

초급 한국어 교재에서의 문법 항목 제시 양상

Presentation of Grammar Items in Korean Coursebooks for Beginner Level

박은하
대구대학교 국어국문학과

Eun-Ha Park(eunha0530@hanmail.net)

요약

본고는 한국어 교재의 초급 단계에 나오는 문법 항목을 조사·분석한 연구로, 우선 문법 항목을 아우르는 명칭을 비롯한 한국어 문법 항목에 대한 논의를 하고 본격적으로 문법 항목의 제시 양상을 살펴보았다. 교재에서 사용하는 문법의 명칭이 예전에는 다양하였으나 연구 대상의 교재에서는 거의 동일하게 칭하고 있다. 그러나 교재마다 문법 항목의 내용 및 범위가 달라서 공통적으로 다루는 문법 항목의 개수는 적었다. 문법 항목의 제시 양상은 크게 표기 방식과 내용 기술로 나누어 살펴보았다. 표기 방식에서는 표시유형, 배열순서, 선행요소 표시 등을, 내용 기술에서는 문법의 의미를 비롯하여 기술한 범위와 내용을 주로 조사하였다. 조사 결과, 제시 양상 중 표시유형이 다양하게 나타나므로 간단하면서 배열순서나 부호가 달리 사용되지 않는 대표 형태로 제시할 것을 제안하였다. 또한 내용 기술에서도 교재마다 의미 기술을 비롯한 내용의 범위도 다르게 제시되어 있었다. 이와 같이 달리 제시되는 것은 교재 제작과 관련하여 다양한 원인이 있을 수 있으나 의미 기술, 결합 및 제약 정보는 기본적으로 유사하게 제시하고 나머지는 추가하는 방식을 채택할 것을 논의하였다.

■ 중심어 : | 한국어 교재 | 문법 항목 | 문법 제시 | 내용 기술 | 표기 방식 |

Abstract

This study aims to research the indication way and contents description of grammar presented in Korean textbooks. Therefore we examine the common elements of grammar in four Korean textbooks and the transcription, notation methods and meaning descriptions the books use to present grammar items. After analyzing Korean textbooks for the beginner level, we found just 20 similar items among a total of 100-150 grammar items. Advanced researches required to examine the selection and classification of grammatical items in Korean education. The results show that it used as the same name "grammar" expressed in Korean textbooks compared to using different names in the past. We consider that just 20 grammar items are the same because the range of grammar items in every textbook is different including vocabulary, sentences etc. The study found that grammar items are expressed differently in the type of indication way, order of arrangement, and marks. We suggest that it is better to indicate the style of representation used in grammar items because an additional problem such as type of indication way, order of arrangement is removed by doing so. The study also found grammar items are expressed differently in the meaning description and grammar range of explanation of Korean textbooks. This study suggests that morphological information, restriction information and meaning should be described at a basic level. This study allows us to consider the indication way and contents description of grammar are presented in Korean textbooks.

■ keyword : | Korean Coursebooks | Grammar Items | Presentation of Grammar | Contents Description | Indication Way |

I. 서론

한국어 교육 현장에서는 기능 교육도 행해지지만 문법 교육 또한 이루어지고 있다. 한국어 교육에서의 문법 교육은 단순히 해당 문법만을 가르치는 것이 아니라 의사소통을 중요시하기 때문에 형식, 의미, 기능 등을 포함해서 가르칠 수밖에 없다. Larsen-Freeman(2003: 34-48)은 문법 교육이 학습자들에게 문법적 구조를 정확하게, 의미 있게, 그리고 적절하게 사용할 수 있도록 수행되어야 한다고 하였다. 또한 문법적 구조의 정확성과 유의미성, 그리고 적절성을 향상시키기 위해 형식, 의미, 그리고 사용의 3차원적 체계에 대한 기술이 요구된다고 하였다[1].

한국어 수업은 대부분이 통합형 교재를 가지고 문법 및 어휘 항목 중심으로 언어 기능 교육을 하고 있다. 실질적으로 의사소통을 위한 문법 교육을 들여다보면, 문법이라고 하나 문법, 표현, 어휘 항목이 혼재되어 있는 경우도 있고, 의미 및 기능 기술이 명확히 명시되어 있지 않은 경우가 있다. 심지어 결합 및 제약 정보만을 제시하는 경우도 있으며 문법 항목에 대한 어떤 정보나 설명이 거의 없이 기계적인 문법 연습이나 언어활동을 제시하는 경우도 있다.

한국어 학습자들이 시간과 장소 그리고 어떤 교육 내용을 가지고 공부하더라도 다른 문법이라는 생각이 들어서는 안 된다. 특히 제시 방식이 다르고 내용 기술이 저마다 제각각이라면 학습자들은 혼란스러울 수밖에 없다. 한국어 교육에서 표준화된 문법 항목은 없으나 대표적으로 혹은 공통적으로 다루는 문법 항목이 있어야 할 것이다. 표준 한국어 교육과정의 필요성을 인식하여 국립국어원에서 2010-2011년에 <국제 통용 한국어 교육 표준모형 개발> 1단계와 2단계 보고서를 발간하였다. 후속 작업으로 2014년에 3단계에 해당하는 <한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구> 보고서가 나왔으나 아직 한국어 교육계에 자리를 잡지 못하고 있다 [2]. 그리하여 본 연구는 한국어 교육에서 문법이라 일컫는 문법의 명칭을 살펴보고 범위 및 분류를 통해 문법 항목들을 알아보고자 한다. 또한 초급용 한국어 교재에 나타나는 제시 방식 및 내용 기술을 조사·분석함

으로써 각 문법 항목의 제시 양상을 알아보는 것이 연구 목적이다. 그리고 본고에서는 문법 항목의 제시 양상과 관련하여 문법 항목의 제시 방식과 내용 기술을 위한 제언으로 몇 가지를 제안하고자 한다.

II. 선행 연구와 문법 항목의 검토

‘문법 항목’, ‘표현 항목’, ‘문법 표현 항목’ 주제로로 선행 연구를 검색한 결과, 학술지 논문이 각각 148편, 76편, 52편으로 적지 않은 논문들이 나왔으나 본 연구와 관련 있는 것은 총 31편이었다. 학위 논문도 검색하였으나(문법 항목: 502편, 표현 항목: 381편, 문법 표현 항목: 231편) 본 연구와 관련된 논문은 찾아볼 수 없었다[3].

조사한 선행 연구들을 분류해 보면 다음과 같다.

표 1. 한국어 교육에서의 문법 항목과 관련한 선행 연구

제시 방식	내용 기술	제시방식 + 내용기술	설정 및 등급화
강원경(2007), 이윤진(2007), 김문기(2010), 성지연·도원영(2014), 유해준(2014), 김승희(2014),	이영민(2004), 오경숙(2007), 황혜진(2011), 김인규·강남옥·김호정(2014), 정선화(2014)	박선옥(2013), 석주연·양명희(2013)	김유정(1998), 김제열(2001), 이미혜(2002), 방성원(2004), 고경태(2007), 민현식(2008), 김지혜(2009), 양명희(2010), 유해준(2010), 장미라(2010), 정희정(2010), 윤혜진(2011), 양명희·석주연(2012), 유해준(2012), 장채란·강현화(2013), 중장지(2013), 박성일(2014), 양명희(2014),

본 연구와 관련 있는 선행 연구들을 분류한 결과, 문법 항목의 설정 및 등급화, 문법 항목의 제시 방식, 문법 항목의 내용 기술, 문법 항목의 제시 방식과 내용 기술로 나눌 수 있다. [표 1]를 보면 대다수의 기존 연구가 문법 항목의 설정 및 등급화에 관한 것들임을 알 수 있다. 최근에도 이 주제를 다루고 있는 것은 문법 항목의 설정 및 등급화에 대한 사항이 아직 합의에 이르지 못

하였기 때문일 것이다. 다음으로 제시 방식과 내용 기술이 각각 6편, 5편의 논문 편수를 보이는데 한 편을 제외하고는 2007년 이후에 논문이 나왔다고 볼 수 있다.

박선옥(2013)과 석주연·양명희(2013)는 문법 항목의 제시 방식과 내용 기술을 모두 논의하고 있다. 전자의 연구는 기능, 과제, 문법이 혼합된 교수요목을 바탕으로 교육 내용을 구성한 교재를 개발하고 있는 점을 지적하면서 한국어 교재에 나타나는 형태와 기능 통합 양상을 논의하였다. 형태와 기능에 관한 것이라 내용 기술은 기능에서 잠깐 다룰 뿐이며 개선 방안뿐만 아니라 교육 방안도 제시한다고 하였으나 개선 방안과 교육 방안을 피상적으로 언급하였다. 후자의 연구는 한국어 교육에서 문법 항목의 제시 형식과 교육 내용이 상관성을 맺고 있다는 관점에서 논의한다고 하였다. 그러나 대부분의 내용이 문법 항목의 제시와 관련한 형식적 확정에 관한 것이어서 정작 다루어야 할 내용인 상관성을 맺고 있으므로 어떻게 해야 한다는 논의가 없다.

이미혜(2005)에 따르면 문법 항목(grammar entries)이란 문법 내용을 교육하기 위해 구체적으로 유형화한 항목으로서 단일 형태소로 된 구성도 있고 복합 형태로 이루어진 구성도 있다고 한다. 즉 문법 항목은 문법 교육을 위해 구성된 모든 구체적인 항목을 가리킨다[4]. 한국어 교재를 포함해서 한국어 교육에서는 문법, 표현, 문형, 관용구, 관용 표현 등 다양한 말로 문법 항목을 포괄해서 지칭한다. 실제 한국어 교육에서 다루고 있는 문법 항목은 조사, 어미와 같은 문법 형태소에서부터 언어 형식을 띤 문법적 언어, 두 개 이상의 문법으로 구성된 구문 형식, 그리고 문장으로 나타나는 표현 등이 있다. 그리하여 단순히 문법 전체를 총칭하는 문법, 문장을 일컫는 표현, 구 형식의 관용구, 관용적으로 사용하는 것들을 포함해서 관용 표현 등으로 일컫는 것이다.

토픽(TOPIK) 홈페이지에서 제공하는 표준 문법 항목 목록을 보면, 문법 항목 목록을 단일 형태 목록 및 복합 형태 목록으로 구분한다. 문법 형태소와 두 개 이상의 구문 형식, 양 계열로 보고 있다[5].

문법 항목을 일컫는 명칭을 살펴보면, 기존 연구 중에서 종장지(2013)는 용어에 대해 논의하면서 국립국어

원(2010)의 ‘표현’과 장소원(2005)에서의 ‘문형’처럼 덩어리 구성을 지칭한 것도 있지만 학습자가 표현을 할 때 쓰는 문법 형태라는 점에서 ‘표현문형’이라는 용어를 사용한다고 하였다[6]. 그런데 ‘표현문형’은 이미 민현식(2004), 석주연(2005), 강현화(2007) 등에서 사용하였으며 ‘표현문형’은 학습자가 표현을 할 때와 문형이란 단어에서 문장의 의미를 중복적으로 담고 있는 말이다[7][8].

강현화(2007)는 문형의 개념을 논의하고 교재와 선행 연구에서 부르는 명칭을 정리하였다. 이 연구에서 한국어 교재들은 이미 ‘(표현)문형’이라는 형식으로 의사소통의 기능을 가지는 문법 항목들을 문법 교수의 소재로 삼고 있다고 하였다. 문형은 ‘문법 형태’의 준말이며 ‘문형’에 대한 각 교재의 용어는 다양하다고 한다.

정리한 내용을 표로 나타내 보면 다음과 같다[9].

표 2. 선행 연구와 교재에서의 문법 항목의 명칭

한국어교재	명칭	선행연구	명칭
연세대 고려대	문형	백봉자(1999)	통어적 구문
		방성원(2004)	통어적 구성
서울대 이화여대	문법 및 표현	노지니(2003)	통어적 문법소
서강대	form pattern	이미혜(2002)	표현 항목
		이효정(2003)	표현
경희대	expression	강현화(2005)	어휘접근적 문형
		이희자·이종희(1999)	관용 표현
한국외대	expression pattern	김정은·이소영(2001)	관용 구문
숙명여대	form pattern expression		

지금까지 문법 항목을 지칭하는 말이 다양함을 알 수 있다. 그러므로 본 연구는 개별 형태소의 문법 요소와 복합 형태의 덩어리 표현 모두를 나타내면서 이 모두를 포괄할 수 있는 ‘문법·표현’을 문법 항목으로 일컫고자 한다. 실제 한국어 교재에는 문법 항목을 무엇이라 칭하며 교재에 나오는 문법·표현은 어떤 것들이 있는지를 살펴보고 나서 이에 대한 제시 양상을 조사한다.

조사 대상인 한국어 교재는 4종 16권으로 다음과 같다.

표 3. 조사 대상의 한국어 교재

기관명	교재명	문법 항목의 명칭
서강대	서강 한국어1A~2B(2008)	문법(Grammar)
서울대	서울대 한국어1A~2B(2013)	문법과 표현(Grammar and Expression)
연세대	연세 한국어1~1~2-2(2013)	문법(Grammar and Patterns)
이화여대	이화 한국어1~1~2-2(2010)	문법

조사 대상의 한국어 교재는 각 기관에서 최근에 새로 출판하였거나 개편한 교재로 초급 수준에 해당한다. 중급 이상의 한국어 학습자들은 이미 표시 방법이나 암묵적으로 이루어진 표기 방식에 익숙해져 있을 것이다. 만약 중급의 학습자가 문법 표기 방식이나 기술 내용에 대해 잘 모를 경우에는 한국어로 된 다른 문법서 등을 찾아보거나 교수자 혹은 다른 학습자들에게 물어 볼 수 있다. 대개의 초급 학습자들은 주로 교재를 통해 한국어를 배우기 때문에 한국어 교재에 표현된 제시 방식과 기술 내용은 중요하다고 볼 수 있다. 또한 교재로 학습한 초급 문법 항목을 기반으로 해서 앞으로 배우게 될 중급 이상의 문법 지식을 쌓는다. 그러므로 문법 항목에 대한 표기 방식이나 기술 내용이 다른 급수에 비해 더 중요하다고 할 수 있다. 이에 대하여 이운진[10]은 문법 항목의 표시 방법에 가장 주의를 기울여야 할 단계로 초급을 꼽았다. 그 이유로는 한국어의 가장 기본적인이고도 빈도 높게 사용되는 문법 항목을 배우는 첫 단계이기 때문이며 초급 단계에서 배운 한국어 문법 항목은 학습 단계가 높아지더라도 지속적, 누적적으로 노출되므로 이 시기의 문법 항목 학습이 중요하다고 말하고 있다.

각 한국어 교재에서 명시하고 있는 문법 항목의 명칭을 보면, 「서울대 한국어」를 제외하고 모든 교재에서 ‘문법’이라고 명명한다. 「서울대 한국어」는 한국어로 ‘문법과 표현’이라고 하고 영어로도 ‘Grammar and Expression’이라고 하여 문법과 표현을 모두 아우르는 것을 알 수 있다. 「연세 한국어」의 경우 ‘문법’이라고 한국어로 명시하였지만 영어로 번역한 것을 보면 ‘Grammar and Patterns’라고 하여 문형을 포함해서 문

법이라고 표현한다.

최근에 나온 다양한 한국어 교재에서의 명칭은 앞에서 제시한 [표 2]처럼 명칭이 다양하지 않고 유사하게 ‘문법’이라고 사용한다. 그리고 대다수의 교재에서 문법 항목의 명칭을 한국어로 ‘문법’이라고 하며 이에 대한 번역을 하지 않는다. 번역을 한 교재의 경우는 대부분이 문법의 의미 그대로인 ‘grammar’라고 하였고 앞서 말한 두 교재의 경우에 한해 ‘grammar’에다가 ‘pattern’이나 ‘expression’을 덧붙였다.

다음으로 교재에서 구현하고 있는 한국어 교육용 문법이 무엇인지를 살펴본다. 초급에서 교육해야 할 문법 항목이 무엇이며 그것을 동일하게 다루고 있는지를 보는 것이다.

다음은 「국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계」에서 제시한 한국어 교재의 문법·표현과 그 유형을 표로 나타낸 것이다[11].

표 4. 국제 통용 한국어 교육 표준 모형의 문법 항목

문법 항목	세부 문법 항목	유형
단일 어휘 항목	내용 어휘 항목	불규칙 동사
	기능 어휘 항목	문법과 연관된 어휘(어미, 조사)
복합 어휘 항목	범주접근적 문법 항목	시제, 서법, 존대법 등
	결합형 문법 항목	조사결합형, 어미결합형 등
	어휘접근적 문법 항목	상용문장, 연결어미, 어미+용언 등

이외에도 한국어 능력시험 초급 단계에서 표준 문법 항목을 선정한 연구와 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구 1단계가 있다[5][12].

이 두 연구에서 제시한 초급 단계를 위한 문법·표현의 세부 유형은 다음과 같다.

표 5. 두 연구에서 제시한 초급 문법 항목의 유형

한국 교육과정 평가원 (2009)	조사	연결 어미	종결 어미	선어말 어미	관형형 전성어미	명사형 전성어미	부정 부사	복합 표현	계
국립국어원 (2012)	조사	연결 어미	종결 어미	선어말 어미	관형형 전성어미	명사형 전성어미	표현		계
							35	12	

초급 단계의 문법·표현 중에서 ‘조사’ 와 ‘복합 표현’, ‘표현’이 많은 수를 차지한다. 복합 표현은 단일 형태소가 아닌 덩어리 형태를 말하며 이를 간단하게 ‘표현’이라고도 한다. 이미혜[4]는 복합 구성으로 된 항목을 ‘표현 항목’이라고 한다. 즉, 표현 항목은 문법 항목에 포함되는 것으로서, 복합 구성으로 이루어진 항목을 일컫는다. 그래서 문법 항목의 명칭이 문법·표현(또는 문법과 표현)이 될 수 있다.

각 한국어 교재에 나타난 문법·표현들을 보면 조사, 어미뿐만 아니라 ‘N은/는 N이예요/예요’처럼 표현 등도 있다. 게다가 날짜와 요일과 같은 어휘에서부터 인사말(안녕하세요, 만나서 반갑습니다 등)과 같은 문장까지 다양한 모습을 띠고 있다. 한국어 교육에서 문법·표현은 형태소뿐만 아니라 문장에 이르기까지 다양한 문법 요소들로 구성되어 있음을 알 수 있다.

조사 대상의 한국어 교재와 [표 5]의 두 연구 보고서에 나오는 문법·표현의 개수를 살펴보면 먼저 연구 보고서에서 제시한 초급 단계 문법·표현의 개수는 100개 정도이다. 적게는 두 권에서 많게는 네 권으로 구성되어 있는 조사 대상의 한국어 교재에서 문법·표현의 개수는 서강대 교재가 100개 정도이며 나머지 교재들은 모두 130-150여 개(서울대 교재: 135개, 이화여대 교재: 143개, 연세대 교재: 154개)나 된다. 그리고 문법·표현을 비교해 보면 한국어 교재에 보이는 ‘날짜와 요일’, ‘수’, ‘가격’ 등과 같은 어휘, ‘인사말’로 표현되는 문장, 그리고 불규칙 동사가 연구 보고서에는 없다.

III. 문법 항목의 제시 양상

1. 문법 항목의 표기 방식

한국어 교재에서 문법·표현의 제시 방식은 표제어의 표기 방법을 보고자 하는 것으로, 표시 유형, 배열 순서, 부호 및 선행요소 표시 세 가지를 조사한다. 표시 유형은 문법·표현을 어떻게 표기하는지를 보는데 예를 들어, ‘-아서/어서’, ‘-아/어서’, ‘-아서/어서/해서’, ‘-아서/어서/여서’ 등으로 제시하는 것을 말한다. 매개모음 ‘으’의 경우 ‘-(으)ㄴ’, ‘-은’, ‘-(으)ㄴ/ㄹ’, ‘-(으)ㄴ/-(으)ㄹ’

등의 표시도 포함한다.

배열 순서는 ‘-아서/어서’인지 ‘-어서/아서’인지 등과 같이 어느 것이 먼저 제시되고 있는가를 말한다. 부호는 문법 및 표현 항목을 제시할 때 여러 가지 부호가 사용되는데, ‘-’, ‘/’, ‘()’, ‘[]’, ‘//’ 등을 말하며 이들이 나타내는 의미는 무엇인지도 알고자 한다. 선행요소 표시는 품사, 어간형, 절을 표시하는 것으로 예를 들면, ‘A/V-아서/어서’, ‘S-아서/어서’, ‘Ast/Vst-아서/어서’에서 선행요소는 ‘A/V, S, Ast/Vst’를 말한다. 어떤 표시를 하고 있는지 또는 이런 표시 없이 제시하는지 여부를 조사한다.

우선적으로 조사 대상의 한국어 교재는 문법·표현들을 동일하게 제시하고 있지 않다. 예로 든 ‘-아서/어서’의 항목에 대해 서울대 교재는 ‘A/V-아서/어서’로 제시하고 이화여대 교재에서는 ‘-아/어서’로 표기하고 있다.

조사 대상의 한국어 교재에서 공통되게 나오는 문법·표현은 한국어1에서 14개, 한국어2에서 6개로 총 20개이다. 20개의 문법·표현을 대상으로 표시 유형, 배열 순서, 부호 및 선행요소 표시를 조사하였고 그 결과는 다음과 같다.

표 6. 초급 한국어 교재의 공통된 문법 항목

서강대		서울대	연세대	이화여대	
-하고		N하고 N	하고	하고 (교재구성 표)	N + 하고 (본문)
-아/어요	-아(어/여)요	V-아요/어요	-어요/아요/여요	-아/어요	A/V + 아/어요
을/를	-을/를	N을/를	을/를	을/를	N + 을/를
-에서		N에서	에서(장소)	에서 (장소)	N+에서
-에		N에 있어요 [없어요]	에(위치)	에 (위치)	N+에
-에		N에 가요[와요]	에 가다/오다	에 (방향)	N+에
-에		N에	에(시간)	에 (시간)	N+에
-았/였 어요	-았/였 /였-	V-았/였-	-었- -았/였/ 였-	-았/였-	A/V + 았/였
-(으)세요		V-(으)세요	-으세요 /세요	-(으)세요	V + (으)세요
-도		N도	도	도	N + 도
-고		A/V-고	-고	-고	A/V + 고(나열)
-을까 요?	-(으) 르까요 ?	V-(으)르까요 ?	-을까요?/르 까요?	-(으)르까 요	V + (으)르까요

이/저/그	이, 저, 그	이[그,저] N	이 그 저	이 그 저	이, 그, 저 + N
-고 싶어요	-고 싶다	V-고 싶다	-고 싶다	-고 싶다	V + 고 싶다
-으려고	V-(으)려고	-으려고	-(으)려고	-(으)려고	V + (으)려고
(형용사)-은지 알다 (동사)-는지 알다	V-는지 알다[모르다] N인지 알다[모르다]	-는지 알다[모르다], -은지/너지 알다[모르다]	-(으)ㄴ/ 는지 알다	-(으)ㄴ/ 는지 알다	A + (으)ㄴ지 알다 V + 는지 알다
-다가	V-다가	-다가	-다가	-다가	V + 다가
반말 (해체, 해라체)	반말(해체, 해라체)	반말 (해체, 해라체)	반말(해체) 낮춤말(해라체)		
-기로 했어요	V-기로 하다	-기로 하다	-기로 하다	V + 기로 하다	
-은 적이 있다	V-(으)ㄴ 적(이) 있다[없다]	-은 적이 있다	-(으)ㄴ적 이 있다	V + (으)ㄴ 적이 있다	

네 교재에서 표시 유형을 살펴보면 조사와 어미를 구분해서 보도록 한다. 표시 유형의 방법이 동일한 것이 있는 반면에 서로 다르게 표시하는 경우도 있다. 표에서 두 번째로 제시한 문법 항목 ‘-아요’를 보면, 교재마다 다르며 한 교재에서도 달리 표시하고 있다. 서강대 교재는 ‘아/어요’ 및 ‘-아(어/여)요’, 서울대 교재는 ‘V-아요/어요’, 연세대 교재는 ‘-어요’ 및 ‘-어요/아요/여요’ 그리고 이화여대 교재는 ‘-아/어요’ 및 ‘A/V + 아/어요’로 제시하고 있다. 이하에서 서강대 교재는 <서강>, 서울대 교재는 <서울>, 연세대 교재는 <연세>, 그리고 이화여대 교재는 <이화>라고 간략하게 표기한다.

‘V-아요/어요’<서울>은 공통된 부분인 ‘요’를 모두 나타내고 있으나 ‘-아/어요’<이화>나 ‘-아(어/여)요’<서강>의 경우는 ‘요’를 한 번만 나타낸다. 그리고 <서울>을 제외하고는 세 교재 모두 한 교재 내에서도 표시 유형이 달리 제시되는데 교재 구성표에서 제시한 표시와 문법을 다루는 해당 과에서의 표시가 달랐다. <이화>는 ‘-아/어요’와 ‘A/V + 아/어요’ 두 가지로 제시하며 전자의 것은 교재 구성표에서 나온 것이고 후자의 것은 문법을 설명하면서 나타난 표시 유형이다. 교재 구성표에서는 선행 품사의 표시 없이 통합 형태로 나타내는 것에 비해 문법을 설명할 때는 선행 품사를 표시한 후에 결합을 ‘+’ 부호로 표시하고 있다. 두 표시 유형의 선행 품사와 결합 형태가 다르게 나타나지만 다형

히 ‘-아/어요’로 제시하는 통합 형태는 같다. 이윤진 [10]에서 문법 항목의 표시 유형을 대표형, 나열형, 통합형 세 가지로 구분하였는데 ‘-아/어요’로 표시하는 것을 통합형이라고 한다.

<연세>도 ‘-어요’ 및 ‘-어요/아요/여요’ 두 가지로 제시하는데 교재 구성표에서는 대표 형태인 ‘-어요’만 나타내지만 문법 설명을 할 때는 나열 형태인 ‘-어요/아요/여요’를 모두 제시하고 있다. <서강>의 경우도 ‘아/어요’ 및 ‘-아(어/여)요’로 제시하며 교재 구성표에서는 ‘아/어요’로 2개만 제시하다가 설명에서는 ‘-아(어/여)요’가 모두 나타난다. 게다가 소괄호 ‘()’도 사용하고 있다. <연세>와 다른 세 교재를 비교했을 때 다른 점은 배열 순서로, 세 교재에서는 ‘-아요’를 먼저 제시하고 있으나 <연세>만 ‘-어요’를 앞에 내세우고 있다.

문법 항목 ‘-아/어요’와 동일 환경에 속하는 선행 요소의 음운적 조건(모음의 종류와 형태적 조건)인 ‘하다’의 경우가 적용되는 것으로, 과거 시제를 나타내는 선어말 어미 ‘-았/었-’이 있다.

‘-아/어요’와 마찬가지로 나타났는데 표로 나타내면 다음과 같다.

표 7. 문법 항목 ‘-아/어요’ 와 ‘-았/었-’ 의 제시 방식

	표시 유형	배열순서		부호 및 선행요소	
	나열, 대표, 통합 형태	‘아, 어(았, 었)’의 순서	‘아, 어, 여(았, 었)’의 수	‘-’ 부호	선행 품사 유무
<서울>	나열	아/았	2(아/았, 어/었)	○	○
<이화>	통합	아/었	2(아/았, 어/었)	○, ×	×, ○
<연세>	대표, 나열	어/었	1(어/었), 3(어/었, 아/았, 여/었)	○	×
<서강>	통합	아/았	2(아/았, 어/었), 3(아/았, 어/었, 여/었)	×, ○	×

표에서 볼 수 있듯이, 네 교재에 나오는 ‘-아/어요’ 문법 항목의 제시 방식 세 가지가 모두 동일하지 않음을 알 수 있다. 심지어 한 교재에서도 교재 구성표와 해당 문법 항목이 있는 문법 설명에서의 제시 방식도 같지 않다. <연세>에서 ‘-은 적이 있다’, ‘-은지 알다’ 외에는

기본형이 아닌 종결어미가 해요체로 표기해서 나온다. 다른 교재에서는 과거형도 과거 선어말 시제만 나타내는 것에 비해 <연세>는 과거 선어말 시제에 해요체를 결합해서 ‘-었/았어요’로 나타낸다.

문법·표현을 제시할 때 부호 ‘/’를 사용하는 경우가 있다. 부호 ‘/’는 대개가 상보적 분포를 나타낼 때 사용한다. 그러나 <연세>에서 ‘에 가다/오다’, ‘-는지 알다/모르다’의 경우 반대말을 나타낼 때도 쓰이고 있다. <서강>에서는 ‘이/저/그’에서 단순 나열을 할 때도 사용하고 있어서 동일 부호를 혼용된 의미로 쓰고 있음을 알 수 있다.

다음으로는 받침에 따른 매개 모음의 유무 제시 방식을 알아본다. 여기에 해당하는 문법·표현은 ‘-(으)세요’, ‘-(으)르까요?’, ‘-(으)려고’, ‘-(으)리지 않다’, ‘-(으)리적(이) 있다[없다]’ 5개이다.

문법 항목 ‘-(으)르까요?’의 경우 <서울>은 ‘V-(으)르까요?’로 매개 모음의 선택을 소괄호 ‘()’로 나타낸다. 앞에 선행 품사를 표시하는데 그 결합 여부를 ‘/’ 부호로 나타내고 있다. <이화>는 다른 세 교재와 달리 교재 구성표의 제시 방식과 해당 문법의 설명에 나오는 제시 방식이 각기 달라서 두 가지로 분명하게 구분된다. 교재 구성표에는 선행 품사와 부호가 보이지 않는 반면에 문법 설명에서는 선행 품사가 나타나며 뒤에 어미의 연결을 부호 ‘+’로 표시한다. 그리고 다른 세 교재와 달리 의문 형태를 나타내는 문장부호 물음표 ‘?’를 사용하지 않는다.

<연세>와 <서강>을 살펴봤을 때 여기에서도 교재 구성표와 문법 설명 때 제시되는 방식이 다르다. 교재 구성표에서는 두 교재 모두 ‘-을까요?’로 제시하나 문법 설명에서는 다르게 나타난다. <연세>는 ‘-을까요?/르까요?’로, <서강>은 ‘-(으)르까요?’로 표시한다. 이것은 받침의 유무에 따른 매개모음이 있고 없음을 <연세>는 나열 형태로 열거하면서 구분해 보이고 <서강>은 매개 모음이 생략 가능한 형태임을 ‘()’ 부호를 사용한 통합 형태로 제시한 것이다.

다음은 ‘-(으)세요’, ‘-(으)르까요?’, ‘-(으)려고’, ‘-(으)리지 않다’, ‘-(으)리적(이) 있다[없다]’ 다섯 가지 문법 항목의 제시 방식을 정리한 것이다.

표 8. 받침 유무에 따른 매개모음이 있는 문법 항목의 제시 방식

	표시 유형	배열 순서	부호 및 선행요소 표시		
	나열, 대표, 통합 형태	매개모음의 표시 및 순서	‘/’ 부호	‘()’ 부호	선행 품사 유무
<서울>	통합	(으)	○	○	○
<이화>	통합	(으)	○	○	×, ○
<연세>	대표, 나열	을, 을/르	○	×, (○)	×
<서강>	대표, 통합	을, (으)	○	×, (○)	×

<이화>를 제외하고는 다른 교재에서 문법 항목의 제시 방식에 있어서 일관성이 없이 표기함을 알 수 있다. ‘-(으)려고’, ‘-(으)리적(이) 있다[없다]’의 문법 항목을 보면 <서강>은 앞서 제시한 문법 항목인 ‘-아/어요’에서 보인 통합 형태를 선택하지 않고 이 문법 항목에 대해서는 대표 형태인 ‘-으려고’, ‘-은 적이 있다’로 제시한다. <서울>의 경우도 ‘-아요’와 ‘-었/었-’의 제시 방식에서는 나열 형태를 선택한 것에 반해 매개 모음이 있는 문법 항목의 제시 방식은 통합 형태를 보인다.

이번에는 받침 유무와는 관계없이 어미가 연결되는 문법 항목을 살펴보자. 이 항목에는 ‘-고’, ‘-고 싶다’, ‘-다가’, ‘-기로 하다’가 있다. 음운적 및 형태적 조건이나 매개 모음 유무 등과 같은 것이 영향을 미치지 않기 때문에 선행 요소에 어미가 그대로 자동 결합을 하는 문법 항목이다. 다른 제시 방식을 보이는 것은 선행 품사의 유무와 ‘-고 싶다’와 ‘-기로 하다’의 경우, 기본 형태가 아니라 종결어미가 해요체로 끝나는 것이 다르다. 해요체로 끝나는 교재는 <연세>뿐이고 다른 교재들은 기본형으로 제시하고 있다.

표 9. 받침 유무 관계없는 문법 항목의 제시 방식

	표시 유형	배열 순서	부호 및 선행요소 표시	
			‘/’부호	선행품사 유무
<서울>	동일	동일	○	○
<이화>	동일	동일	○	×, ○
<연세>	동일	동일	○	×
<서강>	동일	동일	○	×

어미의 경우를 살펴보고 조사의 경우를 보면 조사도 받침의 유무 관계없는 문법 항목처럼 제시 방식이 크게 다르지 않다. 예를 들어, <서울>은 'N하고 N', <이화>는 '하고' 및 'N + 하고', <연세>는 '하고', <서강>은 '-하고'로 제시하고 있다. 여기에서는 선행품사의 제시 여부와 부호 '-'의 유무가 다르다.

표로 정리해보면 다음과 같다.

표 10. '조사' 문법 항목의 제시 방식

	표시 유형	배열 순서	부호 및 선행요소 표시	
			'-'부호	선행품사 유무
<서울>	동일	동일	×	○
<이화>	동일	동일	×	×, ○
<연세>	동일	동일	×	×
<서강>	동일	동일	○	×

문법 항목의 제시 방식을 크게 네 가지([표 7]부터 [표 10]까지)로 나누어 살펴보았다. 조사 결과, 전반적으로 부호 및 선행 요소 표시가 네 교재 모두에서 그리고 네 가지 문법 항목에서 모두 동일하지 않게 나타났다.

교재에서 사용되는 부호의 유형과 그 쓰임에 대해 살펴본다. 교재에서 사용되는 부호는 주로 사선(/), 붙임줄(-), 소괄호(()), 대괄호([])이다. 대부분의 교재에서 붙임표 부호 '-'는 어미가 올 경우, 앞뒤에 의존 형태인 동사나 형용사의 어간, 선어말 어미가 올 수 있다는 성질을 나타내기 위해 붙임표 부호를 사용하고 조사의 경우는 앞에 자립 형태인 명사가 오고 생략이 가능한 것을 나타내기 위해 붙임표 부호를 쓰지 않는다. 사선은 앞에서 살펴보았고 대괄호 '[]'는 '이[그,저] N', 'N에 있어요[없어요]', 'V-는지 알다[모르다]', 'V-(으)ㄴ적(이) 있다[없다]'처럼 <서울>에서는 주로 반대말을 나타낼 때 사용하고 있다. 그런데 '이[그,저] N'의 경우는 반대말이 아닌 나열 혹은 대치의 의미로도 쓰고 있다. 앞서 언급하였듯이 <연세>에서는 반대말을 나타낼 때 쓰는 부호는 대괄호가 아닌 사선 '/'을 사용하였다.

교재에서 부호의 쓰임을 조사한 결과, 대개 붙임줄(-)은 동사나 형용사의 어간, 선어말 어미의 결합의 여지를 두는 것이고 사선(/)은 상보적 분포를 나타내기 위

한 의미로 사용된다. 소괄호(())는 매개 모음의 유무에 따른 선택의 의미로 쓰이고 대괄호([])는 반대말을 제시할 때 사용한다. 그러나 붙임줄 표시는 일관성이 없으며 사선은 상보적 분포 외에도 반대말에도 쓰이고 소괄호는 매개 모음의 선택을 나타내기도 하지만 상보적 분포에도 사용된다. 대괄호도 반대말 외에 단순 나열에도 쓰여서 부호가 나타내는 의미가 섞여서 사용됨을 분석 결과를 통해 알 수 있었다.

이렇게 혼용되어 사용되는 제시 방식으로 인해 선행 연구 중 문법 항목에 대한 새로운 표기 방안을 제시한 논문이 있다[13]. 그런데 제안한 새 표기 방안이 실효성이 떨어질 뿐만 아니라 연구 방법 및 결과도 너무 제한적이다. 오히려 기존의 연구 보고서 및 국립국어원에서 발간한 문법 사전을 근거로 해서 어떻게 제시하면 좋을지를 강구하는 것이 더 바람직하다. 그러므로 문법·표현의 제시 방식을 다음과 같이 제안해 본다.

첫째, 표시 유형은 나열, 대표, 통합 형태 중 어느 형태로 제시할지에 대한 것인데 두 가지를 고려해 봐야 한다. 예를 들어, '-아/어요'와 '-(으)려고'이다. 교수자나 학습자의 표기 및 사용에 혼동이 없기 위해서는 대표 형태로 나타내는 것이 알맞다. 그런 후에 모음의 유형이나 받침의 유무에 따른 결합 정보를 알려 주면 된다. '-아/어요'는 '-어요'로, '-(으)려고'는 '-으려고'로 제시하는 것이다.

둘째, 배열 순서인데 대표 형태로 표시한다면 배열 순서의 문제는 자동적으로 없어진다. 대표 형태를 정할 때 '-아/어요'를 '-어요'로 할 것인지 '-아요'로 할 것인지가 문제가 된다. 모음의 순서대로 '-아요'로 할지 많이 사용하는 '-어요'로 할지는 학습자의 선호도를 조사해 보는 것도 좋으리라 본다.

셋째는 네 교재 모두 일관성 없이 사용한 부호 및 선행 요소 표시이다. 먼저 붙임표(-)는 모두 동사나 형용사의 어간, 선어말 어미의 결합의 여지를 둘 때 사용하고 조사의 경우는 붙임표를 붙이지 않으므로 이 방식을 지키는 것이 맞는다. 사선(/)은 상보적 분포를 나타낼 때 사용하는데 표시 유형에서 대표 형태로 제시한다면 이 문제도 자연스럽게 사라진다. 부호의 쓰임이 줄게 되는 것이다. 소괄호는 매개 모음의 선택으로 사용

하였으나 대표 형태를 쓰기 때문에 소괄호의 쓰임도 없어진다. 마지막으로 대괄호는 반대말을 나타낼 때 사용하는 것으로, 이것은 제시 방식보다 문법 항목의 내용을 어디까지 기술해야 하며 반대말을 제시할 것인지 말 것인지의 문제이므로 이에 대한 논의가 이루어진 다음에 결정해야 한다.

2. 문법 항목의 내용 기술

한국어 교재에서 문법·표현의 내용 기술은 각 해당 문법 항목에 대한 의미 및 기능에 대한 내용이 우선적으로 제시되고 있고 더불어 용법에 관한 설명이 나오기도 한다. 용법에 관한 설명은 주로 결합 정보 및 제약 정보 그리고 문장 구성 정보에 대한 것이다. 의미 기술이나 결합 정보를 설명할 때 보통 예문을 함께 나타내며 유사 문법이 제시되기도 한다.

이 절에서는 한국어 교재에 나오는 문법·표현의 내용 범위가 어디까지 제시되며 무엇을 기술하는지를 살펴보고자 한다. 먼저 연구 보고서와 문법 사전에서는 문법·표현에 대해서 어떤 내용을 제시하는지를 살펴본다. <한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구>에서는 의미 및 용법, 예문, 형태 정보, 문장 구성 정보, 제약 정보, 확장, 유사 문법의 순으로 설명하고 있다. <외국인을 위한 한국어 문법2>는 의미, 용법, 결합 정보, 보충 심화 문법을 기술하고 있다.

그런데 어느 내용까지 그리고 무엇을 더 설명할 것인지에 관한 것보다 중요한 것은 동일 문법·표현의 의미를 어떻게 설명하고 있는지의 여부일 것이다. 이것이 바로 교재에 제시된 문법 메타언어인데 이에 대한 연구로 박은하(2016), 고경태(2014), 정선화(2014) 등이 있다 [14][15]. 박은하(2016)는 한국어 교재에서 ‘간접 인용과 피동’ 문법 항목이 문법 메타언어로 어떻게 기술되어 있는지를 연구하였다. 조사 결과, 한국어 교재에 표현된 문법 메타언어에서 해당 문법 항목의 의미 및 기능 기술이 동일하지 않다고 하였다[16].

본 연구의 조사 대상인 4종의 한국어 교재에서 문법·표현의 설명을 조사하였는데 <서울>만 한국어로 설명되어 있고 나머지 세 교재는 다른 언어(영어, 중국어, 일본어)로 번역되어 있다. 그리고 교재마다 문법을 설

명하는 곳이 다른데 <서울>은 부록에서 문법 설명이 따로 되어 있고 <이화>는 해당 문법 항목이 있는 각 과의 내용 안에 문법 설명이 있다. <연세>는 해당 문법 항목이 있는 각 과의 마지막 부분에 설명이 있으며 <서강>은 별책부록의 형식으로 문법 설명을 해 놓은 ‘문법 단어 참고서’를 별도로 판매하고 있다. <서강>과 <서울>은 문법·표현이 있는 본 내용과 따로 문법 설명이 있는 경우여서 문법 설명에 많은 내용을 할애하고 있는 반면, <연세>와 <이화>는 문법·표현이 학습하는 내용 중에 나오기 때문에 문법 설명이 간단한 편이다.

다음은 문법·표현의 설명에 대해서 조사한 결과다.

표 11. 문법 항목의 기술 범위와 내용

	기술 언어	기술 범위	의미 기술	예문
<서강>	영어	의미기술+결합정보+사용정보, 문장구성정보, 제약정보+예문	동일하지 않음	
<서울>	한국어+영어	의미기술+결합정보+사용정보, 문장구성 정보, 제약정보, 유사문법+예문		
<연세>	영어 (영어판)	의미기술+결합정보, 사용정보+예문		
<이화>	영어 (영어판)	의미기술+결합정보		

앞에서 언급하였듯이 <이화>는 교재 내용 중간에 문법 설명이 들어 있으므로 지면을 많이 할애하지 않고 의미 기술과 결합 정보만을 간단하게 제시한다. 의미 기술은 한두 문장으로 표현되며 결합 정보는 기호를 사용하여 도식화(예: 맑다 + 따뜻하다 → 맑고 따뜻하다) 하였다. <서강>과 <서울>은 별도로 문법 설명을 하므로 많은 내용을 다루고 있는데 의미는 물론이고 결합 정보, 문장구성정보, 사용정보, 제약정보 그리고 유사문법을 설명하기도 한다. 문장구성정보, 사용정보, 제약정보가 모든 문법·표현에 적용되는 것은 아니라서 사용정보로 간단하게 끝나는 경우도 있고 문장 구성을 할 때 어떻게 해야 하는지, 말하기 때 어떠한지, 사용하면 안 되는 경우 등을 모두 제시하는 경우도 있다. 문법·표현을 기술할 시에는 의미 기술을 비롯하여 결합 및 형태 정보, 그리고 예문(대화문)까지는 설명이 있어야 할 것이고 유사 문법, 보충 심화 등은 확장된 내용이므로 학습자의 수준이나 교재의 분량을 감안해서 추가하는 것이

좋을 듯하다.

네 교재에 제시된 의미 기술을 비교해 봤을 때, 의미 기술이 동일하지 않음을 알 수 있고 제시하는 내용의 범위도 모두 다르다. 게다가 교재가 각 과에서 설정하는 주제, 본문 내용에 따라 달라지므로 예문도 역시 같지 않다. ‘하고’의 경우 세 교재에서 예문이 ‘책하고’로 제시되어 그나마 유사하게 쓰이고 있다.

교재에서 쓰인 의미 기술 중 공통된 부분([표 6]에서 제시한 20개의 공통된 문법·표현 중 대표적인 네 가지)을 가져와 의미 기술과 예문을 적어보면 다음과 같다.

표 12. 문법 항목 중 공통된 의미 기술과 예문의 예시

문법항목	의미기술	예문
하고	명사와 명사를 연결할 때 사용한다.	책하고 공책이 있어요.
-어요	비격식적인 상황에서 어떤 사실을 설명하거나 질문할 때 사용한다.	집에 가요, 친구를 만나요.
-으세요	다른 사람에게 요청하거나 공손하게 명령할 때 사용한다.	커피 주세요, 책을 읽으세요.
-고	두 가지 내용을 연결할 때 사용한다.	사과가 싸고 맛있어요. 앤디 씨가 기타를 치고 미나 씨가 노래해요.

네 교재에 나오는 공통된 문법 설명 중심으로 적었기 때문에 제시한 내용은 최소한의 의미 기술로 보아야 한다. 문법·표현의 범위와 내용 기술에 대해서는 다음과 같이 제안해 본다.

첫째, 문법 메타언어는 문법 용어와 그 풀이말로 구성되어 있는데, 한국어 교재에 수록한다는 것은 학습자들이 보는 것을 염두에 두는 것이므로 가능한 한 학습자 수준을 고려해서 적어야 한다. 그러나 문법 용어나 풀이말을 쉽게 나타내고자 말을 길게 쓰는 것보다는 간단하고 분명하게 적도록 하는 것이 낫다. 모르는 어휘는 사전에 활용하면 되기 때문이다.

둘째, 교재에서 문법 항목의 범위와 내용을 유사하게 나타내기 위해서는 의미 기술, 결합 및 형태 정보, 예문은 기본이 되는 정보이므로 우선적으로 이 세 가지는 제시하여야 한다. 이외에 유사 문법, 보충 심화 등과 같은 확장된 내용은 교재의 분량, 교육기관 및 집필진의 목적, 학습자의 수준 등을 고려하여 결정한다.

셋째, 해당 문법 항목의 의미 및 기능을 기술할 시

[표 12]처럼 각 교재에서 제시한 공통되거나 필수적인 내용을 유사하게 제시한다. 의미 기술과 관련한 부가적인 설명은 각 교재의 특성에 맞게 덧붙이도록 한다.

이렇게 함으로써 교재마다 공통된 부분을 제시하여 향후에 표준화를 추구할 수 있다. 그리고 부가적인 내용의 추가 여부에 따라 기관별 교재 즉 교재마다의 특성을 나타낼 수 있는 융통성 내지 차별성을 가질 수도 있다.

IV. 맺음말

본고는 초급 한국어 교재에 나오는 문법 항목의 제시 양상을 알아보는 것이 목적이다. 특히 교재마다 제시 방식과 내용 기술이 동일하게 표현되고 있는지, 그리고 어떻게 제시되고 있는지를 조사 분석한 글이다. 조사 대상의 한국어 교재를 분석한 결과, 교재에 제시되는 문법·표현 중 20개(15%) 항목만 공통된 것으로 나왔는데 이는 아직까지 문법 항목의 설정 및 등급화 연구가 계속해서 이루어지고 있는 이유를 방증해 주고 있다.

교재에서 사용하는 문법·표현의 명칭을 조사해 보니 다양한 명칭을 쓴 예전에 비해 ‘문법’으로 유사하게 사용함을 알 수 있었다. 이에 비해 어휘나 문장을 포함하는 등 교재마다 문법 항목의 범위가 각기 달라서 동일한 문법 항목이 20개만 나타난 것으로 짐작된다. 한국어 교재에 나타나는 각 문법 항목의 제시 방식을 표시 유형, 배열순서, 부호 및 선행요소 표시 세 가지로 조사한 결과, 각기 다르게 사용하고 있었다. 표시 유형은 대표 형태로 제시하면 다른 부가적인 요소가 없어지기 때문에 대표 형태로 제시할 것을 제안하였고 배열순서는 ‘-어요’를 사용하는 것도 좋으나 학습자의 선호도를 조사해 보는 것도 좋다고 하였다. 부호는 교재마다 달리 사용하므로 기능이 섞이지 않게 각기 제 역할을 하는 것으로 정해서 사용하면 교수자와 학습자들이 혼동되지 않을 것이라고 제안하였다.

내용 기술에서는 이 역시 교재마다 의미 기술을 비롯한 무슨 내용을 어디까지 제시할 것인지에 대한 범위가 모두 다르게 나타났다. 이는 교재 제작과 관련된 다양

한 원인이 있을 수 있겠으나 의미 기술, 결합 및 제약 정보, 그리고 예문 정도는 기본적으로 제시하고 나머지는 임의로 추가하는 것이 좋겠다. 의미 기술은 최소한 꼭 나타내어야 할 의미를 제공하고 그 외에 구체적인 설명은 덧붙여도 상관없을 듯하다. 조사 대상의 한국어 교재가 기관의 필요에 의해 제작한 교재이므로 문법 항목이 다르게 제시되었을 수도 있으나 이 연구를 계기로 한국어 교육에서 문법·표현의 제시 양상을 한번 되짚어 보는 계기가 되었으면 한다.

참 고 문 헌

[1] D. Larsen-Freeman, *Teaching Language from grammar to grammaring-*, Boston : Heinle & Heinle, 2003.

[2] 양명희, 안정화, 김재욱, 이선웅, 박성일, 현정희, 정선화, 김선호, 이정화, 서경숙, 이지용, 이나래, *한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구 3단계*, 국립국어원, 2014.

[3] <http://www.riss.kr>

[4] 이미혜, *한국어 문법 항목 교육 연구*, 박이정, 2005.

[5] 김중섭, 김정숙, 이정희, 김일환, 이도길, *한국어능력시험 중급 어휘 목록 개발 연구*, 한국교육과정평가원, 2010.

[6] 종장지, “한국어 문법 교육을 위한 표현 문형 설정 연구,” *새국어교육* 제95호, 한국국어교육학회, pp.331-361, 2013.

[7] 민현식, “한국어 표준교육과정 기술 방안,” *한국어교육*, 제15권, 제1호, pp.107-141, 2004.

[8] 석주연, “한국어교육에서의 문형 교육의 방향에 대한 일고찰,” *한국어교육*, 제6권, 제1호, pp.169-194, 2005.

[9] 강현화, “한국어 교재의 문형 유형 분석: 문형 등급화를 위해,” *한국어교육*, 제18호, 제1권, pp.1-21, 2007.

[10] 이윤진, “한국어 교육 자료에서의 문법 항목 표

시 방법 연구,” *한국어교육* 제18호, 제3권, pp.167-193, 2007.

[11] 김중섭, 김정숙, 강현화, 김재욱, 김현진, 이정희, *국제 통용 한국어 교육 표준 모형 개발 2단계*, 국립국어원, 2011.

[12] 김호정, 양명희, 진정란, 석주연, 김인규, 강남욱, 조태린, 이보라미, 박지순, *한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구 1단계*, 국립국어원, 2012.

[13] 조인정, “한국어 문법 항목 표기법의 새로운 방안,” *한국어교육*, 제23권, 제4호, pp.307-342, 2012.

[14] 고경태, “한국어 교재에 나타난 간접 인용 표현의 교육 내용 검토,” *국어국문학* 제166호, pp.141-163, 2014.

[15] 정선화, “한국어 문법서 기술 방식에 관한 교사 인식 및 선호도 연구,” *우리어문연구*, 제49호, pp.353-386, 2014.

[16] 박은하, “한국어교육에서의 메타언어의 쓰임: 피동과 간접인용을 중심으로,” *새국어교육* 제107호, pp.433-457, 2016.

저 자 소 개

박 은 하(Eun-Ha Park)

종신회원



- 1996년 2월 : 대구대학교 영어교육과(문학사)
 - 2003년 2월 : 대구대학교 영어교육학과(교육학석사)
 - 2008년 8월 : 대구대학교 국어국문학과(문학박사)
 - 2004년 9월 ~ 현재 : 대구대학교 시간강사
- <관심분야> : 한국어교육, 사회언어학