

## 한국어 교육에서 인지적 문법 교수 학습의 의의와 한계

신명선\*

### 1. 서론

Krashen(1978, 1982, 1983)이 의미 중심, 의사소통 중심의 교수 학습법을 주창한 이래 제2언어 교육에서 문법 교육의 비중 및 위상은 상대적으로 약화되었다. Krashen(1978)은 의식적 학습이나 무의식적 학습이나에 따라 학습(learning)과 습득(aquisition)을 구분하고 명시적으로 문법을 가르치는 것에 반대했다. 이에 따라 그는 자연적 접근법(natural approach)을 주장하여 교실에서는 최대한 자연적인 습득이 이루어질 수 있도록 편안한 상태에서 가능한 입력을 많이 하는 것이 중요하다고 주장하였다.

그러나 Krashen(1978, 1982, 1983)의 주장처럼 학습과 습득이 명확하게 구분되는지에 대해서는 이견이 존재할 수 있다. 또한 문법을 가르치지 않는 의사소통 중심 접근법은 오류 표현의 화석화(fossilization)와 의사소통 능력의 정체화(stabilization)를 초래할 뿐만 아니라 언어 표현의 정확성(accuracy)을 담보하지 못해 여러 가지 비판을 받게 되었다. 이러한 이유로 1990년대 이후부터 한국어 교육에서도 문법을 가르쳐야 한다는 주장들이 나오기 시작했다. 민현식(2005:133)에 의하면 아래의 문법 교육 변천사에서 적어도 (7)~(10)은 의사소통 중심법의 유행 이후 30여 년의 세월 동안 문법 교육에 대한 새로운 시도가 일어난 사례들이다. 민현식(2005)에서는 이러한 접근법들이 학습자 언어의 효율성과 정확성을 높이고 통사 체계의 내재화를 촉진하게 하여 언어 유창성의 발달을 이끌 수 있다고 보았다.

<문법 교육 변천사>(민현식(2005:131-133))

- (1) 전통 문법 교수법: 음성 기기가 없던 시절의 문법 설명 중심의 교수법
- (2) 구조 문법, 청화식, 직접 접근법: 2차 대전 후의 경향으로 대조 분석, 반복 훈련 강조
- (3) 기능적 접근법: 문법과 기능을 종합한 교육과정, 3Ps(presentation, practice, production) 대두
- (4) 보편문법: 촘스키가 언어 능력과 언어 수행을 구별하면서 언어 습득 문제를 규명하고자 노력하는 과정에서 제기
- (5) 인지적 접근법: 명시적, 연역적 문법 교육이 새롭게 강조되고 문법 학습을 심리학적, 변형 생성적 과정으로 봄.
- (6) 의사소통 중심과 인문적 접근법: Krashen의 입력 가설에 근거하여 의미 중심 활동 강조, 이에 따라 명시적 문법 설명이나 오류 교정 활동은 배제
- (7) 형태 중심주의(focus on form): 형태 교육과 소통 교육을 결합한 방식. 명시적 문법 형태를 제시하고 의사소통법을 통합한 방식

---

\* 인하대학교

- (8) (주목.의식 고양법: 문법 교육을 문법 의식의 고양으로 보는 태도. 문법 의식의 내재화를 도모함. 이 방법에서는 명시적, 선언적 지식을 위한 문법 교육과 암시적, 과정적 지식을 위한 문법 교육을 구별함. 귀납적 교육과 연역적 교육을 구별함.
- (9) 상호 작용설: 순수 의사소통 중심법에서는 이해 가능 입력만을 중시했으나 이해 가능 입력 못지 않게 이해 가능 출력이 상호 작용 속에서 활발하게 수행되는 것이 필요함.
- (10)담화 기반 접근법: 실제 언어의 자료와 용법, 의미의 구조 중시. 언어 구조와 문맥적 사용을 중시하고 말뭉치 자료 활용.

본고에서 관심을 갖고 있는 것은 최근의 문법 교수 학습 방법으로 논의되고 있는 위의 (7)~(10)이다. 위의 (7)~(10)의 접근법은 모두 의미와 기능만으로 언어를 가르치는 데 반대하고 문법을 가르쳐야 한다고 주장하지만, 그 방향에 있어서는 다소 다른 입장을 취하고 있다. 민현식(2005)에서 유사한 주장을 펴고 있는 논의들을 위처럼 네 가지 방향으로 정리한 데에서도 드러나듯, 이들 문법 교육에 대한 접근법들은 현재로서는 사실상 논의가 매우 다채롭게 전개되고 있어 한 마디로 그 흐름을 요약 정리하기가 힘들다. 문법을 전혀 가르치지 않은 채 의미와 기능 중심으로만 교육해서는 안 된다는 데에는 어느 정도 합의를 이루었지만 구체적으로 문법을 어떻게 가르쳐야 하는가에 대해서는 여전히 논란이 있는 셈이다.

위의 (7)~(10)의 논의 중 특히 (8)의 경우는 현 한국어 교육 상황을 고려할 때 문체적 논의일 수 있다. 왜냐하면 이 주목.의식 상승법은 문법 교육의 목적을 ‘문법 의식의 고양’으로 보고 있기 때문이다. 주지하다시피, 한국어 교육의 목표는 한국어 의사소통 능력 신장이다. 문법 번역식 교수법에 대한 오래된 비판 중의 하나는 ‘문법은 알지만 말 한마디 못한다.’로서, 그동안 -특히 80년대 이후- 제2언어 교육에서 문법 의식 고양 자체는 크게 주목 받지 못했다.

본고에서는 위 (7)~(10)의 문법 교육에 대한 접근법들이 갖는 특징을 특히 ‘인지적 접근법’에 초점을 두어 조망하고자 한다. 위 (7)~(10)의 논의들 중 상당수는 학습에서 ‘인지’가 갖는 중요성을 강조하면서 학습자의 인지적 발달을 유도하는 방향에서 문법 교육의 틀을 설계하고자 한다고 판단되기 때문이다. 따라서 본고에서는 위의 (7)~(10)과 관련되는 논의들 중 인지적 접근법을 취하고 있는 논의들을 정리하면서 이러한 인지적 문법 교수 학습법의 특징을 분석.정리하고자 한다. 다음, 본고에서는 현 한국어 교육의 이론적.실제적 논의 상황을 고려하여, 문법에 대한 인지적 접근법이 한국어 교육에서 갖는 의의와 한계를 밝히고자 한다. 현 한국어 교육의 이론적.실제적 논의 상황에 대한 검토는 주로 문헌 조사에 의지하였다. 특히 본고는 문법에 대한 인지적 접근법이 한국어 교육에서 의미 있게 적용되기 위한 방향을 탐색하는 데 초점을 두어 논하기로 한다.

## 11. 문법 교수 학습에 관한 인지적 접근

언어 교육에서 문법 교육에 관한 대표적인 인지적 접근법으로 Long(1991, 1983)의 ‘형태 초점 교수(focus on form)’를 들 수 있다. Long(1991, 1983)은 의사소통적 맥락 내에서 문법에 대한 의식적 주목이 언어 학습을 촉진한다고

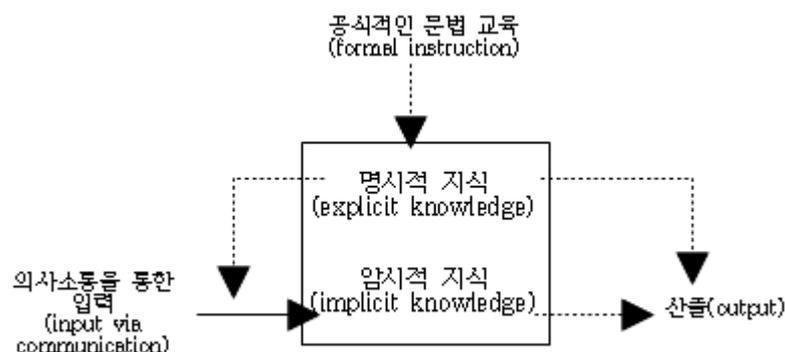
하면서 문법 형태에 대한 의식적 초점화를 강조하는 교수법을 주장하였다. 그는 상호작용적 대화 속에서 발생하는 수정(modification)이 학습자가 몰랐던 형태에 대한 주목을 유도하여 입력에 대한 이해를 증가시키고 이것이 언어 학습을 일으킨다고 하였다. 그는 과제 기반 수업(task-based instruction)을 실시할 때 나타나는 학습자들의 형태적 오류에 대한 후행적 문법 교수 방법으로서(일종의 피드백으로서) 학습자의 오류 발화를 다시 수정해서 말해 주는 고쳐 말하기(recast)가 언어 학습을 촉진한다고 보았다. 이에 따라 그는 문법 학습의 선결 조건으로 인지적 과정의 주목을 지지하고 의사소통적 접근법의 틀 안에서 형태에 대한 주목이 이루어질 수 있는 교수법을 주장하였다. 그는 이것을 기존의 전통적 문법교수를 가리키는 형태 중심 교수(focus on formS)나 의사소통적 접근에 방점을 찍은 의미 중심 교수(focus on meaning)와 구별하여 형태 초점 교수(focus on form)라고 불렀다. 형태 중심 교수가 문법 규칙의 반복, 연습에 초점을 두는 전통적 문법 교수를 가리키는 것이라면 의미 중심 교수는 이와 정반대로 문법을 직접 가르치지 않고 의사소통적 사용과 의미 이해에 초점을 두는 접근이다. 그에 비해 형태 초점 교수는 수업의 초점은 의미 이해와 의사소통에 두지만 의미 이해에 필요한 문법 형태에 주목할 수 있도록 가르치는 인지주의적 교수법을 일컫는다(이상 김호정, 2007; 강혜옥, 2006; Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001; Fotos, 1994 참조).

Ellis, Basturkmen, & Loewen(2001:411-414)은 형태 초점 교수의 의미 변화 과정과 관련하여, 초기 Long(1991)의 주장이 다소 광범위하고 부수적인 의미에서의 형태 초점 교수(incidental, extensive focus on form)의 의미였다면 오늘날은 다소 협의의 형태 초점 교수(proactive, intensive focus on form)의 의미로 재해석되어 미리 준비된 교수법을 가리킨다고 보고, 형태 초점 교수(focus on form)를 두 종류로 구분하기도 하였다. 그들에 따르면 형태 초점 교수는 반응적 형태 초점 교수(reactive focus on form)와 예방적 형태 초점 교수(preemptive focus on form)로 나눌 수 있다. 전자가 수행의 문제로 문제 상황에서 형태에 주목하게 하는 것이라면 후자는 인지의 문제로 문제 상황 없이도 형태에 주목하게 하는 것이다. 후자는 학습자 머릿속 지식의 인지적 격차(gap)에 의해 발생한다고 볼 수 있다.

형태 초점 문법 교수에 관한 연구가 이어지면서 오늘날 형태 초점 교수라는 말은 의사소통적 접근법의 맥락 안에서 형태 곧 문법을 교수하는 접근법의 하나로서 문법에 대한 학습자의 주목 기회를 높이는 다양한 방법들을 통칭하는 용어로 사용되고 있다(Williams & Doughty, 1998, 강혜옥, 2006:33 재인). 이때 형태에 대한 주목은 입력뿐만 아니라 출력, 피드백 과정 속에서 발생할 수 있는 것을 모두 포괄한다.

문법 교육에 관한 이와 같은 접근법이 보여 주는 특징은 대개 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째는 의사소통 중심성이다. 이들 교수법들은 대개 문법의 형태에 주목하면서도 의사소통 중심으로 교수 학습을 운영하고자 한다. 이것은 ‘문법 번역식’이나 ‘패턴 반복 연습’ 등에 의한 문법 교육과 차별화되는 주요한 특징이다. 이 접근법은 문장 차원의 문법적 지식을 맥락 없이 제공하기보다는 구체적인 상황 맥락에서 해당 문법 지식이 어떤 방식으로 사용되는지를 알 수 있도록 교수 학습 자료를 제공한다.

둘째는 형태 중심성이다. 이 접근법은 근본적으로 문법의 형태에 주목하여 명시적인 문법 지식의 획득 필요성을 주창하는 논의 속에서 나온 것으로, 교수 학습의 초점이 ‘문법’ 혹은 ‘형태’에 있으며 이것들을 명시적으로 가르쳐야 한다고 주장한다. 전술(前述)한 바, 문법 의식의 고양을 학습의 주요 목표로 설정하기도 한다. Fotos & Ellis(1991: 606-607)는 Long(1991) 연구의 확장 선상에서, 문법을 명시적으로 가르치는 것이 교육적으로 효과가 있음을 주장하면서 명시적 지식에 주목하였는데 그들에 따르면 명시적 지식은 다음과 같은 측면에서 의미가 있다; 첫째, 비명시적 지식의 경우 L2 자질을 모아 체계와 통합할 준비가 되어야만 획득 가능한데 문법적 자질을 알면 주어진(input) 자질을 주목(notice)하기 쉬우며, 둘째 명시적 지식은 계획적인 발화(planned utterance)를 할 때 사용될 수 있고, 언어 사용 과정 및 기제(mechanism)에 입력(input)될 수 있다. 이 때문에 명시적 지식은 언어 사용 과정에서 점검(monitoring)의 기회를 제공하면서 비명시적 지식의 획득 과정을 촉진할 수 있다. 이러한 취지에서 그들은 제2언어 습득의 모델을 다음과 같이 제시하였다.



<그림 1> 제 2 언어 습득 모델(Fotos & Ellis, 1991)

이 모델을 보면, 공식적 문법 교육은 명시적 지식과 암시적 지식을 모두 다룰 수 있는데 특히 명시적 지식은 입력 과정에 작용하여 암시적 지식이 구체적으로 발현될 수 있도록 도울 뿐만 아니라 산출 과정에도 직접 작용하여 의사소통 능력 증진에 기여할 수 있다.

셋째는 학습자 중심성이다. 이 접근법은 학습자의 ‘인지’에 주목하고 있다는 점에서 기존의 교수법보다 ‘학습자’에 보다 주목하고 있다. 이러한 접근법에서는 문법을 명시적으로 가르쳐야 할 이론적 배경을 학습자의 인지적 문법 학습 과정에 대한 고찰 속에서 찾고 있다. 따라서 학습자의 인지 구조, 결국은 학습자에 초점을 두는 교수 학습을 강조할 수밖에 없다.

넷째는 과정 중심성이다. 이 접근법은 전통적인 교사 중심의 수업을 벗어나 학습자가 스스로 지식을 구성해 가는 과정을 촉진할 수 있는 교수 학습 방법을 지향한다. 학습자 스스로 목표어의 입력에 ‘주목’하고 맥락 속에서 해당 문법 항목을 학습하도록 격려하여 학습자가 스스로 문법 지식을 구성하고 체화할 수 있도록 돕는 데 초점을 둔다.

기존의 ‘문법 번역식’이나 ‘패턴 반복 연습’ 등에 의한 문법 교육은 문법 결과물 자체의 학습, 문법 결과물의 주입에 초점을 두었다고 볼 수 있다. 주어진

지식을 암기, 반복, 연습하여 문법 지식을 즉각적으로 응용할 수 있는나가 교수 학습의 흐름을 좌우하는 관건이었다고 볼 수 있다. 따라서 학습자가 문법을 학습해 가는 과정보다는 학습의 결과, 학습의 성패 여부에 더 초점을 두기 쉽다. 그러나 이 접근법은 문법을 학습해 가는 교수 학습 과정에도 관심을 가진다.

이와 같은 문법 교육에 대한 인지주의적 접근법은 문법 교수 학습 과정을 대개 ‘입력, 구조화, 출력, 재구조화’의 단계로 설정하고 있다(강혜옥, 2006). 이는 다음과 같이 도표화할 수 있다(이하 강혜옥, 2006 참조).



<그림 2> 문법 교수 학습 과정(강혜옥, 2006)

입력 단계는 입력 자료에 나타난 문법 항목에 주목시키는(noticing a form) 단계이다. 수업의 첫 단계로서, 학습할 내용을 확인하는 단계로 볼 수 있다. 입력 단계의 핵심어는 역시 ‘주목’이다. Batstone(1994)은 입력의 언어적 자질에 의식적으로 주의하는 과정인 ‘주목’을 통해서만 입력은 학습 가능한 상태 즉 ‘흡수(intake)’가 될 수 있다고 하면서 ‘주목’의 중요성을 강조하였다. 한편 Schmitt(1990)는 중간 언어의 발달 과정을 ‘입력 → 가설 형성 → 가설 검증 → 중간언어발달’로 보면서, ‘입력’이 가설 형성으로 가는 단계를 ‘주목(noticing)’의 개념을 통해 설명함으로써 ‘주목’의 중요성을 강조하였다. 그도 역시 입력이 학습 과정에 영향을 끼치기 위해서는 선택적 집중 즉 ‘주목’이 일어나야 한다고 했다.

특히 Schmitt(1990)는 지각(perceive)과 주목(notice)을 구별하였는데, 전자는 추후 문법적 자질에 노출되어도 학습이 충분히 이루어지지 않게 하는데, 후자는 비판적 기능을 수행하여 이를 가능하게 하는 효과가 있다고 하였다. Fotos(1993: 387)는 Schmitt(1990)의 이러한 견해를 지지하면서 주목(noticing)의 주요한 기능으로 매개성(interfacing)을 들었다. 이는 ‘주목’이 비명시적 지식과 명시적 지식을 매개함으로써 서로 상호작용할 수 있는 길을 열어 놓음에 초점을 둔 논의라고 볼 수 있다. 평소에 이미 자연스럽게 사용하고 있는 어떤 문법적 특징에 대한 지식은 암시적 지식이라고 볼 수 있는데, 이에 명시적으로 주목하게 만듦으로써 해당 문법적 특징을 표면화시킬 수 있는 기회를 제공하고, 추후 해당 문법을 또 다른 의사소통상황에서 접하게 될 때에 이를 비판적으로 점검할 수 있도록 만드는 것이 ‘주목’이라고 정리할 수 있다.

구조화 단계는 문법 항목의 형태, 의미, 화용 규칙을 발견해 가는 과정을 촉진하고 이를 정리하는 단계라고 볼 수 있다. 예컨대 학습자들이 어미 ‘-데’와 ‘-대’에 주목하였다면 이제는 두 어미의 사용 방식이 어떻게 다른지를 학습자들이 스스로 발견할 수 있도록 유도하고 이를 정리할 수 있도록 돕는 단계라고 볼 수 있다. 중요한 것은 교사가 두 어미가 갖고 있는 특징을 정리하여 그 결과를 명시적으로 제공하는 방법보다는 학습자들이 스스로 두 어미의 차이를 변별해 낼 수 있도록 교수 학습을 운영하는 데에 있다.

출력 단계는 문법 항목에 주목하여 실제 표현해 보게 하는 단계이다. 예컨대 학습자들이 ‘-대’와 ‘-데’를 명시적으로 구분하여 정리하였다면 이제는 이

어미들이 사용될 수 있는 구체적인 상황을 제시하여 ‘-대’와 ‘-데’를 사용할 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 이 때 교사가 해야 할 일은 ‘-대’와 ‘-데’가 사용될 다양한 의사소통 상황을 미리 구안해 두는 일이다. 단순히 ‘-대’와 ‘-데’를 넣어 문장을 만들어 보는 활동보다는 구체적인 의사소통 상황 하에서 해당 어미를 사용할 수 있도록 유도할 필요가 있다.

재구조화 단계는 목표어와 중간 언어 체계 사이의 차이에 주목하여 중간 언어 체계의 부족한 문법 규칙을 수정 보완해 가도록 촉진하는 단계이다. 재구조화는 학습자가 제2언어 또는 외국어를 학습해 가는 과정에서 ‘학습자의 인지 구조상에서 일어나는 질적인 변화를 가리키는 것’으로 불연속적이고 질적인 변화로 나타나는데, 재구조화를 통해 지식은 더 복잡해지고 정교해진다고 볼 수 있다.

재구조화를 통해 얻어진 지식은 ‘자동화’되어야 한다. 자동화란 학습된 지식이나 기술이 반복이나 연습을 통하여 학습자에게 완전히 내재화되는 것을 말한다. Bialystock(1988)은 언어 학습 과정을 분석과 자동화(automatic)의 두 측면에서 바라본다. 분석은 언어 학습자가 언어 지식의 구조를 얼마나 인식하고 있는가에 대한 것으로 분석 정도에 따라 분석적 지식과 비분석적 지식으로 나뉜다. 자동화는 학습자가 지식에 접근하는 정도와 관련되며 연습을 통해 성취된다. 학습의 과정은 ‘비분석적/비자동적 지식’이 ‘분석적/자동적 지식’으로 변해가는 과정으로 제2언어 학습의 초기 단계에서 학습자는 비분석적이고 비자동적인 지식에서 출발하여 학습을 통해 분석적, 자동적 지식을 갖게 된다. 이 때 각 측면의 발달은 독립적이다. 학습자들은 입력 속에 포함되어 있는 언어 특질들을 학습 초기에는 비분절적 단위, 덩어리 전체로 인식하여 그대로 암기 사용하는 단계에서 학습이 진행될수록 관련된 지식들 간의 규칙들을 찾아내고 공통점을 발견하여 범주화시키며 지식을 발달시켜가는 단계로 나아간다. 이렇게 지식을 발달시켜 가는 과정은 곧 중간 언어가 형성, 발달되어 가는 과정이라고 할 수 있다.

재구조화 단계에서 주의할 점은 재구조화가 일어날 수 있는 기회를 충분히 제공하는 것, 목표어와 중간 언어 체계 사이의 차이가 무엇인지를 분명히 인식하게 하는 것, 수정 및 보완의 기회를 제공하는 것 등인데, 무엇보다도 재구조화를 통해 얻은 지식이 자동화될 수 있도록 연습의 기회를 제공하는 것이 중요하다. 자동화가 이루어지지 않을 경우 실제 의사소통 능력 증진에 기여하는 바는 미약할 수도 있다.

### III. 한국어 문법 교수 학습의 현황과 문제점

이 장에서는 현 한국어 문법 교수 학습의 현황과 문제점을 문헌 조사에 의지하여 이론적 실제적으로 조망하도록 한다.

#### 1. 의미와 기능 강조에 의한 비명시적 문법 교수 학습

이론적인 측면에서 볼 때, 현 한국어 교육의 대표적인 교수 학습 방법은 여전히 의사소통 중심 교수법(CLT: Communicative Language Teaching)이라고 볼 수 있다. 이는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 기능을 강조하면서 문법 교수 학

습을 최소화하려는 노력이 이론적으로는 여전히 대세임을 의미한다. 최근 문법 교육의 효율성이 의사소통 중심 교수 상황에서도 확인되면서 문법 교육에 대한 불신은 많이 사라졌지만, 여전히 문법 교육만이 따로 마련된 특정 수업 시간이나 강좌들, 또는 명시적인 문법 지식을 가르치기 위해 고안된 수업안은 시대착오적인 것으로 간주되는 경향이 있다(김호정, 2007:317).

최지훈(2004)에서 대학별(서울대, 연세대, 서강대, 이대) 한국어학당의 교재를 고찰한 바에 따르면(최근에는 고급 단계에서도 문법 학습이 필요함을 인식하고 교재를 개편하려는 노력을 기울이고 있기는 하지만) 문법 학습은 대략 4급 정도에서 완료되는 것으로 상정되고 있다. 그런데 고급 학습자들은 자신의 문법 능력에 자신감을 갖지 못하여 문법 교수 학습에 대한 요구가 높다. 김민애(2006)에 의하면 고급 학습자들의 문법적 정확성은 낮은 수준이어서, 많은 한국어 고급 학습자들이 어려움을 겪고 있다고 한다.

국내 한국어 교육의 경우, 반복과 연습 중심의 행동주의적 접근이 갖고 있는 문제점을 극복하면서 학습자들의 의사소통 능력을 실질적으로 신장시키기 위해 기능 중심(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 중심), 담화 중심, 의미 중심, 의사소통 중심 교육을 하고자 노력해 왔다. 그간의 한국어 문법 교육(특히 문법 번역식 교수 학습법)이 갖고 있는 문제점을 극복하면서 한국어 교육을 발전적으로 이끌어 가는 데 있어, 이러한 문법 교육에 대한 강조는 매우 유의미했음을 부인하기 어렵다. 한국어 교육에서는 무엇보다도 학습자들이 실질적으로 한국어로 말하고, 듣고, 읽고, 쓸 수 있는 의사소통 능력을 길러주는 것이 필요하므로 이러한 국내의 학문적 흐름은 매우 타당하고 의미가 있다.

그러나 그러한 흐름 속에서 문법 교육의 위상은 상대적으로 매우 위축되어 온 것도 사실이다. 기술(既述)한 Krashen(1978, 1982, 1983)의 주장과 기능 중심, 담화 중심, 의미 중심, 의사소통 중심의 교수 학습이 문법 교수 학습과는 다소 상반되는 것으로 인식되어 왔기 때문이다. 문법은 언어의 형태에 주목하게 하는데 실제 의사소통은 의미에 초점을 두어 이루어지며, 그간의 문법 교육 내용이 주로 문장 중심으로 이루어진 데 비해 실제 의사소통은 담화 중심이다. 또 학습자에 따라서는 문법에 맞는지, 즉 정확한 언어 표현인지에만 신경을 쓰다가 한 마디도 제대로 하지 못하기도 한다.

초급 단계의 학습자에게는 명시적인 문법 교수보다 의사소통 기능을 수행하는 가운데 문법이 학습되도록 하는 것이 효과적일 수 있다. 하지만 Jeremy(1987:7)에 따르면, 고급 단계의 학습자는 목표 문법의 종류와 특성에 따라 명시적인 문법 교수를 통해 더 빠르고 쉽게 해당 문법 요소를 이해하고 사용할 수 있게 되는 경우도 있다(방성원, 2003:144에서 재인). 따라서 학습자 스스로 문법의 의미를 탐구하고 유사 표현과 비교하는 등 적극적인 학습 활동을 통해 문법에 대한 이해를 높일 필요가 있다. 교사나 교재 개발자는 학습자, 문법 요소의 특성을 고려하여 문법 교육의 방법을 달리해야 하며 일률적으로 문법 교육의 방법을 결정하거나 문법 교육을 배제해서는 안 된다.

## 2. 반복과 연습 중심의 통제된 문법 교수 학습

의사소통 중심 교수법의 강조로 문법 교육이 이론적으로는 쇠퇴하였고 실제 교육 현장에서 문법의 중요성이 약화되어 있는 것은 사실이지만, 한국어 교육에서 문법은 그동안 꾸준히 교육되어 왔다. 강현화(2006:43)에서 논한 것처럼, 해당 기관의 교재가 교수 방법을 드러낸다고 본다면 대부분의 한국어 교육 기관에서는 여전히 문법을 주요 교수 내용으로 삼고 있다. 문제는 문법이 여전히 반복, 대체, 교체, 연결, 응답, 완성 연습 등으로 이루어진 통제된 활동으로 주로 구성되어 있다는 점이다(강현화, 2006:45).

다음과 같은 한국어 교육에 대한 비판에도 그간 한국어 문법 교육의 흐름이 잘 담겨 있다. 다음 진술에는 연습과 반복 중심의 기계적 문형 학습에 대한 비판과 담화 중심, 의사소통 중심의 학습에 대한 강조가 잘 드러나 있다.

현재 시중의 또는 각 기관에서 사용되는 각 교재들은 어느 정도 다과의/정도의 차이는 지니고 있지만 거의 대부분 습관형성이론에 기초한 문형 연습(pattern drill)으로 대표되는 기계적 반복이 교재의 기본적 구성 원리로 채택되고 있다. 즉 대부분의 한국어 교재들이 ‘기본 대화의 제시 → 어휘 및 문법(형)의 제시 및 설명 → 연습’의 구성을 띠고 있다. 이러한 구성은 학습자들로 하여금 언어 형식, 문형에 집중하게 하여 유의미한 문맥이 결여되게 하고 이는 좀더 안으로 들어가면 단편화된 학습목표의 학습, 문장 단위 연습에 집중함으로써 발생하는 담화단위의 대응능력 저하를 수반하게 되며 실제 의사전달 능력 제고라는 본래의 학습목표와 수업활동 간의 불일치를 초래하게 되고(최정순, 1996:315).

이는 이론적으로는 ‘의사소통 중심 교수법’이 한국어 교육에서 그 위상을 확고히 하고 있음에도 실제 교육 현장에서는 여전히 청화식 교수법에 가까운 문법 교육이 이루어지고 있음을 잘 보여 준다. 바꿔 말하면 현재 한국어 교육 현장에서 문법은 문형 중심, 문장 중심, 반복과 연습 중심의 획일화된, 통제된 방식으로 이루어지고 있다. 그리고 그것은 한국어 교육 현장에서 문법이 결과 중심, 교사 중심으로 이루어지고 있음을 의미한다.

한편, 이론적으로는 다양한 교수 학습 방법이 제시되고 있다. 대표적인 모형으로는 PPP(제시(presentation)-연습(practice)-생산(production)) 모형과 TTT(과제(task)-설명(teach)-과제(task)) 모형을 들 수 있다. PPP 모형은 문법 규칙을 제시하고 반복 연습하여 바른 언어 자료를 산출하도록 하는 모형으로 전통적 교사 중심의 학습을 대표하는 모형이라고 볼 수 있다. 이 모형은 언어는 조금씩 단계적으로 학습되며 유창성은 정확성으로부터 발달한다고 가정한다. 최근 문법의 맥락을 강조하는 움직임 속에서 제시 부분에 문법이 사용되는 상황을 넣어 도입 단계를 추가한 변형된 PPP 모형도 널리 사용되고 있지만, 정리된 결과적 지식을 학습자에게 전달하는데 중점을 두는 것이라는 점에서는 큰 차이가 없다. TTT 모형은 과제(task)를 기반으로 하는 것으로 의사소통 과제를 수행하면서 유창성을 익힌 후 문법을 배우고 다시 유사한 다른 과제를 수행하게 하는 교수 모형이다. 이 모형은 과제 수행을 통해 문법을 배운다는 점에서 PPP와 달리 귀납적 접근 방법을 취하고 있다는 특징이 있다.

한편 민현식(2005)에서는 입력 자료 → 주목 → 규칙 발견 → 조정과 재구성 → 실험이라는 학습자의 문법 학습 과정을 반영한 교수 학습 모형이 요구된다고 하면서 이러한 귀납적 모형의 예로 OHE(observe(이해 및 관찰) -

Hypothesis(발견 및 가설 형성) - Experiment(시도 및 활용))를 제시하기도 하였다. 이 모형은 구체적인 상황 맥락 속에서 새로운 문법 구조나 단어의 의미를 관찰하도록 격려하며 학습자가 발견한 규칙을 적용하여 새로운 언어 표현을 시도하고 실험해 보도록 격려한다. 그 외에도 민현식(2005)에서는 NDAE 모형(Noticing-Discovering rules-Accommodation and restructuring-Experiment)(문법 의식 고양과 탐구 학습을 강조한 모형)을 소개하기도 하였다.

그러나 이와 같은 이론적 논의들이 실제 교수 학습 현장에 얼마나 영향을 미치고 있는지는 미지수이다. 여전히 반복과 연습 중심의 문법 교수 학습이 대세인 가운데, 의사소통 맥락 속에서 문법을 가르쳐야 한다는 이론적 논의들이 이루어지고 있는 상황이라고 정리할 수 있다.

### 3. 문법 항목 중심의 나열형 문법 교수 학습

강현화(2006: 33-34)에 의하면, 한국어 교육에서 문법 항목의 선정에 대한 연구는 크게 어휘적 접근법(lexical approach)과 범주적 접근법으로 나뉜다. 전자는 기능적인 표현들을 이들의 문법적인 성분을 강조하지 않고 고정구(fixed phrase)로서 제시하는 방식이며 후자는 문법 범주별로 문법의 일반적 규칙을 교수하는 방식이다. 전자는 문법 항목 중심의 교육 내용을, 후자는 문법 범주별 교육 내용을 선정한다. 양자의 방식 중 최근에 만들어진 한국어 교재는 주로 전자의 방식인 ‘고정적 문형’들로 구성되었는데 이는 의사소통을 위한 표현 교육을 위해서는 문법 범주에 대한 지식보다 문법 항목 혹은 문형 학습이 더 중요하다고 판단했기 때문이다.

김제열(2007)에 의하면, 현 한국어 교재에서 문법 교육 내용은 문법을 개별 항목 중심으로 처리하고 있으며, 의미를 중심으로 항목을 구분하고 본문에 부가하는 형식으로 문법을 다루고 있다. 이는 문법 교육 내용이 문법 체계를 전제로 제시되는 것이 아니라 낱말의 개별 항목으로 제시됨을 의미한다. 이에 대해 김제열(2007:166-167)은 현 문법 교육 내용의 제시 방식에 대해 ‘본문에 어떤 문법 형태가 나왔기 때문에 그것을 설명하는 방식이다. 극단적으로 단순화시켜 본다면 어휘 제시의 방식과 큰 차이가 없으므로-한국어 교재에서 어휘 제시 방식은 본문에서 사용된 어휘를 새 단어로 목록화하는 형식이다- 문법을 어휘적 차원에서 다루고 있다는 생각마저 갖게 한다. -중략- 2급만 가더라도 문법 교수 요목이 한국어 구조 속에서 어떤 범주를 목표로 하여 선정되었는지 명료하게 알기 어렵다.’고 하였다. 이는 문법 교육 내용의 비체계성에 대한 비판으로 볼 수 있다.

의사소통 능력 신장을 목표로 하는 한국어 교육에서 문법 항목을 어휘의 형태로 제시하는 방법은 유의미하다. 그러나 김제열(2007)에서 논의된 것처럼 모든 문법 교육 내용을 어휘의 형태로 제시하고 있기 때문에 현재 한국어 학습자들은 문법 범주에 대한 인식 능력이 낮다. 방성원(2003)에서도 한국어 학습 문법의 선정이 문법 범주를 바탕으로 이루어지지 않은 것에 대한 비판이 제시된 바 있다.

문법 항목을 어휘 중심으로 제시한 것은 기능주의적, 의미 중심으로 문법을 처리하고자 했기 때문이다. 그런데 강현화(2006:42)에서 논의된 것처럼, 담화적 기능 표현의 교수만으로 문법의 모든 부분을 대체할 수 없으며, 시제,

부정, 존대, 인용 등의 범주 접근적 문법 역시 한국어 학습을 위해 필수적인 문법 요소이다. 이에 따라 방성원(2003), 김제열(2007)은 고급 단계 학습자를 위한 문법 교수는 초중급 단계와 달리 문법의 체계화에 목표를 두어야 한다고 하면서 범주 중심의 문법 학습을 제안하였다.

한편 현 문법 교육은 나선형 구조에 바탕을 두고 이루어진 것이 아니라 계속해서 새로운 학습 문법을 제시하는 선형적 구조로 이루어졌다(방성원, 2003; 김제열, 2007). 이 때문에 고급 학습자들은 이미 배운 문법을 체계적으로 복습하고 자신의 언어 사용 방식을 교정할 수 있는 기회를 갖고 싶어도 그렇게 하기 어렵다. 한국어로 의사소통을 할 수 있다고 하더라도 한국어 문법이 체계적으로 정리되어 있지 않을 경우 학습자들은 실제 의사소통 상황에서 자신의 언어 사용에 자신감을 갖기 어려우며 경우에 따라서는 어떻게 말하는 것이 더 효과적인지에 대한 고민 때문에 소통에 어려움을 겪을 수도 있다. 이에 따라 김제열(2007)에서는 나선형, 순환적 문법 제시의 필요성을 주장하였다.

물론 고급 학습자들이라고 해서 한국어의 문법을 체계적으로 모두 다 알 필요는 없을 것이다. 무엇을 교육 내용으로 할 것인가는 또 다른 연구 주제로 추후 더 깊이 있는 논의가 이어져야 하겠지만, 모든 문법 내용을 항목 중심으로, 그리고 선조적으로 제시하는 방식의 타당성은 재검토될 필요가 있을 것이다.

#### IV. 한국어 교육에의 적용: 인지적 문법 교수 학습의 의의와 한계

3 장에서 살펴본 바, 그동안 한국어 교육에서는 여전히 반복과 연습 중심의 문법 항목(문형 중심, 문장 중심)에 대한 교수 학습이 이루어지고 있다. 의사소통 중심 교수법을 기반으로 맥락 중심 교수 학습의 필요성이 지속적으로 논의되고 있으며, 그에 따라 현실적으로 문법에 대한 명시적 교육, 특히 범주 중심의 문법에 대한 교육은 약화되어 있다. 반복하면, 현재 한국어 교육에서 문법은 항목 중심으로 즉 어휘군의 형태로 제시되어 반복, 연습하는 방식으로 교육되고 있으며, 수많은 이론적 비판에도 불구하고 맥락 중심의, 의사소통 중심의 ‘체계적’ 문법 교육은 제대로 실행되고 있지 못하다. 이러한 가운데 최근 명시적 문법 교육에 대한 학문적 관심이 고조되면서 새로운 교수법이 논의되고 있는 실정이다.

한편 우리가 2 장에서 논의한 문법에 관한 인지주의적 접근법은 문법을 의사소통 상황 맥락에서 명시적으로 가르칠 것을 제안한다. 심지어 문법 교육의 목표로 문법 의식의 고양을 설정하며 학습자의 인지적 문법 처리 과정에 주목하면서 학습자 중심적, 과정 중심적, 의사소통 중심적 문법 교육을 주장한다. 문법을 의사소통 능력 신장의 도구로 가정하여 가능하면 가르치지 말아야 할 것으로 상정하는 것과는 상반된다. 한국어 교육 현장에서 수행되고 있는 반복과 연습 중심의 문법 교육이 결과 중심, 교사 중심의 교수법임을 감안한다면, 인지주의적 접근법이 상정하고 있는 과정 중심, 학습자 중심은 한국어 교육 현장과는 거리가 있다.

이 장에서는 3 장에서 논의된 한국어 교육에서의 문법 교육에 관한 이론적, 실제적 논의들을 바탕으로 문법에 관한 인지주의적 접근법의 한국어 교육에의 적용 가능성을 타진해 보도록 한다. 먼저, 의미와 기능 중심의 한국어 교육

현장과 관련하여 한국어 교육 현장에서 형태 중심의 명시적 문법 교수 학습이 적용될 수 있겠는지 그 가능성과 한계를 살펴보도록 한다. 다음, 반복과 연습 중심의 한국어 문법 교수 학습 현장에 맥락과 과정, 그리고 학습자 중심의 문법 교수 학습이 적용될 수 있겠는지 그 가능성과 한계를 살펴보도록 한다. 마지막으로 문법 항목 중심의 나열형 문법 교수 학습이 이루어지고 있는 한국어 문법 교수 학습 현장에 문법 범주 중심의 나선형 문법 교수 학습이 적용될 수 있겠는지 그 가능성과 한계를 살펴보도록 한다.

## 1. 형태 중심의 명시적 문법 교수 학습의 가능성과 한계

형태 중심의 명시적 문법 교수는 문법에 의식적으로 주목하게 함으로써 의사소통의 정확성을 높일 수 있으며, 성인 학습자의 경우 목표 언어에 대한 자신감을 북돋을 수 있다는 장점이 있다. 또 실제 한국어 교육 현장에서 많은 한국어 학습자들이 문법에 대한 명시적 설명을 요구하고 있다는 점에서 명시적 문법 교수 학습은 학습자의 요구에도 부합한다. 한편 이론적으로도 3장에서 살펴본 바 명시적 문법 교육에 관한 논의는 이미 시작되었다.

그러나 여전히 문제는 남는다. 그렇다면 한국어 교육에서 문법을 어느 정도나 - 즉 그 수준과 양에 있어서 - 명시적으로 가르칠 수 있는가. 또 의사소통 능력만을 강조하는 현재와 같은 한국어 교육 현장에서 명시적 문법 교수 학습이 실제로 적용될 수 있는가.

우선 한국어 교육에서 논의할 수 있는 명시적 지식의 성격을 명확히 할 필요가 있다. 그것은 제1언어 학습에서처럼 문법에 대한 탐구와 자각을 동반하는 깊이 있는 문법이기도 어렵다. 이 때의 명시적 지식이란 문법 용어에 관한 지식처럼 - 설명 그것이 학습자들의 인지적 이해를 도울지라도 - 메타언어학적 지식을 일컫는 것은 아니다. 명시적 지식은 학습자들이 자신이 알고 있는 것이 무엇인지를 분명하게 말할 수 있는 지식으로서, 의식적으로 제시할 수 있고 이용할 수 있는 지식을 가리키는 것으로 보아야 한다. 그것은 절차적 지식화 되어 학습자들의 의사소통 능력 신장에 기여할 수 있는 형태의 지식이어야 한다. 그리고 그 양에 있어서도 학습자의 수준을 고려하여 한계 지어져야 한다.

한편 의사소통 능력만을 강조하는 현 한국어 교육 현장에서 명시적 문법 교수 학습이 실제로 적용되기 위해서는 문법에 대한 명시적 교수 학습이 가지는 의의가 폭넓게 논의되고 공유될 필요가 있다. 한국어 교육의 목적은 분명 학습자들의 의사소통 능력 신장에 있다고 볼 수 있다. 명시적 지식을 계발하고 문법 의식을 고양하는 것 역시 궁극적으로는 학습자들의 의사소통 능력 신장에 기여하기 위해서이다. 의사소통 신장을 위해 문법 의식의 고양도 필요하며 중요하다는 점이 한국어 교육 현장에서 폭넓게 받아들여져야 한다. 물론 그에 근거한 교재의 개발이나 한국어 교사 연수 등이 병행된다면 명시적 교수 학습의 적용 가능성은 더 높아질 것이다.

것이다.

‘문법 의식의 고양’은 의사소통 능력 신장에 일정 부분 기여할 수 있다. 강혜옥(2006:3)에 의하면 문법 의식 고양은 Rutherford(1987)에서 처음 사용되었는데, 이 말은 ‘특정 언어 요소에 대한 의식을 높이는 것’을 가리킨다. Rutherford(1987)는 학습자의 중간 언어와 문법, 그리고 의식 간의 관계를 탐

구하였다. 그는 학습자의 언어 학습 과정이 언어 구성 요소들을 조립해가는 직선적인 과정이 아니라 진보와 퇴보, 그리고 정체가 반복되는 유기적인 과정임을 학습자 중간 언어에 대한 연구를 통해 밝혀냈다. 그리고 이러한 중간 언어에서 나타나는 문법의 발달적 모습을 통해 학습자의 문법 학습 과정이 비선형적임을 지적하였다. 학습자는 언어 정보를 받아들이고 처리하는 인지적 과정을 거쳐 문법 지식을 구성해 가는데, 자신의 의도를 표현하기 위해 의사소통 상황 및 의미를 고려하여 적절한 문법적 장치를 선택하게 된다. 이러한 과정을 고려할 때 학습자의 문법 의식 고양은 필요하다.

전통적인 문법 교수는 문법 능력의 직접적 전수(주입)를 목표로 삼는다. 명시적 지식을 가르친 뒤 연습을 통해 해당 지식을 곧바로 사용할 수 있어야 교육적 효과가 나타났다고 본다. 따라서 문법 의식을 고양한다는 것은 외적으로는 어떤 교육적 효과도 나타내지 않는 것으로 오인될 수도 있다. 그러나 학습자들의 문법 학습 과정이 비선형적이며 정보 처리 과정임을 고려할 때 자신의 언어 학습 과정을 되돌아보고 점검할 수 있도록 학습자들의 문법 의식을 고양하는 것은 그 자체로 교육적 효과가 있다고 볼 수 있다. 입력 자료 속에 포함된 문법 항목의 특질에 대한 학습자의 의식 고양은 학습자 스스로 목표어의 입력에 '주목'하게 하고 맥락 속에서 해당 문법 항목을 학습해 가는 과정을 촉진할 수 있다. 이러한 측면에서 Celce-Murcia(1991)은 언어 교육에서 문법의 역할이 습관 형성에서 '문법 의식 활동(grammar awareness activity)'으로 재형성되고 있다고 하였다(강혜옥, 2006에서 재인).

무엇보다 인지적 접근법에 의한 명시적 문법 교수 학습은 학습자가 '준비가 되어 있을 때' 더욱 효과를 발휘할 수 있다. 문법 및 제2언어에 대한 두려움을 갖고 있는 학습자에게 명시적 문법 교수 학습은 도움을 주기 어려울 수도 있다. 무엇보다도 학습자들의 요구가 있을 때, 또 학습자들이 명시적인 문법 지식을 받아 들여 정리 및 응용할 수 있는 인지적 능력이 갖추어졌다고 판단될 때 명시적 문법 교수 학습은 의미를 갖는다. 이를 고려할 때 그 적용 시점은 대개 중급 이상의 한국어 성인 학습자에게 적합하다.

## 2. 맥락과 과정, 그리고 학습자 중심의 문법 교수 학습의 가능성과 한계

앞서 논한 바 문형에 대한 반복과 연습 중심의 통제된 문법 교수 학습은 사실상 문장 중심, 결과 중심, 교사 중심으로 이루어지기 쉽다. 그런데 인지적 문법 교수 학습은 담화 중심, 과정 중심, 학생 중심의 문법 교수 학습의 필요성을 주장한다. 전자는 문형 중심의 자료를 바탕으로 교사가 학습자에게 문법 항목을 설명한 뒤 해당 문형을 연습하게 하는 교수 학습 방식으로 정리되며, 후자는 구체적인 담화 자료를 학습자가 실제로 탐구하면서 스스로 문법 항목(혹은 범주)의 의미를 깨닫는 교수 학습 방식으로 정리할 수 있다.

구체적인 담화 자료를 바탕으로, 의사소통 상황을 고려하여, 학습자 중심으로, 교수 학습 과정을 고려하여, 문법을 교수 학습하자는 데에는 대개 이론(異論)이 없을 것이다. 이것이 현 한국어 교육 현장에 적용되기 위해서는 그 구체적인, 실질적인 방법론이 제시될 필요가 있다. 문형을 제시하되 의사소통 맥락을 함께 제시하는 방안에 대해서는 기존에도 다양한 방법들이 제시된 바 있다. 예컨대 구체적인 담화 상황을 문형과 함께 제시한다든가 비디오나 사진 자료들을 활용한다든가 하는 것이 그것이다. 문제는 어떻게 학습자 중심으로, 과

정 중심으로 문법 교수 학습을 설계하느냐일 것이다. 이에 대해서는 그간 충분히 논의되지 못하였기 때문이다.

‘과정 중심성’의 원리는 학습자들이 문법 지식을 스스로 찾아내거나 구성해 가는 ‘과정’을 중시해야 함을 의미한다. 그러나 제2언어 학습자들이 국어학자 처럼 한국어의 특질을 탐구하여 한국어의 문법을 발견해 낼 필요는 없을 것이다. 학습자들이 한국어를 제2언어로 학습하는 과정에서 자신들의 모어 문법 체계와 비교 및 대조하면서 한국어의 문법을 정리해 가는 과정을 고려하여 문법 교수 학습을 설계해야 함을 강조하는 것으로 재해석할 필요가 있다. 예컨대 Fotos(1993:386)에 의하면 언어 학습 과정에서 비판적 언어 활동은 ‘1) 주목(notice), 2) 무의식적 비교, 3) 새로운 가정(모어 체계와 비교), 4) 검증(test)’ 등의 단계를 밟는다. 따라서 이 교수 학습 과정은 결국 학습자의 중간 언어 체계가 형성되는 ‘과정’을 심분 고려할 때 제대로 구현될 수 있다. 수업의 흐름 자체를 학습자들의 인지적 학습 과정을 고려하여 입력, 구조화, 출력, 재구조화의 단계로 나누고, 각 단계에 맞는 적절한 교수 학습의 기법을 궁구하는 방법을 통해 그 설계의 방향을 탐색할 수 있을 것이다(관련 연구로 강혜옥, 2006 참조).

한편, 교수 학습 과정을 어떤 방식으로 강조하는지는 형태 초점 교수의 방향 탐색에 대한 논의로도 볼 수 있는 Fotos(1994)의 실험 연구를 통해서도 유의미한 함의를 얻을 수 있다. Fotos(1994)는 일본인 EFL 대학생을 대상으로 교사 주도적 문법 수업 집단과 의사소통적 접근법의 맥락 하에서 명시적 문법 지도를 받은 집단, 그리고 의사소통적 과제 집단의 문법 성취도를 비교하였다. 의사소통적 접근법의 맥락 하에서 명시적 문법 지도를 받은 집단은 사후테스트에서 교사 주도의 전통적인 문법 수업을 받은 집단과 비슷한 성취도를 보였으나 그 성취도가 2주 후에도 여전히 유지되었다. 흥미로운 점은 이 집단이 의사소통적 과제 집단에 비해 문법적 내용을 포함한 목표어 의사소통을 더 많이 한 것으로 나타났다는 점이다. 과제의 형태로 문법 문제 해결 활동을 부여했기 때문에 학습자 상호간의 의사소통이 촉진되었던 것이다. Fotos는 학습자들이 문법을 학습해 가는 과정을 고려하여 풍부한 의사소통 활동이 이루어질 수 있도록 교수 학습 방법을 구안하고자 하였다. 교수 학습 활동 자체가 의사소통 능력 증진에 도움이 될 수 있도록 교수 학습 과정을 설계하려 노력한다는 점은(곧 문법 교수 학습 활동 자체가 목표어에 관한 의사소통 연습 활동이 될 수 있도록 한다는 점은) 이 교수 학습이 기존의 문법 번역식이나 패턴 반복 연습과 다른 점이라고 볼 수 있다.

이러한 교수 학습 과정은 기본적으로 하향식 접근에 속한다. 이미혜(2007:38)에서 논의된 것처럼 상향식이나 하향식이나는 문법 교수 모형의 선택은 ‘문법 항목의 특성, 교육 목적, 학습자 성향’ 등에 따라 달라질 수 있다. 한편, 이미혜(2007)에서 논한 바, 하향식 접근은 구조가 간단한 문법을 기능과 통합하여 고급 학습자에게 가르칠 때 더 효율적일 수 있는데 이에 대해서는 추후 좀더 깊이 있는 연구가 후행되어야 할 것이다.

### 3. 문법 범주 중심의 나선형 문법 교수 학습의 가능성과 한계

한국어 교육 현장에서 문법 교육 내용이 주로 문법 항목 즉 문형 중심으로 이루어지면서 문법 범주 중심의 교육은 거의 이루어지고 있지 못하며 이에 따

라 문법 교육이 단순 나열 방식으로 이루어지고 있음은 전술한 바와 같다. 이에 대해 이미 방성원(2003), 김제열(2007) 등을 중심으로 범주 중심으로 나선형 문법 교수 학습의 필요성이 논의된 바 있다.

그런데 이러한 논의가 실제 한국어 교육 현장에 적용되기 위해서는 범주 중심의 문법 교수 학습이 필요한 구체적인 ‘문법 범주’에 대한 논의가 좀더 본격적으로 이루어질 필요가 있다. 김제열(2007)에서는 예시로 ‘문장 구조’를 제시한 바 있는데, 어떤 항목은 문형 중심으로 이루어지는 것이 훨씬 효과적일 수도 있기 때문에 문형 중심의 교육이 필요한 부분과 그렇지 않은 부분에 대한 본격적인 논의가 필요하다.

문법이 단순히 형식적인 연결망이 아니라 기능적으로 동기를 지닌 의사소통의 도구(강현화, 2009)라면, 문법이 갖고 있는 제 측면에 대한 종합적인 검토 속에서 범주 중심의 문법 교육에 관한 논의가 이루어질 필요가 있을 것이다. 이와 관련하여, 다음과 같은 논의들을 참조할 수 있다. 먼저 Carter, Hughes & McCarthy(2000)는 ‘선택으로서 문법’과 ‘구조로서의 문법’을 구별한 바 있다. 구조로서의 문법은 ‘학습자가 이 형태를 올바르게 사용하기 위해 알아야 하는 규칙은 무엇인가’에 관심을 보인다. 그러나 선택으로서 문법은 ‘언제 이 형태를 사용하는 것이 자연스러운가, 이 형태는 문어와 구어 중 어디에서 더 자주 사용되는가, 이 형태는 친밀함이나 비격식성을 드러내는가’ 등에 관심을 가진다. 학습자들의 의사소통 능력 증진을 위해서는 구조로서의 문법뿐만 아니라 선택으로서 문법이 모두 필요하다. 한편 문법은 선택으로서 문법(grammar as choice)과 선택의 문법(grammar of choice)으로도 나눌 수 있다. 전자는 Cloze(1992)가 사용한 용어이고, 후자는 Larsen-Freeman(2002)에서 사용된 용어이다. 전자가 명제적 의미에 영향을 미치는 문법적 선택에 초점을 둔 표현이라면(예컨대 해당 문법을 사용함으로써 문장의 의미가 어떻게 달라졌는지 등), 후자는 화용론적 선택을 언급하기 위해 사용되었다.

민현식(2005)에서는 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 연구를 통해 문법이 기반이 되는 의사소통 교수 학습법을 제안한 바 있다. 그는 이 연구에서 형태 초점 교수(focus on form), 즉 인지적 문법 교수 학습도 통합 교육이라는 관점으로 고찰하면서, 문법을 기반으로 한 언어 기능 통합 교육이 가능함을 논의하였다. 민현식(2005)에서 논의한 ‘문법’이 단순히 ‘문형’만을 의미하는 것이라고 보기는 어렵다. 이 논의에서 ‘문법’은 ‘문형’뿐만 아니라 ‘문법 범주’를 아우르는 것으로 보아야 한다. 민현식(2005)에서 제시한 문법 기반 통합 교육과정의 기본 영역 설정은 다음과 같다.

<표 1> 문법 기반 통합 교육과정의 영역 관계(민현식, 2005)

	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, 보이기 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

이에 따르면 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 능력 신장을 주 목표로 삼는 한국어 교육에서도 문형이나 문법 범주 중심의 나선형 통합 교육과정 구축이 가능하다. 실제로 민현식(2005)은 교육과정 설계를 중심으로 이를 구체화하고 있다.

그러나 문법 범주 중심의 문법 교육이 실제로 한국어 교육 현장에 적용되기 위해서는 문법 교육 내용의 구체화(즉 문형 중심의 문법 교육 내용은 무엇이며 문법 범주 중심의 문법 교육 내용은 무엇인지 등) 작업이 추후 더 구체적으로 이루어져야 한다. 또한 나선형으로 반복 교육되어야 한다면 구체적으로 어떤 내용이 그 대상이 될 지도 논의되어야 한다.

## V. 결론

최근 한국어 교육학계에서 명시적 문법 교수 학습에 관한 논의가 비교적 활발하게 이루어지고 있는 현상은 한국어 문법 교육의 발전을 고려할 때 매우 고무적인 현상이라고 볼 수 있다. 인지적 문법 교수 학습에 관한 논의가 국외에서 활발하게 논의되고 있는 현상 역시 그러하다. 그러나 한국어 교육 현장에서 문법 교육이 한국어 교육의 목적에 부합하게 적절하게 잘 이루어지고 있는지에 대해서는 여전히 아쉬움이 있을 수밖에 없다. 한국어 교육 현장에서 이루어지고 있는 문법 교육의 질을 더욱 높이기 위해서는 문법 교육에 관한 이론적, 실제적 연구가 더욱 활성화될 필요가 있다.

본고는 인지적 문법 교수 학습이 한국어 교육에서 갖는 의의와 한계를 간단히 짚어본 연구로서, 사실상 시론적 성격을 띤다. 본 연구는 추후 현장의 실제 자료를 바탕으로 좀더 구체화될 필요가 있다. 한편 인지적 문법 교수 학습이 문법 교수 학습을 전면적으로 대체할 만한 교수 학습법은 되기 어렵다. 현재 활발하게 이루어지고 있는 반복과 연습 중심의 문법 교수 학습이 갖는 장점을 충분히 살리면서 인지적 문법 교수 학습이 이를 보완할 수 있는 방법은 무엇인지를 논의하는 것이 타당할 것이다. 앞으로 이에 대한 연구가 좀더 활성화되기를 바란다.

## 참고문헌

- 강현화(2006). 한국어 문법 교수 학습 방법의 새로운 방향. 국어교육학연구 18.
- 강현화(2009). 최신 문법 교수 이론의 경향과 한국어 교육에의 적용. 문법교육 11.
- 강혜옥(2006). 한국어 문법 교수를 위한 문법 의식 상승 과제 설계 연구. 서울대학교 석사학위 논문
- 김민애(2006). 한국어 고급 과정 교재의 문법 교육 내용 개발 연구. 한국문법교육학회 제 5 차 학술대회 발표
- 김재옥(2007). 문법 교육 방법론. 한국어 교육론 2. 한국문화사.
- 김정숙(1992). 한국어 교육 과정과 교과서 연구. 고려대학교 박사학위 논문
- 김정숙(1998a). 과제 수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론. 한국어교육 9-1.
- 김정숙(1998b). 숙달도 배양을 위한 한국어 교육 원리 및 모형. 이중언어학 15.
- 김정숙(2003). 통합 교육을 위한 한국어 교수요목 설계 방안 연구. 한국어교육 14-3.
- 김정숙(2006). 고급 단계 한국어 읽기 자료 개발 방안. 이중언어학 32.
- 김제열(2001). 한국어 교재의 문법 기술 방법 연구. 한국어 교육 25.26. 203-229 쪽.
- 김제열(2004). 한국어 교육 문법의 문제점과 개선 방안 -중급 1 단계를 중심으로-. 문법교육 1.
- 김제열(2007). 문법 교육의 과제와 발전 방향. 한국어 교육론 2. 한국 문화사.
- 김호정(2006). 한국어 교육 문법의 시간 표현 연구. 서울대학교 박사학위 논문
- 김호정(2007). 언어 인식 고양을 위한 문법 교육 요소 및 내용에 관한 고찰 -제이언어로서의 한국어 문법 교육 관점에서. 국어교육 122.
- 민현식(2005). 문법 교육의 표준화와 다양화의 과제. 국어교육연구 16. 서울대 국어교육연구소.
- 민현식(2008). 한국어 교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구. 국어교육연구 22.
- 박영순(1995). 이중언어능력과 인지기능. 이중언어학 12.
- 박영순(2005). 한국어 문법 교육의 방향. 국어교육연구 16.
- 방성원(2003a). 고급 교재의 문법 내용 구성 방안. 한국어교육 14-2.
- 방성원(2003b). 한국어 학습자를 대상으로 한 교육 문법의 개발 방향. 어문연구 117. 269-295 쪽.
- 방성원(2007). 문법 교수 학습의 내용과 방법. 한국어 교육론 2. 한국문화사.
- 원진숙(2000). 숙달도 배양을 위한 한국어 교재의 단원 구성 체제 개선 방안. 이중언어학 17.
- 이미혜(2005). 한국어 문법 항목 교육 연구. 서울: 박이정.
- 이미혜(2007). 한국어 문법 교수 방법론의 재 고찰-제 2 언어 교수 원리에 바탕을 둔 교수 모형의 보완과 변형. 국제한국어교육학회 2007 년 춘계(제 27 차) 학술대회 자료집.

- 이해영(2003). 한국어 교육에서의 문법 교육. 국어교육 112.
- 이해영(2004a). 한국어 교재의 문법 영역 분석 -"이/가"와 "은/는"을 대상으로-. 문법교육 1.
- 이해영(2004b). 과제 유형에 따른 한국어 학습자의 중간언어 변이 -영어권 학습자의 한국어 시제표현 문법항목 습득을 대상으로-. 이중언어학 25.
- 이해영(2006). 한국어 교재를 위한 어휘 및 문법 학습 활동 유형. 외국어로서의 한국어교육(구 말) 31. 연세대 한국어학당.
- 최정순(1996). 교재 구성에 있어서 과제(task) 개념의 적용에 관하여. 한국말교육 7. 국제한국어교육학회.
- 최지훈(2004). 한국어 문법 교육의 실제. 문법교육 1.
- 한송화(2006). 외국어로서의 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여. 한국어교육 17-3.
- 홍윤기(2006). 메타언어를 활용한 한국어 문법 교육 방법론 연구. 이중언어학 32.
- 황종배(2004). 제 2 언어 습득론 개관. 경진문화사
- 왕단(2005). 중국어권 학습자를 위한 한국어 문법 교육의 현황과 개선 방안, 국어교육연구 16.

- Anderson, J. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W. H. Freeman and Co.
- Bialystok, E.(1981). The role of linguistic knowledge in second language use. *Studies in Second Language Learning* 37, pp.385-407.
- Brown, Douglas H.(2000). *Teaching by principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.(권오량 외 역, 『원리에 의한 교수(제 2 판)』, Pearson Education Korea, 2005)
- DeKeyser, R. M.(1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learnin and practicing second lanuae grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. pp.114-138
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. Basturkman, H., and Loewen, S.(2001). Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, 35-3, pp.407-432.
- Ellis, R.(1990), *Instructed Second Language aquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R.(1991). Grammatically judgements and second language acquisition. *Studies in Second Language Aquisition*, 13, pp.161-186.
- Ellis, R.(1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.(박경자 외 역, 『제 2 언어 습득』, 박이정, 2001)
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S.(2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *Tesol Quarterly* 35-3, pp.407-432.
- Fotos, S. S. & Ellis, R.(1991). Communication about Grammar: A Task-based Approach. *TESOL Quarterly*, 25-4, pp.605-628
- Fotos, S. S.(1993). Consciousness-raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance vs. Formal Instruction. *Applied Linguistics* 14-4, pp.385-407

- Fotos, S. S.(1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *Tesol Quarterly*, 28(2), pp.323-351.
- Fotos, S. S.(2001). Cognitive Approaches to Grammar Instruction. In Celce-Murcia, M.(eds). *Teaching English as a Second or Foreign Language*(3rd). Heinle & Heinle Publishers. pp.267-283
- Krashen, Stephen D.(1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.(김윤경 역, 외국어 교육 이론과 실제: 학습인가, 습득인가?, 한국문화사, 2000)
- Langacker, Ronald W.(1987). *Foundations of Cognitive Grammar voll. 2*. Stanford. California: Stanford University Press
- Larsen-Freeman(2003). *Teaching Language*. Newbury House
- Larsen-freeman, D.(2001). Teaching Grammar. In Celce-Murcia, M.(eds). *Teaching English as a Second or Foreign Language*(3rd). Heinle & Heinle Publishers. pp.251-266
- Larsen-Freeman, Diane(1991). Consensus and divergence on the content, role, and process of teaching grammar. In James E. Alatis (ed.). *Linguistics and language pedagogy: The state of the art. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. pp.260-272
- Lee Young-Geun(2000). Task-based Approach to Syllabus Design for Korean as a Foreign Language. *Journal of Korean Language Education 11-1*, pp.111-130.
- Lee, Hyo Sang(1993). Cognitive constraints on expressing newly perceived information, with reference to epistemic modal suffixes in Korean. *Cognitive Linguistics 4-2*, pp.135-167
- Long, M. H.(1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In de Bot. K., Ginsberg, R. B. & Kramsch, C.(eds.) *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. John Benjamins. pp.39-52
- Long, M.(1988), Instructed interlanguage development. In L. Beebe(Ed.). *Issues in Second Language acquisition: Multiple perspectives*. New York: Newbury House.
- NaKahama, Y. Tyler, A. and van Lier, L.(2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *Tesol Quaterly 35-3*, pp.377-405.
- Prabhu, N.(1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Rutherford, W.(1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. Longman
- Schmidt, R.(1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics 11-2*, pp.17-46
- Stern, H. H.(1984). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.(심영택 외 역, 언어교수의 기본 개념, 하우, 1995)
- Swain, Merrill(1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. pp.64-82
- van Lier, Leo(1991). Language awareness: The common ground between linguist and language teacher. In James E. Alatis (ed.). *Linguistics and language pedagogy: The state of the art. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. pp.528-546
- White, Joanna(1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. pp.85-113

Williams, Jessica & Jacqueline Evans(1998). What kind of focus and on which forms?. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press. pp.13

**【ABSTRACT】****A Study on the Teaching - Learning Method of Korean Grammar  
- Centering on Cognitive Approach**

Sin myeong-seon(Inha Univ.)

This study examines the teaching-learning method of Korean grammar for advanced learner centering on cognitive approach. This while, a study on the teaching-learning of Korean grammar has not been accomplished actively. So a study on the teaching-learning method of Korean grammar is required to diversify for development of learner's communicative competence.

ALM(Audio Lingual Method) lays excessive emphasis on pattern drill. ALM is little contributing to expand learner's communicative competence. And CLT(Communicative Language Teaching) is suggested as an alternative in Korean grammar teaching-learning method. CLT is practiced by communicative approach. It lays stress on meaning, skill(speaking, listening, reading, and writing). As a result of that, grammar education is weakened relatively.

But it is necessary to teach grammar to advanced learner directly. Formal instruction is effective in developing a explicit knowledge of grammatical features. A explicit knowledge can accelerate the process of acquiring a implicit knowledge. A implicit knowledge is a knowledge which is intuitive and procedural. Both a explicit and a implicit knowledge can be used in communication. And the teaching-learning method of Korean grammar by cognitive approach - especially focus on form - can be presented as a assistance of ALM and CLT.

The principle of a teaching-learning method based on cognitive approach for advanced learner is centralized to learner's cognition, teaching-method process, communication, form. And the object of it is 'development of explicit knowledge' and 'enhancement of grammar awareness'.

Key Words: Korean education, Korean grammar education, Grammar education, Grammar teaching-learning, Focus on form, ALM, CLT, A explicit knowledge, A implicit knowledge, language awareness