

석사학위논문

이유·원인 연결어미
교육 방안 연구

- 형태 초점 교수법을 활용하여 -

2021년

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

전 혜 영

석사학위논문
지도교수 이은희

이유·원인 연결어미 교육 방안 연구

- 형태 초점 교수법을 활용하여 -

A Study on the Teaching of
Connective Endings for Reason·Cause
- Using Focus on Form Instruction -

2020년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

전 혜 영

석사학위논문
지도교수 이은희

이유·원인 연결어미 교육 방안 연구

- 형태 초점 교수법을 활용하여 -

A Study on the Teaching of
Connective Endings for Reason·Cause
- Using Focus on Form Instruction -

위 논문을 문학 석사학위 논문으로 제출함

2020년 12월 일

한 성 대 학 교 대 학 원

한 국 어 문 학 과

한 국 어 교 육 전 공

전 혜 영

전혜영의 문학 석사학위 논문을 인준함

2020년 12월 일

심사위원장 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

심 사 위 원 _____(인)

국 문 초 록

이유·원인 연결어미 교육 방안 연구 - 형태 초점 교수법을 활용하여 -

한 성 대 학 교 대 학 원
한 국 어 문 학 과
한 국 어 교 육 전 공
전 혜 영

본고는 형태 초점 교수법을 활용하여 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 관한 교육 방안을 제안하는 것에 목적을 둔다.

한국어는 단순히 연결어미의 수가 많을 뿐만 아니라 그 중에는 통사적 유사 관계에 속하는 것들이 많다. 유사 문법에 속하는 연결어미는 한국어 학습자들이 의사소통을 하는 데 어려움을 느끼게 하는 요소 중 하나이다. 그러나 한국어 학습자들이 겪고 있는 어려움에 비해 실제 한국어 문법 교육 현장에서는 이에 대한 교육이 그만큼 적극적으로 이루어지고 있지 못하다.

유사 문법 교육이 이루어지지 않는다면 학습자의 수준이 높아지더라도 학습한 문법 항목들 간의 유사성으로 인해 상황에 맞는 문법 항목을 변별하여 사용하기 어렵다. 정확하고 명확한 의사소통을 위해서는 상황에 맞는 문법 항목을 선택할 수 있어야 하는 만큼 한국어 교육에서는 이러한 능력을 갖출 수 있는 교육을 제공해야 할 필요가 있다. 그리하여 본고에서는 중·고급 수준의 학습자들을 위한 심화 학습 형태의 유사 문법 교육 방안을 제안하고자 한다.

이때 유사 문법 항목은 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’로 선정하였다. 그리고 현재 한국어 문법 교육의 기본적인 틀인 PPP 모형이 아닌 유사 문법 교육에 보다 적합한 TTT 모형을 활용하였다. 또한 기존의 TTT 모형을 보완하기 위해 형태 초점 교수법을 활용하였으며 그 중에서도 구조화된 문법 초점 과제를 사용하였다.

본 연구는 다음과 같이 구성되었다. 먼저 I.장에서는 연구의 목적과 필요성에 대해 살펴보고, 관련된 선행 연구들을 검토하였다. 그리고 II.장에서는 본고에서 다루고자 하는 주제의 이론적 배경에 대해 살펴보았다. 언어 교육의 전체적인 흐름 속에서 문법 교육의 변천 과정, 한국어 교육 속에서의 문법 교육의 특징, 그리고 유사 문법 교육의 개념과 유형을 중심으로 알아보았다. III.장에서는 본고에서 다루고자 하는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성에 대해 살펴보았다. 문법적 특성의 경우 주어·서술어·선어말어미·종결어미 관련 제약을, 의미적 특성의 경우 인과관계의 성격과 사용 상황을 중심으로 살펴보았다.

다음으로 IV.장에서는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교수·학습 지도 방안을 제안하였다. 먼저 해당 연결어미들의 제시 현황을 살펴보기 위해 문법서와 교재를 분석하였다. 그리고 교수·학습 지도 방안 설계를 위해 교수·학습 대상인 중·고급 학습자와 기존의 이유·원인 연결어미 교육의 부족한 부분을 보완할 수 있는 교육 내용 측면에 대해 정리하였다. 그런 후에는 ‘도입, 과제 1, 교수, 과제 2, 마무리’ 단계로 이루어진 실제적인 교수·학습 지도안을 제시하였다. 마지막으로 V.장에서는 앞에서 다룬 내용들을 정리 및 요약하였다.

본 연구는 현재 한국어 문법 교육이 가지고 있는 한계점을 형태 초점 교수법을 활용한 교수·학습을 통해 극복하고자 하였다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

【주요어】 한국어교육, 문법교육, 유사 문법 교육, 이유·원인 연결어미, ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’, 형태 초점 교수법

목 차

I. 서 론	1
1.1 연구 목적 및 필요성	1
1.2 선행 연구 검토	5
II. 이론적 배경	17
2.1 언어 교육의 흐름 속 문법 교육	17
2.1.1 문법 기반 접근법	17
2.1.2 의사소통 기반 접근법	19
2.1.3 상호 보완식 접근법	22
2.2 한국어 교육 속에서의 문법 교육	28
2.3 유사 문법 교육	36
III. 이유·원인 연결어미 특성	45
3.1 문법 항목 선정	45
3.2 문법 항목별 특성	48
3.2.1 ‘-아/어서’	49
3.2.2 ‘-니까’	56
3.2.3 ‘-므로’	62
3.2.4 ‘-기 때문에’	67
IV. 이유·원인 연결어미 교수·학습 지도 방안	77
4.1 제시 현황	77
4.1.1 문법서	77
4.1.2 한국어 교재	80
4.2 교수·학습 설계	91
4.2.1 학습자 특성 고려	91
4.2.2 교육 내용 특성 고려	93

4.3 교수·학습 지도안의 실제	107
4.3.1 도입	108
4.3.2 과제 1	113
4.3.3 교수	117
4.3.4 과제 2	129
4.3.5 마무리	134
 V. 결 론	 137
 참 고 문 헌	 142
 부 록	 148
 ABSTRACT	 156

표 목 차

[표 1] 성지연(2014a)에서 제시한 형태 초점 교수 기법 유형 분류	26
[표 2] 본 연구에서 제시하고자 하는 형태 초점 교수 기법 유형 분류	28
[표 3] 『표준 교육과정』 총괄 목표	28
[표 4] 유사 문법에 해당하는 연결어미 분류	42
[표 5] 이유·원인 연결어미의 사용빈도 및 학습 시기	47
[표 6] ‘아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’ 문법적·의미적 특성	73
[표 7] 『재미있는 한국어』 분석 결과	81
[표 8] 『재미있는 한국어』 이유·원인 연결어미 내용 특성 정리	84
[표 9] 『서울대 한국어』 분석 결과	85
[표 10] ‘-(으)니까’와 ‘-아서/어서’(1권 12과)의 비교	86
[표 11] 『서울대 한국어』 이유·원인 연결어미 내용 특성 정리	87
[표 12] 『연세 한국어』 분석 결과	88
[표 13] 『연세 한국어』 이유·원인 연결어미 내용 특성 정리	90

I. 서론

1.1 연구 목적 및 필요성

이 연구의 목적은 형태 초점 교수법을 활용하여 중·고급 수준의 학습자를 위한 이유·원인 연결어미의 교육 방안을 제시하는 것이다. 다양한 이유·원인 연결어미 중에서도 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 중심으로 다루고자 한다.

흔히 ‘한국말은 끝까지 들어보아야 그 의미를 알 수 있다.’라는 말이 있을 만큼 한국어는 어미 하나에 따라 그 의미가 완전히 바뀌는 언어에 속한다. 어미 하나를 통해 다양한 의미를 구현할 수 있을 만큼 한국어의 어미는 그 수가 매우 많다. 한국어 모어 화자들은 이렇게 다양한 어미들을 직관에 따라 자유자재로 사용하며 문장의 의미를 전달하고 해석한다. 그러나 한국어에 대한 직관이 없는 한국어 학습자들에게 이러한 다양한 어미들은 한국어를 학습하는데 있어 어려움을 느끼게 하는 존재이다.

그리고 어미의 개수만큼 학습자들을 어렵게 만드는 것은 다양한 어미 속에 존재하고 있는 유사 문법일 것이다. 한국어 학습자들은 유사 문법이 기능, 의미, 형태의 영역에서 비슷한 문법 항목들이기에 서로 대치가 가능하다고 생각할 수 있다. 그러나 유사 문법은 그 사이에 분명한 차이점이 존재하기 때문에 언제나 대치가 가능한 것이 아니다. 어떠한 상황에서는 A, B 어미를 사용할 수 있지만 A 어미만을 사용해야 하는 상황도 존재하기 때문이다. 이렇듯 유사 문법들 간의 대치를 불가능하게 하는 다양한 어미에 대한 제약은 학습자들에게 부담이 될 수 있지만 원활한 의사소통을 위해서는 반드시 교육이 필요한 영역에 속한다.

종결어미, 연결어미, 전성어미 등 다양한 어미들 중에서 연결어미를 다루고자 하는 이유는 한국어에 대한 학습 수준이 올라갈수록 연결어미의 사용빈도가 높아지기 때문이다. 이는 초급 수준을 넘어가면서부터 학습자는 단문보다는 주로 복문을 사용하게 된다는 것과 연관된다. 또한 연결어미는 앞뒤의 문장을 다

양한 의미로 연결하며 문장을 길게 만들어 주는 역할을 하기 때문에 종결어미에 비해 더 습득하기 어렵¹⁾다는 점에서 이에 대한 교육이 필요하다고 볼 수 있다. 그리고 김진호(2013)에서 언급하고 있듯이 한국어 표현에서 정확하고 분명한 의사소통을 하기 위해서는 동일한 의미영역에 속하는 다른 형태의 연결어미들과의 미세한 차이를 견지하고 있어야 하기 때문에²⁾ 연결어미에 대한 체계적인 교육이 필요하다고 볼 수 있는 것이다.

수많은 연결어미 중에서도 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’로 대상을 한정한 이유는 사용빈도³⁾에 비해 해당 연결어미들에 대한 교육이 깊이 있게 이루어지고 있지 못하기 때문이다. 대부분의 교재에서 이 연결어미들은 초급 혹은 중급에서 다루고 있다. 빈도수가 높은 대표적인 이유원인 연결어미인 만큼 이들을 대부분 초급 수준에서 다루는 것은 적절하다고 볼 수 있다. 그러나 초급 혹은 중급에서 다루어진 이후 유사 문법에 속하는 이들의 차이점에 대해서는 다시 다루지 않고 있다. 또한 ‘-아/어서’의 경우 유사 문법 측면에서 뿐만 아니라 그 결합 제약과 의미 기능이 복잡하기 때문에 초급 이후에 그에 대한 교육이 다시 필요한 연결어미이기도 하다.⁴⁾

물론 유사 문법에 해당하는 문법 항목들을 학습할 때 이후에 배우는 문법 항목의 경우 이전에 배웠던 연결어미와 간단히 비교하는 형식으로 수업이 진행되는 경우도 많다. 그럼에도 불구하고 이 네 가지의 연결어미를 유사 문법으로 묶어 이에 대한 교육 방안을 제안하고자 하는 것은 학습자들이 초급 혹은 중급에서 해당 연결어미를 학습할 때 배운 수준으로 이 연결어미들을 변별하여 사용하기에는 어려움이 있기 때문이다. 교육 순서에 따라 초·중급에서 배운 이유원인 연결어미 ‘-아/어서’와, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’는 학습자가 학습할

1) 박상숙(2019), 109쪽.

2) 김진호(2013), 108쪽.

3) 김강희(2019)에 따르면 인과 관계 연결표현의 말뭉치 빈도를 분석한 결과 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-기 때문에’, ‘-므로’가 1-4 순위로 가장 많은 빈도수를 보이고 있었다.

4) 양명희, 석주연(2012)에 따르면 문법을 등급화하는 데 있어 문법 체계, 난이도, 빈도, 기능 등을 기준으로 삼을 수 있다고 하였다. 이때 형태적으로 복잡하더라도 기능상 초급에서 학습해야 하면(-적이 있다/없다) 초급으로 선정되어야 하고, 결합 제약이나 사용 제약이 많지만 역시 기능상 초급에서 학습해야 하는 형태(-어서)면 초급 문법 항목으로 선정해야 한다고 하였다. 즉, ‘-아/어서’의 경우 결합 제약이 많아 난이도가 높기는 하지만 빈도, 기능 등의 기준을 먼저 적용하였기 때문에 초급 문법 항목에 해당하는 것이다.

당시에는 사용하는데 어려움을 느끼지 못할 수 있다. 그러나 학습을 한 이후에 다시 연결어미를 접하였을 때 그들이 이전에 배웠던 지식만으로는 구별할 수 없는 경우가 생길 것이고, 그 경우는 점차 더 많아질 것이다.

그러한 경우를 맞닥뜨렸을 때 학습자들은 좀 더 안전한, 오류가 없는 한국어를 사용하기 위해 자신이 처음 학습한, 일상생활에서 많이 접하였던 연결어미만을 주로 사용하게 된다. 학습자들은 유사 문법에 속하는 연결어미들은 의미와 기능이 유사하기 때문에 대체가 가능하다고 생각할 수 있기 때문이다. 그러나 유사 문법에 속하는 연결어미는 의미와 기능은 유사하지만 각각의 제약에 있어서는 차이가 존재하기 때문에 언제나 대체가 가능한 것은 아니다. 유사 문법에 대한 학습이 제대로 되지 않은 학습자들은 자신도 모르게 오류를 생성하게 될 수 있는 것이다. 그리고 이러한 오류는 학습자 스스로가 깨닫지 않는 이상 화석화가 될 수 있다. 이러한 현상을 막기 위해서는 유사 문법에 속하는 네 가지의 연결어미에 대해 차이점을 중심으로 한 번 더 학습할 수 있는 기회를 제공하는 것이 필요하다.

그렇다고 하여 본 연구에서 대상으로 삼은 연결어미들을 처음 배우는 단계에서 유사 문법 교육을 진행하기에는 어려움이 있다. 연결어미에 대한 기본적인 학습과 함께 네 가지 문법 항목의 차이를 학습하는 것은 학습자에게 부담이 될 수 있기 때문이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교육을 중·고급 수준에서 다시 진행하는 방식을 제안하고자 한다. 중·고급 수준은 해당 연결어미들에 대해 모두 학습한 단계이며, 연결어미들 간의 변별에 대한 어려움을 겪을 수 있는 수준이기 때문이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대해 중·고급 수준의 유사 문법 교육 방안을 제시함으로써 학습자가 자신이 필요한 상황에 따라 적절하게 사용할 수 있는 해당 연결어미들에 대한 변별 능력을 갖추도록 하고자 한다.

본 연구에서는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교육 방안을 제시함에 있어 형태 초점 교수법을 활용하고자 한다. 이는 현재 한국어 교육에서의 문법 교육을 보완할 수 있는 방법 중 하나가 형태 초점 교수법이기 때문이다. 한국어 교육은 의사소통 능력 향상을 목적으로

한다. 이에 따라 한국어 교육 현장에서도 기능 중심의 교재가 구성되고, 이러한 교재를 사용하여 수업을 진행하는 등 의사소통 능력 향상을 위한 교육을 실시되고 있는 상황이다. 실제 한국어 교육 현장에서 수업의 중심이 되는 문법 교육 또한 의사소통 능력 향상이라는 목적 달성을 위해 기존의 청화식 교수법에서 벗어나 의사소통 교수법에 PPP 모형을 적용하는 변화를 꾀했다.

물론 PPP 모형을 활용한 문법 교육의 장점도 분명 존재하지만 분절식 접근으로 인해 문법 항목에 대한 깊이 있는 사고를 유발하지는 못한다는 점과 문법에 대한 연습과 활용이 배운 것을 그대로 활용하는 기계적 연습에 가까운 경우가 많다는 단점도 분명히 존재한다. 또한 이러한 방식의 교육을 모든 학습자에게 그리고 모든 교육 내용에 동일하게 적용하기에는 적절하지 않은 부분도 있다. 그러나 이를 해결하기 위해 문법 항목에 대한 유창성을 중시하는 TTT 모형을 활용하기에는 이 또한 문제가 있는 것이 사실이다. 문법 항목을 가르치는데 있어 정확성을 고려하지 않을 수는 없기 때문이다. 이렇듯 한국어 문법 교육은 의사소통 능력 향상에 적합한 교수법을 적용해야 하는 필요성에도 불구하고 아직까지 그에 맞는 적합한 교수법을 찾지는 못한 상황이라고 볼 수 있다.

이러한 문제점을 해결하기 위한 방안 중 하나로 본 연구에서는 형태 초점 교수법을 기반으로 하는 교수학습 방안을 제안하고자 한다. 그리고 형태 초점 교수법을 활용하여 학습자들이 이미 학습한 문법 항목들을 유사 문법으로 묶어 다루는 심화 학습 형태의 수업 방안에 대해 제시하고자 한다. 이때 유사 문법 교육에 있어서는 PPP 모형보다 TTT 모형이 더 적합하기 때문에 두 모형 중 TTT 모형을 기본 모형으로 선정하였다. 본고에서 형태 초점 교수법을 활용하고자 하는 이유는 의사소통을 중시하고는 있지만 아직까지는 문법 기반 접근법에 가까이 머물러 있는 현재 한국어 문법 교육을 의사소통 능력 향상을 목표로 하는 교육에 보다 가까워질 수 있는 기회를 제공할 수 있을 것이기 때문이다. 또한 이러한 교수법은 기존의 TTT 모형이 가지고 있는 단점을 보완할 수 있다. 형태 초점 교수법은 의사소통 능력의 향상을 추구하면서 형태에도 주목을 하는 교수법이다. 그렇기 때문에 형태 초점 교수법이 문법 형태에 대한 관심이 상대적으로 소홀한 TTT 모형의 단점을 보완할 수 있다고 볼 수 있는 것이다.

정리하자면 본 연구에서는 형태 초점 교수법을 활용하여 이유·원인 연결어

미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교육 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해 먼저 이유·원인 연결어미와 유사 문법 교육, 그리고 형태 초점 교수법에 관련된 선행 연구들을 검토해보며 본 연구와의 차이점을 살펴보고자 한다. 그리고 문법 교육의 흐름과 한국어 교육 속에서의 문법 교육, 그리고 유사 문법 교육에 대해 살펴볼 것이다. 이후 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 특성을 정리할 것이며, 해당 연결어미들을 대상으로 하여 형태 초점 교수법을 활용한 교육 방안에 대해 제시하는 것을 마지막으로 논의를 마치고자 한다.

1.2 선행 연구 검토

이 연구의 목적은 형태 초점 교수법을 활용하여 중·고급 수준의 학습자를 위한 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 교육 방안을 제시하는 것이다. 본격적인 논의에 들어가기에 앞서 이 연구와 관련된 선행 연구들을 검토하고, 기존 연구들과의 차이점에 대해 이야기해 보고자 한다. 선행 연구는 크게 이유·원인 연결어미의 교육 방안에 대해 다루고 있는 것과 유사 문법 교육을 다루고 있는 것, 그리고 형태 초점 교수법을 활용한 교육 방안에 대해 다루고 있는 것으로 나누어볼 수 있다.

먼저 이유·원인 연결어미의 교육 방안과 관련된 선행 연구들에는 김성희(2010), 권미미(2008), 박상숙(2019), 서혜라(2014), 성진선(2019), 안주호(2008), 유승금(2005), 장미라(2010), 정종수(2014) 등이 있다. 이들은 크게 교육 내용이나 순서와 같은 거시적인 측면에서 연결어미 교육을 다루는 것과 연결어미를 어떻게 가르칠 것인가와 같은 구체적인 교수 방안에 대해 다루고 있는 두 가지 유형으로 나누어볼 수 있다.

우선 거시적인 측면에서 연결어미 교육을 다루고 있는 연구들을 살펴보고자 하는데 권미미(2008), 박상숙(2019), 장미라(2010), 정종수(2014) 등이 이에 해당한다. 권미미(2008)에서는 인과 관계 연결어미를 중심으로 초급 교재를 분석하였고, ‘-니까’와 관련하여 한국어 학습자의 작문에 나타난 오류를

분석하였다. 그리고 이를 바탕으로 한국어 교재에서 제시되어야 할 ‘-니까’ 관련 교육 문법의 내용에 대해 제시하였다. 이 연구는 인과 관계 연결어미에 대한 한국어 초급 교재의 문제점에 대해 지적하고, ‘-니까’의 교육 문법 내용에 대한 개선안을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서는 한국어 교재에서 제시되어야 할 ‘-니까’의 교육 내용에 중점을 두기보다 ‘-아서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 비교에 중점을 두고, 문법 교육 내용보다는 그 내용을 실제 수업에 적용할 수 있는 교수·학습 방안에 대해 제시할 것이라는 점에서 이 연구와 차이가 있다.

박상숙(2019)에서는 이유·원인 연결어미 중 하나인 ‘-길래’의 의미 및 기능과 통사적 특징에 대해 살펴보았으며, ‘-길래’ 교육을 위한 단원 구성안과 교안을 제안하였다. 이 연구는 ‘-길래’의 형태·통사적 특징보다 담화상의 기능을 중심으로 다루었기 때문에 실생활에서의 의사소통 능력 향상에 도움을 줄 수 있다는 점에서 의의가 있다. 본 연구는 연결어미의 단원 구성안과 같은 거시적인 측면과 교안과 같은 미시적인 측면을 동시에 다루고 있는 이 연구와 달리 교안에 대해 중점적으로 다룰 것이며, ‘제시-연습-활용’의 PPP 모형을 그대로 활용한 교안을 제시하고 있는 이 연구와 달리 TTT 모형에 형태 초점 교수법을 적용한 교안을 제시하고자 한다는 점에서 차이가 있다.

장미라(2010)에서는 ‘-(으)니까’의 두 가지 의미기능에 대해 살펴보고, 한국어 문법서·사전·교재 등에서 의미기능이 어떻게 제시되어 있는지 분석하였다. 그리고 ‘-(으)니까’의 의미기능을 균형 있게 제시하기 위한 교육 내용을 선정하고 배열하였다. 이 연구는 현행 교육에서 ‘-(으)니까’의 후행절 서법 관련 교수·학습 방식에 문제가 있음을 지적하였다는 점과 교육 내용으로 거의 제시하고 있지 않은 평서형 결합 제약에 대해 확인하고 있다는 점, 그리고 ‘-(으)니까’와 그 관련 형태들의 교육 내용을 선정하고 배열하는 방안에 대해 제시하고 있다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이유·원인 연결어미 ‘-(으)니까’를 초급 수준에서 가르칠 수 있다고 한 것과 달리 다양한 문법적 특징을 초급 수준에서 어떻게 제시할 것인지에 대한 내용이 구체적으로 제시되어 있지 않은 점은 아쉬웠다. 본 연구에서는 초급에서 뿐만 아니라 중·고급 수준에서 다시 한 번 ‘-니까’를 포함한 이유·원인 연결어미들을 제시함으로써 실생활에

서 주로 사용하지만 아직까지 교육 현장에서는 다루고 있지 않은 문법적 특징들에 대한 구체적인 교수·학습 방안을 제시하고자 한다.

정중수(2014)에서는 까닭 연결어미의 제약에 대해 분석하고, 최적성 이론을 활용하여 그 제약의 등급을 설정하였으며, 그것을 바탕으로 연결어미들의 교육 순서를 설정하였다. 이 연구는 다양한 까닭 연결어미의 제약을 분석하고 그 등급을 매겨 구체적인 교육 순서에 대해 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 ‘C1 아서 C2’가 빈도수도 높고, 현재 많은 교재에서 1급에 등장하고 있다는 점을 고려하여 제약이 많음에도 불구하고 4급이 아닌 2급에 배치하였지만 실제로 초급 수준에서 그 많은 제약을 어떻게 제시할 수 있는지에 대한 구체적인 설명이 없다는 점이 아쉬웠다. 본 연구에서는 학습자들의 ‘-아/어서’와 관련된 오류율을 낮출 수 있도록⁵⁾ 초급뿐만 아니라 중·고급 수준에서 ‘-아/어서’를 포함한 이유·원인 연결어미들을 다시 한 번 다룸으로써 다양한 제약을 교육할 수 있는 구체적인 교육 방안을 제시하고자 한다.

다음으로 연결어미를 어떻게 가르칠 것인가와 같은 구체적인 교수 방안에 대해 다루고 있는 연구에는 김성희(2010), 서혜라(2014), 성진선(2019), 안주호(2008), 유승금(2005) 등이 있다. 김성희(2010)에서는 한국어 학습자들의 원인·이유 연결어미 ‘-아서, -니까, -므로, -느라고’에 대한 한국어 학습자들의 오류를 분석하고, 그 결과를 토대로 교수 방안을 제시하였다. 이 연구는 한국어 학습자들의 실제 글을 바탕으로 그들이 범한 오류들을 분석하고 그 유형을 분류하여 제시하고 있다는 점에서 의의가 있다. 그러나 학습자들의 실제적인 오류를 제시했음에도 불구하고 그 오류들을 어떻게 줄일 수 있는가에 대한 방안은 구체적으로 제시하지 않은 점은 아쉬웠다. 본 연구에서는 이 연구에서 교수 방안의 방향 중 하나로 제시하고 있는 연결어미 비교 및 반복 학습을 반영한 교수·학습 방안에 대해 구체적으로 제시하고자 한다.

서혜라(2014)에서는 이유·원인 연결어미 중 하나인 ‘-느라고’의 통사적·의미적 특성에 대해 살펴보고, 작문 테스트를 통해 학습자들의 사용 실태를 분석하였다. 그리고 학습자들의 오류를 줄일 수 있는 수업 방안을 제시하고 사

5) 문법 항목을 사용하는 데 있어 관련된 제약이 많을수록 오류율 또한 높아지기 때문이다.

후테스트를 통해 그 효과를 입증하였다. 이 연구는 ‘-느라고’에 대한 한국어 학습자들의 사용 실태를 분석하고, 그 결과에서 도출된 오류를 줄일 수 있는 실제적인 교육 방안을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 교육 방안의 초점이 하나의 연결어미를 대상으로 하여 학습자들이 많은 오류를 범하는 제약에 대한 설명을 통해 그들의 이해를 돕는 것에 맞추어져 있는 이 연구와 달리 본 연구에서는 네 개의 연결어미에 대한 비교를 중심으로 학습자들이 그들을 구분할 수 있도록 가르치는 것에 교육 방안의 초점이 맞추어져 있으며, 설명 방식보다는 구체적인 교수·학습 방안을 제시하고자 한다.

성진선(2019)에서는 인과관계 연결어미 ‘-아서’, ‘-니까’의 사용 오류를 줄이기 위한 방안으로 전제의미를 활용하는 것을 제안하였으며 실제적인 수업 모형을 제시하였다. 그리고 실제 테스트 형식의 설문조사를 통해 그 효과를 증명하였다. 이 연구는 한국어 학습자들의 ‘-아서’, ‘-니까’의 사용 오류를 줄일 수 있는 방안을 화용론적 측면에서 제시하였다는 점과 전제의미를 활용하여 ‘-아서’를 학습한 후 이후에 ‘-니까’를 학습할 때 일정 단계 이후에는 두 연결어미의 비교에 수업의 중점을 둠으로써 두 연결어미의 차이에 대한 학습자들의 이해를 돕고 있다는 점에서 의의가 있다. 기본적으로 이 연구에서는 초급 수준의 학습자들에게 ‘-아서’, ‘-니까’를 분리하여 가르치고 있지만 본 연구에서는 이미 이유·원인 연결어미에 대해 학습한 중·고급 수준의 학습자들을 대상으로 네 가지의 연결어미를 동시에 다룸으로써 전체적인 수업을 두 연결어미의 비교에 중점을 둘 수 있도록 할 것이다. 또한 교수 모형으로 ‘제시-사용-연습’의 PPP 모형을 활용한 이 연구와 달리 본 연구에서는 TTT 모형에 형태 초점 교수법을 활용하고자 한다.

안주호(2008)에서는 원인·이유 연결어미 중 하나인 ‘-길래’의 문법적 특성에 대해 살펴보고, 교재와 말뭉치 분석을 통해 전체적인 원인·이유의 어미 및 ‘-길래’를 위계화하였으며, 실제 화행 기능을 강조하는 교수법을 활용한 교수 방안을 제시하였다. 이 연구는 기존 한국어 수업에서 주로 사용하는 PPP 모형을 보완한 교수 방안을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이 연구에서는 기존 PPP 모형 일부(연습-활용)에 실제 화행 기능을 강조하는 의사소통 중심 교수법을 활용하여 PPP 모형을 보완하고자 하였던 반면에 본 연구에

서는 TTT 모형을 활용하고자 하며, 형태 초점 교수법을 통해 해당 모형을 보완하고자 한다는 점에서 차이가 있다.

유승금(2005)에서는 초급 학습자들에게 나타나는 ‘이유’를 나타내는 연결 어미의 오류들을 분석하고, ‘-아서’와 ‘-니까’의 통사적·의미적 차이에 대해 살펴보았다. 그리고 초급 학습자를 대상으로 한 두 연결어미의 효과적인 교육을 위한 방법 중 하나로 화용적인 측면까지 고려한 발화상황을 제시하는 수업 모형을 제시하였다. 이 연구는 종결어미 제약·선행문의 시제 제약에 초점을 둔 현재의 ‘-아서’, ‘-니까’ 교육의 한계점에 대해 지적하고, 그 한계를 극복할 수 있는 방안으로 구체적인 수업 모형을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서는 ‘-아서’ 이후 ‘-니까’를 순차적으로 학습하고, ‘설명-연습-활용’의 PPP 모형을 변형 없이 활용한 초급 수준의 수업 방안을 제시하였다. 그러나 본 연구에서는 학습자들의 오류를 보다 효과적으로 줄일 수 있도록 ‘-아서’와 ‘-니까’를 포함한 이유·원인 연결어미들을 동시에 다루면서 형태 초점 교수법을 통해 보완한 TTT 모형을 활용한 중·고급 수준의 수업 방안을 제시하고자 한다.

지금까지 이유·원인 연결어미의 교육 방안에 대해 다루고 있는 선행 연구들을 살펴보았다. 선행 연구들에서는 구체적인 교수·학습 방안을 제시할 때 현재 교육 현장에서 주로 사용하고 있는 PPP 모형을 활용하고 있다는 것을 알 수 있었다. 물론 PPP 모형은 한국어 문법 교육에서 오랜 시간 활용되어 온 만큼 그 모형 자체로 활용하는 것 또한 의의가 있다. 그러나 현재 한국어 교육에서 중요시하는 의사소통 능력 향상에 좀 더 적합한 문법 교육을 제공하기 위해서는 이에 대한 보완이 필요하다. 또한 본 연구에서 대상으로 삼고 있는 연결어미의 경우 그 개수가 적지 않아 현행 수업 모형에 적용하기에는 적합하지 않다. 그렇기에 본 연구에서는 기존의 PPP 모형이 아닌 TTT 모형을 사용하고자 하며, 이 모형의 부족한 부분을 보완하기 위해 형태 초점 교수법을 활용하고자 한다. 이러한 점은 본 연구와 선행 연구들과의 두드러지는 차이점이 될 것이다.

다음으로 유사 문법 교육에 관한 선행 연구들에는 김민영(2019), 양명희(2017), 유해준(2015), 유해준(2016), 정혜(2019), 진정란(2005) 등이 있다.

김민영(2019)에서는 유사 문법 변별 기준으로 용법을 제안하고, 유사 문법에 해당하는 ‘듯’ 류 문형을 그 예로 들어 7가지 용법으로 분류하였다. 이 연구는 기존 유사 문법 연구에서 기준이 되었던 의미, 형태, 기능의 한계점을 지적하고, 용법이라는 새로운 기준을 제시하여 그 한계를 극복할 수 있는 대안을 제시하고 있다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서 유사 문법에 해당하는 문법 항목의 내용을 어떻게 분류하여 학습자에게 제공할 것인지와 같은 교수·학습 내용 구성에 대한 것을 다루고 있다면 본 연구에서는 유사 문법 항목을 어떻게 가르칠 것인가와 같은 구체적인 교수·학습 방안을 제안하는 것에 목적을 두고 있다는 점에서 차이가 있다.

양명희(2017)에서는 유사 문법의 개념과 범위, 선정 방법, 내용 기술, 교수 방법 등 한국어 교육에서 이루어지고 있는 유사 문법 교육에 대해 체계적으로 분석하여 제시하였다. 이 연구는 유사 문법 교육에 대한 체계적인 분석을 통해 현행 한국어 교육에 대해 객관적으로 돌아볼 수 있는 기회를 제공하고 있다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서는 유사 문법 교수 방법에 대해 기존 연구들에서 사용한 모형을 중심으로 제시하고 있지만 본 연구에서는 보다 더 구체적으로 교수 모형에 형태 초점 교수법을 활용한 교수·학습 방안을 제시하고자 한다는 점에서 차이가 있다.

유해준(2015)에서는 유사 기능을 가진 ‘-아/어서, -(으)니까, -기 때문에’의 의미적, 형태·통사적, 화용적 특성을 정리하여 유사 문법 교육의 내용에 대해 제시하였다. 이 연구는 초급 교재에서 많이 등장하는 유사 기능의 이유·원인 연결어미인 ‘-아/어서, -(으)니까, -기 때문에’에 대한 교육 내용을 다양한 측면에서 비교하여 선정하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서도 유사 문법에 해당하는 ‘-아/어서’와 ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 대상으로 삼기는 하지만 교육 내용적인 측면을 다루는 이 연구와 달리 교육 방안의 측면을 보다 중점적으로 다루고자 한다.

유해준(2016)에서는 연결어미 ‘-고’와 ‘-아/어서’의 제시 양상과 통사의미적 특징을 분석하고, 이 두 연결어미를 유사 기능 문법 항목으로 설정하여 비

교하는 형태의 교육을 실시해야 한다고 주장하였다. 이 연구는 연결어미 연구에서는 주로 함께 다루지 않았던 문법 항목인 ‘-고’와 ‘-아/어서’를 연구 대상으로 삼았다는 점과 유사 기능 문법 항목을 교육할 때 학습자 오류를 중심으로 진행해야 한다고 제안함으로써 보다 학습자 중심적인 교육을 지향하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서는 연결어미 중 유사 문법 항목에 속하는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 구체적인 교수·학습 방안을 제시하고자 한다는 점에서 유사 문법 항목에 속하는 연결어미 교육에 대한 방향을 간략하게 제시한 이 연구와 차이가 있다고 볼 수 있다.

정혜(2019)에서는 한국어 교육 기관에서 사용하는 교재를 대상으로 유의관계 문법 항목에 속하는 ‘-고’와 ‘-아서’의 제시 양상을 분석하고, 이를 바탕으로 유의관계 문법 항목 교육의 효율성을 높일 수 있는 방법을 제시하였다. 이 연구는 유의관계 문법 항목 교육 측면에서 기존 한국어 교재의 문제점을 지적하는데 그치지 않고 이를 보완할 수 있는 방향에 대해 제시하고 있다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서는 유사 문법 항목 교육이 지향해야 할 전체적인 방향에 대해 제안하고 있지만, 본 연구에서는 유사 문법 항목 교육의 구체적인 실행 방안에 대해 제시하고자 한다는 점에서 차이가 있다.

진정란(2005)에서는 유의표현 교육의 필요성과 구성요소에 대해 제시하였고, 유의표현에 해당하는 ‘-느라고, -는 바람에, -거든’을 교육문법으로 구성하여 그 예를 보여주었다. 이 연구는 학습자가 보다 체계적이고 효율적으로 유의표현을 습득하고 내재화할 수 있도록 유의표현의 교육 문법적 정보뿐만 아니라 유의표현의 제시 순서까지 제안하고 있다는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서는 유사 문법 교육을 교수·학습 방안과 같은 미시적인 측면에서 다루고자하기 때문에 교육 제시 순서와 같은 거시적인 측면을 다루고 있는 이 연구와는 차이가 있다고 볼 수 있다.

선행 연구들에서는 주로 유사 문법 교육의 방향이나 교육 내용에 대해 다루고 있었음을 위를 통해 알 수 있었다. 물론 교육의 방향이나 내용과 같은 거시적인 측면에 대한 연구가 기본적으로 필요한 것은 사실이지만 이제는 거시적인 측면뿐만 아니라 실제적으로 교육 현장에 적용할 수 있는 교수·학습 방안과 같은 미시적인 측면의 연구도 필요한 시점이라고 볼 수 있다. 또한 기

존 연구들에서는 유사 문법 교육에서 활용할 수 있는 교수 모형으로 PPP 모형 혹은 TTT 모형을 제시하였는데 두 모형 모두 그 자체로만 문법 교육에서 활용하기에는 각각 한계가 있다. 이러한 이유로 본 연구에서는 우선 선행 연구들과 달리 유사 문법 교육을 미시적인 측면에서 다루고자 한다. 또한 다양한 문법 항목들을 비교하는 교수·학습 방안에 보다 적합한 TTT 모형을 사용하되 TTT 모형의 단점을 보완할 수 있도록 형태 초점 교수법을 활용한 교수·학습 방안을 제시하고자 한다.

마지막으로 형태 초점 교수법을 활용한 교육 방안과 관련된 선행 연구들에는 김미숙(2015), 김창구(2012), 김혜진(2020), 박선희(2013), 성지연(2014a), 성지연(2014b), 임진숙(2018), 정대현(2015a), 정대현(2015b) 등이 있다.

김미숙(2015)에서는 연결어미 ‘-길래’의 의미 및 문법적 특성을 정리하고 의미 중심 형태 교수의 기법 중 하나인 문법 의식 고양 과제를 적용한 교수 방안을 제시하였다. 이 연구는 문어와 구어에서 자주 사용하지만 교육 내용으로 자주 다루어지지 않은 ‘-길래’에 대한 교육 방안을 제시하였다는 점과 문법 의식 고양 과제를 활용함으로써 현재 교육 현장에서 주로 사용하고 있는 PPP 모형을 보완하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이 연구에서는 ‘-길래’라는 하나의 문법 항목을 교육 대상으로 삼은 반면 본 연구에서는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로,’ ‘-기 때문에’ 등 다양한 이유·원인 연결어미들을 교육 대상으로 삼고자 한다는 점에서 차이가 존재한다.

김창구(2012)에서는 중국인 학습자의 한국어 과거시제 형태소 습득에 있어 처리교수가 효과적인지를 알아보기 위해 전통적인 교육과 교수 효과를 비교하는 실험을 진행하였고, 처리가 교수가 더 효과적이라는 것을 증명하였다. 이 연구는 처리 교수와 전통적 교수 기법 간의 효과 차이에 관한 기존 연구들의 문제점(모어 동일성 여부, 습득 기준 등)을 지적하고, 이를 보완하였다는 점과 교수·학습을 계획함에 있어 학습자의 특성을 고려하여 중국인 학습자가 범하는 오류 중 가장 높은 비중을 차지하는 과거시제 형태소를 학습 대상으로 선정하였다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서는 연구의 목적이 형태 초

점 교수법에 속하는 처리교수가 전통적 교수 기법보다 효과적이라는 것을 증명하는 것에 있었다. 그러나 본 연구의 목적은 형태 초점 교수법을 활용하여 학습자들이 유사 문법 항목에 속하는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 변별하여 사용할 수 있는 능력을 갖출 수 있도록 하는 교수·학습 방안을 제시하는 것에 있다는 점에서 차이가 있다.

김혜진(2020)에서는 초급 수준에 해당하는 문법 항목 10개에 대해 입력 처리 교수를 적용한 실험 집단과 그렇지 않은 통제 집단을 대상으로 실험을 하였고, 이를 통해 한국어 문법 성취도에 입력 처리 교수가 긍정적인 효과를 미친다는 것을 확인하였다. 이 연구는 전통적인 문법 교수를 적용한 집단과 입력 처리 교수를 적용한 집단을 대조하여 그 효과를 명시적으로 보여주었다는 점과 입력 처리 교수의 효과를 증명하는 데 있어 시험뿐만 아니라 학습자의 정의적인 영역까지 고려하였다는 점에서 의의가 있다. 이 연구의 목적은 형태 초점 교수에 속하는 입력 처리 교수의 효과성을 입증하는 것이지만 본 연구는 형태 초점 교수법을 활용하여 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교육 방안을 제시하는 것에 목적을 두고자 한다는 점에서 차이가 있다.

박선희(2013)에서는 한국어 완료상의 의미 기능과 형태·통사적 특징을 정리하고, 한국어 교재에서는 이를 어떻게 제시하고 있는지에 대해 살펴보았다. 그리고 형태 초점 교수법의 기법 중 하나인 협동적 출력 과제를 활용하여 한국어 완료상에 대한 교수·학습 활동 방안을 제시하였다. 이 연구에서는 ‘-었-’, ‘-어 있-’, ‘-고 있-’ 등 같은 범주에 속하는 문법 항목들에 대한 통합적인 교육의 필요성을 지적하였다는 점에서 의의가 있다. 그리고 의미 기능이 유사한 문법 항목들의 관계와 변별성을 부각하는 교수 방안에 대해 제시하고 있는 점은 본 연구에서 지향하고 있는 바와 일치한다. 그러나 본 연구에서는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 대상으로 하여 형태 초점 교수법을 활용한 전체적이고 구체적인 교수·학습 방안에 대해 제시하고자 한다는 점에서 형태 초점 교수법을 적용한 교수·학습 활동을 중점적으로 제시한 이 연구와는 차이가 있다.

성지연(2014a)에서는 명사절을 구성하는 문법 항목에 해당하는 ‘-음’, ‘-

기’, ‘-는 것’, ‘-는지’ 등을 교육함에 있어 형태 초점 교수 기법에 속하는 입력 처리와 딕토글로스 중 어느 기법이 더 적합한지에 대해 실험을 통해 증명하였다. 이 연구는 형태 초점 교수법의 구체적인 기법을 활용한 교수·학습 방안을 제시하였다는 점과 형태 초점 교수법을 활용하여 유사성이 높은 문법 항목을 가르칠 때 더 효율성이 높은 교수 기법을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서는 유사성이 높은 문법 항목을 다루고 있기는 하지만 그보다 어떠한 형태 초점 기법이 더 적절한지를 증명하는데 초점이 맞추어져 있다. 그러나 본 연구에서는 유사 문법에 대한 교육을 중심으로 하되 특정한 형태 초점 기법을 적용한 구체적인 교수·학습 방안으로 제시하는 것에 초점이 맞추어져 있다는 점에서 차이가 있다.

성지연(2014b)에서는 ‘-더-’의 의미 기능과 문법적 제약들에 대해 분석하고, ‘-더-’가 결합된 문법 항목들에 대해 형태 초점 교수법을 활용한 지도 방안을 제시하였다. 이 연구는 기존 교육 현장에서 주로 사용하는 PPP 모형이 아닌 보다 더 의사소통 기반 접근법에 가까운 TBLT의 절차⁶⁾를 활용하였다는 점과 입력 기법·의식 상승 활동·피드백 기법 등 다양한 형태 초점 교수 기법들을 적용하였다는 점에서 의의가 있다. 이 연구에서는 ‘-더-’와 관련된 여러 가지의 문법 항목들을 교수·학습 대상으로 선정하였지만, 본 연구에서는 의미 기능은 유사하지만 형태적으로는 별개의 문법 항목에 속하는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 교수·학습 대상으로 선정하고자 한다는 점에서 차이가 있다.

임진숙(2018)에서는 한국어 통제 작문에 형태 초점 교수법을 활용한 문법 교수가 효과적인지에 대해 실험을 통해 알아보고 그 효과를 입증하였다. 그리고 형태 초점 교수법의 구체적인 기법들을 활용하여 통제 작문에 활용되는 ‘A/V-(으)ㄴ/ㄷ는 데다가’의 교수 방안을 제시하였다. 이 연구는 문법 항목이 아닌 작문이라는 언어 기능으로 교수 방안의 범위를 확장하고, 그 속에 형태 초점 교수법을 활용하였다는 점에서 의의가 있다. 또한 이 연구에서 전통적 문법 교육의 교수 모형인 PPP 모형에 형태 초점 교수법의 기법들을 적용

6) TBLT는 Task Based Language Teaching의 약자로, 과제 기반 접근법 혹은 과제 중심 교수법으로 불린다. TBLT의 교수 절차는 과제 수행 전 단계와 과제 수행 단계, 그리고 과제 수행 후 단계로 이루어진다.

한 점은 기존의 모형을 형태 초점 교수법을 활용해 보완하고자 하는 본 연구의 목적과 어느 정도 일치한다고 볼 수 있다. 그러나 이 연구에서 교수·학습 방안의 목적이 통제 작문의 표현의 정확성에 미치는 긍정적인 효과를 확인하는 것에 있었다면 본 연구에서는 기능은 유사하지만 형태가 다른 두 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 변별하여 사용할 수 있는 능력을 갖출 수 있도록 하는 것에 교수·학습 방안의 목적이 있다는 점에서 차이가 있다.

정대현(2015a)에서는 관형형 어미를 대상으로 참조적 활동과 정의적 활동의 교수 효과를 비교하기 위한 연구를 진행하였고, 이를 통해 두 활동이 교수 효과에서 있어서 큰 차이가 없음을 증명하였다. 이 연구는 단순히 구조화된 입력 활동의 효과가 아닌 그 속에 포함되는 참조적 활동, 정의적 활동의 효과에 대해 분석함으로써 형태 초점 교수 기법의 효과에 대해 보다 세밀하게 접근하였다는 점에서 의의가 있다.

정대현(2015b)에서는 처리 교수법이 문법 학습에 얼마나 유익한 영향을 미치는지 확인하기 위해 처리 교수법, 의미 중심 출력 교수법, 형태 중심 교수법을 비교하는 실험을 하였고, 이를 통해 학습자의 문장 의미 이해 능력에 있어 처리 교수법이 가장 효과가 높음을 증명하였다. 이 연구는 처리 교수법과 형태 중심 교수법 혹은 처리 교수법과 의미 중심 출력 교수법 등으로 비교하지 않고, 세 가지의 교수법을 동시에 비교함으로써 보다 명시적으로 처리 교수법의 효과를 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구에서는 유사 문법 교육에 형태 초점 교수법을 적용하는 것에 목적을 두고자 한다는 점에서 형태 초점 교수법에 속하는 처리 교수법 또는 처리 교수법의 구조화된 입력 활동의 우월성을 증명하고자 했던 정대현(2015)의 두 연구와 차이가 있다.

지금까지 형태 초점 교수법을 활용한 교육 방안에 대해 다루고 있는 선행 연구들을 살펴보았다. 선행 연구들에서는 문법 항목에 대한 교수·학습을 중점으로 한 연구들보다 형태 초점 교수법의 효과성을 증명하기 위해 교수 기법을 비교하는 연구들이 많다는 것을 살펴볼 수 있었다. 선행 연구들과 같이 형태 초점 교수법에 속하는 다양한 기법들의 효과성을 증명하는 것은 중요하다. 그러나 그 기법들을 실제적으로 활용할 수 있는 교수·방안에 대해 구체적으로

제시하는 연구 또한 필요하다. 그렇기에 본 연구는 기존 연구들에서 중점적으로 다루어지지 않았던 형태 초점 교수법을 활용한 교수·학습 방안, 그 중에서도 학습 대상으로 거의 다루어지지 않았던 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 그 대상으로 선정함으로써 선행 연구들과의 차이를 두고자 한다.

그리고 선행 연구들은 주로 한 개의 문법 항목에 대한 교수·학습 방안에서 형태 초점 교수법의 기법들을 활용하였다. 물론 한국어 학습자가 학습을 할 때 어려움을 느끼는 특정 문법 항목들에 대한 교육도 필요하지만 이제는 그 범주를 좀 더 넓혀서 의미 기능 혹은 형태가 유사해서 혼란을 겪는 유사 문법 항목에 대한 교육에도 형태 초점 교수법을 활용할 필요가 있다고 생각된다. 본 연구에서는 형태 초점 교수법을 활용한 교육 방안을 제시하지만 그 대상이 특정 문법 항목이 아닌 유사 문법 항목에 속하는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’라는 점에서 선행 연구들과의 차별성을 가질 것이다.

이후에 자세히 다루겠지만 한국어 교육에 있어 유사 문법 항목에 대한 교육과 형태 초점 교수법을 활용한 교육은 그 필요성을 분명히 가지고 있다. 그러나 앞서 살펴본 이유·원인 연결어미의 교육 방안에 대해 다루고 있는 것과 유사 문법 교육에 관한 것, 그리고 형태 초점 교수법을 활용한 교육 방안에 대해 다루었던 선행 연구들을 검토한 결과 이 세 가지를 연결하여 다루고 있는 연구는 거의 없다는 것을 알 수 있었다. 그렇기에 본 연구에서는 다양한 유사 문법 항목 중에서 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’로 그 대상을 한정하여 이에 대한 유사 문법 교육과 최근 교수법에서 주목을 받고 있는 형태 초점 교수법을 연결한 교수·학습 방안을 제시해보고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1 언어 교육의 흐름 속 문법 교육

최근 한국어 교육에서는 기능 중심적이고 의사소통 중심적인 수업을 지향하고 있지만 실제로 그 속을 들여다보면 여전히 그 중심에는 문법이 있음을 살펴볼 수 있다. 물론 현재는 문법보다 의사소통적인 측면을 전면으로 내세우는 교육적 접근법이 인기를 얻고 있지만, 과거에는 문법만이 언어 교육의 전부인 접근법이 지배적이었던 시기도 있었다. 과거부터 현재까지 언어 교육의 변천 과정 속에서 문법이 어떤 위상을 가지고 있었는지 되돌아보는 것은 의미가 있다고 생각된다. 이를 통해 가까운 미래의 문법 교육이 지향해야 할 방향에 대해 생각해볼 수 있기 때문이다. 이러한 이유로 지금부터는 언어 교육의 흐름 속에서의 문법 교육에 대해 살펴보려고 한다.

2.1.1 문법 기반 접근법

앞서 과거에는 문법을 매우 중요시한 접근법이 지배적이었던 시기가 있었다고 하였다. 중세 시대가 이에 해당한다. 이는 중세 시대의 철학과 과학 분야에서 문법 지식이 차지했던 중요성과 관련이 있다. 이 시기에는 문법 공부(법, 신학, 의학과 같은) 중세 학문과 밀접한 관계에 있었으며 수사학 기술을 향상시키는 데에도 필수적이라 여겼다.⁷⁾ 그 시기 책들은 대부분 라틴어로 적혀 있었기에 학문을 공부하기 위해서는 라틴어를 배워야 했기 때문이다. 그러나 이때 라틴어를 ‘배운다’라는 것은 현재처럼 라틴어로 말하기·듣기·읽기·쓰기를 할 수 있게 되는 것을 목표로 하지 않는다. 라틴어로 된 원서를 해석하는 것을 목표로 하기 때문에 라틴어를 읽고 쓸 수 있는 능력을 기르는 데 초점이 맞추어졌던 것이다. 이렇듯 해석을 목표로 한 학습은 라틴어 문법에 대한 학습이 중심이 되었고, 이러한 문법 중심의 학습 방법은 자연스럽게 다

7) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018), 23쪽.

른 외국어를 배우는 데도 적용이 되었다. 이렇게 하여 문법을 중심으로 하는 문법 기반 접근법이 언어 교육의 중심으로 자리하게 된 것이다. 이 접근법에는 문법 번역식 교수법, 직접 교수법, 청화식 교수법 등의 교수법이 포함되며, 구체적인 수업 모형으로는 PPP 모형이 있다.

문법 기반 접근법에서는 제2언어 또는 외국어를 학습하는 데 있어 중요하게 다루어져야 할 요소로 그 언어의 구조를 배우는 것과 오롯이 언어의 구조적 측면만을 집중해야 한다⁸⁾고 주장한다. 이 접근법은 문법을 기반으로 하는 교수법, 결과 중심 문법 교육과 정확성을 중시하는 언어 사용을 지향한다는 전제를 가지고 있다. 여기서 문법을 기반으로 하는 교수법은 언어를 배울 때 그 형태를 분절화하여 교육하고, 그 교육 내용은 선형적으로 배열하여 가르치는 특성을 가진다. 그리고 결과 중심의 문법 교육은 상황이나 맥락을 고려하지 않고 언어 교육을 진행한다는 것을 말하며, 언어 사용에 있어서 정확성을 중시한다는 것은 유창성보다는 정확한 문법을 사용하여 오류가 없는 문장을 만들어 내는 것을 중요하게 생각한다는 것을 말한다.

이 접근법에 속하는 교수법에는 문법 번역식 교수법, 직접 교수법, 청화식 교수법 등이 있다. 먼저 문법 번역식 교수법은 문자 언어에 중점을 두어 문법을 언어 교수의 출발점으로 삼고, 교실 수업은 문법적 교수요목에 따라 문법 규칙을 명시적, 연역적 설명으로 시작하며 목표 언어를 모국어로 번역하는 연습 활동을 수반하는⁹⁾ 교수 방법을 말한다. 라틴어로 된 원서의 해석을 중심으로 교수·학습이 이루어졌던 중세시대의 상황을 떠올리면 이해하기 쉽다.

다음으로 직접 교수법은 어린이가 모국어를 습득하는 과정을 모방하여 만든 것으로, 음성 언어에 중점을 두어 목표 언어로 가르치고 발음과 문장 발화의 정확성 향상에 초점을 두며 문법은 귀납적으로 가르치는¹⁰⁾ 교수 방법이다. 문법 번역식 교수법과 달리 음성 언어에 중점을 두고, 명시적인 문법 교육을 허용하지 않았다는 점이 특징적이라 볼 수 있다. 그리고 청화식 교수법은 제2차 세계 대전으로 인해 짧은 시간 내에 외국인과의 의사소통 능력을

8) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018), 23-24쪽.

9) 김영현(2017), 183쪽.

10) 김영현(2017), 183쪽.

신장시켜야 하는 현실적 필요에 의해 고안된 군대식 교수법을 바탕으로 만들어진¹¹⁾ 것으로 직접 교수법과 유사하다. 음성 언어, 즉 구어를 중점적으로 다루며 동시에 문법을 명시적인 교육이 아닌 문장 단위의 패턴을 모방하고 반복하는 연습을 통해 귀납적으로 습득하도록 하였기 때문이다.¹²⁾

문법 기반 접근법에서 제시하는 수업 모형으로는 대표적으로 PPP(Presentation – Practice – Production) 모형이 있다. 이 모형은 제시, 연습, 생산(활용)이라는 세 가지 단계로 이루어진다. 제시 단계에서는 도입 문장이거나 그림 등과 같은 자료를 제시함으로써 학습해야 할 문법 요소를 소개한다. 그리고 연습 단계에서는 기계적 연습과 유의적 연습을 통해 문법 요소를 연습하도록 하는데 이때 기계적 연습은 학습자들이 통제된 틀 안에서 연습하도록 교사가 중심이 되는 활동을 의미하며, 유의적 연습은 기계적 연습보다 덜 통제된 환경 속에서 학습자들이 문법 요소를 연습할 수 있도록 하는 활동을 말한다. 이러한 기계적·유의적 연습을 통해 문법 요소가 학습자들의 단기 기억에서 장기 기억으로 이동하게 되는 것이다. 마지막으로 생산(활용) 단계에서는 연습 단계보다 좀 더 실제적인 의사소통에 가까운 활동을 통해 학습자가 문법 요소를 내재화할 수 있도록 한다.

2.1.2 의사소통 기반 접근법

중세 시대에 등장한 문법 기반 접근법은 오랜 기간 언어 교육의 중심으로 자리했다. 그러나 문법 기반 접근법은 그것이 가지고 있는 한계로 인해 언어 교육의 변화를 가져오게 된다. 문법 기반 접근법이 가지고 있던 가장 큰 한계는 실제 의사소통 능력을 기르는 데 도움이 되지 못했다는 점이다. 언어 교육에서 문법을 습득하는 것 이상의, 실제적인 의사소통 능력을 기르는 것이 중

11) 김성희(2007), 7쪽.

12) 명시적인 문법 교육을 반대한 직접 교수법과 청화식 교수법은 문법 기반 접근법과 약간 거리감이 있다고 느껴질 수 있다. 그러나 이 접근법은 문법을 명시적으로 가르친다는 것을 의미하는 것이 아니다. 기능이나 의사소통이 아니라 언어 형태 분석에 기반을 둔다는 의미에서 ‘문법 기반’ 접근법이라고 명명하는 것이기 때문이다. 그렇기 때문에 문장 발화 연습을 통해 기능보다 문법 구조를 습득하게 한다는 점에서 직접 교수법과 청화식 교수법 또한 문법 기반 접근법에 속한다고 볼 수 있는 것이다.

요해진 데에는 사회 언어학과 Krashen의 SLA(Second Language Acquisition) 이론이 영향을 미쳤다.

먼저 Hymes와 같은 사회 언어학자들은 맥락 속에서의 언어 사용에 대한 중요성을 강조하였다. 그 중 언어 능력을 주로 언어학적 능력으로 보는 Chomsky(1965)의 정의에 대한 반발로서 등장한 Hymes(1972)의 “의사소통 능력” 이론은 상당한 영향력이 있었다. Hymes는 언어 능력(문법 규칙에 대한 지식)과 의사소통 능력(언어 사용 지식과 언어 사용 능력)을 구분했다. 그리고 언어를 아는 것은 단순히 문법적 문장들을 정확하게 산출하는 방법을 아는 것뿐만 아니라 그들을 적절하게 산출하는 방법을 아는 것을 의미한다고 주장했다.¹³⁾ 그리고 Krashen은 습득과 학습을 구분하며¹⁴⁾, 제2언어는 ‘학습’이 아닌 ‘습득’되어야 한다고 주장했다. 이러한 주장은 비록 의사소통적 언어 교육과 직접적으로 관련되지는 않지만 의사소통적 언어 교육의 원리들과 특히 언어 교실에서의 문법 역할에 대해 많은 이론적인 뒷받침을 제공했다.¹⁵⁾

이처럼 중세 시대처럼 단순한 해석이 아닌 실제적인 의사소통 능력을 언어 교육의 목표로 삼아야 한다는 주장이 점차 늘어나면서 그러한 점을 충족 해주지 못하는 문법 기반 접근법이 비판을 받게 되었던 것이다. 이에 따라 문법의 규칙이나 원리를 강조하는 지식 중심의 교육에서 벗어나 실제로 주어진 맥락에서 사용할 수 있는 데 기여하는 문법 교수 방법이 모색되게 되었는데¹⁶⁾, 이때 등장한 것이 바로 의사소통 기반 접근법인 것이다.

의사소통 기반 접근법은 언어 교육의 목표를 의사소통 능력의 신장에 두며, 목표 언어의 형태와 같은 구조적인 측면보다는 의미에 집중해야 한다고 주장한다. 이 접근법에서는 언어가 의사소통을 위한 도구라는 점과 언어의 사용은 언제나 맥락을 고려해야 한다는 점을 전제로 한다.¹⁷⁾ 또한 상황과 맥락을 고려하는 과정 중심 문법 교육과 유창성을 중시하는 언어 사용을 지향한

13) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018), 31쪽.

14) 이때 학습은 문법 기반 접근법과 같은 의식적이고 명시적인 과정을 통해 배우는 것을 말하고, 습득은 이해 가능한 입력에 노출되어 무의식적으로 배우게 되는 것을 말한다.

15) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018), 32쪽.

16) 우형식(2016), 122쪽.

17) 김성희(2007) 8쪽.

다는 점을 전제로 한다.

의사소통 기반 접근법에는 문법 기반 접근법과 달리 명확한 교수법과 수업 모형이 거의 존재하지 않는다.¹⁸⁾ 물론 과제 중심 교수법과 TTT 모형이 존재하기는 하지만 이 교수법과 수업 모형은 의사소통 기반 접근법을 교수법으로 구현하는 데 있어 입장 차이가 있는 두 견해 중 각각 강견해와 약견해에 속하는 것들이기에 접근법을 대표한다고 보기에는 약간의 어려움이 있다. 이때 강견해와 약견해는 의사소통 기반 접근법을 구현하는 데 있어 문법 형태에 초점을 두는 정도성에 따라 나뉜다. 강견해는 오직 의미에만 교육의 초점을 두어야 한다는 주장으로, 이는 주제 중심, 내용 기반, 몰입 모형의 토대가 되었다. 약견해의 경우에는 최종 목적은 의사소통에 있지만 의사소통적 맥락에서 형태에 집중할 수 있는 가능성을 열어두었다는 점에서 강견해와 차이가 있다.

강견해에 속하는 과제 중심적 교수법은 학습언어를 사용하여 어떤 과제를 수행하거나 주어진 문제를 해결하는 과정에 초점을 두는 교수법을 말한다.¹⁹⁾ 이때 과제는 의미가 중요하고, 해결해야 할 문제가 있고, 실생활 활동과 연관이 있으며, 결과물을 기준으로 평가할 수 있는 목표를 지닌 활동을 말한다.²⁰⁾

그리고 약견해에 속하는 TTT(Task1 - Teach - Task2) 모형은 과제 1, 교수, 과제 2라는 세 가지 단계로 이루어진다. 먼저 과제 1 단계에서는 교사에 의해 설계된 의사소통 과제를 수행하게 되는데 목표 문법에 대한 설명을 하기 전에 학습자가 자신이 가지고 있는 배경 지식으로 과제를 수행하게 되는 것이다. 이러한 단계는 이준호(2010)에서 언급하였듯이 TTT 모형이 학습자에게 언어를 수행할 수 있는 능력이 있음을 전제로 그것을 보다 효율적으로 사용할 수 있도록 강화하려는 시도에 근거한다는 것과 연관된다. 그리고 교수 단계에서는 교사가 선정한 문법 항목에 대한 설명이나 연습, 혹은 과제를 수행하면서 발생한 오류들을 수정하는 형태의 문법 교육이 진행된다. 마지

18) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018)에서는 의사소통 기반 접근법이 문법 번역식 교수법이나 청화식 교수법과 같은 전통적인 문법 교육 접근법과 관련된 교수 절차와 유사하다고 볼 수 있는 다시 말해, 의사소통적 접근법과 관련이 있다고 인정되는 교수 절차는 없었다고 말하고 있다.

19) 김성희(2007), 9쪽.

20) H. Douglas Brown(2015), 259쪽.

막으로 과제 2 단계는 과제 1의 과제를 다시 수행하거나 새로운 과제를 수행하는 단계이다.

2.1.3 상호 보완식 접근법

문법 기반 접근법에서는 문법 교육을 중요시하였다면 의사소통 기반 접근법에서는 문법 교육보다 의미에 치중하는 교육을 지향했다. 이러한 교육은 학습자들로 하여금 목표 언어에 대한 해석뿐만 아니라 말하고 쓸 수 있는, 의사소통 능력을 향상시키는 데 효과적이었다. 그러나 의사소통 기반 접근법도 문법 기반 접근법과 같이 큰 한계점을 가지고 있었다. 그리고 그 한계점을 극복하기 위해 등장한 것이 바로 상호 보완식 접근법인 것이다.

상호 보완식 접근법은 기본적으로 의사소통을 위해 문법을 세심하게 사용한다는 것을 전제로 한다. 문법을 ‘세심하게’ 사용한다는 것은 이전의 문법 기반 접근법에서와 같이 오로지 문법만을 강조하는 문법 교육이 아닌 다른 형태의 문법 교육을 진행한다는 의미로 볼 수 있다. 그리고 학습자의 관심을 문법에 두면서 언어를 사용할 때 문법에 주목할 수 있도록 유도한다는 것을 전제로 한다. 이러한 전제는 의사소통 기반 접근법에서 놓쳤던 정확성 측면을 고려하여 보다 균형적으로 의사소통 능력을 향상시키고자 하는 것으로 해석할 수 있다. 또한 기능을 중심으로 한 문법 교육을 전제로 하는데 이때 기능은 실제적인 의사소통 상황을 구체적으로 표현한 것들로 사과하기, 요청하기, 소개하기 등을 그 예로 들 수 있다.

이 접근법은 ‘형태’에만 초점을 맞추는 것이 아니라 문법의 ‘의미’와 ‘형태’에 둘 다 관심을 가지고, 학습자의 주의를 언어 형태로 이끌어 유창성과 정확성을 동시에 신장²¹⁾시켜야 한다고 주장한다. 이는 이전의 두 접근법이 주장하는 바를 절충한 것으로도 볼 수 있는데, 이러한 모습 때문에 상호 보완적 접근법이라 부르는 것이기도 하다. 또한 일차적으로 의미나 의사소통에 비중을 두면서 진행되는 언어습득 과정에서 학습자가 필요로 하는 인지적인 지지로서의 버팀목인 (문법) 규칙을 제공²²⁾해야 한다고 주장하는데 일차적으로

21) 김미숙(2015), 32쪽.

의미에 비중을 둔다는 점에서 상호 보완식 접근법이 의사소통 기반 접근법에서 출발한다는 것을 알 수 있다.²³⁾

앞서 상호 보완식 접근법이 두 접근법의 주장을 절충한 것으로 볼 수 있다고 하였는데, 이는 곧 두 접근법의 한계점을 극복하고자 한 모습으로도 볼 수 있다. 문법 기반 접근법의 한계점은 학습자들의 실제적인 의사소통 능력을 향상시키는 데 도움이 되지 못하였다는 것이다. 이는 언어 교육에 있어 정확성만을 강조하였기 때문이었고, 이를 극복하기 위해 의사소통 기반 접근법이 등장하였다. 그러나 의사소통 기반 접근법 또한 한계점을 가지고 있었는데 그것은 바로 학습자들의 의사소통 능력이 정확성 측면에서 많이 부족한 모습을 보인다는 것이었다. 이는 언어 교육에 있어 유창성만을 강조하였기에 의사소통 위주의 활동으로만 교수·학습하였기 때문이다. 그러한 활동 속에서 문법 규칙에 대해 학습자가 스스로 인식하고 이를 내재화하기란 매우 어려운 것이었다.

이와 같은 기존 접근법들의 한계는 문법에 대한 지식을 무조건 가르치기만 하는 방법이나 의사소통 활동만을 제시하는 방법 모두 학습자의 균형적인 의사소통 능력을 향상시키기에는 부족하다는 것을 의미했다. 즉, 형태 또는 의미만을 강조하는 언어 교육은 학습자의 언어능력을 균형적으로 발달시키지 못한다는 결론에 이르게 된 것이다. 그리고 그러한 상황에서 의미를 강조하면서도 형태의 중요성을 인지하여 교수·학습을 함에 있어 형태를 제시하는, 정확하면서도 유창한 의사소통을 목표로 하는 상호 보완식 접근법이 나타나게 된 것이다.

상호 보완식 접근법의 가장 큰 특징은 의사소통 맥락에서 학습자의 주의를 문법, 즉 언어 형태로 이끈다는 점이다. 그리고 이러한 특징은 학습자가 인지적인 기능을 사용하여 문법 형태의 기능을 스스로 알아내게 하거나 의사소통과정 중에 그것의 기능을 이해할 수 있도록 하는 기법을 사용한다는 장점²⁴⁾으로 이어진다. 즉, 이 접근법에서는 의사소통 기반 접근법에서 제시한

22) 김옥선(2006), 233쪽.

23) 상호 보완식 접근법은 의사소통 기반 접근법 중에서도 문법 교육의 필요성을 인정했던 약견해에 기반한다고 볼 수 있다.

24) 성지연(2014a), 294쪽.

것처럼 실제적인 의사소통 능력을 키울 수 있도록 맥락 중심의 교수·학습을 진행하면서도 학습자가 문법에 대해 스스로 혹은 도움을 받아 인지하거나 이해하게 함으로써 의사소통 능력의 유창성과 정확성 측면 모두를 고르게 향상시키고자 하는 것이다.

조운경(2010)에서는 Doughty와 Williams(1998b)에 근거하여 이 교수법에 서 제시하는 교수 모형으로 크게 3가지가 있다고 하였다. 3가지의 교수 모형은 다음과 같다.

교수모형 1

- a. 교사가 목표 언어 형태에 대해 간단히 설명한다.
- b. 학습자들이 의사소통 활동을 수행한다. 이 때 필요한 경우 교사는 학습자들에게 목표 언어 형태에 주목하도록 한다.

교수모형 2

- a. 교사가 목표 언어 형태에 대해 자세히 설명한다.
- b. 학습자들이 선언적 지식(declarative knowledge)을 이해하도록 시간을 할애한다.
- c. 학습자들이 선언적 지식을 절차적 지식(procedural knowledge)으로 전환하기 위해 통제활동을 수행한다.
- d. 절차적 지식이 자동화된 지식(automatized knowledge)으로 전환하기 위해 의사소통 중심의 활동을 수행한다.

교수모형 3

- a. 학습자들이 의사소통 활동을 수행하면서 언어형태와 의미에 동시에 주목하도록 한다.
- b. 교사가 필요에 따라 언어 형태에 대해 명시적으로 설명한다.

교수모형 1은 순차적 접근 방법(sequential focus on form)으로서, 교사가 언어 형태에 대해 간단히 설명을 한 후 이를 이용하여 의사소통 활동을 수행하며 의사소통 활동 시 학습자의 오류에 대해 교사가 간단한 오류 교정 또는 문법 설명을 제시하는 모형이다. 교수모형 2는 교수모형 1과 마찬가지로 순차적 접근 방법이지만, 교수모형 2는 형태 중심 교수법에서 시작하여 형태 초점 의사소통 교수법으로 이어지는 모형이다. 즉, 목표 언어 형태에 대해 교사의 자세한 설명과 그 이후의 통제활동(controlled activity)을 통해 형태 위주의 학습이 이루어진 다음에 의사소통 활동(communicative activity)이 제시되는 모형이다. 마지막으로, 교수모형 3은 학습자들이 의사소통 활동을 수행한 후 필요에 따라 언어 형태에 대한 설명이 제시되는, 언어의 형태와 의미 및 기능을 동시에 통합적으로 습득하는 통합적 교수모형(integrated focus on form)이다.²⁵⁾

이러한 교수 모형에 대해 조운경(2010)에서는 교수모형 2의 경우 명시적인 규칙 설명과 그것의 의사소통적 사용이 완벽히 분리되어 있으므로 상호보완식 접근법의 교수모형으로는 적합하지 않다는 Doughty와 Williams(1998b)의 주장과 우리나라와 같은 EFL 상황에서는 교수모형 3과 같은 통합적 접근방법보다는 교수모형 1 또는 교수모형 2와 같은 순차적 접근 방법이 더 효과적일 것이라 한 민찬규(2002)의 의견을 덧붙였다.

두 의견 모두 일리가 있지만 한국어 교육에 있어서는 이러한 교수 모형을 학습자의 수준에 따라 나누어 적용할 수도 있을 것 같다고 생각된다. 이는 영어와 같이 심리적으로 친숙한 언어가 아닌 한국어의 특성상 초급 수준부터 교수 모형 3과 같은 통합적 교수 모형을 적용하기에는 학습자에게 부담이 될 수 있기 때문이다. 그렇기 때문에 초급 수준의 학습자에게는 교수 모형 1이나 2와 같은 순차적 접근 방법을 사용하고, 어느 정도 한국어에 대한 친숙도나 배경 지식이 형성된 이후에 통합적 교수 모형을 적용하는 것이 한국어 교육 상황에는 더 적합할 것이라고 생각된다.

앞서 의사소통 맥락에서 학습자들의 주의를 언어 형태로 이끄는 것이 상호보완식 접근법의 가장 큰 특징이라고 하였고, 그와 관련된 특징과 장점을

25) 조운경(2010) 228-231쪽.

살펴보았다. 다음으로 상호 보완식 접근법에서 제시하는 교수법에 대해 다루어볼 텐데 이 접근법을 기반으로 하는 교수법은 바로 형태 초점 교수법이다. 사실 형태 초점 교수법의 범위는 광범위하다. 이는 형태 초점 교수법은 언어 형태에 주의를 기울이는 교수법을 통칭하는 것이기 때문이다. 이때 언어 형태로 주의를 기울이는 다양한 방식과 정도를 형태 초점 교수법의 기법이라고 할 수 있다. 그리고 그것들을 유형으로 분류한 것으로는 Doughty와 Williams(1998), Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018)가 제시한 것이 대표적이다. 이 두 가지와 더불어 본 연구에서는 부가적으로 성지연(2014b)에서 제시한 것도 함께 살펴보고자 한다.

먼저 Doughty와Williams(1998)에서는 입력 섀도, 과제 필수 언어, 입력 강화, 의미 협상, 고쳐 말하기, 출력 강화, 상호 작용 강화, 딕토글로스, 의식 상승 과제, 입력 처리, 실수 유도하기 등과 같은 다양한 형태 초점 교수 기법들을 제시하고 이 기법들을 형태 초점의 부각 정도 즉, 명시성(obtrusiveness)에 따라 분류하였다.²⁶⁾ 그러나 성지연(2014a)에서 언급하였듯이 제2언어 학습이 입력된 정보를 흡수하여 내재화한 뒤 출력하는 과정들이 반복되면서 학습자의 중간 언어 체계에 변화를 가져오는 것이라고 보았을 때, 학습자의 활동으로서 밖으로 드러나고 교수 활동을 가할 수 있는 단계는 입력과 출력 단계일 것이다. 그렇기에 본 연구에서도 Doughty와 Williams(1998:258)의 기법들을 성지연(2014a)에서 제시한 것과 같이 교수·학습 과정의 축을 추가한 형태로 아래와 같이 제시하고자 한다.

[표 1] 성지연(2014a)에서 제시한 형태 초점 교수 기법 유형 분류²⁷⁾

명시성	입력 중심 기법	산출 중심 기법
낮다 ↑ ↓ 높다	입력 섀도 입력 강화 의식 상승 입력 처리	과제 필수 언어 의미 협상 상호 작용 강화 딕토글로스

26) 성지연(2014a), 299쪽.

27) 성지연(2014a)에서처럼 고쳐 말하기, 실수 유도하기 등은 피드백 활동으로서 입력, 출력 활동에는 해당하지 않기 때문에 제외하였다.

다음으로 Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018)에서는 성지연(2014a)와 같이 교수·학습 과정을 중심으로 하여 형태 초점 교수 기법의 유형을 크게 입력 기반 문법 초점, 상호작용 및 출력 기반 문법 초점으로 나누어 제시하였다. 입력 기반 문법 초점에는 처리 교수²⁸⁾, 텍스트 강화(입력 강화), 담화²⁹⁾ 등이 있으며, 상호작용 및 출력 기반 문법 초점에는 상호적인 피드백, 구조화된 문법 초점 과제, 협력적 출력 과제 등이 있다. 마지막으로 성지연(2014b)에서는 입력 활성화 활동, 출력 활성화 활동, 발견 활동, 피드백 중심 활동 등으로 유형을 나누어 제시하였다. 이때 입력 활성화 활동에는 입력 채도와 입력 강화 등이 포함되며, 출력 활성화 활동에는 디토클로스와 의미 협상 등이 포함된다. 그리고 발견 활동은 입력 자료가 흡수되도록 하여 간접적인 습득이 일어나도록 하는 기법으로 의식 상승 활동과 입력 처리 등이 이에 해당한다. 끝으로 피드백 중심 활동은 출력 활동의 결과에 피드백을 주어 중간 언어 재구성을 유도하는 기법으로 실수 유도하기, 명료화 요구 등이 이에 해당한다.³⁰⁾

본 연구에서는 앞서 살펴본 유형들 중 어느 한 가지의 유형을 선택하기보다 이 중 일부를 하나로 연결하여 활용하고자 한다. 그 대상으로는 Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018)와 성지연(2014b)을 참고자하는데 이는 의식 상승에 대한 분류 때문이다. Doughty와Williams(1998)에서는 의식 상승을 입력 중심 기법의 하위 기법으로 분류하였다. 그러나 의식 상승 기법의 경우 학습자들이 실제로 수행해야 하는 과제 형태로 제시되는 경우가 대부분이기 때문에 입력보다는 Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018)에서 제시한 것과 같이 상호작용 및 출력을 기반으로 한 기법에 포함시키는 것이 더 적합하다고 생각된다. 그러나 Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018)에서 제시한 유형들 또한 실수 유도하기, 명료화 요구 등과 같은 피드백과 관련된 활동에 대한 언급이 없어 아쉬움이 존재한다. 그렇기 때문에 성지연(2014b)에서 제시한 피드백 기반 활동을 추가하여 총 세 가지의 유형으로 형태 초점 기법들을 분류하고자

28) 처리 교수는 입력 처리 모델의 원리에 근거한 교육 기법으로, 입력 처리 교수로 불리기도 한다. 즉, [표 1]에서 제시한 입력 처리와 동일한 것을 의미한다고 볼 수 있다.

29) 이때 담화는 담화 사용을 통한 문법 초점으로, 학습자에게 목표 문법의 다양한 예를 포함하는 담화를 제공하는 것을 말한다.

30) 성지연(2014b), 353-354쪽.

한다. 이를 정리하여 제시하면 아래의 표와 같다.

[표 2] 본 연구에서 제안하고자 하는 형태 초점 교수 기법 유형 분류

입력 기반 활동	상호작용 및 출력 기반 활동	피드백 기반 활동
처리 교수 텍스트 강화(입력 강화) 담화	상호적인 피드백 구조화된 문법 초점 과제 협력적 출력 과제	실수 유도하기 명료화 요구하기 고쳐 말하기

2.2 한국어 교육 속에서의 문법 교육

한국어 교육의 주된 목표는 학습자의 한국어 의사소통 능력을 함양하도록 하고 또한 그것을 향상시키는 것이다. 이는 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』³¹⁾(이하 『표준 교육과정』으로 지칭)를 통해 알 수 있다.

[표 3] 『표준 교육과정』 총괄 목표

등급		총괄 목표
초 급	1급	정형화된 표현을 이용해 일상생활에서 매우 간단한 의사소통(자기소개, 인사, 물건 사기 등)을 할 수 있다. 기초적 어휘와 간단한 문장을 이해하고 사용할 수 있다. 가장 기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
	2급	기초 어휘와 단순한 문장을 이용해 일상생활에서 자주 마주치는 간단한 문제를 해결할 수 있다. 일상생활에서 자주 다루는 개인적·구체적 주제에 대해 간단하게 의사소통 할 수 있다. 기본적인 한국의 일상생활 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
중 급	3급	일상생활에서 자주 마주치는 문제를 대부분 해결할 수 있으며, 친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 어느 정도 해결할

31) 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』는 국가 차원의 표준화된 한국어 교육과정 마련을 위해 개발된 것으로 2010년에 1단계, 2011년에는 2단계 연구를 통해 국제적으로 통용될 수 있는 한국어 교육과정의 범주와 항목, 세부 내용을 마련하였다. 2016년에는 3단계 연구를 통해 사용자 측면에서 교육과정을 보완, 점검 하고 구체화하여 활용도를 높였다. 본 연구에서 살펴볼 단계는 4단계로 2017년도에 연구되었으며, 3단계 연구보다 더 보완된 것으로 볼 수 있기 때문에 대상으로 삼았다.

고 급		수 있다. 친숙한 사회적·추상적 주제와 자신의 관심 분야에 대해 간단하게 의사소통할 수 있다. 문어와 구어를 어느 정도 구분해 사용할 수 있다. 대부분의 한국의 일상생활 문화와 대표적인 행동 문화, 성취 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
	4급	친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 대부분 해결할 수 있으며, 자신의 직업과 관련된 기본적인 업무를 처리할 수 있다. 친숙한 사회적·추상적 주제와 자신의 관심 분야에 대해 비교적 유창하게 의사소통할 수 있다. 문어와 구어를 적절히 구분해 사용할 수 있으며, 대상과 상황에 따라 격식과 비격식을 구분하여 사용할 수 있다. 한국의 대표적인 행동 문화, 성취 문화를 이해하고 자국의 문화와 비교할 수 있다.
	5급	덜 친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 어느 정도 해결할 수 있으며, 자신의 업무나 학업과 관련된 기본적 의사소통 기능을 수행할 수 있다. 친숙하지 않은 사회적·추상적 주제 및 자신의 직업이나 학문 영역에 대해 간단하게 의사소통할 수 있다. 공식적인 맥락에서 격식을 갖추어 의사소통할 수 있다. 한국의 다양한 행동 문화, 성취 문화 및 대표적인 관념 문화를 이해하며 자국의 문화와 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다.
	6급	덜 친숙한 사회적 맥락에서 요구되는 과제를 적절히 해결할 수 있으며, 자신의 업무나 학업과 관련된 의사소통 기능을 어느 정도 수행할 수 있다. 친숙하지 않은 사회적·추상적 주제 및 자신의 직업이나 학문 영역에 대해 비교적 유창하게 다룰 수 있다. 한국인이 즐겨 사용하는 담화·텍스트 구조를 적절히 이용할 수 있다. 한국의 다양한 행동 문화, 성취 문화, 관념 문화를 이해하며 자국의 문화와 비교하여 문화의 다양성과 특수성을 이해할 수 있다.

[표 3]은 『표준 교육과정』에서 제시하고 있는 한국어 교육과정의 총괄 목표이다. 각 급의 총괄 목표를 살펴보면 의사소통에 관한 부분을 공통적으로 추구하고 있음을 알 수 있다. 상세히 살펴보면 초급의 경우에는 일상생활에서의 간단한 의사소통을, 중급은 친숙한 사회적 주제를 중심으로 한 의사소통을, 고급에서는 덜 친숙한 사회적 주제를 다룬 의사소통을 다루면서 점차 그 범위가 확대되고 있음을 확인할 수 있다. 이처럼 한국어 교육에서는 다양한 목표를 가지고 있기는 하나 그 중심에는 의사소통 능력의 함양과 향상이라는 주된 목표가 존재하는 것이다.

한국어 교육이 의사소통의 중요성을 인지함에 따라 한국어 문법 교육 또한 변화를 겪게 된다. 이전까지 사용하였던 청화식 교수법이 아닌 PPP 모형을 교수·학습에 활용하게 되었다는 점이 가장 큰 변화에 속한다고 볼 수 있다. 물론 이때 말하는 PPP 모형은 전통적인 문법 기반 접근법에서 제시하였던 교수 모형과는 차이가 있다. 문법 기반 접근법이 지배하던 시기의 PPP 모형이 문형 반복과 같은 기계적 연습에 초점을 맞추었다면 한국어 문법 교육이 활용하고자 했던 PPP 모형에서는 실생활에서의 사용과 같은 유의적 연습과 활용 부분을 강조하였기 때문이다. 이 같은 부분을 강조한 것은 학습자의 의사소통 능력을 향상시키기 위함이다.

한국어 문법 교육이 학습자의 의사소통 능력을 향상시키기 위한 방법으로 의사소통 교수법에 PPP 모형을 적용하고자 했던 이유에는 먼저 구조적 교수요목(structural syllabus)을 활용하던 한국어 교육에서는 문법을 분리하여 제시하는 상향식 모형이 잘 부합하였다는 것이 있다. 또한 문법 교육을 말하기 등의 기능 교육과 연계·통합하는 현재의 교육과정에서는 문법을 익힌 후에 연습하여 사용하도록 하는 상향식 모형이 활용하기에 적합하였다는 이유도 있을 것이다. 또한 청각구두식 교수법에 의사소통 교수법을 접목하는 과정에서 문형 반복 연습과 유의미적인 의사소통 활동을 연계하기에도 상향식 모형은 적절한 방법이었을 것이다.³²⁾ 이와 같이 한국어 문법 교육에서 의사소통 교수법에 적용하기에 상향식 모형, 즉 PPP 모형은 약간의 보완만 한다면 가장 적합한 모형이었을 것이다. 이때 약간의 보완이란 앞서 언급하였듯이 문법 항목의 사용 중심의 연습과 활용을 강조하는 것이라 볼 수 있다.

PPP 모형을 활용한 의사소통 교수법은 한국어 문법 교육 현장에서 매우 오랜 기간 동안 사용되어 왔다. 의사소통 교수법에 적합하도록 약간의 보완을 하기는 하였지만 다른 교수법으로 대체되지 않고 이렇게 오랜 기간 활용될 수 있었던 이유는 이러한 교수법이 가지고 있는 장점이 존재했기 때문이다. 먼저, 현재의 교수법은 형태의 자동적 교체에 대해 쉽게 습득할 수 있다는 장점이 있다.³³⁾ 예를 들어 관형형 어미 ‘-는’을 교수·학습할 때 교수자는 ‘듣다’

32) 이미혜(2007), 295쪽.

33) 안주호(2008), 208쪽.

와 같은 ‘ㅂ’ 받침을 가진 용언과 ‘-는’이 결합할 경우를 학습자에게 제시하게 될 것이다. 이때 ‘듣는’의 발음이 [듣는]이 아닌 [든는]이 되는 이유에 대해 학습자에게 설명하기란 여간 어려운 일이 아닐 것이다. 모어 화자에게도 이는 자동적 교체에 해당하여 당연히 그렇게 발음해야 하는 현상이기 때문이다. 이처럼 형태의 자동적 교체는 한국어 학습자에게 있어 반드시 배워야 하는 부분이지만 이에 대한 문법적 설명이 불가능하기에 문형 반복 연습과 같은 방법을 사용하여 교수·학습 하는 것이 적합한 것이다.

또한 현재 한국어 문법 교육의 교수법은 학습자들의 문법 문제 풀이나 문장의 독해 능력 향상에 탁월한 효과를 보여준다.³⁴⁾ 토픽(TOPIK, Test of Proficiency in Korean)이라고 불리는 한국어 능력 시험은 그 결과를 국내 대학 유학 및 취업 등에서 그 사람의 한국어 능력의 기준으로 삼을 만큼 영향력이 큰 시험에 속한다. 이로 인해 많은 한국어 학습자가 보다 높은 토픽 급수를 획득하는 것을 목표로 삼고 있는데 이러한 문제 풀이식 교육에는 현재의 교수법이 적합하다. 현재의 교수법은 의사소통 교수법을 지향하고는 있지만 문법 항목에 대해 개별적이면서도 선형적으로 학습자에게 설명한다는 특징이 있다. 이는 문장을 독해하는 데 효과적이기에 현재 한국어 문법의 교수법이 학습자의 문장 독해 능력을 향상시키는 데 도움이 된다고 볼 수 있는 것이다.

이처럼 한국어 문법 교육의 현재 교수법은 그만의 장점을 가지고 있기는 하지만 모든 학습자에게 이와 같은 동일한 방식으로 문법 교육을 실시하기에는 아쉬운 부분이 있는 것도 사실이다. 이는 첫째, 현재 한국어 문법 교수법은 실제적인 의사소통 능력을 기르기에 적합한 것이라고 보기에는 어려운 부분이 있기 때문이다. 현재의 교수법은 의사소통 교수법에 PPP 모형을 적용한 것으로, 연습과 활용 부분에서 의사소통 능력의 향상을 위해 학습한 문법 항목에 대한 사용을 중심으로 한 연습을 강조하고 있다. 그러나 그 연습과 활용 부분이 배운 문법 항목을 그대로 활용하는, 기계적 연습에 그치는 경우가 많다. 이는 PPP 모형이 분절식 접근에 기반한 방식인 것과 연관된다. 분절식 접근으로 인해 다른 문법 항목들과의 비교 등과 같은 문법 항목에 대한 사고를

34) 오가희(2018), 54쪽.

유발하지 못하면서 기계적 연습에 그치게 되는 것이고, 이로 인해 실제적인 의사소통 능력 향상에도 긍정적인 영향을 미치지 못하게 되는 것이다.

두 번째로, 학습자가 일정 수준 이상이 되면 또 다른 방식의 교육이 필요하기 때문이라는 점을 들 수 있다. 2.1.1.에서 살펴보았듯이 문법 기반 접근법에서 제안한 교수법은 언어 형태에 대한 분석을 중요시한다. 그렇기 때문에 학습자의 문법 사용의 정확성이 성공적인 교수학습의 기준이 된다. 이러한 정확성을 중심으로 하는 교육은 한국어에 대한 기초를 탄탄하게 쌓아야 하는 초급 학습자에게는 효과적일 수 있지만 중·고급과 같은 그 이후 단계에서까지 정확성만을 중시하는 교육을 진행하는 것에는 한계가 존재한다. 초급에서 기초를 닦았다면 그 이후 단계에서는 배운 것들을 기반으로 하여 유창성을 향상시킬 필요가 있기 때문이다.

세 번째로, 현재 한국어 문법 교육의 교수법은 유사 문법에 대한 교육을 하기에 적합한 방법이 아니기 때문이다. 한국어 학습자에게 있어 유사 문법 교육은 보다 능숙한 한국어 활용을 위해 반드시 배워야 하는 부분이다.³⁵⁾ 중·고급 정도의 수준이 되면 어미와 조사에 대해 대부분 습득한 상태인데 그것들 중에는 유사 문법에 속하는 것이 많을 것이다. 유사 문법 항목에 관한 학습자의 혼란을 막기 위해서는 이에 대한 교육이 필요하다. 그러나 유사 문법에 대한 교육을 문법 기반 접근법에 속하는 교수법만으로 하기에는 한계가 있다. 이는 유사 문법 교육에 있어 학습자에게 필요한 것은 유사 문법 항목에 대한 개별적인 설명과 문형 반복과 같은 연습이 아닌 사용 상황을 기반으로 한 실제적인 연습과 같은 유사 문법 항목을 변별할 수 있는 능력을 기르는데 실제적인 도움을 줄 수 있는 교수법이기 때문이다.

지금까지의 내용을 통해 현재 한국어 문법 교육의 교수법이 장점도 있지만 한계점도 존재한다는 것을 알 수 있었다. 혹자는 문법 기반 접근법이 아닌 의사소통 기반 접근법에서 제시한 교수법으로 대체함으로써 현재의 문법 교육의 한계점을 극복할 수 있을 것이라고 생각할 수 있다. 그러나 그러한 방법 또한 한계점을 가지고 있다. 물론 의사소통 기반 접근법에서 제시한 교수법을 특정할 수는 없지만 TTT 모형을 그것이라고 본다면 이 모형을 한국어 문법

35) 유사 문법 교육의 필요성에 대해서는 이후에 자세히 다루고자 한다.

교육에 그대로 활용하기에는 어려운 부분이 있기 때문이다. 이는 의사소통 기반 접근법에서의 교수법은 정확성보다 유창성만을 중요시하고 있다는 점과 연관된다. 비록 현행 문법 교수법이 중·고급 단계에서 유창성을 향상시키는데 도움이 되지 못하기는 하지만 그렇다고 하여 이것이 곧 해당 단계의 교육에서 유창성만을 중시해야 한다는 것을 의미하지는 않기 때문이다. 또한 초급에서 필수적인 문법 항목들을 학습하였다고는 하나 중·고급 수준에서 학습해야 하는 문법 항목들 또한 그것에 대한 정확성을 길러야 하기 때문이다.

이렇듯 현재의 한국어 문법 교육의 방법에 대한 보완이 필요한 것은 사실이지만 그렇다고 하여 문법 기반 접근법 혹은 의사소통 기반 접근법의 교수법에서 그 방법을 찾는 것 또한 어려움이 있다. 이는 곧, 다른 방법을 통해 보완을 해야 한다는 것을 의미하는데 본 연구에서는 그 방법을 TTT 모형과 상호 보완식 접근법에서 제시한 교수법인 형태 초점 교수법의 결합에서 찾는 것이다.

먼저 기존 한국어 문법 교육에서 주로 사용하던 PPP 모형이 아닌 TTT 모형을 선정한 이유는 해당 모형이 나선형 구조, 유사 문법 교육에 적합하기 때문이다. 본고에서 다루고자 하는 교수·학습 내용은 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’와 관한 것으로, 학습자들이 이미 배운 문법 항목들에 속한다. 즉, 나선형 구조의 교육과 같이 어떠한 문법 항목에 대한 학습이 한 번으로 끝나는 것이 아니라 이후에 다른 측면에서 보다 심화된 내용으로 한 번 더 배움으로써 문법 항목에 대한 보다 깊이 있는 학습을 지향하는 것이다. TTT 모형은 크게 ‘과제 1 - 교수 - 과제 2’의 단계로 구성되는 모형이다. 설명보다는 과제를 통한 학습이 주를 이루기 때문에 이전에 학습한 문법 항목이어도 배운 내용 혹은 그와 더불어 다른 측면에서 다시 학습할 수 있는 기회를 제공한다. 이러한 특징이 있기 때문에 나선형식의 문법 항목 배열이 가능하며, 나선형 구조의 교육에 적합한 모형이라고 볼 수 있는 것이다.

그리고 본고에서 제안하고자 하는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교수·학습의 주된 목표는 개별적인 연결어미에 대한 학습이 아니라 이유·원인 연결어미로서 그것들이 갖는 차이점을 익히는 것, 다시 말해 그

것들을 변별할 수 있는 능력을 기르는 것이다. 이는 유사 문법 교육이 지향하는 바와 비슷한데 유사 문법 교육에 있어서는 PPP 모형보다 TTT 모형이 교수학습 모형으로 적합하다. 이는 TTT 모형이 여러 유사 문법을 통합하여 교육하는 상황에 적합하고, 유사 문법에 대한 의식을 향상시키며, 맥락에 적절한 문법 사용 능력을 향상시킬 수 있기 때문이다.³⁶⁾ 물론 1.2 장을 통해서도 알 수 있었듯이 선행 연구들에서도 한국어 문법 교육에 TTT 모형을 적용한 사례들이 존재했다. 그러나 본 연구에서는 기존의 TTT 모형을 그대로 사용하지 않고 형태 초점 교수법을 활용하여 모형의 단점을 보완하고자 하였다는 점에서 선행 연구들과의 차이가 있다고 볼 수 있다.

다음으로 형태 초점 교수법을 또 하나의 보완 방안으로 선정한 이유는 우선 해당 교수법이 의사소통 능력의 향상을 목표로 하면서도 동시에 문법 형태에 주목하는, 말 그대로 기존의 한국어 문법 교육의 방식의 부족한 부분을 채워 넣어줄 수 있는 교수법이기 때문이다. 또한 이러한 형태 초점 교수법의 특징은 선행 연구들에서 상대적으로 의미에 치우쳐 형태 측면에 대해 소홀히 하였다고 지적 받고 있는 TTT 모형의 단점도 보완이 가능하다. 이렇듯 형태 초점 교수법은 현재 한국어 문법 교육의 지향점인 의사소통 능력 향상을 위한 교육에 가까워질 수 있도록 도울 뿐만 아니라 본 연구에서 지향하는 교수학습에 적합한 TTT 모형의 단점도 보완할 수 있기 때문에 활용하고자 하는 교수법으로 선정하게 된 것이다.

그리고 본 연구에서는 형태 초점 교수법에서도 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식을 중심으로 살펴보고자 한다. 범위를 이렇게 한정하는 이유는 형태 초점 교수법 자체의 범위가 전체적으로 다루기에는 매우 광범위하기 때문이다. 형태 초점 교수법의 생성 초기에는 주로 의사소통 활동 중에 발생하는 언어 문제에 대한 반응으로 특징지어졌다. 이로 인해 이 교수법은 간략하면서도 간헐적, 우연적으로 이루어지는 학습 방법으로 여겨졌다. 그러나 점차 우연적 교수 학습과 사전 계획된 교수 학습을 모두 포함하기 위해 형태 초점 교수법의 개념은 확대되었다.³⁷⁾

36) 이와 관련하여서는 4.2.2 장에서 보다 자세히 다루고자 한다.

37) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018), 39쪽.

현재의 형태 초점 교수법은 의사소통적 언어 교육의 원칙을 고수하면서 언어 형태에 초점을 두고 이를 유지하기 위해 시도하는 일련의 방법론적 선택안을 의미한다.³⁸⁾ 즉, 실제적인 의사소통 능력 향상을 목표로 하면서도 교수·학습 과정에서 학습자의 주의를 문법에 이끄는 교수 방법을 통칭한다고 볼 수 있다. 예를 들면 [표 2]에서 다루고 있는 것 외에도 탐구 학습 등과 같이 유의미하면서 형태에 초점을 둔 교수 기회를 제공하는 교수 방법을 모두 포함할 만큼 그 범위가 매우 넓은 것이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식으로 형태 초점 교수법의 범위를 좁히고자 한다.

본 연구에서 다루고자 하는 형태 초점 교수법의 범위를 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식으로 한정할 이유는 이것이 유사 문법 교육에 적합하다고 판단되었기 때문이다. 이러한 판단의 근거로는 우선 유사 문법 교육에서는 입력을 기반으로 하는 방식과 같이 입력을 제공하는 것보다 다양한 출력 기회를 제공하는 것이 더 내재화에 도움이 될 수 있다는 것을 들 수 있다. 유사 문법 교육의 경우 유사 문법 항목들을 처음부터 묶어서 가르치기보다 나중에 배우는 문법 항목을 다룰 때 이전에 배웠던 문법 항목과 비교하여 가르치는 경우가 많다. 본 연구 또한 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 처음 배우는 학습자가 아닌 이미 이 해당 연결어미들에 대해 학습한 중·고급 수준의 학습자를 위한 교수·학습 방안을 제안하고자 한다. 다시 말해 유사 문법 교육에서는 이미 학습한 문법 항목들을 대상으로 삼는 경우가 많다는 것이다. 이러한 점에서 볼 때 이미 배운 문법 항목들에 대해 다양한 입력을 통해 그 언어 형태에 대해 집중해보도록 유도하는 것보다는 기존에 가지고 있던 배경 지식과 교수·학습을 통해 학습한 것들에 대한 것을 실제로 활용해 볼 수 있는 출력 기회를 제공하는 것이 학습자의 내재화에는 더 도움이 될 수 있다고 생각된다.

다음으로 피드백을 기반으로 하는 방식의 경우 성지연(2014a)에서 언급되었듯이 교수 활동 자체에 영향을 미칠 수 없는 유형이라는 점에서 제외할 수 있다. 물론 피드백은 교수·학습에 있어 매우 중요한 역할을 한다. 그러나 유사

38) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018), 44쪽.

문법 교육을 함에 있어 그 중심이 되기에는 부족한 것이 사실이다. 그렇기 때문에 피드백이 아닌 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식을 문법 교육 방안의 중심으로 삼고자 하는 것이다. 이처럼 [표 2]에서 제시한 형태 초점 교수법의 유형 중 유사 문법 교육에 적합한 것은 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식이기 때문에 본 연구에서 그 범위로 한정하여 다루고자 한다.

2.3 유사 문법 교육

유사 문법에 대한 한국어 교육의 관심은 오래전부터 계속되었고, 유사 문법에 대한 교육 또한 한국어 교육 현장에서 지속적으로 실시되어 왔다.³⁹⁾ 이는 유사 문법에 대한 교육 내용과 방법에 대해 다루고 있는 다양한 연구들을 통해 알 수 있다. 그러나 많은 관심에도 불구하고 아직까지 유사 문법의 개념과 용어에 대한 일치된 견해가 없는 실정하기에 그 기술 방법이나 용어는 서로 다른 상황이다. 또한 교육 현장에서도 학습자들의 오류로 부각된 문제들을 중심으로 수행되어 왔기에, 일관성 있는 교육 내용으로서의 체계를 구성해낼 수 없었다고 볼 수 있다.⁴⁰⁾ 즉, 기존 연구들에서는 유사 문법에 대해 다양한 용어와 개념이 혼재되어 있는 상태이고, 교육 현장 또한 체계적이고 일관적인 교육이 어려운 상황인 것이다. 이러한 상황 속에서 유사 문법 교육을 진행하기 위해서는 우선 기존 연구에서 제시한 유사 문법에 대한 용어와 개념을 살펴보고 이를 정리할 필요가 있다고 생각된다.

먼저 유사 문법이라는 용어에 대해 강현화 외(2017)에서는 ‘유사 문법 항목’으로 제시하였고, 김민영(2019)에서는 ‘유사 문법’, 그리고 양명희(2017)에서도 ‘유사 문법’으로 제시하였다. 유해준(2015)에서는 ‘유사 기능 문법’이라는 용어를 제시하였고, 이준호(2010)에서는 ‘유의 문법’, 정혜(2019)에서는 ‘유의 관계 문법 항목’, 그리고 진정란(2005)에서는 ‘유의 표현’이라는 용어를 제시하였다. 용어는 크게 ‘유사’, ‘유의’로 나누어진다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 ‘유사’라는 단어를 선택하여 ‘유사 문법’이라는 용어로 사용하고자 한

39) 이지용(2017a), 1030쪽.

40) 유해준(2018), 322-323쪽.

다. 이는 양명희(2017)에서 제안하였던 것처럼 유의 문법보다는 유사 문법이라는 용어가 좀 더 포괄적인 용어로서 의미뿐만 아니라 음운, 형태, 통사적 측면의 유사성도 포함할 수 있기 때문이다.⁴¹⁾

다음으로 유사 문법이라는 용어의 개념과 관련해서 강현화 외(2017)에서는 ‘유사 기능을 가지면서 의미상의 차이와 문법적인 차이, 담화적인 차이가 있는 문법 항목’이라고 정의하였고, 김민영(2019)에서는 ‘의미뿐만 아니라 형태적 유사성을 가지고 있는 문법’으로 정의하였다. 양명희(2017)에서는 ‘의미나 기능뿐 아니라 형태가 유사하여 학습자들이 혼동을 일으키는 문법’으로, 유해준(2015)에서는 ‘같은 의미 범주의 기능을 가졌지만 형태·통사·화용적 차이가 존재하는 문법 항목’으로 유사 문법에 대해 정의하였다.

그리고 이준호(2010)에서는 유사 문법에 대해 ‘의미나 기능이 유사하지만 통사적 제약이나 화용적 쓰임 등에서 차이를 보이는 문법’이라는 개념으로, 정혜(2019)에서는 ‘의미기능에서는 유의성을 갖고 비슷한 환경에서 쓰이면서도 세부적인 의미, 통사, 화용적 측면에서 세밀한 차이가 있는 문법 항목’, 그리고 진정란(2005)에서는 ‘유의 관계를 보이는 문법 표현들’이라는 개념으로 제시하였다. 각 연구자마다 유사 문법에 대한 개념이 일치하지는 않지만 공통된 부분이 존재한다는 것을 살펴볼 수 있다. 의미·형태적 측면에서 유사성을 가지고 있지만 동시에 미묘한 차이점도 존재한다는 점이 그에 해당한다.

유사 문법에 관한 선행 연구들을 검토해 본 결과 용어는 크게 ‘유사’ 문법류와 ‘유의’ 문법류로 나누어볼 수 있었으며, 그에 대한 개념은 의미·형태적 측면의 유사성과 차이점을 가지고 있는 문법 항목이라는 공통된 부분을 가지고 있음을 알 수 있었다. 본 연구에서는 유사 문법으로 용어를 제시하고자 하며, 여기서 유사 문법이란 기능, 의미, 형태의 영역에서 비슷하지만, 일부 차이점이 있는 문법 항목을 의미하는 것⁴²⁾으로 정의하고자 한다.

다음으로는 유사 문법의 유형에 대해 간략하게 다뤄보고자 한다. 유사 문법은 크게 음운적 유사 관계, 형태적 유사 관계, 통사적 유사 관계, 의미적

41) 물론 이러한 용어 선정이 유의 문법이라는 용어를 반대하는 것을 의미하지는 않는다. 양명희(2017)에서 말하였듯이 보다 포괄적인 개념으로서의 용어를 제시하기 위해 유사 문법을 선택한 것이기 때문이다.

42) 이지용(2017a), 1030-31쪽.

유사 관계, 화용적 유사 관계의 5가지 유형으로 나눌 수 있다.⁴³⁾ 첫 번째로 음운적 유사 관계는 발음으로 인해 유사성이 발생한 경우를 말한다. 한국어 학습자의 입장에서 보면, 소리가 비슷해서 혼란이 생기는 경우에 해당하는 것이다.⁴⁴⁾ ‘구두의 주인은 떠났다.’라는 문장 속 ‘-의’의 경우를 예로 들 수 있다. 이 문장 속 ‘-의’는 [의]와 [에], 두 가지로 발음이 가능하다. 이처럼 ‘-의’는 경우에 따라 ‘-에’와 발음이 비슷해지는 경우가 있기에 ‘-의’와 ‘-에’의 관계를 음운적 유사 관계로 볼 수 있다. 한국어 학습자의 입장에서 볼 때 이러한 문법 항목은 서로 다른 형태를 가지고 있음에도 불구하고 유사한 발음을 하는 경우가 발생하기 때문에 혼란을 겪을 수 있는 것이다.

두 번째로 형태적 유사 관계는 동일한 형태소의 이형태로 인해 유사성이 발생하는 경우 또는 통사적 기능은 다르지만 형태가 유사하여 유사성이 발생하는 경우를 말한다. 먼저 전자의 예로는 ‘방학은 짧고 숙제는 많다.’라는 문장을 들 수 있다. 이 문장 속 ‘-은’과 ‘-는’은 보조사로서 동일한 형태소에 해당한다. 동일한 형태소이기는 하지만 결합하는 어휘(방학, 숙제)의 받침 유무에 따라 형태(은, 는)가 달라지는 이형태에 해당하는 것이다. 이처럼 이형태로 인해 유사 관계가 발생하는 경우가 형태적 유사 관계에 해당한다. 그리고 후자의 예로는 ‘그는 마시던 음료수를 내려놓았다.’와 ‘그가 음료수를 마시든 밥을 먹든 상관없다.’라는 문장을 들 수 있다. 두 문장 속 ‘마시던’과 ‘마시든, 먹든’의 ‘-던’과 ‘-든’은 형태적인 면에서는 비슷하지만 기능적인 측면에서는 차이가 있다.⁴⁵⁾ 이처럼 통사적 기능은 다르지만 형태가 유사하여 유사 관계가 발생하는 경우가 형태적 유사 관계에 해당한다.

세 번째로 통사적 유사 관계는 통사적 기능은 유사하지만, 결합 정보와 제약에 있어 차이가 존재하는 유사 관계를 의미한다. 그 예로 ‘다 (모이면/모여야) 출발합니다.’라는 문장을 들 수 있다. 이 문장 속 ‘-(으)면’과 ‘-어야’의 경우 모두 조건의 연결어미에 해당하기 때문에 통사적 기능은 유사하다고 볼

43) 유해준(2018)에서 제시한 유형 분류를 참고하였다.

44) 이지용(2017b), 288쪽.

45) 국립국어원(2005)에 따르면 예시로 든 ‘-던’은 ‘-던1’로, ‘명사를 수식하게 하고 과거 상황을 회상하거나 그 상황이 완료되지 않고 중단되었음을 나타내는 어미’로 명사를 수식하는 어미의 기능을 가진다. 이와 달리 예시로 든 ‘-든’은 ‘-든2’로 둘 이상의 경우 중에 하나를 선택함을 나타내는 어미’로 연결어미의 기능을 가진다.

수 있다. 그러나 ‘-(으)면’은 ‘다 모이면 출발합시다.’, ‘다 모이면 출발해라.’와 같이 청유형·명령형 종결어미와의 결합이 가능한 반면에 ‘-어야’의 경우에는 두 종결어미와의 결합이 불가능하다는 점에서 차이가 있다. 즉, 문장 유형 제약에 있어 차이가 존재하는 것이다. 이처럼 통사적 기능은 유사하지만, 결합 정보와 제약에 있어 차이가 존재하는 유사 관계를 통사적 유사 관계라 하는 것이다.

네 번째로 의미적 유사 관계는 어휘가 가지고 있는 의미가 유사하여 발생하는 것이다. 그 예로 ‘책을 다 (읽은 다음에/읽은 후에) 놀이터에 가자.’라는 문장을 들 수 있다. 이 문장 속 ‘-은 다음에’의 ‘다음’과 ‘-은 후에’의 ‘후’는 각각 ‘어떠한 차례·일·과정의 뒤’, ‘뒤나 다음’⁴⁶⁾을 의미함으로써 어떠한 것의 뒤를 의미한다는 유사성을 가지고 있음을 확인할 수 있다. 이처럼 어휘가 가지고 있는 의미의 유사성으로 인해 발생하는 유사 관계를 의미적 유사 관계라고 한다.

다섯 번째로 화용적 유사 관계는 화용론적 측면에서 보았을 때 유사성을 가지는 것을 말하는데 문장이 표현하고자 하는 바가 유사한 경우를 의미한다고 볼 수 있다. 그 예로 ‘처음 뵙겠습니다.’, ‘만나서 반갑습니다.’의 두 문장을 들 수 있다. 이 두 문장의 경우 관용구적 성격을 가진 인사 표현 문장이라는 측면⁴⁷⁾에서 유사성을 가지고 있다고 볼 수 있다. 이처럼 화용론적으로 보았을 때 유사성을 가지는 유사 관계를 화용적 유사 관계라고 한다.

한국어 학습자에게 유사 문법 교육은 필요하다. 그 이유로는 첫 번째로 학습자의 성공적인 의사소통 능력을 길러주기 위함이라는 것을 들 수 있다. 성공적인 의사소통은 정확한 문장을 생성하는 능력이 중요하지만, 맥락에 맞게 다양한 방식, 정확한 표현을 사용하는 능력도 중요하다.⁴⁸⁾ 언어 유형론적 관점에 따르면 전형적인 첨가어인 한국어는 문법적 의미나 기능이 주로 체언이나 용언 뒤에 붙어 쓰이는 조사나 어미 등 문법 항목을 통해서 표현한다.⁴⁹⁾ 그리고 조사나 어미의 경우 유사 문법 항목에 속하는 것들이 많다. 다시 말해

46) 국립국어원, 『표준국어대사전』.

47) 유해준(2018), 334쪽.

48) 고산·박덕유(2017), 18쪽.

49) 정혜(2019), 130쪽.

한국어로 정확한 문장을 생성하고, 맥락에 맞는 다양한 방식으로 의사소통을 하기 위해서는 유사 문법에 대한 이해와 활용이 거의 필수적이라고 볼 수 있는 것이다.

물론 한국어가 모어인 사람에게는 직관이 존재하기 때문에 유사 문법에 대한 명시적인 학습 없이도 이에 대해 이해하고 적절하게 활용할 수 있다. 이에 반해 직관이 없는 한국어 학습자에게 있어 유사 문법은 반드시 학습이 필요한 영역이라고 볼 수 있다. 예를 들어 ‘실패할지라도 포기하지는 말아라.’와 ‘*실패한들 포기하지는 말아라.’의 두 문장을 제시하며 비문을 찾으라고 할 때 한국어가 모어인 사람은 직관을 통해 후자의 것이 비문이라는 것을 인식할 수 있다. 그러나 한국어 학습자는 양보의 연결어미이자 유사 문법에 속하는 ‘-을지라도’, ‘-은들’ 중 ‘-은들’은 명령형 종결어미와의 결합이 불가능하다는 것을 학습해야만 후자의 문장이 비문이라는 것을 알 수 있는 것이다. 즉, 유사 문법에 대한 교육을 받지 않은 한국어 학습자는 앞서 살펴본 예시 문장을 접하였을 때 혼란에 빠지게 될 수 있는 것이다.

그럼에도 불구하고 현재 대다수의 한국어 교실은 의사소통식 교수법을 행하고 있어, 이와 같은 유사 문법을 명시적으로 구분해주지 않는다. 결국 학습자들은 내재화시키지 못하고 오류문을 생성해내거나 그 문법을 사용하지 않는 회피 전략을 선택⁵⁰⁾하는 등의 모습을 보이게 되는데 이러한 모습은 성공적인 의사소통 능력을 획득하는 것과는 거리가 있다고 볼 수 있다. 다시 말해 한국어 학습자의 성공적인 의사소통 능력을 길러주기 위해서는 학습자가 유사 문법에 대해 명확히 이해하고 활용할 수 있도록 이에 대한 교육이 제공해야 할 필요가 있다고 볼 수 있는 것이다.

두 번째로 유사 문법 교육이 학습자의 동기 측면에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 하나의 이유로 들 수 있다. 이는 먼저 학습자에게는 유사 문법에 대한 학습 욕구가 존재하고 있기 때문이다. 오경숙(2010)에서 실시한 설문조사를 통해 알 수 있듯이 학습자들의 문법 학습 요구를 분석한 결과 문법 학습에서 만족하지 않는 점 중에 문법 설명이 부족하다는 의견이 가장 많았다.⁵¹⁾ 그리고 그 의견과 관련하여 학습자들이 피력한 구체적인 내용 중에는

50) 김민영(2019), 655쪽.

‘유사한 문법 항목과의 비교, 앞서 배웠던 문법 항목과의 비교’가 존재했다. 즉, 한국어 학습자는 유사 문법 교육에 대한 필요성을 느끼고 있다는 것인데 학습자가 이러한 요구를 갖고 있다는 사실을 한국어 문법 교육에서는 반영해야 할 필요가 있다. 그렇기 때문에 한국어 문법 교육에서 유사 문법 교육이 필요하다고 볼 수 있는 것이다.

또한 유사 문법에 대한 교육이 이루어지지 않을 경우 학습자의 동기에 부정적인 영향을 미칠 수도 있다는 점에서 이에 대한 교육의 필요성을 찾아볼 수 있다. 이는 유사한 의미를 가지는 표현이 제시될 경우, 새로운 학습 목표 문형이 이미 배운 표현과 어떠한 차이점을 가지는지, 그 차이점이 학습에 필요한 것인지에 대한 학습자의 확신이 부족하면 학습자들은 새로운 표현에 대한 학습 동기를 잃게 되기 때문이다.⁵²⁾ 교육에서 가장 중요한 것 중 하나는 바로 학습자의 동기를 유발하고 이를 계속 유지하는 것이다. 그렇게 해야 학습이 더 학습자 중심이 되고, 유의미해지기 때문이다. 결국 새로운 문법 항목에 대한 학습자의 동기를 유발하기 위해서는 학습자에게 이미 배운 표현과 새로운 표현의 차이에 대한 확신을 제공해야 하는데 이를 위해서는 유사 문법에 대한 교육이 필요하다.

본 연구에서는 다양한 유사 문법 항목 중에서도 이유·원인 연결어미로 그 범위를 한정하여 다루고자 한다. 먼저 어미의 여러 종류 중 연결어미를 선택한 이유는 학습자의 수준이 높아질수록 연결어미의 사용빈도가 높아지기 때문이다. 단문으로 된 문장을 주로 배우고 사용하는 초급 수준과 달리 중·고급 수준의 수업에서는 제공되는 자료나 학습자가 표현해야 하는 언어의 단위가 복문 혹은 문단인 경우가 많다. 즉, 연결어미는 상대적으로 학습자의 수준이 높아질수록 사용빈도가 높아지는 것이다. 그러나 박상숙(2019)에서 언급하였듯이 앞뒤의 문장을 다양한 의미로 연결하며 문장을 길게 만들어 주는 역할을 하기 때문에 종결어미에 비해 더 습득하기 어렵다. 또한 연결어미는 단순히 종류나 개수가 많을 뿐만 아니라 의미 기능이 비슷한 연결어미들이 많이 존재하기 때문에 학습자들이 어려움을 느낄 수 있다. 그러므로 연결어미에 대

51) 실제로는 ‘기타’ 의견이 가장 많았지만 ‘기타’의 경우 소수의 다른 의견들을 종합한 것이기 때문에 단일 의견으로 가장 많았던 것은 ‘문법 설명 부족’이라고 볼 수 있다.

52) 진정란(2005), 199쪽.

한 교육, 특히 유사 문법 측면에서의 교육이 필요하다고 볼 수 있는 것이다.

그리고 학습자의 수준이 높아질수록 학습자는 보다 완벽한 의사소통을 원하게 된다. 한국어 표현에서 정확하고 분명한 의사소통을 하기 위해서는 동일한 의미영역에 속하는 다른 형태의 연결어미들과의 미세한 차이를 견지하고 있어야 한다.⁵³⁾ 다시 말해 위와 같은 학습자들의 요구를 반영하기 위해서는 연결어미들간의 차이점을 중점적으로 다루는 형태의 유사 문법 교육이 제공되어야 하는 것이다. 이처럼 연결어미는 학습자들의 수준이 높아질수록 더 많이 사용하는 문법 항목일 뿐만 아니라 그 특성상 유사 문법에 속하는 것이 많고, 학습자들이 목표로 하는 정확하고 분명한 의사소통을 위해서는 유사 문법 측면의 연결어미 교육이 제공되어야 하기 때문에 본 연구에서 유사 문법 교육의 대상으로 선정한 것이다.

다음으로 여러 연결어미 중에서도 이유·원인 연결어미로 범위를 좁힌 이유는 우선 해당 연결어미의 문법 항목 수와 학습 시기를 통해 그 중요성을 살펴볼 수 있기 때문이다. 연결어미는 ‘나열’, ‘순서’, ‘대립’, ‘이유·원인’, ‘조건’, ‘목적’, ‘배경’ 등 다양한 의미 기능을 가지고 있다. 아래의 표는 강현화 외(2017)에서 제시하고 있는 유사 문법 항목 중 연결어미를 정리한 것이다.

[표 4] 유사 문법에 해당하는 연결어미 분류

의미 기능	문법 항목	개수 (개)
결과	-은 결과, -은 끝에, -은 나머지	3
기회	-은/는 김에, -는 김에	2
시간 (선후 관계)	-고, -고서, -어서, -고 나서, -은 다음(에), -은 후(에), -은 뒤(에)	7
시간 (동시 관계)	-으며, -으면서, -을 때, -는 동안(에), -는 중(에), -는 가운데, -는 사이(에), -는 도중(에), -는 동시에	9
대립	-지만, -는데, -으나, -은/는 반면(에), -은/는 대신(에), -는가 하면, -으되	7
목적	-으려고, -으러, -고자, -게, -게끔, -도록,	7

53) 김진호(2013), 108쪽.

	-으라고	
양보	-어도, -더라도, -을지라도, -은들, -음에도, -어 봤자, -는 한이 있더라도	7
원인·이유	-어서, -으니까, -더니, -으므로, -길래, -느라고, -으니만큼, -기 때문에, -는 바람에, -는 통에, -은/는 덕분에, -은/는 탓에, -어 가지고, -어	14
조건	-으면, -어야, -거든, -는다면, -어야지	5
즉시 순차	-자, -자마자, -기가 무섭게, -는 대로	4
추가	-을 뿐만 아니라, -은/는 데다가	2

위의 [표 4]를 통해서도 알 수 있듯이 이유·원인 연결어미는 여러 의미 기능 중 가장 많은 문법 항목으로 나타나고 있다. 같은 의미가 다양하게 표현된다는 것은 그만큼 해당 의미에 대한 사용빈도가 높다는 것을 의미한다. 그리고 언어 교육에서 여러 종속 연결 어미(조건, 목적, 양보, 순차 어미 등) 중 이유·원인 연결어미가 가장 기본적으로 교육되고 있다.⁵⁴⁾ 즉, 이유·원인 연결어미는 사용빈도가 높을 뿐만 아니라 학습자가 기본적으로 학습해야 할 문법 항목에 속하고 있는 만큼 유사 문법 교육 또한 이유·원인 연결어미를 대상으로 가장 먼저 이루어져야 할 필요성이 있다고 볼 수 있다.

그리고 이유·원인 연결어미는 그 중요성만큼이나 학습자들이 어려워하는 연결어미 중 하나이기도 하다. 앞서 살펴보았듯이 이유·원인 연결어미는 다른 연결어미보다 더 많은 문법 항목으로 표현할 수 있다. 하나의 의미 기능이 이렇게 다양하게 표현된다는 것은 한국어가 모어인 화자 입장에서는 같은 문장을 다채롭게 표현할 수 있다는 장점으로 작용한다. 하지만 반대로 한국어를 배우는 학습자의 입장에서는 의미 기능을 표현하고자 할 때 혼란을 겪을 가능성이 높다는 것을 의미하기도 한다. 의미 기능은 같지만 모어 화자가 가지고 있는 직관이 없는 한국어 학습자는 해당 상황에 적합한 연결어미를 찾는 것에 어려움을 느낄 수 있기 때문이다. 또한 지금까지 연결어미에 대한 연구, 특히 이유와 원인을 나타내는 연결어미 연구는 여러 학자들에 의해 꾸준히 연구되었다. 그러나 한국어를 학습하는 외국인 학습자들에게는 여전히 어렵고

54) 정종수(2014), 261쪽.

헛갈리는 부분이며 오류가 제일 많이 발생하는 어미이기도 하다.⁵⁵⁾ 이처럼 이유·원인 연결어미는 문법 항목의 수와 학습 시기를 통해 그 중요성을 살펴 볼 수 있지만 동시에 학습자들이 어려움을 느끼는 연결어미에 해당하기 때문에 이에 대한 교육이 필요하다고 볼 수 있는 것이다. 특히 학습자들이 어려움을 느끼는 원인이 이유·원인 연결어미들간의 미세한 차이에 있는 만큼 유사 문법 측면에서의 교육이 필요하다고 볼 수 있다.

55) 전인숙(2014), 2쪽.

Ⅲ. 이유·원인 연결어미 특성

이 장에서는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 특성에 대해 정리해보고자 한다. 이를 위해 먼저 3.1장에서는 이유·원인 연결어미 중 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’로 대상을 선정하게 된 이유에 대해 다루어보고자 한다. 이는 다양한 이유·원인 연결어미 중 해당 연결어미들에 대한 학습이 필요하다는 교육의 타당성을 확보하기 위함이다. 다음으로 3.2장에서는 해당 연결어미들의 특성을 문법적·의미적 특성의 측면에서 각각 제시해보고자 한다. 이는 이후 IV.장에서 현재 한국어 교육에서 해당 연결어미들의 특성이 어느 정도로 이루어지고 있는지에 대해 보다 정확하게 파악하기 위해서는 이 연결어미들의 특성을 전체적으로 알고 있어야 하기 때문이다.

3.1 문법 항목 선정

한국어에는 다양한 이유·원인 연결어미가 존재한다. 본 연구에서는 그 중에서도 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 대상으로 살펴보고자 한다. 이는 사용빈도와 학습 시기를 고려하였을 때 해당 연결어미들을 대표적인 이유·원인 연결어미로 볼 수 있기 때문이다.

이유·원인 연결어미들을 다루고 있는 선행 연구들에서는 사용빈도, 오류율, 난이도, 학습 시기, 명확한 특성, 관련 연구의 부족 등을 기준으로 연결어미를 선정하는 경우가 많았다. 먼저 김성희(2010)에서는 오류분석을 통한 이유·원인 연결어미 교수 방안에 대해 제시하고 있는데 ‘-아서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-느라고’를 분석 대상으로 삼았다. 이는 해당 연결어미들간의 미세한 차이가 교수·학습에 어려움을 안겨주기 때문이라고 밝혔다. 즉, 난이도가 해당 연결어미들을 선정하게 된 기준이었던 것이다. 다음으로 권미미(2008)에서는 한국어 초급 교재의 인과관계 연결어미에 대한 내용을 분석하였는데 특히 ‘-니까’를 중심으로 살펴보았다. 이는 ‘-니까’가 학습자들이 처음 접하는 연결어미일 뿐

만 아니라 가장 뚜렷한 형태적, 의미적, 화용적 특성을 가지고 있기 때문이라고 밝혔다. 즉, 학습 시기와 문법 항목의 명확한 특성이 연결어미 선정의 기준이 되었던 것이다.

다음으로 박상숙(2019)에서는 의미와 담화 기능을 중심으로 하는 ‘-길래’의 교수 방안에 대해 제시하고 있다. 이때 ‘-길래’를 선정한 이유에 대해서는 비록 빈도는 낮지만 다양한 화행으로 사용되고 있는 만큼 ‘-기에’와 다른 별도의 문법 항목으로 가르쳐야 할 필요가 있기 때문이라고 밝히고 있다. 즉, 문법 항목의 명확한 특성이 선정의 기준이었던 것이다. 서혜라(2014)에서는 ‘-느라고’를 대상으로 해당 연결어미에 대한 정확한 사용을 목표로 하는 교수 방안을 제시하였다. ‘-느라고’를 선정한 이유에 대해서는 오류율이 높은 문법 항목인데 반해 이에 대한 교육 방안 연구는 많지 않기 때문이라고 밝혔다. 즉, 오류율과 관련 연구의 부족이 연결어미 선정의 기준이 되었던 것이다.

그리고 성진선(2019)에서는 전제 의미를 활용한 ‘-아서’, ‘-니까’의 교육 방안에 대해 제시하였다. 해당 연결어미들을 선정한 이유는 두 연결어미는 구분이 쉽지 않아 사용 오류가 높기 때문이라는 것을 연구 내용을 통해 살펴볼 수 있다. 즉, 오류율이 연결어미 선정의 기준이었다고 볼 수 있는 것이다. 안주호(2008)에서는 ‘-길래’의 교수 방안에 대해 제시하였다. ‘-길래’를 선정한 이유는 ‘-길래’가 ‘-기에’와는 다른 문법적 특성을 가지고 있음에도 불구하고 이에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있지 못하기 때문이라고 밝혔다. 즉, 문법 항목의 명확한 특성과 관련 연구의 부족이 해당 연결어미 선정의 기준이 되었던 것이다.

유승금(2005)에서는 발화상황을 중심으로 한 ‘-아서’와 ‘-니까’에 관한 교수 방안에 대해 제시하였다. 해당 연결어미들을 선정한 이유는 초급에서 제시되며, 사용빈도도 높은 편에 속하지만 이에 대한 학습자들의 이해 수준이 낮아 오류가 많이 발생하기 때문이라는 것을 연구 내용을 통해 살펴볼 수 있다. 즉, 학습 시기, 사용빈도, 오류율 등이 선정 기준이 되었던 것이다. 마지막으로 장미라(2010)에서는 ‘-(으)니까’에 대한 교육 내용 선정과 배열 방안에 대해 제시하였다. 이때 ‘-(으)니까’를 선정한 이유에 대해서는 해당 연결어미가 초급 단계에서 제시되는 문법항목으로 사용빈도가 높은 편에 속하며, 오류빈

도 또한 높기 때문이라고 밝혔다. 즉, 학습 시기와 사용빈도 그리고 오류율이 연결어미 선정 기준이 되었던 것이다.

정리하자면 선행 연구들에서는 사용빈도, 오류율, 난이도, 학습 시기, 명확한 특성, 관련 연구의 부족을 기준으로 이유·원인 연결어미를 선정한 것이다. 본 연구에서는 선행 연구들에서 제시한 다양한 기준들 중에서 사용빈도와 학습 시기를 선정 기준으로 삼고자 한다. 사용빈도가 높고 학습 시기가 이른 이유·원인 연결어미는 대표성을 가지고 있다고 볼 수 있기 때문이다. 이는 본 연구가 기존의 연구들에서 많이 시도하지 않았던 이유·원인 연결어미, 유사 문법 교육, 그리고 형태 초점 교수법을 연결하고자 한다는 점에서 이러한 연구의 대상으로는 대표적인 이유·원인 연결어미를 선정하는 것이 적합하다고 생각되었기 때문이다. 또한 사용빈도가 높을수록 오류율도 높아질 수 있는 만큼 해당 선정 기준을 통해 연결어미 그 자체에 대한 교육의 필요성 또한 찾아볼 수 있다.

[표 5] 이유·원인 연결어미의 사용빈도 및 학습 시기

문법 항목	사용빈도	학습 시기
-아/어서	642	1급
-니까	470	1급
-기 때문에	140	2급
-므로	44	4급
-길래	34	5급
-은/는 덕분에	26	4급 ⁵⁶⁾
-는 바람에	25	4급
-느라고	22	3급
-다 보니까	4	3-4급 ⁵⁷⁾
-아/어 가지고	4	3급
-은/는 탓에	3	4급
-느니만큼	3	6급
-고 해서	2	4급
-는 통에	2	4급

56) 『표준 교육과정』에서 ‘-은/는 덕분에’는 대표형으로 제시되어 있지 않다. 대신 ‘-는 탓에’의 관련형에 〈반의 관계〉의 한 형태로 제시되어 있다. 따라서 본 연구에서는 ‘-은/는 덕분에’를 ‘-는 탓에’와 같은 등급인 4급으로 표현하였다.

57) 『표준 교육과정』에서 ‘-다 보니까’는 대표형으로 제시되어 있지 않다. 대신 김강희(2019)에서

위의 표는 김강희(2019)에서 제시한 말뭉치 빈도와 『표준 교육과정』에서 제시한 문법 평정 목록을 참고하여 살펴본 이유·원인 연결어미의 사용빈도와 학습 시기이다. 본고에서 다루고자 하는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’는 우선 사용빈도 측면에서 매우 높은 편에 속한다. 그리고 학습 시기 또한 대부분 1-2급 정도에 해당한다. 즉, 해당 연결어미들은 사용빈도가 높을 뿐만 아니라 한국어를 거의 처음 접하는 학습자들이 배워야 하는 문법 항목인 것이다. 이유·원인 연결어미 중에서도 가장 많이 사용하며, 가장 먼저 학습해야 한다는 것은 이것들이 그만큼 대표성을 가지고 있다고 볼 수 있다.

물론 ‘-므로’의 경우 학습 시기가 다른 연결어미들에 비해 늦은 편에 속한다. 그리고 ‘-기 때문에’의 표현 항목에 속하기 때문에 이 두 가지를 대표적인 이유·원인 연결어미로 보기에에는 어려움이 있다고 생각할 수 있다. 그러나 ‘-기 때문에’의 경우 이유·원인의 의미 기능을 가지고 있고, 두 문장을 이어주는 역할을 하기 때문에 이유·원인 연결어미에 속한다고 볼 수 있다. 또한 ‘-아/어서’, ‘-니까’로만 교수·학습을 하게 될 경우 구어와 문어 사용의 불균형을 초래할 수 있다. 이는 ‘-아/어서’와 ‘-니까’는 구어에서 사용하는 경우가 많기 때문이다. 이러한 불균형을 막기 위해 사용빈도가 높으면서도 문어에서 주로 사용하는 ‘-므로’와 ‘-기 때문에’를 함께 다루어야 하는 것이다.

이처럼 본 연구에서는 사용빈도와 학습 시기뿐만 아니라 구어와 문어 사용의 균형성을 추구하기 위해 이유·원인 연결어미 중 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 교수·학습해야 하는 문법 항목으로 선정하게 된 것이다.

3.2 문법 항목별 특성

지금부터는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 문법 항목별 특성에 대해 살펴보려고 한다. 본 연구에서 다루고자 하는 이유·원인 연결어미의 특성은 크게 문법적 특성과 의미적 특성으로 나누어 볼 수 있다.⁵⁸⁾ 문법적 특성에는 주어·서술어·선어말어미·종결어미 관련 제약 등

제시한 것과 같이 많은 교재에서 이 문법을 중급에서 교수·학습하고 있었다. 이에 따라 본 연구에서는 ‘-다 보니까’의 학습 시기를 중급으로 표현하였다.

이 있으며, 의미적 특성에는 인과관계의 성격, 사건의 실재성, 청자 정보 공유, 사용 상황 등이 있다. ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성들에 대해 순차적으로 기술하고, 이후에는 전체적으로 내용을 정리해보고자 한다.

3.2.1 ‘-아/어서’

3.2.1.1 문법적 특성

1) 주어 관련 제약

- (1) (내가) 밥을 먹어서 (내가) 배가 부른다.
- (2) 친구가 밥을 맛있게 먹어서 내가 기분이 좋다.

주어 관련 제약은 선행절과 후행절의 주어 동일성 여부에 관한 것이다. 먼저 (1)에서 ‘-아/어서’의 선행절과 후행절의 주어는 모두 ‘나’로 동일하였으며 문장은 성립했다. (2)의 경우 (1)과 달리 선행절과 후행절의 주어가 ‘친구’, ‘나’로 동일하지 않았지만 문장은 성립했다. ‘-아/어서’는 선행절과 후행절의 주어가 동일하거나 동일하지 않아도 문장이 성립한다는 것을 위의 예시를 통해 알 수 있다. 즉, ‘-아/어서’는 선행절과 후행절의 주어 동일성에 의해 문장 성립이 결정되지 않으므로, 주어 관련 제약이 없다는 문법적 특성을 가졌다고 볼 수 있는 것이다.

58) 문법적 특성은 선행절과 후행절의 주어가 동일해야 하는가, 청유문과 함께 쓰일 수 있는가와 같은 결합 제약을 바탕으로 한 특성으로, 형태-통사적 특성과 유사하다. 의미적 특성은 선행절과 후행절이 어떤 관계(이유-원인보다 좀 더 상세함)로 연결되어 있는가, 어떤 상황에서 사용할 수 있는가와 같은 의미를 바탕으로 한 특성으로, 의미·화용론적 특성과 유사하다.

2) 서술어 관련 제약

- (1) 밥을 많이 먹어서 후식은 못 먹겠다.
- (2) 휴대폰을 많이 해서 머리가 아프다.
- (3) 나는 학생이어서 무료로 들어갈 수 있다.

서술어 관련 제약은 크게 두 가지로 나누어볼 수 있다. 첫 번째는 선행절과 후행절의 서술어 동일성 여부에 관한 것이고, 두 번째는 서술어의 성격에 관한 것이다. 먼저 첫 번째 제약과 관련하여 (1)에서 문장의 선행절과 후행절의 서술어는 모두 ‘먹다’로 동일하였으며 문장은 성립했다. (2)에서는 선행절과 후행절의 서술어가 ‘하다’, ‘아프다’로 동일하지 않았지만 문장은 성립했다. 이를 통해 ‘-아/어서’는 선행절과 후행절의 서술어 동일 여부에 의해 문장 성립이 결정되지 않는다는 것을 알 수 있다.

다음으로 두 번째 제약과 관련하여 (1)-(3)의 서술어인 ‘먹다(동사), 하다(동사), 아프다(형용사), 학생이다(명사+서술격조사)’ 등을 통해 ‘-아/어서’는 서술어의 성격에 관계없이 문장이 성립한다는 것을 알 수 있다. (1)-(3)의 예시들을 통해 ‘-아/어서’는 선행절과 후행절의 서술어 동일성 여부, 서술어의 성격과 관계없이 문장이 성립한다는 것을 살펴볼 수 있다. 즉, ‘-아/어서’는 서술어 관련 제약이 없다는 문법적 특성을 가지고 있는 것이다.

3) 선어말어미 관련 제약

- (1) *열심히 공부를 했어서 합격했다.
- (2) 열심히 공부를 해서 합격했다.
- (3) *열심히 공부를 해더서 합격했다.
- (4) 열심히 공부를 해서 합격하더라.
- (5) 전화번호를 모르겠어서 (내가) 문자를 보내지 못했지.
- (6) 전화번호를 모르겠어서 (네가) 문자를 못 보낸거야?
- (7) *전화번호를 모르겠어서 철수가 문자를 보내지 못했지.

(8) *전화번호를 모르겠어서 문자를 보내지 못했겠다.

(9) 전화번호를 몰라서 문자를 못 보냈겠지.

선어말어미 관련 제약은 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 첫 번째는 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 관련된 것으로, (1)을 통해 ‘-아/어서’는 선행절에서 ‘-았/었-’과 결합할 경우 비문이 된다는 것을 알 수 있다. 그리고 (2)를 통해 후행절에는 ‘-았/었-’과의 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다.

두 번째는 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 관련된 것으로, (3)을 통해 ‘-아/어서’가 ‘-더-’와 결합할 경우 문장이 성립하지 않는다는 것을 알 수 있다. 즉, ‘-아/어서’는 선행절에 회상의 선어말어미 ‘-더-’가 결합할 수 없다는 제약을 가지고 있는 것이다. 물론 후행절의 경우에는 ‘-아/어서’가 ‘-더-’와 결합이 가능하다는 것을 (4)를 통해 알 수 있다.

세 번째는 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 관련된 것이다. ‘-아/어서’의 경우 (5)-(6)을 통해 선행절에서 ‘-겠-’과 결합하여도 문장이 성립하는 것처럼 보인다. 그러나 (7)-(8)에서는 문장이 성립하지 않는 모습을 보이고 있다. 이는 ‘-아/어서’가 선행절에서 ‘-겠-’과의 결합이 가능하기는 하지만 조건이 필요하다는 것을 의미한다. ‘-아/어서’는 후행절 주어가 1인칭 혹은 2인칭이면서 후행절에 ‘-겠-’이 존재하지 않아야만 선행절에서 ‘-겠-’과 결합할 수 있기 때문이다. 정리하자면 ‘-아/어서’는 선행절에 추측의 선어말어미인 ‘-겠-’이 올 수 있지만 일정한 조건이 갖추어져야 가능하다는 것이다. 그리고 후행절의 경우에는 (9)를 통해 ‘-아/어서’와의 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다.⁵⁹⁾

‘-아/어서’의 선어말어미 관련 제약을 정리하면 다음과 같다. ‘-아/어서’는 선행절에 ‘-았/었-’, ‘-더-’ 결합이 불가능하고, 후행절에는 ‘-았/었-’, ‘-겠-’, ‘-더-’ 결합이 가능하다. 선행절에서의 ‘-겠-’ 결합에 있어서는 충족해야 하는 조건이 존재한다는 특징이 있다.

59) 물론 선행절에서 제시된 조건에 의해 선행절에 ‘-겠-’이 있을 때는 결합이 불가능하다.

4) 종결어미 관련 제약

- (1) 약을 먹어서 병이 나왔다.
- (2) 약을 먹어서 병이 나왔어?
- (3) 약을 먹어서 병이 나왔어!
- (4) *시간이 많아서 영화를 보자.
- (5) *아직 시간이 있어서 숙제를 해라.
- (6) *시간이 많아서 영화를 볼까?

종결어미 관련 제약은 크게 여섯 가지로 나눌 수 있다. 첫 번째는 평서형 종결어미와 관련된 것으로 (1)을 통해 ‘-아/어서’는 평서형 종결어미와의 결합에 제약이 없다는 것을 알 수 있다. 두 번째는 의문형 종결어미와 관련된 것으로 (2)을 통해 ‘-아/어서’가 의문형 종결어미와 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다. 세 번째는 감탄형 종결어미와 관련된 것으로, (3)을 통해 ‘-아/어서’가 감탄형 종결어미와 제약 없이 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다.

네 번째는 청유형 종결어미와 관련된 것으로, (4)를 통해 ‘-아/어서’는 청유형 종결어미와 결합이 불가능하다는 것을 알 수 있다. 다섯 번째는 명령형 종결어미와 관련된 것으로, (5)를 통해 ‘-아/어서’는 명령형 종결어미와의 결합에 제약이 있다는 것을 알 수 있다. 마지막으로 여섯 번째는 화자의 제안을 의미하는 종결어미인 ‘-ㄴ까’와 관련된 것으로, (6)을 통해 ‘-아/어서’는 ‘-ㄴ까’와 결합이 불가능하다는 특성이 있음을 알 수 있다.⁶⁰⁾

정리하자면 ‘-아/어서’는 종결어미 제약과 관련하여 평서형·의문형·감탄형 종결어미와 결합이 가능하지만, 청유형·명령형·화자의 제안을 의미하는 종결어미 ‘-ㄴ까’와의 결합은 불가능하다는 문법적 특성을 가진다.

60) 「표준국어대사전」을 보게 되면 ‘-ㄴ까’는 ‘어떤 일에 대한 물음이나 추측을 나타내는 종결어미’, ‘어떤 일에 대하여 상대방의 의사를 묻는 종결어미’ 두 가지의 의미를 가지고 있다는 것을 살펴볼 수 있다. 본 연구에서는 후자의 의미에 한정하여 제시하였다. 전자의 의미로는 ‘-아/어서’의 경우에도 결합이 가능하다.

3.2.1.2 의미적 특성

1) 인과관계 성격

- (1) 그 약을 먹어서 병이 나왔다.
- (2) 시험을 잘 못 봐서 슬프다.

인과관계 성격은 이유와 원인 사이의 관계가 어떠한가와 관련된 것이다. 이러한 특성은 넓은 범위를 포괄하는데 ‘-아/어서’의 경우 인과관계의 성격을 선행절과 후행절의 인과관계가 정립된 것인지 정립되지 않은 것인지와 관련된 것⁶¹⁾으로 범위를 좁혀볼 수 있다. 정립된 인과관계는 화자뿐만 아니라 많은 사람들이 일반적으로 인식하고 있는 인과관계로 어느 상황에서나 적용이 가능한 것을 말한다. (1)과 (2)의 예시와 같은 ‘-아/어서’가 이에 해당한다.⁶²⁾

정립된 인과관계와 정립되지 않은 인과관계를 구분하는 방법은 그 명제의 이유를 따져보는 것이다.⁶³⁾ 먼저 (1)의 예시에 ‘왜 그런지 이유를 모르겠다.’를 붙여보면 다음과 같다. ‘이 약을 먹어서 병이 나왔다. 왜 그런지 이유를 모르겠다.’ 원래 (1)의 문장보다 어색하다는 것을 느낄 수 있다. (2)의 예시 또한 ‘시험을 잘 못 봐서 슬프다. 왜 그런지 이유를 모르겠다.’와 같이 원래의 문장보다 어색해지는 것을 살펴볼 수 있다. 이는 ‘-아/어서’와 같은 정립된 인과관계가 전제된 문장은 그 인과관계가 많은 사람들에게 일반적인 것으로 인식되어 있기 때문에 의심할 수 없는 것이다. 정리하자면 의미적 특성의 측면에서 보았을 때 ‘-아/어서’는 정립된 인과관계의 성격을 가지고 있다고 볼 수 있는 것이다.

61) 최상잔·임채훈(2008), 135쪽.

62) 정립되지 않은 인과관계에 대한 예시는 ‘-니까’를 살펴볼 때 다루고자 한다.

63) 최상잔·임채훈(2008) 136쪽.

2) 사건의 실재성

- (1) 비가 많이 와서 집에 못 간다.
- (2) *내일 비가 많이 와서 집에 못 간다.

사건의 실재성은 원인이 되는 선행절의 사건이 완료되었거나 현재 진행되고 있는 확실한 사실인지와 관련된 것이다. ‘-아/어서’는 사건이 실재성이 있음을 나타내는 특성을 가지고 있다.⁶⁴⁾ (1)의 예시를 보게 되면 선행절의 사건(비가 많이 오다)이 현재 진행 중이거나 완료가 된 상태여야 문장이 성립한다는 것을 알 수 있다. 확실하지 않은 미래의 상황에서 ‘-아/어서’를 사용하고 있는 (2)이 비문이 되는 것을 통해 이를 뒷받침할 수 있다. 정리하자면 ‘-아/어서’는 사건이 실재성을 가지는 경우에만 사용할 수 있다는 의미적 특성을 가지고 있는 것이다.

3) 청자 정보 공유

- (1) 가 : 어디 아프세요?
나1 : 감기에 걸려서 죽을 지경이에요.
나2 : 감기에 걸렸어요.
*감기에 걸려서 죽을 지경이에요.

청자 정보 공유는 화자가 선행절의 정보를 청자가 알고 있다고 혹은 모르고 있다고 전제하고 사용하는 것과 관련된다. 청자 정보 공유(0)는 화자가 선행절의 정보를 청자가 알고 있다고 전제하고 사용하는 것을 말하고, 청자 정보 공유(X)는 청자가 모르고 있다고 전제하고 사용하는 것을 말한다.

‘-아/어서’의 경우는 청자 정보 공유(X)에 해당한다는 것을 (1)의 예시를 통해 알 수 있다. 이는 ‘-아/어서’가 청자가 선행절(감기에 걸렸다)의 정보를 모르고 있다고 전제할 때 사용하는 연결어미이기 때문에 ‘나2’와 같이 먼저

64) 이은경(2018), 115쪽.

청자에게 정보(감기에 걸렸다)를 공유하는 것보다 바로 얼마나 아픈지에 대한 것을 제시하는 ‘나1’이 더 자연스럽기 때문이다. 이러한 ‘-아/어서’의 청자 정보 공유는 앞에서 다룬 인과관계의 성격과도 관련이 있다. ‘-아/어서’는 화용론적으로 화자가 선행절에 초점을 두어 화자와 청자에 공동인식을 꾀하는 것과 같다.⁶⁵⁾ 즉, 청자가 선행절의 정보를 모른다고 전제하는 상황에서 ‘-아/어서’가 추구하는 공동인식이 그 범주를 넓히면 정립된 인과관계가 되는 것이다. 정리하자면 ‘-아/어서’는 선행절의 정보를 청자가 모르고 있다고 전제할 때 사용하는 것이 자연스러운 것이다.

4) 사용 상황

- (1) 뉴스를 시작하겠습니다. 최근 은행 대출 금리가 낮아져서 서민들의 숨통이 트이고 있습니다.
- (2) (남편이 아내에게) 은행 대출 금리가 낮아져서 숨통이 트이는 것 같아.

사용 상황은 연결어미를 사용하는 상황의 성격과 관련된 것으로, 공식적인 혹은 비공식적인 발화 상황인지에 따라 그리고 문어·구어에서 사용할 수 있는지에 따라 분류할 수 있다. (1)과 (2)의 예시를 통해 ‘-아/어서’는 공식적인 발화 상황과 비공식적인 발화 상황 모두 자연스럽게 사용할 수 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 ‘-아/어서’는 문어 또는 구어에서 두루 사용할 수 있다는 의미적 특성 또한 찾아볼 수 있다.

65) 이은경(2018) 116쪽.

3.2.2 ‘-니까’

3.2.2.1 문법적 특성

1) 주어 관련 제약

- (1) (내가) 버스를 타니까 생각보다 (내가) 일찍 왔다.
- (2) 학교가 일찍 끝나니까 내가 먼저 갈 수 있다.

주어 관련 제약은 선행절과 후행절의 주어 동일성 여부에 관한 것으로 ‘-니까’의 경우 (1)에서처럼 선행절과 후행절의 주어가 모두 ‘나’로 동일할 때와 (2)에서와 같이 ‘학교’, ‘나’로 동일하지 않을 때에도 모두 문장은 성립했다는 것을 살펴볼 수 있다. ‘-니까’는 선행절과 후행절의 주어가 동일하거나 동일하지 않아도 문장이 성립한다는 것을 위의 예시를 통해 알 수 있는 것이다. 즉, ‘-니까’의 경우 선행절과 후행절의 주어 동일성에 의해 문장 성립이 결정되지 않기에 주어 관련 제약이 없다고 볼 수 있다.

2) 서술어 관련 제약

- (1) 승어가 뛰니까 망둥어도 뜬다.
- (2) 멋진 자연을 보니까 편안해진다.
- (3) 방학이니까 학교에 안 가도 된다.

서술어 관련 제약은 크게 선행절과 후행절의 서술어 동일성 여부에 관한 것과 서술어의 성격에 관한 것으로 나누어볼 수 있다. 먼저 첫 번째 제약과 관련하였을 때 ‘-니까’는 (1)에서와 같이 문장의 선행절과 후행절의 서술어는 모두 ‘뛰다’로 동일하여도 문장은 성립하며, (2)에서와 같이 선행절과 후행절의 서술어가 ‘보다’, ‘편안해지다’로 동일하지 않아도 문장이 성립한다.

이를 통해 ‘-니까’가 ‘-아/어서’와 같이 선행절과 후행절의 서술어 동일 여부와 관련된 제약은 없다는 것을 알 수 있다.

다음으로 두 번째 제약과 관련하여서는 (1)-(3)의 서술어인 ‘뛰다(동사), 보다(동사), 편안해지다(형용사), 방학이다(명사+서술격조사)’ 등을 통해 ‘-니까’의 문장 성립은 서술어의 성격과 관계없다는 것을 알 수 있다. 다시 말해 ‘-니까’는 선행절과 후행절의 서술어 동일성 여부, 서술어의 성격과 관계없이 문장이 성립한다는 것으로, 서술어 관련 제약이 없다는 문법적 특성을 가지고 있다고 볼 수 있는 것이다.

3) 선어말어미 관련 제약

- (1) 열심히 공부를 했으니까 합격했다.
- (2) 열심히 공부를 하니까 합격했다.
- (3) *열심히 공부를 하더니까 합격했다.
- (4) 열심히 공부를 하니까 합격하더라.
- (5) 전화번호를 모르겠으니까 (내가/네가/철수가) 문자를 못 보냈지.
- (6) 전화번호를 모르니까 문자를 못 보냈겠지.

선어말어미 관련 제약은 크게 세 가지로 나눌 수 있는데 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 관련된 것, 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 관련된 것, 그리고 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 관련된 것이 바로 그것이다. 먼저 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 관련된 것은, (1)을 통해 알 수 있는데 앞서 살펴보았던 ‘-아/어서’와 달리 ‘-니까’는 선행절에서 ‘-았/었-’과 결합할 경우 비문이 되지 않는다. 그리고 (2)를 통해 후행절에서도 ‘-았/었-’과의 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다.

그리고 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 관련하여서는 (3)을 통해 ‘-더-’와 결합할 경우 문장이 성립하지 않는다는 것을 알 수 있다. 후행절의 경우에는 ‘-더-’와의 결합이 가능하다는 것을 (4)를 통해 알 수 있다. 즉, ‘-니까’는 선행절에만 회상의 선어말어미 ‘-더-’가 결합할 수 없다는 제약을 가지고

있는 것이다.

마지막으로 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과는 결합이 가능하다는 것을 (5)와 (6)의 예시를 통해 알 수 있다. ‘-아/어서’는 후행절 주어가 1인칭 혹은 2인칭이면서 후행절에 ‘-겠-’이 존재하지 않아야만 선행절에서 ‘-겠-’과 결합할 수 있었지만 ‘-니까’는 선행절과 후행절 모두 ‘-겠-’과의 결합이 조건 없이 가능한 것이다. 다시 말해 ‘-니까’의 선어말어미 관련 제약은 선행절에 회상의 선어말어미 ‘-더-’와의 결합을 제외하고서는 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’, 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과의 결합이 선행절과 후행절 구분 없이 가능하다고 정리할 수 있는 것이다.

4) 종결어미 관련 제약

- (1) 약을 먹으니까 병이 나았다.
- (2) 약을 먹으니까 병이 나았어?
- (3) 약을 먹으니까 병이 나았어!
- (4) 시간이 많으니까 영화를 보자.
- (5) 아직 시간이 있으니까 숙제를 해라.
- (6) 시간이 많으니까 영화를 볼까?

종결어미 관련 제약은 크게 여섯 가지로 나눌 수 있다. 첫 번째는 평서형 종결어미와 관련된 것으로 (1)을 통해 ‘-니까’는 평서형 종결어미와의 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다. 두 번째는 의문형 종결어미와 관련된 것으로 (2)의 예시를 통해 ‘-니까’가 의문형 종결어미와 제약 없이 결합할 수 있다는 것을 알 수 있다. 세 번째는 감탄형 종결어미와 관련된 것으로, (3)을 통해 ‘-니까’가 감탄형 종결어미와 결합할 수 있다는 것을 알 수 있다.

네 번째는 청유형 종결어미와 관련된 것으로, (4)의 예시를 통해 ‘-니까’는 청유형 종결어미와 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다. 다섯 번째는 명령형 종결어미와 관련된 것으로, (5)를 통해 ‘-니까’가 명령형 종결어미와 제약 없이 결합할 수 있다는 것을 알 수 있다. 마지막으로 여섯

번째는 화자의 제안을 의미하는 종결어미인 ‘-ㄴ까’와 관련된 것으로, (6)의 예시와 같이 ‘-니까’는 제약 없이 ‘-ㄴ까’와의 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다.

정리하자면 ‘-니까’는 청유형·명령형·화자의 제안을 의미하는 종결어미 ‘-ㄴ까’와의 결합이 불가능한 ‘-아/어서’와 달리 종결어미와 관련된 제약이 없다는 문법적 특성을 가졌다고 볼 수 있는 것이다.

3.2.2.2 의미적 특성

1) 인과관계 성격

- (1) 그 약을 먹으니까 병이 나았다.
- (2) 겨울이 되니까 코코아를 마시고 싶다.

인과관계 성격은 이유와 원인 사이의 관계가 어떠한가와 관련된 것으로, ‘-니까’의 경우 (1), (2)의 예시를 통해 정립되지 않은 인과관계의 성격을 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 이때 정립되지 않은 인과관계는 화자가 추측하고 판단하여 화자에게 있어서는 당연하고도 필연적인 인과관계를 말한다.

앞서 살펴보았듯이 정립된 인과관계와 정립되지 않은 인과관계를 구분하는 방법은 그 명제의 이유를 따져보는 것이다. (1)과 (2)의 예시에 ‘왜 그런지 이유를 모르겠다.’를 붙여보면 다음과 같다. ‘그 약을 먹으니까 병이 나았다. 왜 그런지 이유를 모르겠다.’, ‘겨울이 되니까 코코아를 마시고 싶다. 왜 그런지 이유를 모르겠다.’ 원래 문장인 (1), (2)와 비교해보아도 문장이 어색하다는 것을 느끼기는 어렵다. 이는 ‘-니까’와 같은 정립되지 않은 인과관계가 전제된 문장은 화자가 발견, 추측하고 판단한 인과관계이기 때문에 선행절의 사건(약을 먹다, 코코아를 마시다)과 후행절의 사건(병이 낫다, 겨울이 되다) 사이의 인과관계에 대해 의심하는 것이 가능하기 때문이다. 정리하자면 의미적 특성의 측면에서 보았을 때 ‘-니까’는 정립되지

않은 인과관계의 성격을 가지고 있는 것이다.

2) 사건의 실재성

(1) 비가 많이 오니까 집에 못 간다.

(2) 내일 비가 많이 오니까 집에 못 간다.

사건의 실재성은 원인이 되는 선행절의 사건이 완료되었거나 현재 진행되고 있는 확실한 사실인지와 관련된 것으로, ‘-니까’의 경우 사건의 실재성이 있기도 하고 없기도 한 비관여적인 성격을 가지고 있다.⁶⁶⁾ (1)과 (2)의 예시를 보면 ‘-니까’의 경우에는 선행절의 사건(비가 많이 오다)이 현재 진행 중이거나 혹은 미래의 상황에 해당한다고 해도 문장이 성립한다는 것을 알 수 있다. 즉 사건이 실재성을 가지는 경우에만 사용할 수 있는 ‘-아/어서’와 달리 ‘-니까’의 경우 사건이 실재성을 가지는 경우와 가지지 않는 경우 모두 사용할 수 있다는 의미적 특성을 가지고 있는 것이다.

3) 청자 정보 공유

(1) 가 : 어디 아프세요?

나1 : *감기에 걸리니까 죽을 지경이에요.

나2 : 감기에 걸렸어요.

감기에 걸리니까 죽을 지경이에요.

청자 정보 공유는 화자가 선행절의 정보를 청자가 알고 있다고 혹은 모르고 있다고 전제하고 사용하는 것과 관련되는 것으로, ‘-니까’의 경우 청자 정보 공유(0)에 해당한다. 이는 (1)의 예시를 통해 알 수 있다. (1)에서 ‘나1’이 비문, ‘나2’가 정문으로 성립하는 이유는 어디가 아프냐는 말에 아픈 곳보다 얼마나 아픈지에 대해 초점을 두는 나1의 문장보다 어디가 아픈지를

66) 이은경(2018), 115쪽.

말함으로써(감기에 걸렸다) 청자에게 정보를 공유한 후에 얼마나 아픈지에 대한 것을 제시하는 나2의 문장이 더 자연스럽기 때문이다. 즉, ‘-니까’의 경우 화자가 선행절의 정보를 청자가 알고 있다고 전제하고 사용하는 것이 더 자연스러운 것이다.

이러한 ‘-니까’의 청자 정보 공유는 ‘-아/어서’와 같이 인과관계의 성격과 관련이 있다. ‘-니까’는 화용론적으로 후행절에 초점을 두고 있는 화자의 논리적 배경이 된다.⁶⁷⁾ 즉, ‘-니까’는 청자가 선행절의 정보를 알고 있다고 전제함으로써 화자의 논리적 배경을 형성하기 때문에 화자가 추측하고 판단한 인과관계인 정립되지 않은 인과관계의 성격을 가지게 되는 것이다. 정리하자면 선행절의 정보를 청자가 모르고 있다고 전제할 때 사용하는 ‘-아/어서’와 달리 ‘-니까’는 선행절의 정보를 청자가 알고 있다고 전제할 때 사용한다는 의미적 특성을 가지고 있는 것이다.

4) 사용 상황

- (1) 뉴스를 시작하겠습니다. 최근 은행 대출 금리가 낮아지니까 서민들의 숨통이 트이고 있습니다.
- (2) (남편이 아내에게) 은행 대출 금리가 낮아지니까 숨통이 트이는 것 같아.

사용 상황은 연결어미를 사용하는 상황의 성격과 관련된 것으로, (1)과 (2)의 예시를 통해 ‘-니까’는 비공식적인 발화 상황에서 보다 자연스럽게 사용할 수 있다는 것을 알 수 있다. 또한 문어 또는 구어에서 두루 사용할 수 있던 ‘-아/어서’와 달리 ‘-니까’의 경우에는 구어를 사용하는 상황에서 보다 자연스럽게 사용할 수 있다는 특징을 살펴볼 수 있다.

67) 이은경(2018), 116쪽.

3.2.3 ‘-므로’

3.2.3.1 문법적 특성

1) 주어 관련 제약

- (1) 내가 잘못된 것이므로 (내가) 벌을 받겠다.
- (2) 그가 백기를 들었으므로 내가 이겼다.

‘-므로’는 선행절과 후행절의 주어가 동일해도 문장이 성립한다. 이는 (1)에서 선행절과 후행절의 주어가 ‘나’로 동일하지만 비문이 되지 않았다는 것을 통해 알 수 있다. 그리고 선행절과 후행절의 주어가 동일하지 않아도 문장은 성립한다. (2)에서 선행절의 주어가 ‘그’인 반면에 후행절의 주어는 ‘나’로 달랐지만 문장이 성립하였기 때문이다. 위의 예시를 통해 ‘-므로’는 선행절과 후행절의 주어의 동일성 여부에 관계없이 문장이 성립한다는 것을 알 수 있다. 즉, ‘-므로’는 주어 관련 제약이 없다고 볼 수 있는 것이다.

2) 서술어 관련 제약

- (1) 매번 그를 이겼으므로 이번에도 이길 것이다.
- (2) 나는 진심을 전했으므로 후회가 없다.
- (3) 그의 실력이 뛰어났으므로 나는 패배를 인정했다.
- (4) 이제 막 톨게이트를 지났으므로 도착하려면 아직 멀었다.
- (5) 나는 학생이므로 술을 못 마신다.
- (6) 그는 열정이 넘치므로 언제나 청춘이다.

앞서 살펴보았듯이 서술어 관련 제약은 크게 선행절과 후행절의 서술어 동일성 여부에 관한 것과 서술어의 성격에 관한 것으로 나눌 수 있다. 먼저

첫 번째 제약과 관련하여 ‘-므로’는 선행절과 후행절의 서술어의 동일성 여부에 관계없이 문장이 성립한다는 것을 (1)과 (2)의 예시를 통해 알 수 있다. 이는 (1)에서 문장의 선행절과 후행절의 서술어가 모두 ‘이기다’로 동일하였을 때와 (2)에서 선행절과 후행절의 서술어가 ‘전하다’, ‘없다’로 동일하지 않았을 때 모두 문장이 성립했기 때문이다. 이를 통해 ‘-므로’가 선행절과 후행절의 서술어 동일 여부에 의해 문장 성립이 결정되지 않는다는 것을 알 수 있다.

다음으로 두 번째 제약과 관련하여 ‘-므로’가 서술어의 성격과 관계없이 문장이 성립한다는 것을 (3)-(6)의 예시들을 통해 알 수 있다. 먼저 (3)에서 선행절의 서술어가 ‘뛰어나다(형용사)’, 후행절의 서술어가 ‘인정하다(동사)’로 서술어의 성격이 ‘형용사-동사’이었으나 문장은 성립하였고, (4)에서는 이와는 반대로 선행절의 서술어가 ‘지나다(동사)’, 후행절의 서술어가 ‘멀다(형용사)’로 서술어의 성격이 ‘동사-형용사’임에도 문장이 성립하였다. 또 (5)에서는 선행절의 서술어가 ‘학생이다(명사+서술격조사)’, 후행절의 서술어가 ‘마시다(동사)’로 서술어의 성격이 ‘명사+서술격조사-동사’이었지만 문장은 성립하였고, (6)에서는 선행절의 서술어가 ‘넘치다(동사)’, 후행절의 서술어가 ‘청춘이다(명사+서술격조사)’로 ‘명사+서술격조사’가 후행절에 속하여도 문장이 성립하였다. 이를 통해 ‘-므로’는 선행절과 후행절에 어떠한 성격의 서술어가 오더라도 문장이 성립한다는 것을 알 수 있다. 즉, ‘-므로’는 서술어 관련 제약이 없다는 문법적 특성을 가지고 있다고 볼 수 있다.

3) 선어말어미 관련 제약

- (1) 밥을 먹었으므로 나는 지금 배가 부르다.
- (2) 비가 오므로 밖에 나가지 않았다.
- (3) *상대가 더 강하더므로 그는 더 열심히 노력했다.
- (4) 상대가 더 강하므로 그는 더 열심히 노력하더라.
- (5) 연락할 필요가 없었으므로 전화번호를 지웠다.
- (6) 연락할 필요가 없으므로 전화번호를 지우겠다.

선어말어미 관련 제약은 크게 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 관련된 것, 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 관련된 것, 그리고 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 관련된 것으로 나눌 수 있다. 먼저 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 관련하여 ‘-므로’는 그와 관련된 제약이 없다는 것을 알 수 있다. 이는 ‘-므로’가 포함된 문장에서 (1)과 같이 선행절에 ‘-았/었-’이 결합하거나 (2)와 같이 후행절에 ‘-았/었-’이 결합하여도 모두 문장이 성립되기 때문이다.

다음으로 ‘-므로’는 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 관련하여 선행절에서의 결합이 불가능하다는 것을 알 수 있다. 이는 (3)에서처럼 선행절에서 ‘-더-’와 ‘-므로’가 결합된 경우 비문이 되기 때문이다. 그러나 (4)를 통해 알 수 있듯이 회상의 선어말어미 ‘-더-’가 후행절에서는 사용될 수 있다는 것을 알 수 있다. 다시 말해 ‘-므로’는 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 선행절에서의 결합이 불가능하다는 제약을 가지고 있는 것이다.

마지막으로 ‘-므로’는 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 관련된 제약이 없다는 것을 (5)와 (6)의 예시를 통해 알 수 있다. (5)에서 ‘-겠-’은 선행절에서 ‘-므로’와 결합을 하였으며 문장은 성립되었다. 이와 반대로 (6)에서는 ‘-겠-’이 후행절에 사용되었지만 문장이 성립하였다. 이를 통해 ‘-므로’는 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 결합이 가능하다는 것을 알 수 있다. 정리하자면 ‘-므로’는 선어말어미 관련 제약으로 선행절에서 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 결합이 불가능하다는 제약만을 가지고 있다는 것이다.

4) 종결어미 관련 제약

- (1) 비가 오므로 집에서 나올 때 우산을 챙겼다.
- (2) *비가 오므로 집에서 나올 때 우산을 챙겼니?
- (3) 올해는 날씨가 좋았으므로 풍년이겠구나!
- (4) *내일은 시간이 없으므로 오늘 만나자.
- (5) *저녁에는 볼 일이 있으므로 그 전에 숙제를 다 해라.
- (6) *그는 오늘 바쁘므로 우리만 놀러갈까?

종결어미 관련 제약은 크게 평서형 종결어미, 의문형 종결어미, 감탄형 종결어미, 청유형 종결어미, 명령형 종결어미, 화자의 제안을 의미하는 종결어미인 ‘-르까’와 관련된 것으로 나눌 수 있다. 먼저 평서형 종결어미와 관련하여 ‘-므로’는 관련된 제약이 없다는 것을 (1)의 예시를 통해 알 수 있다. 그러나 ‘-므로’는 의문형 종결어미와의 제약이 존재한다는 것을 (2)의 예시를 통해 알 수 있다. 이는 (2)에서 ‘-므로’와 의문형 종결어미가 결합된 문장이 비문이 되었기 때문이다. 그리고 (3)의 예시를 통해 알 수 있듯이 ‘-므로’는 감탄형 종결어미와의 결합이 가능하다. 다음으로 ‘-므로’는 청유형 종결어미와 관련된 제약이 있다는 것을 (4)를 통해 알 수 있다. 또한 명령형 종결어미와도 결합이 불가능하다는 것을 (5)의 예시를 통해 알 수 있다. 마지막으로 화자의 제안을 나타내는 종결어미인 ‘-르까’와의 결합에도 제약이 있다는 것을 (6)의 예시를 통해 살펴볼 수 있다.

정리하자면 ‘-므로’는 평서형과 감탄형 종결어미와의 결합은 가능하지만 의문형·청유형·명령형·화자의 제안을 의미하는 종결어미인 ‘-르까’와의 결합은 불가능하다. 즉, 종결어미 관련 제약이 일부 존재한다고 볼 수 있는 것이다.

3.2.3.2 의미적 특성

1) 인과관계 성격

- (1) 고양이는 포유류이므로 동물이다.
- (2) 포유류는 동물이다. 고양이는 포유류이다. 그러므로 고양이는 동물이다.
- (3) 포유류는 동물이다. 고양이는 포유류이다. *그래서 고양이는 동물이다.
- (4) 포유류는 동물이다. 고양이는 포유류이다. *그러니까 고양이는 동물이다.

앞서 살펴본 ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 경우 인과관계 성격을 선행절과 후행절의 인과관계가 정립된 것인지 정립되지 않은 것인지와 관련된 것으로 한정하여 의미적 특성을 분석해 보았다. ‘-므로’의 경우 ‘-아/어서’와 ‘-니까’에서 언급한 정립된 혹은 정립되지 않은 인과관계의 성격으로도 분석할 수 있지

만⁶⁸⁾ 보다 명확한 분석으로는 논리적인 인과관계의 성격을 가지고 있다고 볼 수 있다. 여기서 논리적인 인과관계의 성격을 가지고 있다는 것은 인과관계가 사실과 전제, 그리고 결론으로 연결되는 관계를 의미한다. (1)의 예시를 통해 ‘-므로’가 이러한 인과관계의 성격을 가지고 있는 것을 알 수 있다. 이는 ‘-므로’가 단순한 사실적인 이유가 아닌 논리적 인과 관계(포유류는 동물에 속하고, 고양이는 그러한 포유류에 속하기에 동물이라고 말할 수 있다.)나 논거를 들어 확정된 사실을 이유로 제시하고 있기 때문이다.⁶⁹⁾

흔히 삼단 논법이라고도 불리는 이러한 인과관계는 다양한 이유·원인의 연결어미 중에서도 ‘-므로’만이 가지고 있는 의미적 특성이라고 볼 수 있는데 이는 (2)-(4)의 예시 속 다른 연결어미들은 이러한 성격의 인과관계를 나타내는데 적합하지 않다는 것을 통해 알 수 있다.⁷⁰⁾ 즉, ‘-므로’는 어떤 사실을 전제하고 그 전제된 사실로부터 이끌어 낸 결론을 기술⁷¹⁾할 때 사용하는 이유·원인 연결어미로서 논리적인 인과관계의 성격을 가지고 있다고 볼 수 있는 것이다.

2) 사용 상황

- (1) (뉴스에서) 검찰은 구속 수사의 증거가 불충분하므로 보강 수사가 필요하다고 하였습니다.
- (2) (설명문에서) 고라니는 이러한 특징을 가지고 있지 않으므로 이 유형에 속한다고 볼 수 없다.
- (3) (친구에게) 너는 칼질을 잘 하므로 오늘 조별 실습 때 재료를 썰면 되겠다.

68) ‘-므로’의 경우 논리적인 인과관계의 성격을 가지고 있기 때문에 정립된 인과관계의 성격을 가지고 있다고 볼 수 있다. 논리적이기 위해서는 화자의 추측보다 일반적인 인과관계에 기초해야 하기 때문이다.

69) 박현숙(2003), 26쪽.

70) 본 연구에서 대상으로 삼고 있는 이유·원인 연결어미 중 ‘-기 때문에’의 경우 이러한 성격을 가지고 있다고 볼 수 있다. 이는 「표준국어대사전」에서 제시되고 있듯이 ‘-므로’의 의미 자체가 ‘-기 때문에’와 유사하기 때문인 것과 연관된다고 볼 수 있다.

71) 이상복(1981), 98쪽.

사용 상황은 연결어미를 사용하는 상황의 성격과 관련된 것으로, ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 경우 공식적인 발화 상황인지 혹은 비공식적인 발화 상황인지에 따라 그리고 문어·구어에서 사용할 수 있는지에 따라 분류할 수 있다고 앞서 언급하였다. ‘-므로’의 경우 (1)의 예시와 같이 주로 공식적인 발화 상황에서 자연스럽게 사용할 수 있기 때문에 공식적인 발화 상황과 관련된 의미적 특성을 가지고 있다고 볼 수 있다. 또한 (2)와 (3)의 예시를 통해 알 수 있듯이 구어보다는 문어에서 보다 자연스럽게 사용된다는 의미적 특성을 가진다. 즉, ‘-므로’는 공식적인 발화 상황에서, 그리고 문어에서 보다 자연스럽게 사용할 수 있는 것이다.

3.2.4 ‘-기 때문에’

3.2.4.1 문법적 특성

1) 주어 관련 제약

- (1) (내가) 빵을 먹었기 때문에 (내가) 배가 부르다.
- (2) 비가 왔기 때문에 땅이 축축하다.

‘-기 때문에’는 주어 관련 제약이 없다. 선행절과 후행절의 주어가 동일성 여부에 따라 문장의 성립이 결정되지 않기 때문이다. 이는 (1)에서와 같이 선행절과 후행절의 주어가 ‘나’로 동일한 경우와 (2)에서처럼 선행절과 후행절의 주어가 ‘비’, ‘땅’으로 동일하지 않은 경우에도 모두 비문이 되지 않았다는 것을 통해 알 수 있다. 즉, ‘-기 때문에’는 선행절과 후행절의 주어의 동일하거나 동일하지 않거나 그에 관계없이 문장이 성립한다는 것을 알 수 있다. 다시 말해 ‘-기 때문에’ 주어 관련 제약이 없는 것이다.

2) 서술어 관련 제약

- (1) 이 책을 읽었기 때문에 같은 작가의 저 책도 읽을 것이다.
- (2) 청소를 안 했기 때문에 집이 더럽다.
- (3) 무지개를 보았기 때문에 기분이 좋다.
- (4) 침대가 편안했기 때문에 잠을 잘 잤다.
- (5) 그는 초보자이기 때문에 안전모를 썼다.
- (6) 아직 대학교를 졸업하지 못 했기 때문에 고졸이다.

서술어 관련 제약에는 선행절과 후행절의 서술어 동일성 여부에 관한 것과 서술어의 성격에 관한 것이 있다. 먼저 ‘-기 때문에’는 선행절과 후행절의 서술어 동일성 관련 제약이 없다는 것을 (1)과 (2)의 예시를 통해 알 수 있다. 이는 (1)에서처럼 선행절과 후행절의 서술어가 모두 ‘읽다’로 동일하였을 때와 (2)에서와 같이 선행절과 후행절의 서술어가 ‘하다’, ‘더럽다’로 동일하지 않았을 때 모두 문장이 성립했기 때문이다. 이를 통해 선행절과 후행절의 서술어의 동일성은 ‘-기 때문에’의 문장 성립 여부에 영향을 미치지 않는다는 것을 알 수 있다.

다음으로 ‘-기 때문에’는 서술어의 성격에 관계없이 문장이 성립된다. 이는 (3)-(6)의 예시들을 통해 알 수 있다. 우선 (3)에서와 같이 ‘-기 때문에’는 선행절과 후행절의 서술어가 ‘보다(동사)’, ‘좋다(형용사)’일 때와 이와는 반대로 (4)에서와 같이 서술어가 ‘편안하다(형용사)’, ‘자다(동사)’일 때 모두 문장이 성립한다. 즉, ‘-기 때문에’는 선행절과 후행절의 서술어 성격이 동사이든 형용사이든 문장이 성립한다는 것이다. 또한 (5)에서처럼 선행절과 후행절의 서술어가 ‘초보자이다(명사+서술격조사)’, ‘쓰다(동사)’일 때와 (6)에서처럼 서술어가 ‘하다(동사)’, ‘고졸이다(명사+서술격조사)’일 때 모두 문장은 성립한다. 정리하자면 ‘-기 때문에’는 선행절과 후행절의 서술어의 성격에 관계없이 문장이 성립하기 때문에 서술어 관련 제약이 없다고 볼 수 있는 것이다.

3) 선어말어미 관련 제약

- (1) 밤새 책을 보았기 때문에 졸리다.
- (2) 나에게서 사랑이 더 중요하기 때문에 유학을 포기했다.
- (3) *우리가 모두 열심히 했더니 때문에 선생님은 칭찬해주셨다.
- (4) 우리가 모두 열심히 했기 때문에 선생님은 칭찬해주시더라.
- (5) *그가 밥을 샀겠기 때문에 커피는 내가 샀다.
- (6) 그가 밥을 샀기 때문에 커피는 내가 사겠다.

선어말어미 관련 제약에는 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’과 관련된 것, 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 관련된 것, 그리고 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 관련된 것 등이 있다. 먼저 ‘-기 때문에’는 과거시제 선어말 어미 ‘-았/었-’과 관련된 제약이 없다고 볼 수 있다. 이는 (1)과 (2)의 예시를 통해 알 수 있듯이 ‘-기 때문에’는 선행절 혹은 후행절에 과거시제 선어말어미 ‘-았/었-’이 결합하여도 비문이 되지 않기 때문이다. 그러나 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 관련하여서는 제약이 존재한다. 이는 (3)에서 ‘-기 때문에’가 선행절에서의 ‘-더-’와 결합하였을 때 비문이 되는 것을 통해 알 수 있다. 물론 (4)와 같이 후행절에서의 ‘-더-’는 ‘-기 때문에’와 결합할 수 있다. 즉, ‘-기 때문에’는 선행절에서 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 결합이 불가능한 제약을 가지고 있는 것이다.

그리고 ‘-기 때문에’는 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 관련해서도 제약이 존재한다. 이는 (5)와 (6)을 통해 알 수 있다. (5)의 예시를 통해 ‘-겠-’이 선행절에 있을 때 ‘-기 때문에’ 구문은 비문이 된다는 것을 살펴볼 수 있다. 그러나 (6)의 예시를 통해 알 수 있듯이 ‘-겠-’이 후행절에 있을 경우에는 비문이 되지 않는다. 다시 말해 ‘-기 때문에’는 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과 선행절에서의 결합이 불가능한 제약을 가지고 있는 것이라 볼 수 있는 것이다. 정리하자면 ‘-기 때문에’는 선행절에서 회상의 선어말어미 ‘-더-’와 추측의 선어말어미 ‘-겠-’과의 결합이 불가능하다는 선어말어미 관련 제약을 가지고 있는 것이다.

4) 종결어미 관련 제약

- (1) 이사를 갔기 때문에 주소가 바뀌었다.
- (2) 이사를 갔기 때문에 주소가 바뀐 거니?
- (3) 오늘 비가 많이 왔기 때문에 내일 하늘은 맑겠구나!
- (4) *요즘은 건강하게 사는 것이 중요해졌기 때문에 이에 대해 이야기하자.
- (5) *곧 택시가 도착하기 때문에 얼른 준비해라.
- (6) *해야 할 일이 남아있기 때문에 내일 만나기로 할까?

종결어미 관련 제약에는 평서형 종결어미, 의문형 종결어미, 감탄형 종결어미, 청유형 종결어미, 명령형 종결어미, 화자의 제안을 의미하는 종결어미인 ‘-ㄴ까’와 관련된 것 등이 있다. 먼저 ‘-기 때문에’는 평서형 종결어미와 관련된 제약이 없다는 것을 (1)의 예시를 통해 알 수 있다. 그리고 의문형 종결어미 관련 제약이 없다는 것을 (2)의 예시를 통해 알 수 있으며, 감탄형 종결어미 관련 제약 또한 존재하지 않는다는 것을 (3)의 예시를 통해 알 수 있다. 그러나 ‘-기 때문에’는 청유형 종결어미와의 결합에 있어 제약이 존재한다. 이는 (4)의 예시에서 청유형 종결어미가 사용된 ‘-기 때문에’ 구문이 비문이 되는 것을 통해 알 수 있다. 또한 ‘-기 때문에’는 명령형 종결어미, 화자의 제안을 나타내는 종결어미인 ‘-ㄴ까’와의 결합에 있어서도 제약이 존재한다. 이는 (5)와 (6)의 예시를 통해 알 수 있는데 명령형 종결어미와 ‘-ㄴ까’가 사용된 각각의 ‘-기 때문에’ 구문이 모두 비문이 되었기 때문이다.

정리하자면 ‘-기 때문에’는 평서형과 의문형, 그리고 감탄형 종결어미와의 결합은 가능하지만 청유형과 명령형, 그리고 화자의 제안을 의미하는 종결어미인 ‘-ㄴ까’와의 결합은 불가능하다는 것이다. 즉, ‘-기 때문에’는 종결어미 관련 제약이 일부 존재한다고 볼 수 있다.

3.2.4.2 의미적 특성

1) 인과관계 성격

- (1) 그는 항상 100점을 받았기 때문에 90점을 받았을 때 충격을 받았다.
- (2) 그는 항상 100점을 받아서 90점을 받았을 때 충격을 받았다.
- (3) 식후 과일은 혈당을 높이기 때문에 식전에 과일을 먹는 것이 좋다.
- (4) 식후 과일은 혈당을 높이므로 식전에 과일을 먹는 것이 좋다.

앞서 살펴본 ‘-아/어서’와 ‘-니까’의 경우 인과관계 성격을 정립된 혹은 정립되지 않은 인과관계로 한정하여, ‘-므로’의 경우 논리적인 인과관계로 한정하여 해당 연결어미의 의미적 특성에 대해 살펴보았다. ‘-기 때문에’의 경우에는 인과관계가 강조의 성격을 가지고 있다고 볼 수 있다. 이때 강조의 인과관계는 이유와 원인을 다른 연결어미들에 비해 보다 강조하는 특성을 지니고 있는 것을 의미한다. 이는 (1)과 (3)의 예시 속 ‘-기 때문에’가 (2)와 (4)의 예시 속 다른 이유·원인 연결어미(-아/어서, -므로)보다 앞의 내용이 뒤에 오는 내용의 원인임을 더욱 부각시키는 의미가 있음을 보여주는 것⁷²⁾을 통해 알 수 있다.

2) 사용 상황

- (1) (뉴스에서) 그는 자신의 무죄를 주장하고 있기 때문에 긴 법정 싸움이 될 것 같습니다.
- (2) (논문에서) 한국어 학습 목적은 이전보다 다양해졌기 때문에 이에 대한 대안이 필요하다.
- (3) (점원이 손님에게) 순서대로 주문을 받기 때문에 줄을 서 주셔야 합니다.
- (4) (친구에게) 청소를 다 했기 때문에 선생님을 모셔오면 될 것 같다.

72) 강현화 외(2017), 174쪽.

사용 상황은 연결어미를 사용하는 상황의 성격과 관련된 것으로, ‘-기 때문에’의 경우에는 (1)과 같이 공식적인 발화 상황에서 자연스럽게 사용하는 경우가 많으며, (2)의 예시와 같이 구어보다는 문어에서 주로 사용된다는 의미적 특성을 가진다.

물론 (3)의 예시처럼 구어에서도 ‘-기 때문에’가 자연스럽게 사용되는 모습을 적지 않게 찾아볼 수 있다. 여기서 주목해보아야 할 점은 단순히 ‘-기 때문에’가 구어에서도 사용이 가능하다는 것이 아니라 어떠한 상황 속의 구어에서 주로 사용되는 것인가에 있다. (3)에서처럼 점원이 손님에게 이야기하는 상황은 공식적인 발화 상황에 속한다고 볼 수 있다. 다시 말해 ‘-기 때문에’는 구어에서도 사용이 종종 되지만 이때의 상황을 구체적으로 살펴보게 되면 공식적인 발화 상황인 경우가 많다는 것이다. 이는 (4)의 예시를 통해 비공식적인 상황에서 구어로 ‘-기 때문에’를 사용하는 경우에는 약간의 어색함을 느낄 수 있다는 것을 통해서도 확인해볼 수 있다. 즉, ‘-기 때문에’는 공식적인 발화 상황에서, 그리고 문어에서 주로 사용되며 구어의 경우 공식적인 발화 상황에서 더 자연스럽게 사용하는 경우가 많다는 것이다.

지금까지 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성에 대해 살펴보았다. 문법적 특성과 의미적 특성의 가장 큰 차이점은 결합 제약에 중점을 둔 문법적 특성의 경우 제약을 지키지 않거나 다른 연결어미로 바꾸어 쓰면 비문이 되지만 의미적 특성의 경우에는 연결어미를 바꾸어 써도 비문이 되는 경우는 많지 않다는 것이다. 그럼에도 불구하고 문법적 특성뿐만 아니라 의미적 특성에 대한 교육은 필요하다. 이는 학습자들의 수준이 올라갈수록 문법적 특성만으로는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’ 중 하나를 명확하게 선택할 수 없는 상황을 더 자주 겪을 수 있기 때문이다. 물론 그러한 상황에서 매번 한국인의 직관에 해당하는 완벽한 선택을 할 수 있도록 교육하는 것은 많이 어려운 것이 사실이지만, 문장에 자연스럽게 어울리는 연결어미를 선택할 수 있도록 활용할 수 있는 단서(의미적 특성)를 제공하는 교육은 필요하다고 생각한다.

지금까지 살펴본 ‘-아/어서’와 ‘-니까’, ‘-므로’, 그리고 ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성을 정리하면 아래의 표와 같다.

[표 6] ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’ 문법적·의미적 특성

		‘-아/어서’	‘-니까’	‘-므로’	‘-기 때문에’
문 법 적 특 성	주어 관련 제약	X	X	X	X
	서술어 관련 제약	X	X	X	X
	선어말 어미 관련 제약	• 선행절에 ‘-더-’, ‘-었-’ 결합 불가능 • 선행절에 ‘-겠-’ 결합 시 조건 필요	선행절에 ‘-더-’ 결합 불가능	선행절에 ‘-더-’ 결합 불가능	• 선행절에 ‘-더-’, ‘-겠-’ 결합 불가능
	종결 어미 관련 제약	• 청유형·명령형·화자의 제안을 나타내는 종결어미 ‘-ㄴ까’ 결합 불가능	X	• 의문형·청유형·명령형·화자의 제안을 나타내는 종결어미 ‘-ㄴ까’ 결합 불가능	• 청유형·명령형·화자의 제안을 나타내는 종결어미 ‘-ㄴ까’ 결합 불가능
의 미 적 특 성	인과 관계 성격	정립된 인과관계	정립되지 않은 인과관계	논리적인 인과관계	강조의 인과관계
	사용 상황	• 공식적인 발화 상황 • 문어, 구어 두루 사용 가능	• 비공식적인 발화 상황 • 구어에서 자연스러움	• 공식적인 발화 상황 • 문어에서 자연스러움	• 공식적인 발화 상황 • 문어에서 자연스러움 • 구어도 공식적인 발화 상황에서 자연스러움

	사건의 실재성	O	O, X	-	-
	청자 정보 공유	X	O	-	-

먼저 주어 관련 제약에 대한 예시를 제시하자면 다음과 같다.

- (1) (내가 / 아들이) 영화를 재미있게 봐서 (내가 / 엄마가) 기분이 좋다.
- (2) (내가 / 그가) 책을 읽으니까 (내가) 지루하다.
- (3) (내가 / 그가) 틀렸으므로 (내가 / 그의 조가) 벌칙을 받아야 한다.
- (4) (내가 / 그가) 오랜만에 고향에 가기 때문에 (내가 / 그의 가족들이) 기대하고 있다.

서술어 관련 제약에 대한 예시를 제시하자면 다음과 같다.

- (1) 음식이 (커서 / 많아서 / 여러 가지여서) 상도 크다.
- (2) 겨울은 매년 (추웠으니까 / 기온이 낮았으니까 / 추운 날이 대부분이었으니까) 올해도 추울 것이다.
- (3) 그녀는 모두에게 (친절했으므로 / 똑같았으므로 / 친절하 사람이었으므로) 그에게도 친절했다.
- (4) 어제 느끼한 음식을 (먹었기 때문에 / 먹은 사람이 많았기 때문에 / 먹은 나였기 때문에) 오늘은 매운 음식을 먹었다.

선어말어미 관련 제약에 대한 예시를 제시하자면 다음과 같다.

- (1) 혼자서는 할 수 (없어서 / *없더서 / *없었어서 / *없겠어서) 그를 불렀다.
- (2) 내가 다 못 (먹으니까 / *먹더니까 / 먹었으니까 (나머지는) / 먹겠으니까) 같이 먹자.

(3) 그것만으로 (충분하므로 / *충분하더므로 / 충분했으므로 / 충분하겠으므로) 더 필요하지 않다.

(4) 그가 갑자기 (왔기 때문에 / *왔더기 때문에 / 왔었기 때문에 / *왔겠기 때문에) 당황했다.

종결어미 관련 제약에 대한 예시를 제시하자면 다음과 같다.

(1) 세수를 해서 잠이 (갼다. / 갼어? / 갼어! / *깨자. / *깨라. / *깼까?)

(2) 여행을 가고 싶으니까 여행 적금을 (들었다. / 들었어? / 들었어! / 들자. / 들어라. / 들까?)

(3) 아직 겨울이므로 해가 일찍 (졌다. / *졌어? / 졌구나! / *지자. / *저라. / *질까?)

(4) 눈이 왔기 때문에 길이 (미끄럽다. / 미끄럽지? / 미끄럽구나! / *미끄럽자. / *미끄러워라. / *미끄러울까?)

인과관계 성격 관련 특성에 대한 예시를 제시하자면 다음과 같다.

(1) 공부를 해서 성적이 올랐다.

(2) 공부를 하니까 성적이 올랐다.

(3) 시험을 잘 보면 성적이 오른다.

공부를 열심히 하면 시험을 잘 본다.

공부를 열심히 했으므로 성적이 올랐다.

(4) 공부를 했기 때문에 성적이 올랐다.

사용상황 관련 특성에 대한 예시를 제시하자면 다음과 같다.

(1) (뉴스에서) 매년 출산율이 (낮아져서 / 낮아졌으므로 / 낮아졌기 때문에) 내년부터는 인구감소시대가 시작될 것으로 예상됩니다.

(2) (친구에게) 매년 출산율이 낮아지니까 내년부터는 인구감소시대가 시

작될 거래.

(3) (기사에서) 불우이웃 돕기 성금이 작년보다 많이 (모여서 / 모였으므로 / 모였기 때문에) 올해는 총 저소득층 1만 2천 가구에게 혜택이 갈 수 있을 것으로 예상하고 있다.

(4) (동생에게) 불우이웃 돕기 성금이 작년보다 많이 (모여서 / 모였으니까) 올해는 총 저소득층 1만 2천 가구에게 혜택이 갈 수 있을 거래.

사건의 실재성 관련 특성과 청자 정보 공유 관련 특성에 대한 예시를 제시하자면 다음과 같다.

(1) *다음주에는 태풍이 와서 집에만 있을 것이다.

(2) 다음주에는 태풍이 오니까 집에만 있을 것이다.

(3) 가 : 식사는 하셨어요?

나 : 네. 그런데 너무 많이 먹어서 속이 좋지 않네요.

(4) 가 : 식사는 하셨어요?

나1 : *네. 그런데 너무 많이 먹으니까 속이 좋지 않네요.

나2 : 네. 그런데 너무 많이 먹었어요.

너무 많이 먹으니까 속이 좋지 않네요.

IV. 이유·원인 연결어미 교수·학습 지도 방안

이 장에서는 이유·원인 연결어미에 대한 교수·학습 지도 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해 먼저 4.1장에서는 한국어 문법서와 대학 기관에서 사용하는 교재 등을 통해 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 제시 현황을 살펴볼 것이다. 이는 한국어 교육의 기본서에 해당하는 문법서와 교육 현장의 중심이 되는 교재에서는 Ⅲ.장에서 살펴본 해당 연결어미들의 다양한 특성들을 어느 정도까지 제시하고 있는지 파악하기 위함이다. 특히 교재의 경우 제시 현황을 파악하는 것뿐만 아니라 이를 통해 현재 교육의 한계점을 파악하여 보다 효과적인 교육 방안을 제시하기 위함이기도 하다. 다음으로 4.2장에서는 교수·학습 지도안을 구성하기 위한 기초적인 설계를 하고자 한다. 이를 위해 본고에서 교수·학습 대상으로 삼고 있는 중·고급 학습자에 대한 특성과 기존의 연결어미 교육의 부족한 부분을 보완할 수 있는 교육 내용의 특성에 대해 다룰 것이다. 마지막으로 4.3장에서는 이상의 내용을 바탕으로 실제적인 교수·학습 지도안을 제시하고자 한다.

4.1 제시 현황

4.1.1 문법서

본 연구에서는 국립국어원에서 제작한 『한국어 문법 2 -용법 편』를 대상으로 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 내용을 살펴보고자 한다. 다양한 문법서 중 『한국어 문법 2 -용법 편』을 선택한 이유는 해당 문법서가 많은 한국어 교육과정과 교재를 개발하는 과정에서 지침서 역할을 하고 있기 때문이다. 『한국어 문법 2 -용법 편』에서 제시하고 있는 내용은 다음과 같이 정리할 수 있다.

1) ‘-아서’⁷³⁾

- 개념 : (‘하다’를 제외한 동사와 형용사 어간에 붙어) 두 행위나 상태, 사실을 연결함을 나타내는 어미.
- 분류 : 어미(연결)
- 관련어 : -고³⁾, -느라고, -라서, -아²⁾-, -여서, -으니까
- 형태 정보 : -아서, -어서, -여서
- 용법 : 앞선 행위나 상태가 원인이나 이유임을 나타낸다.⁷⁴⁾
- 결합 정보 : 뒤 문장에 명령문이나 청유문을 쓸 수 없어 이유를 나타내는 어미 ‘-으니까’와 좋은 대조를 보인다.
- 보충·심화 : ‘-아서’는 앞의 행위나 상태가 뒤의 행위나 상태의 원인이나 이유가 됨을 나타내어 어미 ‘-느라고’와 비슷한 의미를 갖는 것처럼 보이나, ‘-느라고’는 앞의 행위를 하는 과정에서 뒤의 상황이 됨을 의미하여 앞 상황의 결과로서 뒤 상황이 일어남을 의미하는 ‘-아서’와 분명 차이를 보인다.

2) ‘-(으)니까’

- 개념 : 이유나 근거, 전제를 나타내는 어미.
- 분류 : 어미(연결)
- 형태 정보 : -으니까, -니까
- 용법 : 앞의 내용이 뒤의 내용에 대하여 이유나 판단의 근거임을 나타낸다.
- 결합 정보 : 관련된 것은 따로 없음.
- 보충·심화 : ① ‘-으니까’는 모두 ‘-으니²⁾’로 바뀌 쓸 수 있다. ② ‘-으니까’와 ‘-아서’는 모두 이유나 원인, 근거를 나타내는 연결어미이다. 그리고 ‘-으니까’와 비교해서 ‘-아서’는 청유문이나 명령문에서 쓸 수 없고, 어미 ‘-았-’, ‘-겠-’ 뒤에 쓸 수 없다. 또한 ‘반갑다, 고맙다, 감사하다, 미안하다’ 등과 함께 자주 쓰이는 인사말 또는 자신의 감정이나 상황에 대한 이유를 나타내는 경우에 ‘-으니까’는 쓸 수 없고 ‘-아서’를 써야 한다. ③ 그

73) 『외국인을 위한 한국어 문법 2 -용법 편』에서는 ‘-아서’와 ‘-어서’ 중 ‘-아서’가 표제어로 제시되어 있다.

74) 본 연구와 관련된 이유·원인의 용법에 한정하였다.

의미를 강조하기 위해 ‘-으니까’에 조사 ‘는1’이 결합한 ‘으니까는’ 또는 그 준말인 ‘으니깐’을 쓰기도 한다. ④ ‘으니까’가 문장 종결형처럼 쓰이는 경우가 있는데, 이때 상대방이 윗사람이라면 ‘-으니까요’를 쓴다. 이러한 경우는 모두 말하는 사람 자신이 한 말에 그 근거나 이유를 덧붙여 말하거나 상대방의 이유에 대한 질문에 대답하는 것이다.

3) ‘-으므로’⁷⁵⁾

- 개념 : 이유나 근거를 나타내는 어미.
- 분류 : 어미(연결)
- 관련어 : -기에, -아서, -으니2, -으니까
- 형태 정보 : -으므로, -므로
- 용법 : 뒤에 오는 문장의 원인이나 이유, 근거를 나타낸다.
- 결합 정보 : ① 명령이나 권유를 나타내는 문장 앞에서는 쓰이지 않는다. 문법에 맞게 표현하려면 ‘-으므로’ 대신 ‘-으니2’, ‘-으니까’를 사용해야 한다. ② 글을 쓸 때나 연설, 발표 등에서 주로 사용한다.

4) -기 때문⁷⁶⁾

- 개념 : 어떤 일의 이유나 원인임을 나타내는 표현. 어미 ‘-기’와 의존명사 ‘때문’이 함께 쓰인 표현.
- 분류 : 표현
- 관련어 : -아서, -으니까
- 용법 : [‘-기 때문에’, ‘-기 때문이다’ 구성으로 쓰여] 어떤 일의 원인이나 까닭임을 나타낸다.
- 결합 정보 : 명령문이나 청유문에는 쓸 수 없다.
- 보충·심화 : 명사나 대명사에 ‘때문’이 바로 붙는 경우도 있다.

75) 『외국인을 위한 한국어 문법 2 -용법 편』에서는 ‘-므로’와 ‘-으므로’ 중 ‘으므로’가 표제어로 제시되어 있다.

76) 『외국인을 위한 한국어 문법 2 -용법 편』에서는 ‘-기 때문에’가 아닌 ‘-기 때문’이 표제어로 제시되어 있다.

『외국인을 위한 한국어 문법 2 - 용법 편』에서는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대해 자세히 다루고 있음을 알 수 있다. 이는 언어 사전과는 다른 문법 사전이 가지는 특징이라고 볼 수 있다. 이 문법서에서 찾아볼 수 있는 가장 큰 특징은 바로 이유·원인 연결어미들 간의 차이를 파악할 수 있는 문법적·의미적 특성을 제공하고 있다는 점이다.

먼저 문법적 특성의 경우 ‘-아/어서’와 ‘-므로’, ‘-기 때문에’ 등은 명령문과 청유문 앞에서는 쓸 수 없다는 종결어미 관련 제약에 대해 언급하고 있으며, ‘-아/어서’의 경우 ‘-았-’, ‘-겠-’과도 결합이 불가능하다는 선어말어미 관련 제약에 대해서도 언급하고 있다. 이때 문법적 특성을 단순히 개별 연결어미가 가진 특성으로만 제시하는 것이 아니라 다른 연결어미와 비교하는 형식으로 제시하고 있는 부분⁷⁷⁾은 이 문법서가 가지고 있는 장점이라고 볼 수 있다. 이는 연결어미들의 차이에 대해 학습자들이 가질 수 있는 의문을 해결해주는 역할을 하기 때문이다.

다음으로 의미적 특성의 경우 자주 쓰이는 인사말이나 자신의 감정이나 상황에 대한 이유를 나타내는 경우에는 ‘-아/어서’를 써야 하며, 글을 쓸 때나 연설, 발표 등에서는 ‘-므로’를 써야 한다는 부분을 통해 사용 상황과 관련된 의미적 특성에 대해 다루고 있음을 알 수 있다. 정리하자면 『외국인을 위한 한국어 문법 2 - 용법 편』에서는 본 연구에서 다루고자 하는 연결어미들에 대한 여러 문법적·의미적 특성을 제시하고 있을 뿐만 아니라 일정 부분은 그 내용을 연결어미들을 비교하는 형식으로 제공하고 있다는 특징을 가지고 있는 것이다.

4.1.2 한국어 교재

본 연구에서 분석 대상으로 삼은 교재는 고려대학교의 『재미있는 한국어』, 서울대학교의 『서울대 한국어』, 그리고 연세대학교의 『연세 한국어』이다. 먼저 해당 교재들을 선정하게 된 이유는 한국어 학습을 목적으로 하는 외국인 유학생들이 많이 등록되어 있는 대학 기관에서 사용하는 교재이기 때문이

77) ‘-으니까’의 ②, ‘-므로’의 ①의 설명을 그 예로 들 수 있다.

다.⁷⁸⁾ 많은 한국어 학습자들이 해당 교재를 통해 배우고 있는 만큼 한국어 교육에서 이유·원인 연결어미들이 어떻게 교육되고 있는지를 살펴보기 위해서는 그 교재들을 분석하는 것이 적절하다고 판단되었다. 또한 해당 교재를 사용하고 있는 대학의 언어 교육 기관은 적어도 30년, 길게는 60년 정도의 긴 역사를 가지고 있다.⁷⁹⁾ 그렇기 때문에 한국어 교육을 위해 많은 연구와 노력이 이루어졌을 것이며, 그러한 연구의 결과물이라고 할 수 있는 교재야말로 분석할 가치가 있다고 판단되었다.⁸⁰⁾

다음으로 해당 교재들을 분석하는 데 있어서는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대해 다루고 있는지, 문법 항목이 가지고 있는 결합 제약과 같은 문법적 특성과 의미적 특성에 대한 설명을 제시하고 있는지, 그리고 연결어미들을 비교하여 설명하는 부분이 있는지 등을 기준으로 삼고자 한다.

먼저 『재미있는 한국어』⁸¹⁾에서 다루고 있는 내용을 정리하면 아래의 표와 같다.

[표 7] 『재미있는 한국어』 분석 결과

	‘-아/어서’	‘-니까’	‘-므로’	‘-기 때문에’
권 / 과	1권 제 8과	2권 제 4과	5권 제 2과	2권 제 2과
개 념	-아/어/여서 expresses the reason for something.	• -(으)니까 is attached to a verb, an adjective, or	동사, 형용사, '명사+이다' 뒤 에 붙어 뒤에 오는 문장의 원	-기 때문에 is attached to a verb, an adjective and

78) 교육부에서 제공한 2019 고등교육기관 대학별, 국가별 외국인 유학생 현황에 따르면 2019년에 외국인 유학생 수는 고려대학교가 5천명, 서울대학교가 2천 2백 명, 그리고 연세대학교가 4천 8백 명이었다.

79) 고려대학교 한국어센터는 1986년, 서울대학교 한국어교육센터는 1969년, 그리고 연세대학교 한국어학당은 1959년에 설립되었다.

80) 유혜영(2016), 10쪽.

81) 교재는 총 6권으로 이루어져 있으며, 교재의 각 과는 학습 목표, 도입, 대화&이야기, 말하기 연습(어휘, 문법, 발음), 활동(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문화, 자기평가), 문법 등으로 구성되어 있다. 물론 1권에서 6권까지의 교재는 각 과의 구성에 약간의 차이가 존재한다. 대부분 유의미한 차이가 없지만 5권부터는 문법에 대한 설명이 다른 것과 달리 독립적으로 나타나지 않고 ‘문법 더하기’라는 각주 형식으로 간단하게 제시되어있다.

형 태 정 보	-아/어/여서 is attached to either a verb stem or an adjective stem, and it takes one of three forms depending on the last vowel of the stem.	‘noun+이다’, indicating a reason or a cause. • This takes two forms.(a. If the stem ends in a vowel or ㄹ, -니까 is used. b. If the stem ends in a consonant other than ㄹ, -으니까 is used.)	인이나 이유, 근거를 나타낸다.	‘noun+이다’, indicating a reason or a cause for an action or a situation.
문 법 적 특 성	In sentences with -아/어/여서, the second sentence cannot be a command or a propositive (“let’s ~”) sentence.	-	-	-기 때문에 cannot be followed by an imperative or propositive (“Let’s ~”) sentence.
의 미 적 특 성	-	-(으)니까 is usually used in imperative or a propositive sentence or a sentence that shows a speaker’s determination or hope.	-	-

해당 교재에서는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 모두 다루고 있었다.⁸²⁾ ‘-아/어서’는 ‘-아/어/여서’의 형태로 1권의 제 8과에 가장 먼저 제시되어 있고, 그 뒤로 ‘-기 때문에’가 2권의 제 2과에, ‘-(으)니까’가 2권 제 4과에 제시되어 있으며 ‘-므로’의 경우 5권 제 2과에 제시되어 있다.

82) ‘-므로’의 경우 다른 연결어미들에 비해 매우 간략하게 다루어지고 있었다.

‘-므로’를 제외한 나머지 연결어미에 대한 설명은 영어로 되어 있다는 점이 특징적이다. 연결어미에 대한 문법 설명은 문법 항목의 개념, 형태 정보 등을 공통적으로 제시하고 있다. 대부분의 연결어미에서는 의미적 특성에 대한 언급이 없었는데 ‘-니까’의 경우 의미적 특성이라고 볼 수 있는 부분이 있었다. 이는 ‘-니까’가 주로 명령문, 청유문 등에 쓰여 화자의 결심이나 희망을 보여 준다는 부분으로, Ⅲ.장에서 다룬 인과관계의 성격과 연관되는 특성을 나타낸 것으로 볼 수 있다.

문법적 특성의 경우에는 ‘-아/어서’와 ‘-기 때문에’에서만 찾아볼 수 있었는데 ‘-니까’의 경우 두 문법 항목과 달리 초급 수준에서 다룰 수 있는 결합 제약은 별로 없기 때문에 다루어지지 않은 것이라 추측해볼 수 있다. 두 연결어미 모두 명령문과 청유문에서 사용할 수 없다는 종결어미 관련 제약을 서술하고 있다. 한 가지 주목해 보아야 할 점은 이 두 연결어미에 대한 설명 속에서 과거시제 선어말어미 제약과 관련된 부분을 찾아볼 수 있다는 것이다. 아래의 내용은 ‘-아/어서’와 ‘-기 때문에’에 있는 문법 설명 중 일부이다.

- When connecting two sentences having past tense, -아/어/여서 is attached directly to the verb stem in the previous sentence. That is, the first verb does not need the past tense maker -았/었/였-. The tense of the entire sentence is expressed by the tense of the second verb.
- If a past event or state is the cause or the reason, the form -았/었/였기 때문에 is used.

위의 내용을 통해 알 수 있는 것은 ‘-아/어서’는 과거를 나타내는 두 문장을 연결할 때 뒤 문장에서만 과거시제를 사용하면 된다는 점이다. ‘-아/어서’는 앞 문장에 붙기 때문에 이러한 설명은 곧 ‘-아/어서’가 과거시제 선어말어미와의 결합이 불가능하다는 것을 암시하는 것이기도 한 것이다. 또한 ‘-기 때문에’의 경우에는 과거를 나타낼 때 ‘-았/었/였기 때문에’

로 사용한다고 설명하고 있는데 이는 ‘-기 때문에’가 과거시제 선어말어미와의 결합이 가능하다는 것을 전제하는 것이다. 즉, 명시적으로 드러나지는 않았지만 이러한 문법 설명은 곧 ‘-아/어서’와 ‘-기 때문에’의 문법적 특성을 제시하고 있는 부분으로 볼 수 있는 것이다.

『재미있는 한국어』에서 제시한 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 내용 특성을 정리하자면 다음의 표와 같다.

[표 8] 『재미있는 한국어』 이유·원인 연결어미 내용 특성 정리

		‘-아/어서’	‘-니까’	‘-므로’	‘-기 때문에’
제시 여부		○	○	○	○
비교 설명		-			
문법적 특성	주어 관련 제약	-	-	-	-
	서술어 관련 제약	-	-	-	-
	선어말어미 관련 제약	• 선행절에 ‘-었-’ 결합 불가능	-	-	• 선행절에 ‘-었-’ 결합 가능
	종결어미 관련 제약	• 청유형·명령형 종결어미 결합 불가능	-	-	• 청유형·명령형 종결어미 결합 불가능
의미적 특성	인과 관계 성격	-	화자의 희망이나 결심	-	-
	사용 상황	-	-	-	-
	사건의 실재성	-	-	-	-
	청자 정보 공유	-	-	-	-

다음으로 『서울대 한국어』⁸³⁾의 내용을 정리하면 아래의 표와 같다.

[표 9] 『서울대 한국어』 분석 결과

	‘-아/어서’	‘-니까’	‘-므로’	‘-기 때문에’
권 / 과	1권 제 12과	2권 제 5과	4권 제 15과	2권 제 13과
개 념	이유나 근거를 나타낼 때 사용한다.	앞의 내용이 뒤에 오는 내용의 이유나 근거임을 나타낸다.	뒤에 오는 문장의 이유나 근거를 나타낼 때 사용한다.	이유를 나타낸다.
형 태 정 보	형용사, 동사와 결합한다, 명사의 경우에는 ‘이라서/라서’를 사용한다.	형용사, 동사, 명사와 결합한다.	-	형용사, 동사, 명사와 결합한다.
문 법 적 특 성	- 명령문이나 청유문은 ‘-아서/어서’의 후행절이 될 수 없다. - 시제를 나타내는 말과 함께 쓰이지 않는다.	-	-	명령, 청유, 제안을 나타내는 문장에서는 쓸 수 없다.
의 미 적 특 성	-	공손하게 이유를 설명해야 할 경우 ‘-(으)니까’를 사용하면 어색하다.	-	문어체적인 표현으로 공식적인 말이나 글에 주로 쓰인다.

해당 교재에서는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 모두 다루고 있었다. ‘-아/어서’는 ‘A/V -아서/어서’의 형태로 1권 제 12과에서 가장 먼저 다루어졌고, 그 뒤로는 2권 제 5과에서 ‘-니까’가 ‘A/V-(으)니까, N(이)니까’의 형태로 다루어졌으며 ‘-기 때문에’가 2권 제 13과에서 ‘A/V-기 때문

83) 교재는 총 6권으로 이루어져 있으며, 각 과는 어휘, 문법과 표현1,2, 말하기 1,2, 듣고 말하기, 읽고 쓰기, 과제, 문화 산책, 발음, 자기 평가로 이루어져 있다. 문법 항목에 대한 설명은 과 안에 따로 존재하지 않으며, 부록에 ‘문법 해설’로 이를 대체하고 있다.

에, N(이)기 때문에’의 형태로, ‘-므로’가 4권 제 15과에서 ‘A/V-(으)므로’의 형태로 다루어졌다. 그리고 『서울대 한국어』에서는 『재미있는 한국어』보다 문법에 대해 보다 자세한 설명을 제시하고 있다는 특징이 있는데 이는 문법 설명 부분을 부록에 실음으로써 분량에 대한 제한에서 보다 자유로워졌다는 것과 관련된다고 추측해볼 수 있다.

먼저 『서울대 한국어』에서는 연결어미들의 문법적 특성에 대해 보다 명시적으로 제시하고 있다. 이는 ‘-아/어서’와 ‘-기 때문에’가 명령문, 청유문에서 사용될 수 없다는 설명을 통해 ‘-아/어서’와 ‘-기 때문에’의 종결어미 관련 제약을 언급하고 있기 때문이다. 또한 ‘-아/어서’의 경우 시제를 나타내는 말과 함께 쓰이지 않는다는 설명을 통해 선어말어미 관련 제약을 언급하고 있다. 그리고 ‘-니까’의 경우 종결어미와 관련된 제약이 없기에 초급 수준에서 이와 관련된 문법적 특성에 대해 다루고 있지 않은 것은 자연스러운 부분이라고 볼 수 있다. 이에 반해 ‘-므로’의 경우 Ⅲ.장에서 살펴보았듯이 분명히 종결어미와 관련된 제약이 있음에도 불구하고 중급에 속하는 교재에서도 이에 대한 설명이 없는데 이는 아쉬운 부분이라고 볼 수 있다. 그러나 『서울대 한국어』에서는 연결어미들 간의 비교를 통한 문법 설명을 포함하고 있다는 장점 또한 존재한다. 이는 아래의 표와 같이 ‘-니까’와 ‘-아/어서’를 명시적으로 비교하는 표를 제공한 부분을 통해 알 수 있다.

[표 10] ‘-(으)니까’와 ‘-아서/어서’(1권 12과)의 비교

- (으)니까	후행절 제약이 없다.	과거를 나타내는 ‘-았/었-’과 함께 쓸 수 있다.
- 아서/어서	후행절에 명령이나 제안을 나타내는 문장이 올 수 없다.	과거를 나타내는 ‘-았/었-’과 함께 쓸 수 없다.

의미적 특성의 경우 ‘-니까’가 공손하게 이유를 표현해야 하는 경우에는 어색하다는 설명을 통해 해당 연결어미가 이유나 원인에 대해 설명하는 것보다는 강조하는 것에 가깝다는 인과관계의 성격을 설명하고 있다고 볼 수 있다. 또한 ‘-기 때문에’의 경우에는 문어체적인 표현이라는 설명을 통해 사용 상황이라는 의미적 특성에 대해 설명하고 있다. 아쉬운 부분은 ‘-므로’가 문

어체에서 사용되는 대표적인 이유·원인 연결어미임에도 불구하고 ‘-므로’에 관한 부분에서 이러한 설명을 찾아볼 수 없다는 점이다.

『서울대 한국어』에서 제시한 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 내용 특성을 정리하자면 다음의 표와 같다.

[표 11] 『서울대 한국어』 이유·원인 연결어미 내용 특성 정리

		‘-아/어서’	‘-니까’	‘-므로’	‘-기 때문에’
제시 여부		○	○	○	○
비교 설명		‘-니까’와 ‘-아/어서’를 비교하는 설명이 존재함			
문법적 특성	주어 관련 제약	-	-	-	-
	서술어 관련 제약	-	-	-	-
	선어말 어미 관련 제약	• 시제를 나타내는 말과 결합 불가능	-	-	-
	종결 어미 관련 제약	• 청유형·명령형 종결어미 결합 불가능	-	-	• 청유형·명령형 종결어미 결합 불가능
의미적 특성	인과 관계 성격	-	이유나 원인을 강조	-	-
	사용 상황	-	-	-	문어체적인 표현
	사건의 실재성	-	-	-	-
	청자 정보 공유	-	-	-	-

마지막으로 『연세 한국어』⁸⁴⁾에서 다루고 있는 내용을 정리하면 아래의 표와 같다.

[표 12] 『연세 한국어』 분석 결과

	‘-아/어서’	‘-니까’	‘-므로’	‘-기 때문에’
권 / 과	1권 제 7과	1권 제 7과	-	2권 제 1과
개 념	This connective ending is used with a verb stem to indicate that the action of the first clause is the reason for the action of the second clause.	This connective ending is used with a verb stem to indicate the reason or cause of the next clause. When the verb ends in a vowel, use ‘-니까’. When it ends in a consonant, use ‘-으니까’.	-	It is used with a verb showing a ‘reason’ only when the causes and effects are definite.
형 태 정 보			-	noun + copula 이다 can be used together with this pattern. This form can also be used with a noun.
문 법 적 특 성	- The second clause cannot contain an imperative or propositive(let’s) ‘-었/았/였-’ and ‘-겠-’ cannot be used in front of ‘-어서/아서/여서’.	-	-	It cannot be used in an imperative nor in a propositive sentence.

84) 교재는 총 6권으로 이루어져 있으며, 각 과는 제목, 학습목표, 삽화와 도입, 본문 대화, 어휘, 문법 연습, 과제, 문법 설명, 대화 번역, 듣기 지문의 순서로 구성되어 있다.

의 미 적 특 성	-	-	-	• It also used to express comparison or emphasis. • It is often used in a written form rather than in spoken language.
-----------------------	---	---	---	---

해당 교재에서는 ‘-므로’를 제외한 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-기 때문에’에 대해 다루고 있었다. 가장 먼저 ‘-아/어서’가 ‘-어서2’의 형태로 1권 제 7과에서 다루어졌고, ‘-니까’가 ‘-으니까’의 형태로 같은 과에서 다루어졌으며 ‘-기 때문에’가 2권 제 1과에서 다루어졌다. 『연세 한국어』에서는 ‘-아서’와 ‘-어서’ 중 ‘-어서’를 기본형으로 제시하고 있는데 이는 다른 두 교재와는 다른 이 교재의 특징이라고 볼 수 있다.

먼저 문법적 특성에 있어 명시적이고 자세하게 결합 제약을 제시하고 있다는 점이 특징적이다. 이는 ‘-아/어서’와 ‘-기 때문에’가 명령문과 청유문에서 사용될 수 없으며, ‘-아/어서’의 경우 ‘-었/았/였-’, ‘-겠-’과의 결합이 불가능하다는 설명을 통해 종결어미와 선어말어미 관련 제약을 제시하고 있기 때문이다. 여기서 주목해야 할 부분은 『서울대 한국어』와 같이 부록에서 문법에 대한 설명을 하는 것이 아님에도 선어말어미 관련 제약에 있어 『서울대 한국어』의 경우보다 더 명시적으로 제시하고 있다는 점이다. 이는 『서울대 한국어』에서는 ‘-아/어서’의 선어말어미 관련 제약에 대해 ‘시제를 나타내는 말과 함께 쓰이지 않는다.’, ‘과거를 나타내는 ‘-았/었-’과 함께 쓸 수 없다.’라고 설명한 반면에 『연세 한국어』에서는 ‘-었/았/였-’, ‘-겠-’을 모두 언급함으로써 선어말어미 관련 제약을 보다 명시적으로 설명하였기 때문이다.

다음으로 의미적 특성의 경우 ‘-기 때문에’에서만 제시되고 있다. 이는 문어에서 주로 사용된다는 설명을 통해 사용 상황과 관련된 의미적 특성을 제시하고 있기 때문이다. 또한 ‘-기 때문에’가 비교나 강조를 표현할 때 사용된다는 설명도 있는데 이는 인과관계의 성격과 관련된 의미적 특성에 가깝다고 볼 수 있다. 물론 Ⅲ.장에서 살펴보았듯이 강조의 인과관계는 ‘-니까’에 보다

적합한 특성이지만 교재에 이에 대한 설명이 없는 것은 아쉬운 부분이라고 볼 수 있다. 한편 『재미있는 한국어』와 같이 『연세 한국어』에서도 연결어미들을 비교하여 제시하는 부분은 존재하지 않았다. 문법적 특성에 대한 명시적인 설명이 있었던 것을 고려해보았을 때 이는 아쉬운 부분이라고 볼 수 있다.

『연세 한국어』에서 제시한 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 내용 특성을 정리하자면 다음의 표와 같다.

[표 13] 『연세 한국어』 이유·원인 연결어미 내용 특성 정리

		‘-아/어서’	‘-니까’	‘-므로’	‘-기 때문에’
제시 여부		○	○	-	○
비교 설명		-			
문법적 특성	주어 관련 제약	-	-	-	-
	서술어 관련 제약	-	-	-	-
	선어말어미 관련 제약	• ‘-었/았/였-’, ‘-겠-’과 결합 불가능	-	-	-
	종결어미 관련 제약	• 청유형·명령형 종결어미 결합 불가능	-	-	• 청유형·명령형 종결어미 결합 불가능
의미적 특성	인과 관계 성격	-	-	-	비교나 강조를 표현
	사용 상황	-	-	-	문어에서 주로 사용
	사건의 실재성	-	-	-	-
	청자 정보 공유	-	-	-	-

4.2 교수·학습 설계

이 장에서는 본 연구의 교수·학습 대상인 학습자와 교수·학습 방안의 내용적인 측면을 살펴보고자 한다. 학습자 특성의 경우 학습자의 수준과 유형을 중심으로 다루고자 한다. 그리고 교육 내용 특성의 경우 기존 연결어미 교육의 특성과 그로 인해 발생할 수 있는 문제점, 그리고 이를 보완할 수 있는 교수·학습 방안의 내용적인 특성을 유사 문법 특성을 고려하여 살펴보고자 한다. 4.1장을 통해 알 수 있듯이 기존의 연결어미 교육은 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 대부분 초급 학습자를 대상으로 하며 Ⅲ장에서 제시한 다양한 특성 중 일부만을 다루고 있었다. 이 장을 통해 본고는 이러한 교육이 가지는 단점을 알아보고 학습자 특성과 교육 내용 특성에 대한 고려를 통해 이를 극복할 수 있는 방법에 대해 제시하고자 한다.

4.2.1 학습자 특성 고려

본 연구에서는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교수·학습 대상을 중·고급 수준의 한국어 학습자로 삼고자 한다. 이때 한국어 교재나 『표준 교육과정』에서 ‘-므로’가 중급 후반(4급), 혹은 고급 초반(5급)의 수준에서 제시되고 있다는 점을 고려하면 중급 후반-고급 초반이라는 표현이 더 정확하다고 볼 수 있다. 우선 학습자의 수준을 이렇게 선택한 이유는 해당 연결어미들을 학습한 이후가 바로 중·고급 단계이기 때문이다. 효과적인 유사 문법 교육을 위해서는 유사 문법에 속하는 문법 항목들을 학습한 이후에 다시 그 항목들에 대한 비교를 중심으로 교육을 제공하는 것이 필요하다. 그리고 4.1장에서 살펴보았듯이 교수·학습의 내용이 되는 이유·원인 연결어미의 대부분은 초·중급 수준의 교재에서 제시되고 있다. 그렇기 때문에 유사 문법에 속하는 연결어미들에 대한 변별 능력을 확립시키기 위해서는 그 연결어미들을 배우고 난 후의 시점인 중·고급이 적절하다고 판단한 것이다.

또한 중·고급 수준은 학습한 문법 항목들 간의 유사성으로 인해 실제적으

로 학습자들이 혼란을 겪을 수 있는 시기이기도 하다. 물론 초급 수준에서도 여러 연결어미에 대해 학습을 하기는 하지만 연결어미의 특성상 이제 막 한국어를 배우기 시작한 초급 학습자들에게는 그 사용빈도가 높지 않다.⁸⁵⁾ 또한 중급 초반(3급)의 경우 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 모두 학습한 상태가 아닐뿐더러 이제 막 초급 수준을 벗어난 학습자들을 대상으로 이 네 가지 연결어미에 대한 교육을 진행하기에는 어려움이 있다.

이에 반해 중급 후반(4급)·고급 초반(5급)의 경우 해당 연결어미에 대한 학습이 전부 이루어진 단계이기 때문에 본 연구의 교수학습에 적합하다고 볼 수 있다. 또한 중·고급⁸⁶⁾ 수준은 한국어 능력이 어느 정도 갖추어진 상태로 지금까지 학습한 연결어미들을 자유롭게 활용해야 하는 단계이다. 이는 다양한 연결어미들을 상황에 따라 자유자재로 쓸 수 있어야 한다는 것을 의미하지만 학습한 연결어미들 간에 유사성으로 인해 실제로 그렇게 사용하기는 쉽지 않다. 학습자들은 오류를 발생시키는 것에 대한 부담감으로 인해 다양한 연결어미를 사용하는 것을 회피하고, 자신에게 더 익숙한 연결어미만을 계속 사용하는 경우가 많기 때문이다. 이렇듯 실제로 학습한 연결어미들을 상황에 맞게 활용해야 하는 단계인 중·고급 수준은 연결어미들 간의 유사성으로 인한 혼란과 한정된 사용을 유발할 수 있는 시기이다. 그렇기 때문에 같은 의미관계에 있는 연결표현들끼리의 차이⁸⁷⁾에 대한 교육이 필요하다고 볼 수 있는 것이다.

다음으로 학습자 유형을 특정하지 않고 중·고급 수준의 학습자로 포괄하여 학습 대상으로 삼은 이유는 이러한 연결어미에 대한 교육은 모든 학습자들에게 필요한 것이기 때문이다. 물론 한국어 수준이 높아질수록 어려움을 느낀다는 연결어미에 대한 교육은 학문 목적 학습자와 같이 다른 학습자군보다 더 높은 수준의 한국어를 접하고 사용해야 하는 학습자에게 더욱 필요하다고도 생각할 수 있다. 그러나 앞서 학습자 오류 양상을 살펴보았듯이 연결어미에

85) 연결어미는 문장과 문장을 연결해주는 역할을 하는 어미로서 복문을 사용할 때 활용한다. 초급 학습자의 경우 복문보다는 단문을 사용하는 경우가 대부분이기 때문에 연결어미의 사용빈도가 낮다고 볼 수 있는 것이다.

86) 여기서 중·고급은 앞서 언급한 중급 후반·고급 초반을 의미한다.

87) 김경현(2015), 72쪽.

대한 오류는 특정 학습자 유형이 아닌 한국어 학습자 전체에 나타나는 현상이었다. 다시 말해 그러한 오류 발생을 막기 위한 교육을 제공해야 하는 대상도 한국어 학습자 전체라고 볼 수 있는 것이다. 또한 모든 한국어 학습자의 최종적인 목적은 한국어로 자유롭게 의사소통을 하는 것이다. 그리고 연결어미 사용빈도가 높은 한국어의 특성상 이를 위해서는 연결어미를 적재적소에 사용하는 능력이 바탕이 되어야 한다. 이와 같은 이유로 유사 문법에 해당하는 연결어미에 대한 교육은 학문 목적 학습자와 같은 특정 학습자군이 아닌 전체 학습자를 대상으로 하는 것이 적절하다고 판단할 수 있는 것이다.

이와 같은 이유로 본 연구에서는 중·고급 수준의 한국어 학습자를 교수·학습 대상으로 삼았다. 그리고 연결어미들의 학습 시기를 참고하였을 때 이는 한국어 능력 4-5급 단계에 속한다고 볼 수 있다. 이외에 학습시간을 고려한 본고의 교수·학습 대상에 대한 정보를 정리하면 다음과 같다.

[이유·원인 연결어미 교수·학습 대상]

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 학습이 모두 이루어진 한국어 학습자 - 한국어 학습시간이 600-800시간 정도의 중·고급 한국어 학습자⁸⁸⁾ |
|--|

4.2.2 교육 내용 특성 고려

본 연구에서는 기존의 이유·원인 연결어미 교육을 보완할 수 있는 교수·학습 지도 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해 먼저 해당 연결어미들에 대한 교육이 어떻게 이루어지고 있는지에 대해 4.1장에서 분석했던 교재를 중심으로 그 특징을 추측하여 살펴보고자 한다. 이를 통해 기존의 교육이 가지고 있는 한계점을 파악할 수 있기 때문이다.

먼저 교재를 통해 추측해볼 수 있는 이유·원인 연결어미의 교육의 첫 번째

88) 대부분의 대학의 한국어 교육 기관에서는 각 등급 당 200시간(주당 20시간, 총 10주) 과정을 기준으로 하고 있었다. 본 연구에서 교수·학습 대상으로 선정한 중급 후반·고급 초반의 학습자는 중급 수준(3-4급)이 완료된 상태이기 때문에 한국어 선수 학습시간을 600-800으로 설정할 수 있는 것이다.

특징은 선형 구조로 이루어졌다는 점이다. 앞서 교재들을 살펴본 결과 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’는 대부분 초·중급에서 학습을 하며, 해당 과에서 다른 이후에는 문법 항목으로 다시 등장하지 않음을 알 수 있었다. 즉, 연결어미 교육은 한 개의 연결어미에 대해 일회적인 학습으로 진행되고 있다는 것이다. 물론 ‘-아/어서’의 경우에는 예외적이라고 볼 수 있다. ‘-아/어서’는 대부분의 교재에서 두 번 정도 제시되고 있었기 때문이다. 그러나 이는 본 연구에서 지향하는 바와 같이 유사 문법에 해당하는 다른 이유·원인 연결어미를 학습할 때 다시 등장한다는 것을 의미하지는 않는다. ‘-아/어서’는 순서의 기능과 이유·원인의 기능을 모두 가지고 있는 연결어미이다. 한국어 문법 교육은 문법 항목을 제시함에 있어 하나의 기능을 제시하기 때문에 ‘-아/어서’의 두 기능이 각기 나누어져 다른 단원에서 제시되는 것이라고 볼 수 있는 것이다.

‘-아/어서’와 같은 예외적인 사례를 제외하고는 이유·원인 연결어미에 대한 교육은 한 번의 학습으로 각 연결어미에 대한 교육을 완료한다. 즉, 선형 구조로 이루어진다고 볼 수 있는 것이다. 이와 같은 구조는 한국어 문법 교육이 PPP 모형을 기반으로 하고 있는 것과 연관된다. PPP 모형은 본질적이고 선형적인 구조의 교육과 결합되는 것이 더 적합하기 때문이다. 물론 이러한 교육이 가지는 장점 또한 있다는 것을 2.2장을 통해 살펴보았다. 그러나 본 연구에서는 의미 기능은 같지만 형태가 다른 여러 연결어미들을 학습해야 하는 문법 항목으로 삼는다. 이러한 유사 문법 교육의 경우 각각의 연결어미들을 개별적으로 한 번씩만 다루어서는 효과적인 학습을 할 수 없다. 연결어미들 간의 차이를 인식시키기 위해서는 최종적으로 차이점을 종합적으로 다루는 교수·학습을 포함하여 적어도 두 번 이상 연결어미들을 학습 대상으로 삼아야 하기 때문이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 해당 연결어미들의 차이에 대해 인식할 수 있는 심화 학습⁸⁹⁾을 위해 나선형 구조의 교육과 적합한 TTT 모형을 활용하고자 하는 것이다.

이유·원인 연결어미의 교육의 두 번째 특징은 문법 기능과 연계되는 활동

89) 현재 교재에서 제시하고 있는 연결어미들에 대한 교육을 기본 학습이라고 본다면 본 연구에서 제안하고자 하는 것은 이러한 기본 학습이 이루어진 뒤에 진행되는 보다 종합적면서 심도 있는 교육에 속하기 때문에 심화 학습이라고 볼 수 있다.

이 문법 연습의 대부분이라는 것이다. 이는 교재 속에 나타난 문법 연습 활동의 예시들을 통해 알 수 있다. 『재미있는 한국어』의 경우 대부분 ‘말하기 연습’ 부분에서 이유·원인 연결어미와 관련된 활동이 이루어지며, 『서울대 한국어』에서는 이유·원인 연결어미에 대해 ‘문법과 표현’, ‘말하기’, ‘읽고 쓰기’, ‘과제’ 등에서 관련된 활동이 대다수 진행된다, 그리고 『연세 한국어』의 경우에는 ‘문법 연습’, ‘과제’ 등을 통해 이유·원인 연결어미에 대한 학습 활동을 진행하고 있다. 여기서 주목해야 하는 부분은 그 활동들이 지향하고 있는 바이다. ‘-므로’를 제외한 연결어미와 관련된 활동들은 거의 대부분 문장 단위로 두 문장을 연결하는 활동에 해당한다.⁹⁰⁾ 즉, 이유·원인이라는 기능을 학습하는 것이 연습 활동의 목적이라고 볼 수 있는 것이다. 이로 인해 문법 기능이 아닌 해당 연결어미가 가지고 있는 문법적·의미적 특성을 학습할 수 있는 활동은 거의 없다는 것을 교재를 통해 살펴볼 수 있었다.

기본적으로 문법 기능에 대한 학습이 이루어지는 것이 중요한 것은 사실이다. 우선 해당 연결어미가 어떠한 기능을 하는지를 알아야 그것이 필요한 상황에서 적절하게 활용할 수 있기 때문이다. 그러나 이후에 비슷한 문법 기능을 가진 다른 연결어미에 대해 배우게 되었을 때에도 이러한 문법 기능에 대한 연습 활동만 이루어지는 것은 적합하다고 보기 어렵다. 연결어미들을 단계별로 학습하는 과정에서 그것들의 문법 기능만을 중점적으로 연습한다면 이후에 학습자가 연결어미를 사용해야 되는 상황에서 다양한 연결어미들을 특성에 맞게 적재적소에 사용하는 것이 어려워질 수 있기 때문이다. 물론 교재 분석을 통해 살펴볼 수 있었듯이 연결어미의 문법적·의미적 특성은 문법 항목에 대한 설명 부분에 제시되고 있는 경우가 많았다. 그러나 단순한 제시보다 그와 더불어 직접 활용할 수 있는 연습 활동을 함께 제시하는 것이 그 특성들을 학습하는 데 더 효과적일 것이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 이유·원인 연결어미들 간의 차이를 드러내는 문법적·의미적 특징에 관한 활동이 주를 이루는 유사 문법 교육을 제공하고자 하는 것이다.

이유·원인 연결어미의 교육의 세 번째 특징은 유사 문법 교육과 연관되어

90) ‘-므로’의 경우 『서울대 한국어』에서 제시된 활동인 ‘교통 표지판에 대해 이야기하기’처럼 문장 단위의 활동 또한 존재한다. 그러나 중·고급에서 다루고 있는 만큼 문장보다는 문단 단위와 관련된 활동이 많다.

있지 않다는 점이다. 이는 첫 번째 특징인 선형 구조의 교육과도 연관된다. 연결어미에 대한 교육이 선형 구조를 가지고 있기 때문에 학습한 연결어미에 대해 다시 다루는 유사 문법 교육과의 관련성을 갖기 어려운 것이다. 그러나 이번 특징에서 살펴보고자 하는 유사 문법 교육은 보다 소극적인 교육 방식에 속한다. 유사 문법 교육은 나선형 구조를 통해 학습한 연결어미와 더불어 새로운 연결어미 혹은 학습한 연결어미들을 다시 학습 대상으로 삼아 교수·학습을 실시하는 것이 일반적이다. 그러나 그러한 적극적인 방식의 교육뿐만 아니라 『서울대 한국어』에서 제시한 ‘-아/어서’와 ‘-니까’에 대한 비교 부분과 같은 소극적인 방식의 교육도 유사 문법 교육에 포함된다고 볼 수 있다.

그러나 교재를 통해서도 살펴볼 수 있었듯이 현재 연결어미에 대한 교육은 그러한 소극적인 방식의 교육도 거의 진행되고 있지 않았다. 이는 ‘-므로’를 제외한 대부분의 연결어미가 초급 수준에서 다루어지고 있는 만큼 연결어미들 간의 비교에 관한 내용을 제시하기에는 어려움이 존재하기 때문이다. 유의미한 비교를 하기 위해서는 문법적·의미적 특성을 어느 정도 학습해야 가능한 것인데 초급 학습자에게 이러한 특성들을 교수·학습하는 것은 학습자에게 도리어 부담을 줄 수 있기 때문이다. 그렇기 때문에 본 연구에서 지향하는 바와 같이 기본적으로 연결어미에 대한 학습을 진행한 이후에 해당 연결어미들 간의 변별을 위해 필요한 문법적·의미적 특성을 다루는 심화 학습 수준의 교육이 필요하다고 볼 수 있는 것이다.

이렇듯 교재 분석을 통해 알 수 있었던 현재 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 교육은 선형 구조와 문법 기능 중심의 연습 활동, 유사 문법에 관한 부분이 제외된 학습 내용 등으로 이루어진다고 볼 수 있다. 이러한 교육은 그 자체로의 장점도 존재하지만 반대로 학습자의 오류율을 증가시킬 수 있다는 문제점 또한 존재한다. 학습한 연결어미들과의 유사성으로 인해 학습자의 혼란을 야기할 수 있기 때문이다. 해당 연결어미들의 경우 대표적인 이유·원인 연결어미로서 그 문법적·의미적 특성에 대해 개별 연결어미를 학습할 때의 수준으로만 알고 있을 경우 실제 상황에서 자신에게 필요한 연결어미를 선택하여 활용하는 데에 있어 어려움을 느낄 수 있다. 또한 오류 발생을 기피하는 학습자의 특성상 연결어미들을 상황에 따라 다양하게

사용하기보다 특정한 연결어미만을 계속 사용하게 될 확률이 높다. 이러한 문제점은 해당 연결어미들에 대한 학습자들의 오류 양상에 대해 다루었던 선행 연구들을 통해서도 살펴볼 수 있다.

먼저 구경린(2019)에서는 고급 수준의 중국인 한국어 학습자를 대상으로 ‘-아서’, ‘-니까’의 사용에 대한 설문 조사를 하였다. 그 결과 가장 많은 오류가 나타난 유형은 의미적 오류(59.3%)였으며, 그 뒤는 통사적 오류(30.1%), 형태적 오류(10.6%)로 이어졌다. 대치 오류가 속하는 의미적 오류가 가장 높게 나타난 것에 대해 구경린(2019)에서는 고급으로 갈수록 연결어미의 교육이 많아지면서 유사한 의미의 연결어미의 혼동의 결과로 볼 수 있다고 분석하였다. 두 번째로 많은 오류가 나타난 통사적 오류에는 첨가 오류, 누락 오류, 중복 오류, 시제 제약 오류 등이 있었으며, 형태적 오류에는 철자 오류, 활용형 오류, 변이형 오류가 나타났다. 고급 학습자들에게서 발생하는 오류에 대해 해당 연구에서는 고급학습자로 갈수록 의미가 유사한 많은 연결어미들을 학습하여 유사한 기능을 가진 연결어미들을 혼동하여 오류가 발생한다고 보았다.

다음으로 김정현(2015)에서는 이유·원인 표현에 관한 설문 조사를 초·중·고급 학습자를 대상으로 진행하였다. 그 결과 이유·원인 표현을 대체하여 사용하는 경우가 많았으며 그 중에서 ‘-(으)니까’와 ‘-어서’를 가장 많이 바꿔서 사용하고 있음을 확인할 수 있었다. 이에 대해 해당 연구에서는 학습자가 이유·원인 표현들 사이의 정확한 차이를 구별하지 못하기 때문이라고 분석하였다. 특히 이 연구에서는 이유·원인 표현 중에서도 ‘-기 때문에’에 대해 다루고 있는 점이 특징적인데 ‘-기 때문에’의 전체 오류율의 경우 초급이 가장 높지만 중급과 큰 차이가 없으며, 의미 오류 비율은 중급이 더 높다는 것을 설문 조사를 통해 확인할 수 있었다.

그리고 김성희(2010)에서는 중급 단계의 중국인 한국어 학습자를 대상으로 원인·이유 연결어미 ‘-아서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-느라고’에 대한 설문 조사를 하였다. 그 결과 유사어미 대치오류가 전체 오류의 50%로 가장 많았는데⁹¹⁾ ‘-아서’와 ‘-느라고’의 대치, ‘-아서’와 ‘-니까’의 대치, ‘-아서’와 ‘-므

91) 문법적 오류는 전체의 27%를 차지하였으며, 나머지는 해석이 불가능하여 분석할 수 없는 문장이라고 김성희(2010)에 기술되어 있다.

로’의 대치, ‘-니까’와 ‘-느라고’의 대치, ‘-니까’와 ‘-므로’의 대치 등 ‘-아서’와 다른 유사어미와의 대치, ‘-니까’와 다른 어미와의 대치가 주를 이루고 있었다. 특히 ‘-아서’는 대부분의 한국어 교재 초급 단계에서 ‘이유·원인’를 나타내는 ‘-아서, -니까, -므로, -느라고’ 중 가장 먼저 제시되는 연결어미임에도 불구하고 혼돈해서 쓰는 경우가 전체 오류의 12%를 차지하였다는 점 또한 특징적이다. 이렇듯 유사어미들 간의 대치 오류가 많은 원인으로 김성희(2010)에서는 ‘시간성’을 제시하였다. 예를 들어 ‘-아서’는 과거성을 가지고 있는 어미이지만 다른 어미들은 그렇지 않아 과거시제 선어말 어미와의 결합에서 차이가 나는데 학습자들이 이에 대한 이해가 제대로 되지 않아 오류가 발생한다고 보는 것이다.

한편 배성애(2017)에서는 대부분 중급 수준에 해당하는 동북 3성 대학교 4년제 본과대학 2-3학년 학생 75명을 대상으로 이유 표현 연결어미 ‘-아서’, ‘-니까’, ‘-느라고’, ‘-므로’ 사용에 대한 설문 조사를 하였다. 그 결과 대치에 의한 오류가 대부분이었는데 형태적 오류는 한국어 학습단계에 따라 낮아지는 반면 대치 오류가 속하는 의미적 오류는 여전히 높았다는 점이 특징적이다. 의미적 오류의 경우 ‘-아서’와 ‘-니까’ 대치 오류, ‘-느라고’와 ‘-아서’, ‘-니까’ 대치 오류, ‘-므로’와 ‘-아서’ 대치 오류 등 대치 오류의 비중이 가장 높았으며, ‘-아서’와 기타 연결어미와의 대치가 주를 이루었음을 알 수 있었다. ‘-아서’의 오류는 다른 어미에 비해 통사적 오류가 많았는데 이는 ‘-아서’의 통사적 제약이 많은 것과 연관된다고 볼 수 있다. 한편 ‘-므로’는 사용한 경우가 거의 없었고, 일부 학습자들이 ‘-므로’를 사용하기는 했으나 모두 오류 문장이었음을 설문 조사를 통해 알 수 있었다.

마지막으로 진신(2012)에서는 중국인 학습자를 대상으로 인과 관계의 연결어미 ‘-아/어서’와 ‘-(으)니까’의 사용에 대한 설문 조사를 실시하였는데 그 결과 가장 많이 발생한 오류는 대치 오류였다. 이에 대해 해당 연구는 같은 의미 범주 안에 있는 두 연결어미는 대치 가능한 경우가 많으나 어미가 갖는 제약이 각기 달라 항상 대치가 가능한 것은 아니라고 하였다. 그러나 학습자들이 연결어미를 사용하여 연결되는 두 문장의 의미 관계를 파악한 반면에 각 어미가 갖는 제약을 지키지 않아 오류가 발생하는 것이라고 분석하였다.

지금까지 살펴본 이유·원인 연결어미에 대한 학습자들의 오류 양상과 관련된 선행 연구들에서 찾아볼 수 있는 공통적인 부분은 바로 대치 오류가 가장 많이 발생한다는 것이다. 대치 오류는 연결어미를 통해 홀문장을 연결하는 과정에서 문장 간의 의미적 관계를 제대로 파악하지 못해 발생하는 오류로, 모국어 간섭으로 생긴 오류라고도 할 수 있다. 한국어 학습자들은 어려운 문법을 자신이 알고 있는 모국어와 대응하여 이해하려고 하는 경향이 있는데 대응표현이 모국어에서는 같은 형태일 경우 같은 문법으로 인식하고 가장 먼저 학습했던 문법만 사용하게 되기 때문에 대치 오류가 발생하는 것이다.⁹²⁾ 그리고 이러한 오류가 화석화 되어 선행 연구들을 통해 살펴보았던 것과 같은 결과가 나타나게 되는 것이다.

이러한 문제를 해결하기 위해서는 각각의 연결어미들이 가지고 있는 다양한 제약들을 파악할 수 있는 학습이 필요하다. 그러나 이러한 유사한 의미를 갖는 연결어미의 미세한 차이는 한국어 교재에 제시되어 있는 설명이나 교사의 설명에 의지할 수밖에 없는 상황이다. 이는 교육 현장에서는 궁극적인 학습을 위해 차이점을 중심으로 설명하는 것에 많은 시간을 할애하기가 불가능하기 때문이다.⁹³⁾ 그러나 구경린(2019)을 통해서도 알 수 있듯이 고급 단계 학습자들에게서도 초급 단계 연결어미 ‘-아서’와 ‘-니까’의 대치 오류를 포함한 연결어미 오류가 나타났다는 것은 학습자의 수준이 높아진다고 하여 자연스럽게 해결되지 않는다는 것을 의미한다. 즉, 이는 연결어미에 대한 교육이 해당 연결어미를 배운 이후에도 차이점을 중심으로 한 번 더 다루어져야 할 필요가 있다는 것을 시사한다.

정리하자면 기존의 이유·원인 연결어미 교육이 야기할 수 있는 가장 큰 문제점은 대치 오류와 같은 오류가 학습자의 수준에 관계없이 나타난다는 것이다. 이에 대한 원인으로서는 기존의 이유·원인 연결어미 교육의 특징인 선행 구조의 교육, 문법 기능 중심의 연습 활동, 유사 문법 교육과의 비연계성 등을 들 수 있다. 본 연구에서는 이러한 문제점을 보완하기 위해 나선형 구조의 교

92) 배성애(2017), 43쪽.

93) 구경린(2019), 66쪽.

육과 형태 초점 교수법을 활용한 TTT 모형을 교육 내용 특성으로 삼았다.

먼저 나선형 구조의 교육은 문법 항목에 대한 학습을 한 번으로 끝내지 않고 이후에 좀 더 깊이 있는 내용을 바탕으로 학습을 진행하는 방식의 교육으로 선형 구조의 교육과 대비된다. 본 연구는 학습자들이 이전에 학습한 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 차이점을 중심으로 다시 한 번 다루고자 한다는 점에서 나선형 구조의 교육을 추구하고 있다고 볼 수 있다. 이와 같은 특성은 선형 구조의 교육에서는 학습 내용으로 삼기 어려웠던 문법 항목에 대한 깊이 있는 내용을 다룰 수 있다는 장점이 있다. 선형 구조의 교육에서는 학습자가 필수적으로 습득해야 하는 것이면서도 해당 수준에 적합한 내용을 다루는 것이 일반적이다. 하나의 문법 항목에 대한 학습이 한 번으로 끝나는 만큼 효율성을 중시해야 하기 때문이다.

하지만 초급 혹은 중급에서 학습한 내용만으로 해당 문법 항목에 대한 완전한 학습을 추구하기에는 어려움이 있다. 그리고 유사 문법에 대한 변별 능력을 갖추기에도 어려움이 있다. 본 연구에서 교수·학습 대상으로 삼고 있는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’는 대부분 초급 혹은 중급 초반에서 학습하는 경우가 많다. 당시의 수준에 적합한 학습 내용만으로 네 가지의 연결어미에 대한 변별 능력을 갖추기는 어렵다. 다시 말해 하나의 문법 항목에 대한 깊이 있는 이해를 위해 혹은 유사 문법 항목들에 대한 변별 능력을 갖추기 위해서는 선형 구조가 아닌 나선형 구조의 교육이 필요하다고 볼 수 있는 것이다. 이와 같은 이유로 본 연구에서는 나선형 구조의 교육을 교수·학습의 특성으로 삼음으로써 기존의 이유·원인 연결어미 교육의 특징인 선형 구조의 교육을 보완하고자 하였다.

또한 나선형 구조의 교육은 문법 기능에 기반한 연습 활동에서 벗어난 연습 활동을 제공할 수 있다는 점에서 기존의 이유·원인 연결어미 교육의 특징 중 하나인 문법 연습 활동도 보완할 수 있다. 앞서 언급하였듯이 나선형 구조의 교육은 이전에 다루었던 문법 항목에 대한 보다 깊이 있는 내용을 학습할 수 있다. 이러한 학습 내용의 변화는 학습자들이 수행하는 연습 활동에도 영향을 미친다. 선형 구조의 교육에서는 문법 항목의 필수적인 특징인 문법 기능을 학습하는 것에 중점을 두어야 하기 때문에 연습 활동 또한 이에 적합한

활동이 대부분이다.

하지만 나선형 구조의 교육에서는 학습자들이 이미 학습한 문법 기능과 관련된 많은 연습 활동은 필요하지 않다. 대신 결합 환경과 같은 문법 항목의 다른 특징과 관련된 연습 활동을 제공할 수 있다. 본 연구에서는 학습자들이 이미 학습한 이유·원인 연결어미에 대해 다루고 있기 때문에 문법 기능과 관련된 연습 활동에서 벗어나 이것들을 변별하는 능력을 기르는데 도움이 되는 결합 제약 관련 연습 활동을 제공할 수 있다. 이렇듯 나선형 구조의 교육은 기존 교육의 특징인 선형 구조의 교육과 문법 기능에 기반한 연습 활동을 보완할 수 있다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다.

다음으로 형태 초점 교수법을 활용한 TTT 모형을 본 연구에서 제시하고자 하는 교육 내용의 또 다른 특성이라고 볼 수 있다. 먼저 PPP 모형이 아닌 TTT 모형을 교수·학습 모형의 기초로 사용하고자 하는 이유는 유사 문법 교육에는 해당 모형이 PPP 모형보다 적합하기 때문이다. TTT 모형이 더 적합한 까닭은 이준호(2010)에서 제시한 TTT 모형의 장점들을 통해 알 수 있다.

이준호(2010)에서는 유사 문법 교육을 위한 TTT 모형의 장점에 대해 제시하고 있는데 첫 번째 장점은 TTT 모형이 의미에 집중할 수 있는 활동이 가능하다는 것이다. 유사 문법 교육의 목적은 형태적인 측면에서 올바른 문법 형태를 사용하는 것이 아니라 의미적인 측면에서 자신이 전달하고자 하는 의미를 표현함에 있어 적합한 문법을 선택하는 것이다. 그렇기에 유사 문법을 효율적으로 학습하기 위해서는 의미에 집중할 수 있는 활동이 필요하다. TTT 모형은 PPP 모형에 비하여 이러한 활동이 가능하기 때문에 유사 문법 교육에 있어서 TTT 모형이 PPP 모형보다 적합하다고 볼 수 있는 것이다.

두 번째 장점은 여러 유사 문법과 기능을 통합하여 교육하는 것이 가능하다는 것이다. 앞서 대학의 언어 교육기관에서 사용하고 있는 교재들을 분석한 결과를 통해 기존의 교재에서는 대부분 유사 문법에 대한 설명을 다루고 있지 않고 있음을 살펴볼 수 있었다. 이는 PPP 모형을 기반으로 한 교수·학습 상황에서는 개별 문법 항목에 대한 설명과 연습, 활용을 중심으로 진행되는 것이 가장 효과적이기 때문이다. 이에 반해 TTT 모형은 여러 문법 항목을 동시에 다루는 것이 가능하기 때문에⁹⁴⁾ 여러 문법 항목과 기능을 통합시키는

유사 문법 교육에 적합하다고 볼 수 있는 것이다.

세 번째 장점은 TTT 모형은 나선형식의 문법 항목 배열이 가능하다는 것이다. 유사 문법 교육에서는 학습할 문법 항목들에 대한 선행 학습이 이루어진 상태에서 실시되어야 효과적이다. 그렇지 않으면 이전에 배운 문법 항목과 함께 새로 학습해야 하는 문법 항목으로 인해 학습자가 부담을 느낄 수 있기 때문이다. 즉, 유사 문법 교육은 이전에 다루었던 문법 항목을 더 깊이 있는 측면에서 다시 가르치는 나선형 구조의 교육을 지향함으로써 문법 교육의 확장을 가능해질 때 각 유사 문법의 의미를 변별하는 능력을 더 효과적으로 기를 수 있는 것이다. 이때 TTT 모형의 경우 나선형식의 문법 항목 배열이 가능하기 때문에 유사 문법 교육에 적합하다고 볼 수 있는 것이다.

TTT 모형은 ‘과제 1 - 교수 - 과제 2’의 단계로 구성되는 모형으로 과제를 통한 학습이 주를 이루기 때문에 이전에 학습한 문법 항목이어도 다른 측면에서 다룰 수 있는 기회를 제공한다. 이러한 특징이 있기 때문에 나선형식의 문법 항목 배열이 가능하며, 이러한 까닭으로 나선형 구조의 교육에 적합한 모형이라고 볼 수 있다. 물론 나선형 구조의 교육에서 문법 항목에 대해 처음 배우는 상황이라면 PPP 모형도 적합할 수 있다. PPP 모형은 문법에 관한 기초적인 기능을 익히고 연습을 하는데 효과적이기 때문이다. 그러나 본 연구에서와 같이 이미 학습한 문법 항목에 대해 심화 학습을 진행하는 상황이라면 PPP 모형보다는 실제적인 과제들을 수행해봄으로써 문법 항목을 활용하고 이러한 과정을 통해 문법 항목에 대한 심화된 학습을 가능하게 하는 TTT 모형이 더 효과적이라고 볼 수 있다.

네 번째 장점은 TTT 모형은 유사 문법에 대한 의식을 향상시키고 맥락에 적절한 문법 사용 능력을 향상시킬 수 있다는 것이다. 유사 문법 교육의 경우 다양한 맥락 속에서 자신에게 필요한 문법 항목을 선택할 수 있는 능력을 길러야 하기 때문에 교수·학습을 함에 있어 학습자에게 풍부하고 유의미한 맥락을 제공해야 할 필요가 있다. 학습자가 사용 맥락에 대한 사고 없이 문법 항

94) 이는 해당 문법 항목들에 대한 교육이 선행되어야 한다는 조건이 전제되어야 한다. 물론 한국어 지식에 대한 교육이 선행되어야 한다는 이러한 조건은 TTT 모형이 가지는 한계점으로 지적되기도 한다. 그러나 본 연구에서와 같이 문법 항목에 대한 학습이 이루어진 이후에 교수·학습이 진행되는 경우에 이러한 조건은 학습자들의 ‘과제 1’ 수행 능력을 갖출 수 있도록 하기 때문에 오히려 장점으로 작용할 수 있는 것이다.

목에 대한 사용을 중요시하는 PPP 모형과 달리 과제를 중심으로 하는 TTT 모형은 과제 속에서 풍부하고 유의미한 맥락 제공이 가능하다는 장점이 있다. 그렇기 때문에 TTT 모형이 PPP 모형보다 유사 문법 교육에 적합하다고 볼 수 있는 것이다.

마지막으로 다섯 번째 장점은 TTT 모형은 과정 지향적 성격이 강하다는 것이다. 유사 문법 교육에서는 학습자가 자신에게 필요한 문법 항목을 선택할 수 있는 능력을 기르는 것을 중요시한다. 그렇기 때문에 자신이 선택한 문법 항목에 대한 정·오답 판단보다 그 문법 항목을 선택하기까지의 과정을 더 중요하게 생각한다. 물론 결과적으로 자신이 선택한 문법 항목이 적절한지 아닌지를 판단하는 것도 중요하다. 그러나 처음부터 그것을 판단하지 않아도 자신이 그 문법 항목을 어떻게 선택하게 되었는지를 되짚어보다 보면 자연스럽게 해당 문법 항목의 적절성을 판단할 수 있게 될 것이다. 이처럼 유사 문법 교육은 결과보다 과정을 중요시하는데 TTT 모형 또한 결과 지향이 아닌 과정 지향적 성격이 강하기 때문에 이러한 교육에 적합하다고 볼 수 있는 것이다.

이처럼 유사 문법 교육을 진행하기에는 TTT 모형이 적합하다. 본 연구에서는 이러한 모형을 활용함으로써 유사 문법과의 연계성을 도모하고자 하는 것이다. 그리고 이를 통해 기존 교육의 특징인 유사 문법과의 비연계성도 보완할 수 있다. 또한 TTT 모형은 기존 교육의 특징에 속하는 문법 기반 연습 활동을 보완할 수 있다는 점에서 의의가 있다. 이는 TTT 모형에서는 과제가 중심이 되기 때문에 문법 기반 연습 활동뿐만 아니라 의사소통 기반 활동도 함께 진행할 수 있기 때문이다.

물론 선행 연구들 중에서도 TTT 모형을 활용한 교수·학습 방안을 제시한 경우가 적지 않았다. 그러나 선행 연구들에서 제시한 TTT 모형과 달리 본 연구에서는 TTT 모형에 형태 초점 교수법을 활용하고자 한다는 점에서 차이가 있다. 형태 초점 교수법을 TTT 모형에 활용하고자 하는 이유는 해당 교수법이 TTT 모형의 단점을 보완할 수 있기 때문이다. II.장에서 살펴보았듯이 TTT 모형은 의사소통 기반 접근법에 속하는 교수 모형으로 형태보다는 의미를 가르치는 데 중점을 두고 있다. 이러한 TTT 모형의 특징은 많은 선행 연구들에서 단점으로 지적되었다. 유사 문법 교육에 적합한 TTT 모형이

지만 이와 같은 단점은 보완이 필요한 것이 사실이다. 본 연구에서는 형태 초점 교수법을 하나의 해결 방법으로 활용하였다. 형태 초점 교수법은 형태에 집중하도록 하는 교수법이기에 의미에만 초점을 두는 TTT 모형을 보완하는데 적합하다고 보았기 때문이다.

앞서 2.1.3장에서 살펴보았듯이 형태 초점 교수법에는 다양한 유형들이 존재하였다. 그리고 본 연구에서는 유사 문법 교육에 적합한 것으로 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식으로 그 범위를 좁혔다. 이는 해당 방식이 유사 문법 교육에 보다 적합하기 때문이다. 유사 문법 교육에 있어서는 학습자에게 다수의 입력을 제공하는 것보다 다양한 출력 기회를 제공하는 것이 더 내재화에 도움이 될 수 있기 때문에 입력을 기반으로 하는 방식보다는 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식이 더 효과적이다. 그리고 피드백을 기반으로 하는 방식의 경우 교수·학습에 있어 중요한 기능을 하는 것은 사실이지만 유사 문법 교육의 중심이 되기에는 어려움이 있기 때문에 적합하지 않다. 이와 같은 이유로 본 연구에서는 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식을 TTT 모형에 적용하고자 하는 형태 초점 교수법의 범주로 선정하게 되었다.

상호작용 및 출력을 기반으로 한 활동 또한 상호적인 피드백, 구조화된 문법 초점 과제, 협력적 출력 과제 등의 세부 활동으로 다시 나누어볼 수 있다.⁹⁵⁾ 본 연구에서 제안하고자 하는 교수·학습 방안에서는 이 중에서 구조화된 문법 초점 과제를 활용하고자 한다. 여기서 구조화된 문법 초점 과제는 문법 의식 상승 과제라고도 하는데 암시적으로 또는 명시적으로 제시하는 목표 문법 요소를 과제 내용으로 포함하는 특별한 유형의 과제⁹⁶⁾를 말한다.

형태 초점 교수법을 상호작용 및 출력에 기반을 둔 방식 중 구조화된 문법 초점 과제를 활용하고자 하는 이유는 해당 기법이 여러 문법 항목을 동시에 다루는 유사 문법 교육에 더 적합하다고 판단되었기 때문이다. 연구결과(Ellis 1998)에 따르면 학습자에게 직접 규칙을 설명해 주는 것보다 의식고

95) Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018)에 따르면 상호적인 피드백은 목표어 같지 않은 학습자 발화에 대한 반응에서 나타나는 반응적인 형태 초점 교수의 한 종류를 말한다. 그리고 협력적 출력 과제는 학습자들이 협력하여 출력을 산출하고 그들이 산출한 언어의 정확성에 대해 다시 생각해 보고 협상하도록 설계된 활동을 말한다.

96) Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018), 174쪽.

양 테크닉 consciousness-raising technique을 활용하여 학습자 스스로 규칙을 발견하도록 하는 간접적인 방법이 더 효과적이라고 하였다.⁹⁷⁾ 유사 문법의 경우 궁극적으로 학습자가 자신이 처한 어떠한 상황 속에서 그 상황에 맞는 문법을 선택하여 사용하는 것을 목적으로 하기 때문에 학습자가 스스로 유사 문법 간의 차이를 바탕으로 한 규칙을 발견하도록 하는 방법이 더 효과적이라고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 구조화된 문법 초점 과제를 활용하고자 하는 것이다.

구조화된 문법 초점 과제에는 크게 두 가지의 유형이 있다. 암시적인 구조화된 문법 초점 과제와 명시적인 문법 초점 과제가 바로 그것이다. 전자는 문법 구조를 의사소통적 맥락 안에서 암시적으로 제시하는 과제를, 후자는 과제 내용으로서 명시적으로 제시하는 과제를 말한다.⁹⁸⁾ Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018)에서는 각각의 과제에 대한 예시를 제공하고 있는데 그 내용은 다음과 같다.

[암시적인 구조화된 문법 초점 과제 예시]

짝이나 그룹으로 구성된 학습자들에게 그들이 참여했던 과거 사건을 목표 구조인 과거 시제를 사용하여 재구성하는 작업을 하도록 요구한다. 학습자들은 사건에 대해 토론하고 사건 내용에 동의하면서 사건을 기술하여 이야기를 만들고 그것을 다른 학습자들에게 발표한다. 다시 말하면 목표 구조가 제2언어 과거 시제의 용법일지라도 과제에서는 그것에 대해 언급하지 않는다. 그러나 교사는 과제 수행 후 제2언어의 과거 시제 용법을 알려 주고 미니 레슨의 방식으로 설명해 줄 수도 있다.

[명시적인 구조화된 문법 초점 과제 예시]

학습자 그룹에게 이 과제가 who, whom, which, that을 사용하여 문장을 만드는 것이라고 알려 준다. 학습자들은 규칙과 그 규칙을 나타내는 맞는 문장과 틀린 문장이 쓰인 과제 카드를 돌아가며 읽는다. 규칙과 문장을 읽은 후에 학습자는 반드시 그 규칙이 사용된 문장을 스스로 만들어야 한다. 마지막으로 학습자는 각 규칙과 그것을 설명하는 문장들을 적는다. 그런 후에 자신이 쓴 것을 나머지 학습자들에게 발표한다.

97) 김옥선(2006), 235쪽.

98) Hossein Nassaji·Sandra Fotos(2018), 179-180쪽.

구조화된 문법 초점 과제의 목표는 학습자를 형태에 주목하도록 이끄는 것이다. 이는 오로지 의미 협상을 촉진하고 이해나 메시지 산출을 용이하게 하는 데 목표가 있는, 문법에 초점을 두지 않은 의사소통적 과제와는 다르다. 구조화된 문법 초점 과제는 “상호작용을 통해 해결하는 문법 문제들”을 제공하여 언어 형태에 대한 협상을 촉진하는 데 목표가 있기 때문이다.⁹⁹⁾ 물론 의사소통 능력을 중요시하는 현재의 한국어 문법 교육에서 문법에 초점을 두지 않은 의사소통적 과제를 활용하는 것 또한 의의가 있다.

그러나 TTT 모형의 과제를 그러한 의사소통적 과제로만 구성한다면 기존의 의사소통 기반 접근법의 한계점을 답습하게 될 가능성이 있다. 반대로 의사소통적 과제 대신 구조화된 문법 초점 과제로만 TTT 모형을 구성하는 것도 적절하다고 볼 수는 없다. 앞서 제시한 구조화된 문법 초점 과제의 예시를 통해서도 알 수 있듯이 해당 과제만으로 실생활에서의 문법 활용 능력을 기르기에는 어려움이 있기 때문이다. 그렇기 때문에 본 연구에서는 TTT 모형의 두 가지 과제 단계 중 한 단계에서만 구조화된 문법 초점 과제를 적용하고자 한다. 이때 구조화된 문법 초점 과제는 명시적인 문법 초점 과제를 활용하고자 한다. 이는 기존의 한국어 문법 교육에 익숙한 학습자들에게 암시적인 문법 초점 과제보다는 명시적인 문법 초점 과제를 제공하는 것이 과제 수행에 대한 부담을 줄일 수 있을 것이기 때문이다.

그리고 나머지 과제 단계에서는 기존의 TTT 모형에서 주로 사용하였던 의미 초점 의사소통 과제를 사용하고자 한다. 이전 과제를 통해 학습한 문법 항목들을 실생활에서 사용할 수 있는 능력을 갖추도록 하기 위함이다. 또한 이러한 과제는 의사소통 기반 활동을 지향하고 있기 때문에 기존 이유·원인 연결어미 교육의 특징인 문법 기능 중심의 연습 활동을 보완한다고 볼 수 있다. 정리하자면 본 연구에서는 TTT 모형에 형태 초점 교수법에 속하는 구조화된 문법 초점 과제를 활용하여 기존의 TTT 모형과 현재 한국어 문법 교육에서 활용하고 있는 과제들을 상호 보완함으로써 보다 효과적인 유사 문법 교육을 교수·학습하고자 하는 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 본 연구에서 제시하고자 하는 교육의 내용적

99) Hossein Nassaji-Sandra Fotos(2018), 196쪽.

인 특성에 속하는 나선형 구조의 교육과 형태 초점 교수법을 활용한 TTT 모형은 기존 교육의 특징인 선형 구조의 교육, 문법 기능 중심의 연습 활동, 그리고 유사 문법 교육과의 연계성을 보완할 수 있을 뿐만 아니라 선행 연구들에서 제시하였던 TTT 모형과도 차별성을 가지고 있다. 즉, 이와 같은 특성들은 기존 교육의 보완점이면서도 기존 교육과의 차별점이 된다는 의의를 가지고 있는 것이다. 이제부터는 이러한 특성들을 바탕으로 하는 실제적인 교수·학습 지도안을 제안해보고자 한다.

4.3 교수·학습 지도안의 실제

본 연구에서 제시하고자 하는 교수·학습 방안은 우선 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대해 학습한 경험이 있는 중·고급 학습자를 대상으로 한다. 그리고 교수·학습의 목표는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성의 차이를 이해하고, 상황에 따라 적절하게 자신에게 필요한 연결어미를 선택하여 사용할 수 있도록 하는 데 있다.

다음으로 교수·학습 내용으로는 ‘-아/어서’, ‘-니까’의 문법적·의미적 특성 중 선어말어미 관련 제약, 종결어미 제약, 그리고 사용 상황 세 가지로 한정하고자 한다. 먼저 문법적 특성 중 선어말어미 관련 제약과 종결어미 제약을 다루고자 하는 이유는 주어 관련 제약과 서술어 관련 제약의 경우 네 가지의 연결어미 모두 해당 사항이 없기 때문이다. 물론 선어말어미 관련 제약과 종결어미 관련 제약은 기존에 개별적으로 문법 항목을 학습할 때 다루었던 부분이다. 그러나 기존에 다루었던 제약이라도 학습자들의 오류를 범하는 원인에는 이러한 제약에 대한 이해 부족도 포함된다고 볼 수 있기 때문에 다시 한 번 다루는 것도 효과적일 것이라고 판단되었다.

다음으로 의미적 특성 중 사용 상황을 선정한 이유는 문어와 구어에서의 연결어미 활용 능력을 향상시키기 위함이다.¹⁰⁰⁾ 학습자의 오류 양상에서 살펴

100) 공식적인 상황과 비공식적인 상황의 경우 두 가지의 상황을 변별하여 교수·학습 내용으로 제시하는 것에 어려움이 있어 제외하였다.

볼 수 있었듯이 학습자들은 ‘-아/어서’를 다른 연결어미들을 대신하여 사용하는 대치 오류를 많이 범한다. 이는 이유·원인 연결어미 중 가장 먼저 배우기 때문에 자연스럽게 사용하게 되기 때문인 것도 있지만 ‘-아/어서’가 실제로 구어뿐만 아니라 문어에서도 두루 사용된다는 특성을 가지고 있다는 것과도 연관된다. 이처럼 학습자들은 ‘-아/어서’를 주로 사용하기 때문에 문어와 구어에서 사용할 수 있는 이유·원인 연결어미가 다르다는 것을 인식하기 어렵다. 본 교수·학습의 목적이 상황에 알맞은 연결어미를 선택할 수 있는 능력을 길러주는 것인 만큼 학습자들에게 언어 사용 상황에 따라 사용해야 하는 연결어미가 다르다는 것을 인식시켜 줄 필요가 있다. 또한 의미적 특성 중에서는 사용 상황이 비교적 뚜렷한 차이를 보인다. 그 예로 ‘-니까’의 경우에는 구어 상황에서, ‘-므로’와 ‘-기 때문에’는 문어에서 주로 사용한다는 것을 들 수 있다. 이러한 이유로 의미적 특성 중에서는 사용 상황을 교수·학습의 내용으로 선정하였다.

4.3.1 도입

도입 단계에서는 기존에 배웠던 이유·원인 연결어미들에 대해 상기시키고, 이번 차시에 학습할 내용에 대해 안내한다. 먼저 학습자들에게 몇 가지 질문을 함으로써 이유·원인 연결어미를 사용할 수 있도록 유도한다. 그 예로는 배고플 때 생각나는 음식, 이번 방학에 하고 싶은 일, 한국어를 배우고 싶었던 이유 등이 있다. 이때 한국어를 배우고 싶었던 이유의 경우 문어를 사용해야 하는 상황을 전제로 질문을 하는 것이 특징이다. 구어를 사용하는 상황과 관련된 질문만을 할 경우 문어에서 주로 사용되는 ‘-기 때문에’, ‘-므로’의 사용 양상을 파악하기 어렵기 때문이다. 학습자들의 대답을 들은 뒤에는 학습자들에게 그들이 답변에 사용했던 이유·원인 연결어미들을 언급하며, 지금까지 배웠던 이유·원인 연결어미에는 어떠한 것이 있는지 질문한다. 그런 후에 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 구별법에 대한 질문을 하고, 학습자들의 반응을 살핀다. 그리고 이번 차시에 다룰 학습 내용을 안내한다.

여기서 중요한 점은 학습자들의 대답을 들을 때 해당 문장에 오류가 있더

라도 즉각적으로 수정하지는 않아야 한다는 것이다. TTT 모형은 정확성보다는 유창성에, 언어 형태 학습 보다는 언어 사용에 더 중점을 두는 학습 모형이므로 학습자들이 활발하게 발화에 참여하고자 하는 학습 태도가 중요하다.¹⁰¹⁾ 그렇기 때문에 도입 단계에서는 학습자들의 오류를 수정하기보다 학습자들의 적극적인 발화를 유도하는 것이 동기 유발에 더 효과적이라고 볼 수 있다. 그리고 학습자들이 발생시킨 오류에 대해서는 교수 단계에 이를 반영하여 다루는 것이 적합하다고 볼 수 있는 것이다.

이러한 도입 단계를 교수·학습 지도안으로 나타낸다면 다음과 같이 제시할 수 있다.

교수·학습 대상	이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대해 학습한 경험이 있는 중·고급 학습자		
교수·학습 목표	1. 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성의 차이를 이해할 수 있다. 2. 상황에 따라 적절하게 자신에게 필요한 연결어미를 선택하여 사용할 수 있다.		
목표 문법	이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’		
학습 자료	PPT, 활동지.		
단계	교수·학습 활동	학습자료 및 유의점	시간
도입	1. 인사 및 이전에 학습한 문법 상기시키기 - 학습자들과 인사를 한다. T: 안녕하세요. S: 안녕하세요. T: 지난 주말에는 토픽 시험이 있었는데 다들 잘 본 것 같아요? S: 네. / 아니요. T: 표정들을 보니까 잘 본 사람도 있는 것 같고, 실력을 다 발휘하지 못해서 걱정이 되는 사람도 있는 것 같아요. 여러분들은 모두 열심히 공부했으니까 너무 걱정하지 말아요. 노력은 배신하지 않습니다! S: 네.	- 학습 자료 : PPT	6분

101) 예미희(2016), 47쪽.

	- 질문을 통해 이전에 학습한 이유·원인 연결 어미를 상기시킬 수 있도록 한다. T: 자, 우리 시험에 대해서는 잠시 잊어버리도록 해요. 이제 곧 점심시간이에요. 선생님은 벌써부터 배가 고파요. 여러분들은 어때요? 배고파요, 안 고파요? S: 고파요. T: 그럼 우리 맛있는 상상을 해볼까요? 오늘 점심 때 먹고 싶은 음식을 이야기해 봐요. 가격은 상관없어요. 선생님은 날씨가 추워서 따뜻한 국수를 먹고 싶어요. OO씨는 어떤 음식이 왜 먹고 싶어요? S: 저는 떡볶이를 먹고 싶어요. 매운 음식을 먹고 싶어요. T: 아, OO씨는 매운 음식을 먹고 싶어서 떡볶이를 먹고 싶어요? S: 네. T: 떡볶이도 맛있겠네요. 그럼 ◇◇씨는 어떤 음식을 왜 먹고 싶어요? S: 저는 요즘 집 생각이 나니까 회귀를 먹고 싶어요. T: 그렇군요. 고향이 그리울 때는 고향 음식을 먹는 것도 도움이 되죠. 그럼 이번에는 즐거운 상상을 해볼까요? 얼마 후면 수업이 모두 끝나고, 방학이 돼요. 이번 방학에 다들 무엇을 하고 싶은지 간단한 이유를 덧붙여서 한 문장으로 이야기해 볼까요? □□씨는 무엇을 하고 싶어요? S: 친구가 한국에 오시니까 다 같이 제주도에 가고 싶어요. T: 제주도 좋죠. 친구와 함께 즐거운 여행을 꼭 다녀오길 바라요. 그럼 △△씨는 무엇을 하고 싶어요? S: 저는 생활비가 필요해서 아르바이트를 많이 해야 해요. T: 그렇군요. 방학에는 하고 싶은 일을 할 수도 있지만 △△씨처럼 해야 하는 일을 할 수도 있죠. 만약에 생활비가 충분하다면 방학 때 어떤 것을 하고 싶어요?	- 교사가 자신의 의견을 말할 때 연결어미 부분을 강조하지 않도록 유의한다. - 학습자가 연결어미를 사용하지 않을 경우 교사가 학습자가 사용한 어미를 바탕으로 한 문장으로 바꾸어 다시 발화한다. - 학습자들이 대답을 할 때 특정 연결어미만을 사용하는 경우가 많더라도 이에 대해 지적하지 않도록 한다.	
--	---	--	--

	S: 부모님이 보고 싶어서 집에 가고 싶어요. T: 그렇군요. 분명 금방 아르바이트를 구하고 돈도 벌어서 방학이 끝나기 전에 고향에 다녀올 수 있을 거예요. 아마 여기 대부분의 사람들이 △△씨처럼 고향을 그리워하고 있을 것 같아요. 맞나요? S: 네. T: 이 낯선 곳에서 한국어도 배우고, 돈도 벌어야 해서 무척 힘들 텐데 언제나 이렇게 열심히 수업을 들어줘서 고마워요. 여러분들은 왜 한국어가 배우고 싶었어요? 만약에 길 거리를 가다가 외국인을 상대로 하는 설문 조사를 하게 되어 이 질문을 보게 되었어요. 그러면 어떤 대답을 적을 거예요? ☆☆씨는 뭐라고 적을 거예요? S: 원래 한국 드라마를 많이 좋아해서 한국에 관심을 가지게 되었어요. 그래서 한국어도 배우고 싶었어요. 이렇게 적을 거예요. T: 한국 드라마를 좋아해서 이렇게 한국어까지 배우게 되었군요. 그럼 쏠쏠씨는 어떤 대답을 적을 거예요? S: 저는 대학을 갈 때 언니가 한국어학과를 추천했기 때문에 한국어를 자연스럽게 배우게 되었어요. 라고 적을 거예요. T: 언니가 추천했기 때문에 한국어를 배우게 되었군요. 언니를 많이 믿고 따르나 봐요. S: 네. 맞아요. T: 그럼 쏠쏠씨는 설문 조사에서 이런 질문을 받으면 어떻게 적을 거예요? S: 중국에 있을 때 친한 친구가 한국인이었어요. 그 친구가 한국 얘기를 많이 해줬으니까 관심을 가지게 되었어요. 그리고 이렇게 한국에 와서 한국어를 배웠어요. T: 친구가 한국인이라 한국에 관심을 가지게 되었군요. 한류 말고도 다양한 이유로 한국어를 배우게 되었네요. 2. 학습 목표 제시 - 학습자들이 대답을 할 때 사용한 이유·원	
--	--	--

인 연결어미들을 언급하며 지금까지 학습한 이유·원인 연결어미들에 대한 질문을 한다. T: 여러분, 방금 여러분들이 대답을 할 때 어떤 말을 공통적으로 사용했는지 아나요? 힌트를 주자면 이유를 말할 때 쓰는 단어예요. S: -아서. / -어서. / -니까. T: 맞아요. -아/어서, -니까, 그리고 -기 때문에도 있었어요. 여러분들이 알고 있는 이유·원인 연결어미에는 어떤 것이 있어요? 이 세 가지 뿐인가요? 생각나는 대로 말해볼까요? S: ‘-아/어서’. / ‘-니까’. / ‘-므로’. / ‘-기 때문에’. / ‘-느라고’. / ‘-탓에’. - 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 구별법에 대한 질문을 한다. T: 좋아요. 이렇게 말하고 보니까 많은 연결어미들을 배웠네요. 그런데 이렇게 많은 연결어미들이 같은 상황에서 모두 바꾸어 쓸 수 있나요? S: 아니요. T: 그럼 어떤 상황에서는 ‘-아/어서’를, 또 어떤 상황에서는 ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’, ‘-느라고’, ‘-탓에’를 쓸 수 있는지 아니면 쓸 수 없는지에 대해 말할 수 있나요? S: ‘-아/어서’는 과거를 나타내는 말과 쓰일 수 없어요. / ‘-느라고’도 과거를 나타내는 말과 쓰일 수 없어요. / ‘-므로’는 명령문에서 쓰일 수 없어요. - 이번 차시에 다룰 학습 내용을 안내한다. T: 맞아요. 잘 기억하고 있네요. 그런데 여러분이 배운 것들이 실제로 연결어미를 사용할 때 도움이 되었나요? S: 네. / 아니요. T: 도움이 되었다는 사람도 있고, 안 되었다는 사람도 있네요. 왜 도움이 안 되었나요? S: 생각이 안 났어요. / 배운 것만으로는 가		
---	--	--

	능한 게 많아요. T: 아마 생각이 안 났던 것은 여러분들이 이 연결어미들을 배울 때 한 개씩 나누어 배워서 여러 개를 동시에 비교해야 할 때 어려움을 겪었던 것 같아요. 그리고 여러분이 이 연결어미들을 배운 시기가 대부분 초급이나 중급 단계여서 연결어미들을 사용할 수 있는 상황에 대해서도 깊이 있게 배우지 못해서 그런 것 같고요. 이 말에 공감하나요? S: 네. T: 그래서 오늘은 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 중심으로 이것들의 문법적·의미적 특성에 대해 이전보다 자세하게 다루어보고자 해요. 이번 수업이 끝날 때 쯤 되면 적어도 아까처럼 생각이 안 나거나 가능한 연결어미가 많아서 해매는 경우는 많이 줄어들겠죠? S: 네. T: 좋아요. 그럼 한 번 배워봅시다. S: 네.		
--	--	--	--

4.3.2 과제 1

과제 1 단계는 구조화된 문법 초점 과제를 활용하여 학습자들로 하여금 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 문법적 특성을 학습할 수 있도록 하는 단계이다. 먼저 활동지 1102)를 나누어주고, 해결해야 하는 과제를 설명한다. 이때 과제는 개별적으로 해결할 수 있는 단계와 조 활동을 통해 해결할 수 있는 단계로 구성된다. 개별적으로 해결해야 하는 단계는 활동지 속 ‘내가 찾은 규칙’을 채우는 것이다. 이는 각각의 연결어미와 관련된 문법적 특성을 반영한 예문들을 통해 학습자 스스로가 해당 연결어미의 규칙, 즉 문법적 특성을 추측해보는 것을 말한다. 이때 규칙은 학습자가 비문과 정문이 섞여 있는 예문들을 서로 비교해 봄으로써 찾아낼 수 있다.

다음으로 조 활동을 통해 해결해야 하는 단계는 ‘조원이 찾은 규칙’과 ‘우

102) 교수·학습에서 활용하고자 하는 [활동지 1]은 〈부록〉에서 찾아볼 수 있다.

리 조가 찾은 규칙' 부분을 채우는 것으로, 조원과의 토의를 통해 각각의 연결어미에 대한 규칙을 조마다 정리하여보는 것이다. 이때 학습자는 자신이 찾은 규칙을 조원들에게 설명하게 되는데 이러한 과정을 통해 자신의 생각을 되돌아볼 수 있는 기회를 가질 수 있다. 그리고 조원들의 의견을 들으며 자신이 찾은 규칙을 보완할 수 있는 점이나 생각하지 못한 새로운 규칙들도 접할 수 있다. 이러한 과정을 통해 학습자는 해당 연결어미에 대해 더 깊이 있는 사고를 할 수 있는 것이다. 마지막으로 조별로 정리한 규칙들을 한 조씩 나와 발표를 하게 된다. 자신이 속한 조에서 찾지 못한 새로운 규칙이나 보완이 필요한 부분을 알 수 있는 기회를 제공하는 것이다.

과제 1 단계에서 교수자는 학습자들이 연결어미의 문법적 특성을 스스로 찾아볼 수 있도록 옆에서 도와주는 역할을 수행해야 한다. 이때 중요한 점은 학습자가 규칙을 찾는 것에 어려움을 느낄 때 간접적으로 도움을 주는 것 외에 직접적으로 규칙에 대해 언급하거나 학습자가 제시한 잘못된 규칙을 수정하려 하면 안 된다는 것이다. 이 단계의 목적은 학습자가 정확한 규칙을 찾을 수 있도록 하는 것이 아니라 학습자 스스로가 문법 규칙을 만들어보는 과정을 통해 해당 문법 항목에 대해 깊이 있는 사고를 할 수 있도록 유도하는 것이기 때문이다. 또한 이후에 진행될 교수 단계에서 학습자의 오류를 중심으로 한 설명이 진행될 것이기 때문에 이 단계에서 학습자의 오류를 지적하여 수정할 필요는 없는 것이다.

이와 같은 과제 1 단계를 교수·학습 지도안으로는 다음과 같이 나타낼 수 있다.

단계	교수·학습 활동	학습자료 및 유의점	시간
과제 1	3. 과제 안내 - 활동지를 나누어 주고, 과제를 설명한다. T: (활동지를 나누어 준 뒤) 자, 여러분. 모두 활동지를 받았나요? S: 네. T: 지금부터 여러분들이 직접 이유·원인 연	- 학습자료 : 활동지	23분

	결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’와 관련된 규칙을 만들어 보는 활동을 할 거예요. S: 네. 4. 과제 수행 - 학습자들이 활동지를 작성할 수 있도록 한다. T: 활동지를 보면 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 다양한 예문들이 각각 <보기>로 제시되어 있어요. 이 <보기> 속 예문들 중에 ‘*’ 표시가 되어 있는 것은 오류가 있는 문장이라는 것을 뜻해요. 지금부터 <보기> 속 예문들을 살펴보고 각각의 연결어미가 어떠한 때 사용할 수 있는지 혹은 어떠한 때 사용할 수 없는지 그 규칙을 여러분이 직접 추측해서 만들어보도록 해요. 찾은 규칙들은 ‘내가 찾은 규칙’ 부분에 적으면 돼요. S: 네. / 너무 어려워요. T: 지금까지 문법 규칙을 듣고 이해하는 수업을 많이 들었기 때문에 이렇게 문법 규칙을 실제로 찾아보는 활동은 어렵다고 느낄 수 있어요. 하지만 여러분들이 직접 규칙을 찾게 되면 예전에 배웠을 때 보다 더 마음속 깊이 남아 실제로 활용할 때 더 잘 생각이 날 거예요. 하다가 어렵거나 도움이 필요한 사람은 선생님을 부르세요. 정답은 알려줄 수 없지만 힌트는 줄게요. S: 네. T: 자, 그럼 지금부터 시작합니다. S: 네. - 3-4명씩 조를 이루어 작성한 활동지를 바탕으로 하여 의견을 교환할 수 있도록 한다. T: (약 8분 후) 다들 어느 정도 규칙들을 찾았나요? S: 네. / 아니요.	- 학습자들이 연결어미 관련 규칙을 찾을 때 어려움을 느낄 경우 ‘예전에 배웠던 규칙도 <보기>를 통해 찾을 수 있어요.’, ‘1번과 2번, 3번과 4번을 묶어서 비교해 보면 어떨까요?’, ‘주어나 목적어보다는 서술어에 집중해 보면 좋을 것 같아요.’ 등의 말을 통해 도움을 줄 수 있도록 한다. - 학습자들이 찾은 규칙에 오류가 있을 경우 학습자에게는 이를 따로 지적하거나 수정하지 않고, 메모만 한다.
--	--	--

	T: 이렇게 문법 규칙을 배우기 전에 미리 찾아보는 건 처음이라 어색하죠? S: 네. T: 그만큼 오늘 배운 것들은 더 기억에 오래 남을 거니까 열심히 해 봅시다. S: 네. T: 돌아다니면서 보니까 연결어미마다 3개 이상 규칙을 찾아낸 사람도 있고, 몇 개의 연결어미에 대해서는 규칙을 찾지 못한 사람도 있는 것 같아요. 모두 잘 했어요. 열심히 생각하고, 또 고민해 보는 과정도 중요하니까요. S: 네. T: 이제부터는 여러분들이 찾은 규칙들에 대해 조별로 모여 이야기를 나누어보도록 해요. 먼저 한 명씩 돌아가면서 자신이 찾은 규칙과 그 규칙이 성립하는 이유에 대해 간단하게 설명해요. 이때 듣는 사람들은 그 내용을 ‘조원들이 찾은 규칙’ 부분에 정리해서 적으면 돼요. 아마 서로 같은 규칙을 찾은 경우도 있을 것이고, 또 조원들이 자신이 생각하지 못한 규칙을 찾은 경우도 있을 거예요. 그리고 이야기를 하다 보면 자신이 찾은 규칙에는 오류가 있다는 것도 발견할 수 있을 거예요. 이렇게 조원들과의 대화를 통해 규칙들을 다시 한 번 정리해 보세요. 그리고 정리한 규칙들을 ‘우리 조가 찾은 규칙’에 적으면 돼요. 모두 이해했나요? S: 네. / 아니요. T: 괜찮아요. 선생님이 돌아다니면서 볼 테니까 도움이 필요한 조는 선생님을 부르세요. S: 네. T: 그럼 지금부터 시작합니다. S: 네. - 한 조씩 앞으로 나와 자신들이 발견한 규칙에 대해 발표할 수 있도록 한다. T: (약 8분 후) 조별로 이야기는 잘 했나요? 돌아다니면서 보니까 이제 대부분의 조들이		
--	--	--	--

	‘우리 조가 찾은 규칙’ 부분을 정리한 것 같아요. 지금부터는 한 조씩 앞으로 나와서 조에서 찾은 규칙들을 이야기해 보도록 해요. 발표를 듣는 사람들은 자신의 조에서 찾은 규칙들과 비교해보면 좋겠죠? S: 네. T: 그럼 00씨가 있는 조부터 나와서 이야기해 볼까요? S: 네.		
--	---	--	--

4.3.3 교수

교수 단계에서는 교사는 학습자들이 과제 1에서 발생시킨 오류들을 중심으로 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성에 대해 설명한다. 먼저 학습자들이 찾은 규칙들 중 올바른 규칙들을 예시로 들면서 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘기 때문에’의 문법적 특성들을 제시한다. 그리고 학습자들이 찾지 못하였거나 찾았더라도 약간의 오류가 있는 규칙들을 예시로 들며 그와 관련된 문법적 특성들을 설명한다. 여기서 핵심은 학습자들에게 정확한 규칙을 직접적으로 제시하는 것이다. 앞서 과제 1 단계에서 학습자들이 찾은 규칙들은 연결어미들에 대한 깊이 있는 사고의 결과로서 의의가 있다. 그러나 반대로 자신들이 문법 규칙을 찾아냈다는 자신감으로 인해 오류가 있는 규칙도 완벽한 규칙으로 받아들일 수 있다. 이러한 문제를 방지하기 위해 교수자는 학습자들이 찾은 올바른 규칙은 칭찬을 하며 설명해주되, 잘못된 부분은 정확하게 짚어주고 수정해주어야 한다.

다음으로는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘기 때문에’의 의미적 특성에 대해 설명한다. 한국어는 구어와 문어에서 사용하는 어휘에 차이가 있음을 설명한 후 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘기 때문에’중 구어에서 자주 사용되는 연결어미와 문어에서 자주 사용되는 연결어미를 구별하여 설명하는 것이다. 이후 몇 가지의 상황 예시를 제시하여 학습자들이 구어와 문어에 따른 연결어

미들에 대한 변별을 제대로 할 수 있는지에 대해 확인하는 과정을 거친다. 마지막으로 짧은 글을 제시하고 이유·원인 연결어미와 관련된 빈 칸들을 채워 보게 함으로써 이 단계에서 학습한 문법적·의미적 특성들을 다시 한 번 정리할 수 있는 기회를 제공한다. 이때 사용하고자 하는 글은 아래와 같다.

[내가 버린 전기·전자 제품의 행방은?]¹⁰³⁾

현대인들은 보다 편리한 삶을 ①__(원하다)__ 생활 속에서 다양한 전기·전자 제품을 사용하고 있다. 잠시 우리의 생활을 한번 돌아보자. 휴대 전화 알람 소리에 눈을 뜨고, 냉장고에서 물을 꺼내 마신다. 아침에 일어나서 30분이 채 지나기 전에 사용하는 전기·전자 제품만 해도 이 정도이다. 이러한 전기·전자 제품들은 생활에 더 이상 필요가 없어지면 ②__(버려졌다)__ 한순간에 전자 제품에서 쓰레기, 즉 전자 폐기물이 되고 만다.

또한 새 제품의 성능이 더 ③__(좋다)__ 쓰던 것을 버리고 새것을 산다는 사람도 많다. 특히 휴대 전화는 새 제품으로 교체하는 주기가 ④__(짧다)__ 더 빠르게 전자 폐기물로 전락한다.

지금까지 살펴본 교수 단계를 교수·학습 지도안으로 나타낸 것은 다음과 같다.

단계	교수·학습 활동	학습자료 및 유의점	시간
교수	5. ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘기 때문에’의 문법적 특성 관련 설명 - 학습자들이 올바르게 찾은 규칙들을 예시로 들며 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘기 때문에’의 문법적 특성들을 제시한다. T: (발표가 모두 끝난 뒤) 모든 조에서 규칙들을 열심히 그리고 꼼꼼히 찾은 것 같아요.	- 학습자료 : 활동지 1, PPT	15분

103) 천재교육에서 출판한 중학교 국어 1-1 교과서의 4단원 ‘예측하며 읽기와 토의’에 실린 글인 ‘내가 버린 전기·전자 제품의 행방은?’을 참고하였다.

잘 했어요. 선생님이 발표를 들어보니까 연결어미 ‘-아/어서’와 관련하여 모든 조가 찾아낸 규칙이 있었어요. 무엇일까요? S: ‘-었-’과 쓸 수 없다. / 과거를 나타내는 말과 쓸 수 없다. T: 맞아요. 이유·원인을 나타내는 연결어미 ‘-아/어서’는 과거를 나타내는 ‘-았/었-’과 붙여 쓸 수 없어요. 물론 (1)을 통해 알 수 있듯이 뒤에 오는 문장에는 ‘-았/었-’을 쓸 수 있고요. 대부분 이 규칙은 이전에 배웠을 것 같은데 이렇게 문장 속에서도 찾아낼 수 있게 되었으니까 앞으로 ‘-아/어서’를 ‘-았/었’과 붙여서 사용하는 일은 없겠네요, 그렇지요? S: 네. T: 그리고 대부분의 조에서 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’와 관련된 문장 종결 규칙을 찾았어요. 한 조씩 돌아가면서 이야기해 볼까요? 00씨가 있는 조부터 ‘-아/어서’와 관련된 문장 종결 규칙을 이야기해 보도록 해요. 어떤 예시를 통해서 그 규칙이 성립되는지도 같이 이야기해 주세요. S: ‘-자’로 끝나는 문장에서 ‘-아/어서’를 쓸 수 없어요. (10)을 보고 알 수 있어요. / ‘-아라’로 끝나는 문장에서 쓸 수 없어요. (11)을 보고 알 수 있어요. T: 좋아요. 적절한 예시를 통해 규칙을 잘 찾았어요. ‘-아/어서’는 누군가에게 무엇을 하자고 청유하는 문장, 즉 청유형 종결어미인 ‘-자, -ㅂ(으)시다’가 사용된 문장에서 쓸 수 없어요. 그럼 이제는 ‘-니까’와 관련된 문장 종결 규칙에 대해 이야기해볼까요? (학생들의 반응을 살펴보고) 왜요? 규칙을 못 찾았어요? S: 네. / 없는 것 같아요. / 모르겠어요. T: 아니에요. 잘 했어요. ‘-니까’는 문장 종결 규칙이 없어요. ‘밥을 먹으니까 배가 부르다.’, ‘밥을 먹으니까 배가 불러?’, ‘밥을 먹으니까 배가 부르구나!’, ‘밥을 먹었으니까 산책을 하자.’, ‘밥을 먹었으니까 산책을 해라.’,	- 학습자들의 반응을 살펴보며 ‘문장 종결’, ‘청유’, ‘명령’, ‘의문’ 등의 단어 뜻을 잘 모를 때에는 풀어서 설명할 수 있도록 한다.	
--	---	--

	‘밥을 먹었으니까 산책을 할까?’처럼 어떻게 문장이 끝나든지 간에 사용할 수 있어요. 그럼 이제 진짜 여러분이 찾은 문장 종결 규칙을 다시 이야기해볼까요? △△씨가 있는 조부터 ‘-므로’와 관련된 것들을 말해주세요. S: 질문하는 문장에서 ‘-므로’를 쓸 수 없어요. (4)를 보고 알 수 있어요. / 청유하는 문장에서 ‘-므로’를 쓸 수 없어요. (5)를 보고 알 수 있어요. 명령하는 문장에서 쓸 수 없어요. (6)을 보고 알 수 있어요. T: 좋아요. 잘 찾았어요. ‘-므로’는 ‘-니, -(으)니까, -어’처럼 누군가에게 무언가를 물어보는 문장, 즉 의문형 종결어미가 사용된 문장에서 쓸 수 없어요. 그리고 앞서 살펴본 ‘-아/어서’처럼 청유형 종결어미가 사용된 문장에서도 사용할 수 없고요. (6)을 통해 알 수 있듯이 ‘-므로’는 누군가에게 명령하는 종결어미 ‘-아라/어라’가 사용된 문장에서도 쓸 수 없어요. 다들 문장 종결 규칙은 안 배운 것도 있을 텐데 대부분 다 잘 찾은 것 같아요. 대단해요. 그럼 마지막으로 ‘-기 때문에’와 관련된 문장 종결 규칙을 ◇◇씨가 있는 조부터 이야기해볼까요? S: 청유형 종결어미가 사용된 문장에서 쓸 수 없어요. (6)을 보고 알 수 있어요. / 명령형 종결어미가 사용된 문장에서 쓸 수 없어요. (7)을 보고 알 수 있어요. T: 자연스럽게 ‘-자’, ‘-아라/어라’가 아니라 청유형, 명령형 종결어미라고 말을 바꾸어 이야기해 주었어요. 좋아요. 선생님이 따로 덧붙일 것도 없겠네요. ‘-기 때문에’는 (6)을 통해서도 알 수 있듯이 누군가에게 무엇인가를 하자고 하는 청유형 종결어미가 사용된 문장에서 사용할 수 없어요. 그리고 (7)을 통해 알 수 있듯이 명령형 종결어미가 사용된 문장에서도 쓸 수 없고요. 모두들 정확한 규칙을 많이 찾았네요. 대단해요. - 학습자들이 찾지 못한 혹은 잘못 찾은 규칙들을 바탕으로 관련된 문법적 특성들을	
--	---	--

	설명한다. T: 자, 그런데 여러분이 찾지 못한 규칙들도 몇 개 있어요. 대표적으로 모든 <보기>의 마지막 예시와 관련된 규칙은 어떤 조에서도 발견하지 못한 것 같아요. 맞나요? S: 네. T: 사실 별로 어렵지 않아요. 아까 여러분이 찾았던 규칙들처럼 ‘-ㄴ까’가 사용된 문장에서 사용할 수 없다고 말해도 되요. S: ‘-ㄴ까’가 뭐예요? T: ‘-ㄴ까’는 상대방에게 어떠한 것을 묻거나 혹은 제안할 때 사용하는 종결어미예요. 의문형과 청유형과 비슷하다고 보면 돼요. ‘-니까’를 제외한 ‘-아/어서’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’가 사용된 문장에서는 이 연결어미를 사용할 수 없어요. 이제 문장 종결 규칙에 관해서는 정리가 된 것 같아요. 이해가 되나요? S: 네. / 아니요. T: (문장 종결어미 관련 제약이 정리된 PPT 화면을 제시하며) 자, 이렇게 정리할 수 있는 거예요. 잠시 뒤에 한 번 더 문제를 통해 연습할 수 있는 시간을 가질 거니까 너무 걱정하지 마세요. S: 네. T: 이제부터는 여러분이 <보기>의 예시 속에서 찾기는 했는데 그 규칙이 올바르게 없었던 것들을 살펴보려고 해요. 먼저 ‘-아/어서’의 (3), (4) 예시, ‘-므로’의 (2), (3) 예시, ‘-기 때문에’의 (2), (3) 예시를 보고 ‘-아/어서’와 ‘-므로’는 ‘-하다’ 동사와 함께 쓰일 수 없다는 규칙을 찾은 조도 있었고, 반대로 ‘-기 때문에’는 ‘-하다’ 동사와 함께 쓰여야 한다는 규칙을 찾은 조도 있었어요. 맞나요? S: 네. T: 그런데 사실 이 예시들은 ‘-하다’ 동사와는 관계가 없어요. ‘어제 열심히 청소해서 방에 먼지가 하나도 없더라.’, ‘한 명이 쉬지 않고 공부하므로 나머지도 열심히 하더라.’, ‘밥	- 학습자들이 예시를 통해 찾은 규칙 중 오류가 있는 것을 이야기할 때는 정확하게 지적하고 수정하되 특정 조에서 찾은 규칙임을 언급하지 않도록 유의한다.	
--	--	--	--

	을 빨리 먹었기 때문에 배탈이 났더라.’의 예시들을 볼까요? 이것들은 올바른 문장들이에요. 근데 ‘-아/어서’, ‘-므로’는 ‘-하다’와 쓰였고, 반대로 ‘-기 때문에’는 ‘-하다’가 쓰이지 않았죠? S: 네. T: ‘-아/어서’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’는 ‘-하다’ 동사와 관련된 규칙이 없다는 것을 이러한 예시를 통해 알 수 있어요. 그럼 이것 말고 이 예시들에서 찾을 수 있는 다른 규칙은 없을까요? S: 모르겠어요. T: 힌트를 주자면 아까 여러분들이 잘 찾았던 ‘-아/어서’는 ‘-았/었’과 붙여 쓸 수 없다는 규칙과 비슷해요. ‘-아/어서’와 ‘-므로’를 다시 잘 보세요. 뭐랑 같이 쓰이면 올바른지 않은 문장이 되나요? S: ‘-더-’요. T: 맞아요. 잘 찾았어요. ‘-아/어서’의 (3), ‘-므로’의 (2) 문장을 보면 알 수 있듯이 과거에 대해 생각해보는, 회상을 할 때 쓰는 ‘-더-’는 ‘-아/어서’, ‘-므로’가 사용된 뒤의 문장에서는 쓸 수 있어요. 하지만 ‘-아/어서’의 (4), ‘-므로’의 (3) 예시를 통해 알 수 있듯이 ‘-아/어서’나 ‘-므로’와 직접적으로 연결해서 쓸 수는 없어요. 그렇다면 ‘-기 때문에’는 어떤 규칙을 갖고 있다고 볼 수 있죠? S: ‘-더-’와 같이 쓸 수 없어요. / 같은 규칙이요. T: 맞아요. ‘-하다’ 동사와 연결하면 ‘-아/어서’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’는 다른 규칙을 가지고 있어요. 하지만 그 규칙은 잘못되었다는 것을 이제는 다 알았죠? ‘-기 때문에’도 회상을 할 때 쓰는 ‘-더-’와 붙여 쓸 수 없다는 규칙이 있는 거예요. S: 선생님, 그럼 ‘-니까’도 같은 규칙을 가지고 있어요? T: 지금 ‘-니까’ 이야기를 하려고 했는데 먼저 질문해주었네요. 고마워요. 그리고 대답은 ‘맞아요.’예요. 아마 ‘-아/어서’의 (3), (4), ‘-		
--	--	--	--

	므로'의 (2), (3), '-기 때문에'의 (2), (3) 예시를 보고 '-하다'와 연결해서 생각한 조들은 '-하다'에 빠져서 '-니까'의 규칙은 찾지 못했을 것 같아요. '-니까'의 (2)와 (3)의 예시를 통해 알 수 있듯이 회상할 때 쓰는 '-더-'는 '-니까'와 붙여서 사용할 수 없다는 규칙을 가지고 있어요. 물론 다른 연결어미들처럼 뒤 문장에는 쓰일 수 있고요. 다들 '-하다'와 연결해서라도 규칙을 찾으려고 한 것은 잘 했어요. 하지만 이 규칙은 잊고 '-더-'와 관련된 규칙을 기억해야 해요, 알겠죠? S: 네. T: 좋아요. 마지막으로 살펴볼 규칙에서도 여러분이 '-하다' 동사를 연결하고 싶은 마음을 찾아볼 수 있는 것 같아요. 왜냐하면 몇 몇 조에서 '-기 때문에'의 (2), (3) 예시가 아닌 (4), (5) 예시를 보고 '-기 때문에'는 '-하다' 동사와 쓰일 수 없다는 규칙을 찾았거든요. 자, 선생님이 이렇게 말한다는 것은 무슨 의미일까요? S: 규칙이 아니에요. / 틀린 규칙이에요. T: 맞아요. 그리고 이 규칙도 '-았/었-', '-더-'를 찾았던 방법을 사용하면 쉽게 찾을 수 있어요. 한 번 찾아볼래요? S: '-졌-'이요. T: 맞아요. 잘 찾았어요. '-기 때문에'는 미래나 추측을 나타낼 때 쓰는 '-졌-'과 붙여서 쓸 수 없어요. 물론 뒤 문장에서는 쓸 수 있지만요. 자, 이제 거의 모든 <보기>에서 규칙을 찾은 것 같은데 뭐가 남았죠? S: '-아/어서'의 (6), (7), (8), (9)요. T: 맞아요. 몇 몇 조에서 이 예시들을 보고 '-아/어서'는 '모르다'와 함께 쓰이면 될 때도 있고, 안 될 때도 있다는 규칙을 찾아냈어요. 물론 이 규칙은 올바른 규칙이 아니에요. 아마 네 가지의 예문을 동시에 비교해서 어려웠던 것이 아닐까 싶어요. S: 네. / 맞아요. T: 그럼 나누어서 비교해볼까요? 먼저 이 규	
--	--	--

	칙이 어떤 것인지를 알기 위해서는 (8)과 (9) 예시를 비교해보면 될 것 같아요. 두 예시를 비교해보면 어떤 차이가 있나요? S: ‘-겠-’이 뒤 문장에도 있어요. T: 맞아요. 이 규칙은 무언가를 추측할 때나 미래를 나타낼 때 쓰는 ‘-겠-’과 관련되어 있어요. 그리고 (8)과 (9)의 예시를 통해 알 수 있듯이 ‘-아/어서’는 ‘-겠-’과 붙여서 사용할 수 있지만 그와 동시에 뒤 문장에서도 ‘-겠-’을 사용할 수는 없어요. 즉, ‘-아/어서’는 ‘-겠-’과 붙여서 사용할 수 있지만 거기에는 약간의 조건이 필요하다는 거죠. 이해가 되나요? S: 네. T: ‘-아/어서’가 ‘-겠-’과 붙여서 사용할 때는 또 다른 조건이 필요해요. 이 조건은 (6), (7), (8)을 비교해보면 알 수 있어요. 무엇일까요? S: 모르겠어요. / 사람 이름이 들어가면 안 돼요. T: 조금 비슷한 답이 있었어요. ‘철수’가 힌트예요. ‘나’, ‘너’는 되지만 ‘철수’는 뒤 문장의 주어로 쓰이니까 잘못된 문장이 되었어요. ‘나’, ‘너’, ‘철수’를 주어의 성격을 따지면 1, 2, 3인칭 주어라고 해요. 영어로 하면 ‘I’가 1인칭, ‘You’가 2인칭, 그리고 ‘He, She, Mike...’가 3인칭이 되죠. 괜찮나요? S: 네. T: 그렇다면 ‘-아/어서’가 ‘-겠-’과 붙여서 사용할 때는 어떤 조건이 있다고 볼 수 있나요? S: 3인칭 주어와는 쓸 수 없어요. T: 맞아요. 정리하자면 ‘-아/어서’는 미래나 추측을 나타낼 때 쓰는 ‘-겠-’과 붙여서 쓸 수 있어요. ‘-기 때문에’와 다르게 말이죠. 하지만 조건이 있어요. 바로 뒤 문장에 ‘-겠-’이 쓰이면 안 된다는 것과 3인칭 주어가 쓰이면 안 된다는 것이예요. 자, 어때요? 지금까지 말한 것이 이유·원인을 나타내는 연결 어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문		
--	--	--	--

	에'가 가지고 있는 규칙들, 즉 문법적 특성들이었어요. 어려웠어요? S: 네. / 조금요. T: 어려운 게 당연해요. 동시에 많은 규칙들을 배웠으니까요. 하지만 그 중에는 여러분들이 이미 알고 있었던 것도 있었고, 여러분들이 비슷하게 찾아낸 것도 있었어요. 처음 이 활동지를 받았을 때는 엄청 어려워보였는데 이렇게 다 적어보고, 또 틀린 것도 확인하고, 정확한 규칙도 다시 천천히 찾아보고 하니 생각했던 것보다는 괜찮지 않았나요? S: 네. / 아니요. T: 괜찮아요. 아마 뒤의 활동을 통해 이 규칙들을 사용해서 말하고 써보다 보면 지금보다는 덜 어렵게 느낄 수 있을 거예요. 6. ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘기 때문에’의 의미적 특성 관련 설명 - PPP 화면을 통해 한국어는 구어와 문어에서 사용하는 말에 차이가 있음을 설명한다. T: (친구들끼리 이야기하고 있는 사진과 신문 기사를 쓰고 있는 사람의 사진을 PPT 화면을 통해 보여주며) 여러분, 앞의 두 사진 속에서 사람들은 한국어를 어떻게 사용하고 있나요? S: 친구들이랑 이야기할 때 사용하고 있어요. / 글을 쓸 때 사용하고 있어요. T: 맞아요. 모든 언어는 말을 통해서도 나타낼 수 있고 또 글을 통해서도 나타낼 수 있어요. 그리고 말을 할 때 쓰는 어휘와 글을 쓸 때 사용하는 어휘는 차이가 있죠. 여러분의 나라에서 쓰는 말도 그렇지 않나요? S: 네. / 그래요. T: 한국어도 마찬가지예요. 아마 생각해보면 한국 친구들이 쓰는 말이 신문 기사와 같은 글에서는 찾기 어렵거나 반대로 글에서는 자주 쓰이는 표현을 한국인들은 잘 쓰지 않았던 경우가 있었을 거예요. 생각나는 것이 있		
--	---	--	--

	나요? S: 모르겠어요. T: 괜찮아요. 어려울 수 있어요. 한국인들 중에서도 말을 할 때와 글을 쓸 때를 명확하게 구분해서 쓰는 것을 어려워하는 경우가 많거든요. 자, 그럼 선생님이 예를 들어줄게요. 대표적으로는 ‘-아/어요’와 ‘-다’가 있을 것 같아요. ‘-아/어요’는 말을 할 때 쓰이지만 ‘-다’는 글을 쓸 때 사용되는 경우가 많거든요. 이제 이해가 조금 되나요? S: 네. T: 그리고 문장과 문장을 연결하는 접속사에도 이런 경우가 있어요. 여러분, ‘그러나, 그리하여’를 말할 때 사용하는 경우를 자주 보았나요? S: 아니요. T: 맞아요. 어떤 말을 대신 쓰던가요? S: 하지만. / 그래서. T: 맞아요. 글로 쓸 때는 ‘그러나, 그리하여’로 표현하지만 말로 할 때는 이것들 대신 ‘하지만, 그래서’를 쓰는 경우가 많아요. 한국어는 이렇게 말을 할 때 쓰는 것과 글로 쓸 때 사용하는 말이 차이가 있어요. 물론 뉴스나 면접을 보는 상황 등처럼 격식을 갖추어야 하는 상황에서는 글로 쓸 때 사용하는 말을 써요. - ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’중 구어에서 자주 사용되는 연결어미와 문어에서 자주 사용되는 연결어미를 구별하여 설명한다. T: 그렇다면 우리가 오늘 배우고 있는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 경우에는 어떨까요? 말과 글에서 모두 자연스럽게 사용할 수 있을까요? S: 네. / 아니요. T: ‘네, 아니요’가 다 나왔네요. 둘 다 맞는 말이에요. 어떤 것은 자유롭게 쓰일 수도 있거든요. 어떤 것이 그럴까요? 힌트를 주자면, 여러분들이 자주 쓰는 거예요.		
--	--	--	--

	S: -아/어서. / -니까. T: 정답은 ‘-아/어서’예요. ‘-아/어서’는 말을 할 때도, 글을 쓸 때도 자연스럽게 사용할 수 있어요. 그렇다면 ‘-니까’는 어떠한 때 자연스럽게 사용할 수 있을까요? S: 말할 때요. / 글을 쓸 때요. T: ‘-니까’는 말을 할 때 사용하는 것이 좀 더 자연스러워요. 반대로 ‘-기 때문에’는 대체로 글을 쓸 때 사용하는 것이 좀 더 자연스럽고요. 그렇다면 ‘-므로’는 어떨까요? S: 글을 쓸 때가 자연스러워요. T: 맞아요. ‘-므로’는 글을 쓸 때 사용하는 것이 제일 자연스러워요. 이렇게 말로만 이야기하니깐 별로 확 이해되지는 않죠? S: 네. - 상황 예시들을 제시하고 질문을 한다. T: 그럼 지금부터 선생님이 어떤 상황을 설명해줄게요. 그럼 그 상황에는 어떤 연결어미가 가장 어울리는지 아까 설명했던 것을 떠올려서 여러분들이 말해보세요. S: 네. T: 간단한 것부터 해볼게요. 선생님은 오늘 저녁에 약속이 있어요. 그런데 다른 선생님이 오늘 저녁에 잠깐 만날 수 있냐고 물어봤어요. 이때 다른 선생님에게 한 문장으로 대답을 하려고 하면 어떤 연결어미들을 쓸 수 있어요? 어떤 것들이 제일 자연스러워요? S: ‘-아/어서’와 ‘-니까’요. T: 맞아요. 그러면 다른 선생님에게 문자를 보내려고 하면 어떤 연결어미들을 쓰는 것이 가장 자연스러워요? S: ‘-므로’와 ‘-기 때문에’요. T: 맞아요. 아까 배웠던 규칙들보다는 훨씬 쉽죠? S: 네. T: 여러분들이 열심히 수업을 듣고 있기 때문에 쉽다고 느낄 수 있는 거예요. 좋아요. - PPT 화면을 통해 짧은 글을 제시한다.	
--	--	--

	T: 자, 모두 앞의 화면을 봐주세요. 짧은 글이 있죠? 이 글의 제목은 ‘내가 버린 전기·전자 제품의 행방은?’이에요. 잠깐 시간을 줄테니까 한 번 빠르게 읽어볼까요? S: 네. T: (약 2분 후) 이 글에서 중심이 되는 주제는 무엇인 것 같아요? S: 전자 폐기물어요. T: 맞아요. 전기·전자 제품이 전자 폐기물로 빠르게 바뀌어 가고 있는 현실에 대해 이야기하고 있어요. 여러분도 이러한 삶을 살고 있지는 않나요? 선생님은 그런 것 같아요. S: 네. / 저도요. / 아니요. - 짧은 글 속 빈 칸에 들어갈 말에 대해 질문한다. T: 그런데 글을 읽을 때 좀 부자연스러운 것이 있었을 것 같아요. 뭐가 이상했나요? S: 빈 칸이요. T: 맞아요. 빈 칸이 몇 개 있죠? 그 안에 들어갈 동사나 형용사는 이미 제시가 되어 있어요. 그럼 적절한 연결어미를 사용해서 빈 칸을 채워볼까요? 첫 번째 빈칸에는 무엇이 들어갈 수 있을까요? S: 원해서. / 원하기 때문에. / 원하므로 T: 왜 ‘-니까’는 자연스럽지 않나요? S: 글이니깐요. T: 맞아요. ‘-니까’는 글에서는 자연스럽게 사용할 수 없어요. 두 번째 빈칸은 어떤 것이 들어가는 것이 좋을까요? S: 버려졌기 때문에. / 버려졌으므로. T: ‘-아/어서’는 왜 안 되죠? 아까는 댔었는데? S: 과거를 나타내는 말이 있어서요. / ‘-았/었-’과 같이 쓸 수 없어요. T: 맞아요. ‘-아/어서’는 과거를 나타내는 ‘-았/었-’과 붙여 쓸 수 없다는 규칙이 있었죠. 좋아요. 그러면 세 번째 빈칸에는 어떤 연결어미가 들어가는 것이 좋을까요? S: 좋아서. / 좋아지기 때문에. / 좋아지므		
--	---	--	--

	로. T: 맞아요. 그 이유는요? S: ‘-니까’는 글에서 잘 못 써요. / 안 자연스러워요. T: 맞아요. 첫 번째 빈칸과 같은 이유죠. 마지막으로 네 번째 빈칸에는 어떤 것이 들어가는 것이 가장 자연스러울까요? S: 짧아서. / 짧기 때문에. / 짧으므로. T: 맞아요. 사실 첫 번째, 세 번째, 네 번째 빈칸은 모두 같은 원리로 풀 수 있었어요. 아주 잘 했어요. 이제 이 네 가지 연결어미들을 잘 사용할 수 있을 것 같지 않나요? S: 네. / 아니요. T: 괜찮아요. 아직 한 가지 활동이 더 남았어요. 이 활동은 직접 그 연결어미들을 사용하면서 익히는 거니까 좀 더 도움이 될 거예요. 그럼 다음 활동을 해 볼까요? S: 네.		
--	--	--	--

4.3.4 과제 2

과제 2 단계에서는 구체적인 의사소통 상황 제시를 통해 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 사용 능력을 향상시킬 수 있도록 하는 활동을 한다. 과제 1 단계에서의 과제가 학습자들이 문법 항목들에 대한 규칙을 찾아내는 것에 초점이 맞추어져 있었다면 이 단계에서의 과제는 학습한 규칙들을 자연스럽게 활용할 수 있도록 하는 것에 초점이 맞추어져 있다. 활동의 전체적인 주제는 ‘한국 생활 신문 만들기’로 그 속에는 ‘한국 여행지를 소개하는 글’, ‘동네 친구를 구하는 글’이 포함된다.¹⁰⁴⁾ 단순히 신문 기사를 적는 활동보다는 한국어 학습자들과 연관되는 한국에서의 생활 관련 기사문을 쓰게 하는 것이 학습자들의 동기를 유발하는 데 더 도움이 될 수 있다.

104) ‘한국 여행지를 소개하는 글’과 ‘동네 친구를 구하는 글’은 이하 각각 ‘한국 여행지’, ‘동네 친구’로 칭하고자 한다.

과제는 크게 제비뽑기를 통해 선정된 주제에 대해 조원들과의 이야기를 통해 내용을 구성하는 단계와 실제로 기사를 작성하는 단계로 구성된다.¹⁰⁵⁾ 먼저 ‘한국 여행지’를 선택한 조의 경우 기사 내용을 구성하는 단계는 자신들이 가보고 싶은 여행지에 대해 이야기를 나누고, 한 곳을 정한 뒤 그 여행지에 대한 정보를 정리하는 활동으로 구성된다. 그리고 ‘동네 친구’를 선택한 조의 경우에는 자신들이 살고 있는 동네를 추천하는 이유에 대한 이야기를 나누고, 한 곳을 정한 뒤 그 동네에 살고 있거나 이 기사를 보고 동네에 이사를 오게 될 사람들 중 자신과 동네 친구가 될 사람에게 바라는 점이나 해 줄 수 있는 부분에 대해 정리하는 활동으로 구성된다. 다음으로 실제 기사를 작성하는 단계에서는 정리한 내용들을 바탕으로 기사를 작성하고 이를 조별로 발표하는 활동으로 구성된다.

이 단계에서는 학습자들이 과제를 수행하는 과정 속에서 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 자연스럽게 그리고 다양하게 쓸 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 활동지 속 과제들은 그것을 해결하기 위해 이유·원인을 설명하는 내용이 포함되어야 하도록 구성되어 있다. 학습자들은 이미 과제 1과 교수 단계를 통해 다양한 이유·원인 연결어미에 대한 학습이 어느 정도 이루어진 상태이기 때문에 조원들과 자신의 생각을 나누는 과정에서 이전보다 다양하게 연결어미들을 사용하려는 노력을 하게 된다. 그리고 사용을 하는 과정에서 발생하는 오류의 경우 스스로 혹은 조원들의 도움으로 오류를 인지하고 수정하게 될 수 있는데 이러한 과정을 통해 학습자는 연결어미에 대한 깊이 있는 사고를 할 수 있게 되는 것이다.

또한 이 단계는 구어와 문어에 따라 연결어미를 다르게 사용하는 변별력을 기를 수 있도록 하는 목적도 가지고 있다. 이는 활동지 2의 과제 1과 2는 구어 상황에서 이유·원인 연결어미를 사용하도록 구성되어 있지만, 과제 3의 경우 그 내용을 다시 문어에서 사용할 수 있도록 고쳐 쓰도록 유도한다는 것을 통해 알 수 있다. 교수자는 이 단계에서 학습자들이 다양한 연결어미를 사용할 수 있도록 활동 중간 중간마다 옆에서 관찰하고, 오류가 지속적으로 발생하고 있는 학습자의 경우에는 이를 수정할 수 있도록 도움을 주어야 한다.

105) 이와 관련된 [활동지 2]는 〈부록〉에서 찾아볼 수 있다.

이러한 과제 2 단계를 교수·학습 지도안으로 나타낸다면 다음과 같이 제시할 수 있다.

단계	교수·학습 활동	학습자료 및 유의점	시간
과제 2	7. 과제 안내 - 학습자들을 조별로 나누고, 제비뽑기를 한다. T: 여러분. 먼저 조별로 한 명씩 앞으로 나와 주세요. S: 네. T: 자, 앞에 보면 종이가 있죠? 한 장씩 골라서 자리로 돌아가 주세요. (모두 자리에 돌아간 것을 확인한 후) 모두 자리에 앉았나요? 그럼 종이를 펴서 확인해 주세요. 뭐라고 쓰여 있나요? S: 한국의 여행지. / 동네 친구. - 활동지 2를 선택한 상황에 맞게 나누어주고, 과제에 대해 설명한다. T: 어떤 조는 한국의 여행지라고 쓰여 있고, 어떤 조는 동네 친구라고 쓰여 있죠? 그게 여러분들이 오늘 써야 하는 글의 주제예요. 우리는 오늘 ‘한국 생활 신문’을 만들 것이거든요. 잠시만요. (활동지 2를 선택한 상황에 맞게 나누어준 후) 모두 활동지 잘 받았죠? S: 네. T: 아까 말했듯이 오늘은 ‘한국 생활 신문’을 다 같이 만들어 볼 거예요. 그런데 신문 기사의 내용이 다들 같은 주제면 재미가 없을 것 같아서 선생님이 하나 더 추가해봤어요. 여러분들은 지금부터 활동지에 써진 1, 2, 3 과제들을 차례대로 하면 됩니다. S: 네. 8. 과제 수행 - 활동지 2의 1과 2번 과제를 수행할 수 있	- 학습자료 : 활동지 - 학습자들이 자	23분

	도록 한다. T: 먼저 활동지의 1번과 2번 과제를 해 볼 거예요. ‘한국 여행지’를 뽑은 조들 먼저 설명을 해 줄게요. 우선 여러분들 자신이 가고 싶은 한국의 여행지를 선택해주세요. 서울이어도 좋고, 부산, 강릉, 제주도 다 상관 없어요. 대신 가고 싶은 이유를 포함해서 적어야 돼요. 그러려면 오늘 배웠던 연결어미를 사용할 수밖에 없겠죠? S: 네. T: 그런 다음에는 조원들과 함께 자신이 가고 싶은 여행지에 대해 이야기를 하는 거예요. 다른 사람들이 이야기할 때는 그 내용을 정리해서 적으면 되고요. 그리고 조원들끼리 이야기를 해서 한 여행지만 선택을해주세요. 선택을 했으면 그 여행지를 갈 때 필요한 옷차림이나 가보아야 하는 관광지, 음식점 등을 조원들과 상의해서 적어보세요. 먼저 자신의 생각을 적고 조원들과 이야기를 해도 좋고요. 물론 왜 그 옷차림이 필요한지, 왜 그 관광지, 음식점을 가야 하는지에 대한 근거는 필요하겠죠? 그 여행지에 대해 잘 모르겠다면 휴대폰을 잠시 사용해도 괜찮습니다. 어때요, ‘한국 여행지’를 선택한 조들 모두 이해되었나요? S: 네. / 아니요. T: 잠시 뒤에 선생님이 돌아다니면서 볼 테니까 어려운 부분이 있으면 선생님을 부르세요. 자, 그럼 ‘동네 친구’를 뽑은 조들 잠시 주목해주세요. 여러분들은 먼저 자신이 살고 있는 동네를 자랑해야 해요. ‘동네 친구’는 그 동네에 이미 살고 있는 사람들 중에서도 찾을 수 있지만 이 기사를 보고 그 동네에 이사 온 사람들 중에서도 찾을 수 있으니까요. 그러니까 이사할 곳을 찾고 있는 사람들이 그 동네로 올 수 있도록 왜 그 동네가 살기 좋은지에 대해 먼저 잘 적어주세요. 그리고 난 후에 조원들과 함께 자신이 살고 있는 동네를 추천하는 내용의 이야기를 하고 그 중에서 한 동네를 선택해주세요. 물론 다른	신의 조에게 맞는 설명을 들을 수 있도록 집중을 유도한다.
--	--	---

조원이 말할 때는 그 내용을 열심히 정리도 해야겠죠? S: 네. T: 그런 다음에는 그 동네에 살고 있는 혹은 이 기사를 보고 동네에 호감을 가져서 이사를 오게 될 사람들 중 여러분의 동네 친구가 되어주는 사람에게 해 줄 수 있는 점이나 바라는 점에 대해 조원들과 이야기를 하며 정리해보세요. 물론 자신의 생각을 먼저 적고 나서 이야기를 나눌 수도 있어요. 예를 들어서 동네 친구에게 선생님은 고향에서 맛있는 음식을 너무 많이 보내줘서 그 음식을 나누어줄 수 있을 것 같아요. 그리고 건강한 삶을 살아야하니까 동네 친구가 같이 주말마다 등산을 가 주었으면 좋겠어요. 이런 식으로 생각을 하면 되요. 어렵지는 않죠? S: 네. / 아니요. T: 괜찮아요. 이제 선생님이 돌아다닐 거니까 모르거나 어려운 게 있는 조는 선생님을 부르세요. 자, 이제 모두 활동지 1번과 2번을 해 봅시다. S: 네. - 활동지 2의 3번 과제를 수행할 수 있도록 한다. T: (약 8분 후) 자, 이제 대부분 다 한 것 같은데 맞나요? S: 네. T: 좋아요. 이제 그럼 3번을 해 볼까요? 이번에는 ‘동네 친구’를 뽑은 조부터 설명을 해 줄게요. 방금 2번에 적은 내용을 바탕으로 해서 00 동네에서 동네 친구를 구한다는 내용의 기사를 적어보세요. 그 안에는 동네를 추천하는 이유와 동네 친구에게 해 줄 수 있는 것, 그리고 동네 친구에게 바라는 점 등이 들어가야겠죠? S: 네. T: 자, 그럼 ‘한국 여행지’를 뽑은 조들 주목해주세요. 여러분들은 00 여행지를 추천하는 내용의 기사를 적으면 돼요. 그 안에는 2번	- 교수자는 학습자들이 과제를 하는 동안 돌아다니면서 진행 정도를 파악한다. 또한 어려움을 겪고 있거나 진행 속도가 더딘 조가 있을 경우 원인을 찾아 해결할 수 있도록 도움을 준다. - 과제를 해결하는 도중에 설명을 하기에 교실이 소란스러울 수 있으므로 학습자들이 자신이 속한 조에 해당하지 않는 설명을 들을 때에는 정숙할 수 있도록 지도한다.
--	--

	에 적었던 옷차림이나 관광지, 음식 등이 포함되어야겠죠? S: 네. T: 시작하기 전에 이 한 마디만 할게요. 여러분들은 지금 ‘기사’를 ‘쓰는’ 겁니다. 잘 생각하세요. 자, 시작하세요. S: 네. - 조별로 작성한 기사를 앞에 나와 발표할 수 있도록 한다. T: (약 8분 후) 선생님이 돌아다니면서 보니까 대부분 다 기사를 쓴 것 같아요. 그림도 아주 잘 그린 것 같고요. 생각보다 너무 잘해서 이걸 선생님이 나중에 신문처럼 만들어 볼까 해요. 다들 잘 했어요. 그럼 다른 조는 얼마나 잘했는지 궁금하죠? S: 네. T: 그럼 한 조씩 나와서 기사를 발표해봅시다. 00씨가 있는 조부터 발표해볼까요? S: 네.	- 학습자들이 발표를 할 때 오류가 발생하는 경우 그 즉시 수정하기보다 발표가 끝난 후에 전체적인 평을 하면서 수정 사항을 제시할 수 있도록 한다.	
--	---	---	--

4.3.5 마무리

마무리 단계에서는 이번 차시에 학습한 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 차이에 대한 내용을 정리할 수 있는 과제를 제시하며 수업을 마무리한다. 여기서 중요한 부분은 학습자들에 대한 격려와 과제의 용도를 정확히 언급하는 것이다. 대부분의 학습자들은 기존의 PPP 모형으로 진행되는 수업을 통해 한국어를 배웠을 가능성이 높다. 그러한 수업에서 벗어나 형태 초점 교수법이 활용된 TTT 모형을 기반으로 한 문법 수업은 학습자들에게 있어 새로움을 주었을 수도 있지만 동시에 부담을 주었을 수도 있다. 변화된 수업 분위기에도 적극적으로 수업에 참여한 학습자들을 칭찬하고 격려하는 과정이 수업 중간뿐만 아니라 마무리 하는 과정에서도 필요한 이유이

다. 그리고 마무리 단계에서 제시하는 과제의 용도는 학습자들에게 이번 차시에 배웠던 문법적·의미적 특성들에 대해 다시 한 번 더 정리해볼 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 단순히 사전처럼 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’를 사용할 때 찾아볼 수 있는 용도가 아닌 자신의 머릿속에 저장되어 있는 특성들을 확인하는 용도로 쓸 수 있도록 학습자들에게 안내해야 한다.

이와 같은 마무리 단계를 교수·학습 지도안으로 나타낸 것은 다음과 같다.

단계	교수·학습 활동	학습자료 및 유의점	시간
마무리	8. 과제 제시 및 수업 마무리 - 이번 차시에 다룬 내용에 대해 간단히 정리한다. T: 오늘은 이유·원인을 나타내는 네 가지 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대해서 좀 더 깊이 있게 배웠어요. 이 연결어미들과 관련된 규칙들 중 기억나는 것을 한 번 말해볼까요? 예를 들고, 그 문장이 올바른 문장인지 아닌지 이야기해 주면 돼요. S: 밥을 먹어서 배가 부르다는 문장은 괜찮아요. / 밥을 먹었어서 배가 부르다는 안 돼요. 날씨가 좋더니까 여행을 갔다는 문장은 안 돼요. / 글을 쓸 때는 ‘-므로’를 써야 돼요. /.../ T: 모두 규칙을 잘 사용하고 있네요. 잘 했어요. 어때요? 예전보다는 이 연결어미들을 구분하는 것이 더 쉬워진 것 같나요? S: 네. / 아니요. T: 괜찮아요. 오늘 처음 배운 규칙들도 많아서 그럴 거예요. 이 규칙들을 사용해서 연결어미들을 상황에 맞게 다양하게 사용하려면 앞으로 열심히 연습해야겠죠? S: 네. T: 좋아요. 선생님은 한 가지의 연결어미만을 사용하지 않고 상황에 맞는 연결어미를 선택해서 사용할 수 있는 여러분들이 될 수	- 학습 자료 : 연결어미 문법적·의미적 특성 정리본	3 분

	있을 거라고 믿어요. - 과제를 제시하며 수업을 마무리한다. T: (연결어미 문법적·의미적 특성 정리본을 나누어주며) 선생님이 지금 나누어 주는 것은 이번 시간에 배웠던 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성을 정리한 것이예요. 이걸 나누어주는 이유는 이걸 외우라는 것일까요? S: 아니요. T: 맞아요. 오늘 여러분들은 실제 문장에서 이 규칙들을 찾아내는 연습도 했고, 직접 문장을 말하고 써 보면서 이 규칙들을 사용도 했어요. 아마 이게 없어도 충분히 사용할 수 있을 거예요. 그렇지만 가끔은 헛갈릴 수도 있는 거니까 그때 참고하라고 주는 거예요. 특성들 밑에 예문은 빈칸이네요, 그렇죠? S: 네. T: 오늘 과제는 이 빈칸에 들어갈 예문들을 직접 적어보는 거예요. 모두 잘 할 수 있죠? S: 네. T: 충분히 할 수 있을 거라고 믿어요. 그리고 앞으로는 이 네 가지 연결어미들을 다양하게 그리고 상황에 맞게 잘 사용할 수 있을 거라는 것도 믿어요. 오늘 열심히 공부하느라 고생했어요. 수업을 마치겠습니다. S: 감사합니다.		
--	---	--	--

V. 결론

본 연구는 형태 초점 교수법을 활용하여 중·고급 수준의 학습자를 위한 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교육 방안을 제시하고자 하였다. 이를 위해 먼저 선행 연구들을 검토하였고, 언어 교육의 흐름 속 문법 교육과 의사소통 기반 접근법 속에서의 문법 교육 그리고 유사 문법 교육에 대한 이론적 배경을 살펴보았다. 그리고 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성에 대해 살펴보았다. 이후에는 문법서와 교재를 통해 이 연결어미들의 제시 현황에 대해 알아보고, 기존의 이유·원인 연결어미 교육의 부족한 부분을 보완할 수 있는 교수·학습 지도 방안을 설계하고, 이를 바탕으로 한 실제적인 지도안을 제시하였다.

선행 연구들을 검토해본 결과 교수·학습 방안을 제시할 경우 주로 PPP 모형을 사용하였으며, PPP 모형이나 TTT 모형을 제시하는 경우 모두 그 모형 자체로만 사용하는 경우가 많았다는 것을 확인할 수 있었다. 하지만 PPP 모형보다는 TTT 모형이 여러 개의 문법 항목을 다루거나 나선형 구조의 교육, 그리고 유사 문법 교육에 있어 적합하다. 이러한 이유로 본 연구에서는 유사 문법 항목에 속하는 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 교수·학습 방안을 제시함에 있어 TTT 모형에 형태 초점 교수법을 활용하고자 하였다.

언어 교육의 흐름 속 문법 교육에서는 문법 교육을 시대 순으로 정리하였는데, 문법 기반 접근법, 의사소통 기반 접근법, 그리고 상호 보완식 접근법 순이었다. 해당 접근법들의 주장과 접근법이 나타나게 된 배경, 접근법에서 제시하는 교수법 및 모형, 그리고 접근법에서 생각하는 문법 교육의 의미에 대해 살펴보았다.

그리고 한국어 교육에서의 문법 교육에서는 현재 한국어 문법 교육이 의사소통 능력의 함양과 향상을 목적으로 한다는 것을 확인하였으며, 한국어 문법 교육에서 PPP 모형을 활용하는 이유와 그러한 교육이 가지는 단점에 대해

살펴보았다. 한국어 문법 교육에서 PPP 모형을 활용하는 이유에는 한국어 교육이 활용하던 구조적 교수요목에는 문법을 분리하여 가르치는 것이 더 효과적이며, 다른 영역과 연계하여 가르치기에도 적합하기 때문이라는 것이 있었다. 또한 문형 반복 연습과 유의미적인 의사소통 활동을 연계하거나 문법 문제 풀이나 문장 독해 능력 향상에 효과적이라는 것 또한 이유가 되었다.

하지만 문법 항목을 사용하는 활동이 기계적 연습에 그치는 경우가 많다는 점과 모든 학습자에게 동일한 교육을 제공하는 것은 문제가 있다는 점, 그리고 유사 문법 교육에 있어서 PPP 모형은 적합하지 않다는 점에서 PPP 모형을 활용한 현재 한국어 문법 교육의 단점 또한 찾아볼 수 있었다. 유사 문법 교육의 경우 선행 연구들을 통해 개념을 정리할 수 있었고, 유사 문법의 유형을 음운적·형태적·통사적·의미적·화용적 유사 관계로 나누어 살펴보았다.

다음으로 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’의 문법적·의미적 특성에 대해 살펴보았는데 문법적 특성에는 주어 관련 제약, 서술어 관련 제약, 선어말 어미 관련 제약, 종결어미 관련 제약 등이 있었으며, 의미적 특성에는 인과관계의 성격, 사건의 실재성, 청자 정보 공유, 사용 상황 등이 있었다.

이후에는 이유·원인 연결어미에 대한 교수·학습 지도 방안을 제시하기 위해 먼저 한국어 문법서와 교재를 통해 해당 연결어미들의 제시 현황에 대해 알아보았다. 그 결과 대부분의 문법서와 교재에서 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대해 다루고 있었지만 연결어미들의 문법적·의미적 특성에 대해 다양하게 제시하고 있는 경우는 없었으며, 연결어미들 간의 차이를 비교하는 설명 또한 거의 없다는 것을 확인할 수 있었다.

제시 현황을 살펴본 후에는 교수·학습 지도 방안의 설계를 위해 교수·학습 대상을 선정하고 특성을 정리하였다. 본 연구에서는 교수·학습 대상을 중고급 수준의 한국어 학습자로 선정하였다. 이는 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 학습이 모두 이루어진 시기가 해당 수준이며, 학습한 연결어미들 간에 유사성으로 인해 어려움을 겪을 수 있는 수준이기도 하기 때문이다. 이러한 이유로 본 연구에서는 교수·학습 대상을 이유·원인 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 학습이 모두 이루어진 또는 한

국어 학습시간이 600-800시간 정도의 중·고급 수준의 한국어 학습자로 선정하였다.

다음으로 교수·학습 특성을 살펴보기 위해 기존의 이유·원인 연결어미 교육이 가지고 있는 특성과 그로 인해 발생할 수 있는 문제점을 정리하였다. 그리고 이를 보완할 수 있는 교육 내용 측면의 특성에 대해 제시하였다. 기존의 교육은 선형 구조로 이루어진 교육 내용, 대부분 문법 기능과 연계되는 연습 활동들, 유사 문법 교육과의 비연관성 등의 특징을 가지고 있었다. 이러한 교육은 대치 오류로 대표되는 학습자의 이유·원인 연결어미 관련 오류율을 증가시킬 수 있다는 문제점을 가지고 있다는 것을 선행 연구들을 통해 살펴볼 수 있었다.

이와 같은 문제점을 보완하기 위해 본 연구에서는 나선형 구조의 교육과 형태 초점 교수법을 활용한 TTT 모형을 교육 내용 특성으로 삼았다. 먼저 나선형 구조의 교육은 문법 항목에 대한 깊이 있는 교육을 가능하도록 하기 때문에 선형 구조의 교육을 보완할 수 있다. 그리고 문법 기능에 기반한 연습 활동에서 벗어난 연습 활동을 제공할 수 있다는 점에서 문법 기능 중심의 연습 활동 또한 보완할 수 있다.

다음으로 형태 초점 교수법을 활용한 TTT 모형은 기존 교육의 문법 기능 중심의 연습 활동과 유사 문법 교육과의 비연계성 부분을 보완할 수 있다. TTT 모형은 이준호(2010)을 통해 알 수 있었듯이 유사 문법 교육에 적합하였기 때문에 기존 교육의 특성 중 유사 문법 교육과의 비연계성 부분을 보완할 수 있다. 또한 TTT 모형은 과제를 중심으로 수업이 진행되기 때문에 문법 기반 연습 활동과 의사소통 기반 활동을 함께 진행할 수 있다. 이를 통해 문법 기능 중심의 연습 활동 부분도 보완할 수 있는 것이다.

그리고 형태 초점 교수법을 활용한 이유는 TTT 모형이 가지고 있는 의사소통 중심 수업을 보완하기 위함이다. 특히 형태 초점 교수법의 다양한 교수법 중 상호작용 및 출력을 기반으로 하는 방식에 속하는 구조화된 문법 초점 과제를 첫 번째 과제에 사용하고자 하였다. 이는 기존의 방식에 익숙한 학습자들에게 새로운 형태의 과제 수행에 대한 부담을 줄이기 위함이다. 이와 같은 형태 초점 교수법의 활용은 기존의 TTT 모형을 보완함으로써 선행 연구

들에서 제시한 TTT 모형과의 두드러지는 차이점이 되는 것이다.

이처럼 교수·학습 지도 방안의 중심이 되는 특성들을 살펴본 후에는 마지막으로 실제적인 교수·학습 지도안을 제시하였다. 지도안은 TTT 모형에서 제시한 순서인 ‘도입-과제 1-교수-과제 2-마무리’로 구성하였으며, 구조화된 문법 초점 과제의 경우 과제 1 단계에서 활용하였다. 먼저 도입은 교사와의 대화를 통해 기존에 배웠던 이유·원인 연결어미들에 대해 상기시키고, 이번 차시에 학습할 내용에 대해 안내하는 단계이다. 그리고 과제 1 단계에서는 구조화된 문법 초점 과제를 활용하여 학습자들로 하여금 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’에 대한 문법적 특성을 학습할 수 있도록 했다.

교수 단계는 교사는 학습자들이 과제 1에서 발생시킨 오류들을 중심으로 해당 연결어미들의 문법적·의미적 특성에 대해 설명하는 단계이다. 이때 학습자들에게서 발견한 오류를 과제 1 단계가 아닌 교수 단계에서 정확하게 지적하고 수정하는 것이 중요하다. 과제 1 단계에서는 학습자들이 스스로 규칙을 찾고 그것을 통해 연결어미에 대한 깊이 있는 사고를 하는 것이 주된 목적이기 때문이다. 그리고 과제 2 단계에서는 구체적인 의사소통 상황 제시를 통해 이유·원인 연결어미들에 대한 사용 능력을 향상시킬 수 있도록 하는 활동을 제시했다. 여기서는 구어와 문어에서의 사용 상황을 나누어 제시한다는 점이 특징적이다. 마무리 단계에서는 이번 차시에 학습한 연결어미들의 문법적·의미적 차이에 대한 내용을 정리할 수 있는 과제를 제시했다.

이 연구는 현재 한국어 문법 교육이 가지고 있는 한계점을 형태 초점 교수법을 결합한 나선형 구조의 교육 방식으로 극복하고자 하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 학습자의 각 수준에 적합한 여러 교수·학습 방안이나 실행적인 측면, 그리고 그것을 통한 실제적인 효과 측면은 제시하지 못하였다는 점에서 연구의 부족한 부분 또한 찾아볼 수 있다. 앞으로 기회가 된다면 이 교수·학습 방안을 실제로 진행해보고 미진한 점은 보완해보고 싶다.

한국어는 매우 다양한 유사 문법 항목을 가지고 있고, 이러한 유사 문법은 한국어 학습자들에게 제한적인 한국어 사용이라는 부정적인 결과를 가져 오고 있는 만큼 이러한 문제점을 해결할 수 있는 방안이 필요한 상황이다. 이에 따라 현재 한국어 교육에서는 유사 문법 교육에 대한 연구가 활발히 진행되

고 있다. 그러나 선행 연구들을 통해 알 수 있었듯이 그 교육 방안은 기존의 문법 교육의 모형에서 벗어나지 못한 것이 대부분이었다. 물론 기존의 한국어 문법 교육은 의사소통 접근법을 적용하기에 적합한 모형을 사용하고 있지만 유사 문법의 경우 해당 모형보다는 본 연구에서 제시하였던 모형이 조금 더 적합하다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 유사 문법 교육의 특성을 부각시키기 위해 현재 각광받고 있는 교수법 중 하나인 형태 초점 교수법을 활용하였다. 그러나 유사 문법 교육에 적합한 교수·학습 방안을 제시하였던 것에 비해 다루었던 문법 항목은 유사 문법 항목에 속하는 이유·원인 연결어미 중 일부에 지나지 않았다. 앞으로는 유사 문법 교육에 대한 좀 더 다양한 연구가, 그리고 기존의 문법 교육 뿐만 아니라 새로운 모형과 교수법을 적용한 문법 교육 방안이 많이 나왔으면 하는 바람이다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

- 강현화·이현정·남신혜·장채린·홍연정·김강희. (2017). 『담화 기능에 따른 한국어 유사 문법 항목 연구』. 서울: 한글파크.
- 고려대학교 한국어문화교육센터. (2019). 『재미있는 한국어 1』. 서울: 교보문고.
- 고려대학교 한국어문화교육센터. (2019). 『재미있는 한국어 2』. 서울: 교보문고.
- 고려대학교 한국어문화교육센터. (2018). 『재미있는 한국어 5』. 서울: 교보문고.
- 고산·박덕유. (2017). 과제중심 교수법을 활용한 한국어 담화표지 '그냥' 교육 연구 - 중국인 학습자를 위하여 -. 『인문사회』, 8(5), 17-37쪽.
- 구경린. (2019). “학습 목적에 따른 중국인 한국어 학습자의 연결어미 사용 및 오류 양상 연구 -‘-아서’, ‘-니까’를 중심으로-”, 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 국립국어원. (2005). 『외국인을 위한 한국어 문법 2 -용법 편』. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 국립국어원. (2017). 『국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구』.
- 권미미. (2008). 한국어교육문법의 인과 관계 연결어미 연구 -초급교재에 나타난 ‘니까’를 중심으로-. 『교육문화연구』, 14(2), 147-174쪽.
- 김강희. (2019). 한국어 학습자를 위한 인과 관계 연결표현의 위계화 연구. 『우리어문연구』 64, 329-358쪽.
- 김경현. (2015). “한국어 학습자의 숙달도별 이유·원인 표현 사용 양상 연구”. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미숙. (2015). 문법 의식 고양 과제를 활용한 한국어 연결어미 ‘-길래’의 교수 방안 연구. 『한국어문화교육』, 9(1), 29-50쪽.

- 김미옥·황인교·손은경·이수민. (2019). 『연세 한국어 1-2(영어판)』. 서울: 연세대학교 대학출판문화원.
- 김민영. (2019). 용법에 따른 유사 문법 교육 연구 : ‘ㄷ’ 류 문형의 항목화를 예로 들어. 『교육문화연구』, 25(2), 655-673쪽.
- 김성희. (2007). 한국어 교수법과 국어 교수·학습 방법의 통섭적 관계 - 의사소통식 접근법을 중심으로-. 『한국언어문화학』, 4(2), 1-20쪽.
- 김성희. (2010). 오류 분석을 통한 ‘원인·이유’ 연결어미 교육 -{-아서, -니까, -므로, -느라고}를 중심으로-. 『중국조선어문』, (4), 39-45쪽.
- 김영현. (2017). ESL/EFL 교육에서 문법 지도 접근법에 관한 통합적 고찰. 『교육논총』, 37(3), 179-199쪽.
- 김옥선. (2006). 학습자문법과 독일어 교육에서 이의 실현 방안 - 형태초점 교수방법을 중심으로-. 『독일어문학』, 33, 225-245쪽.
- 김은호·성지연·김서형 율김. (2018). 『제2언어 교실에서의 문법 교육: 의사소통 맥락에서 형태 초점 교수 통합하기』(Hossein Nassaji·Sandra Fotos, Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context). 서울: 한국문화사.
- 김제열·전나영·이은경·장유진. (2018). 『연세 한국어 2-1(영어판)』. 서울: 연세대학교 대학출판문화원.
- 김진호. (2013). 한국어 교육의 ‘이유·원인’ 의미기능어 연구. 『한말연구』, (33), 107-135쪽.
- 김창구. (2012). 한국어 과거시제 형태소 습득에 있어서 처리교수의 효과. 『동북아문화연구』, 31, 5-25쪽.
- 김혜진. (2020). 입력 처리 교수가 한국어 문법 성취도에 미치는 효과 연구 - 초급 학습자를 중심으로. 『한중인문학연구』, 66, 189-214쪽.
- 박상숙. (2019). 한국어 연결어미 ‘-길래’의 교수방안 연구. 『외국어로서의 한국어교육』, 52, 107-134쪽.
- 박선희. (2013). 언어맥락적 상세화와 협동적 출력 과제를 통한 한국어 완료상 교수 방안 연구. 『언어와 문화』, 9(3), 141-169쪽.

- 박영목 외. (2019). 『중학교 국어 1-1』. 천재교육.
- 박현숙. (2003). “이유·원인의 접속어미 연구 -“{-아서}, {-니까}, {-므로}, {-느라고}” 를 중심으로-”. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 배성애. (2017). “중국어권 학습자를 위한 한국어 ‘이유 표현 연결어미’ 교육 연구 -‘{-아서}, {-니까}, {-느라고}, {-므로}’를 중심으로-”. 경상대학교 대학원 석사학위논문.
- 서울대학교 언어교육원. (2018). 『서울대 한국어 1B Student's Book』. 서울: 투판스.
- 서울대학교 언어교육원. (2019). 『서울대 한국어 2A Student's Book』. 서울: 투판스.
- 서울대학교 언어교육원. (2020). 『서울대 한국어 2B Student's Book』. 서울: 투판스.
- 서울대학교 언어교육원. (2019). 『서울대 한국어 4B Student's Book』. 서울: 투판스.
- 서혜라. (2014). 외국인 한국어 학습자의 작문 텍스트를 통해 본 ‘-느라고’의 사용 실태와 교육 방안. 『인문학연구』, (96), 155-178쪽.
- 성지연. (2014a). 명사절 구성 항목 교육을 위한 입력 중심 기법과 산출 중심 기법의 적용 연구. 『한국어학』, 62, 293-314쪽.
- 성지연. (2014b). 형태 초점 교수를 통한 ‘-더-’ 관련 문법 항목 교육 연구. 『어문론집』, 60, 337-366쪽.
- 성진선. (2019). 한국어인과관계 연결어미 ‘-아서’, ‘-니까’의 전제 의미 실효성 확인 및 교실적용 방안. 『담화와인지』, 26(3), 129-155쪽.
- 안주호. (2008). 한국어 교육에서 연결어미의 교수방안에 대한 연구 -{-길래}를 중심으로-. 『한말연구』, (22), 193-220쪽.
- 양명희, 석주연. (2012). 한국어 문장 구조 교육을 위한 문법 항목 선정과 등급화. 『어문론집』, 52, 61-84쪽.
- 양명희. (2017). 한국어교육에서의 유사 문법 연구. 『국제한국어교육』, 3(2), 253-278쪽.
- 예미희. (2016). “TTT 모형을 활용한 한국어 부정표현 지도방안 -‘안/-지 않

- ’을 중심으로-”. 한남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오가희. (2018). 딕토글로스를 활용한 간접 인용 표현 교육 연구. 『한국어와 문화』, 23, 47-78쪽.
- 오경숙. (2010). 의사소통 중심 교수법에서의 보완적 문법수업 방안. 『서강인문논총』, 27, 67-91쪽.
- 우형식. (2016). 한국어 문법 교육에서 교수 방법의 적용 양상 - 문형 연습과 과제 활동을 중심으로-. 『한어문교육』, 37, 121-150쪽.
- 유승금. (2005). 이유 표현 연결어미의 교수방법 -‘-아서’와 ‘-니까’를 중심으로. 『한국(조선)어 교육연구』, (3), 95-111쪽.
- 유해준. (2015). 유사 기능의 한국어 문법 교육 내용 연구 -‘-아/어서, -(으)니까, -기 때문에’를 중심으로-. 『어문론집』, 61, 515-538쪽.
- 유해준. (2016). 한국어 교육 문법 항목 ‘-고’와 ‘-아/어서’의 교육 내용 연구. 『어문론집』, 67, 317-331쪽.
- 유해준. (2018). 한국어 교육 유사 문법 개념 연구 - 음운·형태·통사·의미·화용적 관계를 중심으로. 『어문론집』, 76, 317-339쪽.
- 유혜영. (2016). “한국어 유사 문법 교육을 위한 수업 단계별 교육 방안 연구 - 심층 면접을 통한 학습자 요구 분석을 중심으로 -”. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미혜. (2007). 한국어 문법 교수 방법론의 재고찰 - 제2언어교수이론에 바탕을 둔 교수 모형의 보완-. 『한국어교육』 18(2), 285-310쪽.
- 이상복. (1981). 연결어미 ‘-아서’, ‘-니까’, ‘-느라고’, ‘-므로’에 대하여. 『배달말』, 5, 81-101쪽.
- 이은경. (2018). 한국어 연결어미의 의미 체계 - 윤평현(2005)를 중심으로-. 『형태론』, 20(1), 102-129쪽.
- 이지용. (2017a). 한국어 유사 문법 항목의 개념 연구. 『인문사회』, 8(1), 1019-1036쪽.
- 이지용. (2017b). 한국어 유사 문법 항목의 유형 분류 연구. 『영주어문』, 36, 277-305쪽.
- 이준호. (2010). TTT 모형을 활용한 추측 표현 교육 연구 -‘-는 것 같다’,

- ‘-나보다’, ‘-는 모양이다’를 중심으로. 『이중언어학』, (44), 248-273쪽.
- 이흥수·박주경·이병만·이소영·최연화·차경환·이성희 공역. (2015). 『외국어 학습·교수의 원리』(H. Douglas Brown, Principles of Language Learning and Teaching, 2007). 서울: Pearson Education Korea.
- 임진숙. (2018). 형태 초점 접근법을 활용한 문법 교수가 한국어 통제 작문에 미치는 효과에 대한 실험적 연구. 『인문사회과학연구』, 19(4), 131-159쪽.
- 장미라. (2010). ‘-(으)니까’의 의미기능과 형태·통사적 특징에 대한 교육방안 연구 -교육 내용 선정과 배열을 중심으로. 『어문학』, 107, 139-162쪽.
- 전인숙. (2014). “나선형 교육과정을 활용한 이유·원인 연결어미 교육 방안 연구 -‘-아서, -(으)니까, -(으)므로, -느라고’를 중심으로-”. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정대현. (2015a). 처리 교수에서 정의적 활동과 참조적 활동의 교수 효과 비교 연구. 『한말연구』, (36), 163-190쪽.
- 정대현. (2015b). 처리 교수가 학습자의 문장 의미 이해에 미치는 영향에 관한 연구. 『우리말교육현장연구』, 9(2), 137-164쪽.
- 정종수. (2014). 까닭 연결어미의 교육 순서 연구. 『인문학연구』, 95, 259-290쪽.
- 정혜. (2019). 시간관계의 ‘-고’와 ‘-아서’를 통해 본 한국어 유의관계 문법 항목 교육. 『중한언어문화연구』, 16, 129-147쪽.
- 조운경. (2010). 형태 초점 의사소통 교수법에서 교수모형과 학습자의 학습준비도가 목표문법학습에 미치는 영향. 『외국어교육』, 17(3), 227-250쪽.
- 진신. (2012). “한국어 학습자의 연결어미에 대한 오류 연구 -중국인 학습자를 중심으로”. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 진정란. (2005). 유의표현 ‘-느라고, -는 바람에, -거든’의 교육문법 정보. 『언어와 문화』, 1(2), 198-222쪽.

최상진·임채훈. (2008). 인과관계 형성의 인지과정과 연결어미의 상관성 -‘-어서’, ‘-니까’, ‘-면’ 등을 중심으로. 『국어학』, 52, 127-152쪽.

부록

[활동지 1]

1. <보기>에 있는 문장들을 보고 ‘-아/어서’의 문법적 특성에 대해 추측해 보세요.

<보기>

- (1) 시험 점수가 높아서 합격할 수 있었다.
- (2) *밥을 많이 먹었어서 체한 것 같다.
- (3) 오랜만에 친구가 놀러 와서 기분이 좋더라.
- (4) *피아노 소리가 잔잔해더서 마음이 편안해졌다.
- (5) 호주는 남반구에 있어서 지금 여름이겠다.
- (6) *도서관에 가는 길을 모르겠어서 (철수가) 너한테 연락을 한 것이다.
- (7) 도서관에 가는 길을 모르겠어서 (네가) 나한테 연락을 한 것이다.
- (8) 도서관에 가는 길을 모르겠어서 (내가) 너한테 연락을 한 것이다.
- (9) *도서관에 가는 길을 모르겠어서 너한테 연락을 한 것이겠다.
- (10) *공사 중이어서 이 길 말고 다른 길로 가자.
- (11) *내일 면접이 있어서 이만 들어가라.
- (12) *고향에서 가족이 오는 날이라 바빠서 내일 만날까?

내가 찾은 규칙	조원들이 찾은 규칙

우리 조가 찾은 규칙	
----------------	--

2. <보기>에 있는 문장들을 보고 ‘-니까’의 문법적 특성에 대해 추측해 보세요.

〈보기〉 (1) 겨울이 되니까 더 외롭다. (2) 길에서 우연히 만나니까 반갑더라. (3) *요리 학원을 다니더니까 음식 솜씨가 빨리 늘었다.

내가 찾은 규칙	조원들이 찾은 규칙

우리 조가 찾은 규칙	
----------------	--

3. <보기>에 있는 문장들을 보고 ‘-므로’의 문법적 특성에 대해 추측해 보세요.

〈보기〉	
(1) 입장이 곧 마감되므로 서둘러 들어오시기 바랍니다. (2) 근거가 있으므로 그 주장이 틀렸다고 볼 수 없더라. (3) *상대가 강하더므로 그는 열심히 운동했다. (4) *길이 미끄러우므로 조심히 걷니? (5) *오전에는 수업이 있을 것 같으므로 오후에 만나자. (6) *한국어는 중국어와 어순이 다르므로 한국어를 배울 때 더 많이 노력해라. (7) *오늘 열심히 공부했으므로 내일은 쉬는 게 어떠할까?	

내가 찾은 규칙	조원들이 찾은 규칙

우리 조가 찾은 규칙	
-------------	--

4. <보기>에 있는 문장들을 보고 ‘-기 때문에’의 문법적 특성에 대해 추측해 보세요.

<보기> (1) 이미 결말을 알고 있기 때문에 재미가 없다. (2) 열심히 공부했기 때문에 이번 시험은 어렵지 않더라. (3) *약속을 지키지 않더기 때문에 그 사람과 헤어졌다. (4) 이 부분은 다음 시간에 자세히 다루기 때문에 넘어가겠다. (5) *너는 유학 비자가 필요하겠기 때문에 많은 서류를 준비해야 한다. (6) *작년에 경복궁을 가봤기 때문에 이번에는 창경궁으로 가자. (7) *감기에 걸렸기 때문에 몸을 따뜻하게 해라. (8) *그녀는 한국 역사에 관심이 많기 때문에 사극 영화를 보러 갈까?
--

내가 찾은 규칙	조원들이 찾은 규칙

우리 조가 찾은 규칙	
-------------	--

〈한국 생활 신문 만들기〉

- 한국의 여행지 소개하기 -

1. 한국에 가보고 싶은 여행지가 있나요? 왜 가보고 싶은지 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’ 중 올바른 것을 골라 다른 조원들에게 설명해 보세요. 그리고 조원들이 한 이야기를 적어보세요.

내가 가보고 싶은 여행지	
조원들이 가보고 싶은 여행지	

2. 조원들과의 이야기를 통해 여행지를 한 군데 정해보세요. 그리고 인터넷을 통해 여행지의 겨울 날씨와 유명한 관광지, 맛있는 음식 등을 간단하게 조사해보세요. 조사를 한 후에는 여행지에 갈 때 필요한 옷과 꼭 가봐야 하는 장소, 그리고 먹어봐야 하는 음식 등을 그 이유와 함께 적어보도록 해요.

(먼저 자신이 쓰고 나서 조원들과 이야기를 나누어서 내용을 추가해도 좋고, 조원들과 이야기를 나눈 것을 정리해서 적어도 좋아요.)

〈한국 생활 신문 만들기〉

- 동네 친구를 구하는 글 쓰기 -

1. 지금 살고 있는 동네가 어딘가요? 그 동네는 어떠한 점에서 살기 좋은가요? 왜 그 동네로 이사를 와야 되는지에 대한 이유를 연결어미 ‘-아/어서’, ‘-니까’, ‘-므로’, ‘-기 때문에’ 중 올바른 것을 골라 다른 조원들에게 설명해보세요. 그리고 조원들이 한 이야기를 적어보세요.

내가 살고 있는 동네를 추천하는 이유		
조원들이 사는 동네와 그 추천 이유		

2. 조원들과의 이야기를 통해 동네를 한 군데 정해보세요. 그리고 여러분의 글을 읽고 동네로 이사를 오게 되거나 이미 그 동네에 살고 있는 동네 친구에게 바라는 점과 자신이 해 줄 수 있는 점 등을 이유와 함께 적어보세요. (먼저 자신이 쓰고 나서 조원들과 이야기를 나누어서 내용을 추가해도 좋고, 조원들과 이야기를 나눈 것을 정리해서 적어도 좋아요.)

ABSTRACT

A Study on the Teaching of Connective Endings for Reason·Cause – Using Focus on Form Instruction –

Jeon, Hye-Young

Major in Korean Language Education

Dept. of Korean Language & Literature

The Graduate School

Hansung University

This study aims to propose teaching measure regarding the connective endings for reasons and causes, ‘-a/eoseo’, ‘-nikka’, ‘-meuro’, ‘-gi ttaemune’, by utilizing the focus on form instruction methods.

Not only has the Korean language simply a large number of connective endings, but also many of them belong to syntactic analogous relation. Connective endings belonging to analogous grammar are one of the factors that make Korean language learners feel difficult to communicate. However, compared to the difficulties faced by Korean language learners, an education on this is not conducted actively in the actual Korean grammar educational settings. Without the analogous grammar education, it is a challenge for Korean language learners to distinguish and use the grammar items that fit each situation due to an analogy between the learned grammar items, even if the level of a learner increases. Since it is required for learners to choose a grammar item that is appropriate for the specific situation in order to communicate accurately and clearly, Korean language education needs to provide an education so that learners can have such an ability. In this context, this study intends to propose a

plan for analogous grammar education in the form of advanced learning for the middle- and high-level learners. The connective endings for reasons and causes, such as ‘-a/eoseo’, ‘-nikka’, ‘-meuro’, ‘-gi ttaemune’ were selected here as the analogous grammar items. Instead of PPP model, which is a basic framework of Korean grammar education at present, TTT model that is more suitable for an analogous grammar education was employed. In addition, the focus on form instruction was used to complement existing TTT model, among which the structured grammar focus tasks were used.

This study was composed of as follows. First of all, chapter I examined the purpose and necessity of the study, and reviewed the relevant previous studies. Chapter II explored the theoretical background of the topic to be addressed in this study, focusing on the transition process of grammar education in the overall flow of language education, the characteristics of grammar education in Korean language education, and the concepts and types of analogous grammar education. In chapter III, the grammatical and semantic characteristics of connective endings for reasons and causes such as ‘-a/eoseo’, ‘-nikka’, ‘-meuro’, ‘-gi ttaemune’, which will be addressed in this study, were investigated. More specifically, this chapter not only examined the grammatical characteristics by focusing on the constraints associated with subject, predicate, pre-final ending and closing ending but also investigated the semantic characteristics by focusing on the nature of causal relationship and use situation.

Next, chapter IV proposed the teaching-learning instruction methods with regard to connective endings for reasons and causes such as ‘-a/eoseo’, ‘-nikka’, ‘-meuro’, ‘-gi ttaemune’. First of all, the grammar books and textbooks were analyzed to review the presenting status of those relevant connective endings currently used. Then, to design a method for teaching and learning instruction, this chapter organized the middle- and high-level learners who are subject to teaching and learning and the educational content aspects that can be supplemented the insufficient domains in existing education of connective endings for reasons and causes. Afterwards, a practical instruction plan for teaching and learning, consisting of ‘introduction, task 1, teaching & learning, task 2, and wrap up’ steps, was presented. Finally, chapter V organized and summarized all of the previous discussions.

This study has a significance in that it sought to overcome the limitations of Korean grammar education through teaching and learning using the focus on form instruction.

【Key Words】 Korean language education, Grammar education, Analogous grammar education, Connective endings for reasons and causes, ‘-a/eoseo’, ‘-nikka’, ‘-meuro’, ‘-gi ttaemune’, Focus on form instruction