

언어 능력 신장의 관점에서 본 언어 지식 영역의 지도 내용

최영환*

1. 서론

언어 지식 영역에서 가르칠 내용을 추출하는 일은 언어 지식 영역이 국어 교육 전체에서 차지하는 위상과 밀접한 관련이 있다. 국어 교육을 보는 관점에 따라 언어 지식 영역의 위상과 그 지도 내용은 크게 달라진다.

언어 지식 영역에 대한 논의에서는 언어 지식이 독자적인 가치를 갖는 것인지 여부가 논란이 된다. 언어 지식이 독자적인 가치가 있다는 주장은 국어 교육 속에서 논의되지 않는다면, 그 나름대로 타당성을 확보할 수 있다고 본다. 그러나 그것이 국어 교육에서 논의되는 한 국어 교육의 본질적인 목표인 언어 사용 능력¹⁾을 신장시키는 데 기여한다는 점에서 가치가 있다. 그런데도 언어 지식이 표현과 이해의 언어

* 인천교대 교수

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

1) 언어 사용 능력을 국어과 교육의 본질적인 목표라고 할 때 적지 않은 반론이 제기되기도 한다. 그러나 제5차 국어과 교육과정에서는 언어 사용 기능의 신장을 궁극적인 목표로 제시하였고(제5차 고등학교 교육과정 해설, 제6차 중학교 교육과정 해설 p. 27 등 참조), 제6차 교육과정에서도 “또한, 제6차 국어과 교육과정에서는 교육 과정에 대한 특정 이론에 구속받지 않고, 언어 사용 기능의 신장이라는 국어과 교육의 본질 추구를 상위 목표로 하여 여러 가지 이론들을 국어과 교육의 실정에 맞게 통합적으로 수용하고자 하였다.”(제6차 중학교 국어과 교육과정 해설 p. 40)고 밝히고 있다.

활동과 어떤 관련이 있으며, 그것이 구체적으로 어떤 기여를 하는지에 대한 연구가 부족하기 때문에 언어 지식의 지도는 단순히 지식 교육으로 생각되기도 했다. 국어 교육의 역사에서 언어 지식이 표현·이해의 언어 사용과 대등한 위치를 점유하고 문학과 함께 국어 교육을 삼분하고 있었던 것도 바로 이러한 생각의 산물이다.

그러나 언어 지식은 표현과 이해의 언어 활동을 위한 기초 지식으로 필수적인 것이다. 흔히 언어 교육에서는 언어에 대하여 가르치지 말고 언어를 가르쳐야 한다는 주장을 받아들여 언어 지식의 지도가 필요 없다고 생각하는 사람도 있는데, 이것은 언어 지식에 대한 개념의 차이에 기인한 것이다. 언어를 사용하는 사람은 누구든지 어떤 형태로든 언어 지식을 갖고 있어서 자신의 언어를 교정하기도 하고, 창조적으로 사용하기도 한다. 교정적 언어 교육과 생산적 언어 교육은 언어 교육을 구성하는 가장 중요한 축으로 이들 모두는 언어 지식이 있어야 가능하다. 따라서 본고에서는 언어 사용 능력을 신장시키는 기반 지식으로서 언어 지식의 중요성을 살펴보고, 언어 지식 영역의 지도 내용을 언어 사용 능력과 관련시켜 선정하고 배열하는 기초를 마련하고자 한다.

2. 언어 사용 능력과 언어 지식

(1) 언어 사용 능력의 개념과 구성 요소

국어교육은 언어를 매개로 하여 표현하고 이해하는 능력을 길러주는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적은 국어과를 다른 교과와 구별할 수 있게 하는 핵심적인 것으로, 우리 나라 교육과정이나 외국의 자국어 교육과정에도 궁극적인 목표로 반영되어 있다. 이것을 언어 사용 능력이라고 한다. 언어 사용 능력은 흔히 의사소통 능력(communicative competence)이라고도 하는데, 이것은 사회적 맥락 속에서 적절하게

언어를 사용하고 해석할 수 있는 능력을 의미한다.²⁾ Hymes(1972)는 의사소통 능력을 '언제 말하고 언제 말하지 않아야 하는지, 누구와, 언제, 어디서, 어떤 방식으로 이야기해야 할지를 아는 능력'이라고 하였다. 이 개념은 문법적, 음운적 양상뿐 아니라 발화의 사회적, 개인 상호적, 문화적 차원을 인식하고, 이들 차원에 대해서도 마찬가지로의 중요성을 부여해야 한다는 의미가 포함되어 있다. 이러한 복잡성을 포함하여 의사소통 능력을 구성하는 요소들을 살펴보면 다음과 같다.³⁾

문법적 능력 : 언어 기호에 대한 통달

사회언어학적 능력 : 의미와 형식의 면에서 발화의 적절성에 대한 통달

담화 능력 : 통일된 구어/문어 텍스트 생산을 위한 문법 구조 결합 방식에 대한 통달

전략적 능력 : 의사소통 장애를 해소하거나 효과적으로 의사소통을 하기 위한 언어적, 비 언어적 전략에 대한 통달

제6차 국어과 교육과정에서도 언어 사용 기능의 개념을 확대 해석하면서 동시에 기능의 개념도 확대 해석하고 있다.⁴⁾

“기능이란, 어떤 목적을 달성하기 위해 머릿속에 저장되어 있는 지식의 항목을 이용하여 능숙한 방식으로 문제를 처리하는 지적, 물리적 행동이나 개념, 사물, 사람에 대한 반응을 뜻한다. 모든 기능은 네 가지 하위 활동, 즉 지각, 회상, 계획, 수행의 과정을 통해서 이루어지는데, 이들 과정에는 다시 하위 요소들이 있을 수 있다.…… 결국, 5차나 6차 국어과 교육과정에서의 언어 사용 기능은 고등 수준의 사고 기능은 물론, 문제 해결적이며 가치 판단적 사고 특성을 포함하는 것이다.”

이렇게 언어 사용 기능을 구성하는 네 가지 요소가 상호 밀접하게

2) 의사소통 능력을 사회 언어적 능력을 지칭하는 데 제한하여 사용하는 사람도 있으나, 언어 능력과 사회 언어적 능력을 포함하는 것으로 보는 것이 일반적이다.

3) 자세한 것은 M. Canale(1983), pp. 9~10을 참조할 것.

4) 제6차 중학교 교육과정(1994), pp. 40~41.

관련을 맺고 의사소통 능력을 이루고, 이때의 기능이라는 개념이 확대 해석되면 언어 사용 기능을 국어교육의 본질적인 목표로 규정할 때 생길 수 있는 오해를 제거하게 된다.

우선 국어교육을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 단순한 기능을 가르치는 기능 교과라는 비판을 해소할 수 있다. 이러한 비판은 국어 교육의 본질적 목표로 삼는 언어 사용 능력이 단순한 것이라면, 국어교육의 가치를 지나치게 축소하고 왜곡하게 된다는 우려를 반영하고 있다. 그러나 이것은 언어 사용을 가능하게 한 요인들을 고려하지 않고, 언어를 사용하는 현상만을 파악하기 때문에 생기는 오해이다. 언어를 사용하기 위해서는 위에 제시된 여러 가지 하위 능력이 전제되어야 한다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 단순히 음성이나 문자로 표현하고, 이해하는 것만이 아니라, 언어를 매개로 하여 자신이 전달하고자 하는 의미를 구성하고, 다른 사람이 전달하고자 하는 의미를 재구성하는 복합적인 사고 과정으로 보아야 한다. 이렇게 볼 때 국어교육은 언어로 표현된 지식이나 내용을 가르치는 교과에서 벗어나 내용을 처리하는 정신 과정을 다루는 교과가 되며, 이것은 다시 사고력 교육으로 이어지게 된다. 결국 언어 사용 능력이란 현상으로서의 말과 글을 사용하는 것만을 의미하는 것이 아니라, 언어에 대한 기본적인 지식을 토대로 하여, 언어 형식과 의미의 적절성을 사회 문화적 맥락에서 파악하고, 담화 양식을 이해하며, 효과적으로 표현하고 이해하기 위해 사용하는 모든 능력을 포괄하는 것이다.

언어 사용 능력의 개념이 분명하게 되면 해결할 수 있는 또 하나 문제는 이른바 기능 영역과 지식 영역의 관계에서 생기는 혼란이다. 언어 사용 기능을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 영역으로 한정하여 이들을 기능 영역이라고 하고, 기반이 되는 지식으로 언어와 문학을 설정하면서도, 실제 영역 구분에서는 서로 대등하게 생각하는 혼란이 있다.⁵⁾ 이는 앞의 네 영역에는 언어나 문학이 포함되지 않는다는 의미로 해석될 위험이 있다. 이러한 영역 분할은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기

의 기반이 되는 언어 지식의 중요성을 인식하지 못한 것이다. 기능 영역이라고 하는 네 영역은 반드시 언어를 전제로 하기 때문에 언어 지식은 중요한 기반이 되는데, 오히려 언어 기능과 대등한 영역으로 설정함으로써 언어 지식 영역의 중요성이 약화된다.

손영애(1986 : 86)에서도 이러한 측면을 중시하여 국어 교육에서 언어 지식은 언어 사용 기능(표현·이해의 정신 과정)과 대등한 위치에서 제시될 성질이 아니며, 교육과정의 목표 제시나 내용 영역 설정에서 동열에 놓일 수는 없다는 점을 분명하게 밝히고 있다. 언어 지식은 언어 사용 능력의 각 활동 영역에서 기초적인 지식 요소로 제시될 수 있다는 것이다.

제5차, 제6차 국어과 교육과정에서는 이들 6개 영역이 상호 위계를 갖고 있으면서도 실제 대등하게 설정되어 오히려 언어와 문학 영역의 중요성이 축소되고 있다. 앞에서 살펴본 바와 같이 언어 사용 능력에는 언어 지식이 필수적인데, 언어 지식 영역을 다른 기능과 대등하게 함으로써 오히려 기능과 지식이라는 대립 구조를 만들고 있다. 이에 따라 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 상호 관계와 마찬가지로 언어 지식 영역도 이와 유사한 관계에 서는 것으로 인식하게 되었다. 일반적으로 기반 지식이라고 하면 부수적인 것이나 덜 중요한 것으로 인식하는 경향이 있는 듯하나, 이것은 잘못된 것이다. 기반 지식으로서의 언어 지식 영역은 언어 사용 능력을 가능하게 하는 가장 기초적이며 기본적인 것으로서 가치가 있다. 따라서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 가르치고, 그에 더하여 언어 지식 영역을 가르치는 것으로 생각하는 방식을 벗어

-
- 5) 5, 6차 국어과 교육과정에서는 언어 사용 기능의 신장을 궁극적인, 또는 본질적인 목표로 설정하면서도 실제 교육과정의 편제는 이러한 목표와는 달리 언어 사용 기능과 언어, 문학이 대등한 것으로 구성되어 있어 이들 사이의 관계에 대한 인식의 혼란을 초래하고 있다. 제6차 중학교 교육과정 해설서에서도 “제5차 국어과 교육과정은 중학교 단계에서는 언어 기능을 국어과 교육의 핵으로 하고, 언어, 문학을 부로 해야 한다는 입장에서 국어과 교육을 체계화하려 하였다. 이러한 방향이 교과 목표의 제시에도 어느 정도는 반영되었으나, 제4차 교육과정의 틀을 근본적으로 바꾸지는 못하였다.”고 문제를 인정하고 있다.

나서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 반드시 언어 지식 영역을 학습해야만 배울 수 있는 것으로 생각하여야 한다.

(2) 언어 지식의 중요성

언어 지식을 가르치는 이유가 무엇인가에 대하여 학자들마다 견해의 차이가 있다. 언어를 사용하는 사람이라면 당연히 언어에 대한 이해가 전제되어야 하기 때문에 중요하다는 견해도 있고, 언어 사용 능력과 관계없이 독자적인 가치가 있기 때문에 중요하다는 주장도 있다. 그러나 언어 지식을 가르치는 것이 국어교육에서 논의되는 한 언어 사용 능력이라는 본질적 목표에서 벗어나서 논의될 수 없다.

물론 언어 지식을 학습하는 것이 곧바로 언어를 학습하는 것이라고 생각할 수 없지만, 표현과 이해의 활동에서 언어에 대한 지식은 매우 중요한 기반을 제공한다. 언어 지식에 대한 현대적 접근이 갖고 있는 특성은 언어 지식 그 자체를 독자적인 것으로 보지 않고, 다른 기능(skills)의 구성 요소로 파악하여, 언어 지식의 구체적인 항목들은 의사 소통의 과제와 기능의 구체적인 필요를 충족시켜 주기 위한 조건이라고 본다. 앞에서 살펴본 바와 같이 의사 소통 능력은 문법적 능력을 기반으로 하고 있으므로, 언어 지식을 학습하는 것은 다른 기능(skills)을 학습하는 데 도움이 된다. 즉 언어 지식은 독자적인 것으로 언어교육에서 가치를 갖는 것이 아니라 다른 기능을 위한 구성 요소로서의 가치를 갖는 것이다. 이러한 특성에 대하여 S. P. Corder(1973 : 331)는 다음과 같이 주장하고 있다.

“목표 언어에 대한 교육적인 記述은 학습자가 무엇을 학습하든지 그에게 도움이 되도록 해야지 그가 학습하는 것일 필요는 없다. 교육적인 기술은 학습에 도움이 되는 것이지 학습의 대상이 아니다.”⁶⁾

6) 이 주장은 외국어 교육을 대상으로 한 것이지만 모어 교육이 외국어 교육과 크게

언어 지식은 그 자체가 목적이 아니라 다른 것을 가르치기 위해 필요한 것이라는 견해는 尹希苑(1988 : 15)에 의해서도 확인된다.

“學校에서의 文法教育에 있어도 規範이나 국어 분석 결과로서의 규칙을 가르치기보다는 국어분석의 課程과 분석 결과로 나온 규칙의 구사에 중점을 두어야 한다. 다시 말해서 國語의 분석보다는 國語의 분석적 이해가 중요한 것이다. ‘文法’은, 결과적 規範이건 생성적 規範이건, 國語의 구조를 보여줌으로써 國語의 言語의 체계를 이해하고, 나아가 國語의 이해를 도와, 보다 효과적인 國語生活을 영위하는 데 중요한 바탕을 제공할 수 있어야 한다.”

그런데 언어 지식이 언어 사용 능력에 어떤 영향을 미치는지에 대하여 많은 연구가 진행되었고, 그 결과가 매우 회의적이라는 보고가 있다.⁷⁾ 언어 지식을 가르치는 것이 어떤 교육적 효과가 있는지 연구한 결과 학생의 정신 능력 향상, 다른 과목에의 전이, 문학 해석 능력의 발달에 효과가 없었으며, 심지어 읽기나 쓰기 능력을 향상시키는 데에도 부정적인 결과가 나타났다는 것이다. 학생들이 문법을 완전히 배운 다음 글쓰기를 하지 않고, 배우는 동안에도 글쓰기를 하고 있다는 사실을 들어 학교에서의 언어 지식 지도가 효과가 없다고 했다.

그러나 이러한 연구 결과가 언어 지식을 가르칠 필요가 없다는 결론을 내리는 데 결정적인 역할을 하지는 않는다. 언어지식을 배우는 동안에도 글쓰기를 한다는 것이 언어 지식의 필요를 부정하지는 않는다. 이것은 언어 지식에 대한 개념의 차이에서 비롯된 문제이다. 학생이 어느 단계에 있든지 어떤 형태로든 언어 지식을 갖고 있어야 언어를 사용할 수 있기 때문이다.⁸⁾

다르지 않다는 그의 입장을 고려한다면, 국어 교육에서도 그대로 수용할 수 있다.

7) 자세한 것은 K.S.Goodman(1987), pp. 173~174를 참조할 것.

8) 자세한 것은 줄고(1992)를 참조할 것.

이보다 더 중요한 것은 가르치는 내용이 적절한 것인가 분명하지 않다는 점이다. Halliday는 이 점에 대하여 가르치는 언어 지식의 내용에 문제가 있다고 지적한다. 문제의 원인은 지도 내용이 언어에 대한 체계적인 설명이나 언어 사용 방법을 보여 주는 것이 아니기 때문에 부정적인 결과를 얻게 된다고 한다. 기술된 언어 지식의 범주가 명확하지 못하고, 기준이 분명하지 않으며, 구성 방식 등에 문제가 있기 때문에 학생들에게 적절한 언어 직관을 제공하거나 언어 사용 능력에 적용할 수 있는 해석이나 진술을 제공하지 못한다고 한다. 사실 전통적인 의미에서의 언어 지식은 언어의 구조와 기능에 관한 체계적인 기술이나 언어 사용자가 지켜야 할 규범이었다. 이러한 견해에 입각한 언어 지식 지도는 자연히 학생들이 사용하는 언어의 가치를 판단하고 제한하는 역할을 했다.

현대적인 의미에서 언어 지식의 지도는 지도 목표를 인지적 지식(cognitive knowledge)으로만 설정하지 않는다. 언어 지식의 지도는 학생으로 하여금 자신의 언어에 대한 인지적인 지식을 기반으로 하여 실제로 언어를 효과적으로 사용하는 데 도움이 되도록 하는 것을 목표로 한다. 이러한 지식을 언어 수행적 지식(performative knowledge)이라고 할 수 있다. 언어 수행적 지식은 반드시 인지적 지식을 기반으로 하는 것이다. 언어 지식의 지도는 모어 화자들이 이미 갖고 있는 인지적인 지식을 수정 보완하게 함으로써 그들의 언어 수행적 지식을 발달시키고, 그 결과 국어를 효과적으로 사용할 수 있도록 하는 것이다. 이것이 언어 지식 지도의 최종 목표가 된다.

3. 언어 지식 영역 설정의 기본 틀

언어 지식 영역은 국어 사용 능력을 신장시키는 기초 지식을 제공한다는 점에서 가치가 있으므로, 언어 지식 영역의 지도 내용을 선정할

때에도 동일한 측면에서 구체적인 선정 근거가 제시되어야 한다. 그런데 언어 지식을 단순히 문법에만 제한할 경우 언어 사용 능력에 영향을 미치는 여러 가지 요소를 모두 포괄하기 어렵다. 언어 지식은 실제 언어를 사용하는 과정에서 두 가지 양상으로 작용한다. 즉 언어 사용자의 인지적 지식으로 내재하면서 자동화되어 작용하는 것이 있고, 언어 사용의 필요와 중요성을 인식시켜 언어 사용을 촉진시키고 동기를 유발하는 차원에서 작용하는 지식이 있다. 전자는 언어 구조에 대한 지식이고, 후자는 언어의 본질이나 사용과 관련된 지식이다. 이 두 가지 지식은 서로 작용하는 양상이 다르며, 서로 이질적인 것이어서 함께 논의하기 어렵다. 따라서 각각의 지식이 어떤 것이며, 어떻게 작용하는지 살펴보아야 한다.

(1) 언어의 구조에 대한 지식

앞에서 언어 지식은 인지적 지식에서 언어수행적 지식으로 나아가야 한다고 주장한 바 있다. 전자를 흔히 선언적 지식(declarative knowledge), 후자를 과정적 지식(Process knowledge)이라고도 한다. 선언적 지식은 어떤 대상의 특성이 무엇인가에 대하여 기술하는 것으로, 고정적인 특성을 갖고 있으며, 그 기본 단위는 비교적 빨리 습득되고, 수정도 용이한 반면, 과정적 지식은 무엇인가를 하는 방법에 대한 지식으로 역동적이며, 습득하는 데 시간이 오래 걸리고, 그 기본 단위들을 수정하기가 어렵다.

과정적 언어 지식은 언어를 사용하는 방법에 대하여 우리가 갖게 되는 지식으로, 실제 표현될 때에는 결과물의 형태로 제시된다. 그렇기 때문에 선언적 지식으로 제시된 것과 과정적 지식으로 제시된 것이 별 차이가 없다고 생각되기도 한다. 그러나 과정적 언어 지식은 정신적, 언어적 행동을 산출하는 것으로 각각의 독자적인 목표를 갖게 된다. 다시 말하면 각각의 언어 지식은 각기 독자적인 언어 사용

기능에 기여하면서 상호 관련을 맺는다는 뜻이다. 이렇게 하여 전체적인 언어 지식이 하나의 체계로 구축된다. 따라서 언어를 사용할 때 문제를 발견하고, 해결하며, 결정하는 일을 수행하기 위해 언어 지식을 사용할 수 있는 능력이 바로 과정적 언어 지식이라고 할 수 있다.

과정적 지식은 학습하는 단계에서 매우 복잡한 양상을 보이지만, 일단 학습하고 나면 자동화되어 실제 언어 사용 과정에서는 거의 주목하지 않게 된다. 언어 지식의 지도는 언어 수행적 지식, 즉 과정적 지식을 가르치는 것이어야 하는데, 과정적 지식을 배우는 과정은 여러 단계를 거치게 된다. 일단 언어 수행적 지식을 배우는 첫 단계인 인지 단계에서는 학생의 연습을 안내하고 집중적으로 연습하게 한다. 많은 시간과 노력이 필요하기 때문에 실제 교육에서는 이 단계의 중요성이 커진다. 다음 단계에서는 각각의 인지적 단계에서 얻은 결과들이 더 큰 단위로 통합되고, 마지막으로 이들을 자동적으로 조정할 수 있게 된다. 이 단계가 되면 학습자는 빠른 시간에 정확하게 자신의 목표를 달성하게 되지만, 자신의 행동에 대한 의식적인 접근을 하지 않게 된다. 따라서 그 과정을 기술하거나 변화시키지 못하게 된다. 언어 지식을 지도하여 기본적인 언어 사용 기능을 신장시키고자 할 때, 언어 지식이 자동화되도록 하는 일이 중요하다. 언어를 사용할 때마다 멈추어서서 언어 지식을 회상하고 적용하지 않고 곧바로 적용할 수 있어야 하기 때문이다. 그러나 언어를 사용할 때 문제에 직면하게 되면 곧바로 자동화를 멈추고, 문제의 원인을 밝히고 해결 방법을 결정하여 적용할 수 있는 능력도 함께 지도해야 한다.

언어 지식 지도의 핵심은 자동화된 능력이 다른 여러 상황에 전이되어 사용되거나 응용되도록 하는 것이다. 일반적으로 언어에 대한 지식이 많으면 전이의 가능성이 높은 것으로 알려져 있다.⁹⁾ 그러나

9) 단언적 지식이 많으면 한 상황에 적용되는 지식을 다른 상황에 전이시켜 적용하는 능력이 커진다는 것은 인지심리학의 연구 결과이다. 이에 대한 자세한 내용은 E.

단언적 지식을 학습한 사람이 실제 언어 사용 국면에서 단언적 지식을 활용해야 할 경우에도 관련 지식을 활성화시키지 못하기 때문에 이러한 지식은 문제 해결 맥락에서 지도해야 한다. 이 때 고려해야 할 것은 전이시키고자 하는 언어 지식이 실제 언어 사용과 밀접한 관련이 있어야 한다. 전이는 목표하는 기능과 그 원천이 되는 기능 사이에 내재되어 있는 과정적 지식이 중첩되는 정도에 영향을 받기 때문이다.

결국 언어 지식 영역의 지도 목표는 독립적인 것이 아니라, 학습한 것을 여러 가지 언어 사용 상황에서 전이시켜 활용할 수 있도록 하는 것으로, 실제 언어 사용을 토대로 한 언어에 대한 단언적 지식과 과정적 지식을 모두 포괄해야 한다.

(2) 언어의 본질 및 사용에 대한 지식

현재 국어과 교육과정에서 언어의 본질과 사용에 대한 지식을 가르치기 위하여 여러 가지 지도 내용이 선정되어 있으나, 선정 이유에 대한 명확한 근거를 밝히지 못하고 있다. 국어 교과를 기능 교과라고 하거나 방법 교과라고 할 경우 언어의 본질과 사용에 대한 지식을 방법이 아닌 내용으로 가르칠 논리적 근거가 없다. 이들 내용은 언어 구조에 대한 지식이 아니며, 언어 사용 능력을 신장시키는데 도움이 된다는 명확한 근거가 없지만, 중요하다 하는 것에는 별 의미가 없다. 사실 언어의 본질과 사용에 대한 지식은 언어 사용 능력의 신장과 밀접한 관련이 있다. 언어 지식 영역에서 이들 지도 내용의 위상은 언어 사용 능력에 기반이 된다는 점에서 그 중요성을 인정하여야 한다.

최근 각 영역별 지도에서 초인지(metacognition) 학습의 중요성이

강조되고 있다. 특히 기억이나 문제 해결, 의사소통과 관련하여 초인지에 대한 연구에 관심이 집중되고 있다. 언어 사용과 관련된 초인지에 대한 연구는 Luria(1961), Vygotsky(1962), Piaget(1974)에 뿌리를 두고 있다. 초인지의 개념은 인지에 대한 인지(cognition about cognition)라는 것에서 출발해서 개인의 인지 과정과 관련된 자신의 지식과 그 결과를 지칭하다가, 인지적인 목적과 자료를 관련시켜서 학습자가 능동적으로 자기를 점검하고 조정하는 개념으로 확대되었다. Flavell(1981)은 인간의 인지 점검 모델을 구성하는 요소로 인지적 목표, 인지적 행동, 초인지적 지식, 초인지적 경험을 제시하고, 초인지 지식은 관련된 인간과 과제 및 전략으로 세분되고, 초인지 경험은 아이디어와 사고, 느낌 등으로 세분된다고 하였다. 그러나 최근에는 이 개념을 확장하여 초인지를 감정과 동기 등에도 적용하고 있다. 결국 초인지란 학습자가 자신의 인지적 상황에 유의하면서 이것에 대해 통제를 가하는 것을 의미한다. 인지적 상황에 대한 인식은 학습자가 자신의 근본적 인지 상태를 알고, 자신이 참여한 학습 상황을 파악하며, 자신의 인지 상황과 학습 상황의 관계를 이해한다는 것을 말한다. 초인지 활동은 인지 자료에 대한 개인의 지식, 과제에 대한 지식, 자신의 학습 전략, 자신에 대한 이해를 포함한다.

이러한 초인지 학습은 각 영역에서의 학습에 영향을 미칠 뿐 아니라 언어 사용 전반에 걸쳐 영향을 미친다. 다시 말하면 언어 사용과 관련된 초인지를 통해 언어 사용의 중요성과 사용 방법을 익힐 수 있다는 뜻이다. 따라서 언어의 본질에 대한 이해, 국어의 사용에 대한 이해는 언어 학습 동기를 유발하여 학습을 촉진시키고, 언어 사용 능력을 신장시키는 데 중요한 기반이 된다. 다만, 여기서 중요하게 생각할 것은 언어의 본질과 사용에 대한 지식은 언어 구조에 대한 지식과는 달리 단언적 지식으로서 완성된다는 점이다.¹⁰⁾

10) 언어의 본질과 사용에 대한 지식을 초인지적으로 사용하도록 지도할 때 한 가지 문제가 있다. 언어 구조에 대한 지식을 가르치는 방법과 언어의 본질과 사용에

4. 언어 지식 영역의 지도 내용

(1) 지도 내용 선정 방안

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 지도할 때 반드시 언어 영역의 지도 내용이 포함된다. 자음과 모음의 구별, 단어 인지, 구와 문장, 의미 등은 위의 네 영역에서 기본적으로 다루어야 할 것들이다. 그런데 이것이 언어 지식 영역의 지도 내용인지, 다른 영역의 지도 내용인지 분명하게 정리하기가 쉽지 않다. 예를 들면, 문장의 연결을 가르치는 것은 읽기나 쓰기라고 할 수도 있고, 언어 지식이라고 할 수도 있다. 문장 연결 그 자체에 대한 기술적인 지식을 다루는 것이라면 언어 지식으로 볼 수 있고, 글을 읽거나 쓸 때 연결된 문장을 이해하고 표현할 수 있도록 하는 것이라면 읽기, 쓰기에서 다룰 수도 있다. 이들 영역 구분이 명확한 기준을 갖고 있지 않기 때문에 혼란이 생기는데, 그 현상을 교육과정에서 확인할 수 있다.

국민학교 교육과정에서 문장 부호와 관련된 지도 내용을 살펴보면 다음과 같은 혼란이 확인된다.

대한 지식을 가르치는 방법은 서로 다르다는 점이다. 언어의 본질과 사용에 대한 지식은 언어 사용의 초인지, 또는 자기 조정에서 매우 중요한 역할을 하는 지도 내용을 포함하고 있으며, 동기 자극이나 기타 학습 효과를 높이는 데 중요한 역할을 하는 것으로 방법 중심일 수 없다. 언어의 본질과 사용에 대한 내용은 주로 읽기를 통해 그 내용을 가르치게 되는데, 이는 읽기 방법을 가르치는 읽기 영역의 본래 목표와 이질적인 것이다. 이 경우 문제는 읽기 영역이 방법 중심으로 가르치는 것과 내용 중심으로 가르치는 것이 혼합되어 일관된 지도 원리를 확보하지 못하게 된다는 점이다. 따라서 이들 영역의 내용은 분명한 기준을 설정하여야 한다. 언어의 본질과 사용에 대한 내용은 다른 읽기 영역을 다루는 것과는 달리 내용을 중심으로 다룬다는 것을 분명하게 밝혀야 하며, 그 교육 방법을 내용 영역에 대한 지도에서 가져와야 한다. 이것이 언어 영역임을 명시하고 다루어지는 것이므로 혼란을 방지하는 정도로 안내를 할 필요가 있다. 이것은 교육과정의 지도 내용을 다루는 방법에 혼란을 해소하기 위해 반드시 거쳐야 할 일이다.

- 1-읽-(4) 글에는 글자 이외에 문장 부호가 있음을 알고, 글을 알맞게 끊어 읽는다.
- 1-쓰-(4) 마침표의 쓰임을 알고, 바르게 사용한다.
- 2-읽-(3) 문장 부호의 기능을 알고, 문장 부호에 맞게 쉼표와 역양을 달리하여 읽는다.
- 2-쓰-(3) 문장 부호의 종류와 쓰임을 알고, 바르게 사용한다.
- 3-언-(4) 문장에는 풀이하는 문장, 묻는 문장, 감탄을 나타내는 문장이 있음을 알고, 이를 표시하는 문장 부호도 안다.

이러한 교육과정의 내용에 대한 해설은 1-읽-(4)에서는 마침표와 쉼표, 1-쓰-(4)에서는 마침표, 물음표, 느낌표, 2-읽-(3)에서는 마침표, 물음표, 느낌표, 2-쓰-(3)에서는 마침표, 쉼표, 따옴표, 3-언-(4)에서는 마침표, 물음표, 느낌표를 다루도록 하여 혼란을 보이고 있다. 동일한 지도 내용이 1학년부터 3학년까지, 읽기, 쓰기, 언어의 3개 영역에 걸쳐 다루어지고 있으면서, 그 관련성이나 위계가 분명하지 않다. 이것은 읽기나 쓰기에서 이들 내용이 중요하다는 점을 인식하여 지도 내용으로 선정하면서, 언어 영역에서도 그 독자적인 가치를 인정하고 지도 내용으로 선정하기 때문에 생기는 현상이다. 앞에서 제시한 바와 같이 의사소통 능력은 문법적 능력을 전제로 하고 있다는 점을 인식하고 이들 상호 관련성을 고려한다면 이러한 혼란은 방지할 수 있을 것이다.

이러한 혼란은 중학교 교육과정에서도 발견할 수 있다.

- 1-언-(6) 동음이의, 유의, 반의, 상하의 관계가 성립하는 단어들을 말하여 보고, 같은 관계가 성립하는 단어들을 찾는다.
- 2-읽-(2) 주어진 단어들을 여러 가지 기준으로 분류하여 보고, 단어 사이의 의미 관계를 파악한다.

- 1-쓰-(7) 하나의 사물이나 사건에 관련되는 내용을 자세하게 말하여 보고, 그 내용이 정확하게 전달될 수 있도록 호응 관계에 유의하며 글을 쓴다.
- 2-말-(7) 겪은 일이나 읽은 글의 내용을 주술, 시제 등이 호응되게 말한다.
- 1-읽-(3) 글에서 각 문장이 전달하고자 하는 내용을 말하여 보고, 문장과 문장 사이의 연결 관계를 파악한다.
- 3-언-(5) 글의 각 문장에서 전달하고자 하는 내용을 말하여 보고, 문장과 문장 사이의 연결 관계가 적절하지 못한 부분을 찾아 고쳐 쓴다.

단어의 관계와 의미를 지도하기 위한 내용은 2개 학년에서 2개 영역에 걸쳐 제시되고 있다. 2-읽-(2)의 해설에는 "일반적으로 거론되는 단어들 사이의 의미 관계는 유의 관계, 반의 관계, 상하의 관계 등이다"라고 하여 1-언-(6)과 같은 내용을 가르치도록 하였다. 이것은 단어의 관계를 학습하는 시기를 서로 다르게 설정하였을 뿐 아니라, 그 영역도 달리함으로써 중복되는 문제를 낳는다. 호응에 관한 내용은 1학년 쓰기와 2학년 말하기 영역에서 다루어지면서 그 관련이 분명하지 않으며, 학년을 달리 배열한 근거도 알 수가 없다. 이것 역시 언어 지식 영역의 기초 지식으로서의 특성을 고려하지 못한 결과이다. 또한 문장과 문장의 연결관계는 1학년과 3학년에 제시되어 있어, 학년을 뛰어넘는 문제까지 보이고 있다.

이런 현상은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 각각 독립적인 것으로 이해하고, 그 기반이 되는 언어 지식의 공통 내용을 고려하지 않기 때문에 발생한다. Carroll(1968)이 제시한 언어 능력 목록은 이 문제의 특성을 잘 보여준다. 그는 언어의 음운론/정서법, 형태론, 통사론, 어휘론과 언어의 기능인 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 교차하는 표로 보여주면서 언어 능력과 언어 수행 능력을 상세화하였다. 그는 언어 능력

의 목록을 통해 언어 능력을 상세화하여 보여주면서, 동시에 언어 사용 기능과의 관련성을 잘 나타내고 있다.¹¹⁾

<표 1> Carroll의 언어 능력 목록

		음운론과 정서법	어휘		문법	
			형태소, 단어, 속어	어휘의 의미적, 문법적 구성성분	형태론과 통사론	의미 구성성분
음성 언어	수용기능 (듣기)	음소 재인과 구분, 음운이나 변별적 자질의 차이에 의한 단어나 구의 변별 능력[변별음운쌍의 목록]	어휘 요소의 인지 [어휘소 목록]	어휘 요소의 의미적 문법적 의미의 인지	형태음운론, 결합음운론의 ~ 인지 이해	
	생산기능 (말하기)	음운 생산 단어나 구에서 음운이나 이음의 정확한 생산 능력 [변이음을 곁들인 음운 목록]	의미적 문법적 특수화에 맞는 어휘 요소 생산 능력		형태론적 자질과 통사론적 자질의 ~ 인지 이해	
문자 언어	수용기능 (읽기)	문자 기호의 인지, 문자의 이름을 알고 소리를 낼 수 있는 능력 [문자소 목록]	위에 더하여, 문자 형태의 의미와 발음의 인지(특수 문자, 축약형 등 포함) [목록]		위에 더하여, 구두점, 대문자화, 특정 철자의 변이 등의 문자언어의 관습과 관련된 특수한 문법의 인지	
	생산기능 (쓰기)	문자소 쓰기 능력 (손이나 기타 방법으로) [목록 첨부 안함]	철자		마찬가지로 위에 더하여, 문자언어의 관습의 생산 능력	

11) J. B. Carroll(1968 : 54-55), H. H. Stern(19??), 심영택 외 공역(1995), pp. 373~374에서 재인용.

<표 2> Carroll의 (기저 능력에 기초한) 언어 수행 능력 목록

	음운론	어휘론	형태론과 통사론	통합적 언어 수행
반응의 속도	조음 능력 (발화음 생산의 속도와 정확성)	명명하는 재능 (빠르게 계속 제시될 때 사물의 이름을 반응하는 속도)	표현의 유창성 (주어진 문법적 요구에 맞추어 빠르게 문장을 구성하는 능력)	말하기 유창성
반응의 다양성	단어 유창성 (주어진 음운-철자의 특징에서 단어 회상 능력)	사상적 유창성 (주어진 의미론적 특성에 맞는 이름이나 사상을 회상하는 능력)		
정보 처리의 복잡성	발화음이나 발화 연쇄의 청각적 기억	추상적 논증 능력(복잡하게 언어적으로 부호화된 정보를 처리하는 능력)		독해와 속도
언어 능력의 인식	(없음)	어휘 구조에 대한 인식 반의어, 상위어를 대는 능력	문법적 감수성 (문장에서 유사한 문법적 요소를 찾아내는 능력)	쓰기 능력

사실 위에 제시한 국민학교, 중학교 교육과정의 지도 내용 중 학년 간, 영역간에 나타나는 혼란은 오히려 언어 지식이 언어 사용 능력의 중요한 기반이 된다는 점을 역설적으로 보여 준다. 언어 지식의 내용이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에서 필요하기 때문에, 그것이 각각의 영역 고유의 것인지 언어 지식 영역의 것인지 구별하기 어려울 만큼 밀접한 관련되어 있다는 반증이 된다. 실제로 제6차 국어과 교육과정 개정 연구 중 국어과 교육과정에서 각 영역의 내용 구조화(안)에 의하면, 음성과 어휘, 문장, 담화, 언어 예절, 언어 사용 맥락, 비언어적 표현, 자음과 모음의 구별 및 음운 변화, 해독, 문장 구조 등 여러 가

자 언어 지식이 포함되어 있다.¹²⁾ 따라서 언어 구조에 대한 지식은 언어 사용 능력의 가장 중요한 기반이 된다.

언어 지식 영역이 다른 영역의 기초가 된다고 해도, 각 영역과 중첩되는 부분이 있으므로, 이것을 하나의 영역으로 설정하고자 한다면, 중첩 부분이 없도록 해야 한다. 그렇지 않으면 영역을 설정하지 않고, 지도 내용을 처음부터 다른 영역에 포함시켜 기술하여야 할 것이다. 현실적으로도 초등에서는 언어 지식 영역을 다른 영역에서 다루도록 하였고, 중등에서는 이들을 구별하여 독립적으로 다루게 하였다. 그러나 어떤 방법을 택하든지 언어 지식 영역이 설정되어야 한다는 점에는 변함이 없다. 언어 지식 영역의 지도 내용을 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 포함시켜 지도할 경우에도 이들 영역에서 각각 언어 지식을 다루기 보다는 언어 지식 영역을 독자적으로 설정하여 언어 사용과 관련된 항목을 추출하고, 각 항목이 다른 영역의 어떤 측면과 관련이 있는지 고려하여 배열하는 방식을 취하여야 한다. 이것은 앞에서 제기한 문제를 해결하고, 언어 지식 영역의 학습과 전이를 효과적으로 달성할 수 있는 방법이다.

그런데 언어 지식 영역을 독립적으로 설정하는 것과 언어 지식의 내용을 선정하는 것을 분리하여 생각할 필요가 있다. 언어 지식 영역을 독립적으로 설정한다는 것이 그 지도 내용까지 언어 지식의 측면에서 독립적으로 설정해야 한다는 의미는 아니다. 영역 설정은 언어 지식 영역이 언어 사용 능력의 기반이 된다는 중요성을 인정하는 차원에서 이루어지는 것이므로, 지도 내용의 선정 역시 언어 사용 능력과 관련

12) 제6차 교육과정 각론 개정 연구 중 중학교와 고등학교 국어과의 연구 결과는 위에서 제시한 문제를 그대로 반영하면서도 언어 지식 영역의 중요성을 보여 주고 있다. 즉 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기, 언어, 문학 6개 영역의 내용 범주와 내용 범주별 주요 내용 요소를 제시하면서 언어 지식이 다른 영역과 어떤 관련을 맺는지 보여 주지 못하지만, 한편으로는 언어 지식이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 영역에 중복 배열되고 있어서 언어 지식이 이들 영역의 기반이자 필수적인 요소라는 것을 확인시켜 준다. 자세한 내용은 중학교 국어과 pp. 55~70, 또는 고등학교 국어과 pp. 65~80을 참조할 것.

하여 선정하여야 한다. 언어 지식 영역이 독자적으로 지도 내용을 선정할 경우 선정된 내용이 언어 사용 능력과 무관할 수 있으며, 그 선정 근거 역시 분명하게 제시하기 어렵기 때문이다.

이와 함께 언어의 본질과 사용에 대한 지도 내용의 선정은 언어의 구조에 대한 지식과는 다른 방법으로 이루어져야 한다는 점을 고려해야 한다. 초인지적 지식으로서의 지도 내용은 언어 구조에 대한 지식과는 달리 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와 밀접한 관련을 보이지 않으므로, 이들 영역에서는 언어의 본질과 사용에 대한 지도 내용의 선정 근거를 찾기 어렵다. 따라서 이 부분의 내용은 언어 사용 영역 이외의 연구 결과에 의존하지 않을 수 없다. 언어 구조에 대한 지식은 언어 사용에 필수적인 것이지만, 초인지적 지식으로서 언어의 본질과 사용에 대한 이해는 학습 동기를 유발시키고, 학습을 촉진시키는 것으로, 언어 내적인 것이 아니라, 언어에 대한 연구 결과로 얻어지는 단언적 지식이기 때문이다. 그렇기 때문에 이 부분의 지도 내용은 언어학 그 자체의 연구 결과보다는 심리언어학, 사회언어학과 같은 학문의 도움을 받게 된다.

(2) 지도 내용의 선정

언어 지식 영역의 지도 내용은 언어에 대한 연구에서 직접 추출하는 것이 가장 일반적인 방법이다. 언어를 사용하는 한, 언어 그 자체에 대한 어떤 연구 결과라도 언어 사용에 도움이 되지 않는 것은 없기 때문이다. 그러나 국어 교육에서 언어 지식 영역의 위상을 생각할 때 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 각 영역에서 언어 지식을 얼마나, 어떻게 반영하고 있는지 살펴보는 것은 언어 지식의 지도 내용을 추출하는 데 중요한 자료를 제공할 것이다.

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 지도 내용에서 언어 지식의 내용을 추출하는 일은 제6차 국어과 교육과정의 구조화(안)에서 시작할 수 있다. 물론 이 안이 완벽한 합의나 결론을 제시한 것이 아니기 때문에 불완전

하지만, 앞에서 밝힌 바와 같이 언어 지식이 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기에 포함되는 양상과 내용을 확인하는 선에서 그 의미를 찾을 수 있다.

말하기 영역에서는 표현 및 전달의 지도 내용으로 언어적 표현을 선정하고 음성, 어휘, 문장, 담화의 내용을 하위 항목으로 설정하고, 말하기의 태도에서 언어 예절로 국어순화와 경어법, 상황에 적합한 언어 사용 등을 제시하였다. 듣기 영역에서는 음성언어와 문자언어의 관계, 청각적 식별로서 음운과 음상, 단어, 문장 및 담화를 설정하고 있고, 읽기 영역에서는 표기 해독, 단어 이해, 단어 및 지시어, 문장 이해와 연결 등을, 쓰기 영역에서는 문장부호와 문자를 비롯하여 문장 구조, 단어, 표현 기법, 표기법 등을 설정하였다.¹³⁾ 이들 내용에서 확인할 수 있는 것은 언어 지식 영역의 내용 중 언어 구조에 대한 내용이 기본적으로 반영되어 있다는 점이다. 이 점은 이미 Carroll의 언어 능력 목록과 언어 수행 능력 목록에도 나타나 있으므로 매우 보편적인 것임을 알 수 있다.

말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 영역에서 가르치고자 하는 언어 지식은 언어 사용 능력과 직접적인 관련이 있는 내용에 한정되어 있다. 주로 음운과 문자, 어휘, 문장 및 담화의 수준이 포함되는데, 그 포함되는 양상은 동일하지 않다. 또한 이들 각 영역에서 가르쳐야 할 지도 내용에 대한 학자들 사이의 명확한 합의도 부족한 상태이다. 그렇기 때문에 이들 영역에서 언어 지식의 지도 내용을 추출하는 것은 일관성을 갖기 어렵다. 다만, 가장 기본적이고 중요한 것으로 생각하는 요소들을 확인하는 선에서 그 의미를 찾을 수는 있을 것이다. 그 이후에 일정한 체계를 갖고 언어 지식 영역의 지도 내용을 선정하는 것은 언어학의 도움을 받을 수 있을 것이다. 사실 각 영역별 지도 내용을 분석한 결과를 종합하여, 재배열하면 기존 언어 지식 영역의 지도 내용과

13) 이들 각 영역의 지도 내용 중 언어 지식 영역과 관련된 내용은 일관성 있는 기준에 따라 선정된 것이 아니기 때문에, 제6차 국어과 교육과정 각 영역별 내용 구조화(안)을 체계적으로 살펴볼 수 없다. 그러나 각 영역을 상세히 살펴보면 위와 같은 내용을 확인할 수 있다.

유사하다. 중복되는 내용도 많고, 그 관련 양상도 복잡하기 때문에 일관된 체계를 잡기 어렵다. 따라서 언어 지식 영역의 지도 내용은 언어학적 체계를 갖고 제시하는 것이 바람직하다.

언어 지식 영역의 지도 내용은 크게 언어 구조에 대한 지식과 언어의 본질 및 사용에 대한 지식으로 나누어 선정하고, 배열하여야 한다. 이들 각각은 그 선정 근거와 체계가 다를 뿐 아니라, 지도하는 방법도 다르기 때문이다.

우선 언어의 구조에 대한 지식은 음운과 문자, 단어, 문장, 담화로 나누어 선정 근거를 제시할 수 있다. 음운과 문자는 음성언어와 문자언어를 구성하는 가장 작은 단위로 언어 사용의 필수 조건이다. 음성과 음운의 식별 및 조음 능력에서부터 음운 체계의 이해와 음운 변동, 음상과 억양 등이 이 항목의 하위 내용으로 설정될 수 있는데, 이것은 언어 사용을 배우는 초기 단계에 학습되는 것이면서 지속적으로 언어 사용에 관계하는 요소이기 때문에 중요하다. 이와 함께 문자에 대한 이해와 글자의 모양과 명칭을 비롯한 표기 체계의 학습은 문자 언어 사용에 필수적인 요소이다. 다음으로 단어는 의미를 전달하고 이해하는 언어 사용 과정에서 가장 기본적인 단위가 되는 것으로 단어의 개념과 구조에 대한 내용을 기본으로 한다. 단어를 안다는 것은 단순히 뜻을 기억하는 것이 아니라 단어와 관련된 여러 가지 지식을 포괄한다. 특히 단어는 언어 사용 능력의 질을 좌우할 수 있는 정도로 중요한 가치를 지니는 것으로 단어의 수뿐만 아니라 새로운 단어를 생성할 수 있는 능력으로까지 확장되어야 한다. 이러한 선정 근거는 문장과 의미 및 담화에까지 그대로 적용되어 언어 사용 능력의 기본 요소로 역할을 하게 된다. 따라서 언어 구조에 대한 지식은 언어학의 기본 체계에 따라 선정하고 세부 항목을 설정할 수 있다.

다음으로 언어의 본질과 사용에 대한 지식은 언어 사용의 동기 유발 및 학습 촉진과 관련될 수 있는 것으로 선정 근거를 제시할 수 있다. 이것은 언어의 보편적 특성과 관련된 본질과 실제 언어 사용과 관련된

사용으로 나누어야 한다. 언어의 본질에 대한 이해는 언어 사용에 밀접하게 관련되지는 않으나, 언어 기호의 특성과 기능에 대하여 알게 되면 언어를 학습하고 사용하도록 하는 데 유용한 초인지적 지식이 되기 때문에 설정할 수 있다. 이와 함께 언어를 사용하는 인간과 언어의 관계를 중심으로 언어와 문화, 언어와 사회, 언어와 인간의 사고 등을 가르치는 것 역시 언어 사용의 동기 유발에 중요한 요소가 된다.

언어의 본질에 대한 이해에 더하여 국어를 사용할 때 관련되는 여러 가지 상황과 국면을 고려한 지도 내용도 매우 중요하다. 국어의 표준어와 맞춤법을 비롯하여, 고유어와 외래어, 바른말, 외국어로서의 한국어와 같이 국어 정책과 관련된 내용은 실제 언어 사용에서 언어의 본질보다 더 큰 영향을 미치는 것이다.

이러한 일반적인 선정 근거에 따라 언어 지식 영역의 지도 내용을 선정할 때 어느 정도로 상세화하여 제시할 것인가 먼저 결정해야 한다. 제시되는 내용의 비중이 대등하도록 하지 않으면 어느 부분은 상세화되고, 어느 부분은 그렇지 못하여 혼란을 보일 수 있기 때문이다. 따라서 상세화의 정도는 언어학의 체계에 따르는 것이 가장 일반적인 방법이 될 것이다. 이에 따라 언어 지식 영역을 체계화하면 다음과 같다.

1. 언어 구조에 대한 지식

(1) 음운과 문자 음성과 음운

국어 음운의 체계

음절

음운의 변동

(2) 단어

단어의 개념

단어의 분류와 특성

단어의 구조

단어의 의미와 의미 관계

단어 의미의 변화

- (3) 문장
 - 문장의 개념
 - 문장의 구성
 - 문장의 종류
 - 어순
 - 문장의 확대
 - 문장 종결
 - 격
 - 대우 표현
 - 시간 표현
 - 사동 표현
 - 피동 표현
 - 부정 표현
 - 비교 표현

- (4) 담화
 - 담화의 요소
 - 지시와 대응
 - 전제와 함축
 - 담화의 의미 관계

2. 언어의 본질 및 사용에 대한 지식

- (1) 언어의 본질
 - 언어의 체계
 - 언어 기호의 특성
 - 언어의 기능
 - 음성 언어와 문자 언어
 - 비언어적 의사소통

- (2) 언어와 인간
 - 언어와 사고
 - 언어와 사회
 - 언어와 문화

언어 습득과 발달

(3) 국어의 사용 표준어와 맞춤법

언어 정책

국어의 특질

국어의 역사

(3) 지도 내용의 배열

언어 지식 영역의 지도 내용 배열은 학습자의 연령, 학습 경험, 인지 양식, 환경, 학습된 문법 규칙의 정도를 종합적으로 고려하여야 하며, 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기와의 관련도 고려하여야 한다. 즉 언어 사용 능력을 목표로 하는 국어 교육에서 언어 지식의 내용은 그것이 언어 사용 능력과 어떻게 결합될 수 있는가와 관련하여 구체화되어야 한다.¹⁴⁾ 초등과 중등에서는 언어 사용 능력을 핵으로 하여 언어 지식이 언어 사용에 직접 적용될 수 있도록 해야 한다는 뜻이다. 그런데 문제는 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 영역의 지도 내용이 학교급별로, 학년별로 고정된 것이 아니라, 가변적인 것이라는 점이다. 언어 지식은 이들 영역과 관련하여 설정되고 배열되어야 하는데, 이들 영역이 가변적이기 때문에 배열의 일반 원리를 추출할 수가 없다.

그러나 이러한 문제는 학교급 내에서의 문제일 뿐 학교급 간의 문제

14) 예를 들면 구개음화를 가르치는 것은 말하기, 듣기와 밀접한 관련을 맺지 못하고, 읽기나 쓰기와 관련을 맺는다. 음성 언어 사용에서 구개음화를 제대로 사용하지 못하는 경우는 매우 적지만, 문자 언어에서는 맞춤법과 낭독 등에서 문제를 야기하기 때문이다. 반면에 연구개음화와 같은 경우는 오히려 말하기, 듣기와 관련시켜 다루어야 한다. 이와 같이 각각의 언어 지식이 언어 사용 기능과 관련되는 양상을 바탕으로 제시되어야 하며, 이렇게 할 경우에 언어 지식은 언어 사용 능력의 신장에 기여할 수 있게 된다(언어 지식과 언어 사용 능력의 관련 방식에 대한 위와 같은 생각은 공동 연구 과정에서 논의를 거쳐 확인된 바 있다. 그러나 이것은, 공동 연구자들이 언어 사용 기능의 신장을 기초로 언어 지식 영역을 설정하여야 한다고 동의하였다는 뜻은 아니다.).

는 아니다. 학교급별로 어떤 지도 내용을 가르칠 것인가를 결정하는 것이 아니라, 내용의 전문성 정도를 기준으로 하는 것이다. 언어 지식의 지도에서 중요한 것은 이들 내용이 단순히 난도에 의해 결정되어 학교급별로 배열되는 양상을 보여서는 안된다는 점이다. 언어 지식 중 초등에서 가르칠 것과 중등에서 가르칠 것을 결정할 때, 지도 내용이 쉽고 어려운 정도를 기준으로 결정한다면 언어 지식과 언어 사용 능력의 관계가 반영되지 않기 때문이다. 다시 말하면, 언어 지식은 언어 사용 능력의 구성 요소로 그 능력을 신장시키기 위해 가르치는 것인데, 언어 지식의 학교급별 배열 기준이 언어 사용 능력과 무관한 기준에 의해 마련되어서는 안 된다는 것이다. 더욱이 초등에서 가르칠 언어 사용 능력과 중등에서 가르칠 언어 사용 능력이 전혀 다른 것이 아니며, 그에 필요한 언어 지식이 서로 다른 것이 아니기 때문이다.

제6차 국어과 교육과정에서 언어 영역의 지도 내용이 학교급별로 어떻게 반영되어 있는가 비교해 보면 학교급별로 가르치는 언어 지식의 요소가 다르지 않다는 것을 확인할 수 있다.¹⁵⁾

이러한 배열 방식에 문제를 제기할 수도 있는데, 이는 언어 지식의 개념에 대한 혼란에 기인한다. 문제를 해결하기 위해 언어 지식(문법)의 개념을 먼저 살펴볼 필요가 있다. 언어 지식(문법)을 전문 용어로만 생각해서는 안된다. 언어 지식을 가르친다는 것이 반드시 전문적인 용어를 사용하여 가르치는 것을 의미하지 않는다. 언어를 습득하는 상황에서부터 시작하여 공식교육에서도 언어에 대한 교육은 이루어지고 있다. 언어 학습자는 발음 교정에서부터 단어의 이해, 문장의 구성, 담화 상황의 적절성 판단에 이르기까지 언어 사용의 전 국면에서 언어에 대한 교육을 받게 된다. 언어 지식을 전문적인 용어로 설명하든 일상

15) 제6차 국어과 교육과정의 언어 영역을 중심으로 학교급별 내용을 살펴보면 구체적인 기술 내용에 차이는 있지만 개략적으로 언어 구조에 대한 지식을 모두 다루고 있다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 영역에서 다루는 것까지 포함시키면 학교급별로 다루는 요소는 차이가 없으며, 그 전문성의 정도에서만 차이를 인식하는 것으로 보인다.

언어로 설명하든 관계없이 이미 언어로 표현하고 이해하는 활동에서 언어에 대한 지식을 가르치게 된다.

예를 들면 국어의 음운 변동 현상을 설명할 때 구개음화나 자음동화라는 용어를 사용하여 설명하는 것과 일상적인 언어로 표기와 발음의 차이를 설명할 경우 전자는 언어 지식(문법) 지도이고 후자는 언어 지식(문법) 지도가 아니라고 할 수 없다. 이미 음운변동 현상에 대해 설명할 때 언어 지식을 가르치게 된다. 즉 언어 지식을 가르치는 것은 가르치는 내용이 중요하며, 사용하는 용어의 전문성은 부차적인 것이다.

따라서 위에 제시한 언어 지식의 내용 중 언어 사용 능력과 직접적인 관계가 있는 언어의 구조에 대한 지식은 초등에서부터 빠짐없이 지도하여야 한다. 초등 단계에서부터 언어 사용의 모든 국면이 다루어지고 있으며, 언어 지식은 중요한 기반이 되기 때문이다. 학교급에 따라 배열되는 차이는 내용 그 자체가 아니라, 내용을 기술하고 설명하는 방식과 전문성의 정도에 의해 결정된다. 초등에서는 언어 사용 능력을 이루는 가장 기본적인 언어 지식을 가르치고, 학교급이 높아질수록 언어 지식이 좀더 이론적이고 특수한 언어 사용 능력에까지 확대되도록 하는 것이다.

이러한 단계적 배열은 고등학교 문법 과목의 처리에서도 일관성을 확보하는 데 도움이 된다. 일반적으로 언어 지식 영역을 언어 사용 능력과 관련이 있는 것만을 대상으로 하여 가르치고자 할 때 문제가 되는 것은 고등학교에서 과목으로 설정되어 있는 '문법'의 역할이다. 언어 지식 영역의 모든 지도 내용을 언어 사용 능력에 포함시켜 논의하면, '문법'의 내용은 그와 밀접한 관련이 없기 때문에 처리가 곤란하다.

고등학교의 '문법'은 국어 과목에서의 언어 지식 영역과 같은 계열에서는 것으로 보지 않는다. '문법'이 다루고 있는 내용은 언어 지식 영역과 다르지 않지만, 그 내용이 전문적이어서 적용되는 언어 사용 능력에서 차이가 난다. 이러한 입장은 교육과정에 제시된 고등학교 '문법'의 성격에서도 확인할 수 있다.

“고등 학교 문법 과목은 학생들에게 국어학 및 일반 언어학 연구에서 이루어진 주요 성과들과 체계적으로 만날 수 있는 기회를 제공함으로써 국어와 언어, 나아가서는 인간 자체에 관한 이해 및 탐구의 경험을 가질 수 있도록 해 주는 과목이라는 데서 특성을 찾을 수 있다”

성격 규정에서 보는 바와 같이, ‘문법’은 언어 지식을 다루는 것으로 그 내용이 국어의 언어 지식 영역과 같다. 즉 언어에 대한 탐구를 중심으로 하여 언어 사용 기능에 도움이 되게 하는 것이므로 국어 교육에서 언어 지식 영역의 독자적 가치를 주장하는 근거로 삼을 수 없다.

‘문법’ 과목을 통해 도달하고자 하는 언어 사용 능력이 있다면, 그것은 일반적인 능력이 아니라, 특수한 언어 사용 능력이어야 한다. 과정적 지식이 결과물로 제시되더라도 그것은 모든 영역에서 대등하게 적용되지는 않는다. 일반적인 영역에서 산출된 것은 다른 영역에 쉽게 전이되어 잘 응용될 수 있지만, ‘문법’ 과목에서 설정하는 지식은 특수 영역에 초점을 둔 것이기 때문에 특수한 영역에 적용되는 것도 포함하게 된다. 예를 들면, 고어에 대한 지식은 일반적인 언어 사용 국면에서는 아무런 소용이 없지만, 고어로 기록된 글을 읽고 이해하는 데 중요한 기반이 된다. 국어 교육이 언어 사용 능력의 신장을 본질적인 목표로 한다고 할 때 일차적으로 현대어를 대상으로 하지만, 이차적으로는 그 범위를 확장하여 역사적 기록까지 포괄하여야 한다. 영어에서 셰익스피어의 작품을 읽는 것이 중요하듯이 국어에서도 과거의 문학이나 기타 기록을 읽는 것은 매우 중요하다. 이러한 능력은 초등에서는 기대할 수 없지만, 고등학교에서는 당연히 포함될 수 있다. 이와 유사한 방식으로 언어 지식 영역의 지도 내용을 ‘문법’ 과목에 배열할 수 있을 것이다.

이제 언어의 본질 및 사용에 대한 지도 내용을 학교급별로 배열하는 문제가 남아 있다. 그러나 이것 역시 위의 언어 구조에 대한 지식과 다를 바 없다. 언어 사용에 영향을 미치는 초인지적 지식으로서 중요

성을 인정한다면, 여기서 가르칠 내용은 학교급별로 다를 바가 없다. 다만, 초인지적 지식을 제공하였을 때 일반적인 언어 사용에 영향을 미치는 것이라면 초등 단계에서 가르치게 되고, 좀더 특수한 언어 사용에 영향을 미치는 것이라면 중학교나 고등학교에서 가르치게 된다. 예를 들면, 언어 정책이나 고어 등에 대한 지식은 초등에서는 가르칠 필요가 없지만, 언어와 사회의 관계에 대한 것은 전문적인 설명을 배제하고 초등에서도 가르칠 필요가 있다.

결국 언어 지식 영역의 지도 내용은 초등에서 모두 다루는 것을 원칙으로 해야 한다. 초등 단계에서 학습하는 언어 사용 능력이 언어 사용의 어느 한 측면에 편중되거나 언어 사용의 일부에만 국한되는 것이 아니라면, 언어 사용의 기초가 되는 모든 내용을 학습해야 한다. 음운, 단어, 문장, 담화의 모든 수준이 이미 인간의 언어 사용이라는 면에서 배제될 수 없는 것이 분명하기 때문에, 초등에서는 이들 모두를 다루도록 한다. 다만, 이론적, 전문적인 설명을 부가하지 않고, 실제 언어 사용과 관련되도록 지도한다는 점이 다를 뿐이다. 초등 단계가 6년이나 되고, 이 단계에서 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기를 학습하여 기본적인 언어 사용 능력을 기르게 된다는 것과 관련하여 생각하면 이것은 매우 당연한 일이다. 또한 중학교나 고등학교에서도 이러한 주장은 그 나름대로 타당성을 갖는다. 초·중고에서 가르치고자 하는 언어 사용 능력이 그 기본 요소에서 차이가 나는 것이 아니라, 그 깊이에서 차이가 나는 것이기 때문이다. 즉 초등에서는 단어만 학습하고, 중등에서는 문장, 고등에서는 담화를 포함시킨다는 구도가 아니기 때문이다. 학교급별 구분은 내용 요소의 차이가 아니라, 그 깊이의 차이일 뿐이다. 이것은 나선형으로 반복 심화된다는 교육의 원리와도 일치된다. 이렇게 되면 남는 문제는 각 학년별로 내용을 배열하는 것이다. 이것은 언어 지식 자체의 체계를 토대로 하면서, 다른 영역과 관련시키는 방식에 의해 결정될 것이다. 이러한 일은 교육과정 개정에 대한 연구에 남겨진 과제이다.

5. 결 론

국어 교육은 국어 사용 능력을 신장시키는 것을 본질적인 목표로 한다. 국어 교육을 구성하는 모든 영역은 이 목표를 지향하여야 하며, 각각 이 목표를 달성하는 데 기여하여야 한다. 언어 지식 영역도 국어 교육에서 논의되는 한 언어 사용 능력을 신장시키는 것이어야 한다.

언어 지식은 언어 사용 능력을 구성하는 요소로 그 중요성이 있다. 언어 지식은 언어를 사용하는 사람이라면 누구나 갖고 있는 필수적인 것으로 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 영역과 관계없이 필요한 것이다. 언어 지식이 언어 그 자체를 연구한 결과로 얻어진 것이기 때문에 언어를 사용한다고 할 때 당연히 언어 지식이 사용되는 것이다. 이때 언어 지식의 개념을 지나치게 축소하여 전문 용어를 사용하는 것만을 의미하는 것으로 보아서는 안 된다. 언어 학습자는 어떤 형태로든 언어 지식을 학습하게 되기 때문이다. 용어의 사용 여부는 언어 지식을 다루는가와 무관하다. 언어 사용 능력의 기반이 되는 언어 지식은 전문 용어로 표현된 것이나 일상적인 언어로 표현된 것이나 관계없이 중요하게 작용한다.

언어 사용 능력의 기초가 되는 언어 지식은 언어의 구조에 대한 지식과 언어의 본질과 사용에 대한 지식으로 나누어진다. 언어 구조에 대한 지식은 일단 그 지식을 학습하게 되면 언어 사용에 전이될 수 있는 형태로 제시되는 과정적인 것이어야 한다. 과거의 언어 지식 교육이 언어 사용 능력을 신장시키는 데 별 효과가 없었던 것은 과정적 지식으로서 제시되지 않고, 단언적 지식으로 제시되어 그 자체가 학습 대상이 되었기 때문이다. 다음으로 언어의 본질과 사용에 대한 지식은 언어 사용의 인지적 과정을 조망하고 자기 조절을 할 수 있도록 하는 것의 일부로, 동기 유발이나 학습 촉진과 관련이 있다. 이것은 언어 사용 기능과 밀접하게 관련을 맺는 것은 아니지만, 그 중요성은 크다.

최근의 연구 결과는 이러한 초인지가 언어 사용에 매우 중요하다는 것을 입증하고 있다.

언어 지식 영역의 지도 내용 선정은 언어 사용 능력과 관련된 것들을 몇 가지로 유목화하여 제시하게 되는데, 이는 상세화하는 것이 언어 지식 영역의 체계를 제대로 보여 주지 못하는 단점이 있으며, 학교 급별 배열에서의 기준도 설정하기가 어렵기 때문이다. 이와 함께 언어 지식의 지도 내용은 그 내용 중 초등에 배열할 것과 중등에 배열할 것을 구별할 수 없다. 모든 내용이 학교급과 관계없이 언어 사용을 다루는 국어 교육에서 반드시 다루어져야 하기 때문이다. 다만 초등에서는 전문적인 용어를 사용하지 않고, 이론적인 설명이 없이 다루어지고, 중등에서는 이론적인 설명과 전문 용어의 사용이 필요하다는 차이가 있을 뿐이다. 또한 고등학교의 '문법' 과목에서 다루는 언어 지식은 중등에서 다루는 것보다 더 전문적이고 이론적인 것으로, 그 목적이 일반적인 언어 사용에 머무르지 않고 특수한 영역으로 확대된 것이다.

<참 고 문 헌>

- 교육부, 국민학교 교육과정 해설, 대한교과서 주식회사, 1993.
- 교육부, 중학교 교육과정 해설, 대한교과서 주식회사, 1994a.
- 교육부, 고등학교 교육과정 해설, 대한교과서 주식회사, 1994b.
- 손영애, "국어과교육의 성격과 내용 체계," 선청어문 14·15합집, 서울대학교국어교육과, 1986.
- 심영택·위호정·김봉순 공역, 언어 교수의 기본 개념, 도서출판 하우, 1995.
- 이용주, "言語學과 國語教育," 鳳竹軒朴鵬培先生定年紀念論叢集, 教學社, 1992.
- 윤희원, "文法教育講座 模型開發을 위한 研究," 『한국국어교육연구회논문집』 제33집, 한국국어교육연구회, 1988.
- 최영환, "국어 교육에서 문법 지도의 위상," 국어교육학연구 제2 집, 국어교육학회, 1992.
- _____, "언어 지식 영역의 목표와 내용," 국어학 연구, 남천 박갑수 선생 화갑 기념 논문집, 태학사, 1994.
- 한국교육개발원, 제6차 교육 과정 각론 개정 연구 국민학교 국어과, 한국교육개발원, 1992a.
- 한국교육개발원, 제6차 교육 과정 각론 개정 연구 중학교 국어과, 한국교육개발원, 1992b.
- 한국교육개발원, 제6차 교육 과정 각론 개정 연구 고등학교 국어과, 한국교육개발원, 1992c.
- Allen, J. P. B., "Pedagogic Grammar," *Techniques in Applied Linguistics*, ed. by J. P. B. Allen & S. Pit Corder, The Edinburgh Course in Applied Linguistics Vol. 3, Oxford University Press, 1974.
- Allen, J. P. B., and S. Pit Corder ed., *Readings for Applied Linguistics*,

- The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 1, Oxford University Press, 1973.
- Allen, J. P. B., and S. Pit Corder ed., *Papers in Applied Linguistics*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 2, Oxford University Press, 1975.
- Canale, M., "From Communicative Competence to Communication and Communicative Language Pedagogy," *Language and Communicative*, ed. by Richard and Schmidt, Longman, 1983.
- Carretero, M., M. Pop, R. Simons & J. I. Pozo(eds.), *Learning & Instruction*, Pergamon Press.
- Corder, S. Pit, *Introducing applied Linguistics*, Penguin Books Ltd., 1973.
- Eisenstein, Miriam R., "Grammatical Explanations in ESL : Teach the Student, not the Method," *Methodology in TESOL*, ed. by M. H. Long and J. C. Richards, Harper & Row, Publishers, 1980.
- Gagne, E. D., C. W. Yekivich & F. R. Yekovich, *The Cognitive Psychology of School Learning*, Harper Collins College Publishers, 1993.
- Goodman, Kenneth S., E. B. Smith, R. Meredith, and Y. M. Goodman, *Language and Thinking in school : A Whole-Language Curriculum*, Richard C. Owen Publishers, Inc., 1987.
- Halliday, M. A. K., A. McIntosh, and P. Strevens, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longmans, 1964.
- McArthur, T., *A Foundation Course for Language Teachers*, Cambridge University Press, 1983.
- Stern, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 1983.