독일어 교육을 위한 학습자 문법*

김옥선(조선대)

1. 서론

오늘날 의사소통능력의 함양을 목표로 하는 외국어 교육에서 '문법'의 위상은 매우 위축되었으며 '문법'을 거론하는 것은 종종 시대착오적 발상처럼 여겨지기도 한다. 하지만 유창하면서도 정확한 외국어 습득을 위해서 문법은 간과할 수 없는 부분이다. 우리는 외국어 문법에 관하여 많이 알고 있음에도 외국어로 자신을 표현하고 상대방을 이해하는 데에 이 문법지식을 적절하게 활용하지 못함을 종종 경험한다. 문법 규칙을 빠짐없이 암기하여 이 규칙들을 문법 연습에서 올바르게 재생산하는 것과 대화에서 이 규칙을 적합하게 활용하는 것은 아마 같은 기능이 아닐 것이다. 만약 애써 익힌 문법 능력 Grammatik-kompetenz이 외국어 숙달 능력 fremdsprachliche Kompetenz에 큰 도움이 되지 못 한다면, 이는 분명 문법 교육이 실제 언어사용과 동떨어지게 이루어지기 때문일 것이다. 그렇다면 '머리 속 지식에만 국한되지 않고 소통능력으로 이어지게 하는 살아있는 문법 능력은 어떻게 습득할 수 있을까?'라고 묻지 않을 수 없다.

우리는 일반적으로 문법에 대하여 '문법(규칙)을 모르고서는 외국어를 습득할 수 없다, 그렇지만 동시에 문법 수업은 지루하고 재미가 없다'라는 이중적인 태도를 지니고 있다. 이러한 생각은 외국어 수업 현장에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. 대다수의 학습자는 문법을 비록 무미건조하고 지루한 것으로 여기기는 하지만 여전히 외국어 교수, 학습에서 없어서는 안 될 것으로 여기고 있다. 교사들도 어휘와 같은 외국어의 다른 영역과 비교해 볼 때 문법을 이해하기 쉽게 가르쳐서 실제에서 활용하게 만드는 것이 특히 어렵다고 토로한다. 요약하면 교사 측에서는 문법 규칙을 전달하는 데에, 학습자 측에서는 교재에 나오거나 교사가 다루는 문법을 이해하고 따라가는 데에 큰 어려움을 겪는다.

* 이 논문은 2003년도 조선대학교 교내연구비 지원에 의하여 연구되었음.

문법 교수, 학습을 어렵게 하는 데는 언어구조 자체의 복잡성 등 여러 가지 요인이 있을 수 있으나 일차적으로는 문법 수업이나 교재에 제시된 문법 설명 등을 통해 문법을 의식화시켜 주는 방식 자체에 문제가 있는 경우가 대부분이다(강병창 2003: 7). 숙달된 외국어 표현과 이해를 위한 문법 교육에서는 학습자의 눈높이에 세밀하게 조율되어 학습할 문법 항목, 규칙, 구조가 선택되고, 학습자가 선호하는 방법으로 이것이 제시되고 설명되며, 또 학습자가 충분히 연습할 수 있는 과제를 통해 이를 자신의 것으로 체득하는 과정이 필요하다. 여기서 학습자는 문법에 관해서 배울 뿐만 아니라 문법을 외국어 표현과 이해에서 살아있는 언어 사용 도구로 활용하는 능력을 기를 수 있다. 지식으로 익혀 머리 속에 저장해 놓기만 하는 문법이 아니라 학습자의 소통능력으로 연결되는 문법은 언어학에서 연구되어 기술되는 문법과는 구별되어야 하는 문법이다. 이를 위해서 전통적인 언어학의 연구대상으로서의 '문법'의 개념과 구별되는 문법, 즉 의사소통능력을 함양할 수 있는 외국어 습득을 위한 문법[1]에 관한 연구와 이를 실제 교육 현장에서 실현할 수 있는 문법 교육 방법의 개발이 필요하다. 이 논문에서는 이러한 문법이 언어학의 기술 문법과 어떻게 다른지[2] 살펴보고 나서 학습자 문법의 교수방법적 원칙을 살펴보겠다.

2. 외국어 교육과 문법

2.1. 외국어 교육에서 문법의 역할

외국어 교육에서 문법의 문제만큼 자주 거론되어 온 테마는 없을 것이며 외국어 교육의 역사에서 문법의 위상만큼 기복이 심했던 영역도 없을 것이다.

---

1) 이러한 문법에 관한 용어와 개념은 이를 연구하는 학자들 사이에 조금씩 다르게 사용된다. 이에 관해서는 본론에서 자세히 서술할 것이다. 본 논문에서는 '학습자 문법'이란 용어와 개념을 사용하겠는데, 이에 관한 이유도 본론에서 밝히겠다.

2) 이러한 문법을 칭하는 용어로는 '교육 문법', '교수 문법', '학습 문법', '학습자 문법' 등이 있다. 유사한 용어로 '학교 문법'이 있으나 이는 라틴어 수업을 위한 문법에서 유래한 것으로 이 논문에서 다루고자 하는 문법과 근본적으로 다른 개념이다.

문법-번역 교수법에서는 외국어 교육은 곧 문법 교육을 의미하여 문법이 독보적인 지위를 차지했었다. 상황중심의 대화와 여기에 사용된 문형의 모방이 주를 이룬 구두청각 교수법에서는 문법 설명이나 언어를 인지적으로 이해하는 과정이 배제되어 외국어 교육에서 문법을 완전히 제외시켰다. 1970년대부터 발전되어 온 의사소통 교수법에서는 학습자의 소통능력은 오직 의사소통을 통해 달성된다는 전제 하에서 외국어 교육에서는 실제로 언어행위를 시도해 보고 충분히 연습하는 데에 초점이 맞추어졌다. 여기서는 문법을 배제하지는 않았지만 문법의 역할을 축소하고 문법 현상에 대한 명시적인 설명을 피하는 경향이 짙었다(강병창 2002: 7-8).

'의사소통능력의 함양'이라는 학습 목표 속에는 외국어 교육이란 학습자의 실제적인 욕구 — 다시 말해 이는 학습자가 외국어로 소통할 수 있는 욕구인데 — 에서 출발하여야 한다는 구상이 가장 잘 표현되어 있다. 하지만 부정확하고 부적절한 언어사용을 감수하면서 내세우는 '의사소통능력의 함양'이라는 학습 목표는 언어학적 입장에서나 외국어 교수방법적 입장에서도 수용되기 어렵다. 오늘날 소통능력의 함양을 목표로 삼아 외국어 교육에서 널리 받아들여져 시행되고 있는 의사소통 접근법[3]의 개념에서도 문법 능력은 의사소통 능력의 한 구성요소로 중요한 위치를 차지한다. 문법은 문장에 있는 단어들의 규약적인 배열과 관계를 지배하는 규칙이다.[4] 의사소통에서 조직적인 제약을 가하는 구조가 없다면 우리의 언어 사용과 의사소통은 혼란에 빠질 것이다. 따라서 문법이 외국어 교육에서 별로 중요하지 않다든지 더 이상 의사소통 접근법에서 필요가 없다고는 아무도 주장할 수 없다. 의사소통이 이루어지는 곳에서는 조직적인 구조로서 문법이 필수적인 역할을 함은 아무도 의심하지 않는다. 의사소통능력만을 과대평가하고 언어 형식을 무시하는 것은 모든 언

3) 의사소통 교수법은 1970년대부터 지금까지 계속 자신의 미비점을 보완하며 발전해 오고 있다. 초기 의사소통 교수법과는 달리 후기 의사소통 교수법은 인접 학문의 연구결과를 받아들여 학습자의 소통능력을 계발할 수 있는 다양한 시도를 하고 있다. 이런 경향과 추세를 반영하여 우리는 후기 의사소통 교수법을 포괄적인 개념의 '접근법 approach'이라 부른다.

4) 넓은 의미의 문법은 문장 차원을 넘어서는 요소들 사이의 관계도 포함한다. 여기서는 간략하게 이분하여 문장 차원을 넘는 요소들 사이의 관계를 지배하는 규칙을 담화규칙이라고 하겠다.

어에 내재한 형식과 기능이라는 두 측면 사이에서 이루어지는 상호관계에 모순되는 것이다. 왜냐하면 형식적인 면에서 언어 숙달의 부족은 학습자의 소통 능력을 저해하고 그의 언어 이해를 감소시키기 때문이다. 언어 형식과 소통 기능이 서로 연결되어 학습자의 문법 지식은 본질적으로 그의 언어 능력에 기여를 해야 한다. 이것이 바로 학습자 문법의 핵심이다. 문법이란 외국어를 의식적으로 학습하든, 잠재의식적으로 습득하든 간에 의사소통을 가능하게 하는 규칙 체계이다. 이런 점에서 외국어 교육에서 문법은 의사소통 능력의 함양이라는 목표에 공헌하는 큰 그림 내에 통합되어 가르치는 것이 가장 좋다. 현재 외국어 교육 분야의 학자들은 문법 교육에 관하여 의사소통 접근법 내에서 형태중심 지도나 내용중심 문법 교육의 중요성에 대하여 보편적으로 의견의 일치를 보고 있다. 우리가 풀어야 할 문제는 문법을 가르치느냐 마느냐가 아니라 오히려 문법을 명시적으로 가르치기 위한 최적의 조건들을 알고 이 조건에 적합한 문법을 가르치는 것이다. 문법의 중요성을 결정하는 변수에 관해 셀스-무르시아 Celce-Murcia(1991, 465)는 다음과 같이 여섯 가지로 요약하였다.

덜 중요한 것 ← 형태에 초점 맞춤 → 더 중요한 것

학습자 변수			
연령	어린이	청소년	성인
능숙도	초급	중급	고급
교육배경	문자 인지 못 함	문자 인지 반 정도 함	문자를 해독함
교육 변수			
기술	듣기, 읽기	말하기	쓰기
언어 사용역	비형식적임	협의적임	형식적임
필요/용도	생존목적	직업적 목적	전문직업적 목적

위의 표에서 드러나듯이 외국어 교육에서 문법이 차지하는 위상과 그것이 수행하는 역할은 처음부터 정해져 있는 것이 아니다. 예컨대 고등학생을 위한

독일어 교육에서보다 대학생을 위한 독일어 교육에서 문법은 좀 더 많은 비중을 차지할 수 있다. 하지만 이들이 초급자일 경우 독일어 수업은 형태에 좀 더 적게 초점이 맞추어져 이루어지는 것이 바람직하다. 이렇듯 특정한 학습자 및 학습자 집단과 그들의 학습 환경, 학습 목표에 따라 문법의 비중은 달라진다. 단순히 '문법 교육'을 강조하면 이는 예전의 문법-번역 방식의 시대로 돌아가자는 구호와 크게 다르지 않을 것이다. 최근 외국어 교육에서 문법에 관한 논의의 초점은 어떤 문법을 어떻게 가르칠 것인가에 모아지고 있다. 특히 1990년 이후, 외국어 교육은 교육학, 학습심리학, 인지언어학, 뇌과학 등 인접 학문의 연구 성과를 적극적으로 수용하면서 많은 발전을 해 오고 있다. 최근 외국어 교육의 큰 흐름은 '학습자 중심의 자율학습'으로 요약된다. 학습자 중심의 자율학습은 학습자가 외국어 수업 밖에서도, 학교를 졸업하고도 자신의 관심과 요구에 맞게 스스로 배워 나갈 수 있는 능력을 길러 주어야 함을 강조한다. 외국어 교육에서 이러한 요청은 특히 문법의 역할을 새로이 조명하게 만든다.[5] 문법이란 언어를 작동하게 만드는 매우 유용한 기능적 도구이므로 학습자가 이 도구를 자신의 것으로 만들게 되면 언제 어디서든지 자신의 관심과 요구에 맞게 자율적으로 외국어를 계속 습득하고 사용할 수 있게 되기 때문이다.

2.2. 제2어 습득 과정에서 문법 교육의 역할

현재 논의되는 문법 교육에 관한 방향은 제2어[6] 습득에 관한 이론이 발전해 오는 가운데 함께 이루어졌다. 모국어 습득 연구에 영향을 받아 제2어 습득 연구가 왕성하였던 80년대 크래슨 Krashen(1985)은 제2어 습득에서 습득과 학습을 구분하면서 입력가설을 주장하여 많은 지지를 받았다. 그는 어린이가

---

5) 외국어 교육의 이러한 국제적인 연구 동향과는 달리, 독일어 교육을 위한 학습자 문법에 관한 연구가 별로 이루어지지 않고 있는 실정이다. 물론 이에 관한 몇 편의 논문(강병창 2002, 2003; Kim/Kwan 2004) 이 있긴 하나 학습자 문법의 이론과 실제에 관한 깊이 있는 연구가 전혀 없다고 해도 과장이 아닐 정도이다.

6) '제2어', '외국어', '습득', '학습' 등의 용어는 '제2어 습득 연구'의 학문 분야에서 이미 정착된 용어이므로 이 논문에서는 따로 설명하지 않는다.

충분한 언어입력에 노출되어 있으면서 주위 사람들과의 상호작용을 통하여 모국어를 습득한다는 사실에 주목하였다. 그는 제2어 학습자도 어린이가 모국어를 습득하는 것처럼 이해 가능한 입력에 일정한 기간 동안 충분하게 노출되어 있어 그에게 들어오는 언어 입력을 이해한 것이 쌓여 넘치게 되면 어느 순간 자연히 말문이 트이게 된다는 주장을 했다. 하지만 롱 Long(1985)은 학습자가 아무리 쉽고 이해 가능한 언어 입력에 노출되어 있다고 해도 습득이 그저 발생하는 것은 아니라고 반박하였다. 언어 입력을 이해하는 과정에서 습득이 발생하려면 이것을 주고받는 사람 사이에 의미가 협상 negotiation of meaning되는 상호작용이 많이 일어나야 한다. 이런 점에서 그는 이해를 위한 학습자의 상호작용은 특히 의미에 초점이 맞추어져야한다 focus on meaning는 상호작용 가설을 내세웠다. 여기서 한 걸음 더 나아가 스웨인 Swain(1985)은 입력 가설과 상호작용 가설을 보완하는 이해 가능한 출력을 강조하였다. 언어를 표현하는 것은 언어를 이해하는 것과는 다르다. 외국어로 표현하기 위해서 학습자는 언어의 의미를 이해하는 것을 넘어 형태에도 주의를 기울여야 한다. 따라서 표현은 문장 및 텍스트를 조직할 수 있는 통사부분의 능력도 발전시킨다. 그녀는 제2어 습득이란 학습자가 의사소통 맥락에서 상호 이해를 성공적으로 이루기 위하여 의미를 협상하고 상대방에게 자신을 더 잘 이해시키기 위하여 발음과 문법에 있어 목표어에 좀 더 근접한, 이해 가능한 출력을 생산하면서 발생하는 것이라고 피력하였다.

제2어 습득 분야에서 형태에 초점을 둔 교수법에 관한 관심은 특히 자연스런 제2어 습득 환경과 몰입 외국어 프로그램 Immersion program에서의 제2어 습득 과정을 연구하는 중에 생겨났다. 자연적 환경에서 언어를 습득하거나 몰입 프로그램 수업을 받는 학습자는 충분한 양의 이해 가능한 입력에 오랫동안 노출되어 있어도 그들의 중간어는 모국어 화자의 언어와 비교하면 특히 형태 면에서 큰 격차를 보이고 있으며 그들의 중간어는 어느 단계에서 화석화되어 있어 더 이상 진전하지 않음이 밝혀졌다(스웨인 1985; 도우티와 윌리엄Doughty/ Williams 1998). 이러한 사실은 새로운 언어 형태는 의미에 초점이 맞추어진 의사소통활동을 수행하면서 저절로 습득되는 것이 아니며 아무리 이해 가능한 입력이 많이 주어지고 무의식적으로 목표어에 노출되어 있더라도 학습자가 주어진 자료에 주목하지 않거나 의식적으로 인지하지 않는 한

이를 내재화시키는 것이 쉽지 않음을 보여준다. 즉, 정확하고도 유창한 의사소통능력을 함양하는 외국어 교육을 위해서는 의미에 초점이 맞추어진 의사소통활동을 강조하면서도 여기에서 간과하지 말아야 할 점은 학습자로 하여금 습득해야 할 특정한 언어자질에 주목하게 하는 것이다. 슈미트 Schmidt (1990)도 학습자가 특정 언어 형태에 의식적으로 주목하고 이를 인지하고 나서야 자유롭게 사용할 수 있음을 지적하면서 단순히 인지된 정보 perceived information와 의식적으로 인지된 정보 noticed information을 구분[7]하였다. 스웨인의 지적처럼 의사소통식으로 꾸며진 수업 환경에서 자연스럽게 언어를 배울 때에도 목표어에 좀 더 근접하게 자신의 중간어를 다듬고 정교하게 발전시키기 위해서는 의식적인 학습이 필요하다. 현재 대부분의 제2어 습득 연구가들은 언어란 의미와 형태가 결합되어 사용되어야 하므로 외국어 수업에서 의미에 초점을 맞추는 것과 더불어 형태에도 초점을 맞추는 것 focus on form 이 중요하다는 데에 의견을 같이 한다. 이러한 형태에 초점을 맞춘 교육은 종래의 문법-번역식 교수법에서 행해졌던 언어 형태만을 따로 떼어서 가르치는 문법 교육이 아니다. 이는 의미 있는 문맥상황에서 의사소통활동을 수행하면서 언어형태에도 주의를 기울여 새로이 학습해야 할 언어형태를 의식할 수 있는 과제가 포함된 학습 상황을 연출하는 것이다. 우리는 이러한 교수법을 형태에 초점을 맞춘 의사소통 접근법 focus on form in communicative approch 이라고 부른다(도우티와 윌리엄 1998).

---

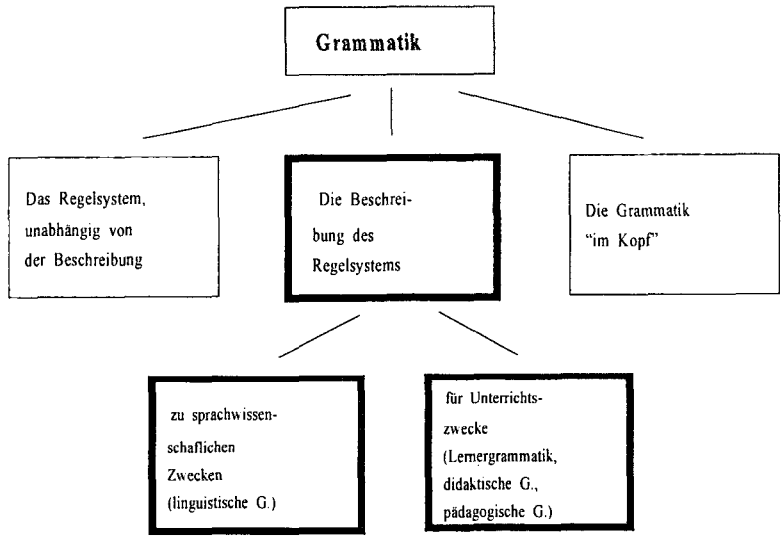
7) 코더 Coder (1967) 도 이미 오래 전에 언어입력 input과 언어수용 intake이라는 용어를 사용하여 유사한 구분은 시도하였다. 그는 학습자가 그에게 제공되는 모든 언어입력 (Input = what is available for going in)을 그대로 모두 다 수용 (Intake = what goes in)하는 것이 아님을 강조하면서 학습자에게 습득을 위해 마련된 입력과 그가 실제로 수용하는 입력을 구별하였다. 이 구분은 언어입력의 수용과정에는 학습자가 특정 언어입력에 주목하여 이를 인지하고 처리하는 과정이 필수적임을 보여주는 것이다. 이 구분을 통해 코더는 언어습득과정에서 학습자의 능동적인 역할을 강조하였다.

3. 학습자 문법과 교수방법

3.1. 학습자 문법의 개념

제2어 습득 연구에서 중간어 가설은 학습자는 다양한 중간어 단계를 거치면서 단계적으로 점점 더 목표어에 근접해 간다는 과정중심적 가설이다. 여기서 학습자는 언어 학습 환경—자연적인 언어 학습 환경 또는 교실 수업 환경—에 관계없이 보편적인, 유사한 언어 발달 과정을 밟아간다. 이 제2어 습득 과정에서 문법 교육은 두 가지 측면에서 중요하다. 첫째, 문법 교육은 학습자로 하여금 새로운 언어자료를 받아들일 수 있도록 준비시켜 그 언어자료를 더 쉽고 빠르게 수용하게 만들어 준다. 문법 교육은 학습자의 언어 발달 순서를 바꾸어 놓는 것은 아니지만 학습자가 목표어를 좀 더 빠르게 습득하도록 촉진하고 도와준다. 둘째, 언어습득이 진전되지 못하여 특정한 언어형태가 화석화되는 것을 방지하거나 이미 화석화된 과정을 깨뜨려 목표어에 점점 근접해 가는 역동적인 습득과정이 발생하게 해주는 역할을 한다. 이러한 문법 교육을 행하기 위해서는 어떤 문법을 어떻게 가르칠 것인가가 관건이다. 이 문제와 관련하여 본 단락에서는 '학습자 문법'에 관한 연구를 살펴보고자 한다.

이에 관한 구상은 연구자마다 다른 용어를 선호하며 상이하게 이루어지고 있어 먼저 이들이 사용하는 용어와 그 개념을 정리하면서 학습자 문법에 접근하는 작업이 필요하다. 헬비히 Helbig(1985, 1991)는 '문법'이라는 개념을 세 종류로 나누어 설명한다. ① 언어학에서 기술하거나 명명하는 것과 무관하게 존재하는 특정 언어 전체의 규칙체계인 문법, ② 언어학적으로 기술된 특정 언어의 규칙체계, 이는 언어학자가 특정한 언어학적 모델로 첫 번째 개념의 문법을 모사한 것이다. ③ 학습자가 하나의 특정한 언어를 수업에서 혹은 자연적인 습득 상황에서 배워 익혀 그의 머릿속에 담고 있는 규칙 체계를 말한다. 헬비히는 문법 규칙과 구조를 기술하는 것이 어떤 목적으로 사용되는지에 따라 두 번째 종류의 문법을 다시 나눈다. 언어 기술이 언어학적 목적을 위한 것이면 이를 언어학적 문법이라고 부르고 언어 학습을 위한 것이라면 이를 '교수 문법 didaktische Grammatik' 또는 '교육 문법 pädagogische Grammatik'이라고 부른다. 이를 표로 요약해 보면 다음과 같다(훙크와 쾨니히 Funk/ König 1991, 13).



언어학적 기술 문법은 추상화와 논리적 체계성을 통해 문법 현상을 분석하여 기술하는 것으로 가능하면 모든 현상을 포괄해야만 하며 예외적 현상도 함께 기술하려고 노력한다. 기술 문법은 언어현상에 관하여 포괄적인 하나의 체계를 완성함을 목표로 한다. 반면, 외국어 교수, 학습용으로 기술되는 문법은 언어습득과정에서 학습자에게 인지적인 도움을 주는 것이 매우 중요하다. 학습자는 외국어를 서술하는 것을 배우는 것이 아니라 외국어를 습득하는 것이다. 이런 목적을 위해서는 개별 학습자나 개별 학습자 집단의 언어습득과정을 촉진시킬 수 있는 수단으로서의 문법에 초점이 놓여진다. 이때 교수, 교육문법을 결정하는 데에 관건이 되는 것은 동위원소 Isotonie적 특성이다. 동위원소적 특성이란 습득을 유발하고 촉진시키는 외적인 자극으로서의 문법은 가능하면 학습자가 머리 속에 내재화한 그의 중간어 문법 — 위의 도표에서 'die Grammatik im Kopf(des Lerners)' — 과 같은 성격이어야 하며 될 수 있으면 교재 및 교수방법은 학습자가 문법을 습득하는 방식에 세밀하게 조율되어져 그가 언어자료를 처리하는 방식대로 제공되어져야 함을 의미한다. 교육 문법의 다른 어떤 점보다도 이 특징을 가장 중요시 여긴 몇몇 학자들은 이를 '학습자 문법 Lernergrammatik'[8] 또는 '학습 문법 Lerngrammatik'이라고 부른다.

교수 문법, 교육 문법, 학습 문법, 학습자 문법 등은 모두 그 근본에 있어 큰 차이가 없으나 이 논문에서는 '학습자 문법'이라는 용어와 개념을 취하고자 한다. 그 이유는 학습자 문법이라는 용어에서는 중간어 가설에 포함된 학습자 언어 Lernersprache(또는 중간어 Interlanguage)라는 개념과 조율하려는 이론적 시도를 찾아볼 수 있기 때문이다. 또 '교육 문법'이나 '교수 문법'이라는 용어가 '교수자를 중심으로 한 전달 관점'을 내포하고 있는 반면, '학습자 문법'은 '학습자를 중심으로 한 습득 관점'을 내포한다. '학습자 문법'이란 '학습자를 위한 문법 Grammatik für den Lerner'으로 풀어 쓸 수도 있다.

홍크와 쾨니히(1991: 13-14)에 따르면 학습자 문법이란 단지 언어를 기술하는 것 이상을 의미한다. 학습자 문법은 우선 학습자가 지니고 있는 기존의 지식, 학습욕구, 학습의 전제 조건과 같은 학습심리적 질문을 기초로 학습자가 배워야 할 문법 규칙이나 구조들을 선정하고 기술한다. 따라서 언어학적 관점에서 기술된 문법과는 달리 언어를 완벽한 체계로 기술하고 설명하고자 하지 아니하고 특정한 사용 목적에 필요한 부분의 언어 규칙을 선정하고 서술한다. 또 학습자 문법은 외국어 습득에 도움이 되는 것이지 그 자체가 목표가 아니다. 그러므로 문법 규칙이나 구조를 제시하고 설명할 때 학습자의 이해를 도모하고 학습자가 익힌 문법 사항을 실제 언어 사용에서 응용할 수 있도록 만들기 위해 시각자료와 같은 다양한 언어외적 보조 수단을 활용해야 한다.

정리하면, 학습자 문법이란 어떤 한 언어 체계를 낯선 대상으로 그리고 가르쳐야 할 대상으로 보면서 그것을 언어학적으로 기술하는 언어학 외에 학습심리적 원칙을 처음부터 함께 고려한 것이다. 따라서 학습자 문법은 언어학에서 기술한 문법을 단순히 축소한 것이 될 수 없으며 처음부터 외국어 교수방법론, 심리학, 학습이론의 측면이 함께 고려되어 구성된 것이어야 한다. 이런 점에서 슈미트 Schmidt(1990: 153-154)는 언어학적 기술 문법과 학습자 문법을 다음과 같이 대별하여 요약하였다.

---

8) 그러므로 학습자 문법이 학습자가 습득하여 그의 머릿속에 지니고 있는 문법을 의미하는 것이 아니다. 학습자가 내재화한 제2어 문법은 위의 도표 'die Grammatik im Kopf'의 범주에 해당하며 이는 언어의 종류에 따라 모국어 화자의 머릿속에 내재화된 문법과 학습자의 머릿속에 내재화된 제2어 문법으로 나뉠 수 있다.

언어학적 기술 문법	학습자 문법
전체성 ('규칙'의 예외가 특히 중요함)	선택성
언어기술, 규칙제시의 추상화	구체화, 명확성
간단명료한 규칙 제시	중요하다고 인식된 규칙의 상세한 제시
학습심리적 요소 배제	학습심리적 요소 (이해가능성 Verstehbarkeit, 기억가능성 Behaltbarkeit, 활용가능성 Anwendbarkeit) 을 처음부터 고려

이러한 학습자 문법의 최종 목표는 자기 자신을 불필요하게 만드는 것이다. 즉 학습자가 문법이라는 목발을 짚지 않고도 외국어를 자유자재로 구사할 수 있게 될 때, 학습자 문법의 목표가 이루어지는 것이다.

3.2. 학습자 문법의 교수방법적 원칙

최근 약 20년 동안 괄목할 만한 발전을 해온 외국어 교육의 현장을 살펴보면, 창의적, 정의적 요소 등이 외국어 수업에 점점 더 많이 통합되고 있는 추세이다. 학습자는 노래나 게임을 통해 언어를 익히고 역할극으로 언어 사용을 연습하고 문학 텍스트를 읽고 느낀 바를 시로 적기도 한다. 학습자는 기존의 세상 지식 및 자신의 중간어 지식을 활용하여 스스로 제2어의 새로운 규칙에 관한 가설을 세워보기도 하고 새로운 어휘를 만들어 보기도 한다. 또 학습자는 새로운 제2어 규칙이나 어휘를 자신의 것으로 만들기 위하여 자신만의 학습방법 — 그림으로 표현하기도 하고 특정한 기준으로 분류하기도 하고 이를 가지고 이야기를 고안해 내기도 하는 등 — 을 활용한다. 하지만 이런 경향은 문법 수업에서 갑자기 작별을 고하는 듯 하다. 실제로 문법 수업은 말하기, 어휘 작업, 텍스트 작업이 이루어지는 수업 단계와는 달리 보통 교사의 설명위주 전방위 수업 Frontalunterricht으로 되돌아 가버리기 일쑤다. 우리는 여기서 "문법 수업은 왜 학습자의 능동적인 참여가 배제된 교사의 설명위주의 일방적인 방식으로만 이루어지는 것일까?"라고 묻게 된다. 교육 현장에서 실시되는 문법 수업의 결함을 해소하기 위해 먼저 학습자 문법의 교수방법적 원칙

에 관한 연구가들의 조언을 참조해 보아야 한다.

투어마이어 Thurmair (2001)는 학습자 문법의 교수, 방법적 특성을 다음과 같이 네 가지로 요약한다.

① 간단명료하게 기술하기: 학습자가 문법 현상을 쉽게 이해할 수 있도록 간단하고 명료하게 서술해야 한다. 물론 언어현상이란 많은 경우 한 마디로 규칙화할 수 없기 때문에 이 원칙을 실천하기는 쉽지가 않다. 그렇다 해도 전통적인 문법서에서 흔히 볼 수 있는 불필요하게 세분화되어 전체의 문법 체계가 그저 나열되기만 한 문법 제시나 해설[9]을 단순화하여 좀 더 학습자의 이해를 도모할 수 있는 방안들은 모색해야 한다.

② 언어 대조의 관점에서 보기: 학습자 문법의 두 번째 원칙은 학습자의 출발어를 고려하여 이 관점에서 습득해야 할 목표어를 기술하는 것이다. 언어 대조의 시각에서 목표어에 접근함으로써 학습자들이 배우기 힘든 문법 사항을 예측할 수 있고 출발어의 간섭에서 오는 오류를 피하는 데 도움을 줄 수 있다.

③ 실제적인 텍스트 authetische Texte 와 다양한 텍스트 종류를 토대로 언어 현실에 충실하기: 학습자 문법은 목표어가 사용되고 있는 언어 현실에 충실해야 한다. 교재나 문법서에는 실제적인 텍스트에 토대를 둔 문법 사항이 제시되어야 하며 입말과 글말 언어 사용도 함께 고려해야 한다.

---

9) 사실 이러한 문법 제시나 해설은 전통적인 문법서에서만 찾아볼 수 있는 것은 아니다. 7차 교육 과정에 따라 집필된 현재 일반 고등학교에서 가장 많이 사용되는 '독일어 I'의 문법 부분을 분석한 한 연구 결과(Kim/ Kwan 2004)는 현재 고등학교 교과서의 문법이 종래의 문법-번역 교수방법에서의 문법 교수와 별 차이를 보이지 않는 방법 — 예컨대 새로운 문법 항목이나 구조 및 규칙이 그저 세분화되어 표로 제시되는 방법 — 을 그대로 답습하고 있음을 보여준다. 투어마이어가 제안한 '간단명료한 기술'이 학습해야 할 문법 항목이나 구조 및 규칙을 표로 일목요연하고 깔끔하게 — 그러나 너무나 추상적으로 — 모두 제시되는 것을 의미하는 것이 아니다. 학습해야 할 문법 항목이나 구조 및 규칙은 현재 학습자의 습득단계와 근접해 있어 학습자가 이해하고 인지적으로 처리할 수 있는 그런 부분에 초점을 맞추어 선택되어야 하며 선택된 문법 항목, 규칙 및 구조의 기능은 언어적, 상황적 맥락에서 구체적으로 드러나야 한다.

습득해야 할 문법 형태와 기능을 가능한 한 인위적이지 않고 흥미를 유발할 수 있는 자연스런 텍스트를 통해 제시하는 것이 바람직하다. 그리고 텍스트 종류에 따라 문법 현상들이 다른 빈도로 나타나므로 텍스트 종류에 따른 언어의 쓰임새를 보여 주는 것도 중요하다.

④ 다양한 시각 자료를 이용하여 이해를 돕기: 학습자 문법은 언어학적 원칙뿐만 아니라 학습자가 문법 규칙을 쉽게 습득하고 그것을 실제 사용 능력으로 연결시키는 데 용이하게 해 주는 학습심리적 원칙들도 고려해야 한다. 따라서 문법을 한눈에 들어오게 제시하는 시각자료의 활용과 기억에 도움을 주는 다양한 채널을 활용하는 기억술도 진지하게 고려해야 한다.

홍크와 쾨니히(1991, 34-56)도 학습자 문법을 구성하고, 교재를 제작하고 수업에서 가르칠 때 유념해야 할 원칙을 다음과 같이 요약한다.

① 학습자 문법에서 우선적으로 생각해야 할 문제는 학습자가 배워야 할 문법 항목, 규칙, 구조 등을 선정하고 배열하는 것이다. '학습자 중심의 습득 관점'에서 학습해야 할 문법의 선정과 배열은 개별 학습자 및 학습자 집단이 지니고 있는 기존의 지식, 학습 욕구, 학습의 전제 조건 등을 고려하여 구성되므로 오직 한 가지 올바른 진도배열 die richtige Lernprogression이 존재하는 것이 아니다. 이를 위하여 고려해야 하는 요인은 언어체계적 sprachsystematischer, 학습심리적 lernpsychologischer 그리고 화용적 요인 pragmatischer Faktor이다. 언어체계적 요인이란 한 특정 언어에 내재한 요인으로 언어 구조 자체의 복잡한 정도를 의미한다. 학습심리적 요인은 어떤 문법 항목, 규칙, 구조가 특정 학습자 집단에게 어려운가 또는 쉬운가, 또 이들은 지금 현 단계에서 어떤 문법 항목, 규칙, 구조를 소화할 수 있는가와 같은 질문과 관계가 있다. 화용적 요인은 특정 학습자 집단이 자신을 표현하고 타인을 이해하는 데에 어떤 문법 항목, 규칙, 구조가 효과적으로 사용될 수 있는가를 고려한다. 이러한 상이한 요인을 고려하여 학습해야 할 문법을 선정하고 배열할 때 가

장 중요한 점은 문법 항목, 규칙, 구조가 수행할 수 있는 기능의 폭 Leistungsbreite 과 이것들의 사용 빈번도 Häufigkeit ihrer Verwendung 이다.

② 문법 규칙이나 구조는 아무 근거 없이 개별적으로 그저 암기해야만 하는 것이 아니다. 문법은 기능이다. 학습해야 할 문법 규칙과 구조는 보통 특정한 내용이나 주제와 긴밀한 연관성 속에서, 사람들이 이것을 어떤 맥락에서 자주 사용하는지 명확하게 드러나야 한다. 학습자 문법은 학습 내용, 주제, 이것들이 어우러져 설정된 상황 내에 통합되어 학습자가 이 속에서 문법의 기능을 습득하도록 꾸며져야 한다.

③ 단순히 동사나 형용사의 어미변화나 전치사의 종류를 외우는 것이 언어를 마스터하는 것이 아니다. 또 문법에 관한 명시적인 지식을 쌓는 것이 상호작용적 소통능력으로 연결되는 것도 아니며 그런 능력을 위한 전제조건도 아니다. 게다가 문법 규칙을 정확하고 성공적으로 문형을 연습하는 것이 그 규칙을 사용할 수 있는 능력으로 이어진다는 보장도 없다. 학습이란 학습자 내부에서 발생하는 인지적 과정이다. 외적 자극에 의해 문법 학습이 유발될 수 있지만 실제로 그 문법이 습득된다는 보장은 없다. 교사의 문법 설명이나 교재에 설명된 문법 등과 같이 외부에서 제공된 문법을 단순히 암기하는 방식은 큰 전이 효과를 자아내지 못 한다. 외부의 자극이나 안내에 따라 학습자 자신이 스스로 규칙을 찾아내는 발견적인 인식 과정이 필요하다. 진정한 의미의 학습이 발생하기 위해서는 문법 규칙 체계의 결과만을 제시하는 것에 그쳐서는 안 된다. 학습자 문법은 학습자에게 문법 규칙이 왜 이러한 체계를 이루고 있는지, 그 과정을 보여주어야 한다. 이러한 과정을 함께 이해함으로써 학습자는 자신이 이해한 바대로, 그리고 자신이 이해한 만큼의 학습자 문법을 쌓아가는 것이다. 물론 늘 교사에게서나 교재에서 문법 규칙을 제공받기만 하고 이를 그저 일정한 패턴에 대입시키는 문법 연습만 한 학습자가 스스로 규칙을 찾고 이를 자신의 방식대로 만들어 가는 것은 쉽지 않다. 하지만 학습자 문법의 가장 중요한 과제 중의 하나는 수동적인 주입식 문법 교육에 익숙한 학습자를 능동적이고 창의적인 문법 학습자로 변화되

게 안내하는 것이어야 한다.

④ 문법 지식은 외국어 숙달 능력으로 연결되어야 한다. 그런데 한번 이해된 문법 규칙이나 구조가 자동적으로 그것을 활용하는 능력으로 이어지는 것이 아니다. 외국어 숙달도 fremdsprachliches Können 는 이해된 것을 계속 적용해 보는 연습을 통해 자동화되면서 학습자 자신의 것으로 체득된다. 이런 점에서 어떤 종류의 연습이나 과제가 문법 지식을 활용하는 능력으로 이어지게 하는지 살펴보아야 한다. 학습자 문법은 기계적 메카니즘에 의해 언어의 표층 구조만을 모방하게 하는 연습이나 이해를 바탕으로 하지 않은 단기 기억만을 자극하는 단순암기식 연습을 지양한다. 학습자 문법에서는 학습자의 인지력과 창의력을 요구하는 연습 및 과제가 포함되어야 한다. 이는 문법이란 추상적이고 난해하며 소통에는 별 쓸모가 없는 시험을 위해 그저 암기해야만 하는 것이며 문법 수업이란 교사의 어려운 설명으로 채워진 지루한 시간이란 편견을 벗게 할 것이며 학습자의 자발적 참여로 채워진 내용중심으로 이루어진 발견학습식 문법 교육은 학습자의 학습 동기를 강하게 자극할 것이다.

최근 외국어 교육의 큰 흐름은 '학습자 중심의 자율 학습'이다. 이러한 외국어 교육 원칙은 문법 교육에도 적용된다. 교사의 일방적인 설명과 예문에 맞추어 따라하기식의 문제풀이로 이어지는 문법 교육 방법에서 탈피하여 학습자 사이의 상호작용과 추측, 추론을 통해 학습자 스스로 문법 규칙을 발견하고 습득하는 과정을 통해 문법 지식이 의사소통능력을 향상시킬 수 있는 문법 교육이 필요하다. 하나의 예로 학습자가 내용을 이해하기 위하여 또는 내용을 이해하는 중에 형태에도 주의를 기울이게끔 하는 방법을 들 수 있다. 이는 학습자가 텍스트와 맞닥뜨려 그 내용을 이해하려고 씨름하면서 그 속에 있는 목표어의 규칙 체계를 스스로 발견해 내도록 유도하는 귀납적인 방법이다. 이 방법의 특징은 3I로 요약된다.[10]

---

10) 이는 3P로 특징지워지는 연역적 방식과 대조를 이룬다.
① Präsentation einer Regel: 교사가 문법 규칙을 제시함.
② Practice: 대개 개별적인 문장들로 이루어진 예제로 위에 제시된 문법 규칙을

① Illustration: 교사의 안내 아래 텍스트 속에서 여러 가지의 문법 구조나 규칙을 확인한다.

② Interaktion: 특정한 소통 상황에 적합한 기능을 지닌 문법 사항을 선택하기 위해 학습자들이 서로 의논한다.

③ Induktion: 위에서 확인된 구조나 규칙들의 형태와 기능을 텍스트 속에서 학습자 스스로 추론해 본다.

물론 모든 문법 수업이 위와 같이 귀납적으로 이루어져야 하는 것은 아니다. 특정한 문법 구조나 규칙은 연역적 방법이 더 효과적일 수 있다. 하지만 귀납적 방법의 가장 큰 특징은 학습자가 텍스트 속에서 추론과정을 거쳐 스스로 규칙을 찾아내는 것이다. 스스로 찾아 낸 규칙은 오래 간직되며 실제 상황에서 훨씬 더 적용하기 쉽다.[11]

또한 문법 수업이 텍스트를 — 가능하면 실제 텍스트를 — 기반으로 내용중심적으로 이루어질 때 학습자는 의미를 파악하기 위해 자신의 이해력을 동원하고 이해된 의미를 문법 구조의 기능과 연결시키는 법을 배운다. 이런 점에서 종래의 연역적 문법 수업의 대안으로 실제 텍스트를 중심으로 구성된 귀납적인 문법 수업은 외국어 학습의 초기부터 투입하는 것이 바람직하다.

연습함.

③ Produktion: 보통 역할극이나 모의연습을 통해 위에 연습한 규칙을 활용함.

11) 호이써만과 피포 Häussermann/ Piepho (1996) 는 문법 교육에서 발견 학습의 중요성과 효과를 다음과 같이 강조한다: "Eine Regel sollte, wo irgend möglich, den Lernenden nicht als fertiger Braten aufgetischt werden. Die Lernenden sollten am Verfertigen der Regel selbst Anteil haben. (...) Keine Frage, dass das spielerische Entdecken und Entwickeln einer Regel durch die Lernenden selbst den Lernprozeß nachhaltig positiv beeinflußt: weil Finden eine Lust ist, weil Finden sich einprägt, weil die Entdeckung eine stimmenden Zusammenhangs befriedigt und weil die selbstentdeckte Regel meine Regel ist." (Häussermann/ Piepho 1996: 136)

4. 결론

독일어 학습에서 학습자가 느끼는 가장 큰 부담은 난해한 독일어 문법이다. 특히 한국인 독일어 학습자는 학습 초기에 독일어 문법 때문에 매우 많은 어려움을 겪는다.[12] 하지만 문법은 외국어로 이루어지는 표현과 이해를 가능하게 하는 수단일 뿐, 문법 자체가 외국어 학습의 목표가 아니다. 안타깝게도 지금까지 우리나라 문법 교육은 '문법에 관한 지식'을 가르치는 데에 치중하여 문법 지식이 언어사용능력으로 이어지지 않는 문제를 안고 있다. 이런 문제의식을 가지고 이 논문에서는 먼저 제2어 습득 과정에서 문법 교육의 역할을 살펴보고 문법 교육이란 학습자가 제2어를 습득하는 원리에 따라 그 습득 과정을 유발하고 촉진하는 방향으로 나아가야 함을 피력하였다. 그리고 이를 위해서 언어학의 기술 문법과는 구별되는 학습자 문법의 개념을 정리하고 그 교수방법적 원칙을 소개하였다. 학습자의 제2어 습득원리에 근거한 학습자 문법과 그 교수방법에 관한 연구는 정확하면서도 유창한 언어사용능력의 함양을 목표로 하는 외국어 교육에서 문법 교육이 지향해야 할 하나의 가능성을 제시해 준다. 학습자 문법과 그 교수방법적 원칙이 독일어 교육 현장에서 실제로 어떻게 구현될 수 있는가에 관한 구체적인 연구는 다음 연구 과제로 남겨 둔다.

참고문헌

강병창 (2002): 교육문법의 관점에서 본 독일어 부정문 규칙제시의 문제. 실린 곳: 독어교육 제23집. 서울: 한국독어독문학교육학회, 7-28.

강병창 (2003): 독일어의 동사위치 규칙과 문법교육. 실린 곳: 독어교육 제26집. 서울: 한국독어독문학교육학회, 7-34.

12) 주한 독일 문화원의 수강생을 대상으로 실시한 한 설문조사(김옥선/ 현희 2003, 316)를 보면, 초급단계(GIa와 GIb 수강생)의 학습자는 독일어 학습에서 문법이 가장 중요하다고 여기고 있으나 동시에 발음, 문법, 어휘 중에서 문법이 가장 배우기 어렵다고 답변하였다. 이러한 생각은 독일어 학습의 중요성을 어휘에 더 많이 두고 있는 중급단계(GIc와 GIIa 수강생) 학습자와 대조를 이룬다.

김옥선/ 현희 (2003): 한국인 독일어 학습자의 어휘오류분석. 실린 곳: 외국어로서의 독일어 제12집, 315-345.

Celce-Murcia, Marianne (1991): Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. In: TESOL Quarterly 25, 459-480.

Coder, Pit (1967): The Significance of Learner's Error. In: International Review of Applied Linguistics and Language Teaching 5, 161-170.

Doughty, Catherine/ Williams, Jessica (Eds.) (1998): Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Fotos, Sandra (1994): Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks. In: TESOL Quarterly 28, 323-351.

Fotos, Sandra/ Ellis, Rod (1991): Communicating about Grammar: A Task-Based Approach. In: TESOL Quarterly 25, 605-628.

Funk, Hermann/ König, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus/ Königs, Frank G. (Hrg.) (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.

Götze, Lutz (1993): Lebendiges Grammatiklernen. In: Fremdsprache Deutsch 1993, 4-9.

Häussermann, Ulrich/ Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch. München: iudicium.

Helbig, Gerhard (1985): Zu den Beziehungen zwischen Grammatik und Fremdsprachenunterricht. In: Nyholm, Kurt (Hrg): Grammatik im Unterricht. Dritte sprachwissenschaftliche Konferenz Finnland-DDR 5.-7. September 1984. Åbo, 11-64.

Helbig, Gerhard (1991): Grammatik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL) 20, 7-24.

Kim, Ok-Seon/ Kwan, Yeong-Sook (2004): Lernergrammatik und ihre Umsetzung - anhand von Lehrwerkanalysen in Grammatikteilen. In: Proceedings für das 8.internationale Symposium in Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache, 88-102.

Krashen, Stefan (1985): The Input Hypothesis. London/ New York: Longmann.

Kwakernaak, Erik (2001): Didaktische und beschreibende Grammatik. In: Colliander, Peter (Hrg.) (2001): Linguistik im DaF. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang,

115-146.
Lennon, Paul (2002): Authetische Texte im Grammatikunterricht. In: PRAXIS 49, 227-236.
Long, Michael (1985): Input und Second Language Acqusition. In: Gass, Susan M./ Madden, Carolyn (Eds.) (1985): Input in SLA. London/ Tokyo: Rowley, 377-393.
Schmidt, Rainer (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, Haro/ Fischer, Klaus (Hg.): Grammatikarbeit im Deutsch-als- Fremdsprache-Unterricht. München: Iudicium Verlag, 153-162.
Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: Applied Linguistics 11, 129-158.
Sieben, Uwe (1993): Regeln anschaulich machen. Oder: Der Weg ist (fast schon) das Ziel. In: Fremdsprache Deutsch 1993, 42-47.
Swain, Merrylin (1985): Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: Gass, Susan M./ Madden, Carolyn (Eds.) (1985): Input in SLA. London/ Tokyo: Rowley, 235-256.
Thurmair, Maria (1997): Nicht ohne meine Grammatik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, 25-45.
Thurmair, Maria (2001): Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: German as a Foreign Language 2/2001, 41-59.
Volt, Helga / Martini, Maddalena (1993): Selbstentdeckendes, lebendiges Grammatiklernen. In: Fremdsprache Deutsch 1993, 49-54.

Zusammenfassung

Lernergrammatik für den DaF-Unterricht in Korea

Kim, Ok-Seon(Chosun Univ.)

DaF-Lehrende in Korea erfahren oft, dass koreanische DaF-Lernende über ein gutes Regelwissen im Deutschen verfügen, aber oft nur weing verstehen und sprechen können.

Das bedeutet, dass das Auswendiglernen von grammatischen Regeln und ihr tatsächliches Anwenden zweierlei sind. Wenn Grammatikkompetenz mit der fremdsprachlichen Kompetenz nicht gleichzusetzen ist, stellt sich die Frage, wie den Lernern durch die Grammatik ein selbständiges Erlernen von grammatischen Eigenschaften bis hin zur freien Anwendung des Gelernten in den Kommunikationssituationen ermöglicht werden kann.

Für die Antwort auf die Frage werden im vorliegenden Artikel Lernergrammatik und ihre didaktischen Prinzipien vorgestellt. In der Lernergrammatik handelt es sich um die Beschreibung des Regelsystems einer Sprache für Unterrichtszwecke. Das ist mehr als eine Sprachbeschreibung. Sie berücksichtigt dabei den ganzen Lern- und Lehrverlauf von Regeln und auch die didaktiche Frage, wie man ein Regelsystem aufteilen, darstellen und im Unterricht präsentieren kann.

[검색어] 문법 교육, 학습자 문법, 학습자 문법의 교수방법
Grammatikvermittlung, Lernergrammatik, Prinzipien der Lernergrammatik

김옥선 501-759
광주광역시 동구 서석동 375, 조선대학교 사범대학 독어교육과
okseonk@chosun.ac.kr