

고급 학습자를 위한 한국어 문법 교수 학습에 관한 연구 -인지적 접근을 중심으로-

신명선*

- I. 서론
- II. 한국어 문법 교육에 관한 인지적 접근
- III. 인지적 문법 교수 학습의 원리
- IV. 인지적 문법 교수 학습의 목표와 과정
- V. 결론

I. 서론

이미혜(2007:31-32)는 한국어 교육의 역사는 길지만 교수 방법론에 대한 논의가 이루어진지 얼마 되지 않음을 지적하면서, 그간의 교수 방법에 관한 논의는 ALM(Audio Lingual Method)에서 CLT(Communicative Language Teaching)로의 변화라는 단순한 구조를 보인다고 보았다. 특히 이미혜(2007)는 그간의 문법 지도 방법에 대한 논의가 ‘ALM에 근거를 둔 방법과 진보적인 CLT에 근거를 둔 방법의 이분화’에 머물러 있다고 보고, 한국어 교육에서 우리가 경험한 두 방법론, 즉 CLT 교육에서 ALM을 어떻게 접목할 것인가에 대한 논의에서 나아가서 이제 한국어 교육의 다변화를 고려한 문법 교수 방법론에 대해 논의해야 한다고 하였다.

한편 김민애(2006)에 의하면 고급 학습자들의 문법적 정확성은 낮은 수준이어서, 많은 한국어 고급 학습자들이 어려움을 겪고 있다고 한다. 초급 단계의 학습자에게는 명시적인 문법 교수보다 의사소통 기능을 수행하는 가운데 문법이 학습되도록 하는 것이 효과적일 수 있다. 하지만 고급 단계의 학습자는 목표 문법의 종류

* 인하대학교 국어교육학과 교수

와 특성에 따라 명시적인 문법 교수를 통해 더 빠르고 쉽게 해당 문법 요소를 이해하고 사용할 수 있게 되는 경우도 있다(Jeremy, 1987:7, 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(방성원, 2003:144).

이러한 점을 고려하여 본고에서는 고급 학습자의 문법 교수 학습 방법론에 대해 살펴보고자 한다. 앞으로의 논의를 통해 드러나겠지만, 본고는 특히 고급 학습자에게는 명시적인 문법 교수 학습이 필요하다고 보고 그 구체적인 교수 학습 방법론의 열개를 제시하는 데 초점을 두고 있다. 그러한 교수 학습 방법론은 특히 인지적 관점에 의해 설계될 것이다

II. 한국어 문법 교육에 관한 인지적 접근

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. 이러한 흐름은 일정 부분 Krashen(1978, 1982, 1983)의 이론적 영향 하에서 이루어졌다고 판단된다.

그간의 한국어 교육이 갖고 있는 문제점을 극복하면서 한국어 교육을 발전적으로 이끌어 가는 데 있어, 기능 중심(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 중심), 담화 중심, 의미 중심, 의사소통 중심의 교수 학습에 대한 강조는 매우 큰 역할을 수행해 온 것이 사실이다. 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 학습과는 다소 상반되는 것으로 인식되어 왔기 때문이다. 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 명

시적인 문법 지식을 가르치기 위해 고안된 수업안은 시대착오적인 것으로 간주되는 경향이 있다(김호정, 2007:317).

기존의 ‘문법 번역식’이나 ‘패턴 반복 연습’ 등에 의한 문법 교육은 확실히 제2언어 교육에서 의미가 적다. 그러나 학습자들의 의사소통 능력 증진을 도울 수 있는 문법 교육의 방안 모색은 분명 필요하다. 그 하나의 대안으로 볼 수 있는 것이 앞서 소개한 인지적 접근법인데, 그 대표적인 논의로 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 교수법을 일컫는다(김호정, 2007; 강혜옥, 2006; Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001; Fotos, 1994 참조).

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 기회

를 높이는 다양한 방법들을 통칭하는 용어로 사용되고 있다(Williams & Doughty, 1998, 강혜옥, 2006:33 재인). 이 때 형태에 대한 주목은 입력뿐만 아니라 출력, 피드백 과정 속에서 발생할 수 있는 것을 모두 포괄한다. 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.

Williams & Doughty(1998)은 형태 초점 교수의 다양한 기법들을 정리하면서 명백성 정도나 제시 순서(선행적 기법, 후행적 기법) 등에 따라 입력 강화, 문법 의식 상승 과제, 교정적 피드백 등이 존재한다고 하였는데, 강혜옥(2006:40-43)에서는 이를 다음과 같이 정리한 바 있다.

- 1) 입력 강화(input enhancement): 의식적으로 주목해야 하는 언어 구조의 해당 부분에 밑줄 긋기, 진하게 하기, 억양 바꿔 말하기와 같이 시각적, 청각적으로 돌출시키는 기법
- 2) 교정적 피드백(corrective feedback): 학습자의 오류 발화를 다시 고쳐서 말해주는 고쳐 말하기(recast), 이해를 명확히 하기 위해 확인 질문을 던지는 협상(negotiation), 명확히 다시 말해 달라고 요구하는 명확화 요구(clarification), 틀린 것을 분명히 지적하며 고쳐주는 명시적 교정(explicit correction) 등
- 3) 문법 의식 상승 과제: 주의 집중 및 관여도 높음, 귀납적, 순차적 연결, 문법 용어의 사용, 문법 의식 상승 활동은 생산을 강조하지 않으며 오히려 입력 자료의 처리를 중심으로 이해에 초점을 둬. 교사, 교재, 학생 모두 지식의 제공자

Ellis, Basturkmen, & Loewen(2001:408-409)은 의미 중심 교수의 한계로 높은 수준의 언어 능력 획득이 어려움을 지적하였다. 특히 어린 학습자는 언어 습득 장치(LAD)가 없으므로 형태를 직접 가르쳐야 하며, 초보자의 경우에는 정보처리 능력의 한계로 의미 중심 교수만 할 경우 의미 학습밖에 못한다고 하였다. 이 논의는 결국 형태에 초점을 둔 명시적 교수 학습이 필요함을 주장한 것으로, 특히 고급 학습자의 경우에는 높은 수준의 언어 능력 획득을 위해 명시적인 문법 교육이 필요함을 잘 보여주고 있다.

Ⅲ. 인지적 문법 교수 학습의 원리

이 장에서는 인지적 문법 교수 학습의 원리에 대해 생각해 보고자 한다. 앞장에서 논한 것처럼 인지적 접근에 의한 명시적 문법 교수 학습이 필요하다면 구체적으로 어떻게 가르쳐야 할까. 여기서는 앞장에서 논의된 인지적 문법 교수 학습의 특징을 고려하여 인지적 문법 교수 학습의 원리를 설계해 보고자 한다.

1. 학습자 중심성

인지적 문법 교수 학습은 기본적으로 교사보다는 학습자 중심이라고 볼 수 있다. 인지적 접근에서는 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. 이 원리는 교수 학습의 목표를 세우고 교수 학습 과정을 설계하는 등 교수 학습의 방향을 정하고자 할 때 가장 먼저 고려해야 할 원리로서 교수 학습 과정 전반을 지배하는 원리라고 볼 수 있다.

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.

2. 과정 중심성

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 있느냐가 교수 학습의 흐름을 좌우하는 관건이었다고 볼 수 있다. 따라서 학습자가 문법을 학습해 가는 과정보다는 학습의 결과, 학습의 성패 여부에 더 초점을 두기 쉽다.

그러나 인지적 교수 학습은 문법을 학습해 가는 교수 학습 과정에도 관심을 가진다. 교수 학습 과정을 어떤 방식으로 강조하는지는 Fotos(1994)의 실험 연구를 참조할 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 점(곧 문법 교수 학습 활동 자체가 목표어에 관한 의사소통 연습 활동이 될 수 있도록 한다는 점)은 이 교수 학습이 기존의 문법 번역식이나 패턴 반복 연습과 다른 점이라고 볼 수 있다.

‘과정 중심성’의 원리는 학습자들이 문법 지식을 스스로 찾아내거나 구성해 가는 ‘과정’을 중시해야 함을 의미하기도 한다. 제2언어 학습자들이 국어학자처럼 한국어의 특질을 탐구하여 한국어의 문법을 발견해 낼 필요는 없을 것이다. 학습자들이 한국어를 제2언어로 학습하는 과정에서 자신들의 모어 문법 체계와 비교 및 대

조하면서 한국어의 문법을 정리해 가는 과정을 고려하여 문법 교수 학습을 설계해야 함을 지적하는 것이다. 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 밟는데, 이러한 언어 학습 과정을 고려하여 교수 학습 과정을 설계함을 의미한다. 따라서 이 교수 학습 과정은 결국 학습자의 중간 언어 체계가 형성되는 ‘과정’을 심분 고려할 때 제대로 구현될 수 있다.

3. 의사소통 중심성

이 교수 학습이 기존의 ‘문법 번역식’이나 ‘패턴 반복 연습’ 등에 의한 문법 교육과 차별화되는 또 한 가지 이유는 의사소통 상황을 충분히 고려하여 문법 교수 학습을 설계하고자 한다는 데에 있다. 문장 차원의 문법적 지식을 맥락 없이 제공하기보다는 구체적인 상황 맥락에서 해당 문법 지식이 어떤 방식으로 사용되는지를 알 수 있도록 교수 학습 자료를 제공한다.

Carter, Hughes & McCarthy(2000)는 ‘선택으로서 문법’과 ‘구조로서의 문법’을 구별하기도 하였다. 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 문법도 필요하다. 이러한 점을 고려하여 이 교수 학습은 선택으로서 문법을 이해시킬 수 있도록 의사소통 맥락을 강조한다.

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. 이 교수 학습은 선택으로서 문법과 선택의 문법을

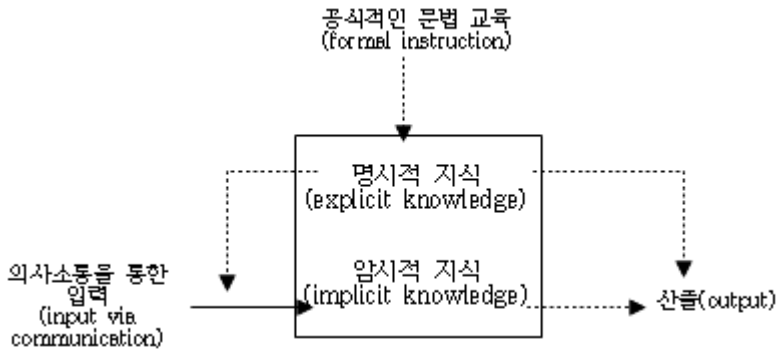
모두 강조함으로써 구체적인 의사소통 맥락 하에서 왜 해당 문법을 선택하였는지를 학습자들이 이해할 수 있도록 교수 학습할 것을 의도한다.

4. 형태 중심성

이 원리는 인지적 문법 교수 학습에 대한 본고의 관점을 드러내는 가장 핵심적인 원리라고 볼 수 있다. 이 교수 학습은 근본적으로 문법의 형태에 주목하여 명시적인 문법 지식의 획득 필요성을 주창하는 논의 속에서 나온 것으로, 교수 학습의 초점이 ‘문법’ 혹은 ‘형태’에 있다는 점이 가장 중요한 특징이라고 볼 수 있다.

Fotos & Ellis(1991: 606-607)는 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 촉진한다는 점에서 의미가 있다. 이러한 취지에서 그들은 제2언어 습득의 모델을 다음과 같이 제시하였다.

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.



본고에서 논하고 있는 인지적 접근법에 의한 문법 교수 학습의 초점은 무엇보다도 문법을 교수 학습의 주 내용으로 하면서 명시적으로 가르친다는 데에 있다. 학습자 중심성, 과정 중심성, 의사소통 중심성의 원리는 문법을 명시적으로 가르친다는 전제를 충족시키는 선 안에서 구현되어야 할 것이다.

IV. 인지적 문법 교수 학습의 목표와 과정

이 장에서는 앞장에서 살펴본 인지적 문법 교수 학습의 원리를 고려하여 인지적 문법 교수 학습의 목표와 그 과정에 대해 살펴보고자 한다.

1. 문법 교수 학습의 목표

인지적 접근법에 의한 문법 교수 학습의 첫 번째 목표는 ‘명시적 지식의 계발’에 두는 것이 타당하다. 한국어 문법을 명시적으로 이해하도록 하는데(즉 인지적 이해에) 교육의 초점을 두는 것이다. 특히 고급 학습자들의 경우 한국어의 문법을 명시적으로 인지하여 체계적으로 정리할 필요성도 있다.

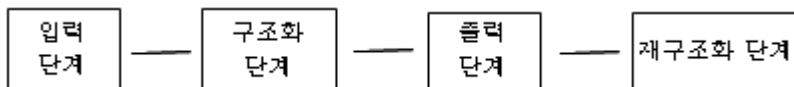
물론 이 때의 명시적 지식이란 문법 용어에 관한 지식처럼-설령 그것이 학습자들의 인지적 이해를 도울지라도- 메타언어학적 지식을 일컫는 것은 아니다. 명시적 지식은 학습자들이 자신이 알고 있는 것이 무엇인지를 분명하게 말할 수 있는 지식으로서, 의식적으로 제시할 수 있고 이용할 수 있는 지식을 가리킨다. 그것은 절

차적 지식화 되어 학습자들의 의사소통 능력 신장에 기여할 수 있는 형태의 지식을 가리킨다.

두 번째 목표는 ‘문법 의식의 고양’에 들 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 가리키는 개념으로 사용되고 있다. Rutherford(1987)는 학습자의 중간 언어와 문법, 그리고 의식 간의 관계를 탐구하였다. 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.

2. 문법 교수 학습의 과정

제2언어 교육에서 이루어지고 있는 인지적 접근법에 관한 서구의 논의를 정리하면, 문법 학습 과정은 입력, 구조화, 출력, 재구조화의 단계를 거쳐 이루어진다(강혜옥, 2006). 이는 다음과 같이 도표화할 수 있다.



문법 교수 학습 과정은 학습자들이 문법을 학습해 가는 위의 과정을 고려하여 계획되어질 수 있다. 즉 수업의 흐름 자체를 학습자들의 인지적 학습 과정을 고려하여 입력, 구조화, 출력, 재구조화의 단계로 나누고, 각 단계에 맞는 적절한 교수 학습의 기법을 궁구하는 것이다.

입력 단계는 입력 자료에 나타난 문법 항목에 주목시키는 (noticing a form) 단계이다. 수업의 첫 단계로서, 학습할 내용을

확인하는 단계라고도 볼 수 있다. 특히 본고에서 대상으로 삼고 있는 고급 학습자의 경우 한국어를 어느 정도 구사할 수 있지만 자신이 사용하는 한국어의 어떤 문법 요소의 경우에는 메타인지(metacognition)를 발휘하여 반성적으로 점검하지 못하고 있을 가능성도 높다. 예컨대 ‘철수는 정말 똑똑하대.’, ‘영희는 딸만 둘이데’와 같은 말을 구사하고 쓸 수 있음에도 불구하고 ‘똑똑하대’의 ‘-대’와 ‘둘이데’의 ‘-데’가 어떻게 다른지에 대해서는 명확하게 모르고 있을 수도 있다. 특히 두 어미는 발음이 유사하기 때문에 이들을 명확하게 구별하기는 쉽지 않을 수 있다. 이럴 경우 교사는 학습자들이 ‘-대’와 ‘-데’를 사용할 만한 의사소통 환경을 제공하여 학습자들이 자연스럽게 두 어미를 구사할 수 있도록 만든다. 또는 두 어미가 사용된 구체적인 자료를 문맥과 함께 제공한다. 이 때 초점은 ‘-대’와 ‘-데’의 구체적인 사용례를 의사소통상황과 함께 제시하는 데에 있다. 물론 주목 가능성을 높이기 위해 해당 문법 요소를 굵은 글씨체로 처리한다든가 색깔을 달리한다든가 밑줄을 긋는다든가 억양을 달리하여 말하는 등의 기법도 동원될 수 있다. 구체적인 교수 학습 자료를 통해 학습자들이 명시적으로 두 어미에 주목할 수 있도록 유도하는 단계가 입력 단계라고 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 → 중간언어 발달’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 비해, 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 비명

시적 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.

재구조화는 다음과 같은 경우에 잘 발생한다. 첫째는 학습자가 자신의 중간 언어 체계 지식을 활용하여 목표어를 출력했는데 오

류가 있을 때 이에 대한 피드백 과정을 통해 발생하며(고쳐 말하기, 문법 받아쓰기 등), 둘째는 학습자가 출력하지는 않았지만 새로운 입력 자료 속에서 학습자가 어떤 문법 항목에 대해 이전에 알지 못했던 의미나 기능을 추가로 알게 되면서 기존에 있던 중간 언어 체계가 확장되는 경우에 발생한다(Lightbown, 1985:177). 학습자가 ‘-대’와 ‘-데’의 의미 차이를 새롭게 알았다고 하더라도 자신의 모어와의 간섭 때문에 혼동을 일으키면서 언어 표현의 정확성과 유창성 획득에 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 ‘-대’와 ‘-데’를 사용할 수 있는 기회를 제공하면서 고쳐 말하거나 받아쓰기 등의 활동도 첨가할 수 있다. 또한 자신의 모어와 어떻게 다른지를 명시적으로 정리할 수 있는 기회를 제공하는 것도 필요하다.

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 지식들간의 규칙들을 찾아내고 공통점을 발견하여 범주화시키며 지식을 발달시켜가는 단계로 나아간다. 이렇게 지식을 발달시켜 가는 과정은 곧 중간 언어가 형성, 발달되어 가는 과정이라고 할 수 있다.

입력 - 구조화 - 출력 - 재구조화의 단계는 절대적, 순차적 단계만은 아니다. 즉 이와 같은 교수 학습의 흐름을 기본으로 하지만 교수 학습 여건이나 특히 학습자의 성취 정도에 따라 출력 단계에서 입력 및 구조화의 단계로 되돌아갈 수도 있다. 실제 교수 학습 상황에서는 교수 학습 여건이나 학습자의 성취 정도를 고려하여 교사가 유동적으로 융통성 있게 운용할 수도 있을 것이다.

V. 결론

본고에서는 지금까지 고급 학습자를 대상으로 하여 인지적 접근법에 의한 문법 교수 학습 방법론에 대하여 살펴보았다. 본 논의의 특성을 간단히 살펴보면 다음과 같다. 첫째는 아직은 학계에서 활발하게 논의되지 못하고 있는 인지적 문법 교수 학습 방법론을 구체화하고자 했다는 데에서 찾을 수 있다. 2장에서 논의된 것처럼 몇몇 학자들에 의해 국내에 소개되고 있긴 하지만 아직 인지적 문법 교수 학습 방법론은 한국어교육학계에서 낯설다. 이러한 상황에서 본고는 인지적 문법 교수 학습 방법론을 구체화함으로써 이에 관한 연구의 필요성을 고무시키고 그 의의와 가치를 드러냈다고 볼 수 있다. 둘째는 인지적 문법 교수 학습 방법론의 원리를 새롭게 제시했다는 데에 있다. 앞으로 이에 대한 비판과 보강 논의가 활성화될 필요가 있을 것이다. 그러나 문법 교육에 관한 인지적 접근의 특징을 고려할 때 인지적 문법 교수 학습 방법론은 어떤 원리를 가져야 하는지 그 방향만은 분명히 제시했다고 볼 수 있다. 셋째는 인지적 문법 교수 학습 방법론의 목표와 과정을 제시했다는 데에 있다. 특히 본고에서는 고급 학습자에게는 명시적인 문법 교수 학습이 필요하다는 전제 하에서 왜 명시적인 문법 교수 학습이 경우에 따라서는 높은 교육적 효과를 낼 수 있는지를 인지적 접근법에 의해 보다 구체적으로 설명하고자 하였다. 또한 문법 교육의 목표를 ‘명시적 지식의 계발’과 ‘문법 의식의 고양’에 둠으로써 문법을 가르친 다음에는 그 문법이 즉각적으로 사용되도록 해야 한다는 고정 관념에서 벗어나고자 했다. 물론 최종적인 목표는 의사소통 능력의 증진으로 이러한 목표는 사실상 도구적 성격을 지니지만 장기적인 관점에서 문법 교육의 효과를 설명하고자 하였다는 점에서 기존의 연구와 차별화된다. 또한 문법 교수 학습 과정을 학습자들의 인지적 학습 과정에 기반하여 새롭게 구안하여, 인지적 문법 학습 과정이 문법 교수 학습 과정으로 거듭날 수 있음을 보여주었다.

참고 문헌

- 강혜옥(2006). 「한국어 문법 교수를 위한 문법 의식 상승 과제 설계 연구」. 『서울대학교 석사학위 논문』
- 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.
- 방성원(2003a). 「고급 교재의 문법 내용 구성 방안」. 『한국어교육』 14-2.
- 방성원(2003b). 「한국어 학습자를 대상으로 한 교육 문법의 개발 방향」. 『어문 연구』 117. 269-295쪽.
- 이미혜(2007). 「한국어 문법 교수 방법론의 재 고찰-제2언어 교수 원리에 바탕을 둔 교수 모형의 보완과 변형」. 『국제한국어교육학회 2007년 춘계(제27차) 학술대회 자료집』.
- 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(제2판)』, Pearson Education Korea, 2005)
- 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, 『제2언어 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)
- 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, D.(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
- Long, M. H.(1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B. & Kramersch, 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.
- Schmidt, R.(1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11-2, pp.17-46
- 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

A Study on Korean Grammar Teaching - Learning for Advanced Learner- Centering on Cognitive Approach

Abstract

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

ALM(Audio Lingual Method) lays excessive emphasis on pattern drill. ALM didn't contribute to expand of learner's communication competence. And CLT(Communicative Language Teaching) is suggested an alternative measure as Korean grammar teaching-learning method. CLT is practiced by communicative approach. It lays stress on meaning, skill(speaking, listening, reading, and writing) and communication. As a result of that, grammar education is weakened relatively.

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

The principle of Korean grammar teaching-learning method based on cognitive approach for advanced learner is centralized to learner, process, communication, form. And the object of it is 'development of explicit knowledge' and 'raising grammar awareness'. The process of it is 'input - structuring - output restructuring'

Keywords: Korean education, Korean grammar education, Grammar education, Grammar teaching-learning, Focus on form, ALM, CLT, Explicit knowledge, Implicit knowledge

