

한국어 문법 교육의 현황과 과제

구분관*

1. 서론
2. 한국어 문법 교육의 현황
3. 한국어 문법 교육의 개선 방안
4. 결론

1. 서론

우리의 논의는 외국인 학습자를 대상으로 하는 한국어 교육에서 ‘과연 문법 교육이 필요한가’라는 물음으로 시작한다. 이런 질문은 외국어 교육 내지 제2언어 교육에서 의사소통 중심 교수법의 도입으로 문법 교육 무용론이 대두된 바 있었던 상황과도 관련이 있다. 한국어 교육에서 문법 교육은 많이 연구되고, 실제로 현장에서도 상당히 많이 교수되고 있지만 교수-학습이 효율적으로 이루어지고 있지 못하며 의사소통 능력 향상에 기여하는 바도 크지 않다는 주장들이 있어 왔다. 그리하여 문법보다는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과 같은 언어 기능을 강조하는 의사소통 중심 교수법이 등장하기도 하였다.

하지만 최근에는 의사소통 중심 교수법이 학습자의 유창성을 길러 줄 수 있지만 정확성을 길러 주지 못한다는 인식에 따라 의사소통을 강조하되 문법에도 주목하는 형태 초점(Focus on Form) 교수법으로 나아가고 있다. 민현식(2005)에서는 문법 교육 무용론과 함께 문법 유용론을 함께 제시하고 있는데, 문법 유용론의 내용은 다음과 같다. 즉, ‘문법은 정치한 규범 언어를 만드는 기준 역할을 한다.’, ‘문법이란 문장 제조기의 역할을 한다.’, ‘문법 교육이 없으면 오류가 고착되어 화석화한다.’, ‘다양한 계층이나 성격의 청소년, 성인 집단에게 언어 교육을 할 때는 문법 규칙의 학습이 효율적이

*서울대학교 교수

다.', '외국어 학습 시에는 모어 문법 지식이 유용하다.' 등의 문법 교육 유용론을 제시하고 결과적으로 외국어나 제2언어 학습에서 표현과 이해 양 측면에서 문법 교육이 필요함을 역설하고 있다. 문법 교육의 필요성에 대한 우리의 대답도 역시 '필요하다'이다.

본고는 한국에서 이루어지고 있는 한국어 문법 교육의 현황을 살펴보고 현재 시점에서의 개선 방안을 제안하는 것을 목표로 한다.¹ 문법 교육의 현황에 관한 논의는 약간의 관점을 차이를 가지기는 했으나 이미 여러 차례 논의된 바 있으므로 다시 이런 문제를 거론하는 것이 새삼스러울 정도이다.² 그렇지만 문법 교육 연구 현황에 대한 논의에 비해 문법 교육의 현황에 대한 논의가 많지 않다는 점, 이 원고를 발표한 학술대회가 한국어 교육과 한국학의 현실태(現實態)를 점검하고 대안을 마련하기 위한 성격을 가진다는 점을 고려하여 본고에서도 이런 논의가 이루어졌다. 특별히 제3장의 한국어 문법 교육의 개선 방안을 제시하는 자리에서 구체적인 한국어 사례를 가급적 많이 제시하는 것으로 다른 논의와의 차별성을 확보하고자 한다.

문법 교육은 문법 교육 연구와 밀접한 관련을 가진다. 이해영(2003), 김제열(2005), 이미혜(2005), 강현화(2010) 등의 논의는 기본적으로 문법 교육보다는 문법 교육 연구에 초점을 두고 있다. 하지만 문법 교육 연구에 대한 논의는 문법 교육으로 이어져야 하고 실제로 상당 부분은 그렇기도 하다는 점에서 문법 교육 연구 역시 문법 교육과 매우 밀접한 관련성을 가지게 된다. 현재 한국에서 이루어지고 있는 한국어 교육에서의 문법 교육 연구의 문제점은 '교육 내용 선정의 객관성에 관한 연구의 미비', '교수-학습 방법론의 연구의 부족', '문법 항목의 위계화 연구 미비', '교수자 및 학습자 변인에 대한 연구의 부족', '담화 중심 문법 교육에 대한 연구의 부족', '교사나 교재 연구의 미비' 등인데, 이는 거의 그대로 문법 교육의 문제점으로 치환할 수도 있다. 본고에서는 문법 교육 연구

¹ 본고는 제1회 서태평양 한국학국제학술대회(2011년 6월)에서 발표한 내용을 수정한 것인데, 지면 관계상 문법 교육의 현황은 대폭 축소하였다.

² 예를 들면 민현식(2000, 2005), 이해영(2003) 김제열(2004), 강현화(2010) 등의 논의가 약간의 강조점의 차이는 있지만 전면적으로든 부분적으로든 한국어 교육의 현황과 과제를 다루고 있다는 점에서는 본고와 유사한 성격을 갖는다.

보다는 문법 교육에 초점을 두어 논의를 진행할 것이다.

본고는 먼저 제2장에서 한국어 문법 교육의 현황을 간략하게 점검한다. 그리고 나서 이를 바탕으로 제3장에서 문법 교육의 개선 방안을 제안하게 될 것이다. 문법 교육 개선 방안에 대한 제안은 교수-학습의 목표, 내용, 방법, 평가, 교재 등을 모두 고려하겠지만 주로 방법과 내용에 초점을 두게 될 것이다.

2. 한국어 문법 교육의 현황

2.1 교수-학습의 목표와 교육과정

교수-학습의 목표, 내용, 방법, 평가 등을 종합적으로 답을 수 있는 것이 교육과정이다. 교육과정은 특히 교수-학습의 목표와 밀접한 관련을 가지므로 한국어 문법 교육의 교수-학습 목표를 논의하는 이 자리에서 우선적으로 교육과정에 대해 언급하기로 한다. 한국에서는 모국어로서의 국어 교육³의 경우 교육과정이 잘 정비된 문서로 구성되어 교육의 목표, 내용, 방법, 평가 전반을 체계적인 형태로 제시하고 있다. 이에 비해 외국어로서의 한국어 교육과정은 최근(국립국어원 2010)에 와서야 연구가 시작되고 있는 단계이다. 최근 발표된 보고서에 따르면 표준 교육과정에는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 문화, 문법 등에 대한 대체적인 교육 내용, 이에 대한 교수-학습 방법 등에 대한 기초 연구가 진행되었으며 구체적인 연구는 후속 작업으로 이루어질 예정이라고 한다.

학습자의 모어, 학습자의 학습 목적이나 동기, 학습 상황 등 수많은 변인을 고려할 때 표준 교육과정의 무용론이 제기되기도 한다. 실제로 교육에는 수많은 변인이 존재하여 표준 교육과정을 만들어 두어도 외국어 교육이나 제2언어 교육에서 실제로 시행되기 어려운 문서상의 존재만으로 존재할 수도 있으므로 교육과정을 만

³ 주지하듯이 한국을 비롯한 몇몇 나라에서는 자국어를 ‘국어’, 즉 ‘national language’라고 부른다. 한국에서는 자국민들끼리 자기 나라 말을 지칭할 때에는 ‘국어’, 다른 언어와 대등하게 두고 객관적으로 지칭할 때는 ‘한국어’라는 말을 사용한다. 이에 따라 한국에서는 자국민을 대상으로 하는 경우는 ‘국어 교육’, 외국인을 대상으로 하는 경우는 ‘한국어 교육’으로 구분하기도 한다. 본고에서도 이에 따라 국어 교육과 한국어 교육을 구분해서 사용한다.

드는 것이 불필요하다는 주장도 있다. 하지만 국립국어원(2010)에서도 제안되고 있듯이 표준 교육과정은 다양한 교육과정의 변이형을 만드는 일종의 원형(proto-type)으로서의 존재 가치를 인정받을 수 있을 것이다. 개발이 완료되지 않아 전모를 알 수는 없으나 지금 나온 보고서를 보면 문법을 비롯한 각 영역의 교수-학습 목표, 내용, 방법, 평가 등이 체계적으로 제시되어 있지는 못한 것으로 생각된다. 후속 작업에서 이에 대한 보완이 이루어지기를 바란다.

2.2 교수-학습 방법

제2언어 교육이나 외국어 교육에서의 교수법은 남성우 외(2006)에서 정리하고 있는 것처럼 ‘문법번역식 교수법, 직접교수법, 청각구두식 교수법, 공동체 언어 학습법, 암시교수법, 침묵식 교수법, 전신반응 교수법, 자연교수법, 의사소통식 교수법, 총체적 언어 접근법, 과제 중심 교수법’ 등으로 다양하게 제안되어 있다. 민현식(2005)에서도 Eli Hinkel & Sandra Fotos(2002)를 인용하여 다양한 문법 교육의 교수-학습 방법을 소개하고 있다. 구본관(2009)에서는 언어학의 흐름과 교수법의 관련성을 논의한 후 이에 더하여 교육학의 패러다임과 교수법을 ‘행동주의 교수-학습 이론과 청각구두식 교수법’, ‘인지주의 교수-학습 이론과 인지주의적 교수법’, ‘구성주의 교수-학습 이론과 의사소통식 교수법’으로 관련시켜 기술하고 있다.

위에서 열거한 다양한 문법 교육의 교수-학습 방법 중에서 최근의 한국어 교육 이론 연구나 실제 현장의 교육에서 각광받고 있는 교수법은 과제 중심 교수법, 형태 초점 교수법, 담화 기반 교수법 등이다. 강현화(2011)에서는 이들 각각의 교수법의 장단점에 대해 언급하고 있기도 하다. 주지하듯이 과제 중심 교수법은 유창성에 기반을 두고 과업 활동을 통한 의사소통에 초점을 둔 교수법이다. 이러한 교수법에서 문법 교수는 반복 연습보다는 의사소통에 필요한 부분에 집중되고 이를 기반으로 실제 생활에 적용 가능한 문법을 학습하는 것을 강조하게 된다. 형태 초점 교수법은 유창성뿐 아니라 정확성에도 관심을 기울여야 한다는 인식의 전환에 의해 의사소통 상황에서 필요한 문법 형태에도 주의를 집중하고자 하는 교수법이다. 이는 성인 학습자의 경우 문법 교수가 효과적이며 특히 오류가 화석화되는 것을 막기 위해 문법 교수가 필요하다는 논의를 반영한 것이다. 담화 기반 교수법은 문법을 이루는 형태, 의

미, 화용을 모두 강조하는 관점으로 맥락 안에서의 문법 교육을 강조한다. 그리하여 화자와 청자의 관계, 대화 상황 맥락, 사회문화적 맥락 등을 기반으로 하여 문법을 교수-학습하고자 한다.

거시적인 접근법 혹은 교수법을 제외하고도 미시적인 교수 방법들도 다양하게 소개되고 있다. 예를 들면 피동문을 교수-학습하기 위해 능동문의 짝을 함께 제시하는 것처럼 최소대립 문장을 활용하는 방법, 문법 교수에 흥미를 높이고 실제 담화와의 관련성을 높이기 위해 도입하는 학습자 중심의 활동을 통한 암시적 문법 교수 방법 등이 소개되고 있기도 하다.

이처럼 다양한 접근법 내지 문법 교수-학습 방법이 소개되고 있지만 실제 교재의 구성이나 현장에서의 교수에 미치는 영향은 그리 크지 않다. 이화여자대학교 언어교육원에서 펴낸 교재를 비롯한 몇몇 교재에서 담화적인 맥락을 강조하는 관점을 담고 있는 등 일부에서 변화를 보여 주고 있으나, 여전히 대부분의 교재는 읽기 단원의 끝에 간단한 문법을 제시하는 정도에 그치고 있어 문법이 담화와 통합되어 제시되고 있다는 점이 체감되지 않는다. 아울러 교재에서 부분적으로 새로운 교수-학습 관점이 반영되어 있다고 하더라도 이런 교수-학습 방법이 현장에서의 교수에 직접적으로 활용되지 못하고 있다는 점도 문제이다.

2.3 교수-학습 내용

우리가 한국어 문법 교육을 통해 가르치는 것은 언어 운용의 원리로서의 문법이지 이를 체계화시킨 학문으로서의 문법이 아님은 물론이다. 주지하듯이 Halliday는 언어 학습(learning language)과 언어를 통한 학습(learning through language), 언어에 관한 학습(learning about language)을 구분하고 있는데, 많은 논의에서는 문법 학습을 언어에 관한 학습으로 오해하여 문법 교육 무용론의 근거로 삼기도 하였다. 문법 학습 내지 교육을 언어에 관한 교수-학습과 등치시킨다면 특히 제2언어나 외국어 교육에서 문법 교육의 필요성에 대한 논란에 빠질 우려가 있다. 교육적인 의미에서 가치 있는 문법이란 ‘언어 운용의 원리로서의 문법’이고 이는 Halliday의 관점에서는 언어 학습이고 우리가 뒤에서 언급할 ‘언어 운용의 원리로서의 문법’이다. 이렇게 보면 문법 학습은 언어 전반의 운용 원리를

학습하는 것이 되며, 언어 교육에서 가장 핵심적인 지점에 문법 교육이 위치하게 된다. 그렇다고 문법 교육이 언어 교육의 전부가 아님은 물론이다. 우리의 관점에서 보면 언어 교육은 ‘언어 운용의 원리로서의 문법’을 기저로 하고 이를 바탕으로 하여 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 같은 다양한 언어 활동을 할 수 있는 능력을 길러 주는 것을 목표로 하는 교육이다.

‘언어 운용의 원리로서의 문법’은 문자나 구어의 형태로 제시될 때는 체계적인 학문의 모습으로 나타날 수도 있다. 이때 우리가 위에서 정의한 ‘문법’의 두 번째 의미와 통하는 바가 있기도 하다. 다만, 한국어 교육에서의 문법은 나름의 기준에 의해 체계를 갖추고 나타나지만 반드시 학문적인 체계를 띠고 나타날 필요는 없다. 학습자의 언어 운용이나 언어 활동에 도움이 된다면 언어학 내지 국어학에서 말하는 학문적인 체계를 굳이 지킬 필요가 없기 때문이다. 따라서 한국어 문법 교육에서 이와 같은 ‘언어 운용의 원리로서의 문법’이 현현된 현실태로서의 문법은 학습자용 문법인 ‘교수 문법’과 교사용 문법인 ‘참고 문법’이 차이를 가질 수도 있다.

실제 한국어 문법 교육의 교재나 현장에서 가르치는 학습자용 문법은 ‘-(으)니까요?’, ‘-(으)비시다’ 등과 같은 어휘 뭉치 내지 어휘 덩어리(lexical chunks)를 단위로 하는 경우가 많다. 한국어 교육에서는 이를 ‘문형’, ‘문법 형태’, ‘표현’, ‘표현 항목’, ‘문법’ 등으로 불러 문법 교육의 단위로 삼는 경우가 많다.

반면에 교사용 문법은 교사를 위한 참고 문법으로 학습자용 문법과는 다른 양상을 띤다. 교사용 문법은 한국어 교육만의 특징이 상대적으로 덜 드러나, 자국민을 고려한 국어 문법과 유사한 체계를 갖추고 있는 경우가 많다. 따라서 교사들은 <표준국어문법론>, <국어학개설>, <우리말문법론>과 같은 국어학이나 국어 교육을 위한 문법서들을 참고 문법으로 사용하기도 한다. 한국어 문법 교육을 위한 교사용 문법으로 널리 알려진 문법서가 국립국어원에서 2005년에 펴낸 <외국인을 위한 한국어문법 1>(체계 편), <외국인을 위한 한국어문법 2>(용법 편)이다. 전자는 국어학의 문법서와 유사하게 국어 문법의 체계를 기술하고 있고, 후자는 조사나 어미 등의 구체적인 용법을 기술하고 있다. 이는 국어 문법 교육에서 <표준국어문법론>과 같은 통일된 문법서가 있듯이 한국어 문법 교육

을 위한 통일된 표준 문법을 지향한다(권재일 2000).

문법의 교수-학습 내용의 문제점으로 학습자용 문법은 ‘학습자의 수준에 따른 위계적인 배치가 이루어져 있지 않다는 점’, ‘어휘 덩어리 형식으로 제시된 문법이 한계를 가지고 있다는 점’, ‘문법이 체계적으로 교육되지 못하고 파편적으로 이루어져 학습자들이 한국어 문법에 대한 전반적인 그림을 그릴 수가 없다는 점’ 등이다. 교사용 참조 문법의 경우 ‘국립국어원의 <외국인을 위한 한국어 문법 1>(체계 편)에서 볼 수 있듯이 사용자가 교사라는 점을 고려하더라도 외국인을 대상으로 하는 한국어 문법 교육의 특성이 거의 드러나지 않는다는 점이 큰 문제이다. 국어 문법 교육에서 서술격 조사로 다루는 ‘이다’를 동사와 형용사와 대등하게 따로 다룬다는 점, 문법 설명에 다른 언어를 비교로 제시한다는 점 등 한국어 문법 교육의 특성을 살린 내용이 포함되어 있지만 대체로 국어학이나 국어 교육에서 사용하는 문법서와 거의 차이가 없고 설명도 자세하지 못한 경우도 더러 있다. 아울러 <외국인을 위한 한국어 문법 2>(용법 편)의 경우도 양적으로든 질적으로든 기존의 <외국인을 위한 한국어 조사어미 사전>의 설명을 넘어서는 바가 없어 표준이라는 이름을 붙이기 어렵다.

2.4 교수-학습 평가

한국어 문법 교육에서도 무수히 많은 평가가 이루어져 왔으며, 앞으로도 이루어질 것이다. 평가는 교수-학습을 극대화하고 교육의 질을 향상시키며, 교육과정, 교수-학습 내용, 교수-학습 방법 등을 개선하게 한다는⁴ 점에서 어떤 종류의 교육에서도 반드시 필요하다. 한국어 문법 교육에서의 평가는 교육 평가의 일반론과 한국어 문법 교육의 특수성 사이의 지점에서 적절한 방법에 의해 이루어져야 한다. 한국어 문법 교육에서의 평가도 평가의 원래 목적인 한국어 문법 교육의 질을 향상시키는 데에 기여하는 학습-지향 평가(learning-oriented assessment)가 되어야 한다.

⁴ 평가의 일반적인 절차는 ‘계획하기=>교수-학습=>평가=>평가결과의 활용’의 단계로 이루어질 수 있는데, 한국어 문법 교육 현장에서의 평가는 ‘계획하기’나 ‘평가 결과의 활용’에 대한 고민이 상대적으로 부족한 것으로 여겨진다.

문법 교육을 포함하여 한국어 교육에서 평가는 크게 국가 수준과 교실 수준의 두 가지 수준에서 이루어져 왔다. 먼저 국가 수준의 대규모 평가에 대해 살펴보기로 하자. 한국어 교육에서의 대규모 평가로는 국립국제교육원에서 시행하는 ‘한국어능력시험(TOPIC)’이 있다. 이 시험은 1997년 처음으로 평가가 실시된 이래 지금까지 22회에 걸쳐 시행되어 오고 있다. 이 시험에 대해서는 실험 평가의 미비, 실제적인 한국어 능력을 측정할 수 있는냐의 타당도에 대한 의문 등이 꾸준히 제기되어 왔다. 또한 국가 수준의 대규모 평가의 한계이기도 하지만 다양한 학습자의 학습 상황을 고려하지 못하는 평가라는 지적도 있었다. 박미영/이소영/이현진(1999)에서는 이 평가가 학습자의 수준 등 학습자를 고려한 것이 아니라 각 기관의 교재에 포함된 교수-학습 내용 중 공통점을 추출하여 작성한 교과 내용 중심이라는 비판을 하기도 했다.

교실 수준에서의 한국어 문법 교육 평가 역시 다양한 방식으로 이루어지고 있다. 간단한 쪽지 시험에서부터 한 학기의 중간이나 끝에 이루어지는 형식이 잘 갖추어진 중간고사나 기말고사 등 다양한 평가가 이루어지고 있다. 그러나 한국어 교육 교수자들은 평가의 일반 이론에 관심이 크지 않아 스스로의 경험에 의존하여 평가를 시행하고 있을 뿐이어서 학습자의 교수-학습을 도와주는 평가가 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 이와 관련하여 지현숙(2006)에서는 문어와 구어 능력의 평가 방식이 달라져야 한다는 점과, 과제 기반 평가의 중요성을 강조한 바 있어 주목할 만하다.

2.5 교수자와 교재

한국어 문법 교육뿐 아니라 한국어 교육의 성패를 좌우하는 중요한 요인의 하나는 우수한 교수자의 확보에 달려 있다. 그럼에도 불구하고 한국어 교육을 위해 우수한 교사의 자질이 무엇인지에 대한 논의나 교사의 능력에 대해 논의한 바는 많지 않다.⁵ 이는 자

⁵ 윤여탁 외(2009)에서는 자국인을 대상으로 하는 국어 교육에서의 교사의 국어 능력을 조사한 바가 있다. 이 조사는 규범 능력을 중심으로 하여 맞춤법에서 단어, 문장, 텍스트에 이르는 국어 사용 능력을 측정한 것이므로 넓게 보면 교사의 문법 능력을 측정한 것으로 볼 수도 있다. 한국어 교사의 경우도 이와 유사한 형태의 문법 능력에 대한 측정과 이를 바탕으로 한 재교육과 같은 정책적인 처치가 있어야 할 것으로 생각된다.

국민을 위한 국어 교육에서 교사의 자질, 교사의 능력에 대한 논의가 제법 많이 이루어지고 있는 것과 대비된다. 문법 교육만으로도 한정하더라도 한국어 문법 교수자는 어느 정도의 문법 능력을 갖추어야 하고, 이를 학습자에게 교수할 수 있는 메타적인 능력을 어느 정도까지 갖추어야 하는지 등에 대한 합의는 없는 듯하다. 이는 일정 부분 한국어 교육 내지 한국어 문법 교육의 역사가 길지 않다는 사정과도 관련이 있다.

한국어에서 한국어 교사가 되려는 사람은 몇 가지 길 중에 하나를 선택해서 정규 과정을 이수하는 경우가 대부분이다. 한 가지 길은 경희대학교, 배재대학교, 계명대학교 등에 개설된 학부의 한국어교육 관련 학과를 졸업하거나 서울대학교 사범대학 국어교육과, 이화여자대학교 국제대학원 한국학과 등의 일반대학원을 졸업하거나, 각 대학의 교육대학원에 설치된 외국어로서의 한국어학과 등의 교육대학원을 졸업하는 것이다. 이럴 경우 한국어 교사 2급 자격증이 주어진다. 여기에 추가하여 각 대학의 언어교육원에 설치된 한국어교사 단기 과정을 거치는 방안이 있다.

사실 문제가 되는 것은 단기 연수를 통한 한국어 교사 양성 과정이다. 이 과정은 법령에 따라 120시간 이상을 이수하면 되므로 짧게 1~2달, 길게는 1년 정도의 짧은 시간에 교사가 배출된다.⁶ 그러다 보니 문법 능력을 포함한 한국어 능력, 문법 설명 능력을 포함한 한국어에 대한 메타적인 설명 능력이 부족한 교사를 양산하고 있다.

한국어 문법 교육을 포함하여 한국어 교육에서 교재의 중요성은 굳이 강조하지 않아도 자명하다. 교사들, 특히 경험이 부족한 교사들에게 교재는 가장 중요한 지침이 된다. 교재는 학습자가 한국어를 배우는 목적, 동기, 상황 등등에 따라 다양하게 개발되어야 한다. 현재까지 개발된 한국어 교재는 3,000종이 넘는다고 한다. 하지만 종류는 많지만 포함된 문법 교육의 내용은 천편일률적으로

⁶ 한국어 교사를 양성하기 위한 단기 과정 중에서 가장 긴 과정이 서울대학교 사범대학에 설치된 한국어교육지도자 과정이다. 이 과정은 대부분의 다른 교사 양성 기관과는 달리 기간을 1년으로 하고 수업 시수도 250시간 정도로 잡고 있으며, 해외 한국어 교육 현장 탐방, 교생 실습 등을 체계적으로 갖추고 있다.

학습자의 상황이나 특성을 충분하게 반영하고 있지는 못하다. 이미 2.3에서 언급했듯이 교재에 포함된 문법 내용이 위계화에 따라 적절하게 제시되어 있지 못하며, 많은 교재들이 채택하고 있는 어휘 덩어리 중심의 문법 내용 제시 방법이 가진 문제 또한 적지 않다. 김제열(2005)에서는 한국어 교육 교재 내의 문법을 수록하는 방법에 대해 고찰하고, 문법 범주에 따라 문법 학습의 목표를 설정하여야 한다는 점, 문법 항목의 다의성을 고려하여 나선형 반복이 가능하도록 제시하여야 한다는 점, 구체적인 문법 기술이 필요하다는 점 등을 제안하기도 했다.

3. 한국어 문법 교육의 개선 방안

2장에서는 한국에서의 한국어 문법 교육의 현황과 문제점에 대해 교수-학습 목표, 교육과정, 교수-학습 방법, 교수-학습 내용, 평가, 교수자와 교재 등으로 나누어 개략적으로 살펴보았다. 본 장에서는 지면이 한정되어 있다는 점, 결국 제2언어나 외국어 교육에서 중요한 것은 교육할 내용이나 방법이라는 점, 교수-학습 목표, 교육과정, 평가, 교수자, 교재 등의 핵심적인 부분은 교육 내용과 방법을 전제로 한다는 점 등을 고려하여 특히 교수-학습 내용을 중심으로 하되, 내용과 관련되는 교수-학습 방법을 부분적으로 언급하면서 필자 나름의 문법 교육에 대한 개선 방안을 제안해 보려 한다.

우리가 이미 언급했듯이 한국어 문법 교육에서는 많은 적든 교육학 일반 내지 외국어 교육에서의 교수-학습 방법을 받아들여 왔다. 하지만 본 장에서는 어디까지나 교수-학습 내용을 중심으로 각각의 교수-학습 내용에 적합한 교수법이 무엇인가를 부분적으로 언급하는 방식으로 교수-학습 방법이 논의될 것이다. 이는 가장 좋은 교수-학습 방법은 교육 내용에 적합한 것이어야 한다는 믿음 때문이다. 따라서 본 장은 교수-학습 내용과 그에 이어지는 교수-학습 방법을 논의하는 자리가 될 것이다.

본 장에서는 ‘원리 중심의 문법 교육’, ‘실생활의 언어 중심 문법 교육’, ‘통합 중심 문법 교육’, ‘학습자 중심 문법 교육’으로 나누어 논의하게 될 것이다. 한국어 문법 교육의 현황과 문제점에 대해서

는 2장에서 어느 정도 논의하였으므로 본 장에서는 가능하면 구체적인 자료를 제시하는 방법으로 논의를 진행하고자 한다.

3.1 원리 중심의 문법 교육: 한국어 피동 표현의 경우

제2언어 교육이나 외국어 교육이 원리를 중심으로 이루어져야 한다는 논의는 H. D. Brown 등에 의해 오래 전부터 언급되어 왔으며 국내에도 소개되어 잘 알려져 있다. Brown의 원리에 의한 교수는 교수자와 학습자의 상호 작용 등의 교수 방법상의 원리에 초점을 둔 것으로 본고에서 말하는 원리 중심의 문법 교육이 함의하는 바와는 다르다. 본고에서는 구분관/신명선(2011)에서 언급한 바와 같이 문법이 ‘언어 운용의 원리’라는 점에 주목하여 문법이 본질적으로 원리로 이루어져 있으므로 문법의 교육은 원리를 중심으로 이루어져야 한다는 점을 강조하고자 한다.

넓은 의미의 문법에는 음운, 단어, 문장, 담화 단위의 언어 운용 원리가 포함되므로 문법을 교육 내용으로 하여 가르치고자 할 때에 우리는 당연히 음운이 발화되는 원리, 단어가 만들어지고 사용되는 원리, 문장이 생성되고 사용되는 원리, 담화가 구성되고 사용되는 원리 등을 고려하여야 한다.

Larsen-Freeman(1991)이 문법을 구성하는 세 가지 요소로 형태나 통사 구조, 의미 이외에도 어떤 상황에 사용되는지에 대한 담화 화용적 특성을 언급한 것을 고려하면 문법은 다양한 층위에서 다루어져야 한다. 가령 우리가 피동을 다룬다면, 피동의 형태적 특성, 의미적 특성, 화용적 특성이 모두 언급되어야 할 것이다. 따라서 ‘-이-, -히-, -리-, -기-’ 등에 의한 접미사 피동, ‘-아/어지다’에 의한 피동, ‘-게 되다’, ‘-당하다’ 등 다양한 피동 표현의 형태적, 통사적, 의미적 특성이 교수-학습 내용에 포함되어야 하고, 이에 대한 교수-학습은 적절한 교수-학습 방법으로 이루어져야 할 것이다. 예를 들면 ‘-당하다’에 의한 피동과 ‘-되다’에 의한 피동은 의미 차이를 가지고 있으므로 이에 대한 주목이 필요하다.

원리 중심의 문법 교육에서 형태나, 통사, 의미 교육도 가능하지만 본고에서 주목하고자 하는 것은 형태나, 통사, 의미의 원리가 아니라 화용적인 원리에 관한 것이다. 김제열(2005)에서도 제시된 바처럼 한국어 피동 표현의 기능을 원리 중심으로 교육한다고 하

면 다음과 같은 방식이 될 것이다. 구본관/신명선(2011)에서 제시한 피동 표현의 예를 가져 와서 교수-학습 내용으로서의 피동 표현과 이를 교수-학습 하는 방안에 대해 논의해 보기로 하자.

(1) 한국어 피동 표현의 사례

- 가. 2000년부터 8년째 1위 자리를 지켜 온 김 선수가 신예 박선수에게 정상의 자리를 빼앗기고 말았다. (△△ 일보)
- 나. ○○의 식량난은 지난해의 대규모 홍수, 국제 곡물 가격의 상승, 국제 원조의 감소 등 여러 요인이 복합적으로 작용한 결과로 해석됩니다. (△△ 방송)
- 다. 엄마: 이게 무슨 소리니?
철수: (뜨끔해 하며) 엄마, 창문이 깨졌어요.
- 라. 손님: (식당에서) 식탁이 안 닦였네요.
종업원: 죄송합니다. 잠깐만 기다리세요.

위에서 제시한 피동 표현은 한국에서 흔히 사용되는 표현들이므로 한국인 학습자들이 흔히 접할 수 있는 예들이다. 이들은 한국어 피동 표현이 능동 표현과 달리 행동주가 아닌 피동주에 초점이 주어져서 ‘탈동작성’ 내지 ‘상황 의존성’을 표현한다는 것을 잘 보여 준다. (1가)는 ‘김 선수’의 관점에 서서 정상의 자리를 빼앗긴 것에 대한 화자의 안타까움을, (1나)는 해석의 주체를 생략함으로써 불특정 다수가 이렇게 해석했음을 보여 객관적임을, (1다)는 행동주를 나타내지 않아 일종의 ‘행동주 숨기기’를, (1라)는 주체를 숨김으로 해서 ‘청자의 체면 살리기’ 효과를 나타낸다.

이런 해석들을 구본관/신명선(2011)에서는 다음과 같이 상위 원리 및 하위 원리로 나타낸 바 있다.

(2) 피동 표현의 원리

- 상위원리:** 피동 표현은 동작주가 아닌 피동작주에 초점을 두어 탈행동성을 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.
- 하위 원리1:** 피동 표현은 피동작주가 손실을 입었음을 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.
- 하위 원리2:** 피동 표현은 사태를 객관적인 사실로 나타내려는 화자의 의도를 표현한다.
- 하위 원리3:** 피동 표현은 행동주를 숨기고 싶은 화자의 의도를 표현한다.
- 하위 원리4:** 피동 표현은 행동주인 청자의 체면을 살려 주려는 화자

의 의도를 표현한다

위에서 볼 수 있듯이 상위 원리는 이 하위 원리들을 포괄하는 것으로 하위 원리 성립의 개연성을 더해 준다.

주지하듯이 초급 단계 학습자에게는 개별 규칙을 가르치고 고급 단계 학습자에게는 전체적인 원리와 예외를 가르치는 것이 좋다. 그러므로 원리 중심의 문법 교수도 학습자의 발달 상황에 따라 적절하게 적용될 수 있을 것으로 생각한다. 초급 단계에서는 (2)에 제시한 각각의 피동 표현이 어떤 의미 기능을 하는지를 학습자의 모국어의 피동 표현과 비교해서 가르칠 수 있다. 물론 학습자가 성인이라면 한국어의 피동 표현의 상위 원리인 탈행동성에 대해 설명해 주어 각각의 피동 표현이 왜 특정한 의미 기능을 하는지에 대한 이해를 도울 수 있다. 그러다가 고급 단계에 이르면 한국어의 다양한 피동 표현과 그 피동 표현의 기능을 비교하여 가르치면서 학습자로 하여금 체계적인 내면화가 가능하게 도와주는 것이 좋을 것이다. 물론 원리로 설명하기 어려운 예외에 대해서는 따로 언급해 주어야 한다.

3.2 실생활의 언어 중심 문법 교육

한국어 높임 표현의 경우 언어 교육이 실생활의 언어를 중심으로 이루어져야 한다는 명제는 제2언어 교육이나 외국어 교육에서는 너무나도 자명한 것이다. 최근 각광받은 바 있는 과제 기반 교수법이 그러하고 문법 교육 방법의 하나로 이미 언급한 바 있는 담화 중심의 문법 교수-학습 방법이 강조되는 것도 넓게 보면 실생활에 널리 사용되는 언어, 실생활의 언어 사용에 도움이 되는 문법 교육 내용의 선정과 이의 효과적인 교수와 관련을 맺고 있다.

주지하듯이 한국어는 문법 범주의 하나로 경어법이 발달한 언어이다. 한국어 문법 교육에서도 학교 문법 내지 규범 문법에 의거하여 주체 경어법, 객체 경어법, 상대 경어법으로 나뉘어 경어법의 형태, 통사 구조, 의미 기능 등이 교수-학습되어 왔다. 하지만 한국어 경어법은 구본관(2008)에서 언급하고 있듯이 끊임없이 변화하는 과정에 있어, 지역이나 성별, 발화 상황에 따른 다양한 변화를 보이고 있다. 이에 대한 교육이 이루어지지 않는다면 결국 실생활

의 언어와는 떨어진, 문법 책에 화석으로 존재하는 언어를 가르치는 결과를 가져올 것이다.

지금까지 한국어 문법 교육에서는 위에서 언급한 Larsen-Freeman(1991)의 세 가지 요소 중 형태/통사적 제약이나 그 형태의 의미에 대해서는 어느 정도 충분히 교육하고 있지만 어떤 상황에서, 어떤 의도로 그 문법(형태 혹은 구조)이 사용되는지와 관련된 담화 화용적 특성의 교육은 전적으로 교사나 학습자에게 맡겨져 많은 경우 시간이 지나 학습자 스스로 깨치기를 기다릴 수밖에 없는 형편이다. 따라서 다음과 같은 한국어 높임법의 실생활에서의 다양한 용법도 한국어 문법 교육에서 중요하게 다루어지지 않고 있다.

구본관(2008⁷), 고영근/구본관(2008)에서 다루어진 예를 중심으로 문법 교재에서 다루어지는 언어와 실생활의 언어의 차이에 대해 살펴보기로 하자.

- (3) (집에서 아버지와 아들의 대화 장면)
아버지: 엄마 어디 가셨니?
아 들: 시장에 갔어요.
- (4) (여자친구와 영화관 앞에서 대화 장면)
철수: 우리 저 영화 보자.
영희: 전에 같이 본 거잖아.
철수: 뭐라고. (잠시 침묵) 아, 그러셨어요. 그 친구에게 가시죠.
- (5) (백화점에서 물건 사는 장면)
손님: 이 신발 내게 맞는 것 같아요?
직원: 네, 그 색깔이 손님에게 잘 어울리세요.
손님: 포장해 주세요.
직원: 네, 지금 바로 되십니다.

(3)~(5)는 이른바 주체 경어법을 실현하는 ‘-시-’가 규범적인 사용을 넘어서서 탈규범적으로 쓰이는 사례들이다.⁷ 실생활에서는 흔히

⁷ 이정복(2002), 박석준(2002, 2004) 등에서는 이런 용법을 비규범적인 ‘-시-’의 용법으로 보고 있으며, 최근 국어학회에서 발표한 학술대회 논문에서 대구대학교의 이정복 교수는 이를 ‘-시-’의 용법 확대의 측면에서 설명하고 있다. ‘-시-’의 비규범적인 사용에 관한 한국인 모어 화자와 중국인 학습자의 사용상의 차이는 최근 필자의 지도 학생인 류방동이 이를 주제로 학위 논문을 제출

사용되는 표현이지만 한국어 경어법 교육에서는 중요하게 다루어지지 않고 있다.

(3)은 이른바 청자를 고려한 주체 높임으로 화자인 남편이 평소에는 아내가 주체인 상황에서 ‘-시-’를 사용하지 않지만 청자인 아들을 고려하여 교육적인 목적 등으로 ‘-시-’를 사용한 것이다. 이는 기존 문법서에서도 부분적으로 다루어진 것으로 우리가 제시한 예들 중에서는 상대적으로 자주 언급되는 편이다. (4)는 화자인 ‘철수’는 자신이 화가 난 감정을 표시하기 위해 평소에 높임을 사용하지 않는 사람이 주체이지만 ‘-시-’를 사용하여 거리감을 표현하고 있다. 이러한 ‘-시-’의 용법은 최근 한국에서 자국민을 위한 국어 문법 교육에서는 이른바 ‘-시-’의 전략적 사용으로 가르쳐지고 있다. 하지만 한국어 문법 교육에서는 이에 대해 별로 언급되지 않고 있다. (5)는 약국, 병원 등 서비스 업체에서 흔히 사용되는 표현으로 주체가 높임의 대상이 되기 어려운 ‘색깔’, ‘포장’ 등의 경우에 ‘-시-’를 사용한 것이다. 이 경우 ‘-시-’는 주체를 높이는 기능일 하기보다는 상대를 높이는 기능을 하는 것으로 보인다.

(3)~(5)와 같은 ‘-시-’의 사용이 규범적인 사용인지 아닌지에 대해서는 논란이 있을 수 있다. 상대적으로는 (3)에서 (5)로 갈수록 비규범적인 용법으로 판단할 가능성이 더 커진다. 비규범적인 용법을 한국어를 배우는 외국인들에게 가르치는 것이 좋은지에 대해서는 판단하기 어려운 점이 있다. 하지만 이런 용법이 실생활에서 흔히 쓰이고 점차 용법을 확대해 가고 있으므로 가르치지 않고 방치해 두기는 어렵다. 한국어 교육을 표현 교육과 이해 교육으로 나눌 때 특히 (5)와 같은 비규범적인 ‘-시-’의 사용은 표현 교육 차원에서는 굳이 가르칠 필요가 없지만 이해 교육에서는 한국인들도 광범위하게 사용한다는 점에서 가르쳐야 할 것으로 판단된다.⁸

한 바 있다.

⁸ 최근 인터넷에서는 북경의 한 학원에서 만든 한국어 교육용 교재가 10대나 20대 등이 흔히 사용하는 비속어로 가득 차 있어 문제라는 점이 언론 매체에 보도된 바 있다. 비속어 표현의 경우 이해 교육의 차원이라면 부분적으로 허용될 수 있겠지만 표현 교육에서는 바람직하다고 생각되지 않는다. 물론 이 교재의 문제는 실제보다 비속어를 더 많이 사용하고 있어 실용이라는 이름으로 한국어를 왜곡하고 있다는 점도 문제이다.

3.3 통합 중심의 문법 교육: 어휘와 문법의 통합 교육 사례를 경우

‘통합’이라는 용어가 다양한 맥락에서 달리 쓰일 수 있으므로 통합 중심의 문법 교육 역시 다양한 의미로 쓰일 수 있다. 흔히 한국어 문법 교육에서 통합적인 교육이라면 문법을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 실제 사용되는 언어의 기능 영역과 결합하여 교수-학습하는 것을 지칭한다. 최근 국어 교육과 한국어 교육에서 각광받고 있는 구성주의적 접근법도 통합 교육과 관련을 맺고 있다. 지식의 본질에 대한 가정에 따라 흔히 구성주의는 개인적 구성주의, 사회적 구성주의, 무철학적(aphilosophical) 구성주의로 나뉘는데, 지식의 본질에 대해 아무 가정을 하지 않는 무철학적 구성주의의 관점에서 언어의 교수-학습 과정을 흔히 ‘총체적 언어(whole language)’로 알려진 ‘총체적 접근’을 강조한다. 이런 관점에서 학습은 총체적인 언어 학습이 가능한 환경을 완벽하게 갖추면 쉽게 학습된다는 것이다. 이에 따르면 문법 교수도 총체적인 언어 학습의 한 부분으로 녹아 들어 있게 된다.(구본관 2009). 앞에서 지적한 바 있는 것처럼 의사소통 중심 접근법, 형태 초점 교수법도 문법을 암시적으로 가르치느냐 명시적으로 가르치느냐의 차이는 있지만 본질적으로 문법을 다른 언어 기능과 통합해서 가르친다는 점에서는 마찬가지이다.

한국어 문법 교육에서의 ‘통합’이 지칭하는 또 다른 함의는 어휘와 문법을 통합하여 교수하는 것이다. 강현화(2006)에서는 독립된 교육과정으로서의 문법 교육의 중요성을 강조함과 동시에 어휘와 문법이 통합적으로 교수되는 통합적 교수를 강조한다. 우리의 관점에서 보면 제2언어 내지 외국어 교육에서 어휘와 문법의 경계 짓기는 매우 어려운 일이며 양자를 통합해서 가르치는 것이 오히려 효율적이라고 생각한다.

특히 어휘 중에서 서술어는 본질적으로 문법적이다. Halliday(1985)에서도 언급한 것처럼 언어는 ‘어휘-문법’이 합쳐진 체계이다. 한국어의 경우를 예로 들어 보면 ‘철수가 밥을 먹는다.’와 같은 문장은 서술어인 ‘먹다’의 어휘부 정보에 의해 행동주역과 대상역이라는 논항 구조가 결정되어 문장의 뼈대를 형성하게 된다. 이를 문장에 대한 어휘적 접근법(lexical approach)으로 부르기도 하는데,

이런 접근법은 본질적으로 문법은 어휘를 기반으로 형성되는 것으로 보게 된다.

한국어 문법 교육에서 어휘와 문법의 통합적인 접근을 적극적으로 시도한 논의가 조형일(2010)이다. 이 논의에서는 한국어 문법 교육의 가장 큰 문제의 하나로 어휘 덩어리 단위인 이른바 문형 중심의 교육임을 지적하고 덩어리 단위의 교육이 초급 단계에서는 의사소통을 원활하게 하는 데에 도움을 주지만 중급이나 고급으로 가면서 많은 오류를 양산하게 되는 주요 원인이 되고 있다고 말한다. 그리하여 그는 대안으로서 문법과 어휘와 통합된 모델을 제시하고 있다.

예를 들어 ‘생각하다’라는 단어와 유의 관계를 가지는 것으로 알려진 ‘짐작하다’, ‘판단하다’, ‘떠올리다’와 같은 어휘들이 문형에 따라 유의 관계의 성립 여부가 달라짐을 보여 주고 있다. 이 논의에 따르면 문형은 어휘의 특성에 따라 제약이 달라질 수 있으므로 유의 관계도 문형과 결합될 때 실질적인 논의가 가능하다는 것이다. 그리하여 어휘의 특성과 제약에 관한 논의가 빠진 문형 중심의 교육은 한계를 지니고 있으며 학습자가 오류를 생산하는 원인으로 작용한다는 것이다.

어휘 교육의 목적은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등과 같은 언어 사용 기능을 도와주는 것에만 머무르지 않는다. 어휘에는 그 어휘를 사용하는 구성원의 사고와 세계관이 들어 있다. 그리하여 제 2언어나 외국어 교육에서는 어휘 교육을 통해 문화 교육의 가능성을 탐색하기도 한다. 문화 어휘의 예를 김광해 외(1999)에서 가져와 보기로 하자.

(6) 가. 샌님, 영감, 선달, 망나니, 깍쟁이, 김치, 고수레, 누룽지,
주걱

나. 태권도, 배달민족, 단군, 서낭당, 설, 안성맞춤, 한(恨),
아리랑

다. 짬신, 명석, 멧방석, 동구미, 떡서리, 삼태기, 덕석, 거적

위의 예들은 한국에만 존재하거나 한국적인 문화를 담고 있는 어휘들이다.

이와는 달리 한국, 중국, 일본 등 이른바 동북아시아의 한자 문화권에서는 동일한 한자 내지 한자어에 대해 뉘앙스의 차이를

가진 의미로 사용하기도 한다. 다음 예는 구본관(2007)에서 가져온 것이다.

(7) 상사(上士), 중사(中士), 하사(下士)

(7)의 어휘들은 한국어 사전에서는 군대 계급을 나타내는 용어와 불교에서 스님의 품위를 구분하는 용어로 기술되어 있다. 이 예들은 사전에는 나타나 있지 않지만 실학 시대의 저명한 학자인 박제가의 <북학의>에서는 유학자인 선비를 나타내는 용어로도 사용되고 있다. 이 예는 한국어에 도입된 한자어가 다양한 시대, 다양한 영역, 다양한 지역에서 차용되었음을 보여 준다. 명시적이지 않지만 이들 어휘들의 불교 용어로서의 용법은 불교가 들어오던 고대 국어 시기에 중국에서 만들어진 한자어일 가능성이 크고, 유교 용어로서의 용법은 유학이 성행하던 중세 이후 중국 혹은 한국에서 만들어졌을 가능성이 크며, 군사 용어로서의 용법은 개화기 일본에서 만들어져 수입되었을 가능성이 크다.⁹ 이런 점에서 어휘들은 중국과 일본, 유교와 불교, 혹은 군대 문화를 포함하고 있는 한국의 문화적인 스펙트럼을 잘 보여 주는 표지로 볼 수 있다.

이와 관련하여 더 흥미 있는 것은 한자인 ‘士’의 의미이다. 이 글자는 중국에서도 시대에 따라 조금씩 다른 의미로 사용되었던 것으로 알려져 있다. ‘士’가 가진 다양한 의미들 중에서 한국에서는 ‘선비’의 의미가, 일본에서는 ‘무사’의 의미가 주도적으로 사용되고 있는 것으로 생각된다. 이는 ‘선비’를 존중하던 한국의 문화와 ‘무사’를 존중하던 일본의 문화적인 차이가 반영된 것으로도 볼 수 있을 것이다.

우리가 제시한 문화 어휘 자체만으로는 어휘와 문법의 통합을 논의하던 우리의 논지에서 벗어난 것으로 볼 수 있지만 반드시 그렇지만은 않다. 이제 다시 어휘와 문법의 통합에 대한 논의로 돌아가 보기로 하자. 사실 문화 어휘는 다른 언어로 번역이 어렵기 때문에 제2언어나 외국어 학습자들이 이해나 표현의 재료로 삼기는 어렵다. 더욱이 이들 어휘와 어느 정도 같거나 비슷한 모국어

⁹ 송민(1992)에서는 개화기에 나타나는 일본어계 관직명으로 ‘하사(下士)’가 있었음을 지적하고 있다. ‘상사, 중사, 하사’가 모두 이 시기에 들어온 것인지 명확하지 않으나 대체로 그럴 것으로 생각된다.

단어를 찾아낸다 하더라도 함께 쓰이는 서술어가 목표어와 모국어는 서로 다를 수 있기 때문에 학습에 더욱 어려움을 느낄 수 있다. 예를 들어 문화 어휘인 ‘김치’는 ‘담그다’와, ‘짬신’은 ‘삼다’와 흔히 연어 관계를 이루어 쓰인다는 점을 알아야만 사용할 수 있다. 결국 언어를 연구하는 것은 어떤 단어가 다른 어떤 단어와 공기(共起)하는지를 이해하는 것이다. J. R. Firth는 어휘부에 대한 연구는 연어를 남김없이 연구하는 것이라고 주장한 바 있다. 이는 연어가 어휘의 연결을 연구하는 것이고, 어휘의 연결은 문장의 구성에 이르는 것이므로 결국 어휘에 대한 연구는 연어에 대한 연구를 거쳐 문법(문장)에 대한 연구에 도달한다는 것을 알 수 있다. 일반 어휘도 그러하지만 우리가 제시한 (6), (7)과 같은 문화 어휘들은 외국인 학습자들에게는 더욱 연어 구성에 대한 교수-학습이 필요하며 이는 어휘와 문법의 통합 교육을 통해 가능하다.

3.4 학습자 중심 문법 교육: 학습자의 모어와 학습자 중심 활동을 중심으로

교육의 주체로서의 교사와 학습자는 교수-학습의 성패를 좌우한다. 교사와 학습자가 모두 중요하지만 외국어 교육에서는 특별히 학습자 중심의 교육이 이루어져야 한다. 교사 중심의 교수-학습은 흔히 결과 중심적이고 연역적인 방법으로 나타나고, 학습자 중심의 교수-학습은 과정 중심적이고 귀납적인 방법으로 나타나기 쉽다. 물론 교육에서 교사를 중심으로 할 것인가, 아니면 학습자를 중심으로 할 것인가는 어느 한쪽으로 결정할 수 있는 문제는 아니다. 우리는 외국어 교육에서 교사와 학습자는 활발하게 상호작용하여야 하지만 특별히 학습자의 모어, 수준에 따른 발달 단계, 학습 동기나 나이 등이 고려되어야 한다는 점을 고려하여 학습자 중심 문법 교육의 원칙을 제안하고자 한다.

문법 교육을 포함한 한국어 교육의 가장 큰 특징의 하나는 학습자가 성인이라는 점이며 이미 자기의 모국어를 가지고 있다는 점이다. 흔히 성인 학습자가 외국어를 배울 때 자기의 모어인 L1이 커다란 벽이 된다고들 한다. 그리하여 다음 자료에 볼 수 있는 것처럼 모어의 영향으로 다양한 오류를 범하게 된다.

- (8) 가. 집에서 책을 읽어서(√ 읽느라고) 시간을 잃어 버렸어요.
나. 어제 시험 준비했어서(√ 준비하느라고) 아주 늦게 잤거든.

다. 밥을 다 먹었길래(√ 먹었으니까) 우리 집에 가자.

(9) 가. 첫 번째로 우리는 자기(√ 우리) 조상들의 말하고 전통을 따릅니다.

나. 제 친구 라주는 라제스탄에서 왔습니다. 그의(√ 라주의) 정공을 스펠어가 있습니다.

(8)은 양명화(2010)에서 가져온 것으로 중국인 학습자의 연결어미 오류 문장이다. 중국어의 경우 고립어여서 조사나 어미가 발달하지 않아 한국어를 습득하는 과정에서 모어의 영향으로 오류를 범하는 경우가 흔히 발견된다. 이런 오류는 인과 관계를 나타내는 ‘-아/어서, -니까, -느라고, -길래’ 등의 한국어 연결어미가 중국어로는 대체로 ‘因爲...所以’ 정도로 공통으로 나타나기 때문에 나타나는 것으로 생각된다. (9)는 인도 유럽 어족에 속하는 힌디어를 모국어로 하는 인도인 학습자가 한국어 대명사 습득에서 어려움을 보이는 양상을 보여 준다.¹⁰ 한국어의 특징을 보이는 ‘우리’의 사용, ‘대명사 대신 명사를 사용하는 특성, 대명사의 경어법 사용 등에서 인도인 학습자는 많은 오류를 보여 주는데, 이러한 오류의 상당수는 모어인 힌디어나 인도인 학습자들이 공통으로 알고 있는 영어의 영향이 큰 것으로 생각된다.

외국어 교육에서 학습자가 보이는 이러한 오류는 한국어 문법 교육에서 대조문법적인 접근의 필요성을 말해 준다. 그리하여 언어권별로 차이를 보이는 오류를 활용하여 교수-학습 내용의 선정이나 교수-학습 방법을 달리해야 할 필요가 있는 것이다. 대조문법적인 접근이 가능하다면 학습자의 모어는 한국어의 습득을 방해하는 장애물이 아니라 도움이 되는 지식이 될 수도 있다.

학습자의 발달 단계를 교수-학습 내용의 선정이나 교수-학습 방법의 선택에 활용해야 한다는 점도 너무나 자명한 것이다. 당연한 것이지만 초급에는 쉬운 문법을 제시해야 할 것이고 교수-학습 방법도 가능하다면 활동 중심으로 꾸며야 할 것이다.¹¹

중급에서 고급으로 학습자의 단계가 올라갈수록 제시하는 문법 교육 내용은 조금씩 난이도를 올릴 수 있고, 시간상의 문제 등을

¹⁰ 이 사례는 필자의 지도 학생인 무케쉬가 학위 논문에서 제시한 자료이다.

¹¹ 원 발표에서는 구분관 외(2008ㄷ)에서 제시한 초급의 문법 항목 교수를 위한 활동들을 비교적 자세로 논의하고 있다.

고려하여 교수-학습 방법도 활동으로 제시하기보다 연역적인 설명을 더 많이 사용할 수도 있다. 아울러 학습자의 입력이 많아지면 흔히 생겨나는 U-자형의 발달 단계를 고려하여 초급의 내용 중 흔히 범하는 오류에 대해서는 나선형으로 반복해서 제시하고 형태 초점 방법으로 오류의 화석화를 막아 줄 필요도 있다.¹² 물론 초급, 중급을 거쳐서 개별적으로 학습된 문법을 고급 단계에서는 체계를 갖추어 제시해 줌으로써 체계적인 지식을 갖추도록 도와주는 것도 필요하다.

4. 결론

본고에서 우리는 한국 안에서 이루어진 한국어 문법 교육의 현황을 살펴보고 나름대로 개선 방안을 제시하고자 하였다. 오늘날 한국어 교육이 한국 안에서만 이루어지는 것이 아니라는 점을 고려할 때 본고의 논의는 제한적일 수밖에 없다. 본고가 발표된 학술대회에서는 한국뿐 아니라 동북 아시아를 중심으로 한 다양한 나라에서의 한국어 교육 현황을 점검하는 자리가 되었다는 점에서 본고의 부족한 점을 메워 준 것으로 생각된다. 이런 자리가 자주 만들어진다면 문법 교육을 포함한 한국어 교육 전반의 발전을 위해 매우 유익한 기회가 될 것으로 보아 기쁘게 생각한다.

본고에서는 한국에서의 문법 교육 현황에 대해 검토하면서 <국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발>, <외국인을 위한 한국어 문법 1, 2>, <한국어능력시험>, <한국어교육능력시험> 등에 대해 다소 비판적인 시각으로 기술한 바 있다. 비판은 쉽지만 대안의 제시는 어렵다는 점에서 어쭙잖은 비판에 그치고 만 듯하다. 다양한 비판을 수용하여 바람직한 방향으로 나아갔으면 한다. 필자가 이들에 대해 비판적으로 접근한 것은 한국어 문법 교육이라는 같은 길을 가는 분들에 대한 애정을 바탕으로 한 것이었음을 밝혀 둔다.

본고에서는 한국어 교육 현황에 대해 충분한 논의가 이루어지지 않는 못하였다. 아울러 실제 사례를 중심으로 한 대안의 제시도 충분하지 못했다. 이는 지면상의 제약에도 기인하지만 대부분은 본

¹² 김제열(2005)에서는 한국어 문법 교육의 교수-학습 내용을 단계별로 제시하는 방안에 대해 구체적인 예를 중심으로 제안하고, 과거시제를 대상으로 나선형 배열의 사례를 제시해 주고 있다.

필자의 능력 부족에 기인한 것이다. 앞으로 한국어 문법 교육 분야가 한국 안팎 모두에서 더욱 발전하여 한국어 교육 전체에 크게 기여하기를 바란다.

참고문헌

[논저]

- 강현화(2006), 한국어 문법 교수학습 방법의 새로운 방향, 국어교육연구18:p p.31-60.
- 강현화(2010), (세계화 시대의) 한국어교육학 연구의 동향 및 전망-연구사를 중심으로, 국어국문학 155:PP.39-78.
- 강현화(2011), 한국어 문법 교육 연구의 현황과 전망, 서울대학교 국어교육연구소 정기학술강연회.고영근/구본관(2008), 우리말 문법론, 집문당.
- 구본관(2007), 한국어에 나타나는 언어적 상상력, 국어국문학 146:pp.55-91. 구본관(2008ㄱ), 문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가?,선청어문3 6:p p.749-779.
- 구본관(2008ㄴ), 맞춤법 교육 내용 연구 -한글 맞춤법의 원리를 중심으로-,국어교육 128:pp.195-232.
- 구본관(2009), 패러다임의 변화와 문법 교육의 방향, 어문학 103:pp.1-40.
- 구본관(2010), 문법 능력과 문법 평가 문항 개발의 방향, 국어교육학 연구3 7:pp. 185-218.
- 구본관/신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 국어교육연구27: pp. 261-297.
- 구본관 외(2008), 한국어 수업을 위한 문법활동집, korea Language PLUS.
- 권재일(2000), 한국어교육을 위한 표준 문법의 개발 방향, 새국어생활 10-2:pp. 103-116.
- 김광해 외(1999), 국어지식탐구, 도서출판 박이정.
- 김재욱(2005), 문법 교육 방법론, 국제한국어교육학회 편, 한국어교육론2,한 국문화사: pp.181-193.
- 김제열(2004), 한국어 교육 문법의 문제점과 개선 방안, 문법 교육 1, 한국문법교육학회: pp. 285-309.
- 김제열(2005), 문법 교육의 과제와 발전 방향, 국제한국어교육학회 편, 한국어교육론 2, 한국문화사: pp.165-179.
- 남성우 외(2006), 언어교수이론과 한국어교육, 한국문화사.
- 민현식(2000), 제2 언어로서의 한국어 문법 교육의 현황과 과제,새국어생활 10-2: pp.81-101.
- 민현식(2005), 문법 교육의 표준화와 다양화 과제, 국어교육연구16:pp.125-191.
- 박미영/이소영/이현진(1999), 학습자 오류를 기반으로 한 문법 평가 문항 개발 연구, 한국어교육 10-1: pp.141-171.

- 박석준(2002), 여격어를 존대하는 것처럼 보이는 ‘-시-’ 문장의 통사 구조, 배달말 31:pp.59-77.
- 박석준(2004), 전어말어미 ‘-시-’의 문법외적 용법에 관하여, 한말연구 14:p p.201-220.
- 방성원(2002), 한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안, 한국어 교육 13-1:p p.107-125.
- 방성원(2003), 한국어 학습자를 대상으로 한 교육 문법의 개발 방향, 어문연구 31-1:pp.269-295.
- 방성원(2003), 고급 교재의 문법 교육 내용 구성 방안, 한국어교육 14-2:p p.143-168.
- 방성원(2005), 문법 교수 학습의 내용과 방법, 국제한국어교육학회편, 한국어 교육론 2, 한국문화사:pp. 195-213.
- 성기철(1998), 한국어교육의 목표와 내용, 이중언어학 15:pp.41-68.
- 송민(1992), 개화기의 언어개신에 대하여, 어문학논총 11(국민대):pp.41-61.
- 양명화(2010), 중국어권 학습자를 위한 한국어 인과관계 연결어미 교육연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 윤여탁 외(2009), 교사의 국어 능력 실태 조사, 국립국어원.
- 이미혜(2005), 문법 교육의 연구사와 변천사, 국제한국어교육학회 편, 한국어 교육론 2, 한국문화사: pp.121-147.
- 이정복(2002), 국어의 경어법과 사회언어학, 월인.
- 이해영(2003), 한국어 교육에서의 문법 교육, 국어교육 112:pp.73-94.
- 조형일(2010), 시소러스 기반 한국어 어휘 교육 연구, 서울대학교, 박사학위 논문.
- 지현숙(2006), 한국어 구어 문법 능력의 과제 기반 평가 연구, 서울대학교박사학위논문.
- 호정환(2010), 외국어로서의 북한어 "토-문법" 교육 -남북한 문법 대조 중심으로-, 한국언어문학 75:pp.213-261.
- Halliday, M. A. K.(1985), An Introduction to Functional Grammar, Edward Arnold.
- Hinkel, Eli & Fotos Sandra (2002), New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.LarsenFreeman D.(1991), Teaching Grammar, In M. CelceMurica (Ed.) Teaching English as a second or foreign language, Newbury House.

[기타]

- 국립국어원(2005), 외국인을 위한 한국어문법 1(체계 편), 커뮤니케이션북스.
- 국립국어원(2005), 외국인을 위한 한국어문법 2(용법 편), 커뮤니케이션북스.
- 국립국어원(2010), 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발, 국립국어원.
- 국립국제교육원(2011), 제22회 한국어능력시험(TOPIK), 2011년 4월 시행.
- 한국산업인력공단(2010), 제5회 한국어교육능력검증시험, 2010년 10월 시행.

The Problems and Alternative Proposals of Korean Grammar Education for Foreigners in Korea

Abstract

The purpose of this study is to diagnose problems of Korean grammar education for foreigners in Korea and to present alternative proposals. The basic assumption of this study is that it is essential to teach Korean grammar education in Korean education as a foreign language. We pay special attention to the teaching and learning methods, contents, materials of Korean grammar education for foreigners in Korea. Chapter 2 deals with diagnosing problems of Korean grammar education for foreigners in Korea. Chapter 3 deals with presenting alternative proposals of Korean grammar education for foreigners in Korea. To explain these issues, we present a lots of materials and data for Korean, as much as possible. As a consequence, we present important alternative proposals for teaching and learning methods, contents, materials of Korean grammar education for foreigners in Korea.

Keywords: Korean grammar education, Korean education as a foreign Language, teaching and learning methods materials, teaching and learning methods