creative commons
COMMONS DEED

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

dCollection

교육학박사학위논문

중국인 한국어 학습자의 피동 표현 습득 및 교육 연구

2023년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

장 레 이

(張磊, ZHANG LEI)

중국인 한국어 학습자의 피동 표현 습득 및 교육 연구

지도교수 구 본 관

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.
2022년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
장 레 이(張磊, ZHANG LEI)

장레이의 교육학 박사학위 논문을 인준함.
2022년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

피동은 범언어적으로 존재하는 중요한 언어 현상이다. 한국어에서 피동은 동사의 어근 뒤에 피동 접미사 '-이/히/리/기-'를 붙이거나, '-아/어/여지다', '-게 되다'와 같은 통사적 구성, 또는 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'와 같은 어휘를 사용하는 방식을 통해 실현된다. 이러한 피동 표현은 복잡한 형태·통사적 특징을 가지고 있을 뿐만 아니라 여러 담화·화용적 기능을 수행할 수 있다. 따라서 한국어 피동 표현은 모국어의 통사 구조가 단순하고 피동 표현의 담화 기능이 비교적 단일한 중국인 학습자에게 매우 어려운 학습 요소로 작용할 수 있다. 이와 같은 문제의식에서 출발하여 본고는 중국인 학습자, 특히 중국 4년제 대학에서 한국어를 전공하는 학습자의 피동 표현 습득 양상을 분석하고, 이를 바탕으로 효율적인 한국어 피동 표현의 교수·학습 방안을 마련하는 데에 목적을 두었다. 구체적인 연구의 수행 과정은 다음과 같다.

먼저 Ⅱ장에서는 한국어 피동 표현 교육 연구를 위한 기초적 논의를 전개하였다. 범언어적 현상으로서 피동이 갖는 의미와 기본적 특징을 검토한 후, 한국어에 초점을 맞추어 한국어 피동의 유형을 정리하고, 한국어 교육용 피동 표현 항목의 범위 설정을 논의하며 이러한 피동 표현이 갖는 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 분석하였다. 그리고 모국어가 외국어 학습에 영향을 줄 수 있다는 점을 고려하여 중국어 피동 표현의 유형 및 특징을 살펴보았는데, 특히 이 과정에서 한·중 피동 표현의 공통점 및 차이점에 대해서도 알아보고, 이러한 논의 내용을 바탕으로 중국인 학습자가 한국어 피동 표현을 학습할 때 어려움을 겪을 수 있는 부분을 예측하였다. 또한 중국 대학교의 한국어 피동 표현 교육 현황을 파악하기 위해 중국 대학교에서 사용되고 있는 대표적인 한국어 교재 4종을 선정하여 교재에 나타난 피동 표현의 교육 내용을 분석하였다. 교재 분석 단계에서는 초점을 문법 영역에 두어 문법 항목의 배열 및 제시, 문법 항목의 설명, 예문 그리고 연습 활동 네 가지 부분으로 나누어서 피동 표현의 교육 내용을 상세하게 살펴보았다.

이어서 Ⅲ장에서는 한국어 피동 표현에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 고찰하였다. 이를 위해 본고에서는 중국인 학습자 174명(2학년 60명, 3학년 56명, 4학년 58명)과 한국어 모어 화자 60명을 대상으로 설문 조사를 진행하였다. 조사

도구에는 총 네 가지 테스트 유형이 포함되어 있는데, 그중 문법성 판단 테스트와 중·한 문장 번역 테스트에서는 형태·통사적 층위의 습득 양상을 측정하고자 하였고, 두 개의 선다형 테스트에서는 담화·화용적 층위의 이해 양상을 측정하고자 하였다. 이후 사전에 설정한 점수화 기준에 따라 조사 참여자의 응답 결과를 수치화하고, 이를 다시 층위별 습득 양상과 학년별 습득 양상 두 부분으로 나누어서 자세히 분석하였다.

마지막으로 Ⅳ장에서는 앞서 분석한 내용을 바탕으로 중국인 학습자를 위한 한국어 피동 표현의 교수·학습 설계에 대해 논하였다. 우선, 중국 대학 한국어 전공의 인재 양성 목표와 언어 지식 및 기능 관련 과목의 교육 목표를 살펴보았다. 그중 문법 교육에 적용할 수 있는 핵심 내용을 추출한 다음, 이를 반영할 수 있는 한국어 피동 표현의 교육 목표를 설정하였다. 이어서 문법의 형태, 의미, 화용 세 영역에 관한 라슨-프리만(Larsen-Freeman)의 논의를 참고하여 형태, 통사, 의미 그리고 담화·화용으로 나누어서, 앞서 설정한 교육 목표를 실현하기 위한 교육 내용 요소를 선정하였다. 교수·학습 설계 단계에서는 교육 현장의 다양성 및 복잡성을 고려하여, 중국인 학습자의 습득 양상을 반영하고 피동 표현 교육에 적용할 수 있는 교수·학습 원리를 제시하였다.

본 연구는 중국 대학에서 사용되고 있는 대표적인 한국어 교재를 선정하여 피동 표현의 교육 내용을 상세하게 고찰했다는 점에서 의의가 있다. 또한 형태·통사적 부분에 초점을 맞추었던 대다수의 기존 연구와 달리, 본 연구는 형태·통사적 층위에 국한하지 않고 담화·화용적 층위까지 연구의 폭을 넓혔다는 점에서 한국어 피동 표현 교육 관련 논의를 더욱 풍성하게 하는 데 기여할 수 있다. 이뿐만 아니라 중국인 학습자의 피동 표현 습득 양상을 학년별로 분석한 결과는 학습자의 습득 과정을 이해하는 데 중요한 자료로 기능하며 향후 한국어 피동 표현의 교육 내용 개발과 실제 교수·학습 현장의 발전에 바탕이 되기를 기대한다.

주요어 : 한국어 피동 표현, '-이/히/리/기-', '-아/어/여지다', '-게 되다', '(-)되다, (-)받다, (-)당하다', 중국인 학습자, 형태·통사적 특징, 담화·화용적 기능, 습득 양상, 교수·학습 설계, 중국 대학 한국어 교육, 한국어 교재

학 번 : 2018-35883

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
2. 선행 연구 ····· 6
2.1. 국어학에서의 피동 연구 ····· 6
2.2. 한·중 피동 표현의 대조 연구 ····· 8
2.3. 한국어 피동 표현 교육 연구 ····· 12
3. 연구 대상 및 방법 ····· 19

Ⅱ. 한국어 피동 표현 교육 연구를 위한 기초적 논의 ····· 22
1. 피동에 관한 개념적 논의 ····· 22
1.1. 피동의 개념 ····· 22
1.2. 피동의 기본적 특징 ····· 24
2. 한국어 피동 표현의 유형 및 특징 ····· 27
2.1. 한국어 피동 표현의 유형 및 교육 범위 설정 ····· 27
(1) 한국어 피동 표현의 유형 ····· 27
(2) 한국어 피동 표현의 교육 범위 설정 ····· 30
2.2. 한국어 피동 표현의 특징 및 기능 ····· 40
(1) 형태·통사적 특징 ····· 40
(2) 담화·화용적 기능 ····· 45
3. 중국어 피동 표현의 유형 및 특징 ····· 52
3.1. 중국어 피동 표현의 유형 ····· 52
3.2. 중국어 피동 표현의 특징 및 기능 ····· 55
(1) 형태·통사적 특징 ····· 55
(2) 담화·화용적 기능 ····· 60
4. 중국 대학 한국어 교재의 피동 표현 교육 내용 분석 ····· 65
4.1. 분석 대상 ····· 66

4.2. 분석 기준 ····· 67
4.3. 피동 표현 교육 내용 분석 ····· 69
(1) 문법 항목의 배열 및 제시 ····· 69
(2) 문법 항목의 설명 ····· 72
(3) 예문 ····· 79
(4) 연습 활동 ····· 82

Ⅲ. 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상 분석 ····· 87
1. 조사 대상 및 방법 ····· 87
1.1. 조사 대상 ····· 87
1.2. 자료 수집 도구 ····· 90
(1) 형태·통사적 층위의 자료 수집 도구 ····· 91
(2) 담화·화용적 층위의 자료 수집 도구 ····· 99
1.3. 자료 분석 방법 ····· 106
(1) 점수화 기준 ····· 106
(2) 분석 방법 ····· 109
2. 층위별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상 분석 ····· 113
2.1. 형태·통사적 층위의 습득 양상 분석 ····· 113
(1) 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간 차이 비교 ···· 113
(2) 중국인 학습자 집단의 습득 양상 ····· 117
2.2. 담화·화용적 층위의 습득 양상 분석 ····· 125
(1) 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간 차이 비교 ···· 126
(2) 정보 전달적 기능에 대한 중국인 학습자 집단의 습득 양상 ····· 131
2.3. 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간 상관관계 분석 ·· 137
2.4. 소결론 ····· 139
3. 학년별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상 분석 ····· 142
3.1. 학년별 형태·통사적 층위의 습득 양상 분석 ····· 142
(1) 문법성 판단 테스트를 통해 본 학년별 학습자의 습득 양상 ····· 142
(2) 문장 번역 테스트를 통해 본 학년별 학습자의 습득 양상 ····· 166

3.2. 학년별 담화·화용적 층위의 습득 양상 분석 ····· 172
(1) 학년별 대인 관계적 기능의 습득 양상 ····· 172
(2) 학년별 정보 전달적 기능의 습득 양상 ····· 193
3.3. 소결론 ····· 197

Ⅳ. 중국인 학습자를 위한 한국어 피동 표현의 교수·학습 설계 · 202
1. 한국어 피동 표현의 교수·학습 목표 ····· 202
2. 한국어 피동 표현의 교수·학습 내용 ····· 208
3. 한국어 피동 표현의 교수·학습 원리 ····· 213
3.1. 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위를 아우르는 통합적 교육 원리 ·· 213
3.2. 중국인 학습자의 습득 양상을 고려한 나선형 교육 원리 ····· 220

Ⅴ. 결론 ····· 227

참고문헌 ····· 235
<부록 1> 문항 개발용 '-이/히/리/기-' 피동사 목록 ····· 255
<부록 2> 중국인 한국어 학습자용 설문지 ····· 259
<부록 3> 한국어 모어 화자용 설문지 ····· 273
Abstract ····· 285

표 목 차

<표 Ⅰ-1> 연도별 한국어 피동 교육을 다룬 학위 논문의 수 ····· 12
<표 Ⅰ-2> 연도별 한국어 피동 교육을 다룬 학술지 논문의 수 ····· 15
<표 Ⅰ-3> 단계별 연구 대상 및 방법 ····· 21
<표 Ⅱ-1> 한국어 피동의 개념에 대한 학자들의 견해 ····· 22
<표 Ⅱ-2> 전형적인 피동의 핵심적인 특징(Pardeshi, 2016:21) ····· 26
<표 Ⅱ-3> 한국어 교육에서 피동 표현의 범위를 언급한 대표적인 논의 ····· 31
<표 Ⅱ-4> 본고에서 설정한 한국어 교육용 피동 표현 ····· 39
<표 Ⅱ-5> 김성은 · 강해 사마와디(2016)에서 제시한 피동 표현의 공손성 전략 · 47
<표 Ⅱ-6> 한국어 피동 표현의 담화 · 화용적 기능 ····· 48
<표 Ⅱ-7> 한국어 문법 교육의 교수학적 변환 과정(박민신, 2019:122) ····· 65
<표 Ⅱ-8> 분석 대상 교재 ····· 66
<표 Ⅱ-9> 피동 표현 교육 내용 분석을 위한 분석 기준 ····· 68
<표 Ⅱ-10> 4종의 한국어 교재에 제시된 피동 표현 항목 ····· 70
<표 Ⅱ-11> 4종의 한국어 교재에 제시된 '-이/히/리/기-' 피동 교육 내용 ····· 72
<표 Ⅱ-12> '韩国语的语态' 부분에 제시된 내용(교재 ㉮ 2권, 제4과) ····· 76
<표 Ⅱ-13> '能动句、使动句、被动句' 부분에 제시된 내용(교재 ㉯ 4권, 제7과) 77
<표 Ⅱ-14> 교재 ㉯에 제시된 예문 ····· 80
<표 Ⅱ-15> 교재 ㉰에 제시된 예문 ····· 81
<표 Ⅱ-16> 4종 교재에 제시된 연습 활동의 유형 ····· 82
<표 Ⅲ-1> 본 연구의 조사 단계 ····· 87
<표 Ⅲ-2> 조사 참여자의 기본 정보 ····· 88
<표 Ⅲ-3> 자료 수집 도구인 설문지의 구성 ····· 91
<표 Ⅲ-4> 문법성 판단 테스트의 문항 개수 ····· 93
<표 Ⅲ-5> 590개 오류 문장의 오류 유형 및 유형별 문장 수 ····· 94
<표 Ⅲ-6> 문항 유형별 예시 및 개수 ····· 96
<표 Ⅲ-7> 문법성 판단 테스트의 구체적인 문항 예시 ····· 97
<표 Ⅲ-8> 중 · 한 문장 번역 테스트의 구체적인 문항 내용 ····· 99
<표 Ⅲ-9> 대인 관계적 기능별 상황 구성 ····· 100

<표 Ⅲ-10> 상황별 피동 표현의 유형 및 세 변수의 설정 양상 ····· 100
<표 Ⅲ-11> 선다형 테스트 A 문항 예시(중국인 학습자용 설문지) ····· 102
<표 Ⅲ-12> 선다형 테스트 A 문항 예시(한국어 모어 화자용 설문지) ····· 103
<표 Ⅲ-13> 선다형 테스트 B의 문항 구성 ····· 104
<표 Ⅲ-14> 선다형 테스트 B 문항 예시 ····· 104
<표 Ⅲ-15> 설문지에 대한 한국어 전문가의 검토 결과 ····· 105
<표 Ⅲ-16> 번역 문항의 배점 요소 및 참고 답안 ····· 108
<표 Ⅲ-17> 중·한 문장 번역 테스트 문항의 채점 예시 ····· 108
<표 Ⅲ-18> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 점수에 대한 기술 통계 결과 ····· 113
<표 Ⅲ-19> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 점수에 대한 만-위트니 유 검증 결과 ·· 114
<표 Ⅲ-20> 문항 유형에 따른 집단 간 GJT 정답률에 대한 기술 통계 결과 ··· 115
<표 Ⅲ-21> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 정답률에 대한 만-위트니 유 검증 결과 (유형 1~7) ····· 116
<표 Ⅲ-22> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 정답률에 대한 독립 표본 t 검증 결과 (유형 8) ····· 116
<표 Ⅲ-23> 문항 유형에 따른 GJT 정답률에 대한 크루스칼 왈리스 검증 결과 ·· 118
<표 Ⅲ-24> 피동 표현 형태·통사적 층위의 발달 패턴을 나타내는 함축 도표 ·· 119
<표 Ⅲ-25> 중국인 학습자와 한국어 모어 화자의 응답 결과 분포 및 교차 분석 결과 ····· 126
<표 Ⅲ-26> 대인 관계적 기능에 대한 중국인 학습자와 한국어 모어 화자의 인식 비교 ····· 127
<표 Ⅲ-27> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 기술 통계 결과 ····· 129
<표 Ⅲ-28> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 만-위트니 유 검증 결과 (1) ····· 129
<표 Ⅲ-29> 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 기술 통계 결과 ·· 130
<표 Ⅲ-30> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 만-위트니 유 검증 결과 (2) ····· 130
<표 Ⅲ-31> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 독립 표본 t 검증 결과 ····· 131
<표 Ⅲ-32> 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 일원분산분석 결과 ····· 131

<표 Ⅲ-33> 정보 전달적 기능의 발달 패턴을 나타내는 함축 도표 ····· 132
<표 Ⅲ-34> 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간 상관관계 분석 결과 (1) ····· 137
<표 Ⅲ-35> 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간 상관관계 분석 결과 (2) ····· 138
<표 Ⅲ-36> 학년에 따른 GJT 점수에 대한 일원분산분석 결과 ····· 142
<표 Ⅲ-37> 학년과 문항 유형에 따른 GJT 정답률에 대한 기술 통계 결과 ····· 143
<표 Ⅲ-38> 학년별 유형 1의 정답률에 대한 일원분산분석 결과 ····· 144
<표 Ⅲ-39> 28번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 146
<표 Ⅲ-40> 학년별 유형 2의 정답률에 대한 일원분산분석 결과 ····· 147
<표 Ⅲ-41> 27번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 149
<표 Ⅲ-42> 학년별 유형 3의 정답률에 대한 일원분산분석 결과 ····· 151
<표 Ⅲ-43> 학년별 유형 4의 정답률에 대한 크루스칼 왈리스 검증 결과 ····· 153
<표 Ⅲ-44> 학년별 유형 5의 정답률에 대한 일원분산분석 결과 ····· 156
<표 Ⅲ-45> 45번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 158
<표 Ⅲ-46> 학년별 유형 6의 정답률에 대한 일원분산분석 결과 ····· 159
<표 Ⅲ-47> 학년별 유형 7의 정답률에 대한 일원분산분석 결과 ····· 162
<표 Ⅲ-48> 학년별 문장 번역 테스트 점수에 대한 일원분산분석 결과 ····· 166
<표 Ⅲ-49> MCT-A 1번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 173
<표 Ⅲ-50> MCT-A 1번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 174
<표 Ⅲ-51> MCT-A 1번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 175
<표 Ⅲ-52> MCT-A 1번 문항에서 ⑤번 선택항을 고른 일부 참여자의 응답 결과 ·· 176
<표 Ⅲ-53> MCT-A 8번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 176
<표 Ⅲ-54> MCT-A 8번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 177
<표 Ⅲ-55> MCT-A 8번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 178
<표 Ⅲ-56> MCT-A 5번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 179
<표 Ⅲ-57> MCT-A 5번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 179
<표 Ⅲ-58> MCT-A 3번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 180
<표 Ⅲ-59> MCT-A 3번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 181
<표 Ⅲ-60> MCT-A 3번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 182
<표 Ⅲ-61> MCT-A 4번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 182

<표 Ⅲ-62> MCT-A 4번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 183
<표 Ⅲ-63> MCT-A 4번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 184
<표 Ⅲ-64> MCT-A 7번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 186
<표 Ⅲ-65> MCT-A 7번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 186
<표 Ⅲ-66> MCT-A 7번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 187
<표 Ⅲ-67> MCT-A 2번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 188
<표 Ⅲ-68> MCT-A 2번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 189
<표 Ⅲ-69> MCT-A 2번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 190
<표 Ⅲ-70> MCT-A 6번 문항의 상황 요약 및 선택항 ····· 190
<표 Ⅲ-71> MCT-A 6번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과 ·· 191
<표 Ⅲ-72> MCT-A 6번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용 ····· 192
<표 Ⅲ-73> 학년과 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 기술 통계 결과 ····· 193
<표 Ⅲ-74> 학년과 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 이원분산분석 결과 ····· 194
<표 Ⅲ-75> 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 사후 분석 결과 ·· 195
<표 Ⅲ-76> 학년의 단순 주효과 분석 ····· 196
<표 Ⅲ-77> 정보 전달적 기능 유형의 단순 주효과 분석 ····· 196
<표 Ⅲ-78> MCT-A 피동 관련 선택항의 응답 결과에 대한 집단 간 차이 비교 ··· 200
<표 Ⅳ-1> '基础韩国语/朝鲜语'와 '韩国语/朝鲜语语法' 과목의 교수·학습 목표 · 205
<표 Ⅳ-2> 형태 및 통사 영역의 교육 목표 및 교육 내용 ····· 209
<표 Ⅳ-3> 의미 및 담화·화용 영역의 교육 목표 및 교육 내용 ····· 211
<표 Ⅳ-4> 한국어 피동과 관련된 기본 개념 및 용어 ····· 212
<표 Ⅳ-5> 단계별 형태·통사적 층위의 교육 내용 ····· 221
<표 Ⅳ-6> 단계별 담화·화용적 층위의 교육 내용 ····· 223

그 림 목 차

<그림 Ⅰ-1> 단계별 연구 목표 ····· 19
<그림 Ⅱ-1> 교재 ㉰ 5권 제11과 한국 음식, 문법 항목 5(p.207) ····· 71
<그림 Ⅱ-2> 교재 ㉱에 제시된 예문(3권 6과, p.84) ····· 82
<그림 Ⅲ-1> 수집한 590개 오류 문장의 정리 양식 ····· 93
<그림 Ⅲ-2> 중·한 문장 번역 테스트의 채점 과정 ····· 107
<그림 Ⅲ-3> 문항 유형별 중국인 학습자 집단의 GJT 정답률 결과 ····· 117
<그림 Ⅲ-4> 비문 문항 유형의 정답률 순위 및 습득 순서 ····· 125
<그림 Ⅲ-5> 유형 1에 속한 일곱 개 문항의 학년별 정답률 결과 ····· 145
<그림 Ⅲ-6> 유형 2에 속한 아홉 개 문항의 학년별 정답률 결과 ····· 148
<그림 Ⅲ-7> 유형 3에 속한 두 문항의 학년별 정답률 결과 ····· 151
<그림 Ⅲ-8> 유형 4에 속한 여덟 개 문항의 학년별 정답률 결과 ····· 153
<그림 Ⅲ-9> 유형 5에 속한 다섯 개 문항의 학년별 정답률 결과 ····· 157
<그림 Ⅲ-10> 유형 6에 속한 다섯 개 문항의 학년별 정답률 결과 ····· 160
<그림 Ⅲ-11> 유형 7에 속한 아홉 개 문항의 학년별 정답률 결과 ····· 163
<그림 Ⅲ-12> 문법성 판단 테스트 여덟 개 문항 유형의 학년별 정답률 결과 ·· 198
<그림 Ⅲ-13> 학년별 비문 문항 유형의 정답률 결과 ····· 199
<그림 Ⅲ-14> 학년과 정보 전달적 기능 유형의 상호 작용 효과에 대한 사후 분석 ····· 201
<그림 Ⅳ-1> 세 영역의 원형적 단위 ····· 208
<그림 Ⅳ-2> 영어 피동태의 형태, 의미, 화용 ····· 208
<그림 Ⅳ-3> 통합적 원리의 도식 ····· 214
<그림 Ⅳ-4> 한국어 교재를 통한 통합적 원리의 구현 예시 ····· 215
<그림 Ⅳ-5> 형태 영역과 통사 영역 간 통합 교육의 예시 ····· 219
<그림 Ⅳ-6> 통사 영역과 담화·화용 영역 간 통합 교육의 예시 ····· 219
<그림 Ⅳ-7> '능동문과 피동문의 차이점'을 반영한 활동 예시 1 ····· 225
<그림 Ⅳ-8> '능동문과 피동문의 차이점'을 반영한 활동 예시 2 ····· 225
<그림 Ⅳ-9> 피동 관련 개념 및 용어 학습을 위한 활동 예시 1 ····· 226
<그림 Ⅳ-10> 피동 관련 개념 및 용어 학습을 위한 활동 예시 2 ····· 226

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 중국인 한국어 학습자, 특히 중국 4년제 대학에서 한국어를 전공하는 학습자의 피동 표현 습득 양상을 분석하고 이를 바탕으로 효율적인 한국어 피동 표현의 교수·학습 방안을 마련하는 데에 그 목적이 있다.

연구의 필요성은 다음과 같이 세 가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 한국어 피동의 복잡성이다. 피동은 보편적인 언어 현상이지만, 언어마다 이를 실현하는 구체적인 방식이 다르다. 한국어는 동사의 어근 뒤에 피동 접미사 '-이/히/리/기-'를 붙이거나 '-아/어/여지다', '-게 되다'와 같은 통사적 구성, 또는 '되다', '받다', '당하다'와 같은 어휘를 사용하는 등의 방식을 통해 다양하게 피동 의미를 표현한다. 지금까지 국어학에서 피동과 관련된 논의가 많이 축적되어 왔지만, 피동을 문법 범주로 보아야 하는지, 아니면 의미 범주로 보아야 하는지에 대한 학자들의 의견이 일치되지 않는 등 여전히 쟁점으로 남아 있다. 이는 한국어 피동의 다양한 형식과 의미에 관련된 것이며, 피동의 복잡성을 보여 주는 유력한 증거로 볼 수 있다.

한편 언어 간의 대조를 통해, 특히 중국어의 피동과 비교할 경우, 한국어 피동 범주가 갖는 복잡성을 더욱 명확히 확인할 수 있다. 예를 들면, 중국어의 피동문은 (1ㄱ)과 같이 대체로 표지인 '被'자[1]를 통해 실현되거나 (1ㄴ)처럼 표지 없이 단지 어순을 통해 실현된다. 그러나 한국어의 여러 피동 표현에는 접미사 피동의 형태적 표지만으로도 '-이/히/리/기-' 네 개가 있으며 동사에 따라 선택되는 피동 접미사가 다를 뿐만 아니라 이를 규칙화하기도 어렵다. 또한 담화·화용적인 측면에서 중국어의 피동 표현은 부정적인 사태에 사용되는 것으로 장기간 인지되어 왔기 때문에 담화 기능이 비교적 제한적이다(서만, 2019:132). 이와 달리 한국어의 피동 표현은 담화 상황에서 '책임 회피', '객관성 확보' 등의 여러 기능을 가지고 있다. 이에 따라, 한국어 피동 표현은 모국어의 통사 구조가 비교적 단순한

1) 중국어에서 '被'자를 사용한 피동문은 '被字句'라 한다. 맹주억, 최병덕, 오경희, 허성도 등 한국 학자가 집필한 중국어 문법 개론서에는 '被字句'를 '被'자문으로 번역하였다. 본고에서는 맹주억(1992), 최병덕(2005), 오경희(2012), 허성도(2014)에 따라 '被'자문이라는 용어를 사용하고자 한다.

중국인 학습자들에게 매우 어려운 학습 요소로 작용할 수 있다. 또한 한국어 피동의 개념 및 특징, 그리고 한·중 피동 표현의 공통점 및 차이점에 대한 연구를 통해 중국인 학습자를 위한 한국어 피동 표현의 교육 내용을 마련하기 위한 중요한 근거를 제시할 수 있을 것이다.

(1)

ㄱ. 他 被 撤 了 职 。 (刘月华·潘文娱·故韡, 2001:758)
tā bèi chè le zhí
그 피동 표지 면하다 완료 직책
그는 파면당했다.

ㄴ. 两 个 人 都 该 罚 。 (王力, 2014:97)
liǎng gè rén dōu gāi fá
둘 단위 명사 사람 모두 해야 하다 처벌(하다)
두 사람은 모두 벌을 받아야 한다.

둘째, 체계적인 피동 표현 교육의 필요성이다. 이는 크게 사용 빈도, 중요도, 난이도의 세 가지 측면에서 기술할 수 있다. 우선 사용 빈도 측면에서 피동은 실생활 의사소통에서 매우 빈번하게 출현하는 문법적인 개념이며 최근 한국어 화자들은 피동 표현을 점점 더 많이 사용하는 경향[2]을 보이고 있다(서민정, 2018:6). 특히 특정 장르에서는 피동 표현의 사용 빈도가 비교적 높게 나타나기도 한다.[3] 이어 선행 연구를 통해 피동 표현은 중요하면서도 교수·학습하기 어려운 항목임을 알 수 있다. 장경청(2015)에서는 중국 대학 한국어 전공 학습자 215명을 대상으로 인식 조사를 실시하였는데, 연구 결과에 따르면 피동 표현을 배우기 어려운 항목이라고 응답한 학습자가 201명에 이르러, 전체 조사 참여자의 93.4%를 차지

2) 우인혜(1997:230-231)에서는 <셩경직해>, <금슈회의록>, <독립신문> 1986년 11월분, <들소>, <결단>, <한국일보> 1991년 9월분 등의 여섯 가지 자료를 이용하여 개화기와 현대 한국어의 피동 표현 양상을 분석하였다. 연구 결과에 따르면 개화기 자료에서는 능동 표현이 피동 표현에 비해 약 10배 많은 정도로 사용되었는데, 현대 자료에서의 능동 표현은 피동의 약 2내지 3배 정도만을 차지한다. 이는 현대로 올수록 피동 표현의 사용이 강화되고 있음을 시사한다. 또한 한국어 교육에서 문법 범주를 활용하여 문법 항목의 설정을 다룬 김용경(2015)은 피동 표현의 위계화 문제를 논의하는 부분에서 피동 표현이 자주 사용되는 문법 범주라고 기술하였다.

3) 윤현애(2011)에서는 구어 자료를 중심으로 강연, 뉴스, 토론, 자유 대화 네 가지 장르에 한정하여 피동 표현의 사용 빈도를 조사한 바 있다. 피동 표현은 주로 동사에 의해 실현되므로 연구에서는 네 장르의 동사 수를 20,000개로 통일함으로써, 각 장르별 자료 규모를 균등하게 통제하였다. 연구 결과에 따르면 뉴스 담화에서의 피동 표현 사용량(2,724개, 14%)이 가장 높게 나타나고, 그 다음 토론(2,280개, 11%), 강연(1,728개, 9%), 자유 대화(687개, 3%)의 순으로 뒤를 이었다.

하였다. 유경옥(2016)에서도 전공 학습자를 대상으로 연구를 수행하였는데, 그중에서 피동 표현의 중요성에 대해 97.5%의 학습자가 중요하다고 응답한 한편, 학습 난이도에 대해 모든 응답자가 어렵다고 답하였다. 그리고 장시아(2019)에서는 통계 검정을 통해 중국인 중·고급 학습자가 등급과 상관없이 모두 피동 표현을 중요하면서도 배우기 어려운 문법 항목으로 인식하였다는 결과를 제시하였다. 학습자뿐만 아니라 교사도 비슷한 인식을 갖고 있는 것으로 파악되었는데, 장레이(2022)에서는 중국 대학 한국어학과에서 정독(精讀) 과목[4]을 강의한 경력이 있는 교사 34명을 대상으로 리커트 5점 척도 문항을 사용하여 피동 표현의 중요도와 교수 난이도에 대해 조사한 바 있다. 연구 결과에 따르면 피동 표현의 중요도와 교수 난이도에 대한 평균값은 각각 4.44점과 4점으로 나타났고, 90% 이상의 교사가 한국어 교육에서 피동 표현이 중요하면서도 가르치기 어려운 문법 항목이라고 응답하였다.

또한 교육 내용에 있어서 체계적인 피동 표현 교육을 모색하는 것이 매우 중요하다. 의사소통의 측면에서 언어의 형태(form), 의미(meaning), 화용(use) 세 영역이 서로 상호 작용하며 문법 구조를 사용한다는 것은 형태를 정확히 사용하는 것뿐만 아니라 의미 있게 그리고 적절하게 사용하는 것도 포함한다(Larsen-Freeman, 2003:36). 국립국어원에서 구축한 한국어 학습자 말뭉치를 확인한 결과, 중국인 학습자들은 피동을 사용하는 데에 있어 형태·통사적인 부분과 담화·화용적인 부분에서 모두 오류를 범하는 것으로 나타났다. 아래 (2)의 두 예문은 형태적인 오류, (3)의 두 예문은 조사가 잘못 사용되는 통사적인 오류를 보여 준다. 그리고 담화·화용적인 부분과 관련하여 (4ㄱ)은 피동을 써야 하는 맥락에서 능동을 사용한 경우, (4ㄴ)은 능동을 써야 하는 맥락에서 피동을 과잉 사용한 경우를 나타낸다.

(2) ㄱ. 이런 원인 때문에 학생이 불쾌하고 스트레소를(√스트레스를) 풀일(√풀) 수 없어서 다른 학생에게 화를 낸다. (#335, 5급 문어)
ㄴ. 두 번째, 광고를 보면 사람들이 필요 없는 것도 사게 한다(사게 된다). (#3625,

4) 정독 과목은 '기초한국어/고급한국어', '초급한국어/중급한국어/고급한국어' 혹은 '종합한국어'라는 명칭으로 부르기도 하며 어휘·문법 학습에 중점을 둠으로써 학습자의 언어 능력을 길러 주는 중요한 역할을 하고 있다. 중국 교육부에서 2020년 4월에 게시한 <普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南(일반 대학교 외국언어문학류전공 교수학습지침)>에 따르면 1,2학년의 정독 과목인 '基础韩国语(기초한국어)'는 '专业核心课程(전공 핵심 과목)'에 해당되고, 학기당 144-180시간, 5-8학점으로 개설되어 있어 한국어학과 교육 과정에서 매우 큰 비중을 차지하고 있다.

5급 문어)

(3) ㄱ. 너 전화본호를(√전화번호가) 안 바귀지(바뀌었지)? (#1891, 2급 문어)

ㄴ. 게다가 대중문화를(√대중문화가) 보급되면서 사람들이 다양한 문화를 향유함으로써 안목이 높아질 수 있다. (#641, 5급 문어)

(4) ㄱ. 둘째, 의학 기술이 발전에 따라 수명을 연장하지만(√수명이 연장되지만) 노인층(√노인층이) 증가도 할 수 있다.(#7641, 6급 문어)

ㄴ. 그래서 지금 아르바이트를 하면서 좋은 경험이 쌓이겠다(√경험을 쌓겠다).(#1351, 3급 문어)

라슨-프리만(Larsen-Freeman, 2003:34-48)은 의사소통 언어에 적용되는 세 영역, 즉, 형태, 의미, 화용에 대해 논하면서 세 영역 가운데 하나가 언어 학습자들에게 장기적으로 큰 어려움을 줄 수 있다는 난관 원리(challenge principle)를 제시하였다. 이에 따르면 문법을 가르칠 때 주로 형태를 다루지만, 학습자에게 가장 장기적인 난관이 반드시 형태인 것은 아니며 피동을 예로 들어 적절한 피동 표현 사용을 배우는 것이 가장 큰 어려움이라고 하였다. 이는 비록 영어 교육을 대상으로 한 논의이지만, 한국어 피동 표현 교육에도 시사점을 줄 수 있을 것이다. 한국어 교육에 있어서는 박민신(2019:120)에서 동일한 사태를 피동으로 표현하는지, 능동으로 표현하는지에 따라 사태에 대한 화자의 태도를 선택적으로 드러낼 수 있으므로 피동 표현 교육의 필요성이 높다고 하였다.[5] 그리고 앞서 언급한 바와 같이 한국어 피동 표현의 실현 방식이 다양할 뿐만 아니라, 통사적 구조도 상당히 복잡하기 때문에 중국인 학습자가 학습하기 어려운 부분이 된다. 따라서 학습자들이 피동 표현을 정확하고 적절하게 사용할 수 있도록 형태, 통사, 담화 및 화용을 모두 아우를 수 있는 체계적인 피동 교육에 대한 고민이 반드시 필요해 보인다.

셋째, 학습자 언어 습득 연구의 중요성이다. 학습자는 언어 학습의 주체이다. 학습자가 습득하고 생성하는 언어에 대한 이해 없이 언어 교육에서 적절하고 효

5) 특히 동일한 사태에 대해 한국어에서 피동 표현으로 나타내지만, 중국어에서는 능동 표현으로 나타내는 것이 더욱 적절한 경우가 많다. 최재영 · 임미나(2008ㄴ:59)에 따르면, 한국어 피동문의 경우 중국어에서 대부분 능동문(73.1%)으로 표현되며, 피동문(26.9%)으로 전환된 경우는 소수에 불과하다. 또한 현재 중국 대학에서 사용 중인 한국어 교재를 살펴본 결과, '-이/히/리/기-' 피동을 다룬 부분에서 피동사를 포함한 일부 한국어 예문들이 중국어 능동문으로 번역되어 있다.

ㄱ. 식당 간판에 '숯불구이'라는 이름이 적혀 있다./食堂的牌子上写着"炭火烤肉"字样。(연변대 교재 4권, 2009:103)

ㄴ. 그 사람의 말에 흔들리지 말고 나만 바라 봐./不要因那个人的话而动摇，你只管相信我吧。(산동대 제남 교재 중급 상권, 2018:84)

과적인 내용이나 방법을 모색하는 것은 거의 불가능하다. 학습자는 언어 지식을 한 번의 학습으로 온전히 습득하는 것이 아니다. 학습자의 언어는 여러 단계에 걸쳐서 목표 언어에 점점 더 가까워진다. 중국 대학에서 사용하는 대표적인 한국어 교재를 살펴보면, 피동 표현은 주로 1학년 2학기나 2학년 1학기에 다루어진다. 학습자들이 피동 표현을 학습한 후에, 학습 시간 및 숙달도에 따라 각각 어떤 중간 언어 단계에 위치하는지 또는 어떤 특징을 보이는지 등 중국 대학 한국어학과 2, 3, 4학년 학습자들의 피동 표현 습득 양상을 살펴보는 것은 그들의 한국어 피동 표현 습득 과정을 이해하는 데에 중요한 단서를 제공해 줄 것이다. 특히 피동 표현의 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위에 대해, 학습자의 습득 양상을 살펴보는 것은 구체적인 교육 내용을 마련하는 데에도 도움이 될 것이다.

이에 따라 본고에서는 중국인 학습자, 특히 중국 4년제 대학에서 한국어를 전공으로 공부하는 학습자를 대상으로 그들의 피동 표현 습득 양상을 살펴보고, 이를 바탕으로 효과적인 피동 표현 교육 방안을 모색하고자 한다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

[연구 문제 1] 한국어 교육에서 피동 범주를 어떻게 설정해야 하는가? 이에 속한 피동 표현은 어떤 특징을 가지고 있는가? 이러한 특징들은 기존의 중국 대학 한국어 교재에 반영되어 있는가?

[연구 문제 2] 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상은 어떠한가?

[연구 문제 2-1] 층위(형태·통사적 층위, 담화·화용적 층위)별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상은 어떠한가?

[연구 문제 2-2] 학년(2, 3, 4학년)별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상은 어떠한가?

[연구 문제 3] 이상의 내용을 바탕으로 하여 제시할 수 있는 중국인 학습자를 위한 효율적인 한국어 피동 표현의 교육 방안은 무엇인가?

2. 선행 연구

2.1. 국어학에서의 피동 연구

국어학 분야에서 피동에 대한 본격적인 논의는 최현배(1937)로 시작하여 지금까지 상당히 많은 연구가 축적되어 왔다. 양적인 발전과 더불어 다양한 연구 주제에 대한 심도 있는 논의가 지속적으로 이루어져 왔다. 그중 대표적인 연구 주제로는 피동의 범주 설정(김원경, 2007; 김원경, 2012; 박철우, 2007 등), 피동문의 구조 및 의미(우인혜, 1992; 유혜원, 1999; 김청자, 2002; 이정택, 2003; 조인정, 2004; 송홍규, 2010; 남수경, 2011; 박소영, 2013; 김윤신, 2014; 최형강, 2017; 김윤신, 2018 등), 피동과 사동의 관련성(양동휘, 1979; 김차균, 1980; 김윤신, 2006; 김윤신, 2007; 최호철, 2010 등), 이중 피동 문제(전영철, 2008; 박희문, 2009 등), 중세·근대 국어 피동의 양상(장윤희, 2015; 신승용, 2019; 백채원, 2021 등) 등을 들 수 있다. 본고는 한국어 피동 본체에 대한 연구에 중점을 두지 않으므로 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 두 부분으로 나누어서 국어학에서의 피동 연구를 대표적인 연구를 중심으로 간략히 살펴보고자 한다.

선행 연구 중에 피동 표현의 형태·통사적 층위에 초점을 맞춘 연구가 대부분이고, 이중에서도 '-이/히/리/기-' 접미사 피동과 '-아/어/여지다' 통사적 피동을 다룬 연구가 가장 큰 비중을 차지하고 있다.

송창선(2004)과 송홍규(2010)는 '-이/히/리/기-' 접사의 속성 및 기능을 주목하여 연구를 수행하였다. 송창선(2004)은 피동 접미사가 지니는 형태론적 특성과 통사·의미론적인 특성을 살펴보았는데, 이 연구에서는 피동사 파생의 생산성이 낮다는 점과 많은 피동문이 대응 능동문을 상정하지 못한다는 점을 들어 '-이/히/리/기-'를 피동 접미사보다 타동사를 자동사로 바꾸는 접미사로 파악해야 한다고 주장하였다. 송홍규(2010)도 피동문으로 다루어져 온 유형에는 능동문과의 대응 관계가 설정되지 않거나 외견상으로 유사해 보이는 구문들이 상이한 문법적 특성을 보이는 경우가 많다는 점에 착안하여 파생적 피동문을 형성하는 접사의 기능에 대해 논의하였다.

접미 피동 또는 '-아/어/여지다' 피동의 문장 구조를 다룬 대표적인 연구로는 남수경(2011), 박소영(2013), 김윤신(2014), 유승섭(2014) 등을 들 수 있다. 남

수경(2011)은 접미 피동과 '-아/어/여지다' 피동을 연구 대상으로 삼아 피동문의 판별 문제를 논의한 후에 이를 행위자[6]의 실현 양상, 피동자의 실현 양상, 부사어의 실현 양상 등 여러 부분으로 나누어서 피동문의 통사적 양상을 상세하게 분석하였다. 그리고 유승섭(2014)은 접미 피동문의 논항 형성과 구조를 살펴보았고 박소영(2013)은 접미 피동문과 '-아/어/여지다' 피동문에 나타나는 격 교체의 비대칭성에 관한 통사론적 분석을 제시하였다. 또한 김윤신(2014)은 일상적인 피동이 아닌 가능의 양태적 의미를 가진 문장을 연구 대상으로 삼아, 이러한 피동문의 유형 및 통사·의미론적 특성을 분석하였다.

또한 피동문의 통사적 특징과 관련하여 오충연(2008)과 유영영(2018)은 상(相)에 주목하여 피동문의 상적 특성을 살펴보았다. 오충연(2008)은 피동사의 상을 어기동사의 상 특성과 비교함으로써 피동 파생의 상에 대한 의의를 고찰하였다. 그리고 유영영(2018)은 피동사가 상적 요소와 결합하는 양상을 살펴보고 피동사의 의미에 따른 상적 차이를 검토하였다. 이에 따르면 피동사가 결과의 의미를 나타낼 때는 달성 동사로, 가능의 의미를 나타낼 때는 상태 동사로 사용된다.

그 외에 목적어를 가진 특수 피동문에 대해 논의한 연구도 찾아볼 수 있는데, 대표적인 논의로는 유혜원(1999), 이정택(2003), 최형강(2017) 등이 있다. 유혜원(1999)은 피동문에 나타나는 'NP(을/를)'이 목적어가 아닌 초점에 의해 허가된 부가어임을 주장하였다. 이와 달리 이정택(2003)은 피동문이 자동사문과 동일시될 수 없다고 강조하여 피동에는 타동성이 내재되어 있고, 이 타동성이 목적어를 취할 경우 명백한 타동사문이 된다고 기술하였다. 최형강(2017)은 목적어를 가진 피동문을 전형적인 피동문으로 볼 수 없다는 관점을 취하고 피동문과 타동문, 그

---

6) 남수경(2011)은 사건의 두 참여자에 대해 '행위자'와 '피동자'라는 용어를 사용하였다. 그에 따르면 행위자(actor), 피동자(undergoer)는 의미역의 행동주(agent), 피동주(patient)와 구별된다. 아래 예문 (ㄱ)의 '석공'과 (ㄴ)의 '비바람'은 둘 다 돌을 깎는 사건에서의 행위자이지만 의미역에 있어 '석공'은 행동주역, '비바람'은 '영향주역'으로 서로 차이가 존재한다.

- (ㄱ) 돌이 석공에 의해 깎였다.(행동주)
- (ㄴ) 돌이 비바람에 의해 깎였다.(영향주)

이 연구에서 행위자, 피동자와 의미역의 관계는 아래와 같은 도식으로 제시하였다. 본고에서는 남수경(2011)에 따라 '행위자'와 '피동자'라는 용어를 사용하고자 한다. 다만 기타 논의를 인용할 경우에는 원문의 내용을 그대로 반영하기 위해 용어를 통일시키지 않고자 한다.

행동주 … 영향주 … 처소 … 대상 … 피동주

행위자 피동자

리고 피동과 사동의 의미를 고려하여 이러한 구문을 다각도로 분석하였다.

형태·통사적 층위의 연구 현황과 달리, 피동 표현의 담화·화용적 층위를 다룬 연구는 아직까지 많이 이루어지지 못하였고 관련 연구로는 송현정(1994), 윤현애(2011), 김병건(2016) 등이 있다. 송현정(1994)은 언어 현실에서 피동 표현이 '피해 의미의 강조적 표현'이나 '상황에의 의존 중심적 표현'으로 쓰인다고 하였다. 윤현애(2011)와 김병건(2016)은 모두 말뭉치 자료를 이용하여 피동 표현의 담화 기능을 분석하였다. 그중 윤현애(2011)는 구어 장르, 특히 강연 장르를 중심으로 피동 표현의 담화 기능을 유형화하였고 김병건(2016)은 일상 대화에 나타난 피동의 담화 기능을 정보구조상 특징과 의미적 특징으로 나누어 분석하였다.

2.2. 한·중 피동 표현의 대조 연구

이 절에서는 학위 논문과 학술지 논문 두 부분으로 나누어서 한·중 피동 표현의 대조 분석을 다룬 대표적인 연구에 대해 살펴볼 것이다.

우선, 학위 논문의 경우, 金莲花(2007)의 연구를 시작으로 2022년 10월까지 그에 대한 상당히 많은 논의가 이루어져 왔다. 한국 학술연구정보서비스(RISS)와 중국 知网(CNKI)을 통해 총 20편의 학위 논문이 검색되었다. 그중 석사 학위 논문은 17편[7], 박사 학위 논문은 3편이 있으며 대다수의 연구는 한국에서 공부하는 중국 유학생에 의해 이루어졌다. 여기에서는 박사 논문을 중심으로 선행 연구를 정리하고자 한다.

제영(2010)은 피동문의 중심이 되는 서술어 부분에 초점을 두고, 대역 자료를 이용하여 한·중 피동문의 문장 성분과 통사적 특징을 대조 분석하였다. 특히 이 연구에서는 중국어를 주요 분석 대상으로 설정하고, 중국어 피동문의 서술어 부분을 '이음절 동사', 'V+{了, 着, 过}' 그리고 'V+보어' 세 가지 유형으로 분류하여 각 유형과 대응되는 한국어 표현을 분석하였다.

양금평(2013)은 예문을 통해 한국어와 중국어 피동문의 문형을 귀납하고 이 문형들을 대조 분석하였다. 구체적으로 한국어 접사 피동문과 중국어 '被'자문, 한국어 '되다, 받다, 당하다' 피동문과 중국어 '遭, 受, 挨' 피동문, 한국어 '-어지

7) 金莲花(2007), 최영(2008), 양설(2009), 왕뒤뒤(2009), 왕영(2010), 풍월흠(2010), 姜丹(2012), Wang Duan(2012), 왕진곤(2013), 왕차오(2013), 신희경(2014), 전유갑(2014), 주유강(2014), 교이남(2015), 卢现阁(2020), 박동은(2020), 왕월요(2022)

다' 피동문과 중국어 의미상 피동문을 쌍을 지어 대조하였다. 이 논문에서는 문형 대조를 통해 한국어의 '-어지다' 피동문이 중국어의 '被'자문, 그리고 의미상 피동문과 모두 대응할 수 있다는 결론을 내렸는데, 구체적인 분석 부분에서 '被'자문을 제외하고 '-어지다' 피동문과 중국어의 의미상 피동문을 대조한 이유는 명확히 밝히지 않았다. 또한 이 연구에서는 문형을 도출하는 데에 있어 예문이 결정적인 역할을 담당함에도 불구하고, 예문 출처에 대한 구체적인 언급이 없고 '孩子被治疗了。[8]'와 같이 다소 어색한 문장이 포함된 것을 발견할 수 있다.

왕녕박(2017)은 기존의 한·중 대조 연구들이 태의 문면적인 차이만 포착한다는 문제점을 지적하여 생성 문법의 입장에서 한·중 두 언어의 피·사동을 대조 분석하였다.

세 편의 박사 논문은 한·중 피동의 구문적 특징을 밝히고 통사적 구조의 공통점 및 차이점을 분석했다는 점에서 가치가 있다. 그러나 교착어인 한국어와 고립어인 중국어는 서로 다른 언어 계통에 속하므로 두 언어의 피동문은 일대일로 대응하기 어려울 것이다. 따라서 한·중 피동의 기본 문형을 비교하는 것은 의미가 있으나, 구체적인 대응 관계 분석의 필요성 및 결과의 신뢰성에 대해서는 의문의 여지가 있다. 특히 논문에서 제시된 예문은 출처가 밝혀지지 않았고 대개 연구자가 스스로 만든 것으로 추정된다. 번역은 정해진 답이 없으므로 예문을 번역하는 방식에 따라 대응 양상의 분석 결과가 다르게 도출될 수도 있기 때문이다. 또한 기존 연구들은 모두 한·중 피동의 통사적 구조에 초점을 맞추고 있고, 의미적 층위에 대한 논의를 전개하지 못했다는 한계가 있다.

이어서 한·중 피동 표현 대조 분석을 다룬 학술지 논문에 대해 살펴보고자 한다. 우선 한·중 피동 표현을 전체적으로 다룬 연구로는 최재영·임미나(2008ㄱ, ㄴ), 왕례량(2009), 최재영·안연진(2013), 이문화(2014, 2018), 서만(2019) 등을 들 수 있다.

왕례량(2009)은 한국어 피동사 피동, '-어지다' 피동 그리고 '되다, 받다, 당하다' 피동 세 가지 피동 유형과 중국어와의 대응 관계를 살펴보았다. 대조한 결과에 따르면 한국어의 접미 피동사 피동문은 대체로 중국어 피동문으로 표현할 수 있지만, 일정한 규칙성이나 일관성이 존재하지 않는다. 예를 들면 '걸리다'와 같

8) 이 문장은 한국어로 번역하면 '아이가 치료를 받았다'이다. '치료'는 아이에게 긍정적인 일이기 때문에 주로 부정적인 상황에서 쓰이는 '被'보다 '得到'를 사용해서 '孩子得到了治疗'로 표현하는 것이 더욱 적절하다.

이 하나의 피동사가 그것의 여러 의미 항목에 따라 중국어 피동문으로 표현할 수 있는 경우가 있고 그렇지 않은 경우도 있다. 그리고 '-어지다', '되다, 받다, 당하다' 피동은 일반적으로 중국어 피동문으로 표현할 수 없다는 결론을 내렸다.

최재영·임미나(2008ㄱ)는 한·중 피동문의 통사적 유형과 구성 성분에 대해 살펴보고 중국 소설 『顽主』, 『编辑部的故事：侵权之争』과 『围城』, 한국 소설 『세상에서 가장 아름다운 이별』, 『마지막 춤은 나와 함께』와 『무궁화 꽃이 피었습니다』에 출현한 피동문을 분석 대상으로 삼아 한·중 피동문의 의미 색채를 긍정, 중성, 부정으로 나누어서 비교 분석하였다. 그의 후속 연구인 최재영·임미나(2008ㄱ), 최재영·안연진(2013)은 작품이 다름으로 인해 생긴 대조 결과의 신뢰성 문제를 해결하기 위해 각각 중국어로 번역된 한국어 소설(『국화 꽃 향기』, 『아홉 살 인생』)과 한국어로 번역된 중국 소설(『活着』, 『米』, 『手機』)을 분석 대상으로 삼아 작품에 출현한 피동문을 대조 분석하였다.

이문화(2014)는 중국어에서 피동과 사동의 기능을 두루 담당하는 '叫, 让, 给'을 연구 대상으로 삼고, 신문 기사와 드라마 병렬말뭉치를 통해 한국어와의 대응 양상을 분석하였다. 이에 따르면, '叫' 피동 표현은 한국어 피동 표현과 대응이 불가하고 '让'과 '给'의 피동 표현은 일부만 한국어 피동 표현과 대응될 수 있다. 또한 그의 후속 연구인 이문화(2018)는 같은 병렬말뭉치를 활용하여 한국어 피동 표현과 대응되는 중국어 표현의 다양한 양상을 살펴보았다. 분석한 결과, 문어나 구어 상황에서 한국어 피동 표현의 모든 유형은 중국어의 '被'자문과는 잘 대응되지만 '让' 피동문과는 잘 대응되지 않는다. 이는 왕례량(2009)에서 내린 '-어지다' 피동과 어휘적 피동은 대개 중국어의 피동문으로 표현할 수 없다는 결론과 상반된다. 이 연구는 병렬말뭉치를 기반으로 대조 분석을 수행하였으므로 전통적인 이론 대조의 한계점을 어느 정도 보완할 수 있고 분석 결과의 실제성을 높일 수 있다. 그러나 연구에서 사용한 구어와 문어 말뭉치의 규모가 균형적이지 않고 장르도 다양하지 않기 때문에 연구 결과를 일반화하는 데에 어려움이 있을 수 있다. 그리고 많은 상황에서 중국어의 피동 표지인 '被, 叫, 让, 给'은 서로 교체하여 사용할 수 있다. 예문(5ㄱ)은 중국어로 번역할 때 '让'뿐만 아니라 '被, 叫, 给'이 모두 가능하다. 이에 따라 번역자가 어떤 표지를 선택하는지에 따라 대조 분석 결과가 다르게 나타날 수 있다. 이러한 점을 고려하여 연구 결과가 제한된 장르에 한하여, 한·중 피동 표현 대응 관계의 경향성을 보여 줄 수 있으나 정확한 대응 양상이라고 보기는 어렵다.

(5) ㄱ. 이놈의 기집애! 너 내 손에 **잡히**면 죽어.

ㄴ. 要是**让**我逮到这一次你死定啦。

기존 연구들이 한·중 피동 표현의 통사적 특징을 대조하는 데에 주안점을 두었다면 서만(2019)은 의미 또는 담화 기능 측면에서 한·중 피동 표현을 대조하였다. 이 연구에서는 한·중 피동 표현의 실현 조건 및 의미를 각각 분석한 후, 단일 문장과 담화 두 차원으로 나누어서 한·중 피동 표현의 담화 기능을 비교하였다. 결론을 요약하자면, 단일 문장 차원에서 한·중 피동 표현은 모두 '피동주 초점화' 기능을 나타내는 것이고, 담화 상황에서 두 언어 피동 표현이 공유하는 기능은 '화제 유지'이다. 그러나 한국어 피동 표현의 '공손성', '책임 회피' 그리고 '체면 살리기' 등의 기능은 모두 중국어 피동 표현에서 찾아볼 수 없다.

그 다음, 다양한 피동 표현 중에 한국어 접미 피동문과 중국어 '被'자문에 초점을 맞추어 대조 분석을 수행한 연구로는 장경청(2014), 박소영·왕녕박(2016) 등을 들 수 있다. 장경청(2014)에서는 한국어 접미 피동문과 중국어 '被'자문의 구조 성분을 대조하고, 한국어 접미 피동문의 다섯 문형에 대응되는 중국어 '被'자문의 통사적 구조를 분석하였다. 박소영·왕녕박(2016)은 한·중 피동문의 특징과 통사 구조를 고찰하고 장경청(2014)보다 진일보하여 대조 분석 결과에 대한 원리적인 통사론적 설명을 제공하였다. 이 연구는 한·중 피동문에서 보이는 여러 차이점이 본질적으로 두 언어의 각각 다른 피동화 요소의 문법적 지위에서 기인하는 것으로 설명하였다.

또한 피동 표현의 세부적인 부분 혹은 특수한 문형을 다룬 대표적인 논의는 우동동·김인균(2017ㄱ,ㄴ), 이경숙(2016) 등이 있다. 우동동·김인균(2017ㄱ)은 한·중 피동문의 표지에 초점을 두어, 한국어 행위자 표지 '에게/한테', '에', '로'와 중국어 피동 표지 '被, 叫, 让, 给'의 분포 양상 및 특징을 살펴보고, 대조 분석을 통해 이들 표지의 대응 관계를 분석하였다. 후속 연구인 우동동·김인균(2017ㄴ)은 피동 표현의 서술 구성에 초점을 맞추어, 한국어 피동 표현에 나타나는 서술어 및 그 서술 구성과 대응되는 중국어 피동 표현의 서술어 및 서술 구성에 대해 분석하였다. 그리고 이경숙(2016)은 목적어를 가질 수 있는 특수 피동문에 착안하여 이러한 한·중 피동문의 문형 유형, 문형 변형 그리고 피동과 사동의 중의적 표현에 대해 논의하였다. 특히 이 연구에서는 목적어가 있는 한·중 피동문에 피동과 사동의 중의적 표현이 모두 존재하며, 한국어의 피동문에서 목

적어가 '이/가'로 표현될 때는 온전한 피동 표현이고, '을/를'로 표현될 때는 상황에 따라 피동 또는 사동을 나타낼 수 있다고 하였다.

이상으로 한·중 피동 표현 대조 분석을 다룬 대표적인 학술지 수록 논문을 살펴보았다. 기존의 논의들은 문장 성분 및 통사적 구조 측면에서 한·중 피동 표현의 공통점 및 차이점에 대해 비교적 상세하게 분석하였다. 그러나 한·중 피동문의 대응 양상을 비교함에 있어서 주로 연구자 개인의 번역에 의존하거나, 제한된 장르 유형과 양적으로 충분하지 않은 텍스트 자료를 기반으로 연구를 수행한 점은 기존 논의의 한계라고 할 수 있다. 또한 통사적 부분에 초점을 맞춘 연구가 대다수이고 담화·화용적 측면에서 한·중 피동 표현을 대조한 논의는 부족한 상황이다.

2.3. 한국어 피동 표현 교육 연구

한국어 피동에 관한 국어학적 논의는 일찍부터 시작되었지만 한국어 교육 분야에서 피동을 다룬 연구는 2000년대에 들어서야 비로소 이루어졌다. 백봉자(2001)를 시작으로 하여 현재까지 한국어 피동 교육 논의는 계속 이루어져 왔지만, 아직까지 양적으로나 질적으로 충분한 연구가 축적되었다고 보기는 어렵다. 이 절에서도 학위 논문과 학술지 논문으로 나누어서 선행 연구를 정리하고자 한다.

학위 논문의 경우, 2022년 10월을 기준으로 한 한국어 피동 표현 교육과 관련된 학위 논문은 한국 학술연구정보서비스(RISS)를 통해 총 71편이 검색되었다. 그중 박사 학위 논문은 8편이고, 석사 학위 논문은 63편이다. 연도별 학위 논문의 수를 정리하면 아래 <표 Ⅰ-1>과 같다. 여기에서는 박사 학위 논문을 중심으로 선행 연구를 살펴보고자 한다.

<표 Ⅰ-1> 연도별 한국어 피동 교육을 다룬 학위 논문의 수

연도	2002		2003		2004		2006		2007		2008	
유형	석	박	석	박	석	박	석	박	석	박	석	박
수	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
연도	2010		2011		2012		2013		2014		2015	
유형	석	박	석	박	석	박	석	박	석	박	석	박
수	3	0	9	0	6	0	9	0	1	0	6	2
연도	2016		2018		2019		2020		2021		2022	
유형	석	박	석	박	석	박	석	박	석	박	석	박
수	6	2	5	2	2	0	4	0	6	1	1	0

전나영(2003)은 한국어 피동 표현 교육을 다룬 최초의 박사 학위 논문으로 일본인 학습자의 오류 양상을 분석하고 '의미-형태-구조-연습' 순서에 따른 피동 표현의 교수 내용을 제시하였다. 이후 약 10년간 한국어 피동 표현 교육을 다룬 박사 논문이 발표되지 않았고, 2015년부터 관련 연구가 다시 이루어지기 시작하였다. 정해권(2015)은 피동 교육에 초점을 맞춘 연구는 아니지만 피동을 비롯한 한국어 여러 태의 유형을 기능유형론과 인지언어학의 관점에서 분류하고, 심리언어학적 실험 방법을 통해 제2언어 학습자의 한국어 태 습득 및 처리 과정을 살펴보았다. 조영미(2016)는 한국어 학습자들이 피·사동 표현의 사용을 회피할 뿐만 아니라 사용하더라도 오류를 범한다는 점에 착안하여 상황 맥락에 기반한 피·사동 교육 방안을 제시하고 효과 검증까지 수행하였다. 그러나 해당 연구에서 제시한 상황 맥락은 어떤 기준으로 설계되었는지, 효과 검증 부분의 평가 문항은 어떤 기준으로 개발되었는지 등의 정보가 제시되어 있지 않으므로 해당 교육 방안의 타당성 및 검증 결과의 신뢰성을 확인하기 어렵다. 그리고 이태권(2018)은 한국어 문법서, 교재, 학술 논문 등의 자료에서 피동 범주를 각각 달리 설정하였다는 문제점을 지적하여 한국어 교육을 위한 피동 범주의 설정에 대해 논의하였다. 그의 연구에서는 구문의 주어와 서술어에 착안하여, 'ㄱ. 피동 구문에는 주어가 피동주로 설정되어야 한다', 'ㄴ. 주어와 대응하는 서술어에 피동의 의미가 드러나야 한다'라는 두 가지 판별 기준을 제시하고, 이에 따른 피동의 범주 설정을 제안하였다. 이 연구는 한국어 피동 교육을 다룰 때 우선적으로 해결해야 하지만 아직까지 교육 현장에 혼선을 빚고 있는 범주 설정 문제에 주목하고 있다는 점에서 의의를 지닌다. 그러나 연구에서는 설정 기준 ㄴ에서의 '피동의 의미'가 구체적으로 무엇을 의미하는지에 대해서는 명확히 밝히지 않았다. 그리고 '-아/어/여 지다'가 형용사와 결합하면 피동으로 인정하지 않고, '-게 되다' 구성은 형용사와 결합하면 피동으로 인정한다고 주장하고 있는데, 이에 대한 설득력 있는 근거를 제공하지 못한 한계가 있다.

그리고 중국인 학습자를 대상으로 수행한 연구로는 장경청(2015), 염수(2016), 우동동(2018) 그리고 김민희(2021) 네 편이 있다. 그중 장경청(2015)과 우동동(2018)은 학습자의 오류를 분석하고 교육 방안을 마련하는 데에 초점을 두고 있고, 염수(2016)와 김민희(2021)는 습득과 관련된 연구로 볼 수 있다.

장경청(2015)은 한국어의 접미사 피동, 통사적 피동 그리고 어휘적 피동과 중국어의 '被'자문을 통사적인 층위에서 대조하고, 이어서 교육 실태를 파악하기 위

해 교재 분석과 학습자 대상 설문 조사를 실시하였다. 마지막으로 제시 훈련 모형을 적용한 피동 표현의 교육 방안을 제시하였다. 이 연구는 중국인 학습자 대상 한국어 피동 표현 교육을 다룬 최초의 박사 학위 논문이라는 점에서 의의를 가지는 동시에 몇 가지 한계도 지니고 있다. 우선 교재 분석 부분에는 교재 선정과 분석의 기준이 마련되어 있지 않고, 구체적인 분석 내용도 단지 피동 관련 교육 내용을 나열하는 수준에 머무르고 있다. 그리고 연구에서 사용한 설문지는 설계 원리가 제시되어 있지 않고, 문항 수가 많지 않으므로 학습자의 습득 양상을 정확히 알아보는 데에 한계가 있을 수밖에 없다. 또한 설문 결과에 대한 분석은 기술 통계에만 의존하고, 학년에 따른 학습자 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 확인하지 못하였다. 우동동(2018)은 장경청(2015)의 연구와 유사하여 한·중 피동 표현을 대조하고 학습자 양상을 살펴본 후에 교육 방안을 제시하는 방식으로 논의를 전개하였다. 하지만 앞서 언급한 세 가지 한계가 이 연구에서도 그대로 존재하고 있고, 특히 연구자가 설문 조사를 통해 고찰하고자 하는 학습자 양상이 무엇인지 명확하지 않다. 설문지를 보면, 조사를 선택하는 10개의 문항과 한국어 문장을 중국어로 번역하는 7개의 문항이 전부인데, 문항 수가 적을 뿐만 아니라 한·중 번역 문항을 통해 한국어 피동 표현에 대한 학습자의 오류 양상을 살펴보는 방식이 타당하다고 보기 어렵다.

염수(2016)는 중국인 학습자의 한국어 피동 습득 양상을 일차적으로 분석하고, 한국어 피동을 위한 형태집중 교수 방법을 설계하여 그 효과를 검증하였다. 이어서 학습자의 개별적 변인인 언어적성을 측정한 다음, 상관관계 분석을 통해 피동 습득에서 언어적성의 영향을 알아보았다. 이 연구는 중국인 학습자의 피동 습득 양상에 대한 분석을 통해 피동 교육의 필요성을 밝히고 형태집중 교육의 효과를 입증한다는 데 의의가 있다. 그러나 형태집중 교수 방법의 효과를 검증하기 위해 학습 기간이 1년인 40명의 학습자를 입력중심교수 집단, 출력중심교수 집단, 입력출력혼합교수 집단 그리고 통제 집단으로 나누어서 수행한 연구의 각 집단 참여자가 10명밖에 없으므로 연구 결과를 일반화하기 어렵다는 한계가 있다. 또한 피동 습득 연구에서 언어적성의 영향을 고찰하는 이유를 명확히 설명하지 못했으므로 연구 문제 간의 연관성이 다소 부족해 보인다.

김민희(2021)는 한국어 피동문에서 의미역과 문법 기능의 일반적인 대응 관계가 바뀌는 현상에 착안하여 문장의 태와 어순, 사건 개연성 두 가지 언어적 단서를 통해 중국인 학습자의 피동문 습득 양상을 살펴보았다. 연구 결과에 따르면

중국인 학습자는 능동문보다 피동문을 인식하고 생산할 때 어려움을 겪는다. 그리고 중·고급 학습자 집단에 모두 영향을 미친 어순 단서와 달리, 사건 개연성 단서는 중급 학습자 집단의 문장 인식에만 영향을 미친다. 이를 통해 연구자는 숙달도가 낮은 학습자가 형태·통사적 정보를 언어적 단서로 충분히 활용하지 못하고 주로 어휘·의미적 정보를 사용하여 문장을 인식한다는 결론을 도출하였다. 이러한 연구 결과는 중국인을 위한 한국어 피동 교육 방안을 마련하는 데에 중요한 시사점을 줄 수 있다.

다음은 학술지 수록 논문의 연구 동향에 대해 살펴보고자 한다. RISS, KISS, DBpia, e-article, Google scholar 총 다섯 개의 학술 데이터베이스를 활용하여 2022년 9월까지 조사한 바에 의하면, 한국어 피동 표현 교육과 관련된 학술지 논문은 총 28편이 검색되었고, 시기별로 2001~2010년은 6편, 2011~2020년은 20편, 2021~2022년 9월까지는 2편이 집계되었다.

<표 Ⅰ-2> 연도별 한국어 피동 교육을 다룬 학술지 논문의 수

연도	2001	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2014
편수	1	1	2	1	1	1	2	2
연도	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2022	
편수	2	4	1	1	5	2	2	

기존 연구의 핵심 주제는 크게 교육 내용에 대한 논의와 학습자의 습득 양상에 대한 논의 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

피동 표현의 교육 내용을 다룬 대표적인 연구로는 우선 백봉자(2001), 이수미(2009), 김용(2012), 김용경(2015) 등을 들 수 있다. 백봉자(2001)는 피·사동을 중심으로 한국어 교육 문법의 내용을 다루었는데, 이 연구에서는 '-이/히/리/기-' 접미사 피동뿐만 아니라 '-아/어/여지다', '-게 되다' 구성도 피동의 교육 내용으로 설정하였다. 이는 한국어 피동 표현 교육을 논의하는 최초의 연구로서 중요한 의의를 지니고 있다. 그리고 이수미(2009)와 김용경(2015)은 피동 교육의 방향에 대해 논의하였는데, 이수미(2009)는 한국어 피동문이 반드시 대응 능동문을 수반하지 않을 수 있다는 점과 능동사에서 실현되지 않는 피동사가 존재하는 점을 들어 한국어의 피동 교육은 기존 능동문과 피동문의 일대일 대응 전환 관계에서 벗어나야 하고 피동사 자체에 초점을 맞추어 의미론적으로 접근해야 한다는 주장을 제기하였다. 김용경(2015)은 문법 범주를 활용하면 다양한 층위의 문법 요소들을

종합적으로 다룰 수 있고, 실현 방법에 따라 문법 요소의 의미나 기능, 실제 사용상의 맥락에 따른 차이가 나타나게 되므로 체계적인 문법 교육을 실시할 수 있다는 장점을 들어, 문법 범주를 활용한 피동 교육을 제안하였다. 또한 김용(2012)은 가장 전형적인 피동 표현인 '-이/히/리/기-' 피동사를 연구 대상으로 삼아 형태론적, 통사론적 그리고 의미론적인 세 가지 측면에서 한국어의 피동사와 이에 대응되는 중국어 피동 표현을 대조하고, 이를 바탕으로 하여 중국인 학습자의 모국어 지식을 활용할 수 있는 한국어 피동사의 교수·학습 내용을 제시하였다.

또한 교육 내용을 다룬 연구 중에는 기존 교재를 분석하는 논의가 절반 이상을 차지하는데, 김서형(2014), 박은하(2016), 박민신(2019), 김영일(2019, 2020), 장레이(2022), 손주희·김은정·안희은(2022) 등이 있다. 박민신(2019)은 교수학적 변환의 관점에서 한국어 피동 표현의 '학문적 지식'을 형태, 의미, 사용의 세 영역으로 나누어 살펴보고, 이를 바탕으로 한국어 교재에 실현된 '가르칠 지식'의 양상을 분석하였다. 장레이(2022)는 외적 교수학적 변환과 내적 교수학적 변환의 경계에서 중요한 역할을 담당하는 교사에 주목하여, 중국 대학에서 개발된 한국어 교재의 피동 표현 교육 내용에 대한 교사의 중요도 및 만족도를 조사하고, 대표적인 교재 3종을 분석 대상으로 삼아 피동 표현 교육 내용을 고찰하였다. 박은하(2016), 김영일(2019, 2020), 손주희·김은정·안희은(2022) 등의 연구는 '-이/히/리/기-' 접미사 피동에 초점을 두어 한국 대학에서 개발한 교재를 분석하였다. 김영일(2019)은 교재의 '-이/히/리/기-' 피동 단원을 분석하고 피동사와 피동문의 제시 양상에서 나타나는 문제점과 대응 방안을 제시하였다. 그의 후속 연구인 김영일(2020)에서는 피동사 목록의 선정 기준을 마련하고 그 기준에 따라 선정된 피동사와 기존 교재에 제시된 피동사 목록을 비교하여 분석하였다. 그리고 박은하(2016)는 피동을 설명하는 데 쓰인 메타언어의 사용 양상을 고찰하였고, 손주희·김은정·안희은(2022)은 교재의 비언어적인 부분, 즉, 삽화를 비롯한 시각적 자료의 사용을 분석하여 그림 카드를 활용한 피·사동의 교육 방안을 제안하였다. 그 외에 김서형(2014)은 '-게 되다' 구성의 의미 기능에 중점을 두어 기존 교재에서 '-게 되다'의 세 가지 의미 기능, 즉, '변화'의 기본 의미, 피동적 의미와 공손성 기능을 구분 없이 총체적으로 설명했다는 문제점을 지적하였다.

다음은 한국어 학습자의 피동 표현 습득 양상을 다룬 연구는 유배(2012), 정해권(2014, 2016), 박은정(2019), 김호정·이원기(2018), Kim Hojung & Lee Wonki(2018, 2020) 등이 있다.

유배(2012)는 격 조사 선택, 문장 완성 그리고 번역 등의 세 가지 문항 유형을 이용하여 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 오류 실태를 조사하였다. 조사 결과에 따르면 중국인 학습자가 가장 많이 범하는 오류는 피동문에 능동사를 그대로 사용하는 것이고, 그 외에 조사의 오용, 접미 피동사의 형태적 오류, '(-)되다, (-)받다, (-)당하다'의 혼용 오류도 존재한다. 중국인 학습자의 피동 오류를 알아보는 초기 연구로서 참고할 가치가 있으나 조사 참여자가 많지 않고 모두 같은 대학에 속하므로 연구 결과를 일반화하는 데에 한계가 있다.

정해권(2014)은 그림-음성 문장 검증 과제를 사용하여 한국어 모어 화자와 중국인 학습자가 능동문, 피동문을 처리하는 정확도와 반응 속도를 비교하였다. 그리고 정해권(2016)은 빈칸 채우기와 적합성 판단 과제를 통해 피동 표지인 '-이/히/리/기-'의 다의적 기능에 대한 모어 화자와 한국어 학습자의 습득 양상을 고찰하였다. 조사를 통해 한국어 학습자는 피동과 자발에 대해 대체로 유사한 습득 양상을 보였으나, 가능이나 사동은 그와 구별되는 양상으로 발달한다는 결과를 얻었다. 이를 바탕으로 한국어 피동 표지가 갖는 다의적 기능을 구별하여 단계별로 가르쳐야 한다는 주장을 제시하였다.

박은정(2019)은 번역을 전공하는 한국어 고급 학습자를 대상으로 역번역 과제를 사용하여 피·사동 표현에 대한 학습자의 번역 및 인식 양상을 알아보았다. 피동은 중급에서 배운 문법 항목임에도 불구하고 고급 학습자들이 만든 피동문에서 조사가 잘못 사용되는 경우가 많고, 원문인 피동 표현을 역번역문에서 능동 표현으로 바꾸는 경우도 흔히 볼 수 있다. 후자의 경우, 능동문으로 바뀐 문장은 원문의 의미와 크게 다르지 않고 문법적인 오류도 없기 때문에 오류라고 볼 수 없지만, 원문 저자의 의도를 정확하게 반영하지 못한 문제점을 지니고 있다. 이에 따라 연구자는 피·사동 표현을 교수할 때 해당 표현의 기능을 설명하고 이러한 표현들이 요구되는 문어에서의 맥락이 함께 고려되어야 한다고 주장하였다.

김호정·이원기(2018)는 학습자의 습득 양상을 직접 살펴보는 연구가 아니지만, 피동 표현 오류 분석을 다룬 14편의 연구물을 분석 대상으로 삼아, 이들 연구의 오류 설정 기준 및 유형화 등의 분석 체계와 분석 방법을 고찰하고 피동 표현 오류 분석 방법의 체계화 방향을 제시하였다. 이에 따르면 기존의 오류 연구에서는 오류를 분석하는 기준이 체계성을 갖추지 못한 경우가 있고, 오류 원인에 대한 정확한 규명 없이 학습자 오류를 분류하고 양상을 기술하는 문제점이 있다.

Kim Hojung & Lee Wonki(김호정·이원기, 2018)는 탐색적 요인 분석을 통해

한국어 피동 표현을 목표 항목으로 삼는 문법성 판단 테스트가 측정하는 학습자의 지식 유형을 탐색하였다. 후속 연구인 Kim Hojung & Lee Wonki(김호정 · 이원기, 2020)는 자기속도조절 읽기 과제(SPRT)를 사용하여 한국어 중 · 고급 학습자와 모어 화자의 피동 지식 및 처리 양상을 살펴보았다. 이 연구에서는 집단별 문법성 판단 결과의 정확성뿐만 아니라 전체 문장 또는 특정 어절의 처리 시간을 함께 측정하였다. 연구 결과를 요약하자면, 우선 숙달도가 높아짐에 따라 학습자가 피동문을 더 빠르고 정확하게 처리하는 경향을 보인다. 그리고 처리 시간에 있어, 중급 학습자는 다른 두 집단과 비교하여 현저한 차이가 보이며 피동문을 처리하는 데 더 많은 시간이 소요된다. 또한 처리 속도와 정확도의 상관관계에 있어, 중급 학습자 집단은 상관관계가 확인되지 않는 반면, 고급 학습자 집단은 비교적 높은 상관관계가 있는 것으로 분석되었다. 마지막으로 중 · 고급 학습자들은 모두 피동문을 처리하는 데에 어려움을 겪고 있고, 고급 단계에 올라가도 학습자들은 여전히 피동과 능동, 사동의 구별 그리고 다양한 피동 표현을 구별하는 문제를 어려워한다. 이러한 연구 결과를 통해 학습자의 문법 인식 수준을 제고할 수 있는 체계적인 피동 표현 교육의 필요성을 다시 확인할 수 있다.

한편, 교육 내용과 학습자 양상을 모두 다루는 대표적인 연구로는 최해주(2008), 김윤신 · 이준규 · 이동은(2011) 등을 들 수 있다.

최해주(2008)는 기존의 한국어 교육에서 다른 문법 범주에 비해 피 · 사동 표현을 비교적 소홀하게 다루어 왔고, 이에 대한 논의도 비교적 단순하게 이루어져 왔다는 문제점을 지적하였다. 그의 연구에서는 문법서와 교재에 제시된 피 · 사동 내용을 검토하고, 학습자의 오류 양상을 살펴보았다.

김윤신 · 이준규 · 이동은(2011)은 '-아/어/여지다'에 초점을 두어 연구를 수행하였다. '-아/어/여지다'가 타동사와 결합하면 피동의 의미, 자동사나 형용사와 결합하면 상태 변화의 의미를 나타냄을 설명한 다음, 4종의 한국어 교재에 나타난 '-아/어/여지다'류 동사의 교육 내용을 간략하게 살펴보았다. 그리고 어근 동사에 따른 '-아/어/여지다'에 대한 한국어 학습자의 습득 양상을 알아보기 위해 9점 척도의 문법성 판단 과제를 이용하여 조사를 실시하였다. 이를 통해 한국어 학습자들은 타동사와 결합하는 '-아/어/여지다', 즉, 피동을 표현하는 '-아/어/여지다'를 습득하는 데에 더 많은 어려움을 겪는다는 사실을 분석해냈다.

선행 연구를 통해 한국어 피동 표현 교육의 중요성 및 필요성을 재차 확인할 수 있고 피동 표현 교육의 현황을 파악할 수 있으며, 학습자의 피동 표현 습득

양상을 분석하는 방법론에 있어 시사점을 얻을 수 있다. 그러나 피동 표현의 교육 내용을 다룬 연구 중에 중국 현지 교재를 살펴본 연구가 많지 않고, 기존에 있는 몇몇 연구들은 문법 기술 부분에 국한하여 관련 내용을 단순히 나열하는 데에 머무르는 아쉬움이 있다. 그리고 학습자를 대상으로 수행한 대다수의 연구는 실험 설계가 정밀하지 않고 결과를 분석할 때도 단지 기술 통계 방법으로 오류를 살펴보는 수준에 그치고 있으므로 학습자의 피동 표현 습득 과정을 밝히는 데에 한계를 지니고 있다. 또한 기존 연구는 대개 피동 표현의 형태·통사적 층위에 초점이 맞추어져 있으며 담화·화용적 층위를 다룬 연구는 아직 활성화되지 못한 실정이다.

3. 연구 대상 및 방법

본 연구는 크게 세 단계로 구성되며 단계별 연구 목표는 아래 <그림 Ⅰ-1>에서 제시한 바와 같다. 다음은 각 단계별 연구 목표, 그리고 목표를 달성하기 위한 연구 대상 및 방법에 대해 살펴보고자 한다.

단계	연구 목표
1 단계	① 피동의 개념 및 특징 고찰
	② 중국인 학습자 대상 한국어 피동 표현의 학습 난점 예측
	③ 기존 중국 대학 한국어 피동 표현 교육 내용 분석
2 단계	④ 학습자 습득 양상 측정을 위한 조사 도구 제작
	⑤ 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상 분석
3 단계	⑥ 한국어 피동 표현의 교수·학습 방안 마련

<그림 Ⅰ-1> 단계별 연구 목표

1 단계에는 세 가지 연구 목표가 있다. 첫 번째 목표는 문법 현상, 즉, 피동

표현 그 자체에 관한 것이고 세 번째 목표는 문법 교육에 관한 것이다. 그리고 두 번째 목표는 문법 현상 및 문법 교육과 모두 관련이 있으며 목표 ①과 ③을 이어주는 역할을 담당한다. 이와 같은 세 가지 목표는 1절에서 설정한 연구 문제 1과 관련된다.

첫 번째 연구 목표는 문헌 연구를 통해 피동의 개념, 범주 및 특징을 고찰하는 것이다. 이는 다시 세 가지 부분으로 세분화할 수 있는데, 우선 범언어적으로 존재하는 피동의 개념 및 기본적 특징을 살펴볼 것이다. 다음으로 한국어에 초점을 두어 지금까지 논의되어 온 피동 표현의 유형을 정리하고 외국어로서의 한국어 교육의 관점에서 한국어 피동 표현의 범위를 설정한다. 마지막으로 한국어 피동 표현의 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 고찰하고자 한다.

두 번째 목표는 학습자의 모국어를 고려하여 대조언어학의 관점에서 한·중 피동 표현의 공통점 및 차이점에 대해 살펴볼 것이다. 분석한 내용을 바탕으로 중국인 학습자가 한국어 피동 표현을 학습할 때 쉽게 배울 수 있는 부분이 무엇인지, 또한 어려움을 겪을 수 있는 부분이 무엇인지를 예측하고자 한다.

세 번째 목표는 중국 대학 한국어 피동 표현 교육의 실태를 파악하고자 한국어 교재의 교육 내용을 분석하는 것이다. 이를 위해 우선 중국 대학에서 개발되고 널리 쓰이는 대표적인 한국어 교재를 일차적으로 선정한다. 이어서 외국어 교재 분석을 다룬 선행 연구를 검토하고 문법 영역의 분석 기준을 마련한 다음, 이에 따라 교재에서 제시한 피동 표현 교육 내용을 분석하고자 한다.

2 단계에는 연구 문제 2와 관련된 두 개의 연구 목표가 설정되어 있다. 목표 ④는 자료 수집 도구를 제작하는 것이고, 이는 한국어 피동 표현에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 조사하기 위한 준비 사항으로 볼 수 있다. 자료 수집 도구의 타당성은 연구 결과에 직접적인 영향을 줄 수 있으므로 타당도가 높은 조사 도구를 제작하는 것은 본 연구에서 매우 중요하다. 조사 도구인 설문지의 문항 유형을 정하고 구체적인 문항 내용을 개발하기 위해 한국어 피동 표현 관련 논문뿐만 아니라 국립국어원에서 제공한 '문법성 판단 말뭉치(버전 1.0)', '한국어 학습자 말뭉치' 및 한국어능력시험(TOPIK) 기출문제 등의 다양한 자료를 참고할 것이다. 그리고 연구 목표 ⑤를 달성하기 위해 조사 방법과 도구를 확정하고 서울대학교 생명윤리위원회(SNUIRB)의 승인을 받은 후, 한국어 모어 화자와 중국 대학의 한국어 전공 학습자를 대상으로 조사를 실시할 계획이다. 조사를 통해 얻은 중국인 학습자 및 모어 화자의 응답 결과를 정리하고 기술 통계 및 추리 통계 방

법을 사용하여 자료를 분석할 것이다. 또한 중국인 학습자가 답을 선택한 이유를 알아보고 피동 표현에 대한 그들의 인식을 살펴보기 위해 설문 조사에 참여한 일부 학습자를 대상으로 사후 인터뷰를 실시하고자 한다. 구체적인 자료 수집 및 분석 방법은 Ⅲ장에서 자세히 다룰 것이다.

3 단계에서의 연구 목표는 효과적인 한국어 피동 표현의 교수·학습 설계를 제시하는 것이다. 중국 대학 한국어 교육의 실정 및 요구를 반영하고 한국어 전공 학습자의 특성을 고려한 교수·학습 설계를 제공하기 위해 우선 중국 대학 한국어 교육의 목표를 살펴보고자 한다. 그중 언어 교육과 관련된 목표를 참고하여 한국어 피동 표현 교육의 목표를 설정할 것이다. 이어서 설정된 목표에 따라 피동 표현의 교육 내용을 선정한 후, 이전 단계의 분석 내용과 조사 결과를 바탕으로 피동 표현 교육에 적용할 수 있는 원리를 모색하고자 한다.

이상으로 설명한 내용은 <표 Ⅰ-3>과 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅰ-3> 단계별 연구 대상 및 방법

단계	목표	연구 대상	연구 방법
1	①	• 피동의 개념 및 기본적 특징 • 한국어 피동 표현의 유형 및 교육용 항목 설정 • 한국어 피동 표현의 형태·통사적 특징 및 담화·화용적 기능	문헌 연구
	②	• 한·중 피동 표현의 공통점 및 차이점	문헌 연구
	③	• 외국어 교재 문법 영역의 분석 및 평가 기준 • 중국 대학의 대표적인 한국어 교재 4종	문헌 연구 (교재 분석)
2	④	• 피동 표현 오류 분석 논문 22편 • 문법성 판단 말뭉치, 한국어 학습자 말뭉치 • 한국어능력시험(TOPIK) 기출문제 등	문헌 연구 말뭉치 분석
	⑤	• 층위별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상	설문 조사 사후 인터뷰 통계 분석
		• 학년별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상	
3	⑥	• 중국 대학 한국어 전공의 교육 목표 • 한국어 피동 표현의 교수·학습 목표 및 내용 • 한국어 피동 표현의 교수·학습 원리	문헌 연구

Ⅱ. 한국어 피동 표현 교육 연구를 위한 기초적 논의

1. 피동에 관한 개념적 논의

1.1. 피동의 개념

피동(被動, passive)은 어떠한 사태를 행위의 대상을 중심으로 기술하는 문법 범주이며 범언어적으로 존재하는 중요한 언어 현상이다. 일반적으로 피동은 '태(態, voice)'[9]의 하나로 논의되고 있고, '피동태' 혹은 '수동태(受動態)'라는 명칭으로 부르기도 한다.

한국어의 피동은 그 형식과 의미의 다양성으로 인하여 학자들의 많은 관심을 받아 왔고, 지속적으로 연구되어 왔다. 한국어 피동의 개념에 대한 주요 학자들의 견해를 정리하면 아래 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 한국어 피동의 개념에 대한 학자들의 견해

연구	'피동'의 개념에 대한 견해
최현배 (1978:420)	월의 임자가 스스로 제힘으로 그 움직임을 하지 아니하고, 남의 힘을 입어서, 그 움직임을 하는 것을 나타내는 움직씨(로 규정하고 있다.)
임홍빈 · 장소원 (1995:418)	피동이란 전통적으로 '태'의 하나로 알려진 문법 범주의 하나로, 피동태란 이름으로 불려 왔다. 문장의 주어로 나타난 사람이나 사물이 어떤 행동을 일으키는 것이 아니라 다른 사람이나 사물에 의하여 행동이나 작용을 받는 입장에 놓이는 의미론적인 관계가 표현되는 문장 구조를 말한다.
권재일 (2000:169-170)	어떤 행위나 동작이, 주어로 나타난 사람이나 사물이 제힘으로 행하는 것이 아니라, 남의 행동에 의해서 되는 행위를 피동이라 하는데, 이러한 피동 표현의 문법 범주를 피동법이라 한다.
이정택 (2004:10)	'피동'이란, 특정한 사람이나 사물 등이 스스로의 힘이 아닌 외부의 다른 힘에 의해 작용을 입게 되는 것을 뜻한다.
이익섭 (2005:264)	피동은 그 동작주의 동작이 미치던 경험주가 문장의 주어가 되어 그 경험주의 시각으로 표현되는 행위를 나타내는 범주다.

9) 태는 라틴어의 'vox'에서 유래된 용어(백정화, 2019:4)로 다양한 유형의 사건에서 참여자들이 사건의 동작에 참여하는 방식과 관련하여 문장의 주요 논항(주어)이 술어와 호응하며 갖는 의미적 관계를 통사 구조에 대응하여 나타내는 문법 범주이다(정해권, 2015:54).

송현정 (2006:200)	‘주체가 스스로 행하거나 상태를 변화시키는 것이 아니라, 외부의 요인에 의해 동작이나 상태 변화를 입게 되는 것’이라는 의미 중심의 개념이다.
구본관 외 (2015:345)	의미적으로 말하면 피동문은 어떤 행위의 대상(피동주)이 주어로 나타나고 행위의 주체(능동주)가 부사어로 나타나거나 생략된 문장이다. 통사적으로 말하면 피동과 사동은 자릿수 변동 현상이다. 비교 대상 문장을 중심으로 피동문은 기준이 되는 서술어의 자릿수가 하나 줄어든 문장이고 사동문은 자릿수가 하나 늘어난 문장이다.

<표 Ⅱ-1>을 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 피동은 주로 의미적으로 정의되어 왔다. 물론 학자들 간에 피동의 개념 기술에 있어 표현상의 차이가 있으나, 대체로 다음과 같은 네 가지 키워드를 공통적으로 사용하고 있다. 첫 번째는 ‘주어’이다. 주어는 문장의 초점이 되는 부분이고, 특히 피동문의 주어는 ‘피동주’ 또는 ‘경험주’라는 의미역을 가지고 있어 능동문의 주어와 의미적으로 구별된다. 그리고 주어가 쉽게 생략될 수 있는 능동문과 달리, 피동문에서는 부사어가 드러나지 않는 경우가 많지만 주어가 보통 생략되지 않는다. 따라서 의미적으로 피동을 정의하려면 주어로부터 접근하는 방식이 비교적 용이하다고 할 수 있다. 그 다음, 두 번째와 세 번째 키워드는 ‘제힘’과 ‘외부’이다. 이 둘은 ‘주어’의 속성에 대한 설명으로 서로 상보적인 관계에 놓여 있다고 볼 수 있다. ‘제힘’을 부정하는 순간, 외부에 있는 사람이나 사물 혹은 알 수 없는 어떤 존재가 있음을 의미하기 때문이다. 마지막으로 ‘작용을 입다’라는 키워드는 결과를 표현하는 것이다. 즉, 사건의 과정보다는 주어가 외부의 영향을 받아 어떤 행동이나 상황이 이루어지는 것을 나타낸다.

또한 통사적으로 피동을 정의한 연구도 있는데, 구본관 외(2015:345)에서 피동과 사동은 자릿수 변동 현상으로 설명한 바 있다[10]. 이에 따라 능동문에 비해 피동문은 기준이 되는 서술어의 자릿수가 하나 줄어들고, 주동문에 비해 사동문의 자릿수가 하나 늘어난다. 이와 같은 관점은 대응 능동문이 상정될 수 있는 피동문에 대해서는 효력을 가질 수 있지만, 대응 능동문이 상정되지 않아, 즉, 비교

10) 한국어 문법을 다룬 개론서들은 일반적으로 피동과 사동을 묶어 함께 설명한다. 이와 관련하여 몇 가지 이유를 추정해 볼 수 있다. 첫째, 형태적으로 보면 피동과 사동은 모두 동사 어근 뒤에 접사를 붙이는 방식을 통해 실현될 수 있다. 그리고 피동 접사와 사동 접사에는 ‘-이/히/리/기-’가 모두 있다는 공통점이 존재한다. 둘째, 통사적으로 여기에서 언급한 자릿수 변동 현상 외에, 김영일(2019:63)에서 피동과 사동은 공통적으로 주어가 강등되고 그 자리에 새로운 주어가 놓이며, 두 참여자 간에 한쪽에서 다른 쪽으로 동작이 전이되어 에너지가 흘러 들어가는 특성을 띤다고 기술하였다.

대상 문장이 존재하지 않는 피동문에 대해서는 효력을 갖지 못한다.

한국어 교육에서 의사소통 및 의미 전달이 중요시된다는 점을 고려하여 본고에서는 의미적인 관점에서 피동의 개념에 접근하고자 한다. 이상의 논의를 바탕으로 피동은 문장의 주어로 나타난 사람이나 사물이 스스로 어떤 행동을 일으키는 것이 아니라 다른 사람이나 사물에 의하여 행동이나 상태 변화를 입게 되는 것으로 정의할 수 있다.

1.2. 피동의 기본적 특징

피동의 기본적 특징에 대해 논의한 대표적인 연구로는 기본(Givón, 1981), 펄머터와 포스탈(Perlmutter & Postal, 1977), 시바타니(Shibatani, 1985), 딕슨과 아이켄발트(Dixon & Aikhenvald, 2000), 시에비에르스카(Siewierska, 2005), 콤리(Comrie, 2008) 그리고 파르데시(Pardeshi, 2016) 등을 들 수 있다.

우선 펄머터와 포스탈(Perlmutter & Postal, 1977:394-399)에서는 형태·통사적인 측면에서 능동태와 비교할 때 피동태가 가지고 있는 세 가지 특징을 제시하였다. 그러나 이 세 가지 특징 중 어느 것도 피동태를 정의하기 위한 절대적인 기준이 될 수 없다고 기술하였다.

(6) 피동태의 세 가지 형태·통사적 특징(Perlmutter & Postal, 1977)
① 어순의 변화
② 격표시의 변화
③ 동사 형태의 변화

또한 펄머터와 포스탈(Perlmutter & Postal, 1977)의 논의와 비슷하게 딕슨과 아이켄발트(Dixon & Aikhenvald, 2000:7)에서는 피동의 형태·통사적 특징을 아래와 같이 네 가지로 설명하였다. 그중 두 번째와 세 번째 특징은 위에 언급한 어순과 격표시의 변화에 해당되는데, 여기에서는 행위자의 강등에 대해서 비교적 상세하게 기술하였다. 그리고 네 번째 특징은 펄머터와 포스탈(Perlmutter & Postal, 1977)에서 제시한 '동사 형태의 변화'에 대응되는데, 이 연구에서는 접사뿐만 아니라 우언적 구성도 피동의 형식적인 표지로 인정하였다. 그 외에 딕슨과 아이켄발트(Dixon & Aikhenvald, 2000)는 타동절에서 자동절로 파생된다는 것을 피동의 첫 번째 특징으로 삼았다. 이는 피동이 능동을 전제로 하는 문법 형식이

라는 관점을 반영하고 있다.

(7) 피동태의 네 가지 형태·통사적 특징(Dixon & Aikhenvald, 2000)
① 기저의 타동절에 적용되고 자동절로 파생된다.
② 기저의 목적어가 피동의 주어가 된다.
③ 기저의 행위자가 비핵심적인 격, 부치사 등으로 표시되어 주변적인 기능으로 이동한다.(이 논항은 선택적으로 포함되나 생략할 수 있음)
④ 일반적으로 접사나 우언적 구성 등 외현되는 피동의 형식적 표지가 있다.(동사의 형태에 변화 발생)

시에비에르스카(Siewierska, 2005:434)에서는 피동태의 특징을 아래와 같이 다섯 가지로 제시하였다. 그중 ①②③⑤번은 피동태의 형태·통사적 특징에 해당되며 딕슨과 아이켄발트(Dixon & Aikhenvald, 2000)의 논의와 맥을 같이 한다. 그리고 이 연구에서는 피동태가 언어 체계에서 능동태와 대립되면서 능동태에 비해 사용이 제한적이라는 특징을 추가로 언급하였다.

(8) 피동태의 다섯 가지 특징(Siewierska, 2005)
① 언어 체계에서 능동태와 대립된다.
② 능동태의 주어는 피동태에서 수의적 요소가 되며 주격 이외의 격으로 나타난다.
③ 피동태의 주어가 나타날 경우 이는 능동태의 직접 목적어에 해당한다.
④ 피동태는 능동태에 비해 사용이 제한적이다.
⑤ 피동태의 동사에는 특정한 형태 변화가 나타난다.

형태, 통사뿐만 아니라 의미, 화용, 생산성, 빈도 등의 측면에서 전형적인 피동(canonical/prototypical passive)의 핵심적인 특징을 논의한 연구로는 기본(Givón, 1981), 시바타니(Shibatani, 1985), 콤리(Comrie, 2008) 등이 있다. 파르데시(Pard e-shi, 2016:19-21)에서는 이 연구들의 내용을 요약하여 표로 정리하였다.

<표 Ⅱ-2> 전형적인 피동의 핵심적인 특징(Pardeshi, 2016:21)

특징		Givón (1981)	Shibatani (1985)	Comrie (2008)
형태적	대응 능동 형식보다 형태적 요소 증가	○	○	○
통사적	행위자 강등	○	○	○
	피동자의 주어 승격(피동자 지향)	○	○	○
의미적	의미적 결합가	○	○	
	주어(=피동자)의 영향 입음		○	○
화용적	행위자의 탈초점화	○	○	
	피동자의 프로파일링(주제화)	○		○
생산성	모든 동사 또는 동사의 특정 하위 부류	○	○	○
빈도	일반적으로 능동보다 사용 빈도가 낮음	○	○	○

<표 Ⅱ-2>에서 제시한 바와 같이, 피동의 형태·통사적 특징과 생산성 그리고 빈도에 있어 학자들의 견해가 일치한다. 특히 '형식적 표지 추가'와 '행위자 강등', '피동자 승격'이라는 형태·통사적 특징은 앞서 살펴본 논의와 비슷하다. 또한 여기에서는 피동의 의미·화용적 특징에 대해서도 간단하게 다루고 있는데, 우선 의미적 특징으로는 '의미적 결합가'와 '주어의 영향 입음' 두 가지가 제시되어 있다. 또한 피동의 화용적 특징에 대해 시바타니(Shibatani, 1985:837)에서는 행위자의 탈초점화가 가장 기본적인 화용적 특징이라고 기술하였다. 여기에 제시된 두 가지 화용적 특징은 피동의 통사적 특징과 매우 긴밀한 연관이 있다고 볼 수 있다. 주어 자리는 항상 문장의 초점이 되는 부분이다. 능동문의 주어 자리에 위치한 행위자는 피동문에서 부사격으로 나타나거나 아예 드러나지 않을 수 있기에 자연스럽게 초점에서 이탈하여 '탈초점화'를 실현한다. 또한 피동자는 피동문에서 주어로 승격하여 문장의 초점이 되어 주제화를 실현한다. 이처럼 언어 유형론의 관점에서 피동의 기본적 특징을 살펴보는 것은 보편적인 언어 현상으로서의 피동에 대해 그 개념을 규명하는 데에 도움이 될 뿐만 아니라 개별 언어의 피동 표현을 분석하는 데에도 중요한 참고 사항이 될 것이다.

2. 한국어 피동 표현의 유형 및 특징

2.1. 한국어 피동 표현의 유형 및 교육 범위 설정

(1) 한국어 피동 표현의 유형

한국어 피동의 범주 설정에 대해 많은 연구가 이루어져 왔으나 학자들 간에 의견의 일치가 보이지 않아, 여전히 피동 연구의 쟁점으로 남아 있다. 논의의 전개를 위해 한국어 피동 표현의 교육 범위 설정 문제를 다루기에 앞서, 지금까지 피동으로 간주되고 논의되어 온 몇 가지 유형에 대해 간략하게 정리하고자 한다.

유형 1: '-이/히/리/기-'에 의한 피동 표현

'-이/히/리/기-' 피동사는 능동사 어간을 어근으로 하여 접미사 '-이-, -히-, -기-, -리-'가 붙어 형성된다. '-이/히/리/기-' 피동사에 의한 피동문은 가장 전형적인 피동문으로 알려져 왔으며(고영근 · 구본관, 2018:373) 이 유형을 피동 범주에 포함시키는 것에 대해 학자들 간에 이의가 없다.

(9) ㄱ. 도둑이 경찰에게 잡혔다.(구본관 외, 2020:191)
ㄴ. 손이 칼에 베였다.(김용, 2012:92)
ㄷ. 터널이 뚫려 고향 가는 길이 편해졌다.(표준국어대사전)
ㄹ. 그는 순찰차에 쫓겼다.(남수경, 2011:161)

위 예문 (9ㄱ~ㄹ)은 각각 피동사인 '잡히다', '베이다', '뚫리다', 그리고 '쫓기다'를 사용한 피동문이다. 그중 '잡히다'는 능동사 '잡다'의 어근에 '-히-'를, '베이다'는 '베다'의 어근에 '-이-'를, '뚫리다'는 '뚫다'의 어근에 '-리-'를, '쫓기다'는 '쫓다'의 어근에 '-기-'를 붙여 형성된다.

유형 2: '-아/어/여지다'에 의한 피동 표현

타동사 어간에 '-아/어/여지다' 구성을 결합한 서술어를 통해서 피동을 표현할

수 있다. '-아/어/여지다'는 타동사뿐만 아니라 자동사나 형용사 어간에도 결합할 수 있다.

(10) ㄱ. 바람에 창문이 깨졌다.(남수경, 2011:214)
ㄴ. 요즘은 그 가게에 잘 가지지 않아요.(구본관 외, 2015:350)
ㄷ. 벌써 동쪽 하늘이 환해졌다.(고영근 · 구본관, 2018:375)

예문 (10ㄱ)은 타동사 '깨다'의 어간에 '-아지다'를 결합하여 바람에 의해 창문이 파손되었음을 의미한다. (10ㄴ)은 자동사 '가다'의 어간에, (10ㄷ)은 형용사 '환하다'의 어간에 각각 '-아/어/여지다'를 결합하여 '가는 상태'에서 '잘 가지 않는 상태'로의 변화, 동쪽 하늘이 '어두운 상태'에서 '밝은 상태'로의 변화를 나타낸다. 이처럼 '-아/어/여지다'는 타동사가 아닌 자동사나 형용사와 결합할 경우, 피동의 의미는 잘 드러나지 않고 어떠한 상태로 된다는 '과정화'의 의미가 더 강하게 드러난다.

유형 3: '-게 되다'에 의한 피동 표현

'-아/어/여지다'와 같은 통사적 구성인 '-게 되다'는 동사나 형용사와 결합하여 사용할 수 있다. 동사와 결합할 경우 주어의 의지나 바람과는 달리 외부적인 조건에 의해 어떤 상황에 이르게 되었음을 나타낸다. 그리고 형용사와 결합할 경우 주로 어떤 상황에서 다른 상황으로 변화하였음을 표현한다. 이때의 상태 변화는 자연스럽게 발생한 변화가 아니라 주로 어떤 인위적인 요인으로 인한 변화이다.

(11) ㄱ. 결국 박 사장은 회사의 문을 닫게 되었다.(국립국어원, 2005:25)
ㄴ. 제가 그 사람으로 인해 회사에 복귀하게 되었습니다.(서울대학교 국어교육연구소, 2014:667)
ㄷ. 청소를 하니까 사무실이 깨끗하게 되었어요.(국립국어원, 2005:25)

예문 (11ㄱ)은 타동사 '닫다'의 어간에 '-게 되다'를 붙여 피동의 의미를 표현한 문장이다. 박 사장은 회사가 무너지는 결과를 바라지 않았으나, 외부적인 원인으로 말미암아 회사가 문을 닫는 상황이 발생하였다. (11ㄴ)은 자동사 '복귀하다'의 어간에 '-게 되다'를 결합하여 주어가 아닌 '그 사람'으로 인해 회사에 복귀하는

상황을 나타낸다. 이때 자신이 원하지 않는 바가 이루어진 경우에는 자신의 책임을 회피하려는 의도를 드러낸다. 반면에 자신이 원하는 바가 이루어졌을 때는 그 결과를 자신의 능력 때문이 아닌 타인의 공로로 돌리는 겸양과 공손의 의미가 담겨 있다. 그리고 (11ㄷ)은 형용사 '깨끗하다'의 어간에 '-게 되다'를 결합하여 사무실이 깨끗하지 않은 상태에서 깨끗한 상태로 변화하였음을 의미한다.

유형 4: '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'에 의한 피동 표현

한국어에서 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'를 통해 피동 의미를 표현하기도 한다. 아래 예문(12ㄱ,ㄴ,ㄷ)에서는 '되다', '받다', '당하다'가 본동사로 사용된 것으로 그 자체가 피동의 의미를 가지고 있다. 그리고 예문(12ㄱ', ㄴ', ㄷ')에서는 '-되다', '-받다', '-당하다'가 명사와 결합하여 피동의 뜻을 더하고 동사를 만드는 생산성이 높은 접미사[11]이다. 여기서 '체포되다', '존경받다', '외면당하다'는 '체포하다', '존경하다', '외면하다'와의 비교를 통해 피동적인 의미가 드러난다는 것을 확인할 수 있다.

(12) ㄱ. 그는 경찰에게 체포가 되었다.(우인혜, 1997:169)
ㄱ'. 그는 경찰에게 체포되었다.(우인혜, 1997:168)
ㄴ. 그 선생님은 학생들에게 존경을 받았다.(고영근 · 구본관, 2018:376)
ㄴ'. 그 선생님은 학생들에게 존경받았다.(고영근 · 구본관, 2018:376)
ㄷ. 그는 전학생이라는 이유로 외면을 당했다.(민현식 외, 2020:196)
ㄷ'. 그는 전학생이라는 이유로 외면당했다.(민현식 외, 2020:196)

유형 5: 기타 피동성 동사에 의한 피동 표현

'(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다' 외에 '맞다', '듣다', '속다', '입다' 등의 동사도 피동의 의미를 표현할 수 있다. 박성종(1984:53)에서는 '맞다', '입다', '받다', '듣다', '당하다'와 같이 동사 자체가 피동의 뜻을 내포하여 피동문의 서술어

11) 『표준국어대사전』에서는 접사로 사용하는 '-되다', '-받다', '-당하다'를 표제어로 따로 설정하여 풀이하고 있다. 구체적인 내용은 아래와 같다.
- '-되다' 「접사」 (일부 명사 뒤에 붙어) '피동'의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사.
- '-받다' 「접사」 '피동'의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사.
- '-당하다' 「접사」 '피동'의 뜻을 더하고 동사를 만드는 접미사.

로 사용할 수 있는 동사를 피동성 동사라 부른다.『표준국어대사전』에 따르면 유형 4에서 살펴본 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'는 본동사뿐만 아니라 접미사로도 쓰일 수 있다. 그러나 나머지 동사들은 본동사로 사용이 가능하나 접미사로 '피동'의 뜻을 더하고 동사를 만드는 기능을 갖추지 못한다. 따라서 본고에서는 이러한 점을 고려하여 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'를 제외한 나머지 피동성 동사를 '기타 피동성 동사'라고 칭하기로 한다.

(13) ㄱ. 형은 성적이 나빠서 부모님께 야단을 맞았다.(박성종, 1984:53)
ㄴ. 그는 사기꾼에게 속아 전 재산을 날렸다.(기타무라 다다시, 2004:140)
ㄷ. 철수는 할아버지에게 꾸중을 들었다.(이익섭 · 임홍빈, 1983:200)
ㄹ. 그 지역은 5년째 홍수 피해를 입었다.(서울대학교 국어교육연구소, 2014:668)
ㅁ. 동철은 일을 끝내고 나서 주위 사람들에게 욕을 먹었다.(서울대학교 국어교육연구소, 2014:668)

위 예문들은 모두 주어의 의지와 상관없이 외부의 영향에 의해 수동적인 상황이 발생했음을 표현한다. 그중에서 (13ㄱ)의 '맞다'와 (13ㄴ)의 '속다'는 동사 자체가 피동적인 의미를 내포하고 있는 반면, (13ㄷ~ㅁ)의 '듣다', '입다' 그리고 '먹다'는 앞에 오는 명사에 따라 피동 의미의 존재 여부가 결정된다. 즉, 예문(13ㄷ~ㅁ)에 나타나는 피동의 의미는 문맥을 통해 부여받는 것이지, 동사 자체에 의해 실현되는 것으로 보기 어렵다.

(2) 한국어 피동 표현의 교육 범위 설정

국어학 연구의 영향을 받아 한국어 교육에서도 피동 표현의 범위를 어디까지 설정해야 하는지에 대해 다양한 견해가 존재한다. 한국어 교육 분야에서 피동 표현의 범위를 언급한 대표적인 연구를 정리하면 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 한국어 교육에서 피동 표현의 범위를 언급한 대표적인 논의

유형 / 연구	유형 1	유형2			유형3			유형 4	유형 5
		타동사	자동사	형용사	타동사	자동사	형용사		
백봉자 (2001)	√	√	√	√	√	√	√	×	×
국립국어원 (2005ㄱ)	√	√	×	×	×	×	×	√	×
최해주 (2008)	√	√	?[12]	?	×	×	×	√	×
한재영 외 (2008)	√	√	×	×	×	×	×	√	×
서울대학교 국어교육연구소 (2014)	√	√	?	△[13]	√	√	△	√	√
김용경 (2015)	√	√	?	?	√	?	?	√	√
이주행 (2017)	√	√	√	×	×	×	×	×	×
이태권 (2018)	√	√	√	×	√	√	√	√	√
박민신 (2019)	√	√	?	×	×	×	×	√	×
민현식 외 (2020)	√	√	×	×	△	×	×	√	×

<표 Ⅱ-3>을 통해 한국어 문법 교육과 관련된 10개의 논의에서는 어떤 유형들을 피동 표현의 범위 안에 포함시켰는지 확인할 수 있다. 우선, 국어학 연구들과 마찬가지로 한국어 문법 교육과 관련된 논의에서도 유형 1, '-이/히/리/기-' 접미 피동을 모두 피동의 교육 내용에 포함시켰다. 그 다음, 유형 2 '-아/어/여지다' 구성에 대하여 타동사와 결합한 경우는 모두 피동으로 간주하였으나, 자동사 또는 형용사와 결합한 경우에 대해서는 견해 차이가 존재한다. 10개의 연구 중에서

12) 물음표 '?'로 표기된 것은 해당 부분이 피동인지 아닌지에 대해 논문에서 명확히 밝혀 두지 않았음을 의미한다.

13) 삼각형 '△'로 표기된 것은 피동 표현을 설명할 때 해당 부분이 언급되었으나, 피동의 의미보다 다른 의미를 나타낸다고 하였음을 가리킨다. 예를 들어, 서울대학교 국어교육연구소(2014:667)에서는 '-아/어/여지다'가 형용사와 결합할 경우, 피동의 의미보다 상태의 변화를 나타낸다고 기술하였고, 민현식 외(2020:196)에서는 '잃게 되다'의 '-게 되다'는 보조 용언으로서 피동의 의미보다는 '예정'의 동작상을 나타낸다고 설명하였다. 이와 같은 견해들은 피동의 의미를 완전히 부정하지 않으면서도 피동보다는 다른 의미가 더 뚜렷하다고 주장하였다.

‘자동사 어간 + -아/어/여지다’ 구성을 피동으로 명확히 인정한 논의는 백봉자(2001), 이주행(2017), 이태권(2018) 세 편뿐이고, ‘형용사 + -아/어/여지다’ 구성을 피동으로 간주한 논의는 백봉자(2001) 한 편뿐이다. 그리고 유형 3 ‘-게 되다’ 구성에 대하여, 관련 연구들은 이를 피동 표현의 범위 안에서 다루지 않으려는 경향을 보인다. 백봉자(2001)와 이태권(2018) 두 연구는 타동사, 자동사 그리고 형용사와 결합하는 ‘-게 되다’를 모두 피동으로 간주하고, 서울대학교 국어교육연구소(2014)는 동사, 김용경(2015)은 타동사와 결합하는 ‘-게 되다’를 피동으로 인정하였다. 또한 유형 4의 ‘(-)되다’, ‘(-)받다’, ‘(-)당하다’ 피동에 대해, 백봉자(2001)와 이주행(2017)을 제외한 나머지 여덟 개의 연구에서는 이를 모두 피동 표현으로 처리하였다. 다만 논의한 내용을 좀 더 자세히 살펴보면, 본동사로 사용된 ‘되다’, ‘받다’, ‘당하다’를 피동으로 볼 수 있는지에 대해서는 의견의 차이가 있음을 확인할 수 있다. 국립국어원(2005ㄱ)과 한재영 외(2008)에서는 접미사로 쓰인 ‘-되다’, ‘-받다’, ‘-당하다’만 제시하고 본동사에 대해서는 언급하지 않았다. 그리고 박민신(2019)은 문법 교육적 측면에서 교육 내용을 선정하는 데 주목한다면 ‘받다’와 같은 어휘적 피동의 경우, 피동을 실현할 수 있는 문법적 기재가 관여하지 않는다는 이유로 본동사로 쓰인 ‘받다’ 등의 어휘들을 피동 표현의 형태 지식에 포함하지 않았다. 이와 달리 최해주(2008)를 비롯한 나머지 다섯 개의 연구에서는 본동사와 파생 접미사로 사용된 ‘(-)되다’, ‘(-)받다’, ‘(-)당하다’를 모두 피동 표현으로 다루었다. 마지막으로 유형 5인 ‘기타 피동성 동사’에 의한 표현에 대해, 서울대학교 국어교육연구소(2014), 김용경(2015) 그리고 이태권(2018)은 이러한 동사를 피동 표현으로 인정하였으나 각 연구에서 제시한 피동성 동사의 범위가 서로 다르다. 서울대학교 국어교육연구소(2014:668)에서는 ‘입다’, ‘맞다’, ‘먹다’ 세 개의 동사를 제시하였고, 김용경(2015:62)에서는 ‘맞다’, ‘배우다’ 두 개의 동사만 제시하였다. 그리고 이태권(2018:142-143)에서는 <한국어 학습용 기초 어휘(2003)>와 <국제 통용 한국어 표준 모형(2010)> 자료에 근거하여 ‘죽다’, ‘다치다’, ‘망하다’ 등 29개의 동사를 나열하였다.

이상의 내용을 통해 한국어 교육에서 피동 표현의 범위 설정과 관련하여 세 가지 쟁점이 있다는 사실을 확인할 수 있다.

쟁점 1: 자동사나 형용사 어간에 붙는 '-아/어/여지다'를 피동 표현으로 볼 수 있는가?

한국어에서는 '-이/히/리/기-' 접미사와 결합하여 피동사를 형성할 수 있는 타동사는 극히 제한되어 있다. 따라서 접미 파생을 통해 피동을 실현하지 못한 많은 (타)동사들은 다른 방법을 동원하여 그 빈자리를 메워야 한다. 그 방법 중에 하나는 통사적 구성인 '-아/어/여지다'를 통해 피동의 의미를 표현하는 것이다. 타동사와 결합하는 '-아/어/여지다'를 피동 표현에 포함하는 것에 대해 학자들 간에 이견이 별로 없지만 자동사 또는 형용사의 경우는 다르다. 결론부터 말하자면, 본고에서는 자동사와 형용사 어간에 붙는 '-아/어/여지다'를 피동 표현으로 간주하지 않는 입장을 취하기로 하였다. 그 이유는 크게 세 가지를 들 수 있다.

첫째, 통사적인 측면에서 보았을 때, '-아/어/여지다' 피동 구문의 통사 구조가 '-이/히/리/기-' 피동사에 의한 피동문의 구조와 일치한다. 즉, 능동문의 목적어가 피동문에서 주격 조사와 결합하여 주어가 되고, 능동문의 주어가 피동문에서 '에게/한테', '에 의해' 등의 표지와 결합하여 부사어가 된다. '-이/히/리/기-' 피동의 경우, '울리다', '날리다' 등 극소수의 능격 동사 외에는 자동사와 결합하지 않는다. 그리고 예문(16)을 보면, 자동사 어간에 '-아/어/여지다'를 결합한 (16ㄱ)은 '-아/어/여지다'를 사용하지 않은 (16ㄴ)과 비교할 때, 문장의 구조가 다르지 않음을 확인할 수 있다. 따라서 한국어 교육에서 교육 내용의 일관성을 최대한 확보하고 학습자에게 주는 혼란을 최소화하기 위해 자동사와 결합하는 '-아/어/여지다' 구성을 피동 표현의 교육 범위 안에 포함하지 않는 것이 적절해 보인다.

(14) ㄱ. 모기가 영수를 물었다.(연재훈, 2011:160)
ㄴ. 영수가 모기한테 물렸다.(연재훈, 2011:160)
(15) ㄱ. 기술자가 구두를 만들었다.(국립국어원, 2005, 2005:276)
ㄴ. 구두가 기술자에 의해 만들어졌다.(국립국어원, 2005;276)
(16) ㄱ. 나는 여기에 자주 안 와졌다.(우인혜, 1997:194)
ㄴ. 나는 여기에 자주 안 왔다.(우인혜, 1997:194)

둘째, 의미적인 측면에서 보았을 때, 자동사에 붙는 '-아/어/여지다'는 피동보다 '기동'이나 '가능'의 의미가 부각되는 것으로 주로 논의되어 왔다. 성광수(1976:164-177)에서는 '-아/어/여지다'가 타동사와 결합하는 경우, '지다'를 피동

적 기능을 가지는 문법적 성분으로 보았으나, 자동사 또는 형용사와 결합하는 경우, '지다'를 기동적 기능과 피동사의 기능을 겸유한 것으로 설명하였다. 그리고 배희임(1988:48-56)에서는 '자동사 어근 + -아/어/여지다' 구성을 피동성이 약화된 것으로 파악하여 이를 피동 범주에서 제외하였다. 성광수(1976)의 주장과 같은 맥락에서 우인혜(1997:193)에서는 '자동사/형용사 어간 + -아/어/여지다' 구성은 피동보다 기동화를 이루는 것이 기본이라 기술하였다. 특히 자동사와 '-아/어/여지다'가 결합하는 구성은 피동성을 드러내는 것을 기동적 의미 자체의 특성으로 설명할 수 있으므로 해당 구문을 피동문으로 볼 필요가 없다고 하였다. 아래 예문 (17ㄱ)에서는 자동사 '가다' 어간에 '-아지다'를 결합하여 사람이 페달을 밟지 않은 상황에서 자전거가 관성으로 인해 자동적으로 앞으로 나아간다는 것을 나타낸다. 물론 화자가 발화하기 전에 페달을 밟을 가능성도 있으나, 발화하는 그 시점에 페달을 밟는 동작이 없으므로 자전거가 자동적으로 이동하는 상태에 초점을 맞추게 된다. 따라서 자동사 어간에 붙는 '-아/어/여지다'는 피동의 의미가 완전히 없다고 단정 지을 수 없지만 적어도 피동의 의미보다 상태 변화의 의미가 더욱 뚜렷해 보인다. 그리고 우인혜(1997:195)에서는 예문 (17ㄴ, ㄴ')을 들어 동사 '밝다'가 단독으로 쓰인 경우나 그것에 '-아지다'를 붙이는 경우가 피동적인 의미 면에서는 별 차이가 나지 않는다고 하였다.[14] 또한 (17ㄷ)을 통해 '-아/어/여지다'가 형용사와 어울리는 경우에도 주로 상태의 변화를 나타냄을 확인할 수 있다. 따라서 한국어 교육에서 '-아/어/여지다'가 자동사 또는 형용사와 결합하여 쓰일 경우, 이를 피동으로 다루기보다 상태 변화를 나타내는 문법으로 교수하는 것이 더욱 적절하다.

(17) ㄱ. 그 자전거는 페달을 밟지 않아도 잘 가졌다.(국립국어원, 2005ㄴ:546)
ㄴ. 날이 밝아지고 있다.(우인혜, 1997:195)
ㄴ'. 날이 밝고 있다.(우인혜, 1997:195)
ㄷ. 벌써 동쪽 하늘이 환해졌다.(고영근 · 구본관, 2018:375)

셋째, 사용 범위의 측면에서 보았을 때, '-아/어/여지다'와 결합하지 못하는 자

14) 우인혜(1997:196)에서는 자동사에 '-아/어/여지다'를 결합한 형태와 자동사만의 형태를 의미적으로 별 차이 없이 바꿔 쓸 수 있는 현상은 많은 동사에서 찾을 수 있다고 기술하였다. 그 예로는 '녹아지다/녹다', '눌어지다/눋다', '슬어지다/슬다', '졸아지다/졸다', '줄어지다/줄다', '헐어지다/헐다' 등이 있다.

동사가 많이 존재하고(우인혜, 1997:197)[15], 또한 앞서 살펴본 바와 같이 '자동사 + -아/어/여지다'는 자동사만 쓰이는 경우와 비교할 때 두 표현의 의미 차이가 별로 나지 않는 경우가 많으므로, 한국어 교육에서 자동사 어간에 붙는 '-아/어/여지다'는 교수 중요도가 상대적으로 낮다고 할 수 있다.

이상에서 논의한 내용을 종합하여 본고에서는 자동사 또는 형용사 어간과 결합하는 '-아/어/여지다'를 피동 표현으로 다루지 않기로 하였다.

쟁점 2: '-게 되다'를 피동 표현으로 볼 수 있는가?

통사적 구성 '-게 되다'와 이어서 논의할 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'를 피동으로 인정하는 주장은 일찍이 최현배(1937/1978)에서 제기된 바가 있다. 최현배(1978:399-400)에서는 '-게 되다'를 '-아/어/여지다'와 같이 피동의 보조 용언으로 기술하였다. 그 외에 국어학 분야에서 이기동(1991), 이상억(1999), 심재기(2000), 최규수(2005) 등의 연구가 모두 '-게 되다'를 피동 표현으로 다루었다. 본고에서는 '-게 되다'가 동사, 형용사와 결합할 때 의미적인 차이가 존재하므로 동사 어간에 붙는 '-게 되다'만을 피동 표현에 포함하고자 한다. 그 이유는 다음과 같다.

'-게 되다'를 피동 표현으로 보는 이유 중의 하나는 피동과 사동의 관계로 설명할 수 있다. 한국어의 사동은 '-이/히/리/기/우/구/추-' 사동사 사동과 '-게 하다' 사동 두 가지 유형이 있다. 전자는 그 형식이 짧으므로 단형 사동(짧은 사동), 후자는 장형 사동(긴 사동)이라 부르기도 한다. 접미 피동의 경우와 마찬가지로 사동 접미사를 붙일 수 있는 동사도 매우 제한적이다. 따라서 '-게 하다'를 이용하여 사동사 사동이 채우지 못한 그 빈자리를 메울 수 있다. 최규수(2005:107)에서는 'V-게 하다'로 형성된 문장을 사동문이라 한다면, 'V-게 되다'로 형성된 문장을 피동문으로 인정하지 못할 논리적 이유가 없다고 지적하였다. (18ㄱ, 19ㄱ)은 각각 자동사 '돌아오다', 타동사 '읽다'가 '-게 하다'와 결합한 문장이다. 이와 대응하여 (18ㄴ, 19ㄴ)과 같이 '-게 되다'가 쓰인 문장을 상정할 수 있는데, 사동문의 목적어인 '영이'는 '-게 되다'가 쓰인 문장에서는 주어가 되고, 사동문의 주어인 '철수'는 '-게 되다'가 쓰인 문장에서는 부사어로 강등된다. 그리고 (18ㄴ)과

15) 송현정(1994:311-312)에서는 '자동사 + -아/어/여지다'는 타동사와 결합한 '-아/어/여지다'에 비해 피동성이 약하게 느껴지고, 언어 현실을 고려해 볼 때 많이 사용되지 않으며 표현한 의미도 자연스럽지 않다고 하였다.

(19ㄴ)은 모두 주어가 자신의 의지가 아니라 외부에 있는 다른 사람의 영향을 받아 행동한다는 것을 나타낸다. 이러한 점을 고려하여 '-게 되다' 구성도 피동 표현으로 인정하는 것이 타당하다.

(18) ㄱ. 철수가 영이를 돌아오게 했다.(최규수, 2005:108)
ㄴ. 영이가 (철수에 의하여) 돌아오게 되었다.(최규수, 2005:108)
(19) ㄱ. 철수가 영이를 책을 읽게 했다.(최규수, 2005:106)
ㄴ. 영이가 (철수에 의하여) 책을 읽게 되었다.(최규수, 2005:106)

그 다음, 의미적인 측면에서 '-게 되다' 구성은 피동의 의미보다 '예정'이나 '전망'의 동작상적 의미를 더욱 선명하게 드러낸다고 주장하는 연구들이 있다. 그러나 아래와 같은 문장이 예정상의 의미를 보인다고 보기에는 다소 무리가 있다. (20ㄱ)은 미래에 발생할 일에 대한 전망이 아니라 단순히 역사적 사실, 즉, 고구려에 있던 김춘추가 외부에 있는 어떠한 이유로 다시 신라에 돌아왔다는 사실을 나타낼 뿐이다. (20ㄴ)은 화자가 병원에 오고 싶지 않았지만 심한 두통으로 부득이하게 병원에 왔다는 상황을 표현한다. 이미 병원에 왔으므로 예정상으로 볼 수 없을 것이다.

(20) ㄱ. 그런 이유로 김춘추는 다시 신라로 오게 된다.(이태권, 2018:192)
ㄴ. 병원에 오기 싫었는데, 너무 두통이 심해서 이렇게 결국 병원에 오게 되었어요.(국립국어원, 2005ㄴ:25)

또한, 형용사와 결합하는 '-게 되다'는 '-아/어/여지다'와 마찬가지로 피동의 의미보다는 상태 변화의 의미가 더욱 뚜렷해 보인다. 두 표현이 가지고 있는 이러한 공통점은 사전의 뜻풀이를 통해서도 확인할 수 있다. 『표준국어대사전』에서는 '길어지다', '넓어지다', '높아지다', '많아지다' 등의 어휘를 표제어로 제시하고 있다. (21)에서 제시한 바와 같이, '형용사 어간 + -아/어/여지다' 구성의 어휘들은 대부분 '-게 되다'로 풀이하고 있다. 그러나 유연(2017:133-141)에서는 형용사를 '덥다'류 형용사와 '길다'류 형용사 두 가지 유형[16]으로 분류하고, 형용사에 따라 '-아/어/여지다'와 '-게 되다' 간에 의미 차이가 존재한다고 설명하였다. 이에 따르면 '덥다'류 형용사는 '-아/어/여지다' 또는 '-게 되다'와 결합할 때 모

16) 유연(2017:48)에서 제시한 '덥다'류 형용사와 '길다'류 형용사는 아래와 같다.

두 ‘극성변화’를 나타내지만, ‘길다’류 형용사는 ‘-게 되다’와 결합할 때 ‘극성변화’를 표현하고 ‘-아/어/여지다’와 결합할 때 ‘척도변화’를 나타낸다. 예문(22ㄱ, ㄴ)은 모두 가능하지 않은 상태에서 가능한 상태로의 변화, 즉, [A-]에서 [A+]로 질적으로 변화하는 것을 의미한다. 그러나 (23ㄱ)의 ‘커졌다’와 (23ㄴ)의 ‘크게 되었다’는 의미적으로 일치하지 않는다. (23ㄱ)은 회사의 규모가 예전에 비해 상대적으로 성장하고 발전했다는 의미로 먼저 해석된다. 그러나 절대적인 기준으로 현재 회사 규모의 크기를 판단할 수가 없다. 이와 달리 (23ㄴ)은 현재 회사의 규모가 [+크다]의 상태에 도달했음을 의미한다. 이처럼 ‘극성변화’와 ‘척도변화’ 간에 의미적인 차이가 있지만 두 유형은 모두 상태 변화의 범위 안에서 다룰 수 있다. 형용사 어간에 결합하는 ‘-아/어/여지다’를 피동 표현의 범위에서 제외하는 것처럼, 본고에서는 ‘형용사 어간 + -게 되다’ 구성도 피동으로 간주하지 않기로 하였다.

(21) 『표준국어대사전』에 제시된 어휘 및 뜻풀이
ㄱ. 길어-지다 「동사」 길게 되다
ㄴ. 넓어-지다 「동사」 넓게 되다
ㄷ. 높아-지다 「동사」 높게 되다
ㄹ. 많아-지다 「동사」 많게 되다
(22) ㄱ. 스마트폰으로 손쉬운 구매가 가능해졌다.(유연, 2017:135)
ㄴ. 스마트폰으로 손쉬운 구매가 가능하게 되었다.(유연, 2017:135)
(23) ㄱ. 회사의 규모가 커졌다.(유연, 2017:136)
ㄴ. 회사의 규모가 크게 되었다.(2017:136)

마지막으로, 앞서 언급한 바와 같이 ‘-아/어/여지다’는 많은 자동사와 결합하지 못하고 ‘자동사 + -아/어/여지다’는 자동사만 사용할 때와 별 의미 차이가 없다. 그러나 ‘-게 되다’는 거의 모든 자동사와 자유롭게 결합할 수 있고, 사용 빈도가

분류		예시 어휘
‘덥다’류 형용사	a. 색채 형용사	빨갛다, 시커멓다, 노랗다…
	b. 감각 형용사	덥다, 춥다, 차갑다…
	c. 심리 형용사	슬프다, 불안하다, 그립다…
	d. 기타 복합어	먹음직스럽다, 둥글둥글하다, 두툼하다…
‘길다’류 형용사	a. 공간 형용사(반의어 쌍)	크다, 작다, 높다, 낮다, 넓다, 좁다…
	b. 기타 계량 형용사	많다, 적다, 무겁다, 가볍다, 빠르다…

비교적 높을 뿐만 아니라 피동의 의미도 명확히 나타낼 수 있다. 이에 따라 본고에서는 자동사와 결합하는 '-게 되다'도 피동 표현에 포함하고자 하였다.

쟁점 3: 피동성 동사를 모두 피동 표현으로 볼 수 있는가?

본고에서 논의하는 피동성 동사는 유형 4에 속한 '되다', '받다', '당하다'와 유형 5에 속한 '맞다', '듣다', '속다', '입다' 등이 있다. 그러나 본고에서는 이 두 가지 유형을 모두 피동 표현으로 인정하는 입장을 취하지 않고, 유형 4의 '되다', '받다', '당하다' 세 개의 동사만을 피동 표현에 포함하고자 한다.

유형 4의 '되다', '받다', '당하다'를 피동 표현으로 인정하는 이유로는 크게 세 가지를 들 수 있다. 우선, '되다', '받다', '당하다'를 피동의 범주 안에서 다룬 연구가 최현배(1937)로부터 지금까지 계속 이어져 나오고 있다. 고영근·구본관(2018), 이관규(2016)를 비롯한 대표적인 한국어 문법 논저들은 피동의 범주를 넓게 잡아 '되다', '받다', '당하다'를 피동법의 한 유형으로 기술하였다. 그리고 국어 교육 분야에서 학교 문법, 이를테면 제7차 문법 교과서에서는 접미사로서의 '-되다'를 피동문을 형성하는 요소로 인정하였다. 국어 교육에서 '-되다'를 피동에 포함하였다는 점을 감안하여 의미와 기능을 중요시하는 한국어 교육에서 '되다' 등의 어휘적 피동을 일부러 제외할 이유가 없을 것이다. 마지막으로 어종의 측면에서 보면, '-이/히/리/기-' 접미사 피동은 한국어 피동 표현의 가장 대표적인 유형이지만, 이는 어근이 고유어인 경우에만 해당하는 것일 뿐이다. 어근이 한자어인 경우에는 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다' 등의 요소를 동원하여 피동을 실현한다. 따라서 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'는 한국어에서 일부에 나타나는 부차적인 장치가 아니라 고유 어근에 붙는 '-이/히/리/기-'와 대등한 피동 구성 표지로 인식하고 한국어 교육에서 피동 표현을 통합적으로 접근할 필요가 있다(민현식, 2009:118-121).

본고에서는 유형 5에 속한 기타 피동성 동사를 피동 표현의 범위에서 제외하였는데, 그 이유로는 크게 두 가지를 들 수 있다. 하나는 앞서 언급한 바와 같이 사전의 등재 여부와 뜻풀이에 근거한 것이다. 본동사인 '되다', '받다', '당하다' 뿐만 아니라 접미사로 쓰인 '-되다', '-받다', '-당하다'는 모두 『표준국어대사전』에 표제어로 등재되어 있다. 이와 더불어 '-되다', '-받다', '-당하다'의 뜻풀이에는 '피동'의 뜻을 더한다는 기술이 공통적으로 포함되어 있다. 이와 달리 유

형 5에 속한 동사들은 사전에서 본동사로만 제시되어 있다. 또 다른 하나는 생산성이 높지 않다는 점이다. ‘(-)되다’, ‘(-)받다’, ‘(-)당하다’에 비해 유형 5에 속한 동사들은 제한된 소수의 명사와 어울려 사용된다. ‘입다’로 예를 들자면, 이는 주로 ‘피해’, ‘부상’, ‘혜택’ 등 일부 어휘와 결합한다. 이와 관련하여 민현식(2009:120)에서는 ‘입다’와 같은 동사들은 피동 접사로의 문법화가 진행되고 있다고 기술하였다.

이상의 논의 내용을 바탕으로 본고에서 설정한 교육용 피동 표현은 아래 <표 Ⅱ-4>와 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅱ-4> 본고에서 설정한 한국어 교육용 피동 표현

유형		선행 요소	예시
접미사 피동	-이/히/리/기-	타동사	보이다, 잡히다, 들리다
통사적 피동	-아/어/여지다	타동사	만들어지다, 밝혀지다
	-게 되다	타동사/자동사	듣게 되다, 가게 되다
어휘적 피동	(-)되다, (-)받다, (-)당하다	작용성 체언	삭제되다, 공격받다

2.2. 한국어 피동 표현의 특징 및 기능

(1) 형태·통사적 특징

남수경(2011:37)에서는 한국어 피동의 원형적 특징을 아래와 같이 제시하였다.

(24) 한국어 피동의 원형적 특징(남수경, 2011:37)
① 대응되는 능동문이 존재한다.
② 능동문의 주어, 즉 행위자는 피동문에서는 나타나지 않거나 사격어로 나타난다.
③ 능동문의 목적어, 즉 피동자는 피동문에서는 주어로 나타난다.
④ 형태론적 표지를 지닌다.

이 네 가지 특징은 앞서 1.2.절에서 살펴본 피동의 원형적 특징 중 형태·통사적 부분과 거의 일치한다. 이 중에서 특징 ①②③은 통사적 부분에 해당하고 특징 ④는 형태적 특징으로 볼 수 있다. 남수경(2011:38)에서는 위의 네 가지 원형적 특징을 모두 충족하는 현상뿐만 아니라 그렇지 않은 주변적인 현상까지도 피동으로 다룰 수 있다고 하였다. 이 절에서는 위의 네 가지 원형적인 특징에서 출발하여 이들이 한국어에서 어떠한 양상으로 나타나는지, 그리고 비록 이 네 가지 원형적인 특징에서는 예외를 보이지만 피동의 범주 안에서 다룰 수 있는 주변적인 현상까지 살펴봄으로써 한국어 피동 표현의 형태·통사적 특징을 고찰하고자 한다.

<u>형태적 특징: 형태론적 표지를 지닌다.</u>

타동사의 어간을 어근으로 하여 접미사 '-이/히/리/기-'를 붙여 만든 피동사는 형태론적 표지를 지닌 피동의 원형적인 특징에 가장 부합하고, 이들 피동사를 서술어로 취하는 문장은 전형적인 피동문으로 간주되어 왔다. 그러나 피동 접미사와 결합할 수 있는 타동사가 매우 한정적이며 이를 규칙화하기도 어렵다. 구본관 외(2015:349)에서는 피동사로 파생되지 않는 동사 부류를 아래와 같이 유형화하였다.

(25) ㄱ. 수여 동사: 주다, 받다, 드리다, 바치다 등

ㄴ. 수혜 동사: 얻다, 잃다, 찾다, 돕다, (은혜를) 입다, 사다 등
ㄷ. 지각 동사: 알다, 배우다, 바라다, 느끼다 등
ㄹ. 대칭 동사: 만나다, 닮다, 싸우다 등
ㅁ. '하다' 동사: 좋아하다, 슬퍼하다, 사랑하다, 공부하다, 조사하다 등
ㅂ. 모든 사동사

위에 제시된 동사들이 피동사로 파생하지 못한 원인에 대해, 김영일(2019:53-68)에서는 같은 사건에 대해 방향 대립적 특성을 갖는 개별 동사가 따로 존재하거나 타동성(transitivity)이 낮은 동사일 때 피동사 파생이 제약될 수 있다고 설명하였다. (26)의 두 문장은 방향 대립적 특성을 갖는 두 개의 개별 동사 '주다'와 '받다'를 각각 사용하고 있으나 같은 사건을 표현하고 있다. 즉, 두 동사로 실현된 문장이 능동문과 대응 피동문의 관계와 동일한 에너지 흐름을 나타내고 있다. '주다'를 사용한 (26ㄱ)은 '나현이'를 중심으로 사건을 기술한 문장이므로 에너지의 흐름이 '나현이 → 종덕이'로 향하는 반면, '받다'로 실현된 (26ㄴ)은 '종덕이'를 중심으로 사건을 기술한 문장이므로 에너지의 흐름이 '종덕이 ← 나현이'로 향한다. 이처럼 사건 참여자 간의 문법 관계와 에너지의 흐름을 바꾸는 개별 동사가 존재하기 때문에 '주다'가 다시 피동사로 파생될 필요가 없는 것이다.[17] 그 다음, (27ㄱ)은 지각 동사 '느끼다'를, (27ㄴ)은 '하다' 동사 '좋아하다'[18]를 서술어로 삼은 문장인데, '느끼다'와 '좋아하다'는 어떤 행위를 실행하는 것보다 정적(靜的)인 상태에 더 가까우므로 타동성이 낮은 편이다. 따라서 두 문장의 주어인 '나'와 '나현이'는 행동주가 아닌 경험주로 보아야 한다. 이러한 문장은 에너지의 흐름을 동반하는 사건을 표현하기 어려우므로 행동주를 요구하는 전형적인 피동 형식으로 전환하기 어려울 것이다. 이에 따라 타동성이 낮은 동사들은 피동사 파생이 제약된다.

(26) ㄱ. 나현이가 종덕이에게 책을 주었다.(김영일, 2019:53)

17) 이는 '저지 현상(沮止現象, blocking)', 즉, 파생 규칙에 의해 만들어진 단어가 의미적으로 유사한 다른 단어의 존재 때문에 실제로 사용되지 못하는 현상으로 볼 수 있다. 예를 들어, '높기', '길기'는 각각 어근 '높-', '길-'에 접미사 '-기'가 결합하여 파생 명사가 되었지만, 이미 '높이', '길이'가 단어로 존재하기 때문에 실체로 사용되지 못한다.

18) '하다' 동사 중에 많은 동사들은 '하다'를 '되다'로 바꿈으로써 피동의 의미를 나타낼 수 있다. 그러나 '좋아하다'는 '좋아되다'로 바꿔 쓸 수 없다. '좋아하다'는 형용사 '좋다'에 '-아/어하다'를 결합하여 만든 타동사인데, '좋다'의 상태 속성이 아직 남아 있으므로 타동성이 낮은 동사로 볼 수 있다.

ㄴ. 종덕이가 나현이에게 책을 받았다.(김영일, 2019:53)

(27) ㄱ. 나는 요즘 행복을 느낀다.(김영일, 2019:58)

ㄴ. 나현이는 강아지를 좋아한다.(김영일, 2019:61)

또한, 앞서 언급한 바와 같이 현대 한국어에서 피동 접미사는 '-이-', '-히-', '-리-', '-기-' 네 가지가 있다. 동사에 따라 이에 결합하는 접미사가 다를 수 있으며, 공시적으로 그 결합 규칙을 찾아내기도 어렵다.[19] 그리고 대부분의 동사는 피동 접미사와 기계적으로 결합하지만 음소의 변동을 동반하거나 불규칙 활용이 일어나는 경우도 있다. 예를 들면 '바뀌다'는 '바꾸- + -이- → 바뀌-'와 같이 음소의 축소 현상을 동반하고 '모이다', '불리다'와 같은 피동사는 파생 과정에서 불규칙 활용이 적용된다. 이러한 점을 고려할 때 중국인 학습자들은 한국어 피동사의 형태를 익히는 단계부터 어려움을 겪을 것으로 예상된다.

통사적 특징 1: 대응되는 능동문이 존재한다.

대응되는 능동문이 존재하는 피동의 통사적 특징은 '태'의 관점과 연관된다. 즉, 능동과 피동은 화자의 관심과 초점이 다를 뿐이지 근본적으로 동일한 사건을 표현한다. 예문 (28ㄱ)과 (28ㄴ)은 경찰이 도둑을 잡는 동일한 사건을 나타내는데, 능동문인 (28ㄱ)은 경찰에 초점을 두고 있고, 피동문인 (28ㄴ)은 도둑에 초점을 맞추고 있다. 능동문과 피동문의 공통점에 대해 고영근 · 구본관(2018:371)에서는 두 가지 요점으로 설명한 바 있다. 하나는 능동문과 피동문이 대체로 진리 조건에서 동일하다는 점이다. 즉, (28ㄱ)에서 '경찰이 도둑을 잡았다'라는 명제가 참이라면 (28ㄴ)에서의 '도둑이 경찰에게 잡혔다'라는 명제도 참이다. 또 다른 하나는 능동문과 피동문은 서술어의 선택 제약을 같이 하는 경향이 강하다는 점이다. 즉, (28ㄱ)의 서술어 '잡다'의 주어 명사구 '경찰이'는 [+유정성]을 가지고 있고 목적어 명사구 '도둑을'은 [+구체성]을 가지고 있다. 이에 대응되는 피동문 (28ㄴ)의 서술어 '잡히다'의 부사어 명사구 '경찰에게'는 [유정성]을 가지고 있고 주어 명사구 '도둑이'는 [+구체성]을 지니고 있다. 이처럼 문장 성분은 달라졌지만 선택 제약은 여전히 동일하다. 또한, (28ㄴ)과 달리 (29ㄴ)에서는 행위자가

19) 고영근 · 구본관(2018:395)에 따르면 피동 접미사 '-이/히/리/기-'는 기원적으로는 한 형태소의 이형태 관계에 있는 것으로 이해되지만 교체 조건은 명확하지 않다. 대체로 음운론적 조건에 의한 이형태 관계에 있는 것으로 생각되지만 공시적으로 그 교체 조건을 명시하기가 어렵다.

비록 문면에 실현되지는 않았지만, 파티를 여는 구체적인 행위자가 실제 존재한다는 점을 고려하여 (29ㄱ)과 (29ㄴ)은 동일한 사건을 표현한다고 볼 수 있다.

(28) ㄱ. 경찰이 도둑을 잡았다.
ㄴ. 도둑이 경찰에게 잡혔다.
(29) ㄱ. 철수가 파티를 열었다.
ㄴ. 파티가 열렸다.

그러나 한국어에서 '가능'이나 '자발' 의미를 나타내는 일부 피동문은 대응 능동문이 존재하지 않는 경우도 있다. 예를 들면, 백정화(2019:115-120)에서는 아래와 같은 예문을 제시하여 행위자에 의한 피동 사건이 아니라 자신 스스로 영향 입음을 자처한 사건을 스스로 피동이라 하고, 대응 능동문을 상정할 수 없다는 점을 이러한 피동 구문의 통사적 특징으로 설명하였다.

(30) ㄱ. 영수가 나뭇가지에 매달렸다.(백정화, 2019:115)
ㄴ. *나뭇가지가 영수를 매달았다.(백정화, 2019:115)

통사적 특징 2: 능동문의 주어, 즉 행위자는 피동문에서는 나타나지 않거나 사격어로 나타난다.

문장 안에서의 명사구 위계는 '주어 > 목적어 > 사격어' 순이며 주어는 주격으로, 목적어는 목적격으로, 사격어는 사격으로 표시된다(김영일, 2019:44). 문장 안의 어떤 성분이 문법적 지위가 높은 자리에서 낮은 자리로 이동하거나, 또는 핵심적인(중심적인) 위치에서 비핵심적인(주변적인) 위치로 이동하는 것을 강등(demotion)이라고 부른다. 한국어의 전형적인 피동문은 대응 능동문과 비교할 때, 원래 능동문의 주어, 즉, 행위자는 주어 자리에서 물러나 피동문의 사격어로 나타나거나 문장에서 나타나지 않는 강등 현상[20]이 일어난다. 행위자 주어의 강등

20) 시에비에르스카와 바커(Siewierska & Bakker, 2013:159-161)에 따르면 행위자가 나타나는 피동을 가진 언어에서도 행위자가 외현되는 피동(explicit passive)보다 함축되는 피동(implicit passive)이 더 일반적이다. 라슨-프리만(Larsen-Freeman, 2003:47)에서는 영어의 경우 행위자가 나타나는 피동문이 전체 피동문의 15%정도만을 차지한다고 하였다. 한국어도 행위자가 나타나는 피동을 가진 언어이지만, 행위자를 명시적으로 나타내기보다는 드러내지 않는 경우를 흔히 볼 수 있다. 다른 언어에서도 빈번하게 나타나는 이러한 경험적 증거는 한국어에서 행위자가 나타나는 능동문의 짝으로 행위자가 생략되는 피동문이 특이한 것이 아니라 일반적이고 보편적인 현상임을 의미한다.

은 피동문 서술어의 측면에서 탈타동사화를 의미한다. 피동문에서 서술어가 요구하는 필수 논항은 능동문보다 하나가 줄어들기 때문에 자동사의 속성을 가지게 된다. 또한 사건 참여자의 측면에서 보면 행위자의 강등은 행위자의 탈초점화를 의미하기도 한다. 능동문에서는 행위자가 주어 자리를 차지하므로 초점이 되는 높은 위계에 위치한다. 반면에 피동문에서는 행위자가 위계가 낮은 사격어 자리로 이동하면서 수의적인 성분이 되어 더 이상 문장의 초점이 되지 못한다.

통사적 특징 3: 능동문의 목적어, 즉 피동자는 피동문에서는 주어로 나타난다.

앞서 살펴본 행위자의 강등과 반대하여 능동문의 목적어는 피동문에서 높은 위계인 주어로 나타난다. 이는 피동자 목적어의 승격(promotion)이라 불린다.[21] 한국어에서는 능동문의 목적어가 피동문에서 주격 조사 '이/가'와 결합하여 주어 역할을 담당한다. 이처럼 피동자의 승격과 행위자의 강등은 문법 관계와 에너지 흐름의 변화를 가져온다. 우선 문법 관계의 변화는 앞서 설명한 바와 같이, 능동문의 주어가 피동문에서 부사어가 되고 능동문의 목적어는 피동문에서 주어가 된다. 그리고 에너지 흐름의 경우, 능동문에서는 서술어가 표현하는 에너지의 흐름이 행위자 주어에서 출발하여 피동자 목적어에 이르는 '주어(행위자) → 목적어(피동자)' 방향이다. 이와 달리 피동문에서는 에너지의 흐름이 기본 어순과 상반되게 '주어(피동자) ← 부사어(행위자)'라는 방향으로 되어 있다. 그러나 능동문과 피동문에서 문법 관계와 에너지 흐름의 방향이 변했음에도 불구하고, 사건 참여자 두 명의 의미 관계는 바뀌지 않는다.

---

21) '행위자 강등'은 범언어적으로 피동에서 거의 예외 없이 일어나는 현상이지만, '피동자 승격'에 대한 예외적인 경우를 찾아볼 수 있다. 시에비에르스카(Siewierska, 1984:96-97)에서는 아래의 독일어 예문을 제시하면서 비인칭 피동(impersonal passive)의 경우 어떠한 피동자도 주어로 나타나지 않고 대신 비인칭 주어 'es'가 주어 자리를 차지한다고 기술하였다. 폴리와 반 발린(Foley & Van Valin, 1984), 시에비에르스카(Siewierska, 1984), 시바타니(Shibatani, 1985) 등의 연구에서는 '피동자 승격'보다 '행위자 강등'을 피동의 본질적이고 보편적인 특징으로 간주하였다. 그러나 한국어는 비인칭 피동이라고 볼 만한 현상이 존재하지 않기 때문에 승격과 강등 중에서 어느 한쪽의 작용이 우선한다기보다는 동시적으로 발생한다고 보는 것이 타당하다(김영일, 2019:51).

- (ㄱ) Wir tanz-ten gestern
  We-nom dance-past:lpl yesterday
  'We danced yesterday' (우리는 어제 춤을 추었다.)
- (ㄴ) Es wurde gestern von uns getanzt
  it became yesterday by us dance:p.past
  'There was dancing by us yesterday' (어제 우리들에 의해 춤이 추어졌다.)

여기서 주목해야 할 점은 한국어에서 목적어를 가진 특수 피동문도 존재한다는 것이다. 능동문의 목적어가 피동문에서 주어가 되고, 피동사가 자동사이므로 피동문은 목적어를 가질 수 없다는 것이 당연한 사실이다. 그렇지만 아래 (31ㄱ)과 같이 '잡히다'가 쓰인 피동문에는 '꼬리를'이라는 목적어 명사구가 존재한다. 이에 대응되는 능동문 (31ㄴ)은 목적격 중출문으로서 '원숭이'와 '꼬리' 두 개의 목적어를 가진다. 이때 앞에 오는 요소와 뒤에 오는 요소는 '전체-부분'의 관계로 파악할 수 있다.

(31) ㄱ. 원숭이가 사자에게 꼬리를 잡혔다.(최형강, 2017:221)
ㄴ. 사자가 원숭이를 꼬리를 잡았다.(최형강, 2017:221)

(2) 담화·화용적 기능

피동 표현의 담화·화용적 기능은 구체적인 담화 상황 속에서 피동 표현의 사용이 화자의 특정한 의도나 전략을 반영한다고 보는 관점에 기초한다. 한국어 피동 표현의 담화·화용적 기능을 논의한 대표적인 연구로는 송현정(1994), 구현정(2004), 유혜령(2010), 구본관·신명선(2011), 윤현애(2011), 김병건(2016), 김성은·강해 사마와디(2016), 백인영(2018) 등을 들 수 있다.

송현정(1994)은 피동 표현의 효과를 '피해 의미의 강조적 표현' 그리고 '상황에의 의존 중심적 표현' 두 가지 의미에서 찾을 수 있다고 하고, 구체적으로 말하자면 마음에 들지 않는 행위를 당하였을 때, 행위를 하는 주체를 표현할 수 없을 때 그리고 객관성을 나타내고자 할 때 피동형을 선택하게 된다고 기술하였다. 구본관·신명선(2011)에서는 탈행동성을 나타내려는 화자의 의도를 표현한다는 것을 피동 표현의 상위 원리로 삼고, 이를 바탕으로 '피동주가 손실을 입었음을 나타내려는 화자의 의도', '사태를 객관적으로 나타내려는 화자의 의도', '행동주를 숨기고 싶은 화자의 의도', 그리고 '청자의 체면을 살려 주려는 화자의 의도'를 표현한다는 네 가지 하위 원리를 제시하였다. 여기서 '탈행동성'은 송현정(1994)에서 제시한 '상황 의존 중심'과 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 구본관·신명선(2011)은 상위 원리와 하위 원리를 나누어 논의를 전개할 뿐만 아니라 하위 원리에 체면 유지의 공손성 기능을 포함시킴으로써 피동 표현의 담화·화용적 기능을 보다 체계적이고 정교하게 제시하였다.

윤현애(2011)와 김병건(2016)은 모두 21세기 세종계획 구어 말뭉치를 사용하여 연구를 수행하였다. 윤현애(2011)는 강연, 뉴스, 토론 그리고 자유 대화 네 가지 장르별 피동 표현의 출현 양상을 양적으로 분석하고 강연 장르를 중심으로 피동 표현의 담화 기능을 '정보 구조', '피행위자(상황)에 초점', '간접적인 의견 제시' 그리고 '피동성 강화' 네 개로 유형화하였다. 김병건(2016)에서는 구어 말뭉치 중 '일상 대화'에 나타나는 피동의 담화 기능을 정보구조상 특징과 의미적 특징으로 나누어서 분석하였다. 정보구조상 특징은 다시 '행위주'와 '화제의 유지' 두 부분으로 세분하였고 의미적 특징은 대인 관계적 기능으로 기술하였다. 그중 '행위주'와 관련하여 연구자는 행위주가 중요하지 않은 경우, 행위주가 불분명한 경우 그리고 행위주를 알 수 없는 경우 세 가지로 나누어 이러한 경우에 피동을 사용한다고 기술하였다. 그러나 행위주가 불분명한 경우와 행위주를 알 수 없는 경우, 두 상황의 경계가 비교적 모호하므로 이들을 명확히 구분하기는 어려울 것이다.

백인영(2018)은 레이코프(Lakoff, 1973:296)에서 제시한 언어 표현의 두 가지 사용 규칙, 즉, 공손할 것(Be polite)과 명확할 것(Be clear)에 입각하여 피동 표현의 사용 동기를 공손성(politeness)과 정보성(informativeness) 두 가지로 정리하였다. 이에 따르면 공손성은 화·청자의 사회적 관계 유지를 위한 것이고 다시 '청자 지향'과 '화·청자 지향' 두 경우로 나눌 수 있다. 다시 말하면 한국어 피동 표현은 일차적으로 청자의 체면을 훼손하지 않기 위해 사용되며, 더 나아가 청자의 체면을 해치지 않으면서도 동시에 화자 자신의 체면 손상을 피하기 위한 목적으로 선택되어 사용될 수 있다. 그리고 이 논문에서는 행위자 축소와 행위 축소 두 차원에서 피동 표현의 정보성에 대해 논의하였다. 하위 유형 분류에 있어 백인영(2018)과 김병건(2016)은 서로 차이를 보이지만 두 연구는 정보 전달과 대인 관계 유지의 두 가지 측면에서 피동 표현의 담화·화용적 기능에 접근했다는 공통점을 지니고 있다.

공손성에 착안하여 한국어 피동 표현의 담화·화용적 기능을 살핀 연구로는 구현정(2004), 유혜령(2010), 김성은·강해 사마와디(2016) 등을 들 수 있다.

구현정(2004)과 유혜령(2010)은 한국어에서 공손성을 실현할 수 있는 다양한 장치들을 고찰하였는데, 피동 표현과 관련하여 구현정(2004)에서는 화자가 능동 표현보다 피동 표현을 사용하는 것이 행위의 간접성을 나타낼 수 있고, 행위의 간접성은 명제를 약화시킴으로써 청자의 부담을 줄일 수 있다고 기술하였다. 유혜령(2010)도 이러한 간접성에 주목하여 구현정(2004)과 비슷한 견해를 가지고

있다. 이에 따르면 피동 표현을 쓰게 되면 화자가 행위의 주체가 되지 않기 때문에 서술어가 표시하는 사태에 직접적으로 연관하지 않고 거리감을 만들 수 있다.

김성은 · 강해 사마와디(2016)는 한국어 피동 표현의 공손성에 대한 태국인 학습자의 이해 양상을 살펴보았다. 이는 비록 국어학 연구가 아니지만 이론적 배경 부분에서 피동 표현의 공손성 전략에 대해 비교적 상세하게 설명하였다. 이 연구에서는 한국어 피동 표현을 언어적 공손성을 실현하기 위한 하나의 수단으로 간주하고 공손성을 드러내는 피동 표현의 화용적 전략을 다섯 가지로 유형화하였다. 구체적인 내용은 <표 Ⅱ-5>와 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅱ-5> 김성은 · 강해 사마와디(2016)에서 제시한 피동 표현의 공손성 전략

번호	공손성 전략 및 예시	
①	전략	자신의 의도나 의지를 개입시키지 않는 전략
	예문	• 토요일에 회사에서 출장을 가게 됐어요.
②	전략	자신을 긍정적으로 부각시키지 않는 전략
	예문	• 이 문제 해결됐어.
③	전략	상대방을 부정적으로 부각시키지 않는 전략
	예문	• 아직 요금 납부가 안 되신 것 같은데요 ……
④	전략	자신의 의견을 간접적으로 전달하는 전략
	예문	• 그것은 잘못된 것으로 보입니다만 ……
⑤	전략	신분을 나타내는 경우에 상대방과 거리를 만드는 전략
	예문	• (ㄱ) 실례지만, 김 대리님 되십니까? • (ㄴ) 선생님, 저희 아버지 되세요.

전략 ①은 화자 자신의 의도나 의지를 가능한 배제하고 외부 상황으로 인해 어떠한 사건이 발생했다는 의미를 드러낸다. 특히 화자에게 부정적인 상황일 경우, 전략 ①은 자신이 의도한 것이 아님을 강조하고 화자 자신에게 올 수 있는 부담감을 줄일 수 있는 책임 회피 전략으로도 볼 수 있다. '토요일에 회사에서 출장을 가게 됐어요'라는 문장은 화자가 자발적으로 출장을 가겠다는 것이 아니라 회사에서 배정해 준 업무 때문에 불가피하게 주말에 출장을 가야 한다는 의미를 나타낸다. 만약 화자가 선약이 있는 상황이면 해당 발화는 약속을 어기는 책임을 회피하고 청자의 반감을 최소화하고자 하는 화자의 의도가 담겨 있다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 책임 회피 전략을 공손성으로 볼 수 있을지에 대해서는 재고의 여지가 있다. 그리고 전략 ①은 화자의 부담을 줄이는 것이라고 하면 전략 ③은 청

자의 부담을 줄이는 것으로 간주할 수 있다. 또한, 전략 ②와 ④는 화·청자 간의 부담이 생기지 않도록 화자 자신 또는 자신의 견해에 낮은 가치를 두는 공통점을 가지고 있는데, ②는 자신을 겸손하게 보이기 위한 전략이고 ④는 자신의 주장을 조심스럽게 표현하는 전략이라 할 수 있다.

전략 ⑤에 대해 논문에서는 낯선 사람과의 대면에서 화·청자 간에 일정한 간격을 유지하기 위한 공손 전략으로 '되다'를 연결하여 표현한다고 설명하였다. <표 Ⅱ-5>에서 제시한 예문을 보면 '되다' 앞에 쓰인 '김 대리님', '아버지'는 모두 작용성 체언이 아니고 '되다'와 직접 결합하여 사용할 수도 없으므로 '되다'가 연결된 이러한 표현은 본고에서 설정한 피동 표현의 범위에 속하지 않는다. 따라서 본고에서는 전략 ⑤를 피동 표현의 담화·화용적 기능으로 보지 않고자 한다.

지금까지 한국어 피동 표현의 담화·화용적 기능에 대해 논의한 연구를 살펴보았다. 검토한 내용을 통해 김병건(2016), 백인영(2018)을 비롯한 기존 연구들은 주로 공손성과 정보성 두 가지 측면에서 피동 표현의 담화·화용적 기능에 접근했다는 사실을 확인할 수 있다. 이러한 선행 연구의 논의를 참고하여 본고에서는 피동 표현의 담화·화용적 기능을 '대인 관계적 기능'과 '정보 전달적 기능' 두 부분으로 나누어서 설정하고자 한다. 구체적인 내용은 아래 <표 Ⅱ-6>과 같다.

<표 Ⅱ-6> 한국어 피동 표현의 담화·화용적 기능

<table>
<tr><th>범주</th><th colspan="2">담화·화용적 기능</th></tr>
<tr><td rowspan="3">대인 관계적 기능</td><td colspan="2">(1) 책임 회피</td></tr>
<tr><td colspan="2">(2) 공손성 획득</td></tr>
<tr><td colspan="2">(3) 체면 유지</td></tr>
<tr><td rowspan="3">정보 전달적 기능</td><td rowspan="2">(4) 행위자 부재</td><td>(4-1) 행위자가 중요하지 않음</td></tr>
<tr><td>(4-2) 행위자가 불분명하거나 알 수 없음</td></tr>
<tr><td colspan="2">(5) 객관성 확보</td></tr>
</table>

대인 관계적 기능은 다시 (1) 책임 회피, (2) 공손성 획득, (3) 체면 유지 세 가지 기능으로 세분화할 수 있다.

우선, 화자 자신으로 인하여 부정적인 상황이 발생할 경우, 화자는 자신의 책임을 회피하기 위하여 피동 표현을 동원할 수 있다. 피동 표현의 이러한 책임 회피 기능은 앞서 언급한 바와 같이 화자 자신에게 올 수 있는 부담감을 줄이고 청자가 화자에게 가질 수 있는 반감을 최소화하기 위해 사용될 수 있다. (32)에서

제시한 대화를 보면, 남자 친구인 민수가 '-게 되다'를 사용하여 같이 영화를 보기로 한 약속을 지키지 못하는 원인을 설명하였다. '야근을 하게 됐어'는 화자인 민수가 자신이 원해서가 아니라 외부 상황으로 인하여 부득이하게 야근을 한다는 의미를 전달할 수 있고, 약속을 어기는 일은 자신이 의도한 것이 아님을 나타낼 수 있다.

(32) (여자 친구와 전화 통화하는 상황)
여자 친구: 이따 퇴근하고 7시에 극장 앞에서 볼까? 영화는 7시 20분에 시작하거든.
민수: 어떡하지? 오늘 영화 같이 못 볼 것 같아. 나 오늘 야근하게 됐어.

다음은 피동 표현의 공손성 획득 기능이다. 이는 화·청자 간의 좋은 관계를 형성하고 유지하기 위해 화자가 피동 표현을 사용하여 공손하게 발화하는 것을 의미한다. 화자에게 긍정적인 상황일 경우, 피동 표현을 사용하여 자신의 능력이나 장점을 드러내지 않고 겸손하게 말하는 방식을 통해 공손성을 획득할 수 있다. (33)을 보면 대상을 수상한 배우가 '-게 되다'라는 피동 표현을 사용했는데, 이는 자신의 뛰어난 연기력이 아닌 외부에 어떤 상황으로 인해 수상했다는 의미를 나타낸다. 이러한 표현은 화자의 능동성을 약화시키고 청자에게 겸손한 느낌을 전달할 수 있다. 또한 청자를 배려하면서 자신의 생각을 표현해야 하는 상황에서 피동 표현을 사용하여 자신의 의견을 간접적으로 전달하는 방식을 통해 공손성을 실현할 수도 있다. 단정적인 말투는 청자로 하여금 당돌하게 들리거나 또는 어떤 주장을 받아들이도록 강요하는 인상이 들어서 불손하게 느껴지기 마련이므로(조준학, 1980:7; 김선희, 1996:14) 우회적인 표현을 사용하여 주장을 조심스럽게 제시하는 방식은 공손성 원리[22]에 부합한다. (34)는 회사 부장과 부하 직원 간의 대화이다. 김 대리는 '생각되다'를 사용하여 자신의 생각을 조심스럽게 표현하고 보고서 작성 소요 시간을 확정적으로 제시하지 않았다.

(33) (시상식에서)

22) 리치(Leech, 2002:71-75)에서는 공손 원리를 수정한 GSP(Grand Strategy of Politeness)를 제안하였는데 상대방과 관련된 것에 높은 가치를 두고 자신과 관련된 것에 낮은 가치를 두라고 하였다. 구체적인 전략은 (1) 관용과 요령(Generosity/Tact); (2) 칭찬과 겸손(Approbation/Modesty); (3) 동의(Agreement); (4) 공감이나 관심(Sympathy or concern); (5) 의무(Obligation) 다섯 가지가 있다. 그중 (3)번 '동의'는 상대방의 견해에 높은 가치를 두라', '자신의 견해에 낮은 가치를 두라'를 의미한다. 자신의 의견을 간접적으로 전달함으로써 공손성을 획득하는 기능은 '자신의 견해에 낮은 가치를 두라'는 동의 전략과 같은 맥락으로 파악할 수 있다.

사회자: 대상 수상을 축하드립니다. 간단한 수상 소감 부탁드립니다.
배우: 이렇게 큰 상을 받게 되어서 정말 영광입니다.

(34) (회사 사무실에서)
부장: 김 대리, 이번 연말 보고서 자네가 수고 좀 해주게.
부하 직원: 네, 부장님, 알겠습니다.
부장: 완성하는 데 얼마나 걸리겠나?
부하 직원: 사흘이면 끝낼 수 있으리라 생각됩니다.

마지막으로 체면 유지 기능에는 청자로 인하여 어떠한 부정적인 상황이 발생할 때 청자를 드러내지 않고자 하는 화자의 의도가 담겨 있다. 화자는 피동 표현을 동원하여 청자의 잘못이나 실수에 대해 직접적인 언급을 회피함으로써 청자의 체면을 손상시키지 않고 의사소통 과정에서 생길 수 있는 갈등이나 충돌을 최소화할 수 있다. (35)를 보면 손님의 발화에서는 식탁을 닦지 않은 식당 종업원이 아니라 식탁에 초점을 두고 있다. 화자인 손님은 '닦이다'라는 피동 표현을 사용하여 청자를 발화에 드러내지 않음으로써 식탁이 정리되지 않은 상태가 청자의 실수임을 부각시키지 않고자 한다. 그리고 이 발화에서는 식탁이 아직 정리되지 않은 명제적 사실과 함께, 종업원에게 식탁을 깨끗하게 정리해 달라는 간접적인 요청의 의미를 내포하고 있다. 이러한 간접성은 청자 체면에 대한 존중과 배려에 기인한다고 볼 수 있다. 이와 관련하여 브라운과 레빈슨(Brown & Levinson, 1987:15)에서는 '체면 유지 전략(face-saving strategy)' 이론을 제시한 바 있는데, 이에 따르면 체면을 지키고자 하는 욕구는 모든 인간에게서 나타나는 보편적인 현상이며 언어적 공손성은 타인과의 의사소통 과정에서 일어날 수 있는 체면 위협 행위를 완화시키는 의도적이고 의례적인 언어 전략이다.

(35) (손님이 많은 식당에서)
손님: 아주머니, 식탁이 안 닦였어요.
종업원: 죄송합니다. 금방 정리하겠습니다.

이어서 정보 전달적 기능에 대해 살펴보고자 한다. 이는 크게 '행위자 부재'와 '객관성 확보' 두 가지로 나뉠 수 있는데, 그중 '행위자 부재'는 다시 행위자가 중요하지 않은 경우와 행위자가 불분명하거나 알 수 없는 경우로 세분화될 수 있다. 아래 (36)을 보면 퍼즐을 맞추는 사람이 분명히 존재하는데, 맥락상 이는 중요한 정보가 아니므로 ㉠에서는 '퍼즐을 완성한다'라는 능동 표현보다는 퍼즐에

초점을 두어 피동 표현을 사용하는 것이 더욱 적절하다. 그리고 ㉡에서는 누가 세포를 모았는지, 즉, 행위자를 알 수 없으므로 능동문을 상정할 수 없고 피동사가 쓰인 '세포가 모이다'로 표현하는 것이 자연스럽다. 이러한 예문을 통해 행위자가 중요하지 않은 경우와 행위자가 불분명하거나 알 수 없는 경우는 차이가 있음을 확인할 수 있다. 행위자가 중요하지 않은 경우는 선택의 문제와 관련된다. 행위자가 중요하지 않지만 이때는 누구인지 알 수 있으므로 문법적으로 능동 표현과 피동 표현이 모두 가능하다. 그러나 행위자보다 피동자를 드러내고자 하는 화자(또는 필자)의 의도가 있다면 맥락상 피동 표현이 더욱 적절한 표현이 된다. 이와 달리 행위자가 불분명하거나 알 수 없는 경우는 피동 표현만을 사용할 수 있다. 이때 능동 표현을 사용하면 문장이 어색하거나 비문이 된다. 비록 이러한 차이가 있지만 두 경우 모두 행위자가 문면에 나타나지 않는다는 공통점을 지니고 있다. 이러한 점을 고려하여 본고에서는 두 가지 경우를 '행위자 부재' 기능의 하위 유형으로 간주하여 다루고자 하였다. 또한, 피동 표현은 뉴스와 같은 정보 제공 담화에서 빈번히 사용되어 객관성을 확보하는 역할을 담당한다. 피동 표현인 '예상되다'가 쓰인 (37)에서는 '예상'의 주체가 생략되어 있다. 이러한 경우, 일반적으로 불특정 다수에 의해, 즉, '대중에 의해'가 생략된 것으로 이해된다. 물론 실제 예상의 주체가 대개 기사를 쓴 기자이지만, 주관성을 배제하기 위해 능동 표현으로 '기자 자신이 이렇게 예상했다'라는 방식보다 피동 표현을 주로 사용한다. 이와 관련하여 구본관 · 신명선(2011:281)에서는 기자가 피동 표현을 통해 자신이 행위자이면서도 일반적인 사람이 행위자인 것처럼 표현함으로써 '객관화하기' 효과를 얻을 수 있다고 기술하였다.

(36) 살면서 누구나 한 번쯤은 퍼즐 맞추기를 해봤을 것이다. 이때 퍼즐을 올바로 완성하려면 수많은 조각을 알맞은 위치에 꼭 끼워 맞춰야 한다. 제대로 맞춘 작은 조각은 또 그 조각끼리 순서에 맞춰 큰 조각을 만들게 되고, 그렇게 하나하나 맞추다 보면 ㉠ 퍼즐이 완성된다. …우리 몸도 퍼즐과 같다. 어떤 한 가지로 구성된 존재가 아니라 여러 가지 ㉡ 세포가 모여서 구성된 퍼즐이다.(이호욱 · 정자람, 피톨로지 피트니스 영양학, 예문당, 2021:14)

(37) '10월 정점론'이 현실화하더라도, 물가가 바로 안정되기는 어려울 전망이다. 물가 상승률이 점차 내려가겠지만 둔화 폭이 크지 않아 당분간 절대적인 수준에서의 고물가 상황은 계속될 것으로 예상된다.(연합뉴스 2022년 9월 16일, 정부의 물가 10월 정점론 맞을까…유가 · 환율은 위험요인)

3. 중국어 피동 표현의 유형 및 특징

본고는 중국인 학습자를 대상으로 연구를 수행하는 것이므로 학습자 모국어인 중국어의 피동 표현에 대해 살펴볼 필요가 있다. 이 부분에서는 중국어 피동 표현의 유형을 정리하고 형태·통사와 담화·화용 두 부분으로 나누어서 중국어 피동 표현의 특징을 고찰하고자 한다. 특히 특징을 설명하는 과정에서 한국어 피동 표현과의 공통점 및 차이점에 대해서도 살펴보고자 한다. 이를 통해 중국인 학습자가 한국어 피동 표현을 학습할 때 생길 수 있는 난이도의 위계를 파악할 수 있다.

3.1. 중국어 피동 표현의 유형

중국어의 피동 표현은 크게 유표지 피동과 무표지 피동으로 나뉠 수 있다(王力, 2014:93-98). 유표지 피동은 '被, 叫, 让, 给' 등의 표지가 사용되는 피동이고, 무표지 피동은 표지가 없지만 내용적으로 피동을 나타내는 의미상 피동이다.

'被'는 중국어 피동의 대표적인 표지이고, 이를 사용하여 피동을 나타내는 '被' 자문은 중국어 피동의 대표적인 문형이다. (38ㄱ)을 통해 확인할 수 있는 바와 같이, '被'자문의 기본 구조는 '주어 + 被 + 빈어(목적어) + 동사 + 기타 성분'이다. 그리고 (38ㄴ)과 같이 행위자를 밝힐 필요가 없을 경우에는 행위자의 생략이 가능하다.[23]

(38)

ㄱ.	那个	孩子	被	小狗	咬	了。	허성도(2014:599)
	nà ge	hái zi	bèi	xiǎo gǒu	yǎo	le	
	그	아이	피동 표지	강아지	물다	완료	

그 아이는 강아지에게 물렸다.

23) 현행 중국어 문법 기술에 따르면, 행위자 존재 여부에 따라 '被'자의 품사가 다르게 결정된다. (38ㄱ)과 같이 '被'자 뒤에 행위자가 나타나는 경우, '被'자는 행위자를 이끌어 낸 '介词(개사)'로 간주되고, (38ㄴ)과 같이 행위자가 생략되어 나타나지 않는 경우, 동사 앞에 쓰인 '被'자는 피동 의미를 나타내는 '助词(조사)'로 정의된다(兰宾汉·邢向东, 2014:141-142).

ㄴ. 那个 孩子 被 咬 了。
nà ge hái zi bèi yǎo le
그 아이 피동 표지 물다 완료
그 아이는 물렸다.

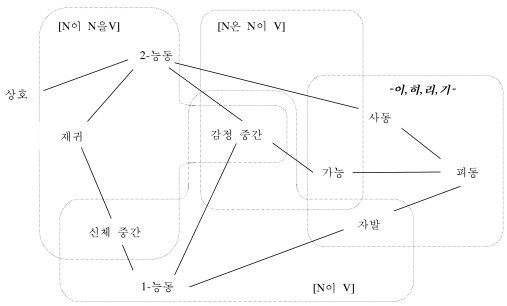
그리고 예문 (39)에서 제시한 바와 같이, '被'자 외에 '叫, 让[24], 给'을 사용하여 피동문을 생성할 수도 있다. 일반적으로 '叫, 让, 给'의 기능은 '被'와 동일하지만 주로 사용되는 상황 맥락에 있어 차이가 보이기도 한다. 刘月华 · 潘文娱 · 故韡(2001:760)에서는 구어 상황에서 '被'보다는 '叫, 让, 给'을 더 자주 쓰고, 특히 남쪽 사람들은 '给'을 많이 사용한다고 기술하였다.

---

24) '叫'와 '让'은 피동 표지뿐만 아니라 사동 표지의 기능도 겸하고 있다. 아래 예문(ㄱ)과 (ㄴ)은 각각 사동 표지인 '让'과 '叫'를 사용한 사동문이다. 피동과 사동이 표지를 공유하는 현상은 한국어에서도 찾아볼 수 있다. 정해권(2015:140)에서는 한국어의 피동과 사동은 '-이/히/리/기-' 접미사를 공유한다는 점을 들어, 같은 구역 안에서 피동과 사동을 선으로 직접 연결하여 태 연속체의 의미 지도를 제작하였다.

ㄱ. 他 让 我 学 外语 。 허성도(2014:567)
tā ràng wǒ xué wài yǔ
그 사람 사동 표지 나 배우다 외국어
그는 저에게 외국어를 배우게 했습니다.

ㄴ. 我 叫 他 明天 来 。 허성도(2014:572)
wǒ jiào tā míng tiān lái
나 사동 표지 그 사람 내일 오다
저는 그 사람에게 내일 오라고 했습니다.



<그림> 한국어 태 연속체의 의미 지도(정해권, 2015:140)

(39)

ㄱ. 我 的 车 叫 小李 开走 了。 刘月华 · 潘文娱 · 故韡(2001:753)
wǒ de chē jiào xiǎo lǐ kāi zǒu le
나 의 차 피동 표지 샤오리 몰고 가다 완료
내 차는 샤오리가 몰고 갔다.

ㄴ. 我 的 车 让 小李 开走 了。
wǒ de chē ràng xiǎo lǐ kāi zǒu le
나 의 차 피동 표지 샤오리 몰고 가다 완료
내 차는 샤오리가 몰고 갔다.

ㄷ. 衣服 给 雨 浇湿 了。 黄伯荣 · 廖序东(2011:92)
yī fu gěi yǔ jiāo shī le
옷 피동 표지 비 (비를) 맞아 젖다 완료
옷이 비에 흠뻑 젖었다.

행동의 영향을 받은 대상이 주어이면서도 '被, 叫, 让, 给'이 사용되지 않은 문장을 무표지 피동문 또는 의미상 피동문이라 부른다. 무표지 피동문과 능동문은 형태적인 측면에서 차이가 없고 의미를 통해서만 구별이 가능하다. 王力(2014:97)에서는 행위자를 밝힐 필요가 없거나 행위자를 알 수 없을 때에는 표지를 사용하지 않아도 된다고 하였다. 그리고 최병덕(2005:313)에서는 문장 주어의 속성에 초점을 두어 동작을 취할 수 없는 사물이 주어가 되면, 그 문장은 저절로 피동의 의미를 가지게 된다고 하고, 이러한 사물 주어는 행위자로 오해될 가능성이 없기 때문에 '被'와 같은 표지를 쓰지 않아도 된다고 기술하였다. 아래 (40)에는 '写(쓰다)'라는 행위를 한 사람이 문장에 나타나 있지 않다. 화자에게는 누가 편지를 썼는지는 중요하지 않으며 편지의 완성 여부만이 중요하기 때문이다. 이 문장에서는 '편지를 쓴 사람'이 행위자이며 '편지'가 대상이다. 대상이 주어 자리에 위치하고, '被, 叫, 让, 给'이 사용되지 않았으므로 해당 문장은 무표지 피동문이다. 刘月华 · 潘文娱 · 故韡(2001:754)에서 이러한 문장은 동사 앞에 '被' 등 표지가 사용되면 오히려 자연스럽지 않다고 기술하였다.

(40) 信 写 好 了。 刘月华 · 潘文娱 · 故韡(2001:754)
xìn xiě hǎo le
편지 쓰다 완성되다 완료
편지는 다 쓰였다.

이상으로 중국어 피동 표현의 두 가지 유형에 대해 살펴보았다. 다시 정리하자면, 중국어는 주로 '被, 叫, 让, 给'과 같은 피동 표지, 또는 표지 없이 단지 어순을 통해 피동의 의미를 표현한다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 한국어에는 '-이/히/리/기-' 접미 피동, '-아/어/여지다' 또는 '-게 되다'와 같은 통사적 피동 그리고 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'와 같은 어휘 피동 등 다양한 유형의 피동 표현이 있고, 구체적인 동사에 따라 사용되는 피동 표현의 유형이 다를 수 있다. 이에 비해 중국어 피동 표현의 유형이 다양하지 않고 실현 방식이 비교적 단순하다고 할 수 있다. 따라서 중국인 학습자가 한국어로 피동 의미를 표현해야 하는 상황에서 적절한 피동 표현의 유형을 선택하는 데에 어려움을 겪을 것으로 예상된다.

3.2. 중국어 피동 표현의 특징 및 기능

(1) 형태·통사적 특징

중국어 피동 표현의 주요 형태·통사적 특징은 크게 다섯 가지로 정리할 수 있다. 서술어는 문장을 구성하는 중요한 성분이므로 여섯 개의 특징 중에 특징 1~3은 서술어 동사에 관한 것이다.

첫째, 동사의 형태 변화가 없다는 점이다. 고립어에 속하는 중국어는 형태 변화가 없으므로 동일한 동사 하나가 능동과 피동의 의미를 모두 나타낼 수 있다. 예문 (41)을 보면 능동문 (41ㄱ)에서 행위를 나타내는 동사 '打'는 대응 피동문인 (41ㄴ)에서 형태 변화 없이 그대로 사용된다는 것을 확인할 수 있다. 동사의 형태 변화가 없으므로 중국어에는 피동의 의미를 전달하는 데에 있어 어순의 안정성과 동사 의미의 통사적 가변성은 매우 중요한 요소로 작용된다. 그러나 앞서 살펴본 바와 같이 형태론적 표지를 지닌다는 것은 한국어 피동의 원형적 특징 중 하나이다. 예를 들면 접미 피동의 경우, 동사의 어근 뒤에 접미사 '-이/히/리/기-'를 붙여 피동을 실현한다. 이러한 차이로 인해 중국인 학습자는 동사의 형태 변화가 없는 모국어의 영향을 받아 한국어로 피동 의미를 표현할 때 능동사를 그대로 사용하는 오류를 범할 가능성이 있다. 또한 한국어의 피동 접미사는 '-이/히/리/기-' 네 개가 있고, 구체적인 동사에 따라 결합하는 접미사가 다를 뿐만 아니라 이를 규칙화하기도 어렵다. 따라서 중국인 학습자는 알맞은 피동 접미사를 선

택하여 피동사의 형태를 정확하게 사용하는 데에 어려움이 있을 것으로 예상된다.

(41)

ㄱ. 李四 打 了 张三 。 颜力涛(2018:27)
lǐ sì dǎ le zhāng sān
이사(이름) 때리다 완료 장삼(이름)
이사가 장삼을 때렸다.

ㄴ. 张三 被 李四 打 了 。 颜力涛(2018:27)
zhāng sān bèi lǐ sì dǎ le
장삼(이름) 피동 표지 이사(이름) 때리다 완료
장삼은 이사에게 맞았다.

둘째, 동사 제약과 관련된 것이다. 兰宾汉 · 邢向东(2014:143)에서는 '被'자문에서 서술어 역할을 담당하는 동사는 목적어를 가질 수 있는 타동사이어야 하고 '游行(데모하다)', '出去(나가다)', '休息(휴식하다)'과 같은 자동사는 서술어가 될 수 없다고 설명하였다. 그리고 최재영 · 임미나, 2008ㄱ:90)에서는 중국어 피동문의 술어 부분에 동작성 타동사가 와야 하며 '是(맞다), 有(있다), 像(닮다), 姓(…성으로 하다)' 등의 판단 동사나 '觉得(생각하다), 感到(느끼다), 懂(알다, 이해하다)' 등의 심리 동사의 일종인 감각 인지 동사는 보통 피동문에 사용될 수 없다고 하였다. 이는 한국어 피동과 차이가 나는 부분이라 할 수 있다. 물론 한국어에서 어근 뒤에 '-이/히/리/기-'를 붙여 접미 피동을 실현할 수 있는 동사는 일부 타동사에 국한되지만 '-게 되다' 구성은 타동사뿐만 아니라 자동사와도 결합하여 피동의 의미를 표현할 수 있다. 이에 따라 중국인 학습자는 '자동사 + -게 되다'를 피동 표현으로 인식하지 못할 수 있고, 외부 원인으로 인하여 어떤 상황이 발생했을 때 '-게 되다' 없이 자동사만 사용할 가능성이 있다. 또한 한국어에서 '생각하다', '이해하다', '느끼다'와 같은 감각 인지 동사는 대응되는 피동형이 있고, 이들 피동 표현을 사용하여 문장을 생성할 수 있다. 이러한 차이점에 비추어 볼 때 중국인 학습자는 '생각되다', '이해되다', '느껴지다'와 같은 피동 표현을 잘 활용하지 못하고 능동 표현에 의존하여 의미를 전달할 가능성이 높다.

셋째, 동사 뒤에 부가 성분이 첨가된다는 점이다. 피동문은 행위자의 동작이 이미 피동자에게 영향을 미쳤거나 미칠 것을 전제로 한 문장이다. 이에 따라 현대 중국어의 피동문은 동사가 일반적으로 단독 사용되지 않으며, 대체로 완료 ·

경험 등을 나타내는 동태조사 '了', '过' 혹은 부사어, 보어, 조동사 등의 부가 성분을 동반한다. (41ㄴ)에서의 동사 '打' 뒤에는 완료를 나타내는 '了'가 필수적으로 사용된다.

넷째, 행위자, 피동자 그리고 동사의 위치 변화와 관련된 것이다. 앞서 전형적인 피동문의 통사적 특징을 살펴보는 부분에서 '행위자의 강등'과 '피동자의 승격'에 대해 언급한 바가 있다. 이 두 가지 특징은 중국어의 피동문에도 잘 반영되어 있다. 예문 (42ㄱ)은 중국어 능동문이고 (42ㄴ)은 이에 대응되는 피동문이다. 피동자인 '小偷(도둑)'은 능동문에서 목적어로 나타나고 피동문에서 발화의 초점이 되어 주어 자리를 차지한다. 그리고 행위자인 '警察(경찰)'은 능동문에서 주어로 나타나고 피동문에서 부사어로 강등되어 생략될 수도 있다. 이러한 행위자와 피동자의 위치 변화는 중국어와 한국어의 피동문에서 모두 관찰된다. 그러나 예문 (42)와 (43)을 통해 확인할 수 있듯이 동사의 위치 변화에 있어 중국어와 한국어 간에 차이가 존재한다. 중국어의 능동문에서는 동사가 주어와 목적어 사이에 위치하지만 피동문에서는 동사가 문장 끝부분으로 이동한다. 이와 달리 한국어 동사의 경우, 항상 문장 끝에 위치하여 서술어 역할을 하므로 능동문의 타동사가 피동문의 피동사가 될 때 위치가 바뀌지 않는다.

(42)

ㄱ. 警察 抓 小偷。

ㄴ. 小偷 被 (警察) 抓 了。

(43)

ㄱ. 경찰 이 도둑 을 잡았다.

ㄴ. 도둑 이 (경찰 에게) 잡혔다.

다섯째, 피동 표지의 호환 및 생략이 가능하다는 점이다. 예문(44ㄱ)을 보면 중국어 '被, 叫, 让, 给' 네 개의 피동 표지는 행위자가 나타나는 피동문에는 일반적으로 서로 호환하여 사용될 수 있다는 점을 확인할 수 있다. 그러나 이 네 가지 표지는 '문어와 구어 환경', '행위자의 문면 실현 여부' 두 가지 조건에 따라 선택되기도 한다. 우선 전자의 경우, '被'는 문어와 구어 상황에서 모두 쓰일 수 있지만 '叫, 让, 给'은 주로 구어 상황에서 사용된다. 또한 후자인 행위자가 문면

에 나타나지 않을 경우, (44ㄴ, ㄷ)에서 제시한 바와 같이, '被' 또는 '给'이 쓰인 문장은 가능하지만 '叫' 또는 '让'이 쓰인 문장은 비문이 된다.[25]

(44)

ㄱ.
小偷	被/叫/让/给	警察	抓	了	。
xiǎo tōu	bèi/jiào/ràng/gěi	jǐng chá	zhuā	le	
도둑	피동 표지	경찰	잡다	완료	

도둑이 경찰에게 잡혔다.

ㄴ.
小偷	被/给	抓	了	。
xiǎo tōu	bèi/gěi	zhuā	le	
도둑	피동 표지	잡다	완료	

도둑이 잡혔다.

ㄷ.
*小偷	叫/让	抓	了	。
xiǎo tōu	jiào/ràng	zhuā	le	
도둑	피동 표지	잡다	완료	

도둑이 잡혔다.

또한, 피동자가 무정 명사일 경우 피동 표지의 생략이 허용될 수 있다. (45ㄱ)은 피동 표지 '被'가 사용되는 전형적인 피동문이고 (45ㄴ)은 표지 '被'가 생략되는 무표지 피동문이다. 두 문장은 의미적 차이가 거의 없는 것으로 보이지만 이들이 사용되는 구체적인 상황은 다를 수 있다. '被'가 쓰인 (45ㄱ)은 모자가 마음에 들지 않아서 이를 버렸다던가, 아니면 청자는 버리기를 원하지 않았지만 내가 버렸다는 의미를 내포한다. 이와 달리 '被'가 쓰이지 않는 (45ㄴ)은 객관적인 서술로서 단순히 화자가 모자를 버렸다는 사실을 나타낸다.

(45)

ㄱ. 허성도(2014:603)
帽子	被	我	扔	了。
mào zi	bèi	wǒ	rēng	le
모자	피동 표지	나	버리다	완료

모자는 제가 버렸습니다. (= 모자는 나에 의하여 버려졌습니다.)

25) 이에 대해 최재영 · 임미나(2008ㄱ:86)에서는 '叫', '让'이 사역 동사에서 문법화 되었으므로 그 뒤에 NP가 출현해야 하는 겸어문의 통사적 특성을 여전히 반영하고 있기 때문이라 설명하였다. 그리고 우동동 · 김인균(2017:231-232)에서는 이와 비슷한 견해를 제시하였는데, '被', '给'이 피동자가 어떤 결과나 상황에 처해 있음을 나타내는 데 중점을 두어 그 의미를 맥락적으로 파악할 수 있으나, '叫', '让'은 본래의 사역 동사적 느낌이 강하기 때문에 NP를 반드시 요구한다.

ㄴ. 帽子 我 扔 了。 허성도(2014:603)
mào zi wǒ rēng le
모자 나 버리다 완료
모자는 제가 버렸습니다.

중국어와 한국어는 서로 다른 언어 계통에 속하므로 피동문에서 피동 표지로 간주할 수 있는 요소의 성격이 다르다. 행위자가 나타나는 중국어 피동문에서 피동 표지인 '被, 叫, 让, 给'은 介词(개사)로 기능하여 행위자를 이끌어 내는 역할을 담당한다. 한국어 피동문에서 행위자를 나타내는 표지는 '에게/한테', '에', '에 의해' 등이 있으며 이들은 중국어와 달리 '행위자의 문면 실현 여부'에 따라 선택되지 않는다. 일반적으로 '에게/한테'와 '에'의 구분은 행위자의 유정성에 따른 것으로 논의되어 왔고, '에게/한테'와 '에 의해'는 명확한 규칙으로 구분하기 어렵지만 동사의 방향성과 작용성에 따라 사용하는 경향이 있다고 논의되기도 한다. 이러한 점을 고려하여 중국인 학습자는 피동문을 만들어내는 과정에서 적절한 행위자 표지를 선택하는 데 어려움이 있을 수 있다.

여섯째, 행위자의 생략과 관련된 것이다. 앞서 설명한 바와 같이 피동문에서 행위자가 강등되어 쉽게 생략되는 특징이 중국어와 한국어에서 모두 확인되었다. 행위자를 명시적으로 드러내지 않아도 화·청자가 모두 아는 경우, 또는 행위자가 누구인지 불분명하거나 알 수 없는 경우에 대해, 중국어에는 행위자를 나타내지 않거나 혹은 예문(46)과 같이 불특정한 사람을 의미하는 '人'자를 사용하여 행위자를 나타내기도 한다(刘月华·潘文娱·故韡, 2001:755; 서만, 2019:145). 이는 중국어의 특이한 용법이고 행위자를 아예 생략하는 한국어 피동문과 차이를 보이는 부분이다. 또한 여기서 유의해야 할 점은 중국어에는 행위자가 생략되어도 피동 표지인 '被'가 여전히 문장에서 독립적으로 쓰일 수 있다는 것이다.

(46)
ㄱ. 那 件 衣服 被 (人) 撕 破 了。
nà jiàn yī fu bèi rén sī pò le
그 단위 명사 옷 피동 표지 (사람) 찢다 파손되다 완료
그 옷이 누군가에게 찢어졌다.

(2) 담화 · 화용적 기능

앞서 언급한 바와 같이, 중국어 피동 표현의 담화 · 화용적 기능은 비교적 제한적이다. 이러한 점을 고려하여 여기에서는 담화 · 화용적 기능을 살펴보기에 앞서, 중국어 피동 표현의 의미적 특징에 대해 먼저 고찰하고자 한다.

문장의 의미는 그 문장의 통사 구조와 밀접한 관계를 가지고 있으므로 통사 구조에 접근하는 방식을 통해 중국어 피동문의 의미적 특징을 알아볼 수 있다. 앞서 살펴본 피동문의 원형적 특징 중에 '행위자 강등'과 '피동자 승격' 두 가지 통사적 특징은 중국어 피동문에도 그대로 반영된다. 이러한 점에 비추어 보면 중국어 피동 표현은 대다수 언어와 마찬가지로 '피동자의 초점화', '행위자의 탈초점화'라는 의미적 특징을 지닌다고 볼 수 있다. 다시 말하면, 능동문에서 목적어 자리에 있던 피동자는 피동문에서 주어 자리로 이동하여 문장의 초점이 된다. 이에 반해 원래 능동문에서 주어 자리에 위치한 행위자는 피동문에서 부사어가 되거나 아예 생략되어 관심의 대상에서 벗어난다. 그 다음, 피동문은 피동자의 입장에서 사건을 기술하는 것이기 때문에 행위자에 의해 나타나는 움직임이 잘 드러나지 않아 탈동작성 또는 결과성의 의미적 특징을 가지게 된다. 중국어 피동 표현에서 보어 또는 동태조사의 쓰임은 이러한 '결과성' 의미가 두드러지게 드러나는 증거로 볼 수 있다. 또한, 피동문에서 주어인 피동자가 제힘으로 어떤 행위를 일으키는 것이 아니므로 피동은 '무의도성'이라는 의미적 특징을 지닌다. 피동 개념의 보편성, 그리고 통사 구조의 측면에서 중국어와 한국어의 피동문은 '행위자 강등'과 '피동자 승격' 두 특징을 공통적으로 가지고 있으므로 두 언어의 피동 표현은 모두 '피동자의 초점화', '행위자의 탈초점화', '탈동작성', '결과성' 그리고 '무의도성'이라는 의미적 특징을 지니고 있다.

이상에서 논의한 의미적 특징 외에, 중국어 피동 표현 특히 '被'자문은 일반적으로 여의치 않거나 좋지 않은 상황을 나타낸다(刘月华 · 潘文娱 · 故韡, 2001:754; 黄伯荣 · 廖序东,2011:92; 王力, 2014:94; 竺宾汉 · 邢向东, 2014:145; 허성도, 2014:602; 서만, 2019:146)는 의미적 특징을 가지고 있다. 아래 예문을 보면, (47ㄱ)의 '欺负(괴롭히다)'와 (47ㄴ)의 '撞开(부딪혀 열리다)'는 화자 또는 피동자에게 유쾌하지 않은 상황이다. 기존 연구들은 그 원인을 '被'자의 의미 변화에 기인한다고 보고 있다. '被'자는 원래 '이불'을 의미하는 명사였으나 이후 '덮다'라는 동사로 의미가 확장되었고, 그 다음 '피동적으로 어떠한 영향이나 작용을 받거나

당하는 것'을 의미하게 되었다. Zhang Hongming(1994:346)에서는 덮는 행위는 저항할 수 없는 행위이며, 덮임을 당하는 사람이나 사물은 행위의 영향을 수동적으로 받기 때문에 화자는 불쾌나 불행 또는 힘이 없는 것으로서의 이미지를 쉽게 만들게 된다고 기술하였다. 그리고 '被'의 문법화를 다룬 김윤정(2008)은 [+덮다]라는 자질이 'a. 덮다 > 빛과 차단되다 > 어둡다 > 잘 보이지 않다 > 드러나지 않다 > ……' 또는 'b. 덮다 > 막히다 > 자유롭지 못하다 > 답답하다 > 괴롭다 > ……'라는 도식처럼 부정적인 의미 자질로 발전될 수 있다고 논의하였다.

(47)

ㄱ.

我们	被	人	欺负	了。	王力(2014:94)
wǒ men	bèi	rén	qī fu	le	
우리	피동 표지	사람	괴롭히다	완료	

우리는 남한테 괴롭힘을 당했다.

ㄴ.

忽然,	门	被	撞	开	了。	刘月华 · 潘文娱 · 故韡(2001:754)
hū rán	mén	bèi	zhuàng	kāi	le	
갑자기	문	피동 표지	부딪치다	열다	완료	

문이 부딪혀 열렸다.

부정적이거나 여의치 않은 일을 당했음을 나타내는 것은 '被'자문의 주요 의미적 기능임에는 틀림없지만, 현재는 이러한 의미적 특징은 점차 모호해지고(兰宾汉 · 邢向东, 2014:145) 소수의 부정적이지 않은 상황에서도 '被'자문을 사용할 수 있다(黄伯荣 · 廖序东, 2011:92). 刘月华 · 潘文娱 · 故韡(2001:755)에서는 문학 작품이나 문체가 비교적 공식적인 글에서는 불쾌 또는 잃음의 의미를 표현하지 않는 '被'자문이 나타날 수 있다고 기술하였다. 예문 (48)을 보면 회장에 당선된다는 것은 피동자에게 부정적인 일이라고 보기 어렵지만 '被'자문으로 사건을 기술하고 있다. 王力(2014:405)에서는 이러한 현상은 '被動式의 歐化'로 설명하였다. 즉, 서구어에서는 긍정적인 상황에서도 피동 표현을 사용할 수 있는데, 서양 서적을 중국어로 번역하는 과정에서 이러한 표현 방식의 영향을 받아 부정적이지 않은 상황에서도 '被'자문을 사용하기 시작하였다. 그러나 서만(2019:146-147)에서는 현대에 와서 '被'에 의한 피동 표현의 사용이 비록 부정적인 상황에 국한되지 않게 되었지만 여전히 부정적인 의미로 많이 사용된다고 하였다.

(48) 他 被 选 为 会长。 王力(2014:405)
tā bèi xuǎn wéi huì zhǎng
그 피동 표지 뽑다 되다 회장
그는 회장에 당선되었다.

한국어 피동 표현도 부정적인 의미를 나타낼 수 있지만, 중국어만큼 강한 부정성을 띠고 있지 않다. 최재영·임미나(2008ㄱ)는 한·중 소설에서 나타난 피동문의 의미를 분석하였는데, 연구 결과에 따르면 중국 소설에서 발췌한 81.5%의 피동문은 부정적인 의미를 나타내고, 한국어 소설에서 발췌한 긍정적, 중성적, 부정적 의미의 피동문은 각각 전체 피동문의 6.1%, 57.2% 그리고 36.7%를 차지한다. 이러한 차이점을 감안하여 중국인 학습자는 모국어의 영향을 받아 한국어의 피동 표현도 주로 부정적인 상황에서 사용된다는 인식을 갖을 것이고, 이로 인해 중성적 또는 긍정적인 상황에서 피동 표현을 적절하게 사용하지 못할 것으로 예상된다.

중국어 피동 표현은 범언어적으로 존재하는 피동문의 일반적인 의미적 특징, 즉, '피동자의 초점화', '행위자의 탈초점화', '탈동작성', '결과성' 그리고 '무의도성'을 갖추고 있음에도 불구하고 주로 부정적인 사태에 사용되는 것으로 장기간 인지되어 왔기 때문에 담화적 기능이 비교적 제한적이다(서만, 2019:132).

앞서 논의한 바와 같이 한국어 피동 표현은 공손성 획득을 비롯한 여러 대인관계적 기능뿐만 아니라 행위자 부재, 객관성 확보와 같은 정보 전달적 기능도 담당할 수 있다. 한국어에는 화자가 행위자일 때, 피동 표현을 사용하여 자신을 드러내지 않음으로써 '책임 회피', '공손성 획득' 등의 기능을 나타낼 수 있지만, 중국어의 피동 표현은 공손성을 실현하는 수단이 아니다. 서만(2019:159)에서는 사회 문화 등의 관계로 인하여 중국어에는 행위자를 밝히기 불편한 상황을 제외하고 행위자를 생략하는 것이 오히려 적절하지 않다고 기술하였다. 특히 화자가 행위자일 때 부정적인 상황에서 자신을 의도적으로 숨기는 것은 의사소통에서 받아들여지기 힘들다고 하였다. 이러한 차이로 인하여 중국인 학습자는 한국어 피동 표현의 대인 관계적 기능을 인식하지 못하고 의사소통 상황에서 화·청자 간의 부담을 줄일 수 있는 피동 표현을 활용하지 못해 화용적 실패를 겪을 수 있을 것이다. 또한 정보 전달적 기능과 관련하여 행위자가 중요하지 않거나 누구인지 불분명할 경우, 중국어 피동문에는 행위자를 발화에 드러내지 않을 수도 있지만, 불특정한 사람을 나타내는 '人'자를 사용하여 해당 자리를 채우기도 한다. 이러한

방식은 행위자가 누구인지 정확히 알 수 없지만 실존한다는 점을 드러내는 중국어 피동문의 특징을 보여 줄 수 있다. 이에 비추어 보면 중국어 피동문에는 행위자를 일부러 숨기려는 화자의 의도가 담겨 있다고 보기 어려울 것이다. 그리고 중국어 피동문의 서술어 부분에 동작성 타동사를 사용해야 한다는 제약이 있으므로 '觉得(생각하다, 보다)', '感到(느끼다)'와 같은 인지 동사는 피동문의 서술어를 담당할 수 없다. 따라서 중국어 피동에는 한국어의 '생각되다', '보이다', '느껴지다' 등과 대응되는 표현이 존재하지 않으므로 중국어 피동 표현은 자신의 생각이나 주장을 간접적으로 또는 객관적으로 전달하는 데에 어려움이 있다.

이상으로 중국어 피동 표현의 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 고찰하였고, 특징을 기술하는 과정에서 한·중 피동 표현의 공통점과 차이점에 대해서도 간략히 다루었다. 논의한 내용을 바탕으로 중국인 학습자가 한국어 피동 표현을 학습할 때 어려움을 겪을 수 있는 요소를 예측할 수 있다.

우선, 형태·통사적인 부분에는 크게 네 가지의 학습 난점이 있을 수 있다. 첫째, 동사의 형태 변화가 일어나야 한다는 점이다. 고립어에 속하는 중국어는 형태 변화가 없으므로 능동문에 쓰인 동사가 아무 변화 없이 피동문에서 그대로 사용된다. 따라서 모국어의 영향을 받아 중국인 학습자가 피동 의미를 표현해야 할 상황에서 능동 표현을 사용하는 오류를 범할 수 있다. 둘째, 동사에 따라 적절한 피동 표현의 유형을 선택해야 한다는 점이다. 중국어 피동은 크게 유표지 피동문과 무표지 피동문 두 가지 유형으로 나뉠 수 있고, 행위자가 나타나는 유표지 피동문에는 네 개의 피동 표지 '被/叫/让/给'이 일반적으로 호환이 가능하다. 이에 비해 한국어 피동 표현의 유형이 비교적 다양하고 구체적인 동사에 따라 사용되는 피동 표현의 유형이 다를 수 있다. 따라서 중국인 학습자는 적절한 피동 표현의 유형을 선택하는 데 어려움을 느낄 수 있다. 셋째, 접미 피동의 경우 동사에 따라 알맞은 피동 접미사를 선택해야 한다는 점이다. 앞서 언급한 바와 같이 중국어 피동문에서는 동사의 형태 변화가 일어나지 않는다. 한국어 접미사 피동의 형태적 표지는 '-이/히/리/기-' 네 개가 있으며 구체적인 동사에 따라 사용되는 피동 접미사가 다를 뿐만 아니라 이를 규칙화하기도 어렵다. 모국어에 동사의 형태 변화가 없는 중국인 학습자가 피동사의 정확한 형태를 습득하는 일은 결코 쉬운 일이 아닐 것이다. 마지막으로 적절한 행위자 표지를 선택해야 한다는 점이다. 행위자와 피동자의 위치 변화는 한·중 두 언어에서 공통적으로 관찰되는 현상이므로 모국어의 긍정적 전이를 통해 쉽게 파악할 수 있는 부분이다. 그러나

사건 참여자의 표지, 특히 행위자의 표지는 ‘에게/한테’, ‘에’, ‘에 의해’ 등 여러 개가 있어 이를 구별하여 정확하게 사용하는 것은 모국어에 격 표지가 없는 중국인 학습자에게 습득하기 어려운 부분으로 인식될 것이다.

다음으로 의미 및 담화·화용적 부분에 있어서 ‘피동자의 초점화’, ‘행위자의 탈초점화’, ‘탈동작성’, ‘결과성’ 그리고 ‘무의도성’이라는 의미적 특징은 한·중 두 언어의 피동 표현이 공유하는 부분이라 학습의 난점으로 인식되지 않겠지만, 중국어 피동 표현은 주로 부정적인 상황을 나타내므로 중국인 학습자는 긍정적 의미를 표현하는 한국어 피동문을 사용하는 데 어려움을 겪을 수 있다. 또한 한국어 피동 표현이 가지고 있는 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능은 중국어 피동 표현에 부재하므로 명시적인 교육이 이루어지지 않으면 중국인 학습자가 이를 쉽게 파악하지 못할 것이다.

4. 중국 대학 한국어 교재의 피동 표현 교육 내용 분석

언어 교육에서 기본적인 3요소는 교사(teacher)와 학습자(learner)와 교재(materials)이다(민현식, 2000:5). 그중 교재는 학습자와 교사를 연결해 주는 중요한 매개체 역할을 담당한다. 이러한 교재의 중요성은 지식의 교수학적 변환(DT, Didactic Transposition)[26] 과정을 통해서도 확인할 수 있다. 박민신(2019:122)에서는 한국어 문법 교육의 교수학적 변환의 과정을 아래 <표 Ⅱ-7>과 같이 제시하였다. 이를 통해 교재는 '가르칠 지식'에 속해 있고 외적 교수학적 변환과 내적 교수학적 변환의 경계에 위치한다는 것을 알 수 있다. 그리고 '가르칠 지식'의 실현태로서 교재는 다음 단계에서 교사에 의한 '가르친 지식'과 학습자의 '학습된 지식'에 모두 직접적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 교실 환경에서 변환되는 '가르친 지식'과 '학습된 지식'의 질을 보장하기 위해 교재에 주목할 필요가 있다. 특히 중국 대학에서 개발한 한국어 교재는 10여 년을 넘게 사용한 경우가 많으므로 기존 교재에 대한 분석은 그동안 학습자에게 전달된 '가르칠 지식'을 점검하고 교육 실태를 파악하는 데에 도움이 될 뿐만 아니라 향후 교재를 개정하거나 새로운 교재를 개발하는 데에도 시사점을 줄 수 있을 것이다.

<표 Ⅱ-7> 한국어 문법 교육의 교수학적 변환 과정(박민신, 2019:122)

지식의 유형	지식 구성의 주체	실현태	교수학적 변환의 유형
학문적 지식 (scholarly knowledge)	국어학자	문법서, 논문	외적 교수학적 변환
	한국어교육학자	교육 문법서, 논문	
가르칠 지식 (knowledge to be taught)	교육 과정/교재 개발자	교재, 교육 과정, 지도서	
	교사	수업 지도안	내적 교수학적 변환
가르친 지식 (taught knowledge)	교사	교실 담화	
학습된 지식 (available knowledge)	학습자	학습자의 언어 생산물	

26) 수학교육자 슈발라르(Chevallard)에 의해 제기된 교수학적 변환은 학문적 지식을 가르칠 지식으로 변환하는 과정에서 나온 개념으로, 지식의 파손을 막고 이를 재구성하는 방법을 모색하기 위한 고민에서 비롯되었다. 윈슬로우(Winsløw, 2011)에 따르면 교수학적 변환은 그 변환이 이루어지는 환경에 따라 교실 외적 환경에서 '학문적 지식'이 '가르칠 지식'으로 변환되는 외적(external) 교수학적 변환과 그 결과 형성된 '가르칠 지식'이 교실 환경에서 교사에 의해 '가르친 지식'으로 변환되는 내적(internal) 교수학적 변환으로 구분된다고 하였다.

4.1. 분석 대상

본고에서는 피동 표현이 중국 대학의 한국어 교육에서 어떻게 구현되고 있는지를 살펴보기 위해 4종의 한국어 교재를 분석 대상으로 선정하여 피동 표현 관련 내용을 고찰하고자 한다. 선정된 분석 대상 교재의 구체적인 정보는 아래 <표 Ⅱ-8>과 같다.

<표 Ⅱ-8> 분석 대상 교재

번호	편찬 기관	교재명	출판사
㉮	북경대학교	『韩国语』 (1-4)	民族出版社
		『高级韩国语』 (上/下)[27]	北京大学出版社
㉯	연변대학교	『基础韩国语』 (1-4)	黑龙江朝鲜民族出版社
		『高级韩国语』 (1-2)	
㉰	산동대학교(위해)	『大学韩国语』 (1-6)	北京大学出版社
㉱	산동대학교(제남)	『新世纪韩国语精读教程』 (1-6)	外语教学与研究出版社

위 분석 대상 교재의 선정 기준은 크게 네 가지를 들 수 있다.

첫째, 중국 대학에서 개발한 한국어 정독 교재를 선정하였다. 각주 4)에서 언급한 바와 같이 어휘, 문법과 같은 언어 지식은 주로 한국어 정독 수업에서 교수·학습하게 되므로 정독 교재에 초점을 맞추어 분석할 필요가 있다. 그리고 정독 수업에서는 한국 교재를 사용하기보다는 주로 중국 대학의 상황과 정독 과목의 성격에 맞게 중국에서 개발된 교재를 주교재로 사용하고 있다(장레이, 2022:267). 이를 고려하여 한국에서 개발된 교재는 논외로 하기로 하였다.

둘째, 초·중·고급을 모두 갖춘 시리즈 교재를 선정하였다. 중국 대학 한국어학과의 교육 과정을 살펴보면, 정독 과목은 일반적으로 초급부터 고급까지, 즉, 1학년 1학기부터 3, 4학년까지 개설되어 있다. 교육 과정에서 피동 표현 교육의 전체적인 모습을 최대한 살펴볼 수 있도록 초·중·고급 시리즈 교재여야 한다는 기준을 마련하였다.

셋째, 한국학 연구 분야에서 권위 있고 한국어 교육의 경험이 풍부한 대학에서 개발한 교재를 선정하였다. 북경대학은 일찍이 1945년부터 한국어 교육을 시작해

27) 『高级韩国语』(上/下)는 『韩国语』(1-4)와 출판사가 다르고 출판 연도의 간격이 7년 정도 존재하지만 집필 기관은 모두 북경대학교 조선(한국)언어문화학부이고 교재의 문법 항목을 선정할 때 『韩国语』(1-4)를 참조 기준으로 삼았다는 점을 감안하여 같은 시리즈 교재로 볼 수 있다.

중국 내 최초로 한국어 교육 및 한국학 연구를 진행한 대학이다. 연변대학은 1972년, 산동대학 위해 캠퍼스와 제남 캠퍼스는 각각 1991년, 1992년에 한국어학과를 개설하였다. 네 기관은 모두 중국의 한국어 인재 양성 및 한국학 연구 분야에서 중요한 역할을 담당해 왔다.

넷째, 집필 기관에서뿐만 아니라 타 대학에서도 널리 사용되고 있는 교재를 선정하였다. 유쌍옥(2016)은 119개 중국 4년제 대학의 한국어학과에서 사용하는 정독 교재를 조사한 바 있다. 조사 결과에 따르면 75개의 대학에서 중국 교재를 사용하고 있고, 그중 북경대의 『韩国语』를 사용한 대학이 가장 많으며 20개로 집계되었다. 그 다음 연변대의 『基础韩国语/高级韩国语』가 16개의 대학에서 사용되어 2위를 차지하였다[28]. 그 뒤에 산동대(위해)의 『大学韩国语』는 10개 대학, 산동대(제남)의 『新世纪韩国语精读教程』은 3개 대학에서 사용되어 각각 4위와 5위를 치지하였다.

4.2. 분석 기준

교재의 피동 표현 교육 내용을 분석하기에 앞서 논의의 편의와 체계성을 위해 선행 연구를 참고하여 분석 기준을 마련하고자 한다.

한국어 교재 문법 영역의 분석 기준을 제시한 대표적인 연구로는 이해영(2001), 서종학(2001), 황인교(2003), 엄녀(2007), 이주화 · 전나영(2011), 성지연 · 도원영(2014), 이해영 · 박기영 · 방성원 · 최은지 · 이보라미(2017), 홍종명 · 이준호 · 안정호(2020), 장레이(2022) 등이 있다.

이해영(2001)에서는 '학습자 중심 수업'에 중점을 두고 '학습자의 요구 및 숙달도', '학습자의 학습 방식'을 고려하면서 '문법의 실제 사용', '문법과 기능 간의 통합', '문법 항목 간의 연계성', '문법 학습의 심화 · 반복' 등을 분석 기준으로 삼았다. 이를 기반으로 이해영 · 박기영 · 방성원 · 최은지 · 이보라미(2017)에서는 '학습자의 흥미'와 '문법 설명에 대한 모국어 번역' 등의 내용을 추가하였다. 황인교(2003)의 분석 기준은 이해영(2001)과 맥을 같이 하고, 서종학(2001)에서는 문법의 배열 순서, 즉, 위계화와 관련된 기준, 피 · 사동, 시제, 경어법 등의 문법

28) 북경대학출판사에서 펴낸 『标准韩国语』는 16개의 대학에서 사용되어, 연변대 교재인 『基础韩国语/高级韩国语』와 같이 공동 2위를 차지하였다. 그러나 『标准韩国语』는 1~3권까지만 출판되었고 중급Ⅱ와 고급 단계에 해당하는 교재가 출판되지 않았다. 따라서 본고에서는 이를 분석 대상으로 삼지 않기로 하였다.

범주 설정과 관련된 기준도 마련하였다. 그리고 성지연 · 도원영(2014)은 한국어 교재에 나타난 문법 교육 항목의 선정과 제시에 집중하여 빈도, 의미 기능 그리고 제시 형식과 관련된 분석 기준을 제시한 바 있다. 특히 성지연 · 도원영(2014)과 홍종명 · 이준호 · 안정호(2020)에서는 예문의 중요성을 인식하여 문법의 의미 기능을 보여 줄 수 있는 예문의 존재 여부도 분석 기준에 포함시켰다.

또한, 엄녀(2007), 이주화 · 전나영(2011), 장레이(2022)는 모두 중국에서 개발된 교재를 대상으로 연구를 진행하였다. 그중 이주화 · 전나영(2011)은 중국인을 위한 한국어 문법 교재에 초점을 두어 '교재의 구성', '문법 형태 및 용법에 대한 기술', '예문에 대한 기술', '연습 문제의 구성'과 관련된 네 가지 기준을 설정하였다. 그리고 엄녀(2007)와 장레이(2022)는 모두 중국 대학의 한국어 정독 교재를 분석 대상으로 삼아 분석 기준을 마련하였는데, 엄녀(2007)는 '문법 체계와 용어의 표준화', '문법의 위계화', '문법 설명' 그리고 '예문'에 관한 분석 기준을 제시하였고, 장레이(2022)는 '문법 항목의 배열', '문법 항목의 제시', '문법 항목의 설명', '예문' 그리고 '연습 활동' 등의 다섯 부분에 착안하여 피동 표현이라는 특정 문법 범주를 분석하기 위한 기준을 설정하였다.

본고에서는 선행 연구, 특히 장레이(2022)에서 제시된 분석 기준을 참고하여 '문법 항목의 배열 및 제시', '문법 항목의 설명', '예문' 그리고 '연습 활동' 등의 네 부분으로 나누어 분석 기준을 설정하고자 한다. 구체적인 분석 기준은 아래 <표 Ⅱ-9>와 같다.

<표 Ⅱ-9> 피동 표현 교육 내용 분석을 위한 분석 기준

항목	번호	분석 기준
문법 항목의 배열 및 제시	①	초 · 중급 단계에서 피동 관련 문법 항목을 단계별로 제시하고 있는가?
	②	고급 단계에서 '피동 표현'이라는 범주를 설정하여 학습한 내용을 다시 정리하고 심화된 내용을 제시하고 있는가?
	③	피동 관련 문법 항목의 형태를 정확하고 간결하게 제시하고 있는가?
	④	피동 관련 문법 항목의 속성을 명시적으로 제시하고 있는가?
문법 항목의 설명	⑤	학습자의 언어 수준을 고려하여 초 · 중급 단계에서 중국어로, 고급 단계에서 한국어로 문법을 설명하고 있는가?
	⑥	피동 관련 문법 항목의 형태, 통사, 의미, 화용 정보를 모

		두 제시하고 있는가?
	⑦	'-이/히/리/기-' 피동을 설명할 때 사용 빈도가 높은 대표적인 피동사를 제시하고 있는가?
	⑧	학습자가 피동 표현을 쉽게 이해할 수 있도록 명료하고 정확한 언어적 표현으로 문법을 설명하고 있는가?
	⑨	학습자의 이해를 돕기 위해 피동 표현을 설명할 때 그림이나 사진 등의 시각 자료를 활용하고 있는가?
	⑩	피동 표현과 능동 표현의 차이점을 제시하고 있는가?
	⑪	다양한 피동 표현 간의 공통점과 차이점을 제시하고 있는가?
예문	⑫	학습자가 피동 표현을 이해할 수 있도록 충분히 많은 예문을 제시하고 있는가?
	⑬	단문 예문과 대화 예문을 모두 제시하고 있는가?
	⑭	제시된 예문이 피동 표현의 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 잘 반영하고 있는가?
연습 활동	⑮	학습자가 피동 표현을 파악할 수 있도록 양적으로 충분한 연습 활동을 제공하고 있는가?
	⑯	피동 표현의 형태·통사적 지식 또는 담화·화용적 지식과 관련된 연습 활동을 제공하고 있는가?
	⑰	피동 표현과 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어 기능을 연계한 연습 활동을 제공하고 있는가?

4.3. 피동 표현 교육 내용 분석

이 부분에서는 문법 항목의 배열 및 제시, 문법 항목의 설명, 예문 그리고 연습 활동 네 가지 부분으로 나누어서 중국 대학 한국어 교재의 피동 표현 교육 내용에 대해 살펴보고자 한다.

(1) 문법 항목의 배열 및 제시

선정된 4종의 한국어 교재 문법 영역에 제시된 피동 표현 항목은 <표 Ⅱ-10>과 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅱ-10> 4종의 한국어 교재에 제시된 피동 표현 항목[29]

권	교재 ㉮	교재 ㉯	교재 ㉰	교재 ㉱
1	惯用型 -게 되다*[30]	-아/어/여지다(惯用型)*		-아/어/여지다 -惯用型*
	惯用型 -아지다/-어지다/-여지다*			
2	韩国语的语态	-게 되다(惯用型)*	V/A -게 되다	-게 되다 -惯用型*
			被动形	
			V·A -아/어/여지다	
3				이/히/기/리 -被动词缀
				-되다 -词缀
				-아지다/어지다/여지다 -补助动词
4		能动句、使动句、被动句	韩国语的语态	
5				-이(피동접미사)
				-기(피동접미사)
				-리(피동접미사)
				-히(피동접미사)

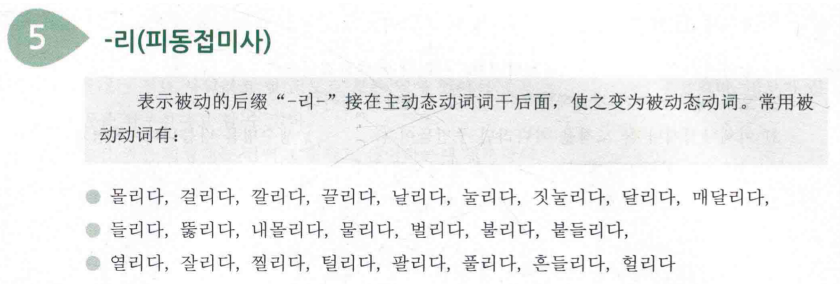
문법 항목 배열의 경우, 4종의 교재는 피동 표현을 제시하는 단계에 있어 서로 차이가 있지만, 대체로 2권이나 3, 4권, 즉, 1학년 2학기나 2학년에 배치되어 있다는 공통점을 가지고 있다. 구체적인 제시 방식을 보면, 교재 ㉮는 2권의 '韩国语的语态'라는 항목 아래 '-이/히/리/기-' 피동, '-되다' 피동 그리고 '-아/어/여지다' 피동을 같이 다루고 있다. 이와 비슷하여 교재 ㉯는 4권에서 '能动句、使动句、被动句'라는 항목을 설정하여 '被动句' 부분에서 '-이/히/리/기-' 피동과 '-아/어/여지다' 피동을 제시하고 있다. 두 교재와 달리 교재 ㉱는 다양한 피동 표현을 한꺼번에 제시하지 않고 여러 단원에 분산시켜 다루고 있다. 그리고 교재 ㉰는 앞서 제시한 교재들의 특징을 모두 가지고 있다. 2권에서 세 개의 피동 표현을 각각 제시한 후에 4권에서 교재 ㉮와 똑같이 '韩国语的语态'라는 제목으로 여러 피동 표현을 다시 정리하였다.[31] 교재 ㉰와 ㉱처럼 중·고급 단계에서 이미 학습한 피동 표현을 반복하여 제시하는 방식은 학습자가 어려워하는 피동 표현을 습득하는 데에 도

29) 표 안에 제시된 문법 항목의 형태는 교재의 표기를 그대로 반영한 것이다.

30) 별표(*)로 표시된 항목들은 피동에 대한 언급이 없고 동사나 형용사 어간 뒤에 붙어 상태의 변화로 설명한 것들이다. 그러나 예문 중에 동사와 결합한 일부 문장은 피동으로 해석이 가능하므로 이와 같은 항목도 표에 포함시켰다.

31) 교재 ㉮의 2권과 교재 ㉰의 4권에서는 같은 항목인 '韩国语的语态'를 설정하고 있을 뿐만 아니라, 항목 아래에 설명한 내용도 거의 일치한다.

움이 될 것이다. 그러나 아래 <그림 Ⅱ-1>에서 보여 주는 바와 같이 단순히 피동사를 반복하여 나열하는 데에 그치는 방식은 심화 학습 단계로 진행되지 못했다는 단점을 드러내고 있다.



<그림 Ⅱ-1> 교재 ㉰ 5권 제11과 한국 음식, 문법 항목 5(p.207)

문법 항목 제시의 경우, 교재 ㉰를 제외한 나머지 3종의 교재는 '惯用型', '词缀' 등의 용어를 사용하여 문법 항목의 속성을 표기하고 있다. <표 Ⅱ-10>에서 정리된 내용에 대한 분석을 통해 제시와 관련하여 개선이 필요한 부분으로는 크게 두 가지를 들 수 있다. 하나는 일관성을 확보하기 위해 같은 교재 안의 표기를 통일해야 한다는 점이다. 예를 들면 교재 ㉰는 2권에서 'V/A', 'V · A' 두 가지 방식을 혼용하고 있고, 교재 ㉱는 1권에서 '-아/어/여지다'를 표기하는 것과 달리 4권에서 '-아지다/어지다/여지다'라는 표기 방식을 취하고 있다. 또 다른 하나는 피동을 다루는 부분에 '韩国语的语态'라는 제목을 붙이는 것에 대해서도 재고할 필요가 있다. '语态'라는 용어는 능동, 피동뿐만 아니라 사동도 포함시킬 수 있기에 목표 항목을 명확하게 드러내지 못했다는 한계를 지니고 있다. 그리고 '태'는 형태 · 통사적인 성격이 강한 개념이기에 의미를 중시하는 한국어 교육에서 '韩国语的被动表达'으로 표기하는 것이 더욱 적절해 보인다. 또한 교재 ㉯의 4권에서 '能动句、使动句、被动句'라는 제목으로 능동, 사동, 피동을 모두 제시하고 있으나, 난이도가 높고 학습 분량이 많은 피 · 사동 표현을 같이 다루는 방식은 학습자에게 과중한 인지적 부담을 줄 수 있어 적절하다고 보기 어려울 것이다.

이상 분석한 내용을 간단하게 정리하자면, 4종의 교재는 모두 초 · 중급 단계에서 피동 표현을 다루고 있으나 구체적인 배열 방식에 있어 차이가 존재한다. 여러 피동 표현을 한꺼번에 제시한 교재 ㉮, ㉯와 달리, 교재 ㉱는 단계별로 제시하는 방식을 취하고 있다. 그리고 교재 ㉰는 초급에서 여러 피동 표현을 단계별로 제시한

후에 중급에서 이를 묶어서 다시 제시하고 있다. 고급 단계에서 '피동 표현'이라는 범주를 설정하여 배운 내용을 통합적으로 정리한 교재가 없으나, 교재 ㉮에서는 접미 피동사를 다시 다루고 있다. 그러나 단순히 피동사를 나열하는 데에만 그치는 방식은 심화 학습으로 보기 어렵다. 또한, 대다수의 교재에서는 피동 관련 문법 항목의 형태를 비교적 정확하고 간결하게 제시하고 있고, 문법 항목의 속성에 대해서도 명시적으로 표기하고 있지만, 같은 교재 안에 문법 항목의 제시 방식이 통일되지 않거나 속성을 표기한 일부 용어가 적절하지 못한 문제점도 발견된다.

(2) 문법 항목의 설명

선정된 4종의 한국어 교재는 모두 중국어로 피동 관련 문법을 설명하고 있다. 지면 관계상 여기에서는 '-이/히/리/기-' 피동과 여러 피동 표현을 함께 소개하는 '**韩国语的语态**', '**被动句**' 부분에 대해 살펴보고자 한다. 먼저 '-이/히/리/기-' 피동과 관련된 내용을 정리하면 아래 <표 Ⅱ-11>과 같다.[32]

<표 Ⅱ-11> 4종의 한국어 교재에 제시된 '-이/히/리/기-' 피동 교육 내용

교재	내용
교재 ㉮ (2권 4과, p.68)	(1) 部分固有动词语干后加接尾词"-이-, -히-, -리-, -기-, -우-"等。 날다(飞) --- 날리다 / 밀다(推) --- 밀리다 팔다(卖) --- 팔리다 / 풀다(解) --- 풀리다 빼앗다(夺) --- 빼앗기다 / 잠그다(锁) --- 잠기다 쫓다(逐) --- 쫓기다 / 놓다(置) --- 놓이다 모으다(集) --- 모이다 / 쓰다(用) --- 쓰이다 싸다(裹) --- 싸이다 / 쌓다(积) --- 쌓이다 밟다(踩) --- 밟히다 / 잡다(抓) --- 잡히다 적다(记) --- 적히다
	※ 일부 고유어 동사 어간 뒤에 '-이-, -히-, -리-, -기-, -우-' 등을 붙여 피동을 실현한다.

32) 논의의 편의를 위해 점선으로 표시된 중국어 설명 부분을 한국어로 번역하여 표에 추가하였다.

<table>
<tr><td>교재 ㉮
(4권 7과,
pp.102-103)</td><td>① 谓词+后缀 “-이,-히,-리,-기” 的表示法:
在韩国语里部分他动词加后缀 “-이,-히,-리,-기” 等变成被动词。每个动词所连接的后缀各不相同，下表所列举的是比较常用的动词的被动形式。
<table><tr><th>他动词</th><th>后 缀</th><th>被动词</th></tr><tr><td>쓰다(写),보다(看),섞다(混),
끼다(戴),녹다(化)</td><td>이</td><td>쓰이다，보이다，섞이다，
끼이다，녹이다</td></tr><tr><td>적다(写),먹다(吃),뽑다(选),
읽다(踩),잡다(抓),업다(背)</td><td>히</td><td>적히다，먹히다，뽑히다，
읽히다，잡히다，업히다</td></tr><tr><td>듣다(听),열다(开),밀다(推),
풀다(解开),물다(咬)</td><td>리</td><td>들리다，열리다，밀리다，
풀리다，물리다</td></tr><tr><td>안다(抱),찢다(撕),벗다(脱),
빼앗다(抢),쫓다(追赶)</td><td>기</td><td>안기다，찢기다，벗기다，
빼앗기다，쫓기다</td></tr></table>注: 不能加被动后缀的词有“주다，받다，드리다，바치다，얻다，잃다，돕다，만나다，닮다，싸우다，배우다，느끼다，바라다，이기다，던지다，지키다，때리다，노래하다，도착하다，출발하다”等词。</td></tr>
<tr><td></td><td>※ 서술어 + 접미사 ‘-이, -히, -리, -기’
한국어에서 일부 타동사는 접미사 ‘-이, -히, -리, -기’ 등을 붙여 피동사가 된다. 동사마다 결합하는 접미사가 다르다. 아래 표에서는 비교적 자주 사용하는 동사의 피동형을 제시하고 있다.
※ 주석: 피동 접미사를 붙일 수 없는 동사는 ‘주다, 받다, 드리다, 바치다, 얻다, 잃다, 돕다, 만나다, 닮다, 싸우다, 배우다, 느끼다, 바라다, 이기다, 던지다, 지키다, 때리다, 노래하다, 도착하다, 출발하다’ 등이 있다.</td></tr>
<tr><td>교재 ㉯
(2권 9과, p.91)</td><td>5. 被动形
被动形是指使句子中的主语成为谓语所指称的动作的接受者或目标的动词形。韩国语中的部分及物动词、不及物动词词根接后缀“-이-”“-히-”“-리-”“-기-”等构成动词的被动形式。每个动词所连接的后缀各不相同，下表所列举的是比较常用的动词的被动形式。
이: 보이다 쓰이다 놓이다 섞이다 쌓이다 뜨이다
히: 닫히다 잡히다 뽑히다 밟히다 묻히다
리: 들리다 열리다 물리다 밀리다 풀리다
기: 쫓기다 빼앗기다 안기다 담기다</td></tr>
<tr><td></td><td>※ 피동형은 문장의 주어가 서술어에서 지칭하는 동작의 수용자 또는 목표가 되는 동사의 형태이다. 한국어의 일부 타동사 및 자동사는 어근 뒤에 ‘-이-’ ‘-히-’ ‘-리-’ ‘-기-’ 등의 접미사를 붙여 동사의 피동형을 만든다. 각 동사 뒤에 붙은 접미사가 서로 다르다. 아래 표에서는 비교적 자주 사용하는 동사의 피동형을 제시하고 있다.</td></tr>
<tr><td>교재 ㉰
(3권 6과, p.84)</td><td>3. 이/히/기/리 ——被动词缀
在韩国语中，有很多自动词是通过在他动词词干后接表示被动的词缀 “이/히/기/리” 构成的。
如: 쌓이다（堆积），보이다（显现），먹히다（被吃），잡히다（被抓），
감기다（缠绕），찢기다（被撕），걸리다（挂着），흔들리다（摇晃）</td></tr>
</table>

	※ 한국어에서 많은 자동사는 타동사 어간에 피동 접사 '이/히/기/리'를 붙여 만든다.

선정된 4종의 교재에서 중국어로 '-이/히/리/기-' 피동에 대해 설명한 후에 모두 예시 피동사를 제시하고 있다. 우선 중국어 설명의 내용을 보면, 주로 피동의 형태적 특징에 중점을 두고 있다는 것을 확인할 수 있다. 교재 ㉰는 주어와 관련하여 피동을 의미적인 관점에서 접근하였으나 중국어 원문이 자연스럽지 못해 학습자가 쉽게 이해하기 어려울 것이다. 그리고 기존의 설명에서 피동의 통사적 정보, 담화·화용적 정보를 아예 찾을 수 없다. 이는 '-이/히/리/기-' 접미사의 선택을 일정한 규칙으로 귀납하기 어렵고 피동사의 형태를 학습하는 과정에서 느끼는 부담에서 비롯된 것이라고 볼 수 있다.

또한 용어 사용과 관련하여 두 가지 부분에 주목할 필요가 있는데, 그중 하나는 능동사에 대한 기술이다. 교재 ㉮는 '**固有动词**', 교재 ㉯는 '**谓词**', 교재 ㉰는 '**及物动词, 不及物动词**' 그리고 교재 ㉱는 '**他动词**'를 각각 다르게 사용하고 있다. 그중 '**他动词, 自动词**'가 한국어 문법을 설명하는 데 있어 가장 일반적인 용어이다. 그리고 '울리다', '날리다'와 같은 특이한 경우를 제외하고 피동사는 대체로 타동사에서 파생된 것으로 보고 있다. 따라서 '**及物动词, 不及物动词**'라는 설명은 학습자에게 자동사도 '-이/히/리/기-'와 결합하여 피동사를 많이 생성할 수 있다는 오해를 불러일으킬 수 있다. 또한 교재 ㉯의 '**谓词**'는 동사, 형용사를 모두 아우르는 용어이므로 '-이/히/리/기-' 피동을 설명할 때 정확하지 않다. 교재 ㉮는 타동사를 직접 밝히지 않았으나 고유어 동사를 명시적으로 제시함으로써 학습자에게 '-이/히/리/기-' 피동과 '(-)되다' 피동을 구별하는 중요한 단서를 제공해 줄 수 있다. 또 다른 하나는 '어근(語根)'과 '어간(語幹)' 개념의 혼선이다. 어근과 접사는 단어의 형성, 즉, 조어론(造語論)의 개념이고 어간과 어미는 활용과 관련된 개념이다. 일반적으로 '-이/히/리/기-'는 피동 접사로 정의되고 있기에 교재 ㉮의 '**语干**'과 교재 ㉱의 '**词干**'보다는 '**词根**'이라는 용어가 더욱 정확하다. 그 외에 교재 ㉮에서는 '-우-'를 피동 접사에 잘못 포함시킨 오류가 보이는데, 문법 설명의 정확성을 높이기 위해 이에 대한 수정이 반드시 필요하다.

그 다음, 4종의 교재에서는 대체로 대표적이고 사용 빈도가 높은 피동사를 예시로 제시하고 있으나 구체적인 제시 방식은 조금씩 다르다. 교재 ㉰는 접미사에 따라 4-6개의 피동사를 나열하고, 교재 ㉱는 '피동사(중국어 번역)'의 형식으로 각

접사마다 2개의 피동사를 제시하고 있다. 그리고 교재 ㉮와 ㉯는 피동사뿐만 아니라 이와 대응되는 능동사도 같이 제시하고 있다. 접미사 피동은 2권이나 3권에서 주로 다루게 되는 점을 고려하면 피동사와 이에 대응되는 능동사를 함께 제시하는 방식이 적절해 보인다. 그 이유로는 크게 세 가지를 들 수 있는데, 우선 '잡다 → 잡**히**다'와 같은 방식을 통해 학습자가 능동사에 피동 접사를 붙여서 피동사를 만드는 과정을 확인할 수 있고, 특히 '모으다 → 모이다', '잠그다 → 잠기다'처럼 파생 접사와 결합할 때 형태 변화가 특수한 피동사에 대해서도 쉽게 파악할 수 있다. 그리고 능동사 없이 피동사만을 제시할 경우, 예를 들면 교재 ㉰의 '들리다'는 '듣다'의 피동사인지, 아니면 '들다'의 피동사인지 판단할 수가 없다. '담기다'의 경우도 마찬가지이다. 또한 능동사를 같이 제시하면 학습자들은 능동사를 통해 피동사의 의미를 유추할 수 있어 피동사에 좀 더 쉽게 접근할 수 있을 것이다. 다만, 이러한 방식으로 피동사를 제시할 때 유의해야 할 점이 있는데, 능동사와 피동사는 세부적인 의미에 있어 반드시 일대일로 대응되는 것이 아니라는 것을 학습자에게 알려 줄 필요가 있다. 그 외에 교재 ㉯는 주석의 형식으로 피동 접미사를 붙일 수 없는 예시 동사들을 제시하고 있다. 이는 학습자에게 타동사가 모두 피동 접미사와 결합할 수 있는 것이 아님을 알려 줄 수 있어 이로 인해 오류를 예방하는 데에 도움이 될 수 있을 것이다. 그러나 20개 정도의 동사를 아무 분류 없이 무작정 나열하는 방식은 여전히 재고할 필요가 있다.

교재 ㉮와 ㉰는 '**韩国语的语态**', 교재 ㉯는 '**被动句**'라는 항목을 설정하여 여러 피동 표현을 한꺼번에 제시하고 있다. 교재㉮와 ㉰는 거의 같은 내용을 제시하고 있기에 여기에서는 교재 ㉮, ㉯의 내용만을 분석하고자 한다.

교재 ㉮의 '**韩国语的语态**' 부분을 제시하면 <표 Ⅱ-12>와 같다. 논의의 편의를 위해 교재의 설명 내용은 A, B 두 부분으로 나누어 살펴보고자 한다.

<표 Ⅱ-12> '韩国语的语态' 부분에 제시된 내용(교재 ㉮ 2권 제4과, pp.67-68)

부분	내용
A	**6. 韩国语的语态** 在韩国语中，表示动词和句中主语相互关系的语法范畴叫语态。在句中，动词所表示的行动由主语进行的叫能动态；该行动是主语指使另一对象进行的叫使动态；主语本身承受该行动支配的叫被动态。 动词原形本身就构成能动态。因此，在句子中凡保持原形的动词都属于能动态，而使动态和被动态需在原形基础上发生一些形态变化。
A	※ 6. 한국어의 태 한국어에서 동사와 문장 주어 간의 상관관계를 나타내는 문법 범주를 태라고 한다. 문장에서 동사가 나타나는 행동에 대해, 주어가 이 행동을 수행하는 것을 능동태라 하고, 주어가 다른 대상을 시켜서 행동을 하게 만드는 것을 사동태라 하며, 주어 자체가 이 행동의 지배를 받아 영향을 입은 것을 피동태라 한다. 동사의 기본형은 능동태가 된다. 따라서 문장에서 기본형으로 유지하는 동사는 능동태에 속하며, 사동태와 피동태는 기본형을 바탕으로 형태 변화가 일어난다.
B	(2) 由两个音节构成的汉字词后加"하다"构成的动词有很大一部分可把"하다"换成"되다"，构成被动态。 例 관련하다(关联)---관련되다　건설하다(建设)----건설되다 수여하다(授予)---수여되다　단결하다(团结)----단결되다 (3) 部分动词和形容词语干后加"-아지다/-어지다/-여지다"构成被动态。 例 믿다(相信)-------믿어지다　느끼다(感觉)------느껴지다 좋다(好)--------좋아지다　전하다(传)--------전해지다 많다(多)--------많아지다
	※ (2) 두 음절로 구성된 한자어에 '하다'를 붙여 만든 대부분의 동사는 '하다'를 '되다'로 바꾸어 피동태를 실현할 수 있다. ※ (3) 일부 동사와 형용사 어간 뒤에 '-아지다/-어지다/-여지다'를 결합하여 피동태를 실현한다.

<표 Ⅱ-12>에서 제시한 바와 같이, 교재에서는 피동 표현을 다루기 전에 '语态(태)'의 개념과 범주에 대해 먼저 설명하고 있다. 제시한 내용에 따르면 한국어의 태 범주에는 '능동', '피동', '사동'이 있으며, 그중 피동은 주어가 행위의 영향을 받고, 능동과 비교할 때 동사의 형태 변화가 수반되는 문법 현상이다. 그러나 단지 형태 변화 유무의 설명만으로 학습자가 능동과 피동의 차이를 이해하고 상황 맥락에 따라 능동과 피동을 적절하게 사용하기는 어려울 것으로 사료된다. B 부분은 '-이/히/리/기-' 피동[33], 접미사 '-되다' 그리고 '-아/어/여지다' 등의 세 가지 피동

33) '-이/히/리/기-' 피동에 대한 내용은 <표 Ⅱ-11>에서 이미 제시했으므로 여기에서는 다루지 않기

의 실현 방식에 대해 설명하고 있다. 그러나 피동의 의미를 표현할 수 있는 통사적 구성인 '-게 되다' 그리고 '(-)받다', '(-)당하다' 등 어휘적 피동에 대한 언급이 없어 피동의 전체적인 모습을 보여 주지 못했다는 문제점이 있다. 또한 '-아/어/여지다'는 동사 뒤에 붙어 피동의 의미를 나타낼 수 있고, 형용사 뒤에 붙으면 상태의 변화를 의미한다. 따라서 (3)에서 피동 표현을 다룰 때 형용사를 포함시킨 설명에 대해 재고할 필요가 있다.

다음은 교재 ㉰의 '能动句、使动句、被动句' 부분에 제시된 피동 표현 관련 내용을 살펴보고자 한다.

<표 Ⅱ-13> '能动句、使动句、被动句' 부분에 제시된 내용(교재 ㉰ 4권 제7과, pp.98-105)

부분	내용
A	2. 能动句、使动句、被动句 韩国语句子，根据句子中的谓语和主语的关系，可将其分为能动句、使动句和被动句。
	※ 2. 능동문, 사동문, 피동문 한국어 문장은 문장 안에서 서술어와 주어의 관계에 따라 능동문, 사동문 그리고 피동문으로 나누어질 수 있다.
B1	3) 被动句: (1)定义：被动句是主语本身承受谓语所执行的动作的句子。被动句是被动动词做谓语。
	※ 3) 피동문: (1) 정의: 피동문은 주어가 서술어의 동작을 입는 문장이다. 피동문에서 피동사가 서술어를 담당한다.
B2	(2)被动表示法： ① 谓词+后缀 "-이,-히,-리,-기" 的表示法： ② 谓词词干+ "-아/어지다" 的表示法： 在韩国语里，他动词词干后加 "-아/어지다" 就变成被动。 ※ 谓词词干+ "-아/어지다" 表示法里的动词应该是他动词，但所有的他动词不一定都能成为被动词。
	※ (2) 피동법: ① 서술어 + 접미사 '-이, -히, -리, -기' ② 서술어 어간 + '-아/어지다' • 한국어에서 타동사가 어간 뒤에 '-아/어지다'를 붙여 피동이 된다. • 서술어 어간 + '-아/어지다' 피동법의 경우, 동사는 타동사이어야 하나, 모든 타

로 한다.

	동사가 피동사가 될 수 있는 것은 아니다.
B3	(3) 被动句的句子结构： ① 谓词词根+ 后缀“-이，-히，-리，-기”句型： 能动句： 경찰이 (주어) 도둑을 (목적어) 잡았다. (서술어) 被动句： 도둑이 (주어) 경찰에게 (부사어) 잡혔다. (서술어) ② 谓词词干+“-아/어지다”句型： 能动句： 개가 (주어) 옷을 (목적어) 찢었다. (서술어) 被动句： 옷이 (주어) 개에게 (부사어) 찢어졌다. (서술어) ※ 韩国语的有些动词在句子中既做使动词，又做被动词，这主要靠句子的结构来辨别，即一般带目的语的就是使动词。
	(3) 피동문의 문장 구조 ① 서술어 어근 + 접미사 ‘-이, -히, -리, -기’ ② 서술어 어간 + ‘-아/어지다’ • 한국어의 일부 동사는 문장에서 사동사와 피동사를 모두 담당할 수 있다. 주로 문장의 구조를 통해 사동사와 피동사를 구별한다. 즉, 일반적으로 목적어를 가진 동사가 사동사이다.

앞서 언급한 바와 같이, 교재 ㉯에서는 능동, 사동, 피동을 하나의 문법 항목으로 묶어 같이 다루고 있다. 이러한 방식은 한국어의 태를 비교적 전면적이고 체계적으로 학습자에게 보여 줄 수 있으나 학습 분량이 많고 난이도가 높은 피·사동을 한꺼번에 가르치게 되면 학습자에게 과중한 부담을 줄 수도 있다. 교재에서는 차례대로 능동, 사동을 제시한 후에, 정의, 실현 방법 그리고 문장 구조 등의 세 가지 부분으로 나누어 피동문에 대해 설명하고 있다. 우선, A부분에서 주어와 서술어의 관계에 착안하여 피동에 대한 정의를 내리고 있으나, 중국어로 된 설명은 다소 어색하게 느껴진다. 그리고 교재 ㉯에서는 ‘-이/히/리/기-’ 피동과 ‘-아/어/여지다’ 피동 두 가지만을 피동의 실현 방식으로 간주하고, 어휘적 피동과 ‘-게 되다’ 피동에 대한 언급이 없다. 또한 피동의 유형을 제시하는 데에 그치지 않고 교재 ㉯에서는 피동문의 문장 구조에 대해서도 설명하고 있다. 이는 피동의 통사적 정보를 명시적으로 제시한다는 점에서 다른 3종의 교재와 차별화된 부분이라 할 수 있다. 그러나 여기서 전형적인 피동문 두 개만을 예시로 보여 주고 여러 행위자 표지, 행위자가 나타나지 않은 피동문 그리고 목적어를 포함한 특수 피동문에 관한 통사적 정보가 제공되지 않는다는 점이 한계로 지적된다. 마지막 부분에서 동형 피동사와 사동사의 구별 방법에 대해 설명하고 있는데, 그중에서 일부 동사는 사동사와 피동사를 모두 담당할 수 있다는 기술이 정확하지 않

다. 예를 들면, 『표준국어대사전』에서 피동사로 쓰인 '보이다[1]'과 사동사로 쓰인 '보이다[2]'는 별개의 표제어로 제시되어 있다. 따라서 두 동사는 동형어이지만 같은 어휘로 볼 수는 없을 것이다. 기존의 설명 방식은 학습자에게 '보이다[1]'과 '보이다[2]'는 동일한 어휘의 다른 용법으로 잘못 인식시킬 수 있다.

이상으로 4종의 교재에 제시된 피동 표현에 대한 설명을 살펴보았다. 교재에서는 그림이나 사진 등의 시각 자료를 활용하지는 않았지만, 학습자의 언어 수준을 고려하여 초·중급 단계에서는 중국어로 문법을 설명하고 있고, 전체적으로 학습 내용을 비교적 명료하게 제시하고 있다. 그러나 피동의 개념 및 용법을 설명할 때 중국어 원문이 어색하거나 '词干-词根' 개념의 혼용과 같이 용어가 정확하지 않은 것도 문제점으로 지적된다. 그리고 '-이/히/리/기-' 피동을 다룰 때 각 교재에서는 대체로 대표적인 피동사를 제시하고 있으나 교재 ㉰와 같이 단순히 피동사만을 나열하는 제시 방식은 여전히 재고의 여지가 있다. 또한 기존 교재의 설명은 주로 피동사의 형태 정보에 초점을 맞추고 있고 교재 ㉯에서만 피동문의 기본 구조에 대해 간략하게 소개하고 있다. 그 외에 피동 표현의 담화·화용적 기능, 능동과 피동의 차이점 그리고 다양한 피동 표현 간의 공통점 및 차이점에 대한 언급은 4종의 교재에서 모두 찾아볼 수 없다.

(3) 예문

이 부분에서는 교재에 제시된 예문에 대해 살펴보고자 한다. 교재 ㉮는 문법을 설명할 때 보통 4-5개의 예문을 제공하고 있으나 피동 표현을 다루는 부분에서는 예문 대신에 예시 어휘만을 제시하고 있다. 다음은 '-이/히/리/기-' 피동 또는 여러 피동 표현을 같이 다룬 단원을 중심으로 나머지 3종의 교재에서 제시된 예문을 분석하고자 한다.

먼저 교재 ㉯에 대해 살펴보면, '被动句' 부분에서는 총 10개의 예문을 제시하고 있다. 그중 '-이/히/리/기-' 피동과 관련된 예문이 6개, '-아/어/여지다'와 관련된 예문이 4개가 있다. 예문은 모두 단문 형식으로 되어 있고 중국어 번역문도 같이 제시되고 있다. 이들 예문 중에 행위자가 나타나는 문장이 있고, 나타나지 않는 문장들도 있다. 그리고 행위자가 나타나는 예문의 경우, '에게'뿐만 아니라 '에', '에 의해' 등의 행위자 표지를 사용한 문장이 모두 포함되어 있다. 또한 '빼앗기다'를 사용하여 목적어를 가진 특수 피동문도 하나 제시되어 있다. 따라서 교재 ㉯의 예

문들은 피동문의 통사적 특징을 비교적 잘 반영하고 있다고 볼 수 있다. 그러나 예문에 대한 분석을 통해 개선이 필요한 문제점도 세 가지 정도를 들 수 있다. 우선, 접미사 피동을 다룰 때, 6개의 예문에서 '-히-', '-기-', '-리-' 피동사를 사용한 예문은 각각 두 개가 있으나, '-이-'와 관련된 표현의 예문은 없다. 그리고 예문의 배열 순서는 조절할 필요가 있다. 문장의 길이가 짧고 행위자를 포함한 전형적인 피동문은 맨 앞에 제시하는 것이 적절해 보인다. '적히다'를 사용한 첫 번째 예문은 행위자가 나타나지 않고 문장의 길이도 다른 예문보다 긴 편이어서 목적어를 포함한 특수 피동문과 같이 뒤에 배치하는 것이 적합하다. 또한, 교재에 제시된 10개의 예문은 모두 단문 형식으로 되어 있으므로 구체적인 상황 맥락을 제공하기 어렵고 피동의 담화·화용적 기능을 반영하는 데에도 한계가 있을 수밖에 없다.

<표 Ⅱ-14> 교재 ㉮에 제시된 예문

4권 7과, '-이/히/리/기-' 피동(p.103)	4권 7과, '-아/어/여지다' 피동(pp.103-104)
○ 식당 간판에 '숯불구이'라는 이름이 적혀 있다. (食堂的牌子上写着"炭火烤肉"字样。) ○ 쥐가 고양이에게 잡혔다. (老鼠被猫逮住了。) ○ 책을 동생에게 빼앗겼다. (书被妹妹抢走了。) ○ 아이가 엄마에게 안겼다. (孩子被妈妈抱着。) ○ 출입문이 바람에 활짝 열렸다. (出入口的门全都被风吹开了。) ○ 어제 밤에 모기에게 물렸다. (昨晚被蚊子咬了。)	○ 그의 오해가 철수에 의해 풀어졌다. (他的误会被哲洙解除了。) ○ 한개 반이 두개 반으로 나누어졌다. (一个班被分成两个班了。) ○ 그에게서 사랑이 느껴진다. (感觉到被他所爱。) ○ 취직이 되었는지 결과가 몹시 기다려지네요. (是否被录用，让我等待结果。)

다음은 교재 ㉯에 대해 살펴보고자 한다. <표 Ⅱ-15>에서 제시한 바와 같이, 2권의 '-이/히/리/기-' 피동과 4권의 '韩国语的语态' 부분에서 모두 5개의 예문을 제시하고 있다. 예문은 모두 단문 형식이고, 능동문을 먼저 제시한 후에 대응 피동문을 보여 주는 형식으로 구성되어 있다. <표 Ⅱ-15>를 통해 몇 가지 문제점을 발견할 수 있다. 우선 전체적으로 보면, 예문의 형식뿐만 아니라 내용도 다양하지 못하다. 특히 2권과 4권에 똑같은 예문 3개가 중복적으로 제시되고 있는데, 다양한 피동 표현을 다루는 4권에서 '-아/어/여지다' 등의 표현을 사용한 예문이 없고, 2권의 내용을 단순히 되풀이하고 있다는 문제점이 있다. 그리고 교재 ㉮와 마찬가지로 2권에서 접미사 피동을 다룰 때, '-이-'를 포함한 피동사의 예문이 제시되어 있지 않

고, 피동의 담화·화용적 기능을 드러내는 예문도 찾아볼 수 없다. 또한 난이도와 목표 문법에 대한 집중을 고려하면 첫 예문에는 불규칙 동사보다 '잡다', '먹다' 등 학습자에게 비교적 친숙한 규칙 동사를 사용하는 것이 바람직하다.

<표 Ⅱ-15> 교재 ㉮에 제시된 예문

2권 9과, 문법5 被动形(pp.91-92)	4권 2과, 문법5 韩国语的语态(p.20)
(1) 사람들이 두 사람을 혹부리 영감이라고 불렀다. 人们管他俩叫"瘤子老头儿"。 → 두 사람은 사람들에게 혹부리 영감이라고 불렸다. 他俩被人们叫做"瘤子老头儿"。 (2) 도깨비가 할아버지를 잡았다. 鬼怪把老爷爷抓住了。 → 할아버지는 도깨비에게 잡혔다. 老爷爷被鬼怪抓住了。 (3) 호랑이가 토끼를 잡아 먹었다. 老虎把兔子吃了。 → 토끼가 호랑이에게 잡아 먹혔다. 兔子被老虎吃了。 (4) 나는 음악을 들었다. 我听了音乐。 → 음악이 (나에게) 들렸다. 音乐(被我)听到。 (5) 경찰이 도둑을 쫓았다. 警察追小偷。 → 도둑이 경찰에게 쫓겼다. 小偷被警察追。	① 나는 회의에 필요한 서류를 모두 준비했다. → 회의에 필요한 서류는 모두 준비됐다. ② 도깨비가 할아버지를 잡았다. → 할아버지는 도깨비에게 잡혔다. ③ 호랑이가 토끼를 잡아 먹었다. → 토끼가 호랑이에게 잡아 먹혔다. ④ 나는 음악을 들었다. → 음악이 (나에게) 들렸다. ⑤ 경찰이 도둑을 붙잡았다. → 도둑이 경찰에게 붙잡혔다.

교재 ㉮에 제시된 예문은 <그림 Ⅱ-2>와 같다. 이는 7개의 예문을 제공하고 있어 다른 두 교재보다 양적으로 많다. 예문 4)와 같은 전형적인 피동문뿐만 아니라 예문 3)처럼 행위자가 나타나지 않거나 예문 2)처럼 대응 능동문을 상정하기 어려운 피동문도 제시되어 있다. 그리고 예문 6)의 경우, '걸리다' 외에 '찢어지다'라는 피동 표현도 나타나 있는데, 이는 '-이/히/리/기-' 피동과 '-아/어/여지다' 피동의 공통점과 차이점에 대해 탐구하는 계기를 제공해 줄 수 있다. 그러나 교재 ㉯와 같이 예문의 제시 순서를 조절할 필요가 있다. 비전형적인 피동문보다 대응 능동문이 존재하고 행위자를 생략하지 않는 전형적인 피동문을 먼저 제시하는 것이 더욱 적절해 보인다. 또한 앞서 두 교재와 마찬가지로 단문 예문만 있고, 피동의 담화·화용적 기능을 나타내는 예문이 제시되어 있지 않다는 문제점이 있다.

例 1) 할 일이 태산같이 쌓여 걱정이다. 要做的事堆积成山，我好担心啊!

2) 그는 50대 중반이지만 40대 초반으로 보인다.
他虽然五十多岁了，但是看起来像是四十刚出头。

3) 요즘 시험 공부 스트레스 때문에 밥도 잘 안 먹힌다.
最近由于考试的压力，我都吃不下去饭。

4) 너 계속 이렇게 하다가 선생님한테 잡히면 혼날 거야.
你再继续这样下去的话，一旦被老师发现，肯定会挨训的。

5) 발이 줄에 감겨 넘어지는 걸 보고 친구들은 재미있다고 낄낄거렸다.
朋友们看到我被绳子缠住摔倒的样子，都咯咯地笑了起来。

6) 옷이 나뭇가지에 걸려 찢어졌다. 衣服被树枝刮破了。

7) 그 사람의 말에 흔들리지 말고 나만 바라 봐.
不要因那个人的话而动摇，你只管相信我吧。

<그림 Ⅱ-2> 교재 ㉮에 제시된 예문(3권 6과, p.84)

이상의 분석 내용을 요약하자면, 기존 교재에서는 양적으로 충분히 많은 예문을 제공하였다고 보기 어렵고, 대다수의 교재에서는 피동 표현의 다양한 형태·통사적 특징을 반영한 예문을 제시하지 못하였다. 또한 4종의 교재에 제시된 예문은 모두 단문 형식으로 되어 있으므로 피동 표현의 담화·화용적 기능을 보여주지 못했다는 아쉬움도 있다.

(4) 연습 활동

연습 활동은 교수·학습 내용을 바탕으로 학습한 내용을 강화하고 이를 다양하게 응용 및 활용하여 의사소통 능력을 향상시키는 것으로(신현숙, 2006: 112) 한국어 교재를 구성하는 중요한 부분이다. 4종 교재에 제시된 피동과 관련된 연습 활동을 정리하면 크게 다섯 가지 유형으로 분류할 수 있다.

<표 Ⅱ-16> 4종 교재에 제시된 연습 활동의 유형

유형	교재	예시
(1) 빈칸 채우기	㉮	• 주어진 단어의 피동태를 사용하여 아래 문장을 완성하십시오. 쌓다, 잠그다, 적다, 모으다, 잡다, 놓다, 밀다, 빼앗다, 풀다 1) 경미 씨를 찾아 5층까지 땀을 흘리며 올라갔는데 방문이 _____ 있다. 2) 책상에는 서류가 잔뜩 _____ 있다.
	㉱	• 주어진 단어와 피동형 접사를 사용하여 다음 문장을 완성하십시오. 1) 도둑이 경찰에게 _____ 있어요. (쫓다)

		2) 소리가 너무 작아서 잘 안 _____. (듣다)
	㉯	• 다음의 밑줄 친 곳에 알맞은 피동사를 써 넣으십시오. 1) 그는 사람들에게 착한 학생이라고 _____. 2) 그는 이번 학기에 우수 학생으로 _____.
(2) 피동문 바꾸기	㉰	• 보기와 같이 문장을 피동형으로 바꾸세요. 〈보기〉 경찰은 도둑을 잡았다. → 도둑은 경찰에게 잡혔다. 1) 사람들은 나를 구두쇠라고 부릅니다. → 2) 선생님이 칠판에다 글을 쓰십니다. → 3) 김성민이가 문을 닫았습니다. → 4) 김성민이가 이소라의 발을 밟았습니다. → 5) 이소라가 가방을 책상에 놓았습니다. →
(3) 틀린 문장 고치기	㉯	• 아래의 문장에서 틀린 곳을 찾아 고치십시오. 1) 선배에게 나의 책을 빼앗았다. 2) 오래간만에 어머니에게 안았다.
	㉱	• 다음 문장에서 틀린 곳을 고치십시오. 1) 창턱에 먼지가 많이 쌓아 있어요. _____ → _____
(4) 대화 완성하기	㉰	• 보기와 같이 아래 대화를 완성하세요. 〈보기〉 가: 이제 한국어를 잘해요?(잘하게 되다) 나: 성균어학원을 졸업한 후부터 잘하게 됐어요. 1) 가: 두 사람은 누구 소개로 만나서 결혼했어요? (친구 소개) 나: _____ 2) 가: 언제 노래를 부르기 시작했어요? (대학교 때) 나: _____
(5) 번역하기	㉯	• 다음 문장을 중국어로 번역하십시오. 장경각의 지하에는 다량의 숯과 소금이 묻혀 있다.
	㉯㉰ ㉱	• 다음 문장을 한국어로 번역하십시오. 弟弟不小心被狗咬了。
	㉮㉰	• 다음의 글을 중국어로 번역해 보십시오. 한국 사람들은 남녀의 감정 표현은 가정이나 개인적인 장소에서 하는 것이 바람직하다고 생각합니다. 하지만 시대에 따라 사람들의 생각도 바뀌어서 요즘 젊은이들은 감정 표현을 자유롭게 합니다. 그래도 시대와 장소에 따라 조금 다르지만 예절은 기본적으로 지켜야 하는 것이므로 남들에게 불편을 주는 행동은 삼가야 합니다.
	㉮	• 다음 문단을 한국어로 번역하십시오. 我和哲俊是通过互联网结实的朋友，他在韩国首尔大学学习中文。不是有“物以类聚，人以群分”这句话吗，我和哲俊就是因为都喜欢电脑才成为好朋友的。一个月前，我给哲俊写了一封电子邮件，请他帮我查一些有关韩国历史的资料。上周，哲俊从韩国给我发来了电子邮件，寄来了很多在中国轻易找不到的资料。看着他发来的资料，我被深深地感动了。今后我也要像哲俊一样去帮助别人。

우선 양적인 측면에서, 학습자가 피동 표현을 이해하고 내재화하는 데에 있어 기존 교재는 충분한 연습 활동을 제공하지 못하고 있다. 예를 들면, 교재 ㉰의 2권 ‘-

이/히/리/기-' 피동을 소개한 단원에서는 5개의 능동-피동 문장 변형 연습과 하나의 문장 번역 연습만을 제공하고 있다. 그리고 질적인 측면에서는 교재에서 제공된 연습 활동의 유형이 다양하지 않아 피동의 형태·통사적 특징에 초점을 맞춘 통제적인 연습이 주를 이루고 있다. 또한, 4종의 교재에서는 구체적인 상황 맥락에서 피동 표현의 담화·화용적 기능을 다룬 연습, 피동 표현과 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 언어 기능을 연계한 연습이 모두 제공되어 있지 않다.

그중 '빈칸 채우기' 유형은 학습자가 '-이/히/리/기-' 피동사의 형태적 지식을 잘 파악할 수 있도록 설계된 연습이라고 볼 수 있다. 교재 ㉰를 제외한 나머지 3종의 교재에서는 모두 빈칸 채우기 유형의 연습 활동을 제시하고 있으나 구체적인 제시 방식에 있어 차이가 있다. 교재 ㉱는 각 문장 뒤에 주어진 능동사를 피동사로 바꾸고 문장을 완성하는 형식으로 구성되어 있다. 이는 문장의 의미를 파악하지 않아도 대응 피동사만 알면 문제를 쉽게 풀 수 있다는 문제점이 있다. 이와 달리 교재 ㉮는 문장의 의미를 파악한 후에 보기에서 적합한 능동사를 선택하고 다시 피동형으로 바꾸는 형식으로 되어 있다. 피동사의 형태뿐만 아니라 의미적인 측면도 함께 고려한 것으로 볼 때, 교재 ㉱보다 더 바람직하다고 할 수 있다. 그리고 교재 ㉯의 경우, 능동사가 아예 제시되어 있지 않는 상황에서 주어진 문장의 의미에 의존하여 피동사를 써야 되므로 앞의 두 교재보다 난이도가 더 높다고 할 수 있다.

'피동문 바꾸기'와 '틀린 문장 고치기' 유형은 피동의 통사적 특징을 익히는 연습이다. 그중 능동문을 피동문으로 바꾸는 연습은 학습자에게 전형적인 피동문의 통사적 특징을 보여 줄 수 있으나, 피동 범주에 전형적인 피동문만 존재한다는 잘못된 인식을 심어 줄 수도 있다. 한국어에는 대응 능동문을 상정할 수 없는 피동문이 존재하고, 행위자를 드러내지 않는 피동문도 많이 있다. 따라서 단순히 기계적으로 능동문을 피동문으로 바꾸는 연습은 이와 같은 한국어의 특징을 반영하지 못하고 학습자들이 매우 제한된 상황에서만 피동문을 사용하는 결과를 초래할 수 있다. 또한 교재 ㉰에 제시된 (2), (3), (5)번 문제처럼 피동문으로 변환할 때 '행위자+에게'를 문장에 포함시키면 비문이 되거나 어색한 경우가 있다.[34]

다음으로 '대화 완성하기'와 '번역하기'는 의미에 좀 더 초점을 맞춘 연습 유형이라 할 수 있다. '대화 완성하기'는 교재 ㉰의 2권에서 'V/A -게 되다'를 다룰 때 제

34) 교재에 제공된 모범 답안에 따르면 (2), (3), (5)의 답은 각각 '글이 선생님에게 칠판에다 쓰입니다.', '문이 김성민에게 닫혔습니다.', '이소라의 가방이 책상에 놓였습니다.'로 되어 있다. 앞의 두 문장은 비문이고, 마지막 문장은 능동문과 의미적인 차이가 존재한다. 즉, 능동문에서는 '이소라'가 행위자로 해석되고 가방의 소유자라는 정보를 포함하지 않는다.

시한 연습 유형이다. 이는 학습자들이 '가'의 발화와 괄호 안에 제공된 제시어를 통해 '나'에 들어가는 문장을 만드는 형식으로 되어 있다. 비록 대화 형식의 연습이지만 주어진 요소를 사용해서 문장을 생성해야 하므로 여전히 통제된 연습으로 볼 수 밖에 없다. '번역하기' 유형은 특정 언어권 학습자를 대상으로 교육할 때 비로소 가능하기 때문에, 번역 연습의 유무가 중국과 한국에서 개발된 교재의 차이점 중의 하나로 꼽힐 수 있다. <표 Ⅱ-16>에서 제시한 바와 같이, 피동과 관련하여 4종 교재에서 모두 중·한 번역 연습이 제공되고 있고, ㉣를 제외한 나머지 3종의 교재에서 한·중 번역 연습도 설정되어 있다. 그중 교재 ㉯와 ㉣는 짧은 문장을 번역하는 형식을 취하고 있다. 이와 달리 교재 ㉮는 단문이 아닌 하나의 단락을 번역하는 문제를 제시하고 있다. 그리고 교재 ㉰는 난이도를 고려하여 한·중 번역은 단락 단위로, 중·한 번역은 단문 단위로 설정하고 있다. 단문 번역은 특정 문형에 초점을 맞추어 연습할 수 있는 장점을 가지고 있다. 그리고 단락 번역은 각 문장뿐만 아니라 전체 문맥에 대한 고려도 필요하기에 좀 더 유의미한 연습으로 볼 수 있을 것이다. 이에 따라 교육 목표와 학습자의 수준을 고려하여 초급 단계에서 단문 번역, 중·고급 단계에서 단락 번역을 제공하는 방식을 활용할 수 있다.

이상으로 문법 항목의 배열 및 제시, 문법 항목의 설명, 예문 그리고 연습 활동으로 나누어서 4종 교재에서 제시된 피동 표현 교육 내용을 고찰하였다. 분석한 내용을 바탕으로 피동 표현 교육 내용을 조직하는 데에 대한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

우선 문법의 배열 및 제시의 경우, 초·중급 단계에서 '-이/히/리/기-' 접미사 피동, '-아/어/여지다', '-게 되다'와 같은 통사적 피동 그리고 어휘적 피동을 개별 문법 항목으로 제시하고 고급 단계에서 '피동 표현'이라는 파트를 설정하여 배운 피동 표현을 다시 정리하고 심화 학습을 할 수 있도록 조직하는 방식을 취할 수 있다. 그리고 문법 항목을 제시할 때, 학습자가 문법의 성격을 파악할 수 있도록 '-이/히/리/기- (被动后缀)', '-게 되다(惯用型)'처럼 문법과 속성 정보를 같이 제시하는 방식을 취할 수 있고, 고급 단계에서 다양한 피동 표현을 정리할 때 '韩国语的被动表达'을 제목으로 사용할 수 있다. 다만, 교재의 일관성을 확보하기 위해 같은 시리즈 교재 안에 통일된 제시 방식을 취해야 하고, 난이도와 학습 분량을 고려하여 피동과 사동을 동일한 단원에서 같이 다루는 것을 가능하면 피해야 한다.

다음으로 문법 항목의 설명과 관련하여 기존 교재에서는 주로 피동의 개념과 피동 표현의 형태적 정보를 제시하는 데에 그치고 있고, 피동문의 통사적 특징 그리

고 피동 표현의 다양한 담화 · 화용적 기능을 다루지 못하였다. 학습자들이 상황 맥락에 맞게 피동 표현을 정확하고 적절하게 사용할 수 있도록 통사적 정보와 담화 · 화용적 정보도 문법 설명에 추가할 필요가 있다. 그 외에, 문법을 설명하기 위한 정확한 용어를 사용하는 것도 매우 중요하다. 예를 들면 능동사를 기술할 때 '谓词'보다는 '动词' 또는 '他动词'가 더 정확하고, '-이/히/리/기-' 접미사의 결합 규칙을 설명할 때 동사의 '词干'이 아닌 '词根'이라는 용어를 사용해야 한다. 또한, 학습자는 교사의 설명 외에 주로 교재에 제시된 내용을 통해 문법을 파악하므로 그들이 쉽게 이해할 수 있도록 교재에는 정확하고 자연스러운 중국어 설명이 제공되어야 한다.

마지막으로 예문과 연습 활동에 대한 제언이다. 장레이(2022)에서는 중국인 교사를 대상으로 중국 대학 한국어 교재의 피동 표현 교육 내용에 대한 중요도와 만족도를 조사한 바가 있는데, 연구 결과에 따르면 교사들은 예문과 연습 활동을 매우 중요한 부분이라고 응답하였지만, 기존 교재의 예문과 연습 활동에 대해 만족하지 않은 것으로 나타났다. 먼저 예문과 관련하여 개선이 필요한 부분은 크게 세 가지를 들 수 있다. 첫째, 단문뿐만 아니라 피동 표현의 담화 · 화용적 기능을 반영하는 대화 형식의 예문도 학습자에게 제공할 필요가 있다. 둘째, 예문에는 피동문의 다양한 통사적 특징이 포함되어야 한다. 예를 들면 '에게', '에', '에 의해' 등의 행위자 표지를 사용한 예문을 모두 제시하여야 하고, 목적어를 가진 특수 피동문도 예문에 포함시켜야 한다. 셋째, 일정한 순서에 따라 예문을 배열하여야 한다. 길이가 짧은 단문은 앞에서 제시하고 긴 단문이나 대화 예문은 뒤에 배치하도록 한다. 그리고 행위자가 나타나는 전형적인 피동문을 먼저 제시하고, 그 다음으로 행위자가 생략된 피동문, 대응 능동문이 존재하지 않는 피동문의 순서로 예문을 배열하는 것이 바람직하다. 다음은 연습 활동과 관련하여, 학습자가 배운 피동 표현을 내재화할 수 있도록 연습 활동의 양을 늘리고 연습의 유형을 다양화할 필요가 있다. 기존 교재에 제시된 연습 활동은 주로 피동의 형태 · 통사적 특징에 초점을 맞춘 기계적인 연습이다. 물론 규칙화하기 어려운 피동 접사의 선택과 피동문의 복잡한 문장 구조가 학습자에게 상당히 어려운 부분이므로 이를 익히는 연습이 반드시 필요하다. 이와 동시에 학습자가 상황 맥락에 맞게 피동 표현을 적절하게 사용할 수 있도록 돕기 위해 피동 표현의 담화 · 화용적 기능과 관련된 연습, 다양한 언어 기능과 통합한 연습도 교재에 반영되어야 한다.

Ⅲ. 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상 분석

1. 조사 대상 및 방법

1.1. 조사 대상

본 연구의 조사 단계는 <표 Ⅲ-1>에서 제시한 바와 같이 크게 예비 조사와 본조사로 구성된다. 서울대학교 생명윤리위원회(SNUIRB)의 승인[35]을 받은 직후, 조사 도구의 타당성을 검증하기 위해 우선 예비 조사를 실시하였다. 예비 조사는 중국인 학습자와 한국어 모어 화자를 대상으로 진행하였는데, 그중 중국인 중·고급 학습자가 29명이고, 한국어 모어 화자가 30명이다. 조사에 참여한 중국인 학습자는 모두 중국어가 제1언어이고 중국 대학에서 처음으로 한국어를 학습한 성인들이다[36]. 그리고 한국어 모어 화자는 모두 표준어를 구사하는 20~50대의 한국인이다. 예비 조사를 통해 문항의 타당도를 확인하고 조사 도구를 보완하였다.

<표 Ⅲ-1> 본 연구의 조사 단계

단계	시기	목적
예비 조사	2022년 5월 ~ 2022년 6월	문항의 타당도 검증을 위한 자료 수집
본조사	2022년 6월 ~ 2022년 8월	연구 문제 해결을 위한 자료 수집

연구 문제를 해결하기 위해 2022년 6월 7일부터 6월 27일까지 3주간 본조사의 설문 조사를 진행하였고, 중국인 학습자 180명과 한국어 모어 화자 60명이 설문 조사에 참여하였다. 설문에 성실하게 응답하지 않거나 한국에서 한 달 이상 거주한 경험[37]이 있는 학습자 6명의 자료를 제외하고, 본고에서는 최종적으로 중국인 학습

35) 승인 번호: IRB No. 2206/002-006

36) 29명의 중국인 학습자 중에 22명은 산동성(山東省)에 위치한 Y대학의 언어 연수생들이다. 그들은 대학 정규 학부 과정의 재학생이 아니라 한국 유학을 준비하기 위해 1~2년 동안 대학 유학반에서 한국어를 공부하는 학생들이다. 나머지 7명은 모두 중국 대학 한국어학과에서 학부 과정을 마치고 현재 한국에서 한국어 관련 석사 과정을 밟고 있는 학생들이다. 29명의 중국인 학습자는 모두 한국어능력시험(TOPIK)을 응시한 경험이 있다. 그중 중급인 3, 4급을 소지한 학습자는 각각 3명, 5명이고, 고급인 5, 6급을 소지한 학습자는 각각 5명, 16명이다.

37) 화용적 항목의 습득에는 숙달도 외에 목표어 국가에서의 거주 경험이 중요한 변인으로 작동할 수 있다(Blum-Kulka, S. & Olshtain, E., 1986; 황선영, 2014; 이해영·정혜선, 2019)는 점을 고려하여, 이러한 변인의 영향을 최소화하기 위해 한국 거주 경험을 통제하였다. 코로나바이러스감염증

자 174명과 한국어 모어 화자 60명의 설문 응답을 분석 자료로 삼기로 하였다. 조사 참여자의 기본 정보는 아래 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 조사 참여자의 기본 정보

참여자 유형	신분	남자	여자	총 인원수		평균 연령
중국인 학습자[38] (CKL)	2학년 학습자	9	51	60	174	20.88
	3학년 학습자	5	51	56		
	4학년 학습자	0	58	58		
한국어 모어 화자 (KNS)	학부생	14	29	43	60	23.12
	대학원생	1	13	14		
	직장인	2	1	3		

본조사에서는 중국 4년제 대학 12개소[39]를 임의로 선정하여 2, 3, 4학년의 한국어 전공자를 대상으로 편의 표집(Convenience Sampling) 방법을 통해 자료를 수집하였다. 2, 3, 4학년 학습자를 대상으로 연구를 수행하는 이유에는 크게 두 가지가 있다. 하나는 피동 표현의 교수·학습 시기와 관련된 것이다. 앞서 Ⅱ장 4.3절에서

-19의 전 세계적인 확산으로 인하여, 최근 3년 동안 중국 대학의 교환 학생 프로그램이 일시적으로 중단된 경우가 많아 한국 거주 경험이 있는 설문 참여자는 2명밖에 없다.

38) 조사 참여자의 익명성을 보장하기 위해 다음과 같이 일련번호를 부여하였다. 중국인 학습자의 번호는 대문자 'C'와 네 자리 숫자로 구성되고, 앞의 두 숫자는 학년을 의미한다. 예를 들면 'C0328'은 중국인 3학년 학습자 중의 한 명이다.

조사 참여자 집단		인원수	일련번호
중국인 학습자 (CKL)	2학년 학습자	60	C0201 ~ C0260
	3학년 학습자	56	C0301 ~ C0356
	4학년 학습자	58	C0401 ~ C0458
한국어 모어 화자(KNS)		60	K01 ~ K60

39) 중국 4년제 대학 12개소와 이들 각 대학의 설문 참여자 수는 다음과 같다.

번호	대학	참여자 수	번호	대학	참여자 수
1	浙江越秀外国语学院 (절강월수외국어대학교)	42	7	吉林大学 (길림대학교)	8
2	大连外国语大学 (대련외국어대학교)	36	8	上海外国语大学 (상해외국어대학교)	6
3	山东师范大学 (산동사범대학교)	23	9	对外经济贸易大学 (대외경제무역대학교)	2
4	山东大学 (산동대학교)	16	10	北京大学 (북경대학교)	1
5	临沂大学 (임기대학교)	13	11	哈尔滨理工大学 (하얼빈이공대학교)	1
6	广东外语外贸大学 (광동외국어대외무역대학교)	10	12	青岛科技大学 (청도과학기술대학교)	1

살펴본 바와 같이, 피동 표현은 주로 대학 1학년 2학기나 2학년 때 교수·학습하게 되는데, 조사 결과의 신뢰도를 높이기 위해 피동 표현을 아직 배우지 못했을 가능성이 있는 1학년 학습자는 조사 대상에서 제외하였다. 그리고 조사를 실시한 6월은 중국 대학의 2학기[40]가 끝날 무렵이므로 2, 3, 4학년 학습자들은 모두 피동 표현을 이미 학습한 상태이다. 또 다른 하나는 중간 언어의 관점에서 학습자의 습득 과정을 살펴보기 위한 것이다. 시간적 제약과 현실성을 고려하여 본고에서는 유사-통시적 연구(pseudo-longitudinal Methodology)를 택하였다. 유사-통시적 연구 방법은 각각 다른 단계에 있는 학습자들로부터 단일 시점의 언어 자료를 수집하는 것인데, 이 방법은 장기간에 걸쳐 개개인을 관찰한 경우와 비슷한 결과를 얻을 수 있기 때문에 통시적 연구와 공시적 연구의 단점을 보완하여(이해영·주은경 외, 2005:45) 피동 표현의 습득 과정을 살펴보는 데 효율적일 것이다. 그리고 학년과 숙달도의 관계에 대해 강해 사마와디·황선영(2017:31)에서는 해외 대학의 한국어 전공 재학생의 경우, 학년이 한국어 숙달도를 의미할 수 있다고 기술하였다. 중국 대학 한국어 전공자의 경우 2학년 학생은 중급 학습자, 3·4학년 학생은 고급 학습자로 볼 수 있다.[41] 또한 참여자의 성별로 보았을 때 남학생은 14명, 여학생은 160명, 각각 전체 학습자의 8.05%, 91.95%를 차지하고 있다. 이러한 남녀 비율의 차이는 한국어 학과에 여학생이 많고 남학생이 적다는 현실 상황과 직결된다. 그리고 설문에 참여한 모든 학습자의 나이는 19~24세 사이에 분포되어 있으며 평균 연령은 20.88세로 집계되었다.

또한 본고에서는 한국어 모어 화자 60명(남자 17명, 여자 43명)을 모집하여 참조 집단을 구성하였다. 이는 피동 표현에 대한 한국어 모어 화자의 실제적인 인식을 알아보고, 중국인 학습자와 모어 화자의 인식 차이를 비교하기 위함이다. 조사 참

40) 중국의 초·중·고등학교와 대학교는 모두 9월부터 1학기가 시작되고, 다음해 2월부터 2학기가 시작되는 방식으로 학사를 운영하고 있다.

41) 이와 같은 학습 단계의 구분은 교과목의 명칭에서도 드러난다. 2학년의 전공과목은 주로 '中级韩国语(중급 한국어)', '中级韩国语视听说(중급 한국어 시청각)'과 같이 '중급'으로 설정되고, 3학년의 전공과목은 주로 '高级韩国语(고급 한국어)', '高级韩国语口语(고급 한국어 말하기)'와 같이 '고급'으로 설정되어 있다. 그리고 4학년의 경우, 보다 난이도가 높은 통·번역 과목이 주로 개설되므로 4학년 학생은 3학년 학생보다 숙달도가 더 높을 것으로 예상된다. 또한 본고에서 '숙달도'가 아닌 '학년'을 기준으로 학습자 집단을 구분한 이유로는 다음 두 가지를 들 수 있다. 첫째, 한국어능력시험(TOPIK)이나 중국 대학 한국어 전공 4, 8급 시험(TKM-4/8)에 응시한 경험이 없는 학습자가 다수 존재하므로 숙달도를 기준으로 학습자 집단을 나누려면 별도의 숙달도 테스트가 선행되어야 한다. 이러한 방식은 설문 참여자에게 부담을 줄 수 있고 이어서 진행될 조사에도 영향을 미칠 수 있다. 둘째, 중국 대학에서는 학년별 강의를 개설하고 있기 때문에 학년을 기준으로 연구를 수행할 경우, 연구 결과의 실제 적용 과정에서 실현 가능성을 한층 높일 수 있다.

여자는 모두 표준 한국어를 구사하고 현재 대학에서 공부하거나 근무 중인 한국인이다. 그리고 모어 화자의 나이는 19~37세 사이에 분포되어 있으며 평균 연령은 23.12세로 학습자 집단과 유사하다. 그 외에 전공 요인, 이를테면 한국어 관련 전공자가 일반 한국인을 대표할 수 없다는 점을 고려하여 특정 전공에 국한하지 않고 경영학, 법학, 컴퓨터 공학, 심리학, 간호학 등의 다양한 전공 분야에서 공부하는 모어 화자를 모집하였다.

마지막으로, 학습자가 답을 선택한 이유를 알아보고 피동 표현에 대한 그들의 인식을 살펴보기 위해, 2022년 8월 4일부터 8월 20일까지 설문 조사에 참여한 16명의 중국인 학습자를 모집하여 사후 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 참여자를 모집할 때 학년과 설문지 응답 결과 두 가지 요인을 고려하였다. 설문지의 응답 결과를 분석한 후에 전체 학습자를 크게 상, 중, 하 세 개의 등급으로 나누었다. 인터뷰 참여자는 16명인데, 그중 2학년 학습자가 5명(상 2명, 중 1명, 하 2명)이고, 3학년 학습자가 6명(상 1명, 중 3명, 하 2명)이며, 4학년 학습자가 5명(상 1명, 중 1명, 하 3명)이다.

1.2. 자료 수집 도구

한국어 피동 표현에 대한 모어 화자의 인식과 중국인 학습자의 습득 양상을 알아보기 위해 자료 수집 도구인 설문지를 제작하였다. 설문지는 중국인 학습자용 설문지와 한국어 모어 화자용 설문지 두 가지 유형으로 나누어져 있는데, 구체적인 문항 유형의 구성과 지시문 설명에는 차이가 있다. <표 Ⅲ-3>에서 제시한 바와 같이, 학습자 설문지는 총 네 가지 테스트 유형으로 구성된다. 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 습득 양상을 측정하기 위해 문법성 판단 테스트(Grammaticality Judgement Test, GJT)와 중·한 문장 번역 테스트를 사용하고자 하였다. 그리고 담화·화용적 층위, 즉, 피동 표현의 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능에 대한 이해를 알아보기 위해 두 가지 유형의 선다형 테스트(Multiple Choice Test, MCT)를 활용하였다. 또한 학습자의 언어 수준을 고려하여 문항을 안내하는 지시문은 모두 중국어로 작성하였다. 모어 화자용 설문지의 경우, 문장 번역 테스트를 제외한 세 가지 테스트 유형으로 구성되어 있으며, 모든 지시문은 한국어로 제공된다. 다음으로 각 문항 유형과 구체적인 문항 설계에 대해 설명하고자 한다.

<표 Ⅲ-3> 자료 수집 도구인 설문지의 구성

자료 수집 내용		학습자 설문지	모어 화자 설문지
형태·통사적 층위		① 문법성 판단 테스트	① 문법성 판단 테스트
		② 문장 번역 테스트	해당 없음
담화·화용적 층위	대인 관계적 기능	③ 선다형 테스트 A	③ 선다형 테스트 A
	정보 전달적 기능	④ 선다형 테스트 B	④ 선다형 테스트 B

(1) 형태·통사적 층위의 자료 수집 도구

① 문법성 판단 테스트

문법성 판단 테스트는 제1언어 및 제2언어 습득, 심리언어학 분야에서 피험자의 문법 지식을 측정하는 가장 대표적이고 널리 사용되어 온 언어 자료 수집 도구이다(Gass, 1994; Chaudron, 2003, Mitchell et al., 2013). 이는 학습자들이 상위언어적 지식을 사용하지 않고 언어에 대한 직관으로 주어진 문장의 문법성을 판단함으로써, 원어민과 같은 상태의 언어 처리 과정에서 그들의 암묵적 문법 지식을 이끌어내는 방법이다(김영주 외, 2012ㄱ: 356). 본고에서 문법성 판단 테스트를 조사 도구로 선택한 가장 중요한 이유는 이러한 방법이 특정 문법 항목 및 그 세부 용법에 초점을 맞출 수 있고 회피가 불가능하므로 학습자의 언어 자료를 수집하는 데 매우 효과적이기 때문이다. 특히 한국어 피동 표현의 경우, 조사, 시제와 달리 문장을 생성하는 필수적인 요소가 아니므로, 자연 발화를 수집하면 양적으로 피동 표현을 사용한 충분한 언어 자료를 확보하기 어려울 것이다. 또한 연구자가 목적에 따라 문법 항목의 특정 형태 또는 통사적인 제약에 집중하여 문항을 개발할 수 있다. 본고에서는 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 학습자의 습득 양상을 알아보는 목적이 있으므로 문법성 판단 테스트는 적합한 조사 도구라 할 수 있다.

다음은 문항 수, 문항 세부 유형 그리고 문항 난이도 등의 세 가지 측면으로 나누어 문법성 판단 테스트의 설계 원리에 대해 설명하고자 한다.

우선, 문항 수와 관련된 것이다. 학습자의 습득 여부를 알아내기 위해 총 몇 개의 문항을 설정해야 하는지, 정문과 비문은 어떤 비율로 설정해야 하는지 등의 문제에 대해 연구자 사이에도 견해의 차이가 있다. 김영주 외(2012ㄴ:129)에서는 평가 문항을 개발할 때 문항 수를 최소 5개 이상 제시하여야 실험 결과의 신뢰도

를 높일 수 있는데, 이들 문항 수는 특정 문법 사항의 범위에 따라 조절되어야 한다고 기술하였다. 그리고 외국어 연구를 위한 설문지 작성 방법론을 소개한 졸탄 도네이(Zoltán Dörnyei, 2007:29)는 설문지가 길어지면 오히려 역효과가 날 수 있으므로 양이 적으면 적을수록 좋다는 점을 강조하였다. 문법성 판단 테스트를 사용하여 한국어 학습자의 문법 습득 양상을 다룬 최근의 연구로는 정진(2017), 김호정 · 이원기(Kim Hojung & Lee Wonki, 2020), 박경남(2020) 등을 들 수 있다. 정진(2017)은 시제, 상, 양태 선어말 어미를 목표 문법으로 삼아 44개의 목표 문항과 16개의 혼란 문항(distracter, filler)[42], 총 60개의 문항으로 구성된 문법성 판단 테스트를 개발하였다. 44개의 목표 문항은 15개의 비문과 29개의 정문으로 구성되어 있다. 박경남(2020)은 격 조사를 측정하는 문법성 판단 테스트를 개발하였는데, 총 57개의 문항 중에 목표 문항은 54개이고, 혼란 문항은 3개이다. 목표 문항은 다시 9개의 비문과 45개의 정문으로 구성되어 있다. 한국어 피동 표현에 초점을 맞춘 김호정 · 이원기(Kim Hojung & Lee Wonki, 2020)는 5 대 1의 비율로 목표 문항 40개, 혼란 문항 8개, 총 48개의 문항으로 이루어진 테스트를 설계하였다. 앞에 제시한 두 연구와 달리, 목표 문항은 31개의 비문과 9개의 정문으로 구성되어 있으며 비문은 77.5%로 매우 큰 비중을 차지하고 있다. 그리고 혼란 문항의 경우, 정문과 비문은 각각 4개, 즉 1 대 1의 비율로 구성되어 있다.

본고에서는 앞서 살펴본 선행 연구의 문항 수 설정 방식을 참고하여 5 대 1의 비율로 목표 문항 50개와 혼란 문항[43] 10개, 총 60개의 문항을 개발하였다. 그리고 학습자가 피동 표현과 피동문에 나타나는 여러 오류들을 식별할 수 있는지를 알아보기 위해 비문에 더 큰 비중을 두어, 42개의 비문과 8개의 정문으로 목표 문항을 구성하였다. 마지막으로 1 대 1의 비율로 정문 5개와 비문 5개를 설정하여 혼란 문항을 구성하였다.

---

42) 혼란 문항은 목표 문법 항목과 무관한 문항을 가리킨다.

43) 본고에서 혼란 문항을 설정한 목적은 조사 참여자가 '피동 표현'을 측정하는 본 연구의 목적을 인지하지 못하도록 하기 위한 것이다. 참여자가 연구의 목적을 인지하면 이어서 진행할 선다형 테스트에서 피동 표현만 선택하는 문제가 생길 가능성이 발생하기 때문이다.

<표 Ⅲ-4> 문법성 판단 테스트의 문항 개수

문항 구분	목표 문항		혼란 문항	
	정문 문항 수	비문 문항 수	정문 문항 수	비문 문항 수
문항 수	8개	42개	5개	5개
	50개		10개	
총 문항 수	60개			

다음은 문항의 세부 유형과 관련된 것이다. 구체적인 문항을 개발하기에 앞서 문항의 세부 유형, 특히 비문 문항의 카테고리를 정할 필요가 있다. 중국인 학습자가 한국어 피동 표현을 이해하고 사용하는 데 어떤 오류를 자주 범하는지를 확인하기 위해 중국인 학습자 대상 피동 표현의 오류 분석을 다룬 22편의 논문[44]을 분석 자료로 삼아 총 590개의 오류 문장을 추출하였다. 아래 <그림 Ⅲ-1>에서 제시한 바와 같이, 엑셀(Excel)을 사용하여 오류 문장과 함께 정확한 문장, 문항 유형, 출처, 오류 유형, 피동 유형, 정답률/오답률 등의 정보를 정리하였다.

문법성 판단 테스트 추출 문항

번호	문장	문항 유형	출처	오류 유형	피동	피동 유형	오류 문장	정답률/오답률
1	이 길로 쭉 가면 시계탑이 보인다.	조사 선택	장경청(2015:100)	4. 조사(피동주)	보이다	접미사 피동	이 길로 쭉 가면 시계탑을 보인다.	정답률 82.8 해당 오답률 12.9%
2	쥐가 고양이에게 쫓기고 있다.	조사 선택	장경청(2015:102)	4. 조사(행동주)	쫓기다	접미사 피동	쥐가 고양이에 쫓기고 있다.	정답률 78.5% 해당 오답률 14.8%
3	영숙은 사람들에게 조롱을 당했다.	조사 선택	장경청(2015:103)	4. 조사(받다/당하다)	당하다	어휘 피동	영숙은 사람들에게 조롱이 당했다.	정답률 68.3% 해당 오답률 27.3%
4	시험지가 바람에 날렸다.	조사 선택	장경청(2015:103)	4. 조사(행동주)	날리다	접미사 피동	시험지가 바람에게 날렸다.	정답률 67.3% 해당 오답률 22.1%
5	발등이 도끼에 찍혔다.	조사 선택	장경청(2015:105)	4. 조사(행동주)	찍히다	접미사 피동	발등이 도끼에게 찍혔다.	정답률 34.3% 오답률 53.9%
6	전화기가 꺼져 있다.	빈칸 채우기	장경청(2015:107)	2. 피능동	꺼지다	통사적 피동	전화기가 꺼/끄고 있다.	정답률 29.7% 오답률 꺼(13.3%) 오답률 끄고 7.7%
7	전화기가 꺼져 있다.	빈칸 채우기	장경청(2015:107)	6. 피동 표현 간	꺼지다	통사적 피동	전화기가 끄이고/끄여 있다.	정답률 29.7% 오답률 끄여 6.2% 오답률 끄이고 3.6%
8	전화기가 꺼져 있다.	빈칸 채우기	장경청(2015:107)	11. 시제/상	꺼지다	통사적 피동	전화기가 끄이고 있다.	정답률 29.7% 해당 오답률 3.6%
9	프로포즈를 했으나 그녀에게 거절당했다.	빈칸 채우기	장경청(2015:109)	7. 어휘 피동	거절당하다	어휘 피동	포프포즈를 했으나 그녀에게 거절되었다.	정답률 40.5% 해당 오답률 18.5%
10	방에 먼지가 가득 쌓여 있다.	빈칸 채우기	장경청(2015:110)	2. 피능동	쌓이다	접미사 피동	방에 먼지가 가득 쌓아 있다.	정답률 58.5% 오답률 쌓아 4.6%
11	방에 먼지가 가득 쌓여 있다.	빈칸 채우기	장경청(2015:110)	11. 시제/상	쌓이다	접미사 피동	방에 먼지가 가득 쌓이고 있다.	정답률 58.5% 오답률 쌓이고 16.9%
12	갑자기 더워진 날씨에 에어컨이 많이 팔리고 있다.	빈칸 채우기	장경청(2015:111)	2. 피능동	팔리다	접미사 피동	갑자기 더워진 날씨에 에어컨이 많이 팔고 있다.	정답률 75.9% 해당 오답률 5.6%
13	갑자기 더워진 날씨에 에어컨이 많이 팔리고 있다.	빈칸 채우기	장경청(2015:111)	6. 피동 표현 간	팔리다	접미사 피동	갑자기 더워진 날씨에 에어컨이 많이 팔아지고 있다.	정답률 75.9% 해당 오답률 4.6%
14	경제가 어려워서 많은 공장들이 문을 닫게 되었다.	빈칸 채우기	장경청(2015:112-113)	6. 피동 표현 간	닫게 되었다	통사적 피동	경제가 어려워서 많은 공장들이 문을 닫혔다.	정답률 29.2% 해당 오답률 41.0%
15	[번역] 窗户被风吹开了。 창문이 바람에 열렸다.	번역	장경청(2015:117-118)	4. 조사(행동주)	열리다	접미사 피동	창문이 바람에게 열렸다.	정답률 48.0% 오답률 11.9%
16	[번역] 孩子被妈妈抱着。 아이가 엄마에게 안겨 있다/안긴다.	번역	장경청(2015:119-120)	3. 접미 피동사의 형태	안기다	접미사 피동	아이가 엄마에게 안혔다/안허 있다.	정답률 38.4% 해당 오답률 5.1%
17	[번역] 我家的电话号码换了。 우리 집 전화번호가 바뀌었다.	번역	장경청(2015:102-121)	2. 피능동	바뀌다	접미사 피동	우리 집 전화번호가 바꼈다.	정답률 48.0% 오답률 17.5%
18	[번역] 我家的电话号码换了。 우리 집 전화번호를 바꾸게 되었다.	번역	장경청(2015:102-121)	4. 조사(게 되다 구문)	바꾸게 되다	통사적 피동	우리 집 전화번호가 바꾸게 되었다.(6.2%)	정답률 48.0% 오답률 6.2%
19	[번역] 那本书上个月出版了。 그 책이 지난 달에 출판되었다.	번역	장경청(2015:121-122)	6. 피동 표현 간	출판되다	어휘 피동	그 책이 지난 달에 출판하게 되었다.	정답률 54.8% 오답률 23.7%
20	[번역] 那本书上个月出版了。 그 책을 지난 달에 출판하게 되었다.	번역	장경청(2015:121-122)	4. 조사(게 되다 구문)	출판하게 되다	통사적 피동	그 책이 지난 달에 출판하게 되었다.	정답률 54.8% 오답률 23.7%

<그림 Ⅲ-1> 수집한 590개 오류 문장의 정리 양식

44) 22편의 논문은 모두 학위 논문이고, 그중 박사 논문은 1편(장경청, 2015), 석사 논문은 21편(류영홍, 2006; 이덕향, 2011; 김정해, 2012; 곽옥, 2012; 뇌뢰, 2012; 우삼삼, 2012; 유배, 2012; 유탕탕, 2012; 이설, 2013; 전천, 2013; 장효령, 2015; 장영개, 2015; 주위나, 2016; 유경옥, 2016; 척일범, 2016; 이수나, 2018; 강새, 2018; 소함, 2018; 고정, 2019; 남경영, 2019; 장시아, 2019)이 있다.

오류 문장에 대한 분류는 김호정 · 이원기(Kim Hojung & Lee Wonki, 2018, 2020)에서 제시한 여섯 가지의 오류 유형, 즉, ① 능동-피동 오류(Error of using passive verb instead of active verb), ② 피동-능동 오류(Error of using active verb instead of passive verb), ③ '-이/히/리/기-' 접미사 오류(Error of adding the wrong passive suffix), ④ 조사 오류(Error of using the wrong postpositional particle in passive sentences), ⑤ 피동형-사동형 오류(Error of confusing passive with causative forms), ⑥ 피동 표현 혼용 오류(Error of confusing suffix passive forms with "-daeda" or "-eojida" passive forms)를 참고하였다. 본고에서 추출한 590개의 오류 문장에는 이 여섯 가지 오류 유형 외에 부정 오류, '(-)되다, (-)받다, (-)당하다' 어휘 피동 오류, 이중 피동 오류 등도 포함된다. 오류 유형 및 유형별 문장 수를 제시하면 아래 <표 Ⅲ-5>와 같다. 그러나 본고에서 개발하고자 하는 문법성 판단 테스트는 피동 표현의 형태 · 통사적 층위에 초점을 두고 있으므로, 의미 구별과 관련된 '(-)되다, (-)받다, (-)당하다' 어휘 피동 오류를 제외하였다. 또한 이중 피동은 과도한 피동으로서 규범적으로는 수정의 대상이 되기도 하지만 '잊혀지다'와 같은 표현은 '잊히다'나 '잊어지다'가 어색하다는 점에서 수정하기 어려운 면이 있다. 이러한 점을 고려하여 이중 피동 오류도 문법성 판단 테스트에서 제외시켰다. 이에 따라 본고에서는 김호정 · 이원기(Kim Hojung & Lee Wonki, 2018, 2020)에서 제시한 여섯 가지 오류 유형에 '부정 오류'를 하나 더 추가하여 총 일곱 가지 오류 유형에 근거하여 세부 문항을 개발하였다.

<표 Ⅲ-5> 590개 오류 문장의 오류 유형 및 유형별 문장 수

오류 유형	오류 문장 수	비고
① 능동-피동 오류	11	
② 피동-능동 오류	156	
③ 부정 오류	6	
④ 피동 접미사 오류	52	
⑤ 피동형-사동형 오류	12	
⑥ 피동 표현 혼용 오류	59	
⑦ 조사 오류	227	
⑧ 어휘 피동 오류	56	제외
⑨ 이중 피동 오류	7	제외
⑩ 기타	4	제외
합계	590	

또한 본고에서는 한국 국립국어원 모두의 말뭉치 사이트에 제공된 '문법성 판단

말뭉치(버전 1.0)'와 한국 국립국어원 한국어 학습자 말뭉치 나눔터에 제공된 '한국어 학습자 오류 주석 말뭉치'를 보조 자료로 참고하였다. '문법성 판단 말뭉치'는 학술 간행물에서 추출한 19,940개의 문장으로 구성되어 있으며, 각 문장에 대한 20~50대 한국어 모어 화자의 수용성을 7척도로 나타내고 있다. 그중 피동 표현과 관련된 문장은 132개로 집계되었는데, 본고에서는 세부 문항을 제작할 때 이들 문장에 대한 모어 화자의 판단 결과를 참고하였다. 그리고 '한국어 학습자 오류 주석 말뭉치'에 수록된 중국어권 학습자의 피동 표현 사용 오류는 총 144건으로 검색되었다. 이를 통해 학습자가 실제 언어 사용에서 어떤 피동 오류를 범했는지를 확인할 수 있고, 비문 문항 설계를 위한 중요한 정보[45]를 얻을 수 있다.

마지막으로 문항 난이도와 관련된 것이다. 이와 관련하여 김영주 외(2012ㄴ:129)에서는 테스트 문장들 내의 어휘의 난이도, 문장 길이 등을 쉽고 간단하게, 그리고 균형적으로 조절하여, 피험자가 해당 문장을 판단할 때 테스트하고자 하는 문법 사항 이외의 다른 요소에 의한 반응을 배제해야 한다고 기술하였다. 우선, 문장 길이는 김호정 · 이원기(Kim Hojung & Lee Wonki, 2018:132)에서 제시한 기준에 따라 5~8어절로 통일하였다. 그 다음, 어휘의 난이도는 다시 피동사와 그 외의 기타 어휘로 나누어 설명할 수 있다. '-이/히/리/기-' 피동사의 경우, 중국 教育部高等学校外语专业教学指导委员会朝鲜语测试组(교육부 대학교 외국어 전공 교수 · 학습 지도 위원회 한국어 시험팀)에서 개발한 『全国高校朝鲜语专业四级考试[46]大纲(전국 대학교 한국어 전공 4급 시험 요강)』의 참고 어휘 목록[47]과 한국 국립국어원에서 게시한 <2017년 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4단계)>의 어휘 등급 목록[48](1~4급)에 수록된 피동사를 추출하여 문항 개발

45) 예를 들면 다음에 제시된 문장을 통해 해당 학습자가 능동 표현과 피동 표현을 정확히 구분하여 사용하지 못하고, 피동사 '풀리다'의 형태를 '풀이다'로 잘못 인식하고 있다는 사실을 추측할 수 있다. 이러한 정보는 능동-피동 오류 문항, '-이/히/리/기-' 접미사 오류 문항을 설계하는 데에 활용할 수 있다.
(예) 이런 원인 때문에 학생이 불쾌하고 스트레소를(√스트레스를) 풀일(√풀) 수 없어서 다른 학생에게 화를 낸다. (#335, 5급 문어)

46) '全国高等学校朝鲜语专业四级考试(TKM-4, Test for Korean Majors-Band 4)'는 중국 교육부가 주관하여 중국한국(조선)어교육연구학회와 연변대학교가 공동 운영하는 공인 시험이다. 4급 시험 외에 8급 시험도 운영되고 있으며 시험은 연 1회 실시되어 4급 시험은 6월 첫 번째 주의 토요일 오전, 8급 시험은 12월 첫 번째 주의 토요일 오전에 실시된다. 응시 대상은 중국 대학의 한국어 전공자이며, 그중 4급 시험은 4학기를 마친 2학년 학생, 8급 시험은 7학기를 마친 4학년 학생을 대상으로 실시하고 있다.

47) 이히 '4급 시험 어휘 목록'으로 칭하기로 한다.

용 피동사 목록[49](부록1)을 작성하였다. 그리고 피동사를 제외한 나머지 어휘들의 난이도를 통제하기 위하여 <4급 시험 어휘 목록>에 수록된 어휘를 사용하였다.[50]

이상으로 문항 수, 문항 세부 유형 그리고 문항 난이도에 대해 설명하였다. 이를 바탕으로 구체적인 문항을 개발하였는데, 문항 유형별 예시 및 개수는 아래 <표 Ⅲ-6>과 같다. 목표 문항에는 총 7개의 비문 문항 유형이 포함되어 있는데, 이들 유형은 다시 두 가지 범주로 묶을 수 있다. 즉, ①②③은 피동의 개념적 의미와 관련된 유형이고 유형 ④⑤⑥⑦은 피동의 형태·통사적 특징에 초점을 맞춘 유형으로 볼 수 있다. 그리고 <표 Ⅲ-7>에서 제시한 바와 같이, 구체적인 문항은 문장과 '√', '×', '모르겠다(不知道)' 세 가지 선택항으로 구성된다. '모르겠다'를 설정한 이유는 답을 모르면서도 무성의하게 응답하는 것을 피하기 위한 것(이해영, 2011:345)이다.

<표 Ⅲ-6> 문항 유형별 예시 및 개수

문항 유형			예시 문항	개수
목표 문항	비문 Ⅰ	① 능동-피동 오류	강한 태풍이 나무의 뿌리를 뽑혀 버렸다.	5+2
		② 피동-능동 오류	꿈이 이룰 수 있도록 열심히 노력해야 한다.	9
		③ 부정 오류	핸드폰이 고장이 났는지 소리가 잘 못 들려요.	2
	비문 Ⅱ	④ 피동 접미사 오류	나는 처음부터 그 사람에게 마음이 끌였다.	7+1
		⑤ 피동형-사동형 오류	토끼 한 마리가 호랑이에게 먹였다.	4+1[51]
		⑥ 피동 표현 혼용 오류	아내와 함께 있어 그는 마음이 좀 놓아졌다.	5
		⑦ 조사 오류	정성을 가득 담긴 선물은 사람을 감동시킨다.	7+2[52]
	⑧ 정문		길이 안 막히면 2시간 정도 걸릴 것 같아요.	8
혼란 문항	⑨ 비문[53]		오후에 마실 커피 때문에 잠이 안 온다.	5
	⑩ 정문		한 시간 전에 출발했으니까 곧 도착할 거예요.	5

48) 이하 '국제 통용 어휘 목록'으로 칭하기로 한다.

49) 총 73개의 피동사를 추출하였는데, 그중 '4급 시험 어휘 목록'과 '국제 통용 어휘 목록'에 모두 출현한 피동사는 43개가 있다. '4급 시험 어휘 목록'에만 나타난 피동사는 12개, '국제 통용 어휘 목록'에만 나타난 피동사는 18개가 집계되었다.

50) 문법성 판단 테스트 전체 60개의 문항 중에 '매표소', '바이러스', '배송', '프라이팬', '횡단보도' 등 5개의 어휘만 <4급 시험 어휘 목록>에 제시되어 있지 않다. 이 5개 어휘는 <한국어 기초 사전>(https://krdict.korean.go.kr/mainAction)에 모두 수록되어 있고, <국제 통용 어휘 목록>, <국립국어원 한국어교수학습샘터 어휘 자료>에 따르면 '횡단보도', '프라이팬', '매표소'는 초급 어휘, '배송'은 중급 어휘, '바이러스'는 고급 어휘이다. '바이러스'는 비록 고급 어휘로 판정되어 있지만, 최근 코로나 팬데믹 상황으로 인해 '바이러스'라는 어휘의 노출 빈도가 비교적 높으므로 문항에 포함시켜도 무방하다고 판단된다.

51) '④ 피동 접미사 오류' 부분과 '⑤ 피동형-사동형 오류' 부분의 문항 개수를 제시할 때 '+1'을 붙인 이유는 '토끼 한 마리가 호랑이에게 먹였다.'라는 공통 문항이 하나 설정되어 있기 때문이다. '먹

<표 Ⅲ-7> 문법성 판단 테스트의 구체적인 문항 예시

문장	√	×	모르겠다
(1) 그는 횡단보도 앞에서 신호등이 바꾸기를 기다렸다.			

② 중·한 문장 번역 테스트

문장 번역 테스트를 사용하는 가장 큰 이유는 특정 문법 항목에 대한 학습자의 산출 양상을 살펴보는 데 매우 효과적이기 때문이다. 중·한 문장 번역 문항을 통해 학습자가 실제로 한국어 피동 표현을 사용하는지, 사용한다면 정확한 형태로 표현하는지, 아니면 이형태로 표현하는지를 파악할 수 있다. 특히 문장 차원에서 번역해야 하기 때문에 피동 표현에 대한 학습자의 형태적 지식뿐만 아니라 통사적 지식도 측정할 수 있다. 그리고 번역 테스트를 통해 앞에 문법성 판단 테스트에 설정한 여러 오류 유형이 실제 학습자의 산출 자료에도 나타나는지를 확인할 수 있다. 그러나 번역 테스트는 특정 언어권 학습자를 조사 대상으로 한정할 때만 사용이 가능하다. 본고는 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 산출 양상을 고찰하는 데 목적이 있기 때문에 번역 테스트가 적합하다고 판단하였다.

다음은 문항 수, 문항 난이도 그리고 문장 유형 등의 세 가지 측면에서 구체적인 문항의 개발 원리에 대해 설명하고자 한다.

우선 번역 문항은 일종의 통제된 산출 문항이기 때문에 응답 소요 시간이 정오 판단, 선다형 등의 문항 유형에 비해 상대적으로 길고, 문항 수가 많을 경우 조사 참여자에게 부담감을 줄 수 있다. 번역 테스트를 사용하여 중국인 학습자의 어휘 또는 문법 습득 양상을 고찰하는 박사 학위 논문들이 있는데, 그중 동사 유의어 교육을 다룬 마릉연(2016)에서는 6개의 중·한 번역 문항을 설정하였고, 한국어 관형사절 내포문 교육을 연구한 혁미평(2017)에서는 한·중, 중·한 번역 문항 각 6개, 총 12개의 문항을 설정하였다. 그리고 한국어 피동 표현을 목표 항목으로 설정한

히다'를 써야 할 자리에 '먹이다'를 사용한 것은 피동 접미사를 잘못 선택하여 발생한 오류로 해석될 수도 있고, 피동사와 사동사의 혼동으로 인한 오류로 해석될 수도 있다.

52) '① 능동-피동 오류' 부분과 '⑦ 조사 오류' 부분의 문항 개수를 제시할 때 '+2'를 붙인 이유는 공통 문항 두 개가 포함되어 있기 때문이다. 7번 '정성을 가득 담긴 선물은 사람을 감동시킨다.'와 19번 '주차 문제를 해결할 수 있는 방안을 마련되어야 합니다.' 두 문항은 '능동-피동 오류'로 볼 수 있고 조사 오류로도 볼 수 있다. '능동-피동 오류'로 해석될 경우, 두 문항은 각각 '정성을 가득 담은 선물', '방안을 마련해야 합니다'로 수정할 수 있다. 한편 '조사 오류'로 해석될 경우, '정성을', '방안을'은 각각 '정성이', '방안이'로 수정하면 된다.

53) 혼란 문항은 중국인 학습자들이 어려워하고 오류를 자주 범하는 원인·이유 표현, 시제, 시간 표현으로 구성된다.

장경청(2015), 염수(2016)에서는 각각 9개, 12개의 중·한 번역 문항을 설정하였다. 본고에서는 이들 선행 연구를 참고하여 번역 문항의 수를 12개 이내로 제한하고자 하였다.

그 다음, 문장 길이와 어휘 난이도 두 가지 측면에서 문항의 난이도를 통제하였다. 문장 길이의 경우, 중국어 원문은 한자 20자 이내, 한국어 번역문은 10어절 이내로 제한하였다. 그리고 학습자가 어려운 어휘 때문에 번역을 못하는 경우가 나타나지 않도록 <4급 시험 어휘 목록> 또는 <국제 통용 어휘 목록(1~4급)>에 수록된 어휘를 사용하여 문항을 개발하였다.

마지막으로 문장 유형을 고려하여 구체적인 문항을 제작하였다. 여기서 말한 문장 유형은 다시 세 가지 측면으로 세분화하여 설명할 수 있다. 첫째, 중국어 원문 피동 표지의 유무이다. 한국어 피동문은 중국어에서 무표지 피동문 혹은 아예 능동 표현으로 나타나는 경우가 있다. 이러한 점을 고려하여 2, 3, 5, 9번 네 개의 문항은 중국어의 대표적인 피동 표지인 '被'자를 포함한 유표지 피동문으로 설정하였고, 1, 7, 8번은 무표지 피동문 그리고 4, 6, 10번은 능동문으로 설정하였다. 둘째, 행위자의 유무이다. 한국어 피동문에서는 행위자가 생략되거나 아예 상정되지 못한 경우가 많이 존재한다. 이에 따라 1, 3, 4, 5, 6, 10번 여섯 개의 문항은 행위자가 부재한 피동문, 나머지 네 개의 문항은 행위자가 나타나는 피동문으로 설정하였다. 행위자가 나타나는 문항의 경우, 피동 표현뿐만 아니라 행위자 표지의 사용도 살펴볼 수 있다. 셋째, 한국어 피동 표현의 유형이다. 2, 4, 7, 9, 10번은 '-이/히/리/기-' 접미사 피동, 나머지 다섯 개의 문항은 통사적 피동 또는 어휘적 피동과 관련된 것이다.

이상으로 설명한 원리에 근거하여 <표 Ⅲ-8>에 제시된 10개의 중·한 문장 번역 문항을 개발하였다.

<표 Ⅲ-8> 중·한 문장 번역 테스트의 구체적인 문항 내용

문항	중국어 원문 및 참고 번역문
1	这栋公寓楼建成于2018年。 (이 아파트는 2018년에 지어졌다/건설되었다.)
2	弟弟从小就精通多门语言，被很多人叫做天才。 (동생은 어릴 때부터 여러 언어에 능통해 많은 사람들에게 '천재'라고 불렸다.)
3	他遭遇车祸，被送往医院接受治疗。 (그는 교통사고를 당해 병원으로 옮겨져/보내져/실려 가 치료를 받고 있다.)
4	黑板上写的字太小，在后面看不清。 (칠판에 쓰인 글자가 너무 작아서 뒤에서는 잘 안 보인다.)
5	那篇外国小说被翻译成中文，刊登在杂志上。 (그 외국 소설은 중국어로 번역되어 잡지에 실렸다/등재되었다.)
6	由于父亲工作的原因，我们一家搬到了首尔。 (아버지의 직장 때문에 우리 가족은 서울로 이사를 가게 되었다.)
7	现代人在时间的追赶下，过着忙碌的日常生活。 (현대인은 시간에 쫓기며 바쁜 일상을 살고 있다.)
8	韩国文字(hangul)由世宗大王创制而成。 (한글은 세종 대왕에 의해 만들어졌다/창제되었다.)
9	他被强盗抢走了身上所有的钱。 (그는 강도에게 가지고 있던 돈을 모두 빼앗겼다.)
10	济州岛是韩国数一数二的旅游胜地。 (제주도는 한국에서 손꼽히는 관광지이다.)

(2) 담화·화용적 층위의 자료 수집 도구

① 선다형 테스트 A

본고에서는 한국어 피동 표현의 대인 관계적 기능에 대한 중국인 학습자의 이해 양상을 살펴보기 위해 선다형 테스트(MCT)를 사용하였다. 구체적인 문항은 크게 '상황 설명'과 '선택항' 두 부분으로 이루어져 있고, 조사 참여자가 제시된 상황 설명을 읽고 다섯 개의 선택항 가운데 가장 적합하다고 생각하는 항을 고르는 오지선다 유형으로 설계되어 있다. 다음은 '상황 설명'과 '선택항' 두 부분에 대해 좀 더 자세히 설명하고자 한다.

우선 '상황 설명' 부분의 경우, 앞서 2장에서는 피동 표현의 대인 관계적 기능에 대해 ① 책임 회피, ② 공손성 획득 그리고 ③ 체면 유지 세 가지로 나누어서 논의한 바가 있는데, 본고에서는 이 세 기능을 중심으로 총 8가지 상황을 설계하고 문항을 개발하였다. 그중 ① 책임 회피, ② 공손성 획득과 관련된 상황은 모

두 3개가 있고, ③ 체면 유지와 관련된 상황은 2개가 있다. 기능별 상황 구성은 아래 <표 Ⅲ-9>에서 제시한 바와 같다.

<표 Ⅲ-9> 대인 관계적 기능별 상황 구성

대인 관계적 기능	상황	문항 번호
(1) 책임 회피	[1] 선배와의 약속 미루기	1
	[2] 병원 예약 변경하기	8
	[3] 액정이 깨진 상황 설명하기	5
(2) 공손성 획득	[4] 부장님께 기획안 진행 상황 보고하기	4
	[5] 수상 소감 발표하기	7
	[6] 유학생에게 서류 제출 규정 공지하기	3
(3) 체면 유지	[7] 손님에게 입금 요청하기	2
	[8] 세차장 직원에게 청소 다시 요청하기	6

구체적인 상황을 설계할 때에는 크게 다음의 다섯 가지 사항을 고려하였다.

첫째, 다양한 피동 표현의 사용이다. <표 Ⅲ-10>을 통해 8개의 문항 중에 어휘적 피동 '되다', '당하다' 그리고 통사적 피동과 관련된 문항은 각 3개, 접미사 피동과 관련된 문항은 2개가 설정되어 있다는 점을 확인할 수 있다.

<표 Ⅲ-10> 상황별 피동 표현의 유형 및 세 변수의 설정 양상

상황	피동 표현	힘의 우위	사회적 거리	부담의 정도
[1] 선배와의 약속 미루기	-게 되다	P+	D-	I+
[2] 병원 예약 변경하기	-이/히/리/기-	P-	D+	I-
[3] 액정이 깨진 상황 설명하기	-아/어/여지다	P=	D-	I+
[4] 부장님께 기획안 진행 상황 보고하기	되다	P+	D+	I+
[5] 수상 소감 발표하기	-게 되다	P+	D+	I+
[6] 유학생에게 서류 제출 규정 공지하기	되다/당하다	P-	D+	I-
[7] 손님에게 입금 요청하기	되다	P+	D+	I+
[8] 세차장 직원에게 청소 다시 요청하기	-이/히/리/기-	P-	D+	I-

둘째, 다양한 상황의 제공이다. 원활한 인간관계를 형성하고 유지하는 데에 공손성이 매우 중요한 역할을 담당한다. 피동 표현의 대인 관계적 기능 중에 '공손

성 획득'과 '체면 유지'는 공손성과 직접 관련된 것으로 간주되어 왔다. 브라운과 레빈슨(Brown & Levinson, 1987:15)에서는 공손 표현을 택할 때 작용하는 변수로 힘의 우위(power), 사회적 거리(social distance), 부담의 정도(ranking of imposition)를 제시한 바가 있는데, 본고에서도 이 세 가지 변수를 고려하여 비교적 다양한 사회적 관계를 반영하는 상황을 설정하였다. 상황별 세 변수들의 설정 양상은 <표 Ⅲ-10>에서 제시한 바와 같다.

셋째, 실제성을 갖춘 상황의 제공이다. 상황을 설계할 때 그 상황이 현실에서 일어날 수 있는 일인지, 조사 참여자가 일상생활에서 접할 수 있는 일인지를 중요하게 고려하였다. 상황의 실제성을 확보하기 위하여 리커트 5점 척도 문항을 사용하여 중국인 학습자 29명과 한국어 모어 화자 30명을 대상으로 상황 실제성에 관한 예비 조사를 실시하였다. 조사 결과에 따르면 위의 8개 상황은 모두 4점 이상을 획득하였고 평균 점수는 4.62점으로 나타났다.

넷째, 구체적인 상황의 제공이다. 조사 참여자가 충분한 정보를 가지고 응답할 수 있도록 하기 위해 그들에게 읽기 부담을 주지 않는 선에서 가능한 상세하게 상황을 기술하였다. 화자와 청자의 관계뿐만 아니라 상황이 발생한 구체적인 원인, 장소 등의 배경 정보도 설명에 포함하였다.

마지막으로 조사 참여자의 언어 수준에 대한 고려이다. 초급이나 중급 학습자를 대상으로 한 연구에서 조사 참여자의 언어 능력이 조사 도구에 사용된 언어 수준에 이르지 못하는 경우 문제가 생길 수 있다(이해영, 2011:344; 이해영·황선영·하지혜, 2015:190). 본고에서는 중급 이상의 한국어 수준을 가진 학습자를 대상으로 연구를 수행하지만, 언어적 한계로 인하여 상황에 대한 이해 부족이 조사 결과에 영향을 미치지 않도록 하고, 학습자의 읽기 부담을 줄이기 위해 학습자에게 중국어로 된 상황 설명을 제공하고자 하였다. 그리고 한국어 모어 화자용 설문지에는 한국어로 상황을 설명하는 방식을 취하였다.

다음은 선택항의 설계에 대해 설명하고자 한다. 선택항을 구성할 때 크게 세 가지 요점을 고려하였다. 우선, 사용한 문법의 난이도를 고려하여 선택항을 구성하였다. 조사 대상에 중급 학습자가 포함되어 있기 때문에 선택항에 쓰인 문법은 초·중급 문법, 특히 1~3급 문법으로 제한하였다. 둘째, 예비 조사를 통해 얻은 학습자의 응답을 반영하여 선택항을 구성하였다. 예비 조사는 학습자에게 상황만 제시하고 스스로 발화를 작성하게 한 후, 다시 선택항을 제공하여 적절한 답을 고르게 하는 방식으로 진행하였다. 수집된 학습자의 응답 결과를 분석한 다음 선

택항을 다시 수정 보완하였다. 여기서 추가로 설명해야 할 점은 중국인 학습자의 실제 응답을 반영하기 위해 비문 선택항 세 개[54]를 문항에 포함하였다는 것이다. 마지막으로 표현 효과 및 대인 관계에 미칠 수 있는 영향을 고려하여 관련 문법을 선택하고 선택항을 구성하였다. 예를 들면 1번 문항은 친구의 병문안 때문에 선배와의 약속 시간을 미루어야 하는 상황을 나타낸다. '친구 병문안을 갈 거예요'는 단순히 미래를 표현하는 것이지만, '친구 병문안을 가게 됐어요'는 자신의 의도와는 무관하게 외부의 어떤 상황으로 인해 어쩔 수 없이 약속 시간을 바꿔야 한다는 느낌이 있어 청자의 이해를 구하고 싶고 청자와의 관계에 부정적인 영향을 최소화하려는 표현으로 여겨진다. 반면에 '가려고 해요'와 '가야 해요'는 자신의 '의도'나 '의지'를 비교적 강하게 나타내는 표현이므로 청자에 대한 배려가 드러나지 않아 대인 관계에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 있다. 그 외에 한 가지를 더 보충하자면, 만약 제공된 네 개의 선택항 중에 적절하다고 생각하는 답이 없으면, 참여자가 '⑤ 没有合适的答案(적절한 답이 없음)'이라는 선택항을 선택하고 직접 답을 작성할 수 있다.

이상에서 설명한 내용에 따라 구체적인 문항을 개발하였다. 예시 문항은 아래 <표 Ⅲ-11>, <표 Ⅲ-12>와 같다.

<표 Ⅲ-11> 선다형 테스트 A 문항 예시(중국인 학습자용 설문지, 1번 문항)

【情景1】暑假过后你重新回到学校，跟好久未见的韩国学长（或学姐）约好周六一起见面。但你的朋友突遭交通事故，腿受伤住院。因为要去医院看望朋友，所以给学长（或学姐）打电话推迟你们的见面时间。这种情况下你会怎么说？

① 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 갈 거예요. 죄송하지만 다음에 봬요.
② 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가야 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
③ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가게 됐어요. 죄송하지만 다음에 봬요.
④ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가려고 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
⑤ 没有合适的答案.(　　)

54) 세 개의 비문 선택항은 다음과 같다. 예비 조사에 참여한 29명의 학습자 중에 '준비해 드렸습니다', '준비해 버렸습니다' 그리고 '액정이 나빠졌어'로 응답한 학습자가 각각 8명, 2명, 4명이다. 비록 비문법적인 표현이지만 이러한 응답이 중국인 학습자의 실제 산출을 보여 줄 수 있다는 점을 감안하면 선택항에 포함시켜도 된다고 판단된다.

- 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 드렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?(4번 문항, ③번 선택항)
- 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 버렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?(4번 문항, ④번 선택항)
- 어떡해, 액정이 나빠졌어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.(5번 문항, ③번 선택항)

<표 Ⅲ-12> 선다형 테스트 A 문항 예시(한국어 모어 화자용 설문지, 1번 문항)

【상황1】 당신은 여름 방학이 끝나 다시 학교에 왔습니다. 오랫동안 얼굴을 보지 못한 선배와 토요일에 만나기로 약속했습니다. 그런데 갑자기 친구가 교통사고로 다리를 다쳐서 입원했습니다. 친구 병문안을 가야 하는데, 선배에게 전화를 걸어 약속을 다음으로 미루어야 하는 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 갈 거예요. 죄송하지만 다음에 봬요.
② 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가야 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
③ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가게 됐어요. 죄송하지만 다음에 봬요.
④ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가려고 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
⑤ 적절한 답이 없음.( )

② 선다형 테스트 B

피동 표현의 정보 전달적 기능은 능동 표현과의 대조를 통해 잘 드러난다. 정보 전달적 기능과 관련된 선다형 테스트 B는 맥락 속에서 중국인 학습자들이 능동 표현과 피동 표현을 정확하게 구별하여 적절하게 선택할 수 있는지를 살펴보기 위한 것이다. 앞서 2장에서는 피동 표현의 정보 전달적 기능을 크게 ‘ A 행위자 부재’와 ‘B 객관성 확보’ 두 가지로 논의하였고, 그중 ‘행위자 부재’는 다시 ‘A1 행위자가 중요하지 않은 경우’와 ‘A2 행위자가 불분명하거나 알 수 없는 경우’로 세분화할 수 있다. 본고에서는 이 세 가지 세부 기능에 착안하여 각 기능당 세 개의 문항을 설정하였다. 그리고 학습자가 본 연구의 조사 목적을 파악하지 못하도록 능동 표현이 더 적절한 세 개의 문항도 같이 포함하여 총 12개의 문항을 설계하였다. 구체적인 문항은 크게 ‘텍스트’와 ‘선택항’ 두 부분으로 이루어져 있고, 조사 참여자가 제시된 텍스트를 읽고 빈칸에 들어갈 가장 적절한 내용을 고르는 삼지선다 유형으로 설계되어 있다.

조사 참여자는 2, 3, 4학년 학습자이기 때문에 텍스트의 어휘 난이도를 통제하기 위해 21~34회 한국어능력시험(TOPIK) 중급 기출문제를 활용하였다. 읽기와 듣기 텍스트 중에 피동 표현을 포함한 텍스트를 1차적으로 수집하고, 그중에서 피동 표현의 정보 전달적 기능을 반영한 텍스트를 2차적으로 선별하였다. 마지막으로 중국인 학습자와 한국어 모어 화자를 대상으로 한 예비 조사를 통해 최종적으로 12개의 텍스트를 선정하였다. 각 정보 전달적 기능별 텍스트의 출처 정보는 <표 Ⅲ-13>과 같다.

<표 Ⅲ-13> 선다형 테스트 B의 문항 구성

구분			텍스트 출처	문항 번호
피동 (9개)	A 행위자 부재 (6개)	A-1 중요하지 않음	제27회 TOPIK(중급) 읽기 37번 문제	8
			제32회 TOPIK(중급) 읽기 51~52번 문제	5
			제28회 TOPIK(중급) 읽기 38번 문제	11
		A-2 불분명하거나 알 수 없음	제30회 TOPIK(중급) 읽기 40번 문제	2
			제27회 TOPIK(중급) 읽기 55~56번 문제	9
			제33회 TOPIK(중급) 읽기 46번 문제	4
	B 객관성 확보 (3개)	보고서	제32회 TOPIK(중급) 쓰기 38번 문제	7
		뉴스	제27회 TOPIK(중급) 듣기 29~30번 문제	12
			제24회 TOPIK(중급) 듣기 29~30번 문제	3
능동 (3개)			제30회 TOPIK(중급) 듣기 8번 문제	1
			제31회 TOPIK(중급) 읽기 51-52번 문제	6
			제30회 TOPIK(중급) 읽기 42번 문제	10

선택항의 경우, ①번은 능동 표현, ②번은 피동 표현으로 설정되어 있고 텍스트 내용에 따라 그중 하나가 더 적합한 표현이 된다.[55] 그리고 문법성 판단 테스트와 마찬가지로 '③ 不知道(잘 모르겠다)'라는 선택항도 추가하였다. 구체적인 문항 예시는 아래 <표 Ⅲ-14>와 같다.

<표 Ⅲ-14> 선다형 테스트 B 문항 예시

【문항 5】 올바른 결정을 내리기 위해서는 관련 정보를 많이 모으는 것이 좋다. 여러 가지 정보를 참고해서 결정을 잘할 수 있기 때문이다. 하지만 정보가 많다고 해서 항상 좋은 결정을 할 수 있는 것은 아니다. 판단을 내리기 위해 참고해야 할 정보가 지나치게 많으면 오히려 판단을 하기 어려워질 수 있다. 또한 수집된 정보들 중에는 불필요한 내용도 많이 포함되어 있을 수 있다. 따라서 ( ) 정보 수집을 멈추고 결정을 하는 것이 좋다.

① 어느 정도 정보를 쌓으면
② 어느 정도 정보가 쌓이면
③ 不知道

55) 전체 12개의 문항 중에서 1, 2, 7번을 제외한 대부분 문항의 경우, 능동 표현과 피동 표현을 사용한 두 선택항은 모두 문법적으로 오류가 존재하지 않는다. 그러나 능동 표현이 정답인 1번 문항의 경우, 피동 표현을 포함한 ②번 선택항은 자연스럽지 못하다. 그리고 피동 표현이 정답인 2번과 7번 문항의 경우, 능동 표현이 사용된 ①번 선택항은 다소 어색하다. 이는 능동 표현과 피동 표현이 항상 일대일로 대응되는 것이 아니라는 점을 보여 준다.

이상으로 각 테스트 유형 및 문항 설계 방법에 대해 자세히 살펴보았다. 설문지의 타당도를 확보하기 위해 현재 중국 대학에서 한국어 교육에 종사하는 교수 12명[56]을 대상으로 설문지에 대한 전문가 검토 절차를 진행하였다. 한국어 교육 전문가에게 본 연구의 조사 도구인 중국인 학습자용 설문지, 설문지 설계 가이드 그리고 평가용 설문지를 제공하였다. 평가용 설문지에는 국적, 최종 학위, 한국어 교육 종사 기간 등 개인 정보를 조사하는 문항 외에 리커트 5점 척도 문항 여섯 개와 자신의 의견을 자유롭게 기재할 수 있는 단답형 문항 하나가 포함되어 있다. 리커트 5점 척도 문항의 조사 결과는 아래 <표 Ⅲ-15>와 같다.

<표 Ⅲ-15> 설문지에 대한 한국어 전문가의 검토 결과

번호	문항 내용	평균 점수
1	설문지의 전체적인 설계가 합리적이며 한국어 피동 표현에 대한 학습자의 학습 양상을 정확하게 파악할 수 있다.	4.92
2	중국 대학 한국어학과 2, 3, 4학년 학습자를 대상으로 조사를 진행하기에 설문지의 전체적인 난이도가 합리적이다.	4.42
3	설문지의 첫 번째 부분(중·한 문장 번역)을 통해 한국어 피동 표현의 형태·통사적인 측면에 대한 학습자의 습득 양상을 정확하게 파악할 수 있다.	4.92
4	설문지의 두 번째 부분(문장 정오 판단)을 통해 한국어 피동 표현의 형태·통사적인 측면에 대한 학습자의 습득 양상을 정확하게 파악할 수 있다.	4.75
5	설문지의 세 번째 부분(상황 맥락에 따른 적절한 발화 선택)을 통해 한국어 피동 표현의 담화·화용적인 측면(대인 관계적 기능)에 대한 학습자의 습득 양상을 정확하게 파악할 수 있다.	4.58
6	설문지의 네 번째 부분(단문 내용에 따른 적절한 문장 선택)을 통해 한국어 피동 표현의 담화·화용적인 측면(정보 전달적 기능)에 대한 학습자의 습득 양상을 정확하게 파악할 수 있다.	4.5

56) 12명의 한국어 교육 전문가는 모두 박사 학위 소지자이고 최소 6년 이상의 한국어 교육 경력을 지니고 있다. 구체적인 정보는 아래와 같다.

교수	국적	성별	최종 학위	교육 경력	교수	국적	성별	최종 학위	교육 경력
1	중국	여	박사	27년	7	중국	여	박사	9년 9개월
2	중국	여	박사	23년 11개월	8	중국	여	박사	6년 10개월
3	중국	여	박사	23년	9	한국	여	박사	17년
4	중국	남	박사	19년	10	한국	여	박사	15년
5	중국	여	박사	14년	11	한국	여	박사	12년
6	중국	여	박사	13년 9개월	12	한국	여	박사	10년

<표 Ⅲ-15>를 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 여섯 개 문항의 평균 점수는 모두 4.5점 이상에 도달하였다. 따라서 조사 도구인 설문지의 타당도는 매우 높다고 볼 수 있다. 그리고 크론바흐 알파(Cronbach's α)를 이용하여 문법성 판단 테스트와 선다형 테스트 B에 한해 설문지의 신뢰도를 측정하였는데 전체 신뢰도는 0.865로 매우 높은 수준으로 나타났다.

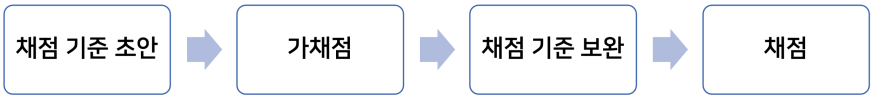
1.3. 자료 분석 방법

(1) 점수화 기준

본고에서는 통계 분석을 위해 ① 문법성 판단 테스트, ② 중·한 문장 번역 테스트 그리고 ④ 선다형 테스트 B 세 가지 테스트 유형의 응답 결과에 대해 점수화하고자 하였다. 대인 관계적 기능을 고찰하는 ③ 선다형 테스트 A는 적절성과 관련된 문제이므로 정해진 답이 없고, 예비 조사를 통해 한국어 모어 화자의 응답도 하나의 선택항에 집중되어 있지 않을 수도 있는 점을 고려하여 점수화하지 않기로 하였다.

우선 문법성 판단 테스트의 경우, 혼란 문항을 제외한 50개 목표 문항에 대해 점수화를 진행하였다. 문항당 1점씩 배점하고 총점은 50점으로 설정하였다. 구체적인 점수화 기준은 다음과 같다. 정문 문항에 '√'로 응답한 경우 1점을 부여하고, '×' 또는 '모르겠다'로 응답한 경우 0점으로 수치화하였다. 마찬가지로 비문 문항에 '×'로 응답한 경우 1점을 부여하고, '√' 또는 '모르겠다'로 응답한 경우 0점으로 수치화하였다.

다음 중·한 문장 번역 테스트의 경우, 크게 채점 과정과 채점 기준 두 가지 부분으로 나누어 설명할 수 있다. <그림 Ⅲ-2>에서 제시한 바와 같이 채점 과정은 네 가지 단계로 구성된다. 채점을 진행하기 전에 우선 채점 기준 초안을 작성하였고, 이에 근거하여 60명 학습자(2, 3, 4학년 각 20명)의 응답 결과에 대한 가채점을 실시하였다. 가채점을 진행하는 과정에서 발견되는 문제들을 정리하고 채점 기준을 보완하였다. 이어서 수정된 채점 기준에 따라 전체 학습자의 응답 결과에 대한 본격적인 채점을 실시하였다.



<그림 Ⅲ-2> 중·한 문장 번역 테스트의 채점 과정

최종적으로 정해진 채점 기준은 총 다섯 가지이다.

첫째, <표 Ⅲ-8>에서 제시한 6번 문항을 제외한 나머지 9개의 문항에 대해 점수화 작업을 실시한다. 6번 문항을 제외한 이유는 '아버지의 직장 때문에 우리 가족은 서울로 이사를 갔다.'라는 문장이 통사적 피동 표현인 '-게 되다'를 사용하지 않고도 중국어 원문의 의미를 충분히 잘 전달하고 있고 문법적 오류가 없는 자연스러운 한국어 문장이기 때문이다. 6번 문항을 설정한 목적은 외부 원인으로 인하여 어떤 상황이 발생했을 때 학습자가 '-게 되다'를 사용하는지를 살펴보기 위한 것이다.

둘째, 피동과 직접 관련된 부분만 채점 범위에 포함시키고 피동과 직접적인 관련이 않는 오류가 발생할 경우 점수를 차감하지 않는다. 특히 본고에서는 문장의 핵심이 되는 서술어 부분 그리고 행위자 표지[57]에 중점을 두어 점수를 배정하고자 한다. 각 문항의 배점 요소 및 참고 답안을 정리하면 <표 Ⅲ-16>과 같다.

셋째, 배점이 2점 이상인 문항의 경우, 채점 시 피동 표현에 우선순위를 부여한다. 예를 들면, <표 Ⅲ-17>에서 제시한 1번 번역문의 경우, 동사 부분에 '(천재라고) 불렸습니다'를 사용해야 하는데, '(천재라고) 했습니다'로 잘못 번역하였다. 동사 부분에 능동 표현을 사용하면 앞에 '(사람들)에게' 조사를 사용했더라도 점수를 부여하지 않았다. 2번 번역문도 마찬가지로 피동 표현인 '보이다'를 능동사 '보다'로 잘못 사용했기 때문에 앞에 '안' 부정을 사용했더라도 0점을 부여하였다. 그리고 3번 번역문의 경우, '쫓기다'라는 피동사를 정확하게 사용했기 때문에 우선 1점을 주었다. 그러나 행위자 표지 부분에서 오류가 발생했으므로 만점인 2점을 얻지는 못하였다.

57) 김영일(2020:26)에서는 피동사를 익히는 것뿐만 아니라 그 피동사를 사용하여 올바른 피동문을 생성해 내는 것이 피동 단원의 궁극적인 목표라고 기술한 바 있다. 본고는 피동 표현의 형태뿐만 아니라 통사적인 부분도 같이 살펴보는 목적이 있으므로 '행위자 강등'이라는 피동문의 특징과 관련된 행위자 표지를 채점 범위에 포함시킬 필요가 있다고 본다.

<표 Ⅲ-16> 번역 문항의 배점 요소 및 참고 답안

문항	배점 요소	참고 답안	배점	
1	피동 표현	지어지다/세워지다/건설되다/건축되다/건립되다/완공되다/준공되다/완성되다/낙성되다/조성되다 등	1	1
2	피동 표현	(천재라고) 불리다	1	2
	행위자 표지	(사람들)에게	1	
3	피동 표현	(교통사고를) 당하다	1	3
	피동 표현	(병원으로) 옮겨지다/보내지다/실려 가다/호송되다/이송되다 등	1	
	피동 표현	치료를 받다	1	
4	피동 표현	보이다	1	2
	부정 표현	안 (보이다)	1	
5	피동 표현	(중국어로) 번역되다	1	2
	피동 표현	(잡지에) 실리다/등재되다	1	
7	피동 표현	(시간에) 쫓기다	1	2
	행위자 표지	(시간)에	1	
8	피동 표현	만들어지다/창제되다	1	2
	행위자 표지	(세종 대왕)에 의해	1	
9	피동 표현	빼앗기다	1	3
	행위자 표지	(강도)에게	1	
	목적격 조사	(돈)을	1	
10	피동 표현	손꼽히다/(손에) 꼽히다	1	1
총점			18	

<표 Ⅲ-17> 중·한 문장 번역 테스트 문항의 채점 예시

번호	문항	학습자 번호	학습자 번역문	점수
1	2	C0212	동생이 어렸을 때부터 많은 언어에 능통해서 많은 사람들에게 천재라고 했습니다.	0
2	4	C0233	칠판의 글자가 너무 작아서 뒤에 안 봅니다.	0
3	7	C0256	현대인들은 시간에게 쫓겨 바쁜 일상생활을 지낸다.	1
4	1	C0423	이 아파트는 2018년에 설립되었다.	1
5	1	C0354	이 아파트는2018년에 건걸되었다.	1
6	9	C0452	그는 강도에게 모든 돈을 빼아기다.	2

넷째, 번역 테스트의 목적은 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 학습자의 사용 양상을 살펴보기 위한 것이다. 따라서 채점 시 잘못된 어휘 선택으로 인한 의미적인 오류에 대해서는 감점하지 않고자 하였다. 예를 들면 4번 번역문의 경우, '설립'은 기관이나 조직체 따위를 만들어 일으킨다는 것을 의미하므로 '아파트가 설립되다'라는 표현은 의미적으로 어색하다. 그러나 학습자는 피동 표현을 사용하여 문

장을 번역해야 한다는 점을 인식하였고 '-되다'를 정확하게 사용하였으므로 감점 처리를 하지 않았다.

다섯째, 접미 피동사를 사용할 때 형태적 오류가 발생할 경우 0점을 부여하고, '-되다' 피동을 사용할 때 '-되다'와 결합하는 한자어 부분에 단순한 오타로 인한 철자 오류가 발생할 경우 감점하지 않는다. 5번 번역문에는 '건설'을 '건걸'로 잘못 쓰여 있다. 키보드 자판에 'ㄱ'와 'ㅅ'은 인접한 위치에 배열되어 있기 때문에 발생한 철자 오류로 볼 수 있을 것이다. 그리고 6번 번역문에서는 '빼앗기다'의 'ㅅ' 받침을 누락하는 오류가 발생하였다. 이는 접미 피동사의 형태적 오류이기 때문에 채점 요소인 '피동 표현' 부분에는 0점을 부여하고, 행위자 표지 '에게'와 목적격 조사 '을'을 모두 정확하게 사용했으므로 해당 문항에 대해 최종적으로 2점을 부여하였다.

마지막으로 선다형 테스트 B의 경우, 원문이 존재하므로 1차적으로 원문 문장은 가답안(假答案)으로 정하였다. 그 다음, 설문 조사를 통해 얻은 한국어 모어 화자의 응답 결과를 참고하여 가답안을 선택한 모어 화자가 75%, 즉 4분의 3 이상이면, 해당 가답안을 정답으로 확정하였다. 각 문항은 1점으로 배점하고 만점은 12점이다. 학습자가 정답을 고르는 경우 1점을 부여하고, 오답이나 '不知道(잘 모르겠다)'를 고르는 경우 0점을 부여하였다.

(2) 분석 방법

조사 결과를 본격적으로 살펴보기에 앞서, 이 부분에서는 분석 방법에 대해 기술하고자 한다. 본고는 피동 표현의 '형태·통사' 및 '담화·화용' 두 층위 그리고 학습자의 '학년' 요인에 중점을 두어 층위별, 학년별 두 부분으로 나누어서 학습자의 피동 표현 습득 양상을 분석하였다.

우선, 층위별 분석 부분은 학년 요인을 고려하지 않고 피동 표현의 형태·통사적 층위 및 담화·화용적 층위에 대한 중국인 학습자 174명의 전체적인 습득 양상을 살펴보는 데에 그 목적이 있다. 이를 위해 다음과 같은 세 가지 면에서 분석을 진행하고자 하였다.

첫째, 문법성 판단 테스트의 조사 결과를 이용하여 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 분석하였다. 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 전체적인 습득 수준을 파악하기 위해 먼저 학습자 집단과 참조 집단인 모

어 화자 집단의 조사 결과를 비교하였다. 구체적으로 설명하자면 조사 참여자의 응답 결과에 대한 점수화 처리를 거친 후, 기술 통계를 통해 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단의 평균 점수, 점수의 표준 편차 그리고 평균 정답률을 일차적으로 구하였다. 이어서 두 집단의 점수에 유의미한 차이가 있는지를 확인하기 위해 만-위트니 유 검증(Mann-Whitney U test)을 실시하였다. 그리고 앞서 설명한 바와 같이 피동 표현과 관련된 50개의 목표 문항은 다시 여덟 개의 유형으로 나눌 수 있는데, 이에 따라 문항 유형별로 중국인 학습자 174명과 60명의 한국어 모어 화자의 평균 정답률을 계산하고 차이 검증 방법을 사용하여 유형에 따른 두 집단의 정답률에 유의미한 차이가 있는지 알아보았다. 다음으로 중국인 학습자 174명의 응답 결과에 초점을 맞추어 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis test)을 통해 문항 유형에 따른 학습자 집단의 정답률에 차이가 있는지를 확인하였고, 함축 도표를 활용하여 일곱 개의 비문 문항 유형을 중심으로 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 발달 패턴을 추적하였다.

둘째, 선다형 테스트 A, B의 조사 결과를 이용하여 담화·화용적 층위에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 분석하였다. 선다형 테스트 A는 피동 표현의 대인 관계적 기능과 관련된 것이고 선다형 테스트 B는 정보 전달적 기능과 관련된 것이다. 형태·통사적 층위의 분석 방법과 마찬가지로 우선 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단의 조사 결과를 비교하였다. 대인 관계적 기능을 살펴보는 선다형 테스트 A의 경우, 정해진 답이 없으므로 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단의 응답 분포를 일차적으로 집계하고, 교차 분석을 실시하여 대인 관계적 기능에 대한 두 집단의 인식 차이를 통계적으로 검증하였다. 정보 전달적 기능 부분의 분석 방법은 앞서 설명한 문법성 판단 테스트의 분석 방법과 비슷하다. 조사 참여자의 응답 결과를 점수화한 후, 기술 통계를 통해 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단의 평균 점수, 표준 편차 그리고 평균 정답률을 구하고 만-위트니 유 검증(Mann-Whitney U test)을 실시하여 두 집단의 점수에 유의미한 차이가 있는지를 알아보았다. 선다형 테스트 B는 피동 표현의 세 가지 정보 전달적 기능 유형(A1, A2, B)과 관련된 아홉 문항과 능동 표현이 정답이 되는 세 개의 혼란 문항으로 구성된다. 각 유형별로 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단의 평균 점수, 표준 표차를 구한 다음, 차이 검증을 실시하여 각 유형에 따른 두 집단의 점수 간에 유의미한 차이가 있는지를 분석하였다. 다음으로 중국인 학습자 174명의 응답 결과에 초점을 두고 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 통

해 A1, A2, B 세 유형에 따른 중국인 학습자 집단의 점수 차이를 비교하고, 함축 도표를 활용하여 정보 전달적 기능의 발달 패턴을 추적하였다.

셋째, 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간의 상관관계를 알아보기 위해 점수화가 가능한 문법성 판단 테스트, 중·한 문장 번역 테스트 그리고 선다형 테스트 B의 점수를 사용하여 피어슨 상관분석(Pearson Correlation)을 실시하였다.

다음은 '학년 요인'에 초점을 맞추어 174명의 중국인 학습자를 2, 3, 4학년 세 집단으로 구분하고 피동 표현에 대한 각 집단의 습득 양상을 고찰하는 데에 목적을 두었다. 분석의 체계성 및 편의성을 위하여 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 두 부분으로 나누어서 분석을 진행하고자 하였다.

형태·통사적 층위의 경우, 문법성 판단 테스트와 문장 번역 테스트의 조사 결과를 활용하여 세 학습자 집단의 습득 양상을 분석하였다. 구체적인 분석 절차는 네 가지 단계로 정리할 수 있다. 첫째, 2, 3, 4학년 학습자 집단의 문법성 판단 테스트 평균 점수와 표준 편차를 일차적으로 구하고 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시하여 세 집단의 점수 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 알아보았다. 둘째, 학습자 집단별 여덟 개 문항 유형의 평균 정답률과 표준 편차를 집계하였고 각 집단에 정답률이 높은 유형과 낮은 유형에 대해서도 간략히 살펴보았다. 셋째, 조사 결과를 보다 자세히 분석하기 위해 일곱 개의 비문 문항 유형에 집중하여 세 학습자 집단의 습득 양상을 고찰하였다. 각 유형에 대해 먼저 일원분산분석(One-Way ANOVA) 또는 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis test) 방법을 사용하여 세 학습자 집단 정답률 차이의 유의성 여부를 확인하였고, 일부 문항을 예시로 들어 문항 내용과 학습자의 응답 결과를 구체적으로 살펴보았다. 넷째, 중·한 문장 번역 테스트의 조사 결과를 사용하여 학습자의 습득 양상, 특히 산출 양상을 분석하였다. 앞서 제시한 채점 기준에 따라 학습자의 번역문에 점수를 부여한 후 학년별 세 학습자 집단의 평균 점수와 표준 편차를 일차적으로 구하였다. 이어서 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 사용하여 학년에 따라 번역 테스트의 평균 점수에 차이가 발생했는지를 알아보았다. 마지막으로 학습자 번역문에서 발견된 오류들을 유형화하고 일부 오류 문장을 제시하여 간략하게 분석하였다.

담화·화용적 층위의 경우, 앞서 설명한 층위별 분석 부분과 마찬가지로 선다형 테스트 A, B를 통해 각각 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능에 대한 학습

자의 습득 양상을 분석하였다. 대인 관계적 기능에 있어서는 책임 회피, 공손성 획득 그리고 체면 유지 세 가지 부분으로 나누어 문항 내용과 조사 결과를 자세하게 분석하였다. 조사 결과를 분석할 때 빈도 분석과 교차 분석 방법을 사용하여 2, 3, 4학년 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단의 응답 결과를 비교하고 필요에 따라 학습자와의 사후 인터뷰 내용을 제시하여 해당 선택항을 고른 이유를 알아보았다. 그리고 정보 전달적 기능에 있어서는 학년별 A1, A2, B 세 유형의 평균 점수를 먼저 제시하고, 학년과 정보 전달적 기능 유형 두 가지 독립 변수가 존재한다는 점을 고려하여 이원분산분석(Two-Way ANOVA)을 사용하여 학년에 따라 점수에 차이가 있는지, 정보 전달적 기능 유형에 따라 점수에 차이가 있는지 그리고 학년과 기능 유형 간에 상호 작용 효과가 있는지를 검증하였다.

2. 층위별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상 분석

2절에서는 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 두 부분으로 나누어 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상을 분석할 것이다. 여기에서는 학년 요인을 일단 고려하지 않고 2, 3, 4학년 전체 학습자의 습득 양상을 고찰하고자 한다.

2.1. 형태·통사적 층위의 습득 양상 분석

이 부분에서는 문법성 판단 테스트의 조사 결과를 바탕으로 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 살펴보고자 한다. 분석 내용은 크게 두 가지 부분으로 구성되어 있는데, 우선, 피동 표현의 형태·통사적 특징에 대한 중국인 학습자의 파악 정도를 알아보기 위해 학습자 집단의 응답 결과와 참조 집단인 한국어 모어 집단의 응답 결과를 비교하고자 한다. 특히 통계 검증 방법을 사용하여 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단 간에 차이가 있는지를 알아볼 것이다. 다음으로 중국인 학습자 174명의 응답 결과에 초점을 두고 문법성 판단 테스트 문항 유형별 조사 결과 및 형태·통사적 층위의 발달 패턴에 대한 분석을 통해서 학습자의 습득 양상을 고찰할 것이다.

(1) 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간 차이 비교

문법성 판단 테스트는 50개의 목표 문항을 포함하고 있으며 총점은 50점이다. 조사 참여자들의 응답 결과를 점수로 환산한 후, 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단의 평균 점수, 표준 편차, 평균 정답률 등의 기술 통계 정보를 제시하면 아래 <표 Ⅲ-18>과 같다.

<표 Ⅲ-18> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 점수에 대한 기술 통계 결과

조사 참여자 집단	사례 수	평균 점수	표준 편차	평균 정답률
중국인 학습자	174	22.37	7.54	44.75%
한국어 모어 화자	60	44.77	2.57	89.53%

<표 Ⅲ-18>에서 제시한 바와 같이, 중국인 학습자 집단의 평균 점수는 22.37

점, 정답률은 44.75%로, 절반 이상의 문항에서 정답을 맞추지 못하였다. 한국어 모어 화자 집단의 평균 점수는 44.77점으로 학습자 집단의 두 배 정도이다. 또한 표준 편차를 통해 모어 화자 집단보다 학습자 집단 내부의 점수 차이가 비교적 크다는 점을 확인할 수 있다. 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 확인하기 위해 만-위트니 유 검증(Mann-Whitney U test)을 실시하였다.

<표 Ⅲ-19> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 점수에 대한 만-위트니 유 검증 결과

집단	중국인 한국어 학습자 (n=174)	한국어 모어 화자 (n=60)	Z	*p*
	22.00(17.00, 27.00)	45.00(43.00, 47.00)	-11.450	.000**

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-19>에서 제시한 검증 결과를 보면, Z 통계값이 -11.450로 유의 수준 .05에서 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단은 문법성 판단 테스트 점수에 차이가 있는 것으로 나타났다. 그리고 표에서는 'Me(Q1, Q3)'라는 형식으로 두 집단의 중앙값과 사분위수(Q1, Q3)를 같이 제시하였는데, 우선 중앙값의 경우, 학습자 집단은 22점이고 한국어 모어 화자 집단은 45점으로 앞서 제시한 평균값과 유사하게 나타났다. 다음은 사분위수의 경우, 학습자 집단은 17/27점, 모어 화자 집단은 43/47점으로 집계되었다. 이를 통해 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간 점수 격차가 크게 벌어진다는 점을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 모어 화자 집단보다 중국인 학습자 집단 내의 점수 차이가 많이 난다는 점을 다시 한 번 확인할 수 있다.

그리고 앞서 언급한 바와 같이, 문법성 판단 테스트의 목표 문항은 여덟 개의 세부 유형으로 구성되어 있다. 각 유형별 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단의 정답률은 <표 Ⅲ-20>과 같다.

<표 Ⅲ-20> 문항 유형에 따른 집단 간 GJT 정답률에 대한 기술 통계 결과

집단	중국인 한국어 학습자 (n=174)		한국어 모어 화자 (n=60)	
유형	평균	표준 편차	평균	표준 편차
유형 1	41.13%	.287	97.62%	.070
유형 2	44.76%	.252	98.15%	.046
유형 3	44.83%	.361	98.33%	.091
유형 4	37.86%	.245	87.50%	.117
유형 5	38.39%	.244	98.33%	.067
유형 6	38.39%	.268	85.00%	.155
유형 7	38.70%	.206	67.04%[58]	.156
유형 8	68.68%	.187	86.04%	.172

위의 표를 통해 네 가지 정보를 확인할 수 있다. 우선, 모든 유형에서 한국어 모어 화자의 정답률이 중국인 학습자의 정답률보다 높게 나타났다. 그 다음, 조사 사용 오류를 다룬 유형 7을 제외한 나머지 모든 유형에서 한국어 모어 화자의 정답률은 85%를 넘었고, 특히 1, 2, 3, 5 네 가지 유형의 정답률은 97%에 달한다. 또한, 중국인 학습자의 정답률을 보면 유형 8을 제외한 나머지 일곱 유형의 정답률은 모두 45% 이하이고, 그중 '-이/히/리/기-' 접미사 사용 오류와 관련된 유형 4의 정답률은 37.86%로 가장 낮게 집계되었다. 마지막으로 두 집단의 표준 편차를 비교하면, 모든 유형에서 중국인 학습자 집단 내의 점수 차이가 모어 화자 집단보다 크게 나타났음을 알 수 있다.

문항 유형별 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 유의미한 차이가 존재하는지를 확인하기 위해 통계적 검증을 실시하고자 한다. 우선, 본격적인 분석에 앞서 Levene의 등분산 검정을 이용하여 분석할 자료의 등분산성을 확인하였다. 검증 결과에 따르면, 유형 8의 데이터 자료는 등분산 가정을 충족하지만,

58) 유형 7에 대한 한국어 모어 화자의 평균 정답률이 낮게 나타난 것은 행위자 표지를 고찰하는 4번, 16번 그리고 55번 세 개의 문항과 연관이 있다. 그중 4번 문항은 '에게'와 '에 의해'의 구별과 관련된 것이고, 16번, 55번 두 개의 문항은 '에'와 '에게'의 구별과 관련된 것이다. 각 문항에 대한 학습자 집단과 모어 화자 집단의 정답률을 제시하면 아래와 같다. 4번, 16번 그리고 55번 세 개의 문항을 제외하고 유형 7의 응답 결과를 다시 분석할 경우, 학습자 집단과 모어 화자 집단의 평균 정답률이 각각 37.26%, 85.28%로 집계되었다. 세 문항에 대한 한국어 모어 화자의 정답률이 비록 낮게 나타났지만, 이러한 조사 결과를 통해 모어 화자가 '에게', '에' 등 행위자 표지를 엄격히 구분하지 않는다는 정보를 얻을 수 있으므로 세 문항을 분석에서 제외하지 않기로 하였다.

문항	학습자 정답률	모어 화자 정답률
(4) 행복은 여러 철학자들에게 끊임없이 정의되어 왔다.	39.66%	36.67%
(16) 길을 건너던 남자는 신호를 위반한 차에게 치였다.	47.70%	38.33%
(55) 매표소에서 줄을 섰을 때 사람들에 밀려 넘어졌다.	37.36%	16.67%

유형 1~7의 데이터 자료는 그렇지 못하다. 이에 따라 유형 1~7과 유형 8 두 부분으로 나누어 전자는 비모수 통계 방법인 만-위트니 유 검증(Mann-Whitney U test)을, 후자는 독립 표본 t 검증(Independent t-test)을 사용하여 각각 분석을 진행하고자 한다.

<표 Ⅲ-21> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 정답률에 대한 만-위트니 유 검증 결과(유형 1~7)

유형	중국인 한국어 학습자 (n=174)	한국어 모어 화자 (n=60)	Z	*p*
유형 1	35.71%(14.29%, 57.14%)	100%(100%, 100%)	-10.766	.000**
유형 2	44.44%(22.22%, 66.67%)	100%(100%, 100%)	-11.261	.000**
유형 3	50.00%(0, 50.00%)	100%(100%, 100%)	-9.442	.000**
유형 4	37.50%(25.00%, 50.00%)	87.50%(87.50%, 100%)	-10.481	.000**
유형 5	40.00%(20.00%, 60.00%)	100%(100%, 100%)	-11.332	.000**
유형 6	40.00%(20.00%, 60.00%)	80.00%(80.00%, 100%)	-9.793	.000**
유형 7	44.44%(22.22%, 55.56%)	66.67%(55.56%, 77.78%)	-8.369	.000**

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-22> 조사 참여자 집단에 따른 GJT 정답률에 대한 독립 표본 t 검증 결과(유형 8)

집단	중국인 한국어 학습자 (n=174)		한국어 모어 화자 (n=60)		t	*p*
유형	평균	표준 편차	평균	표준 편차		
유형8	68.68%	.187	86.04%	.172	-6.335	.000**

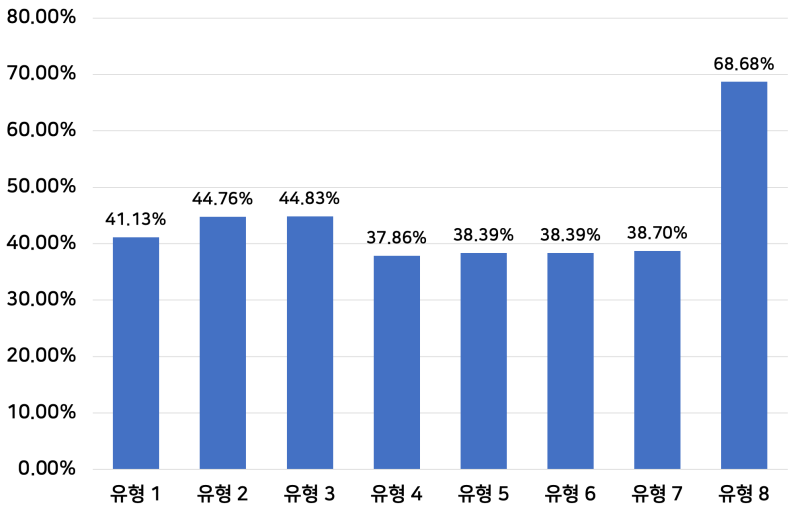
* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-21>, <표 Ⅲ-22>에서 제시한 결과를 통해 유의 수준 .05에서 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단은 8개 문항 유형의 정답률 모두에서 통계적으로 유의미한 차이가 있음을 확인할 수 있다. 그리고 <표 Ⅲ-21>에서는 괄호 안에 유형별 각 집단 정답률의 사분위수를 제시하였는데, 제1사분위수를 보면 중국인 학습자 집단은 25% 이하로 상당히 낮게 나타났다. 이와 달리 모어 화자 집단은 80% 이상을 기록하였다. 또한 제3사분위수를 보면, 유형 7을 제외하고 모어 화자 집단은 모두 100%로 집계되었지만, 중국인 학습자 집단은 50%~67% 구간에 머무르고 있다. 이러한 결과를 통해 상위권에 위치한 학습자도 여전히 모어 화자와 많은 차이를 보인다는 것을 알 수 있다.

(2) 중국인 학습자 집단의 습득 양상

① 문항 유형별 결과

앞서 <표 Ⅲ-20>에서 문항 유형별 중국인 학습자 집단의 문법성 판단 테스트 정답률 결과를 제시한 바가 있는데, 이를 도표로 나타내면 아래 <그림 Ⅲ-3>과 같다.



<그림 Ⅲ-3> 문항 유형별 중국인 학습자 집단의 문법성 판단 테스트 정답률 결과

<그림 Ⅲ-3>을 통해 다음과 같은 세 가지 정보를 확인할 수 있다. 첫째, 유형 8인 정문 문항의 정답률은 68.68%로 여덟 개의 문항 유형 중에 1위를 차지하고 있으며 기타 유형의 정답률보다 25%~30% 높다. 둘째, 일곱 개의 비문 문항 유형은 정답률이 모두 37%~45% 구간에 위치하고 있으며 유형 간 정답률의 차이가 크지 않은 것으로 나타났다. 그리고 앞서 '자료 수집 도구' 부분에서 설명한 바와 같이, 유형 1, 2, 3은 피동 표현의 개념적 의미와 긴밀한 관련이 있고, 유형 4, 5, 6, 7은 피동 표현의 형태·통사적 특징에 초점을 맞추고 있다. 유형 1, 2, 3의 정답률은 41%~45% 구간에 있고 유형 4, 5, 6, 7의 정답률은 모두 40% 미만이었다. 이러한 결과를 통해 중국인 학습자는 피동 표현의 개념적 의미보다 형태·통사적 특징에 대한 이해도가 상대적으로 더 낮다고 할 수 있다. 셋째, 비문 문

항 유형 중에 유형 3인 부정 오류 유형의 정답률은 44.83%로 가장 높게 집계되었고, 유형 2인 피동-능동 오류 유형의 정답률은 44.76%로 바로 그 뒤를 이었다. 그리고 유형 4, 5, 6, 7의 정답률이 유사하게 나타났는데, 그중 유형 4인 조사 오류 유형의 정답률이 37.86%로 가장 낮게 집계되었다.

이어서 문항 유형에 따라 학습자 집단의 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis test) 방법을 사용하였다. 검정 결과에 따르면 카이제곱 값이 178.294로 유의 확률이 .000이므로 문항 유형에 따라 학습자의 정답률에 차이가 발생하는 사실을 확인할 수 있다. 한편, 문항 유형은 총 여덟 개이므로 위 검정 결과의 원인을 찾아내기 위해 사후 검정으로 본페로니 다중 비교 분석(Bonferroni multi-analysis)을 실시하였다.

<표 Ⅲ-23> 문항 유형에 따른 GJT 정답률에 대한 크루스칼 왈리스 검증 결과

유형	N	평균 순위	사후 검정(Bonferroni)						
			유형2	유형3	유형4	유형5	유형6	유형7	유형8
유형1	174	646.92	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	.000**
유형2	174	710.28		1.000	.434	.599	.609	1.000	.000**
유형3	174	699.74			.829	1.000	1.000	1.000	.000**
유형4	174	606.15				1.000	1.000	1.000	.000**
유형5	174	611.27					1.000	1.000	.000**
유형6	174	611.56						1.000	.000**
유형7	174	623.10							.000**
유형8	174	1062.98							

Kruskal-Wallis's U = 178.294, df = 7, p = .000, p < .01

* p < .05 ** p < .01

<표 Ⅲ-23>에서 제시한 바와 같이, 유의 수준 .05에서 유형 8은 나머지 일곱 유형과 모두 통계적으로 유의미한 차이가 존재하였으나, 그 외에 다른 유형 간에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 다시 말하면, 정문 문항과 비문 문항은 정답률에 있어 통계적으로 유의미한 차이가 있는 반면에, 비문 문항 유형 간에는 유의미한 차이가 없다. 이를 통해 중국인 학습자가 전반적으로 피동 표현 또는 피동문에 나타나는 여러 유형의 오류를 잘 식별하지 못하고, 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 이해가 비교적 낮은 수준에 머무르고 있다는 점을 파악할 수 있다.

② 형태·통사적 층위의 발달 패턴

중국인 한국어 학습자가 피동 표현의 형태·통사적 층위를 학습하는 과정에서, 어떤 부분을 먼저 습득하고 어떤 부분을 나중에 습득하는지를 추적하기 위해 함축 도표를 활용하고자 한다. 여기에서는 일곱 개의 비문 문항 유형을 중심으로 분석을 진행하였는데, 물론 피동 표현의 다양성과 복잡성을 감안하면 각 유형의 문항 수가 매우 충분하다고 보기는 어려울 것이다. 그럼에도 불구하고 42개 비문 문항의 조사 결과는 중국인 학습자의 습득 순서를 추적하는 데 중요한 참고 자료로 활용될 수 있다. 일곱 유형의 습득 상황을 반영한 함축 도표를 제시하면 <표 Ⅲ-24>와 같다.

<표 Ⅲ-24> 피동 표현 형태·통사적 층위의 발달 패턴을 나타내는 함축 도표

학습자	학년	유형 7	유형 4	유형 1	유형 2	유형 6	유형 5	유형 3
C0251	2	1	1	1	1	1	1	1
C0324	3	1	1	1	1	1	1	1
C0455	4	1	1	1	1	1	1	1
C0231	2	1	⓪	1	1	1	1	1
C0330	3	1	⓪	1	1	1	1	1
C0332	3	1	⓪	1	1	1	1	1
C0416	4	1	1	1	1	⓪	1	1
C0221	2	1	1	⓪	1	⓪	1	1
C0211	2	1	1	1	⓪	1	⓪	1
C0313	3	1	⓪	1	1	1	⓪	1
C0456	4	1	1	1	1	⓪	1	⓪
C0353	3	1	1	⓪	⓪	1	⓪	1
C0415	4	1	⓪	1	1	⓪	⓪	1
C0325	3	0	1	1	1	1	1	1
C0453	4	0	1	1	1	1	1	1
C0454	4	0	1	1	1	1	1	1
C0229	2	0	1	⓪	1	1	1	1
C0344	3	0	1	1	1	⓪	1	1
C0349	3	0	1	1	⓪	1	1	1
C0419	4	0	1	⓪	1	1	1	1
C0423	4	0	1	⓪	1	1	1	1
C0234	2	0	1	1	1	1	1	⓪
C0451	4	0	1	1	1	1	1	⓪
C0457	4	0	1	⓪	1	1	1	1
C0448	4	0	1	⓪	1	1	⓪	1
C0431	4	0	1	1	⓪	1	1	⓪

C0323	3	0	1	⓪	1	1	⓪	1
C0413	4	0	1	⓪	1	1	1	⓪
C0341	3	0	1	1	1	⓪	1	⓪
C0342	3	0	1	1	1	⓪	1	⓪
C0424	4	0	1	1	1	1	⓪	⓪
C0326	3	0	0	1	⓪	1	1	1
C0408	4	0	0	1	⓪	1	1	1
C0257	2	0	0	1	1	⓪	1	1
C0334	3	0	0	1	1	⓪	1	1
C0417	4	0	0	1	1	⓪	1	1
C0331	3	0	0	1	1	1	⓪	1
C0438	4	0	0	1	1	1	⓪	1
C0218	2	0	0	0	1	1	1	1
C0434	4	0	0	0	1	1	1	1
C0442	4	0	0	0	1	1	1	1
C0321	3	①	0	0	1	1	⓪	1
C0320	3	0	①	0	0	1	1	1
C0239	2	①	0	0	0	1	1	1
C0444	4	0	0	0	0	1	1	1
C0414	4	0	①	0	0	1	1	1
C0441	4	0	①	0	0	1	1	1
C0316	3	0	①	0	0	1	⓪	1
C0204	2	0	0	0	0	1	1	⓪
C0426	4	0	①	0	0	1	1	⓪
C0240	2	0	0	0	0	1	⓪	1
C0246	2	0	0	0	0	1	⓪	1
C0303	3	0	0	0	0	1	⓪	1
C0322	3	0	0	0	0	1	⓪	1
C0350	3	0	0	0	0	1	⓪	1
C0351	3	0	0	0	0	1	⓪	1
C0435	4	0	0	0	0	1	⓪	1
C0212	2	0	0	①	0	0	1	1
C0410	4	0	①	0	0	0	1	1
C0412	4	0	0	0	①	0	1	1
C0422	4	0	①	0	0	0	1	1
C0216	2	0	0	0	0	0	1	1
C0230	2	0	0	0	0	0	1	1
C0236	2	0	0	0	0	0	1	1
C0238	2	0	0	0	0	0	1	1
C0329	3	0	0	0	0	0	1	1
C0338	3	0	0	0	0	0	1	1
C0409	4	0	0	0	0	0	1	1
C0452	4	0	0	0	0	0	1	1
C0307	3	0	①	0	0	0	1	⓪

C0314	3	0	①	0	0	0	1	⓪
C0336	3	①	0	0	0	0	1	⓪
C0219	2	0	0	0	0	0	1	⓪
C0345	3	0	0	0	0	0	1	⓪
C0256	2	①	0	①	0	0	0	1
C0401	4	①	0	0	①	0	0	1
C0315	3	①	0	0	①	0	0	1
C0318	3	0	0	0	①	0	0	1
C0302	3	①	0	0	0	0	0	1
C0225	2	0	0	①	0	0	0	1
C0242	2	0	0	0	①	0	0	1
C0244	2	0	0	①	0	0	0	1
C0258	2	0	0	0	①	0	0	1
C0343	3	0	0	①	0	0	0	1
C0348	3	0	①	0	0	0	0	1
C0427	4	0	①	0	0	0	0	1
C0429	4	0	0	①	0	0	0	1
C0439	4	0	0	①	0	0	0	1
C0443	4	0	0	①	0	0	0	1
C0445	4	0	0	①	0	0	0	1
C0458	4	0	①	0	0	0	0	1
C0208	2	0	0	0	0	0	0	1
C0213	2	0	0	0	0	0	0	1
C0214	2	0	0	0	0	0	0	1
C0215	2	0	0	0	0	0	0	1
C0223	2	0	0	0	0	0	0	1
C0224	2	0	0	0	0	0	0	1
C0226	2	0	0	0	0	0	0	1
C0227	2	0	0	0	0	0	0	1
C0228	2	0	0	0	0	0	0	1
C0233	2	0	0	0	0	0	0	1
C0247	2	0	0	0	0	0	0	1
C0248	2	0	0	0	0	0	0	1
C0250	2	0	0	0	0	0	0	1
C0259	2	0	0	0	0	0	0	1
C0301	3	0	0	0	0	0	0	1
C0304	3	0	0	0	0	0	0	1
C0311	3	0	0	0	0	0	0	1
C0312	3	0	0	0	0	0	0	1
C0328	3	0	0	0	0	0	0	1
C0333	3	0	0	0	0	0	0	1
C0335	3	0	0	0	0	0	0	1
C0346	3	0	0	0	0	0	0	1
C0352	3	0	0	0	0	0	0	1

C0405	4	0	0	0	0	0	0	1
C0406	4	0	0	0	0	0	0	1
C0420	4	0	0	0	0	0	0	1
C0425	4	0	0	0	0	0	0	1
C0430	4	0	0	0	0	0	0	1
C0433	4	0	0	0	0	0	0	1
C0436	4	0	0	0	0	0	0	1
C0440	4	0	0	0	0	0	0	1
C0446	4	0	0	0	0	0	0	1
C0450	4	0	0	0	0	0	0	1
C0220	2	①	0	①	0	①	0	0
C0310	3	0	0	①	①	0	0	0
C0418	4	0	①	0	①	0	0	0
C0339	3	①	0	①	0	0	0	0
C0217	2	①	①	0	0	0	0	0
C0235	2	0	0	0	0	①	0	0
C0237	2	0	0	0	0	①	0	0
C0241	2	0	0	0	0	①	0	0
C0260	2	0	0	0	0	①	0	0
C0337	3	0	0	0	0	①	0	0
C0347	3	0	0	0	0	①	0	0
C0404	4	0	0	0	0	①	0	0
C0437	4	0	0	0	0	①	0	0
C0319	3	0	0	0	①	0	0	0
C0421	4	0	0	0	①	0	0	0
C0255	2	0	0	①	0	0	0	0
C0411	4	0	①	0	0	0	0	0
C0201	2	0	0	0	0	0	0	0
C0202	2	0	0	0	0	0	0	0
C0402	4	0	0	0	0	0	0	0
C0403	4	0	0	0	0	0	0	0
C0305	3	0	0	0	0	0	0	0
C0203	2	0	0	0	0	0	0	0
C0306	3	0	0	0	0	0	0	0
C0407	4	0	0	0	0	0	0	0
C0205	2	0	0	0	0	0	0	0
C0308	3	0	0	0	0	0	0	0
C0309	3	0	0	0	0	0	0	0
C0206	2	0	0	0	0	0	0	0
C0207	2	0	0	0	0	0	0	0
C0209	2	0	0	0	0	0	0	0
C0317	3	0	0	0	0	0	0	0
C0210	2	0	0	0	0	0	0	0
C0327	3	0	0	0	0	0	0	0

C0222	2	0	0	0	0	0	0	0
C0340	3	0	0	0	0	0	0	0
C0428	4	0	0	0	0	0	0	0
C0232	2	0	0	0	0	0	0	0
C0354	3	0	0	0	0	0	0	0
C0243	2	0	0	0	0	0	0	0
C0355	3	0	0	0	0	0	0	0
C0356	3	0	0	0	0	0	0	0
C0245	2	0	0	0	0	0	0	0
C0432	4	0	0	0	0	0	0	0
C0249	2	0	0	0	0	0	0	0
C0252	2	0	0	0	0	0	0	0
C0253	2	0	0	0	0	0	0	0
C0254	2	0	0	0	0	0	0	0
C0447	4	0	0	0	0	0	0	0
C0449	4	0	0	0	0	0	0	0

- '0'은 미습득을, '1'은 습득을 나타내고, 원문자는 일탈을 표시함.
- '0'으로 표시된 것은 정답률이 60% 미만인 경우임.
- 위 함축 도표의 신뢰도는 90.15%임.

팔로티(Pallotti, 2007:362)에서는 함축 도표를 사용하여 언어 습득 여부를 판단하는 최저 기준을 60%로 제시한 바가 있다. 이에 따라 본고에서는 정확도 60%를 기준으로 하여 60% 이상을 습득으로, 60% 미만을 미습득으로 설정하였다. <표 Ⅲ-24>에서 습득은 1로, 미습득은 0으로 구분되어 있고 일탈이 된 경우에는 원문자로 표기되어 있다. 그리고 위의 함축 도표는 수용할 만한 수준에 이르렀다. 자유 발화가 아닌 통제된 테스트 유형을 사용하였으므로 함축 도표에 빈 셀은 나타나지 않았다. 전체 1218개(7유형×174명)의 셀 중에 일탈이 된 셀은 120개로 9.85%에 해당하므로 위의 함축 도표는 90.15%의 신뢰도[59]를 갖게 된다. 이는 중국인 한국어 학습자의 90.15%가 표에 나타난 습득 순서를 보일 수 있다는 것을 의미한다.

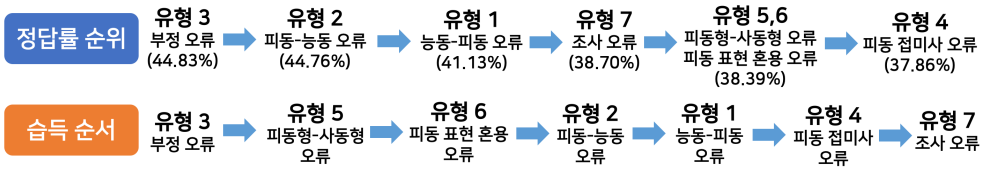
<표 Ⅲ-24>의 함축 도표를 통해 일곱 개 유형의 습득 순서를 추적할 수 있다. 표의 굵은 선은 습득과 미습득의 경계를 표시하는데, 전체적으로 왼쪽에 배치된 유형들은 오른쪽에 있는 유형들에 비해 습득이 늦거나 완료되지 않았음을 함축한다. 예를 들면 유형 2인 '피동-능동'의 구별을 습득한 학습자라면 유형 5인 피동

59) 신뢰도에 대해 함축 척도를 제안한 거트만(Guttman, 1944)은 완전한 척도의 근사값으로 85%가 되면 충분하다고 하였다.

형과 사동형의 구별, 유형 6인 다양한 피동 표현의 구별 그리고 유형 3인 '안' 부정 제약을 습득했을 가능성이 있고, 유형 4인 '-이/히/리/기' 접미사의 구별을 습득한 학습자일 경우, 유형 4의 오른쪽에 배치된 유형 1인 '능동-피동'의 구별을 습득했을 가능성은 있으나 왼쪽에 놓인 유형 7을 습득했을 가능성은 상대적으로 낮다. <표 Ⅲ-24>를 통해 피동 표현의 형태·통사적 층위와 관련하여 중국인 학습자의 습득 순서는 대체로 '유형 3 → 유형 5 → 유형 6 → 유형 2 → 유형 1 → 유형 4 → 유형 7'로 나타남을 알 수 있다. 이에 따라 중국인 학습자들은 피동문에서 '안' 부정을 사용한다는 점을 가장 먼저 습득하고, 피동자와 행위자 표지의 습득을 가장 어렵게 느낄 것으로 보인다.

여기에서 유의해야 할 점은 함축 도표를 통해 얻은 습득 순서는 앞서 집계한 정답률 순위와는 다르다는 것이다. 아래 <그림 Ⅲ-4>를 통해 습득 순서와 정답률 순위 간에는 크게 세 가지 차이점이 있음을 확인할 수 있다. 우선, 유형 1, 2의 정답률은 유형 5, 6보다 높으나 습득 순서에 있어서는 유형 1, 2가 오히려 유형 5, 6의 뒤에 위치한다. 그 다음, 일곱 개의 비문 유형 중에 유형 4의 정답률은 가장 낮게 집계되었지만, 습득이 가장 늦게 일어나는 유형은 유형 4가 아니고 유형 7이다. 또한 유형 5, 6의 정답률은 동일하지만 중국인 학습자들이 유형 6보다 유형 5를 먼저 습득하는 경향을 보였다.[60] 이러한 결과의 차이는 분석 방법을 통해 얻은 정보의 유형과 관련이 있을 것이다. 정적인 정보로서의 정답률은 산술적인 계산에만 치중하므로 집단의 평균 수준을 보여 주는 데에 유용하지만 습득의 단계를 추적하지 못하고 학습자 개개인의 구체적인 상황을 반영하지 못하는 한계를 지니고 있다. 함축 도표를 사용한 함축적 평가는 오류에 대한 동적인 정보를 제공함으로써 학습자 언어의 발달 패턴을 추정할 수 있게 하였다(이해영, 2005:22). 이에 따라 학습자의 피동 표현 습득 양상을 보다 입체적으로 분석하기 위해 정답률과 습득 순서를 모두 살펴볼 필요가 있다.

60) 유형 5와 유형 6은 정답률이 동일할 뿐만 아니라 두 유형을 각각 습득한 학습자의 인원수가 모두 56명으로 집계되었다. 발달 패턴을 도출하기 위해 유형 5와 유형 6의 습득 순서 문제를 선결해야 하는데, 앞서 분석한 바와 같이 '유형 3 → 유형 5 → 유형 6'의 순서를 따를 경우 일탈된 셀은 120개, 함축 도표의 신뢰도는 90.15%로 나타났다. 한편, '유형 3 → 유형 6 → 유형 5'로 처리할 경우 일탈된 셀은 122개로 함축 도표가 89.98%의 신뢰도를 갖는다. 본고에서는 신뢰도가 상대적으로 더 높은 '유형 3 → 유형 5 → 유형 6'의 순서에 따라 분석을 진행하였다.



<그림 Ⅲ-4> 비문 문항 유형의 정답률 순위 및 습득 순서

학년 요인과 관련된 구체적인 논의는 3절에서 자세히 전개하고자 한다. 여기에서는 습득한 항목의 개수와 학년과의 관계를 간략히 살펴보고자 한다. 중국인 학습자 174명 가운데 절반 이상, 즉, 네 개 이상의 유형을 습득한 학습자가 총 46명이다. 그중 2학년은 9명, 3학년은 16명, 4학년은 21명이고, 그들이 각 학년의 집단에서 차지하는 비율은 각각 15.00%, 28.57% 그리고 36.21%이다. 그리고 일곱 개의 유형을 모두 습득하지 못한 학습자는 총 33명으로 집계되었는데, 그중 2학년 학습자가 16명으로 절반 정도를 차지한다. 그 외에 3학년 학습자 10명과 4학년 학습자 8명도 모든 유형에서 미습득으로 분석되었다. 이러한 결과를 통해 학년이 올라감에 따라 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 이해가 점차 높아지는 경향이 있다는 점을 엿볼 수 있다.

2.2. 담화·화용적 층위의 습득 양상 분석

이 절에서는 한국어 피동 표현의 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능에 착안하여 담화·화용적 층위에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 살펴보는 데에 중점을 두고 있다. 이를 위해 우선 한국어 모어 화자의 응답 결과를 기준으로 삼아, 중국인 학습자 집단과 모어 화자 집단의 응답 결과를 비교하여 피동 표현의 담화·화용적 기능에 대한 인식에 있어 두 집단 간에 차이가 있는지를 분석할 것이다. 그 다음으로는, 정답 확정 가능 여부[61]를 고려하여 정보 전달적 기능에 초점을 맞추어서 중국인 학습자 집단의 정보 전달적 기능 유형별 응답 결과 및 발달 패턴에 대해 고찰하고자 한다.

61) 앞서 1.3절 자료 분석 방법에서 설명한 바와 같이, 대인 관계적 기능을 측정하는 선다형 테스트 A는 적절성과 관련된 문제이므로 정해진 답이 없다. 따라서 응답 결과에 대해 점수화하지 않고 정보 전달적 기능 부분과 달리 빈도 분석과 교차 분석을 실시하고자 한다.

(1) 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간 차이 비교

① 대인 관계적 기능

피동 표현의 대인 관계적 기능을 측정하는 선다형 테스트 A에는 여덟 개의 문항이 포함되어 있다. 중국인 학습자와 한국어 모어 화자의 응답 결과를 비교하기 위해 우선 전체 여덟 개의 문항에 걸쳐 각 문항의 다섯 개의 선택항에 대한 두 집단의 응답 빈도 및 비율을 집계하였다. 이어서 각 문항마다 다섯 개의 선택항에 대한 두 집단의 응답 빈도에 유의미한 차이가 존재하는지를 확인하기 위해 교차 분석[62]을 실시하였고, 그 결과는 아래 <표 Ⅲ-25>와 같다.

<표 Ⅲ-25> 중국인 학습자와 한국어 모어 화자의 응답 결과 분포 및 교차 분석 결과[63]

문항	집단	선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
1	CKL (174명)	11.49% (20명)	52.30% (91명)	20.69% (36명)	11.49% (20명)	4.02% (7명)	24.783	.000**
	KNS (60명)	0.00% (0명)	5.00% (21명)	51.67% (31명)	10.00% (6명)	3.33% (2명)		
2	CKL (174명)	10.34% (18명)	17.82% (31명)	11.49% (20명)	59.20% (103명)	1.15% (2명)	44.885	.000**
	KNS (60명)	6.67% (4명)	8.33% (5명)	51.67% (31명)	30.00% (18명)	3.33% (2명)		
3	CKL (174명)	4.60% (8명)	36.21% (63명)	36.21% (63명)	21.84% (38명)	1.15% (2명)	46.870	.000**
	KNS (60명)	0.00% (0명)	81.67% (49명)	3.33% (2명)	11.67% (7명)	3.33% (2명)		
4	CKL (174명)	19.54% (34명)	22.99% (40명)	48.28% (84명)	8.62% (15명)	0.57% (1명)	83.590	.000**
	KNS (60명)	21.67% (13명)	78.33% (47명)	0.00% (0명)	0.00% (0명)	0.00% (0명)		
5	CKL (174명)	11.49% (20명)	62.07% (108명)	9.77% (17명)	16.67% (29명)	0.00% (0명)	29.303	.000**
	KNS	25.00%	73.33%	0.00%	0.00%	1.67%		

62) 1번, 2번, 12번 세 개의 문항은 피어슨 카이제곱 검정(Pearson's Chi-Squared Test)을 실시하였다. 나머지 다섯 개 문항의 경우, 기대 빈도가 5보다 작은 셀의 수는 전체 셀의 25% 이상이므로, 피셔의 정확도 검정(Fisher's Exact Test) 방법을 적용하였다.

63) 음영 처리된 선택항에는 피동 표현이 포함되어 있다.

	(60명)	(15명)	(44명)	(0명)	(0명)	(1명)		
6	CKL (174명)	2.87% (5명)	4.02% (7명)	18.97% (33명)	73.56% (128명)	0.57% (1명)	106.135	.000**
	KNS (60명)	61.67% (37명)	0.00% (0명)	3.33% (2명)	28.33% (17명)	6.67% (4명)		
7	CKL (174명)	8.05% (14명)	3.45% (6명)	45.98% (80명)	41.95% (73명)	0.57% (1명)	43.203	.000**
	KNS (60명)	8.33% (5명)	0.00% (0명)	86.67% (52명)	3.33% (2명)	1.67% (1명)		
8	CKL (174명)	29.89% (52명)	8.62% (15명)	22.99% (40명)	38.51% (67명)	0.00% (0명)	83.867	.000**
	KNS (60명)	98.33% (59명)	0.00% (0명)	0.00% (0명)	1.67% (1명)	0.00% (0명)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-25>를 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 모든 문항에서 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단의 응답 결과 분포에 있어 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 이러한 결과가 피동 표현이 포함된 선택항과 관련이 있는지를 알아보기 위해 다섯 개의 선택항을 다시 피동 표현 관련 선택항과 그렇지 않은 선택항으로 이분화한 후에 빈도 분석과 교차 분석을 실시하였다. 특히 조사 참여자가 스스로 답안을 작성해야 하는 ⑤번 선택항에 있어서는 연구자가 피동 표현 사용 여부를 직접 확인하고 빈도를 집계하였다. 피동 표현을 사용한 선택항과 그렇지 않은 선택항으로 구분하고, 그에 대한 두 집단의 응답 결과 및 통계 검정 결과를 정리하면 아래 <표 Ⅲ-26>과 같다.

<표 Ⅲ-26> 대인 관계적 기능에 대한 중국인 학습자와 한국어 모어 화자의 인식 비교

문항	집단	선택항 유형		X^2	p
		피동 표현	피동 표현 이외		
1	CKL	21.26% (37명)	78.74%(137명)	22.068	.000**
	KNS	53.33% (32명)	46.67%(28명)		
2	CKL	12.07% (21명)	87.93% (153명)	46.323	.000**
	KNS	55.00% (33명)	45.00%(27명)		
3	CKL	36.78% (64명)	63.22% (110명)	44.414	.000**
	KNS	86.67% (52명)	13.33% (8명)		
4	CKL	22.99% (40명)	77.01% (134명)	58.511	.000**
	KNS	78.33% (47명)	21.67% (13명)		
5	CKL	62.07% (108명)	37.93% (66명)	3.296	.069
	KNS	75.00% (45명)	25.00% (15명)		

6	CKL	2.87% (5명)	97.13% (169명)	112.788	.000**
	KNS	65.00% (39명)	35.00% (21명)		
7	CKL	46.55% (81명)	53.45% (93명)	29.265	.000**
	KNS	86.67% (52명)	13.33% (8명)		
8	CKL	29.89% (52명)	70.11% (122명)	83.833	.000**
	KNS	98.33% (59명)	1.67% (1명)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-26>에서 제시한 바와 같이, 5번 문항을 제외한 나머지 일곱 개 문항에서 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 이들의 응답 결과를 보면 한국어 모어 화자가 피동 표현을 주로 선택한 것과 달리, 중국인 학습자는 피동 표현이 포함되지 않은 선택항을 선호한다는 점을 알 수 있다. 또한 5번 문항은 두 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 존재하지 않지만 피동 표현을 선택한 모어 화자의 비중은 중국인 학습자의 비중보다 약 13%가 높다. 한국어 모어 화자가 피동 표현을 주로 사용하는 대인적인 상황에서 중국인 학습자가 능동 표현을 많이 선택했다는 조사 결과는 피동 표현의 대인 관계적 기능에 대한 두 집단의 인식 차이가 존재함을 의미한다. 문항 내용 및 조사 결과에 대한 자세한 논의는 3.2절에서 전개하고자 한다.

② 정보 전달적 기능

정보 전달적 기능의 습득 양상을 측정하는 선다형 테스트 B에는 총 12개의 문항이 설정되어 있으며, 각 문항당 1점으로 총점은 12점이다. 최종 정답을 확정하기 위해 한국어 모어 화자의 응답 결과를 먼저 집계하였는데, 모든 문항에서 가답안(假答案)으로 정한 원문 문장을 선택한 모어 화자가 75% 이상에 이르렀다. 확정된 정답에 따라 조사 참여자의 응답 결과를 점수화하여 분석을 진행하고자 한다.

능동 표현이 정답이 되는 세 문항을 포함하여 전체 12개 문항의 응답 결과에 대해 먼저 분석할 것이다. 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단의 평균 점수, 표준 편차 그리고 평균 정답률 등의 기술 통계 정보를 제시하면 <표 Ⅲ-27>과 같다.

<표 Ⅲ-27> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 기술 통계 결과

조사 참여자 집단	사례 수	평균 점수	표준 편차	평균 정답률
중국인 학습자	174	7.56	1.791	63.03%
한국어 모어 화자	60	11.35	.899	94.58%

<표 Ⅲ-27>을 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 중국인 학습자 집단의 평균 점수는 7.56점이고 평균 정답률은 63.03%로 집계되었다. 한국어 모어 화자 집단의 평균 점수는 11.35점이고, 평균 정답률은 94.58%로 거의 만점에 가까운 수준이다. 그리고 표준 편차를 보면 모어 화자 집단보다 학습자 집단 내부의 점수 차이가 상대적으로 크게 벌어졌다는 점을 확인할 수 있다. 두 집단은 선다형 테스트 B의 점수에 통계적으로 유의미한 차이가 존재하는지를 알아보기 위해 만-위트니 유 검증(Mann-Whitney U test)을 실시하였다.

<표 Ⅲ-28> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 만-위트니 유 검증 결과 (1)

집단	중국인 한국어 학습자 (n=174)	한국어 모어 화자 (n=60)	Z	p
	8.00(6.00, 9.00)	12.00(11.00, 12.00)	-11.011	.000**

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-28>에서 제시한 바와 같이, Z 통계값이 -11.011로 유의 수준 .05에서 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단은 선다형 테스트 B의 점수에 유의미한 차이가 있음을 확인하였다. 그리고 표에서 제시한 중앙값(Me)을 보면, 학습자 집단은 8점이고 모어 화자 집단은 이보다 4점이 더 많은 12점으로 나타났다. 이는 절반 이상의 모어 화자가 만점을 받았다는 결과를 보여 준다. 또한 사분위수(Q1,Q3)의 경우, 학습자 집단은 6/9점이고 모어 화자 집단은 11/12점으로 집계되었다. 이를 통해 모어 화자 집단보다 학습자 집단의 점수가 상대적으로 낮을 뿐만 아니라 집단 내의 점수 차이도 비교적 크다는 사실을 파악할 수 있다.

앞서 설명한 바와 같이, 전체 12개의 문항 중에 피동 표현의 정보 전달적 기능과 관련된 문항은 아홉 개가 설정되어 있고, 능동 표현이 정답이 되는 혼란 문항도 세 개가 포함되어 있다. Ⅱ장에서는 피동 표현의 정보 전달적 기능에 대해 크게 'A 행위자 부재'와 'B 객관성 확보' 두 부분으로 나누어서 논의하였다. 그중 'A 행위자 부재'는 다시 'A1 행위자가 중요하지 않음'과 'A2 행위자가 불분명하거나

알 수 없음' 두 가지 유형으로 세분할 수 있다. 유형마다 세 개의 문항이 설정되어 있고, 유형별 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단의 점수에 대한 기술 통계 결과는 <표 Ⅲ-29>와 같다. 세 개의 혼란 문항(유형 C)도 능·피동 표현의 선택과 관련되므로 이에 대한 응답 결과를 <표 Ⅲ-29>에서 같이 제시하였다.

<표 Ⅲ-29> 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 기술 통계 결과

집단		중국인 한국어 학습자 (n=174)		한국어 모어 화자 (n=60)	
구분	유형	평균	표준 편차	평균	표준 편차
피동 표현	A1	1.529	.871	2.850	.360
	A2	2.103	.783	2.617	.640
	B	2.098	.910	2.950	.220
능동 표현	C	1.833	.867	2.933	.252

<표 Ⅲ-29>에서 제시한 바와 같이, 중국인 학습자 집단의 평균 점수는 1.5~2.2점 구간에 위치하고 있으며, 유형 A1의 평균 점수가 1.529점으로 네 개의 유형 중에 가장 낮게 집계되었고 유형 A2의 평균 점수가 가장 높게 나타났다. 그 다음, 모든 유형에서 한국어 모어 화자 집단의 평균 점수는 학습자 집단의 그것보다 높게 나타났으며 모두 2.6점 이상이었다. 또한 두 집단의 표준 편차를 비교해 보면 모든 유형에서 한국어 모어 화자 집단에 비해 중국인 학습자 집단 내의 점수 차이가 비교적 크다는 점을 알 수 있다.

유형별 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단은 선다형 테스트 B의 점수에 유의미한 차이가 있는지를 확인하기 위해 통계적 검정을 실시하고자 한다. 등분산 가정을 충족하는 유형 A2에 대해 독립 표본 t 검증(Independent t-test), 나머지 세 유형에 대해 비모수 통계 방법인 만-위트니 유 검증(Mann-Whitney U test)을 사용하여 분석하고자 한다.

<표 Ⅲ-30> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 만-위트니 유 검증 결과 (2)

유형	중국인 한국어 학습자 (n=174)	한국어 모어 화자 (n=60)	Z	*p*
A1	1.00(1.00, 2.00)	3.00(3.00, 3.00)	-9.373	.000**
B	2.00(2.00, 3.00)	3.00(3.00, 3.00)	-7.213	.000**
C	2.00(1.00, 2.25)	3.00(3.00, 3.00)	-8.723	.000**

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-31> 조사 참여자 집단에 따른 MCT-B 점수에 대한 독립 표본 t 검증 결과

집단	중국인 한국어 학습자 (n=174)		한국어 모어 화자 (n=60)		t	*p*
유형	평균	표준 편차	평균	표준 편차		
A2	2.10	.783	2.62	.640	-4.574	.000**

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-30>, <표 Ⅲ-31>에서 제시한 결과를 보면, 유의 수준 .05에서 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단은 네 개 유형의 점수에 모두 유의미한 차이가 있음을 확인할 수 있다. 그리고 <표 Ⅲ-30>에서는 중앙값과 사분위수를 제시하였는데, 한국어 모어 화자 집단의 경우, A1, B, C 세 유형의 중앙값과 사분위수(Q1, Q3)는 모두 만점인 3점으로 집계되었다. 이에 비해 중국인 학습자 집단의 점수가 상대적으로 낮으며, 3점을 기록한 항목은 유형 B의 제3사분위수 하나밖에 없다. 이러한 조사 결과를 통해 중국인 학습자는 구체적인 맥락에서 피동 표현과 능동 표현을 적절하게 선택하여 사용하는 수준에 이르지 못하고 있고, 피동 표현의 정보 전달적 기능에 대한 인식에 있어 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 차이가 있음을 확인할 수 있다.

(2) 정보 전달적 기능에 대한 중국인 학습자 집단의 습득 양상

① 정보 전달적 기능 유형별 결과

앞서 <표 Ⅲ-29>에서는 정보 전달적 기능 유형에 따른 중국인 학습자 집단의 평균 점수를 제시한 바가 있는데, A1, A2, B 세 유형의 평균 점수는 각각 1.529점, 2.103점 그리고 2.098점이다. 세 유형의 점수 간에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시하였다.

<표 Ⅲ-32> 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 일원분산분석 결과

유형	A1		A2		B		*F*	*p*	사후 검정 (Bonferroni)
	M	SD	M	SD	M	SD			
	1.529	.871	2.103	.783	2.098	.910	25.849	.000**	A1 < A2, B

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-32>에서 제시한 분석 결과에 따르면 유의 수준 .05에서 F 통계값이 25.849로 정보 전달적 기능 유형에 따른 점수 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이어서 사후 검정으로 본페로니 다중 비교 분석(Bonferroni multi-analysis)을 실시한 결과, A1 '행위자가 중요하지 않음'은 A2 '행위자가 불분명하거나 알 수 없음'과 B '객관성 확보' 두 기능 간에는 모두 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 그러나 A2와 B 두 기능 간에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 다시 정리하자면, 학년 요인을 고려하지 않고 전체적으로 보았을 때 중국인 학습자는 A2와 B 두 기능 유형에 비해 A1에 대한 이해도가 상대적으로 낮다고 할 수 있다.

② 정보 전달적 기능의 발달 패턴

정보 전달적 기능의 세 가지 세부 유형 중에 중국인 학습자가 각 유형을 습득하는 순서를 추적하기 위해 문법성 판단 테스트 부분과 마찬가지로 함축 도표를 사용하여 분석하고자 한다. 정보 전달적 기능 유형에 대한 중국인 학습자의 습득 상황을 나타내는 함축 도표는 아래 <표 Ⅲ-33>과 같다.

<표 Ⅲ-33> 정보 전달적 기능의 발달 패턴을 나타내는 함축 도표

학습자 번호	학년	A1	B	A2
C0204	2	1	1	1
C0208	2	1	1	1
C0209	2	1	1	1
C0211	2	1	1	1
C0215	2	1	1	1
C0216	2	1	1	1
C0221	2	1	1	1
C0222	2	1	1	1
C0225	2	1	1	1
C0229	2	1	1	1
C0230	2	1	1	1
C0235	2	1	1	1
C0250	2	1	1	1
C0256	2	1	1	1
C0301	3	1	1	1
C0302	3	1	1	1
C0303	3	1	1	1
C0304	3	1	1	1
C0309	3	1	1	1
C0310	3	1	1	1
C0313	3	1	1	1

C0314	3	1	1	1
C0315	3	1	1	1
C0317	3	1	1	1
C0319	3	1	1	1
C0325	3	1	1	1
C0327	3	1	1	1
C0336	3	1	1	1
C0341	3	1	1	1
C0346	3	1	1	1
C0347	3	1	1	1
C0349	3	1	1	1
C0350	3	1	1	1
C0351	3	1	1	1
C0353	3	1	1	1
C0356	3	1	1	1
C0407	4	1	1	1
C0408	4	1	1	1
C0410	4	1	1	1
C0411	4	1	1	1
C0419	4	1	1	1
C0420	4	1	1	1
C0428	4	1	1	1
C0431	4	1	1	1
C0434	4	1	1	1
C0438	4	1	1	1
C0439	4	1	1	1
C0440	4	1	1	1
C0450	4	1	1	1
C0453	4	1	1	1
C0454	4	1	1	1
C0457	4	1	1	1
C0203	2	1	1	⓪
C0205	2	1	1	⓪
C0255	2	1	1	⓪
C0307	3	1	1	⓪
C0308	3	1	1	⓪
C0333	3	1	1	⓪
C0339	3	1	1	⓪
C0344	3	1	1	⓪
C0352	3	1	1	⓪
C0409	4	1	1	⓪
C0433	4	1	1	⓪
C0202	2	0	1	1
C0212	2	0	1	1
C0213	2	0	1	1
C0214	2	0	1	1
C0217	2	0	1	1
C0218	2	0	1	1

C0220	2	0	1	1
C0224	2	0	1	1
C0228	2	0	1	1
C0232	2	0	1	1
C0239	2	0	1	1
C0240	2	0	1	1
C0244	2	0	1	1
C0253	2	0	1	1
C0257	2	0	1	1
C0260	2	0	1	1
C0305	3	0	1	1
C0306	3	0	1	1
C0316	3	0	1	1
C0320	3	0	1	1
C0321	3	0	1	1
C0326	3	0	1	1
C0328	3	0	1	1
C0329	3	0	1	1
C0334	3	0	1	1
C0338	3	0	1	1
C0342	3	0	1	1
C0343	3	0	1	1
C0354	3	0	1	1
C0403	4	0	1	1
C0404	4	0	1	1
C0406	4	0	1	1
C0412	4	0	1	1
C0415	4	0	1	1
C0416	4	0	1	1
C0417	4	0	1	1
C0418	4	0	1	1
C0422	4	0	1	1
C0423	4	0	1	1
C0424	4	0	1	1
C0435	4	0	1	1
C0436	4	0	1	1
C0441	4	0	1	1
C0442	4	0	1	1
C0443	4	0	1	1
C0446	4	0	1	1
C0447	4	0	1	1
C0451	4	0	1	1
C0452	4	0	1	1
C0455	4	0	1	1
C0456	4	0	1	1
C0458	4	0	1	1
C0201	2	①	0	1
C0207	2	①	0	1

C0227	2	①	0	1
C0233	2	①	0	1
C0234	2	①	0	1
C0236	2	①	0	1
C0237	2	①	0	1
C0241	2	①	0	1
C0245	2	①	0	1
C0252	2	①	0	1
C0254	2	①	0	1
C0312	3	①	0	1
C0340	3	①	0	1
C0405	4	①	0	1
C0430	4	①	0	1
C0206	2	0	0	1
C0210	2	0	0	1
C0223	2	0	0	1
C0226	2	0	0	1
C0238	2	0	0	1
C0247	2	0	0	1
C0248	2	0	0	1
C0251	2	0	0	1
C0259	2	0	0	1
C0318	3	0	0	1
C0322	3	0	0	1
C0414	4	0	0	1
C0421	4	0	0	1
C0427	4	0	0	1
C0437	4	0	0	1
C0444	4	0	0	1
C0445	4	0	0	1
C0449	4	0	0	1
C0219	2	0	①	0
C0231	2	0	①	0
C0242	2	0	①	0
C0246	2	0	①	0
C0311	3	0	①	0
C0323	3	0	①	0
C0324	3	0	①	0
C0330	3	0	①	0
C0331	3	0	①	0
C0332	3	0	①	0
C0335	3	0	①	0
C0348	3	0	①	0
C0401	4	0	①	0
C0402	4	0	①	0
C0425	4	0	①	0
C0426	4	0	①	0
C0429	4	0	①	0

C0432	4	0	①	0
C0448	4	0	①	0
C0258	2	①	0	0
C0355	2	①	0	0
C0249	3	①	0	0
C0413	4	①	0	0
C0243	2	0	0	0
C0337	3	0	0	0
C0345	3	0	0	0

- '0'은 미습득을, '1'은 습득을 나타내고, 원문자는 일탈을 표시함.
- '0'으로 표시된 것은 정답률이 60% 미만인 경우임.
- 위 함축 도표의 신뢰도는 90.61%임.

습득과 미습득의 구분은 앞서 분석한 문법성 판단 테스트 부분과 마찬가지로 정확도 60%의 판정 기준에 따른 것이고 60% 이상을 습득으로, 60% 미만을 미습득으로 판정하였다. 즉, 유형당 세 문항이 설정되어 있으므로 두 문항 이상을 맞추어야 습득으로 간주된다. <표 Ⅲ-33>에서 습득은 1로, 미습득은 0으로 구분되어 있고 일탈된 경우에는 원문자로 표시되어 있다. 여기에서 사용한 선다형 테스트는 피동 표현의 정보 전달적 기능을 직접 측정하는 폐쇄형 유형이므로 빈 셀은 출현하지 않았다. 따라서 전체 522개(3유형×174명)의 모든 셀은 유효하며 그중 일탈된 셀은 49개로 9.39%에 불과하다. 그러므로 위 함축 도표의 신뢰도는 90.61%로 수용할 만하다.

<표 Ⅲ-33>의 굵은 선은 습득과 미습득의 경계를 나타내는데, 전체적으로 가로의 배열에서 오른쪽의 유형을 습득한 후에 왼쪽에 위치한 유형을 습득하게 된다. 이에 따라 중국인 학습자는 행위자가 불분명하거나 알 수 없을 경우, 피동 표현을 많이 사용한다는 경향을 먼저 습득하고, 그 뒤를 이어 피동 표현의 객관성 확보 기능을 습득하게 된다. 마지막으로 행위자가 중요하지 않을 때 피동 표현을 사용한다는 것에 대한 습득이 가장 늦게 이루어진다. 이러한 습득 순서는 앞서 <표 Ⅲ-32>에서 제시한 평균 점수의 순위와 일치한다. 다만 A2와 B 두 유형 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나 습득 순서에 있어서는 중국인 학습자가 유형 B보다 A2를 먼저 습득한 것으로 나타났다.

학년 요인과 관련된 내용은 뒷부분에서 자세히 분석하고자 한다. 여기에서는 습득한 유형의 개수와 학년과의 관계를 간략하게 살펴볼 것이다. <표 Ⅲ-33>에서 제시한 바와 같이, 함축 도표의 앞부분에 배치된 학습자들은 습득 정도가 높으며 뒤로 갈수록 학습자의 습득 정도가 점차 낮아진다. 세 유형을 모두 습득한 학습

자는 총 52명으로 전체 학습자의 29.89%를 차지한다. 그중 2학년이 14명, 3학년이 22명, 4학년이 16명이며, 이들이 해당 학년 집단에서 차지하는 비율은 각각 23.33%, 39.29% 그리고 27.59%로 확인되었다. 이러한 결과를 통해 저학년(2학년) 학습자 집단보다 고학년 학습자 집단, 특히 3학년 학습자 집단이 피동 표현의 정보 전달적 기능을 비교적 잘 습득한다는 사실을 알 수 있다. 그러나 세 유형을 모두 습득한 4학년 학습자의 비율은 3학년 학습자에 비해 오히려 낮게 나타났고, 세 학년 집단은 위 표에서 엄격히 구분되어 배열된 것이 아니므로 학년과 습득된 정보 전달적 기능 유형의 개수 간의 상관관계는 반드시 비례한다고 보기는 어렵다.

2.3. 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간 상관관계 분석

이 절에서는 피동 표현의 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간에 상관관계가 있는지를 알아보고자 한다. 이를 위해 우선 학습자 174명의 문법성 판단 테스트 점수와 번역 테스트 점수를 각각 취합하고 형태·통사적 부분의 총점을 구하였다. 이어서 형태·통사적 부분의 총점과 선다형 테스트 B의 점수 간에 상관관계가 있는지를 확인하기 위해 피어슨 상관분석(Pearson Correlation)을 실시하였다.

<표 Ⅲ-34> 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간 상관관계 분석 결과 (1)

		문법성 판단 및 번역 테스트 총점	선다형 테스트 B 점수
문법성 판단 및 번역 테스트 총점	Pearson 상관 계수	1	.194*
	p		.010
	N	174	174

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-34>에서 제시한 바와 같이, 문법성 판단 및 번역 테스트의 총점과 선다형 테스트 B의 점수 간에 .194의 상관 계수가 도출되어 낮은 수준의 상관관계[64]

64) 상관 계수가 어느 정도 되어야 높다고 할 수 있는지는 구체적인 상황에 따라 다를 수 있다. 즉, 내려지는 결론이 얼마나 중요한지, 또는 위험한가에 따라 요구되는 상관 계수의 크기가 달라질 것이다. 외국어교육 연구방법론을 다룬 신상근(2014:309)에서는 상관 계수가 0.8 이상이면 '상관이 매우 높다', 0.6에서 0.8이면 '상관이 높다', 0.3에서 0.5이면 '상관이 낮다' 그리고 0.3 이하이면 '상관이 매우 낮다'라는 해석 기준을 제시하였다.

가 있는 것으로 나타났다.

다음은 선다형 테스트 B의 점수가 문법성 판단 테스트 점수와 관계가 있는지, 혹은 번역 테스트 점수와 관계가 있는지를 알아보기 위해 피어슨 상관분석(Pearson Correlation)을 사용하여 세 가지 점수 간의 상관관계를 분석하였다.

<표 Ⅲ-35> 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간 상관관계 분석 결과 (2)

		문법성 판단 테스트 점수	번역 테스트 점수	선다형 테스트 B 점수
문법성 판단 테스트 점수	Pearson 상관 계수	1	.033	.215**
	p		.664	.004
	N	174	174	174
번역 테스트 점수	Pearson 상관 계수		1	.006
	p			.938
	N		174	174

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-35>를 통해 알 수 있는 바와 같이, 문법성 판단 테스트의 점수와 선다형 테스트 B의 점수는 양의 상관관계를 보이나 피어슨 상관 계수는 .215이므로 상관관계가 매우 낮다. 그 외에 나머지 테스트 유형의 점수 간에 모두 관계가 없는 것으로 나타났다.

위의 <표 Ⅲ-34>와 <표 Ⅲ-35>에서 제시한 분석 결과를 종합적으로 보았을 때, 피동 표현의 형태·통사적 특징에 대한 학습자의 이해와 정보 전달적 기능에 대한 학습자의 이해 간에 상관관계가 확인되었으나, 상관 계수가 매우 작으므로 의미가 없다고 볼 수 있다. 이러한 결과에 비추어 볼 때, 학습자가 피동 표현의 형태·통사적 특징을 잘 파악하였다고 해서 반드시 구체적인 상황에서 정확한 능동 표현과 피동 표현의 사용으로 이어진다고 단정할 수는 없다. 마찬가지로 학습자가 상황 맥락에 따라 능동 표현과 피동 표현을 정확하게 구사할 수 있다고 하더라도, 그것이 반드시 피동 표현의 형태·통사적 특징을 명확하게 습득하였다고 확언할 수는 없다. 이러한 분석 결과는 피동 표현의 형태·통사적 특징뿐만 아니라 담화·화용적 기능도 교육 내용에 반영하여, 이를 학습자에게 명시적으로 교수해야 한다는 점을 시사한다.

2.4. 소결론

지금까지 2절에서는 형태·통사적 층위, 담화·화용적 층위 그리고 두 층위 간의 상관관계 세 가지 부분으로 나누어서 한국어 피동 표현에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 살펴보았다. 앞서 분석한 내용을 요약하여 다시 정리하면 다음과 같다.

우선, 형태·통사적 층위의 습득 양상이다. 피동 표현의 형태·통사적 층위와 관련된 테스트 유형은 두 가지가 있는데, 학습자 집단과 모어 화자 집단의 차이, 또한 학년 요인을 고려하지 않고 학습자 174명 전체의 습득 양상을 살펴보는 데에 목적이 있으므로 문법성 판단 테스트의 조사 결과를 중심으로 분석을 진행하였다. 분석을 통해 얻은 결과는 다음과 같이 크게 세 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단의 조사 결과를 비교하면, 50점 만점인 문법성 판단 테스트에서 중국인 학습자 집단의 평균 점수는 22.37점, 그리고 모어 화자 집단의 평균 점수는 44.77점으로 두 집단 간에 현저한 차이가 존재한다. 그리고 전체 50개의 문항을 여덟 개의 유형으로 나누어 볼 때, 모든 유형에서 한국어 모어 화자의 정답률이 중국인 학습자의 정답률보다 높게 나타났으며, 두 집단은 모든 유형의 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 특히 제3사분위수의 경우, 유형 7을 제외하고 모어 화자 집단은 모두 100%로 집계되었지만 중국인 학습자 집단은 50%~67% 구간에 머무르고 있다. 이를 통해 상위권에 위치한 학습자도 여전히 모어 화자와 많은 차이를 보인다는 것을 확인할 수 있다.

둘째, 문항 유형에 따른 중국인 학습자의 응답 결과를 보면, 유형 8인 정문 문항의 정답률은 68.68%로 여덟 문항 유형 중에 1위를 차지하고 있으며 기타 유형의 정답률보다 25%~30% 높다. 그리고 차이 검정을 실시한 결과, 유형 8의 정문 문항과 유형 1-7의 비문 문항은 정답률에 있어 유의미한 차이가 발생하는 반면에, 일곱 개의 비문 문항 유형 간에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 일곱 개의 비문 문항의 경우, 피동 표현의 개념적 의미와 긴밀하게 관련된 유형 1, 2, 3의 정답률은 41%~45% 구간에 위치하고 피동 표현의 형태·통사적 특징에 초점을 맞춘 유형 4, 5, 6, 7의 정답률은 모두 40% 미만이었다. 이러한 결과는 중국인 학습자가 전반적으로 피동 표현 또는 피동문에 나타나는 여러 유형의 오류를 잘 식별하지 못하고, 피동 표현의 개념적 의미보다 형태·통사적 특징

에 대한 이해도가 상대적으로 낮음을 보여 준다.

셋째, 함축 도표를 사용하여 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 발달 패턴을 추적한 결과, 중국인 학습자들은 대체로 피동문에서의 부정 표현 사용(유형 3)을 먼저 습득하고, 이어서 피동형과 사동형의 구별(유형 5) → 다양한 피동 표현의 구별(유형 6) → 능동 표현과 피동 표현의 구별(유형 1, 2) → '-이/히/리/기-' 피동 접미사의 구별(유형 4) → 조사의 구별(유형 7)의 순으로 습득한다고 볼 수 있다.

Ⅱ장에서 언급한 바와 같이, 기존 중국 대학 한국어 교재에서는 주로 형태·통사적 부분, 특히 '-이/히/리/기-' 피동사의 형태에 중점을 두어 피동 표현을 설명하고 있다. 그러나 일곱 개의 비문 문항 유형 중에 '-이/히/리/기-' 피동 접미사의 구별을 다룬 유형 4는 가장 낮은 정답률을 기록하였고, 습득이 상당히 늦게 이루어진 유형으로 분석되었다. 이러한 결과를 통해 '-이/히/리/기-' 접미 피동사를 다룬 기존의 방식을 재고할 필요가 있고, '-이/히/리/기-' 피동 접미사의 구별에 대한 교육을 강화하는 동시에 조사의 구별을 비롯한 피동 표현의 다양한 형태·통사적 특징도 교육 내용에 반영되어야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

다음은 담화·화용적 층위의 습득 양상이다. 피동 표현의 담화·화용적 기능은 크게 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능으로 분류할 수 있다. 두 기능에 대한 습득 양상을 분석하는 방법이 다르므로 두 부분으로 나누어서 결과를 정리하고자 한다.

대인 관계적 기능의 경우, 전체 여덟 개의 문항 중에 일곱 개의 문항에서 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 한국어 모어 화자가 피동 표현을 주로 사용하는 대인적인 상황에서 중국인 학습자가 능동 표현을 많이 선택했다는 조사 결과가 나왔다. 이를 통해 피동 표현의 대인 관계적 기능에 대한 두 집단의 인식에 있어서 차이가 있음을 알 수 있다.

정보 전달적 기능의 경우, 이를 측정하는 선다형 테스트 B는 총 12 문항이고 12점 만점이다. 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단의 평균 점수는 각각 7.56점, 11.35점으로 집계되었고 두 집단의 총점뿐만 아니라 기능 유형별 점수에 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 이러한 조사 결과를 통해 중국인 학습자는 구체적인 맥락에서 피동 표현과 능동 표현을 적절하게 선택하여 사용하는 수준에 이르지 못하고, 피동 표현의 정보 전달적 기능에 대한 인식에 있

어 모어 화자와 차이가 있음을 알 수 있다. 그 다음, 정보 전달적 기능 A1, A2, B 세 유형에 대한 중국인 학습자 집단의 평균 점수는 각각 1.529점, 2.103점 그리고 2.098점이다. 차이 검정한 결과, A1 '행위자가 중요하지 않음'은 A2 '행위자가 불분명하거나 알 수 없음'과 B '객관성 확보' 두 기능 간에 모두 유의미한 차이가 확인되었으나 A2와 B 두 기능 간에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 또한 함축적 평가를 통해 중국인 학습자는 'A2 → B → A1'의 순서에 따라 피동 표현의 정보 전달적 기능을 습득하는 것으로 분석되었다. 다시 말하면, 학년 요인을 배제한 상태에서 보았을 때 중국인 학습자는 A2와 B 두 기능 유형에 비해 A1에 대한 이해도가 상대적으로 낮을 뿐만 아니라 습득도 늦은 편이다. 이러한 결과는 정보 전달적 기능에 관한 교육 내용을 위계화하는 데 중요한 참고가 될 것이고 습득에 어려움을 보이는 A1 기능을 반복적으로 다루어야 한다는 시사점을 줄 것이다.

마지막으로 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위의 상관관계이다. 학습자의 문법성 판단 테스트, 번역 테스트의 총점과 선다형 테스트 B의 점수를 이용하여 두 층위 간의 상관관계를 알아보았다. 분석 결과에 따르면 피동 표현의 형태·통사적 특징에 대한 학습자의 습득과 정보 전달적 기능에 대한 학습자의 이해 간에 매우 약한 상관관계가 확인되었다. 따라서 학습자가 피동 표현의 형태·통사적 특징을 잘 파악하였다고 반드시 상황 맥락에 따라 능동 표현과 피동 표현을 정확하게 구사할 수 있다고 단정할 수 없고, 그 반대도 마찬가지이다. 이러한 결과는 피동 표현의 형태·통사적 특징뿐만 아니라 담화·화용적 기능도 교육 내용에 반영하여, 이를 학습자에게 명시적으로 교수해야 한다는 필요성을 보여 준다.

3. 학년별 중국인 학습자의 한국어 피동 표현 습득 양상 분석

앞서 2절에서는 중국인 학습자 174명 전체의 습득 양상을 고찰하였는데, 이 부분에서는 학년 요인에 중점을 두어 피동 표현의 형태·통사적 층위 및 담화·화용적 층위에 대한 2, 3, 4학년 학습자의 습득 양상을 살펴보고자 한다.

3.1. 학년별 형태·통사적 층위의 습득 양상 분석

(1) 문법성 판단 테스트를 통해 본 학년별 학습자의 습득 양상

중국인 학습자 174명은 학년에 따라 2학년, 3학년 그리고 4학년 세 집단으로 구분될 수 있다. 세 집단의 문법성 판단 테스트 평균 점수를 일차적으로 집계하고, 점수에 유의미한 차이가 발생했는지를 알아보기 위해 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시하였다. 분석한 결과는 아래 <표 Ⅲ-36>과 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅲ-36> 학년에 따른 GJT 점수에 대한 일원분산분석 결과

	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)		*F* (2, 171)	*p*	사후 검정 (Scheffé)
점수	M	SD	M	SD	M	SD	5.633	.004**	4학년>2학년
	19.98	6.56	22.75	7.64	24.48	7.82			

* $p < .05$ ** $p < .01$

우선 평균 점수와 표준 편차 등의 기술 통계 결과를 보면, 2학년 학습자 집단의 평균 점수가 19.98점으로 가장 낮으며, 3학년과 4학년은 각각 22.75점, 24.48점으로 점수가 조금씩 증가하였다. 즉, 학년이 올라감에 따라 점수도 소폭 증가하는 양상이 나타났다. 그리고 평균 점수와 마찬가지로 표준 편차도 학년과 정비례관계를 가지며, 학년이 올라감에 따라 학습자 집단 내의 점수 차이가 점점 커지는 양상을 보였다.

그 다음, 분산 분석 결과에 따라 *F* 통계값이 5.633으로 유의 수준 .05에서 학년에 따라 문법성 판단 테스트 점수에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 어떤 집단 간에 차이가 발생했는지를 알아내기 위해 사후 분석으로 샤페 검정(Scheffé test)을 실시하였다. 분석을 실시한 결과, 유의 수준

.05에서 2학년 집단과 3학년 집단 그리고 3학년 집단과 4학년 집단, 즉, 인접한 두 개의 학년 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 그러나 2학년 집단과 4학년 집단 간에는 점수의 평균차가 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 다시 말하면, 시간 간격을 짧게, 예를 들면 1년을 두고 보았을 때 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 학습자의 습득 정도는 뚜렷하게 향상되지 않았다. 시간 간격을 2년 정도로 비교적 길게 설정했을 때에도 피동 표현에 대한 학습자의 습득 정도가 여전히 만족할 만한 수준에 도달하지 못하였지만 졸업할 무렵에는 2학년 때보다 조금 높아졌다고 할 수 있다.[65]

이번에는 학년별 문항 유형에 따른 문법성 판단 테스트의 정답률을 살펴보고자 한다.

<표 Ⅲ-37> 학년과 문항 유형에 따른 GJT 정답률에 대한 기술 통계 결과

숙달도	2학년 학습자		3학년 학습자		4학년 학습자	
유형	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
유형 1	35.71%	.257	43.37%	.297	44.58%	.304
유형 2	36.48%	.217	46.63%	.240	51.53%	.275
유형 3	37.50%	.340	44.64%	.365	52.59%	.368
유형 4	28.75%	.201	38.62%	.241	46.55%	.259
유형 5	32.67%	.218	38.93%	.245	43.79%	.258
유형 6	33.33%	.272	38.21%	.259	43.79%	.266
유형 7	37.22%	.211	42.06%	.219	36.97%	.185
유형 8	71.04%	.197	65.85%	.188	68.97%	.172

<표 Ⅲ-37>을 통해 세 가지 정보를 확인할 수 있다. 우선 대부분 문항 유형은 학년이 올라감에 따라 정답률도 높아지는 양상을 보인다. 유형 1~7, 즉, 비문 문항의 경우, 2학년 학습자 집단의 정답률은 28%~38% 구간에 있고 3학년 학습자 집

65) 이러한 조사 결과는 염수(2016)에서 제시한 연구 결과와 매우 유사하다. 염수(2016)에서는 중국 A 대학의 한국어 전공 학습자 149명을 대상으로 하여 그들의 한국어 피동 습득 양상을 알아보았다. 149명의 학습자는 학습 기간에 따라 다시 집단 1(학습 기간 1년), 집단 2(학습 기간 2년) 그리고 집단 3(학습 기간 3년) 세 집단으로 구분하였다. 정오 판단 테스트, 선다형 테스트, 빈칸 채우기 테스트 그리고 번역 테스트 네 가지 테스트 유형을 포함한 평가 테스트를 사용하여 중국인 학습자의 한국어 피동 습득 양상을 살펴본 결과, 집단 3은 집단 1보다 평균 점수가 높게 나타났고 또한 두 집단의 평균 점수에 통계적으로 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 그러나 집단 1과 집단 2의 점수 간에, 그리고 집단 2와 집단 3의 점수 간에는 모두 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 본고에서 모집한 연구 참여자는 2, 3, 4학년 학습자들이고 그들의 한국어 학습 기간은 각각 2년, 3년 그리고 4년이다. 본고와 염수(2016)에서 모집한 학습자의 학습 기간이 비록 다르지만 비슷한 연구 결과를 도출하였다. 이러한 연구 결과를 통해 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 발달 속도가 비교적 더디다는 점을 알 수 있다.

단의 정답률은 38%~47% 구간에 위치한다. 그리고 4학년 학습자 집단의 정답률은 36%~53% 구간에 있으며 정답률이 50%를 넘은 유형도 두 개가 확인되었다. 그 다음, 모든 학습자 집단에서 정문 문항인 유형 8의 정답률이 가장 높게 나타났으며 2학년과 4학년은 유형 3(부정 오류), 3학년은 유형 2(피동-능동 오류)가 각 집단 정답률의 2위를 차지한다. 마지막으로 세 집단에는 정답률이 가장 낮은 유형이 서로 다르다. 저학년에서 고학년으로 올라감에 따라 각각 유형 4(피동 접미사 오류), 유형 6(피동 표현 혼용 오류), 유형 7(조사 오류)이 가장 낮은 정답률을 기록하였다.

다음으로는 각 유형의 문항 내용과 학년별 조사 결과를 보다 자세하게 살펴하기 위해 일곱 개의 비문 문항 유형을 다시 피동 표현의 개념적 의미와 관련된 유형과 피동 표현의 형태·통사적 특징과 관련된 유형, 이렇게 두 부분으로 나누어 분석을 진행할 것이다. 앞서 '자료 수집 도구' 부분에서 설명한 바와 같이, 유형 1, 2, 3은 피동 표현의 개념적 의미와 긴밀한 관련이 있고 유형 4, 5, 6, 7은 피동 표현의 형태·통사적 특징에 초점을 맞추고 있다. 각 유형을 고찰할 때 먼저 학년별 세 학습자 집단 간에 차이가 있는지 통계적 방법으로 검증하고, 이어서 일부 문항에 대해 구체적으로 분석하는 순서로 논의를 전개하고자 한다.

① 피동 표현의 개념적 의미와 관련된 문항 유형

유형 1: 능동-피동 오류

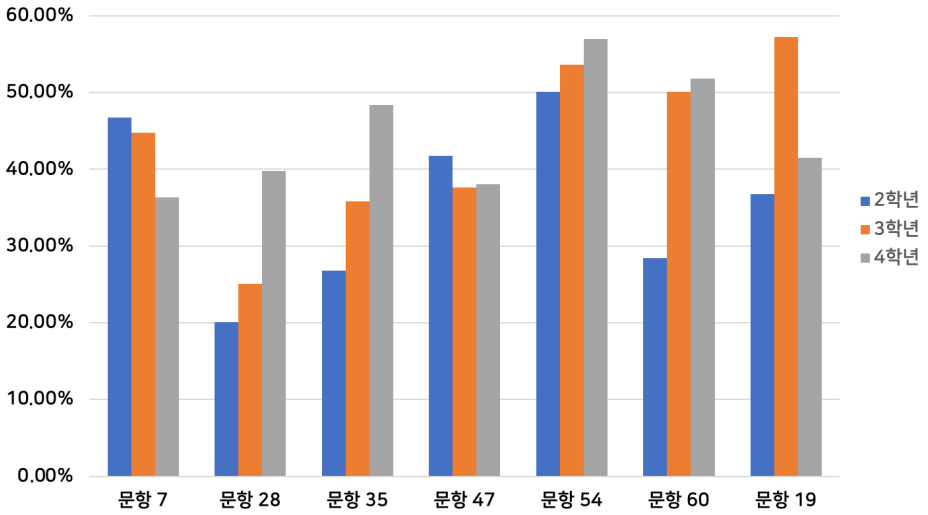
유형 1은 능동 표현을 사용해야 하는데 피동 표현을 과잉 사용하는 오류와 관련된다. 학년별 세 학습자 집단 간 유형 1의 정답률에 차이가 존재하는지를 확인하기 위해 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시하였다. 아래에 제시한 <표 Ⅲ-38>은 F 통계값이 1.665로 유의 수준 .05에서 학년별로 유형 1의 정답률에 차이가 없음을 보여 준다.

<표 Ⅲ-38> 학년별 유형 1의 정답률에 대한 일원분산분석 결과

학년	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)		F (2, 171)	p
정답률	M	SD	M	SD	M	SD	1.665	.192
	35.71%	.257	43.37%	.297	44.58%	.304		

* $p < .05$ ** $p < .01$

유형 1에는 총 일곱 개의 문항이 있으며, 그중 접미 피동사를 포함한 오류 문장은 다섯 개(문항 7, 28, 35, 47, 54)가 출제되어 있고, 그 외에 통사적 구성인 '-아/어/여지다'를 사용한 오류문(문항 60)과 어휘적 피동인 '-되다'를 사용한 오류문(문항 19)도 각각 하나씩 설정되어 있다. 학년별 일곱 개 문항의 응답 결과를 한눈에 확인할 수 있도록 아래 <그림 Ⅲ-5>를 제작하였다.



<그림 Ⅲ-5> 유형 1에 속한 일곱 개 문항의 학년별 정답률 결과

여기에서는 접미 피동사 두 문항(문항 28, 54), '갖추어지다'와 '마련되다'를 잘못 사용한 문항(문항 60, 19)을 예시로 들어 유형 1의 응답 결과에 대해 설명하고자 한다.

(49) ㄱ. 날씨가 추우니 코트 단추를 단단히 잠기고 다녀라.(28번 문항)
ㄴ. 부모들은 자식들의 교육에 신경을 상당히 많이 쓰였다.(54번 문항)
ㄷ. 웃어른을 대할 때에는 예절을 잘 갖추어져야 한다.(60번 문항)
ㄹ. 주차 문제를 해결할 수 있는 방안을 마련되어야 합니다.(19번 문항)

28번 문항은 일곱 개의 문항 중에 중국인 학습자의 평균 정답률이 가장 낮게 나타난 문항이다. 해당 문항의 정답률을 학년별로 살펴볼 때 2학년의 정답률은 20%에 불과하고 3학년은 이보다 조금 더 높은 25%에 그쳤다. 4학년의 정답률은

39.66%로 세 개의 학년 중에 가장 높게 집계되었으나 절반 수준에도 미치지 못하였다. 같은 접미 피동사를 사용한 문항이지만, 28번 문항과 달리 54번 문항의 평균 정답률은 53.45%로 일곱 문항 중에 가장 높게 나타났고 세 학습자 집단은 모두 50% 이상의 정답률을 보였다. 이러한 결과가 발생한 원인은 동사 자체의 난이도 및 사용 빈도와 관련이 있을 것으로 추정된다. <국제 통용 어휘 목록>에 따르면 '잠그다'와 이에 대응되는 피동사인 '잠기다'는 모두 3급 어휘이고 '쓰다'는 1급 어휘에 해당한다. 그리고 한국어 학습용 어휘 선정을 다룬 조남호(2003)는 어휘의 빈도 순위를 제시하였는데, 이에 따르면 '(약을) 쓰다03'과 '(농사에 기계가) 쓰이다03'은 각각 175위, 1359위를 차지하고 있고, '(서랍을) 잠그다01'은 6877위에 위치하고 있다. 피동사인 '잠기다01'은 아예 목록에 제시되지 않은 것으로 보아 사용 빈도가 비교적 낮을 것으로 예상된다. 사후 인터뷰에 참여한 대부분의 학습자가 '잠기다'를 사용한 (49ㄱ)을 정문으로 판정하였고 아래에 제시한 인터뷰 내용을 통해 해당 문장에 대해 비문으로 응답한 학습자가 대응 능동사 '잠그다'의 정확한 형태를 파악하지 못하였음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-39> 28번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0321	연구자: 如果让你改的话，你会把"잠기다"改成什么呢？ (고쳐야 된다고 하면 '잠기다'를 어떻게 고칠 거예요?)
	학습자: 改成他动词，"잠다"，就是中间的"-기-"不要了。 (타동사로 고칠 거예요. '잠다', 중간에 있는 '-기-'를 빼요.)
C0343	학습자: 应该改成"단추를 단단히 잠고 다녀라"。 ('단추를 단단히 잠고 다녀라'로 고쳐야 해요.)
	연구자: 这样修改的原因是什么呢？ (이렇게 고친 이유가 뭐예요?)
	학습자: 前面那个"단추를"，用的是"를"。 (앞에 '단추를', '를'이 쓰이고 있어요.)

그 다음, '-아/어/여지다' 구성을 과잉 사용한 60번 문항과 '마련하다' 대신 '마련되다'를 잘못 사용한 19번 문항의 평균 정답률은 각각 43.10%, 44.83%로 집계되었고, 전체적으로 보면 접미 피동사 문항보다 정답률이 높게 나왔다.

60번 문항의 경우, 학년이 올라가면서 정답률도 함께 증가하는 양상이 나타났다. 2학년의 정답률은 28.33% 밖에 되지 않았지만 3학년부터는 50%에 도달하였다. 평균 정답률이 비슷하지만 19번 문항의 학년별 정답률 변화 양상은 우상향하

는 직선형이 아닌 역 U자형을 보였다. '36.67% → 57.14% → 41.38%'의 수치 변화로 2학년에서 3학년까지 증가하다가 4학년이 되어 오히려 하락하는 경향이 있었다. 이상의 응답 결과는 중국인 학습자가 능동 표현을 사용해야 하는 자리에 피동 표현을 과잉 사용하는 오류를 잘 식별하지 못함을 보여 주고 있다.

유형 2: 피동-능동 오류

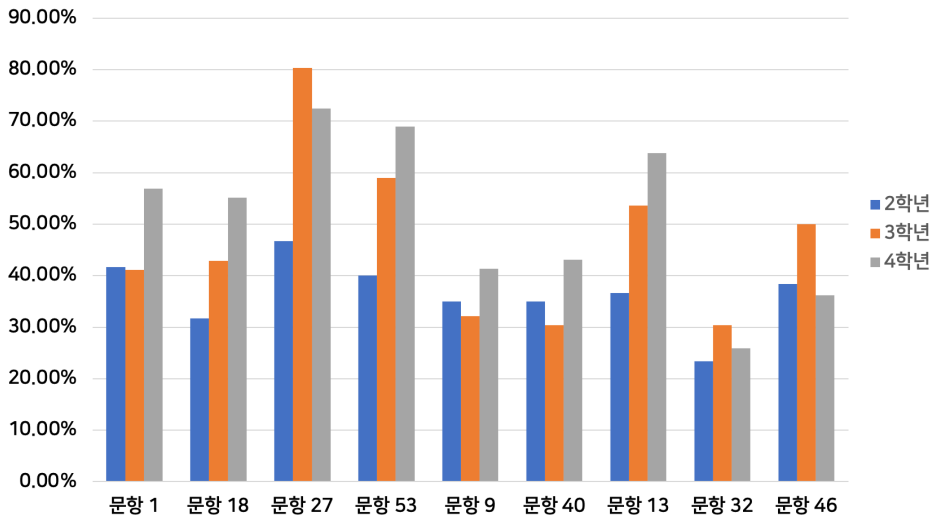
유형 2는 피동 표현을 사용해야 하는 자리에 능동 표현을 잘못 사용한 9개의 오류 문장으로 구성된다. 아래 <표 Ⅲ-40>에서 제시한 바와 같이, F 통계값이 5.811이므로 유의 수준 .05에서 학년에 따라 유형 2의 정답률에 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후 분석으로 샤페 검정(Scheffé test)을 실시한 결과, 2학년 집단과 4학년 집단 간에 정답률의 평균차가 통계적으로 유의하다. 이를 통해 4학년 학습자들은 2학년 학습자보다 피동-능동 오류를 잘 식별하고 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-40> 학년별 유형 2의 정답률에 대한 일원분산분석 결과

학년	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)		F (2, 171)	p	사후 검정 (Scheffé)
정답률	M	SD	M	SD	M	SD	5.811	.004**	4 > 2
	36.48%	.216	46.63%	.240	51.53%	.275			

* $p < .05$ ** $p < .01$

유형 2에 속한 아홉 문항 중에 접미사, 즉 '-이-', '-히-', '-리-', '-기-' 피동사와 관련된 문항은 각각 하나씩 총 네 개(문항 1, 18, 27, 53)가 출제되어 있고, 통사적 구성인 '-아/어/여지다'와 관련된 문항은 두 개(문항 9, 40)가 설정되어 있다. 그 외에 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다' 어휘적 피동과 관련된 문항도 세 개(문항 13, 32, 46)가 포함된다. 학년별 각 문항의 정답률을 제시하면 <그림 Ⅲ-6>과 같다. 그림에서 전체 아홉 개의 문항 중에 여덟 개의 문항은 4학년 집단을 표시한 막대가 2학년을 나타낸 막대보다 높다는 점을 통해 위 검증 결과를 다시 한 번 확인할 수 있다.



<그림 Ⅲ-6> 유형 2에 속한 아홉 개 문항의 학년별 정답률 결과

여기에서는 접미사 피동과 관련된 18번, 27번, '-아/어/여지다'와 관련된 9번, 40번 그리고 어휘적 피동과 관련된 32번, 46번 총 여섯 개의 문항을 예시로 들어 유형 2의 응답 결과에 대해 살펴보고자 한다.

(50) ㄱ. 목에 생선 가시가 걸어서 계속 기침을 했다.(18번 문항)
ㄴ. 유명한 배우가 은퇴한 후에 사람들의 기억에서 점점 잊었다.(27번 문항)
ㄷ. 꿈이 이룰 수 있도록 열심히 노력해야 한다.(9번 문항)
ㄹ. 그의 주장은 처음에는 아무에게도 받아들이지 않았다.(40번 문항)
ㅁ. 친구가 복권에 당첨하여 뜻하지 않은 행운을 잡았다.(32번 문항)
ㅂ. 병에 걸린 강아지가 주인한테 버렸다.(46번 문항)

전체적으로 보면 접미 피동사와 관련된 문항은 통사적 피동, 어휘적 피동과 관련된 문항보다 정답률이 높게 나타났다. 이는 앞서 살펴본 유형 1의 결과와 상반된다. 18번 문항의 경우, '걸다'와 '걸리다'는 모두 1급 어휘임에도 불구하고 평균 정답률이 높지 않다. 학년별 응답 결과를 보면, 학년이 올라감에 따라 정답률도 증가하는 성장형 패턴을 보였다. 그리고 27번 문항의 평균 정답률은 66.09%로 아홉 개 문항 중에 가장 높게 나타났다. 2학년에서 3학년으로 올라가면서 정답률이 큰 폭으로 상승하였지만 4학년이 되면 정답률이 약간 떨어지는 양상을 보였다.

동사 '잊다'는 주어가 알았던 것을 기억하지 못하거나 기억해 내지 못함을 의미하는데, 이 문장은 배우가 무언가를 기억하지 못한 것이 아니라 배우가 망각하는 대상이 되어 대중들의 기억 속에서 사라진다는 것을 뜻한다. 따라서 '기억에서 잊었다'가 아니라 '기억에서 잊혔다' 또는 이중 피동 표현인 '기억에서 잊혀졌다'로 표현하는 것이 자연스럽다. 사후 인터뷰를 할 때 14명의 참여자에게 이 문항의 문법성에 대해 다시 조사를 하였는데, 정문으로 판단한 학습자가 6명이고 비문으로 답한 후에 오류 원인을 비교적 정확하게 기술한 참여자가 총 5명이다. 아래 <표 Ⅲ-41>에서 제시한 사후 인터뷰 내용을 보면, 학습자 두 명은 여기서 피동을 사용해야 한다는 것을 알고 있으나 '잊다'의 피동 표현을 잘 모르고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 나머지 세 명의 학습자는 각각 '잊히다', '잊어지다'와 '잊혀지다'로 오류를 수정하였다.

<표 Ⅲ-41> 27번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0343	학습자: 这里应该是被遗忘。 (여기서 '被遗忘(잊히다)' 써야 돼요.) 연구자: 如果修改的话，你会怎么改呢？ (고쳐야 된다고 하면 어떻게 고칠 거예요?) 학습자: 我忘记잊다的被动词是什么了。 (저는 '잊다'의 파동사가 무엇인지 잊어버렸어요.)
C0414	학습자: 这个是错的。应该是渐渐被忘记。被忘记是什么来着? (이 문장은 틀렸어요. 점점 '被忘记'를 써야 돼요. '被忘记'가 뭐였더라?)
C0211	학습자: 应该是错的吧。应该是被忘记。"잊혔다"。 (틀린 것 같아요. '被忘记'를 써야 돼요. '잊혔다'.)
C0337	학습자: 这个应该是错的。是不是用"잊어지다"? (이 문장은 틀린 것 같아요. '잊어지다'를 써야 하는 거 맞죠?)
C0412	학습자: 这个应该是错的。最后应该是"잊혀지다, 잊혀졌습니다"。 (이 문장은 틀린 것 같아요. 마지막 부분에 '잊혀지다, 잊혀졌습니다'를 써야 돼요.)

위 문항들의 조사 결과를 통해 접미 피동사로 피동 의미를 표현할 때, 2학년 학습자들은 피동사 대신 변이 형태인 능동사를 많이 동원한다는 점을 엿볼 수 있다. 고학년 학습자, 특히 4학년 학습자들은 능동사를 통해 피동을 나타내는 경우가 줄어들고, 접미 피동사와 대응 능동사의 차이에 대한 인식이 2학년 학습자보

다 향상되었다고 볼 수 있다.

그 다음 '-아/어/여지다'와 관련된 9번, 40번 문항의 평균 정답률은 모두 36.21%이고 학년별 정답률의 변화 양상도 매우 유사하게 나타났다. 2학년의 정답률은 35.00%를 기록하다가 3학년은 각각 32.14%, 30.36%로 소폭 감소하였고, 4학년은 졸업할 무렵에 다시 41.38%, 43.10%까지 올라가는 U자형 패턴을 보였다.

마지막으로 32번과 46번 문항은 모두 어휘적 피동과 관련된다. 그중 32번 문항의 경우, 평균 정답률이 26.44%로 아홉 문항 중에 가장 낮게 나타났다. 『표준국어대사전』에서 '당첨하다'와 '당첨되다'에 대한 뜻풀이는 모두 '추첨에서 뽑히다'로 기술되어 있는데, 실제로 '당첨'은 주어가 능동성만 가지고 실현할 수 있는 일이 아니라 외부에 어떤 조건에 의해 임의로 일어나는 사건이기 때문에 '이벤트에 당첨되다', '일등에 당첨되다'와 같이 'NP에 당첨되다'라는 형식으로 주로 사용된다. 중국어에서 복권에 당첨됨을 나타낼 때 '中彩票'라는 표현을 쓰는데, 피동 표지가 존재하지 않으므로 중국인 학습자는 당첨 사건을 한국어로 표현할 때 피동 표현을 잘 동원하지 못할 것이다. 그 다음, 46번 문항의 평균 정답률은 41.38%를 기록하였고, 32번 문항과 마찬가지로 학년별 발달 양상은 역 U자형으로 나타났다. 여기서 특이한 점은 4학년 집단의 정답률이 오히려 세 학년 중에 가장 낮다는 것이다. 이 문장에서는 강아지가 무엇을 버리는 행위자가 아니라 버림의 대상이 된다. 따라서 '버리다'가 아닌 피동 표현인 '버림받다' 또는 '버려지다'로 표현하여야 한다. 어휘적 피동의 경우, 학년이 올라감에도 불구하고 학습자들은 주로 능동 표현이라는 변이 형태를 사용하여 피동 의미를 나타내는 경향을 보였다.

이상의 분석 내용을 통해 중국인 학습자는 피동 표현 대신 능동 표현이라는 변이 형태를 동원하여 피동 의미를 나타낸다는 사실을 확인할 수 있다. 접미 피동사의 경우, 학년이 높아짐에 따라 학습자들은 피동을 표현할 때 능동사 대신 피동사를 사용해야 한다는 인식이 점점 향상되었다. 그러나 어휘적 피동의 경우, 학년과 상관없이 중국인 학습자들은 주로 변이 형태인 능동 표현으로 피동 의미를 나타내려는 경향을 보였다.

유형 3: 부정 오류

부정 오류는 '안' 부정과 '못' 부정을 잘못 사용하는 것을 가리킨다. <표 Ⅲ-42>를 통해 알 수 있는 바와 같이, 학년이 높아짐에 따라 정답률도 점차 증가하는

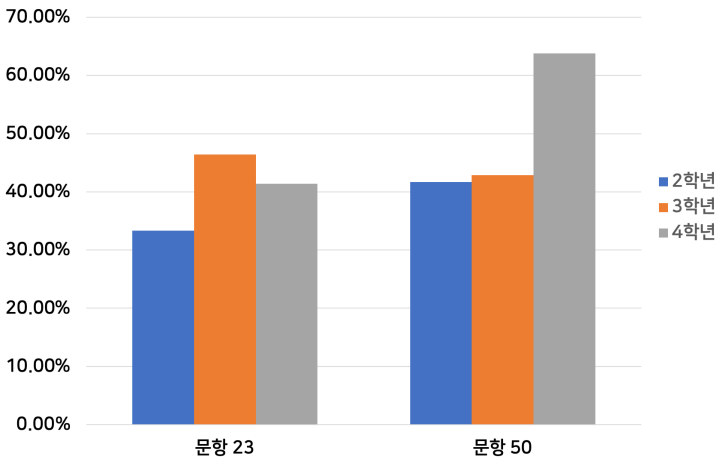
양상을 보였지만 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시한 결과, F 통계값이 2.626으로 유의 수준 .05에서 세 학년은 정답률에 유의미한 차이가 존재하지 않았다.

<표 Ⅲ-42> 학년별 유형 3의 정답률에 대한 일원분산분석 결과

학년	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)		F (2, 171)	p
정답률	M	SD	M	SD	M	SD	2.626	.075
	37.50%	.340	44.64%	.365	52.59%	.368		

$* p < .05$ $** p < .01$

유형 3에는 '안' 부정을 써야 하는 자리에 '못' 부정을 잘못 사용하는 두 개의 문항을 포함한다. 학년별 두 문항의 정답률 결과는 아래 <그림 Ⅲ-7>과 같다.



<그림 Ⅲ-7> 유형 3에 속한 두 문항의 학년별 정답률 결과

(51) ㄱ. 핸드폰이 고장이 났는지 소리가 잘 못 들려요.(23번 문항)
ㄴ. 그는 대학원에 진학하겠다는 마음이 전혀 흔들리지 못한다.(50번 문항)

23번 문항은 단형 부정 '안', '못'과 관련된 것이고 학습자 전체의 평균 정답률은 40.23%로 집계되었다. 학년별 정답률을 보면, 2학년은 33.33%이고 3학년은 46.43%까지 올라갔다가 4학년은 41.38%로 다소 하락하였다. 50번 문항은 장형 부

정, 즉 '-지 않다', '-지 못하다'와 관련된 것이고 평균 정답률은 23번보다 상대적으로 높으며 49.43%를 기록하였다. 그리고 학년이 올라감에 따라 정답률도 '41.67% → 42.86% → 63.79%'로 점차 높아지는 양상을 보였다.

간단하게 정리하자면, 단형 부정의 경우, 세 학년에서 모두 절반 이상의 학습자들은 피동 표현이 쓰인 문장에서 변이형인 '못'을 사용하여 부정의 의미를 표현하는 방식을 정확하다고 판단하였다. 이와 달리 장형 부정의 경우, 2학년과 3학년의 절반 이상의 학습자들은 '-지 못하다'라는 변이형이 쓰인 50번 문항을 정문으로 인식하였지만, 4학년 집단에서 이를 비문으로 판정한 학습자가 대부분이다. 이에 따라 4학년 학습자들은 피동문에서 장형 부정의 선택에 대한 이해도가 높아진 것으로 추정할 수 있다.

② 피동 표현의 형태·통사적 특징과 관련된 문항 유형

유형 4: '-이/히/리/기-' 접미사 오류

유형 4는 접미사 피동 표현에 한정하여 접미사의 선택과 관련된다. 한국어에서 피동 접미사는 '-이/히/리/기-' 네 개가 있고 각자 어떤 동사와 결합하는지 일정한 규칙으로 귀납하기가 어려우므로 중국인 학습자에게는 학습의 난점으로 인식되고 있다. 세 학년 간에 '-이/히/리/기-' 접미사를 구별하는 데에 차이가 존재하는지를 알아보기 위해 크루스칼 왈리스 검정(Kruskal-Wallis test)을 실시하였다. <표 Ⅲ-43>에서 제시한 분석 결과를 통해, 카이제곱 값이 14.664로 유의 수준 .05에서 학년에 따라 유형 4의 정답률에 차이가 있다는 사실을 확인할 수 있었다. 그리고 차이가 발생한 원인을 찾아내기 위해 사후 검정으로 본페로니 다중 비교 분석(Bonferroni multi-analysis)을 실시하였다. 분석한 결과, 2학년 집단과 4학년 집단은 유형 4의 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다시 말하면, 4학년 학습자들은 2학년 학습자보다 '-이/히/리/기-' 접미사를 혼동하여 쓴 오류를 잘 식별한다고 할 수 있다.

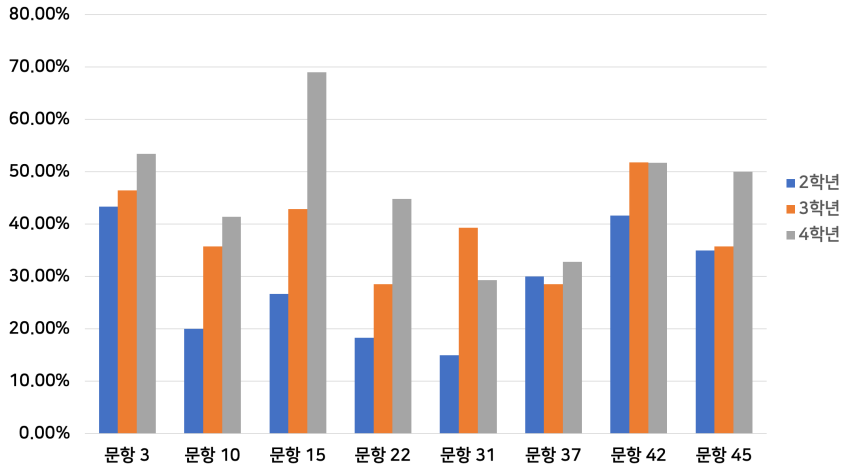
<표 Ⅲ-43> 학년별 유형 4의 정답률에 대한 크루스칼 왈리스 검증 결과

집단	N	평균 순위	사후 검정(Bonferroni)	
			3학년	4학년
2학년	60	69.38	.088	.000**
3학년	56	89.53		.339
4학년	58	104.29		

Kruskal-Wallis's U = 14.664, *df* = 2, *p* =.001, *p* <.01

* *p* < .05 ** *p* < .01

유형 4에는 총 여덟 개의 문항이 포함되어 있으며, 그중 '-이-', '-리-'와 관련된 문항은 각 두 개, '-히-'와 관련된 문항은 세 개 그리고 '-기-'와 관련된 문항은 하나[66]가 설정되어 있다. 학년별 각 문항의 정답률 결과는 아래 <그림 Ⅲ-8>과 같다.



<그림 Ⅲ-8> 유형 4에 속한 여덟 개 문항의 학년별 정답률 결과

위 <그림 Ⅲ-8>을 보면 모든 문항에서 4학년 학습자 집단을 표시한 막대가 2학년 학습자 집단을 나타낸 막대보다 높다는 점을 확인할 수 있다. 다음에는 접미사마다 문항 하나씩을 예로 들어 분석을 진행하고자 한다.

(52) ㄱ. 인터넷에서 물건을 따로 주문했는데, 하나로 묶겨 배송되었다.(10번 문항)

66) '-기-'와 관련된 문항을 하나만 설정한 이유는 선정된 73개의 피동사 중에 '-기-'를 포함한 피동사가 여덟 개밖에 없기 때문이다.

ㄴ. 조금씩 긴장이 풀였는지 동생은 얼굴에 웃음을 되찾았다.(15번 문항)
ㄷ. 서류에 도장이 찍여 있는지 아닌지 잘 검토해야 한다.(22번 문항)
ㄹ. 프라이팬에 묻은 기름이 잘 씻히지 않는다.(31번 문항)

10번 문항은 '묶이다'를 '묶기다'로 피동 접미사 '-이-'와 '-기-'를 혼동한 오류를 나타낸다. 발음의 유사성[67]으로 인하여 중국인 학습자들이 쉽게 혼동할 수 있을 것으로 예상된다. 실제적으로 이 문항의 평균 정답률은 32.18%로 집계되었는데, 정답을 맞춘 학습자는 전체 설문 참여자의 3분의 1에도 미치지 못하였다. 학년별 응답 결과를 보면, 80%의 2학년 학습자가 이러한 형태 오류를 포착하지 못하고 이형태인 '묶기다'를 통해 문장의 의미를 파악하고 있다. 3, 4학년으로 올라가면 10번 문항을 정문으로 판단한 학습자가 점차 줄어드는 양상을 보였지만, 여전히 절반 이상의 학습자가 이형태인 '묶기다'를 통해 문장의 의미를 해석하고 있다.

그 다음, 15번 문항은 한국어 학습자 말뭉치에서 발견된 중국인 학습자의 사용 오류를 반영하여 개발하였다. 이 문항의 평균 정답률은 45.98%이므로 절반 이상의 학습자가 '풀리다'의 정확한 형태를 파악하지 못하였다. 학년별 정답률 결과를 보면, 2학년은 26.67%이고 3학년은 42.86%에 이르렀으며 4학년은 68.97%에 달했다. 학년이 올라감에 따라 이형태인 '풀이다'가 쓰인 문장을 정문으로 판정한 학습자가 비교적 빠른 속도로 줄어드는 양상을 보였다. 이러한 결과는 초급 단계에서 '풀리다'를 처음 배우고 이후 단계에서 '스트레스가 풀리다', '문제가 풀리다', '마음이 풀리다' 등 다양한 표현을 통해 반복 학습하는 방식과 관련이 있을 것이다. 본고에서 선정한 4종의 한국어 교재를 살펴본 결과, '풀리다'는 각 교재의 어휘 목록에 최소 두 번 이상 제시되고 있다.[68]

그리고 22번 문항에는 '찍히다'를 '찍이다'로 '-히-'와 '-이-'를 혼동하는 형태 오류를 포함한다. '찍히다'는 [찌키다]로 발음되고 '찍이다'는 [찌기다]로 발음되지만, 중국인 학습자는 모국어 음운 체계의 영향으로 인하여 초급 단계에서 한국

67) '묶이다'는 [무끼다]로 발음하고 '묶기다'는 '[묵끼다]'로 발음한다. 종성 자음(받침)에 있어 중국어와 한국어는 차이가 존재한다. 중국어의 음절 구조에서 운미에는 한 개의 자음만 발음이 가능하며 이 자리에 올 수 있는 소리는 [n], [ŋ], [ɹ]뿐이다. 따라서 중국인 학습자들은 한국어의 7종성 가운데 장애음 /ㄱ,ㄷ,ㅂ/와 비음 /ㅁ/, 설측음 /ㄹ/의 발음을 어려워하고 '가족'을 [가조]처럼 받침을 탈락하여 발음하는 오류를 쉽게 범한다(민병곤 · 김호정 · 구본관 외, 2020:363). 이러한 사실에 비추어 중국인 학습자들은 '묶기다'를 [무끼다]로 '묶이다'와 똑같이 발음할 가능성이 있을 것으로 추측된다.

68) 교재 어휘 목록에 제시한 '풀리다' 및 관련 용례를 정리하면 아래와 같다.

어의 평음-격음-경음 삼원(三元) 체계를 잘 구별하지 못하는 경향이 있다. 이에 따라 [찌키다]와 [찌기다]를 완전히 같은 소리로 인식하여 '찍히다' 대신 '찍이다'라는 이형태를 사용할 가능성이 있다. 22번 문항의 평균 정답률은 30.46%로 같은 유형에 속한 기타 문항에 비해 비교적 낮게 나타났다. 학년별 응답 결과를 보면, 81.67%의 2학년 학습자가 변이형 '찍이다'를 사용한 22번 문항을 정문으로 판정하였고, 학년이 높아지면서 정문으로 응답한 학습자의 비율이 점차 낮아졌다. 그럼에도 불구하고 여전히 절반 이상의 학습자가 변이형 '찍이다'를 통해 문장의 의미를 파악하고 있다.

마지막으로 31번 문항은 '씻다'의 어근에 접미사 '-기-'를 결합해야 하는데, '-히-'를 잘못 붙여 나타난 오류이다. 이 문항의 평균 정답률은 27.59%로 8개 문항 중에 가장 낮게 집계되었다. 그리고 앞서 설명한 세 문항과 달리, 학년별 발달 양상은 계속 증가하는 직선형이 아닌 역 U자형으로 나타났다. 전체적으로 보았을 때, 다수의 중국인 학습자는 '씻기다'의 정확한 형태를 아직 습득하지 못하고 변이 형태인 '씻히다'를 통해 문장의 의미를 파악하고 있다. 피동사 '씻기다'는 <국제 통용 어휘 목록>에서 4급 어휘로 판정되어 있지만, 본고에서 선정한 4종의 교재에는 모두 제시되어 있지 않다. 31번 문항의 정답률이 낮게 나타난 결과는 교재에서 '씻기다'를 다루지 못한 상황과 연관이 있을 수 있다.

전체적으로 보면, 유형 4의 평균 정답률은 37.86%로 여덟 개의 유형 중에 가장 낮게 집계되었다. 학년이 올라감에 따라 정답률도 증가하는 양상을 보였지만, 4학년이 되어도 여전히 절반 이상의 학습자가 피동사의 정확한 형태가 아닌 이형태를 통해 문장의 의미를 파악한다. 기존의 한국어 교재에서 접미사 피동을 다룰 때, 형태 정보를 중심으로 교육 내용을 구성하였지만 조사 결과를 통해 중국인

교재	위치	관련 용례
㉮	2권 4과	풀다(解) ------- 풀리다
	4권 1과	경기가 풀리다
	4권 12과	(1) 매듭이 풀리다, 끈이 풀리다; (2) 분이 풀리다, 오해가 풀리다; (3) 문제가 풀리다, 일이 풀리다; (4) 통행금지가 풀리다, 규제가 풀리다; (5) 피로가 풀리다, 긴장이 풀리다
㉯	1권 20과	스트레스가 풀리다
	2권 13과	마음이 풀리다
㉰	2권 9과	풀리다
	3권 7과	마음이 풀리다
㉱	2권 11과	피로가 풀리다
	6권 11과	물감이 물에 풀리다

학습자들은 피동사의 정확한 형태를 습득하는 데에 어려움을 겪고 있다는 사실을 확인할 수 있다. 사용 빈도가 높고 교재에서 반복적으로 나타난 피동사의 경우, 이형태가 쓰인 문장을 비문으로 인식한 고학년 학습자가 저학년 학습자보다 현저히 많다. 이러한 조사 결과에 비추어 볼 때, 학년이 올라감에 따라 학습자들은 이러한 피동사의 정확한 형태를 점차 파악할 것으로 추론할 수 있다. 반면에 사용 빈도가 상대적으로 낮고 교재에서 다루지 못한 피동사의 경우, 학년과 상관없이 학습자들은 해당 피동사의 정확한 형태를 습득하는 데 어려움이 있으며, 이형태를 통해 피동의 의미를 이해하고 표현할 가능성이 높을 것이다.

유형 5: 피동형-사동형 오류

학자들 간에 견해의 차이가 존재하지만 일반적으로 피동과 사동은 모두 태의 하위 유형으로 간주되고 논의되어 왔다. 특히 한국어 문법을 소개하는 개론서들은 피동과 사동을 하나의 장으로 묶어 같이 다루는 경우가 대부분이다. 그리고 피동 접미사와 사동 접미사는 '-이/히/리/기-'를 공유하고 있기 때문에 한국어 학습자들은 피동형과 사동형을 혼동하여 오류를 범하는 경우가 종종 있다. 유형 5에는 피동형과 사동형을 혼동한 5개의 문항이 설정되어 있다. 아래 <표 Ⅲ-44>를 통해 학년이 올라감에 따라 정답률도 증가하는 양상을 보였고 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시한 결과, 학년에 따라서 유형 5의 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이어서 샤페 검정(Scheffé test)을 통해 2학년 집단과 4학년 집단 간에 정답률의 평균차가 유의미함을 확인하였다.

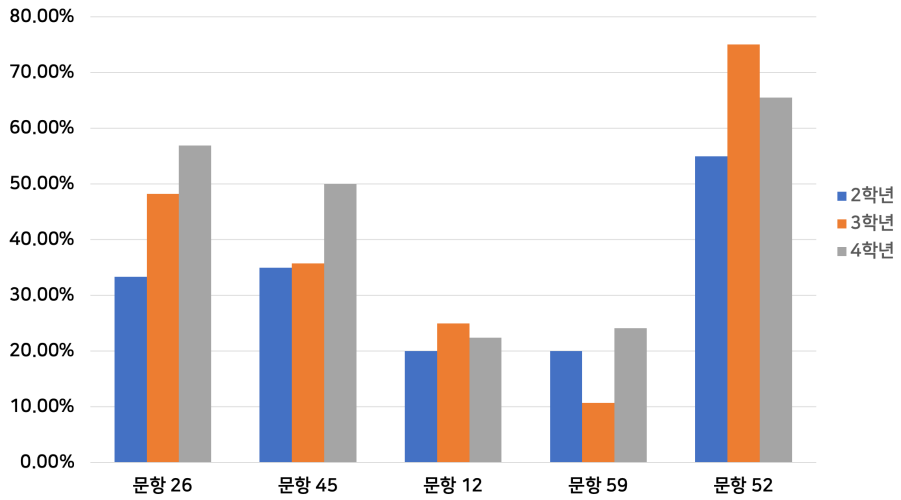
<표 Ⅲ-44> 학년별 유형 5의 정답률에 대한 일원분산분석 결과

학년	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)		F (2, 171)	p	사후 검정 (Scheffé)
정답률	M	SD	M	SD	M	SD	3.171	.044*	4 > 2
	32.67%	.218	38.93%	.245	43.79%	.258			

* $p < .05$ ** $p < .01$

유형 5에 속한 다섯 개의 문항 중에 접미 피동사와 관련된 문항은 두 개(문항 26, 45)가 있고, 통사적 피동 표현인 '-아/어/여지다' 그리고 '-게 되다'와 관련된 문항은 각각 두 개(문항 12, 59), 한 개(문항 52)가 설정되어 있다. 학년별 각

문항의 정답률 결과는 아래 <그림 Ⅲ-9>와 같다.



<그림 Ⅲ-9> 유형 5에 속한 다섯 개 문항의 학년별 정답률 결과

여기에서는 26번, 45번, 52번, 59번 네 개의 문항을 예로 들어 설명하고자 한다.

(53) ㄱ. 늦게 잤더니 점심때가 다 되어서야 눈이 띄웠다.(26번 문항)
ㄴ. 토끼 한 마리가 호랑이에게 먹였다. (45번 문항)
ㄷ. 사고의 원인이 아직 밝히지 않아 마음이 불안하다. (59번 문항)
ㄹ. 같이 살던 친구가 이사를 가서 혼자 살게 했어요.(52번 문항)

대부분의 동사는 대응 피동사와 사동사가 동일한 형태를 취하지만 극소수의 동사는 서로 다른 접미사와 결합하여 피동사와 사동사가 상이한 형태를 가진다. 26번과 45번 문항은 같은 동사의 피동사와 사동사가 서로 다른 형태를 가지는 경우를 반영하고 있다. '먹다'의 피동사는 '먹히다', 사동사는 '먹이다'이고 '뜨다'의 피동사는 '뜨이다/띄다', 사동사는 '띄우다'로 되어 있다. 26번과 45번 문항의 평균 정답률은 각각 45.98%, 40.23%를 기록하였고, 두 문항은 모두 학년이 올라감에 따라 정답률도 높아지는 양상을 보였다. 특히 4학년의 경우, 절반 이상의 학습자가 '먹이다' 또는 '띄우다'가 쓰인 문장을 비문으로 구분한 것을 볼 때 저학년

학습자보다 피·사동 표현의 형태적 차이에 대한 인식이 향상되었다고 볼 수 있다. 여기서 유의해야 할 점은 45번 문항 '먹히다'를 사용해야 할 자리에 '먹이다'를 잘못 사용하는 것은 피동형-사동형의 혼용 오류로 간주할 수도 있고, 피동 접미사의 사용 오류로 볼 수도 있다는 것이다. 따라서 본고에서는 결과를 분석할 때 45번 문항을 유형 4와 유형 5 두 부분에서 모두 다루었다. 아래 <표 Ⅲ-45>에서 제시한 사후 인터뷰 내용을 보면, 이형태인 '먹이다'에 대해 두 학습자는 모두 '-이/히/리/기-' 접미사의 혼용 오류보다는 피·사동 표현의 문제로 파악하고 있다. 그리고 C0212의 응답 내용을 통해 학습자는 피·사동 표현을 정확하게 구별하는 데에 어려움이 있다는 점을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-45> 45번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0211	학습자: 这个应该是错的吧？ (이거 틀렸지요?) 연구자: 对，是错的。为什么是错的呢？ (네, 틀린 문장이에요. 왜 틀렸을까요?) 학습자: "먹이다"好像是使动词吧。 ('먹이다'는 사동사인 것 같아요.)
C0212	학습자: 我好像知道这个要考什么，但是我不确定这个"먹이다"，"먹히다"，一个是"被吃"，一个是"喂"。 (저는 이 문장이 무엇을 측정하는지 아는 것 같아요. 근데 '먹이다', '먹히다' 저는 확실하지 않아요. 하나는 '被吃(피동)', 하나는 '喂(사동)'이에요.) 연구자: 你能分清哪个是"被吃"，哪个是"喂"吗？ (어떤 게 피동인지, 어떤 게 사동인지 구분할 수 있어요?) 학습자: 我感觉这个句子是对的。 (저는 이 문장이 맞다고 생각해요.)

그 다음, 12번과 59번 문항은 '-아/어/여지다' 피동 표현을 누락하고 사동사를 그대로 사용한 오류를 반영한다. 두 문항의 정답률은 매우 낮게 집계되었고, 특히 59번 문항의 평균 정답률은 18.39%로 다섯 개의 문항 중에 가장 낮게 나타났다. '밝히다'를 사용하려면 '원인' 뒤에 목적격 조사 '을'을 붙여야 한다. 주격 조사 '이'를 사용할 경우, '원인이 밝혀지다'가 정확한 표현이다. 중국인 학습자들은 '밝히다'를 사동사보다 접미사 '-히-'가 결합된 피동사로 인식할 가능성이 있다. 학년별 정답률을 보면, 2학년은 20.00%이고 3학년은 10.71%로 떨어진 후에, 4학

년은 다시 24.14%로 올라가는 'U'자형 발달 양상을 보이고 있다. 이러한 조사 결과는 학년과 상관없이 대다수의 중국인 학습자가 '-아/어/여지다' 피동 표현 대신에 '밝히다', '알리다'처럼 이형태인 사동사를 통해 피동 의미를 파악한다는 것을 보여 준다.

마지막으로 다섯 개 문항 중에 평균 정답률이 가장 높은 52번 문항은 통사적 구성인 '-게 되다'와 '-게 하다'에 관한 것이다. '-게 되다'는 피동 표현이고 '-게 하다'는 사동 표현에 해당된다. 그러나 두 표현은 형태적으로 유사해 보이기 때문에 학습자가 쉽게 혼동할 수 있다. <그림 Ⅲ-9>를 통해 알 수 있는 바와 같이, 2학년 학습자 45%는 '-게 되다' 대신, 이형태인 '-게 하다'를 통해 피동의 의미를 파악하고 있다. 고학년이 되면 대부분의 학습자는 '-게 되다'와 '-게 하다'의 차이를 인지하고 이형태인 '-게 하다'를 통해 피동의 의미를 파악하는 경우가 줄어든다.

이상의 분석 내용을 통해 중국인 학습자들은 피동형과 사동형을 명확히 구별하는 데 어려움을 겪고 있으며, 특히 사동사 뒤에 '-아/어/여지다'를 결합하여 피동 의미를 표현해야 할 자리에 사동사를 그대로 사용한 오류를 거의 식별하지 못하고 있음을 확인할 수 있다.

유형 6: 피동 표현 혼용 오류

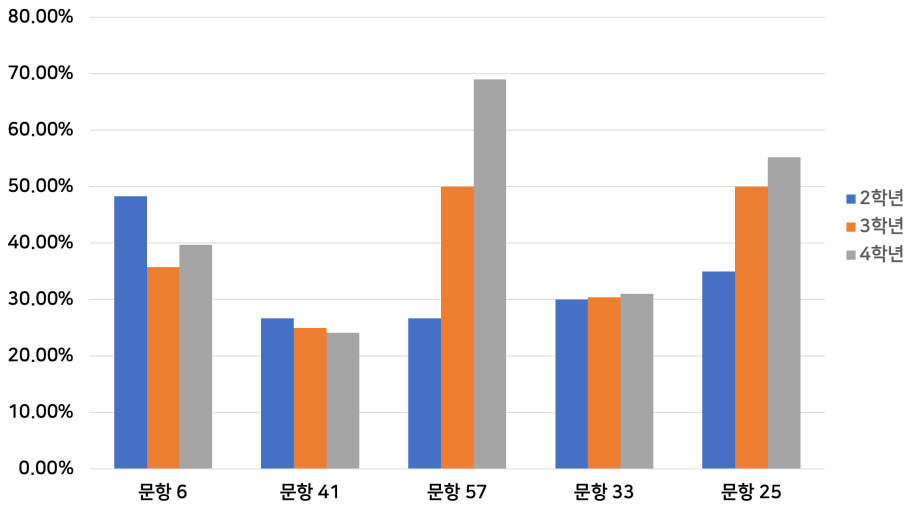
한국어 피동 표현은 다양한 유형이 있고 동사에 따라 사용되는 피동 표현이 다를 수 있다. 이에 따라 모국어의 피동 유형이 비교적 단순한 중국인 학습자들이 한국어의 여러 피동 표현을 쉽게 혼동할 수 있다. 아래 <표 Ⅲ-46>을 통해 학년이 올라감에 따라 정답률이 증가하는 양상을 보였지만 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시한 결과, F 통계값이 2.279로 유의 수준 .05에서 세 학년 간에 정답률의 평균차는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-46> 학년별 유형 6의 정답률에 대한 일원분산분석 결과

학년	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)		F (2, 171)	p
정답률	M	SD	M	SD	M	SD	2.279	.105
	33.33%	.272	38.21%	.259	43.79%	.266		

* $p < .05$ ** $p < .01$

유형 6에는 총 다섯 개의 문항을 포함하고 있으며, 그중 6번과 41번 문항은 접미사 피동을 사용해야 하는데, '-아/어/여지다' 피동을 잘못 사용한 오류와 관련된 것이고, 33번과 57번 문항은 '-아/어/여지다' 대신 접미사를 잘못 결합한 오류와 관련된 것이다. 그리고 25번 문항은 '-되다' 피동과 '-아/어/여지다' 피동을 혼동해서 만들어낸 오류를 반영한 것이다. 학년별 다섯 문항의 정답률 결과는 <그림 Ⅲ-10>과 같다.



<그림 Ⅲ-10> 유형 6에 속한 다섯 개 문항의 학년별 정답률 결과

(54) ㄱ. 어머니 품에 안아진 아이는 깊이 잠이 들었다.(6번 문항)
ㄴ. 아내와 함께 있어 그는 마음이 좀 놓아졌다.(41번 문항)
ㄷ. 우리 과에서 언어학 연구를 위한 모임이 하나 만들렸다.(57번 문항)
ㄹ. 최근 읽는 책들을 보면 모두 '사랑'으로 결론이 맺힌다.(33번 문항)
ㅁ. 이번 실험을 통해 흥미로운 사실이 발견해졌다.(25번 문항)

6번 문항에는 접미 피동사 '안기다'를 사용해야 할 자리에 '-아/어/여지다' 구성을 잘못 결합한 오류가 포함되어 있다. 전체 학습자의 평균 정답률은 41.38%이고 학년별 정답률을 보면 2학년은 48.33%, 3학년은 35.71%, 그리고 4학년은 39.66%로 학년별 정답률의 변화 양상은 U자형 발달 패턴과 유사하다. 41번 문항은 6번 문항과 같은 오류 유형이지만 응답 결과는 다른 양상을 보였다. 41번 문항은 '놓

다'의 피동 표현을 '놓아지다'로 잘못 변환한 오류를 나타내고 있는데, 평균 정답률은 25.29%로 다섯 개의 문항 중에 가장 낮게 집계되었다. 그리고 학년이 올라감에 따라 정답률은 '26.67% → 25.00% → 24.14%'로 오히려 차츰 떨어지는 양상을 보였다. <그림 Ⅲ-10>을 통해 두 문항의 응답 결과를 종합적으로 보았을 때, 사용한 구체적인 피동 표현에 따라 정답률이 다르게 집계되었으나 학년 간에는 큰 차이가 없다는 점을 확인할 수 있다. 중국인 학습자 절반 이상이 접미 피동사 대신 '-아/어/여지다'라는 변이형을 통해 두 문항의 의미를 파악하고 있다.

그 다음, '-아/어/여지다' 피동 대신 접미사 피동을 잘못 사용한 33번과 57번 두 문항의 평균 정답률은 각각 30.46%, 48.28%이다. 57번 문항의 경우, 학년이 올라감에 따라 정답률이 비교적 큰 폭으로 증가하였고, 특히 4학년 집단에서는 이형태인 '만들리다'를 통해 문장의 의미를 파악한 학습자가 30% 정도에 불과했다. 33번 문항도 학년이 높아지면서 정답률이 올라가는 양상을 보였지만 '30.00% → 30.36% → 31.03%'로 증가폭이 매우 미미하다. 두 문항의 응답 결과에 차이가 발생한 원인은 해당 동사와 관련이 있을 것이다. 우선 어휘의 난이도와 사용 빈도를 보면, 능동사 '만들다'는 사용 빈도가 높은 초급 어휘이지만 '맺다'는 사용 빈도가 상대적으로 낮은 중급 어휘이다.[69] 또한, '만들다'의 피동 표현은 '만들어지다'만 가능하고 '-이/히/리/기-' 접미사와의 결합이 허용되지 않는다. 이와 달리 33번 문항의 동사 '맺다'는 '맺히다'와 '맺어지다' 두 가지 피동형을 모두 가지고 있다. 그러나 두 동사는 용법의 차이가 존재한다. 『표준국어대사전』에 따르면 '맺히다'는 다섯 개의 의미 항목[70]이 있고 주로 '매듭이 맺히다', '이슬/땀이 맺히다', '열매가 맺히다' 등의 표현으로 사용된다. '맺어지다'의 사전 뜻풀이는 '관계나 인연 따위가 이루어지거나 만들어지다'로 기술되어 있는데, '결론'도 어떤 관계로 볼 수 있기 때문에 '결론이 맺히다'가 아니라 '결론이 맺어지다'가 정확한

69) <국제 통용 어휘 목록>에 따르면 '만들다'는 1급 어휘, '맺다'는 4급 어휘에 해당한다. 그리고 한국어 학습용 어휘 선정을 다룬 조남호(2003)에서는 5965개 한국어 어휘의 빈도 순위를 제시하였는데, 그중 '만들다'는 61위, '맺다'는 1071위에 위치한다. 또한, 강범모 · 김홍규(2009:140-142)에서는 사용 빈도가 높은 한국어 동사 200개를 제시한 바가 있는데, 이에 따르면 '만들다'는 15위에 위치하고 있지만 '맺다'는 200위권에 진입하지 못하였다.

70) 『표준국어대사전』에서 제시된 '맺히다'의 뜻풀이는 다음과 같다.
1. 끄나풀, 실, 노끈 따위가 얽혀 매듭이 만들어지다. '맺다'의 피동사. ㉠ 맺힌 매듭을 풀어야 한다.
2-1. 물방울이나 땀방울 따위가 생겨 매달리게 되다. '맺다'의 피동사. ㉠ 꽃잎에 이슬이 맺히다.
2-2. 열매나 꽃망울 따위가 생겨나거나 그것이 이루어지다. '맺다'의 피동사. ㉠ 장미에 꽃망울이 맺히다.
2-3. 살 속에 피가 뭉치다. ㉠ 종아리에 피가 맺히도록 맞다.
2-4. 마음속에 잊히지 않는 응어리가 되어 남아 있다. ㉠ 가슴에 맺힌 한.

표현이다. 학습자의 정답률이 낮을 뿐만 아니라 약 45%의 모어 화자도 '결론이 맺히다'를 정확한 표현으로 판정하였다. 이러한 결과를 통해 거의 절반 수준의 한국어 모어 화자가 '맺히다'와 '맺어지다'의 차이를 엄격히 구분하지 않는다는 점을 확인할 수 있다.

마지막으로 25번 문항은 '-되다' 피동과 '-아/어/여지다' 피동을 혼동하는 오류를 나타낸다. '발견하다'는 '한자어 어근 + 하다'의 동사이므로 이를 피동 표현으로 변환하려면 '-하다'를 '-되다'로 바꾸어야 한다. 이 문항의 평균 정답률은 46.55%이고 저학년에서 고학년으로 올라감에 따라 정답률도 높아지는 양상을 보였다. 특히 <그림 Ⅲ-10>을 통해 2학년에서 3학년으로 올라갈 때 정답률이 비교적 빠르게 증가하는 점을 확인할 수 있다. 그러나 고학년이 되어도 절반 정도의 학습자가 여전히 이형태인 '발견해지다'를 통해 문장의 의미를 파악하고 있다.

유형 7: 조사 오류

고립어인 중국어에는 한국어 조사와 같은 품사가 존재하지 않으므로 중국인 학습자들은 한국어 조사를 학습하는 데 많은 어려움을 겪고 있다. 유형 7은 피동문에서의 조사 사용 오류와 관련된다. 아래 <표 Ⅲ-47>을 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 세 학년 중에 3학년 집단의 평균 정답률은 42.06%로 가장 높게 나타났고, 4학년 집단의 평균 정답률은 36.97%로 오히려 가장 낮게 집계되었다. 그리고 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시한 결과, F 통계값이 1.108로 유의 수준 .05에서 학년에 따라 유형 7의 정답률에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

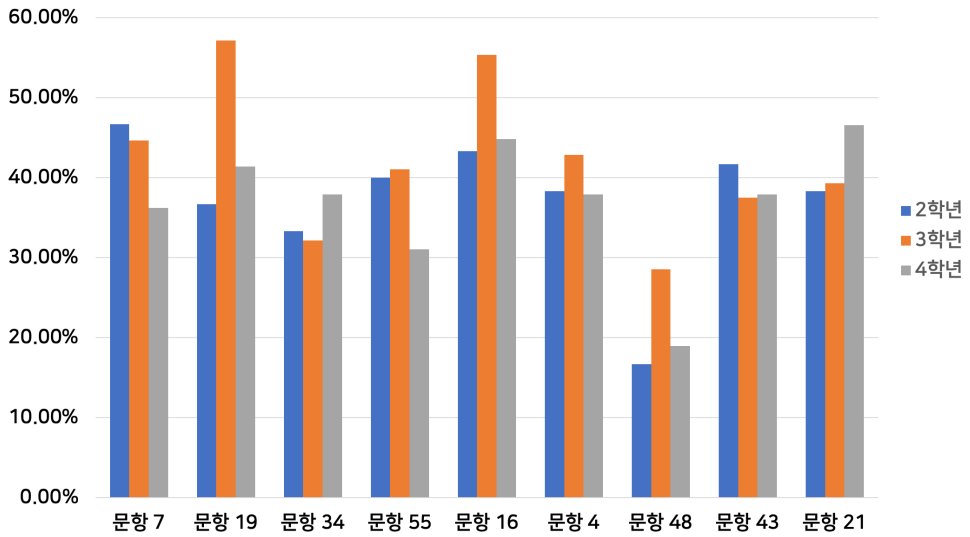
<표 Ⅲ-47> 학년별 유형 7의 정답률에 대한 일원분산분석 결과

학년	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)		F (2, 171)	p
정답률	M	SD	M	SD	M	SD	1.108	.332
	37.22%	.211	42.06%	.219	36.97%	.185		

* $p < .05$ ** $p < .01$

유형 7에서는 조사 오류와 관련된 아홉 개의 문항이 있는데, 그중 7번, 19번, 34번 세 개의 문항은 피동자 표지 오류에 관한 것이고 4번, 16번, 48번, 55번 네

개의 문항은 행위자 표지 오류에 관한 것이다. 그리고 피동문에서의 목적격 조사 사용과 관련된 21번, 43번 두 문항도 설정되어 있다. 아래 <그림 Ⅲ-11>을 통해 학년별 각 문항의 정답률을 확인할 수 있다.



<그림 Ⅲ-11> 유형 7에 속한 아홉 개 문항의 학년별 정답률 결과

여기서 피동자 표지 오류를 나타낸 34번 문항, 행위자 표지 오류를 나타낸 16번, 48번, 55번 문항 그리고 목적격 조사 오류와 관련된 21번, 43번, 총 여섯 개의 문항을 예시로 들어 조사 결과를 살펴보고자 한다.

(55) ㄱ. 오빠는 장난기를 가득 섞인 얼굴로 나를 바라보았다.(34번 문항)
ㄴ. 매표소에서 줄을 섰을 때 사람들에 밀려 넘어졌다.(55번 문항)
ㄷ. 길을 건너던 남자는 신호를 위반한 차에게 치였다.(16번 문항)
ㄹ. 보물이 도둑들에게 땅 밑에 깊숙이 묻혔다.(48번 문항)
ㅁ. 내일이 시험인데 게임에 시간이 빼앗겨서 공부할 시간이 모자란다.(43번 문항)
ㅂ. 한국에 살면서 한국인의 생활 방식이 자연스럽게 알게 되었다.(21번 문항)

34번 문항은 피동자 표지 오류와 관련된다. 피동사가 쓰인 문장의 경우, 기본적으로 'NP이/가 VP'라는 통사적 구조를 따른다. 여기서 'NP'는 피동자이고 'VP'는 서술어 역할을 담당하는 피동사이다. 따라서 34번 문항의 '장난기를 섞인 얼굴'은

문법에 어긋나는 표현이고 ‘장난기가 섞인 얼굴’로 표현하여야 한다. 이 문항의 평균 정답률은 34.48%이고 학년별 정답률을 보면 2학년은 33.33%, 3학년은 32.14% 그리고 4학년은 37.93%로 모두 낮은 수준에 머무르고 있다. 이러한 결과를 통해 3분의 2 정도의 중국인 학습자가 변이형인 ‘을/를’을 통해 문장의 피동자를 파악한 것으로 추측할 수 있다.

16번, 48번, 55번 세 문항은 모두 행위자 표지에 대한 이해를 알아보기 위한 것이다. 한국어 피동문에서 ‘에’, ‘에게/한테’, ‘에 의해(서)’ 등과 같이 행위자를 나타낼 수 있는 다양한 표지가 있고, 이들의 용법을 명확히 규명하기가 쉽지 않다. 이로 인해 구체적인 문장에 따라 적합한 행위자 표지를 선택하는 것은 한국어 학습자에게 매우 어려울 것이다. 제시한 세 문항 중에 16번, 55번 문항은 ‘에’와 ‘에게’의 구별, 48번 문항은 ‘에 의해(서)’의 용법에 초점을 맞추고 있다.

먼저 16번, 55번 문항을 살펴보고자 한다. 일반적으로 ‘에’와 ‘에게’의 선택은 선행하는 명사의 유정성에 달려 있다고 논의되어 왔다. 즉, ‘에게’는 유정 명사(有情名詞) 뒤에, ‘에’는 무정 명사(無情名詞) 뒤에 쓰인다(고영근 · 구본관, 2018:152). 55번 문항의 경우, 행위자가 유정 명사인 ‘사람들’이므로 ‘에게’가 정확한 행위자 표지이다. 반면에 16번 문항의 행위자는 생명체가 아닌 ‘차’이기 때문에 ‘에게’보다는 ‘에’를 사용하는 것이 더욱 적절하다. 학습자 집단의 평균 정답률을 보면 16번 문항은 47.70%, 55번 문항은 37.36%로 집계되었다. 그리고 <그림 Ⅲ-11>을 통해 세 학년 중에 3학년 집단의 정답률이 2, 4학년 집단에 비해 상대적으로 높다는 점을 확인할 수 있다. 그리고 16번과 55번 두 문항의 응답 결과를 비교하면, 행위자가 유정 명사일 때보다 무정 명사일 때에 정답률이 좀 더 높게 나타났다. 좀 더 구체적으로 살펴보면, 55번 문항의 경우, 60% 이상의 중국인 학습자가 ‘에게’ 대신 변이형인 ‘에’를 통해 유정성 행위자를 파악하고 있다. 이에 비해 16번 문항의 경우, 이형태인 ‘에게’를 통해 무정성 행위자를 파악한 학습자의 비율은 10%정도 줄어들었다. 여기서 주목해야 할 점은 16번, 55번 두 문항에 대한 한국어 모어 화자 집단의 정답률은 각각 38.33%, 16.67%로 매우 낮게 나타났다는 것이다. 이를 통해 20~30대 한국어 모어 화자가 피동문의 행위자 표지인 ‘에게’와 ‘에’를 엄격히 구분하지 않는다는 사실을 확인할 수 있다.

그 다음, 48번 문항은 ‘에게’와 ‘에 의해(서)’의 구별을 다루고 있다. 김홍수(1998:636)에서는 방향성과 행동의 소극성과 적극성을 감안하여 ‘에게’와 ‘에 의해(서)’의 차이에 대해 논의하였다. 그에 따르면 ‘에게’와 ‘에 의해(서)’는 동사에

따라, 방향성이 두드러지고 행동이 소극적인 경우는 '에게', 방향성보다 작용성이 두드러지고 행동이 적극적인 경우에는 '에 의해(서)'가 쓰이는 경향이 있다. 이 논의에 따르자면, 도둑들이 적극적으로 보물을 땅 밑에 묻는 행동을 실행했기 때문에 '에 의해(서)'를 행위자 표지로 선택하는 것이 타당하다. 이 문항에 대한 한국어 모어 화자의 평균 정답률은 70.00%로 나타났다. 즉, 3분의 2 이상의 모어 화자가 '에게'가 쓰인 (55ㄹ)을 비문으로 인식하고 있다. 반면에 중국인 학습자의 평균 정답률은 21.26%로 전체 아홉 개의 문항 중에 가장 낮게 나타났다. 학년별 정답률을 보면, 2학년은 16.67%, 3학년은 28.57%, 4학년은 18.97%로 집계되었는데, 학년이 높아짐에도 불구하고 정답률은 여전히 낮은 수준에 머무르고 있다. 이러한 결과를 통해 중국인 학습자들은 고급 단계에 올라가도 '에 의해(서)' 대신 '에게'를 통해 피동문의 행위자를 파악하고 두 행위자 표지를 거의 구별하지 못한다는 결론을 내릴 수 있다.

마지막으로 21번, 43번 두 문항은 모두 목적격 조사의 사용과 관련된다. 일반적으로 피동사가 자동사이므로 피동문은 목적어를 가질 수 없다. 그러나 43번 문항의 '빼앗기다'처럼 목적어를 갖는 극소수의 피동사도 존재한다. '시간이 빼앗기다'는 잘못된 표현이고 '시간을 빼앗기다'는 올바른 한국어 표현이다. 학습자 집단의 평균 정답률은 39.08%로 집계되었고, 세 학년 간에 큰 차이가 보이지 않았으나 2학년 학습자의 정답률이 오히려 비교적 높게 나타났다.

21번 문항의 경우, '-게 되다'는 피동 의미를 표현할 수 있지만 피동사 피동문과 통사적 구조에 있어 차이가 존재한다. '-게 되다'는 자동사뿐만 아니라 타동사와도 결합하여 사용할 수 있다. 따라서 문장 구조는 '-게 되다' 앞에 오는 동사에 따라 결정된다. '알다'는 타동사이므로 '생활 방식이'가 아니라 목적격 조사를 사용하여 '생활 방식을'로 표현하는 것이 정확하다. 이 문항에 대한 학습자의 평균 정답률은 41.38%이고, 학년이 올라감에 따라 정답률도 점차 증가하는 양상을 보였다. 그럼에도 불구하고 4학년 학습자 절반 이상은 변이 형태인 '생활 방식이 알게 되었다'를 통해 문장의 의미를 파악하고 있다. 이러한 점에서 볼 때 '-게 되다'의 통사 구조에 대한 중국인 학습자의 이해 정도가 만족스러운 수준은 아님을 알 수 있다.

(2) 문장 번역 테스트를 통해 본 학년별 학습자의 습득 양상

① 학년별 학습자 집단 간 차이 비교

중·한 문장 번역 테스트는 문법성 판단 테스트에 설정한 여러 오류 유형들이 실제 중국인 학습자의 산출 자료에도 나타났는지를 확인하기 위한 것이고 이 부분의 총점은 18점이다. 앞서 제시한 채점 기준에 따라 조사 참여자의 응답 결과를 점수화한 후에 집단별 평균 점수, 표준 편차를 일차적으로 구하고, 학년별 학습자 집단의 점수에 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위해 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시하였다. 분석 결과는 아래 <표 Ⅲ-48>과 같다.

<표 Ⅲ-48> 학년별 문장 번역 테스트 점수에 대한 일원분산분석 결과

집단	중국인 한국어 학습자 (n=174)						F (2, 171)	p
	2학년 (n=60)		3학년 (n=56)		4학년 (n=58)			
점수	M	SD	M	SD	M	SD	1.478	.231
	12.33	3.964	13.09	3.386	13.47	3.636		

* $p < .05$ ** $p < .01$

기술 통계 결과를 보면 2, 3, 4학년 학습자 집단의 평균 점수는 각각 12.33점, 13.09점, 그리고 13.47점으로 집계되었고, 학년이 올라감에 따라 점수가 점차 증가하는 양상을 확인할 수 있다. 그리고 3, 4학년보다 2학년 집단의 표준 편차가 상대적으로 높게 나타난 점을 볼 때 2학년 집단 내부에 학습자 간의 점수 격차가 상대적으로 크다는 점을 알 수 있다. 그 다음, 통계 검정 결과에 따르면 F 통계값이 1.478로 유의 수준 .05에서 학년에 따라 문장 번역 테스트 점수에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 고학년으로 올라간 학습자는 피동문을 산출하는 데에 있어 뚜렷한 발전을 보이지 않아 여전히 2학년 수준에 머무르고 있다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 결과를 통해 고급 단계에서는 피동 표현을 복습하고 심화 학습까지 나가야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

② 학습자의 번역문에 나타난 오류 유형

이 부분에서는 문장 번역 테스트에서 나타난 학습자의 피동 표현 사용 오류를

유형별로 살펴보고자 한다. 크게 여섯 유형으로 나눌 수 있다.

유형 ❶: 피동-능동 오류

앞서 문법성 판단 테스트 부분의 분석 결과에 따르면, 평균 정답률에 있어 '피동-능동 오류 유형(유형 2)'은 일곱 개의 유형 중에 2위를 차지하고 있으나 습득 순서에서는 오히려 4위로 밀리게 되었다. 그리고 학년별 정답률에 있어서는 학년이 올라감에 따라 정답률이 높아지는 양상을 보였지만 4학년 집단의 평균 정답률은 51.53%에서 멈추었다. 피동을 써야 할 자리에 능동 표현을 사용한 오류가 대다수 문항의 학습자 번역문에서 모두 나타났다. 여기서 1번, 2번 그리고 9번 문항에 나타난 일부 오류 문장[71]을 예시로 들어 살펴보고자 한다.

(56) ㄱ. 이 기술사가 2018년에 만들었어요.(C0258)
ㄴ. 이 아파트가 2018년에 지었다.(C0325)
ㄷ. 이 건물이 2018년에 건설했다.(C0428)
(57) ㄱ. 동생은 어릴 때부터 많은 언어를 이숙하니까 많은 사람들에게 천재라고 부른다.(C0218)
ㄴ. 많은 어언을 잘하는 동생이 많은 사람들에게 천재라고 부릅니다.(C0337)
ㄷ. 남동생은 어렸을 때부터 여러 가지 언어에 능숙해서 많은 사람들에게 천재라고 불렀다.(C0451)
(58) ㄱ. 그는 강도에게 돈을 다 빼앗았습니다.(C0244)
ㄴ. 그는 강도에게 돈을 다 빠앗었다.(C0335)
ㄷ. 그는 도도에게 몸에 있는 모든 돈을 빼앗다.(C0431)

예문 (56-58)을 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 2, 3, 4학년 세 집단에서 피동 표현 대신 능동 표현을 사용하여 문장을 잘못 번역한 경우가 모두 발견되었다. 이는 고학년에 올라가도 학습자가 여전히 이형태인 능동형을 통해 피동의 의미를 나타낼 수 있다는 것을 의미한다. (56ㄱ,ㄴ)에서는 '-아/어/여지다' 피동이 누락되고 각각 능동사인 '만들다', '짓다'가 사용되고 있다. (56ㄷ)에서는 '건설되다' 대신 능동 표현인 '건설하다'가 쓰이고 있다. 학습자가 산출한 이러한 번역문

71) 학습자의 실제 산출 양상을 보여 주기 위해 오타, 맞춤법 오류 등에 대한 수정 없이 원시 문장을 그대로 제시하였다.

은 중국어 원문이 무표지 피동문이라는 점과 관련이 있을 것이다. 중국어 원문에 피동 표지가 없으므로, 학습자들은 모국어의 영향을 받아 한국어로 문장을 번역할 때도 형태적 표지를 추가하지 않고 능동 표현을 그대로 사용할 가능성이 높다. (57)과 (58)의 중국어 원문은 모두 피동 표지인 '被'자와 행위자가 포함되어 있다. 그럼에도 불구하고 많은 학습자가 '불리다', '빼앗기다' 대신에 능동사 '부르다', '빼앗다'를 사용하여 피동의 의미를 표현하고 있다.

유형 ❷: 부정 오류

부정 오류는 피동문에서 '안' 부정을 사용해야 할 자리에 이형태인 '못' 부정을 쓴 경우를 가리킨다. 앞서 문법성 판단 테스트 부분에서 논의한 바와 같이, 중국인 학습자 절반 이상이 이형태 '못' 부정이 쓰인 문장을 정문으로 판단하였다. 실제 학습자의 산출 자료에서도 이형태 '못' 부정을 사용하여 피동문에서 부정 의미를 나타낸 경우를 발견할 수 있다.

(59) ㄱ. 칠판에 있는 끌씨은 작아서 뒤에서 못 잘 보인다.(C0256)
ㄴ. 칠판의 쓴 글이 너무 작아서 뒤에서 못 보여요.(C0350)
(60) ㄱ. 칠판에 있는 글자가 너무 작아서 뒤에 잘 보이지 못한다.(C0229)
ㄴ. 칠판에 적힌 글자가 너무 작아서 뒤에 잘 보이지 못합니다.(C0351)
ㄷ. 칠판에 쓰인 글자가 너무 작아서 뒤에서 잘 보이지 못한다.(C0417)

학습자 174명의 번역문에서 총 여덟 명이 '안' 부정 대신 '못' 부정을 사용하였다. 그중 2학년 학습자는 3명, 3학년 학습자는 4명 그리고 4학년 학습자는 1명이다. 이들이 각 집단에서 차지하는 비율은 각각 5.00%, 7.14% 그리고 1.72%이다. 예문(59)와 (60)은 이러한 중간 언어 특징을 반영한 학습자의 산출 내용이며, 그중 예문(59)는 단형 부정 표현과 관련된 것이고 예문(60)은 장형 부정 표현과 관련된 것이다. 문법성 판단 테스트 부분에서, 부정 표현의 구별은 일곱 개의 비문 문항 유형 중에 중국인 학습자가 가장 먼저 습득한 부분이라는 분석 결과를 도출하였다. 그럼에도 불구하고 고학년 학습자들은 실제 언어 사용에서 여전히 이형태인 '못' 부정을 사용한다는 점은 이에 대한 교육이 필요하다는 사실을 시사한다.

유형 ❸: '-이/히/리/기-' 접미사 오류

학습자의 번역문에는 형태적 오류가 많이 드러나 있지만 '-이/히/리/기-' 접미사 혼용과 관련된 오류는 두 개에 불과했다. 이러한 결과는 접미사 피동 관련 문항은 여섯 개밖에 없고, '불리다', '빼앗기다' 등을 사용해야 할 자리에 많은 학습자가 능동 표현을 사용한 상황과 관련이 있을 것이다.

(61) ㄱ. 제주도는 한국에 손꼽이는 유행지입니다.(C0239)
ㄴ. 남동생이 어릴때 부터 여러 가지 언어를 알게 되고, 많은 사람들에게 천재라고 불힌다.(C0311)

(61ㄱ)은 '손꼽다'의 어근에 '-히-'를 붙여야 하는데 '-이-'를 잘못 결합한 경우이다. 이러한 오류가 발생한 원인은 앞서 유형 4에서 살펴본 22번 문항 '찍이다-찍히다'와 마찬가지로 발음의 유사성 때문인 것으로 추정된다. (61ㄴ)은 불규칙 동사 '부르다'의 피동형을 '불리다' 대신 '불히다'로 잘못 사용한 경우이다. 두 번 역문에는 비록 피동 접미사를 잘못 사용한 오류가 포함되어 있지만, 이는 학습자가 피동을 배운 후에 문법 지식을 활용한 긍정적인 신호이고, 한국어의 피동 표현 사용에 점차 가까워지고 있다는 증거로 볼 수 있을 것이다. 다시 말하면, 학습자가 피동 의미를 표현하고자 할 때 단순히 능동사를 사용하기보다 동사 어근에 피동 접미사를 붙여 형태 변화를 산출해야 한다는 점을 의식하고 있는 것이다.

유형 ❹: 기타 형태 오류

학습자의 번역문에는 '-이/히/리/기-' 접미사를 잘못 결합한 오류 외에, 접미 피동사의 정확한 형태를 산출하지 못한 오류가 많이 드러나 있다. 여기에서는 7번, 9번, 10번 문항에 대한 일부 번역문을 예시로 들어 살펴보고자 한다.

(62) ㄱ. 현대인들은 시간에 쫓겨서 일상생활을 바빠 지내고 있다.(C0220)
ㄴ. 현대인 시간에 쪽기며 바쁜 일상을 살고 있다.(C0229)
ㄷ. 현대인은 시간에 쪼기며 바쁜 일상을 살고 있다.(C0332)
(63) 제주도는 한국에는 손쫍히는 관광지읍니다.(C0232)

(64) ㄱ. 그는 강도에게 모든 돈을 빼아겼다.(C0316)
ㄴ. 그는 강도에게 모든 돈을 빼아기다.(C0452)
ㄷ. 강도에게 모든 돈을 빼겼다.(C0435)

(62)는 학습자가 '쫓기다'의 받침 부분을 잘못 쓰거나 누락한 오류를 나타내며 (63)은 '손꼽히다'를 '손쫍히다'로 잘못 산출한 학습자의 오류를 보여 준다. 그리고 9번 문항의 경우, 피동사의 정확한 형태는 '빼앗기다'이어야 하는데, (64ㄱ, ㄴ)에서는 'ㅅ' 받침을 누락한 형태 오류를 보여 주고 있다. 또한 '빼앗기다'의 준말인 '뺏기다'를 사용한 4학년 학습자들이 있는데, 그중 (64ㄷ)처럼 여전히 'ㅅ' 받침을 누락하여 이형태인 '빼기다'를 사용한 경우도 있다.

유형 ❺: 조사 오류

문법성 판단 테스트 부분의 일곱 개 비문 유형 중에, 조사 오류 유형은 평균 정답률이 4위에 위치하고 있으며 습득이 가장 늦은 유형으로 분석되었다. 학습자가 실제 산출한 번역문에서도 조사 오류가 많이 나타났다. 여기에서는 7번, 9번 문항을 예시로 들어 살펴보고자 한다.

(65) ㄱ. 현대 사람들이 시간에게 쫓겨서 바쁜 일상 생활을 지낸다.(C0350)
ㄴ. 시간에게 쫓겨 현대인들이 바쁜 일상을 지내고 있다.(C0425)
ㄷ. 현대 사회에서 시간이 쫓기는 사람들은 아주 바삐 살아 있다.(C0211)
ㄹ. 현대인들은 시간의 쫓겨서 바쁜 일상을 살고 있다.(C0328)
ㅁ. 현대인들이 시간을 쫓기고 바쁜 일상을 보낸다.(C0443)
(66) ㄱ. 그는 도구에게 가진 돈이 다 빼앗겼다.(C0211)
ㄴ. 그는 도둑을 당해 모든 돈이 다 빼앗겼다.(C0347)
ㄷ. 그의 모든 돈이 강도에 빼앗겼다.(C0429)

(65)는 7번 문항에 대한 일부 학습자의 번역문이다. '시간'은 무정물 명사이므로 행위자를 나타내는 정확한 표지는 '에'가 된다. 그러나 (65ㄱ,ㄴ)처럼 많은 학습자가 '에' 대신에 유정물 명사 뒤에 붙는 '에게'를 이형태로 사용하였다. 또한 많지는 않지만 '이', '을', '의' 등의 조사를 사용한 학습자도 있다. 그 다음, 9번 문항은 목적어를 가진 특수 피동문이다. '돈을 빼앗기다'가 정확한 표현인데,

(66)의 번역문과 같이 주격 조사 '이'를 사용하여 '돈이 빼앗기다'로 표현한 문장은 일곱 개로 집계되었다. 또한 조사 오류는 2학년 학습자뿐만 아니라 3, 4학년 학습자의 번역문에서도 많이 나타났다. 이러한 결과를 통해 중국인 학습자는 고학년에 올라가도 피동문에서의 정확한 조사 사용에 대한 습득이 완료되지 않았다는 점을 엿볼 수 있다.

유형 ❻: 피동 표현 혼용 오류

학습자가 산출한 번역 자료에서 피동 표현 혼용 오류와 관련된 문장은 하나만 발견되었다.

(67) 현대인들은 시간에게 쫓찾당하는 것처럼 매일도 바쁘게 살고 있다.(C0246)

(67)은 '-이/히/리/기-' 접미사 피동과 '당하다' 어휘 피동을 혼용하는 오류를 보여 준다. 피동 의미를 표현하기 위해 '쫓다'의 어근 뒤에 피동 접미사 '-기-'를 결합해야 하는데, 학습자가 '-당하다'를 잘못 선택하여 문장을 번역하였다.

위에 논의한 여섯 오류 유형 외에, 중국인 학습자는 피동 표현을 사용하지 않고 원문을 능동문으로 번역한 경우를 흔히 찾아볼 수 있다.

(68) 시간은 쫓고 있는 현대인은 바쁜 생활을 보낸다.(C0458)
(69) 그는 사고를 입어서 병원으로 치료를 받으러 갔습니다.(C0335)
(70) ㄱ. 강도가 그의 모든 돈을 빼앗았다.(C0313)
ㄴ. 세종대왕이 한글을 창제했다.(C0443)
ㄷ. 현대 사람들이 시간이 별로 없어서 바쁜 생활을 하고 있다.(C0427)
(71) ㄱ. 아버지의 직장 때문에 우리 가족은 서울로 이사하게 되었다.(C0238)
ㄴ. 아버지의 일 때문에 우리는 모두 서울로 이사했다.(C0237)

한국어에서 피동문과 능동문이 언제나 일대일 대응 관계에 있는 것은 아니다. 행위자가 존재하지 않거나 무정물일 때는 피동문과 대응되는 능동문을 상정하기가 어렵다. '시간'은 무정 명사이기 때문에 이를 능동문의 주어로 설정한 (68)은 유정성 위계[72]를 위반한 것이므로 의인화와 같은 특별한 경우가 아니라면 이러한

72) 연재훈(2011:157)에서는 한국어 문장에서 두 개의 명사구 논항이 명시적으로 표시될 경우 유정성

문장 쓰임은 매우 어색하다. (69)는 3번 문항에 대한 학습자의 번역문이다. '병원으로 치료를 받으러 갔습니다'는 주어의 의지를 나타내는 능동 표현이므로 남에 의해 병원으로 옮겨져 치료를 받는다는 중국어 원문의 의미와 완전히 다르다. 그 다음, (70ㄱ,ㄴ)은 원문의 의미를 왜곡하지는 않았으나 원문의 의미를 정확하게 전달했다고도 할 수 없다. 중국어 원문은 각각 약탈을 당한 그 사람과 한글에 초점을 두고 있는데, 그와 달리 능동문으로 번역된 (70ㄱ,ㄴ)은 각각 행위자인 강도, 세종 대왕에 초점을 맞추고 있기 때문이다. 마지막으로 (71)은 6번 문항에 대한 학습자의 번역문이다. 앞서 자료 분석 방법 부분에서 언급한 바와 같이, (71ㄴ)처럼 피동 표현을 사용하지 않아도 중국어 원문의 의미를 정확하게 나타낼 수 있으므로 6번 문항은 단지 피동 표현 사용 여부를 확인하기 위한 것이고 채점 범위에서 제외하였다. 전체 학습자 174명 중에 '-게 되다'를 사용하여 문장을 번역한 학습자는 31명에 지나지 않았고, '이사되다'와 '옮겨지다'를 사용하여 문장을 번역한 학습자는 각각 3명, 1명으로 집계되었다.

이상의 분석 내용을 통해 중국인 학습자는 능·피동 표현이 모두 가능한 상황은 물론이고, 피동 표현이 적절하거나 피동 표현만 가능한 상황에도 피동 표현의 사용을 회피하는 경향이 있음을 확인하였다.

3.2. 학년별 담화·화용적 층위의 습득 양상 분석

본 절에서는 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능 두 부분으로 나누어 피동 표현의 담화·화용적 층위에 대한 2, 3, 4학년 학습자 집단의 습득 양상을 분석하고자 한다.

(1) 학년별 대인 관계적 기능의 습득 양상

앞서 2.2.절에서는 중국인 학습자 174명과 한국어 모어 화자 60명의 선다형 테스트 A의 여덟 개 문항에 대한 응답 결과를 비교하였다. 분석한 결과에 따르면, 각 문항의 다섯 개 선택항에 대한 응답 빈도에 있어 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단 간에 모두 차이가 있는 것으로 나타났다. 이번에는 중국인 학습자 174명을 2, 3, 4학년 세 집단으로 구분하고 책임 회피, 공손성 획득 그리고

이 높은 명사구가 보통 주어 자리를 차지하는 경향이 있다고 기술하였다.

체면 유지 세 가지 세부 기능의 순으로 조사 결과를 분석하고자 한다. 피셔의 정확도 검정(Fisher's Exact test) 방법을 적용하여 집단 간의 차이를 일차적으로 검증하고, 유의미한 차이가 확인된다면 본페로니 다중 비교 분석(Bonferroni multi-analysis)을 사용하여 구체적으로 어떤 집단 간에 차이가 발생했는지를 알아보고자 한다.

① 책임 회피

책임 회피 기능과 관련된 문항은 1번, 5번, 8번 총 세 개가 설정되어 있다. 피동 표현 관련 선택항과 그렇지 않은 선택항 두 가지로 나누어서 분석할 경우, 1번과 8번 문항에서는 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 유의미한 차이가 확인되었지만, 5번 문항은 두 집단 간에 유의미한 차이가 존재하지 않는 것으로 나타났다. 다음은 문항 내용과 집단별 조사 결과를 먼저 제시하고, 이어서 분석을 진행하는 순서로 세 문항을 각각 살펴보고자 한다.

1번 문항의 내용과 조사 결과를 제시하면 아래 <표 Ⅲ-49>, <표 Ⅲ-50>과 같다.

<표 Ⅲ-49> MCT-A 1번 문항의 상황 요약[73] 및 선택항

상황	선배와의 약속 미루기
선택항	① 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 갈 거예요. 죄송하지만 다음에 봬요.
	② 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가야 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
	③ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가게 됐어요. 죄송하지만 다음에 봬요.
	④ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가려고 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

73) 지면 관계상, 여기서 상황 요약만 제시하고 구체적인 상황 설명은 부록 2(중국어 버전)와 부록 3(한국어 버전)을 참고하기 바란다.

<표 Ⅲ-50> MCT-A 1번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	16.67% (10_a)	41.67% (25_a)	28.33% ($17_{a,b}$)	8.33% (5_a)	5.00% (3_a)	38.204	.000**
	CKL-3 (56명)	8.93% ($5_{a,b}$)	67.86% (38_b)	10.71% (6_b)	10.71% (6_a)	1.79% (1_a)		
	CKL-4 (58명)	8.62% ($5_{a,b}$)	48.28% ($28_{a,b}$)	22.41% (13_b)	15.52% (9_a)	5.17% (3_a)		
KNS	KNS (60명)	0.00% (0_b)	35.00% (21_a)	51.67% (31_a)	10.00% (6_a)	3.33% (2_a)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

1번 문항은 친구의 병문안으로 인해 오랜만에 만나기로 한 선배와의 약속을 미루어야 하는 상황을 나타내고 있다. 선배는 '나'보다 학년이 높은 사람으로 권력이나 위계라는 요인으로 보았을 때 우위에 위치한다고 할 수 있다. 또한 사회적 거리가 비록 가깝지만 '나'의 사정으로 인하여 선배에게 약속의 변경을 요청하는 상황을 고려하면 발화의 부담 정도가 비교적 크다고 볼 수 있다.

위와 같은 요인을 고려하여 선배에게 부정적인 이미지를 남기지 않고 선배와 원활한 관계를 유지하기 위하여 제시된 선택항 중에 '-게 되다'를 사용한 ③번으로 응답하는 것이 적절해 보인다. '친구 병문안을 가게 됐어요'라고 표현할 경우, 화자가 의도적으로 약속을 어기는 것이 아니라 외부 사건인 '친구 병문안'으로 부득이하게 약속을 변경해야 하는 의미를 내포하게 된다. 이는 자신의 의지를 최소화함으로써 상대방의 마음을 상하게 하지 않는 동시에 이해와 양해를 구할 수 있는 표현으로 볼 수 있다.

<표 Ⅲ-50>에서 제시한 바와 같이 ③번을 선택한 한국어 모어 화자의 비율은 절반 이상에 달하지만 중국인 학습자 집단은 상대적으로 낮게 나타났다. 세 학습자 집단 중에 2학년 집단의 응답 비율은 28.33%로 가장 높게 집계되었고, 3학년 집단의 응답 비율은 10.71%로 오히려 가장 낮다. 피셔의 정확도 검정(Fisher's Exact test) 방법을 통해 2, 3, 4학년 학습자와 한국어 모어 화자 네 집단 간에 응답 결과의 분포에 있어 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 이어서 본페로니 다중 비교 분석(Bonferroni multi-analysis)을 실시하여 각 집단 간 응답 결과의 차이를 알아보았다.[74] <표 Ⅲ-50>에서 제시한 ③번 선택항의 응답 결과를 보면,

74) <표 Ⅲ-50>을 보면 괄호 안에 빈도를 나타내는 숫자가 있고, 숫자의 우측 하단에 'a', 'b', 'a,b' 등

한국어 모어 화자 집단과 3, 4학년 학습자 집단 간에 차이가 있음을 확인할 수 있다. 그러나 2학년 학습자 집단은 나머지 세 집단 모두와 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

또한, 사후 인터뷰를 통해 학습자가 피동 표현의 책임 회피 기능을 잘 파악하지 못하는 경우가 있음을 확인할 수 있다. 아래 <표 Ⅲ-51>에서 제시한 사후 인터뷰 내용을 보면, 학습자 C0337은 상대방에 대한 예의를 갖추고 자신이 의도한 바를 완곡하게 표현하려고 했으나 의지 표현인 '-려고 하다'를 선택하였다. 이 학습자는 '-게 되다'가 책임 회피 기능을 갖추고 있다는 점을 모르고 있었고, 오히려 이를 말투가 강하고 예의가 결여된 표현으로 인식하고 있었다.

<표 Ⅲ-51> MCT-A 1번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0337	학습자: 因为他需要比较委婉，毕竟是自己错了，虽然说有正当理由。第①项和第③项都有种这个事情我已经决定了，你无法更改，稍微强硬。第②项更是太冒犯了。所以说最合适的就是第④项。 (정당한 이유가 있지만, 어쨌든 본인은 (시간을 미루어야 하는) 잘못이 있어서 완곡하게 표현할 필요가 있어요. ①번과 ③번은 그 일을 내가 이미 결정했으니까 바꿀 수 없다는 강한 느낌이 있고, ②번은 더더욱 무례해요. 그래서 가장 적합한 것은 바로 ④번이에요.) 연구자: 你觉得这四个里面最没有礼貌的是哪一项？ (네 개의 선택항 중에 가장 예의 없는 것, 몇 번이라고 생각하세요?) 학습자: ②和③我感觉都挺没礼貌的。 (②번과 ③번 다 예의가 없다고 생각해요.)

중국인 학습자 집단의 응답 결과를 보면, 2, 3, 4학년 세 집단의 응답은 모두 '-아야 해요'를 사용한 ②번 선택항에 집중되어 있다. 특히 67.86%의 3학년 학습자는 ②번을 선택하였고, 그 비율은 한국어 모어 화자 집단의 약 두 배에 해당한다. 그리고 ⑤번을 선택한 참여자가 총 9명인데, 대표적인 응답 내용을 정리하면 <표 Ⅲ-52>와 같다. 그중 모어 화자 1명과 2학년 학습자 1명은 '-아야 하다'와 '-게 되다'를 결합하여 '병문안을 가야 하게 되었어요'로 답하였다. 이는 자신의 의

으로 표시되어 있다. 알파벳 표시가 같을 경우, 집단 간에 차이가 없음을 의미하고, 표시가 다를 경우, 집단 간에 차이가 존재함을 의미한다. 예를 들면, 1번 문항 ①번 선택항의 경우, 2학년 학습자는 'a'로 표시되어 있고, 한국어 모어 화자는 'b'로 표시되어 있는데, 이는 두 집단 간 응답 결과의 차이를 나타낸다. 3, 4학년 학습자는 'a,b'로 표시되어 있는데, 이는 2학년 학습자, 한국어 모어 화자 집단과 모두 차이가 없음을 의미한다.

무를 강조하면서도 선배의 기분을 고려하여 약속을 지키지 못한 이유를 완곡하게 나타내는 표현으로 볼 수 있다. 그 외에 학년에 상관없이 '-지 않으면 안 되다', '-아야 하다'와 같이 개인의 주관적 의지를 강하게 드러내는 표현을 사용한 학습자도 있었다. 이러한 표현은 청자에게 약속 변경은 당연한 일이거나 자신과의 약속이 덜 중요하다는 느낌을 전달할 수 있으므로 청자와의 관계에 부정적인 영향을 미칠 우려가 있다.

<표 Ⅲ-52> MCT-A 1번 문항에서 ⑤번 선택항을 고른 일부 참여자의 응답 결과

번호	조사 참여자	응답 내용[75]
1	K10	선배님 토요일에 급하게 친구병문안을 가야하게 되었어요. 죄송하지만 다음에 뵈어도 괜찮을까요?
2	C0223	선배님, 죄송합니다, 친구가 교통사고를 당해서 제가 토요일에 병문안을 가야 하게 됐어요. 다음에 보면 어때요?
3	C0218	친구는 입원하니까 토요일에 병문안을 가지 않으면 안돼요.
4	C0401	선배님, 토요일에 약속 취소해야 해요. 죄송합니다. 친구가 갑자기 입원이 되니까 저 병문안 가야 해요. 진짜 너무 죄송합니다.

다음은 8번 문항을 살펴보고자 한다. 문항 내용과 네 가지 집단의 응답 결과는 각각 <표 Ⅲ-53>, <표 Ⅲ-54>와 같다.

<표 Ⅲ-53> MCT-A 8번 문항의 상황 요약 및 선택항

상황	병원 예약 변경하기
선택항	① 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정이 잡혀서, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
	② 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정을 잡아서, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
	③ 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정을 잡았으니까, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
	④ 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정 때문에 못 가요. 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

75) 조사 참여자가 직접 작성한 응답에는 오타 또는 맞춤법 오류가 포함되어 있는데, 여기에서는 오류에 대한 수정 없이 응답 결과를 그대로 제시하였다.

<표 Ⅲ-54> MCT-A 8번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	18.33% (11_a)	11.67% (7_a)	33.33% (20_a)	33.67% (22_a)	0.00% (0)	107.996	.000**
	CKL-3 (56명)	32.14% (18_a)	7.14% ($4_{a,b}$)	25.00% ($14_{a,b}$)	35.71% (20_a)	0.00% (0)		
	CKL-4 (58명)	39.66% (23_a)	6.90% ($4_{a,b}$)	10.34% ($6_{b,c}$)	43.10% (25_a)	0.00% (0)		
KNS	KNS (60명)	98.33% (59_b)	0.00% (0_b)	0.00% (0_c)	1.67% (1_b)	0.00% (0)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

8번 문항에서 제시된 상황은 약속 시간을 변경해야 한다는 점에서 1번 문항의 상황과 다소 유사하지만, 힘의 우위, 사회적 거리 그리고 부담의 정도 면에서 모두 1번 문항과 상반된다. 우선 힘의 우위에 있어 의료 서비스를 제공하는 병원 혹은 병원 관계자는 의료 서비스를 제공받은 고객인 화자보다 힘의 우위에 있다고 보기 어려울 것이다. 그리고 화자인 '나'와 전화를 받을 병원 관계자는 관계에 있어 친근하지 하거나 아예 모르는 사이일 수 있기 때문에 사회적 거리가 가깝다고 하기 어렵다. 마지막으로 청자보다 화자의 힘이 상대적으로 더 크고 예약 변경을 미리 요청할 경우, 상대방에게 줄 피해를 최소화할 수 있고, 일반적으로 규정에 허용되는 일이기 때문에 발화의 부담 정도가 비교적 작다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 청자가 화자의 약속 변경 요청에 적극 협조하도록 하기 위해 청자의 기분을 고려하여 의도한 바를 완곡하게 표현할 필요가 있다.

①번 선택항은 접미사 피동을 사용하여 '일정이 잡혀서'로 예약 변경의 원인을 설명하고 있다. 이는 화자가 능동적으로 일정을 잡은 것이 아니라 외부 사정으로 발생한 일정 때문에 의도치 않게 예약을 변경해야 한다는 의미를 전달할 수 있다. 응답 결과를 보면, 98.33%의 한국어 모어 화자가 ①번 선택항을 택하였고 세 학습자 집단 모두와 유의미한 차이가 난다는 점을 확인할 수 있다. 학습자 집단의 경우, 학년이 올라감에 따라 ①번을 선택한 비율이 증가하는 양상을 보였지만 세 집단 간에 차이가 유의미하지는 않은 것으로 나타났다. 여기서 주목할 만한 점이 한 가지 더 있는데, 한국어 모어 화자와 2학년 학습자 두 집단 간 네 선택항의 응답 결과에 있어 모두 유의미한 차이가 확인되었다는 점이다.

학습자의 응답 결과를 보면, 세 집단이 공통적으로 ④번을 가장 많이 선택하였

고, 특히 학년이 올라감에 따라 그 비율도 점차 증가하는 양상을 보였다. 학습자가 해당 선택항을 고른 이유를 알아보기 위해 다섯 명의 학습자(2학년 학습자 2명, 4학년 학습자 3명)를 대상으로 8번 문항에 대해 사후 인터뷰를 실시하였다. 그중 2학년 학습자 두 명(C0223, C0218)과 4학년 학습자 한 명(C0447)은 ④번을 선택하였고, 아래 제시한 사후 인터뷰 내용을 통해 학습자는 한국어에 대한 자신의 감각에 의존하였거나 원인과 결과를 모두 언급했다는 이유로 ④번을 선택했다는 것을 알 수 있다. 더불어 C0223번 학습자와의 인터뷰 내용을 보면, 2학년 학습자들은 능동과 피동을 구분하는 데 어려움을 겪는다는 사실도 확인할 수 있다. 또한 4학년 학습자 두 명(C0412, C0450)은 모두 ①번을 선택하였는데, 인터뷰 내용을 통해 그들이 피동 표현의 책임 회피 기능을 어느 정도 파악하고 있었음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-55> MCT-A 8번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0223	학습자: 我会选第④个，它读起来更通顺一点。 (저는 ④번을 선택할게요. ④번은 좀 더 매끄럽게 읽을 수 있어서요.) 연구자: 那第①个和第②个你是怎么排除的呢？是读着不太通顺吗？ (①번과 ②번은 왜 뺐어요? 읽기에 매끄럽지 않아서?) 학습자: 算是吧。“잡혀서”“잡아서”我不太分得清这两个语法。 (그렇죠. ‘잡혀서’, ‘잡아서’ 두 문법을 잘 구분하지 못해요.)
C0218	학습자: ④吧。因为前三个我感觉它们都没有说完，因为前面有重要的事情，后来怎么怎么样，这部分没有说。第④个就说了，못 가요。 (④번. 앞에 3개는 말을 다하지 않아서. 중요한 일이 있는데, 결과가 어떻게 되는지 얘기하지 않았어요. ④번은 얘기했어요. 못 가요.)
C0447	학습자: 我就直接选④，感觉有前因后果。 (④번을 선택하겠습니다. 원인과 결과를 모두 말해 주고 있어서요.)
C0412	학습자: 我会选择①。这样的话就是表现出来好像不是我故意有事，被动的突然就，就是有一种我是被迫的感觉，我也没有办法。 (①번을 선택할게요. ①번은 제가 일부러 일정을 잡는 것이 아니라는 의미를 표현할 수 있는 것 같아요. 피동적으로 갑자기, 제가 강요당했다는 느낌이 있어서, 저도 어쩔 수 없었어요.)
C0450	학습자: 第①个吧。就是感觉“일정이”它发生了，不是我抓住了这个事儿，有一种没有办法，事情产生了去不了了，只能改时间。 (①번인 것 같아요. 제가 일정을 잡은 것이 아니라 일정이 생겼다는 느낌이 들어요. 어쩔 수 없이 일정이 생겨서 시간을 바꿀 수밖에 없어요.)

이어서 책임 회피 기능 부분의 마지막 문항인 5번 문항을 분석하고자 한다. 5번 문항의 내용과 응답 결과를 제시하면 아래 <표 Ⅲ-56>, <표 Ⅲ-57>과 같다.

<표 Ⅲ-56> MCT-A 5번 문항의 상황 요약 및 선택항

상황	액정이 깨진 상황 설명하기
선택항	① 어떡해. 액정을 깼어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
	② 어떡해. 액정이 깨졌어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
	③ 어떡해. 액정이 나빠졌어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
	④ 어떡해. 액정을 깨게 했어. 이거 내가 수가 맡겨서 돌려줄게.
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

<표 Ⅲ-57> MCT-A 5번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	10.00% (6_a)	50.00% (30_a)	15.00% (9_a)	25.00% (15_a)	0.00% (0_a)	45.008	.000**
	CKL-3 (56명)	12.50% (7_a)	58.93% ($33_{a,b}$)	8.93% ($5_{a,b}$)	19.64% ($11_{a,b}$)	0.00% (0_a)		
	CKL-4 (58명)	12.07% (7_a)	77.59% (45_b)	5.17% ($3_{a,b}$)	5.17% ($3_{b,c}$)	0.00% (0_a)		
KNS	KNS (60명)	25.00% (15_a)	73.33% ($44_{a,b}$)	0.00% (0_b)	0.00% (0_c)	1.67% (1_a)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

5번 문항은 한국인 친구의 집에 놀러 갔을 때, 자신의 실수로 친구의 태블릿 피시가 바닥에 떨어져 액정이 망가진 상황을 나타낸다. 화·청자는 친구 사이이므로 동등한 힘을 가지고 있으며 사회적 거리도 가깝다고 볼 수 있다. 그러나 '나'의 실수로 인하여 상대방에게 경제적 피해를 준다는 점을 감안하면 발화의 부담 정도가 상당히 클 것으로 예상된다.

제공된 네 가지 선택항 중에 ①번은 능동 표현, ②번은 피동 표현, ④번은 사동 표현으로 설정되어 있고, ③번은 한국어의 표현 방식에 부합하지 않는 중국식 표현[76]이다. 그중 ②번 선택항 '액정이 깨졌어'는 '액정'을 주어로 삼아 행위자인 '화자'를 문면에 드러내지 않음으로써 책임을 회피하는 기능을 실현할 수 있다.

76) '액정이 깨지다'는 중국어로 '屏幕 (摔) 坏了'로 번역할 수 있으므로 중국인 학습자는 모국어의 영향을 받아 '坏'를 형용사 '나쁘다'와 대응시켜 오류를 범할 가능성이 있다. 이러한 오류는 예비 조사를 통해서도 확인이 되었으므로, 이러한 점을 반영하여 ③번 선택항을 설정하였다.

응답 결과를 보면, 한국어 모어 화자의 응답은 주로 ①번과 ②번 선택항에 집중되어 있다는 점을 확인할 수 있다. 특히 피동 표현이 사용된 ②번을 선택한 모어 화자가 73.33%로 매우 큰 비중을 차지하고 있다.[77] 중국인 학습자의 경우, 세 학년에는 ②번 피동 표현을 선택한 학습자가 모두 절반을 넘었으며 특히 학년이 올라감에 따라 그 비율도 증가하는 양상을 보였다. 또한 한국어 모어 화자 집단을 참조 기준으로 삼을 때, 높은 학년일수록 학습자 집단의 응답 결과가 모어 화자 잡단에 더 가까워진다는 사실을 확인할 수 있다. 특히 4학년 학습자 집단의 경우, 다섯 개 선택항의 응답 결과 모두에서 모어 화자 집단과 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

② 공손성 획득

3번, 4번, 7번 세 문항은 공손성 획득 기능과 관련된다. 앞서 <표 Ⅲ-26>에서 제시한 바와 같이, 피동 표현 관련 선택항과 그렇지 않은 선택항으로 나누어서 분석할 경우, 세 문항은 한국어 모어 화자 집단과 중국인 학습자 집단 간에 모두 통계적으로 유의미한 차이가 검증되었다. 다음은 차례대로 세 문항의 내용 및 조사 결과를 분석하고자 한다.

우선, 3번 문항의 내용과 조사 결과를 <표 Ⅲ-58>, <표 Ⅲ-59>와 같이 정리할 수 있다.

<표 Ⅲ-58> MCT-A 3번 문항의 상황 요약 및 선택항

상황	유학생에게 서류 제출 규정 공지하기
선택항	① 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소할 수 있습니다.
	② 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격이 취소될 수 있습니다.
	③ 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소당할 수 있습니다.
	④ 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소할 예정입니다.
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

77) ⑤번을 선택한 한국어 모어 화자가 한 명이 있는데, 그가 직접 작성한 답안을 보면 '액정이 망가지다', 즉 피동 표현을 사용한다는 것을 확인할 수 있다.
[응답 내용] 정말 미안해 액정이 망가졌어 내가 수리 맡겨서 돌려줄게

<표 Ⅲ-59> MCT-A 3번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	8.33% (5_a)	35.00% (21_a)	36.67% (22_a)	20.00% (12_a)	0.00% (0_a)	55.746	.000**
	CKL-3 (56명)	1.79% (1_a)	41.07% (23_a)	41.07% (23_a)	14.29% (8_a)	1.79% (1_a)		
	CKL-4 (58명)	3.45% (2_a)	32.76% (19_a)	31.03% (18_a)	31.03% (18_a)	1.72% (1_a)		
KNS	KNS (60명)	0.00% (0_a)	81.67% (49_b)	3.33% (2_b)	11.67% (7_a)	3.33% (2_a)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

3번 문항의 상황은 화자인 기숙사 행정실 직원이 유학생에게 입주 서류 제출 공지를 문자 메시지로 전달하는 것이다. 화자는 기숙사의 관리자이기 때문에 청자보다 힘의 우위에 있고, 또한 청자에게 불이익이 생기지 않도록 하기 위해 공지 사항을 전달하는 것이기 때문에 발화의 부담 정도도 비교적 작다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 화자가 기숙사 행정실을 대표하는 공적인 상황임을 감안하면 공손성을 지켜서 발화하여야 한다.

나머지 일곱 개의 문항과 달리, 3번 문항에 제공된 선택항 중에 피동 표현 관련 선택항은 ②번과 ③번 두 개가 설정되어 있다. 두 선택항은 모두 어휘적 피동을 포함하는데, 그중 ②번은 '-되다', ③번은 '-당하다'를 각각 사용하고 있다. <표 Ⅲ-59>를 통해 확인할 수 있는 바와 같이, ②번과 ③번 선택항의 응답 결과에 있어 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 81.67%의 모어 화자가 '취소되다'가 사용된 ②번을 선택하였다. 그러나 중국인 학습자의 응답은 ②③④번 세 선택항에 분산되어 있고, ②번과 ③번을 선택한 학습자의 비율이 거의 일치한다. '-당하다'가 표현하는 피동의 의미는 '원하지 않은 상황을 직면하는 것(이정택, 2001:159)', '자기에게 이롭지 않은 어떤 부정적인 경험을 당함[+부정적인 피해의 경험](차명희 · 한정한, 2018:178)'으로 설명할 수 있다. 공지를 전달하는 상황에서 '취소당할 수 있다'로 표현할 경우, 부정적인 뉘앙스가 내포되어 있기에 청자의 입장에서 이는 마치 경고처럼 느낄 수 있다. 따라서 공지를 받을 청자의 기분을 고려하여 '취소당하다'가 아닌 '취소되다'로 표현하는 것이 적합하다. 아래 제시한 사후 인터뷰 내용을 보면, 일부 학습자는 단순히 '당하다'가 부정적인 사건을 나타낸다는 이유로 ③번

을 선택하였고, 공적인 상황에서의 공손성 및 적절성 문제를 고려하지 못하였다. 인터뷰 대상자 10명 중에 ②번을 선택한 학습자가 총 세 명이 있는데, 이들은 ②번이 왜 적합한지에 대해서는 직접적으로 설명하지 못했으나 말투가 세다 등을 이유로 들어 '당하다'를 사용한 ③번은 적절하지 않다고 판단하였다.

<표 Ⅲ-60> MCT-A 3번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0218	학습자: ③吧, 会被取消。③有一种遭到不太好的事情那种感觉。 (③번인 것 같아요. 会被取消(취소될 수 있다). ③번은 좋지 않은 일을 당했다는 그런 느낌이 있어요.)
C0336	학습자: 应该是第③个吧。"당하다"是不好的结果, 取消资格是一个不好的结果。 (③번이겠죠? '당하다'는 안 좋은 결과를 나타내요. 자격을 취소하는 것은 안 좋은 결과라서요.)
C0321	학습자: 我会选②号。③号是"당하다", 遭受, 感觉不太好。 (②번을 선택할 거예요. ③번은 '당하다', 별로 적합하지 않아요.
C0446	학습자: 我感觉我最常见的是②号。③号太强烈了, "당하다"表示"遭遇什么什么坏事", 语气太强烈了。 (제가 보기에는 ②번이 가장 흔히 볼 수 있는 표현이에요. '당하다'는 안 좋은 일을 겪는다는 것을 의미해요. ③번의 말투가 아주 세요.)
C0447	학습자: 我感觉②比较合适, 应该是被取消。 (②번이 적합하다고 생각해요. 취소되었어요.) 연구자: 第③个也是被动的表达方式, 你为什么不选③呢? (③번도 피동 표현인데, 왜 ③번을 선택하지 않았어요?) 학습자: 感觉"당하다"是不是有那种不好的意思啊? 我习惯②。 ('당하다'는 안 좋은 의미가 있죠? 저는 ②번이 더 익숙해요.)

다음은 4번 문항의 내용과 조사 결과를 제시하면 <표 Ⅲ-61>, <표 Ⅲ-62>와 같다.

<표 Ⅲ-61> MCT-A 4번 문항의 상황 요약 및 선택항

상황	부장님께 기획안 진행 상황 보고하기
선택항	① 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비했습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
	② 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비됐습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
	③ 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 드렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
	④ 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 버렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

<표 Ⅲ-62> MCT-A 4번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	21.67% (13_a)	23.33% (14_a)	45.00% (27_a)	10.00% (6_a)	0.00% (0_a)	88.540	.000**
	CKL-3 (56명)	16.07% (9_a)	25.00% (14_a)	53.57% (30_a)	5.36% (3_a)	0.00% (0_a)		
	CKL-4 (58명)	20.69% (12_a)	20.69% (12_a)	46.55% (27_a)	10.34% (6_a)	1.72%[78] (1_a)		
KNS	KNS (60명)	21.67% (13_a)	78.33% (47_b)	0.00% (0_b)	0.00% (0_a)	0.00% (0_a)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

4번 문항은 직장 상사에게 기획안 진행 현황을 보고하고 내용 검토를 부탁하는 상황을 나타내고 있다. 청자인 직장 상사는 화자보다 힘의 우위에 있고, 화·청자 간의 사회적 거리가 비교적 멀다고 볼 수 있다. 그리고 상사에게 업무 수행 상황을 보고하고 도움을 요청하는 상황이기 때문에 발화의 부담 정도도 클 것으로 예상된다.

제시된 다섯 개의 선택항 중에 ①번은 능동 표현, ②번은 '-되다'를 사용한 피동 표현이다. 공손성의 측면에서 보면, 자신을 드러내지 않는 ②번 선택항은 가장 공손해 보이고 직장 생활이라는 상황 맥락을 고려하면 매우 적합한 발화라고 할 수 있다. 그리고 '준비했습니다'를 사용한 ①번 선택항은 화자 자신이 보고서를 준비했다는 사실을 부장에게 알리고, ②번 선택항에 비해 자신을 좀 더 드러내는 표현이기는 하지만 공손성의 원리를 위반하지 않고 어느 정도 허용된 발화로 볼 수 있다. 그러나 ③번과 ④번 선택항은 자체가 비문[79]이며, 또한 윗사람인 청자의 입장에서 무례하게 느껴질 수 있다. ③번 선택항은 '-아/어/여 드리다'를 사용한 발화이다. '드리다'는 비록 '주다'의 높임 표현이지만 '준비해 드렸습니다'는 자신의 역할을 강조하여 상대방을 위해 일을 했다는 의미가 내포되어 있기에 오히려 불손한 표현으로 받아들여질 수 있다. 그 다음, '-아/어/여 버리다'를 사용한 ④번 선택항이 적합하지 않은 이유로 크게 두 가지를 들 수 있다. 우선 상

78) ⑤번을 선택한 4학년 학습자가 한 명이 있는데, 그가 작성한 답안은 '①②是一样的, 所以都可(①②번은 같은 것이기 때문에 모두 가능하다)'라는 것이다. 이를 통해 학습자가 능동 표현과 피동 표현의 의미 차이를 구별하는 데 어려움이 있음을 엿볼 수 있다.

79) 앞서 설명한 바와 같이 비문을 선택항으로 설정한 이유는 예비 조사를 통해 얻은 학습자의 실제 응답 결과를 반영하기 위한 것이다.

적으로 보았을 때 '-아/어/여 버리다'는 완료상 보조 용언 구성에 해당되고 어떤 행위를 완전히 끝냈다는 의미를 나타낸다. 따라서 '어느 정도'라는 부사어와 공기하기가 어려울 것이다. 또한 '-아/어/여 버리다'의 선행 동사가 주어의 의도적인 행위일 경우, 의도한 행위의 완료라는 데서 후련함을 느끼는 화용적 상황이 반복되어 고정되고 '시원함'(조미희, 2013:42) 또는 '부담을 덜게 되었음'(국립국어원, 2005ㄴ:526)이라는 의미를 담지하게 된다. 이에 따라 직장 상사 앞에서 주어진 업무를 일종의 부담으로 여기고 그 일을 끝내게 되어 부담감이 없어져 느끼는 시원한 기분을 표현한 ④번 선택항은 대인 관계에 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

한국어 모어 화자의 응답은 모두 ①번과 ②번 선택항에 분포되어 있고, 그중 ②번을 선택한 모어 화자가 78.33%로 큰 비중을 차지하고 있다. 중국인 학습자의 응답 결과를 보면, 세 학년 간에 서로 유의미한 차이가 존재하지 않으며 ②번과 ③번 선택항의 응답 결과에 있어 모어 화자 집단과 유의미한 차이가 확인되었다. 중국인 학습자들은 ②번보다 ③번 선택항을 더 적절한 발화로 인식하고 있다. 아래 <표 Ⅲ-63>에서 제시한 학습자 인터뷰 내용을 보면, 학년에 상관없이 중국인 학습자는 '주다'의 높임 표현인 '드리다'를 사용했다는 이유로 ③번 선택항을 적합한 표현으로 인식하였다. 이러한 결과는 학습자들이 위와 같은 상황 맥락에서 공손하게 발화하려고 했으나 피동 표현의 공손성 획득 기능을 잘 파악하지 못했으므로 적합한 표현을 선택하지 못했다는 점을 보여 준다. 그리고 C0223과 C0336 두 명의 학습자는 비록 ②번을 선택했지만, 공손성 때문이 아닌 '되다'가 '완료'의 의미를 표현할 수 있다는 점을 들어 이유를 설명하였다. 그 외에는 C0218, C0307, C0336의 응답을 통해 학습자는 피동 표현의 공손성 획득 기능을 파악하지 못했을뿐더러 능동 표현과 피동 표현의 의미 차이에 대해서도 정확하게 인지하지 못하고 있었음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-63> MCT-A 4번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0218	학습자: 我可能会选③吧，它好像更礼貌一点。 (저는 ③번을 선택할 것 같아요. ③번이 좀 더 공손한 것 같아요.) 연구자: 礼貌的原因是因为它用了"주다"的敬语形"드리다"是吧？ (공손하다고 생각하는 원인은 '주다'의 높임 표현 '드리다'를 사용했기 때문인가요?) 학습자: 是，我这样感觉的。

	(네. 저는 그렇게 생각해요.) 연구자: 那你觉得①和②意思是有区别吗? (그러면 ①번과 ②번의 의미에는 차이가 있다고 생각하세요?) 학습자: 感觉②更强调他已经准备好了，①就是准备了一下。 (제가 느끼기에 ②번은 이미 준비 완료를 강조하는 것이고, ①번은 그냥 준비 좀 했다는 뜻이에요.)
C0447	학습자: 我会从③，④里面选，但是③和④我得再考虑考虑。 (저는 ③④번 중에 답을 고를 거예요. ③번과 ④번을 좀 더 생각해 봐야 돼요.) 연구자: 你考虑一下。 (고민해 보세요.) 학습자: 我考虑③吧。因为部长嘛，是一个很尊敬的人，③挺尊敬的。 (③번을 선택할게요. 부장님이시니까 아주 존경하는 분이죠. ③번은 상대를 존중하는 느낌이 들어요.) 연구자: 你为什么觉得③很尊敬呢? (③번은 왜 존중하는 느낌이 드나요?) 학습자: 之前课上学过"드렸습니다"是表示尊敬的。 (전에 수업에서 '드렸습니다'는 높임을 표현한다고 배웠어요.)
C0307	학습자: 其实我也不知道"하다"和"되다"有什么不一样，我们学语法的时候，很多情况下两个都是可以互换的嘛，我们老师是这样说的。感觉两个都可以吧。不知道①跟②的区别在哪里。 (사실 저는 '하다'와 '되다' 뭐가 다른지 모르겠어요. 문법을 배울 때, 많은 경우에 둘을 바꿔서 쓸 수 있잖아요. 우리 선생님이 그렇게 가르쳐 주셨어요. 제 생각에는 둘 다 가능해요. ①과 ②의 차이를 잘 모르겠어요.)
C0223	학습자: 我选第②个。我觉得"준비됐습니다"就是准备好了，有一种完成的感觉在里面。第①个和第②个相比的话，我觉得第②个还是更合适，"준비했습니다"是只表示过去，"준비됐습니다"更多的是完成的意思吧。 (②번을 선택할게요. 제가 생각하기에는 '준비됐습니다'는 준비가 끝났다, 완료의 의미가 그 안에 들어가 있어요. ①번과 ②번을 비교하면 ②번이 더 적합하다고 생각해요. '준비했습니다'는 단지 과거를 나타낼 뿐이고, '준비됐습니다'는 완료의 의미가 더 강한 것 같아요.)
C0336	학습자: 应该是第②个吧。"되다"就是表示完成。 (②번이겠죠. '되다'는 완성했다는 의미를 나타낼 수 있어요.) 연구자: "준비했습니다"也有表示完成的意思，那你为什么不选第①个呢? ('준비했습니다'도 완성했다는 의미가 있는데, 왜 ①번을 선택하지 않았어요?) 학습자: 这个问题我回答不出来，就是第②个是最合适的。 (이 질문에 대해 답을 드리지 못해요. 아무튼 ②번은 가장 적합해요.)

다음은 7번 문항에 대해 살펴볼 것이다. 문항의 내용과 조사 결과는 아래 <표 Ⅲ-64>, <표 Ⅲ-65>와 같다.

<표 Ⅲ-64> MCT-A 7번 문항의 상황 요약 및 선택항

상황	수상 소감 발표하기
선택항	① 이렇게 큰 상을 받아서 정말 기쁩니다.
	② 이렇게 큰 상을 받으니까 정말 기쁩니다.
	③ 이렇게 큰 상을 받게 되어서 정말 기쁩니다.
	④ 이렇게 큰 상을 받을 수 있어서 정말 기쁩니다.
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

<표 Ⅲ-65> MCT-A 7번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	8.33% (5_a)	0.00% (0_a)	40.00% (24_a)	50.00% (30_a)	1.67% (1_a)	51.407	.000**
	CKL-3 (56명)	7.14% (4_a)	3.57% (2_a)	48.21% (27_a)	41.07% (23_a)	0.00% (0_a)		
	CKL-4 (58명)	8.62% (5_a)	6.90% (4_a)	50.00% (29_a)	34.48% (20_a)	0.00% (0_a)		
KNS	KNS (60명)	8.33% (5_a)	0.00% (0_a)	86.67% (52_b)	3.33% (2_b)	1.67% (1_a)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

7번 문항은 말하기 대회에서 1등을 하여 청중 앞에서 수상 소감을 발표하는 상황이다. 청자가 한 명이 아닌 다수로 이루어진 청중이기 때문에 화자인 '나'보다 힘의 우위에 위치한다. 그리고 청중 중에 심사 위원을 비롯한 많은 사람들은 '나'와 가까운 사이가 아니므로 화·청자 간의 사회적 거리가 멀다고 볼 수 있다. 또한 공적인 상황에서 발화하는 것이기 때문에 발화의 부담 정도가 적지 않을 것으로 예상된다. 이러한 상황을 고려하여 청중에게 좋은 인상을 남기고자 하면 공손하게 발화할 필요가 있다.

제공된 네 개의 선택항 중에 ③번 선택항은 통사적 피동 표현인 '-게 되다'로 설정되어 있고, 나머지 ①②④번 선택항은 모두 능동 표현을 사용하고 있다. 응답 결과를 보면, 86.67%의 한국어 모어 화자가 ③번을 선택하였다. '받게 되어서'는 화자 자신의 능력으로 말미암아 상을 받는다는 의미를 약화시키고, 심사 위원의 평가 등과 같은 외부 요인에 의해 수상했다는 의미를 부각시킴으로써 더욱 겸

손한 표현으로 볼 수 있다. 중국인 학습자의 응답은 주로 ③번과 ④번 선택항에 분포되어 있고, 학년이 올라감에 따라 ③번을 선택한 학습자가 점차 많아지는 반면, ④번을 선택한 학습자가 줄어드는 양상을 보였다. 그리고 두 선택항의 응답 결과에 있어 학습자 집단 간 유의미한 차이가 발생하지 않았지만, 세 학습자 집단과 모어 화자 집단 간에 모두 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 설문조사의 결과와 마찬가지로 사후 인터뷰 참여자 중에도 ④번으로 응답한 학습자가 대다수이다. 아래 <표 Ⅲ-66>에서 제시한 인터뷰 내용을 보면, 고학년 학습자들은 평소에 '-게 되다'를 잘 사용하지 않는다거나 상황에 맞는 중국어 대답에 근거했다는 이유로 ④번을 선택했다는 점을 확인할 수 있다. 그리고 C0414, C0446의 응답 내용을 통해 4학년이 되어도 학습자가 '-게 되다'의 공손성 획득 기능을 파악하지 못하거나 피동 표현인 '-게 되다'와 사동 표현인 '-게 하다'를 혼동하는 경우가 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-66> MCT-A 7번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0312	학습자: 这题我选②。因为获得了这个奖项，所以才感觉很开心啊，有前因后果。③也有前因后果，但"받게 되어서"我们一般都不会用这个。 (저는 ②번을 선택할게요. 상을 받으니까 정말 기쁩니다. 원인과 결과가 모두 있어요. 물론 ③번도 원인과 결과를 다 제시했지만 '받게 되어서'는 우리가 보통 잘 쓰지 않아요.)
C0321	학습자: 我会选第④个。"可以获得这样的奖"，"可以的话"就是"을 수 있다"。 (저는 ④번을 선택할게요. "可以获得这样的奖(이러한 상을 받을 수 있다)"，"可以的话"는 (한국어로 말하면) 바로 '을 수 있다'예요.) 연구자: 第③个为什么不选呢？ (왜 ③번을 선택하지 않았어요?) 학습자: "-게 되다"有种自然而然获奖的感觉，不大合适。 ('-게 되다'는 자연스럽게 상을 받았다는 느낌이 있어서 그다지 적합하지 않아요.)
C0446	학습자: 我会选④号。就是能得到这样的大奖，我很开心。"받을 수 있다"是一种谦逊的表达。 (저는 ④번을 선택할게요. 이렇게 큰 상을 받을 수 있어서 기쁩니다. '받을 수 있다'는 일종의 겸손한 표현이에요.) 연구자: 那你觉得第③个有谦逊的感觉在里面吗？ (그러면 ③번도 겸손한 느낌이 있다고 생각하세요?) 학습자: 我觉得是没有的，就是单纯地说明你们给了我这个奖，我很开心。 (제 생각에는 없어요. 그냥 단순히 상을 줘서 기분이 좋다는 사실을 설

	명하고 있어요.)
C0414	학습자: 第④个吧。 (④번이죠.) 연구자: 为什么选第④个呢？ (왜 ④번을 선택했어요?) 학습자: 第③个首先排除吧。“-게 되다”是使动吗？使我拿到这个奖。 (일단 ③번을 빼죠. ‘-게 되다’는 사동인가요? 상을 받게 하다.) 연구자: “-게 되다”是被动表达。 (‘-게 되다’는 피동 표현이에요.) 학습자: 那③肯定是错的。第④个是我可以获得这个大奖。按照中文意思来说，应该是④。 (그러면 ③번은 분명히 틀렸어요. ④번은 제가 큰 상을 받을 수 있어요. 중국어 의미에 따르면, ④번이 맞을 거예요.)

③ 체면 유지

체면 유지 기능과 관련된 문항은 2번과 6번 두 개가 설정되어 있다. 앞서 <표 Ⅲ-26>에서 제시한 바와 같이, 피동 표현 관련 선택항과 그렇지 않은 선택항 두 가지로 나누어서 분석한 결과, 두 문항은 한국어 모어 화자와 중국인 학습자 두 집단 간에 모두 통계적으로 유의미한 차이가 발생하였다. 다음으로는 두 문항의 내용과 학년별 조사 결과를 살펴보고자 한다.

먼저 2번 문항을 살펴볼 것이다. 문항 내용과 조사 결과를 제시하면 아래 <표 Ⅲ-67>, <표 Ⅲ-68>과 같다.

<표 Ⅲ-67> MCT-A 2번 문항의 상황 요약 및 선택항

상황	손님에게 입금 요청하기
선택항	① 손님, 오늘 중으로 예약금을 입금해 주세요. 부탁드립니다.
	② 손님, 오늘 중으로 예약금을 입금하셔야 합니다. 부탁드립니다.
	③ 손님, 예약금이 아직 입금되지 않았습니다. 오늘 중으로 부탁드립니다.
	④ 손님, 예약금을 아직 입금하지 않으셨습니다. 오늘 중으로 부탁드립니다.
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

<표 Ⅲ-68> MCT-A 2번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	13.33% (8_a)	10.00% ($6_{a,b}$)	11.67% (7_a)	61.67% (37_a)	3.33% (2_a)	49.758	.000**
	CKL-3 (56명)	10.71% (6_a)	28.57% (16_b)	10.71% (6_a)	50.00% ($28_{a,b}$)	0.00% (0_a)		
	CKL-4 (58명)	6.90% (4_a)	15.52% ($9_{a,b}$)	12.07% (7_a)	65.52% (38_a)	0.00% (0_a)		
KNS	KNS (60명)	6.67% (4_a)	8.33% (5_a)	51.67% (31_b)	30.00% (18_b)	3.33% (2_a)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

2번 문항은 호텔 아르바이트생인 화자가 손님에게 전화 통화로 예약금 입금을 요청하는 상황을 나타내고 있다. 청자인 손님은 화자보다 힘의 우위에 있고 화·청자 간의 사회적 거리도 멀다고 할 수 있다. 그리고 청자에게 입금을 요청해야 하므로 발화의 부담 정도가 비교적 클 것으로 예상된다. 청자가 입금 요청에 대한 거부감을 느끼지 않고 요청에 협조하도록 하기 위해 청자의 기분을 고려하여 완곡하게 표현할 필요가 있다.

제공된 네 개의 선택항 중에 ①번과 ②번은 각각 '-아/어/여 주세요', '-아/어/여야 해요'를 사용하여 청자에게 입금을 직접 요구하고 있다. 이와 달리 ③번과 ④번은 아직 입금하지 않았다는 사실에 초점을 맞추어 간접적으로 입금을 요청하고 있다. 특히 ③번 선택항은 '-되다' 피동을 사용함으로써 예약금을 아직 입금하지 않은 손님을 발화에 명시적으로 드러내지 않아 청자의 체면을 배려해 줄 수 있다. 이러한 점을 감안하여 ④번에 비해 ③번은 좀 더 완곡한 표현이라 할 수 있다. <표 Ⅲ-68>에서 제시한 조사 결과를 보면, 과반수의 한국어 모어 화자가 ③번을 선택하였지만, 2, 3, 4학년 세 학습자 집단에서는 ③번을 선택한 학습자의 비율이 모두 13% 미만으로 상당히 낮게 나타났다. 그리고 ③번 선택항의 응답 비율에 있어 세 학습자 집단 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 존재하지 않으나 세 학습자 집단과 모어 화자 집단 간에는 모두 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 학년에 상관없이 세 학습자 집단의 응답은 주로 ④번 선택항에 집중되어 있다는 점을 확인할 수 있다. 물론 30.00%의 모어 화자도 ④번을 선택하였지만 그 비율이 2, 4학년 학습자 집단의 절반 정도에 지나지 않았다. <표 Ⅲ-69>에서 제시한 사후 인터뷰 내용을 통해 주체 높임 '-(으)시-'가 사용된다는 이

유로 학습자가 ④번 선택항을 더 공손한 표현으로 인식했다는 결과를 확인할 수 있다.

<표 Ⅲ-69> MCT-A 2번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0218	학습자: 选④。首先中间那半句解释了一下为什么我要找你，因为你还没交钱。而且还很礼貌。 (④번을 선택할게요. 우선 중간에 있는 문장은 제가 왜 전화하는지 설명했어요. 아직 입금하지 않았기 때문이죠. 그리고 아주 공손해요.) 연구자: 你觉得它礼貌的点在哪里呢？ (왜 공손하다고 생각하세요?) 학습자: 않으셨어요。用了"-시-"。 (않으셨어요. '-시-'를 사용했어요.)
C0414	학습자: 第④个吧。因为它用了"-시-"嘛，就是敬语。①和②一个是你请交一下，一个是必须交一下，语气不是特别委婉。 (④번이겠죠. (④번은) '-시-'를 사용했잖아요. 높임 표현이에요. ①번과 ②번은 하나가 "你请交一下(입금해 주세요)", 나머지 하나가 "必须交一下(반드시 입금해야 해요)", 완곡하게 말하는 느낌이 아니예요.
C0446	학습자: ③和④之间我选④号。④号有"않으셨습니다"，就是用了尊敬的表达。 (③과 ④번 중에 ④번을 선택할게요. ④번에는 '않으셨습니다'가 있어요. 높임 표현을 사용했어요.)

다음은 6번 문항의 내용과 조사 결과를 제시하면 아래 <표 Ⅲ-70>, <표 Ⅲ-71>과 같다.

<표 Ⅲ-70> MCT-A 6번 문항의 상황 요약 및 선택항

상황	세차장 직원에게 청소 다시 요청하기
선택항	① 아저씨, 여기 유리창이 안 닦였어요.
	② 아저씨, 여기 유리창을 안 닦았어요.
	③ 아저씨, 여기 유리창이 좀 더러워요.
	④ 아저씨, 여기 유리창 다시 닦아 주세요.
	⑤ 没有合适的答案.(적절한 답이 없음.)

<표 Ⅲ-71> MCT-A 6번 문항의 응답 결과에 대한 빈도 분석 및 교차 분석 결과

집단		선택항					X^2	p
		①	②	③	④	⑤		
CKL	CKL-2 (60명)	1.67% (1_a)	8.33% (5_a)	23.33% (14_a)	66.67% (40_a)	0.00% (0_a)	110.876	.000**
	CKL-3 (56명)	1.79% (1_a)	3.57% (2_a)	17.86% ($10_{a,b}$)	76.79% (43_a)	0.00% (0_a)		
	CKL-4 (58명)	5.17% (3_a)	0.00% (0_a)	15.52% ($9_{a,b}$)	77.59% (45_a)	1.72% (1_a)		
KNS	KNS (60명)	61.67% (37_b)	0.00% (0_a)	3.33% (2_b)	28.33% (17_b)	6.67% (4_a)		

* $p < .05$ ** $p < .01$

6번 문항은 세차장 직원에게 유리창 청소를 다시 요청하는 상황을 나타내고 있다. 화·청자의 관계를 보면, 고객인 '화자'가 청자인 '세차장 직원'보다 힘의 우위에 위치하고 두 사람 간의 사회적 거리가 가깝다고 보기 어렵다. 비록 청자에게 요청하는 상황이지만 화자가 일정한 금액을 지불하여 서비스를 이용하는 것이기 때문에 발화의 부담 정도가 비교적 적다고 할 수 있다.

제공된 네 개의 선택항 중에, ①번은 '닦이다'라는 접미 피동사를 사용함으로써 세차장 직원을 발화에 드러내지 않고 유리창을 문장의 주어로 삼아, 능동 표현인 '닦다'를 사용한 ②번 선택항에 비해 청자의 체면을 고려한 공손 표현으로 볼 수 있다. ③번도 '유리창'을 주어 위치에 두고 있지만, 형용사 '더럽다'를 사용하여 서비스에 대한 부정적인 평가를 하고 있기 때문에 청자를 존중한 표현으로 보기 어렵다. 마지막으로 ④번은 '-어/어/여 주세요'라는 표현을 사용하여 상대방에게 직접 요청 또는 명령을 하는 것이다. 이보다는 정도 부사 '좀'을 추가하여 '다시 좀 닦아 주세요'로 표현하면 자신의 의도를 명확하면서도 보다 완곡하게 전달할 수 있다.

<표 Ⅲ-71>에서 제시한 응답 결과를 보면, 61.67%의 모어 화자가 청자의 체면을 살려 주는 ①번 피동 표현을 선택[80]하였지만, ①번으로 응답한 2, 3, 4학년 학습자의 비율은 각각 1.67%, 1.79%, 5.17%로 매우 낮게 집계되었다. 중국인 학습자의 3분의 2 이상이 ④번을 선택하였고, 학년이 올라감에 따라 그 비율도 점

80) ⑤번으로 응답한 한국어 모어 화자가 총 네 명이 있었는데, 그중 두 명은 피동 표현인 '닦이다'를 사용하여 원인을 설명하는 동시에 '닦아 주세요'라는 요청을 덧붙였다.
- 아저씨, 여기 유리창이 덜 닦여서 다시 닦아주세요.(K032)
- 아저씨, 여기 유리창이 덜 닦였는데 이 부분만 다시 닦아주세요.(K046)

차 증가하는 양상을 보였다. 그리고 ①번, ④번 두 선택항의 응답 결과에 있어 학습자 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으나, 세 학습자 집단과 모어 화자 집단 간에 모두 유의미한 차이가 확인되었다. 그 외에 청자의 체면을 손상시킬 수 있는 ②번, ③번 선택항의 경우, 학년이 올라감에 따라 두 선택항의 응답 비율이 모두 차츰 감소하는 양상이 나타났다. 아래 제시한 사후 인터뷰 내용을 보면, 학습자는 공손성의 관점에서 상황을 바라보았으나 ④번을 가장 공손한 표현으로 인식하고 있었음을 확인할 수 있다. 그리고 인터뷰 참여자 모두가 피동 표현의 체면 유지 기능을 인지하지 못했을뿐더러 심지어 C0242와 C0312 두 학습자는 피동 표현이 쓰인 ①번 선택항을 직설적이고 무례한 표현으로 잘못 파악하고 있었다. 또한 앞서 4번, 8번 문항의 분석 결과와 마찬가지로 학습자는 피동 표현과 능동 표현의 차이를 습득하지 못한 경우가 있음을 알 수 있다.

<표 Ⅲ-72> MCT-A 6번 문항에 대한 학습자와의 사후 인터뷰 내용

학습자	인터뷰 내용
C0242	학습자: 我选④吧。“닦아 주세요”就是比较有礼貌的请求吧。 (④번을 선택할게요. ‘닦아 주세요’는 비교적 공손하게 요청하는 표현이죠?) 연구자: 那①和②你觉得有礼貌吗？ (그러면 ①번과 ②번은 공손하다고 생각하세요?) 학습자: ①跟②我觉得好像不太好吧，①是没有被擦干净，我觉得这样不太礼貌。 (①번과 ②번은 별로 적절하지 않은 것 같아요. ①번은 안 닦였어요. 제가 보기에는 이렇게 말하면 예의에 어긋나요.)
C0307	학습자: 肯定是选④，比较有礼貌。 (반드시 ④번이에요. 비교적 공손한 표현이에요.) 연구자: 那你为什么不选①或②呢？ (그러면 ①번 또는 ②번을 왜 선택 안 하세요?) 학습자: 比起①②，我觉得④更有礼貌。 (①번과 ②번에 비해서, 저는 ④번이 더 공손하다고 생각해요.)
C0312	학습자: 我选④吧。“닦아 주세요”，“주세요”是请，比较有礼貌。 (저는 ④번을 선택할게요. ‘닦아 주세요’, ‘주세요’는 ‘请(please)’, 비교적 공손한 표현이에요.) 연구자: 为什么不选①或者②呢？ (①번 또는 ②번을 왜 선택 안 하세요?) 학습자: 第①个是被动吗？ (①번은 피동이죠?)

	연구자: 对对, ①是被动表达。 (네네, ①번은 피동 표현이에요.) 학습자: 第①个太直白了吧。 (①번은 너무 직설적이에요.) 연구자: ②呢? (②번은요?) 학습자: 这两个不是一样的意思吗? (두 표현은 같은 뜻이 아닌가요?)

(2) 학년별 정보 전달적 기능의 습득 양상

앞서 2.2.절에서는 정보 전달적 기능에 대한 중국인 학습자 집단과 모어 화자 집단의 인식 차이를 알아보고 전체 중국인 학습자 174명의 발달 패턴을 추적하였다. 여기에서는 피동 표현의 정보 전달적 기능과 직접 관련이 있는 아홉 개의 문항에 한정하여 학년 및 정보 전달적 기능 유형에 따른 학습자의 습득 양상을 살펴보고자 한다.

자료 수집 도구 부분에서 설명한 바와 같이 각 정보 전달적 기능 유형은 세 개의 문항으로 구성되어 있으며 총점은 3점으로 설정되어 있다. 학년별 세 가지 정보 전달적 기능 유형의 평균 점수와 표준 편차는 아래 <표 Ⅲ-73>과 같다.

<표 Ⅲ-73> 학년과 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 기술 통계 결과

학년	2학년 학습자(60명)		3학년 학습자(56명)		4학년 학습자(58명)	
유형	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
A1	1.67	.91	1.55	.78	1.36	.89
A2	2.07	.69	2.00	.87	2.24	.78
B	1.68	.95	2.39	.76	2.24	.86

'학년'과 '정보 전달적 기능 유형' 두 가지 부분에 착안하여 <표 Ⅲ-73>에서 제시한 기술 통계 결과를 해석하고자 한다.

우선, 기능 유형에 있어서는 A1, A2, B 세 유형의 발달 양상이 서로 다르게 나타났다. A1(행위자가 중요하지 않음)의 평균 점수는 학년과 반비례 관계를 가지며 학년이 올라감에 따라 점수가 점차 떨어지는 양상을 보였다. A2(행위자가 불분명하거나 알 수 없음)의 평균 점수는 2학년에서 3학년으로 올라갈 때 다소 하락하였지만 4학년이 되면 다시 증가하는 U자형 양상이 나타났다. 이와 달리 B(객

관성 확보)의 평균 점수는 2학년에서 3학년으로 올라갈 때 큰 폭으로 증가하다가 4학년 때는 조금 줄어드는 역 U자형 양상을 보였다. 그리고 여기서 주목할 만한 점은 크게 두 가지가 있다. 첫째, 유형 A1과 A2는 모두 '행위자 부재' 범주에 속하지만, 두 유형의 조사 결과에는 상대적으로 많은 차이가 발생했다는 점이다. 유형 A1은 세 학년의 평균 점수가 모두 1.70점 미만인데, 이와 달리 유형 A2는 세 학년의 평균 점수가 모두 2점 이상을 기록하였다. 둘째, 유형 B의 평균 점수가 4학년으로 올라갈 때 약간 하락하였지만, 전체적으로 저학년(2학년)보다 고학년(3, 4학년) 학습자들은 해당 유형에 대한 이해도가 더 높다고 볼 수 있다.

다음은 학년별 조사 결과를 살펴볼 것이다. 2학년의 경우, 유형 A2의 평균 점수가 2.07점으로 세 유형 중에 가장 높게 집계되었고, A1과 B 유형의 평균 점수는 각각 1.67, 1.68점이므로 두 점수 간의 차이가 매우 미미하다. 3학년의 경우, B 유형의 평균 점수가 2.39점으로 세 유형 중에 1위를 차지하고 있으며, A2(2.00점)와 A1(1.55점)이 그 뒤를 이었다. 그리고 4학년의 경우, 유형 A2와 B의 평균 점수는 모두 2.24점이며 2, 3학년과 마찬가지로 A1의 평균 점수는 세 유형 중에 가장 낮게 나타났다.

이어서 학년과 정보 전달적 기능 유형에 따라 피동 표현의 정보 전달적 기능 이해 점수에 유의미한 차이가 있는지를 확인하기 위해 이원분산분석(Two-Way ANOVA)을 실시해 보았다. 분석 결과는 아래 <표 Ⅲ-74>와 같다.

<표 Ⅲ-74> 학년과 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 이원분산분석 결과

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	p	에타제곱
학년	3.093	2	1.546	2.204	.111	.009
정보 전달적 기능 유형	38.568	2	19.284	27.488	.000**	.097
학년*정보 전달적 기능 유형	17.856	4	4.464	6.363	.000**	.047
오차	359.884	513	.702			
합계	2323.000	522				

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-74>에서 제시한 분석 결과에 따르면, 학년에 따라 피동 표현의 정보 전달적 기능 이해 점수에 유의미한 차이가 존재하지 않는 것으로 나타났다. 이와 달리 MCT-B 점수에 대한 정보 전달적 기능 유형의 주효과를 보면, F 통계값이 27.488로 유의 수준 .05에서 정보 전달적 기능 유형에 따라 피동 표현의 정보 전달적 기능 이해도에 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 그리고 학년과 기능 유

형의 상호 작용 효과도 유의미한 것으로 나타났다. 이를 통해 정보 전달적 기능 유형에 따라 학년이 피동 표현의 정보 전달적 기능 이해에 미치는 효과가 있음을 알 수 있다.

① 정보 전달적 기능 유형의 사후 분석

피동 표현의 정보 전달적 기능에는 세 가지 세부 유형이 있으므로 분산의 원인을 살펴보기 위해 사후 분석으로 샤페 검정(Scheffé test)을 실시하였다.

<표 Ⅲ-75> 정보 전달적 기능 유형에 따른 MCT-B 점수에 대한 사후 분석 결과

유형(I)	유형(J)	평균차(I-J)	표준 오차	유의 확률
A1	A2	-.575	.090	.000**
	B	-.569	.090	.000**
A2	B	.0057	.090	1.000

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-75>를 보면 A1(행위자가 중요하지 않음)은 A2(행위자가 불분명하거나 알 수 없음)와 B(객관성 확보) 두 기능 간에 모두 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 그러나 A2와 B 두 기능 간에는 차이가 없는 것으로 나타났다. 다시 말하면, 중국인 학습자의 경우 A1에 대한 이해도가 A2와 B 두 기능의 이해도보다 낮다는 것이다.

② 상호 작용 효과의 사후 분석

상호 작용 효과가 통계적으로 유의미하게 나타났으므로 차이가 발생한 원인을 찾아내기 위해 사후 분석을 실시하였다.

우선 <표 Ⅲ-76>은 유형 A1, A2, B 각각 정보 전달적 기능 이해에 미치는 학년의 효과를 나타낸 분석 결과이다.

<표 Ⅲ-76> 학년의 단순 주효과 분석

유형	*df* 1	*df* 2	*F*	*p*	사후 검정(Bonferroni)
유형 A1	2	513	1.986	.138	
유형 A2	2	513	1.271	.281	
유형 B	2	513	11.673	.000**	2 < 3, 4

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-76>에서 제시한 바와 같이, 유형 A1과 A2의 *F* 통계값이 각각 1.986, 1.271로 유의 수준 .05에서 학년별로 차이가 없는 것으로 나타났다. 반면에 유형 B는 *F* 통계값이 11.673으로 유의 수준 .05에서 학년별로 차이가 있음을 보여 준다. 이어서 유형 B에 있어 구체적으로 어떤 학년 집단 간에 차이가 발생했는지를 알아보기 위해 본페로니 다중 비교 분석(Bonferroni multi-analysis)을 사용하여 사후 검정을 실시하였다. 분석한 결과, 유형 B는 2학년 집단의 이해도가 3, 4학년 두 집단의 이해도보다 낮게 나타났다.

동일한 방법으로 학년별 정보 전달적 기능 이해에 미치는 기능 유형의 효과를 살펴보았다.

<표 Ⅲ-77> 정보 전달적 기능 유형의 단순 주효과 분석

학년	*df* 1	*df* 2	*F*	*p*	사후 검정(Bonferroni)
2학년	2	513	4.379	.013*	A1, B < A2
3학년	2	513	9.875	.000**	A1 < A2 < B
4학년	2	513	14.948	.000**	A1 < A2, B

* $p < .05$ ** $p < .01$

<표 Ⅲ-77>에서 제시한 정보 전달적 기능 유형의 단순 주효과 분석 결과를 보면, 세 학년 전체에서 정보 전달적 기능 유형에 따른 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후 검정 결과에 따르면, 2학년의 A1과 B의 이해도가 A2보다 낮다. 3학년의 경우, A1의 이해도가 A2와 B보다 낮으며, A2의 이해도 역시 B보다 낮게 나타났다. 마지막 4학년에서는 3학년과 마찬가지로 A1의 이해도가 A2와 B보다 낮다. 그러나 A2와 B 두 기능 간에 차이는 없는 것으로 나타났다.

전체적으로 보면 위 분석 결과는 크게 두 가지로 요약될 수 있는데, 하나는 세 학년에서 공통적으로 A1의 이해도가 A2보다 낮게 나타났다는 것이다. 이를 통해 행위자가 불분명하거나 알 수 없을 경우에 비해 행위자가 중요하지 않을 때 중국인 학습자는 피동 표현을 제대로 활용하지 못함을 알 수 있다. 또 다른 하나는

유형 B에 있어 2학년 학습자에 비해 고학년 학습자들은 이에 대한 이해도가 높다는 점이다. 이러한 분석 결과는 앞서 2.2절에서 추적한 정보 전달적 기능의 발달 패턴 'A2 → B → A1'과 일치한다.

위와 같은 결과가 나타난 것은 다음과 같은 세 가지 면에서 원인을 찾아볼 수 있다. 우선, 행위자가 불분명하거나 알 수 없을 때, 능동문으로 표현하게 되면 무엇을 주어로 상정할지에 대한 어려움이 수반될 것이다. 이러한 문제를 해결하기 위해 학년과 관계없이 중국인 학습자는 어색한 능동 표현보다 피동 표현을 택할 가능성이 높다. 그 다음, 고학년 단계에서 학습자는 보고서, 뉴스, 논설문과 같은 장르의 글을 읽게 될 것이고, 그중에서 정형적으로 사용되는 피동 표현을 빈번히 접하게 될 것이다. 이에 따라 보고서, 뉴스의 장르적 특징을 반영한 문항에 대해 학습자는 자신의 읽기 경험에서의 노출을 바탕으로 피동 표현을 택할 가능성이 높다. 마지막으로 구체적인 행위자가 존재하지만 중요하지 않은 경우에는 능동 표현과 피동 표현이 모두 가능하므로, 학습자들은 문맥을 통해 적절한 표현을 선택하기보다는 자신에게 더욱 익숙한 능동 표현을 선택할 것으로 예상된다.

3.3. 소결론

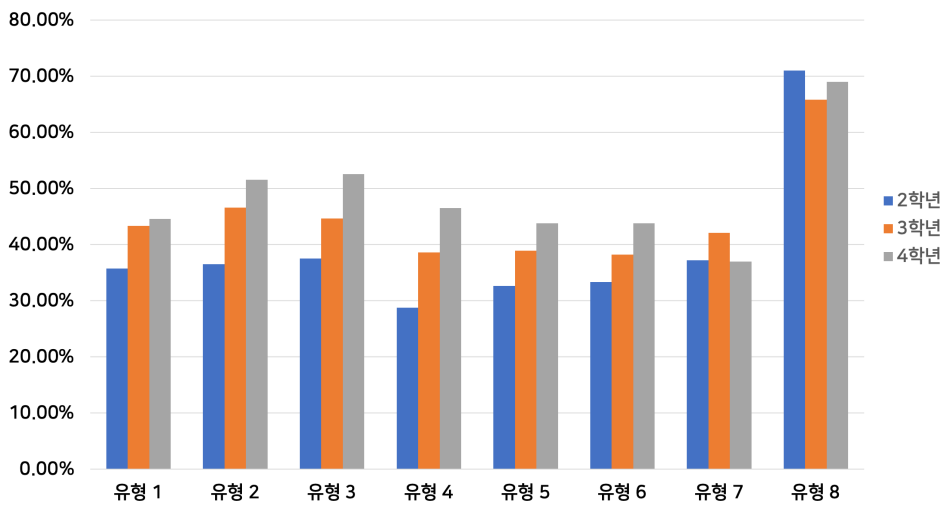
3절에서는 학년 요인에 중점을 두어 한국어 피동 표현에 대한 중국 대학 2, 3, 4학년 학습자의 습득 양상을 고찰하였다. 이 부분에서는 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 두 부분으로 나누어서 분석한 결과를 다시 정리해 보고자 한다.

피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 2, 3, 4학년 학습자의 습득 양상을 살펴보기 위해 문법성 판단 테스트와 중·한 문장 번역 테스트를 사용하였다.

우선, 문법성 판단 테스트의 조사 결과는 크게 네 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 문법성 판단 테스트의 총점은 50점이며, 2, 3, 4학년 세 집단의 평균 점수는 각각 19.98점, 22.75점 그리고 24.48점으로 집계되었다. 학년이 올라감에 따라 점수가 점차 증가하는 양상을 보였지만 4학년 집단의 평균 점수가 총점의 절반에도 미치지 못해 여전히 낮은 수준에 머무르고 있다. 그리고 통계 분석을 실시한 결과에 따르면 인접한 두 개의 학년 간에 점수의 평균차가 유의미하지 않았으나, 2학년과 4학년 두 집단의 점수 간에 유의미한 차이가 확인되었다. 이러한 결과를 통해 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 습득 속도가 비교적 더디다는 것을 알 수 있다.

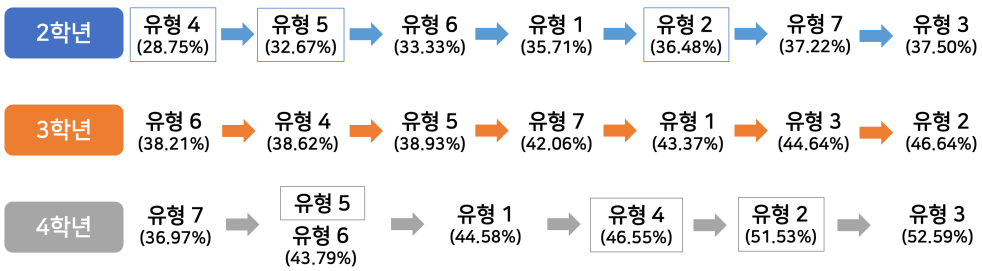
둘째, 문법성 판단 테스트의 50개 문항은 다시 여덟 유형으로 나눌 수 있는데, <그림 Ⅲ-12>에서 제시한 바와 같이, 유형 7(조사 오류), 유형 8(정문)을 제외한 나머지 유형 모두는 학년이 올라감에 따라 정답률도 높아지는 양상을 보였다. 그리고 모든 학습자 집단에서 유형 8, 즉, 정문 문항의 정답률이 가장 높게 나타났으며 그중 2학년 학습자의 정답률이 71.04%로 1위를 차지하였고 4학년은 68.97%, 3학년은 65.85%로 그 뒤를 이었다.



<그림 Ⅲ-12> 문법성 판단 테스트 여덟 개 문항 유형의 학년별 정답률 결과

셋째, 비문 문항 유형(유형 1~7)에 한정하여 학년별로 정답률의 오름차순으로 각 유형을 배열하면 아래 <그림 Ⅲ-13>과 같다. 우선 세 집단에는 정답률이 가장 낮은 유형이 서로 다르며 저학년에서 고학년으로 올라감에 따라 각각 유형 4(피동 접미사 오류), 유형 6(피동 표현 혼용 오류), 유형 7(조사 오류)이 가장 낮은 정답률을 기록하였다. 그러나 전체적으로 보았을 때 유형 5(피동형-사동형 오류), 유형 6(피동 표현 혼용 오류)은 세 집단에서 공통적으로 정답률이 낮은 유형에 해당한다. 그리고 정답률이 가장 높은 비문 유형을 보면, 2학년과 4학년은 유형 3(부정 오류), 3학년은 유형 2(피동-능동 오류)가 각 집단의 1위를 차지하고 있다. 특히 4학년 집단의 경우, 유형 2, 3의 정답률이 모두 50% 이상에 이르렀다. 또한 차이 검증을 실시한 결과, 2학년과 4학년 두 집단은 유형 2, 4, 5의 정답률에서 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 즉, 4학년 학습자들은 2학

년 학습자보다 피동문에서 피동 대신 능동 표현 또는 사동 표현을 잘못 사용한 오류, '-이/히/리/기-' 접미사를 혼용한 오류를 잘 식별한다고 할 수 있다. 나머지 유형에 있어서는 세 학년 간에 모두 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 다시 말하면, 고학년으로 올라간 학습자들은 능동문에서 능·피동 표현의 구별, 다양한 피동 표현의 구별 그리고 피동문에서의 조사 사용에 대한 습득 수준이 실질적으로 향상되었다고 보기 어렵다. 이러한 결과를 통해 고학년 단계에서 유형 1, 6, 7에 대한 복습 및 심화 학습이 절실히 필요하다는 시사점을 얻을 수 있다.



<그림 Ⅲ-13> 학년별 비문 문항 유형의 정답률 결과

다음은 문장 번역 테스트의 분석 결과이다. 문장 번역 테스트의 총점은 18점이며 2, 3, 4학년 학습자 집단의 평균 점수는 각각 12.33점, 13.09점 그리고 13.47점으로 집계되었다. 학년이 올라감에 따라 점수가 점차 증가하는 양상을 보였으나 일원분산분석을 실시한 결과 세 집단 간 점수의 평균차가 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 고학년 학습자가 피동문을 산출하는 데에 있어 뚜렷한 발전을 보이지 않아 여전히 2학년 수준에 머무르고 있다는 상황을 보여 준다. 또한 문법성 판단 테스트에서 설정한 피동-능동 오류, 부정 오류, '-이/히/리/기-' 접미사 오류, 조사 오류, 피동 표현 혼용 오류 등 오류 유형들이 학습자의 번역문에서 모두 나타났으며 그 외에 접미 피동사의 다양한 형태적 오류도 적지 않게 발견되었다. 그중에서 '-이/히/리/기-' 접미사 오류와 피동 표현 혼용 오류는 많지 않고 2, 3학년 학습자의 자료에서만 나타났다. 나머지 오류 유형은 학년과 상관없이 세 집단의 번역 자료에서 모두 찾을 수 있다.

담화·화용적 층위의 습득 양상은 다시 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능 두 부분으로 나누어 정리할 수 있다.

대인 관계적 기능 부분에는 총 여덟 개의 문항이 설정되어 있으며 각 문항 피

동 관련 선택항에 대한 응답 결과를 간략히 정리하면 아래 <표 Ⅲ-78>과 같다. 연구 결과는 크게 세 가지로 요약할 수 있는데, 우선 <표 Ⅲ-78>을 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 1번과 5번 문항을 제외한 나머지 여섯 개의 문항에 있어 2, 3, 4학년 세 집단 간에는 유의미한 차이가 존재하지 않으나 학습자 집단과 모어 화자 집단 간에는 모두 유의미한 차이가 확인되었다. 1번 문항의 경우, 2학년 집단과 모어 화자 집단 간에 유의미한 차이가 없으나 3, 4학년과 모어 화자 집단 간에는 모두 차이가 있는 것으로 나타났다. 대인 관계적 기능으로 보았을 때 '② 공손성 획득'과 '③ 체면 유지' 두 기능에 있어 2, 3, 4학년 세 집단과 모어 화자 집단 간에 모두 유의미한 차이가 확인되었다. 그 다음, 모어 화자 집단과 유의미한 차이가 없는 문항의 개수를 보면, 2학년 집단은 두 개가 있고 3, 4학년 두 집단은 오히려 하나밖에 없다. 마지막으로 '③ 체면 유지' 기능 부분의 두 문항에 있어 피동 표현 선택항에 대한 중국인 학습자 집단의 응답 비율이 상당히 낮게 나타났다는 점이다. 2번 문항의 경우, 2, 3, 4학년 세 집단의 응답 비율은 각각 11.67%, 10.71% 그리고 12.07%로 집계되었다. 이에 비해 6번 문항의 피동 선택항에 대한 응답 비율이 더 낮게 나타났고, 응답 비율이 가장 높은 4학년 집단의 수치도 5.17%에 불과하다.

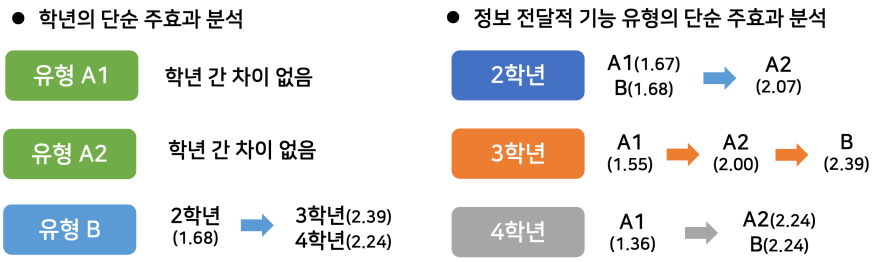
<표 Ⅲ-78> MCT-A 피동 관련 선택항의 응답 결과에 대한 집단 간 차이 비교

기능	① 책임 회피			② 공손성 획득			③ 체면 유지	
집단	1번	5번	8번	3번	4번	7번	2번	6번
CKL-2	a, b	a	a	a	a	a	a	a
CKL-3	b	a, b	a	a	a	a	a	a
CKL-4	b	b	a	a	a	a	a	a
KNS	a	a, b	b	b	b	b	b	b

전체적으로 보면, 대인 관계적 기능에 대한 습득에 있어서 학년 요인의 영향이 크지 않다고 할 수 있다. 2, 3, 4학년 학습자 집단 간에 유의미한 차이가 존재하지 않지만 세 집단과 모어 화자 집단 간에 모두 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 분석 결과를 통해 학년과 상관없이 중국인 학습자가 피동 표현의 대인 관계적 기능에 대한 인식에 있어 한국어 모어 화자와 차이가 있다는 결론을 내릴 수 있다. 또한 사후 인터뷰 내용을 통해 학습자가 완곡하거나 공손하게 표현할 필요성을 인지하고 있었으나 적절한 발화를 선택하지 못하였고, 오히려 피동 표

현을 공손성이 결여된 표현으로 파악한 경우가 있었음을 확인할 수 있다. 이러한 조사 결과는 중국어 피동 표현의 대인 관계적 기능이 발달하지 않고, 또한 한국어 교재에서 피동 표현의 대인 관계적 기능에 대해 다루지 못했다는 데에서 그 원인을 찾을 수 있다.

정보 전달적 기능 부분에는 '학년'과 '정보 전달적 기능 유형' 두 가지 독립 변인이 있으므로 이원분산분석(Two-Way ANOVA)을 실시하였다. 분석한 결과에 따르면 두 변인 간의 상호 작용 효과가 유의미한 것으로 나타났고, 사후 분석 결과를 요약하면 아래 <그림 Ⅲ-14>와 같이 제시할 수 있다. 우선 학년의 단순 주효과 분석 결과를 보면, 유형 B에서만 학년에 따른 점수의 차이가 유의미하고 2학년 집단의 이해도가 3, 4학년의 이해도보다 낮게 나타났다. 다음은 정보 전달적 기능 유형의 단순 주효과 분석 결과를 보면, 세 학년 전체에서 기능 유형에 따라 점수의 평균차가 유의미한 것으로 나타났다. 2학년의 경우, A1과 B의 이해도가 A2보다 낮다. 3학년의 경우, A1의 이해도가 A2와 B보다 낮으며, A2의 이해도 역시 B보다 낮게 나타났다. 마지막 4학년에서는 3학년과 마찬가지로 A1의 이해도가 A2와 B보다 낮다. 그러나 A2와 B 두 기능 간에 유의미한 차이는 확인되지 않았다. 전체적으로 보면 A2 행위자가 불분명하거나 알 수 없을 경우에 비해 A1 행위자가 중요하지 않을 때 중국인 학습자는 피동 표현을 제대로 활용하지 못함을 알 수 있다. 그리고 B 객관성 확보 기능에 있어 3학년 때부터 중국인 학습자는 이에 대한 이해가 향상되었다는 결론을 내릴 수 있다.



<그림 Ⅲ-14> 학년과 정보 전달적 기능 유형의 상호 작용 효과에 대한 사후 분석

Ⅳ. 중국인 학습자를 위한 한국어 피동 표현의 교수·학습 설계

1. 한국어 피동 표현의 교수·학습 목표

교육 목표를 설정할 때에는 교육을 받는 대상이 누구인지, 그들이 어떤 특징을 지니고 있는지를 우선적으로 고려해야 한다. 본고에서는 중국 대학의 한국어 전공 학습자를 위한 피동 표현의 교육 목표를 설정하기 위해 다음과 같이 세 단계로 논의를 전개하고자 한다. 우선 중국 대학 한국어 전공의 총체적인 인재 양성 목표에 대해 간략하게 살펴보고, 이어서 문법 교육 관련 교과목의 목표를 분석하여 핵심 내용을 추출할 것이다. 마지막으로 피동 표현에 초점을 두고 Ⅲ장에서 분석한 학습자의 습득 양상을 고려하여 구체적인 교육 목표를 도출하고자 한다.

<普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南(일반 대학교 외국언어문학류전공 교수학습지침)>(이하 '교학지침'으로 칭함)[81]에서는 비통용어(非通用語) 전공의 인재 양성 목표를 아래와 같이 제시하였다.

> 外语非通用语种类专业旨在培养热爱祖国，具有国际视野、通晓国际规则，掌握(a)外国语言、文学和文化等相关知识，具有(b)语言运用能力、跨文化能力，能够参与国际事务和国际竞争，能够从事语言服务、外语教育以及涉外工作，并具有一定研究能力的国际化、多元化外语人才。
>
> 외국어 비통용어 전공들은 나라를 사랑하며 국제적 시야를 갖추고 국제 질서에 통달한 인재, 외국의 언어, 문학, 문화에 관한 지식을 소유하며 언어 운용 능력, 다문화 능력을 갖추어 국제 업무와 국제 경쟁에 참여할 수 있는 인재, 언어 서비스, 외국어 교육 또는 대외 업무에 종사할 수 있으며 일정한 연구 능력을 갖춘 국제적이고 다원적인 외국어 인재를 양성하는 데 목적을 두고 있다.

81) 중국 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会(교육부 대학교 외국언어문학류전공 교수학습지도위원회)에서는 대학 외국어 전공 교육의 질을 향상시키기 위해 <普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南>을 개발하여 2020년 4월에 상·하 두 권으로 정식 출판하였다. 상권은 영어, 하권은 러시아어, 독일어, 프랑스어, 아랍어, 일본어, 비통용어 등 여섯 부분으로 구성된다. 한국어는 학과 개설 대학 수와 학생 인원수로 볼 때 대학 외국어 교육에서 상당한 규모로 성장했음에도 불구하고 아직 독일어, 일본어 등의 언어처럼 독립적인 위치를 차지하지 못하고 비통용어에 속한다. 그러나 교학지침의 비통용어 부분이 수많은 비통용어 중에 한국어를 예시로 들어 집필된다는 것은 매우 고무적인 일이라고 할 수 있다(장레이, 2020ㄴ:340)

위에 제시한 내용을 통해 알 수 있는 바와 같이, 현재 중국 대학에서 한국어를 비롯한 비통용어를 전공하는 학습자에게는 다양한 능력이 요구된다. 그중 언어 학습과 관련된 내용은 '语言知识(언어에 관한 지식)'과 '语言运用能力(언어 운용 능력)' 두 가지가 있다. <교학지침>에서는 이 두 가지 용어를 자세하게 설명하였는데, 관련된 내용은 다음과 같다.

【非通用语语言知识】비통용어 언어 지식

学生应熟练掌握非通用语语音、词汇、语法、语篇等语言知识，熟悉非通用语常用语和具有特定文化含义的社会语言现象，并对语言研究的理论基础和基本方法有一定的了解。

학습자는 비통용어의 발음, 어휘, 문법, 담화 등 언어 지식을 익혀 파악하고, 비통용어의 관용 표현과 특정 문화적 의미를 가진 사회 언어 현상을 충분히 알며, 언어 연구의 이론적 기초 및 기본 방법에 대해 어느 정도 이해하여야 한다.

【非通用语运用能力】비통용어 언어 운용 능력

① 学生能理解非通用语口语和书面语传递的信息、观点、情感；

학습자는 비통용어의 구어 및 문어로 전달되는 정보, 관점, 감정을 이해할 수 있다.

② 能使用非通用语口语和书面语有效传递信息，表达思想、情感，再现生活经验，并能注意语言表达的得体性和准确性；

비통용어 구어 및 문어를 사용하여 정보를 효과적으로 전달할 수 있고, 생각 및 감정을 표현할 수 있으며, 생활 경험을 재현할 수 있다. 그리고 표현의 적절성 및 정확성에 유의하여 비통용어를 사용할 수 있다.

④ 能有效使用策略提高交际效果；

전략을 효과적으로 사용하여 의사소통 효과를 높일 수 있다.

한국어 피동 표현 교육과 관련하여, '언어 지식' 부분에서는 두 가지 요점에 주목할 필요가 있다. 하나는 학습자가 알아야 하는 언어 지식을 기존의 발음, 어휘, 문법 층위에 국한하지 않고, 담화 층위까지 확장해 나가야 한다는 점이다. 또 하나는 특정 문화적 의미를 지닌 사회 언어 현상을 알아야 한다는 점이다. 중국어와 달리, 한국어의 피동 표현은 단순히 피해를 당했다는 의미만을 나타내지 않고, 구체적인 상황 맥락에서 대인 관계적 기능 또는 정보 전달적 기능을 실현할 수 있다. 이러한 담화·화용적 기능은 한국어 피동 표현, 내지 한국어의 특징으로 볼 수 있고, 따라서 한국 문화와 한국 사회의 일면을 보여 줄 수 있는 언어

현상이라 할 수 있다. 이 두 가지 요점을 통해 어휘, 문법 그리고 담화 세 가지 층위에서 피동 표현을 교육하여야 하고, 형태·통사적인 지식뿐만 아니라 담화 상황에서의 피동 표현의 의미·화용적 기능에 대해서도 다루어야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

<교학지침>에서는 '언어 운용 능력'에 대해 다섯 개의 세부 항목으로 나누어 설명하였다. 그중 피동 표현 교육에 적용할 수 있는 ①번, ②번과 ④번 항목을 앞서 제시하였다. 이 세 가지 항목을 통해 교육 목표 설정을 위한 두 쌍의 키워드를 추출할 수 있는데, 하나는 '이해'와 '사용'이고, 또 다른 하나는 '적절성'과 '정확성'이다.

우선, '이해'와 관련하여 학습자가 음성 또는 문자 형태로 된 피동 표현을 정확하게 식별할 수 있어야 하고, 이를 바탕으로 피동 표현의 기본적인 의미뿐만 아니라 해당 표현에 담겨 있는 화자 또는 필자의 의도나 관점까지 파악할 수 있어야 한다. '이해'는 정확성에 대한 요구가 높은 활동이라면, '사용'에 있어서는 높은 '정확성'과 '적절성'이 모두 요구된다. 자신의 의도나 관점을 청자에게 전달하기 위해서는 물론 말하고자 하는 바를 정확하게 표현하는 것도 중요하지만, 구체적인 상황 맥락을 고려하여 적절하게 표현해야 하는 점도 간과해서는 안 된다.

다음은 교육 대상이 대학 한국어 전공 학습자라는 점에 초점을 맞추어 '정확성'과 '적절성'의 중요성에 대해 추가 설명을 하고자 한다. 언어 교육의 목표는 목표어의 의사소통 능력 향상이지만 정확성을 신장하는 것 또한 추구해야 하는 핵심적인 사항이다. 특히 대학 한국어 전공 학습자는 졸업한 후에 여러 방면에서 한국어를 전공 분야로 하여 활동할 가능성이 높기 때문에 그들의 언어 학습 목표는 일반 한국어 학습자와 달리 단순히 의사소통을 하는 데에 그치는 것이 아니라(장레이, 2020ㄱ:147) 유창성을 확보하는 동시에 한국어를 정확하게 구사하여야 한다. 또한 문법적 오류가 없으나 담화 상황에 부적절한 표현을 사용할 경우, 화용적 실패를 초래할 수 있으며 긍정적인 대인 관계를 유지하는 데에 부정적인 영향을 끼칠 수 있다. 실제 한국인들이 학습자의 화용적 실패를 접하게 될 때, 이를 학습자의 한국어 지식 부족에서 기인한 것으로 보는 것이 아니라 학습자의 인성이나 태도의 문제로 오해하기에 문제가 될 수 있다(이해영, 2018:4). 특히 대학에서 한국어를 전공하는 학습자가 부적절한 표현의 사용으로 인해 의사소통 과정에서 화용적으로 성공하지 못하는 경우, 오해를 받을 소지가 다소 커질 것으로 예상된다. 이에 따라 문법 교육에서 표현의 적절성 문제를 중요하게 다룰 필요가

있다.

또한 <교학지침>에서는 한국어 전공 교육 과정의 예시를 제시하였는데, 그중 피동 표현 교육과 직접 관련된 과목은 '基础韩国语/朝鲜语(기초한국어/조선어)', '韩国语/朝鲜语语法(한국어/조선어문법)' 두 개가 있다. 두 과목은 모두 '专业核心课程(전공 핵심 과목)[82]'에 해당하며 한국어 전공 교육 과정에서 매우 중요한 위치를 차지하고 있다.

앞서 언급한 바와 같이, '정독(精讀)'이라 부르는 '基础韩国语/朝鲜语'는 1, 2학년의 핵심 과목으로서 주당 교육 시수는 8~10시간이고, 네 학기에 걸쳐 개설하고 있다. 또한, '韩国语/朝鲜语语法'은 고학년, 주로 3학년 1학기 또는 2학기에 개설되는 과목으로서 주당 교육 시수는 2시간, 총 36시간으로 수업을 운영하고 있다.

<표 Ⅳ-1> '基础韩国语/朝鲜语'와 '韩国语/朝鲜语语法' 과목의 교수·학습 목표

과목 명	목표	내용
基础韩国语	총체적 목표	• 本课程旨在培养学生综合运用韩国语/朝鲜语语言知识和技能进行语言交际的能力。 (본 과목은 학습자가 한국어 언어 지식과 기능을 종합적으로 활용하여 의사소통 능력을 함양하는 것을 목표로 한다.)
	문법 교육 목표	• 熟练掌握韩国语/朝鲜语基本语法知识, 以及基本句型和句法结构的用法。 (한국어의 기본 문법 지식, 기본 문형과 문장 구조를 익혀 파악한다.)
韩国语语法	총체적 목표	• 该课程旨在帮助学生建立韩国语语法的整体框架, 对基础阶段在基础韩国语课程中所学韩语语法进行一次系统总结。 (본 과목은 학습자의 한국어 문법의 전체적인 체계에 대한 이해를 돕고, '기초한국어' 과목에서 배운 문법을 체계적으로 정리하는 것을 목표로 한다.)
	문법 교육 목표	• 通过本课程的学习, 学生熟悉韩国语/朝鲜语作为第二语言的所有语法项目, 熟练运用基础阶段的重点语法点, 为进一步提升听、说、读、写、译的能力打下基础; (본 과목을 통해 학습자는 제2언어로서의 한국어의 모든 문법 항목을 익혀 파악하고, 핵심 문법 항목을 능숙하게 구사할 수 있으며, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 번역 능력을 향상시키는 데

82) <교학지침>에서는 한국어 전공의 교육 과정에 대해 '公共基础类课程(공통 기초 교양 과목)', '专业核心课程(전공 핵심 과목)' 그리고 '专业方向课程(세부 전공 방향 과목)' 세 가지 부분으로 나누어서 제시하였다. 그중 '专业核心课程'은 7개의 '外语技能课程(외국어 기능 과목)'과 5개의 '专业知识课程(전공 지식 과목)'으로 구성되는데, 이 부분에서 소개한 '基础韩国语/朝鲜语'와 '韩国语/朝鲜语语法'은 모두 '外语技能课程'에 속한다.

		기초를 다질 수 있어야 한다.) • 掌握韩国语/朝鲜语各语法项目的基本概念、术语，能够阅读韩国语语法书，促进韩国语/朝鲜语语法的自主学习。 (학습자는 한국어 각 문법 항목의 기본 개념과 용어를 익히고, 한국어 문법책을 읽을 수 있어야 한다. 이를 통해 한국어 문법에 대한 자기 주도적 학습을 촉진할 수 있어야 한다.)

<표 Ⅳ-1>에서 제시된 교수·학습 목표를 보면, 세 가지 요점에 대해 주목할 필요가 있다. 첫 번째는 문법 학습의 계속성(continuity)이 강조된다는 점이다. '基础韩国语/朝鲜语'와 '韩国语/朝鲜语语法'은 독립된 두 개의 과목으로 개설되어 있지만 교육 목표에 있어서는 긴밀한 관계를 가지고 있다. 고학년 단계에서 개설된 '韩国语/朝鲜语语法'은 '基础韩国语/朝鲜语' 과목에서 배운 문법 항목들을 정리하고 복습하는 것을 중요한 목표로 삼고 있다. 두 번째는 문법 학습의 계열성(sequence)을 드러낸다는 점이다. 기초 단계에서는 기본적인 문법 지식을 다루고, 고급 단계에 올라가면 학습의 범위가 넓어져 제2언어로서의 한국어의 모든 문법 항목을 교육 내용으로 삼는다. 또한 숙달도에 대한 요구에도 차이가 존재하는데, 1, 2학년의 경우에는 문법을 익혀 파악하는 정도를 요구하지만, 이와 달리 고학년의 경우에는 문법을 능숙하게 구사하는 데에 강조점을 두고 있다. 마지막으로 '韩国语/朝鲜语语法' 과목에서는 문법의 개념 및 용어 학습도 교육 목표로 삼고 있는데, 이는 대학 한국어 전공 교육이 단순히 의사소통을 목적으로 하는 일반 한국어 교육과의 차별점이라 볼 수 있다. 다시 말하면, 중국 대학에서 한국어를 전공으로 배우는 학습자는 한국어를 능통하게 구사하는 것은 물론이고, 일정 수준의 한국어 어학 지식도 갖추어야 한다는 것이다.

피동 표현은 한국어 문법에서 중요한 항목이면서도 중국인 학습자들이 학습하기 어려운 부분이다. 앞서 Ⅲ장에서 조사한 결과를 통해 확인할 수 있는 바와 같이, 문법성 판단 테스트의 총점에 있어서 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 큰 차이가 존재한다. 전체적으로 보면, 중국인 학습자는 피동 표현의 정확한 형태와 피동문의 다양한 통사적 특징을 제대로 파악하지 못하는 상황이다. 또한 선다형 테스트 A, B의 조사 결과를 통해 피동 표현의 담화·화용적 기능에 대한 인식에 있어서도 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 현저한 차이가 있음을 알 수 있다. 이러한 점을 고려하여 중국인 학습자가 한국어 피동 표현의 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 잘 파악할 수 있도록

하기 위해 효과적인 교수·학습 방안에 대한 모색이 반드시 필요하다.

지금까지 논의한 내용을 바탕으로 중국 대학 한국어 전공 학습자를 위한 피동 표현 교육의 총체적인 목표를 아래와 같이 설정할 수 있다.

1) 한국어 피동 표현을 정확하게 이해할 수 있다.
① 음성 또는 문자로 된 피동 표현의 형태를 정확하게 식별할 수 있다.
② 피동 표현이 포함된 문장의 구조를 정확하게 이해할 수 있다.
③ 피동 표현이 나타내는 기본적 의미를 정확하게 이해할 수 있다.
④ 피동 표현이 전달하는 필자 또는 화자의 의도나 관점을 정확하게 이해할 수 있다.

2) 한국어 피동 표현을 정확하고 적절하게 사용할 수 있다.
① 동사에 따라 피동 표현의 유형을 정확하게 선택할 수 있으며, 그 형태를 정확하게 사용할 수 있다.
② 피동 표현을 사용하여 문장을 정확하게 생성할 수 있다.
③ 피동 표현의 기본적 의미를 정확하게 표현할 수 있다.
④ 피동 표현을 사용하여 자신의 의도 또는 생각을 정확하게 전달할 수 있다.
⑤ 피동 표현을 사용하여 자신의 의도 또는 생각을 적절하게 전달할 수 있다.

3) 한국어 피동의 기본 개념 및 관련 용어를 이해하고 설명할 수 있다.

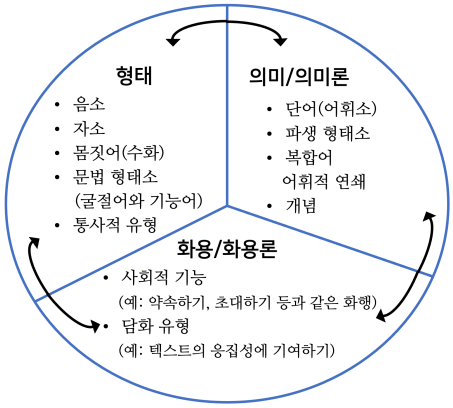
위에 제시한 피동 표현의 교육 목표는 크게 세 가지가 있는데, 그중 목표 1)과 목표 2)는 의사소통을 위한 언어 지식 및 기능에 관한 것이고, 목표 3)은 전문 어학 지식에 관한 것이다. 그리고 목표 1)은 이해 영역, 목표 2)는 사용 영역에 각각 초점을 맞추고 있으며, 두 목표 아래 형태, 통사, 의미, 화용에 관한 세부 목표 항목도 설정되어 있다. 목표 1)의 세부 항목은 모두 정확성에 중점을 두고 있고, 목표 2)의 세부 항목 중에 ①②③④번은 정확성, ⑤번은 언어 사용의 적절성에 강조점이 놓여 있다.

또한 앞서 Ⅲ장에서는 피동 표현의 형태·통사적 특징에 대한 학습자의 습득 속도가 비교적 느리고, 고학년이 되어도 피동 표현의 대인 관계적 기능과 일부 정보 전달적 기능을 파악하지 못하고 있다는 분석 결과가 도출되었다. 이는 단 한 번의 학습으로 중국인 학습자가 피동 표현을 바로 습득할 수 있는 것이 아님을 의미하고, 피동 표현을 여러 단계를 거쳐 교수해야 한다는 점을 시사한다. 이

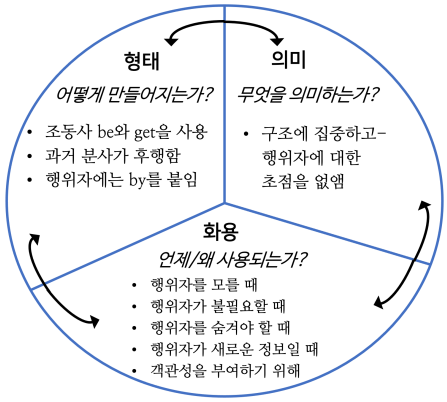
와 관련하여 <교학지침>에서는 기초 단계의 '基础韩国语/朝鲜语'와 고급 단계의 '韩国语/朝鲜语语法' 과목을 통해 문법을 반복적으로 다루어야 한다는 요구를 제시하였다. 이러한 요구를 반영하여 피동 표현을 교수할 때, 앞서 제시한 총체적인 교육 목표에 근거하여 학습 단계별 목표를 설정할 수 있다. 목표 1)로 예를 들자면, 기초 단계에서는 사용 빈도가 높은 한국어 피동 표현을 정확하게 이해할 수 있다는 목표를 세우고, 고급 단계에서는 다양한 피동 표현을 정확하게 이해할 수 있다는 목표를 설정할 수 있다.

2. 한국어 피동 표현의 교수·학습 내용

라슨-프리만(Larsen-Freeman, 2003:34-35)에서는 문법 구조를 사용한다는 것은 형태를 정확히 사용하는 것뿐만 아니라 의미 있게 그리고 적절하게 사용하는 것을 포함한다고 주장하고 의사소통 언어에 적용되는 세 영역을 <그림 Ⅳ-1>과 같이 원그래프로 제시하였다. 이 논의에 따르면, 첫 번째 영역은 형태 영역이다. 형태는 통사까지 포함하는 넓은 개념이고, 눈에 보이며 들을 수 있는 단위, 즉, 소리, 문자로 된 기호, 굴절 형태소, 기능어와 통사 구조로 이루어진다. 두 번째 영역은 의미 영역이며, 여기에서 의미는 탈맥락적인 상황에서 형태가 갖는 본질적인 의미를 가리킨다. 마지막으로 화용은 언어 내 부호화된 의미가 아니고 사람들이 그 언어를 사용함으로써 의도하는 바이다. 이 화용 영역의 단위에는 사회적 기능과 담화 유형이 있다.



<그림 Ⅳ-1> 세 영역의 원형적 단위



<그림 Ⅳ-2> 영어 피동태의 형태, 의미, 화용

라슨-프리만(Larsen-Freeman, 2003:75)에서는 형태, 의미, 화용 세 영역의 원그래프를 바탕으로 영어 피동태의 교육 내용을 <그림 Ⅳ-2>와 같이 제시하였다. 그에 따르면 학습자는 피동을 배울 시점에 be와 get 동사 그리고 과거 분사를 이미 학습한 상태이므로 피동의 형태를 어려워하지 않으나, 상황에 맞게 피동을 적절하게 사용하는 법을 배우는 과정에서는 어려움을 겪는다. 이는 비록 영어 교육에 대한 논의이지만, 한국어 피동 표현의 교육 내용을 조직하는 데 중요한 참고 자료가 될 수 있다. 한국어 피동은 앞서 언급한 바와 같이 다양한 실현 방식이 있으며, 그중 접미 피동의 형태 변화도 일정한 규칙으로 귀납하기가 어렵다. 이에 따라 모국어에 동사의 형태 변화가 없는 중국인 학습자에게는 한국어 피동 표현의 화용 영역뿐만 아니라 형태 영역도 어려운 부분이 될 것이다.

다음은 라슨-프리만(Larsen-Freeman, 2003)에서 논의한 문법 교육의 세 영역을 참고하고 앞 절에서 설정한 교육 목표에 따라, 한국어 피동 표현의 교육 내용 요소를 도출하고자 한다. 앞서 1절에서는 의사소통을 위한 언어 지식 및 기능에 관한 두 가지 목표와 전문 어학 지식에 관한 목표를 설정하였다. 우선 목표 1)과 2)를 달성하기 위한 교육 내용 요소를 영역별로 제시하고자 한다. 본고에서는 라슨-프리만(Larsen-Freeman)이 논의한 '형태'를 다시 '형태'와 '통사' 두 가지 부분으로 세분하고, '형태', '통사', '의미'와 '담화 · 화용' 네 영역으로 나누어서 논의를 전개하고자 한다. 형태 및 통사 두 영역의 교육 내용 요소를 제시하면 아래 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 형태 및 통사 영역의 교육 목표 및 교육 내용

영역	내용	
형태	교육 목표	[이해] 음성 또는 문자로 된 피동 표현의 형태를 정확하게 식별할 수 있다. [사용] 동사에 따라 피동 표현의 유형을 정확하게 선택할 수 있으며, 그 형태를 정확하게 사용할 수 있다.
	교육 내용	① 동사 정보 • '-이/히/리/기-' 피동 접미사와 결합할 수 있는 동사 • '-아/어/여지다' 피동 표현과 결합할 수 있는 동사 ② 결합 정보 • 접미 피동사의 형태 정보 • 동사와 '-아/어/여지다'의 결합 정보

		• 동사와 '-게 되다'의 결합 정보 • '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다' 어휘적 피동의 형태 정보
통사	교육 목표	[이해] 피동 표현이 포함된 문장의 구조를 정확하게 이해할 수 있다. [사용] 피동 표현을 사용하여 문장을 정확하게 생성할 수 있다.
	교육 내용	① 전체적인 문장 구조 • 행위자가 나타나는 피동문의 문장 구조 • 행위자가 나타나지 않는 피동문의 문장 구조 • 목적어를 가진 특수 피동문의 문장 구조 • 능동문과 피동문의 문장 구조의 공통점 및 차이점 • 피동 표현에 따른 문장 구조의 공통점 및 차이점 ② 세부적인 구성 요소 • 피동자 표지(이/가) • 행위자 표지(에게/한테, 에, 에 의해) ③ 기타 통사적 제약 • '안' 부정 등의 통사적 제약

우선, 형태 영역의 교육 내용은 크게 동사 정보와 결합 정보 두 가지가 있다. 학습자는 동사에 따라 피동 표현의 유형을 정확하게 선택할 수 있도록 각 피동 표현과 결합할 수 있는 주요 동사를 숙지하여야 한다. 그리고 학습자가 피동 표현의 형태를 정확하게 식별하고 사용할 수 있도록 동사와 피동 표현의 결합 정보를 파악하여야 한다. 예를 들면, 접미 피동을 가르칠 때, 동사에 따라 '-이/히/리/기-' 접미사를 정확하게 선택하여 결합하는 내용을 다루어야 한다. 여기서 유의해야 할 점은 형태 정보에는 정확한 철자뿐만 아니라 발음도 포함되어 있다. 한글은 표음 문자이므로 발음이 정확하면 학습자가 철자 오류를 범할 가능성이 낮아질 수 있다.

다음으로 통사 영역의 교육 내용은 크게 전체적인 문장 구조, 세부적인 구성 요소 그리고 기타 통사적 제약 세 부분으로 구성되어 있다. 전체적인 문장 구조 부분에서는 행위자가 나타나는 전형적인 피동문뿐만 아니라, 행위자가 생략되거나 상정될 수 없는 피동문, 목적어를 가진 특수 피동문에 대해서도 다루어야 한다. 그리고 문장 구조 면에서 피동문과 능동문의 공통점 및 차이점을 교육 내용에 포함시킬 필요가 있다. 전형적인 피동문과 행위자가 생략되는 피동문을 가르칠 때, 대응 능동문과의 비교를 통해 행위자와 피동자의 문장에서의 위치 변화, 행위자 생략 등의 통사적 현상을 다룰 수 있다. 이는 학습자에게 피동 표현과 능동 표현의 의미 차이, 그리고 피동 표현의 담화·화용적 기능 등을 이해시키기

위한 준비 과정으로 볼 수 있다. 그리고 행위자를 상정하기 어려운 피동문을 가르칠 때, 학습자에게 피동문과 능동문은 반드시 일대일 대응 관계를 갖는 것이 아니라는 점을 강조할 수 있다. 그 외에 학습자가 여러 피동 표현을 배운 후, 각 피동 표현을 사용한 문장의 통사 구조를 비교할 수 있다. 예를 들면, 접미 피동사를 사용한 피동문과 '-아/어/여지다'를 사용한 피동문의 통사적 구조는 유사하지만, '-게 되다'를 사용한 피동문은 앞의 두 유형과 차이가 난다. 또한, 피동문을 구성하는 세부 요소 중에 행위자와 피동자를 나타내는 표지를 교육 내용에 포함시킬 필요가 있다. 이는 한국어가 격 표지를 가지고 있는 언어이며, 격 표지를 통해 문장의 통사 구조와 논항 정보를 파악할 수 있기 때문이다. 그 외에는 표현의 정확성을 확보하기 위해 '안' 부정 등 피동문의 통사적 제약 정보를 교육 내용에 반영할 필요가 있다.

이어서 의미, 담화·화용 두 영역의 교육 내용에 대해 살펴보고자 한다.

<표 Ⅳ-3> 의미 및 담화·화용 영역의 교육 목표 및 교육 내용

영역	내용	
의미	교육 목표	[이해] 피동 표현이 나타내는 기본적 의미를 정확하게 이해할 수 있다. [사용] 피동 표현의 기본적 의미를 정확하게 사용할 수 있다.
	교육 내용	• 학습용 접미 피동사의 의미 • 피동자의 초점화/행위자의 탈초점화 • 탈동작성/결과성
담화·화용	교육 목표	[이해] 피동 표현이 전달하는 필자 또는 화자의 의도나 관점을 정확하게 이해할 수 있다. [사용] 피동 표현을 사용하여 자신의 의도 또는 생각을 정확하게 전달할 수 있다. [사용] 피동 표현을 사용하여 자신의 의도 또는 생각을 적절하게 전달할 수 있다.
	교육 내용	① 피동 표현의 대인 관계적 기능 • 책임 회피 • 공손성 획득 • 체면 유지 ② 피동 표현의 정보 전달적 기능 • 행위자 부재 1: 행위자가 중요하지 않음 • 행위자 부재 2: 행위자가 불분명하거나 알 수 없음 • 객관성 확보

의미와 담화·화용을 엄격히 구분하는 것은 사실상 불가능하다. 논의의 편의를 위해 여기에서는 탈맥락적인 형태가 가지고 있는 본질적인 의미를 의미 영역에서 다루고, 구체적인 상황 맥락에 의존하여 화자의 의도를 실현하기 위해 사용된 언어의 특정한 기능을 담화·화용으로 간주하고자 한다. 피동 표현의 기본적 의미를 파악하기 위해 학습용 피동사의 의미, 피동 표현이 가지고 있는 '피동자 초점화', '행위자 탈초점화', '탈동작성' 등의 의미적 특징을 교육 내용에 포함시킬 필요가 있다. 그 다음, 담화·화용 영역과 관련하여, 학습자가 피동 표현을 통해 전달되는 타인의 의도나 관점을 정확하게 포착할 수 있고, 피동 표현을 사용하여 자신의 의도나 관점을 정확하면서도 적절하게 표현할 수 있도록 하기 위해 피동 표현의 대인 관계적 기능 그리고 정보 전달적 기능을 교육 내용으로 다루어야 한다. 특히 대인 관계적 기능은 의사소통 상황에서 원활한 대인 관계를 유지하는 데 중요한 역할을 발휘하므로 이에 대한 교육이 필수적이라 할 수 있다.

이상으로 교육 목표 1)과 2)를 실현하기 위한 교육 내용 요소에 대해 살펴보았다. 중국 대학 한국어 전공 학습자를 대상으로 문법을 가르칠 때, 의사소통을 위한 언어 지식 및 기능뿐만 아니라 전문 어학 지식도 함께 다루어야 한다. 목표 3), 즉, 학습자들이 한국어 피동과 관련된 기본 개념 및 용어를 이해하고 설명할 수 있도록 아래에 제시한 개념 및 용어를 고급 단계의 '韩国语/朝鲜语语法' 과목의 교육 내용에 반영할 필요가 있다. <표 Ⅳ-4>에서는 피동의 개념, 유형, 문장 구조 그리고 의미에 관한 개념 및 용어들을 제시하였는데, 이는 참고용이고 교사가 학습자의 수준을 비롯한 실제 교육 상황에 따라 내용을 조절할 수 있다. 중국 대학 한국어 전공 학습자는 한국어를 배우기 전에 이미 10년간의 영어 학습 경험을 가지고 있으므로 '태', '피동', '능동' 등의 개념 및 용어를 생소하게 느끼지 않을 것이다. 또한 대부분의 용어는 한자어이기 때문에 중국인 학습자는 이를 파악하는 데 어렵지 않을 것이다.

<표 Ⅳ-4> 한국어 피동과 관련된 기본 개념 및 용어

번호	범주	개념 및 용어
1	피동의 개념	태, 능동-피동, 능동 표현-피동 표현, 능동문-피동문 등
2	피동의 유형	접미사 피동, 통사적 피동, 어휘적 피동 등
3	피동문의 구조	피동자, 행위자 등
4	피동문의 의미	피동자의 초점화, 행위자의 탈초점화 등

3. 한국어 피동 표현의 교수·학습 원리

실제 교육 현장의 다양성 및 복잡성을 고려하여 본 절에서는 구체적인 수업 실제를 보여 주기보다는 한국어 피동 표현 교육에 적용할 수 있는 원리를 중심으로 내용을 전개하고자 한다. Ⅲ장에서 학습자의 피동 표현 습득 양상을 분석한 결과와 앞서 살펴본 한국어 피동 표현의 교수·학습 목표 및 내용을 바탕으로 '형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위를 아우르는 통합적 교육 원리'와 '단계별 학습자의 습득 양상을 고려한 나선형 교육 원리' 두 가지를 제시하고자 한다. 또한 논의를 전개하는 과정에서 필요한 부분에 한해 구체적인 예시를 들어 설명할 것이다.

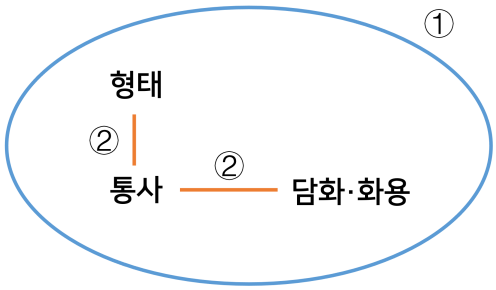
3.1. 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위를 아우르는 통합적 교육 원리

교수·학습 내용 부분에서 살펴본 바와 같이, 라슨-프리만(Larsen-Freeman)은 의사소통 언어에 적용되는 형태, 의미, 화용 세 영역의 중요성을 역설하였다. 언어 능력과 관련하여 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위를 통합적으로 살펴본 논의도 찾아볼 수 있는데, 커넬과 스웨인(Canale & Swain, 1980:29-31)은 문법적 능력과 담화적 능력을 병렬적인 위치에 설정하여 두 능력 모두를 의사소통 능력을 구성하는 하위 요소로 제시하였다. 그리고 한국어 학습자의 양태 표현 습득을 고찰한 이정란(2011:27-28)은 언어 능력을 의사소통 능력의 하위 개념으로 보고, 문법 능력과 화용 능력이 학습자의 언어 능력을 구성한다고 기술하였다. 이러한 논의를 통해 한국어 피동 표현을 교수할 때 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위를 모두 고려해야 한다는 교육적 시사점을 얻을 수 있다.

더불어 앞서 Ⅲ장의 학습자 양상 분석 결과를 통해서도 통합적 교육 원리의 필요성을 재확인할 수 있다. 우선 층위별 분석 결과에 따르면, 형태·통사적 층위에 있어서는 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단 간 문법성 판단 테스트의 점수 격차(CKL: 22.37점; KNS: 44.77점)가 크게 벌어진 것으로 나타났다. 그리고 담화·화용적 층위에 있어서는 피동 표현의 대인 관계적 기능과 정보 전달적 기능에 대해 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단 간에 인식 차이가 존재함을 알 수 있었다. 특히 모국어의 피동 표현이 주로 부정적인 사태에 사용되는 것으로 장기간 인지되어 왔기 때문에 중국인 학습자가 피동 표현의 대인 관계

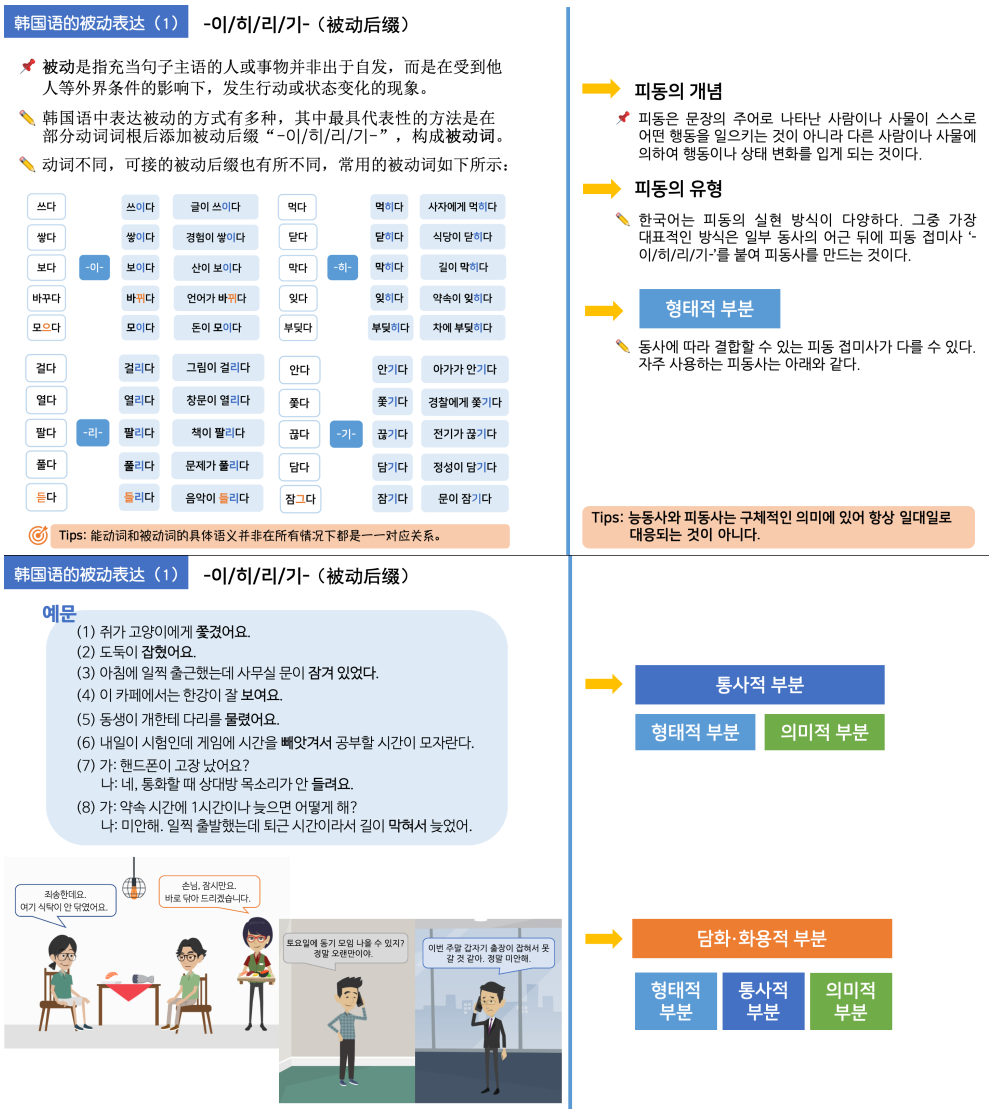
적 기능을 정확하게 파악하지 못하였다. 또한 문법성 판단 테스트와 문장 번역 테스트의 총점 그리고 선다형 테스트 B의 점수를 활용하여 상관 분석을 실시한 결과, 형태·통사적 층위의 습득과 담화·화용적 층위의 습득 간에 매우 낮은 수준의 상관관계가 확인되었다. 이는 학습자가 피동 표현의 형태·통사적 특징을 충분히 파악하고 있다고 하여 반드시 담화·화용적 기능을 이해하고 상황에 맞게 피동 표현을 사용할 수 있는 것이 아님을 의미한다. 위와 같은 분석 결과를 종합적으로 보았을 때, 학습자에게 피동 표현의 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 모두 반영하는 교육 내용을 제공하는 것이 반드시 필요하다고 할 수 있다.

본고에서 제안한 통합적 교육 원리에는 두 가지 함의가 담겨 있다. 아래 <그림 Ⅳ-3>에서 제시한 바와 같이, 하나는 피동 표현의 형태·통사적 층위뿐만 아니라 담화·화용적 층위도 교육 내용에 반영해야 한다는 것이고, 다른 하나는 '형태 - 통사', '통사 - 담화·화용'과 같이 영역 간의 통합을 포함해야 한다는 것이다.



<그림 Ⅳ-3> 통합적 원리의 도식

우선, 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위를 모두 반영하는 함의 ①에 대해 살펴보고자 한다. Ⅱ장 4절의 교재 분석 내용을 통해 기존 중국 대학의 한국어 교재에서는 피동 표현의 형태·통사적 층위, 특히 '-이/히/리/기-' 피동사의 형태에 중점을 두어 교육 내용을 구성하였으나 피동문의 다양한 통사적 특징과 담화·화용적 기능은 다루지 못했다는 사실을 확인할 수 있다. 여기에서는 '-이/히/리/기-' 피동을 예시로 들어 한국어 초·중급 교재에서 통합적 원리의 함의 ①을 실현할 수 있는 방법을 모색하고자 한다.



<그림 Ⅳ-4> 한국어 교재를 통한 통합적 원리의 구현 예시

1, 2학년 학습자를 위한 ‘初级韩国语/朝鲜语’ 과목, 즉, 기초 단계에서 ‘-이/히/리/기-’ 피동 표현을 문법 항목으로 처음 다룰 때 <그림 Ⅳ-4>와 같은 교육 내용을 제시할 수 있다. 구체적인 교육 내용은 크게 피동의 개념 및 유형을 소개하는 부분, 형태적 부분, 통사적 부분과 담화·화용적 부분 네 가지로 나눌 수 있다.

‘-이/히/리/기-’ 피동을 본격적으로 다루기에 앞서, 중국어로 피동의 개념을 설명하고 피동 표현의 유형에 대해서도 간략하게 언급하는 방식을 취하였다. 학습

난이도가 높은 피동 표현을 처음 접한 학습자에게 과중한 학습 부담을 지우지 않기 위해 여기에서는 한국어에서 피동을 실현할 수 있는 다양한 방식이 있다는 소개만 하고, '-이/히/리/기-' 피동 이외의 기타 피동 표현에 대해서는 언급하지 않고자 하였다. 학습자가 중국어와 달리 한국어에는 다양한 피동 표현이 있다는 인식을 기를 수 있고, '-이/히/리/기-' 피동과 추후 학습한 기타 피동 표현을 연관 지을 수 있도록 간략하게나마 피동 표현 유형에 대한 이와 같은 소개가 필요해 보인다.

다음으로 형태적 부분에서는 접미 피동사의 파생 방식을 설명하고 접미사마다 다섯 개의 대표적인 피동사를 예시로 들어 제시하고 있다. 피동사를 제시하는 데에 있어 크게 세 가지 사항을 고려할 필요가 있다. 첫째, 피동사의 제시 순서와 관련하여 어휘 영역에서 이미 학습한 피동사 그리고 '먹다', '쓰다', '열다'와 같이 대응 능동사의 사용 빈도가 매우 높은 피동사를 앞에서 제시하고, 사용 빈도가 상대적으로 낮고 학습자에게 익숙하지 않은 피동사를 뒤에 배치하도록 한다. 이어서 '바뀌다'와 같이 축약 현상이 발생하거나 '모이다', '들리다('듣다'의 피동사)'와 같이 불규칙 활용이 일어나는 피동사를 뒤에서 제시하고, 학습자가 이러한 피동사의 정확한 형태를 파악할 수 있도록 규칙 동사와 구별하여 표시하는 방식을 취할 수 있다. 둘째, 피동사뿐만 아니라 대응 능동사를 함께 제시하는 방식이다. 앞서 교재 분석 부분에서 언급한 바와 같이, 대응 능동사를 같이 제시하면 학습자들은 접미 피동사의 형성 과정을 파악할 수 있고, 피동사의 의미도 예측할 수 있을 것으로 기대된다. 만약 대응 능동사 없이 '담기다'와 같은 피동사만 제시할 경우, 이것이 '담다'의 피동사인지, '담그다'의 피동사인지 명확히 알 수 없다는 문제점을 지니고 있다. 또한 '잠기다'와 같이 형태 변화가 불규칙한 동사의 경우, 해당 능동사를 명시적으로 제시하지 않게 되면 학습자가 '잠기다'의 파생 과정을 파악하기 어려울 것이고, '잠기다'의 대응 능동사를 '잠다'로 잘못 인식할 수 있기 때문이다. 앞서 <표 Ⅲ-39>에서 제시한 학습자와의 인터뷰 내용은 이러한 문제점을 잘 보여 준다. 셋째, 해당 피동사가 사용된 연어를 제시하는 방식이다. 학습자는 연어 구성을 통해 피동사의 의미와 용법을 파악할 수 있을 뿐만 아니라 해당 피동사를 더욱 쉽게 기억할 수 있을 것이다.

이어서 통사적 부분에는 여덟 개의 예문을 제시하고 있다. 예문은 문법의 의미와 용법을 설명하기 위한 기본적인 장치(방성원 · 김제열, 2021:209)이므로 외국인을 위한 한국어 문법 교육에서 매우 중요한 역할을 담당한다. 앞서 2절에서는

전체적인 문장 구조, 세부적인 구성 요소 그리고 기타 통사적 제약 세 부분으로 나누어서 통사적 층위의 교육 내용 요소를 제시하였다. 이러한 교육 내용 요소들은 예문을 통해 학습자들에게 제공할 수 있다.

우선, 전체적인 문장 구조와 관련하여, 행위자가 나타나는 전형적인 피동문을 먼저 제시한 후, 행위자가 생략되는 피동문, 대응 능동문이 존재하지 않은 피동문 그리고 목적어를 가진 특수 피동문의 순으로 예문을 제시할 수 있다. 예문 (1)번은 행위자가 나타나고 대응 능동문을 상정할 수 있는 전형적인 피동문이다. (1)번 예문을 다룰 때 교사는 학습자에게 대응 능동문을 같이 제시해 주거나 직접 만들어 보도록 연습을 시킬 수 있다. 이러한 과정을 통해 문장 구조에 있어 전형적인 피동문과 대응 능동문의 공통점 및 차이점을 다룰 수 있다. 이어서 예문 (2)번을 제시할 때 학습자에게 피동문에서 행위자가 쉽게 생략된다는 점을 가르쳐 줄 수 있고, 예문 (3~4)번을 이용하여 피동문과 능동문은 반드시 일대일로 대응되는 것이 아님을 인식시킬 수 있다. 또한 예문 (5~6)번을 제시함으로써 학습자에게 한국어에는 목적어를 가진 특수 피동문도 존재한다는 정보를 제공할 수 있다.

다음으로 예문을 통해 피동문의 세부적인 구성 요소, 즉, 피동자 표지와 행위자 표지를 다룰 수 있다. 문법성 판단 테스트에는 피동자 표지와 관련하여 두 문항(7번, 34번)이 설정되어 있는데, 두 문항에 대한 한국어 모어 화자 집단의 평균 정답률은 모두 90% 이상이지만, 학습자 집단의 평균 정답률은 각각 42.53%, 34.48%로 매우 낮게 집계되었다. 그리고 행위자 표지에 대한 습득을 측정하는 문항도 네 개가 있는데, 그중 세 문항에 대한 중국인 학습자 집단과 모어 화자 집단의 평균 정답률이 모두 50%에 미치지 못하였다. 이러한 조사 결과를 통해 20~30대 한국어 모어 화자가 피동문의 행위자 표지인 '에게'와 '에'를 엄격히 구분하지 않다는 사실을 확인할 수 있다. 따라서 두 구성 요소 중에 피동자 표지를 더욱 중점적으로 다룰 필요가 있다. 특히 예문 (4)번은 중국어에서 피동문이 아닌 능동문으로 표현된다. 이러한 예문을 활용하여 교사는 학습자에게 '보이다' 등의 피동 표현이 쓰인 문장은 기본적으로 'NP이/가 VP'의 문형을 따른다는 점을 강조할 수 있다.

마지막으로, 예문을 이용하여 학습자에게 피동문의 기타 통사적 제약을 가르칠 수 있다. 예를 들면 예문 (7)번을 통해 피동문에서 '못' 부정보다 '안' 부정을 주로 사용한다는 제약 규칙을 명시적으로 제시할 수 있다. 앞서 번역 테스트를 통

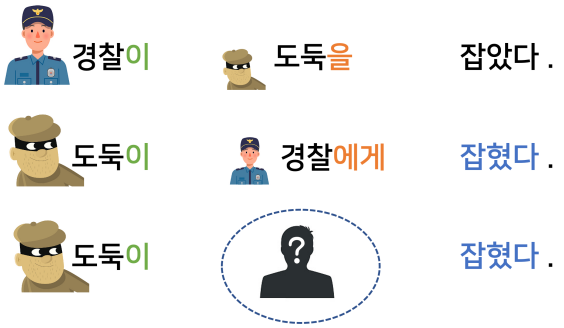
해 수집된 학습자의 산출 자료에는 학년에 관계없이 피동문에서 '못' 부정을 사용한 오류가 나타났다. 또한 문법성 판단 테스트 부분의 분석 결과에 의하면, 본고에서 설정한 일곱 유형 중에 중국인 학습자는 부정과 관련된 유형 3을 가장 먼저 습득한다는 것을 알 수 있다. 이러한 분석 결과를 감안하면, 피동문의 여러 통사적 특징을 다룰 때 부정 표현 제약은 이른 시기에 제시하는 것이 적절해 보인다.

담화·화용적 부분에는 만화 두 장이 제시되어 있고, 각 만화에는 피동 표현의 담화·화용적 기능을 반영하는 한 쌍의 대화가 설정되어 있다. 좌측에 있는 만화는 피동 표현의 체면 유지 기능을, 우측에 있는 만화는 피동 표현의 책임 회피 기능을 나타내고 있다. 학습자는 만화를 통해 상황 맥락을 파악하여 대화 내용을 비교적 쉽게 이해할 수 있을 뿐만 아니라 피동 표현의 담화·화용적 기능이 실제 대화 상황에서 어떻게 실현되는지를 파악할 수 있다. 이 부분은 담화·화용적 기능뿐만 아니라 피동 표현의 형태, 통사, 의미적 측면을 골고루 반영할 수 있다. 예를 들어 좌측 만화의 대화는 피동 표현의 체면 유지 기능을 반영할 수 있고, 학습자에게 '닦이다'의 정확한 형태와 기본적인 의미 그리고 'NP이/가 닦이다'라는 문장 구조를 같이 보여 줄 수 있다. 따라서 이는 통합적 교육 원리의 함의 ①을 잘 드러내는 부분이라 볼 수 있다.

통합적 원리의 두 번째 함의는 영역 간의 통합을 의미한다. 피동 표현의 교수·학습에서는 형태 영역과 통사 영역 간의 통합, 그리고 통사 영역과 담화·화용 영역 간의 통합을 시도할 수 있다. 다음은 구체적인 예시를 보여 주면서 이 두 가지 통합 방식에 대해 살펴보고자 한다.

우선, 형태 영역과 통사 영역 간의 통합이다. 기초 단계에서 '-이/히/리/기-' 피동을 교수할 때, 동사의 형태가 능동사에서 피동사로 변함에 따라 문장의 구조도 달라진다는 점을 다룰 수 있다. 중국어에는 동사의 형태 변화가 없으므로 중국인 학습자는 피동문을 생성할 때 크게 두 가지 오류를 범할 수 있다. 하나는 피동 의미를 표현하는 문장에서 능동사를 그대로 사용하는 것이고, 다른 하나는 피동사는 사용했지만 행위자와 피동자의 표지를 잘못 사용하는 것이다. 이러한 학습자의 오류를 감안하여 <그림 Ⅳ-5>에서 제시한 방법을 통해 피동사의 형태와 피동문의 구조를 제시할 수 있다. '잡다'를 사용한 능동문은 'NP_1(행위자)이/가 NP_2(피동자)을/를 VP(능동사)'라는 구조를 취하고, '잡히다'를 사용한 피동문은 대개 'NP_1(피동자)이/가 NP_2(행위자)에게 VP(피동사)'라는 구조를 따른다. 또한 '잡다'를 사용한 능동문과 달리, '잡히다'를 사용한 피동문에는 행위자를 나타내는

NP_2가 문장에 나타나지 않을 수도 있다. 이러한 제시 방식을 통해 학습자에게 능동문과 피동문은 동사의 형태가 다를 뿐만 아니라 행위자와 피동자의 표지 그리고 문장의 필수 성분도 차이가 난다는 점을 보여 줄 수 있다.



<그림 Ⅳ-5> 형태 영역과 통사 영역 간 통합 교육의 예시

다음은 통사 영역과 담화·화용 영역 간의 통합이다. 피동 표현의 담화·화용적 기능은 피동문의 통사 구조와 매우 긴밀한 관련이 있다. 아래 <그림 Ⅳ-6>에서 제시한 예시를 통해 피동 표현의 공손성 획득 기능을 다룰 수 있고 통사 구조적인 면에서 피동 표현이 이러한 기능을 가지게 된 원인에 대해서도 모색할 수 있다.

당신은 유학생 기숙사 행정실에서 일하는 직원입니다. 기숙사 신청을 위한 서류 제출은 내일까지입니다. 오늘 저녁까지 아직 서류를 제출하지 않은 유학생에게 문자로 공지를 해야 하는데, 해당 학생의 기분을 고려하여 친절하게 공지를 전달하려면 어떠한 문자를 보내겠습니까?

활동 1) 해당 학생에게 보낼 문자를 쓰십시오.

활동 2) 상황에 가장 적합하다고 생각하는 표현을 선택하십시오. ( )
① 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소할 수 있습니다.
② 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격이 취소될 수 있습니다.
③ 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소당할 수 있습니다.

활동 3) ①번 선택항과 ②번 선택항은 어떤 차이가 있는지 말해 보십시오.

<그림 Ⅳ-6> 통사 영역과 담화·화용 영역 간 통합 교육의 예시

문법의 담화·화용적 기능은 배경, 화·청자, 목적 등의 여러 요소들의 상호 작용 속에서 실현되므로 <그림 Ⅳ-6>과 같이 피동 표현의 담화·화용적 기능을 지도할 때 구체적인 상황 맥락의 제공은 매우 중요하다. 교사가 상황을 설정할 때 발화 장소, 화·청자 간 관계, 발화의 부담 정도 등의 요소에 대한 고려가 있어야 하고, 화자의 발화 의도를 상황 설명에 명시적으로 제시할 필요도 있다. 활동 1)에서는 교사가 학습자에게 해당 상황에서 자신이 어떠한 내용을 썼는지, 그렇게 쓴 이유가 무엇인지를 물어볼 수 있다. 이어서 활동 2)에서는 교사가 사전에 준비한 선택항을 제시하고 학습자를 소그룹으로 나누어 토론 활동을 진행할 수 있다. 해당 상황에서 화자의 의도를 정확하게 전달하는 표현이 무엇인지, 그렇게 생각한 이유가 무엇인지를 토론하는 과정을 통해 학습자는 이들 표현 간의 의미 차이에 집중할 수 있고, 피동 표현의 대인 관계적 기능을 알아차릴 수 있다. 마지막으로 활동 3)에서는 통사 구조 면에서 능동 표현과 피동 표현의 차이점을 정리하고, 이를 바탕으로 피동 표현의 공손성 획득 기능은 행위자가 나타나지 않는 문장 구조와 관련이 있다는 점을 설명할 수 있다.

3.2. 중국인 학습자의 습득 양상을 고려한 나선형 교육 원리

언어 지식의 습득은 단 한 번의 학습으로 이루어지기가 어려울 것이다. 소경희(2017:283)에서는 학습자가 습득할 필요가 있는 중요한 개념이나 기능에 대해 시간이 경과함에 따라 이를 계속해서 반복적으로 다루어야 한다고 기술하였다. 그리고 브루너(Bruner, 1977:52)에서는 교육 내용을 학습자가 이해할 수 있도록 발달 상태에 따라 적절한 형태로 번역하여 반복적으로 제시하되 지식의 폭과 깊이를 심화하고 확대해가는 나선형 형태로 교육 과정을 구성해야 한다고 밝혔다. 앞서 1절에서 살펴본 '基础韩国语/朝鲜语'와 '韩国语/朝鲜语语法' 두 과목의 교육 목표를 통해 중국 대학 한국어학과의 교육 과정에서 계속성에 대한 요구가 강조되어 있다는 점을 확인할 수 있다.

다음은 Ⅲ장에서 분석한 학습자의 습득 양상을 고려하여 나선형 원리를 적용한 단계별 교육 내용 요소를 제시하고자 한다. 학습 단계는 중국 대학 한국어학과의 교육 과정을 참조하여 크게 기초 단계(1, 2학년)와 고급 단계(3, 4학년)[83]로 구

83) 기초 단계와 고급 단계의 구분은 중국 대학 한국어학과에 개설된 교과목의 명칭에서도 잘 드러난다. 정독(精讀) 과목을 예로 들자면, 일반적으로 1, 2학년에 개설된 정독 과목은 '基础韩国语(기

분하고자 한다. 단계별 형태·통사적 층위의 교육 내용 요소를 제시하면 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 단계별 형태·통사적 층위의 교육 내용

교육 내용		기초 단계	고급 단계
형태적 영역	① 동사에 따른 피동 표현의 선택	○	○
	② 접미 피동사의 형태	○	○
	③ 동사와 '-아/어/여지다'의 결합	○	○
	④ 동사와 '-게 되다'의 결합	○	
	⑤ '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다' 피동의 형태	○	
통사적 영역	① 행위자가 나타나는 피동문의 문장 구조	○	
	② 행위자가 나타나지 않는 피동문의 문장 구조	○	○
	③ 목적어를 가진 특수 피동문의 문장 구조	○	○
	④ 능동문과 피동문의 문장 구조의 공통점 및 차이점	○	○
	⑤ 피동 표현에 따른 문장 구조의 공통점 및 차이점		○
	⑥ 피동자 표지(이/가)	○	○
	⑦ 행위자 표지(에게/한테, 에, 에 의해)	○	○
	⑧ 부정 표현 제약	○	○

<표 Ⅳ-5>에서는 기초 단계의 '基础韩国语/朝鲜语' 과목에서 제시해야 하고, 그리고 고급 단계의 '高级韩国语/朝鲜语' 또는 '韩国语/朝鲜语语法' 과목에서 복습이나 심화 학습이 필요한 내용을 제안하였다.

우선, 형태적 영역에 대해 살펴보고자 한다. 1, 2학년, 즉, 기초 단계에서의 교육 내용은 한국어 초·중급 문법을 모두 망라해야 하므로 피동 표현도 기초 단계부터 다루어야 한다. 앞서 Ⅱ장 4절에서 기존 교재를 분석한 내용에 따르면 피동 표현은 주로 1학년 2학기나 2학년에 교수·학습하게 된다. 그리고 Ⅲ장에서 중국인 학습자의 습득 양상을 살펴본 결과, 문법성 판단 테스트의 평균 점수에 있어 학습자 집단과 모어 화자 집단 간에 현저한 차이가 존재하며, 학년이 올라감에도 불구하고 고학년 학습자 집단의 평균 점수는 여전히 낮은 수준에 머무르고 있다. 이러한 분석 결과를 통해 피동 표현은 중국인 학습자가 습득하기 어려운 항목임을 알 수 있고, 피동 표현을 기초 단계에서 다루되 학습 시기를 조금 늦추어 1학년보다 2학년부터 가르치는 것이 더욱 적절하다는 시사점을 얻을 수

초 한국어)'라고 하고, 3, 4학년에 개설된 정독 과목은 '高级韩国语(고급 한국어)'라고 한다.

있다.

기초 단계에서는 각 피동 표현을 개별적으로 다룰 때, 동사에 따른 피동 표현의 선택, 피동 표현의 결합 방식 및 정확한 형태를 가르칠 수 있다. 그중 '-게 되다'와 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'의 결합 방식은 비교적 단순한 반면에, 접미 피동과 '-아/어/여지다' 피동의 결합 방식은 상당히 복잡하다. 접미 피동과 '-아/어/여지다' 피동을 실현하는 동사가 다를 수 있고, 접미 피동의 경우에는 동사에 따라 결합하는 접미사도 다를 수 있다. 이러한 점을 고려하여 나선형 원리에 따라 고급 단계에서는 동사에 따른 피동 표현의 선택, 접미 피동사의 형태, 동사와 '-아/어/여지다'의 결합 방식 등의 내용을 다시 다룰 필요가 있다.

여기서 유의해야 할 점은 나선형 원리는 단순히 학습한 내용을 같은 방식으로 되풀이하는 데 그치는 것이 아니라 학습한 내용을 복습하는 동시에 그것을 바탕으로 하여 내용을 확장해 나가는 것까지를 의미한다는 것이다. 예를 들면, 접미사 피동과 관련하여, 앞서 Ⅲ장의 문법성 판단 테스트 부분에서 '-이/히/리/기-' 접미사 오류와 관련된 문항 아홉 개가 설정되어 있었는데, 그중 4학년 학습자 집단의 평균 정답률이 60%를 넘은 문항은 한 개에 불과하였다. 이러한 조사 결과를 감안해 볼 때, 고급 단계에서 접미 피동사의 형태에 대한 교육이 여전히 필요하다고 생각된다. 고급 단계에서는 '풀리다'와 같이 학습자가 이미 습득한 가능성이 높은 피동사를 다시 반복하지 않아도 되고, '씻기다', '덮이다'와 같이 사용 빈도가 상대적으로 낮지만 교육적 가치가 있는 피동사를 중심으로 교육 내용을 구성할 수 있다. 또한 '-아/어/여지다' 피동 표현의 경우, 기초 단계에서는 '깨지다', '켜지다', '쏟아지다'와 같이 사용 빈도가 높고 단어의 짜임새가 단순한 표현을 다루고, 고급 단계에서는 단어의 짜임새가 상대적으로 복잡한 단어로 확장해 나가는 방식을 취할 수 있다. 문법성 판단 테스트 12번과 59번 두 문항의 정답률은 세 집단에서 모두 25% 이하로 집계되었다. 대다수의 학습자는 피동문에서 '알려지다', '밝혀지다'를 써야 할 자리에 '알리다', '밝히다'를 잘못 사용하는 오류를 식별하지 못하였다. 이러한 조사 결과를 고려하여 고급 단계에서는 '사동사'와 '-아/어/여지다'를 결합하는 피동 표현을 다룰 필요가 있다.

뿐만 아니라 같은 단계 안에서도 나선형 원리를 적용할 수 있다. Ⅲ장에서의 문법성 판단 테스트와 선다형 테스트 A의 조사 결과를 통해, 중국인 학습자는 문법 형태의 유사성으로 인하여 피동 표현 '-게 되다'와 사동 표현 '-게 하다'를 혼동하는 현상을 발견할 수 있다. 이러한 점을 고려하여 기초 단계에서 사동 표현

‘-게 하다’를 교수할 때, 전에 배웠던 피동 표현 ‘-게 되다’를 복습하고 두 표현의 형태와 의미 면에서의 차이점을 강조할 수 있다.

통사적 영역에서는 전형적인 피동문을 비롯한 다양한 문장 구조, 피동자와 행위자 표지 그리고 ‘안’ 부정과 같은 통사적 제약을 교육 내용으로 삼을 수 있다.

기초 단계에서는 행위자가 나타나는 전형적인 피동문의 문장 구조를 먼저 제시하고, 그 다음은 행위자가 생략되는 피동문, 행위자를 상정할 수 없는 피동문 그리고 목적어를 가진 특수 피동문의 문장 구조를 다룰 수 있다. 또한 전형적인 피동문과 행위자가 생략되는 피동문의 문장 구조를 제시할 때 능동문과 피동문의 공통점 및 차이점에 대해서도 다룰 수 있다. 피동자 표지와 행위자 표지는 전형적인 피동문을 구성하는 중요한 요소이므로 문장 구조를 제시할 때 같이 언급할 수 있다. 그 외에는 예문을 활용하여 피동문의 ‘안’ 부정 제약도 학습자에게 인식시킬 수 있을 것이다. 앞서 Ⅲ장에서 함축 도표를 사용하여 중국인 학습자는 피동 표현의 여러 형태·통사적 특징 중에서 부정 표현 제약을 가장 먼저 습득한다는 분석 결과를 얻었다. 이러한 점을 고려하여 부정 표현 제약은 기초 단계에서 가르치는 것이 적합하다고 볼 수 있다.

고급 단계에서는 학습자들이 습득하기 어려운 피동문의 문장 구조, 행위자 표지와 피동자 표지 등의 내용에 대해 복습 및 심화 학습을 진행할 수 있다. 또한 기초 단계에서 개별적으로 다루었던 다양한 피동 표현을 정리하여, ‘-이/히/리/기-’ 피동, ‘-아/어/여지다’ 피동 그리고 ‘-게 되다’ 피동의 문장 구조를 비교하여 공통점과 차이점을 다루는 것도 가능하다.

다음은 단계별 담화·화용적 층위의 교육 내용 요소에 대해 살펴보고자 한다.

<표 Ⅳ-6> 단계별 담화·화용적 층위의 교육 내용

교육 내용		기초 단계	고급 단계
대인 관계적 기능	① 책임 회피	○	○
	② 공손성 획득	○	○
	③ 체면 유지	○	○
정보 전달적 기능	① 행위자 부재: 행위자가 중요하지 않음	○	○
	② 행위자 부재: 행위자가 불분명하거나 알 수 없음	○	
	③ 객관성 확보		○

앞서 교재 분석을 통해 기존 중국 대학의 한국어 교재에서는 피동 표현의 담화·화용적 기능에 대해 다루지 못했다는 점을 확인할 수 있다. 그리고 학습자의

습득 양상을 분석한 결과에 따르면 중국인 학습자는 피동 표현의 다양한 담화·화용적 기능을 파악하지 못하였다. 대인 관계적 기능에 대한 인식에 있어서 학년과 상관없이 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 모두 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다. 피동 표현의 대인 관계적 기능은 의사소통 상황에서 원활한 인간관계를 유지하는 데 중요한 역할을 담당할 수 있으므로 기초 단계뿐만 아니라 고급 단계에서도 계속 다룰 필요가 있다. 또한 선다형 테스트 B의 분석 결과에 따르면, 중국인 학습자는 대체로 '②(행위자가 불분명하거나 알 수 없음)→ ③(객관성 확보) → ①(행위자가 중요하지 않음)'이라는 순서에 따라 피동 표현의 정보 전달적 기능 유형을 습득하게 된다. 그리고 유형 ③의 점수 변화 과정(1.68 → 2.39 → 2.24)을 통해, 중국인 학습자는 3학년부터 객관성 확보 기능을 파악하기 시작한 것으로 추정된다. 이러한 조사 결과를 고려하여 '①, ②(행위자 부재) → ③(객관성 확보) → ①(행위자가 중요하지 않음)'이라는 순서에 따라 피동 표현의 정보 전달적 기능을 가르칠 수 있다. 다시 말하면, 기초 단계에서는 '행위자 부재' 기능을 우선적으로 다루고, 고급 단계에서는 학습자가 뉴스, 보고서, 논설문과 같은 장르의 글을 접할 때 '객관성 확보' 기능을 제시할 수 있다. 또한 행위자가 존재하지만 중요하지 않은 경우, 학습자가 피동 표현을 제대로 활용하지 못한 점을 감안하여 고급 단계에서는 이를 다시 제시하고 복습할 필요가 있다.

다음은 '능동문과 피동문의 차이점'이라는 교육 내용 요소를 예시로 들어, 나선형 교육 원리의 구현 방법에 대해 제안하고자 한다.

기초 단계에서는 앞서 제시한 <그림 Ⅳ-5>와 같이 문장 차원에서 능동문과 피동문의 차이점을 다룰 수 있다. 이 단계에서는 통사적인 측면에서 능동문과 피동문의 차이점을 제시할 수 있고, 그림 자료와 중국어 설명을 통해 피동문의 '피동자 초점화' 기능에 대해서도 간단하게 가르칠 수 있다.

고급 단계로 올라가면 문장 차원에 머무르지 않고 담화 상황에서 능동문과 피동문의 차이점을 다룰 수 있다. 특히 피동 표현의 담화·화용적 기능은 능동 표현과의 비교를 통해 잘 드러낼 수 있으므로 고급 단계에서는 피동 표현의 담화·화용적 기능과 연계하여 능동문과 피동문의 차이점을 탐구하는 방법을 시도할 수 있다. <그림 Ⅳ-7>에서 제시한 활동을 통해 피동 표현의 책임 회피 기능을 다룰 수 있고, 또한 <그림 Ⅳ-8>에서 보여 준 활동을 통해 피동 표현의 정보 전달적 기능을 가르칠 수 있다. 그중 예시[1]은 행위자가 중요하지 않다는 정보 전달적

기능과 관련된 것이다. ‘자동차를 발명하다’와 ‘자동차가 발명되다’는 문법적으로 모두 정확한 표현이지만, 문맥의 흐름에 따라 누가 자동차를 발명했는지가 중요하지 않고, 글의 초점은 자동차에 있으므로 능동 표현보다 피동 표현이 더욱 적합하다. 또한 예시 [2]는 행위자가 불분명하거나 알 수 없다는 정보 전달적 기능과 관련된 것이다. 글의 초점은 한자어에 있고, ‘감기’라는 한자어가 누가 만들었는지 정확히 알 수 없으므로 피동 표현인 ②번 선택항이 정답이 된다. 여기에서 특별히 보충하고 싶은 점은 목표 문법 항목이 피동이 아닌 단원에서도, <그림 Ⅳ-8>에서 보여 준 예시처럼 교사는 본문에서 나타나는 피동 표현을 활용하여 정보 전달적 기능을 적시에 반복하여 다룰 수 있다.

<그림 Ⅳ-7> ‘능동문과 피동문의 차이점’을 반영한 활동 예시 1

[1] 과학 기술의 발전이 우리 삶을 편리하게 해 준 것은 사실이다. 예를 들어 자동차가 없던 시절에 사람들은 누구나 먼 거리를 걸어 다녀야 했다. 하지만 (　　) 이후에는 그러한 불편이 사라졌다.(연변대 교재 『**基础韩国语** 2』 10과, p.138)

① 자동차를 발명한　　② 자동차가 발명된

[2] 지금은 감기라고 하지만 옛날에는 모두 ‘고뿔’이라고 했습니다. 이 ‘고뿔’은 마치 ‘코’에 ‘뿔’이 난 것처럼 생각하실지 모르지만, 실제로 이것은 ‘코’에 ‘불’이 난 것입니다. 즉 ‘코’에 열이 난다는 뜻이랍니다. ‘코’의 옛말은 ‘고’이고 ‘불’의 옛말은 ‘블’로 이전에는 ‘곳블’이었습니다. 그런데 최근에 와서 한자어인 ‘감기’가 이 자리를 차지하게 되었습니다. 이 감기(感氣)라는 한자어는 ‘복덕방(福德房)’, ‘사돈(查頓)’, ‘사촌(四寸)’과 같이 (　　).(산동대·제남 교재 『**新世纪韩国语精读教程 中级下册**』 9과, p.139)

① 한국에서 만든 한자어입니다　　② 한국에서 만들어진 한자어입니다

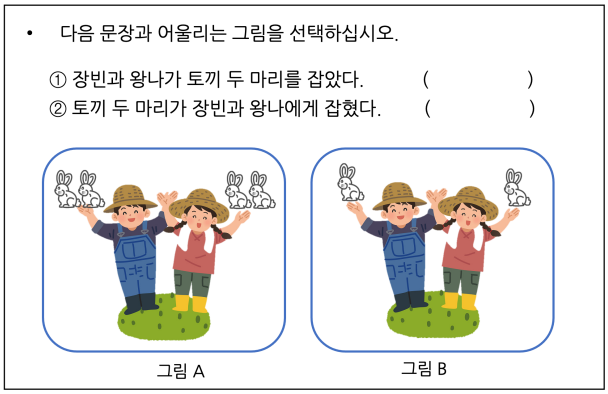
<그림 Ⅳ-8> ‘능동문과 피동문의 차이점’을 반영한 활동 예시 2

고급 단계에서는 의사소통을 위한 언어 지식 및 기능을 다룰 수 있을 뿐만 아

니라 피동과 관련된 어학 지식도 가르칠 수 있다. 능동문과 피동문의 차이를 학습하는 부분에서는 <그림 Ⅳ-9>에서 제시한 예시 활동을 통해 '피동문', '피동사', '행위자', '피동자' 등의 용어 및 개념을 소개할 수 있다.

<그림 Ⅳ-9> 피동 관련 개념 및 용어 학습을 위한 활동 예시 1

또한, <그림 Ⅳ-10>에서 제시한 예시 활동을 통해 피동문의 '피동자 초점화'라는 의미 특징을 설명할 수 있다. 첫 번째 문장인 능동문은 중의성을 가지고 두 가지 의미로 해석이 가능하다. 하나는 그림 B와 같이 장빈과 왕나 두 사람이 함께 토끼 두 마리를 잡았다는 것이고, 또 다른 하나는 그림 A와 같이 장빈과 왕나가 각각 두 마리를, 총 네 마리의 토끼를 잡았다는 것이다. 이와 달리 두 번째 문장인 피동문은 '토끼 두 마리'에 초점을 두고 있으므로 대응 능동문이 가진 중의성을 해소하여 그림 B로만 해석이 가능하다.



<그림 Ⅳ-10> 피동 관련 개념 및 용어 학습을 위한 활동 예시

Ⅴ. 결론

피동은 범언어적으로 존재하는 중요한 언어 현상이지만, 언어마다 이를 실현하는 구체적인 방식이 다르다. 한국어에는 '-이/히/리/기-' 접미사 피동, '-아/어/여지다', '-게 되다'와 같은 통사적 피동, 또는 '(-)되다', '(-)받다', '(-)당하다'와 같은 어휘적 피동 등의 다양한 피동 표현이 있으며, 이러한 피동 표현은 복잡한 형태·통사적 특징을 가지고 있을 뿐만 아니라 여러 담화·화용적 기능도 수행할 수 있다. 이러한 점에 비추어 보면, 한국어 피동 표현은 모국어의 통사 구조가 비교적 단순하고 피동 표현의 담화 기능이 제한적인 중국어 학습자에게 매우 어려운 학습 요소가 될 수 있다. 이에 따라 본고는 중국인 학습자, 특히 중국 4년제 대학에서 한국어를 전공하는 학습자의 피동 표현 습득 양상을 분석하고, 이를 바탕으로 효율적인 한국어 피동 표현의 교수·학습 방안을 모색하고자 하였다. 이를 위해 본고는 다음과 같은 세 가지 부분으로 내용을 구성하였다.

Ⅱ장에서는 한국어 피동 표현 교육 연구의 전제가 되는 이론적 배경을 고찰하였다. 우선, 범언어적 현상으로서 피동이 갖는 의미와 기본적 특징을 살펴보았다. 다음으로 한국어에 초점을 맞추어 피동 표현의 유형 및 특징에 대해 논하였다. 지금까지 한국어 피동 표현의 유형 및 범주 설정에 대한 연구가 많이 이루어져 왔으나 아직까지 학자들 간에 견해의 일치가 이루어지지 않고 있다. 본고에서는 한국어 교육에서 피동 표현을 다룬 대표적인 연구들을 검토하고 피동 표현의 유형과 관련하여 쟁점이 되는 부분에 대해 논의한 후, 한국어 피동 표현의 교육 범위를 설정하였다. 이어서 한국어 피동 표현이 갖는 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 분석한 후, 학습자의 모국어가 외국어 학습에 영향을 줄 수 있다는 점을 고려하여 중국어 피동 표현의 유형 및 특징을 고찰하였다. 특히 중국어 피동 표현의 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 고찰하는 과정에서 한·중 피동 표현의 공통점 및 차이점에 대해서도 알아보았다. 분석한 결과에 따르면 형태·통사적 특징과 관련하여, 한·중 피동 표현은 피동의 실현 방식, 동사의 형태 및 위치 변화, 피동을 실현할 수 있는 동사의 유형, 행위자 생략, 피동 표지의 사용 등 많은 면에서 차이를 보이고 있다. 또한 담화·화용적 기능에 있어, 한국어 피동 표현은 대인 관계적 기능, 정보 전달적 기능 등을 실현할 수 있는 것과 달리, 중국어의 피동 표현은 부정적인 사태에 사용되는 것으로 장기간

인지되어 왔기 때문에 담화적 기능이 비교적 제한적이다. 이러한 차이점을 감안하여 중국인 학습자가 한국어 피동 표현을 학습할 때 어려움을 겪을 수 있는 부분을 예측하였다.

또한 중국 대학교의 한국어 피동 표현 교육 현황을 파악하기 위해 중국 대학교에서 사용되고 있는 대표적인 한국어 교재 4종을 선정하여 교재에 나타난 피동 표현의 교육 내용을 분석하였다. 본고에서는 교재의 문법 영역에 초점을 두어 문법 항목의 배열 및 제시, 문법 항목의 설명, 예문 그리고 연습 활동 네 가지 부분으로 나누어서 피동 표현의 교육 내용을 자세히 살펴보았다. 분석한 결과, 문법 항목의 배열 및 제시에 있어 피동은 대체로 교재의 2권이나 3, 4권, 즉, 1학년 2학기나 2학년에 다루게 된다. 그리고 문법 항목의 설명은 주로 '-이/히/리/기-'의 결합 방식, 다시 말하면 피동의 형태적 특징에 중점을 두고 있고, 예문도 대체로 단문으로 되어 있으므로 피동문의 다양한 통사적 특징과 담화·화용적 기능을 반영하지 못한 한계를 지니고 있다. 또한 교재에서는 학습자가 피동 표현을 내재화하는 데 충분한 연습 활동을 제공하지 못하고, '빈칸 채우기', '피동문 바꾸기'와 같은 기계적인 연습이 주를 이루고 있다. 이러한 분석 결과에 비추어 보면, 기존 교육 내용에만 의존할 경우 중국인 학습자는 한국어 피동 표현의 형태·통사적 특징과 담화·화용적 기능을 제대로 파악하기 어려울 것으로 보인다.

Ⅲ장에서는 한국어 피동 표현에 대한 중국인 학습자의 습득 양상을 분석하였다. 구체적인 내용은 크게 조사 대상 및 방법, 조사 결과 분석 두 가지 부분으로 나눌 수 있다.

우선 조사 대상 및 방법에서는 조사 참여자, 자료 수집 도구의 설계 원리 그리고 자료 분석 방법에 대해 상세히 설명하였다. 본고에서는 중국 대학 한국어 전공 학습자와 한국어 모어 화자를 대상으로 설문 조사를 진행하였고, 최종적으로 중국인 학습자 174명(2학년 60명, 3학년 56명, 4학년 58명)과 한국어 모어 화자 60명의 설문 응답을 분석 자료로 삼았다. 그리고 학습자가 특정 답안을 선택한 이유를 파악하고 피동 표현에 대한 그들의 인식을 살펴보기 위해 설문 조사에 참여한 중국인 학습자 16명을 대상으로 사후 인터뷰를 실시하였다. 조사 도구에는 총 네 가지 테스트 유형이 포함되어 있는데, 그중 문법성 판단 테스트와 중·한 문장 번역 테스트는 형태·통사적 층위의 습득 양상을 측정하기 위한 것이고, 두 개의 선다형 테스트는 담화·화용적 층위의 이해 양상을 측정하기 위한 것이다.

그 다음, 조사 결과 분석 부분에서는 피동 표현의 '형태·통사' 및 '담화·화용'

두 층위 그리고 학습자의 '학년' 요인에 중점을 두어 층위별, 학년별 두 부분으로 나누어서 학습자의 피동 표현 습득 양상을 분석하였다.

층위별 학습자 습득 양상의 분석 결과를 간략하게 정리하면 다음과 같다.

우선, 문법성 판단 테스트를 이용하여 형태·통사적 층위에 대한 학습자의 습득 양상을 살펴보았는데, 분석 결과는 크게 세 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 50점 만점인 문법성 판단 테스트에서 중국인 학습자와 한국어 모어 화자 두 집단 간에는 현저한 점수 차이(CKL: 22.37점, KNS: 44.77점)가 존재하였다. 전체 50개의 문항을 여덟 개의 유형으로 나누어 볼 때, 모든 유형에서 한국어 모어 화자의 정답률이 중국인 학습자의 정답률보다 높게 나타났으며, 두 집단은 모든 유형의 정답률에 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 확인되었다.

둘째, 문항 유형별 중국인 학습자의 응답 결과에서는 유형 8인 정문 문항의 정답률이 1위를 차지하였고, 통계 분석을 통해 유형 8인 정문 문항의 정답률이 유형 1-7, 즉, 비문 문항의 정답률과 유의미한 차이가 있음을 확인하였다. 일곱 개의 비문 문항 유형 간에는 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났지만, 대체로 피동 표현의 개념적 의미와 관련된 유형 1, 2, 3의 정답률은 피동 표현의 형태·통사적 특징에 초점을 맞춘 유형 4, 5, 6, 7의 정답률보다 상대적으로 높게 집계되었다. 이러한 결과를 통해 중국인 학습자가 전반적으로 피동 표현 또는 피동문에 나타나는 여러 유형의 오류를 식별하지 못하고, 피동 표현의 개념적 의미보다 형태·통사적 특징에 대한 이해도가 상대적으로 낮음을 알 수 있다.

셋째, 함축 도표를 사용하여 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 발달 패턴을 추적한 결과, 중국인 학습자들은 대체로 피동문에서의 부정 표현 사용(유형 3)을 먼저 습득하고, 이어서 피·사동 표현의 구별(유형 5) → 다양한 피동 표현의 구별(유형 6) → 능동 표현과 피동 표현의 구별(유형 1, 2) → '-이/히/리/기-' 피동 접미사의 구별(유형 4) → 조사의 구별(유형 7)의 순으로 습득한다고 볼 수 있다.

다음은 두 개의 선다형 테스트를 이용하여 피동 표현의 담화·화용적 층위에 대한 학습자의 습득 양상을 분석하였다.

대인 관계적 기능의 경우, 전체 여덟 개의 문항 중에 일곱 개의 문항에서 중국인 학습자 집단과 한국어 모어 화자 집단 간에 유의미한 차이가 있음이 확인되었다. 한국어 모어 화자가 피동 표현을 주로 사용하는 대인적인 상황에서 중국인 학습자는 능동 표현을 많이 선택했다는 조사 결과가 나왔다. 이를 통해 피동 표

현의 대인 관계적 기능에 대한 두 집단의 인식에 있어 차이가 있음을 알 수 있다.

정보 전달적 기능의 경우, 선다형 테스트 B의 점수에 대한 분석을 통해 중국인 학습자는 구체적인 맥락에서 피동 표현과 능동 표현을 적절하게 선택하여 사용하는 수준에 이르지 못하고 있고, 피동 표현의 정보 전달적 기능에 대한 인식에 있어서도 모어 화자와 차이가 있음을 확인할 수 있다. 기능 유형별 점수 및 발달 패턴에 대한 분석을 통해 학년 요인을 배제한 상태에서 중국인 학습자는 A2(행위자가 불분명하거나 알 수 없음, 2.103점)와 B(객관성 확보, 2.098점) 두 기능 유형에 비해 A1(행위자가 중요하지 않음, 1.529점)에 대한 이해도가 상대적으로 낮을 뿐만 아니라 습득도 더디다는 결과를 도출할 수 있다.

마지막으로 문법성 판단 테스트, 번역 테스트의 총점과 선다형 테스트 B의 점수를 이용하여 형태·통사적 층위와 담화·화용적 층위 습득 간의 상관관계를 알아보았다. 분석 결과에 따르면 피동 표현의 형태·통사적 특징에 대한 학습자의 습득과 정보 전달적 기능에 대한 학습자의 이해 간에 매우 약한 상관관계가 확인되었다. 이러한 결과는 피동 표현의 형태·통사적 특징뿐만 아니라 담화·화용적 기능도 교육 내용에 반영하여, 이를 학습자에게 명시적으로 교수해야 한다는 필요성을 보여 준다.

다음은 학년별 학습자 습득 양상에 대한 분석 결과를 요약한 것이다.

우선, 문법성 판단 테스트와 문장 번역 테스트를 사용하여 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 2, 3, 4학년 학습자의 습득 양상을 살펴보았다. 분석 결과는 크게 세 가지로 요약할 수 있다.

첫째, 학년이 올라감에 따라 문법성 판단 테스트의 점수가 점차 증가하는 양상을 보였지만 4학년 집단의 평균 점수(24.47점)는 총점의 절반에도 미치지 못하고 여전히 낮은 수준에 머무르고 있다. 그리고 통계 분석을 실시한 결과에 따르면 2학년과 4학년 두 집단 간에만 점수의 평균차가 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 피동 표현의 형태·통사적 층위에 대한 중국인 학습자의 습득 속도가 비교적 더디다는 결론을 도출할 수 있다.

둘째, 문법성 판단 테스트의 50개 문항은 다시 여덟 유형으로 나눌 수 있는데, 유형 7, 8을 제외한 나머지 유형 모두는 학년이 올라감에 따라 정답률도 높아지는 양상을 보였다. 그리고 모든 학습자 집단에서 유형 8, 즉, 정문 문항의 정답률이 가장 높게 나타났고, 저학년에서 고학년으로 올라감에 따라 각각 유형 4(피

동 접미사 오류), 유형 6(피동 표현 혼용 오류), 유형 7(조사 오류)이 가장 낮은 정답률을 기록하였다. 또한 차이 검증을 실시한 결과, 2학년과 4학년 두 집단은 유형 2(피동-능동 오류), 유형 4(피동 접미사 오류), 유형 5(피동형-사동형 오류)의 정답률에서 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다. 그러나 나머지 유형에 있어서는 세 학년 간에 모두 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 고학년 학습자들의 능·피동 표현의 구별, 다양한 피동 표현의 구별 그리고 피동문에서의 조사 사용에 대한 습득 수준이 실질적으로 향상되지 않았음을 보여 주고 있고, 고학년 단계에서 유형 1(능동-피동 오류), 유형 6(피동 표현 혼용 오류), 유형 7(조사 오류)에 대한 복습 및 심화 학습이 절실히 필요하다는 점을 시사한다.

셋째, 학년이 올라감에 따라 문장 번역 테스트의 점수가 점차 증가하는 양상(12.33점→13.09점→13.47점)을 보였으나 일원분산분석(One-Way ANOVA)을 실시한 결과 세 집단 간 점수의 평균차가 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 고학년 학습자가 피동문을 산출하는 데에 있어 뚜렷한 발전을 보이지 않고 여전히 2학년 수준에 머무르고 있다는 상황을 보여 준다. 또한 문법성 판단 테스트에서 설정한 피동-능동 오류, 부정 오류, '-이/히/리/기-' 접미사 오류, 조사 오류, 피동 표현 혼용 오류 등 오류 유형들이 학습자의 번역문에서 모두 나타났으며 그 외에 접미 피동사의 다양한 형태적 오류도 적지 않게 발견되었다.

이어서 학년별 담화·화용적 층위에 대한 습득 양상을 분석한 결과는 다음과 같이 요약할 수 있다.

전체적으로 보면, 대인 관계적 기능에 대한 습득에 있어서 학년 요인의 영향이 크지 않다고 할 수 있다. 2, 3, 4학년 학습자 집단 간에 유의미한 차이가 존재하지 않지만 세 집단과 모어 화자 집단 간에 모두 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 분석 결과를 통해 학년과 상관없이 중국인 학습자는 피동 표현의 대인 관계적 기능에 대한 인식에 있어 한국어 모어 화자와 차이가 있다는 결론을 내릴 수 있다. 또한 사후 인터뷰 내용을 통해 학습자가 완곡하거나 공손하게 표현할 필요성을 인지하고 있었으나 적절한 발화를 선택하지 못하였고, 오히려 피동 표현을 공손성이 결여된 표현으로 파악한 경우가 있었음을 확인할 수 있다. 이러한 조사 결과는 중국어 피동 표현의 대인 관계적 기능이 발달하지 않고, 또한 기존 한국어 교재에서 피동 표현의 대인 관계적 기능을 다루지 못했다는 데에서 그 원인을 찾을 수 있다.

정보 전달적 기능 부분에는 '학년'과 '정보 전달적 기능 유형' 두 가지 독립 변인이 있으므로 이원분산분석(Two-Way ANOVA)을 실시하였다. 분석한 결과에 따르면 두 변인 간의 상호 작용 효과가 유의미한 것으로 나타났다. 이어서 사후 분석으로 학년과 정보 전달적 기능 유형의 단순 주효과를 각각 분석하였는데, 학년의 단순 주효과 분석 결과를 보면, 유형 B인 객관성 확보 기능에서만 학년별 점수의 차이가 유의미하고 2학년 집단의 이해도가 3, 4학년의 이해도보다 낮게 나타났다. 그리고 정보 전달적 기능 유형의 단순 주효과 분석 결과에 따르면 세 학년 전체에서 기능 유형에 따라 점수의 평균차가 유의미한 것으로 나타났다. 전체적으로 보면 A2 행위자가 불분명하거나 알 수 없는 경우에 비해 A1 행위자가 중요하지 않을 때 중국인 학습자는 피동 표현을 제대로 활용하지 못함을 알 수 있다. 그리고 B 객관성 확보 기능에 있어 3학년 때부터 중국인 학습자는 이에 대한 이해가 향상되었다는 결론을 도출할 수 있다. 이러한 결과는 정보 전달적 기능에 관한 교육 내용을 위계화하는 데 중요한 참고가 될 것이고 습득에 어려움을 보이는 A1 기능을 반복적으로 다루어야 한다는 점을 시사한다.

Ⅳ장에서는 앞서 분석한 내용을 바탕으로 중국인 학습자를 위한 한국어 피동 표현의 교수·학습 설계에 대해 논하였다. 우선, 중국 대학 한국어 전공의 인재 양성 목표와 언어 지식 및 기능 관련 과목의 교육 목표를 살펴보고 그중 문법 교육에 적용할 수 있는 핵심 내용을 추출한 후, 이를 반영할 수 있는 한국어 피동 표현의 교육 목표를 설정하였다. 이어서, 문법의 형태, 의미, 화용 세 영역에 관한 라슨-프리만(Larsen-Freeman)의 논의를 참고하여, 형태, 통사, 의미 그리고 담화·화용으로 나누어서 앞 절에서 설정한 교육 목표를 실현하기 위한 교육 내용 요소를 선정하였다. 마지막으로 교육 현장의 다양성 및 복잡성을 고려하여, 중국인 학습자의 습득 양상을 반영하고 피동 표현 교육에 적용할 수 있는 교수·학습 원리를 제시하였다.

본고에서는 교육의 필요성 및 중요성이 높고, 특히 중국인 학습자가 많이 어려워하는 한국어 피동 표현에 대한 연구를 수행하였다. 기존 연구와 비교할 때 본고는 다음과 같은 세 가지 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 우선, 중국 대학에서 사용되고 있는 대표적인 한국어 교재를 선정하여 피동 표현의 교육 내용을 상세하게 고찰했다는 점에서 의의가 있다. 이러한 분석 결과는 기존 중국 대학의 한국어 피동 표현 교육 현황을 파악하는 데에 중요한 참고가 될 것이고 향후 새로운 교재를 개발하는 데에도 시사점을 줄 수 있을 것이다. 그리고 피동 표현의 형

태·통사적 부분에 초점을 맞추었던 대다수의 기존 연구와 달리, 본 연구는 형태·통사적 층위에 국한하지 않고 담화·화용적 층위까지 연구의 폭을 넓혔다는 점에서 한국어 피동 표현 교육 관련 논의를 더욱 풍성하게 하는 데 기여할 수 있다. 또한, 본고에서는 사전에 마련한 상세한 기준에 따라 조사 도구를 설계하고, 연구 문제에 따른 적합한 통계적 방법을 활용하여 조사 결과를 보다 과학적으로 분석하였다. 이는 단순히 기술 통계를 사용하는 이전 연구에 비해 진일보한 면이 있다. 연구 결과는 중국인 학습자의 피동 표현 습득 양상 및 과정을 입체적으로 보여 줄 수 있고, 향후 한국어 피동 표현의 교육 내용 개발과 교수·학습 현장의 발전에 바탕이 되기를 바란다.

그러나 본 연구는 주로 통제적인 테스트 유형을 사용하여 피동 표현에 대한 학습자의 이해를 중심으로 연구를 수행하였다는 점에서, 자연스러운 언어 사용 상황에서 학습자의 피동 표현 사용 양상을 직접 살펴보지 못했다는 아쉬움이 있다. 그리고 피동 표현의 유형이 다양하고, 문항 개발을 위해 추출한 '-이/히/리/기-' 접미 피동사만 해도 무려 73개에 달한다는 점을 고려할 때 문법성 판단 테스트의 문항 수가 충분하다고 보기는 어렵다. 따라서 조사 결과는 중국인 학습자의 피동 표현 습득 경향을 보여 줄 수 있지만, 결과를 일반화하기에는 어려움이 있다. 마지막으로 교수·학습 설계를 다루는 부분에 연구자의 주관적인 관점이 다소 반영되어 있다는 한계가 있다. 이에 대해서는 후속 연구를 통해 지속적으로 보완할 것을 약속드린다.

참 고 문 헌

저서

강범모 · 김흥규(2009), 한국어 사용 빈도, 한국문화사.

강현화(2022), 한국어 문법 교육론, 소통.

고영근 · 구본관(2018), 우리말 문법론, 집문당.

고영근 · 남기심(1983), 국어의 통사 · 의미론, 탑출판사.

구본관 · 박재연 · 이선웅 · 이진호 · 황선엽(2015), 한국어 문법 총론 Ⅰ, 집문당.

구본관 · 박재연 · 이선웅 · 이진호(2016), 한국어 문법 총론 Ⅱ, 집문당.

국립국어원(2005ㄱ), 외국인을 위한 한국어 문법 1, 커뮤니케이션북스.

국립국어원(2005ㄴ), 외국인을 위한 한국어 문법 2, 커뮤니케이션북스.

권재일(2000), 한국어 통사론, 민음사.

권재일(2012), 한국어 문법론, 태학사.

권재일(2016), 언어학사강의, 박이정.

기타무라 다다시(2004), 한국어 피동 표현 연구, J&C.

김석우 · 최태진 · 박상욱(2015), 교육연구방법론, 학지사.

남기심 · 고영근 · 유현경 · 최형용(2019), 표준 국어문법론, 한국문화사.

남수경(2011), 한국어 피동문 연구, 월인.

맹주억(1992), 현대중국어문법, 청년사.

민병곤 · 김호정 · 구본관 외(2020), 한국어 교육학 개론, 태학사.

민현식 · 구본관 · 김호정 · 김수정 · 성비락 · 왕단 · 박성일 · 강남욱 · 신필여 · 이슬비 · 박민신 · 신범숙 · 이지연 · 임수진(2020), 한국어 교사를 위한 한국어학 개론, 사회평론아카데미.

방성원 · 김제열(2021), 한국어 문법 교육론, 한국문화사.

배희임(1988), 국어 피동 연구, 고려대학교 민족문화연구소.

백정화(2019), 한국어 피동문의 유형론적 연구, 한국문화사.

서울대학교 국어교육연구소(2014), 한국어 교육학 사전, 하우.

서종학 · 이미향 · 박진욱(2020), 한국어 교재론(제2판), 한국문화사.

서태룡 · 민현식 · 안명철 · 김창섭 · 이지양 · 임동훈 · 김홍수 외(1998), 문법 연구와 자료, 태학사.

소경희(2017), 교육과정의 이해, 교육과학사.
송경안 · 이기갑(2008), 언어유형론 3, 월인.
송경안(2019), 언어의 유형과 한국어 그리고 영어, 역락.
신상근(2014), 외국어교육 연구방법론, 한국문화사.
신용권 · 최운호 · 박수영 · 김건희 · 유현조 · 양수경 · 조원경 · 정성훈 · 허세문 · 김윤신 외(2018), 한국어 연구의 새로운 흐름, 박이정.
심재기(2000), 국어 어휘론, 집문당.
성광수(1999), 한국어 문장표현의 양상, 월인.
송현정(2006), 문법 교육의 이해와 실제, 한국문화사.
연재훈(2011), 한국어 구문 유형론, 태학사.
오경희(2012), 현대 중국어 어법, 학고방.
우인혜(1997), 우리말 피동 연구, 한국문화사.
이관규(2016), 학교문법론(3판), 월인.
이상억(1999), 국어의 사동 · 피동 구문 연구, 집문당.
이익섭 · 임홍빈(1983), 국어문법론, 학연사.
이익섭 · 채완(1999), 국어문법론강의, 학연사.
이익섭(2005), 한국어 문법, 서울대학교출판문화원.
이정택(2004), 현대 국어 피동 연구, 박이정.
이주행(2017), 외국어로서의 한국어 문법 교육론, 보고사.
이해영 · 김미영 · 김은영 · 이민경 · 이정란 · 이현의 · 정소아 · 조경윤 · 주은경 · 최선영 · 한혜미(2005), 한국어 학습자의 중간언어 연구, 커뮤니케이션북스.
이해영 · 박선희 · 이정란 · 이민경 · 황선영 · 하지혜 · 이보라미(2018), 외국인 학습자들의 한국어 담화 · 화용 연구 Ⅰ, 한국문화사.
임홍빈 · 장소원(1995), 국어문법론 Ⅰ, 한국방송대학교출판부.
조경환(2014), 중국어 구문론, 한국문화사.
조오현 외(2014), 한국어 연구의 새로운 모색, 박이정.
최병덕(2005), 현대중국어어법, 학고방.
최현배(1937/1978), 우리말본, 정음사.
한재영 · 박지영 · 현윤호 · 권순희 · 박기영(2008), 한국어 문법교육, 태학사.
황종배(2019), 제2언어 습득의 원리와 연구 동향 -한국의 영어교육을 중심으로,

한국문화사.
허성도(2014), 현대 중국어 어법의 이해(개정판), 사람과책.
黄伯荣 · 廖序东(2011), 现代汉语 下册(增订五版), 高等教育出版社.
教育部高等学校外语专业教学指导委员会朝鲜语测试组(2012), 全国高校朝鲜语专业四级考试大纲, 延边大学出版社.
教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会(2022), 教育部高等学校外国语言文学类专业教学指南(下), 外语教学与研究出版社.
兰宾汉 · 刑向东(2014), 现代汉语(下册), 中华书局.
李珊(1994), 现代汉语被字句研究, 北京大学出版社.
刘月华 · 潘文娱 · 故韡(2001), 实用现代汉语语法, 商务印书馆.
王力(2014), 中国现代语法, 中华书局.
Brown, P. & Levinson, S. C.(1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
Bruner, J. S.(1977), *The Process of Education*, Harvard University Press.
Chaudron, C.(2003), Data Collection in SLA Research, In: Doughty, C. S. & Long, M. H.(ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, pp. 762-828.
Comrie, B.(2008), What is Passive? In: Zarina, E. F. et al.(ed.), *Studies in Voice and Transitivity(LINCOM Studies in Theoretical Linguistics 39)*, Lincom Europa, pp.1-18.
Larsen-Freeman, D.(2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*, Heinle, 김서형·이혜숙·Miny Kim 공역(2012), 언어 교수 -문법에서 문법 사용하기로, 지식과교양.
Foley, W. A. & Van Valin, R. Jr.(1984), *Functional Syntax and Universal Grammar*, Cambridge University Press.
Gass, S.(1994), The Reliability of Second-language Grammatically Judgements, In: Tarone. E. & Gass. S. & Cohen. A.(ed.), *Research Methodology in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, pp. 303-322.
Brown, H. D.(2014), *Principles of Language Learning and Teaching(sixth edition)*, Pearson, 한문섭·황종배·김태영·이상기·이문우 공역(2011), 언어 학습과 교수의 원리(6판), 피어슨.

Hopper, P. J. & Fox, B. A.(1994), *Voice: Form and Function*, John Benjamins Publishing Company.

Huddleston, R. & Pullum, G.(2002), *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press.

Kulikov, L.(2011), Voice typology, In: Song, Jae Jung(ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*, Oxford University Press, pp. 368-398.

Lakoff, R.(1973), The Logic of Politeness: Or, minding your p's and q's, In: Claudia, C. & Cedric, S.(ed.), *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 292-305.

Leech, G. N.(1983), *Principles of Pragmatics*, Longman.

Maesden, E., Mitchell, R. & Myles, F.(2013), *Second Language Learning Theories*, Routledge.

Parudeshi, P.(2016), *A Functional Account of Marathi's Voice Phenomena: Passive and Causatives in Marathi*, Brill.

Dixon, R. M. W. & Aikhenvald, A. Y.(2000), *Changing Valency Case Studies in Transitivity*, Cambridge University Press,

Corder, S. P.(1981), *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 신승용·김지민·이순영 역(2011), 중간언어와 오류 분석, 박이정.

Shibatani Masayoshi(2004), Voice, In: Geert Booij et al.(ed.), *Morphology Volume 2*, Walter de Gruyter, pp. 1145-1164.

Siewierska, A.(1984), *The Passive: A Comparative Linguistic Analysis*, Croom Helm.

Siewierska, A.(2005), Passive Constructions, In: Martin Haspelmath et al.(ed.), *World Atlas of Language Structure*, Oxford University Press, pp. 434-437.

Siewierska, A. & Bakker, D.(2013), Passive Agents: Prototypical vs. Canonical Passives, In: Brown, D. & Chumakina, M. & Corbett, G.(ed.), *Canonical Morphology and Syntax*, Oxford University Press, pp. 151-189.

Scott, T.(1999), *How to Teach Grammar*, Pearson.

Trask, R. L.(1993), *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*, Routledge.

Zoltán, D.(2003), *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, Lawrence Erlbaum Associates, 박명수 역(2007), 외국어연구를 위한 설문지 작성 방법론, 한국문화사.

학위 논문

고재필(2017), 한국어 완화 표현 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김민희(2021), 언어적 단서에 따른 중국어권 학습자의 한국어 피동문 습득 연구, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김영일(2019), 한국어 피동사 피동문 연구, 숭실대학교 박사학위논문.

김지혜(2018), 한국어 비전형적 피동문의 의미 유형 연구, 성균관대학교 박사학위논문.

남경영(2019), 한국어 피동 표현의 담화 기능 교육 방안 연구, 인하대학교 대학원 석사학위논문.

마릉연(2016), 중국인 학습자를 위한 말뭉치 기반 한국어 동사 유의어 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.

박경남(2020), 중국인 한국어 학습자의 격조사 교체 습득 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.

박성종(1984), 국어 피동 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.

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

박혜진(2018), '-어지다'의 의미 기능 연구, 연세대학교 대학원 석사학위논문.

송현정(1993), 국어 피동 표현의 지도 내용 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.

양금평(2013), 한중 피동 표현 대조 연구, 경희대학교 대학원 박사학위논문.

염수(2016), 한국어 피동 습득에서의 형태집중 교육 효과와 언어적성의 영향 -중국인 학습자를 대상으로, 경희대학교 대학원 박사학위논문.

왕녕박(2017), 한·중 사동과 피동 대조 연구, 부산대학교 대학원 박사학위논문.

유경옥(2016), 중국인 학습자를 위한 한국어 피동 표현 교육 연구 -한·중 피동 대조를 중심으로, 인하대학교 대학원 석사학위논문.

유연(2017), 한국어 상태변화 구문 '-어지다'와 '-게 되다' 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

유영홍(2006), 한국어 피동 표현 교재 내용 구성과 지도 방안 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이문화(2016), 병렬말뭉치 기반 한·중 사동표현의 대조 연구 -유표지 사동을 중심으로, 연세대학교 대학원 박사학위논문.

이수나(2018), 중국인 학습자를 위한 한국어 피동표현의 담화·화용적 지도 방안 연구, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
이정란(2011), 한국어 학습자의 양태 표현 습득에 나타난 문법 능력과 화용 능력의 발달 관계 연구, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
이태권(2018), 한국어 교육을 위한 피동 범주 연구, 전남대학교 대학원 박사학위논문.
이향천(1991), 피동의 의미와 기원, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
장경청(2015), 한국어 피동 표현 사용 실태 및 교육 방안 연구 -중국 국내 대학생 학습자를 대상으로, 충북대학교 대학원 박사학위논문.
장시아(2019), 중국인 학습자의 한국어 피동 표현의 조사 오류 분석, 연세대학교 대학원 석사학위논문.
정진(2017), 중국인 한국어 학습자의 시제 상 양태 선어말어미 습득 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
정해권(2015), 한국어 태 체계의 정립과 습득 및 교육 연구, 한국외국어대학교 대학원 박사학위논문.
제영(2010), 한·중 피동문 대조 연구, 부산대학교 대학원 박사학위논문.
조영미(2016), 상황 맥락 기반 한국어 문법 교육 방법 연구 -피동·사동을 중심으로, 부산대학교 대학원 박사학위논문.
혁미평(2017), 중국인 학습자를 위한 한국어 관형사절 내포문의 교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.
樊友新(2010), 从事件结构到句子结构 -以现代汉语“被”字使用为例, 华东师范大学博士学位论文.
金莲花(2007), 韩汉语被动句对比研究, 东北师范大学硕士学位论文.
游舒(2005), 现代汉语被字句研究, 武汉大学博士学位论文.
吴恒(2019), 跨语言视角下汉语特殊被动句研究, 吉林大学博士学位论文.

학술지 논문

강길운(2000), 능동사와 피동사, 기전어문학 12-13, 수원대학교 국어국문학회, 1-49쪽.

강남욱(2011), 한국어 학습자의 시제 개념 습득 연구 -과거 시제 형태의 습득 양상을 중심으로, 국어교육연구 49, 국어교육학회, 239-268쪽.

강남욱(2021), 사회 현상으로서 한국어교육(학)의 정체성 재고와 전망, 국어국문학 196, 국어국문학회, 49-86쪽.

강남욱(2022), 한국어 교재 개발의 역동적 동인과 새로운 전환의 방향, 한글 83-3, 한글학회, 859-897쪽.

강남욱 · 김호정(2012), 한국어 교재 평가론의 통시적 고찰, 국어교육연구 29, 서울대학교 국어교육연구소, 1-33쪽.

강해 사마와디 · 황선영(2017), 태국인 한국어 학습자의 화용적 표현 인식 연구 -문법적 표현과 상투적 표현을 중심으로, 이중언어학 68, 이중언어학회, 27-57쪽.

구본관 · 신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 국어교육연구 27, 서울대학교 국어교육연구소, 261-297쪽.

구본관(2012), 한국어 문법 교수 · 학습 방법의 현황과 개선 방향 -학습자와 교수자의 메타적 인식 강화를 중심으로, 국어교육연구 30, 서울대학교 국어교육연구소, 255-313쪽.

구본관(2017), 단어 형성법을 활용한 한국어 어휘 교육 내용 연구 -유사 접사의 활용을 중심으로, 국어교육연구 40, 서울대학교 국어교육연구소, 1-47쪽.

구본관(2017), 한국어 문법 교육의 내용 -한국어 문법 교육은 왜, 어떻게, 무엇이 달라야 하는가?, 2017년 국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집, 국제한국어교육학회, 31-75쪽.

김경학(1997), 수동태, 중간동사 및 능격동사 구문의 도식에 대해, 담화와 인지 4-1, 담화 · 인지언어학회, 45-59쪽.

김병건(2016), 어휘적 피동의 담화 기능 연구, 한말연구 42, 한말연구학회, 5-31쪽.

김선희(1996), 공손법의 원리와 실제, 목원대학교 논문집 29, 목원대학교, 5-24쪽.

김성은 · 강해 사마와디(2016), 화용 전략에 따른 태국인 한국어 학습자의 한국어 피동 표현 이해 연구, 이중언어학 63, 이중언어학회, 24-70쪽.
김영일(2019), 한국어 교재의 '-이/히/리/기-' 피동 단원 분석과 교수 방안 제시, 한국어 교육 30-1, 국제한국어교육학회, 27-63쪽.
김영일(2020), 한국어 교재의 피동사 목록 선정과 제시, 한국어 교육 31-2, 국제한국어교육학회, 1-28쪽.
김영주 · 이선영 · 이정민 · 남주연 · 이선희 · 최은정(2012), 한국어 문법성 판단 테스트 개발 연구, 국어교육 137, 한국어교육학회, 353-380쪽.
김영주 · 이선영 · 이정민 · 백준오 · 이선진 · 이재은(2012), 한국어 숙달도와 문법성 판단 능력의 상관관계, 한국어 교육 23-1, 국제한국어교육학회, 123-159쪽.
김용(2012), 한국어 피동사 교육 방안 연구 -한 · 중 대조 분석을 중심으로, 국어교육연구 29, 서울대학교 국어교육연구소, 83-109쪽.
김용경(2015), 문법 범주를 활용한 한국어교육 문법 항목 설정 -부정법, 피동법을 중심으로, 한말연구 37, 한말연구학회, 41-71쪽.
김원경(2007), 피동은 문법범주인가?, 한국어학 35, 한국어학회, 219-241쪽.
김원경(2012), 피동 구문의 요건과 의미 자질, 우리어문연구 42, 우리어문학회, 91-120쪽.
김윤신(2006), 사동 · 피동 동형동사의 논항교체 양상과 의미해석, 한국어 의미학 21, 한국어의미학회, 51-73쪽.
김윤신(2007), 국어 사동 · 피동 동형 동사의 어휘 의미 구조, 언어학 49, 한국언어학회, 279-304쪽.
김윤신(2014), 국어 총칭 피동문의 유형과 의미, 언어학 68, 한국언어학회, 197-217쪽.
김윤신(2018), '-게 되다' 구성의 통사와 의미에 대한 연구, 국어교육 162, 한국어교육학회, 175-201쪽.
김윤신 · 이준규 · 이동은(2011), 한국어 학습자의 '-어지다'류 동사 습득 양상에 대한 연구, 언어학 59, 한국언어학회, 3-27쪽.
김윤정(2008), '被'의 문법화 연구, 언어과학연구 46, 언어과학회, 201-219쪽.
김재욱(2003), 외국어로서의 한국어 문법 교육 -한국어 교육 문법의 제시 원리와 체계를 중심으로, 이중언어학 22, 이중언어학회, 163-180쪽.

김차균(1980), 국어의 사역과 수동의 의미, 한글 168, 한글학회, 5-49쪽.
김청자(2002), 피동 타동사 구문의 선행어 특성, 비교한국어 10-2, 국제비교한국학회, 65-95쪽.
김청자(2003), 한국어 피동 표현의 특성과 교수법 개발에 대하여, 국제한국어교육학회 13차 국제학술발표논문집, 국제한국어교육학회, 401-412쪽.
김호정(2018), 한국어 학습자의 문법 지식 측정을 위한 문법성 판단 테스트 개발의 쟁점과 과제, 국어교육연구 41, 서울대학교 국어교육연구소, 417-455쪽.
김호정 · 강남욱(2013), 한국어 교재 평가 항목의 설정을 둘러싼 개념과 원리 고찰, 국어교육 143, 한국어교육학회, 381-413쪽.
김호정 · 이원기(2018), 한국어 학습자의 피동 표현 오류 분석 체계 및 방법 고찰, 국어교육학연구 53-3, 국어교육학회, 115-148쪽.
민현식(2000), 한국어 교재의 실태 및 대안, 국어교육연구 7, 서울대학교 국어교육연구소, 5-60쪽.
민현식(2003), 국어 문법과 외국어 문법의 상관성, 한국어 교육 14-2, 국제한국어교육학회, 107-141쪽.
민현식(2008ㄱ), 한국어 교재의 문법 항목 위계화 양상에 대하여, 문법 교육 9, 한국문법교육학회, 105-157쪽.
민현식(2008ㄴ), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 국어교육연구 22, 서울대학교 국어교육연구소, 261-334쪽.
민현식(2009), 한국어교육용 문법 요소의 위계화에 대하여, 국어교육연구 23, 서울대학교 국어교육연구소, 61-130쪽.
방성원(2003), 한국어 학습자를 대상으로 한 교육 문법의 개발 방향 -학교 문법과 외국어로서의 한국어 문법의 비교를 바탕으로, 어문연구 31-1, 한국어문교육연구회, 269-295쪽.
방성원(2011ㄱ), 한국어 교재 및 교육 자료 연구 동향 분석, 이중언어학 47, 이중언어학회, 591-626쪽.
방성원(2011ㄴ), 문법 교육에 대한 한국어 교사의 인식 연구, 한국어 교육 22-2, 국제한국어교육학회, 187-211쪽.
박민신(2019), 한국어 피동 표현의 교수학적 변환 양상 연구, 언어와 문화 15-1,

한국언어문화교육학회, 119-143쪽.
박소영(2013), 한국어 피동문에 나타나는 격 교체의 비대칭성에 대하여, 국어학 67, 국어학회, 195-222쪽.
박소영 · 왕녕박(2016), 한 · 중 피동문의 대조통사론적 연구, 한글 313, 한글학회, 173-210쪽.
박은정(2019), 한국어 사동과 피동 표현에 대한 고급학습자 번역 양상과 인식 연구 -한국어 역번역문 자료를 중심으로, 국제어문 82, 국제어문학회, 479-501쪽.
박진호(2012), 의미 지도를 이용한 한국어 어휘요소와 문법요소의 의미 기술, 국어학 63, 국어학회, 459-519쪽.
박철우(2007), 국어의 태 범주 -통사부와 의미부의 접면 현상, 한국어학 37, 한국어학회, 207-228쪽.
박희문(2009), 한국어 이중피동구문의 핵어문법적 분석, 언어연구 25-3, 한국 현대 언어학회, 553-574쪽.
백봉자(2001), 외국어로서의 한국어 교육문법 -피동 · 사동을 중심으로, 한국어교육 12-2, 국제한국어교육학회, 415-445쪽.
백인영(2018), 피동표현의 사용 동기와 공손 전략의 두 양상, 관악어문연구 43, 서울대학교 국어국문학과, 337-360쪽.
백채원(2021), 중세 · 근대 국어 피동 구문 연구의 쟁점과 과제, 국어사연구 33, 국어사학회, 85-112쪽.
서만(2019), 한 · 중 피동 표현에 대한 대조 분석 연구 -담화 기능을 중심으로, 인문언어 21-1, 국제언어인문학회, 131-165쪽.
서민정(2018), 한국어 피동표현의 기능과 사용 양상 변화, 한국민족문화 69, 부산대학교 한국민족문화연구소, 3-23쪽.
서정수(2002), 외국어로서의 한국어 교육을 위한 새 문법 체계, 외국어로서의 한국어교육 27, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 1-47쪽.
서종학(2001), 외국인을 위한 한국어 교재의 평가 기준에 대한 시고, 울산어문논집 15, 울산대학교, 19-44쪽.
성광수(1976), 국어 중피동구조에 대한 검토, 국어국문학 72-73, 국어국문학회, 324-327쪽.
성지연 · 도원영(2014), 한국어 교재에 나타난 문법 교육 항목 선정과 제시에 대

한 연구, 한민족문화연구 47, 한민족문화학회, 127-157쪽.
송창선(2004), 현대국어 피동접미사의 특성, 국어교육연구 36, 국어교육학회, 129-148쪽.
송현정(1994), 국어 피동 담화 특성 연구, 선청어문 22, 서울대학교 국어교육과, 303-334쪽.
송홍규(2010), 파생적 피동문의 유형과 접사의 기능 분석, 우리어문연구 37, 우리어문학회, 133-162쪽.
신승용(2019), 중세국어 피동 접사 '-이-', '-히-', '-기-', '-리-'의 분포적 특성과 성격, 우리말연구 58, 우리말학회, 1-22쪽.
신현숙(2006), 한국어 교재에 나타난 학습 활동의 현황과 변천 과정 연구, 한국어 교육 17-3, 국제한국어교육학회, 111-142쪽.
양동휘(1979), 국어의 피·사동, 한글 166, 한글학회, 189-206쪽.
양명희(2021), 피동사 'N+되다'와 'N+받다'에 대한 연구, 반교어문연구 58, 반교어문학회, 111-135쪽.
엄녀(2007), 평가 기준을 통한 중국 대학교의 한국어 교재 분석 -북경대학 조선문화연구소 『한국어1,2』와 상해 복단대학 『초급한국어(상, 하)』를 중심으로, 한국어 교육 18-1, 국제한국어교육학회, 1-28쪽.
여레강(2010), 코퍼스 활용 '동사 + -어 지다' 구문에 대한 고찰 -외국어로서의 한국어 교육을 중심으로, 국제한국어교육학회 제20차 국제학술대회 발표논문집, 국제한국어교육학회, 543-556쪽.
오충연(2008), 국어 피동의 상, 어문학 100, 한국어문학회, 111-141쪽.
왕단(2008), 한국어 교육용 문법 용어의 중국어 표준화 연구, 한글 282, 한글학회, 277-316쪽.
왕례량(2009), 한국어와 중국어의 피동 표현에 대한 대조적 연구, 한중인문학연구 28, 한중인문학회, 447-480쪽.
우동동·김인균(2017ㄱ), 한·중 피동 표현 대조 연구 -한국어 행위주 표지와 중국어 피동 표지 대비 중심으로, 비교문화연구 47, 경희대학교 비교문화연구소, 217-240쪽.
우동동·김인균(2017ㄴ), 한·중 피동 표현에 나타난 서술 구성 대조 분석, 우리말연구 50, 우리말학회, 203-226쪽.
우인혜(1992), 용언 '지다'의 의미와 기본 기능 -'어/아지다'의 구문을 중심으로,

외국어로서의 한국어교육 17, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 39-67쪽.
우인혜(1993ㄱ), ‘되다’와 ‘지다’의 비교 고찰, 동아시아문화연구 23, 한양대학교 동아시아문화연구소, 439-466쪽.
우인혜(1993ㄴ), ‘하다’ 따위 용언의 피동 문제에 대하여, 새국어교육 48, 한국국어교육학회, 165-190쪽.
우인혜(1994), 접미 피동법의 피동법상 위치, 한국어 교육 5, 국제한국어교육학회, 61-95쪽.
유배(2012), 중국인 학습자들의 한국어 피동 표현 오류 실태 조사, 한남어문학 36, 한남대학교 한남어문학회, 177-201쪽.
유승섭(2014), 국어 접미파생 피동문의 논항 형성과 구조에 대하여, 한글 303, 한글학회, 77-113쪽.
유쌍옥(2016), 중국의 한국어 교재 사용 현황과 개발 방향 연구, 한중인문학연구 51, 한중인문학회, 189-213쪽.
유영영(2018), 한국어 피동사의 상적 의미와 특성 연구, 인문언어 20-2. 국제언어인문학회, 153-170쪽.
유영홍(2015), 한국어 피동표현의 교육목표와 교재설계 제안, 중국조선어문 2015-1, 길림성민족사무위원회, 38-43쪽.
유혜령(2010), 국어의 형태·통사적 공손 표지에 대한 연구, 청람어문교육 41, 청람어문교육학회, 377-409쪽.
유혜원(1999), ‘을/를’이 나타나는 피동문 연구, 한국어학 9, 한국어학회, 205-227쪽.
유혜원(2000), ‘아/어지다’의 의미 기능 연구, 어문논집 41, 민족어문학회, 453-480쪽.
윤현애(2011), 구어 장르 구분을 기반한 한국어 피동 표현의 담화 기능 연구, 한국문법교육학회 학술발표논문집 2011권 1호 , 한국문법교육학회, 106-115쪽.
이경숙(2016), 한·중 목적어를 대동한 동사 피동문 문형에 관한 연구, 중국학보 78, 한국중국학회, 39-61쪽.
이관규(2010), 학교 문법과 한국어 문법의 성격과 내용 체계, 문법 교육 13, 한국문법교육학회, 29-56쪽.

이기동(1991), 동사 ‘되다’의 의미분석, 동방학지 72, 연세대학교 국학연구원, 205-231쪽.
이문화(2014), 중국어 “규(叫), 양(讓), 급(給)” 피사동 표현에 대응되는 한국어 표현 연구, 반교어문연구 37, 반교어문학회, 139-171쪽.
이문화(2018), 병렬말뭉치 기반 한중 피동표현의 대조 연구, 외국어로서의 한국어교육 48, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 59-80쪽.
이수미(2009), 한국어 피동 개념의 재해석과 적용 가능성에 대한 연구, 국어교육 128, 한국어교육학회, 457-479쪽.
이정택(1992), 용언 ‘되다’와 ‘피동법’, 한글 218, 한글학회, 89-118쪽.
이정택(2001), 피동성 표현에 관한 연구 -‘되다, 받다, 당하다’를 대상으로, 한글 251, 한글학회, 143-166쪽.
이정택(2003), 피동문의 능동주 표지 선택 원리 -통사적 절차에 의한 피동 표현을 중심으로, 국어교육 110, 한국어교육학회, 301-319쪽.
이정택(2004), 피동의 개념과 피동 서술어, 한국어학 22, 한국어학회, 335-354쪽.
이정택(2008), 한국어문법의 본질과 기술의 원칙, 겨레어문학 41, 겨레어문학회, 145-162쪽.
이정택 · 기타무라다다시 · 전나영(2005), 한 · 일어 피동 범주 대조 및 일본어 사용자를 위한 한국어 피동 범주 교수 · 학습 방법 연구, 국어교육 116, 한국어교육학회, 197-220쪽.
이주화 · 전나영(2011), 중국인을 위한 한국어 문법 교재 분석 -교재의 구성과 기술을 중심으로, 문법 교육 14, 한국문법교육학회, 281-308쪽.
이준호(2012), 학술 텍스트에 나타난 한국어 헤지 표현 선정 연구, 이중언어학 49, 이중언어학회, 269-297쪽.
이준호(2017), 한국어 초급 문법 항목별 화용 정보 구축 연구, Journal of Korean Culture 36, 한국어문학국제학술포럼, 75-99쪽.
이준호(2018), 한국어 중급 문법 항목별 화용 정보 구축 연구, Journal of Korean Culture 40, 한국어문학국제학술포럼, 119-144쪽.
이준희(2019), 피동문에 나타나는 ‘을/를’의 기능, 한국어학 83, 한국어학회, 155-181쪽.
이해영(2001), 학습자 중심 수업을 위한 교재 분석, 한국어 교육 12-1, 국제한국

어교육학회, 199-232쪽.
이해영(2011), 베트남인 한국어 학습자의 추측 양태 습득, 한국어학 53, 한국어학회, 335-360쪽.
이해영 · 정혜선(2019), 숙달도와 거주 경험에 따른 베트남인 한국어 학습자의 함축 이해, 외국어로서의 한국어교육 55, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 239-262쪽.
이해영 · 황선영 · 하지혜(2015), 태국인 학습자의 한국어 성별 발화어에 대한 인식 연구, 화법연구 29, 한국화법학회, 183-209쪽.
이효숙(2008), 한국어 교육에서의 효율적인 피동 교수 방안 -일본인 학습자를 대상으로, 언어와 문화 4-3, 한국언어문화교육학회, 221-243쪽.
장경청(2014), 한국어 파생적 피동문과 중국어 '被'자문의 대조 연구, 언어학연구 32, 한국중원언어학회, 209-228쪽.
장레이(2020ㄱ), 중국인 학습자를 위한 한국어 유사 원인 · 이유 표현의 기술 방안 연구 -'-는 바람에', '-(으)ㄴ/는 탓에'와 '-는 통에'를 중심으로, 문법 교육 39, 한국문법교육학회, 111-164쪽.
장레이(2020ㄴ), 중국 대학 한국어학과 초 · 중급 듣기 교육과정의 개발과 개선 방향 -북경대학교 조선(한국)언어문화학부 학습자-교사 집단의 인식 및 요구 조사를 중심으로, 한국어 교육 31-4, 국제한국어교육학회, 309-347쪽.
장레이(2022), 중국 대학 한국어 교재의 피동 표현 교육 내용 분석 연구, 언어와 문화 18-1, 한국언어문화교육학회, 261-301쪽.
장윤희(2015), 중세국어 피 · 사동사 파생법 연구의 성과와 쟁점, 국어사연구 21, 국어사학회, 33-68쪽.
전영철(2008), 소위 이중피동문에 대하여, 언어학 52, 한국언어학회, 79-101쪽.
정해권(2016), 한국어 피동 표지의 다의성과 습득 양상 -피동과 가능 기능의 구별, 이중언어학 63, 이중언어학회, 157-180쪽.
조경화(2014), 독일어, 영어, 한국어 수동태에 관한 유형론적 연구, 독어교육 59, 한국독어독문교육학회, 145-174쪽.
조미희(2013), 국어 보조동사 의미의 주관화 - '-어 놓다, -어 두다', '-어 버리다, -어 치우다' 쌓을 중심으로, 형태론 15-1, 형태론, 35-54쪽.
조인정(2004), 피동문 동작주 표시 제약, 한국어 교육 15-3, 국제한국어교육학

회, 231-253쪽.
조준학(1980), 화용론과 공손의 규칙, 어학연구 16-1, 서울대학교 어학연구소, 1-11쪽.
차명희 · 한정한(2018), 피동성 표현 '{-지다}', '{-되다}', '{-받다}', '{-당하다}'의 사용역 연구, 한국어학 79, 한국어학회, 171-212쪽.
천호재(2002), 한국어 중간 자동사 구문과 중간 수동 구문에 관한 연구, 어학연구 38-1, 서울대학교 어학연구소, 211-239쪽.
최규수(2005), '되다'와 '지다'의 피동성에 관하여, 한글 269, 한글학회, 101-134쪽.
최재영 · 임미나(2008ㄱ), 중 · 한 피동문 대조 연구, 중국어문논역총간 22, 중국어문논역학회, 81-111쪽.
최재영 · 임미나(2008ㄴ), 한 · 중 피동문 대조 연구(Ⅱ) -『국화꽃 향기』와 『아홉 살 인생』의 피동문을 중심으로, 중국학연구 46, 중국학연구회, 39-63쪽.
최재영 · 안연진(2013), 중 · 한 피동문 대조 연구(Ⅲ), 중어중문학 54, 한국중어중문학회, 527-562쪽.
최해주(2008), 한국어 피동 · 사동 표현의 효율적인 교육방안 연구 -한국어 문법서 및 교재 분석과 학습자 오류 유형을 중심으로, 새국어교육 78, 한국국어교육학회, 295-318쪽.
최형강(2006), 피동문의 조건과 '받다, 당하다, 되다' 구문의 재고, 어문학 92, 한국어문학회, 159-190쪽.
최형강(2017), '목적어 있는 피동문'에 대한 재고, 어문학 138, 한국어문학회, 215-238쪽.
최호철(2010), 피동 · 사동과 관련한 국어사전의 뜻풀이에 대하여, 한국어학 48, 한국어학회, 333-354쪽.
한송화(2009), 외국어로서의 한국어교육에서의 문법 교육 방법론, 문법 교육 10, 한국문법교육학회, 369-395쪽.
허경행(2016), 대조 연구를 통한 한국어 문법 교육 방안 연구 -일본어 피동과의 대조를 중심으로, 언어와 문화 12-1, 한국언어문화교육학회, 177-199쪽.
홍종명 · 이준호 · 안정호(2020), 한국어 교재의 평가 기준 설정 연구 -국내외 사례 연구에 대한 분석을 중심으로, Journal of Korean Culture 51, 한국어문

학국제학술포럼, 79-117쪽.
황선영(2014), 요청 화행에서 상호작용 정도에 따른 어휘적 완화 장치 사용 연구 -중국어권 한국어 학습자를 대상으로, 국어교육 147, 한국어교육학회, 431-454쪽.
황인교(2003), 국내·외 한국어 교재 분석, 외국어로서의 한국어교육 28, 연세대학교 한국어학당, 287-329쪽.
황주하(2011), 한국어 교육에서의 피동 표현 교육 방안 -파생 피동사에 의한 피동법을 중심으로, 한국문법교육학회 학술발표논문집 2011권 2호, 한국문법교육학회, 143-155쪽.
金钟太(1985), 谈汉语被字句和朝鲜语被动句对应比较的不同点, 延边大学学报(社会科学版) 1985-3, pp. 22-30.
颜力涛(2018), 汉语被字句的形成机制, 语文研究 2018-4, pp. 23-30.
Blum-Kulka, S. & Olshtain, E.(1986), Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition 8-2*, Cambridge University Press, pp. 165-179.
Canale, M. & Swain M.(1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics 1*, Oxford University Press, pp. 1-47.
Perlmutter, D. M. & Postal, P. M.(1977), Toward a Universal Characterization of Passivization, *Proceedings of the 3rd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, pp. 394-417.
Givón, T.(1981), Typology and Functional Domains, *Studies in Language 5-2*, John Benjamins Publishing Company, pp. 163-193.
Guttman, L.(1944), A Basis for Scaling Qualitative Data, *American Sociological Review 9*, American Psychological Association, pp. 139-150.
Jeong Haewon(2014), Processing and Acquisition of Korean Passive Voice by Chinese L2 Learners, *Journal of Korean Language Education 25-2*, The International Association for Korean Language Education, pp. 165-186.
Kim Hojung & Lee Wonki(2018), Validation of the Grammaticality Judgment Test of Korean Passive Expressions Through Exploratory Factor Analysis, *The Korean Language in America 22-2*, Penn State University Press, pp.

122-155.

Kim Hojung & Lee Wonki(2020), A Study on the Processing of the Korean Passive through a Self-Paced Reading Task (SPRT), *Korean Language Education Research 55-5*, Association of Korean Language Education Research, pp. 85-122.

Leech, G.(2002), Language, Culture and Politeness, *Cogito(코기토) 58*, 부산대학교 인문연구소, pp. 57-89.

Pallotti, G.(2007), An Operational Definition of the Emergence Criterion, *Applied Linguistic 28-3*, Oxford University Press, pp. 361-382.

Shibatani Masayoshi(1985), Passive and Related Construction: A Prototype Analysis, *Language 61-4*, Linguistic Society of America, pp. 821-848.

Shibatani Masayoshi(2006), On the Conceptual Framework for Voice Phenomena, *Linguistics 44-2*, De Gruyter Mouton, pp. 217-269.

Winsløw, C.(2011), Anthropological Theory of Didactic Phenomena: Some Examples and Principles of Its Use in the Study of Mathematics Education, *Un Panorama de la TAD*, Centre de Recerca Matemàtica, pp. 117-140.

Zhang Hongming(1994), The Grammaticalization of 'Bei' in Chinese, *Chinese Languages and Linguistics 2,* Academia Sinica, pp. 321-360.

사전

서울대학교 국어교육연구소(2014), 한국어교육학 사전, 하우.

中国社会科学院语言研究所词典编辑室(2016), 现代汉语词典(第7版), 商务印书馆.

교재

李先汉 · 金京善 · 王丹 · 金成兰 · 金正祐(2008), 韩国语 1(修订本), 民族出版社.

李先汉 · 金京善 · 王丹 · 金成兰 · 金正祐(2010), 韩国语 2(修订本), 民族出版社.

李先汉 · 金京善 · 王丹 · 金成兰 · 金正祐(2004), 韩国语 3, 民族出版社.

李先汉 · 金京善 · 王丹 · 金成兰 · 金正祐(2004), 韩国语 4, 民族出版社.

王丹 · 南燕 · 琴知雅 · 林成姬 · 文丽华 · 李婷婷(2017), 高级韩国语(上), 北京大学出版社.

王丹 · 南燕 · 琴知雅 · 林成姬 · 文丽华 · 李婷婷(2017), 高级韩国语(下), 北京大学出版社.

张英美 · 金香淑 · 车敏娥 · 金永寿 · 李敏德(2016), 基础韩国语 1, 黑龙江朝鲜民族出版社.

南日 · 金永寿 · 金海守(2010), 基础韩国语 2, 黑龙江朝鲜民族出版社.

张英美 · 沈贤淑 · 金海守(2010), 基础韩国语 3, 黑龙江朝鲜民族出版社.

沈贤淑 · 南日 · 金海守(2014), 基础韩国语 4, 黑龙江朝鲜民族出版社.

马今善 · 李敏德 · 金海守(2010), 高级韩国语 1, 黑龙江朝鲜民族出版社.

沈贤淑 · 李敏德 · 金海守(2011), 高级韩国语 2, 黑龙江朝鲜民族出版社.

牛林杰 · 崔博光 · 黄永哲 · 张京青 · 张晓娜(2014), 大学韩国语 1(第三版), 北京大学出版社.

牛林杰 · 崔博光 · 黄永哲 · 张京青 · 张晓娜(2014), 大学韩国语 2(第三版), 北京大学出版社.

牛林杰 · 崔博光 · 金哲 · 于明燕(2014), 大学韩国语 3(第三版), 北京大学出版社.

牛林杰 · 崔博光 · 金哲 · 于明燕 · 郑艳(2014), 大学韩国语 4(第三版), 北京大学出版社.

牛林杰 · 崔博光 · 李学堂 · 李泳恩 · 尹锡万(2009), 大学韩国语 5, 北京大学出版社.

牛林杰 · 崔博光 · 李学堂 · 李泳恩 · 尹锡万(2010), 大学韩国语 6, 北京大学出版社.

高红姬 · 李成道 · 宗晓明 · 赵银淑(2018), 新世纪韩国语精读教程(初级上册), 外语教学与研究出版社.

高红姬 · 李成道 · 宗晓明 · 赵银淑(2018), 新世纪韩国语精读教程(初级下册), 外语教学与研究出版社.
高红姬 · 全今淑 · 李成道 · 郑冬梅 · 赵银淑(2018),新世纪韩国语精读教程(中级上册), 外语教学与研究出版社.
高红姬 · 郑冬梅 · 李成道 · 全今淑 · 赵银淑(2018),新世纪韩国语精读教程(中级下册), 外语教学与研究出版社.
高红姬 · 李成道 · 朴爱阳(2018), 新世纪韩国语精读教程(高级上册), 外语教学与研究出版社.
高红姬 · 李成道 · 朴爱阳(2018), 新世纪韩国语精读教程(高级下册), 外语教学与研究出版社.

연구 보고서

김중섭 · 김정숙 · 이정희 · 김지혜 · 박나리 · 박진옥 · 이수미 · 강현자 · 장미정 · 홍혜란(2017), 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구, 국립국어원.
이해영 · 박기영 · 방성원 · 박선희 · 최은지 · 이보라미(2017), 한국어 교재 현황 조사 및 교재 개발 중장기 계획 수립 연구, 국립국어원.
조남호(2003), 한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서, 국립국어연구원.

인터넷 자료

국립국어원 모두의 말뭉치: https://corpus.korean.go.kr/request/reausetMain.do
국립국어원 표준국어대사전: https://stdict.korean.go.kr/main/main.do
국립국어원 한국어 학습자 말뭉치 나눔터: https://kcorpus.korean.go.kr
연합 뉴스: https://www.yna.co.kr

기타 자료

국립국제교육원(2011~2014), 21~34회 한국어능력시험 중급 기출 문제.

<부록 1> 문항 개발용 '-이/히/리/기-' 피동사 목록

구분	번호	피동사	용례	교재 출현 빈도	출제 유형	합계
(1) 국제통용 + 한국어 전공 4급 시험 + 교재(4종)	1	걸리다	그림이 걸리다	4	2	7
	2	막히다	길이 막히다	4	8	
	3	모이다	친적들이 모이다	4		
	4	담기다01	정성이 담기다	4	4	
	5	떨리다	온몸이 떨리다	4		
	6	풀리다	스트레스가 풀리다	4	3	
	7	띄다01	눈에 띄다	4	5	
(2) 국제통용 + 한국어 전공 4급 시험	8	들리다02	소리가 들리다	3	7	36
	9	바뀌다	감독이 바뀌다	2	2	
	10	보이다01	산이 보이다	1	번역	
	11	열리다02	문이 열리다	3		
	12	팔리다	물건이 팔리다	1		
	13	닫히다	창문이 닫히다	1		
	14	실리다	글이 실리다	3	번역	
	15	쌓이다	책들이 쌓이다	3	1	
	16	쓰이다01	글씨가 쓰이다	0		
	17	쓰이다02	재료가 쓰이다	3	1	
	18	적히다	이름이 적히다	3		
	19	갇히다	감옥에 갇히다	2		
	20	끌리다	마음이 끌리다	1	3	
	21	끼다01	문에 끼다	0		
	22	끼이다	틈에 끼이다	0		
	23	나뉘다	두 갈래로 나뉘다	1		
	24	리다01	눈발이 날리다	1		
	25	달리다	저고리에 달린 동정	2		
	26	둘러싸이다	바다로 둘러싸이다	1	8	
	27	뚫리다	구멍이 뚫리다	1		

	28	매달리다	주렁주렁 매달리다	3		
	29	몰리다	손님이 몰리다	3		
	30	묻히다02	땅속에 묻히다	0	4	
	31	밀리다02	사람들에게 밀리다	1	4	
	32	박히다	못이 박히다	1		
	33	부딪히다	차에 부딪히다	2	8	
	34	빼앗기다 (빠앗다)	돈을 빼앗기다	2	4	
	35	뽑히다	장학생으로 뽑히다	1	1	
	36	섞이다	재료가 섞이다	2	4	
	37	싸이다	보자기에 싸이다	1		
	38	안기다01	아기가 안기다	3	6	
	39	잊히다	기억이 잊히다	0	2	
	40	잠기다02	생각에 잠기다	3		
	41	쫓기다	경찰에 쫓기다	3	번역	
	42	찍히다	낙인이 찍히다	2	3	
	43	흔들리다	비행기가 흔들리다	3	7	
(3) 국제통용	44	끊기다	전기가 끊기다	1	2	18
	45	놓이다	마음이 놓이다	2	6	
	46	물리다02	개에 물리다	3	8	
	47	밀리다01	주문이 밀리다	1		
	48	잠기다01	문이 잠기다	1	1	
	49	잡히다02	도둑이 잡히다	3	8	
	50	깔리다	잔디가 깔리다	1		
	51	꼽히다	후보로 꼽히다	1	번역	
	52	꽂히다	꽃이 꽂히다	2		
	53	덮이다	눈으로 덮인 광경	1	3	
	54	들리다03	손에 들린 책	0		
	55	먹히다	양이 늑대에게 먹히다	0	3/5	
	56	묶이다	공동체로 묶이다	1	3	

	57	밟히다	잔디가 밟히다	2		
	58	붙잡히다	범인이 붙잡히다	0		
	59	씻기다01	물에 씻기다	0	3	
	60	읽히다	책이 읽히다	0	3	
	61	잘리다	나무가 잘리다	1		
(4) 한국어 전공 4급 시험	62	꺾이다	나뭇가지가 꺾이다	0		12
	63	돋보이다	실력이 돋보이다	0		
	64	불리다01	농주로 불리다	4	번역	
	65	손꼽히다	세계에서 손꼽히다	3	번역	
	66	얽히다	얽힌 이야기	2		
	67	트이다	시야가 트이다	1		
	68	뒤틀리다	몸이 뒤틀리다	0		
	69	뜨이다	눈이 번쩍 뜨이다	1	5	
	70	맺히다	열매가 맺히다	1	6	
	71	얽매이다	관습에 얽매이다	1		
	72	짜이다	시간표가 짜이다	0		
	73	치이다	트럭에 치이다	2	4	

<부록 2> 중국인 한국어 학습자용 설문지

关于『中国大学韩国语学习者对于韩国语语法的理解及使用情况研究』的问卷调查

您好！非常感谢您在百忙之中抽出宝贵时间参与本次问卷调查。本问卷旨在调查中国大学韩国语专业二、三、四年级的学习者对于韩国语语法的理解和使用情况。您的回答只会用于学术研究，绝不会用于其它用途。请您放心作答。

问卷由四类题型组成，共包含94道小题。其中，题型一为中韩短句翻译题，共10小题。题型二为判断句子正误题，共60小题。题型三为情景选择题，共8小题。题型四为阅读选择题，共12小题。大约耗时50分钟。答题过程中请不要查阅词典及韩国语教材，您的每一次作答都会对实验数据产生影响，请您务必认真阅读题目要求，根据自己的实际情况诚实作答。

为了感谢您的参与和支持，在您提交问卷后的两个工作日内，会向您发送40元酬金至您的微信或支付宝账号。

【首尔大学研究伦理审查批准编号】IRB No.2206/002-006

首尔大学师范学院国语教育系 博士生 张磊

✎ 基本信息

1. 性别： 男 □ 女 □
2. 年龄： 满(　　)周岁
3. 所在院校：(　　)
4. 年级： 大学二年级 □ 大学三年级 □ 大学四年级 □ 其他 □
5. 是否有韩国生活经历： 是 □ 否 □

(如选择"是")您的韩国生活时长是：(　　)

6. 是否参加过韩国语能力考试(TOPIK)： 是 □ 否 □

(如选择"是")您的韩国语能力考试等级是：

1级 □ 2级 □ 3级 □ 4级 □ 5级 □ 6级 □ 未取得等级 □

7. 是否参加过中国大学朝鲜语专业四八级考试： 是 □ 否 □

(如选择"是")您的专业四八级考试等级是：

4级 □ 8级 □ 未取得等级 □

8. 是否愿意参加后续的采访调查： 是 □ 否 □

(如选择"是")请留下您的联系方式(微信/邮箱)：(　　)

9. 支付宝账号(转账用)：(　　)

第一部分

- 请将下列句子翻译成韩国语。

(1) 这栋公寓楼建成于2018年。

_____

(2) 弟弟从小就精通多门语言，被很多人叫做天才。

_____

(3) 他遭遇车祸，被送往医院接受治疗。

_____

(4) 黑板上写的字太小，在后面看不清。

_____

(5) 那篇外国小说被翻译成中文，刊登在杂志上。

_____

(6) 由于父亲工作的原因，我们一家搬到了首尔。

_____

(7) 现代人在时间的追赶下，过着忙碌的日常生活。

_____

(8) 韩国文字(hangul)由世宗大王创制而成。

_____

(9) 他被强盗抢走了身上所有的钱。

_____

(10) 济州岛是韩国数一数二的旅游胜地。

第二部分

- 请阅读下列句子，判断句子正误。正确的句子选“√”，错误的句子选“×”。如您无法做出判断，请选择“不知道”。

[例子]
내일 날씨가 흐릴 것 같아요.(√)
지금 비가 오고 없어요. (×)

1	그는 횡단보도 앞에서 신호등이 바꾸기를 기다렸다.	√	×	不知道
2	어제 늦게까지 과제를 하느라고 잠을 못 잤어요.	√	×	不知道
3	나는 처음부터 그 사람에게 마음이 끌였다.	√	×	不知道
4	행복은 여러 철학자들에게 끊임없이 정의되어 왔다.	√	×	不知道
5	길이 안 막히면 2시간 정도 걸릴 것 같아요.	√	×	不知道
6	어머니 품에 안아진 아이는 깊이 잠이 들었다.	√	×	不知道
7	정성을 가득 담긴 선물은 사람을 감동시킨다.	√	×	不知道
8	날씨가 춥기 때문에 따뜻한 옷을 입으세요.	√	×	不知道
9	꿈이 이룰 수 있도록 열심히 노력해야 한다.	√	×	不知道
10	인터넷에서 물건을 따로 주문했는데, 하나로 묶겨 배송되었다.	√	×	不知道
11	이번 학기에는 제가 장학금을 받게 되었습니다.	√	×	不知道
12	제주도는 관광 명소로 널리 알린 곳이다.	√	×	不知道

13	1박 2일로 여행을 가려면 먼저 부모님께 허락을 해야지.	√	×	不知道
14	오래 전에 헤어지던 여자 친구를 길에서 만났다.	√	×	不知道
15	조금씩 긴장이 풀였는지 동생은 얼굴에 웃음을 되찾았다.	√	×	不知道
16	길을 건너던 남자는 신호를 위반한 차에게 치였다.	√	×	不知道
17	형은 어젯밤 모기에 여섯 군데나 물려서 고생했다.	√	×	不知道
18	목에 생선 가시가 걸어서 계속 기침을 했다.	√	×	不知道
19	주차 문제를 해결할 수 있는 방안을 마련되어야 합니다.	√	×	不知道
20	한 시간 전에 출발했으니까 곧 도착할 거예요.	√	×	不知道
21	한국에 살면서 한국인의 생활 방식이 자연스럽게 알게 되었다.	√	×	不知道
22	서류에 도장이 찍여 있는지 아닌지 잘 검토해야 한다.	√	×	不知道
23	핸드폰이 고장이 났는지 소리가 잘 못 들려요.	√	×	不知道
24	서준은 가장 친한 친구에게 배신당해서 무척 화가 났다.	√	×	不知道
25	이번 실험을 통해 흥미로운 사실이 발견해졌다.	√	×	不知道
26	늦게 잤더니 점심때가 다 되어서야 눈이 띄웠다.	√	×	不知道
27	유명한 배우가 은퇴한 후에 사람들의 기억에서 점점 잊었다.	√	×	不知道
28	날씨가 추우니 코트 단추를 단단히 잠기고 다녀라.	√	×	不知道
29	오후에 마실 커피 때문에 잠이 안 온다.	√	×	不知道
30	요즘 아이들은 아파트 건물에 둘러싸여 자연을 접하기가 힘들다.	√	×	不知道
31	프라이팬에 묻은 기름이 잘 씻히지 않는다.	√	×	不知道
32	친구가 복권에 당첨하여 뜻하지 않은 행운을 잡았다.	√	×	不知道

33	최근 읽는 책들을 보면 모두 '사랑'으로 결론이 맺힌다.	√	×	不知道
34	오빠는 장난기를 가득 섞인 얼굴로 나를 바라보았다.	√	×	不知道
35	강한 태풍이 나무의 뿌리를 뽑혀 버렸다.	√	×	不知道
36	서류를 놓고 와서 집에 다시 갔다가 왔어요.	√	×	不知道
37	짙은 구름이 덮힌 하늘에서 눈이 내려옵니다.	√	×	不知道
38	민지가 남자 친구한테 손을 잡혔다.	√	×	不知道
39	버스 정류장에서 학교에 가는 친구를 만났다.	√	×	不知道
40	그의 주장은 처음에는 아무에게도 받아들이지 않았다.	√	×	不知道
41	아내와 함께 있어 그는 마음이 좀 놓아졌다.	√	×	不知道
42	그녀에게 내 마음을 읽기는 순간 정말 부끄러웠다.	√	×	不知道
43	내일이 시험인데 게임에 시간이 빼앗겨서 공부할 시간이 모자란다.	√	×	不知道
44	수업이 끝났자마자 학생들은 모두 교실을 나갔어요.	√	×	不知道
45	토끼 한 마리가 호랑이에게 먹였다.	√	×	不知道
46	병에 걸린 강아지가 주인한테 버렸다.	√	×	不知道
47	승주는 유학과 여행으로 다양한 해외 경험을 쌓인 인재입니다.	√	×	不知道
48	보물이 도둑들에게 땅 밑에 깊숙이 묻혔다.	√	×	不知道
49	그는 환자를 돌보다가 바이러스에 감염되었다.	√	×	不知道
50	그는 대학원에 진학하겠다는 마음이 전혀 흔들리지 못한다.	√	×	不知道
51	운동을 하다가 허리를 다친 바람에 병원에서 치료를 받았어요.	√	×	不知道
52	같이 살던 친구가 이사를 가서 혼자 살게 했어요.	√	×	不知道

53	친구와 재미있게 이야기를 나누는 중에 통화가 끊었다.	√	×	不知道
54	부모들은 자식들의 교육에 신경을 상당히 많이 쓰였다.	√	×	不知道
55	매표소에서 줄을 섰을 때 사람들에 밀려 넘어졌다.	√	×	不知道
56	고장 난 에어컨이 아버지에 의해 고쳐졌다.	√	×	不知道
57	우리 과에서 언어학 연구를 위한 모임이 하나 만들렸다.	√	×	不知道
58	오늘도 우리가 자주 가던 카페에서 만납시다.	√	×	不知道
59	사고의 원인이 아직 밝히지 않아 마음이 불안하다.	√	×	不知道
60	웃어른을 대할 때에는 예절을 잘 갖추어져야 한다.	√	×	不知道

第三部分

- 请阅读下列情景，选择您认为最合适的答案。如果没有合适的选项，请选择“⑤没有合适的答案”，并在空格处直接填写您认为合适的回答。

【情景1】暑假过后你重新回到学校，跟好久未见的韩国学长（或学姐）约好周六一起见面。但你的朋友突遭交通事故，腿受伤住院。因为要去医院看望朋友，所以给学长（或学姐）打电话推迟你们的见面时间。这种情况下你会怎么说？

① 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 갈 거예요. 죄송하지만 다음에 봬요.
② 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가야 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
③ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가게 됐어요. 죄송하지만 다음에 봬요.
④ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가려고 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
⑤ 没有合适的答案.(　　)

【情景2】暑假你在一家宾馆做兼职。因为是旅游旺季，所以在网上预定房间后，需要于48小时内支付订金才能最终完成预约。在网上预定了房间的韩国客人还没有支付订金。于是你直接和这位客人通话，提醒他支付订金。这种情况下你会怎么说？

① 손님, 오늘 중으로 예약금을 입금해 주세요. 부탁드립니다.
② 손님, 오늘 중으로 예약금을 입금하셔야 합니다. 부탁드립니다.
③ 손님, 예약금이 아직 입금되지 않았습니다. 오늘 중으로 부탁드립니다.
④ 손님, 예약금을 아직 입금하지 않으셨습니다. 오늘 중으로 부탁드립니다.
⑤ 没有合适的答案.(　　)

【情景3】你是留学生宿舍行政办公室的工作人员。申请宿舍的材料提交时间到明天截止，但到今晚还有几名韩国留学生没有提交材料，你需要向他们发送短信通知，你会如何编辑短信内容呢？

① 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소할 수 있습니다.
② 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격이 취소될 수 있습니다.
③ 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소당할 수 있습니다.
④ 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소할 예정입니다.
⑤ 没有合适的答案.(　　)

【情景4】你是K公司的职员。公司部长让你准备新项目的企划案。你花了一周时间撰写好企划案后准备向部长汇报。这种情况下你会怎么说？

① 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비했습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
② 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비됐습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
③ 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 드렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
④ 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 버렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
⑤ 没有合适的答案.(　　)

【情景5】你去韩国朋友的家里玩。朋友在厨房准备晚餐，你躺在沙发上拿着朋友的平板电脑看电视剧。起身喝水的瞬间，因你没能拿好平板，平板掉在了地上，屏幕摔坏了。朋友听到声音后，问你发生了什么事，这种情况下你会怎么说？

① 어떡해. 액정을 깼어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
② 어떡해. 액정이 깨졌어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
③ 어떡해. 액정이 나빠졌어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
④ 어떡해. 액정을 깨게 했어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
⑤ 没有合适的答案.(　　)

【情景6】你去洗车店洗车。车洗好以后，你发现车窗上还留有污渍。你想让洗车店的职员把那块车窗擦得干净一些，这种情况下你会怎么说？

① 아저씨, 여기 유리창이 안 닦였어요.
② 아저씨, 여기 유리창을 안 닦았어요.
③ 아저씨, 여기 유리창이 좀 더러워요.
④ 아저씨, 여기 유리창 다시 닦아 주세요.
⑤ 没有合适的答案.(　　)

【情景7】你参加"大学生韩国语演讲比赛"并荣获了一等奖。颁奖典礼上，你登上舞台，接过奖状和花束。这时主持人让你简单地分享一下获奖感言。这种情况下你会怎么说？

① 이렇게 큰 상을 받아서 정말 기쁩니다.
② 이렇게 큰 상을 받으니까 정말 기쁩니다.
③ 이렇게 큰 상을 받게 되어서 정말 기쁩니다.
④ 이렇게 큰 상을 받을 수 있어서 정말 기쁩니다.
⑤ 没有合适的答案.(　　)

【情景8】你在两周前预约了医院的体检，体检日是明天。但你突然明天有其他事情要做，没法儿去医院。所以你给医院打电话，想更改预约日期。这种情况下你会怎么说？

① 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정이 잡혀서, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
② 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정을 잡아서, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
③ 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정을 잡았으니까, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
④ 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정 때문에 못 가요. 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
⑤ 没有合适的答案.(　　)

第四部分

- 请阅读下列短文，选择您认为填入空白处最合适的答案。如您无法做出判断，请选择“③不知道”。

(1)

나쁜 습관을 고치는 것이 생각만큼 쉽지 않지요? 습관은 어떤 조건 아래서 자신도 모르게 반복하는 행동이기 때문입니다. 안 좋은 습관을 고칠 때 그 행동을 하지 않는 건 힘듭니다. 그것보다는 (　　) 더 낫습니다.

① 그 상황에서 할 수 있는 다른 행동으로 바꾸는 것이
② 그 상황에서 할 수 있는 다른 행동으로 바뀌는 것이
③ 不知道

(2)

몸무게가 많이 나간다고 해서 모두 비만인 것은 아니다. 비만은 몸무게가 표준보다 많이 나가고 (　　). 운동선수들은 일반인보다 체중이 많이 나가는데도 비만이 아닌 경우가 많다. 몸속에 지방보다는 근육이 훨씬 많기 때문이다.

① 몸속에 지방을 많이 쌓는다는 것을 말한다
② 몸속에 지방이 많이 쌓여 있다는 것을 말한다
③ 不知道

(3)

여자: 올해 들어 경제 활동의 주요 인구가 감소하고 있다고 합니다. 자세한 소식은 이성호 기자가 전해 드리겠습니다.
남자: 가장 활발하게 일할 나이인 25세부터 49세까지의 인력, 즉, 핵심 생산 가능 인구가 줄고 있습니다. 더욱이 현재 아동과 청소년 수를 살펴보면 (　　). 핵심 생산층이 줄면 정부의 세금 수입도 줄게 될 텐데요.

① 앞으로 핵심 생산 가능 인구가 더 크게 감소할 것으로 예상합니다
② 앞으로 핵심 생산 가능 인구가 더 크게 감소할 것으로 예상됩니다
③ 不知道

(4)

대부분의 시장은 교통이 편리한 곳에 있다. 여러 지역에서 생산된 물건을 옮기기 편하고 (　　). 먼 곳에서 물건을 팔러 시장에 오는 사람들은 물건을 가져오기 쉽고 물건을 사러 오는 사람들도 찾기가 편하다.

① 물건을 사고파는 사람들을 한곳에 쉽게 모을 수 있기 때문이다
② 물건을 사고파는 사람들이 한곳에 쉽게 모일 수 있기 때문이다
③ 不知道

(5)

올바른 결정을 내리기 위해서는 관련 정보를 많이 모으는 것이 좋다. 여러 가지 정보를 참고해서 결정을 잘할 수 있기 때문이다. 하지만 정보가 많다고 해서 항상 좋은 결정을 할 수 있는 것은 아니다. 판단을 내리기 위해 참고해야 할 정보가 지나치게 많으면 오히려 판단을 하기 어려워질 수 있다. 또한 수집된 정보들 중에는 불필요한 내용도 많이 포함되어 있을 수 있다. 따라서 (　　) 정보 수집을 멈추고 결정을 하는 것이 좋다.

① 어느 정도 정보를 쌓으면
② 어느 정도 정보가 쌓이면
③ 不知道

(6)

광고는 소비자의 시선을 끌 수 있어야 한다. 소비자를 광고에 집중하게 만드는 방법 중 하나는 소비자가 어떤 상황에서 광고를 보는지를 파악하고 이 점을 이용하는 것이다. 예컨대 미용실에 간 고객은 머리가 다 되기까지 몇 시간을 기다려야 한다. 혼자 온 고객이라면 ( ). 이때 고객이 바라보고 있는 거울에 화면을 설치하고 광고를 내보내면 고객의 시선을 사로잡을 수 있다.

① 지루함을 느끼는 정도가 크다
② 지루함이 느껴지는 정도가 크다
③ 不知道

(7)

최근 실시한 첫 직장의 중요성에 대한 인식 조사 결과 직장인 대부분이 첫 직장이 전체 직장 생활에 영향을 미친다고 응답하였으며 별다른 영향이 없다고 응답한 직장인은 10%를 겨우 넘기는 수준이었다. 한편 첫 직장에서 중요하게 생각해야 할 것에 대해서는 자신의 업무 전문성 향상이라는 응답이 절반 이상을 차지하였고 성과를 올려 회사에 기여해야 한다는 응답은 ( ).

① 그다지 많지 않은 것으로 조사하였다
② 그다지 많지 않은 것으로 조사되었다
③ 不知道

(8)

평창군은 오는 14일 작년에 이어 두 번째로 '평창 송어 낚시 대회'를 개최한다. 이 대회는 낚시에 관심이 있는 성인이라면 누구나 참가할 수 있다. 대회에서 가장 큰 송어를 잡은 사람에게는 ( ). 대회에서 잡은 송어는 일인당 한 마리에 한해 가져갈 수 있다. 대회 참가를 원하는 사람은 10일까지 평창군청 홈페이지로 신청하면 된다.

① 상금 50만 원을 준다
② 상금 50만 원이 주어진다
③ 不知道

(9)

왜 녹음기에서 나오는 내 목소리는 이상하게 들릴까? 비밀은 녹음기의 내 목소리가 내가 직접 듣는 내 목소리와는 다른 방식으로 들린다는 데 있다. 녹음기의 내 목소리는 공기를 통해 내 귀로 들어오는 소리다. 이것은 내가 다른 사람의 목소리를 듣는 방식과 같다. 반면에 평상시에 듣는 내 목소리는 입을 통해 밖으로 나갔다가 귀로 들어오는 소리와 몸의 뼈나 근육을 통해 직접 귀로 전달되는 소리,( ). 따라서 녹음기의 내 목소리와 내가 듣는 내 목소리가 다르게 들리는 것은 당연하다.

① 이 둘을 합한 것이다
② 이 둘이 합해진 것이다
③ 不知道

(10)

인간은 자연에서 수많은 아이디어를 얻는다. 생물이 자연에 적용해 살아가는 방식을 잘 살펴보면 ( ). 총알을 막을 수 있는 방탄복은 강하고 유연한 거미줄을 보고 만든 것이며, 하늘을 나는 헬리콥터는 파리가 날아다니는 모습을 관찰해 만든 것이다.

① 기술 개발을 위한 좋은 생각을 모을 수 있다
② 기술 개발을 위한 좋은 생각이 모일 수 있다
③ 不知道

(11)

'자전거 대행진'이 오는 23일 오전 9시에 열린다. 이에 따라 오전 8시부터 오후 1시까지 ( ). 이 시간에는 모든 차들이 광화문에서 상암동 간의 도로로 다닐 수 없다. 행사 당일에는 교통경찰이 주변 도로에 나와 교통을 정리한다. 또한 라디오를 통해 주변 교통 상황을 알려 시민의 불편을 최소화할 예정이다.

① 서울 시내 곳곳의 교통을 통제한다
② 서울 시내 곳곳의 교통이 통제된다
③ 不知道

(12)

광고업체인 이 회사는 개인별로 정해 놓았던 자리를 과감히 없애고 공용 공간을 늘렸습니다. 공간도 절약하고 업무의 효율성도 높이기 위해서라고 합니다. 직원들은 그날 맡은 업무와 개인의 취향에 따라 자리를 선택해 앉는데요. 공간을 정해 놓지 않고 자유롭게 움직이며 일하다 보니 직원들 간에 의견을 나누기도 쉽고 창의적인 사고도 가능하게 되었다고 합니다. 이같이 사무실의 환경을 바꾸려는 기업들은 (　　). KBS 뉴스 박주연입니다.

① 앞으로 계속 늘어날 것으로 봅니다
② 앞으로 계속 늘어날 것으로 보입니다
③ 不知道

✍ 问卷调查的内容到此结束。
✍ 再次感谢您的参与!

<부록 3> 한국어 모어 화자용 설문지

『한국어 모어 화자의 문법 이해 및 언어 사용 실태 연구』를 위한 설문 조사

안녕하십니까? 설문 조사에 응해 주셔서 진심으로 감사드립니다. 본 설문지는 한국어 모어 화자의 한국어 문법에 대한 이해도 및 언어 사용 실태를 파악하기 위한 내용입니다. 응답해 주신 자료는 본 연구 이외의 용도로 사용하지 않을 것을 약속드립니다. 각 질문에 성실하게 답해주시면 감사하겠습니다.

본 설문 조사는 세 가지의 문항 유형, 총 84개의 세부 문항으로 구성되어 있습니다. 첫 번째 유형은 문법성 판단 문항으로 총 60개의 세부 문항으로 구성되어 있습니다. 두 번째 유형은 상황을 읽고 가장 적절한 발화를 선택하는 문항으로 총 8개의 세부 문항으로 구성되어 있습니다. 마지막 유형은 단문을 읽고, 가장 적절한 문장을 선택하는 문항으로 총 12개의 세부 문항으로 구성되어 있습니다.

감사를 표하기 위해 설문지 제출 후 2일 이내로 기재하신 연락처로 사례금 10,000원을 지급해 드릴 예정입니다. 설문 조사에 참여해 주신데 대해 진심으로 감사드립니다.

서울대학교 사범대학 국어교육과 대학원 박사과정생 장레이

■ **개인 정보 :**

1. **성별:** 남 □ 여 □
2. **나이:** 만 ( ) 세
3. **신분:** 학부생 □ 대학원생 □
4. **소속 대학:** ( )
5. **전공:** ( )
6. **연락처(전화번호/카 아이디):** ( )

PART 1

- **다음 문장을 읽고, 보기와 같이 맞으면 '○', 틀리면 '×'를 선택하십시오. 만약 판단하기 어려우시면 '모르겠다'를 선택하십시오.**

[보기]
내일 날씨가 흐릴 것 같아요.(○)
지금 비가 오고 없어요. (×)

1	그는 횡단보도 앞에서 신호등이 바꾸기를 기다렸다.	○	×	모르겠다
2	어제 늦게까지 과제를 하느라고 잠을 못 잤어요.	○	×	모르겠다
3	나는 처음부터 그 사람에게 마음이 끌였다.	○	×	모르겠다
4	행복은 여러 철학자들에게 끊임없이 정의되어 왔다.	○	×	모르겠다
5	길이 안 막히면 2시간 정도 걸릴 것 같아요.	○	×	모르겠다
6	어머니 품에 안아진 아이는 깊이 잠이 들었다.	○	×	모르겠다
7	정성을 가득 담긴 선물은 사람을 감동시킨다.	○	×	모르겠다
8	날씨가 춥기 때문에 따뜻한 옷을 입으세요.	○	×	모르겠다
9	꿈이 이룰 수 있도록 열심히 노력해야 한다.	○	×	모르겠다
10	인터넷에서 물건을 따로 주문했는데, 하나로 묶겨 배송되었다.	○	×	모르겠다
11	이번 학기에는 제가 장학금을 받게 되었습니다.	○	×	모르겠다
12	제주도는 관광 명소로 널리 알린 곳이다.	○	×	모르겠다
13	1박 2일로 여행을 가려면 먼저 부모님께 허락을 해야지.	○	×	모르겠다
14	오래 전에 헤어지던 여자 친구를 길에서 만났다.	○	×	모르겠다
15	조금씩 긴장이 풀였는지 동생은 얼굴에 웃음을 되찾았다.	○	×	모르겠다
16	길을 건너던 남자는 신호를 위반한 차에게 치였다.	○	×	모르겠다
17	형은 어젯밤 모기에 여섯 군데나 물려서 고생했다.	○	×	모르겠다
18	목에 생선 가시가 걸어서 계속 기침을 했다.	○	×	모르겠다
19	주차 문제를 해결할 수 있는 방안을 마련되어야 합니다.	○	×	모르겠다
20	한 시간 전에 출발했으니까 곧 도착할 거예요.	○	×	모르겠다

21	한국에 살면서 한국인의 생활 방식이 자연스럽게 알게 되었다.	○	×	모르겠다
22	서류에 도장이 찍여 있는지 아닌지 잘 검토해야 한다.	○	×	모르겠다
23	핸드폰이 고장이 났는지 소리가 잘 못 들려요.	○	×	모르겠다
24	서준은 가장 친한 친구에게 배신당해서 무척 화가 났다.	○	×	모르겠다
25	이번 실험을 통해 흥미로운 사실이 발견해졌다.	○	×	모르겠다
26	늦게 잤더니 점심때가 다 되어서야 눈이 띄웠다.	○	×	모르겠다
27	유명한 배우가 은퇴한 후에 사람들의 기억에서 점점 잊었다.	○	×	모르겠다
28	날씨가 추우니 코트 단추를 단단히 잠기고 다녀라.	○	×	모르겠다
29	오후에 마실 커피 때문에 잠이 안 온다.	○	×	모르겠다
30	요즘 아이들은 아파트 건물에 둘러싸여 자연을 접하기가 힘들다.	○	×	모르겠다
31	프라이팬에 묻은 기름이 잘 씻히지 않는다.	○	×	모르겠다
32	친구가 복권에 당첨하여 뜻하지 않은 행운을 잡았다.	○	×	모르겠다
33	최근 읽는 책들을 보면 모두 '사랑'으로 결론이 맺힌다.	○	×	모르겠다
34	오빠는 장난기를 가득 섞인 얼굴로 나를 바라보았다.	○	×	모르겠다
35	강한 태풍이 나무의 뿌리를 뽑혀 버렸다.	○	×	모르겠다
36	서류를 놓고 와서 집에 다시 갔다가 왔어요.	○	×	모르겠다
37	짙은 구름이 덮힌 하늘에서 눈이 내려옵니다.	○	×	모르겠다
38	민지가 남자 친구한테 손을 잡혔다.	○	×	모르겠다
39	버스 정류장에서 학교에 가는 친구를 만났다.	○	×	모르겠다
40	그의 주장은 처음에는 아무에게도 받아들이지 않았다.	○	×	모르겠다

41	아내와 함께 있어 그는 마음이 좀 놓아졌다.	○	×	모르겠다
42	그녀에게 내 마음을 읽기는 순간 정말 부끄러웠다.	○	×	모르겠다
43	내일이 시험인데 게임에 시간이 빼앗겨서 공부할 시간이 모자란다.	○	×	모르겠다
44	수업이 끝났자마자 학생들은 모두 교실을 나갔어요.	○	×	모르겠다
45	토끼 한 마리가 호랑이에게 먹였다.	○	×	모르겠다
46	병에 걸린 강아지가 주인한테 버렸다.	○	×	모르겠다
47	승주는 유학과 여행으로 다양한 해외 경험을 쌓인 인재입니다.	○	×	모르겠다
48	보물이 도둑들에게 땅 밑에 깊숙이 묻혔다.	○	×	모르겠다
49	그는 환자를 돌보다가 바이러스에 감염되었다.	○	×	모르겠다
50	그는 대학원에 진학하겠다는 마음이 전혀 흔들리지 못한다.	○	×	모르겠다
51	운동을 하다가 허리를 다친 바람에 병원에서 치료를 받았어요.	○	×	모르겠다
52	같이 살던 친구가 이사를 가서 혼자 살게 했어요.	○	×	모르겠다
53	친구와 재미있게 이야기를 나누는 중에 통화가 끊었다.	○	×	모르겠다
54	부모들은 자식들의 교육에 신경을 상당히 많이 쓰였다.	○	×	모르겠다
55	매표소에서 줄을 섰을 때 사람들에 밀려 넘어졌다.	○	×	모르겠다
56	고장 난 에어컨이 아버지에 의해 고쳐졌다.	○	×	모르겠다
57	우리 과에서 언어학 연구를 위한 모임이 하나 만들렸다.	○	×	모르겠다
58	오늘도 우리가 자주 가던 카페에서 만납시다.	○	×	모르겠다
59	사고의 원인이 아직 밝히지 않아 마음이 불안하다.	○	×	모르겠다
60	웃어른을 대할 때에는 예절을 잘 갖추어져야 한다.	○	×	모르겠다

PART 2

- **다음에 제시된 상황에 가장 적절한 답을 고르십시오. 만약 적절한 답이 없을 경우, '⑤ 적절한 답이 없음'를 고르신 후 빈칸에 답을 직접 쓰십시오.**

【상황1】 당신은 여름 방학이 끝나 다시 학교에 왔습니다. 오랫동안 얼굴을 보지 못한 선배와 토요일에 만나기로 약속했습니다. 그런데 갑자기 친구가 교통사고로 다리를 다쳐서 입원했습니다. 친구 병문안을 가야 하는데, 선배에게 전화를 걸어 약속을 다음으로 미루어야 하는 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 갈 거예요. 죄송하지만 다음에 봬요.
② 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가야 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
③ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가게 됐어요. 죄송하지만 다음에 봬요.
④ 선배님, 제가 토요일에 친구 병문안을 가려고 해요. 죄송하지만 다음에 봬요.
⑤ 적절한 답이 없음.( )

【상황2】 당신은 여름 방학에 호텔에서 아르바이트를 하고 있습니다. 성수기라서 온라인으로 방을 예약한 이후, 48 시간 이내에 예약금을 지불하면 예약이 완료됩니다. 온라인으로 방을 예약한 손님이 아직 예약금을 보내주지 않았습니다. 당신은 해당 손님과 직접 통화하여 예약금 입금을 요청하는 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 손님, 오늘 중으로 예약금을 입금해 주세요. 부탁드립니다.
② 손님, 오늘 중으로 예약금을 입금하셔야 합니다. 부탁드립니다.
③ 손님, 예약금이 아직 입금되지 않았습니다. 오늘 중으로 부탁드립니다.
④ 손님, 예약금을 아직 입금하지 않으셨습니다. 오늘 중으로 부탁드립니다.
⑤ 적절한 답이 없음.( )

【상황3】 당신은 유학생 기숙사 행정실에서 일하는 직원입니다. 기숙사 신청을 위한 서류 제출은 내일까지입니다. 오늘 저녁까지 아직 서류를 제출하지 않은 유학생에게 문자로 공지를 해야 하는 상황에서 어떠한 문자를 보내겠습니까?

① 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소할 수 있습니다.
② 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격이 취소될 수 있습니다.
③ 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소당할 수 있습니다.
④ 관련 서류를 제출하지 않을 경우, 기숙사 입주 자격을 취소할 예정입니다.
⑤ 적절한 답이 없음.( )

【상황4】 당신은 K회사에서 일하는 직원입니다. 부장님은 당신에게 신규 프로젝트 기획안을 준비하라고 했습니다. 당신은 일주일 동안 기획안을 작성하여 부장님에게 보고하려고 합니다. 이러한 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비했습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
② 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비됐습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
③ 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 드렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
④ 부장님, 말씀하신 기획안요, 어느 정도 준비해 버렸습니다. 출력해서 드릴 테니 한번 봐주시겠습니까?
⑤ 적절한 답이 없음.( )

【상황5】 당신은 친구 집에 놀러 갔습니다. 친구는 주방에서 저녁을 준비하고 있고, 당신은 소파에 누워 친구의 태블릿 pc로 드라마를 보고 있었습니다. 그러나 물을 마시려고 일어나는 순간, 태블릿 pc를 제대로 잡지 못해서 바닥에 떨어뜨려 액정이 나갔습니다. 친구가 소리를 듣고 무슨 일이냐고 물어보는 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 어떡해. 액정을 깼어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
② 어떡해. 액정이 깨졌어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
③ 어떡해. 액정이 나빠졌어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
④ 어떡해. 액정을 깨게 했어. 이거 내가 수리 맡겨서 돌려줄게.
⑤ 적절한 답이 없음.( )

【상황6】 당신은 세차를 하러 세차장에 갔습니다. 세차가 끝난 후, 유리창에 얼룩이 아직 지워지지 않았다는 것을 발견했습니다. 세차장 직원에게 유리창을 깨끗하게 청소해 달라고 요청하고 싶은 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 아저씨, 여기 유리창이 안 닦였어요.
② 아저씨, 여기 유리창을 안 닦았어요.
③ 아저씨, 여기 유리창이 좀 더러워요.
④ 아저씨, 여기 유리창 다시 닦아 주세요.
⑤ 적절한 답이 없음.( )

【상황7】 당신은 '대학생 외국어 말하기 대회'에 참가하여 대상을 수상했습니다. 시상식에서 당신이 무대에 올라가 상장과 꽃다발을 받았습니다. 이때 사회자가 간단한 수상 소감을 해 달라고 요청했습니다. 이러한 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 이렇게 큰 상을 받아서 정말 기쁩니다.
② 이렇게 큰 상을 받으니까 정말 기쁩니다.
③ 이렇게 큰 상을 받게 되어서 정말 기쁩니다.
④ 이렇게 큰 상을 받을 수 있어서 정말 기쁩니다.
⑤ 적절한 답이 없음.( )

【상황8】 당신은 2주 전에 건강 검진을 예약했습니다. 검진 날짜는 내일입니다. 그러나 갑자기 내일 해야 할 업무가 생기는 바람에 병원에 가지 못하게 되었습니다. 병원에 전화하여 예약 날짜를 변경하고 싶은 상황에서 어떻게 말하겠습니까?

① 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정이 잡혀서, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
② 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정을 잡아서, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
③ 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정을 잡았으니까, 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
④ 죄송합니다. 내일 갑자기 중요한 일정 때문에 못 가요. 다른 날로 바꿔 주실 수 있나요?
⑤ 적절한 답이 없음.( )

PART 3

- **다음 단문을 읽고 빈칸에 들어갈 가장 적절한 답을 고르십시오. 만약 판단하기 어려우시면 '③ 모르겠다'를 고르십시오.**

(1)

나쁜 습관을 고치는 것이 생각만큼 쉽지 않지요? 습관은 어떤 조건 아래서 자신도 모르게 반복하는 행동이기 때문입니다. 안 좋은 습관을 고칠 때 그 행동을 하지 않는 건 힘듭니다. 그것보다는 ( ) 더 낫습니다.

① 그 상황에서 할 수 있는 다른 행동으로 바꾸는 것이
② 그 상황에서 할 수 있는 다른 행동으로 바뀌는 것이
③ 모르겠다

(2)

몸무게가 많이 나간다고 해서 모두 비만인 것은 아니다. 비만은 몸무게가 표준보다 많이 나가고 (　　). 운동선수들은 일반인보다 체중이 많이 나가는데도 비만이 아닌 경우가 많다. 몸속에 지방보다는 근육이 훨씬 많기 때문이다.

① 몸속에 지방을 많이 쌓는다는 것을 말한다
② 몸속에 지방이 많이 쌓여 있다는 것을 말한다
③ 모르겠다

(3)

여자: 올해 들어 경제 활동의 주요 인구가 감소하고 있다고 합니다. 자세한 소식은 이성호 기자가 전해 드리겠습니다. 남자: 가장 활발하게 일할 나이인 25세부터 49세까지의 인력, 즉, 핵심 생산 가능 인구가 줄고 있습니다. 더욱이 현재 아동과 청소년 수를 살펴보면 (　　). 핵심 생산층이 줄면 정부의 세금 수입도 줄게 될 텐데요.

① 앞으로 핵심 생산 가능 인구가 더 크게 감소할 것으로 예상합니다
② 앞으로 핵심 생산 가능 인구가 더 크게 감소할 것으로 예상됩니다
③ 모르겠다

(4)

대부분의 시장은 교통이 편리한 곳에 있다. 여러 지역에서 생산된 물건을 옮기기 편하고 (　　). 먼 곳에서 물건을 팔러 시장에 오는 사람들은 물건을 가져오기 쉽고 물건을 사러 오는 사람들도 찾기가 편하다.

① 물건을 사고파는 사람들을 한곳에 쉽게 모을 수 있기 때문이다
② 물건을 사고파는 사람들이 한곳에 쉽게 모일 수 있기 때문이다
③ 모르겠다

(5)

올바른 결정을 내리기 위해서는 관련 정보를 많이 모으는 것이 좋다. 여러 가지 정보를 참고해서 결정을 잘할 수 있기 때문이다. 하지만 정보가 많다고 해서 항상 좋은 결정을 할 수 있는 것은 아니다. 판단을 내리기 위해 참고해야 할 정보가 지나치게 많으면 오히려 판단을 하기 어려워질 수 있다. 또한 수집된 정보들 중에는 불필요한 내용도 많이 포함되어 있을 수 있다. 따라서 ( ) 정보 수집을 멈추고 결정을 하는 것이 좋다.

① 어느 정도 정보를 쌓으면
② 어느 정도 정보가 쌓이면
③ 모르겠다

(6)

광고는 소비자의 시선을 끌 수 있어야 한다. 소비자를 광고에 집중하게 만드는 방법 중 하나는 소비자가 어떤 상황에서 광고를 보는지를 파악하고 이 점을 이용하는 것이다. 예컨대 미용실에 간 고객은 머리가 다 되기까지 몇 시간을 기다려야 한다. 혼자 온 고객이라면 ( ). 이때 고객이 바라보고 있는 거울에 화면을 설치하고 광고를 내보내면 고객의 시선을 사로잡을 수 있다.

① 지루함을 느끼는 정도가 크다
② 지루함이 느껴지는 정도가 크다
③ 모르겠다

(7)

최근 실시한 첫 직장의 중요성에 대한 인식 조사 결과 직장인 대부분이 첫 직장이 전체 직장 생활에 영향을 미친다고 응답하였으며 별다른 영향이 없다고 응답한 직장인은 10%를 겨우 넘기는 수준이었다. 한편 첫 직장에서 중요하게 생각해야 할 것에 대해서는 자신의 업무 전문성 향상이라는 응답이 절반 이상을 차지하였고 성과를 올려 회사에 기여해야 한다는 응답은 ( ).

① 그다지 많지 않은 것으로 조사하였다
② 그다지 많지 않은 것으로 조사되었다
③ 모르겠다

(8)

평창군은 오는 14일 작년에 이어 두 번째로 '평창 송어 낚시 대회'를 개최한다. 이 대회는 낚시에 관심이 있는 성인이라면 누구나 참가할 수 있다. 대회에서 가장 큰 송어를 잡은 사람에게는 ( ). 대회에서 잡은 송어는 일인당 한 마리에 한해 가져갈 수 있다. 대회 참가를 원하는 사람은 10일까지 평창군청 홈페이지로 신청하면 된다.

① 상금 50만 원을 준다
② 상금 50만 원이 주어진다
③ 모르겠다

(9)

왜 녹음기에서 나오는 내 목소리는 이상하게 들릴까? 비밀은 녹음기의 내 목소리가 내가 직접 듣는 내 목소리와는 다른 방식으로 들린다는 데 있다. 녹음기의 내 목소리는 공기를 통해 내 귀로 들어오는 소리다. 이것은 내가 다른 사람의 목소리를 듣는 방식과 같다. 반면에 평상시에 듣는 내 목소리는 입을 통해 밖으로 나갔다가 귀로 들어오는 소리와 몸의 뼈나 근육을 통해 직접 귀로 전달되는 소리,( ). 따라서 녹음기의 내 목소리와 내가 듣는 내 목소리가 다르게 들리는 것은 당연하다.

① 이 둘을 합한 것이다
② 이 둘이 합해진 것이다
③ 모르겠다

(10)

인간은 자연에서 수많은 아이디어를 얻는다. 생물이 자연에 적용해 살아가는 방식을 잘 살펴보면 ( ). 총알을 막을 수 있는 방탄복은 강하고 유연한 거미줄을 보고 만든 것이며, 하늘을 나는 헬리콥터는 파리가 날아다니는 모습을 관찰해 만든 것이다.

① 기술 개발을 위한 좋은 생각을 모을 수 있다
② 기술 개발을 위한 좋은 생각이 모일 수 있다
③ 모르겠다

(11)

‘자전거 대행진’이 오는 23일 오전 9시에 열린다. 이에 따라 오전 8시부터 오후 1시까지 ( ). 이 시간에는 모든 차들이 광화문에서 상암동 간의 도로로 다닐 수 없다. 행사 당일에는 교통경찰이 주변 도로에 나와 교통을 정리한다. 또한 라디오를 통해 주변 교통 상황을 알려 시민의 불편을 최소화할 예정이다.

① 서울 시내 곳곳의 교통을 통제한다
② 서울 시내 곳곳의 교통이 통제된다
③ 모르겠다

(12)

광고업체인 이 회사는 개인별로 정해 놓았던 자리를 과감히 없애고 공용 공간을 늘렸습니다. 공간도 절약하고 업무의 효율성도 높이기 위해서라고 합니다. 직원들은 그날 맡은 업무와 개인의 취향에 따라 자리를 선택해 앉는데요. 공간을 정해 놓지 않고 자유롭게 움직이며 일하다 보니 직원들 간에 의견을 나누기도 쉽고 창의적인 사고도 가능하게 되었다고 합니다. 이같이 사무실의 환경을 바꾸려는 기업들은 ( ). KBS 뉴스 박주연입니다.

① 앞으로 계속 늘어날 것으로 봅니다
② 앞으로 계속 늘어날 것으로 보입니다
③ 모르겠다

☝ 설문 조사는 여기까지입니다.
☝ 참여해 주신 여러분께 다시 한 번 감사 인사를 드립니다.

Abstract

A Study on the Acquisition and Teaching of Korean Passive Expressions for Chinese Learners

ZHANG LEI
Dept. of Korean Language Education
The Graduate School
Seoul National University

The passive voice is an important linguistic device that exists in most languages. There are various ways to express passive voice in the Korean language, including the passive suffix *-i/hi/li/gi-* added to the base of the verb, and syntactic composition, such as *-a/eo/yeojida*, *-ge doeda* or *(-)doeda*, *(-)badda*, *(-)danghada*. These passive expressions not only have morphologically and syntactically complex characteristics but can also perform a variety of discourse and pragmatic functions. Accordingly, Korean passive expressions constitute a highly difficult element for Chinese learners, whose native language has simpler syntactic structures and a relatively straightforward discourse function of passive expressions. Accordingly, this study analyzes the passive expression acquisition patterns of Chinese learners, especially those majoring in the Korean language at a four-year university in China, in order to develop effective methods for teaching and learning Korean passive expressions.

Chapter Ⅱ examines the theoretical background of the study on Korean passive expression education. Before discussing Korean passive expressions, we first examine the meaning and basic features of the passive voice as a universal linguistic phenomenon, then elaborates on the categories of passive expression items for Korean language education. Next, the morphological and syntactic characteristics and the discourse and pragmatic functions of Korean passive expressions are analyzed. In addition, considering that the first language can affect foreign language learning, we

examine the types and characteristics of Chinese passive expressions. In particular, the similarities and differences between Chinese and Korean passive expressions are briefly discussed while examining the characteristics of Chinese passive expressions, based on which this chapter predicts the possible difficulties that Chinese learners may experience in acquiring Korean passive expressions. Furthermore, to understand the current status of Korean passive expression education in Chinese universities, four representative textbooks are selected and analyzed with regard to the educational contents for passive expressions. In this study, focusing on the grammar section of textbooks, four aspects of the educational content of passive expressions is investigated in detail: the arrangement and presentation of grammatical items, their explanation, example sentences, and practice activities.

Chapter Ⅲ studies the patterns of Chinese learners acquiring Korean passive expressions. To this end, this study reports a survey of 174 Chinese learners (60 in the 2nd year, 56 in the 3rd year, and 58 in the 4th year) and 60 Korean native speakers. The survey tool included the following four questions types: a grammatical judgment test, a Chinese/Korean sentence translation test, and multiple choice tests A and B. The first two tests measured the students' acquisition of the morphological and syntactic characteristics of Korean passive expressions, while the two discourse completion tests were intended to measure how they understand the discourse and pragmatic aspects of Korean passive expressions. Next, the test-takers' responses were quantified based on pre-determined scoring criteria, and the survey results were analyzed statistically to examine two aspects of acquisition in two respects: morphological and syntactic patterns and discourse and pragmatic aspects, and by year of study.

Finally, Chapter Ⅳ discusses the design of methods for learning and teaching Korean passive expressions for Chinese learners based on this analysis. First, the study explores the goals of training Korean language major undergraduates in Chinese universities and the teaching objectives of courses teaching knowledge and functions of the Korean language, extracts core contents appropriate for grammar lessons, and establishes teaching objectives for Korean passive expressions. Next, referring to Larsen-Freeman's discussion of form, meaning, and the use of grammar, the elements

of the content needed to realize the educational goals above are selected with regard to morphology, syntax, semantics, and pragmadiscourse. Additionally, considering the diversity and complexity of educational fields, this study suggests principles applicable to learning and teaching passive expressions that reflect the acquisition patterns of Chinese learners.

This study is meaningful in that it selects representative Korean language textbooks that are widely used at Chinese universities and reviews the educational contents of passive expressions in detail. Moreover, in contrast to the majority of previous studies that mainly dealt with the morphological and syntactic aspects of passive expressions, this study helps enrich discussions of Korean passive expression education by expanding the depth and breadth of related research not only in morphology and syntax but also in discourse and pragmatics. Furthermore, the analysis of Chinese Korean language learners' acquisition patterns of Korean passive expressions should serve as an important reference for understanding learners' acquisition process and constitute a meaningful resource for developing materials for Korean passive expressions in actual learning and teaching circumstances.

keywords : Korean passive expressions, *-i/hi/li/gi-*, *-a/eo/yeojida*, *-gedoeda*, *(-)doeda*, *(-)badda*, *(-)danghada*, Chinese learners, morphological and syntactic characteristics, discourse and pragmatic functions, acquisition patterns, teaching and learning design, Korean language education of Chinese universities, Korean textbooks

***Student Number* : 2018-35883**