맥락 관련 문법 교육 내용의 인지적 구체화 방향

신 명 선*

< 次 例 >

Ⅰ. 서론
Ⅱ. '맥락'의 교육적 수용 양상과 한계
Ⅲ. 심리 기제적 맥락 개념 도입의 필요성과 관련 교육 내용의 구체화 방향
Ⅳ. 인지 언어학과 맥락 관련 문법 교육 내용의 구체화 방향
Ⅴ. 결론

Ⅰ. 서론

화용론과 텍스트언어학[1]만큼 국어교육학의 발전 과정에 깊은 영향을 미친 학문도 드물다. 학생들의 의사소통 능력 향상을 하나의 목적으로 삼는 국어교육학의 성격상 이 두 학문은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 물론이고 문법과 문학에도 깊은 영향을 미친 것으로 판단된다. 특히 7차 문법 교과서에 '이야기'라는 단원이 설정된 것은 그 교육 내용의 한계에도 불구하고 문법 교육 내용의 지평을 확장하고 문법교육학의 성격을 규정짓는 데 지대한 영향을 미쳤음을 부인하기 어렵다.

---

* 인하대학교 국어교육과 교수

1) 두 학문의 변별 지점이 모호한 것이 사실이다. 전자는 독일을 중심으로 한 유럽권에서, 후자는 미국을 중심으로 한 영미권에서, 그리고 전자는 주로 문자 언어를, 후자는 주로 음성 언어를 대상으로 활발하게 논의되어 온 것으로 알려져 있으나 사실상 '담화'와 '텍스트'의 개념이 명확하게 구별되는 것은 아니다.

두 학문은 국어교육학에서 특히 '맥락'이라는 용어를 중심으로 수용되었다. 개정 7차 국어과 교육과정에서는 맥락에 관한 다른 여러 논의들까지 종합적으로 고려하여 교육 내용 체계표의 한 축으로 '맥락'을 설정하였고, 이는 국어교육학 내에 '맥락'이 무엇인가에 대한 활발한 논의를 불러일으키기도 했다. 최근 개정된 2011 국어과 교육과정에서도 의사소통 맥락에 대한 강조는 여전하다.

학문적 담론의 풍성함만큼[2] 국어교육학 내에서 '맥락'의 교육적 수용 양상에 대한 논의 또한 매우 복잡하다. 그러나 이들 논의들은 공통적으로 맥락의 수용을 통해 의사소통 자체가 갖는 실제성과 총체성을 교실 현장에 도입하고, 단순 지식이 아닌 구체적 실행으로서의 교육 내용을 확보해야 한다고 역설하였다. 텍스트의 생산과 수용에 작용하는 맥락에 대한 고려 없이 의사소통 능력 향상을 목표로 하는 국어교육 내용의 진실성은 실현되기 어렵다는 주장도 설득력을 얻었다.

그러나 그 중요성에 대한 강조에도 불구하고 실제 교수학습 현장에서는 '맥락'이 제대로 교육되고 있지 못하다(2장에서 상술됨.).[3] 특히 다음과 같은 현장 교사의 고백은 맥락 관련 교육 내용의 추상화가 맥락 교육 실현의 가장 큰 걸림돌임을 잘 보여 준다(김성란, 2010).

---

2) '맥락'이라는 용어는 '악명 높은 용어'로 언급될 만큼 그 개념을 명료화하기 어렵다. 이 용어의 복잡성과 국어교육적 적용에 대한 논의는 '김슬옹, 2009; 김혜숙, 2011; 노은희, 1993; 박수자, 2011; 신호철, 2012; 염은열, 2011; 이도영, 2011; 이재기, 2005, 2006; 이주섭, 2001; 임주탁, 2013; 전제응, 2011; 진선희, 2007, 2009, 2013; 최인자, 2008 등을 참조할 수 있다.

3) 전제응(2011: 286)은 맥락 범주가 2011 개정 국어과 교육과정에서 축소되었다고 보고 그 이유로 다음처럼 맥락 교육 내용의 추상성을 들었다.; "맥락 범주가 2011 개정 국어과 교육과정에서는 축소되었다. 하나의 범주에서 다른 범주의 하위 요소 즉, 지식 범주의 하위 요소인 '맥락적 지식'으로 약화되었다. 맥락이 국어 교육이나 쓰기 교육에서 축소되거나 약화된 이유는 무엇인가? 교육 내용이나 교육 활동으로 맥락 범주를 구체화하기가 쉽지 않았기 때문이다."

> 맥락에 대한 지침이 너무 폭넓고 추상적이어서 실제 교수-학습 현장에서 교사들에게 전혀 도움이 되지 않았다. 다만 교사의 자율성의 폭을 확대함으로써 의도된 교육으로서의 목표 도달이 어려웠다. 따라서 교사는 다양한 '맥락' 중에서 이론적 배경이나 구체적인 지침 없이 자신의 교육경험을 바탕으로 개인적으로 처치하고 그에 따른 책임에 곤혹스러워했다. 구체적 현장에서 이루어져야 할 교육적 처치에 대한 지침이나 연구 내용이 없을 때, 교사는 자신의 처치에 대한 결과에 확신을 갖지 못한다. 자신의 처치에 대한 반성적 작용이 이루어지더라도 어떻게 피드백을 해야 할지 모르기 때문에 교육의 효과는 불안정할 수밖에 없다. 이런 혼란을 막기 위해서 다양한 연구 작업이 꼼꼼하게 이루어져 교육현장에서 다양한 사례에 따른 교사의 처치와 대응방법을 상세화해야 할 것이다. (김성란, 2010: 53)(밑줄 필자)

많은 선행 연구자들의 연구 덕분에 맥락이 국어교육학 내에서 주요 교육 내용으로 자리를 잡은 데에는 성공하였으나 그 내용의 구체적 실현을 위해서는 여전히 많은 과제가 남아 있음을 알 수 있다. 이제 '맥락'의 중요성에 대한 강조보다는 그 교육 내용의 구체화와 실현 부분에 대한 연구가 필요함을 알 수 있다.

이러한 점을 고려하여, 본고는 맥락 관련 문법 교육 내용의 구체화 방향을 논하고자 한다. 구체화 방향에 대한 논의는 그간의 문제점이 무엇이었는지를 정확하게 간파할 때에 유의미하다. 따라서 먼저 그간의 이론적 논의와 그 교육적 실천에 관한 논의들을 참고하여 맥락 관련 국어 교육 내용의 문제점을 살펴보고자 한다. 그리고 그에 기반하여 맥락 관련 교육 내용의 구체화 방향을 국어 교육 전체 차원과 문법 교육 차원으로 나누어 논의하고자 한다. 문법 교육 내용이 그 의의를 획득하기 위해서는 전체 국어 교육 내용의 구체화 방향을 고려할 필요가 있다. 전체 국어 교육 내용 구성 방향의 틀 내에서 문법 교육 내용의 구성 방향을 논하고자 한다.

맥락은 다양한 관점에서 논의되어 왔고 논의될 수 있다. 따라서 김혜정

(2009a, 2011)에서 논의된 것처럼 모든 연구에 분석 적용할 만한 유일한 맥락 모형은 존재하기 어렵다. 중요한 것은 연구의 목적과 대상에 알맞은 적절한 맥락 개념을 설정하여 일관되게 논의를 진행하는 것이다. 각 관점에 기반한 논의들이 충실하게 이루어지고 그 연구들이 종합 응집될 때에 맥락에 대한 진정한 이해에 도달할 수 있을 것이다. 앞으로의 논의를 통해 드러나겠지만, 본고는 심리 기제적 관점의 맥락 개념 도입의 필요성을 논의할 것이다. 그간 맥락에 관한 논의가 특정 관점에 기반하지 않고(혹은 자신의 관점을 명확히 밝히지 않고) 다양한 관점에서 논의된 맥락에 관한 논의들을 두루 인용하면서 이루어진 것은 맥락 개념의 특성을 고려할 때 해당 논의에 대한 정확한 이해를 어렵게 하는 요인이 되기도 하였다. 맥락 개념이 역사적으로 다양한 관점에서 다층적으로 논의되어 왔음을 고려할 때 해당 맥락 논의에서 맥락이 어떤 관점의 맥락 개념인지를 정확히 간파하는 것은 매우 유의미하다고 판단된다. 맥락 개념이 갖는 중층적 성격과 그 함의를 고려할 때 맥락에 관한 논의 시 해당 맥락이 어떤 위상을 가진 맥락인지를 명확하게 밝힐 필요가 있다. 본고는 국어교육학 논의에서 심리 기제적 관점의 맥락 개념에 대한 논의가 활성화될 필요가 있다고 보고 심리 기제적 관점의 맥락 개념이 갖는 의의에 대한 논의를 포함하고자 한다.

Ⅱ. ‘맥락’의 교육적 수용 양상과 한계

주지한 바, 개정 7차 국어과 교육과정에서 ‘맥락’이 교육 내용 체계표의 한 축을 차지한 이후 ‘맥락’은 국어교육학의 중점 논의 주제였다. 개정 7차 국어과 교육과정 해설서에 따르면, 맥락의 강조는 언어 활동에 역사성, 사회성, 윤리성을 부여하고 언어 활동이 갖는 관계성, 소통성, 대화성을

환기시킴으로써 비판적, 성찰적인 학습자를 형성하는 데 목적이 있다.

맥락 도입이 갖는 이와 같은 국어교육학적 의의에도 불구하고, 또 맥락의 중요성에 대한 폭넓은 이론적 공감이 형성되었음에도, 맥락이 국어교육 현장에서 그 의의만큼 실현되고 있느냐에 대해서는 부정적인 대답을 할 수밖에 없는 것이 사실이다. 앞서 인용한 것처럼, 맥락 관련 교육 내용의 추상화도 그 원인 중 하나이다. 다시, 맥락 관련 교육 내용이 구체적이지 못한 한 이유는 맥락이라는 개념이 원천적으로 갖고 있는 복잡성과 이와 관련된 국어교육학적 연구가 부족하기 때문이다. 맥락이라는 개념은 악명 높을 만큼 복잡하여 규정짓기 어려운 데다[4] 이에 대한 국어교육학적 연구 성과가 부족하여 그 적용이 쉽지 않았다. 결과적으로 국어과 교육과정에서 '맥락'은 구체적이지 못할 뿐만 아니라, 각 영역별 특성과 국어교육학적 전체 구도에 맞게 체계적으로 기술되어 있지 못하고, 그 방법론은 추상적이다. '맥락에 대한 분분한 개념 정의만큼이나 교육적 실행 방안 또한 혼란스럽다'(이도영, 2011: 203)거나 '맥락을 중시해야 한다는 당위적 선언적 진술만 있고 맥락을 중시하는 것이 어떻게 가능하며 어떤 의미를 지니는지는 알 수 없다'(염은열, 2011: 157)거나 '맥락이라는 교육 내용이 실행될 때의 교수 방법이나 지도 내용이 머릿속에 명확하게 떠오르지 않는다'(김혜정, 2009a: 312)는 등의 지적은 모두 맥락 관련 교육 내용이나 방법이 구체적이지 못하여 실제 현장에서 제대로 구현되지 못하고 있음을 방증한다.

맥락은 텍스트의 생산과 수용에 전국적이고 포괄적으로 작용한다는 점에서 텍스트 그 자체일 수도 있고, 텍스트의 생산과 수용에 영향을 미치는 상황이거나 관련 지식과 기능 혹은 전략일 수도 있다. 따라서 교육과

4) "현재 맥락에 대한 정의는 매우 다양하게 이루어지고 있다. -중략- 이와 같이 여러 학문을 통해서 규정된 맥락에 관한 정의는, 대략 '상황, 지식, 텍스트'로 접근하는 경향을 보인다."(박수자, 2011: 71).

정에서 이를 수용할 때에는 어떤 방향으로 어떻게 구체화할 것인가에 대한 논의가 필요하다.[5] 2007 개정 국어과 교육과정에서 맥락을 도입할 때에 맥락은 특히 비언어적 맥락(상황 맥락, 사회 문화적 맥락)을 가리키는 개념으로 사용됨으로써 맥락이라는 개념이 원천적으로 갖고 있는 언어적 맥락을 논외로 하였다. 게다가 독자의 이해를 돕기 위해 교육과정에서 맥락은 '상황'이나 '장면' 등과 같은 용어로 바꾸어 기술되기도 하였다. 가장 최근의 2011 국어과 교육과정에서는 '상황', '맥락', '장면'이 각각 187번, 74번, 5번 사용되었다.[6] 이들 용어의 사용 양상은 매우 다양하여 이들 용어에 대한 역사적 기원과 정확한 의미 해독이 하나의 연구 주제가 될 만하다.[7] 상당수의 교육 내용이 맥락과 관련되어 있음에도, 도입 초기에 맥락이라는 기본 개념이 수정되어 교육과정에 도입된 데다 해당 용어를 다른 용어로 바꾸거나 풀어서 기술함으로써, '맥락' 관련 교육 내용의 정확한 해독은 애초부터 어려움을 노정하고 있었다.

2011 국어과 교육과정의 중학교 1~3학년군 교육 내용 중 예컨대 '(7) 대화의 상황과 맥락을 이해하고 상대의 이야기에 공감하며 듣고 말한다, (1) 지식과 경험, 글의 정보, 읽기 맥락을 토대로 내용을 예측하며 글을 읽는다, (7) 작품의 창작 의도와 소통 맥락을 고려하며 작품을 수용한다.' 등의 성취 기준에서 '맥락'은 '대화의 상황, 지식과 경험, 글의 정보, 작품의 창작 의도'와 별개의 개념으로 처리되고 있다. '대화의 상황, (개인의)

---

5) 맥락에 대한 이해는 텍스트의 생산과 수용을 돕는 전략적 자원일 수 있다. 맥락을 교육과정에 수용할 때 이를 '전략적 자원'이 되도록 응용 적용하는 것은 유의미하며 필요하다고 생각한다. 차후 교육과정 개발 시 고려할 만한 지점이다.

6) '상황'이라는 단어의 사용 예: 시대 상황 /문제 상황 /갈등 상황 / 평가 상황 / 발표 상황 /담화 상황 / 의사소통 상황 / 독서 상황 / 교실 상황 / 소통 상황

7) 대략 '맥락'은 '문화 맥락'을, '상황'은 '언어 활동이 이루어지는 구체적인 시공간'을, '장면'은 '언어 활동이 이루어지고 있는 시공간의 상황이나 사건의 일시적 이미지'를 가리키는 경향성은 드러난다. 7차 문법 교과서에서는 '장면'이 맥락 혹은 상황 맥락을 가리키는 개념으로 사용되기도 하였다.

지식과 경험, 창작 의도' 등은 '상황 맥락'으로, '글의 정보'는 '언어 맥락'으로 수용될 수 있음을 고려할 때 이들 예에서 '맥락'은 '사회 문화적 맥락'이라고 추론할 수 있다. 그러나 실제 해설서의 내용을 읽어 보면 '사회 문화적 맥락'만을 가리키는 개념이라고도 보기 어렵다. 한편 '소통 맥락'의 경우는 해설서의 내용상 작가, 작품, 독자뿐만 아니라 당대/현대의 사회 문화적 맥락 모두를 지칭함으로써 포괄적 의미에서의(언어적/비언어적 맥락 모두를 포괄하는) 맥락 개념으로 사용되었다.

한편 선택 과목의 '(7) 핵심적인 정보를 선별하고 작문 맥락에 맞게 정보를 조직하여 설명하는 글을 쓴다.(국어 Ⅱ-작문), (31) 맥락을 고려하여 창의적이고 품격 있는 표현으로 자기를 효과적으로 소개하는 글을 쓴다.(화법과 작문)'와 같은 성취 기준에서 '맥락'은 '글의 주제나 목적, 독자, 매체 등을 고려하라'는 지침으로 반영되어 있다. (7)의 경우 설명하는 글을 쓸 때 독자, 주제, 목적, 매체 등을 고려하라는 교육 내용이며, (31)의 경우에도 자기 소개서를 쓸 때에 목적, 독자 등의 맥락을 고려하라는 교육 내용으로 풀이된다. 따라서 여기에서의 '맥락'은 '상황 맥락'의 개념으로 사용되었다고 볼 수 있다. 한편 '(13) 담화의 개념과 특성을 이해하여 적절하고 효과적인 국어 생활을 하도록 한다.(독서와 문법)'에서는 맥락이 언어적 맥락과 비언어적 맥락으로 나뉨을 명시하고 있어 맥락에 대한 종합적인 이해를 유도하고 있다. 또 '(1) 섬세한 읽기를 바탕으로 작품을 다양한 맥락에서 이해하고 감상하며 평가한다.(문학)'와 같은 성취 기준에서는 '사회 문화적 맥락, 문학사적 맥락, 상호 텍스트적 맥락'이라는 말이 등장함으로써 '맥락'이 매우 포괄적이고 중층적이며 타영역과 이질적인 개념으로 등장한다. 이처럼 맥락이 영역마다 서로 다른 방식으로 반영되어 있다는 점은, 각 영역별 특성을 고려하는 것이 필요하다는 점을 인정하다손치더라도, 교육 내용의 비체계성을 보여 준다는 점에서 문제적이다.[8)]

맥락이 무엇인가에 대한 근본적인 성찰에 주목한다면 맥락이 이처럼

기존의 교육 내용에 새로운 교육 내용을 다소 첨가하는 방식으로 단순 수용되는 것이 바람직한 것인가에 대한 반성도 무시할 수 없다. 비유컨대 맥락은 텍스트의 생산과 수용에 작용하는 전면적인 지층 기반으로서 모든 것을 끌어당기는 중력과 같은 것이어서, 맥락 없이 언어 활동 전반을 설명하기는 불가능하다. '맥락이 개념 생태계 전반을 조정하는 동시에 자신 또한 조정하여 자리를 잡지 못했다'(염은열, 2011: 157)는 비판은 이런 측면에서 유의미하다. 맥락을 하나의 내용 요소로 축소하고 왜곡시킴으로써 가르쳐야 할 내용만 단순히 늘어나고 만 것이다.

교과서에서 맥락은 훨씬 더 형식적으로 반영되었다. 많은 교과서들이 텍스트의 목적이나 독자 등을 고려하지 않는 문제점을 이해시키는 데에 초점을 두는 방식으로 구안되어 있다. 이러한 학습 활동에서 '맥락'은 의사소통 시 고려해야 할 단순한 요소에 다름 아니다. 독자나 청자를 고려하라는 지침으로 인해 20대 독자에게는 이런 방식으로 50대 독자에게는 이런 방식으로 하라는 등의 기계적인 지침이 반복되어 있다. 이런 측면에서 '특정 상황을 제시하고 그 상황에 맞는 특정 정답이 있는 듯이 가르치는 교과서가 문제적'(이도영, 2011: 211)[9]이라는 지적은 타당하다.

본고가 특히 주목하고 있는 부분은 현 국어과 교육과정의 실현 과정에서 맥락이 학습자의 언어생활과 괴리된 채 객체화되어 있다는 점이다. 맥락 관련 교육 내용이 학습자에 의해 구성된 내재적, 주체적, 전인적 지식(personal knowledge) 혹은 전략이 되지 못한다는 점은 맥락 관련 교육 내

---

8) 아마 더 큰 문제는 '각 영역에서 기술되고 있는 맥락이 정확하게 어떤 관점에서 제기된, 어떤 위상을 갖는 것이냐'일 것이다. 즉 각각의 맥락이 갖는 외연과 내포의 차이가 문제일 것이다. 이에 대해서는 추후 깊이 있는 논의가 필요하다.

9) 이도영(2011: 221)의 다음과 같은 지적도 참고된다.; 우리는 항상 맥락을 고려하여 듣고 말한다. 맥락을 잘못 파악할 수는 있어도 맥락을 반영하지 않을 수는 없다. 그렇기 때문에 탈맥락적으로 정형화된 인사, 칭찬과 같은 언어 사용은 맥락 교육도 아니거니와 맥락이라는 이름으로 가르칠 필요도 없다.

용이 학습자의 언어생활에 의미 있는 실천적 힘을 부여하기 어려움을 함의한다.

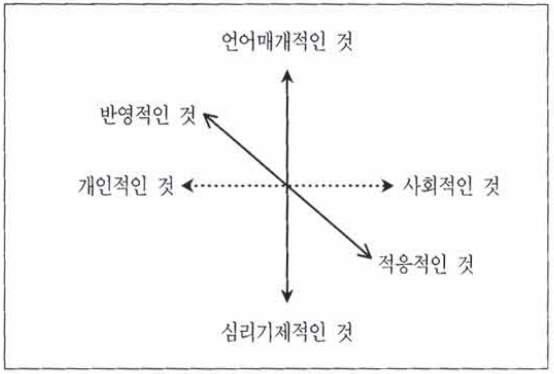
맥락 관련 교육 내용을 보면, 학습자의 실제 언어생활 경험을 통해 텍스트와 맥락을 이해할 것을 주문하고 있지만, 실상 해당 내용은 형식적이고 기능적인 실용적 연습의 성격이 강하다. 예컨대 공식적인 상황에서는 이렇게 말하는 것이 맥락을 고려하는 것이라는 등의 학습 내용은 공식적 기능성에 지배된 지극히 형식적이고 실용적인 성격의 교육 내용에 머물러 있다. 마찬가지로 슬퍼하고 있는 친구에게는(상대의 특성 고려) 위로하는 말을 해야 한다든가 교장 선생님께 건의하는 글을 쓸 때에는 예의를 갖추어야 한다는 등의 지침 역시 형식적이고 기능적인 성격의 교육 내용으로서, 학습자의 실제 삶의 맥락과는 일정한 거리가 있다. 실제 삶의 맥락은 훨씬 더 복잡하며 이와 같은 단순한 기능적 대응으로 이해되기 어렵다.

상기의 고려를 바탕으로 판단해 볼 때에 국어과에서 맥락은 '사회 문화적 상황, 독자, 목적, 화제 등등을 고려하라'는 단순 지식이나 지침으로 반영되는 경향이 있다고 정리할 수 있다. 문법의 경우에는 교육 내용 자체에서 맥락에 대한 '분석과 이해'를 의도하고 있어 '맥락은 ~이다.'와 같은 정의식 개념 학습을 피하기 어려운 상황이다.[10] 어떤 측면에서 이와 같은 교육 내용은 매우 필요하며 중요하다. 그러나 그 교육적 실천 양상을 고려할 때에 맥락 관련 교육 내용의 수정과 확대는 불가피해 보인다.

Ⅲ. 심리 기제적 맥락 개념 도입의 필요성과 관련 교육 내용의 구체화 방향

10) 국어교육에서 '맥락'은 언어활동 맥락을 가리키는 것이고 실질적으로는 언어활동 맥락 따지기인 셈이라는 김슬옹(2009: 261)의 지적은 이러한 측면에서 타당하다.

1. 심리 기제적 맥락 개념 도입의 필요성



<그림 1> 맥락의 지향성과 성격에 따른 구분(김혜정, 2011: 67)

맥락의 개념과 역사적 변천 과정에 대한 깊이 있는 천착을 보여준 김혜정(2011)은 맥락을 옆 그림처럼 세 가지 관점으로 구분하였다. 국어과 교육과정에서 맥락은 다분히 위 그림의 2사분면('언어 매개적'이며 '반영적', '개인적') 쪽으로 치우쳐 있었다고 판단된다.[11] 이는 맥락을 언어 활동에 영향을 미치는 하나의 변수로서 보는 관점으로써 언어 중심적 관점이다. 즉 맥락을 언어 활동 전반에 영향을 미치는 구심점이 아니라 여러 요인 중 하나로 보는 관점이다. '상대, 목적, 대상 등을 고려하라'는 식의 교육과정 해설서 내용에서 드러나듯, 맥락은 언어 중심적 언어 활동에서 고려해야 할 하나의 요소로 상정되고 있는 경향이 강하다. '텍스트 중심주의' 때문에 국어 교육에서 맥락이 소홀하게 다루어지고 있다는 이재기(2006: 100-101)의 지적처럼, 그간 국어 교육 현장에서 언어 혹은 텍스트 그 자체에 대한 집착은 강하였고, 특히 문법 교육

11) 김혜정(2009)은 국어과 교육과정에 기술된 맥락이 다분히 심리학과 지식사회학을 관통하는 Spivey(2004: 147-153)의 견해에 의거하고 있다고 보았다. 따라서 인지적으로 표상된 개념을 전제하고 있다는 것인데, 실제 교육과정에 반영된 내용은 Spivey(2004)와는 거리가 있어 보인다. 특히 문법 교육과정의 경우에는 명백히 Halliday(1994)에 치우쳐 있고- 이는 김혜정(2009)에서도 언급된 바 있다- 타 영역의 경우에도 맥락 개념은 텍스트 중심주의적 성격이 짙다고 판단된다.

내용의 경우 언어 그 자체와 구조주의에 함몰되어 있었다.

문법 교육과정의 경우 개정 7차 교육과정 이래 Halliday(1994)의 맥락 개념을 다루었다. 이 관점이 갖고 있는 장점에도 불구하고 이 관점은 다소 언어 중심적 관점으로서 맥락이 의미 구성에 기여하는 역할을 제한적으로 파악한다. 따라서 의사소통 과정에서 맥락이 전국적이고 거시적으로 의미 구성에 관여하는 측면을 놓치는 한계를 갖고 있다. 맥락은 텍스트 참여자에 의해 구성되는 정신적 구조(mental structure)로서, 그 구성의 결과는 다시 그들에게 영향을 미칠 수 있다. 맥락은 텍스트와 그 참여자 간의 적극적인 상호작용을 통해 구조화되고 변형되는 실체인 것이다.

여기서 주목되는 바는 맥락이 '언어 매개적인 것이냐, 심리 기제적인 것이냐'의 구분이다.[12] 이 구분은 상당 부분 '반영적이냐/적응적이냐,[13] 개인적이냐/사회적이냐'[14]와도 깊은 관련을 맺고 있다. 맥락을 심리 기제

12) 맥락은 언어 매개적인가, 심리 기제적인가에 따라 언어학적 관점과 심리학적 관점으로 구분된다. 전자의 언어학적 관점은 텍스트를 맥락을 포함한 개체들의 통합체로 보므로 맥락은 의사소통 체계를 구성하는 요소 중 하나이다. 따라서 맥락은 발화되는 언어에 뿌리를 두고 있으며 맥락적 자질로 추출될 수 있고 언어적으로 기술될 수 있다. 대표자로는 Lyons(1977), Jakobson(1960), Halliday & Hasan(1989) Halliday(1994) 등을 들 수 있다. 심리학적 관점은 맥락을 인식하는 주체가 누구냐에 따라 다시 개인적인 맥락과 사회적인 맥락으로 구분될 수 있는데, Sperber & Wilson(1986)의 심리적 구성체, Clark & Carlson(1981)의 '텍스트와 개인이 상호작용하기 위해 사용할 수 있는 정보와 지식', Widdowson(2004)의 '사람의 마음 속에 존재하는 추상적이고 심리적인 것' 등이 전자에 해당한다면, Lewis(1969)의 '공통 지식', Schiffer(1972)의 '상호공유지식' Givon(1989)의 '공유된 지식' 등은 후자에 포함된다. 이들은 맥락을 참여자의 머릿속에 재구성된 '지식'으로 규정하며 맥락을 화자와 청자의 완전한 상호공유지식과 인지적 표상으로 간주한다. 이상 김혜정(2009, 2011) 참조

13) 맥락의 형성과정에서 맥락이 의미 구성에 기여하는 역할에 따라 체계 지향적인 반영적 관점과 기능 지향적인 '적응적' 관점으로 구분 가능. 전자는 맥락이 하나의 구성 요소로서 의미 구성에 기여하는데, 다소 제한적이고 직접적임. 후자는 포괄적 규모로 기술되며 구성 요소라기보다 적절한 배경. 후자의 경우 Widdowson(2004) Spivey(1997)가 대표자. 이상 김혜정(2009) 참조.

14) 맥락에 대한 그간의 연구 경향은 크게 방법론적 개인주의와 사회 역사적 접근으로

적인 것으로 보는 것이 갖는 가장 큰 장점은 맥락을 학습자 개인의 실제 언어생활과 연계시킴으로써 학습자를 '언어적 주체'[15]로 세울 수 있는 기반을 확보하게 해 준다는 점이다. 맥락이 외적으로 주어진 그 무엇이 아니라 개인이 인지적으로 구성해 낸 실체라면, 그에 대한 교육적 처치는 단순히 '이것을 고려하여 이렇게 이해/표현하라'가 될 수 없다. 학습자 스스로 맥락을 구성하고 자신이 구성해 낸 맥락의 적절성과 타당성을 성찰하지 않는 한 이해와 표현의 방향은 산출되기 어렵다. 또 그간 문법 교육 과정에서 맥락이 타자화된 지식으로, 암기해야 할 대상으로 기술된 것과 다른 방식의 교육 내용이 요구된다.

신명선(2007, 2013)에서 논의된 것처럼 그간 문법 교육이 갖고 있는 가장 큰 문제점 중의 하나는 학습자를 언어적 주체로 세우지 못했다는 점이다. 맥락 관련 내용 역시 객체화된 지식으로서 암기해야 할 대상으로서 학습자에게 다가갔으며, 이로 인해 학습자 개인의 언어적 삶의 양상을 변화시키는 강력한 원천이 되지 못했다. 교육 내용이 자기 삶의 실제 언어생활 경험과 관련을 맺고 각 개인의 다양성을 담보하고 용인해 줄 수 있을 때에야 해당 교육 내용은 전인적 지식(personal knowledge)으로 복원될 것이다.[16]

맥락에 맞는 적절한 이해와 표현이 정답처럼 제시되는 교실 현장에서 학습자는 자기 삶의 애매성과 다양성을 목격하기 어렵다. 따라서 교육 내용은 파편화되면서 학습자 개인의 언어적 경험과 괴리되기 쉽다. 반면 현

나뉨. 후자는 맥락을 즉각적 행위로서 금방 생겼다 사라지는 것이 아닌 더 큰 사회 역사적 영역을 가진 전국적이며 지속적인 것으로 보는 접근. 전자가 언어학, 심리학, 미시 사회학에 기반, 후자는 거시 규모의 사회 이론과 규범적 언어학 기술 등에 기반. 이상 김혜정(2009) 참조.

15) 이에 대해서는 신명선(2007, 2013)을 참조할 수 있다.

16) 진선희(2009)는 '맥락'이 제대로 구현되기 위해서는 '학습자 개개인의 삶의 맥락이 반영되는 교수 학습'과 '언어 수행 과정에 대한 반성적 사고를 강조하는 교수 학습'이 필요함을 지적하였다.

실 세계에서 맥락은 매우 애매하며 지극히 다양한 데다 경우에 따라 맥락 파악에 실패하는 경우도 허다하다. 이재기(2006: 101)에서 지적된 것처럼 현실 사회는 해석 갈등이 노정된 사회이다. 맥락에 관한 교육 내용이 현실 세계의 실제성을 담보해 주지 못한다면 지식의 객체화 현상은 지속될 것이다.

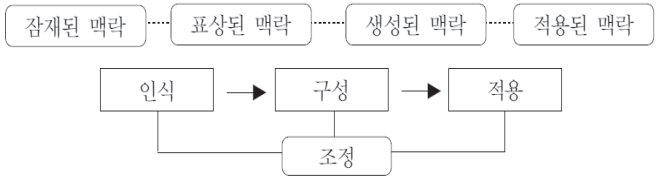
2. 맥락 관련 교육 내용의 구체화 방향

맥락이 개인이 구성한 심리적 구조라면 맥락은 주어지는 것이 아니라 구성되는 것이며 설정되는 것이다. 일찍이 김슬옹(1998)에서 '맥락 설정'이라는 말을 통해 맥락이 능동적인 주체에 의해 구성됨을 강조한 것은 이러한 측면에서 매우 의미 있다. 개인이 구성한 맥락은 경험이나 지식 등과 같은 개인적인 요소들의 총체이면서 동시에 우리 사회 문화의 특징이 융합된 사회문화적인 결합체이다. 비유컨대 우리 사회 문화는 개인이 세상을 바라보는 창(窓)과 같아서, 생각의 방식과 방향에 영향을 미치는 일종의 필터(filter)와 같다. 한 개인은 자신의 총체적 경험과 지식을 기반으로, 우리 사회의 문화 안에서, 사고하기 마련이다. 그것은 개인마다 약간씩 다를 수 있어 실제 의사소통 과정에서는 지극히 애매하고 다양하여 해석의 어려움을 유발할 수 있는 요소이다.

필자의 쓰기 맥락화 과정을 다룬 전제응(2011)은 맥락을 다음 그림과 같이 네 가지로 나누었다.[17]

---

17) 이재기(2006: 117) 역시 맥락을 1차, 2차, 3차 맥락으로 구분한 바 있다. 맥락으로 작용할 수 있는 잠재 가능성이 있는 맥락이 1차 잠재 맥락이며, 잠재 맥락 중에서 텍스트 생산·수용 과정에서 고려되고 의식된 맥락이 2차 과정 맥락, 텍스트 생산·수용 과정 중에서 고려되고 최종 해석 텍스트에서 텍스트 자질로서 구체화된 맥락이 3차 실현 맥락이다.



<그림 1> 필자의 쓰기 맥락화 과정(전제응, 2011: 297)

전제응(2011)은 쓰기 맥락 지도를 다룬 논의이지만, 위 그림은 의사소통에서 맥락이 갖는 특성을 잘 보여 주고 있다. 위에서 드러나듯 잠재된 맥락과 실제 텍스트에 표상되거나 생성, 적용된 맥락은 다르다. 이는 각 개인마다 맥락화의 방식이 서로 다르며 의사소통에서 이것이 구체화되는 방식도 다르기 때문이다.

맥락이 갖는 이와 같은 성격은 세 가지 중요한 논의점을 부각시킨다. 첫째, 특정 의사소통 공간에는 다양한 맥락이 작용하지만, 한 개인이 구성한 맥락은 사람마다 다를 수 있다. 둘째, 한 개인은 맥락 고려 시 자기 나름의 방식으로 사회 문화적 실천 행위를 수행하고 있다. 셋째, 특정 맥락이 고려되었다 하더라도 고려된 맥락이 모두 텍스트에 반영되지는 않는다. 이는 개인이 고려한 맥락이 다양한 방식으로 예컨대, 무시, 협상, 적극적 고려 등으로 처리되며 한 개인의 언어적 세계 안에서 표현되기 때문이다.

우선 위와 관련하여 주의할 점은 '맥락 구성'에 대한 지도가 필요하다는 점이다. 앞서 살펴본 것처럼 현 국어과 교육과정에서 맥락에 관한 교육 내용은 대략 맥락에 관한 지식 지도와 그 기능 지도로 크게 양분된다. 그런데 후자의 경우 대개 '주어진 맥락'을 '고려하라'는 방식으로 교과서에 구체화되었다. 이미 맥락은 '음악을 사랑하는 친구에게, ~을 요구하기 위해' 등등으로 주어져 있는 것이다. 실제 의사소통 상황을 생각해 보면,

사실상 가장 큰 어려움은 맥락 자체를 파악하는 것이다. 누구에게 어떤 내용으로 어떻게 표현해야 할 것인가는 모든 표현자가 갖는 첫 번째 질문이다. 누구에게 초점을 맞추어 글을 써야겠다고 결정했다고 하더라도 그가 어떤 성향의 사람인지 파악하기 쉽지 않다. 표현자가 대상으로 하고 있는 대상 역시 '인간'으로서, 그는 단지 '음악을 좋아하는 사람'으로 칭해지기 어렵다. 그는 음악을 좋아할 뿐만 아니라 미술도 좋아할 수 있고, 음악을 좋아하지만 콘서트 장에 가는 것은 싫어할 수도 있다. 맥락화 자체가 갖는 어려움을 고려할 때, 맥락 구성 자체에 대한 교육은 매우 유의미하다.

이러한 측면에서 맥락에 관한 교육 내용의 시작은 맥락 구성하기 그 자체에서부터 시작되어야 한다. 현재 맥락에 관한 교육은 맥락을 제시함으로써 시작된다. 학습자들은 언제나 '교장 선생님께(대상)', '건의하는 글을(목적)' 등처럼 주어진 조건 안에서 사고한다. 그리고 '공손하게, 건의라는 특성이 드러나게, 근거를 들면서' 등과 같은 형식적, 기능적 방식을 따라 말을 하거나 글을 쓴다. 그러나 실제 의사소통 상황에서는 지금 나에게 주어진 맥락이 무엇인지 여부를 판단하는 것이 가장 큰 난제로 다가오는 경우가 허다하다. 누구에게 초점을 두어야 하는지 어떤 내용이 핵심이 되어야 하는지 등등. 게다가 맥락이 개인이 심리적으로 구성해 낸 것이라면 자신이 구성한 맥락의 적절성 여부 또한 문제가 된다.

맥락화가 개인마다 다르며 그것이 개인의 성향, 경험, 지식, 사회 문화 등의 영향을 받는다는 점에서, 개인이 구성한 맥락의 적절성과 타당성을 성찰하는 경험을 제공하는 것은 매우 중요하다. 현 교육과정은 개인의 맥락화 방식에 대한 성찰 관련 교육 내용이 부족하다. 현실적으로 맥락화 방식에 문제가 있어 의사소통이 실패하는 것은 예측 가능할 뿐만 아니라 비일비재하다. 일상적으로 의사소통을 잘하는 사람을 '분위기 파악을 잘하는 사람'으로 지칭하기도 하는 것은 의사소통 시 자기에게 주어진 맥락

이 무엇인지를 제대로 파악해야 의사소통이 원활함을 삶의 양상으로서 보여 준다. 자신의 맥락화 방식의 적절성과 타당성을 성찰하는 활동이 갖는 교육적 의의는 크다.

언어 사용자는 언어 수행 과정에서 끊임없이 맥락과 지속적으로 상호 교섭하면서 맥락을 구성한다. 따라서 맥락화의 적절성과 타당성을 성찰하는 학습자에게 가장 필요한 사고 중 하나는 '초인지적 사고'이다. 이는 실제 교실 현장에서 교사가 적극적으로 자극하고 격려해야 할 계발 요소이다.[18]

위의 둘째와 관련하여 부각되는 중요한 교육 내용 중 하나는 '사회 문화적 실천 행위'로서의 맥락 교육 내용이다. 한 개인이 맥락을 구성하는 방식을 고려해 보면, 그 사고 과정은 우리 사회의 문화 맥락에 대한 적극적인 고려 과정임을 알 수 있다. 그 과정에서 우리 사회의 특정 문화 맥락은 비판되며, 특정 문화 맥락은 수용되고, 특정 문화 맥락은 거부될 수 있다. 예컨대 우리 사회에는 자신의 요구 사항을 어른에게 직접적으로 단도직입적으로 표현하는 것은 예의에 어긋난다는 문화적 전통이 있다. 글쓰기나 말하기를 준비하는 한 학생에게 어른에게 뭔가를 요구해야 하는 상황이 주어진다면, 그는 이와 같은 우리 사회의 문화적 전통을 어떤 방식으로 자신의 표현 과정에 반영할 것인지 결정해야 한다. 경우에 따라 이 전통은 매우 중요하게 다루어질 것이지만, 또 다른 경우에는 오히려 적극적으로 무시될 수도 있다. 특히 그 학생이 이와 같은 우리의 문화적 전통이 우리 사회의 발전을 방해하는 측면이 있다고 판단한다면 그는 적극적으로 이와 같은 전통에 맞설 것이다. 만일 그가 능력 있는 표현자라면 이러한 전통에 맞서면서도 자신의 요구 사항을 상대가 납득할 수 있도록 혹

18) 임천택(2007: 135)에서도 일상의 언어생활에서는 맥락을 '별도로' 파악하는 것이 아니라 맥락을 '파악하면서' 읽기나 쓰기를 하는 경우가 많다면서 '초인지적 사고'의 중요성을 강조하였다.

은 상대가 받아들일 수 있도록 표현하는 여러 가지 대안들을 적극 고려할 것이다.

국어교육에서 기르고자 하는 학습자가 단순히 우리 사회의 문화적 전통을 답습하고 유지하는 수용적 인간이 아니라면, 즉 국어교육에서 우리 사회의 문화적 전통을 창조적으로 발전시키는 학습자를 기르고자 한다면, 학습자들의 다양한 사고와 여러 가지 시도들은 격려되고 자극되어야 한다. 많은 학습자들이 다양한 방식으로 자기의 생각을 펼치고 이를 현실에서 적용해보는 과정은 우리 사회의 다양성을 유지하고 우리 사회를 풍요롭게 만드는 지름길일 수 있다.

학습자가 맥락들을 구성하고 그 경중을 판단하며 자신이 구성한 맥락들을 표현 과정에 적용하는 과정은 우리 사회의 문화 맥락에 대한 주체적 판단에 근거한 적극적인 실천 행위이다. 학습자의 표현물에 담긴 우리 사회 문화 맥락에 대한 판단 결과는 또 다른 표현물의 판단 결과와 교섭하거나 대항하면서, 성장·발전·퇴보할 것이다. 그리고 그 상호텍스트성에 대한 학습자의 이해는 학습자의 맥락 구성 방식에 지속적인 영향을 미칠 것이다.

물론 텍스트의 생산과 수용 과정에서 언어 사용자가 적극적으로 반영한 모든 맥락이 정당성을 갖는 것은 아니다. 경우에 따라 특정 이데올로기는 암암리에 텍스트에 반영되고 타자와 소통될 수 있다. 경우에 따라 어떤 이데올로기는 고정관념이라는 이름으로 회자되면서 지지 기반을 더욱 확고하게 다질 수도 있다. 만일 왜곡된 이데올로기가 성찰되지 않는다면 텍스트의 생산과 수용 과정은 문제적 이데올로기를 소통, 심화시키는 왜곡된 날개가 될 수도 있다. 따라서 공동체의 잘못된 신념이나 가치관 등이 재생산되지 않게 하기 위해서는 자신의 사회 문화적 실천 행위에 대한 성찰 역시 중요하다.

위 셋째와 관련하여, 맥락 고려 방식에 대한 지도가 필요하다. 자신이

구성한 모든 맥락들을 의사소통에 균등하게 반영하는 것은 산술적으로만 가능할 뿐 타당하지도 가능하지도 않다. 자신이 구성한 맥락 중 현 상황에서 더 의미 있는 것이 무엇인지를 판단하여 이를 중심으로 다른 여타 맥락을 조정할 수 있는 능력이 필요하다. 무조건 글의 목적, 대상 등등을 고려하라는 식의 지침은 매우 형식적일 뿐만 아니라 진정한 의미에서의 맥락 지도가 될 수 없다. 다양한 맥락 속에서 어떤 맥락에 비중을 두고 어떤 맥락을 주변으로 처리할 것인지 결정하는 것은 매우 복잡한 인지 과정을 요하며 이것이 어떤 측면에서는 학생들이 배워야 할 진정한 의사소통 능력일 것이다.

자신이 집중적으로 반영하고자 노력한 맥락을 어떻게 언어화할 수 있는지에 대한 교육도 필요하다. 이는 글의 구조로, 문단의 구성으로, 혹은 특정 어휘나 문장의 형식으로 가능하다. 특히 어휘나 문장의 형식으로 구체화하는 부분은 기능 영역보다는(물론 기능 영역에서도 이 부분에 대한 지도가 이루어져야 하겠지만) 문법 영역의 핵심 교육 내용이 될 수 있다.

전술한 맥락 교육 내용 구성 방향을 찬찬히 고려할 때 부각되는 또 하나의 중요한 교육 내용은 '언어적 자아'에 관한 것이다. 근본적으로 자아(self)는 의사소통에 영향을 미치는 핵심 요소이다.[19] 긍정적 자아 개념을 가진 이가 원활한 의사소통을 수행하는 사례는 많다. 언어 사용자는 언어적 자아에 대한 자기 인식 안에서 표현의 방향을 결정하기 쉽다. '나는 이런 사람이니까 이렇게 말해도 돼, 나는 주로 이런 방식으로 의사소통해 왔으니까, 이렇게 말하는 것이 나로서는 편하니까' 등과 같은 고백들은 언어적 자아 상(像)이 표현의 과정에 얼마나 큰 영향을 미치는지 잘 보여 준다.

한 개인이 자기에게 주어진 의사소통 상황에서 맥락화 방향을 결정할 때 그의 자아 상은 무엇을 핵심 맥락으로 설정할 것인지에 영향을 미칠

19) 이에 관해서는 수많은 커뮤니케이션 개론서를 참조할 수 있다. 특히 국어교육학에 널리 알려진 개론서로 Littlejohn(1996), Meyers & Meyers(1985) 등을 참조할 수 있다.

수 있다. 따라서 '의사소통'을, '맥락'을, 주요 테제로 삼는 국어교육학에서 '언어적 자아'는 매우 중요한 논의거리임에 틀림없다. 언어적 주체는 긍정적 자아 개념을 바탕으로 주체적으로 언어생활을 영위하는 자이다(신명선, 2013). 위에서 맥락 관련 교육 내용의 구성 방향으로 논의된 것들은 '언어적 주체'를 상정할 때에 보다 구체적이고 온전하게 실현될 수 있다.

그간 맥락은 국어 교육의 중요한 교육 내용이면서도 그 추상성으로 인해 교육과정에서 구체적으로, 체계적으로 구현되지 못했다. 위에서 논의된 몇 가지 교육 내용 구성 방향은 맥락에 관한 교육 내용을 구체화하고 다양화하는 한 방향일 수 있다.

Ⅳ. 인지언어학과 맥락 관련 문법 교육 내용의 구체화 방향

앞서 논의한 바를 정리하면, 맥락 관련 교육 내용은 크게 다음과 같은 방향에서 구체화될 수 있다. 도식화의 위험이 있지만, 이를 간략하게 정리하면 다음과 같다.

○ 맥락 자체 인지하고 구성하기
○ 구성한(혹은 구성하고 있는) 맥락의 적절성과 타당성 성찰하기
○ 맥락화 과정에서 사회문화적 실천 행위 실행하고 성찰하기
○ 맥락들의 비중 판단하고 적절하게 반영하기
○ 맥락을 의도에 맞게 언어화하기
○ 긍정적 자아 개념에 기반하여 맥락 설정하기

위 교육 내용들은 항목별, 그리고 국어교육학 내 영역별 특성을 고려하여 구체화될 필요가 있다. 문법교육학 내에서도 위 항목들을 어떻게 교육

내용화할 지에 대한 고민이 필요하다. 본고에서는 이중 '맥락을 의도에 맞게 언어화하기'와 관련하여 우선적으로 논의하고자 한다. 이 항목은 특히 언어적 표현 자체를 문제 삼고 있다는 점에서 문법교육학에서 우선적으로 논의할 필요가 있다고 판단된다. 그 구체화의 방향은 여러 가지 방향에서 탐색될 수 있을 것인데, 본고에서는 특히 심리 기제적 관점의 맥락 개념을 기반으로 인지언어학과 관련하여 이를 논의하고자 한다.

맥락은 심리 기제적 관점에서 볼 때에 개인이 인지적으로 구성한 심리적 구조이다.[20] 화자가 구성한 맥락은 구체적인 의사소통 상황에서 언어화된다. 예컨대 철수가 신발을 던져 텔레비전이 깨진 상황에서 '무슨 일이 일어났느냐?'고 질문한다면 어떻게 대답할 수 있을까(이는 곧 맥락을 파악하라는 요구 사항과 같다). '새로 산 텔레비전이 깨졌어요.', '철수가 조심하지 않고 텔레비전을 향해 신발을 던졌어요.'가 모두 가능하다. 전자와 후자의 맥락 파악 방식은 서로 다르다. 전자에는 텔레비전이라는 전자제품에 관한 상업적 틀(frame)이 후자에는 인간 행위에 관한 성격 틀이 활성화되어 있다. 두 화자는 주어진 상황을 자기의 방식으로 선택적으로 개념화한 뒤 이를 언어화였다.

인지 언어학에서 장면의 의미는 '객관적 대상에 대한 개념적 내용과 개념 화자에 의한 해석의 함수'(임지룡, 2008 ; Evans & Green, 2006 등)이다. '해석(construal)'[21]은 다양한 학자들에 의해 여러 가지 방식으로 정의되었는데[22](이하 해석에 관한 논의는 임지룡(2008)과 Evans & Green(2006) 참

---

20) 이창근(2011)은 맥락을 고려한 문법 교육 내용을 문장 쓰기를 중심으로 고찰하면서, 맥락을 '텍스트 생산 수용에 관련된 여러 요인들을 관련지어 언어 사용자가 구성한 의미'로 정의한 바 있다.

21) 이 용어는 Langacker(1987: 487-488)에서 유래된 것으로 이수련(2001)에서는 '파악 방식'으로 번역하기도 하였다. 'interpretation'의 '해석'과는 구별된다. 이와 유사한 개념으로 '초점 조절(forcal adjustment)', '해석 작용(construal operation)' 등의 용어도 사용된다.

조) 초기 Langacker(1987: 487-488)의 정의는 '화자(또는 청자)와 그가 개념화하고 묘사하는 상황 간의 관계'였다. 이후 Langacker 자신뿐만 아니라 다른 학자들에 의해 좀더 정교하게 구체화되는데 Radden & Driven(2007: 337)은 해석을 '대안적 방식으로 장면을 개념화해서 표현하는 화자의 선택'으로 정의하였다. '해석'은 결국 개인이 주어진 상황을 자기 나름대로 맥락화하는 방식을 가리키는 개념에 다름 아니다. 따라서 심리 기제적 관점의 맥락 개념은 인지 언어학의 핵심 테마인 '해석' 개념과 원천적으로 깊은 상관관계를 맺고 있다.

그러나 '맥락'과 '해석'은 다소 차이가 있다. 맥락에 비해 해석은 그 지칭 범위가 다소 협소하다. 해석은 언어 사용자가 마음 속에 생성한 심리적 구조로서의 맥락을 참조하지만, 심리적 구조 그 자체를 가리키기보다는 그것이 어휘나 문법적 장치 등을 통해 언어로 구체화되는 과정이나 결과를 가리킨다. 언어적 표현은 대개 특정한 방식으로 언어 사용자가 개념화한 맥락을 반영한다. 화자가 구성한 맥락은 인지적으로 해석되어 개념적 사건이 되며 그것은 문법적으로 구조화된다.

따라서 '해석' 개념은 앞 전제응(2011)의 '맥락 유형화 논의'에 기대 설명하자면, '생성된 맥락'이 실제로 언어화되어 말/글에 '적용된 맥락'을 기술할 때에 유용하다. 구체적인 의사소통 상황에서 언어 사용자는 다양한 맥락을 파악하지만 그 모든 맥락을 한 번에 동시에 언어화할 수는 없다. 개인마다 맥락화 방식이 다른데다 구성된 맥락들은 순차적으로 서열화될 수 있으며 몇 개씩 묶이거나 무시될 수도 있다. 이는 언어 사용자의 인지적 선택과 언어적 표현/이해가 갖는 시간성·순차성에 기인한다.

이러한 점에서 인지언어학의 '해석' 개념이 전제하고 있는 '문법'은 Halliday(1976)의 '선택 문법(choice grammar)'과 다소 유사점이 있다.

---

22) 상세한 것은 임지룡(2008: 382) 참조.

Halliday(1976)에 의하면 문법은 언어 사용자가 의도한 바를 언표화하기 위한 선택항들의 집합이기 때문이다. 특정 상황에서 언어 사용자가 구성한 심리적 구조 혹은 개념화한 결과들은 언어 사용자의 선택에 의해 언어화되며 그러한 과정 혹은 결과가 곧 '해석'이다.[23]

인지언어학에서는 언어의 구조가 동기화(motivation)되어 있다고 가정하여 형태가 다르면 의미도 다르다고 본다. 어휘부와 문법은 개별적으로 명확하게 구분되는 것이 아니라 상징 구조들의 연속선을 이룬다. 따라서 특정 언어 표현의 형태적 차이는 의미의 차이를 의미하며, 그것은 언어 사용자의 '해석'에서 추동된 것이다. '맥락'과 연관지어 기술한다면, 언어 표현의 차이는 언어 사용자의 맥락화 방식의 차이에서 유발될 수 있다. 거꾸로 맥락화 방식의 차이가 언어 표현의 차이를 유발할 수 있다.

해석은 여러 가지 양상으로 드러난다. 예컨대 동일한 상황을 여러 가지 방식으로 맥락화한 다음 사례를 보자. 이 사례들은 해석의 차이가 어떤 방식으로 언어화되는지 보여 준다.

a) 영수는 마지막 모임인데도 10시가 된 것을 보자 서둘러 집에 갔다
b) 화난 엄마의 환영이 영수를 집으로 끌고 갔다.
c) 영수가 10시까지밖에 놀지 못하고 집에 갔다.
d) 영수가 결국 10시에서야 집으로 돌아왔다.

---

23) 수사학적 문법 역시 인지 문법 혹은 기능 문법과 그 지향성이 유사하다.: "수사학적 문법은 우리가 글을 쓸 때 필요한 관습에 대한 지식을 포함한다. 따라서 수사학적 문법을 이해한다는 것은 글을 쓸 때 필요한 문법적인 선택과 그 선택이 독자에게 미칠 영향을 이해한다는 것을 의미하며, 이 때 문법적인 지식은 글 쓰는 이를 위한 도구 상자와도 같은 것이다. 이러한 방식의 문법 학습은 의식적인 노력을 통해 이루어질 수 있으며, 그것이 유용하다는 것이 바로 수사학적 문법의 핵심이라 할 수 있다(Kolln & Gray 2010: 2-4, 정병철, 2011a: 554에서 재인).

영수가 먼저 집에 가고 없는 상황에서 남아 있는 사람들이 영수가 없는 상황을 맥락화하는 방법은 다양하다. 위 a)~ c)는 그 중 일부일 수 있다. 그런데 이들 언어 표현들은, 언어의 구조가 동기화되어 있다는 인지언어학의 기본 가정에 근거하여, 그 형태적 차이에 의해 서로 다르게 상황을 해석하고 있는 것으로 이해할 수 있다. a), c)와 b)를 비교해 보면, b)의 주어는 '화난 엄마의 환영'으로서 a), c)와 다르다. 동일한 상황에 처해 있지만, 언어 사용자가 주목하는 바는 사람마다 다를 수 있다. b)의 화자는 영수보다 영수의 엄마에 적극적으로 '현저성(prominance)'을 부여하고 있다. 언어 사용자가 특정 부분에 초점을 부여함으로써 표현의 차이를 유발하는 경우, 실제 의사소통 상황에서는 인식의 차이를 넘어 해당 언어사용자의 인성이나 성격의 차이로 이해되기도 한다.

한편 a), c)와 b)의 서술어는 각각 '갔다'와 '끌고 갔다'로서 다르다. '끌고 가다'는 '가다'보다 더 구체적인 표현으로서 장면을 맥락화하는 구체성의 차이가 있다. 이는 인간이 어떤 상황을 다양한 층위에서 파악할 수 있는 특정성(specificity)의 인지 능력을 지니고 있기 때문이다. 인간은 어떤 상황을 포괄적이거나 추상적으로 묘사할 수도 있으며 구체적이고 상세하게 진술할 수도 있다.

c)의 '까지밖에', d)의 '에서야'와 같은 조사는 화자가 갖고 있는 '기대치(expectation)'가 무엇인지를 보여 준다. c)에서는 예상보다 빨리 갔다는 아쉬움이 d)에서는 예상보다 늦었다는 실망감이 드러난다. 이는 언어사용자가 하나의 상황을 아무런 생각도 없는 무념의 상태에서 맥락화하는 것이 아니라 자기 나름의 기대치를 갖고 그에 근거해서 맥락화함을 보여 준다.

a)~c)가 남아 있는 사람들의 관점에서 기술된 것이라면 d)는 집에서 기다리던 사람의 관점에서 기술되었다. 이러한 관찰점(vintage point)의 차이는 '가다'와 '오다'라는 동사에서 드러난다. 언어 사용자는 상황을 해석할 때에 자신이 서 있는 위치에서 자기에게 유리한 관점을 선택하기 쉽다.

마지막으로 a)의 '마지막 모임인데도'라는 표현은 우리 사회의 배경 지식이 의사소통에 관여하는 양상을 보여 준다. 일반적으로 마지막 모임은 늦게까지 이루어지기 마련이라는 생각은 우리 사회에 널리 퍼져 있는 상식이다. 과학이나 수학적 지식처럼 명확한 숫자로 기술될 수는 없지만 의사소통의 기저 지식으로 광범위하게 사용된다.

위의 몇 가지 사례는 인지 언어학의 해석 개념에 기반하여, 맥락화 방식의 차이가 어떻게 언어 표현의 차이로 연결되는지를 기술한 것이다. 이에 대해서는 앞으로 보다 구체적인 국어교육학적 연구가 이루어질 필요가 있을 것이다. 그간 문법 교육학의 논의가 '맥락'의 개념과 유형을 명제적 지식의 형태로 전달하는 데 중점을 두었다면 이제는 맥락화 방식의 차이가 구체적으로 어떻게 언어화될 수 있는지에 대해 다룰 필요가 있으며, 위의 몇 사례는 그 구체화의 방향을 암시한다.

언어 사용자의 맥락 파악 방식은 구체적인 언어 표현의 차이로 귀결되므로 내가 의도한 바를 정확하게 언어화하는 방법을 구체적인 언어 항목을 대상으로 교육할 필요가 있다. '현저성, 특정성, 기대치, 관찰점, 배경지식' 등에 대한 이해는 언어의 형태적 차이가 유발하는 의미적 차이에 주목하게 함으로써[24], 언어적 소통 과정에 대한 이해를 촉발하고, 정확한 이해와 표현 능력을 신장하는 데 기여할 수 있다. 자신이 선택한 언어 표현의 형태적 차이가 실제 의사소통 상황에서 어떻게 이해될 지를 초인지적 사고를 바탕으로 성찰하게 하는 것은 중요하다.

맥락의 언어화는 지극히 미시적 수준의 논의로 귀결되기 쉽다. 그러나 다음 김혜정(2009)의 논의처럼 미시적 논의와 거시적 논의의 경계를 허물고 거시적 맥락의 영향 관계를 파악하면서 맥락의 구체적 언어화를 논하는 것은 매우 중요하다.

---

24) 주세형(2004: 482)의 다음과 같은 논의도 고려해 보라.; "언어 형식 목록의 풍부성과 기능과 형식의 긴밀하고 적절한 관계성이 국어교육의 목표이다."

> 발화 실행에 대한 형식적 특성과 그 사회적 함의를 설명하기 위해 노력한 맥락의 연구는 미시적이고 거시적 수준의 현상들 사이의 통속적인 경계 구분을 거부해야 한다. 문맥은 분명 '관계'에 기반한 이론적 개념이다. 그래서 '~을 위한 문맥'이나 '~에 대한 문맥'이 아닌 문맥은 있을 수 없다. 오히려 문맥을 다루는 방법은 언어 담화, 발화 생산과 수용, 사회적 실행 등을 포함하는 다른 기본적 요소들을 어떻게 해석하느냐에 달려있다.(김혜정, 2009: 40)

따라서 실제 교수학습 현장에서 교사는 학생이 자신이 구성한 맥락을 미시적 수준에서 언어화할 때에 맥락이 갖는 거시적이고 포괄적인 특성을 고려하면서 해당 맥락이 그 의도에 맞게 정확하게 언어화되도록 지도해야 할 것이다.

지금까지의 논의는 언어 사용 기능 영역과 문법 영역의 통합 지도의 필요성도 보여 준다. 이러한 측면에서 '그동안 언어 사용 기능 영역과 문법 영역은 서로 이질적인 성격에 의해 국어교육 내에서 통합적으로 적용되는 데에 어려움이 있었는데 '맥락을 통해 통합이 가능'하다고 본 신호철(2012: 324)의 논의도 적극적으로 고려할 필요가 있다. 그 구체화 방향은 추후 다시 논의되어야 할 것이다.

거시적 맥락을 고려하면서 자신이 구성한 맥락을 언어화하는 과정은 자아에 대한 이해를 추동할 수 있다. 섬세한 표현의 차이를 고민하는 과정은 자아의 맥락화 방식에 대한 이해를 유도하고 이는 자아의 세계에 대한 성찰을 낳는다. 그 과정에서 의미 역시 더욱 섬세화되며 생동화될 수 있다.

V. 결론

이제 맥락은 국어교육학의 매우 중요한 교육 내용으로 자리 잡았다. 그

럼에도 그 내용이 매우 추상적이며 형식적 기능적인 성격이 강해 교육 현장에서 실질적인 효과를 거두지 못하는 한계를 갖고 있었다. 이러한 점에 주목하여 본고는 맥락 관련 교육 내용의 구체화 방향을 국어 교육 전체 틀 내에서 논의한 뒤 우선적 문법 교육 내용이라고 판단되는 '맥락의 언어화' 항목을 중심으로 문법 교육 내용의 구체화 방향을 논의하였다. 각 교육 내용의 구체화 방향에 맞게 각 영역 내에서 실질적으로 교육 내용을 마련하는 것이나 맥락 관련 교육 내용을 영역별로 구체적으로 안배하는 것 등은 관련 전문가들의 지혜를 모아 추후 다시 논의해야 한다.

본고는 심리 기제적 관점의 맥락 개념 도입의 필요성을 논의하면서 인지언어학의 '해석' 개념을 끌어와 그 구체화 방향을 논의하였다. 심리 기제적 관점의 맥락 개념은 인지언어학자들과 심리언어학자들에 의해 발달한 개념이므로 인지언어학과 잘 조응된다. 주지한 바 맥락을 인지적 표상으로서의 심리적 구조로 봄으로써 학습자의 맥락 구성 자체를 강조하여 학습자를 언어적 주체로 세울 수 있는 이론적 바탕을 쉽게 찾을 수 있다. 그러나 그 학문적 터전이 갖는 특성상 사회적 구조로서의 맥락 개념에 대한 고려는 기호학이나 사회철학에 비해 부족할 수밖에 없다. 기호학자나 사회철학자 등을 통해 발달한 맥락은 사회적 구조로서 실재한다. 심리 기제적 관점의 맥락 개념 역시 우리 사회의 문화 맥락을 적극적으로 고려하지만, 그것은 언어 사용자가 세상을 바라보는 창(窓)과 같은 것이어서 학습자의 인지적 표상 내에서 구체화된다. 본고는 심리 기제적 관점의 맥락 개념이 갖는 장점을 살리는 방향에서 맥락 관련 교육 내용의 구체화 방향을 논의하였다. 앞으로 사회적 구조로서 실재하는 맥락에 관한 논의 등도 다양하고 정밀하게 이루어져야 할 것이다.

2007년 국어과 교육 내용 체계표에서 맥락이 한 축을 차지한 이래 맥락은 국어교육학의 뜨거운 논의 주제였다고 판단된다. 그럼에도 2011년 한국초등국어교육학회의 논의 주제는 다시 '맥락'이었다. 염은열(2011)은 지

금 우리에게 필요한 것은 보다 깊이 있는 맥락 관련 연구라고 논의하였다. 맥락에 관한 국어교육적 실천이 보다 결실을 맺기 위해서는 다양한 관점에서 다층적으로 논의된 복잡미묘한 맥락을 두루 싸잡아 논의하기보다는 각 관점과 층위에 대한 보다 치밀한 고려가 필요하다. 각 관점의 역사적 기원에 대한 고려 속에서 해당 맥락 개념이 갖는 장단점을 논의하고 그러한 논의들을 종합적으로 고려하면서 국어교육의 실천 방향을 고민할 필요가 있다.*

참고 문헌

구본관(2008), 「문법 교육에서는 무엇을 가르쳐야 하는가? -경어법 교육을 중심으로」, 『선청어문』 36, 서울대학교 국어교육과, pp.749-779.

구본관(2009), 「패러다임의 변화와 문법 교육의 방향」, 『어문학』 103, 한국어문학회, pp.1-40.

구본관 · 신명선(2011), 「원리 중심의 문법 교육에 대한 연구」, 『국어교육연구』 27, 서울대학교 국어교육연구소, pp.261-297.

김성란(2010), 「'맥락'의 중학교 개정 교과서 수용양상 연구- '교학사', '비유와 상징', '미래엔컬처그룹' 교과서를 중심으로」, 『새국어교육』 85, 한국국어교육학회, pp.49-69.

김슬옹(2009), 「2007 개정 국어과 교육과정 '맥락' 범주의 핵심 교육 전략」, 『국어교육학연구』 36, 국어교육학회, pp.255-286.

김슬옹(2010), 「국어 교육 내용으로서의 '맥락' 연구」, 동국대학교 박사학위논문.

김은성(2008), 「국어 문법 교육에서 '텍스트' 처리의 문제」, 『국어교육학연구』

* 이 논문은 2013. 11. 11. 투고되었으며, 2013. 11. 18. 심사가 시작되어 2013. 12. 5. 심사가 완료되었고, 2013. 12. 10. 편집위원회 심의를 거쳐 게재가 확정되었음.

33, 국어교육학회, pp.333-365.
김은성(2012a), 「문법 학습 경험 맥락에 따른 문법 학습 촉진 요인의 보편성과 특수성」, 『새국어교육』 90, 한국국어교육학회, pp.5-28.
김은성(2012b), 「문법교육 내용의 표상체로서의 담화 -문법교육 내용화 방안의 변화 모색을 위한 시론」, 『문법 교육』 16, 한국문법교육학회, pp.83-110.
김혜숙(2011), 「통합적 문장교육의 교수-학습 방안 연구 -맥락과 텍스트 중심의 활동 교재 구안을 위하여」, 『새국어교육』 89, 한국국어교육학회, pp.129-153.
김혜정(2009a), 「읽기의 맥락과 맥락 읽기」, 『독서연구』 21, 한국독서학회, pp.33-79.
김혜정(2009b), 「국어과 교육과정 내용에 대한 비판적 고찰」, 『작문연구』 8, 한국작문학회, pp.299-335.
김혜정(2011), 「국어과 교육내용으로서 맥락의 교육적 실행 연구」, 『한말연구』 28, 한말연구학회, pp.61-87.
김홍범(1996), 「학교문법 교육에 대한 비판적 고찰」, 『교육연구』 4-1, 한남대학교 교육연구소, pp.193-212.
김홍범(2009), 「창의성 계발을 위한 문법 교육」, 『문법 교육』 10, 한국문법교육학회, pp.93-118.
남가영(2007), 「문법 교육의 '지식의 구조' 체계화 방안」, 『국어교육』 123, 한국어교육학회, pp.341-374.
남가영(2008), 「문법 탐구 경험의 내용 연구」, 서울대학교 박사학위논문.
남가영(2011), 「문법 교육용 '텍스트'의 개념 및 범주」, 『국어교육』 136, 한국어교육학회, pp.139-173.
남가영(2012), 「문법 교육과 교과서」, 『한국어학』 57, 한국어학회, pp.1-34.
노은희(1993), 「상황맥락의 도입을 통한 말하기 지도 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
민현식(1992), 「문법교육의 목표와 내용 : 현행 학교문법의 문제점을 중심으로」, 『국어교육』 79, 한국어교육학회, pp.47-72.
민현식(2009), 「국어 능력 실태와 문법 교육의 문제점」, 『국어교육연구』 44, 국

어교육학회, pp.1-56.
민현식(2010), 「통합적 문법 교육의 의의와 방향」, 『문법 교육』 12, 한국문법교육학회, pp.1-37.
박수자(2011), 「맥락 기반 읽기 지도의 관점과 반성」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, pp.69-92.
신명선(2007), 「문법 교육에서 추구하는 교육적 인간상에 관한 연구」, 『국어교육학연구』 28, 국어교육학회, pp.423-458.
신명선(2011), 「국어 교과서의 텍스트적 특징에 대한 통시적 연구 -1~7차 중학교 『국어』 1-1학기 1단원을 중심으로-」, 『텍스트언어학』 30, 한국텍스트언어학회, pp.73-110.
신명선(2013), 「언어적 주체 형성을 위한 문법 교육의 방향」, 『국어교육』 143, 한국어교육학회, pp.83-119.
신호철(2010), 「국어과 문법 영역의 연계성 연구」, 고려대학교 박사학위논문.
신호철(2012), 「맥락 중심의 문법 교육 내용 기술 방안 연구 -높임 표현을 중심으로-」, 『국어교육학연구』 43, 국어교육학회, pp.323-348.
염은열(2011), 「국어과 교육과정과 초등 문학교육에서의 '맥락'」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, pp.149-172.
이관규(2007), 「문법 교육 연구의 현황과 새로운 방향」, 『국어교육』 123, 한국어교육학회, pp.259-282.
이관규(2009), 「통합적 문법 교육의 의의와 방법」, 『문법 교육』 11, 한국문법교육학회, pp.259-282.
이관규(2011a), 「통합적 국어교육의 가치와 '독서와 문법'」, 『국어교과교육연구』 18, 국어교과교육학회, pp.91-118.
이관규(2011b), 「2011 국어과 교육과정의 실제와 과제」, 『국어교과교육연구』 19, 국어교과교육학회, pp.7-37.
이도영(1996), 「문법 교육의 목표 정립을 위한 제언」, 『국어교육』 91, 한국어교육학회, pp.109-128.
이도영(2011), 「초등 듣기 말하기 교육에서 맥락 교육의 문제와 개선 방안」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, pp.201-229.

이수련(2001), 『한국어와 인지』, 박이정.
이재기(2005), 「문식성 교육 담론과 주체 형성에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
이재기(2006), 「맥락 중심 문식성 교육 방법론 고찰」, 『청람어문교육』 34, 청람어문교육학회, pp.99-128.
이주섭(2001), 「상황맥락을 반영한 말하기·듣기 교육의 내용 구성에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
이창근(2011), 「맥락을 고려한 초등 문법 교육-문장 쓰기를 중심으로」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, pp.265-284.
임주탁(2013), 「문학교육학 및 문학교육의 방법론 검토 : 맥락 중심 문학교육학과 비판적 문학교육」, 『문학교육학』 40, 한국문학교육학회, pp.89-130.
임지룡(2008), 『의미의 인지언어학적 탐색』, 한국문화사.
임천택(2007), 「새 국어과 교육과정의 내용 선정 범주 '맥락'의 현장 소통 방안」, 『청람어문교육』 36, 청람어문교육학회, pp.109-141.
임칠성(2009), 「교육문법의 교육 방향 연구」, 『國語敎育學硏究』 36, 국어교육학회, pp.493-517.
전제응(2011), 「쓰기 맥락의 본질과 쓰기 맥락 지도의 실제」, 『한국초등국어교육』 47, 한국초등국어교육학회, pp.285-310.
정병철(2011a), 「수사학적 문법의 인지적 토대」, 『청람어문교육』 44, 청람어문교육학회, pp.551-582.
정병철(2011b), 「인지언어학의 관점에서 본 문법 교육과정의 개선 방향」, 『한국어 의미학』 34, 한국어 의미학회, pp.375-408.
주세형(2005), 「문법 교육내용의 설계를 위한 기능 중심성 원리에 대한 연구」, 『한국어학』 26, 한국어학회, pp.327-362.
주세형(2006), 「국어지식 영역에서의 지식의 성격과 내용 체계화 방법론 연구」, 『국어교육학연구』 25, 국어교육학회, pp.105-154.
주세형(2009), 「할리데이 언어이론의 국어교육학적 의미」, 『국어교육』 130, 한국어교육학회, pp.173-204.
진선희(2009), 「국어과 교육 내용 '맥락'의 구현 방향」, 『국어교육연구』 45, 국어

교육학회, pp.245-286.

진선희(2013), 「국어 교육 내용으로서 '맥락'의 실행 현황 및 개선 방안 연구-초등 설득적 언어 수행을 중심으로」, 『청람어문교육』 47, 청람어문교육학회, pp.169-203.

최인자(2008), 「문학 독서의 사회 문화적 모델과 "맥락" 중심 문학교육의 원리」, 『문학교육학』 25, 한국문학교육학회, pp.427-449.

Celce-Murcia, M. & Olshtain, E.(2000), *Discourse and Context in Language Teaching ; A Guide for Language Teachers, Cambridge and New York:* Cambridge Univ. Press.

Clark, H. & Carlson, T.(1981), "Context for Comprehension", in Long, J. & Baddeley, A.(Eds.), *Attention and Performance IX, Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

Evans, V. & Green, M.(2006), *Cognitive Linguistics*, Edinburgh: Edinburgh Univ. Press, 임지룡・김동환 역(2008). 『인지언어학 기초』, 한국문화사.

Fairclough, N.(1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge, Mass: Polity Press.

Gee, J. P. (2000), "Discourse and Sociocultural Studies in Reading", In Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. D. & Barr, R.(Eds.), *Handbook of Reading Research vol. III, Mahwah*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gee, J. P.(1990), *Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourse*, Philadelphia: Falmer.

Givon, T.(2005), *Context as Other Mind*, Amsterdam: Benjamins.

Green, J. L. & Dixon, C. N.(2002), "Context in Literacy", In Guzzetti, B. J.(Ed.), *Literacy in America: an Encyclopedia of History, Theory, and Practice*, Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO, Inc.

Halliday, M. A. K. & Hasan. R.(1989), *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*, Oxford and New York: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K.(1989), *Introduction to Functional Grammar*, London: Edward

Arnold.

Halliday, M. A. K.(1994), *An Introduction to Functional Grammar(2nd ed.)*, London: Edward Arnold.

Lakoff, G.(1987), *Women, Fire and Dangerous Thing: What Categories Reveal about the Mind*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 이기우 역(1994), 『인지의미론』, 한국문화사.

Lee, D.(2001), *Cognitive linguistics: An Introduction*, New York: Oxford Univ. Press, 임지룡・김동환 역(2003), 『인지언어학 입문』, 한국문화사.

Littlejohn, S. W.(1996), *Theories of Human Communication,* Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Co., 김흥규 역(1999), 『커뮤니케이션이론』, 나남출판.

Meyers, G. E. & Meyers, M. T.(1985), *The Dynamics of Human Communication: A Laboratory Approach,* New York: McGraw-Hill, Inc. 임칠성 역(1995), 『대인관계와 의사소통』, 집문당.

Polani, M.(1987), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago: The Univ. of Chicago Press, 김봉미・표재명 역(2001), 『개인적 지식-후기비판적 철학을 위하여』, 아카넷.

Radden, G. & Driven, R.(2007), *Cognitive English Grammar,* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Rex, L., Green, J. & Dixon., C.(1998), "What Counts When Context Counts?: The Uncommon "Common" Language of Literacy Research", *Journal of Literacy Research* 30(3), pp.405-433.

Schiffrin, D.(1994), *Approaches to discour*se, Blackwell Publishers.

Taylor, J.(1995), *Linguistic Categorization.* Oxford, UK and Cambridge, Mass., USA: Oxford University Press. 조명원・나익주 역(1997), 『인지언어학이란 무엇인가-언어학과 원형이론』, 한국문화사.

Tsuji, Y. et al.(2002), *An Encyclopedia Dictionary of Cognitive Linguistics,* Tokyo: Kenkyusha, 임지룡・요시모토 하지메・이은미・오카 도모유키 역(2004), 『인지언어학 키워드 사전』, 한국문화사.

Ungerer, F. & Schmid, H.(1996), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, 임지룡・김동환 역(1998),『인지언어학 개론』, 태학사.

Widdowson, H. G.(1979), *Teaching Language As Communication*, Oxford: Oxford Univ. Press.

Widdowson, H. G.(2004), *Text, Context, Pretext: Critical Issues in Discourse Analysis,* Malden, MA: Blackwell Publishers.

Witte, S. P.(1992), "Context, Text, Intertext: Toward a Constructivist Semiotic of Writing", *Written Communication* 9(2), pp.237-308.

■ 국문초록

맥락 관련 문법 교육 내용의 인지적 구체화 방향

신명선

‘맥락’은 그간 주요한 국어 교육 내용 중의 하나로 다루어져 왔으나 그 교육 내용의 추상성으로 말미암아 현장 적용에 어려움이 있었다. 본고는 맥락 관련 국어 교육 내용의 문제점이 무엇인지를 고찰할 뒤 그 교육 내용의 구체화 방향을 국어 교육 차원과 문법 교육 차원으로 나누어 살펴 보았다. 국어 교육 내용의 구체화 방향은 다음과 같다.

○ 맥락 자체 인지하고 구성하기
○ 구성한(혹은 구성하고 있는) 맥락의 적절성과 타당성 성찰하기
○ 맥락화 과정에서 사회문화적 실천 행위 실행하고 성찰하기
○ 맥락들의 비중 판단하고 적절하게 반영하기
○ 맥락을 의도에 맞게 언어화하기
○ 긍정적 자아 개념 계발에 기반하여 맥락 설정하기

이 중 맥락을 의도에 맞게 언어화하기에 초점을 두어 문법 교육 내용의 구체화 방향을 인지언어학의 해석 개념에 기반하여 논의하였다. 본고의 이와 같은 논의는 맥락을 심리 기제적 관점으로 파악하면서 이루어졌다.

[주제어] 맥락, 맥락 구성, 맥락 성찰, 맥락의 언어화, 맥락화, 교육 내용, 인지 언어학, 사회 문화적 실천, 해석, 자아, 문법 교육, 국어 교육

■ Abstract

A Study on the Concreteness of Educational Contents Connected with Context

Shin, Myung-sun

This paper treated on ‘context’. Especially this paper discussed ‘the concreteness of educational contents connected with context’. That direction is embodied as follows.

○ recognize and construct your context itself.
○ grasp the appropriateness and validity of a constructed context and reflect.
○ practice and reflect your cultural context in your contextualization process.
○ judge contexts which are more important.
○ express your context in your words and sentence.
○ set up your context based on your high self-estimation.

When you express your context in your language, the recognizing of the language form is important. Human have the various cognitive ability. That is expressed in own language. Student must be known that the trivial difference of language form accompanies the very big meaning difference.

[Key words] context, educational contents, cognitive linguistics, construal, ego, social-cultural practice, grammar education, Korean education