한국어 문법의 특징과 체계의 문제점에 대한 연구*

이 래 호(전북대)**

〈목 차〉

1. 서론
2. 국어 문법과 한국어 문법의 관계
3. 『한국어 문법』의 특징
4. 『한국어 문법』의 체계상의 문제점
5. 결론

1. 서론

지금까지 문법은 한국어 교육에서 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기와 함께 비중 있게 다루어지면서도 한편으로는 끊임없이 그 필요성이 논란이 되어 왔다. 최근에는 성인들을 위한 한국어 교육에서 문법 교육의 무용론은 어느 정도 설득력을 잃고 문법 교육이 필요하다는 방향으로 정리되고 있으며, 문법 교육의 필요성은 여러 연구에서 입증되고 있다.

주지하다시피, 한국어 문법[1] 교육에서 가르치는 것은 한국어 문법에 대한

* 이 논문은 2007년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임(KRF-2007-361-AL0003).
** 인문한국 쌀·삶·문명연구원 HK연구교수.

www.kci.go.kr

지식이라 할 수 있다. 이러한 지식으로서의 한국어 문법은 발음, 단어의 용법, 문장 구성 및 연결, 담화 구성, 한국어 규범 등의 용법이나 운용에 대한 지식들을 말한다. 이러한 지식들 중에는 한국어에 대한 직관을 가진 사람들은 저절로 습득하여 학습할 필요가 없는 규칙들도 있고, 학습을 통해 체계화되는 규칙들도 있지만, 외국인에게 이러한 문법 모두가 습득되는 것이 아니라 학습을 통해 이루어진다.

한국어 문법 교육의 목표는 국어 교육의 목표에서처럼 한국어 문법 지식 자체나 혹은 그 문법 지식을 도출하는 탐구 능력을 향상시키는 데 있는 것이 아니라 이러한 한국어 문법 지식을 이용하여 의사소통 능력을 향상시키는 데 있다.[2] 한국어 사용 능력 즉, 한국어 문법 지식을 통해 자신이 전달하고자 하는 내용을 상황에 맞게 유창하고 정확하게 창조하고, 상대방의 표현을 정확히 이해하는 능력을 향상시키는 것이다. 따라서 한국어 문법 지식은 의사소통 활동과 관련하여 말이나 글을 정확하고 유창하게 표현하고 이해하는 데 활용되는 지식이라고 할 수 있다.

최근 들어 한국어 의사소통 능력을 향상시키기 위한 한국어 문법 지식과 관련하여 한국어 교육용 문법 요소에 대한 연구, 기존의 한국어 교재에 나타난 문법요소의 선정, 배열 및 기술상의 문제점 분석, 한국어 교육 문법의 개발 원칙 등 다양한 방향에서 심도 있게 논의가 이루어지고 있다. 또한 문법 체계[3]와 관련하여 국어 문법과 한국어 문법의 관계를 어떻게 설정하고 그에 따라 한국어 문법의 체계를 어떻게 세울 것인가에 대한 논의도 활발히 이루어

---

1) 본고에서 내국인(한국인)에게 교육하기 위한 한국어 문법을 '국어 문법' 또는 '학교 문법'이라 칭하고, 외국인에게 교육하기 위한 한국어 문법을 '한국어 문법'이라 칭한다. 내국인에게 교육하기 위한 국어 문법의 대표적인 문법을 '학교 문법'으로 본다.

2) '의사소통 능력 향상'이라는 한국어 문법 교육의 목표는 대부분의 논의에서 일치하고 있다. 의사소통 능력은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 활동만 관련된 것이 아니라 이들 활동을 위해 활용되는 모든 것을 그 대상으로 한다. Canale and Swain(1980)에서 정의된 의사소통 능력은 언어 능력(linguistic competence), 담화 능력(discourse competence), 전략적 능력(strategic competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence)이며, 최정순(2006)에서는 의사소통 능력 안에는 언어 지식, 세상 지식, 전략, 전략 사용 지식이 있다고 한 바 있다.

3) 문법 체계는 크게 심리적으로 존재하거나 언중들이 공유하는 추상적인 언어 체계를 의미할 수도 있고, 단순히 문법 각 요소들의 구성상의 체계를 뜻할 수도 있다(고경태, 2008). 전자를 넓은 의미의 문법 체계, 후자를 좁은 의미의 문법 체계라고 한다면, 한국어 문법이나 한국어 교육에서 문법 체계의 의미는 주로 좁은 의미의 문법 체계로 쓰여 왔다.

www.kci.go.kr

지고 있다.

본고는 후자의 연구 방향과 관련하여, 국어 문법과 한국어 문법의 관계를 살펴보고, 한국어 문법을 대표할 수 있는 국립국어원(2005)의 『외국인을 위한 한국어 문법1』(이하, 『한국어 문법』)[4]의 특징을 국어 문법, 특히 학교문법과 비교하여 제시하며, 타당성과 일관성의 관점에서 『한국어 문법』의 체계상의 문제점을 밝히는 것을 목표로 한다. 이를 위해 2장에서는 국어 문법과 한국어 문법과의 관계를 살펴보고 3장에서는 『한국어 문법』에서 보이는 문법 기술상의 특징을 살펴볼 것이다. 4장에서는 어느 문법이든지 그 체계에는 타당성과 일관성이 있어야 한다는 관점에서 『한국어 문법』의 체계의 문제점에 대해 살펴볼 것이다.

2. 국어 문법과 한국어 문법의 관계

한국어 문법을 체계화하려는 노력은 크게 두 가지 입장에서 이루어졌다. 하나는 한국어 문법의 체계와 내용 분류는 근본적으로 국어 규범 문법과 동일해야 한다는 입장이다. 대표적인 논의로는 권재일(2000), 민현식(2002), 최은규(2005) 등을 들 수 있다. 이들은 국어 문법과 한국어 문법은 학문문법의 성과를 소중하게 받아들여 규범문법으로 재조정한 것이 되어야 하므로, 비록 교육목적이 다르더라도 그 지식 내용은 근본적으로 다를 이유가 없고, 단지 교수학습법 차원에서 국어 규범 문법의 지식을 재조정, 재구성할 수 있다는 것이다. 이러한 논의들은 국어 문법과 동일하게 형태 중심의 분류의 체계를 갖추되, 세부적인 면에서는 단순화 혹은 구성 체계상의 변화를 꾀한 것들로서, 기존의 학교문법과 절충의 묘(고경태 2008)를 구현한 것이라고 할 수 있다.

다른 하나는 외국어로서의 한국어 문법의 체계와 내용 분류는 국어 규범 문법 체계와 달라야 한다는 입장이다. 대표적인 논의로는 김제열(2001), 한송화(2006), 김재욱(2007), 박동호(2007), 이병규(2008) 등을 들 수 있다. 이들은 한국어의 학습 대상과 학습 목표가 다름을 인식하고 내국인을 대상으로 하는 '국어 문법'과 외국인 학습자를 대상으로 하는 '한국어 문법'을 구분해서 제시해야 하고, 국어 문법을 한국어 문법 교육에 맞도록 새롭게 재편성, 재구조화

4) 이 논문에서는 논의의 편리를 위하여 『외국인을 위한 한국어 문법1』을 『한국어 문법』으로 줄여 부르기로 한다.

www.kci.go.kr

해야 교육적 효과가 발휘될 수 있다는 것이다. 이러한 논의들은 국어 문법과 같은 형태 우선의 분류를 탈피하여 의미와 기능을 기준으로 새로운 체계를 수립하고자 한다.

주지하다시피, 국어 문법은 일차적으로 이미 모국어를 거의 완벽하게 습득하고 있어, 한국어에 대한 직관이 있고 기본적인 의사소통 능력을 지니고 있는, 주로 중등과정에 있는 학생을 대상으로 한다. 이에 반해 한국어 문법은 한국어를 모국어로 사용하지 않고, 한국어에 대한 직관, 배경 지식이 없고 한국어로서 의사소통 능력을 갖추지 못하거나 혹은 그러한 능력이 부족한, 중등 이상의 학력을 가진 성인 외국인 학습자를 대상으로 한다. 이러한 대상의 차이는 목표의 차이를 불러 온다.

국어 문법의 목표는 언어에 대한 지식의 습득이라는 측면과 언어 사용 능력 향상을 위한 지식기반으로서의 측면의 양면성을 지니고 있다. 즉, 국어 문법은 모국어의 규칙 체계를 이해하고 올바른 언어생활을 할 수 있도록 하는 것을 목표로 한다.[5] 이에 비해 한국어 문법의 목표는 한국어의 지식적인 체계를 이해시키는 것보다 한국어를 통한 의사소통 능력의 향상이라는 기능적인 부분에 있다. 이러한 목표의 차이에 따라 문법의 기술 내용과 방식도 달라지게 마련이다.

문법 기술에 있어서, 국어 문법은 한국어에 내재된 규칙을 발견하고 기술하는 것이라면, 한국어 문법은 의사소통 측면에서 문법이 어떻게 사용되고 있는가를 주로 기술한다. 즉, 국어 문법에서는 '문장이 어떻게 구성되어 있는가?'에 관심을 갖고 그러한 규칙을 찾아 기술하는 것이라면, 한국어 문법에서는 '학습자들이 문장을 어떻게 생성하고 사용해야 하는가?'를 중심으로 문법이 기술되어야 한다. 외국인이 한국어 문법을 학습하려고 하는 것은 문법을 습득하여 성공적인 의사소통을 하려는 것이다. 따라서 외국어로서 한국어를 배우는 학습자들에게 필요한 문법 구조는 의사소통을 하려고 하는 의미를 문장으로 정확히 생성하게 하고, 학습자로 하여금 어떠한 문장이 다른 사람에게

5) 이병규(2008:398)에서 국어과 교육에서 문법의 성격을 "첫 번째는 국어 사용 기능 신장을 위한 기반 지식, 두 번째는 국어 현상에 대한 탐구 능력 신장의 대상, 세 번째는 문화적 가치에 대한 태도 함양의 대상, 네 번째는 한국적인 문화 생산을 위한 한국인의 사고 형성 수단"으로 제시한 바 있다.

www.kci.go.kr

어떠한 영향을 미치는지 적절하게 파악하여 사회생활을 잘 영위해 나갈 수 있게 하는 문법 사용규칙이 기술되어야 하는 것이다(최송화 2006 참조).

이러한 기술 방식의 차이 때문에 한국어 문법 체계와 구성은 학교 문법의 그것과 어느 정도의 차이가 나타나게 된다. 그 이유는 김제열(2001:97-98)에서 지적하였듯이 우선 한국어 문법이 외국인 학습자의 의사소통능력 배양을 목표로 하고 있으므로 국어 문법과 같은 형태와 구조중심보다는 형태와 기능 및 의미가 적절히 조화된 체계[6]로 구축될 수밖에 없기 때문이다. 또한 두 문법 체계를 구성하는 문법 범주의 성격이 다르기 때문이다. 국어 문법의 범주가 형태를 중심으로 구성되기 때문에 분석적인 반면 외국어로서의 한국어의 문법 범주는 분석적이면서도 경우에 따라 종합적일 수 있기 때문이다. 곧, 한국어 문법 범주는 의사소통 능력 향상이라는 목표에 부합하기 위해 형태와 기능을 중심으로 구축되기 때문에 한 단위로 묶을 수 있으면 굳이 그 구성 성분을 분석할 필요가 없을 것이다. 또한 한국어 교육의 특성에 맞춘 문법 구체적인 문법 구성에서는 문법 교육의 효용성, 실용성을 고려한 기술과 구성상의 다양성이 가능할 것이다.

지금까지 한국어 문법의 목표는 지나치게 의사소통 기능에 초점이 맞추어진 면이 있다. 국립국어원(2005, 『한국어 문법』), 정달영(2008), 이병규(2008) 등에서는 외국어로서의 한국어 문법 교육에서는 의사소통 기능 신장이 주된 목표이므로 의사소통 기능과 직접적인 관련이 없는 학교 문법 혹은 문법적 지식은 교육의 내용이 되기 어렵다고 주장하였다.[7] 그러나 이러한 주장은 한국어 문법의 체계 구성상 적지 않은 문제점을 야기할 수 있다. 한국어 문법의 내용을 실용성, 즉 의사소통 능력 신장 기여도라는 잣대로만 선정할 우려가 있기 때문이다. 이 기준에 의해 한국어 문법의 내용을 선정하고 체계를 세우

6) 김제열(2001:97-98)에서는 '국어 문법'에서는 접미사와 선어말어미의 기능 구분, 내포문 동사와 보조동사의 구분이 중요할 수 있지만, 한국어 교육에서는 그러한 구분이 그리 중요하지 않고, 그것들이 가진 의미와 기능이 더 중요하다고 주장한다. 예를 들면 국어 문법에서는 '-게 하다' 구성을 보조동사로 보는지, '하다'를 복합문의 상위문으로 보는지에 따라 큰 차이를 보일 수 있으나, 한국어 문법에서는 보조동사로 이해되든 복합문으로 이해되든 이들 문법 형태는 모두 '어미'와 '동사'의 결합체로서 선행문에 각각 양태적 의미를 덧붙인다는 사실과 그 의미 및 용법을 이해하고 사용하는 것이 훨씬 더 중요하다는 것이다.

7) 『한국어 문법』(국립국어원, 2005)에서는 그 대표적인 예로 문법사나 음운사 같은 국어에 대한 지식 등을 들고 있다.

www.kci.go.kr

다 보면, 많은 문법 항목들이 한국어 문법에서 제외될 수밖에 없고, 따라서 문법 지식이 지니고 있는 가치들을 온전히 추구할 수 없게 된다.[8)]

본고는 국어 문법, 특히 학교 문법의 내용이 남김없이 한국어 문법 내용에 포함되어야 한다고 생각하는 것은 아니다. 그러나 의사소통 기능을 지나치게 좁게 잡아 한국어 문법이 구성됨으로써 부당하게 제외되는 문법 지식이 있어서는 안 된다는 것이다. 충분한 논의를 거쳐 도출된 타당한 기준에 의해 일부 국어 문법의 내용 항목들이 제외되고 새로운 내용이 추가될 수도 있겠지만, 단순히 의사소통의 기능과 관련성이 약하다는 이유만으로 특정 항목이 제외되는 일은 없어야 할 것이다.

3. 『한국어 문법』의 특징

한국어 문법의 체계화 문제와 관련하여 국립국어원은 2000년부터 이제까지 통일된 문법 체계 및 문법서가 부재했던 한국어 교육을 체계화하고 표준화하는 '외국인을 위한 한국어 표준 문법 개발' 사업을 벌여 한국어 문법의 체계화 작업을 진행하였다. 그 결과물로 "한국어를 쉽게 배우고, 쉽게 가르칠 수 있도록, 또 각종 한국어 교재를 개발하는 데 지침이 될 수 있도록" 외국어로서의 한국어 문법을 정리한[9)] 『외국인을 위한 한국어 문법1-체계 편-』, 『외국인을 위한 한국어 문법2-용법 편-』을 내놓았다. 『외국인을 위한 한국어 문법1』(이하 『한국어 문법』)은 한국어를 배우는 학습자는 물론 한국어를 가르치는 교사나 한국어 교재 편찬자들에게 교수·학습에 필요한 외국어로서의 한국어 문법의 표준을 제시하였다는 점에서 의의가 크다.

『한국어 문법』은 외국인을 위한 한국어 문법 교육의 목표를 '의사소통 기능 신장을 위한 기반 지식 제공'으로 보고, 학교문법 교육과 한국어 문법은 교육 목표와 대상도 다르기 때문에 한국어 문법의 내용은 같을 수가 없다고 하여, '학교문법과 한국어 문법의 체계와 내용 분류는 달라야 한다.'는 입장에서 기술

8) 『한국어 문법』에서는 실제로 문법 체계를 구성할 때, 상대높임법의 하오체나 하게체, 일부 불규칙 용언들과 같이 한국인이 잘 사용하지 않는다거나, 의사소통 능력 향상에 큰 영향을 주지 않은 것들은 대부분 제외되어 있다. 『한국어 문법』에서 제외된 '불규칙 용언'에 대해서는 제4장에서 자세히 기술할 것이다.

9) 이러한 내용은 『외국인을 위한 한국어 문법1』의 서론에 나타나 있다.

www.kci.go.kr

되고 있다. 이러한 입장에도 불구하고,『한국어 문법』의 문법의 근본적인 체계와 내용 분류는 형태 중심의 국어 문법 특히 학교문법과 크게 다르지 않다.

『한국어 문법』의 내용 체계를 고등학교『문법』 교과서와『표준국어문법론』의 내용 체계와 비교해 보면 다음과 같다.

3.1. 학교문법서와『한국어 문법』의 내용 체계 비교

고등학교『문법』	『표준국어문법론』	『한국어 문법』	
1. 언어와 국어 -언어의 본질 -언어와 인간 -국어와 한글		1. 한국어의 문법 교육과 한국어 -한국어 문법 교육의 성격 -한국어 문법 기술과 내용 체계 수립 방향 -한국어의 특징 -한국어의 문자	
2. 말소리 -음운과 음운체계 -음운의 변동		5. 말의 소리 -한국어의 모음・자음 -한국어의 음절 -한국어 소리의 변동	
3. 단어 -단어의 형성 -품사	제2편 형태론 -체언과 조사 -활용론 -관형사, 부사 감탄사 -단어 형성의 원리	4. 단어 -단어의 구조 -단어의 갈래	
4. 어휘 -어휘의 체계 -어휘의 양상			
5. 문장 -문장의 성분 -문장의 짜임 -문법 요소	제3편 통사론 -문장의 성분 -문법요소의 통사적 기능과 의미 -문장의 짜임새	2. 문장 -문장구조 -문장성분 -문장의 종류 -문장의 확대	3. 문법요소의 기능과 의미 -시간표현 -높임표현 -부정표현 -사동・피동표현 -양태 표현
6. 의미 -언어와 의미 -단어 간의 의미 관계			
7. 이야기 -이야기의 개념 -이야기의 요소 -이야기의 짜임	제3편 통사론 -문장의 짜임새 중 (이야기)	6. 담화 -글 -말	

www.kci.go.kr

고등학교 『문법』	『표준국어문법론』	『한국어 문법』
8. 국어의 규범 -표준어와 표준 발음 -한글 맞춤법 -외래어 표기법과 국어의 로마자 표기법		

내용 체계를 기준으로 해서 보면 의사소통 기능 향상을 목표로 선정된 『한국어 문법』의 내용이 『표준국어문법론』이나 고등학교 『문법』과 크게 차이가 나지 않음을 알 수 있다.[10] 『한국어 문법』은 서론에서 국어 문법과 한국어 문법의 내용은 같을 수가 없으므로 문법 체계와 내용 분류는 달라야 한다고 하였으나, 최은규(2005)의 지적처럼, 『한국어 문법』은 국어 문법(학교문법)의 내용적 체계에 근거하여 범위를 정함으로써 서로 간에 내용적으로 동질성이 있게 되었다. 『표준국어문법론』을 기준으로 『한국어 문법』의 내용 체계를 구체적으로 비교하면 이러한 내용적 체계의 동질성은 더 잘 드러난다.

3.2. 『표준국어문법론』과 『한국어 문법』의 내용 체계 비교[11]

<table>
<tr><th colspan="3">『표준국어문법론』</th><th colspan="3">『한국어 문법』</th></tr>
<tr><td rowspan="5">형태론</td><td>체언과 조사</td><td>명사, 대명사 등</td><td>명사・대명사・수사</td><td rowspan="4">단어의 갈래</td><td rowspan="5">단어</td></tr>
<tr><td>활용론</td><td>용언, 활용, 어미</td><td>동사・형용사・이다</td></tr>
<tr><td rowspan="3">관형사, 부사, 감탄사</td><td>관형사</td><td>조사</td></tr>
<tr><td>부사</td><td>관형사・부사</td></tr>
<tr><td>감탄사</td><td>감탄사</td></tr>
</table>

10) 고등학교 『문법』과 『한국어 문법』을 비교했을 때, 고등학교 『문법』의 제4장의 '어휘'와 제6장의 '의미', 제8장의 '국어의 규범' 부분이 『한국어 문법』에서는 제외되어 있다. 고등학교 『문법』의 제4장은 고유어, 한자어, 외래어, 방언, 은어・속어, 전문어, 관용어, 속담 등에 대해 다룬 부분이며, 제6장은 의미론 분야로, 의미의 종류와 단어들의 유의관계, 반의관계, 상하관계를 다루었다. 『한국어 문법』(p. 21)에서 "외국어로서의 한국어 문법 내용 체계의 대범주에는 한국어의 특징, 한국어의 발음, 한국어의 단어, 한국어의 문장 구성, 문법 요소의 기능과 의미, 한국어의 사용 원리, 한국어의 규범, 한국어의 사용의 태도 등이 포함될 수 있다."고 한 바 있어, 고등학교 『문법』의 제8장과 같은 '국어의 규범'이 포함될 것으로 기대되나 『한국어 문법』에서는 제외되었다. 국어의 규범은 내국인이든 외국인이든 한국어를 올바로 사용하는 데 도움이 되는 중요한 규범이라는 점에서 『한국어 문법』에서 국어의 규범이 제외된 점은 재고되어야 할 것이다.

11) 비교의 방식은 한송화(2006)를 참조하였다.

www.kci.go.kr

<table>
<tr><td colspan="3">『표준국어문법론』</td><td colspan="3">『한국어 문법』</td></tr>
<tr><td rowspan="5">형태론</td><td rowspan="5">단어형성의 원리</td><td>단어의 짜임새</td><td>단어와 형태소</td><td rowspan="4">단어의 구조</td><td rowspan="4">단어</td></tr>
<tr><td>파생법</td><td>단어의 구성 요소</td></tr>
<tr><td rowspan="3">합성법</td><td>단일어</td></tr>
<tr><td>복합어</td></tr>
<tr><td rowspan="15">통사론</td><td rowspan="3">문장성분</td><td>주성분</td><td colspan="2" rowspan="3">문장성분</td><td rowspan="3">문장</td></tr>
<tr><td>부속성분</td></tr>
<tr><td>독립성분</td></tr>
<tr><td rowspan="5">문법요소의 통사적 기능과 의미</td><td>피동,사동</td><td>피동,사동</td><td rowspan="5">문법 요소의 기능과 의미</td></tr>
<tr><td>시제와 동작상</td><td>시간표현</td></tr>
<tr><td>높임법</td><td>높임표현</td></tr>
<tr><td>부정문</td><td>부정표현</td></tr>
<tr><td></td><td>양태표현</td></tr>
<tr><td rowspan="3">문장의 짜임새</td><td>문장종결</td><td>문장의 종류</td><td rowspan="2">문장</td></tr>
<tr><td>문장 속의 문장</td><td rowspan="2">문장의 확대</td></tr>
<tr><td>이어진 문장</td></tr>
<tr><td rowspan="2">이야기</td><td>글</td><td rowspan="2">담화</td></tr>
<tr><td>말</td></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td rowspan="3" colspan="2"></td><td>한국어의 모음・자음</td><td rowspan="3">말의 소리</td></tr>
<tr><td>한국어의 음절</td></tr>
<tr><td>한국어 소리의 변동</td></tr>
</table>

(2)에서 보듯이 형태론과 통사론 분야에서 내용의 구성은 큰 차이가 없다. 『한국어 문법』은 '단어의 갈래'에서 품사에 대해 기술하고 있고, '단어의 구조'에서 단일어, 복합어 등에 대해 설명하고 있어 『표준국어문법론』의 형태론 분야와 큰 차이가 없다. 또한 통사론 분야에서도 『한국어 문법』은 '문장성분'에서 주성분, 부속성분, 독립성분으로 나누지 않았을 뿐이지 7개의 문장성분으로 나누어 설명하고 있고, 문법 요소의 기능과 의미, 문장, 담화 등이 『표준국어문법론』과 큰 차이가 나지 않는다. 다만, 『한국어 문법』에 '양태표현'이 더 들어가 있는 것만이 차이가 난다.

이렇게 한국어 문법을 대표하는 『한국어 문법』과 국어 문법을 대표하는 고등학교 『문법』과 『표준국어문법론』은 문법의 내용 구성 체계에서 큰 차이가

www.kci.go.kr

없다. 그러나 이들 간의 문법 기술 순서에서는 차이가 있다. 국어 문법의 기술은 음운론, 형태론, 통사론, 의미론 순서로 기술하는 것이 일반적이다. 이와 달리 『한국어 문법』은 '문장-문법요소의 기능과 의미-단어-말의 소리-담화'의 순서로 기술하고 있다. 이는 국어 문법과는 역순의 기술 순서, 즉 통사론-형태론-음운론-화용론 순서를 취하고 있는 것이다. 최은규(2005)에서는 이러한 차이점이 두 문법이 추구하는 목적의 상이성으로 말미암아 생기는 것으로 보고 있다. 즉, 한국어 교육 현장에서는 한글 자모 교육을 마친 후에 바로 기본 문장과 문법 항목 교육으로 이행하여 학습자가 한국어 문장을 정확하게 표현하도록 이해하는 데 중점을 두어 교육하므로 『한국어 문법』은 '한국어 문장 구조, 문법 요소의 기능과 의미'가 한국어 교육 내에서 차지하는 실제적인 비중을 고려하여 '단어, 말의 소리'보다 앞서서 제시하고 있는 것이다. 이는 기존 국어 문법의 체계성을 따르되 내용 구성과 제시 순서에서 한국어 교육문법의 효율성, 실용성을 반영하려는 지향점을 드러낸 것이라고 최은규(2005)에서 지적한 바 있다.[12]

『한국어 문법』의 또 다른 특징으로는 형태 중심과 기능 중심이 적절히 조화된 형태로 기술되어 있다는 점이다. 『한국어 문법』은 단일한 문법 형태소뿐 아니라 한국어를 이해하고 사용하는 데 도움을 줄 수 있는 조사의 결합형, 어미의 결합형, 조사・어미・의존명사・서술어의 결합형, 공기 관계의 결합형 같은 특정한 유형을 기술하여 학습자가 한국어로 의사소통을 원활하게 할 수 있는 데에 기여하도록 제시하고 있다(김재욱 2007:63-64 참조). 여기에서는 기능 중심의 대표적인 예로 어미와 양태 범주를 예를 보이도록 한다.

12) 이러한 문법의 순서가 과연 최은규(2005)에서의 지적처럼 효율성, 실용성을 드러낸 것인가에 대한 의문을 제기할 수 있다. 우선 『한국어 문법』은 한국어를 쉽게 배우고, 쉽게 가르칠 수 있도록, 또 각종 한국어 교재를 개발하는 데 지침이 될 수 있도록 외국어로서의 한국어 문법을 정리한 책이다. 그러나 『한국어 문법』은 교사나 학생이 한국어를 가르치거나 배우는 데 직접적인 주교재가 되기 어렵다. 한국어 문법의 교수와 학습은 기존의 한국어 교재를 통해서 이루어질 가능성이 많고, 이 책은 한국어 교사나 외국인들이 한국어 문법을 이해하기 위한 참고자료로 활용할 가능성이 높다. 그렇다면 이 책은 한국어의 문법 구조를 이해하는 데 주목적을 두었어야 했다. 즉 한국어의 문법 구조를 이해하기 위해서는 학교문법처럼 미시구조에서 거시구조 즉 음운론→형태론→통사론의 순서로 나가는 것이 훨씬 효과적이다. 그리고 이 책을 참고하는 대상은 초급자부터라기보다는 최소한 중급자 이상의 학생들이라고 할 수 있다. 문법의 기술 방법에서 교사뿐만 아니라 학습자에게도 이해 가능한 내용 전달을 위해 사용 어휘의 난이도, 기술 방법을 중요하게 고려하고 있기는 하지만, 초급자들이 이용하기에는 그 내용의 난이도가 너무 높다.

www.kci.go.kr

국어 문법에서는 '-는, -ㄴ, -던, -ㄹ'은 관형사형 어미이지만, 이 가운데서 '-는, -던'은 교착적 선어말어미 '-느-'와 '-더-'와의 복합형식이므로 국어의 관형사형 어미는 '-ㄴ, -ㄹ'에 국한된다(『표준국어문법론』 p.159)고 할 수 있다. 즉 '-는'과 '-던'을 하나의 어미로 구분하지 않고, '-느-'와 '-ㄴ', '-더-'과 '-ㄴ'이 결합된 어미구조체로 구분하는 것이다.[13] 이에 반해 『한국어 문법』(p.164)에서는 다음 (3)과 같이 관형사형 전성어미의 종류를 제시하고 있다.

3.3. 한국어 문법에서 관형사형 전성어미의 종류

	현재	과거	미래/추측
동사	-는	-(으)ㄴ, -던, -았던/-었던[14]	-(으)ㄹ
형용사/이다	-(으)ㄴ	-던, -았던/-었던	-(으)ㄹ

형태 분석 위주의 국어 문법에서 보면 '-던'과 '-았/었던'은 관형사형 어미라고 할 수 없다.[15] 그러나 『한국어 문법』에서는 이들을 분석하지 않고 '-는', '-(으)ㄴ', '-(으)ㄹ'에 비교되는 단일한 형태인 것으로 보고 관형사형 전성어미의 범위 내에 포함하여 기술하였다. 이는 한국어 수업 현장에서는 관형사형 전성어미의 시제에 대한 교수-학습에서 이들을 분석하지 않고 단일한 형태인 것처럼 가르치는 것이 보통이기 때문에 『한국어 문법』에서도 한국어 문법 교수와 학습의 효율성과 능률성을 고려하여 (3)과 같이 기술한 것이다.

『한국어 문법』은 의사소통의 효율성을 고려하여 문법의 기술을 과감하게 표현의 단위까지 확장하였다는 점에서 그 특징을 찾을 수 있다. 그 대표적인 예가 양태 범주이다. '-기가 쉽다', '-나 보다', '-는 통에', '-기 때문에' 등과

---

13) 남기심・고영근(2007)에서는 "'-는, -던'은 교착적 선어말어미 '-느-'와 '-더-'의 복합형식이므로 국어의 관형사형어미는 '-ㄴ, -ㄹ'에 국한된다고 하였고, 이관규(1994)에서도 이러한 입장을 취하고 있다.

14) 한편 『외국인을 위한 한국어 문법2』에서는 '-던'은 어미로, '-았던/-었던'은 "표현" 범주로 다루었다.

15) 『외국인을 위한 한국어 문법1』에서 "관형사형은 '-더-'에 관형사형 전성어미 '-ㄴ'을 붙인 '-던'의 형태를 사용한다."(p.204)와 같이 '-던'을 분석하기는 하지만, "한국어 수업 현장에서는 관형사형 전성어미의 시제에 대한 교수-학습에서 그 능률을 고려하여 이들을 분석하지 않고 '-는', '-(으)ㄴ', '-(으)ㄹ'에 비교되는 단일한 형태인 것처럼 가르치는 것이 보통이다."(p.164)라고 언급하고 있다.

www.kci.go.kr

같이 여러 형태가 한데 어울려 양태적 의미를 나타내는 경우에는 그것을 문법 범주로 보기 어렵기 때문에 학교 문법에서 양태 범주를 설정하지 않는다. 그러나 『한국어 문법』에서는 양태 표현이 의사소통 기능 습득에 기여하는 역할이 크며, 학습상의 비중이 높을 뿐만 아니라, 한국어 학습자들은 양태적 의미를 담은 표현을 구체적인 언어 상황에서 써야 하므로 매우 중요하다고 보아 양태를 문법 범주에 포함시켜 설명하고 있다.[16]

이러한 양태 범주 설정은 한국어 문법 교육에서 의존명사의 기능과 의미의 설명에도 많은 도움을 준다. 의존명사 중에는 '이, 분, 것, 바, 데'와 같이 보편적 의존명사라 하여 '사람, 물건, 일, 장소'를 대용하기 때문에 의존적 성격 이외는 자립명사와 큰 차이가 없는 것들이 있다. 이들은 대부분 관형어와 조사와의 통합에서 큰 제약을 받지 않는다. 이러한 보편적 의존명사들은 의미를 가르칠 때도 그 대용적 의미를 제시하면 되기 때문에 의미 교육에서도 큰 문제가 되지 않는다. 그러나 '따름', '수', '리', '나위', '터', '줄', '채', '김', 만큼, '대로' 등 주어성 의존명사, 서술성 의존명사, 부사성 의존명사들은 그 의미가 추상적이기 때문에 그 기능이나 의미를 교육할 때 많은 문제점이 생긴다. 이러한 문제점은 양태 표현이라는 범주를 설정함으로써 어느 정도 해결할 수 있다. '김', '듯', '터, 통, 때문, 모양, 법, 셈' 등의 의미나 기능을 따로 가르치지 않더라도, 양태 범주 안에서 '-(으)ㄴ 김에', '-(으)ㄴ 듯(이), -(으)ㄴ 터에', '-는 통에', '-기 때문에', '-(으)ㄹ 모양이다', '-는 법이다', '-는 셈이다', '-는 편이다' 등의 양태 표현으로 묶어서 그 의미를 복합표현으로 가르치면 되기 때문에 양태 범주는 의존명사의 의미나 기능의 교육적 측면에서도 상당히 효율적이라고 할 수 있다.[17]

4. 『한국어 문법』의 체계상의 문제점

한국어 문법 교육의 궁극적인 목표를 의사소통 능력 향상에 두고 이를 위

16) 『한국어 문법』에서는 양태의 종류로 '추측, 바람, 판단, 행동지시, 의도・의지, 능력'을 들고 있다.

17) 『한국어 문법』의 특징 중 용어나 품사 분류 등에 대해서는 최은규(2005), 김세중(2005), 이병규(2008) 등에서 지적한 바 있으므로 여기에서는 생략하도록 한다.

www.kci.go.kr

해 한국어 문법이 형태와 의미・기능이 적절히 조화된 체계로 구축되어야 한다는 것이 국어 문법 체계와 동떨어진 또 다른 문법체계를 구축해야 한다는 것을 의미하지는 않는다. 왜냐하면 국어 문법이나 한국어 문법이나 모두 한국어라는 동일한 대상을 바탕으로 하기 때문에 두 체계가 전혀 무관할 수는 없기 때문이다.

한국어 문법의 체계의 수립과 기술에 있어서도 한국어에 대한 합리적이고 정확한 분석과 기술이 전제되어야 한다. 이것이 전제되지 않고서는 한국어의 문법적 특징을 제대로 기술할 수 없을 뿐만 아니라, 그로 인해 한국어 문법 교육의 본질적인 목표를 달성하는 것이 불가능하기 때문이다. 따라서 의사소통 능력이라는 목표를 앞세운 나머지 정확하고 철저한 기술이 소홀히 되는 잘못을 저질러서는 안 된다. 한국어 문법을 합리적으로 분석하고 기술하기 위해서는 체계화가 필요하며, 그 체계화가 올바르게 세워지기 위해서는 타당성과 일관성을 지니는 기준이 설정되어야 한다. 권재일(1987)에 따르면, 주어진 현상을 보다 합리적으로 체계화하기 위해서는 객관적으로 의의있는 기준이 설정되어야 하는데, 이것이 타당성 있는 기준이다. 또한 어느 한 부분을 체계화하기 위해서 설정된 기준은 그 부분의 체계화에만 그치는 것이 아니고, 같은 현상 안에서 다시 다른 부분을 체계화하기 위해서도 쓰일 수 있어야 하는데 이것이 일관성 있는 기준이다.

한국어 문법 체계에 타당성이나 일관성이 없다면 한국어를 가르치거나 배우는 사람들에게 큰 혼란을 주어 오히려 의사소통을 방해하고, 한국어 문법을 무시할 수 있는 빌미를 제공할 수 있다는 점에서 체계의 타당성과 일관성은 그만큼 중요하다고 할 수 있다. 문법 체계의 타당성과 일관성은 한국어 문법 범주의 기술에서, 통사 관계의 기술에서, 문법 용어 설정의 기술에서 다양하게 적용될 수 있다. 그러나 『한국어 문법』에서는 의사소통 능력 향상이라는 한국어 문법의 목표에 맞추어 형태 위주의 체계와 기능・의미 위주의 체계의 조화를 추구하다 보니 몇 가지 점에서 문법 체계의 일관성을 잃은 모습이 발견된다.

학교문법에서는 '요'를 높임의 뜻을 표시하는 종결보조사(『표준국어문법론』 2007:105, 고등학교 『문법』 2002:98)로 설정하고 있다. 그러나 『한국어 문법』에서는 '요'를 보조사로 분류하지 않고, 종결어미의 일부로 다루고 있다. '-아

www.kci.go.kr

요/-어요', '-지요'를 해요체의 종결어미로 다루어 '요'는 종결어미의 일부가 된 것이다. '-아요/-어요', '-지요'를 더 이상 분석하지 않고 하나의 종결어미로 본 것은 '-던, -었던'을 하나의 관형사형 어미로 본 것과 마찬가지로 한국어 문법 교수와 학습의 효율성과 능률성을 고려한 한국어 교육의 특수성 측면에서 이해할 수 있다. 그러나 '요'를 보조사로 보지 않고 종결어미의 일부로만 본 것은 『한국어 문법』의 보조사 설정의 일관성 관점에서 문제를 제기할 수 있다.

(4) 가. 이 물건이 훨씬 좋습니다요.
나. 마음은요 더없이 좋아요.
다. 어서요 읽어 보세요.
라. 그렇게 해 주시기만 하면요 정말 감사하겠어요.

'-지요'를 하나의 종결어미로 본다면 (4가)의 '-습니다요'도 하나의 종결어미로 볼 수밖에 없고, (4나)~(4라)의 '요' 역시 종결어미에 쓰인 '요'과 같은 것으로 인식할 수밖에 없다. '요'는 (4)에서와 같이 대부분의 문장 성분에 두루 쓰이고 선행어에 존경과 친근감의 의미를 부여하는 역할을 하고 있으므로, '요'를 보조사의 목록에도 포함시켜야 한다.

『한국어 문법』에서 불규칙 활용을 설정하는 타당성에는 큰 문제가 없지만, 불규칙 활용의 목록에서 일관성의 문제를 제기할 수 있다. 국어 문법 특히 학교문법에서 용언의 불규칙 활용은 크게 다음 (5)와 같이 제시하고 있다.

(5) 가. 어간이 바뀌는 경우: ㅅ불규칙, ㄷ불규칙, ㅂ불규칙, 르불규칙, 우불규칙
나. 어미가 바뀌는 경우: 여불규칙, 러불규칙, 거라불규칙,[18] 너라불규칙,

18) 고등학교 『문법 교사용 지도서』(2002:140)에서는 어미가 바뀌는 경우를 여불규칙, 러불규칙, 너라불규칙, 오불규칙만을 제시하고 있다. 특히 '너라불규칙'은 명령형 어미인 '-거라'가 '-너라'로 변한다고 하고, 규칙활용의 예로 '가거라, 있거라'를 들고 있다. 즉, '-거라'는 불규칙이 아닌 규칙활용으로 설명하고 있는 것이다. 그러나 남기심・고영근(2007:148)에서는 "'가다'의 '가-'에 일반적인 어미가 붙으면 어미 자체에는 변화가 생기지 않으나, … 명령형 어미가 붙으면 변화가 생긴다. '가-'와같이 'ㅏ'로 끝난 자동사의 명령형은 '가라'가 아니고 '가거라'가 된다. '사다'는 '가다'와 같이 'ㅏ'로 끝나 있으나 타동사이기 때문에 규칙적인 '-아라'가 붙는다는 사실을 고려하면 '가다'의 불규칙적 성격을 잘 알 수 있다."고 하여 '거라'불규칙을 설정하고 있다.

www.kci.go.kr

오불규칙
다. 어간과 어미가 바뀌는 경우: ㅎ불규칙

그러나 같은 한국어를 대상으로 하고 있음에도 불구하고 불규칙 활용의 종류는 『한국어 문법』과 학교문법에서 차이가 있다.[19]

(6) 가. 동사의 불규칙 활용
a. 어간만 바뀌는 불규칙 활용: 'ㅅ' 불규칙활용, 'ㄷ' 불규칙활용, 'ㅂ' 불규칙활용, '르' 불규칙활용
b. 어간은 바뀌지 않고 어미만 바뀌는 불규칙 활용: '여' 불규칙활용, '러' 불규칙활용
나. 형용사의 불규칙 활용
a. 어간만 바뀌는 불규칙 활용: 'ㅅ' 불규칙활용, 'ㅂ' 불규칙활용, '르' 불규칙활용
b. 어간과 어미가 모두 바뀌는 불규칙활용: 'ㅎ' 불규칙활용
c. 어간은 바뀌지 않고 어미만 바뀌는 불규칙활용: '여' 불규칙활용, '러' 불규칙활용

(6)의 『한국어 문법』에서는 (4가)의 '우' 불규칙활용, (4나)의 '거라' 불규칙활용, '너라' 불규칙활용, '오' 불규칙활용이 제외되었다. '-너라', '-거라'는 해라체의 명령형으로서, 현대국어에서 그 쓰임이 아주 축소된 어미 중의 하나이기는 하다. '가다', '들어가다', '자다', '자라다', '일어나다' 등은 '-거라'를, '오다'는 '-너라'를 취하는 것을 표준으로 삼고 있지만 구어체에서는 '-아라'가 결합하는 '가라, 자라, 자라라, 일어나라, 와라'가 쓰이는 경향이 늘어나고 있다(남기심・고영근 2007:148 참조). 또한 젊은 층에서는 '-거라', '-너라'를 잘 사용하지 않고 '너라' 불규칙 활용은 '오다'에서만 나타난다는 점에서 『한국어 문법』은 체계의 간편화를 위해 '거라', '너라' 불규칙활용을 제외했을 가능성이 있다. 그러나 문어에서 그리고 일부 계층의 구어에서 아직도 '-거라'와 '-너라'가 쓰이고 있다는 점에서 '-너라', '-거라' 불규칙을 제외하는 것은 체계의 일

19) 『한국어 문법』에서는 용언의 불규칙 활용을 동사와 형용사로 나누어 제시하고 있다. 이는 제15장 '단어의 갈래'에서 동사와 형용사를 구분하여 설명하는 체제에 기인한 것이다.

www.kci.go.kr

관성을 위해 재고해야 한다.

'오' 불규칙활용과 '우' 불규칙 활용도 마찬가지이다. '주다'가 '자기에게 건네다'를 의미하면 어간이 '달-/다-'로 보충되고, 명령형도 '-오'가 결합하여 불규칙성을 보인다. '푸다'에 모음으로 시작하는 어미가 결합할 때 'ㅜ'가 탈락하는 현상이 보이므로 역시 불규칙성을 보인다. '달다'와 '푸다'가 현대 한국어에 활발히 쓰이고 있는 이상, 불규칙 활용 체계의 일관성을 위해 '오'와 '우' 불규칙은 제외되어서는 안 된다.

명백한 체계상의 잘못이 보이는 경우도 있다. 고등학교 『문법』(p.165)에는 "인용절은 주어진 문장에 인용격 조사 '고, 라고'가 붙어서 만들어진다."라고 되어 있고, 『표준국어문법론』(p.384)에서는 "인용절은 주어진 문장에 조사 '-라고, -고'가 붙어서 이루어진다.(따라서 인용절은 인용된 문장에 붙은 조사 '-라고, -고'까지이다.)"라고 되어 있다. 『한국어 문법』(p.175)에서도 "직접 인용을 할 때는 인용하는 부분에 큰 따옴표를 사용하고, 그 다음에 '(이)라고'라는 조사를 붙여 직접인용절을 뒤에 오는 서술어에 연결한다."라고 하여 '고, 라고'를 학교문법과 같이 인용격조사, 혹은 조사로 보고 있다. 그러나 이들은 문법 체계상의 잘못이다. 학교문법에서는 국어의 격조사를 모두 7개로 설정하고 있고 『한국어 문법』에서도 격조사를 6개로 설정하고 있는데,[20] 여기에는 인용격 조사는 설정되어 있지 않기 때문이다. 문법의 일관성을 위해서는 격조사 체계를 바꾸든지, '라고'를 다른 조사에 포함시켜야 할 것이다.

학교문법과 『한국어 문법』의 '문장의 짜임'과 그에 따른 비종결어미 체계의 차이를 통해 『한국어 문법』의 체계의 일관성의 문제를 살펴볼 수 있다.

---

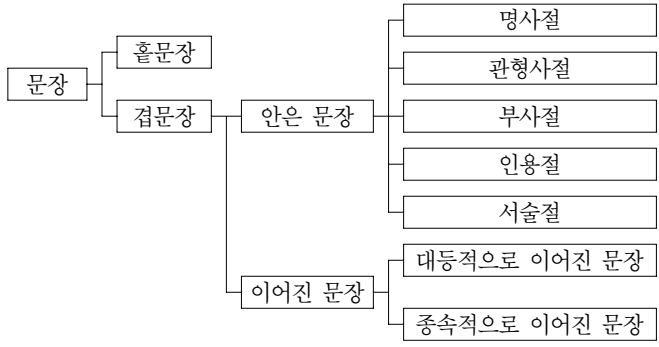
20) 학교문법과 한국어 문법의 조사 체계를 제시하면 다음 표와 같다.

문장성분	격조사		조사의 예
	학교문법	『한국어 문법』	
주어	주격조사	주격조사	이/가, 께서, 에서
목적어	목적격조사	목적격조사	을/를
서술어	서술격조사	×	이다(학교문법)
보어	보격조사	보격조사	이/가
관형어	관형격조사	관형격조사	의
부사어	부사격조사	부사격조사	에, 에게,에서, (으로), 와/과, 처럼, 보다, 에게서, 한테서, 로부터 등
독립어	호격조사	호격조사	아/야

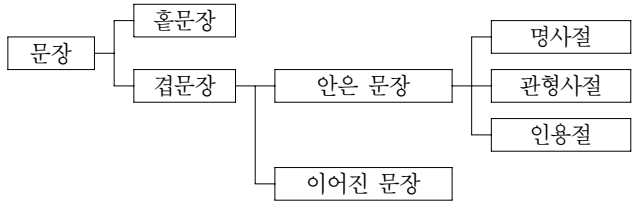
『한국어 문법』에서는 학교문법과 달리 '서술격조사'를 인정하지 않는다.

www.kci.go.kr

(7) 가. 학교 문법

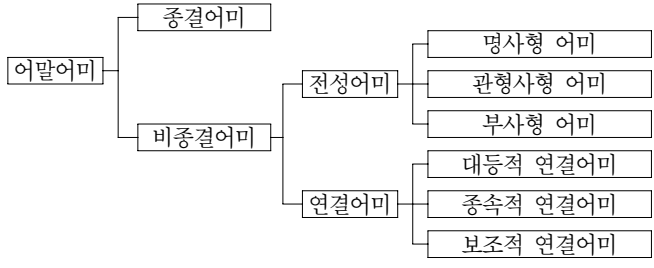


나. 『한국어 문법』

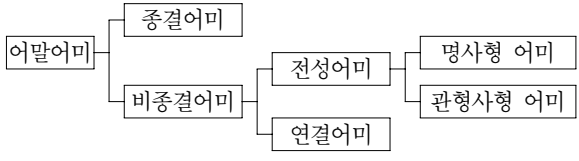


(8) 학교문법과 『한국어 문법』의 비종결어미 체계

가. 학교문법의 비종결어미체계



나. 『한국어 문법』의 비종결어미 체계



www.kci.go.kr

(7가)의 학교 문법과 (7나)의 『한국어 문법』이 설정하고 있는 문장의 짜임은 서로 다른 체계를 보이고 있다. (7가)에서는 안은 문장을 명사절, 관형사절, 부사절, 인용절, 서술절로 하위 분류하고 있고, 이어진 문장을 대등적으로 이어진 문장, 종속적으로 이어진 문장으로 하위 분류하고 있다. 이에 비해 (7나)의 『한국어 문법』은 안은 문장에서 부사절과 서술절을 설정하고 있지 않으며, 이어진 문장은 하위 분류도 하지 않는다. 이에 따라 비종결어미의 체계도 달라진다. 『한국어 문법』에서는 (7가)의 부사절이 (7나)에서는 이어진 문장 속으로 편입되었기 때문에 부사형 어미는 연결어미 중의 하나가 되어 버린다. 따라서 『한국어 문법』의 비종결어미 체계 (8나)는 (8가)에 비해 훨씬 간단한 체계가 되었다.

종속적 연결과 부사절은 그 구별이 쉽지 않기 때문에 국어학 분야에서 그 범위가 계속 문제되어 왔다. 최근에는 이익섭・채완(1999)에서 종속적 연결어미를 모두 부사형 어미로 보고 종속절도 부사절로 보아 문장의 종류를 접속문(대등 접속문)과 내포문으로 나누기도 한다. 그러나 『한국어 문법』에서는 부사절을 만드는 전성어미를 연결어미로 보아, 부사절을 종속적으로 연결된 문장에 포함시킨다. 그 이유는 대등적 연결과 종속적 연결의 구분이 의미상 뚜렷하지 않고 문법적 요소에 의한 것도 아니어서 외국어로서의 한국어 학습자들에게는 쉽게 이해되지 않기 때문(김세중 2005:197)이라고 한다.[21] 이러한 『한국어 문법』에서의 '문장의 짜임'의 재구조화는 최근의 국어학 연구 결과와 반대로 부사절을 종속적으로 이어진 문장에 포함시킨 것도 문제가 되기는 하지만, 이는 한국어 교육의 효율성 측면에서 어느 정도 이해할 수 있다.

21) 이러한 주장은 최은규(2005), 이병규(2008)에서도 볼 수 있다. 최은규(2005)에서는 종속 접속문과 대등 접속문도 문법 형태에 따라 명확하게 구분되거나 문법적 특성이나 기능 차이가 명확하지 않기 때문에 종속 접속과 대등접속을 구분하여 기술하는 것보다 오히려 각 연결어미의 의미, 용법을 상세히 기술하는 것이 한국어교육에서는 더 실용적인 측면이 있다고 하였다고 한 바 있다. 또한 이병규(2008:413)에서도 "외국어로서의 한국어 문법에서는 대등적으로 연결된 문장과 종속적으로 연결된 문장의 구분은 교육적으로 효용성이 없다. 현재까지 학계의 연구 결과로는 대등적 연결과 종속적 연결은 의미적인 구분이고 문법 형태에 따라 명확하게 구분되는 것도 아니며 문법적 기능이나 문법적 특성의 차이도 명확하지 않다. 대등적으로 연결되는지 종속적으로 연결되는지 구분하는 것이 한국어로 표현하고 이해하는 데 크게 도움이 되는 것도 아니다."라고 한 바 있다. 본고는 한국어 문법 교육에서 연결어미의 의미, 용법을 상세히 설명하여야 하는 것에는 동의하지만, 대등적 연결과 종속적 연결이 의미적인 구분일 뿐이라는 것, 문법적 기능이나 문법적 특성의 차이도 명확하지 않다는 점에 동의하지 않는다.

www.kci.go.kr

그러나 대등접속, 종속접속을 구분하지 않고 이어진 문장 하나로만 구분했다는 점에서 문제를 제기할 수 있다. 부사절을 이끄는 어미 혹은 종속접속을 이끄는 어미는 대등접속의 어미와 문법적 기능이 결코 동일하지 않기 때문이다.

(9) 가. 동생은 책을 읽고 나는 텔레비전을 본다.
나. *나는 밤은 새도록 책을 읽었다.
다. *그 사람이 말은 없이 떠나 버렸구나.
(10)[22] 가. 여름은 덥고 겨울은 춥다.
가′. 겨울은 춥고 여름은 덥다.
나. 비가 올지라도 내일 행사는 예정대로 진행합니다.
나′. *내일 행사는 예정대로 진행할지라도 비가 옵니다.
(11) 가. *여름은 겨울은 춥고 덥다.
나. 물이 맑으면 고기가 모이지 않는다.
나′. 고기가 물이 맑으면 모이지 않는다.
(12) 가. 영희는 키가 크고 영희 동생은 키가 작다.
가′. *영희는 키가 크고 자기 동생은 키가 작다.
나. ?영희는 인정이 많아서 영희 동생을 많이 도와준다.
나′. 영희는 인정이 많아서 자기 동생을 많이 도와준다.

(9)는 최은규(2005)에서 지적한 것으로, (9가)의 대등접속은 선행절이나 후행절의 주어에 '은/는'이 오는 것에 제약이 없음을 보여주고, (9나)의 내포문의 주어의 위치에 보조사 '은/는'이 오는 것이 적절하지 않음을 보여주는 것이다. (10)은 대등접속에서는 선행절과 후행절을 바꾸어도 의미에 별 차이가 없지만, 종속접속에서는 선행절과 후행절을 바꾸면 비문법적인 문장이 됨을 보여준다. (11)은 대등접속에서는 선행절의 성분이 후행절의 한 성분으로 이동하지 못하지만, 종속접속에서는 그것이 가능함을 보여준다. (12)는 대등접속은 선행절과 후행절 사이에 재귀화도 허용하지 않지만, 종속접속에서는 재귀화를 하지 않은 (12나)가 오히려 어색함을 보여준다. 이러한 문법적 특징은 일부 종속적 연결어미에서만 나타나는 것이 아니라, 종속적 연결어미 대부분의 특징이다.

22) 예문 (10)~(12)은 설명의 편의를 위하여 이익섭・채완(1999)에서 그대로 가져온 것이다.

www.kci.go.kr

(9)~(12)의 예들은 외국인에게 한국어를 가르칠 때 결코 소홀히 해서는 안 되는 것이다. 대등접속과 종속접속만의 통사적 특징이 있음에도 불구하고, 그것을 구분하지 않고 이어진 문장만으로 처리한다면 한국어 학습자들은 (9나), (10나′), (11가), (12가′)과 같은 오류를 발생시켜 의사소통에 실패하거나 자칫 오해를 살 수도 있고, 교사들은 그 오류에 대해 체계적으로 설명해 줄 설명력이 부족해질 수 있다. 부사절과 종속접속이 비슷한 통사적 특징을 보이고, 이들과 대등접속은 어느 정도 다른 통사·의미적 특성을 보인다. 그러므로 『한국어 문법』에서 취하고 있는 '문장의 짜임'의 타당성과 일관성을 확보하기 위해 적어도 이어진 문장은 대등적으로 이어진 문장과 종속적으로 이어진 문장으로 구분하고, 부사절은 종속적으로 이어진 문장에 포함시킬 수 있다고 해야 할 것이다.

또한 『한국어 문법』에서는 본동사와 보조동사가 결합할 때 사용되는 '-어, -게, -지, -고' 등의 소위 '보조적 연결어미'는 어떻게 처리하는지에 대한 설명이 전혀 없다. 보조적 연결어미라는 용어는 없고, 본동사와 보조동사를 연결시킬 때 어미가 필요하다는 기술만 있다. 앞서 말했듯이 한국어 문법은 체계뿐만 아니라 통사관계의 기술에 있어서도 일관성이 있어야 하므로, 적어도 그것이 어디에 속하는지는 명시적인 설명이 있어야 하지 않을까 한다.

설명의 명시성과 관련하여 '이다'의 처리를 지적할 수 있다. 『한국어 문법』에서는 '이다'를 동사와 형용사와 함께 기술하고 있다.[23] 즉, 『한국어 문법』에서는 '이다'를 어느 품사로도 분류하지 않고 동사, 형용사와 나란히 분류함으로써 이들과 동일한 위계를 가지는 것처럼 처리하였다.[24] 이로 미루어 '이다'의 품사를 명시적으로 기술하지 않지만 동사나 형용사와 다른 '존재사'로 보

23) 한국어 교재나 한국어 문법서에서도 '이다'를 서술격조사로 처리하는 경우는 없다. 임호빈 외(1997), 백봉자(1999), 우인혜·라혜민(2000)에서는 "'이다' 동사", 연세대 『한국어』 1(1992), 고려대 『한국어』1(1991), 경희대 『한국어』(2002)에서는 "copula"라 하여 '계사'로 처리하였고, 서강대 『한국어』1,2(2002)에서는 "verb of identification"이라 하여 '지정동사'로 처리하였다.

24) 『한국어 문법』(p. 346)의 "'이다'는 동사나 형용사와 무엇이 다를까?" 부분에서 "'이다'는 '명사-이다'에서 그 앞에 오는 명사와 떨어질 수 없기 때문에 접사와 같은 성격을 가지고 있다. 그리고 '이다'는 활용을 하기 때문에 동사나 형용사와 같은 성격도 가지고 있으며, 명사나 대명사 뒤에 붙으므로 조사와 같은 성격도 가지고 있다."고 기술하고 있다. '이다'의 품사에 대한 명시적인 기술이 없이 그 성격만을 설명하고 있다.

www.kci.go.kr

고 있는 듯하다. '이다'가 존재사이든, 형용사이든 '이다'의 품사에 대한 명시적인 설명이 필요하다.

앞에서 언급하였듯이, 한국어 문법의 목표가 '의사소통 능력 향상'에 있는 것이기는 하나, 이에 못지않게 한국어 자체에 대한 이해는 의사소통 능력을 향상시키는 데 적극적으로 기여할 뿐만 아니라, 그 자체로도 매우 높은 가치를 지닌다. 한국어로의 의사소통 능력 향상이라는 한국어 교육 목표에 맞게 문법을 간략화시키거나 재구조화시키는 것은 한국어 문법 교수와 학습의 효율성과 능률성을 위해 효율적일 수 있다. 그러나 이러한 한국어 문법을 체계화하는 데 문법의 범주, 용어를 설정하거나 범주를 하위 분류할 때에도 타당성과 일관성이 있는 기준이 설정되어야 한국어 문법 체계를 이해하는 데 도움을 주고 이는 다시 한국어로의 의사소통 능력을 높이는 데에 기여하게 될 것이다.

5. 결론

본고는 내국인을 위한 국어 문법과 외국인을 위한 한국어 문법의 관계를 살펴보고, 한국어 문법을 대표할 수 있는 국립국어원(2005)의 『한국어 문법』의 특징을 국어 문법(학교문법)과 비교하여 살펴보았다. 또한 한국어 문법의 체계가 올바르게 세워지기 위해서는 타당성과 일관성을 지니는 기준이 설정되어야 한다는 관점에서 『한국어 문법』의 체계상의 문제점을 밝혔다. 지금까지 논의한 내용을 요약하면 다음과 같다.

국어 문법과 한국어 문법은 교육 대상과 목적 및 목표가 다르므로, 기술하는 내용과 체계가 달라질 수 있고, 한국어 문법 범주는 의사소통 능력 향상이라는 목표에 부합하기 위해 형태와 기능을 중심으로 구축되기 때문에 한 단위로 묶을 수 있으면 굳이 그 구성 성분을 분석할 필요가 없다. 또한 한국어 교육의 특성에 맞춘 문법 구체적인 문법 구성에서는 문법 교육의 효용성, 실용성을 고려한 기술과 구성상의 다양성이 가능하다. 그러나 의사소통 기능을 지나치게 좁게 잡거나 그것과 관련성이 약하다고 하여 한국어 문법 체계에서 부당하게 제외되는 문법 지식이 있어서는 안 된다.

『한국어 문법』은 학교 문법과의 내용과 체계상에서 큰 차이를 보이지 않는

www.kci.go.kr

다. 다만, 즉 거시구조와 미시구조가 혼합된 통사론-형태론-음운론-화용론 순서를 취하고 있고, 특히 어미와 양태 표현에서 볼 수 있듯이 형태 중심과 기능 중심이 적절히 조화된 형태로 기술되어 있다는 특징이 있다.

『한국어 문법』에서는 형태 위주의 체계와 기능・의미 위주의 체계를 조화하다 보니, 보조사 '요'를 어미의 일부로 취급한 점, 불규칙 활용에서 '거라', '너라', '오', '우' 불규칙을 제외한 점, '고', '라고'를 인용격조사로 처리한 점, 부사절을 이끄는 어미 혹은 종속접속을 이끄는 어미는 대등접속의 어미와 문법적 기능이 결코 동일하지 않은데도 불구하고 그것을 구별하지 않았다는 점에서 문법 체계의 타당성과 일관성을 잃은 모습이 발견된다. 또한 '보조적 연결어미'와 '이다'에 대해 명시적으로 설명하지 않은 점에서 문제점이 발견된다.

우리가 '한국어 문법'이라고 부르는 문법 체계가 현재 시점에서 한국어 문법 교육에서 제 구실을 할 수 있는 만족스러운 모습을 갖추었다고는 하기 어렵다. 그러므로 한국어 문법 내용을 체계화하는 일과 함께, 한국어 문법 교육의 목표에 맞게 확충하고 다듬어 나가는 일은 앞으로도 계속되어야 할 것이다.

www.kci.go.kr

〈참고문헌〉

고경태(2008), 「한국어 교육을 위한 문법 체계에 대하여」, 『한국어학』 41, 한국어학회.

국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 1』, 커뮤니케이션북스.

국립국어원(2005), 『외국인을 위한 한국어 문법 2』, 커뮤니케이션북스.

권재일(2000), 「한국어 교육을 위한 표준 문법의 개발 방향」, 『새국어생활』 10-2, 국립국어원.

권재일(1987), 「문법기술에서의 '체계'에 대하여」, 『겨레어문학』 11·12, 겨레어문학회.

김세중(2005), 「국립국어원의 "외국인을 위한 한국어 문법" 개발 현황」, 『국어교육연구』 16, 서울대학교 국어교육연구소.

김유정(1998), 「외국어로서의 한국어 문법 교육」, 『한국어교육』 9-1, 국제한국어교육학회.

김재욱(2003), 「외국어로서의 한국어 문법 교육 - 한국어 교육 문법의 제시 원리와 체계를 중심으로-」, 『이중언어학』 22, 이중언어학회.

김재욱(2007), 「국어 문법과 한국어 문법의 체계 분석」, 『민족어문학』 51집, 민족어문학회.

김정은(2002), 「외국어로서의 한국어 문법 교육」, 『한말연구』 11, 한말연구학회.

김제열(2001), 「한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구」, 『한국어교육』 12-1, 국제한국어교육학회.

김홍범(2006), 「외국인을 위한 『한국어 문법1』에 대한 몇 가지 문제」, 『한말연구』 제19호, 한말연구학회.

남기심·고영근(2007), 『표준국어문법론』, 탑출판사.

민현식(2002), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어 교육』 14-2, 국제한국어교육학회.

민현식(2008), 「한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구」, 『국어교육연구』 22, 서울대학교 국어교육연구소.

박동호(2007), 「한국어 문법 체계와 교육내용 구축 방안」, 『이중언어학』 34, 이중언어학회.

www.kci.go.kr

백봉자(1999),『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 연세대학교 출판부.
서울대 국어교육연구소(2002),『교사용 지도서 고등학교 문법』, 교육인적자원부.
서울대 국어교육연구소(2002), 고등학교『문법』, 교육인적자원부.
서정수(2002),「외국어로서의 한국어 교육을 위한 새 문법 체계」,『외국어로서의 한국어교육』27, 연세대학교 한국어학당.
서 혁(2007),「한국어교육과 국어교육의 관계 설정-상호 발전과 세계화를 위한 과제」,『국어교육학연구』30, 국어교육학회.
성기철(2002),「외국어로서의 한국어 문법 교육」,『국어교육』107, 한국어교육학회.
이관규(2000),「학교 문법 교육의 현황」,『새국어생활』10-2, 국립국어원.
이문규(2008),「문법 교육의 성격과 학교 문법의 내용」,『언어과학연구』46, 언어과학회.
이병규(2008),「국어과의 문법 교육과 외국어로서의 한국어 문법 교육의 특징 비교 연구」,『이중언어학』38, 이중언어학회.
이익섭・채완(1999),『국어문법론강의』, 학연사.
이지영(2007),「한국어 교육을 위한 문법 연구의 방향」,『한국어문학연구』제49집, 한국어문학회.
이효상(2005),「한국어 문법 교육의 이론과 실제 : 외국어로서의 한국어 교재와 문법 교육의 문제점」,『국어교육연구』16, 서울대학교 국어교육연구소.
임호빈 외(1997),『외국인을 위한 한국어 문법』, 연대 출판부.
임홍빈(2000),「학교 문법, 표준 문법, 규범 문법의 개념과 정의」,『새국어생활』10-2, 국립국어원.
정달영(2008),「외국어로서의 한국어 문법 교육 연구」,『한민족문화연구』26, 한민족문화학회.
정희정(2004),「한국어 문법 교육의 목표」,『문법교육』1호, 한국문법교육학회.
최은규(2005),「외국어로서의 한국어 문법 연구 -『외국인을 위한 한국어 문법 1, 2』의 검토를 중심으로」,『국어교육연구』16, 서울대학교 국어교육연구소.

www.kci.go.kr

한송화(2006),「외국어로서 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여 -형식 문법에서 기능 문법으로-」,『한국어교육』17-3, 국제한국어교육학회.

Canale, M., & Swain, M.(1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,1, 1-47.*

www.kci.go.kr

【Abstracts】

A Research on the Issues of the Features and Grammatical System of the *Korean Grammar for Foreigners 1*

Lee, Rae-ho

This thesis aims to examine the relationship between Korean Grammar and Korean Grammar as a Foreign Language, to compare the features of the *Korean Grammar for Foreigners 1* as a model of the Korean Grammar, and to clarify the points of adequacy and consistency in its grammatical system.

Korean Grammar and Korean Grammar for Foreigners have different teaching targets and aims thus have different descriptive contents and grammatical system. The grammatical category of the Korean Grammar as a Foreigners aims to elevate the communicative ability and because it is concentrated on form and function, it is counted as a unit therefore analyzing its constituents is unnecessary. Moreover, in the adapted grammar for the teaching of Korean Grammar for Foreigners, and in the concrete grammar formation, the grammar education's effectivity and practicality can be considered and various descriptions and formations are possible. However, excessive narrowing of the communicative function or saying that the relevance of the communicative functions from the Korean

www.kci.go.kr

Grammar System as a Foreign Language is limited to exclude the grammatical units is not advisable.

The contents and system of the *Korean Grammar for Foreigners 1* does not show any tremendous difference from the contents and system features of the Korean school grammar. Only except the sequence of the macro-construction and microscopic construction compounded syntax - morphology - phonology - pragmatics. Especially featured, as evident at the ending and modal expression, are appropriately harmonized form and function.

The *Korean Grammar for Foreigners 1* is an attempt to harmonize the form-centered system and the function-meaning-centered system from the grammar description. Therefore, in this book, we can discover the lost issues of the adequacy and consistency from the classification, auxiliary particles, particles, conjunctions and the copula.

keywords : Korean Grammar, Korean Grammar as a Foreign Language, Grammatical System, adequacy, grammatical category, communication ability

이 논문은 2009년 7월 31일에 투고되었으며, 2009년 8월 10일에 심사 완료되어 8월 14일에 게재가 확정되었음.

www.kci.go.kr