

# 외국어로서의 한국어 문법 연구

- <외국인을 위한 한국어 문법 1, 2>의 검토를 중심으로

최은규\*

## 1. 머리말

외국어 교육에서 문법 교육의 필요성에 대해서는 많은 논란이 있어 왔다. 특히, 1970년대 이후 의사소통 중심 교수법이 강조되면서 종래의 문법 번역식, 청각구두식 교수법에 대한 비판과 함께 문법 교육 무용론이 제기되기도 했다.<sup>1)</sup>

그러나 인지가 발달한 성인은 규칙을 통한 언어 학습을 기대하고, 언어 규칙을 이해함으로써 무수한 발화를 생성해 낼 수 있다는 연구 결과에서 문법 교육의 필요성을 알 수 있다. 또한 한국어 학습자 대상 요구조사에서도 문법에 대한 학습자의 기대를 확인할 수 있다. 안경화 외(2000)에서 어휘와 문법 및 네 가지 언어 기술의 중요도를 묻는 질문에 초중고급에서 모두 문법의 중요성이 높게 나오고 있으며, 방성원(2000)에서는 문법을 포

---

\* 서울대학교 언어교육원

1) 문법 교육의 유용론, 무용론에 관련된 다양한 견해에 대해서는 민현식(2002)을 참조할 것.

함한 네 가지 언어 기술 중 가장 중요하게 학습하고자 하는 요소를 묻는 질문에 문법 학습이 가장 중요하다고 응답하고 있다. 학습자의 숙달도 등급과 무관하게 문법의 유용성을 인정하고 있는 것이다. 또한 다른 언어와 달리 조사와 어미가 발달하여 다양한 유의적, 다의적 형태가 존재하고, 이형태가 복잡한 한국어의 형태적 특성을 고려할 때, 한국어 학습 결과의 효율을 높이기 위해서도 문법 교육의 중요성은 간과할 수 없다. 이와 같은 근거에서 본 연구는 외국인에 대한 문법 교육의 유용성을 인정한다. 그러나 문법 항목의 이해와 연습은 종래와 같이 형태 교육에 치중되는 것이 아니라 의사소통 기능 학습의 일부로서 생산적으로 이루어져야 할 것이다.

한국어 문법 교육에서 우선적으로 중요한 것은 외국인에게 '무엇을 가르쳐야 하는가'와 '어떻게 가르쳐야 하는가' 하는 문제이다. 여기에서 전자는 '교육 내용', 후자는 '교수법'과 관련된다. 이미혜(2005b)는 1980년대 이후부터 2005년 전반기까지 발표된 한국어 문법 관련 논문 171편을 대상으로 한국어 문법 교육의 연구사를 정리하면서, 구체적인 문법 항목을 대상으로 한 연구와 문법 교수법 연구는 다양하게 이루어졌으나 문법 교육의 전반적인 영역에 대한 연구, 즉 한국어 문법 교육의 체계 정립, 교수요목 설계를 위한 문법 항목의 선정 및 배열 등에 대한 연구 결과는 빈약함을 지적하고 있다. 이는 한국어 문법 연구에서 '교육 내용'에 관한 연구가 우선적으로 더 이루어져야 함을 보여주는 것으로, 앞으로 문법 교육 내용의 체계를 세우고 교육용 문법 항목을 선정하는 연구 작업들이 시급한 과제임을 알 수 있다.

이러한 시기에 국립국어원이 2000년부터 진행해 온 '외국인을 위한 한국어 표준 문법 개발' 사업은 이제까지 통일된 문법 체계 및 문법서가 부재했던 한국어 교육을 체계화하고 표준화하는 데 필수적인 연구라고 할 수 있다. 2005년 11월에 간행된 <외국인을 위한 한국어 문법 1, 2>(체계편,

용법편)는 이 연구의 결과물로서 한국어 교사와 외국인 학습자를 위한 표준 문법서와 문법 사전으로 구성되어 있다. 본고의 목적은 한국어 교육 문법에 관한 주요 쟁점들이 이 책에서 어떠한 형태와 내용으로 기술되고 있는지를 살펴보는 데 있다. 이를 위해 먼저 한국어 교육문법 관련 선행 연구를 살펴보고 주요 논의들을 정리해 본다. 그리고 이 책의 주 이용자가 될 한국어 교사와 학습자의 입장에서 선행 연구의 논의들이 어떠한 형태와 내용으로 반영, 기술되고 있는가를 검토할 것이다.

## 2. 선행 연구 검토 및 정리

한국어 교육 문법에 대한 선행 연구는 크게 두 부류로 나눌 수 있는데, 외국인 학습자 및 한국어 교사를 대상으로 한 한국어 교육용 문법서와 한국어 교육 문법 관련 연구가 그것이다.

먼저 국내에서 간행된 주요 한국어 교육용 문법서로는 임호빈 외(1997), 백봉자(1999), 우인혜 외(2000a), 우인혜 외(2000b), 이희자 외(2001), 우인혜 외(2004)가 있다. 이러한 책들은 한국어 문법의 체계를 세우기보다는 문법 항목의 의미와 용법, 형태 통사적 제약, 유사 형태와의 구별 등을 통해 교사와 학습자의 이해를 돕는 데 중점을 두고 있다. 우인혜 외(2000a), 우인혜 외(2000b), 우인혜 외(2004)는 학습자를 대상으로 하는 문법서이다. 동일한 내용이 일본어, 영어, 중국어로 각각 대역되어 있는데, 교육용 문법 항목을 범주별(조사, 어미, 대명사, 시제와 상, 부정 표현, 존대법, 동사·형용사 불규칙, 피동, 사동, 인용, 접속사, 가정법, 기타 표현)로 나누어 각 항목의 의미 및 형태 정보, 기본 예문, 연습문제를 제시하는 방식을 취하고 있다.

임호빈 외(1997), 임호빈 외(2001a)는 각각 한국어판과 일본어판의 문법

서로서 한국어 문법의 기본 체계(한국어 문법의 특징과 문장 구조, 명사, 대명사, 수사, 동사, 관형사, 부사, 감탄사, 조사, 시제, 존대법과 낮춤법, 부정, 활용어미에 의한 특수표현, 보조용언, 피동과 사동, 화법, 접두사와 접미사)에 따라 교육용 문법 항목의 의미와 예문을 사전식으로 제시하고 있다. 임호빈 외(2001b)와 임호빈 외(2001c)는 이러한 문법 항목의 연습문제로 구성된 학습자용 워크북이다.

백봉자(1999)와 이희자 외(2001)는 문법 사전 형태로 간행되었는데, 전술한 문법서들의 문법 기술이 학습용 문법 항목을 정리하는 정도의 한계가 있었음에 비해 구체적인 문법 기술, 유사 형태의 변별을 통해 교사와 학습자를 위한 교육용 문법 지식을 제시한 점이 주목된다. 백봉자(1999)는 한국어 문법 체계를 간략하게 기술하고 개별 문법 항목 499개의 의미 및 형태 정보, 예문을 제시하는 사전식 기술에 큰 비중을 두고 있으며, 이희자 외(2001)는 2,200여 개의 표제어를 대상으로 구체화된 문법 기술을 하고 있다.

다음으로 한국어 교육 문법 관련 주요 연구로는 백봉자(1991), 백봉자(2001), 민현식(2003), 이해영(2003), 방성원(2003), 김제열(2004), 정희정(2004), 김제열(2005), 방성원(2005), 이관규(2005), 이미혜(2005a), 이미혜(2005b) 등이 있다. 중심 논의를 정리하면 다음과 같은데, 이 중 첫째와 둘째가 쟁점 사항이고 셋째와 넷째는 한국어 교육의 특수성을 고려하여 일반화된 논의이다.

첫째, 국어 문법과 한국어 문법의 관계에 대한 것이다.

이것은 한국어 문법 체계화 논의의 출발점에 해당하는 것으로 크게 두 가지 관점이 있다. 하나는 외국어로서의 한국어 문법이 정립되어야 하나 외국인도 쉽게 이해하도록 간결해야 하고 학습자의 모국어를 고려해서 기술해야 하므로, 국어 규범 문법 체계와 달라질 수도 있다는 입장이다. 다른 하나는 교육 대상이 다르므로 교수법, 교육과정 구성에는 차이를 보

일 수 있으나 한국어 문법의 내용 분류와 체계는 국어 규범 문법과 동일해야 한다는 입장이다. 이에 대해 외국인을 위한 한국어 문법이 규범 문법과 다를 경우 연구자, 교사, 학습자의 혼란을 초래하고 한국어 생활권에서의 효용 가치를 지닐 수 없다는 점 등을 그 근거로 들고 있다. 본고는 후자의 관점에 서 있다.

둘째, 문법 체계의 분류에 대한 것이다.

한국어 교재와 문법서마다 체계 및 분류, 문법 용어, 기술 내용이 일치하지 않고, 학교 문법의 체계와도 다르기 때문에 문법의 표준화 문제가 제기되어 왔다. 한국어 교육 문법은 학교 문법과 근본적으로 차이가 날 필요가 없으나 교육의 대상과 목적이 다른 만큼 모든 문법 내용, 세부 기술까지 동일해야 하는 것은 아니다. 필요한 경우에는 하위 분류나 용어, 기술 방식 등이 교육 목적에 맞게 조정될 수도 있다는 것이다. 이러한 논의는 한국어 문법 체계화 연구에서 일반적으로 받아들이고 있으나 전술한 관점 중 어떤 관점을 취하느냐에 따라 조정의 정도가 다르다.

셋째, 학습용 문법 단위에 대한 것이다.

한국어 문법 교육은 외국인이 문법을 이해하여 사용할 수 있게 해야 한다. 그러므로 문법 체계의 교육보다는 개별 문법 항목을 제시하고 연습하도록 하는 것이 의사소통능력 향상에 효율적이다. 이때 학습용 문법 단위는 단일 형태소로서의 문법뿐만 아니라 조사 간의 결합 및 어미 간의 결합, 조사·어미와 명사·동사와의 결합 형태 등의 통합적인 문법 표현을 함께 포함한다.

넷째, 문법의 기술 방식에 대한 것이다.

문법 기술은 개념 이해보다 그 형태를 사용할 수 있도록 유용한 정보를 제공해 주는 것이 중요하다. 모국어 화자는 의미와 용법이 비슷한 형태를 언어 직관에 의해 구분하여 사용하지만 외국인들은 통사적 제약과 의미를 분명히 이해해야 사용할 수 있다. 그러므로 문법 교육에서는 유사

한 형태, 유사한 의미 기능을 가지는 문법 항목의 통사, 의미, 화용적 차이를 보여주는 정보를 풍부하게 제시하여야 한다.

### 3. <외국인을 위한 한국어 문법 1, 2>의 문법 기술 및 내용 검토

<외국인을 위한 한국어 문법>은 ‘체계편’과 ‘용법편’<sup>2)</sup>의 2책으로 나뉘어 있으며 각각 570쪽, 906쪽에 달하는 방대한 양으로 구성되어 있다. <한국어 문법 1>은 한국어 문법의 개략적인 특징을 설명한 것으로 한국어 교사나 학습자에게 필요한 한국어 지식을 체계적으로 정리한 문법서이며, <한국어 문법 2>는 교실 수업에 이용되는 문법 항목의 의미와 용법을 구체적으로 제시한 문법 사전이다. 이제까지 한국어 교육계에서 교육 문법의 표준화가 절실했고, 기존의 한국어 문법서나 문법 사전이 분류나 체계, 기술면에서 이러한 요구를 충족시켜주지 못했던 점을 고려하면, 이 책은 앞으로 한국어 교육과정 수립, 교재 및 사전 개발, 교수 학습 구성 등에 표준적인 지침서 역할을 할 것으로 기대된다. 본장에서는 이러한 전제 하에 이 책의 구성과 내용을 기존 학교 문법과의 차이점을 중심으로 검토하여 보기로 한다.

#### 3.1. <외국인을 위한 한국어 문법 1-체계편>의 검토

##### 3.1.1. 문법의 기술

###### 1) 기술 방법

문법을 한국어로 기술하기 위해서는 학습자 수준에 맞는 기술 방법에

---

2) 이하 각각 <한국어 문법 1>과 <한국어 문법 2>.

대한 연구가 뒤따라야 하는데 지금까지 한국어 문법 기술에서는 문법 전반에 걸친 학습자용 문법 기술이 개발되지 못했다(김제열, 2004). 이 책은 교사뿐만 아니라 학습자에게도 이해 가능한 내용 전달을 위해 사용 어휘의 난이도, 기술 방법을 중요하게 고려하고 있는 점이 눈에 띈다. 다음의 ‘능동’과 ‘피동’에 대한 설명은 국어학 논저의 기술인 (1)에 비해 (2)의 기술이 더 간명하다.

- (1) 남의 동작이나 행위를 입어서 되는 것이 아니라 스스로의 힘으로 행하는 행위나 동작을 능동이라 하고, 어떤 행위나 동작이, 주어로 나타내어진 인물이나 사물이 제 힘으로 행하는 것이 아니라, 남의 행동에 의해서 되는 행위를 피동이라고 한다. <표준국어문법론, 295>
- (2) 주어가 자신의 힘으로 행동하는 것을 능동이라고 하고, 주어가 남이 행하는 행위나 동작에 의해 영향을 입는 것을 피동이라고 한다. <한국어 교육 1, 277쪽>

또한 다음과 같이 문답 형식을 취하여 문법 기술을 하고 있어 사용자가 친근하고 쉽게 접근할 수 있도록 하고 있다.

## 제2부 문장

### 제5장 문장 구조

#### 1. 어순

- ☞ 한국어 문장의 어순은 어떠한가?
- ☞ 한국어 어순상의 특징은 무엇일까?
- ☞ 한국어 문장에서 어순은 고정되어 있을까?

문법 용어는 학교 문법 용어를 근간으로 하되 이미 널리 알려져 누구나 이해하기 쉬운 문법 용어를 사용하고 그러한 것이 없을 때는 쉬운 말

로 풀어 쓰는 것을 원칙으로 하는데(19쪽) 그 예를 간단히 보이면 다음과 같다.

체언 → 명사, 대명사, 수사  
 음운 → 말의 소리  
 음운의 변동 → 소리의 변동  
 평음 → 약한 소리  
 화자 → 말하는 사람

이러한 문법용어 사용 원칙의 일관성을 살펴보기 위해 ‘제5부 말의 소리’에 사용되는 용어를 학교 문법과 비교해 보면 다음과 같다.

〈고등학교 문법〉	〈한국어 문법 1〉
울림소리, 안울림소리	→ 공명음, 장애음
긴소리, 짧은 소리	→ 장모음, 단모음
첫소리, 가운데소리, 끝소리	→ 초성, 중성, 종성
음절의 끝소리 규칙	→ 일곱끝소리되기

이를 보면 〈한국어 문법 1〉은 ‘일곱끝소리되기’를 제외하고는 전문 용어를 그대로 사용하는 데 반해 〈고등학교 문법〉이 오히려 쉬운 말로 풀어 쓰고 있음을 알 수 있다. ‘장모음, 단모음, 초성, 중성, 종성’ 등은 ‘널리 알려져 누구나 이해하기 쉬운 문법 용어’라는 기준을 따른 것이라는 설명이 가능하나 ‘공명음, 장애음’은 전공자를 제외하고는 쉽게 이해하기 어려워 ‘울림소리, 안울림소리’를 선택하지 않은 이유를 합리적으로 설명하기 어렵다. 또한 ‘일곱끝소리되기’는 ‘음절의 끝소리 규칙’이라는 널리 알려진 용어 대신 새로 만든 것인데, ‘중성’ 대신 ‘끝소리’라는 말을 새로 넣어서 만든 용어의 의미 이해도가 더 높을 것인지는 분명하지 않다. ‘이해하기



쉬운 문법 용어라는 원칙에 맞되 기존의 체계를 고려하여 일관성 있게 기술하려는 노력이 더 필요할 것이다.

## 2) 기술 단위

문법 기술의 대상이 되는 문법 단위의 범위를 어떻게 정할 것인지는 한국어교육의 특성을 잘 보여주는 문제이다. 학문 문법이나 학교 문법에서는 문법 형태를 중심으로 문법 기술을 하지만 한국어교육에서는 문법 형태뿐만 아니라 조사, 어미, 명사, 동사 등이 복합된 표현도 문법 기술의 대상이 된다. 이러한 표현을 분석하지 않고 복합 형태로 제시하여 의미와 기능을 학습하게 하는 것이 학습자의 의사소통의 효율성을 위해 필요한 것임은 2장에서 전술한 바와 같다.

이 책에서는 관형사형 전성어미로 ‘-는, -(으)ㄴ, -(으)ㄹ’와 함께 ‘-던, -었던’을 제시하고 있는데(164쪽), 한국어교육 현장에서 이 두 항목을 분석하지 않고 다른 관형사형 어미와 함께 단일 형태로 교육하고 있으므로 함께 전성어미로 다루는 것이 더 생산적인 설명 방법이 되므로 이를 택한 것이다. 이러한 기술 방법이 국어 문법과 한국어 문법의 차이를 잘 나타내는 것이라고 본다.

## 3) 정보 제시

교육 문법은 교사 문법과 학습자 문법으로 나눌 수 있는데, 교사 문법은 교사에게 필요한 문법 지식의 체계이며, 학습자 문법은 학습 대상어의 이해와 사용을 위해 필요한 문법 체계이다(방성원, 2003b). 이 책은 교사 문법의 개발과 함께 고급 수준의 한국어 학습자를 위한 문법 개발이라는 목표도 동시에 겨냥하고 있다.

이러한 관점은 각 단원의 ‘돋보기’, ‘도움말’, ‘다른 언어에서는?’이라는 보충 항목에서 잘 드러난다. ‘돋보기’는 해당 문법 및 관련 사항에 대한

심화 설명이 교사에게 확장된 문법 지식을 제공한다. ‘도움말’에는 외국인 학습자가 한국어를 배우면서 오해하기 쉬운 것, 한국어를 배울 때 알아두면 도움이 될 만한 것, 해당 문법을 사용하기 위해 필요한 사항들이 정리되어 있다. ‘다른 언어에서는?’은 한국어의 문법과 다른 언어의 경우를 비교하여 설명하며 필요한 경우 영어, 중국어, 일본어 해당 예문을 함께 제시하는 대조언어학적 기술을 하고 있다. 예를 들어 재귀대명사 ‘자기’는 학습자의 발화나 글에서 다음의 (3), (4)와 같은 오류가 자주 발견되는 단어이다(382쪽).

- (3) \*나는 어릴 때 자기를 일본 사람이라고 믿었다.  
 (4) \*네가 다시 한국 국적을 갖고 싶으면 그렇게 해. 자기 생각대로 해.

한국어에서 ‘자기’는 삼인칭 주어를 다시 가리킬 때만 쓰이는 데 반해, 일본어의 ‘自分’이나 중국어의 ‘自己’는 일인칭, 이인칭, 삼인칭에 모두 사용하므로 모국어의 간섭으로 오류가 생긴다. 보충 항목의 이러한 기술은 교사뿐만 아니라 학습자에게도 유용하고 실용적인 정보를 제공한다.

### 3.1.2. 문법의 내용

#### 1) 체계

학교 문법과 한국어 교육 문법은 비록 학습자 대상은 다르나 한국어라는 동일한 언어를 대상으로 하는 문법 기술이라는 점에서 동질성을 유지해야 하는데, 이것은 내용적인 부분의 동질성을 가리키는 것이다. 즉, 구체적인 구성에서는 문법 교육의 효용성, 실용성을 고려한 기술과 구성상의 다양성이 가능할 것이다.

다음의 표는 <한국어 문법 1>의 문법 체계의 특징을 알기 위해 학교

문법서인 <고등학교 문법><sup>3)</sup>과 비교한 것으로 전체 목차 구성을 살펴본 것이다.

<고등학교 문법>과 <한국어 문법 1>의 목차 비교

<고등학교 문법>	<한국어 문법 1>
1. 언어와 국어 언어의 본질 / 언어와 인간 / 국어와 한글 2. 말소리 음운과 음운 체계 / 음운의 변동 3. 단어 단어의 형성 / 품사 4. 어휘 어휘의 체계 / 어휘의 양상 5. 문장 문장의 성분, 문장의 짜임, 문법 요소 6. 의미 언어와 의미 / 단어 간의 의미 관계 7. 이야기 이야기의 개념 / 이야기의 요소 / 이야기의 짜임 8. 국어의 규범 표준어와 표준 발음 / 한글 맞춤법 / 외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법 부록: 국어의 옛 모습, 국어의 변화	1. 한국어 문법 교육과 한국어 한국어 문법 교육의 성격과 목표 / 한국어 문법의 기술과 내용 체계 수립 방향 / 한국어어의 특징 / 한국어어의 문자 2. 문장 문장구조 / 문장성분 / 문장의 종류 / 문장의 확대 3. 문법 요소의 기능과 의미 시간 표현 / 높임 표현 / 부정 표현 / 사동·피동 / 양태 표현 4. 단어 단어의 구조 / 단어의 갈래 5. 말의 소리 한국어의 모음·자음 / 한국어의 음절 / 한국어 소리의 변동 6. 담화 글 / 말

이렇게 목차를 기준으로 보면 두 문법서는 내용상의 차이가 크게 드러나지 않는다. <고등학교 문법>에 ‘국어의 규범, 국어의 옛 모습, 국어의 변화’ 단원이 더 있고, <한국어 문법 1>에는 그 대신 ‘한국어 문법 교육과 한국어’ 단원이 포함되어 있을 뿐이다. 기존의 일부 한국어 문법서나 문법 사전은 문법의 계층적인 구조화보다 1차 분류에 따른 평면적 문법 체

3) 제7차 교육과정에 따라 2002년에 발행된 국정 교과서이다. 서울대 국어교육연구소 편(2002) 참조.

계를 따르거나(방성원, 2003b), 개별적인 문법 분류(민현식, 2002)로 인해 체계화가 미흡하다는 지적을 받아 왔다. 그러나 <한국어 문법 1>은 학교 문법의 내용적 체계에 근거하여 범위를 정함으로써 한국어 교육 문법이 학교 문법과 내용적 동질성을 갖도록 하고 있다.

그러나 두 문법서의 기술 순서는 서로 다르다. 국어 문법의 기술은 미시 구조에서 거시 구조에 이르는 기술 방식, 즉, 음운론, 형태론, 문장론 순서로 기술을 하는 것이 일반적이다. 이에 따라 <고등학교 문법>도 ‘말소리-단어-문장-이야기’ 순서로 되어 있다. 그러나 <한국어 문법 1>은 이와는 달리 ‘문장-문법 요소의 기능과 의미-단어-말의 소리-담화’의 순서로 기술을 하고 있다. 국어 문법과는 역순의 기술 순서, 즉, 문장론, 형태론, 음운론 순서를 취하고 있는 것이다.<sup>4)</sup> 이러한 차이점은 두 문법이 추구하는 목적의 상이성으로 말미암아 생기는 것이다. 제7차 국어과 교육과정에 따르면, 고등학교 문법은 ‘언어의 본질과 국어의 구조와 체계에 대한 체계적인 지식을 익히고, 우리말을 정확하게 사용하는 능력과 국어를 사랑하고 민족어인 국어를 아끼고 가꾸어 나가는 태도를 기르는 과목’이다. 즉, 한국인들이 국어의 구조를 체계화하고 이에 따라 규범에 맞게 사용하는 능력을 갖추도록 하는 데 목적이 있는 것이다. 그러나 한국어 문법은 구조의 체계화에 초점을 두기보다는 외국인 학습자가 한국어 구조에 대한 이해를 바탕으로 한국어 의사소통 능력을 기르도록 하려는 데 목적이 있다. 따라서 학교 문법에서는 작은 문법 단위에서 큰 단위에 걸쳐 국어의 구조를 체계적으로 제시하는 데 주안점을 두게 되지만 한국어 문법에서는 그렇지 않다. 한국어 교육 현장에서는 한글 자모 교육을 마친 후에 바로 기본 문장과 문법 항목 교육으로 이행하여 학습자가 한국어 문장을 정확하게 표현하고 이해하도록 하는 데 중점을 두어 교육을 한다.

4) 이러한 기술 방식은 백봉자(1999)에서도 나타난다. ‘시제와 시상, 문장 종결법, 부정법, 존대말과 반말과 같은 문장론이 품사론에 앞서 제시되고 있다.

그러므로 <한국어 문법 1>은 ‘한국어 문장 구조, 문법 요소의 기능과 의미’가 한국어 교육 내에서 차지하는 실제적인 비중을 고려하여 ‘단어, 말의 소리’보다 앞서서 제시하고 있으며, 이 두 단원의 분량(249쪽)도 책의 전체 분량(570쪽) 중 거의 절반에 이르고 있다. 기존 국어 문법의 체계성을 따르되 내용 구성에서 한국어 교육문법의 효율성, 실용성을 반영하려는 지향점이 여기에서 잘 드러나 있다.

## 2) 품사 분류

품사 분류의 특성을 살펴보기 위해 <고등학교 문법>과 <한국어 문법 1>의 품사 분류를 비교하면 다음과 같다.

<고등학교 문법>과 <한국어 문법 1>의 품사 분류 비교

<고등학교 문법>	<한국어 문법 1>
1. 체언: 명사·대명사·수사	1. 동사·형용사·이다
2. 관계언: 조사	2. 명사·대명사·수사
3. 용언: 동사·형용사	3. 조사
4. 수식언: 관형사·부사	4. 관형사·부사
5. 독립언: 감탄사	5. 감탄사

<한국어 문법 1>은 <고등학교 문법>의 배열 순서와는 달리 용언이 체언에 앞서 가장 먼저 제시되고 있는 것이 특징이다. 이는 한국어에서 용언이 활용을 통해 다양한 문법적 의미를 나타내고 문장에서 핵심적인 기능을 수행하므로, 한국어 문법 교육에서 큰 비중을 차지함을 반영하는 것이다.

그 동안 한국어 문법의 품사 분류에서 가장 문제가 되었던 것은 ‘용언’이다. 기존의 한국어 문법 교재나 문법서에서 ‘동사’와 ‘형용사’를 각각 ‘동작동사’와 ‘상태동사’라고 하거나 서술격 조사 ‘이다’를 동사에 포함시키기

도 했던 것이다. <한국어 문법 1>에서는 한국어의 형용사가 인도 유럽어의 형용사와 달리 서술어로 사용되고 다양한 활용을 하지만, 영어의 상태동사(static verbs)의 범위와 같지 않으므로(314쪽) ‘동작동사, 상태동사’라는 용어를 취하지 않고 있다. 그런데 용언에는 동사, 형용사와 함께 조사 ‘이다’를 포함하고 있다.<sup>5)</sup> ‘이다’는 다른 조사와는 달리 활용을 하는 문법적 특성으로 인해 지정사, 계사 등 분류에 대한 논란이 많았던 것으로 현재 학교 문법에서는 서술격 조사로 보고 있다. ‘이다’를 용언으로 보는 것은 ‘명사-이다’를 한 덩어리로 묶어 서술어로 기술하는 것이 더 효율적이며, 2장에서 전술한 바와 같이 교육의 편리성을 위해 문법 범주 및 기술을 규범 문법과 달리할 수 있다는 관점에서 비롯된다(김정숙, 2003). 그러나 품사 분류가 절대적인 진리는 아니지만 언어 지식상의 분류 체계로서 하나의 약속 체계(민현식, 2003)임을 고려하면, 기존의 체계와 상이한 분류 체계는 학계와 교사, 학습자에게 혼란을 주고, 새로운 체계를 익혀야 하는 부담을 줄 가능성이 높다. 이 책에서는 ‘이다’의 특징으로 접사, 동사나 형용사, 조사와 같은 성격이 있음을 기술하고 있어(346쪽), ‘이다’의 서술어 기능에 주목하여 동사, 형용사와 같은 성격의 품사로 처리한 것임을 알 수 있다. 그러나 체언을 서술어로 만드는 ‘이다’의 격조사적 특성에 주목하여 조사의 범주에 넣되 서술어적 특성을 별도로 기술하도록 해도, 의미가 달라지거나 교육적 효과가 반감되지는 않을 것이며, 기존 문법 분류 체계와의 동질성을 확보할 수 있을 것이다.

### 3) 문장 짜임

다음은 문장 확대 체계의 특징을 파악하기 위해 두 책의 ‘문장의 짜임’을 비교한 것이다.

5) 임호빈 외(1997), 백봉자(1999)에서는 ‘이다’ 동사라는 용어를 사용하고 있다.

<고등학교 문법>과 <한국어 문법 1>의 문장의 짜임 비교

<고등학교 문법>		<한국어 문법 1>	
홀문장 접문장	안은 문장 <ul style="list-style-type: none"> <li>명사절을 안은 문장</li> <li>관형절을 안은 문장</li> <li>부사절을 안은 문장</li> <li>서술절을 안은 문장</li> <li>인용절을 안은 문장</li> </ul> 이어진 문장 <ul style="list-style-type: none"> <li>대등적 연결</li> <li>종속적 연결</li> </ul>	단문 복문	안은 문장 <ul style="list-style-type: none"> <li>명사절을 안은 문장</li> <li>관형절을 안은 문장</li> <li>인용절을 안은 문장</li> </ul> 이어진 문장

<한국어 문법 1>은 학교 문법에서 설정하고 있는 문장 종류와 다른 체계를 보이고 있다. 즉, 부사절과 서술절을 설정하지 않고 있으며, 이어진 문장에서도 대등적, 종속적 연결을 굳이 구별하지 않고 있는 것이다(14쪽).

- (5) 가. 비가 와서 길이 질다.
- 나. 길이 비가 와서 질다.

학교 문법에서 (5가)는 종속적으로 이어진 문장, (5나)는 부사절로 보되 종속적 연결어미로 이어진 문장을 부사절로 볼 수 있는 측면도 인정하고 있다. 국어학 분야에서 부사절의 범위는 계속 문체가 되어온 것으로, 최근에는 종속적 연결어미를 모두 부사형 어미로 보고 종속절도 부사절로 보아 문장의 종류를 접속문(대등 접속문)과 내포문으로 나누기도 한다(이익섭 외, 1999).

이러한 논의가 계속되는 것은 종속절과 부사절의 구별이 쉽지 않기 때문이다. 종속 접속문과 대등 접속문도 문법 형태에 따라 명확하게 구분되거나 문법적 특성이나 기능 차이가 명확하지 않다. 그러므로 부사절, 중

속 접속과 대등 접속을 구분하여 기술하는 것보다 오히려 각 연결어미의 의미, 용법을 상세히 기술하는 것이 한국어교육에서는 더 실용적인 측면이 있다.

그러나 체계화와 관련해서는 좀더 신중할 필요가 있다. 아래의 (6다)와 같은 대등 접속문과 달리 (6가), (6나)와 같은 내포문이나 종속절의 주어의 위치에는 보조사 ‘은/는’이 오는 것이 적절하지 않다. 이것은 ‘주제’의 의미가 그 위치에 적절하지 않기 때문인데(이익섭 외, 1999), 문장 짜임에 대한 이해가 없이 ‘-도록, -(으)면, -고’의 개별 의미 교육만으로 (6가), (6나)와 같은 학습자의 비문을 설명하고 줄이기는 쉽지 않다. 그러므로 부사절과 대등 접속문, 종속 접속문을 통합하여 이어진 문장으로만 처리하는 것은 문법의 체계와 설명력이라는 면에서 재고가 요구된다.

(6) 가. \*나는 밤은 새도록 책을 읽었다.

나. \*언어는 없으면 사람은 일상생활을 할 수 없을 것이다.

다. 동생은 책을 읽고 나는 텔레비전을 본다.

#### 4) 문법 요소

<한국어 문법 1>은 문법 요소로 ‘시간 표현, 높임 표현, 부정 표현, 사동·피동’과 함께 ‘양태 표현’을 제시하고 있다. 학교 문법에서는 양태 범주를 설정하지 않고 있으나 한국어교육에서는 그 중요성이 높기 때문이다. 화자나 행위자의 심리적 태도의 표현인 양태는 다음의 (7가), (7나)와 같이 종결어미로 실현되기도 하고 (7다), (7라)와 같이 복합 표현으로 나타나기도 한다.

(7) 가. 불고기가 아주 맛있겠네.

나. 오늘이 일요일이지?



다. 봄이 오면 꽃이 피게 마련이다.

라. 내일까지 숙제를 내지 않으면 안 된다.

여기서 (7가), (7나)의 종결어미는 문법 요소이지만 (7다), (7라)의 복합 표현은 여러 형태의 통합형이므로 국어 문법의 기술 대상이 아니다. 그러나 한국어교육에서는 이러한 표현들이 의사소통 기능 습득에 기여하는 역할이 크며 학습상의 비중이 높으므로 문법 범주에 함께 포함시켜 설명하고 있다. 이러한 점들이 국어 문법과 한국어 교육 문법의 체계 기술의 차이라고 할 수 있다.

### 3.2. <외국인을 위한 한국어 문법 2-용법편>의 검토

이 책은 한국어교육 현장에서 직접적으로 적용할 수 있는 학습용 문법 단위와 그에 대한 문법 정보를 수록한 문법 사전으로 앞으로 높은 활용도가 기대된다. 본장에서는 이제까지 나온 본격적 문법서인 백봉자(1999)와 이희자 외(2001)와의 비교를 통해 <한국어 문법 2>의 구성과 내용을 살펴 보도록 하겠다. 기술의 편의상 백봉자(1999)를 ㉞, 이희자 외(2001)를 ㉟, <한국어 문법 2>를 ㊦로 부르기로 한다.

#### 3.2.1. 표제어의 선정 및 구성

㊦에는 900여 개의 주표제어가 수록되어 있는데, 한국어에서 문법적 기능을 하는 조사, 어미 등의 문법 형태, 조사 간의 결합 및 어미 간의 결합, 조사·어미와 명사·동사와의 결합 형태 등의 문법적 표현을 포함하고 있다. 이러한 표제어를 ㉟는 499개, ㉟는 2,200여 개 수록하고 있으나 ㊦에서 각 표제어에 베풀고 있는 형태, 의미, 통사, 화용적 정보가 양적, 질적

으로 단연 두드러져 보인다.

언어의 사용 능력 향상을 목표로 하는 한국어교육에서는 문법 체계보다 개별 문법 항목의 용법이 더 중요하므로 교육용 문법 항목의 선정이 필수적으로 요구되어 왔다. 또한 이것은 문법 교육뿐만 아니라 교육자료 개발, 교육과정 수립을 위해서도 필요한 것이다. ㉔에 수록된 표제어는 기존 한국어 교재들에서 소개하고 있는 문법 사항 이외에도 사용 빈도가 높음에도 빠져 있는 것들을 포함시켜 정한 것이다(이정화, 2002). 문법 항목의 선정은 보통 사용 빈도, 분포 범위, 학습 용이성, 학습자의 필요도 등이 기준이 되는 것으로 알려져 왔는데(이해영, 2003), 이제까지 교육용 문법 항목 선정은 기관별로 경험적으로 이루어져 왔을 뿐 객관적 작업이 이루어진 적이 없었다. 그러므로 ㉔의 표제어 목록이 계량적 작업과 교육적 경험에 따라 정밀한 선정 작업을 거친 결과라면<sup>6)</sup> 앞으로 한국어 교육에서 표준 문법 항목으로서 중요한 기능을 하게 될 것이다.

문법 형태의 공기 관계를 통해 굳어진 문법 항목들 중에는 담화 기능을 수행하는 표현들이 있는데, 이러한 표현들은 기능과 연계된 문법 항목으로 제시하는 것이 학습자에게 유의미하다(방성원, 2003). 예를 들어 '-으니까 말인데'는 '부연 설명하기', '-다고 할까'는 '시간 끌기', '-다는 점에서 -다고 생각하다'는 '주장의 근거 말하기' 등의 담화 기능을 수행한다. 그러나 이러한 표현들은 한국어 문법 항목으로 제한적으로 설정되어 있을 뿐인데, 이것은 종래 한국어 문법 항목을 국어 문법 요소를 중심으로 구성해 왔기 때문인 것으로 보인다(이미혜, 2005a). 그러나 학습자들이 담화 단위의 정확하고 유창한 표현을 하도록 하기 위해서는 담화 기능 수행에 유용한 표현을 선정하고 이를 정리하여 표준 문법 항목에 포함하는 작업이 앞으로 더 필요할 것이다.

6) 표제어 선정 기준이 책머리에 명시적으로 드러나 있지 않아 확인이 어렵다.

3.2.2. 사전의 구조

다음은 ㉠, ㉡, ㉢의 표제어 구조를 비교해 본 것이다.

㉠	<p>***  <b>표제어</b>                  범주(문법 범주 표시)                  구조                  의미 (참조)                  □□ (예문)  <input type="button" value="붙임"/></p>
㉡	<p><b>표제어</b>[발음] [김잡이밖]                  문법 범주 표시                  『이형태 설명』 옆 참고란                  뜻풀이                  □□ (예문)  <input type="button" value="도움말"/></p>
㉢	<p><b>표제어</b>                  (주요 용법)  <input type="button" value="분류"/> <input type="button" value="관련어"/> <input type="button" value="형태정보"/> <input type="button" value="가표제어"/>                  용법                  결합 정보                  보충·심화</p>

위의 비교에서 ㉠, ㉡는 ㉢와는 다른 기술 방식을 일부 취하고 있는데, 이는 사용자의 실용성을 위해 앞으로 ㉢에서 보완해야 될 부분이라고 본다. 첫째, ㉠는 표제어를 빈도수, 난이도, 중요도에 따라 세 등급으로 나누고 초급은 ‘\*\*\*’, 중급은 ‘\*\*’, 고급은 ‘\*’으로 표시하였고, ㉡의 표제어의 경우 ‘의미’에 대해서도 같은 방식으로 등급을 표시하여 교수 학습의 편의를 꾀하였다. 표제어의 중요도 또는 난이도 표시는 사전 사용자를 위해서도 편리하지만 나아가 한국어 교육과정 수립 및 교재 개발의 표준적 지침

기능도 할 수 있다. 그러나 이러한 등급 구분이 객관성을 확보하기 위해서는 각 문법 항목 위계화에 관한 연구가 선행되어야 할 것이다.

둘째, ㉔는 다음과 같이 표제어 옆에 위첨자로 ‘길잡이말’을 붙여 동음이의 형태를 구별하거나 쉽게 찾도록 하고, 실질 의미가 없는 문법 형태소의 이름표 역할을 하도록 하고 있다.

- 다<sup>1</sup> [사과다 꺾이다]
- 다<sup>2</sup> [가다]
- 다<sup>3</sup> [이것은 책이다]
- 다<sup>4</sup> [한국 축구 올림픽 티켓 따다]

이에 비해 ㉕는 동형의 문법 형태들을 ‘다<sup>1</sup>, -다<sup>2</sup>, -다<sup>3</sup>, -다<sup>4</sup>, -다<sup>5</sup>, ‘-라니까<sup>1</sup>, -라니까<sup>2</sup>, -라니까<sup>3</sup>, -라니까<sup>4</sup>’와 같이 어깨번호만을 붙여 제시하는 기존의 사전식 배열 방법을 취하고 있는데, 이것은 사용자가 찾고자 하는 형태가 무엇인지 구분하기가 쉽지 않다. 문법 사전의 사용자가 한국어 교사뿐만 아니라 외국인 학습자라는 점도 고려하면 ㉔와 같은 ‘길잡이말’이 유용한 방법이 될 것이다. ‘길잡이말’은 표제어 색인에서도 함께 제시하는 것이 바람직하다.

셋째, ㉖는 다음과 같이 표제어의 문법 범주가 다를 경우 범주를 구분해 주고, 다의 형태일 경우 공통된 의미를 추출할 수 있으면 위계화하여 의미를 설명함으로써 사용과 이해의 편의를 꾀하고 있다. 이러한 구분은 뜻풀이가 여러 항목에 걸쳐 있을 경우 이해 과정에서 생기는 혼란을 덜 수 있고, 교수 학습 단계의 순서를 고려하는 기준으로서 유용해 보인다.

가

주격조사 [1이 -]
-------------

1.

2.

보격 조사 【1이 2가 되다/아니다】

1.

2.

회용적 의미의 첨가

1.

2.

-는데2

1. 상황이나 배경 등을 제시함

1.

2.

2. 뒷절과 대립되는 사실을 제시함

1.

2.

㉔에만 있는 항목으로는 ‘주요 용법’과 각 예문에 대한 설명이 있다. ‘주요 용법’은 표제어의 대표 용법, 결합 정보, 형태 정보를 요점식으로 제시하여 뜻풀이 전체를 보지 않고도 주요 의미와 용법을 파악하도록 하려는 의도가 있다. 예문 설명은 다음과 같이 제시된 예문에 붙어서 표제어 용법의 이해를 용이하게 하려는 것이다.

-느라고7)

1. 앞 문장이 뒤 문장에 대한 원인이나 이유가 됨을 나타낸다. 주로 어떤

7) 표제어의 다른 문법 정보(주요 용법, 분류, 관련어, 형태정보, 가표제어, 결합정보, 보충·심화)를 제외하고 용법과 예문, 설명만을 보인 것이다. 이하에 예시되는 표제어 항목도 이와 같이 필요 항목 중심으로 제시한다.

일을 하지 못했거나 부정적인 결과가 나왔을 때 그 핑계나 이유를 대는 데 쓰인다.

- ① 그동안 어머님 모시느라고 고생 많았지?
- ② 비디오투 보느라고 시간 가는 줄 몰랐어요.
- ③ 요즘 기말 과제를 하느라고 정신이 없다.

①은 어머님을 모셨기 때문에 그 과정이나 결과 고생이 많았음을, ②는 비디오투 보았기 때문에 그 결과 시간이 가는 줄 몰랐음을, ③은 기말 과제를 하기 때문에 정신이 없음을 나타낸다. 일반적으로 뒤 문장은 핑계를 대거나 변명을 하는 부정적인 내용이 온다.

㉠, ㉡, ㉢에 공통적인 항목 중 ‘붙임’, ‘도움말’, ‘보충·심화’가 있다. 여기에서는 해당 표제어에 대한 다양한 견해나 오류 제시, 혼동하기 쉽거나 틀리기 쉬운 형태에 대한 설명, 형태나 기능이 비슷한 표제어의 비교 등을 다루고 있다. 학습자 오류의 많은 부분이 유사 형태의 의미 구별에 대한 혼란에서 비롯됨을 고려하면 이러한 항목이 교수 학습 과정에서 맡게 될 중요한 역할을 짐작할 수 있다.

### 3.2.3. 문법 내용의 기술

문법을 기술하는 방법으로는 ‘형태를 중심으로 기술하는 방법’과 ‘의미·기능을 중심으로 기술하는 방법’이 있다. 전자는 한 형태가 갖는 모든 정보를 기술하는 것이며, 후자는 하나의 의미, 기능을 갖는 형태들을 모두 모아서 동시에 기술하는 방식이다(이미혜, 2005a). 기존의 한국어 교재, 문법서의 문법 기술은 주로 형태 중심의 기술을 해 왔다. ㉠, ㉡, ㉢은 문법 사전이므로 필연적으로 형태 중심의 기술을 하고 있으나, ‘붙임’, ‘도움말’, ‘보충·심화’ 항목을 통해 유의적 형태의 유사점 및 차이점을 비교 대조하는 의미·기능적 기술을 함으로써 학습자가 상황과 기능에 맞는

적절한 형태를 선택하여 사용할 수 있도록 하고 있다.

최근 문법 연구에서는 문법 기술 내용에 의미, 형태, 통사론적 정보와 함께 화용 정보가 함께 포함되어야 상황이나 문맥에 맞는 언어 사용을 촉진할 수 있다는 논의가 계속 되어 왔다. 또한 이미혜(2005a)는 Swan(1994)이 제시한 문법 기술의 여섯 가지 원칙<sup>8)</sup>을 정리하여 한국어 교육문법 기술의 원칙으로서 '① 교육에 필요한 사항으로 적절하게 단순화해야 한다, ② 유사한 의미, 기능을 갖는 문법 항목 간의 차이점과 유사점을 보여 주어야 한다, ③ 형태, 의미, 화용 정보를 모두 포함해야 한다, ④ 설명, 용어 사용 등 기술 내용이 명확해야 한다, ⑤ 학습자에게 친숙한 개념으로 기술해야 한다'는 원칙을 제시한 바 있다. 그러나 ①의 단순화 원칙이 지나치게 적용되면 ②와 ③이 충족되지 못할 수도 있으므로 '적절하게' 해야 하는데 그 정도를 규정하기가 쉽지 않고, ④와 ⑤의 '명확하고' '친숙한' 기술의 수준을 정하기도 어렵다. 그러므로 문법 내용을 기술할 때는 이러한 원칙이 균형을 유지하는 선에서의 적절한 타협이 필요할 것이다.

문법 항목의 내용 기술에 이러한 원칙들이 어떻게 반영되어 있는지를 몇 개의 표제어 기술을 통해 살펴보기로 한다. 다음은 문법 형태 '-는데'의 뜻풀이만을 비교한 것이다.

㉗	<p>-는/(으)ㄴ데 의미 문장에서 후행절을 표현하기 위한 보조 정보로서 배경이나 상황을 설정해 주는 역할을 한다.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 후행절의 사실에 대해 선행절이 배경이 되어서 도입의 역할을 하는 경우</li> <li>2. 후행절의 동작이 일어날 때의 상황을 묘사하는 경우</li> <li>3. 선행절과 후행절이 서로 대조적인 관계를 나타내는 경우</li> </ol>
---	--

8) 진실성(truth), 한계성(demarcation), 명확성(clarity), 단순성(simplicity), 개념적 친숙성(conceptual parsimony), 관련성(relevance). 이미혜(2005a: 101)에서 재인용.

<p>㉔</p>	<p>-는데<sup>2</sup></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">1. 상황이나 배경 등을 제시함</div> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 뒷절에 대한 설명이 되는 배경을 제시함을 나타낸다.</li> <li>2. 어떠한 것을 소개하거나 설명하기 위하여 일반적인 상황을 제시함을 나타낸다.</li> <li>3. 뒤에서 일어나는 행동의 원인, 근거 등을 제시함을 나타낸다.</li> <li>4. 뒷절에 표현되는 내용에서 설명 또는 부연할 대상을 제시함을 나타낸다.</li> </ol> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">2. 뒷절과 대립되는 사실을 제시함</div> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 뒤에 오는 사실과 대립되는 사실을 제시함을 나타낸다. ‘-지만’, ‘-나의 뜻.</li> <li>2. ‘-거늘’의 뜻.</li> <li>3. ‘-는데도’의 뜻.</li> <li>4. ‘-는데야’의 뜻.</li> </ol>
<p>㉕</p>	<p>-는데<sup>1</sup></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 제안·명령을 하거나 물기에 앞서 그 배경이나 상황 등을 제시할 때 쓴다.</li> <li>2. 어떤 사실을 소개하거나 뒤에 이어질 구체적인 내용의 전개를 위해 앞선 상황을 제시할 때 쓴다.</li> <li>3. 뒤의 행동에 대한 이유나 근거를 제시할 때 쓴다.</li> <li>4. 앞선 사실에 대한 반대의 결과나 상황이 뒤에 이어지거나 대조되는 두 가지 사실을 말할 때 쓴다.</li> </ol>

㉔의 기술은 ㉕, ㉕에 비해 문법 기술의 단순화 정도가 떨어지고 있으며, ㉕의 기술은 ㉕, ㉕에 비해 학습자 친숙성을 더 고려한 것으로 보인다. ㉕의 보충 설명<sup>9)</sup>은 다음의 (8가)와 (9가)가 (8나), (9나)에 비해 부드러운 표현으로 느껴지는 이유를 밝히고 있다. 이러한 간접 표현과 직접 표현에 대한 화용 정보는 ㉕에서는 제시되고 있지 않다.

- (8) 가. 비가 오는데 우산을 사세요.
- 나. 비가 오니까 우산을 사세요.

9) ‘붙임’에서 “-는데는 청자에게 생각해서 판단할 수 있는 여유를 주는데, 이러한 점이 이유만을 분명하게 밝히는 ‘-니까’보다 부드러운 느낌을 준다.”고 밝히고 있다.



- (9) 가. 추운데 집에 있다.
- 나. 추우니까 집에 있다.

다음은 한국어 학습자들의 오류 빈도가 높은 '이유'의 '-아서'와 '-니까'가 어떻게 비교되고 있는지를 살펴보기 위해 ㉠, ㉡, ㉢의 '붙임', '도움말', '보충·심화'의 설명을 옮겨놓은 것이다.

	-(-으)니까	-어/아서
㉠	1. 화자 개인의 생각이나 경험에서 나온 것으로 선행절은 후행절에 대한 이유가 된다. 2. 선행절에는 완료형 어미 '-았'을 쓸 수 있다. 3. 질문에 대한 답으로 이유를 분명히 밝히고 싶을 때 쓴다. 4. 후행절의 종결어미는 '-하시다, -하시오'를 자주 쓴다. 5. '-니까' 다음에 '미안합니다, 감사합니다, 죄송합니다'는 쓰지 않는다.	1. 일반적으로 원칙을 표시한다. 2. 일반적으로 선행절에는 시상 어미를 쓰지 않는다. 3. 특정 질문에 대한 대답이 아니고 일반적인 원인을 말할 때 쓴다. 4. 후행절의 종결어미로 '-하시다, -하시오, -르까요?'는 쓰지 않는다.
㉡	1. '-아서'가 '원인'이나 '이유'를 나타낼 때, '-니까'와 바꿔 쓸 수 있다. 그러나 '-니까'는 뒷절에 명령문이나 청유문이 올 수 있지만, '-아서'는 그렇지 않다. 2. 이러한 차이에 대해, '-니까'는 주로 행동의 동기, 주장이나 추론의 전제, 명령 따위의 근거를 제시하는 등의 '이유'를 나타내는 것이며, '-아서'는 '원인'을 나타내기 때문이라고 할 수 있다. 3. '미안하다, 고맙다, 반갑다' 등의 감정을 나타내는 형용사는 '-아서'와 쓰이고 '-니까'와는 쓰이지 않는다.	
㉢	2. '-으니까'와 '-아서'는 모두 이유나 원인, 근거를 나타내는 연결어미이다. 그러나 '-으니까'와 비교해서 '-아서'는 청유문이나 명령문에서 쓸 수 없고, 어미 '-았, -겠' 뒤에 쓸 수 없다.	

이 설명 중에 나와 있는 형태·통사적 정보(청유문·명령문 결합 제약, 시제 표시 제약)는 다음의 (10다), (10라)와 같은 비문을 설명할 수 있다. 그러나 (11나)와 (12나)가 비문인 이유를 알기 위해 ㉢의 설명으로는 불충분하다. ㉠과 ㉡에 구별해 놓은 기술 중 '이유'와 '원인', '화자 개인의 생각

이나 경험, '일반적인 원인'으로 일부 설명이 가능하나 근본적인 차이를 구별해 주지는 못한다. 이에 비해 이익섭 외(1999: 399)에서는 '-니까' 구문은 후행절이 '새로운 정보'이고, '-어서' 구문은 선행절이 '새로운 정보'라는 것으로 의미 차이를 설명하고 있다. 이와 같이 한국어 문법 교육은 국어학 연구 결과를 교육용으로 적절하게 조직화하지 못한 부분도 많이 있으므로 앞으로 이 분야의 연구가 적극적으로 이루어져야 할 것이다.

(10) 가. 눈이 많이 왔으니까 조심하세요.

나. 눈이 많이 오니까 조심하세요.

다. \*눈이 많이 와서 조심하세요.

라. \*눈이 많이 왔어서 조심하세요.

(11) 가. 이 영화는 봤으니까 다른 영화를 보고 싶어요.

나. \*이 영화는 봐서 다른 영화를 보고 싶어요.

(12) 가. 파키스탄에 지진이 나서 많은 사람들이 죽었대요.

나. \*파키스탄에 지진이 나니까 많은 사람들이 죽었대요.

다음은 ㉠에 나오는 유의 표현인 '-기가 무섭게'와 '-기가 바쁘게'의 뜻 풀이를 비교해 본 것이다.

-기가 무섭게 용법 1. 어떤 일이 끝나자마자 바로 다음 일이 일어남을 강조할 때 쓴다. 보충·심화 1. '-기가 바쁘게'도 '-기가 무섭게'와 비슷한 의미로 사용된다.
-기가 바쁘게 용법 1. 그 행동이 끝나자마자 바로 급하게 다음 행동이 일어남을 강조할 때 쓴다.

두 표현은 비슷한 의미를 가졌으므로 (13), (14)와 같이 대부분의 예문에서 큰 의미상의 차이 없이 대치가 가능하다.

(13) 가. 집에 들어오기가 무섭게 이메일을 확인했다.

나. 집에 들어오기가 바쁘게 이메일을 확인했다.

(14) 가. 학생들은 수업이 끝나기가 무섭게 식당으로 뛰어간다.

나. 학생들은 수업이 끝나기가 바쁘게 식당으로 뛰어간다.

그러나 다음의 (15가), (16가)는 자연스러운 문장이지만 (15나), (16나)는 그렇지 않다.<sup>10)</sup> 유의 표현은 동일한 의미를 가진 것이 아니므로 문법 기술을 할 때 이러한 차이점에 대한 세밀한 기술이 제공되어야 학습자의 오류를 줄일 수 있다.

(15) 가. 날씨가 어두워지기가 무섭게 추워졌다.

나. \*날씨가 어두워지기가 바쁘게 추워졌다.

(16) 가. 사업을 시작하기가 무섭게 번창했다.

나. \*사업을 시작하기가 바쁘게 번창했다.

다음은 문법 표현 ‘-을 것’에 대한 ㉠와 ㉡의 기술을 비교한 것이다.<sup>11)</sup> ㉠에 비해 ㉡의 의미 정보가 더 상세하게 제시된 것 이외에도 화용 정보(문어체, 화자·청자 관계)가 구체적으로 기술되어, 의미·형태 정보가 중심을 차지하던 문법 기술을 벗어난 발전적인 문법 기술이라고 할 수 있다.

10) 이것은 ‘-기가 바쁘게’가 ‘-기가 무섭게’에 비해 선행 동사의 [+동작성]을 요구하기 때문인 것으로 보인다.

11) ㉡에는 이 표현이 표제어로 올라 있지 않다.

㉠	-근 것 <small>[회의에 참석할 것]</small> 1. [알리는 글에 쓰이어] 지시하거나 명령함을 나타낸다.
㉡	-을 것 <sup>1</sup> 용법 1. 어떤 일을 해야 하는 당위성이나 의무가 있음을 나타내거나 누군가에게 해야 할 일을 알릴 때 쓴다. 결합정보 1. 일반적으로 말할 때는 쓰지 않고 메모나 답화문, 공고 등의 글에서만 쓴다. 그래서 가까운 친구나 아랫사람에게 또는 본인 스스로에게 주로 지시·명령할 때 쓰며, 대중을 상대로 당위성이나 의무를 나타내기 위해서도 쓴다.

이상으로 살펴본 바와 같이 ㉡의 문법 기술은 기존의 문법 사전과 비교해 볼 때 발전된 부분이 많이 있지만 아직 보완의 여지도 남아 있다. 한국어 교육 문법 체계화를 위해서는 앞으로 가야 할 길이 많이 남아 있지만, 이 책이 한국어 교육 문법 체계화에 중요한 계기가 될 것이며 중핵적인 기능을 하게 되리라고 본다.

#### 4. 맺음말

외국인을 위한 한국어 문법 교육은 종래의 형태 중심 교육보다 의사소통 기능 학습의 일부로서 이루어지는 것이 유용성이 있다. 효과적인 문법 교육을 위해서는 문법 교육 내용의 체계를 세우고 교육용 문법 항목을 선정하는 작업이 선행되어야 하는데 이제까지 한국어 문법 교육 연구에서는 이러한 연구 결과물이 빈약했다. 그러므로 최근 국립국어원에서 간행한 <외국인을 위한 한국어 문법 1, 2>(체계편, 용법편)는 통일된 문법 체계 및 문법서가 부재했던 한국어 교육 문법을 체계화하고 표준화하는 역할을 하게 될 것이다. 본고에서는 한국어 교육 문법에 관한 주요 쟁점들이 이 책에서 어떠한 형태와 내용으로 반영, 기술되고 있는지 ‘체계편’과

‘용법편’으로 나누어 검토해 보았다.

‘체계편’은 한국어 교사나 학습자에게 필요한 한국어 지식을 체계적으로 정리한 문법서로서로서 문법의 기술과 문법의 내용으로 나누어 살펴 보았다. 문법의 기술 측면은 ① 내용 전달을 용이하게 하기 위해 사용 어휘의 난이도, 기술 방법을 고려하고 있으나, 문법 용어의 사용에서도 일관성 있는 기술이 필요하다, ② 문법 형태뿐만 아니라 조사, 어미, 명사, 동사 등이 복합된 표현도 문법 기술의 대상으로 삼고 있다, ③ ‘돋보기’, ‘도움말’, ‘다른 언어에서는?’과 같은 보충 항목이 교사뿐만 아니라 학습자에게도 유용한 정보를 담고 있다. 문법의 내용 측면은 ① 국어 문법과 달리 역순의 기술 순서인 문장론, 형태론, 음운론의 순으로 제시함으로써 한국어 교육 문법으로서의 효율성, 실용성을 추구하고 있다, ② 용언을 가장 먼저 제시하고 있으며 용언에 ‘이다’를 포함하고 있다, ③ 부사절, 서술절을 설정하지 않고 있으며 접속문도 대등 접속, 종속 접속을 구별하지 않고 있는데 문법의 설명력과 체계의 면에서 재고가 요구된다, ④ 양태 범주의 의사소통 기능적 역할을 고려하여 학교 문법과 달리 양태 범주를 설정하고 있다.

‘용법편’은 교실 수업에 이용되는 문법 항목의 의미와 용법을 구체적으로 제시한 문법 사전으로서 표제어의 선정 및 구성, 사전의 구조, 문법 내용의 기술로 나누어 살펴보았다. 표제어의 선정 및 구성 측면은 ① 900여 개 표제어의 선정 기준이 명시되어 있지 않으나 객관적인 작업의 결과라면, 앞으로 표준 문법 항목의 기능을 하게 될 것이다, ② 기존의 문법 항목 이외에 담화 기능 수행력이 있는 표현을 선정하여 문법 항목에 포함하는 작업이 앞으로 이루어져야 할 것이다. 사전의 구조 측면은 ① 표제어의 중요도, 난이도 표시가 필요하다, ② 동음이의 형태를 구별하기 위한 ‘길잡이말’과 같은 장치가 필요하다, ③ 표제어의 문법 범주가 다르거나 다의 형태일 경우 사용과 이해의 편의를 위해 위계화된 기술이 이루어져

야 한다. 문법 내용의 기술 측면은 ① 학습자의 친숙성을 고려한 문법 항목 내용 기술을 하고 있다, ② 형태, 통사, 의미 정보로 근본적인 의미 차이를 설명하지 못하는 경우가 있으므로 국어학 연구 결과를 교육용으로 조직화하려는 노력이 필요하다, ③ 유의 표현의 문법 기술에서 의미 차이에 대한 세밀한 기술이 제공되어야 한다, ④ 화용 정보가 구체적으로 제시되어 기존의 의미, 형태 정보 중심적 기술에서 벗어나 발전적인 문법 기술을 하고 있다.

이제까지 한국어 교육계에서 교육 문법의 표준화가 절실했고, 기존의 한국어 문법서나 문법 사전이 분류나 체계, 기술면에서 이러한 요구를 충족시켜주지 못했던 점을 고려하면, 이 책은 앞으로 한국어 교육과정 수립, 교재 및 사전 개발, 교수 학습 등에 표준적인 지침서 역할을 할 것으로 기대된다. 전술한 검토 의견이 반영되어 앞으로 더욱 완성된 형태의 한국어 교육 문법서가 만들어지고 이를 바탕으로 의사소통 능력 신장에 기여할 수 있는 효율적인 문법 교육이 이루어질 수 있기를 바란다.\*

[주제어] 한국어 문법 교육, 교육용 문법 항목, 한국어 문법 체계, 한국어 교육 문법

---

\* 본 논문은 2005. 12. 2 투고되었으며, 2005. 12. 7 심사가 시작되어, 2005. 12. 10 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 권재일(2000), 「한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향」, 『새국어생활』 10-2, 국립국어원.
- 김유정(1998), 「외국어로서의 한국어 문법 교육- 문법 항목 선정과 단계화를 중심으로」, 『한국어교육』 9-1, 국제한국어교육학회.
- 김정숙(2003), 「'한국어 문법 교육의 체계와 방법론' 토론문」, 국제한국어교육학회 제18차 추계학술대회 발표 자료집.
- 김제열(2001a), 「한국어교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구」, 『한국어교육』 12-1, 국제한국어교육학회.
- 김제열(2001b), 「한국어 교재의 문법 기술 방법 연구」, 『외국어로서의 한국어교육』 25·26, 연세대 언어연구교육원.
- 김제열(2003), 「한국어교육에서 시간 표현 요소의 문법적 기술 방법 연구」, 『한국어교육』 14-1, 국제한국어교육학회.
- 김제열(2004), 「한국어 교육 문법의 문제점과 개선 방안- 중급 1단계를 중심으로」, 『문법교육』 1, 한국문법교육학회.
- 남기심·고영근(1993), 『표준국어문법론』 (개정판), 탑출판사.
- 민현식(2000), 「제2 언어로서의 한국어 문법 교육의 현황과 과제」, 『새국어생활』 10-2, 국립국어원.
- 민현식(2003), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어교육』 14-2, 국제한국어교육학회.
- 박창원(2002), 「외국인을 위한 한국어 문법에 대한 제언」, 국제한국어교육학회 제18차 추계학술대회 발표 자료집.
- 방성원(2000), 「통합 교수를 위한 한국어 교재 개발 연구」, 『한국어교육』 11-2, 국제한국어교육학회.
- 방성원(2002), 「한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안」, 『한국어교육』 13-1, 국제한국어교육학회.
- 방성원(2003a), 「고급 교재의 문법 내용 구성 방안」, 『한국어교육』 14-2, 국제한국어교육학회.

- 방성원(2003b), 「한국어 학습자를 대상으로 한 교육 문법의 개발 방향」, 『어문 연구』 117호, 한국어문교육연구회.
- 백봉자(1991), 「외국어로서의 한국어 문법 - 그 정립을 위한 한 방안」, 『동방학 지』 71·72, 연세대 국학연구원.
- 백봉자(1999), 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 연세대 출판부.
- 백봉자(2001), 「외국어로서의 한국어 교육문법 - 피동/사동을 중심으로」, 『한국 어교육』 12-2, 국제한국어교육학회.
- 서울대 국어교육연구소 편(2002), 『고등학교 문법』, 교육인적자원부.
- 석주연(2005), 「한국어교육에서의 문형 교육의 방향에 대한 일고찰」, 『한국어 교육』 16-1, 국제한국어교육학회.
- 성광수(1988), 「한국어 문법의 내용과 설명」, 『말』 13, 연세대학교 언어연구교육원.
- 성기철(1998), 「한국어교육의 목표와 내용」, 『이중언어학』 15, 이중언어학회.
- 성기철(2002), 「외국어로서의 한국어 문법 교육」, 『국어교육』 107, 한국어교육학회.
- 신현숙(2004), 「국어 문법과 한국어 문법」, 문법교육학회 창립대회 자료집, 문법교육학회.
- 안경화·김정화·최은규(2000), 「학습자 중심의 한국어 교육과정 개발의 방향에 대하여」, 『한국어교육』 11-1호, 국제한국어교육학회.
- 우인혜·라혜민(2000a), 『やさしい 韓國語 文法』, 한국문화사.
- 우인혜·라혜민(2000b), 『Easy Korean Grammar』, 한국문화사.
- 우인혜·라혜민(2004), 『외국인도 쉬운 한국어 문법』, 한국문화사.
- 이관규(2003), 「'한국어 문법 교육의 체계와 방법론' 토론문」, 국제한국어교육학회 추계(제18차) 학술대회 자료집.
- 이미혜(2002), 「한국어 문법 교육에서 '표현항목' 설정에 대한 연구」, 『한국어교육』 13-2, 국제한국어교육학회.
- 이미혜(2005a), 『한국어 문법 항목 교육 연구』, 박이정.
- 이미혜(2005b), 「문법 교육의 연구사와 변천사」, 국제한국어교육학회 편, 『한국어교육론』 2, 한국문화사.



- 이익섭·채완(1999), 『국어문법론 강의』, 학연사.
- 이정화(2002), 「한국어 표준 문법과 문법 사전의 개발」, 국제한국어교육학회 추계(제18차) 학술대회 자료집.
- 이지영(1998), 「한국어 연결어미의 교수 모형: “-는데”」, 『한국어교육』 9-2, 국제한국어교육학회.
- 이해영(1998), 「문법 교수의 원리와 실제」, 『이중언어학』 15, 이중언어학회.
- 이해영(2003), 「한국어교육에서의 문법 교육」, 『국어교육』 112, 한국어교육학회.
- 이희자·이종희(2001), 『한국어 학습용 어미·조사 사전』, 한국문화사.
- 임호빈·홍경표·장숙인(1997), 『외국인을 위한 한국어 문법』, 연세대학교 출판부.
- 임호빈·홍경표·장숙인(2001a), 『外國人のたゆり 韓國語 文法』, 연세대학교 출판부.
- 임호빈·홍경표·장숙인(2001b), 『외국인을 위한 한국어 문법 Workbook』, 연세대학교 출판부.
- 임호빈·홍경표·장숙인(2001c), 『Korean Grammar for International Learners Workbook』, 연세대학교 출판부.
- 정희정(2005), 「국립국어원 <표준 한국어 문법>(가제)에 대하여」, 한국문법교육학회 제3차 학술대회 자료집.
- 한재영 외(2003), 『한국어교육총서 3 ‘한국어 문법 교육’ 개발 최종 보고서』, 문화관광부·한국어세계화재단.
- Brown, H, douglas(2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Celce-Murcia, Marianne & Hilles, Sharon(1988), *Techniques and Resources in Teaching grammar*, Oxford.
- Bygate, M. & Tonkyn, A. & Williams, E. (eds.) (2000), *Grammar and the Language Teaching*, New York:Prentice hall.

■ Abstract

A Study of Korean Grammar as a Foreign Language

- Focus on Study *The Korean Grammar for Foreigners 1, 2*

Choi, Eun Gyu

The grammatical education of Korean language for foreigners will be effective when it is done as a part of learning the ability of communication rather than when the existing education of grammatical forms is emphasized. For the effective grammatical education, the system of the educational contents of grammar should be established and the selection of grammar items for education be made. So far the relationship of Korean grammar for native speakers and Korean grammar for foreigners, the classification of Korean grammatical system, the grammatical units for learning and the method of grammatical description, etc. have been points at issue in some studies of Korean grammar for teaching. *The Korean Grammar for Foreigners 1, 2 - Books of System and Usage* newly issued by the National Institute of the Korean Language will contribute to systemizing and standardizing Korean pedagogical grammar for foreigners, which has never had an unified system and a standardized book for its grammar. The purpose of this paper is to study how the main issues of the grammatical education are reflected and described in *The Korean Grammar for Foreigners 1, 2*. This job will be done in terms of the description and contents of grammar in *Book of System* and in terms of the selection and formation of entry words, the structure of the dictionary and the description of the grammatical contents in *Book of Usage*.

[Key Word] the grammatical education of Korean language for foreigners, grammar items for Korean language education, Korean grammatical system, Korean pedagogical grammar for foreigners