

언어 지식 영역 지도의 필요성과 방향

이 성 영*

I. 머리말

모든 유형의 교육은 나름대로의 목적을 가지고 있다. 학교 교육도 예외가 아니다. 이러한 목적을 달성하기 위한 방법은 여러 가지가 있을 수 있다. 특정의 목적을 달성하기 위한 방법은 결국 효과를 준거로 한 선택의 문제라고 할 수 있다. 그런데 현대의 교육 체제는 교육 일반의 목적을 달성하기 위하여 구체적인 목표들을 세분하고 그들 각각의 목표들을 달성하기 위한 교과를 따로 뚝으로써, 분업의 정신에 토대를 두고 있다고 할 수 있다. 분업을 통한 교육이 효과적이라고 판단했기 때문일 것이다. 이러한 관점에서 국어과 교육에 관심을 갖는 우리들은 교육 일반의 목적 안에서 국어과 교육이 담당하는 역할이 무엇인지에 대해서 관심을 가지지 않을 수 없다. 근래에 들어 활발해지고 있는 국어 교육의 목표와 국어 교육의 하위 영역 구분 및 그들 상호간의 관계 등에 대한 논의도 국어과 교육이 전체적인 교육의 목적에서 차지하는 역할이 무엇이며, 교육적 분업의 체제 안에서 국어과만의 정체성이 무엇인지에 대한 탐색 과정의 일부로 이해할 수 있다.

* 한국교육개발원

** 이 논문은 국어교육연구소의 1995년도 연구비 지원에 의하여 연구되었음.

군정기의 교수 요목에서부터 현행 6차까지의 국어과 교육 과정을 살펴보면, 그 범주화에 다소의 차이가 있긴 하지만, 실제적인 교수-학습의 내용은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 사용 기능 영역과 언어 지식 영역,¹⁾ 그리고 문학 영역의 세 가지로 대별되어 왔다. 이러한 사실은 다른 교과와는 달리 국어과에서는 언어 사용 기능과 관련된 사항, 언어 지식과 관련된 사항, 문학과 관련된 사항의 세 가지 영역을 담당해야 한다고 인식해 왔음을 의미하는 것이라고 할 수 있다.

국어과 교육에서 다루어야 할 것으로 인식되어 온 세 가지 영역 중에서 그 정체성의 측면에서, 그리고 국어과 교육에서 차지하는 역할이라는 측면에서 가장 의심의 눈초리를 받아 온 영역은 언어 지식 영역이라고 할 수 있다. 이것은 국어과 교육을 크게 언어 사용 기능을 중심으로 하는 언어 교육 영역과 문학에 대한 이해와 작품의 감상 능력을 중심으로 하는 문학 교육 영역으로 대별하는 경향에서도 확인할 수 있는데, 이러한 관점은 문법 사항이 주축을 이루는 언어 지식 영역은 국어 교육에 의미있는 기능을 하지 못한다고 여기거나 혹은 독자적인 영역이 되지 못하고 언어 사용 기능 영역의 하위 영역으로서만 기능한다고 보기 때문이다.

본고에서는 그 정체성을 위협받고 있는 언어 지식 영역이 국어과 교육에서 어떠한 위치를 차지할 수 있는지, 나아가 전반적인 교육의 목적에 비추어 볼 때 어떠한 역할을 할 수 있는지에 대해서 살펴본다. 이를 위해 주로 언어 지식 영역, 그 중에서도 특히 문법 지도와 관련

1) 교육 과정에서는 '언어' 영역이라는 용어가 사용되었다. 그리고 혹자들은 '문법' 영역이라고 부르기도 한다. 그러나 '언어'라는 표현은 너무 광범위하여, 이는 언어 지식과 관련된 사항뿐 아니라 언어 사용 기능과 관련된 사항, 나아가 문학 작품도 언어로 형상화되어 있다는 점에서 문학 영역까지도 포함될 수 있기 때문에 알맞은 용어라고 하기 어렵다. 반면에 '문법'이라는 용어는 그 개념이 너무 협소하여 언어의 본질이나 국어의 특질, 국어에 대한 태도 등의 내용을 포함하지 못한다. 따라서 본고에서는 태도의 측면을 포함하지 못한다는 점에서 여전히 문제가 있기는 하지만 달리 적당한 용어를 찾기 어려운 관계로 '언어 지식'이라는 용어를 사용하기로 한다.

된 논쟁거리들을 검토하게 될 것이다. 그리고 언어 지식 영역이 주어진 역할을 다하기 위해서는 내용과 방법의 측면에서 어떠한 방향으로 나아가야 할 것인지에 대해서도 살펴볼 것이다.

II. 언어 지식 영역 지도의 필요성

언어 지식 영역에는 여러 가지 요소가 포함된다. 문법, 언어의 본질, 언어와 인간, 국어의 특질, 언어(국어)의 역사, 문자, 표준어와 맞춤법, 국어에 대한 태도 등이 모두 언어 지식 영역에 포함될 수 있다. 그러나 이 중에서 가장 중심이 되는 내용 요소는 역시 문법이라고 할 수 있다. 따라서 편의상 II장의 논의에서는 특별한 경우를 제외하고는 주로 문법과 관련된 사항들을 중심으로 논의하되, 논자들 서로간에 이견이 있었던 문제를 검토함으로써 문법 지도의 필요성에 대하여 살펴 보도록 하겠다.

1. 문법의 개념과 관련하여

국어 교육에서의 문법 지도와 관련하여 여러 가지 상반된 주장들이 있어 왔다. 우리는 이러한 주장들의 타당성을 비판적으로 검토해 봄으로써 문법 지도의 필요성 여부를 살펴볼 것이다. 그런데 먼저 짚고 넘어 가야 할 것은 '문법'이라는 용어가 어떠한 의미를 가지고 있는가 하는 점이다. 만약 사람마다 문법이라는 용어에 대하여 서로 다른 의미를 가지고 있다면, 당연히 문법 지도와 관련하여 차이가 나는 견해를 가지게 될 것이기 때문이다. 실제로 문법 지도에 대한 이견 중의 상당수는 이러한 연유로 발생하는 것으로 보인다.

문법이라는 용어가 갖는 의미와 관련하여 먼저 문제가 되는 것은 언어 층위상의 범위이다. 좁은 의미의 문법은 형태론과 통사론의 영역만

을 포함하는 용어로 사용된다. 그러나 넓은 의미에서는 형태론과 통사론뿐 아니라 음운론, 의미론, 용법 등도 포함되는 개념으로 사용된다. 이들 중 어느 것을 염두에 두고 문법이라는 용어를 사용하느냐에 따라 문법 지도의 내용이 달라질 것이며, 나아가 문법 지도의 필요성에 대한 견해도 달라질 수 있을 것이다. 그러나 국어과 교육의 한 영역인 언어 지식 영역과 관련하여 문법이라는 용어를 사용하는 경우는 좁은 의미의 문법 개념으로 사용하는 경우는 잘 없고, 주로 넓은 의미로 사용하기 때문에 이것에서 비롯되는 이견은 나타나지 않는 것으로 보인다.²⁾

문법이 형태론과 통사론만을 포함하느냐 혹은 그 이상의 영역도 포함하느냐 할 때의 문법이라는 용어는 언어에 대한 과학적인 연구 분야 혹은 그 결과인 언어에 대한 기술을 지칭하는 것으로 사용된 것이다. 그런데 문법이라는 용어는 이러한 의미로 한정되어 사용되는 것은 아니다. 문법이 갖는 다양한 의미에 대한 분류는 여러 가지가 있지만, Kean(1981)의 것을 인용하여 논의해 보기로 한다.³⁾

2) 언어 사용 기능 영역과 언어 지식 영역의 구분과 관련하여서도 문법의 범위 문제가 발생한다. 예컨대 '이야기 문법'이라는 용어가 보여 주는 것처럼 한 편의 글도 나름대로의 규칙을 가지고 있다고 할 수 있는데, 이것도 문법의 범위에 드느냐 하는 문제이다. 만약 이것을 문법의 범위 속에 포함시킨다면 언어 사용 기능 영역과 언어 지식 영역 사이의 구분은 거의 불가능할 것으로 보인다. 본고에서는 기존의 영역 구분을 수용하는 선에서 논의를 한다. 따라서 국어 교육에서 매우 중요한 위치를 차지하는 문단과 문단의 연결 및 글의 조직 방법, 그리고 통일성, 응집성 등 이른바 텍스트 차원의 것들은 문법의 영역에 포함되지 않는 것으로 보며, 이들은 언어 기능 영역에서 다루어야 할 내용으로 규정한다. 문장을 문법의 최대 단위로 보되, 화용론의 영역으로 알려져 있는 전체, 함축 그리고 지칭 등의 현상도 그것이란 문장을 기본 단위로 하여 일어나는 현상이거나 혹은 한 문장의 구성 성분과 그 지칭 대상과의 관계라는 점에서 문법의 영역에 포함되는 것으로 본다. 물론 명확한 구분의 기준이 있는 것은 아니다.

3) 문법의 다양한 개념에 대한 분류의 예를 더 들어 보면 다음과 같은 것들이 있다.

Goodman et al.(1987 : 162)

- ① 언어 구조와 그 구조를 가능케 하는 규칙
- ② 여러 가지 이론 문법
- ③ 교과목명

Hartwell(1985), Last et al.(1986 : 16)에서 재인용

- ① 내적 문법(internal G.)

- ① 언어의 표현 체계에 대한 기술. 다양한 문법 요소가 소통 단위로 배열되는 방법에 대한 기술.
- ② 선호되거나 거부되는 문법 요소에 대한 기술.
- ③ 화자가 의도하는 바를 전달하기 위해 문장화할 때 사용하는 언어적 지식의 추상적 실제.

이러한 세 가지 정의 중에서 어떤 것을 택하느냐에 따라 문법 지도는 상당한 차이가 발생할 수 있다. 문법에 대한 첫번째 정의는 순수한 언어학적 관점에서 바라본 것이라고 할 수 있다. 이러한 관점에 토대를 둔 문법 지도에서는 국어 문법에 대하여 체계적인 지식을 갖추고, 나아가 문법적 요소들의 기능과 문법적 규칙들을 추출할 수 있는 능력을 갖추는 것이 중요한 과제가 된다. 문법에 대한 두번째 정의는 사회적인 관점에서 바라본 것으로, 문법적 체계와 규칙을 탐색하는 것보다는 언어에 대한 사회적인 규약을 익혀서 준수하도록 하는 것이 과제가 된다. 문법에 대한 세번째 정의는 언어 사용의 심리적인 과정에 초점을 둔 것으로, 암묵적으로 내재화되어 있는 문법을 활용하여 효과적인 언어 생활을 영위하도록 하는 것이 과제가 된다.

이상의 여러 가지 개념 중 어떤 것을 문법으로 생각하느냐에 따라 문법 지도에서 가르쳐야 할 내용과 그것을 가르치는 방법이 달라져야 할 것이다. 이러한 개념적 차이에 대한 인식 없이 논의를 할 때에서

-
- ② 과학적 문법(scientific G.)
 - ③ 용법(usage)
 - ④ 전통·규범적 문법(traditional prescriptive G.)
 - ⑤ 문체적 문법(stylistic G.)

윤화원(1988)

- ① 모어의 일반적인 기능과 구조에 관한 기술
- ② 개별 언어의 형태론적, 통사론적 기술
- ③ 개별 언어의 기능, 구조를 지배하는 규칙이나 각 개별 언어의 사적 변화를 다루는 학문의 한 분야
- ④ 언어 사용시 지켜야 할 언어 규범의 집합
- ⑤ 특정 개별 언어를 이용한 표현과 이해를 가능하게 해 주는 청자와 화자에게 내재되어 있는 체계

로간에 오해가 발생할 가능성이 있다. 위의 세 가지 문법에 대한 정의는 하나의 대상에 대하여 서로 다른 관점에서 바라본 것일 뿐 어느 하나 잘못된 것이라고 할 수 없다. 따라서 문법 지도에서는 이들 모두의 측면을 다룰 수 있어야 할 것이다.

그런데 한 가지 지적하지 않을 수 없는 것은 문법 지도에 관하여 논의하는 사람 중에는 문법에 대한 개념과 문법 지도의 목표 사이에 일관성을 유지하지 못하는 경우가 있다는 점이다. 예컨대 문법의 개념에 대해서는 순수한 언어학적인 관점을 가지고 있으면서 문법 지도의 목표는 국어 문법에 대한 체계적인 지식이나 문법적 규칙에 대한 탐색 능력을 갖추게 하는 것이 아니라 언어 사용의 능력을 신장시키는 것이라고 보는 경우이다. 이 때에는 명백히 문법에 대한 관점과 문법 지도의 목표 사이에 불일치가 발생하게 된다. 따라서 극단적으로는 문법 지도가 목표 달성에 하등의 기능을 하지 못한다고 보아 문법 지도 무용론을 주장하게 되는 것이다. 이러한 혼란에 빠지지 않기 위해서는 어떠한 문법 개념으로 이야기하고 있는지를 분명히 하여야 할 것이며, 문법 지도의 목표 역시 문법 개념과 일관성이 있는 것으로 내세워야 할 것이다.⁴⁾

2. '언어에 대하여(about language) 가르치지 말고 언어를 가르쳐라'라는 주장과 관련하여

'언어에 대하여 가르치지 말고 언어를 가르쳐라'는 주장은 언어에 대한 지식을 가르치지 말고, 언어를 사용할 수 있는 능력을 가르쳐야 한다는 것을 의미한다. 이것은 언어에 대한 지식을 가르치는 것은 언어 사용 기능을 신장시키는 데 큰 기여를 하지 못한다는 판단에 근거한다.

4) Judy & Judy(1983 : 272-283)는 언어학적인 기술로서의 문법을 가르치는 경우라면 언어가 어떻게 작동하는지를 잘 이해하는 데 강조를 두어야지, 더 잘 쓰고 더 잘 말하기를 바라거나 용법상의 오류가 사라지기를 기대해서는 안 된다고 한다.

이러한 주장에 대하여 몇 가지 검토해 보아야 할 것이 있다. 먼저 이 명제가 주로 염두에 두고 있는 것은 모어 교육이 아니라 외국어(로서의 영어) 교육이라는 점이다. 곧 외국어 교육에서는 단지 해당 언어를 사용하여 의사소통을 할 수 있도록 하는 것이 목표이기 때문에 대상 언어(target language)의 체계와 작용 방식 등 '언어에 대해서'는 가르칠 필요가 없다는 것이다.⁵⁾ 그런데 문제는 외국어 교육에서도 실제로 '언어에 대해서' 가르칠 필요가 없느냐 하는 점이다. 우리는 경험적으로 외국어 교육에서는 모어 교육에서보다 명시적인 문법적 지식을 더 많이 필요로 한다는 것을 안다. 그렇다면 '언어에 대해서' 가르칠 필요가 없다는 주장은 외국어 교육에서조차 적용되기 어려운 주장이라고 할 수 있다.⁶⁾

언어에 대해서 가르치지 말라는 주장은 주로 외국어 교육을 대상으로 한 것이기는 하지만, 모어 교육에서도 적용되는 것으로 생각할 수 있다. 먼저 이러한 주장이 나왔던 시대로 되돌아가 보자. 예컨대 영어의 경우, 당시의 전통 규범 문법은 실제로 사용되는 언어를 충실하게 기술함으로써 도출된 것이 아니라, 그리스어와 라틴어 문법을 근간으로 한 것이었다고 한다. 따라서 이러한 전통 규범 문법은 현실적인 영어와 많은 괴리가 있을 수밖에 없었는데, 이러한 배경에서는 '언어(전통 규범 문법)에 대하여 가르치지 말라'는 주장이 가능했던 것이라고 해석할 수 있다.

모어 교육의 경우에 언어에 대하여 가르칠 필요가 없다는 주장이 현

5) 외국어 교육에서 한 때 유행했던 patten-drill이나 direct method 등은 이러한 배경에서 나온 언어 교수-학습 방법이다. 이들 교수-학습 방법에서는 대상 언어의 구조에 대한 지식은 중요하지 않으며, 오직 그 언어의 문장 유형을 반복적으로 연습하거나, 혹은 모어로의 번역 과정을 거치지 않고 대상 언어만을 통해서 교수-학습을 한다. 결국 이들 교수-학습 방법의 바탕에 깔려 있는 생각은 '언어에 대하여' 가르칠 필요 없이 반복적으로 대상 언어를 경험하고 훈련하는 것이 필요하다는 것이다.

6) Alexander(1991 : 49-50)는 의사소통을 가능하게 하려는 외국어 교육에서 문법에 대한 지도가 상당한 도움이 된다고 한다.

재 상황에서도 의미가 있는 것으로 생각하는 경우도 있는 것 같다. 이렇게 생각하는 가장 중요한 근거는 모어 화자들은 암묵적이긴 하지만 자신의 모어에 대하여 이미 많은 지식을 가지고 있어서 언어에 대하여 명시적으로 가르치는 것이 특별한 의미를 갖지 못한다고 보는 것이다. 문법 학습이 언어 사용의 기능 신장에 어떠한 역할을 할 수 있는지에 대해서는 뒤의 논의로 미루고, 여기서는 다른 두어 가치를 지적하는 것으로 그치기로 한다.

‘언어에 대하여 가르치지 말고 언어를 가르쳐라’라는 주장이 지향하는 목표가 무엇인가를 따져볼 필요가 있다. 언어를 잘 사용할 수 있는 사람을 기르는 것이 이 주장이 지향하는 목표임을 짐작할 수 있다. 목표를 이렇게 설정할 때에만 이 주장이 나름대로 의미를 가질 수 있다. 그런데 만약 목표가 언어를 잘 사용할 수 있는 사람을 기르는 것이 아니라면 이 주장은 성립될 수 없다. 예컨대 ‘국어의 구조와 작용에 관하여 안다’거나 혹은 ‘국어의 구조와 작용 및 그 규칙을 탐구할 수 있는 능력을 기른다’ 등이 목표라면 위의 주장은 자체로 모순이 되어 성립되지 않는다. 요컨대 문법 지도의 목표가 무엇인가에 따라 위 주장의 타당성이 달라질 수 있다는 것이며, 역으로 위 주장이 목표에 우선하여 급과옥조로 받아들여질 수는 없다는 것이다.

한 가지 더 생각해 볼 것은 목표가 언어 사용의 기능을 신장시키는 것일 때라도 ‘언어에 대하여’라는 말이 포함하는 의미가 무엇이냐에 따라 주장의 타당성이 달라질 수 있다는 점이다. ‘언어에 대하여’라는 말을 ‘문법’이라는 말로 치환할 수 있다고 할 때, 앞에서 이미 살펴본 대로 문법, 혹은 ‘언어에 대하여’라는 말은 여러 가지 의미를 가질 수 있다. 그 중에서 어떤 의미를 택하느냐에 따라 언어에 대하여 가르치지 말라는 주장이 타당할 수도 있고, 타당하지 않을 수도 있다. 예컨대 순수 언어학적인 지식만을 의미하는 것이라면 타당할 수 있는 주장이지만, 언어에 대한 사회적 규범이나 혹은 언어 사용의 심리적 과정을 가능케 하는 추상적 능력을 의미하는 것이라면 올바른 주장이 되기 어렵다. 다시 말해 ‘언어

에 대하여'라는 말이 만약 언어에 대한 사회적 규범이나 언어 사용의 심리적 과정을 가능케 하는 추상적 실체를 의미하는 것이라면 언어에 대하여 가르칠 필요가 있다고 하여야 할 것이다.

본고에서는 국어 교육에서는 '언어에 대하여' 가르칠 필요가 있다는 관점을 취한다. 이러한 관점을 택하는 이유는 우선 문법 지도의 목표가 언어 사용의 기능을 신장시키는 것 이외에 더 있을 수 있다는 것을 가정하기 때문이며, 또 목표가 언어 사용의 기능을 신장시키는 것일 때라도, '언어에 대하여'라는 말의 의미가 반드시 순수한 언어학적인 기술을 의미하는 것만으로 한정될 수 없으며, 언어 사용의 능력을 신장시키는 데 훌륭하게 기여할 수 있는 '언어에 대한' 지식도 얼마든지 있을 수 있다는 점에 토대를 둔 것이다. 이러한 전제하에서 '언어에 대하여' 가르칠 필요가 있다고 하는 것은 6차 교육 과정의 지향과도 통한다. 6차 교육 과정이 5차와 다른 가장 큰 특징은 5차가 학생들의 언어 활동과 연습을 강조하였다면, 6차는 언어 사용의 원리에 대한 지식을 함께 강조한 점이다. 이러한 경향은 최근의 인지 심리학의 동향과 맥을 같이 한다. 이러한 '언어에 대한'(새로운 의미에서의) 가르침 없이 활동과 연습만 강조하는 언어 교육은 공허할 수밖에 없다.

3. 문법 지도 무용론에 대하여

문법에 대한 지도는 국어 교육에서 필요가 없다는 주장이 있다. 이것은 국어 교육의 목표를 국어 사용의 능력을 신장시키는 것으로 보고, 문법에 대한 학습은 국어 사용의 능력 신장에 하등의 기여를 하지 못한다고 보는 데에서 출발한 주장이라고 할 수 있다.

일반적으로 문법 능력은 언어 사용 능력의 '기저'로 인식되어 왔다. 그런데 이러한 인식에 대하여 부정적인 결과를 보여 주는 연구들이 많이 있었다. 여러 연구에 의하면 다음 가정들은 모두 잘못된 가정이었다고 한다.(Goodman et al., 1987 : 173-174에서 재인용)

- 문법 학습은 사고 훈련에 긍정적으로 기능할 것이다.
- 문법 학습은 다른 과목에 전이될 것이다.
- 전통 문법에 대한 지식은 문학 작품 해석에 도움을 줄 것이다.
- 학교 문법을 잘 배워 두면 학습에 유용한 도구가 될 것이다.
- 학교 문법에 대한 지식은 독해력에 도움을 줄 것이다.
- 문법 규칙을 암송할 수 있는 능력은 작문시 문법적 문장을 생산하는데 도움을 줄 것이다.
- 문법 지도는 문장 구조를 가르치는 데 가장 효과적인 방법이다.
- 학교 문법은 구두점 지도에 가장 효과적인 방법이다.
- 문법 규칙을 암송하면 응용할 수 있을 것이다.
- 문법가들은 어떤 것이 표준 영어이고 어떤 것이 표준 영어가 아닌지에 대해 의견이 일치할 것이다.

이들이 모두 잘못된 가정이었다는 것은 결국 문법에 대한 학습은 언어 사용의 능력 신장에 기여하지 못한다는 결론에 이르게 한다. 이러한 결론에 따르면 국어 사용의 능력을 신장시키는 것을 목표로 하는 국어 교육에서는 문법 지도가 쓸모 없는 것이 되고 만다. 이것의 타당성을 검토해 보기로 한다.

먼저 우리가 발견할 수 있는 것은 이들 연구는 모두 30년대 이전에 이루어진 것이라는 점이다. 따라서 연구의 대상이 되었던 문법은 전통 학교 문법이었다고 할 수 있다. 앞서도 언급한 바와 같이 당시의 전통 학교 문법은 현실 언어와는 거리가 있었다. 따라서 그리스어와 라틴어 문법을 근간으로 한 당시의 전통 학교 문법을 대상으로 연구한 결과를 현재의 문법 교육에 그대로 적용시켜 문법 교육의 무용론을 주장하는 것은 무리라고 하지 않을 수 없다. 또 한 가지 문제가 되는 것은 위의 연구 결과들을 액면 그대로 믿을 수 있느냐 하는 점이다. Newkirk(1978)⁷⁾은 기존의 문법 학습의 효과에 대한 연구들은 대부분 실험 연구의 조건을 갖추지 못했으며, 실험 연구의 요건을 갖춘 몇몇 연구에 의하면 문법 학습은 효과가 없다는 것을 확증해 주지는 않는다고 하였다.

7) Kean(1981 : 166)에서 재인용.

그런데 또 다른 문제는 변형 생성 문법을 가르쳤는데도 언어 성장에 도움을 주지 못했다는 여러 연구가 있다는 점이다.⁸⁾ 문법 능력이 언어 사용 능력의 기저이고, 또 변형 생성 문법은 모어 화자들의 언어 직관을 명시화한 것이기 때문에, 변형 생성 문법을 가르치면 언어 사용 능력이 신장되어야 할 터인데 왜 효과가 없었는지에 대한 설명이 필요하다. 이에 대한 설명은 두 가지로 가능하다.

첫째, 아동들은 이미 자기의 모어에 대해서 알고 있기 때문에 문법 지도가 별다른 효과를 발휘하지 못했다고 설명하는 것이다. 아동들은 5-6세 정도가 되면 모어를 거의 완전하게 사용할 수 있다고 한다. 따라서 이러한 상태에서 문법에 대한 명시적인 지도는 시간 낭비 이상의 효과를 발휘할 수 없다는 것이다.

그러나 이러한 생각은 아동들의 문법 능력을 과대 평가한 것이라고 하지 않을 수 없다. 아동들이 5-6세 때 완습한다고 하는 문법과 정상적인 교육을 받은 성인들의 문법은 정확성과 질적인 측면에서 차이가 있다. 아동들의 작문과 교육을 받은 성인의 작문을 비교해 보면, 문법적 정확성과 적절한 문장의 구성 능력에서 많은 차이가 있음을 알 수 있다. 그리고 아동들은 자기의 작문에서 비문법적인 문장을 잘 찾아내지 못하는 반면, 교육 받은 성인들은 그것을 찾아내어 고쳐 쓸 수 있다. 이러한 사실은 아동들의 문법 능력과 교육 받은 성인의 문법 능력은 분명한 차이가 있다는 것을 말해 주는 것이다.⁹⁾ 따라서 아동들에

8) 이것에 대해서는 Straw(1981 : 148-151) 참고.

9) 국어 교육에서 언어에 대하여 가르칠 필요가 있다는 것을 보여 주는 현상들은 꽤 있다. 예를 들면, 아동들은 소리와 글자의 대응(sound-letter correspondence)에서 많은 혼란을 보인다. 아동들은 취학하기 이전에 국어의 발음에 대하여 이미 익숙해져 있다. 그런데 취학 이후 문자를 배우게 되면 그 문자의 표기에 이끌려 표기대로 읽으려는 경향을 보이게 된다. 또 역으로 아동들의 표기법 오류의 대부분은 소리나는 대로 적는 데서 발생한다. 이것은 성인의 경우에도 마찬가지이다. 이러한 현상들은 국어의 형태음운론적 규칙을 알지 못하기 때문에 발생하는 것이고, 따라서 '국어(의 형태음운론적 규칙)에 대해' 가르침으로써 이들 오류를 교정시킬 수 있다. 또 아동들의 작문을 검토해 보면 구어와 문어의 차이를 제대로 구별하지 못하는 현상을 발견할 수 있다. 곧, 그 자체로는 구체적인 지시 내용을 갖지 못하는 지

게 문법에 대해서 더 가르칠 것이 있다고 보아야 한다. 그렇다면 문법 지도가 언어 성장에 도움을 주지 못한 이유는 아동들이 해당 언어의 문법에 대해서 이미 잘 알고 있기 때문이라고 설명하는 것은 타당하지 못하다고 할 수 있다. 문법 학습이 효과가 없었던 이유는 다른 데 있다고 보아야 한다.¹⁰⁾

문법 지도가 언어 성장에 도움을 주지 못한 이유에 대한 또 다른 설명은 현재의 문법 지도의 방식과 실제적인 언어 사용 방식 사이의 차이에서 기인하는 것으로 보는 것이다. 현재의 문법 지도는 본질적으로 분석적이다. 주어진 언어 자료(대개의 경우 문장)를 쪼개 나가면서 그 기능이나 관계를 파악하는 것이다. 반면에 언어 사용 행위는 본질적으로 통합적이다. 성분과 성분, 문장과 문장을 통합시켜 나가는 과정이 언어 사용 행위이다. 통합적인 언어 사용 행위와는 전혀 반대 방향으로 나아가는 분석적인 문법 지도는 언어 사용 능력의 신장에 큰 기여를 하지 못한 것으로 볼 수 있다.¹¹⁾

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다. '언어에 대하여 가르치지 말라'나 '문법 지도는 국어 교육에 쓸모가 없다'는 주장은 언어에 대하여

칭어를 많이 사용함으로써 전달하려는 내용이 불분명한 글을 쓴다는 점이다. 구어에서는 청자와 상황을 공유하기 때문에 의미가 자체로 완결된 표현을 하지 않아도 이해될 수 있지만, 문어의 경우는 자체로 완결된 표현이 아니면 이해하기 어렵다. 따라서 아동들에게 문어와 구어의 차이에 대해서, 다시 말해 언어에 대해서 가르쳐 줌으로써 이러한 오류를 교정시킬 수 있다. 이 밖에 주어와 술어의 호응, 대우 표현 및 시간 표현 등 통사적 오류들도 문법 지도의 필요성을 요구하는 현상들이다.

- 10) Palmer(1971)는 문법 지도에 대한 여러 가지 비판은 가르치는 내용과 방법에 대한 비판이지 문법 지도 전체에 대한 반대는 아니라고 한다. 또 Halliday도 문법 교수를 반대하는 교사들의 주장에 공감하지만, 그것은 나쁜 문법을 가르쳐 왔기 때문이라고 한다.(이충우·주경희 역, 언어 과학과 언어 교수, 국학자료원, 1993, p. 204)
- 11) Straw(1981)는 통합적인 방식의 문법 지도가 작문력 신장에 상당한 효과가 있다는 것을 보여 주는데, 예컨대 문장의 길이와 복잡성뿐 아니라, 조직, 문체, 어조, 관점, 응집성, 주제화 등의 영역에서도 효과가 있다고 하였다. 그리고 독해력 향상에도 기여한다고 하였다.

가르치는 '목표가 무엇인지', 그리고 그러한 목표를 달성하기 위해 언어에 대하여 '어떤 내용을 어떻게 가르치는지'에 따라 그 정당성 여부가 달라진다. 이들 주장이 타당할 수 있는 경우는 예컨대 목표가 언어 사용의 기능 신장임에도 불구하고 이것에 크게 기여하지 못하는 언어학적 개념이나 순수 언어학적 체계를 주입식으로 가르치는 경우이다. 그러나 만약 목표가 언어에 대한 체계적인 지식을 가르치는 것이거나 혹은 언어 규칙에 대한 탐구 능력을 갖추게 하는 것이라면, 언어에 대한 지식을 가르치거나 규칙을 발견하는 절차를 경험시키는 것은 당연히 필요하다. 그리고 목표가 언어 사용의 기능 신장일 경우에도 언어 사용의 원리나 용법과 같은 언어에 대한 지식은 그에 적절한 방법으로 마땅히 가르칠 필요가 있다. 이러한 언어 지식을 가르치지 않고 단순한 훈련만으로 진행되는 교수-학습은 비효율을 면하기 어렵다.

문법 지도의 필요성에 대하여 혼란이 있었던 이유는 결국 문법에 대한 개념에 오해가 있었거나 혹은 문법관과 문법 지도의 목표에 일관성이 없었기 때문으로 파악된다. 문법은 언어에 대한 순수 언어학적인 기술, 사회적인 규약, 그리고 언어 수행을 가능케 하는 내적 능력 등의 여러 가지 개념을 가진다. 이들은 문법을 서로 다른 관점에서 바라본 것이며, 완전한 문법 지도는 문법의 이러한 여러 측면을 모두 포괄할 수 있어야 한다. 그런데 기존의 논의들 중에서는 이들 여러 가지 문법 개념 중 어느 하나만을 문법으로 보았거나 또는 그 문법의 개념에 대해서도 약간의 오해가 있었던 것으로 보인다. 그리하여 문법 지도의 목표를 언어 사용의 기능 신장이라는 것으로 고정시켜 놓고, 문법이란 언어 사용 기능 신장에 크게 기여하지 못하는 언어에 대한 순수 언어학적인 기술이기 때문에 '문법에 대해서' 가르치지 말라고 하거나, 혹은 문법이란 모어 화자가 이미 내재화하고 있는 능력이기 때문에 특별히 명시적으로 가르칠 필요가 없다고 하게 된 것으로 보인다. 그러나 이것은 앞에서도 언급한 바와 같이 문법 지도의 목표와 문법관 사이에 일관성이 없거나 학생들이 내재화하고 있는 문법 능력에 대해

과대평가한 것이라고 하지 않을 수 없다.

문법 지도의 필요성 혹은 목표는 이러한 여러 가지 문법 개념을 모두 포괄할 수 있어야 할 것이다. 따라서 본고에서는 앞에서 살펴본 여러 가지 문법 개념과 관련하여, 문법 지도를 해야 할 필요성을 혹은 목표를 잠정적으로 다음의 세 가지로 설정한다.

정리 ① 국어에 대한 체계적인 지식을 갖춘다.

정리 ② 규범에 맞는 국어를 사용할 수 있도록 한다.

정리 ③ 문법적 능력을 길러 효과적인 국어 생활을 할 수 있도록 한다.

다음 장에서는 문법 지도의 목표가 왜 이렇게 다양하게 설정되어야 하는지, 이 외에 더 설정해야 하는 것은 없는지, 그리고 이러한 다양한 목표를 어떻게 실현시킬 수 있는지 그 방향을 탐색해 보도록 하겠다.

Ⅲ. 언어 지식 지도의 방향

국어 교육에 대한 연구가 활발해지면서 국어 교육의 영역 상호간의 관계를 정립하려는 노력들이 있어 왔다. 이것은 서로 성격이 다른 여러 영역들을 하나의 일관된 목표로 그 성격을 규정하기 위한 것이 주된 목적이었다고 할 수 있다. 그 결과 언어 지식은 언어 사용 기능을 위한 기초 지식인 것으로 그 성격이 규정되기에 이르렀다. 이것은 문법 지식이 그 자체로서는 의미가 없고 언어 사용 기능에 기여하는 한에서 가치가 있는 것으로 보는 관점이다. 이것은 언어 지식의 교육적 의미를 실용주의적 관점에서 바라보는 것이라고 할 수 있다.

다른 한 편으로 문법은 언어 기능 신장과는 무관하게 그 자체로서 가르칠 가치가 있다고 보는 관점도 있다. 언어를 사용하는 사람이라면 자기가 사용하는 언어가 어떻게 작용하는지 알아야 하며, 그것에 대한

학문적인 체계는 학생들에게 흥미 있는 학습거리가 될 수 있다는 것이다. 이것은 학문 중심의 교육관을 가지고 있는 사람들의 관점이라고 할 수 있다.

잠정적으로 전자의 관점을 통합론이라고 하고, 후자의 관점을 독자론이라고 부르기로 한다. 통합론과 독자론은 그 나름의 타당성을 가지고 있다. 그것은 거시적인 관점에서 교육 과정의 변천사를 살펴보면 실용주의적 관점과 학문주의적 관점이 번갈아 득세하는 현상에서 확인할 수 있다.

교육이란 '가치의 전승'(Peters)이라고 한다. 가치는 사회적, 문화적으로 결정된다. 다시 말해서 사회적 문화적으로 가치 있는 것으로 판단되는 내용을 학생들에게 전승시키는 것이 교육의 목적이라고 할 수 있다. 이런 관점에서 보면 언어 지식 영역 지도와 관련하여 통합론과 독자론은 그 나름의 의미 있는 가치를 추구하고 있으며, 어느 하나의 관점을 택했을 때에는 다른 쪽에서 내세우는 가치를 포기해야 한다는 문제가 발생한다.

통합론을 택했을 때의 가장 큰 문제점은 지도 내용이 상당히 제한되며, 그래서 중요한 가치가 전승되지 못할 수 있다는 점이다. 예컨대 언어의 본질, 언어와 인간의 관계, 여러 가지 국어의 특질, 국어의 역사, 훈민 정음 및 한글의 우수성, 국어에 대한 태도, 그리고 국어 사용 능력과는 관계가 없지만 학문적 기술에 필요한 언어학적 개념과 지식 등이 다루어지지 않게 된다.¹²⁾ 반면에 독자론을 택했을 때의 가장 큰 문제점은 서로 관계있는 것들을 영역마다 별개로 가르침으로써 중복되어 낭비를 초래할 수도 있고, 서로간에 간섭이나 배타 현상이 발생할 수도 있다는 점이다. 곧 언어 지식 영역은 그 나름의 구조와 체계에

12) 언어 지식은 언어 기능에 기여하는 한에서 의미가 있다는 통합론을 취하게 되면 영역 구분의 문제는 아예 논의할 필요조차 없다고 할 수 있다. 언어 기능에 기여하지 않는 언어 지식은 모두 국어 교육의 내용에서 배제되기 때문에, 언어 지식 영역의 내용들은 결국 언어 기능 영역의 하위 요소로 포함되어 독립적인 성격을 가질 수 없기 때문이다.

의해서 언어 지식을 가르치고 또 언어 기능 영역 역시 필요에 따라 언어 지식을 별도로 가르쳐야 한다는 점에서 중복될 수 있으며, 또 역으로 언어 지식과 언어 사용 기능을 별개의 영역으로 따로 가르치게 됨으로써 서로 관계가 없다는 배타적 인식을 줄 우려도 있고, 나아가 순수한 학문적 개념과 체계가 여과 없이 그대로 언어 사용 기능 영역의 지도 내용으로 수용됨으로써 본질을 왜곡시키는 간섭 현상이 발생할 수 있다는 것이다. 따라서 언어 지식 영역 지도와 관련하여 우선적으로 고려하여야 할 것은 가치 있는 것으로 여겨지는 것들을 가능한 한 많이, 주어진 시간 내에 효율적으로 가르칠 수 있는 방안을 마련하는 것이라고 할 수 있다.

우리는 두 가지 극단론을 절충하는 방법이 하나의 대안이 될 수 있다고 생각한다. 이것을 잠정적으로 상호 보완론이라고 부르기로 한다. 언어 사용 기능의 기초가 될 수 있는 언어 지식은 언어 사용 기능과 관련시켜 지도하고, 그렇지 않은 것들이 있다면 그 나름의 가치를 살려 가르친다는 관점이다. 이러한 상호 보완론적인 관점은 언어 사용 기능 신장에 기여하는 언어 지식만으로 한정하여 가르칠 때에는 누락될 수 있는 중요한 가치들을 모두 포함할 수 있으며, 동시에 언어 사용 기능과는 별개로 언어 지식을 가르칠 때에 발생할 수 있는 중복 현상이나 상호 간섭 현상을 막을 수 있다는 점에서 장점이 있다. 이러한 관점에서 가장 중요한 과제는 두 영역 상호간의 공통 분모를 어떻게 최대화할 수 있느냐 하는 점이다.

교육 과정에서 영역을 구분하여 기술하는 것은 가르칠 내용들을 빠뜨리지 않고 체계적으로 기술하기 위한 것이다. 그러나 영역 구분은 따로 하였다는 것이 교수-학습의 실제도 독립적으로 이루어져야 함을 의미하는 것은 아니다. 하나의 활동으로 두 영역의 내용을 모두 다룰 수 있다면 가장 효과적인 지도라고 할 수 있을 것이다.

‘상호 보완적’이라는 의미를 분명히 할 필요가 있다. 이것은 두 가지 의미를 갖는다. 하나는, 한 영역의 학습이 그것 자체로 그치지 않

고 다른 영역의 학습에도 기여한다는 측면이다. 다른 하나는 한 영역에서 다루지 못하는 부분을 다른 영역이 채워 줌으로써 완성된 전체를 이룬다는 측면이다. 언어 기능 영역과 언어 지식 영역이 상호 보완적이라는 것도 이러한 두 가지 측면을 모두 갖는다는 의미이다. 곧 언어 기능 영역의 학습이 언어 지식 영역의 학습에 기여하고, 역으로 언어 지식 영역의 학습이 언어 기능 영역의 학습에 도움을 준다는 측면과, 언어 기능 영역에서 다루지 못하는 것을 언어 지식 영역에서 다루고, 언어 지식 영역에서 다루지 못하는 부분을 언어 기능 영역에서 다루는 것이다. 이러한 관점에 선다면 언어 지식에서 언어 기능으로 향하는 일방적인 화살표는 서로를 향하는 쌍방간의 화살표로 바뀌어야 할 것이다.¹³⁾ 상호 보완론적인 관점은 서로에게 기여함으로써 학습 효과의 상승작용을 일으키고, 가치 있는 것으로 판단되는 것을 많이 다룰 수 있다는 장점이 있다.

언어 기능과 언어 지식 영역의 관계와 관련하여 현실적인 대안을 낼 수도 있다. 곧 언어 기능의 신장에 기여할 수 있는 언어 지식 사항은 '국어' 과목의 언어 영역에서 다루고, 그렇지 않은 사항은 고등학교의 독립적인 과목인 '문법'에서 다룬다는 것이다.¹⁴⁾ 이것은 고려해 볼 만한 대안이기도 하지만 역시 문제가 없는 것이 아니다. 지금의 고등학교 문법 과목은 모든 학생들이 배우는 것이 아니기 때문이다. 따라서 이러한 내용 구분에 의하면 문법 과목을 배우지 않는 학생들은 언어 기능에 기여하지 못하는 것으로 판정됨으로써 문법 과목에만 실린 사항들을 배우지 못하게 되어, 그것들이 가지고 있는 가치를 학습하지

13) 언어 지식에서 언어 기능으로 향하는 일방적인 관계로 파악하는 관점은 현실적인 의의를 가지고 있는 것으로 생각된다. 곧, 기존의 언어 지식 지도가 언어 기능 지도와는 별개로 이루어진 것에 대한 반작용으로서, 언어 지식이 언어 기능의 기초가 되는 지식이 된다는 인식을 갖게 하였다는 점이다. 그러나 이것이 언어 기능에 직접적으로 기여하지 못하는 언어 지식 영역의 내용은 배제되어도 좋다는 것으로 나아가는 것은 문제가 있는 것으로 생각한다.

14) 이러한 관점에 대해서는 이은희(1994) 참고.

못하게 된다는 문제가 발생하게 된다. 그리고 실제로 언어 기능에 기여하는 언어 지식 중에서 고등학교 수준에서 다룰 만한 것이 어떤 것들이 있을 수 있는지 선명한 그림이 그려지지 않는다는 것도 문제가 된다. 그러나 이러한 대안도 거시적인 관점에서 보면 언어 기능에 기여하지 않는 언어 지식도 가르칠 내용으로 선정될 필요가 있다는 점을 인정하고 있다는 점에서는 본고의 관점과 큰 차이가 없다.

언어 지식 영역과 언어 기능 영역을 상호 보완적인 관점으로 바라볼 때, 가장 중요한 것은 두 영역 상호간의 공통 분모를 최대화하는 것이라고 하였다. 공통 분모를 최대화하는 방법 중의 하나는 언어 사용의 관점에서 언어 지식을 바라보는 것이다. 이렇게 함으로써 언어 지식 자체의 완전성을 확보할 수 있으며, 동시에 언어 지식이 언어 기능에 기여할 수 있는 자질을 갖출 수 있게 된다. 이러한 가능성의 일단을 다음과 같은 표현에서 확인할 수 있다.

- a. 어제 거기서 만나.
- b. 행복하시기 바랍니다.

먼저 a의 경우를 보자 '거기'는 이른바 지시대명사 혹은 지칭사로 알려져 있는 것으로 일정한 장소를 대신하는 말이거나 혹은 화자가 화자 자신과 청자가 함께 알고 있다고 여기는 어떤 장소를 지칭할 때 사용하는 언어 형식이라고 할 수 있다. 여기까지의 설명은 기존의 '언어 지식' 영역에 드는 내용이라고 할 수 있다. 그런데 a의 표현이 화자와 청자 이외에 옆에 있는 제3자로 하여금 화자가 청자와 만나고 싶어하는 장소를 알아채지 못하도록 할 목적으로 사용된 경우라고 가정해 보자. 이러한 목적으로 사용된 a의 표현에서 우리의 관심을 끄는 것은 화자는 자기가 의도하는 목적을 효과적으로 달성하기 위하여 '거기'라는 언어 형식이 갖는 기능적 특성을 '이용'하였다는 점이다. 이것은 곧 '거기'라는 언어 형식의 '사용'의 문제라고 할 수 있는데, 이러한 관점에서 언어

지식을 바라봄으로써 언어 지식 자체의 완전성을 높이고, 동시에 언어 지식이 언어 기능에 기여할 수 있는 자질을 갖추게 할 수 있을 것이다.

b의 경우도 마찬가지이다. '-시-'는 문장의 주체를 높이는 데 사용되는 언어 형식이며, '-ㅂ니다'는 청자를 높이는 데 사용되는 언어 형식이다. 그리고 이들 언어 형식은 높임의 기능만을 가지고 있는 것이 아니라, 친소(親疏)의 기능도 가지고 있다. 여기까지는 기존의 '언어 지식' 영역에 드는 내용이다. 그런데 애인 관계로 서로 반말하던 관계인 화자와 청자 사이에 어떤 문제가 발생하여, 화자가 '남남의 관계'로 돌아갔다는 의도를 나타내기 위해 b가 사용된 것으로 가정해 보자. 이 경우도 화자가 특징의 목적을 달성하기 위해 '-시-'나 '-ㅂ니다'가 갖는 친소의 기능을 '이용'하였다는 점이 우리의 관심을 끈다. 곧 이러한 용법의 측면을 언어 지식에 부가함으로써 언어 지식 영역과 언어 기능 영역이 상호 보완적으로 작용할 수 있는 바탕을 마련할 수 있을 것이다.

우리는 언어 지식 영역과 언어 기능 영역이 서로의 공통 분모를 최대화하기 위하여 '사용' 혹은 '용법'의 측면이 언어 지식에 부가되어야 한다고 믿는다. 기존의 언어 지식 영역에서 다루는 모든 요소들을 이러한 관점에서 재검토해 볼 필요가 있을 것이다.¹⁵⁾

언어 지식 영역에서 다룰 만한 내용들 중에는 그 자체로서, 혹은 사용 혹은 용법의 측면에서 재검토해 봄으로써 언어 기능 영역에 직접적으로 기여하는 내용이 될 수 있다고 하였다. 그러나 언어 지식 영역에

15) 필자는 시제 혹은 상 형태소로 알려져 있는 '-았-'의 쓰임도 사용의 관점에서 재검토될 필요가 있다고 본다. 예컨대 '오늘 점심은 내가 샀다.'라는 표현에서 화자는 '-았-'이 가지고 있는 과거 시제 혹은 완료 상의 기능을 '이용'하여 자기의 제안이 마치 이미 이루어진 것처럼 확실한 것임을 나타내려는 의도를 표현한 것으로 해석할 수 있다고 본다. 다시 말해 '-았-'이 서법적 기능은 결국 사용 혹은 용법의 문제라는 것이다. 사람들은 '-았-'에 대한 언어 지식을 배우는 과정에서 이러한 용법까지 함께 익혀 들으로써 필요할 때 써 먹을 수 있는 언어 사용의 능력을 갖추게 되는 것이다. 이러한 용법에 대한 지식은 언어 지식을 보다 완전하게 함과 동시에 그 자체로 언어 기능에 직접적으로 기여할 수 있는 지식이 됨으로써, 상호 보완적인 역할을 수행할 수 있게 된다.

서 다루어야 하는 내용 중에는 그 자체가 학생들에게 가르칠 만한 가치는 있지만 언어 기능에 직접적으로 기여한다고 보기 어려운 것들도 있다. 그 대표적인 것이 언어 혹은 국어가 지니는 문화적 가치의 측면이다. 언어의 본질 및 인간과의 관계, 국어의 특질, 국어의 옛 모습, 그리고 세계의 언어와 한글의 우수성 등과 관련되는 것들이 그 문화적인 가치로서 국어과에서나 혹은 언어 지식 영역에서 다루어야 할 것들이다. 이들이 직접적으로 언어 기능 영역에 기여하지 못한다고 해서 가르치지 않는다고 하면, 그것은 인류와 우리 민족의 문화적 유산에 대한 인식을 얻을 수 있는 기회를 박탈하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 우리는 이러한 부분과 관련하여 언어 지식 영역 지도의 필요성을 하나 더 설정할 필요가 있다고 본다.

정리 ④ 언어와 국어의 문화적 가치를 인식하게 한다.

지금까지는 가르쳐야 할 내용의 측면에서 언어 지식 영역 지도의 방향에 대해 논의하였다. 이제 언어 지식 영역의 내용들을 어떻게 가르칠 것인가와 관련되는 문제를 살펴보기로 한다. 이를 위해서는 먼저 현재의 언어 지식 지도의 모습을 되짚어 보는 것이 도움이 될 것이다.

지금까지 언어 지식, 특히 문법 지도 방법의 주류를 이루어 온 것은 이른바 전통적인 교수법이라고 할 수 있다. 전통적인 교수법은 특정의 배경 이론 혹은 학문 경향을 바탕으로 한 것이 아니며 관습적으로 전해 내려 온 것으로서, 엄밀한 의미에서는 교수법이라고 하기도 어렵다. 교사는 언어적 개념이나 규칙, 체계에 대한 지식을 전해 주기만 하고, 학생은 받아들이기만 한다. 그 방법은 해설식 강의이다. 따라서 학생들은 전해 받은 지식을 단순히 암기하고, 그것을 주어진 문장의 구조 분석에 적용시켜 본다. 학생들의 입장에서 보면 주입받은 지식을 '연역적'으로 적용시키는 셈이다. 그런데 문제는 주입받은 지식은 유의미하지 못하기 때문에 쉽게 망각되며, 대부분의 학생들은 연역적인 문

법 학습을 감당할 만큼 지적 능력이 높지 않다는 점이다.¹⁶⁾ 또 학생들이 주입받은 언어 지식은 많은 경우 실제적인 언어의 모습에 잘 적용이 되지 않는 것도 있다.¹⁷⁾ 따라서 학생들은 문법이 어렵고 재미 없는 것으로 여기게 된다. 그리고 학생들은 언어에 대해서 아는 것이 없거나 혹은 잘못 알고 있는 것으로 간주되기 때문에 학생들 자신의 언어는 학습의 자료가 될 수 없다. 이러한 학습에서는 학생들의 적극적인 참여가 이루어질 수 없고, 흥미도 유발되지 않는다.

전통적인 문법 지도 방법이 가지고 있는 이상의 문제점으로 하여, 우리는 그 문제점들을 극복할 수 있는 새로운 방향을 모색하여야 한다. 우리는 새로운 방향에 대한 단서를 어린이들이 언어를 배우는 방법에서 찾을 수 있을 것으로 생각한다.

최근 개체를 전체 속의 한 부분으로 파악하는 gestalt 심리학을 배경으로 하여, 사회와의 상호 작용 속에서 언어를 배운다는 이론이 등장하였다. 사회적인 개체로서의 한 어린이가 자기를 둘러싸고 있는 환경 속에서, 세상의 모습을 해석하거나 자신의 필요를 충족시키기 위해서 다른 사람과 의사소통하는 과정에서 자연스럽게 언어를 배우게 된다는 것이다. 여기서는 개인의 심리적 창의성과 사회적 규범성을 동시에 강조한다. 어린이들은 자기 나름의 문법을 창조하여 그것을 통해 자기의 필요를 충족시키려고 사회와 의사소통을 시도한다. 그러면 사회는 그 어린이의 언어 혹은 문법이 잘못된 경우 그것을 용납하지 않고 제재를 가하게 된다. 이것을 원심력과 구심력으로 설명한다. 어린이들은 창의력을 발휘하여 계속 자기 나름의 규칙을 만들어 가고(원심력), 사회는 특정의 규칙 속으로 어린이들을 끌어들이는(구심력) 상호 역동 관계를 형성하게 된다. 여기서는 아동의 창조적인 규칙화 능력도

16) Currie(1973 : 78-79)는 중등학교 수준에서 연역적이고 설명적인 문법 지도는 상위 몇 명의 학생들만 따라갈 수 있으며, 따라서 이러한 방식은 대학 수준에서나 가능하다고 한다.

17) 민현식(1994)은 형태론 분야에서 이러한 문제점을 잘 보여 주고 있다.

필요하며 동시에 사회의 규범화된 규칙의 제재도 필요하게 된다. 규칙을 만들고, 제재를 받고, 다시 새로운 규칙을 만들고 하는 과정에서 올바른 문법을 내재화하게 된다는 것이다. 이 과정은 결국 언어를 생산하고 이해하는 능력을 배우는 과정이며, 동시에 자기 나름의 문법을 구성해 감으로써 언어에 대하여 배우는 과정이라고 할 수 있다.¹⁸⁾

어린이들의 언어 습득에 대한 이러한 관점에서 우리의 관심을 끄는 것은 어린이들은 언어 기능과 언어 지식을 별개로 배우는 것이 아니라 동시에 배운다는 점이다. 어린이들은 언어 사용 행위를 통해 언어에 대하여 배우고, 또 자기 나름의 언어에 대한 지식을 통하여 언어 사용 행위를 수행한다. 곧 어린이들은 언어 기능과 언어 지식을 '상호 보완적'으로 습득한다. 언어 습득이 상호 보완적으로 이루어진다는 것에서, 우리는 언어 교수도 상호 보완적인 방법이 효과적일 수 있다는 개연성을 발견하게 된다.

그러나 자연적인 언어 습득과 의도적인 언어 교수는 차이가 있다. 습득을 통해 배우는 것은 언어에 대한 암묵적인 지식이지만, 공식적인 교과인 국어과에서 언어에 대해서 배우는 것은 명시적인 언어 지식을 배우는 것이다. 그렇다면 명시적인 언어 지식을 어떻게 언어 기능과 상호 보완적으로 가르칠 수 있느냐 하는 것이 문제가 된다.

따라서 언어 지식을 지도하는 바람직한 방법을 구안하기 위해서 해결해야 할 과제는 두 가지로 요약할 수 있다. 첫째는 전통적인 교수 방법이 가지고 있는 약점, 곧 연역적이고 주입적이어서 학생들이 어려워하고 재미 없어 한다는 점을 어떻게 극복할 것인가이며, 둘째는 명시적인 언어 지식을 어떻게 언어 기능과 상호 보완적으로 가르칠 수

18) 이러한 관점에 대해서는 Goodman(1987: 1-33) 참고. 또 이것은 한 개인이 자기의 필요를 충족시키기 위한 언어 행위(불완전한 언어 행위) 속에서 '언어를' 배우고, 또 그 과정에서 '언어에 대해서' 배우고, 그 결과 '언어를 통해서' 새로운 지식도 동시에 배우게 된다고 보는 Halliday의 관점과도 통한다. 그리고 Alexander(1991: 50)도 의사소통의 부산물로 언어에 대한 지식을 동시에 배운다는 관점을 취하고 있다.

있느냐 하는 점이다. 이 두 가지는 발견 학습 혹은 탐구 학습의 원리를 도입함으로써 동시에 해결할 수 있는 것으로 생각된다.

발견 학습 또는 탐구 학습에서는 학생들 스스로 자신의 언어를 자료로 삼아 귀납적으로 규칙을 찾아내게 된다. 이렇게 도출된 규칙은 절대적인 정답이 아니며 언제든지 수정될 수 있다. 이 규칙은 스스로 찾아낸 것이기 때문에 학생들 자신에게 유의미하며, 학생들 자신의 언어를 자료로 삼는다는 점에서 흥미 있는 학습이 될 수 있고, 또 정답 여부를 문제 삼지 않기 때문에 문법이 어렵다고 생각할 이유가 없다. 따라서 탐구 학습의 원리를 도입함으로써 전통적인 교수법이 지닌 여러 가지 문제를 해결할 수 있다.

그리고 언어 지식에 대한 탐구 학습은 다음 두 가지 점에서 언어 기능 영역에 기여함으로써 상호 보완적인 학습을 가능하게 한다. 먼저 탐구 자료의 수집 과정이 언어 기능에 기여할 수 있다. 규칙 탐구를 위해서는 먼저 학생들 자신의 언어를 수집해야 하는데, 이 과정에서 학생들은 특정의 상황에서 자기가 어떤 언어를 사용하는지, 특정 상황에서 특정의 언어 형식이 적절한지 아닌지를 판정하는 경험을 하게 된다. 이러한 경험은 곧 특정의 언어 형식이 어떤 용법으로 사용될 수 있는지, 그리고 역으로 특정의 의미를 표현하기 위해 어떤 언어 형식들을 사용할 수 있는지를 익히는 과정이 된다. 이것은 그 자체로 언어 사용의 기능을 학습하는 과정이라고 할 수 있다.

다음으로 규칙 탐구의 과정 자체가 언어 기능 신장에 기여할 수 있다. 지금의 언어 기능 영역 지도에서 문제가 되는 것 중의 하나가 실제적(authentic)이고 총체적(holistic)인 언어 사용 행위를 경험할 수 있는 기회가 부족하다는 것이다. 다시 말해, 지금의 언어 기능 지도는 하위 기능들을 분절적으로 지도함으로써 총체적인 언어 사용을 경험할 수 있는 기회가 부족하며, 또 인위적인 가정 상황에서 언어 사용 행위를 연습하게 함으로써 실제성이 부족하다는 점이다. 따라서 바람직한 언어 기능 신장을 위해서는 학생들에게 실제적이고 총체적인 언어 사

용 행위를 경험할 수 있는 기회를 제공해 주어야 하는데, 바로 언어 지식에 대한 탐구 학습이 그 역할을 담당할 수 있다는 것이다. 학생들은 언어에 대한 규칙 탐구라는 실제적인 상황에서 가장 합리적인 규칙을 도출하기 위해 토의나 토론과 같은 언어 사용 활동을 할 수 있다. 그리고 규칙 도출의 과정을 한 편의 글로 쓰는 작문 행위를 할 수 있다. 이것은 실제적인 언어 사용의 상황이며, 동시에 분절적인 기능이 아닌 총체적인 언어 기능을 활용하는 상황이다. 이것은 곧 언어 사용 행위를 통해 언어 지식을 배우며, 동시에 언어 지식을 공부하면서 언어 사용 기능을 배우는 상호 보완적인 학습 상황이다. 이러한 방법은 언어 기능 영역과 언어 지식 영역을 동시에 다루게 됨으로써 교수-학습의 효율을 높이는 장점도 있다.¹⁹⁾

탐구 학습의 원리를 도입하여 언어 지식 영역을 지도함으로써, 또 다른 효과를 기대할 수 있다. 탐구 능력, 곧 사고 능력을 신장시킬 수 있다는 점이다. 모든 교과가 공통적으로 지향하는 교육의 일반 목적을 꼽는다면 첫 자리에 올 수 있는 것이 바로 사고 능력이라고 할 수 있을 것이다. 따라서 모든 교과는 나름대로 사고 능력의 신장에 기여할 수 있도록 교육 내용과 방법이 구성되어야 할 것이다. 이런 점에서도 언어 지식 영역 지도의 필요성이 요청된다고 하겠다.²⁰⁾

정리 ⑤ 발견 혹은 탐구 절차를 경험시킴으로써 사고력을 배양할 수 있다.

19) 교수와 학습을 매개하는 것은 주로 교재(교과서)이다. 언어 기능 영역의 교재를 개발하는 과정에서 부딪히는 가장 큰 어려움 중의 하나는, 언어 기능을 연습시킬 수 있는 다양한 활동 거리를 마련하는 것이다. 따라서 여러 가지 언어 지식을 도출하는 과제를 활동 거리로 제공하는 것은 이러한 어려움을 극복하는 데에도 도움이 될 것으로 생각된다.

20) 사고 능력의 배양에 초점을 두어 언어 지식 영역의 목표를 설정할 수도 있다. Currie(1973 : 14)는 자연 과학 관련 교과가 자연 현상에 대한 합리적인 판단력을 배양하는 것을 목표로 하는 것처럼, 언어학(언어 지식) 교과의 목표는 언어의 구조 및 사용에 관해 합리적인 판단력을 배양하는 것이라고 한다.

IV. 맺음말

국어 교육에 대한 언어 지식 영역의 역할에 대해 회의적인 시각이 있었다. 이러한 시각은 '언어에 대하여 가르치지 말라'는 말과 '문법 지도는 언어 기능 신장에 기여하지 못한다'는 말로 대표된다. 이러한 주장이 나오게 된 이유는 문법관과 언어 지식 영역의 목표 사이의 불일치에서 나온 것으로 보인다.

문법은 순수 언어학적인 기술로서, 사회적인 규범으로서, 그리고 언어 수행을 가능케 하는 내적 능력으로서 등 다양하게 정의될 수 있다. 이들 중 어떤 문법관을 취하느냐에 따라 교육의 목표도 달라진다. 문법 지도가 국어 교육에서 필요 없다고 생각한 것은 문법의 개념에 대해서는 순수 언어학적인 관점을 취하면서 목표는 언어 사용의 능력을 신장시키는 것으로 봄으로써, 문법관과 문법 지도의 목표 사이에 일관성을 유지하지 못했기 때문이다. 또 문법에 대한 개념을 언어 수행을 가능케 하는 내적 능력으로 보고, 목표를 언어 사용의 기능 신장이라고 봄으로써 일관성을 갖춘 경우라도, 학생들의 문법 능력을 과대평가함으로써 교육받은 성인의 문법 능력과 동일시하였기 때문이기도 하다.

언어 지식에 대해서 가르치는 것은 국어 교육에서 필요한 일이다. 언어 기능의 신장에 기여할 수 있는 언어 지식이 많기 때문이며, 또 언어 기능과는 직접적으로 관련되지는 않더라도 학생들에게 전수되어야 하는 언어(국어)와 관련된 가치 있는 내용들이 있기 때문이다.

언어 지식 영역은 언어 기능 영역과 내용 및 방법 모두에서 상호 보완적으로 국어 교육에 기능해야 한다. 내용의 측면에서 이러한 상호 보완성을 높이는 방법은 언어 지식 영역의 항목들 각각에 '사용' 혹은 '용법'의 측면을 부가하는 것이다. 이렇게 함으로써 언어 지식 자체도 보다 완전해지며, 동시에 언어 기능의 신장에도 직접적으로 기여할 수 있기 때문이다. 방법의 측면에서 상호 보완성을 높이는 방법은 발견 학습 혹은 탐구 학습의 원리를 도입하는 것이다. 탐구할 언어 자료를

찾는 과정은 특정의 언어 형식이 어떤 기능으로 사용될 수 있으며, 특정의 의미 기능이 어떤 형식에 의해 달성될 수 있는지를 인식하게 한다. 또 언어 규칙을 탐색하는 과정에서 토론이나 토의를 한다든지 혹은 한 편의 글을 쓰게 함으로써, 그 결과 언어에 대한 지식을 획득할 뿐 아니라 실제적이고 총체적인 언어 사용을 훈련할 수 있다.

결론적으로, 국어 교육에서 언어 지식 영역은 필요하다고 할 수 있다. 그것은 언어 지식 영역을 지도함으로써 국어에 대한 체계적인 지식을 갖추게 할 수 있고, 규범에 맞는 국어를 사용하게 할 수 있으며, 효과적인 국어 사용 능력을 신장시킬 수 있고, 언어와 국어의 문화적 가치를 인식시킬 수 있으며, 탐구 능력이나 합리적인 판단력 등 사고력을 배양할 수 있기 때문이다. 그리고 이러한 필요성을 제한된 시간 내에 무리 없이 모두 충족시키기 위해서는 언어 지식 영역과 언어 기능 영역이 상호 보완적으로 작용할 수 있도록 교수-학습 내용과 방법이 개선되어야 할 것이다.

<참 고 문 헌>

- 김광해, “문법과 탐구학습”, 선청어문 제20집, 서울대학교 국어교육과, 1992.
- 노명완, 국어교육론, 한샘, 1988.
- 노명완·박영목·권경안, 국어과 교육론, 갑을출판사, 1988.
- 민현식, “형태론의 주요 개념과 문법 교육”, 제효 이용주 교수 정년 퇴임 논문집, 대학사, 1994.
- 윤희원, “문법교육강좌의 모형개발을 위한 연구”, 한국국어교육연구회 논문집 33, 1988.
- 이용주, 국어 교육의 반성과 전망, 서울대학교 출판부, 1995.
- 이은희, “언어 영역의 위상과 내용 선정 방식에 관한 연구”, 제효 이용주 교수 정년 퇴임 논문집, 대학사, 1994.
- 이충우·주경희 역, 언어 과학과 언어 교수, 국학자료원, 1993.
- 최영환, “언어 지식 영역의 목표와 내용”, 국어학 연구, 남천 박갑수 선생 회갑 기념 논문집, 대학사, 1994.
- Alexander, L., Grammar in the Classroom, In Bowers, R. & Brumfit, C., *Applied Linguistics and English Language Teaching*, Moden English Publications in Association with The British Council, 1991.
- Currie, W. B., *New Directions in Teaching English Language*, Longman, 1973.
- Goodman, K. S., Smith E. B., Meredith, R. & Goodman, Y. M., *Language and Thinking in School*, Richard C. Owen Publishers, Inc., 1987.
- Judy, S. N. & Judy, S. J., *The English Teacher's Handbook*, Little, Brown & Company, 1983.

- Kean, J. M., Grammar : A Perspective, In Froese & Straw, *Research in the Language Arts*, University Park Press, 1981.
- Last, E. et al., *A Guide to Curriculum Planning in English Language Arts*, Wisconsin Department of Public Instruction, 1986.
- Palmer, F., Language and the Teaching of English, In Minis, N.(ed.), *Linguistics at Large*, The Viking Press, 1971
- Straw, S. B., Grammar and Teaching of Writing : Analysis Versus Synthesis, In Froese & Straw, *Research in the Language Arts*, University Park Press, 1981.