

# 중국어권 학습자를 위한 한국어 문법 교육의 현황과 개선 방안

王丹\*

## 1. 머리말

문법이란 언어가 가지는 내적 구조와 규범으로서, 언중들의 머릿속에 내재해 있는 언어 능력을 말한다(박영순, 2002: 11). 그 동안 외국어 교육에서 ‘문법 규칙에 대한 암시적·명시적 지식이 언어 숙달에 필수적이라는 데에는 의심의 여지가 없다(Penny Ur), 학생들이 언어를 창조적으로 사용하려 한다면, 충분한 문법 지식이 필수적이다(Tom Hutchinson)’와 같은 문법 교육의 중요성을 강조하는 주장이 있었는가 하면, ‘문법 교수의 효과는 ..... 중요하지 않으며 빈약한 것으로 보인다(Stephen Krashen)’와 ‘문법이 언어 습득의 기초는 아니다, 대개의 언어학 연구들은 문법이 언어 습득의 기초가 된다는 관점을 부정한다(Michael Lewis)’와 같은 문법 교육을 반대하는 진술도 있어 왔다.<sup>1)</sup> 학계의 이러한 분위기는 한국어 교

---

\* 中國 北京大

1) 이상의 진술은 Thornbury(1999: 34~35)를 참조하여 정리한 것이다.

육에도 많은 영향을 주었다. 특히 문법 교육을 교육의 시발점으로 여긴 문법-번역식 교수법(grammar-translation)이 의사소통 능력이 문법 규칙에 대한 지식 이상의 것으로 인식되고 있는 의사소통 중심 교수법(communivative language teaching: CLT)으로 대체되면서 ‘문법 교육이 학습자의 한국어 능력 향상에 얼마나 유용하게 기여하느냐’라는 문제에 대하여 더욱 심화된 논쟁을 불러일으켰다. 한국어 교육에서 문법 교육의 역할에 대한 태도의 차이는 실제 교육에 많은 영향을 끼칠 것이므로 이 문제는 결국은 교육의 승패를 좌우할 수 있는 중요한 문제이자 한국어 교육자나 연구자들이 우선 직면해야 할 과제이다. 그리고 이 문제에 대한 대답이 긍정적이라면 문법 교육을 어떻게 하면 더 좋은 효과를 얻을 수 있겠는가라는 문제도 당연히 제기될 것이다. 이 문제도 역시 한국어 교육에서 아주 중요한 과제이며 많은 연구자에 의하여 언급된 바 있는, 아직 논의의 여지가 남아 있는 명제이다.

본 연구자는 4년 동안의 정규적인 한국어 문법 교육을 받아 본 경험자이자 10년 동안 한국어 교육에 종사하고 있는 교육자이다. 이 시점에서 피교육자나 교육자의 신분에서 벗어나 한국어 교육 연구자의 입장에서 서서 그 동안 실시된 중국에서의 한국어 문법 교육을 점검하고 중국어권 학습자<sup>2)</sup>를 위한 문법 교육에 참고될 만한 방안을 제기해야 할 의무감이 느껴졌다. 이런 점을 감안하여 본 연구는 중국의 한국어 교육에서 차지하는 문법 교육의 필요성과 효용성을 입증하고, 현재 중국의 한국어 교육 현장에서 실시되고 있는 한국어 문법 교육의 현황을 파악하며 체계적인 문법 교육을 위한 몇 가지 개선 방안을 제시하는 데 목적을 두고 있다.

2) 본 연구에서 말하는 중국어권 학습자는 중국어를 모국어로 하는 성인 학습자, 즉 대학교 정규 과정에서 한국어를 배우고 있는 학습자를 뜻한다.

## 2. 한국어 교육에서 문법 교육의 위상

이 부분에서는 학계의 문법 교육 유용론과 무용론에 대한 제 견해를 살펴볼 것이고, 중국의 한국어 교육에서 문법 교육이 갖는 필요성에 대하여 언급하고자 한다.

### 2.1. 문법 교육에 대한 찬반론

언어 교수의 역사는 문법 교수에 대한 찬성과 반대의 역사라고 할 수 있을 정도로(Thornbury, S., 1999: 34) 문법 교육 찬반론의 첨예한 대립 논쟁이 있어 왔다. Thornbury는 많은 학자의 문법 교육에 대한 각자의 태도를 집중 논의한 바 있는데, 그 내용을 정리하면 다음 <표 1>과 같다(Thornbury, S., 1999: 35~44).

<표 1> 문법 교육에 대한 찬반론

분류	주장	구체적 내용
찬 성 론	문장 제조기론 (the sentence-machine argument)	문법은 일종의 '문장을 만들어 내는 기계(sentence-making machine)'로 보고, 문법 교육은 학습자에게 무한한 언어를 창조해 낼 수 있는 수단을 제공한다.
	정리한 조절 기능론 (the fine-tuning argument)	문법은 정리한(fine-tuning) 규범 언어를 만드는 기준이 된다.
	오류 문법 화석화론 (the fossilisation argument)	문법 지도를 맞지 않은 학습자는 문법 지도를 받은 학습자보다 더 빨리 화석화(fossilise)되는 위험에 처하게 된다.
	선행 조직자론 (the advance-organiser argument)	문법은 이후의 언어 습득을 위해 일종의 선행 조직자(advance-organiser)의 역할을 한다.
	개별 문법 항목론 (the discrete item argument)	문법 학자들은 언어를 정리하고 개별 문법 항목(discrete item)이라는 간결한 범주로 조직함으로써 언어를 이해하기 쉽게 만든다.

찬 성 론	문법 규칙론 (the rule-of-law argument)	문법을 학습할 수 있는 규칙의 체계라고 보고, 이에 대한 교수 학습을 전달(transmission) 차원에서 바라보고 있다.
	학습자 기대치론(1) (the learner expectations argument)	일부 학습자들은 언어 수업에서 문법 학습에 대해 매우 확고한 기대치를 갖고 있다.
반 대 론	실천 방법 지식론 (the knowledge-how argument)	학습자에게 필요한 것은 문법을 공부하는 것이기보다는 언어를 사용하게 할 학습, 즉 실천에 의한 경험적(experiential) 학습이다.
	의사소통론 (the communication argument)	실제의 의사소통에 학습자를 참여시키는 활동을 통해 문법이 사실상 무의식적으로 습득될 것이고, 문법 규칙을 공부하는 것을 단지 소중한 시간을 낭비하는 것으로 본다.
	습득론 (the acquisition argument)	제2 언어에서의 성공이 학습이 아니라 습득에 기인한다. 언어는 습득하여야 하며, 문법 규칙이나 지식을 학습하여서는 결코 언어 습득 수준에 이르지 못한다고 한 것이다.
	자연적 순서론 (the natural order argument)	문법 항목의 학습에는 그것을 가르칠 때의 순서와는 상관없는 자연적 순서가 있다. 문법 교육은 직관적인 정확성을 고집함으로써 자연적 순서를 파괴한다.
	어휘 덩치론 (the lexical chunks argument)	언어 학습에서는 단어보다 크고 문장보다 작은 단위인 어휘 덩치 학습이 문법보다 더 중요하다.
	학습자 기대치론(2) (the learner expectations argument)	일부 학습자들은 여러 해 동안 학교에서 문법 공부를 했기 때문에 문법보다 말하기에 대해 기대치를 갖고 있다.

이상으로 문법 교육에 대한 서로 대립하는 몇 가지 주장을 점검하였다. 이들 주장은 다 나름대로의 합리성을 갖고 있고, ‘모어 학습이나 외국어 학습이나에 따라 관점이 다르고 개인이나 언어 상황에 따라 다를 수 있어 어느 한 쪽이 옳다고 볼 수는 없다.’(민현식, 2003: 111) 그리고 문법 교육의 대상이 유아인지 성인인지, 암시적(covert) 문법 교육인지 아니면 명시적(overt) 문법 교육인지에 따라 문법 교육에 대한 태도도 많이 달라진다.

김광해(2001: 27)는 국어 교육에서 문법 교육의 필요성에 대하여 “개인이 나 사회의 국어 생활이 발전해 가고 있는 관계를 관찰해 보면 문법, 또는 국어 지식의 요소들에 대하여 지속적인 학습이 필요하다는 것을 역력히 확인할 수 있다”고 지적한 바 있다. 문법의 학습자가 한국 이외 지역의 대학에서 한국어를 전공하는 성인 학습자일 경우 ‘세련된 고급 언어 능력’을 위해서는 문법 교육이 지닌 중요성이 더욱 강조되어야 한다. 다음으로 중국어권 학습자에게 있어서 문법 교육이 왜 필요한가, 문법 교육의 가치가 무엇인가라는 문제에 대하여 논의하고자 한다.

## 2.2. 중국어권 학습자를 위한 문법 교육의 필요성과 효용성

중국어권 학습자에게 왜 문법을 가르치는가? 이 문제의 대답을 얻기 위해 우선 중국어권 학습자의 특징부터 알아보아야 한다. 여기서 말하는 ‘중국어권 학습자’는 중국어를 모국어로 하는 중국 정규 대학교의 학생을 가리킨다. 그들은 모국어인 한어를 이미 습득하였고 지력은 이미 성숙되거나 비교적 성숙되었다. 다시 말해 그들은 언어와 자기의 모국어에 대한 기초 지식을 갖고 있으며, 추상적인 사고가 발달되어 있다. 그러므로 그들은 모방을 위주로 하여 언어를 습득하는 유아들과는 달리, 어떠한가를 알려고 할 뿐만 아니라 왜 그러한가를 알려고 하며 무한한 문장을 생성시키는 규칙을 장악하려는 요구, 즉 문법 교육에 대한 자각적인 기대치를 갖고 있다. 또한 중국어권 학습자들의 한국어 학습은 자연스런 환경에서 저절로 이루어진 것이 아니라 인위적인 환경에서 의식적으로 진행된 것이기 때문에 그들에게 있어서 한국어 학습은 주어진 제품을 그냥 받는 것이 아니라 일련의 창조 활동을 수반한다. 따라서 그들은 이 창조 활동을 가능케 할 수단을 찾기 마련이다. 이때 언어의 규칙을 밝히는 문법은 이런 요구를 충족시키는 가장 경제적인 수단이 되는 것이다.

그리고 중국어권 학습자의 모국어는 한어이다. 한어는 고립어로서 복잡한 형태 변화가 없고 문법적 기능은 주로 어순에 의하여 나타난다. 이와 달리 한국어는 교착어이고 어휘 뒤에 문법적 형태를 붙임으로써 각 어휘 간의 관계를 나타낸다. 중국어권 학습자에게 있어서 어휘를 아무리 많이 안다고 하더라도 문장을 생성시키는 규칙을 모르면 정확한 한국어 문장을 만들 수가 없다. 뿐만 아니라 한국어의 문법 요소는 총 수효가 많고 세분되는 용법이 많으며 유의적인 것이 많다는 소위 말하는 삼다(三多) 현상을 가지고 있다(장광군, 2001: 236). 이들 내용, 특히 용법이 복잡다단한 어미나 조사 등의 문법 요소는 중국어권 학습자에게 있어서 생소하고도 어려운 내용이 아닐 수 없어 그들의 주의력을 끌기에 충분하다. 뿐만 아니라 한국어와 자기 모국어의 차이는 학습자들이 한국어 전체의 특징을 알기 위해 모국어 문법과의 대조를 통하여 많은 한국어 문장을 이해하고 만들어 내는 동기를 갖게 한다.

이와 동시에 학습자들의 다른 외국어 학습 경험이 그들의 한국어 문법 학습에 미친 영향도 간과할 수 없는 요인의 하나이다. 지금 중국 각 대학교 한국어학과 학생들은 대학 입학 전에 각자 중학교나 고등학교에서 한두 가지의 외국어를 배운 경험을 갖고 있다. 지금까지의 입시를 목적으로 한 중학교, 고등학교의 외국어 교육은 거의 다 문법-번역식 교수법을 실시해 왔다. 즉 문법 교수요목을 따랐고, 수업은 문법 규칙에 대한 명시적인 진술로 전개되었다. 학습자들의 이러한 학습 경험은 그들의 전공 학습인 한국어 학습에 무의식적으로 적용될 것이고 그들로 하여금 자각적으로 다른 외국어의 문법과 대조를 하면서 한국어 문법을 학습하게 한다. 물론 영어 학습은 한국어 학습과 여러 모로 다르지만 이런 상호 작용을 유리하게 잘 인도해 주면 학습자의 한국어 학습에 의외로 좋은 효과를 가져다 줄 수 있을 것이다. 이런 측면에서 볼 때 학습자의 다른 외국어 학습 경험은 학습자에게 외국어 학습에서 문법 교육의 중요성을 자각적으로

인식하게 한다.

이상의 논의에서 부분적으로 중국의 한국어 교육에서 문법 교육을 왜 해야 하는가라는 문제를 풀 수 있으리라 생각된다. 이 문제는 궁극적으로 각 대학교 한국어 교육의 목표 달성에 귀결될 수 있다. 그리고 대부분 학교의 한국어 교육 목표는 한국어로 번역, 통역, 과학 연구 등 업무를 할 수 있는 고급 한국어 인력을 양성하는 데 있다. 이들 업무는 단순히 의사소통을 할 수 있는 것과는 달리 상당히 높은 한국어 수준이 요구된다. 하지만 그들에게 주어진 시간은 4년밖에 없다. 4년 동안 자모부터 배우는 학습자를 한국어의 기본 기능을 습득하고 한국어를 유창하게 구사할 수 있는 한국어 전문 인력으로 양성하려면 事半功倍를 가능케 하는 문법 교육이 없으면 불가능한 일이다. 따라서 문법 교육은 중국에서의 한국어 교육에 아주 중요한 역할을 할 수밖에 없다. 이와 동시에 문법 교육이 기존의 폐단을 잘 극복하고 문법 교육을 효과적이고 체계적으로 수행하면 한국어 교육의 수준 향상에 아주 큰 도움이 될 것이리라 믿는다.

### 3. 중국의 한국어 문법 교육 실태와 문제점

중국의 한국어(조선어) 교육은 1946년부터 시작하여 반세기 남짓의 역사를 자랑하고 있다. 특히 최근 10여 년 사이 중국의 한국어 교육은 놀라운 속도와 엄청난 규모로 발전하였다. 1992년 한·중 수교 전까지 조선어 학과를 설립한 대학교는 북경대학을 비롯한 세 개 대학 밖에 없었지만 지금은 벌써 36개로 늘어났으며, 전국 각지에서 한국어학과가 여전히 신설되고 있다. 중국에서의 한국어 교육은 그 규모만 증가한 것이 아니라 교육 수준, 교재 개발, 교사 양성, 교육 연구 등 많은 면에서 과거 50년을 훨

션 능가하는 괘목할 만한 성과를 거두었고, 중국의 한국어 교육은 새로운 중흥기를 맞이하고 있다고 할 수 있다. 하지만 이렇다고 해서 중국에서의 한국어 교육이 전면 효과적이고 체계적으로 이루어졌다고 할 수 없다. 이렇게 빠른 성장 속도를 미리 예상치 못한 탓에 그에 따른 제반의 준비가 미약하여 많은 문제점도 뒤따랐다. 한국어 교육의 중요한 부분인 문법 교육에서 나타난 제반 문제점도 교육 현장에서 한국어 교육에 종사하는 교사들에 의하여 여러 번 지적되었다. 한국어 교육의 규모가 날로 커지고 있는 지금 우리가 진행하고 있는 한국어 문법 교육에 어떤 문제가 존재하고 있고, 그리고 이들 문제를 어떻게 극복해 나가야 하는지에 대하여 냉철하게 사고하고 그 문제점을 하나씩 해결해 나가야 하는 시점이 되었다. 이런 점을 감안하여 이 부분에서는 교육 목표, 교육과정, 교재, 교수법 등 측면에 대한 고찰을 통하여 중국의 한국어 문법 교육의 실체를 들여보고, 이 문법 교육이 안고 있는 문제점을 짚어보고자 한다.

### 3.1. 문법 교육과 관련된 교육과정

중국 각 대학교 한국어학과에 대한 조사에 의하면 중국에서의 한국어 문법 교육은 주로 한국어 읽기, 듣기, 쓰기, 말하기, 번역하기 등의 기능을 통합적으로 훈련하는 ‘기초한국어’ 과목<sup>3)</sup>이나 한국어 문법을 교육 대상으로 삼아 전문적인 문법 교육을 실시하는 ‘한국어문법’ 과목을 통해 이루어진다. 각 대학교 한국어학과의 문법 교육과 관련된 과목의 교육 시수, 개설 학기 등의 정보는 다음 <표 2>와 같다.

3) 일부 대학에서는 ‘한국어 精讀’, ‘초, 중, 고급 한국어’라고도 하는데, 한국어 발음, 어휘, 문법 등의 지식을 전수하고 읽기, 듣기, 쓰기, 말하기, 번역하기 등의 기능을 기르는 통합적 과목이다.



<표 2> 중국 일부 대학교 한국어학과 문법 교육 관련 과목 상황

학교	기초한국어								한국어문법									
	시간 수	학기별 주당 시간 배정								시간 수	학기별 주당 시간 배정							
		1학기	2학기	3학기	4학기	5학기	6학기	7학기	8학기		1학기	2학기	3학기	4학기	5학기	6학기	7학기	8학기
대외경제무역대	864	14	14	10	10					36						2 (선)		
북경대	952	10	10	10	10	8	8			34			2 (선)					
북경언어대	468	8	8	6	4					144	4	4						
북경외대	936	12	12	8	8	6	6			없음								
북경제2외대	864	10	10	8	8	6	6			36						2		
북단대	864	10	10	8	8	6	6			없음								
산둥대(위해)	936	8	8	6	6	6	6	6	6	36						2		
연변대	864	10	10	8	8	6	6											
천진외국어대	648	8	8	8	8	2	2			36				2				
낙양외대	938									60					4			

중국에서의 한국어 교육은 수십 년의 역사를 갖고 있지만 아직까지 비통용어(非通用語)에 속하고 있고, 영어, 일어 등 다른 통용어(通用語)와 달리 아직까지 전국적으로 통일된 교육과정이 완전히 갖추지 못하였다. 뿐만 아니라 각 대학교 한국어학과 학생 양성 목표나 기타 제반 조건이 조금씩 다르기 때문에 한국어학과의 교육과정도 다소 차이가 있다.<sup>4)</sup> 일반적으로 문법 교육을 실시할 가능성이 가장 큰 과목은 ‘한국어문법’이지만, 이 과목이 모든 학교에 공통적으로 개설된 것은 아니다. 그리고 설사 북경대와 경제무역대 같은 일부 학교에서 개설한다 하더라도 전공 필수 과목이 아니라 전공 선택 과목에 속한다. 그리고 그 개설 시기를 보면 대부분 일정한 한국어 기초를 닦아준 3학년 혹은 4학년에 개설되고 약 30여 시간 정도 실시된다. 그리고 문법 교육은 각 학교의 중요한 전공과목

4) 다음은 중국 일부 대학교 한국어학과 한국어 관련 과목의 개설 상황이다.

인 ‘기초한국어’ 과목에서도 부분적으로 실시되고 있다. 이러한 논의를 보면 문법 교육을 ‘한국어문법’ 과목에서 다루어야지 왜 ‘기초한국어’ 과목에서 다루느냐라는 질문이 나올 것이다. 이에 대한 대답은 이 두 과목의 교육 목표나 교육 내용에 대한 고찰로부터 얻어내야 할 것이다. 다음은 본 연구자가 10년 동안 몸담고 있는 북경대학 한국어학과와 ‘기초한국어’와 ‘한국어문법’의 교육 목표와 교육 내용에 대한 고찰이다.

〈표 3〉 북경대학 한국어학과 ‘기초한국어’와 ‘한국어문법’ 과목의 목표와 내용

과목명	교육 목표	교육 내용
기초한국어	한 학기 동안 약 2,500 개 단어를 알고 늘 사용되는 문법 요소를 장악하여 한국어 듣기, 읽기, 쓰기, 말하기 등 측면에서 균형적인 발전이 이루어진다.	종합적인 한국어 교육 과목으로서 지정된 교과서의 본문, 문법, 관용형 그리고 연습을 학습시킨다.
한국어문법	기초한국어 과목을 통해 배운 문법 내용을 체계적으로 정리하며, 유사한 문법 사항을 비교하고 그 공통점과 차이점에 대하여 중점적으로 해석해 줌으로써 학습자들로 하여금 한국어 기초 문법을 알게 한다.	풍부한 예문을 통하여 한국어의 격조사, 보조사, 연결어미, 종결어미 등의 의미와 기능에 대하여 비교·해석한다.

대 학 교	교 과 과 정
북경대	기초한국어, 한국어 視聽說, 번역, 한반도개황, 문법, 신문 읽기, 문학 작품, 한국 문학사, 한국어 문체론, 한국어 방언, 한국어 발전사, 한국 경제, 한국 국제관계사, 한국 역사
대외경제무역대	기초한국어, 한국어 視聽說, 청각, 정독, 경제무역 글쓰기, 문학 작품 읽기, 번역 이론과 실천, 한국 경제무역문 읽기
연변대	기초한국어, 중급한국어, 고급한국어, 한국어 글쓰기, 한국어 회화, 한국어 시청각, 한국 문학사, 한국 개황, 한국 신문 읽기, 번역
북단대	기초한국어, 중급한국어, 고급한국어, 한국어 視聽說, 한국어 문법, 한국 한자, 번역, 한국 문학, 신문 읽기, 수사학, 한국어 글쓰기, 중한 문학 비교, 대외무역 한국어
상해외국어대	기초한국어, 읽기, 청각, 회화, 문법, 한국문학사, 문학작품 읽기, 글쓰기, 한국 언어학, 대외무역 및 관광 한국어
길림대	조선어정독, 회화, 청각, 문법, 한국문학사, 문학작품, 조선언어학, 쓰기, 한반도개황, 무역 및 관광 한국어, 번역
북경제2외국어대	기초한국어, 고급한국어, 문법, 회화, 청각, 번역, 문학, 문화, 관광
흑룡강대	한국어정독, 읽기, 회화, 시청각, 번역, 한국문학사, 한국 문학작품 읽기, 한국 개황, 한국어개론

이상의 교육 목표와 교육 내용에 대한 진술은 실제 교육에 좋은 지침이 될 것이라고 장담할 수는 없지만, 대부분의 학교가 이런 간단한 과목 소개마저도 갖추어져 있지 않은 현황에 비추어 보면 이런 지침이 있는 것만이라도 그나마 다행스러운 일이다. 그리고 적어도 우리는 이상의 내용을 통하여 이상의 두 과목에서 문법 교육의 대략적인 목표와 대응을 알 수 있을 것이다. 즉 ‘기초한국어’ 과목의 교재에서 한국어 문법과 관련된 내용이 있는데 이 과목에서의 문법 교육은 독립된 것이 아니라 본문에 나온 문법 항목에 대하여 해석하고 그리고 연습을 시키는 것, 즉 여러 영역과 통합된 부분이다. 그리고 ‘한국어문법’ 과목은 학습자들이 이미 ‘기초한국어’ 수업을 통하여 배운 내용을 체계적으로 정리하고 그중의 유사한 문법 사항을 비교, 해석해 주는 것이다.

그리고 앞의 <표 2>에 대한 관찰을 통하여 우리는 일부 학교에서는 ‘한국어문법’ 과목이 개설되어 있지 않고, 개설된 학교에서는 그 개설 시기와 수업 시수가 서로 다르다는 사실을 발견할 수 있다. 따라서 독립적인 ‘한국어문법’ 과목을 개설할 필요가 있는가, 그리고 개설되면 어느 시기에 몇 시간씩 수업하면 가장 적합한가와 같은 문제가 모두 제기된다. 이러한 문제는 문법 교육의 효과와 밀접한 관계가 있는 문제이므로 하루 빨리 해결되어야 한다.

### 3.2. 문법 교육의 내용 및 기술 방법

교육 내용이 가장 잘 반영된 것은 무엇보다도 교재이기 때문에, 이 부분에서는 ‘기초한국어’ 시간에 가장 널리 쓰이는 다음과 같은 세 교재의 문법 내용과 기술 방법을 간단하게 고찰해 보고자 한다.

〈표 4〉 현재 중국에서 통용되는 한국어 교재

교재	저자	출판 년도	출판사
標準韓國語(1-3)	북경대학 등 25개 대학 공동편찬	1996~1997	北京大學出版社
韓國語(1-4)	李先漢 외	2000~2004	民族出版社
初級韓國語(상,하), 中級韓國語(상,하)	崔義秀 외	2000~2001	延邊大學出版社

## (1) 거시적 관점에서 본 문법 교육의 내용 및 배열

이 부분에서는 우선 거시적인 관점에서 세 교재 첫 권에서 문법 항목의 수량, 이들 문법 항목이 출현한 위치, 그리고 주요 내용을 정리하면 다음 <표 5>와 같다. 지면 관계상, 본 연구에서는 세 교재의 모든 책을 다루지 않고 각 교재의 첫 권만을 대상으로 분석하고자 한다.

〈표 5〉 각 교재 문법 항목의 수량 및 내용

교재	구조	문법 항목 내용	수량
標準韓國語 (1)	課文(본문)-單詞(새 단어)-基本語法(기본 문법)-練習(연습)-補充單詞(보충단어)	기본 문형, 조사, 어미, 관용 문형, 부분 어휘와 연어, 음운 규칙, 불규칙 활용, 기본 문법 지식	89
韓國語(1)	課文(본문)-生詞(새 단어)-發音(발음)-語法與慣用型(문법과 관용 문형)-練習	기본 문법 지식, 조사, 어미, 부분 어휘와 접사, 관용 문형,	150
初級韓國語 (상)	본문-詞語(단어)-語法解說(문법 설명)-語詞與用法說明(단어와 그 용법 설명)-練習(연습)-詞語(단어)	기본 문형, 조사, 어미, 관용 문형, 부분 어휘, 불규칙 활용, 기본 문법 지식	131

이상의 비교를 통하여 우리는 세 교재의 문법 항목은 각 단원에서 차지하는 위치나 다루는 주요 내용 면에서 그리 큰 차이가 없지만, 세 교재

에서 다루는 문법 항목 수량은 큰 차이가 있다는 것을 발견할 수 있다. 그리고 각 교재의 구체적인 내용 역시 많이 다르다. 다음은 시간 표현을 예로 하여 세 교재의 첫 권에서 이 문법 요소의 제시 단원을 살펴보고자 한다.<sup>5)</sup>

〈표 6〉 각 교재의 시간 표현 제시 단원

교재	현재 시제	과거 시제	미래 시제		종합 설명
	-는/-(-으)ㄴ-	-았/었/였-	-겠-	-(으)ㄹ 것이다	
標準韓國語(1)	없음	15/30	19/30	17/30	미래, 과거시제: 18/30
韓國語(1)	24/25	14/25	13/25	20/25	없음
初級韓國語(상)	29/36	23/36	29/36, 32/36	29/36, 32/36	없음

〈표 7〉 각 교재의 주요 격조사 제시 단원

교재	-가/이	-께서	-를/을	-의	-에서	-와/과	종합 설명
標準韓國語(1)	20/30	22/30	14/30	18/30	14/30	15/30, 16/30(중복)	없음
韓國語(1)	11/25	15/25	12/25	11/25	12/25	2/25	없음
初級韓國語(상)	20/36	27/36	(1)없음 (2)35/36	없음	24/36, 30/36	없음(하고25/36*)	없음

이상의 표를 통하여 우리는 다음과 같은 사실을 발견할 수 있다.

첫째, 세 교재에서 이상 문법 요소 중의 대부분을 모두 제시해 주었는데 ‘초급한국어(상)’의 ‘-의’, ‘-를/을’의 용법(1), 그리고 ‘-와/과’처럼 부분적으로 누락된 문법 항목도 있고 ‘표준한국어(1)’의 ‘-와/과’처럼 하나의

5) 이 세 교재는 다들 첫 권이기 때문에 교재의 앞부분에는 모두 발음에 관한 내용이 있다. ‘표준한국어(1)’, ‘한국어(1)’, ‘초급 한국어(상)’의 문법 항목을 포함한 본문 부분은 각각 13과, 11과, 그리고 20과부터 시작한다. 그리고 <표 6>의 표기 ‘a/b’에서의 ‘a’는 제시 단원을 의미하는 것이고, ‘b’는 총 단원 수를 의미하는 것이다.

항목이 두 군데 출현한 경우도 있다.

둘째, 이상의 문법 요소들은 문법 체계를 전제로 제시되는 것이 아니라, 낱말의 개별적 형태로 제시된다. 그리고 ‘표준한국어(1)’에서 시제 표현 중의 ‘미래 시제’와 ‘과거 시제’에 대한 종합 설명 외에 다른 데서는 이러한 종합 설명을 찾을 수 없다.

셋째, 각각의 문법 요소의 제시 순서가 서로 다를 뿐만 아니라, 사용 빈도가 높은 어떤 문법 항목이 너무 늦게 제시되는 경우도 있다. 예를 들면 주격조사 ‘-가/이’와 같은 사용 빈도나 중요도가 매우 높은 문법 요소는 다른 두 권의 교재에서처럼 가장 먼저 나와야 되지만 ‘표준한국어(1)’의 경우, 책의 뒷부분에서 제시해 주고 있다.

이상으로, 개별 문법 항목을 예로 하여 세 교재에서의 문법 제시 상황을 간단하게 살펴보았다. 총체적 난이도에 따른 배열을 보면 세 교재에서 ‘초급한국어(상)’은 ‘표준한국어(1)’과 ‘한국어(1)’에 비해 좋은 평가를 받을 수 있다. 이는 전자는 문법의 체계성을 고려하여 만든 교재이고, 후자는 문법 체계보다 본문 내용을 위주로 만든 교재라는 사실에 기인한다. 물론 후자와 같은 종합적 형태의 교재는 굳이 문법 전문 교재와 같은 엄격한 체계성을 갖추지 않아도 되지만 그렇다고 해서 문법적 체계를 무시해서 는 학습의 효과를 기대하기 어렵다. 따라서 ‘학습의 효과를 높이기 위해서는 1권부터 마지막 권까지 가능한 한 문법의 체계성에 주의를 기울여서 단순하고 쉬운 데에서 복잡하고 어려운 단계로 일관성 있게 배열을 할 필요가 있다.’(김정우, 2005: 122)

## (2) 미시적 관점에서 본 문법 기술 방법

이 부분에서는 각 교재의 문법 기술 내용과 방법에 대하여 다루고자 한다. 전체적으로 볼 때 한국에서 나온 교재보다 중국에서 사용되는 이

세 교재에서는 문법 항목에 대하여 비교적 상세하게 다루었다. 문법 항목을 설명할 때 학습자의 모국어인 한어로 설명하고, 일반적으로 그 구조와 의미, 기능 그리고 용법 등의 내용을 전부 혹은 부분적으로 제시해 주고 있다. 하지만 이들 교재의 문법 기술은 결코 완벽하지 못하여 다음과 같은 해결이 요구된다.

첫째, 문법 기술에서 사용되는 문법 용어의 문제가 제기된다.

〈표 8〉 각 교재의 문법 용어 비교

교재	관형사	대명사	접미사	서술어	연결어미	존칭
標準韓國語(1)	冠詞	代詞	后綴	陳述句	連接詞尾	敬語
韓國語(1)	冠形詞	代名詞	接尾詞	敘述句	連結語尾	敬語
初級韓國語(상)	冠形詞	代詞	后綴	陳述句	連結語尾	尊敬語

위 <표 8>에서 제시한 몇 개의 예를 통하여 각 교재에서 서로 다른 문법 용어가 사용되고 있다는 사실을 파악할 수 있다. 세 교재 중에 ‘한국어(1)’은 거의 한국식 그대로 사용하고 있지만, 기타 두 교재는 오래전부터 사용해 오던 조선식 용어에서 번역되어 온 것과 한국식 용어를 섞어 사용하고 있다. 같은 문법 현상을 다른 용어로 기술하면 학습자를 혼란시키기 쉬우므로 문법 용어의 문제를 어떻게 해결해야 할지 재고의 여지가 있다.

둘째, 세 교재에서 다루는 문법 체계도 완전히 일치하지 않는다. 예를 들면 한국어의 품사 분류 체계에 대하여 ‘한국어(1)’에서는 9품사 체계를 따르고 있지만 ‘표준한국어(1)’에서 명사에 속한 ‘단위명사’를 ‘量詞’라고 부르고 독자적인 품사로 간주하고 있다. 이런 불일치는 혼란을 일으키기 쉬우며 한국 현행 규범문법과의 이러한 차이는 나중에 한국에 진학할 학습자들로 하여금 많은 곤란을 겪게 할 것이다.

셋째, 세 교재에서 문법 항목에 대하여 기술할 때 문법 사항의 의미만

을 간단하게 주석하고 그 실제 용법이나 그와 유사한 다른 문법 항목과의 차이에 대하여는 자세히 소개해 주지 못한 경우가 많다. 예를 들면 ‘한국어(1)’에서 관용형 ‘-기 때문에’에 대하여 다음과 같이 해석해 주고 있다.

**慣用型 -기 때문에**

這一句型由名詞語尾-기、依存名詞때문、副詞格助詞-에結合而成，用于-이다的語幹或用言語幹以及語尾-았-/-었-/-였-/-겠-、-시-/-으시-之后。表示原因，相當于漢語的“因爲”、“由于”。

위의 문법 해석은 이 관용형의 구조, 용법, 의미 그리고 중국어와의 대응 관계를 모두 제시해 주었다는 면에서 볼 때 좋은 해석이라고 할 수 있지만, 그 의미를 ‘원인’이라고만 해설해 주고 이 교재에 이미 나와 있는 그와 의미가 유사한 ‘-아서, -므로, -니까’ 등과 어떤 차이가 있는지에 대하여는 밝히지 않았다. 하지만 이런 유사한 표현과의 비교는 학습자에게 있어서 가장 중요한 정보이자 학습자의 오류를 최대한으로 줄이게 하는 필수 불가결한 것이다. 이와 비슷한 현상은 다른 두 가지 교재에서도 쉽게 찾을 수 있다. 지면 관계상, 여기서는 일일이 열거하지 않겠다.

### 3.3. 문법 교수법

현재 중국의 한국어 교육 현장을 보면 ‘기초한국어’ 과목에서나 ‘한국어 문법’ 과목에서 문법 교수가 이루어진다. 다음은 ‘기초한국어’ 과목을 예로 한 교수 절차를 살펴보고자 한다.

위의 <표 5>에 대한 고찰을 통하여 우리는 문법과 관련된 내용이 일반적으로 교재의 ‘본문’과 ‘새 단어’의 뒤에 위치하고 있다는 사실을 알 수 있다. 각자 문법 교육에 대한 이해의 차이에 따라 교사들의 문법 수업 방



식이 약간의 차이가 있겠지만 주로 두 가지 형식으로 진행되고 있다. 하나는 해당 단원에서 나온 문법 사항을 해석하고 연습을 시킨 다음 본문에 대하여 강의하는 방식이고 다른 하나는 본문 부분을 해석하면서 그 중에 나온 새 문법 사항을 이해시키고 연습시키는 방식이다. 두 가지 방법은 모두 나름대로의 합리성을 갖고 있기 때문에 어느 것이 좋고 어느 것이 나쁘다고 할 수 없어 잘 조직하기만 하면 모두 효과적인 수업이 될 수 있을 것이다. 하지만 교사들이 창조적인 능동성을 발휘하지 않고 교재를 지나치게 의존하는 데서 문제가 생긴다. 바꿔 말하면 교사들은 객관적인 능력의 부족이나 주관적인 노력의 부족으로 인하여 기껏해야 예문을 몇 개 보충해 주었을 뿐이지, 학습자들에게 학습 동기를 부여하고 문법 지식의 체계성을 보장할 만한 교수법 개발에 소극적인 반응을 보인다. 그 결과, 문법 항목에 대한 교육은 교사가 교재에 있는 그대로 학습자에게 읽어 주고 그 다음에 교재 연습 부분에 구비되어 있는 것으로 끝나는 것이다. 한마디로 말하면 중국에서의 문법 교육은 아직까지 따분하고 단조로운 교사 중심의 일방적 교수 방법에서 벗어나지 못하고 있다.

#### 4. 중국의 한국어 문법 교육 과제와 해결 방안

이상으로, 교육과정, 교재 그리고 교수법을 중심으로 하여 중국에서 실시하고 있는 한국어 문법 교육의 실태를 고찰해 보았고 현재 안고 있는 몇 가지 문제점도 짚어보았다. 실태에 대한 분석은 새로운 방안의 개발에 영감을 줄 때에야 그 의의가 부여된다. 따라서 본 연구에서는 이상의 실태 분석을 바탕으로 하여 문법 교육에 해결해야 할 몇 가지 과제를 제시해 주고 그 해결 구안도 언급하고자 한다.

#### 4.1. 문법 교육 목표의 설정 문제

중국 각 대학교 한국어학과에 대한 조사에 의하면 대부분의 학교에서 나름대로의 학과 양성 목표가 다 있지만, 학습자들이 각 과목에 대한 학습을 통하여 어떤 수준에 도달해야 할지를 상세하게 밝히는 구체적인 목표는 아직 완비되어 있지 못하다. 하지만 목적지가 분명해야 길을 제대로 찾을 수 있듯이 명확한 교육 목표가 있어야 그 목적을 달성하기 위한 학습 내용을 잘 선택하고 배치할 수 있을 것이다. 그리고 중국 각 대학교 한국어학과는 각자의 독특한 특징이 있기는 하지만 학습자의 연령, 기존 지식, 모국어 등의 측면에서 볼 때 비슷한 점도 많다. 중국어권 학습자의 특징과 한국어 교육의 최종 목적을 충분히 고려한 문법 교육 목표의 설정은 교육 내용의 선정, 교육의 실시 그리고 평가 등에 아주 중요하다.

외국인 학습자를 상대로 하는 문법 교육의 목표는 한송화, 김제열(2001: 34)<sup>6)</sup>과 민현식(2003: 112)<sup>7)</sup>, 그리고 방성원(2003: 147)<sup>8)</sup> 등에 의하여 설정되

6) 한송화, 김제열(2001: 34)은 한국어 문법 학습 목표를 다음과 같이 제시하고 있다. (방성원, 2003: 145에서 재인용)

가. 접두사와 접미사를 이해하고 구사할 수 있다.

나. 다양한 종결어미, 보조동사, 문법화된 관용표현, 어미 결합형 등을 이해하고 구사할 수 있다.

다. 상대방에 맞추어 존대말과 반말뿐 아니라 극존칭 및 하계체나 하오체를 이해할 수 있다.

라. 의고적 표현의 겸양법을 이해할 수 있다.

마. 문단 단위의 담화를 자연스럽게 생성할 수 있으며 심각한 문법적인 오류는 없다.

7) 민현식(2003: 112)은 국어 규범문법교육과 한국어 규범문법교육을 비교하면서 한국어 규범문법교육의 내용과 목적을 다음과 같이 제시하고 있다.

가. 국어 사용으로서의 국어 습득을 위한 참조 문법 기능(습득 학습).

나. 학습자의 자국어 문법과의 비교 기능.

다. 오류 예방 목적: 국어 습득 시 발행하는 오류 교정 능력 학습.

라. 기본적인 쓰기, 말하기, 듣기, 읽기 구사 능력의 습득, 발달에 기여하는 문법 교육.

8) 방성원(2003: 147)은 고급 단계의 학습자를 위해 다음과 같은 문법 교육의 목표를 설

었다. 그리고 김병운(2005: 227)도 간단하지만 중국 문법 교육의 목표를 ‘이미 한국에서 학교 문법에 기술된 규칙과 질서를 이용하여 학생들로 하여금 한국어를 정확히 생성해 내도록 하는 데 있다’고 설정하였다. 이상의 이론과 중국인 학습자의 실재를 고려하여 중국어권 학습자를 위한 문법 교육의 궁극적인 목적은 ‘한국어 문법에 대해 모국어 화자의 언어 능력에 근접하는 지식 획득에 있다’로 정하고 구체적인 목표를 다음과 같이 설정해 볼 수 있을 것이다.

- ㉠ 한국어의 규범문법 체계를 총체적으로 이해하게 한다.
- ㉡ 어미, 조사의 구조, 의미, 기능을 이해하고 정확하게 사용할 수 있게 한다.
- ㉢ 대우법, 시간 표현, 피사동 표현, 부정법 등 문법 범주를 이해하고 구사할 수 있게 한다.
- ㉣ 한국어 어문 규범의 원리와 규정을 알고 단어와 문장을 바르게 표기할 수 있다.
- ㉤ 의사소통 기능을 수행하기 위해 필요한 표현들을 이해하고 사용할 수 있게 한다.
- ㉥ 학습한 문법 지식은 읽기, 듣기, 쓰기, 말하기 등 기능 수행에 기여하게 한다.
- ㉦ 학습한 문법 지식으로 새로운 표현의 의미를 파악하고 스스로 학습할 수 있는 능력을 갖게 한다.
- ㉧ 학습 과정에서 발생한 오류를 인식하고 교정할 수 있는 능력을 갖게 한다.

---

정하였다.

- 가. 고급 담화의 기능을 수행하기 위해 필요한 표현들을 자연스럽게 이해하고 사용할 수 있도록 한다.
- 나. 언어의 구조에 대하여 분석적으로 사고하고 이해할 수 있도록 한다.
- 다. 새로운 표현에 대하여 비교·유추·추론 등의 논리적 과정을 통해 의미를 파악하고 스스로 학습할 수 있는 능력을 갖도록 한다.
- 라. 문법적 오류를 파악하고 분석적으로 사고하여 교정할 수 있는 능력을 갖도록 한다.

학습 목표는 궁극적인 학습 목표만을 의미하는 것이 아니고 각 단계마다, 심지어 각 단원마다 달성해야 할 학습 목표를 모두 포함한다. 이러한 단계별 목표의 설정은 총체적인 목표를 달성하는 데 도움이 될 수 있을 뿐만 아니라 각 단원마다의 내용에 대한 평가에도 지침이 될 것이다. 지면 관계상, 이에 대한 논의는 생략하고자 한다.

#### 4.2. 독립적인 문법 과목의 개설 문제

앞에서도 언급했듯이 중국에서의 한국어 문법 교육은 통합적 과목인 '기초한국어' 과목과 독립적인 '한국어문법' 과목에서 이루어진다. 전자는 각 학교에서 공통적으로 진행하고 있는 과목이기 때문에 크게 문제가 없지만, 후자는 모든 학교에 개설되어 있지는 않다. 그러므로 독립적인 문법 과목의 개설 여부 문제, 개설하면 그 개설 시기나 수업 시수 문제 등이 한국어 교육 연구자들에 의해 줄곧 논의되어 왔다.

우선 독립적인 문법 과목의 개설 여부에 대하여 논의하고자 한다. 대부분의 학교에서 '한국어문법' 과목을 개설하고는 있지만 일부 학교에서는 '기초한국어' 등의 통합적 과목에서 문법을 이미 다루었으므로 이 과목을 별도로 개설할 필요를 느끼지 못하고 있다. 그리고 문법과 관련한 내용이 너무 재미없어서 학습자뿐만 아니라 교사까지 의욕이 없다는 이유로 이 과목을 개설하지 않기도 하는데, 이에 대하여 본 연구자는 문제의 관건은 독립적인 문법 과목의 교육 목표와 교육 내용에 달려 있다고 본다. 다시 말해 이 과목은 '기초한국어'에서 학습한 문법 항목에 대한 단순한 중복으로 생각하면 의미없는 작업이지만, 이 과목을 이미 배운 내용을 거시적 관점에서 정리하고 '기초한국어' 시간에 해결하지 못한 문제를 보충 설명하거나 유사한 문법 항목의 차이를 비교, 분석하는 것으로 정하면 이 과목의 존재 가치는 분명히 있다. 그리고 '기초한국어' 과목의 수업 상황을

보면 대략 일주일에 한 단원의 분량으로 진행해 나가고 있는데, 북경대 2학년 학습자의 경우에 10시간의 수업 시간 내에 분량이 상당히 많은 본문을 이해해야 하고 약 150개의 새 단어와 보충 단어를 익혀야 하며 약 6~8개의 문법 항목을 배워야 할 뿐만 아니라 약 4페이지 정도의 연습 문제도 풀어야 한다. 교사는 학습자에게 해당 단원의 지식을 그대로 전달하는 것으로도 바쁜데, 이전에 배웠던 문법 내용까지 정리해 줄 시간적 여유가 없을 것이다. 하지만 학습자들은 '기초한국어' 과목에서 배운 문법 지식의 증가에 따라 '-아서/어서/여서, -므로, -때문에, -니까'의 차이라든가 '-고, -며, -아서/어서/여서'의 차이라든가 등의 문제에 대하여 교사의 정리와 해석을 기대하고 있다. '기초한국어'의 교육 효과를 높이기 위해서라도 독립적인 '한국어문법' 과목을 개설해야 한다고 사료된다.

'한국어문법' 과목의 개설 시기와 수업 시간 수에 대하여도 논란이 많다. 장광군(2001: 240)은 '기초한국어' 강의가 끝난 후에 실시하는 것이 바람직하며 즉 3학년 2학기나 4학년 1학기에 배우는 것이 좋겠다고 주장하고 있고, 왕단(2002: 452)은 3학년 1학기부터 4학년 1학기까지 3학기동안 매주 2시간씩 체계적으로 수업을 하는 것이 바람직하다고 지적한 바 있다. 그리고 김충실(2003: 596)은 대학 4학년 과정에 와서 문법 강의를 하는 것은 별 의미가 없는 것으로 보고 적어도 2학년에서 체계적이고 계통적인 문법 강의를 있어야 한다고 했으며 노금송·마려(2005: 308)는 저급 학년에서 문법 과정이 아니더라도 한국어 문법을 체계적으로 습득할 수 있도록 특강 형식으로 학기당 10시간 정도 배정하는 것이 필요하다고 언급하였다. 본 연구자는 이상 학자들의 논의를 기초로 하여 각 단계 학습자의 특징과 요구를 감안하여 1, 2, 3, 7, 8학기에 한 학기 약 10시간의 문법 특강을 실시하고 4, 5, 6학기에 매주 2시간씩 '한국어문법' 수업을 한다는 방안을 제기하고 싶다.

### 4.3. 문법 용어의 통일 문제

앞에서 언급한 바와 같이 현재 중국에서 사용하고 있는 문법 용어는 아직 통일된 것이 없다. 한국어 교육이 정규적인 궤도에 들어선 후에 출판된 이 세 가지 교재에도 이렇게 많은 불일치가 있는데, 현재 시중에 나온 다양한 교재나 문법서의 용어 문제가 얼마나 심각한지 짐작할 수 있을 것이다. 이는 중국에서의 연구 부족에서 원인을 찾을 수 있거니와 남, 북한 학술 용어가 불일치하다는 것 또한 원인 중의 하나이다. 한국어 교육자나 연구자의 조속한 문제 해결이 요구되는 시점이다. 이에 대하여 이득춘(2000: 170)은 일찍이 다음과 같은 용어 사용의 네 가지 원칙을 제시해 주었다.

- 첫째, 대다수 학자들이 공인하고 다수 저서에서 사용할 수 있는 술어여야 한다.
- 둘째, 한어에 대등한 술어가 있을 경우, 다시 말해서 대상어와 모어 사이에 대등 술어가 있을 경우 모어의 것과 일치시켜 언어 습득자의 구미에 맞게 해야 한다.
- 셋째, 조선과 한국의 부동한 문법 체계 중에서 과학적 표준어에 의한 취사 선택을 해야 한다.
- 넷째, 국제적인 통용 술어와도 맞고 일반 언어학의 내용과도 일치되는 술어여야 한다.

이상의 원칙은 중국의 현실을 충분히 고려하고 남, 북한 언어의 동질화 특징을 인정하며 그리고 국제적인 시각에서 제시한 것이다. 하지만 정작 용어 통일 사업을 실시하면 역시 많은 현실적인 문제에 부딪치게 된다. 우선 한어에 있는 것은 한어와 일치시켜 쓰라고 하면 학습자들이 한국어로 된 교과서나 문법서를 읽을 때 곤혹스러울 수밖에 없을 것이다. 그리

고 중국어권 학습자 중 상당한 부분은 재학 중이나, 졸업 후 한국이나 조선에 유학하거나 진학하는데, 한어 용어의 사용은 대상국의 사람과 문법 지식 상의 의사소통 장애를 초래할 것이다. 그리고 한어에 대응하는 용어가 있다고 하면 그 용어가 완전히 일치한다고 장담할 수가 없다. 예를 들면 한국어의 '접미사'는 한어의 '后綴'과 대응하다고 할 수 있지만 두 개념은 서로 다른 언어에서의 개념이기 때문에 모든 면에서 일치하는 것은 아니다. 그것들을 모두 일치시켜 주면 학습자들은 한, 중 양어의 부분 문법 요소가 완전히 같은 것이라는 오해에 빠지게 된다. 그리고 한국어 문법 용어를 보면 대부분이 한자어로 된 것이고 이들 용어와 대응하는 한자가 무엇인지만 알면 기억하기가 그리 어렵지 않을뿐더러, 대응한 한자를 통하여 그 용어의 의미와 용법을 부분적으로 짐작할 수도 있으므로 교육에 긍정적인 영향도 있을 수 있다. 이상의 이유로 본 연구자는 한국식을 존중하는 방향으로 문법 용어를 통일시키는 것이 바람직하다고 지적하고 싶다. 하지만 이 방안도 전혀 문제가 없는 것은 아니다. 이것은 바로 남, 북한의 용어 불일치 문제이다. 남북 분단 이후 교류의 단절로 인하여 학술 용어의 차이가 생겼지만 앞으로 남, 북한이 통일되면 문법 용어의 사용에도 변화가 있을 것이다. 현재 한국어 문법 용어를 따르면 통일 이후에 문법 용어의 조정이 요구된다. 그러므로 이 문제의 완전한 해결은 남, 북한 문법 용어의 통일과 밀접한 관계가 있다. 남북 간 학술 교류의 활성화와 국가 차원의 학술 용어 통일 사업의 착수는 이 문제를 해결하는 열쇠가 될 것이다.

#### 4.4. 문법 교육 내용의 선정, 배열 및 기술 문제

이 문제는 문법 교재의 개발과 직접적인 연관이 있는 문제이다. 앞에서 '기초한국어' 과목에 사용되는 교재에 대한 고찰을 통하여 현행 교재에서

문법 내용에 대한 선정, 배열, 그리고 기술에 많은 문제점이 존재하고 있다는 사실을 발견할 수 있었다. 물론 교재 편찬과 관련하여 이들 문제뿐만 아니라 많은 다른 문제도 다루어야 하지만, 내용의 선정, 배열, 기술 문제를 해결한다면 이전보다 훨씬 발전된 교재가 나올 수 있다는 것은 자명한 일이다.

우선 문법 교육 내용의 선정과 배열 문제에 대하여 간단하게 논하고자 한다. 문법 항목의 선정 기준은 문법 교육의 목표와 문법 요소 제시의 효용성에서 찾아야 되고 무엇보다 먼저 문법 항목 선정의 총체적 기준과 각 단계의 기준을 설정해야 한다. 여기서 우리들이 이용할 수 있는 자료는 국립국어원에서 구축한 150만 어절 형태소 빈도 조사의 결과물이다(국립국어원, 2002). 그리고 추출된 조사나 어미 등의 문법 요소를 사용 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대 문법, 기능 또는 그 기능을 달성하기 위한 과제(김제열, 2001: 109) 등을 기준으로 하여 위계화하는 절차에 들어가야 한다. 지면과 연구자의 역량 부족으로 인하여 이 문제를 깊이 있게 전개하지 못한 것이 유감스럽지만, 김제열(2001: 93~121)과 성비락(2005)이 제시해 준 좋은 샘플이 있어 다행스럽다. 이들 기존 성과를 참고하여 문법 내용 선정과 위계화 작업에 착수하면 좋은 결과가 나오리라 믿는다.

그리고 문법 내용의 기술 역시 매우 중요한 문제이다. 현행 교재의 문법 기술은 교재 내에 완전한 설명을 넣어 주었다기 보다는, 오히려 부족한 부분은 교실 수업으로 미루어 놓은 듯한 인상을 받게 한다. 하지만 교사와 학습자가 교재에 대한 의존도가 아주 높고, 대부분의 교사가 그냥 교재에 있는 그대로 문법 수업을 하고 대부분의 학습자는 교재에 제시되어 있는 문법 설명에 의지해 한국어에 대한 지식을 축적해 간다는 현실에 비추어 보면 문법 기술 방법을 개선하는 것은 중요한 과제라 하겠다.

김제열(2001: 203~229)은 문법을 기술할 때 고려되어야 할 7가지 점을



제안하였는데, 그것은 문법 범주가 명시적으로 제시되어야 한다는 점, 각각의 문법 항목이 종합적인 문법 체계 안에서 참조될 수 있게 정리되어야 한다는 점, 형태의 의미와 용법을 구분하여 문법 기술을 구조화하여야 한다는 점, 다양한 의미 설명 방법을 모색해야 한다는 점, 문법 설명과 예문이 항목별로 긴밀하게 결합되어야 한다는 점, 문법 설명에서 문형 목록이 제시되어야 한다는 점, 유사 문법 형태 및 문형의 비교가 제시되어야 한다는 점 등이다. 이들 제안은 중국어권 학습자를 위한 문법 기술에도 좋은 참고 사항이 된다. 이외에 우리의 문법 기술은 중국어권 학습자를 대상으로 하고 학습자의 모국어인 한어로 기술하는 것이기 때문에 독자적인 특성도 갖고 있다. 따라서 문법을 기술하기 전에 한국어 문법과 중국어 문법의 대조분석과 중국어권 학습자들이 한국어 문법 항목을 이해하거나 사용할 때의 오류에 대한 오류 분석을 꼭 실행해야 하고 분석 결과를 문법 기술에 반영해야 한다. 또한 한어로 문법 기술을 할 때 용어의 통일성 문제, 문장의 간결성 문제를 고려해야 할 뿐만 아니라 학습자에게 ‘친절한’ 문법 설명을 제시해 주는 것이 필요하다.

#### 4.5. 교수법의 개발

문법 교육이 한국어 교육에서 아주 어려운 분야라고 하는 것은 이것이 자칫 잘못하면 지루하고 딱딱한 수업이 되기 때문이다. 어떻게 하면 문법을 재미있고 효과적으로 교육할 수 있는가하는 문제는 한국어 교사들의 큰 고민거리이자 한국어 교육 연구자들의 관심사이다. 민현식(2003: 111)이 문법 지식의 교수 학습을 유용하게 하는 교수 학습 방안이 개발되지 않는 한 문법 지식 그 자체의 전달 학습만으로는 무의미하다는 사실을 명심해야 한다고 지적한 바와 같이 학습자에 적합한 교수법의 개발은 문법 교육의 승패를 좌우할 수 있는 중요한 문제이다.

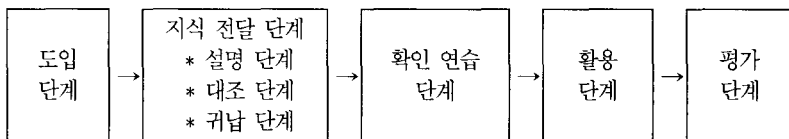
Thornbury(1999: 56~112)는 문법 교육의 두 가지 방법으로 ‘연역적 접근(deductive)’과 ‘귀납적(inductive) 접근’을 제시하였다. 그에 의하면 연역적 접근은 규칙 중심(rule-driven)의 학습이라고 할 수도 있어 먼저 규칙을 제시하고 그 다음에 규칙이 적용될 예를 제시하는 것이고, 귀납적 접근은 발견 학습(discovery)이라고 할 수도 있어 먼저 몇 가지 예를 제시하고 여기에서 규칙을 추론하도록 한다. 두 가지 방법의 장점과 단점을 각각 다음과 같이 정리할 수 있다(Thornbury, 1999: 56~112).

〈표 9〉 연역적 접근과 귀납적 접근의 특징

접근법	특징	
연역적 접근	장점	<ul style="list-style-type: none"> <li>°요점을 바로 알게 함으로써 시간을 절약할 수 있다.</li> <li>°학습자의 지능과 성숙을 존중하며 그들의 인지적 과정의 역할을 인정한다.</li> <li>°분석적 학습 방식을 지닌 학습자들의 기대를 충족시킨다.</li> <li>°교사는 요점을 예상하고 그것이 나왔을 때에 다루기 때문에 준비할 부담이 덜어준다.</li> </ul>
	단점	<ul style="list-style-type: none"> <li>°언어 지식이 부족한 학습자들을 당황하게 만든다.</li> <li>°교사의 설명은 학습자의 참여와 상호작용이 줄어들게 하므로 교사 중심의 수업을 조장한다.</li> <li>°제시한 내용을 기억하기 쉽지 않다.</li> <li>°학습자들로 하여금 언어 학습이 단순히 규칙을 아는 것에 불과하다고 인식하게 한다.</li> </ul>
귀납적 접근	장점	<ul style="list-style-type: none"> <li>°학습자가 스스로 발견하는 규칙은 그들의 사고 구조에 더 알맞아 기억이 잘 된다.</li> <li>°학습자들은 수용자보다 능동적인 참여자가 되어 동기화가 더 잘 된다.</li> <li>°이러한 종류의 도전을 좋아하는 학습자에게 적합하다.</li> <li>°학습자의 자기 신뢰감을 갖도록 하고 결과적으로 학습자의 자율에 도움이 된다.</li> </ul>
	단점	<ul style="list-style-type: none"> <li>°규칙 접근보다 시간과 노력이 더 많이 소모되고 학습자들을 잘못 이끌 수도 있다.</li> <li>°학습들은 잘못된 규칙의 가설을 세울 수도 있다.</li> <li>°교사에 대한 요구가 더 높고 사전 준비를 더 많이 해야 한다.</li> <li>°개인적 학습 양식이나 규칙을 그대로 받아주는 양식을 선호하는 학습자들을 좌절하게 한다.</li> </ul>

이상의 두 가지 접근법은 각자 다 완벽한 접근법이 아니지만, 그들의 단점을 보완하고 장점을 유지하면 한국어 문법 교육에 유익한 방법으로 두루 적용시킬 수 있다. 여기서 교육 내용이나 학습자의 특징에 따라 접근법을 적재적소로 선택할 수 있는 교사의 지혜가 요구된다.

그리고 문법 교육의 구체적인 모형에 대하여 Ruth Wajnryb(1990)이 준비(preparation) 단계, 받아쓰기(dictation) 단계, 재구성(reconstruction) 단계, 분석(analysis)과 교정(correction) 단계 네 단계를 포함한 소위 ‘dictogloss’ 방법을 제안하였고(민현식, 2003: 137에서 재인용), Ur(1998: 6~10)는 제시(presentation) 단계, 개별 항목과 설명(isolation) 단계, 활동(practice) 단계 그리고 평가(test) 단계 등의 네 단계로 제시하고 있으며 Thornbury(1999: 201~203)는 제시(presentation), 연습(practice), 생성(production) 단계를 포함한 ‘정확성에서 유창성으로’의 PPP 모형과 과제(task), 교수(teach), 과제(task) 단계를 포함한 ‘유창성에서 정확성으로’의 TTT 모형을 제안하였다. 왕단(2002: 452~465)은 기존 이론과 중국에서 문법 교육의 구체적인 상황에 대한 고찰을 통하여 학습자 중심성(learner-centered), 활동 지향성(activity-directed), 개별성(individuality), 통합성(integration) 등 문법 교수 방법의 개발 원리를 제시하였고 다음과 같은 중국어권 학습자를 위한 문법 교수 모형을 구안하였을 뿐만 아니라 실제 문법 교육에도 도입하여 비교적 이상적인 교육 효과를 얻었다. 이 연구에서 제시한 교수법은 실제 문법 교육에 바로 응용할 수가 있으며, 거기서 설계한 여러 문법 활동도 문법 교육에서 새로운 발상의 생성에 조금이나마 도움이 될 것이다.



## 5. 맺음말

본 연구에서는 한국어 교육의 중요 구성 부분인 문법 교육을 연구 대상으로 삼고 현재 중국에서 실시하고 있는 문법 교육의 실태를 살펴보고, 문법 교육에 존재하고 있는 몇 가지 문제점을 짚고 이에 대한 개선 방안도 제안하였다. 여기서 제시된 문법 교육의 과제는 하루 이틀에 모두 해결될 문제가 아니므로 따라야 할 연구 과제가 적지 않게 남아 있다. 그리고 본 연구자의 역량 부족으로 인하여 많은 문제를 동시에 다루지 못하고, 깊이 있는 연구를 전개하지 못한 채 문제 제기 수준에 머물렀다는 아쉬움이 남는다. 이는 향후의 연구 과제로 삼아 하나씩 해결해 나갈 것을 약속드린다. 또 한 가지 지적하고 싶은 것은 본 연구에서 제시된 부분 과제는 어느 한 개인의 힘으로, 한 학교의 힘으로 실현할 수 있는 것이 결코 아니다. 한국어 교육자, 연구자 간의 협력이 필요하고 국내 각 대학교 한국어학과 간의 협력이 필요하며 심지어 한국의 정부 기관이나 한국어 교육자, 연구자의 협력도 필요하다. 다시 말해 중국에서 문법 교육의 체계적이고 효율적인 수행을 위하여 학자 간의 민족, 지역, 국경, 이념을 초월한 진지한 협력이 절실하다. 모든 한국어 교육자나 연구자들이 한국어 교육을 발전시키기 위한 일념으로 꾸준히 힘을 모아 가면 반드시 좋은 결실이 있으리라 생각한다.\*

[주제어] 문법 교육, 문법 교육과정, 교수 자료, 미시적 문법 기술, 거시적 문법 기술

---

\* 본 논문은 2005. 12. 2 투고되었으며, 2005. 12. 5 심사가 시작되어, 2005. 12. 10 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

<논저>

- 강은국(2001), 「한국어 교육에서의 문법 교육의 과업에 대하여」, 『중국에서의 한국어 교육Ⅲ』, 태학사, 79-91쪽.
- 강은국(2004), 「『한국어』(연세대 편)를 교과서로 문법 지식을 전수할 때 유의해야 할 문제에 대하여」, 『한국(조선)어 교육연구 2』, 중국 한국(조선)어 교육연구학회, 205-236쪽.
- 김광혜(2001), 『국어지식 교육론』, 서울대학교출판부.
- 김병운(2005), 「중국의 한국어 문법 교육」, 『한국어교육론 2』, 한국문화사, 215-236쪽.
- 김영금(2001), 「한국어 문법교육의 실제와 전망」, 『중국에서의 한국어 교육 3』, 태학사, 139-154쪽.
- 김정우(2005), 「한국어 교재 개발을 위한 중국 교수·학습자들의 요구 분석 연구」, 『한국어 교육』 16-1, 국제한국어교육학회, 99-130쪽.
- 김제열(2001-1), 「한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구」, 『한국어 교육』 12-1, 국제한국어교육학회, 93-121쪽.
- 김제열(2001-2), 「한국어 교재의 문법 기술 방법 연구」, 『외국어로서의 한국어 교육』 25-26, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 203-229쪽.
- 김제열(2003), 「한국어교육에서 시간 표현 요소의 문법적 기술 방법 연구」, 『한국어 교육』 14-1, 국제한국어교육학회, 51-75쪽.
- 김충실(2003), 「외국어로서의 한국어 문법 교육과 교수법」, 『중국에서의 한국어 교육 IV』, 태학사, 595-608쪽.
- 노금송·마려(2005), 「연결어미 '-느라고'를 중심으로 한 한국어 문법 교육 방법」, 『국제한국(조선) 언어문학 교육과 연구 학술 대회 논문집』, 중국 한국(조선)어 교육연구학회, 307-315쪽.
- 민현식(1999), 『국어 문법 연구』, 도서출판 역락.
- 민현식(2003), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어 교육』 14-2, 국제한국어교육학회, 107-141쪽.

- 박영순(2002), 『한국어 문법교육론』, 도서출판 박이정.
- 박창원(2002), 「외국인을 위한 한국어 문법에 대한 제언」, 『국제한국어교육학회 2002년도 추계(제18차)학술대회 논문집』, 국제한국어교육학회, 1-16쪽.
- 방성원(2003), 「고급 교재의 문법 내용 구성 방안」, 『한국어 교육』 14-2, 국제한국어교육학회, 143-168쪽.
- 백봉자(2001), 「외국어로서의 한국어 교육문법-피동/사동을 중심으로」, 『한국어 교육』 12-2, 국제한국어교육학회, 415-445쪽.
- 성비락(2005), 「몽골인 학습자를 위한 한국어 문법 교육과정의 내용 체계 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
- 왕 단(2002), 「효과적인 한국어 문법 교육을 위한 교수법 개발 구상」, 『국제한국어교육학회 제12차 국제학술대회 논문집』, 국제한국어교육학회, 452-465쪽.
- 이득춘(2000), 「중국인용 한국어 교재와 관련되는 몇 가지 문제」, 『중국에서의 한국어교육』, 태학사, 161-171쪽.
- 이미혜(2002), 「한국어 문법 교육에서 ‘표현항목’ 설정에 대한 연구」, 『한국어 교육』 13-2, 국제한국어교육학회, 205-225쪽.
- 이삼형(2005), 「한국어 교육 문법의 기술 방향 탐색 시론」, 『국제 한국(조선)언어문학 교육과 연구 학술대회 논문집』, 중국한국(조선)어교육연구학회, 374-381쪽.
- 이성도(2001), 「한국어 능력 향상을 위한 문법 교육에 대하여」, 『중국에서의 한국어 교육 III』, 태학사, 107-117쪽.
- 이혜영(1998), 「문법 교육의 원리와 실제」, 『이중언어학』 15, 이중언어학회.
- 이혜영(2003), 「한국어 교육에서의 문법 교육」, 『국어 교육』 112, 한국국어교육연구학회, 73-94쪽.
- 장광군(2001), 「중국 학생을 위한 한국어 문법교육방안의 초보적 구상」, 『외국어로서의 한국어교육』 25-26, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 231-246쪽.
- 한송화(2003), 「기능과 문법 요소의 연결을 통한 한국어 교육」, 『한국어 교육』

14-3, 국제한국어교육학회, 289-313쪽.

한재영 외(2003), 『한국어 교육 총서 3 ‘한국어 문법 교육’ 개발 최종 보고서』, 문화관광부·한국어세계화재단.

Cook, Vivian(2001), *Second Language Learning and Language Teaching*, Arnold.  
Thornbury, Scott(1999), *How to Teach Grammar*, Pearson Education Limited, 이  
관규 외 역(2004), 『문법을 어떻게 가르칠 것인가』, 한국문화사.

Ur, Penny(1998), *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press.

<교재 및 자료>

이선한 외(2001), 『한국어(1-4)』, 민족출판사.

최희수 외(2000), 『초급한국어 상, 하』, 연변대학출판사.

최의수 외(2001), 『중급한국어 상, 하』, 요녕민족출판사.

중국 25개 대학(1997), 『표준 한국어 1학년 상, 하, 2학년 상』, 북경대학출판사.

국립국어연구원(2002), 『한국어 빈도 조사』, 국립국어연구원 자료집.

백봉자(2001), 『외국어로서의 한국어문법 사전』, 연세대학교 출판부.

宣德五(1997), 朝鮮語基礎語法, 商務印書館.

韋旭升, 許東振(1994), 韓國語實用語法, 外語教學與研究出版社.

崔義秀(2005), 韓國語基礎語法, 黑龙江朝鮮民族出版社.

崔義秀, 俞春喜(2003), 韓國語實用語法, 延邊大學出版社.

■ Abstract

The Present Condition of Korean Grammar Education and  
the Teaching Proposal for Chinese-speaking Learners

Wang Dan

The issue of this research is two. Firstly, I examine the condition of Korean grammar education in China, secondly, I discuss the problems of grammar education and suggest some remedies for this.

There are several discussions about the necessity of grammar education. For Chinese-speaking learners, however, teaching grammar is essential, and it can be useful that we contrast another grammar with Korean grammar in the class. But, there are many problems about curriculum, description of grammar, materials, methods, etc.

After we set up the goals of education, we can make a selection and arrangement educational contents. So, we have to establish the goals of Korean education, and we have to execute efficient Korean grammar institution at a proper time. In addition to, we have to unite the terms of grammar description, and also we have to develop the methods for Korean grammar education. They will decide the result of language education.

[Key Words] grammar education, the curriculum of grammar education, teaching material, microscopic description of grammar, macroscopic description of grammar