

한국어 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법*

지현숙**

< 次 例 >

1. 논의에 앞서
2. 구어 문법의 개념과 언어 교육적 의의
3. 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법
4. 논의를 마치며

1. 논의에 앞서

본 연구는 '구어 문법'에 대한 개념을 살피고 한국어 문법 교육과 관련하여 그 시사점을 정리한 다음 과제 기반 교수법과의 접목 가능성을 타진함으로써 향후의 한국어 구어 문법 교수 모형을 제안하는 것에 목적을 둔다. '구어 문법'은 말뭉치 언어학이 기점이 되어 대두된 문법의 분야로서, 대안적인 언어 교육 연구의 한 관점이다. 그러나 아직까지 한국어 교육에서는 구어 문법에 대한 개념과 교육적 관점이 자리 잡지 못한 것이 사실이다.

구어 문법이 전산언어학의 발전에 힘입어 자료 중심적이고 실제적인 접근을 통해 비판적인 담화 분석을 실천한다는 점, 언어 연구에 있어서 기존의 이론 중심적 접근법에 대한 대안으로서 실세계 중심적이고 수행

* 본 논문은 2007년도 배재대학교 교내 학술 연구비 지원에 의해 수행된 것임.

** 배재대학교 외국어로서의 한국어학과, hsjee01@pcu.ac.kr

중심적인 접근법을 실천하기 위한 구체태(具體態)가 된다는 점, 1980년대 이후 확고하게 자리를 잡은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4기능 중심 언어 교육에 대한 비판적 관점을 가진다는 점 등은 구어 문법이 가지는 언어 교육에서의 위상과 성격을 어느 정도는 짐작할 수 있게 해 준다. 본 연구는 이러한 짐작을 바탕으로 하여 구어 문법을 개념화하는 것에 일차적인 목적을 둔다. 그 다음 이를 교육적으로 적용하기 위하여 현재의 가장 설득력 있는 언어 교수법의 하나인, '과제 기반 교수법(task-based language teaching)'에 집중하여 현재 우리의 한국어 구어 문법 교육에서 성취해 나아가 할 방법을 밝혀보는 순서로 기술될 것이다.

2. 구어 문법의 개념과 언어 교육적 의의

외국어로서 한국어를 연구하거나 교육하는 우리는, 언제부터인가 한국어 문법 체계에 대해서 대조적인 여러 입장들이 있고 그래서 한국어 문법은 복잡하고 체계화되지 못했다는 그릇된 인식을 해 왔다(지현숙 2007:177)¹⁾. 이러한 오해와 기능 교육의 강세, 정체가 불분명한 의사소통식 교수법의 주도권 장악 등으로 인해 한국어 교육 현장에서 문법은 지나치게 단순화되기도 하고, 그릇된 방식으로 설명되기도 했으며, 심지어 평가 절하되기도 하였다.

문법은 물론 가르치기도 배우기도 쉽지 않다. 문법은 특정 언어에 대한 일관되고 체계적인 시각을 요구하는 이론적인 분야이기 때문이다. 하지만 문법은 또한 매우 '실용적인' 도구가 되는 것도 사실이다. 한글 자모를

1) 2장의 내용들은 2007년 7월 21일 북경에서 있었던 '중·한 수교 15주년 기념 중국 조선어 교육연구학회 학술대회'에서 발표한 것을 본고의 논지에 맞게 수정 보완한 것임을 밝힌다.

겨우 깨우친 외국인이 2년 정도의 집중적이고 꾸준한 학습 기간을 거친 후 ‘마치 한국인과 같은’ 자연스러운 한국어를 구사하는 것이 한국어 문법에 의하지 않고 어떻게 가능하겠는가? “어떤 언어나 문법이라는 규칙으로 이루어져 있는 이상 문법 공부야말로 한 언어를 이해하는 지름길이요 또 필수불가결한 과정(이익섭 2007: iv)”이며, 그렇기 때문에 문법 교육 또한 그 중요성을 아무리 강조하여도 부족하다.

외국어 교육에서 문법은 학습자의 인지 속에 있는 목표 언어에 대한 규칙을 사용 차원으로 바꾸기 위한 도구이다. 한국어는 체계화되고 일관성 있는 문법들로 이루어져 있으며 한국어 교육을 담당하는 연구자나 교사는 이러한 규칙들을 찾아내고 정리하여 외국인 학습자에게 가르쳐야 한다.

그렇다면 ‘자연스러운 한국어를 구사하기 위한 문법’은 무엇을 말하는가? 이것은 우리가 전통적으로 인식하고 있는 문법인 ‘문어 문법’과 ‘구어 문법’ 두 분야로 이루어진다. 외국인이 한국어를 잘 구사하기 위해서는 한국어만이 가지고 있는 규칙들을 잘 깨우치고 연습하여 그것을 적재적소에 쓸 줄 알아야 한다. 구어 문법으로서 한국어 구어 규칙은 외국인 학습자가 더 자연스럽게 자신감 있게, 정확하고 풍부하게 한국어를 사용하기 위한 체계이며, 이는 당연한 교육 대상이자 내용이 되어야 한다. 연구자가 상정한 ‘구어 문법’의 언어 교육적 의미는 바로 이것이다.

2.1. 구어 문법의 개념

지금까지의 전통적인 구조주의 언어학에서는 ‘문법’을 언어에 내재한 규칙과 질서로 개념화해 왔다. 즉, 언어가 가지는 내적 구조와 규범으로서 문법을 규정하였으며, 언어 사용자의 인지 안에 들어 있는 언어 능력으로 문법을 정의하였다고 할 수 있다. 따라서 ‘문법’하면 그 대상이 주로

문어를 중심으로 한 것이었다. 이는 “규범 언어 중심적인 사고와 생성 문법의 이론적 영향으로 이상적인 언어 체계에 관심을 가진 이유도 있겠지만, 한편으로는 구어의 존재를 제대로 인식하지 못한 탓도 있다. 그러나 구어는 문어와 마찬가지로 독자적인 문법 체계를 가지고 있을 뿐만 아니라 우리의 일상 언어생활은 실제 구어를 통해 이루어지고 있다(권재일 2004:2)”. 이러한 생각을 바탕으로 할 때, 외국어로서의 한국어 교육에서 구어 문법은 독자적인 체계를 가질 뿐만 아니라, 실제계 중심적이고 사용 중심으로 개념화되어야 할 당위성을 가진다.

‘외국어 교육에서 문법’은 외국어 학습자가 담화 상에서 실제로 언어를 사용할 때 필요한 것으로, 언어 구조와 더불어 다양한 담화 요소들에 의해서 체계화되는 것이다. 이러한 시각에서 ‘구어 문법’은 구체적인 구어 의사소통 맥락에서 대화참여자들이 절차적으로 조직하고 활용하는 일종의 언어적·비언어적 자원으로 개념화될 수 있다. 그러므로 연구자는 구어 문법을 “즉각적으로 문법에 맞는 구어를 산출해 내는 규칙을 의미하는 것으로서, 문법적인 규칙에 대한 지식과 이를 사용하기 위한 기술 발휘가 결합되는 언어 체계(지현숙 2006:16)”로 정의할 것이다. 따라서 구어 문법은 말하기와 듣기의 언어 기능적 지식 외에도, 구어 의사소통에서 실제로 사용되는 상호작용 기술이 포함된 다중적이고 대인적인 체계로 개념화될 수 있겠다.

‘구어 문법’에 대한 연구가 본격화된 것은 1990년대 영국을 중심으로 한 국가적 차원의 말뭉치 중심 연구들에 의해서이다. 이전의 언어 연구는 문법을 종이 위에서 눈으로 확인 가능한 정적인 존재로 인식하던 입장이 주를 이루었다고 해도 과언이 아니며 구어는 전통적인 문어 중심의 문법학자들에 의해 홀대받아 온 것으로 보인다. 이러한 문법주의자들의 문어에 대한 편향성은 오늘날에도 여전히 지속되고 있는 것이 사실이다. 그러나 롱맨의 영국 국립 말뭉치, 코벌드 팀에 의해 주도된 영국 말뭉치 은행, 케

임브리지 대학 출판부가 수집한 CANCODE 말뭉치, 옥스퍼드 대학 출판부의 영국 국립 말뭉치 프로젝트 자료 수집 등의 4대 사업들에 의해 (Geoffrey Leech, 1998), 충분한 양의 말뭉치 자료들을 확보함으로써 구어 문법에 대한 편견과 차별을 극복하고 편향적인 기존의 문법 연구를 혁신하는 물꼬를 열었다고 할 수 있다.

이들 말뭉치 기반 연구는 구어 문법과 문어 문법이 구분되어야 하는 근거로서 문어 담화와 구어 담화가 근본적으로 다르다는 것을 밝히는 성과를 거두었다. 그들은 일상 대화와 소설, 신문, 논문 등의 문어를 상호 비교하여 구어와 문어의 차이를 제시했다. 그 가운데 가장 변별적인 차이는 구어는 무계획적이고, 비문법적이며, 자동적인 특성을 가진다는 것이다 (Hughes, 2003:134~135). 면대면 의사소통에서 화자는 실시간으로 구어를 처리해야 하는 심리적 압박이 크므로 문법적이기보다는 인지적이고 직관적으로 말을 한다는 것을 밝힌 것이다. 또한 문어와 구어는 어휘 빈도에 있어서 큰 차이를 보이는데, 문어(논문>뉴스>소설)가 일상 대화로 이루어지는 구어보다 단일 구(phrase) 당 유의미한 어휘수의 빈도가 높은 특징을 가진다²⁾.

전통적인 문어 문법 연구에서 취하던 접근법과는 사뭇 다른 방식으로 구어 문법을 체계화한 David Brazil(1995)은 구어 문법 연구에 있어서 매우 독보적이다. 그는 문어 문법은 문법 항목들의 위계화를 추구하는 건축학적 모델(architectural model)에 비유할 수 있다면, 구어 문법은 시간을 향해 역동적으로 질주하는 직선적 모델(linear model)에 비유할 수 있다고 하면서 구어 문법을 대화 교환, 대화쌍, 비종결 요소, 생략(zero realization) 등의 범주들로 체계화하였다.

이상에서 볼 때 구어 문법은 다양한 담화 맥락에 따라 즉각적으로 문

2) 이에 관해서는 Geoffrey Leech(1998)의 그래프 '사용역에 따른 유의미한 구의 길이 (Mean phrase length across registers)'를 참조하면 된다.

법에 맞는 구어를 만들어내는 규칙 체계를 의미한다. 이러한 구어 문법은 첫째, 길이 당 유의미한 어휘수의 빈도가 낮고 둘째, 비영속적이고 비종결적이며 셋째, 생략이 빈번한 특징 등을 가지는 것으로 정리할 수 있겠다.

2.2. 구어 문법의 언어 교육적 의의

외국어 교육에 있어서 가장 중요한 목표의 하나는 학습자가 숙련된 구어 사용 능력을 가지도록 하는 것이다. 그리고 그러한 교육이 성공했는가 의 여부는 대화가 수행되는 구체적인 장면 장면들을 통해서 파악할 수 있을 것이다. 여기에서는 외국어 교육에서 대화를 수행하고 구두로 상호작용하여 면대면 의사소통에서 구어 문법을 사용하는 것이 무엇을 의미하는지와, 이를 어떻게 교육적으로 실현할 수 있는지에 관해서 논의하기로 한다.

2.2.1 비판적 담화 분석의 실천

담화 분석 연구는 기능 문법, 사회언어학, 인류학, 사회학 등과 같은 다양한 학문들을 아우르는 인간의 삶에 대한 연구이다. 담화 분석은 이와 같은 복합적인 학문 속에서 발달해 오면서 화행론, 화용론, 상호작용적 사회언어학, 민족지학, 대화 분석 등과 같은 개별적인 이론적 관점과 분석적 접근들을 가지고 있다. 이들이 비록 인간의 언어 사용의 다른 면들을 강조한다고 해도 한 가지 공통되는 것은 언어를 ‘사회적 상호작용의 산물’로 본다는 점일 것이다.

지금까지 언어 연구자들의 전유물로 여겨져 온 ‘담화 분석’은 한국어 학습자가 목표 언어의 원어민 사용자인 한국인의 구어 사용 양상을 구체적이고 실제적으로 살펴볼 수 있게 하고 한국어의 사회언어학적이고, 전

략적인 면을 효과적으로 습득할 수 있는 중요한 언어 자료들을 제공한다. 는 측면에서 그 의의가 있다. 이는 이전의 이론 연구 중심적인 한국어 교육에 새로운 연구 방법을 제공한다는 의미를 지니며, 그러한 점에서 비판적이라 할 수 있다.

담화 분석 연구가 가지는 언어 교육적 가치는 여러 연구들에 의해 알려진 바 있다. 담화 분석 연구의 효용성은 언어 교육 연구에서 구어 문법을 수량화하는 일이 가능하기 때문에 문법 이론의 가설들을 증명하는 언어 자료를 제공한다. 이는 기존의 직관 의존적인 문법 기술의 한계를 극복하는 훌륭한 대안이 될 수도 있을 것이다. 따라서 담화 분석 연구는 한국어 교육에도 적용할 수 있는 여지가 많아서 한국어 학습자를 대상으로 한 구어 교육에서 빈도 높고 유의미한 어휘와 문법들을 가르치는 일이 가능할 수 있게 한다. 또 교재에 수록된 언어와 실제 언어와의 차이를 밝혀 줄 수 있으므로 해서 학습자에게 살아있는 언어 자료를 제공할 수 있다.

2.2.2 실세계 중심적·수행 중심적 언어 교육의 실현

최근의 언어 교육은 정확성보다는 '의미'에 초점을 맞추어 학습자가 어떻게 언어 수행을 하는지를 알 수 있는 언어 사용 표본을 가장 중요시 하는 경향을 띤다. 구어 문법을 교육하는 것은 학습자로 하여금 실제 세계와 관련이 있는 의사소통 과제를 완성해 가는 과정을 통하여 언어적 수행을 가능하게 하는 일이다. 다시 말해서, 실세계에서 언어를 사용하는 과정을 포함하는 언어 교육을 추구한다고 말할 수 있을 것이다.

그렇다면 외국어 습득에 있어서 '수행(performance)'이 하는 역할은 무엇인가? 수행은 학습자가 언어를 산출해 내는 과정에서 얻게 되는 피드백이 보다 나은 입력을 만들도록 해 준다. 또한 통사적 산출을 강조함으로써 학습자가 문법에 더욱더 주의를 기울이도록 만든다. 또한 학습자가

기존에 가지고 있는 목표 언어에 대한 지식을 자동화하도록 도와준다. 나아가 학습자들이 흥미를 가진 주제들에 대해 적극적으로 대화하는 과정을 겪게 함으로써 구어에 대한 '자기만의 체계'를 가지도록 이끌어 준다.

수행을 중시하는 구어 문법의 교육은 학습자들이 상호간 작용을 통해서 이루어 내어야 할 구체적인 목적이 명확하게 주어져야 하며, 의미 교환에 초점을 두고 구두 상호작용을 구조화하고 순서대로 배열해 나갈 수 있는 기제가 마련되어야 그 효과를 높일 수 있다. 그럼으로써 학습자는 목표 언어를 이해하고 조정하면서 산출해 내어 효율적으로 구어 문법을 습득해 갈 수 있을 것이다.

2.2.3 기능 중심 교육의 한계 극복

Young에 의하면 인간의 언어 능력을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능으로 구분한 최초의 연구자는 Lado(1957)였다고 한다(Young & Agnes 1998:5). Lado는 제2언어 학습에서 언어를 말할 수 있는 능력, 구어를 이해할 수 있는 능력, 언어를 읽을 수 있는 능력, 쓸 수 있는 능력, 목표 언어 공동체의 문화를 이해할 수 있는 능력을 중요한 다섯 가지 기능(fifth-skills)으로 제안했다. 이후 Lado의 다섯 가지 가운데 문화는 별다른 해명 없이 제외되면서 네 가지 기능이 이후의 교육과정 개발과 언어 능력 평가에 많은 영향을 끼쳐왔다. 이런 연유로 한국어 교육 또한 아무런 의심 없이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기로 나뉘어 교육되기에 이르렀으며, 학습자의 언어 능력은 언어 구조적 능력으로 하향 조절되어, 음성·음운·형태·통사의 언어 구조적 층위로 나뉘어 이를 숙달시키는 방향으로 굳어지게 되었다고 보인다.

그러나 최근 들어, 언어를 사용하는데 이 네 가지 기능 모델이 부적합한 것으로 인식되기 시작하였다(Sandra 2001:15). 문어와 구어 의사소통

기능들은 서로 복잡하게 연관되어 있다는 사실이 받아들여지고 있는 것이다. 구어 의사소통을 위한 교육은 말하기와 듣기의 기능 교육으로만 이루어질 수 없고 실제로 다양하게 통합되어 이루어지고 있는 것이 사실이다. 앞서 말한 대로 구어 문법 능력은 다른 사람이 한 말에 대한 청해와 구어 산출을 위한 언어적 지식과 기술, 타인과의 효율적인 상호작용 등 다양한 요소들이 한데 결합된 능력이므로 이를 교육하기 위해서는 기존의 기능 교육만으로는 불충분하다. 따라서 구어 문법이 체계화됨으로써 이러한 기능 교육의 한계를 극복할 수 있을 것이다. 또한 구어 문법의 교수는 과제를 기반으로 한 교수법으로 연계될 때 보다 효율적으로 교육적 수월성을 달성할 수 있을 것이다. 이는 구어 문법과 과제 기반 교수법이 다음과 같은 몇 가지 점에서 공통적인 특성을 가지고 있기 때문이다.

〈표 1〉 구어 문법과 과제 기반 교수법의 공통적 특성

구어 문법	과제 기반 교수법
다양한 담화 요소의 체계 맥락 중심적 상호작용적·대인적 즉각적·직관적인 언어 산출 단순 구조 지향적	유의미하고 다양한 맥락 조성에 중점을 둔 상황에 맞게 언어를 제시 활동 중심적 실생활 중심적 의미 지향적

〈표 1〉에서와 같이 과제를 중심으로 한 언어 학습은 언어 형식보다는 ‘의미’에 일차적인 목적을 둔다. 이는 앞서 구어 문법의 비형식적이고 단순 구조 지향적인 특성과 연관되는 바가 크다. 또한 과제 중심 교수는 새롭게 등장한 방법론이라기보다는 언어 교실을 ‘과제’를 중심으로 배열하는 것이다. 따라서 구어 문법이 가진 맥락 중심적이고 대인적인 특성이 교실에서의 다양한 활동 과제에 반영되고 녹아들 수 있는 여지가 많다고 할 수 있겠다. 이렇게 구어 문법과 과제 기반 교수법의 상관성을 바탕으로 하여 아래에서는 과제 기반 교수법을 과제 유형 및 난이도, 교실 수업

의 원리, 모형 제시 등의 순으로 전개하고자 한다.

3. 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법

‘과제 기반 교수법’이란 학습자가 의미에 초점을 두고 목표를 달성할 수 있도록 하기 위하여 언어를 사용하도록 요구하는 활동 중심의 언어 교육을 말한다. 과제를 설계할 때 과제를 선택하는 접근은 일반적으로 다음의 두 가지로 나뉘는데, 첫째가 ‘구인 기반 접근법(construct-centered approach)’이며 다른 하나는 ‘작업 표본 접근법(work-sample approach)’이다(Ellis 2003:286).

구인 기반 접근법은 수행할 과제를 설정하기 위해 필요한 언어 이론을 중심으로 한 접근 방식이며, 후자는 학습자가 배워야 할 언어의 상황을 자세히 분석하여 실제 생활에서 필요한 기술 가운데 어떤 과제가 필요한 것인지 판단하여 교육에 접목하는 관점을 가지고 있다. 그러므로 구인 기반 접근은 구어 의사소통에 필요한 언어 구사력을 강조하는 입장을 취한다. 반면에 작업 표본 접근법에서는 획일화된 연습 중심의 언어 교육이 아니라, 학습자를 중심에 두고 상황에 맞게 언어가 설명되고 의미 있는 상황을 조성하여 집중적인 담화를 해감으로써 과제가 제대로 성취될 수 있음을 강조한다. 연구자는 외국어 교육이 학습자의 현재 삶과 결코 유리될 수 없고 언어에 관한 지식보다는 얼마나 언어를 잘 사용하고 그 언어로 무엇을 할 수 있는가에 중점을 두어야 한다고 보아, 작업 표본 접근법에 따라 한국어 구어 문법을 교육하기 위한 방안을 모색하고자 한다. 이를 전제로 과제를 설계함에 있어서 과제의 특성에 따라 교육적 실효성이 얼마나 달라지는가가 중요시 되어야 하겠다. 이 문제에 관하여 Skehan(2001:181)은 교실 단위의 연구를 통해 과제의 특성에 따른 정확성·복잡성·유창성의 교육적 효과를 다음과 같이 요약하여 제시하였다(Ellis 2003:288).

〈표 2〉 과제의 특성이 정확성·복잡성·유창성에 미치는 교육적 효과

과제 특성	정확성	복잡성	유창성
정보의 친밀도	효과 없음	효과 없음	효과 약간 높음
대화체·독백체 과제	효과 높음	효과 약간 높음	효과 낮음
언어 구조의 정도	효과 없음	효과 없음	효과 높음
산출의 복잡성	효과 없음	효과 높음	효과 없음
변형	효과 없음	.	효과 없음

이와 같은 연구는 어떤 과제가 특정한 정보에 대해 친밀한 정도는 정확성 및 복잡성, 유창성 모두에 크게 상관 받지 않음을 나타낸다. 또 대화체 과제일수록 학습자의 정확도를 높이는 교육적 효과가 크며, 과제가 요구하는 언어 구조의 정도가 복잡할수록 유창성이 높아지며, 과제를 산출해야 하는 형태가 복잡할수록 언어적 복잡성이 높아짐을 보여준다. 이와 같은 일련의 연구들을 고려할 때, 한국어 구어 문법을 교육하기 위한 과제 기반 교수법의 중요한 교육적 원리들을 다음과 같이 도출할 수 있을 것이다.

첫째, 과제는 실세계에서 언어를 사용하는 과정을 포함하여야 한다.

둘째, 의미에 일차적인 초점을 두고 가급적 단순한 구조의 구어를 사용하도록 연습하는 것을 장려하여야 한다.

셋째, 가능한 언어의 네 기능을 모두 포함할 수 있도록 구성한다.

넷째, 학습자에게 정보적으로 친밀한 과제인가를 고려하여 선택한다.

다섯째, 구어 의사소통의 분명한 결과물을 낳을 수 있도록 설계한다.

3.1 과제 유형 및 난이도

여기에서 과제의 유형 분류는 Ellis(2003)의 논의를 따르기로 한다. 과제를 나누는 방식은 정보의 개방성 여부, 과제 완수의 부담이 누구에게 주

어지는가 등에 따라 매우 다양하다. 과제의 유형은 첫째, 정보를 주는 것이 필수적인가 선택적인가에 따라 정보차 과제 및 견해차 과제로 나눌 수 있는데 이 둘의 차이는 다음과 같다.

〈표 3〉 정보차 과제와 견해차 과제의 비교

정보차 과제	견해차 과제
정보 교환이 포함됨 분리되어 제공되는 정보 정보 교환이 필수적	학습자가 포함됨 학습자가 함께 정보를 공유 정보 교환이 선택적

둘째, 과제 완성의 부담이 한 명에게 있는지 대화참여자 모두에게 있는지에 따라 일방적 과제와 쌍방향적 과제로 나눌 수 있다. 일방적 과제의 경우에는 과제를 성공적으로 완성하려는 부담이 그 정보를 가진 참가자 한 명에게 있는 반면, 쌍방향 과제에서는 대화참여자 전부가 주어진 과제를 완성하기 위해 참가해야 한다.

셋째, 과제에 대한 해결책이 존재하는가의 여부에 따라 개방형 과제(open task)와 폐쇄형 과제(closed task)로 나뉜다. 개방형 과제는 대화참여자 모두가 정해진 해결책이 없음을 이미 알고 수행하는 것으로서 학습자들이 길고 어려운 문장을 산출해 낼 수 있게 하는 데에 유리하다. 선택하기, 조사, 토론, 순위 정하기 등을 포함한 '견해 차' 과제들이 대표적인 개방형 과제들이다. 개방형 과제는 개방의 정도가 가변적인데, 이는 다시 어휘량이 많이 요구되고 복잡성이 높은 '대립적 과제(divergent task)'와 문제 해결적이고, 질문과 확인이 많은 형태를 띠면서 의미 협상에 효과적인 '수렴적 과제(convergent task)'로 세분화할 수 있다.

<표 4> 대립적 과제와 수렴적 과제의 예

대립적 과제	수렴적 과제
- '사형제도'에 대한 찬반양론 - 안락사에 대한 논쟁 - 유신론과 무신론	- 무인도에 가져가야 할 필수 품목 다섯 개 - 한국 음식이 좋은 일곱 가지 이유 - 여름휴가를 100배 즐기기 위한 방법

그러나 여기에서 주의할 점은 자유 토론과 같은 개방형 과제는 어려운 주제를 추구할 필요가 없고, 피드백을 제공하고 구체화시킬 필요성이 없기 때문에 굳이 의사소통하기 위해서 노력할 필요를 느끼지 않게 되어 실제로 활발한 상호작용이 일어나지 않는다는 사실이다. 한편으로 폐쇄형 과제는 학습자에게 하나의 올바른 해결책에 도달하도록 요구하는 과제로서 고쳐 말하기, 명료화, 확인, 확장 등의 방식이 주로 쓰인다. 차이 식별하기(same-or-different)와 같은 정보차 과제가 전형적인 폐쇄형 과제이다. Long(1989)은 폐쇄형 과제는 학습자가 수행의 어려움에 직면했을 때 포기하려는 정도가 덜 하기 때문에 개방형 과제보다 상호작용을 더욱 촉진하는 경향이 있다고 보았다. 학습자는 과제를 수행할 때 자신을 이해시키기 위해 계속해서 노력할 것을 요구받음으로써 그 결과 정확성과 더 많은 언어를 재사용하는 결과를 얻게 된다. 이러한 점에서 폐쇄형 과제가 구어 문법 습득에 더 유리하다고 할 수 있을 것이다.

또한 과제는 학습자가 사용하는 특별한 언어 양식에 영향을 준다는 사실도 간과하면 안 될 것이다. 예를 들면 사물이나 장소의 묘사와 관련된 과제는 한국어의 피동 표현을 주로 사용하게 될 것이고, 이야기 만들기(story telling) 과제는 자연스럽게 과거 시제의 사용을 이끌어 내게 되는 유형이다.

지금까지는 다양한 과제의 유형을 살펴보았다. 구어 문법 교육을 위하여 과제 유형을 선별하는 일과 더불어 과제의 난이도를 결정하는 것은 문법 교육을 설계할 때 중요한 문제 중의 하나이다. 지금까지 의사소통 능

력을 향상시키기 위한 한국어 교육에서 과제 자체가 초점이 되어 논의된 바가 거의 없었기 때문에 난이도 문제는 더욱더 다루어지지 않았던 것으로 보인다.

구어 문법 교육에서 과제의 난이도를 결정하기 어렵게 만드는 요소 중 하나는 소위 대화자 효과라 불리는 것 때문이다. 특히 상호작용적인 말하기 과제에서 대화는 대화자들이 대화 목적을 달성하기 위해 의미를 조정하는 협력적인 이벤트라 할 수 있을 것이다. 과제의 난이도와 과제 해결의 성공 여부나 정도는 대화자들의 능력에 의해 부분적으로 결정되는 대화 목적으로 달성된다. 대화자 효과는 과제 난이도를 실험하는 교사들이나 연구자들에 의해 고려되어야 하며 나아가 과제에 기반을 둔 시험을 설계할 때에도 중요한 고려사항이 되어야 한다. 잘 만들어진 과제는 대화의 상호작용성을 담보해야 하며, 이는 대화참여자가 영향을 미칠 수 있는 장점이나 단점에 의해 유리해지거나 불리해지지 않도록 계획된 과제를 말한다.

3.2 효과적인 의사소통자 양성을 위한 교실 수업

과제는 상호작용을 통해 언어 습득의 과정에 영향을 주는 상호작용을 발생시키기 위한 장치이다(Ellis 2003:83). 과제의 수행이 상호작용에 어떻게 영향을 주는가에 대한 연구는 과제와 습득 사이의 잠재적인 관계에 대해 중요한 통찰력을 제공해 준다. 비록 과제와 구어 문법의 습득 사이에 직접적인 관계가 있음이 아직까지 밝혀지지는 않았더라도 분명 우리는 효과적인 의사소통자를 만들기 위하여 과제를 교육할 필요가 있다. 여기에서 Ellis는 의사소통적 효용성과 언어 습득을 서로 보완적 관계로 보면서 의사소통적 효용성과 언어 습득은 두 가지 방향에서 이해되어야 한다고 하였다. 즉, 학습자들은 의사소통자로서 효과적이면 효과적일수록 스

스로 언어 습득을 할 수 있는 기회를 더 많이 가지게 된다는 것과, 학습자가 많은 언어를 습득하면 할수록 효율적인 의사소통자가 된다는 것이다.

언어 교실에서 과제를 추구하는 방식은 ‘과제 지원 언어 교육(Task-supported language teaching)’과 ‘과제 기반 언어 교육(Task-based language teaching)’으로 양분할 수도 있다(Ellis 2003:206). 과제 지원 언어 교육은 언어학적인 내용에 기초한 교육으로서 의사소통 능력의 구성 요소들은 확인되고 체계적으로 가르칠 수 있다는 가설에 기초한다. 여기에서는 개념어나 일련의 문법적인 특징으로써 문법 항목들을 배열한다. 교실에서 수업은 주로 ‘제시-연습-산출(PPP)’의 순서로 진행된다. 다시 말해서, 먼저 언어 항목을 예를 들어 제시한 다음 ‘연습’이라는 통제된 방식으로 문법을 가르친다. 문법 항목은 자유로운 언어 산출에 사용되며 산출의 단계에서 ‘과제’들이 지원된다. 이와는 대조적으로, 과제 기반 언어 교육은 과제가 언어 교육과정의 기초를 제공한다고 보는 관점에서 언어는 의사소통을 통해 습득된다고 본다. 과제 기반 교육은 의미에 기초한 활동과 학습자 중심적인 교육과정에 대한 필요성에서 출발하였는데, 학습자들은 구조적 체계로써 언어를 습득하고 이 체계를 의사소통에 사용하는 것이 아니라, 오히려 ‘의사소통을 배우는 과정에서 체계를 발견한다’고 전제한다. 따라서 ‘정확성’보다는 ‘유창성’을 추구하는 경향이 강하고 학습자 훈련과 문형 교육에 초점을 두어야 할 필요성을 강조하는 등 언어 교수법상의 주요 논점들을 고유하게 반영하고 있다.

그렇다면 과제 수행에 영향을 미치는 요인들로는 어떤 것들이 있을까? Ellis(2003)는 이에 관하여 과제 참여자, 과제 반복 정도, 대화자 친밀도, 피드백 유형 등에 따라 과제가 잘 수행되기도 하고 그렇지 않기도 하다고 하고 있다. 학습자들은 원어민 화자와 함께 상호작용할 기회를 가질수록 교환할 정보를 가지고 있는 원어민들을 더 잘 이해할 수 있게 된다. 또한 과제를 반복하도록 요구하는 것은 똑같은 과제와 연결될 때 상호작용의

효과를 가진다. 그러나 대화자 친밀도에 있어서 친밀한 그룹은 덜 친밀한 그룹보다 더 많은 설명과 확인 점검을 요구하는 것이 사실이다. 그러므로 과제를 수행할 때에는 주제에 대한 지식이 중요한 게 아니라 어떻게 '주제 지식이 상호작용적으로 결정되는가가 중요하다'고 할 수 있을 것이다.

피드백의 유형과 관련하여 출력이 피드백에 의해 수정될 것인지 아닌지에 따라 학습자의 반응에 영향을 준다는 연구가 있다. Pica(1988)는 모국어 화자들이 이해에 문제가 있다고 신호를 보낼 때 학습자들은 그것을 더 문법화 하여 출력을 수정함으로써 의미 협상이 습득에 효과가 있다고 결론을 내렸다. 그리고 무엇보다도 중요한 것은 피드백의 유형임을 강조하였다. 이상과 같은 이론적 탐색을 통해 한국어 교사가 성공적으로 구어 문법을 '과제'에 기대어 교육하기 위해서는 다음을 준수해야 함을 제안할 수 있을 것이다.

첫째, 한국어 교실에 들어갈 때 교사는 학습자로 하여금 자신의 한국어 학습이 실제 삶과 연관된다는 자긍심과 흥미를 가질 수 있게 하기 위해 그들에게 '유의미한' 활동을 준비할 필요가 있다.

둘째, 전문가인 교사는 어떻게 구어 문법을 사용하여 과제를 수행할 수 있는지 어떻게 새로운 언어적 특질들을 산출해 낼 수 있는지 '스캐폴딩'하는 것을 보여줄 필요가 있다.

과제 수행이 학습자에게 전적으로 달려있는 것은 아니다. 전문가인 교사가 아직은 초보자인 학습자에게 어떻게 과제의 수행을 계획하고 산출하는가를 시범적으로 보여줄 수 있어야 대화참여자로서 학습자는 과제 수행에 협조적으로 참여하며 적극적으로 움직일 수 있어서 자신의 역할에 잘 맞게 과제를 해결해 낼 수 있다. 이 때 교사는 '지시적 언어'를 사용하여 유의미한 활동을 해가는 과정에서 학습자가 다양한 구어를 산출하는 것을 도와줄 수 있다. 즉, 교사는 지도자이자 대화자, 조력자의 역할을 한꺼번에 수행하는 자가 되어야 할 것이다.

3.3 교수 모형의 예

과제를 기반으로 한 한국어 구어 문법을 교육하기 위하여 연구자는 다음과 같은 교수 모형을 설계해 보았다. 여기에서는 세 가지 교수 모형으로 나누어 제안하고자 한다.

첫째, 구어 문법을 더욱더 효과적으로 교육하기 위해서는 **단순한 구조를 지향**할 필요가 있을 것이다. 따라서 교수 대상이 되는 발화의 단위는 간략하고 단순한 문장 구조 안에서 실현되는 것이 바람직하며, 구나 절 단위의 표현 구문(expressions)을 포함하면 좋을 것이다. 또한, 발화의 길이를 짧게 하되, 문법적으로 완전한 문장으로만 구성해야 한다는 강박 관념에서 자유로울 필요도 있다. 이를 교수 모형으로 설계하면 다음과 같다.

■ 제시

학습자에게 여가와 관련한 다양한 동사들을 플래시 카드로 노출시켜 그 의미를 자연스럽게 학습할 수 있도록 한다.

예) 책을 읽다, 영화를 보다, 잠을 자다, 수다를 떨다, 여기저기 돌아다니다

■ 연습

다음의 대화를 반복적으로 읽고 연습한다. 특히 올림 억양, 내림 억양에 유의해서 지도한다³⁾.

소선 : 이수 씨, 오늘 베트남 가요?

이수 : 아니요, 내일 가요.

소선 : 이수 씨는 비행기에서 주로 뭐 해요?

이수 : **작업** 그리고 책을 읽어요. **소선 씨는요?**

소선 : 저는 보통 영화를 봐요.

■ 산출

과제① : 상황 제시용 카드를 주고 짝활동으로 대화를 즉흥적으로 만든다.

예) 보름간 휴가를 얻다, 한 시간 동안 버스를 타다, 연말이 되다

과제② : 다른 동료학습자를 찾아다니며 과제①에 대해 질문함으로써 그들은 어떻게 지내는지 조사하여 발표한다.

둘째, **상호작용을 추구**하는 교수가 되어야 한다. 구두 상호작용은 대체로 일상사의 관점에서 특징지어질 수 있다. 구두 상호작용에 관해서 Bygate(1987)는 구어 대화의 더 큰 특징은 참여자들이 지속적으로 의미를 절충하고, 누가 무엇을 말하는지, 누구에게, 언제, 무엇에 관한 것인지에 대한 상호작용을 다루는 것이 필요하다고 보았다. 이러한 점에서 한국어 교재 또한 다양한 정보 유형을 담보하면서 대화참여자와 관련한 변수를 구체적으로 다룰 수 있어야 할 것이다. 대화는 청자와 화자간의 적극적인 상호작용에 의해 지속된다는 사실에 유의하면서 대화의 지속을 위하여 청자는 동의를 나타내거나, 주의 깊게 듣고 있음을 확인하거나, 이해가 어려운 내용을 거듭해서 묻기도 하면서 화자에게 언어적, 비언어적 신호를 보낸다는 것을 가르칠 필요가 있다. 이와 관련해서는 다음의 교수 모형이 제안될 수 있을 것이다.

■ 제시

1. 학습자의 나라에서는 대화가 매우 흥미롭다는 것을 나타낼 때 어떤 표현들을 쓰는지 질문하고 그 답을 서로 나눈다. 이 때 한국어의 관련 표현도 몇 가지 알려준다.
2. 한국어 대화에서 상대의 말을 잘 이해하지 못할 때 이를 나타내기 위한 표현에는 다음과 같은 것들이 있음을 설명한다.

네, 뭐라고요? 다시 한 번만 더 말씀해 주시겠어요? 잘 못 알아들었습니다.	이해하기 어려운데요. 무슨 말을 하는지 하나도 모르겠어요. 네? 네?
--	--

■ 연습

다음의 대화를 읽고 연습한다. 특히 학습자가 평서문, 의문문 등의 억양에 유의하도록 강조하면서 지도한다.

3) 권재일(2004:29)에서는 20~30대 화자의 구어 말뭉치 분석을 통해 일상대화에서 ‘-습니다’ 형태는 소멸해 가고 있으며 ‘-어-요’ 형태로 그 기능이 옮겨가고 있다고 한 바 있다. 또한 “현대 한국어의 구어에서 운율적 방법의 도움을 받은 범용어미(64)”가 종결법 실현에서 가장 중요한 기능을 수행하고 있다고 보았다. 이러한 점에서 볼 때 한국어 구어 문법 교육에서 ‘억양이 갖는 중요성은 크다.

데릭 : 미경 씨는 어떤 사람이 좋은데요?
 미경 : 키 크고, 직업 좋고, 유머 감각도 있으면 좋겠어요.
 데릭 : 키 크고, 직업 좋고, 유머 감각까지 있어야 한다고요?
 미경 씨, 너무 눈이 높은 거 아니에요?
 미경 : 네? 제가 눈이 높다구요?
 데릭 : 네 세상에 그렇게 완벽한 남자가 어디 있어요?

■ 산출

- 과제① : 학습자의 나라에서는 결혼 상대자를 주로 어떻게 만나는지 서로 묻고 답하여 알아낸다.
 과제② : 결혼을 준비할 때 필수품이라고 생각되는 것 다섯 가지를 말하고 왜 그것이 필수품인지에 대해서 이유를 설명한다.

셋째, 반복, 탈락, 머뭇거림, 말줄임이나 간투사, 휴지, 수정 등 언어 외적 기제들의 교육이 좀 더 적극적으로 이루어져야 할 것이다. 실제성을 담보한 구어 문법을 교육하기 위한 이들 항목들을 대화문에 적극 반영하고 강조해서 가르칠 필요가 크다. 또한 말하기·듣기 등의 교재를 개발할 때에도 다양한 간투사의 유형들을 제시하고 이들 간투사를 맥락을 주 교육해야 하겠다.

■ 제시

1. 학습자의 나라에는 어떤 감탄 표현들이 있는지 질문하고 공유한다.
2. 한국어의 감탄 표현에는 다음과 같은 것들이 있음을 설명한다.

앗! : 급하거나 놀랐을 때 내는 소리
 싹! : 소리를 내지 말라고 할 때 내는 소리. 둘째 손가락을 입에 대고 말하기도 한다.
 와! : 멋있거나 놀라운 광경을 보았을 때 내는 소리
 그 외 '어머나', '에구머니나', '허걱' 등도 있다.

■ 연습

다음의 대화를 반복적으로 읽고 연습한다. 특히 억양에 유의해서 지도한다.

4) 백봉자 외(2006), 한국언어문화듣기집 16과의 대화문을 부분적으로 발췌하였다.

(실수로 컵을 상대의 옷에 쏟는 그림)

A : 앗, 죄송합니다.

B : 어머나, 나 몰라.

■ 산출

과제① : 짝활동 - 상황 제시용 카드를 주고 사과하는 대화를 즉흥적으로 만들어 본다.

예) 지하철: 발을 밟다, 영화관앞: 지각하다, 대화중: 말이 겹치다, 길을 묻다: 모른다

과제② : 만든 대화를 가지고 앞에 나와서 역할극을 한다.

이상에서와 같이 과제 기반 교수법에 기반을 둔 한국어 구어 문법 교수 모형을 제안해 보았다. 물론 보다 효율적으로 학습자의 구어 문법 능력을 향상시킬 수 있기 위해서는 교재를 기반으로 한 교실 활동이 우리 삶의 실제적인 모습을 온전하게 반영할 수 있도록 교사의 창발적이고 성실한 노력이 밑바탕이 되어야 할 것이다.

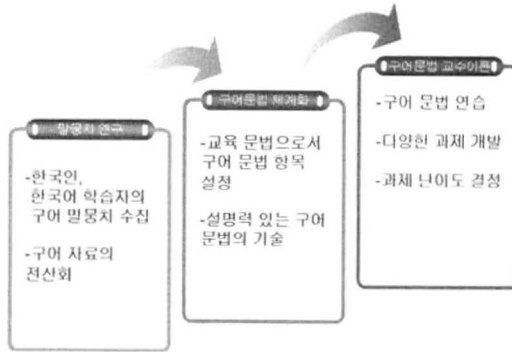
4. 논의를 마치며

본고에서 연구자는 '구어 문법'의 개념을 정의하고 구어 문법은 비판적인 담화 분석을 실천하고, 실세계와 수행 중심적인 언어를 교육하게 하며, 4기능 중심의 언어 교육의 한계를 극복하는 의의를 지닌다고 보았다. 나아가 과제 기반 교수법과 접목하여 구어 중심적인 한국어 교육을 하기 위한 몇 가지의 교수 모형들을 구체적으로 제시하였다.

아직 한국어교육에서는 미미하다고 할 수 있는 구어 문법이 체계화되고 자리잡을 수 있기 위해서는 원어민인 한국인뿐만 아니라 한국어를 적극적으로 사용하거나 사용하게 될 외국인 학습자를 대상으로 한 구어 말뭉치 자료가 수집되어야 하고 이를 전산화하는 일이 선행되어야 할 것이다. 이를 토대로 하여 교육 문법으로서 구어 문법 항목들이 선정되어야

할 것이고 설명력 있는 구어 문법의 기술이 이루어져야 할 것이다. 구어 문법을 어떻게 교육할 것인가의 문제를 연구하기 위한 단계들은 아래 그림과 같이 이루어져야 할 것으로 판단된다.

<그림 1> 한국어 구어 문법 교육 연구의 제단계



<그림 1>의 두 번째 단계처럼 구어 문법이 체계화되면 구어 문법 교수법들이 다양하게 나올 수 있을 것이다. 그럼으로써 수업에서 활용할 수 있는 다양한 연습 유형 및 과제 개발, 과제 난이도 결정 등이 가능하게 될 것이다.

구어 문법은 체계화되기 어렵고 정확하게 기술되기도 쉽지 않다. 그렇다고 해서 우리가 실제 삶에서 쓰고 있는 말들을 배우고 싶어하는 학습자의 요구를 무시할 수 없고 또 그러해서도 안 된다. 비록 한국어 구어 문법에 관한 연구가 지난한 과정과 노력이 필요하다고 할지라도 기본을 지키며 한 단계, 한 단계 나아가는 연구자적 노력이 필요한 이유는 바로 여기에 있다.*

* 본 논문은 2007. 10. 30. 투고되었으며, 2007. 11. 10. 심사가 시작되어 2007. 11. 28. 심사가 완료되었음.

참고 문헌

- 권재일(2004), 구어 한국어의 의향법 실현 방법, 서울대학교 출판부.
- 백봉자·최정순·지현숙(2006), 한국어언어문화듣기집, 하우출판사.
- 이익섭(2007), 한국어문법, 서울대학교 출판부.
- 지현숙(2006), 한국어 구어 문법 능력의 과제 기반 평가 연구. 서울대학교 박사 학위논문.
- 지현숙(2007), 한국어 구어 문법 교육 시론과 연구 과제, 증·한 수교 15주년 기념 중국 조선어 교육연구학회 학술대회 자료집, 중국 한국(조선)어 교육연구학회.
- Brown, H. D.(2001), Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Longman.
- Brown, H. D.(2003), Language Assessment Principles and Classroom Practices. Longman.
- Brazil, D.(1995), A Grammar of speech. Oxford University Press.
- Bygate, M.(1987), Speaking. 김지홍 역(2002), 말하기. 범문사.
- Ellis, R.(2003), Task based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
- Geoffrey L.(1998), English Grammar in Conversation. Department Of Linguistics And Modern English Language, Uk.www.tu-chemnitz.de/phil/english/chairs/linguist/real/independent/llc/Conference1998/Papers/Leech/Leech.htm.
- Hughes, R.(2002), Teaching and Researching Speaking. Longman.
- Sandra J. Savignon(2001), Teaching English as a Second or Foreign Language. 임병민 외 역(2004), 21세기의 의사소통 중심 언어교육. 경문사.

■ 국문초록

한국어 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법

지현숙

본 논문은 ‘구어 문법’에 대한 개념을 살피고 한국어 문법 교육과 관련하여 그 시사점을 정리한 다음 특정한 교수법과의 접목 가능성을 타진함으로써 향후의 한국어 구어 문법 교수 모형을 제안하는 것에 목적을 두었다. 구어 문법은 전산언어학의 발전에 힘입어 자료 중심적이고 실제적인 언어 교육의 자료를 제공하고, 언어 연구에 있어서 기존의 이론 중심적 접근법에 대한 대안으로서 실세계 중심적 접근법을 실천하기 위한 것이며, 1980년대 이후 확고하게 자리를 잡은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 4기능 중심 언어 교육에 대한 비판적 관점을 가진다. 본고는 이러한 전제를 바탕으로 하여 구어 문법을 개념화하는 것에 일차적인 목적을 두고 기술되었으며, 현재의 가장 설득력 있는 언어 교수법의 하나인, ‘과제 기반 교수법’에 집중하여 한국어 교육에 적용함으로써 연구자가 새롭게 제안하는 한국어 구어 문법 교육 영역에서 성취해 나가야 할 방법을 밝혀내고자 하였다.

[주제어] 구어 문법, 과제 기반 교수법, 과제 난이도, 과제 유형, 교수 모형

■ Abstract

Task-based teaching method for Korean spoken grammar
instruction

Jee, Hyun Suk

This paper investigates the concept of 'spoken grammar' in Korean grammar instruction and explores the possibility of combining task-based teaching model with it. Then it will suggest the teaching model for Korean spoken grammar. The Corpus Linguistics raised in England was the starting point of 'spoken grammar.' It is an alternative and practical perspective in language instruction research. As computational linguistics develops, spoken grammar can provide data-based and practical materials for language education. Spoken grammar carries out real-world approach as an alternative of the existing theory-based approach. It takes a critical stand against 4skill-centered language instruction prevailed widely since 1980 real world approach.

[Key Words] Spoken Grammar, Task-based instruction, Task difficulty, Task type,
Teaching model