

16. 한국어 문법의 선정 원리

한국어 문법 선정의 원리의 구체적 방안으로는 방성원(2003:288)에서 한국어 문법의 개발 방향을 사용자 중심, 실제성, 범주 기반, 발견 학습의 원리를 제안한다. 특히 사용 빈도를 고려한다는 것은 학습자가 접하게 되는 의사소통 상황에서 사용할 가능성이 높은 문법 항목을 먼저 제시해야 한다는 뜻이다. 학습자가 한국어를 사용하는 환경은 학습자 집단의 성격과 언어 수준이 모여 화자와는 판이하게 다르므로 일반적인 국어 사용빈도와는 다르다. 이런 상황에서 문법 범주에 대한 사용 빈도를 개관적으로 제시하는 것은 현실적으로 어렵고 아직은 교사나 교재 집필자의 직관에 의존해야 하는 실정이다.

문법 범주의 선정·배열은 전체 교과과정을 고려해서 구성되어야 한다. 한국어교육 기관에서는 한국어 능력에 따라 6단계로 구분하지만, 6등급으로 세분화 할 경우 학습자의 변인을 모두 고려할 수 없는 상황이기 때문에 연구의 편의상 초급, 중급, 고급 3단계로 구분한다.

문법 교수요목 선정을 위해서는 우선 교과과정을 고려해야 한다. 교과과정에는 학습 목표, 학습 내용, 학습 내용의 구성, 지도 방법, 지도상의 유의점, 평가 방법 등 모든 교육 관련이 내용이 체계화된 결과물이다. 문법 교육도 이러한 교과과정의 틀 속에서 담당하는 부분을 통해 외국어교육의 한 역할을 하고 있다. 한국어에서 문법 교육은 학습자 변인, 강의 시수, 타 영역과의 관련 등 내·외적 요소를 종합적으로 고려된 후, 문법 범주의 선정과 배열 및 지도 방법 등이 마련되고, 이에 따라 실제 교실에서 교육이 이루어진다.

의사소통 능력은 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능뿐만 아니라 이들 언어 기능을 위해서 활용되는 언어 기반 또한 매우 중요하다. 따라서 문법 교육은 이러한 기능과 관련되어 말이나 글을 표현하고 이해하는데 활용할 수 있어야 한다. 한국어교육에서 전 과정을 일관하는 하나의 교과과정을 수립하는 일이란 쉽지 않다. 언어 교육은 교사의 경험에 따라 실질적인 교수·학습은 교사의 능력에 의해 좌우된다고 생각해 왔기 때문에 이론 정립에 큰 관심을 기울이지 않았다. 그러나 언어 교육이 효율적으로 이루어지기 위해서는 일정한 원리가 전 과정에 수렴되어야 한다. 그래야만 언어 교육과정 전체가 일관되게 연결되어 보다 체계적으로 이루어질 수 있다. 문법 교육을 포함한 언어 교육의 최종 목표는 ‘의사소통 능력 향상’에 있다고 할 수 있다. 그런데 의사소통 능력의 개념 속에는 실제로 사용된 언어와 그 기능이 강조된다는 사실을 중요시해야 한다.

문법 범주의 설정에서 의사소통 능력의 개발을 위해서 개별 문장보다는 문맥(context)을 중심으로, 언어적 형태보다는 의사소통 기능을 중심으로, 용법의 진위를 판단하기 보다는 사용의 적절성을 중심으로 설정하는 것이 필요다. 그리고 인위적으로 만들어낸 내용보다는 일상생활에서 접할 수 있는 실제적 내용을 그 대상으로 삼아야 한다. 따라서 의사소통 능력 향상을 위한 언어 교육이 되기 위해서는 교육 과정을 일관하는 담화 중심의 교육이 필요하다. 이 원리가 교수요목을 구성하는 원칙이 되고 교수요목의 내용 선정 및 배열에 있어 근간을 이룰 때 좀더 효율적이라고 여겨진다.

원활한 의사소통을 위해서 언어를 사용하는 방법과 언어에 대한 지식을 구분할 필요가 있다. 이것은 언어 능력(language competence)과 언어학적 능력(linguistic competence)에 대치한다. 언어학적 능력이란 언어의 체계에 대한 지식으로 전문적인 언어학자의 언어 모델에 의해 나온 것이라고 할 수 있다. 이것은 언어의 규칙(rule)과 형태(form)에 대한 지식으로 연구의 목적과 필요에 따라 연구자가 만들어 낸 자료를 대상으로 한 것이다. 그러므로 언어학자의 언어 모델은 자신의 언어 사용의 일부만이 대상이 되므로 우리의 언어 행위를 다 보일 수 없다는 한계점을 나타낸다. 반면 언어 능력은 사람들로 하여금 의사소통을 할 수 있도록 하는 지식을 의미한다. 따라서 언어 교육에서는 언어학적 능력보다는 언어 능력을 더욱 중요시하게 다루어야 한다. 그러므로 언어 능력을 향상시키기 위한 문법 교육이 되기 위해서는 문법에 대한 규칙만이 아니라 문맥에 따른 사용에 관한 것을 다루어야 한다. 그런데 일반적으로 여기는 의사소통 능력의 개념 속에서는 언어 능력을 지식으로 보아 분리시키고 있다. 즉 지금까지는 의사소통 능력을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 필요한 것만 관련시켰고 문법 교육은 이를 위한 지식 기반으로 보아 의사소통 능력과 문법 지식을 분리하는 경향이 지배적이었다. 그러나 의사소통 능력과 문법을 분리하는 시각에 대해서는 반성이 필요하다. ‘의사소통 능력’이란 언어 기능을 활동에 필요한 것을 제공해 주는 것이라고 할 때 문법 교육도 단순한 지식이라기보다는 의사소통 능력의 향상을 위한 구성 요소로 보아야 한다.

이러한 논의를 바탕으로 한국어 문법 범주에 대한 선정의 필요성에 대해서는 김유정(1998:27-28)에서 다음과 같이 제시한다.

첫째, 통일된 문법 항목의 선정이 필요한 이유는 객관적인 능숙도를 평가할 수 있는 근거로 문법 항목을 제시할 수 있기 때문이다.

둘째, 문법 항목의 선정이 우리가 뒤에서 살펴볼 빈도수 조사를 위해서도 중요하다.

무엇보다도 문법 항목에 대한 단계별 구성은 학습자의 문법 교수요목의 설계와 평가를 함께 고려한 선정 기준을 제시한 점이 매우 독특하다.

金秀晶(2003:40)에서 한국어 연결어미의 선정 기준으로 문법 교육의 효율성(efficiency)¹⁵⁾과 적합성(appropriacy)¹⁶⁾을 제시하고 있다. 효율성이 문법 지식의 공급자 측면에서 다루는 것이라면, 적합성은 문법 지식의 수요자의 측면에서 접근하는 개념이다. 효율성이란 적절한 항목의 제시와 간결한 설명, 실제 응용 가능성 등과 관련 있는 개념으로 사용 빈도가 대표적인 근거로 보고 있다. 또한 적합성은 학습자의 연령, 학습 수준, 학습 집단의 규모, 학습자 동기와 흥미 등 문법 지식의 수요의 측면까지도 관련된 개념으로 정의한다.

효율성의 측면에서 사용 빈도 조사를 실시하여 이를 활용하였다. 이 외에도 문법 범주 내용의 선정의

15) 효율성은 경제성(economy), 용이성(ease), 효능성(efficacy)을 고려한 개념이다. 경제성은 제공하는 지식의 양적 과다를 통제하고, 최소의 강력한 지식만을 제시하는 것을 말한다. 용이성은 문법 지식을 교수할 때, 쉽게 제시하고 쉽게 정리된 지식을 제공하는 것을 말한다. 효능성은 제공한 지식을 바탕으로 생활에 적용하고 즉각 효과를 나타낼 수 있는가와 관련된 것이다(金秀晶 2003:44, 각주25).

16) 적합성은 문법 지식을 어느 집단을 가르치느냐에 따라 효과가 다를 수 있음을 고려하는 것이다. 적합성은 학습 집단의 동기, 태도, 수준 등의 성격에 따라 동일한 문법 지식이라도 다르게 반응할 수 있다는 것을 전제로 한다(金秀晶 2003:44, 각주26).

기준으로 널리 사용될 수 있는 것 중 가장 보편적인 것부터 제시되어야 하는데 이 기준의 하나로 ‘담화적 효용성’을 들 수 있다. 담화는 문법 항목이나 표현이 나타내는 의미 및 기능과 관련된다. 담화적 효용성은 문맥에 의해서 즉 실제로 사용된 것과 관련을 맺으므로 당연히 관계적인 개념이다. 그러나 지금 까지의 한국어 교재에서는 언어가 담화를 이루어가면서 갖는 담화적 효용성에 대한 설명이 구체적으로 이루어진 것은 없었다. 단지 구조적인 특질이나 의미적인 속성에 따라 그 내용이 뮤여지고, 언어학적인 기준에 의해 내용이 선정되고 그것이 체계화, 단계화 되었을 뿐 교육적인 원리에 의한 교과과정이 과연 언어 능력 향상에 도움을 얼마나 주었는가는 의문이다. 이러한 원리에 의한 문법 교육의 결과는 실제 언어 현상과 분리되기 어렵고, 아직 아무 소용이 없다는 무용론, 따분하고 지겹다는 인식을 낳게 되었다.

문법 교육에 있어서 가장 근본적이면서 중요한 문제는 어떤 문법 범주를 어느 단계에서 가르쳐야 하는지, 어떤 항목 먼저 가르치는 것이 선행 학습과 후행 학습의 효과적인 방법인지를 고려한다. 또한 학습자의 오류를 낮출 수 있는지를 고려하여 교수요목을 배열하고, 교과과정에 어떻게 반영해야지만 외국어교육에 효율적인가를 항상 고민하고 있다. 외국어교육에서 문법 교육이 차지하는 역할을 고려해보면 그 중요성에 비추어 외국어로서의 한국어교육의 경우 의사소통을 위한 필수적인 문법 범주를 교수·학습 할 때 어떤 항목을 먼저 가르치고, 나중에 가르쳐야 하는지를 제시해 주는 문법 범주의 배열과 선정에 대한 이론적, 실질적 연구는 아직 미흡한 형편이다.

이러한 논의를 바탕으로 한국어 문법 범주의 선정기준은 다음과 같다.

첫째, 문법 항목 또는 범주의 단계별 제시에 있어 형태(form)에 관한 것을 기초 단계에서 제시하고, 그 다음에는 의미(meaning), 그리고 담화 구조와의 관계로 하여 점차 문법 단위를 넓혀 가며 동시에 형태, 의미, 기능이 모두 고려되도록 한다. 의존 명사 ‘데’가 포함된 표현 ‘-는 데’와 연결어미와 종결어미로 사용되는 ‘-는데’는 전혀 다른 문법 범주에 속하지만, 학습자에게는 그 차이를 인식하기에는 많은 선행 학습이 필요하다. 학습자 입장을 고려하여 형태적인 유사성에 대한 설명이 필요한 경우 다루어야 한다.

둘째, 문법 범주의 기술에서 표제어는 개별적 형태로 제시한다. 학습 부담감을 줄이기 위해서 문법 범주를 개별적으로 제시하는 것이 효율적이다. 그러나 초급 단계에서 접하게 되는 주격 조사 ‘이/가’와 주어 역할을 하는 보조사 ‘은/는’의 경우 형태적으로 다른 범주에 속하지만, 의미적으로는 주어 역할을 하는 조사로서 함께 학습하는 것이 바람직하다.

셋째, 의미를 중심으로 한 문법 범주의 배열이 필요하다. 개별 형태 중심의 배열뿐만 아니라 의미·기능적인 형태 구분도 매우 유용한 배열이다. 단일 형태의 문법 범주가 두 가지 이상의 기능을 가능할 경우에는 의미적 차이로 나누어 기술할 필요가 있다. ‘-아/어/여서’의 경우 하나의 형태에서 ‘순서’와 ‘이유’의 의미를 갖고 있다. 이 경우 형태를 제시하면서 두 가지 의미를 배열하기보다 의미가 다른 항목으로 따로 기술하는 것이 학습 효율이 높다. 또한 초급 단계에서 학습하는 가장 기본적인 구문 표현인 ‘-(으)ㄹ 것 같다’를 학습한 후에 ‘-나 보다’, ‘-(으)ㄹ 모양이다’, ‘-(으)ㄹ 듯하다’라는 표현을 접하게 되면 이를 표현에 대한 의미적 차이에 대한 설명이 필요하다. 이와 같은 경우 ‘-나 보다’는 보조용언이 결합한 표현으로 문법 범주에는 차이가 있지만 함께 논의할 필요가 있다.

넷째, 문법 범주의 설정에 있어서 단계별 확장 구조가 필요하다. 즉 단계별 문법 범주는 새로운 학습 문법을 제시하는 선형적 구조 속에서 이루지는 것이 아니라 단계별 단일 형태의 문법 항목을 복합 구 성의 구문 표현으로 확장하는 것이 학습자의 부담을 줄이고 효율적인 의사소통 기능 개발이 가능하다. ‘-더-’를 하면 교수요목에 따라서 ‘-던’, ‘-었던’ 등의 순서로 단계별 순서에 의해서 선행 학습 요소 가 후행 학습 요소간의 상호 관련성을 면밀히 설계해야 한다.

다섯째, 문법 범주의 제시는 범주에 따른 제시보다 단계별 개별 항목을 나열한다. 높임 표현, 인용 표 현, 사동 표현 등의 범주를 단계별로 분석하여 제시한다. 사동 표현의 경우 초급 단계에서는 파생 접사 에 의한 ‘-이/히/리/기/되-’로 표현되는 파생적 피동문을 제시하고, 중급 이상 단계에서 ‘-어지다, - 게 되다’에 의한 통사적 피동문을 제시하는 구성 방식으로 설계한다.

17. 한국어 문법의 배열 원리

문법 범주의 배열 순서(grammar sequencing)는 교과과정 설계시 함께 고려해야 할 사항이다. 이러한 자료는 등급별 교수요목과 수업 지도안 및 교재 편찬의 기초 자료로 활용된다. 따라서 문법 범주의 배열은 언어 기능과 언어 기반 등과 유기적인 연결 선상에서 설계해야 한다. 문법 범주의 배열에 있어서는 문법 항목과 표현의 난이도, 빈도수를 고려하여 배열해야 한다.

문법 범주의 전통적인 배열 방법은 ‘문법이 간단한 것에서 복잡한 것으로, 쉬운 것에서 어려운 것으로, 사용 빈도가 높은 것에서 낮은 것으로’ 배열하는 것이다(김정숙 2002나:39). 그러나 의사소통 능력을 개발하기 위해서는 단순히 문법 범주의 형태적인 배열에서 의미와 기능에 대한 중요성이 부각되고 있다.

문법 항목의 배열 기준으로 이해영(1998:419)에서 문법 자체의 난이도, 빈도수, 기능 또는 그 기능을 달성하기 위한 과제¹⁷⁾를 제시한다. 김유정(1998:30)에서는 사용 빈도, 난이도, 일반화 가능성¹⁸⁾, 학습자의 기대 문법¹⁹⁾을 제시하고 있다. 성기철(2002)에서는 문법 요소 선정에서 고려해야 할 기준으로 사용 빈도, 의사소통상의 중요도를 제시한다.

난이도는 문법 범주의 배열의 가장 중요한 요인으로 단계별 난이도 설계는 한국어교육 현장에서 지금도 풀어야 할 과제이다. 난이도는 형식, 기능, 의미 등을 고려하여 학습자의 수준에 적절한가와 어느 범주는 먼저 배우는 것이 합리적이며 쉬운가를 고려하여 설계한다. 한국어 교재를 살펴보면 등급별 문법 범주의 배열은 그 차이가 있으며 이는 기관별 교육 경험과 연구 성과라고 하겠다. 다만 단계별 배열을 보면 어느 정도 일치점을 찾을 수 있다. 언어 교육에서 난이도는 학습자에게 학습 동기 유발의 계기가 될 수 있다. 초급 단계에서 너무 어려운 문법 범주를 접하게 되면 학습자는 학습 의욕을 잃게 된다. 따라서 학습 목표와 학습자 변인을 모두 고려한 난이도 조절이 필요하다. 그러나 난이도가 어렵다고 해서 무조건 초급 단계에서 학습하지 않으면 안 된다. 예를 들어 주격 조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’은 매우 빈도수가 높은 조사로 함께 학습하는 것이 효율적이다. ‘은/는’은 여러 가지 기능을 하는 보조사로서 학습자에게는 매우 혼란스러운 조사 중에 하나이다. 그러나 주격 기능을 하는 ‘은/는’은 주격 조사 ‘이/가’와 함께 학습하는 것이 매우 효율적이며 의미의 파악에도 많은 도움이 된다. 비록 학습자에게는 매우 어려운 항목으로 초급 단계에서 많은 시간을 요구한다. 그러나 난이도가 높다고 해서 중급 단계에서 학습한다면 한국어 능력 발달에 많은 지장을 초래하게 된다. 이 경우에는 어렵더라도 반드시 초급 단계에서 주격 조사와 함께 학습해야 하는 항목이다.

그러나 문법 범주의 난이도는 매우 중요한 배열 기준이 되지만 의사소통 능력 향상을 위해서 절대적

17) 교재 각 단원이 주제로 통합되고 그 주제와 관련성이 있는 언어 활동 기능이 선택되며, 이를 기능을 구체적인 과제 수행으로 연결하여 교실 학습 활동을 한다.

18) 가장 무표적이고 그것을 학습했을 때 과급 (응용) 효과가 큰 것을 먼저 제시한다(김유정, 1998:32)

19) 학습자가 무엇을 배우고, 또한 배우고 싶어 하는지 기대하는 문법을 조사하여 그것을 먼저 제시해야 한다.

인 기준은 아니다. 난이도가 낮더라도 빈도수가 낮거나 그 문법 범주를 이용한 실제 담화 상황에서 활용하는 경우가 적다면 해당 문법 범주를 초급 단계 교수요목에 포함할 필요가 없다. 이와 반대로 난이도는 높이만 빈도수 면에서 높으며 담화 상황에서 자주 쓰는 문법 범주라면 다소 어렵더라도 초급 단계에서 반드시 배울 필요가 있다. 보조사 ‘은/는’의 경우 어렵지는 않지만 빈도수 면이나 담화 상황에서 자주 언급 되지 않는 문법 범주는 초급 단계에서 먼저 배울 필요는 없다.²⁰⁾

문법 범주는 빈도수, 기능 등을 포함하는 것으로 담화 상황에서 자주 언급되는 실제 한국어 환경에서 쉽게 접할 수 있는 범주는 단계별에 배열해야 한다. 다소 쉽지만 한국어 화자가 자주 쓰지 않는 문법 범주를 교육하는 것은 학습자에게 배운 내용을 일상생활에 직접 활용하지 못하는 단점이 있다. 결국 학습 내용을 일상생활 속에서 의사소통을 위해 활용하는 기회를 갖지 못하게 된다.

(3) 가. 목이 아픈데다가 머리도 아파요

나. 목도 아프고 머리도 아파요

(3가)에서 ‘-ㄴ데다가’를 유형 학습을 위해서 제시된 예문이다. 그러나 이 경우 담화 상황은 약국에서 충분히 발화 가능한 내용이지만, 일반적으로 한국어 화자는 (3나)처럼 ‘-고’를 이용해서 발화를 하는 것이 자연스러운 문장이라고 할 수 있다. (3가)에서 제시한 ‘-ㄴ데다가’를 학습하는 것은 학습자에서 문법 학습에 대한 부담감만 줄뿐이지 일상생활에서 빈도수가 매우 낮은 문법 범주이다. 따라서 이것은 중급 이상 단계에서 학습을 해도 의사소통에는 전혀 문제없다. 이러한 배열은 문법 범주의 빈도수를 간과한 결과이다.

또 하나의 문제는 사용 빈도는 높지만 규범적으로 옳지 않은 구어적 표현에 대한 선정 문제이다. 사용 빈도가 높은 비표준어나 비표준 발음에 대한 교육 내용을 어떻게 교과과정 내에서 설계 할 것인가? 연결형에서 ‘-고’를 ‘-구’로 ‘먹고’를 ‘*먹구’나 근래에 ‘흐른다’를 ‘*흘른다’로 발음하는 것처럼 ‘ㄹ’ 말음절 어간 동사의 활용처럼 ‘ㄹ’를 첨가하는 경향이 있다. 학습자가 교실 밖에서 접하게 되는 비표준적 한국어를 접할 경우 많은 혼란이 있다. 이 경우에는 규범적 차원에서 배제하기보다는 중급 후반부터 실제 한국어 담화 상황의 이러한 현상에 대해서 적극적인 학습이 필요하다²¹⁾.

이해영(1998:421)에서는 제안을 하는 ‘-(으)ㄹ까요?’의 구문 표현은 1급 후반부 또는 2급 과정에서 배치하지만, 이는 1급 중반부 이전에도 충분히 학습이 가능한 것으로 보고 있다.

(4) 가: ㄱ. 이번 주말에 시간 있으면 같이 영화 봅시다.

ㄴ. 이번 주말에 시간 있으면 같이 영화 볼까요?

나: 네 좋아요.

한국어 담화 상황에서는 (4가ㄱ)보다 (4가ㄴ)이 자연스러운 표현이다. 이유는 상대가 거절할 경우를 대비해서 부담을 줄이기 위해 자신의 결정 사항을 일방적으로 주장하기보다는 상대에서 선택권을 주는

20) 김유정(1998:32)에서 난이도에 따른 같은 체계 내의 문법 항목 제시를 다음의 순서를 제안한다. ① 의미적으로 쉬운 항목 ② 사회적 기능 문법 항목, ③ 담화적 기능의 문법 항목.

21) 이러한 ‘비표준 발음’에 대해서 교과과정 내에 교수요목으로 설계할 것을 주장하는 것은 아니다. 다만 듣기 영역에서 혼란 발생에 대한 오류를 인지하고, 의미를 파악하는 수준에서 교수·학습하는 것을 의미한다.

‘-(으)ㄹ까요?’를 사용하는 것이다. 이러한 빈도수를 고려한 문법 배열은 실제 담화 상황에 학습자가 접했을 경우 의사소통 능력 개발에 도움을 줄 것이다.

문법 범주의 배열 원리는 앞서 제시한 난이도와 빈도수라는 별개의 기준이 아니라 상호 보완적 요소로서 두 가지 요소를 모두 고려한 배열이 바람직한 방향이다. 한국어 문법 범주의 배열 원리를 다음과 같이 요약할 수 있다.

난이도: 문법 범주의 형식, 의미, 기능 등을 고려한 배열 선정 원리

빈도수: 문법 항목의 활용도, 한국어 담화 상황 등을 고려한 배열 선정 원리

문법 교육에서 어려운 문법 범주를 한꺼번에 제시한다든지 빈도수가 낮은 항목을 먼저 제시해서는 안 된다. 문법 범주의 배열의 경우, 기준의 교재들은 언어학적 측면에서 주로 ‘난이도’에 의해서 분류하고 있다. 그리고 숙련도에 따른 교재의 단계화 또한 학습자에게 주어지는 문법 범주의 언어학적 난이도와 밀접하게 관련을 가지고 있다. 실제로 다소 어려운 사항이기는 하지만 그 규칙만을 배우면 쉽게 익힐 수 있는 문법 범주가 있는 반면에, 익히는 데 다소 용이하지만 모어에 의한 간섭이나 언어 간의 전이현상에 의해 일상생활에서 활용하기에 외국인 화자들이 어려워하는 항목도 있다. 예를 들어 영어권 학습자는 ‘-는, -은, -을’과 같은 관형사형 어미를 학습하는 데 어려움을 느끼는 것에 비해 일본어권 학습자들에게는 그리 문제가 되지 않는다. 한편 현재 진행형 ‘-고 있다’와 현재 시상과의 차이는 일본어권 학습자가 어려워하는 데 반해 영어권 학습자에게는 별다른 장애 요소가 아니다. 한편 김정숙(2002:19)에서 문법 항목의 배열은 문법 체계나 문법적 난이도보다는 사용 빈도, 가용성, 심리학적 난이도를 고려해 이루어져야 한다고 주장한다. 이것은 단순히 형태적 난이도보다 종합적인 고려가 필요하다고 보는 견해이다.

그러므로 문법 범주의 활용 연습과 관련해서 언어적 난이도 개념과 더불어 빈도수를 고려해야 하며, 여기에는 수업 활동의 숙련도도 함께 포함해야 한다. 활용 연습 활동을 다양하게 제시하여 학습자가 배운 어휘나 문법 범주를 활용하는데 자발적이며 적극적으로 할 수 있도록 유도하고, 난이도와 빈도수를 고려하여 문법 범주를 조정해야 한다. 문법은 언어 자체의 구조나 형태를 알려줄 뿐이다. 이러한 언어 형태나 구조가 의미론이나 화용론과 완전히 분리되어 따로 떨어져 있다면, 문법은 의사소통에 있어서 아무런 의미를 갖지 못한다. 다시 말해 의미론은 그러한 문장이나 구, 절들이 어떤 의미를 지니는지 알려준다. 그리고 화용론은 그 문장이 지닌 여러 가지 뜻 중에서 주어진 문맥 안에서는 무슨 의미를 갖는지 말해 준다. 문법, 의미론, 화용론의 세 범주가 상호 연결될 때만이 완전한 의사소통이 이루어 질 수 있다. 이러한 이유로 문법은 외국어 교수·학습 영역에서 독립적인 분야가 아니라, 오히려 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기와 같은 언어 기능 영역을 중심으로 통합적으로 교육되어야 한다.