

## 프랑스어 학습자의 반과거(imparfait), 복합과거(passé composé)에 대한 이해 분석

박 동 열  
(서울대학교)

---

Park, Dong-Yeol. (2002). Analysis of Korean learner's comprehension on two French past tenses, Imperfect and Composed Past. *Foreign Language Education Research*, 5, 77-99.

This paper aims to observe Korean learner's understanding on two French tenses- Imperfect and Composed Past, and to grasp their difficulties on tense comprehension applying on education of French tenses through the survey. The survey is conducted by three Korean learners to choose French tenses- Imperfect or Composed Past on test.

This paper also argues for six principal difficulties of Korean learners which also requires attention of most teachers as belows: 1) Vagueness against Prototypic meanings of the two tenses which most learners possess. 2) Simple Schematization of foreground and background. 3) Variety of elements which causes terminating of verb's interval. 4) Confusion between Verbal lexical level and Relational level of two verbs connected. 5) Ambiguity of continuance notion. 6) Type of overlap actions 7) Influence of sentence structures which are used in the class.

---

### I. 서론

외국어 교육의 근본적인 목표는 외국어를 배우는 학습자들에게 목표언어에 대한 충분한 언어능력(compétence)을 만들어 주는 일이다. 그런데

제2외국어로서 불어를 배우는 한국 학습자들에게 이 언어능력을 어떻게 배양시킬 수 있을까? 이와 같은 질문에 대해, 한국어와 불어간의 언어구성의 극심한 차이는 학습 첫날부터 언어능력 배양을 위한 많은 대가와 교육학적 전략을 요구한다. 이 전략 가운데 가장 중심이 되는 것은 당연히 문법교육이 될 것이다. 물론 제7차 교육과정에서 보는 바처럼, 의사소통중심의 교육을 주장하는 일부 외국어교육 전문가들은 문법을 통한 외국어교육에 회의를 가지고 외국어교육에서 문법을 소홀히 취급하려는 경향이 있고, 실제로 대학학력평가지험에서도 문법 시험문제를 최소화하는 것이 현실이다. 그러나 그것은 심히 유감스러운 일로서, 우리는 적용하는 교수방법이 무엇이든 간에, 외국어교육은 문법을 초월할 수 없다고 생각한다. 물론 어린아이가 모국어를 배울 때는 문법과 관계없이 귀납적 학습방식을 취하지만, 외국어를 배울 때는 방법론적으로 다르게 연역적인 학습을 통해 이루어지는 것이 가능하게 된다. 사실 언어는 어떤 규칙성을 가지고 있고, 이 규칙성은 물론 예외도 있겠지만, 일반적으로 문법을 구성하기 때문에, 학습자들은 모국어를 배울 때와는 달리 충분히 연역적 학습이 가능하다. 이런 사실로 인하여 문법교육은 외국어 학습의 지름길을 구성하는 것으로 인식된다.

한편, 여타 교육에 있어서와 마찬가지로, 외국어 교육에 있어서도 학습자들이 수업으로부터 실제적으로 배우는 것은 항상 교수자가 전달하려고 의도한 것이 아니며, 교수자가 학습자들이 배우길 원하는 것도 아니다. 이것은 시제교육에 있어서도 마찬가지인데, 특히 프랑스어시제의 가치와 용법 그리고 동사형태의 선택에 있어서 많은 학습자와 교수자는 이러한 어려움을 호소하며, 과거시제의 경우는 아주 심하다. 프랑스어는 ‘복합과거’(passé composé), ‘반과거’(imparfait), ‘단순과거’(passé simple), ‘대과거’(plus que parfait) 등, 여러 가지의 과거시제를 가지고 있는데, 이들을 해석할 수 있는 한국어의 과거시제 형태소는 ‘었’ 하나 뿐이다. 그러므로 한국인 학습자들이 ‘었’에 해당하는 불어의 과거시제의 가치들 간의 관계와 사용용법을 습득하는데 어려워하는 것은 당연한 일이다. 더구나 우리의 프랑스어 시제 교육은 주로 프랑스어 시제를 해석하는 것이 중심이 된, 소위 문법번역 교육방법론을 사용하기 때문에, 학습자들은 프랑스어

과거시제들간의 차이를 염두해 두지 않고 습관적으로 ‘있’으로 해석하면서 학습한다. 이 때문에 이들 과거의 가치를 알기 위하여 근본적인 문제제기를 하지 않은 상태로 막연하게 과거시제 학습을 하기 때문에 과거시제에 대하여 막연한 인식만을 하고 있을 뿐이다.

본 연구는 불어의 과거 시제 중 반과거와 복합과거의 언어학적 현상에 대한 학습자 이해를 드러내고 학습자들에게 있는 실제적인 문제가 무엇인지를 아는 것을 목표로 하고 있다. 우리가 반과거와 복합과거를 연구대상으로 선택한 것은 이 두 시제가 ‘현재(présent)’ 다음으로 학습자가 먼저 습득해야하는 시제처럼 보이기 때문이다. 사실 일반적으로 담화체(discours)에서는 과거가 쓰인 문장이 미래가 쓰인 문장보다 더 자주 사용됨을 볼 수 있다. 어쨌든 본 연구를 위해 우리는 이 두 과거시제에 대한 학습자들이 하고있는 추론에 개입하려는 것이며, 학습자가 실제로 이 시제들을 이해하는 것에 접근하려는 것이다. 이러한 접근은 거창한 시제교육모델을 설정하는 것은 아닐지라도 적어도 시제교육시 학습자들이 느끼는 혼동과 어려움을 드러내어 교육자로 하여금 이것에 대해 주의를 요하도록 만들 수 있기 때문에 의미가 있다.

## II. 세 명의 학습자의 응답에 대한 해석

학습자들의 응답에 대한 메타 언어학적 해석은 시제교육에서 문제가 되는 점과 우리 학습자들의 분석에 부족한 부분을 발견하게 했다. 우리는 다양한 기준을 가지고 이러한 해석에 접근하는 것은 프랑스어시제 교육에 실질적인 지침이 될 것이라고 생각한다. 결국 이러한 접근으로 인한 결과는 프랑스어 교수자가 과거시제를 가르칠 때 고려해야할 사항들이 될 것이다.

### 1. 질문지와 앙케이트 대상자

본 연구에 사용된 질문지<sup>1)</sup>는 세 명의 한국인 학습자들이 어떤 방식으

로 반과거 시제와 복합과거 시제를 인식하는지를 살펴봄으로서, 시제교육에서 유의해야 할 점을 파악하기 위하여 사용된 질문들이다. 그러므로 반과거와 복합과거가 지니는 다양한 용법들이 이 질문에 망라된 것은 아니다. 더구나 이 시제들의 다양한 용법을 다룰 수 없는 이유는 앙케이트 대상이 된 학습자들의 시제습득 수준을 고려해야만 한다는 사실에 있다. 일반적으로 외국어 교육시 학습자들은 교육자들이 가르치는 각 시제의 원형(prototype)을 습득하고 이 원형에서 출발하여 다양한 용법들을 단계별로 습득한다. 그런데 우리가 접촉한 학습자들은 서울대 불어교육과 2학년 여학생 A양, 같은 과 3학년 B양, 그리고 3학년으로 복학한 C군이어서 고등학교 수업을 배제한다면 불어교육 기간은 2-3년이 된 학생들이다. 따라서 본 질문들은 익숙하지 않은 용법들이 배제되어 그들이 쉽게 이해할 수 있는 용법들로 구성되어 적당하다고 판단된다.

### 사용된 질문지

Mettre les verbes entre parenthèse au passé composé ou à l'imparfait

- ① Je (dormir) quand mon fils me (téléphoner) d'Australie hier soir.
- ② Dimanche dernier, j'ai rencontré Paul qui (partir) pour Chamonix. Il (avoir) beaucoup de bagage et ses skis sur l'épaule. Alors, je l'(accompagner) à la gare. Il y (avoir) énormément de monde dans le train et il (ne pas pouvoir) trouver de place assise.
- ③ Quand il (ouvrir) la porte, elle lui (sourire) et lui (dire): <je t'(attendre)!>.
- ④ Mes amis norvégien (vouloir) depuis longtemps visiter la Bretagne. Ils y (partir) enfin la semaine dernière. Mais quand ils (arriver) à Renne, il (pleuvoir) et il (pleuvoir) pendant tout leur voyage.

1) 본 질문지는 파리3대학 교수법 박사과정 중에 있는 김진옥(2001)이 한국인 아동을 대상으로 적용했던 것으로 그 결과는 3대학 연구모임에서 발표되었다. 본 논문은 이 모임의 발표와 토론의 결과에 힘입은 바가 크다. 그러나 더욱 다양하고 의미 있는 질문들을 개발하는 것은 앞으로의 과제로 남아있다.

⑤ Paul (avoir) vingt ans quand il (avoir) son accident de montagne. Il (rester) huit mois à l'hôpital. Quand il en (sortir), il (être) très faible et très maigre : on (ne pas le reconnaître).

⑥ Hier, un accident (se produire) au carrefour de la rue Cailloux et de l'avenue d'Italie. Il (pleuvoir). Un enfant d'une dizaine d'années (faire) du skateboard sur le trottoir de la rue Cailloux. Quand il (arriver) au carrefour, il (ne pas pouvoir) ralentir et (tomber) sur l'avenue d'Italie juste au moment où une seule personne à cet endroit là. Ce passant (courir) dans la cabine téléphonique d'à côté pour appeler Police Secours. Pendant qu'il (téléphoner), la voiture (filer). L'enfant (se retrouver) tout seul, il (avoir peur) et (réussir) à partir lui aussi; pourtant il (avoir mal) sûrement! Quand l'homme (ressortir) de la cabine, il n'y (avoir) plus personne! Quand la police (arriver), c'est lui qu'elle (emmener) au Commissariat.

이 질문에 대해 세 명의 학습자는 각자가 선택한 동사의 형태들에 대해 선택이유를 설명하도록 요청 받았고, 충분히 그들의 의견을 변화시킬 시간적 여유를 보장받았다. 우리에게 중요한 것은 그들이 어떤 이유로 복합과거 또는 반과거를 선택했는지 파악하는 것이었다. 우리는 그들의 과거시제 형태의 선택이유에 있어서 특징적으로 드러나는 문제점들을 다음과 같은 몇 가지 항목으로 정리하고자 한다.

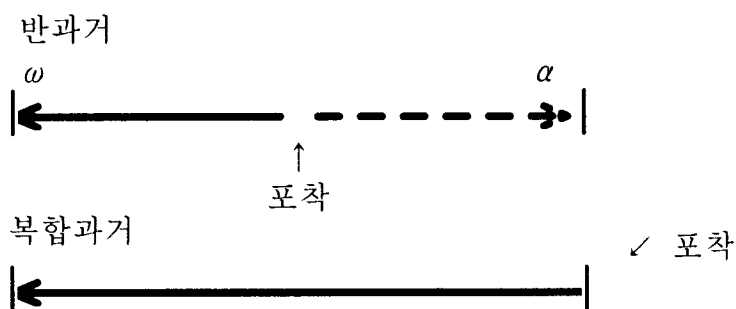
## 2. 학습자들의 두 시제에 대한 인식의 원형(prototype)

질문을 받은 학습자들은 자신들이 동사형태를 선택할 때 그들 자신이 가지고 있는 기본적인 기준을 사용했다. 즉 질문자가 '왜 이 시제를 선택했는가'라고 질문했을 때, 그들의 선택기준에서 가장 큰 비율을 차지하는 것은 반과거의 경우 '지속'의 의미, 그리고 복합과거의 경우는 '종결'의 의미였다. 결국 우리의 학습자들은 지속과 종결의 대립으로 이 두 시제를 파악했고, 이 지속과 종결의 의미는 학습자들이 이해하는 시제형태의 원형

적 의미인 것이다.<sup>2)</sup> 특이한 것은 학습자들은 반과거와 복합과거란 용어자체에 관심을 기울이지 않았으며, 반과거(im-parfait)란 용어자체에 이미 지속의 의미를 함의하고 있고(의미론적 정의), 복합과거(passé composé)는 형태론적 특성에 기인하여 불려지는 용어이며 그 기능이 근본적으로 상(aspect)기능과 관계된 것임을 의식하지 못했다. 그러므로 여타 문법사항을 교육할 때도 마찬가지로이겠지만 시제교육의 경우에서 특히 각시제의 언어설명용어(métalangage)를 잘 설명하는 것이 교육자들이 해야 할 첫째 일이다.

학습자들이 반과거의 중심의미를 ‘지속’이라고 파악하는 것은 교사들이 반과거 시제의 의미를 주로 ‘과거의 지속’으로 가르쳤기 때문이다. 그러나 지속의 의미는 반과거의 다양한 용법 중에서 반과거가 가지는 불변소(invariant)인 미완료 부분(이후로  $\alpha$ 로 표기)과 완료부분( $\omega$ 로 표기)이 균등하게 존재하며 또한 끊임없이 미완료 부분에서 완료부분으로 전환되는 현상으로 인한 하나의 의미효과일 뿐이다. 그러나 정작 반과거는  $\alpha$ 와  $\omega$

- 2) 학습자들이 반과거의 원형적의미로 ‘지속’ 의미를 나타낸 이유는 반과거가 동사의 동작의 미완료 부분( $\alpha$ )이 아래처럼 끊임없이 회상적인 완료부분( $\omega$ )으로 변환되는 진행적이고 분할적인(image secante) 표상을 제공하여 동사 사행(procès)의 끝을 포함하지 않기 때문에 일어나는 일이다 (박동열,1991:63-81). 반면 복합과거가 학습자들에게 ‘종결’의 의미를 주는 것은 복합과거가 상적으로 완료상(aspect accompli), 초월상(aspect transcendant)을 나타내기 때문인데, 다시 말해 복합과거는 탈질료화(dématérialisation)되어 조동사로 기능하는 avoir와 과거분사로 구성되어 언술(énoncé)의 주체(sujet)를 사건이 완료된 후에 존재하도록 하면서 내재상(aspect immanent)에 대립하는 초월상(aspect transcendant)을 구성하기 때문이다. 이때 우주적 시간(temps d'univers) 안에 자리잡은 기준점을 중심으로 보면 사건시(temps d'événement), 또는 동사의 사행은 이미 완료된 것이 된다(Joly,1990 :146-147). 이것들을 그림으로 나타내면 다음과 같다.



의 비율에 따라 다양한 의미를 띤 반과거 용법들이 생긴다.<sup>3)</sup> 그래서 ‘지속’이란 의미로 반과거의 원형적 의미를 생각하고 있는 학습자들에게, 진행의 의미를 찾기가 힘든 다음과 같은 문장에서 반과거가 쓰인 이유를 설명하길 요구할 때, 학습자들은 매우 난감해 했다. 이러한 문장은 학습자들에게 반과거용법의 예외로서 여겨질 뿐이다.

[1] Il y a dix ans, l'armée française **débarquait** sur les Côtes de Provence.

[2] L'instant d'après, le train **dérailait**.

[3] Elle rencontra Vincent qui **sortait** de chez Jean.

[4] Sans le signal, le train **dérailait**.

[1]에서 쓰인 반과거 동사의 사행(procès)에서 미완료 부분은 거의 없고 완료부분이 대부분을 차지하고 있다. 반대로 [2]에서는 동작의 미완료 부분이 대부분을 차지하고 완료 부분은 거의 존재하지 않는다. [3]과 [4]의 예문들은 더욱 극단적인 것들로서 학습자들은 각각 과거사실을 나타내는 단순과거(passé simple)와 비현실적 사실을 나타내는 조건법(conditionnel)을 사용해야 할 문장이 잘못 표현된 것이 아닌가라는 생각조차 했다. 학습자들에게는 어떻게 그들이 가지고 있는 원형의미인 ‘지속’에서 이러한 용법들이 파생될 수 있는지 이해하기가 쉽지 않았다. 그러므로 대학교 수준의 학습자들에게 반과거 시제를 가르칠 때, 담화차원(discours)의 의미효과(effets de sens)중의 하나인 ‘지속’의 개념만을 설명하고 나머지는 무조건 암기하는 전통문법의 교육은 일관성 있는 설명력을 결여하고 있다. 오히려 반과거가 가지고 있는 랑그차원의 불변소, 즉 미완료 부분( $\alpha$ )과 완료 부분( $\omega$ )의 결합을 반과거의 본질적인 의미원형으로 설명하고, 이 결합이 다양한 문맥 속에서 변화를 겪어 많은 의미효과를 생성한다고 설명

3)  $\alpha$ 와  $\omega$ 의 비율에 따른 의미변화 가능성은 다음과 같다.

i)  $\alpha$ 와  $\omega$ 가 균형적인 비율을 가지고 있는 경우 :  $\alpha = \omega$ , 진행의 의미표현

ii) 둘 중 하나가 영(zéro)에 다가가는 경우 :  $\alpha \rightarrow 0$ ,  $\omega \rightarrow I$  (intégralité)  
 $\omega \rightarrow 0$ ,  $\alpha \rightarrow I$  (intégralité)

iii) 둘 중 하나가 영(zéro)인 경우 :  $\alpha = 0$ ,  $\omega = I$  (intégralité)  
 $\omega = 0$ ,  $\alpha = I$  (intégralité)

하는 것이 일관성을 갖추는 것이라고 생각한다.

한편 학습자들에게 복합과거는 과거시제 중 하나로 파악되고 있으며 ‘종결’, ‘끝남’의 의미를 원형 의미로 가지고 있다. 그러나 그들은 그들의 원형적 의미가, 탈의미화된(désématisation) 조동사 avoir와 과거분사 형태를 사용하여 문장의 주체를 사건이 완료된 후 지점에 위치시켜 놓음으로서 초월상(aspect transcendant), 완료상(aspect accompli)에서 기인하고 있음을 의식하지 못하고 있다. 즉 학습자들은 복합과거를 시제의 형태소의 하나로만 인식하지, 그들에게 생소한 상(aspect)을 나타내는 형태소로 인식하지 않았다. 아마도 그것은 avoir+과거분사 형태가 복합과거(passé composé)란 용어로 불리어지는 것에 영향을 크게 받아 늘 시제적인 관점에서 학습되었기 때문이라고 생각된다. 이 때문에 어떤 학습자들은 다음들의 복합과거의 용법상의 차이를 의식하지 못했다.

[5] A 8h, je l'ai vu sortir de chez lui et il s'est mis à pousser des hurlements.

[6] Ça y est, j'ai rédigé mon rapport.

학습자들에게 [5]와 [6]은 모두 과거시제를 나타내는 것으로 생각되지만, 과거의 어느 시점에서 일어난 사건을 나타내는 [5]의 경우가 좀더 그들이 의식하는 원형의미에 더 적합하게 여긴다. [6]도 2명의 학습자에게는 [5]와 같은 현재와 분리된 과거시제의 일종으로 파악하고 있었고 오직 한 명만은 예문 il est parti를 들어가며 복합과거는 발화이전의 과거사건을 지시하지만, 자주 시작하자마자 끝이 나는 순간동사들과 결합하여 그것은 행위의 결과를 지시하는 현재를 의미할 수 있다고 했다. 즉 복합과거가 떠나는 동작이 없는 ‘상태’만을 나타낼 수 있다는 말이었다. 결론적으로 우리가 만나본 학습자들은 상(aspect)의 개념에 익숙하지 않았으며, 반과거와 비교하여 복합과거를 설명하는 데에 있어서, 시제와 상의 개념이 섞여 있는 것을 볼 수 있었다. 그러므로 교수자가 복합과거를 교육할 때 상의 개념, 특히 완료상(aspect accompli)에 대한 이해를 가르쳐야 할 필요가 있다.



### 3. 전경(premier plan)과 후경(arrière plan)

우리가 만난 학습자들이 우리가 제시한 질문을 응답할 때 주로 사용한 기준은, H. Weinrich<sup>4)</sup>가 복합과거와 반과거 사이의 대립을 설명할 때 사용했던 ‘전경’과 ‘후경’의 대립이었다. 그들은 수업을 통해 복합형태로 이야기의 진행과 전개와 관련된 ‘전경’과 *-ait* 형태로 묘사와 속성의 서술과 관련된 ‘후경’의 개념을 습득했으며, 이 담화상의 부각효과(*mise en relief*)를 자신들의 동사형태 선택에 사용했다. 특히 학습자 C는 이 개념에 민감하게 반응하여 동사형태를 선택했다. 사실 시제교육에 있어서 완전히 형태론적이며 순수히 시간적인 접근방법은 동사 시제간의 조직화 양상을 제대로 드러내지 못할 뿐만 아니라 넓은 언어활동 영역을 축소시켜 파악하는 실수를 범하게 된다. 오랫동안 시제 교육은 독립된 문장만을 다루어 왔고 텍스트 차원에서 표현되는 시제들의 기능을 설명하지 못한 것이 사실이다. 그런 의미에서 학생들이 전경, 후경의 대립을 의식하여 이 두 과거시제와 연관시키는 태도는 이들 시제의 의미와 기능을 파악하는데 좋은 기준으로 작용될 것이다.

그러나 학습자들이 전경과 후경의 개념을 사용할 때, 이 개념들을 담화적 관점으로 인해 사용하기로 결정하는 것인지, 동사어휘가 내포한 상적 관점으로 인한 것인지 불분명했다. 앙케이트에 응답한 학습자들은, 전 상태와 후 상태의 경계를 가진 순간동사, 지속동사, 동작의 끝을 포함한 한계동사를 전경을 구성하는 동사로 생각하고 있으며, 지속동사, 상태동사는 후경을 구성하는 것으로 생각했다. 그러나 선형적으로 전경과 후경을 결정하는 동사는 존재하지 않는다. 전경과 후경을 결정하는 것은 사실은 동사의 어휘가 아니라 나레이터(*narrateur*)이다. 즉 텍스트 속에서 동사의 역할을 결정하는 것은 나레이터가 결정한 동사의 기능에 의해서 이다. 다시 말해, 선형적으로 동작을 표현하는 동사와 서술을 나타내는 동사를 정할 수 없다는 말이다. 그러므로 앙케이트에 응답한 학습자들이 전경과 후

4) H.Weinrich(1973), *Le temps*, Paris, Seuil, trad.fr. de *Tempus* publié en Allemagne en 1964.

경의 결정에 있어서 담화적 관점과 어휘 차원의 상적 관점이 혼재 되어 결정하는 태도는 결과적으로 다양한 문맥 속에서 동사형태를 잘못 결정하기 쉽게 된다. 결국 교수자는 전경과 후경의 담화적 기능을 학습자들에게 가르침으로서 시제기능을 이해시키는 것과 동사형태를 결정하는 것의 기준을 갖추게 하는 것도 매우 중요하지만, 이것과 함께 반과거는 후경을 나타내고 복합과거는 전경을 나타낸다는 도식, 그리고 동사유형과 전경, 후경과의 관계가 절대적인 것은 아니라는 사실을 학습들에게 숙지시키는 것이 중요하다.

또한 우리의 학습자들이 복합과거 반과거의 형태를 선택할 때 전경과 후경의 대립을 기준으로 삼았으나 정작 두 시제가 어떤 특징으로 인해 전경과 후경의 표현에 적합하는지를 분명히 인식하지 못하고 있었다. 이와 같은 현상은 학습자들에게 좀더 이 두 시제의 본질적 기능과 담화상에서 보이는 기능들에 대한 이해와 교육이 필요함을 반증하는 것이다. 즉 복합과거가 쓰인 문장은 사건 혹은 동작의 시작과 끝을 포함한 전체 사건을 나타낼 뿐만 아니라, 복합과거는 그 자체로 사건이 고려하는 기준시간(*temps-repère*)을 만들 수 있고, 이로 인해 어떤 도움의 수단 없이 복합과거가 쓰인 문장의 결과는 문장의 순서대로 동작들이 일어났다는 것을 의미하기 때문에 전경의 시간을 나타내는 것에 용이하다는 것을 교수자들은 학습자들에게 잘 인식시키는 것이 중요하다. 더불어 복합과거가 이렇게 사건의 끝(경계)를 나타내는 것이 복합과거의 사용자체에 의하여 주어질 수도 있고 다른 요소 때문에 주어질 수 있다는 것, 예를 들어 시간상 황보어가 나타내는 동작기간의 명사로 주어질 수 있다는 것을 명확히 설명하는 일이 필요하다. 아직 이 사실을 인식하지 못하여, 예문 II (*pleuvoir*) pendant tout leur voyage에 대해 학습자 A와 학습자 B는 반과거 형태만을 고집하고 있었다. 한편, 반과거의 경우는 그 안에 기준시점을 구성할 수 없으며 이미 정해진 기준시간을 의지해야 하며, 반과거는 시간적으로 이 기준시간과 동시성을 나타낸다는 것을 교수자는 학습자들에게 이해 시켜야 한다. 그리고 반과거는 동사의 종류에 따라, 상태(*Je l'ai accompagné à la gare. Il y avait beaucoup de monde*) 또는 기준시 동작의 전개를 표시한다(*J'ai rencontré Paul qui partait à Chamonix*)는

점을 고려해야하고 이러한 반과거 특성으로 이야기체(récit)에서 후경을 나타내기 쉽다는 사실을 가르쳐야 한다.

#### 4. 사행 간격(intervalle de procès)의 경계확정(bornage)

인터뷰에 응한 학습자들은 복합과거를 선택하는 경우 사행 간격의 경계확정을 인식하지 않았다. 한 문장 안에서 상태나 동작이 전개되는 사행의 간격의 경계확정을 표시하는 표지가 있다면, 그것은 복합과거를 사용하는 조건들 중에 하나가 될 것이다. 앞 항에서도 예를 들었지만, 문장 II (pleuvoir) pendant tout leur voyage가 그 예인데, pendant tout leur voyage는 사행 간격의 경계확정을 표시한다. 그런데 학습자 A는 복합과거 대신에 반과거를 사용하였다. 그녀는 ‘반복’, ‘상황설명’ 그리고 ‘계속’이라는 개념으로 반과거를 선택한 이유를 설명하였다. 또 다른 학습자 B 역시 반과거를 선택했는데, 그녀에 의하면, 여행기간만을 본다면, 그것은 ‘계속적 동작’, ‘계속적인 상태’라고 생각할 수 있다는 것이었다. 그러나 그녀는 복합과거도 가능하다고 말했다. 왜냐하면 ‘여행하는 동안’이란 말을 여행을 끝낸 후에 말하기 때문이라는 것이다. 사실 동사가 계속적 동작을 표현할 경우, 사행의 지속된 간격이 닫힌 혹은 완료된 간격을 가질 때, 복합과거의 사용은 필수적이다. 그러나 명백히 끝난 과거의 사건이라고 해서 꼭 자동적으로 복합과거의 사용을 부여하는 것이 아니다. 반면 학습자 C는 복합과거를 선택한 주요한 이유로 닫힌 간격(종결된 간격)을 선택하면서 다른 시각을 보였다. 그는 pendant 이란 시간부사가 반과거와 함께 쓰이지 못한다는 것을 잘 기억했다. 그러나 계속해서 다음 문장 pendant qu’il (téléphoner), la voiture a filé 에서 동사 téléphoner에 대한 시제의 선택을 요청 받았을 때는 매우 어려워했다. 그는 pendant 과 pendant que 사이의 차이를 구분할 수 없었기 때문이었다. 사실 어느 정도 지속을 표시하는 요소를 동반한 pendant은 그 자체 안에서 간격의 종결을 내포한다. 이러한 이유로 인해 복합과거를 사용하는 것이 합당하지만, 반면에 pendant que 는 절을 가져오면서 사건과 상태의 전개를 함의하기 때문에 반과거를 사용하는 것이 적당하다.

한편 또 다른 문장 Il (rester) huit mois à l'hôpital 은 단형(종료된)사행 간격을 지닌다. 그러나 학습자 A는 처음 응답에서 반과거를 선택했다. 왜냐하면 “그 다음 문장의 나가는 동작(sortir)을 중심으로 생각한다면 이에 대해서 머물렀다는 것은 지속”으로 이해할 수 있기 때문이라는 것이었다. 그러나 그녀는 입장을 바꾸어 복합과거를 선택했다. 이때의 논거는 단형 간격이기 때문이었는데, 그녀는 단형 간격의 끝을 표시하는 표지를 huit mois로 언급하지 않고, 다음 문장에 의하여 가져온 정보가 단형 간격의 종결을 나타내는 표지로 볼 수 있다고 설명했다. 또 다른 학습자 B는 반과거를 선택하였다. 이유는 처음에는 8개월이란 긴 지속 기간을 고려했기 때문이었다. 그러나 조금 뒤 반과거를 이 동사에서 쓰는 이유를 지속의 개념 때문이라고 했지만, 이 지속개념은 동사 안에 포함되었다고 했다. 즉 rester가 지속 동사라는 이유에서 반과거를 선택했다는 말이었다. 학습자 C는 늘 간격의 단형(종결)에 민감하여서 이 문장에서도 복합과거를 사용하였는데, 그 이유는 막연히 종결의 느낌 때문이었다.

이와 같은 학습자들의 반응을 보면, 교사들은 복합과거 시제교육을 할 때, 동사의 사행이나 사건의 간격이 종료된 경우를 가져오는 다양한 요소를 학습자들에게 보여주어야 하고 단순히 동사의 어휘가 가지고 있는 의미에 얽매이지 말 것을 강조해만 할 것이다.

## 5. 동사 어휘와 두 사행간의 관계 사이의 혼동

우리 학습자들이 문장 속에서 복합과거, 반과거 시제를 이해할 때, 그들은 분석에 있어서 동사 어휘의 차원과 두 사행 사이의 관계 차원을 구분하지 않았다. 사실, ‘동작(action)’이란 용어는, 두 사행이 관계될 때 전경(premier plan)의 사행을 나타낼 뿐만 아니라, 복합과거가 사용된 동사어휘에 내재된 사행 유형을 지시하기도 한다. 마찬가지로 ‘상태’라는 용어도 반과거로 표시된 후경(arrière-plan)에 사용된 사행 뿐만 아니라, 끝(fin)을 가지지 않은 상태동사(verbe d'état) 또는 지속동사 어휘를 지시하기 위하여 사용된다. 특히 학습자들에게 상태동사와, 두 사행의 관계가 설정

된 경우에 후경에 사용되는 사행 사이의 혼동이 있었다. 이 경우 ‘지속’의 개념이 이 혼동을 야기하고 있었다. 학습자 C는 질문 Quand il (ouvrir) la porte, elle lui (sourire)에서 sourire 동사를 반과거 형태로 선택했다. 그것은 그가 sourire를 지속하는 행위로 여기기 때문이었다. 또한 학습자 B는 질문 Il (rester) huit mois à l’hôpital 에서 rester를 지속 개념의 동사라고 파악하기 때문에 반과거를 사용했다. 이들에게 지속의 개념이 어휘층위에서 설정된 것과 문장층위에서 두 사행간의 관계 속에서 설정되는 것 사이에서의 혼동이 이러한 답을 가져왔다. 학습자 A는 자신의 응답에 대한 설명 속에서도 이러한 동사의 어휘층위와 사행간의 관계 층위사이의 비구분이 관찰되었고, 이는 그의 설명을 모순되게 했다. 그녀는 우리의 부연설명에 의하여 이 두 층위의 혼란을 의식하였으나 결론적으로 이 혼동에서 벗어나지 못했다. 즉 질문 il (être) très maigre et faible : on ne le (reconnaître) pas 에서 동사 reconnaître를 위해 그녀는 복합과거를 선택했다. 그의 설명에 따르면 동사에 내포된 지속성 여부와 관련하여 이 동사는 ‘순간적’이기 때문이라는 것이었다. 이어서 우리는 반과거가 사용가능한가란 질문을 하였는데, 이에 대해서 많은 생각을 한 후에 가능하다고 대답했다. 즉 병원에서 나와서 그가 보는 상태를 반과거가 나타낸다면 가능하다는 것이었다. 그러나 그녀는 곧 자신의 설명에 모순을 의식한다. 동사에 내재한 사행의 유형의 분석과(reconnaître는 순간동사) 문맥을 생각한 문장차원에서 드러난 상태의미란 분석과 모순을 직시한다. 즉 우리가 reconnaître는 인식동사인데 인식동사가 상태를 표현할 수 있는가란 질문을 했을 때 그것은 이상하다고 답했다.

어휘층위와 두 사행 사이의 관계층위의 혼동은 모든 학습자들에게 예문 Dimanche dernier, j’ai rencontré Paul qui (partir) pour Chamonix에서 나타난다. 모든 학습자들은 이 예문을 맞이하여 심사숙고하였는데, 이들은 모두 반과거를 사용했다. 후경(arrière-plan)의 의미를 이해한 이들은 반과거가 쓰인 동사 사행은 ‘상태’로 이해했다. 그러나 여기서 partait를 상태로 볼 수 있는가란 질문에 그들은 동사의 관점에서 그것은 ‘동작’이라고 대답했다. 그러므로 교사들은 partir, sortir, arriver와 같은 순간동사에 반과거 사용 가능성에 대해, 이 두 층위, 즉 어휘층위, 문장층위 사이의 구

분에 대한 교육의 필요성을 인식해야 한다. 이들 동사들과 반과거 시제의 결합을 학습자들이 인식하기 어려울지라도, 이 두 층위의 구분은 학습자들이 직면한 모순들로부터 탈출하게끔 할 것이다. 그리고 학습자들은 동사유형과 동사시제의 선택에 따라 관계 맺은 사행들 간의 역학관계를 배우게 될 것이다.

## 6. '지속'의 개념

원형의미로서 '지속'의 개념에 대해서는 위에서 언급했으나 여기서 다시 한 번, 시간지시의 설명과 상(aspect)현상의 설명에 있어서 중요한 개념이면서 또한 쉽게 혼동을 가져오는 지속개념을 살펴보려고 한다. 왜냐하면 학습자들의 응답에 대한 해석에서 보듯이, 이 개념은 개념을 양산하는 여러 요소들로 인한 혼동을 가져오기 때문이다. 예를 들어 학습자 A는 어떤 경우에는 지속을 사행(procès)이 실행되는 간격의 지속이란 의미에서 사용하고, 어떤 경우에는 사행의 전개란 의미(진행상)에서 지속의 의미를 사용한다.

결국 사행의 전개(진행상)란 의미를 넘어서, 우리 학습자들에 의하여 사용된 지속의 개념은 다음 3가지를 혼용하여 사용했다.

- a) 지속개념에 대해 동사가 내포하는 의미, 그 자체에 포함된 지속을 의미했다.
- b) 사행이 실행되는 간격의 지속을 의미했다
- c) 다른 사행과 대비관계에 있는 첫 사행 안에 포함된 사행의 간격의 지속을 의미했다.

학습자 C는 동사 안에 내재된 사행의 종류에 민감했다. 그는 quand il a ouvert la porte, elle lui (sourire) et lui (dire): je t'(attendre)에서 sourire를 반과거로 사용했다. 그는 동사 sourire는 일초 안에 끝나지 않고 약간 지속하는 것으로 생각했다. 다시 말해 그는 sourire는 입을 열고 닫고 하지 않는다는 것이며 계속 웃는다고 생각한다는 것이다. 그래서 그의 관점에서 반과거가 적합하다는 생각이었다. 결국 그에게 지속이란, 두 가

지 개념에 근거한 지속이다. 즉 동사 *sourire*는 일초 안에 끝나지 않는다는 의미에서, 그는 동사 안에 내재된 사행의 지속을 의식했고 또한 그녀는 계속적으로 웃고 있다고 생각하여 사행이 실행되는 동안의 간격의 지속을 의식했다.

반면 학습자 B는 다른 지속 개념의 분석의 예를 준다. 그녀는 한편으로 연관된 두 사행 사이의 상대적인 지속의 개념을 사용한다. 그녀에 따르면 복합과거는 상대적으로 더 짧고 반과거는 더 길다는 것이다. 또 다른 한편으로 화자가 사행에 부여하는 주관적 지속에 근거하여, 지속이 길게 느껴지면 반과거 사용하고, 지속이 짧게 느껴지면 복합과거를 사용한다고 이해하고 있었다. 즉 상황을 묘사하는 화자의 시각에 따라 두 시제를 적용할 수 있다고 하는데, 질문자는 이러한 주관적인 지속의 개념을 알기 위하여 다음 질문, *il (avoir mal) sûrement* 에서 *avoir mal*의 형태를 물었는데, 그녀에 따르면 화자마다 두 가지 선택이 가능하다고 답했다. 즉 이것은 화자의 선택의 자유의 문제이며 누가 이 상황 서술하는가 문제라는 것이다.

한편 동사시제 선택에 있어서 ‘화자의 자유’가 존재하지만 학습자 A의 경우는 막연히 화자의 자유에 동사선택을 맡기지 않는 않았다. 그녀에 의하면, 화자는 기준으로 사용되는 사행의 간격(*intervalle*)에 근거하여, 때로는 전개(*déroulement*)(동사에 따라서 상태*état*), 때로는 완료(*accompli*)로 사행을 이해할 수 있다고 했다. 즉 그녀는 주관적이고 자유로운 방법으로 주어진 간격을 짧은 것 또는 긴 것으로 판단하지 않았다. 예를 들어 그녀는 문장 *il (pleuvoir) pendant tout leur voyage*에서 *pleuvoir* 반과거를 사용했는데, 이에 대해 복합과거는 안되냐는 질문에 시간보어나 부사의 해석에 따라서 가능하다고 대답한다. 즉 그녀는 *pendant tout leur voyage*를 어떻게 생각하느냐에 따라서 반과거와 복합과거가 가능하다고 생각한 것이다. 화자의 주관적 지속의 개념은 두 사행 사이의 상대적 지속의 개념과 공존하는 바, 그녀는 만약 *pendant*을 이야기하는 다른 사건에 비하여 짧은 지속으로 고려한다면, 복합과거를 쓸 수 있다고 이야기했다. 그러나 사실 이 문장에서 *pleuvoir*는 다른 사행과 관련되지 않았고 사행간의 상대적 원리를 고려하는 것이 불가능하다. 결국 학습자 A가 생각하는 사

행간의 지속의 상대성이란 기준은 이 질문에선 해당되는 것이 아니며 다른 문맥에서 적용할 수 있어 보인다. 아무튼 우리의 관점은 화자의 동사 시제에 대한 선택의 자유는 사행 간격의 지속에 대한 주관적 해석 안에 놓여 있다라고 말하기보다는 사행들간의 사행에 대한 화자의 관점에 놓여 있다라고 말하는 것이 정확하다고 생각된다.

결국 시제교육에 있어서, 특히 반과거 교육에 있어서 ‘지속’의 개념은 필연적으로 사용할 수밖에 없는 용어이지만, 교수자는 이 지속개념이 다양한 차원에서 끌어낼 수 있는 개념임을 잘 인식하고, 다양한 구문을 통해 지속의 의미를 보여줄 필요가 있다. 교육적 차원에서 반과거의 원형의미를 ‘과거의 지속’이라고 설명을 할지라도, 우리는 2항에서 이미 언급한 것처럼 이 지속의 의미가 본질적으로 랑그차원에서 반과거가 완료적인 부분( $\omega$ )과 미완료 부분( $\alpha$ )으로 구성되어 있어서 이들의 구성관계로 지속을 포함한 다양한 의미를 생산할 수 있다는 사실을 학습자들에게 설명할 필요가 있다고 생각한다. 학습자들이 원형개념으로 각인된 ‘지속’개념을 벗어나지 못한다면, 이 지속개념으로 많은 혼동과 오해가 발생할 수 있기 때문이다.

## 7. 간격의 중첩

두 사행들이 관계될 때, 학습자는 동사시제 선택에 있어 사행들이 겹치는지 또는 안 겹치는지, 즉 중첩의 유형에 따라 동사형태가 결정된다는 것을 아는 것이 중요하다. 다양한 유형들 가운데 학습자들은 반과거 동사의 사행 안으로 복합과거 동사의 사행이 포함되는 부분적인 중첩을 잘 이해하는 듯 했다. 왜냐하면 이러한 유형의 예문을 수업 중에 많이 보았기 때문이다. 반과거와 복합과거의 이 도식은 반과거의 상태동사 혹은 지속동사와 복합과거의 순간동사, 종결동사와 결합될 때 더 전형적이다. 질문지의 예문 *je (dormir) que mon fils me (téléphoner) d’Australie hier soir* 과, *Quand ils (arriver) à Renne, il (pleuvoir)*에서, 각 동사들은 반과거와 복합과거를 사용한다는 것을 학습자들은 잘 이해한다. 이것은 우리 학습자들에게는 매우 쉬운 것이다. 그러나 이와 같은 유형의 중첩도 다른



문맥에 놓인다면 학습자들에게 어려움을 줄 수 있다. 즉 예문 Quand il (ouvrir) la porte, elle (sourire) et lui a dit : je t'attendais 에서, 학습자 C는 동사 ouvrir를 위해 복합과거 형태를, sourire는 반과거 형태를 취했다. 이는 sourire 가 ouvrir 뒤에 일어난 사건이라는 것을 알면서도 반과거를 사용한 것인데, 그것은 문제의 여성이 계속해서 웃고 있다는 사실을 환기시킨 것이라고 주장했다. 즉 '내가 너를 기다렸다'라고 말하는 순간에도 그녀는 웃고 있었다고 생각한 것이다. 그러나 여기서 학습자C의 반과거의 사용은 반과거가 웃는 것이 문을 열기 이전에 시작된 것을 함의한다는 사실을 전적으로 무시한 것이다. 단지 그는 말하는 동작과 여는 동작을 연관시키는 대신에 웃는 동작과 관계시킨다. 그로 말미암아 사행의 순서는 주관적 상황의 인식을 위하여 무시된다고 볼 수 있다. 달리 말해 반과거는 여기서 단지 계속해서 웃는 연속성만을 책임지기 위한 표지일 뿐이다. 반면 학습자 A는 같은 문장에 대해 다른 중첩유형으로 분석하였다. 복합과거 형태로 쓰인 문을 여는 사행과 반과거로 쓰인 웃는 사행이 완전한 중첩으로 분석했다. 거기서 두 사행은 처음부터 끝까지 완전한 겹침으로 파악한다. 즉 두 동작은 동시에 일어난다는 것이다. 이와 같은 파악은 같은 반과거, 복합과거 도식이 사용된 je dormais quand mon fils m'a téléphoné와는 다른 중첩유형이다.

그러므로 학습자들이 반과거와 복합과거의 결합 도식에 관한 지식을 가졌다는 사실은 항상 학습자에게 모든 문맥에서 사용가능하다는 것을 의미하지 않는다. 즉 도식이 모든 문맥에 적용되는 것은 아니다. 동사형태의 선택에 있어 사행들간의 관계에 대한 세밀한 관찰이 필요하다. 학습자들의 사행간의 관계에 대한 주의력의 부재로 인하여 교수자는 늘 관련된 다른 사행의 중첩의 유형 즉, 복합과거만으로 사용된 사행들, 반과거만으로 사용된 사행들, 복합과거와 반과거 조합으로 사용된 사행들의 유형이 가능함을 강조해야만 한다.

## 8. 교실에서 사용하는 예문과 구문 연습의 결과

교수법에서 늘 강조한 것처럼 우리의 학습자들의 응답들을 면면히 들여다보면, 불어 과거시제체계 이해를 위해 교실에서 사용된 예문들과 구문들이 얼마나 큰 영향력을 행하는 지를 보여준다. 우리의 질문들에 대한 학습자들의 응답에 대해 검토해 보다면, 하나는 복합과거를 다른 하나는 반과거를 사용하는 경향이 나타난다. 이것은 질문지에서 사용한 동사와 문의구조가 교실에서 사용된 동사와 문의 구조와 유사하기 때문인데, 시제 교육시 사용된 예문은 주로 하나는 복합과거, 다른 하나는 반과거 구조로 되어 있다. 학습자 A는 질문 *quand la police (arriver), c'est lui qu'elle (emmener) au Commissariat* 에서 동사 *arriver*를 반과거 형태로 선택했다. 그녀에게 복합과거를 사용하는 것이 어떤가 라고 물었으나 그녀에게 반과거가 적당할 것이라고 처음 입장을 주장했다. 그녀에게 이 문장에서 두 개의 복합과거의 사용은 불편한 것이었다. 이 불편에 대해 재차 질문하자, 그녀는 복문에 있어서 반과거, 복합과거 구조로 사용하는 것이 본인에게 자연스러운 것 같다고 답했다. 사실 대부분 교실에서 복합과거, 반과거 교육은 두 시제들 사이에 대조성에 기초한다. 즉 복문 속에서 두 시제의 대조성을 보이는 방법으로 행해지는 교육방법은 학습자들에게 이러한 예상치 못한 효과를 가져오는 것으로 볼 수 있다.

특히 학습자 C는 항상 두 시제의 교체사용 하려는 경향이 강했다. 그는 *Quand il (ouvrir) la porte, elle (sourire)*에서 *ouvrir*와 *sourire*를 반과거와 복합과거를 교대로 사용하였다. 그러나 그는 둘 다 반과거 둘 다 복합과거도 괜찮다는 반응을 보였으나 그는 그렇게 말하길 원하지 않는다고 했다. 사실 이러한 두 시제의 교차 사용은 복문의 특수구조 안에서 만들어진 것이다. 그는 “그것이 정확한 문장인지 아닌지 모른다. 그러나 *quand*으로 시작된 종속문과 주절의 구조의 문장일 때, 나는 둘 중의 하나는 후경이고 다른 것은 사건으로 쉽게 파악된다. 그러므로 일반적으로 하나는 복합과거이고 하나는 반과거로 사용하는 것이라고 생각한다”라고 말했다. 또 다른 학습자 B는 질문 *il (pleuvoir) pendant tout leur voyage*에서 *pleuvoir*를 반과거로 사용하였는데, 그의 설명에 따르면 그는 자주 예문에서 *pleuvoir* 동사를 주로 반과거로 사용한 것을 보았는데 그 예문의 인상이 강하게 남는다고 했다. 이와 같은 증거들은 교사들이 복합과거와

반과거 용법들을 보이기 위해서 사용된 예문들 안에 동사들과 그의 구조들이 학습자들에게 매우 강한 영향을 미치고 있기 때문에 신중해야함을 보여주는 것이다.

한편, 교수자들이 이들 두 시제를 교육하기 위해 종종 제시하는 문장 유형, *je dormais que mon fils m'a téléphoné hier soir*의 유형의 경우, 대개 사용되는 반과거 동사는 지속동사들이며, 복합과거로 된 동사는 사행의 끝을 내포한 한계동사들(*verbe borné*)이다. 이 유형은 반과거(후경), 복합과거(전경) 대립이 담화 속에서 나타나는 담화적 역할과 동사에 내재된 사행유형 사이에 일치가 있는 전형적인 예이다. 그러나 교수자들이 알아야 할 것은 대표적인 이 유형의 예문은 결과적으로 학습자들로 하여금 다른 분석차원, 즉 동사차원과 담화차원을 구분하지 못하게 하고, 동작을 진행중인 순간동사(예를 들어 *partir*)를 고려하는데 인식론적인 어려움을 가져다준다.

### III. 결론

동일한 사건을 서술하기 위하여 각 언어는 각각의 독특한 전략을 사용한다. 다른 말로 한다면 각 언어는 시간의 분절을 다르게 작용하여 고유한 언어학적 표시방법을 가지고 있다. 그러므로 외국어의 시간체계의 획득은 각 언어가 내재하고 있는 고유의 시간 분절 방식, 즉 고유의 세계해석 방식을 습득하기 위해 근본적인 시간 인식의 변화를 필요로 한다. 이러한 시간분절의 차이는 프랑스어 동사시제들을 우리의 학습자들이 습득하는데 어려움의 근원으로 작용한다. 한국학습자들이 만나는 어려움들을 살펴보기 위해 우리는 세 명의 한국인 학습자들의 메타언어학적 해석을 관찰하였으며 이 관찰의 결과, 우리는 한국학생들이 어려워하는 점들을 몇 가지로 정리할 수 있었다. 이것들은 마땅히 프랑스어 교육을 하는 교수자들이 주의해서 가르쳐야 할 사안으로서, 먼저는 학습자들이 반과거, 복합과거를 이해하는 원형(*prototype*)에 대한 것인데, 반과거는 '지속'으로, 복합과거의 경우는 '종결'로 이해하는 것에 대하여 교사는 이러한 원형의 미가 왜 생기는지 이 두 시제가 가지는 근원적 의미(*sens fondamental*)를

파악하고 이 근원적 의미로부터 다양한, 심지어 대립적인 의미효과들 (effets de sens)이 파생된다는 것을 밝혀주는 것이다. 그 다음으로 우리 학습자들이 이해하는 전경과 후경의 담화적 기능이 텍스트 속에서 반과거, 복합과거 시제를 사용하는 것에 대해 하나의 기준을 될 수 있음과 함께, 이 대립이 시제선택에 있어서 궁극적인 기준은 될 수 없음을 가르쳐야 한다는 것이다. 또 복합과거의 사용을 위한 사행의 간격(intervalle)의 단합(종결)을 가져오는 요인들에 대한 이해와 동사 어휘소에 내재된 '지속' 개념과 두 사행간의 관계에 내재된 '지속' 개념의 구분, 그리고 사행들간의 중첩의 유형, 마지막으로 교실에서 사용하는 예문과 구문의 영향력을 고려하여 시제교육을 해야한다는 점도 본 연구 결과 드러난 부분이다.

그러나 무엇보다도, 이와 같이 한국학습자들이 겪는 난점들로 인한 반과거, 복합과거 시제 교육의 어려움을 해결하기 위해서는, 복합과거와 반과거 용법과 연관된 시제-상적 가치들에 대해 애매하지 않은 교수자의 설명이 요구된다. 그러나 교수자들의 설명이 분명한 내용으로 전달되기 위해서는 필연적으로 명료한 메타 언어적인 용어들을 사용하여 기본 개념들(예를 들어, 상, 동사에 내재된 사행의 유형, 사행에 의하여 나타난 간격, 간격들 간의 관계와 중첩 등)을 가르쳐야 할 필요가 있다. 이것을 위해서 교수는 다양한 분리된 문장들로 이루어진 예문과 연습구문을 준비해야 하며 이 예문들을 통해 학습자들이 이 개념들을 명확히 인식하도록 하는 것이 중요하다. 또한 복합과거와 반과거의 시상적 가치와 담화적 가치들을 나타내고, 동사의 유형들과 연관된 사행들의 다양성을 보일 수 있는 연습구문들을 제공하는 것은 이 두 시제교육에 기본이다.

지금까지 우리는 아주 일반적인 예문들로 이루어진 질문지를 가지고 이 질문에 응답한 세 명의 학습자들의 반응을 분석하여 그들이 복합과거와 반과거 형태의 선택에 있어서의 기준과 어려움을 드러내려는 시도를 해보았다. 우리가 생각할 때, 프랑스어 시제 교육에서 학습자들이 학습목표가 되는 시제를 어떻게 이해하고 그 이해에 있어서 어떤 요소들이 그들의 고려의 대상이 되는가를 알지 못하고서 효과적인 시제교육이 되지 못할 것이다. 이러한 학습자의 인지적 상태의 연구는 한국학습자들의 프랑스어

시제의 이해에 있어 난점을 반감시킬 수 있는 수단이 되리라고 생각한다. 그러나 본 논문은 이러한 목표를 충족시키는 것과는 거리가 있으나 단지 문제의식을 던지고 출발점만을 이룬 것으로 위안을 삼는다. 앞으로 연구에서 좀더 학습자들의 복합과거, 반과거의 인지 상태를 드러내는 치밀한 질문지를 만들어야 하며, 특히 담화체(discours)와 이야기체(récit)를 나누어서 양케이트 자료를 만들어야 하고, 가능한, 질문에 응답할 학습자들의 수를 많이 하여 프랑스어 시제를 습득하고 있는 학습자들의 시제 습득의 문제점을 밝히는데 객관적인 정보가 되도록 해야한다. 더불어 학습자들과 가능한 많은 대화를 통해 시제 형태 선택에 있어 그들의 의도를 잘 드러내야 한다. 그러나 무엇보다도 그들의 설명에 귀기울여 그들의 설명 속에서 그들의 시제 인지의 다양한 증거들을 밝히는 작업을 치밀히 함으로 그들 안에 있는 혼란과 어려움의 요소들을 잘 드러내야 한다. 이러한 작업은 시제 교육에 있어서 언어능력 배양을 위해 매우 유효한 자료로 사용될 수 있다고 본다. 이러한 관점의 연구가 더욱 성과를 얻으려면 선택한 몇 명의 학습자를 1년-2년 정도의 기간을 두고 2-3번의 인터뷰를 통해 그들이 시제를 인지하는 발전과정을 파악하는 것이 좋을 것이다. 이 작업들은 앞으로 남은 과제가 될 것이다.

### 참 고 문 헌

- 박동열(2001). 반과거 용법들과 인지적 불변소(invariant cognitif). *프랑스어문교육 12집*, 63-81.
- Jin-Ok, KIM(2001), *L'analyse des valeurs du passé composé et de l'imparfait par des apprenants coréens*, 파리3대학 교수법 연구모임 발표자료.
- JOLY, A.& O'KELLY, D.(1990). *Grammaire systématique de l'anglais*. Paris, Nathan.
- SLOBIN, D.I.(1996), From thought and language to thinking for speaking. in J.J.Gumperz & S.C. Levinson (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity(Studies in the social and cultural Foundation of Language, n °17)*, pp. 77-96. Cambridge University Press.
- WEINRICH, H.(1973). *Le temps*. Paris, Seuil, trad.fr. de Tempus publié en Allemagne en 1964.

## 『질문결과』

	동사	학습자 A	학습자 B	학습자 C
1.	dormir	PC	PC	IMF
	téléphner	IMF	IMF	PC
2.	partir	IMF	IMF	IMF
	avoir	IMF	PC	IMF
	accompagner	PC	PC	PC
	avoir	IMF	IMF	IMF
	ne pas pouvoir	PC	IMF	PC
3.	ouvrir	PC	PC	PC
	sourire	PC	IMF	IMF
	dire	PC	PC	PC
	attendre	IMF	PC	IMF
4.	vouloir	IMF	IMF	IMF
	partir	PC	PC	PC
	arriver	PC	IMF	PC
	pleuvoir	IMF	PC	IMF
	pleuvoir	IMF	IMF	PC
	avoir	IMF	IMF	IMF
5.	avoir	PC	PC	PC
	rester	PC	IMF	PC
	sortir	PC	PC	IMF
	être	IMF	IMF	PC
	ne pas le reconnaître	PC	IMF	PC
	se produire	PC	PC	PC
	pleuvoir	IMF	IMF	IMF
6.	faire	IMF	PC	IMF
	arriver	IMF	IMF	IMF
	ne pas pouvoir	PC	PC	PC
	tomber	PC	PC	PC
	courir	PC	PC	PC
	téléphoner	IMF	IMF	IMF
	filer	PC	IMF	PC
	se retrouver	IMF	PC	IMF
	avoir peur	IMF	PC	PC
	réussir	PC	PC	PC
	avoir mal	PC	IMF	IMF
	ressortir	PC	PC	PC
	avoir	PC	IMF	IMF
	arriver	IMF	PC	IMF
	emmener	PC	PC	PC