으) 수 있다'의 중국어 대응 양상 연구>, 동국대학교 대학원 석사학위논문 2019, p84. 당위 양태로서 '-(으)ㄹ 수 있다'가 실제 '-아/어 야 + -(으)ㄹ 수 있다'의 형식으로 많이 나타남을 언급했다.

-을 수도 있다	7				7
-어도 되다	1				1
-을 줄 알다					
-으면 되다	1				1
오류 총계	9	2			11

'-을 수도 있다' 가 가장 많이 타 문형에 의해 대치된 것으로 나타났는데 특히 '-을 수 있다' 에 의해 가장 많이 대치되었음을 볼 수 있다. '-을 수 있다' 는 이 외에도 '-을 수도 있다', '-어도 되다', '-(으)면 되다' 의 자리에도 대치되었음을 볼 수 있는데 이를 통해 선 학습된 대표 문형으로서 과잉 확대 적용의 가능성에 대한 예측이 타당함을 확인할 수 있다.

상호 대치가 가장 많이 나타난 문형들은 '-을 수 있다'와 '-을 수도 있다' 로서 '-을 수 있다' 가 대치에 훨씬 더 많은 대치 오류를 일으켰다. '-을 수 있다' 의 경우 가능성, 추측, 능력 등으로 광의의 활용이 가능하나 '-을 수도 있다' 의 경우 '-을 수 있다' 보다는 상대적으로 낮은 가능성, 추측의 의미로서 사용되는 차이점이 있다.

예문3) 한국어를 3월 안에 배워서 한국어를 잘 말한다고 할 수 있어요. 한국어를 잘 하다가도 말할 때가 실페를 할 수(+도) 있어요.

예문4)이 친구들과 서로 얘기할 때 언어만 아니고 문화도 배울 수 있어요. 더욱이 가끔 이 관계를 발전시키고 실제에서 만날 수(+도) 있어요. 정말 시도할 가치가 있어요.

'-을 수 있다' 의 '-을 수도 있다' 로의 대치 현상은 모두 네 학생에게서 일어났는데 그 중 세 학생은 2차 시기인 1-2학기까지 반복적인 오류를 보였다. '-을 수 있다' 는 6주차에 학습하고 '-을 수도 있다' 는 16주차에 제시되는데 두 문형의 학습 기간은 충분한 거리를 두고 있음에도 불구하고 9주차에 학습하게 되는 '-어도 되다' 보다 훨씬 더 많은 대치 오류 양상을 보여 주고 있다. 이를 통해 형태적, 의미적으로 가장 유사한 두 문형 사이의 층위의 차이점과 사용 양상에 대한 지도가 집중적으로 필요함을 볼 수 있다.

또한 의미 영역이 가장 광범위하고 가장 먼저 선 학습되는 '-을 수 있다' 는 '-을 수도 있다' 와 더불어 해결법 제시의 '-(으)면 되다', 허가의 '-어도 되다' 의 자리에까지도 확대 적용되었음을 볼 수 있다. 이를 통해 가장 먼저 선 학습되고 의미 영역이 다양한 문형을 중심으로 그 이후 제시되는 유사 문형들과의 차이점과 더불어 선 학습된 문형의 활용에 있어서 제한점에 대한 반복적이고 명시적인 지도가 필요함을 알 수 있다.

결론적으로 유사 문형들 간의 오류에서 가장 큰 문제점은 '수 있다' 를 제외한 다른 문형들의 활용도가 매우 낮다는 것과 더불어 가장 많은 빈도수를 보인 '-을 수 있다' 와 '-을 수도 있다' 간의 대치 현상으로 정리된다. 또한 그와 더불어 '-을 수 있다' 의 1차 분석에서도 나타난바 가장 큰 오류 현상으로서 탈락 현상을 볼 수 있다. 이는 선 학습된 대표 문형으로서 학습자 작문에서 가장 활용 빈도수가 높고 유사 문형들 간의 대치 오류를 가장 많이 일으켰음에도 불구하고 1,2차 분석 모두에서 대표적 오류 양상으로서 대치보다는 탈락 현상[7]이 더 심각한 문제로 드러났다. 이를 통해 '-을 수 있다' 의 '-을 수도 있다' 와의 대치 오류 현상과 더불어 특히 탈락 오류에 대한 연구의 필요성이 부각되어진다. 1,2차 분석 모두에서 분명하게 드러난 현상은 '-을 수 있다' 가 모어 화자나 학습자 모두에게 있어서 유사 문형들 중 가장 높은 사용 빈도수를 보였으나 실제로 학습자들은 모어화자의 사용 횟수보다 훨씬 덜 사용하고 있다는 점이다. 이 두 가지 결과를 통하여 모어 화자들은 '-을 수 있다' 를 이용하여 능력과 가능성의 양태로서 완곡적, 비단정적으로 개인적 의사를 표현하는 것과 더불어 '-을 수도 있다' 를 통해 가능성에 대해 여러 층위를 선택적으로 다양하게 사용하고 있는 반면 학습자들은 모어 화자들의 언어 관습에 대한 인지 결여와 터키어식의 양태 방식으로 인해 '-을 수 있다' 의 가능성의 표현 대신 이를 탈락시킨 확정적이고 단정적인 양태를 보여주고 있다. 또한 보다 덜 단정적인 표현인 '-을 수도 있다' 의 활용 회피로 인해 대신 '-을 수 있다' 를 보다 더 빈번하게 사용함으로써 결론적으로는 모어

---

7) 현상은 총 17회, 대치 오류는 총 9회이다.

화자들의 표현 방식보다 훨씬 더 단정적이고 확정적인 표현 방식을 사용하고 있음을 볼 수 있게 된다. 즉 주관적 가능성의 표현의 다양한 층위에 대한 인지 결여를 보이고 있는 것이다.

3.1.2 '-을 수 있다' 의 활용 양상

학습자들의 작문을 통해 '-을 수 있다' 의 활용 양상을 양적 오류 분석을 통해 보다 더 자세히 살펴보고자 한다. 작문에 있는 각 문장 내에서 '-을 수 있다' 와 가장 많이 동반 활용된 어휘들의 9위까지의 목록은 다음과 같다.

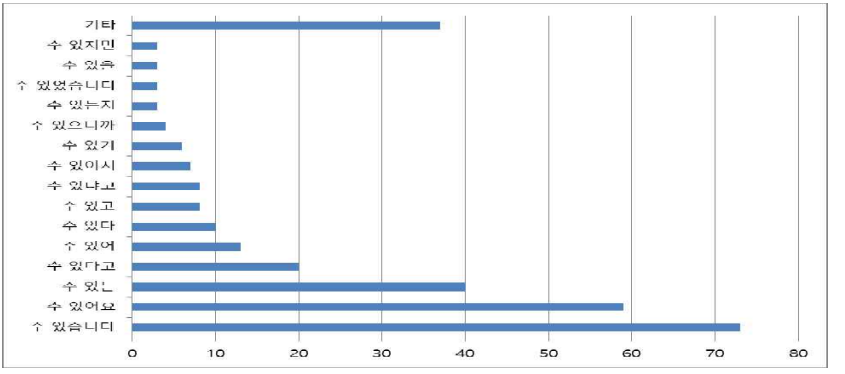
<표5> '-을 수 있다' 의 문장의 결합 어휘 빈도

순위	결합 어휘 목록 (을 수 있다 148 /을 수 없다33)	빈도 수
1	저는	145
2	그	130
3	잘	104
4	많이	95
5	라고	92
6	너무	90
7	더	87
8	친구가	86
9	이	84

가능성과 능력을 의미하는 '수' 는 학습자 작문에서 총 181회로 가장 많은 사용 빈도수를 보였는데 긍정의 '-을 수 있다' 148회, 부정의 '수 없다' 33회로서 보통 긍정 표현에 많이 활용되고 있음을 볼 수 있다. 한 문장 안에서의 함께 사용된 어휘 빈도수 중 1위는 '저는' 으로서 타인인 8위 '친구' 보다도 더 많이 나타났는데 주로 자신을 주어로 관련된 표현에 사용하고 있음을 볼 수 있다. 부사의 경우 3위의 '잘', 4위의 '많이', 6위의 '너무', 7위의 '더' 등과 사용되고 있음을 볼 수 있다. 그 외 2위와 9위는 각각 지시대명사

‘그’ 와 ‘이’ 로서 타인과 공유되고 있는 객관적인 사물이나 사실과 관련하여 사용되고 있다. 이를 통해 학습자들은 ‘-을 수 있다’ 를 주로 1인칭 주어가 어떤 사물이나 사실에 관련된 능력이나 가능성과 관련하여 긍정적으로 언급할 때 사용하고 있음을 볼 수 있다.

<그림2> ’수 있다’ 의 어미 활용 양상

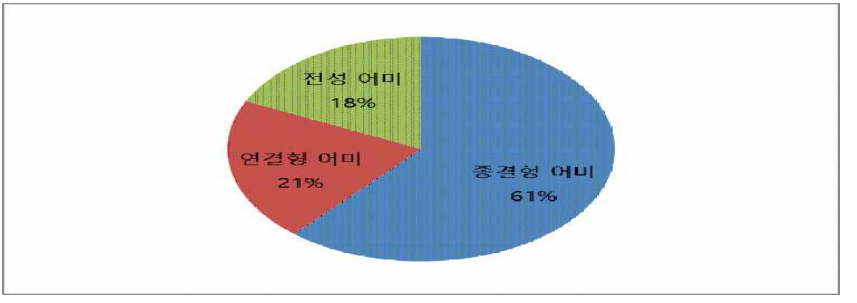


학습자 작문에서의 ‘-을 수 있다’ 의 어미 활용 양상을 살펴보면 전체 ‘-을 수 있다’의 어미 활용은 총 42개의 유형으로서 297회 사용되었는데 이중 가장 많이 활용된 것은 ‘수 있습니다’ 로서 ‘수 있어요’ 보다 더 많이 나타났다. 이는 학습 초기에 공식 어미가 먼저 학습되어지는 것에서 기인된다고 보여 진다. 두 번째로는 비공식적 어미 결합형인 ‘수 있어요’ 로서 ‘수 있습니다’ 와 더불어 전체 활용 횟수의 44.4 %를 차지하였다. 세 번째로는 관형사형 전성어미형 ‘수 있는’ 으로 나타났다. 문법적 결합 유형으로는 종결어미형 21개, 연결어미형14개, 전성어미형 6개, 조사 결합형 1개의 유형으로서 실제 활용 총 횟수는 종결어미 61%, 연결어미 형태는 21%, 관형사형 전성어미 형태는 18%로서 나타났다. 즉 종결어미에서 가장 빈번하게 그리고 가장 다양한 활용 형태를 보이는데 이를 통해 학습자들은 ‘-을 수 있다’ 를 주로 종결어미 유형으로 활용하고 있음을 볼 수 있는데 그럼에도 불구하고 여전히 오류 현상 중 종결어미 탈락이 주된 오류 현상인 점이 흥미롭다.

< 표 6> '수 있다' 결합 활용 양상

종결어미 결합형	빈도수	연결어미 결합형	빈도수	전성어미 결합형	빈도수
수 있습니다	73	수 있다고	20	수 있는	40
수 있어요	59	수 있냐고	8	수 있기	6
수 있어	14	수 있고	8	수 있을	3
수 있다	10	수 있어서	7	수 있다는	2
수 있었습니다	3	수 있으니까	4	수 있었을	2
수 있니	2	수 있지만	3	수 있을까라는	1
수 있었다	2	수 있는지	3	조사 결합형	
수 있었어	2	수 있게	2	수 있는지에	1
수 있을까	2	수 있는데	1		
수 있을까요	2	수 있다니	1		
수 있거든(요)	2	수 있도록	1		
수 있고요 수 있나요 수 있다니요 수 있대 수 있습니까 수 있었어요 수 있었을 텐데요 수 있을걸요 수 있죠 수 있지요	10 (각 1)	수 있었는데	1		
		수 있다니까	1		
		수 있다기에	1		
총합	181		61		55

<그림3> '-을 수 있다' 결합도



유형별로 보자면 종결어미 결합형태 중 가장 많은 것은 1위 '수 있습니다', 2위 '수 있어요', 5위 비공식적 어미 반말 유형과 6위 문어체 어미 유형으로 나타났다. 연결어미 활용형 중 가장 많이 쓰인 것은 4위 '을 수 있다'고', 7위 '수 있냐고', '수 있고', 8위 '수 있어서', 10위 '수 있으니까', 11위 '수 있지만' 등의 순으로 나타났다. 전성어미 결합형에서는 3위 '수 있는' 이 압도적으로 많이 나타났고 명사형 전성어미는 '수 있기' 의 유형으로 나타났다.

다음은 '-을 수 있다' 와 결합한 어휘들의 품사별 분포이다.

<표7> 품사별 결합 어휘

품사	종류	총수
동사	하다 54 보다 18 살다 16 가다 16 보내다 12 배우다 11 자다 9 먹다 8 만들다 8 듣다 7 받다 7 이용하다 6 찾다 6 알다 6 되다 6 벌다 4 찍다 4 오다 4 예약하다 3 신청하다 3 말하다 3 만나다 3 주다 3 성공하다 3 사귀다 2 생기다 2 돕다 2 풀다 2 절약하다 2 물어보다 2 쓰다 2	총 31 종 228 개
형용사	행복하다 3 좋아지다 2 친해지다 2	3 종 7 개
명사	예매를 3 스트레스를 3 것을 3 돈을 3 시간을 3 시험을 2 장학금을 2 사람들은 1 한국어를 1	9 종 21 개
부사	잘 12 더 7 못 5 다시 3 많이 2	5 종 29 개

'-을 수 있다' 와 가장 많이 결합한 동사는 '하다'가 가장 많이 쓰였고 그 뒤를 이어 '보다', '사다/살다', '가다', '보내다', '배우다', '먹다', '만들다' 등 절대적으로 동작동사와 가장 많이 활용되고 있다. 이 중 수동적 또는 가능성 의미를 지닌 동사는 전체 31 개 중 '되다', '받다', '생기다', '절약하다' 의 네 가지로서 학습자들은 대부분 목적어를 필요로 하는 동작동사의 형태로서 능동적 활동의 표현에 사용하고 있음을 알 수 있다. 그 다음으로는 부사와 빈번하게 활용되었는데 특히 '잘' 이 가장 많이 사용되었다. 명사로는 '예매', '스트레스', '돈', '시간', '것', '시험', '장학금' 등의 순으로 나타나 학습자들의 연령대와 관련된 일상의 주제와 관련하여 사용하고 있음을 알 수 있다.

지금까지 학습자들은 ‘-을 수 있다’ 를 1 인칭 ‘저’ 를 중심으로 하여 ‘예매’, ‘스트레스’, ‘돈’, ‘시간’, ‘시험’, ‘장학금’ 을 주제로 한 문장의 능동적 의미의 동작 동사의 종결형으로 가장 빈번하게 사용하고 있음을 볼 수 있었다. 그러나 형용사와의 결합은 가장 낮게 나다났는데 상태의 변화에 대한 추측이나 가능성의 표현 등에는 활용 빈도가 매우 낮음을 볼 수 있다. 즉, 학습자들은 주로 동작 동사와 연결된 능동적 의미로만 ‘-을 수 있다’ 를 한정적으로 사용하고 있음을 볼 수 있다.

3.2 질적 오류 분석

3.2.1 ‘-abil' 의 개인별 일대다 대응 문형 오류 양상

다음은 학습자 개개인의 ‘abil’ 에 대응하는 유사 문형 별 사용 양상에 대해 2년에 걸친 작문 자료의 질적 분석을 통해 알아보고 효과적인 지도 방안을 제시하고자 한다. 유사 문형 오류 빈도 율은 문형의 사용 횟수 당 발생한 오류 수에 따라 빈도 율을 계산하였다.

<표9> 문형별 학습자별 오류 빈도율 (%)

학생	을 수 있다	을 수도 있다	어도 되다	으면 되다	을 줄 알다
1	27	67	200		0
2	27	50	100		
3	43	40			
4	17	0			
5	11	0			
6	26	0	100		
7	27	0			
8	19	100			
9	14	0			
10	30	0		100	

11	17	44			
12	22	20			
13	61	0		100	
14	5	0			
15	38	200	50		
16	9	100			
평균	24.6	38.8	112.5	100	0

문형의 활용도를 보면 ‘-을 수 있다’ 의 경우 모든 학생들이 활용하였고 ‘-을 수도 있다’ 의 경우 절반의 학생들이 사용하였으며 그 외 몇 몇 학생들은 ‘-어도 되다’, ‘-(으)면 되다’. ‘-을 줄 알다’ 의 순으로 활용하였다. ‘-을 수 있다’ 와 ‘-을 수도 있다’ 를 제외한 다른 문형들의 경우 활용도가 상당히 낮음과 동시에 오류 빈도 율이 높게 나타났다. 오류 빈도 율이 가장 높은 문형은 ‘-어도 되다’ 로 나타났고 ‘-을 수 있다’ 의 경우 활용도는 가장 높았으나 오류 빈도 율은 가장 낮게 나타났다. ‘-을 줄 알다’의 경우 활용이 전무하였는데 이는 ‘-을 수 있다’ 로의 대치에 전혀 문제가 없는 관계로 학습자들은 학습의 필요성을 절대적으로 느끼지 못함으로써 생겨난 현상으로도 볼 수 있다.

이를 통해 학습자들이 사용하는 '-abil' 의 대응 형은 주로 ‘-을 수 있다’, ‘-을 수도 있다’ 가 대부분이었고 ‘-어도 되다’, ‘-(으)면 되다’, ‘수가 있다’, ‘-을 줄 알다’ 의 경우 활용도가 상당히 낮고 오류 빈도 율이 높음을 볼 수 있었다. 기타 유사 문형들의 적극적인 활용을 위해서는 ‘-을 수 있다’ 와의 차이점에 기반한 명시적인 지도가 반복적으로 이루어지고 노출되어질 때에야 비로소 학습자들에게 보다 익숙한 것으로 인지되어짐으로써 적극적인 활용이 이루어질 것이다.

3.2.2 ‘-을 수 있다’ 의 오류 양상

다음은 고빈도 활용 문형인 ‘-을 수 있다’ 의 개인별 오류 양상을 살펴보도록 한다.

<표 10> ‘-을 수 있다’ 학습자 별 오류 양상

학생	오류 유형	사용 횟수	문형오류수	오류 빈도율 %	관련 결합 오류	관련 오류 수
1	탈락2	30	2	6.7	종결어미1 연결어미1 동사3 시제1	6
2	탈락1, 대치1 (수도*/수)	11	2	18.2	동사1	1
3	탈락4 오형태3 대치2 (수/수도) 첨가2	**47**	**11**	23.4	종결어미2 관형사형 전성어미1 동사6	9
4		6		0.0	관형사형 전성어미1	1
5		9		0.0	동사1	1
6	탈락2 오형태1 대치1 (수/도 되다)	19	4	21.1	동사1	1
7		11		0.0	연결어미1 종결어미1 동사1	3
8	탈락1, 대치2 (수/수도)	26	3	11.5	종결어미1 관형사형 전성어미1	2
9	탈락1	21	1	4.8	종결어미1 선어말어미1	3
10	탈락3 대치1 (수/면 되다)	30	4	13.3	종결어미3 선어말어미1 연결어미1	5
11	대치2 (수/수도)	30	2	6.7	동사2 담화1	3
12	탈락2 대치1 (수/고 있다)	32	3	9.4	관형사형 전성어미1 연결어미2 동사1	4
13	탈락1 오형태1 첨가1	18	3	16.7	관형사형 전성어미2 연결어미1 선어말어미1 동사2 담화1 존칭1	8
14	대치1 (수도/수)	22	1	4.5		0
15	대치1(수/수도) 오형태 1	8	1	12.5	동사2	2
16	오형태1	11	1	9.1		
	탈락 17 대치 12	331	38	11.5	종결어미9 연결어미6	49

총계	오형태 7 첨가 3				관형사형 전성어미6 선어말어미3	

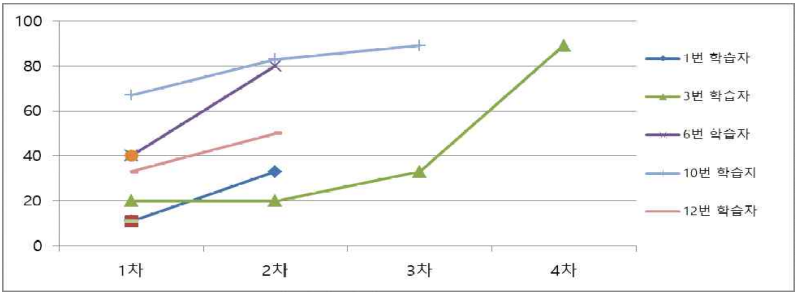
'-을 수 있다'의 대표적인 오류 양상은 탈락으로서 전체 16명 학생 중 과반수가 넘는 9명의 학생들이 탈락 오류를 일으켰는데 그 중 5명은 반복적으로 탈락 오류를 일으켰다. 탈락 오류를 일으킨 유형을 보자면 종결어미 활용 시 9개, 수 있게 3 개, 수 있는 3 개, 연결어미 1 개의 활용에서 나타났다. 종결어미에서의 탈락은 모어 화자의 가능성을 강조하며 제시하는 비단정적인 표현 관습에 대한 학습자의 인지 결여에 의한 것으로서 터키 식 표현 방식과의 차이점에 대한 명시적인 지도가 지속적으로 필요함을 볼 수 있다.

예문5) 저도 이 동호회의 회원이라면 맛있는 맛 집에서 음식을 먹으면서 평가할 (+수 있을) 것입니다.

예문6) 가: 아무리 아이들을 위한 좋은 것이라고 해도 일찍이 가족 먼 곳에 아이들을 혼자 버리는 것은 아이들에게 나쁜 영향을 주지 않아요? 나: 아니요. 아이들은 그냥 언어 배울 게 아니라 다양한 데에서 자기 실력을 높아질 수 있는 기회도 생겨요(생길 수 있어요).

지속적인 탈락 오류를 일으킨 학습자들의 오류 시기를 살펴보면 다음과 같다.

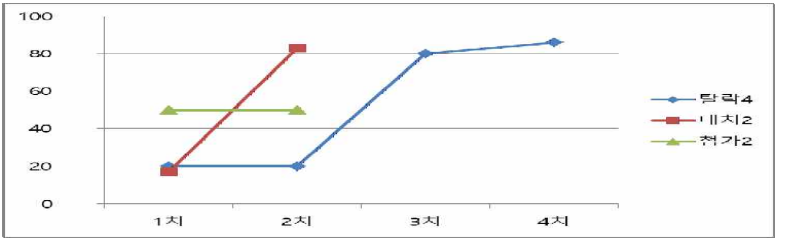
<그림5> '-을 수 있다' 의 탈락 오류 증가 양상도



총 4회[8] 수집된 작문 분석에서 16명 중 1차인 1-1학기에는 9명이 탈락 오류를 보였고 이 중 5명은 2차 시기인 1-2학기에도 반복적인 탈락 오류를 일으켰는데 4명에게서는 탈락 오류가 더 증가되었음을 볼 수 있다. 이중 두 명의 학습자는 3차 시기인 2-1 학기에도 여전히 탈락 오류의 증가를 보였고 그 중 3번 학습자의 경우 2-2학기까지도 더욱 급격하게 지속적으로 탈락 오류를 보였다.

가장 많은 사용 횟수와 오류수를 나타내고 있는 3번 학습자의 오류 양상을 따로 살펴보면 다음과 같다.

<그림 6> 3번 학습자 '-을 수 있다' 오류 양상



3번 학습자의 경우 탈락은 총 4 시기, 대치는 총 2 시기(수*/수도), 첨가와 오 형태는 총 2 시기에 걸쳐 오류를 나타냈는데 이 중 대치의 경우 2차 시기에는 4배 가까이 증가하기도 했으나 그 이후는 대치 오류는 더 이상 볼 수 없었다. 그러나 탈락의 경우 3차시기에 급격하게 증가하고 4차 시기에서도 지속적으로 증가된 것을 볼 수 있는데 이를 통해 3번 학습자의 경우 탈락 오류가 장기적으로 더욱 심화되어지는 것을 볼 수 있다.

3.2.3 '-을 수 있다' 의 학기 별 습득 양상

8) 1 1-1학기, 2차는 1-2학기, 3차는 2-1학기, 4차는 2-2학기 중간, 기말고사 작문과 숙제 자료들로부터 분석하였다.

다음은 2 년간 총 8 회에 걸친 학기 별 중간고사와 기말고사 시험 작문을 통해 학습자들의 '-을 수 있다' 습득 양상에 대하여 질적 분석을 수행하였다.

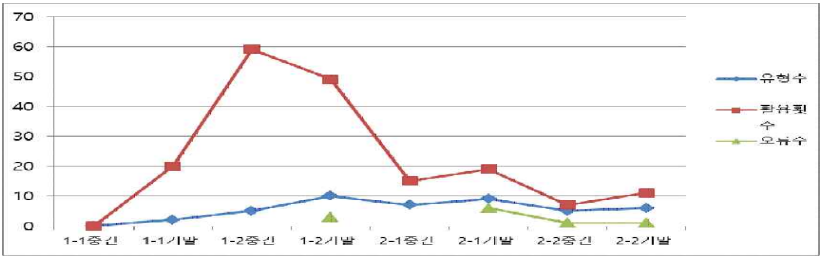
< 표 8> 학기별 '-을 수 있다' 활용 분포

시험	문형	사용 횟수
1-1 중간 고사	무	0
1-1 기말 고사	수 있습니다 14 수 있어요 6	2 종 20 개
1-2 중간 고사	수 있습니다 24 수 있어요 24 수 있고 1 수 있는 7 수 있어서 3	5 종 59 개
1-2 기말 고사	수 있습니다 21 수 있어요 2 수 있고 4 수 있는 11 수 있어서 2 수 있거든요 1 수 있기 때문에 4 수 있었습니다 2 수 있을 겁니다 1 수 있으니까 1	10 종 49 개
2-1 중간 고사	수 있습니다 2 수 있어요 6 수 있는 2 수 있냐고 묻다 1 수 있다 2 수 있다니까 1 수 있지요 1	7 종 15 개
2-1 기말 고사	수 있습니다 2 수 있어(요) 9 수 있는 1 수 있거든요 1 수 있으니까 1 수 있냐고 묻다 1 수 있고요 1 수 있는 모양이었어요 2 수 있었을 텐데요 1	9 종 19 개
2-2 중간 고사	수 있어요 1 수 있는 2 수 있다 2 수 있니? 1 수 있다고 1	5 종 7 개
2-2 기말 고사	수 있습니다 1 수 있어요 4 수 있는 3 수 있었다 1 수 있었더라 1 수 있을까라는 1	6 종 11 개
전체	수 있습니다 64 수 있어요 52 수 있는 26 수 있고 5 수 있어서 5 수 있기 때문에 4 수 있다 4 수 있었습니다 2 수 있으니까 2 수 있냐고 묻다 2 수 있는 모양이었어요 2 수 있거든요 1 수 있을 겁니다 1 수 있다니까 1 수 있지요 1 수 있고요 1 수 있었을 텐데요 1 수 있니? 1 수 있다고 1 수 있었다 1	20 종 180 개

시험에서 가장 많이 사용된 활용형은 '수 있습니다' 35.6%로 '수 있어(요)' 28.9%, '수 있는' 14.4%의 순으로 나타났다. 이는 숙제를

포함한 전체 자료의 사용 빈도 순위와도 일치하는 결과이다. 그 뒤를 이어 네 번째로는 연결어미 결합형인 '수 있고' 와 '수 있어서' 로 나타났다.

<그림4> 학기별 '-을 수 있다' 학기별 습득 양상



'-을 수 있다' 는 1-1학기 6주차에 학습하게 되는데 7주차인 1-1학기 중간고사 작문에는 활용이 전무하다가 1-1 기말고사 시기부터 '수 있습니다' 와 '수 있어요' 의 형태로 작문에 활용하기 시작한다. 1-1기말고사 이후부터 1-2학기 중간고사 기간까지 가장 급격하게 사용 횟수가 늘며 전체시기를 통틀어 가장 높은 사용 률을 보이나 유형수에 있어서는 완만한 상승세를 보이고 있다.

1-2 중간고사 이후로 전체적인 활용횟수는 감소되기 시작하나 오히려 활용의 유형들은 1-2학기 기말까지 지속적으로 큰 폭으로 상승세를 보이며 학습자들은 다양한 유형의 결합을 시도하다가 1-2 기말 고사 이후로는 활용횟수와 유형수 모두 감소가 시작된다. 1-2학기 기말부터 2-1중간고사까지는 특히 사용횟수가 급격하게 떨어지다가 2-1 중간고사부터 2-1 기말고사까지 활용횟수와 유형수 모두 다시금 일시적인 증가를 보이고 2-2중간고사 때 다시금 모두 감소를 보이는데 이때 사용횟수는 전체 기간 중 가장 낮게 나타난다. 그러나 2-2 기말 때는 다시 완만하게 증가하는 모습을 보이고 있다. 오류 수는 다양한 시도가 이루어지는 시기인 1-2학기 기말고사 기간과 2차 상승세를 모이는 시점인 2-1학기 기말고사 때 가장 높게 나타났다.

이를 통해 1-1학기 중간고사 시기부터 기말고사 시기까지 '-을 수 있다' 에 대한 기본적 의미 습득이 이루어지는 습득기로 보고 이후

1-2 중간고사 시기까지 급격한 활용 빈도를 보이며 다소 떨어지는 양상을 보이나 1-2학기 기말고사 기간까지 학습자들은 '-을 수 있다'의 다양한 유형들을 적극적으로 시도하며 내재화하는데 이를 1차 내재화시기로 볼 수 있다. 그 이후 다시 감소하다가 다시 한 번 2-1학기 중간고사부터 2-2기말고사 기간까지 사용 빈도와 활용 유형수의 2차 상승이 이루어지는데 이 기간 중에 가장 많은 오류 수를 보이며 다양한 시도가 이루어진다. 이 시기에 2차 내재화가 이루어지며 습득의 마무리 단계로 볼 수 있을 것이다.

이를 통해 기타 유사 문형들의 효과적인 제시시기를 논하자면 '-을 수 있다' 의 기본 습득이 이루어지고 급격한 활용빈도와 함께 다양한 시도의 증가를 보이는 1-2 중간고사 이전에 유사 문형의 제시가 이루어진다면 혼동을 야기할 가능성이 높아 보인다. 따라서 '-을 수 있다' 의 기본 의미 습득과 1차 내재화가 어느 정도 마무리되는 시점인 1-2 기말고사를 전후하여 유사 문형 제시가 이루어진다면 혼동을 최소화하고 차이점들에 대한 보다 더 분명한 학습자 인지가 이루어지게 될 것이다.

4. 교육 방안 제언

터키어 '-abil'의 가장 대표적인 대응 문형인 '-을 수 있다' 는 유사 문형들 간 가장 많은 과잉 확대 오류를 보이고 있는데 이를 방지하기 위해서는 후 학습되는 유사 문형들의 제시 시에 '-을 수 있다' 의 한계점에 대한 반복적인 지도와 더불어 이와의 차이점에 기반한 명시적 지도를 통해 후 학습되는 문형들의 적극적인 활용 및 학습자들의 다양한 시도에 대한 격려가 필요하겠다.

특히 대치 오류에서 가장 빈번하게 일어났던 '-을 수 있다' 와 '-을 수도 있다' 간의 상호 대치 현상은 형태적인 유사성으로 인한 오류 현상임과 더불어 특별히 '-을 수 있다' 를 '-을 수도 있다' 의 자리에 확대 적용함으로써 보다 덜 단정적인 '-을 수도 있다' 의 가능성의 층위에 대해 거의 인지하지 못함을 볼 수 있었다. '-을 수

있다' 는 또한 1차[9],2차 양적 분석 모두에서 탈락 오류를 가장 많이 일으켰는데 이는 터키어의 '-abil' 이 광범위한 의미 범주를 가지고 있기 때문에 직역 표현으로서 대표 유형인 '-을 수 있다' 의 남용이 예상되었으나 연구 방향의 변화를 가져온 두 번의 뜻밖의 결과로 학습자들은 모어화자가 사용하는 횟수보다 실제로는 덜 사용함을 알 수 있었다. 이를 통해 학습자들은 모어 화자들이 사용하는 가능성과 성취를 강조하며 자신의 견해를 우회적으로 표현하는 양태적 방식에 대해 거의 인지하지 못하고 있으며 터키어 식의 표현 관습에 따라 단정적이고 확정적인 양태 방식을 채택함으로써 모어 화자의 관점에서 다소 당혹스러운 표현 방식을 채택하여 사용함을 볼 수 있었다. 이러한 '-을 수 있다' 의 두 가지 오류 현상을 중심으로 모어 화자들의 가능성과 성취를 강조하는 방식을 통해 주관적 견해를 우회적으로 표현하는 비단정적 양태 방식에 대한 지속적이고도 심화된 지도가 학습자들에게 명시적으로 이루어져야 함을 볼 수 있다.

유사 문형들의 적절한 제시 시기로는 대표 문형인 '-을 수 있다' 의 기본 개념이 습득되고 활용이 급격하게 이루어지는 1-2학기 중간고사 이전 기간은 피하는 것이 바람직하겠다. 기본 의미 습득과 활용이 어느 정도 마무리되고 다양한 시도를 통해 내재화시키는 시기인 1-2학기 기말 고사 시간을 전후하여 유사 문형들이 제시된다면 선 학습된 '-을 수 있다' 와의 혼동을 줄이고 유사 문형에 대해 탐구할 준비가 갖춰질 수 있을 것이다.

아울러 '-을 수 있다' 의 모어 화자와 학습자의 표현 관습의 차이점에 대한 지도는 기본 개념을 충분히 익히고 다양한 활용을 시도하는 적어도 2차 내재화 시기인 2-1 중간고사 이후와 기말고사 전 기간에 시작된다면 오류의 화석화 현상을 방지함과 동시에 그 후에 반복적이고 심화된 지도를 이어갈 수 있을 것이다.

---

9) 2012 1차 오류 분석 결과에서도 오류 양상 중 탈락 현상이 가장 많이 나타났다. 탈락 40.5%, 오형태 32.4%, 첨가 21.6%, 대치 5.4%

5.결론

터키어의 'abil' 은 초급 한국어에서 '-을 수 있다', '-을 수도 있다', '-(으)면 되다', '-어도 되다', '-을 줄 알다' 의 5개의 문형으로 대응이 가능하다. 학습자들의 일대다 대응 문형 습득 양상의 분석을 위해 1차 양적 분석과 2차 질적 분석을 수행하였다.

1차 양적 분석의 결과 가장 먼저 선 학습된 '-을 수 있다' 가 그 이후 학습되는 유사 문형들에도 가장 많이 확대 적용되었음 볼 수 있었는데 특히 '-을 수 있다' 와 '-을 수도 있다' 간의 대치 오류가 가장 많았다. 이 둘 다 가능성과 추측의 의미로 활용되나 보다 덜 단정적 표현인 '-을 수도 있다' 에 보다 더 단정적인 '-을 수 있다' 로의 대치 오류가 가장 많이 나타났는데 이를 통해 학습자들은 모어화자들의 가능성의 비 단정적 표현 양태에 있어 여러 층위가 있음에 대해 인식이 결여되어 있음을 볼 수 있었다. 또한 학습자들은 전체적으로 터키어 'abil' 의 넓은 의미 범주들로 말미암아 대표 유형인 '-을 수 있다' 의 대치 또는 첨가 오류가 많으리라는 예측과는 달리 학습자들은 모어 화자들보다 실제적으로 '-을 수 있다' 의 활용에 있어서 훨씬 더 소극적임을 높은 탈락 오류 현상을 통해 알 수 있었다.

2차 질적 분석에서 '-을 수 있다' 의 학습자 개개인의 오류 분석 결과, 일부 학생들은 '-을 수 있다' 의 탈락 현상이 2-2학기까지도 지속적으로 심화되어 진행되고 있음을 볼 수 있었다. 이러한 현상은 주로 종결어미 형에서 가장 많이 나타났는데 '-을 수 있다'의 종결어미 활용을 통해 개인적 견해에 대한 화자의 입장과 어감을 직접적이고 확정적으로 표현하는 대신 객관적인 측면에서의 성취적 맥락을 강조하며 우회적으로 자신의 의견을 비 단정적으로 표현하는 모어 화자의 언어 관습에 대한 무지에서 비롯된 것으로 보인다. 이를 통해 자신의 견해를 객관화하여 성취나 기회의 발견을 상대방과 공유함으로써 설득의 양태적 측면으로서 비단정적으로 표현하는

학습자 모국어의 언어 관습에 대한 지도가 개인적으로 그리고 지속적으로 필요함을 볼 수 있었다.

유사 문형들 간의 이상적인 학습 시기를 살펴보면 학습자들은 1-1학기에는 '습니다' 체를 시작으로 '어요' 의 두 가지 종결어미로만 제한적으로 사용하다가 학기가 진행될수록 1-2학기 중간고사를 기점으로 급격하게 사용 횟수가 증가하면서 1-2학기 기말고사 시기에는 종결어미, 연결어미, 전성어미 등과 다양하게 활용을 시도하는 것을 볼 수 있었다. 2-1학기 중간고사 시기에는 사용이 위축되다가 2-1학기 기말고사 시기에 다시금 다양한 시도가 빈번하게 이루어지는 2차 내재화시기를 거치게 되면서 오류수도 증가하였다. 이를 통해 학습자들이 '-을 수 있다' 의 기본 개념을 이해하고 본격적인 활용과 다양한 시도가 어느 정도 마무리되어지는 시점인 1-2학기 기말 고사를 전후한 시기에 유사 문형 제시가 이루어진다면 선 학습된 '-을 수 있다' 와의 혼동을 최소화하리라 본다. 또한 '수 있다'의 모어 화자 언어 관습과의 차이점에 대해서는 지속적인 지도가 이루어져야 하는데 특히 습득이 마무리되어지는 시점인 2-1 기말고사 기간까지는 이에 대한 명시적인 지도가 반드시 이루어져야 이후의 오류의 화석화를 방지하고 올바른 사용이 가능할 것으로 보인다.

결론적으로 터키어 'abil' 의 일대다 대응 문형 오류 방지를 위한 기본적인 지도는 선 학습되는 대표 문형 '-을 수 있다' 의 한계점에 대한 인식과 올바른 활용에 있음을 알 수 있었고 이를 위해 중급 이상의 단계에서도 모어 화자의 언어 관습과의 차이점에 대한 심도 있고 명시적인 지도가 지속적으로 이루어져야 함을 볼 수 있었다.

<참고문헌>

강현화, ≪학습자 말뭉치의 구축과 활용 연구≫, 소통, 2017, p35-37.

김기혁, <가능 범주의 형성과 확장>, ≪어원연구≫ 2, 한국어원학회, 1999, pp 122-145.

노미 히데키, <한국어 문법교육의 새로운 전개를 위하여.특히 일본어 모어화자를 위하여>,≪외국어로서의 한국어교육≫27, 2002, pp83, pp101.

박혜란, <우리 말 관용표현 '-ㄹ 수 있다'의 의미론적 분석>, ≪중국조선어문≫ 175, 길림성민족사무위원회, 2011,pp16-21.
백대열, <한국어와 터키어의 양태 표현 대조 연구>, .한국외국어대학교, 국내석사학위논문, 2017, p17-20.
양소영, <터키인 한국어 학습자의 작문 오류 분석>, 충북대학교 교육대학원 외국어로서의 한국어 교육전공 석사학위 논문, 2013, p2, p78.
오경화, <중국인 학습자의 한국어 쓰기 오류 분석 연구>, 호남대학교 대학원 석사학위논문, 2011, p8.
우문문, <한국어 '-ㄹ 수 있다, -ㄹ 줄 알다'와 중국어 '能, 会, 可以'의 대조 연구>, 서울시립대학교 일반대학원 국어국문학과 석사 학위논문, 2018, p19,p20.
우디, <한국어 '-(으)ㄹ 수 있다'의 중국어 대응 양상 연구>, 동국대학교 대학원 석사학위논문 2019, p73-84.
염재상, <한국어 양상표현 '-ㄹ 수 있다'의 중의성과 의미해석들>, ≪불어불문학연구≫38, 한국불어불문학회, 2003, pp517-546.
장석배, <한국어 정형표현 연구 : 대규모 말뭉치 분석을 중심으로 A study of Korean formulaic expressions>, ≪연세대학교 대학원 언어정보학협동과정 한국어교육 정보학전공≫ 2015, p149-153.
한정희, <일본어권 한국어 학습자의 오류현상 분석>, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문, 2003, p1.
Zeynep Korkmaz, ≪Türkiye Türkçesi Grameri≫, Öncü Basımevi Basım Yayım Ltd, Şti, 2003, p812-813.
국립 국어원 온라인 가나다 상세보기
https://www.korean.go.kr/front/onlineQna/onlineQnaView.do?mn_id=60&qna_seq=134652&pageIndex=1
국립 국어원 언어정보나눔터
https://ithub.korean.go.kr/user/total/database/corpusView.do
http://www.turkishclass.com/turkish_lesson_151
https://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/dilbilgisi-anlatimlari/333-yeterlik-kipi.html

＜Abstract＞

In order to examine one aspect of Korean language education in Turkey,

learners' acquisition patterns of Korean one-to-many correspondence sentence patterns corresponding to'-abil', which shows the broadest meaning category in Turkish, were investigated.

To this end, with the first-grade students of the Department of Korean Language and Literature at Istanbul University's writing assignments and test writing materials over a total of two years in their first and second grades, the usage and error patterns of similar expressions of ‘ can ’ in Korean were analyzed quantitatively and qualitatively.

As a result, the fallout phenomenon of 'su itda' appeared most prominently along with the error of substitution with 'sudo itda'. Through this, it was found that the learners used a much more assertive mode than the native speakers in expressing their subjective views.

Focusing on the representative patterns , ‘ su itda ’, error patterns for each learner and semester were investigated, and the timing of effective learning of similar patterns was discussed.

Keywords: Turkish ‘-abil’, one-to-many correspondence sentence patterns , ‘−su itda’, ‘−sudo itda’, non−assertive