Abstract

I investigate what could be the best way to teach Korean irregular-verbs to foreign learners. I examine a number of error-types of foreign learners, and analyze the results of comparative experiments and of interference experiments. The experiments were performed on foreign students with various cultural backgrounds. Based on these research, I endeavor to find a more effective way to teach Korean irregular-verbs to foreign learners than the conventional one. I argue that the more effective way (found from this study) is in harmony with one of the alternative descriptions of Korean irregular-verbs.

I show that the alternative description of irregular-verbs decreases learners' error remarkably, while the conventional description contributes to foreign learners’ confusion. The cultural background of foreign learners such as their familiarity with Chinese characters does not affect the results. The superiority of the alternative description is again confirmed by the introspection results of foreign learners.

The paper aims to show that it is possible to develop more effective ways to teach Korean grammar from alternative grammatical descriptions of Korean, as long as we do not insist on the conventional normative grammar when teaching Korean. I hope that the paper also shows the significance and fruitfulness of this approach.
1. 서론

한국어 문법을 교육 현장에서 가르칠 때에는 어느 정도 ‘교육의 효용성’을 의식해야 하는 만큼 그 구체적인 문법 교육 방법에 있어서 기존의 문법 교육 방식과는 관련을 달리할 필요가 있는 경우가 있다. 여기서 관점을 달리할 필요가 있다는 것은 한국어 교육을 위한 문법 교과서에 있어서나 교사의 구체적 교수 방법에 있어서 문법에 대해 기존 규범 문법의 기술 방법과는 다소 다른 접근 방식을 선택할 수도 있다는 것이다.\(^1\)

그러나 이러한 언급으로 ‘교육의 효용성’이 주는 이점만을 근거로 국어 문법 기술의 일반성을 혼돈하는 한국어 교육에서만의 특별한 문법 기술의 필요성을 강조하고자 하는 것은 아니다.\(^2\) 다만 문법의 유일성을 학교 문법만을 고집하지 않는다면 한국어 교육 현장에서 효율적인 문법 교수 방법과 기존의 문법 기술이 어느 정도 일치될 수 있는 국면이 있다는 점에 주목할 필요도 있다는 것이다. 외국인 학습자들 위한 불규칙 용언의 교육 방법이 이러한 관점에서 논의될 수 있을 것으로 보인다.

본 연구에서는 한국어 교육 문법에서의 불규칙 용언의 교육 방법을, 교육의 효용성과 관련하여 여러 가지 학습자 상황적 증거들을 토대로 재검토하고, 이에 입각하여 기존의 교수 방법에 비해 보다 효율적인 교수 방법을 모색해 보기로 한다. 또 이렇게 실험을 통하여 모색된 효율적 교수 방법이, 불규칙 용언에 대한 국어 문법 기술의 여러 가지 방안 중 한 방안과 조화될 수 있음을 논의하고자 한다.

---

1) 이와 같이 언어 교육의 효용성을 도모하는 의도하에 기술되는 문법을 ‘교육 문법(Pedagogical Grammar)’이라고 하는 데 반해 학습의 효용성 혹은 설명과 이해의 용어와는 관계없이 언어 구조를 형식적이고 논리적으로 설명하여 기술하는 문법을 ‘학문 문법(Scientific Grammar)’이라고 한다(Brown 1987 등). 외국의 자극, 교육 현장에서는 ‘학문 문법(Scientific Grammar)’과 구별되는 ‘교육 문법(Pedagogical Grammar)’의 독자적 영역을 인정하고 이적 실제적인 교수 방법에 적극적으로 활용하는 사례들을 많이 보이고 있다.

2) 이와 관련하여 한국어 교육에서의 문법과 학교 문법과의 괴리 문제가 지적되어 오기도 했다. 한국어 교육은 규범성을 전제로 해야 하기 때문에 학교 문법과의 괴리는 상당한 문제라 할 수도 있을 것이다.
2. 한국어 교육 교과서의 불규칙 용언과 교수법

2.1 불규칙 용언에 대한 학습자 오류와 그 원인

한국어에서는 용언의 어간과 어미가 결합할 때 형태유소적 교체가 일어나는 경우가 있는데 이 때 옵온론적으로 설명되지 않는 교체의 경우를 보이는 용언을 불규칙용언이라 부른다. 한국어의 불규칙용언으로는 품 불규칙용언, 사 불규칙용언, 다 불규칙용언, 류 불규칙용언, 러 불규칙용언, 덕 불규칙용언 등 다양한 종류가 있다. 이들 용언 어간은 일단 자음으로 시작하는 어미 앞과 모음으로 시작하는 어미 앞에서 표면적으로 다중적인 모습을 보인다. 가령, 다 불규칙용언인 ‘들다’의 경우 자음으로 시작하는 어미 앞에서는 ‘들고’와 같이 ‘들-’으로, 모음으로 시작하는 어미 앞에서는 ‘들으니’와 같이 ‘들-’의 모습을 보이는 것이다. 학교 문법에서는 ‘들-’과 같은 경우 어간 말음의 ‘-’이 모음 어미 앞에서 ‘-’로 변이한다고 기술하고 있으며 뒤에서 다시 살펴보겠지만 한국어 교육 교과서도 이러한 기술을 수용하고 있다.

한편, 한국어 교육에 있어서 불규칙용언은 초급 단계에서 학습된다. 모어 화자와의 경우와 달리 불규칙 활용형에 대한 숙지가 외국인 학습자들에게는 철저하게 요구되지만 발화에서뿐 아니라 작문에서도 이를 숙지하지 못한 외국인 학습자는 상당한 오류를 얻산한다. 특히 초급에서 이를 정확하게 숙지하지 못한 학습자는 고급 단계에 가서도 불규칙용언에 대한 오류형작문과 발화에서 얻산한다.

그런데 기준 문법의 기술 방식은 그대로 교수 방법에도 적용되어 한국어 교육 현장에서는 모음 어미 앞에 ‘-’이 ‘-로’로 바뀌는 등의 변이 방식을 학습자들에게 숙지시키는 경우가 대부분이다. 이 때 품 불규칙용언, 사 불규칙용언, 다 불규칙용언, 류 불규칙용언, 러 불규칙용언 등에 대해 학습자들이 저지르는 오류가 변이하게 나타나게 마련이다.

이중 초급 단계의 외국인 학습자의 작문에 나타나는 가장 빈번한 오류 중 주목을 끄는 두어 가지 유형을 제시하면 다음과 같다. 여기서는 초급 단계 학습자에게 가장

3) 학습자의 오류는 학습자가 언어를 학습하는 절차와 전략을 보여준다는 점에서 교육 현장에 적합한 구체적인 처방 방법에 대해 중요한 외시를 준다.
4) 구체적인 기술 방식은 후술된다.
먼저 교육되는 유형의 응용인 냐, 사, 데 불규칙 응용의 경우에 한정하여 가장 보편적적으로 출현하는 오류 유형을 제시하기로 한다.

(1) 냐 불규칙 응용의 경우: 도아서, 도우고, 덜으니가, 다시서, 싸여서, 미어서.
(2) 사 불규칙 응용의 경우: 지워서, 섣 nhẹ, 낳으니가, 나이서.
(3) 데 불규칙 응용의 경우: 들고, 들어서, 물고, 평은니가.


다른 하나는 다른 종류의 불규칙 응용 변이형과 혼동한 경우다. 가령 ‘도아서’와 ‘지워서’와 같은 경우가 대표적이다. 이렇게 서로 다른 종류의 불규칙 응용 변이형을 혼동한 결과 나타나는 오류는 ‘지워서(적다)’, ‘도아서(躋다)’ 등 냐 불규칙 응용과 사 불규칙 응용 활용형에 특이 집중되어 나타나는 것으로 보인다.5)

오류의 원인을 중심으로 응용들을 좀 더 상세히 살펴보면 오류 유형 중 첫 번째 유형, 즉, ‘도우고’와 같은 유형은 앞에서도 언급했듯이 단순히 모음 어미 환경과 자음 어미 환경에 써야 할 변이형을 바꾸어 쓴 경우다. 기존 문법 기술에 임각한 교수의 결과라고 보면 환경에 따른 변이 규칙을 잘못 적용한 결과라 할 수 있다.

두 번째 유형은 앞에서도 밝혔듯이 기존의 문법 기술이 불규칙 응용 종류별로 설정한 변이 규칙이 서로 혼동되어 적용된 결과임을 알 수 있다. 즉, 모음 앞에서의 ‘니→오/우’가 또 다른 규칙 ‘니→이’와 혼동되어 ‘니→오/우’가 적용될 곳에 ‘니→이’가 적용된 결과 ‘도아서’가 아닌 ‘도아서’와 같은 오류가 도출되고 또 역방향으로 ‘니→이’가 ‘니→오/우’와 혼동되어 ‘니→이’가 적용될 곳에 ‘니→오/우’가 적용되어 ‘지워서’와 같은 오류가 도출되었음을 알 수 있다.6)

5) 학습자의 작용이나 발화에서 모두 이와 같은 오류가 반복하게 발생한다. 요구된 불규칙 활용형을 정확하게 써야 하는 상황에서 이러한 오류 발생률은 심한 경우 50% 정도에 이른다.
6) 물론 ‘도우고’와 ‘지우고’와 같이 자음으로 시작하는 어미 앞에서 모음으로 시작하는 어미 앞에서 적용해야 할 규칙을 잘못 적용하여 나타나는 오류의 유형도 있지만 이보다는 ‘지위
지금까지 살펴본 오류의 원인은 주로 '변이 규칙의 혼동'에 의해 초래되었음을 알 수 있다. 정확히 말하자면 '변이 규칙의 환경에 대한 혼동'과 '변이 규칙의 적용 결과에 대한 혼동'이라고 할 수 있을 것이다. '변이 규칙의 혼동' 등이 오류 발생의 원인이라면 이에 대한 처방은 '변이 규칙을 더욱 더 잘 숙지시키는 것'이 될 것이다. 그러나 이러한 처방만이 오류 교정을 위한 유일한 대안인지는 검토해 볼 필요가 있다.

기존의 대부분 한국어 교육 문법서들은 불규칙 음언의 예를 설명할 때 특정 환경에 한해서 적용되는 변이 규칙을 상정하고 이를 근거로 불규칙 음언의 응용들을 제시하고 있다. 가령, '임호빈, 흥고표, 강속임'의 '외국인을 위한 한국어 문법'에서는 불규칙 동사를 설정하고 있는데 가령 '어 불규칙 활용을 보이는 동사에 대해 '어 불규칙 동사'라고 명명하고 여간 끝소리 '어' 이 모음으로 시작하는 어미 앞에서 '오/우'로 바뀌는 현상(변이 규칙)에 의해 '더워'와 같은 활용형이 도출된다라는 기술을 보인다. 이는 모음 어미 앞에서 '어' 이 '오/우'로 바뀌는 현상을 기정사실화 하고 그것을 전체로 한 기술이다. 7) 이는 학교 문법의 기술과도 일치하는 것으로, 더 이상의 이론의 여지가 없는 것처럼 보인다.

그런데 국어 문법을 연구하는 일각에는 불규칙 음언 활용형에 대한 이러한 기술 방식이 한국어를 모어로 하는 화자들의 직관을 반영하지 못하고 있다고 하는 견해도 있다. 최명욱(1985, 1988)의 연구 등이 이러한 관점의 연구에 해당한다. 이는 자연생활음운론의 영향을 받은 연구 경향 중 기저보다는 표면형을 중시하여 일련의 활용형을 기술하려는 문법 기술 방식의 일환이다. 이러한 관점에서는 '불규칙활용'으로 일컬어지는 현상이 어미가 모음으로 시작하느냐 자음으로 시작하느냐의 환경에 따라 공존하는 어간형들이 각각 통합하는 현상을 이르게 된다. 이에 따르면 불규칙 활용형의 어간형으로 국어 화자들은 심리적으로 '업-/더우-', 'Cumhurbaşkanı-', '짓-/지-', '두르-/

7) 이러한 방식의 기술은 학교문법과 일치하는 기술이기도 하다. 또 이러한 기술 방식을 대부분의 외국인을 위한 문법서에서 다루고 있기도 하다. 따라서 '불규칙 활용형'의 기술에 있어서는 학교문법과 외국인을 위한 한국어 문법서가 내용상 일치를 보인다고 할 수 있었다.
들고-‘, ‘누르-/누르고-’, ‘하-/해-’, ‘파랗-/파라-/파레-’와 같은 어간 형식을 후행하는 어미가 자음으로 시작하느냐 모음으로 시작하느냐 등의 환경에 따라 기억하여 사용한다. 결국 한국어 화자는 불규칙 음언의 환경을 벌어들 때 모음을 앞에서 ‘b→오/ 우’ 등을 발화 시마다 적용시켜 발화하지 않는다는 것이 이러한 논의의 결론적인 셈이 다. 화자들의 모어에 대한 적관은 표면적인 음성형을 기반으로 형성되며 이에 한국 어를 모국어로 하는 화자들은 자음으로 시작하는 어미 앞에서는 ‘입-’을 어간형으로 기억하고 모음으로 시작하는 어미 앞에서는 ‘더우-’을 어간형으로 기억해 선택한다는 것이다.

이러한 방식의 기술에서는 ‘바’이 ‘오/우’로 바뀌는 규칙이라는 것 자체를 인정하지 않는다. 따라서 이러한 관점에서라면 앞에서 학습자 오류의 방지책으로 내세웠던, ‘변이 규칙의 더 완벽한 숙지’라는 처방은 의미가 없어진다. 오류를 발생시키는 원인 이 ‘변이 규칙의 혼동’이었던데 여기서의 ‘변이 규칙’이 의미 없는 것이라면 그것을 전제로 한 교수 방법도 달라져야 할 것이다. 새로운 문법 기술 방식으로부터 도출할 수 있는 교수 방법이 보다 효율적이라면, 문법 기술의 옵고 그름을 따지는 것과는 별도로, 이러한 교수 방법을 한국어 교육 현장에서의 오류 방지를 위한 대안적 교수 방법으로 적극적으로 검토해 볼 필요도 있을 것이다.

새로운 교수 방법은 학습자 오류의 발생 원인이었던 ‘규칙의 혼동’이라는 것 자체를 해소부터 발생하지 못하게 할 것으로 보인다. 새로운 교수 방법에 의해 학습자들은 ‘입-’과 ‘더우-’의 관계를 규칙에 의해서가 아닌 환경의 차이에 의해 결정할 수 있게 되고 모음으로 시작하는 어미와 자음으로 시작하는 어미 앞에서 각각의 환경에 배당된 어간형을 따로 숙지하고 이를 반복 학습하게 되기 때문이다. 따라서 규칙의 상정으로 인한 학습자의 규칙 혼동과 이로 인해 초래되는 학습자 오류의 발생이 어느 정도 방지될 수 있을 것으로 보인다.

그런데 위와 같은 교수 방법을 한국어 교육 현장에 도입함으로써 오류 발생의 원인이 해소될 것이라는 논의가 타당성을 얻으려면, 위의 논의에 더해 좀더 확실한 경험적 증거가 필요하다. 우리는 이와 관련하여 서로 다른 학습자 집단에 대한 비교 및 간실험과 학습자 자신들의 내적 '자기관찰(introspection)'의 증거를 다음 절에서
살펴보기로 한다.

2.2 학습 능력 향상도에 대한 비교 및 간접 실험과 학습자 자기관찰 결과

이 절에서 살펴볼 경험이적 증거는 다음 두 가지다. 기존의 교수 방법과 새로운 교수 방법의 비교 및 간접 실험과 자기관찰(introspection)이 그 것이다. 비교 및 간접 실험에 비해 '자기관찰'이라는 연구 방법은 다소 약화하지 않을 수 있다. 학습자의 자기관찰(introspection)은 외국어를 학습할 때 학습자가 스스로 자신의 외국어 습득에 대해 통찰하고 그 과정과 상황에 대해 스스로 평가와 설명을 행하는 절차를 가리킨다. 이 절차는 원래는 심리학 연구자가 심리학 실험 대상자의 자기 인식 양상을 알아내기 위해 많이 쓰던 방법이다.

학습자의 자기관찰(introspection) 방법에 대해 최우적인 사람들조차 이 방법을 자주 쓰는데 그 이유 중 하나는 연구자들이 학습자의 학습전략을 연구할 때, 학습자들을 직접 인터뷰하는 방법이8) 학습자를 지도하는 교사를 인터뷰하거나 연구자들 자신이 학습자를 관찰해 연구 결과를 내는 방법보다 비교할 수 없을 정도로 뛰어 성공 적임을 보여주는 기존의 연구들이 많이 있어 왔기 때문이다(O’malley 와 1985: Larsen-Freeman & Long: 15). 여기서는 먼저 비교 및 간접 실험에 대해 살펴보고 학습자의 자기관찰 결과를 살펴보기로 한다.

학습에 대한 학습자의 성취도와 자기 인식 양상에 대해 앞으로 소개할 서로 다른 두 교수 방법이 가지는 효과와, 이에 대한 학습자 자신들의 자기관찰 결과를 알아내기 위해 다음과 같은 3단계로 실험과 관찰을 수행했다. 우선 초급 수준에 해당하는 외국인 학습자 두 그룹에게 불규칙 용언 활용 방식을 설명하되 기존의 교수 방법과 새로운 교수 방법을 서로 다른 순서로 연이어 적용하여 이에 대한 결과를 살펴보았다. 그 이후에 학습자들이 느끼는 학습의 용이성에 대한 자기관찰의 결과를 살펴보았다.

8) 인터뷰가 설문지보다 유용한 수단이 되는 것은 이를 통해 학습자의 기본적인 학습 태도, 학습 동기 등 다양한 사실을 관찰할 수 있는 것과도 관련된다.
2.2.1 학습 능력 향상도에 대한 비교 및 간섭 실험

우선 A그룹(10명)의 초급 학습자들에게 기존 문법서들의 기술 방식대로 모음으로 시작하는 어미 앞에서 'ㅂ→오/우'가 되는 현상에 기반한 문법 기술 방식을 그대로 가르쳤다. 햇갈려 하는 학습자들이 많았고 처음에는 모음 앞에서 'ㅂ→오/우' 등을 외우느라 정작 활용형을 만들지 못하는 학습자들이 많았지만 'ㅂ→오/우'만을 가르친 시기까지는 어느 정도 활용형 만들기에 익숙해 갔다. 어느 정도 'ㅂ→오/우'에 의한 활용형 만들기로 이 그룹에게 익숙해졌을 때 A 불규칙 응언에 대해서는 모음 앞에서 'ㅅ→ㅂ', D 불규칙 활용형에 대해서는 모음 앞에서 'ㄷ→ㅌ' 등의 현상 등을 가르칙하고 각각의 활용형을 함께 만들어 보게 했다. 이런 경우에는 '도아서', '자위서' 등과 같은 앞절에서 연급한 두 번째 유형의 오류형들이 많이 도출되었다. 오류율에 반응함을 적응한 결과 50% 정도의 오류율이 발생했다. 10)

위의 과정을 거친 A그룹의 학습자들에게 다음에 간섭 실험을 수행했다. 기존 교수 방식과 다른 방식으로, 즉, 규칙을 가르치지 않고 두 개의 어간을 상정하게 하여 그 어간을 각각 자음으로 시작하는 어미와 모음으로 시작하는 어미에 배당하는 방식을 주지시켰다. 그리고 활용형을 만들게 했다. 처음 주시시간 방법의 간섭에 의한 학습 효과도 있었겠지만 두 번째 방법을 설명한 이후에는 매우 효과적으로 활용형을 만드는 것을 볼 수 있었다. A 불규칙 응언의 활용형만을 가르친 경우는 물론, A 불규칙 응언의 활용형, D 불규칙 응언의 활용형을 함께 가르친 경우에도, 오류 발생율은, 첫 번째 유형의 오류와 두 번째 유형의 오류 모두에서 규칙을 상정하고 가르친 경우보다 현저히 떨어졌다. 11) 오류율은 역시 반응함을 적응한 결과 20%로 감소했다. 이로부터 우리는 두 번째로 적응한 새로운 교수방법의 결과가 첫 번째로 적응한 기존

9) 이 그룹의 학습자는 1999년 1학기 서울대학교 국어국문학과에 개설된 ‘한국어 I’ 강좌의 수강생들로 핀란디안 1명, 호주인 1명, 일본인 4명, 중국인 3명, 우즈베키스탄 1명으로 구성 되어 있다.

10) 테스트용 문항은 다음과 같은 유형을 주로 사용했다. 가령, ‘든’의 경우 ‘저는 T.V.도 보고 라디오도 ( ).’ ‘별소리를 ( ).’ 문을 열었어요.’와 같은 ( ).’ 제우기 유형의 문항을 사용하였는데 불규칙 응언의 어간에 후행하는 자음이나 모음어미의 형식을 가능한 한 노출하지 않아 학습자가 자연스럽게 어간을 도출하도록 유도했다.

11) 특히 구두로 활용형을 만들게 했을 때 오류가 거의 나오지 않았다.
외국인 학습자를 위한 불규칙 용언 교육 방법에 대한 일로찰

교수법의 결과를 고정함을 알 수 있다.

다음으로 B그룹(12명)의 초급 학습자들에게는 위의 두 가지 과정을 순서를 바꾸어 적용해 보았다. 이번에는 처음부터 기존 교수 방식과 다른 방식을 적용했다. 규칙을 가르치지 않고 두 개의 어간을 상정하게 하여 그 어간을 각각 자음으로 시작하는 어미와 모음으로 시작하는 어미에 해당하는 방식을 주로시켜 환경을 만들었는데 이는 그중의 어간 '도야서'와 '지위서'와 같은 오류형은 거의 나타나지 않았고 반올림을 적용한 오류율은 10%에 머물렀다.

여기서 주목할 사실은 이 경우 오류가 발생했더라도 유형적으로 이 오류들은 앞에서 언급한 유형의 오류형이 아니라는 것이다. 즉 앞에서 논의한 변이 규칙의 체계적인 적용에서 오는 결과가 아니라 단순한 실수(mistake)의 결과로 해석될 수 있는 성격의 것들이었다는 점이다. 예를 들어 '더워서'가 '도워서'와 같은 식으로 나타나는 유형은 그런 경향에 여는 모음 '어'와 '오를 혼동한 결과 나타난 오류일 뿐이었다.

이러한 과정 후 같은 학습자들에게 간섭 실험의 효과가 어떻게 나타나는지를 보기 위해 규칙을 주지시키는 기존의 교수 방식대로 모음으로 시작하는 어미 앞에서 '어->오/우' 등의 변이 규칙을 그대로 가르쳤다. 이 경우 오류의 발생 반도에는 큰 차이가 없었다. 우리는 이로부터 첫 번째로 적용된 교수법이 두 번째로 적용된 교수법보다 효과적이었던 것을 알 수 있었다.

2.2.2 학습 능력 향상도에 대한 학습자 자기관찰 결과

위의 실험으로부터, 변이 규칙을 주지시키는 기존의 교수 방식으로 가르치는 것보다는, 변이 규칙을 상정하지 않고 환경에 따라 어간형을 독립적으로 주지시키는 새로운 방식으로 가르치는 경우가, 훨씬 더 효과적인 측면이 있다는 것을 알 수 있겠다. 더욱이 이와 같은 결론을 더욱 강하게 뒷받침하는 것은 자기관찰 절차에 입각한

12) 이 그룹의 학습자는 1999년 2학기 서울대학교 국어국문학과에 개설된 '한국어 I' 강좌의 수강생들로 미국인 1명, 러시아인 1명, 일본인 4명, 중국인 3명, 베트남인 2명 등으로 구성되어 있다.
인터뷰 결과였다.

학습 과정에 대해 자기관찰의 결과에 대해 개인별 인터뷰를 한 결과 A그룹과 B그룹 모두에서 90% 이상의 학생이 새로운 교수 방식에 의한 학습이 획득 활성화를 자유자재로 만드는 데 있어 효율적이라고 응답하였다. 특히 B 불규칙 활용, A 불규칙 활용, C 불규칙 활용 등 여러 가지 종류의 불규칙 활용형의 용례들을 함께 설명할 때 위와 같은 방식의 설명은 학습자들의 학습을 더욱 유익하게 했던 것으로 보인다.

학습자들의 자기관찰 결과 보고에 따르면 학습자들은 대부분 B 불규칙 활용형에 대해서는 모두 앞에서 ‘B → 오/우’, A 불규칙 활용형에 대해서는 모두 앞에서 ‘A → 오’가, C 불규칙 활용형에 대해서는 모두 앞에서 ‘C → 오’ 등의 현상을 일일이 설명하고 이를 따로 따로 숙지시켜 방화하도록 한 방식이 상당히 복잡한 느낌을 가지게 했다고 한다. 특히 변화된 방식이 ‘오/우, 오, 오’ 등 여러 가지 형식이었던 것이 그들로 하여금 활용을 쉽게 만들지 못하게 하고 전체적인 현상을 기억해야 한다는 데 대해 서 부담을 느끼게 했던 것 같다.

위의 결과는 학습자들이 두 가지 전략 중 하나 가지 전략을 획득 응이하게 느꼈는데 그 중요성을 가지고 있다. 이러한 자기관찰의 결과와 앞에서 살펴본 비교 실험과 간접 실험의 결과를 종합하면, 우리는 여간한 일 두 개 이상 숙지시켜 불규칙 용언의 활용형을 가르치는 방법이 기존의 방법보다 교육의 효율성을 도모할 수 있는 측면이 있음을 확인할 수 있다. 지금까지의 실험과 그 결과를 정리하면 다음과 같다.

13) A 그룹(90%), B 그룹(92%)의 결과를 얻었다. 각각의 그룹에서 기존의 방법이 새로운 방 법보다 좋았다고 답한 사람은 하나도 없었고, 다만 두 방법 사이에 별 차이가 없다고 만한 사람이 한 명씩 있었다.
외국인 학습자들 위한 불규칙 응언 교육 방법에 대한 일고찰 169

〈표 1〉 “한국어 학습자에 대한 불규칙 활용 교수법 비교 및 간섭 실험, 학습자 자기관찰 결과”

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>A 그룹</th>
<th>B 그룹</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1단계 대조 실험</td>
<td>(가) 교수법 적용 오류율 50%</td>
<td>(나) 교수법 적용 오류율 10%</td>
</tr>
<tr>
<td>2단계 간섭 실험</td>
<td>(나) 교수법 중첩적응 오류율 20%로 감소</td>
<td>(가) 교수법 중첩적용 오류율 변화 없음</td>
</tr>
<tr>
<td>3단계 자기관찰</td>
<td>(나) 교수법 선호</td>
<td>(나) 교수법 선호</td>
</tr>
</tbody>
</table>

# 실험은 단계별로 각 그룹에 대해서 1단계 >> 2단계 >> 3단계 순으로 이루어짐.
# A 그룹: 서울대학교 한국어 초급강좌 1학기 그룹 10명
# B 그룹: 서울대학교 한국어 초급강좌 2학기 그룹 12명
# (가) 교수법: 변이 규칙 상정에 기반한 기존의 교수법
# (나) 교수법: 여미 환경에 따른 여간형 배당에 기반한 새로운 교수법

3. 새로운 접근의 효용성

우리는 앞에서 불규칙 응언의 활용에 대한 교육에 있어서 새로운 교수 방식이 기존 방식보다 더 교육의 효용성을 도모할 수 있는 측면이 있음을 논의하였다. 특히 새로운 교수 방식의 채택이 여미 초급부터 학습자의 불규칙 응언 활용형 생성에 있어서의 오류 발생 가능성을 낮춘다고 할 때 이는 시간의 흐름에 따라 화석화 (fossilization)로 인해 초래되는 고급 학습자의 한국어 능력에 있어서의 ‘정확성 결여 현상’을 방지하는 효과를 가질 수도 있다.

되려는 것을 점착할 수 있다.

학습자들이 초기 시절 저지르는 오류가 적절하게 수정될 기회를 만나지 못하고 방치되는 경우 이 오류는 화석화(fossilization)되어 부정확한 형식으로 계속 학습자의 언어 능력 속에 남아 있게 될 가능성이 많게 된다.\(^{14}\) 그런데 새로운 교수법은 처음 부터 이러한 가능성을 낮출 수 있다는 점에서 장점을 가지고 있는 듯하다.

또 불규칙 용언은 각기 다른 어미 환경에서 다중적인 어간을 가지는 용언이라는 문법 기술이 실제로 한국어 모어 화자의 한국어에 대한 적관을 도래내주는 것이라고 그로부터 도출된 새로운 교수 방식은 또 하나의 장점을 가지는 것으로 보인다. 외국인 학습자의 한국어 능력의 궁극적인 지향점이 한국어를 모어로 하는 화자의 한국어 능력에 완전히 도달하는 것이라고 할 때 외국인 학습자의 한국어 불규칙 용언 활용형에 대한 인식이 한국어 화자의 불규칙 활용형에 대한 직관과 일치하는 상황은 상당히 고무적인 상황이라 할 수 있는 것으로 보인다.

물론 모어 문법에 대한 모어 화자의 직관과, 외국인 학습자의 목표 언어 문법에 대한 인식 양상이 같다고 해서 외국인 학습자의 학습 효과가 반드시 높아진다고 단언할 수는 없다. 그렇지만 어쩌다 외국인 학습자의 궁극적인 지향점이 모어 화자와 동일한 수준의 언어 능력을 습득하는 것이라면 외국인 학습자의 목표 언어에 대한 인식 양상(학습 전략)이 목표어 모어 화자의 직관과 일치하는 것은 상당히 이상적인 상황이라 할 수 있는 것이다.

위와 같은 점들을 염두에 두면 불규칙 용언의 활용에 대한 교수 방식이 좀더 교육의 효율성을 도모할 수 있는 방향으로 개선될 수 있고 이러한 교수 방식이 기존 문법 기술의 일반성이나 모어 화자의 모어 문법에 대한 인식 양상과도 조화될 수 있는 측면이 있다는 것을 알 수 있다. 이러한 여러 가지 점을 고려한다면 한국어 문법 교수 방식에 우리가 논의한 방식의 도입을 적극적으로 생각할 수도 있을 것으로 보인다.

\(^{14}\) 중간언어(interlanguage)에서의 화석화(fossilization)에 대해서는 Selinker(1972: 209-32) 등이 참조되는데 이러한 화석화는 학습자의 목표 언어에 대한 완전한 내면화를 방해하는 요소가 된다.
4. 결론 및 남은 문제

한국어 문법에서의 불규칙 응언 활용의 교육은 대부분 특정 환경에서의 변이 규칙을 주지시키는 식으로 이루어져 왔다. 그런데 학습자들이 도출하는 오류의 유형이나 이들의 불규칙 응언 활용에 대한 자기판찰의 증거들을 고려할 때 불규칙 응언 활용에 대한 기존의 교수 방식은 재검토될 필요가 있을 것으로 보인다.

본고에서 행한 실험, 학습자 자기판찰 결과, 그리고 학습자들의 오류 유형 분석 등으로 우리는 자음 어미와 모음 어미의 환경에 따라 각각 개별적인 어간형을 상정하여 불규칙 응언의 활용 현상을 설명하려는 입장의 온고 그룹을 따지는 것과는 별도로 이러한 견해로부터 도출될 수 있는 한국어 교수법의 유용성에 주목하게 된다. 즉 변이 규칙을 설정하고 이것을 일일이 기억해 볼까 아니라 적응시켜 음성형을 도출시키는 것을 전체로 한 기존의 교수 방식보다는, 두 가지 어간형에 대한 기억을 전체로 이를 자음 어미와 모음 어미의 환경에 따라 선택하여 음성형을 도출시키도록 유도하는 교수 방식이, 효율성 측면을 고려할 때에도 상당히 합리적인 면이 있다는 것이다.

한국어 문법 교육을 행함에 있어 기존 문법 기술로부터 도출된 교수 방식의 유일성 달을 주장하지 않는다면 학교 문법 이외의 기존의 타당성 있는 문법 기술들로부터도 한국어 문법 교육을 위해 효율적인 교수 방법을 이끌어 내는 일이 가능하고 또한 나름대로 의미 있는 일이라 생각된다.

다만 기존 문법 기술 방식과 효율적인 교수법간의 괴리를 어떻게 극복해야 하는가 문제라 하겠다. 이 문제는 결국 ‘과학적 문법’(Scientific Grammar)과 ‘교육적 문법’(Pedagogical Grammar) 간의 관계 설정에 대한 기본적 태도와도 관련된 문제일 수 있기 때문에 보다 신중한 접근이 요구된다 하겠다. 앞으로 이러한 문제에 대해 보다 많은 논의가 있기를 기대하면서 글을 맺는다.
(참고 문헌)

석주연(Suk Joo-Yeon)
151-742 서울시 관악구 신림동 서울대학교 연어교육원
E-mail: smilla@hanmir.com

계제결정 2002. 4. 30.