

한국어 문법 교수학습 방법의 새로운 방향

강현화*

1. 도입

1980년대부터 지금까지 ‘한국어교육’과 관련된 문법교육의 내용 및 교수 방안에 대한 논의는 상대적으로 활발하지 않았다. 이는 그간의 한국어 교육의 학문 1세대의 대다수의 연구 배경이 ‘문법’이라는 점과 무관하지 않다. 즉, 설사 문법교육의 내용 연구가 있다손 치더라도 국어학의 논의와 차별화되지 않은 논의들이 상대적 많았으며, 교수 방안에 대한 연구도 새로운 교수 방안의 개발보다는 소위 ‘전형적인’ 문법 교수방안에 따른 개별 문형의 교수에 그치는 예가 많았다.

Allan and Widowson(2003)은 “전통적 규범문법은 비과학적이면서도 난해한 주제들을 다루어 왔으며 이로 인하여 외국어를 가르치는 일선 교사들이 이 문법 이론을 교실에서 적용하여 가르치기 어렵다.”고 지적하였다. (A, Tonkyn and E, Williams, ed.2003 참조)

* 경희대학교

그간에 문법 교육에 대해 이루어진 국내 연구를 살펴보면 대부분 문법 교육에 대한 내용에 관한 것들이다. 즉, 문법 교육의 내용 구성이나 개별적인 문법 항목들에 대한 논의가 주를 이루며, 문법을 교수하는 구체적인 방안이나 문법 체계의 등급화 등에 대한 논의는 많이 이루어지지 못했다.

최근 문법교육에 대한 학위논문인 이미혜(2006)에서도 “문법교육이 현장 교육에서 중요한 역할을 담당하고 있음에도 불구하고 한국어 교육문법에 대한 연구는 매우 단편적인 부분에 머물러 있다”로 평가한 바 있다.

본고가 목적으로 하는 문법교육의 교수방안(How)을 논하려면 문법교수의 교수내용(What)에 대해서도 돌아보지 않을 수 없다. 내용이 전제되어야 방법이 나오기 때문이다. 그간의 연구가 내용 연구에 치우쳐 있는 것은 이러한 이유 때문일지도 모른다. 이러한 문제는 최근 국립국어원(2005)에서 한국어교육학계의 공동 집필진이 구성한 『외국인을 위한 한국어문법』(체계/용법 편)을 발간함으로써 어느 정도의 기초 작업이 이루어진 셈이다. 하지만 이러한 작업이 충분하다고 말하기에는 아직 보강해야 할 많은 작업들이 남아있다.

외국어로서의 한국어 문법은 한국어에 대한 배경 지식과 직관이 없는 외국인을 대상으로 이들이 이해할 수 있는 차원에서 한국어에 대한 추상적인 지식이 아닌 각 문법 형태들의 구체적인 의미와 음운·형태·통사·화용적 기능을 제시하여 외국인 학습자들이 한국어에 대한 의사소통을 원활하게 돕는 규칙 체계가 되어야 한다. 따라서 문법의 체계를 세우는 데에 있어서 국어문법과 구분되는¹⁾ 학습자를 고려한 문법이 기술되어

1) 예를 들면 외국인 학습자들이 한국어 문법 규칙을 배울 때에는 학습자들은 자신의 배경지식 안에 있는 모국어 문법 범주와 연결시켜 학습하는 경우가 많으므로 대조 분석적 연구가 전제되는 것이 바람직하다.

야 한다. 국어학이나 국어교육에서의 문법 기술은 개략적인 틀을 제시하는 데에 그치나 한국어교육에서는 구체적인 실재자료를 다루게 된다.²⁾ 하지만 이렇듯 문법을 세부적으로 논하게 될 때 모든 것들을 규칙화해서 설명할 수는 없으며 많은 예외들과 마주치게 된다. 즉, 학습자가 오류를 만들어낼 때마다 규칙을 제시해 주기란 쉽지 않다. 예를 들어 피동표현을 설명하지만, 실제로 각 동사에 ‘-이-, -히-, -리-, -기-’ 중 어떤 접사가 붙느냐는 어휘적인 쓰임이므로 규칙화하기가 어려우며, 피동표현에서 ‘-에게’, ‘-에 의해’가 언제 쓰이는지에 대한 규칙도 아래의 (예1)에서처럼 설명하기 쉽지 않다. 이런 이유에서 한국어교육의 문법 기술은 보다 세밀해지고 예외에 대한 많은 논의를 하게 된다.

(예1) 가. 보물이 {*도둑들에게, 도둑들에 의해} 땅속에 묻혔다.

나. 도둑이 {경찰에게, ?경찰에 의해} 쫓긴다.

다. 이 그림은 {*신윤복에게, 신윤복에 의해} 그려졌다.

라. 그 사건은 {김 형사에게, 김 형사에 의해} 맡겨졌다.

또한 문법교수의 주된 내용으로는 구체적인 문법 항목을 선정하고 이를 등급화하고자 하는 논의가 있었다. 문법항목의 선정에 대한 연구는 크게 어휘적 접근법(lexical approach)과 범주적 접근법으로 나뉜다. 전자는 기능적인 표현들을 이들의 문법적인 성분을 강조하지 않고 고정구(fixed

2) 예를 들어 시제표현을 가르치는 데 있어서 큰 틀은 과거(있었, 현재(는다, 다), 미래(겠, 을 것이다) 등으로 제시되지만, 실제로 학습자가 부딪치는 모국어화자의 언어자료는 다음과 같이 ‘형태’와 ‘문법적 시제’와 늘 일치하는 것은 아니며, (라)와 같이 같은 이유표현도 어미에 따라 시제 결합여부가 달라지므로 세부적인 문법제약을 설명해야 한다.

예) 가. 도착하면 전화해라. 나. 저 내일 떠나오. 다. 지금쯤 도착 했겠다.

라. 비가 와서 땅이 젖었어요/ 비가 왔기 때문에 땅이 젖었어요.

phrases)로서 제시하는 방식이며 후자는 문법 범주별로 문법의 일반적 규칙(generalizations)을 교수하는 방식이다. 양자의 방식 중 최근에 만들어진 한국어 교재는 주로 전자의 방식인 ‘고정적 문형’들이 많이 다루어졌는데 이는 의사소통을 위한 표현에 치중하였기 때문으로 판단된다. 문법항목의 등급화 부분은 필요성에 대한 논의와 교재 분석 등의 연구는 있었으나, 실제로 객관적인 등급화의 단계를 제시한 연구는 없었다.

2. 문법교수의 필요성

학습자에게 문법 학습은 왜 필요한가? 학습자들은 문법 학습을 통해 의미표현을 향상시키고 정확한 의사소통을 수행할 수 있게 된다. 즉, 문법은 기능적 동기를 지닌 의사소통이 도구로 인간 생활에 내재적인 기본 의미들의 표현을 촉진하는 것이며 화자를 도와서 자신을 주변세계와의 관계 속에서 자리잡게 하는 것이라고 표현된다.

언어를 사용할 때 문법을 의식하지 못하지만 언어교사들로서 문법의 영향력을 잊어버리는 경우는 없다. 문법이 없다면 매우 혼란스러운 것이다. 학습자들은 문법학습의 필요성에 대해 다음과 같이 말한다.

“문법을 배우지 않고서는 결코 올바르게 정확하게 말할 수 없어요/사람들과 얘기할 때 문법에서 실수를 하지 않을까 걱정하기 때문에 부끄러움을 느껴요/ 어휘가 생각 안 나는 것은 괜찮지만 문법이 틀리면 아주 부끄럽고 다시는 얘기하기가 싫어요/글을 쓸 때 늘 적절한 위치에서 올바른 문법을 사용하는지 신경 쓴다”³⁾

3) Rob Batstone(2003), *Grammar* 인용.

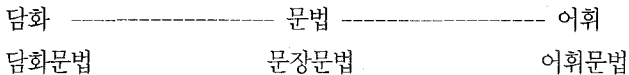
사실 문법은 일상생활에서의 의사소통에서 필수적인 부분이며 교수요목 설계(syllabus design)에 많은 영향을 미치는 영역이다. 학생들은 끊임 없이 문법에 대해 묻기 때문에 교수 현장에서도 교사들은 많은 시간을 문법 교수에 할애하는 것이 사실이다. 이러한 이유로 최근 다양한 주제 중심의 다양한 교재들이 나오지만 어휘와 문법은 여전히 주요 내용을 이루고 있는 것이다. 의사소통교수법에서는 언어를 배운다는 것을 상대방과의 의사소통에 대해서 학습하는 것으로 보고, 학습자가 의사소통 능력을 얻게 된다면 언어의 구조나 형식은 저절로 알 수 있다고 보아 문법을 배제한 면이 있으나, 최근의 문법 교수·학습 현장에서는 문법 교육의 가치에 대해 보다 분명한 위상 정립을 요구하고 있다. 이는 문법 학습의 목표는 자연스러운 의사소통이어야 하며, 문법 학습의 최종단계는 규칙의 적용, 문장의 생성에 그치는 것이 아니라 자유로운 의사소통을 위해 문법을 사용해야 한다는 전제를 바탕으로 하는 것이다.⁴⁾ 즉 문법 교수를 명시화하는 일이 의사소통능력 향상에 저해되는 일이 아니라는 것이다.

하지만 사실 문법이란 100% 규칙만으로 이루어진 것이 아니다. 문법이란 말을 사용함에 있어 전형적인 것으로 흔히 쓰이는 규칙, 즉 대체적인 현상에 불과하므로 언어의 규칙은 결국 정도성의 문제가 되기 쉽다. 실제 말뭉치의 문법 사례들도 많은 예외를 보이므로 이러한 문법을 학습자에게 어떻게 효율적으로 교수할 것인가는 쉽지 않은 일이다. 내국인과는 달리 외국인 학습자를 교수하기 위해서는 분명한 규칙과 설명할 수 있는 예외 등이 정리되어야 하기 때문이다. 따라서 교수자들은 한국어 학습자에게 어떠한 문법을 어디까지, 어떻게 가르칠 것인가를 심각하게 고민하게 되는 것이다.

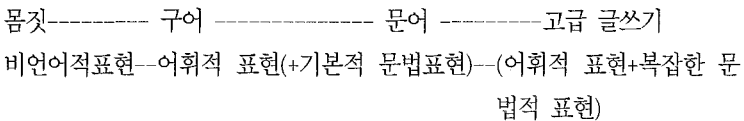
4) 맥락을 벗어나게 해주는 것이 문법이라고 한다면 현장성 대화가 배제된 쓰기와 읽기를 접할 기회가 많은 학문목적 학습자에게 '정확한' 기술을 위한 문법교수는 필수적이다

3. 문장문법과 어휘문법, 담화문법

그렇다면 외국인 학습자를 교수하기 위한 효율적인 문법 기술은 기존의 문장 문법으로 충분할 것인가? 본고에서는 기존의 문법 연구 및 교수가 주로 문장 단위로 이루어졌다면 향후의 문법 교수의 방안은 어휘문법과 담화문법으로 인식을 확대해야 한다고 본다.



먼저 어휘문법에 대해 생각해보자. 의사소통은 학습자가 가지고 있는 스키마 지식과 체계적 지식(언어지식)이 함께 작용해서 이루어진다고 할 수 있다. 따라서 화자와 청자 간에 공유지식이 많을수록 언어의 정밀성은 필요 없는 셈이다. 아래와 같이 화자와 청자 간에 공유된 상황이 아주 많다면 눈짓이나 몸짓으로 충분할 것이고 간단한 대화에서는 어휘로만 충분히 대화할 수 있으나, 화자와 청자가 공간과 시간을 달리하게 되면 자연스럽게 상황을 설명하는 많은 기술이 필요하게 되고 이때에 필수적으로 문법이 요구된다고 할 수 있다. 이에 대해 논증이나 반박 등을 목적으로 하는 글쓰기는 더욱더 문법의 도움을 요구하게 된다.



이런 틀로 본다면 초급에서는 기본적 문법과 어휘가 강조되며, 고급에 이를수록 정확한 문법표현과 다양한 어휘 표현이 요구된다고 하겠다.

그렇다면 어휘 학습과 문법 학습의 별개의 것인가? 실제로 어휘와 문법의 열개는 상호 얽혀 있으므로 문법이 독립적이거나 자족적인 대상이라고 생각하는 것은 옳지 않다.

Holiday(1978)에서는 “결국 어휘체계는 문법에 의해서 정의된 일련의 틀 세에 딱 들어맞게 되어있는 어떤 것이 아니다. 어휘는 간단히 가장 미묘한 문법이고..., 대상들이 더욱더 특정적이 되면 될수록 문법구조의 선택보다는 더욱더 어휘항목의 선택에 의해 실현되는 경향이 있다”고 지적한다.

최근 생성문법학자들도 어휘와 문법의 상호성에 관심을 가지며 Brown(1984)에서도 어휘와 문법 사이의 상호작용에 대해 논의한 바 있다. 즉, 문법론의 열쇠를 어휘에서 찾는 연구가 시도되고 있다.⁵⁾ 실제로 존대법이나 피동·사동 등의 문법 범주는 많은 경우 문법에 의존하는 것만큼 어휘에 의존하며, 학습자의 오류 중 많은 부분은 문법 규칙에서 설명할 수 없는 개별 어휘의 예외적 혹은 관습적 현상을 이해하지 못하는 데에서 나온다. 이런 이유로 초급에서 문법의 규칙을 가르친다면 중급이나 고급에 이르러서는 오히려 규칙의 예외를 가르치게 되는 것이다.⁶⁾

다음으로 담화문법에 대해 생각해 보자. 기존의 교재에서 다룬 문법 형태는 문장 이하 단위에 한정되었으며 문법 형태에 대한 의미와 예문 제시에 그쳤다. 하지만 의사소통 능력을 배양하기 위해서는 문법 형태의 담화상에서의 기능도 제시되어야 하며, 문장 문법뿐만 아니라 담화 상황에서 적절한 어휘를 구사할 수 있는 담화 층위의 문법을 알아야 한다. 따라서

5) Chomsky(2000)는 *New Horizons in the study of Language and mind*에서 어휘가 내재하고 있는 속성들이 문장을 투영하게 만든다고 가정한다.

6) 어휘와 문법의 연관과 이를 활용한 교수에 대해서는 본고의 마지막 부분에서 다루기로 한다.

기존의 문법 제시가 형태와 의미, 통사적 제약 제시에 그쳤다면, 담화 층위의 문법을 이해하기 위해서는 담화에서의 기능과 화용적인 제약까지도 설명이 되어야 한다. 이는 자연스럽게 언어의 실제성과 연결된다.

담화 기반 접근법(discourse-based approaches to grammar instruction)이란 담화 자료에서 실제 언어의 자료와 용법, 의미의 구조를 중시하는 것이다. 이는 언어 구조와 문맥적 사용을 중시하고 말뭉치 자료를 활용한 분석을 통해 다양한 장르의 구어, 문어 자료를 살피고 담화 구조, 담화 구성요소, 사용역(register), 담화별 변이 등을 연구한다. 문법은 단순히 형식적인 연결망이 아니라 기능적으로 동기를 지닌 의사소통의 도구라고 보는 것이다. 문법에서 논하는 명령법이란 일상생활에서 결국 지시와 명령을 내리는 편리한 수단으로 표상되는 것이다. 결국 문법이 인간 생활에서 서로 표현하고 싶은 요구가 생겼을 때 이를 표현할 방법을 사람들 사이에서 약속한 것이라면 문법 형태가 가지는 다양한 화용적 기능에도 주목해야 하는 것이다.

한국어 교재들이 이미 ‘(표현) 문형’이라는 형식으로 이러한 화용적 기능을 가지는 언어 단위들을 문법 교수의 소재로 삼고 있다. 국어학이나 국어교육에서의 문법 교수가 범주 접근적으로만 이루어진다면 한국어교육에서의 ‘문형’에 대한 이러한 어휘적 접근의 교수가 이루어지고 있다는 점이 가장 변별적인 특성이다

한국어교육에서의 문형이란 ‘문법 형태’에서 준말로 짐작되는데,⁷⁾ ‘문형’에 대한 각 교재의 용어는 다양하다. 연세대와 고려대는 ‘문형’으로, 서울대와 이화여대는 ‘문법 및 표현’으로 서강대, 경희대, 외대, 숙대는 각각 ‘form pattern, expression, expression pattern, form pattern expression’으로 표시한다. 김정은(2001)에서는 문형이 ‘문장 구조의 유형’을 의미하므로

7) 이는 국어학에서 말하는 ‘문장형식’의 준말인 ‘문형’과는 구분된다.

‘관용 구문’이 적당하다고 제안하나 이 역시 기존의 어휘적 관용표현과 혼동이 될 수 있다. 이들을 부르는 이름은 아래와 같이 다양하다.

통어적구문: 백봉자(1999), 통어적구성: 방성원(2004), 통어적 문법소: 노지니(2003)

표현항목: 이미혜(2002), 표현: 이효정(2003)

관용표현: 이희자·이종희(1999), 관용구문: 김정은·이소영(2001),

절차적지식(procedural knowledge): Anderson(1985), Rob Bastone(2003),

ready-made elements and chunks: Skehan(1992), semi-preconstructed phrase: Sinclair(1998),

Dave Willis(2003): 4가지로 나눔 polywords/ frames/ sentences & sentence stems/ patterns

Nattinger & DeCarrico(1992): 4가지로 나눔 polywords/ institutionalized expressions/ phrasal constraints/ sentence, builders

이들은 모두 머릿속에서 전체적으로 저장되어 있는 즉시 사용 가능한 지식들이다. 이들은 문법적이지만 단순히 문법으로서 아니라 대체로 동일한 꼴로 자주 쓰이는 상투적 구라는 점에서 어휘에 가깝다. 이들은 매우 광범위한 범위를 가지고 있으며, 관용구나 속담처럼 고정적인 표현들을 단순히 모아놓은 것은 아니다. 이들은 변이형을 가지기도 하고 한 문형 내에 다른 요소가 삽입되기도 한다.

기존 한국어 교재에 나와 있는 표현문형들을 분석해 보면 특별히 유형화된 형식이 있는 것이라기보다는 의사소통에 자주 사용되는 일반적인 표현들이 문형으로 이루어져 있음을 알 수 있다.⁸⁾ 그런데 이러한 표현 문형들은 앞서 지적한 바와 같이 발화에 있어서 일정한 의사소통의 기능을

8) 한국어 교재의 표현문형 유형 분석에 대한 연구는 강현화(2006) 참조.

담당하고 있다. Finocchiaro(1979)⁹⁾는 아래와 같이 화용적 기능을 분류한 바 있다.

개인적기능: 희로애락, 호불호

대인적기능: 인사, 소개, 초대, 약속, 사과, 칭찬, 변명

지시적기능: 제안, 요구, 설득, 격려, 지시

참조적기능: 묘사, 정의, 요약, 비교, 가능성, 능력, 보고, 평가

상상적기능: 창조적 재구성

Guy Cook(2003)은 아래와 같이 분류했다.¹⁰⁾

명령 : 질문, 명령, 요구(행위요구, 정보요구, 도움요구, 동정요구), 간청, 기도

제안 : 수용, 거절

평가 : 동의, 불일치

비난 : 부인, 허용

질문 : 예상된 대답, 예상되지 않은 대답

문법을 의사소통의 기능에 따라 구분하여 ‘문형’의 형태로 교재에 제시하는 것은 학습자로 하여금 다양한 담화기능에서의 표현 능력을 향상시킬 수 있다는 점에서 중요하다. 하지만 현재까지 한국어 교재에 나타난 문형들을 살펴보면 단원의 주제문과 관련된 문형들이 산발적으로 제시되고 있을 뿐, 교재 제작 시 체계적으로 실러버스에 반영된 것은 아니라는 것을 알 수 있다. 효율적인 교수를 하기 위해서는 교재 편찬 시부터 이러한 기능의 배열이 체계적으로 이루어져야 하는데, 이를 위해서는 우선 이러한 기능들을 표현하는 문형들에 대한 유형 분류와 등급화가 이루어져

9) 배두분(2000) 참조.

10) Guy Cook(2003) Discourse Oxford 참조.

야 할 것으로 보인다.11)

기존의 교재에서 제시된 담화 기능의 사례를 보면 질문하기, 대답하기, 부탁하기, 거절하기, 명령하기, 묘사하기, 서술하기, 설명하기, 제안하기, 소개하기, 약속하기, 요청하기, 비교하기, 비유하기, 후회하기, 충고하기 등이 제시되어 있다. 교재 별로 이들 담화 기능 중 일부만이 제시되고 있으며, 전체적으로 체계적인 담화기능을 고려한 교재 실러버스는 찾아보기 어렵다. 위의 기능 외에도 고급 학습자를 위해서는 논증하기, 반박하기 등의 다양한 기능이 추가되어야 한다고 본다. 또한 학문목적 학습자를 위해서는 의사소통에서 상황뿐 아니라 전문적인 글쓰기에서의 정의하기, 지정하기, 예시하기, 열거하기, 비교하기, 유추하기, 분류하기, 분석하기, 묘사하기, 추론하기, 논증하기, 논술하기 등의 표현 방법도 교수해야 할 것이다.

이렇듯 교재 제작 시 고려되지 못한 담화 기능의 체계적 배열에 대한 문제 외에도 이들 문형의 제시 방법에 대한 문제가 있다. 문형의 제시는 주로 예문과 이들 문형을 학습하는 연습문제의 꼴로만 제시되고 있을 뿐, 문형의 문장에서의 기능적 의미나 구체적인 담화 환경, 이들의 화용적 제약 조건 등을 제시하지 않고 있다는 점이다. 향후 교재의 제작이나 교사 지침서 등에 반드시 반영되어야 할 부분으로 생각된다.

그렇다면 한국어 문법교육에서 위의 담화적 기능을 가지는 문형들만을 충실히 가르친다면 문법 교수는 충분할 것인가? 사람들은 비격식적 대화, 격식적 토론, 학술논문, 말다툼, 논평, 정치적 논쟁 등에서 많은 고정적 상투어 구를 사용하지만 그렇다고 언제가 모든 사람들이 동일한 상투어구를 사용하는 것은 아니다. 즉, 특정한 맥락에 맞추기 위한 변이형이 기능

11) 의사소통에서 나타나는 다양한 표현 기능의 분류에 대해서는 강현화(2006) 참조.

하며 틈새도 많다. 이들은 우리가 반복적으로 사용하는 임의의 언어 형식으로, 언어공동체 전체에서 사용될 수도 있고 특정한 집단에서 사용될 수도 있으며 심지어 개인에 의해서도 사용될 수 있다. 따라서 이들을 유형화하는 일은 쉽지 않은 일이다. 더구나 이와 같은 담화적 기능 표현의 교수만으로 문법의 모든 부분을 대체할 수는 없으며, 시제, 부정, 존대, 인용 등의 범주접근적 문법 역시 한국어 학습을 위해 필수적인 문법요소가 된다. 특히 이러한 ‘표현 문형’의 학습 목록은 학습자에 의해 만들어지는 것이 교사에 의해 제공받는 것이 아니라는 근본적인 문제가 있다. 따라서 담화 기능에 따른 표현 문형의 제시는 효과적인 의사소통 교육을 위해 반드시 필요한 것이지만 이것만으로는 충분하지 않음을 확인할 수 있다.

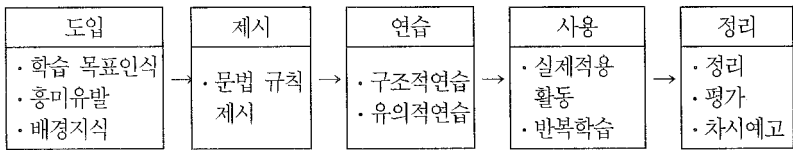
4. 현행 문법교수의 실태

현재 교육 현장에서 이루어지는 문법교수는 문법 교수의 필요성이나 당위성에 대한 논쟁과는 별도로 활발하게 진행되고 있다. 해당 기관의 교재가 교수 방법을 드러낸다고 본다면 대부분의 한국어 교육기관에서는 여전히 문법을 주요 교수 내용으로 삼고 있는 셈이다. 그렇지만 교재에 제시된 내용 외에 실제로 교수 현장에서 이루어지는 수업진행의 방법에 대한 자료를 얻기 어렵다는 점에서,¹²⁾ 실제로 진행되는 문법 교수의 실태를 파악하기란 어렵다. 실제적인 문법 교수의 방법은 기관별 특성과 교사 개인별 특성, 학습자의 특성에 따라 다양하게 이루어지고 있으리라 본다.

본고에서는 국내의 몇몇 기관에서 운영하는 교사양성 과정 강의안에

12) 사실 학회에서도 구체적인 기관별 교수방법론에 대해서는 발표되는 사례가 거의 없다.

나타난 문법교수의 방법론을 살펴봄으로써 해서 문법교수의 방법론을 짐작해 보고자 한다.¹³⁾ 현재 국내 언어기관 산하에서 이루어지는 교사양성 과정의 강의를 살펴보면 문법교수 부분은 주로 문법의 내용 교육에 치중되어 있음을 알 수 있었고, 문법 교수의 방법을 논한 곳은 찾아보기에 쉽지 않았다. 이는 문법교수의 방법론이 명시적으로 교육되지 않고 있거나 혹은 문법교수의 방법론 개발에 대한 필요성을 느끼지 않는다는 두 가지 점으로 이해할 수 있을 것이다. 먼저 강현화(2005)에서는 문법교수의 단계를 아래와 같이 나누었다.



수업 시간에 이루어지는 구체적인 활동으로는 문법구조 인지하기(awareness), 지시대로 연습하기(controlled drills), 창의적 표현 연습(meaningful drills), 조건화된 창의적 표현 연습(guided, meaningful drills), 자유 작문하기(free sentence-composition), 이야기 구성하기(discourse composition), 문형 연습(반복 연습, 대체 연습, 변형 연습, 대화 연습, 확대 연습, 대체표의 활용), 문제 해결 방안 모색하기, 정보의 공백 채우기, 물건 제시하기, 문법 게임하기 등을 제시하고 있다. 김제열(2006)에서도 역시 수업구성의 방법을 5가지 단계로 나누고 다음과 같은 활동을 제시하고 있다.

도입: 동기화, 유의적 방식으로 목표를 유도

13) 교사양성과정에 따라 문법교수의 경우, 내용이 다루어지는 곳과 방법이 다루어지는 곳이 나뉜다.

제시·설명: 의사소통 맥락 제시, 형태·의미·담화 맥락을 제시

연습: 가장 중요한 단계, 통제된 연습(따라하기, 반복, 대체, 교체, 연결, 응답, 완성, 상태/상황, 확장, 변형, 표 채우기 등)

사용: 의사소통 단계, 실생활의 과제가 도입(행동화, 역할극, 정보 채우기, 게임, 문제해결)

마무리: 교육내용을 정리, 숙제부과

한국어 교육현장에서의 교수방법론에 대한 관심은 최근에 발표되는 논문들을 통해서도 살펴볼 수 있다. 논문들에 나타난 교수방법론을 경향을 살펴보면 다양한 활동과 연계된 방법의 변화가 요구되고 있음을 확인할 수 있다. 예를 들면 그림을 통한 문법교수나 학습자 스스로 규칙을 발견해 가는 과정중심 교수방법들이 그것이다. 현재 학습현장에서 가장 많이 이루어지고 있는 문법 교수방법은 PPP모형과 TTT모형으로 짐작된다. 그 외에 OHE 모형이나 NDAE모형에 대한 이론의 도입도 시도되고 있다.

- PPP 모형: 기존의 문법에 대한 지식적인 부분만을 제시(Presentation)한 뒤에 연습(Practice)을 통해 생성(production)을 하는 정확성을 강조하고 유창성을 가미하는 교수 방법이다.
- TTT 모형(Task → Teach → Task): 과제(Task)를 기반으로 하며 과제해결을 통해 유창성을 익힌 후 정확성을 가미한 문법 교수 모형이다
- OHE 모형¹⁴⁾(Observation-Hypothesis-Experiment): 어휘적 접근법(lexical approach)을 제시하여 관찰-발견·가설-탐구·시도의 방법을 통해 문법 항목의 위계화 없이 어휘적 접근법으로 교수하는 모형이다.
- NDAE 모형(Noticing-Discovering Rules-Accommodation and restructuring-Experimentation)¹⁵⁾: 문법 현상에 주목하고 문법 의식을 교양하여 탐구 학

14) M. Lewis(1993) 참조.

15) J. C. Richards(2002).

습의 방법을 복합한 교수모형이다.

하지만 논문 등에 나타난 위의 문법교수 방법이 실제 교육현장에서 쓰이고 있는지에 대해서는 파악하기 어렵다. 실제로 교재에 나타난 문법은 여전히 반복, 대체, 교체, 연결, 응답, 완성 연습 등으로 이루어진 통제된 활동이 많기 때문이다.¹⁶⁾

5. 문법 교수의 새로운 방향

앞 장에서는 문법 교육에 대한 그간의 학문적인 논의들과 국외의 주요 이론들, 그리고 국내의 교재나 교사양성 과정 강의안을 통한 문법교수 방법론에 대해 간단히 살펴보았다. 앞선 논의들을 바탕으로 하여 이 장에서는 향후 한국어교육이 나아가야 할 문법교수의 새로운 방향에 대해 몇 가지 제안을 하고자 한다.

5.1 단계적 · 순환적 문법 교수

민현식(2005)에서는 교육과정에서 문법 교수요목을 표준화하는 일은 간단한 일이 아니며 교재마다 교재 개발자들의 문법관이 반영되므로 반드시 권장할 만한 일은 아니라고 지적했다. 하지만 표준화의 의미가 획일화로 해석되지 않는다면 표준적인 문법 교수요목을 마련하는 것은 의미 있는 일이라고 본다. 즉, 표준화된 교수요목을 바탕으로 하여 각 기관의

16) 국외에서의 문법 교수의 실례에 관한 자료는 Scott Thornbury(2003)에서 찾아볼 수 있다.

목표와 학습자의 특성을 고려해 각 기관에 가장 적합한 교수요목을 만들어 낸다고 한다면 표준이 될 수 있는 문법 교수요목은 반드시 필요하다고 본다.

문법 교수요목을 마련하기 위해서는 교수의 대상이 되는 문법 항목을 확정하여야 한다. 문법 항목은 항목 선정과 이들의 등급화 작업이 어느 정도 가능하다고 본다. 문법 항목의 위계화를 위한 요소는 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대, 분포 범위 등을 종합 고려하여 결정하게 된다. Palmer(1968)는 문법 요소를 등급화하는 다섯 가지 기준으로는 빈도, 구조적 결합, 구체성, 비율, 일반적인 편의 등을 들었으며,¹⁷⁾ 강현화(2005)에서는 문법 항목의 등급화를 위해서 사용 빈도, 난이도, 일반화 가능성, 학습자의 기대 문법을 고려해야 한다고 보았다. 위의 요소들을 구체적으로 적용하고자 한다면, 빈도가 높은 것이라고 해서 가장 유용한 것으로 보기는 어렵다는 문제와 위의 요소들을 어떻게 효과적으로 고려할 것인가 하는 문제들에 부딪히게 된다. 더구나 말뭉치에서 단어의 사용 빈도를 산출하는 것에 비해 문법 형태의 빈도를 헤아리는 것은 쉽지 않다는 점에서 빈도 산출도 단순한 것이 아님을 알 수 있다. 빈도 외에 학습자의 기대나 난이도 등에 따라 문법 항목이 달라질 수는 있으며, 등급은 단순한 것부터 복잡한 것으로 작성하고 난이도가 낮은 것에서 높은 것으로 선정해야 할 것이다. 또한 단순히 형태로만 등급화하는 데에 그치는 것이 아니라, 형태가 같지만 의미가 다른 문법 요소들 간의 등급화와 의미는 같지만 형태가 다른 문법 항목들 간의 등급화가 모두 다루어져야 한다고 본다.

현재 한국어 문법항목의 등급화는 김하수(1998)에서 제시한 KPT 등급과 관련하여 제시한 간단한 문법형태 외에 본격적으로 등급화가 논의된

17) White(2001)는 이 기준 외에도 결합력(combinability), 묶기(grouping), 대조(contrast)를 든다.

것이 거의 없다고 하겠다. 따라서 문법 항목의 등급화를 위해서는 한국어 관련교재(한국어 학습사전의 문형목록, 교재의 문형목록, 구어자료의 문형목록 등)의 문법 항목의 분석 자료가 선행되어야 하며, 이들을 유형화한 뒤 각각의 빈도를 산출하고 각 유형별로 전문가 집단에 의한 중요도 평가와 학습자 오류자료를 통한 난이도 평가가 이루어진다면 해당 자료들을 바탕으로 하여 문법 항목에 대한 체계적인 등급화를 산출할 수 있을 것이라고 본다. 이렇게 등급화된 문법 항목은 교재 개발에 반영되어 이들의 단계별 문법 교수가 이루어지게 해야 하며, 주요 문형들은 순환적으로 반복되어 학습자가 해당 문형의 의미와 용법을 완전히 이해할 수 있어야 할 것이다.

5.2 절충적 문법 교수: 학습자 중심과 교사 중심 문법 교수

최근 언어교수에서 많은 논의를 하고 있는 것은 교사중심 교육에서 학습자 중심의 교육으로 전환하는 방법에 대한 것이다. 문법 역시 교수의 방법에 따라 결과중심의 문법교수와 과정중심의 문법교수가 가능하다. 전자는 교사 중심으로 이루어지기 쉽고 후자는 학습자 중심으로 이루어지는 게 일반적이다.

결과중심적 문법교수 모형은 관찰과 분석이 다 완결되어 문법이 학자에 의해 문법모형으로 만들어진 것을 교수하는 것이다. 목표언어를 제공하는 언어 형식들에 대해 세부 내용이 포함되며 문법항목을 '따로 떼어내기' 방식으로서 구조화된 교육이 이루어진다. 학습자에게 형식에 대해 중심스런 통제를 요구하게 되며 인지하기(noticing)와 구조화하기(structure)의 방법을 사용한다. 따라서 문법은 보통 정형화되고 고정된 틀로 학습된다. 이러한 교수방법은 담화 맥락에 적절한 문법을 가르치기 어렵고 실생활의 의사소통에서 문법을 처리하고 사용하는 능력을 길러주기 어렵다는

단점이 있다. 특히 수동적인 학습 태도는 장기 기억을 힘들게 하고 언어를 배운다는 것은 단순히 문법 규칙을 아는 것이라는 잘못된 믿음을 심어줄 수 있다. 설명 방식은 주로 연역적 설명 방법을 선택하게 되는데 문법 규칙에 대한 상세한 설명을 학습자에게 제시한 후 그 문법의 사용 예를 통해 확인하고 검증하는 방법이다. 하지만 이 방법은 성인의 경우 지적 능력을 이용하여 연습 단계의 학습 시간을 효과적으로 이용하는 것이 가능하며, 잘못된 추론으로 학생들이 잘못된 중간언어 단계로 고착되는 것을 방지할 수 있다는 점에서는 유용하다. 주목해서 학습해야 할 문법이 무엇인지 집중이 가능하기 때문이다.

반면에 과정중심 문법교육이란 학습자 스스로 어떤 언어에 대한 관찰과 분석을 해 나가는 것이다. 이는 문법이 의사소통에서 펼쳐짐으로써 문법을 연구하는 것으로 학습자의 '의식 일깨우기'의 방법으로 주로 과제에 기반하는 교육으로 이루어진다. 이는 주로 무한한 양의 자료에 접함으로써 인지적 활동을 통해 목표어의 규칙과 문형을 이해하는 귀납적 방법을 사용하게 된다. 장점으로는 자연스러운 언어습득이 가능하고 중압감을 느끼지 전에 언어의 어떤 측면에서 의사가 전달되는 느낌을 가지게 되며, 규칙들을 발견하게 함으로 내적 동기유발을 형성하게 된다는 점이다. 하지만 학습자들은 방대한 양의 언어 자료로부터 잘못된 문법 규칙을 세울 수 있으며 문법 규칙을 찾는 데 많은 시간적 노력을 허비할 수 있다.

따라서 향후 바람직한 문법 교수의 방법은 위의 두 가지 방법이 절충적으로 이루어지는 것이라고 볼 수 있다. 즉, 문법 교수의 첫 단계에서는 학습자의 해당 문법 항목에 대한 귀납적인 추론을 장려하지만 본격적인 연습 전에 교사가 해당 문법 항목의 음운·형태·의미·회용적 기능에 관련해서 올바르게 명쾌한 설명을 연역적으로 보강함으로써 학습자의 동기유발과 정확한 습득이라는 두 가지 효과를 얻는 게 중요하다고 본다.

5.3 외현적 문법 교수: 독립 교육과정

문법 교수에서 놓치지 말아야 할 것은 문법항목들이 전체 교과 과정을 안에서 체계화되어야 한다는 것이다. 현재 국내 한국어 교육기관의 교육과정은 통합 교재를 바탕으로 하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기가 통합적으로 교수되고 있으며 네 기능을 교수하면서 자연스럽게 발음이나 어휘, 문법 등의 내용 요소가 다루어지고 있다. 혹은 읽기 교재를 통해 해당 지문의 내용 이해와 더불어 본 교재에서 다루지 못한 어휘의 확장이나 문법의 추가 학습이 이루어지고 있다. 이러한 교수 방법은 의사소통과 직접 연계되는 문법항목을 교수하는 데에는 도움이 되지만 교육과정에서 전체적인 문법의 주요 요소를 다 교수하는 데에는 한계가 있다. 즉, 위계적인 문법의 분산 배치보다는 단원의 주제와 관련된 문형 제시에 그치고 있어 체계적인 문법 교수의 완성이 어렵다는 것이다.

또한 급별 문법교수의 등급화가 주로 난이도에 기대고 있다는 문제가 있다. 현행 교재에서의 초급과 중급에서는 비교적 널리 쓰이는 주요 문법이 다루어지고 있으나, 고급에서는 초급이나 중급과의 중복을 피하기 위한 방편으로 초급이나 중급에서 다루어지지 않은 상대적으로 빈도가 낮거나 난이도가 높은 어미나 문형이 다루어지고 있어, 이들 문법항목들의 사용의 실제성에 의문을 갖게 되는 것이다.

이러한 현상은 치밀한 실러버스를 마련하지 않는 한 반드시 알아야 할 문법의 주요 요소를 빠뜨리게 되거나 활용도가 높지 않는 저빈도의 문법항목을 학습하게 되는 결과를 낳을 수도 있다. 실사 치밀한 실러버스를 마련했다고 하더라도 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 의사소통 기능이 통합적으로 다루어져야 하는 제한된 수업 시간 내에 문법의 모든 요소를 학습하기는 어려운 결과를 낳기 쉽다.¹⁸⁾

이러한 문제점을 해결하기 위한 방법은 두 가지 측면에서 제안해 볼 수 있겠다. 이는 ‘문법’ 교수를 독립된 교과목으로 운영하거나 학습자의 자가 학습을 위한 문법 교재를 마련하는 일이다. 일주일에 한 시간이라도 독립된 문법 시간을 할애한다면 문법을 체계화하는 데에 도움이 될 것이다. 다만 이러한 독립적 문법 교수는 몇 가지 점에서 기존의 문법항목에 대한 설명 위주의 교사를 위한 문법서와는 차별화되어야 할 것이다.

첫째, 개별 문법항목의 제시에 그치지 않고 문법 전체적인 윤곽을 제시할 수 있어야 한다. 즉, 범주 접근적 문법 제시가 이루어져야 한다.

둘째, 실생활과 구어문법을 충분히 반영한 문법항목으로 구성되어 의사소통 능력을 증진시킬 수 있어야 한다. 즉, 어휘 접근적 문법 제시가 이루어져야 한다.

셋째, 학습자의 흥미를 유발할 수 있는 다양한 연습으로 구성되어야 하며 학습자가 단순한 입력에서 수용에 이를 수 있도록 충분히 반복되어야 한다.

넷째, 유사 문법항목 간의 변별이나 한 문법형태의 다양한 쓰임에도 주의를 기울여야 한다.

현재 국내 한국어 교육기관의 경우 대체로 6급의 수준별 과정이 있는데, 앞서 지적한 바와 같이 고급학습자의 문법 교육은 저빈도의 혹은 난이도가 높은 어미와 문형 제시로 이루어져 있으나 이들의 실제 의사소통에서의 효용성은 많지 않다. 따라서 단계별 문법 교수는 4급 수준에서 그치고, 5급과 6급의 고급과정에서는 의사소통 과정에서 자연스럽게 습득한 문형을 체계적으로 정리하는 문법 수업을 통해 학습자 스스로 규칙을 체

18) 실제로 교재분석의 결과 동사를 중심으로 한 격투(문장형식)에 대한 교수는 구체적으로 이루어지지 못했으며 담화표지에 대한 문법교수가 체계적으로 이루어지지 못했다.

계화하고, 유사한 표현기능을 가지는 문법을 변별함과 동시에 각 문법 범주의 구체적이고도 실제적인 실현 양상을 파악함으로써 보다 정확한 언어를 구사하게 하는 것이 바람직하다고 본다.

1급	2급	3급	4급	5급	6급	최고급
단계별 문법항목 제시 순환적 문법 배열 범주접근적 문법 + 어휘접근적 문법				독립문법 과목	독립문법 과목	고급문법 과목

아울러 학문이나 한국관련 전문가를 목표로 하는 최고급 과정에서는 전문적인 글쓰기와 공식적인 담화가 가능하도록 이를 뒷받침할 수 있는 보다 다양한 문법 항목이 교수되어야 할 것이다.

5.4 통합적 교수방법: 어휘와 문법

최근의 연구에서는 어휘가 문법을 넘나들게 되었다. 담화의 기본 단위는 ‘문장’이라기보다는 ‘구’의 형태를 지니기 때문이다. 3장에서도 지적했듯이 이것들은 어휘론자들의 주요 연구 대상이 되고 있다. 모국어화자의 언어 사용은 실제로 그리 창조적이지 않으며 언어의 언어 패턴에 의한 관용적인 것이 대부분이다. 이는 제2언어 교육에 중요한 시사점을 던진다. 이런 관점에서 본다면 언어를 안다는 것은 ‘단어 문법’을 학습하는 것이다. Halliday(1991)는 문법(grammar)과 어휘(vocabulary)는 구분되는 것이 아니며 하나의 현상이고 하나의 연결체(a continuum)라고 주장한 바 있다. 아래의 연구들 역시 제2언어의 어휘 교육에서 어휘와 문법과의 연계를 지적한 것들이다.

Halliday(1991), Sinclair(1991), Marco(2000) “코퍼스 연구에서는 어휘와 문법 (lexis and grammar)은 서로 체계적으로 상호작용한다. 즉, 코퍼스 언어학자의 관점에서 보면 언어는 어휘와 문법의 별개 영역의 합이기보다는 ‘어휘-문법(lexico-grammar)’으로 보인다.”

Arnard(1992) “L2 Testing에서 ‘문법시험’과 ‘어휘시험’은 근본적으로 변별적 언어지식의 양상을 보여주지 못했다.”

Robins(1989) “... 문법을 배우는 것은 ‘어휘 lexis’ 학습을 통해 이루어진다.”

Laufer(1990) “단어에 대한 지식은 형태적 구조와 통사적 기능까지를 포함한다.”

Wilkins(1994) 일반 언어학의 논의를 L2 습득연구로 가져오면서 ‘어휘-문법의 중간지대’를 언급했다.

Little(1994) 교육문법의 어휘적 접근법의 창시자로 “언어학습이 큰 부분은 단어와 그들의 속성을 학습하는 것이므로 교육문법은 반드시 어휘학습과 분리되어서는 안 된다”고 지적했다.

Martohardjono & Flynn(1995) “어휘학습은 문법학습과 동화되어 있으며 ‘귀납적’ 방법으로 통합되어야 한다”고 주장했다.

그간의 한국어 교수에서 발음교수와 어휘교수, 그리고 문법교수는 유리되어 진행되어 온 것이 사실이다. 최근 발음교수에 있어 유의미한 단어나 문장 단위의 자료를 바탕으로 한 교수방법론이 도입되어 활용되고는 있지만 대부분의 발음교수는 (주로) 초급 자모교육과 음절단위의 발음교수, 음운현상 중심의 교수에 그친다는 점에서 어휘교수와 크게 연계되지는 못하고 있다. 어휘교수와 문법교수 역시 연계되어 가르치지 않고 있다. 읽기 지문에서 해당 주제와 관련된 문화 정보를 포함하여 읽기 주제와 관련된 어휘와 문화 학습을 연계하는 일은 있지만, 지문을 만들면서 어휘와 문법의 통합교수를 시도한 예는 없다. 본고에서는 어휘와 문법을 통합한 교수 방안을 제안하고자 한다. 예를 들어 새로운 지문을 만들면서

과거시제(문법)와 묘사어휘(어휘)의 교수를 동시에 목표로 삼을 수 있다. 아래는 어휘와 문법을 통합적으로 교수하기 위한 지문의 예를 보인 것이다. 즉, 지문을 만들면서 묘사 어휘의 교수와 시제에 대한 문법 교수를 함께 제안하는 것이다.

※ 예사: 오래된 사진

어릴 때 살던 집에서 친구들과 함께 찍은 사진

오늘은 책상 속에서 오래된 사진 한 장을 찾았다. 사진 속의 친구가 웃고 있다. 영수는 키가 아주 컸다. 친절해서 다른 친구들도 모두 영수를 좋아했다. 진수는 뚱뚱하고 다리가 짧았다. 친구들과 싸움을 잘 해서 모두들 싫어했다. 유미는 얼굴이 둥글고 마음이 착했다. 유미의 동생 유선이는 손가락이 길어서 피아노를 잘 쳤다. 내 옆에 강아지가 있다. 이름은 흰둥이였고 털이 아주 많았다. 사진 속의 친구들은 지금은 어디에 있을까? 보고 싶다. 친구야.

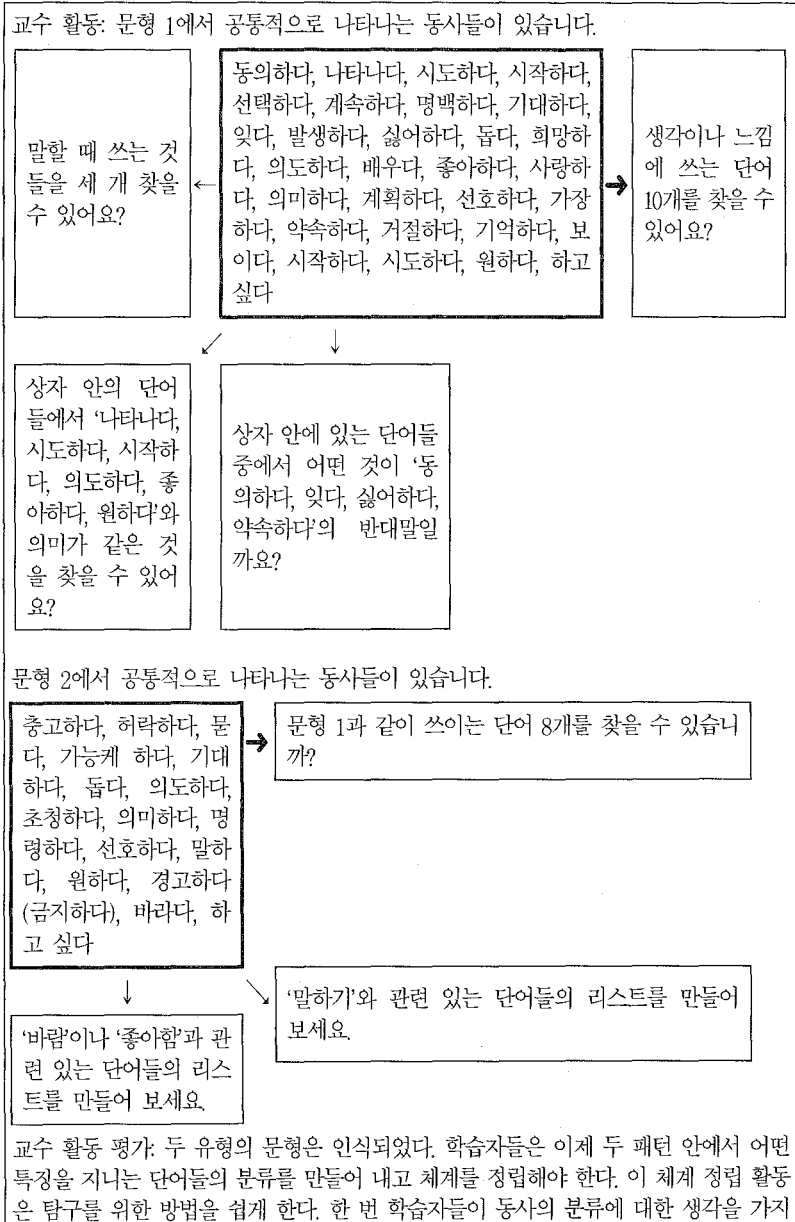
** 학습 목표

어휘: 다양한 묘사 어휘를 익힌다.

문법: 과거 시제를 복습하고 ‘-아서’에 ‘았’이 결합되지 않음을 인지한다.

이러한 어휘와 문법의 통합적 교수는 Dave Willis(2002)에서도 시도되고 있다.¹⁹⁾

19) Dave Willis, (2002) *Rules, Patterns, and Words, -Grammar and Lexis in English Language Teaching*, Cambridge Language Teaching Library.



고 있으면 이런 방법을 사용하여 그들이 미래에 보게 될 여러 동사들을 구별해 낼 수 있고, 더 나아가 기억도 할 수 있다. 동시에 그들은 이런 문형 동사들 중 어떤 것이 이미 그들의 어휘적 저장 창고에 들어 있으며 어떤 것이 이런 의미 카테고리 안에 맞는 지 사용할 수 있게 된다.

우리는 어떻게 이런 연습이 함께 이루어 질 수 있는지 고려해야 할 것이다. 아마 그 같은 같은 문법적 요소들로 연습을 수행하는 것은 별로 생산적이지 않을 것이다. 학습자들은 집중을 하여 그것을 지속적으로 찾아내는 것이 어려운 일이라는 것을 잘 알게 될 것이다. 특히 세 번째 활동은 많은 시간과 생각을 요구한다. 그러므로 속제로 활동 3.5를 하거나 학습자들끼리 함께 수행을 하거나 사전 찾는 것을 허락하는 것은 좋은 예가 될 것이다.

5.5 다양한 문법교수 자료 개발: 독립적 문형제시와 오류자료 활용

그간의 교재에 나타난 문법 항목의 제시는 주로 본문에서 나타난 문형 표현에 한정되어 있었던 것이 사실이다. 그간의 어휘 학습이 본문의 주석 형태로 이루어졌듯이, 문법 항목의 제시역시 해당 단원의 대화 제시문에서 완전히 자유롭게 못했다. 문법 항목역시 단원의 주제문에서 구현하고자 하는 담화적 기능을 나타내는 표현이라면 반드시 대화 제시문에 포함되지 않았더라도 연계하여 교수할 필요가 있다고 생각된다.

또한 향후 개발되는 교재에서는 대조분석적 관점에서 개발한 다양한 언어권별 교재가 요구된다. 그간의 교재는 목표 언어에만 치중하는 경향을 보였으며 언어권별 학습자를 고려한 문법 학습이 이루어지지 못했다. 몇몇 교재는 특정 언어권 학습자를 대상으로 발간되었지만 현행 교재를 해당 언어로 번역했을 뿐, 실러버스 자체가 해당 언어권을 대상으로 편성되지 못했으며 문법역시 해당 언어권과의 대조분석적 관점에서 제공되지 못하고 있는 한계를 보이고 있다는 것이다.

아울러 문법 교수 자료의 활용에 학습자의 오류 자료도 적극적으로 활용할 필요가 있다. 특정한 문법항목을 교수하면서 학습자가 산출하는 고빈도 오류를 유형화하여 이를 문법 교수에 적극 활용한다면, 학습자의 오

류를 예방하는 효과를 낼 수 있다. 이를 위해서는 언어권별 혹은 급별 오류 자료가 유형화되어야 할 것으로 보인다.

6. 맺음말

효과적인 한국어 문법 교수가 이루어지기 위해서는 한국어 문법에 대한 내용 연구와 방법론 연구가 병행되어야 함을 물론이다. 충분한 내용연구가 뒷받침이 될 때 교수방법론의 효과를 얻을 수 있기 때문이다. 본문에서 논한 주제 외에도 한국어 교육 문법을 논할 때 고려해야 할 사항을 몇 가지 제안하는 것으로 본고를 맺고자 한다.

첫째, 교사 문법과 학습자 문법을 구분하고 각 영역을 개발하여야 한다. 교사 문법은 주로 교수에 필요한 문법과 교수를 하는 데에 참고가 될 문법이 어떤 것이냐 하는 데에 관심을 가지며, 학습자 문법은 교사나 교재 편찬자의 판단에 따른 혹은 학습자 스스로의 판단에 따른 목표 언어의 가장 핵심적인 문법의 내용과 모국어와의 대조적 차이에 의한 가장 효율적인 학습 방법의 문제가 중요할 것이다.

둘째, 이해 문법과 표현 문법의 구별을 논할 수도 있다. 즉, 텍스트의 이해(듣기, 읽기)에 필요한 문법과 텍스트의 생산(말하기, 쓰기)에 필요한 문법의 내용은 다를 수 있다. 이를 반영할 수 있는 문법 연구와 방법론의 개발이 이루어져야 한다.

셋째는 한국어 교수에 필요한 문어 문법과 구어 문법의 연구가 이루어져야 한다. 문어 문법은 문어 자료에서의 사용 빈도나 장르에 근거한 것이 바탕이 되어야 하며 구어 문법은 구어 자료에 기반하는 구어 표현 덩어리의 교수에 주의를 기울여야 한다. 현재 국내의 연구는 이 부분에 충분한 노력을 기울이지 못하고 있다.

넷째는 교수 문법과 참고 문법의 구별이다. 참고 문법은 지습을 위하고 이해의 폭을 넓히게 하는 것이며 교수 문법은 교수 현장에서 사용되는 교재(코스북)를 위한 것으로 구분한다. 따라서 그간 주의를 기울이지 못했던 방과 후 수업이나 자가 수업을 보조할 수 있는 학습자를 위한 참고 문법의 개발에도 주의를 기울여야 할 것이다.

[주제어] 담화문법, 어휘문법, 구어문법, 과정중심 문법교수, 결과중심 문법교수, 등급화, 외현적 문법교수, 오류분석

참고문헌

- 강현화 2005, 한국어문법교육론, 외국어로서의 한국어교육학, 방송대출판부.
- 강현화 2006, 한국어교육을 위한 문형 등급화를 위한 문형 유형 연구, 응용언어학회 국제학술대회.
- 김제열 2006, 한국어 문법 교육론, 한국어교사 연수과정 강의안, 연세대 언어교육원.
- 김유정 1998, 외국어로서의 한국어 문법교육-문법항목의 선정과 단계화를 중심으로- 한국어교육 9-1, 국제한국어교육학회.
- 김제열 2001, 한국어교육에서 기초문법 항목의 선정과 배열 연구 한국어교육 12-1.
- 민현식 2005, 문법교육의 표준화와 다양화의 과제 제7회 한국어교육 국제학술대회 발표집 13-63, 서울대 국어교육연구소.
- 방성원 2004, 한국어 문법화 형태의 교육방안 -'다교' 고난련 형태의 문법항목 선정과 배열을 중심으로 - 한국어교육 15-1, 국제한국어교육학회.
- 배두본 2000, 외국어교육과정론 한국문화사.
- 백봉자 2002, 외국어로서의 한국어 교육문법, 한국어교육 12-1, 국제한국어교육

학회.

석주연 2005, 한국어교육에서의 문형교육의 방향에 대한 일고찰, 한국어교육 16-1, 국제한국어교육학회.

이미혜 2005, 한국어 문법항목 교육연구, 박이정.

이희자·이종희 2001, 한국어 학습용 어미조사 사전, 한국문화사.

Carter, Ronald eds.(1988). *Vocabulary & Language Teaching*, Longman Press.

Celce-Murica, Marianne & Hilles, Sharon(1988), *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford University Press.

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).

Guy Cook(2003), *Discourse*, Oxford Press.

Hinkel, Eli & Fotos Sandra(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Larsen-Freeman, Diane(2002), *The Grammar of Choice*, In Hinkel, Eli & Fotos Sandra(2002).

Lewis, Michael(1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, London.

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).

Richards, Jack C.(2002), *Addressing the Grammar Gap in Task Work*, In Richards, Jack C. & Renandya, Willy A.(2002).

Richards, Jack C., & Renandya, Willy A.(2002), *Methodology in Language Teaching*,

Cambridge University Press.

Rob Batstone(2003), *Grammar*, Oxford Press.

Thornbury, Scott(1999, 2nd. 2000), *How to Teach Grammar*, Longman.

Ur, Penny(1988), *Grammar Practice Activities*, 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

An Alternative Korean Grammar Education Method

Kang, Hyoun Hwa

This study reviews the recent research about contemporary Korean grammar education and suggests the alternative instruction methods for the future. In this regard, this study suggests that it is necessary to select the major grammar items and rank them according to their significance. This study also proposes the necessity of research into lexical grammar and discourse grammar. As an alternative instruction method, this study recommends the grammar education that is 1)gradual, 2)explicit, 3)eclectic between instructors and learners oriented educations, 4)integrated with vocabulary education, and 5)utilizes independent grammatical types and error correction cases.

[Key Words] lexical grammar, lexical approach, discourse grammar, chunk, multi words