

학습 자료와 구조의 문제

—도이취말을 중심으로—

김 성 대

(단국대, 독어학)

들 머 리

오늘날 외국어 교육의 성과에 대한 회의가 그 어느 때보다 거세게 일고 있다. 심지어는 국민 학교에서의 조기 외국어 교육까지 거론되고, 미미한 정도라고는 하겠으나 이미 국민 학생들이 외국어를 공부하는 경향이 더러 눈에 보이고 있다.

그러나 이와 같은 시간의 문제가 가장 정확한 처방을 내릴 수 있는 요건은 아니라고 생각된다. 불만족스런 성과에 대한 원인은 오히려 이제까지의 교육 현실에서 더욱 근원적으로 규명되어 나와야 한다.

이 글에서는 특히 자료의 구성이란 점에 착목하여, 이로부터 교수 전략의 개선에 나아가는 실마리를 찾아 보고자 했다. 해당 외국어로는 도이취말이 중심으로 되어 있다.

I. 언어관과 교육 실제

모국어 교육도 원칙적으로는 마찬가지이겠으나, 외국어 교육은 언어를 보는 관점에 따라 그 전체적인 성격의 틀이 정해진다. 그것은 일반적으로 두 가지, 즉 언어를 수단으로 강조하는 관점과 언어를 정신 형성과의 연관성에서 강조하는 관점으로 대별된다고 하겠다.

외국어 교육이 언어의 수단설에 관심을 갖는 것은 외국어가 정보 획득의 수단이 되고, 의사 소통의 가장 효율적인 수단이 되기 때문이다. 그리하여 외국어 교육의 과거는 주로 정보를 얻기 위한, 그것도 문자에 의한 외국어의 활용에 주된 목적이 있었다. 동양 문화권의 한문 교육이나 기독교 문화권의 그리스말과 라틴말 교육이 그 대표적인 보기가 될 것이다. 원전의 독해는 규범 문법의 통달과 함께 이 교육에서 가장 중요한 목표가 되었다.

외국어 교육에서 정작 말을 한다는 것이 관심을 끌기 시작한 것은 20세기에 들어와서였다. 미국은 이러한 목표를 달성하기 위해서, 비록 전쟁 수행이라는 목표와 결부되기는 했으나, 외국어를 조직적으로 <교육>하기 시작한 선행을 남겼다. 그러나 이러한 교육의 필요성은 세계의 몇몇 나라에서 먼저 생겨나서 점차적으로 확대되어 가는 과정을 밟았기 때문

에, 대부분의 나라에서는 여전히 전통적인 외국어 문법 교육에 머물러 있었다고 할 수 있으며, 우리나라도 역시 같은 사정이었다.

그러나 이제는 사정이 크게 달라져, 문자에 의한 규범 문법의 외국어 교육보다는 소리에 의한 생활 언어로서의 외국어 교육이 우선적으로 요구되기에 이르렀다. 이 요구는 당연한 것이다.

그렇다고 해서 문자에 의한 교육을 경시해서는 안될 것이다. 이제까지의 외국어 교육에 대한 비판의 소리에는, 문자에 의한 성과 역시 기대했던 것만큼 만족스럽지 못한 데도 그 주요한 원인이 있다. 그런 비판의 소리를 결코 문자에 의한 교육 그 자체의 가치를 전면적으로 부인하려드는 것이라고 해석해서는 안될 것이다. 문제의 핵심은, 말의 본질인 소리에 의해서 외국어 교육이 주도되어야 한다는 데 있다. 그러한 바탕 위에서 문자에 의한 학습이 보완되어 가면서, 결국은 문자에 의한 학습 자체도 소리에 의한 외국어의 이해와 활용에 더욱 풍요한 결과를 약속하도록 운용되어야 할 것이다.

언어는 단순한 수단이기도 하지만, 그 본질에서는 인간의 정신 형성에 직결된다. 언어는 사용된다는 측면에서 수동적인 면모를 지니지만, 인간의 사고 활동을 주재한다는 측면에서 능동적인 면모를 지닌다. Humboldt는 인간 정신과의 관련에서 언어를 역동적으로 파악하여 다음과 같이 말하고 있다.

“언어 그 자체는 Ergon으로서의 작품이 아니라 Energeia로서의 활동이다. 따라서 그것의 참된 정의는 오직 발생학적인 정의가 가능할 따름이다. 왜냐하면 언어란, 조음되어진 소리로 하여금 사상을 표현할 수 있도록 해주는, 정신의 영원히 반복되는 작업이기 때문이다.”⁽¹⁾

따라서 외국어 학습은 그 외국어를 사용하는 집단의 정신적인 활동 양식을 아울러 학습한다는 것을 내포하고 있다. 학습의 맨 첫 시간부터, 외국어가 지닌 전혀 다른 모습과 하나 하나의 언어적 표현을 모두, 이 다른 모습에 고유한 형식으로 하지 않으면 안된다는 필연성으로부터 발산되는 영향은, 그것이 의식적이든 무의식적이든, 결코 과소평가되어서는 안될 것이다.⁽²⁾

하나의 외국어는 확실히 하나의 새로운 행동 양식을 말한다. 그리고 학습자는 외국어 학습에서 만나게 되는 이 행동 양식이 이제까지 모국어에 의해서 형성되어 온 자신의 행동 양식과 다름을 알게 된다. 이 두 가지의 행동 양식이 갖는 차이를 학습자가 어떻게 해석하느냐 하는 문제는 장차 그가 해당 외국어의 문화와 조우하게 될 때의 태도 결정에도 연결되는 것이다. 가장 중요한 원칙으로는, 편견에 좌우되지 않는 객관적 이해를 도모한다는 것이다. 모든 상이한 정신 문화는 똑 같이 평등한 존재 가치를 지닌다. 어떤 특정한 정신

(1) Humboldt, W.v.: *Einleitung zum Kawi-Werk*. In: *Schriften zur Sprache*, hrsg. v. M. Böhrer, Stuttgart 1973, S. 36.

(2) Gutschow, H.: *Englisch an Volksschulen*. Berlin 1964, S. 168 참조.

문화라도 그 자체로서는 다른 정신 문화와 비교해서 우열을 가릴 수 없는 고유한 세계상을 지니고 있기 때문이다.

모국어와 외국어가 갖는 정신 문화의 차이를 다음에 간단히 보기로써 들어 보자. 영어를 배우는 학습자는 일인칭과 이인칭의 단수에서 대명사 I와 you를 알게 된다. 그런데 낮춤과 높임이 발달한 우리말에서는 그 사정이 아주 다르다. 이것을 도표로써 나타내면 다음과 같이 될 것이다.⁽³⁾

<도표 1>

	높임등분		아주 높임	예사 높임	예사 낮춤	아주 낮춤
	인칭	일인칭				
우리말	일인칭				나	저
	이인칭	어르신 당신	당신	신대	자네	너
영어	일인칭	I				
	이인칭	you				

도표에 나타나 있는 차이는 매우 크다. 특히 상대방에 대한 호칭의 발달은 우리말을 외국어로 배우는 서양 사람들의 경우 매우 이해하기 어려운 대목이다. 그것은 언어상의 어려움이라고 하기 보다는, 그러한 호칭의 배면에 깔려 있는 우리 고유의 정신 문화에 대한 이해의 어려움이라고 해도 좋다. 그러나 언어상의 이러한 차이를 들어내는 두 정신 문화의 차이는 어느 것이 좋고 어느 것이 나쁘다고 말할 수 없는 각자 고유의 가치를 지니고 있다. 이를테면, 우리말에 나타나 있는 것으로 보이는 상하 수직의 대인 관계는 영어에 나타나 있는 것으로 보이는 상호 수평의 대인 관계에 비해서, 가치상으로는, 아무런 비교도 될 수 없다. 따라서 만약에 학습자가, 영어를 쓰는 사람들이 우리보다 예의 바르지 못하다고 여기든가 또는 우리보다 상호 평등에 더 유의한다고 여긴다면, 이는 외국어 학습에서 이미 다른 문화권에 대한 편견에 빠져버리는 것이며, 아울러 외국어 교육의 진정한 목적에도 크게 어긋남은 말할 것도 없다.

영어와 도이취말의 경우도 같다. 위에 든 보기의 경우, 이인칭 단수에서 도이취말은 du와 Sie로 구분된다. 여기서도, 두 언어가 갖는 차이 및 그 차이의 배경에는 어떤 가치상의 우열·장단을 들어 말할 수 있는 근거라고는 없다.

언어를 수단으로 보든 정신 활동으로 보든, 우리는 각 관점에서 응분의 고려를 외국어 교육의 실제에 반영시켜야 할 것이다. 전자의 경우, 소리에 의한 학습이 고려의 주된 대상

(3) 최현배 : 우리 말본. 정음사, 서울 1977, 239쪽에다 영어의 경우를 글쓴이가 덧붙였음.

이 되고, 후자의 경우, 세계상의 차이에 대한 편견 없는 이해의 도모가 고려의 주된 대상이 된다고 하겠다.

Ⅱ. 학습 대상으로서의 언어

모든 지식에 있어서와 마찬가지로, 외국어의 경우도 해당 영역의 지식을 학교 교육에서 모두 취급한다는 것은 불가능하다. 사실 하나의 언어를 다 안다는 것은 모국어에 있어서도 성취될 수 없는 목표이다. 따라서 학교 교육에서 취급되는 지식의 범위는 매우 제한된 성격을 지닐 수밖에 없다. 외국어의 경우, 제한의 척도는 두 가지 점에서 결정된다고 할 수 있겠다. 첫번째는 언어 그 자체의 체계에서이고, 두번째는 인간 생활의 영역에서이다.

체계로서의 언어는 언제나 기본적인 구조를 갖는다. 제한적으로 선택되어야 할 지식은 곧 이 기본 구조에서 연유한다. 이러한 지식은 그 영역에서 가장 핵심적인 것이어야 하며, 아울러 그 영역의 모든 부면을 그 속에 내포하는 탄력성이 있어야 한다. 이러한 지식의 구조를 우리는 기초 구조라고 할 수 있겠다.

간단 명료한 형태를 지닌 지식을 기초 구조에서 학습하는 것은 장차 체계의 전체 영역에 나아가기 위한 가장 경제적인 출발점을 확보하는 것이다. 이 기초 구조는 그 영역에 있는 다른 지식을 가장 용이하게 유도할 수 있는 산출성을 갖는다. 비유적으로 말하자면, 높은 고지를 이루면서 형성된 네거리의 광장과도 같아서, 해당 지식의 전 영역을 부감할 수 있는 특징을 지닌다.

언어 생활로서의 인간 생활을 역시 언어 학습의 단서를 제공한다. 언어는 일상 생활과 유리되어서 학습될 성질의 것을 아니다. 이것은 특히 초보의 언어 교육에서 더욱 그렇다. 교육되어야 할 언어는 무엇보다도 생활의 언어가 되지 않으면 안된다. 따라서 외국어 교육은 해당 언어를 사용하는 집단의 일상 생활 속에 투입된 언어로써 행해져야 한다.

기초 구조와 생활 언어라는 두 가지 근거에서 우리는 외국어 학습이 월에 의한 언어적 생활 경험이 되어야 할 것으로 생각한다. 이 경우, 소리에 의한 학습은 월에서 억양의 형태로 먼저 학습된다. 월의 억양 학습은 개개의 낱말들에 대한 발음 학습에 우선 한다. 낱말의 발음은 월과 함께 다루어지며, 이 학습은 별도의 독립된 학습 단위라고 하기 보다는 학습의 모든 과정에서 필요하다고 인정되는 모든 기회에 행해져야 할 성질의 학습이다.⁽⁴⁾

Ⅲ. 구조화의 시도

언어의 기본 구조 및 학습 대상으로서의 기초 구조는 그대로 학습 자료가 되지는 않는

(4) Richterich, R. u.a.: *Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht*. Heidelberg 1969, S. 101 참조.

다. 이것은 분석되고 재구성되어야 한다. 이 글에서는, 소리의 체계와 구조를 뒤로 미루고 우선 월에서의 기초 구조를 문제삼기로 한다.

A. 월과 동사

월에 대한 정의는 일찌기 여러 사람들에 의해서 시도된 적이 있으나, 그 완전한 정의는 아직 되어 있지 않다고 해도 좋다. 이를테면 H. Paul은 표상 연결의 상징⁽⁵⁾으로, de Saussure는 실제적 언어 행위로서의 parole의 단위⁽⁶⁾로, H. Glinz는 언어가 밖으로 표현되어 나온 최소 단위⁽⁷⁾ 등등으로 정의하고 있다.

그러나 월의 정의가 비록 140여개를 넘고 또 그런만큼 난잡하다고 치더라도, 월이 객관적 체계를 이루고 있음에는 틀림이 없다. 또 이 객관적 체계는 일정한 구조적 성격을 지니고 있는 것이다. 각각의 구조는 서로 연관성을 지니며, 우리가 월에 의해서 의사 표시를 할 때에 우리는 오랜 학습에 힘입어 습관화된 구조간의 연관성에 의존한다.⁽⁸⁾ 도이취말의 경우, 이러한 월의 구조성은 동사에서 그 실마리를 찾을 수 있다고 생각된다.

도이취말의 월을 이름에 있어서 동사는 여러 월성분 가운데서도 가장 주도적인 역할을 하는데, 이 때 동사의 가장 큰 특징은 그 자리의 확고성에 있다. 도이취말의 구문상의 고유성은 술어부(Prädikat)를 이루는 동사에서 유래하며, 동사의 자리라는 기본 골조에서 모든 월의 형태가 확고하게 결정된다. 이것을 증명하기 위한 것으로 Glinz의 이른바 대치 시도(Ersatzprobe)와 전이 시도(Verschiebeprobe)가 있다. 모든 형식의 월에서 행한 이들 실험의 결과, 그는 다른 월성분은 하나의 월 안에서 다른 어떤 자리로 이동해 갈 수 있고 또 다른 요소에 의한 대치도 가능하지만, 동사만은 “항상 두번째, 끝 또는 첫번째 자리에 나타나면서”⁽⁹⁾ 전체 월의 구성에 주도적인 역할을 수행하기 때문에 이를 으뜸 성분(Leitglied)⁽¹⁰⁾으로 부르고 있다.

이제, 움직이지 않는 동사의 고정적 자리라는 관점에 따라 월의 형식을 정리하면 다음과 같이 된다.⁽¹¹⁾

a. 두번째 자리 : 주문(Hauptsatz)

- (5) Paul, H.: *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tübingen 1968, S. 121.
 (6) Saussure, F. de: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Übers. v. H. Lommel, Berlin 1967, S. 126 u. 148.
 (7) Glinz, H.: *Die innere Form des Deutschen*. Bern u. München 1973, S. 73f. u. 450.
 (8) Fries, C.C.: *Linguistics and Reading*. New York 1963, S. 62 참조.
 (9) Glinz, H.: *Die innere Form*, a.a.O., S. 96.
 (10) Ebenda, S. 97.
 (11) Glinz는 Kernsatz, Stirnsatz, Spannsatz라는 용어를 쓰고 있으나, 여기서는 종래의 용어를 그대로 적어둔다. Glinz의 이에 대한 자세한 소견은 *Die innere Form*, a.a.O., S. 96f. u. 422-425 참조. 그리고 본문 b.의 의문문 유형에는 Aufforderungssatz 및 uneingeleiteter Bedingungssatz도 포함된다.

b. 첫번째 자리 : 의문문(Fragesatz)

c. 끝 자리 : 부문(Nebensatz)

동사의 자리에 따른 이러한 분류는 모든 월을 다 포괄한다. 이를테면 개별문(Einzelsatz)은 a와 b에 포함되고, 복합문(zusammengesetzter Satz)은 a, b, c 모두가 포함된다. 즉 대결문(Satzverbindung)의 경우에는 a와 b가 포함되고, 부결문(Satzgefüge)의 경우에는 a와 c 또는 b와 c가 포함된다.

동사라는 관점에서 보아, 기초 구조에서 고려의 대상이 되는 요소는 zu-부정법이다.⁽¹²⁾ 따라서 zu-부정법은 부정법(Infinitiv)의 테두리 안에서 기초 구조로 취급되어야 할 것으로 생각된다. zu-부정법과 같은 견지에서 분사(Partizip)도 기초 구조에서 다루어야 할 것이다.⁽¹³⁾ 부정법과 분사는 모두 동사 끝 자리의 변형으로 간주될 수 있다.

동사의 자리라는 관점에서, 이상의 논의를 바탕으로 다음과 같은 월의 구조화를 생각해 볼 수 있을 것이다.

〈도표 2〉

- 1) (...) ○.....
- 2) (...) ○.....◎
- 3) ~(◎) ○
- 4)(◎) ○
- 5)⊗

기호의 풀이 : ○→일칭 동사

◎→제2 술어부

○→zu-부정법

⊗→분사

()→속의 부분은 없을 수도 있음

~→부문을 이끄는 인도사(Einleitewort)

동사는 그 자리의 기능으로 봐서 월의 구성에 주도적인 역할을 수행할뿐만 아니라, 월의 내용적인 측면에서도 역시 주도적인 역할을 수행한다고 여겨진다. 내용상으로 보아서, 언어 외적인 현상 세계가 월에서 언어적 표현을 얻어 정착된 결과는 사건(Geschehen)이 아니면 상태(Sein)이다. 월의 언어적 표현 내용이 되는 사태(Sachverhalt)로서의 사건이나 상태를 직접 나타내는 것은 술어부이며, 이 술어부를 구성하는 것이 바로 동사이기 때문에, 동사는 내용상으로도 역시 월의 주도적 위치를 차지하는 셈이 된다.

사건과 상태를 불러 일으키는 직접적인 주체가 되든지 아니면 직접적으로 월의 사태에

(12) *Der große Duden. Bd. IV.* Mannheim 1966, S. 544f., 또한 Glinz, H.: *Die innere Form* a.a.O., 에서의 Nennsetzung (S. 347) u. Spannssetzung (S. 349) 참조.

(13) *Duden*, S. 548f., 또한 Glinz, H., ebenda, Artsetzung (S. 347 u. 430) 참조.

개입되어 들어 가 있는 개체나 사물은 역할(Rollen)이며, 역할은 주어 기능(Subjektfunktion)과 목적어 기능(Objectkfunktion)으로 나타나고, 그 수효는 셋까지 된다. 역할은 사태를 구현하는 요소이기는 하지만, 원칙상으로는 사태 그 자체를 나타내지 않고, 술어부의 내용을 보다 확실한 모습으로 규정하는 역할을 하는 것으로 간주된다. 뿐만 아니라 역할 그 자체는 흔히 월에서 내용상으로 확인될 수 없는 경우가 있으며, 이 때에 이를테면 술어 주어(Prädikatssubjekt)나 술어 목적어(Prädikatsobjekt) 등이 나타난다. 이러한 현상의 주된 원인은 역할에서 연유한다기 보다는, 술어부에 나타나는 동사가 그 자체로서는 사전이나 상태를 표현하지 못하고, 다른 월성분과 더불어 술어부를 이루는 이른바 기능 동사(Funktionsverb)의 특징에서 연유한다. 이러한 기능 동사와 함께 술어부를 이루는 술어 보충어(Prädikatsergänzung)는 역할과 마찬가지로 월의 필수적인 성분이 된다.

기초 구조라는 관점에서 보면, 역할과 술어 보충어는 동사에 관련되는 요소로서 함께 취급하는 것이 편리하지만, 역할로서의 주어는 구조의 간명을 위해서 고려에 넣지 않는 것이 좋다고 생각된다.

이상에서 살펴 본 것에 의거하여, 동사와 관련이 있는 월성분을 중심으로 다음과 같은 월의 구조화를 생각해 볼 수 있을 것이다.

〈도표 3〉

- 1) ○...
- 2) ○...△¹
- 3) ○...△¹...△²
- 4) ○...△¹...△²...△³

기호의 풀이 : ○→인칭 동사

△→동사와 관련이 있는 월성분, 즉 목적어 및 술어 보충어

위의 도표 3은 앞서 나온 도표 2의 1)에 의해서 나타낸 구조화이다. 따라서 도표 2의 나머지에 의한 구조화의 계속도 물론 가능하다. △에 해당하는 것으로는, 원칙적으로, 가능한 모든 문법상의 조합이 목적어와 술어 보충어에서 생각되어질 수 있다.

B. 구조화

이상에서 살펴 본 것처럼 동사는 월구조의 주도적 성분으로서, 학습 자료의 기초 구조는 이를 토대로 해야함이 타당하다고 본다.

앞서 나온 도표 2와 3은 기초 구조의 준거가 된다. 이들 준거는 통합적인 관점에서 바로 소 전체적인 기초 구조의 시도를 가능하게 한다. 그렇기 때문에 우선 이들을 다음 쪽에서와 같이 결합시켜 볼 수 있을 것이다.

<도표 4>

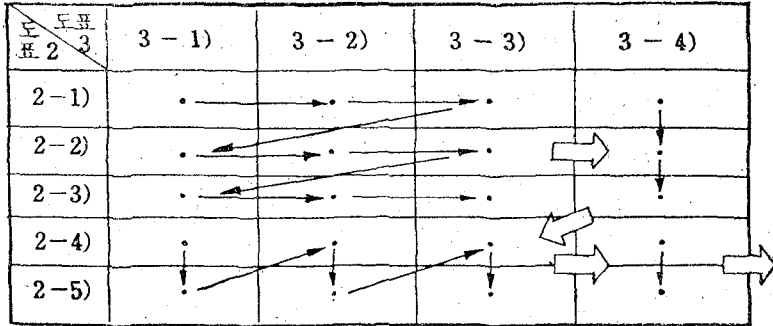


도표 4에서의 화살표는 학습되어야 할 구조의 전개 순서를 제시의 일반적 원칙에 따라 나타낸 것이다. 전체의 구조는 다음의 세 부분으로 나뉜다.

- a : 2-1)~3)과 3-1)~3)이 이루는 부분
- b : 2-1)~3)과 3-4)가 이루는 부분
- 2-4)~5)와 3-1)~3)이 이루는 부분
- c : 2-4)~5)와 3-4)가 이루는 부분

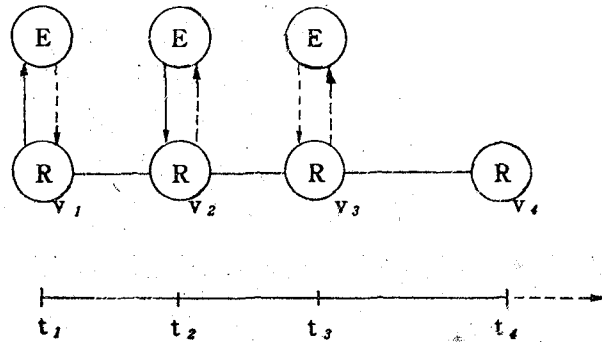
우리는 a의 부분을 핵심 기초구조로, b의 부분을 발전 기초구조로 그리고 c의 부분을 정리 기초구조로 부를 수 있을 것이다. 정리 기초구조에서 표의 밖으로 향하는 굵은 화살표는 기초 구조의 학습 범위를 넘어서는 장차의 발전적 단계를 나타낸다. 이러한 기초 구조가 지나는 3단계의 구분적 특징은 교육에 있어서의 행동 변화를 아울러 고려해 볼 데서 연유한다.

여기서는 F. Winnefeld의 행동 변화에 대한 모형을 중심으로 기초 구조와의 상관성을 간단히 살펴 보고 넘어가기로 한다. Winnefeld의 모형은 다음 쪽에서와 같다.⁽¹⁴⁾

모형에 의하면 R은 시점 t_1 에서 특정한 행동을 나타낸다. 이 행동 양식은 E가 바라고 있는 규범에 맞지 않다. t_1 에서의 행동 양식은 E의 교육적 조작을 받아 시점 t_2 의 행동 양식으로 변한다. 시점 t_3 에서는 새로운 행동 양식이 고정된다. 시점 t_4 에 오면 R의 행동 양식은 E로부터의 조작이 더이상 필요없을 정도로 정착된다. 물론, 각각의 시점에서 일어나는 행동 양식의 변화에 필요한 시간의 길이는 일정하지 않다. E로부터의 실제적인 조작의 회수도 마찬가지이다. 그러나 모형에서 명백히 나타나는 것처럼, 행동 양식의 변화와 강화 및 유지가 교육에서의 주요 관심사이며, 이런 관점에서 교육의 모든 활동은 “인간 행동의 조절 및 재조절을 목표로 하는 사회적 상호 작용”⁽¹⁵⁾이다.

(14) Winnefeld, F.: *Erziehungswissenschaft-Utopie oder Wirklichkeit?* In: *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. D. Ullich, Weinheim und Basel, 1972, S. 154.

(15) Ebenda, S. 155.



기호의 풀이 : E → 교육자(Erzieher)
 R → 피교육자(reifender Mensch)
 V → 행동(Verhalten)
 t → 시점(Termin)

이러한 과정을 기초 구조의 학습이란 관점에서 보면 대체로 다음과 같다. 시점 t_1 에서는 핵심 기초구조의 학습이 시작되어 시점 t_2 까지 점진적으로 진행된다. 시점 t_2 에서는 발전 기초구조의 학습이 시작되어 시점 t_3 까지 점진적으로 진행되고, 시점 t_3 에서 정리 기초구조의 학습이 이루어진다. 시점 t_4 의 행동 양식은 기초 구조의 학습 범위를 넘어서는 장차의 학습 단계에 직결된다.

그러면 이제 기초 구조의 각 영역에 구체적으로 어떠한 항목의 지식이 포함되어 들어가는가의 문제가 제기된다. 여기에 포함되는 지식은 세부적인 학습 목표의 상위 목록이 된다. 여기서 생각해 본 것은, 앞서 나온 도표 2와 3에 바탕을 두면서, 동사에 관계하는 시제(Tempus), 화법(Modus) 그리고 태(Genus verbi)의 요건과 월에 관계하는 월성분(Satzglied) 및 월종류(Satzart)의 요건에 따라 작성해 본 것이다. 이리하여 추출된 항목들을 도표 4)의 틀에 넣어 보면 다음 쪽에서와 같이 될 것이다.

①~⑨는 핵심 기초구조, ⑩~⑱은 발전 기초구조, ⑲는 정리 기초구조를 나타낸다. ①~⑱의 해당란에 표시되어 있는 항목은 각각 그 단계에서 처음으로 의식되기 시작하는 것이다. 발전 기초구조에서도 마찬가지이지만, 특히 핵심 기초구조의 항목들은 두 가지 측면에서 그 제시의 특징을 지닌다. 첫번째로, 어떠한 항목이든지 한 번의 제시로 끝나지 말아야 하며, 계속적인 반복 제시로써 그 항목에 대한 학습 효과의 강화를 도모해야 한다. 이 점은 외국어 교육이란 특수한 지식 영역을 다루는 교과에서 특히 유의하여야 할 것이다. 어떠한 항목을 어느 정도로 반복해야 하는가의 문제는 그 항목이 지니는 기초 구조에서의 비중에 좌우된다. 두번째로, 어떠한 항목이든지 한 번의 제시로 그 항목에 해당하는 모든 것을 다루지는 말아야 한다. 하나의 항목은, 그것이 포함하는 지식의 하위 단위 전체에서 일부분이 선택적으로 다루어져야 한다. 그 나머지 부분은 이미 다루어진 부분의 반복 제시

도표 2	도표 3	3-1)	3-2)	3-3)	3-4)
2-1)	①	②	③	⑩	Konjunktiv I u. II, Präsens
	Einzelsatz Präsens	Prädikatsergänzung Akk. Obj., Dat. Obj.	Präp. Obj. Gen. Obj.		
2-2)	④	⑤	⑥	⑪	Konjunktiv I u. II, Präteritum
	Verbzusatz Modalverb, Futur	Perfekt Passiv	Präteritum Plusquamperfekt		
2-3)	⑦	⑧	⑨	⑫	Satzverbindung Satzgefüge
	Nebensatz als Subj. od. Obj.	Umstandssatz	Attributsatz		
2-4)	⑬	⑮	⑰	⑲	Satzglieder Gliedsätze
	Infinitiv als Prädikatsteil	Infinitiv als Satzglied	Infinitiv als Attribut		
2-5)	⑭	⑯	⑱		
	Partizip I	Partizip II	Partizipialsatz		

와 더불어 점진적으로 첨가되면서 학습자가 그 영역을 관통하는 구조적 성격을 인식해 나가도록 학습되어야 한다. 이러한 반복적·점진적 진행 형태는 모든 지식의 구조에 나아가는 기본적 전략 원칙이라고 할 수 있겠다.

따라서 여기에 명백히 해 두어야 할 점은 각 항목의 번호는 바로 그대로 학습의 순서와 일치하는 것이 아니란 점이다. 즉 단선적인 진행이 아닌 복선적인 진행의 성격이다. 그러니까 항목의 각 번호는 단일 영역에 포함되어 있는 학습 단위의 지식들이 부분적으로 제시되는 전반적인 순서를 대체적으로 나타낸다.

⑦~⑨는 ⑫~⑱의 항목들과 밀접한 관계를 갖는다. 즉 ⑦~⑨는 핵심 기초구조와 발전 기초구조와의 사이를 잇는 교량적 역할을 하고 있다.

표에 나타나 있는 항목들은 더 세분화되어서 실제의 학습 현장에서 구체적으로 달성되어야 할 교육 목표로 되어야 한다. 개별 항목에 포괄된 하위 단위의 지식을 제시하는 순서나 다른 항목들에 포함된 하위 단위의 지식들간에 작용하는 연관성 등은 앞으로의 논의를 기다려서 비로소 그 완전한 모습이 들어나게 될 것이다.

Ⅳ. 형식 도야

주로 외국어 교육에서는 외국어를 기능으로서의 지식으로 강조한다. 흔히 교육 효과라는

관점에서 운위되고 있는 것도 대개 이 기능으로서의 지식에 대한 문제이다. 이러한 관점은 그 자체로서 타당성을 지니고 있다. 그러나 지식은, 특히 오늘날의 지식은, 교육에 의해서, 필요한만큼 충분히 습득될 수가 없다. 그래서 선택된 지식의 문제가 대두되지 않을 수 없었지만, 그러한 지식만으로는 학습자가 장차 생활해 나가는 데 큰 도움이 되지 않음은 자명한 일이다. 선택된 지식의 진정한 가치는 그 지식의 영역에 있는 나머지 모든 지식으로 나아가는 출발점으로서의 탄력적 산출성에 있다고 하겠다. 학습자는 지식을 배우고 익히면서 아울러 그 지식이 속해 있는 전체적인 체계의 특성을 점진적으로 인식해나가기도 하는 것이다. 이 경우 후자의 학습에서 경험되고 훈련되는 지적 능력, 다시 말하자면 지식의 체계를 그 구조적 특징에서부터 파악하여 이를 같은 영역의 나머지 지식을 탐구하는 데 활용할 수 있다는 능력은 교육의 궁극적 목표 가운데 하나가 된다.

이러한 능력의 함양은 외국어 교육에 있어서도 마찬가지다. 오히려 언어가 인간 정신과 불가분의 밀접한 관계에 있기 때문에 언어를 통해 이러한 능력의 함양은 더욱 강조될 수도 있는 것이다. 확실히 하나의 외국어는 하나의 세계상이며, 이 세계상은 어디까지나 그 외국어가 갖고 있는 고유한 체계에서 연유하는 세계상이다. 이 체계에 나아가는 출발점이 곧 이제까지 이 글에서 추구해온 기초 구조가 된다. 구조와 체계의 해명에 관여하는 지적 능력의 함양은 이른바 형식적 도야 가치의 함양이 된다.

학습이 취하게 되는 실제적 방향은 이중적이다. 우선, 학습자로 하여금 구체적인 지식이나 기술을 획득하게 하여, 그가 구체적인 것을 알거나 할 수 있게 지도하려는 것이며, 그 다음은 학습자가 학습을 통하여 구체적인 것에 접근해 갈 수 있는 방법상의 지적 능력을 길러주려는 것이다. 처음의 경우에는 보다 실질적 도야 목적이 추구되고, 그 다음의 경우에는 보다 형식적 도야 목적이 추구된다고 말할 수 있겠다. 그러나 일반적으로는 두 가지가 동시에 추구될 이 바람직하다. 그런데도 외국어 교육의 경우, 실질적 도야 목적에 치우친 나머지 형식적 도야 목적이 오히려 의면되어 왔다는 느낌이 짙다. 사실 외국어라는 새로운 체계에는 그 체계에 알맞는 지적 능력의 함양을 위한 교육적 조작이 요구된다고 본다. 그러나 현실은 그렇지 않다. 이제까지의 다른 교과에서 훈련된 지적 능력이 그대로 외국어 학습에 직접 전이될 것으로 막연히 기대하면서, 학습자의 부담 능력을 초과하는 새로운 체계의 수준을 강요해 온 것이 외국어 교육의 일반적인 통폐였다. 그 결과 학습자는, 이 새로운 체계를 소화할만한 정도의 사전 준비태세를 갖추지 못했기 때문에, 결국은 기대된 효과의 수준에 도달할 수 없었던 것이다. 더구나 학습 자료로서의 지식이 처음부터, 체계를 구성하는 구조적 성격과는 거리가 먼 해체적 분석의 형태로 취급되는 데에 비중을 두어 왔다는 것도 외국어 교육의 효과에 대한 회의를 불러 일으킨 요인의 하나이다. 이러한 상황은 외국어 교육에서 너무나 형식적 도야 목적을 경시해버린 이제까지의 배경을 깔고 있다.

학습자가 필요로 하는 것은 많은 양의 혼합된 지식이라고 하기보다는, 적은 양의 지식으

로 응결된 그 지식 영역의 구조와 체계에 이르는 동안에 훈련된 지적 능력이라고 하겠다. 이 능력은 새로운 사물을 주저없이 받아들여, 자신의 목적에 알맞는 방식으로 검증하고 활용하는 능력이며, 이러한 능력이야말로 그가 인생을 살아가는 데 가장 큰 도움이 되는 교육적 성과라고 해도 좋다. 외국어 교육은 그 자체적인 교육 전략의 측면에서도 물론이거니와, 이른바 고등 정신의 개발이라는 교육 일반의 목적이라는 측면에서도 앞으로는 기초 구조의 학습에 연관을 지니면서 형식적 도야 목적에도 충분한 고려가 있어야 할 것으로 생각된다.

간 추 립

오늘날 우리나라 외국어 교육의 성과 부진에 대한 해결책의 하나로서 조기 교육론의 문제가 검토되고 있다. 그러나 이 문제는 이제까지의 외국어 교육에 대한 면밀한 반성적 분석이 선행되어야 할 것이다.

앞으로의 외국어 교육에 대한 개선의 실마리를 도이취말 교육에서부터 찾아 보려고 했다. 그 결과 다음과 같은 견해가 생길 수 있다고 본다.

수단으로서의 언어라는 관점에서는 소리에 의한 교육을 우선으로 하면서 지나치게 문자에 의하는 교육에서 탈피해야 하며, 정신으로서의 언어라는 관점에서는 정신 문화 및 세계상의 차이에 대한 객관적 이해를 도모해야 할 것이다.

선택된 언어 자료는 기초 구조의 형식으로 재구성되어야 하며, 이 때 기초 구조의 뼈대는 동사에 의한 월의 학습이 위주가 되어야 할 것이다. 이 글에서 시도된 기초 구조의 항목들은 장차 더욱 세분되어져 실제의 학습 현장에서 달성되어야 할 교육 목표로 나타나야 한다.

지식의 획득에 보다 관심을 두는 실질적 도야 목적에 치중하기 보다는, 지식의 획득 방법에 보다 관심을 두는 형식적 도야 목적이 외국어 교육에서도 충분히 고려되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

최현배 : 우리 말본. 정음사, 서울 1977.

Fries, C.C.: *Linguistics and Reading*. New York 1963.

Glinz, H.: *Die innere Form des Deutschen*. Bern und München 1973.

Grebe, P.: *Der Große Duden, Bd. IV*. Mannheim 1966.

Gutschow, H.: *Englisch an Volksschulen*. Berlin 1964.

- Humboldt, W.v.: *Einleitung zum Kawi-Werk*. In: *Schriften zur Sprache*, hrsg. v.M. Böhler, Stuttgart 1973.
- Paul, H.: *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Tübingen 1968.
- Richterich, R. u.a.: *Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht*. Heidelberg 1969.
- Saussure, F. de: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Übers. v.H. Lommel, Berlin 1967.
- Winnefeld, F.: *Erziehungswissenschaft-Utopie oder Wirklichkeit?* In: *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v.D. Ullich, Weinheim und Basel 1972.

Das Unterrichtsmaterial und das Problem der Strukturierung

—besonders im Fall des Deutschen—

Kim Seoung-Dae

Zusammenfassung

Fremdsprachlicher Unterricht bekommt von den zwei Ebenen der Sprachanschauung her seinen grundlegenden Charakter: einerseits Sprache als Kommunikationsmittel andererseits Sprache als Hauptfaktor für die Geistesbildung. Jener Aspekt fordert, daß man beim Unterricht die lautliche Seite der Sprache statt der schriftlichen ins Zentralgebiet setzt, und dieser Aspekt fordert, daß man auf die unbefangene Verständigung des anderen kulturellen Wertes hinzielt, dem die Schüler von der ersten Unterrichtsstunde an begegnen.

Innerhalb einer Fremdsprache soll man den Umfang der zu behandelnden Kenntnisse auf die Grundstrukturen beschränken. Maßstäbe dieses Verfahrens sind das eigene System der betreffenden Sprache und die alltägliche Lebenssphäre, die man in erster Linie als sprachliche Tätigkeit betrachten kann.

Die Grundstrukturen in der deutschen Sprache lassen sich hauptsächlich vom Verb als Leitglied herausbilden. Das Verb hat immer eine bestimmte Stelle in einem Satz. Daraus ergeben sich drei Arten Sätze: Satz mit der zweiten Stelle, Satz mit der ersten Stelle und Satz mit der Endstelle. Dabei kommen auch als Variation der Endstelle zwei Arten Sätze mit in Betracht: Infinitivsatz und Partizipialsatz. Inhaltlich gesehen wird der Sachverhalt eines Satzes vom Prädikat ausgedrückt. Zur Spezifizierung des Sachverhaltes dienen die Rollen, die man höchstens bis zu drei rechnen kann. Dabei kommen auch die Prädikatsergänzungen mit in Betracht. Aus dieser Ansicht ergeben sich vier Arten Sätze, wobei man die Rolle als Subjektfunktion verfahrensweise weglassen kann.

Die Verbstellen und die Rollen im Zusammenhang mit dem Prädikat bilden drei Typen Grundstrukturen heraus; Kerngrundstruktur, Eutwicklungsgrundstruktur und Regelungsgrundstruktur. Das Inventar der drei Grundstrukturen ist als ein Oberbegriff für eine Taxonomie für konkrete Zielgegenstände anzusehen.

Beim Erlernen einer Fremdsprache sollen sich die Schüler auch die Fähigkeit aneignen, wie man die Kenntnisse aufgrund der Ordnung des Systems vom bestimmten Kenntnisgebiet erweitert. Für diese geistige Fähigkeit soll man auch die Formenbildung im fremdsprachlichen Unterricht gebührend betonen.