

일본어 교재 속에 나타난 「~てくる/tekuru」 「~ていく/teiku」의 학습자 이해도에 대한 일고찰

엄 주 은*

jeunee@hanmail.net

차 례

1. 들어가며
2. 일본어 교재에 나타난 용례 분석
3. 한국인 학습자의 이해도 조사
4. 분석결과 및 개선방안
5. 마치며

요 지

世界的にも一番大きくて生産的な日本語教育市場に成長した韓国では、様々な学習者たちの目的と要求に合わせた教材が絶えず出刊されている。この様々な教材は学習到達目標を具体的に実現するため、デザインされたカリキュラムによって、教育内容を編成し学習項目とシラバスを決まった順序に整理したことを言う。このように本稿は、日本語教材が实际的に韓国人学習者たちの特性をいかして学習到達目標を実現し、教材の学習終了後にも学習の達成度の役目を果たすかどうかを調べようとするものである。

日本語表現で使用頻度の高い「~てくる」「~ていく」の表現を構造シラバス教材の中で、用例を抽出して空間的移動「前動作」「方法」「状態」「近寄り/遠ざかり」とアスペクト領域「発生/消滅」「変化」「継続」「過程のはじまり」の意味構造で分け、それぞれの教材の特徴別に出現数と出現頻度が高い先行動詞、「~てくる」「~ていく」の出現割合などを調べた。

またこの教材の中の用例分析を基に韓国人学習者たちに「~てくる」「~ていく」に対する学習成就度を調べるため、学習者のレベルを区分し学習者たちの理解度テストを実施した。

この論文では、教材の中に現われた「~てくる」「~ていく」の表現が、韓国人学習者たちに理解されにくいのはなぜか、ひいてはこれからの日本語教育での学習者の学習成就度に影響を及ぼす教材と授業展開方式に対しても明らかにしようとした。そして韓国人教師はもちろんネイティブスピーカー教師らにも韓国人学習者たちの言語的特性をいかした授業進行に役に立つと期待される。

키워드 : 일본어 교재, 「~てくる/tekuru」, 「~ていく/teiku」, 학습자 이해도

1. 들어가며

일본어 교육에서 동사의 학습은 초급단계에서부터 그 활용이 광범위한 중급단계에 이르기까지 활발하게 이루어진다. 동사활용의 한 형태인 「て/te」형 동사결합의 전체 사용빈도수를 조사한 연구 결과에 따르면, 일본 문학작품 속에서 동사 「~てくる/tekuru」의 사용빈도는 「~ている/teiru」에 이어 2위였고, 「~ていく/teiku」의 사용빈도수도 4위로 나타났다.¹⁾ 이처럼 사용비중이 높은 「~てくる/tekuru」 「~ていく/teiku」²⁾의 표현을 학습자들에게 반드시 가르쳐야 함은 당연하다고 하겠다.

한국인 학습자는 「~てくる」 「~ていく」의 표현을 한국어의 일대일 대응으로 「~오다」 「~가다」로 해석하는 경우가 일반적이다. 그러나 반드시 일본어 「~てくる」는 한국어의 「~오다」로, 일본어 「~ていく」는 한국어의 「~가다」로 일대일로 대응되지 않는다. 한국어의 「~나다」 「~들다」 「~지다」로 해석해야 자연스러운 문(文)이 되는 경우도 있다.

이러한 차이를 보이는 것은 도기정(1996)에서 공간적 이동의 경우에는 한국어와 일본어 용법의 대조분석 결과 일치하는 반면, 어스펙트(aspect)는 한국어에는 없는 문법개념으로 의미 대응관계에서 반드시 일치하지는 않는다. 따라서 한국인 학습자들에게 「~てくる」 「~ていく」의 어스펙트적 의미에서 한국어와의 상이점에서 오는 정확한 이해부족으로 오용을 범하게 되는 것이다. 따라서 교사는 학습자들의 모어간섭에서 오는 오용의 원인을 파악하고, 오용을 범하지 않도록 제대로 가르치는 것은 교사의 몫이라고 할 수 있다.

본 논문의 목적은 「~てくる」 「~ていく」에 대해서 충분한 설명과 어스펙트적 의미를 다루지 못한 일부 시중 교재들의 문제점에서 출발하여 한국인 학습자들에게 「~てくる」 「~ていく」의 난해함을 구체적으로 찾아 교육적 접근을 시도하고 교육에 적극적으로 활용하여 한국인 학습자들이 보다 쉽게 이해할 수 있도록 학습의 길을 열어주고자 한다.

1) 李美淑(2001), p.131

2) 「~てくる/tekuru」 「~ていく/teiku」에 대한 로마자 표기는 생략하고 이하 「~てくる」 「~ていく」라 하겠다.

2. 일본어 교재에 나타난 용례 분석

일본어 학습자들에게 일본어 학습을 위해 현재 어떤 것을 사용하고 있는지 질문한 결과에 따르면 74.1%가 학습 참고서 및 문제집으로 일본어 교재를 가장 많이 사용하고 있는 것을 알 수 있었다.³⁾ 이처럼 교재는 외국어 교육에서 학습자의 학습 능력을 높이고 학습자에게 학습 환경에 노출시켜줄 가장 큰 매개체이므로, 일본어 교육에서 중요한 요소로 교재에 대해 강조하는 것은 의미 있는 일이다. 또한 趙文熙(1999)도 사용되는 학습자의 언어 입력이 되는 교재의 내용과 질은 학습의 성패를 좌우하는 관건이 될 수 있다고 하였다.

따라서 일본어 교육에서 중요한 역할을 하고 교재에 대한 분석을 통해 「~てくる」 「~ていく」에 대한 학습이 잘 이루어지고 있는지 알아보고자 한다.

2.1. 분석대상 및 방법

「~てくる」 「~ていく」에서 특히 어스펙트적 표현은 일본어능력시험의 급별인정 기준 3급 이상의 일본어 학습자가 학습하는 표현이다.⁴⁾ 이것은 일본어 교육에서 말하는 레벨별 기준으로 초급후반에 해당된다.⁵⁾ 그러므로 본 논문의 대상을 레벨별 목표로 초급⁶⁾ 후반, 일본어능력시험 목표로 기준을 삼는다면 3급⁷⁾ 이상의 일본어 능력을 갖춘 성인 학습자들과 일본어 교재⁸⁾를 대상으로 분석하고자 한다.

일본어 교재의 선정에 있어서는 일본어의 4가지 기능(듣기·말하기·읽기·쓰기)

3) 国立国語研究所(2004), 『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究』, 国立国語研究所

4) 国際交流基金(2002), 『日本語能力試験 出題基準』, 日本国際教育協会

5) 일본어 교육의 레벨별 목표와 일본어능력시험의 목표기준을 비교하면, 1급은 상급, 2급은 중급, 3급은 초급후반, 4급이 초급전반에 해당된다.

6) 학습개시부터 약 200~300시간의 수업시간. 기초적인 문형, 어휘 약 1500~2000어, 한자 약 500자 습득하고 사용한 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 4기능의 정착이 레벨의 목표이다.

7) 일본어능력시험 3급은 기본적인 문법·한자(300자 정도)·어휘(1500어 정도)를 습득하여, 일상적인 회화가 가능하며 간단한 문장을 읽고 쓸 수 있는 능력(일본어를 300시간 정도 학습하고 초급 일본어코스를 마친 레벨)을 갖춘 학습자를 말한다.

8) 교재에는 언어재료로서 모든 리소스들을 의미하는 넓은 의미의 교재와 일정한 목표를 달성하기 위하여 코스에서 선택된 교과서를 지칭하는 좁은 의미의 교재가 있다. 본 연구에는 후자의 의미로 사용하고 있다.

을 키워 종합적인 일본어 능력을 높여가는 것을 목표로 하는 종합 교재로서 본문과 일본어 문형연습을 통한 문법연습, 어휘 등이 총망라되어 있는 교재와 「~てくる」 「~ていく」는 문법적 표현인 만큼 일본어 문법 교재를 중심으로, 교재의 성격으로 본다면 구조 실러버스⁹⁾ 교재를 선택하였다.

국내에 출판된 일본어 교재는 A~C까지의 교재 3권은 대학교 출판부에서 간행한 교양 일본어 시간에 대학생을 대상으로 한 일본어 교재와 D~H까지 5권의 교재는 국내 5대 사설 일본어 학원에서 사용하는 교재, 좀 더 범위를 넓혀 일본어 교육에 저명한 출판사의 교재를 중심으로 판매부수가 높은 교재 50권을 우선으로 선정하여 「~てくる」 「~ていく」에 대한 용례가 충분히 수록되어 있는 교재 I~K 3권을 일반 시중 교재로 분석대상을 두었다. 일본에서 출판된 일본어 교재의 선정기준은 일본어 교육에 인지도가 높은 출판사들을 중심으로, 대상은 일본에 유학을 목적으로 하는 외국인들을 대상으로 하는 교재 중 일본어 학교에서 사용하는 교재와 시중에서 판매하는 교재를 중심으로 선정하였다. 그 중 본 연구의 분류법에 의해 다양한 유형과 구체적인 설명이 수록되어 있는 교재 중심으로 살펴보았다.

본 연구의 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 「~てくる」 「~ていく」의 표현이 나타난 국내에서 출판된 교재와 일본에서 출판된 교재의 용례를 추출하여 분류기준을 토대로 구분하고, 기능별로 어느 정도의 비율로 출현하고 있는지 교재의 현황을 파악하고 교재의 문제점을 인식한다. 교재 속의 용례 추출은 본문과 문형연습의 부분까지 모두 포함한다.

둘째, 일본어 교재 속에 출현한 「~てくる」 「~ていく」의 공간적 이동과 어스펙트적 표현을 구분하여 교재 속에서 나타나는 주된 표현들의 의미를 분석한다.

셋째, 교재의 현황과 문제점을 교재 속에 출현한 표현의 의미 분석을 바탕으로 하여, 한국인 학습자들의 「~てくる」 「~ていく」의 이해도 조사에 분석 자료의 근거를 제시한다.

9) 가르치는 항목을 문법(문형, 조사, 텐스, 어스펙트 등)의 관점에서 분류하고 구분한 것을 구조 실러버스 또는 문법 실러버스라고 한다.

2.2. 「~てくる」 「~ていく」의 용례 분석

일본어 교재를 각각 국내에서 출판된 교재와 일본에서 출판된 교재 속에 나타난 「~てくる」 「~ていく」의 표현은 본문을 비롯한 문형연습과 연습문제 모두를 포함하여 분석대상의 용례로 추출하였다.

분석항목은 크게 공간적 이동과 어스펙트 영역으로 구분하고, 공간적 이동을 「전동작(前動作)」 「방법」 「상태」 「다가옴/떨어짐」의 영역으로 어스펙트를 「발생/소멸」 「변화」 「계속」 「과정의 시작」의 영역으로 8분류를 하였다. 총 293개의 용례가 추출되었으며 각 영역별로 출현회수와 출현비율을 나타냈다.

2.3. 일본어 교재의 용례 분석결과

<표 1>에서 알 수 있듯이 총 11권의 교재 중 B, D, E, G, H의 5권의 교재들은 「~てくる」 「~ていく」의 표현이 수록되어 있지 않았다.

「~てくる」 「~ていく」의 표현이 수록되어 있는 교재에서도 C교재의 경우 공간적 이동의 「전동작」에만 집중된 예문을 보이고 어스펙트 표현은 전혀 수록되어 있지 않았다. 어스펙트 표현이 나타난 교재 2권 중 A는 「변화」영역에만 7개의 용례가 집중되어 있으며, F는 「변화」와 「과정의 시작」에 각각 1개씩의 용례가 있어 학습자의 어스펙트를 이해하는데 충분하지 못하다고 볼 수 있다.

따라서 용례분석에 충분한 자료가 부족하다는 판단으로 국내 대형 서점에서 비교적 판매부수가 높은 초급후반, 중급에 해당되는 일본어 교재 50권 중 「~てくる」 「~ていく」의 표현이 비교적 영역별로 골고루 나타난 교재를 따로 선정하여 I~K의 3권을 일반 시중 교재로 분류하였다.

그 중 문법교재 K가 공간적 이동의 상태 영역을 제외하고 골고루 예문이 분포되어 있었으며, I는 8영역 중 5영역에 J는 3영역에 용례가 출현하였다.

이처럼 국내 교재에서는 「~てくる」 「~ていく」에 대한 표현이 대부분이 게재되어 있지 않았고, 표현이 실려 있다고 해도 몇 영역에만 편중된 결과를 나타내고 있다.

〈표 1〉 국내 교재에 나타난 「~てくる」 「~ていく」

분석항목 교재	공간적 이동				어스펙트				합계
	전동작	방법	상태	다가움/ 멀어짐	발생/ 소멸	변화	계속	과정의 시작	
A						7			7
B									0
C	13		1						14
D									0
E									0
F						1		1	2
G									0
H									0
I				4	1	5	3	1	14
J				2			1	2	5
K	1	1		1	2	6	3	2	16
합계 (비율)%	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식
	(24.1)	(1.7)	(1.7)	(12.1)	(5.2)		(12.1)	(10.3)	(100)

다음 <표 2>에서처럼 일본에서 출판된 교재들에서도 L~W까지의 12권의 교재 중에 공간적 이동에서 4가지 영역에 모두 용례가 출현한 것은 P, R, T, V, W의 5권의 교재이다. O도 3가지 이상의 영역에서 용례가 나타났다. 따라서 12권 중 6권에서 공간적 이동이 영역별로 비교적 잘 나타나 있다. 반면 N, Q, U는 공간적 이동 표현의 용례가 전혀 출현되지 않은 교재이다.

〈표 2〉 일본 교재에 나타난 「~てくる」 「~ていく」

분석항목 교재	공간적 이동				어스펙트				합계
	전동작	방법	상태	다가움/ 멀어짐	발생/ 소멸	변화	계속	과정의 시작	
L	1					2	4	2	9
M	6			2			1		9
N						2		1	3
O	1	1		3		4	1		10
P	13	8	9	14					44
Q						2	4		6

R	6	3	3	11		5		2	30
S	2					6			8
T	4	3	2	5		6	1		21
U						7			7
V	10	1	1	14		3	3	2	34
W	17	3	4	6		15	6	3	54
합계 (비율)%	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식	잘못된 계산식
	(25.5)	(8.1)	(8.1)	(23.4)	(0)	(22.1)	(8.5)		(100)

어스펙트 표현에서의 용례 출현을 알아보면, 「발생/소멸」에서는 출현회수가 0이고 반면 「변화」가 52개의 용례로 22.1%의 높은 비율을 차지하고 있으며 그 다음으로 「계속」이 8.5%를 나타내고 있다. 「과정의 시작」도 4.3% 용례의 출현이 현저히 낮음을 알 수 있다.

「~てくる」「~ていく」에서 한국어와 상이점을 보이는 것은 「발생/소멸」과 「과정의 시작」이다. 이 두 영역은 한국어와 일본어가 일대일로 대응되지 않는 영역으로 한국인들에게 이 표현을 교재에 다루어야 함은 물론이고 다양한 용례를 통해 학습자가 이해를 도울 수 있도록 해야 한다. 그러나 용례 출현비율이 「발생/소멸」 0%와 「과정의 시작」 4.3%로 학습자가 용례를 통해 충분한 습득에 문제가 있다는 것을 지적할 수 있다.

분석대상이 성인 학습자이므로 일본어 교재는 국내에서의 대학 교재, 학원 교재, 일반 시중 교재로 나누어 총 11종으로 선택하였고, 일본에서는 유학생을 대상으로 하는 12종의 교재들을 선택하였다. 국내에서의 수요가 초급 학습자들이 상대적으로 많으므로, 중급이상에 해당되는 교재들을 수가 현저히 적고 그 중에서 「~てくる」「~ていく」에 대한 표현이 나오는 교재들을 찾는 어려움이 있었다. 그러므로 국내 교재와 일본 교재 간에 레벨에 대해서 정확히 일치하지 않는 문제점이 있다.

그러나 그런 문제점을 감안하고 일본어 교재의 용례 분석에 대한 결과는 총 293개의 용례 중에서 가장 많은 수 차지하는 영역은 공간적 이동의 「전동작」이 25.2%를 차지하고, 그 다음이 어스펙트의 「변화」에 해당되는 24.3%를 차지하고 있었다. 그러나 각 영역 간에는 비율의 편차가 심하게 나타나고 공간적 이동보다 한국인 학습자들이 어려워하는 어스펙트에 해당되는 영역에서 적은 용례비율이 나타났다. 그 중에

서 한·일어 비교대조 연구에서 일대일로 대응되지 않는다는 「발생/소멸」과 「과정의 시작」에 해당되는 부분에서는 1.0%와 5.5%를 차지하고 있었으며, 일본 교재에서는 「발생/소멸」은 0%로 「과정의 시작」에서는 4.3%로 저조하였다. 따라서 일본 교재들은 한국인 학습자들의 모국어와의 관계를 고려한 교재가 아니라고 할 수 있겠다.

또한 국내 교재의 문제점은 첫째, 「~てくる」 「~ていく」의 표현이 언급조차 되지 않고 있는 교재가 상당수를 차지하고 있었다. 이들 교재들은 「て」형 활용의 보조동사 중 「ている」「てある」「てみる」「ておく」「てしまう」에 해당되는 표현을 대부분 실고 있지만, 「てくる」「ていく」가 일본어에서 자주 등장하는 표현임에도 불구하고 다수의 교재들이 누락시킨 경우가 많았다.

둘째, 교재 속에 출현한다고 하더라도 예문들이 「~てくる」「~ていく」를 굳이 사용하지 않고 동사의 기본형으로 대체하여도 무방한 예문들이 많았고, 예문의 전후 상황에 대한 언급이 없어서 「~てくる」「~ていく」에 표현을 적재적소에 알맞게 사용할 수 있는 능력을 기르는데 한계가 있어 학습자들의 혼돈을 줄 수 있었다. 또한 한국어의 의미영역으로 설명하기 어려운 어스펙트에 대한 예문들의 설명이 구체적이지 않거나 설명이 잘못된 교재들도 보였다.

3. 한국인 학습자의 이해도 조사

3.1. 조사대상 및 방법

한국인 학습자의 이해도 조사는 성인 학습자를 3그룹으로 나누어 A그룹은 일본어 능력시험 1급 이상, 일본어 학습시간이 3년~5년 이상인 자로 일본 어학연수 경험이 1년 이상인 학습자 40명, B그룹은 일본어능력시험 3급 이상, 일본어 학습시간 3년 이상인 학습자 40명, 마지막으로 C그룹은 일본어 학습기간이 6개월~1년 미만인 학습자 25명으로 구분하였다. 여기서 일본에서 장기간(3년 이상) 거주한 학생, 초·중등학교를 졸업했거나 일본에서 원어민에 가깝게 의사소통하는 학습자들은 실질적으로 한국에서 교육받은 학습자라고 보기 어렵다고 전제하여 조사대상에서 제외하였다.

조사방법은 「~てくる」「~ていく」표현에 대한 이해도 조사를 위해 23문항을 제작하여 각각의 그룹별로 문항지 배포로부터 약 10분간의 시간제한을 두고 이해도 테

스트를 실시하였다.

이해도 테스트에 필요한 문항 제작은 2장에서 교재의 용례분석을 바탕으로 빈도가 높은 선행동사를 중심으로 문항을 제작하였다. 또한 학습자들이 「~てくる」 「~ていく」에만 편중된 답을 선택하지 않도록 하기 위해, 정답이 「~てくる」 「~ていく」의 형태 이외에 동사의 기본형이 정답인 문항 3개를 각각의 요소에 배치하여 문항간의 신뢰도를 높이고자 하였다. 문항수는 공간적 이동 표현이 전동작, 방법, 상태, 다가움/멀어짐에 해당되는 문항수를 각각 2문항씩 총 8문항이고, 어스펙트적 표현인 발생/소멸, 변화, 계속, 과정의 시작에 해당되는 문항수는 각각 3문항씩 12문항으로 전체 문항수는 23문항으로 하였다.

제작한 문항에 대해 타당도를 고려하여 일본어 교육에 종사하는 일본인 교사 2명과 일본어 교육과는 무관한 일을 하고 있는 일본인 2명에게 문항에 대한 확인 검증을 받았다.

정답은 하나만 인정하도록 제작하였으며 일본어능력시험 3급 이하의 학습자들을 고려해 3급 이상의 어휘에 대해 한국어 해석을 붙였다. 「~てくる」 「~ていく」의 표현이 주는 문항 제작의 한계성으로 인해 장면성을 살려 상황에 맞게 적절하게 표현할 수 있도록 고려하여 문항을 제작하였다.

3.2. 「~てくる」 「~ていく」에 대한 이해도 분석

「~てくる」 「~ていく」에 대한 한국인 학습자들의 이해도 테스트를 실시하였다. 이해도 조사는 학습자들의 레벨에 따라 학습 성취도를 알아보기 위해서 A, B, C의 3그룹으로 나누어 결과를 분석하였다. A그룹의 학습자들은 일본어를 일상생활뿐만 아니라 사회생활에서도 구사할 수 있는 중급이상의 학습자 40명과 B그룹의 학습자들은 초급후반의 교육을 마친 레벨의 학습자 40명, 그리고 C그룹은 초급단계의 학습자로 「~てくる」 「~ていく」의 표현에 대한 습득하지 않은 자 25명을 대상으로 하였다.

3.3. 한국인 학습자의 이해도 분석결과

<표 3>에서처럼 공간적 이동의 「전동작, 방법, 상태」에 해당되는 영역에서 A그룹

에서는 평균 92.5%의 정답률을 보이고, B그룹에서도 약간의 차이가 보이긴 해도 평균 78.3%의 정답률을 나타내고 있다. C그룹에서도 「상태」에서 92%의 높은 정답률을 보이고 나머지 영역에서도 대체적으로 60% 이상의 정답률을 나타내고 있다.

〈표 3〉 공간적 이동의 그룹별 정답률

항목별		그룹별		A		B		C	
		정답률	오답률	정답률	오답률	정답률	오답률		
공간적 이동	전동작	1	95%	5%	87.5%	12.5%	64%	36%	
		16	97.5%	2.5%	85%	15%	72%	28%	
	방법	2	100%	0%	97.5%	2.5%	92%	8%	
		18	97.5%	2.5%	87.5%	12.5%	68%	32%	
	상태	3	65%	35%	47.5%	52.5%	24%	76%	
		22	100%	0%	85%	15%	64%	36%	
	다가움/멀어짐	6	82.5%	17.5%	50%	50%	52%	48%	
		9	77.5%	22.5%	35%	65%	32%	68%	
	전체비율		100%		100%		100%		

그러나 공간적 이동의 「다가움/멀어짐」의 경우를 살펴보면 B그룹, C그룹에서 다른 영역들에 비해 상대적으로 정답률이 큰 폭으로 저조해짐을 알 수 있다. 「다가움/멀어짐」에 해당되는 선행동사 「入る」「出る」「帰る」「戻る」는 한국어로 해석하면 「들어오다/들어가다」「나오다/나가다」「돌아오다/돌아가다」「되돌아오다/되돌아가다」의 다가움과 멀어짐의 양면적 의미 모두를 지니고 있다. 「~てくる」「~ていく」의 동작이나 작용이 발화자에게로 다가오거나 멀어지는 의미를 내포하고 있는 표현임에도 불구하고 한국인 학습자들은 동사의 기본형을 그대로 사용하는 사례가 많음을 알 수 있다.

이것은 공간적 이동의 영역에서 한국어와 일본어의 대응관계는 모두가 일치하여 한국인 학습자들의 이해도 조사에서도 모국어와의 영향으로 쉽게 이해하고 높은 학습 성취도를 나타내고 있지만, 「다가움/멀어짐」에서만 차이가 있음을 알 수 있다. 이는 양국어가 대응관계에 있긴 하나, 한국어가 가진 의미의 특성상 학습자들이 이해를 혼돈하고 있는 것이다. 따라서 이 부분은 오히려 한국인들이 모국어의 간섭으로 인한 오용이 일어났다고 볼 수 있겠다.

<표 4>의 어스펙트의 영역에서도 A그룹에 해당되는 학습자들은 정답률이 평균 83%로 공간적 이동의 평균 92.5%에 비해 다소 낮지만, 모든 영역이 고른 수치로 어스펙트 표현에 대해 대부분이 인지하고 있다고 볼 수 있다.

<표 4> 어스펙트의 그룹별 정답률

항목별		그룹별	A		B		C	
			정답률	오답률	정답률	오답률	정답률	오답률
어 스 펙 트	발생/ 소멸	19	87.5%	12.5%	45%	55%	48%	52%
		21	90%	10%	55%	45%	32%	68%
		23	75%	25%	35%	65%	28%	72%
	변화	10	70%	30%	52.5%	47.5%	32%	68%
		14	92.5%	7.5%	55%	45%	44%	56%
		20	85%	15%	65%	35%	52%	48%
	계속	5	82.5%	17.5%	70%	30%	52%	48%
		8	75%	25%	57.5%	42.5%	52%	48%
		11	92.5%	7.5%	60%	40%	36%	64%
	과정의 시작	7	87.5%	12.5%	55%	45%	40%	60%
		12	80%	20%	35%	65%	28%	72%
		15	80%	20%	42.5%	52.5%	44%	56%
	전체비율			100%		100%		100%

그러나 B그룹에서는 A그룹과 다른 결과를 보이고 있다. 「발생/소멸」의 평균 정답률은 45%, 「과정의 시작」에서 3문항의 평균 44.1%의 정답률로 「변화」에서 57.5%, 「계속」에서 62.5%에 비해 낮은 수치를 보이고 있다.

이러한 결과는 한·일어 대응관계에서 양국어가 서로 일치하지 않는다는 결과로부터 한국인 학습자들이 오용이 야기되었다고 본다. 「발생/소멸」에서 선행동사에 따라 대응관계가 생략되거나 「~나다」 「~지다」로 해석되는 것이 대부분을 차지하였다. 또한 한국어에서는 동사 자체에 발생적·소멸적 현상을 내포하고 있어 「~てくる」 「~ていく」를 잘못 선택하는 오용보다는 표현자체를 사용하지 않는 오용이 많은 수를 차지하고 있었다.

또한 「과정의 시작」에 해당되는 영역에서도 한국어로 「~하기 시작하다」로 해석

이 가능하며 대부분 생각하는 경우도 많기 때문에 학습자들의 이해도도 44.1%로 절반에 못 미치는 결과가 나왔다.

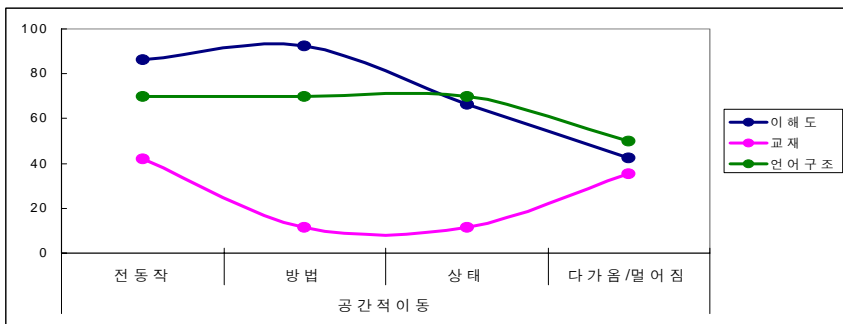
여기서 주목할 만한 것은 C그룹은 「~てくる」 「~ていく」에 대한 학습이 아직 이루어지지 않은 상황임에도 불구하고 정답률이 높게 나온 것은 양국어의 언어구조의 유사성으로 인한 결과라 짐작해 본다.

4. 분석결과 및 개선방안

4.1. 분석결과

앞서 이루어진 교재의 용례 분석과 이해도 조사의 두 연구 결과를 가지고 다음과 같은 결과를 도출해 보았다. 먼저 교재의 용례 분석과 한국인 학습자들에게 이해도 테스트를 실시한 자료를 바탕으로 세 가지 변인을 이끌어 낼 수 있었다. 첫째, 한국인 학습자의 「~てくる」 「~ていく」의 이해도를 영역별로 수치화하고 둘째, 일본어 교재 속에 나타난 「~てくる」 「~ていく」의 용례의 비율과 셋째, 한국어와 일본어의 언어관계를 대응되는 영역과 그렇지 않은 영역, 앞서 살펴본 양국어가 대응되기는 하나 한국어의 특성상 의미의 차이가 있는 영역으로 세 영역으로 나누어 언어구조의 상, 중, 하로 구분을 하였다.

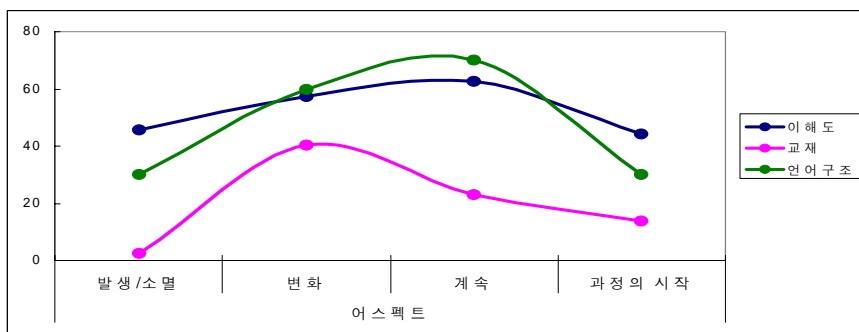
<그림 1>은 한국인 학습자들의 이해도 관계에 있어 교재와 언어구조간의 상관관계를 나타낸 것 중 공간적 이동에 해당되는 것이다.



<그림 1> 학습자 이해도에 관한 교재와 언어의 유사구조 간의 상관관계1

이해도는 「전동작」 「방법」에서 가장 높게 나타나고 「다가움/멀어짐」에서 가장 낮은 결과를 나타내고 있다. 이 변화 양상과 가장 비슷한 결과는 언어구조로서 「전동작」 「방법」 「상태」에서는 양국어의 대응관계가 높은 편이다. 그러나 「다가움/멀어짐」에서는 대응관계에 있지만, 다가움과 멀어짐의 의미를 나타내는 선행동사를 한국어로 해석하면 동사의 의미 자체에 「오다/가다」의 의미가 내포되어 있어서 한국인 학습자들의 「~てくる」 「~ていく」를 생각하는 오용을 많이 범하고 있었다. 따라서 이해도와 언어구조 간에는 밀접한 상관관계가 있다는 것을 보여주고 있다.

이에 반해 이해도와 교재에 대해 관련성은 대체적으로 낮아 보인다. 많은 용례수를 보인 영역은 「전동작」과 「다가움/멀어짐」이다. 하지만 「다가움/멀어짐」이 가장 낮은 이해도를 나타내고 있어 서로간의 연관성을 찾기엔 무리한 면이 있다.



<그림 2> 학습자 이해도에 관한 교재와 언어의 유사구조 간의 상관관계2

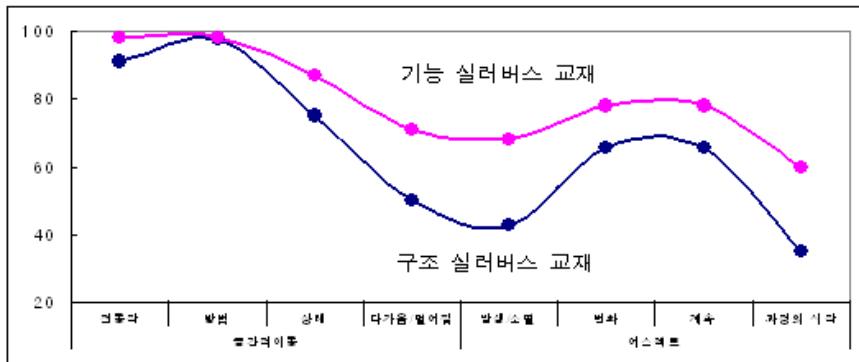
위의 <그림 2>에서 어스펙트에 해당되는 영역을 살펴보면, 이해도 관계는 앞에서의 공간적 이동에 비하면 전반적으로 낮은 편이다. 그 중에서 「발생/소멸」과 「과정의 시작」에 해당되는 영역의 이해도가 가장 낮은 분포를 차지하고 있다. 또한 교재의 용례 분석에서도 이 두 영역의 전체 비율로는 1%와 5.5%를 나타낸 영역이다. 이것은 「발생/소멸」과 「과정의 시작」이 한국어와의 대응관계에서도 일대일로 대응되지 않았고, 또한 교재 속에서도 「~てくる」 「~ていく」를 다루고 있는 교재들이 없는 관계로 인해 학습자들의 이해도가 가장 낮은 수치가 나왔다고 볼 수 있겠다.

또한 「변화」에서도 교재에 출현한 용례수는 어스펙트 전반의 40%에 해당되지만, 학습자들의 이해도 결과는 가장 높게 나타나지 않았다. 그것은 특히 교재의 용례가

학습자들이 이해를 돕는 상황의 전개나 장면성이 없고 각각의 문 하나만 살펴보면 「~てくる」「~ていく」를 쓰지 않아도 무방한 표현들이 많이 등장한 결과로 볼 수 있을 것이다. 하지만 이해도와 언어구조의 결과곡선은 유사하며 이 영역의 상관관계도 언어구조적 측면의 양국어의 차이에서 비롯된 결과라고 볼 수 있다.

이제까지 한국인 학습자들이 「~てくる」「~ていく」의 표현에 대해 오용을 범하고 있는 원인에 대해서는 크게 교재의 문제점과 언어구조간의 차이로 살펴보았다.

각각의 학습자들이 초급부터 지금까지 주로 배운 교재들의 실러버스¹⁰⁾에는 어떤 것들이 있고 교재 분석의 주를 이루고 있는 구조 실러버스 교재가 학습자에게 적절한지를 이해도 조사를 통해 알아보았다.



〈그림 3〉 구조 실러버스 교재와 기능 실러버스 교재 간의 학습자 성취도

크게 구조 실러버스¹¹⁾와 기능 실러버스¹²⁾ 교재의 학습자들로 나눠 볼 수 있었다.

- 10) 일본어 교육에서 실러버스(syllabus)의 의미는 크게 둘로 나눌 수 있다. 클래스의 구조, 목표, 목적, 이수조건, 성적결정방법, 교재, 포함하는 내용, 스케줄, 참고문헌 등을 기술한 문서로 교사와 학습자 사이의 계약과 같은 역할을 하는 것과 교육방법, 클래스의 교육·습득내용(예를 들면 문법구조, 문의 패턴, 기능, 토픽)과 그 구성을 나타내는 것으로 구별된다.
- 11) 「문법실러버스」라고도 하며, 학습해야 하는 문법항목, 문의 패턴 등을 기초로 실러버스가 구성되어 오디오링결법 등으로 사용되었다. 이 실러버스는 구성요소가 알기 쉽게 무엇을 가르쳐야만 하는지가 확실하다. 단계식으로 가르치기 쉽고 교사로서는 사용하기 쉽다.
- 12) 「문법실러버스」를 대신하는 것으로 등장한 것으로 학습자가 표현할 필요가 있는 의미(개념)와 학습자가 취급하고 싶은 커뮤니케이션 행동(기능)을 바탕으로 실러버스를 구성하는 것이다. 학습자의 커뮤니케이션의 니즈에 직접 결부되어 있으며, 극히 실용적인 실러버스이며 교실에서 배운 것을 바로 실생활에서 사용할 수 있는 장점이 있다. 학습자가 어떤 제한된 특정 상황, 장면에 서밖에 언어를 사용하지 않는 경우에는 유효하다.

<그림 3>는 서로 다른 실러버스로 학습한 한국인 학습자 간에 「~てくる」 「~ていく」의 이해도에 따른 학습 성취도를 나타낸 것이다. 두 변인 간에는 공간적 이동 영역에서는 차가 적지만, 학습자들의 정답률이 낮았던 「다가움/멀어짐」 「발생/소멸」 「과정의 시작」에 해당되는 영역에서의 편차는 심하게 나타나고 있다. 특히 어스펙트의 「발생/소멸」 「과정의 시작」에서의 변인 차가 좀 더 크게 나타났다. 이 영역은 양국어 관계에서도 대응되지 않는 부분이며, 커뮤니케이션 중심의 기능 실러버스 교재로 학습한 한국인 학습자들의 성취도가 더 월등하다는 것이 증명되었다.

학습자의 관점에서 「~てくる」 「~ていく」의 표현에 대해 오용을 범하는 것은 아예 배우지 않았거나, 잘못 배워서 두 가지로 생각해 볼 수 있다. 본 연구에서는 후자인 경우 학습자가 오용을 범하는 것에 대해 앞서서의 결과를 정리해 보면 다음과 같다. 모국어가 외국어에 끼치는 영향을 고려하지 않고 만든 교재로 학습한 학습자들은 교재 속에 「~てくる」 「~ていく」의 표현을 학습한다고 해서 학습 성취도가 높은 것은 아니었다. 그것은 모국어가 가진 언어적 영향으로 외국어 학습의 간섭 혹은 방해 받았다고 볼 수 있겠다. 이것을 극복하는 방법으로는 구조 실러버스로서의 문법 항목으로 문의 패턴을 학습하는 것에서 벗어나 커뮤니케이션 행동을 바탕으로 한 교실 안에서뿐만 아니라 실생활에서 적용할 수 있는 교재 상황 밖의 언어로 사용할 수 있도록 학습의 길을 넓혀 나아가야 할 것이다.

4.2. 개선방안

교재 속에서 「~てくる」 「~ていく」에 대한 용례들을 분석을 통해 교재에 대한 문제점들이 드러났다. 교재들은 「~てくる」 「~ていく」에 대한 언급조차 되지 않은 교재들도 많았고 구체적인 설명이 부족하거나 옳지 않은 것들도 있었다. 이러한 것들을 교재 속에 「て」형 동사활용의 적절한 단계에 「~てくる」 「~ていく」에 대한 표현을 실어야 하고, 한국어와 일본어의 의미가 명백히 차이가 있는 부분에서는 추가적인 설명을 상세히 하여야 학습자의 혼돈을 최소로 줄일 수 있을 것이다.

한국인 이해도 조사 결과에서도 가장 부족한 어스펙트와 「발생/소멸」 「과정의 시작」의 영역에서는 매우 낮은 비율의 용례만이 등장하였다. 특히 한국인 학습자들에게 적합한 교재라면 한국인 학습자들이 자주 오용을 범하는 부분에 대한 용례들을

누락한다는 것은 교재로서의 역할을 제대로 하지 못한다고 볼 수 있다. 따라서 학습자들의 이해도와 한국어와의 연관성을 살려 적합한 교재를 만들어 나아가야 할 것이다.

또한 한·일어 대응관계에 있어 공간적 이동이 모두 일치한다는 연구로 인해 한국인 학습자들이 모두 이해도도 높은 결과가 나올 줄 기대하였지만, 「다가옴/떨어짐」의 영역에서는 예상에 못 미치는 낮은 결과가 나왔다. 이 부분에 대해서도 한국어 동사 속에는 단순한 다가옴과 떨어짐의 의미가 들어있으므로 좀 더 자세하게 「~てくる」 「~ていく」에서는 발화자로부터의 다가오거나 멀어지는 이동의 의미가 내포되어 있다는 것을 학습자들에게 정확히 인식시켜줘야 할 것이다.

어스펙트의 「변화」 「계속」 부분에서도 전반적인 예문들이 동사를 「~てくる」 「~ていく」의 형태가 아닌 일반적으로 동사의 기본형을 넣어도 문의 기능을 하는 예문들이 많았다. 이것은 학습자들의 이해도를 높이기 위해선 시간적인 변화와 계속을 나타내는 의미가 들어가는 상황을 연출하는 예문들로 학습자들이 쉽게 받아들일 수 있도록 해야 할 것이다.

그동안의 일본어 교육은 교실이라는 한정된 장소에서 교사가 제공하는 언어 입력에 의해 전적으로 이루어지기 때문에 교사가 의존하는 교재의 중요성은 매우 크다. 뿐만 아니라 특성에 맞게 단계적으로 구성되어 체계적인 학습이 이루어지는데도 교재의 역할은 막중하다.

이런 기존의 구조 실러버스 형식의 문법식 교육의 수업 방식으로 틀에 박힌 표현만 구사하고 교재의 내용 학습에서 머물 것이 아니라 더 나아가 실제 언어 운용면에서 대화의 흐름이 어떻게 전개되는지 학습자 스스로가 커뮤니케이션을 통해 자연스럽게 몸으로 익히는 학습으로의 전개가 주요한 과제라고 생각한다.

최근 교육현장에서는 교사가 가르치는 것을 주도하는 입장에서 학습자가 배우는 것을 중시하는 학습자 중심의 방향으로 교육·학습 스타일이 변화해 가고 있다. 교사로부터 학습자로의 지식이전을 중심으로 하는 일방통행적, 정적인 학습관에서 교사와 학습자의 상호보완교류형의 학습활동을 중시하는 동적인 학습관으로의 이행하는 속에서 커뮤니케이션 능력을 배양하기 위한 유용한 교재 이용이 요구된다고 하겠다.

따라서 앞으로의 교육은 교사로부터 학습자들로의 한 방향 교육이 아닌 교사와 학습자간의 원활한 피드백이 이루어지고 실생활에서 사용할 수 있는 커뮤니케이션 중

심의 교육으로의 전향이 중요하다. 그리고 교사는 교재에 대한 학습자의 흥미와 관심을 지속적으로 관찰, 연구하는 것은 교재에 대한 학습자의 피드백을 검토하는 기회가 되므로 중요하게 생각해야 한다.

5. 마치며

세계적으로도 가장 크고 생산적인 일본어 교육 시장으로 발돋움한 한국은 다양한 학습자들의 목적과 요구에 맞춘 교재들이 끊임없이 출간되고 있다. 이 교재들은 학습도달목표를 구체적으로 실현하기 위해, 디자인된 커리큘럼에 따라 교육내용을 편성하고 학습항목과 실러버스를 일정한 순서로 배열하여 정리한 것을 말한다. 본 연구는 이러한 교재들이 한국인 학습자들의 특성을 살려 학습도달목표를 실현하고 교재의 학습종료 후 학습의 달성도에 역할을 담당하는지를 알아보고자 하는 것이다.

연구는 크게 두 가지 측면으로 이루어졌다.

첫째, 일본어 표현에서 사용빈도가 높은 「~てくる」 「~ていく」의 표현을 구조 실러버스 교재 속에서 용례를 추출하여 공간적 이동 「전동작(前動作)」 「방법」 「상태」 「다가움/멀어짐」과 어스펙트 영역 「발생/소멸」 「변화」 「계속」 「과정의 시작」의 의미구조로 나누어 각각의 교재의 특징별로 출현수와 출현빈도가 높은 선행동사, 「~てくる」 「~ていく」의 출현비율 등을 알아보았다.

둘째, 교재 속의 용례 분석을 토대로 한국인 학습자들에게 「~てくる」 「~ていく」에 대한 학습 성취도를 알아보기 위해 학습자의 레벨을 구분하여 학습자들의 이해도 테스트를 실시하였다.

교재 속에 용례들을 통해 살펴본 결과, 교재들의 문제점들이 드러났고 한국인 학습자들의 특성을 고려한 교재가 부족하다는 것이다. 학습자의 이해도 면에서도 한국인 학습자들은 한국어와 일본어가 일대일 대응관계에 있는 영역에서는 「전동작」 「방법」 「상태」에서는 평균 90% 이상의 정답률을 보이고 있었다. 반면, 일대일 대응관계인 「다가움/멀어짐」에서는 낮은 정답률로 이해도가 저조하였다. 또한 양국어의 대응관계가 가장 낮은 「발생/소멸」 「과정의 시작」에서는 학습자들의 절반도 못 미치는 정답률로 많은 오용을 범하고 있었다.

연구 결과를 분석하여 다음과 같은 사항을 도출해 낼 수 있었다.

첫째, 학습자의 이해도 관계가 교재와 언어의 유사구조 간의 어떤 상관관계가 있는지 알아보았다.

일반적으로 교재 속에 특정 영역에 대해 다양한 용례수가 출현하고 그것이 양국어 가 일대일로 대응관계에 있지 않거나 한국어와 일본어가 해석적인 면에서 대응관계에 있다고 하더라도 두 언어 간의 의미영역의 차이가 생기거나 의미영역이 다르다면 학습자들의 이해도는 낮은 결과를 초래하였다. 다시 말하면 한국인 학습자들은 모국어의 영향을 많이 받아 오용을 범하고 있다고 할 수 있다.

둘째, 학습자의 성취도는 구조 실러버스 교재와 기능 실러버스 교재 간의 학습자 중 어떤 이해도 관계를 나타냈는지 살펴보았다.

전반적인 영역에 걸쳐 기능 실러버스 교재로 학습한 학습자들의 학습 성취도가 높은 것으로 나왔다. 특히 학습자들의 오용을 많이 범한 「다가움/떨어짐」 「발생/소멸」 「과정의 시작」에서는 더 많은 차가 벌어짐을 알 수 있었다.

이 결과는 앞으로 한국인 학습자들에게 모국어인 한국어의 특성을 고려하여 교재를 제작함과 동시에 학습자의 상호보완교류형의 학습활동을 중시하는 동적인 학습관으로의 이행하는 속에서 커뮤니케이션 능력을 배양하기 위한 유용한 교재 이용이 요구된다고 하겠다.

참고문헌

- 姜美善(2003), 「日韓兩國語の移動性補助動詞の対照考察」, 한국외국어대학교 대학원 석사학위논문
- 도기정(1996), 「「-ていく」·「-てくる」와 「-kada」·「-oda」의 대조연구」, 『論文集』 2, 남서울산업대학교
- _____(2000), 「「-てくる」·「-ていく」에 관한 一考察」 『日語教育』 17輯, 한국일본어교육학회
- 尹美才(1999), 「「~てくる」와 「~ていく」의 意味 用法 考察」, 경상대학교 교육대학원 석사학위논문
- 李美淑(2001), 「「~てくる」와 「~어 오다」 対照研究」, 『日語日文学研究』 43輯, 한국일어일문학회

- 趙文熙(1999), 「교재작성을 위한 기초연구」, 『日語日文学研究』 34輯, 한국일어일문학회
- 石田敏子(2001), 『日本語教授法』, 大修館書店
- 岡崎敏雄(1989), 『日本語教育の教材』, アルク
- 河原崎幹夫(1992), 『日本語教材概説』, 北星堂書店
- 金田一春彦(1976), 『日本語動詞のアスペクト』, むぎ書房
- 国際交流基金(2002), 『日本語能力試験 出題基準』, 日本国際教育協会
- 国立国語研究所(2004), 『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究』, 国立国語研究所
- 坂本正(1996), 『日本語表現例文集』, 凡人社
- 中西家栄子 外(1991), 『実践日本語教授法』, バベル・プレス
- 日本語教育学会(1990), 『日本語教育ハンドブック』, 大修館書店
- _____ (2005), 『新版日本語教育辞典』, 大修館書店
- 三上勝夫(1975), 「補助動詞ゆく・くるの意味と用法」, 『北海道大学教育学部紀要』 第25号
- 水谷信子(1994), 『実例で学ぶ誤用分析の方法』, アルク
- 森田良行(1989), 『日本語概説』, 桜楓社
- _____ (1990), 『日本語学と日本語教育』, 凡人社
- 吉川武時(1989), 『日本語文法入門』, アルク