

외국어로서의 한국어 교육을 위한 사회언어학적 접근 고찰

김 상 희(명지대)

I. 시작하며

‘언어’가 단순히 언어학만이 관심을 갖는 대상일 수 없음은 자명하다. 언어가 언어로서 기능을 하기 위해선 사회적 맥락 안에서 사람들 사이의 상호작용 안에서 활용되고 작용되어야 한다는 것은 더 언급할 여지가 없다. 언어가 사회에서 다양한 기능을 하는 모습에 끊임없이 관심을 갖고 연구 대상으로 삼는 영역으로 언어학뿐 아니라 철학, 인류학, 사회학 등을 꼽을 수 있다.

언어학 분야에서는 촘스키의 언어학 혁명에 이르기까지도 언어의 사회적 기능에 대해 무관한 입장을 오래 지속해 왔었고 오히려 사회학, 그리고 사회학적 전통 속에서 피어난 인류학이 사회적 기능을 무시하는 언어학적 전통에 반발해 사회와 언어의 작용 양상에 대해 연구의 열정을 쏟은 것이 사회언어학으로 자리잡은 것이다.

이중언어에 대한 문제는 단순히 언어학적으로 양 언어의 구조와 역사를 연구하고 대조분석하는 정도로는 안된다는 인식은 이미 1960년 Wales에서 모인 「International Seminar on Bilingualism」에서 나타났다고 한다(박영순, 1990:139). 또한 영어 등의 다른 언어가 외국어로서 혹은 이중언어로서 교육되는 것에 관한 연구에서 이전의 중점은 인지와 심리적 작용이었으나 그 중점이 점차로 언어와 결부된 사회와 문화적 측면으로 옮겨가는 흐름을 보이고 있다.

그러나 외국어로서의 한국어 교육에 관한 연구의 흐름은 지금까지 언어의 기술적인, 구조적인 분야에만 치중해온 감이 있다. 한국어 교육을 구조화할 체계적인 관점을 제공할 원리로 사회언어학적 접근이 우리에게겐 긴요하다 하겠다.

언어가 언어로서 작용함에 있어서 사회와의 관련이 없을 수 없는 것이고 그러한 언어를 교육함에 있어서는 더욱 사회언어학적인 관점이 필요하다는 것은 분명한 것이다. 사회언어학적인 관점은 외국어로서 한국어를 학습하는 상황에서

한국어를 한국어답게 사용하기 위해 필요한 지식과 기능 내용은 물론 한국어 교수의 목표 설정, 교수 방법 연구, 더 나아가 평가에까지 중요한 시사점을 제공하는 것으로 보인다.

본고에서는 주로 미국에서 외국어로서 한국어를 교육하는 상황을 중심으로 사회언어학이 외국어교육으로서의 한국어 교육에 기여할 수 있는 점을 항목화하여 살펴보기로 한다.¹⁾

II. 사회언어학과 외국어 교육

1. 사회언어학의 대상과 영역

사회언어학에서는 언어는 자율적인 추상체계에 불과한 것이 아니라 사회행위(social behavior)이며 사회환경과는 무관하게 존재하는 언어라는 것은 생각할 수 없다는 것을 대전제로 내세운다(황적륜, 1975:129). 사회언어학에서 다루는 영역을 살펴봄으로써 사회언어학의 대강을 살펴보기로 한다.

사회언어학의 영역은 크게 3가지로 구분된다고 볼 수 있다. 이는 곧 사회언어학에서 진척시켜온 연구의 세 방향으로 이해할 수 있는 것이다.

① ‘언어사회학(sociology of language)’으로 칭해지는 영역으로 거시적인 입장에서 사회적인 언어 요인을 다루는 분야이다. 소수 민족의 언어, 이중언어 현상의 발달, 언어의 표준화, 신생 국가의 언어 계획 등 실용적인 문제를 주로 관장하는 영역이다.

② 말하기의 민족지학(ethnography of speaking)은 인류학적 전통에서 나온 것으로 Hymes, Gumpers의 연구로 대표된다. 일상생활에서 쓰이는 언어의 형태는 그것이 수행하는 사회적 기능에 의해서 형성되는 것이니 언어 연구의 타당한 방법은 우선 언어의 사회적 기능을 밝혀 내고, 이런 기능을 위해서 어떤 언어 형식이 선택되는가를 기술하는 것이라 주장한다. 이전 순수 언어학에서 단순한 수의적 선택 혹은 자유변이라 하여 논의의 대상으로 삼지도 않았던 變異形(variants)을 사회라는 장면 속에서 다루는 것이다.

언어 구조의 연구를 목표로 하는 일반 언어학과 상보적인 관계로 언어에 대한 기능적인 연구를 지향하는 영역이다. 특정 문화 안에서의 언어 사용의 유형, 발

1) 이하에서 외국어로서의 한국어 교육은 한국어 교육으로 칭하기로 하며 언어교육이라는 용어는 본고에서는 한국어 교육을 의미한다.

화 사건(speech event)의 형식, 화자가 적절한 말을 선택하는 규칙, 화자와 청자 및 주제, 채널, 배경 간의 관계 등을 그 주된 관찰 대상으로 삼는다.

③ Labov가 사회언어학이 아닌 ‘언어학’으로 불리기를 주장했던 분야로 일반 언어학(general linguistics)의 틀을 그대로 유지하며 음운론, 형태론, 통사론, 의미론에 걸쳐 언어 규칙(linguistic rule)을 만들기를 추구한다. 여기서 자료로 삼는 언어는 사회적 맥락 안에서 언어 공동체(speech community)의 화자들이 일상 생활에서 서로 주고 받는 모습으로 관찰하는 것이 특징인데 이것은 언어의 특질상 당연한 것이기에 굳이 사회언어학으로 불려야 할 이유가 없다는 것이다 (이익섭, 1994:33참조).

Fasold(1984)에 의하면 사회언어학은 흔히 전통적인 언어학에서 무시하여 온 두 가지 사실에 의거한다. 하나는 화자가 동일한 일을 한 가지 방식으로만 말하지 않고 다양한 언어를 사용해 표현할 수 있다는 것이고 다른 하나는 언어가 정보 전달의 기능과 아울러 사회적 상황을 규정해 주는 기능이 있다는 것이다. 한마디로 사회언어학은 이 두 기능의 상호 작용에 대한 연구인 것이다. 이 점에서 인류학, 의사소통의 민족지학 뿐 아니라 화행(speech act)이나 화용론도 사회언어학의 일부가 될 수 밖에 없다는 것이다.

사회언어학이란 이름으로 불리지만 그 구체적인 대상이나 영역은 연구 관심의 초점에 따라 차이를 보이기도 한다. 그러나 사용의 언어, 사회적 맥락 속에서 사용되는 언어에 대한 연구라는 점은 동일한다. 아주 다른 이름이 붙은 화용론과 사회언어학의 관계도 살펴보면 실제로 하는 작업은 유사하기도 하다. 아마도 각각이 출발한 기본 철학, 목표의 차이로 서로 다르다는 인상을 주지만 사회언어학이란 포괄적인 이름아래 묶일 수 있을 것으로 생각된다.

Sohn(1991)에서는 굳이 사회언어학적, 화용적 접근의 이름을 구분하여 사용하고 있으나 본고에서는 사회언어학이라는 테두리 안에 화용론의 논의 또한 싸안을 수 있다는 생각으로 뭉뚱그려 사회언어학이란 용어로 칭하겠다.

2. 외국어로서의 한국어 교육

외국어 학습에 관한 연구에서 고려하는 요소들로 뇌신경학적 요소, 신경운동사의 요소, 인지적 요소, 그리고 정의적 요소, 언어적 요소, 사회·문화적 요소 등이 있다. 외국어 학습에 관한 연구의 초점은 주로 외국어 학습의 “결정적 시기 가설(critical period hypothesis)”과 관련된 요인 분석에 놓였던 것으로 보인다.

뇌신경학적 요소에 관한 고려는 뇌가 성숙함에 따라 언어 기능을 좌반구에서

주로 담당하는 좌반구 편중 현상의 시기에 대한 다양한 실험 결과의 제시로 전개되었다. 후기에 와서는 외국어 학습과 우반구의 역할에 대한 관심을 보이기도 하였다. 신경운동상의 요소는 발화 근육의 조정문제에 관한 것이다. 인지적 요소와 관련하여서는, 피아제가 구분한 구체적 조작기에서 형식적 조작기로 넘어가는 단계와 외국어 학습의 관계에 대한 연구가 이뤄졌다. 이런 뇌신경학적, 신경운동의, 인지적 요소는 이중언어 교육을 어느 나이에 시행할 때 더욱 효과적일 수 있는가 그리고 그것을 가능하게 하는 기초적인 원리가 무엇인가에 관심을 크게 둔 바탕에서 연구의 대상으로 주목되었다. 그러나 이 분야에 대한 연구 결과는 어느 하나로 정리되기보다는 오히려 대립적인 논의의 무성함을 보인다.

이중언어 교육 여건이 다양해짐에 따라 정의적, 사회·문화적 요소에 더욱 비중을 두게 된 것으로 생각된다. 어린이보다 인지적으로 발달해 있는 어른이 외국어 학습에서 뛰어난 효과를 보이지 못하고 있는 현상은, 자아인식이 발달함에 따라 새로운 환경에 부딪혀 겪게될 부정적 영향에 대한 방어기제로 자기억압(inhibition)이 발달하게 된다는 것으로 설명할 수도 있다. 정의적 요소에서 중요하게 다뤄지는 것은 동기(motivation)이다. 외국어 학습의 동기는 유목적의 행위를 위해 외국어를 학습하고자 하는 도구적(instrumental) 동기와 그 언어 사회, 문화의 성원으로 어울려 상호작용하고자 하는 통합적(integrative) 동기로 구분할 수 있다. 동기의 다름은 학습 태도와 결과에도 영향을 미치는 것으로 파악된다. 언어적 요소와 관련해서는 모어와 학습할 목표어의 언어적 유사성은 학습에 간섭과 혼합의 현상을 일으킨다. 이 부분에서는 대조언어학의 성과가 학습 내용, 방법에 많은 도움을 주었다. 문화적 사회적 요소에서는 두 언어간의 사회적 거리, 문화적 충격의 문제가 언급될 수 있다.

미국에서 이뤄지는 한국어 교육을 살피고 연구하기 위해선 정의적, 사회, 문화적 요소에 대한 고려가 우선적으로 필요하다고 본다. 미국 사회와 한국 사회의 거리, 문화적 차이는 상당한 것으로 이해되고 그것은 한국어 학습에 장애가 될 수도 있다. 또한 미국 사회 내에서 도구적인 동기에서 한국어에 접근하도록 만드는 動因이 현실적으로 빈약하다고 하겠다. 미국 대학에 설치된 한국어 관련 강좌로 가장 큰 규모를 보이는 Brigham Young 대학의 경우는 선교사 파견을 위한 목적이 분명한 곳이다. UCLA의 경우는 교포들이 집중해서 거주하는 곳이란 특징이 있다. 한국어의 효용성이 미약해 한국 교포들도 오히려 일어나 중국어에 더 많은 관심을 보이기도 한다고 한다. 동기의 자극을 위해선 언어외적인 조건이 더욱 개발될 필요가 있고 문화, 사회적인 측면에선 언어적인 요소와 관련하여 사회언어학적 성과가 일정 도움을 줄 수 있을 것으로 보인다. 사회적 인

식, 문화의 특징이 잘 반영된 것이 언어이기 때문이다.

상황에 맞는 대화능력과 고도의 독해 능력은 그 언어가 속한 사회·문화적인 내용도 모두 이해할 때 비로소 습득될 것이다(박영순, 1989:49).

사회언어학적인 문제가 미국의 한국어 교육에서 특히 중요성을 갖는 이유를 Sohn(1991:461- 462)에서는 다음과 같이 4가지로 지적한다.

첫째, 미국 사회와 한국 사회가 가치관, 세계관, 개념, 가정, 기대 등의 인지적 문화가 상당히 다르고 이런 차이는 언어 구조, 언어 사용, 비언어적 행동에 반영되어 있다.

둘째, 한국어는 경어법 체계가 발달한 언어이고 이것의 사용이 복잡한데 이는 대인간의 관계를 반영하는 것이기에 이런 경어법을 모르고서는 한국어를 말할 수 없다.

셋째, 한국어 어휘 중 문화적으로 독특한 단어, 구절들이 있어 문화적 의미를 다양하게 담고있다.

넷째, 한국어는 상황중심의 언어로 상황 속에서 이해되는 요소는 일정한 구조적, 화용적 조건 아래서 생략되는 경향이 강하다.

한국어가 갖는 이러한 언어적 특징은 한국어를 의사소통 상황에서 능숙하게 활용하기 위해선 반드시 요구되는 것들이고 외국어로서 한국어를 학습하려는 이들에겐 커다란 어려움이 될 수 밖에 없기에 사회언어학적인 관점을 가지고 이에 대한 대안을 마련할 필요가 생기는 것이다.

이중언어 교육, 제2언어 교육, 외국어 교육을 구분하기도 하는데 제2언어 교육과 외국어 교육은 모어 아닌 다른 언어의 학습과 사용이 이뤄지는 환경이, 목표어의 환경이나 모어의 환경이냐에 따라 구분될 수 있는 것으로 보인다. 그리고 어린 시절에 두 언어를 동등하게 사용할 수 있는 것을 이중언어 사용이라 하나 이중언어의 상태는 제2언어 교육, 또는 외국어 교육을 통해서, 어른이 된 뒤에도 도달될 수 있는 상태로 생각된다.

미국에서 이뤄지는 한국어 교육의 경우는 한국에 와서 생활할 목적을 가진 경우가 아니고서는 대부분 외국어 교육으로 볼 수 있을 것 같다.

III. 한국어교육에서 사회언어학의 역할

1) 접근법 - communicative competence

언어를 어떻게 파악하는가, 즉, 언어관은 언어 교육을 시행하는데 중요한 기초

를 제공하는 것이다. 언어의 본질에 대한 서로 다른 이해는 언어 교육을 어떻게 보는가에도 영향을 끼쳐 언어 교육의 중요 초점이 달리 나타남을 볼 수 있다. 언어관은 크게 3가지로 정리할 수 있다(Richards and Rogers, 1986:16-17).

첫 번째로 가장 전통적인 관점은 언어를 구조로 보는 관점이다. 이런 언어관을 가지고서는 언어 학습의 목표는 음운 단위, 문법 단위, 문법 조작, 어휘 항목 등으로 정의되는 체계의 요소를 숙달하는 것이 된다. 교수법 중 청각언어 방법이 이런 언어관을 실현한 대표적인 것이다. 두 번째 언어관은 언어를 기능적 의미를 표현하는 수단으로 보는 것이다. 이 이론에서는 언어의 문법적 특징보다 의사소통과 의미적 차원을 강조한다. 언어 교수에서의 의사소통을 강조하는 흐름은 이 관점에 도움을 주었다. 특정 목적을 위한 언어 교수(for specific purpose) 운동은 언어 학습자의 요구를 기능적으로 기술하는 것에서부터 시작되었다. 셋째 관점은 상호작용적 관점으로 불리는 것이다. 개인간에 사회적으로 유목적의 행위를 수행하거나 관계를 실현하는 도구로 언어를 본다. 언어 교수에 대해 상호작용적 접근을 취할 때 그 연구의 방법으로 상호작용 분석(interaction analysis), 대화 분석(conversation analysis), 문화기술법(ethnomethodology) 등을 포함한다.

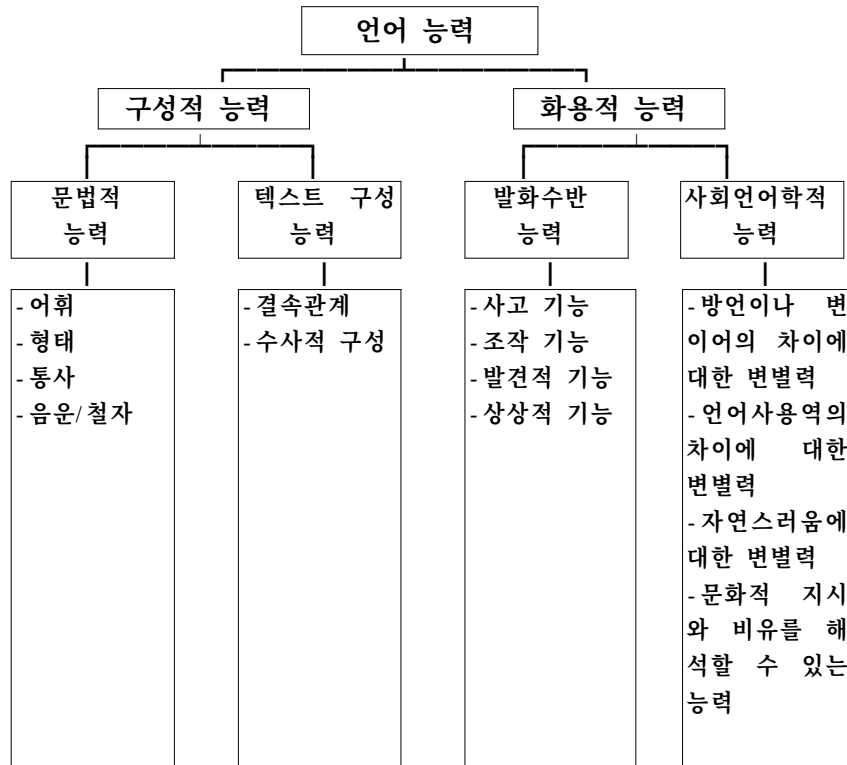
츨스키 언어학에서 언어학의 진정한 대상이 되어야 한다고 생각한 언어 능력(linguistic competence)은 이상적인 언어 사용자의 언어 지식을 나타내는 절대적인 개념이었다. 이와 대비하여 사용한 언어 수행(linguistic performance)은 그들에게 관심 밖의 대상이었고 오히려 일종의 쓰레기통과 같은 것이라까지 주장되었다(이완기, 1995:411). 이런 흐름 속에서 언어는 단지, 첫 번째로 지적된 언어관의, 구조적인 관점에서 벗어나지 못하고 있었다.

Hymes는 언어 수행의 측면을 무시한 것에 반발하여 competence의 개념을 확장하여 실제 언어 사용 환경 속에서의 언어 사용에 초점을 두어 의사소통적 능력(communicative competence)의 개념으로 정립했다. 이 개념을 내세워 사용의 언어를 연구하는 분야로 사회언어학이 들어선 것이다. 위에서 살펴본 언어관 중 세 번째의 상호작용적 언어관으로 흐름을 바꾼 것이다.

전통적인 문법 번역 교수법은 언어 기능에 대해 고려를 하지 못했고 청각언어 방법은 패턴의 반복으로 습관 형성에만 치중하여 기대하는 상황에서 배운 기능을 적절히 활용하지 못하는 난점이 지적되었다. 그 후로 이어진 다양한 접근법들은 점점 학생들의 주체적인 참여와 능동적인 기능 개발에 중점을 두어왔고 언어가 단순히 문형의 반복만으로 다 획득하지 못하는 언어의 기능이 있다는 것을 자각하여 반영하여 왔다.

언어 교육에서 상호작용적인 언어의 기능에 눈을 뜨고 의사소통적 능력의 개

발에 목표가 놓인 것의 배경에는 사회언어학적 시각이 크게 작용을 한 것이다.



<그림 1> Bachman이 제시한 언어 능력의 하위 요소

언어를 상호작용의 도구로 보고 의사소통의 능력을 개발시킨다 할 때 구체적으로 의사소통이 무엇인가가 규명되어야 무엇을 어떻게 교육할 것인가에 대한 방향을 정립할 수 있는 것이다.

의사소통적 능력의 구성 요소를 논한 것으로 대표적으로 Canale & Swaine(1980)의 논의가 있다. 그들은 문법적, 사회언어학적, 전략적, 담화적 요소의 넷으로 의사소통적 능력을 설명하려 시도했다. 그러나 여기서는 네 요소를 지식의 측면에서 상정했을 뿐 그 네 요소의 구체적인 작용 양상에 대해선 설명력이 부족하다. 이런 한계를 나름대로 넘어서고자 나온 1990년대의 논의로는 Bachman의 논의가 주목을 받고 있다. 그는 communicative competence 대신에 communicative language ability라는 용어를 쓰며 이 능력은 언어 능력(language competence), 전

략적 능력(strategic competence), 심리생리적 작동(psychophysiological mechanism)으로 구성되었다고 본다.

Bachman이 제시한 요소들을 살펴볼 때 언어를 사용하며 구성하는 구조적 측면과 인지적 조작을 통해 사회상에서 사용하는 모습에 대해 어느 정도 설명력을 가지는 것으로 보이나 ability와 competence에 대한 구분, 그리고 더 나가 skill과의 관련은 명시되어 있지 못하다.

의사소통의 능력을 향상시키는 것을 한국어 교육에서 목표로 삼을 때 사회언어학적 접근은 유용하게 활용될 필요가 있다.

위의 <그림 1>은 그가 제시한 언어 능력의 하위 구성 요소이다.

2) 연구방법 - ethnography 활용

Method란 용어를 우리 국어로 바꿔 한국어 교육에 사용할 때 그 단어가 번역되어 사용되는 경우는 아주 다양하다. 아주 좁게는 교실 수업 상황에서 활용하는 교수법(technique)의 의미로 쓰인다. 넓게는 언어 교육의 전과정에서 교육 내용을 선정(selection)하고 그 내용을 등급화(gradation), 제시(presentation), 반복(repetition) (Mackey, 1965) 하는 것을 모두 포괄해 method 또는 methodology로 칭한다. 그 중간 역에는 언어 교수에 관해 통찰하고 연구하는 방법만을 떼어 내어(research) method로 칭하는 것이 자리잡기도 한다.

TESOL(Teaching English to Speakers of Other Languages)연구에서 현재 선호되는 연구 방법들은 기술적인 지향(descriptive orientation), 해석적(interpretive) 지향, 이념적(ideological) 지향으로 구분된다(Alister Cumming ed.,1994). 기술적인 지향은 언어 행동의 체계를 기술해내는 것에 주 관심을 두는데 외국어 학습자가 언어를 학습해가는 발달을 정확히 기술해내고 설명하는 것을 목적으로 하는 학습자 언어 분석법(analysis of learners' language), 학생들이 외국어를 학습하며 사용하는 전략을 교사와 연구자들이 기술할 수 있도록 언어로 보고하는 방법(verbal reports on learning strategies), 그리고 학습자들이 학습할 자료로서의 텍스트뿐 아니라 학생들이 생산하는 텍스트의 질을 평가할 수 있도록 의사소통의 상황을 고려하여 분석하는 텍스트 분석법(text analysis) 등의 방법이 대표적인 것이다.

해석적 지향은 주로 교육과정의 실현과 문화적 틀에 대한 관심을 드러낸다. 교실 수업에서 교사와 학생의 상호작용을 분석하는 방법(classroom interaction analysis)과 총체적 관점으로 관찰을 하는 문화기술법(ethnography) 등이 그런

지향을 같이 한다.

이념적 지향은 언어 교육을 사회적 평등의 문제와 관련하여 보는 입장에서 나타나는 것이다. 학교 교육과 불평등의 문제, 불평등을 변화시킬 조건, 지식의 생산 문제 등을 주관심사로 하는 비판적인 교육적 접근법(critical pedagogical approaches to research)과 연구하는 이와 연구되는 이의 경계를 무너뜨리는 참여적 활동 연구법(participatory action research) 등이 있다.

이념적 지향의 연구법은 우리에게 그리 익숙한 것은 아니다. 한국어 교육에서는 영어와 같이 정치적인 불평등의 문제, 인종적인 차별의 문제를 맞닥뜨릴 환경이 아니기에 우리의 관심사에서는 벗어난다. 기술적 지향의 경우 기술적 연구라 해서 문법 체계에만 관심을 갖는 것이 아니고 실제 사용하는 언어에 대한 기술에 초점을 두는 것이다. 해석적 연구 또한 사용되는 언어와 문화에 중점을 두어 미시적인 분석을 제공한다. 이렇게 다양한 연구법은 언어 자체에 초점을 둔 것이 아니라 언어를 사용하고 학습하는 이와 사용되는 맥락에 무게 중심을 두는 관점에서 나올 수 있었던 것이다.

Richards와 Rogers(1986:28)는 언어 교육에 대한 접근, 계획, 실천 모두를 아우르는 틀로서의 Method를 다음과 같이 제안했다.

교수 방법 method

접근법 approach

1. 언어의 본질에 관한 이론
 - 언어 숙달도의 본질에 관한 기술
 - 언어 구조의 기본적 단위에 대한 기술
2. 언어 학습의 본질에 관한 이론
 - 언어 학습에 관련된 심리적 인지적 과정의 기술
 - 이 과정을 성공적으로 활용할 수 있도록 하는 조건의 기술

수업 설계 design

1. 교수 방법의 일반적, 세부적인 목표
2. 실라버스의 모형
3. 교수 학습 활동의 유형

4. 학습자 역할
5. 교사 역할
6. 교수 자료의 역할

수업진행 procedure

1. 교수 방법을 활용할 때 교실에서 관찰되는 교수기법, 실제, 행동들
 - 교사의 시간과 공간, 장비 활용
 - 수업 시간 관찰되는 상호작용의 유형
 - 교수 방법이 활용될 때 교사와 학생이 쓰는 전략, 책략들

<그림 2> Richards & Rogers (1986:28)의 Method 구성

위에서 보면 Richards와 Rogers는 교수법을 접근법, 설계, 진행의 단계로 나눠 기술하고 있다. 그러나 그들은 교수법의 구성 성분만을 구분했을 뿐 수업 진행 속에서 관찰된 내용을 통해 새로이 더 나은 접근을 하고 설계를 하는 데 피드백하는 것에 관해서는 언급을 않고 있다. 실제 진행된 수업을 관찰하여 그 속에서 사용된 교사와 학생의 대화 구조의 특징, 대화의 전략들뿐 아니라 교사의 교수 전략들, 교사의 수업 활용성 정도, 상호작용을 위해 사용된 전략 등을 분석, 기술해 낼 수 있다.

실제 수업의 진행(procedure)을 관찰 분석하여 접근법(approach)으로 피드백하여 활용할 수 있는 것이다. 여기에는 상호작용을 미시적으로, 질적으로 분석하는 방법인 상호작용 분석법(interaction analysis), 문화기술법(ethnography)이 이용된다. 이것은 교수-학습의 장면 속에서 언어가 어떻게 사용되는가를 직접 참여하여 혹은 관찰하며 기록하고 그 기능과 유형을 분석하는 것이다. 수량화된 연구법에서는 제공하기 어려운 맥락과 언어 사용의 양상에 대한 이해를 돕는다.

우리 한국어 교육의 경우는 이러한 질적인 분석 방법을 통한 연구 결과 제시가 아직 미흡하다고 보인다. 이런 연구 접근을 통해 외국어로서 한국어를 학습하는 이들의 언어 사용의 난점, 화용적 발달의 단계, 상호작용의 양태 등에 대한 이해를 할 수 있게 된다.

Sohn(1991:478)은 어떤 내용이 어떤 순서로 어떤 단계에서 교수되어야 하는가에 도움을 줄 수 있는 방법이 'ACTFL(the American Council of Teaching Foreign Language) 숙달도 지침(proficiency guidelines)'을 활용하는 것이라 지

적하였다. 이것은 언어학적, 의사소통적 발달 수준과 일반적인 수행(performance)의 범주와 특별한 맥락과, 상황을 각 단계에 맞게 제시하는 것이다. 이것들은 경험을 바탕으로 기술된 것으로, 효과적으로 이용될 수 있다고 하였다. 실제 수업의 진행을 Ethnography를 통해 분석하고 기술해 낸 내용을 바탕으로 교수법의 미비점을 보완할 수도 있으나 더 나가 무엇을 교육내용으로 삼아야할지에 대한 시사를 충분히 얻을 수도 있는 것이다.

외국어 교육을 담당하는 이들은 사회적 상호작용도 문법처럼 규칙체계가 있으며 이 규칙체계가 언어마다 다르다는 것을 인식해야 하고(황적륜, 1975:129) 그러한 인식 위에서 다양한 방법으로 연구해야 하겠다.

3) 교육 내용 - 문화교육으로서의 내용 확보 제안

다양한 기능(의도)을 드러내기 위해 언어를 사용하는 것의 적절성은 언어 사용의 맥락에 따라 달라질 수밖에 없고 이것은 사회언어학적 특징에 의해 작용하게 된다. 사회언어학적인 능력은 특정한 언어 맥락의 특징에 따라 결정되는 관습적인 언어 사용을 조절하고 변별해 내는 능력이다.(Bachman, 1990:94)

박영순(1989)에서는 제2언어로서의 한국어 교육은 문화교육으로 이뤄져야함을 주장하고 가르칠 문화적 기초 어휘의 범위를 다음 같이 설정했다.

- ① 의·식·주 생활에서 그 문화를 나타내는 가장 기본적이고도 전통적이며 상징적인 것
- ② 문학·음악·미술 등 예술분야의 개념, 대표적인 작가, 작품 또는 주인공 이름과 같은 고유명사 또는 이 문화의 독특한 양식이나 주제 등
- ③ 그 문화에만 있는 독특한 풍습과 놀이를 나타내는 어휘
- ④ 대표적인 관용어와 속담
- ⑤ 언어예절에 관한 것
- ⑥ 어느 시대의 정치·사회 현상을 풍자하거나 상징하는 신어나 유행어 등등.

그리고 한국어 속에 드러난 문화적 요소를 ① 경어법과 겸양법, ② 관용구와 속담, ③ 일반어휘, ④ 언어변화와 신어·유행어 등으로 나누었다.

그런데 박영순(1989)에서는 제2언어로서의 한국어 교육에만 문화교육의 관점을 제시하고 있다. 그러나 이중언어로서나 외국어로서의 한국어 교육에서도 문화교육의 관점은 긴요한 것이고 문화적인 내용에만 매이지 않고 사회언어학적인 관점으로 시야를 확대해서 바랄 볼 필요가 있다.

Sohn(1991:465-476)에서는 학생들에게 제공할 사회언어학적인 교육 내용의 범

주를 다음과 같이 6가지로 제시하였다.

- ① 한국 특유의 문화를 반영하는 어휘: 박영순(1989)에서 지적된 항목외에 친족 호칭, 색깔, 휴일, 신체, 숫자, 단위 명사, 관습, 음상징어, 산, 강, 고속도로, 가족 명칭, 情意적 용어, 화용적으로 사용이 어려운 단어 등
- ② 관용화된 표현: 친교를 위한 인사 등의 관용구, 속어, 속담 등
- ③ 존대법의 유형: 호칭, 명사, 동사, 조사, 동사어미, 등 구조적, 규범적 내용
- 청자 높임과 화계(話階)
- 지시물 높임
- ④ 전략적 (공손) 화행: 화용적인 공손 표시
- ⑤ 비언어적 행위: 언어 사용과 관련한 예절 문제- 눈동작, 절, 몸짓, 침묵, 그 외 행동들
- ⑥ 기저의 사회언어학적인 규칙, 문화적 규범, 화용적 원리들

여기서는 광범위하게 사회, 문화적 요소와 관련되어 언어 교육에서 다뤄야할 요소를 지적하고 있기는 하나 비언어적인 행위가 언어 교육에서 다뤄질 중핵적 요소인가 하는 의문이 든다. 물론 한국어를 한국어답게 쓰며 상호작용하기 위해선 비언어적 요소 또한 중요하나 언어를 학습하며 그 사용과 결부된 요소를 배울 수 있는 것이기에 비언어적인 요소까지 언어 학습에서 학습 요소로 설정할 필요는 없다고 본다.

외국에서 살다 귀국한 학생들이 한국어를 학습할 때 외국에서 익힌 몸짓이나 감정 표현의 방법이 교사에게 제대로 이해되지 못해 학교 생활에 부적응한 사례들이 있으며 그들은 국어의 존대법에 익숙하지 않아 불손한 학생으로 인식되었다고 한다(임영애, 1993:59).

기본적으로 영어와 한국어의 사회언어학적 대조 분석을 통해서 도출된 내용을 교수-학습의 내용으로 활용할 수 있도록 해야한다.

한국어 학습자들이 가장 어려움을 느끼는 요소 중 하나는 한국어에 특별히 발달해 있는 존대법의 활용이다. 높여야할 상대에게 높임의 표현을 사용하지 못하고 높임의 표현소인 “-시-”가 어린 아이들에게 사용되는 예는 짧은 대화에서도 발견되는 오류의 예이다.

2인칭 대명사를 예로 들어보면, 국어엔 2인칭 대명사가 ‘너’, ‘당신’, ‘선생님’, ‘자기’, ‘자네’ 등 변이형이 다양하게 발달해 있는 듯 보이나 실제로는 그 사용역이 상당히 제한되어 있다(이익섭, 1994).

특히 ‘당신’의 경우는 ‘너’의 높임 표현으로 흔히 설명되나 실제 사용되는 맥락에서 파악할 때는 부부 사이에서 호칭으로 혹은 다음의 예처럼 是非거리가 되는

경우에 사용되는 호칭으로 보인다.

“당신이 뭘데 나더러 이래저래 하는거야, 이거 누구보고 당신이래.”

그러므로 ‘당신’의 사용엔 사회언어학적 지식이 요구되고 사용에 주의를 기울여야 효과적인 대화를 이룰 수 있게 된다.

한국어 학습자들이 학습에 괴로움을 느끼는 요소의 하나는 영어와 비교할 때 한국어의 구조적 특징을 단적으로 보여주는 어미와 조사들이다.

그 중 선어말 어미 ‘-겠.’을 예로 보면 미래 시제 표현형으로만 다뤄질 것이 아니라 1인칭 주어를 가질 때 ‘의지’의 의미를 그 외 ‘추측’ 혹은 ‘가능성’의 의미를 드러냄도 다뤄져야 한다.

거기예다가 “처음 뵈겠습니다.”, “알겠습니다.”의 예와 같이 화용적으로 공손의 표현으로 사용됨 또한 학습의 내용으로 다뤄져야 한다. 즉, “알아요”와 “알겠어요”가 사용되는 영역의 차이를 변별할 수 있게 되어야 한다.

영어에서는 “I’m sorry.”의 화용적인 사용역이 아주 넓다. 이에 대응되는 한국어 표현인 “미안합니다” 혹은 “죄송합니다”는 그와 동일한 사용역을 갖지 못해 사용상의 오류가 나타난다. Sohn(1991:469)에서는 그것의 단적인 예를 보여주고 있다.

A: 어떻게 학교에 와요? 버스로 와요?

B: 아, 오! 미안합니다. 자동차에 갑니다(-로 갑니다).

풍습, 문화 내용 등을 반영하는 어휘의 경우는 일상생활에서 효율적으로 사용될 어휘가 아니라면 의도적으로 문화적 어휘만을 다루려고 하지 않는 것이 좋겠다. 문화에 대한 진정한 이해를 바탕하지 않고 어휘만을 다룰 때 그 또한 반복, 주입의 학습이 될까 우려되기 때문이다. 의사소통적 능력의 향상을 목표로 하는 한국어 교육에서는 사회적인 맥락 속의 언어 사용에 초점을 맞춰야 하고 내용은 그 기능에 따라 준비되어야 하는 것이다.

4) 교수 방법-contextualization, real world(life)

실제 발화가 이뤄지는 맥락과 상황이 교실 수업에서도 모의 제시(simulation) 되어야 한다. 특히 초급과 중급의 단계에서는 더욱 필요하다. 앞에서 제시된 교육 내용들은 맥락화하여(contextualization) 학습시켜야 한다. 이 때 짧은 대화의 형식, 역할극, 촌극, 녹음 테이프, 비디오 테이프 등 실제 세계의 맥락을 다양하게 담을 수 있는 방법들을 사용할 수 있다(Sohn, 1991:482-3).

사회언어학적 관점을 취하는 언어 교육에서 언어 학습을 증진하는 기저의 요소를 3가지로 정리할 수 있다(Richards and Rogers, 1986:72). 하나는 의사소통의 원리로 학습 활동은 실제 의사소통과 관련되도록 하여 학습을 진전시킨다는 것

이다. 둘째는 유의미성의 원리로 학습자에게 유의미한 언어 활동이 학습 과정을 돕는다는 것이다. 셋째는 과제(task)의 원리로 의미있는 과제를 수행하는 활동 속에서 학습이 증진된다는 것이다. 의사소통적 언어 교수에 활용할 다양한 게임과 역할극 등 과제를 지향하는 활동들이 제안되었다.

Lee(1994)에서는 언어 학습에 활용할 수 있는 다양한 활동들을 ‘언어 게임(language game)’이라 칭했는데 구조적인 언어 요소의 학습뿐 아니라 실제 언어 세계를 모방한 맥락을 부여한 활동들까지 수준도 폭넓게 제시하고 있다.

의사소통의 과제를 수행하는 것을 게임으로 구성하여 교육 활동으로 제시할 때 게임이 주는 장점을 십분 활용할 수 있다. 게임은 즐거움을 준다. 단지 어린이뿐 아니라 어른에게도 즐거움을 줄 수 있다. 또한 게임의 과정이 바로 의사소통의 과정이 될 수 있다. 그리고 적극적으로 참여함으로 의사소통에 진전을 볼 수 있고 성취감을 쉽게 맛볼 수 있다. 또한 외국어로 새로운 환경에 접해 갖기 쉬운 정서적 장애, 불안감, 실패의 두려움 등을 해소하는 데 도움을 준다.

게임이 어린아이들, 혹은 초급 단계에서만 유용한 것은 아니다. 학습 목표와 학습 환경에 따라 게임의 요소와 내용, 참여 형태를 달리함으로 고급 과정의 학습자에게도 유용할 수 있다.

다음에 제시한 게임들의 활용이 그 예이다.

① 길 찾기 게임

이 게임은 2인이 짝을 이뤄 할 수 있는 것이다. 게임을 위해선 실제의 것이든 인공의 것이든 간에 마을이나 도시의 지도가 있어야 한다. 몇몇 거리나 특정 장소 예컨대, 기차역, 우체국, 병원 등의 이름이 지도에 표시되어 있어야 한다.

두 가지 문제를 풀기 위한 활동을 할 수 있다. ㉠ 어떻게 한 장소에서 다른 장소로 가는가, ㉡ 소개된 길을 따라가면 어디에 도달하게 되는가.

다음 같은 발화를 하게 될 것이다; 실례합니다. 우체국으로 가려면 여기서 어떻게 가야 하나요?, 여기서 가장 가까운 곳에 서점이 있나요? 가장 가까이에 있는 지하철 역으로 가는 길 좀 여쭙봐도 되나요?앞에 보이는 길로 쪽 가셔서 두 번째 네거리에서 오른쪽으로 도세요. 약국이 오른쪽에 바로 보이고 약국 앞의 횡단보도를 건너서 다시 오른쪽으로 길따라 쪽 가시면 병원 옆에 우체국이 있어요. 왼쪽 길로 가시면 첫번째 네거리 모퉁이에 꽃 가게가 보이고 거기서 다시 왼쪽으로 돌아 가시면 바로 지하철 입구가 보입니다. 등등.

영어의 경우엔 모든 거리와 구획에 붙여진 이름을 사용하여 길 안내를 할 수 있으나 우리의 경우는 오히려 거리에서 특징적으로 보이는 건물, 상점 간판, 횡단보도, 특징적 표시 등의 표지물을 잘 활용하여 길 안내를 하도록 지도하여야 한다.

이런 게임은 우리의 일상생활의 특정한 단면을 익히게 하는 데에 사용될 수 있다. 예컨대, 지도가 역의 이름이나 역사적이거나 문화적인 관광 명소가 표시된 서울의 지하철 노선도 일 수도 있다. 재미있는 공원, 동물원, 대학교, 큰 상점 등이 표시되어 있는 큰 지도도 비슷한 방법으로 이용할 수 있다. 학생들이 이미 잘 알고 있는 장소나 마을의 지도라면 학생들은 더 적극적으로 참여할 수 있을 것이다.

학생들 전체에게 동일한 지도를 나눠주고 일정한 곳에서 출발해 가는 과정을 설명하고 그곳이 어디인지를 서로 답할 수도 있다.

지도의 한 장소를 표시하고는 두 학생을 지명해서 그 곳에서 만나자고 한다. 두 학생에게 구석에 가서 대화(그들이 무엇을 하는지, 어디로 가야 하는지, 어떻게 가야 하는지)를 나누도록 몇 분간 여유를 준다.

② 잃어버린 목소리

기본 아이디어는 목소리를 잃은 사람이 몸동작으로만 다른 학생들과 의사소통을 해야하는 것이다. 다른 학생들은 연령과 관심사에 따라 역할을 부여받는다; 예를 들어, 교사, 경찰, 호텔 접수원, 거리 통행인, 커다란 상점의 안내원.

교사는 학생이 목소리를 잃어버린 상태에서 전해야 할 것을 적은 종이를 여러 장 준비해 두어야 한다. 이것은 매우 상세해야 한다, 예를 들어 <교사에게> 늦어서 죄송해요, 늦잠을 잤거든요/ 오늘은 일찍 집에 가도 될까요? 어머니께서 입원을 하셔서 제가 동생들을 위해 저녁을 준비해야 하거든요.<상점의 안내원에게>이 가게에 장난감을 파는 곳이 있나요? 있으면 몇 층이에요?

동작 준비를 위한 약간의 시간이 필요하다; 그렇지 않으면 너무 조잡하고 아무 것도 전하지 못할 수 있다. 그리고 나서 동작하는 학생과 학급의 나머지 학생들 사이에 몸짓과 질문으로 통한 일종의 ‘대화’가 이뤄진다. 학급 학생들은 목소리를 잃어 버린 학생이 전하려고 하는 것을 누군가 추측하기까지 질문을 한다. 동작하는 이는 단지 머리를 끄덕이거나 가로 저음으로 질문에 답할 수 있고 투덜거리는 소리 또한 낼 수 있다. 완전한 ‘정보’가 추출되어야 한다는 것은 언어 연습을 위해 중요한 것이다; 예를 들어, 차나 자전거가 어떤 종류이며 어디서 도난당했나를 알아내지 못하고 도둑맞았다는 것만 정리하는 것으로는 충분하지 않다.

차를 도난당한 것을 동작으로 표현한 학생에게 던져질 질문과 제안들의 예: 큰/작은 차예요? 차를 가게 밖에/주차장에/너의 집 밖에 두었니? 녹색/파란색/검은색/빨간색이니? 문이 두 개야, 네개야? 트렁크에 뭐가 있니? 여행가방? 아, 두 개의 여행가방. 크니 작니? 안에 뭘 뒀니? 어디-뒷좌석에? 앞좌석에? 뭘? 다른

여행가방? 아, 가방 하나. 그 안에 뭐가 있니? 병들? 몇개나? 찻니 비었니? 등 등. 답변은 이미 몸짓으로 전해졌다.

종이에 적힌 상황들이, 주로 예-아니오 질문으로 이뤄지나 어느 정도는 의문을 사용하는 것으로 구성하고 상세할수록 수업에서 언어연습이 더 많아진다.

종이에 적힌 각 일화는 끝에 읽도록 한다.

IV. 마치며

해외에서의 한국어 교육을 극대화하기 위해 학계와 교육계에서 해야할 일 중 가장 시급하고 중요한 문제는 보편타당한 교육과정을 개발하는 일이다(박영순, 1989:57). 이와 연맥되는 기초 작업의 하나로 한국어 능숙도 지침 표준(Korean language proficiency guidelines)이 하와이 대학에서 개발되었다(Sohn, 1991:485). 이는 미국의 ACTFL의 지침형식으로 구성된 것이다. 이로써 영어권에서의 한국어 교육의 첫발은 떴 셈이다.

언어가 사회적 장면 안에서 효율적으로 기능하는 것은 단지 언어의 구조적인 지식만으로는 가능할 수 없다. 언어가 그 언어를 사용하는 문화와 사회를 반영하는 중요한 도구임을 다시 한번 상기할 때 언어 교육의 장면에서 언어가 갖는 사회언어학적인 기능과 특징을 교육요소에서 제할 수가 없게 된다는 것도 분명해진다.

특히 한국어는 미국의 문화와 사고를 담고 있는 미국어와는 다른 특징을 많이 드러내고 있기에 이러한 사회언어학적인 요소의 교육은 반드시 요구되는 것이다.

한국어를 교육함에 있어 한국어에 대한 관점을 구조적, 기능적인 것에서 더 나아가 상호작용적인 사회언어학적 관점도 충분히 살필 때 한국어 교육의 관점, 연구법, 교육 내용의 설정, 제시, 교수방법, 그리고 평가에 이르기까지 중요한 시사점을 얻을 수 있다.

<참고문헌>

- 국제 한국어 교육 학회 (1994) *한국말 교육 5*, 한국문화사.
- 김정숙 (1992) “한국어 교육 과정과 교과서 연구”, 고대 박사 논문.
- 박갑수 (1995) “한국어 국제화의 의미와 과제”, 한국어 국제화를 위한 학술 대회 자료집.
- 박약우 (1995) “의사소통적 교수 방법과 게임의 활용”, 현대영미어문연구, 지학사.
- 박영순 (1989) “제2언어 교육으로서의 문화 교육”, 미국에서의 한국어 교육, 이 중언어학회.
- 박영순 (1990) “이중언어 이론과 중국에서의 한국어 문제”, 이중언어학회지 6.
- 이완기 (1995) “‘의사소통 능력’의 의미에 관하여”, 현대영미어문연구, 지학사.
- 이익섭 (1994) *사회언어학*, 민음사.
- 임영애 (1993) “한국인의 효과적인 이중언어 지도방안”, 인하대 석사 논문.
- 황적륜 (1975) “사회언어학과 외국어교육”, 응용언어학 7권2호, 서울대 어학연구소.
- Alister Cumming ed. (1994) *Alternatives in TESOL Research*, *Tesol Quarterly* Vol. 28, No. 4, TESOL, INC.
- Bachman (1990) *Fundamental Consideration in Language Teaching*, O.U.P.
- Brown, H. D., 신성철 역 (1991) *외국어 교수·학습의 원리*, 한신문화사.
- Criper and Widdowson (1975) *Sociolinguistics and Language Teaching*, *Papers in Applied Linguistics*, Oxford University Press.
- Lee, W. R. (1994) *Language Teaching Games and Contests*, O.U.P.
- Mikhaltchenko (1991) *Bilingual Education in the USSR from the Sociolinguistic Point of View*, *Bilingual Education* 8.
- Richards and Rogers (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Sohn Ho-min (1991) *Sociolinguistic and pragmatic Appropriateness in Proficiency-Oriented Korean Language Instruction*, *Bilingual Education* 8.