

## 한국어 피동 표지의 다의성과 습득 양상 -피동과 가능 기능의 구별-

정 해 권

### Abstract

**Jeong, Haegwon.** 2016. 6. 30. **Polysemy of Korean Passive Markers and its Acquisition - Distinction between the Potential and the Passive.** *Bilingual Research* 63, 157-180. The prototypical characteristics of the passive construction are following; i) the subject is a direct object in the corresponding active, ii) the subject of the active is indicated by an agentive adjunct or is deleted, and iii) the verb is marked passive (Siewierska 1984). Korean passive markers have not only passive function but also other functions such as potential, spontaneous, and causative. However, in many Korean textbooks, these polysemous functions are presented in mixed types making second language learners confused. To find effective teaching method alternatives to these matters, this study investigated acquisition of the polysemous functions of Korean passive markers. As a result of experimental tasks, second language learners of Korean acquired the passive and the spontaneous in similar patterns. However accuracies of the potential and the causative were significantly different from those of the passive. These result can be interpreted that learners recognized the difference of the passive and the potential and they acquired the potential more slowly than the passive. So teachers must recognize the polysemous characteristics of Korean passive markers. And it is suggested that learners distinguish the passive and the potential using the syntactic structures and contexts rather than the morphological specificities. (**Hankuk University of Foreign Studies**)

**【Key words】** passive markers(피동 표지), polysemy(다의성), potential(가능), spontaneous(자발), acquisition(습득)

## 1. 서론

외국어를 배울 때 학습자 모어와 같은 개별적 요인의 영향도 무시할 수 없지만, 인간의 보편적 인지 과정도 이해할 필요가 있다. 이는 목표어 문법에 대한 인간의 개념적 이해가 선행되기 때문이다. 예를 들어 ‘주어(subject)’는 언어마다 형태적으로 매우 다양하게 나타나지만, 이를 이해하는 것은 보편적인 특성을 발견할 수 있기 때문이다. 따라서 목표어 문법의 교수도 언어 보편적 현상들을 참고할 필요가 있다.

또한 무한대에 가까운 개념을 제한적인 형태로 표현해야 하는 언어의 특성상 문법 형태의 다의성(polysemy)도 빈번하고 자연스러운 현상이다. 그리고 한 언어의 다의적 문법 형태가 갖는 중심 기능이 다른 언어에서 비슷한 문법 범주로 존재하더라도 모든 기능이 대응한다고 보기는 어려우므로 개별 기능을 보편적 개념에 의해 구별할 필요가 있다.<sup>1)</sup>

그동안 한국어 교육에서 문법 형태의 다의성과 각 기능에 대한 고찰이 있어 왔으나 언어 보편적 특성에 대한 고려가 충분히 이루어지지 못한 측면도 있는데, 다의적 기능을 갖는 한국어 피동 구문이 이와 같은 고려 없이 학습자들에게 제시되는 대표적인 예라고 하겠다.

- (1) a. 전화가 걸리지 않아요. (A교재 3권 2008:69)  
 b. 요즘 이 책이 제일 잘 팔려요. (B교재 3-2권 2011:78)  
 c. 집에서 공원이 보여요. (C교재 2-1권 2016:140)

원형적인 피동은 다른 언어에서도 유사한 특징을 나타내는데, 한국어 교재에서 피동을 가르칠 때 예시하는 (1)의 문장들을 원형적인 피동으로

1) 다의적 형태의 개별 의미는 일반적으로 의의(sense)라고 하고, 문법 형태의 경우에는 용법(usage)이라고 칭하기도 하지만, 본고는 언어유형론 중 기능유형론에서 언어 간 비교에 사용하는 기능(function)이라는 용어로 언급한다.

보기 어렵다는 것을 교재의 번역본을 통해 확인할 수 있다.<sup>2)</sup> 일반적으로 원형적인 피동은 (2)와 같이 영어는 ‘be+과거분사(past participle)+by’의 형태로 표시되고, 중국어도 피동 표지인 ‘被’가 나타난다.

- (2) a. 어제 경찰에 잡힌 도둑이 ... (A교재 3권 2008:69)  
 a'. *The thief who **was caught by** the police ...*  
 a". 昨天 被 警察 抓到的 小偷 ...  
 어제 피동 경찰 잡다 것 도둑
- (3) a. 전화가 걸리지 않아요. (A교재 3권 2008:68-69)  
 a'. *Phone calls are not going through.*  
 b. 전화 소리가 잘 안 들린다.  
 b'. 電話里的 聲音 有点儿 听 不 清。  
 전화 안의 소리 약간 듣다 않다 분명치

하지만 (3a')의 영어 번역에는 피동 형태가 나타나지 않으며, (3b')의 중국어 번역에도 ‘被’와 같은 피동 표지가 없다. 즉 (3a, b)와 같이 한국어에서 피동으로 인식하는 형태가 외국인 학습자들에게는 피동으로 인식되지 않는 것이다. (2)의 예문은 어떤 언어에서나 피동으로 받아들이는 원형적인 기능인 반면, (1) 또는 (3)의 예들은 한국어 피동의 주변적 기능으로 다른 언어에서는 피동이 아닌 것이다. 이처럼 한국어 교육에서 피동과 구별되는 기능들을 섞어서 제시함으로 인해 학습자들이 한국어 피동을 제대로 이해하기 어려울 뿐만 아니라 혼란을 겪을 수 있다.

한국어 교육에서 다의적 기능을 갖는 문법 요소들은 각 기능에 따라 구분하여 가르치는 것이 일반적이지만, 피동의 다의성에 대해서는 인지하지 못함으로 인해 이를 구분하지 않고 가르치는 실정인 것이다.

2) 다의성에 대한 논의에서 가장 기본적인 중심 의미를 원형적(prototypical) 의미라 하고 원형과 차이를 보이는 의미를 주변적 의미라 한다(Evans & Green 2006:331).

따라서 언어유형론적 논의를 통해 일정한 기준에 따라 한국어 피동의 원형적인 기능이 갖는 특징을 상정하고 이를 바탕으로 피동과 주변적인 기능들을 구별할 필요가 있다. 또한 언어 습득의 양상에서 이들이 어떻게 구분되는지도 살펴볼 필요가 있는데, 모어 화자와 제2언어 학습자들이 다양한 기능을 습득하는 데 차이를 보인다면 언어유형론적 논의와 함께 다의성에 대한 근거가 될 것이다.

이처럼 본고는 한국어 피동에 대한 설명 및 예시에서 피동과 피동이 아닌 것이 혼재하는 문제점들을 정리하고 학습자들이 이를 습득하는 데 어떤 특성을 나타내는지 실험 연구를 통해 살펴본 다음 이를 구분하여 가르치는 것이 교육적 대안이 될 수 있음을 제안하고자 한다.

## 2. 선행연구

### 2.1. 한국어 피동의 통사적 기준과 다의성

피동은 의미적으로 ‘남의 힘을 입음’이지만(최현배 1961:422), 통사적 기준은 이보다 구체적으로 (4)와 같이 제시되는 것이 일반적이다.

#### (4) 피동의 일반적인 기준(고영근·구분관 2008:346)

- a. 능동문의 목적어가 피동문에서 주어로 대응한다.
- b. 능동문의 주어는 피동문에서 ‘에, 에게, 에 의하여’ 등을 가지는 부사어로 대응한다.
- c. 능동문의 서술어가 피동문에서 ‘-이/히/리/기-’ 같은 접미사를 가지는 피동사나 ‘-어지-’나 ‘-되(다)’ 등을 가지는 피동 표현의 서술어로 대응한다.





자연적 피동은 (10a')과 같이 동작주를 상징하기 어렵고 저절로 일어나는 일을 나타내는데, (10b')의 영어는 피동으로 표시하지 않으며, 자발(spontaneous) 또는 반사동(anticausative)이라 한다(Haspelmath 2003:224).

- (10) a. 날씨가 풀렸다.                      a'. \*(누군가에 의해) 날씨를 풀었다.  
       b. 문이 열립니다.                      b'. *Door opening.*

한국어에서는 자발도 피동의 형태로 나타나는데, (11a, b)의 러시아어도 재귀 표지 *sj/a/s'*를 통해 피동과 자발을 나타내지만, (11c)의 프랑스어는 재귀 표지인 접어 *se*로 자발만 표시하고 피동은 나타내지는 못한다. 이처럼 자발도 언어유형론적으로 매우 다양한 형태로 나타나므로 피동과 분명하게 구분되는 문법 범주라는 것을 확인할 수 있다.

- (11) a. *Vopros obsuždal-sja komissiej.*                      (러시아어, 피동)  
       문제 논의하다-재귀 위원회  
       “문제가 위원회에서 논의되었다.”  
       b. *Dver' otkryla-s'.*    (러시아어, 자발)  
       문 열다-재귀  
       “문이 (저절로) 열렸다/The door opened.”  
       c. *La porte s'est ouverte.*                                      (프랑스어, 자발)  
       문 재귀 열다  
       “문이 (저절로) 열렸다.”

한편 한국어 결과 구문은 한계성(telic) 자동사에 우연적 구성 ‘-어 있-’을 결합하여 나타내거나 (12a)와 같이 타동사의 피동형에 ‘-어 있-’을 결합하여 구성한다.<sup>4)</sup> 결과 구문은 동작이 끝나고 지속되는 결과 상태를 나타내므로 동작주는 표시하지 않는 것이 일반적이므로 자발과 매우 유사

한 성격을 갖는다. 결과 구문도 (12a')과 같이 언어에 따라 다른 형태로 나타날 수 있으므로 학습자가 어떻게 인지하는지 고려해야 할 것이다.

- (12) a. 문이 열려 있다.                      a'. *The door has opened.*

끝으로 한국어 피동 표지는 사동 표지와 형태적으로 동일한데, 양동휘 (1979:193)은 100개의 피동사와 사동사 중 69개가 피동과 사동으로 모두 쓰이고 ‘먹이다/먹히다’만 형태적으로 다른 대응이라고 보고하였다.

이처럼 한국어 피동 표지는 피동뿐만 아니라 가능, 자발, 결과, 사동과 같이 구별되는 다양한 기능들을 갖는다. 따라서 학습자들에게 이와 같은 차이를 구문과 문맥을 통해 예를 들어 설명함으로써 이를 분명하게 구분하여 이해할 수 있도록 교수하는 것이 바람직할 것이다.

## 2.2. 다양한 피동 표지의 구별

한국어 피동 표지는 단형 ‘-이/히/리/기-’와 함께 장형 ‘-어지-’가 제시되며, ‘-하(다)’류의 동사에 대해 ‘-되(다), -받(다), -당하(다)’ 등도 피동 표지로 소개되는 경우가 있다(고영근·구본관 2008:346). (5)는 단형 피동의 예이며, (13)은 ‘-어지-’, ‘-되(다)’, ‘-받(다)’에 의한 피동을 나타낸다.

- (13) a. 인부들이 다리를 {만들었다/건설했다}.  
       a'. 다리가 인부들에 의해 {만들어졌다/건설되었다}.  
       b. 학생들이 선생님을 존경한다.  
       b'. 선생님이 학생들한테 존경받는다.

4) 한국어에서 우연적 구성(periphrastic construction)인 ‘-어 있-’과 일부 ‘-고 있-’이 결과상(resultative aspect)을 나타내며(박진호 2011:186), 영어에서는 완료(perfect) 구문의 한 기능으로 결과 지속을 나타낼 수 있다.

- (14) a. 부모는 그들을 사랑한다. a'. 그들은 부모에게 사랑받는다.  
 b. *They were loved by their parents.*

그런데 ‘-되(다), -받(다), -당하(다)’ 등은 어휘적 수단이지 피동 표지가 아니라는 입장도 있으나 (4)에 제시된 피동작주의 승격, 동작주의 강등, 동사에 표시라는 기준을 통해 (14a)에 대응하는 (14a')도 피동임을 알 수 있다. 또한 한국어에서 감정 동사(‘존경하다, 사랑하다’ 등)의 피동은 ‘-받(다)’로 표시되는데, 영어는 (14b)와 같이 일반적인 피동을 사용한다. 따라서 ‘-되(다), -받(다), -당하(다)’ 등도 피동을 위한 표지로 볼 수 있다.

- (15) a. 어머니가 아이를 업었다. a'. 어머니가 아이를 업게 되었다.  
 b. 날씨가 좋았다. b'. 날씨가 좋아졌다.

한편 ‘-게 되-’ 구성을 피동 표지로 제시하는 경우가 종종 있는데(백봉자 2001:435), (15a')과 같이 피동작주의 승격이나 동작주의 강등이 없으므로 피동 표지로 볼 수 없다(고영근·구본관 2008:352). 이는 (15b')의 형용사와 결합하는 ‘-어지-’도 마찬가지인데 동작주가 변하지 않는다.<sup>5)6)</sup>

- (16) a. 남자가 여자를 때렸다. a'. 여자가 남자에게 맞았다.  
 b. *A woman was hit by a man.*  
 c. 남자가 여자를 속였다. c'. 여자가 남자에게 속았다.  
 d. *A woman was cheated by a man.*

5) 피동은 동작주와 피동작주로 구성된 타동 구문에 대응하는 현상이므로 자동사와 결합하는 ‘-어지-’도 피동이 아니며 기능을 나타낼 때 주로 사용된다(예. 요즘 그 음식점에 자주 가진다.).

6) ‘-게 되-’나 형용사와 결합하는 ‘-어지-’는 과정화로 보기도 하지만(한재영 외 2005:302), 기동상(inchoative) 표지로 보는 입장도 있다(우인혜 1997:173, 189).

한편 어휘적으로 대응되는 ‘때리다-맞다’, ‘속이다-속다’ 등은 피동으로 제시되지 않는데 이도 피동에 속함을 이해할 필요가 있다. (16a')의 ‘맞다’는 ‘때리다’의 피동형이 보충법(suppletion)으로 실현된 것이며, (16c')의 ‘속다’도 대응하는 (16c)의 능동에서 동작주와 피동작주의 관계가 전환된 것을 나타내는 구문이다. 이는 피동 형태로 나타나는 (16b, d)의 영어 번역을 통해서도 확인할 수 있다.

- (17) a. 여자가 남자에게 맞았다.  
 a'. 누군가가 여자를 남자에게 맞게 했다. (사동)  
 b. 여자가 남자에게 속았다.  
 b'. 누군가가 여자를 남자에게 속게 했다. (사동)  
 (≠ 남자가 여자를 속였다. (16c))

‘속이다’는 ‘속다’의 사동형으로 보고 있는데, (17a')과 같이 사동은 대응하는 능동에 사동주가 새롭게 추가되지만(고영근·구본관 2008:360),<sup>7)</sup> ‘속다’의 경우에는 (17b')과 같이 사동주가 추가되어도 (16c)의 ‘속이다’ 구성과는 다르다. 따라서 ‘속이다-속다’를 어휘적으로 나타나는 능동과 피동으로 이해하는 것이 바람직할 것이다.

- (18) a. 민호가 수지에게 책을 팔았다.  
 a'. 수지가 민호에게 책을 샀다.  
 a". 책이 민호에 의해 수지에게 팔렸다. (피동)  
 b. 민호가 수지에게 책을 빼앗았다.  
 b'. 수지가 민호에게 책을 빼앗겼다.  
 b". \*책이 민호에 의해 수지에게 빼앗겼다.

7) 사동에 대응하는 태를 ‘주동(主動)’이라 칭하기도 하지만 이는 언어유형론적으로 능동(active voice)이다(이상억 1999:154, 이선웅 2012:351-352).

이와는 반대로 ‘빼앗기다’는 사전에 ‘빼앗다’의 피동형으로 소개되지 만 구문의 특성은 그렇지 않다는 것을 주의해야 한다. 즉 (18a, a)의 ‘팔다-사다’나 ‘주다-받다’는 이항타동(ditransitive) 구문에서 수여 동작의 방향성을 나타내는데, ‘빼앗다-빼앗기다’도 이와 유사한 관계를 나타낸다. 따라서 (18b)과 같이 ‘빼앗기다’는 피동작주 ‘책’의 주어 승격이 나타나지 않으며, (18b)과 같이 목적어를 주어로 바꾸면 오히려 비문이 된다.

이처럼 (4)에 제시된 피동의 기준에 비추어 볼 때 한국어 피동 표지가 매우 다양할 뿐만 아니라 한국어 교육에서 제시되는 내용도 다소 혼란스러우므로 학습자들이 이를 혼동할 수 있는 여지가 많다고 하겠다.<sup>8)</sup>

### 2.3. 한국어 교육에서의 피동 연구

그동안 한국어 피동 교육은 주로 동사의 피동형 ‘-이/히/리/기-’의 결합이 불규칙적이라는 데에 초점을 맞추는 경향이 있어, 강현화(2005:199)는 이와 같은 입장에서 문장 구조보다는 어휘적으로 피동을 가르칠 것을 제안하였는데, 이는 한국어 교육에 많이 수용되어 적용되었으나 피동의 일면만을 다룬 것으로 볼 수 있다. 즉 어휘적으로 피동형을 배우는 것만으로는 많은 오류를 나타낼 수 있으므로 피동의 통사적 구조를 함께 제시할 필요가 있다(최해주 2007:315). 하지만 피동 표지로 ‘-어지-’를 제시하는 경우 형용사와 결합하는 것을 같이 제시해야 한다거나 ‘-게 되-’도 피동 표지로 제시하는 경우도 있었다(백봉자 2001:435-437).

한편 황주하(2011:149)은 1단계에 원형적인 피동을 제시하고, 2단계에 주어가 없는 피동을 제시하며, 3단계에 피동과 관련 관용구를 가르칠 것

8) 한국어 피동에서 동사의 피동 표지뿐 아니라 동작주를 표시하는 ‘에게/한테, 에 의해’ 등의 결합도 복잡한 편이다. 하지만 한국어 피동 교육에서 이에 대해 명시적으로 교수하지 않는 편이고 실제 사용에서도 동작주는 자주 생략되므로 이에 대해서는 다루지 않았다.

은 제안하였다. 피동의 전형성에 따라 단계별로 제시하였다는 점에는 의의가 있으나, 피동 표지가 사용된 예들을 하나의 부류로 처리한 점은 학습자의 인지적 측면을 고려하지 못한 것이다. 또한 정해권(2015:199)은 다양한 태의 습득에 대해 조사하였는데 피동의 다의성 측면에 대해서는 자세하게 논하지 않았다.

이상에서 살펴본 바와 같이 한국어 피동은 가능, 자발 등과 형태를 공유하는 다의성을 갖는데, 이는 분명하게 구별되는 기능이므로 이를 구분하여 가르쳐야 할 것이다. 다만 본고는 한국어 피동의 다의성 중 특히 가능은 분명하게 구분하여 가르칠 필요가 있지만 ‘빼앗기다, 속다’ 등과 같이 어휘적으로 나타나는 피동은 교수의 대상이라기보다는 교사가 알고 있어야 할 내용으로 보아야 한다는 입장이다. 이와 같은 주장을 뒷받침하기 위해 본고는 다음과 같은 연구문제를 탐구하고자 한다.

- 1) 한국어 피동 표지의 다의적 기능들에 대한 습득 양상은 동일한가?
- 2) 피동 표지의 기능에 따른 습득 차이가 어떤 순서로 나타나는가?
- 3) 한국어 모어 화자와 제2언어 학습자의 습득 양상은 동일한가?
- 4) 습득 양상에 따라 효율적인 피동 교육을 위한 대안은 어떻게 제시되어야 하는가?

이를 위하여 본고에서는 제2언어로 한국어를 배우는 학습자들뿐 아니라 모어 화자의 습득도 함께 비교함으로써 한국어 피동 표지의 다의적 기능들이 어떻게 발달하는지 조사하였다. 모어 화자나 제2언어 학습자가 공통적으로 습득에 어려움을 겪는 기능은 한국어 자체의 내적 요인으로 인한 것이므로 언어권에 상관없이 교수 방안을 모색할 수 있을 것이다. 따라서 한국어 학습자들이 피동의 다양성을 어떻게 습득하고 있는지를 파악한 후에 이에 대한 교육적 대안을 제시하고자 한다.

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 실험 참여자

본고의 실험에는 한국인 성인과 아동, 외국인 한국어 학습자들이 참여하였다. 통제 집단은 한국인 대학생(31명, 평균 22.6세)이었으며, 실험 집단으로 한국인 아동 99명(12세 48명, 9세 51명)과 외국인 학습자 138명(6급 18명, 5급 19명, 4급 37명, 3급 31명, 2급 33명)이 참여하였다.

한국인 아동은 서울 지역 초등학생으로 언어나 지적 발달이 정상적인 아이들로 대부분 중산층 자녀였다. 한국인 성인 학습자는 지방 소재 대학의 학생들로 한국어와 관련된 전공은 제외하였다.

제2언어 학습자는 중국, 태국, 일본 등의 다양한 국적을 포함하였는데, 이는 학습자 모어보다 한국어 피동이 갖는 특성이 더 중요한 요인이라고 보았기 때문이다. 학습자들은 모두 한국에 거주하며 대학 관련 기관에서 한국어를 습득하는 상황이었으며, 모두 성인이 된 이후에 한국어를 제2언어로 배우기 시작하였다.

<표 1> 참여자 정보

집단		평균 나이	숙달도	참여자 수	성별	
					남	여
통제 집단	한국어 성인 화자	22.6세		31명	11명	20명
실험 집단	한국어 아동 화자	12세		48명	23명	25명
		9세		50명	26명	24명
	제2언어 학습자	22.4세	6급	18명	2명	16명
			5급	19명	3명	16명
			4급	37명	11명	21명
			3급	31명	5명	13명
2급	33명	4명	20명			

### 3.2. 실험 과제

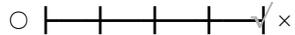
한국어 피동 표지 ‘-이/히/리/기-’는 가능, 자발, 사동 등의 다의적 기능을 갖는데,<sup>9)</sup> 이에 대한 습득을 파악하기 위해 26문항의 선택형 빈칸 채우기 과제와 적합성 판단 과제를 채움 문장(29개)과 함께 임의의 순서로 조합하여 다음과 같이 제시하였다(부록 참조).

빈칸채우기 과제는 피동 표지의 사용에 대한 산출의 측면이라면, 적합성 판단 과제는 문법적 직관에 의한 이해의 측면을 파악하는 것이다.<sup>10)</sup>

#### (19) 선택형 빈칸 채우기 과제

- a. 잡기 놀이를 했어요. 동생이 오빠한테 (    )어요. (피동)  
 ① 잡았 ② 잡였 ③ 잡혔
- b. 이 불췌은 글씨가 잘 (    )요. 하지만 비싸요. (가능)  
 ① 써 ② 쓰여 ③ 써져
- c. 날씨가 추워요. 몸이 많이 (    )요. (자발)  
 ① 떨어 ② 떨여 ③ 떨려
- d. 선생님께서 반장에게 책을 (    )어요. (사동)  
 ① 읽었 ② 읽였 ③ 읽혔

#### (20) 적합성 판단 과제



- a. 아기가 울었어요. 그래서 누나한테 엎혔어요. (피동)
- b. 이 만화책이 제일 많이 팔아요. 인기가 많아요. (가능)
- c. 너무 피곤해요. 눈이 저절로 감아요. (자발)
- d. 엄마가 아이에게 빵을 먹혔어요. (사동)

9) 다만 결과의 경우 자동사는 피동 표지가 없이 ‘-어 있-’만 결합하여 표시하는 등 좀 더 복잡한 양상이 나타나므로 본고의 논의에서 제외하였다.

10) 한국인 아동과 제2언어 학습자에게 동일한 실험 문장이 제시하였는데, 인지적으로 완전히 발달하지 못한 아동을 고려한 문장들이 있었다.

### 3.3. 실험 결과

각 집단이 과제를 수행한 결과는 다음 <표 2>와 같으며, 한국어 성인 화자는 모든 기능에 대해 대략 90% 정도의 정확도를 보이고 있으나, 피동>가능>자발>사동의 순으로 정확하게 답하였다. 그런데 한국인 아동들은 다소 차이가 있었는데, 12세와 9세는 모두 피동에 대해 70~75%의 정확도를 나타내며 ANOVA 분석에서 성인과 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 가능, 자발, 사동에 대해 9세 아동은 성인과 모두 통계적 차이를 보였으나 12세 아동은 성인과 통계적 차이가 없었는데, 이에 대한 성인의 정확도가 다소 낮았기 때문이다. 12세와 9세 아동은 가능에 대해서만 통계적 차이를 나타냈다( $p=.046$ ).

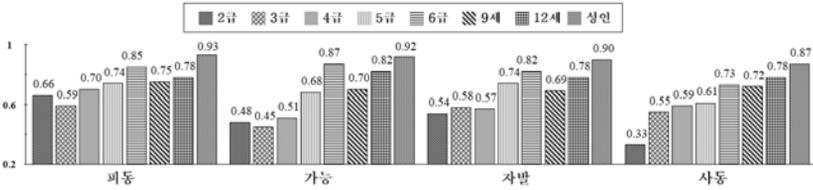
한편 6급 학습자는 모든 기능에 대해 80% 정도의 정확도를 보이며, 한국인 성인 집단과 통계적 차이를 나타내지 않았는데, 이는 고급 학습자들이 어느 정도 모어 화자에 가깝게 습득했다고 해석할 수 있다. 하지만 그 외의 학습자는 대부분 한국인 성인과 통계적 차이를 나타냈다.11)

<표 2> 집단 간 기능별 정확도

집단	피동		가능		자발		사동	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
성인	0.93	0.12	0.92	0.13	0.90	0.11	0.87	0.16
12세	0.78*	0.21	0.82	0.18	0.78	0.16	0.78	0.21
9세	0.75*	0.18	0.70*	0.23	0.69*	0.22	0.72*	0.22
6급	0.85	0.12	0.87	0.13	0.82	0.12	0.73	0.18
5급	0.74*	0.24	0.68*	0.16	0.74	0.20	0.61*	0.24
4급	0.70*	0.19	0.51*	0.23	0.57*	0.26	0.59*	0.25
3급	0.59*	0.27	0.45*	0.20	0.58*	0.28	0.55*	0.25
2급	0.66*	0.23	0.48*	0.21	0.54*	0.17	0.33*	0.20

\* $p<0.05$

11) 5급 학습자도 자발에 대해서는 한국어 성인 화자와 통계적 차이가 없었다.



<그림 1> 집단 간 기능별 정확도

제2언어 학습자의 기능 간 정확도에 대한 ANOVA 분석에서 피동은 가능, 사동과 통계적으로 유의미한 차이를 보였으나(각각  $p=.000$ ), 자발과는 차이가 없었으며( $p=.072$ ), 자발과 사동 사이에도 통계적 차이가 있었다( $p=.044$ ). 이는 학습자들이 피동과 자발을 유사하게 발달시킨다고 해석할 수 있다. 다만 4급에서 피동은 70%의 높은 정확도를 보인 반면 자발은 오히려 3급보다 낮은 정확도를 보이며 약간 다른 발달 과정을 보였다.

한편 가능에 대해서는 사동과 마찬가지로 피동과 구별되는 별개의 기능으로 습득하고 있다고 해석할 수 있는데, 특히 2~4급 학습자들은 가능에 대해 40~50% 정도의 낮은 정확도를 보이며 습득에 어려움을 보이고 있었다. 또한 사동은 2급 학습자들이 가장 어려워하는 습득 양상을 보였다.

#### 4. 토의 및 교육적 함의

한국어 아동 화자는 한국어 ‘-이/히/리/기.’에 의한 피동이 다의적으로 사용되는 가능, 자발, 사동에 대해 유사한 습득 양상을 보였는데, 9세 아동은 성인과 통계적 차이를 보였으나 12세 아동은 거의 대부분의 기능에서 80%에 가까운 정확도로 성인과 차이가 없는 수준에 다다랐다. 다만 피동에 대해서는 9세와 12세 아동이 모두 성인과 통계적으로 유의미한 차이를 보였는데, 이는 한국인 아동들이 피동을 만 2세 이후부터 습득하

기 시작하나 4세에도 안정되지 않았음을 볼 때(이인섭 1977:38), 12세 이후에 성인과 유사한 수준으로 발달한다고 볼 수 있다. 한편 9세 아동이 가능에 대해서만 12세 아동과 통계적 차이를 나타낸 것은 가능을 다른 기능들과 구별되는 유형으로 습득하고 있으며 9세와 12세 사이에 주목할 만한 발달이 이루어지는 것으로 해석할 수 있다.

한편 제2언어 학습자들은 피동과 자발에 대해 대체로 유사한 습득 양상을 보였으나, 능이나 사동은 그와 다른 양상으로 발달하고 있었다. 피동은 피동 표지의 가장 원형적인 쓰임이므로 학습자들이 다른 기능에 비해 빨리 습득하여 4급에서 이미 70% 정도 정확하게 사용하는 것을 볼 수 있다. 자발은 피동과 달리 동작주를 표시할 수 없다는 제약을 가지나 구문적으로 피동과 거의 차이가 없으므로 습득에 어려움이 없는 것으로 나타났지만 피동보다 늦은 5급에서 70% 이상의 정확도를 보였다.

하지만 학습자들이 가능을 습득하면서 나타낸 양상은 피동이나 자발과는 구별되는데, 2~4급에서 유의미한 차이를 보이며 낮은 정확도를 보였다. 이는 앞의 예문 (1)과 (3)과 같이 피동과 함께 제시되는 예들이 학습자들에게는 쉽지 않음을 시사한다. 특히 2~4급에서 나타나는 피동의 정확도와 큰 차이를 보이는 것을 통해 학습자들이 가능을 피동과 같이 습득하지 않음을 알 수 있다. 이는 가능에 대해 9세 아동이 12세와 통계적 차이를 보인 것과 유사하다. 즉 한국인 아동과 마찬가지로 제2언어 학습자들도 가능을 피동과 구별되는 별도의 구문으로 습득하고 있었는데, 피동보다는 느리게 습득하는 다소 어려운 기능이라고 볼 수 있다.

이는 가능과 자발이 모두 피동 표지의 다의성이라고 볼 수 있으나 구문의 특성이 자발은 피동과 큰 차이가 없지만 가능은 다르기 때문이다. 즉 가능은 대응하는 능동의 목적어 외에 부사어도 주어라 될 수 있으며 ‘잘, 안, 쉽게, 자주’ 등의 정도 부사가 나타난다는 구문적 차이를 보이며, 의미상으로도 피동은 주어(피동작주)의 피영향성을 나타내는 반면 가능은 주어(대상)의 속성을 나타내는 차이가 있다. 즉 피동과 자발은 유

사하게 다룰 수 있는 반면, 피동과 가능은 그보다 큰 차이를 나타내는 기능으로 구분해야 하는 것이다. 따라서 이를 함께 가르치는 한국어 교육의 교실 상황은 학습자 입장에서 어려움이 가중될 수 있다.

한편 2급 학습자는 사동에서 가장 낮은 정확도를 보였고, 6급 학습자도 다른 기능보다 낮은 대략 70%의 정확도를 나타냈는데, 피동 표지가 사동과 동일한 형태로 사용되는 다의성도 그 요인이라고 볼 수 있다.

이상의 결과에서 연구문제 1과 관련하여 한국어 피동 표지 ‘-이/히/리/기-’에 대한 한국인 모어 화자와 제2언어 학습자는 다의적 기능들을 동일하게 습득하지 않았으며, 특히 가능과 사동은 피동 및 자발과 구별되는 습득 양상을 보였다. 이는 한국어 교육에서 사동은 이미 구분하여 가르치고 있으므로 논외로 하더라도 가능은 피동과 구별해서 가르쳐야 함을 시사하는 결과라 하겠다.

또한 6급 학습자는 대부분의 기능에서 한국어 성인 화자와 유의미한 차이를 보이지 않는 수준까지 습득하였는데, 피동은 4급, 자발은 5급, 가능과 사동은 6급 이후에 70% 이상의 정확도를 보이는 발달 양상을 보였다.<sup>12)</sup> 따라서 연구문제 2에 대해 제2언어 학습자들은 한국어 피동 표지에 대해 피동>자발>가능>사동의 순서로 습득한다고 볼 수 있다.

이는 학습자들이 단순히 가르쳐주는 대로 배우는 것이 아님을 보여주는데, 교수 항목을 배열하는 데에는 이와 같은 습득 순서가 고려되어야 할 것이다. 즉 예문 (1)과 같은 기능을 먼저 가르쳐도 학습자들은 이를 먼저 습득하지 않을 가능성이 있고 원형적 피동을 먼저 습득한 이후에 기능을 습득할 것임을 시사한다. 따라서 원형적인 피동을 먼저 제시한

12) 제2언어 학습자들은 피동과 가능에 대해 3급보다 2급에서 높은 정확도를 보였는데, 이는 피동을 주로 2급에서 학습하기 때문에 나타나는 교실 효과(instruction effect)에 의한 U자형 발달로 볼 수 있다(Gass & Selinker 2008: 236). 자발도 4급보다 3급의 정확도가 조금 높았다. 따라서 교육 직후에 바로 나타나는 정확한 사용은 습득으로 보기 어려우며, 이보다는 일정 기간 이후에 습득이 이루어지는 것으로 볼 수 있다.

후 이와 유사한 자발을 교육하는 것은 문제가 없을 수 있으나 가능은 피동과 구분하여 별도의 단계에 상이한 문법 범주로 가르쳐야 할 것이다. 예를 들어 2급에서 “도둑이 잡혀요.”와 같은 원형적 피동을 가르치고 3급에서 “이 책이 잘 팔려요.”와 같은 가능을 제시하도록 설계할 수 있을 것이다.

또한 연구문제 3에 대해서는 정확한 판단을 내리기 어려운데 큰 틀에서 제2언어 학습자의 습득 양상이 한국인 모어 화자와 유사하지만 일부 차이도 있다.<sup>13)</sup> 피동에 대해 12세 아동도 성인과 통계적 차이를 보이며 다소 낮은 정확도를 보인 반면, 6급 학습자는 성인과 차이가 없었다. 이는 한국인 아동들이 피동을 완전히 습득하는 데 다소 시간이 필요하지만 제2언어 학습자는 원형적인 피동을 가장 먼저 습득함을 나타낸다. 이는 제2언어 학습자들이 교실에서 명시적인 교육을 통해 배우면서 피동을 먼저 습득하게 되지만, 한국인 아동들은 자연스런 습득 환경에서 ‘-이/히/리/기-’의 다의적 기능들을 모두 함께 발달시키면서 12세 이후에 이에 대한 완전한 습득이 이루어지기 때문이라고 해석할 수 있다. 이는 제2언어 학습자들이 기능별로 통계적 차이를 보이는 반면, 한국어 모어 화자는 이와 같은 차이를 보이지 않은 것을 통해 확인할 수 있다. 따라서 제2언어 학습자들에게도 모어 화자와 마찬가지로 피동과 가능을 구분하지 않고 제시한다면 습득을 더디게 할 수 있으므로 학습자들이 분명한 차이를 인식하도록 돕는 것이 유익할 것이다.

이상의 결과를 바탕으로 한국어 피동 표지의 다의성에 대한 효율적인 교육을 위한 연구문제 4에 대하여 다음과 같은 대안을 제시할 수 있다. 첫째, 피동 표지를 중심으로 어휘적 또는 형태적으로 가르치는 방법보다

13) 성인 화자의 정확도에서 자발보다 가능이 높았지만 가능은 9세와 12세 사이에 통계적 차이가 있었으므로 자발보다 늦게 발달하는 것으로 볼 수 있다. 또한 성인의 사동 정확도가 가장 낮았으며, 3~6세 아동의 습득 양상에서 사동을 더 어려워한다는 논의를 참고할 수 있다(이연섭 외 1979:10).

피동 표지가 갖는 다의적인 기능에 대한 구문 차이를 제시하는 것이 바람직하다. 즉 동사에 따라 ‘-이/히/리/기-’와 결합하는 형태적 차이를 가르치는 것이 기본일 수 있으나 이는 일시적인 방안이며 궁극적으로 피동이 사동이나 가능과 구별되는 차이를 인식하도록 돕기 위해 통사적 구조를 바탕으로 한 교육이 필요하다(최해주 2007:315).

둘째, 한국어 피동 표지가 갖는 다의적 기능을 분명하게 구별하여 단계별로 제시할 필요가 있다. 특히 한국어 교재에 함께 제시되는 피동과 가능은 명확하게 구분해야 할 것이다. 이는 피동과 가능이 구별되는 특징을 가지므로 언어유형론적으로 언어에 따라 다른 형태로 나타나는 경우가 많고 한국어 모어 화자뿐만 아니라 제2언어 학습자도 구분하여 습득하고 있기 때문이다. 따라서 학습자들이 형태적으로 유사한 한국어 피동과 가능의 의미를 구별할 수 있도록 두 기능이 쓰이는 기본적인 장면에 차이가 있음을 인식하도록 도울 필요가 있다(정해권 2015:238).

셋째, 학습자들은 한국어 피동 표지를 직선적인 양상으로 발달하지 않고 U자형 발달을 보였는데 이는 단순히 정확한 사용만으로 올바른 학습이 이루어졌다고 판단하기 어려움을 나타내므로 한국어 피동 표지에 대한 나선형 교육이 이루어져야 한다(우형식 2015:99). 즉 주로 2~3급에서 피동 표지에 대한 교육이 이루어지는데 실제 습득은 4급 이후에서 이루어지므로 학습자들이 교실에서 이에 대해 연습할 수 있는 기회를 점진적으로 제시할 필요가 있다.

넷째, 교사들이 한국어 피동의 정확한 특징을 잘 이해하고 있어야 한다. 앞서 2.2절에서 살펴본 바와 같이 한국어 피동 표지는 ‘-이/히/리/기-’ 외에도 다양하게 나타나는데, ‘속이다’와 같이 피동과 관련된 현상을 다르게 설명하거나 ‘빼앗기다’와 같이 피동이 아닌 구문을 피동으로 설명함으로써 학습자들을 혼란에 빠트릴 수 있음을 명심해야 할 것이다.

## 5. 결론

이상에서 본고는 한국어 교육에서 피동이 다양한 기능과 함께 혼재하여 제시됨으로 인해 학습자들이 혼란을 겪게 되는 문제점을 지적하면서 언어유형론적 관점에서 원형적인 피동에 대한 기준을 바탕으로 피동 표지가 갖는 다의성에 대해 살펴보았다. 또한 이를 바탕으로 다양한 예문들을 통해 가능, 자발, 결과, 사동 등이 피동 표지를 공유함을 보이고, 피동과 피동이 아닌 현상을 구분하였다. 그리고 한국어 모어 화자와 제2언어 학습자들을 대상으로 한국어 피동 표지가 갖는 다의적 기능의 습득을 실험 과제를 통해 파악하여 비교함으로써 이에 대한 습득의 차이가 있음을 밝혔다. 제2언어 학습자들은 한국인 아동과 유사하게 한국어 피동 표지의 다의성을 피동>자발>가능>사동의 순서로 습득하고 있었으며, 가능과 사동을 피동과 구분되는 기능으로 분명하게 인식하고 있었다.

이와 같은 결과를 바탕으로 본고는 피동과 가능을 구별하여 단계별로 가르치되 형태적 차이보다 구문의 차이를 실제 사용되는 장면과 관련하여 가르치는 것이 필요하다고 제안하였다. 다만 구체적인 교육 방안을 제시하지 못한 것은 한계이며, 의사소통적 과제를 통해 습득을 살핀다면 한국어 피동의 다의성에 대한 보다 폭넓은 이해에 도움이 될 것이다.

### <참고 문헌>

- 강현화(2005). 한국어 문장, 어떻게 표현할까. 허용 외(편), 『외국어로서의 한국어교육학 개론(개정판)』, 서울: 박이정, 166쪽~209쪽.
- 고영근·구본관(2008). 『우리말 문법론』. 파주: 집문당.
- 남수경(2011). ‘-히-’계 접미사 구문의 한 유형에 대한 고찰 : 한국어 가능 피동의 특성을 중심으로, <한국어 의미학> 37, 77쪽~102쪽.
- 박진호(2011). 시제, 상, 양태. 유현경, 한정환, 김광희, 임동훈, 김용하, 박진호, 이정훈(편), 『한국어 통사론의 현상과 이론』, 서울: 태학사, 171쪽~224쪽.

- 백봉자(2001). 외국어로서의 한국어 교육문법 -피동/사동을 중심으로-, <한국어 교육> 12-2, 국제한국어교육학회, 415쪽-445쪽.
- 양동휘(1979). 국어의 피.사동, <한글> 166, 한글학회, 189쪽-206쪽.
- 연세대학교 한국어학당(2008). 『연세한국어』 3, 서울: 연세대학교출판부.
- 우인혜(1997). 『우리말 피동 연구』, 서울: 한국문화사.
- 우형식(2015). 『(외국어로서의) 한국어 문법 교육론』, 부산: 부산외국어대학교 출판부.
- 이상억(1999). 『국어의 사동·피동 구문연구』, 서울: 집문당.
- 이선웅(2012). 『한국어 문법론의 개념어 연구』, 서울: 월인.
- 이연섭, 권경안, 김성일(1979). 『한국 아동의 구문 발달』, 한국교육개발원.
- 이인섭(1977). 유아어에서의 피동과 사동, <서울여자대학교 논문집> 6, 25쪽-38쪽.
- 이화여자대학교 언어교육원(2011). 『이화 한국어』 3-2, 서울: 이화여자대학교출판부.
- 정해권(2013). 한국어 태 범주의 연속체, <언어과학연구> 67집. 언어과학회. 267쪽-286쪽.
- 정해권(2015). 한국어 태 체계의 정립과 습득 및 교육 연구. 한국외국어대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최해주(2007). 한국어 피동,사동 표현의 효율적인 교육방안 연구 -한국어 문법서 및 교재 분석과 학습자 오류 유형을 중심으로-, <새국어교육> 78, 한국국어교육학회, 295쪽-317쪽.
- 최현배(1961). 『우리말본』, 정음문화사.
- 한국외국어대학교 한국어문화교육원(2016). 『(외국인을 위한) 한국어』 2-1, 서울: 하우.
- 한재영, 박지영, 현운호, 권순희, 박기영, 이선웅(2008). 『한국어 문법 교육』, 태학사.
- 황주하(2011). 한국어 교육에서의 피동 표현 교육 방안 -과생 피동사에 의한 피동법을 중심으로, 한국문법교육학회 학술발표논문집, 143-155쪽.
- Evans, V. & Green, M.(2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gass, S. & Selinker L.(2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd). New York: Routledge.
- Haspelmath, M.(2003). The Geometry of Grammatical Meaning: Semantic Maps and Cross-Linguistic Comparison. *The New Psychology of Language : Cognitive and functional approaches to language structure 2*, eds. M. Tomasello. London: Psychology Press. 211-242.
- Siewierska, A.(1984). *The Passive : A Comparative Linguistic Analysis*. London: Crooms Helm.

〈부 록〉

- 피동 : 아이가 발이 아파요. 아이가 엄마한테 ( )고 싶어요. ① 업 ② 업이 ③ 업히  
 잠기 놀이를 했어요. 동생이 오빠한테 ( )어요. ① 잡았 ② 잡었 ③ 잡혔  
 친구한테 언니가 ( )어요. 발이 많이 아팠어요. ① 밟았 ② 밟었 ③ 밟혔  
 바람이 세계 불었어요. 나무가 뽕혔어요.  
 아기가 울었어요. 그래서 누나한테 업혔어요.  
 낚시를 갔어요. 물고기가 많이 잡았어요.  
 책이 바닥에 있었어요. 그래서 책이 밟혔어요.
- 가능 : 날씨가 나빠요. 사진이 잘 ( )지 않아요. ① 찍 ② 찍이 ③ 찍히  
 이 볼펜은 글씨가 잘 ( )요. 하지만 비싸요. ① 써 ② 쓰여 ③ 써져  
 이 종이는 잘 ( )요. 조심해야 해요. ① 찢어 ② 찢여 ③ 찢겨  
 요즘 이 소셜책이 잘 ( )요. 아주 재미있어요. ① 팔아 ② 팔여 ③ 팔려  
 종이를 자를 때, 이 가위가 제일 잘 잘려요.  
 이 종이는 두껍지만 잘 접어요.  
 이 만화책이 제일 많이 팔아요. 인기가 많아요.
- 자발 : 일찍 학교에 왔어요. 교실 문이 ( ) 있었어요. ① 열어 ② 열여 ③ 열려  
 날씨가 추워요. 몸이 많이 ( )요. ① 떨어 ② 떨여 ③ 떨려  
 오늘은 물건이 ( )지 않아요. 돈을 못 벌고 있어요. ① 팔 ② 팔이 ③ 팔리  
 선생님에 의해 문이 지절로 열렸어요.  
 아름다운 노래 소리가 들려요.  
 봄이 왔어요. 날씨가 풀렸어요.  
 너무 피곤해요. 눈이 지절로 감아요.
- 사동 : 밤 10시가 되었어요. 엄마가 아이들을 ( )어요. ① 잤 ② 자였 ③ 재웠  
 선생님께서 반장에게 책을 ( )어요. 모두 같이 들었어요. ① 읽었 ② 읽였 ③ 읽혔  
 엄마가 아이에게 옷을 ( )어요. 잘 어울렸어요. ① 입었 ② 입였 ③ 입혔  
 선생님이 아이들을 의자에 앉혔어요.  
 오빠가 나에게 호랑이를 무서워하게 해요.  
 엄마가 아이에게 빵을 먹혔어요.

(※ 채움 문장 제외)

180 이중언어학 제63호(2016)

정해권(Jeong, Haegwon)

한국외국어대학교 교육대학원 외국어로서의한국어교육전공

02450 서울시 동대문구 이문로 107

전화번호: 02-2173-2419

전자우편: haegwon@hufs.ac.kr

접수일자: 2016년 4월 20일

심사(수정)일자: 2016년 6월 10일

게재확정: 2016년 6월 15일