

外國語 教育

意思疏通 練習 要件

## 外國語 教育에 있어서 意思疏通 練習의 要件

姜 清 一  
(視聽覺教育院)

## On Communicative Foreign-Language Teaching

Kang, Chong Il  
(Foreign Language Institute)

### Abstract

There has always been a great deal of disagreement on what to teach and how to teach in foreign-language education. The reason for the dispute over foreign-language teaching is forgetting the aim for foreign-language learning. It is important to be clear about the aim of teaching foreign-language because the syllabus and methods, the techniques and procedures of teaching follow from this proper aim. The major aim of teaching foreign-language should be to help students to learn to use the foreign language, not only to learn it.

As most experienced foreign-language teachers acknowledge, it is one thing to know about a foreign language — syntactic rules, phonological rules, lexical items, and the like — and quite another to know how to use it effectively in a communication.

One of the pressing needs of foreign-language education (especially English language education) in Korea, and at the same time one of its most difficult aspects, is the acquisition of communicative competence in the foreign language. Almost all of the foreign-language learners in Korea have tried listening, speaking, reading, writing, and translating as ways to master the foreign language, but there are very few who actually learn to use it fluently. Analyzing sentences, memorizing rules, drilling sentence patterns, repeating dialogues, translating a given passage, etc. are not communication in the language, but means of acquiring the linguistic competence.

Linguistic competence is a part of communicative competence. If we really have communication as the major aim of foreign-language teaching, we must focus on communicative abilities, in the knowledge that this will necessarily involve developing most areas of linguistic competence (in Figure 3), rather than focus on linguistic abilities and risk failing to deal with a major part of whatever constitutes communicative competence.

In this view based on communicative approaches, I present some principles that can help foreign-language learners including college students to develop communicative competence as follows:

1. Communicative competence should make use of existing linguistic competence.
2. Acquisition activities rather than learning activities should be central.
3. Comprehension is of primary importance in foreign-language acquisition, and that production will emerge with time.
4. Enough comprehension input should be provided, and it should be comprehensible and interesting enough to attract foreign-language learners' interests and attentions.
5. Foreign-language teaching techniques should more directly involve the foreign-language learner in communication activities.

## I. 序 論

Frank Palmer의 지적처럼 인간은 *homo sapiens*(지혜로운 인간)라기보다는 *homo loquens*(말하는 인간)로 정의하는 것이 인간의 본질 파악에 한 걸음 접근한 자세로 여겨진다. 이처럼 언어는 인간을 다른 동물과 구별해 주는 척도이며 이러한 언어를 통한 언어행위는 인간과 인간의 의사소통에 그 목적이 있는 것이다.

언어교육의 한 분야라고 할 수 있는 외국어교육은 학습자로 하여금 목표외국어를 사용하여 의사소통이 가능하도록 가르치는 것이라고 할 수 있는데, 물론 목표외국어를 사용한 의사소통 능력을 최대한으로 신장하기 위한 가장 확실한 방법은 그 목표외국어를 모국어로 사용하고 있는 사회에 뛰어들어가 학습자가 실제의 일상생활을 통하여 목표외국어를 습득하는 것이겠으나 이러한 방법은 대부분의 학습자에게는 가능하지 않으므로 부득이 교실이라는 한정된 공간에서 제약된 시간 내에 교사가 학습자에게 목표외국어를 사용한 의사소통에 필요하리라고 예측되는 사항을 간추려 가르치게 되는 것이 오늘날 외국어교육의 현실이다.

무릇, 모든 교육은 '무엇을 어떻게 가르치느냐'에 따라서 그 성패가 좌우된다고 할 수 있는데 외국어교육에 있어서도 핵심이 되는 문제는 '무엇을 어떻게 가르칠 것인가'로 요약될 수 있다. 논리전개의 순서로 미루어 볼 때 '무엇을 가르칠 것인가'를 전제하지 않고서는 '어떻게 가

르칠 것인가'를 논의할 수가 없는데도 지금까지 외국어교육에 관한 논란은 '무엇을 가르칠 것인가'에 관한 것보다는 주로 '어떻게 가르칠 것인가'에 관한 것이 주류를 이루어오고 있다. 물론 이 두 가지를 분리하여 논의하는 것에는 어려움이 따를 수밖에 없다고 생각된다. 왜냐하면 이 두 가지 과제는 그 가운데 어느 한 가지를 도외시하고서는 나머지 한 가지도 따로 존재할 수 있는 것이 아니기 때문이다. 우리 나라에서 1883년 외국인 선교사에 의해 영어교육이 개시된 이래 지금까지 외국어(앞으로 외국어는 영어를 지칭하기로 한다) 학습의욕이 과열된 적은 없었다. 그러나 영어학습자가 중학교와 고등학교의 과정을 거쳐 대학에 이르기까지 여러 해 동안 외국어학습에 많은 시간과 노력을 할애하고도 그 성과가 지지부진하다는 사실은 외국어를 학습해 보고 가르쳐 본 사람 누구나가 겪은 안타까운 경험의 일부가 되고 있다. 이와 같은 현상은 바로 '무엇을 어떻게 가르칠 것인가'에 관한 것이 확고하게 정립되어 있지 않은 데서 비롯된 결과라고 할 수 있다.

본 논문에서는 우리 나라의 영어학습자가 중학교와 고등학교 과정을 통하여 학습한 영어에 관한 상당수준의 언어지식(linguistic competence)을 의사소통능력(communicative competence)으로 전이시켜 주기 위한 외국어교육에서의 교수요목과 교수방법을 정하는 데 있어서 고려되어야 할 요건을 제시하고자 한다. 논의의 편의상 먼저 외국어교수법에 관한 것을 간략히 조명해 보고, 다음으로 '무엇을 가르칠 것인가'에 대한 사항과 '어떻게 가르칠 것인가'에 대한 사항을 살펴봄으로서 우리 나라의 대학생들을 포함한 성인 외국어학습자에게 목표외국어로의 의사소통 활동능력을 갖출 수 있도록 교육하기 위한 교수요목 작성과 교수방법 설정에 고려해야 할 요건을 제시하고자 한다.

## II. 理論的 背景

외국어교육은 여러 세대에 걸쳐 여러 가지 교수법에 바탕을 두고 이루어져 왔다. 그러나 여하한 교수법이라도 오직 그 교수법에 정해져 있는 절차에만 따르고 그 이외의 점에 있어서 융통성을 보이지 않는다면 그 외국어교육의 효과는 기대하기 어렵게 된다. 외국어교수법의 출현 과정에서 알 수 있듯이 각 외국어교수법이 효과적이라고 내세웠던 사항들은 새로운 교수법의 연이은 출현과 등장으로 그 빛을 잃어버리곤 했지만 시대가 변해도 그 가운데 어떤 사항들은 다른 이름으로 되살아나는 경우를 자주 목격하게 된다. 그러므로 여기서 각 외국어교수법이 장점으로 내세웠던 사항과 단점으로 지적되었던 사항을 동시에 조명해 봄으로서 앞으로 외국어 교수법의 방향 설정에 참고하고자 한다. 외국어교육을 포함한 언어교육으로 습득하게 되는 언어 기술은 흔히 듣기(listening), 말하기(speaking), 읽기(reading), 쓰기(writing)의 네 가지 주요기술로 나누어지는데 이들 네 가지 기술의 습득에 기여하는 각 외국어교수법의 기여도를

伊藤嘉一은 <표 1>과 같이 나타내고 있다.<sup>1)</sup>

<표 1>의 타당성 여부는 논의로 쳐도 여기서 알 수 있는 것은 각 외국어교수법은 언어의 네 가지 기술인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 대한 중요성을 각기 다르게 평가하고 있다는 것이다. 이와 같은 언어의 네 가지 기술에 대한 서로 다른 중요성의 부여는 그들 기술을 가르치는 데 있어서의 우선 순위마저 매우 달라지게 하고 말았다.<sup>2)</sup>

< 표 1 >

| 교수법                        | 이용의 용이함 | 교수법의 유효성 |     |    |    |
|----------------------------|---------|----------|-----|----|----|
|                            |         | 듣기       | 말하기 | 읽기 | 쓰기 |
| Grammar-Translation Method | A       | C        | C   | A  | B  |
| Practice Method            | B       | B        | B   | C  | C  |
| Mastery Method             | C       | B        | A   | C  | C  |
| Natural Method             | C       | A        | A   | C  | C  |
| Psychological Method       | B       | A        | A   | B  | B  |
| Phonetic Method            | C       | A        | A   | B  | B  |
| Direct Method              | C       | A        | A   | B  | B  |
| Reading Method             | A       | C        | C   | A  | B  |
| Oral Method                | C       | A        | A   | B  | B  |
| Audio-Lingual Approach     | B       | A        | A   | B  | B  |
| Graded Direct Method       | C       | B        | A   | B  | A  |

이들 네 가지 기술을 의사소통이라는 관점에서 구분지어 본다면, 듣기와 말하기는 음성으로 표현되는 의사소통활동이고 읽기와 쓰기는 문자에 의한 의사소통활동이라고 할 수 있다.<sup>3)</sup> 각 외국어교수법이 언어의 네 가지 기술 가운데 어느 것에 중점을 두고 있건 그것은 궁극적으로 음성에 의한 기술이건 문자에 의한 기술이건 모두 목표외국어를 사용한 의사소통활동의 일환이라고 할 수 있으므로 외국어교수법은 그 교수법에 의하여 학습자로 하여금 목표외국어를 사용한 의사소통능력을 갖추도록 도와 주는 것이다.

이들 외국어교수법이 여러 가지로 나타나게 된 배경에는 나름대로의 근거가 있으리라고 생각된다. 전통문법에 바탕을 둔 문법번역식 교수법이나 기술문법에 바탕을 두고 있는 청각구두 교수법의 경우처럼 서로 다른 문법이론을 외국어학습을 돕는 교수법에 적용·반영한 경우도 있으며, 행동주의 심리학이나 인지주의 심리학에 각기 그 바탕을 두고 있는 서로 다른 학습이론에서 비롯된 자극반응에 바탕을 둔 교수법이나 인지적 방법에 바탕을 둔 교수법의 경우도 있

1) 伊藤嘉一, 「外國語教授法開發への序論(1), 『大學英語教育學會紀要』, 第5號, p.81.

2) Wilga M. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills* (The University of Chicago Press, 1968), pp. 12-13.

3) Edward M. Stack, *The Language Laboratory and Modern Language Teaching* (Oxford University Press, 1971), p. 117.

다. 또한, 구두청각 교수법의 경우처럼 해외파견 미군을 위한 외국어교육방법을 무비판적으로 받아들인 데서 비롯된 경우도 있다. 이러한 걸음으로 드러나는 근거 이외에 인간적인 본성에 기인한 경우도 있을 수 있는데, 예를 들면 남 다른 것을 내세워 주의를 끌고자 하는 인간의 신형추구증세(modernity mania)와 사물을 객관적으로 보기보다는 자기중심적으로 보고, 해석하는 인간의 편견(human bias), 그리고 그럴 듯해 보이는 사항은 면밀한 분석과 검증은 거치기도 전에 진리를 발견한 듯 성급하게 단정해 버리는 인간적인 조급함이 서로 결합되어 새로운 외국어교수법의 연이은 출현을 가속화시키고 있다. 결국 이론적인 시각의 차이와 인간적인 약점이 공모하여 무수히 많은 외국어교수법이 출몰하고 있는 것으로 믿어진다. 그 결과 외국어교육에 있어서 '무엇을 가르칠 것인가'의 문제는 뒷전으로 밀리고 '어떻게 가르칠 것인가'에 관한 교수법의 논의만이 만발하는, 본말이 전도된 상태에 이르게 되었다고 할 수 있다. 외국어교수법이 서로 다른 관점에서 제시된 것이라면 '무엇을 어떻게 가르쳐야 할 것인가'의 본질적인 문제의 출발점은 '무엇을 가르칠 것인가'에서 찾아야만 한다.

### Ⅲ. 무엇을 가르칠 것인가?

언어사용의 목적이 의사소통에 있고 외국어교육의 목적이 학습자로 하여금 목표외국어로 의사소통할 수 있는 능력을 갖추도록 돕는 것이라면, 언어의 네 가지 기술 가운데 어느 한 가지 기술만을 중시하고 있는 어느 한 교수법이 전적으로 옳다거나 전적으로 그르다고 할 수는 없다. 왜냐하면, 언어의 네 가지 기술인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기는 모두 의사소통활동을 가능하게 해 주는 도구이기 때문이다. 이러한 의사소통활동의 도구를 이용한 의사소통활동에는 단련된 앞서의 도구를 여하히 활용해야 하느냐 하는 것이 주요한 과제로 등장하게 되는데 John Gumperz는 단련된 도구를 활용한 의사소통활동에 있어서의 요건을 다음과 같이 제시하고 있다.

“... effective communication requires that speakers and audiences agree both on the meaning of words and on the social import or values attached to choice of expression. . .”<sup>4)</sup>

단련된 도구와 도구의 활용이라는 관점에서 최근에는 외국어교육을 통해서 함양되는 능력을 언어적 지식(능력)(linguistic competence)과 의사소통능력(communicative competence)으로 구분하게 되는데 Savignon은 언어적 지식과 의사소통능력을 다음과 같이 정의하고 있다.

“Linguistic competence may be defined as the mastery of the sound system and basic structural patterns

4) John Gumperz, *Language in Social Groups* (Stanford University Press, 1971), p. 285.

of a language. Communicative competence may be defined as the ability to function in a truly communicative setting – that is, in a spontaneous transaction involving one or more other persons.”<sup>5)</sup>

위에서 알 수 있듯이 목표외국어의 통사구조에 기초한 기본구문의 숙달과 음성체계의 숙달 그리고 어휘항목에 관한 지식의 누적을 목표외국어에 대한 언어적 지식으로 정의할 수 있으며, 목표외국어를 사용하는 사람과의 실제 의사소통장면에서의 언어활동능력을 의사소통능력으로 정의할 수 있다. 그러면 이러한 언어적 지식을 근간으로 하여 함양된다고 할 수 있는 의사소통능력에 대해 살펴보자.

Chomsky 는 언어습득에 있어서 언어수행의 바탕이 되는 언어능력인 competence와 그 언어능력이 구체화되어 나타나는 언어수행인 performance 를 구분하여 제시하였으나<sup>6)</sup> 이에 대하여 Hymes 는 문법성이나 수용성만으로는 언어수행이 불가능하며 언어학적인 측면에서의 능력인 의사소통능력이 더 중요한 문제임을 지적했으며,<sup>7)</sup> Munby(1978)도 Chomsky 의 Competence 와 performance 의 구분이 사회문화적인 차원을 포함하지 못한다는 점을 지적하고 있다. 이와 같은 맥락에서 의사소통능력에 대한 정의가 새로이 등장하게 된 것이다. Paulston 은 언어사용에 있어서 사회적 규칙으로서의 의사소통능력은 사회생활을 이해하기 위한 기본적 개념으로 정의하고 있으며,<sup>8)</sup> Savignon(1978)은 앞에서 보았듯이 의사소통능력을 의사소통 장면에서의 자발적 발화표현능력으로 보고 있다. 이처럼 의사소통이라는 것은 목적과 의도를 지닌 일련의 발화행위로서 Halliday 의 지적대로 인간의 내면세계와 외부세계에 대한 경험의 표현일 수도 있다.<sup>9)</sup>

의사소통활동에 있어서 의사소통의 절차는 Brown 이 제시한 대로 화제의 지정(topic nomination)이 있고 그 다음 이 화제를 전개해 나가서(topic development) 마지막으로 화제를 결말짓는 과정(topic termination)을 밟게 되는 것인데<sup>10)</sup> 이처럼 의사소통활동에 있어서 목적과 의도를 나타내기 위한 언어의 기능을 Halliday 는 instrumental function, regulatory function, representational function, interactional function, personal function, heuristic function, imaginative function 의 일곱 가지로 제시하고 있는데,<sup>11)</sup> 물론 위에서 Halliday 가 언급

5) Sandra J. Savignon, "Teaching for Communication," *Forum* Vol. XVI, No. 2, p. 2.

6) N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge. M.I.T., 1965), p. 3.

7) D. H. Hymes, "On Communicative Competence," *The Communicative Approach to Language Teaching*, eds. Brumfit & Johnson. (Oxford University Press, 1972), pp. 5-26.

8) C. B. Paulston, "Linguistic and Communicative Competence," *TESOL Quarterly*, Vol. 8, No. 4, pp. 347-349.

9) M. A. K. Halliday, "Language Structure and Language Function," *New Horizons in Linguistics*, John Lyons, ed. (Harmondsworth, England, Penguin Books, 1970), pp. 145-146.

10) D. H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching* (Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, Inc., 1980), pp. 196-197.

11) *Ibid.*, pp. 194-195.

한 이들 일곱 가지의 언어기능이 의사소통행위에 있어서 언어가 나타내고 작용하는 기능의 전 부라고는 할 수 없다.

외국어교육과 관련해서 언어의 기능유형과 그 기능유형을 기르기 위한 책략을 Sampson 은 <표 2>와 같이 제시하고 있다.<sup>12)</sup>

< 표 2 > Language Functions and Strategies

| Relational Function  | Self-Maintaining Function  | Directive Function  | Interpretive Function   |
|--|--|---|---|
| 1. Assert the self, or<br>2. Recognize the other   | 1. Identification of self-interest, or<br>2. Justify oneself, or<br>3. Setting of a condition, or<br>4. Surveying of alternative possibilities | 1. Monitoring of action, or<br>2. Collaboration, or<br>3. Forward Planning of Action. | 1. Simple identification of elements, or<br>2. Recognizing Sequences, or<br>3. Recognizing relationships, or<br>4. Recognizing causes, or<br>5. Analyzing, or<br>6. Abstraction of Central Meaning. |
| Predictive Function  | Imaginative Function   | Empathetic Function   | Linguistic Play Function  |
| 1. Forecasting, or<br>2. Surveying Possible Alternatives, or<br>3. Setting up of Hypotheses or<br>4. Anticipation of Consequences, or<br>5. Recognition of Problems, or<br>6. Prediction of Solutions. | 1. Material renamed, or<br>2. Scene Built up through Language.   | 1. Roles in imaginative play.   | 1. Songs and Games Causing Repetition or<br>2. Teacher-Directed Repetition.   |

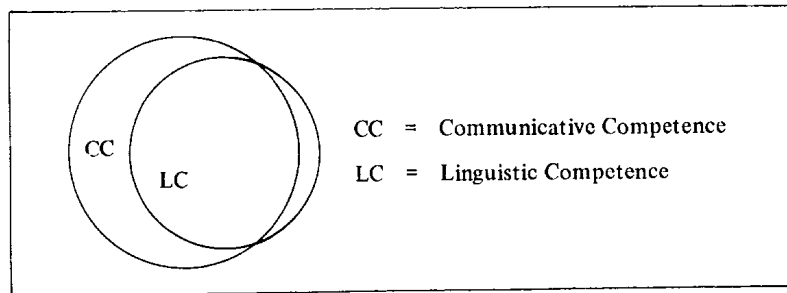
Sampson 이 제시한 언어기능의 유형과 각 유형에 대한 책략은 그 자체만으로도 외국어교육에 있어서 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 대한 방향을 제시해 주는 역할을 하고 있다고 생각된다. Halliday 나 Sampson 이 제시한 언어기능 하나 하나가 서로 배타적인 것이 아니며 의사소통활동에 있어서 목적과 의도를 표출하는 데 상호보완적으로 작용하여 사회적 맥락에서의 언어행위를 완성시켜 준다고 할 수 있다. 이와 같은 언어기능의 이해를 바탕으로 합리적인 교

12) G. P. Sampson, "A Real Challenge to ESL Methodology," *TESOL Quarterly*, Vol. 11, No. 3, p. 252.



수요목의 작성이나 교수방법의 설정이 이루어질 수 있으며 나아가서 효과적인 외국어교육이 가능하리라고 믿어진다. 외국어교육으로 함양되는 목표외국어에 관한 언어지식과 의사소통능력의 관계를 Richard Allwright는 <표 3>과 같이 나타내고 있다.<sup>13)</sup>

< 표 3 >



<표 3>에서 알 수 있듯이 의사소통능력은 언어지식과 반드시 일치하는 것은 아니며 언어지식은 의사소통능력의 구성부분이 될 수 있을 뿐이다. 따라서 언어지식을 충분히 갖춘다고 해도 의사소통능력의 상당부분을 포괄할 수가 없게 되는 반면 의사소통능력을 함양하게 되면 언어지식의 대부분도 포괄할 수 있게 된다는 점을 주목할 필요가 있다. 자연스런 상황에서의 어린이의 모국어습득은 곧 의사소통능력의 함양에 의하여 언어지식까지도 포괄하게 된 경우라고 할 수 있으며, 성인의 외국어학습에 있어서는 학습을 통하여 얻어진 언어지식이므로 이것만으로는 의사소통능력의 대부분을 포괄할 수 없기 때문에 실제 알고 있는 언어지식과 의사소통능력 간에 현격한 격차를 보이게 되며 따라서 목표외국어를 사용한 의사소통능력의 부진이라는 불만스러운 결과에 이르게 된다고 할 수 있다.

의사소통능력에 관한 이론적 기초를 마련했다고 평가되고 있는 Canale & Swain(1980)은 의사소통능력을 문법적 능력(grammatical competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 그리고 책략적 능력(strategic competence)의 세 구성 부분으로 이루어진 것으로 보고 있는 바, 문법적 능력은 통사규칙, 음운규칙, 어휘항목에 관한 지식으로 구성되는 점을 감안하면 이는 앞서 Sampson과 Richard Allwright 등이 말하는 언어지식이라고 할 수 있으며 <표 3>에서 LC의 부분을 구성하게 되는 요소로 간주할 수 있으므로 발화가 사회문화적으로 적절하냐에 대한 적절성과 담화규칙에 관한 능력인 사회언어적 능력과, 이들 두 가지 능력 즉, 문법적 능력과 사회언어적 능력을 보완할 수 있는 언어적 책략이나 비언어적 책략 전반에 관한 책략적 능력은 함께 <표 3>에서 CC 가운데서 LC를 제외한 부분을 구성하는 의사소통능력 가운데에서 언어지식 이외의 능력으로 표시된 부분에 해당되는 요소라고 할 수

13) R. Allwright, "Language Learning through Communicative Practice," *The Communicative Approach to Language Teaching*, Brumfit & Johnson, eds. (Oxford University Press, 1979), p. 168.

있다.

Bachman & Palmer 는 의사소통능력의 구성요소를 pragmatic competence와 sociolinguistic competence로 나누고 있는데<sup>14)</sup> 화용적 능력의 기초가 언어지식에 의존하고 있는 점을 생각하면 앞서의 주장들과 큰 차이가 없음을 알 수 있다. 결국 외국어교육에서 가르쳐야 할 항목인 의사소통능력은 목표외국어의 통사규칙, 음운규칙, 어휘항목에 관한 언어지식과 함께 해당 언어사회가 요구하는 담화규칙과 사회문화적 요소까지도 포괄하는 요소들로 이루어진다고 할 수 있다.

#### IV. 어떻게 가르칠 것인가?

##### 1. 외국어는 어떻게 배우게 되는가?

외국어교육에 있어서 우리를 당혹하게 하는 문제는 어린이는 외국어를 쉽게 습득할 수 있는데 어린 시절 이후의 사춘기를 포함한 그 이후의 성인은 왜 그렇지 못하느냐 하는 점이다. 여기서 어린이의 외국어습득과 어린 시절 후에 외국어를 학습하는 경우에 나타나는 특징을 간단히 비교 검토해 봄으로서 중·고등학생과 대학생을 포함한 성인의 외국어교육에서 고려되어야 할 요건의 실마리를 찾아보고자 한다.

인간의 두뇌가 갖는 언어기능을 연구한 신경생리학자들은 인간 두뇌의 반구편중현상에 바탕을 두고, 부자연스러운 환경하에서는 외국어를 학습·습득할 수 있는 가장 이상적인 연령이 4살부터 10살 사이라고 추정하게 되었다.<sup>15)</sup>

이러한 연령에서는 외국어를 쉽게 배울 수 있을 정도로 두뇌가 기능적 유연성을 지니고 있으나 이 시기를 넘기고 나면 이미 두뇌의 기능적 유연성이 상실되어 외국어의 학습·습득에 어려움을 겪게 된다는 것이다. 실제로 목표외국어의 발음 습득에 있어서 어린이는 목표외국어의 음운을 모국어화자의 발음과 거의 같은 정도로 습득할 수 있지만 사춘기 이후의 외국어학습자는 모국어 음운에 바탕을 두고 목표외국어를 학습하게 되므로 목표외국어의 발음에서 모국어의 음운 흔적을 떨쳐 버리지 못하는 예를 흔히 볼 수 있다.

인지적 측면에서 외국어학습의 상황을 살펴보면, 인지가 발달한 사춘기 이후의 외국어학습자가 목표외국어학습에 있어서 문장구조나 문법규칙, 음운규칙, 어휘항목 등의 인지에 어린이보다 훨씬 더 유리할 것처럼 보이므로 성인의 외국어학습이 보다 용이할 것처럼 생각되기도 한다. 실제로 Piaget의 인지발달단계에 있어서도 추상적 사고의 가능성을 분계령으로 삼는 시기가 사춘기 전후이므로 이 시기를 넘긴 외국어학습자가 추상적 사고에 해당하는 문법규칙, 음

14) L. F. Bachman & A. S. Palmer, "The Construct Validation of Some Components of Communication Proficiency," *TESOL Quarterly*, Vol. 16, No. 4, pp. 449-465.

15) W. Penfield & L. Roberts, *Speech and Brain Mechanisms* (Princeton, N. J., 1959), p. 255.

운규칙, 어휘항목, 담화규칙 등의 학습에 훨씬 더 어린이보다 우수하리라고 추론할 수 있으나 현실적으로는 이러한 추상적 사고능력이 성인만 못한 어린이가 외국어를 더 빨리 습득하게 된다는 사실 앞에서는 외국어학습에 있어서만은 성인의 발달된 인지능력도 별 도움이 안되는 것이 아닌가 하는 생각이 든다.

Stephen Krashen은 이와 같이 어린이의 외국어습득과 사춘기 이후 성인 외국어학습자의 학습이 서로 다르다는 점을 지적하면서 외국어의 습득과 학습을 구분하고 있다.<sup>16)</sup> Krashen에 의하면 외국어의 습득은 자연적인 상황에서 무의식적으로 배우는 과정과 유사하다고 할 수 있는데 외국어에 의한 의사소통능력을 갖추기 위해서는 외국어의 교수과정이 언어습득에 중점을 두어야 한다는 것이다. 반면에, 외국어의 학습은 외국어의 제 항목에 관하여 의식적으로 지식을 획득하는 과정으로서 이를 통하여 목표외국어에 관한 통사적, 음운적 제 규칙과 어휘항목을 인지하고 기억하며 설명할 수 있게 되는 과정이므로 이와 같은 목표외국어의 학습으로 얻어지는 언어지식은 의사소통능력의 전 단계로서 의사소통능력으로 곧바로 전이되어 사용될 수 있는 성질의 것이 아니라 오류수정과 규칙활동을 돕기 위한 도구로 쓰일 수 있을 뿐이라는 것인데 Krashen & Terrell도 외국어를 배우는 데 있어서 습득의 개념과 학습의 개념을 구분하고 있다.<sup>17)</sup>

이와 같이 습득과 학습을 구분하는 Krashen의 이론에 의하면, 종래 언어의 문법구조에 중점을 둔 수업 model인 grammar-translation method나, audio-lingual method에 의한 외국어교육은 규칙의 설명이나 문형의 연습, 그리고 규칙이나 문형의 암기에 중점을 두게 되므로 이렇게 진행되는 외국어의 수업은 외국어의 습득이 아니라 외국어의 학습에 해당된다고 할 수 있다. 이러한 교수방법은 학습자가 목표외국어의 언어형식을 익히는 데 있어서는 도움이 되겠지만 목표외국어를 실제 의사소통장면에서 활용할 수 있는 의사소통능력으로 이어지기는 어렵게 마련이다. 학습에 중점을 둔 수업진행에서는 목표외국어의 언어형식에 관한 정보는 제시하고 있으나 그것이 실제 상황에서 사용되고 있는 의미와는 일치되지 않은 채 언어형식에 관한 문법항목(그것이 통사규칙이든 음운규칙이든)으로만 제시되고 있을 뿐이다. 예를 들어 영어에 있어서 아주 간단한 언어형식인 “Yes”의 경우를 보자. 사전적인 지식으로는 우리말의 『예』라고 암기하면 되겠으나 실제로는 여러 가지 의미로 쓰이고 있다. 즉, 하강조(falling)로는 『답은 yes야』의 뜻으로, 높은 상승조(high-rising)이면 『yes라고 하였는가?』, 낮은 상승조(low-rising)이면 『말을 계속해라, 듣고 있으니』, 하강상승조(falling-rising)이면 『뭐야? 의심스러운데』, 상승하강조(rising-falling)이면 『맞아, 그렇다니까!』의 뜻으로 사용되기도 한다. 이처럼 간단해 보이는 언어형식이라도 실제 상황에서는 여러 가지 복잡한 의미를 전달하게 되므로 언어형식의 기계적인 암기에 의한 학습만으로는 목표외국어의 의사소통능력을 갖출 수가 없다.

16) S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford, Pergamon Press, 1982), p. 9.

17) S. D. Krashen & T. D. Terrell, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (Oxford, Pergamon and Alemany, 1983), p. 27.

물론 목표외국어의 학습에 있어서 언어형식에 관한 학습은 빼 놓을 수 없는 중요한 것이고 또한 목표외국어의 사용능력을 넓혀 나가기 위해서는 반드시 필요한 요소이긴 하지만 외국어교육의 최종목표가 목표외국어를 사용한 의사소통능력의 함양에 있으므로 당연히 수업의 진행은 학습보다는 습득에 중점을 두어야 한다는 결론에 이르게 된다.

## 2. 외국어사용의 유창성과 정확성의 상관 관계

우리 나라의 외국어교육, 특히 영어교육의 경우, 중학교와 고등학교 과정에서는 주로 영어의 언어적 지식을 구성하는 요소인 제 규칙과 어휘항목을 가르치고 있으므로 이러한 과정을 이수하고 대학에 들어온 학생의 대부분이 영어에 있어서의 언어적 지식은 상당수준에 도달하고 있으나 이들의 의사소통능력은 그것이 듣고 말하기에 관한 음성을 통한 의사소통능력이든 읽고 쓰기에 관한 문자를 통한 의사소통능력이든 그들의 언어적 지식 수준에는 미치지 못하고 있음은 주지의 사실이다. 애써 학습한 언어적 지식이 의사소통능력으로 발휘되지 못하는 결함을 해결하기 위한 방법도 결국은 이미 학습한 언어적 지식을 의사소통활동을 통하여 활용할 수 있는 기회의 부여 외에는 없다고 믿어진다. 그런데 교실에서의 실제 의사소통활동 장면에서는 외국어를 사용한 의사소통활동의 발화가 유창하지 못하다는 점과 또 발화된 문장이 정확하지 못하다는 두 가지 문제에 직면하게 된다. 앞서의 외국어교육에서 목표외국어를 습득의 방법이 아니라 학습의 방법으로 배워 온 외국어학습자는 그가 배우는 목표외국어의 제 규칙을 설명을 통해서 이해하려고 할 뿐만 아니라 목표외국어를 사용한 의사소통활동 장면에서도 발화에 의하여 전달되는 의미 내용보다는 오히려 발화되는 문장이 문법규칙에 맞느냐 안맞느냐 하는 문법성에 신경을 집중하게 되므로 자연히 발화가 중단될 수밖에 없다. 이 경우에 있어서 발화의 문법성 여부를 확인하는 장치를 Krashen은 발화의 감시장치모형(*monitor model*)이라고 부르고 있는데 Krashen은 *monitor*를 성공적으로 수행하려면 세 가지 조건이 갖추어 져야 한다고 주장한다<sup>18)</sup> 즉, 감시장치의 사용자가 충분한 시간적 여유를 갖고 있어야 하며, 감시장치 사용자가 온 주의를 언어형식 즉, 발화되는 문장형태에 집중시킬 수 있어야 하며, 감시장치의 사용자가 해당 목표외국어의 제 언어규칙을 숙지하고 있어야만 한다는 것이다.

감시장치 사용자가 발화의 정확성에 집착한 나머지 감시장치를 과다하게 사용하게 되면 발화가 자주 중단될 수밖에 없고, 따라서 목표외국어 사용에 있어서의 유창성을 기르기 어렵게 되며, 그와 반대로 감시장치를 사용하지 않으면 않을수록 유창성은 향상될 수 있으나 발화된 문장의 정확성은 그와 비례하여 손상될 수밖에 없게 된다. 감시장치의 과다 사용자는 시간적 여유가 충분한 문자에 의한 의사소통 분야에서는 좋은 성과를 나타낼 수 있으나 시간적 여유가 충분치 못한 청각구두 의사소통의 분야에서는 좋은 성과를 기대하기 어렵게 된다. 이렇게 볼

18) S. D. Krashen (1982), *op. cit.*, p. 16.

때 외국어 학습자에게 감시장치를 적절히 사용할 수 있도록 가르치는 것이야말로 목표외국어의 의사소통에 있어서 유창성과 정확성을 동시에 보장해 줄 수 있는 지름길이 된다고 할 수 있다.

### 3. 학습자에게 제시되는 입력의 요건

외국어교육에 있어서 교사는 학습자에게 가능한 한 많은 입력을 제공해야 하는데 이는 입력을 바탕으로 먼저 의미습득이 이루어진 다음에 뒤따라 구조의 습득이 이루어지도록 하기 위한 것이다.

Krashen은 목표외국어사용에 있어서 유창성과 정확성을 확보하기 위해서는 학습자의 목표외국어를 위한 이해를 위한 입력을 될수록 많이 제공해야 한다고 주장하고 있다.<sup>19)</sup> Krashen의 입력에 관한 가정은 외국어 학습자가 현재 갖추고 있는 능력에 버금하거나 또는 그 이상의 구조나 어휘항목을 학습자에게 교사가 제시하는 입력에 포함시켜야 한다는 것이다. 그러므로서 초기에는 말하기보다는 듣기를, 쓰기보다는 읽기를 많이 시켜 풍부한 입력을 제공하므로써 습득이 자연스럽게 이루어지도록 해야 한다는 것이다. 실제로 모국어습득의 경우에 있어서 청취 이해가 구두표현보다 1년 가까이 앞서 이루어진다는 연구보고 결과<sup>20)</sup>로 보아 Krashen의 이러한 주장은 일리가 있으며 이렇게 볼 때 외국어를 배우는 초기단계에서의 구두연습(문형연습의 경우처럼)이나 쓰기연습(문법번역식 교수법의 경우처럼)은 외국어 학습자의 연령 고하를 막론하고 바람직한 것이 못된다고 할 수 있다. 목표외국어의 입력은 외국어 학습자에게 도움을 줄 수 있는 것이어야 하겠는데 Krashen은 바람직한 입력의 조건을 다음의 네 가지로 제안하고 있다.<sup>21)</sup>

- 첫째, 학습자가 이해할 수 있는 정도의 것이어야 하고,
- 둘째, 흥미로워야 하며 학습자의 수준에 맞을 것,
- 셋째, 문법적 연관에 얽매이지 말 것,
- 넷째, 충분한 분량으로 제공될 것.

이러한 조건을 갖춘 것으로서 목표외국어를 모국어로 삼고 있는 사람들이 일상생활에서 사용하는 자연스러운 표현과 충분한 언어자료를 담고 있는 입력을 심리적 불안감이나 긴장감이 없는 편안한 분위기에서 학습자가 수용하게 된다면 그 교육성과는 크게 증진될 수 있을 것임에 틀림 없다. 왜냐하면, Stevick(1976)이 지적했듯이 외국어를 배우는 학습자는 목표외국어에 대한 자신감이 없거나 외국어 학습의 분위기가 긴장감을 주는 상황에서는 본능적으로 자기방어를 하게 되기 때문에 자유스런 분위기 조성은 제공되는 입력의 자연스러운 수용을 위해서

19) *Ibid.*, p. 9.

20) Winitz/Reeds (1973), Gary (1975), Postovsky (1974, 1975)

21) S. D. Krashen (1982), *op. cit.*, p. 125.

꼭 필요한 요건이 되고 있다. 이 점은 Dulay & Burt가 우호적 분위기 조성을 강조한 점에서도 엿볼 수 있다.<sup>22)</sup> Taylor도 외국어학습자가 목표외국어를 배우는 데 있어서 욕구와 동기가 성공적 학습과 긴밀한 상관관계가 있음을 지적하고 있는데<sup>23)</sup> 이는 바로 제시되는 입력이 흥미로워야 한다는 Krashen의 제안과 맥락을 같이 하는 것이라고 할 수 있다.

## V. 結 論

언어사용의 목적은 인간과 인간 사이에 의사전달에 있으며 외국어교육이 추구하는 것도 학습자가 목표외국어를 사용하여 의사전달활동을 할 수 있도록 도와 주는 것이라고 할 수 있다. 교육의 본질적인 과제인 ‘무엇을 어떻게 가르칠 것인가’의 문제는 외국어교육에 있어서도 마찬가지로 중요한 과제로서 외국어교육에 있어서는 ‘목표외국어를 사용한 의사소통 활동능력을 학습의 방법이 아니라 습득의 방법으로 가르쳐야 한다’는 것을 본 논문에서 제시했다. 목표외국어를 사용한 의사소통능력을 개발하기 위해서는 의미와 언어기능을 중심으로 삼는 교수요목이 마련되어야 하며 교실에서의 수업도 목표외국어의 통사규칙·음운규칙·어휘항목 등에 대한 암기가 아니라 목표외국어를 사용한 의사전달활동에 중점을 두어야 하고, 의사소통 활동장면에서는 음성에 의한 표현이든 문자에 의한 표현이든, 표현보다는 듣기나 읽기와 같은 이해가 선행되어야 한다. 외국어학습자에게 제시되는 이해를 위한 목표외국어의 입력은 학습자의 능력수준과 같거나 또는 그 이상의 것이어야 하고 충분한 학습동기를 유발할 수 있도록 관심과 흥미를 불러일으킬 수 있는 자료여야 한다. 이러한 조건을 갖춘 목표외국어의 입력을 바탕으로 우호적 분위기에서 의미이해가 이루어지고 그 다음에 구조이해가 뒤따라 달성되므로서 인위적인 학습이 아니라 자연스런 습득이 이루어지도록 해야 한다. 그리고 적절한 감시장치를 의사소통 활동장면에서 사용하도록 하므로써 발화의 유창성과 정확성을 확보할 수 있도록 해야 한다. 이와 같은 요건을 구비한 교수요목과 교수방법으로 목표외국어를 자연스럽게 습득하도록 유도하는 것만이 학습자로 하여금 목표외국어를 사용한 유창하고 정확한 의사소통 활동능력을 갖게 해 줄 수 있는 것이다.

22) H. Dulay & M. Burt, "Remarks on creativity language acquisition," *Viewpoints on English as a Second Language*, Burt, Dulay & Finocchiaro, eds., (New York, Regents, 1977), p. 99.

23) B. P. Taylor, "Teaching ESL: Incorporating a Communicative, Student-centered Component," *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 1, p. 71.

## 참고 문헌

- Allwright, R. "Language Learning through Communicative Practice." In C. J. Brumfit & K. Johnson(eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, 1979.
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer. "The Construct Validation of Some Components of Communication Proficiency." *TESOL Quarterly*, 16-4.
- Brown, D. H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1980.
- Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1965.
- Dulay, H. & M. Burt. "Remarks on creativity in language acquisition." In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, 1977.
- Gumperz, J. *Language in Social Groups*. Stanford University Press, 1971.
- Halliday, M. A. K. "Language Structure and Language Function." In J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, England: Penguin, 1970.
- Hymes, D. "On Communicative Competence." In C. J. Brumfit & K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, 1972.
- Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Krashen, S. D. & T. D. Terrell. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon and Alemany, 1983.
- Paulston, C. B. "Linguistic and Communicative Competence." *TESOL Quarterly*, 8-4.
- Penfield, W. & L. Roberts. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, N. J., 1959.
- Rivers, W. M. *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press, 1968.
- Sampson, G. P. "A Real Challenge to ESL Methodology." *TESOL Quarterly*, 11-3.
- Savignon, S. J. "Teaching for Communication." *Forum*, XVI-2.
- Stack, E. M. *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*. Oxford University Press, 1971.
- Taylor, B. P. "Teaching E.S.L.: Incorporating a Communicative, Student-centered Component." *TESOL Quarterly*, 17-1.