

영문법 교육의 문제점과 개선 방향

이 경 남
(강원대학교)

Lee, KyoungNam. (2007). Some issues and suggestions in English grammar education. *Foreign Language Education Research*, 10, 49-64.

English education has become our national concern, but it cannot be denied that this has caused the social problem of the English divide. In particular, the present public English education system seems to be in a dilemma because there is a large gap between the goal of improvement of communicative competence in English and the reality of our schools. Thus, this paper discusses why we need to recognize the role of English grammar education in the EFL situation as one of the ways to carry out more realistic and effective English education. It focuses on the necessity of the combination of grammar with communication by reviewing the status of grammar education according to the various second/foreign language education theories and by considering the problems with communicative language teaching in our current educational situation. The concept of grammar has changed from the traditional one and the role and significance of grammar teaching are still being reevaluated. A desirable public education policy should be established on the basis of the real needs of learners and the real situation of schools. To accomplish the goals of effective English education, this paper accordingly suggests that a new approach to grammar teaching be implemented with political support through English education programs.

1. 문제의 제기

영어에 대한 열기가 식을 줄 모른다. 12월에 있었던 대선에서 차기 대통령 후보들이 선거의 공약 사항으로 영어교육에 대해 다루고 있었다는 것은 온 국민의 영어에 대한 관심과 열의를 보여주는 바로미터라고 할 수 있다¹⁾. 그

1) 일례로 차기대통령 당선자인 이명박 진영에서 제시했던 영어교육에 대한 공약사항으로는 영 어수업을 영어로 하는 교사 대해 3000명 양성 배치, 영어로 하는 수업을 확대하고 원어민 보조교사 확보 체계 확립, 교사 국제교류 프로그램 및 교육 국제화 특구 도입으로 구성된 영어 공교육 완성 프로젝트가 있다(<http://blog.daum.net/glandheart/8378065> 2007.12.12).

러나 이러한 영어교육의 열풍이 수반하는 부정적 요인에 대한 성찰 또한 요구된다. 따라서 일각에서 제기되는 “영어권 국가의 식민지 경험도 없는 나라에서 영어를 공용어로 사용하자는 주장이 나오는 우리나라의 영어 열풍은 한국경제의 기현상(장하준, 조선일보 2007년 11월 2일)” 중의 하나라는 지적이 우리에게 시사하는 의미 또한 생각해 볼 필요가 있다.

그렇다면 이처럼 온 국민이 영어로 인해 몸살을 앓고 있는 이유는 무엇일까? 그것은 영어에 대한 성취 수준이 높을수록 교육적, 사회적, 권력적 혜택을 보장받을 수 있으리라는 기대감 때문이다. 그런데 이러한 범주를 가르치는 기준이 되는 영어와 관련된 각종 시험의 수준과 진학 또는 취직을 위한 선발 조건을 보면 제도권 속의 영어 교육만으로는 도달할 수 없는 한계가 있다. 이러한 현실은 자연스럽게 사교육을 받은 계층과 그렇지 못한 계층 간의 격차를 더욱 벌어지게 하는 요인으로 작용하게 되고, 결과적으로 영어는 지역 간, 계층 간의 차이를 반영하는 대표적인 교과로 인식되기에 이르렀다.

특히 교육부의 정책과 시도 교육청의 관리, 감독으로부터 자유로울 수 없는 공교육의 틀 속에서 시행되는 영어교육은 정체성의 위협을 받을 정도로 많은 문제점을 안고 있다. 영어로의 원활한 의사소통능력의 향상을 목표로 하는 정책적 기조와 일반 교육 현장과의 괴리는 심각하며 무엇보다도 외국어로서 영어(English as a Foreign Language, 이하 EFL)를 배우는 우리의 교육적 환경을 고려하지 않은 채 제시되고 요구되는 영어교육 목표들은 공교육의 위상을 더욱 위축시키고 있다.

따라서 본 논문에서는 공교육으로서의 영어교육이 좀 더 현실성 있게 이루어지고 나뉠의 성과를 거두기 위한 방안의 하나로 영문법 지도에 초점을 맞추어 논의를 전개하고자 한다. 우선 논의의 배경으로 외국어 교수법과 문법교육의 역사를 개관한 후 의사소통 교수법이 갖는 문제점과 교육현장에서 갖기 쉬운 이분법적 사고의 문제점을 지적하고자 한다. 나아가 영문법 교육을 활성화시켜야 할 근거로서 문법의 역할과 기능을 재조명하고, 효과적인 문법교육을 실현하기 위한 정책적 지원의 필요성에 대한 의견을 개진하고자 한다.

그동안 문법번역식 교수법(Grammar Translation Method, 이하 GTM)에 대한 문제점을 극복하기 위한 방안으로 다양한 영어교수법이 제시되었다. 그 중 최근 10여년 사이에 가장 큰 영향력을 갖고 영어 교육정책에 반영되어 실시되었던 의사소통 언어교수법(Communicative Language Teaching, 이하 CLT)의 여파로 여전히 많은 정책 수립자와 교육행정가 그리고 영어 교사들이 문법의

역할에 대해 부정적 또는 소극적인 견해를 갖게 되었다. 그럼에도 불구하고 영문법 교육을 재론하고자 하는 의도는 우리나라에서 영어를 배우는 가장 크고도 시급한 동기는 일상생활을 영위하기 위한 것이라기보다는 일차적으로 시험에 대비하기 위한 수단이라는 점을 부인할 수 없기 때문이다. 또한 우리나라의 영어교육은 주로 교실 안에서 이루어지는 학습행위로서 영어를 제2언어로 사용하는 국가들과는 달리 자연스러운 상황 속에서 언어 입력이 지속적으로 주어지거나 목표어를 사용할 수 있는 기회가 거의 없는 EFL 상황임을 고려해야 하기 때문이다.

더구나 초등학교 3학년부터 고등학교 3학년 때까지 영어를 10년 동안 배운다고 하더라도 그것은 말이 10년이지 언어교육의 효과를 볼 수 있는 집중화된 수업형태로 이루어지는 기간이 아니며 실제 수업시수를 계산해본다면 자연스러운 언어발화가 가능한 시간에는 턱없이 모자라는 시간과 조건임을 주목할 필요가 있다.

그러나 또 다른 한편으로는 세계어(global language)로서의 영어의 위치를 생각할 때 말을 통한 의사소통이든 글을 통한 의사소통이든 간에 일정 수준 이상의 의사소통능력을 갖춘 영어인구의 저변 확대는 오늘날과 같은 지구촌 사회에서 국가적 경쟁력을 갖추는 데 도움이 된다. 그렇다면 공교육을 통하여 기본적인 의사소통능력을 갖추도록 도움을 주는 방안을 찾는 것 또한 우리가 해결해야 할 크나큰 과제라고 할 수 있다.

따라서 서로 상치되는 듯 보이는 위 두 가지의 현실적인 요구들을 해결하기 위한 방안으로 의사소통과 문법교육을 연결시킬 수 있는 방법들을 생각해 볼 수 있다. 문법에 대한 기존의 관념을 벗어나서 의사소통과정에서 문법이 갖는 역할을 재조명하고 의사소통능력 향상을 전제로 다양한 문법지도가 교육 현장에 적용될 수 있는 가능성을 찾아보아야 하며, 이를 정책적으로 지원하여 실효성을 거둘 수 있는 방안에 대한 논의가 필요하다고 생각한다.

II. 외국어 교수법과 문법교육의 역사

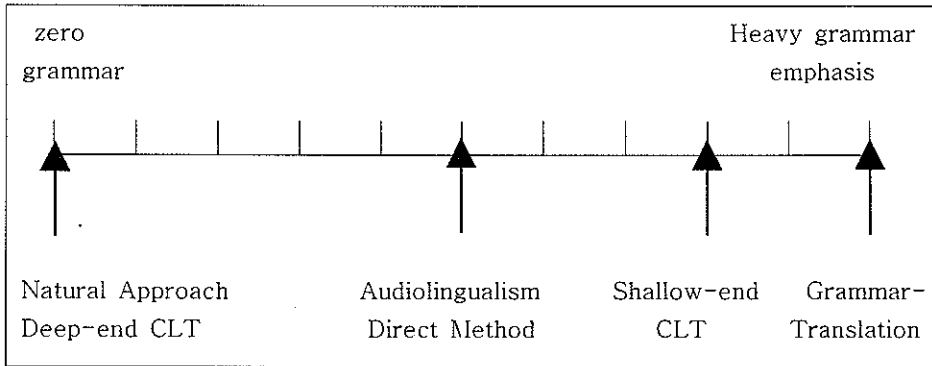
유럽과 북미대륙을 중심으로 살펴볼 때 외국어 교수법(L2 teaching pedagogy)에서의 문법교육의 역사는 고전 시대(Classical Period; 500 BC to 300 AD)부터 현재에 이르기까지 2000년이 넘는 시간의 흐름 속에서 면면히 그 부침을 반복하여 왔다. 현대적인 의미의 GTM은 문체와 문법을 가르치는 것을 목표로

하는 르네상스(Renaissance) 시대의 수업에서 시작되는 것으로 본다. 이러한 추세는 19세기까지 지속되었고 오늘날에도 많은 외국어 교실 상황에서 선호되는 교수방법으로 존재하고 있는 반면, 이 방법에 반하는 다른 시도들 또한 이어져 왔다. 일례로 구두교수법(oral methods)과 담화수준의 언어 입력의 중요성에 기초한 개혁 운동들이 있어 왔고, 이러한 개념들은 직접 교수법(Direct Method)이나 1980년대에 성행했던 자연 교수법(Natural Approach)의 정신과 아주 유사하였다. 이후 20세기 후반의 GTM은 제2언어나 외국어 학습자의 의사소통능력을 증진시키기 위하여 고안된 교육문법(pedagogical grammar)에 기초한 문법지도의 특성을 지니게 되었다. 따라서 우리가 익히 아는 바와 같이 모국어가 교수전달 매체가 되고 구조중심의 교수요목(structural syllabus)이 일반적으로 사용되었으며, 정확성이 강조되었고 규칙 학습을 통한 연역적 문법교육이 이루어졌다. 상대적으로 말하기와 듣기는 중시되지 않았고, 어휘는 읽기 교재 중심으로 다루어졌으며, 문장 중심의 교수와 연습이 주종을 이루었다(Fotos, 2005).

이와는 달리 20세기에 와서 다양한 교수법들이 제안되고 시행되었다. 1920년대 영국에서 시행되었던 구두-상황 교수법(the Oral-Situational Approach)과 세계 2차 대전부터 미국에서 시행되어 1960년대까지 거의 40년 정도 외국어 영역에서 주종을 이루었던 청화식 교수법(the Audiolingual Approach)뿐만 아니라, 그 이후로는 침묵기법(the Silent Way), 암시교수법(Suggestopedia), 전신반응기법(the Total Physical Response), 공동체 언어학습(Community Language Learning) 등 다양한 교수법이 등장하였다. 또 유럽에서는 1970년대에 기능 중심의 교수법(the functional approaches)이 제시되었고, 1980년대에는 인지주의 심리학과 심리언어학의 영향으로 인지주의 교수법(cognitive approaches)이 발달하게 되었다. 이어 1980년대와 90년대에 걸쳐 Krashen과 Terrell의 자연 교수법과 같은 정의적이고 인본주의적인 접근법(affective-humanistic approaches)으로 발전된 의사소통 교수법이 성행하였다. 한편, 컴퓨터 기능의 발달로 말뭉치 언어자료(corpora) 중심의 어휘에 기초한 교수법(lexical-based approaches)이 등장하였고 이후 순수한 의사소통 중심의 교수법이 높은 수준의 정확성을 갖춘 발화자를 만들어내지 못하는 것에 근거하여 최근 제2언어 학습에서 상호작용 중심의 교수법(interaction-based approach)과 형식초점 접근법(focus-on-form)이 제안되었다. 이들 방법은 의미 초점의 상호작용과 언어 입력이 제공되는 동안 명시적이거나 암시적인 문법지도를 허용함으로써 형식 지도와 언어 습득의 교차를 가정한다. 이와 관련된 방법으로 내용 중심의 교수

법(the Content-based Instruction)과 과제 중심의 지도법(Task-based Teaching)이 다양화된 CLT의 방법으로 제시되었다. 특히 외국어 학습과 학습자 언어의 질을 향상시키는 방안으로 의사소통의 유창성과 언어의 정확성의 결합을 목적으로 하는 담화 중심 지도법(Discourse-based teaching; Celce-Murcia & Olshtain, 2005 참조)과 컴퓨터 보조 언어학습(Computer-Assisted Language Learning; Chapelle, 2005 참조)도 제시되었다.

이러한 다양한 외국어 교수법의 변천 속에서 문법의 역할과 위치는 축소되기도 하고 확대되기도 하면서 변화를 겪어왔다. 대표적인 영어교수법 몇 개만 예를 들어 이들의 상관관계를 간단히 도식화하면 다음과 같다(Thornbury, 1999, p. 23).



그런데 기원전부터 지금까지 이어져 온 외국어 교수법의 변천사를 고려할 때 주목할 점은 Fotos의 지적처럼 “태양 아래 새로운 것은 없다(there is “nothing new under the sun”)”는 격언이 제2언어 교수법에도 확실하게 적용된다는 점이다. 언어교수법의 변천사를 연구하는 역사가인 Kelly(1969, p. ix; p. 363) 또한 “[M]uch that is being claimed as revolutionary in this century is merely a rethinking and renaming of early ideas and procedures...the total corpus of ideas accessible to language teachers has not changed basically in 2,000 years”와 같이 진술함으로써 결국 외국어 교수법에서 제기되어 온 발상의 총체는 근본적으로 달라진 것이 없음을 주목할 필요가 있다(Fotos, 2005, p. 653).

그렇다면 이것이 시사하는 바는 무엇일까? 새로운 교수법이 소개될 때마다 유행을 따르기에 급급하고 과거의 방법들을 소홀히 다루기보다는 각각의 교수법이 갖는 장단점이 무엇이며 우리의 현실에 맞는 최선책이 무엇인지를 내

철하게 살펴보고 적절히 활용할 줄 아는 자세가 요구된다고 할 수 있다.

III. 의사소통 교수법의 문제점과 이분법적 논리의 극복

주지하는 바와 같이 GTM은 문장 중심의 언어규칙 습득과 모국어 중심의 수업 운영 및 의사소통능력의 함양에 대한 관심의 부족으로 현 시대적 상황의 요구를 반영하지 못한 교수법으로 비난을 받게 되었다. 이어서 등장한 의사소통 교수법은 의미 중심의 의사소통능력의 함양을 목표로 학습자 중심의 소집단 언어활동을 권장하고 가능한 한 문법지도를 배제하며 가급적 많은 의사소통의 기회를 제공하는 수업 모형과 교재개발을 추구하였다. 그 결과 우리나라의 경우 제6차 교육과정에서는 아예 문법이라는 용어 자체가 교재의 구성에서 배제되는 양상을 초래하였다. 그리하여 수업 시간에 문법을 가르치고자 하는 교사는 시대의 흐름을 읽을 줄 모르는 역량 부족의 교사라는 분위기가 지배적이었고 영어교육에서 문법의 역할이 축소되거나 아예 도외시되었다.

그렇다면 정책적, 제도적으로 요구되던 CLT 방법은 교육현장에 뿌리를 내리고 원하는 만큼의 성과를 거두었을까? 영어 교사들 스스로 영어로의 원활한 의사소통능력을 갖추고자 노력하는 계기가 되었고 이를 위한 제도적 지원이 뒤따랐으며 영어로 진행되는 수업이 장려되었다. 또한 원어민을 활용한 수업 운영을 위하여 막대한 교육재정을 투입하고 지자체별로 앞다투어 ‘영어마을’을 조성하는 것이 붐을 이루었다. 그럼에도 불구하고 교육의 성과를 살펴볼 때 가장 중요한 변수가 되는 학습자의 측면을 고려한다면 쉽게 낙관론을 주장하기는 어렵다고 생각한다.

CLT의 모형이 EFL의 많은 상황에서 성공을 거두지 못하게 된 심각한 문제점들을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학습자의 언어능력이 자연스럽게 가동될 수 있을 정도의 언어 입력이 절대적으로 부족하며 목표어로서의 의사소통을 할 수 있는 기회를 갖기가 어렵다는 점이다. 둘째, 원어민이 아닌 영어교사들의 상당수가 서구식의 CLT 방법론을 사용할 충분한 준비가 갖추어져 있지 않으며 구어로서의 영어구사력과 화용론적, 문화적 지식이 부족하다는 점이다. 셋째, CLT 교수법을 사용하는 전문적인 개발의 기회가 충분하지 않다는 점이다. 넷째, 공식적으로 채택되는 교재를 다시 CLT 수업활동에 맞게 재구성하는 일이 여의치 않다는 점이다. 다섯째, 시험 유형에 맞게 학습자에게 시험을 치르는

기능을 가르치는 데 치중해야 한다는 점이다. 특히 이 문제는 교육현장에 미치는 파급 효과가 큰 현실적인 문제로서 이에 대하여 Savignon(1991)은 평가의 방법을 변화시키지 않는 한 교육과정의 개혁은 소용없는 일이라고 지적하고 있다. 또한 마지막으로 이러한 CLT 방법이 EFL의 특정한 문화적 맥락에 부합한가의 문제를 고려할 필요가 있다는 점이다(Fotos, 2005, p. 667).

의사소통 중심의 교수법에서 특히 거부감을 가졌던 문법의 역할에 대한 시각은 그 이후 도입된 제7차 교육과정을 보면 점진적인 변화가 있음을 알 수 있다. 즉 중·고등학교 교과서의 단원별 구성에서 언어형식에 관한 부문이 다시 도입되었다는 점이다. 그러나 이러한 항목들은 의사소통과정과의 연관 속에서, 또 교과서 전체적으로 어떤 유기적 관계를 갖고 다루어진다고보다는 단편적으로 산발적으로 제시되는 경향이 있다.

따라서 위에서 지적한 제반 요인들을 고려하면서 좀 더 현실성 있는 영어교육방법을 구현하기 위해서는 문법지도와 의사소통의 활동들을 결합시킬 수 있는 방안을 찾을 필요가 있는데 이를 위해서는 영어 지도 및 학습과 관련하여 여전히 많은 교사와 학습자들에게 만연되어 있는 이분법적 논리의 관점을 시정하여야 할 것이다. 이러한 이분법적 사고가 적용되는 경우들을 보면 다음과 같다.

form	meaning
grammar	communication
accuracy	fluency
bottom-up	top-down
explicit	implicit
deductive	inductive

이것들은 각각의 특성을 갖고 있고 이론적 연구에서는 구분되는 개념들로 다루어질 수 있지만 언어사용이나 지도, 학습과정에서 볼 때에는 서로 대립되는 양자택일의 문제로 보기 힘들다. 왜냐하면 형태 없는 의미를 생각할 수 없고, 의사소통을 제대로 하기 위해서는 언어를 다룰 줄 아는 문법적 능력을 갖추고 있어야 하며, 진정한 의미의 유창성은 정확성을 내포하고 있어야 한

다. 또한 언어를 처리할 때 담화유형의 성격과 글을 읽는 목적에 따라 상황식 처리과정과 하향식 처리과정은 상호작용적으로 작동하는 것이지 배타적인 것으로는 볼 수 없다. 마찬가지로 지도법에 있어서도 명시적 방법과 암시적 방법, 연역적 접근법과 귀납적 접근법이 학습이 이루어지는 상황과 학습 목표, 학습자의 변수에 따라 선택적으로 또는 통합적으로 적용될 수 있는 것이지, 어느 한 방법이 절대적으로 우월하고 그렇지 못하고의 문제는 아니기 때문이다.

IV. 문법 개념의 변화 및 문법지도의 방향

1990년대에 이르러 외국어 교육에서 문법과 교수의 역할을 재조명하는 연구 결과들이 많이 제시되었다. 예를 들면 Odlin(1994, p. 13)은 "L2의 경우 자연습득보다는 가르침을 받은 학습자가 화석화를 최소화한다."고 보고 있다. Ellis(1990, 2005)에 의하면 형식에 관한 가르침을 받은 학습자가 그렇지 않은 경우보다 학습 속도가 빠르고 더욱 높은 수준의 성취도를 보이며, 교수의 효과를 보이는 증거들이 많이 있으므로 중요한 과제는 어떤 종류의 교수방법이 가장 효과가 있는지에 관심을 가져야 한다고 주장한다. 또 Doughty와 Williams(1998)에서도 문법을 가르치는 것이 학습자의 중간언어(interlanguage)의 발달에 효과적임을 제2언어 습득(Second Language Acquisition) 연구자들이 인정하고 있음을 밝히고 있다. 그 결과 의미초점(meaning-focused)의 의사소통 중심의 외국어 교육에서도 다시 언어 형식의 중요성을 인식하기 시작하였고 교실 수업에서 문법을 다시 도입할 것을 허용하는 형식 초점 지도법(Focus on Form/FonF)의 역할에 상당한 주목을 기울여 왔다. 또한 L2 교과과정에 문법 지도를 포함시켜야 할 것을 주장하는 이유들을 제시한다(Ellis, 2002; Richards, 2002). 문법지도와 관련된 이론적 배경과 실천적 방안의 문제를 다루고 있는 Byrd(2005)에서는 교과과정과 수업단원에 문법을 효과적으로 원리적으로 통합하기 위하여 선택하고 고려하여야 하는 문제들을 논의하면서 코퍼스 언어학(corpus linguistics)과 담화분석에 대한 다양한 접근들이 갖는 "사용되고 있는 언어(language-in-use)"에 대한 관심이 문법지도에 적용할 수 있는 새로운 수단과 정보를 제공하고 있음을 언급한다. Williams(2005)에서는 1980년대 초 이후로 시도되어 온 형식 초점 교수법의 다양한 접근들-예를 들면 협상(negotiation)과 피드백 등-의 교육적 효과에 대한 논의들을 하고 있다.

그렇다면 우리도 영어 교육에서 문법 지도가 갖는 의미와 역할을 다시 한번 짚어보고 EFL 상황에서 학습자로 하여금 문법에 대한 의식을 고취시키는 과제나 활동들을 통해 학습의 효과를 높일 수 있는 방안에 대해 좀 더 적극적인 논의를 하면서 교수 방법의 변화를 추구해야 할 것이다. 그러기 위해서는 우선 문법에 대하여 기존에 갖고 있었던 개념들을 재정립할 필요가 있다.

지금까지 우리는 문법하면 경직되고 고정된 것으로서 문맥을 고려하지 않는 규칙들의 집합이자 어떤 문장이 옳고 그른지를 판단하는 잣대의 개념으로 인식하는 경향이 강하였다. 또한 각각의 품사들을 규정하고 형태를 다루는 영역으로 학습자들의 입장에서는 특히 외국어의 경우, 암기하여야 하는 골치 아픈 부분으로 인식되어 분석적인 학습 성향을 갖는 일부 학습자들을 제외하고는 어려운 학습대상으로 간주하여 왔다. 더욱이 문법은 의사소통과정과는 별개의 영역으로서 오히려 의사소통능력의 향상을 저해하는 것으로 많이들 생각하고 있다. 과연 그럴까? 교사나 학습자가 이러한 기존의 관념을 떨치지 못한다면 영문법 지도의 효용성에 관한 논의는 그저 연구자들의 관심사의 범주 안에 머물면서 진정한 영어교육의 변화를 꾀하는 데 일조를 하기 어려울 것이다.

따라서 문법을 더 이상 변화될 수 없는 결정체인 결과물(product)로서의 정적인 개념이 아니라 상황적인 변인, 언어사용자의 의도나 목적에 따라서 선택과 변화가 가능한 동적인 과정(dynamic process)으로서의 문법화(grammaring/grammaticization)의 개념으로 바라볼 필요가 있다(Batstone, 1994; Thornbury, 1999, 2001; Larsen-Freeman, 2003). 이러한 개념의 변화가 필요한 것은 영어교육에서 의사소통능력의 향상이 강조되고 있고 의사소통은 언어형식을 통하여 이루어지며 문법은 좀 더 효율적이고 경제적으로 의사 전달을 할 수 있게 하는 언어적 장치이기 때문이다.

그렇다면 문법을 가르칠 때 문법이 단지 언어 형식에 관한 지식만을 일컫는 것이 아님을 교사나 학습자 모두가 주지할 필요가 있다. 특히 의사전달의 수단으로서 언어를 생각할 때 Celce-Murcia와 Larsen-Freeman(1999)이 지적한 바와 같이 형식의 정확성(accuracy), 의미의 적정성(meaningfulness) 그리고 사용의 적절성(appropriateness) 등의 요인들을 생각하고 이들의 상관관계를 주목해야 한다. 따라서 문법 지도의 근본적인 목표는 학습자로 하여금 문법 구조에 관한 정확한 지식을 내재화하고 구조에 적합한 어휘들을 선택, 결합해서 적절한 의미를 만들어내며 가능한 표현들 중에서 주어진 상황에 적합한 언어 형식을 선택하여 적절하게 사용할 줄 아는 능력까지를 키워줄 수 있도록 하

는 것이라고 할 수 있다.

또한 문맥에 기초한 문법화의 과정을 주목할 필요가 있다. 언어 사용이라는 측면과 관련하여 문법 지도를 할 때 교사는 문맥 속에서 문법이 실현되는 방식에 학습자들이 주의를 기울일 수 있도록 해야 하며 언어 형식을 선택하는데 개입되는 요인들이 무엇인지를 알도록 해야 한다. 따라서 상황적 요인에 따라 언어 형식의 가감이 가능하거나 서로 다른 구조를 갖춘 언어형식을 선택하는 문법화의 단계로 인식하여야 한다.

문법은 언어의 규칙들로 구성되어 있지만 언어를 사용하는 주체는 인간이다. 따라서 의사소통 상황에서는 언어의 내적인 원리와 언어 외적인 요인들이 상호작용하면서 언어의 형식이 결정된다. 그리고 학습자의 수준에 따라 언어규칙의 내용은 간단한 것에서 복잡한 것으로 변화하는 경향이 있다. 그런데 문법을 가르치고 배우는 경우, 규칙을 변화하지 않는 기계적인 공식처럼 다루게 되면 이에 대한 예외 현상들을 접하는 빈도수가 늘어날수록 외국어 학습에 대하여 부정적인 생각을 갖게 되고, 교사 또한 가르치는 데 있어서 어려움을 느끼게 된다. 따라서 학습자의 단계가 높아질수록 언어의 규칙이 절대적인 것이 아니라 상대적인 규칙이며 언어 형식의 선택에 개입되는 변수들이 늘어나는 것을 자연스러운 언어현상으로 받아들이도록 해야 한다.

이번에는 문법 지도와 학습자의 관계를 살펴보자. 문법은 일차적으로는 규칙들의 집합이자 언어 사용자의 정신 속에 내재화되어 있는 언어지식 체계를 의미한다. 그리고 이러한 문법을 가르친다는 것은 의식적인 과정을 통하여 학습자로 하여금 목표어에 대한 지식을 내재화할 수 있도록 도와주며, 더 나아가 이러한 언어 지식을 무의식적이고 자동적으로 순발력 있게 사용할 수 있게 해 주는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 관점에서 볼 때 가르치는 행위는 학습자들의 정신 속에 형성되어 가는 내적인 과정(internal processes)에도 관심을 가져야 하는 것으로서 결코 간단한 것이 아니다. 이 과정에서 학습 목표가 기억되기 위해서는 의미를 고려하면서 형식에 신경을 쓰게 하는 의식 고취(consciousness-raising) 활동과 언어인식(language awareness)의 활동이 장려된다. 왜냐하면 좀 더 공을 들여 처리되는 새로운 지식이 그렇지 않은 지식보다 파지효과가 큰 것으로 보고 있기 때문이다(Ellis, 1999; Hulstijn, 2001). 이러한 활동 등을 통하여 언어지식 체계가 구조화와 재구조화(structuring and restructuring)의 과정을 거치면서 지식의 절차화(proceduralizing)가 이루어진다. 이처럼 학습목표로 주어지는 언어 입력이 표현의 단계에까지 이르게 하는 의사소통 능력의 향상을 목표로 하는 교실상황에서 문법을 가르친다고 할 때

에는 예전과 달리 언어 사용이라는 영역까지 확대되어 연관되므로 지도의 과제는 의식적으로 가르쳐진 명시적인 언어 지식(explicit knowledge)이 어떻게 하면 자동적으로 사용될 수 있는 자원인 암시적인 언어 지식(implicit knowledge)으로 전이될 수 있게 하느냐의 문제까지를 고려하여야 된다. 이는 "비활성화된 지식의 문제(the inert knowledge problem)와 관련된 것으로 교실에서 형식 중심의 수업을 통해 획득된 지식이 교실 안에서나 밖에서 의사소통을 하게 될 때 활성화되지 못한 채 남아 있기 때문이다(Larsen-Freeman, 2003, p. 8)."

따라서 교사나 학습자에게 가장 오래된 과제로 남아 있는 지식과 수행간의 간격을 매우기 위한 방법으로 언어형식 즉 구조를 다룰 수 있는 능력을 발전시키는 개념으로서 성장문법(emergent grammar; Thornbury, 2001)과 기능으로서의 문법지도(teaching grammar as (the fifth) skill; Batstone, 1994; Larsen-Freeman, 2003) 방법이 제안되고 있다. 이들의 공통점은 문법을 언어지식의 단순한 축적이 아니라 상황과 조건에 따라 서서히 성장하고 변화하는 동적인 과정으로 본다는 점이며, 문법지도 과정에서 이러한 관점이 실현될 수 있게 해야 한다는 점이다.

이를 실천하는 방안으로 Thornbury(1999, p. 153)는 문법을 가르칠 때 유념하여야 할 규칙들을 다음과 같이 제시하고 있다.

- **The Rule of Context:** 맥락 속에서 문법을 가르치고 형식을 의미와 관련하여 가르친다.
- **The Rule of Use:** 문법을 목적이 아니라 실제 언어를 이해하고 표현하는 수단으로 가르치고 의사소통을 위하여 사용할 수 있는 기회를 제공한다.
- **The Rule of Economy:** 충분한 연습시간을 주기 위하여 설명을 위한 제시(presentation) 시간을 절약한다.
- **The Rule of Relevance:** 학습자들에게 문제시되는 문법항목을 다룬다.
- **The Rule of Nurture:** 학습은 점진적으로 발전하는 과정이므로 문법학습이 이루어질 수 있는 적절한 조건을 제공한다.
- **The Rule of Appropriacy:** 학습자의 수준, 요구, 관심, 기대, 학습스타일에 따라 위에 제시한 규칙들을 조정한다.

그리고 교실에서 할 수 있는 문법 활동으로 문법화의 과제, 의식고취의 과

제, 문법 성장의 과제로 다양한 자료들을 제시하고 있다(Thornbury, 2001, part 2).

학습자 수준에 따라 문법을 가르치는 원리들을 다양하게 제시하면서 수준이 올라갈수록 담화 수준의 진정성 있는 실제 언어 자료들의 활용을 권장하는 Nunan(2005)에서 제시되고 있는 문법 활동의 과제들로는 정보차(information gaps) 활동, 문제해결 과제, 디토글로스(grammar dictation/dictogloss), 조사(surveys), 역할놀이(role-plays), 프로젝트 등 현장에서 활용할 수 있는 다양한 방법들이 있다.

V. 정책과 교육현장

좋은 정책은 현실적인 문제들을 해결하면서 발전을 추구함으로써 실효성 있는 결과들을 창출할 수 있어야 한다. 이런 차원에서 볼 때 1980년대 이후 한 동안 주류를 이루었던 의사소통 중심의 외국어교수법의 영향으로 우리나라에서도 정책적으로 채택되어 추진되었던 의사소통 중심의 영어교육은 실제로 교육현장에서 얼마나 성과를 거두고 있을까?

이미 앞서서도 논의한 바와 같이 우리나라와 같은 현실에서는 이러한 방법이 뿌리내리기 힘든 여러 가지 요인들이 있다. 우선 자연스러운 의사소통능력이 갖추어질 수 있는 시간과 언어입력의 절대적인 부족을 간과해서는 안된다. 다시 말하자면 영어학습의 열풍으로 인하여 엄청난 시간을 투자하는 것 같지만 적어도 공교육의 제도 하에서 초등학교는 영어시간이 일주일에 1~2시간, 중·고등학교의 경우 4~5시간 정도로 할당되어 있다. 그러므로 언어적인 효과를 기대하기 힘들다. 또한 학생들의 영어학습의 일차적 목표와 동기는 시험을 위한 것이며, 시험문제의 유형은 말하기나 쓰기의 표현력 측정보다는 듣기, 읽기 중심의 이해력 측정에 비중을 두고 있다. 학교에서는 정해진 교과서 중심으로 진도표에 따라 수업이 진행되며 중간고사, 기말고사, 수행평가에 의하여 내신 성적을 산출한다. 이 결과는 상급학교를 진학하는 데 중요한 자료가 되므로 교사들은 가급적 성적 산출의 객관적 근거를 마련하기 위하여 객관식 중심의 문제를 출제한다. 고등학교의 경우에는 대학 진학을 위하여 이와는 별도의 문제 유형으로 이루어진 수학능력시험이 있어 고학년이 될수록 사실상 교과서보다는 이러한 시험 유형에 맞는 문제풀이와 독해 연습으로 대부분의 영어수업이 이루어지고 있는 것이 우리나라 영어교육 현장의 실제

모습이다. 또한 교사와 학생의 수준 그리고 지역이나 학교의 차이에 따른 변수가 수업운영방식에 많은 영향을 미친다. 따라서 어느 의미에서는 정책 따로, 현실 따로 라는 것이 우리나라 영어교육의 현주소라고 해도 과언이 아닐 것이다.

학교 현장에서 의사소통능력을 향상시키기 위한 보완 방법의 하나로 정책적으로 원어민 보조교사의 활용과 지자체별 '영어마을'의 운영을 위하여 막대한 투자가 이루어지고 있는데 이 또한 그 실효성의 문제를 냉철하게 진단해 볼 필요가 있다. 단지 영어를 모국어로 사용한다는 이유 하나만으로 교육학적 배경과 능력이 결여된 함량미달의 원어민을 교육현장에 투입하는 것은 또 다른 문제를 양산하는 것이며 교육적, 경제적 낭비라고 할 수 있다. 그리고 '영어마을'의 경우에도 대부분 일주일 또는 한 달 정도의 체험학습중심의 프로그램으로 운영되고 있는데 이는 학생들의 호기심과 대리만족감을 충족시키는 효과는 있겠지만 지속적으로 이어지는 진정한 언어발달의 학습효과를 기대하기는 어렵다. 따라서 이러한 제도를 무조건 확대하려고 하기보다는 면밀하게 그 효과 실을 검토하면서 운영의 묘를 살릴 필요가 있다.

그렇다면 좀 더 실효성 있는 영어교육을 위해서는 영어교육의 목표를 다원화할 필요가 있으며 EFL이라는 우리나라의 실정을 고려할 때 말 중심의 의사소통만을 강조하지 말고 글 중심의 의사소통능력 배양에도 신경을 써야 할 것이다. 이러한 방법을 실천하기 위한 방안의 하나로 Mitchell과 Redmond(1993)에서 주장된 바와 같이 'grammar or communication'이 아닌 'grammar and communication'이 교실환경에서 실현될 수 있도록 교과내용과 지도방법을 개발하기 위한 정책적 지원이 있어야 할 것이다.

문법교육의 역할과 기능에 대하여 갖는 견해는 다양할 수 있지만 EFL 상황에서 문법교육이 갖는 긍정적 효과를 보여주는 많은 연구들이 있었고, 또 문법에 대한 개념도 과거와는 달라졌으며 이에 입각한 다양한 문법지도 과제 활동들이 제시되고 있다. 그러나 이렇게 변화된 동향이 교육현장과 연결되지 않는다면 여전히 이론과 실제의 간격은 메워질 수 없다. 따라서 의사소통과 문법을 결합시키는 지도 방법들이 적용되고 그 성과를 거두기 위해서는 무엇보다도 교육현장에 있는 교사들의 교육 영문법의 역할에 대한 새로운 인식이 정립되어야 한다. 왜냐하면 지난 10여년 간의 의사소통 중심의 영어교수법의 영향으로 문법교육은 위축되거나 아이러니컬하게도 사교육에 의지하는 양상을 초래하였다. 또한 시험이 갖는 위력 때문에 수많은 참고서들이 쏟아져 나오고 있는데 우리나라에서 시판되고 있는 대부분의 영문법서들의 내용은 과

거의 GTM 중심의 개념들과 구조로 이루어져 있는 것이 많다. 그리고 공적인 개념을 갖는 지상과 교육매체인 EBS에서 제공하는 프로그램들 중 회화 전용 시간이 아닌 중·고등학생을 위한 영어 수업 형태도 전통적인 GTM 방식의 범주에서 크게 벗어나지 않는다.

이러한 상황 속에서 과거의 문법관을 극복하고 새로운 문법관에 입각한 의사소통과 문법을 접합시키는 문법교육의 접근 방법을 보급한다는 것은 쉽지 않은 일이다. 그래서 교육내용과 방법의 질적인 변화를 시도하고 실행하기 위해서는 역설적으로 제도의 힘이 요구되는 것이다. 즉 정기적이고 체계적인 교사연수제도를 통한 강좌 운영, 현장의 실상과 문제점이 구체적으로 논의되고 교육정책에 반영될 수 있게 하는 세미나 개최, 교육의 내용과 방법에 영향을 미치는 교과서 검정 지침의 변화, 교사들이 쉽게 활용할 수 있는 교수학습 자료의 개발 등과 같은 다양한 수단과 채널을 이용하여 이론과 현실의 조화를 꾀하고자 하는 적극적인 정책적 지원이 필요하다.

VI. 맺음말

아무리 이상적인 제안이나 정책도 현실과 접목시킬 수 없을 때에는 공허한 울림에 지나지 않는다. 새로운 방법론이 제기되고 유행할 때에는 모두 그 때 그 때마다 형성된 사회적, 시대적 상황 및 요구가 반영된 결과로 나타나는 것이다. 따라서 교육적 측면에서 볼 때 절대적이고 유일한 최선의 방법론은 존재하지 않으며 주어진 여건에서 최적의 효과를 올릴 수 있는 절충적 방안을 찾아야 한다.

그런데 공교육의 경우 일단 어떤 정책이 결정되고 나면 우리는 교육 여건이나 학교 현실과 같은 요인들을 고려하지 않은 채 한 쪽 방향으로만 가는 경향이 있다. 그 대표적인 예가 한동안 영어교육계에서는 우리가 추구해야 할 바는 오로지 의사소통이며 문법은 배척 되어야 하는 것으로 보았던 교육풍토의 현상이다. 그러나 언어행위에서 형태 없는 의미 전달은 불가능하며 이러한 맥락에서 본 논문에서는 의사소통과 문법을 접합시키는 지도 방법을 여러 가지 가능한 방법 중의 하나로 제시하는 것이다.

또한 교육의 성과를 위하여 교사의 역할은 중요하다. 학습자의 특성이나 요구, 수준, 학습목표 등에 따라 탄력적인 수업운영이 가능할 수 있도록 충분한 자질과 기능을 갖춘 교사를 양성하고, 연수를 통하여 새롭게 제시되고 있는

연구결과들이 현장에 반영됨으로써 교육의 변화와 발전을 시도하는 일이 필요하다. 따라서 우리의 현실을 적시하고 이러한 상황에서 최선의 효과를 거둘 수 있는 균형 잡힌 교육정책의 수립과 지원은 실효성 있는 영어교육을 위한 중요한 기초가 된다고 생각한다.

참고문헌

장하준. (2007, 11월 2일). 조선일보.

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Byrd, P. (2005). Instructed grammar. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp. 545-562). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2005). Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp. 729-741). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chapelle, C. A. (2005). Computer-assisted language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. (pp. 743-755). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Doughty, C. & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 713-728). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

_____ (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). London: Lawrence Erlbaum Associates.

_____ (1999). Theoretical perspectives on interaction and language learning. In R. Ellis (Ed.), *Learning a second language through*

- interaction* (pp. 3-31). Amsterdam: Benjamins.
- _____ (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Fotos, S. (2005). Traditional and grammar translation methods for second language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 653-670). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal, and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Canada: Heinle, Thomson.
- _____ (2002). The grammar of choice. In E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 103-118). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, J. T. and Redmond, M. L. (1993). Rethinking grammar and communication. *Foreign Language Annals* 26, 13-19. Journal of the American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Nunan, D. (2005). *Grammar*. McGraw-Hill.
- Odlin, T. (1994). Introduction. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2002). Accuracy and fluency revisited. In E. Hinkel and S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 77-98). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach grammar*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- _____ (2001). *Uncovering grammar*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Williams, J. (2005). Form-focused Instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 671-691). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, <http://blog.daum.net/glandheart/8378065> 2007.12.12.