

외국어로서의 한국어 교재와 문법 교육의 문제점*

이효상**

1. 머리말

외국어 교육에 있어서 문법 교육은 언어 습득이론과 언어 교수법의 변천과 발전에 따라 항상 논란의 대상이 되어 왔다. 외국어 교육에 있어서의 문법 교육에 대한 논란은 크게 다음 세 가지를 들 수 있다.

가. 외국어 교육에 있어서 문법 교육은 필요한 것인가?

나. 무엇을 어떤 순서로 가르칠 것인가?

다. 어떻게 가르쳐야 하는가?

* 이 논문에 대해서 좋은 말씀을 주신 권재일, 김주원, 유영미, 왕혜숙 선생님과, 발표시 토론을 해 주신 김성규 선생님, 그리고 필요한 자료를 팩스해 주신 Carol Schulz 선생님과 왕혜숙 선생님께 감사를 드린다. 팩스로 자료를 보내 주시려다가 오류로 인하여 애만 쓰신 강승혜 선생님께도 감사를 드린다. 본 논문에 나타난 오류와 실수에 관하여는 전적으로 필자의 책임임을 밝힌다.

** 미국 Indiana University

외국어 교육에 있어서의 문법 교육의 필요성에 대한 논란은 언어 교수법과 밀접한 관계가 있다. 특정한 언어 교수법과 그 교수법이 바탕을 둔 언어 습득이론에 따라 문법 교육이 필수적이라는 교수법이 있고(문법-번역식 교수법, 인지적 교수법), 문법 교육은 불필요하거나 극단적으로는 가르쳐서는 안 된다고까지 하는 교수법(칭각-구두식 교수법, 자연 교수법)이 있는가 하면, 문법 교육에 치우쳐서는 안 된다하더라도 부분적으로나마 필요하다는 교수법(과제 수행에 의한 교수법 등)이 있다. 최근의 경향을 보면 특히 외국어로서의 한국어교육 분야에서는 의사 소통의 유창성과 정확성의 균형을 위하여 문법 교육이 필요하다는 데에 일반적으로 동의하는 편이다(김유정, 1998; 권재일, 2000). 언어 교수법과 관련된 문법 교육의 필요성 논란에 관하여는 많은 논문들이 다루었기 때문에 여기서는 다루지 않겠다(김영기, 1991; 김유정, 1998; 김중섭/이관식, 1999; 이효상, 2002 참조).

문법 교육은 부분적으로나마 필요하다는 전제 하에 무엇을 어떻게 가르쳐야 하느냐에 대한 논란도 언어 교수법과 밀접한 관계가 있다. 특히 문법을 어떻게 가르쳐야 하느냐에 관한 논란은 특정 언어 교수법에 깔려 있는 언어 철학과 언어 습득 이론과 밀접한 관계를 가지고 있다. 일반적으로 문법-번역 중심의 교수법에서는 연역적 문법 교육을, 칭각-구두식 교수법과 과제 수행에 의한 교수법을 포함한 의사소통 중심의 교수법에서는 귀납적 교육을 효과적인 것으로 보고 있으나, 최근에는 학습자의 학습 습관이나 사고 전형에 따라 절충주의가 필요하다는 견해도 대두되고 있다. 이 문제도 역시 언어 교수법과 관련하여 많은 논의가 있었기 때문에 본 발표에서 언급하지 않겠다(이효상, 2002; 민현식, 2003a).

외국어로서의 한국어교육에 있어서 무엇을 가르쳐야 하느냐의 문제는 주로 교재 개발과 관련하여 문법항목의 배열 순서(김유정, 1998; 김제열, 2001)나 한국어 교과서에 필요한 문법 범주(이상억, 1998), 문법 용어 및

체계의 통일 문제(권재일, 2000; 민현식, 2000), 모국어로서의 국어 문법 내지는 학교 문법과 외국어로서의 한국어 문법의 상관관계(민현식, 2003a) 등을 중심으로 논의가 되어 왔다. 최근에는 학습자 우선의 언어 교수법이 강조되면서 문법의 난이도와 빈도수 등을 고려한 배열 순서 등이 제시된 바 있다(김유정, 1998; 김제열, 2001). 외국어로서의 한국어교육에 있어서의 문법 교육에 관하여 첫째로, 구어를 충실히 반영하여야 하고, 둘째, 빈도수가 많은 문법 항목을 우선하고, 셋째, 난이도에 따라 학습이 용이한 것들을 먼저 가르쳐야 하며, 넷째, 담화 기능을 포함하여 각 문법항목의 의미기능과 그 차이를 명백히 해야 한다는 데에 일치된 견해를 보이고 있다(김정숙, 1992; 김유정, 1998; 김중섭/이관식, 1999; 김제열, 2001).

본 논문에서는 이러한 일치된 제안을 전제로 과연 현존하는 한국어 교과서들이 이를 얼마나 충실하게 반영하고 있는가를 살펴보고자 한다. 이를 살펴 보기 위해서 우선 구어를 대표하는 여러 현상들이 각 교과서에서 어떻게 나타나 있나를 살피고, 문장 형성의 가장 중심적인 역할을 하는 종결어미 중 구어에 가장 많이 나타나는 종결어미들을 각 교과서들이 어떻게 다루고 있나를 살펴보고자 한다. 비슷한 의미들을 가진 문법 항목들의 의미 기능 차이에 대한 문제는 지면과 시간관계상 다음 기회로 미루고자 한다.

본 논문에서는 필자가 입수 가능했던 외국인 대상의 한국어 초중급 교과서 8개를 조사하였다.

- ㄱ. <Integrated Korean(IK)> 1, 2, 총30과, 300시간(1은 Beginning, 2는 Intermediate)
- ㄴ. 연세대 <한국어> 1, 2, 3 총30과, 600시간
- ㄷ. 서울대 <한국어> 1-3, 총97과, 600시간
- ㄹ. 경희대 <한국어> 초, 중급, 총51과

- ㄹ. 이화여대 <말이 트이는 한국어> 1-3, 총45과, 600시간
- ㅁ. 고려대 <한국어 회화> 1-3, 총60과, 600시간
- ㅂ. Berkeley's <College Korean> 1, 2, 총53과, 300시간
- ㅅ. <Korean Through English (KTE)> 1-3
(서강대 교재는 1급에서 3급까지의 교재 중 일부 확보하진 못한 교재가 있어 전체 비교에서 제외되었음은 유감이다.)

한 가지 언급해야 할 것은 각 교과서마다 교과과정과 일정이 달라 단 순비교하기는 어렵다는 것이다. 보통 한국에 있는 대학에서 발행된 한국어 교과서는 정규 학기로 교과과정이 짜여진 경희대를 제외하고, 각급마다 주 20시간씩 10주 200시간 수업을 전제로 만들어졌고, 미국에서 발행된 <Integrated Korean>과 <College Korean>은 주 5시간씩 30주(각 학기마다 15주씩), 150시간 수업 진행을 전제로 만들어졌다. 따라서 조사된 교과서가 가정하는 각각의 총 수업시간은 Integrated Korean 1, 2와 Berkeley의 College Korean 1, 2가 60주 300시간, 연세대 1-3, 서울대 1-3, 이대 1-3이 30주 600시간이며, 경희대 초중급 1, 2, Korean Through English 1-3은 교과과정을 확인하지 못했다.

2. 구어 현상과 한국어 교재

앞서 이야기한 대로 바람직한 한국어 교재 개발을 위해서 많은 연구들은 어휘, 주제, 문법의 기초 조사의 필요성과 구어체 반영을 역설하고 있다(백봉자, 1991; 김정숙, 1992; 김유정, 1998; 김중섭/이관식, 1999; 김제열, 2001). 그러나 국어학 및 한국어 언어학에서 구어에 대한 연구가 미천하여 한국어 교과서에 제대로 반영되지 못한 것이 사실이다. 그 결과로 많은

교과서들은 대화 본문이나 문법 설명을 위한 예문들에 문어체에 적합한 표현들을 사용하고, 한국어 모국어 화자들은 실제로 사용하지 않는 언어를 보여 주는 예가 너무나 많다.

본 장에서는 여러 구어 현상 중에서 ‘-어/아 가지고’ 격조사 비실현 현상, 인용구문과 ‘-(으)려고 하다’ 구문에서의 ‘하다’의 ‘그렇다’와의 교체현상, 그리고 대조를 표시하는 연결어미와 접속사 ‘-는데/(으)ㄴ데(그런데),’ ‘-지만(그렇지만),’ ‘-(으)나(그러나)’를 각 교과서에서 어떻게 다루고 있는가를 비교해 보려고 한다.¹⁾ 또 이와 관련하여 각 교과서 대화 본문에서 자연스런 구어를 반영하지 않은 예들을 지적해 보려고 한다.

2.1. -어/아 가지고

‘-어/아 가지고’는 구어에서 ‘-어/아서’의 기능을 대체해 가고 있는 연결어미 구문이다. ‘-어/아서’와 마찬가지로 두 사건의 계기적 관계와 원인, 이유를 나타내는 데에 사용되며 구어에서만 나타난다. M-J. Kim(2000)에 의하면, 회화 자료에서 ‘-어/아 가지고’(빈도수 3.7 per 500 words)는 비슷한 의미기능을 가진 ‘-니까’(빈도수 1.3 per 500 words)보다 훨씬 더 많이 나타나는데, 여러 한국어 교과서들에서 기술되고 있지 않음을 지적하고 있다. 본 조사에서는 <표1>에서 보는 바와 같이 <Korean Through English> 1-3을 제외한 모든 교과서에서 ‘-니까’에 대하여 언급하고 있음에 반하여 (고려대 교재에서는 독본인 한국에서만 ‘-니까’가 소개됨), ‘-어/아 가지고’는 <Integrated Korean>, 연세대, 고려대, 경희대 교재에서만 언급되었다 (cf. M-J. Kim, 2000). 그나마 <Integrated Korean>과 고려대 교재에서만 ‘-어/아 가지고’의 계기적 용법과 원인, 이유를 나타내는 두 용법 모두를

1) 본 논문에서 다룬 문법 항목들은 그동안 필자가 관심을 가져온 것들과 그동안 조금이나마 이 문법항목들에 대한 구어현상이 기술되어진 것들이다.

소개한 반면, 연세대 교재에서는 계기적 용법만, 경희대 교재에서는 원인, 이유를 나타내는 용법만 소개되어 있다. ‘-어/아 가지고’를 언급한 네 교재 중에서 <Integrated Korean>과 연세대, 경희대 교재는 ‘-어/아 가지고’를 ‘-니까’보다 뒤에 소개하고 있는 데에 반해서, 고려대 교재에서는 계기적 용법의 ‘-어 가지고’는 ‘-니까’보다 먼저 소개하고 ‘원인, 이유’를 나타내는 ‘-어 가지고’는 ‘-니까’보다 나중에 소개하고 있다(<표1> 참조).

난이도를 고려해도 ‘-어/아서’와 거의 같은 의미 기능을 가지는 ‘-어/아 가지고’가 ‘-니까’보다 훨씬 학습자들이 이해하기 쉬움에도 불구하고 교과서들이 다루지 않고 있다는 것은 그만큼 구어에 대한 파악이 불충분하여 구어를 충분히 반영하지 못함을 보이는 것이다.

<표1> ‘-어/아 가지고’ vs. -(으)니까

	IK 1, 2	연세대 1-3	서울대 1-3	이대 1-3	경희대 1, 2	고대 1-3	버클리 1, 2	KTE 1-3
-어 가지고 (계기적)	L2L08	L2L03 (L13) ²⁾	--	--	--	L2L04	--	--
-어 가지고 (원인, 이유)	L2L07	--	--	--	L2L6	L2L12	--	--
-니까	L2L06 L2L10	L1L05	L1L14 Ⓡ	L3L08	L1L29 (초2L9) Ⓡ ³⁾	L2L07 (독본)	L1L24Ⓡ	--

[첫 번째 L은 Level, 두 번째 L은 Lesson을 뜻한다. --는 나타나지 않았음을 표시하고 Ⓡ은 원인, 이유(Reason) 용법만 제시되었음을 의미한다.]

- 2) 연세대 교재는 다른 교재와 달리 과 구성이 1, 2, 3권이 연속으로 이루어져 있다. 즉 L2L03는 1권 10과에 이은 2급 13과를 뜻한다.
- 3) 경희대 교재에서는 초급이 1, 2로 나뉘어 과가 초급1에 1과부터 20과까지, 초급2에 1과부터 25과까지 따로 되어 있다. 따라서 L1L29는 초급2의 9과를 의미한다.

2.2. 격조사 비실현/생략 현상⁴⁾

구어, 특히 회화에서 주격조사 '이/가'와 목적격 조사 '을/를'이 자주 나타나지 않는 것은 잘 알려진 사실이다. 그러나, 격조사가 어떤 문맥에서 나타나지 않는지에 대해서는 국어학이나 언어학에서조차 연구가 제대로 되어 있지 않다(신현숙, 1982; 민현식, 1982; 이남순, 1988; Lee and Thompson, 1989; 김지은, 1991; 진정란, 1994). 따라서 한국어 교과서들이 이에 대한 명쾌한 설명을 제시하지 못하는 것은 당연한 일이다.

격조사 비실현/생략에 대하여 언급한 교과서는 <Integrated Korean>(1권 3과)와 서강대 교재(1A 3과)와 <Korean Through English>(1권 18과) 뿐인데, 서강대 교재(1권 3과)와 <Korean Through English>(1권 18과)에서는 모두 회화체에 나타나는 수의적 현상으로 다루고 있다. <Korean Through English>에서는 목적격 조사 '을/를'을 1권 18과에 문법항목으로 소개하면서 조사 생략에 대해서 언급하고 있는데, 실제 본문에는 다행히도 (?) 모든 목적격조사가 생략되어 있다 '을/를'이 실현되었으면 부자연스런 대화가 되었을 것이다. 본문에는 조사가 생략되어 있는데 목적격 조사를 소개하는 것은 학습자들에게 혼란을 일으키지 않을까 싶다. '을/를'의 소개는 실제로 '을/를'이 본문에 나타나는 과에서 소개하는 것이 좋을 듯하다.

격조사 생략이 수의적이라는 이야기는 격조사가 있으나 없으나 아무 차이가 없다는 뜻인데 다음 예를 보면 격조사가 있어도 되고 없어도 되는 것이 아니라는 것을 알 수 있다(신현숙, 1982; 민현식, 1982; Lee and Thompson, 1989; 김지은, 1991).

4) 격표지가 나타나지 않는 현상은 관점에 따라 격표지 생략으로 보는 학자도 있고 격표지 비실현으로 보는 학자들도 있다. 필자는 민현식(1982), 신현숙(1982), Lee and Thompson(1989), 김지은(1991), 진정란(1994)과 궤를 같이 하여 있던 격표지가 생략이나 탈락되는 것이 아니라 처음부터 격표지가 없는 격표지 비실현의 입장을 취한다.

(1) (서울대 1권 12과)

1. 아저씨: 어서 오세요.
2. 존 스 사과 좀 주세요.
3. 이 사과는 얼마입니까?
4. 아저씨: 오백 원입니다.
5. 존 스 네 개 주십시오, 맥주도 세 병 주세요.

위 예문에서 두 번째 줄의 존슨의 발화에서 '사과를 좀 주세요'라고 말했다면 아주 어색한 발화가 되었을 것이다. 다섯째 줄의 존스의 발화에서도 역시 '네 개를 주십시오'라고 했다면 어색한 문장이 되었을 것이다. 위의 상황에서는 격조사가 있어도 되고 없어도 되는 것이 아니라 반드시 없어야 하는 상황임을 알 수 있다.

서울대 교재는 '-습니다'체를 먼저 소개하고, 3과에서 '을/를'을 소개하고 있다. 8과부터 '-어요'체가 나오지만 10과까지는 거의 서술체의 본문이고 11과부터 회화가 등장하면서 위 예와 같은 격조사가 나타나지 않은 대화가 나오기 시작하는데, 이에 대한 아무런 설명도 없다.

다음 서강대 교재 1A 3과에 나오는 회화 본문을 보자.

(2) (서강대 1권 3과)

1. 소 라: 마이클 씨, 오늘 친구를 만나요?
2. 마이클: 아니오.
3. 소 라: 그럼 뭐 해요?
4. 마이클: 한국어를 공부해요.

언뜻 보면 별 문제 없는 대화 같지만, 위의 대화가 어떤 상황에서 이루어질 수 있는지 가늠하기 어렵다. 소라가 마이클을 만나자마자 위의 대화를 시작한다고 보기도 힘들고, 소라가 언급한 '친구'가 어떤 특정한 친구

를 가리키는지 아니면 그냥 누구든지 친구를 만나기로 한 것을 지칭하는지, 또 친구 만나는 일이 특별한 일인지, 마이클의 일상적인 일 중의 하나인지도 알 수 없다. 그 이유는 어떤 경우라도 모국어 화자들은 격조사 없이 “마이클씨, 오늘 친구 만나요?”라고 했을 것이기 때문이다. 또 셋째 줄에 소라의 “그럼 뭐 해요?”라는 질문에 모국어 화자들은 “한국어 공부해요.”라고 했을 것이다. 그런데 서강대 교재에서는 ‘을/를’을 소개하면서 “구어체에서는 목적격 조사가 때때로 생략되기도 한다.”라는 설명을 제시하면서도 “모국어 화자들은 생략하더라도 외국인들은 생략보다는 격조사 사용을 연습할 것을 권장한다.”고 하고 있다. 왜 모국인들은 쓰지 않는 발화를 외국인들에게 권장하는지 잘 이해가 가지 않는 부분이다.

고려대 교재에서도 격조사가 없어야 자연스러운 발화에 격조사를 붙임으로 인한 어색한 대화를 제시하고 있다.

(3) (고려대 1권 4과)

영진: 백화점에서 무엇을 사요?

수미: 내 바지하고 어머니 구두를 사요.

(4) (고려대 1권 8과)

토마스: 그럼 저녁에 밖에서 만날까요?

영진: 네, 좋아요. 밖에서 같이 술을 마십니다.

목적격 조사가 실현되지 않은 자연스런 대화는 12과에 가서야 나오는데, 역시 이에 대한 설명은 없다.

(5) (고려대 1권 12과)

1. 영진: 뭐 마실래요?

2. 수미: 커피 마실래요?

3. 영진: 그런데, 오늘 뭐 할까요?
4. 수미: 연극을 보고 싶어요.

위 대화에서 두 번째 줄의 ‘커피’와 네 번째 줄의 ‘연극’은 모두 목적어이지만, 커피는 목적격 조사 없이 쓰였고, ‘연극’은 목적격 조사가 붙어 있는데, 이에 대한 아무런 설명도 제시하지 않고 있다. 그나마 <Integrated Korean>은 1권 3과에서 격조사 비실현을 하나의 문법 항목으로 설정하고 대화체와 서술체의 차이를 보여주고 있다.

물론 격조사 비실현/생략이 어떤 의미기능을 전달하고, 격조사가 있는 경우와 어떤 담화-화용론적 차이가 있는지 언어학적으로 연구가 되어서 위의 예들에서 격조사를 붙이면 왜 안 되는지 설명이 되어야 하지만, 언어학적으로 이해가 아직 덜 되어 있다고 하더라도 많은 교과서들이 최소한 구어에서 격조사가 생략되어 나타나는 자연스런 발화를 본문과 예문으로 제시하지 못하고 있음은 아쉬운 일이다.

2.3. ‘그렇다’의 ‘하다’ 교체 현상

인용 구문 ‘-고 하다’와, 임박 상황이나 화자의 의도를 표현하는 ‘-(으)려고 하다’에 사용되는 ‘하다’는 구어체, 특히 서울말에서 ‘그렇다’로 대체된다.

흔히 인용 구문은 한국어 교과서에서 ‘-다/라고 하다’로 제시되는데, 실제 서울말 대화에서는 ‘-다/라(구) 그래/그랬어’로 나타나 ‘하다’가 ‘그렇다’로 바뀔 뿐만 아니라, 인용보조사 ‘고’도 생략되는 것이 보통이다 ‘고’가 나타나는 경우도 [-구]로 발음되는 경향이 있다. 또한 ‘의도 및 임박상황’을 표현하는 ‘-(으)려고 하다’도 ‘-(으)르라(구) 그래(요),’ ‘-(으)르려구 그래(요)’로 나타나, ‘하다’가 ‘그렇다’로 교체되고, ‘르’가 첨가되며, 인용구문

과 마찬가지로 ‘고’가 생략되거나 [구]로 발음되는 경향을 보인다. ‘하다’가 ‘그렇다’로 대체되는 현상은 접속사에 이미 나타난 현상으로, 종래의 ‘허나/하나’가 ‘그러나’로, ‘허지만/하지만’은 ‘그렇지만’으로, ‘해서’는 ‘그래서’로, ‘허면/하면’은 ‘그러면/그럼’으로 바뀐 것과 같은 현상이므로 이러한 구어체에서의 변화에 대한 설명이 있어야 한다.

하지만 거의 모든 교과서들이 인용 구문은 회화본문에서조차 ‘-다/라고 하다’로, 의도 및 임박상황 표현은 ‘-(으)려고 하다’로 소개하고 있고, <Integrated Korean: Intermediate 1>(L2L06)와 연세대(2권 20과)에서만 인용구문 ‘-고 하다’가 ‘-다/라(구) 그래/그랬어’로 나타날 수 있음을 기술하고 있을 뿐이다. 연세대 교재에서는 인용 보조사 ‘고’가 수의적임을 표시하지 않고 있고, <Integrated Korean>에서만 서울말 대화체에서 인용보조사 ‘고’가 수의적으로 생략됨을 기술하고 있다.

‘-(으)려고 하다’의 경우도 <Integrated Korean>에서만 ‘-(으)러(구) 그래(요),’ ‘-(으)러(구) 그래(요)’로 나타남을 간단한 노트로 설명하고 있다.

자연스런 대화체의 인용 구문을 구사하지 못하여 생기는 어색한 대화의 예를 보자.

(6) (이대 3권 4과)

1. A: 연극반에서 가을 정기 공연을 위한 준비 모임이 있다고 하는데, 알고 있어요?
2. B: 아니요. 언제 한다고 해요?
3. A: 다음 주 월요일 수업 후에 연습실로 모이라고 했어요.
4. 그리고 오늘 준호 선배도 만났는데 연극반 캠프도 같이 가자고 했어요.
5. 마이클씨는 어때요? 갈 수 있어요?
6. B: 그럼요, 저도 간다고 전해 주세요.

(7) (이대 3권 4과)

1. A: 어제 '한국 영화 탐방'이라는 프로그램 봤어요?
2. B: 아니요, 못 봤어요. 어제는 무슨 영화였어요?
3. A: '쉬리'였는데, 그 영화는 남북 대결을 소재로 한 첩보 액션 영화라고 해요.
4. 지금 상영중인데 관객들의 반응도 좋다고 해요.

위의 예에서 (6)의 첫 번째 줄은 '..... 준비 모임이 있다는데' 혹은 '..... 준비 모임이 있다(고) 하던데/그러던데'가 자연스럽고, (6)의 두 번째 줄과 (7)의 세 번째 줄, 네 번째 줄은 각각 '언제 한대요?'와 '..... 첩보 영화래요,' '지금 상영 중인데 관객들의 반응도 좋대요'가 자연스럽고, (6)의 세 번째 줄과 네 번째 줄은 '연습실로 모이(라)구 그러던대요'와 '연극반 캠프도 같이 가(자)구 그러던대요'가 자연스러울 뻔했다.

이상하리만치 한국어 교과서들은 인용 구문에 대하여 '-고 하다'의 형태를 고집하는 경향이 있는 듯하다. 인용 구문은 구어체에서는 특히 '-대/래'의 형태로 많이 나타나는데, 경희대 교재와 <Korean Through English>를 제외한 모든 교재에서 '-대/래요'를 소개하면서도 <Integrated Korean>에서만 구어에서의 '-다(고) 하다'와 '-대요'의 차이에 대한 설명을 제시할 뿐 다른 교과서들에는 명확한 설명이 없어 학습자들의 혼란이 예견된다.⁵⁾ '-(으)려고 하다'의 경우에도 <Integrated Korean>의 경우에만 서울말에서 '-(으)르(라)구 그래요'로 실현된다는 언급이 있을 뿐, 모든 대화에서 딱딱하고 어색한 '(으)려고 해요'로 되어 있다.

5) 고려대 교재에서는 '-대/래'를 "informal style"로 (2권 16과), <College Korean>에서는 "short form"(2권 9과)이라고 기술하고 있으나 의미상의 차이점을 이해하는 데는 도움이 되지 않는다. 다만 <Integrated Korean>에서 '-대/래'는 전달되는 명제의 내용에 초점이 있고, '-다/라고 하다'는 누군가가 그렇게 말했다는 것을 강조할 때 사용한다는 설명이 있을 뿐이다(Intermediate 1, 6과).

이상에서와 같이 인용 구문과 의도 및 압박 상황을 나타내는 ‘-(으)려고 하다’의 경우 구어현상을 제대로 반영하지 못하고 있음을 알 수 있다.⁶⁾

2.4. 대조를 표현하는 연결어미와 접속사

문어체와 구어체를 구별하는 문법 현상 중의 하나는 대조 연결어미 ‘-(으)나’와 대조 접속사 ‘그러나’의 사용 여부이다. 즉, ‘-(으)나’로 대표되는 대조 표현은 문어체에서만 사용되고 구어체, 특히 대화에서는 거의 사용되지 않는 것으로 알려져 있다(연세대 2권 20과, 고려대 1권 [독본] 12과, <College Korean> 1권 19과). 실제로 H. S. Lee(2000)에 의하면 <표2>에서 보는 바와 같이 실제 구어 담화에서는 ‘-(으)나’나 ‘그러나’가 나타나지 않음을 알 수 있다.

<표2>에서 흥미로운 것은 구어체에는 ‘-(으)나’와 ‘그러나’가 나타나지 않지만, 문어체에서는 ‘-지만’이나 ‘하지만/그렇지만’이 전혀 나오지 않는 것은 아니라는 점이다. 오히려 특정 형태의 글, 가령 신문 사설이나 칼럼에서는 ‘-지만’이 ‘-(으)나’보다 더 자주 나타나는 것은 주목할 만한 점이다(K. Lee 1988). 뉴스 기사의 경우도 문어체임에도 불구하고 ‘-지만’과 ‘-(으)나’가 비슷하게 나타남을 볼 수 있다.

6) 김성규(2005년 제7회 한국어교육 국제학술대회 토론회)는 일상대화, 특히 서울, 경기 방언에 나타나는 “비표준형”을 교과서에 포함시킬 경우에 생기는 혼란과 문법의 표준화의 문제점에 대한 우려를 표명하고 있다. 하지만, “표준형”을 정하는 기준도 모호하거나 어는 모국어 화자도 문법학자들이 설정한 표준문법에 맞추어 “표준어”를 말하는 사람이 없다는 것을 고려하면, 외국어로서의 한국어 교육은 학생들이 정하는 이상형의 언어가 아니라 모국어 화자들이 가장 자연스럽게 발화하는 언어를 가르쳐야 한다는 것이 필자의 입장이다. 단, 읽기나 쓰기에 필요한 어형들을 자연스럽게 구어체와 함께 제시하여 한국어 학습자들이 구별할 줄 알게 하는 것은 중요하다는 것이 필자의 논지이다.

〈표2〉 '-지만'과 '-(으)나'의 분포(H. S. LEE, 2000)

	-(으)나	-지만	그러나	그렇지만/하지만
14 Editorials/ Commentaries: (6,268 words)	5	23	17	2
11 News articles (3,420 words)	6	6	5	2
Colloquial discourse	0	10	0	2

심지어 뉴스기사에서는 '-(으)나'와 '-지만'이 같은 기사에 나타나는 경우가 있다. 다음의 예를 살펴보자.

(9) [박찬호 10승 문턱 '또 좌절']

10일 새벽(한국시간) 세이프코필드에서 열린 시애틀 매리너스와의 인터리그 경기에 선발등판한 박찬호(27, LA 다저스)는 7이닝 동안 삼진을 6개 잡고 3안타, 3볼넷으로 2실점(1자책점)했으나 팀 타선의 침묵으로 패전투수가 됐다.

박찬호의 피칭은 나무랄 데 없었다. 독은 엉뚱한 곳에서 터졌다. 2회 말 1사후 데이비드 벨의 평범한 외야의 뜬 공을 다저스 우익수 손 그린 이 떨어뜨리면서 그라운드 분위기가 어수선했다. 박찬호는 고비를 넘기지 못하고 마이너리그를 오가며 겨우 포수 마스크를 쓰던 올리버에게 투런홈런을 맞았다.

단숨에 뒤집을 수 있는 점수였지만 이날 다저스 타선엔젠 너무도 벽찬 집이었다. 다저스는 6회들어 클린업트리오를 앞에 두고 무사 1, 2루의 천금 같은 기회를 맞이했다. 하지만 3명이 나란히 침묵, 승부를 뒤집는데 실패했다. <한국일보>

위의 예를 보면, 같은 기사 내에 '-지만'과 '-(으)나'가 함께 나타나 있는 것을 볼 수 있다. 그런데 만약 위의 예에서 '-(으)나' 대신에 '-지만'을 쓰

고 ‘-지만’ 대신에 ‘-(으)나’를 썼다면 약간 어색한 글이 된다. 이는 ‘-지만’과 ‘-(으)나’의 차이가 단순히 구어와 문어의 차이가 아니라 의미기능 자체에 미묘한 차이점이 있다는 것을 의미한다⁷⁾. 하지만 한국어 교과서 어느 곳에도 이러한 현상과 두 표현의 의미 기능의 차이에 대해서 설명하고 있지 않으며 이러한 실제 언어 사용의 모습이 잘 반영되어 있지 않다.

접속사의 경우를 보면 <College Korean>을 제외하고는 조사된 모든 교과서들이 ‘그렇지만’을 소개하고 있는데, 연대, 고대 교재와 <Korean Through English>는 ‘그렇지만’과 ‘그러나’를 모두 소개하고 있는 데에 반해서, <Integrated Korean>과 서울대, 이대 교재에서는 초중급에서 ‘그러나’는 소개하지 않고 있다.

‘그러나’를 소개한 교과서들을 보면 부자연스런 예들이 보인다. <College Korean>에서는 ‘그렇지만’의 예는 1, 2권에 나오지 않고, 1권 4과에 ‘그러나’를 설명없이 대화 속에서만 다음과 같이 제시하고 있다.

(10) 선생: 한국어는 재미있습니까?

영식: 네, 그러나 좀 어렵습니다. (College Korean 1권 4과)

7) 이에 관하여 K. Lee(1988)과 H. S. Lee(2000)은 서로 상반된 주장을 하고 있다. K. Lee(1988)는 ‘-지’가 청자가 이미 알고 있는 정보를 나타내기 때문에 ‘-지만’은 청자 위주의 표현으로 새 뉴스가 아니라 이미 보도된 것에 대한 언론사나 한 개인의 견해를 밝히는 사실이나 칼럼에 많이 나타나고, ‘-(으)나’는 화자만 알고 있는 새로운 정보를 표시하기 때문에 화자 위주의 표현으로 뉴스 기사에 많이 나타난다고 주장하였다. H. S. Lee(2000)에서는 이에 대하여 K. Lee(1988)의 주장과는 반대로 ‘-지만’은 화자의 주관적인 판단을 요하는 정보를 표시하는 화자위주의 표현이기 때문에 주관적 견해를 밝히는 사실이나 칼럼에 적합하고, ‘-(으)나’는 화자/글쓴이와 청자/독자가 모두 인정하는 일반적 기대치상 공존하지 않을 것 같은 두 사건이나 명제가 동시에 공존함을 표시하기 때문에 뉴스 기사 같은 객관적인 정보를 전달하는 데에 사용되므로, 오히려 공존법 전략상 청자를 배려하는 표현이라고 주장하였다. 자세한 것은 H. S. Lee(2000) 참조.

서강대 교재의 경우는 ‘그러나’가 1A 3과 듣기 연습 지문에 등장하는데, 역시 어색한 발화를 보이고 있다.

(11) (서강대 1A 3과)

(미나는 마이클 씨를 찾으러 여기저기 다니고 있습니다)

마이클 씨 동료가 말했어요.

“마이클 씨는 점심을 먹으러 갔어요.”

그래서 미나 씨는 마이클 씨를 찾으러 식당에 갔어요. 그런데 거기에도 마이클 씨가 없었어요. 미나 씨는 다시 마이클 씨 사무실에 갔어요. 마이클 씨가 사무실에 있었어요. 미나 씨가 마이클 씨를 만났어요. 미나 씨는 너무 기뻐요. 그러나 피곤했어요.

연세대 교재에서는 ‘그러나’를 따로 문법 항목으로 넣지 않고 2권 20과 (L2L10)에서 ‘그렇지만’, ‘그런데’, ‘그러면’과 함께 단지 ‘그렇지만’보다 “다소 문학적”이라는 단서만 붙여 제시하고 있다. ‘그리고’(1권 단어색인), ‘그러면’, ‘그런데’, ‘그렇지만’(2권 문법 요소 색인)과 달리, ‘그러나’는 1권이나 2권 index 어느 곳에도 색인되지 않고, (12)에서 보는 바와 같이 1권 8과에 서술 본문에 부자연스런 문장으로 나타나고 있다.

(12) (연세대 1권 8과)

존슨은 한국말을 배우고 있습니다. 이제는 한국말을 좀 합니다. 그러나 전화가 오면 겁이 납니다.

위의 예들 (10)-(12) 모두 ‘그러나’보다는 ‘그렇지만’이 자연스런 경우이다. 예 (11)과 (12)는 대화가 아닌 서술체인데도 ‘그러나’가 부자연스러운데, 그 이유는 위의 예가 대화는 아니더라도 구어체이기 때문인 듯하다.

대조 연결어미의 경우, ‘-(으)나’는 <College Korean>만 1권 19과에서 소

개하고 있을 뿐, 초중급 교과서들에서는 거의 소개되지 않고 있는데, 대화체에서 ‘-(으)나’가 안 쓰이는 것이 반영된 듯 하다. <College Korean>에 서는 ‘-(으)나’가 ‘-지만’과 “비슷한 의미로 바꾸어 쓸 수 있다”고 하면서 ‘-(으)나는 “구어체보다 문어체에 더 많이 사용된다”고 밝히고 있지만, 정 작 본문에는 대화 속에서 ‘-(으)나’를 제시하여 문법 설명과 상충되는 모 습을 보이고 있다.

(13) (Berkeley 1권 19과)

영희: 한국은 중국의 일부분이었나요?

철수: 아니요, 중국과 경계를 같이 하고 있으나 중국의 일부분이었던 일은 없어요

... (중략) ...

철수: ... 그래서 한국은 둘로 나누어져 있으나 곧 통일이 되기를 바라 지요.

두 경우 모두 ‘있지만’을 썼으면 자연스러운 대화이다.

‘-지만’은 대부분의 교과서들이 1권에 소개하고 있는데(이대 교재와 <Korean through English>는 2권에서 소개함), 이는 교과서 집필자들이나 국어학자, 한국어 언어학자들이 대조의 기능을 표시하는 한국어 문법표 현으로 ‘-지만’을 전형적인 표현으로 생각하기 때문인 듯하다(Y-Y. Park, 1997). 그런데, Y-Y. Park(1997)에서는 일상대화에서 대조를 표시하는 것 은 실제로는 ‘-지만’보다 ‘-는/(으)는데’의 사용이 훨씬 더 많다는 것을 보 여 주고 있다. Y-Y. Park은 200분 길이의 대화 자료에서 ‘-지만’은 10번밖 에 나타나지 않은데 반해서 ‘-는데’는 337번이나 나타난다고 보고하고 있 다⁸⁾. 같은 대화 자료에서 ‘그렇지만/하지만’은 2번밖에 나오지 않음에 비

8) 민현식(2003b)에 인용된 안경화(2001)의 조사에서도 구어체 담화에서 총 2,717개의 연

해, ‘그런데/근데’는 107번이나 나옴을 밝히고 있다⁹⁾. Y-Y. Park(1997)이 밝혔듯이 ‘-는데’나 ‘그런데’의 모든 경우가 다 대조를 표시하는 것은 물론 아니지만, ‘-는데’나 ‘그런데’의 대조기능이 그리 낮설지 않음을 고려하면 아무리 양보하여도 대조의 의미로 쓰인 ‘-는데’와 ‘그런데’가 ‘-지만’이나 ‘그렇지만’보다 훨씬 많다는 것은 쉽게 짐작할 수 있다. 그런데도, 대부분의 한국어 교과서들은 ‘-는데’의 의미로 영어의 ‘but’을 포함시키고 대조로 쓰인 예들을 제시하면서도, 배경설정과 대조의 기능을 모두 제시한 <Integrated Korean>을 제외하고는 모두 배경설정의 의미만 설명하고 있다. ‘-지만’과 ‘-는데’의 제시 순서에 있어서도 서울대, 경희대 교재와 <College Korean, Korean Through English>에서 ‘-지만’이 ‘-는데’보다 먼저 소개되어 있어 많은 한국어 교과서들이 대조표현과 관련하여 구어와 빈도수를 고려하지 않고 있다는 것을 보여 준다(<표3> 참조).

〈표3〉 -지만, -는데, -(으)나

	IK	연세대	서울대	이대	경희대	고대	Berkeley	KTE
-지만	L1L13	L1L08	L1L10	L2L08	L1L31	L1L16	L1L10	L2L12
-는데	L1L08	L1L07	L1L22	L2L08	L1L39	L1L12	L1L15	L3L09
-(으)나	--	--	--	--	--	--	L1L19	--

이상에서 한국어 교과서들이 구어에 대한 이해가 충분하지 못하고 실제 발화의 빈도수를 제대로 반영하지 못하고 있는 것을 볼 수 있다.

결어미의 실현 중에서 ‘-는데’는 358의 빈도를 보이는 반면 ‘-지만’은 68의 빈도를 보여 ‘-는데’가 압도적으로 많이 나타나는 것을 알 수 있다. 이는 대조 접속사의 경우 도 마찬가지다.

- 9) 김성규(2005년 제7회 한국어교육 국제학술대회 토론문)도 국립국어원 빈도자료를 인용하여 ‘그렇지만’이나 ‘그러나’보다 ‘그런데/근데’가 월등히 많이 나옴을 지적하고 있다.

3. 한국어 교과서들에 나타난 종결형 어미

다음은 한국어 초중급 교과서들이 구어체와 빈도수를 얼마나 충실하게 반영했는가를 보기 위해 구어체의 종결어미에 관한 두 연구(H. S. Lee, 1991; 권재일, 2004)의 결과를 바탕으로 교과서들에서의 종결형 어미 제시 순서를 비교하여 보고자 한다<표4 참조>.

아래 <표4>에서 보는 바와 같이 구어체 종결어미의 분포도를 조사한 두 연구가 대상 종결어미와 방법론 상의 조그만 차이는 있지만 거의 비슷한 분포도를 보이고 있다. 우선 두 연구 모두 한국어 구어체에서는 ‘-어/아’ 형이 압도적으로 많이 나오는 것을 알 수 있다(59%). 그 다음에 ‘-지’가 16%로 뒤를 잇고 있다. ‘-는/(으)ㄴ데(요)’는 권재일(2004)에서만 조사되었는데, ‘-지’ 다음으로 빈도가 높은 것을 알 수 있다. 그 다음에는 두 연구 결과에 차이가 약간 있지만 ‘-거든,’ 해라체의 ‘-다/라/자,’ 간접의문형 ‘-나/(으)ㄴ가,’ 강조의 ‘-다/라/자구’가 뒤를 잇고, 화자의 감탄이나 새로운 깨달음을 나타내는 종결어미와 인용을 나타내는 어미들이 빈도상 중간에 위치하고, 화자의 의도나 추측을 나타내는 종결어미들이 상대적으로 빈도가 낮은 것을 알 수 있다.

한국어 교과서들이 구어체 종결어미들을 어떤 순서로 다루었는가에 관하여 몇 가지를 살펴보자.

우선 빈도가 가장 높은 ‘-어/아,’ ‘-지,’ ‘-는/(으)ㄴ데(요)’의 경우는 대부분의 교과서들이 1권에서 다루고 있음을 볼 수 있는데, 이는 구어체를 대부분 반영했다고 볼 수 있다. 특히, 전통 국어 문법에서 ‘-는데’는 연결어미로 분석되어 왔는데, 이대 교재를 제외한 모든 교과서들이 ‘-는데(요)’의 문장 종결 기능을 제시한 것은 높이 살만하다. 그런데, 두 번째로 빈도가 높은 ‘-지’를 <Korean Through English>에서는 3권에 처음 소개하고 있다. 세 번째로 빈도가 높은 ‘-는/(으)ㄴ데(요)’의 경우도 대부분의 교과

서는 1권에서 다루고 있는데, 연세대와 서울대 교과서에서는 2권에서 다루고 있고, 이대 교재에서는 ‘-는데’를 종결형 어미로 쓰임은 제시하지 않고 연결어미로만 소개하고 있다.

〈표4〉 종결형 어미 빈도수(%)와 한국어 교재에서의 분포도¹⁰⁾

종결형 표현	H. S. Lee	권재일	IK 1, 2	연세대 1, 2	서울대 1-3
-어/아(요)	58.5	58.8	L1L02, L2L06	L1L06, L2L14	L1L08, L11, L2L32
-지(요)	15.8	15.8	L1L07, L2L09	L1L03, L2L14	L1L17, L2L32
-는데(요)*	N/A	[6.5]	L1L08	L2L12	L2L03
-나/-(으)ㄴ가(요)	4.8	3	--	L2L16	L2L15
-다/라/자구(요)**	4	4	L2L10	L2L19	L3L15
-거든(요)	3.9	5.2	L2L04	L3L05	L3L10
-다/라/자	2.4	4.5	L2L05	L2L14	L2L32
-네(요)	2	2.3	L1L10	L2L20	L2L22
-군(요)/구나	2	1.3	L2L12	L1L06, L2L14, 19	L1L26, L29
-대/래(요)**	1.8	**	L2L05	L3L04	L3L04
-니/냐	1.1	2.1	L2L06	L2L14	L2L32
-는/(으)ㄴ지(요)	1	--	--	--	--
-(으)ㄴ게(요)	0.8	0.3	L1L12	L3L03	L1L26
-(으)ㄴ까(요)	0.8	1.2	L2L08	L1L03	L1L13, L23
-(어)라	0.4	1	L2L06	L2L14	
-(으)ㄴ래(요)	0.4	0	L2L09	--	L2L19
-(으)ㄴ걸(요)	0.3	0.2	L2L12	L3L05	L3L21
-데(요)	0.1	--	--	--	--
-게	--	0.3	--	--	--
-습니다/습니까/ ㅂ시오/ㅂ시다	--	0.8	L1L07	L1L01, L1L02	L1L01-L04, L13

10) 김성규(2006년 제7회 한국어교육 국제학술대회 토론회)는 종결어미 빈도 조사에 관하여 “153만여 어절을 대상으로한 국립국어원의 자료가 논의에 포함”되어야 한다고 지적하였다. 필자도 국립국어원이나 연세대 말뭉치 자료의 존재와 그 사용가치를 충분히 인식하고 있으나, 국립국어원과 연세대 말뭉치 자료에서 “구어”로 규정된 자료들의 성격이 불분명하여 고려하지 않았다.

종결형 표현	경희대 1, 2	이대 1-3	고려대 1-3	Berkeley 1, 2	KTE 1-3
-어/아(요)	L1L7, L2L2	L1L05	L1L02, L2L11	L1L08	L106-15, L2L14
-지(요)	L1L23 (초급2, 3과)	L1L11, L2L09, L4L07	L1L09, L2L07, L3L14	L1L13	L3L02, L3L18
-는데(요)*	L1L23	--	L1L12	L1L20	L1L19
-나/(으)니까(요)	L2L4	--	--	L1L15, L16	L3L02
-다/라/자구(요)**	L2L6	--	L3L02	--	--
-거든(요)	L2L4	L2L13	L2L06	L2L18	L3L13
-다/라/자	--	--	L2L11	L1L11	--
-네(요)	--	--	L2L11	L2L01	--
-군(요)/구나	L2L4	L3L02	--	L1L18,L23	L3L03, L2L17
-대/래(요)**	--	L3L04	L2L16, L3L02	L2L09	--
-니/냐	--	--	L2L11	L1L23	--
-는/(으)니까(요)	--	--	--	--	--
-(으)르께(요)	L1L28	L3L04	L1L11	L1L25	L2L10
-(으)르까(요)	L1L16	L1L14	L1L08	L1L23, L2L02	L1L21, L2L01
-(어)라	--	--	L2L11	L1L26	--
-(으)르래(요)	--	L3L02	L1L12	L1L23	--
-(으)르걸(요)	--	--	--	--	L3L23
-데(요)	--	--	--	--	--
-게	--	--	--	--	--
-습니다/습니까/ 하십시오/하시다	L1L2, L1L14 L1L16	L1L02	L1L11, L1L02	L1L01, L1L08	L2L09

[N/A: 조사되지 않은 항목 --: 나타나지 않은 항목]

* H. S. Lee (1991)은 '-는데(요)'를 종결어미에 포함시키지 않았음. 권재일의 6.5%는 '-는데(요)'를 포함한 빈도수

** 권재일(2004)에서는 '-다구/라구'와 '-대/래', '-다/라니까'를 한 범주로 처리했음.

몇몇 종결어미들은 구어체에서 빈도가 높음에도 불구하고 각 교과서들

이 초중급에서 제시하지 않거나 뒷부분에 제시하는 것을 볼 수 있다. ‘-는 데(요)’ 다음으로 빈도가 높은 ‘-나/(으)ㄴ가’의 경우, <Integrated Korean>, 이대, 고대 교재에서는 초중급에서 전혀 취급하지 않았고, 이를 취급한 교과서 중에서는 <College Korean>만 1권 15과에서 소개하고 있고, 연대, 경희대, 서울대 교재에서는 2권에, <Korean Through English>에서는 3권에서나 다루고 있다.

강조의 ‘-다/라구’는 <Integrated Korean>, 연대, 경희대 교재에서는 2권에서, 서울대와 고려대 교재에서는 3권에서 다루고 있고, 이대 교재, <College Korean, Korean Through English>에서는 다루고 있지 않다.

정보의 출처가 화자 본인의 지식으로부터가 아니라 다른 출처에서 인용함을 표시하는 ‘-대/래’의 경우는 연세대, 경희대 교재, <Korean Through English>에서는 다루지 않았고, 서울대, 이대 교재에서는 3권에서, <Integrated Korean>, 고대 교재, <College Korean>에서는 2권에서 다루고 있다.

‘새로 깨달음/알’이라는 비슷한 기능을 하는 ‘-네’와 ‘-군/구나’의 경우는 H.S. Lee(1991), 권재일(2004)의 조사에서 빈도수가 비슷하거나 ‘-네’의 경우가 빈도가 더 높았는데도, <Integrated Korean>과 고대 교재에서만 ‘-네’를 먼저 다루었고(고대 교재에서는 3권까지 ‘-군/구나’가 나오지 않음), 연대, 서울대 교재, <College Korean>에서는 ‘-군/구나’를 ‘-네’보다 먼저 다루었고, 경희대 교재는 2권까지, 이대, <Korean Through English>에서는 조사 대상인 3권까지의 교과서에서도 ‘-네’를 다루지 않고 있다.

물론 빈도가 높다고 해서 꼭 먼저 다루어야 하는 것은 아니다. 학습 효과나 의미기능의 복잡함을 고려하여 빈도가 낮은 표현을 먼저 가르칠 수도 있다. 이 표에는 나와 있지 않지만 ‘-지’의 경우 서술, 의문, 명령 등에 모두 사용되는데, 의미 기능이 조금씩 다르다. 서술의 경우는 화자의 명제에 대한 확신을 더욱 강조하는 것을 표시하고, 의문의 경우는 화자가 참으로 생각하는 것에 대하여 청자로부터 동의를 구하는 데에 사용되고,

명령의 경우에는 화자가 바람직하다고 믿는 행동을 제안하는 기능을 한다(‘-지’의 담화-화용론적 의미 기능의 분석에 관해서는 H. S. Lee(1999) 참조). 구어체 한국어에서의 ‘-지’의 기능의 분포를 보면 서술로 쓰이는 경우가 의문이나 명령으로 쓰이는 경우보다 더 빈도가 높다(H. S. Lee, 1991; 권재일, 2004 참조). 그럼에도 불구하고 서술에서의 ‘-지’의 의미기능은 외국인 한국어 학습자는 물론 한국어 모국어 화자나 심지어 국어학자들조차도 그 정확한 의미 기능을 파악하기 힘들다. 반면에 화자가 참으로 생각하는 것에 대하여 청자로부터 확인 내지는 동의를 구하는 용법은 영어의 부가의문문과 비슷하여 한국어 학습자들이 쉽게 이해할 수 있다. 따라서 이 경우에는 ‘-지’의 의문으로의 쓰임을 먼저 가르치는 것이 서술에서의 쓰임을 먼저 가르치는 것보다 학습 효과가 더 낫다고 볼 수 있다. 대부분의 한국어 교재들은 이를 잘 반영하여 확인의문에서의 ‘-지’의 용법을 먼저 제시하고 있다. 그런데, ‘-군/구나’와 ‘-네’의 경우에는 빈도에서도 ‘-네’가 조금 높지만, ‘-네’가 훨씬 더 회화적이고 화자와 청자의 상호반응이 활발함을 보이는 데에도 불구하고 많은 교과서들이 ‘-군/구나’를 먼저 제시하는 것은 국어문법에서 ‘-군/구나’가 영탄법의 대표적 종결어미로 익히 다루어졌지만, ‘-네’에 관하여는 ‘-군/구나’만큼 기술이 안 되어 있기 때문인 것으로 추정된다(‘-군/구나’와 ‘-네’의 의미기능에 대하여는 장경희(1985), H. S. Lee(1991, 1993) 참조). 이 역시 국어학이나 한국어 언어학에서 구어에 대한 연구가 충분치 못함에 기인한다고 볼 수 있다.

화자의 의도를 표시하는 비슷한 기능을 가진 ‘-(으)르께’와 ‘-(으)르래’의 경우에는 ‘-(으)르께’의 빈도가 더 높는데, 대부분의 교과서는 이를 잘 반영하여 ‘-(으)르께’를 ‘-(으)르래’보다 더 먼저 제시하거나 ‘-(으)르래’를 제시하지 않고 있다.

반면에, 빈도가 높지 않은 어미를 초급에서 다루고 있는 경우도 있다. ‘-(으)르까’의 경우는 빈도가 1%에 불과한데도, 이대 교재에서만 3권까지

다루지 않고 있고, 연세대, 서울대, 고려대, 경희대 교재, <College Korean>, <Korean Through English>에서 1권에서, <Integrated Korean>에서는 2권에서 다루고 있다.

종결어미와 관련하여 한국어 교육에 있어서 가장 논란이 되는 것은 아마 ‘-어요/아요’ 형과 ‘-습니다/ㅂ니다’ 형 중에서 어느 것을 먼저 가르쳐야 하느냐 하는 것일 것이다. 김유정(1998)에서 주장하듯 구어체와 빈도수를 우선하는 관점에서는 일상 회화에서 가장 많이 쓰이는 ‘-어요/아요’ 형을 먼저 가르쳐야 하지만, 학습의 난이도를 고려하는 측면에서는 ‘-습니다’ 형을 먼저 가르쳐야 한다는 주장도 설득력이 있다(김제열, 2001; 김영기, p.c.).¹¹⁾

조사된 교과서들에서는 <Integrated Korean>, 고려대, <Korean Through English>가 ‘-어요’ 형을 먼저 제시하고 있고, 연세대, 서울대, 경희대, 이대 교재와 <College Korean>에서는 ‘-습니다’ 형을 먼저 제시하고 있다. 어느 쪽이 더 효과적인 학습을 유도하는지를 테스트하기란 그리 쉬운 일

11) 김제열(2001)에서는 1급(200시간 기준)에서 다루어야 할 종결형태의 배열 순서를 다음과 같이 제시하고 있다.

1. 입니다 2. ㅂ/습니까?, ㅂ/습니다, 3. 으십시오, 4. 읍시다, 5. 어/아/여요 6. 을까요 (제안) 7. 을까요 (추측) 8. 지요, -(는)군요

김제열(2001)에서도 빈도수와 구어적 표현을 우선적인 문법 항목의 선정 기준으로 삼았음에도 불구하고 위의 배열 순서는 한국어 모국어 화자들의 구어체에서 나타나는 현상과는 거리가 있다. 특히 실제 대화에서 빈도수가 낮은 ‘-(으)르까요’가 ‘-지요’보다 우선하고, ‘-는데요’가 선정되지 않은 것은 설득력이 약하다. 김제열(2001)은 ‘-는데요’가 종결기능 형식이 아니라 “문장의 도치나 담화상의 생략으로 발생하는 수의적인 형식”이라고 정당화하고 있지만, ‘-는데(요)’가 갖는 독특한 상호행위적 기능은 절대로 수의적일 수 없는 의사소통 상의 중요한 기능(Y-Y. Park, 1997, 1999)이므로 간과되어서는 안 된다.

이 아니다. 단지, 외국인들에게도 한국어가 모국어인 화자들이 말하는 것과 똑같은 언어를 학습시켜야 한다는 점과, ‘-습니다’ 형을 먼저 소개하는 교과서들의 본문 대화에서도 확인의문이나 감탄, 추측 등을 표현하려면 ‘해요’체를 사용하지 않으면 안 되는 점, 또 ‘-어요/아요’의 동사 활용 학습이 ‘-습니다/니다’의 동사활용보다 어렵다 하더라도 어차피 ‘-어서/아서’나 과거형 ‘-었/았-’의 학습을 위해서 속히 익혀야 하는 활용이기 때문에 학습의 필요성을 고려할 때 ‘-어요’ 형을 먼저 가르쳐야 한다는 것이 필자의 입장이다.

4. 맺음말

지금까지 외국어로서의 한국어교육에 있어서 문법 교육의 한 측면으로 무엇을 가르칠 것인가에 대하여 한국어 교과서들이 구어 현상과 한국어 모국어 화자들의 실제 담화에서의 빈도를 얼마나 반영하고 있는가를 살펴 보았다.

우선 구어 현상 중에서 ‘-어/아 가지고’의 ‘-어서/아서’ 교체 현상, 격조사 비실현/생략 현상, 인용 구문과 임박 상황 표지 ‘-(으)려고 하다’에서 ‘하다’가 ‘그렇다’로 교체되는 현상, 대조 연결어미와 접속사의 처리 및 기술 등을 살펴보았는데, 많은 교과서들이 이런 구어 현상을 충실히 반영하지 못하고, 어색한 대화를 제시하거나 의미기능에 대하여 충분히 설명하지 못하고 있음을 보았다.

또 구어체에 가장 많이 나타나는 종결어미들의 빈도에 비추어 각 교과서들이 종결어미들을 어떤 순서로 제시하고 있는가를 비교하여 보았는데, 이 역시 모국어 화자들의 실제 언어를 충실히 반영했다고 보기 어렵다.

한국어 교과서들에서 구어를 충분히 반영하지 못한 것은 그간 국어학과 한국어 언어학에서 구어에 대하여 무관심했던 결과로서, 앞으로 많은 노력이 필요함을 일깨워준다. 우선 일상 대화자료의 말뭉치 구축과 이에 나타나는 문법 현상 및 문법 표현들에 대한 연구와 분석이 시급히 요구된다. 특히 문법 표현들의 담화나 회화상에 있어서의 의미 기능이 명확히 파악되어야 하고, 이를 위하여 담화화용론적 분석, 회화 분석이 속히 이루어져야 할 것이다.*

[주제어] 한국어교육, 문법 교육, 구어, 빈도수, 한국어 교과서

참고문헌

- 권재일(2000), 「한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향」, 『새국어생활』 10-2, 국립국어원.
- 김유정(1998), 「외국어로서의 한국어 문법 교육」, 『한국어교육』 9권 1호, 국제한국어교육학회.
- 김정숙(1992), 『한국어 교육과정과 교과서 연구』, 고려대학교 박사 논문.
- 김중섭/이관식(1999), 「외국인을 위한 한국어 교재 개발에 관한 연구」, 『한국어교육』 10권 1호, 국제한국어교육학회.
- 김지은(1991), 「국어에서 주어와 조사가 나타나지 않는 환경에 대하여」, 『한글』 212, 69-87, 한글학회.
- 민현식(1982), 「현대국어 격에 관한 연구」, 『국어연구』 49, 서울대학교, 국어국문학과.

* 본 논문은 2005. 12. 3 투고되었으며, 2005. 12. 7 심사가 시작되어, 2005. 12. 12 심사가 종료되었음.

- 민현식(2000), 「제2언어로서의 한국어 문법 교육의 현황과 과제」, 『새국어생활』 10-2, 국립국어원.
- 민현식(2003a), 「국어문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어교육』 14-2, 국제한국어교육학회.
- 민현식(2003b), 「국내 기관에서의 한국어 교육과정-표준교육과정의 내용 기술 방법론」, 국제한국어교육학회 제13차 국제학술대회 발표집, 국제한국어교육학회.
- 백봉자(1991), 「한국어 교재 개발을 위한 기초작업」, 『교육한글』 4, 한글학회.
- 백봉자(2001), 「외국어로서의 한국어 교육문법: 피동/사동을 중심으로, 한국어 교육」, AATK, IAKLE Joint Conference 발표요지 모음집.
- 신현숙(1982), 「목적격 표지 /-를/의 의미연구」, 『언어』 7.1.
- 안경화(2001), 「구어체 텍스트의 응결 장치 연구」, 『한국어교육』 12-2, 국제한국어교육학회.
- 이남순(1988), 『국어의 부정격과 격표지 생략』, 탑출판사.
- 이상억(1998), 「외국인용 한국어 교재에 포함된 문법사항의 비교평가」, 『한국어교육』 9-2, 국제한국어교육학회.
- 이정로(1991), 「외국인을 위한 한국어 교재 편찬에 있어서 고려할 몇 가지」, 『교육한글』 4.
- 이효상(2002), “Korean language education and teaching methodology in American universities: Is there a magical way to teach Korean?” 「외국어로서의 한국어 교수법의 현재와 미래」, 국제한국어 교육학회 제12차 국제학술대회 (2002년 8월10일-11일) 발표집, 국제한국어교육학회.
- 장경희(1985), 現代國語의 樣態範疇研究, 탑출판사.
- 진정란(1994), 『한국어 구어의 주격과 대격 기능의 NP 현상 연구』, 한국외국어대학 석사학위 청구 논문.
- Kim, Minju(2000), “What you did not learn in the classroom but what you will hear frequently in real conversation.” *Korean language in America* 5, 317-329. AATK.
- Lee, Keedong(1988), “Verbal connectives of contrast.” *Papers from the sixth*

International Conference on Korean Linguistics, ed. By Eung-Jin Baek, Seoul: Hanshin.

- Lee, Hyo Sang(1991), *Tense, aspect, and modality: a discourse-pragmatic analysis of verbal affixes in Korean from a typological perspective*. UCLA Ph.D Dissertation.
- Lee, Hyo Sang(1993), "Cognitive constraints on expressing newly perceived information, with reference to epistemic modal suffixes in Korean?", *Cognitive Linguistics* 4.2.
- Lee, Hyo Sang(1999), "A discourse-pragmatic analysis of the Committal -ci in Korean: a synthetic approach to the form-meaning relation." *Journal of Pragmatics* 31.
- Lee, Hyo Sang(2000), "Discourse-pragmatics of adversative connectives: A Comparison among Korean, English, and Japanese." *A paper presented at the 12th International Conference on Korean Linguistics*, July 13-15, 2000, Prague, Czech Republic.
- Lee, Hyo Sang and Sandra A. Thompson(1989), "A discourse account of the Korean accusative marker", *Studies in Language* 13-1.
- Park, Yong-Yae(1997), *A cross-linguistic study of the use of contrastive connectives in English, Korean, and Japanese conversation*. UCLA Ph.D. dissertation.
- Park, Yong-Yae(1999), "The Korean connective neunte in conversational discourse", *Journal of Pragmatics* 31.

■ Abstract

Problems and Issues in Teaching Grammar and Korean Language Textbooks

Lee, Hyo Sang

It has been generally agreed that Korean language education should follow that (1) spoken language should be given priority (2) more frequent expressions should be taught first over less frequent ones, (3) material that can easily be learned must be taught first over more complex material, and (4) semantic and pragmatic functions of expressions with similar meaning need to be clearly delineated such that students learn their correct usage.

This paper discusses how Korean language textbooks deal with spoken language and the frequency of expressions in actual and natural discourse in their curriculum design. First, I considered 4 well-known spoken language phenomena in Korean, (i) $\sim e/a$ kakiko, (ii) omission of case particles, (iii) colloquial forms of indirect discourse, and (iv) uses of contrastive conjunctions and connectives, and investigated how 8 widely used Korean language textbooks present them. Second, I investigated whether the 8 textbooks reflect the frequency of sentence-ending suffixes in spoken language in their presentation.

Mainly due to the lack of study of spoken language in Korean linguistics and to an emphasis on standardization of Korean grammar among Korean grammarians, Korean language textbooks do not sufficiently reflect most natural spoken language and thus present unnatural dialogues and do not provide adequate explanation on

different forms with similar meanings. In order to develop good Korean language textbook material, more research on spoken language needs to be done. Particularly needed are discourse-pragmatic analysis and conversation analysis of Korean language to give a sound foundation on Korean language education. (Indiana University)

[Key Words] Korean language education of grammar, spoken language, frequency,
Korean language textbooks