

한국어 교육에서의 문법 교육

이해영*

目次

1. 서론
2. 한국어 교육문법
3. 한국어 교육용 문법 항목의 선정
4. 한국어 문법 교육 방법
5. 결론

1. 서론

외국어 교육이나 제2언어 교육에서 문법 교육은 매우 중요하다. 의사소통적 교수법이 등장한 초기와 달리 최근에는 목표어의 문법 교육이 목표어의 숙달도 향상에 기여한다는 주장을 진부하게 여기는 교사나 연구자들을 찾기 어렵게 되었다. 그만큼 문법적 지식이 중요하지 않다는 초기의 생각들을 지지하기에는 문법적 지식이 중요하다는 증거들이 현장에서 발견되고 있기 때문이다. 그러나 연구자나 교사들은 과거와 같은 방식의 문법적 지식의 전달이나 교육을 기대하지는 않는다. 과거에는 교육 현장에서 문법적 지식이 교수의 목표이었지만 이제 문법적 지식은 목표어로 생활하는 데 도움이 되는 수단이 되어

* 이화여대 교수

줄 것으로 기대하고 있기 때문이다. 이러한 기대는 한국어 교육에서도 동일하게 요구되는 것이다. 과거 외국어 교육에서 문법은 지식으로만 이해된 시기가 있었고 이러한 태도로 교육한 결과 목표어의 문법에 대한 명시적이고 의식적인 지식은 가지고 있으나, 의사소통 능력은 떨어지는 기이한 언어 구사자들을 양산할 가능성을 높이고 말았다.

물론 목표어의 문법적 지식은 언어에 대한 이론 연구를 하거나 언어를 교육 하거나 그 내용이 변하는 것은 아니다. 마찬가지로 국어 문법에서도, 이론적 문법 연구에서 다루는 내용이나 한국인을 대상으로 하는 문법 교육에서 다루어지는 내용이 외국인과 교포를 대상으로 하는 한국어 교육¹⁾에서 다루어지는 문법적 지식과 본질적으로 다를 리가 없다. 그러나 한국어 교육에서 문법은 이론 문법의 연구 결과도 아니며, 목표와 학습 내용, 교육 방법 등의 차원에서 볼 때 국어 교육에서 다루는 내용과 엄밀하게 동일한 것 또한 아니다.

2. 한국어 교육문법

국어학에서 문법은 한국어에 내재한 규칙과 질서를 찾아내어 기술하는 것을 말한다(남기심·고영근(1993)). 한국어에 내재한 규칙과 질서로 정의되는 문법 지식은 한국어 교육 문법용 구성에 있어 중요한 정보이기는 하지만 그 자체가 현장에서 다루어지는 교육 내용이 될 수는 없다. 국어학의 연구 목표가 언어 자체에 대한 관심으로부터 출발하여 궁극적으로 언어에 대한 규명을 목표로 삼고 있으므로 한국어 교육 현장에서의 실용적 요구와 거리가 있기 때문이다. 교육 현장에는 좀더 직접적으로 적용할 수 있는 문법 정보가 필요하게

1) 이제 '한국어 교육'이라는 용어는 개념의 규정이나 설명을 필요로 하지 않을 정도로 보편화된 말로 인정되고 있다. 교육 수혜자인 외국인이나 해외 교포들의 입장에서 보면 '국어 교육'이라는 말에 비해 '한국어 교육'은 오히려 일반적이고 무표적으로 이해될 수 있기 때문이다. 다른 언어를 모국어로 또는 자신들의 국어로 사용하는 학습자들에게 외국어인 한국어는 역시 국어로 불리기 어렵다.

되는데, 이것이 바로 교육문법(pedagogical grammar)이다. 또한 이론문법이 규범성에 관심을 두기보다는 현상의 기술에 관심이 있는 데 반하여 한국어 교육 문법은 규범적이면서 실용적이어야 한다. 이에 대해 우형식(2002: 22)에서는 아래와 같은 흥미로운 표를 제공하고 있다.

추상적 실체로서의 문법				한국어에 내재한 규칙과 질서
구체적 기술로서의 문법	학문 문법			이론 중심
	실용 문법	규범 문법		규범성
		교육 문법	국어 문법	학교 문법
			한국어 문법	한국어 문법

〈표1〉 문법

위 표는 언어학에서 문법이 원어민 화자의 인지 체계 안에 들어 있는 언어에 대한 개념적, 절차적 지식으로서 추상적 실체로 이해되지만 한국어 문법은 보다 실용적이고 교육적인 것이라고 봄으로써 본고와 같은 입장을 취하고 있다.

그렇다면 한국어 교육에서 강조되는 교육문법은 국어 교육에서의 교육되는 문법과 어떠한 관계가 있는가? 한국인을 대상으로 하는 문법 교육에서 다루어지는 내용이나 외국인과 교포를 대상으로 하는 한국어 교육에서 다루는 문법 지식과 본질적으로 다를 리가 없다. 가령, 화제를 나타내는 보조사 ‘는’은 문법 연구나 국어 교육 및 한국어 교육에서 역시 동일한 의미 기능을 가지는 문법 항목(grammatical item)이다. 그러나 한국인을 대상으로 한 국어 교육에서는 한국인의 암묵적 지식으로 존재하는 문법 지식을 명시적 지식으로 바꾸고 체계화한 문법 지식을 학습하도록 함에 목표를 두고 있지만, 외국인이나 교포 학습자의 경우 문법 지식의 체계화나 개념적 이해보다는 그들이 의식적으로 학습한 문법 항목의 자연스러운 활용을 목표로 한다는 점에서 차이가 있다. 국어 교육의 학습 목표를 설명하고 있는 현행 7차 교육 과정은 언어의 성격, 국어의

문화적 가치, 국어에 대한 체계적인 이해, 효과적인 국어 생활 영위, 국어 사랑과 발전의 태도 등을 교육 목표로 제시하고 있지만 한국어 문법 교육의 목표로는 국어에 대한 체계 기반 접근이나 국어의 성격에 대한 일반적 지식보다는 개별 문법 항목의 용법이 더욱 중요한 교육 내용이다.²⁾

현장에서 느껴지는 차이를 실감하기 위하여 다음과 같은 오류에 대해서 생각해 보자. 다음의 오류는 한국어 교실에서 흔히 발견되는 것이다. 한국어 학습자의 오류는 학습자의 모국어(L1)의 간섭 현상에 의한 것도 있으며 발달상의 오류, 교육적 특성이나 교재 등에 의한 오류 외에도 여러 가지 요인을 들 수 있다. 그러나 (2)~(7)에서는 학습자의 모국어에 의한 오류에 국한하여 제시해 보기로 한다. 아래의 오류 자료는 필자가 구축 중에 있는 한국어 학습자의 중간언어 자료에서 가져왔다. (2)는 2003년 8월에 구축한 미국인 학습자의 한국어 자료이고, (3)~(5)는 2003년 3월에 구축된 중국인 학습자의 한국어 자료이며, (6)~(7)은 일본인 한국어 학습자의 자료이다. ‘>’뒤에 바른 표현을 기입하여 학습자 자료를 설명해 놓았다. 본고에서 설명될 오류 부분은 밑줄로 표시되어 있는 부분이다.

- (2) 제가(-)저는 미국 사람이에요. 제가(-)저는 미국에서 태어났다가(-)태어나서), 미국에서 2년 동안 살고(-)살았고)... 병원에서 일해요(-)일했어요). 왜냐하면 제가(-)저는 간호사로 일했어요. (L_0308_USA)
- (3) 한국 사람은 한국 사람들은 뭇사람 만나면 반말하면 안 돼요. 그랬어요. 그래서 아버지 아이들 만나면 반말해야(-)해요). 항상 뭇사람(-)께) 반말할 때 한 아버지 친구는(-)께서는) 조금 화가 나(-)나셨어요). (L_0303_CHI)
- (4) 요즘 날씨 좋아(-)좋아요). 좀 좋아(-)좋아요). 바람 없어(-)없는다) 날씨(-)날씨예요). 내 교향(-)교향도) 그냥(?) 날씨(-)날씨가) 좋아(-)좋아요). 그냥(?) 봄, 여름, 가을, 겨울 모두 다 좋아(-)좋아요). 추울 때(-)때는) 추

2) 우형식(2002)에서도 구체적인 예를 들지는 않았으나 국어 교육에서의 문법과 한국어 교육에서의 문법은 한국어에 내재한 규칙과 질서를 실제로 교육에 반영하기 위해서 기술된다는 점에서는 동일하지만 학습자와 교수·학습의 목표, 내용, 방법 등에서 차이가 있다고 보았다.

워(-)쥬고, 더울 때(-)때는 더워(-)더워요. 다 좋았는데 그냥 여름 너무
더워(-)더워요..(L_0303_CHI)

(5) (옛날에) 학교 다녀할(-)다녔을 때 나쁜 학생이에요(-)이었어요. (L_0303_CHI)

(6) 자기(-)저희 나라에 있을 때 한국 사람들은 불친절하다고 듣고 있었어요
(들었어요). (L_0303_JAP)

(7) 저는 결혼하고 있어요(-)결혼했어요. (L_0303_JAP)

(2)의 경우는 흔히 L1이 영어인 학습자에게 나타나는 오류로 학습자는 보조사 ‘는’의 의미의 복잡성 때문에 완전히 이해하기 어렵고 주격 조사를 대신 사용하는 경우가 빈발하게 된다. 그러나 ‘화제’의 의미를 가지는 ‘는’의 의미는 자기소개라는 과제(task)와 함께 다루어질 때 훨씬 정확한 생산과 활용을 가능하게 한다. 물론 ‘대조’의 의미를 가지는 ‘는’은 물건 비교하기, 좋아하는 것과 싫어하는 것 비교하기, 현재의 생활과 과거(또는 미래)의 생활 비교하기 등의 대조 또는 비교를 요하는 과제(task)와 함께 다루어질 수 있다. 즉, 하나의 형태소가 가지고 있는 여러 기능들을 한번에 다 소개하는 것이 아니고 서로 다른 의미는 서로 다른 과제와 함께 다룬다. 이렇게 구분하여 가르치게 되더라도 한국어 학습자에게 있어서 학습이 곧 한국인과 같은 정확한 구사로 이어지는 것은 아니겠지만³⁾ 적어도 학습자는 자기소개를 하고 싶을 때 ‘는’을 사용하려는 노력을 하게 될 것이다. 교사는 또한 학습자가 ‘는’을 잘못 사용한 경우 같은 방식으로 형태(form)와 과제(task)를 연결해 줌으로써 문법 항목을 정확하게 활용할 수 있도록 만들어 줄 수 있다. 단순히 의미 목록만을 제공하는 것에 비해 교육적 효과를 기대할 수 있다.

-
- 3) 이는 흔히 제2언어습득 연구자들에 의해 U자형 발달 패턴으로 불리는 현상과도 관련된다. U자형 발달 곡선은 제2언어에 대한 학습자의 내적 표상에 질적인 변화가 일어날 때 발생하는 재구성의 결과로 일어난다. 학습자는 초기 학습 단계에서 목표어와 유사한 규범에 부합하는 즉, 오류가 없는 언어적 형태들을 생성한다. 그러다가 두 번째 단계에서는 첫 번째 단계에서 알았던 것들을 잊게 된다. 그러다가 마지막 단계에 가서 다시 정확한 목표어 사용이 가능하게 된다는 것이다(Gass & Selinker(1994)). 그러므로 학습자가 학습 후 정확한 사용으로 이어지기를 기대하는 것은 제2언어습득의 일반적 현상과도 다르며 완전학습에 대해 부정적인 일반적 학습 원리에도 위배되는 것이다.

그런데 여기서 우리가 주목하여야 할 것은 이러한 학습자의 오류, 학습 활동 및 교사의 교정 행위는 국어 교육 현장에서는 발견되지 않을 것이라는 점이다. 국어교육에서나 한국어 교육에서 보조사 ‘는’이 가지는 의미를 교육한다는 입장은 같으나, 교육의 목표와 대상이 다르기 때문에 이로 인한 문법 지식의 적용에 있어서 차이가 발생했기 때문이다.

(3)~(7) 또한 마찬가지로의 관점에서 흥미롭다. (3), (4)의 밑줄 부분은 어머니 조사가 없는 L1을 사용하는 중국인 한국어 학습자가 흔히 발생시키는 조사 생략과 상황에 맞지 않는 반말 사용 현상이다. 학습자는 상대방과의 관계에 따라 반말을 사용할 것인지 높임의 표현을 사용할 것인지를 결정하여야 한다는 한국어 문법 지식은 학습하였으나, 인터뷰나 대화와 같은 자유 발화에 있어서는 자신의 모국어에 기댄 반응을 보인다. 이는 영어권 학습자나 일어권 학습자에게서는 보이지 않는 현상이다. (5)는 중국어가 L1인 학습자가 ‘놀라한 것 같다’, ‘다녀할 때’ 등에서처럼 용언의 활용에 있어서 ‘하다’ 동사를 남발하는 경우로 역시 중국어가 L1인 학습자에게서 발견된다. (6)이나 (7)의 경우는 일본인 한국어 학습자에게서 나타나는 전형적인 오류로 과거시제를 나타내는 ‘-었’ 대신에 ‘-고 있다’의 표현을 선택한 오류이다. 역시 이러한 종류의 오류는 중국인이나 미국인 학습자에게서는 쉽게 발견되지 않는다.

이렇게 학습자의 모국어 간섭 현상에 주목한 연구자들은 언어권별 오류 경향을 파악하여 문법 교육에 반영해야 함을 주장한다. 실제로 한국어 교육 현장에서 교사들은 학습자의 모국어에 따라 초기에 연습을 얼마나 시키고 얼마나 강조할 것인가가 결정하고 오류 수정과 치료적(remedial) 문법 교수의 과정에서 어떠한 연습 활동을 제시할 것인지 결정하게 된다. 그런데 역시 이러한 현상이나 교수 과정은 한국인을 대상으로 한 모국어 교육 현장에서는 언급되거나 고려되지 않을 것이다.

그러므로 한국어 교육문법은 다음을 포함하게 된다.

(8) 한국어 교육문법의 특성

- ① 추상적이고 개념적 지식으로서의 문법이 아니라 실용적이고 활용 가능한 개개의 문법 항목들로 구성된다.
- ② 내용 정보로서 이론국어학의 연구 결과가 활용된다.
- ③ 학습자의 L1과의 대조분석 결과가 활용된다.
- ④ 학습자의 한국어 오류 정보나 중간언어 연구 결과가 활용된다.
- ⑤ 다의적인 문법 항목은 한번에 소개되는 체계 접근보다는 각각의 의미에 따라 분할 교육된다.

그러나 현재는 (8)에 제시되어 있는 내용을 포함하여 현장 교사들(특별히 해외의 비전공 교사들)이 이용하기 편리하고, 또한 이해하기 쉬운 한국어 교육문법은 부분적인 경험적 자료이외에는 제공되지 않았다.⁴⁾

3. 한국어 교육용 문법 항목의 선정

한국어 교육에서 다루어지는 문법 항목은 문법적 층위가 동일하지 않다. 국어학을 포함한 언어학의 영역에서는 각각 다른 층위에서 연구되는 분야이지만 한국어 교육에서는 모두 교육되어야 할 문법 항목이기 때문에 (9)에서 함께 제시하였다.

(9) 한국어 교육용 문법 항목의 예

- ① 예/에서/으로/부터/조차/-을/-았/-아서/-거든 등
- ② 예도 불구하고/-을 것이다/-는 줄 알았다/-기 위해서/-는단 말이예요 등
- ③ 글썄/자/좀/어/참/원/뭐 등
- ④ 안녕하세요?/처음 뵙겠습니다./실례지만, 말씀 좀 여쭙겠습니다요./저, 이 화여대가 어디 있는지 아세요?/어서오세요./뭐 드릴까요?/다른 건 없어요?/뭐라 드릴 말씀이 없습니다./그동안 꽤 많았습니다. 등
- ⑤ 문 좀 달아 주세요./문 좀 달아 주실래요?/안 추우세요?/아, 추워./문이

4) 다만 백봉자(1999), 이희자·이종희(2001) 및 국어연구원에서 필자가 필진의 한 사람으로 참여하여 개발 중인 <한국어 표준 문법(가칭)>은 일종의 한국어 교육문법에서 기대되는 내용을 포함하고 있다고 볼 수 있다.

열렸나? 등

- ⑥ A1: 찾으시는 거 있으세요?
 B1: 여자 지갑 있지요?
 A2: 손님이 쓰실 거예요? 선물하실 거예요?
 B2: 제가 쓸 건데요.
 A3: 그럼, 이건 어때요?
 B3: 이거보다 좀 작은 건 없어요?

①은 단일 형태소들이고 ②는 복합형태(표현⁵⁾) 또는 덩어리말)들로 한국어 교육에서 매우 중요하게 다루어져 온 항목들이다. 문법 항목은 이처럼 형태소가 될 수도 있고 그 이상의 단위(복합형)가 될 수도 있으며 후자의 경우 형태소 분석 정보는 복합형의 의미에 비해 교육적 효과의 측면에서 볼 때 필수적이지 않다. ③은 담화표지로 대화의 윤활유와 같은 역할을 한다. 담화표지의 적절한 사용은 화자가 말을 하기 어려워하는지, 지금 끼어들기 위해서 신호를 보내는지, 망설이는 척하며 거절을 하려는 것인지 등을 알 수 있게 한다. 그래서 경우에 따라 담화 표지의 사용은 화자의 의중이 간접적으로 표현될 수 있도록 돕는다. ④는 상투적 표현으로 낮은 단계 학습자들의 일상생활 한국어 구사를 도울 수 있다. 대부분 특정 상황에서 주로 사용되는 기능적인 상투적 표현들로 구성된다. 일반적으로 다른 외국어 교육에 비해서 한국어 교육에서는 이들 상투적 표현은 초급 중심으로 부분적으로만 다루어져 왔을 뿐 중급 이상 단계에서 필요한 상투적 표현의 학습은 부족한 편이다. ⑤는 간접 화행으로, 제시된 순서대로 점차 간접성이 커진다. ⑤에서 제시된 바와 같은 요청은 직접 명령이나 부탁으로부터 시작하여 예비 요청이나 혼잣말까지 화자의 요청 의도를 표현하는 다양한 표현 방식으로 나타난다. 각각은 청화자의 관계, 요청 내용, 부담의 정도 등 상황에 따라 적절한 간접성이 요구되므로 이에 맞는 교육이 요구된다. 가령, 우리는 식당에서 종업원에게 ‘저, 설탕 좀.....’이나 ‘설탕 있으세

5) 한국어 교육 현장에서는 ‘-을 만하다’, ‘-는 대로’, ‘-을 줄 알다/모르다’, ‘-으려던 참이다’ 등 (8)의 ②에 제시된 항목을 ‘표현’으로 지칭해 온지 오래다. 따라서 대상에 대한 혼동을 피하기 위하여 습관적 표현이라는 명칭을 그대로 수용한다.

요?’라고 말하기 보다는 ‘저기요, 여기 설탕 좀 주세요.’라는 말을 사용하지만 식탁에 마주 앉은 어른에게 부탁할 때 후자는 덜 선호된다. ⑥은 일상 한국어 대화에서 종종 접하게 되는 담화 구조를 보인다. 대부분의 한국어 학습자는 대응쌍(adjacent pair)이 바로 인접하지 않은 위 ⑥([질문1]-[질문2]-[질문3]-[대답3]-[질문4]-[질문5])과 같은 자연스러운 순서교대(turn-taking)보다는 [질문1]-[대답1]-[질문2]-[대답2]와 같이 대응쌍이 바로 뒤에 오는 교육용 자료에 익숙하다. 한국인은 [질문2]가 [질문1]에 대한 대답임을 이해할 수 있기 때문에 B1에서 ‘네. 여자 지갑을 사고 싶어요. 여자 지갑 있지요?’와 같은 부자연스러운 표현을 하지 않지만 한국어 학습자들은 그렇지 못하다. 물론 대응쌍이 바로 인접하지 않는 것은 보편언어적 현상이지만 의식적인 학습이 이루어지지 않으면 학습자는 스스로 터득하게 되는 훗날까지 이해나 산출에 어려움을 겪게 될 것이다.

그러면 어떤 문법 항목을 선정하고 등급화할 것인가?) 한국어 교육용 문법 항목의 선정에 있어서 고려되어야 할 것은 역시 빈도, 분포 범위, 학습의 용이성, 학습자의 필요도 등이다. 이는 일반적인 학습용 언어 내용(language content) 선정의 기준이다.

첫째, 빈도는 교육용 문법 항목의 선정에 있어서 중요한 기준이 된다. 빈도는 목표어의 모어 화자가 해당 문법 항목을 얼마나 자주 발화하게 되는가와 관계된다. 다소 쉽게 보인다고 해서 한국어 화자도 자주 쓰지 않는 말을 가르친다면 이는 학습자의 학습 내용이 현장에 적용, 전이되지 못하므로 의사소통 접근법의 가장 큰 장점이 없어지는 결과를 초래하게 될 것이다. 따라서 빈도가 낮은 ‘-은지라’, ‘-을새’보다는 사용 빈도가 높은 ‘-아서’나 ‘-으니(까)’, ‘-기 때문에’ 등을 우선적으로 학습해야 할 항목으로 선정하게 된다.

두 번째 고려되는 기준은 분포 범위이다. 숙달도에 따라 차이는 있겠으나

6) Mackey(1950)는 교수법의 기본 개념으로 선정(selection), 등급화(grading), 제시(presentation), 반복(repetition)을 들고 있다. 등급화란 선정된 언어 항목을 질서 있게 배열하는 것을 말하는데, 이는 항목을 선후 관계로 배열하는 것(sequence)과 이를 개별 강좌의 요구에 맞추어 단계화 하는 것(staging)을 포함한다. Stern(1995) 참조.

전체적으로 볼 때 우선적으로 선정되는 것은 역시 보다 넓은 분포 범위를 가지는 것 즉, 보편적이고 일반적이어서 학습 후 목표어 담화 현장 적용성이 높은 것을 우선적으로 선정하게 된다. 가령, 앞서 제시한 ‘-은지라’ 등의 옛말투나 ‘-고자’, ‘-으므로’ 등처럼 문어에서 제한적으로 사용되는 것은 초기 학습을 위한 선정에서 그 순위가 뒤로 밀려난다.

새 번째로는 학습용이성을 들 수 있다. 이는 난이도와 밀접한 관련을 가지는데 지금까지의 한국어 교육 현장에서는 교수요목 작성 및 교재 개발 시 가장 중요한(또 더러는 유일한) 기준으로 여겨져 왔다. 그러나 지금까지 한국어 문법 항목의 난이도가 학습자의 인지적 심리적 측면을 고려하여 조사된 바는 없으며, 단지 교수요목과 교재 개발자의 경험과 직관에 의존하여 선정, 등급화하고 있다. 그래서인지 각 교육 기관 더 정확하게는 교재마다 숙달도별 문법 항목의 중복도 또한 매우 낮다.⁷⁾ 더욱 흥미로운 것은 각기 다른 난이도 해석을 토대로 교육이 진행되지만 교수 학습 현장에서 난이도와 관련된 문제가 발생하지는 않았다는 것이다. 중복도가 낮다면 한 기관에서의 성공 사례는 다른 기관의 실패와 상관성이 있을 것이 분명함에도 불구하고 말이다. 이는 결국 문법 항목의 선정이 난이도 기준에 엄격할 필요성을 보이지 않는 것이라고 하겠다. 그럼에도 불구하고 학습의 용이성은 여전히 문법 항목의 선정에 있어서 중요한 고려 대상이 될 수밖에 없다. 추상적이고 복합적인 개념을 표현하는 문법 항목보다는 구체적이고 단순한 문법 항목이 학습에 용이하므로 먼저 학습하는 것이 효과적이다. 예를 들면, ‘-던’의 학습은 현재, 과거, 미래의 단순 시제 관형형 어미의 활용을 학습한 후에 이루어져야 한다. 한국어를 배우는 외국인들이 자신의 L1에 있는 시제 또는 시상을 상기하면서 배운 후 자신들의 L1에는 없는 시상의 개념을 학습하는 것이 효과적이기 때문이다. 물론 개념적, 형태적 난이도가 낮은 문법 항목이라도 그 항목을 이용한 실생활 과제의 난이도가 높

7) 필자가 연구책임자로 있는 한국어 세계화 추진 위원회의 제1분과 2세부과제의 중간 연구 결과에서는 4대 대학기관을 대상으로 조사한 문법 항목의 중복도 3이상인 경우가 초급 단계에서는 10.4%, 중급에서는 28.9%로 나타났으며 고급에서는 중복도가 더 떨어질 것으로 예상된다.

다면 학습자가 해당 문법 항목을 실제 생활에서 발화하게 될 가능성이 적으며, 그렇다면 당장 발화할 가능성이 많지 않은 다소 쉬운 문법 항목을 먼저 배워야 할 필요성은 없게 된다. 따라서 문법 항목의 난이도는 과제와 관련해서 설명되어야 할 것이다.

네 번째, 학습자의 필요도 또한 중요한 선정 기준이 된다. 가령, 학습자가 일상생활에서 필요한 한국어 학습에 관심을 보이는 학습자라면 구어 문법에서 더 많은 학습 대상 항목을 선택하게 될 것이고, 만약 학습자가 한국의 대학에서 학문연구를 목표로 한다면 상대적으로 보고서 작성이나 시험지 작성, 전공서 탐독을 도울 수 있는 문어 문법이 강조될 것이다.

특정 학습자 집단을 대상으로 한 한국어 교육용 문법 항목은 이와 같은 기준들을 고려하여 선정되어야 할 것이다. 이렇게 선정된 문법 항목은 단계적으로 학습되어야 하며 한번 배운 문법 항목은 재활용(recycling)되도록 배열되어야 한다.⁸⁾

4. 한국어 문법 교육 방법

그렇다면 한국어 문법 교육은 어떠한 방법으로 진행되어야 하는가? 전술했듯이 한국어 교육에서 문법 교육의 목표는 매우 실용적이었다. 한국어 교육에서 문법 교육은 학습자가 목표어인 한국어로 의사소통할 수 있게 하는 데 목적을 두고 있다. 그렇기 때문에 체계나 지식 정보로서의 문법 보다는 활용에 측면에서 중요했다. 본장에서는 실용적 측면에서 강조되는 한국어 문법 교육의 중요한 원리를 제시하도록 한다.

(4.1) 과제 수행 중심으로 진행한다.

의사소통적 교수법에서는 학습자가 목표 언어를 ‘단순히 이해하는 것’에 그

8) 이때 단계적 학습이라 함은 문법적 교수요목(grammatical syllabus)에서 주장되는 바와 같은 완전학습을 전제로 한 선형적 방식이 아니다. 문법적 교수요목에 대한 개관과 이에 대한 비평은 Nunan(1988:28-29) 참조.

치지 않고, 그 이해를 바탕으로 ‘배운 것을 실제적으로 사용하는 것’을 중요시하게 된다. 따라서 문법은 단지 구조나 형태 연습, 의미의 이해 차원에서 다루어지기보다는 수행해야 할 과제(task)와 함께 제시, 연습, 활용되며, 이때 과제(task)는 실생활 과제(real-world task)와 교육적 과제(pedagogic task)로 구성된다.(Nunan(1989: 38-45)) 교육적 과제는 실생활 과제의 성공적 수행을 돕는 연습 과제이다. 가령, 약속하기라는 과제를 수행하기 위해서 알아야 하는 문법 항목 ‘-을까요?’, ‘-읍시다’, ‘-는 게 어때요?’에 대한 연습은 교육적 과제이다. 그러나 이들 문법 항목을 사용하여 약속하기라는 과제 활동을 하였다면, 이는 실제의 생활에서 요구되는 것과 같다는 점에서 실생활 과제다.

아래 (10), (11)은 교육적 과제의 예이고, (12), (13)⁹⁾는 실생활 과제의 예이다.¹⁰⁾

(10) ‘-는데다가’에 대한 연습 활동: 인터뷰 기법을 이용한 짧은 대화 구성

◎ 여러분은 다음 중 어떤 것을 선택하고 싶습니까? 선택한 것의 장점은 무엇입니까?

작과 함께 이야기 해 보세요.

비교 대상	장점1	장점2
호텔/민박		
중형차/소형차		
빠른 우편/일반 우편		
한식/일식		
수영/테니스		

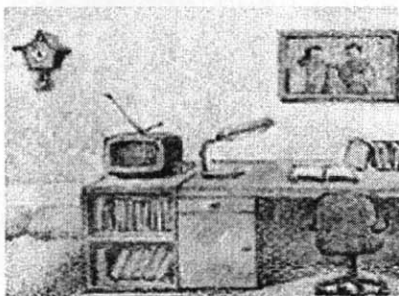
〈보기〉

A: 차를 사게 되면 중형차와 소형차 중에서 어떤 차를 사시겠어요?
B: 소형차요. 공기 오염도 줄일 수 있는데다가 유지비도 저렴해서 좋아요.

9) (12), (13)의 그림 및 (14)는 이해영(2003a)에서 발췌하였다.
10) 이미 널리 알려져 왔고 한국어 교육 현장에서 자주 활용되고 있듯이 문법 항목의 연습 활동은 다음과 같은 활동을 포함한다. 차트/그래프/도표/지도/그림을 이용한 정보 전이 활동, 대화문/글을 이용한 빈칸 채우기/텍스트 완성하기/토의하기, 행동으로 이행하기, 역할극과 시뮬레이션, 게임, 정보차 활동, 문제해결하기, 인터뷰하기, 직소수 과업 등. Ur(1988)에는 문법 항목 활용 연습을 위한 흥미로운 샘플이 제시되어 있다.

(11) '-에 있다'에 대한 연습 활동: 그림 보고 묻고 대답하기

◎ 여러분이 찾는 물건은 어디에 있습니까?



- ① 책꽂이
- ② 침대
- ③ 텔레비전
- ④ 의자
- ⑤ 시계
- ⑥ 스탠드
- ⑦ 액자
- ⑧ 책

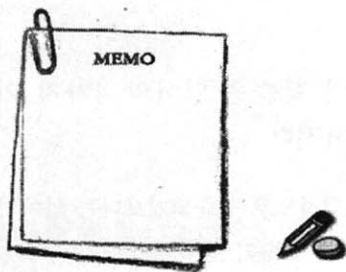
<보기>

A: 책꽂이가 어디에 있습니까?


B: 책상 위에 있습니다.

(11) '-음'에 대한 실생활 과제 활동: 들으면서 메모하기

📺 친구가 잠깐 외출했을 때 친구를 찾는 전화가 왔습니다. 전화 내용을 듣고 메모를 남겨 보십시오.



(13) '-대요'에 대한 실생활 과제 활동: 메모 내용 전달하기

 여러분은 친구들과 주말에 여행을 떠나려고 합니다. 어디로 가면 좋을지 한 국민들에게 물어보기로 했습니다. 여러분이 조사해 온 것을 친구들에게 이야기해 보세요.

MEMO

- ✓문천-1박2일. 기차.
- 마일 축제가 있음.
- ✓강화도-신촌 출발.
- 버스로 1시간.
- 섬모도도 갈 수 있음.

과제 중심적 문법 교수는 이렇게 궁극적으로 교실 수업 밖에서 학생들의 의사소통 능력 향상을 도모하도록 구성되어야 하는데, 이는 문법 교수 후의 성취도 평가에서도 반영되어야 한다. 특정한 의사소통적 상황에서 학습 목표가 된 문법 항목을 사용해야 하는 과제를 수행하게 하여 그 성취 여부를 테스트하는 것도 좋은 평가가 될 것이다.

(4.2) 한국어 문법 항목의 학습은 언어의 4가지 기술(skill) 학습과 함께 이루어진다.

문법 항목이 문형 연습처럼 독립적으로 연습되기보다는 언어의 4가지 기술(skill)인 말하기, 쓰기, 듣기, 읽기의 교수와 통합되어 연습되어야 한다.

(14) 문법 항목과 과제 활동

문법 항목	언어 영역	과제
-음	듣기/쓰기	전화 받은 내용 메모하기
	쓰기	일기 쓰기
-대요, -래요, -재요	말하기	여행지 의논해서 결정하기
	듣기/말하기	대신 받은 전화 내용 알려 주기
	듣기/말하기	뉴스 내용 듣고 전달하기

4가지 언어 영역인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과의 통합하여 교수하는 것은 지루한 변형 연습과 같은 단순한 연습을 넘어서 실제적인 과제와 함께 다루어지게 되므로 학습자들은 교실에서의 학습 활동을 통해 실생활에서의 한국어 의사소통을 위한 일종의 리허설(Nunan, 1989)을 하게 된다.

(4.3) 귀납적 설명 방식을 취할 것인지 연역적인 방식을 취할 것인지 결정한다.

학생들이 스스로 규칙의 발견과 일반화를 통해 내적 동기화 구축이 가능하도록 문법 항목에 대한 설명을 귀납적 방식으로 할 것인가 아니면 먼저 설명을 하고 연습 활동을 할 수 있도록 할 것인가를 결정해야 한다. 귀납적인 설명 방식을 자연스러운 학습과정이나 절차에 부합되지만 이해되지 않은 채 다음으로 넘어가야 하는 경우가 발생할 수 있다. 연역적 방법은 성인의 궁금증을 즉시 풀어주지만 학습자가 의사소통적 욕구를 느끼게 전에 문법적 설명에 제압당해 버릴 가능성도 있다. 학습자가 성인인 경우는 자신의 모국어와 끊임없는 비교를 원할 것이고 어린 학습자에 비해 설명을 듣고 이해한 후 언어를 안전하게 사용하고 싶어 할 것이다. 따라서 연령은 매우 중요한 변수가 된다. 연령 이외에도 학습자의 교육 배경, 숙달도, 성향 또한 학습 방식 결정에 영향을 준다.¹¹⁾ 즉, 학습자가 장 의존적(field-dependent) 성향을 가지고 있는지, 장 독립

적(field independent) 성향을 가지고 있는지에 따라 연역적인 방법 또는 귀납적인 방법을 선택하게 될 것이다.

(4.4) 문법 항목에 대한 설명이나 문법 용어의 사용은 최소 화하고 이를 대신할 방법을 찾는다.

문법 항목에 대한 설명은 간단하고 명료해야 하며, 방법은 학습자의 인지적 특성에 따라 선택하되, 차트, 그림 등의 시각적 자료를 이용하거나 때로는 학습자의 L1을 이용하기도 한다. 그림이나 실물 자료 등을 활용하는 방법은 과제 내용이나 문법 항목의 의미가 비교적 구체적인 경우 이해에 도움이 되지만 중급이나 고급에 가서는 제약이 따른다. 또한 만약 한국에서처럼 모국어가 다른 학습자들이 한 교실에 편성될 가능성이 큰 상황이라면 L1으로 설명하는 것은 쉽지 않을 것이다. 또 다른 문법 항목 설명의 방법으로는 상황 설정을 통해 문법 항목의 의미를 이해시키는 방법이 있다. 가령, 제주도 여행 경험이 있는 학생에게 ‘○○ 씨, 제주도에 갔을 때 어디가 좋았어요? 다른 사람에게 추천하고 싶은 곳이 있었어요?’라고 묻는다. 학습자가 ‘한라산이요’ 등이라고 대답하면 다시 교사는 ‘그래요. 한라산은 정말 가 볼만한 곳이에요.’ 등으로 대꾸하면서 먹을 만한 것, 기념품을 살 만한 곳 등에 대해서 묻고 대답함으로써 ‘-을 만 하다’의 의미를 이해시킨다. 그러나 이 방법도 어느 경우나 다 적용되는 것은 아니다. 학습자가 한국어로 도입, 제시되는 것을 어느 정도 이해할 수 있을 때에만 효과를 기대할 수 있다.

-
- 11) 문법의 중요성을 결정하는 변수에 대하여 설명하면서 Celce-Murcia(1991)는 문법의 중요성을 결정하는 요인으로 학습자의 연령, 숙달도, 교육 배경, 언어의 4가지 기술, 언어사용역, 사용목적 등 6가지를 들고 있다. 가령, 학습자의 연령이 높거나 지적 능력이 높은 사람일수록, 고등 교육을 받은 경험이 있는 사람일수록, 그리고 숙달도가 높을수록 문법은 중요하게 다루어진다. 또한, 언어의 4가지 영역에서는 쓰기, 말하기가 읽기나 듣기보다 그 중요도가 크고, 언어 사용 장면이 격식적일수록 비격식적인 장면에 비해 그 중요도가 크며, 목표 언어의 사용 목적이 전문적일수록 일상생활의 목적을 가진 경우보다 문법의 중요도는 크다. (Brown, 1994. 재인용)

(4.5) 오류 수정은 의사소통적 흐름에 방해가 안 되도록 하며 스스로의 수정을 최대화 한다.

오류 수정은 말하기, 쓰기에서 수정하되, 의사소통적 흐름을 방해하지 않도록 하고 스스로의 수정을 최대화한다. 문법 항목의 연습 과제인 교육적 과제에서는 문법적 오류가 수정되어야 하겠으나 실생활 과제의 수행 중에서는 오류 수정을 자제하고 과제 수행이 완료된 후 수정한다. 수정의 주체도 교사와 동료 학습자, 학습자 자신으로 범위를 넓힘으로써 결국에 가서는 학습자가 목표어인 한국어 교육문법에 대한 의식상향이 일어나도록 해야 할 것이다. 문법 의식상향(consciousness-raising) 활동은 목표 언어의 여러 특징에 학습자의 스스로 주의를 기울이도록 하여 학습자의 언어에 대한 감각을 전반적으로 높이고자 하는 목적을 가진다.

(4.6) 수업은 PPP의 단점을 극복한 변형된 PPP를 활용한다.

필자는 의사소통 중심의 교수법에 있어서 바람직한 수업 구성은 전통적인 PPP를 기초로 하여 마지막 P를 보다 의사소통적이고 실생활적으로 변형한 PPP를 제안하는 바이다. 그러므로 기본적인 틀은 도입과 마무리를 갖춘 PPP이다. 도입(Warm-up), 제시(Presentation), 연습(Practice), 활용(Use), 마무리(Follow-up) 단계로 구성된다.

도입 단계에서는 학습자들을 제시된 학습 목표로 몰입하여 그 목표를 자신의 목표로 받아들이도록 동기화 한다. 설정된 주제에 관심을 갖도록 하는 것은 좋은 예가 된다. 문법 항목의 학습이 목표가 아니므로 이 단계에서는 학생들이 목표로 몰입될 때 문법 항목이 부각되지는 않는다. 제시 단계에서는 의사소통적 맥락에서 그 날의 학습 목표가 되는 문법 항목을 제시한다. 연습 단계는 발음 연습, 문법 항목의 형태적 연습, 문형 연습 및 유사 의사소통 활동 등과 같은 언어 구조에 대해 연습을 하는 단계이다. 진행은 단일 과제 활동에서 복합

과제 활동으로, 인지적 부담이 낮은 활동에서 인지적 부담이 높은 활동으로 이어진다. 활용 단계에서는 실제적인 과제를 통한 상호작용적 의사소통 활동을 한다. 마무리 단계에서는 과제 수행 달성 여부를 점검하고 의식 상향 활동 등을 통하여 미흡한 부분을 강화한다.¹²⁾

5. 결론

한국어 교육에 있어서 문법 교육은 중요하다. 지금까지의 논의를 한마디로 정리하면 국어학에서나 국어교육에서의 문법, 한국어 교육에서의 문법은 모두 동일한 한국어의 문법 지식을 다룬다는 점에서 다르지 않으며, 그것에 대한 연구이며 교육적 적용이라는 점에서 상관성을 가진다. 더욱이 국어 교육에서의 문법은 실용적, 교육적 가치를 목표로 하는 점에서 한국어 교육과 공동의 목표를 가지고 있다. 그러나 한국어 교육은 국어 교육과 학습 대상자, 학습 목표가 다르기 때문에 세부적인 학습의 항목 및 이의 연습에는 차이가 있을 수밖에 없다. 한국어 교육의 목적이 일반적인 외국어 교육의 목적과 마찬가지로 외국인 또는 교포 학습자들이 한국어로 의사소통하도록 도와 줄 수 있어야 한다는 것에 있음을 상기해야 할 것이다. 따라서 본고에서는 한국어 교육에서의 문법의 개념을 일반 언어 교육의 입장에서 정리하고 이를 바탕으로 한국어 문법 교육에서의 이론적 문법 지식의 교육적 가공, 교수 원리를 제시함으로써 실용성에 가치를 두는 한국어 교육에서의 문법 교육의 모습을 제안하였다.

【주제어】 문법적 지식, 문법 항목, 교육문법, 문법 교육

12) 수업 구성의 샘플은 이해영(2003a) 참조.

참고문헌

- 권재일. 1997. "국어 문법 연구의 바람직한 방향", 「제6회 국제한국어 학술대회 발표 요지」, 한글학회.
- 남기심·고영근. 1993. <표준 국어 문법론>. 탑출판사.
- 박남식. 2002. 외국어 문법 교육의 주요 쟁점: 한국에서의 외국어로서 영어와 한국어를 중심으로. <외국어로서의 한국어교육>27. 49-82. 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당.
- 백봉자. 1999. 「한국어문법사전」, 연대 출판부.
- 우형식. 2002. 한국어 문법의 구성과 관련한 몇 가지 문제(토론문). <외국어로서의 한국어 문법 교육>, 21-25. 국제한국어교육학회.
- 이정로. 1997. "한국어 교사들을 위한 교수 문법의 중요성과 그 체재", <제7차 국제 한국어 교육학회 국제 학술회의 논문 초록>. 국제 한국어 교육 학회.
- 이해영. 1998. "문법 교수의 원리와 실제", <이중언어학>15. 411-438. 이중언어 학회.
- 이해영. 2002. "비교문화적 화용론에 기초한 한국어의 화용 교육", <이중언어학>21. 45-69. 이중언어학회.
- 이해영. 2003a. "한국어 교육문법의 구성 방안과 활용", <남북의 언어와 한국어 교육>, 569-594. 태학사.
- 이해영. 2003b. "한국어 교육문법과 문법 교육 방안", <국어교육과 한국어교육의 상관성>, 358-366. 한국국어교육연구학회 봄 전국학술대회.
- 이희자·이중희. 2001. 「한국어 학습용 어미·조사 사전」. 한국문화사.
- 임호빈·홍경표·장숙인. 1987. 「외국인을 위한 한국어 문법」. 서울: 연세대학교 출판부.
- Bachman, I. 1990. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles*. NJ: Prentice-Hall.
- Larsen-Freeman, D. 1991. "Teaching Grammar". In M. Celce-Murcia

- (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed.). Boston: Newbury House, 279-295.
- Nunan, D. 1988. *Syllabus Design*, Oxford University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H. H. 1995. 「언어교수의 기본 개념」(심영택(외)(공역)). 서울: 도서출판 夏雨.
- Ur, P. 1988. *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

* 본 논문은 2003.6.30 투고 접수된 논문으로 2003.9.20. 심사를 완료하고 2003.9.29 편집위원회의 심의를 거쳐 게재를 확정함.

【Abstract】

Teaching Grammar in Korean Language Education

Lee, Hai-young

Teaching grammar is really important in a foreign language or second language education. It has been changed since the communicative language teaching period that teachers and researchers have accepted the fact that teaching grammar is one of the essential parts for developing language proficiency. It is because many evidences from Korean classroom have proofed that grammatical knowledge is important and essential to develop leaner's proficiency.

However, teachers and researchers do not expect an old style of instruction any more. In old times grammatical knowledge by itself was the goal of teaching but now it is expected as a helpful tool to communicate in a target language. This expectation exists in recent Korean language education as well. In early period of the foreign language education, grammar was regarded only as a knowledge and so that students could have cognitive and clear grammatical knowledge in a target language but they couldn't achieve the same level of communicative ability. In general, either in research or in education, grammar, itself, is not changable and so as in Korean language research and education. Therefore the grammar taught for Korean native speakers and for foreigners or

Korean heritage learners has nothing to be different in itself. However there are still subtle gaps between the grammar in research and in education for Korean native speakers, and the grammar in Korean language as a foreign or second language education. So in this paper, it clarifies the concept of Korean grammar in a view point of general language education and furthermore, based on this clarifying, it suggests to make theoretical grammar knowledge teachable and also suggests teaching principles of theoretical grammar knowledge in Korean as a foreign or second language.

[key word] grammatical knowledge, grammatical item, pedagogical grammar, teaching grammar