

# 한국어교육에서의 어미 제시순서에 대한 연구

안 주 호\*

## 〈 차 례 〉

- |                   |                |
|-------------------|----------------|
| 1. 문제제기           | 3. 한국어교육에서의 어미 |
| 2. 한국어 어미와 빈도수 분석 | 제시순서           |
|                   | 4. 맺음말         |

## <요약문>

이 글에서는 한국어 문법교육의 핵심적 부분이라 할 수 있는 어미의 제시 순서에 대해 알아보았다. 2002년 조성된 국립국어연구원의 자료를 중심으로, 여기에 구어자료를 보충하여 실제 쓰이는 어미의 빈도수를 파악하여 보고, 한국어교육에서 어미를 제시할 때 어떤 순서로 제시함이 효율적인가에 대한 논의를 하였는데, 그 기준으로 삼은 것은 다음과 같다. 첫째, 사용빈도수를 고려해야 한다. 둘째, 활용도가 높은 것부터 제시해야 한다. 셋째, 제약이 적은 것에서 제약이 많은 것으로 제시해 나간다. 넷째, 중심적인 의미기능을 가진 것부터 주변적 의미기능을 가진 것으로 제시해 나간다. 다섯째, 문법형태소를 분석적으로 나누지 않고 종합적으로 살피는 것이 바람직하다. 여섯째, 구어와 문어의 비중을 적절히 고려해야 한다는 점을 들었다.

---

\* 위덕대학교

**주제어:** 외국어로서의 한국어교육, 문법교육, 종결어미, 연결어미, 선어말어미, 사용빈도수, 제시순서

## 1. 문제제기

한국어는 교착어로서 조사와 어미가 발달된 언어이다. 외국어로서의 한국어 학습자는 모국어와 전혀 다른 언어본질적 차이를 보이는 한국어의 교착어적 특징 때문에 당황하게 된다. 이는 곧 조사의 사용이나 동사를 활용하는 어미체계가 습득하기 어려운 부분이며, 이 부분에 대한 교수방법이 특별히 요구됨을 의미한다.

외국인을 대상으로 한 한국어교육과 내국인을 위한 국어교육은 목표와 대상에서 큰 차이가 난다.<sup>1)</sup> 모국어로 한국어를 자연스럽게 습득한 후, 한국어의 규칙성을 터득하여 규범적인 문법체계를 깨닫는 국어교육과는 달리, 한국어 교육은 성인을 대상으로 제1언어를 습득한 상태에서 제2언어인 목표어를 효율적으로 습득하게 하는 것이 목표이다. 이 글에서는 외국어로서의 한국어교육 중 핵심적 부분이라 할 수 있는 어미의 제시순서에 대해 알아보고자 한다. 지금까지 문법 형태소의 제시순서와 단계화에 대해서는 논의가 많이 이루어지고 있는데, 대용량의 자료에 기반한 제시 순서와 방법에 대해서는 많이 논의되지 않았다. 2002년 조성된 국립국어연구원의 자료를 중심으로 구어자료를 분석한 박석준 외(2003)의 자료를 참고하여, 실제 쓰이는 어미의 빈도수를 파악하고, 이를 바탕으로 한국어교육에서의 어미 제시 순서에 대해 논의하고자 한다. 전자는 15만어절로 구축된 것으로 일부 구어자료가 포함되어 있는 하나, 문어자료가 대부분을 차지하고 있어 후자로 보완한 것이다. 또한 후자는 13만7천5백어절의 구어자료를 분석한 것인데, 두 자료는 상이한 면이 있고, 의사소통능력을 중시하는 외국어 학습에서는 구어자료의 문법설명이

1 이 글에서는 학교문법은 내국인을 대상으로 한 국어교육에서의 문법체계를, 한국어문법은 외국인을 대상으로 한 한국어교육에서의 문법체계를 지칭한다.

유용하기 때문에 후자로써 보완한 것이다.

## 2. 한국어 어미와 빈도수 분석

한국어문법의 체계 설정에 대해서는 두 가지 의견으로 정리된다. 첫째는 학교문법을 먼저 다루었던 연구자에 의해서 다루어진 것으로, 한국어문법도 일종의 한국어에 내재한 규칙과 질서를 바탕으로 한다는 점에서 학교문법을 기반으로 해야 한다는 의견이다.<sup>2)</sup> 둘째로는 한국어문법은 모국어를 습득하여 스스로 문법을 터득하는 것을 도와주는 모국어 교육과는 달리, 기본적인 언어체계가 다른 외국인 화자에게 목표어를 습득시키는 것이 목적이므로, 지나치게 정밀히 분석된 학교문법은 도움을 주지 않고, 혼란을 초래할 수 있다는 주장이다. 즉 외국어로서의 한국어문법을 독립적으로 설정해야 한다는 주장으로서, 실제 교육 현장에서 학교문법의 분석적 체계가 큰 도움이 되지 않으므로, 한국어문법을 새로이 설정해야 한다는 것이다.<sup>3)</sup> 그러나 국어교육에서의 문법체계와 한국어교육에서의 문법체계는 동일한 언어를 대상으로 분석한 것이므로, 두 개의 체계가 별개의 관계를 가져서는 안 된다. 즉 목적은 다르나 동일한 언어를 대상으로 한다는 점과 기존의 국어교육에서 얻어진 성과물을 이용하기 위해서는 국어교육의 문법이나 한국어 교육의 문법이나 기반은 동일해야 할 것이다.

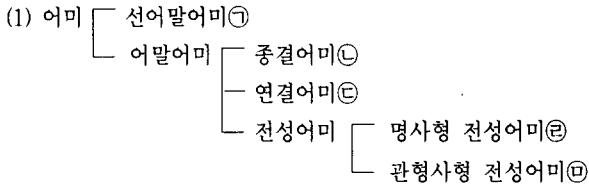
한국어 어미체계에 대해서는 학교문법에서도 오랫동안 논란이 많았고, 의견의 차가 큰 부분이다. 국립국어연구원(2002)의 빈도조사와 구어 빈도조사에서는 (1)과 같은 어미 체계로 분석하였는데, 부사형 전성어미를 두지 않고 대등적 연결어미나 종속적 연결어미, 그리고 보조적 연결어미 등을 모두 연결어미로 보고 분석한 것이 특징적이다.

---

2 대표적으로는 권재일(2000), 민현식(2000a,b, 2002), 이관규(2002) 등이 있다.

3 대표적 연구로는 김유정(1998), 이해영(1998), 백봉자(2001), 김제열(2001) 우형식(2002), 김정숙(2002), 김재욱(2002) 등을 들 수 있다.

## 배 달 말(34)



즉 국립국어연구원의 분석에서는 150만 어절 분량의 자료를 대상으로 어미목록을 ‘선어말어미(EP), 종결어미(EF), 연결어미(EC), 명사형 전성어미(ETN), 관형형 전성어미(ETM)’로 잡고 형태중심으로 분석하였다. 그 결과 전체 어미의 빈도수는 <표1>과 같이 나타난다.

<표1: 한국어 어미의 빈도수 분석>

순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도
1	다/중	76,710	21	습나다/중	5,790	41	야/중	1,833	61	냐/중	952	81	더니/연	510
2	ㄴ/관	69,661	22	쥬/선	4,374	42	으변/연	1,796	62	느지/중	937	82	으변서/연	510
3	느/관	60,551	23	면서/연	4,274	43	아요/중	1,737	63	ㄴ지/중	935	83	라면/연	482
4	고/연	46,689	24	어서/연	4,202	44	지/중	1,718	64	비시다/중	878	84	듯이/연	455
5	았/선	35,239	25	지만/연	4,075	45	도록/연	1,573	65	올까/중	805	85	러/연	452
6	았/선	30,743	26	는데/연	3,881	46	르까/중	1,538	66	려고/연	797	86	고자/연	448
7	아/연	26,904	27	비나다/중	3,734	47	거나/연	1,464	67	쪼/중	769	87	느지/연	443
8	어/연	26,266	28	시/선	3,613	48	니/연	1,432	68	어도/연	767	88	았았/선	435
9	르/관	24,088	29	아아/연	3,454	49	다/연	1,406	69	나/중	715	89	으니까/연	415
10	ㄴ다/중	20,056	30	ㄴ/명	2,929	50	아도/연	1,375	70	ㄴ다면/연	706	90	르지/중	408
11	게/연	18,406	31	여아/연	2,827	51	자/연	1,359	71	다면/연	689	91	므로/연	402
12	은/관	17,749	32	여요/중	2,782	52	는가/중	1,328	72	느냐/중	614	92	거든/중	374
13	기/명	13,807	33	ㄴ가/중	2,594	53	음/명	1,307	73	네/중	564	93	군/중	370
14	지/연	12,144	34	아/중	2,407	54	ㄴ데/연	1,286	74	비니까/중	560	94	나/연	364
15	라/중	8,233	35	어/중	2,317	55	러/연	1,132	75	더라도/연	546	95	곤/연	356
16	변/연	8,036	36	으며/연	2,168	56	으나/연	1,131	76	으니/연	536	96	려면/연	356
17	아서/연	7,411	37	느다/중	2,085	57	지요/중	1,071	77	듯이/연	528	97	으시/선	345
18	던/관	6,609	38	자/중	2,071	58	니까/연	1,054	78	오/중	522	98	ㄴ지/연	344
19	을/관	6,447	39	리/연	1,890	59	세요/중	1,041	79	니/중	521	99	구나/중	334
20	며/연	6,126	40	다가/연	1,862	60	에요/중	1,022	80	습니까/중	521	100	소/중	314

이 중 각 어미의 항목 수와 빈도의 합을 비교해 보면, 항목수로는 '종결어미(393종)> 연결어미(281종)> 선어말어미(18종)> 관형형 전성어미(7종)> 명사형 전성어미(3)' 종으로 종결어미가 가장 많은 부분을 차지하고 있다. 그러나 빈도를 합하면 '연결어미(212,230)> 관형형 전성어미(185,116)>종결어미(158,028)> 선어말어미(75,090)> 명사형 전성어미(18,043)'의 수치를 보여, 연결어미가 한국어 어미 중에서 중요한 기능을 한다는 사실을 나타내 준다. 이와 같은 현상은 구어에서도 유사하게 나타나는데, 해당 구어자료에서 어미는 약 800여(680개) 정도의 형태가 실현되었는데, 이 중 연결어미가 약 320개(270) 정도, 종결어미가 380(290)개, 전성어미가 50여개, 선어말어미가 50여개로 실현된다.

## 2.1 종결어미의 빈도

먼저 종결어미의 빈도수가 큰 것부터 나열하면 문어자료에서는 (2)와 같이 나타나고, 구어자료에서는 (3)과 같이 나타난다.

- (2) 다(76,710)> ㄴ다(20,056)> 라(8,233)> 습니다(5,790)> ㅂ니다(3,734)> 어요(2,782)> ㄴ가(2,594)> 아(2,407)> 어(2,317)> 는다(2,085)> 자(2,071)> 야(1,833)> 아요(1,737)> 지(1,718)> ㄴ까(1,538)> 는가(1,328)
- (3) 어(13.04%)> 야(9.95%)> 지(7.69%)> ㅂ까(6.30%)> 다(4.69%)> ㅓ(4.46%)> ㅓ(4.05%)> ㅓ(3.88%)> 구(2.27%)> 냐(2.68%)

문어에서는 당연히 '-다/ㄴ다/는다'의 비율이 높으며, 그 다음이 '-ㅂ니다/ 습니다'형, '-아/어/야'형 그리고 '-어요/아요'형이 그 다음을 차지하고 있는 반면, 구어에서는 '-어/야/ㅓ/ㅓ/ㅓ' 형이 높은 비율을 차지하고 있다.

## 2.2 선어말어미의 빈도

선어말어미의 빈도는 문어자료에서는 (4)와 같이 나타나고, 구어자료에서는 (5)와 같이 나타나고 있다.

- (4) 었(35,239) > 았(30,743) > 겠(4,374) > 시(3,613) > 았엇(435) > 으시(345) > 었엇(149) > 더 (114)
- (5) ㄷ ㅅ(21.34%) > ㅅ(18.48%) > ㄷ ㅅ(17.79%) > 었(13.26%) > 겠(11.06%) > 았(6.86%) > 시(5.04%) > ㄷ ㅅ 었(1.51%) > ㅅ 었(0.87%) > ㅅ ㅅ(0.79%) > ㄷ ㅅ(0.37%) > 었(0.30%)

두 자료 모두에서 과거시제를 나타내는 선어말어미인 ‘-었/았/ ㄷ ㅅ-’이 가장 많은 부분을 차지하고, 그 다음으로 미래를 나타내는 선어말어미인 ‘-겠-’, 그리고 높임의 선어말어미인 ‘-시-’가 차지하고 있음을 알 수 있다.

## 2.3 관형형 전성어미의 빈도

관형형 전성어미는 문어자료와 구어자료에서 각각 (6),(7)과 같이 나타나고 있다.

- (6) ㄴ(69,661) > 는(60,551) > ㄹ(24,098) > 은(17,749) > 던(6,609) > 을(6,447)
- (7) 는(30.33%) > ㄴ(25.82%) > ㄹ(18.55%) > 은(10.23%) > 을(5.73%) > 던(2.77%)

단독 형태만 보면, 문어에서는 ‘-ㄴ’의 비율이 높은 반면, 구어에서는 ‘-는’의 비율이 가장 높으나, 이형태를 정리해 보면, 문어에서도 ‘-ㄴ/은(87,410) > -는(60,551) > -ㄹ/을(30,545) > -던(6,609)’, 구어에서도 ‘-ㄴ/은(36.05%) > -는(30.33%) > -ㄹ/을(24.28%) > -던(2.77%)’로 큰 차이를 보이지 않는다.

## 2.4 명사형 전성어미의 빈도

명사형 전성어미의 빈도는 문어와 구어에서 각각 (8),(9)와 같이 나타나고 있다.

- (8) 기(13,807) > ㅁ(2,929) > 음(1,307)
- (9) 기(87.74%) > ㅁ(6.37%) > 음(2.07%)

문어와 구어에서 모두 '-기'가 가장 많이 쓰이며, 그 다음이 '-ㅁ'과 '-음'이다.

## 2.5 연결어미의 빈도

한국어에서 가장 많이 쓰이는 어미는 역시 연결어미이다. 종류도 다양하며, 쓰이는 빈도수가 어미 중에 가장 높은 부분을 차지하고 있다. 개개의 연결어미가 여러 의미·기능을 하면서 쓰이므로, 한국어 학습자가 특히 어려워하는 부분이다. 문어자료와 구어자료에서 쓰이는 연결어미의 빈도수는 <표2>, <표3>과 같이 나타난다.

<표2: 문어자료에서의 연결어미 빈도수>

순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도
1	고	46,687	21	니	1,432	41	으니까	415	61	든지	121	81	으려면	56	101	르랑정	-2
2	아	26,904	22	다	1,406	42	므로	402	62	느라	116	82	거니와	51	102	전대	22
3	어	26,266	23	아도	1,375	43	나	364	63	자야자	115	83	어야만	51	103	더니만	22
4	개	18,406	24	나데	1,286	44	관	356	64	어야지	114	84	라도	50	104	지마는	22
5	지	12,144	25	려	1,132	45	려면	356	65	느라고	108	85	던데	49	105	는디	22
6	면	8,036	26	으나	1,131	46	나지	344	66	어다	102	86	길래	42	106	다니	19
7	아서	7,411	27	니까	1,054	47	요	317	67	되	99	87	든가	42	107	르라치면	19
8	며	6,126	28	려고	797	48	다고	297	68	는다면	91	88	게끔	41	108	라	18
9	면서	4,274	29	어도	767	49	고서	293	69	라서	91	89	라느니	37	109	거늘	17
10	어서	4,202	30	나다면	706	50	르수록	278	70	ㅁ에도	91	90	느니	36	110	고야	17
11	지만	4,075	31	다면	689	51	으므로	266	71	다시피	89	91	어다가	36	111	는다고	17
12	는데	3,881	32	더라도	546	52	온데	237	72	던지	89	92	나지라	34	112	어야지	17
13	아야	3,454	33	으니	536	53	자면	227	73	나다고	85	93	을수록	33	113	구	16
14	어야	2,827	34	더니	510	54	문	215	74	르자라도	85	94	거니	32	114	나만큼	16
15	으며	2,168	35	으면서	510	55	고도	207	75	아야만	82	95	나들	31	115	큰	16
16	다가	1,862	36	라면	482	56	으려	181	76	든지	74	96	노라면	30	116	나측	16
17	라	1,800	37	듯이	455	57	기에	176	77	더라면	68	97	을에도	30	117	르뿐더러	15
18	으면	1,796	38	러	452	58	건	158	78	으려	68	98	거든	29	118	아다	15
19	도록	1,573	39	고자	448	59	고는	134	79	건만	67	99	은지	29	119	을지	15
20	거나	1,464	40	는지	443	60	으려고	133	80	라고	61	100	다가는	26	120	나답시고	14

배 달 말(34)

<표3: 구어자료에서의 연결어미 빈도수>

순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도	순위	항목	빈도
1	고	10.67%	11	ㅓ서	2.88%	21	다가	1.13%	31	ㅓ야	0.60%	51	다구	0.32%
2	구	9.51%	12	니까	2.47%	22	지만	0.96%	32	어야	0.56%	52	믄	0.31%
3	면	8.36%	13	ㅓ서	2.45%	23	라고	0.95%	33	ㄴ지	0.51%	53	냐면	0.27%
4	ㅓ	6.15%	14	으면	1.99%	24	ㅓ서	0.90%	34	아서	0.45%	54	ㄹ려구	0.24%
5	는데	5.36%	15	ㄴ데	1.47%	25	다고	0.86%	35	라구	0.42%	55	ㄴ다구	0.23%
6	ㅓ	5.16%	16	면서	1.43%	26	ㅓ야	0.78%	36	는지	0.41%	56	구서	0.22%
7	지	3.94%	17	라	1.39%	27	ㄴ다고	0.73%	37	나	0.36%	57	ㄴ다면	0.21%
8	게	3.88%	18	ㅓ야	1.18%	28	더니	0.66%	38	ㅓ도	0.35%	58	아야	0.21%
9	어	3.17%	19	다	1.17%	29	은데	0.66%	39	러	0.32%	59	ㄴ다	0.21%
10	ㅓ	3.17%	20	아	1.16%	30	으니까	0.61%	40	ㅓ두	0.32%	60	ㅓ도	0.20%

(10) 아/어(53,170) > 고(46,689) > 게(18,406) > 지(12,144) > 아서/어서  
(11,613) > 면/으면(9,832) > 며/으며(8,294) > 아야/어야(6,281) > 는데/  
은데(5,404) > 면서/으면서(4,784) > 지만(4,075)

(11) 고/구(20.18%) > ㅓ/ㅓ/어/ㅓ(17.37%) > 면(8.36%) > 는데(5.36%) > 지  
(5.16%) > 게(3.88%)

<표2>, <표3>에서는 이형태를 모두 독립된 형태로 유효화하여 빈도수를 산출했는데, 정리하면 문어에서는 ‘-아/어’의 형태가 가장 많이 쓰이고, 구어에서는 ‘-고/구’의 형태가 가장 많이 나타나며, ‘-면’, ‘-지’, ‘-게’ 등이 그 다음의 순위를 차지하고 있다. 따라서 구어에서나 문어에서나 모두 동일하게 높은 순위를 나타내는 것은 ‘-아/어, -고, -게, -지’ 등 전형적인 부사형 어미이다. 이들 어미는 학교문법의 관점에서 본다면 종속적 연결어미와 부사적 기능, 보조적 연결어미, 그리고 관용적으로 많이 쓰이는 어미이다.

- (12) ㄱ. 한숨을 푹 쉬며 자기 의자에 간 힘없이 앉았다.  
 ㄴ. 그의 가슴에 털썩 안기어 흐느끼는 것이었다.  
 ㄷ. 오늘은 바람이 불어 출다  
 ㄹ. 남편이 가사 일을 많이 도와주어 힘들지 않다.  
 ㅁ. 얼마간의 기간에 걸쳐 사용되기도 했다.



- 바. 값아 보다 / 넉쳐 흐르다 / 간 버리다 / 누워 있다 / 간 있다  
 (13) ㄱ. 돌밭은 삭막하고 답답하기만 하다.  
 ㄴ. 홍정은 불이고 싸움은 말리라고 했다.  
 ㄷ. 넓고 넓은 바닷가에 나오니 가슴이 시원한 듯하다.  
 ㄹ. 군인들이 온종일 비를 맞고 행군했다.  
 마. 있고 있다 / 보고 싶다 / 먹고 말다 / 듣고 나다

(12ㄱ)은 순서, (ㄴ)은 완료, 끝난 상태, (ㄷ)은 이유, (ㄹ)은 원인을 나타내는 연결어미의 기능을 하고, (마)은 부사적 기능, (바)은 보조적인 연결어미로 쓰이고 있다. ‘-고’의 경우 (13ㄱ)은 대등한 사실을 나열, (ㄴ)은 반대되는 사실을 언급, (ㄷ)은 ‘V-고 V’형으로 사물의 형태나 성질을 강조, (ㄹ)은 앞의 행동이나 뒤의 행동이 동시에 이루어짐을 나타냄으로써 모두 대등적, 혹은 종속적 연결어미로 쓰인 것이다. 또한 ‘-고’는 이외에도 (마)처럼 보조적 연결어미로 쓰이는데, ‘있다, 싶다, 말다, 나다’ 등을 이어주는 역할을 하는데, ‘-고’의 빈도가 높게 나타난 것은 이처럼 보조적 연결어미로 많이 쓰이기 때문으로 보인다. ‘-지’는 서로 대조되는 선행절과 후행절을 대등하게 이어주기도 하나, 주로 ‘아니하다(않다), 못하다, 말다’등과 같이 부정문을 만들 때, 이어주는 보조적 연결어미로 주로 쓰인다. ‘-지’가 높은 빈도를 차지한 것도 대등 연결어미로서의 기능을 많이 한 것이 아니라,<sup>4)</sup> 부정문을 나타내는 요소와 결합할 때 많이 쓰였기 때문에 빈도가 높은 것이다.

### 3. 한국어교육에서의 어미 제시순서

2장에서 어미의 빈도수에 대해 알아보는데, 이를 바탕으로 3장에서는 무엇부터 교육할 것인가 하는 중요도에 따라 어미의 선택과 단계화에 대해 논의

4 다음과 같이 쓰인 예에서는 ‘-지’가 연결어미로 쓰인 것이다.

(예)지금 호적에 올라 있는 바가 중요하지, 확인은 무슨 확인입니까?

하려 한다. 국립국어연구원(2002)의 분석 결과 어미의 분석은 변이형태를 모두 포함하여 모두 700여종[종결어미(393종)+연결어미(281종)+선어말어미(18종)+관형형 전성어미(7종)+명사형 전성어미(3)]인데, 이들 중 한국어교육에서 필요한 100여개의 어미만을 선택하여 단계화하도록 하겠다. <표1>의 총어미 빈도수를, X축은 어미항목으로서 순위를 나타내고, Y축은 빈도수로 하여 그래프로 그리면 다음과 같다.

대략 1에서 30위의 순위까지는 높은 빈도를 차지하는 것을 볼 수 있고, 31위에서 70위까지는 단순한 곡선을 보여주며, 71위부터 마지막까지는 낮은 빈도수를 보이고 있다. 어미의 선택과 단계화에는 급별 목표를 고려해야 하는데,<sup>5)</sup> 대략 <표4>의 전체 어미 빈도수의 경우를 예로 보면, 1급과 2급을 포함

---

5 언어능력의 급간을 대략 3등급에서 6등급으로 나누는 경향을 볼 수 있는데, 이 글에서는 전체를 6급으로 나누어 목표를 설정한 김하수 외(1997)를 참고하여, 1,2급은 초급, 3,4급은 중급, 5,6급은 고급으로 나누도록 한다.

한 초급 단계에서는 전체 어미 중 순위 30까지의 문법형태를 제시하는 것이 바람직하다. 이는 김하수 외(1997)에서 1급의 등급목표를 '한국인의 기본적인 사고방식과 생활방식을 이해하는 단계로써 비교적 간단한 사회 생활에 적용할 수 있는 사회 문화적 능력을 기르는 것'이며, 2급의 목표를 '기초적인 한국어를 듣고 말하고, 읽고 쓸 수 있으며, 기본 어휘 1,500-3,000개 단어 정도의 문장을 이해하며, 기본적인 요구를 충족하는 대화가 가능한 정도로 잡고 있는 것'에 기인한 것이다.<sup>6)</sup> 따라서 조금의 차이는 있겠으나, <표1>에서의 순위 30위까지의 문법형태를 제시해주는 것이 바람직하다.

중급인 3,4급에서는 전체 순위 중 31위에서 70위에 해당하는 문법형태를 제시함이 바람직하다. 이는 3급의 목표가 '평이한 한국어를 듣고 말하고, 읽고 쓸 수 있다. 일상생활의 언어활동에서 빈번히 듣는 말이나 평이한 문장을 천천히 들으면 충분히 이해하고, 짧은 문장을 이용하면 일반적인 의사전달이 가능하며, 웬만한 일상생활에 불편이 없는 정도'이며, 4급에서는 '일상생활에 필요한 일반적인 한국어 구사가 가능'한 단계로 잡고 있기 때문이다.<sup>7)</sup> 따라서 4급까지 온전히 학습한 학습자는 일반적인 일상생활의 한국어 대화에 걸림이 없어야 하는데, 이는 <표1>의 70위까지의 어미를 습득해야만 가능하다.

고급인 5,6급에서는 문어에서 쓰이는 문법요소도 정밀히 그 의미기능을

---

6 특히 1급의 언어능력의 학습목표를 '질문과 응답을 구성하는 기본적인 문법 사항이 이해가 가능하고, 기본 문형과 기본 어휘 1,000개 정도를 가지고 단문중심의 표현이 가능하도록 한' 정도로 설정하였고, 문장의 운용면에서 '인사말, 의문문과 응답용 서술문 간의 변환 규칙, 최소한의 긍정과 부정, 기초 수량 표현, 주어+술어 혹은 주어+목적어+서술어 형식의 기본 문형 구조 등을 이해'하도록 하였다. 2급 문장의 운용에서는 특히 '단문의 대등절 연결, wh-의문문에 대한 간결한 답변, 격조사의 익숙한 사용, 부정 의문문의 원리에 숙달해 있고, 길고 짧은 부정형에 다 익숙하도록' 하게 만드는 것을 목표로 설정하였다.

7 구체적인 문장의 운용에서는 3급에서는 '종속적 연결문, 빈도 높은 변칙 용언 등을 숙지하고, 용언에서 부사형을 익숙하게 만들며, 기본적인 피사동 변형이 가능하도록 하는 것', 그리고 4급에서는 '드문 말이 아니면 사실상 모든 피사동 변형이 가능하고, 비유와 숙어적 용법이 아니라면 일반 문장 구조 대부분 이해하고, 감탄문을 이해하고 적절히 사용할 수 있을 정도'를 목표로 삼고 있다.

파악할 수 있어야 하므로, <표2>의 전체 순위에서 71위 이상의 문법형태를 제시함이 바람직하다. 5급의 목표가 '일상생활이나 직업상의 용무를 보는 데 필요한 일반적인 한국어 구사가 가능하며, 일상생활에서 보통 접할 수 있는 공공 텍스트, 텔레비전, 라디오의 뉴스, 평이한 해설 등의 시사 문제들을 이해하며, 일상 언어 활동에 있어서 불편없이 자신의 의견을 이야기할 수 있는 정도'이며, 6급의 목표는 '사회생활이나 직장에서 필요한 한국어를 이해하며, 고급내용의 한국어 구사가 가능, 수준 높은 문장이나 텔레비전, 라디오, 강연 등의 시사적인 내용을 충분히 이해하고 문장이나 말로 정확히 전달할 수 있으며, 토의토론에서 자신의 의견을 정확히 이야기할 수 있는 정도'로 잡고 있다.<sup>8)</sup>

대체로 이러한 빈도수를 기준으로 어미의 제시순서는 다음과 같은 사항들이 고려되어야 한다. 이러한 문법형태의 단계화는 일반적으로 단순한 형태에서 어렵고 복잡한 형태로 나아가는 것은 주지의 사실이다.<sup>9)</sup> 첫째, 사용빈도가 높은 것부터 제시해야 한다. 사용빈도가 높다는 것은 그 문법요소의 중요성이 높고, 사용범위가 넓다는 것을 의미한다.<sup>10)</sup> 둘째, 활용도가 높아야 한다. 문법교육은 문법 자체에 대한 지식을 전달하는 것이 되어서는 안 되며, 문법교육은 일종의 수단으로써 이를 바탕으로 언어능력을 증진시키는 것이 목적이어야 한다. 따라서 학습자에게 실제적이고 실용적이어야 하며, 언어 생산능력을 키워줄 수 있는 문법교육이 되어야 한다. 그러기 위해서는 활용도가

---

8 5급에서는 '빠른 발화가 아니라면, 대부분의 문장 구조 이해, 문장 구조에 대한 질문을 통해 자신의 실수를 정정하거나 새로운 문형을 이해'할 수 있어야 하며, 6급에서는 '괴팍한 표현이나 지나치게 빠른 말이 아니면 사실상 거의 다 이해하는 것'이 목표이다.

9 그러나 이러한 일반원칙이 한국어교육에 이용되려면 단순한 형태와 복잡한 형태에 대한 체계적인 기술이 이루어져야 할 것인데, 문법구조의 학습가능성에 대한 것으로는 Piennemann(1984)의 연구가 있다.

10 사용빈도가 높은 것부터 제시해야 된다는 것은 김정숙(1992), 김유정(1998)부터 제기되어 온 것인데, 특히 김정숙(1992)에서는 교재 편찬 시에 문법 사항의 배열은 빈도수를 기준으로 삼아야 함을 밝혔다.

높은 문법요소를 먼저 제시해야 하는데, 활용도가 높은 문법형태소를 알게 됨으로 여러 복합적 문법형태소들의 기능을 확대할 수 있게 된다. 예를 들어 명사형 전성어미인 ‘-기’와 ‘-음’ 중 빈도수로도 ‘-기’가 훨씬 높지만, 생산력 역시 높은 문법형태소이다.

(14) ㄱ. 기차에 올라 떠나기를 기다리고 있었다.

ㄴ. 밝기가 대낮 같다.

ㄷ. 날씨가 춥기 때문에 야외로 나갔다.

ㄹ. 비가 내리기를 기원했다.

‘-기’는 용언의 어간 뒤에 쓰이어 이 용언이 문장 안에서 기능하게 하여 (14ㄱ)처럼 ‘동사의 어간 뒤에 붙어 쓰이어 진행(과정), 수법, 지향(목표)’ 따위의 뜻을 나타내거나 (ㄴ)처럼 형용사 뒤에 붙어 성질, 상태 등의 정도를 나타낸다. 또한 (ㄷ)처럼 ‘-기 때문에, -기 전에’와 같은 문법 통합형태에서도 사용되며, (ㄹ)처럼 ‘기원하다, 바라다’ 등과 같은 동사를 이끄는 보문자로 쓰이기도 한다. 따라서 활용도가 높은 문법소부터 제시함이 한국어 학습자에게 학습의 효과를 높일 수 있다.

셋째, 문법적 제약이 적은 것부터 많은 것 순으로 제시되어야 한다. 목표어의 문법설명에서 새로운 규칙을 너무 오래 설명하지 말아야 하며, 특히 전체 수업시간의 5-10%가 적절하다고 한다.(Hammerly, 1982) 문법설명에서 특히 교사가 고려해야 하는 것은 문법 사항에 대해 짧고 핵심적으로 설명해야만 하며, 예외적인 사항이나 상세한 용법은 다음 기회로 미루고, 처음 단계에서는 규칙의 존재만을 학습자에게 인식시켜야 한다. 예를 들어 조건을 나타내는 연결어미에는 ‘-면/으면, -거든’ 이 있다. 이 중 ‘-면’은 제약이 많지 않은 반면, ‘-거든’은 후행절이 명령형, 청유형, 약속형, 의문형 등의 행위 수행을 전제로 하는 서법에서만 가능하다. 따라서 조건을 나타내는 연결어미는 ‘-면’을 먼저 제시한 후 ‘-거든’을 제시하는 것이 바람직할 것이다.

넷째, 중심적인 의미기능부터 주변적인 의미기능을 가진 것으로 제시해야

한다. 한국어에서는 어미가 의미와 기능면에서 유사한 점이 많아 사용상 혼동되기가 쉽다. 학교문법에서는 이들을 범주화시켜 동일시하지만, 한국어 교육에서는 이들의 기능과 의미 차이를 구분하여 제시하여야 한다. 이 경우 제시 순서는 우선 의미가 견고하고 중심 의미를 갖는 것부터 주변의미를 갖는 것으로 연계화시켜야 한다.

다섯째, 문법형태소를 분석적으로 나누지 말고, 종합적으로 제시해야 한다. 문법기능을 하는 덩어리(chunk)도 같은 의미, 기능을 하는 것과 함께 묶어 학습시켜야 한다. 앞서 국어교육은 분석적인 방법이 효율적이겠지만, 한국어 교육에서는 종합적으로 보아, 문법적 기능을 하는 통합체를 함께 제시함이 바람직하다고 하였다. 예를 들어 시간표현에서 ‘-기 전에, -ㄴ 후에, -ㄴ 다음에, -ㄴ 차에, -ㄴ 참에’ 등이나 [이유·원인]을 나타내는 연결구인 ‘-기 때문에, -는 바람에, -는 김에, -는 통에’ 등이 종합적으로 제시되어야 한다.

여섯째, 문어와 구어의 비율을 적절히 구성해야 한다. 구어자료와 문어자료는 상이한 면들이 많다. 국어교육에서는 주로 문어자료를 중심으로 하여 규범성을 강조하는 경향이 크지만, 의사소통 능력을 증시하는 한국어교육에서의 문법은 구어자료에서의 사용법이 더 도움이 된다. 또한 문어와 구어는 급별 학습 목표에 따라 차이를 두어 배분할 필요가 있다. 한국에서 현지 적응 능력을 키워야 하는 1급에서는 구어의 비율이 높아야만 하며, 사회생활이나 직장에서 필요한 고도의 내용도 구사가 가능해야 하며, 시사적인 내용을 충분히 이해하고 문장이나 말로 정확히 전달할 수 있으며, 토의·토론에서 자신의 의견을 정확히 이야기할 수 있는 정도를 목표로 하는 6급에서는 문어의 비율을 높여야 한다. 따라서 구어 대 문어의 비율을 1급에서는 70:30, 2급에서는 60:40, 3,4급에서는 50:50, 5급에서는 40:60, 6급에서는 30:70의 비율로 제시함이 바람직하다.

### 3.1 종결어미 제시 순서

한국어교육에서 종결어미 중 무엇부터 교수할 것인가 하는 것은 몇 가지

측면에서 고려할 점이 있다. 한국어는 다른 언어와는 달리 교착어의 성격을 가지므로 “어간 + 어미”의 구조로 단순화시킬 수 있는데, 형태가 고정된 어간도 있으나, 불규칙 활용 용언일 경우 어간의 형태가 변화된다. 그리고 어미도 격식체, 비격식체 또는 상대높임의 단계에 따라 6단계(현행 국어교육에서는 4단계로 나눔)로 나누어져 매우 복잡한 양상을 보인다. 이러한 종결어미의 제시는 어족이 다른 모국어를 가진 외국인 학습자에게는 매우 생소하고, 한국어 학습의 중요한 걸림돌이 될 수 있으므로, 쉬운 것부터 단계적으로 구조화하여 제시해야만 한다.<sup>11)</sup>

김유정(1998)에서는 평서형 종결어미를 ‘사용빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대 문법’의 측면에서 ‘-이에요> -아요> -습니다/ -네요’의 순으로 제시해야 한다고 하였는데, 특히 ‘-이에요’를 먼저 가르쳐야 한다는 것은 언어보편적으로 초기 언어가 명사문이고, ‘명사문을 먼저 교육해야지만 단어에 대해 질문하고 대답하는 의사소통에 기여하게 되어서 교수를 용이하게 한다는 이유를 들었다. 그러나 실제 구어문형에서는 단문이 386개, 복문이 371개로 유사하나, 그 다음 유형에서는 ‘주어+(부사어)+서술어’유형이 가장 높은 빈도로 나타났고, 그 다음이 ‘부사어+서술어’ 유형이 나타났음이 보고되었다(서은아 외2003). 이것은 한국어의 대표적 문장 유형이 ‘부사어+서술어’로 이루어졌으며, 명사문은 실제 발화에서 많지 않다는 것을 보여준다. 따라서 빈도수로 보아도 ‘-이에요’형을 먼저 제시하는 것은 불합리하다.

11 이러한 종결어미의 제시 순서에 대해서는 몇몇 논의가 있어왔다. 한국어 문장의 구조에서 무엇이 더 많이 쓰이는가 하는 것을 바탕으로 김유정(1998)에서는 ‘명사(서술)문의 교육을 먼저 하는 것이 단어에 대해 질문하고 대답하는 의사소통에 기여하게 되어서 교수를 용이하게’ 한다고 보았다. 비격식체인 ‘-어요’형과 격식체인 ‘-입니다’형의 우선 순위에 대한 논란에서는 김유정에서는 ‘-어요’형이 사회적 기능면에서 비격식적인 부분을 담당하므로 격식적인 부분을 담당하는 ‘-입니다’형보다 선행되어야 한다고 했다. 이에 비해 김제열(2001)에서는 첫째, ‘-어요’형이 동사활용을 이해해야만 가능한 형태인데 반해, ‘-입니다’형이 불규칙 활용동사라도 쉽게 활용할 수 있고, 둘째, ‘-입니다’형이 한국어 종결어미에 대한 인식이 용이하다는 점을 들어 ‘-입니다’형을 먼저 교수할 것을 주장하였다.

앞서 살핀 종결어미의 빈도수를 이형태를 모두 모아 정리해보면 다음과 같아, 문어에서는 ‘-다/ㄴ다/는다’형이 가장 많이 쓰이며, 그 다음이 ‘-되니다’형이 차지하고 있으며, 그 다음이 ‘-아/어/야’와 같은 형들이 주류를 이루고 있으며, 구어에서는 ‘-어/야/아/ㅋ/ㅌ/ㅍ’ 등이 가장 많이 쓰이며, 그 다음이 ‘-지’와 ‘-다’형의 빈도순서를 보이고 있다.<sup>12)</sup>

- (15) 다/ㄴ다/는다(98,851) > 되니다/습니다(9,524) > 라(8,233) > 아/어/야(6,557) > 어요/아요(4,519) > ㄴ가/는가(3,922) > 자(2,071) > 지(1,718) > ㄴ까(1,538)  
 (16) 어/야/ㅋ/ㅌ/ㅍ(35.38%) > 지(7.69%) > 다(4.69%) > 구(2.27%) > 냐(2.68%)

따라서 빈도수로 본다면 문어에서는 ‘-다/ㄴ다/는다’형과 ‘-되니다’형을 구어에서는 ‘-어/아/여’형을 우선적으로 제시해야 할 것인데, 이 글에서는 ‘-되니다’형을 우선 제시할 것을 주장한다. 이것은 단순히 빈도수로만 파악한 것이 아니라, 김제열(2001)에서 밝힌 여러 가지 잊점을 가지고 있기 때문이다. 대표적으로 불규칙 동사활용의 경우에도 쉽게 전환이 가능하며, 다른 부분 학습을 용이하게 한다는 점이나, 한국어 종결어미 체계를 ‘-되니다/되니까/십시오/읍시다’로서 이해할 수 있다는 점, 그리고 문어에서나 구어에서나 모두 쓸 수 있다는 점등이다. 실제로 ‘-되니까’는 74위를 차지하나, 활용도면에서 ‘-되니다’ 형과 함께 제시함이 바람직하므로 초급에서 제시해야 할 것이다.

따라서 초급에서는 불규칙 활용이 난이도가 높으므로, 불규칙 용언이라고 동일하게 활용되는 ‘-되니다’형을 먼저 제시하고, 의문형과 명령형은 그 다음에 제시하며, 역시 문어에서 제일 높은 빈도를 나타내는 ‘-다/ㄴ다/는다’형을 함께 제시함이 바람직하다. 중급에서는 비격식체 높임인 ‘-아요/어요/예요’형과 낮춤인 ‘-아/어/야’형을 제시하고, 간접인용문에서 나타나는 ‘-냐, -자, -라’형과 ‘-지’형 그리고 ‘-읍시다’형을 제시한다.<sup>13)</sup> 고급에서는 감탄형 어미와 연

12 이는 구어자료가 대학생 중심의 발음치라서, 친구간에 비격식체로 주로 대화하고 있기 때문으로 보인다.

13 익명의 심사위원께서는 ‘안녕하세요’와 같은 대표적인 초급 한국어 표현에도



결어미에서 파생된 ‘-거든’ 등을 제시한다.

초급	중급	고급
-입니다 > -입니까? > -십시오 -다/ㄴ다/는다	-아요/어요/예요 -아/어/야 -냐, -자, -라 -지, -읍시다	-느냐, -오, -니, -르지 -거든 -군/구나

### 3.2 선어말어미의 제시 순서

선어말어미는 문어나 구어에서 비슷한 빈도수를 보이고 있다. 과거시제 형태소가 가장 높은 순위를 차지하고 있으며, 그 다음이 ‘-겠-’이며, 그 다음이 높임을 나타내는 ‘-시-’이다.

(17) 앓/앓(65,982) > 겠(4,374) > 시/으시(3,958) > 앓았/앓었(584) > 더(114)

(18) ㄹㄹ/ㄹㄹ/ ㄹㄹ/앓/앓/ ㄹㄹ/앓(78.74%) > 겠(11.06%) > 시(5.04%) > ㄹㄹ앓/앓았/ ㄹㄹ앓(2.75%) > 더(2.41%)

그런데 시제를 나타내는 선어말어미 중에 현재를 나타내는 ‘-는-’형이 나타나지 않은 것은 종결어미에 녹아들어 ‘-ㄴ다/는다, -입니다/습니다’ 형태로 종결어미와 결합되어 있기 때문이다. 따라서 시제 중 현재를 나타내는 선어말어미는 따로 제시하지 않아도 초급에서 종결어미와 함께 제시된 셈이다. 그리고 과거시제를 나타내는 ‘-앓/앓-’와 형태는 1급에서 교수해야 하며, 그 다음에 ‘-겠-’, ‘-시-’ 등의 순이며, 화자의 발화태도를 나타내는 ‘-앓았/앓었-’

‘-아요/어요/예요’ 형태소가 사용되는데, 이 종결어미 형태를 중급에서 비로소 가르친다는 것이 현실적이냐는 의문을 제기하였다. 실제로 의사소통 능력을 증진시키는 것만을 목표로 삼는다면 이 종결어미 형태를 먼저 제시하여야 한다. 그러나 이 형태를 먼저 제시할 경우 불규칙 활용인 용언의 경우 기본형을 익히기 어렵고, 그 결과 다른 종결어미 활용에 어려움을 겪을 수 있는 문제가 생기기 때문에, 기본형이 바뀌지 않는 ‘-입니다’형을 먼저 제시하는 것이 바람직하다고 본다.

이나 ‘-더-’ 등은 중급이상에서 제시함이 바람직하다. 언어의 보편적인 면에서 본다면, 시제에 관계된 표현인 ‘-았/었-’, ‘-겠-’과 한국어의 특징인 높임법을 나타내는 ‘-시-’는 역시 초급부터 제시되어야 할 것이다.

초급	중급	고급
-았/었- > -겠- > -시-	-았었/었었-	-더-

### 3.3 관형형 전성어미의 제시 순서

관형사형 전성어미는 문어와 구어의 비율이 유사하여, 문어에서는 ‘-ㄴ/은(87,410)> -는(60,551)> -르/을(30,545)> -던(6,609)’의 순이고, 구어에서는 ‘-ㄴ/은(36.05%)> -는(30.33%)> -르/을(24.28%)> -던(2.77%)’의 순으로 나타난다. 초급인 1급에서는 주로 단문만 학습하면 되지만, 2급에서는 문장의 확대가 이루어져야 하므로 관형사형 전성어미는 어미는 2급에서 제시되어야 한다. 이 경우 다음과 같은 순서로 제시함이 바람직하며, ‘-던’은 <표2>에서 18위를 차지하나, 학습자의 부담감이 크므로 다음 급으로 넘기는 것이 좋을 것이다.

초급	중급	고급
-ㄴ/은 > -는 > -르/을	-던	-던

### 3.4 명사형 전성어미의 제시 순서

명사형 전성어미도 문어나 구어나 비슷한 양상을 보이며, ‘-기(13,807)> -ㅁ/음(4,236)’, ‘-기(87.74%)> -ㅁ/음(8.44%)’로서 ‘-기’형이 ‘-ㅁ’형에 비해 훨씬 높은 빈도를 차지하고 있다. 그러나 명사형 전성어미는 아니나, 의존명사 ‘것’은 어휘 중에서 가장 높은 빈도를 차지하는 것이므로 ‘것’에 의한 명사절을 만드는 것이 먼저 필요하고, 그 다음 ‘-기’형 그 다음이 ‘-ㅁ/음’형으로 제시하는 것이 바람직하다.

초급	중급	고급
것, 기	ㅁ/음	

### 3.5 연결어미의 제시 순서

연결어미는 (13),(14)에서 보았듯이 문어에서는 ‘-아/어’가 가장 높은 빈도수를 보이며, 그 다음이 ‘-고> -게> -지> -아서/어서> -면/으면 > -며/으며’의 순을 보인 반면, 구어에서는 ‘-고/구’가 가장 높은 빈도수를 보이고, 그 다음이 ‘-아/어 > -면 > -는데 > -지 > -게’ 등의 순서를 보인다. 종합해 보면, ‘-고, -아/어, -게, -지, -면’ 등이 높은 순위를 차지하고 있는데, ‘-아/어, -지, -게, -고’ 등은 순수한 연결어미의 기능을 하는 것도 있으나, ‘보조적 연결어미’라고 불리는 유형으로 많이 쓰였기 때문이다.

- (19) 가. -아/어/야 보다/주다/지다/가지다  
 나. -고 있다/계시다/싫다  
 다. -게 되다/하다  
 라. -지 않다/말다/못하다  
 마. -으면 좋겠다/하다/되다/안 되다

이들은 기본적 유형이므로, 통합적으로 초급에서 제시되어야 한다.

#### 3.5.1 나열

나열을 나타내는 연결어미로는 ‘-고’와 ‘-며’가 있는데, ‘-고(46,687)> -며(4,784)’로서 ‘-고’가 훨씬 높은 빈도를 차지하고 있다. 또한 ‘-고’는 ‘-며’에 비해 제약이 훨씬 적으므로, ‘-고’를 먼저 제시한 후, ‘-며’를 제시하는 것이 바람직하다.

초급	중급	고급
고 > 며		

### 3.5.2 대조

대조의 연결어미에는 ‘-지만’과 ‘-으나’가 있는데, 이들의 빈도수는 ‘-지만’ (4,075) > -으나/나(1,495)’로 ‘-지만’이 높은 빈도수를 차지하고 있다. ‘-지만’이나 ‘-으나’ 모두 제약이 비교적 적다는 특징이 있는데, 대조의 중심적 의미가 강한 것이 ‘-지만’이므로 ‘-지만’이 먼저 제시된 후 ‘-으나’가 제시되는 것이 바람직할 것이다.

초급	중급	고급
-지만	-으나	

### 3.5.3 선택

선택의 의미를 첨가하는 연결어미로는 ‘-거나’와 ‘-든지’가 존재하는데, 빈도수는 ‘-거나(1,464) > -든지 (121)’와 같다.

초급	중급	고급
	-거나	-든지

### 3.5.4 배경

배경을 나타내는 연결어미로는 ‘-은데/는데(4,167)’가 있는데, 초급에서 제시해야 한다.

### 3.5.5 원인

원인을 나타내는 연결어미에는 ‘-니까, -어서, -므로, -기에, -느라고’ 등이 존재하는데, 자료에서의 빈도수는 ‘-어서/아서(111,613) > -니까(1,131) > -으므로/므로(668) > -느라고/느라(224) > -기에(176) > -길래(42)’로 나타난다. 원인을 나타내는 연결어미의 제시순서에 대해서는 안주호(2002)에서 살펴본 바 있는데, 빈도수와 관련하여 순서를 정하면 다음과 같다.

초급	중급	고급
-아서/어서 > -니까	-으므로 > -느라고	-기에 > -길래

### 3.5.6 조건

조건을 나타내는 연결어미는 ‘-면, -어야, -거든’이 있는데, 문어자료에서는 ‘-면/으면(9,832)> -어야/아야(6,281)> -거든(29)’의 빈도수를 보이고 있는데, 제시순서를 정하면 다음과 같다.

초급	중급	고급
-면	-어야/아야	-거든

### 3.5.7 양보

양보를 나타내는 연결어미에는 ‘-어도, -더라도, -든’ 등이 있는데, 이들의 빈도수를 살펴보면 ‘-어도/아도(2,142)> -더라도(546)> -ㄴ들(31)’의 순으로 나타나므로, 이 순서대로 제시하는 것이 바람직하다.

초급	중급	고급
	-어도/아도	-더라도 > -ㄴ들

### 3.5.8 결과

결과를 나타내는 연결어미에는 ‘-도록’과 ‘-게’가 있는데, 빈도수는 ‘-게(18,406)> -도록(1,573)’로 나타난다. ‘-게’는 종속적 연결어미와 보조적인 연결어미의 기능 또한 형용사에 붙어 부사적인 기능을 하는 데에 비해, ‘-도록’은 ‘-까지’라는 의미를 가지고 연결어미의 기능이 강하다. 활용도가 더 큰 ‘-게’를 먼저 제시하고, 후에 ‘-도록’을 제시하는 것이 바람직하다.

초급	중급	고급
-게	-도록	

## 4. 맺음말

내국인을 대상으로 한 국어교육과 외국인을 대상으로 한 한국어교육은 대상과 목표가 다르므로, 국어교육과 한국어교육에서 교육문법을 어떻게 체계

화시킬 것인가가 활발하게 논의되어 왔다. 이 글에서는 2002년 조성된 국립국어연구원의 문어자료와 구어자료를 이용하여, 실제 쓰이는 어미의 빈도수를 파악하여 보고, 한국어교육에서 어미를 제시할 때 어떤 순서로 제시함이 효율적인가에 대한 논의를 하였는데, 그 기준으로 삼은 것은 다음과 같다. 첫째, 사용빈도수를 고려해야 한다. 둘째, 활용도가 높은 것부터 제시해야 한다. 셋째, 제약이 적은 것에서 제약이 많은 것으로 제시해 나간다. 넷째, 중심적인 의미기능을 가진 것부터 주변적 의미기능을 가진 것으로 제시해 나간다. 다섯째, 문법형태소를 분석적으로 나누지 않고 종합적으로 살피는 것이 바람직하다. 여섯째, 구어와 문어의 비중을 적절히 고려해야 한다는 점을 들었다. 이중 첫째 기준을 주로 하여 각 어미의 제시 순서에 대해서 논의했는데, 정리하면 다음과 같다.

<표5: 한국어교육에서의 어미 제시순서>

	초급	중급	고급
종결어미	-비니다>-비니까? > -십시오, -니다	-아요> -아 > -냐, -자, -라 > -지 > -옵시다	-느냐, -오, -니, -르지, -거든, -군/구나
선어말어미	-았- > -겠- > -시-	-았었-	-더-
관형형 전성어미	-ㄴ/은 > -는 > -르	-던	-던
명사형 전성어미	것, -기	-ㅁ/음	
연결어미	나열	-고 > -며	
	대조	-지만	-으나
	선택		-거나
	배경	-ㄴ데	-든지
	원인	-아서 > -니까 -느라고	-기에 > -길래
	조건	-면	-어야
	양보	-어도	-더라도 > -ㄴ들
	결과	-게	-도록

이런 순서는 최초 제시될 급만을 간략히 보인 것이며, 다음 단계에서는 해당 문법형태와 관련된 문형들의 확장연습이 필수적임은 물론이다. 또한 동일한 어미라도 여러 의미·기능을 가질 수 있는데, 이 중 무엇을 더 먼저 제시할 것인가에 대한 논의는 지면의 제약으로 이루어지지 않았다. 이는 후고를 기약하기로 한다.

### □ 참고 문헌 □

- 교육인적자원부(2002), 『고등 학교 문법』, 서울대학교 국어교육 연구소.  
국립국어연구원(2002), 『현대 국어 사용 빈도 조사』, 국립국어연구원.  
권재일(2000), 「한국어 교육을 위한 표준문법의 개발 성향」, 『새국어생활』 10-2, 국립국어연구원.  
김유정(1998), 「외국어로서의 한국어 문법 교육-문법 항목 선정과 단계화를 중심으로-」, 『한국어 교육』 9-1, 19-36.  
김정숙(1992), 「한국어 교육과정과 교과서 연구」, 고려대박사논문.  
김정숙(2002), 「한국어 문법 교육의 체계와 방법론 토론편」, 『외국어로서의 한국어 문법 교육』 17-20, 국제한국어교육학회 2002년도 학술대회.  
김재욱(2003), 「외국어로서의 한국어 문법 교육」, 『이중언어학』 22, 163-179.  
김제열(2001), 「한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구」, 『한국어 교육』 12-1, 93-122.  
김하수 외(1997), 「한국어 능력 평가 제도 of 기본 모형 개발에 관한 최종 연구보고서」, 교육부 보고서.  
남기심(1985), 「접속어미와 부사형 어미」, 『말』 10, 연세대학교 한국어학당, 69-78.  
남기심(1996), 『국어문법의 탐구 I』, 태학사.  
남기심·고영근(1985, 1993), 『표준 국어문법론』, 탑출판사.  
민현식(2000a), 「제2언어로서의 한국어 문법교육의 현황과 과제」, 『새국어생

- 활』 10-2, 국립국어연구원.
- 민현식(2000b), 「한국어 교재의 실태 및 대안. 제2회 한국어교육 국제학술회의 초록: 한국어 교재의 현황과 개발 방향」, 서울대 국어교육연구소.
- 민현식(2002), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성, 외국어로서의 한국어 교수법의 현재와 미래」, 제12차 국제한국어교육학회 국제학술대회 발표요지문, 302-331.
- 박영순(1998), 『한국어 문법 교육론』, 박이정.
- 백봉자(2002), 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 연세대학교 출판부.
- 박석준·남길임·서상규(2003), 「한국어 구어 텍스트에서의 조사·어미의 분포와 사용 양상에 대하여」, 담화인지언어학회 제2차 국제학술대회.
- 서상규·김하수(1997), 「한국어 능력 평가 시험의 기본 모형 수립을 위한 기초적 연구」, 『교육한글』 10, 279-316.
- 서은아·남길임·서상규(2003), 「대학생 구어 말뭉치에 나타난 문형 연구」, 담화인지언어학회 제2차 국제학술대회.
- 안주호(2002), 「한국어 교육에서 ‘원인’ 연결어미에 대하여」, 『한국어교육』 13-2, 159-181.
- 안주호(2003), 「제7차 교육과정에서 문법과목의 위상과 실제」, 『어문학』 81, 73-102.
- 연세대학교 한국어학당(1992), 『한국어 I-VI』, 연세대 출판부.
- 우형식(2002), 「한국어 문법 교육의 체계와 방법론 토론문」, 『외국어로서의 한국어 문법 교육』 21-25, 국제한국어교육학회 2002년도 학술대회.
- 이관규(2002), 「한국어 문법 교육의 체계와 방법론 토론문」, 『외국어로서의 한국어 문법 교육』 27-38, 국제한국어교육학회 2002년도 학술대회.
- 이은경(2000), 『국어의 연결어미 연구』, 태학사.
- 이해영(1998), 「문법 교수의 원리와 실제」, 『이중언어학』 15, 411-438.
- 임홍빈(2000), 「학교문법, 표준문법, 규범문법의 개념과 정의」, 『새국어생활』 10-2.



- Ellis, R. (1984), "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children." *Applied Linguistics* 5.
- Hammerly, H. (1982), *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Blaine, Wash.: Second Language Publications.
- Pienemann, M. (1984), "Psychological constraints on the teachability of language", *Studies in Second Language Acquisition* 6-2.
- Weaver, C.(1996), *Teaching Grammar in Context*. Portsmouth, NH:Boynton/Cook.

〈Abstract〉

**A Study on the Presenting Sequence of Suffix in  
Grammar Education in part of KFL  
(Korean as a Foreign Language)**

Ahn, Joo-Hoh(Uiduk University)

This paper is concerned with discussing the presenting sequence of suffix, which is a critical part in Korean grammar education, after studying the status and objective of grammar education in native language education for the Koreans and in Korean language education for foreigners.

Although the native language education and the Korean language education differ in their respective objectives and targets, they need to be complementary because they are based on the same language. Particularly, unlike in the native language education in which grammatical elements are exposed to excessively

strict grammatical analysis, it is desirable for the Korean language education for foreigners to take more comprehensive and integral attitudes. The suffix system also, which is analytically studied in the native language education, should better be approached integrally in the Korean language education, while maintaining its fundamental frames. Therefore, the ending is divided into pre-sentence suffix, sentence suffix, conjunctive suffix, nominalizer suffix, and adnominal suffix.

This paper, based on the quantitative analyses of the literary data and of the colloquial data, investigated the suffix frequency and discussed the presenting sequence of suffix in the Korean language education. The criteria used here include: (1) from the highest usage frequency, (2) from the highest utility, (3) from those less restricted by syntactical and morphological constraints, and (4) from those having central, implicative function. The last criterion considered here was that a proper attention should be paid to the weights of the spoken and the written languages

**Key words:** The Presenting Sequence of Suffix, Grammar Education, Korean as a Foreign Language, pre-sentence suffix, sentence suffix, conjunctive suffix, nominalizer suffix, and adnominal suffix. the frequency of usage

이 름: 안주호

근무처: 위덕대학교 동양어문학부

주 소: 경북 경주시 강동면 유금리 산 50 (780-713)

전 화: 054-760-1772

전자우편: anjh@mail.uiduk.ac.kr

논문접수: 2004년 4월 6일

심사완료: 2004년 5월 27일

게재결정: 2004년 6월 1일