



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

중국인 한국어 학습자의 완료상
보조용언 구성 이해 및 사용 양상 연구
- ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’,
‘-어 두다’를 중심으로 -

2023년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
이 영(李颖, LI YING)

중국인 한국어 학습자의 완료상
보조용언 구성 이해 및 사용 양상 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2022년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
이 영(李穎, LI YING)

이영의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2022년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 일상 언어에서 상대적으로 사용 빈도가 높은 보조용언 구성들이다. 이 다섯 가지 보조용언 구성들은 모두 ‘완료’라는 상적 의미를 공유하고 있지만 각각 다양한 양태적 의미를 나타내며 상과 양태적 의미에 따른 통사적 특징에도 차이가 나타난다. 이로 인해 한국어 완료상 보조용언 구성에 대한 직관이 부족한 중국인 한국어 학습자들은 이러한 통사적·의미적으로 유사한 완료상 보조용언 구성을 이해하고 사용하는 데에 많은 어려움을 느낀다. 이와 같은 문제의식에서 출발하여 본 연구는 중국인 한국어 학습자들이 한국어 완료상 보조용언 구성을 어떻게 이해하고 사용하고 있는지 그 양상을 밝히고 이를 바탕으로 효과적인 교수·학습 방안을 도출하는 것을 목적으로 한다.

우선, 본 연구는 이론적 검토를 통해 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 각각의 특징을 통사적과 의미적 두 가지로 나누어 살펴보기로 하였다. 그 중에서 통사적 특징은 다시 ‘선행용언과의 결합 제약’, ‘주어와의 결합 제약’, ‘부정어와의 결합 제약’, ‘선어말어미와의 결합 제약’ 네 가지로 나누고 의미적 특징은 다시 상적 의미와 양태적 의미로 나누어 자세하게 고찰하여 이들의 유사점과 차이점을 비교해 보기로 하였다. 또한 학습자의 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용에 차이가 나타난 원인을 모국어의 영향에 의한 간섭 현상으로 판단하기 위해 한국어 완료상 보조용언 구성과 중국어 대응 표현 간의 대응 양상을 살펴보았다. 이때 기존에 많이 논의되어 온 중국어 결과보어뿐만 아니라 중국어 추향보어와 조사에도 초점을 맞추어 이들이 한국어 완료상 보조용언 구성과의 대응 관계에 대해서 고찰하였다.

또한 본고에서는 이상과 같은 선행 작업을 바탕으로 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성 이해 및 사용 양상에 대해서 고찰하였다.

중국 국내 대학교 한국어전공의 2학년, 3학년, 4학년 학습자 총105명과 한국어 모어 화자 40명을 대상으로 이해 양상을 측정하는 테스트를 실시하였고 중국인 한국어 학습자에게는 사용 양상을 측정하는 테스트를 추가로 요구하였으며 테스트 결과에 대해서 분석하였다. 우선 학년에 따라 학습자의 이해 및 사용 양상을 살펴보고 그 다음에 완료상 보조용언 구성별로 각 집단에서 어떠한 이해 및 사용 양상을 보이는지에 대해서 고찰하였다. 또한 학습자의 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용 양상에 차이가 나타난 원인을 학년과 완료상 보조용언 구성의 유형 외에 모국어의 영향, 목표어의 영향 그리고 교육과정의 영향 세 가지 측면에서도 분석하였다.

마지막으로 앞서 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상에 대한 고찰 또한 원인 분석의 결과를 바탕으로 중국인 한국어 학습자를 위한 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 방안을 도출하고자 하였다. 먼저, 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 교육 내용을 선정하였고 그 다음에 교육 방안의 개발 방향을 제시하였다.

주요어 : 한국어교육, 중국인 학습자, 완료상 보조용언 구성, 학년, 통사적 특징, 의미적 특징, 이해 능력, 사용 능력, 교수·학습 방안
학 번 : 2020-24071

목 차

I . 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 선행 연구 검토	4
2.1 국어학에서 보조용언 구성에 대한 연구	5
2.2 한국어교육학에서 보조용언 구성에 대한 연구	9
2.3 한·중 대조학에서 보조용언 구성에 대한 연구	14
3. 연구 대상 및 방법	16
II . 이론적 토대	19
1. 한국어 보조용언 구성의 개념 및 분류	19
1.1 한국어 보조용언 구성의 개념	19
1.2 한국어 보조용언 구성의 분류	21
2. 한국어 보조용언 구성의 특징	21
2.1 한국어 보조용언 구성의 통사적 특징	22
(1) 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징	22
(2) 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징 비교	37
2.2 한국어 보조용언 구성의 의미적 특징	39
(1) 완료상 보조용언 구성의 상적 의미	39
(2) 완료상 보조용언 구성의 양태적 의미	46
(3) 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징 비교	54
3. 한중 대조 분석	57
3.1 중국어 대응 표현 고찰	58
(1) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’	59
(2) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’	61
(3) 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’	63
(4) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’	64
(5) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’	66

3.2 한·중 대응 표현의 통사적·의미적 특징 대조	69
(1) 중국어 대응 표현의 통사적 특징 고찰	69
(2) 중국어 대응 표현의 의미적 특징 고찰	75

Ⅲ. 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성 이해 및 사용 양상	78
1. 실험 대상 및 방법	80
1.1 실험 대상	80
1.2 실험 도구 및 문항 설정	81
(1) 이해·사용 양상 측정 도구 개발	81
(2) 실험 문항 설정 및 타당도 검증	84
1.3 실험 절차 및 자료 분석	86
(1) 실험 절차	86
(2) 평가 방법 및 기술	87
(3) 자료 분석 방법	88
2. 실험 결과	90
2.1 학습자의 완료상 보조용언 구성 이해 양상	90
(1) 학년 및 보조용언 구성별 통사적 특징의 이해 양상	90
(2) 학년 및 보조용언 구성별 의미적 특징의 이해 양상	107
(3) 통사적 및 의미적 특징의 이해 양상 간 상관성 분석	125
2.2 학습자의 완료상 보조용언 구성 사용 양상	129
(1) 학년별 학습자의 사용 양상	129
(2) 보조용언 구성별 학습자의 사용 양상	131
2.3 이해 및 사용 양상 간 상관성 분석	134
(1) 이해 및 사용 지식 비교	134
(2) 이해 및 사용 양상 간 상관관계 분석	135
3. 학습자의 완료상 보조용언 구성 오류 원인 분석	137
3.1 모국어의 영향	137
(1) 일정한 대응 관계 결여	138

(2) 중국어 대응 표현의 양태적 의미 부재	139
3.2 목표어의 영향	140
(1) 완료상 보조용언 구성 통사적 특징의 복잡성	140
(2) 완료상 보조용언 구성 의미적 특징의 복잡성	142
3.3 교육과정의 영향	143
IV. 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 방안	148
1. 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 목표	148
2. 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 내용 선정	150
2.1 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 교수·학습 내용	150
2.2 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 교수·학습 내용	151
2.3 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 교수·학습 내용	152
2.4 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 교수·학습 내용	153
2.5 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’의 교수·학습 내용	155
3. 교수·학습 방법 개발	156
3.1 교수·학습 방법 설계 방향	156
3.2 교수·학습 내용 제시 순서	157
3.2 교수·학습 모형	159
V. 결론	162
참고문헌	167
부록	175
Abstract	187

표 목 차

[표 I-1] 단계별 연구방법	17
[표 II-1] 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징 비교	38
[표 II-2] 학자별 한국어 상표지에 대한 설정	40
[표 II-3] 완료상 보조용언 구성의 상적 의미 비교	55
[표 II-4] 완료상 보조용언 구성의 양태적 의미 비교	56
[표 II-5] 완료상 보조용언 구성의 중국어 대응 표현	68
[표 II-6] 중국어 대응 표현의 통사적 특징	75
[표 III-1] 실험 참여자 정보	81
[표 III-2] 변인에 따른 집단의 등분산 검정 결과	88
[표 III-3] 학년에 따른 전체 문장정오 판단 테스트의 평균 정답률	90
[표 III-4] 학년별 전체 문장정오 판단 테스트 정답률의 분산분석 결과 ..	91
[표 III-5] 집단 간 전체 문장정오 판단 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과	92
[표 III-6] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 문장정오 판단 테스트 정답률에 대한 기술통계	93
[표 III-7] 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률 비교 결과	95
[표 III-8] 2학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	96
[표 III-9] 3학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	98
[표 III-10] 4학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	99
[표 III-11] 모어 화자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	101
[표 III-12] 학년별 각 완료상 보조용언 구성에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률의 분산분석 결과	104

[표Ⅲ-13]	집단 간 ‘-어 내다’에 관한 문장정오 판단 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과	104
[표Ⅲ-14]	통사적 특징에 따른 문장정오 판단 테스트 정답률 비교 ..	105
[표Ⅲ-15]	집단 간 특정 통사적 특징에 관한 문장정오 판단 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과	106
[표Ⅲ-16]	문장정오 판단 테스트 문항 예시	107
[표Ⅲ-17]	학년에 따른 전체 선다형 테스트의 평균 정답률	108
[표Ⅲ-18]	학년별 전체 선다형 테스트 정답률의 분산분석 결과	109
[표Ⅲ-19]	집단 간 전체 선다형 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과	109
[표Ⅲ-20]	완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 선다형 테스트 정답률에 대한 기술통계	111
[표Ⅲ-21]	완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률 비교 결과	113
[표Ⅲ-22]	2학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	114
[표Ⅲ-23]	3학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	115
[표Ⅲ-24]	4학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	117
[표Ⅲ-25]	모어 화자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과	118
[표Ⅲ-26]	학년별 각 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률의 분산분석 결과	120
[표Ⅲ-27]	집단 간 두 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과	121
[표Ⅲ-28]	의미적 특징에 따른 선다형 테스트 정답률 비교 결과	122
[표Ⅲ-29]	집단 간 특정 의미적 특징에 관한 선다형 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과	123

[표Ⅲ-30]	선다형 테스트 문항 예시	124
[표Ⅲ-31]	집단별 문장정오 판단 테스트 및 선다형 테스트 정답률 ..	126
[표Ⅲ-32]	집단에 따른 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트 정답률의 상관관계	128
[표Ⅲ-33]	학년에 따른 전체 번역 테스트의 평균 정확률	129
[표Ⅲ-34]	학년별 전체 번역 테스트의 정확률의 분산분석 결과	130
[표Ⅲ-35]	완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 번역 테스트 정확률에 대한 기술통계	131
[표Ⅲ-36]	완료상 보조용언 구성에 따른 번역 테스트의 정확률 차이에 대한 분석	132
[표Ⅲ-37]	집단별 이해 테스트 및 사용 테스트의 정답률 비교	135
[표Ⅲ-38]	집단별 이해 테스트 및 사용 테스트 정답률의 상관관계 ..	136
[표Ⅳ-1]	완료상 보조용언 구성의 교수·학습 목적 및 목표	149
[표Ⅳ-2]	‘-어 버리다’의 교수·학습 내용	151
[표Ⅳ-3]	‘-어 내다’의 교수·학습 내용	152
[표Ⅳ-4]	‘-고 말다’의 교수·학습 내용	153
[표Ⅳ-5]	‘-어 놓다’의 교수·학습 내용	154
[표Ⅳ-6]	‘-어 두다’의 교수·학습 내용	155
[표Ⅳ-7]	완료상 보조용언 구성의 교수·학습 내용 및 제시 순서	157
[표Ⅳ-8]	교수 모형의 선택 기준	160

그림 목 차

[그림Ⅲ-1] 집단별 전체 문장정오 판단 테스트 정답률 비교	91
[그림Ⅲ-2] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 문장정오 판단 테스트 정답률	94
[그림Ⅲ-3] 집단별 전체 선다형 테스트 정답률 비교	108
[그림Ⅲ-4] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 선다형 테스트 정답률	111
[그림Ⅲ-5] 집단별 문장정오 판단 테스트 및 선다형 테스트 정답률 차이	126

I. 서론

1. 연구 필요성 및 목적

본 연구는 중국인 한국어 학습자가 완료상 보조용언 구성을 어떻게 이해하고 사용하고 있는지 그 양상을 밝히고 효과적인 교수·학습 방안을 도출하는 데에 목적이 있다. 본고에서 고찰하고자 하는 완료상 보조용언 구성¹⁾은 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지이다.

연구의 필요성은 아래와 같이 세 가지로 나눌 수 있다.

첫째, ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’와 같은 보조용언 구성들은 의사소통에서 중요한 역할을 하고 있다. 한국어 모어 화자들은 시상이나 양태, 피동과 사동, 부정법 그리고 강조법 등 다양한 문법 범주를 나타내기 위해 보조용언을 사용하는 것을 선호하는 경향이 있다. 이처럼 본용언 못지않게 많은 기능을 담당하고 있는 보조용언을 사용하지 않거나 잘못 사용하는 경우 의사소통에 많은 장애가 발생할 수 있다. 또한 다양한 보조용언 구성 중에 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 한국어 모어 화자 사이에서 상대적으로 사용 빈도가 높은 보조용언 구성이라고 할 수 있다. 다시 말해, 선행연구에서 한국어 모어 화자의 말뭉치 자료에 대한 분석을 통해 ‘-고 있다’, ‘-어 있다’, ‘-지 않다’, ‘-어 주다’, ‘-어 보다’ 등 보조용언 구성과 같이 본고에서 고찰하고자 하는 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언도 상대적으로 높은 빈도수를 보였다. (최명선, 2008; 강범모 외, 2009)²⁾ 이에 의사소통

1) 김영태(1997)에서 선행하는 본용언의 ‘연결어미와 보조용언 어간’까지를 하나의 통사 단위로 설정하여 ‘보조용언 구성체’라고 부르기로 하였다. 본고에서도 이를 참고하여 ‘-어 버리다’와 같은 형태를 ‘보조용언 구성’이라고 하기로 하였다.

2) 이 연구들에서 고찰된 보조용언 빈도 순위의 상위 목록은 큰 차이가 없었다. 최명선(2008)에서는 한국어 보조용언 구성의 사용 빈도를 확인하기 위해 세종 계획으로 구축된 문어와 구어 각각 100만 어절 규모의 말뭉치 자료를 분석하였다. 그 결과, ‘-고 있다’, ‘-

에 결정적인 영향을 주지 않더라도 언어의 유창성 면에서 볼 때 학습자들이 더 높은 수준의 한국어를 구사하여 한국어 모어 화자와 더욱 원활하게 의사소통을 하려면 완료상 보조용언 구성을 습득하여 잘 활용할 수 있어야 한다.

둘째, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 자체는 복잡한 통사적 및 의미적 특징을 가지고 있다. 다시 말해, 본용언 ‘버리다’, ‘내다’, ‘말다’, ‘놓다’, ‘두다’가 보조적 연결어미 ‘-어’ 혹은 ‘-고에 후행하여 하나의 보조용언 구성을 이루어 쓰일 때 본래의 어휘적 의미가 약화되어 복잡한 상이나 양태의 문법적 의미를 지니게 된다. 또한 상과 양태적 의미 기능에 따라 다양한 통사적 특징을 보이기도 한다. 뿐만 아니라 이 다섯 가지 보조용언 구성은 상과 양태의 의미적 특징 그리고 통사적 특징에 있어서 유사하면서도 간과해서는 안 되는 차이점을 가지고 있다. 예를 들면 상적 의미의 경우, 김성화(2003)에 의해 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 보조용언 구성이 모두 ‘완료’라는 상적 의미를 공유하고 있지만 서로 다른 완료상 하위분류에 속해 있다.³⁾ 그리고 양태적 의미의 경우, 손세모돌(1996) 등 연구에서는 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’가 모두 ‘미리 준비하다’와 ‘바탕으로 하여’, ‘일을 끝내고’의 양태적 의미를 가지고 있지

지 않다’, ‘-어 주다’, ‘-어 있다’, ‘-어 지다’, ‘-어 보다’ 등 보조용언 구성 뒤를 이어 본고에서 고찰하고자 하는 다섯 가지 완료상 보조용언 구성은 ‘-어 놓다’, ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-어 두다’, ‘-고 말다’의 순으로 모두 높은 반도수를 보였다. 또한 강범모 외(2009)에서는 21세기 세종계획을 통하여 1500만 어절 규모의 형태어미 분석 말뭉치를 개발한 다음에 그것을 바탕으로 사용 빈도를 조사하였다. 그 결과가 최명선(2008)과 비슷하게 나왔다. 즉, ‘있다’, ‘하다’, ‘않다’, ‘지다’, ‘주다’, ‘보다’ 등 보조용언 뒤를 이어 본고에서 연구대상으로 삼고 있는 다섯 가지 완료상 보조용언은 ‘버리다’, ‘놓다’, ‘말다’, ‘내다’, ‘두다’의 순으로 높은 사용 빈도를 보였다.

3) 김성화(2003)에서 종결상(終結相)은 동적 상황이 지속(持續)의 전개 과정을 거쳐서 종결점(終結點)에 이른 모습이며, 더 이상 지속이 없는 멈춤이나 그침의 모습이라고 하였다. 또한 김성화(1990)는 종결상이 종결되는 방식에 따라 결과성(結果性) 종결상(‘-고2 있-’, ‘-어 있-’) 보유성(保有性) 종결상(‘-어 두-’, ‘-어 놓-’), 완수성(完遂性) 종결상(‘-어 내-’, ‘-고 나-’), 소거성(消去性) 종결상(‘-어 버리-’, ‘-어 치우-’), 단절성(繼絶性) 종결상(‘-고 말-’, ‘-다가 말-’)으로 하위분류된다고 주장하였다.

만 ‘-어 놓다’는 주어가 결과 유지에 관심이 있음을 나타내는 반면에 ‘-어 두다’는 이러한 의미를 함축하지 않는다고 하였다⁴⁾. 또한 통사적 특징의 경우, 박선옥(2005) 등 연구에 의하면 ‘-어 버리다’와 ‘-어 내다’가 모두 타동사와 결합할 수 있지만 ‘-어 버리다’는 자동사 뒤에도 쓰일 수 있는 반면에 ‘-어 내다’는 보통 자동사 뒤에 쓰일 수 없다는 것을 알 수 있다⁵⁾. 이렇듯 통사적과 의미적으로 복잡성 및 유사성을 보이는 완료상 보조용언 구성은 한국어 모어 화자라면 그나마 자연스럽게 사용할 수 있는 부분이지만 한국어에 대한 직관이 부족한 중국인 한국어 학습자들은 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징을 잘 이해하고 정확하게 사용하는 데에 많은 어려움을 겪을 것이라고 예상할 수 있다. 실제로도 그동안 진행되어 왔던 완료상 보조용언 구성에 관한 습득 양상 연구에서 대부분 학습자들이 이렇듯 유사한 의미와 용법을 지니는 보조용언 구성들을 회피하거나 정확하게 사용하지 못하고 있다는 것으로 관찰되었다. (이승민, 2013; 최영, 2014; 고옥빙, 2017; 조선영, 2018 등)

셋째, 완료상 보조용언 구성에 대한 체계적인 교육이 필요하다. 앞서 언급하였듯이 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 사용 빈도와 학습 난이도가 높은 보조용언 구성임에도 불구하고 교육과정에 대한 분석을 통해 현재 한국어교육 현장에서 이들에 대한 교육은 아직 미흡한 점이 많이 남아 있다는 것을 알 수 있었다. 예를 들어 현재 중국 대학의 한국어 전공에서 널리 사용되고 있는 교재를 분석해 보면 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성은 서로 연계되지 않고 개별 항목으로만 다루어지고 있는 것을 확인할 수 있었다. 또한 이들에 대한 개별적인 제시와

4) 손세모돌(1996)에서 ‘놓다’는 주어가 결과 유지에 관심이 있음을 나타내지만 ‘두다’는 이러한 의미를 함축하지 않는다는 것은 표현으로 드러나는 의미가 아니라 함축되어 나타나는 의미라는 점에서 ‘미리 준비하다’ 또한 ‘바탕으로 하여’, ‘일을 끝내고’ 두 가지 문맥 의미와 차이를 보이며 이는 순수하게 문맥에 의한 것이 아니라 화용론적인 배려에 따른 것이라고 언급하였다.

5) 박선옥(2005)에서 보조동사 ‘버리다’는 [+자동성], [+타동성], [+상태성]의 선행동사와 모두 자연스럽게 결합할 수 있는 반면에 보조동사 ‘내다’는 ‘가다’, ‘놓다’, ‘자다’, ‘떠들다’, ‘죽다’ 등 동작이 스스로 이루어지는 자동성의 동사와 결합이 어렵다고 하였다.

설명도 매우 부족하고 일관성을 이루지 못하고 있기에 중국인 한국어 학습자들이 이러한 보조용언 구성들을 이해하고 사용하는 데에 많은 혼란을 겪고 있다. 그러므로 학년에 따라 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성 습득 과정을 파악하여 이에 의해 완료상 보조용언 구성에 대한 체계적인 교육을 실시해야 한다.

따라서 본고처럼 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 유사한 의미와 용법을 가지고 있는 완료상 보조용언 구성의 통사적·의미적 특징에 대해서 심층적으로 밝히고 중국인 한국어 학습자의 이들에 대한 이해 및 사용 양상을 자세히 고찰한 다음에 효과적인 교수·학습 방안을 도출하는 연구는 한국어교육에서 의미가 있다고 할 수 있겠다. 이에 따라 본고의 연구문제는 아래와 같이 설정하였다.

연구문제 1. 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 각각 어떠한 통사적 및 의미적 특징을 보이는가?

연구문제 2. 학년 및 완료상 보조용언 구성별 중국인 한국어 학습자들이 한국어 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용에 있어서 어떠한 양상을 보이는가?

연구문제 3. 이를 바탕으로 중국인 한국어 학습자를 위한 효율적인 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 방안은 무엇인가?

2. 선행 연구 검토

그동안 많은 선행연구에서 한국어 보조용언에 대한 체계적이고 종합적인 논의가 시작된 계기를 최현배(1937)⁶⁾로 보고 있다. 그 이후로부터

6) 최현배(1937)에서는 도움움직씨란 “제 홀로는 완전히 풀이가 되지 못하고, 항상 으뜸움직씨의 뒤에 붙어서 그 풀이하는 일을 돕는 것” 그리고 도움그림씨를 “그 풀이함이 완전하지 못하여서 제 홀로는 넉넉히 한 풀이말이 되지 못하고 항상 다른 풀이씨 뒤에 쓰이어서 그를 도와서 함께 한 월의 풀이말이 되는 그림씨”로 정의하고 있다.

보조용언은 항상 학계의 주된 관심 중 하나로서 특히, 국어학에서 보조용언의 판별기준, 하위분류, 통사적 특징, 의미적 특징 등에 관한 다양한 논의들이 진행되어 왔다. (김용석, 1983; 손세모돌, 1996; 김영태, 1997; 강홍구, 1999; 박선옥, 2005 등) 본고에서 중국인 한국어 학습자 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상을 연구하기 위해 먼저 국어학적, 한국어교육학적 그리고 한·중 대조학적 관점에서 보조용언 구성에 관한 선행연구들을 살펴보고자 한다.

2.1 국어학에서 보조용언 구성에 대한 연구

그동안 국어학 분야에서는 보조용언⁷⁾에 대해 상당히 많은 연구들이 이루어져 왔다. 특히 초기에는 보조용언 범주 설정의 타당성이나 판별기준, 분류 방법 등 기초적인 문제와 관련된 연구가 많았다. 김기혁(1987), 이선웅(1995), 류시중(1995), 손세모돌(1996), 김영태(1997) 등 많은 연구에서 보조용언을 독립된 범주로 설정하고 보조용언의 판별 기준과 분류 방법을 다루었다. 그 이후에는 보조용언을 어휘적, 문법적, 화용적인 차원으로 구분하거나, 상적, 양태적 측면에서 바라보는 논의들이 활발하게 진행되어 왔다. 특히 김용석(1983), 이관규(1987), 옥태권(1988), 김성화(2003), 손세모돌(1996), 김영태(1997), 이호승(2001), 권순구(2004), 박선옥(2005), 홍사만(2008), 이해윤(2012), 구종남(2013), 손세모돌(2017) 등과 같이 보조용언을 상적 또는 양태적⁸⁾ 의미에서 살펴보는 연구들이 많

7) 본고에서 ‘보조용언 구성’으로 부르기로 하였지만 선행연구에 따라 명칭이 다르게 나올 수 있다.

8) 상은 시제 및 서법 등 범주와 달리 특정 상황의 내적인 시간 구조를 의미한다. 그러나 상은 사태의 시간적 구조 자체만을 의미한다기 보다는 그 사태의 시간적 구조를 바라보는 화자의 관점을 나타내기도 한다. (김종도, 1992; 정희자, 1994; 이호승, 2001; 박진호, 2011). 김지은(1998)에서는 양태를 주어중심 양태와 화자중심 양태 두 가지로 나누어 전자는 선행용언이 가리키는 행위와 관련된 주어의 의도, 바람, 능력, 의무 등의 양태 의미를, 후자는 명제 실현에 대한 화자의 희망, 바람, 유감 등의 심리적 태도까지를 모두 포괄하기로 하였다.

이 있었다.

김용석(1983)에서는 보조용언을 복합동사와 비교하면서 서로 다른 특성을 알아보고 보조용언을 구분해 낼 수 있는 잣대를 세워 그에 따라 한국어 보조용언으로는 어떠한 것들이 있는지 구체적으로 드러내고자 하였다. 그 결과, 김용석(1983)에서 보조용언을 가려내는 기준은 ‘선행용언의 씨끝이 ‘-아’일 것’, ‘선행용언과 동일한 형태일 수 있을 것’, ‘홀로 쓰일 수 없을 것’, ‘심리적 의미를 가지는 것일 것’과 같이 4가지로 설정하고 이 기준에 따라 ‘가다/오다’, ‘내다’, ‘버리다’, ‘보다’, ‘주다’, ‘지다’, ‘쌍다’, ‘대다’, ‘놓다’, ‘두다’ 총 10가지의 형태를 보조용언의 범주에 포함시켰다. 또한 이 연구에서는 보조용언을 주로 양태를 표현하는 요소로 보고 있으므로 ‘버리다’와 ‘내다’의 양태적 의미 기능을 위주로 분석하였다. 그러나 이 연구에서 보조용언이 쓰이는 구문들의 통사적 구조를 철저히 규명하지 못하고 ‘버리다’와 ‘내다’ 외에 다른 보조용언의 의미 기능에 대해 살펴보지 못했다는 아쉬움이 남아 있다. 한편, 이관규(1987)에서는 보조용언의 통사·의미론적 특성은 ‘화자나 주체의 심리적 상태를 나타내 준다’, ‘항상 본용언의 뒤에 위치하여 쓰이고 비자립성을 가진다’, ‘문장 내에서 통사적인 기능 변화를 주지 못한다’, ‘대형을 취할 수 없다’, ‘선행하는 본용언과의 사이에 다른 문장 성분이나 ‘-시’를 개입시킬 수 없다’ 5가지로 정리하였다. 김용석(1983)과 마찬가지로 이 연구에서도 보조용언을 주로 양태를 표현하는 요소로 보고 있다.

손세모들(1996)에서는 보조용언을 일반 용언과 다른 독립된 범주로 설정해야 한다고 주장하며 합성어, 복합문 후행동사의 특성과 비교하면서 보조용언의 구체적인 구별 기준을 제시하였다. 그리고 보조용언의 하위 구분은 ‘지속’, ‘결과 지속’, ‘종결’ 등 8가지 범주로, ‘가다/오다’, ‘있다’, ‘두다/놓다’, ‘버리다/내다’ 등 13가지 형태를 포함시켰으며 각 보조용언의 구문론적 제약과 의미를 분석하였다. 그렇지만 이 연구에서 ‘-고 말다’는 독립된 서술어로 쓰일 수 있고 일반 용언의 의미로 설명될 수 있기 때문에 보조용언으로 보지 않는다는 점에서 본고의 의견과 다르다.

김영태(1997)에서는 보조동사 구성체가 수행하는 문법범주로는 시상,

태, 부정법, 강조법 등이 있다고 언급하였다. 그리고 의미영역에서 다양한 양태적 의미가 본용언에 보태어지고 있는데 이러한 문법적 기능과 양태적 의미를 동시에 실현될 때 보조동사 구성체의 기본의미의 설정은 양태적 의미보다 문법적 기능이 우선되어야 한다고 주장하였다. 이와 같은 논의를 바탕으로 하여 김영태(1997)는 보조용언을 기본 의미와 부차 의미로 나누어 ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’, ‘-어 두다’, ‘-어 가다’, ‘-어 오다’ 등 보조동사 구성체의 의미를 분석하였다. 그러나 기존 논의에서 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’ 두 가지 보조동사 구성체가 의미와 용법에 있어 매우 비슷하기 때문에 항상 종결상이나 지속상 보조용언으로 묶어서 다루는 것과 달리 이 연구에서는 ‘-어 놓다’의 기본 의미는 종결상으로 보고 반면에 ‘-어 두다’의 기본 의미는 지속상으로 본다는 점에서 주목할 필요가 있다고 하겠다.

권순구(2004)에서는 문학 작품 등 자료에서 보조용언의 특성을 잘 설명할 수 있는 문장 구조를 발췌하여 제시하고 보조용언의 범주 설정 기준에 따른 개별 보조용언의 상적 및 양태적 의미를 규명하고자 하였다. 여기서 보조용언의 상은 문법적 상으로서 완료와 미완료로 나누어지고 미완료는 다시 진행과 반복, 지속으로 나뉜다. 그리고 양태는 화자중심의 양태와 주어중심의 양태로 구분되는데, 보조용언은 주어가 가지고 있는 의도, 바람, 능력, 의무 등의 조건이나 상태에 대한 화자의 판단을 나타내는 주어중심의 양태용언이라고 주장하였다. 또한 이 연구에서는 보조용언을 이분법으로 ‘상 의미를 갖는 것’과 ‘양태 의미를 갖는 것’ 두 가지로 나누어 이들의 의미에 대해서 설명하였다. 구체적으로 보면 상 의미에서 8개의 보조용언(‘-어 있다’, ‘-고 있다’, ‘-어 가다’, ‘-어 오다’, ‘-어 대다’, ‘-어 쌓다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’), 양태 의미에서 5개의 보조용언(‘-어 주다’, ‘-어 보다’, ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 싶다’)이 있다. 또한 그 중에서 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’는 상적 및 양태적 의미를 모두 가지고 있는 반면 ‘-어 버리다’와 ‘-어 내다’는 양태적 의미만을 갖고 있으며 손세모돌(1996)과 마찬가지로 ‘-고 말다’는 보조용언으로 볼 수 없다고 주장하였다.

박선옥(2005)에서는 보조용언의 인접범주인 복합동사 구문, 복합문 구문과의 비교를 통해 보조용언의 범주적 특성을 규명하고 보조용언이 쓰이는 구문의 통사적 구조를 설정하였다. 그리고 이 연구에서는 ‘-어 가다’, ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 대다’, ‘-어 두다’, ‘-어 버리다’ 등 19가지 형태를 보조용언의 목록에 포함시켰으며 이들의 의미적 특징을 본용언으로 쓰일 때의 의미, 상적 의미, 양태적 의미로 나누어 분석하였다.

홍사만(2008)에서는 ‘내다’와 ‘버리다’ 두 가지 보조용언에 초점을 맞추어 이들의 양태적 의미를 비교하여 분석하였다. 그 결과, 보조용언 ‘내다’와 ‘버리다’는 ‘종결’의 상적 의미를 공유하고 있지만 상반되는 양태적 의미를 가진다고 하였다. 다시 말해 ‘내다’와 ‘버리다’의 양태적 의미 차이는 각각 화자의 기대 부응적인 것과 기대 역행적인 것으로 구별된다. 또한 이 연구에서는 양태적 의미에 따른 통사적 결합 제약도 같이 논의하였으며 ‘내다’는 보조용언 중 선행용언과의 결합 제약이 심한 것인 반면 ‘버리다’는 비교적 결합이 자유로워 여러 가지 동사류와 잘 어울리는 것으로 비교된다고 하였다.

김정남(2011)에서는 보조용언 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’의 양태적 의미를 대비하여 살펴보았다. 이 연구에서 보조용언 ‘-어 놓다’의 의미를 단일한 것이 아니라 이질적인 의미들이 섞여 있는 것으로 파악하여 ‘-어 놓다₁’, ‘-어 놓다₂’, ‘-어 놓다₃’로 구분하였다. 그리고 선행연구에서 주장한 바와 마찬가지로 ‘-어 놓다₁’와 ‘-어 두다’는 공통적으로 ‘행동의 끝냄’과 ‘결과 유지’의 양태적 의미를 가지고 있다고 하였다. 그렇지만 많은 선행연구에서 ‘-어 두다’가 더 다양한 양태적 의미를 갖고 있는 것으로 파악된 것과 달리 이 연구에서는 [-바람직함]의 행위 동사와 어울리지 못하는 제약이 오히려 ‘-어 두다’에 있다고 강조하였다. 또한 ‘-어 놓다₂’에 대해서는 ‘완료’ 혹은 ‘지속’이라는 상적 속성을 파악하기 어려우며 형용사에 후행하여 원인을 나타내는 연결어미 ‘-(으)니까’ 혹은 ‘-아/어서’와만 결합하여 ‘원인 강조’라는 양태적 의미를 나타낸다고 하였다. 그리고 ‘-어 놓다’에 대해 새로운 형태적·의미적 특성을 획득한 ‘-어 놓다₃’는 주로 ‘-어 놓고’의 구성으로 쓰여 화자의 행위자에 대한 비난적 태도를

나타내는 것으로 설정하였으며 이를 사전에 새로 추가되어야 할 것임을 제안하였다.

종소로(2013)에서는 ‘버리다’, ‘놓다’, ‘두다’ 세 가지 보조용언의 통사적 제약과 의미적 특징을 중심으로 논의하였다. 통사적 제약은 주로 자동사, 타동사와의 결합 양상, ‘동안, 동안에’와의 결합 양상, 부사 ‘아직, 결코’와의 결합 양상 등 면에서 고찰하였고 의미적 특징은 상적 의미와 상 이외의 의미로 나누어 살펴보았다. 그 중에서 상적 의미의 경우 이들이 모두 ‘행위의 완료’의 상적 의미를 공유하고 있지만 이호승(2001)에서 설립된 ‘상황유형 5분법’에 의하면 ‘버리다’는 내부 단계, 끝점을, ‘놓다’와 ‘두다’는 내부단계, 끝점, 결과상태 단계를 총체적으로 드러내는 것으로 차이를 보인다고 하였다. 그리고 종소로(2013)는 그동안 많은 선행연구에서 살펴보았던 보조용언 ‘버리다’의 ‘아쉬움’, ‘부담 제거’, ‘생각의 어긋남’이라는 양태적 의미를 반대하여 상적 의미 외에 ‘버리다’는 ‘일정한 기준치를 넘었음’, ‘상태의 강조’의 의미를 지닌다고 주장하였다. 또한 보조용언 ‘놓다’와 ‘두다’는 세부 의미에서 차이를 보이며 ‘놓다’가 상적 의미 외에 ‘장소 이동’, ‘상태 변화’, ‘상태의 강조’라는 의미를 가지고 있는 반면 ‘두다’는 어떤 행위나 상황이 주어나 화자의 제어 범위에 있음을 드러낸다고 하였다.

2.2. 한국어교육학에서 보조용언 구성에 대한 연구

국어학과 달리 그동안 한국어교육학에서는 보조용언 구성에 대한 논의가 활발하게 이루어지지 못한 실정이다. 여기서 외국인 한국어 학습자의 보조용언 구성 사용 양상을 살펴보고 한국어 교육용 보조용언 항목을 선정하여 교육 방안을 모색하는 연구, 외국인 한국어 학습자의 보조용언을 습득하는 효율성을 높이기 위해 전반적으로 보조용언 구성의 형태·통사적 특징과 의미·기능에 대해서 고찰하여 범주화시키는 연구, 또한 개별적으로 유사한 의미와 용법을 갖고 있는 보조용언의 통사적·의미적 특징을 비교하여 교육적 시사점을 제시하는 연구들을 위주로 살펴보겠다.

한송화(2000)에서 보조용언에 대해 지금까지의 국어학 분야에서의 연구들은 외국어로서의 한국어 교육에 기초적인 도움을 준다는 것을 인정하였으나 정확한 의미나 용법을 설명하기에 부족한 점이 많다고 지적하였다. 또한 국어학 분야에서 다루어 왔던 보조용언의 판별 기준이나 조건 문제보다 보조용언에 나타나는 상적인 의미나 화자의 태도를 나타내는 양태적 의미의 파악이나 이해가 한국어를 학습하는 외국인에게 더욱 절실히 요구되는 것이라고 언급하였다. 특히 동일한 상이나 양태의 의미를 지니는 보조용언 간의 통사적·의미적 차이를 명시화해주는 것은 매우 필요하다고 하였다. 또한 한송화(2000)에서 보조용언이 성적, 양태적 의미 외에 지니는 또 하나의 의미는 보조용언의 화행적 기능이라고 주장하여 보조용언류의 동사들을 각각 상적 기능, 양태적 기능, 화행적 기능의 보조용언으로 분류하였다⁹⁾. 그 중에서 이 연구는 ‘하다’류의 보조용언에 중점을 두어 그들의 상적, 양태적, 화행적 기능을 구체적으로 살펴보았다. 한송화(2000)는 국어학적인 관점에서 벗어나 한국어교육의 입장에서 보조용언의 상적, 양태적, 화행적 기능에 초점을 맞춰 그 기능과 의미적 차이를 밝히고자 했다는 데에 의미가 있다고 할 수 있다. 그러나 ‘하다’ 외의 다른 보조용언에 대한 설명이 이루어지지 않았고 또한 동일 상 범주 혹은 양태 범주로 묶인 보조용언들 사이의 의미 차이나 쓰임의 차이에 대해서 자세히 살피지 못했다는 한계가 있다.

최해주(2003)에서도 국어학과 달리 한국어교육에 있어서 보조용언의 문법적 형태나 판별 기준보다 그 기능과 의미에 초점을 맞출 필요가 있다고 주장하였다. 따라서 최해주(2003)에서는 보조용언이 한국어 교재에서 어떻게 다루어지고 있는지 살펴보고 사용 빈도와 난이도, 중요도 등을 고려하여 한국어 교육용 보조용언을 선정하고 각각의 의미를 분석하였다. 그리고 이 의

9) 상적 기능의 보조용언: -아 있다, -고 있다, -고 계시다, -어 나다, -아 가지고, -아 놓고, -곤 하다, -려 하다, -어 대다, -어 가다, -어 오다, -고 나다, -어 내다, -어 보다, -어 가지다...

양태적 기능의 보조용언: -아 놓다, -아 두다, -어 내다, -고 말다, -어 주다, -아 버리다, -려 들다, -고 싶다, -은가 하다, -은가 싶다, -려고 하다, -고자 하다, -기는(/도/야) 하다, -기로 하다...

화행적 기능의 보조용언: -으면 하다, 으면 좋겠다. -도록 하다, 으면 싶다, -기 바라다, -어야 하다...

미들을 토대로 의미 범주를 설정하여 한국어 교육용 보조용언을 의미 범주로 분류해 보았다. 또한 학습자 작문 자료를 통해 한국어 학습자들이 보조용언을 어떻게 사용하고 있는지 그 빈도와 유형을 살펴보았다. 그 결과, 등급을 막론하고 대부분의 학습자들은 ‘-(으)르 수 있다/없다’, ‘-(고) 싶다/싫어하다’, ‘-고 있다/계시다’와 같은 불과 몇 개의 보조용언에 지나치게 편중된 사용 양상을 보였으며 나머지 대부분의 보조용언은 거의 사용하지 못하고 있다는 것을 알 수 있었다. 이에 최해주(2003)는 한국어 교육용 보조용언들을 각각의 사용 빈도, 난이도, 과의 주제 혹은 목표 기능 등을 고려하여 초급 단계에서 일차적으로 보조용언들을 따로 교육하고 중급과 고급 단계에서 이미 학습한 보조용언들을 이 연구에서 설정한 의미 범주를 활용하여 2차 교육을 실시하는 것을 제안하였다.

김효신(2007)에서는 구어와 문어 말뭉치 자료를 통해 ‘-어 버리다’와 ‘-고 말다’의 형태적·통사적 특징을 분석하고 의미적 특징은 상적, 양태적 그리고 양상적으로 분류하여 살펴본 바가 있다. 또한 문장에 의해 의미적 특징을 분석하는 한계점을 지적함으로써 추가적으로 담화·화용적 특징을 살펴보고 두 가지 보조용언이 담화 상황에 있어서 어떤 차이점을 보이는지를 분석하였다. 이 연구에서는 ‘-어 버리다’와 ‘-고 말다’의 통사적 및 의미적 특징뿐만 아니라 담화·화용적 특징도 같이 세밀하게 살펴보았으며 이에 대한 교수요목을 설계하는 것을 시도했다는 데에 의미가 있다. 그러나 여기서 언급하였던 담화·화용적 의미 특징은 양태적 의미 특징과 겹치는 부분을 보이는데 이러한 점을 어떻게 구분하여 다뤄야 하는지에 대한 구체적인 분석하는 틀은 형성되지 못했다는 한계가 남아 있다. 즉, ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’와 같은 보조용언 구성의 의미적 특징을 담화·화용적 측면에서 고찰할 수 있는지에 대해 재고할 필요가 있다고 하겠다.

이경미(2009)에서는 보조용언에 대한 국어학 분야의 연구 성과물을 기반으로 하여 한국어 교재에 실린 보조용언의 종류와 특징을 살펴보았다. 또한 이를 토대로 외국인 한국어 학습자들이 보조용언의 쓰임과 의미를 이해하고 유용하게 사용할 수 있도록 한국어 보조용언의 교수·학습 방안을 제시하고자 하였다. 이를 위해 먼저 한국어교육에서 활용할 수 있는 보조용언의

일반적인 종류와 특징을 고찰하였다. 그 다음에 효과적인 교수·학습 방안을 제시하기 위해 각 대학에서 발행한 한국어 교재를 분석하였는데 대부분 교재에서 보조용언의 통사적 특징이나 제약에 대해서 다양하게 제시되지 않았고 보조용언이 나타내는 다양한 의미에 대한 설명이 부족하였으며 보조용언을 사용할 수 있는 화용적인 상황이 대체로 단편적으로 제시되었다는 문제점을 보였다고 지적하였다.

박기표(2014)에서 보조용언이 한국어에서 기능적인 부담이 많으므로 실제 사용이 두드러지는 특성을 보이지만 외국인들의 한국어 쓰기나 말하기에서는 자주 볼 수 없는 이유는 보조용언의 선행요소와 활용어미에 대한 정확한 교육이 이루어지지 않았기 때문이라고 주장하였다. 따라서 외국인 한국어 학습자들이 실제적으로 필요한 상황에서 보조용언을 잘 활용할 수 있도록 박기표(2014)에서는 기존의 학교문법에서 다루어 왔던 ‘-아/어’, ‘-게’, ‘-지’, ‘-고’와 같은 보조적 연결어미만이 아닌 기타 연결어미와 전성어미, 종결어미와 결합하는 보조용언의 통합형에 대하여 형태·통사적인 특징 및 의미·기능의 특징에 대하여 면밀히 살펴보았다. 또한 보조용언 구성 중에서 굳어진 형태로 쓰이는 정도에 따라 보조용언을 강제약형과 약제약형으로 나누어 이에 대한 통합형 문법 항목을 구축하고자 하였다.

고옥빙(2017)에서는 중국 대학교에서 한국어를 전공하는 학습자를 대상으로 하여 한국어 완료상 보조동사 ‘버리다’, ‘내다’ 그리고 ‘말다’에 대한 인식과 습득 양상을 고찰하고 학습자들이 자주 범하는 오류의 원인을 밝히며 효과적인 한국어 완료상 보조동사의 교수·학습 방안을 마련하는 데에 노력을 기울였다. 이 연구는 모국어의 영향, 목표어의 복잡성, 교육과정 세 가지 측면에서 중국인 한국어 학습자들이 한국어 완료상 보조동사를 사용할 때 오류를 범하는 원인을 분석하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 한국어 완료상 보조동사 ‘버리다’, ‘내다’와 ‘말다’의 통사적 및 의미적 특징에 대해 자세히 고찰하지 못하고 이 세 가지 완료상 보조동사와 중국어 대응 표현 간의 대응 관계를 논리적으로 분석하지 못하였다는 한계점이 있다.

김형정(2018)에서는 한국어 보조용언을 효과적으로 교육하기 위해 먼저 말뭉치 빈도, 교재 제시 중복도, 한국어능력시험(TOPIK)에서의 출현 빈도와

같은 세 가지를 기준으로 삼아 이에 의해 총 34개의 한국어 교육용 보조용언을 선정하였다. 그리고 현재 한국어 교육 현장에서 보조용언이 어떻게 교육되고 있는지를 살펴보기 위해 몇 가지 널리 사용되고 있는 교재를 분석하였다. 그 결과, 상당수의 보조용언 교육 내용에서 의미와 품사 결합 제약이 위주로 제시되고 있음을 확인하였으며 이에 따라 김형정(2018)는 Larsen-Freeman(1991)¹⁰⁾에 의해 한국어 보조용언의 교육 내용에 있어서도 다른 문법 항목과 마찬가지로 ‘의미, 형태·통사, 화용’ 세 가지의 영역으로 나누면서 동등하게 제시되어야 한다고 주장하며 보조용언의 교육 내용은 의미, 품사 결합 제약, 주어 결합 제약, 문장 유형에 따른 제약, 선행 동사와의 결합 양상, 어미와의 결합 양상, 화용 총 7가지로 구분하였다. 또한 이에 따라 말뭉치 빈도수가 높거나 서로 유사한 의미를 가지고 있는 ‘-어 주다’, ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’, ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 6가지 보조용언을 예로 하여 이들의 교육 내용을 제시하였다.

최영·왕정(2018)에서 학습자 작문 자료를 통해 사용 빈도와 오류 분석 두 가지 방면에서 중국인 한국어 고급 학습자의 보조용언 사용 양상을 고찰하였다. 그 결과, 먼저, 중국인 한국어 고급 학습자들의 보조용언을 사용하는 빈도가 한국어 모어 화자보다도 더욱 높은 것으로 나타났으나 사용하는 보조용언의 종류는 몇 개의 보조용언에만 한정되어 있는 것을 확인할 수 있었다. 그리고 중국인 한국어 학습자와 한국어 모어 화자들의 보조용언 사용 순위를 비교하면 조금씩 다른 점을 보였지만 대부분이 비슷하고 모두 ‘진행, 시행, 당위, 피동, 부정, 제공’¹¹⁾이라는 의미 기능인 보조용언의 사용 빈도가 가장 높은 것으로 나타났다. 또한 중국인 한국어 고급 학습자들이

10) Larsen-Freeman(1991)에서는 언어 사용의 관점에서 하나의 문법 항목에 대해 안다는 것은 해당 문법 항목의 형태와 의미를 이해하고 그것이 사용되는 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다는 것을 뜻한다고 주장하였다. 이에 따라 의사소통 능력을 중요시하는 언어 교육에 있어서 문법 교육을 실시할 때 다루어야 할 필수적인 내용 요소로 형태(form), 의미(meaning), 사용(usage)의 세 영역이 있으며 이들이 서로 유기적으로 제시되어야 한다고 하였다.

11) 중국 현지 학생, 유학생 그리고 한국인 모어 화자 집단에서 모두 ‘-고 있다’, ‘-어 주다’, ‘-지 않다’, ‘-어야 하다’, ‘-게 되다’, ‘-어지다’, ‘-어 보다’의 사용 빈도가 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

보조용언을 사용하는 데 범한 오류를 분석하였을 때 통사적 오류와 의미적으로 오용한 현상이 모두 발견되었고 통사적 오류보다 의미적으로 잘못 사용한 현상이 더욱 많은 것으로 확인되었다. 이에 학습자에게 보조용언을 교육할 때 이 두 가지 방안을 모두 중요하게 다루어져야 한다고 강조하였다.

2.3. 한·중 대조학에서 보조용언 구성에 대한 연구

최근에 중국인 한국어 학습자를 대상으로 하는 보조용언 교육 및 개별 한국어 보조용언을 중국어 표현과 대조하는 연구가 비교적 활발하게 진행되어 왔다. 이 절에서는 이어서 한국어 완료상 보조용언 구성을 중국어 해당 표현과 비교하여 대조언어학적 관점에서 논의한 연구들을 간단하게 살펴보고자 한다.

왕례량(2006)에서는 한국어 보조용언이 중국어에서 일정한 문법 범주로 표현되는지의 여부 또한 그 대응 관계에서 어떤 규칙성이 존재하는지에 대해서 알아보고자 하였다. 그 결과, 한국어 보조용언과 중국어 문법 범주 간에는 일정한 대응 관계가 성립하지 않는 것을 확인할 수 있었다. 다시 말해, 한국어 보조용언과 중국어 문법 범주와의 대응 관계는 일대일(一對一)이 아니라 일대다(一對多)이며 이러한 대응에 있어서 뚜렷한 규칙성을 발견하기 어렵다¹²⁾. 예를 들면 한국어 종결 보조용언 ‘내다’와 ‘버리다’는 중국어 ‘결과보사’와 대응되고 보유 보조용언 ‘두다’와 ‘놓다’는 중국어와 일정한 대응 관계가 보이지 않았다고 하였다. 이처럼 한국어 보조용언은 중국어에서 조동사 외에 다양한 문법 범주와 대응되는 것이지만 경우에 따라 일정한 문법 범주와의 대응이 불가능한 것도 있다는 것을 알 수 있다.

이명화(2010)에서는 한국어 보조용언 ‘-어 버리다’와 중국어 결과보어 “掉”를 비교하여 대응관계를 고찰하였다. 그 결과 한국어 보조용언 ‘-어 버리다’와 중국어 결과보어 “掉”는 모두 본용언과 밀접한 관계를 맺으면

12) 왕례량(2006)에서 한국어 보조용언은 중국어 조동사(Chinese Auxiliary Verb:助動詞) 외에 보사(Compound:補詞), 조사(Particle:助詞) 개사(Preposition:介詞), 부사(Adverb:副詞), 동사의 중첩형(Verb Reduplication:重疊型) 등으로도 표현할 수 있다고 하였다.

서 본용언의 의미를 보태준다는 것, 문법적 의미와 어휘적 의미를 동시에 보유한다는 것, 단독으로 문장을 구성할 수 없다는 것 등 면에서 공통점을 보였으나 연이어 사용 여부와 같은 통사적 특징 그리고 한국어 보조용언 의미 분류의 다양화 등 면에서 차이가 있다고 하였다.

임소정(2017)에서도 동작의 결과적 단계를 나타내는 한국어 상적 보조용언은 중국어 결과보어와 대응 관계를 보인다고 주장하였다. 또한 임소정(2017)에서는 주로 결과성과 밀접한 관련이 있고 또 의미와 용법에 있어서 유사한 점을 많이 가지고 있는 보조용언 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’를 연구 대상으로 삼아 이들이 중국어로 어떻게 표현되는지에 대해서 고찰하였다. 그의 고찰 결과에 따르면 보조용언 ‘놓다’와 ‘두다’는 기본적으로 ‘동작의 완료’를 표현하는 동시에 ‘결과 상태의 지속’을 나타내므로 이를 중국어로 옮길 때 “好” 등과 같은 결과상 보어 성분과 대응되는 경우가 가장 많다는 사실을 알 수 있었다. 또한 경우에 따라 ‘놓다’와 ‘두다’는 “着” 혹은 “提前”와 같은 보어가 아닌 동태조사나 부사어 등으로 표현되기도 하며 이 두 가지 보조용언이 구체적으로 중국어의 어떤 성분으로 표현되는지는 이들과 공기하는 동사의 상적 특성과 문맥 그리고 의미 초점 등에 따라 달라진다고 하였다.

왕용리·김선정(2020)에서는 중국어에 한국어 보조용언과 같은 개념의 문법 범주가 존재하지 않기 때문에 중국인 한국어 학습자들이 한국어 보조용언의 개념을 잘 이해하고 활용하는 데에 많은 어려움을 겪고 있다고 언급하였다. 따라서 중국인 한국어 학습자에게는 한국어 보조용언과 대응되는 중국어 표현이 무엇인지 또한 두 언어의 대응 관계를 파악하는 것은 아주 중요한 일이라고 주장하였다. 또한 왕용리·김선정(2020)에서는 개별적으로 대조하여 분석하는 것이 아니라 한국어 보조용언을 전반적으로 중국어 표현과 대조하고 이를 통사적인 측면과 의미적인 측면으로 나눠서 살펴보았다. 그 결과, 통사적으로 한국어 보조용언과 이에 대응되는 중국어 표현이 사용되는 위치, 보조적 연결어미의 사용 여부, 생략 가능성 여부, 대응 가능성 여부 그리고 반복 가능성 여부 등 면에서 유사점과 차이점을 많이 보인다는 것을 알 수 있었다. 또한 의미적으로

‘-고 싶다’, ‘-지 않다’, ‘-고 있다’, ‘-아/어 주다’, ‘-아/어 보다’ 그리고 ‘-아/어 지다’ 등 한국어 보조용언에 대응되는 중국어 표현이 상대적으로 명료하게 존재하는 반면에 ‘-아/어 버리다’, ‘-아/어 놓다’ 그리고 ‘-아/어 두다’는 모두 부분적으로만 대응되는 중국어 표현이 있는 보조용언이라고 하였다. 이와 같은 통사적·의미적인 유사점과 차이점은 중국인 한국어 학습자를 대상으로 하는 보조용언 교수·학습에 활용해야 한다는 점을 강조하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 국어학에서 오래전부터 보조용언에 대한 연구들이 활발하게 진행되어 왔다. 또한 그동안 한국어교육학에서도 보조용언과 관련된 다양한 논의들이 이루어져 왔으며 한·중 대조학 관점에서도 보조용언을 고찰하는 시도를 많이 하였다. 그러나 그 중에서 ‘완료’의 의미를 나타내는 한국어 완료상 보조용언 구성에 초점을 두고 학습자의 이해 및 사용 양상을 분석하는 논의는 그리 많지 않았다. 그리고 이들의 통사적과 의미적 특징을 모두 자세하게 살펴보고 학년 및 완료상 보조용언 구성별 중국인 한국어 학습자의 이해 및 사용 양상을 고찰하는 연구는 더욱 찾기가 어렵다고 할 수 있다. 따라서 본고처럼 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 한국어 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징을 심층적으로 밝힌 다음에 중국인 한국어 학습자를 대상으로 학년 및 완료상 보조용언 구성별 이들의 이해 및 양상에 대해서 고찰하여 체계적인 교수·학습 방안을 도출하는 연구는 의미가 있다고 할 수 있다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구의 목적은 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 통사적 및 의미적 특징을 고찰하여 이에 대해 학년이 다른 중국인 한국어 학습자의 이해 및 사용 양상을 살펴보고 효과적인 교수·학습 방안을 도출하는 것이다. 본고의 연구방법을 정리하면 다음 [표 1-1] 과 같다.

[표 I -1] 단계별 연구방법

연구 내용	세부 사항	연구 방법
1단계 이론 연구	한국어 보조용언 완료상 보조용언 구성의 통사적·의미적 특징 완료상 보조용언 구성의 중국어 대응 표현	문헌 연구
2단계 양상 고찰	학년 및 완료상 보조용언 구성별 통사적·의미적 특징에 대한 학습자의 이해 양상 학년 및 완료상 보조용언 구성별 학습자의 사용 양상	설문조사 인터뷰
3단계 교육 실제	완료상 보조용언 구성의 교육 내용 선정 완료상 보조용언 구성의 교육 방법 개발	문헌 연구 연구 결과 활용

본고에서 다루고자 하는 한국어 완료상 보조용언 구성은 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’이다. 김성화(2003)에 의하면 이 다섯 가지 한국어 보조용언 구성은 모두 ‘완료’라는 상적 의미를 나타내는 것이나 종결되는 방식에 따라 ‘-어 버리다’는 ‘소거성 완료상’, ‘-어 내다’는 ‘완수성 완료상’, ‘-고 말다’는 ‘단절성 완료상’, ‘-어 두다’와 ‘-어 놓다’는 ‘보유성 완료상’, 각자 다른 완료상 하위분류에 속한다는 것을 알 수 있다. 뿐만 아니라 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 서로 다른 양태적 의미를 가지고 있으며 상과 양태적 의미 기능에 따른 통사적 특징에 있어서도 차이점을 보인다. 따라서 II장에서는 연구문제 1에 대해 다양한 선행연구를 참고하여 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징을 자세하게 살펴보고자 한다. 이를 토대로 III장에서는 학년 및 완료상 보조용언 구성별 중국인 한국어 학습자의 이해 및 사용 양상을 고찰하는 기준을 마련하고자 한다. 그리고 한국어 보조용언 구성의 개념 및 분류 또한 한국어 완료상 보조용언 구성과 대응되는 중국어 표현도 같이 살펴볼 것이다.

다음으로 연구문제 2를 해결하기 위해 III장에서 번역테스트, 문장정보

판단 테스트, 선다형 테스트 그리고 사후 인터뷰를 통해 학년별 중국인 한국어 학습자들이 '-어 버리다', '-어 내다', '-고 말다', '-어 놓다', '-어 두다' 다섯 가지 완료상 보조용언 구성을 어떻게 이해하고 사용하고 있는지, 또한 각 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용 양상에 있어서 어떠한 차이를 보이는지를 고찰하고 학습자가 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용에 있어서 오류를 범하는 원인을 밝힐 것이다.

Ⅳ장에서는 Ⅲ장에서 고찰된 중국인 한국어 학습자의 이해 및 사용 양상 또한 학습자 오류를 범하는 원인에 대한 분석 결과를 바탕으로 중국인 한국어 학습자를 위한 한국어 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 방안을 도출하고자 한다. 그리고 마지막으로 Ⅴ장에서는 앞의 논의들을 요약해서 결론을 내릴 것이다.

II. 이론적 토대

1. 한국어 보조용언 구성의 개념 및 분류

1.1 한국어 보조용언 구성의 개념

보조용언 구성에 대한 연구를 하기 위해 가장 기본이 되는 보조용언 구성의 개념부터 살펴봐야 한다. 그동안 보조용언 구성에 대한 논의들이 활발하게 진행되어 왔지만 보조용언 구성의 개념 정립에 있어서는 여전히 논란의 여지가 많다고 할 수 있다. 기존의 많은 학자들이 정립한 보조용언 구성의 개념을 간단하게 살펴보면 다음과 같다.

우선 한국어 보조용언에 대한 논의가 시작된 계기로 보고 있는 최현배(1937)에서는 보조용언을 명확하게 보조동사와 보조형용사로 나누고 있다. 그 중에서 보조동사는 ‘제 홀로는 완전히 서술어가 되지 못하고 항상 본동사 뒤에 붙어서 그 서술하는 일을 돕는 것’, 그리고 보조형용사는 ‘그 서술의 기능이 완전하지 못하여서 혼자서 넉넉히 한 서술어가 되지 못하고 언제나 다른 용언 뒤에 쓰여서 그를 도와 함께 한 문장의 서술어가 되는 것’이라고 정의하고 있다.

또한 김영태(1997)에서는 국어의 보조용언은 본용언을 도와서 용언의 서술 기능을 문법적으로 완전하게 해 주고 또 다양한 의미로 화자의 주관적 태도를 나타내는 ‘뜻더함’의 기능을 하며 국어의 일반적 특성인 의존적·첨가적 형식을 서술부에서 실현시키는 전형적인 문장 구성법이라 할 수 있다고 하였다. 그리고 김지은(1998)에서는 한국어 양태의 실현 방식이 다양하며 그 중에서 용언을 통해 실현되는 양태에 한정하여 말할 때, 일반적으로 어미를 통해 실현되는 경우와 보조용언으로 실현되는 경우, 그리고 일반 용언으로 실현되는 경우 이렇게 세 가지 경우로 분류할 수 있다고 하였다. 이에 의해 ‘버리다’, ‘싶다’, ‘보다’, ‘주다’, ‘되다’ 등 보조용언들은 한국어 양태표현의 기능을 담당하고 화자의 심리적인 태도

를 나타내는 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 한편, 김성화(2003)에서는 보조동사가 보조적 연결어미와 결합하여 주동사의 실질적이고 구체적인 의미를 추상화하는 것이라고 정의한 바가 있다. 또한 보조동사는 동사 뒤에 결합하여 동작의 상을 나타내는 기능을 하며 이를 다시 지속상과 종결상으로 나누어 자세히 설명하고 있다.

강흥구(2000)에서는 국어 동사 연속 구성 서술어의 하나인 합성동사는 일반적으로 선행동사와 후행동사의 의미가 각각 통사적 구실을 하거나 후행동사가 의미적으로 중심이 되는데, 이와 달리 보조동사 구성 서술어에서는 선행동사의 의미가 문장의 중심적 서술기능을 하고 후행동사인 보조동사는 단순히 문장 서술어로서 문장의 일정한 의미나 양상과 같은 것을 첨가해 주는 역할을 담당하는 것이라고 주장하였다. 권순구(2004)에서는 보조용언이 통사적으로 의존성을 가지고 있고 선행용언과 함께 한 단어처럼 기능하는 특성이 있으며 의미적으로 두드러진 문법성을 나타내고 상이나 양태의 의미를 표현한다고 하였다. 그리고 다른 문법형태소와 달리 보조용언은 어휘적 의미가 남아 있으므로 문법형태소로서의 기능범주로만 다를 수 없으며 문법범주와 어휘범주의 중간 단계에 걸쳐 있는 것으로 봐야 한다고 주장하였다. 박선옥(2005)에서도 보조동사는 선행하는 본동사에 결속되어 통사적으로 독립된 서술어로 기능하지 못하며, 상이나 양태적 의미를 첨가하여 본동사를 보조하는 것이라고 정의하였다. 그리고 고영근·구본관(2018)에서는 앞에서 언급하였던 최현배(1937)와 마찬가지로 보조용언을 보조동사와 보조형용사로 나누며 일반 용언이 문장 안에서 자립적으로 쓰여 서술어의 기능을 하는 것과 달리 보조용언은 의존적으로 쓰여 다른 서술어를 도와주는 기능을 하는 것이라고 주장하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 연구자마다 보조용언에 대한 개념을 다르게 설정하고 있지만 공통점이 존재함을 발견할 수 있었다. 즉, 통사적으로 보조용언은 독립적으로 쓰이지 못하고 항상 선행용언과 함께 쓰이는 점이고 의미적으로 보조용언은 선행하는 본용언에 상이나 양태와 같은 문법적인 의미를 첨가해 함께 서술어로 기능한다는 것이다.

1.2 한국어 보조용언 구성의 분류

우선 많은 선행연구에서 주장하였듯이 한국어 보조용언은 보조동사와 보조형용사로 나눌 수 있다. 오늘날과 같은 보조용언의 개념을 정립한 최현배(1937)에서 제시한 보조용언은 13개 범주의 보조동사와 6개 범주의 보조형용사로 나누어지고, 그 어휘 수는 보조동사 28개와 보조형용사 13개로 모두 41개이다.

또한 그동안 진행되어 왔던 선행연구에서 보조용언의 형태가 적게는 8개부터 많게는 30여 개까지 제시되어 있는데 이들에 대한 하위범주의 구분 기준은 크게 두 가지 있다. 하나는 형태·통사적 특징에 의해서 분류하는 것이고 다른 하나는 의미적 기능에 따라 분류하는 것이다. 전자의 경우를 예로 들자면 박기표(2014)에서는 선행하는 보조적 연결 어미¹³⁾에 따라 보조용언 구성을 다시 연결어미와 결합하는 보조용언 구성, 관형사형 어미와 결합하는 보조용언 구성, 그리고 다양한 종결어미와 결합하는 보조용언 구성으로 분류하고 살펴본 바가 있다¹⁴⁾. 또한 후자의 경우, 최현배(1937)를 비롯한 많은 보조용언 구성에 대한 논의에서 의미 기능에 따라 보조용언 구성은 대체로 시제나 동작상, 사동이나 피동, 부정, 양태 등 한국어 문법 범주와 연관시켜서 분류하였다. (김영태, 1997; 한송화, 2000; 최해주, 2006; 고영근·구분관, 2018 등)

2. 한국어 보조용언 구성의 특징

13) 김기혁(1987), 이선웅(1995), 류시중(1995) 등에서도 선행하는 요소에 따라 보조용언 구성을 하위분류하였다.

14) 박기표(2014)에서 선행 요소로 오는 어미와의 관계를 주목하여 소위 보조적 연결어미라고 알려진 ‘-아/어, -게, -지, -고’와 종결어미 일부와 그밖에 다양한 어미와의 결합 양상을 보여주는 어미와 결합하는 보조용언을 대상으로 연결어미와 결합하는 보조용언 구성을 I형으로 분류하였고, 관형사형 어미와 결합하는 보조용언 구성을 II형, 그밖에 다양한 종결어미와 결합하는 보조용언 구성을 III형으로 분류하여 살펴보고자 한다.

앞에서 고찰하였듯이 보조용언 구성은 독립적으로 쓰이지 못하고 항상 선행용언과 함께 쓰이며 선행용언에 상이나 양태와 같은 문법적 의미를 첨가해 주는 역할을 한다. 이처럼 보조용언 구성의 특징은 통사적 및 의미적 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 그동안 보조용언 구성의 통사적 특징을 위주로 살펴본 논의는 강홍구(1999), 박선옥(2006) 등 있고 의미적 특징을 위주로 고찰한 연구는 박선옥(2005), 홍사만(2008), 김정남(2011) 등 있으며 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징을 모두 살펴본 연구는 김용석(1983), 손세모돌(1996), 김영태(1997), 강홍구(2002), 권순구(2004), 장미라(2006), 배수자(2007), 종소로(2013), 박기표(2014) 등 있다. 본고에서도 선행연구를 참고하여 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징을 같이 살펴보고자 한다.

2.1 한국어 보조용언 구성의 통사적 특징

먼저, 이 절에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 통사적 특징에 대해서 선행용언과의 결합 제약, 주어와의 결합 제약, 부정어와의 결합 제약, 선어말어미와의 결합 제약 네 가지로 나눠서 자세하게 살펴보고자 한다.

(1) 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징

① 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 통사적 특징

❖ 선행용언과의 결합 제약

- 1) a. 사정이 생겨 부득이하게 약속을 취소해 버렸다. (왕효천, 2016)
- b. 그는 말도 없이 사라져 버렸다.
- c. 날씨가 더워 버리니 나가지 말고 실내에서 놀자.

위의 예문(1)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(1a)과 예문(1b)은 ‘-어 버리다’가 각각 타동사 ‘취소하다’ 그리고 자동사 ‘사라지다’와 결합하여 쓰이는 것이고 예문(1c)은 ‘-어 버리다’가 형용사 ‘덥다’ 뒤에 쓰이는 것이다. 이 예문들은 모두 어색하지 않고 문법적인 문장이다. 이를 통해 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 자동사, 타동사 또한 형용사인 선행용언과 모두 결합할 수 있다는 것을 알 수 있다. 손세모들 (1996)에서도 ‘버리다’의 선행어로는 자동사와 타동사, ‘형용사+지다’ 형태, 사동형과 피동형, 그리고 ‘명사+하다’형 등 어떤 것이든 올 수 있어 결합 제약이 적은 것으로 설명한 바가 있다¹⁵⁾. 하지만 여기서 주목해야 할 것은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 결합이 가능한 형용사는 그리 많지 않다는 점이다. 즉, 일부 형용사만 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 자연스럽게 결합할 수 있고 대부분 형용사가 ‘-어 버리다’와 결합할 때 제약을 받는다.

❖ 주어와의 결합 제약

- 2) a. 그는 피식 웃으며 종이를 구겨 버렸다. (왕효천, 2016)
 b. 동전이 떨어져서 하수구로 굴러 버렸다. (왕효천, 2016)

위에서 보이듯이 예문(2a)의 주어인 ‘그’는 사람이고 유정물이다. 반면에 예문(2b)의 주어인 ‘동전’은 무정물에 속해 있다. 이 두 문장은 모두 문법적인 문장이다. 이는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 유정물인 주어 그리고 무정물인 주어와 모두 결합이 가능하다는 것을 의미한다. 그 중에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 의지를 가지지 않는 주어와도 결합할 수 있는 것은 ‘-어 버리다’가 행위자의 의도와 관련이 없기 때문이다. 이와 비슷하게 박선옥(2005)에서도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 쓰인 문장에서는 의지 표현에 있어서 주어나 화자의 [-강

15) 홍사만(2008)에서 재인용하였다.

한 의지를 나타내기 때문에 의지를 드러내지 않는 부정주어와도 결합할 수 있다고 주장하였다.

❖ 부정어와의 결합

- 3) a. 철수는 서류를 찢어 버렸다.
b. 철수는 서류를 안/못 찢어 버렸다.
c. *철수는 서류를 찢어 안/못 버렸다.
d. 철수는 서류를 찢어 버리지 않았다/못했다.
e. ?철수는 서류를 찢지 않아 버렸다/찢지 못해 버렸다.

위의 예문(3)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 동사 ‘찢다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 그 중에서 예문(3a)은 긍정문이고 예문(3b)과 예문(3c)은 단형 부정어 ‘안/못’이 쓰인 부정문이며 예문(3d)과 예문(3e)은 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 쓰인 부정문이다. 그 중에서 단형 부정어 ‘안/못’이 본용언 앞에 쓰인 예문(3b) 그리고 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 보조용언 ‘두다’에 결합하여 쓰인 예문(3d)은 문법적인 문장이다. 반면에 예문(3c)처럼 단형 부정어 ‘안/못’이 본용언 ‘찢다’와 보조용언 ‘버리다’ 사이에 삽입되어 쓰이면 비문법적인 문장이 된다. 그리고 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 본용언 ‘찢다’에 결합하여 쓰이는 예문(3e)도 어색한 문장이다. 이에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 단형 부정어 또한 장형 부정어와 모두 결합이 가능하지만 단형 부정어는 보통 본용언 앞에만 쓰이고 장형 부정어는 일반적으로 보조용언 뒤에 결합하는 특징을 가지고 있다.

❖ 선어말어미와의 결합 제약

- 4) a. 할아버지께서 사진을 태워 버리셨다
b. 할아버지께서 사진을 태우셔서 버렸다.

c. 할아버지께서 사진을 태워서 버리셨다. (장미라, 2006)

위의 예문(4)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 동사 ‘태우다’와 결합하는 문장이다. 예문(4a)처럼 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’가 보조용언 ‘버리다’에 결합하여 쓰이면 자연스러운 문장이 된다. 또한 장미라(2006)에서 언급하였듯이 예문(4b)과 같이 본용언에 ‘-(으)시-’가 결합되어 나타나거나 예문(4c)처럼 보조용언에 다시 한 번 ‘-(으)시-’가 나타나는 것도 비문법적인 문장이 아니다. 이에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 주체 높임 표시인 선어말어미와 결합할 때 제약을 거의 받지 않는다는 결론을 내릴 수 있겠다¹⁶⁾.

5) a. 학생들이 게임에 완전히 빠져 버렸다.

b. *학생들이 게임에 완전히 빠졌어 버린다/빠졌어 버렸다.

한편, 위의 예문(5)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 동사 ‘빠지다’와 결합하여 쓰이는 문장이다. 예문(5a)처럼 과거 시제 표시인 선어말어미 ‘-았/었-’이 보조용언 ‘버리다’ 뒤에 결합하는 것은 문법적이다. 반면에 예문(5b)과 같이 본용언과 보조용언 간에 삽입되어 쓰이거나 본용언과 보조용언에 모두 결합하여 쓰이면 어색한 문장이 된다. 이에 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 결합하여 쓰일 때 일반적으로 보조용언 ‘버리다’ 뒤에만 쓰인다는 것을 알 수 있다.

② 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 통사적 특징

❖ 선행용언과의 결합 제약

16) 그렇지만 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’는 보조용언 ‘버리다’ 뒤에 쓰이는 것은 가장 일반적이다.

- 6) a. 그녀는 머리를 감고 물기를 닦아 냈다.
 b. *그녀는 소파에서 자 냈다.
 c. *그녀는 예뻐 냈다.

위의 예문(6)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(6a)은 ‘-어 내다’가 타동사 ‘닦다’와 결합하는 문장인데 문법적인 문장이다. 반면에 자동사 또한 형용사와 결합하는 예문(6b)과 예문(6c)은 자연스러운 문장이 아니다. 따라서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 달리 선행용언으로 ‘-어 내다’는 타동성을 지닌 동사와만 결합이 가능하며 일반적으로 자동사 또한 형용사와 결합할 수 없다. 이에 박선옥(2005)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 행위의 수행에 대한 ‘주어의 의지’라는 양태적 의미 자질을 가지기 때문인 것으로 설명되었다.

❖ 주어와의 결합 제약

- 7) a. 그녀는 찌개를 얼근하게 끓여 냈다. (YANG YUAN, 2021)
 b. *꽃이 피어 냈다.

위의 예문(7)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 쓰인 문장이다. 그 중에서 예문(7a)의 주어는 ‘그녀’이고 사람이다. 이와 달리 예문(7b)의 주어는 ‘꽃’이고 무정물에 속한다. 또한 예문(7a)은 문법적인 문장인 반면 예문(7b)은 문법적인 문장이 아니다. 이를 통해 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 쓰인 구문의 주어는 유정물이여야 한다는 것을 알 수 있다. 앞에서 살펴본 선행용언과의 결합 제약과 마찬가지로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 유정물인 주어와만 결합할 수 있는 것도 해당 문장에서 드러나는 양태적 의미에서 원인을 찾을 수 있다. 즉, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 쓰인 문장에서 주어가 선행동사의 동작을 스스로의 힘으로 완성시킬 수 있다는 ‘주어 의지’의 양태적 의미를 가지기 때

문에 부정물인 주어와의 결합이 자연스럽지 않다고 할 수 있다. 이 점은 손세모들(1996), 박선옥(2005), 홍사만(2008) 등 많은 선행연구에서도 논의되었다.

❖ 부정어와의 결합

- 8) a. 나는 그 사람의 이름을 기억해 냈다.
- b. 나는 그 사람의 이름을 안/못 기억해 냈다.
- c. *나는 그 사람의 이름을 기억해 안/못 냈다.
- d. 나는 그 사람의 이름을 기억해 내지 않았다/못했다.
- e. ?나는 그 사람의 이름을 기억하지 않아 냈다./기억하지 못해 냈다.

위의 예문(8)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 동사 ‘기억하다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 그 중에서 예문(8a)은 긍정문이고 예문(8b)과 예문(8c)은 단형 부정어 ‘안/못’이 쓰인 부정문이며 예문(8d)과 예문(8e)은 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 쓰인 부정문이다. 그 중에서 단형 부정어 ‘안/못’이 본용언 앞에 쓰인 예문(8b) 그리고 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 보조용언 ‘두다’에 결합하여 쓰인 예문(8d)은 문법적인 문장이다. 반면에 부정어가 본용언과 보조용언 간에 삽입되어 쓰인 예문(8c)과 예문(8e)은 문법적인 문장이 아니다. 이에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘-어 버리다’와 마찬가지로 단형 부정어 또한 장형 부정어와 모두 결합이 가능하지만 단형 부정어가 보통 본용언 앞에만 쓰이고 장형 부정어가 일반적으로 보조용언에 결합하는 특징을 지닌다.

❖ 선어말어미와의 결합 제약

- 9) a. 그 노인이 추운 겨울을 잘 견뎌 내셨다.
- b. *그 노인이 추운 겨울을 잘 견디셔 냈다.
- c. *그 노인이 추운 겨울을 잘 견디셔 내셨다.

위의 예문(9)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 동사 ‘견디다’와 결합하여 쓰인 구문이다. 그 중에서 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’가 보조용언 ‘내다’에 결합하여 쓰이는 예문(9a)은 문법적인 것이나 예문(9b)처럼 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’가 본용언과 보조용언 간에 위치하거나 예문(9c)처럼 ‘-(으)시-’가 본용언과 보조용언에 모두 결합하여 쓰이면 비문법적인 문장이 된다. 이에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’와 결합할 때 보조용언 ‘내다’ 뒤에 쓰이는 경우를 제외하고 모두 제약을 받는다는 것을 알 수 있다.

- 10) a. 그녀는 드디어 좋은 책을 써 냈다. (김형정, 2018)
 b. *그녀는 드디어 좋은 책을 썼어 낸다/썼어 냈다.

위의 예문(10)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’와 동사 ‘쓰다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 또한 예문(10a)처럼 과거 시제 표시인 선어말어미 ‘-았/었-’이 보조용언 ‘내다’에만 결합하는 것은 문법적이지만 예문(10b)과 같이 본용언에 결합하거나 본용언과 보조용언에 모두 결합하여 쓰이는 것은 문법적인 문장이 아니다. 이에 주체에 대한 높임을 나타내는 선어말어미 ‘-(으)시-’와 마찬가지로 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’와 결합할 때 보통 보조용언 ‘내다’ 뒤에만 쓰인다는 것을 알 수 있다.

③ 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 통사적 특징

❖ 선행용언과의 결합 제약

- 11) a. 옷에 커피를 쏟고 말았다. (산동대학교, 『대학한국어』)
 b. 그는 결국 참지 못해 모두 앞에서 울고 말았다. (TANG JIAYI,

2020)

c. *그녀는 갑자기 아프고 말했다.

위의 예문(11)은 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(11a)과 예문(11b)은 ‘-고 말다’가 각각 타동사 ‘쏟다’와 자동사 ‘울다’와 결합하는 것인데 이 두 문장은 모두 문법적이다. 이에 반하여 예문(11c)과 같이 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 형용사와 결합하여 쓰이면 어색한 문장이 된다. 따라서 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 자동사 또한 타동성을 지닌 동사와 자연스럽게 결합할 수 있는 반면에 형용사인 본용언과의 결합이 불가능하다.

❖ 주어와의 결합 제약

12) a. 그는 결국 그 좋은 기회를 놓치고 말했다.

b. 행사 기간이 끝나고 말했다.

예문(12)은 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(12a)의 주어인 ‘그’는 사람이고 유정물이다. 그렇지만 예문(12b)의 주어인 ‘행사 기간’은 무정물이다. 또한 이 두 문장은 모두 문법적인 문장이다. 이를 통해 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 마찬가지로 ‘-고 말다’가 쓰인 구문에서는 주어가 유정물일 수도 있고 무정물일 수도 있다는 것을 알 수 있다.

❖ 부정어와의 결합

13) a. 그는 마지막 경기에서 지고 말했다.

b. 그는 마지막 경기에서 안/못 지고 말했다.

c. *그는 마지막 경기에서 지고 안/못 말했다.

d. *그는 마지막 경기에서 지고 말지 않았다/말지 못했다.

e. *그는 마지막 경기에서 지지 않고 말았다/지지 못하고 말았다.

위의 예문(13)은 완료상 보조용언 ‘-고 말다’가 동사 ‘지다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 예문(13a)은 긍정문이고 예문(13b)과 예문(13c)은 단형 부정어 ‘안/못’이 쓰인 부정문이며 예문(13d)과 예문(13e)은 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 쓰인 부정문이다. 또한 여기서 단형 부정어 ‘안/못’이 본용언 앞에 결합하여 쓰인 예문(13b)을 제외하고 나머지 단형 부정어 ‘안/못’이 본용언과 보조용언 간에 삽입되어 쓰인 예문(13c) 그리고 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 쓰인 예문(13d)과 예문(13e)은 모두 비문법적인 문장이다. 이에 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 앞에서 살펴본 ‘-어 버리다’ 및 ‘-어 내다’와 달리 단형 부정어와만 결합이 가능하며 그 단형 부정어 ‘안/못’은 본용언 앞에만 쓰일 수 있다는 것을 알 수 있다. 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 부정어와의 결합에 대해 장미라(2006)에서는 ‘말다’가 다른 보조용언과 달리 본용언이 나타내는 행위가 끝내 실현됨을 표현하기 때문에 단형 부정어만 아니라 장형 부정어도 성립하지 못한다고 하였다. 한편, 김효신(2007)에서는 ‘-고 말다’가 장형 부정어와의 결합이 불가능한 것을 동의하지만 단형 부정어인 ‘안/못’은 본용언 앞에 덩어리로 구성된 서술어 전체를 수식하여 쓰이면 자연스러운 문장이 된다고 주장하였다.

❖ 선어말어미와의 결합 제약

- 14) a. 아버지께서 동생을 때리고 마셨다.
b. 아버지께서 동생을 때리시고 말았다.
c. 아버지께서 동생을 때리시고 마셨다.

예문(14)은 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 동사 ‘때리다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 그 중에서 예문(14a)처럼 주체 높임 표시인 ‘-(으)시-’가 보조용언 ‘말다’에 결합하여 쓰이면 문법적인 문장이 된다. 뿐만 아니

라 본용언에 ‘-(으)시-’가 결합되어 나타나는 예문(14b) 또한 ‘-(으)시-’가 본용언과 보조용언에 모두 나타나는 예문(14c)도 비문법적인 문장이 아니다. 이에 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 앞서 살펴본 ‘-어 버리다’와 마찬가지로 주체 높임 표시인 ‘-(으)시-’와의 결합에 있어서 상대적으로 제약을 덜 받는다는 것을 짐작할 수 있다.

- 15) a. 오늘 시험인데 어제 밤에 또 자고 말았다. (TANG JIAYI, 2020)
 b. *오늘 시험인데 어제 밤에 또 잤고 만다/졌고 말았다.

위의 예문(15)은 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 동사 ‘자다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 예문(15a)처럼 과거 시제 표시인 ‘-았/었-’이 보조용언 ‘말다’ 뒤에 쓰이는 것은 문법적이지만 예문(15b)과 같이 본용언에 결합하거나 본용언과 보조용언에 모두 결합하여 쓰이는 것은 비문법적이다. 따라서 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 주체에 대한 높임을 나타내는 선어말어미 ‘-(으)시-’ 또한 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’과 결합할 때 보조용언 ‘말다’ 뒤에만 쓰이는 것은 가장 자연스럽다. 그렇지만 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’과 달리 선어말어미 ‘-(으)시-’는 본용언에 결합하여 쓰일 수도 있고 가끔 본용언과 보조용언에 모두 나타나기도 한다.

④ 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 통사적 특징

❖ 선행용언과의 결합 제약

- 16) a. 나는 호텔을 예약해 놓았다. (황하위, 2017)
 b. 카페에 빨리 가 놓았더니 아직 아무도 없더라.
 c. *날씨가 추워 놓았다. (두금월, 2018)
 d. 날씨가 추워 놓으니 오늘은 집에서 놀자.

위의 예문(16)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 쓰인 구문이다. 우선, 예문(16a)은 ‘-어 놓다’가 타동사 ‘예약하다’와 결합하는 문장이고 문법적이다. 그리고 김영태(1997) 등 연구에서 예문(16b)과 같이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 자동사와도 결합하여 쓰일 수 있다고 하였다. 한편, 선행용언이 형용사인 경우, ‘-어 놓다’ 뒤에 원인이나 이유를 나타내는 연결어미 ‘-(으)니까’가 같이 쓰이는 예문(16d)은 문법적이거나 예문(16c)처럼 ‘-어 놓다’가 단순히 형용사와 결합하는 것은 비문법적이다. 이는 김정남(2011)에 의하면 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 원인을 나타내는 연결어미 ‘-(으)니까’ 혹은 ‘-아/어서’와 결합하여 쓰일 때 ‘원인 강조’의 양태적 의미를 가지기 때문인 것으로 설명되었다. 따라서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 타동사 또한 자동사와 모두 결합이 가능하며 뒤에 ‘-아/어서’ 혹은 ‘-(으)니까’와 같은 원인이나 이유를 나타내는 연결어미가 후행하여 쓰이면 형용사와의 결합이 가능하기도 한다.

❖ 주어와의 결합 제약

- 17) a. 그는 다음 달의 영어 시험을 신청해 놓았다. (김형정, 2018)
 b. 그의 연구는 학계를 흔들여 놓았다. (두금월, 2018)

위의 예문(17)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(17a)의 주어는 ‘그’이고 사람이며 예문(17b)의 주어는 ‘그의 연구’이고 무정물이다. 그렇지만 이 두 문장은 모두 어색한 문장이 아니다. 이는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 쓰인 구문에서 유정물과 무정물이 모두 문장의 주어가 될 수 있다는 것을 의미한다.

❖ 부정어와의 결합

- 18) a. 나는 미리 가방을 챙겨 놓았다. (장원원, 2011)
 b. 나는 미리 가방을 안/못 챙겨 놓았다.

- c. *나는 미리 가방을 챙겨 안/못 놓았다.
- d. 나는 미리 가방을 챙겨 놓지 않았다/놓지 못했다.
- e. ?나는 미리 가방을 챙기지 않아 놓았다/챙기지 못해 놓았다.

위의 예문(18)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘챙기다’와 결합하여 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(18a)은 긍정문이고 예문(18b)과 예문(18c)은 단형 부정어 ‘안/못’이 쓰인 부정문이며 예문 (18d)과 예문(18e)은 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 쓰인 부정문이다. 또한 여기서 단형 부정어 ‘안/못’이 본용언 앞에 쓰인 예문(18b) 그리고 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 보조용언 ‘놓다’에 결합하여 쓰인 예문(18d)은 문법적인 문장이다. 반면에 단형 부정어가 본용언 ‘챙기다’와 보조용언 ‘놓다’ 간에 삽입되어 쓰인 예문(18c)은 비문법적인 문장이고 예문(18e)과 같이 장형 부정어가 본용언 ‘챙기다’에 결합하여 쓰이는 것도 어색하다. 이처럼 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’와 마찬가지로 ‘-어 놓다’도 단형 부정어 및 장형 부정어와 모두 결합할 수 있지만 보통 단형 부정어는 본용언 앞에만 결합되고 장형 부정어는 보조용언 ‘놓다’ 뒤에만 쓰인다.

❖ **선어말어미와의 결합 제약**

- 19) a. 어머니께서 나가시기 전에 이미 밥을 차려 놓으셨다.
- b. *어머니께서 나가시기 전에 이미 밥을 차리셔 놓았다.
- c. *어머니께서 나가시기 전에 이미 밥을 차리셔 놓으셨다.

위의 예문(19)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘차리다’와 결합하여 쓰인 구문이다. 또한 여기서 예문(19a)처럼 주체에 대한 높임을 나타내는 선어말어미 ‘-(으)시-’가 보조용언 ‘놓다’ 뒤에 결합하는 것은 문법적이다. 반면에 선어말어미 ‘-(으)시-’가 본용언 ‘차리다’ 뒤에 쓰인 예문(19b) 그리고 본용언과 보조용언에 모두 결합하여 쓰인 예문(19c)은

모두 문법적인 문장이 아니다.

20) a. 보내 주신 선물을 잘 받아 놓았다. (량가명, 2022)

b. *보내 주신 선물을 잘 받았어 놓는다/받았어 놓았다.

위의 예문(20)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘받다’와 결합하여 쓰인 구문이다. 여기서 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’이 보조용언 ‘놓다’ 뒤에 쓰인 예문(20a)은 문법적인 문장이지만 예문(20b)처럼 선어말어미 ‘-았/었-’이 본용언 ‘받다’에 결합하여 쓰이면 어색한 문장이 된다. 이에 앞서 살펴본 ‘-어 내다’와 마찬가지로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’도 선어말어미와 결합할 때 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’와 과거 시제 표시인 선어말어미 ‘-았/었-’은 모두 보조용언 ‘놓다’에 결합하는 쓰이는 것이 가장 자연스럽다는 것을 알 수 있다.

⑤ 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’의 통사적 특징

❖ 선행용언과의 결합 제약

21) a. 그는 주차장에 차를 세워 두었다. (임소정, 2017)

b. 내일 경기를 위해 잘 쉬어 뒤. (문미경, 2008)

c. *정원에 핀 꽃이 예뻐 두었다.

위의 예문(21)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(21a)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 타동사 ‘세우다’와 결합하는 것이고 예문(21b)은 ‘-어 두다’가 자동사 ‘쉬다’와 같이 쓰이는 것이며 예문(21c)은 ‘-어 두다’가 형용사 ‘예쁘다’와 결합하는 것이다. 그리고 예문(21a)과 예문(21b)이 문법적인 문장인 반면에 예문(21c)은 문법적인 문장이 아니다. 이를 통해 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’

는 타동사 또한 자동사와 모두 결합할 수 있는 것이 ‘-어 놓다’와 동일하지만 형용사와의 결합이 불가능하다는 데에서 ‘-어 놓다’와 다른 점을 보였다.

❖ 주어와의 결합 제약

22) a. 언니는 문을 열어 두었다.

b. *큰 나무가 창문을 가려 두었다. (두금월, 2018)

예문(22)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 쓰인 문장이다. 또한 예문(22a)에서는 주어인 ‘언니’가 사람이고 유정물이다. 이와 달리 예문(22b)의 주어는 ‘큰 나무’이고 무정물이다. 그리고 예문(22a)이 문법적인 문장인 반면에 예문(22b)은 비문법적인 문장이다. 이는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 쓰인 구문에서 주어가 유정물이어야 한다는 것을 의미한다. 장미라(2006)에서도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 적어도 [+Animate] 자질을 가지고 있는 주어와 결합할 수 있다고 설명한 바가 있다.

❖ 부정어와의 결합

23) a. 내 친구는 저축을 많이 해 두었다. (최영, 2014)

b. 내 친구는 저축을 많이 안/못 해 두었다.

c. *내 친구는 저축을 많이 해 안/못 두었다.

d. 내 친구는 저축을 많이 해 두지 않았다/두지 못했다.

e. ?내 친구는 저축을 많이 하지 않아 두었다/하지 못해 두었다.

위의 예문(23)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 동사 ‘하다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 예문(23a)은 긍정문이고 예문(23b)과 예문(23c)은 단형 부정어 ‘안/못’이 쓰인 부정문이며 예문(23d)과 예문(23e)은 장형 부

정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 쓰인 부정문이다. 그 중에서 단형 부정어 ‘안/못’이 본용언 앞에 쓰인 예문(23b) 그리고 장형 부정어 ‘-지 않다’와 ‘-지 못하다’가 보조용언 ‘두다’에 결합하여 쓰인 예문(23d)은 문법적인 문장이다. 반면에 부정어가 본용언과 보조용언 간에 삽입되어 쓰인 예문(23c)과 예문(23e)은 문법적인 문장이 아니다. 이에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 앞에서 살펴본 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, 그리고 ‘-어 놓다’와 마찬가지로 단형 부정어 또한 장형 부정어와 모두 결합이 가능하지만 단형 부정어가 보통 본용언 앞에만 결합되고 장형 부정어가 보통 보조용언에 결합되는 특징을 보인다.

❖ 선어말어미와의 결합 제약

- 24) a. 아버지께서 종이에 그 사람의 전화번호를 적어 두셨다.
 b. *아버지께서 종이에 그 사람의 전화번호를 적으셔서 두었다.
 c. *아버지께서 종이에 그 사람의 전화번호를 적으셔서 두셨다.

위의 예문(24)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 동사 ‘적다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 그 중에서 주체 높임 표시인 ‘-(으)시-’가 보조용언 ‘두다’에 결합하여 쓰인 예문(24a)은 문법적이거나 예문(24b)처럼 주체 높임 표시인 ‘-(으)시-’가 본용언 ‘적다’에만 결합하거나 예문(24c)처럼 ‘-(으)시-’가 본용언과 보조용언에 모두 결합하여 쓰이면 비문법적인 문장이 된다.

- 25) a. 오빠는 벽에 그림을 걸어 두었다. (임소정, 2017)
 b. *오빠는 벽에 그림을 걸었어 둔다/걸었어 두었다.

예문(25)은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 동사 ‘걸다’와 결합하는 구문이다. 그 중에서 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’이 보조용언 ‘두다’에만 결합한 예문(25a)은 문법적인 문장이다. 반면에 본용언

에 결합하거나 본용언과 보조용언에 모두 결합하여 쓰인 예문(25b)은 비문법적인 문장이다. 이에 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’와 마찬가지로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 과거 시제 표시인 선어말어미 ‘-았/었-’과 결합할 때도 보조용언 ‘두다’ 뒤에만 쓰이는 것은 가장 자연스럽다는 것을 알 수 있다.

(2) 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징 비교

이처럼 본고에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 각각의 통사적 특징에 대해서 선행용언과의 결합 제약, 주어와의 결합 제약, 부정어와의 결합 제약, 선어말어미와의 결합 제약 네 가지로 나누어 자세하게 살펴보았다.

그 결과, ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성은 통사적 특징에 있어서 유사점이 많은 만큼 차이점도 많이 보였다. 첫째, 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 중에 ‘-어 내다’는 가장 강한 통사적 제약을 가지고 있는 반면 ‘-어 버리다’의 통사적 제약은 가장 약한 것으로 보였다. 둘째, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 부정어와의 결합 제약 또한 선어말어미와의 결합 제약에 있어서 거의 비슷한 특징이 나타났다. 그 중에서 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 장형 부정어와 같이 쓰일 수 없다는 점, ‘-고 말다’와 ‘-어 버리다’가 쓰이는 구문에서 주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’가 본용언에도 결합할 수 있다는 점에서 나머지 세 가지 완료상 보조용언 구성과 다른 특징을 보였다. 셋째, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 모두 타동사인 본용언에 후행하여 쓰일 수 있으나 이들이 자동사 또한 형용사와의 결합에 있어서 서로 다양한 특징을 가지고 있다. 예를 들면 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 자동사와 결합할 수 없고 ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’도 일부 자동사와만 결합이 가능하다. 또한 ‘-어 버리다’와 ‘-어 놓다’를 제외하고 나머지 세 가지

완료상 보조용언 구성은 형용사인 본용언에 후행하여 쓰일 수 없다. 마지막으로 주어와의 결합 제약에 있어서 다섯 가지 완료상 보조용언 구성이 모두 유정물인 주어와 결합할 수 있으며 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’가 부정물인 주어와도 결합이 가능한 반면 ‘-어 내다’와 ‘-어 두다’는 부정물인 주어와 결합하여 쓰일 수 없다.

이상에서 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 논의를 표로 정리하면 다음 [표 II-1] 과 같다.

[표 II-1] 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징 비교

통사적 특징		완료상 보조용언 구성				
		-어 버리다	-어 내다	-고 말다	-어 놓다	-어 두다
선행용언과의 결합 제약	자동사	○	X	○	○	○
	타동사 17)	○	○	○	○	○
	형용사	○	X	X	○	X
주어와의 결합 제약	유정물	○	○	○	○	○
	부정물	○	X	○	○	X
부정어와의 결합 제약	장형 부정	보통 보조용언에 결합.	보통 보조용언에 결합.	X	보통 보조용언에 결합.	보통 보조용언에 결합.
	단형 부정	본용언 앞에만 결합.	본용언 앞에만 결합.	본용언 앞에만 결합.	본용언 앞에만 결합.	본용언 앞에만 결합.

17) 여기서 타동사는 타동성을 지니는 동사를 말한다. 타동사 외에 ‘익히다’와 같이 사동사도 포함되어 있다.

선어말어미와의 결합 제약	주체 높임 ‘-(으)시-’	보통 보조용언에 결합, 본용언에 결합하기도 한다.	보조용언에만 결합.	보통 보조용언에 결합, 본용언에 결합하기도 한다.	보조용언에만 결합.	보조용언에만 결합.
	과거 시제 ‘-았/었-’	보조용언에만 결합	보조용언에만 결합	보조용언에만 결합	보조용언에만 결합	보조용언에만 결합

2.2 한국어 보조용언 구성의 의미적 특징

이어서 본고에서 연구 대상으로 삼고 있는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 의미적 특징에 대해서 구체적으로 살펴보고자 한다. 또한 이 절에서는 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징을 상적 의미¹⁸⁾와 양태적 의미로 나누어 세밀하게 고찰하기로 하였다.

(1) 완료상 보조용언 구성의 상적 의미

우선, 한국어의 상 체계에 대하여 옥태권(1995)에서 한국어의 상 범주는 여러 가지 언어형식에 의해서 표현된다고 하였다. 즉, 동작의 모습을 드러내는 언어적 형태는 어휘적인 것, 문법적인 것, 그리고 어휘·문법적인 것 등의 세 가지로 구분될 수 있다. 그 중에서 어휘적인 형태에는 명사, 상적 동사, 부사 등이 있고, 문법적인 형태에는 시제나 관형기능을

18) 국어학 연구에서 기술된 상의 개념을 살펴보면 다음과 같다. 남기심·고영근(1985)에서는 상을 ‘동작의 양상이 일정한 형태로 표시되는 현상’이라고 규명하였다. 김차균(1999)에서는 상을 ‘시간의 흐르는 모양’이라고 하였다. 이는 다소 모호한 정의라고 할 수 있으나 상을 ‘시간’과 연결시켜 규정한 것은 분명해 보인다. 또한 김성화(2003)에서는 ‘하나의 동적 상황 또는 동일한 동적 상황들의 움직임이 전개 과정에서 나타내는 모습, 즉 지속과 종결을 문법범주화한 것’을 상이라고 하였다.

드러내는 굴곡어미가 있으며 어휘·문법적 형태로는 보조동사가 있다고 하였다. 한편, 김성화(2003)에서는 종전에 상의 대상이 되었던 부사·명사·동사·형용사 등 실질 형태소, 연결어미나 파생 접사 그리고 시간을 나타내는 선어말어미 등은 상성(相性)을 지니지 않고 한국어의 상 범주는 보조용언류로 실현된다고 주장하였다. 그 외에도 Comrie(1976)에 바탕을 둔 정희자(1994), 한동완(1999) 그리고 Smith(1991)에 기댄 김종도(1992), 이호승(1997) 등 연구에서 선어말어미 등의 문법 형태소에 의한 상 범주의 실현을 좁은 의미의 문법상이라고 하고 우연적 구성인 보조용언 구성에 의한 상 범주의 실현을 넓은 의미의 문법상으로 보아 주로 보조용언 구성을 국어의 상 표시로 다루었다¹⁹⁾.

그동안 진행되어 왔던 보조용언 구성의 상적 의미를 위주로 분석한 선행연구를 정리하면 다음 [표 II-2]와 같다.

[표 II-2] 학자별 한국어 상표지에 대한 설정

김성화 (2003)	종결	-고 있-, -어 있-, -어 두-, -어 놓-, -어 내-, -고 나-, -고 말-, -다가 말-, -어 버리-, -어 치우-
	지속	-어 오-, -어 가-, -고 있-, -어 대-, -어 쌓-, -곤 하-
이관규 (1992)	진행	가다, 나가다, 오다, (-고) 있다
	지속	두다, 놓다
	완료	내다, 버리다, 먹다, 치우다, (-고) 말다
손세모들 (1996)	지속	가다, 오다, 있다
	결과 지속	두다, 놓다
	종결	버리다, 내다

19) 정언학(2006)에서 재인용

박덕유 (1998)	완료상		-고 있-, -어 있-, -어 버리-, -어 치우-, -어 내-, -어 나-, -어 두-, -어 놓-, -고 말-
	미완료 상	진행	-고 있-, -어 오-, -어 가-
		반복	-곤 하-, -어 대-, -어 쌓-
		예정	-려고 하-, -게 하-
고영근 (2004)	완료상	-고 나-, -고 말-, -고 있 ₁ -, -어 가지-, -어 내-, -어 놓-, -어 두-, -어 먹-, -어 빠지-, -어 버리-, -어 있-, -어 지-, -어 치우-	
	진행상	-곤 하-, -어 가/오-, -어 나가-, -고 있 ₂ -, -어 대-, -는 중-, -는 길-	
	예정상	-게 하-, -게 되-	
도재학 (2014)	결과상	-어 있-, -고 있 ₁ -, -고 계시 ₁ -	
	종결상	-고 나-, -고 말-, -어 내-, -어 놓-, -어 두-, -어 버리-, -어 치우-	
	반복상	-어 대-, -어 쌓-	
	진행상	-고 았았-, -고 자빠졌-, -는 중이-	
	연속상	-고 있 ₂ -, -고 계시 ₂ -	
	습관상	-곤 하-	
	예정상	-리 참이-, -려고 하-, -게 생겼-	
	기동상	-기 시작하-	
남신혜 (2018)	결과상	-어 있다, -고 있다 ₁ , -어 놓다, -어 두다	
	종결상	-고 말다, -어 버리다, -어 치우다, -어 내다	
	진행상	-는 중이다	
	연속상	-고 있다 ₂	
	방향성 진행상	-어 가다, -어 오다	

위의 표에서 제시하였듯이 학자마다 보조용언 구성의 상적 의미에 대해 다르게 설정하고 있다. 그렇지만 대부분의 선행연구에서는 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’를 ‘완료상’ 혹은 ‘종결상’과 관련된 것이라고 논의해 왔다. 본 연구에서도 다섯 가지 보조용언 구성을 모두 ‘완료상’ 보조용언 구성으로 삼고 고찰하

기로 하였다. 또한 앞에서 언급하였듯이 김성화(2003)에서는 이 다섯 가지 완료상 보조용언 구성을 다시 완료되는 방식에 따라 ‘소거성 완료상’(-어 버리다), ‘완수성 완료상’(-어 내다), ‘단절성 완료상’(-고 말다), 그리고 ‘보유성 완료상’(-어 놓다, -어 두다)으로 나누어 살펴본 바가 있다. 본고에서도 이러한 분류 방식을 참고하여 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 상적 의미에 대해 더 자세하게 고찰하고자 한다.

① 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 상적 의미

우선 김성화(2003)에서 소거성 완료상은 본용언의 동작이 완료됨으로써 더 이상의 동작 실행이 제거되거나 소거·정리됨을 뜻한다고 하였다. 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 이러한 상적 의미는 다음 예시를 통해서 확인할 수 있다.

- 26) a. 철수가 그 많은 돈을 썼다.
 b. 철수가 그 많은 돈을 써 버렸다.

우선, 예문(26a)은 동사 ‘쓰다’ 뒤에 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’이 결합하여 쓰인 문장으로서 단순히 철수가 돈을 쓰는 동작을 수행하였다는 뜻만을 나타냈다. 그러나 돈을 쓰는 동작 수행의 결과가 명시되지 않아서 현재 돈이 남아 있는지, 또한 돈을 쓰는 동작을 계속해서 수행할 것인지의 여부는 문맥에 따라 달라진다. 이와 달리 예문(26b)의 경우, ‘써 버렸다’는 철수가 돈을 쓰는 동작을 수행했을 뿐만 아니라 이 동작이 현재 이미 완전히 완료됨으로써 더 이상의 동작 실행이 제거되었다는 것까지 드러낼 수 있다. 이처럼 두 예문의 비교를 통해 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 ‘소거성 완료’라는 상적 의미를 지닌다는 것을 알 수 있다.

② 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 상적 의미

이어서 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 상적 의미에 대해서 살펴보겠다. 김성화(2003)에 의하면 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 완수성 완료상에 속해 있고 동작주의 의지로 한계점을 극복함으로써 본용언의 동작을 완수하는 의미를 가지고 있다. 다음 예시를 통해서 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 이러한 상적 의미를 짐작할 수 있다.

- 27) a. 그는 휴지로 식탁의 물기를 닦았다.
- b. 그는 휴지로 식탁의 물기를 닦아 냈다.

여기서 예문(27a)은 단순히 휴지로 식탁의 물기를 닦는 동작을 하였다는 것을 드러냈는데 그 동작은 어디까지 수행하였는지에 대해서 판단하기가 어렵다. 그러나 예문(27b)처럼 선행용언 ‘닦다’ 뒤에 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 결합하여 쓰이면 휴지로 물기를 닦는 동작을 수행했을 뿐만 아니라 동작주의 의지로 한계점을 극복하여 물기를 다 닦았기에 닦는 동작을 완수하였다는 것까지 나타낼 수 있다. 이처럼 보조용언 구성이 쓰이는 문장과 쓰이지 않는 문장을 비교해 보면 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 ‘완수성 완료’의 상적 의미를 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

③ 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 상적 의미

다음으로 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 상적 의미에 대해서 알아보겠다. 우선, 김성화(2003)에 의하면 보조용언 구성 ‘-고 말다’도 기본적으로 ‘완료’의 상적 의미를 가지고 있는데 단절성 완료상에 속해 있다. 또한 김성화(2003)에서 단절성 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 동작 종결과 더불어 동작 종결에 상반되는 일체의 다른 동작의 실행이 단절됨을 뜻한다고 하였다. 다음 예시를 통해서 ‘-고 말다’의 이러한 상적 의미를 살펴볼 수 있다.

- 28) a. 민수는 실수로 주스를 옷에 쏟았다.
 b. 민수는 실수로 주스를 옷에 쏟고 말했다.

위에서 제시하였듯이 예문 (28a)은 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’만 쓰인 것이고 예문(28b)은 선행용언 ‘쏟다’ 뒤에 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 결합하여 쓰인 예문이다. 두 문장을 비교해 보면 의미적인 차이가 있다는 것을 알 수 있다. 왜냐하면 예문 (28a)에서 단순히 주스를 쏟는 동작을 수행하였다는 것을 드러냈는데 예문(28b)에서는 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 선행용언 뒤에 붙어 쓰여 주스를 쏟는 동작이 완전히 단절되었고 다시 수행하지 않는다는 것을 전달해 주고 있다. 이와 같이 과거 시제를 나타내는 선어말어미가 쓰인 문장과 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 쓰인 문장에 대한 비교를 통해 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 ‘단절성 완료상’인 상적 기능을 가지고 있다는 것을 더 쉽게 이해할 수 있다.

④ 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 상적 의미

손세모들(1996), 권순구(2004), 박선옥(2005) 등 연구에서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 ‘결과의 지속’의 상적 의미를 가지고 있고 이를 ‘지속상’으로 분류하였다. 한편, 이기동(1979), 박덕유(1998), 김성화(2003), 그리고 고영근(2004) 등 연구에서는 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 ‘지속상’이 아닌 ‘완료상’인 것이라고 주장한 바가 있다. 본고에서는 후자의 견해를 참고하여 보조용언 구성 ‘-어 놓다’를 ‘완료상’으로 삼아 살펴보고자 한다. 또한 김성화(2003)에 따르면 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 완료상의 하위 분류인 보유성 완료상에 속해 있다. 여기서 보유성 완료상은 동작이 완료됨으로써 동작 내용이 남아 있음을 보여 주는데, 동작 내용이 남아 있는 성격에 따라 이를 다시 유치성 완료상과 보존성 완료상 두 가지로 나눌 수 있다고 주장하였다. 그리고 유치성 완료상인 ‘-어 놓다’는 동작 내용이 단순하게 남아 있음을 나타내며 보존성 완료상인 ‘-어 두다’는 동

작 내용이 보존되어 남아 있음을 뜻한다고 하였다. 또한 이기동(1979)에서는 ‘놓다’와 ‘두다’가 모두 선행용언의 결과에 중점을 두고 있는데 그 중에서 ‘놓다’는 ‘상태 변화’, ‘두다’는 ‘상태 유지’라는 의미를 가진다고 강조한 바가 있다. 이처럼 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’는 매우 유사한 상적 의미를 보이면서도 차이점이 있다는 것을 알 수 있다. 먼저 다음 예시를 통해서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 상적 의미에 대해서 살펴보겠다.

29) a. 외출할 때 난방을 껐다.

b. 외출할 때 난방을 꺼 놓았다. (량가명, 2021)

위의 예문(29a)에서 과거 시제 표시인 선어말어미 ‘-았/었-’만 쓰여 난방을 끄는 동작을 수행하였다는 것만을 나타냈다. 이와 달리 예문(29b)에서는 선행용언 ‘끄다’ 뒤에 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 결합하여 난방을 끄는 동작을 수행하였을 뿐만 아니라 그 동작이 완전히 끝났음으로써 난방이 켜져 있는 상태에서 꺼지는 상태로 변화시킨 다음에 그대로 유지한다는 것을 의미한다. 이처럼 두 문장의 비교를 통해서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 구체적인 상적 의미를 확인할 수 있다.

⑤ 보조용언 구성 ‘-어 두다’의 상적 의미

앞서 언급하였듯이 김성화(2003)에 의해 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 보유성 완료상의 하위분류인 보존성 완료상에 속해 있으며 동작 내용이 보존되어 남아 있음을 나타낸다는 것을 알 수 있다. 또한 이기동(1979)에서는 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 달리 ‘-어 두다’는 ‘상태 유지’라는 구체적인 상적 의미를 지닌다고 주장하였다. 이러한 상적 의미는 다음 예문(30)을 통해서 확인할 수 있다.

30) a. 어제 너무 피곤해서 불을 켜고 잠이 들었다.

b. 어제 너무 피곤해서 불을 켜 두고 잠이 들었다.

위에서 제시하였듯이 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 쓰이지 않은 예문(30a)은 불을 켜는 동작을 수행하였다는 것만을 드러낼 수 있다. 반면에 본용언 ‘켜다’ 뒤에 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 붙어 쓰인 예문(30b)은 동작주가 불을 켜는 동작을 수행하였고 또한 그 동작이 이미 완전히 끝났음을 나타냈다. 뿐만 아니라 예문(30b)에서는 보조용언 구성 ‘-어 두다’의 쓰임으로 ‘불이 켜져 있는 상태가 그대로 유지된다’는 의미가 덧붙여진다는 것을 확인할 수 있었다. 이처럼 두 예문의 비교를 통해 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 ‘보존성 완료’라는 상적 의미를 가지고 있다는 것을 더 쉽게 이해할 수 있다.

(2) 완료상 보조용언 구성의 양태적 의미

이어서 이 절에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 양태적 의미에 대해 자세히 고찰하고자 한다.

① 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 양태적 의미

앞에서 살펴보았듯이 선행용언으로 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 형용사와 결합할 수 있다. 이에 박선옥(2005)에서 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 형용사와 결합된다는 사실은 ‘-어 버리다’가 오로지 ‘완료’라는 상적 의미를 갖고 있는 것이 아니라는 증거가 될 수 있다고 언급하였다. 왜냐하면 형용사는 상태를 나타내는 품사로서 상은 이미 ‘완료’인 것으로 볼 수 있기 때문이다. 따라서 다음 예문들을 통해 ‘완료’의 상적 의미 외에 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 가지고 있는 다른 양태적 의미를 고찰하고자 한다.

- 31) a. 철수는 갑자기 아파 버렸다.
 b. 이미 시간이 늦어 버려서 기차를 탈 수 없었다.
 c. 날씨가 흐려 버렸다. (박선옥, 2005)

위의 예문(31)에서 제시하였듯이 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 결합할 수 있는 형용사는 제한적이지만 ‘-어 버리다’가 형용사와 결합되어 쓰이면 반드시 비문법적인 문장이 되는 것이 아니다. 또한 예문(31a)에서 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 형용사 ‘아프다’와 결합하는 것은 주어 ‘철수’가 ‘아픈 상태’에 대해 강조하는 것이다. 이와 마찬가지로 예문(31b)과 예문(31c)에서 ‘-어 버리다’가 형용사 ‘늦다’ 그리고 ‘흐리다’와 결합하는 것도 주어의 상태에 대해 강조하기 위해서다. 이를 통해 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 ‘완료’의 상적 의미 외에 ‘주어 상태에 대한 강조’라는 양태적 의미도 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

- 32) a. 영희가 꽃병을 깬다.
 b. 영희가 꽃병을 깨 버렸다. (박선옥, 2005)

예문(32)은 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 동사 ‘깨다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 만일 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 ‘완료’라는 상적 의미만 가지고 있다면 예문(32a)과 예문(32b)은 같은 것으로 이해해야 된다. 그러나 앞에서도 분석하였듯이 여기서 두 문장은 결코 똑같은 의미를 나타내는 것이 아니다. 이는 예문(32b)에 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 또 다른 양태적 의미가 개입되어 있기 때문이다. 다시 말해, 예문(32a)에 비해 예문(32b)에서는 영희가 꽃병을 깬다는 사실뿐만 아니라 그 사실에 대한 화자의 심리적 태도도 같이 나타내고 있다. 여기서 꽃병을 깨는 행위를 하지 말았어야 하는데 주어인 ‘영희’가 그러한 행위를 했기 때문에 보조용언 구성 ‘-어 버리다’를 통해 이에 대해 ‘기대에 어긋남’이라는 화자의 심리적 태도를 드러냈다. 이에 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 ‘기대에 어긋남’이라는 양태적 의미를 가지고 있는 것을 확인할 수 있다.

- 33) a. 철수는 미국으로 떠나 버렸다. (지금 가면 안 되는데...)
 b. 철수는 드디어 미국으로 떠나 버렸다. (더 일찍 갔어야 하는데...)

위에서 제시하였듯이 예문(33a)과 예문(33b)은 모두 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 동사 ‘떠나다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 그렇지만 두 문장은 같은 뜻을 나타내는 것으로 생각되지 않는다. 예문(33a)에 떠나면 안 되는 철수가 떠났기 때문에 화자의 ‘아쉬움’이 드러나 있다. 반면에 예문(33b)에는 부사어 ‘드디어’가 추가되어 더 일찍 떠났어야 하는 철수가 이제야 떠났기에 화자의 ‘부담의 제거’의 심리적 태도가 나타났다. 이와 같이 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 ‘아쉬움’ 또한 ‘부담의 제거’ 두 가지 상반된 양태적 의미를 동시에 가지고 있다.

- 34) a. 그는 이번에 세계 기록을 깨 버렸다.
 b. 환자는 배가 고파서 아침을 먹어 버렸다.

위의 예문(34a)에서 화자가 ‘그는 세계 기록을 깨 버린 것’에 대해 긍정적인 평가를 하고 있다. 반면에 예문(34b)에는 제3자인 그(의사)는 ‘건강 진단을 하기 전에 환자가 식사하지 않는 것을 바랐는데 환자가 아침을 먹어 버린 것’에 대한 부정적인 평가가 보조용언 구성 ‘-어 버리다’에 의해 드러나고 있다. 예문(34)을 통해 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 ‘긍정적 및 부정적 평가’의 양태적 의미를 모두 나타낼 수 있는 것을 확인할 수 있다.

② 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 양태적 의미

보조용언 구성 ‘-어 내다’의 양태적 의미에 대해 연구자마다 서로 다른 견해를 가지고 있다. 손세모들(1994)에서는 보조용언 ‘내다’의 기본 양태적 의미를 ‘성취’로 보았으며 그 외에 보조용언 ‘내다’는 ‘어려움 극

복' 또한 '주어의 의지' 등 문맥 의미를 가지고 있다고 주장하였다. 한편 박선옥(2005)에서는 보조용언 구성 '-어 내다'가 선행동사에 의해 이루어지는 명제 내용에 대한 화자의 심리적 태도는 '끝까지 하다'의 뜻으로 '관찰'의 양태 의미를 가진다고 주장한 바가 있다.

- 35) a. 그녀는 아주 어려운 시험에서 좋은 성적을 얻었다.
- b. 그녀는 아주 어려운 시험에서 좋은 성적을 얻어 냈다.
- c. *그녀는 아주 쉬운 시험에서 좋은 성적을 얻어 냈다.

우선, 보조용언 구성 '-어 내다'가 쓰이지 않은 예문(35a)은 단순히 '좋은 성적을 얻었다'는 사실을 기술하고 있다. 이와 달리 본용언 '얻다' 뒤에 보조용언 구성 '-어 내다'가 붙어 쓰인 예문(35b)에는 좋은 성적을 얻기 위해 '노력을 기울이는 과정' 또한 '어려움의 극복'이라는 뜻이 함축되고 있다. 뿐만 아니라 이러한 노력을 수반한 행위에 대한 화자의 긍정적인 평가도 보조용언 구성 '-어 내다'에 의해 드러나 있다. 한편, 예문(35c)에서는 '아주 쉬운 시험'이 보조용언 구성 '-어 내다'와 공기하면 의미가 서로 호응하기가 어렵다. 그 이유는 행위자가 노력을 기울이거나 어려움을 극복한다는 의미가 나타나지 않기 때문이다. 이에 권순구(2004)에서도 보조용언 구성 '-어 내다'는 반드시 주어의 노력이 수반되는 상황에서 쓰여야 된다고 주장하였다. 따라서 보조용언 구성 '-어 내다'는 '노력을 기울이는 과정', '어려움의 극복' 또한 이에 대한 '긍정적인 평가'의 양태적 의미를 나타낸다고 할 수 있다.

- 36) a. 우리 팀은 그 축구 경기에서 저 버렸다.
- b. *우리 팀은 그 축구 경기에서 저 냈다. (TANG JIAYI, 2020)

위의 예문(36a)에서 보조용언 구성 '-어 버리다'가 동사 '지다'와 자연스럽게 결합할 수 있는 반면 예문(36b)에서 보조용언 구성 '-어 내다'는 동사 '지다'와 결합하여 쓰이면 비문법적인 문장이 된다. 이는 보조용언

구성 ‘-어 버리다’가 사건이 화자가 바라는 방향으로 종결되지 않는 상황에서 쓰인다는 점에서 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘-어 버리다’와 상반되기 때문이다. 따라서 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 ‘기대에 어긋남’의 양태적 의미를 지니는 반면 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘기대에 부응’라는 상반된 양태적 의미를 나타낸다고 할 수 있다.

- 37) a. 우리는 스스로의 힘으로 기적을 만들어 냈다.
b. *동생은 영화를 보고 슬퍼서 울어 냈다. (최영, 2014)

우선, 예문(37a)에서는 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 타동사인 ‘만들다’와 결합하여 주어인 ‘우리’가 ‘강한 의지’를 가지고 기적을 만드는 행위를 수행하였다는 것을 나타냈다. 한편, 예문(37b)처럼 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 자동사인 ‘울다’와 결합하여 쓰이면 어색한 문장이 된다. 이는 우는 행위를 수행하기 위해 주어인 ‘동생’의 의지적인 노력이 필요 없기 때문이다. 이처럼 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘주어의 결과에 대한 강한 의지’를 나타내는 양태적 의미를 가지고 있다고 할 수 있다.

③ 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 양태적 의미

- 38) a. 그는 열심히 준비했지만 시험에서 떨어지고 말았다.
b. 어제까지 활짝 피었던 꽃들이 다 시들고 말았다.

위의 예문(38a)은 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 동사 ‘떨어지다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 예문(38a)에서는 보조용언 구성 ‘-고 말다’에 의해 그가 시험에서 떨어진다는 것을 예상하지 못하였다는 의미가 전달되었다. 또한 예문(38b)에서도 보조용언 구성 ‘-고 말다’를 통해 오늘 꽃들이 다 시들 거라는 예상을 하지 못하였다는 뜻을 나타냈다. 뿐만 아니라 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 쓰인 예문(38)에는 부정적인 결과에 대한 화자의 ‘안타까움’ 혹은 ‘아쉬움’의 심리적 태도도 같이 드러나 있다. 이에

보조용언 구성 ‘-고 말다’는 ‘뜻밖의 결과’ 또한 ‘안타까움’과 ‘아쉬움’의 양태적 의미를 가지고 있다고 할 수 있다.

- 39) a. *영희는 사고를 저질러 냈다.
b. 영희는 사고를 저지르고 말았다.

우선, 위의 예문(39a)은 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 동사 ‘저지르다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 앞서 살펴보았듯이 ‘-어 내다’는 ‘어려움의 극복’ 또한 ‘어려운 과정을 거쳐 이루게 된 결과에 대한 긍정적 평가’를 나타내는 양태적 의미를 가지고 있는 보조용언 구성이다. 따라서 예문(39a)에서 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘사고를 저질렀다’와 같은 부정적인 문맥에 어울리지 않다는 것을 알 수 있다. 이와 달리 예문(39b)에서는 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 부정적인 의미를 가지고 있는 동사 ‘저지르다’와 자연스럽게 결합할 수 있다. 그 이유는 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 긍정적인 문맥뿐만 아니라 부정적인 문맥에도 쓰일 수 있기 때문이다. 또한 예문(39b)에는 주어인 ‘영희’가 사고를 저지른 행동이 화자의 기대에 어긋난다는 것도 보조용언 구성 ‘-고 말다’에 의해 드러났다. 이처럼 ‘-어 버리다’와 마찬가지로 보조용언 구성 ‘-고 말다’도 ‘기대에 어긋남’ 또한 ‘부정적인 평가’의 양태적 의미를 가지고 있다고 할 수 있다.

- c. 난 그 사람을 꼭 끌어내리고 만다.

예문(39c)은 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 동사 ‘끌어내리다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 여기서 보조용언 구성 ‘-고 말다’를 통해 주어이자 화자인 ‘나’의 그 사람을 끌어내리겠다는 ‘강한 의지’를 드러냈다. 이처럼 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 앞에서 제시하였던 양태적 의미 외에 ‘-어 내다’와 마찬가지로 ‘결과에 대한 강한 의지와 의도성’도 나타낼 수 있다.

④ 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 양태적 의미

40) a. 아침에 받은 우유를 가방에 넣어 놓았습니다.

b. 저녁에 손님이 오시니까 집을 다 치워 놓으세요. (산동대학교, 『대학한국어』)

박선옥(2005)에서 보조용언 ‘놓다’는 선행용언의 행위가 완료되어 다른 일에 ‘미리 대비하다’의 양태적 의미를 가지고 있다고 주장한 바가 있다. 또한 손세모돌(1994)에서도 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 ‘미리 준비하다’, ‘바탕으로 하여, 일을 끝내고’의 문맥 의미가 있다고 하였다²⁰. 위의 예문(40a)에는 보조용언 구성 ‘-어 놓다’에 의해 ‘우유를 가방에 넣는 행동’이 이미 완전히 끝났다는 상적 의미뿐만 아니라 ‘나중에 우유를 마시는 일’에 대해 ‘미리 대비하다’의 양태적 의미도 같이 드러났다. 또한 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 이러한 양태적 의미는 예문(40b)을 통해서 더 쉽게 이해할 수 있다. 이처럼 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 ‘미래를 위한 대비’의 양태적 의미를 가지고 있다는 것을 알 수 있다.

41) a. 몸이 아파 놓으니 아무것도 하기 싫다.

b. 담배를 끊기로 약속해 놓고 왜 또 몰래 피우는 거야?

<표준국어대사전>에서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 형용사에 후행하여 원인이나 이유를 나타내는 연결어미 ‘-(으)니까-’ 혹은 ‘-아/어서-’와 같이 쓰이면 ‘원인이나 이유에 대한 강조’의 뜻을 드러낸다고 기술되어 있다. 위의 예문(41a)에서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’를 통해 아무것도 하기 싫은 것은 몸이 아프기 때문인 것을 강조하고 있다. 또한 김정남(2011)에서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’²¹의 용법을 새롭게 주장한 바가 있다. 즉, 예문(41b)과 같이 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 ‘-어 놓다’가 아닌 ‘-어 놓고’의 형태로 동사 ‘약속하다’ 뒤에 쓰여 화자의 행위자에 대한 ‘비난적인 태도’를 나타낼 수 있다. 이처럼 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 앞서 언

20) 종소로(2013)에서 재인용하였다.

21) 정확하게 말하면 ‘-어 놓고’의 용법이다.

급하였던 ‘미래를 위한 대비’의 양태적 의미 외에 확실히 차별화되는 ‘원인에 대한 강조’ 또한 화자의 행위자에 대한 ‘비난적 태도’의 양태적 의미도 가지고 있는 것을 확인할 수 있다.

42) a. 그는 벌써 보고서를 다 작성해 놓았다.

b. 그 사람이 애써 만든 작품을 다 부숴 놓았다. (두금월, 2018)

위의 예문(42a)은 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘작성하다’와 결합하여 쓰인 문장이다. 여기서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’에 의해 그의 보고서를 작성하는 행위가 이미 완전히 끝났다는 상적 의미가 나타날 뿐만 아니라 이에 대해 화자의 ‘긍정적인 평가’도 같이 드러나 있다. 반면에 예문(42b)에서는 보조용언 구성 ‘-어 놓다’를 통해 ‘작품을 부수는 것’을 원하지 않았는데 ‘그 사람(주체)’이 그렇게 해 버렸기에 화자의 이에 대한 ‘부정적인 평가’를 나타냈다. 이처럼 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 화자의 주체 행위에 대한 ‘긍정적 평가’ 또한 ‘부정적 평가’와 같은 상반된 양태적 의미를 동시에 가지고 있다.

⑤ 보조용언 구성 ‘-어 두다’의 양태적 의미

43) a. 떠나기 전에 밥을 많이 먹어 두었다.

b. 날씨가 추울 것 같으니까 옷을 따뜻하게 입어 뒀요.

우선, 위의 예문(43)은 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 동사 ‘먹다’ 및 ‘입다’와 결합한 구문이다. 그리고 예문(43a)에서 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 동사 ‘먹다’ 뒤에 쓰여 ‘완료’의 상적 의미를 나타낼 뿐만 아니라 ‘나중에 밥을 먹을 수 없게 되는 것’에 대한 ‘대비’의 양태적 의미도 같이 드러냈다. 또한 이와 같은 양태적 의미는 예문(43b)을 통해서 더욱 쉽게 확인할 수 있다. 이에 따라 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 마찬가지로 ‘-어 두다’도 ‘완료’의 상적 의미 외에 ‘미래를 위한 대비’의 양태적 의미를

가지고 있다는 것을 알 수 있다.

- 44) a. 그는 시험을 위해서 공부를 많이 해 두었다. (남신혜, 2018)
b. *이미 일을 망쳐 두었으니 후회해도 소용이 없다.

위의 예문(44)은 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 각각 동사 ‘하다’ 및 ‘망치다’ 뒤에 결합하여 쓰인 문장이다. 그 중에서 예문(44a)을 통해 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 긍정적인 문맥에 자연스럽게 쓰일 수 있다는 것을 알 수 있다. 한편, 예문(44b)처럼 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 부정적인 의미를 가지고 있는 동사 ‘망치다’와 결합하여 쓰이면 비문법적인 문장이 된다. 따라서 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 달리 ‘-어 두다’는 일반적으로 ‘긍정적인 평가’의 양태적 의미만 나타낸다고 할 수 있다.

(3) 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징 비교

이상에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 의미를 상적 의미와 양태적 의미로 나누어 각각 자세하게 고찰하였다. 이 절에서는 이들이 상적 의미와 양태적 의미에 나타난 유사점 및 차이점을 비교하여 살펴보고자 한다.

① 상적 의미 비교

앞에서 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 보조용언 구성의 상적 의미에 대해서 구체적으로 살펴보았다. 그 결과, 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 상적 의미에 있어서 매우 유사하면서도 미미한 차이가 있다는 것을 알 수 있었다. 다시 말해, 다섯 가지 보조용언 구성이 공통적으로 ‘완료’의 상적 의미를 가지고 있으나 각자 다른 하위분류에 속해 있다. 이를 정리하면 다음 [표 II-3]과 같다.

[표 II -3] 완료상 보조용언 구성의 상적 의미 비교

보조용언 구성	상적 의미
-어 버리다	완료-소거성
-어 내다	완료-완수성
-고 말다	완료-단절성
-어 놓다	완료-보유성-유치
-어 두다	완료-보유성-보존

② 양태적 의미의 비교

앞서 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 양태적 의미에 대해서 자세하게 고찰하였다. 그 결과, 상적 의미와 마찬가지로 다섯 가지 보조용언 구성의 양태적 의미에 있어서도 유사한 점이 많지만 차이가 있는 것을 확인할 수 있었다.

우선, 양태적 의미에 있어서 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’ 그리고 ‘-고 말다’ 세 가지 완료상 보조용언 구성 간에 더 긴밀한 관계를 보였다. 예를 들면 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 유일하게 ‘부담의 제거’, ‘주어 상태의 대한 강조’의 양태적 의미를 나타내기는 하지만 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’와 ‘아쉬움/안타까움’, ‘기대에 어긋남’ 그리고 ‘부정적 평가’의 양태적 의미를 공유하고 있다. 또한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 ‘-어 내다’와 공통적으로 ‘긍정적 평가’의 양태적 의미를 가지고 있다. 그리고 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’도 특별하게 ‘노력을 기울이는 과정/어려움 극복’의 양태적 의미를 가지고 있고 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’ 또한 ‘-고 말다’와 상반된 ‘기대에 부응’의 양태적 의미를 나타낸다. 그렇지만 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘-어 버리다’와 ‘긍정적 평가’ 또한 ‘-고 말다’와 ‘어떤 결과에 대한 강한 의지’의 양태적 의미를 공유하고 있다.

한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’ 간에도 상대적으로 더욱 긴밀한 관련성을 보였다. 예를 들어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 ‘-어 두다’에 비해 ‘원인에 대한 강조’, ‘화자의 행위자에 대한

비난적 태도’ 그리고 ‘부정적 평가’와 같은 더 다양한 양태적 의미를 드러낼 수 있지만 두 가지 완료상 보조용언 구성은 모두 ‘미래를 위한 대비’와 ‘긍정적 평가’의 양태적 의미를 가지고 있다.

마지막으로 다섯 가지 완료상 보조용언 구성을 전체적으로 보았을 때, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 ‘-어 놓다’는 ‘긍정적 평가’ 및 ‘부정적 평가’의 양태적 의미를 모두 가지고 있다. 한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’와 ‘-어 두다’는 ‘긍정적 평가’만, 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 일반적으로 ‘부정적 평가’의 양태적 의미만 드러낸다고 할 수 있다.

이상에서 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 양태적 의미에 대한 논의를 표로 정리하면 다음 [표 II-4]와 같다.

[표 II-4] 완료상 보조용언 구성의 양태적 의미 비교

양태적 의미	완료상 보조용언 구성				
	-어 버리다	-어 내다	-고 말다	-어 놓다	-어 두다
부담의 제거	○				
아쉬움/안타까움	○		○		
기대에 부응		○			
기대에 어긋남	○		○		
뜻밖의 결과			○		
주어 상태에 대한 강조	○				
어떤 결과에 대한 강한 의지		○	○		
노력을 기울이는 과정/어려움 극복		○			
미래를 위한 대비				○	○
원인에 대한 강조				○	
화자의 행위자에 대한 비난적 태도				○	
긍정적 평가	○	○		○	○
부정적 평가	○		○	○	

3. 한중 대조 분석

앞에서도 언급하였듯이 한국어 모어 화자들은 일상생활에서 본용언 뒤에 위치하여 문법적 의미를 첨가해 주는 보조용언 구성을 같이 사용하는 것을 선호하는 경향이 있다. 그렇지만 다양한 문법적 의미를 나타내는 보조용언 구성은 한국어에 직관이 부족한 중국인 학습자에게 큰 어려움을 주고 있다. 이는 한국어 보조용언 구성과 해당 중국어 대응 표현 간에 차이점이 있는 것과 관련 지을 수 있다. 대조언어학 관점²²⁾에 따르면 학습자가 제 2언어를 배울 때 모국어의 영향을 받기 때문에 모국어와 유사한 요소들은 배우기가 쉽고 다른 요소들은 학습하는 데에 어려움을 겪는다. 그동안 이러한 관점은 많은 비판을 받았음에도 불구하고 언어 간에 존재하는 유사점과 차이점은 제2언어 학습에 있어서 매우 중요한 역할을 한다는 것을 부정할 수 없다. 따라서 한국어 보조용언 구성과 대응되는 중국어 표현이 무엇인지, 그리고 두 언어 간 해당 표현의 대응 관계 및 특징을 파악하는 것은 중국인 한국어 학습자를 위한 한국어 보조용언 구성에 대한 교수·학습에 많은 도움이 될 것이라고 예상할 수 있다. 본고에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’를 대상으로 한중 대조 분석을 진행하기 위해 아래와 같이 두 가지의 문제를 알아보고자 한다.

첫째, 중국어에 있어서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’와 대응되는 표현이 있는가? 어떤 대응 관계를 보이는가?

둘째, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓

22) 대조 분석(Contrastive Analysis: CA)은 행동주의 심리학과 구조주의 언어학이 결합된 풍토에서 생성된 이론으로 대조의 대상이 되는 두 개 이상의 언어에 나타난 음운적, 형태적, 통사적, 표현 담화적 특징을 대조해 보는 것이다. 이 이론에서는 외국어 습득에 대한 주요 장애물을 모국어의 간섭(interference)이라고 보았다. 나아가 외국어 학습이 어려운 것은 이러한 간섭 때문이고, 이를 해결하기 위해서는 교사나 언어학자가 학습자의 모국어와 학습 대상 언어를 과학적이고 구조적으로 분석해야 한다고 보았다. 또한 양 언어의 체계적인 대조는 학습자가 겪을 수 있는 어려움을 예견할 수 있을 뿐만 아니라 해결할 수 있다고 보았다. (허웅·김성정, 2013)

다’, ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 표현의 통사적·의미적 특징이 무엇인가? 한국어 완료상 보조용언 구성과 비교할 때 통사적·의미적으로 어떤 유사점 및 차이점을 보이는가?

3.1 중국어 대응 표현 고찰

한국어의 보조용언 구성과 비슷하게 중국어 문법에도 조동사(Auxiliary Verb)라는 범주가 있기 때문에 명칭만 보면 두 범주 간에 어떤 일정한 대응 관계가 존재하는 것으로 생각하기 쉽다. 그렇지만 전체적으로 보았을 때 한국어에서 일정한 문법 범주를 담당하고 있는 보조용언 구성과 대응되는 일정한 중국어 문법 범주는 존재하지 않는다. 왕례량(2006)에 의하면 한국어 보조용언 구성은 중국어 조동사뿐만 아니라 보사, 조사, 개사, 부사와 동사의 중첩형 등으로도 표현될 수 있다는 것을 알 수 있다. 다시 말해, 한국어 보조용언 구문을 중국어로 번역하여 표현할 때 한국어 보조용언 구성이 중국어 문법 범주와의 대응 관계는 일대일이 아니라 일대다이다.

본고에서 다루고자 하는 완료상 보조용언 구성은 그동안 많은 선행연구에서 중국어 결과보어와 대응되는 것이라고 논의되어 왔다. 왜냐하면 중국어 결과보어도 동사 뒤에 결합하여 어떤 동작이나 행위가 끝남에 따라 그 결과를 서술하는 역할을 함으로써 동작의 완료를 나타내는 한국어 완료상 보조용언 구성과 통사적·의미적으로 유사점을 보이기 때문이다. 최영(2014)에서는 한국어에서 ‘완료’의 의미를 나타내는 보조용언 구성들은 중국어에서 대부분 동사 뒤에 ‘完, 光, 掉’와 같은 결과보어 등으로 표현된다고 언급하였다. 또한 임소정(2017)에서는 한국어에 동사의 결과적인 단계를 표현하는 수단으로 상적 보조용언 구성이 있다면 중국어에는 동작의 결과를 나타내는 결과보어 성분이 있다고 주장하였다. 그렇지만 앞서서도 언급하였듯이 실제적인 상황을 살펴보았을 때 한국어 완료상 보조용언 구성은 중국어 결과보어²³⁾와만 대응되는 것이 아니라 다른 문법 범주 및 구성과 대응 관계가 성립하기도 한다. 심지어 대응

23) 중국어의 결과보어는 ‘수단’이라는 의미를 지니는 서술어에 후행하여 그 수단을 통해 얻어진 ‘결과’를 나타내는 것이다.

되는 중국어 표현이 없는 경우도 존재한다. 이 절에서는 먼저 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’가 각각 어떤 중국어 표현과 대응되는지에 대해 살펴보고자 한다.

(1) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’

완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 어떤 행동이 이미 완전히 끝났다는 것을 의미하며 그 결과에 대해 화자나 주체가 아쉬운 감정을 갖게 되었거나 또한 반대로 부담을 덜게 되었음을 나타낸다. 이 경우는 대부분 중국어 결과보어인 ‘光’, ‘完’, ‘掉’²⁴⁾와 대응 관계를 이룬다. 이를 다음 예문을 통해서 살펴볼 수 있다.

45) a. 나는 이번 달 생활비를 다 써 버렸다.

我把这个月的生活费都花光了

b. 그는 숙제를 해 버렸다.

他写完作业了

c. 그 사람이 나쁜 습관을 끊어 버린다.

他戒掉那些坏习惯了

위에서 제시하였듯이 예문(45)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 각각 동사 ‘쓰다’, ‘하다’, ‘끊다’와 결합하여 ‘쓰는 동작’, ‘하는 동작’, 그리고 ‘끊는 동작’이 이미 완전히 끝났음을 나타낸다. 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 중국어 결과보어인 ‘光’, ‘完’, ‘掉’와 대응 관계를 이룬다.

한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’는 다른 중국어 표현과 대응되기도 한다. 그 예문은 다음과 같이 제시하였다.

46) a. 나는 그에 대한 불만을 얘기해 버렸다.

24) 여기서 결과보어 ‘光’, ‘完’, ‘掉’는 각각 ‘없어지다’, ‘끝나다’, ‘떨어지다’의 뜻을 나타낸다.

我把对他的不满说出来了

b. 그는 반지를 숨겨 버렸다.

他把戒指藏起来了

위와 같이 예문(46)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 각각 동사 ‘얘기하다’와 ‘숨기다’ 뒤에 쓰여 ‘얘기하는 동작’과 ‘숨기는 동작’이 이미 완전히 종결되었음을 의미한다. 그렇지만 예문(45)과 달리 예문(46)에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 중국어 대응 표현은 중국어 추향보어²⁵⁾인 ‘出来’와 ‘起来’²⁶⁾이다.

그 외에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 대응되는 중국어 표현이 없는 경우도 존재한다. 이는 다음 예문(47)을 통해서 확인할 수 있다.

47) a. 새로 산 목걸이가 없어져 버렸다.

新买的项链不见了

b. 그는 어제 술 먹고 전화로 수진한테 고백해 버렸다.

他昨天喝酒以后打电话跟秀智告白了

위에서 제시하였듯이 예문(47)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’가 ‘없어지다’와 ‘고백하다’ 뒤에 결합하여 쓰여 ‘없어지는 동작’ 및 ‘고백하는 동작’이 이미 완료되었음을 드러낸다. 예문(47)에서 문장 끝에 위치하고 있는 중국어 어조사인²⁷⁾ ‘了’는 과거 시제를 나타내는 기능만 하고 있기 때문에 이 예문에서 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 대응되는 중국어 표현이 없다고 할 수 있다.

25) 중국어 추향보어는 사물이 움직이는 추향을 나타내는 것이다.

26) 여기서 추향보어 ‘出来’와 ‘起来’는 각각 ‘밖으로 나오다’ 그리고 ‘안 보이는 곳으로 이동하다’의 뜻을 드러낸다.

27) 房玉清(1992)에서 ‘了’에 대한 논의를 참고하였다. 중국어에서 ‘了’는 어조사로서 보통 과거 시제를 나타내는 역할을 담당한다.

(2) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’

완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 어떤 행동이 스스로의 힘으로 끝내 이루어짐을 나타내며 주로 그 행동이 힘든 과정임을 보이는 상황에서 사용된다. 우선, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 마찬가지로 ‘-어 내다’도 중국어 결과보어와 대응된다는 것을 아래의 예문을 통해서 확인할 수 있다.

48) a. 그는 이 어려운 책을 읽어 냈다.

他把这本很难懂的书读完了

b. 언니가 겨우 옷에 묻은 화장품을 닦아 냈다.

姐姐好不容易才把衣服上的化妆品擦掉了

예문(48)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 각각 동사 ‘읽다’와 ‘닦다’ 뒤에 쓰여 ‘읽는 행위’와 ‘닦는 행위’가 완전히 끝났음을 나타낸다. 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘-어 버리다’와 마찬가지로 중국어 결과보어인 ‘完’, ‘掉’와 대응 관계를 이룬다.

그리고 결과보어 ‘完’와 ‘掉’ 외에, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 기타 결과보어와도 대응될 수 있다. 이를 다음 예문(49)을 통해서 살펴볼 수 있다.

49) a. 그녀는 간신히 뱃속의 아이를 지켜 냈다.

她好不容易才保住肚子里的孩子

b. 어머니는 6시가 되자마자 밥을 똑딱 지어 내셨다.

妈妈一到6点就煮好饭了

위의 예문(49)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 각각 동사 ‘지키다’와 ‘짓다’ 뒤에 결합하여 ‘지키는 행동’과 ‘짓는 행동’이 이미 완전히 종결되었음을 의미한다. 그리고 예문(49a)과 예문(49b)을 통해 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 중국어 결과보어인 ‘住’, ‘好’²⁸⁾와 대응될 수 있다는 것을 확인할

수 있다.

또한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 같이 ‘-어 내다’도 중국어 결과 보어뿐만 아니라 추향보어와도 대응 관계를 이룰 수 있다. 이에 대한 예시를 제시하면 아래와 같다.

- 50) a. 그는 겨우 추운 겨울을 이겨 냈다.
他好不容易才挺过寒冷的冬天
- b. 오빠가 겨우 그 사람의 이름을 기억해 냈다.
哥哥好不容易才记起来那个人的名字
- c. 언니가 어제 아주 맛있는 빵을 만들어 냈다.
姐姐昨天做出了非常好吃的面包
- d. 나는 겨우 그 그림을 벽에서 떼어 냈다.
我好不容易才把那幅画从墙上撕下来
- e. 나는 어제 집주인에게 보증금을 받아 냈다.
我昨天从房东那里把保证金要回来了

위에서 제시하였듯이 예문(50)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 동작 사 ‘이기다’, ‘기억하다’, ‘만들다’, ‘떼다’ 그리고 ‘받다’ 뒤에 결합하여 이 동작들이 모두 완전히 끝났음을 나타낸다. 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’는 ‘过’, ‘起来’, ‘出’, ‘下来’ 그리고 ‘回来’²⁹⁾와 같은 다양한 중국어 추향보어와 대응 관계를 이룬다.

한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’도 중국어와 대응되는 표현이 없는 경우가 있다. 이를 아래의 예문(51)을 통해서 살펴볼 수 있다.

28) 여기서 결과보어 ‘住’와 ‘好’는 각각 ‘어떤 동작을 멈추게 하여 해당 상태를 그대로 유지하다’ 그리고 ‘어떤 일을 완벽하게 잘 끝내다’의 의미를 가지고 있다.

29) 여기서 추향보어 ‘过’, ‘起来’, ‘出’, ‘下来’ 그리고 ‘回来’는 각각 ‘통과하다’, ‘일어나다’, ‘밖으로 나오다’, ‘내려오다’, ‘돌아오다’의 뜻을 가지고 있다.

51) a. 그는 이번 경기에서 예전보다 더 좋은 성적을 거뒀다.

他在这次比赛中获得了比以前更好的成绩

b. 협상 끝에 의견의 일치를 얻어 냈다.

通过协商, 最后意见达成了一致

위의 예문(51)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 동사 ‘거두다’, ‘얻다’ 뒤에 결합하여 ‘거두는 동작’과 ‘얻는 동작’이 이미 완료되었음을 나타낸다. 그러나 예문(51)에서 중국어 ‘获得’와 ‘达成’는 각각 동사 ‘거두다’ 및 ‘얻다’ 본래의 의미와 대응되는 것이기 때문에 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’와 대응되는 중국어 표현이 없다는 것을 확인할 수 있다.

(3) 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’

완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 어떤 행동이 끝내 실현됨을 의미하며 일을 이루어 내는 데에 대하여 긍정적인 생각 혹은 부정적이고 아쉬운 느낌이 있음을 나타낸다.

52) a. 옷에 커피를 쏟고 말았어요.

咖啡洒在衣服上了

b. 한 달 동안 망설이다가 결국 사고 말았어요.

犹豫了一个月, 最后还是买了

c. 이번 달 안으로 꼭 논문을 완성하고 말겠다. (YU LI, 2020)

这个月之内一定要完成论文

위에서 제시한 것과 같이 예문(52a)과 예문(52b)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’가 각각 동사 ‘쏟다’와 ‘사다’ 뒤에 결합하여 ‘쏟는 동작’과 ‘사는 동작’이 완전히 끝났음을 나타낸다. 하지만 앞서 언급하였듯이 중국어 ‘了’는 어조사로서 과거 시제를 나타내는 역할을 하는 것이므로 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’와 대응되는 중국어 표현은 없다. 또한 예문(52b)의 중국

어 번역문에서 부사어 ‘最后’도 원문의 부사어 ‘결국’과 대응되는 것이기에 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 대응 표현으로 볼 수 없다. 한편, 최영(2014) 등 일부 선행연구에서는 예문(52c)에서의 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’는 중국어의 고정 형식인 ‘非..不可’ 혹은 ‘一定(부사)+要(능원동사)’³⁰⁾ 구조와 대응된다고 언급한 바가 있다. 그렇지만 본고에서는 예문(52c)의 중국어 번역문에서의 ‘一定(부사)+要(능원동사)’ 구조도 원문에서의 의지를 나타내는 부사어 ‘꼭’ 그리고 선어말어미 ‘-겠-’과 대응되는 것으로 보고 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’와 확실히 대응되는 중국어 표현이 없다고 주장하고자 한다³¹⁾.

(4) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’

앞에서도 언급하였듯이 <표준국어대사전>에 의하면 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 의미는 선행용언의 품사에 따라 두 가지로 나뉠 수 있다. 즉, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 뒤에 쓰이면 어떤 동작이 끝나고 그 결과가 그대로 유지됨을 나타내는데 형용사나 ‘이다’ 뒤에 쓰이면 ‘원인에 대한 강조’의 의미를 드러낸다. 이처럼 다양한 의미를 가지고 있는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 중국어와의 대응 관계는 다음 예문을 통해서 살펴볼 수 있다.

53) a. 보고서를 이미 작성해 놓았지만 언제 제출해야 할지 모르겠다.

报告书已经写好了,但是不知道什么时候上交

b. 숙제를 다 해 놓고 이제 잘 준비를 한다.

做完作业现在准备睡觉

c. 외출할 때 난방을 꺼 놓았다. (량가명, 2021)

外出的时候把暖气关上了

30) 중국어 고정 형식으로서 ‘非..不可’와 ‘一定(부사)+要(능원동사)’는 ‘…하지 않으면 안 된다’와 ‘꼭 …(해야) 하다’의 뜻을 가지고 있다.

31) 고옥빙(2017)과 왕용리·김선성(2020) 등 연구에서도 비슷한 견해가 제시된 바가 있다.

위의 예문(53)을 보면 앞에서 고찰하였던 ‘-어 버리다’ 그리고 ‘-어 내다’와 마찬가지로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’도 중국어 결과보어와 대응 관계를 이룬다는 것을 알 수 있다. 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 동사 ‘작성하다’, ‘하다’ 그리고 ‘끄다’ 뒤에 결합하여 ‘작성하는 동작’, ‘하는 동작’ 또한 ‘끄는 동작’이 이미 완전히 끝났음을 나타내며 각각 중국어 결과보어인 ‘好’, ‘完’, ‘上’³²⁾와 대응된다.

또한 중국어 결과보어 외에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 추향보어 및 조사와도 대응될 수 있다. 이에 대한 예시를 제시하면 다음과 같다.

54) a. 여기 있는 번호들을 이미 다 적어 놓았다.

这里有的号码已经都记下来了

b. 오전에 창문을 열어 놓고 환기시켰다.

上午开着窗通风了

위에서 제시하였듯이 예문(54a)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘적다’와 결합하여 ‘적는 동작’이 이미 완료되었음을 나타내며 중국어 추향보어인 ‘下来’와 대응된다. 또한 예문(54b)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘열다’ 뒤에 쓰여 ‘여는 동작’이 완전히 끝나고 그 결과가 유지됨을 드러내며 중국어 조사인 ‘着’³³⁾와 대응 관계를 이룬다.

한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’도 중국어와 대응되는 표현이 없는 경우가 있는데 이를 다음 예문(55)을 통해 확인할 수 있다.

55) a. 동생이 내 책에다 낙서해 놓았다.

妹妹在我的书上乱涂乱画了

b. 그는 워낙 몸이 약해 놓아서 겨울이 되면 꼭 감기가 든다. <표준국어

32) 여기서 결과보어 ‘好’, ‘完’, ‘上’는 각각 ‘어떤 일을 완벽하게 끝내다’, ‘끝나다’, ‘위로 올라가다’의 뜻을 드러낸다.

33) 여기서 조사인 ‘着’는 동작의 ‘진행’이나 ‘지속’을 뜻한다

대사전>

他本来身体就很弱，所以一到冬天就会感冒

위의 예문(55a)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘낙서하다’ 뒤에 쓰여 ‘낙서하는 동작’이 이미 완료되고 그 결과가 유지됨을 뜻한다. 또한 예문(55b)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 형용사 ‘약하다’ 뒤에 결합하여 ‘약한 상태의 지속’을 나타내며 이는 행동의 주체인 ‘그’가 겨울이 되면 꼭 감기가 드는 원인임을 강조한다. 그리고 예문(55a)에서 중국어의 어조사 ‘了’는 ‘과거’를 나타낼 뿐이고 예문(55b)에서 중국어 접속사 ‘所以’는 원인이나 이유를 나타내는 한국어 연결어미 ‘-아/어서-’와 대응되는 것이기에 두 문장에는 모두 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 대응되는 중국어 표현이 없다는 것을 알 수 있다.

(5) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’

완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 어떤 행동을 끝내고 그 결과를 유지함을 나타내며 주로 그 행동이 어떤 다른 일에 미리 대비하기 위한 것임을 보일 때 쓰인다³⁴⁾. 앞서 고찰하였듯이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 ‘-어 놓다’와 유사한 의미 및 용법을 가지고 있기 때문에 중국어와의 대응 관계에 있어서도 비슷한 점을 많이 보였다. 이를 아래의 예문(56)을 통해서 살펴볼 수 있다.

56) a. 방학 때 뭘 하는지 이미 다 생각해 뒀다.

我已经想好放假的时候要干什么了

b. 화장실은 이미 청소해 뒀으니까 편하게 쓰면 돼요.

我打扫完卫生间了，你可以放心用

c. 밤이 되자마자 우리가 문을 꼭 잠가 뒀다. (량가명, 2021)

一到晚上我们就把门锁上了

34) <표준국어대사전>을 참고하였다.

위에서 제시하였듯이 예문(56)에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 앞에서 살펴본 ‘-어 놓다’와 마찬가지로 중국어 결과보어인 ‘好’, ‘完’ 그리고 ‘上’와 대응 관계를 이룬다. 여기서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’는 동사 ‘생각하다’, ‘청소하다’ 그리고 ‘잠그다’ 뒤에 쓰여 ‘생각하는 동작’, ‘청소하는 동작’ 또한 ‘잠그는 동작’이 이미 완전히 끝나고 그 결과가 유지된다는 것을 의미한다.

또한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’도 중국어 결과보어뿐만 아니라 다른 표현과도 대응 관계를 이룰 수 있다. 이에 대한 예시를 제시하면 다음과 같다.

57) a. 실내에서 외투를 안 입어도 되니까 일단 걸어 뒀다.

在室内可以不用穿外套，所以我就先挂起来了

b. 어제 불을 켜 두고 잠이 들었다.

昨天开着灯睡着了

위의 예문(57a)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 동사 ‘걸다’ 뒤에 쓰여 ‘거는 동작’이 이미 완료되었음을 나타내며 중국어 추향보어 ‘起来’와 대응 관계를 이룬다. 또한 예문(57b)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’가 동사 ‘켜다’ 뒤에 결합하여 ‘켜는 동작’이 완전히 끝나고 그 결과가 유지된다는 것을 의미하며 중국어 조사 ‘着’와 대응된다.

한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 표현이 없는 경우도 존재한다. 이를 다음 예문(58)을 통해서 확인할 수 있다.

58) a. 그 프로젝트는 이미 다른 사람에게 맡겨 뒀다.

那个项目已经交给别人了

b. 이따가 늦게까지 회의할 수 있으니까 미리 저녁을 먹어 뒀.

一会儿可能开会到很晚，你先把晚饭吃了吧

위에서 보였듯이 예문(58a)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 동사 ‘맡기다’ 뒤에 결합하여 ‘맡기는 동작’이 이미 완전히 끝나고 그 결과가 유지됨을 나타낸다. 또한 예문(58b)에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’가 동사 ‘먹다’ 뒤에 쓰여서 ‘먹는 동작’이 늦게까지 회의를 하는 것에 대비하기 위한 것임을 드러낸다. 예문(58a)에서 중국어 개사 ‘给’는 한국어 조사 ‘에게’와 대응되는 것이고 예문(58b)에서 중국어 부사 ‘先’는 한국어 부사어 ‘미리’와 대응 관계를 이루는 것이므로 이 두 문장에는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 표현이 없다고 할 수 있다.

이상에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 표현이 있는지 또한 있다면 어떤 표현과 대응되는지에 대해서 고찰하였다. 이를 정리하면 다음 [표 II -5]와 같다.

[표 II -5] 완료상 보조용언 구성의 중국어 대응 표현

한국어 완료상 보조용언 구성	대응 관계	중국어 표현
-어 버리다	보조용언 구성-결과보어	‘光’, ‘完’, ‘掉’
	보조용언 구성-추향보어	‘出来’, ‘起来’
	보조용언 구성-없음	X
-어 내다	보조용언 구성-결과보어	‘完’, ‘掉’, ‘住’, ‘好’
	보조용언 구성-추향보어	‘过’, ‘起来’, ‘出’, ‘下来’, ‘回来’
	보조용언 구성-없음	X
-고 말다	보조용언 구성-없음	X
-어 놓다	보조용언 구성-결과보어	‘好’, ‘完’, ‘上’
	보조용언 구성-추향보어	‘下来’
	보조용언 구성-조사	‘着’
	보조용언 구성-없음	X

-어 두다	보조용언 구성-결과보어	‘好’, ‘完’, ‘上’
	보조용언 구성-추향보어	‘起来’
	보조용언 구성-조사	‘着’
	보조용언 구성-없음	X

이와 같이 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’와 확실하게 대응되는 중국어 표현이 없지만 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 모두 중국어 보어 특히, 결과보어 및 추향보어와 대응 관계를 이룰 수 있다. 뿐만 아니라 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’ 또한 ‘-어 두다’는 중국어 조사와도 대응될 수 있다. 그러나 문장에 따라 이 네 가지 완료상 보조용언 구성과 대응되는 중국어 표현이 없는 경우도 있다.

3.2 한·중 대응 표현의 통사적·의미적 특징 대조

이어서 이 절에서는 한국어 완료상 보조용언 구성과 해당 중국어 대응 표현의 통사적 및 의미적 특징을 대조하여 고찰하고자 한다. 그 전에 먼저 중국어 대응 표현의 통사적 및 의미적 특징에 대해서 분석하기로 하였다.

(1) 중국어 대응 표현의 통사적 특징 고찰

앞에서 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 통사적 특징에 대해서 선행용언과의 결합 제약, 주어와의 결합 제약, 부정어와의 결합 제약, 선어말어미와의 결합 제약 네 가지로 나누어 살펴보았다. 그러므로 여기서 한국어 완료상 보조용언 구성과 대응되는 중국어 결과보어, 추향보어 그리고 조사의 통사적 특징에 대해서도 이 네 가지 방면에서 고찰하기로 하였다³⁵⁾.

35) 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’와 확실하게 대응되는 중국어 표현이 없으므로 여기서 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 네 가지 완료상 보조용언 구성을 위주로 고찰하였다.

① 선행용언과의 결합 제약

- 59) a. 花光 / 保住 / 写好 / 锁上
 씨 버리다 / 지켜 내다 / 작성해 놓다 / 잠가 두다
b. 烂掉 / 回到家 / 睡饱
 썩어 버리다 / *집에 돌아가 내다 / 자 둔다
c. *漂亮掉 / *悲伤光
 *예뻐 버리다 / *슬퍼 놓다

우선, 예문(59)은 중국어 결과보어에 관한 예시들이다. 예문(59c)에서 보였듯이 한국어 완료상 보조용언 구성과 마찬가지로 대부분 ‘완료’를 나타내는 중국어 결과보어도 형용사와 결합할 수 없다. 또한 예문(59a)에서 ‘光’, ‘住’, ‘好’, ‘上’와 같은 중국어 결과보어가 ‘花(쓰다)’, ‘保(지키다)’, ‘写(작성하다)’, 그리고 ‘锁(잠그다)’ 등 타동사와 자연스럽게 결합할 수 있다는 점에서 한국어 완료상 보조용언 구성과 비슷한 특징을 보였다. 한편, 예문(59b)은 중국어 결과보어 ‘掉’, ‘到’, ‘饱’가 자동사 ‘烂(썩다)’, ‘回(돌아가다)’, ‘睡(자다)’와 결합하는 예시인데 이를 통해 중국어 결과보어는 타동사뿐만 아니라 다양한 자동사와도 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다.

- 60) a. 说出来 / 要回来 / 记下来 / 挂起来
 얘기해 버리다 / 받아 내다 / 적어 놓다 / 걸어 두다
b. 跳下去 / 站起来
 *뛰어 내다 / *일어나 놓다
c. *干净进来 / *冷出去
 *깨끗해 내다 / *추워 두다

이어서 예문(60)은 중국어 추향보어에 관한 예시들이다. 예문(60c)에서 제시하였듯이 한국어 완료상 보조용언 구성과 마찬가지로 중국어 추향

보어도 형용사 뒤에 잘 쓰이지 않는다. 그리고 예문(60a)처럼 ‘出来’, ‘回来’, ‘下来’, ‘起来’와 같은 중국어 추향보어는 타동사 ‘说(얘기하다)’, ‘要(받다)’, ‘记(적다)’, 그리고 ‘挂(걸다)’와 자연스럽게 결합할 수 있다. 한편, 예문(60b)은 중국어 추향보어 ‘下去’, ‘起来’가 자동사 ‘跳(뛰다)’, ‘站(일어나다)’ 뒤에 쓰인 예시인데 이에 중국어 결과보어와 같이 추향보어도 다양한 자동사와 결합할 수 있다는 것을 알 수 있다.

61) a. 关着窗 / 开着灯

창문을 닫아 놓고 / 불을 켜 두고

b. 下着雨 刮着风

*비가 내려 놓는다 / *바람이 불어 둔다

c. *天热着 / *水凉着

*날씨가 더워 놓는다 / *물이 차가워 둔다

또한 예문(61)은 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 조사 ‘着’에 대한 예시들이다. 우선, 예문(61c)을 통해 동작의 결과 혹은 상태의 지속을 나타내는 중국어 조사 ‘着’도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’와 마찬가지로 형용사를 선행용언으로 취하면 어색하다는 것을 알 수 있다. 또한 예문(61a)은 중국어 조사 ‘着’가 각각 타동사 ‘关(닫다)’ 그리고 ‘开(켜다)’와 결합하여 쓰인 예시인데 이에 중국어 조사 ‘着’는 타동사와 자연스럽게 결합할 수 있는 것을 확인할 수 있다. 또한 예문(61b)에서 보였듯이 중국어 조사 ‘着’는 타동사뿐만 아니라 ‘下(내리다)’ 또한 ‘刮(불다)’와 같은 다양한 자동사 뒤에도 결합하여 쓰일 수 있다.

② 주어와의 결합 제약

62) a. 手机坏掉了 / 花瓣都掉光了

핸드폰이 망가져 버렸다. / *꽃잎이 다 떨어져 냐다.

b. 闹钟响起来了 / 太阳落下去了

알람이 울려 버렸다. / *해가 저 났다.

c. 溪水向下流淌着 / 列车向前行驶着

*시냇물이 아래로 흘러 놓는다. / *열차가 앞으로 달려 든다.

우선, 앞의 예시들을 통해 중국어 결과보어, 추향보어 또한 조사는 부정물인 주어와 결합하여 쓰일 수 있다는 것을 알 수 있었다. 따라서 여기서 주로 이 세 가지 중국어 대응 표현이 부정물인 주어와의 결합이 가능한지에 대해서 살펴보고자 한다. 먼저, 예문(62a)에서 제시하였듯이 ‘掉’, ‘光’와 같은 중국어 결과보어는 주어가 부정물인 상황에도 자연스럽게 쓰일 수 있다. 또한 예문(62b)은 중국어 추향보어 ‘起来’와 ‘下去’가 각각 주어 ‘闹钟(알람)’ 그리고 ‘太阳(해)’ 뒤에 쓰인 예시인데 이에 중국어 추향보어도 부정물인 주어와 결합할 수 있는 것을 확인할 수 있다. 마지막으로 예문(62c)을 통해 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 조사 ‘着’도 ‘溪水(시냇물)’, ‘列车(열차)’와 같은 부정물인 주어와 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다.

③ 부정어와의 결합 제약

우선, 앞서 살펴보았듯이 한국어 완료상 보조용언 구성에 대한 부정어는 장형 부정어와 단형 부정어 두 가지로 실현된다. 그리고 ‘-고 말다’를 제외하고 나머지 네 가지의 완료상 보조용언 구성은 장형 부정어 또한 단형 부정어와의 결합에 있어서 공통적인 특징을 보였다. 이와 달리 중국어 결과보어, 추향보어 또한 조사 ‘着’가 쓰인 구문에서는 장형 부정어와 단형 부정어의 구분 없이 ‘没’ 혹은 ‘不’³⁶⁾와 같은 부정어의 위치 변화에 따라 부정의 의미가 달라진다.

63) a. 完不上 (못 달아 놓는다 / 달아 놓지 못하다)

b. 不/没完上 (안 달아 놓는다 / 달아 놓지 않는다)

36) 중국어 부정어 ‘没’, ‘不’의 위치에 따라 각각 한국어의 안/지 않다’ 그리고 ‘못/지 못하다’와 대응된다.

- c. 捆不起来 (못 묶어 내다 / 묶어 내지 못하다)
- d. 不/没捆起来 (안 묶어 내다 / 묶어 내지 않는다)
- e. *开不着门 (문을 안 열어 놓았다.)
- f. 不/没开着门 (문을 안 열어 놓았다. / 문을 열어 놓지 않았다.)

우선, 예문(63a)와 예문(63b)은 중국어 결과보어 ‘上’가 쓰인 부정문이다. 예문(63a)에서는 부정어 ‘不’는 동사 ‘捆(닫다)’와 결과보어 ‘上’ 사이에 위치하여 ‘닫지 못한다’는 것을 의미한다. 반면에 예문(63b)에서는 부정어 ‘不’와 ‘没’가 동사 ‘捆(닫다)’ 앞에 쓰여 ‘닫지 않는다’의 뜻을 나타낸다. 이를 통해 한국어 완료상 보조용언 구성과 달리 중국어 결과보어가 쓰인 구문에서는 부정어가 선행용언 앞에 쓰일 수 있고 선행용언과 결과보어 사이에도 삽입되어 쓰일 수 있으며 이의 위치에 따라 의미가 다른 부정이 실현된다는 것을 알 수 있다. 한편, 예문(63c)과 예문(63d)은 중국어 추향보어 ‘起来’가 쓰인 구문인데 부정어와의 결합에 있어서 결과보어와 비슷한 양상을 보였다. 즉, 중국어 결과보어와 마찬가지로 추향보어가 쓰인 구문에서도 부정어가 선행용언 앞에 위치하여 쓰일 수 있고 선행용언과 추향보어 사이에 삽입되어 쓰일 수도 있으며 부정어의 위치에 따라 부정의 의미가 다르게 나타났다. 마지막으로 예문(63e)과 예문(63f)은 중국어 조사 ‘着’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 부정어 ‘不’가 동사 ‘开(열다)’와 조사 ‘着’ 사이에 쓰인 예문(63e)은 문법적이지만 부정어 ‘不’와 ‘没’가 동사 ‘开(열다)’ 앞에 쓰인 예문(63f)은 문법적이고 ‘열지 않는다’의 부정 의미를 나타낸다. 이에 중국어 결과보어 또한 추향보어와 달리 중국어 조사 ‘着’가 쓰인 구문에 대한 부정은 부정어가 선행용언 앞에 위치하여 쓰이는 한 가지만으로 실현된다는 것을 알 수 있다.

④ 선어말어미와의 결합 제약

한국어에서 선어말어미 ‘-(으)시-’로 주체에 대한 높임을 표현하는 것과 달리 중국어에서는 일정한 주체 높임 표현이 존재하지 않는다. 한편,

한국어에 과거 시제를 나타내는 선어말어미 ‘-았/었-’이 있는가 하면 중국어의 과거 시제는 어조사 ‘了’에 의해 실현될 수 있다. 따라서 여기서 중국어 결과보어, 추향보어, 그리고 조사가 과거 시제를 나타내는 ‘了’와의 결합 제약을 위주로 살펴보기로 하였다.

- 64) a. 盖好了 (덮어 두었다)
 b. *盖了好 (덮어 두었다)
 c. 放进去了 (넣어 놓았다)
 d. 放了进去 (넣어 놓았다)
 e. ?暖气开着了 (난방을 켜 두었다.)
 f. *暖气开了着 (난방을 켜 두었다.)

우선, 예문(64a)과 예문(64b)은 중국어 결과보어 ‘好’가 과거 시제를 나타내는 어조사 ‘了’와 결합하여 쓰인 예시이다. 그 중에서 과거 시제 표시 ‘了’가 결과보어 ‘好’ 뒤에 붙어 쓰인 예문(64a)은 문법적이다. 반면에 예문(64b)처럼 과거 시제 표시 ‘了’가 선행용언 ‘盖(덮다)’와 결과보어 ‘好’ 사이에 삽입되어 쓰인 것은 비문법적이다. 이를 통해 중국어 결과보어가 쓰인 구문에서는 과거 시제를 나타내는 어조사 ‘了’가 결과보어에만 결합하여 쓰일 수 있다는 것을 알 수 있다. 한편, 예문(64c)과 예문(64d)은 중국어 추향보어 ‘进去’가 쓰인 예시인데 과거 시제 표시 ‘了’가 추향보어 뒤에 결합하여 쓰인 예문(64c), 그리고 ‘了’가 선행용언 ‘放(넣다)’와 추향보어 ‘进去’ 사이에 위치하여 쓰인 예문(64d)이 모두 문법적이다. 이에 중국어 결과보어와 달리 추향보어가 쓰인 구문에서는 과거 시제 표시 ‘了’가 추향보어에 결합할 수 있고 선행용언과 추향보어 사이에 삽입되어 쓰일 수도 있다는 것을 알 수 있다. 마지막으로 예문(64e)과 예문(64f)은 중국어 조사 ‘着’가 쓰인 구문이다. 그 중에서 예문(64e)처럼 과거 시제 표시 ‘了’가 조사 ‘着’ 뒤에 붙어 쓰이면 어색한 문장이 된다. 또한 과거 시제 표시 ‘了’가 선행용언 ‘开(켜다)’와 조사 ‘着’ 사이에 위치하여 쓰인 예문(64f)도 비문법적인 것이다. 이를 통해 중국어 결과보어 또한 추향보어와 달리 중국어 조사

‘着’가 쓰인 구문에서는 과거 시제 표시 ‘了’가 어디에 위치해도 문법적이지 못하다는 것을 알 수 있다.

이상에서 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’와 같은 한국어 완료상 보조용언 구성과 대응되는 중국어 결과보어, 추향보어 그리고 조사의 통사적 특징에 대해서 고찰하였다. 이를 정리하면 아래 [표 II-6]과 같다.

[표 II-6] 중국어 대응 표현의 통사적 특징

		중국어 결과보어	중국어 추향보어	중국어 조사 ‘着’
선행용언과의 결합 제약	자동사	○	○	○
	타동사	○	○	○
	형용사	X	X	X
주어와의 결합 제약	유정물	○	○	○
	무정물	○	○	○
부정어와의 결합 제약	不 ³⁷⁾	결과보어 앞에 결합한다	추향보어 앞에 결합한다	선행용언 앞에 결합한다
	不/没 ³⁸⁾	선행용언 앞에 결합한다	선행용언 앞에 결합한다	
선어말어미와 의 결합 제약	과거 시제 표시‘了’	결과보어 뒤에 결합한다	추향보어 앞이나 뒤에 결합한다	X

(2) 중국어 대응 표현의 의미적 특징 고찰

이어서 이 절에서는 한국어 완료상 보조용언 구성과 대응되는 중국어 표현의 의미적 특징을 살펴보고자 한다. 우선 ‘光’, ‘完’, ‘掉’, ‘住’ 등과 같은 중국어 결과보어는 ‘수단’이라는 의미를 지니는 서술어에 후행하여 그 수단을 통

37) 앞서도 언급하였듯이 여기서 중국어 부정어 ‘不’는 한국어의 ‘못’ 혹은 ‘-지 못하다’와 대응된다.

38) 앞서도 언급하였듯이 여기서 중국어 부정어 ‘不/没’는 한국어의 ‘안’ 혹은 ‘-지 않다’와 대응된다.

해 얻어진 ‘결과’를 나타내는 역할을 한다.

65) a. 他把披萨都吃完了

그는 피자를 다 먹어 버렸다.

b 他们挡住了敌人的进攻

그들은 적의 공격을 막아 냈다.

우선, 예문(65)은 중국어 결과보어가 쓰인 구문이다. 예문(65a)에서 중국어 결과보어 ‘完’는 ‘수단’을 뜻하는 동사 ‘먹다’ 뒤에 결합하여 그 수단의 결과 즉, ‘끝남’을 의미한다. 또한 예문(65b)에서 중국어 결과보어 ‘住’도 수단 동사 ‘막다’ 뒤에 쓰여 그 동작이 완전히 끝났다는 결과를 나타낸다.

한편, 앞서 언급하였듯이 ‘过来³⁹⁾’, ‘起来’, ‘出’, ‘下来’, ‘回来’ 등과 같은 중국어 추향보어는 사물이 움직이는 추향을 나타내는 것이며 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’ 또한 ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 조사 ‘着’는 동작의 ‘진행’이나 ‘지속’을 뜻한다. 이를 다음 예문(66)을 통해서 확인할 수 있다.

66) a. 他把手里的书朝我扔过来了

그는 손에 들고 있던 책을 나한테 던져 버렸다.

b. 他开着电视睡着了

그는 티비를 틀어 놓고 잠이 들었다.

먼저, 예문(66a)은 중국어 추향보어 ‘过来’가 동사 ‘扔(던지다)’ 뒤에 결합하여 쓰인 문장이다. 여기서 중국어 추향보어 ‘过来’는 그 사람의 ‘던지는 행동’에 의해 책이 내가 있는 곳으로 움직이는 추향을 나타내는 역할을 한다. 또한 예문(66b)에서는 중국어 조사 ‘着’가 동사 ‘开(틀다)’에 후행하여 ‘트는 동작’이 완전히 끝나고 그 결과가 지속됨을 의미한다.

39) 중국어 추향보어 ‘过来’는 ‘이 쪽으로 온다’의 뜻을 가지고 있다.

이처럼, ‘光’, ‘完’, ‘掉’, ‘住’ 등과 같은 중국어 결과보어, ‘过来’, ‘起来’, ‘出’, ‘下来’, ‘回来’ 등과 같은 추향보어 또한 중국어 조사 ‘着’는 주로 ‘행동의 완료’ 혹은 ‘결과의 지속’이라는 의미를 나타낸다. 이러한 의미적 특징은 앞서 살펴보았던 한국어 완료상 보조용언 구성의 상적 의미와 대응된다고 볼 수 있다. 그러나 중국어 결과보어, 추향보어 그리고 조사 ‘着’에 있어서 특별히 한국어 완료상 보조용언 구성과 대응되는 양태적 의미는 발견하지 못하였다.

Ⅲ. 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성 이해 및 사용 양상

언어 사용의 관점에서 하나의 문법 항목에 대해서 습득한다는 것은 해당 문법 항목의 형태 및 의미를 이해하고 그것이 사용되는 담화 상황에 맞게 사용할 수 있다는 것을 의미한다. 이에 따라 의사소통 능력을 중요시하는 언어 교육에서 문법 교육을 실시할 때 형태, 의미, 사용 세 가지를 필수적으로 다루어야 할 내용 요소로 강조해 왔다. (Larsen-Freeman, 1991) 또한 홍혜란(2021)에서는 외국인을 대상으로 하는 한국어 문법 교육에서도 이와 큰 이견 없이 방향을 같이 하고 있다고 하였다. 따라서 외국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상을 고찰할 때도 해당 완료상 보조용언 구성의 형태, 의미 그리고 사용 세 가지로 나누어 살펴봐야 한다고 할 수 있다. 이 장에서 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성 이해 및 사용 양상을 고찰할 때 먼저 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상을 살펴보고 그 다음에 학습자의 완료상 보조용언 구성의 사용 양상에 대해서 고찰하고자 한다.

그동안 제2언어 습득에 관한 많은 연구에서 숙달도가 학습자의 습득 양상에 영향을 미치는 유력한 변인이라고 언급되었다. 본고에서도 숙달도를 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상에 영향을 미치는 변인으로 삼기로 하였다. 그렇지만 본고는 중국 국내 대학에서 한국어를 전공으로 공부하는 학습자를 위한 연구로서 일부 대학생들이 아직 한국어능력시험(TOPIK)을 응시한 적이 없으므로 시험 성적으로 숙달도의 등급을 나누지 못한다는 점을 고려하여 학년을 숙달도의 등급을 구분하는 기준으로 삼고자 한다⁴⁰. 그리고 학년이라는 변인

40) 그동안 한국어교육에서 한국어능력 시험(TOPIK)의 성적에 따라 숙달도의 등급을 초급, 중급, 고급으로 나누어 학습자의 한국어 습득 양상을 고찰하는 연구가 많이 이루어졌다. 그러나 중국 국내 대학교에서 한국어를 전공하는 학습자를 위한 연구에서는 학년을 숙달도의 등급을 구분하는 기준으로 세우는 경우도 많이 있었다. 예를 들면 쑤궈쑤

이 학습자의 이해 및 사용 양상에 어떠한 영향을 주는지를 알아보기 위해 학년에 따라 중국인 한국어 학습자들이 번역 테스트에서 해당 완료상 보조용언 구성을 어떻게 사용하고 있는지 또한 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률에 있어서 어떠한 차이를 보이는지를 살펴보고자 한다.

그리고 앞서 II장에서 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성은 통사적 및 의미적 특징에 있어서 유사한 점이 많지만 차이가 있는 것으로 확인되었다. 이에 본고에서는 완료상 보조용언 구성별 중국인 한국어 학습자의 이들에 대한 이해 및 사용에 있어서 다양한 양상을 보일 것으로 예측된다. 따라서 완료상 보조용언 구성의 유형이라는 변인이 학습자의 이해 및 사용 양상에 어떠한 영향을 미치는지를 고찰하기 위해 완료상 보조용언 구성별 학습자의 번역 테스트에서 해당 완료상 보조용언 구성의 사용 양상 또한 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률에 있어서 어떠한 차이가 나타났는지에 대해서 살펴보고자 한다.

이상의 논의를 바탕으로 본고의 연구문제 2를 다시 아래와 같이 세분화할 수 있다.

2. 학년 및 완료상 보조용언 구성별 중국인 한국어 학습자들이 한국어 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용에 있어서 어떠한 양상을 보이는가?

2-1 학년 및 완료상 보조용언 구성별 중국인 한국어 학습자가 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상에 어떠한 차이를 보이는가? 이 두 가지 특징에 대한 이해 양상 간에 어떠한 상관관계를 보이는가?

2-2 학년 및 완료상 보조용언 구성별 중국인 한국어 학습자가 완료상 보조용언 구성의 사용 양상에 있어서 어떠한 차이를 보이는가?

완와짜(2013), 강위에(2015), 김선주(2019), 진영하(2022) 등 있다.

2-3 학습자 완료상 보조용언 구성의 이해 양상 및 사용 양상 간에 어떠한 상관관계를 보이는가?

1. 실험 대상 및 방법

1.1 실험 대상

본고에서는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 하여 이들의 한국어 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용 양상을 고찰하고자 한다. 또한 학년이라는 변인이 학습자의 이해 및 사용 양상에 어떠한 영향을 미치는지를 알아보기 위해 중국 국내에 있는 산둥대학교, 연변대학교, 대련외국어대학교, 천진외국어대학교, 사천외국어대학교, 상해외국어대학교, 천진사범대학교, 난징사범대학교 총 8개 대학교의 2학년, 3학년, 4학년을 마친 한국어 전공 학습자를 실험 대상으로 삼아 설문조사를 진행하였다. 앞서도 언급하였듯이 본고에서 학습자의 숙달도 등급을 학년으로 구분하는 이유는 본 연구에 참여한 4학년 학습자가 모두 한국어능력시험(TOPIK)에 응시하여 고급 자격증을 소지하고 있으나 2학년, 3학년 학습자 중에 아직 TOPIK 시험에 응시한 적이 없는 학습자가 많아 TOPIK 시험 성적으로 숙달도 등급을 확인하는 것이 쉽지 않기 때문이다. 또한 이 8개 대학교의 한국어학과에서는 『대학한국어』, 『한국어』, 『기초한국어』 『연세한국어』 등 한국어 교재가 많이 사용되고 있다. 이 교재들에 대한 분석과 개별 학습자의 사후 인터뷰를 통해 본고에서 연구대상으로 삼고 있는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’에 대한 교수·학습은 보통 2학년이 끝날 때까지 모두 마치는 것을 확인할 수 있었다. 이에 본 연구에 참여한 2학년, 3학년, 4학년 학습자들은 모두 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 대해 학습하였다고 할 수 있다.

또한 학습자 목표어의 습득 양상에 영향을 미칠 수 있는 또 다른 중요한 변인인 ‘학습 환경’ 요소를 통제하기 위해 본 실험에서 수집된 학습

자 응답 자료에서 한국 거주 경험이 1년 이상인 학습자의 설문지 자료를 제외하였다. 그리고 응답 시간이나 사전 사용 등 원인으로 무효로 판단된 개별 설문지 자료를 제외한 다음에 2학년 33명, 3학년 40명, 4학년 32명 총 105명 학습자의 응답 자료를 최종 분석 대상으로 삼기로 하였다. 한편, 한국어 모어 화자의 완료상 보조용언 구성의 실제 사용 양상과 대조하기 위해 40명의 한국어 모어 화자에게도 설문조사를 진행하였다. 구체적인 참여자의 정보는 아래 표와 같이 제시한다.

[표Ⅲ-1] 실험 참여자 정보

학년	중국인 한국어 학습자			한국어 모어 화자
	2학년	3학년	4학년	X
인원수(남:녀)	33(2:31)	40(1:39)	32(2:30)	40(15:25)
나이(평균)	20.2	21.7	22.6	20대
유학 경험	무	1년 이하	1년 이하	X

1.2 실험 도구 및 문항 설정

(1) 이해·사용 양상 측정 도구 개발

본고에서 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 양상을 고찰하기 위해 이를 다시 완료상 보조용언 구성의 통사적과 의미적 특징에 대한 이해 양상 두 가지로 나누어 살펴보기로 하였다. 따라서 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상을 각각 측정할 수 있는 테스트를 구성하여야 한다.

선행연구 검토를 통해 그동안 진행되어 왔던 연구들은 주로 두 가지 방법으로 외국인 한국어 학습자의 보조용언 구성 사용 양상을 고찰하였다는 것을 알 수 있었다. 첫 번째는 말뭉치 자료를 분석하는 것이다. 여기서 말뭉치 자료는 또 다시 일정한 작문 주제를 학습자들에게 과제로 주고 학습자의 자유 작문 자료를 주제별로 수집하여 말뭉치를 구축하는 것, 학습자들이 한국어 중간시험이나 기말시험에서 산출하는 말하기와

쓰기 자료를 수집하여 말뭉치를 구축하는 것, 그리고 기존 국립국어원에서 구축한 문어 말뭉치 자료 세 가지로 나눌 수 있다. (이영, 2006; 최해주, 2006; 김영주, 2010; 우동택, 2017; 최영·왕정, 2018; 김보경, 2020; TANG JIAYI, 2020, 윤종원, 2021 등) 두 번째는 번역 테스트, 문장정오 판단 테스트, 선다형 테스트 그리고 빈칸 채우기 테스트 등 유형으로 구성된 문법성 판단 테스트 설문조사를 실시하여 학습자의 습득 양상을 고찰하는 것이다. (이소연, 2012; 이승민, 2013; 최영, 2014; 고옥빙, 2017 등)

학습자의 자유 작문 자료로 구축된 말뭉치를 분석하는 것은 사용 빈도 또한 오류 양상과 같은 학습자가 실제 목표 언어를 사용하는 능력을 알아볼 수 있다는 장점을 가지고 있다. 그러나 초급, 중급, 고급을 막론하고 대부분 외국인 한국어 학습자들이 집중적으로 사용하고 있는 ‘-고 있다’, ‘-어 주다’, ‘-지 않다’, ‘-어야 하다’ 그리고 ‘-고 싶다’⁴¹⁾ 등 보조용언 구성과 달리 본고에서 살펴보고자 하는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 외국인 한국어 학습자 사이에 사용 빈도가 그리 높지 않은 보조용언 구성들이다. 따라서 구축된 말뭉치 자료에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 사용 양상이 충분히 관찰되지 않는다면 연구자는 학습자들이 이 다섯 가지 보조용언 구성을 잘 모르고 있는지 아니면 주어진 주제로 작문할 때 적합한 사용할 기회가 없었는지를 판단하기 어렵다는 한계점이 있다. 한편, 김영주 외(2012)에 의하면 학습자의 전체적인 한국어 습득 정도를 그룹핑하여 등급별로 나누는 한국어능력시험(TOPIK)과 달리 문법성 판단 테스트는 학습자의 한국어 개별 문법 항목에 대한 습득 차이를 보여줄 수 있다는 특징을 지니고 있다. 달리 말하자면 문장정오 판단 테스트, 선다형 테스트, 번역 테스트, 빈칸 채우기 테스트 등 유형으로 구성된 문법성 판단 테스트 설문조사는 유도적으로 학습자의 한국어 특정 문법 항목에 대한 습득 양상을 측정하

41) 최영(2014)에 의하면 이들이 ‘-고 있다’, ‘-어 주다’, ‘-지 않다’, ‘-어야 하다’, ‘-고 싶다’의 순으로 중국인 한국어 학습자가 자주 사용하는 보조용언 구성인 것을 알 수 있다.

는 데에 효율성이 높은 방법이라고 할 수 있다. 그렇지만 이와 같은 장점을 가지고 있는 문법성 판단 테스트는 그동안 많은 제2언어 습득 연구에서 유용한 평가 도구로 제작·활용되어 왔음에도 불구하고 그 신뢰도 및 타당도에 대해 여전히 여러 가지 이견이 제기되고 있다. 예를 들면 Ellis, R(1991)에서는 문법성 판단 테스트에서 학습자가 불확정적인 것을 다루는 방식에 문제가 있음을 지적하였다. 즉, 학습자가 문법성 판단 테스트의 답안에 확신이 서지 않았을 때 다양한 전략을 사용하는 경향이 있다. 이는 문법성 판단 테스트의 데이터 결과의 일관성을 떨어지게 할 수 있다고 주장하였다. 그리고 Davies와 Kaplan(1998)에서도 문법성 판단 테스트가 갖고 있는 문제점의 하나로 일관성의 결여로 언급하였다. 이는 피험자의 개인적 요인이라고 하면 테스트 자체의 요인은 예를 들면 테스트 양식(문어/구어), 문장 배열 순서, 문장이 제시되는 문맥, 과제 자극 유형(정문/비문), 시간 제약 유무 등도 문법성 판단 테스트의 신뢰도와 타당도에 영향을 미칠 수 있다고 주장하는 연구들이 많았다. (Ellis, R, 2004; 2005; 2009; Tan & Nor Izzati, 2015, Gutiérrez,2013 등)

본고에서는 문법성 판단 테스트를 이용하여 한국어 모어 화자와 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상을 고찰하기로 하였다. 또한 문장정오 판단 테스트로 한국어 모어 화자와 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해 양상을, 선다형 테스트로 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 양상을 살펴보고자 한다⁴²⁾. 뿐만 아니라 완료상 보조용언 구성의 사용 양상을 살펴보기 위해 중국인 한국어 학습자에게는 번역 테스트를 추가로 요구하였다. 그리고 앞서 언급하였던 문법성 판단 테스트의 신뢰성과 타당성이 떨어질 가능성을 최대한 해소하기 위해 일정한 규모를 가진 중국인 한국어 학습자와 한국어 모어 화자를 구하여 실험을 실시하였다. 또한 실제 테스트 문항을 구성할 때도 신뢰성 및 타당성 문제를 감안하여 가능한 한 합리적인 설문조사를 만들어 낼 수 있도록 노력하였다. 예를 들면 문장정오 판단 테스트를 설계할 때 피험자들이 연구자가

42) 여기서 문법성 판단 테스트 문항의 유형에 대한 분류는 김호정(2018)을 참고하였다.

테스트하고자 하는 문법 사항에 의해서가 아닌 다른 요소에 의한 반응을 배제하기 위해 테스트 문항 내의 어휘 난이도, 통사 구조, 문장 길이 등을 통제하여 간단하고 균형적으로 조절하였다. 또한 본 실험에서 측정하고자 하는 문법 항목에 대해 피험자들이 눈치를 채지 못하도록 충분한 수의 방해 문항을 제공하며 실험 문항들과 무작위 순으로 제시하였다⁴³⁾. 또한 선다형 테스트의 경우 5지 선다형 문항으로 구성하였다. 5개의 선택 문항 중에 하나는 정답이고 하나는 ‘잘 모르겠다’이다. 이는 학습자가 해당 문항을 잘 모르면서도 응답하는 것을 피하기 위해서다. 그리고 나머지 세 개의 선택 문항은 본 연구에서 고찰하고자 하는 다른 완료상 보조용언 구성으로 설정하였다. 또한 선다형 테스트에서 사용된 모든 문항은 피험자들에게 익숙한 대화 주제, 쉬운 어휘와 문법으로 구성되었으며 이는 문장정오 판단 테스트에서 나타난 어휘와 문법, 그리고 주제의 난이도와 동일하게 설정하였다. 뿐만 아니라 선다형 테스트보다 문장정오 판단 테스트를 먼저 제시하고 피험자들은 앞에서부터 뒤로 순차적으로 설문 문제를 풀게 하며 서로 관련이 있는 문항을 확인하기 위해 앞으로 되돌아가지 못하도록 하였다.

(2) 실험 문항 설정 및 타당도 검증

남주연(2012)에서 문법성 판단 테스트를 설계할 때 문항 선정, 문제 개발, 모어 화자 검증, 문제 수정, 외국인 학습자 예비 실험 등의 단계를 거쳐야 한다고 하였다. 이에 의해 먼저 본 실험에서 번역 테스트, 문장정오 판단 테스트 그리고 선다형 테스트에 나타난 문항들은 모두 <표준국어대사전>, 국립국어원 말뭉치 자료, 한국어 교재 그리고 완료상 보조용언 구성에 관한 선행연구들을 참고하여 개발하였다. 그리고 문장정오 판단 테스트의 경우, 총 42개의 문항이 출제되었고 그 중에서 완료상 보조용언 구성과 관련된 문항은 35개이며(정문: 14개, 비문: 21개) 나머지 7개의 문항은 한국어의 다른 문법 범주, 예를 들어 인용, 높임법, 시제,

43) 이는 김영주 외, (2012); Lee 외 2인, (2009, 2010)를 참고하였다.

조사, 피동 등과 관련된 방해 문항으로 설정하였다. 또한 선다형 테스트는 총 23개의 문항이 출제되었으며 번역 테스트는 10개의 문항으로 구성되었다.

그리고 설문지 문항 설계의 적합성을 확인하기 위해 국어교육과 한국어교육 전공자 4명에게 검토를 의뢰하였으며 받아온 피드백을 참고하여 1차적으로 테스트 문항을 수정하였다. 또한 본실험을 실시하기 전에 테스트 문항의 타당성과 난이도를 검증하고 설문지 작성의 소요 시간 등 문제를 미리 파악하기 위해 중국인 한국어 학습자와 한국어 모어 화자 각각 16명을 대상으로 예비실험을 진행하였다. 예비실험에 참여한 중국인 한국어 학습자 중에서 3명은 TOPIK 시험 중급 자격증을 소지하고 있고 나머지 13명은 고급 자격증을 가지고 있다. 또한 한국어 모어 화자 중에서 4명은 학부생이고 6명은 대학원생이며 나머지 6명은 직장인이었다. 예비실험이 끝난 후에 테스트 문항에 어려운 단어나 문법이 있는지, 이해하지 못하는 점이 있는지 등에 대해 일부 참여자들에게 인터뷰를 진행하였으며 예비실험에서 수집된 피험자의 응답 자료를 근거로 하여 2차적으로 설문지 문항을 수정하는 과정을 거쳤다. 최종적으로 확보된 문법성 판단 테스트 문항의 예시는 다음과 같이 제시하였으며 전체 테스트는 부록에 첨가하였다.

[번역 테스트 문항 예시]

❖ 다음 중국어 문장들을 한국어로 번역해 주세요.

我好不容易记起那个人的名字

弟弟把我最喜欢的饼干都吃光了

明天可能没时间去超市，你提前买好要吃的东西吧

[문장정오 판단 테스트 문항 예시]

❖ 다음 문장들을 읽고 맞으면 “O”, 어색하면 “X”를 표시해 주세요.

보내주신 물건들을 잘 받았어 놓습니다.

할인 행사 기간이 끝나고 말았습니다.

그는 결국 도망가지 못하고 경찰에게 잡았다.

그는 너무 화가 나서 회의 중에 나가 버렸다.

[선다형 테스트 문항 예시]

❖ 다음 문장이나 대화를 읽고 ()에 들어갈 가장 알맞은 답을 골라 주십시오. 잘 모르는 경우 사진을 이용하지 마시고 ‘잘 모르겠다’를 선택하십시오.

영희: 철수 씨랑 어떻게 사귀게 됐어?

수지: 나는 그 사람이 회사에서 아무리 많은 스트레스를 받아도 항상 잘 () 열심히 일하는 데에 매력을 느껴서 먼저 고백했어.

A. 참고 말고

B. 참아 내고

C. 참아 놓고

D. 참아 두고

E. 잘 모르겠다

1.3 실험 절차 및 자료 분석

(1) 실험 절차

앞서 언급하였듯이 예비실험을 먼저 실시하고 실험 결과를 근거로 하여 설문지 문항을 수정하였다. 설문지의 수정 작업이 완료된 후에 본 실험은 중국 대학에서 한국어를 전공하는 학습자를 대상으로 7월 18일부터 7월 26일까지 약 1주일 동안 진행되었으며 한국어 모어 화자를 대상으로 7월 18일부터 7월 20일까지 약 3일 동안 실시되었다. 중국인 한국어 학습자들은 问卷星라는 중국 설문지 사이트를, 한국어 모어 화자들은 Google 설문지 사이트를 통해서 실험에 참여하게 하였다. 또한 학습자의 평균

응답 시간은 39분이었으며 한국어 모어 화자의 평균 응답 시간은 10분이었다. 그리고 본 실험에서 추첨을 통해 일부 참여자에게 한화 5천원에서 만원까지에 해당되는 사례비를 지급하였다.

(2) 평가 방법 및 기술

본고에서는 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상을 고찰하는 것을 목적으로 삼고 있다. 따라서 설문지에서 설정한 10개의 번역 테스트 문항의 경우, 연구자는 각 문항당 1점으로 매기고 다른 문장 성분의 사용과 상관없이 주로 학습자들이 완료상 보조용언 구성을 사용하는지 또한 사용한다면 정확하게 사용할 수 있는지를 살펴보기로 하였다. 그리고 본 연구에서 총 42개의 문장정오 판단 테스트 문항이 출제되었는데 7개의 방해 문항을 제외하고 나머지 35개의 완료상 보조용언 구성과 관련된 문항에 각 문항당 배점 1점을 주기로 하였다. 또한 선다형 테스트의 경우, 총 23개의 문항에 대해 각 문항당 1점으로 매기고 선다형 테스트와 문장정오 판단 테스트의 총점은 각각 23점과 35점이다. 따라서 본 실험에서 중국인 한국어 학습자의 만점은 68점, 한국어 모어 화자의 만점은 58점으로 계산하였다. 채점의 기준에 있어, 먼저, 번역 테스트의 경우, 완료상 보조용언 구성을 사용하고자 하는 의지를 보일 뿐만 아니라 정확하게 사용할 수 있는 학습자에게만 1점을 주기로 하였다. 그리고 문장정오 판단 테스트의 경우, 대부분 문항에 대한 한국어 모어 화자의 응답은 연구자가 기대했던 것과 95% 이상 일치한 것으로 나타났다. 또한 선다형 테스트의 경우, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’ 및 ‘-어 두다’의 구분과 관련된 2개의 문항을⁴⁴⁾ 제외하고 나머지 문항들에 대한 한국어 모어 화자의 응답은 모두 연구자가 기대했던 것과 97.5% 이상 일치하였다. 따라서 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 경우 해당 문항에서 연구자가 설정한 정답만을 정답으로 처리하였다.

44) 설문지 결과 및 사후 인터뷰를 통해 한국어 모어 화자 사이에서도 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’를 잘 구분하지 않고 바꿔 사용하는 경향이 있다는 것을 알 수 있었다.

(3) 자료 분석 방법

우선, 중국인 한국어 학습자를 대상으로 问卷星라는 중국 설문지 사이트(<https://www.wjx.cn>)를 통해 설문조사를 진행하였으며 한국어 모어 화자를 대상으로 구글 설문지 사이트 (<https://docs.google.com/forms>)를 통해서 설문조사를 실시하였다. 또한 설문조사를 통해 수집된 자료는 통계 프로그램 IBM SPSS 26으로 분석하였다.

앞서 제시된 연구문제 2와 같이 본 연구에서는 학년 및 완료상 보조용언 구성의 유형 두 가지 변인이 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상에 어떠한 영향을 미치는지에 대해서 고찰하기로 하였다. 이에 따라 수집된 데이터 자료를 분석하였을 때, 먼저 학년 및 완료상 보조용언 구성별 학습자의 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률에 차이가 있는지를 살펴보았다. 그 다음에 번역 테스트를 통해 드러난 학습자의 완료상 보조용언 구성의 사용 양상에 대해서 고찰하였다. 완료상 보조용언 구성별로 학습자의 해당 테스트 문항의 정답률을 분석하였을 때 먼저 전체를 학년별로 세 집단으로 나누고 그 다음에 각 집단을 다시 완료상 보조용언 구성의 유형에 따라 분리하였다. 또한 각 집단에서 완료상 보조용언 구성에 따른 정답률의 평균 수치를 구하여 이들 간에 어떠한 차이가 있는지를 비교해 보았다. 그리고 차이를 보이는 경우, 사후분석을 통해 각 집단에서 어떠한 완료상 보조용언 구성에 의해 차이가 나타났는지를 알아보았다. 데이터를 분석하기 전에 사용할 통계 도구를 선정하기 위해 먼저 레빈 검정(Levene's Test)을 통해 변인에 의해 나누어진 각 집단의 등분산 검정을 실시하였다. 그 결과를 제시하면 아래 [표Ⅲ-2]와 같다.

[표Ⅲ-2] 변인에 따른 집단의 등분산 검정 결과

	레빈 검정 (Levene's Test)	충족 여부
--	--------------------------	----------

학년	문장정오 판단 테스트		L=1.936, p=0.150	충족
	선다형 테스트		L=0.046, p=0.955	충족
	번역 테스트		L=0.742, p=0.479	충족
완료상 보조용언 구성 유형	문장정오 판단 테스트	2학년	L=2.548, p=0.041	미충족
		3학년	L=1.743, p=0.142	충족
		4학년	L=2.917, p=0.023	미충족
		모어 화자	L=1.827, p=0.125	충족
	선다형 테스트	2학년	L=4.769, p=0.001	미충족
		3학년	L=1.607, p=0.174	충족
		4학년	L=0.427, p=0.789	충족
		모어 화자	L=25.377, p=0.000	미충족
	번역 테스트	2학년	L=8.057, p=0.000	미충족
		3학년	L=10.151, p=0.000	미충족
		4학년	L=2.621, p=0.037	미충족

본 연구에서는 피험자들을 학년에 따른 학습자 집단 세 개와 한국어 모어 화자 집단 하나, 총 네 개의 집단으로 나누었다. 변인에 따라 집단 간 정답률의 차이를 분석하였을 때, 등분산 검정의 유의확률 p값이 0.05를 초과하면 분산분석을 실시할 수 있다. 반면에 등분산 검정의 유의확률 p값이 0.05에 비해 모자라면 비모수검정을 통해서 데이터를 분석해야 한다. 위의 표에서 제시하였듯이 완료상 보조용언 구성별 2학년과 4학년 학습자 집단의 문장정오 판단 테스트의 정답률, 2학년 학습자와 한국어 모어 화자 집단의 선다형 테스트의 정답률, 학습자 집단이 번역 테스트에서 해당 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률은 등분산 가정이 충족되지 않았으나 그 외의 경우는 모두 등분산 가정이 충족된 것으로 나타났다. 따라서 본고에서는 등분산 가정이 충족되었을 경우에 일원 배치 분산분석(one-way ANOVA)을 진행하였으며 분산분석의 결과에 따라 집단 간의 차이가 유의하게 나타났을 때, 쉘페 사후검정(Scheffe Test)을 실시하였다. 반면에 등분산 가정이 충족되지 않았을 경우에는 비모수검정인 크루스칼-왈리스 검정(Kruskal-Wallis Test)을 실시하였으며 결과에 따라 집단 간에 유의미한 차이를 보였을 때, 본페러니 사후검정(Bonferroni Test)을 진행하였다.

2. 실험 결과

본고에서는 중국인 한국어 학습자가 완료상 보조용언 구성을 어떻게 이해하고 사용하고 있는지에 대해서 알아보려고 한다. 이를 위해 번역 테스트, 문장정오 판단 테스트 그리고 선다형 테스트로 구성된 설문조사를 실시하였다. 우선, 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트로 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상을 살펴보고자 한다.

2.1 학습자의 완료상 보조용언 구성 이해 양상

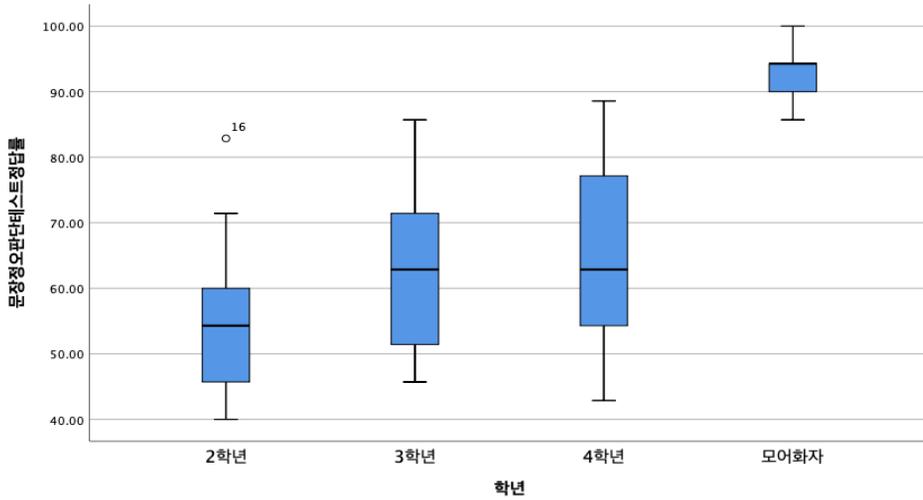
(1) 학년 및 보조용언 구성별 통사적 특징의 이해 양상

① 학년별 통사적 특징에 대한 이해 양상

우선, 이 절에서는 학년에 따라 학습자의 완료상 보조용언 구성 통사적 특징에 대한 이해 양상에 어떠한 차이가 나타났는지를 알아보려고 한다. 따라서 2학년 학습자, 3학년 학습자, 4학년 학습자 그리고 한국어 모어 화자 네 집단을 대상으로 이들의 전체 문장정오 테스트 문항의 정답률을 비교해 보았다. 집단에 따른 정답률 결과는 다음 [표Ⅲ-3]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-3] 학년에 따른 전체 문장정오 판단 테스트의 평균 정답률

집단	N	평균	표준화 편차	평균에 대한 95% 신뢰구간		최솟값	최댓값
				하한	상한		
2학년	33	55.07%	0.101	0.515	0.586	40.00%	82.86%
3학년	40	62.21%	0.114	0.586	0.659	45.71%	85.71%
4학년	32	64.91%	0.133	0.601	0.697	42.86%	88.57%
모어화자	40	92.57%	0.030	0.916	0.935	85.71%	100.00%



[그림Ⅲ-1] 집단별 전체 문장정오 판단 테스트 정답률 비교

위에서 보였듯이 중국인 한국어 학습자 집단의 경우, 2학년 학습자의 평균 정답률은 55.07%로 나타났고 3학년 학습자의 평균 정답률은 62.21%로 나타났으며 4학년 학습자의 평균 정답률은 64.91%로 나타났다. 이에 학년이 올라가면서 학습자의 문장정오 판단 테스트의 정답률도 높아진다는 것을 알 수 있다. 한편, 한국어 모어 화자 집단의 평균 정답률은 92.57%로 측정되어 학습자 집단의 평균 정답률에 비해 현저히 높은 것으로 보였다. 학습자 집단 간 정답률의 차이는 유의미한지를 확인하기 위해 학년을 독립 변수로, 전체 문장정오 판단 테스트의 정답률을 종속 변수로 하여 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)를 실시하였는데 그 결과는 아래 [표Ⅲ-4]와 같다.

[표Ⅲ-4] 학년별 전체 문장정오 판단 테스트 정답률의 분산분석 결과

	일원배치 분산분석(one-way ANOVA)				
	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
집단-간	1706.049	2	853.024	6.278	.003**
집단-내	13860.155	102	135.884		
전체	15566.204	104			

*p<0.05, **p<0.01

p값이 0.05 수준에서 유의하기에 학습자 집단 간에 문장정오 판단 테스트의 정답률에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다(p=0.003). 이어서 통계적으로 유의미한 차이가 나타난 집단을 찾아내기 위해 쉐페 사후검정(Scheffe Test)을 실시하였다. 그 결과는 아래 [표Ⅲ-5]와 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-5] 집단 간 전체 문장정오 판단 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과

	평균차이	표준화 오류	유의확률 p
2학년-3학년	-7.15%*	0.027	.037*
2학년-4학년	-9.85%*	0.029	.004**
3학년-4학년	-2.70%	0.028	.623

*p<0.05, **p<0.01

위의 표에서 제시하였듯이 전체 문장정오 판단 테스트의 정답률에 있어서 2학년과 3학년 학습자 집단(p=0.037) 또한 2학년과 4학년 학습자 집단(p=0.004) 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 그러나 3학년과 4학년 학습자 집단(p=0.623) 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 학년이라는 변인이 2학년과 3학년 학습자의 문장정오 판단 테스트의 정답률에 영향을 미친다고 할 수 있다. 즉, 2학년 학습자보다 3학년 학습자들이 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해도가 크게 향상되었다. 또한 정답률의 평균 수치로 보면 3학년 학습자에 비해 4학년 학습자의 통사적 특징에 대한 이해도도 향상되었으나 그 성장의 폭이 현저하지 않았다는 것을 알 수 있었다.

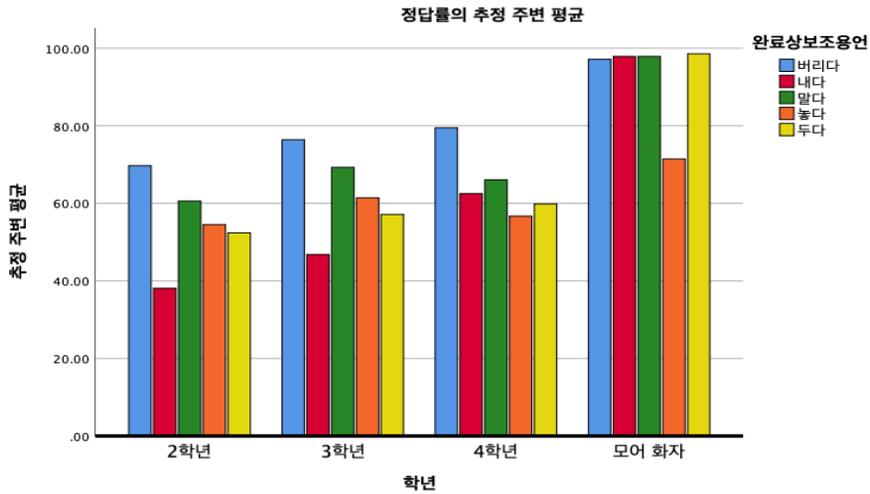
② 보조용언 구성별 통사적 특징에 대한 이해 양상

이어서 완료상 보조용언 구성별로 학습자의 통사적 특징에 대한 이해 양상에 어떠한 차이가 나타났는지를 고찰하고자 한다. 따라서 이 절에서는 2학년 학습자, 3학년 학습자, 4학년 학습자 그리고 한국어 모어 화자 네 집단에서 완료상 보조용언 구성에 따른 문장정오 판단 테스트 문항의

정답률에 차이를 보이는지 또한 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해 차이가 발생하는지에 대해서 살펴보았다. 먼저, 각 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 평균 정답률에 대한 기술통계 결과는 다음 [표Ⅲ-6]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-6] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 문장정오 판단 테스트 정답률에 대한 기술통계

		-어 버리다	-어 내다	-고 말다	-어 놓다	-어 두다
2학년 (N=33)	정답률	69.70%	38.10%	60.61%	54.54%	52.38%
	표준화 편차	0.188	0.219	0.217	0.136	0.166
3학년 (N=40)	정답률	76.43%	46.79%	69.29%	61.43%	57.14%
	표준화 편차	0.170	0.238	0.201	0.184	0.205
4학년 (N=32)	정답률	79.46%	62.50%	66.07%	56.70%	59.82%
	표준화 편차	0.178	0.261	0.204	0.168	0.222
모어 화자 (N=40)	정답률	97.14%	97.86%	97.86%	71.43%	98.57%
	표준화 편차	0.058	0.069	0.052	0.065	0.043



[그림 III-2] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 문장정오 판단 테스트 정답률

우선, 한국어 모어 화자의 경우, 71.43%로 가장 낮은 정답률을 보인 ‘-어 놓다’를 제외하고 나머지 네 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률은 모두 95% 이상으로 높았다. 그 중에서 ‘-어 내다’와 ‘-고 말다’의 정답률은 똑같이 97.86%로 나타났고 ‘-어 버리다’의 정답률은 97.14%로 조금 낮게 나타났으며 ‘-어 두다’는 98.57%로 가장 높은 정답률을 기록하였다. 학습자의 경우, 우선 2학년 학습자 집단에서는 ‘-어 내다’에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률은 38.10%로 가장 낮은 것으로 나타났다. 나머지 네 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률은 모두 50% 이상으로 나타났는데 그 중에서 ‘-어 버리다’의 정답률은 69.70%로 가장 높았고 ‘-고 말다’의 정답률은 60.61%로 그 뒤를 이었으며 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’의 정답률은 각각 54.54%, 52.38%로 비슷하게 나왔다. 그리고 3학년 학습자 집단에서 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률은 2학년 학습자 집단에서 각 완료상 보조용언 구성의 정답률과 비슷한 순위로 나왔다. 구체적으로 말하자면 3학년 학습자 집단에서도 ‘-어 버리다’에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률은 76.43%로 가장 높은 것으로 기록하였고 ‘-어 내다’에 관한 문장정오 판단 테스트

의 정답률이 46.79%로 가장 낮은 것으로 나타났다. 그리고 나머지 세 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률도 ‘-고 말다’>‘-어 놓다’>‘-어 두다’의 순으로 나타났다. 그 중에서 ‘-고 말다’와 ‘-어 놓다’의 정답률은 각각, 69.29%, 61.43%로 상대적으로 높은 60%대를 기록하였으며 ‘-어 두다’의 정답률은 57.14%로 조금 낮은 것으로 보였다. 4학년 학습자 집단의 경우, 2학년, 3학년 학습자 집단에서 ‘-어 버리다’의 정답률이 가장 높게 나타난 것과 마찬가지로 4학년 학습자 집단에서도 ‘-어 버리다’의 정답률은 79.46%로 가장 높았다. 한편, 앞서 두 집단에서 ‘-어 내다’가 가장 낮은 정답률을 보인 것과 달리, 4학년 학습자 집단에서는 ‘-어 놓다’의 정답률은 56.70%로 가장 낮은 것으로 나타났으며 ‘-어 내다’의 정답률은 62.50%로 60% 이상인 것으로 나타났다. 그리고 나머지 두 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률은 모두 50% 이상으로 기록하였는데 ‘-고 말다’의 정답률은 66.07%로 ‘-어 두다’의 정답률에 비해 높은 것으로 나타났으며 ‘-어 두다’는 59.82%로 상대적으로 낮은 정답률을 보였다.

이어서 완료상 보조용언 구성별 각 집단에서 문장정오 판단 테스트의 정답률에 나타난 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인하기 위해 각각 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)과 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis Test)을 실시하였다. 그 결과를 제시하면 다음 [표Ⅲ-7]과 같다.

[표Ⅲ-7] 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률 비교 결과

집단 구분	사례 수	자유도	통계량	유의확률 p값
2학년	165	4	39.830(H)	.000***
3학년	200	4	12.831(F)	.000***
4학년	160	4	20.668(H)	.000***
모어 화자	200	4	166.044(F)	.000***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위의 표에서 제시한 바와 같이 집단마다 유의확률 p값이 모두 0.000로

나타나 유의수준 0.05에 비해 훨씬 낮았다. 이를 통해 각 집단에서 완료상 보조용언 구성에 따른 문장정오 판단 테스트의 정답률이 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다는 것을 알 수 있었다. 이어서 구체적으로 각 집단에서 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해서 유의미한 차이가 일어난 것인지를 확인하기 위해 네 개 집단의 데이터에 대해 각각 쉐페(Scheffe Test)와 본페로니(Bonferroni Test) 사후분석을 실시하였다. 먼저, 본페로니(Bonferroni Test)를 통해 2학년 학습자 집단의 문장정오 테스트 정답률에 대한 사후분석을 실시한 결과는 다음 표와 같이 정리하였다.

[표Ⅲ-8] 2학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	본페로니 검정(Bonferroni Test) 결과		
	평균차이	표준오차	유의확률
버리다-내다	31.60%	11.484	.000***
버리다-말다	9.09%	11.484	.513
버리다-놓다	15.16%	11.484	.016*
버리다-두다	17.32%	11.484	.003**
내다-말다	-22.51%	11.484	.000***
내다-놓다	-16.44%	11.484	.035*
내다-두다	-14.28%	11.484	.132
말다-놓다	6.07%	11.484	1.000
말다-두다	8.23%	11.484	.999
놓다-두다	2.16%	11.484	1.000

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위에서 제시한 표를 보면 0.05의 유의 수준 하에 2학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률은 ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’ 또한 ‘-어 두다’에 비해 통계적으로 유의미하게 높았다는 것을 알 수 있었다. (-어 내다: p=0.000; -어 놓다: p=0.016; -어 두다: p=0.003) 한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’와 ‘-고 말다’의 정답률 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. (p=0.513) 즉, 수치로 비교하였을 때 ‘-어 버리다’의 정답률이 ‘-고 말다’보다 높았으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 따라서 2학년 학습자들이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-

어 두다'에 비해 '-어 버리다'의 통사적 특징에 대해 더 잘 이해하고 있다고 할 수 있다. 하지만 '-고 말다'와 비교하였을 때는 학습자들이 '-어 버리다'의 통사적 특징에 대한 이해도가 더 높다고 쉽게 단언할 수 없다. 또한 완료상 보조용언 구성 '-어 내다'의 경우, '-어 버리다'뿐만 아니라 '-고 말다' 그리고 '-어 놓다'와 비교하였을 때도 해당 문장정오 판단 테스트의 정답률이 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. (-고 말다: $p=0.000$, -어 놓다: $p=0.035$) 그리고 수치상으로 '-어 내다'의 정답률이 '-어 두다'보다 낮은 것으로 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. ($p=0.132$) 이에 따라 2학년 학습자들이 완료상 보조용언 구성 '-어 내다'의 통사적 특징에 대한 이해도는 '-어 버리다', '-고 말다', '-어 놓다'에 비해 떨어진다고 할 수 있으나, '-어 두다'와 비교할 때에는 학습자들이 '-어 두다'를 더 잘 이해하고 있다고 판단을 내리는 것은 어렵다. 그리고 완료상 보조용언 구성 '-고 말다'의 경우, 수치상으로 보았을 때 '-고 말다'의 정답률이 '-어 놓다'와 '-어 두다'에 비해 모두 높은 것으로 나타났다. 그러나 이러한 차이는 유의확률로 보면 (-어 놓다: $p=1.000$, -어 두다: $p=0.999$) 통계적으로 유의미하지 않았다는 것을 알 수 있다. 마지막으로 완료상 보조용언 구성 '-어 놓다'의 정답률도 수치상으로 '-어 두다'보다 높았으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. ($p=1.000$) 따라서 2학년 학습자 집단에서 '-고 말다', '-어 놓다', '-어 두다' 세 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해에 어떠한 차이가 존재하는지를 확인하기 어렵다고 하겠다.

이어서 3학년 학습자 집단에서 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해서 유의미한 차이가 일어난 것인지를 찾아내고자 한다. 이를 위해 3학년 학습자 집단의 데이터에 대해 쉐페 검정(Scheffe Test)를 통해 사후분석을 진행하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-9]와 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-9] 3학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	쉐페 검정(Scheffe Test) 결과		
	평균차이	표준화 오류	유의확률
버리다-내다	29.64%*	4.486	.000***
버리다-말다	7.14%	4.486	.639
버리다-놓다	15.00%*	4.486	.027*
버리다-두다	19.29%*	4.486	.001**
내다-말다	-22.50%*	4.486	.000***
내다-놓다	-14.64%*	4.486	.034*
내다-두다	-10.35%	4.486	.259
말다-놓다	7.86%	4.486	.548
말다-두다	12.15%	4.486	.124
놓다-두다	4.29%	4.486	.922

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위에서 제시하였듯이 2학년 학습자 집단과 마찬가지로 3학년 학습자 집단에서도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률은 ‘-고 말다’를 제외한 다른 세 가지 완료상 보조용언 구성에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. (-어 내다: p=0.000, -어 놓다: p=0.027, -어 두다: p=0.001). 한편, 평균 차이의 수치로 보았을 때 ‘-어 버리다’의 정답률은 ‘-고 말다’보다 높았지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다는 것을 알 수 있었다. (p=0.639) 이에 3학년 학습자도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’에 비해 ‘-어 버리다’의 통사적 특징에 대해서 더욱 잘 이해하고 있다고 할 수 있다. 그러나 ‘-고 말다’와 ‘-어 버리다’와 비교하였을 때는 3학년 학습자들이 ‘-고 말다’의 통사적 특징에 대한 이해도가 더욱 낮다고 판단을 내리는 것은 어렵다. 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 경우, 2학년 학습자 집단과 마찬가지로 3학년 학습자 집단에서도 ‘-어 내다’는 앞서 이미 확인된 ‘-어 버리다’뿐만 아니라 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’에 비해 해당 문장정오 판단 테스트의 정답률이 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났으며 (-고 말다: p=0.000, -어 놓다: p=0.034) ‘-어 두다’의 정답률과 비교하였을 때는 통계적으로 유의미한 차이를 보이

지 않았다. 즉, 수치상으로 보았을 때 ‘-어 내다’의 정답률이 ‘-어 두다’보다 낮게 나타났지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다(p=0.259). 따라서 3학년 학습자 집단에서도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 통사적 특징에 대한 이해도는 ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’에 비해 떨어진다고 할 수 있지만 ‘-어 두다’와 비교하였을 때는 학습자들이 ‘-어 두다’를 더 잘 이해하고 있다고 판단을 내리기 쉽지 않다. 그 다음에 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 경우, 2학년 학습자 집단에서 보이는 바와 같이 수치상으로 보았을 때 ‘-고 말다’의 정답률이 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’보다 높게 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. (-어 놓다: p=0.548, -어 두다: p=0.124) 마지막으로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 정답률도 수치상으로 보았을 때 ‘-어 두다’에 비해 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. (p=0.922) 따라서 3학년 학습자 집단에서도 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 세 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해 양상에 구체적으로 어떠한 차이를 보였는지를 확인할 수 없었다.

다음으로 4학년 학습자 집단에서 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해서 유의미한 차이가 발생한 것인지를 살펴보기 위해 4학년 학습자 집단의 데이터에 대해 본페로니 검정(Bonferroni Test)를 통해 사후분석을 진행하였는데 그 결과를 제시하면 다음과 같다.

[표Ⅲ-10] 4학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	본페로니 검정(Bonferroni Test) 결과		
	평균차이	표준화 오류	유의확률
버리다-내다	16.96%	5.580	.029*
버리다-말다	13.39%	4.787	.139
버리다-놓다	22.76%	4.323	.000***
버리다-두다	19.64%	5.025	.003**
내다-말다	-3.57%	5.861	1.000
내다-놓다	5.80%	5.489	1.000
내다-두다	2.68%	6.057	1.000
말다-놓다	9.37%	4.680	.905

말다-두다	6.25%	5.335	1.000
놓다-두다	-3.12%	4.924	1.000

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위의 표에서 제시한 것과 같이 4학년 학습자 집단에서도 앞서 두 집단과 마찬가지로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 정답률은 ‘-고 말다’를 제외한 다른 세 가지 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 보였다. (-어 내다: p=0.029, -어 놓다: p=0.000, -어 두다: p=0.003). 한편, ‘-어 버리다’와 ‘-고 말다’에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률 간에는 유의미한 차이가 보이지 않았다. 다시 말해, ‘-어 버리다’의 정답률이 ‘-고 말다’에 비해 수치상으로 높게 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. (p=0.139) 이에 4학년 학습자도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’에 비해 ‘-어 버리다’의 통사적 특징에 대해 더 잘 이해하고 있다고 할 수 있지만 ‘-고 말다’와 비교하였을 때는 학습자들이 ‘-어 버리다’의 통사적 특징에 대한 이해도가 더 높다고 쉽게 단언할 수 없다. 또한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 경우 우선, 4학년 학습자 집단에서 정답률 평균 차이의 수치를 비교해 보았을 때, 2학년, 3학년 학습자 집단과 같이 ‘-어 내다’의 정답률이 ‘-고 말다’보다 낮은 것으로 나타났는데 앞서 두 집단과 달리 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’에 비해 ‘-어 내다’의 정답률은 상대적으로 높은 것으로 보였다. 그렇지만 이러한 차이는 유의확률 p값으로 보았을 때 모두 통계적으로 유의미하지 않았다. (-고 말다, -어 놓다, -어 두다: p=1.000) 따라서 4학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’와 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’의 통사적 특징에 대한 이해 양상의 차이를 파악하기 어렵다고 하겠다. 그리고 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’의 경우, 앞서 두 집단과 마찬가지로 4학년 학습자 집단에서도 ‘-고 말다’의 정답률이 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았으나(-어 놓다: p=0.905, -어 두다: p=1.000) 수치상으로 보았을 때 ‘-고 말다’의 정답률이 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’에 비해 높은

것으로 보였다. 마지막으로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 경우, ‘-어 두다’의 정답률과 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다 ($p=1.000$)는 점을 앞서 두 집단과 마찬가지로 수치상으로 보았을 때 ‘-어 놓다’의 정답률은 ‘-어 두다’보다 낮게 나타났다. 이에 따라 4학년 학습자 집단에서는 ‘-어 버리다’를 제외하고 나머지 네 가지 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 통사적 특징에 대한 이해 양상의 차이를 확인하기 쉽지 않다고 하겠다.

마지막으로 한국어 모어 화자 집단에서 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해서 유의미한 차이가 일어난 것인지를 고찰하고자 한다. 이를 위해 모어 화자 집단의 데이터에 대해 쉐페 검정(Scheffe Test)을 통해서 사후분석을 실시하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-11]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-11] 모어 화자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	쉐페 검정(Scheffe Test) 결과		
	평균차이	표준화 오류	유의확률
버리다-내다	0.72%	1.298	.990
버리다-말다	0.72%	1.298	.990
버리다-놓다	25.71%*	1.298	.000***
버리다-두다	-1.43%	1.298	.876
내다-말다	0.00%	1.298	1.000
내다-놓다	26.43%*	1.298	.000***
내다-두다	-0.71%	1.298	.990
말다-놓다	26.43%*	1.298	.000***
말다-두다	-0.71%	1.298	.990
놓다-두다	-27.14%*	1.298	.000***

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

위의 표에서 제시하였듯이 한국어 모어 화자 집단에서 완료상 보조용언 구성에 따른 문장정오 판단 테스트의 정답률 간의 차이는 앞서 세 개의 학습자 집단과 현저하게 다른 양상을 보였다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 우선, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 경우, 수치상으로 ‘-어 내다’와 ‘-고 말다’에 비해 조금 높은 정답률을 보였으나 통계적

으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. (-어 내다, -고 말다: $p=0.990$) 한편, '-어 놓다'와 비교하였을 때 '-어 버리다'의 정답률은 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 보였다. ($p=0.000$) 또한 수치상으로 '-어 버리다'의 정답률이 '-어 두다'에 비해 살짝 낮았지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. ($p=0.876$) 이어서 완료상 보조용언 구성 '-어 내다'의 경우 우선, 평균 차이의 수치 또한 유의확률 p 값으로 보면 '-어 내다'와 '-고 말다'의 정답률 간에 차이가 없다는 것을 알 수 있었다. 한편, '-어 버리다'와 마찬가지로 '-어 내다'의 정답률도 '-어 놓다'보다 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. ($p=0.000$) 또한 '-어 내다'의 정답률이 수치상으로 보았을 때 '-어 두다'에 비해 살짝 낮았으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. ($p=0.990$) 또한 앞서 언급하였듯이 '-고 말다'와 '-어 내다'의 정답률 간에 차이가 나타나지 않았으므로 '-고 말다'의 정답률을 '-어 놓다' 그리고 '-어 두다'의 정답률과 비교하였을 때 '-어 내다'와 같은 양상을 보였다. 마지막으로 완료상 보조용언 구성 '-어 놓다'의 정답률은 '-어 두다'보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. ($p=0.000$)

이처럼 완료상 보조용언 구성의 유형에 따라 학습자와 모어 화자 집단의 문장정오 판단 테스트 정답률의 차이에 대해서 고찰한 결과를 종합해 보면 다음과 같다.

첫째, 학습자 집단의 경우 완료상 보조용언 구성 '-어 버리다'의 정답률은 '-고 말다'를 제외한 나머지 세 가지의 완료상 보조용언에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 보였다. 그리고 이러한 양상은 2학년, 3학년, 4학년 세 개의 학습자 집단에서 모두 동일하게 나타났다. 또한 세 집단에서 '-어 버리다'의 정답률이 모두 수치상으로 '-고 말다'보다 높았지만 통계적으로 유의미한 차이가 보이지 않았다.

둘째, 2학년 학습자와 3학년 학습자 집단에서 '-어 내다'의 정답률은 '-어 버리다'뿐만 아니라 '-고 말다', '-어 놓다'와 비교하였을 때도 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 또한 수치상으로 보았을 때

‘-어 내다’의 정답률이 ‘-어 두다’에 비해 낮은 것으로 보였으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 그리고 2학년, 3학년 학습자와 달리 4학년 학습자 집단에서는 ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 또한 ‘-어 두다’의 정답률이 모두 수치상으로 다르게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이가 보이지 않았다.

마지막으로 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 세 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률을 같이 비교하였을 때도 2학년, 3학년, 4학년 세 개의 학습자 집단에서 비슷한 양상을 보였다. 즉, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 정답률이 모두 수치상으로 다르게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 한편, 한국어 모어 화자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 두다’ 네 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률이 유사하게 매우 높은 것으로 나타난 반면에 ‘-어 놓다’의 정답률이 유일하게 다른 네 가지의 완료상 보조용언 구성에 비해 현저하게 낮은 것으로 보였다.

③ 학년 및 보조용언 구성에 따른 통사적 특징의 이해 양상 세부 고찰

이어서 학년별로 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해 양상을 더 자세하게 고찰하고자 한다. 이를 위해 학년에 따라 각 완료상 보조용언 구성에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났는지를 살펴보기로 하였다. 학년을 독립 변수로, 각 완료상 보조용언 구성에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률을 종속 변수로 하여 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)를 실시한 결과는 다음 [표Ⅲ-12]와 같이 제시하였다⁴⁵⁾.

45) ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률에 대해 레빈 검정을 통해 등분산 검정을 실시하였다. 그 결과, 이들은 모두 등분산 가정이 충족되었다.

[표Ⅲ-12] 학년별 각 완료상 보조용언 구성에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률의 분산분석 결과

완료상 보조용언 구성		일원분산분석(one-way ANOVA)				
		제공합	자유도	평균제공	F	p
-어 버리다	집단-간	1641.184	2	820.592	2.588	.080
	집단-내	32343.127	102	317.089		
	전체	33984.311	104			
-어 내다	집단-간	9948.532	2	4974.266	8.670	.000***
	집단-내	58523.921	102	573.764		
	전체	68472.453	104			
-고 말다	집단-간	1373.573	2	686.786	1.599	.207
	집단-내	43804.124	102	429.452		
	전체	45177.697	104			
-어 놓다	집단-간	915.027	2	457.513	1.678	.192
	집단-내	27807.347	102	272.621		
	전체	28722.374	104			
-어 두다	집단-간	929.296	2	4974.266	1.172	.314
	집단-내	40446.493	102	573.764		
	전체	41375.789	104			

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

p값이 0.05 수준에서 유의하기에 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 중에 ‘-어 내다’에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률은 학년에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. (p=0.000) 반면에 ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률은 학년에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 보이지 않았다. 이어서 통계적으로 유의미한 차이가 나타난 집단을 찾아내기 위해 쉐페 사후검정(Scheffe Test)을 실시하였다. 그 결과를 제시하면 아래 [표Ⅲ-13]과 같다.

[표Ⅲ-13] 집단 간 ‘-어 내다’에 관한 문장정오 판단 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과

	평균차이	표준화 오류	유의확률 p
2학년-3학년	-8.69%	5.633	.308
2학년-4학년	-24.40%*	5.943	.000***
3학년-4학년	-15.71%	5.681	.025*

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위의 표에서 보였듯이 ‘-어 내다’에 관한 문장정보 판단 테스트의 정답률에 있어서, 2학년과 3학년 학습자 집단의 정답률 간에 나타난 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. ($p=0.308$) 하지만 2학년과 4학년 학습자 집단($p=0.000$) 또한 3학년과 4학년 학습자 집단($p=0.025$)의 정답률 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

더 나아가 학년별 각 완료상 보조용언 구성에 있어서 선행용언과의 결합 제약, 주어와의 결합 제약, 부정어와의 결합 제약, 선어말어미와의 결합 제약 중에 어떤 통사적 특징에 의해 문장정보 판단 테스트의 정답률에 차이가 나타났는지를 고찰하고자 한다. 이를 위해 각각 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)과 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis Test)을 진행하였다. 그 결과는 아래 [표Ⅲ-14]와 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-14] 통사적 특징에 따른 문장정보 판단 테스트 정답률 비교

완료상 보조용언 구성	일원배치 분산분석& 크루스칼 왈리스 검정			
	① ⁴⁶⁾	②	③	④
-어 버리다	F=0.115 p=0.891	F=0.590 p=0.556	F=2.317 p=0.104	H=13.993 p=0.001**
-어 내다	F=5.930 p=0.004**	H=9.906 p=0.007**	F=4.920 p=0.009**	F=1.994 p=0.141
-고 말다	F=0.758 p=0.471	F=0.416 p=0.661	F=6.957 p=0.001**	F=1.171 p=0.314
-어 놓다	F=0.160 p=0.853	F=1.178 p=0.312	F=1.389 p=0.254	F=9.075 p=0.000***
-어 두다	F=0.988 p=0.376	F=0.066 p=0.937	F=0.977 p=0.380	F=1.374 p=0.258

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

46) 여기서 기술상의 편의성을 위해 선행용언과의 결합 제약, 주어와의 결합 제약, 부정어와의 결합 제약, 선어말어미와의 결합 제약을 각각 ①, ②, ③, ④로 기술하기로 하였다.

위의 표에서 제시하였듯이 학년에 따라 ‘-어 버리다’-④, ‘-어 내다’-①, ‘-어 내다’-②, ‘-어 내다’-③, ‘-고 말다’-③, ‘-어 놓다’-④에 관한 문장정오 판단 테스트의 정답률 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 그 외의 경우, 정답률 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 이에 따라 각 완료상 보조용언 구성에 있어서 해당 통사적 특징의 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 나타난 집단을 찾아내기 위하여 각각 쉐페 사후검정(Scheffe Test)과 본페러니 사후검정(Bonferroni Test)을 실시하였는데 그 결과를 제시하면 아래 [표Ⅲ-15]와 같다.

[표Ⅲ-15] 집단 간 특정 통사적 특징에 관한 문장정오 판단 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과

구분	유의확률 p	
-어 버리다-④	2학년<3학년	.011*
	2학년<4학년	.001**
	3학년<4학년	1.000
-어 내다-①	2학년>3학년	1.000
	2학년<4학년	.016*
	3학년<4학년	.011*
-어 내다-②	2학년<3학년	1.000
	2학년<4학년	.011*
	3학년<4학년	.032*
-어 내다-③	2학년<3학년	.135
	2학년<4학년	.010*
	3학년<4학년	.468
-고 말다-③	2학년<3학년	.006**
	2학년<4학년	.007**
	3학년<4학년	.993
-어 놓다-④	2학년<3학년	.003**
	2학년<4학년	.001**
	3학년<4학년	.871

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위에서 보였듯이 ‘-어 버리다’-④, ‘-고 말다’-③ 그리고 ‘-어 놓다’-④의 경우 모두 2학년과 3학년 또한 2학년과 4학년 학습자의 문장정오 판단 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 확

인되었다. 또한 ‘-어 내다’①와 ‘-어 내다’-②의 경우 모두 2학년과 4학년 또한 3학년과 4학년 학습자의 정답률 간의 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 마지막으로 ‘-어 내다’-③의 경우 2학년과 4학년 학습자의 정답률 간에 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 그 외의 다른 경우에는 수치상으로 보았을 때 학년에 따라 학습자 집단 간의 정답률에 차이가 나타났지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 또한 ‘-어 버리다’-④, ‘-어 내다’-①, ‘-어 내다’-②, ‘-어 내다’-③, ‘-고 말다’-③ 그리고 ‘-어 놓다’-④ 여섯 가지 경우 중에서 각자 문항을 하나씩 예시로 들자면 다음과 같다.

[표Ⅲ-16] 문장정오 판단 테스트 문항 예시

구분	문항 예시	정답률		
		2학년	3학년	4학년
-어 버리다-④	33. 그는 실수로 회의 기록을 다 지웠어 버렸다.	18.18%	55.00%	65.63%
-어 내다-①	41. 나는 아침에 핸드폰을 집에 두고 출근해 냈다.	30.30%	40.00%	62.50%
-어 내다-②	10. 기운이 갑자기 떨어져서 정원에 있는 꽃들이 다 시들어 냈다.	46.23%	49.25%	64.67%
-어 내다-③	8. 여러 차례의 회의를 거쳤는데도 우리가 고객과 합의를 이루어 못 냈다.	45.45%	57.50%	71.88%
-고 말다-③	37. 그는 남은 단어를 다 외우고 못 말았다.	57.58%	82.50%	90.63%
-어 놓다-④	30. 어머니는 언니가 집에 들어오기 전에 이미 밥을 다 차리서 놓았다.	3.03%	27.50%	28.13%

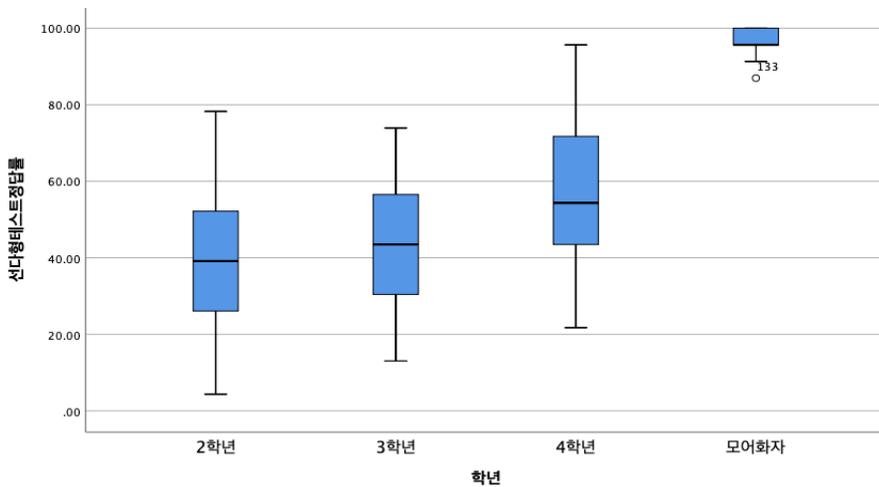
(2) 학년 및 보조용언 구성별 의미적 특징의 이해 양상

① 학년별 의미적 특징에 대한 이해 양상

이어서 이 절에서는 학년별 학습자의 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 양상에 어떠한 차이가 나타났는지를 고찰하고자 한다. 이를 위하여 먼저 2학년 학습자, 3학년 학습자, 4학년 학습자 또한 한국어 모어 화자 네 개의 집단이 선다형 테스트의 평균 정답률에 있어서 차이를 보이는지에 대해 살펴보았는데 그 결과를 제시하면 다음 [표Ⅲ-17]와 같다.

[표Ⅲ-17] 학년에 따른 전체 선다형 테스트의 평균 정답률

집단	N	평균	표준화 편차	평균에 대한 95% 신뢰구간		최솟값	최댓값
				하한	상한		
2학년	33	40.71%	0.174	0.345	0.469	4.35%	78.26%
3학년	40	44.67%	0.166	0.394	0.500	13.04%	73.91%
4학년	32	55.84%	0.186	0.491	0.625	21.74%	95.65%
모어화자	40	96.62%	0.029	0.957	0.975	86.96%	100.00%



[그림Ⅲ-3] 집단별 전체 선다형 테스트 정답률 비교

위의 표에서 제시하였듯이 학습자 집단의 경우, 2학년 학습자 집단의 선다형 테스트의 평균 정답률은 40.71%로 측정되었고, 3학년 학습자 집단의 평균 정답률은 44.67%로 측정되었으며, 4학년 학습자 집단의 평균

정답률은 55.84%로 측정되었다. 이에 학년이 높을수록 학습자의 선다형 테스트의 평균 정답률도 높아진다는 것을 알 수 있다. 한편, 한국어 모어 화자 집단의 평균 정답률은 96.62%로 학습자 집단의 평균 정답률에 비해 현저히 높은 것으로 나타났다. 이어서 학년에 따른 선다형 테스트의 평균 정답률에 나타난 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인하기 위해 학년을 독립변수로, 전체 선다형 테스트의 정답률을 종속변수로 일원 배치분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과는 아래 [표Ⅲ-18]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-18] 학년별 전체 선다형 테스트 정답률의 분산분석 결과

집단	일원분산분석(one-way ANOVA) 결과				
	계곱합	자유도	평균계곱	F	p
집단-간	4019.995	2	2009.998	6.582	.002**
집단-내	31150.274	102	305.395		
전체	35170.269	104			

*p<0.05, **p<0.01

위에서 제시한 일원배치분산분석의 결과에 따르면 유의확률 p값이 0.002로 2학년, 3학년, 4학년 세 개의 학습자 집단이 선다형 테스트의 평균 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다는 것을 알 수 있다. 이어서 구체적으로 통계적인 유의미한 차이가 일어난 집단을 확인하기 위해 쉐페 사후검정(Scheffe Test)을 실시하였다. 그 결과를 제시하면 아래 [표Ⅲ-19]와 같다.

[표Ⅲ-19] 집단 간 전체 선다형 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과

	평균차이	표준화 오류	유의확률 p
2학년-3학년	-3.96%	0.041	.630
2학년-4학년	-15.13%*	0.043	.003**
3학년-4학년	-11.17%*	0.041	.030*

*p<0.05, **p<0.01

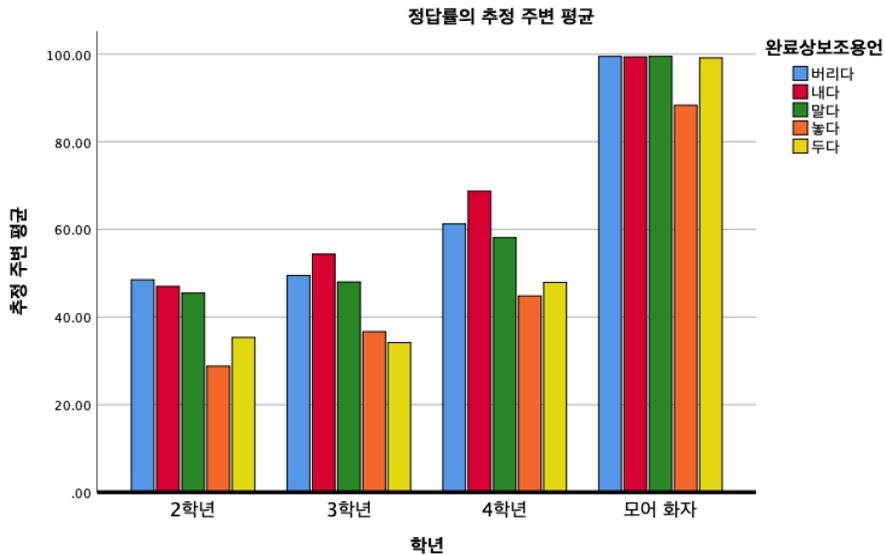
표에서 제시하였듯이 2학년과 4학년 학습자 집단($p=0.003$) 또한 3학년과 4학년 학습자 집단($p=0.030$)의 선다형 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 그러나 2학년과 3학년 학습자 집단의 선다형 테스트의 정답률 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. ($p=0.630$) 따라서 학년이라는 변인이 3학년과 4학년 학습자의 선다형 테스트의 정답률에 영향을 미친다고 할 수 있다. 또한 앞에서 학년에 따른 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해 양상을 살펴보았을 때 학년이 가장 낮은 2학년 학습자 집단의 문장정오 판단 테스트의 평균 정답률은 55.07%이었고 나머지 두 집단의 평균 정답률은 모두 60% 이상인 것으로 기록되었다. 그러나 의미적 특징에 대한 이해 양상의 경우 학년이 제일 높은 4학년 학습자 집단의 선다형 테스트의 평균 정답률도 55.84%에 불과하였으며 나머지 두 집단의 평균 정답률은 모두 50% 미만인 것으로 나타났다. 이를 통해 학년을 막론하고 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 비해 학습자들이 의미적 특징에 대해 잘 이해하지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 이에 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 교육은 한 걸음 더 나아가야 한다는 것을 시사한다.

② 보조용언 구성별 의미적 특징에 대한 이해 양상

이어서 완료상 보조용언 구성 유형이 학습자의 의미적 특징에 대한 이해 양상에 어떤 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다. 따라서 이 절에서는 2학년, 3학년, 4학년 학습자 그리고 한국어 모어 화자 네 개의 집단에서 완료상 보조용언 구성에 따라 선다형 테스트의 정답률에 차이가 있는지와 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해 차이가 나타나는지를 고찰하였다. 먼저 각 집단에서의 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 평균 정답률에 대한 기술통계 결과는 다음 [표Ⅲ-20]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-20] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 선다형 테스트
정답률에 대한 기술통계

		-어 버리다	-어 내다	-고 말다	-어 놓다	-어 두다
2학년 (N=33)	정답률	48.48%	46.97%	45.45%	28.79%	35.35%
	표준화 편차	0.269	0.335	0.329	0.218	0.220
3학년 (N=40)	정답률	49.50%	54.38%	48.00%	36.67%	34.17%
	표준화 편차	0.217	0.299	0.271	0.230	0.244
4학년 (N=32)	정답률	61.25%	68.75%	58.13%	44.79%	47.92%
	표준화 편차	0.269	0.298	0.275	0.226	0.267
모어 화자 (N=40)	정답률	99.50%	99.38%	99.50%	88.33%	99.17%
	표준화 편차	0.316	0.395	0.316	0.940	0.527



[그림Ⅲ-4] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 선다형 테스트
정답률

우선, 한국어 모어 화자의 경우 88.33%로 가장 낮은 정답률을 보인 ‘-어 놓다’를 제외하고 나머지 네 가지의 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률은 모두 99% 이상으로 높게 나타났다. 그 중에서 ‘-어 버리다’와 ‘-고 말다’의 정답률은 똑같이 99.50%로 가장 높은 것으로 기록되었고 ‘-어 내다’는 99.38%로 그 뒤를 이었으며 ‘-어 두다’의 정답률은 99.17%로 조금 낮은 것으로 나타났다. 학습자의 경우, 먼저 2학년 학습자 집단에서는 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률은 모두 50% 미만인 것으로 나타났다. 그 중에서 ‘-어 버리다’의 정답률은 48.48%로 가장 높았고 ‘-어 내다’는 46.97%로 그 뒤를 이었으며 그 다음으로 40%대로 기록된 ‘-고 말다’의 정답률은 45.45%로 조금 낮은 것으로 나타났다. 그리고 나머지 두 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률은 모두 40% 미만인 것으로 기록되었는데 그 중에서 ‘-어 두다’의 정답률은 35.35%로 확인되었고 ‘-어 놓다’는 28.79%로 가장 낮은 정답률을 보였다. 그리고 3학년 학습자 집단에서는 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률이 2학년 학습자 집단에서 각 완료상 보조용언 구성의 정답률과 비교하였을 때 완전히 다른 순위를 보였다. 다시 말해, 3학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’에 관한 선다형 테스트의 정답률은 54.38%로 가장 높은 것으로 기록되었고 ‘-어 버리다’의 정답률은 49.50%로 그 뒤를 이었으며 ‘-고 말다’는 48.00%로 조금 낮은 정답률을 보였다. 그리고 나머지 두 가지 완료상 보조용언 구성의 선다형 테스트의 정답률은 모두 40% 미만인 것으로 나타났는데 그 중에서 ‘-어 놓다’의 정답률은 36.67%로 기록되었고 ‘-어 두다’는 34.17%로 가장 낮은 정답률을 보였다. 4학년 학습자 집단의 경우, 우선, 3학년 학습자 집단과 마찬가지로 4학년 학습자 집단에서도 ‘-어 내다’의 정답률은 68.75%로 가장 높은 것으로 나타났고 ‘-어 버리다’의 정답률은 61.25%로 그 뒤를 이어 같이 60%대로 기록되었으며 그 다음으로 ‘-고 말다’는 58.13%로 살짝 낮은 정답률을 보였다. 그러나 3학년 학습자 집단과 달리, 4학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’의 정답률은 모두

40% 이상으로 나타났고 그 중에서 44.79%로 가장 낮은 정답률을 보인 ‘-어 놓다’에 비해 ‘-어 두다’의 정답률이 47.92%로 조금 높은 것으로 나타났다. 또한 학년별 학습자들의 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률의 순위를 비교해 보았을 때, 학년이 높을수록 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률이 모두 증가한 것으로 나타났다. 이는 학년이 높아짐에 따라 학습자의 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 능력도 향상되었다는 것으로 해석된다.

이어서 완료상 보조용언 구성에 따라 각 집단 간의 선다형 테스트 정답률의 차이가 통계적으로 유의미한지를 검정하기 위해 각각 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)과 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis Test)을 실시하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-21]과 같이 정리하였다.

[표Ⅲ-21] 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률 비교 결과

집단 구분	사례 수	자유도	통계량	유의확률 p값
2학년	165	4	11.639(H)	.020*
3학년	200	4	4.693(F)	.001**
4학년	160	4	4.297(F)	.003**
모어 화자	200	4	92.810(H)	.000***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위의 표에서 제시한 바와 같이 집단마다 유의확률 p값은 모두 유의수준 0.05보다 낮은 것으로 나타났다. 따라서 각 집단에서 완료상 보조용언 구성에 따른 선다형 테스트의 정답률은 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이어서 구체적으로 각 집단에서 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해서 유의미한 차이가 나타난 것인지를 알아보기 위해 네 개 집단의 데이터에 대해 각각 쉐페 검정(Scheffe Test) 또한 본페로니 검정(Bonferroni Test)을 통해 사후분석을 진행하였다. 먼저 2학년 학습자 집

단의 결과는 다음 [표Ⅲ-22]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-22] 2학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별
선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	본페로니 검정(Bonferroni Test) 결과		
	평균차이	표준오차	유의확률
버리다-내다	1.51%	11.688	1.000
버리다-말다	3.03%	11.688	1.000
버리다-놓다	19.69%	11.688	.027*
버리다-두다	13.13%	11.688	.706
내다-말다	1.52%	11.688	1.000
내다-놓다	18.18%	11.688	.127
내다-두다	11.62%	11.688	1.000
말다-놓다	16.66%	11.688	.194
말다-두다	10.10%	11.688	1.000
놓다-두다	-6.56%	11.688	1.000

*p<0.05

위의 표에서 보였듯이 본페로니 검정(Bonferroni Test)을 통해 2학년 학습자 집단의 선다형 테스트 정답률에 대한 사후분석의 결과, 0.05의 유의 수준 하에 2학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’에 관한 선다형 테스트의 정답률은 ‘-어 놓다’보다 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. (p=0.027) 그렇지만 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 두다’에 관한 선다형 테스트의 정답률 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 다시 말해, 수치상으로 보았을 때 ‘-어 버리다’의 정답률이 ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, 그리고 ‘-어 두다’에 비해 높았으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. (-어 내다, -고 말다: p=1.000; -어 두다: p=0.706) 이에 2학년 학습자들이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’에 비해 ‘-어 버리다’의 의미적 특징을 더 잘 이해하고 있다고 할 수 있으나 ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, 그리고 ‘-어 두다’와 비교하였을 때는 이들의 이해 양상 간의 차이에 대해 판단을 내리는 것은 쉽지 않다고 할 수 있다. 또한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’도 마찬가지로 수치상으로 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’에 비해 더욱 높은 정답률을 보였으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않

았다. (-고 말다, -어 두다: $p=1.000$; -어 놓다: $p=0.127$). 따라서 2학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 '-어 내다', '-고 말다', '-어 놓다' 그리고 '-어 두다'의 의미적 특징에 대한 이해 양상 간의 차이를 확인하기 어렵다고 할 수 있다. 마지막으로 완료상 보조용언 구성 '-고 말다', '-어 놓다' 또는 '-어 두다'의 정답률은 평균 차이의 수치로 보면 '-고 말다' > '-어 두다' > '-어 놓다'의 순으로 나타났으나 이 세 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률 간에도 역시 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 2학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 '-어 버리다'에 관한 선다형 테스트의 정답률이 '-어 놓다'보다 통계적으로 유의미하게 높았다. 이 경우를 제외하고 다른 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률 간에는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

이어서 3학년 학습자 집단에서 선다형 테스트의 정답률이 어떤 완료상 보조용언 구성에 따라 유의미한 차이가 일어난 것인지에 대해서 확인하고자 한다. 이를 위해 3학년 학습자 집단의 데이터에 대해 쉐페 검정(Scheffe Test)을 통해서 사후분석을 실시하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-23]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-23] 3학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	쉐페 검정(Scheffe Test) 결과		
	평균차이	표준화 오류	유의확률
버리다-내다	-4.88%	5.681	.946
버리다-말다	1.50%	5.681	.999
버리다-놓다	12.83%	5.681	.281
버리다-두다	15.33%	5.681	.126
내다-말다	6.38%	5.681	.868
내다-놓다	17.71%*	5.681	.049*
내다-두다	20.21%*	5.681	.015*
말다-놓다	11.33%	5.681	.411
말다-두다	13.83%	5.681	.209
놓다-두다	2.50%	5.681	.996

* $p<0.05$

위의 표에서 제시하였듯이 3학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’에 관한 선다형 테스트의 정답률은 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. (-어 놓다: $p=0.049$, -어 두다: $p=0.015$) 반면에 ‘-어 내다’, ‘-어 버리다’, 그리고 ‘-고 말다’에 관한 선다형 테스트의 정답률 간에는 유의미한 차이를 보이지 않았다. (-어 버리다: $p=0.946$, -고 말다: $p=0.868$) 평균 차이의 수치로 비교하였을 때 ‘-어 내다’의 정답률이 ‘-어 버리다’와 ‘-고 말다’보다 높았지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 또한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 경우, 수치상으로 보았을 때 ‘-어 버리다’가 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’에 비해 선다형 테스트의 정답률이 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. (-고 말다: $p=0.999$, -어 놓다: $p=0.281$, -어 두다: $p=0.126$). 마지막으로 앞에서 살펴본 2학년 학습자 집단과 달리 3학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 또는 ‘-어 두다’의 정답률은 평균 차이의 수치로 보면 ‘-고 말다’ > ‘-어 놓다’ > ‘-어 두다’의 순으로 나타났다. 그러나 2학년 학습자 집단과 마찬가지로 3학년 학습자 집단에서도 이 세 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률 간의 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다. 이처럼 3학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’에 관한 선다형 테스트의 정답률이 ‘-어 놓다’ 및 ‘-어 두다’에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 이를 제외하고 다른 경우에는 선다형 테스트의 정답률 간에 유의미한 차이를 보이지 않았다.

다음으로 4학년 학습자 집단에서 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해서 유의미한 차이가 일어난 것인지를 찾아내기 위해 4학년 학습자 집단의 데이터에 대해서 쉐페 검정(Scheffe Test)을 통해 사후분석을 실시하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-24]와 같이 정리하였다.

[표Ⅲ-24] 4학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	쉐페 검정(Scheffe Test) 결과		
	평균차이	표준화 오류	유의확률
버리다-내다	-7.50%	6.697	.869
버리다-말다	3.12%	6.697	.994
버리다-놓다	16.46%	6.697	.202
버리다-두다	13.33%	6.697	.414
내다-말다	10.62%	6.697	.642
내다-놓다	23.96%*	6.697	.015*
내다-두다	20.83%	6.697	.051
말다-놓다	13.34%	6.697	.414
말다-두다	10.21%	6.697	.677
놓다-두다	-3.13%	6.697	.994

*p<0.05

위의 표에서 보였듯이 4학년 학습자 집단에서 각 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률 간의 차이는 3학년 학습자 집단과 유사한 양상을 보였다. 즉, 4학년 학습자 집단에서도 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 정답률은 ‘-어 놓다’보다 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. ($p=0.015$) 하지만 ‘-어 내다’를 ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’ 그리고 ‘-어 두다’와 비교하였을 때는 이 네 가지 완료상 보조용언 구성의 정답률 간에는 유의미한 차이를 보이지 않았다. (-어 버리다: $p=0.869$, -고 말다: $p=0.642$, -어 두다: $p=0.051$) 다시 말해, 수치상으로 보았을 때 ‘-어 내다’의 정답률이 ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’ 그리고 ‘-어 두다’보다 높았으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 또한 4학년 학습자 집단에서도 평균 차이의 수치로 보았을 때 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’에 관한 선다형 테스트의 정답률이 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’보다 높은 것으로 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. (-고 말다: $p=0.994$, -어 놓다: $p=0.202$, -어 두다: $p=0.414$) 마지막으로 2학년 학습자 집단과 같이 4학년 학습자 집단에서도 수치상으로 보았을 때 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 또는 ‘-어 두다’의 정답률은 ‘-고 말다’ > ‘-어 두다’ > ‘-어 놓다’의 순으

로 나타났다. 그러나 이 세 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다. 따라서 4학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 '-어 내다'에 관한 선다형 테스트의 정답률이 '-어 놓다'에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타난 것을 제외하고 다른 경우에는 선다형 테스트의 정답률 간에 유의미한 차이를 보이지 않았다.

마지막으로 한국어 모어 화자 집단에서 선다형 테스트의 정답률이 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해 유의미한 차이가 일어났는지를 살펴보고자 한다. 이를 위해 모어 화자 집단의 데이터에 대해 본페로니 검정(Bonferroni Test))을 통해 사후분석을 실시하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-25]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-25] 모어 화자 집단에서 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률에 대한 사후분석 결과

	본페로니 검정(Bonferroni Test)) 결과		
	평균차이	표준오차	유의확률
버리다-내다	0.12%	8.022	1.000
버리다-말다	0.00%	8.022	1.000
버리다-놓다	11.17%	8.022	.000***
버리다-두다	0.33%	8.022	1.000
내다-말다	-0.12%	8.022	1.000
내다-놓다	11.05%	8.022	.000***
내다-두다	0.21%	8.022	1.000
말다-놓다	11.17%	8.022	.000***
말다-두다	0.33%	8.022	1.000
놓다-두다	-10.84%	8.022	.000***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위에서 제시하였듯이 문장정오 판단 테스트와 마찬가지로 한국어 모어 화자 집단에서는 완료상 보조용언 구성별 선다형 테스트의 정답률 간의 차이도 앞서 세 개의 학습자 집단과 현저하게 다른 양상을 보였다. 우선, 완료상 보조용언 구성 '-어 버리다'의 경우, 수치상으로 보았을 때 '-어 버리다'에 관한 선다형 테스트의 평균 정답률이 '-고 말다'와 차이가

없는 것으로 나타났고 ‘-어 내다’와 ‘-어 두다’보다는 조금 높은 것으로 보였다. 그렇지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. ($p=1.000$) 반면에 ‘-어 놓다’와 비교하였을 때 ‘-어 버리다’의 정답률은 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. ($p=0.000$) 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 경우, ‘-어 버리다’와 마찬가지로 ‘-어 내다’도 ‘-어 놓다’에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 정답률을 보였다. ($p=0.000$) 또한 ‘-어 내다’의 정답률은 수치상으로 ‘-고 말다’보다 살짝 낮은 것으로 나타났고 ‘-어 두다’에 비해 조금 높은 것으로 나타났지만 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. (-고 말다, -어 두다: $p=1.000$) 그리고 앞서 언급하였듯이 ‘-고 말다’와 ‘-어 버리다’의 정답률 간에 차이가 나타나지 않았으므로 ‘-고 말다’의 정답률을 ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’의 정답률과 비교하였을 때 ‘-어 버리다’와 같은 양상을 보였다. 즉, 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’도 ‘-어 놓다’에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 정답률을 보였으며 ‘-어 두다’보다는 수치상으로 높게 나왔지만 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. (-어 놓다: $p=0.000$, -어 두다: $p=1.000$) 마지막으로 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’의 정답률은 ‘-어 두다’보다 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 보였다 ($p=0.000$).

지금까지 완료상 보조용언 구성의 유형이라는 변인이 학습자 집단 및 한국어 모어 화자 집단의 선다형 테스트의 정답률에 어떤 영향을 미치는지에 대해 분석하였는데 그 결과를 종합해 보면 아래와 같다.

먼저 한국어 모어 화자의 경우, 문장정오 판단 테스트와 마찬가지로 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 두다’ 네 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률은 유사하게 매우 높은 것으로 나타났다. 반면에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’는 다른 네 가지의 완료상 보조용언 구성에 비해 통계적으로 유의미하게 낮은 정답률을 보였다. 한편, 학습자 집단의 경우, ‘-어 놓다’의 정답률은 2학년 학습자 집단에서 ‘-어 버리다’보다, 3학년과 4학년 학습자 집단에서 ‘-어 내다’보다

통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. 또한 3학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 ‘-어 두다’도 ‘-어 내다’에 비해 통계적으로 유의미하게 낮은 정답률을 보였다. 그 외의 다른 경우에는 수치상으로 선다형 테스트의 정답률이 다르게 나타났으나 통계적으로 유의미한 차이가 보이지 않았다. 또한 전체적으로 보았을 때 모어 화자 집단에서 ‘-어 놓다’를 제외하고 나머지 네 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률이 모두 높게 나타났다. 이와 달리 학습자 집단에서는 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률이 모두 70%미만인 것으로 낮게 나타났다. 그리고 학년을 막론하고 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’ 그리고 ‘-고 말다’의 평균 정답률이 통계적으로 유의미하지 않지만 수치상으로 ‘-어 놓다’ 및 ‘-어 두다’에 비해 높은 것으로 보였다. 이에 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대해—특히 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’—아직 잘 파악하지 못하고 있다는 것으로 해석된다.

③ 학년 및 보조용언 구성에 따른 의미적 특징의 이해 양상 세부 고찰

이어서 학년별 학습자의 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 양상을 더욱 심층적으로 파악하고자 한다. 이를 위해 학년에 따라 각 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률에 차이가 있는지를 고찰하기로 하였다. 학년을 독립 변수로, 선다형 테스트의 정답률을 종속 변수로 하여 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)를 실시한 결과는 아래 [표Ⅲ-26]과 같다.

[표Ⅲ-26] 학년별 각 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률의 분산분석 결과

완료상 보조용언 구성		일원분산분석(one-way ANOVA)				
		제곱합	자유도	평균제곱	F	p
-어 버리다	집단-간	3334.805	2	1667.403	2.659	.075
	집단-내	63964.242	102	627.100		
	전체	67299.048	104			

-어 내다	집단-간	7979.370	2	3989.685	4.140	.019*
	집단-내	98306.345	102	963.788		
	전체	106285.714	104			
-고 말다	집단-간	2945.747	2	1472.873	1.732	.182
	집단-내	86745.682	102	850.448		
	전체	89691.429	104			
-어 놓다	집단-간	4160.773	2	2080.387	4.111	.019*
	집단-내	51616.717	102	506.046		
	전체	55777.490	104			
-어 두다	집단-간	3910.793	2	1955.397	3.280	.052
	집단-내	60817.180	102	596.247		
	전체	64727.973	104			

*p<0.05

위의 표에서 제시하였듯이 문장정오 판단 테스트와 달리 선다형 테스트의 경우 완료상 보조용언 구성 '-어 내다' 그리고 '-어 놓다'의 정답률은 학년에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. (-어 내다, -어 놓다: p=0.019) 반면에 '-어 버리다', '-고 말다' 그리고 '-어 두다'에 관한 선다형 테스트의 정답률은 학년에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 보이지 않았다. 이어서 '-어 내다'와 '-어 놓다' 두 가지 완료상 보조용언 구성에 있어서 통계적으로 유의미한 차이가 나타난 집단을 확인하기 위해 쉐페 사후검정(Scheffe Test)을 실시하였는데 그 결과는 아래 표와 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-27] 집단 간 두 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과

구분		평균차이	표준화 오류	유의확률 p
-어 내다	2학년-3학년	-7.41%	7.301	.599
	2학년-4학년	-21.78%*	7.702	.021*
	3학년-4학년	-14.38%	7.363	.154
-어 놓다	2학년-3학년	-7.88	5.290	.334
	2학년-4학년	-16.00%*	5.581	.019*
	3학년-4학년	-8.12%	5.335	.318

*p<0.05

위의 표에서 제시한 것과 같이 집단 간 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’와 ‘-어 놓다’에 관한 선다형 테스트의 정답률 차이에 있어서 비슷한 양상을 보였다. 즉, 2학년과 3학년 학습자 집단 또한 3학년과 4학년 학습자 집단의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 차이가 보이지 않았으나 2학년과 4학년 학습자 집단의 정답률 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다.

더 나아가 학년별 각 완료상 보조용언 구성에 있어서 어떤 의미적 특징에 의해 선다형 테스트의 정답률에 차이가 나타났는지를 고찰하고자 한다. 이를 위해 먼저 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 양태적 의미 특징을 다시 긍정적 의미, 부정적 의미 또한 그 외의 의미로 나누기로 하였다. 또한 표본 등분산 검정의 결과⁴⁷⁾에 따라 각각 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)과 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis Test)을 실시하였다. 그 결과를 제시하면 다음 [표Ⅲ-28]과 같다.

[표Ⅲ-28] 의미적 특징에 따른 선다형 테스트 정답률 비교 결과

완료상 보조용언 구성	일원배치 분산분석& 크루스칼 왈리스 검정			
	① ⁴⁸⁾	②	③	④
-어 버리다	F=0.938 p=0.395	F=2.274 p=0.108	H=7.721 p=0.021*	H=11.562 p=0.003**
-어 내다	H=4.740 p=0.093	F=2.749 p=0.069	X	F=2.595 p=0.080
-고 말다	F=1.296 p=0.278	X	F=1.867 p=0.160	F=0.203 p=0.816
-어 놓다	H=3.482 p=0.175	F=2.673 p=0.074	F=3.074 p=0.051	H=4.193 p=0.123

47) ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 관한 선다형 테스트의 정답률에 대해 레빈 검정을 통해 등분산 검정을 실시하였다. 그 결과, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 상적 의미, 긍정적 의미; ‘-어 내다’의 긍정적 의미, 그 외의 의미; ‘-고 말다’의 상적 의미, 부정적 의미, 그 외의 의미; ‘-어 놓다’의 긍정적 의미, 부정적 의미; ‘-어 두다’의 그 외의 의미의 경우 표본 등분산 가정이 충족되었으나 나머지 경우에는 표본 등분산 가정이 충족되지 않았다.

-어 두다	H=16.209 p=0.000***	H=1.604 p=0.448	X	F=2.648 p=0.076
-------	------------------------	--------------------	---	--------------------

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위의 표에서 보였듯이 학년에 따라 ‘-어 버리다’-③, ‘-어 버리다’-④, ‘-어 두다’-①에 관한 선다형 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 그 외의 경우에는 정답률 간의 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다. 각 완료상 보조용언 구성에 있어 해당 의미적 특징의 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 나타난 집단을 확인하기 위해 각각 쉐페 사후검정(Scheffe Test)과 본페러니 사후검정(Bonferroni Test)을 실시하였는데 그 결과를 제시하면 아래 표와 같다.

[표Ⅲ-29] 집단 간 특정 의미적 특징에 관한 선다형 테스트 정답률 차이 검정을 위한 사후분석 결과

구분	유의확률 p	
-어 버리다-④	2학년<3학년	.922
	2학년<4학년	.019*
	3학년<4학년	.192
-어 버리다-③	2학년<3학년	.002**
	2학년<4학년	.608
	3학년<4학년	.138
-어 두다-①	2학년<3학년	.066
	2학년<4학년	.302
	3학년<4학년	.000***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위에서 제시하였듯이 ‘-어 버리다’-④의 경우, 2학년과 4학년 학습자; ‘-어 버리다’-③의 경우, 2학년과 3학년 학습자; ‘-어 두다’-①의 경우, 3학년과 4학년 학습자의 선다형 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 그 외의 다른 경우에는 수치상으로 보았을 때 학년에 따라 학습자 집단 간의 정답률에 차이가 나타났지만 이러한 차이는 통계

48) 여기서 기술상의 편의성을 위해 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 상적 의미, 긍정적 의미, 부정적 의미, 그 외의 의미 각각 ①, ②, ③, ④로 표기하기로 하였다.

적으로 유의미하지 않았다. 또한 ‘-어 버리다’-③, ‘-어 버리다’-④, ‘-어 두다’-① 세 가지 경우 중에서 각각 한 문항씩 예시로 들자면 다음과 같다.

[표Ⅲ-30] 선다형 테스트 문항 예시

구분	문항 예시	정답률		
		2학년	3학년	4학년
-어 버리다-③	<p>성준: 수지는 화장실 갔어? 영희: 아니, 수지는 집에 갔어. 성준: 좀 더 기다려 보지 왜 벌써 ()? 이 공연은 진짜 엄청 재밌는데! 영희: 비가 와서 공연이 취소될 줄 알았나봐. 나도 그럴 줄 알았거든.</p> <p>A. 가고 말았어 B. 가 버렸어 C. 가 봤어 D. 가 뒀어 E. 잘 모르겠다</p>	69.70%	77.50%	90.63%

<p>-어 버리다-④</p>	<p>영희: 철수와 제주도에 3박 4일로 가는 거 아니었어? 왜 벌써 돌아왔어? 수지: 말도 말아. 제주도에 가서 스트레스를 다 풀고 오려고 했는데 철수가 갑자기 (). 제대로 놀지도 못할 것 같아서 그냥 일찍 돌아왔어.</p> <p>A. 아파 났어 B. 아파 뒀어 C. 아파 냐어 D. 아파 버렸어 E. 잘 모르겠다</p>	45.45%	10.00%	31.25%
<p>-어 두다-①</p>	<p>영희: 너도 오늘 연구실에 나왔구나. 근데 점심은 유나랑 같이 먹지 않았어? 아까 오는 길에 유나가 혼자 김밥을 먹고 있는 걸 봤는데. 수지: 아, 유나가 논문 심사 때문에 오늘 좀 우울한 것 같아. 이럴 때 다가가서 말을 거는 것보다 혼자 () 더 좋을 것 같아서 나도 같이 먹자고 하지 않았어.</p> <p>A. 내버리고 마는 게 B. 내버려 내는 게 C. 내버려 두는 게 D. 내버려 놓는 게 E. 잘 모르겠다</p>	54.55%	27.50%	75.00%

(3) 통사적 및 의미적 특징의 이해 양상 간 상관성 분석

① 전체 완료상 보조용언 구성의 통사적·의미적 특징에 대한 지식⁴⁹⁾ 비교

이 절에서는 학년에 따라 학습자의 전체 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 지식(전체 문장정오 판단 테스트의 정답률) 및 의미적 특징에 대한 지식(전체 선다형 테스트의 정답률)의 크기를 비교하고자 한다. 따라서 집단별 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률은 아래 [표Ⅲ-31]과 같이 정리하였다.

[표Ⅲ-31] 집단별 문장정오 판단 테스트 및 선다형 테스트 정답률

	문장정오 판단 테스트 정답률	선다형 테스트 정답률	정답률 차이
2학년(N=33)	55.07%	40.71%	14.36%
3학년(N=40)	62.21%	44.67%	17.54%
4학년(N=32)	64.91%	55.84%	9.07%
모어 화자(N=40)	92.57%	96.62%	4.05%



[그림Ⅲ-5] 집단별 문장정오 판단 테스트 및 선다형 테스트 정답률 차이

위에서 제시한 표를 보면 학습자 집단의 경우, 학년이 올라가면서 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률이 모두 높아지는 것을 확

49) 여기서 명시적 지식을 가리키며 전체 문장정오 판단 테스트의 정답률을 통해 학습자 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 지식을, 전체 선다형 테스트의 정답률을 통해 학습자 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 지식을 고찰하기로 하였다.

인할 수 있다. 또한 학년을 막론하고 세 개의 학습자 집단에서는 모두 문장정오 판단 테스트의 정답률이 선다형 테스트보다 높은 것으로 나타났다. 수치상으로 보았을 때 2학년 학습자 집단에서는 14.36%, 3학년 학습자 집단에서는 17.54%, 4학년 학습자 집단에서는 9.07%로 문장정오 판단 테스트의 정답률이 더 높았다. 반면에 한국어 모어 화자 집단의 경우, 선다형 테스트의 평균 정답률은 문장정오 판단 테스트에 비해 4.05% 높은 것으로 나타났다. 이에 한국어 모어 화자 집단에서 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 지식이 통사적 특징 지식보다 더 많고 반대로 학습자 집단에서는 의미적 특징보다 통사적 특징에 대한 지식이 더 많다는 것을 알 수 있다. 그리고 표에서 보이듯이 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률 간의 차이 크기는 3학년 학습자 집단 > 2학년 학습자 집단 > 4학년 학습자 집단의 순으로 나타났다. 그 중에서 2학년 및 3학년 학습자 집단에서는 두 가지 테스트 정답률 간에 모두 한국어 모어 화자 집단에 비해 현저하게 큰 차이를 보였는데 4학년 학습자 집단에서는 두 가지 테스트 정답률 간의 차이 크기는 상대적으로 한국어 모어 화자와 비슷하게 나왔다. 한편, 4학년 학습자 집단에서 선다형 테스트의 정답률은 55.84%로 2학년 학습자 집단에서 문장정오 판단 테스트의 정답률인 55.07%에 비해 0.77%만 높은 것으로 나타났다. 이를 통해 4학년에 올라가서 선다형 테스트의 정답률은 문장정오 판단 테스트의 정답률과의 차이가 줄어들었지만 여전히 많이 낮다는 것을 알 수 있다. 즉, 학습자가 고학년에 올라가도 의미적 특징에 대한 지식이 통사적 특징에 대한 지식에 비해 훨씬 뒤떨어진다는 것으로 해석될 수 있다.

② 통사적 · 의미적 특징에 대한 이해 양상 간 상관관계 분석

이상에서 학년과 완료상 보조용언 구성별로 학습자의 통사적 · 의미적 특징에 대한 이해 양상을 고찰하였다. 이어서 이 절에서는 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상 간에 상관관계가 존재하는지 또한 존재한다면 어떠한 상관관계가 나타났는지에 대해 알아

보고자 한다. 따라서 전체 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률에 대해 피어슨 검정(Pearson-Test)을 통해 상관분석을 실시하였다. 그 결과를 정리하면 아래 [표Ⅲ-32]와 같다.

[표Ⅲ-32] 집단에 따른 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트 정답률의 상관관계

	문장정오 판단 테스트 정답률	선다형 테스트 정답률	상관계수	유의확률
2학년(N=33)	55.07%	40.71%	.451**	.008**
3학년(N=40)	62.21%	44.67%	.434**	.005**
4학년(N=32)	64.91%	55.84%	.717**	.000***
모어 화자(N=40)	92.57%	96.62%	.053	.747

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위에서 제시한 바와 같이 한국어 모어 화자 집단에서는 전체 문장정오 판단 테스트의 정답률과 선다형 테스트의 정답률 간의 상관계수가 0.053로 낮은 것으로 나타났으며 유의확률 p값이 0.747로 유의수준 0.05보다 훨씬 높기 때문에 두 가지 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 상관관계가 나타나지 않았다. 반면에 학습자 집단의 경우, 모든 집단에서 전체 문장정오 판단 테스트의 정답률과 선다형 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 상관관계를 보였으며 이러한 상관관계는 정적이었다. (2학년: p=0.008, 3학년: p=0.005, 4학년: p=0.000) 이는 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징을 잘 파악한 학습자들은 의미적 특징에 대해서도 더욱 잘 이해한다는 것으로 해석될 수 있다. 또한 학년별 학습자의 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트 정답률 간의 상관관계를 살펴보았을 때 2학년과 3학년 학습자 집단에서는 상관계수가 각각 0.451, 0.434로 나타났다. 이에 두 집단에서 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상 간에 상대적으로 약한 상관관계가 존재한다는 것을 알 수 있다. 반면에 4학년 학습자 집단에서는 상관계수가 0.7보다 높은 것으로 나타나(r=0.717) 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통

사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상 간에 강한 상관성을 보였다. 이는 4학년에 올라가서야 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해가 통사적 특징에 대한 이해와 비슷하게 향상될 수 있다는 것을 알려 준다.

2.2 학습자의 완료상 보조용언 구성 사용 양상

(1) 학년별 학습자의 사용 양상

먼저 이 절에서는 학년에 따른 번역 테스트에서 나타난 학습자의 전체 완료상 보조용언 구성의 사용 양상에 대해서 살펴보고자 한다. 따라서 2학년, 3학년 그리고 4학년 학습자들이 중국어 문장들을 한국어로 번역할 때 완료상 보조용언 구성의 사용 여부 또한 사용한다면 정확하게 사용할 확률에 있어서 차이가 나타났는지를 고찰하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-33]과 같이 제시하였다.

[표Ⅲ-33] 학년에 따른 전체 번역 테스트의 평균 정확률

집단	N	평균	표준화 편차	평균에 대한 95% 신뢰구간		최솟값	최댓값
				하한	상한		
2학년	33	18.75%	0.151	0.139	0.236	0.00	50.00
3학년	40	24.55%	0.179	0.182	0.309	0.00	60.00
4학년	32	25.00%	0.181	0.185	0.315	0.00	60.00

우선, 다른 문법 항목과 달리 번역 테스트를 통해 본고에서 연구대상으로 삼고 있는 완료상 보조용언 구성의 사용 양상을 살펴보았을 때 학습자들이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’를 사용한다면 일반적으로 정확하게 사용할 수 있다는 것을 알 수 있었다⁵⁰⁾. 위의 표에서 제시한 것과 같이 학년별로 보았

50) 번역 테스트에서 학습자들이 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 두 가지 경우가 고찰되었다. 하나는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’,

을 때 세 개의 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률은 모두 30% 미만인 것으로 나타났다. 이에 대해 구체적으로 비교해 보면 다음과 같다. 우선, 4학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률은 25.00%로 가장 높은 것으로 나타났고 3학년 학습자 집단은 그 뒤를 이어 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률이 24.55%로 조금 낮은 것으로 보였다. 마지막으로 2학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률은 18.50%로 가장 낮은 것으로 나타났다. 이렇듯 수치상으로 보았을 때 세 개의 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률에 있어서 큰 차이가 보이지 않았다고 할 수 있다. 이어서 이러한 차이는 통계적으로 유의미한지를 확인하기 위해 학년을 독립 변수로, 전체 번역 테스트에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률을 종속 변수로 하여 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 그 결과를 제시하면 다음 [표Ⅲ-34]와 같다.

[표Ⅲ-34] 학년별 전체 번역 테스트의 정확률의 분산분석 결과

	일원배치 분산분석(one-way ANOVA)				
	제곱합	자유도	평균 제곱	F	p
집단-간	900.509	2	450.254	1.570	.213
집단-내	29255.682	102	286.820		
전체	30156.190	104			

위의 표에서 보였듯이 유의확률 p값이 0.213로 나타나 학년별 학습자의 번역 테스트에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률 간에 유의미한 차이가 보이지 않았다. 즉, 수치상으로 보았을 때 각 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률이 조금 다르게 나타났으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 학년과 상관없이 학습자들이 이 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 대해서 이미

'-어 두다'를 사용하지 않고 다른 한국어 문법 항목을 사용하여 번역하는 것이다. 다른 하나는 완료상 보조용언 구성 '-어 버리다', '-어 내다', '-고 말다', '-어 놓다', '-어 두다'를 정확하게 사용하여 번역하는 것이다. 다시 말해, 실험 결과를 통해 학습자들이 완료상 보조용언 구성을 사용하면 보통 정확하게 사용할 수 있는 것을 확인할 수 있었다.

학습하였음에도 불구하고 평소에 잘 사용하지 않는다는 것으로 해석할 수 있다.

(2) 보조용언 구성별 학습자의 사용 양상

이어서 이 절에서는 완료상 보조용언 구성별로 번역 테스트에서 나타난 학습자의 사용 양상을 고찰하고자 한다. 따라서 완료상 보조용언 구성에 따라 2학년, 3학년, 4학년 학습자 집단에서 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 해당 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률에 차이가 나타났는지에 대해서 살펴보았다. 그 결과를 정리하면 다음 [표Ⅲ-35]와 같다.

[표Ⅲ-35] 완료상 보조용언 구성과 집단에 따른 번역 테스트 정확률에 대한 기술통계

		-어 버리다	-어 내다	-고 말다	-어 놓다	-어 두다
2학년 (N=33)	정답률	32.42%	14.24%	12.12%	34.85%	9.09%
	표준화 편차	0.334	0.334	0.218	0.385	0.196
3학년 (N=40)	정답률	32.50%	16.25%	15.50%	20.00%	17.50%
	표준화 편차	0.267	0.237	0.181	0.273	0.242
4학년 (N=32)	정답률	29.69%	32.81%	20.31%	26.56%	15.63%
	표준화 편차	0.307	0.327	0.249	0.311	0.235

우선, 수치상으로 보았을 때 2학년, 3학년, 4학년 학습자들이 번역 테스트에서 각 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률이 모두 35% 이하인 것으로 나타났다. 더 구체적으로 살펴보자면 먼저 2학년 학습자의 경우, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’를 정확하게 사용할 확률은 34.85%로 가장 높은 것으로 보였고 ‘-어 버리다’를 정확하게 사용할 확률이 32.42%로 그 뒤를 이었으며 나머지 세 가지의 완료상 보조용언 구

성을 정확하게 사용할 확률은 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 그 중에서 ‘-고 말다’와 ‘-어 내다’는 각각 12.12%와 14.24%로 비슷하게 10%대를 기록하였고 ‘-어 두다’를 정확하게 사용할 확률은 9.09%로 가장 낮은 것으로 보였다. 이어서 3학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’를 정확하게 사용할 확률이 32.50%로 가장 높게 나타났고 ‘-어 놓다’를 정확하게 사용할 확률은 20.00%로 두 번째 높은 것으로 기록하였다. 나머지 세 가지의 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률은 ‘-어 두다’>‘-어 내다’>‘-고 말다’의 순으로 모두 20% 미만인 것으로 보였다. (-어 두다: 17.50%, -어 내다: 16.25%, -고 말다: 15.50%) 한편, 4학년 학습자 집단의 경우, 15.63%로 정확하게 사용할 확률이 가장 낮은 것으로 보인 ‘-어 두다’를 제외하고 나머지 네 가지의 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률은 모두 20% 이상인 것으로 나타났다. 그 중에서 ‘-어 내다’를 정확하게 사용할 확률이 32.81%로 가장 높은 것으로 보였고 ‘-어 버리다’와 ‘-어 놓다’를 정확하게 사용할 확률은 각각 29.69%와 26.56%로 그 뒤를 이어 상대적으로 높게 나왔다. 마지막으로 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’를 정확하게 사용할 확률이 20.31%로 조금 낮으로 것으로 나타났다.

이어서 완료상 보조용언 구성에 따라 각 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률에 나타난 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인하기 위해 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis Test)을 실시하였다. 더 나아가 어떤 완료상 보조용언 구성에 의해서 유의미한 차이가 나타난 것인지를 알아보기 위해 본페로니(Bonferroni Test) 사후분석을 진행하였다. 그 결과를 같이 정리하면 다음[표Ⅲ-36]과 같다.

[표Ⅲ-36] 완료상 보조용언 구성에 따른 번역 테스트의 정확률 차이에 대한 분석

집단	번역 테스트				사후분석 ⁵⁾
	사례 수	자유도	통계량(H)	p값	

2학년	165	4	25.597	.000***	버리다>두다, p=0.023 놓다>두다, p=0.000
3학년	200	4	20.223	.000***	버리다>내다, p=0.047 버리다>말다, p=0.000
4학년	160	4	6.416	.170	없음

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

위의 표에서 제시하였듯이 2학년과 3학년 학습자 집단에서 유의확률 p값은 모두 유의수준 0.05에 비해 훨씬 낮은 것으로 나타난 반면에 (p=0.000) 4학년 학습자 집단에서는 유의확률 p값이 0.170로 유의수준 0.05보다 높은 것으로 보였다. 이에 완료상 보조용언 구성별로 2학년과 3학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률에 통계적으로 유의미한 차이를 보였지만 4학년 학습자 집단에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률에 나타난 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다는 것을 알 수 있다. 이어서 본페로니 검정(Bonferroni Test)을 통해 2학년 및 3학년 학습자 집단의 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률에 대한 사후분석의 결과, 우선 2학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 '-어 버리다'와 '-어 놓다'에 비해 '-어 두다'를 정확하게 사용할 확률은 통계적으로 유의미하게 낮은 것으로 나타났다. (-어 버리다: p=0.023, -어 놓다: p=0.000) 한편, 3학년 학습자 집단에서는 완료상 보조용언 구성 '-어 내다'와 '-고 말다'에 비해 '-어 버리다'를 정확하게 사용할 확률은 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 보였다. (-어 내다: p=0.047, -고 말다: p=0.000) 그 외의 경우에는 수치상으로 보았을 때 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률 간에 차이를 보였으나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다.

지금까지 완료상 보조용언 구성별로 세 개의 학습자 집단에서 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 해당 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률에 있어서 어떠한 양상을 보였는지에 대해 분석하였는데 그 결과

51) 여기서는 사후검정을 통해 얻은 p값이 0.05 이하인 경우만을 제시하였다.

를 종합해 보면 다음과 같다. 우선, 학년을 막론하고 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’를 정확하게 사용할 확률이 상대적으로 높다는 것을 알 수 있었다. 반면에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’를 정확하게 사용할 확률은 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 그 외에 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’를 정확하게 사용할 확률도 그리 높지 않은 것으로 보였다. 이에 학년과 상관없이 학습자들이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’를 비교적으로 더욱 잘 사용할 수 있는 반면 ‘-어 두다’와 ‘-고 말다’의 사용에 익숙하지 않다는 것으로 해석할 수 있다. 또한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 경우, 4학년에 올라가서야 학습자들이 ‘-어 내다’를 정확하게 사용할 확률이 현저히 높아진 것을 확인할 수 있었다. 이는 다른 네 가지의 완료상 보조용언 구성에 비해 학습자들이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 사용에 대해 습득하는 데에 더 많은 어려움을 겪는다는 것으로 해석된다. 그리고 ‘-어 버리다’ 외에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’를 정확하게 사용할 확률도 상대적으로 높은 것을 확인할 수 있었다. 그렇지만 2학년에 비해 3학년과 4학년 학습자 집단에서 ‘-어 놓다’를 정확하게 사용할 확률이 오히려 낮은 것으로 나타났다. 이는 고학년에 올라가도 학습자들이 여전히 유사도가 매우 높은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’의 사용에 대해 헷갈리고 있다는 것으로 확인되었다. 뿐만 아니라 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 경우, 2학년 및 3학년보다 4학년 학습자 집단에서 ‘-어 버리다’를 정확하게 사용할 확률이 더욱 낮은 것으로 보였다. 이는 실험을 통해 확인된 4학년 학습자들이 해당 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 ‘-어 버리다’ 대신 ‘-어 치우다’를 많이 사용하는 양상과 관련이 있다고 할 수 있다.

2.3 이해 및 사용 양상 간 상관성 분석

(1) 이해 및 사용 지식⁵²⁾ 비교

52) 앞에서 언급한 것과 같이 여기에서도 명시적 지식을 가리키는 것이며 전체 문장정보 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률을 통해 학습자 완료상 보조용언 구성에 대한 이

이 절에서는 학년별로 전체 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 지식(전체 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률 총합) 및 사용 지식(전체 번역 테스트에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률)의 크기를 비교하고자 한다. 집단에 따라 이해 테스트와 사용 테스트의 정답률은 아래 [표Ⅲ-37]과 같이 정리하였다.

[표Ⅲ-37] 집단별 이해 테스트 및 사용 테스트의 정답률 비교

	이해 정답률	사용 정답률	정답률 차이
2학년(N=33)	49.37%	18.75%	30.62%
3학년(N=40)	55.26%	24.55%	30.71%
4학년(N=32)	61.31%	25.00%	36.31%

위의 표에서 보였듯이 세 개의 학습자 집단에서는 이해 테스트의 정답률이 모두 사용 테스트의 정답률에 비해 훨씬 높은 것으로 나타났고 두 가지 테스트의 정답률 간의 격차는 매우 큰 것으로 확인되었다. 이해 테스트 및 사용 테스트의 정답률 차이를 보면 2학년 학습자 집단에서는 30.62%, 3학년 학습자 집단에서는 30.71%로 비슷하게 나왔으며 4학년 학습자 집단에서는 두 가지 테스트의 정답률 차이가 36.31%로 조금 큰 것으로 보였다. 또한 4학년에 올라가서도 사용 테스트의 정답률은 25.00%로 2학년 학습자 집단에서 이해 테스트의 정답률인 49.37%의 절반과 비슷한 수준이었다. 이는 학습자들의 완료상 보조용언 구성에 대한 사용 지식은 이해 지식에 비해 훨씬 뒤떨어진다는 것으로 해석될 수 있다. 또한 이러한 양상은 고학년에 올라가서도 개선되지 않았음을 시사한다.

(2) 이해 및 사용 양상 간 상관관계 분석

이상에서 2학년, 3학년, 4학년 학습자의 완료상 보조용언 구성에 대한

해 지식을, 전체 번역 테스트에서 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률을 통해 학습자 완료상 보조용언 구성에 대한 사용 지식을 고찰하기로 하였다.

이해 지식과 사용 지식의 크기를 비교해 보았다. 이어서 이 절에서는 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용 양상 간에 상관관계가 존재하는지 또한 존재한다면 어떠한 상관관계를 보였는지에 대해 알아보고자 한다. 따라서 전체 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트의 정답률총합(이해 정답률) 그리고 번역 테스트에서 학습자들의 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률(사용 정답률)에 대해 피어슨 검정(Pearson-Test)을 통해 상관분석을 실시하였다. 그 결과는 다음 [표Ⅲ-38]과 같이 정리하였다.

[표Ⅲ-38] 집단별 이해 테스트와 사용 테스트 정답률의 상관관계

	이해 정답률	사용 정답률	상관계수	유의확률
2학년(N=33)	49.37%	18.75%	.866	.031*
3학년(N=40)	55.26%	24.55%	.305	.090
4학년(N=32)	61.31%	25.00%	.962	.008

*p<0.05, **p<0.01

위에서 제시한 것과 같이 먼저, 2학년 학습자 집단의 경우, 전체 이해 테스트의 정답률과 사용 테스트의 정답률 간의 상관계수는 0.866로 높았으며 유의확률 p값이 0.031로 유의수준 0.05보다 낮은 것으로 나타났다. 이에 두 가지 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 정적인 상관관계를 보였음을 알 수 있다. 이와 마찬가지로 4학년 학습자 집단에서도 이해 테스트의 정답률과 사용 테스트의 정답률 간의 상관관계가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났으며 이러한 상관관계는 정적이었다. (p=0.008) 또한 4학년 학습자 집단에서는 두 가지 테스트의 정답률 간의 상관계수가 0.962로 높아 2학년 학습자 집단에 비해 상대적으로 더 강한 상관성을 보였다. 한편, 3학년 학습자 집단의 경우, 전체 이해 테스트의 정답률과 사용 테스트의 정답률 간의 상관계수가 0.305로 낮았고 유의확률 p값이 0.090로 유의수준 0.05보다 조금 높은 것으로 나타났으므로 두 가지 테스트의 정답률 간에 통계적으로 유의미한 상관관계가 보이지 않았다. 이러한 현상은 2학년에서 3학년에 올라가면서 학습자들의 완료상

보조용언 구성에 대한 사용 지식이 이해 지식의 성장을 따라가지 못하기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

3. 학습자의 완료상 보조용언 구성 오류 원인 분석

이상에서 학년 및 완료상 보조용언 구성에 따른 학습자 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상 또한 완료상 보조용언 구성의 사용 양상에 대해서 세밀하게 고찰하였다. 이어서 이 절에서는 학습자들이 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용에 있어서 오류를 범하는 원인을 분석하고자 한다.

그동안 학습자가 언어 학습에서 오류를 범하는 원인을 분석하는 연구가 활발하게 이루어졌으며 연구자마다 각각 다르게 논의해 왔다. 그 중에서 중간언어⁵³⁾의 관점에서 오류가 발생하는 원인은 언어 간 전이(language transfer)에 의한 오류, 언어 내 전이(inter-lingual transfer)에 의한 오류 그리고 교육과정에 의한 오류로 구분하는 것이 가장 일반적이다. 본 연구에서도 이러한 오류 원인을 분석하는 관점을 적용하기로 하였다. 이 절에서는 앞서 고찰된 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상에 대한 분석 결과를 바탕으로 학년 및 완료상 보조용언 구성에 따라 학습자들이 오류를 범하는 원인에 대해서 모국어의 영향, 목표어의 영향 그리고 교육 과정의 영향 세 가지로 유형화하여 분석하고자 한다.

3.1 모국어의 영향

53) 제2언어 학습자는 목표어를 습득하는 과정에서 목표어를 닮아 가는 나름대로 규칙성을 가진 언어 체계를 구축하게 되는데 이를 중간언어라고 한다. 중간언어이론에서는 학습자를 불완전한 언어를 만들어 내는 사람이 아니라 시행착오와 가설검증의 점진적 과정을 거쳐 규범적인 언어체계에 근접해가는 지적이며 창조적인 존재로 본다. (김정은, 2003) 이에 따라 학습자가 범하는 오류는 우발적이거나 무질서한 것이 아니라 규칙적이고 체계적인 것으로 간주된다.

(1) 일정한 대응 관계 결여

우선, 앞에서 살펴보았듯이 한국어에서 보조용언 구성은 일정한 문법 범주를 담당하고 있지만 중국어에서는 이와 대응되는 일정한 문법 범주를 찾을 수 없다. 즉, 한국어 보조용언 구성과 일대일로 대응되는 중국어 표현은 존재하지 않는다. 특히 본고에서 연구대상으로 삼고 있는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’ 그리고 ‘-어 두다’도 중국어 결과보어, 추향보어뿐만 아니라 중국어 조사와도 대응 관계를 이룰 수 있으며 이들과 대응되는 중국어 표현이 아예 없는 경우도 존재한다. 이렇듯 중국어에서 한국어 완료상 보조용언 구성과 일정한 대응 관계의 결여는 앞서 번역 테스트를 통해 고찰된 학년을 막론하고 학습자들이 완료상 보조용언 구성을 잘 사용하지 않는 양상이 나타난 원인으로 볼 수 있다. 뿐만 아니라 완료상 보조용언 구성별로 학습자의 사용 양상을 살펴보았을 때 다른 완료상 보조용언 구성에 비해 학습자들이 ‘-고 말다’를 사용하는 확률이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다는 것도 완료상 보조용언 구성 ‘-고 말다’와 대응되는 중국어 표현이 없는 점과 관련이 있다고 할 수 있다. 또한 이러한 해석은 개별 학습자를 대상으로 진행한 사후인터뷰를 통해서도 검증되었다. 인터뷰 내용을 제시하면 다음과 같다.

【일부 인터뷰 내용】

번역 테스트 문항

3. 结果他—不小心把咖啡洒在衣服上了⁵⁴⁾

54) 이 문항은 본고에서 고찰한 교재에 나타난 예문을 참고하여 출제된 것이다.

【인터뷰 내용】

연): 이 문장을 번역할 때 ‘結果’를 보고 생각나는 한국어 표현은 뭐예요?
CKL-04): 저는 부사어 ‘결국’ 먼저 생각났어요. ‘결국’으로 시작해야 될 것 같다고 생각했어요.
연): 혹시 여기서 ‘-고 말다’로 번역하라고 하면 어떻게 해야 하는지 알아요? ‘-고 말다’와 대응되는 중국어 단어나 표현은 뭐라고 생각해요?
CKL-04): 잘 모르겠어요. ‘-고 말다’로 번역하는 것을 생각해 본 적이 없어요.
연): 이 문장을 번역할 때 왜 ‘-고 말다’를 사용했나요? 여기서 ‘-고 말다’와 대응되는 중국어 단어나 표현은 뭐라고 생각해요?
CKL-07): 저는 교재에서 비슷한 예문을 본 적이 있는 것 같아요. ‘-고 말다’ 문법을 배울 때...그래서 저도 똑같이 ‘-고 말다’를 사용해서 번역했던 것 같아요.
연): 그럼 이 문장에서 ‘-고 말다’와 대응되는 중국어 단어나 표현이 뭐라고 생각해요?
CKL-07): 굳이 찾아야 된다면 저는 ‘結果’인 것 같아요. 근데 사실 저는 여기서 ‘結果’는 그냥 ‘결국’으로 번역하면 된다고 생각해요. 그래서 ‘결국’도 같이 사용했어요.

이와 같이 중국인 한국어 학습자들이 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 해당 한국어 완료상 보조용언 구성을 사용하지 않는 것은 중국어에서 한국어 완료상 보조용언 구성과 일정한 대응 관계가 결여되는 것과 관련이 있다고 할 수 있다.

(2) 중국어 대응 표현의 양태적 의미 부재

앞의 II장에서 한국어 완료상 보조용언 구성과 중국어 대응 표현의 의미적 특징을 대조하여 고찰하였다. 그 결과, 한국어 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’, 그리고 ‘-어 두다’와 대응되는 중국어 결과보어, 추향보어, 조사‘着’는 ‘행동의 완료’나 ‘결과의 지속’의

의미를 가지고 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 이러한 의미적 특징은 한국어 완료상 보조용언 구성의 상적 의미와 대응 관계를 이룰 수 있는 것으로 확인되었다. 그렇지만 다양한 양태적 의미를 나타낼 수 있는 한국어 완료상 보조용언 구성과 달리 중국어 결과보어, 추향보어 또한 조사‘着’에 있어서 양태의 의미적 특징은 보이지 않았다. 또한 앞서 학습자 양상을 살펴본 마지막 부분에서 전체적으로 학습자들의 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 지식 크기를 비교해 보았는데 그 결과, 학년과 상관없이 세 개의 학습자 집단에서 모두 선다형 테스트에 비해 문장정오 판단 테스트의 정답률이 현저하게 높은 것으로 나타났다. 이처럼 고학년에 올라가서도 학습자의 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 지식이 통사적 특징에 대한 지식에 비해 훨씬 뒤떨어진다는 것은 한국어 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징 자체의 복잡성뿐만 아니라 해당 중국어 대응 표현의 의미 특히, 양태적 의미의 부재와도 관련 지을 수 있다고 하겠다.

또한 앞에서 학년에 따라 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상 간의 상관관계를 살펴본 바가 있다. 그 결과, 2학년과 3학년 학습자 집단에서 통사적 및 의미적 특징에 대한 이해 양상 간에 약한 상관관계가 나타난 반면 4학년 학습자 집단에서는 두 가지 특징에 대한 이해 양상 간에 강한 상관성을 보였다. 이렇듯 4학년에 올라가고 나서야 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 능력이 통사적 특징에 대한 이해 수준과 비슷하게 향상될 수 있다는 것도 해당 중국어 표현이 한국어 완료상 보조용언 구성과 의미적으로 완벽하게 대응되지 못하기 때문이라고 할 수 있다.

3.2 목표어의 영향

(1) 완료상 보조용언 구성 통사적 특징의 복잡성

먼저, 앞에서 전체적으로 학년별로 학습자의 완료상 보조용언 구성의

통사적 특징에 대한 이해 양상을 고찰하였다. 그 결과, 2학년 학습자에 비해 3학년 학습자의 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해 수준이 크게 향상된 것으로 보였으나 3학년 학습자보다 4학년 학습자의 이해 수준은 현저하게 향상되지 않은 것으로 나타났다. 이에 학습자들이 2학년에서 3학년으로 올라갈 때 전체 완료상 보조용언 구성의 통사적 특징에 대한 이해도가 가장 크게 향상된다는 것을 알 수 있다. 그렇지만 완료상 보조용언 구성에 따라 구체적으로 살펴볼 때는 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 중에 ‘-어 내다’의 통사적 특징에 대한 이해도는 4학년에 올라가고 나서야 현저히 향상되는 것을 확인할 수 있었다.

또한 더 심층적으로 학년별 학습자의 완료상 보조용언 구성 각 통사적 특징에 대한 이해 양상의 차이를 고찰하였을 때 통계적으로 유의미한 차이가 나타난 여섯 가지 경우 중의 세 가지는 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 통사적 특징이다. 그리고 이 세 가지의 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 통사적 특징에 대한 이해도는 4학년에 올라가서야 현저하게 향상되었다는 것을 알 수 있었다. 학년에 따라 이러한 양상의 차이가 나타난 원인은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 통사적 특징 자체의 복잡성 때문이라고 할 수 있다. 박진호(2003)에서도 다른 완료상 보조용언 구성에 비해 ‘-어 내다’는 상대적으로 더욱 심한 결합 제약을 보인다고 언급한 바가 있다. 또한 아래는 개별 학습자를 대상으로 한 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’의 통사적 특징에 대한 인터뷰 내용이다.

【일부 인터뷰 내용】

문장정오 판단 테스트 문항

41. 나는 아침에 핸드폰을 집에 두고 출근해 냈다.

인터뷰 내용

연): 이 문장은 왜 틀렸다고 생각했어요?

CKL-01): 저는 문장 뒷부분에서 ‘출근해 냈다’를 쓰는 건 좀 이상한 것 같다고 생각했어요.

연): 그럼 어떻게 고쳐야 한다고 생각해요?

CKL-01): 그냥 ‘출근했다’라고 쓰면 될 것 같아요.

연): 여기서 ‘내다’ 쓰면 안 되는 이유는 무엇인지 알아요?

CKL-01): 이유는 잘 모르겠는데 그냥 읽을 때 좀 어색한 것 같아요.

이처럼 학습자들은 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’가 자동사인 선행용언에 결합하여 쓰이면 제약을 받는다는 것을 잘 모르고 있다는 것으로 확인되었다. 이는 다른 완료상 보조용언 구성에 비해 ‘-어 내다’가 상대적으로 더 심한 통사적 제약을 가지고 있기 때문에 학습자들이 이의 통사적 특징을 이해하는 데에 더욱 많은 어려움을 겪는다는 것으로 해석할 수 있다.

한편, 완료상 보조용언 구성에 따라 학습자의 통사적 특징에 대한 이해 양상을 살펴보았을 때 학년과 상관없이 2학년, 3학년, 4학년 학습자 집단에서는 모두 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 통사적 특징에 대해서 상대적으로 더 잘 이해하고 있다는 것으로 확인되었다. 이는 ‘-어 버리다’가 다른 완료상 보조용언 구성에 비해 상대적으로 통사적 제약을 덜 받기 때문인 것으로 해석된다.

(2) 완료상 보조용언 구성 의미적 특징의 복잡성

우선, 앞에서 전체적으로 학년별 학습자의 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 양상도 세밀하게 고찰하였다. 그 결과, 통사적 특징과 달리 학습자들의 전체 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 수준은 4학년에 올라가고 나서야 통계적으로 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 이는 통사적 특징보다 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징이 더욱 복잡하기 때문이라고 할 수 있다.

또한 학년에 따라 구체적으로 각 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 양상을 살펴보았는데 완료상 보조용언 구성 ‘-어 내다’와 ‘-어 놓다’의 의미적 특징에 대한 이해에 있어서, 2학년과 4학년 학습자 집단 간에만 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 이처럼 학습자의 의미적 특징에 대한 이해 수준이 느린 속도로 향상되는 것은 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징 자체의 복잡성과 관련지을 수 있다고 하겠다.

더 나아가 학년별 학습자 완료상 보조용언 구성 각 의미적 특징에 대한 이해 양상에 어떤 차이가 나타났는지를 살펴보았다. 그 결과, ‘-어 버리다’의 부정적 의미, 그 외의 의미 또한 ‘-어 두다’의 상적 의미에 대한 이해를 제외하고 나머지 경우에는 학년과 상관없이 선다형 테스트의 정답률이 모두 높지 않은 것으로 나타났다. 이는 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징의 복잡성으로 인해 학년을 막론하고 학습자들이 의미적 특징에 대해 잘 이해하지 못하고 있다는 것으로 해석된다.

3.3 교육과정의 영향

본 연구에서는 현재 한국어교육 현장에서 완료상 보조용언 구성에 대한 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 알아보기 위해 중국 국내에서 개발한 『한국어』, 『대학한국어』, 『기초한국어』 그리고 한국 대학 기관에서 개발한 『한국어교정』과 『연세 한국어』⁵⁵⁾ 총 다섯 가지 한국어 교재를 대상으로 분석하였다⁵⁶⁾. 주로 이 다섯 가지 한국어 교재에서

55) 기술상의 편의성을 위해 다음에서 분석 대상 교재 『한국어』를 ‘A교재’, 『대학한국어』를 ‘B교재’, 『기초한국어』를 ‘C교재’, 『한국어교정』을 ‘D교재’, 『연세 한국어』를 ‘E교재’로 기술하기로 하였다.

56) 이 다섯 가지 한국어 교재를 분석하고자 하는 이유는 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 『한국어』, 『대학한국어』, 『기초한국어』, 『한국어교정』 그리고 『연세 한국어』는 모두 중국 국내 대학교의 한국어전공에서 널리 사용되고 있는 교재들이다. 예를 들면 북경대학교, 산둥대학교, 연변대학교, 대련외국어대학교, 사천외국어대학교, 천진사범대학교, 상해외국어대학교, 천진외국어대학교, 난징사범대학교 등 학교들이 있다. 둘째, 이 다섯 가지 한국어 교재는 모두 체계성을 가지고 있는 시리즈 교재들이다. 그 중에서 『한국어』와 『기초한국어』는 각자 네 권으로 구성되어 있고 대학에서 한국어를 전공

완료상 보조용언 ‘-어 버리다,’ ‘-어 내다,’ ‘-고 말다,’ ‘-어 놓다,’ ‘-어 두다’의 제시 여부, 배열 순서, 문법 설명, 예문 그리고 연습 활동에 대해서 자세하게 살펴보았다. 그 결과, 첫째, 다섯 가지 교재에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다,’ ‘-어 내다,’ ‘-고 말다,’ ‘-어 놓다,’ ‘-어 두다’가 모두 다루어지고 있는 것이 아니었다⁵⁷⁾. 둘째, 교재마다 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 제시 단계와 배열 순서에 있어서 차이점이 나타났다. 셋째, 교재에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다,’ ‘-어 내다,’ ‘-고 말다,’ ‘-어 놓다,’ ‘-어 두다’에 대한 제시는 ‘문법 설명+ 예문’의 방식으로 이루어지고 있다. 그렇지만 각 완료상 보조용언 구성에 대한 문법 설명에 있어서 통사적 특징으로는 선행용언과의 결합 제약만, 그리고 의미적 특징으로는 상적 의미만이 간단하게 제시되고 있다. 또한 A교재에서 ‘-어 두다’에 대해 설명할 때 ‘-어 놓다’와의 의미적인 유사점과 차이점을 살짝 언급하는 것을 제외하고 다른 교재에서는 이 다섯 가지 유사한 완료상 보조용언 구성의 의미와 용법에 대한 비교 설명이 없었다. 그리고 A교재와 C교재에서는 ‘-고 말다’만, B교재에서는 ‘-어 버리다’와 ‘-어 놓다’, D교재에서는 ‘-어 버리다’와 대응되는 중국어 표현만 제시되고 있는데 ‘-어 내다’와 ‘-어 두다’의 중국어 대응 표현에 대해서 언급한 바가 없다. 넷째, 다섯 가지 교재에서 완료상 보조용언 구성에 대한 예문은 모두 대화가 아닌 한 문장으로 이루어지고 있다. 뿐만 아니라 문법의 의미적 특징이 예문에서 충분히 드러나지 못하고 있으며 예문의 길이와 난이도도 서로 상이하고 적절하지 않은 경우가 많다. 마지막으로 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 대한 연습 활동은 주로 통제된 쓰기인 빈칸 채우기, 유도된 쓰기인 제시된 내용을 이어 문법/대화 완성하기, 문장 만들기 및 답변 만들기⁵⁸⁾ 혹은 중한-한중 번역 네 가지로 제한되어

하는 1학년, 2학년 학습자를 대상으로 학년마다 두 권씩 사용되고 있다. 그리고 『대학 한국어』, 『한국어교정』과 『연세 한국어』는 각자 여섯 권으로 구성되어 있으며 대학에서 한국어를 전공하는 1학년, 2학년, 3학년 학습자를 대상으로 학년마다 두 권씩 즉, 1~2권이 1학년, 3~4권이 2학년, 5~6권이 3학년에서 사용되고 있다.

57) 『한국어』와 『기초한국어』에서 5가지, 『대학한국어』에서 4가지, 그리고 『한국어교정』와 『연세 한국어』에서 3가지가 제시되고 있다.

58) 이해영(2006)에서 Littlewood(1981)의 의사소통 전 활동 단계와 본격적인 단계로 나눠

있으며 각 완료상 보조용언 구성의 개별적인 연습 활동은 충분하지 않은 것으로 보인다.

앞에서 고찰하였듯이 전체적으로 보았을 때 학년별 학습자가 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’에 대한 이해 및 사용에 있어서 다양한 양상을 보이는 것은 이 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 자체의 통사적 및 의미적 특징의 복잡성 또한 이들이 중국어 표현과 각각 다양한 대응관계를 이루고 있다는 것에서 원인을 찾을 수 있다. 뿐만 아니라 위에서 살펴본 바와 같이 교육과정에서 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 대해서 다르게 다루고 있는 것과도 관련이 있다고 할 수 있다. 예를 들어 학년에 따라 다섯 가지 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 확률이 다르게 나온 것은 교육과정에서 이들의 제시 단계와 배열 순서에 차이가 나는 것과 관련지을 수 있다. 또한 학년과 상관없이 학습자들이 번역 테스트에서 중국어 문장을 한국어로 번역할 때 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’를 정확하게 사용할 확률이 비교적 높았으며 ‘-고 말다’와 ‘-어 두다’를 정확하게 사용할 확률이 상대적으로 낮은 것으로 나타났다. 이 점도 교재에서 ‘-어 버리다’와 대응되는 중국어 표현을 비교적 잘 제시되어 있는 반면에 ‘-고 말다’와 대응되는 중국어 표현이 존재하지 않고 또한 ‘-어 두다’의 중국어 대응 표현에 대해서 언급한 바가 없는 것에서 원인을 찾을 수 있을 것이다. 그리고 앞에서 학습자의 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징에 대한 이해 양상을 고찰하였는데 그 결과 학년을 막론하고 2학년, 3학년, 4학년 학습자들이 모두 완료상 보조용언 구성 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’에 비해 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’의 의미적 특징에 대해서 더욱 잘 이해하고 있는 것으로 확인되었다. 이러한 양상의 차이가 나타난 것도 교육과정에서 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’의 의미적 특징에 대한 제시가 상대적으로 부족한데다가 ‘-어 두다’보다 ‘-어 놓다’는 훨씬 더 다양한 의미적 특징을 지니고 있음에도 불구하고 두 가지 완료상 보조용

언어 구조에 대한 연습 활동과 유사 의사소통적 활동, 그리고 의사소통 활동을 구체화시켜서 연습 활동을 제시하는 것을 참고하였다.

언 구성의 의미와 용법을 거의 똑같이 다루고 있는 것과 관련이 있다고 볼 수 있다. 뿐만 아니라 한국어 모어 화자 집단에서도 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’를 잘 구분하여 사용하지 않는 경향이 있다. 이는 학습자와 모어 화자에 대한 사후 인터뷰를 통해서도 확인할 수 있었다. 인터뷰 내용은 다음과 같이 제시하였다.

【일부 인터뷰 내용】

선다형 테스트 문항

16. 철수: 나 그날 왜 말을 그렇게 심하게 했지? 정말 후회돼.

성준: 이미 일을 () 이제 와서 후회하면 무슨 소용이야? 빨리 해결책이나 생각해 보자.

- A. 저질러 뒀는데
- B. 저질러 났는데
- C. 저질러 냈는데
- D. 저질러 갔는데
- E. 잘 모르겠다

인터뷰 내용

연): A번 ‘저질러 뒀는데’를 선택한 이유는 무엇인가요?

CKL-06): 저는 A번과 B번 중에 뭘 선택해야 할지 좀 고민했어요. 그런데 몇 번 읽어 보고 나서 ‘저질러 뒀는데’가 맞는 것 같아서 결국 A번을 선택했어요...

연): 혹시 여기서 A번 ‘저질러 뒀는데’와 B번 ‘저질러 났는데’는 차이가 있다고 생각해요? 있다면 그 차이점은 무엇인지 알아요?

CKL-06): 잘 모르겠어요. 둘이 같은 의미를 가지고 있는 걸로 배웠던 것 같아요. 무슨 차이가 있는지 모르겠어요.

연:) B번 ‘저질러 났는데’를 선택한 이유는 뭐예요?

NK-03 일단 C번과 D번은 아닌 것 같고 여기서 A번을 선택해도 괜찮을 것 같은데 B번 ‘저질러 났는데’가 더 맞는 것 같아요.

연:) 혹시 여기서 A번 ‘저질러 났는데’와 B번 ‘저질러 났는데’는 차이가 있다고 생각해요? 있다면 그 차이점은 무엇인지 알아요?

NK-03 무슨 차이가 있는지 잘 모르겠어요. 저 같은 경우 평소에 잘 구분하지 않고 그냥 느낌대로 쓰는 것 같아요.

이상과 같이 학년 및 완료상 보조용언 구성에 따라 학습자들이 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용에 있어서 오류를 범한 원인을 모국어의 영향, 목표어의 영향 그리고 교육과정의 영향 세 가지 측면에서 분석해 보았다. 여기서 이 세 가지 측면의 영향은 공동적으로 학습자의 이해 및 사용 양상에 작용한다는 점에서 주목할 필요가 있다.

IV. 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 방안

한국어 모어 화자들은 시상이나 양태, 피동과 사동, 그리고 부정 등 다양한 문법 범주를 나타내기 위해 보조용언 구성을 사용하는 것을 선호하는 경향이 있다. 그 다양한 보조용언 구성 중에 ‘완료’를 기본의미로 하는 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 한국어 모어 화자들이 시상과 양태 의미를 나타낼 때 상대적으로 사용 빈도가 높은 보조용언 구성이라고 할 수 있다. 한편, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 통사적 및 의미적 특징에 있어서 복잡성과 유사성을 가지고 있다. 다시 말해, 이 다섯 가지 보조용언 구성들은 ‘완료’의 상적 의미를 공유하고 있지만 서로 다양한 양태적 의미를 나타내며 상과 양태적 의미에 따라 통사적 특징에 있어서도 차이를 보인다. 이러한 복잡한 의미와 용법을 가지고 있는 완료상 보조용언 구성은 한국어 모어 화자들이 자연스럽게 사용할 수 있는 부분이지만 한국어에 대한 직관이 없는 중국인 학습자들은 이를 습득하는 데에 많은 어려움을 겪을 것이라고 예상된다. 그럼에도 불구하고 교육과정에서 분석을 통해 현재 한국어교육 현장에서 완료상 보조용언 구성에 대한 교육에 있어서 아직 미흡한 점이 많이 남아 있다는 것을 알 수 있었다. 그러므로 본 연구는 먼저 II장에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 통사적 및 의미적 특징에 대해서 자세하게 고찰하였다. 그 다음에 III장에서 학년 및 완료상 보조용언 구성에 따라 학습자의 이해 및 사용 양상을 분석하고 해당 오류가 나타난 원인을 밝혔다. 이를 바탕으로 이 장에서는 중국인 한국어 학습자를 위한 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 방안을 도출하고자 한다.

1. 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 목표

교육 목적 및 목표를 설정하는 것이 효과적인 한국어 완료상 보조용언

구성 교육 설계의 첫걸음이라고 할 수 있다. Brown(2000)에서 제2언어 교육과정 개발 단계의 모형을 제시한 바가 있는데 우선 학습자가 특정 언어를 배우는 데 필요한 요구를 확인하여 분석한 후에 요구분석의 결과를 바탕으로 교수·학습을 통해 학습자가 달성할 것으로 기대되는 전반적인 목적과 구체적인 목표를 설정한다. 그 다음에 설정된 목적 및 목표를 성취하기 위해 내용을 선정하고 조직하는 단계를 거친다고 하였다. 민현식(2004)에서도 교육과정에서 ‘목적’과 ‘목표’를 구분하여 기술하였다. 즉, 목적은 교육과정에 대한 철학과 학습자가 도달해야 할 개괄적, 일반적 수준을 가리키고 일반적 방향을 제시하며, 목표는 ‘목적’을 구체화하여 구체적으로 계량화한 성취목표를 기술한다고 설명하였다. 이와 같은 교육과정의 목적 및 목표에 대한 설명에 의하여 앞서 학년 및 완료상 보조용언 구성에 따른 중국인 한국어 학습자의 이해 및 사용 양상 그리고 오류를 범하는 원인을 바탕으로 한국어 완료상 보조용언 구성의 교육 목적과 목표를 아래와 같이 설정하고자 한다.

[표Ⅳ-1] 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 목적 및 목표

목적	이해 능력	중국인 한국어 학습자가 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 상적 의미, 다양한 양태적 의미 그리고 통사적 제약을 이해하고 파악한다.
	사용 능력	다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적·의미적 유사점 및 차이점을 파악하고 상황에 맞게 사용한다.
목표	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 상적 의미, 양태적 의미 그리고 통사적 특징을 이해하고 정확하게 사용한다. ◆ 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’를 사용하는 상황에서 화자가 해당 완료상 보조용언 구성을 사용하는 의도와 심리적 태도를 잘 파악한다. ◆ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적·의미적 유사점 및 차이점을 이해하고 변별하여 상황에 맞게 특정 보조용언 구성을 사용한다. 	

서론에서도 논의하였듯이 한국어 보조용언 구성은 단순히 있어도 되고 없어도 되는 요소가 아니라 실제 담화 상황에서 다양한 의미와 기능으로 중요한 역할을 담당하고 있는 요소이다. 중국인 한국어 학습자가 한국어 모어 화자와 대화할 때 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’와 같은 완료상 보조용언 구성을 생략해서 말하면 담화 차원에서 문장이 조금 어색하더라도 의사 전달이 가능할 수 있다. 그렇지만 한국어 모어 화자가 발화에서 완료상 보조용언 구성을 사용하였는데 중국인 한국어 학습자가 그 완료상 보조용언 구성의 의미와 용법을 잘 모르고 있다면 의사소통에 장애가 발생할 수 있다. 따라서 더 정확하고 유창한 한국어를 구사하고 한국어 모어 화자와 더 원활하게 의사소통을 하기 위해 중국인 한국어 학습자들은 완료상 보조용언 구성의 의미와 용법을 잘 이해하고 상황에 맞게 사용할 수 있어야 한다.

또한 앞의 III장에서 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상 그리고 오류 원인을 분석한 결과, 많은 학습자들이 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 ‘완료’라는 상적 의미를 잘 알고 있지만 다양한 양태적 의미에 대한 인식이 부족하고 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적·의미적 유사점과 차이점을 잘 구별하지 못하고 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 현재 한국어교육 현장에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’를 제시할 때 이 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 유사점과 차이점을 비교하여 다루지 못하고 있는 것을 확인할 수 있었다. 이와 같은 점을 고려하여 중국인 한국어 학습자를 위한 완료상 보조용언 구성의 교육 목표는 위와 같이 설정하였다.

2. 완료상 보조용언 구성 교수·학습 내용 선정

2.1 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’의 교수·학습 내용

[표Ⅳ-2] '-어 버리다'의 교수·학습 내용

의미적 정보	상적 의미	소거성 완료; 어떤 행동이 완전히 끝났음을 나타낸다.
	양태적 의미	긍정적인 의미: 부담의 제거/긍정적 평가 부정적인 의미: 아쉬움/안타까움, 기대에 어긋남/부정적 평가 그 외의 의미: 주어 상태에 대한 강조
통사적 정보	선행용언과의 결합 제약	보통 동사 뒤에 쓰인다. 자동사와 타동성 동사와 모두 결합이 가능하다. 일부 형용사와도 결합할 수 있다.
	주어와의 결합 제약	유정물 또한 무정물인 주어와 모두 결합이 가능하다.
	부정어와의 결합 제약	단형 부정어 또한 장형 부정어와 모두 결합이 가능하며 단형 부정어는 본용언 앞에만 결합되고 장형 부정어는 일반적으로 보조용언에 결합하여 쓰인다.
	선어말어미와의 결합 제약	주체 높임 표시인 선어말어미 '-(으)시-'의 경우 보통 보조용언에 결합하여 쓰이지만 가끔 본용언 뒤에 결합되기도 한다. 또한 과거 시제 표시인 선어말어미 '-았/었-'의 경우 보통 보조용언 뒤에서만 쓰인다.
중국어 대응 표현	결과보어: '光', '完', '掉' 등 추향보어: '出来', '起来' 등	

2.2 완료상 보조용언 구성 '-어 내다'의 교수·학습 내용

[표Ⅳ-3] '-어 내다'의 교수·학습 내용

의미적 정보	상적 의미	완수성 완료; 어떤 행동이 완전히 끝났음을 나타낸다.
	양태적 의미	긍정적인 의미: 기대에 부응/긍정적 평가 그 외의 의미: 어떤 결과에 대한 강한 의지, 어려움의 극복
통사적 정보	선행용언과의 결합 제약	타동성 동사 뒤에 쓰인다. 보통 자동사 또한 형용사와 결합할 수 없다.
	주어와의 결합 제약	유정물인 주어와만 결합할 수 있다.
	부정어와의 결합 제약	단형 부정어 또한 장형 부정어와 모두 결합이 가능하며 단형 부정어는 본용언 앞에만 결합되고 장형 부정어는 일반적으로 보조용언에 결합하여 쓰인다.
	선어말어미와의 결합 제약	주체 높임 표시인 선어말어미 '-(으)시-'의 경우 보통 보조용언에만 결합하여 쓰인다. 또한 과거 시제 표시인 선어말어미 '-았/었-'의 경우 보통 보조용언 뒤에서만 쓰인다.
중국어 대응 표현	결과보어: '完', '掉', '住', '好' 등 추향보어: '过', '起来', '出', '下来', '回来' 등	

2.3 완료상 보조용언 구성 '-고 말다'의 교수·학습 내용

[표Ⅳ-4] '-고 말다'의 교수·학습 내용

의미적 정보	상적 의미	단절성 완료; 어떤 행동이 완전히 끝났음을 나타낸다.
	양태적 의미	부정적인 의미: 아쉬움/안타까움, 기대에 어긋남/부정적 평가 그 외의 의미: 어떤 결과에 대한 강한 의지, 뜻밖의 결과
통사적 정보	선행용언과의 결합 제약	보통 동사 뒤에 쓰인다. 자동사와 타동성 동사와 모두 결합이 가능하지만 형용사와 결합할 수 없다.
	주어와의 결합 제약	유정물 또한 무정물인 주어와 모두 결합이 가능하다.
	부정어와의 결합 제약	장형 부정어와 결합할 수 없지만 단형 부정어와 결합이 가능하며 단형 부정어는 본용언 앞에만 결합된다.
	선어말어미와의 결합 제약	주체 높임 표시인 선어말어미 '-(으)시-'의 경우 보통 보조용언에 결합하여 쓰이지만 가끔 본용언 뒤에 결합되기도 한다. 또한 과거 시제 표시인 선어말어미 '-았/었-'의 경우 보조용언에만 결합하여 쓰인다.
중국어 대응 표현	없음	

2.4 완료상 보조용언 구성 '-어 놓다'의 교수·학습 내용

[표Ⅳ-5] '-어 놓다'의 교수·학습 내용

의미적 정보	상적 의미	보유성 완료; 어떤 행동이 완전히 끝나고 그 결과가 유지됨을 나타낸다; 상황변화
	양태적 의미	긍정적인 의미: 긍정적 평가 부정적인 의미: 부정적 평가 그 외의 의미: 미래를 위한 대비, 원인에 대한 강조, 화자의 행위자에 대한 비난적 태도
통사적 정보	선행용언과의 결합 제약	보통 타동성 동사 뒤에 쓰이고 가끔 자동사와도 결합이 가능하다. 또한 형용사 뒤에서도 쓰일 수 있지만 이 때 원인이나 이유를 나타내는 연결어미 '-아/어서-' 혹은 '-(으)니까-'와 결합하여 원인에 대한 강조를 뜻한다.
	주어와의 결합 제약	유정물 또한 무정물인 주어와 모두 결합이 가능하다.
	부정어와의 결합 제약	단형 부정어 또한 장형 부정어와 모두 결합이 가능하며 단형 부정어는 본용언 앞에만 결합되고 장형 부정어는 일반적으로 보조용언에 결합하여 쓰인다.
	선어말어미와의 결합 제약	주체 높임 표시인 선어말어미 '-(으)시-'의 경우 보통 보조용언에만 결합하여 쓰인다. 또한 과거 시제 표시인 선어말어미 '-았/었-'의 경우 보통 보조용언 뒤에서만 쓰인다.

중국어 대응 표현	결과보어: ‘好’, ‘完’, ‘上’ 등 추향보어: ‘下来’ 등 조사: ‘着’
--------------	---

2.5 완료상 보조용언 구성 ‘-어 두다’의 교수·학습 내용

[표Ⅳ-6] ‘-어 두다’의 교수·학습 내용

의미적 정보	상적 의미	보유성 완료; 어떤 행동이 완전히 끝나고 그 결과가 유지됨을 나타낸다. 상황유지
	양태적 의미	긍정적인 의미: 긍정적 평가 그 외의 의미: 미래를 위한 대비
통사적 정보	선행용언과의 결합 제약	보통 타동성 동사 뒤에 쓰이고 가끔 자동사와도 결합이 가능하지만 형용사와 결합할 수 없다.
	주어와의 결합 제약	유정물인 주어와만 결합할 수 있다.
	부정어와의 결합 제약	단형 부정어 또한 장형 부정어와 모두 결합이 가능하며 단형 부정어는 본용언 앞에만 결합되고 장형 부정어는 일반적으로 보조용언에 결합하여 쓰인다.
	선어말어미와의 결합 제약	주체 높임 표시인 선어말어미 ‘-(으)시-’의 경우 보통 보조용언에만 결합하여 쓰인다. 또한 과거 시제 표시인 선어말어미 ‘-았/었-’의 경우 보통 보조용언 뒤에서만 쓰인다.

중국어 대응 표현	결과보어: ‘好’, ‘完’, ‘上’ 등 추향보어: ‘起来’ 등 조사: ‘着’
--------------	---

이처럼 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’의 교육 내용은 의미적 정보, 통사적 정보 그리고 중국어 대응 표현으로 구성되어 있다. 의미적 정보는 다시 상적 의미와 양태적 의미; 통사적 정보는 다시 선행용언과의 결합 제약, 주어와의 결합 제약, 부정어와의 결합 제약, 선어말어미와의 결합 제약으로 나뉜다. 또한 중국인 한국어 학습자들이 완료상 보조용언 구성의 의미와 용법을 더 잘 이해하도록 하기 위해 ‘-고 말다’를 제외하고 나머지 네 가지의 완료상 보조용언 구성의 중국어 대응 표현도 같이 제시하기로 하였다.

3. 교수·학습 방법 개발

3.1 교수·학습 방법 설계 방향

최해주(2006)에서는 보조용언의 의미를 범주화했다고 해서 난이도나 사용빈도를 무시하고 모든 단계에서 공통적으로 교수하는 것은 바람직하지 못하다고 주장한 바가 있다. 이에 따라 본 연구에서도 다섯 가지 유사한 의미와 용법을 가지고 있는 완료상 보조용언 구성에 대한 교수·학습에 있어서 해당 단계에서, 그 단계, 그 과의 내용과 수준에 맞는 개별 완료상 보조용언 구성을 먼저 일차적으로 교육시키고 그 다음에 의미와 용법의 유사점과 차이점을 잘 활용하여 이들을 이차적으로 체계화시키는 교수·학습 방안을 도출하고자 한다. 이를 더 구체적으로 얘기하자면 다음과 같다.

첫째, 일차적으로 개별 완료상 보조용언 구성에 대해서 교육할 때도 이들의 통사적 및 의미적 특징을 각각 체계화시킬 필요가 있다. 따라서 본고에서는 앞서 이루어진 학습자의 이해 및 사용 양상 고찰 또한 원인

분석의 내용을 참고하여 이들의 의미적 정보와 통사적 정보에 대한 제시 내용과 순서를 정하고 제시 방법을 설계하고자 한다.

둘째, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’가 통사적 및 의미적 특징에 있어 겹치는 부분도 있고 각각 두드러진 특징도 가지고 있기 때문에 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적과 의미적 특징을 서로 비교하는 부분도 추가해야 한다. 즉, 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’에 대해 이차적으로 체계화시키는 과정에서 이 다섯 가지 완료상 보조용언 구성이 의미와 용법에 나타난 유사점과 차이점을 충분히 명확하게 제시하기로 하였다.

3.2 교수·학습 내용 제시 순서

[표Ⅳ-7] 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 내용 및 제시 순서

완료상 보조용언 구성	1차		2차
	1단계	2단계	
-어 버리다	통사적 정보 ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 ④선어말어미와의 결합 제약 의미적 정보 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-부정적 의미 ④양태적 의미-그 외의 의미 ⑤중국어 대응 표현	통사적 정보 ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 의미적 정보 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-그 외의 의미	‘-어 버리다’와 ‘-어 내다’ 대비; ‘-어 버리다’와 ‘-고 말다’ 대비; 세 가지 같이 대비

-어 내다	통사적 정보 ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 ④선어말어미와의 결합 제약 의미적 정보 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-그 외의 의미 ④중국어 대응 표현	통사적 정보 ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 ④선어말어미와의 결합 제약 의미적 정보 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-그 외의 의미	‘-어 내다’ 와 ‘-어 버 리다’ 대비; ‘-어 내다’ 와 ‘-고 말 다’ 대비; 세 가지 같이 대비
-고 말다	통사적 정보 ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 ④선어말어미와의 결합 제약 의미적 정보 ①상적 의미 ②양태적 의미-부정적 의미 ③양태적 의미-그 외의 의미 ④중국어 대응 표현	통사적 정보 ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③선어말어미와의 결합 제약 의미적 정보 ①상적 의미 ②양태적 의미-부정적 의미 ③양태적 의미-그 외의 의미	‘-고 말다’ 와 ‘-어 버 리다’ 대비; ‘-고 말다’ 와 ‘-어 내 다’ 대비; 세 가지 같 이 대비
-어 놓다	통사적 특징: ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 ④선어말어미와의 결합 제약 의미적 특징 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-부정적 의미 ④양태적 의미-그 외의 의미 ⑤중국어 대응 표현	통사적 특징: ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 의미적 특징 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-부정적 의미 ④양태적 의미-그 외의 의미	‘-어 놓다’ 와 ‘-어 두 다’ 대비

-어 두다	통사적 특징: ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 ④선어말어미와의 결합 제약 의미적 특징 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-그 외의 의미 ④중국어 대응 표현	통사적 특징: ①선행용언과의 결합제약 ②주어와의 결합 제약 ③부정어와의 결합 제약 ④선어말어미와의 결합 제약 의미적 특징 ①상적 의미 ②양태적 의미-긍정적 의미 ③양태적 의미-그 외의 의미	‘-어 두다’ 와 ‘-어 놓 다’ 대비
-------	---	---	-----------------------------

위의 표에서 제시한 것과 같이 우선, 앞의 III장에서 이루어진 학습자의 이해 및 사용 양상 고찰 또한 원인 분석의 내용을 참고하여 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’에 대해서 일차적으로 개별적인 교육을 실시하고자 한다. 그 다음에 이차적으로 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’ 세 가지 완료상 보조용언 구성 또한 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’ 두 가지 완료상 보조용언 구성의 의미와 용법 간의 유사점 및 차이점을 대비하여 교육시키고자 한다. 그리고 일차적으로 다섯 가지 완료상 보조용언 구성에 대해서 개별적인 교육을 진행할 때도 III장에서 살펴본 학습자의 이해 및 사용 양상을 고려하여 1단계와 2단계로 나누어 교육 내용을 제시하기로 하였다.

3.3 교수·학습 모형

한국어 문법 교수 모형에 관한 연구는 김정숙(1998), 민현식(2003), 이미혜(2005), 정선주(2009), 한하림(2011) 등을 참고할 수 있다. 김정숙(1998)에서는 TTT모형이 문법 규칙에 대한 명시적인 설명을 제공해야 하는 한국어 문법 교육의 교수법으로는 부적절하다고 지적하고 이에 대한 대안으로서 전통적인 PPP 모형을 변형하여 유의적 학습을 유도하고 문법 항목을 의미, 형태, 화용적 측면에서 교육할 것을 제안하였다.

이미혜(2005)에서는 문법 항목의 난이도에 따라 상향식 방식과 하향식 방식을 혼합하여 사용할 것을 제안하였다. 이를 제시하면 다음[표Ⅳ-8]과 같다.

[표Ⅳ-8] 교수 모형의 선택 기준

상향식 모형	하향식 모형
구조가 복잡한 문법	구조가 간단한 문법
문법적 기능이 강한 형태	의사소통적 기능이 강한 형태
문법 지식에 대한 명확한 설명	문법 사용에 대한 명확한 설명
문법 항목의 개별 지도	문법 항목들의 통합 지도
문법과 언어 기능의 통합성 약화	문법과 언어 기능의 통합성 강화
분석적 성향의 학습자	통합적 성향의 학습자

이처럼 이미혜(2005)에서는 난이도가 높으며 문법 규칙이 복잡한 경우는 교수자의 연역적인 설명이 필요한 상향식 방식을, 문법 규칙을 이해하기 쉬운 경우는 귀납적인 하향식 방식을 사용하는 것을 주장하였다. 한편, 정선주(2009)는 ESA 교수 모형을 사용하여, 학습자의 숙달도와 상황에 따라 유동적으로 교수 절차의 순서를 바꿀 수 있는 병행적 절차의 교수 모형을 제시하였다. 여기서 ESA 교수 모형은 PPP모형의 도입(Warm-up)단계를 확장하여 학습자의 흥미와 동기를 유발하는 몰입(Engage) 단계를 강조하는 교수 모형을 가리킨다. 그러나 ESA 모형은 몰입 단계가 학습자의 동기 유발을 목표로 하기 때문에 학습자들이 형태에 집중하기 쉽지 않으며 문법 교육을 위한 교수 모형으로는 적절하지 않은 것으로 보인다.

현재 한국어 교육 현장에서 가장 일반적으로 적용하고 있는 수업 모형은 PPP 모형이라고 할 수 있다. PPP모형은 보통 ‘도입(Warm-up)-제시(Presentation)-연습(Practice)-사용(Use)-마무리(Follow)’ 5단계로 구성되어 있다. 본 연구에서 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’에 대해서 교육할 때도 이 5단계에 맞추어 교수·학습 모형을 제시하고자 한다. 우선, ‘도입’ 단계에서는 학습에 들어가기 전에 학습자에게 심리적인 안정, 수업에 대한 흥미 그리고 교사

와의 친밀감을 갖도록 하기 위해 인사를 나누어 자연스럽게 완료상 보조용언 구성에 대한 배울 내용을 이끌어낸다. 그 다음에 ‘제시’ 단계에서는 그 수업에서 학습할 내용과 목적을 제시하고 완료상 보조용언 구성의 형태·통사적 그리고 의미적 특징에 대해서 자세하게 설명한다. 특히 여기서 완료상 보조용언 구성의 의미적 특징을 다룰 때 적절한 담화 상황을 제공하는 것이 학습자가 완료상 보조용언 구성의 다양한 의미를 이해하는 데에 더 효과적인 도움을 줄 수 있다고 고려하기에 완료상 보조용언 구성에 대해 설명하는 부분은 문장을 대신 담화 상황으로 구성하고자 한다. 또한 ‘연습’ 단계에서는 다양한 과제를 통해서 학습자들이 완료상 보조용언 구성에 대한 단기 기억을 장기 기억으로 옮겨 실생활에서 사용할 수 있도록 한다. 그리고 ‘사용’ 단계에서는 연습한 것들을 과제로 통합해서 실제로 사용하게 한다. 마지막 ‘마무리’ 단계에서는 완료상 보조용언 구성에 대한 학습한 내용을 정리하여 실제 상황에서 원활하게 의사소통할 수 있는 능력으로 이끌어낸다.

V. 결 론

한국어 보조용언 구성은 독립적으로 쓰이지 못하고 항상 본용언에 결합하여 상이나 양태와 같은 문법적인 의미를 첨가해 함께 서술어의 기능을 담당한다. 다양한 문법적인 의미를 가지고 있는 보조용언 구성은 한국어 모어 화자의 일상 대화에서 자주 나타나는 표현으로 의사소통에서 중요한 역할을 하고 있다.

그 많은 보조용언 구성 중에 완료상 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 상대적으로 사용빈도가 높은 보조용언 구성들이라고 할 수 있다. 이들은 모두 동작의 완료된 모습을 나타내는 것으로 ‘완료’라는 상적 의미를 공유하고 있지만 각각 다양한 양태적 의미를 나타낸다. 뿐만 아니라 상과 양태적 의미에 따라 서로 다양한 통사적 특징을 보이기도 한다. 이러한 사용빈도가 높고 통사적 및 의미적으로 유사하면서도 차이점을 보이는 완료상 보조용언 구성들은 중국인 한국어 학습자의 한국어 학습에 많은 어려움을 준다. 그러므로 학년별 중국인 한국어 학습자의 한국어 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용 양상을 파악하고 이들이 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징을 잘 이해하고 상황에 맞게 완료상 보조용언 구성을 정확하게 사용할 수 있도록 효과적인 교수·학습 방안을 도출할 필요가 있다.

이를 위해 우선 II장에서는 연구를 위한 이론적 토대를 마련하였다. 먼저, 한국어 보조용언 구성이라는 문법 범주의 개념과 하위분류에 대해서 검토하였다. 그 다음으로 한국어 완료상 보조용언 구성의 특징을 통사적과 의미적으로 두 가지로 나누고 의미적 특징을 또 다시 상적 의미 그리고 양태적 의미로 나누어 자세하게 살펴보았다. 보조용언 구성 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’는 공통적으로 ‘완료’의 상적 의미를 가지고 있지만 상황 맥락에 따라 다양한 양태적 의미를 드러내기도 한다. 예를 들어, ‘-어 버리다’가 쓰이는 구문에서 화자나 주어의 ‘부담의 제거’ 혹은 ‘아쉬움’과 같은 심리적인 태도를 나타낼 수 있고 ‘-어 내다’는 ‘기대에 부응’이나 ‘어려움의 극복’의 의미를 지니며

‘-고 말다’는 ‘뜻밖의 결과’나 ‘어떤 결과에 대한 강한 의지’ 등 의미를 나타낸다. 또한 ‘-어 놓다’는 ‘원인에 대한 강조’나 ‘화자의 행위자에 대한 비난’을 표현할 수 있고 ‘-어 두다’는 ‘미래를 위한 대비’나 ‘긍정적 평가’와 같은 의미를 가지고 있다. 그리고 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 중에 ‘-어 버리다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’의 통사적 제약이 약한 반면에 ‘-어 내다’와 ‘-어 두다’의 통사적 제약은 상대적으로 강한 것으로 보인다. 이렇듯 개별 완료상 보조용언 구성의 의미와 용법을 검토한 후에 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 간의 유사점과 차이점을 비교해 보았다. 또한 학습자 양상에 차이가 나타난 원인을 모국어의 영향에 의한 간접 현상으로 판단하기 위해서 한국어 완료상 보조용언 구성과 중국어 대응 표현의 대응 양상을 살펴보았다. 이때 기존에 주로 논의되어 온 중국어 결과보어에만 초점을 맞춰 대조하는 것이 아니라 중국어 추향보어와 조사가 한국어 완료상 보조용언 구성과의 대응 관계에 대해서도 고찰하였다.

Ⅲ장에서는 Ⅱ장의 이론적 토대를 바탕으로 학년별로 중국인 한국어 학습자의 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 및 사용 양상을 고찰하였다. 구체적으로 중국 대학교 한국어전공의 2학년, 3학년, 4학년 학습자 각각 33명, 40명, 32명과 대조 집단인 한국어 모어 화자 40명을 대상으로 이해 양상을 측정하는 문장정오 판단 테스트와 선다형 테스트를 실시하였고 중국인 한국어 학습자만 대상으로 사용 양상을 측정하는 번역 테스트를 추가로 요구하였다. 결과 분석에서 우선 학년에 따라 학습자의 이해 및 사용 양상을 고찰하였고 그 다음에 완료상 보조용언 구성별로 각 학습자 집단에서 어떠한 이해 및 사용 양상이 나타났는지에 대해서 살펴보았다. 그 결과, 완료상 보조용언 구성에 대한 이해 양상에 있어서 전체적으로 학습자들이 통사적 특징에 비해 의미적 특징에 대해서 상대적으로 잘 이해하지 못하고 있으며 학년이 올라가면서도 의미적 특징에 대한 이해가 통사적 특징에 비해 훨씬 뒤떨어진다는 것을 알 수 있었다. 또한 완료상 보조용언 구성별로 보았을 때 다섯 가지 완료상 보조용언 구성 중에 ‘-어 버리다’의 통사적 특징 그리고 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’,

‘-고 말다’의 의미적 특징에 대해서 상대적으로 잘 이해하고 있는 반면에 ‘-어 내다’의 통사적 특징 또한 ‘-어 놓다’와 ‘-어 두다’의 의미적 특징에 대해서 상대적으로 잘 이해하지 못하고 있는 것으로 확인되었다. 또한 학습자의 통사적 특징과 의미적 특징에 대한 이해 양상 간의 상관관계 분석을 실시하였으며 그 결과, 모든 학습자 집단에서 유의미한 상관관계가 나타났으며 2학년과 3학년에 비해 4학년 집단에서 두 가지 특징에 대한 이해 양상 간에 더욱 강한 상관성을 보였다. 한편, 완료상 보조용언 구성의 사용에 있어서 학년을 막론하고 학습자들이 완료상 보조용언 구성을 잘 사용하고 있지 않는 것으로 나타났으며 완료상 보조용언 구성별로 보았을 때, ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-어 놓다’를 정확하게 사용할 확률이 ‘-고 말다’와 ‘-어 두다’에 비해 상대적으로 높은 것으로 보였다. 또한 이어서 학습자의 이해 및 사용 양상에 차이가 나타난 원인을 학년과 완료상 보조용언 구성의 유형 외에 모국어의 영향, 목표어의 영향 그리고 교육과정의 영향 세 가지 측면에서 분석하였다.

IV장에서는 앞서 학습자의 이해 및 사용 양상에 대한 고찰 또한 원인 분석의 결과를 바탕으로 중국인 한국어 학습자를 위한 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 방안을 도출하고자 하였다. 우선, 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 목표를 명확하게 제시하였다. 그 다음에 ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 말다’, ‘-어 놓다’, ‘-어 두다’ 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 교수·학습 내용을 선정하여 이에 대한 교수·학습 방법을 개발하였다. 일차적으로 난이도 등 요소를 고려하되 개별 완료상 보조용언 구성의 통사적·의미적 특징을 위계화하여 교육시키고자 하였고 그 다음에 이차적으로 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 유사점 및 차이점을 비교하여 다루며 체계적인 교육을 실시하고자 하였다.

본 연구는 다섯 가지 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적 특징을 자세하게 밝히고 중국인 한국어 학습자들의 완료상 보조용언 구성의 이해 및 사용 양상을 학년과 완료상 보조용언 구성별로 고찰하고 이에 근거한 교수·학습 방안을 도출하였다는 점에서 그 의의가 있다고 할 수 있다. 그러나 더 넓은 범위의 완료상 보조용언 구성의 통사적 및 의미적

특징을 다루지 못하고 학습자 양상을 고찰하기 위한 설문지의 설계와 자료 분석에 있어서 아직 부족함이 남아 있으며 교수·학습 방안의 효과에 대해서 고찰하지 못한 점은 본 연구의 한계점으로 볼 수 있다. 이에 대한 후속 연구를 기약하고자 한다.

참 고 문 헌

- 김영태(1997), 현대국어보조용언 연구, 문창사.
- 최명선(2009) 한국어 보조용언 교육 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 장범모 외(2009), 한국어 사용 빈도: 1500만 어절 세종형태의미분석말뭉치 기반, 한국문화사.
- 김성화(2003), 국어의 상 연구, 한신문화사.
- 손세모들(1994), 중세 국어의 보조용언에 대한 연구, 한국학논집 24, 한양대학교 한국학연구소, 175-217.
- 손세모들(1996), 국어 보조용언 연구, 한국문화사.
- 손세모들(2017), 중세·근대국어 보조용언 연구의 쟁점과 과제, 국어사연구 0(25), 국어사학회, 7-57.
- 박선옥(2005), 국어 보조동사의 통사와 의미 연구, 도서출판 역락.
- 이승민(2013), 한국어 학습자의 완료상 보조용언 습득 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 최영(2014), 중국인 학습자를 위한 한국어 보조용언 연구, 인하대학교 박사학위논문.
- 고옥빙(2017), 중국인 학습자를 위한 한국어 완료상 보조동사 교육 연구: '버리다', '내다', '말다'를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 조선영(2018), 유사 기능 완료상 보조동사의 교수·학습 방안 연구: '버리다', '말다', '내다'를 중심으로, 인천대학교 석사학위논문.
- 최현배(1937), 우리말본, 정음사.
- 김용석(1983), 한국어 보조동사 연구, 배달말 8, 배달말학회, 1-33.
- 강흥구(1999), 국어 보조동사의 통사·의미론적 연구, 충남대학교 박사학위논문.
- 김기혁(1987), 국어보조동사 연구, 연세대학교 박사학위논문.
- 이선웅(1995), 현대국어의 보조용언 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 류시중(1995). 한국어 보조용언 범주 연구: 원형이론적 접근, 서울대학교 박사학위논문.

- 이관규(1987), 보조동사의 특성과 문법적 범주, 한국어문교육 2, 고려대학교 한국어문교육연구소, 53-60.
- 이관규(1992), 국어 대응구성 연구, 서광학술자료사.
- 옥태권(1988), 국어 상조동사의 의미 연구, 부산대학교 박사학위논문.
- 이호승(1997), 현대국어의 상황유형 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 이호승(2001), 국어의 상 체계와 보조용언의 상적 의미, 국어학 38, 국어학회, 209-241.
- 권순구(2004), 국어 보조용언 연구, 충남대학교 박사학위논문.
- 홍사만(2008), 보조동사{내다}와 {버리다}의 양태적 기능 대비, 語文學 0(101), 한국어문학회, 25-54.
- 이해운(2012), 보조용언 '버리다'의 표현적 의미, 언어와 언어학 55, 한국외국어대학교 언어연구소, 239-262.
- 구종남(2013), 보조용언의 의미와 문법, 경진.
- 김종도(1992), 우리말의 상 연구, 畿甸語文學 7, 수원대학교 국어국문학회 13-34.
- 정희자(1994), 시제와 상의 화용상 선택조건, 애산학보 15, 애산학회 47-106.
- 박진호(2011), 시제, 상, 양태, 국어학 60, 국어학회, 289-322.
- 김지은(1998), 우리말 양태용언 구문 연구, 한국문화사.
- 김정남(2011), “보조용언 ‘놓다’와 ‘두다’의 양태적 의미”, 한국어 의미학 36, 한국어의미학회, 65-89.
- 종소로(2013), 보조용언 버리다, 놓다, 두다에 대한 연구, 아주대학교 석사학위논문.
- 한송화(2000), 한국어 보조용언의 상적 기능과 양태 기능, 화행적 기능에 대한 연구: ‘하다’를 중심으로, 한국어 교육 11, 국제한국어교육학회, 189-209.
- 최해주(2003), 한국어 보조용언 교육방안 연구: 의미 교육을 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.
- 최해주(2006), 한국어 교육을 위한 보조용언의 의미 범주 설정 및 그 활

용 방안, 새국어교육 0(74), 한국국어교육학회, 125-160.

김효신(2007), 완료 표현 '-고 말다'와 '-어 버리다'의 한국어 교육학적 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.

이경미(2009), 한국어 보조용언의 교수 학습 방안 연구, 충남대학교 석사학위논문.

박기표(2014), 한국어 보조용언의 형태·통사론적 연구: 한국어 교육의 관점에서, 경희대학교 석사학위논문.

김형정(2018), 한국어 보조용언의 교육내용 연구, 경희대학교 석사학위논문.

최영·왕정(2018), 중국인 학습자들의 보조용언 사용양상 고찰-작문 분석을 통한 사용빈도 조사 및 오류 분석, 외국어로서의 한국어교육 51, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 175-202.

왕례량(2006), 한국어 보조용언과 중국어와의 대조 연구, 문법 교육 5, 한국어문법교육학회, 261-297.

이명화(2010), 한국어 '-어 버리다'와 중국어 '掉'의 대조 연구, 동아인문학 18, 동아인문학회, 279-301.

임소정(2017), 한국어 보조용언 '놓다'와 '두다'에 대응되는 중국어 결과상 표현형식, 언어와 정보 사회 30, 서강대학교 언어정보연구소, 377-405.

왕용리·김선정(2020), 한국어 보조용언과 이에 대응되는 중국어 표현 연구, 문화교류와 다문화교육 9, 한국국제문화교류학회, 423-449.

강흥구(2000), 국어 보조동사의 의미·화용론적 연구, 언어학연구 4, 한국중원언어학회, 23-46.

고영근·구본관(2018), 우리말 문법론, 집문당.

왕효천(2016), 보조동사 '-어 버리다'와 '-어 내다'의 통사적 특성과 의미기능에 대한 비교 연구, 중앙대학교 석사학위논문.

YANG YUAN(2021), 한국어 완료상을 나타내는 보조용언 연구 : '-어 버리다, -어 내다, -어 치우다, -고 말다'를 중심으로, 성균관대학교 석사학위논문.

TANG JIAYI(2020), 한국어 학습자의 완료상 보조용언 사용 양상 연구 : 국립국어원 학습자 말뭉치 자료를 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.

장미라(2006), 한국어 보조용언의 상적, 양태적 의미 기능과 통사적 특징; ‘놓다, 두다, 버리다, 내다, 말다, 치우다’를 중심으로 배달말 38, 배달말학회, 33-61.

두금월(2018), 보조용언 ‘놓다’와 ‘두다’에 대한 대조 연구, 서강대학교 석사학위논문.

문미경(2008), 현대 국어 보조용언의 연구, 수원대학교 석사학위논문.

장원원(2011), 한국어 동사 ‘놓다’와 ‘두다’의 비교 연구 : 중국어 대응 양상을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.

황하위(2017), 중국 내 한국어 학습자를 위한 ‘-어 놓다’ 교육 방안 연구, 고려대학교 석사학위논문.

량가명(2022), 한국어 보조용언과 중국어의 대응 표현에 관한 대조 연구, 연세대학교 석사학위논문.

남기심 · 고영근(1985), 표준 국어문법론, 태학사.

김차균(1999), 우리말의 시제 구조와 상 인식, 태학사.

옥태권(1995), 상의 실현과 그 범주, 우리말연구 5, 우리말학회, 99-124.

한동완(1999), 국어의 시제 범주와 상 범주의 교차 현상, 서강인문논총 10, 서강대학교 인문과학연구소, 165-192.

정희자(1994), 시제와 상의 화용상 선택조건, 애산학보 15, 애산학회. 47-106.

박덕유(1998), 국어의 동작상 연구, 한국문화사.

고영근(2004), 한국어의 시제, 서법 동작상, 서울: 태학사.

도재학(2014), 우언적 구성의 개념과 유형에 대하여, 국어학 71, 국어학회, 259-304.

남신혜(2018), 한국어 상적 표현문형의 용언 결합 양상 연구: 보조용언 및 보조용언 상당 구성을 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.

정언학(2006), 상 이론과 보조용언의 역사적 연구, 태학사.

이기동(1979), 조동사 ‘놓다’의 의미 연구‘ 한글 163, 한글학회, 465-496,

YU LI(2020), 한국어 종결상 보조용언 연구 : ‘-어 버리다’, ‘-어 내다’, ‘-고 나다’를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.

홍혜란(2021), 언어 사용역에 따른 보조용언의 사용 양상 연구, 언어과학 28, 한국언어과학회, 163-185.

쭈켓썩 완와짜(2013), 태국인 한국어 학습자를 위한 쓰기 교육 방안 연구, 서울대학교 석사학위논문.

강위에(2015), 중국인 학습자를 위한 한국어 부사격조사 ‘에’, ‘에서’, ‘로’의 교수·학습 방안 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김선주(2019), 인도네시아인 한국어 학습자 쓰기 교육의 응결장치 교수학습 연구, 서울대학교 석사학위논문.

진영하(2022), 중국인 학습자를 위한 한국어 시간 은유 표현 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.

이영(2006), 중국인 학습자를 위한 한국어 보조용언 교육에 관한 연구, 서울대학교 석사학위논문.

김영주(2010), 한국어 학습자의 작문 분석을 통한 보조용언 사용 양상 연구, 새국어교육 0(84), 한국국어교육학회, 275-296.

우동택(2017), 학부 유학생의 글쓰기에 나타난 보조용언의 사용 양상 연구: 상적·양태적 의미 기능을 중심으로, 경희대학교 석사학위논문.

김보경(2020), 중급 한국어 학습자의 보조용언 사용 연구, 언어와 문화 16, 한국언어문화교육학회, 95-124.

윤종원(2021), 한국어 학습자의 보조용언 결합 사용 양상 연구, 연세대학교 박사학위논문.

이소연(2012), 중국인 한국어 학습자의 진행상 습득 연구 : 보조용언 ‘-고 있다’, ‘-어 가다’, ‘-어 오다’를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.

김영주 외(2012), 한국어 문법성 판단 테스트 개발 연구, 국어교육 0(137), 한국어교육학회, 353-380.

김호정(2018), 한국어 학습자의 문법 지식 측정을 위한 문법성 판단 테스트 개발의 쟁점과 과제, 국어교육연구 41, 서울대학교 국어교육연구소, 417-455.

남주연(2012), 언어적성과 한국어 문법성 판단 능력의 상관관계 연구, 언어(Korean Journal of Linguistics) 37, 한국어언어학회, 131-155.

박진호(2003), 한국어의 동사와 문법요소의 결합 양상, 서울대학교 박사학위논문.

박덕유(2010), 한국어의 시상 범주와 표현에 대한 연구: 상을 중심으로, 우리말연구 26, 우리말학회, 5-40.

홍윤기(2002), 국어 문장의 상적 의미 연구, 경희대학교 박사학위논문.

민현식(2000), 한국어교재의 실태 및 대안, 국어교육연구 7, 서울대학교 국어교육연구소 1-35.

민현식(2004), 한국어 표준교육과정 기술 방안, 한국어 교육 15, 국제한국어교육학회, 50-51.

김정숙(1998), 과제 수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론, 한국어 교육 9, 국제한국어교육학회, 95-112.

이미혜(2005), 한국어 문법 교육 연구: 추측 표현을 중심으로, 이화여자대학교 박사학위논문.

정선주(2009), ESA 교수 절차 모형을 활용한 한국어 교육 방안 연구, 언어와 문화 5, 한국언어문화교육학회 197-218.

한하림(2011), 한국어 문법 교육을 위한 교수 모형의 개발 및 적용과 평가, 고려대학교 석사학위논문.

Smith, C.(1991), *The Parameter of Aspect*, Dordrecht: Kluwer.

Comrie, B.(1976), *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press.

Ellis, R.(1991), "Grammaticality judgements and second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* 13, pp.161-186.

Davies, W. & T. Kaplan(1998), "Native Speaker vs. L2 Learner Grammaticality Judgements", *Applied Linguistics* 19, pp.183-203.

Ellis, R.(2004), "The definition and measurement of L2 explicit knowledge", *Language Learning* 54, pp.227-275.

Ellis, R.(2005), “Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A psychometric study”, *Studies in Second Language Acquisition* 27, pp.141-172.

Ellis, R.(2009), “Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language”, In Ellis, R., S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders, *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol, UK: Multilingual Matters. pp.31-64.

Tan, B. H. & M. N. Nor Izzati(2015), “Grammaticality Judgement Test: Do Item Formats Affect Test Performance?”, *Social Science & Humanities* 23-S, Universiti Putra Malaysia Press, pp.119-130.

Gutiérrez, X.(2013), “The construct validity of grammaticality judgement tests as measures of implicit and explicit knowledge”, *Studies in Second Language Acquisition*, 35, pp.423-449.

Lee, S., Moon, J. & Long, M.(2009). Linguistic correlates of proficiency in Korean as a second language. *Language Research* 45, 319-348. Seoul National University.

Lee, S., Moon, J. & Long, M.(2010). Syntactic competence in heritage speakers and L2 learners at advanced levels of oral proficiency : Advantages for heritage speakers?, Paper presented at the Seoul International Conference on Linguistics (SICOL), Korea University, Seoul, Korea, June 23-25.

Larsen-Freeman, D. and M. H. Long (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.

Brown, H. D.(2000), *Principles of Language Learning and Teaching*, Longman.

房玉清 (1992), 动态助词“了”“着”“过”的语义特征及其用法比较[J], *汉语学习*, (01): 14-20.

牛林杰·崔博光 等(2009~2014), *大学韩国语* 1~6, 北京大学出版社.

金永寿 等(2009~2011), 基础韩国语, 黑龙江朝鲜民族出版社.
张光军·张威威(2007), 韩国语教程, 世界图书出版公司北京公司.
延世韩国语(2018), 延世大学韩国语学堂.
李先汗(2001), 韩国语, 中国北京大学朝鲜文化研究所.

부록

안녕하십니까?

서울대학교 사범대학 국어교육과 한국어교육 전공자 이영입니다. 다음 설문은 한국어 모어 화자와 중국인 한국어 학습자의 한국어 문법에 대한 이해와 사용 양상을 고찰하기 위한 조사입니다. 정답을 맞추는 것은 연구와 무관하니 부담 없이 자신이 생각한 대로 성실히 답변해 주시면 감사하겠습니다.

또한 여러분의 설문지 답변은 연구 목적 이외의 다른 목적으로 절대 사용하지 않을 것임을 약속드립니다.

소중한 시간을 내 주셔서 설문조사를 끝까지 완성해 주신 것에 다시 한 번 진심으로 감사드립니다.

2022년 7월

서울대학교 사범대학 국어교육과

이영 드림

나이: ()

성별: ()

학교: ()

전공: ()

학년: ()

한국어 학습 기간: ()

한국어 수준: ()

I. 아래의 문장을 한국어로 번역해 주세요.

1. 昨天实在是太累了，结果开着灯睡着了
2. 明天可能没时间去超市，你提前买好要吃的东西吧
3. 结果他一不小心把咖啡洒在衣服上了
4. 他终于还完了所有的债务
5. 我早就制定好假期计划了
6. 不管怎样，我一定要做出更好吃的面包
7. 想要在韩国生活的话，必须要先学会韩语
8. 不管发生什么事，我都会亲手抓到那个犯人的
9. 弟弟把我最喜欢的饼干都吃光了
10. 我好不容易记起那个人的名字

II. 다음 문장들을 읽고 맞으면 'O', 어색하면 'X'를 표시해 주세요

1. 거기 가기 전에 미리 예약해 안 놓으면 오래 기다려야 돼.
2. 그는 너무 화가 나서 회의 중에 나가 버렸다.
3. 선생님께서 수지를 성준이랑 같이 발표하시게 했다.
4. 그는 이번 공무원 시험에 떨어졌고 말했다.
5. 밖에 비가 내려서 창문을 열어 두지 않았다.
6. 아이스크림이 다 녹아 버려서 이제 먹을 수 없다.
7. 작년 겨울에 날씨가 엄청 추워 놓았다.
8. 여러 차례의 회의를 거쳤는데도 우리가 고객과 합의를 이루어 못 냈다.
9. 나는 한 시에서 두 시 사이에 출발하려고 한다.
10. 기온이 갑자기 떨어져서 정원에 있는 꽃들이 다 시들어 냈다.
11. 성준이는 그동안 키가 많이 커 두었다.
12. 그는 마지막 경기에서 이기고 말지 못했다.
13. 보내주신 물건들을 잘 받았어 놓습니다.
14. 내일 경기를 위해서 잘 먹고 잘 쉬어 뒤라.

15. 오빠는 유리에 묻은 페인트를 닦았어 냐.
16. 결국 그는 참지 못하고 모두의 앞에서 울고 말았다.
17. 아직 6시도 안 됐는데 날이 벌써 밝아 버렸네.
18. 술을 너무 많이 먹다가 배탈이 났다.
19. 결국 나는 추위를 견뎌 내지 못했다.
20. 그 동네가 조금 위험하다는 소문을 들어서 우리는 문을 꼭 잠갔어 둔다.
21. 할아버지께서는 옛날 사진을 다 치워 버리셨다.
22. 이미 시간이 너무 늦어 내서 서울로 돌아가는 배를 탈 수 없었다.
23. 나는 엄마한테 직접 5만원 주고 사다고 거짓말했다.
24. 바람이 불어 두니까 밖으로 못 나가겠다.
25. 철수가 가방을 던져 안 버렸다.
26. 날씨가 더워 놓으니까 잠이 안 온다.
27. 그 노인이 자식을 잃은 슬픔을 잘 버티셔 냐.
28. 이사 온 지 얼마 안 돼서 아직 와이파이를 설치해 놓지 못했다.
29. 알고 보니 최근에 연락이 잘 안 되는 친구가 아프고 말았다.
30. 어머니는 언니가 집에 들어오기 전에 이미 밥을 다 차리셔 놓았다.
31. 그는 결국 도망가지 못하고 경찰에게 잡았다.
32. 그는 떠나기 전에 연락처를 남겨 안 두었다.
33. 그는 실수로 회의 기록을 다 지웠어 버렸다.
34. 팀장님께서 계속된 야근으로 쓰러지시고 말았다.
35. 나는 어제 수지한테 그 얘기를 듣는다.
36. 그는 워낙 (몸이) 약해 놓아서 겨울이면 꼭 감기가 든다.
37. 그는 남은 단어를 다 외우고 못 말았다.
38. 아버지는 커튼으로 창문을 가리셔 두었다.
39. 극장에서 영화 <범죄도시2>를 보러 온 관객들이 가득 찼다.
40. 할인 행사 기간이 끝나고 말았습니다.
41. 나는 아침에 핸드폰을 집에 두고 출근해 냐.
42. 나는 어제 너무 피곤해서 잡초를 다 뽑아 버리지 못했다.

Ⅲ. 다음 문장이나 대화를 읽고 ()에 들어갈 가장 알맞은 답을 골라 주세요. 잘 모르는 경우 사전을 이용하지 마시고 ‘잘 모르겠다’를 선택해 주세요.

1. 성준: 수지는 화장실 갔어?

영희: 아니, 수지는 집에 갔어.

성준: 좀 더 기다려 보지 왜 벌써 ()? 이 공연은 진짜 엄청 재밌는데!

영희: 비가 와서 공연이 취소될 줄 알았나봐. 나도 그럴 줄 알았거든.

- A. 가고 말았어
- B. 가 버렸어
- C. 가 났어
- D. 가 뒀어
- E: 잘 모르겠다

2. 와이프: 여보, 베란다에서 왜 담배 냄새가 나?

남편: 아랫집에서 피웠나 보지.

와이프: 지금 나랑 장난해? 담배를 끊기로 () 지금 뭐 하자는 거야?

- A. 약속해 내고
- B. 약속해 버리고
- C. 약속해 놓고
- D. 약속해 두고
- E: 잘 모르겠다

3. 수지: 맨날 실패하면서 또 다이어트를 해?

영희: 이번은 달라. 나 헬스장 PT도 끊었거든. 이번에 진짜 운동도 열

심히 하고 식단 관리도 철저히 할 거야.

수지: 그래. 그럼 나랑 약속하자. 열심히 살 빼서 더 예뻐지고 더 건 강해지자.

영희: 그래. 약속할게. 이번에는 내가 그 어떤 유혹에도 흔들리지 않고 꼭 ()

- A. 지켜 놓을게
- B. 지켜 둘게
- C. 지켜 낼게
- D. 지켜 버릴게
- E: 잘 모르겠다

4. 영희: 할머니께서 저녁을 먹고 가라고 하셨지만 나는 그냥 ().

수지: 왜? 할머니와 같이 식사하고 오지. 가게는 나 혼자 봐도 되는데.

영희: 아니야. 너 혼자 고생시키면 어떡해. 다음 달 시간이 나면 또 뵈러 갈 거야. 괜찮아.

- A. 돌아와 봤어
- B. 돌아와 뒀어
- C. 돌아와 냐어
- D. 돌아오고 말았어
- E: 잘 모르겠다

5. 영희: 수지 머리 잘랐네. 무슨 일이 있었어?

수지: 아니? 그냥 여름이니까 긴 머리가 너무 답답해서 시원하게 ().

- A. 잘라 냈어
- B. 잘라 버렸어
- C. 잘라 냐어
- D. 잘라 뒀어
- E: 잘 모르겠다

6. 영희: 너도 오늘 연구실에 나왔구나. 근데 점심은 유나랑 같이 먹지 않았어? 아까 오는 길에 유나가 혼자 김밥을 먹고 있는 걸 봤는데.

수지: 아, 유나가 논문 심사 때문에 오늘 좀 우울한 것 같아. 이럴 때다가가서 말을 거는 것보다 혼자 () 더 좋을 것 같아서 나도 같이 먹자고 하지 않았어.

- A. 내버리고 마는 게
- B. 내버려 내는 게
- C. 내버려 두는 게
- D. 내버려 놓는 게
- E: 잘 모르겠다

7. 수지: 언니 어떡하지? 난 강아지 사료를 안 가져왔어.

영희: 아까 나오기 전에 강아지가 배고플까 봐 많이 (). 아마 집에 갈 때까지는 괜찮을 거야.

- A. 먹이고 말았어
- B. 먹여 버렸어
- C. 먹여 냐어
- D. 먹여 냈어
- E: 잘 모르겠다

8. 성준: 수지 씨, 난 아직 결혼에 대해선 생각 안 해 봤어. 그리고 아직 아무것도 준비가 안 됐어.

수지: 무슨 준비?

성준: 결혼하려면 집도 마련해야 되고 나중에 아기를 키울 돈도 모아야 되잖아? 지금 내 경제적인 상황으로 보면 수지 씨 부모님께 서도 우리의 결혼을 반대하실 거야.

수지: 난 성준 씨만 있으면 되는데! 부모님이 반대하셔도 난 꼭 성준 씨와 ().

- A. 결혼하고 말 거야
- B. 결혼해 버릴 거야
- C. 결혼해 놓을 거야
- D. 결혼해 둘 거야
- E: 잘 모르겠다

9. 오랜 고민 끝에 철수는 마침내 좋은 아이디어를 ().

- A. 생각해 냈다
- B. 생각해 뒀다
- C. 생각해 버렸다
- D. 생각해 냈다
- E: 잘 모르겠다

10. 수지: 우리 아들이 일본에서 돌아온 지 일주일도 안 됐는데 오늘 또 중국으로 놀러 갔어.

영희: 방학인데 뭐! 많이 () 맞지! 나중에 개강하면 많이 바빠질 텐데 놀고 싶어도 놀 시간이 없을 거야.

- A. 놀아 내는 게

- B. 놀아 두는 게
- C. 놀아 가는 게
- D. 놀고 마는 게
- E: 잘 모르겠다

11. 영희: 철수와 제주도에 3박 4일로 가는 거 아니었어? 왜 벌써 돌아왔어?

수지: 말도 말아. 제주도에 가서 스트레스를 다 풀고 오려고 했는데 철수가 갑자기 (). 제대로 놀지도 못할 것 같아서 그냥 일찍 돌아왔어.

- A. 아파 났어
- B. 아파 뒀어
- C. 아파 냐어
- D. 아파 버렸어
- E: 잘 모르겠다

12. 지훈: 어제 철수가 성준이와 크게 싸웠는데 둘이 잘 화해할 수 있을까?

주한: 둘이 대학 때부터 워낙 () 괜찮을 거야. 저번에도 싸우고 나서 바로 같이 일본 여행 갔잖아?

- A. 친하고 말아서
- B. 친해 내서
- C. 친해 놔서
- D. 친해 뒤서
- E: 잘 모르겠다

13. 성준: 기분 안 좋아 보이네. 무슨 일이라도 있어?

철수: 어제 내가 좋아하는 테니스 선수가 금메달을 (). 컨디션이 좋아 보여서 이길 줄 알았는데...

- A. 놓쳐 봤어
- B. 놓쳐 뒀어
- C. 놓치고 말았어
- D. 놓쳐 냈어
- E: 잘 모르겠다

14. 수지: 영화야 지난번 철수가 사 준 커피는 어디에다 뒀어? 갑자기 커피를 먹고 싶네.

영화: 아, 그건 내가 다 (). 지금 집에 커피가 없는데 내가 나가서 사 올까?

- A. 마셔 봤어
- B. 마셔 뒀어
- C. 마셔 냈어
- D. 마셔 버렸어
- E: 잘 모르겠다

15. 영화: 철수 씨랑 어떻게 사귀게 됐어?

수지: 나는 그 사람이 회사에서 아무리 많은 스트레스를 받아도 항상 잘 () 열심히 일하는 데에 매력을 느껴서 먼저 고백했어.

- A. 참고 말고
- B. 참아 내고
- C. 참아 놓고
- D. 참아 두고

E: 잘 모르겠다

16. 철수: 나 그날 왜 말을 그렇게 심하게 했지? 정말 후회돼.

성준: 이미 일을 () 이제 와서 후회하면 무슨 소용이야? 빨리
해결책이나 생각해 보자.

A. 저질러 뒀는데

B. 저질러 났는데

C. 저질러 냈는데

D. 저질러 갔는데

E: 잘 모르겠다

17. 영화: 수지 씨, 이따 회의가 시작되면 언제 끝날지 모르니까 미리 저
녁을 ().

수지: 팀장님, 전 점심을 많이 먹어서 괜찮을 것 같아요. 팀장님은
점심도 제대로 못 드셨는데 빵이라도 사다 드릴까요?

A. 먹고 말아요

B. 먹어 뒹요

C. 먹어 버려요

D. 먹어 내요

E: 잘 모르겠다

18. 영화: 너희 팀 발표 자료를 다 네가 쓴다고 들었는데 사실이야?

수지: 응, 나도 그러고 싶지 않은데...

영화: 그러니까 팀 과제인데 왜 네가 다 써야 돼?

수지: 철수가 계속 자기가 면접 때문에 바쁘다고 나보고 대신 써 달
라고 조르니까 어쩔 수 없이 그 말도 안 되는 부탁을

().

- A. 들어줘 냈지
- B. 들어줘 버렸지
- C. 들어줘 냈지
- D. 들어줘 뒀지
- E: 잘 모르겠다

19. 직원: 팀장님, 어제 메일로 기획서를 보내 드렸는데 혹시 확인해 보셨나요?

팀장: 응, 오전에 확인했어. 아이디어가 되게 새롭고 기획서도 아주 잘 (). 수고했어.

- A. 작성해 냈더라
- B. 작성해 갔더라
- C. 작성해 버렸더라
- D. 작성하고 맡았더라
- E: 잘 모르겠다

20. 수지: 나는 드디어 그 어려운 시험에서 좋은 성적을 ().

영희: 정말 축하해! 수지야! 역시 맨날 밤새도록 공부해서 준비한 보람이 있네.

- A. 얻어 뒀다
- B. 얻어 냈다
- C. 얻어 냈다
- D. 얻어 버렸다
- E: 잘 모르겠다

21. [뉴스] 여행용 가방에 7시간 동안 갇혀 있던 9살 소년이 결국

().

- A. 사망해 냈다
- B. 사망하고 말았다
- C. 사망해 놓았다
- D. 사망해 두었다
- E: 잘 모르겠다

22. 환자 가족: 선생님 정말 죄송한데요, 저 지금 당장 수술비로 낼 돈이 없어요.

의사: 네? 죽어 가는 사람을 어떻게든 수술해서 () 이제 와서 그러시면 어떡해요?

- A. 살려 뒀더니
- B. 살려 났더니
- C. 살려 버렸더니
- D. 살리고 말았더니
- E: 잘 모르겠다

23. 성준: 철수는 요즘 왜 학교에 안 나와?

영희: 지난주 우리 같이 모였을 때 철수가 지훈이랑 장난치다가 다리를 (). 그다음 날 바로 입원했어.

성준: 아이고, 애도 아닌데 아직도 그렇게 장난치고 다니네.

- A. 다쳐 났어
- B. 다쳐 뒀어
- C. 다치고 말았어
- D. 다쳐 냈어
- E: 잘 모르겠다

Abstract

A Study on the Understanding
and Use of the Korean Perfect
Aspect Auxiliary Predicate
Composition of Chinese Korean
Learners

LI YING

Department of Korean Language Education
The Graduate School
Seoul National University

In the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions '-어 버리다,' '- 내다', '-고 말다', '-어 놓다' and '-어 두다' are relatively frequent auxiliary predicate compositions in everyday language. All of these five auxiliary predicate compositions share the aspect meaning of 'completion', but each represents various modality meanings and differs in syntactic characteristics according to the aspect and modality meaning. For this reason, Chinese Korean learners who lack intuition about the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions have a lot of

difficulty in understanding and using these auxiliary predicate compositions which have similar syntactic and semantic characteristics. Starting from this awareness of the problem, this study aims to reveal how Chinese Korean learners understand and use these Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions and to derive effective teaching and learning measures based on this.

First, through a theoretical review, this study attempted to compare their similarities and differences by dividing the characteristics of each of the five perfect aspect auxiliary predicate compositions into syntactic and semantic. In addition, in order to determine the cause of the difference in the understanding and use patterns of perfect aspect auxiliary predicate compositions, the response pattern between the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions and the Chinese response expression was examined. At this time, the response pattern between the Chinese pursuit complement, the auxiliary words and Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions was also considered, rather than focusing only on the Chinese result complement, which has been mainly discussed.

In addition, based on the preceding work as described above, this study examined the understanding and use of the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions of Chinese Korean learners. A total of 105 second, third, and fourth-grade learners of Chinese University Korean majors and 40 Korean-speaking speakers were tested to measure their understanding patterns, and Chinese Korean learners were asked to additionally measure their usage patterns and then the test results were analyzed. First, the learner's understanding and usage patterns were

examined according to the grade, and then, the understanding and usage patterns of each group were examined for each perfect aspect auxiliary predicate compositions. In addition, the reasons for the difference in the learner's understanding and usage patterns of the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions were analyzed in three aspects: the influence of the mother tongue, the influence of the target language and the influence of the education.

Finally, the teaching and learning measures for the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions were derived according to the results of Chinese Korean learners' understanding and usage patterns analysis and the results of cause analysis. First, the educational content on the syntactic and semantic characteristics of the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions was selected, and then the direction for the development of the educational method was presented.

keywords : Korean Language Education, Chinese Korean learners, the Korean perfect aspect auxiliary predicate compositions, grade, syntactic characteristics, semantic characteristics, the ability of understanding, the ability of using, teaching and learning measures.

Student Number : 2020-24071