

# 문법 교육의 표준화와 다양화의 과제

민현식\*

## 1. 머리말

문법 교육은 과연 필요한가? 문법은 대개의 사람들에게 동서양을 막론하고 딱딱하고 지루한 교과로 비쳐져 왔다. 歐美에서도 문법 번역식 외국어교육의 전통이 의사소통 중심 접근법으로 변화하게 된 것도 이러한 전통적 문법 교육에 대한 회의 때문이다. 자국어교육이든 외국어교육이든 수업 시간에 빨간 표시로 지적받은 문법 수업의 추억은 어느 나라에서나 볼 수 있는 일로 Larsen-Freeman(2002)도 “많은 교사나 학생들은 문법을 언어의 죄수복(straitjacket)처럼 대한다.... 우리의 상당수는 우리가 정성껏 준비해 썼던 글의 내용 대신 문법 형태의 오류를 선생님께 지적받아 새빨강게 표시된 시험지를 돌려받았을 때 절망스러워했던 추억을 가지고 있다.”라고 하였다.

우리나라에서도 으레 문법 교과의 효용성을 의심하고 비판하는 주장들은 폼사나 성분을 분석해서 무슨 국어 능력에 도움이 되느냐고 추궁한다.

---

\* 서울대학교 국어교육과

이처럼 국어교육에서 문법 교육이 무가치한 것으로 홀대를 받고 있는 데 비하면 외국어교육으로서의 한국어교육에서는 문법의 중요성이 그래도 중시되고는 있다. 그러나 한국어교육에서도 문법 교육이 이상적으로 잘 진행되고 있다고 보기는 어렵다. 지난 1970년대 이래 의사소통 중심 접근법의 유행으로 90년대에 활성화한 한국어교육도 의사소통 중심의 교육법에 치우쳐 있기 때문에 문법 교육이 어떤 위상과 역할을 통해 외국어교육으로서의 한국어교육에 기여해야 할지는 아직 불투명하다. 이 때문에 국어교육이나 한국어교육에서 문법 교육은 모두 위기의 전환기에 처해 있어 문법 교육은 오늘날 학문의 정체성 확립과 그에 따른 교수 학습의 혁신이 요구되고 있다. 우리가 본고에서 문법 교육의 위상을 검토해 보고 외국어로서의 한국어교육에서 문법 교육의 과제를 문법의 표준화와 다양화의 관점에서 검토함도 이런 상황 때문이기도 하다.

## 2. 문법 교육의 근거론

외국어교육에서 1970년대 의사소통 중심 교육의 대두 이래로 문법 교육은 그 존재가 위태한 듯 보였지만 실제로는 문법 자체의 가치와 존재를 부정하였다기보다는 외국어교육에서 지나치게 ‘언어’ 대신 ‘문법’을 가르치고 ‘언어활동’(act) 대신 ‘문법 사실’(fact)을 가르치는 접근법에 대한 반성의 결과로 보아야 하며 문법 지식 그 자체의 용도를 부정하는 것은 아니다. 교사나 학생들이 문법을 거부하더라도 언어 교육의 기초 자료를 개발 제작하는 전문가들인 사전 편찬자나 교재 개발자나 번역자들이나 문장 교정자를 위해서는 좀더 전문적 문법 지식이 유용하게 존재하여 사전과 교재 개발, 번역, 교열 등의 수요에 부응하여야 할 필요성이 있기 때문이다. 이제 우리는 국어교육뿐만 아니라 한국어교육의 과제에서 가장 중

요한 것이 문법 교육의 당위성 여부를 검증하는 일이라고 보아 먼저 문법 교육의 근거 문제를 살펴보고 그동안 문법 교육에 대한 반성으로 다음과 같은 문법 교육의 유용론과 무용론의 주장을 살펴본다.<sup>1)</sup>

**[문법 교육 유용론]**

- (1) 문법은 정치한(fine-tuning) 규범 언어를 만드는 기준 역할을 한다.
- (2) 문법이란 ‘문장 제조기’(sentence-making machine)를 역할을 한다.
- (3) 문법 교육이 없으면 언어 오류를 교정 받지 못하여 오용 언어 습관이 고착되어 화석화(fossilization)한다.
- (4) 문법 학습에서 강조된 것을 일상 언어 생활 중에 주목, 환기(noticing)하면서 자기 언어 사용 능력을 강화하게 된다.
- (5) 언어 학습이나 이해에는 개별 문법 항목(discrete item)을 교수 학습하는 것이 효율적이다.
- (6) 다양한 계층, 성격의 청소년, 성인 집단에게 언어를 교육할 때는 문법 규칙에 따라 가르치는 것이 효율적이다. 이는 전달(transmission) 이론이라고도 하는데 언어교육에서 교사의 역할이란 언어의 규칙, 사실로 이루어진 총체적 지식을 학습자에게 전달하는 일일뿐이라고 보는 태도이며 그 전달은 문법 범주별 지식이 가장 체계적으로 정제되어 있다고 본다.
- (7) 학습자의 체질에 따라 언어 능력 발전에서 문법 학습에 학습자 기대(learner expectation)를 거는 부류가 있다.
- (8) 외국어 학습시에는 모어(母語) 문법 지식이 유용하다.
- (9) 모어 문법에 대한 이해 학습 자체가 개인의 인지 능력 발달에 기여한다.

**[문법 교육 무용론]**

- (1) 언어 학습은 기능(skill) 학습이므로 문법의 노하우(knowledge-how) 지식은 무용하다.
- (2) 언어 능력은 의사소통 능력(communicative competence)이지 문법 지식

---

1) 문법 교육의 효용성에 대한 찬반론에 대해서는 Thornbury(1999: 14-48) 참고.

능력이 아니다. 자전거 구조를 이는 것은 자전거 타는 것과 관계가 없다.

- (3) 언어 습득(acquisition)과 학습(learning)은 다르다. 언어는 습득하여야 하며 문법 규칙이나 지식을 학습하여서는 결코 언어 습득 수준에 이르지 못한다고 한 것이다.
- (4) 문법보다도 어휘 뭉치(lexical chunks) 학습이 더 중요하다.

Swan(2002)도 문법 교육의 근거론과 관련하여 7가지 나쁜 근거(Seven Bad Reasons)와 두 가지 좋은 근거(Two Good Ones)를 제시하였다.

**[일곱 가지 나쁜 근거]**

- (1) 문법이 있기 때문에 해야 한다(Because it's there)

유명한 등산가 멀로리(George Mallory)에게 왜 에베레스트(Everest)로 올라가는지를 물어봤을 때 그가 대답하기를, “왜냐하면 그것이 거기에 있기 때문이다”라고 했듯이 교사들은 문법이 거기 있으므로 등산하듯이 대하는 경우가 많다. 책에 나오는 문법 항목이 모든 학생에게 유의미하다는 보장은 없다. 그리스의 어느 중학교 실험 사례를 보면(Hughes & Lascaratou 1982), 그리스 교사(GT)와 영국 원어민 교사(BN)의 평가가 서로 반대 경향을 보였으니 원어민 교사는 이해 가능성 위주로 평가를 했고, 비원어민들은 일반 문법 규칙 위반 여부를 따져서 평가를 하였다고 한다. 이런 상황에서는 문법 교육을 “문법이 있기 때문에 해야 한다” 식으로 하는 것이 된다.

- (2) 문법은 잘 정돈된 체계이다(It's tidy)

어휘 영역이 광대하고 복잡해 보이는 데 반해 발음, 문법 영역은 체계적이고 잘 정돈된 체계라서 가르치기 좋다는 것이다. 각종 분류 도식화도 쉽고 평가도 체계적일 수 있다. 이렇게 문법을 학습자가 배우며, 연습에 활용하며 하나씩 점검해 나갈 수 있게 하는 데는 문법만큼 좋은 체계 과목이 없다. 물론 이런 경우 언어 대신 문법만 배우는 기현상

이 발생할 수 있다.

(3) 문법은 평가 측정에 유용하다(It's testable)

외국어 학습에서 문법 항목별로 측정을 하여 학습자의 수준과 위치를 평가할 수 있기 위해서는 문법 평가가 유용하다. 그러나 문법 평가가 좋다고 해서 언어 능력도 좋다는 보장이 없다는 점에서 문제가 있다.

(4) 문법은 안전한 덮개와 같다(Grammar as a security blanket)

문법은 우리를 안심시키고 편리하게 만든다. 등대처럼 비춰서 학생들에게 이해할 수 있다는 느낌과 계속되는 학습 상황을 통제하게 한다.

(5) 문법은 나를 나 되게 한다(It made me who I am)

문법을 배우다 보면 그것이 자신의 언어 능력에 기여하였다는 확신을 가지게 된다. 심오한 문법 지식을 몰두하여 배우려고 할 때 우리가 그것을 가장 중요한 것으로 간주하게 될 것이다.

(6) 전체 체계를 가르쳐야 한다(You have to teach the whole system)

사람들이 문법을 상호 관계가 있는 체계이며 모든 항목이 교육되어야 한다고 말하곤 한다. 그러나 이것은 착각일 수 있다. 문법 요소는 누적적이고 상호 밀접하게 연결되어 있기도 하고 분리적으로 접근할 수 있다.

(7) 힘(power)

교사들은 문법 지식을 아는 것만으로도 학생들에 대해 권위와 힘을 갖게 되어 학생이 주눅들 수 있다. 그러나 교사보다 학생의 역량이 더 좋을 수 있고 학생이 교사보다 신세대의 표현이나 유행어에 밝을 수 있다.

이런 나쁜 근거로 문법 지식이 강조되는 한, 문법 교육이 국어 능력의

항상에 기여했다는 외적 증거를 찾기는 어렵다. 1970년대 의사소통 중심 교육이 유행하면서 한 세대 동안 영국에서는 문법에 무지한 교사 세대가 출현하기 시작하였다고 한다(Swan 2002:151). 그런데 이는 한국도 예외가 아니다. 1993년 대입수학능력시험이 시행되면서 문법 평가가 퇴출된 이래 반 세대 만에 문법에 무지한 세대를 배출하고 있다. 문법 분야에 대해서는 교사 자신들도 잘 모르고 있으며, 학생들에게 수능에서 문법 관련 문제가 나오면 틀려도 좋다고 할 정도가 되어 버렸다. 우리말을 바르게 알고, 정확하게 쓰려면 일정 수준의 문법 지식을 갖추고 있어야 하는데, 비록 일부이긴 하지만 국어 교육을 담당하는 교사들마저 이런 생각을 하고 있는 지경이다. 외국인에게 한국어를 가르치는 한국어 교사들도 외국인이 문법을 질문할 때 쪼쪼 매어 명료한 답을 못하고, 답변이 틀리거나 복잡하거나 어긋나게 답한 경험들을 누구나 한번쯤 기억하고 있을 것이다. 이제 Swan(2002)이 제시한 문법 교육의 당위성 두 가지를 보자.

### [문법 교육이 필요한 두 가지 좋은 근거]

#### (1) 이해 가능성(Comprehensibility)

문장의 일반 구조를 어떻게 세우고 사용하는지 안다는 것은 의사소통을 성공적으로 하는 비결이다. 이러한 구조 원리를 모르면 이해 가능, 소통 가능한 문장을 만들기 어렵다. 이해 가능 표현을 만들 수 있기 위해 문법은 필요하다.

#### (2) 수용 가능성(Acceptability)

어떤 집단의 담화 속에서 규범적이지 않는 표현을 사용하여 편견을 일으키거나 소통에 방해가 될 수 있고, 'badly', '열나게'라는 말을 써서 교양 없는 사람으로 비칠 수 있다. 따라서 학습자들은 더 우아한 고급 수준의 표현을 익히도록 수준 높은 문법 지식 교육을 요구할 필요가 있다. 바로 상호간에 수용 가능한 표현의 정도를 판단하기 위해 문법을 알아

야 한다.

이상의 문법 유용론이나 무용론 관련 주장들에서 어느 것이 옳으냐는 모어 학습이나 외국어 학습이나에 따라 관점이 다르고 개인이나 언어 상황에 따라 다를 수 있다. 국어교육에서는 문법 교육이 빈사 상태에 빠져 있어 퇴출 위기에 몰려 있으나 한국어교육에서는 문법 교육의 중요성을 인식하고 주로 대조분석이나 오류분석 연구 등을 하고 있다. 중요한 것은 무엇을 어떻게 가르칠 것인가이다. 어떤 문법을 가르칠 것인가는 우리가 처한 환경, 우리의 학습 목표 요구가 무엇인지에 달려 있다.

### 3. 문법 교육 변천사와 최근의 동향

전술한 대로 1970년대의 의사소통 중심 교육에 대한 강조가 시작된 이래 문법 교육의 회의론이 있었다라도 歐美의 경우 다음과 같은 새로운 문법 교육의 방법론들이 계속 대두되어 왔고 최근에는 문법 교육에 대한 중요성이 다시금 새삼 강조되고 있다. Eli Hinkel & Sandra Fotos(2002)는 문법 교육에 최선의 유일한 방법은 없으며 여러 방법에서 공통점을 찾아 문법 교육의 절충적 시각(eclectic view)을 지향함이 중요하다고 하면서 문법 교육의 역사를 다음과 같이 정리하고 있다.

- (1) 전통 문법 교수법(traditional grammar instruction): 음성 기기가 없던 시절 문법 설명 중심의 연구가 고대 이래 전형적 연구이다.
- (2) 구조문법, 청화식, 직접 접근법(structural grammar, the audio-lingual, direct approachs): 2차 대전 후의 경향으로 대조 분석(contrastive analysis), 반복 훈련(drill & repetition)이 강조되었다.

- (3) 기능적 접근법(functional approaches): 60년대에 영국에서 이미 의사소통 중심의 교육과정이 대두되며 구조 기반 교육과정(structure-based syllabuses)이 개발되어 문법과 기능을 종합한 교육과정을 제시한다. 3Ps(presentation, practice, production)도 이때 나타난다.
- (4) 보편문법(universal grammar & the role of syntax): Chomsky의 언어 혁명도 언어 습득 문제에 대하여 규명하고자 하여 언어 능력(competence)과 언어 수행(performance)을 구별하고 통사론에 혁명을 가져온 보편문법론을 제시한다.
- (5) 인지적 접근법(cognitive approaches): 명시적, 연역적 문법 교육이 새롭게 강조되고 문법 학습을 심리학적, 변형생성적 과정으로 보았다.
- (6) 의사소통 중심과 인문적 접근법(communicative language teaching & humanistic approaches): 1970년대에 캘리포니아를 중심으로 대두된다. 형태적 문법 교수는 배제되며 의미 중심 언어 자료를 대량 제공한다. 문법과 어휘 지식은 아동의 자연 언어 습득에서처럼 언어 자료에 노출되면 자연적으로 습득되는 것으로 본다. Krashen의 입력 가설(Input Hypothesis)은 의미 중심 활동, 말하기 듣기 읽기 활동에서 이해 가능 입력이 즐거움을 목적으로 이루어지도록 하여 명시적 설명, 오류 교정 활동을 배제하였다.

그러나 의사소통법만으로 어떤 언어 지식이나 기술은 도달하기 어렵다. 특히 학문 목적의 언어교육에서는 일정 수준 이상의 문법 능력은 자연적으로 습득되지 않는다. 무엇보다도 의사소통법은 오용 언어의 화석화(fossilization), 교실 변종어(classroom pidgin) 습득, 언어 표현의 낮은 정확도를 초래하는 심각한 문제가 있다.

- (7) 형태 중심주의(focus on form): 형태 교육과 소통 교육을 결합한 방식이다. 명시적 문법 형태들을 제시하고 의사소통법을 통합한 방식이다.
- (8) 주목·의식 고양법(noticing & consciousness raising): 문법 교육을 문법 의식의 고양(高揚)으로 보는 태도이다. 문법 의식의 내재화를 도모하게 된다. 이 방법에서는 명시적(explicit), 선언적(declarative) 지식을 위한 문



법 교육과 암시적(implicit), 과정적(procedural) 지식을 위한 문법 교육을 구별한다. 또한 귀납적(inductive) 교육과 연역적(deductive) 교육을 구별하게 된다.

- (9) 상호작용설(interaction for grammar learning): 순수 의사소통 중심법에서는 이해 가능 입력만을 중시했으나 이해 가능 입력 못지않게 이해 가능 출력 훈련이 상호 작용 속에서 활발하게 수행하는 것이 필요하다.
- (10) 담화 기반 접근법(discourse-based approaches to grammar instruction): 담화 자료에서 실제 언어의 자료와 용법, 의미의 구조를 중시한다. 언어 구조와 문맥적 사용을 중시하고 말뭉치 자료를 활용한 분석을 한다. 다양한 장르의 구어, 문어 자료가 중시되고 사용역(register), 담화 변이(discourse variations) 등 사회언어학적 요인에 따른 다양한 언어 변이를 주목한다. Biber · Johansson · Leech · Conrad · Finegan(1999)는 말뭉치 자료를 통해 영어의 변이형과 분포를 분석한 영문법의 결정판이다.

적어도 위 변천사에서 (7)-(10)은 의사소통 중심법의 유행 이후 30여년의 세월이 지나가는 중에 문법 교육에 대한 새로운 시도가 일어난 사례들이다. Ellis(1996)에서 밝혔듯이 이러한 문법 학습과 습득은 학습자의 언어의 효율성과 정확성을 높이고 통사 체계의 내재화를 촉진하게 하고, 언어 유창성의 발달도 보충한다는 점에서 문법의 가치에 대한 새로운 강조와 발견에 주목하여야 한다.

H. D. Brown(2001: 361-382)은 외국어교육에서 문법 교육의 위치와 방법을 논하면서 문법 형태에 초점을 맞추는 문법 교육의 중요한 정도를 다양한 변수에 따라 각각 3단계로 구분하고 있다.

소 ← 문법 형태 초점 교육 → 대

1) 학습자 변인(learner variables)

· 연령(age)

아동                  청소년                  성인

· 수준(proficiency level)	초급	중급	고급
· 교육배경(educational background)	무교육자	반교육자	유교육자
2) 교수 요인(instructional variables)			
· 기능(skill)	듣기, 읽기	말하기	쓰기
· 문체(register)	비격식 상황	상당 상황	격식 상황
· 학습자 요구(need/use)	생존용	직업용	전문용

또한 문법 교육의 쟁점을 다음 네 가지로 요약하고 문법 교육의 방향을 제시하고 있다.

1. 문법 제시는 귀납적으로 또는 연역적으로 제시되어야 하는가?(Should grammar be presented inductively or deductively?)
2. 의사소통 중심 교육에서 문법 설명과 용어를 사용해야 하는가?(Should we use grammatical explanations and technical terminology in a CLT classroom?)
3. 문법은 별도의 문법 강의로 가르쳐야 하는가?(Should grammar be taught in separate “grammar only” classes?)
4. 교사는 문법적 오류를 교정해야 하는가?(Should teachers correct grammatical errors?)

국내의 문법 교육에서도 위와 같은 질문은 국어교육용이든 한국어교육용이든 유사하게 제기된다. 가령 국어교육에서도 문법, 문학, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역의 상호 역할에 대한 공통의 공감대가 형성되어 있지 못하여 2005년도에 7차 교육과정 개정 논의에서 문법 영역을 전면에서 제거하려는 움직임이 있어 이들 영역간 역할에 대한 열띤 논의가 있었는데 (한국교육과정평가원 2005) 우리는 이에 대해 다음의 관계를 제시한다.

(한)국어교육의 영역 관계  
 문법 / 이해(듣기, 읽기, 보기) / 표현(말하기, 쓰기, 보이기)/ 문학

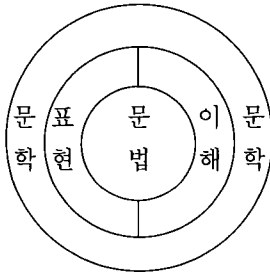
	하위 영역 이름	교과 가치	대상 언어	목표 특성	목표 능력
기초 영역	문법 영역 (말소리, 단어, 문장, 담화)	국어과 내부의 도구 및 지식 교과적 가치	일상 언어 예술 언어	정확성	[1차 능력] 문법 능력: ①발음 능력 ②단어 능력: 어휘력 + 표기력 ③문장 능력 ④담화 능력
중핵 영역	기능 영역 ① 이해 영역 (듣기, 읽기, 보기) ② 표현 영역 (말하기, 쓰기, 보이기)	범 도구 교과가치	일상 언어	유창성	[2차 능력] ①표현력: 말하기, 쓰기, 보여주기 능력 ②이해력: 듣기, 읽기, 보기 능력
종합 영역	문학 영역	종합언어 예술교과적 가치	예술 언어	창의성	[3차 능력] ①문예(문학) 능력: 문예 감상 능력 + 문예 창작 능력 ②문화 능력: 문화 이해력 + 비판력 + 창의력

- (1) 문법(=국어 지식) 영역: 국어과 고유 지식 영역이며 국어교과 내부 영역의 기초 지식을 제공하는 도구 영역이다.
  - ① 언어 단위(음운, 어휘, 문장, 담화)의 구조와 기능 이해,
  - ② 언어 규범 습득과 오용 예방 지식
- (2) 기능 영역: 국어과의 도구적 성격을 대표한다. 기능 영역에서도 활동에만 머물지 않고 전략, 원리로서의 지식 교육을 제공하여야 한다.
  - ① 이해: 듣기, 읽기, 보기 ⇒ 잘 듣고, 잘 읽고, 잘 보는 능력을 기른다.
  - ② 표현: 말하기, 쓰기, 보여주기 ⇒ 잘 말하고 잘 쓰고 잘 보여주는 능력을 기른다.
- (3) 문학 영역: 국어과 고유의 도구 및 지식 복합 영역이다. 국어과 학습의 모든 요소가 종합되어 고급 언어예술로 창출되는 영역이므로 종합적

성격을 띤다.

- ① 도구적 관점에서는 예술언어의 수행 능력을 이해(독서)와 표현(창작)의 관점에서 실천하는 영역
- ② 지식적 관점에서는 문학이 생성되는 사회적 맥락, 문학 창작을 수행하는 작가적 맥락, 생성된 작품에 내재하는 작품 구조적 맥락을 지식적으로 제공하는 영역

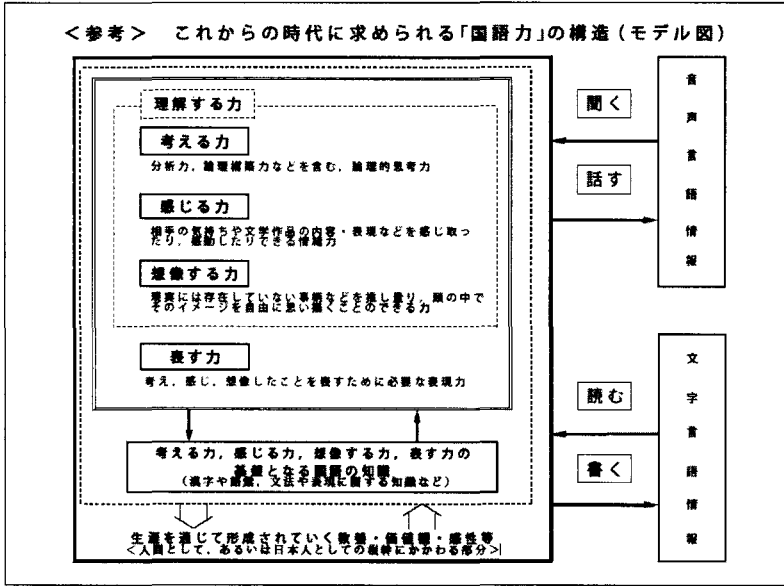
이를 도형으로 표시하면 다음과 같다.



이 도형은 문법이 가운데 있다고 가장 중요함을 뜻하는 것은 아니다. 언어 단위 요소를 나누다 보니 문법 영역이 기초 영역으로 내부에 위치하여 구조적 양상이 방사형으로 적용되기 때문에 이렇게 제시한 것이다. 이 세 영역은 상호 공존하는 학문 영역으로 서로 어느 하나를 지배하거나 예속되는 것이 아니다. 모두 서로를 필요로 하는 영역인 것이다.

이처럼 문법을 기초 핵심 요소로 보는 태도는 일본의 국어력(國語力) 증진 정책에서 문법 영역을 국어지식이라 하고 이를 모든 국어능력의 기초능력으로 보는 것과 상통한다.<sup>2)</sup>

2) 일본의 국어정책 관련 정보는 문화청의 동지에서 '國語に関して' 부분이 좋은 안내가 된다. <http://www.bunka.go.jp/1kokugo> 참고 또한 다음 자료도 참고할 수 있다. 新「ことば」シリーズ 9, 解説編「情報化時代の言語能力」(平成10年度)



특히 문법 영역의 역할과 내용은 다음과 같이 다양한 지식들로 구성할 수 있다. 그런데 많은 사람들 심지어 국어교육 전공자들조차 문법 교과서의 역할을 다음의 도표에 나온 '구조 지식, 규범 지식'만이 전부인 양 오해하고 있으니 과거 구조주의 시기에 제시된 규범 문법 교과서가 이런 경향을 띠는 바 있기 때문으로 보인다.

또한 이 지식 영역조차 국어 능력에 무슨 도움이 되느냐면서 문법 교육 무능, 무용론을 펼치는 경우도 있다. 그러나 문법 영역은 다음의 도표에 제시한 내용처럼 가치 교과, 지식 교과, 수행 교과, 문화 교과의 네 측면을 가지는 내용들로 구성되며 언어 일반과 모어 전반에 걸친 분석적 지식과 교양과 능력을 제공하여 주는 것으로 구성되어 그 영향은 매우 다면적이다. 이들 문법 영역의 세부 영역별 내용을 (1) 국어 문법 교육용과 (2) 한국어 문법 교육용의 두 측면으로 나누고 학문적 존재 근거를 다음에 예

시하도록 한다.(즐고 2005)

교과 특성		(1) 교육 내용(국어 문법 교육)	(2) 교육 내용(한국어 문법 교육)	학문 근거
가치교과	정체성	국어 위상(언어대국, 이민대국), 국어와 민족, 언어와 민족, 표준어와 방언, 국어의 계통(기원), 북한어, 국제한국어(재외동포어)	세계 속의 한국어(위상)	국어 위상론, 일반언어학, 국어계통론, 국어방언학
	가치성	언어예절(표준화법), 국어순화, 언어윤리(매체언어윤리)	한국어의 언어예절(표준화법)	표준화법론, 국어철학, 언어윤리학, 국어태도론, 국어순화론
지식교과	지식성	구조지식 (ㄱ) 공시구조: 4대 언어 단위(말소리, 단어, 문장, 담화) 구조의 이해 (ㄴ) 통시 구조: 국어 변천(발달)의 이해(국어사, 국어생활사)	공시구조: 4대 언어 단위(말소리, 단어, 문장, 담화) 구조의 이해  (통시 구조는 임의적이며 어원적 어휘 학습 정도에 필요) <sup>3)</sup>	공시국어학 (음운론, 형태론, 품사론, 통사론, 담화, 텍스트언어학) 통시국어학 (국어사, 국어생활사) 대비언어학 (대조, 비교언어학)
		규범지식	5대 규범(발음, 표기, 어휘, 문장, 담화 규범)의 이해	5대 규범(발음, 표기, 어휘, 문장, 담화 규범)의 이해
수행교과	사고성	· 합리성, 논리성, 창의성 ⇒ 합리적, 논리적, 창의적 언어 능력 지향 · 언어와 세계관, 언어심리, 언어치료	한국인의 언어적 사고방식	언어논리학, 언어심리학, 상담치료, 언어치료학, 인류언어학
	소통성	· 간결성, 효율성, 정확성, 적절성 · 한자 문식성 · 매체문식성(digeracy) · 비언어적 의사소통	· 간결성, 효율성, 정확성, 적절성 · 한자 문식성 · 매체 문식성(digeracy) · 비언어적 의사소통	커뮤니케이션론 언어평가론 문식성 이론 문자론 매체언어론
	직업성	표준어, 성별어, 계층어, 세대어, 지역어, 직업어, 특수어(집단어) 이해	(중, 고급 과정에서 필요) 표준어, 성별어, 계층어, 세대어, 지역어, 직업어, 특수어(집단어) 이해	사회언어학 표준어론

<p>문 화 교 과</p>	<p>문화성</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 언어와 문화, 예술, 문학</li> <li>· 관용 표현: 인간관계어</li> <li>· 긍정 표현(인사어, 칭찬, 사과)</li> <li>· 부정 표현(욕설, 비방)</li> <li>· 속담, 수수께끼, 언어유희</li> <li>· 이름 문화(성명, 지명 문화), 매체문화</li> <li>· 국어 인물사(설총, 세종, 주시경 등)</li> <li>· 국어 사건사(장음 창제, 조선어학회 사건 등)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 관용 표현: 인간관계어</li> <li>· 긍정 표현(인사어, 칭찬, 사과)</li> <li>· 부정 표현(욕설, 비방)</li> <li>· 속담, 수수께끼, 언어유희</li> <li>· 이름 문화(성명, 지명 문화), 매체문화</li> </ul>	<p>국어문화론 인류언어학 인지언어학 의미론 화용론 화행론 민족지학 구비문학 국어학사</p>
----------------------------	------------	---	---	---

위에서 한국어교육의 경우는 문법 영역의 역할이 국어 문법 교육과 비슷한 점도 있으나 차별되는 면도 있어 구별되어야 한다.

문법 교육 무용론에서는 문법 지식의 무용성을 주장하지만 이는 지나친 문법 지식 중심의 접근법에 대한 반성으로는 적절한 지적이지만 문법 지식 그 자체를 언어교육 전체에서 무조건 부정하는 것은 아니다. 재미없고 무미건조하게 비치는 문법 지식이라도 교재 개발, 사전 편찬 등의 거시적 과정에서는 유용하며 개인의 경우도 자기의 언어를 분석적으로 보고 진단하며 어휘나 문장의 오류를 반성하고 교정하여 고쳐 나가는 능력은 문법 지식만이 제공할 수 있기 때문이다. 설령 문법 지식을 안 배우고도 잘 말하고 쓰는 능력이 있더라도 그런 능력을 설명하는 지식은 문법학(=언어학)만이 제공한다. 문법학이 수천 년간 문법 연구의 전통 위에서 축적해 온 문법학의 다양한 지식은 그 자체로 존재 의의가 있다.

이는 생물학도가 개구리를 해부하여 생물을 분석적으로 인식하는 활동을 통해 궁극적으로 생물학이라는 지식 체계나 생물의 세계를 종합적으로

3) 한국어 문법 교육에서 국어사 지식은 크게 소용되지 않는다. 그러나 어휘 학습에서 차용어 학습은 국어사 지식이 유용하다. 가령, 한중, 한일 한자어 대조 학습이나 일본계 한자어, 중국계 차용어나 알타이계(가령 몽골계) 어휘 등의 역사는 해당 언어권 학습자들에게는 대조 어휘론의 관점에서 어휘 학습에 도움이 될 수 있다.

로 이해하는 데 도달하도록 함과 같이 문법 교육은 자기 모어나 외국어를 해부하여 분석적으로 보는 체험을 제공하여 궁극적으로는 자기 모어나 인간의 수많은 외국어를 종합적으로 볼 수 있도록 하는 안목을 길러준다. 의사가 되려면 시체 해부를 해보는 과정을 거쳐야 하듯이 자기의 말과 글의 언어생활을 분석하고 진단할 수 있는 능력은 문법만이 제공한다. 국어 교육에서 문법을 싫어하거나 부정하는 것은 시체 해부 실습을 하지 않고도 의사가 될 수 있다고 주장하는 것과 같다.

‘문법 능력이 (한)국어 능력 발달을 보장할 수 있는가’라는 질문은 다음 질문과 같은 성격의 질문이다.

- 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 영역이 제공하는 전략이나 지식 그 자체만으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력이 발달한다고 보장할 수 있는가?
- 문학 지식이 그 자체만으로 문학적 감상과 창작 능력을 보장할 수 있는가?

이런 질문들은 실험 조건에 따라 긍정론과 부정론이 다 나올 수 있고 각 주장자들이 사전인수 격의 논의를 몰아갈 수 있어 완벽한 합의를 얻어 내기 어렵다. 상술한 문법 교육 유용론이나 무용론이나 다 일면적 진실을 담고 논쟁만 벌일 뿐 합의를 보기 어려운 것과 마찬가지이다. 우리는 기능 영역이나 문학 영역이나 문법 영역의 지식들이 국어 능력 발달을 100% 보장한다고 볼 수 없지만 상당한 기여를 한다고 볼 수 있기 때문에 교과 영역으로서의 존재 가치가 충분하다고 보는 것이다.

어느 분야이든지 지식 그 자체가 능력을 보장하지는 않는다. 지식을 적절히 학습 활동으로 연계한 프로그램이나 연습 활동을 어떻게 학습자에게 재미있고 유익하게 구성해 제공하고 교수 학습 활동이 뒤따르느냐에 따라 능력이 함양되는 것이기 때문이다. 그런 점에서 그동안의 문법 교육이 문법 지식 그 자체를 강제로 복용케 하고 학습자에게 문법 지식을 죄



수복처럼 입도록 강요한 측면이 있었다면 반성해야 할 것이다. 이제 우리는 상술한 문법 교육 무용론의 주장을 다음과 같이 반박하면서 문법 교육의 근거론을 마치도록 한다.

(1) 언어 학습은 기능(skill) 학습이므로 문법의 노하우(knowledge-how) 지식은 무용하다.

⇒ [반론] 문법 지식을 통해 기능의 분석적, 종합적 이해를 할 수 있어 기능 지식과 문법 지식은 별개가 아니다. 문법 지식 일부가 직접 관련이 없어 보인다고 하여 문법 지식 전체가 무용지물의 지식은 아니다. 의사소통 중심의 기능 학습은 한계에 부딪혀 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 고급 기능을 습득하고자 할수록 문법 지식이 도구로써 유효하다는 것이 전술한 Eli Hinkel & Sandra Fotos(2002)에서 주장하는 문법 교육의 절충적 시각(eclectic view)이며 이것이 최근 구미의 문법 교육이 주장하는 관점이기도 하다.

(2) 언어 능력은 의사소통 능력(communicative competence)이지 문법 지식 능력이 아니다.

⇒ [반론] 의사소통 능력과 문법 지식 능력이 별개로 나뉘는 것이 아니다. 이에 대해서는 바흐만(Bachman 1990)이나 바흐만과 팔머(Bachman & Palmer 1997)에서 언어 능력을 인지주의적 관점에서 언어 능력(=언어 지식)과 전략 능력(= 초인지 전략)으로 나누면서 문법적 지식을 하위 요소로 처리하고 있음을 참고할 수 있다.

I. 언어 능력(language competence = 언어 지식 language knowledge)

① 조직적 지식(organizational knowledge): 언어를 바른 어법으로 문장이나 담화를 조직, 생성하는 능력

ㄱ. 문법적 지식(grammatical knowledge): 문장이 조직되는 원리의 지식으로 어휘, 통사, 발음·문자(표기) 지식을 말한다.

- ㄴ. 담화적 지식(textual knowledge): 문장이 담화로 조직되는 원리의 지식으로 응결성(cohesion), 수사법이나 대화 조직의 지식(knowledge of rhetorical or conversational organization)을 말한다.
- ② 화용적 지식(pragmatic knowledge): 언어 사용자가 문장, 담화의 의미를 해석하고 의도나 언어 사용 환경에 적합하게 사용하는 지식을 말한다.
- ㄱ. 기능적 지식(functional knowledge): 의사 소통 목표와 언어 기능에 따라 쓰이는 지식이다. 기술, 설명, 분류와 같은 관념적 표현, 요청·제안·명령·경고 등의 화행적 표현, 해학이나 문학의 예술적 표현을 사용하는 지식이다.
- ㄴ. 사회언어학적 지식(sociolinguistic knowledge): 방언이나 변이형, 변인(registers), 관용 표현, 문화적 지식(knowledge of cultural references) 등의 지식으로 언어 환경에 맞게 언어를 사용하는 지식이다.

II. 전략 능력(strategic competence. = 초인지 전략 metacognitive strategies)  
어떤 언어 행위를 수행하기 위하여 목표를 설정하기(goal-setting), 평가하기(assessment), 계획하기(planning) 등을 실행하는 과정들을 말한다.

따라서 소통 능력과 문법 지식이 별개가 아니며 소통능력이 소통의 정확성을 추구할수록 문법 지식은 정확한 의사소통 능력에 발음, 어휘, 표기, 문장, 담화 능력이라는 요소 능력별로 기여한다.

- (3) 언어 습득과 학습은 다르다. 언어는 습득하여야 하며 문법 규칙이나 지식을 학습하여서는 결코 언어 습득 수준에 이르지 못한다고 한 것이다.  
⇒ [반론] 모어교육이나 외국어교육은 학습을 통해 습득에 이르는 것이므로 학습과 습득이 불연속적으로 별개인 양 존재하는 것으로 볼 수는 없다. 모어교육이 학습을 통한 습득이 매우 빠르게 이루어진다 면 외국어 습득은 학습기가 모어보다 길 뿐이고 궁극적으로 습득

수준에 이르기까지 문법 교육은 학습을 촉진하는 것이다.

(4) 문법 학습보다도 어휘 뭉치(lexical chunks) 학습이 더 중요하다.

⇒ [반론] 문법 교육과 어휘 교육은 별개가 아니다. 어휘 교육에서 어휘 정보는 발음 정보를 비롯하여 형태 정보, 통사 의미 정보, 화용적 정보에 이르기까지 모든 문법적 정보를 포함하므로 어휘 교육과 문법 교육이 별개로 이해되어서는 안 된다.

이제 문법 연구자들이 이루어야 할 과제는 문법 지식이라는 ‘사실’(fact)을 교실에서 ‘활동’(act)으로 활성화하는 방법이다. 문법 교육의 표준화와 다양화는 이러한 철학 위에서 이루어져야 할 것이다.

#### 4. 문법 표준화와 다양화의 방향과 과제

언어교육에서 표준화는 다양화와 상보적 관계로 정립된다. 표기나 품사 체계, 문법 용어가 표준화를 도모한다면 교재나 교수 학습은 다양화를 지향하게 된다. 그런 점에서 표준화와 다양화는 국어 문법 교육이나 한국어 문법 교육에서 공동 목표이다.

표준화란 통일의 논리를 바탕으로 하므로 표준어 교육을 지향하는 통일 국가적 관점에서는 언어에 관한 한 모두 표준화가 필요한 듯 보인다. 표준화란 규범화와 통하므로 표준어 査定과 教育, 표준 문법, 표준 국어 사전, 표준 국어교육과정의 제정 같은 것이 그러한 요구의 정당화에 이용될 수 있다.

그러나 언어교육에서 모든 것이 표준의 이름으로 만능이 될 수는 없다. 언어 자체가 끊임없이 변하여 생성, 변화, 소멸을 반복하므로 표준이 영원한 표준으로 유지될 수 없으며, 표준성을 지향하면서 다양성을 지향하

는 속성도 가지고 있기 때문에 일방적 표준화나 일방적 다양화는 모두 위험하다고 하겠고 표준화와 다양화를 조화롭게 유지하여야 한다.

그런 점에서 한국어교육에서 표준화와 다양화는 상호 보완적 의미를 가진다. 표준화할 것과 다양화할 것에 대해 역할 분담이 이루어져야 한다. 이를 살펴보기 위해서는 광복 후의 국어 문법 교육에서 표준화와 다양화 문제가 어떠한지 잠시 反面教師로 검토할 필요가 있다.

국문법의 역사를 보면 광복 후 1949년 7월에 이미 292개의 문법 용어를 정한 바 있고 15년 뒤인 1963년 7월 25일 ‘학교문법통일안이 투표로 통과 되어 9품사, 7성분, 불규칙용어의 종류 등을 정하고 문법 용어 252개를 정한 바 있다. 이에 따라 1966년에는 중학교 16종 고교 13종의 검인정 교과서가 나왔다. 광복 후 1949년 검인정 교과서 제도 시행 이래 문법 교과서가 5종 나온 것에 비하면 비슷비슷한 문법 교과서의 난립 수준이라 할 만하다. 그러나 외형적으로는 문법 용어의 표준화와 교과서의 다양화라는 것이 실현된 모습을 보여 준다. 그 후 1979년에는 5종 교과서로 검인정 교과서가 줄어들었다.

그런데 1985년부터 문법 교과서가 통일 문법이라는 국정 단일화의 길을 걷게 된다. 이는 그전까지 여러 종씩 나오던 문법 검인정 교과서의 다양화 시대에 비하면 퇴보로 볼 수 있다. 그 후 문법 교육이 나아졌는가라는 질문에 대해서는 그 대답이 낙관적일 수 없기 때문이다. 즉 그동안의 문법 교과서가 여전히 대학 학문 문법의 요약집 같다는 비판을 받았기 때문이다. 물론 통일문법 교과서가 국어학의 여러 쟁점에 대한 논쟁을 교육적으로 통일하는 데는 기여하였겠지만 이러한 통일이 국민의 국어 능력 함양에 큰 기여를 했다는 평가는 아직 보이지 않는다. 국어학계에서 품사 구분, 조사의 단어 지위 부여 여부, 높임법의 분류 체계 등 문법 범주마다 논쟁 속에 해결해야 할 용어나 분류가 허다한 것이 사실이다. 그런 속에서 통일 문법이 어느 정도 이러한 통일에 기여하였으나 아직도 조사, 동

사, 형용사, 부사의 하위 분류와 목록과 같은 2차, 3차의 심화 분류에 들어 가면 통일된 수준이 만족스러운 상황은 아니다.

특히 문법 교과서의 국정 교과서로의 단일화는 다양한 문법 연구자, 교사들이 교과서 개발에 참여할 수 있는 기회를 막아 문법 교육의 창의적 발전에 부정적 역할을 하였다는 평가를 받을 수 있다. 물론 문법 교육의 쇠락은 1993년 대학수학능력시험 체제부터 문법 교육이 평가에서 거의 배제되어 빈사 상태로 돌입하여 국정 교과서 탓만은 아니다. 오늘날 문법 교과는 겨우 국어과의 몇몇 단원에서 연명하거나 허울 좋은 선택과목으로 극히 일부만이 선택하는 수준의 과목으로 전락해 버렸다. 수능에서는 60 문항 중에 문법 문제가 어법 문제로 2문제 내외 수준이라 1/30의 초라한 위치를 보여 준다. 이처럼 어법 능력을 제대로 평가하지 않으니 평소 문법의 교수 학습이 제대로 이루어지지 않고 그 결과 학생들의 규범적 언어 사용 능력은 형편없이 떨어진 것이다. 이제 문법은 중고교에서 일부 단원에서 지극히 비체계적으로 이루어져 체계적으로 가르칠 시간조차 제대로 확보하기 어려운 상황에 이르렀다.

이러한 국문법 교육이 수능 체제 탓이든 통일 문법 체제 탓이든 그 이전의 다양한 검인정 시절보다 더 나아지지 않았다는 점에서는 문법 교육의 표준화는 신중할 필요가 있다. 1985년에도 통일 문법으로 갈 것이 아니라 ㄴ 불규칙과 으 불규칙에 대한 논쟁이 70년대부터 있었던 만큼 학교 문법통일안(1963)의 내용만 손질을 보고 지침을 제시하고 그에 따라 검인정 문법 교과서를 개발하도록 했다면 문법 교육은 다양화를 통해 발전의 길을 걸어갔을 것이라는 추정도 해 본다.

그런 점에서 한국어 문법 교육의 경우도 표준화의 길은 학교문법통일안(1963)의 경우처럼 다음의 경우에 한하여 제한적으로 이루어져야 할 것이다.

첫째, 한국어 문법 분류 체계와 용어의 표준화와 학습자 언어권별 표준화

둘째, 문법 교수요목의 항목 배열의 표준화

이제 이 문제를 상론해 보도록 한다.

#### 4.1. 문법 체계와 용어의 표준화

한국어교육용 문법 체계와 용어의 표준화는 국어교육용 문법 체계가 어느 정도 통일되어 있으니 이를 따르면 간단한 문제이다. 체계 분류나 용어에 이의가 있으면 학교문법통일안을 1985년, 1991년, 1996년, 2002년의 통일 학교문법 체제 변천에 맞추어 종합 수정하여 지침으로 부활시켜 한국어교육 분야에서 활용하면 될 것이다. 그런 점에서 한국어 문법의 용어 통일은 국어 문법 교육기뿐만 아니라 한국어 문법 교육가들도 공동 참여하여 종합적 시각에서 이루어져야 할 것이다.

문법 용어의 통일 필요성은 국내 교육용 문법 용어의 통일을 토대로 학습자 언어권별로 이루어져야 할 것으로 이런 문법 용어의 문제는 줄고(2000-1, 2)에서 다룬 바 있고 최근 이관규(2005)에서도 상론한 바 있다. 국내 주요 대학 교재들의 경우에는 문법 용어에서 용어 제시가 비체계적인 점이 문제이다. 연세대의 교재 ‘한국어’는 품사명이 동사, 부사, 감탄사만 제시되어 있고, 예사소리, 된소리는 나오는데 거센소리는 나오지 않는다. 상대높임법은 다 나오는데 주체, 객체높임법 용어는 보이지 않는다. 서울대 ‘한국어’는 오늘날 규칙으로 처리하는 것을 ㄹ 불규칙, ㄷ 불규칙으로 하고 있다. 흥미로운 것은 문법 용어들이 대부분 한자어를 쓰며 고유 용어를 쓰지 않고 있음이 특징이다.

한국어 문법서들에서의 용어도 개성적인 특징을 보여 준다. 임호빈 외(1997)는 대부분 학교문법 용어를 쓰고 있으나 동작동사, 상태동사, ‘이다’ 동사, ‘있다’ 동사 같은 말을 사용한다. 백봉자(1999)도 음운 용어는 없으며

품사 분류도 6품사인 ‘명사 류어, 관계사류어, 동사류어, 관형사류어, 부사류어, 감탄사류어’만 쓴다. 이처럼 국내 교재들조차 품사 용어들이 학교문법과 다르면 외국인이 국어사전을 활용하는데 혼동을 줄 수밖에 없다.<sup>4)</sup>

문법 용어의 번역 상태도 국내 대학 교재들의 경우 혼란이 많다. 연세대 한국어 교재의 경우, ‘이/가’를 case particle이라 하다가(한국어 1권 17쪽) case marker(한국어 1권 45쪽)라고 한다. 불규칙 관련 설명에서는 ‘ㄹ 불규칙 동사, 르 불규칙 동사’와 같은 명명법을 쓰지 않고 ‘ㄹ 동사, 르 동사’와 같은 설명 방식을 취하였다.

국외 교재의 경우에는 한자 문화권인 일본과 중국의 한국어교육학계가 문법 용어를 다르게 쓰는 것이 주목된다. 한자어 문화권이라 같은 용어로 통일할 가능성이 있고 앞으로 추진할 가치가 있으나 일본은 일본 한국어 학자들의 일본 문법식 한자 문법 용어가 자리 잡아 있고 중국은 북한식 문법인 연변 조선족 자치주의 문법 용어가 확산되어 쓰이는 것이 보통이다.

일본 한국어 문법 용어들은 한국의 학교문법을 따르는 경우가 다수이지만 간노 히로오미(菅野裕臣, 1981)의 ‘朝鮮語の入門’이나 최근에 나온 노마 히데키(野間秀樹, 2000)의 ‘至福 韓國語’처럼 영향력 있는 교재들에서 다음과 같은 독자적 분류 체계와 용어들이 보인다.

- ㄱ. 품사를 ‘명사, 대명사, 수사, 동사, 형용사, 존재사, 지정사, 부사, 관형사, 접속사, 간투사’로 설정하였다. 특히 용언에 지정사(이다, 아니다)와 존재사(있다, 없다, 계시다)를 설정하고 있다.
- ㄴ. 용언 활용론에서 독특한 분석을 제시하고 있다. 즉 語幹, 語基, 語根의 개념을 구별하고 자음어간에서 후행어미에 모음 ‘-으-’가 오지 않으면 第Ⅰ語基, ‘으’가 오면 第Ⅱ語基라 하였고 소위 부사형 어미 ‘-아’가 오는 경우를 第Ⅲ語基라 하여 다음 예처럼 第Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ語基를 설정하였다.

4) 이하 지적은 줄고(2000ㄱ,ㄴ)에서도 다룬 바 있으나 여전히 개선되고 있지 않다.

	第Ⅰ語基			第Ⅱ語基				第Ⅲ語基		
	-다	-지요	-습니다	-비니다	-십니까	-세요	-면	-요	-쓰 습니다	-써어요
하다	하다	하지 요		합니다	하십니까	하세요	하면	해요	했습니다	했어요
모음 활용	가다	가지 요		갑니다	가십니까	가세요	가면	가요	갔습니다	갔어요
자음 활용	받다	받지 요	받습니 다		받으십니 다	받으세 요	받으 면	받아 요	받았습니다	받았어 요
ㄹ 활용	알다	알지 요		압니다	아십니까	아세요	알면	알아 요	알았습니다	알았어 요
으 활용	쓰다	쓰지 요		씁니다	쓰십니까	쓰세요	쓰면	써요	썼습니다	썼어요
ㅂ 변격	답다	답지 요	답습니 다		더우십니 다	더우세 요	더우 면	더워 요	더웠습니다	더웠어 요

- ㄷ. 불규칙활용은 ‘變格用言’이라 하고 ‘ㅂ, ㄷ, ㅅ, ㅎ, ㄹ’ 변격을 설정하였  
고 ‘하다 활용, ㄹ 활용, 으 활용’이라 하였는데 ㄹ 불규칙은 설정하지  
않았다.
- ㄹ. 문말 서법 활용은 終止形이라 하고 平敍法, 疑問法, 命令法, 勸誘法을  
설정하였다. 관형형은 ‘連體形’, 명사형은 ‘體言形’(-기), 연결형은 ‘接續  
形’(-고, -며)으로 하고 있다. 체언의 조사는 모두 ‘體言語尾’로 부른다.  
의존명사는 ‘不完全名詞’로, 단위 의존명사는 ‘名數詞’로 부르고 있다.  
자음말음어간, 모음말음어간이란 표현을 자음어간, 모음어간이란 말로  
많이 쓴다.
- ㅁ. 높임법을 ‘待遇法’이라 하고 ‘階稱’에 따라 등분을 나눈다.

上稱形	합니다체
	해요체
下稱形	한다체
	해체



이처럼 일본의 일부 학자들에서 독자적 문법 체계와 독자적 번역 용어로 일본식 한국어 문법 교육 체계가 제공되면 일본에서 배운 학습자가 한국에 와서 문법 용어가 다름을 알 때 혼란이 예상된다.

중국의 경우는 북한식 문법이 전파되다가 최근에 북경대 ‘한국어’(2000)의 경우는 한국의 학교 문법을 거의 그대로 쓰고 있다. 품사도 9품사로 하고 한자 용어를 쓰고, 조사, 어미의 분류도 한국의 학교문법을 따르고 있다. 이제 중국 내 교재들에서 북한식 문법 체계의 탈피가 시작되었다.

#### 4.2. 교육과정과 문법 교수요목 표준화 문제

교육과정에서 문법 교수요목을 표준화하는 일은 간단한 일이 아니며 교재 개발자들의 문법관이 반영되므로 반드시 권장할 만한 일은 아니다. 문법 항목의 위계화를 위한 선정은 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대, 분포 범위 등을 종합 고려하여 결정하게 된다.<sup>5)</sup> 다음 4.3.-4.5에서 다룰 발음, 문법, 어휘의 경우에는 어느 정도 통일된 흐름을 따라 갈 수 있도록 전형적 위계화가 필요한 부분이 있다. 이를 항목별로 살펴보기 위해 현재의 주요 대학 기관의 교육과정의 내용 설계를 살펴보면 서울대, 연세대의 한국어 교재가 심화 기술을 시도하는 수준이고 나머지 기관 교재들은 개략적 도표 수준에 머물러 있다. 이들 주요 대학의 교육과정에서 교수요목 내용의 분류 기준을 보면 다음과 같이 학교들마다 용어에서나 등급에서 차이가 많다.<sup>6)</sup>

5) 문법 항목 배열 선정에 대한 최근 논의는 이미혜(2005: 70-94) 참고.

6) 이하 발음, 문법, 어휘 부분은 줄고(2003)에서도 거론한 바 있다.

		영역	말하기	듣기	읽기	쓰기	발음	문법	어휘	텍스트	주제	기능	상황	문화
연 세 대	등급 목표	5					발음 능력	문법 능력	어휘 능력			의사 소통능력		사회문화 적 능력
	성취도	4	말하기	듣기	읽기	쓰기								
서울대		7	말하기	듣기	읽기	쓰기	문법	어휘				기능, 주제, 상황		
고려대		6	발음				문법			텍스트 유형	주제	기능		문화
이화여대 (성취도)		5	말하기	듣기	읽기	쓰기		어휘 및 구조						
서강대		4	전체적 기능(언어기능)				정확 성			담화의 종류	사회적 맥락과 구체적 능력			
경희대		6	회화 (발음)	청취	독해	작문		문법				기능		

### 4.3. 발음 교수요목의 표준화

국내 대학 기관 교재들마다 발음을 배려하는 차이가 다르다. 서울대는 교재의 교수요목표에서 발음을 아예 설정하지 않았고, 교재에서도 2급까지만 배려하고 있다. 반면에 경희대 교재는 발음을 5,6권까지 제시하고 있어 발음 교육을 고급 수준까지 확대하고 있다.

대부분의 교재는 입문 단계에서 한국어에 대한 초보적 이해를 발음 지식 중심으로 담고 있다. 서울대 교재는 <예비편>이라 하여 20쪽에 걸쳐 한글 글자와 음가, 한글 음절표(가가거겨...), 한국어의 모음도와 입술 모양을 지식으로 제시하고 한글 단어 읽기와 쓰기 연습을 학습 활동으로 제시하고 있다.

연세대 교재는 <한글>이라 하여 8쪽에 걸쳐 자음과 모음 체계 소개, 한글 필순 써 보기, 한국어 음절표를 제시하고 있으나 연습 활동은 제시하고 있지 않다.

이화여대 교재는 <세종대왕과 한글>이라고 입문편을 제시하는데 ‘세종대왕 - 한글 - 모음과 자음 - A Sketchy Phonetics of Korean - 연습 1,2,3 - 음절, 받침 - 연습 4 - 사전 순서’를 8쪽에 걸쳐 제시하고 있다.

이처럼 간결해 보이는 입문편 부분이지만 포함하고 있는 내용과 구성 방식은 편이하다. 野間秀樹(2002)는 초급 수준의 단행본이지만 입문편에서 상세한 지식을 소개하고 있다. 즉, 이 책은 음운 체계나 한글 소개가 국내 대학의 상기 교재들과 비슷한데 한국어에 대한 특징(계통론적 특징, 어휘 구조와 문법 구조, 높임법의 소개 등)을 개괄적 지식으로 소개하고 있다. ‘계통론적 구조 정보: 첨가어로서의 특징인 조사와 어미의 중요성을 간략히 기술하고 있다.

#### (1) 자음, 모음의 체계

대부분의 교재가 다루고 있듯이 국어의 음운 체계에 대한 정보가 입문 단계에서 제시된다. 자음과 모음 학습을 위한 순서 배치는 모음부터 학습함이 좋다. 자음부터 도입하면 초반부터 초성 자음부터 발음하는 어려움, 폐쇄 파열음 발음의 어려움에 직면하므로 모음 발음으로 도입함이 편리하기 때문이다. 대부분의 한국어 교재는 이 방식을 따르고 있어 어느 정도 표준화된 편이다.

① 모음 순서는 단모음부터 먼저 배치한다. 단모음에서는 외국인이 발음하기 어려운 ‘ㄱ, ㅡ, ㅛ, ㅟ’ 혼란이 많은데 ‘긴 ㅜ(없다)- 짧은 ㅜ(업다); ㅜ-ㅜ; ㅡㅜ; ㅛ=ㅟ’ 구별을 특히 주의하도록 고려하여야 한다. 외국인들이 어느 정도 이를 변별 습득하는지 실험음성학적 자료 연구가 필요하다.

단모음 학습 후에는 이중모음을 다루고 이중모음에서는 ‘ㅛ, ㅟ, ㅜ, ㅜ, ㅜ’의 발음에 주의하도록 언급한다. 특히 조사 ‘의’의 발음은 [ㄱ, ㅟ, ]의

변이음을 미리 예시할 수도 있다.

한국의[의/에] 발전      강의의 의의[강의/강이 + 의/에 + 의의/의이]

일부 단어에 나타나는 장모음과 단모음의 차이도 ‘병: - 병, 눈: - 눈’의 예처럼 다를 수 있다.

② 자음 순서는 비음(ㄴ, ㄹ) - 평음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ) - 격음(ㅋ, ㅌ, ㅍ, ㅊ) - 경음(ㄱ, ㄷ, ㅂ, ㅅ, ㅈ) - 유음(ㄹ) - 종성(홀받침 - 7종성 원리 - 겹받침 - 끝소리법칙)의 순서처럼 쉬운 음에서 어려운 음으로 배열하는 것이 좋다. 발음 학습은 ‘쉬운 것에서부터 어려운 것’으로의 원리가 절대 고려되어야 하기 때문이다.

③ 종성 받침 발음 학습에서도 언어권에 따라 가령, 일본인 대상 교재라면 일본인이 잘 혼동하거나 어려워하는 ‘ㄱ, ㄴ, ㅇ(밤- 반-방)’은 특별히 주의하여 지도할 필요가 있으므로 언어권별 주의사항을 따로 구별 제공할 필요가 있다.

한국인도 잘 틀리는 ‘꽃이[꼬치, 꼬시], 빛이[비지, 비시]; 부엌에[부어케, 부어게]와 같은 종성 ‘ㅅ, ㅈ, ㅊ; ㄱ, ㅋ’의 혼동은 우선 표준 발음대로 제시하고 속음을 부가적으로 이해시켜야 한다.

④ 모음 삼각도와 자음 조음 위치 소개: 조음 위치를 이해하기 위해서는 모음 삼각도, 자음도를 소개함도 가능하다.

⑤ IPA 발음 기호와 학습자 언어의 발음 기호 소개도 가능하다. 野間秀樹(2002)는 국어 단어와 문장에 대해 IPA 발음기호로 전사해 주고 있다.

⑥ 학습자들의 국어사전 이용을 위해서는 사전의 자음, 모음 배열을 소개할 수 있다. 이화여대 교재는 사전 배열 순서도 소개하고 있다. 野間秀樹(2002)에서는 남북한 사전의 자음과 모음 순서 배열이 다른 것도 소개

하고 있다. Ross King & Jae-Hoon Yeon(2000)도 남북 사전 순서의 차이를 소개하고 있다.

(2) 음운 규칙

음운 규칙은 초급 단계의 입문기에 상당수 도입되어야 하며, 학습자의 단계가 높아갈수록 체계적 고려가 필요하다. 대체로 다음 6개 규칙이면 가능하다.

- ① 음절 끝소리 규칙: 7중성 현상과 표기의 상관성을 이해시킨다.
- ② 된소리되기: 입꼬[입꼬], 앞길[앞길].
- ③ 자음동화: 안녕하십니까>안녕하십니까. 없는>업는>업는
- ④ 구개음화: ‘밭이, 굳이’와 같은 예의 발음시 소개하면 된다.
- ⑤ 사잇소리 현상: 초+불>촛불[초뿔], 밤길[밤깎].  
 ‘물고기[물꼬기]-불고기[불고기]; 고무줄[고무줄]-빨랫줄[빨래쥘]과 같은 혼동 사례도 이해시키고, 사잇소리 현상은 된소리 현상과도 관련되지만 된소리화와 별도로 다루어 줌이 좋다.
- ⑥ 모음조화: 국어의 의성의태어 중심으로 남아 있고 예외가 있음(가까워, 오순도순, 짱충짱충...)을 언급할 수 있다.

(3) 음절 구조: 국어의 어휘 형태 구조가 ‘달, 탈, 딸’처럼 자음으로 시작하는 구조와 ‘알, 얼, 우리, 야기’처럼 모음으로 시작하는 구조, ‘날, 낮, 낮’처럼 받침이 있는 구조(폐음절 구조)와 ‘다리, 고리, 소’처럼 받침이 없는 구조(개음절 구조)가 있음을 대비해 제시해야 한다.

(4) 장모음과 단모음: 현재 음절의 장단 현상은 변별력이 붕괴되어 가고 있지만 1음절어를 중심으로는 남아 있으므로 주요 단어의 변별력은 초기

발음 교육에서 제공될 필요가 있다. 가령, ‘病:-瓶, 밤:(栗)-밤(夜), 눈:(雪)-눈(眼)’과 같은 사례가 초기부터 제공할 필요가 있다. 이는 우리가 영어 학습시 장단 모음 학습을 어느 정도 하는 것과 비슷한 수준의 지식으로 보면 될 것이다.

(5) 발음과 표기: 단어의 기본형에 대한 형태 규범적 지식이 필요하다. 즉 모음 어미를 만날 때 단어의 기본형 표기가 결정된다는 점을 밝혀 주어야 한다. ‘옷[으], 옷도[온도], 옷이[오시], 옷을[오슬]...’의 격변화와 표기 관계, ‘없다-업다’의 활용과 기본형의 설정 차이에 관한 이해가 설명되어야 한다. 이러한 이해가 바탕이 되면 오용어에 대한 분별 능력도 향상될 것이다. 가령, 입말에서는 ‘보따리를 풀러라’가 잘 쓰이지만 이는 오용어이다. 기본형이 ‘풀다’이므로 ‘풀어라’가 맞기 때문이다. ‘풀러라-풀어라’의 문법적 차이를 ‘풀다’라는 기본형 분석에서 가르치면 오용의 원인을 쉽게 이해할 수 있다.

이상의 발음 지식은 어느 정도 표준화한 설명과 예시로 학습자의 이해를 돕도록 하여야 한다. 그러나 교수 학습 활동은 다양화하되 다음을 고려하여 이루어져야 한다.

- 음운 체계 교육이 조음점, 조음방법, 강세, 억양 등에 따라 조직적으로 철저하게 이루어졌는가?
- 음운론이 선택적으로 가르쳐지더라도 학생의 요구에 맞추어 실제의 발음 영역에 강조를 두고 있는가?
- 발음 교육이 듣기 활동, 대화 연습 활동의 토대 위에서 이루어지는가?
- 용어의 노출은 어느 정도이고 학습자에게 이해 가능한가?
- IPA 기호 같은 것을 썼는가? 학생들은 그것을 능숙하게 익혔는가?
- 교재에서 억양, 강세 등을 알리고자 부가적 기호를 썼는가?

#### 4.4. 문법 교수요목의 표준화

문법 항목은 항목 선정에서 등급별로 어느 정도의 표준화가 가능하다. 고려대 교재에서는 ‘문법’이란 용어 대신 ‘문형’이란 용어를 부각시켜 제시하고 있다. 또한 문법을 ‘문법 및 표현’이란 식으로 ‘표현’을 같이 묶어 제시하는 경향도 서울대, 이대, 경희대 교재에서 드러나는데 이는 의존명사, 의존용언, 부사 구문, 기타 관용 표현을 중심으로 한 표현 구문들이 대거 교육되어야 하므로 표현 문법 차원에서 바람직한 방향이다.

##### (1) 문형

국어의 문형은 아직 통일된 문형 방안이 통용되고 있지 못하다. 서상규 외(2002)에서는 8대 문형을 제시하고 각각 이들의 하위에 세부 문형을 두어 총 70여 가지 제시하고 있다:

##### 1. N<sup>o</sup>/V

미선이 **예쁘다** 새가 **날아간다** 아기가 **살쥔다**

##### 2. N<sup>i</sup>/N<sup>o</sup>/V

저희 집은 **신촌에 있습니다**. (장소) 녹차는 **몸에 좋습니다**. (대상)

##### 3. N<sup>i</sup>/N<sup>o</sup>/계/V

나는 **그저 너에게 미안할 뿐이다**. (감사하다, 가혹하다, 도전하다..)

##### 4. N<sup>i</sup>/N<sup>o</sup>/V

그는 **숲으로 달아났다** / **도망쳤다**..

##### 5. N<sup>i</sup>/N<sup>o</sup>/V

그는 **밥을 먹는다** 그는 **대학을 갔다** 그는 **팔을 다쳤다**

##### 6. N<sup>i</sup>/N<sup>o</sup>/N<sup>o</sup>/V / N<sup>i</sup>/N<sup>o</sup>/N<sup>o</sup>/V

그는 **책상에 사전을 놓았다** 이 약을 **화상에 사용해 보세요**.

**7. N이 N에게 N을 V**

그는 나에게 선물을 주었다. 선생님이 학생들에게 한국말을 가르친다.

**8. N이 N을 N으로 V**

그는 그녀를 퀴빈으로 맞이했다. 그는 공을 발로 찼다.

노은희(2000)는 장르별로 수집 분석한 문형을 제시하고 있는데 빈도 순위를 살펴보면 다음 10대 문형이 전체의 95%를 차지하여 이들을 기본 문형으로 볼 수 있는데 특히 N이 N을 V(38.2%) - N이 N이다(15.4%) - N이 V(12.4%) - N이 Adj(8.8%) - N이 N에 V(6.2%) - N이 N이 Adj(4.9%)의 순으로 많이 쓰이며 이 6대 문형이 전체 사용의 86%를 차지하여 문형 교육에 유용하다.

순위	번호	문형	전체	수필	소설	기사	교과서	만화	드라마	대화
1	2-1	N이 N을 V	38.23	35.43	36.29	41.01	41.50	37.59	39.14	39.90
2	4-1	N이 N이다	15.48	21.04	16.02	22.47	13.37	15.04	11.96	11.33
3	1-1	N이 V	12.40	11.15	17.47	10.11	12.67	10.78	8.86	5.91
4	3-1	N이 Adj	8.84	7.37	8.59	2.81	7.66	9.27	11.82	12.81
5	1-4	N이 N에 V	6.16	3.96	5.69	3.93	4.74	6.27	10.19	7.88
6	3-2	N이 N이 Adj	4.94	7.19	3.86	20.22	3.34	4.01	6.50	9.85
7	2-4	N이 N에게 N을 V	2.73	0.90	0.58	1.12	4.04	5.76	3.55	6.90
8	1-2	N이 N이 V	2.28	4.50	1.45	1.12	2.79	2.01	1.77	1.97
9	1-8	N이 N로 V	2.26	2.34	3.67	4.49	1.95	1.50	0.74	0.49
10	2-2	N이 N에 N을 V	1.04	0.72	1.16	2.25	1.11	1.25	0.89	



이상을 종합할 때, 한국어 교재들에서 학습 내용으로 제시한 문형들은 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 문법 범주에 따른 문형들이며 다른 하나는 국어 표현들을 문형화한 것이다. 전자는 문법 문형, 후자는 표현 문형이라 할 수 있다. 이 표현 문형은 화용적 성격이 큰 것이라 담화 문제와 관련된다.

문법 문형에서는 <수식어 + 피수식어> 구조를 비롯하여 <주어 + (목적어) + 서술어>가 국어 어순에서 가장 중요한 어순으로 소개되어야 한다. 비록 국어의 기본적인 문법 문형은 아직 학문적으로 정형화한 것이 없지만 다음과 같은 초보적 문형을 소개할 필요가 있다.

1차 기본 문형:

- 주어 + 서술어(나는 학생이다, 나는 간다, 나는 날씬하다)
- 주어 + 목적어 + 서술어(나는 커피를 마신다)

2차 기본 문형: 보어 문형

- 주어 + 보어 + 서술어(나는 군인이 아니다, 토끼는 앞발이 짧다)  
⇒ 겹주어 구문으로 가르쳐도 됨
- 주어 + (필수적) 부사어 + 서술어(이것은 사실과 다르다)
- 주어 + 부사어 + 목적어 + 서술어(내가 영희에게 선물을 주었다)
- 주어 + 목적어 + 부사어 + 서술어(사람들이 아인슈타인을 천재라고 부른다)

국어의 기본이 되는 ‘수식어+피수식어’(아름다운 하늘) 구성의 소개와 학습은 문형 학습에서 제일 처음 나와야 할 부분인데 대부분의 책이 소홀히 하거나 다루지 않고 있다.

표현 문형은 문법 문형과 구별하기 어려운 점이 있지만 대체로 다양한 대화 상황에서 꼭 등장하는 화행적, 관용적 표현을 포함하는 개념이다. 따라서 ‘N<sub>1</sub>이 …N<sub>2</sub>보다 낮다/못하다’ 구문과 같은 것은 비교 구문이라는

문법 문형으로 볼 수도 있고 비교 표현이라는 표현 문형으로도 볼 수 있는 양면성이 있다. 여기서는 편의상 후자로 처리하는데 이러한 다양한 표현 문형을 제시하여야 한다. 다음 예들은 그러한 표현 문형의 예이다.

- -기 좋아하다, -기 싫어하다; -를 잘하다, -를 못하다; -이 -보다 낫다/못하다; -ㄴ 적이 있다/없다; 얼마입니까. 죄송합니다. 미안합니다. 감사합니다. 고맙습니다. 괜찮습니다
- 못 간다, 안 간다(부정법 표현 구문).
- 인사말 표현(안녕하십니까, 안녕히 계세요, 감사합니다, 고맙습니다, 미안합니다, 죄송합니다).
- 신분 확인 표현: (당신은) 유학생입니까?
- 응답어(네/예, 아니요/아뇨) 표현(영어의 Yes, No와 다른 한국어의 응답 구조 이해가 영어권 화자에게는 소개되어야 한다).
- 친족어(가족 관계어의 도입은 초기에 한다).
- 소개하기(외국인은 서로 소개, 인사하는 일이 많다).
- 수사 표현(시간 표현, 거래 표현, 전화번호, 주소), 음식어 표현 문형 등.

표현 문형과 관련하여서는 선정된 교재 담화의 질이 우수해야 한다. 기존 교재는 제재 예문이 단순한 대화체 위주이거나 비현실적인 인공적 예문이 많다. 가령 ‘너는 무엇을 하니? 나는 밥을 먹는다’와 같은 문장은 문장으로는 완전하지만 담화상에서는 어색하다. 담화상에서는 조사를 생략한 ‘(나) 밥 먹는다’가 더 한국어답고 정확하기 때문이다.

따라서 대화문은 살아 있는 예문을 제공하도록 하거나 드라마 자료를 제공하고 문어 자료도 생활 주변의 여러 기능형 자료들을 택하여 교재에 편성하여야 한다. 가령, 신문, 잡지와 같은 대표적 매체 자료를 비롯하여 광고, 편지, 이력서, 통장, 신분증, 차림표, 텔레비전 프로그램, 물품 설명서, 거리 안내문, 유적지 안내문, 만화 등을 활용할 수 있고 인터넷 자료

검색 등을 통하여 인터넷으로 한국어 수업을 하는 것도 학생들의 반응이 좋으므로 반드시 포함하여야 한다. 제재의 다양성과 함께 풍부한 삽화와 사진 자료를 넣는 것도 학생들의 흥미를 높이기 위해 필요하다. 이러한 교재 담화의 문제점은 이해영(2001)에서도 지적된 바 있다.

(2) 품사 정보: 기본 9품사 정보는 초기에 제공되어야 한다. 국어사전 참고를 위해서나 문법적 설명을 위해서 초보적인 품사 분류 정보는 제공하여도 부담이 되지 않을 것이다. 외국에서는 한국어의 품사 분류를 다소 달리 제공하는 경우가 있다. 가령 野間秀樹(2002)는 다음과 같은 품사 정보를 제공한다.

체언: 명사/대명사/수사  
 용언: 동사/형용사/존재사/지정사  
 부사/관형사/접속사/간투사

그러나 한국어 규범 문법(교육 문법, 학교 문법)의 품사 체계와 다른 분류가 국내외에서 통용되는 것은 바람직하지 않다. 나중에 학습자가 한국에서 발행되는 국어사전을 사용할 때도 그 상이점 때문에 혼란스러워할 수 있기 때문이다. 따라서 표준 한국어 문법을 제정할 때는 국내 문법의 용어 통일 작업뿐만 아니라 제정된 용어에 대한 외국어권역별 번역 용어도 통일하여 제시해 줄 필요가 있다. 물론 이 과정에서 현지 한국어 전문가들과의 공동 연구가 필요하다.

### (3) 높임법과 시간 표현

한국어의 특징인 높임법은 국어 학습 입문기에서부터 그 체계를 제시

하고 익히도록 할 필요가 있다. 격식체(하십시오체-해라체)와 비격식체(해요체-해체)의 네 가지를 기본으로 시작하여야 할 것이다. 격식체와 비격식체를 어느 것부터 도입할 것인지는 문제가 되는데 정중한 격식체부터 익히고 비격식체를 익히는 것이 좋을 것이다. 격식체를 알고 비격식체로 나아가는 것은 언어예절상으로도 좋고 단계적으로 가능하지만 비격식체부터 익히고 격식체로 나아가면 언어 예절 학습에도 불리하고 먼저 익혀진 비격식체의 습관을 고치기 어렵다.

각 교재의 높임법 교수 내용	
서울대	하십시오체로 시작하여 8과부터 해요체를 도입하였고 그 뒤로는 고르게 배치하고 있다.
연세대	하십시오체로 시작하다 3과부터 해요체를 도입하는데 그 뒤로는 고르게 두 체가 나타난다.
고려대	‘한국어’는 1, 2권은 하십시오체를 일관되게 유지하며(단지 문제 지시문만 해요체임) 3권에는 이와 달리 집중적으로 해요체 위주로 구성하였고 4권부터는 두 체를 고루 섞었다. ‘한국어회화’의 경우는 1과부터 거의 모두 해요체로 제시하고 있다.
이화대	하십시오체로 시작하고 5과부터 해요체를 도입하고 있으며 그 뒤로는 두 체가 고르게 나타난다.
서강대	1과부터 ‘아 그래요? 반갑습니다’처럼 해요체와 하십시오체가 뒤섞여 나오나 대부분 해요체를 택하고 있다.
경희대	하십시오체와 해요체를 고르게 전개하고 있다.
野間秀樹	하십시오체로부터 시작하고 곧이어 해요체를 비격식체로 도입한다.

대체로 상대높임법의 종결어미(격식체 → 비격식체), 주체높임법의 선어말어미 ‘-시-’, 어휘적 높임법(드시다, 잡숫다, 뵈다...)의 순서로 도입하면 될 것이다.

시간 표현은 시제 선어말어미를 중심으로 하는 현재, 과거, 미래의 시간 표현과 진행, 완료의 상 표현을 배치하는 일이다. 과거, 현재를 먼저

제시하고 나서 미래 표현을 다루는 것이 일반적이다.

#### (4) 종결 서법

상대높임법을 격식체의 하십시오체로 시작한다고 해도 평서법, 의문법, 명령법, 청유법, 감탄법에 대한 도입은 한꺼번에 할 수 없으므로 평서법과 의문법부터 함이 자연스럽다. 상호 학습 활동을 신속히 익히기 위해서도 교사의 질문을 알아야 하므로 의문법은 평서법과 동시에 빨리 익히도록 함이 좋다. 다음과 같은 대화문은 평서법과 의문법이 동시에 도입하는데 어려움이 없음을 보여 준다.

당신은 학생입니까? - 네, 학생입니다.

평서법과 의문법을 익힌 후에는 명령법, 청유법 순으로 익히면 될 것이다.

#### (5) 구문의 배치

##### ① 서술격 구문

구문의 도입은 서술격 구문부터 함이 좋다. ‘가다, 오다, 크다, 작다’와 같은 용언 개념어들의 도입에 앞서 다음 예처럼 존재의 지정과 비지정을 다루는 서술격조사인 ‘이다’ 구문부터 가르치는 것이 좋다.

(저는/나는) 학생입니다. (당신은) 학생입니까?- (저는/나는) 학생이 아닙니다.

이 과정에서 ‘은/는’이나 ‘이/가’의 도입이 먼저 시작될 수 있고 어휘 부정법의 형용사 ‘아니다’가 먼저 도입될 수 있으며, ‘나/저’와 같은 높임법의 대명사 지식이 도입될 수 있다. 서술격 구문 도입시에는 해요체의 표기법에 혼란이 많으므로 주의하여야 한다.

저는 (학생이에요 = 학생이어요)  
저는 (교사예요 = 교사여요)  
대학 본부는 (저기예요 = 저기여요)

교재들에서 ‘-예요’를 ‘-에요’로 적어 혼동하고 있는 경우가 있다.

대학 본부는 저기예요(野間秀樹 2002: 50)  
그게 무슨 책이에요? 한국어 교과서예요?(野間秀樹 2002: 56)  
그러면 회비는 얼마예요?(野間秀樹 2002: 126)

위처럼 ‘-에요’로 적으면 처격 구문으로 오해되므로 주의해야 한다.

## ② 존재사 구문

서술격 구문을 익힌 후에는 존재의 유무를 가리키는 존재형용사 ‘있다, 없다’의 구문을 가르치는 것이 한 방법일 수 있다. 이 과정에서 활용을 동시에 도입할 수 있다.

## ③ 일반 용언 활용 구문

존재사 구문 다음에는 일반 용언 ‘가다, 오다 하다, 보다, 먹다, ...’ 등을 활용한 구문을 배치하는 것이 좋다. 용언 활용은 용언 학습의 기본이므로 그 구조를 구조화하여 이해시켜야 한다. 이 과정에서 ‘-다’ 기본형과 활용

형의 양상을 이해하며 불규칙과 규칙의 특성을 소개하여야 한다. 이 경우 국내의 불규칙 활용 원리를 이해하면 되는데 한국의 국내 학교문법과 다른 체계를 가르치는 경우도 있다. 가령, 일본에서는 野間秀樹(2002)와 같은 일부 교재에서 다음 분류를 쓰는데 한국의 규범 문법과 다를 뿐더러 국어를 더 어렵게 가르치는 것이 아닌가 한다.

제1 어기: 잡-

제2 어기: 잡으-

제3 어기: 잡아-

서술격 구문, 존재사 구문에 이어 동사나 형용사 구문을 도입할 때는 기본 어휘를 도입하게 되는데 '가다, 오다, 보다, 하다'와 같은 단어들을 우선 배치해야 할 것이다.

규칙과 불규칙 활용의 도입 순서도 적절한 고려가 필요하다. 野間秀樹(2002)에서는 다음 순서를 보인다.<sup>7)</sup>

ㄹ 활용 용언 > 르 변격 > 으 어간 용언 > ㅂ 불규칙, ㅌ 불규칙 > ㅅ 변격

#### ④ 의존용언과 의존명사 구문

일반용언 활용 구문을 전개하면서 서서히 의존용언과 의존명사 구문을 도입하도록 한다. 대부분의 중급, 고급 표현 문형에는 의존용언과 의존명사가 포함되는 구문들이 많다. 그러나 이들을 제시하는 데도 난이도나 빈도에 따라 일정한 위계가 필요하다. 의존용언의 경우 野間秀樹(2002)에서는 다음 순서를 보인다. 부정 구문, 진행 구문, 완료 구문, 희망 구문 등의

7) 조남민(2002)에서는 불규칙 활용의 지도 순서를 논한 바 있는데 대학 교재들에서는 'ㄹ'불규칙 용언이나 '우', '가다', '오다', '주다' 등은 거의 다루고 있지 않았다고 한다.

표현으로 볼 수 있는 예들이다.

-지 않다, -지 못하다 > -고 있다, -고 싶다 > -어 있다

의존명사 구문도 대체로 ‘수, 법, 줄, 리, 적...’ 등의 다양한 의존명사를 ‘가능, 경우, 시간...’ 등의 표현 구문으로 연결하여 배치하여야 할 것이다.

⑤ 조사 구문

문법 영역에서 대두되는 문제는 어떤 격조사, 어미나 문법범주를 먼저 가르칠 것인지 문법 항목을 선정하고 위계화하는 일이다. 서울대 언어교육원의 교육과정은 문법 교수항목을 상세히 제시하고 있는데, 가령 조사의 경우는 다음 순서를 제시하고 있다.

서울대 조사 등급	1급	2급	3급	4급
주격	이/가, 게서(는)			
대격	을/를			
속격	의			
처격	에, 에서			
여격	에게, 께			더러
구격	(으)로(방향)	(으)로(수단)		(으)로(서)
공동격	와/과, 하고			
특수조사	은/는, 도, 부터, 까지	까지, (이)나, 만, 마다, 처럼, 밖에	에다가, 나(언제나), (이)라도, 뿐	마저, 조차, (이)야말로, 예야, 커녕, (이)에서건

한국어 교재에서 출현하는 격조사·접속조사의 출현 순서의 차이는 다음과 같이 다양하다.



〈한국어교재에서의 격조사·접속조사 출현 순서〉

고려대	이다 > 에서 > 의 > 에 > 이/가, 은/는 > 이/가(보격) > 에게, 한테 > 에게서 > 한테서 > 께서 > 께서는 > 께 > 을/를 > (으)로
서울대	이다 > 을/를 > 에서 > 에 > 이/가 > 와/과 > 에게 > 의 > N하고 N > 이/가(보격) > 한테(서), 에게(서) > 처럼 > 보다 > (으)로 > 랑 > 으로서, 으로서(씨)
연세대	이/가 > 이다 > 이/가(보격) > 에 > 을/를 > N 하고 > 과/와 > 에서 > (으)로 > 에게/ 한테 > 보다 > -여/-아 > 처럼 > 보고 > 더러 > 같이 > (이)랑 > (으)로써 > (이)든지 (이)든지 > 께(나)/께
이화대	이다 > 에 > 이/가 > 이/가(보격) > 에서 > 께 > 와/과 > 으로 > 의 > 에게 > 에 > 한테 > 께서는 > 께서 > 께 > N 하고 N > 을/를 > 처럼 > 같이

김제열(2001)은 직관에 따라 다음과 같이 제안을 하고 있다.

[격조사의 배열 순서]<sup>8)</sup>

격조사 \ 교재	연세대 (1992)	고려대 (1991)	이화여대 (1999)	서울대 (2000)
① -이/ 가	Y1012	K106	E101	S102
② -을/ 를	Y1023	K106	-	S103
③ -에 (장소)	Y1021	K106c	E103	S108
④ -에서 (출발점)	Y1044	K104c	E113	S110
⑤ -에 (도착점), -에서 (처소)	Y1021, Y1044	K102c, K104c	E108, E106	S105, S104
⑥ -에 (시간)	Y1035	K108c	E102	S107
⑦ -에 (단위)	-	-	-	S112
⑧ -으로 (수단), -으로 (방향)	Y1051, Y1051	K109c, K106c	E107, E103	- S115
⑨ -에게/ 한테	Y1061	K107c	E108	S113
⑩ -의	-	K104c	E104	S111

앞으로 조사의 교육 순서 항목 배열 방향에 대하여 위와 같은 연구자

8) Y, K, E, S는 대학 약호이고 첫 숫자 1은 1급을 뜻하며 그 다음 숫자는 과 표시이고 고려대 교재는 ‘한국어회화’가 따로 있어 C로 표시하였다.

나 교재별로 반성적으로 검증한 실험 연구를 통하여 국어 조사의 학습 효과에서 가장 이상적 방향을 제시한다면 자연스러운 조사 교육의 표준 모형이 성립할 것이다. 우리는 다음의 방안을 제시하여 본다.

[격조사]

(ㄱ) 1군 격조사: 우선 도입되어야 할 조사를 1군으로 보고 그 다음 중요한 조사를 2군, 3군으로 볼 때 ‘은/는’과 ‘이/가’의 도입은 1군 조사로 우선되어야 한다. 양자의 차이는 외국인들이 어려워하는 것으로 도입의 선후 차이는 불가피하지만 가급적 입문기에 ‘은/는’과 ‘이/가’를 잇달아 제시하여 변별해 가도록 함이 좋다.

(ㄴ) 2군 격조사: ‘철수의 친구입니다. 서울은 한국의 수도입니다’처럼 ‘의’는 은/는, 이/가 다음으로 우선 도입되는 조사이다. ‘의’의 도입시에는 ‘의’ 생략 구조 즉 ‘철수의 친구 > 철수 친구’와 같은 명사구 구조도 동시에 익히는 것이 좋다. 대체로 다음 조사들을 2군 조사로 볼 수 있다.

의, 을/를, 에서, 에, 으로/로, 에게/한테

‘을/를’을 ‘에, 에서, 로’보다 먼저 도입해야 할 필연성은 없다. ‘을/를’은 목적어 구문으로의 확대가 전제되지만 ‘에, 에서, 로’는 주어 - 서술어 구문에서도 도입될 수 있기 때문이다. 野間秀樹(2002)에서는 ‘을/를’이 ‘에, 에서’보다 뒤에 나온다.

(ㄷ) 3군 격조사: ‘하고, 와/과’ 등의 접속조사나 기타 격조사가 해당된다. 접속조사의 도입은 나중에 할 수도 있지만 野間秀樹(2002)에서는 ‘은/는, 이/가’ 다음에 하고 있어서 상당히 빨리 할 수도 있다.

[보조사]

(ㄱ) 1군 보조사: ‘은/는, 도, 만’: ‘은/는’은 초기에 도입된다. 문두 도입의 주제화 용법을 먼저 도입하고 나중에 대조 용법을 도입하여야 한다. ‘만, 도’는 비교적 고빈도라 1군에 넣을 수 있다.

(ㄴ) 2군 보조사: 뿐, 밖에, 이나, 량, 커녕, 이라도, 말이다.

‘뿐, 밖에’는 ‘이것뿐이에요, 이것밖에 없어요’(‘이것뿐이 없어요’는 오용 어법으로 봄)처럼 대조적 표현으로 관련지어 가르칠 수 있다. ‘말입니다’는 문어에서는 쓰이지 않고 입말에서만 쓰이는 형태로 문법적 성격 부여가 쉽지 않지만 강조 지시 보조사로 볼 때 회화체 학습에서는 중급 이상 단계에 도입될 필요가 있다.

⑥ 어미 구분

종결어미는 평서법, 의문법을 익히면서 높임법에 따라 익히는데 입말 체에서는 ‘-거든요’ 같은 것도 잘 쓰이므로 이들을 상위 순서 항목에서 다룰 수 있다.

지금은 시간이 없어요. 약속이 있거든요.

어미는 종결어미와 비종결어미로 나뉘고 비종결어미는 명사형, 관형형, 부사형으로 나뉘는데 부사형은 연결어미들을 포괄할 수 있다. 부사형은 연결어미를 포괄할 경우 광범위하므로 장기적, 지속적으로 배치하여야 한다. 부사형보다 앞서 관형형이 중요하며 그 다음을 명사형으로 볼 수 있다. 명사형 같은 것은 생활 표현이나 취미 표현 학습에서 다루면 좋다. 가령, ‘말하기, 듣기, 책읽기, 일기 쓰기, 영화보기, TV보기, 등산하기, 우표 모으기, 차타기...’ 등과 같은 문형에서 다루면서 익힐 수 있다.

허다한 연결어미는 어느 것부터 도입할지 교재의 성격, 편찬자의 방법론에 따라 달라질 수밖에 없다. 다음과 같이 글말과 입말에서의 어미 용도를 고려할 수도 있다.

글말체: -고    -나    -아서    -면  
 입말체: (-구)    -지만    -니까    -면

어미(語尾)의 경우도 기관과 개인마다 목록과 제시 순서는 약간의 편차를 보인다. 어휘나 조사, 어미들의 빈도 조사에서 어느 정도 편차가 나타나는 것과 마찬가지로 현상이다. 우선 안경화(2001)의 어미 빈도 조사를 참고할 만하다.

연결어미	빈도	연결어미	빈도	연결어미	빈도
-고	943	-든지	40	-어야	5
-면	537	-거나	30	-며	3
-는데	358	-든가	27	-러	3
-어서	358	-어도	24	-르수록	3
-니까	102	-려고	24	-자마자	1
-지만	63	-듯이-며	13	-더니	1
-면서	60	-더라도	9	-나	1
-라	52	-도록	8	총 계	2717
-다가	45	-고자	7		

그런데 이효정(2001)은 6,7급 수준의 한국어 학습자 21명을 각 20~30분씩 면담한 내용을 전사하여 조사한 결과 연결어미 1,072개가 나왔는데 연결어미를 빈도순으로 정리하여 다음의 결과를 얻어냈다.

연결어미		빈도	
		수	비율
1	-고	315	29.4
2	-(으)ㄴ/ 는데	213	19.9
3	-(으)면	185	17.2
4	-아/ 어/ 여서	166	15.5
5	-(으)니까	64	6
6	-지만	46	4.3
7	-거나	28	2.6
8	-아/ 어/ 여도	14	1.3
9	-(으)면서	13	1.2
10	-(으)러	8	0.7
	-다가	8	0.7
11	-든지	5	0.5
12	-자마자	2	0.2
	-아/ 어/ 여야	2	0.2
13	-게	1	0.1
	-(으)며	1	0.1
	-느라고	1	0.1
합계		1,072	100

위 도표에 따라 이효정(2001)에서 한국어 학습자의 연결어미 사용 실태를 정리한 것을 보면, 한국어 학습자는 연결어미에서 {-고}를 가장 많이 사용한다. 사용 빈도는 {-고} (29.4%) > {- (으)ㄴ데/ 는데} (19.9%) > {- (으)면} (17.2%) > {-아/ 어/ 여서} (15.5%) > {- (으)니까} (6%) > {-지만} (4.3%) 등의 순이다.

또한 {-고}는 [나열], [동시], [계기] 기능으로 사용되는데 82% 정도가 [나열]의 의미기능으로 사용한다. [-는데]는 [설명, 대립]의 기능을 갖는데 한국어 학습자는 {- (으)ㄴ/ 는데}의 84% 정도를 [설명] 기능으로 사용하였

다.

한국어 학습자가 {-고}, {-(-으)ㄴ데/ 는데}, {-(-으)면}, {-아/ 어/ 여서}, {-(-으)니까}, {-지만}, {-거나}를 사용한 경우가 전체 연결어미 사용의 95%나 된다. 그 외의 연결어미부터 사용 빈도가 급격하게 떨어진다. 이는 한국어 학습자가 한정된 연결어미만을 사용하고 있다는 증거가 될 수 있다(이효정 2001).

김제열(2001)에서는 1급에서 다룰 연결어미로는 1급 연결형으로 ‘-으면, -고, -어/ 아/ 여서(순서), -으니까, -어/ 아/ 여서(이유), -지만, -은/ 는데’ 등이 있다고 하였고 기존 대학 교재들을 정리하여 순서 목록을 제시하고 있다.

[연결형의 배열 순서]

격조사 \ 교재	연세대 (1992)	고려대 (1991)	이화여대 (1999)	서울대 (2000)
① -고 (나열, 계기)	Y1045	K107c	-	S107, S109
② -지만	Y1082	K116c	-	S110
③ -어/ 아/ 여서 (순서)	Y1054	K117c	-	S116
④ -어/ 아/ 여서 (이유)	Y1062	K112c	-	S118
⑤ -으니까	Y1053	-	-	S114
⑥ -으면	Y1075	K114c	E113	S127
⑦ -은/ 는데	Y1072	K112c	-	S122

김수정(2002)에서는 신문, 논문, 뉴스문을 분석하여 다음의 어미가 상위 80%를 차지함을 밝혔다.

연결 어미	빈도	빈도(%)	상위 80%
-아/어	1278	17.3	
-고1	951	12.8	
-(은/는)데	530	7.2	
-으면	517	7.0	
-아서2	448	6.0	
-으며	397	5.4	
-고2	346	4.7	
-아서1	301	4.1	
-으면은	278	3.8	
-으면서	237	3.2	
-도록	236	3.2	
-아2	166	2.2	
-지만	160	2.2	
-지	155	2.1	

이상의 4인을 비교하면 다음 순서가 된다.

안경화(2001) -고 -면 -는데 -어서 -니까 -지만 -면서 -라 -다가 -든지 -거나 -든가

이효정(2001) -고 -는데 -면 -아서 -지만 -거나 -아도 -면서 -러 -다가 -든지 -자마자 -어야 -게

김제열(2001) -고 -지만 -아서 -니까 -으면 -는데

김수정(2002) -아1 -고1 -(은/는)데 -으면 -아서2 -으며 -고2 -아서1 -으면은 -으면서 -도록 -아2 -지만 -지

이 빈도 목록을 보면 ‘-고1, -고2’처럼 어미의 다의성을 반영한 경우도 있어 방법 여부에 따라 다른 목록을 제시하게 되므로 방법론의 세련됨이

요구되며 그런 속에서 신뢰할 만한 목록을 얻게 될 것이다. 물론 이러한 목록상의 순위 차이에도 불구하고 10여개 어미에 국어의 어미 사용이 집중됨을 알 수 있다.

### ⑦ 선어말어미 구문

선어말어미를 활용한 구문은 주체높임법의 '-시-'와 시제 선어말어미 '-았/었-, -겠-'의 도입이 우선적으로 필요하다.

### (6) 대명사

대명사 체계는 인칭대명사, 지시대명사가 어느 것을 우선 순위로 하든 초기에 도입된다. 지시 표현을 익히기 위해 지시대명사(이것, 그것, 저것, 어느 것, 무엇, 아무 것; 여기, 거기, 저기, 어디, 아무데)와 지시관형사(이, 그, 저, 어느, 무슨)는 초기에 같이 도입함이 좋다.

대명사에서는 의문대명사(어느 것, 아무 것, 무엇, 누구, 언제, 어디, 왜)도 초기에 배치해야 한다. 장소대명사(여기, 저기, 거기, 어디)도 인칭, 사물대명사와 비슷한 비중으로 배치되어야 한다. 野間秀樹(2002)에서는 인칭대명사를 지시대명사들보다 뒤에 도입하고 있다.

방향대명사(이쪽, 그쪽, 저쪽, 어느 쪽, 아무 쪽)는 위 대명사들보다는 뒤에 도입하면 된다.

### (7) 수사

고유어 수사와 한자어 수사 학습은 시간어(연, 월, 일, 시, 분, 초) 표현, 요일 표현, 거래 표현, 전화번호 표현, 주소 표현 등에서 하도록 배치한다.

특히 '한 시 십분 이십초'처럼 고유어와 한자어 독법이 복합된 시간 읽



기를 지도할 때 주의해야 한다.

#### (8) 부사

부사들은 문체 차이가 심하여 글말체와 입말체 부사를 구별하여 지도할 필요가 있다.

입말체: 되게, 아주, 너무, 여태, 접때  
글말체: 대단히, 매우, 아직

부사들은 부정법에도 관여하므로 ‘못’ 부정과 ‘안’ 부정 구문에 대해 다룬다. 野間秀樹(2002)에서는 ‘-게’(이렇게, 갑작스럽게, 행복하게)를 중요하게 다루면서 부사 파생 접미사 ‘-이, -히, -리’ 형태를 같이 제시하고 있다.

끝으로 한국어 문법 연구에서 대조분석과 오류분석이 많이 나타나고 있는데 오류 분석의 기준이 연구자마다 달라 자료 활용에서 효용성이 떨어지고 신뢰도에도 문제가 많다. 따라서 김유정(2005)에서 오류 분석의 기준을 제시한 것은 오류 연구의 표준화를 위해 바람직한 제안으로 볼 수 있다.

#### 4.5. 어휘 교수요목의 표준화

어휘 교육은 의사소통 교수 이론에서도 중요성을 인식하고 있고 국내에서도 연어 문제, 관용어 문제 등에 이르기까지 어휘 교육에 대한 관심이 높아지고 있다. 흔히 어휘 교육에서는 어휘를 내용어(content words)와

기능어(function words)로 나누며 고빈도어(high-frequency words)와 저빈도어(low-frequency words)를 나눈다. 이러한 어휘 하나하나를 교사나 학습자가 정확히 단어를 안다는 것은 간단한 일이 아니다.

더욱이 교사는 단어를 알고 설명할 수 있거나 정확한 예문을 제시할 수 있어야 한다. 우리가 단어를 안다는 것은 빈도, 형태적 특성, 통사적 특성(언어 관계, 술어 호응 실태, 시제 서법 제약 같은 통사적 제약), 문어/구어 여부, 사회언어학적 요소(남녀 성별어, 노소 세대어, 지역어, 계층어, 은어, 속어, 직업어)의 특성을 안다는 것이다. 궁극적으로 학습자도 개별 단어를 완전히 습득하여야 온전히 활용할 수 있다. Paribakht & Wesche (1993)는 단어를 안다는 것의 5단계를 다음과 같이 설정하였다(Read 2000: 27,28).<sup>9)</sup>

- 1단계. 나는 전에 이 단어를 본 적이 없다.
- 2단계. 전에 본 적이 있으나, 뜻은 모른다.
- 3단계. 전에 본 적이 있고, 그 뜻을 ( )라고 생각한다.
- 4단계. 나는 이 단어를 안다. 그것은 ( )를 의미한다.
- 5단계. 나는 이 단어를 문장에서 쓸 수 있다.

어휘 교육에서의 표준화 문제는 등급별 교육용 어휘의 선정이라든가 의복어, 요리어, 날씨어, 색채어, 신체어 등과 같은 계열어들의 낱말밭의 표준 목록을 구축하는 연구가 이루어져 해당 주제의 단원이나 관련 교재를 개발할 때 활용할 수 있도록 함이 우선적으로 필요하다. 그동안 일반

9) Nation(1990:31)은 단어를 안다는 것 즉 단어 지식의 요소로 다음을 들고 있다.

- ① 형태(form): 구어형(spoken form), 문어형(written form) 여부
- ② 위치(position): 문법적 유형(grammatical patterns), 언어 유형(collocations) 여부
- ③ 기능(function): 빈도(frequency)와 어휘의 적합성(appropriateness) 여부
- ④ 의미(meaning): 개념(concept)과 연합 관계(associations) 여부

빈도 조사는 많았으나 앞으로는 주요 계열어의 낱말밭에서 교육용으로 유의미한 어휘를 선정하여 표준 목록을 구축하는 일도 필요하다. 상황적 교육과정의 교재 개발시 주제 상황별 어휘군을 넣을 때 그러한 주제 영역 별 빈도조사에 따른 계열어의 표준 낱말밭이 구축되어있다면 교재 개발자는 훨씬 수월할 것이다. 신체어, 색채어 낱말밭처럼 요리 낱말밭, 자동차 낱말밭, 의복 낱말밭 등 낱말밭마다 필수 동사, 형용사, 명사, 부사 목록이 표준 목록으로 구축될 필요가 있다.

다음으로 어휘력을 평가하기 위한 표준화 작업이 필요하다, 발음이나 문법 능력의 표준 측정 도구보다도 어휘력의 표준 측정 도구가 필요하다는 점에서 어휘력에 대한 이해가 필요하다. 이러한 어휘력도 맥락 속에서 평가되어야 한다. 국내 교재들은 문맥 정보를 충분히 주지 않고 어휘를 제시하여 효용성이 교재 어휘력 향상에 큰 도움을 주고 있지 못하다. 따라서 교재의 어휘 배치와 어휘 정보 제공은 맥락(context) 속에 주어져 동의어와 반의어 대비 학습을 통해 학습될 수 있어야 한다. Chapelle(1994: 164)는 단어가 사용되는 문맥 요소 3가지를 어휘 사용자와 관련하여 다음과 같이 제시한다.

- 사용 주제(field): 어휘 사용자가 관여하는 활동 유형이나 관여되는 주제 문제
- 사용 지위(tenor): 어휘 사용자의 사회적, 상대적 지위나 상호 역할 관계
- 사용 문체(mode): 어휘 전달의 장치(channel)로서 구어체와 문어체 여부의 문제

그는 아울러 어휘력의 차원을 다음과 같이 본다(Read 2000: 31-33).

- ① 어휘 크기(vocabulary size): 사람이 아는 어휘량. 제2언어자에게는 어휘량보다는 공통어(common words)의 목록을 구축하는 일이 더 중요하다.

학습자의 어휘량을 절대적으로만 계량하지 말고 문맥 상황별 어휘량이 적절한지에 따른 지도가 필요할 것이다. 그러려면 주제 영역별 어휘량 계량 연구가 나와야 한다. 테니스 게임 이야기를 하는 일, 공학 과정에서 리포트 쓰는 일과는 별도로 국제 시사 잡지를 보는 데 필요한 어휘량이 더 적절하게 구축되어야 실용적이다.

- ② 단어 특징에 대한 지식(knowledge of word characteristics): 세상-세계, 인정-온정, affect-effect, simulate-stimulate처럼 혼동어들에 대해서도 혼동하지 않고 단어 용도별 특징을 알 수 있는 지식을 말한다.
- ③ 어휘부 조직(lexicon organization): 두뇌 속에 조직 저장되어 있는 어휘부를 말한다.
- ④ 기본 어휘 과정(fundamental vocabulary process): 어휘를 사용하여 활성화하는 과정을 말한다.

어휘력을 판정하기 위한 어휘력 평가 표준화의 연구도 활발해야 하는데 Read(2000: 17-22)는 어휘 능력의 전형적 평가 기반을 다음 3가지로 제시하였다.

- ① 독립적 측정(discrete) - 의존적 측정(embedded)
- ② 선택적 측정(selective) - 이해적 측정(comprehensive)
- ③ 문맥 독립적 측정(context-independent) - 문맥 의존적 측정(context-dependent)

또한 어휘력 측정에는 어종수(type = different word form)와 어형수(token = running words)의 정보를 참고할 수 있고 어종:어형=TTR 지수(type-token ratio: TTR ratio)라는 것도 나온다. 가령, 500단어로 작문하라는 것은 어형수 총량을 말한다.

한편 어휘 연구에서 연어, 관용어 등의 용어와 개념, 유형에 대한 교육적 통일이 표준화 차원에서 이루어져야 한다. Read(2000: 22)에서는 통상

의 단어보다 더 큰 단어항을 ‘어휘구’(lexical phrase)로 부르고 다음과 같이 세분하였는데 이는 Nattinger & DeCarrico(1992: 38-47)가 발전시킨 바 있다.<sup>10)</sup>

- ① 연결어(poly words): for the most part, at any rate, so to speak
- ② 관용어(institutionalised expressions): 속담류
- ③ 구 제약어(phrasal constraints): a (day/year/long time) ago; your (sincerely/truly)
- ④ 문 구성어(sentences builders): I think that X; not only X, but also Y; reminds of X

위와 같은 어휘 개념은 기존의 연어(連語) 개념과도 다른 구성들이라 국어에 대해 이 방면의 연구 적용이 필요하다.

한국어 교재의 어휘 문제는 어휘 선정의 원리가 불분명하다는 점과 어휘 학습 활동이 단조롭다는 것이 큰 문제이다. 따라서 어휘의 다음과 같은 네 측면을 다양하게 반영한 활동이 요구된다.

- ① 의미론적 관계: 단어의 다양한 동의어, 반의어, 상위어, 하위어 등의 관계에 따라 어휘 학습 활동을 구성해야 한다.
- ② 상황적 관계: 단어가 스포츠, 정치, 교통 등 다양한 사회 상황에 따라 쓰이는 맥락을 보여 주고 언어 학습 활동으로 이어지도록 만들어야 한다.
- ③ 연어 관계: 속어 이해 학습을 제공하는 등 단어의 속어, 관용 표현 등에 따라 한 단어에 대해 다양한 관련어들을 연계시키는 활동을 하여야 한다.
- ④ 형태적 관련: ‘크다, 크기, 크게...’ 등처럼 단어의 조어방식 등이 같은 것

---

10) 어휘구 및 연어 문제와 관련지어 강현화(2005)는 프레이저얼지(phraseology) 논의도 제시하고 있다.

을 연관시키는 활동을 하여도 좋다.

교재의 각 단원에서는 위 네 가지 양상을 복합한 다채로운 어휘 학습을 개발하여야 할 것이다. 한국어 교재들에서 어휘의 배치와 설계는 등급별로 배치하는 일이 중요하다. 이와 함께 어휘 표현들에서 입말체와 글말체 어휘의 구분이 필요하고, 다음 예처럼 본말과 준말의 구분 등과 같은 것도 배려해 주어야 한다.

다른 -판. 교과서입니다. 교과섭니다. 것, 것은, 것이 - 거, 건, 게. 아니요-아뇨

어휘 교육의 표준화 문제에서는 가장 중요한 것이 등급별 어휘 빈도의 수효를 정하고 어휘 평정을 통하여 위계화하는 일이다. 현재 여러 빈도 조사가 있어 학습용 어휘 선정에 참고되는데 ‘국립국어연구원’이 ‘한국어 학습용 어휘 목록’(2003)을 발표하여 59,000여 단어에서 빈도순위 10,352 등 위어를 정하고 6인에게 검정시킨 결과 최종적으로 1단계 982개, 2단계 2,111개, 3단계 2,872개, 총 5,965개 단어를 정한 것이 보고되어 있다. 사전 편찬 시에는 이런 빈도와 함께 고려할 것이 계열어에 대한 고려이다. 빈도수에만 의지하여 항목을 선정하다 보면 ‘연세한국어사전’(1998)의 경우 빈도수에 따라 표제어를 선정하였는데 ‘부처’는 나오고 ‘예수’는 나오지 않는데 ‘예수쟁이’는 올라 있는 현상도 생기게 된다. ‘예수, 부처’는 종교 계열어로 다루어졌더라면 이런 일은 생기지 않았을 것이다.

특별히 어휘 지도에서 유의어를 지도하는 것과 계열어를 지도하는 일은 매우 중요하다. 최근에는 이에 대한 연구도 활발히 이루어지고 있어, 김광해(1996), 왕단(2005)에서 유의어 변별을 위한 기술을 시도하였다. 강현화(2001)의 시간부사 빈도에 따른 유의어 지도법 연구도 ‘때로/ 때때로/

이따금/ 간혹/ 틈틈이/ 사이사이/ 가끔/ 더러/ 간간이/ 왕왕/ 드문드문/ 띄엄띄엄/ 시시로'류의 시간부사나 '늘, 언제나, 항상, 맨날' 같은 시간부사류를 변별하는 연구이다.

이들 동의어류들은 정확한 용법을 제시하여 익히도록 하여야 한다. 교사는 어휘력뿐 아니라 어휘 설명력도 갖추어야 하므로 동의어에 대한 지도 능력이 더욱 요구되며 어휘 의미를 잘 반영한 외국인을 위한 한국어 학습자 사전이 나와야 한다. 유의어 지도법은 유의어 설명의 표준화를 위해 더욱 발전시켜야 할 연구 분야이다.

강현화(2001)는 어휘 교육의 다양화를 위해서는 학습자들이 이미 친숙하게 알고 있는 단어의 의미를 확장시키고 의미를 견고하게 하는데 도움을 주는 '격자틀(grid), 정도비교선(clines), 군집(clusters)' 등을 제안하였다. 먼저 격자틀은 한쪽 편에 위에서 아래로 단어의 목록이 제시되고, 다른 한 편에 그 단어들을 분류하는 다른 방법이나 의미들로 구성된 목록이 제시된 표로 한눈에 유의어들의 차이를 인식하게 돕는 방법이다.

## 5. 한국어 문법 교육의 다양화

지금까지 우리는 발음, 문법, 어휘 영역에서 표준화가 요구되는 부분으로 어떤 것이 가능할지를 다루었다. 이제 문법 교육 다양화의 과제로는 다양한 문법 기반 교육과정 개발, 문법 기반 교재 개발, 문법 기반 교수 학습 개발의 차원으로 집중될 수밖에 없다. 여기서는 문법 교육의 방법에서 다양화의 방법이 될 수 있는 주요 방법을 소개하고자 한다.

문법 교육의 다양화에 대해 Maranne Celce-Murica & Sharon Hilles (1988)에서는 전형적인 문법 교수 학습 방법으로 듣고 반응하기(Listening

and Responding), 이야기하기(Telling Stories), 연극 활동과 역할 놀이(Dramatic Activities and Roleplay), 사진(Pictures), 도표(Graphics), 노래와 시(Songs & Verse), 게임(Games) 등 다양한 방법을 들고 있다. H. D. Brown(2001)은 문법 교육의 기술(Grammar Techniques)로 도표(charts), 사물(objects), 대화(dialogues) 교재(written texts)를 들고 있다.

Martha C. Pennington(2002)는 문법 교육의 새로운 동향으로 ① 최소주의 문법론(minimalism), 점진 문법(incremental grammar), 실천 문법(action grammar), 적절성 이론(relevance theory) 등을 들고 있다. 이들 방법론은 문법 유용론을 지지하며 한국어 문법 교육에 좋은 자극이 될 것으로 본다. 그는 이어 문법 교육의 종합 원리로 다음 4C를 제시하고 있다.

- ① Collocation(연어)
- ② Context(문맥)
- ③ Constructivity(구성)
- ④ Contrast(대비)

특히 사회언어학적으로 다양한 상황에서 태도(attitude), 힘(power), 정체성(identity)라는 요인에 따라 가장 효과적인 표현을 선택하여 사용할 수 있어야 하는 이상적 언어생활을 위해서는 고차원의 문법 교육으로 우리는 ‘선택 문법’(Grammar of Choice)에 대한 방법의 개발도 요구된다(D. Lrsen-Freeman 2002).

Scott Thornbury(1999: 153-154)는 문법 교육의 경험적 원칙을 제시하고 있다.

- ① 문맥의 원칙(The Rule of Context): 문법은 문맥 속에서 가르쳐야 한다. 어떤 문법 항목을 문맥 밖으로 따로 설명할 때에라도 가급적 재문맥화



하여 가르쳐야 한다. 또한 문법 형태들을 단독으로 또는 비교하여 가르칠 때에도 의미와 관련짓고 다른 형태와의 의미 차이를 구별해 주면서 설명하라.

- ② 사용의 원칙(The Rule of Use): 문법 교육은 문법 그 자체의 교육이 아니라 학습자의 언어 이해를 돕고 실제 언어를 발화할 수 있도록 촉진하는 교육이 되도록 해야 한다. 학생들로 하여금 문법 지식을 즉각 의사소통 활용에 적용하도록 기회를 제공하여야 한다.
- ③ 경제의 원칙(The Rule of Economy): 연습 시간을 최대화하려면 설명 시간은 간결하고 최소화하여야 한다.
- ④ 관련성의 원칙(The Rule of Relevance): 문법 지식을 다 가르칠 필요가 없으며 학생들이 어려워하는 것만 기존 지식과 관련하여 가르쳐야 한다. 학생들이 이미 알고 있는 것에 근거해 관련지어 가르치고 학습 언어의 문법이 모여 문법과 전적으로 다른 문법이라는 의식을 갖지 않게 하면서 두 언어간의 공통 기반(보편 문법)을 탐구하게 하라.

한편, 문법 교육이 다양화하려면 다양한 문법 교수 학습 모형이 개발되어야 한다. Thornbury(2000: 128-9)에서는 제시 모형과 과제 모형을 제시하였다.

- ① 제시 훈련(PPP) 모형: 바른 언어 사례를 제시하고 반복 연습하여 바른 언어 자료를 자율적으로 생성할 수 있도록 하는 지도 모형이다.

제시(presentation) - 연습(practice) - 생산(production)

- ② 과제 훈련(TTT) 모형: 의사소통 능력 함양을 목표로 과제를 제시하여 과제 해결형 언어 습득을 하도록 지도하는 모형이다.

과제(1)[task(1)] - 교수 활동(teach) - 과제(2)[task(2)]

과제(1): 의사소통형 과제(communivative task).

과제(2): 과제(1)의 반복 또는 유사 과제

그런데 M. Lewis(1993)에서는 어휘적 접근법(lexical approach)을 제시하여 관찰→발견·가설→탐구·시도(OHE: Observation-Hypothesis-Experiment) 방법에 따른 교수 학습법을 제시하고 있다. 이는 문법 항목의 위계화 없이도 어휘적 접근법으로 교수 학습하는 것이다.<sup>11)</sup>

Ur(1996, 2002: 84)에서는 교수 학습의 7단계 모형을 제시하여 여러 단계를 거치면서 문법 범주를 심화하여 익히도록 하였다.

- ① 문법 구조 인지 단계(awareness)
- ② 조건 제시 연습(controlled drills)
- ③ 의미 있는 문장 만들기 연습(meaningful drills)
- ④ 조건에 따라 의미 있는 문장 만들기 연습(guided, meaningful drills)
- ⑤ 자유 작문(free sentence-composition)
- ⑥ 짧은 담화 구성하기(discourse composition)
- ⑦ 자유 담화(free discourse)

Ruth Wajnryb(1990)에서는 문법 받아쓰기(dictogloss)를 제시하였는데 듣기, 쓰기, 문법을 종합하여 학생 조별, 교사 학생간 교정 활동을 통해 학습자 상호작용을 활용한 훈련으로 기존 받아쓰기와 다르다.

- ① 준비(preparation, 듣기) 단계: 주제가 분명하면서 한 문단 정도로 짧게 압축한 텍스트를 정상 속도로 읽어 주어 들려준다. 미리 관련 주제나 관련 어휘를 알려주어 미리 학습하여 예상시킬 수 있다.

---

11) 이종은(2005)는 한국어교육에 이를 적용하여 PPP 방법보다 어휘적 접근법에 따른 OHE 방법이 효율적임을 실증하였다.

- ② 받아쓰기(dictation) 단계: 두 번째 들려줄 때 받아쓰게 한다. 모르는 단어는 빈칸으로 남겨 둔다.
- ③ 재구성(reconstruction) 단계: 학습자들은 조별로 모여 각자가 만든 받아쓰기 텍스트들을 비교하고 문법적으로 고쳐가면서 새롭게 구성한다.
- ④ 분석(analysis)과 교정(correction) 단계: 각 조별로 대표 텍스트를 뽑아 비교, 분석, 교정하여 정확성이 높은 우수 텍스트를 정한다. 각 조별 문장을 다른 조의 문장들과 차례대로 모두 비교하여 분석, 정오를 판정한다.

끝으로 J. C. Richards(2002)는 문법 규칙의 습득 과정에 대해 다음 과정을 제시하였는데 이런 습득 모형을 반영한 교수 학습 모형이 요구된다.

- ① 주목하기(Noticing)
- ② 규칙 발견하기(Discovering Rules)
- ③ 조정과 재구성(Accommodation and restructuring)
- ④ 실험(Experimentation)

이는 문법 현상에 주목하고, 문법 의식을 고양하여 탐구 학습의 방법을 복합한 것이다.

## 6. 맺음말

우리는 지금까지 한국어 문법 교육의 유용론과 무용론을 살펴보고 문법 교육의 근거를 살펴본 후 문법 교육이 지식 자체로서나 언어 능력 발달 지원 측면으로나 존재 가치가 있는 분야임을 확인하였다. 특히 의사소통 중심 교육법에 경도되어 있던 서구 외국어교육계가 문법 교육의 중요

성을 새롭게 인식하는 여러 동향도 나타나고 있음을 확인하였다. 의사소통법만으로는 어떤 언어 지식이나 기술은 도달하기 어렵고 일정 수준 이상의 문법 능력은 자연적으로 습득되지 않음을 알게 되어 최근에는 형태 중심주의(focus on form), 주목·의식 고양법(noticing & consciousness raising), 상호작용법(interaction for grammar learning), 담화 기반 접근법(discourse-based approaches to grammar instruction) 등을 활용하여 문법 교육을 강조하고 있다.

아울러 문법 교육의 표준화는 용어나 범주 항목의 선정 측면에서 자연스러운 표준화의 방향을 모색하여 보았고 어느 경우라도 표준화는 신중히 접근할 것을 강조하였다. 아울러 교육과정, 교재 개발, 교수 학습 측면에서는 다양화의 길을 도모할 것을 전망하였다. 아직 생경한 서구 이론의 것을 소개한 경우도 많았는데 우리도 이러한 동향을 우리 실정에 맞게 빠르게 수용하고, 문법 교육이 하루빨리 제 자리를 잡아 국어교육으로나 한 국어교육으로나 감동을 주는 교과로서 국어능력 향상에 절대적으로 기여하도록 문법 교육 방법 개발에 진력하여야 할 책임이 우리 연구자들이나 교육자들에게 있다고 하겠다.\*

[주제어] 한국어 문법 교육, 표준화, 다양화

---

\* 본 논문은 2005. 12. 7 투고되었으며, 2005. 12. 8 심사가 시작되어, 2005. 12. 10 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 강현화(2001), 「빈도를 나타내는 시간부사의 어휘 교육 방안 연구」, 『한국어교육』 12-1, 국제한국어교육학회
- 강현화(2005), 「한국어학습을 위한 프레지올러지에 관한 연구(2)-한중 대조 자료를 중심으로-」, 『한국어교육』 16-1, 국제한국어교육학회
- 구지민(2005), 「학문 목적 한국어를 위한 강의 담화표지 학습 연구」, 『한국어교육』 16-1, 국제한국어교육학회
- 김광해(1996), 「유의어의 의미 비교를 통한 뜻풀이의 정교화 방안에 대한 연구」, 『선정어문』 26, 서울사대 국어교육과
- 김민성(2001) 「과정 중심적 웹기반 한국어 쓰기 교육-‘hanclass’의 운영 사례를 중심으로-」, 『한국어교육』 12-1, 국제한국어교육학회
- 김수정(2002), 『한국어 문법 교육을 위한 연결 어미 연구』, 서울대 박사논문
- 김유정(2005), 「한국어 학습자 말뭉치 오류분석의 기준 연구」, 『한국어교육』 16-1, 국제한국어교육학회
- 김제열(2001), 「한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구」, 『한국어교육』 12-1, 국제한국어교육학회
- 노은희(2000), 「한국어 교재 개발을 위한 한국어의 문형 빈도 조사」, 『국어교육연구』 6집, 서울대 국어교육연구소
- 민현식(2000ㄱ), 「제2언어로서의 한국어교재의 실태 및 대안」, 『국어교육연구』 7, 서울대학교 국어교육연구소
- 민현식(2000ㄴ), 「제2 언어로서의 한국어 문법 교육의 현황과 과제」, 『새국어생활』 2000 여름호
- 민현식(2003), 「국어 문법과 한국어 문법의 상관성」, 『한국어교육』 14-2, 국제한국어교육학회
- 민현식(2004), 「한국어 표준교육과정 기술 방안」, 『한국어교육』 15-1, 국제한국어교육학회
- 민현식(2005), 「국어교육과 국가경쟁력」, 『국어교육』 117, 한국어교육학회
- 박영순(2001), 『외국어로서의 한국어교육론』, 월인

- 백봉자(1988), 「초기 단계에서의 한국어교육은 무엇부터 다루는 것이 좋은가」, 『한글』 201·202, 한글학회
- 백봉자(1999), 『외국어로서의 한국어 문법 사전』, 연세대 출판부
- 서상규 외(2002), 『외국인을 위한 『한국어 학습 사전』 개발 보고서』, 문화관광부
- 吳滿, 安秉坤 공저(1998), 『韓國語 文法』, 보고서
- 이관규(1995), 「한국어 교재의 구성원리와 내용」, 『이중언어학』 12, 한국어중언어학회
- 이관규(2005), 「교육용 문법 용어」, 『한국어교육론』 2, 한국문화사
- 이다미(2005), 「부정적 피드백이 한국어 학습자의 주격과 목적격 조사 습득에 미치는 영향」, 『한국어교육』 16-2, 국제한국어교육학회
- 이미혜(2005), 『한국어 문법 교육 연구: 추측 표현을 중심으로』, 이화여대 박사논문
- 이중은(2005), 『어휘적 접근법을 통한 한국어 의존용언 교육 연구』, 상명대 박사논문
- 이효정(2001), 「한국어 학습자 담화에 나타난 연결어미 연구」, 『한국어교육』 12-1, 국제한국어교육학회
- 임호빈·홍경표·장숙인(1987), 『외국인을 위한 한국어문법』, 연세대 출판부  
[번역판]: Ihm Ho-bin, Hong Kyung-pyo, Chang Suk-in(1988), *Korean Grammar for International learners*, Yonsei University Press
- 조남민(2002), 「한국어 교육용 교재에 나타난 불규칙 용언에 관한 분석」, 『이중언어학』 20, 이중언어학회
- 조철현 외(2002), 『한국어 학습자의 오류 유형 조사 연구』, 문화관광부 국어정책연구
- 한국교육과정평가원(2005), 『국어과 7차 교육과정 개정 연구 중간보고서』
- 홍중선·강범모·최호철(2000), 「한국어 연어 정보의 분석·응용에 관한 연구」, 『한국어학』 11호, 한국어학회
- 간노 히로오미(管野裕臣, 1981), 『朝鮮語の入門』, 東京: 白水社
- 小池生夫 編(2003), 『應用言語學事典』, 日本: 研究社

- 野間秀樹(2002), 『至福の朝鮮語』, 朝日出版社
- 野間秀樹・金珍娥(2004), 『Viva 中級 韓國語』, 朝日出版社
- 朝鮮語學研究會 編著, 管野裕臣 監修(1987), 『朝鮮語を學ぼう』, 東京: 三修社
- Bachman, Lyle F.(1990, 1997), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University. Press
- Bachman, Lyle F. and Adrian S. Palmer(1996, 1997), *Language Testing in Practice*, Oxford University. Press
- Biber, D., Stig Johansson, Geoffrey Leech, Conrad and Finegan(1999), *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman
- Carter, Ronald (eds.)(1988), *Vocabulary & Language Teaching*, Longman Press.
- Celce-Murica, Marianne & Hilles, Sharon(1988), *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford University Press
- Chang, Namgui and Yong-chol Kim(1993), *Functional Korean*, Hollym Co.
- Chang, Suk-in(1995), *Modern Conversational Korean*(Revised Edition), Seoul Press
- Chappelle, C. A.(1994), "Are C-test valid measures for L2 vocabulary research?", *Second Language Research* 10
- Cowie, A.P.(1998), *Phraseology -Theory, Analysis, and Applications*, Clarendon Press.
- Ellis, Rod(2002), "The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum", In Hinkel, Eli & Fotos Sandra(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Eubank, L., & Gregg, K.(2002), "News flash-Hume still dead", *Studies in Second Language Acquisition*, 24
- Hinkel, Eli & Fotos Sandra(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kim, In-seok(1996), *Colloquial Korean*, London: Routledge
- Kim, Ross & Yeon Jae-Hoon(2000), *Elementary Korean*, Tuttle Publishing

- Kim, Ross & Yeon Jae-Hoon(2002), *Continuing Korean*, Tuttle Publishing
- Larsen-Freeman, Diane(2002), "The Grammar of Choice", In Hinkel, Eli & Fotos Sandra(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Lewis, Michael(1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London
- Long, M.(1996), "The Role of the linguistic environment in second language acquisition." In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.) (1996), *Handbook of research on second language acquisition*, New York: Academic.
- Long, M.(2002), "Recasts in SLA: The story so far", *Paper presented at the Applied Linguistic Association of Korea*, Seoul, Seoul National University.
- Martin, Samuel E.(1992), *A Reference Grammar of Korean*, Charles E. Tuttle Co.
- Nation, I.S.P.(1990), *Teaching & Learning Vocabulary*, Heinle & Heinle publishers.
- Oldin, Terence(1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge University Press
- Pennington, Martha C.(2002), "Grammar and Communication: New Directions in Theory and Practice", In Hinkel, Eli & Fotos Sandra(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Read, John(2002), *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press
- Richards, Jack C.(2002), "Addressing the Grammar Gap in Task Work", In Richards, Jack C. & Renandya, Willy A.(2002), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press
- Richards, Jack C. & Renandya, Willy A.(2002), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press
- Schmidt, R.(1995), "Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning." In R. Schmidt (Ed.) (1995), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, Honolulu: University of Hawaii Press



- Swan, M.(2002), "Seven Bad Reasons for Teaching Grammar—and Two Good Ones", In Richards, Jack C. & Renandya, Willy A.(2002), *Methodology in Language Teaching*, Cambridge University Press
- Thornbury, Scott(1999, 2nd. 2000), *How to Teach Grammar*, Longman
- Ur, Penny(1988), *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press
- \_\_\_\_\_(1996, 2nd. 2002), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge Teacher Training & Development Series, Cambridge University Press
- Wajnryb, Ruth(1990, 2001), *Grammar Dictation*, Oxford University Press
- William Collins Sons & Co Ltd(1990, 1999), *Collins Cobuild English Grammar*, William Collins Sons & Co. Ltd.

■ Abstract

Urgent Problems of Standardization and Diversification in  
the Education of Grammar

Min, Hyun Sik

There is controversial to discuss about the utility of grammar education. The side of unnecessary on grammar education is concerning about excessive teaching of knowledge on grammar, with not denying the grammatical knowledge itself. There is no best way only on grammar education. The concern should be on the eclectic view that is from the common found in various methods. Nowadays new methodologies are used: focus on form, noticing & consciousness raising, interaction for grammar learning, and discourse-based approaches to grammar instruction

Generally there are four issues on grammar education; Should grammar be presented inductively or deductively?, Should we use grammatical explanations and technical terminology in a CLT classroom?, Should grammar be taught in separate “grammar only” classes?, Should teachers correct grammatical errors?

The grammar education pursues the correctness of language use, and the education on the language skills is intending the efficiency, appropriateness, and fluency of language use. The literary education aims on the creativity.

It is required to have standardization and diversification on the grammar education. Standardization is about standard Korean language, grammatical system and terms, national curriculum on Korean language education, and the selected

vocabulary list by levels.

As a task of diversification on grammar education, there are diverse curriculum, teaching materials, and teaching and learning methods. It is necessary to have various methods such as listening and responding, telling stories, dramatic activities and roleplay, pictures, graphics, songs & verse, games. It should be concerned 4C(Collocation, Context, Constructivity, Contrast) as a synthetic principles of the grammar education.

As the experimental principles of the grammar education, there are the Rule of Context, The Rule of Use, The Rule of Economy, and The Rule of Relevance. There are four stages on teaching and learning method as noticing, discovering rules, accommodation and restructuring, and experimentation.

[Key Word] Korean Grammar Education as a foreign Language, Standardization, Diversification