

한국어 문법 연구 및 문법 교육의 변천상

종장지*

Chung, Chang-jhuh, Transition of Korean Language Grammar Research and Grammar Education. History of modern Korean language education is not that long, yet up to this time, academic studies for grammar researches and grammar education views are constantly changing with the trends. This study focuses on modern Korean language education; explore the transition of modern Korean language education which has started ever since beginning of year 1959 up to present. Other than making some exact events or specific benchmarks as the reference point, this study will mainly make a distinction according to the growing trends. The setting will be divided into 3 periods which are the germinating period (year 1959 to year 1989) of Korean language education that had no solid foundation, growing period (year 1990 to year 1999) where it started to absorb foreign language teaching theory, and lastly the rapid developing period (year 2000 up to present) of Korean language education in international community. In addition, this paper will examine the mainstream transition of Korean language grammar researches and grammar educations for the past 55 years as well as grammar studies and grammar education *methods for various stages through teaching materials, KCI journals etc.*

Keywords: Korean language education, grammar education, grammar research, chunk, transition, history

1. 들어가기

문법은 현재까지도 왈가왈부 되어지고 있지만 그것은 다만 시대적 시점에 따라 다르게 취급될 뿐이다. 같은 맥락 차원에서 한국어교육에서의 문법 교육도 마찬가지다. 그동안은 주로 접근법에 의한 문법 교육이 주를 이뤘다고 볼 수 있다. 그래서 본고는 이를 토대로 그간의 한국어교육에서의 문법 연구 및 문법 교육의 변천상을 살펴 보고자 한다. 논제에 들어가기 앞서 문법에 대한 의식 배경을 파악하기 위해 2 장에서 우선 그동안 각 교수법 내 문법교육의 위상을 살펴 보고자 한다. 다음 3 장에서 시기별로 문법교육의 특징을 교재 및 연구 자료를 통해 짚어 보고 4 장에서 이러한 결과를 정리한 변천상을 그려 보고자 한다.

2. 교수법 내(內) 문법교육의 위상 변화

외국어교육은 그 접근 방법에 따라 시기별로 구분되어 있다. 이러한 시기 구별은 어떤 사건이나 정책에 의한 뚜렷한 단면보다 접근 방법에 의해

* 中國文化大學 韓國語文學系 兼任助理教授

스펙트럼처럼 서로 맞물리면서 구분되어 있다. 이 절에서 우선 대표적인 접근 방법을 알아보고 해당 접근 방법에서 문법교육에 대한 태도를 살펴볼 것이다.

외국어교육의 기원은 1780년대 라틴어문학원(Latin Grammar School)에서 라틴어와 히랍어를 가르치면서부터라고 할 수 있다. 그 때의 외국어교육은 다른 사람과의 의사소통보다 라틴어와 히랍어로 된 古典을 해독하기 위해 서였으며 이러한 방식은 나중에 20세기 20년대부터 50년대까지 유행했던 문법 번역식 교수법(Grammar Translation Method)의 산파역을 한 셈이다. 문법 번역식 교수법은 학생의 모국어와 목표어 간에 단어나 문법소를 어떻게 대응하고 번역하는가에만 초점을 둔다. 언어의 의사소통적 기능을 전혀 고려하지 않아 그동안 이론이 부재한 교수법이라고 비판을 받아 왔다.(Brown, 2009:pp17-18) 또한 언어 구조에 대해서 분석적인 태도를 취하기 때문에 수업 시간에 문법교육이 절대적인 역할을 할 수밖에 없는 것도 그의 특징이다.

문법 번역식 교수법은 다른 사람과 의사소통하는 데 역부족이라고 여겨졌으며 60년대 유행했던 또 다른 교수법은 바로 직접교수법(Direct Method)이다. 이 교수법은 아동이 모국어를 배우는 과정에 주목하여 제 2언어도 모국어를 배우는 것처럼 일정한 환경에서 그 과정을 다시 재현할 수 있다고 믿는다. 이러한 교수법에서는 교사가 목표어로 계속 학생에게 질문을 하는 것이 특징이다. 직접 교수법에 의한 수업에서 문법교육은 그 주요 대상이 아니다. 목표어를 체계적으로 분류하고 의미 있는 상황과 명확한 맥락에서 학생들에게 해당 예시를 제시함으로써 목표어의 문법 규칙을 귀납적으로 터득할 것을 도와주기 때문에 문법교육에 대한 태도가 비교적 중간적인 입장을 취한다는 것이다.

직접교수법과 같은 맥락에서 80년대의 자연적 교수법(Natural Approach)은 Krashen의 이론에 의해 개발되었다. 이 교수법의 근본 신념은 역시 외국어 학습에서 모어를 습득하는 과정을 재현하려는 것이다. 이러한 교수법에 의한 교실에서는 교사가 학생들에게 이해 가능한 입력과 약간 높은 입력을 주는 것으로 이른바 'i+1'의 입력을 제공한다는 것이다. 그리고 초기에는 TPR 활동을 사용할 것을 제안하고 학습자가 일정한 침묵기를 겪고 나서 입을 열게 될 것을 기대하며 그 전에 말하도록 요구하지 않는 것이 특징이기도 한다.(Brown, 2009:83) 이러한 교수법에서는 교사가 명시적으로 문법을 가르치는 것보다 귀납적으로 설명하기 때문에 문법에 대해 비교적

중립적인 입장을 취한다.

그 다음으로 구두청각식 교수법(audiolingual method)이다. 이 교수법은 2 차 대전 당시 군사적 이유로 외국어에 능통한 인재를 대폭적으로 양성하는 데서 개발된 교수법이다. 이 교수법은 행동주의의 관점에서 언어 학습이 일종의 습관화 과정이라고 보고 자극을 주면 반응이 나온다는 믿음을 갖는다. 외국어를 하는 것이 일종의 '습관'이 되기 위해 일련의 문형 연습(pattern drills)으로 교육내용을 구성한다. 교사가 준비된 문형을 학생들에게 연습시키고 오류와 발음 문제에 대해 용납하지 않기 때문에 기계적으로 과잉 학습해야만 효과를 얻을 수 있다. 이러한 교수법에서는 문법교육이 전적으로 거부하는 경향이 강하며 문형 연습을 통해 문법규칙의 명시적인 제시를 대신한다.(Thornbury, S, 1999, p44)

마지막으로 70년대부터 현재까지 주류를 이루고 있는 의사소통 교수법(Communicative Language Teaching)이다. 이 교수법으로 말하자면 외국어를 배운다는 것은 결국 다른 사람들과 의사소통을 하기 위한 것이기 때문에 언어를 지식적인 차원으로 받아들이기보다 언어의 사용을 강조한다. 이러한 전제 하에 문법규칙을 주요한 내용으로 보지 않고 단지 어떤 의사소통적 과제를 해결하기 위한 수단으로 본다. 기본적으로 의사소통 교수법은 문법을 수용할 수 있는 입장을 취하나 규칙을 강조하지 않고 해당 과제를 해결할 때 필요한 문법 형태를 제시하는 것이 일반적이다.

그러나 그동안 의사소통 접근법을 거듭 강조한 결과 형태적 오류의 화석화(fossilization) 현상을 낳게 한다는 것이다. 이러한 문제점이 주목을 받으면서 그 수정 대안으로 제기된 접근법이 나오고 있다. 그 가운데 비교적 주목 받은 것은 의사소통 접근법을 기반으로 한 Long(1991)에서의 형태 초점(form focus; FonF) 접근법이다.¹ 이 방법은 90년대 초기에 제안되어 그동안 영어 교육에서 많은 변화를 일으켰고 점차적으로 다른 외국어의 교육에도 그 영향을 미치고 있다. 대체적으로 보면 FonF는 의사소통의 중요성을 강조하면서도 여러 수단으로 학습자가 문법 형태에 대한 주목을 하도록 하는 일종의 절충적 방법이라 할 수 있다.

여기까지 간략하게 그간 유행하던 교수법의 특징과 문법에 대한 태도를

¹ 여기서 말하는 '형태 초점(form focus)'은 과제 중심적 수업에서 형태와 기능의 연관성을 부여시킴으로써 학습자가 형태에 주목하게 하는 것이고 구조주의 교수요목에서 난이도에 따라 순서적으로 각종 구조문형이나 형태를 제시하는 '형태 중심(form focus)'과 구별된다.

시기별로 검토해 보았다. 이상의 논의를 표로 정리하면 다음과 같다.

유행 년대	교수법	강조하는 기능				문법교수 방식	문법에 대한 태도		
		읽 기	쓰 기	듣 기	말 하 기		적 극 적	중 립 적	소 극 적
1920~ 50	문법 번역 역식	●	●			출발어와 목적어 간의 대조 관계를 명시적으로 제시하 고 규칙과 번역 기교를 교 수한다.	●		
1950~ 60	직접교 수법			●	●	질의문답을 통해 학생들로 하여금 귀납적으로 문법을 인식할 수 있게 한다.		●	
1940~ 60	구두칭 각식 교수법			●	●	명시적인 문법 설명이 없고 특정한 문형을 반복적으로 연습함으로써 형태와 규칙 을 익숙하게 한다.			●
1980	자연적 교수법			●	●	충분한 i+1의 입력을 통해 문법을 스스로 습득된다. 문법에 대해서 명시적인 교 수가 없다.			●
1970~ 90	의사소 통교수 법			●	●	특정한 기능을 지닌 형태를 제공함으로써 유의미한 의 사소통을 통해 문법을 습득 한다.		●	●
1990~ 현재	의사소 통교수 법+ FonF			●	●	입력 강화 등 수단을 통해 학습자에게 형태에 주목할 수 있도록 유도함으로써 학 습자의 형태적 정확성을 제 고한다.		●	

<표 1> 각 시기의 대표적 교수 접근법과 문법 교수 방식

위 표에서 보이듯이 그동안 비교적 유행했던 교수법 중에서 문법에 대한 태도를 '적극' 강조한 것은 20~50 년대의 문법 번역식 교수법밖에 없다. 그 이유는 문법 번역식 교수법이 주로 번역과 해독 등 문어적인 것에 초점을 두었기 때문에 문법의 역할이 중요하다는 것이다. 하지만 그렇다고 해서 다른 교수법에서 문법을 완전히 거부했다고 볼 수는 없다. 다만 대부분 중립적이거나 소극적이라고 볼 수 있다. 중립적이거나 소극적이라고 함은 문법 지도를 거부한다기보다 암시적으로 행해진다는 의미라고 보면 더 타당하다. 또한 의사소통교수법을 예로 든다면 비록 생소한 문법 용어와 규칙을 하나하나씩 가르치지 않는지만 한 기능 안에서 해당한 형태를 가르친

다는 것은 일종의 암시적 문법교육으로 볼 수 있다. 왜냐하면 어떤 형태이든 간에 다른 성분과 이어질 때 필연적으로 문법 규칙의 일부와 관련되고 이 관련된 부분에 대해 부연 설명할 수밖에 없기 때문이다. 결과적으로 정도의 차이가 있지만 어느 접근법에서나 문법은 그 나름대로의 가치가 있다.

3. 한국어교육에서의 문법 의식 변화

앞에서 우리가 각 시기의 지배적인 접근 방법에서 문법에 대한 태도를 대략 살펴보고 문법 교육의 필요성을 언급하였다. 이제부터 관점을 한국어 교육으로 돌려 각 시기의 문법에 대한 태도를 검토할 것이다. 한국어 교육은 비록 그 역사가 길지는 않지만 지금까지 문법교육에 대한 태도는 끊임 없이 변화해 왔다. 시기별로 검토하려면 시작점을 우선 세워야 되는데 본 연구에서는 현대 한국어교육을 다루고자 함으로 그 시작점을 현대 한국어 교육의 시작점으로 인정받는 1959년부터 검토하기로 한다.² 또한 여기에서 어떤 기준을 삼아 세밀하게 구분하기보다는 추세에 맞추어 세 가지의 단계로 구분하고자 한다. 첫째는 태동기로 1959년부터 89년까지 한국어교육의 기반이 별로 없는 기간이다. 둘째는 90년부터 99년까지 한국어교육이 성장한 기간이며 셋째는 2000년부터 2014년까지 한국어교육이 최고조로 성장한 기간이다. 이 기간을 토대로 과거 55년 동안의 한국어교육에서 문법교육에 대한 패러다임에 어떤 변화가 있었는지 알아보고 각 시기의 주를 이뤘던 문법교육 내용이 어떠한 것들이었는지 살펴보고자 한다.

각 단계의 문법교육 특징을 고찰할 때 교재³, 기관의 교육목표, 관련 연구물 등을 통해서 파악하고자 하는데 이들 검토 내용과 관련된 자료들을 현실적으로 수집하기 어려움으로 인해 필요한 모든 자료들을 온전히 구비하지 못했다는 점을 우선 밝혀둔다.

3.1 태동기(1959년~89년)

3.1.1 교재

² 1959년이 현대 한국어교육의 시발점이라는 것에 대해 백봉자(2001), 윤여탁 외(2006) 등의 다수 연구에서는 대부분 동의하고 있다.

³ 교재는 연세대, 명도원, 서울대 등 교육기관에서 펴낸 교재에서의 문법적 내용을 예시로 보이기로 한다. 이 교재들은 연구기반을 둔 기관에서 만들어지고 모두 외국인을 대상으로 하는 통합형 교재이기 때문에 다른 자료보다 그 시대의 특징점을 잘 반영할 수 있다.

59년부터 89년까지는 한국어교육의 태동기라고 할 수 있는 단계인데 이 단계의 기간은 총 31년이다. 현대 한국어교육의 시작은 1959년 4월 1일 연세대학교의 한국어학당이 문을 열면서부터 본격적으로 시작했다고 볼 수 있다. 당시 이 기관에서 사용했던 교재로는 박창해가 엮은 『An Intensive Course in Korean I, II』이다. 이 교재는 한국어교육이 아직 태동기에 머물러 있었던 그 당시에 한국어교육을 위한 교재의 기틀이라고도 볼 수 있다. 『An Intensive Course in Korean I』의 경우, 10개의 단원으로 구성되어 있고 각 단원의 주제로는 다음과 같은 식으로 구성된다.

『An Intensive Course in Korean I』의 일부 목차

- 0 Introduction
- 1 Conversation, Greeting
- 2 Conversation, At a School
- 3,4 Conversation, Working Days
- 5,6 Conversation, Shopping
- 7,8 Conversation, At the Railroad Station
- 9,10 Conversation, Seasons
-(이하 생략)

위와 같은 식으로 이 교재에서는 일반 생활을 고려해 각 상황을 만들고 해당상황에 맞춘 내용으로 구성한다. 또한 각 단원의 구성은 예시로 든 다음 4과와 같다.

Unit IV	
4.1	Conversation, Working Days 88
4.2	Pronunciation 92
4.21	ㅅ, ㅆ, ㅈ, ㅊ plus /r/ or /l/, 92
4.22	ㅑh/ < /p/ > plus /h/ or /g/, 92
4.23	Voiced sounds (vowels and /m,n,g,l/ before /p,t,c,s,k/), 93
4.24	ㅑh/ < /c/ > /n/ < between two syllables, 94
4.25	ㅑh/ > /ya/, 95
4.26	ㅑh/ > /ya/, 95
4.27	ㅑh/ /h/ and /w/, 96
4.3	Grammar 97
4.31	Stem and suffix, 97
4.32	Kinds and relative orders of suffixes, 98
4.33	The endings /-nunta/ : /-nunikka/, 99
4.34	The honorific suffix -si /-si/, 101
4.35	The aspect suffix -si /-si/, 102
4.36	The honorific and aspect suffixes, 102
4.37	Nominalizing suffix -si /-si/, 103
4.381	Present tense, 104
4.382	Habitual present, 104
4.4	Sentence Patterns and Review 105
4.41-4.45	105-109

이 교재에서는 기본적으로 'Conversation(대화)', 'Pronunciation(발음)', 'Grammar(문법)', 'Sentence Patterns and Review(문형 및 복습)' 등

네 부분을 한 단원으로 구성되어 있다. 여기서 우리가 주목하고자 할 부분은 'Grammar', 'Sentence Patterns and Review'이다. 이 교재에서 문법에 관하여 다소 분석적 방식으로 소개하는 것이 특징이다. 예를 들면 'Stem-Suffixes(prefinal ending, 선어말어미)'에 대해 다음과 같은 식으로 각 위치의 해당 어미의 의미를 설명하고 있다.

	선어말어미	격식	시제	상	서법	Phonemic transcription	Kinds of suffixes		
1	고				-다	/po-hi-ta/	passive -declarative		
2	고	-시			-다	/po-si-ta/	honorific -declarative		
3	고		-겠		-다	/po-ket-ta/	presumptive -declarative		
4	고			-니	-라	/pon-m-ni-kka/	formal -indicative -interrogative		
5	고	-리	-시	-겠	-습	-니	-라	/po-hi-si-kess-im-ni-kka/	passive-honorific -presumptive -form -indicative -interrogative

『An Intensive Course in Korean I』 (1968:98)

즉 어간(stem) 바로 뒤에 'voice(태)', 그 다음에 'honorific(존대)', 'tense(시제)', 'form(격식)', 'aspect(상)', 'mood(서법)' 등 순서에 대한 설명인데 여기서의 예시로 '-읍니다, -읍니까'를 들고 다음과 같이 설명을 했다.

...The ending in formal speech form /-mnita/ and /-mnikka/ are made up of three different suffixes. To the suffix of formal speech form /-p/ are added the suffixes of indicative aspect /-ni-/ and of the declarative mood /-ta/ or of the interrogative mood /-kka/. ...

(격식체 어미 '-ㅂ니다'와 '-ㅂ니까'는 서로 다른 세 개의 접미사로 구성된다. 격식체 접미사 'ㅂ'에 직설법 접미사 '-니'가 첨가되고 서술법의 '/-다/'와 의문법의 '/-까/'....)

『An Intensive Course in Korean I』 (1968:99)

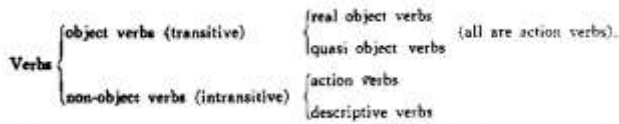
위의 내용을 보면 일반적으로 한 종결어미로 처리된 '-ㅂ니다'와 '-ㅂ니까'에 대해 형태소별로 섬세하게 설명하고 있는데 언어 기능을 요구하는 오늘의 교재와 큰 차이를 보인다. 즉 덩어리 구성의 의미보다 형태소를 소개하면서 형태소들의 의미합을 유추하도록 유도한 것이다.

같은 시기에 또 하나의 대표적 교재를 든다면 바로 명도언어연구원에서 엮은 『명도한국어 I, II』(1968)이다. 이 교재의 문법 부분은 역시 구조주의적 경향이 강하며 그 일례로 다음과 같은 식으로 동사의 종류에 대해 설명했다.

1. Verbs.

Verbs in Korean are inflected words. Each verb consists of a stem and an ending. Adding various endings to specific verb stems produces changes in either of them or in both. You will gradually learn what those changes are. Before anything else, however, follow your teacher closely when practicing these changes. Being able to use them automatically is of much more value than knowledge of their techniques.

The following diagram shows a classification of the Korean verbs:



Object verbs are those that sometimes are preceded by a direct object. Non-object

위의 설명은 동사의 종류를 소개하는 것인데 이해를 돕기 위해 메타언어(Meta-Language)를 사용한 것이 특징이다. 요즘 나온 통합형 교재들은 동사의 종류를 따로 설명한 사례가 별로 없을 뿐만 아니라 메타언어도 되도록 사양하는데 이는 태동기의 교재와 큰 차이를 보인다. 대개적으로 문법 형태를 최대한 분석하여 형태소별로 그의 의미를 설명하고 설명할 때 메타언어로 사용한다는 것은 그 당시 교재들의 특징이다. 요약하자면 비교적 국어학적 시각을 가진다고 할 수 있고 기능보다 문법 지식을 더 중요시한다는 것이다.

한편, 또 다른 한 가지의 특징이 있다면 그것은 바로 문맥과 상황과 관계없이 기계적으로 연습시키는 것이다. 위에서 언급한 이 두 교재에서 다 이러한 특징을 보인다. 우선 『An Intensive Course in Korean I』에서는 단원마다 'Sentence Patterns and Review'라는 부분이 있는데 이것은 연습 부분으로써 다음과 같은 식으로 구성된다.

basic patterns:

- a) 이것이 책입니다. a) ikas-i chäk-immnita \
- b) 이것이 책입니까? b) ikas-i chäk-immnikka \

other examples:

a) declarative

이것이	책입니다.
그것이	나무
저것이	문
	치우개
	학교
	분원
	철판

ikas-i	chäk-immnita \
kikas-	namu-
casas-	mun-
	ciu/kä-
	hakkyo-
	punphil-
	chilphan-

『An Intensive Course in Korean I』 'Sentence Patterns and Review'

예시한 것처럼 이 교재에서 '패턴'의 개념으로 기본 문장의 틀을 설명하고 밑에는 이 틀에서 교체 연습을 예시하는 부분이 있다. 이러한 연습은 아무런 문맥도 없고 단순히 단어를 바꾸면서 익히는 방법인데 행동주의적 관점에서 언어능력을 습관으로 보는 입장과 같다. 또한 『명도한국어 I, II』을 살펴보면 이러한 특징이 더 뚜렷한 것을 발견할 수 있다. 『명도한국어 I, II』에서는 내용의 절반을 반복 연습에 할애한 것도 그 특징이며 그 당시의 언어교육 패러다임을 잘 반영하고 있다.

DRILLS

Text I

ADDITIONAL VOCABULARY

여행하고(여행하다-) travels

A. Substitution Drill

- 1. 문이 열려 있습니다. \ The door is open.
- 2. 문이 닫혀 있습니다. \ The door is closed.
- 3. 그 사람이 서 있습니다. \ He is standing.
- 4. 그 사람이 앉아 있습니다. \ He is seated.
- 5. 그 사람이 미국에 거 있습니다. \ He lives in the United States.
- 6. 불이 켜 있습니다. \ The light is on.
- 7. 불이 꺼져 있습니다. \ The light is off.

『명도한국어 I, II』 DRILLS

이 교재에서는 '-아/어 있다'라는 보조 용언을 익히기 위해 같은 형식으로 만든 문장을 일곱 개나 제시할 뿐만 아니라 억양까지 제시하여 학습자가 원어민의 말투를 모방하도록 한다. 이는 구두청각식 교수법에서 자주 쓰는 반복 연습(drill)의 대표적인 사례다. 대체적으로 이 시기의 교재는 한국어 문법책과 같은 성질을 지닌다는 점으로 결론을 지을 수 있다.⁴ (김

⁴ 또 한 가지의 특징이 있는가 하면 대체적으로 60년대 교재들의 내용이 대부분 문법범주로 명명된 것으로 확인할 수도 있다. 윤여탁 외(2006:535)에 따르면

정숙·원진숙:1992, 김영란,2011:113) 또한 연습에 있어서 실제 담화 상황을 고려하지 않은 문장 차원에서 기계적으로 연습시키고 있다는 점도 오늘날과 큰 차이점이 될 것이다.

3.1.2 연구

실제적으로 그 당시 한국어교육에 관한 연구가 아주 미비한 상태라 국어학적 연구 기반에서 부속적으로 다루어질 뿐만 아니라 문법에 대한 탐구도 국어학적인 수밖에 없는 측면이 있다. 순수한 한국어 문법교육 연구가 찾기가 어려워 여기서 한국어교육에 관한 모든 연구로 대신 검토하겠다.⁵ 1959년부터 89년까지 31년 동안 외국어로서의 한국어교육 분야에서 수록된 연구물은 총 38개가 있다.⁶ 31년 동안 한국어교육 분야에서 행해진 연구는 그저 38편밖에 되지 않아 양적으로 매우 적다는 것을 알 수 있다. 한국어교육의 시작이 1959년이라면 그동안 연구와 원리가 없는 상태에서 시작했고 시작한 다음에도 한참 동안 연구 기반이 부족하다는 점도 상정할 수 있다. 연구자가 38개의 연구물을 크게 [체계], [교재], [방법], [이론], [현황], [문법] 등 6가지의 종류로 분류해 봤다.⁷

1960-69년 사이에 출간된 교재를 분석한 결과 304개의 단원 중에 문법범주(예: 시제, 체언의 확대 등)로 명명된 단원 명은 114개이고 어휘범주(기침과 노크, 다방 등)는 133개이며, 담화주제(거북이와 토끼, 겨울 나들이 등)로 명명된 단원은 57개로 나왔다고 조사한 바가 있다.

⁵ 김영란(2011:193)에서 한국어교육에 관한 연구를 시기별로 고찰한 결과 90년대 이전에 본격적인 한국어교육 연구가 있었던 것으로 보기 어렵다고 밝힌 바가 있다. 이는 연구자가 조사한 바와 다소 차이가 있기는 하지만 그 당시 이론적 기초가 미비한 상태에서 논했다는 점을 고려하면 그 당시에 한국어교육다운 연구가 없다고 볼 수도 있다.

⁶ 지면 문제로 목록 제시를 생략하고 다만 선정 방법을 제시하겠다. 선정 방법은 학술지 논문을 위주로 하여 한국학술정보원의 데이터베이스 안에서 한국어교육 분야로 1단계를 선정한 다음에 검색결과 중에 검토 의도에 맞도록 2단계 수작업으로 선정했다. 90년 이전에는 '한국어'와 '국어'에 대해서 별 구분 없이 사용했기 때문에 '한국어교육'이라고 해도 '국어교육'에 속한 논문이 대다수이다. 여기서 해당 연구의 내용에 외국인을 대상으로 하는 논의가 없으면 국어학적 연구로 처리하고 명확히 외국인을 대상으로 한 논의가 있을 경우 한국어교육적 연구로 보고 제시한다. 한편 서정수(1989)에서 89년 이전의 한국어교육 연구의 목록을 조사한 바가 있는데 보완적으로 이 목록도 참고했다.

⁷ 연구물의 제목, 구체적 연구 대상, 연구 방향 등의 요소를 고려하여 연구자가 나름대로 구분해 봤다. 이때의 연구는 복합적인 방법으로 행해지지 않고 연구 대상도 비교적 구체적이고 단일적이기 때문에 보다 명확하게 구분할 수 있었다. 간혹 연구에서 한 가지 이상의 속성을 가질 때 중점을 어디에 두느냐에 따라 분류되었다. 예를 들면 고영근(1974)에서 한국어교육 체계를 논하면서 각 지역의 상황도 검토하지만 체계에 중점을 두었으니 체계류에 귀속시켰다.

우선 [체계]에 있어서는 고영근(1974)의 논의가 시초다. 고영근의 연구에서 한국어교육이란 범주에 대해 정의부터 출발하여 각 지역에서 행해지고 있는 한국어교육을 현장보고식으로 연구한 바가 있다. 한국어교육 연구가 턱없이 부족한 그 당시 이 연구는 곧 한국교육학의 시작이라고 봐도 무리가 없을 것이다. 또한 최웅재(1975), 이상익(1985), 조준학 외(1987), 성광수(1988), Wells, Kenneth M(1989)에서의 연구 등이 있지만 양적으로 절대적으로 적은 편이고 기본적으로 이 기간에 한국어교육의 정체성, 체계성에 대한 논의는 수요부족의 탓인지 활발하지 못했다.

한편 앞에서 본 바와 같이 그때 구두청각식 교수법이 한국어교육에서 각광받았기 때문에 [이론]류에 속한 연구로 이맹성(1975)에서 구두청각식 교수법이 한국어교육에 적용한 논의가 있었고 문용(1985)에서 Krashen의 모니터 가설을 학습 과정에서 어떻게 작용하는지에 대한 논의가 있었던 것 외에는 별로 보이지 않았다.⁸

한국어교육을 위한 [교재]류에 있어서는 장석진(1974)에서 외국어로서의 한국어교재에 대해 정의부터 구성 방식까지 검토했는데 한국어교재가 결여된 그 당시에 있어서 의미 있는 연구물이다. 윤영로(1986)에서는 교재에서 시제에 대한 기술을 중심으로 고찰한 것과 Kim-Renaud, Young-Key(1986)에서 대학생들이 쓰는 교재를 연구한 것도 있었다.

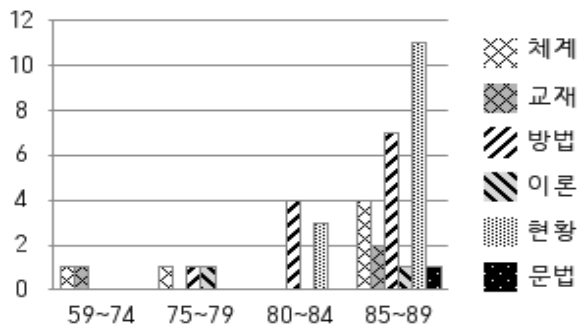
[방법]류에 속한 연구로는 12 편이 있는데 수효가 비교적 많은 편이다. 이 시기에 체계화된 한국어교육의 기반이 없기는 하나 현장에서의 경험을 바탕으로 이루어진 교수법이나 교수 기교 등이 많았다. 예를 들면 이종철(1975)에서는 일본어 모어화자가 한국어 어휘를 오용하거나 혼돈하는 현상을 일본어의 간섭에서 원인을 찾아 해결책을 제시한 것이 그것이다. 또한 80년대 말기에 김재윤(1986)의 연구에서는 TPR(Total Physical Response) 접근법을 한국어교육에 적용할 구체적 방법을 제시했고 백봉자(1988)에서는 '이다', '-입니다'체와 '-아요'체 등에 대해서 실무 경험에 의해 나름대로의 교수 방안을 제시했다. 대체로 교수 방법에 대한 연구는 그동안 그다지 제기되지 않다가 80년대 말부터 점점 활성화되고 이론적인 시각으로 연구를 시도하기 시작한 것이다.

⁸ 구두청각식 교수법이 서구에서 유행했던 시기는 대개 1940년부터 60년까지지만 한국에서 유행했던 시기는 대개 90년 이전이다. 대개적으로 보면 한국어교육에서 외국에서 각광 받은 교수법을 수용하는 시기는 20년의 시차를 두는 것이 일반적이다.

그 다음으로 [현황]에 관한 연구이다. 현황 보고식의 연구는 수적으로 가장 많고 일찍 진행되어 왔으며 특히 일본에 대한 고찰이 가장 많았다. 그러나 현황 보고식의 연구는 역시 80년 말에 갑자기 많아진 추세를 보인다. 이는 80년 말에 서울올림픽이 열리면서 한국이 세계무대에 각광받는 것과 무관하지 않다. 특히 88년 이중언어학회에서 '일본에 한국어교육'이라는 주제를 갖고 국제회의를 주최한 적이 있었는데 집중적으로 일본 한국어교육에 제반 현황을 토론했다.

마지막으로 [문법]에 관한 연구다. 이 시기 한국어교육 학회지에서 실린 진정한 한국어 문법교육 연구로는 Sohn, John Young(1989)의 연구뿐인 것 같다. 이 논문에서는 미국인이 외국어를 학습할 때 난이도에 따라 4단계별로 구분한 결과에 의해 한국어는 가장 어려운 단계에 속한 이유를 분석한 바가 있다. 그 당시에 학습자의 변수를 고려하여 문법교육의 문제점을 검토한 연구로서 의미가 있다.

위의 조사와 논의에 따르면 외국인을 대상으로 하는 순수한 한국어 문법교육 연구는 이 시기에 아직 보이지 않고 이때 한국어 문법교육이라고 해도 실제로 외국인 변인을 제외한 국어학적 연구이며 연구대상도 단일 형태에 집중했다고 결론을 내릴 수 있다. 결과적으로 보면 90년 이전에는 한국어교육 분야에서 학습자를 위한 문법교육 연구가 시작되지 않고 다른 측면에서 진행된 연구가 누적된 다음에 비로소 학습자를 위한 문법교육 연구가 시작되었을 거라 추론할 수 있다. 그때 한국어교육이라는 이름이 나오기 시작했으나 이에 관한 연구는 80년대 이후에야 조금씩 나오기 시작했다는 것이다.



<그림 1> 태동기(90년대 이전)의 한국어교육 연구 양상

위의 그림에서 알 수 있는 한 가지의 사실은 80년대 이전에는 한국어

교육 관련 연구가 거의 없다가 80년대 초반에는 현장 경험에 기초한 방법론적 연구와 더불어 현황 보고식의 연구가 나오기 시작했다. 이러한 추세는 80년 후반에 갑자기 대폭 성장했으며 이러한 상황을 반영한 듯 방법론적 연구와 현황 보고식 연구가 가장 많이 성장했다. 또한 이 때 체계에 관한 연구, 교재에 관한 검토 등도 서서히 늘어나기 시작했다. 이는 80년대 후반부터 과거 서양인을 위주로 하는 한국어교육이 점점 일본어권 학습자가 많아진 것과 연관이 있다.(백봉자:2001) 학습자가 단일화에서 점점 다양화되면서 이에 대응하는 한국어교육의 구성도 재검토해야 했기 때문이다. 한편 이러한 성장세를 보였지만 체계가 아직 다져지지 않은 연유로 학습자 변수를 고려하는 한국어 문법교육에 관한 연구는 없으며 절대수가 국어학적 속성이 강한 연구다. 교재에서 많은 문법용어를 쓴다는 점, 기능보다 형태에 더 부연한다는 점, 형태를 되도록 분석하고 설명한다는 점, 또한 맥락과 상관없는 기계적 연습한다는 점 등을 고려해 보면 90년대 이전의 한국어 문법교육은 다소 문법지식에 중점을 두고 기계적 연습을 시켰다는 결론을 지을 수 있겠다.

3.2. 성장기(1990~99년)

3.2.1 교재

90년대 들어온 다음부터는 제2언을 배운다는 것은 결국 다른 사람과 교류를 하기 위한 것이라는 반성이 일어나면서 의사소통적 접근법의 영향을 받아 한국어교육에서의 문법교육은 옛날처럼 주역이 되지 않고 의사소통을 위한 수단으로 전환되었다. 이러한 전제에 교재도 질적인 변화가 일어났다. 연세대 한국어 1(1992)에서는 대화, 어휘, 문법, 문형 연습 등으로 구성되어 있다. 이것은 기존 교재의 틀에서 크게 벗어나지 않지만 문법 부분에 있어서 더 이상 문법 지식을 강조하지 않고 '쉽게 습득할 수 있는 체계'라는 신념에서 집필하였다고 일러두기에 밝혔다. 대체적으로 이 교재에서는 더 이상 분석적인 방식으로 문법을 해석하지 않으려는 경향이 있다. 앞에서 1968년 연세대 교재에서 '-ㅂ니다'와 '-ㅂ니까'에 대한 설명을 살폈는데 같은 것이 1992년의 교재에서는 다음과 같은 식으로 기술했다.

연세대 한국어 1(1992:16)에서 '-ㅂ니다/-습니다'에 대한 설명

1.1 G1 -ㅂ니다 / -습니다

. Formal style declarative sentence-final verb ending.

. When the verb stem ends in a vowel, use -ㅂ니다. When the verb stem ends in a consonant, use -습니다.

예: 가다 to go

가 + ㅂ니다 → 갑니다

(verb stem) (declarative final ending)

1.1 G2 -ㅂ니까? / -습니까?

. Formal style sentence-final question ending.

. When the verb stem ends in a vowel, use -ㅂ니까, When the verb stem ends in a consonant, use -습니까.

연세대 『한국어 1』에서는 '-ㅂ니다/-ㅂ니까'에 대한 해석이 1968 년의 해석 방식과 사뭇 달라진 것을 확인할 수 있다. 더 이상 격식체 접미사 '-ㅂ'에 직설법 접미사 '-니-'가 첨가되고 서술법의 '-다'와 의문법의 '-까'를 첨가한다는 식으로 복잡하게 설명하지 않고 그저 한 종결어미로 취급하여 격식체 서술법이라고 할 뿐이다. 한편 같은 시기인 서울대 『한국어 1~3』에서의 문법 부분은 다음과 같은 식으로 설명했다.

서울대 한국어 2(1993:62)에서 '-것 같다'에 대한 설명

1. Expression of uncertainty '-것 같다'

참 재미있는 것 같아요. It looks very interesting.

좋은 것 같아요. It seems to be good.

'-것 같다'라는 덩어리 구성에 대해서 의미적 해석으로 '확실하지 않은 표현'이라고 설명하고 형태적으로 '-것 같다'를 한 단위로 보고 소개한다. 여기서 중요한 것은 '-것 같다'는 하나의 단위로 취급했다는 것이다. 이는 태동기의 교재에서 단일 형태를 위주로 설명한 것과 다소 달라 보인다. 문법의 교육 항목은 이 시기에 와서 점점 길어진다고 할 수 있다. 그러나 다른 특징점도 있다. 즉 '것 같다' 앞에서 필연적으로 나와야 할 관형사형 어미를 제시하지 않았다는 점이다. 학습자가 '-것 같다'를 정확하게 쓰려면 앞에서 나오는 관형사형 어미에 대한 선택도 알아야 되지만 이 교재에서는 이 부분을 포함하지 않았다. 기본적으로 이 시기의 교재는 대개 문법

소로 소개하지 않았다는 점, 덩어리로 소개하되 정교화가 되지 못했다는 점을 관찰할 수 있겠다.

3.2.2 연구

다음으로 문법교육의 연구를 보자. 90년대 이전과 달리 90년대 이후에는 한국어교육 전문 학술지가 생겨 한국어교육 관련 연구도 우후죽순처럼 대폭 증가되었다. 여기서 2013년 기준으로 KCI 등재지에 수록된 4종의 한국어교육 전문지를 대상으로 하여 수록된 연구 논문 중에 해당 연구 대상을 살펴본다.⁹

학술지명	ISSN	발행처
한국어교육	1225-6137	국제한국어교육학회
국어교육 Vol.69~100	1226-3958	한국어교육학회
이중언어학	1229-1757	이중언어학회
외국어로서의 한국어교육	1598-8201	연세대학교 언어연구교육원 한국어학당

<표 2> 조사대상: 한국어교육 분야의 대표적 학술지

1990년부터 2014년까지 이 네 가지 학술지에 실린 논문을 검토한 결과 한국어교육학에 속한 논문이 총 1084 편이 있다. 여기서 주목할 부분은 문법교육내용에 관한 연구가 어떤 추이가 있었는가에 있기 때문에 관련 논문을 앞에서 언급한 [체계], [방법], [문법]류에 속한 214 편 논문을 추출했다. (90년대 30 편, 2000년 이후 184 편) 여기서는 우선 90년대의 문법교육 연구 추세를 보자. 1990년부터 1999년까지 4종의 학술지에 실린 한국어 문법교육 관련 논문은 총 30 편이 있고 이들을 연구 속성을 분류하면 다음과 같다.¹⁰

ㄱ. 순수한 문법 연구(11 편)

한국어 담화표지 분석(안주호:1992), 씨끝을 어떻게 가르칠까?(김진홍 1994), 현대 한국어의 대우법 체계-노마히테키(1996), 현대 한국어 대우법의 특성(성기

⁹ 여기서 제시된 학회지는 모두 다 영향력지수(IF)가 1 이상인 것이다(2001 기준). 영향력지수가 1 이상이면 그 해당 분야 상위 20%에 들어간 학술지이며 해당 분야의 지표적인 학술지라고 볼 수 있다.

¹⁰ 지면의 문제로 연구 제목의 주제만 제시하고 부제를 생략한다.

철:1996), Some problems in teaching Korean speech levels(Jae Hoon Yeon:1996), 한국어 연결어미의 교수모형(이지영:1998), {-나 보다/-르 모양이다/-르 것 같다 /-르 것이다/-겠다}의 의미기능(전나영 1999)

ㄴ. 학습자 요인을 고려한 문법 연구(11 편)

중국인에 대한 한국어교육(이득춘:1991), 한국어(L2)학습시 나타나는 학습자의 모국어(L1)영향(전은주:1994), 일본어를 모어로 하는 사람들을 위한 한국어 교육 방법 연구(최길시:1994), 영어화자의 한국어 작문에 나타난 어휘상 오류분석(왕혜숙 1995), 일본어를 모어로 하는 한국어 학습자의 오용의 경향에 관하여(이수경:1996), 일본어의 높임법과 한국어 교육(서상규:1996), ... (하략)

ㄷ. 이론 적용 연구(7 편)

학습 현장에서 운용된 청각 구두 교수법에 대한 일 고찰(손연자:1992), Proficiency Oriented Instruction for the Correction of Pathered Weaknesses In Korean Language Teaching(Soo Ah Kim:1993), 인지양식을 고려한 한국어 교수 학습(김미옥:1998), 과제 수행을 중심으로 한 한국어 교육 방법론(김정숙:1998), 제 2 언어로서의 한국어 교육을 위한 총체적 언어 접근법(이성은:1998), 문법 교수의 원리와 실제(이해영:1998), 학습자중심 교수전략의 모색을 위한 검토(강승혜:1999)

ㄹ. 문법교육 체계 연구(1 편)

외국어로서의 한국어 문법 교육(김유정:1998)

(ㄱ)의 연구들은 한국어 문법 자체에 연구 초점을 둔 것으로 전나영(1999)의 연구 외에는 연구 대상이 한 특정한 형태가 아닌 대부분 어미, 답화표지, 대우법 등과 같이 한 범주를 단위로 검토했다는 것이 특징이다. 이처럼 옛날 국어학적 시각이 아닌 한국어교육적 시각에서 살펴본 문법 범주에 대한 모색은 한국어교육이 학문적인 위상을 확보하면서 시도된 당연한 결과라 생각된다. 전나영(1999)에서 비슷한 의미를 지닌 형태를 화자의 심적인 태도를 검토하여 외국인 학습자가 이 형태들을 사용할 때 혼돈하지 않도록 '확신'의 척도를 제시했다. 이 연구는 학습자에게 구별 기준을 제시했다는 점, 형태를 떠나 의미를 위주로 연구대상을 선정했다는 점은 한국어교육 연구가 점차 국어학적 연구에서 벗어나 독자적 체계가 형성되고 있다는 방증이 될 것이다. 한편, (ㄴ)의 연구는 90년대 이전에 거의 없었

던 것이다. 90년대 이후 한국어교육이 본격화되면서 각 나라의 학습자가 쓰는 모국어를 고려하여 연구한 추세를 보이는데 중국, 일본, 미국 등의 학습자를 대상으로 한 연구가 대부분이다. 그 다음으로 (ㄷ)은 각종 이론이 문법교수와 어떻게 결합하는지에 관한 것인데 한국어교육이 발전하는 과정에서 제기된 청각 구두 교수법, 능통성지향 교수법(POI), 그리고 장-독립성과 장-의존성에 따른 인지 양식을 바탕으로 하는 방법론적 논의 등이 있다. 이론적 측면에서 문법교육을 검토한 것은 그전에 이론적 기반이 없었던 상황과는 사뭇 달라진 것이다. 90년대 들어오면서 의사소통 교수법이 주류가 되지만 다른 이론에 기대어 연구한 것도 없지 않았다는 측면을 보였다. 한편 (ㄷ)에서 보인 것처럼 김유정(1998)에서 외국인을 대상으로 한국어 문법 교육을 어떻게 할 것인가에 대한 논의도 있었으나 역시 예전과 달리 본격적으로 한국어교육을 위한 문법교육 체계를 도모하기 위한 시도였다.

이상의 논의를 정리해 보면 다음과 같은 특징이 있다고 귀결할 수 있다. 우선 이 시기에는 한국어교육이 발전하는 토대를 육성한 예비 단계로 학교 문법과 한국어교육을 위한 문법 간에 접목시키는 연구가 많았다. 그러므로 종래 단일 형태에 대한 연구가 대부분이었다가 이 시기에 와서는 범주 단위로 하는 연구가 많아지기 시작했다. 또한 이와 동시에 종래에는 학습자 요인을 고려하지 않은 채 연구를 수행했지만 이 시기에 와서는 학습자 요인을 고려하여 연구한 것이 많았다. 마지막으로 이 시기에 외국어교육의 이론을 받아들이고 이를 한국어 문법교육에 적용시키기 시작했다는 것이다.

3.3 발전기(2000~14년)

3.3.1 교재

2000년대에 들어서는 한국어 학습자가 폭증하면서 교재의 수요가 많아졌을 뿐만 아니라 질적으로도 많이 향상되었다. 또한 이 때 의사소통 접근법에 관한 연구 기반이 다듬어지면서 교육 현장에서 의사소통 능력의 신장을 거듭 강조하는 추세를 보인다. 2000년 초기에 외국인 대상으로 하는 한국어교육기관의 교시 배정은 대부분 문법지식과 발음을 위한 시간이 따로 없는 것으로 알려져 있는데 이는 옛날 한국어교육의 시작 단계와 다른 부

분이다.¹¹ 이러한 추세에 맞추어 교재는 더 이상 자세한 문법 설명에 집착하지 않았다. 대체적으로 2000 년도에 들어오면서 언어교육기관에서 문법보다 기능을 더 중요시하는데 다음 표는 2005 년 경 주요 대학언어기관에서 제시한 교수요목이다.(민현식:2004,2005)

		영역	말하기	듣기	읽기	쓰기	발음	문법	어휘	텍스트	주제	기능	상황	문화	
연세대	등급 목표	5					발음 능력	문법 능력	어휘 능력			의사소통능력		사회문화적 능력	
	성취도	4	말하기	듣기	읽기	쓰기									
서울대		7	말하기	듣기	읽기	쓰기	문법	어휘			기능, 주제, 상황				
고려대		6	발음				문법			텍스트 유형	주제	기능		문화	
이화대 (성취도)		5	말하기	듣기	읽기	쓰기		어휘 및 구조							
서강대		4	전체적 기능(언어기능)					정확성			담화의 종류	사회적 맥락과	구체적 능력		
경희대		6	회화(발음)	청취	독해	작문		문법				기능			

위의 표를 보면 6 개의 언어교육기관에서 서로 다른 교육과정을 갖고 있으나 대개 기능면에 있어서는 각 대학에서 동일하게 강조하고 있다. 한편 문법의 경우 이화여대와 서강대에서는 교육과정에 해당되지 않고 '어휘 및 구조'나 '정확성' 과 같은 식으로 문법을 다른 영역에 편입시키면서 지식을 위한 문법을 사양한다는 것이다. 이러한 추세에 따라 2000 년대의 교재에서는 문법에 대한 해석 방법도 약간 수정되었다. 우선 2000 년 출판된 서울대 『한국어』 교재에서는 시기에 맞게 기능을 강조하는 경향을 보인다. 특히 연습 부분에 연습1은 문형 연습을 위주로 하고 연습2는 배운 형태를 수행할 수 있도록 과제를 설계하여 연습시키는 방식을 택했다. 이 교재의 서두에서 문법에 대한 문법적 용어를 사용하지 않는다고 강조하면서 문법에 대해서도 되도록 간단하고 명료한 설명으로 처리한다고 밝혔다. 앞에서 본 문형인 '-것 같다'가 2000 년에 나온 교재에서는 다음과 같은 식으로 소개되었다.

『한국어 2』(2000:47)'-것 같다'에 대한 설명

N인 것 같다 to seem to be N

저 분은 한국 사람인 것 같습니다.

¹¹ 고영근(1974)에서 6-70 년대 대표적 한국어교육기관의 현황을 조사한 바에 따르면 그 당시에 한국어교육 교실에서는 발음, 실습(녹음과 청취), 문법, 억양 등을 위한 시간을 따로 둔 것이 있다고 밝혔다.

『한국어 2』 (2000:pp65) '-것 같다'에 대한 설명

A-(으)ㄴ 것 같다 / V-는 것 같다 to seem to be A/V

영숙 씨의 시계는 참 비싼 것 같아요.

Youngsook's watch seems to be very expensive.

지금 밖에는 비가 오는 것 같습니다.

It looks like it is raining outside now.

A/V-(으)ㄹ 것 같다

It looks like N will be A/V

다음 주에는 일이 많아서 바쁠 것 같아요.

It looks like I will be busy next week because I have a lot of work to do.

저분도 전화를 걸 것 같군요.

That person also looks like he/she will make a phone call.

위의 내용을 통해 몇 가지 특징을 상정할 수 있는데 첫째, 이 교재에서는 문법에 대한 설명을 비교적 간단하다는 것이다. 물론 담당 교사가 보충 설명할 수도 있지만 일단 교재에서는 간단하게 처리하는 것이 원칙이다. 둘째, '-ㄴ/는/ㄹ 것 같다'에 대해서 앞에 오는 품사의 종류에 따라 항목을 따로 설정하여 소개한다는 것이다. 한꺼번에 많은 규칙을 알리지 않고 비교적 단순한 체언과의 결합부터 시작해 나중에 더 복잡한 용어와의 결합을 소개한다는 것은 일종의 점차적인 방식이다. 이 두 가지의 특징은 문법에 대해 부담 없이 간단하게 배우도록 하는 의도에서 표출한 것으로 생각된다. 대개 최근 나온 교재들도 지속적으로 이러한 방향으로 가고 있는 추세다. 연세대의 최신 교재로서 2007년 출판된 『연세 한국어』에서는 과마다 학습 목표를 설정하여 각 과에서 배워야 할 의사소통 기능과 문법을 제시하고 있다. 이 점은 기존의 교재와 큰 차이로 보인다. 즉 문법을 배우는 것은 더 이상 무엇에 대한 앎에서 머무르지 않고 무엇으로 사용함으로 탈바꿈하였다. 다음은 이 교재의 중국어 번역본에서 격식체 종결어미에 대한 설명이다.

『연세 한국어 1』 (2007:25)

01 -습니다/ㅂ니다

和動作動詞或者狀態動詞詞幹連用, 向對方解釋或者描述一個具體的動作或者狀態。如果動詞詞幹以元音節尾, 用“-ㅂ니다”, 以輔音結尾, 用“-습니다”。

(동작동사나 상태동사와 이어서 사용하며 상대방에게 구체적 동작, 혹은 상

태를 설명하거나 서술한다. 동작 동사의 어근이 모음으로 끝나는 경우 '-버니다'를, 자음으로 끝나는 경우 '-습니다'를 사용한다.)

02 -습니까/버니까?

和動作動詞或者狀態動詞詞幹連用, 表示對具體的動作或者狀態的疑問。如果動詞詞幹以元音節尾, 用“-버니까”, 以輔音結尾, 用“-습니까”。

(동작동사나 상태동사와 이어서 사용하며 구체적 동작이나 상태에 대해 질문할 때 쓴다. 동작 동사의 어근이 모음으로 끝나는 경우 '-버니까'를, 자음으로 끝나는 경우 '-습니까'를 사용한다.)

위의 내용을 보면 교재에서 지나친 분석적인 방법으로 설명하지 않고 앞에 오는 품사 제약과 문법적 의미 정도만 언급한다. 학생들이 형태에 어느 정도 주목하게 하고 그들의 의사소통 능력을 배양하는 것을 목표로 삼는다는 것이다. 이렇게 보면 연세대 교재의 문법 설명은 이전보다 훨씬 간결하고 사용할 때의 통사적 환경과 의미만 설명할 뿐이고 학습자에게 형태에 대한 전면적 지식을 제공하지 않고 있다.

3.3.2 연구

그 다음은 2000 년 이후의 문법교육 연구 추세를 살펴보자. 2000 년 이후에 나온 한국어 문법교육 관련 논문은 총 184 편이고 그 목록이 다음과 같다.

ㄱ. 순수한 문법연구(118 편)

지정의 문법 범주(김기혁:2000), 외국인을 위한 한국어 불규칙 동사의 교육 방법(이대규:2000), 한국어 학습자 담화에 나타난 연결어미 연구(이효정:2001), 부사격 조사에 대한 한국어 교육학적 접근(허용:2001), 한국어 교육에서 기초 문법 항목의 선정과 배열 연구(김제열:2001), 학습자를 위한 화용 정보(김영란:2001), ... 등

ㄴ. 학습자 요인을 고려한 문법 연구(53 편)

한국어 학습자의 시제 오류 연구(이정희:2001), 학습자 말뭉치에서 조사 오류의 특징(고석주:2002), 영어권 한국어 학습자의 조사 사용 오류 분석과 교육 방법(김정숙, 남기춘:2002), ... 등

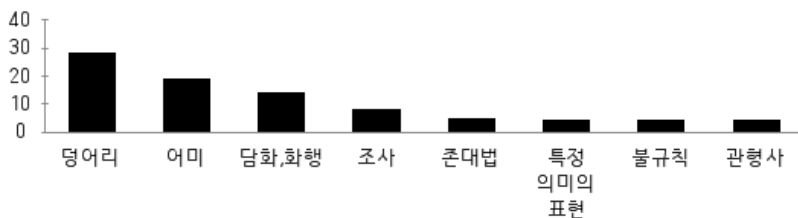
ㄷ. 이론 적용 연구(6 편)

Task-Based Approach to Syllabus Design for Korean as a Foreign Language(Lee, Young Geun:2000), 그룹활동을 통한 의사소통능력 신장 연구(이정자:2001), 어휘적 접근법을 통한 한국어 교육 방안(Lee Smith Angela :2006), 과제 중심의 한국어 말하기,듣기 연계 교육 방안(조위수:2008), 한국어 교육에서의 과제 기반 형태 집중 연구 고찰(김영주:2009), FonF 연구의 최근 동향이 한국어 교육에 시사하는 점(채윤정,김영규:2010)

ㄴ. 문법교육 체계 연구(7 편)

제 2 언어로서의 한국어 표준 문법 (김정은,이소영:2001), 외국어로서의 한국어 교육문법(백봉자:2001), 외국어로서의 한국어 교육을 위한 새 문법 체계(서정수:2002), 한국어 교육용 문법 용어의 표준화 방안(방성원:2002), 외국어로서의 한국어 문법 교육(성기철:2002), 통합적 문법 교육내용 설계-"의미를 구성하는 문법 지식"을 중심으로(주세형:2005), 외국어로서 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여-형식 문법에서 기능 문법으로(한송화:2006)

연구자가 조사한 바에 의하면 (ㄱ)에 속한 것은 총 118 편이 있는데 90년대보다 10 여배나 폭등했다. 이 118 편의 논문 중에 여러 하위 분류로 정리할 수 있는데 90 년대 연구 대상이 대부분 어미, 담화표지, 대우법 등과 같이 한 범주를 단위로 검토했다는 것에 대비하면 매우 다양화해졌다. 이들을 종류별로 구분하면 다음과 같다.

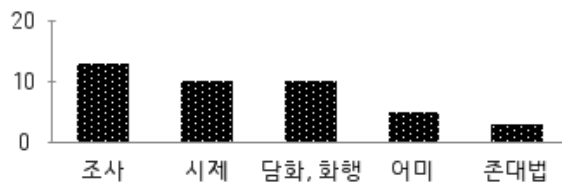


<그림 2> 발전기(2000~2014)의 순수한 문법연구의 양상

학습자 요인을 고려하지 않는 순수한 문법 연구 중에 비교적 파편적인 연구와 뚜렷한 연구대상이 없는 연구를 제외하면 크게 위와 같은 식으로 분류할 수 있다. 이들 중 덩어리(표현문형, 패턴, 문법적 언어, 의존명사 구문 등)에 속한 연구가 가장 많은 것으로 나타난다(28 편). 김제일(2001)에서 문법항목의 선정과 배열을 검토한 이후 매년 2 편정도 나오다가 2007년부터 큰 성장세를 보였다.(2007년 이전은 8편, 이후는 19편) 이는 한국

어 문법연구에서는 점점 단일 형태를 사양하고 비교적 큰 단위인 복합구성에 중점을 둔다는 의미다. 때문에 의사소통을 할 때 학습자에게 단일 형태보다 의미를 띤 덩어리가 더 필요하다는 것이다. 그 다음으로 어미류의 연구에서는 단일형태 어미에 관한 것이 대부분이지만 복합어미에 속한 것도 포함되어 있어 양적으로 비교적 많은 편이다(19 편). 어미에 관한 연구는 통사적으로 보지 않고 대부분 의미적이거나 담화 차원에서 학습자의 오류를 감안하면서 대책을 세우기 위한 연구가 대부분이다. 이어서 담화·화행류에 속한 것들은 총 14 편이 있다. 앞 부분에서 본 90 년대의 문법 연구에서는 화행에 관한 것이 한 편밖에 없었는데 2000 년대 들어와서는 무려 14 편으로나 성장했다. 그 이유는 학습자가 어떤 형태를 알고 그의 의미도 알지만 실제 사용 시 역시 정확하게 쓰지 못한 사실을 관찰하기 때문이다. 그 다음에 조사(8 편), 존대법(5 편), 특정 의미의 표현(4), 불규칙(4), 관형사(4) 등의 연구도 있는데 모두 한국어교육의 시각으로 연구한 것이며 연구방법이나 연구내용이 90 년대와 사뭇 달라진 모습을 보인다.

이어서 (ㄴ)에 속한 학습자 요인을 고려한 문법 연구를 보자. 연구 추세를 파악하기 위해 53 편의 논문 중 지시어, 타동사, 문장 등 단편적인 논문을 제외하고 정리한 후 다음과 같은 양상을 보였다.



<그림 3> 발전기(2000~2014)의 한국어 문법연구 양상

조사에 관한 연구가 가장 많은 것으로 나타났다(13 편). 조사와 어미는 한국어의 통사적 구실을 하므로 문법교육에서 거듭 강조하는 부분인데 2000 년 후의 연구를 보면 학습자의 오류를 분석함으로써 해당 형태에 대한 교수법을 개발하는 것이 특징적이다. 특정 모어 학습자가 범한 오류의 양상이 일정한 패턴으로 나온다. 예를 들어 중국어 모어 화자에게는 조사 대치의 오류가 가장 많으며 특히 조사 '-에'와 '-를'의 틀린 비율이 초급 단계부터 고급 단계까지 한결같이 다른 모어 화자보다 높은 것으로 나타나는 조사가 있다.(고석주:2002) 이처럼 학습자의 모어를 고려해서 오류를 집단별로 구분하여 연구하는 것은 2000 년 이후의 대세다. 한편 시제와 담화, 화행 등에 관한 연구도 비교적 많은 편이다(각 10 편씩). 시제 연구에

있어서는 학습자 모국어의 시제 개념과 다르기 때문에 학습 과정에서 否定的 전의로 인한 오류에 중점을 두고 연구한 것은 대부분(이정희:2001, 김정남:2006, 박수진:2011 등)이고 담화, 화행에 있어서는 학습자의 화용 능력이나 특정한 의미의 화행을 중심으로 연구하고 화행 교육 방안과 특정한 화행의 실현 형태를 모색하여 분석하는 것은 연구의 관심사다. 또한 존재법 연구에 있어서는 학습자가 과거 중국, 미국, 일본 등을 위주로 한 것과 달리 말레이시아(이정덕:2010), 터키 학습자(양소영:2013)를 중심으로 한 연구 등이 있다. 이는 한국어 교육이 인기를 받으면서 학습자 변수가 날수록 다양해지기 때문이다.¹²

그 다음은 문법교육에서 (ㄷ), 즉 이론 적용에 관한 연구를 보자. 조사 자료에 의하면 2000 년 이후 이론을 중심으로 하는 연구가 6 편뿐이다. 각 연구의 방향을 제시하면 과제 중심의 교수요목, 그룹 활동을 통한 의사소통 능력 신장, 어휘적 접근법 교육방안, 형태 집중 등으로 나타났는데 역시 의사소통 접근법의 원리에 근거하고 있다. 여기서 눈여겨볼 만한 부분은 김영주(2009), 채운정·김영구(2010)에서는 형태 초점 이론을 고찰한 연구인데 이는 의사소통 접근법에서 산출을 강조하다 보니 형태의 오류가 계속 나온다는 점에서 이론 것이다. 90년대와 달리 2000년의 이론 적용 연구는 대부분 의사소통 접근법에서 출발한다는 것이다. 그리고 요즘은 정확성을 강조하는 형태 초점에 관한 연구도 많아지고 있다.

마지막으로 (ㄹ), 즉 문법교육 체계에 관한 연구이다. 조사 결과에 의하면 한국어 문법교육을 위한 체계론적 연구는 90 년대 1 편밖에 없었다가 2000 년부터 현재까지 7 편이 있다. 국어학적 시각이 아닌 한국어교육적 시각에서 살펴본 문법 범주에 대한 모색은 한국어교육이 학문적인 위상을 확보하면서 저절로 나온 결과라 생각된다. 이들에서는 기존 문법 범주에 구애 받지 않은 채 한국어교육을 위한 문법체계를 나름대로의 관점을 가지고 연구하여 의미나 기능으로 새로운 범주를 제시했다는 점에서 의미가 크다. 예를 들면 서정수(2002)에서는 종래 학교문법에서 서로 다른 범주에 속한 '및, 와, 하고, 고, 어서, 도록' 등에 대해서 문법적 기능을 고려하여 이

¹² 이정덕(2010)의 연구에서는 존재법 자체를 다루는 것보다 존재 표현을 나타내는 여러 가지의 표현 등을 검토했다. 이와 같이 기본적으로 2000 년 이후에는 한 가지의 범주를 가지고 분석하는 것보다 범주나 형태와 상관없이 한 의미나 기능을 중심으로 설정하고 학습자의 변수를 고려하여 연구하는 추세를 보인다. 그전의 연구보다 연구의 방법에 있어서 다양해지고 '형태'와 '범주'에서 '의미'와 '기능'으로의 변화상을 포착할 수 있다.

들은 '접속기능소'의 범주에 분류할 것을 제안한 적이 있다. 이는 기존의 범주를 고수하지 않고 실용적 측면에서 문법 체계를 재구성하고자 한 시도였다. 한편, 한송화(2006)에서 이 부분을 한층 더 깊이 들어가 형식 문법에서 기능 문법으로 문법 체계를 전환해야 된다는 주장도 있었다. 크게 보면 2000년 이후에는 한국어 문법교육의 관점이 점점 형식에서 의미·기능으로 가고 있음을 다시 확인할 수 있다. 사실 교수의 측면뿐만 아니라 평가의 측면에서도 이러한 경향을 보인다. 과거의 한국어능력시험에서는 문법을 '어휘 및 문법'이라는 영역을 통해 측정해 왔지만 제 35 회부터 '어휘 및 문법' 영역을 없애고 '읽기'와 '쓰기' 안에서 측정하게 된다. 이러한 변화는 개별 문장에서 측정하는 지시적 문법은 향후 읽기와 쓰기에서 문맥과 관련 지어 비교적 기능적으로 측정하자는 의도가 있다.

지금까지 논한 것을 살펴보면 기본적으로 2000년 이후 한국어 문법교육의 패러다임은 많은 변화가 있었는데 기능을 강조하면서 형태에도 어느 정도 강조하는 문법교육, 학습자 변수가 다양해지면서 학습자 모어를 고려하는 문법교육, 형태 및 범주와 상관없이 의미로 출발하는 문법교육, 또한 학습자의 오류 현상을 포착하여 이에 보완하는 문법교육 등으로 귀결할 수 있을 것이다.

4. 결론

지면의 문제로 중점을 간추려 도표로 결론을 짓겠다. 이상으로 1959년부터 2014년까지 한국어교육에서 문법에 대한 패러다임의 변화를 여러 측면에서 살펴보았다. 이들을 정리하면 다음과 같다.

기간 특징사항	태동기(1958~89)	성장기(1990~99)	발전기(2000~14)
문법연구 특징	1. 단일 형태를 연구함 2. 학습자 요인이 없음	1. 범주를 단위로 연구함 2. 학습자 요인을 고려함 3. 이론 적용함	1. 문법 체계 연구 확대함 2. 덩어리 구성에 집중함 3. 화행 연구 4. 학습자 모국어 요인
접근방식	문법 중심적	1. 문법 중심적 2. 의사소통 교수법	1. 의사소통 교수법 2. 형태 초점
문법교육 관심사	학생들의 문법 지식	학생들의 의사소통 능력	의사소통 능력과 정확한 표현
주요 교육 내용	조사와 어미 교수	의미 있는 형태	의미 있는 형태, 기능

연습	구두 청각식: 맥락이 없고 기계적으로 문장 단위의 연습	구두 청각식: 맥락이 없고 기계적으로 문장 단위의 연습	과제
----	-----------------------------------	-----------------------------------	----

<표 3> 한국어교육에서 문법에 대한 의식 변화

이상의 논의를 정리하겠다. 문법연구 특징에 있어서 태동기에는 단일 형태를 위주로 연구하고 성장기에는 한국어 교육적 연구 방법과 기술 방법을 사용하면서 범주 단위로 연구하기 시작했으며 발전기에는 체계 연구를 하면서 문법연구의 단위를 덩어리 구성으로 전환했다. 또한 접근 방식의 경우 '문법중심>문법중심과 의사소통>의사소통과 형태 초점'의 순으로 발전해 왔다. 문법교육 관심사의 경우 '문법지식>의사소통 능력>의사소통 능력과 정확성'의 순으로 변화해 왔다. 한편 주요 교육내용에 있어서도 처음에는 조사와 어미를 위한 교수였다가 나중에는 '의미 있는 형태'의 단계를 거쳤다. 그리고 현재는 의미 있는 형태와 기능교육이 주를 이루고 있다. 마지막으로 연습에 있어서도 종래 맥락이 없고 기계적으로 문장 단위만을 암기하는 연습이었지만 요즘은 점점 배운 형태를 응용하여 과제를 수행하도록 하는 것이다.

참고문헌

- Brown, H. D.(2009). *Principles of Language Learning and Teaching*, 5th Ed, 이홍수 외 역(2010), 『외국어 학습·교수의 원리-제 5 판』, 피어슨에듀케이션코리아.
- Long, M.(1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Philadelphia: John Benjamins.
- Thornbury, S.(1999). *How to Teach Grammar*, 이관규 외 역, 『문법을 어떻게 가르칠 것인가?』, 서울: 한국문화사, 2004.
- 고석주(2002), 「학습자 말뭉치에서 조사 오류의 특징」, 『외국어로서의 한국어교육』 27-1, 연세대학교 한국어 학당, pp.543-570.
- 고영근(1974), 「외국어로서의 한국어 교육에 대한 연구」, 『언어교육』 6-1, 서울대학교 어학연구소, pp.79-117.
- 김영란(2011), 『한국어 교육 교재와 연구』, 서울: 소통출판사.
- 민현식(2004), 「한국어 표준교육과정 기술 방안」, 『한국어 교육』 15-1, 국제한국어교육학회, pp.50-51.
- 민현식(2005a), 「문법 교육의 표준화와 다양화의 과제」, 『국어교육연구』 16, 서울대학교 국어교육연구소, pp.125~191.
- 민현식(2005b), 「한국어 문법 교육의 이론과 실제 : 문법 교육의 표준화와 다양화의 과제」, 『국어교육연구』 16, 서울대학교 국어교육연구소, pp.125-197.
- 백봉자(2001), 「교재와 교수법을 통해 본 한국어교육의 역사와 과제」, 『외국어로서의 한국어교육』 25-1, 연세대학교 한국어학당, pp.11-31.
- 서정수(1989), 「외국어로서의 한국어 교육을 위한 한국말 문법 연구 및 교육자료 목록」, 『한국어 교육』 1, 국제한국어교육학회, pp.229-356.
- 윤여탁 외(2006), 『국어교육 100년사 I』, 서울: 서울대학교출판부.
- 윤여탁 외(2006), 『국어교육 100년사 II』, 서울: 서울대학교출판부.