

상위언어적 능력의 국어교육적 의의

최영환(인천교육대학교)

<차례>

- I. 국어교육 연구의 두 가지 과제
- II. 상위인지의 본질과 특성
 - 1. 상위인지와 인지의 상동성
 - 2. 상위인지의 본질
- III. 상위언어적 능력의 교육
 - 1. 상위언어적 능력의 개념
 - 2. 상위언어적 능력의 작용 기제
 - 3. 상위언어적 능력의 교육적 수용 방식
- IV. 결론

I. 국어교육 연구의 두 가지 과제

국어교육¹⁾의 근본 목적은 학생이 스스로 국어를 사용하여 의사소통을 하고, 새로운 정보를 습득하며, 새로운 기능을 익힐 수 있는 능력을 갖추 수 있도록 돕는 것이다. 인성 교육 등과 관련된 일부 분야를 제외

1) 여기서 말하는 국어교육은 국어 사용 능력을 신장시키기 위해 국어를 가르치는 것을 의미한다. 국어교육의 포괄 범위에 대하여 많은 논란이 있고, 그 범주 설정에 대한 이견이 있기 때문에, 본고에서는 국어교육을 듣기·말하기·읽기·쓰기라는 국어 사용 영역을 가리키는 용어로 의미를 제한한다. 그러나 필자가 국어교육이라는 용어를 이러한 의미로 사용한다고 해도 실제로 국어교육이 포괄하는 범주를 제한하는 것은 아니라고 생각한다. 국어를 사용하는 모든 현상은 듣기·말하기·읽기·쓰기라는 구체적 현상을 떠나서는 존재하지 않기 때문이다. 그런데도 범주를 제한하는 까닭이 있다. 언어 형식이 아니라 내용을 중요하게 다루며, 그것을 국어교육에 포함시키려는 관점을 가지고는 본고의 논지를 이해할 수 없다는 점을 분명하게 밝혀 두려는 것이다.

하고는, 현대 교육자들은 대부분 내용 중심 교육의 한계를 인정하고 있다. 교육의 역할은 학생들이 현대 정보 사회의 변화와 요구에 부응하여 급변하는 세계 속에서 적응할 수 있는 능력을 갖도록 도와주는 것이라는 점을 공감하고 있기 때문이다. 교육을 통해 학생들에게 가르치려고 하는 능력은 장차 미래 사회에서 스스로 판단하고, 평가하며, 조절할 수 있는 능력이며, 이를 위해 교육에서는 학생이 학습에 대한 관심을 갖고 자신의 능력을 유지하고 발달시킬 수 있도록 하기 위해 노력한다. 이것은 교육적 효과와 가치의 면에서 이미 상당한 호응을 얻고 있다. 학생들을 긍정적으로 변화시키고 사회에 적응할 수 있는 능력을 길러주기 위해, 과거에는 교사가 일방적으로 일정한 지식을 학생들에게 전달하였지만, 이제는 학생 스스로 다양한 상황에서 지식을 학습하고 그것을 수행할 수 있는 능력을 갖추도록 지도하는 방향으로 교육이 변화하고 있다. 학생의 의지와 선택 및 노력은 교육의 모든 현상에서 매우 중요한 것으로 작용하기 때문이다.

최근 국어교육에서도 이러한 경향을 두드러지게 나타나고 있다. 이미 여러 해 전부터 국어교육에서 방법 중심 교육의 중요성에 대한 인식이 확산되고 있고, 이러한 경향은 더욱 강화될 것이다. 사실 국어 사용 능력을 신장시킨다는 것은 국어로 표현된 내용을 학습하는 것과는 관련이 거의 없다. 국어교육이 국어 사용 능력을 신장시키는 것을 목표로 하는 한 내용을 가르치는 내용 중심 교과로 규정될 수는 없다. 물론 내용 학습은 국어를 사용하는 과정에서 매우 중요한 비중을 차지하는 것이라는 점을 부인할 수 없지만, 그것이 곧 국어교육은 내용을 가르치는 교과라고 규정하는 것을 정당화하지는 못한다. 국어교육은 방법 중심 교과라는 점을 분명하게 인식할 때 비로소 국어교육은 정상화될 수 있는 것이다.

이때 방법을 가르친다는 것은 전략적으로 국어를 사용하는 사람이 되도록 하는 일이며, 전략적으로 국어를 사용한다는 것은 문제 상황에서 선택 가능한 해결 방안 중 가장 적합한 것을 선택하여 수행할 수 있는 국어 사용 능력을 갖고 있음을 의미한다. 즉 전략적 언어 사용자란 국어

를 사용하여 문제를 해결하는 능력이 우수한 사람을 뜻한다. 이러한 전략적 행동은 대부분의 교과가 지향하고 있는 목표이기도 하다. 최근 다른 교과에서도 학습의 중심을 ‘지식’으로부터 ‘전략’으로 수정하고 있으며, 교과마다 ‘문제 해결 능력’을 중요한 목표로 설정하며, 실제로 각 교과 영역마다 우수한 사람은 전략적으로 행동한다는 보고를 하고 있다.

국어교육에서 전략적인 국어 사용 능력을 강조하는 것은 특수한 현상이 아니다. 전략적 국어 사용은 국어교육의 근본 목적이기 때문에 국어교육을 하는 교사는 학생이 전략적인 사람이 되도록 자극하고, 안내하고, 촉진하며, 지도하여야 한다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 국어교육 연구에서 중점을 두는 것을 크게 둘로 나누어 생각할 수 있다. 국어를 잘 사용하는 사람들(소위 국어 사용의 전문가들)이 국어를 사용하는 과정을 정밀하게 분석하는 연구와 그 연구 결과를 토대로 교육적으로 활용하여 학생들이 효과적으로 언어를 사용할 수 있도록 가르치는 연구이다(최현섭 외 1996:134). 국어 사용 전문가들이 국어를 사용하는 과정을 분석하는 일은 국어 사용 과정의 실체를 밝혀 효과적인 사용의 조건과 기제를 규명하기 위한 것이며, 이 조건과 과정을 곧바로 교육적으로 수용하는 일은 학생들이 전문가와 유사한 능력을 갖추도록 지도하는 것이 된다. 이 두 가지 연구 과제에는 반드시 ‘언어를 분석하는 과정’이 필요하다. 이제 국어교육에서 ‘언어를 분석하는 과정’을 수용하는 방안에 대하여 살펴보기로 한다.

II. 상위인지의 본질과 특성

1. 상위인지와 인지의 상동성

최근 국어 교육에서 상위인지(metacognition)²⁾에 대한 논의가 크게

2) 상위인지(metacognition)는 초인지, 메타인지, 대인지 등 여러 가지 용어로도 사용된다. 기본적으로 같은 개념을 지시하는 것인데, 본고에서는 상위인지라는 용어를

확산되고 있다. 상위인지의 개념은 사용하는 사람에 따라 크게 다르다. 기본적으로 자신의 인지보다 광범위한 것에 영향을 미치게 하는 모든 것을 상위인지라고 보고 있는데, 이는 ‘상위 metas’에 대한 인식의 차이에 기인한다. 상위인지의 개념은 Flavell(1979)의 견해를 기초로 하여 ‘인지에 대한 인지’를 중심으로 규정하고 있다. 그러나 상위인지에 대하여 개인의 인지 과정과 결과 및 그것과 관계된 모든 것에 대한 지식을 상위인지라고 하는 학자도 있고, 모든 전략적 행동을 상위인지라고 하는 경우도 있다. 자기 자신의 능력이나 전략을 점검하는 자기 점검과 상위인지를 혼동하는 경우도 있고, 자기 질문을 상위인지와 동일시하기도 한다. 상위인지라는 용어의 개념이 명확하지 못한 이유는 연구자들마다 이 용어를 사용하는 방식이 다르기 때문이다. 이로 인해 때로는 자기의 인지보다 넓은 범위에 영향을 미치는 모든 것을 상위인지라고 하기도 하고, 상위인지를 교육과정의 핵심으로 과대확장하기도 한다.

상위인지의 개념은 어떤 구체적인 상황 속에서 논의될 경우 사용된 양상에 따라 영향을 받아 개념이 흐려지거나 왜곡될 수 있으므로 상황 독립적인 논의가 필요하다. 상황이나 맥락에 의해 영향을 받는 개념 정의는 결코 본질을 드러내는 개념 규정이 아니기 때문이다. 따라서 모든 상황에 적용할 수 있는 개념을 얻기 위해 상위인지라는 현상의 본질을 살펴보아야 한다.

가장 먼저, 상위인지를 무엇이라고 규정하든지 관계없이 상위인지와 인지가 결코 질적으로 다른 것이 아니라는 사실을 확인해야 한다. 흔히 상위인지라고 하면 대단한 것이라거나 새로운 것이라는 생각을 갖게 되고, 인지와는 질적으로 다른 고등한 것이라고 생각하는 경향이 있다. 그러나 상위인지는 인지와 전혀 다른 것이 아니다. 이미 Flavell(1985)에서도 상위인지적 지식과 그 외의 지식을 서로 다른 것이라고 생각할만한

사용하고자 한다. 이는 다른 용어보다 ‘상위인지’라는 용어가 본래 개념에 가장 근접한 것이기 때문이다. 필자의 과거 논문에서는 선행 연구자들의 노력을 존중하여 ‘초인지’라는 용어를 사용하였는데, 최근 ‘상위인지’라는 용어가 개념을 가장 명확하게 드러내는 것이라는 여러 학자들의 견해에 동의하면서, 본 논문에서부터 이 용어를 사용하기로 한다.

이유가 없다고 밝히고 있다. 이들 지식 사이에는 아무런 차이가 없다는 것을 몇 가지 면에서 확인할 수 있다.

우선 상위인지적 지식을 구분하는 방식은 인지적 지식을 구분하는 방식과 차이가 없다. 인지적 지식을 구분할 때 사용하는 명제적 지식과 과정적 지식 등이 상위인지적 지식에도 그대로 포함된다. 또한 두 가지 지식의 학습 방식도 유사하다. 상위인지적 지식의 학습도 인지적 지식의 학습과 마찬가지로 일정한 지적 활동을 경험하면서 점진적으로 학습된다. 이와 함께 두 가지 지식이 유사한 방식으로 자동화된다. 상위인지적 지식도 다른 지식과 마찬가지로 자동적으로 활성화될 수 있다는 것이다.³⁾ 결국 상위인지는 매우 중요한 것이지만, 결코 새로운 것이거나 신비한 것은 아니다. 상위인지를 객관적으로 바라보는 시각이 필요하다. 상위인지도 인지의 일종이므로 인지와 아무런 차이를 보이지 않는다. 다만 차이가 있다면 인지의 대상은 인간의 생각 밖에 있는 것인데 비해, 상위인지의 대상은 인간의 인지 그 자체라는 점이 다를 뿐이다. 따라서 인지와 상위인지는 대상의 차이만 있을 뿐이다.

2. 상위인지의 본질

우리가 상위인지를 생각할 때 새로운 내용을 담고 있을 것이라는 기대와 예상을 갖고 접근하기 때문에 상위인지의 실체를 이해하기 어렵다. 상위인지 현상에 접근할 때 멀리서 보면 무엇인가 분명하고 새로운 것이라는 기대를 갖지만, 정작 가까이 다가가 살펴보면 아무런 내용을 담고 있지 않기 때문에 신비하다는 생각을 더 확산시키는 것이 아닌가 한다.

이 문제를 해결하기 위해 먼저 ‘인지’에 대해 살펴 보아야 한다. 인지는 ‘생각, 사고’이다. 인지라는 것은 인간의 정신 활동을 총칭하는 것일

3) 자동화에 대한 논의는 최영환(1995)에서 상세하게 논의한 바 있다. Anderson이 제시한 기능의 자동화를 토대로 전략의 자동화 과정과 과제를 제시하였는데, 상위인지와 전략의 상호 관련성을 고려하면 자동화 방식의 유사성을 쉽게 확인할 수 있다.

뿐, 그 정신 활동이 '무엇'에 대한 활동인지는 용어에 드러나 있지 않다. 즉 '생각'의 내용이 되는 '무엇'은 생각할 때마다 결정되는 것으로, 그 대상이나 깊이, 범주 등에는 아무런 제약이 없다. 생각하는 것은 형식과 내용을 필요로 하지만, 생각 그 자체는 정신 활동 또는 현상일 뿐 구체적인 것이라고는 아무 것도 없다. '인지'의 본질이 형식으로서의 정신 활동만 존재할 뿐 구체적인 내용은 '인지'가 행해질 때 비로소 선택된다.

그러나 인간이 경험하는 인지는 이러한 기본적인 차원에 머물지 않고 한 단계 복잡한 인지로 나아가게 된다. 예를 들면 '자동차'가 무엇인지에 대해 생각할 때에는 '자동차에 대한 지식'이 필요하며, 이것을 경험이나 기억에서 꺼내 생각하는 것으로 인지 활동은 끝이 난다. 이와는 달리 '어떤 자동차를 구입할 것인가?'라는 문제에 직면하게 되면, 자동차에 대한 지식만으로는 해결이 불가능하고 자동차의 용도, 가격, 크기, 제조 회사, 디자인 등 여러 가지를 복합적으로 고려해야 하고, 이 단계에서 자기 자신의 생각을 조절할 필요가 생기게 된다. 즉 자동차에 대한 지식만이 아니라 자기 자신에 대한 지식과 좋은 자동차를 고르는 원리나 절차같은 것이 동원되어야 한다. 이같은 지식을 모두 포함하여 복합적으로 작용하는 정신 활동을 상위인지라고 할 수 있다.

위의 예를 통해 알 수 있는 것은 상위인지는 문제 해결 상황에서 작용한다는 점이다. 문제란 일단 목표를 설정한 후에 목표를 달성할 수단이 확정되지 않은 상태를 말한다. 문제 해결 과정은 달성하고자 하는 목표, 문제 해결을 시작하는 현재 상황, 그리고 목표를 달성하기 위한 여러 가지 과정이나 경로의 세 부분으로 구성된다. 문제 진술은 목표를 명확하게 인식하여 문제를 해결하는 사람의 장기 기억 속에 존재하는 지식을 활성화시키는 것으로 필수적인 과정이다. 목표가 분명하지 않으면 그와 관련된 기억을 인출하기가 쉽지 않으며, 목표를 달성하기 위한 수단이나 과정의 선택이 불가능하다. 문제 해결자는 자신이 처해 있는 현재 상황과 자신이 소유한 지식 및 능력을 확인하는 일을 포괄하는 방식으로 목표를 진술하여 문제 해결의 과정을 시작할 수 있으며, 이를 통해 구체적인 문제 해결의 수단을 결정하게 된다. 그리고 문제 해결의 수단

이나 과정은 위의 두 가지가 분명하게 결정된 후에 여러 가지 과정이나 수단을 비교하여 더 효과적이면서도 쉽게 목표를 달성할 수 있는 것을 선택하는 것이다.⁴⁾

문제 해결 상황에서 작용하는 상위인지는 다음과 것을 포괄하고 있어야 한다.⁵⁾ 첫째 자기 자신에 대한 지식으로, 자신의 목표나 상황, 능력 등에 대한 인식이 포함되어야 한다. 둘째 해결해야 할 과제에 관한 지식으로, 과제와 관련된 경험과 지식이 있어야 한다. 셋째 전략에 대한 지식으로, 문제를 해결하는 효과적인 방법을 선택할 수 있는 능력이 있어야 한다. 어떤 문제를 해결하는 데 이들 세 가지 특성의 중심이 되는 인간, 과제, 전략은 개별적으로 작용하지 않고 긴밀한 상호작용을 통해 효과를 나타내게 된다.

상위인지를 생각할 때 반드시 고려해야 할 것은 상위인지가 구체적인 내용을 갖고 있지 않다는 점이다. 상위인지는 언제나 구체적인 사고활동을 분석하여 확인할 수 있는 것이지만, 인지의 일종이기 때문에 그 내용이 무엇인지 고정되지 않는다. 즉 우리가 생각한다고 할 때 그 생각의 내용이나 대상은 항상 변하는 것이기 때문에 어느 누구도 생각의 내용을 확정하여 말할 수 없듯이, 상위인지의 내용도 고정적으로 설명할 수 없다는 뜻이다. 흔히 상위인지를 다룰 때 Flavell 등의 견해를 인용하면서 자기 점검이나 자기 조절을 상위인지의 하나로 보고, 그 구체적인 내용을 설명하려고 한다. 물론 이러한 설명이 일반적인 수준에서의 논의라면 별 문제가 되지 않으나, 구체적인 조건을 제시하는 것이라면 문제가 심각해진다. 예를 들면, ‘저자가 누구인지 생각한다’와 같은 점검 요소는 글을 읽을 때 상위인지적 작용을 촉발하는 질문이 될 수 있지만, 말을 하거나 글을 쓸 때 또는 다른 활동을 할 때는 전혀 필요없는 요소일 수 있다. 그래서 언제나 상위인지를 논할 때에는 그것이 일반적인 것

4) 이러한 문제 해결의 과정을 언어 사용과 관련하여 연구한 결과에 따르면 언어 사용에도 문제 해결의 과정이 동일하게 적용된다는 것을 알 수 있다. 문제 해결로서의 언어 사용 능력에 관한 논의는 최영환(1995)의 내용을 참조할 것.

5) 상위인지의 특성에 관한 논의는 Garner Ryth(1987), Flavell & Wellman(1977), Flavell(1981) 등을 참조할 것

인지, 아니면 구체적인 활동에서의 상위인지인지 분명하게 밝혀야 한다. 앞에서 제시한 상위인지의 세 가지 특성을 갖춘 것이라면 어떤 것이든지 상위인지적 활동이기 때문이다.

Ⅲ. 상위언어적 능력의 교육

1. 상위언어적 능력의 개념

상위언어란 1930년대 폴란드의 논리학자 알프레트 타스키 Alfred Tarski가 고안한 말로 ‘대상언어’로부터 한 단계 높은, 언어에 ‘관한’ 언어를 나타내는 것이다. 다시 말하면, 대상에 대한 이야기 수준으로부터 그 이야기 자체를 논하는 수준으로의 이동을 나타내기 위해 ‘상위^{meta}’라는 접사를 사용한다.⁶⁾ 그러나 학자에 따라 상위언어적 능력을 보는 방식이 다르다. 일반적으로 언어학자들은 말하기에 대한 말하기로서의 상위언어적 능력을 상위언어, 상위말하기, 상위 의사소통 표지, 비전형적 자료나 신호 등으로 설명하면서 그 범주를 매우 제한한다. 즉 말을 하거나 글을 쓸 때 대상에 대한 표현과 자신이나 타인의 담화에 대한 표현이라는 두 가지 차원의 활동이 일어나는데, 둘째 차원이 바로 상위언어적인 것이라고 한다.

상위언어적 능력은 여러 가지로 도움이 되지만, 실체를 이해하기 어렵다는 것이 가장 큰 문제다. 언어 사용 자체가 개방 체계이고, 다양한 형식을 갖고 있기 때문에 인식하기 어렵고, 분류하거나 대상에 대한 소통과 구별하기 어렵다. 또한 이러한 현상을 부르는 방식에도 일치된 견해가 없다. 일반적으로 상위언어적 표현은 상위언어적 기능이 발현된 것으로 보면서 그 구체적인 현상을 설명하기 위해 로만 야콥슨 Roman Jakobson의 견해에 따라 “잘 모르겠습니다”, “무슨 말씀인가요?”, “아시겠습니까?”, “떨어지다는 낙제란 뜻이지”, “낙제란 무슨 소리지?”, “낙제란 시험에 실패했다는 뜻이지” 등과 같은 것으로만 생각한다. 또는 대상

6) J. L. Mey, 이성범 역(1996:273)을 참조할 것.

언어에서 발생하는 것들을 평하고 조사하고 비판하는 등의 일을 하는 언어를 상위언어로 보면서도 일상 생활에서 말을 할 때 삽입하는 구나 인용하는 말을 대표적인 것으로 생각하는 경향이 있다. 그렇기 때문에 상위언어적 표현은 문장을 필요없이 길게 만들어 의미 파악하는 데 부담을 가중시키며, 언어 사용 능력이 부족한 사람들이 의미를 이해하는데 오히려 방해가 되기도 한다는 것이다. 또한 상위언어적 표현은 비형식적이고 잡담같이 보이기도 하기 때문에 모든 맥락에서 항상 적절한 것은 아니라고 한다.⁷⁾

그러나 상위언어적 능력이란 언어의 구조와 기능을 의식적으로 생각하고 조절하는 능력을 이르는 것으로 언어교육에서 매우 중요한 요소가 된다. 이미 오래 전에 로만 야콥슨은 “주어진 어떤 언어에 대한 발화 능력은 바로 그 언어의 발화 능력을 의미한다.”고 하여 상위언어적 능력이 언어사용 능력의 핵심 요소임을 주장하였다(로만 야콥슨, 권재일 역 1989:87). 그가 말하는 상위언어적 능력은 매우 제한된 것이었지만, 최근 언어학에서는 상위언어적 능력이 발음에 대한 이해 및 분석 능력에서부터 어휘의 의미, 특정 청자나 독자를 고려하여 의사소통의 형식과 내용을 조절하는 모든 것을 포함하는 것으로 본다.⁸⁾ 상위언어적 능력은 상위언어적 말하기나 쓰기와 같은 구체적인 언어 수행 과정에서만 발현되는 것이 아니다. 자신의 발음이 정확한지 생각하면서 발음하는 일에서부터, 맞춤법을 의식하면서 글을 쓰는 일, 형태나 통사가 규칙에 맞는지의 의미는 맥락에 적절한지 판단하는 일 등은 모두 상위언어적 능력이라고 할 수 있다. 말을 하는 과정에서 정확하고 효과적으로 발음하기 위해, 자신이 알고 있는 언어에 대한 지식을 동원하여, 상황과 맥락에 맞게 어조와 속도와 성량까지 조절하는 것은 앞에서 제시한 상위인지의 특성을

7) 이에 대한 것은 로만 야콥슨, 권재일 역(1989)와 J. L. Mey, 이성범 역(1996:273-276)을 참조할 것.

8) J. L. Mey, 이성범 역(1996:275)에 따르면, 화용론으로 언어를 다루는 데 한계가 있으며, 이를 극복하기 위해 언어를 사용하는 상황이나 조건에 대한 구체적이고 심층적인 연구를 수행하는 상위화용론이 필요하다. 여기서 상위화용론의 필요성은 곧 바로 상위언어적 능력의 필요성과 맥을 같이 하는 것으로 볼 수 있으며, 앞으로 현대언어학이 발달하면 할수록 더욱 주목을 받게 될 핵심 요소라고 할 수 있다.

모두 갖춘 것으로서 상위언어적 능력이라고 할 수 있다. 이러한 양상은 언어 사용의 모든 국면에서 나타난다. 따라서 상위언어적 능력은 매우 폭넓은 개념이면서 일반적인 현상이어서 언어를 사용하여 과제를 수행하는 대부분의 현상에 적용될 수 있다.

상위언어적 능력의 보편적 가치에 대해 로만 야콥슨은 다음과 같이 강조하고 있다.

“한 언어 기호를 어떤 면에서는 동질적인, 그 언어의 다른 기호들로써 해석한다는 것은 어린이의 언어 습득에서도 역시 기본적인 역할을 하는 상위언어적 작용이다. 최근에 학령 이전의 어린이들의 언어 행동에 있어서 언어에 대한 대화들이 차지하는 위치가 얼마나 큰 것인가가 많이 관찰되고 있다. 상위언어에 의지함은 언어획득에 있어서뿐만 아니라 언어의 정상 기능에서도 필수적이다.”⁹⁾

앞에서도 언급하였듯이, 국어교육 연구의 두 축을 이루는 국어 사용 과정을 분석하는 일과 분석 결과를 학생들에게 가르치는 일에는 언어에 대한 분석(analysis)이 공통적으로 포함된다. 국어교육에서 언어 사용을 분석하는 것은 분석 그 자체에 목적이 있는 것이 아니기 때문에 언어학에서 분석하는 것과는 다르다. 언어학에서는 분석 그 자체에 목적을 두지만, 국어교육에서는 분석 결과를 언어로 기술하고, 그것을 활용하여 언어 사용 능력을 향상시키는 데 활용하고자 한다. 그렇기 때문에 국어교육에서 국어 사용 과정을 분석하는 상위언어적(metalinguistic) 과정은 매우 중요하다. 과거에는 상위언어적 능력은 언어를 분석하는 전문가들에게만 부여된 권한이나 책임으로 생각해 왔으나, 최근 언어 사용 능력을 길러주기 위한 노력의 일환으로 주목을 받고 있는 전략적 언어교육에서는 언어를 사용하는 모든 사람들이 일정한 수준 이상의 상위언어적 분석 능력을 갖추는 것이 필요하다고 본다. 논리학에서도 언어를

9) 로만 야콥슨, 권재일 역(1989:58)을 참조할 것. 논의 전체의 일관성을 확보하기 위해 번역서에서 ‘메타’라고 한 부분은 ‘상위’로 고쳐 옮겼다.

대상에 대해 언급하는 ‘대상언어’와 언어 자체에 대해 언급하는 ‘상위언어’라는 두 가지 층위로 구별하면서, 상위언어는 논리학자나 언어학자만이 꼭 필요해 사용하는 과학적 수단이 아니라 일상 생활에서도 중요한 역할을 한다고 하였다.¹⁰⁾ 실제로 언어교육에서 연구한 바에 따르면, 상위언어적 능력이 우수한 아동은 다른 사람의 발음을 듣고 식별하는 것에서부터 단어 의미를 이해하고 사용하며, 문장을 정확하고 효과적으로 구성하고, 사고력을 동반하는 읽기와 쓰기 과제를 효율적으로 처리한다.¹¹⁾

따라서 언어교육 연구에서는 상위언어적 능력을 극대화하기 위하여 다양한 연구가 이루어져야 한다. 이러한 연구를 기반으로 하여 교사나 학생 및 교재 저자들도 전문적 작가나 출판인 등과 유사한 수준의 상위언어적 능력을 갖출 수 있기 때문이다. 교사는 학생의 표현이 잘못되었을 때 그에 대한 분석을 할 수 있어야 하고, 학생 역시 자신이 알고 있는 언어 지식을 적절하게 사용하는 훈련을 할 수 있어야 한다. 학생은 다양한 글과 맥락에서 상위언어적 능력을 사용할 기회를 가져야 하고, 그것을 통제하는 훈련도 해야 한다.

2. 상위언어적 능력의 작용 기제

(1) 상위언어적 능력의 분석 대상

상위언어적 능력은 언어에 대한 분석을 토대로 한다. 언어는 형식과 내용으로 구성되어 있으므로 상위언어적 능력은 언어의 형식과 내용에 대한 분석 및 적용이라는 과정이 필수적이다. 일단 상위언어적 능력을 이루는 기본 요소로 언어에 대한 분석을 살펴보자.

10) 상위언어의 역할에 대하여 논할 때, 어린이의 언어습득 과정은 상위언어적이며, 심지어 실어증의 원인을 상위언어적 능력을 상실한 것으로 규정하기도 한다. 논리학자들이 ‘상위언어적’이라고 생각하는 과정은 우리가 일상적으로 활동하는 모든 언어 사용에서 중요한 부분으로 드러난다. 상위언어적 능력의 중요성에 대한 것은 로만 야콥슨, 권재일 역(1989:57, 220) 등을 참조할 것.

11) H. K. Yopp and Harry Singer(1994)을 참조할 것.

언어에 대한 상위언어적 분석의 기본틀을 중심으로 교육적 활용 방안을 구상하면 다음과 같다.

언어요소 의사소통	언어 형식	언어 내용	<교육적 수용 방식>
	○	○	
성공적인 의사소통	×	×	← 모방 및 학습
			← 수정 및 비판

↑ ↑
 학습의 목표 학습의 도구
 <학습의 활용 양상>

<그림 1> 상위언어적 분석의 기본틀과 교육적 활용 방안

우선 상위언어적 분석의 기본틀을 살펴보자. 언어교육에서 자료로 동원되는 언어는 다른 사람의 언어일 수도 있고, 자신의 언어일 수도 있다. 분석 대상이 되는 언어는 음성이나 문자로 표현된 것일 수밖에 없다. 일단 언어의 형식과 내용을 중심으로 상위언어적 분석을 할 경우 기본적으로 네 가지 대상을 선정할 수 있다. 의사소통의 성공¹²⁾을 기준으로 언어 형식이 좋고 나쁨을 살펴볼 수 있고, 언어 내용의 좋고 나쁨을 생각할 수 있다. 물론 언어 형식과 내용이 복합적으로 작용하기 때문에 네 가지가 상호작용할 수 있겠지만, 일단 상위언어적 분석을 할 때에는 형식에 대한 분석이나 내용에 대한 분석을 독립적으로 행할 수밖에 없다. 이들의 복합 여부는 상위언어적 분석의 핵심이라고 할 수 없다.

12) 여기서 의사소통의 성공이란 명확한 개념과 기준을 토대로 결정한 것이 아니다. 텍스트의 특성을 기준으로 할 것인지, 의사소통을 하는 사람 사이의 인식을 기준으로 할 것인지 정하는 것조차 고려하지 않는다. 사실 의사소통의 성공 여부는 객관적인 기준을 설정하기 어렵고, 상황과 맥락에 따라 매우 다양한 관점이 존재하기 때문에 본고의 핵심이 아니다. 본 연구에서는 상위언어적 분석의 대상을 간명하게 보여주기 위해 최대한 단순한 틀을 구상하기 위한 기준으로 의사소통의 성공을 설정하였을 뿐이다. 그러나 틀이 단순하다고 하여 의사소통의 양상을 제대로 반영하지 못하는 것은 아니다. 어떤 경우에도 이 네 가지 기본틀에서 벗어나는 현상은 존재하지 않을 것이기 때문이다.

성공적인 의사소통을 할 수 있는 언어 형식은 언어사용 전문가들이나 우수한 학생의 언어 사용에서 발견할 수 있는데, 이것을 분석하는 과정을 통해 학생은 그 형식을 모방할 수 있는 준비를 하게 된다. 고등한 국어 사용 능력에서 중요한 측면인 창조적인 언어사용은 언어형식을 모방하는 단계를 전제로 하기 때문에 이 과정은 매우 중요하다. 또한 언어 형식이라는 것이 매우 다양하고 복잡하여 분석의 수준이 다를 수 있기 때문에 장기간 계획적으로 가르칠 필요가 있다.

언어의 형식이 잘못되어 의사소통에 실패하는 것은 모방의 대상으로 삼을 수는 없지만, 의사소통 실패의 원인에 대한 인식을 갖게 하여 동일한 실수를 범하지 않게 하고, 앞으로 나타날 오류를 미리 교정하는 효과를 줄 수 있다. 따라서 언어의 형식에 대한 상위언어적 분석은 언어 사용 능력을 길러 주는 데 매우 중요한 역할을 한다.

언어 내용이 의사소통의 목적에 맞게 제시되는 경우에도 모방의 대상이 될 수 있다. 이때 내용을 모방하는 것은 형식을 모방하는 것과는 달리 내용에 대한 이해와 학습을 의미한다. 즉 의사소통의 내용을 잘 받아들이게 되면 그 내용은 학생의 지식이 되고, 그것을 다른 상황에서 사용할 수 있다.

반면에 내용이 의사소통의 목적에서 벗어날 경우 그 내용은 학습의 대상이 되는 것이 아니라 비판의 대상이 된다. 내용의 어떤 부분이 의사소통에 장애가 되었는지, 목적을 달성하지 못하게 하는 요소가 무엇인지 분석함으로써 목적을 지향하는 내용 구성을 가능하게 하기 때문이다.

(2) 교육적 가치

다음으로 상위언어적 분석 활동을 교육적으로 수용하는 방안에 대하여 살펴보자. 이는 크게 두 가지로 나누어 생각할 수 있다. 일차적으로 언어를 배우는 것은 경험에 의한 것이든 규칙에 의한 것이든 모방과 학습의 대상이 되는 구체적인 실체가 존재해야 한다. 성공적으로 의사소통할 수 있는 언어 형식과 언어 내용은 일차적으로 국어교육에서 모방

과 학습의 대상이 된다. 언어 형식이 잘 갖추어진 것은 인간이 언어를 습득할 때 성인의 언어를 모방하는 것과 같은 방식으로 국어교육에서 활용할 수 있다. 모방의 대상이 되는 언어 형식은 의사소통의 목표를 효과적으로 달성할 수 있는 것이어야 하고, 이러한 목표 도달의 정도에 대한 인식은 모방의 강도를 높여 줄 것이다.

언어 학습의 기초가 되는 형식과 내용을 갖춘 후에는 이러한 형식 및 내용과 비교할 때 의사소통의 목표를 달성하는 데 어려움이 있는 것을 비판적으로 살펴보고 수정할 수 있는 능력을 길러야 한다. 이는 즉각적으로 형식과 내용을 구성하는 능력을 길러주는 것은 아니지만, 모방과 학습에서 실수를 줄여 주고 다양한 형식과 내용을 탐색하는 과정에서 노력의 효율을 높여줄 것이다. 오류 교정에 관한 연구는 이러한 주장을 입증하는 결과를 제시하고 있다. 외국어교육에서 오류 교정에 대한 연구가 활발하게 진행되기도 했지만, 모어 교육에서도 오류 교정은 매우 광범위하고 깊이 있는 연구가 진행되어왔다. 읽기 성취와 관련하여 오류 교정 능력을 비교한 연구에 따르면, 읽기 능력이 뒤떨어지는 아동은 자신의 오류를 교정하는 능력도 매우 낮으며, 저학년의 경우에 음성 언어를 사용하는 동안 자신의 오류를 교정하는 능력이 높으면 읽기에서 성취도가 높다.¹³⁾ 사실 인간이 언어를 완벽하게 수행하지 못하기 때문에 다른 사람과 상호작용하거나 환경이나 조건에 의해 의사소통의 유연성을 확보하게 된다. 이때 발생하는 오류는 일시적이거나 우연적인 것이 아니라 전략적이며 의도적이다. 따라서 의사소통의 목표를 달성하는데 실패한 형식이나 내용을 분석하는 과정에서 의사소통 전략의 적절성을 검토하고 바람직한 방법을 생각하게 하는 것은 언어교육적으로 중요한 접근 방법이다. 여기에도 역시 상위언어적 분석의 가치가 드러난다.

(3) 국어교육의 내용과 전략

이제 언어의 형식과 내용을 언어 학습에서 활용하는 방식을 살펴보

13) Y. M. Goodman & K. S. Goodman(1994)에 따르면 모어 교육에서도 오류 분석이 매우 중요하다.

자. 언어 교육을 방법 교육으로 규정할 경우 언어의 형식을 다루는 것은 언어 학습의 목표로서 매우 중요하고 핵심적인 위치를 차지한다. 다양한 언어 형식을 학습하는 것은 언어 사용의 전이력을 높이는 데 필수적인 요소이며, 이로 인해 창조적인 언어 사용이 가능하게 된다. 그렇기 때문에 언어 형식에 대한 상위언어적 능력은 가장 중요한 요소가 된다.

이미 앞에서 상위언어적 분석의 대상으로 형식의 중요성을 강조하고, 내용은 부차적인 것임을 밝혔지만, 내용 중에서는 국어교육에서 그 자체가 목표가 되는 필수적인 것이 있다.

언어가 담고 있는 내용은 일반적으로 언어학습에서 학습의 대상이 아니라 언어 형식을 학습하는 도구나 자료의 역할을 한다. 현대 정보 사회에서 언어가 담고 있는 내용은 교육적으로 매우 제한된 역할을 할 뿐이다. 더욱이 국어교육에서 다루는 내용은 국어교육에서만 다루는 고유하고 유일한 것이 아니라 일반적이고 다른 교과와 중첩되는 부분이 많기 때문에, 내용을 중심으로 다룰 경우에 언어교육으로서의 본질에서 벗어나게 된다. 국어교육에서 다루는 내용이 전문적인 것이 아니라 일반적이고 보편적인 것인 까닭은 언어 형식을 다루는 데 도움을 주기 위한 자료로 활용하도록 하기 위해서이다.

언어 학습자가 형식과 내용이 모두 새로운 것을 접하게 되면 학습의 이중 부담을 안게 된다. 언어교육은 언어 형식을 학습하는 것을 목표로 하기 때문에 언어 내용은 학습자가 잘 알고 있는 것이거나 친숙한 것으로 제시하여 학습의 부담을 덜어주고 형식 학습에 집중할 수 있도록 해야 한다. 예를 들어 예측을 하기 위해 글에서 단서를 찾아 자신의 스키마와 연계하는 경우 글의 내용이 너무 어렵거나 생소한 것이어서는 안 된다. 이때 언어교육에서는 예측하기 위해 사용하는 글의 내용이나 예측한 내용 자체가 가치를 갖는 것이 아니라, 언어를 사용하여 예측하는 능력을 기르는 것이 중심이 된다. 물론 언어를 사용할 때 형식과 내용이 분리될 수 없고, 언어 형식을 분석할 때에도 반드시 내용이 개입되지만, 이때의 내용은 언어 교육에서 부차적인 것일 뿐 고유한 요소는 아니다.

그렇다면 국어교육에서 어떤 내용을 가르치는 것이 바람직한가 생각

해보아야 한다. 국어교육에서 다루는 내용은 크게 두 가지로 나눈다. 첫째는 내용 그 자체는 목표가 될 수 없고 목표를 달성하기 위해 필요한 자료로 활용되는 것이고, 둘째는 내용 그 자체가 국어 교육의 핵심적인 요소가 될 수 있는 것이다.

언어의 내용 자체가 국어교육의 목표가 아니라 자료로 활용되는 경우를 살펴보면, 국어교육에서는 국어과의 고유한 내용은 아니지만 우리가 국어 생활을 할 때 접하게 되는 모든 영역의 내용을 다루어야 한다. 이는 국어교육이 특정 내용을 가르치기보다는 국어를 사용하여 어떤 내용든지 표현하고 이해할 수 있는 능력을 길러주기 위해 모든 영역의 내용이 일정한 비율로 다루어져야 한다. 여기서 다루는 내용은 교육의 일반 목표에 의해 제약을 받기 때문에 일차적으로 우리 사회가 지향하는 교육의 목표를 충실하게 반영하는 것이어야 한다. 국어 교과는 다른 교과와 구별되는 특성으로 언어 교육이라는 측면을 갖고 있으므로 언어의 내용은 모두 고려의 대상이 된다. 가장 간편하게 생각하면 국어를 사용하여 표현할 수 있는 내용은 어떤 방식으로든 국어교육에서 모두 다루어야 하며, 실제 국어사용의 실태를 분석한 결과를 기초로 적절한 비율로 내용을 포괄하고, 국어사용 능력을 신장시키는 데 효과를 높일 수 있는 내용은 가중치를 부여하는 방식을 취하면 된다.

그러나 국어교육이 방법 교과라고 해도 국어교육의 내용으로 매우 중요한 역할을 하는 것이 있다. 국어교육에서 다루는 내용에는 상위언어적인 지식이 반드시 포함되어야 한다. 상위인지의 세 가지 특성을 이루는 '지식'은 상위인지적인 요소를 갖고 있고, 특히 전략에 대한 지식은 상위언어적 능력의 중심이 되기 때문에 이것을 국어교육의 내용으로 다루어야 한다. 전략에 대한 스키마도 스키마의 일종으로 인식하는 데 아무런 반론이 없으며, 이러한 전략 스키마는 다른 교과를 통해서 학습할 수 없고 오직 국어 교과 안에서만 다룰 수 있는 고유한 내용이다. 언어 형식이 국어 교과 고유의 것이기 때문에 국어교육에서 다루듯이, 상위언어적 지식도 국어교과에서 다루는 것이 당연하다. 따라서 상위언어적 지식은 국어교육에서 선택할 수 있는 내용이 아니라, 국어교육을 가능

하게 하는 필수적이고 핵심적인 것이라고 할 수 있다.¹⁴⁾

그렇다면 상위언어적 지식은 전략적 국어교육과 어떤 관계가 있는가? 전략이란 매우 포괄적인 개념이다. 비고츠키 Vygotsky는 ‘화석화되지 않은 행동 defossilized actions’라고 하여 전략이란 의식으로 통제할 수 있는 기능이라는 의미로 설명한다. 심리학자들도 전략의 개념을 매우 폭넓게 적용하여 직관, 이성, 문제 해결, 상위인지 등을 포괄하는 다양한 용어로 보기도 한다. 전략의 이름이 무엇이든 간에 한 사람이 전략적으로 행동한다는 것은 자신의 사고에 대한 사고를 전제로 한다. 즉 전략이란 문제 해결의 방법을 이르는 말이고, 상위인지란 이 때 이루어지는 사고작용을 이르기 때문에 전략에는 목표와 내용 및 여러 가지가 포함된다. 목표를 정하고, 의도를 갖고, 계획을 세우고, 과거의 성공과 실패를 반추해보고 미래를 예상하거나 예측하는 등 여러 가지 행동이 모두 전략적이며, 상위인지적이다.

국어교육에서 상위인지적 적용의 핵심이 되는 상위언어적 능력은 바로 전략으로 연결된다. 전략은 새로운 기능을 학습할 때나 예상하지 못한 문제에 직면하여 해결책을 강구할 때 필요하다. 이것은 바로 국어교육의 내용으로 가장 중요한 자리를 차지한다. 예들 들면, 글을 요약하는 과제가 주어졌을 때 상위언어적 능력이 전략과 어떤 관계가 있는지 살펴보자. ‘요약’은 과제 혹은 목표가 되고, 요약하는 방법으로 흔히 사용하는 ‘삭제 규칙, 상위규칙, 구성규칙’¹⁵⁾은 전략이 된다. 여기서 ‘삭제 규칙’이란 상위어와 하위어를 구별할 수 있는 능력을 전제로 하는데, 상위어와 하위어에 대한 지식이 바로 상위언어적 능력과 관련이 있다. 즉 한

14) 그러나 과거 국어교육에서 이러한 상위언어적 지식은 교육 내용으로 확고하게 자리를 잡지 못하고 교사가 교수·학습 상황에서 일방적으로 제시하는 지식이었다. 그렇기 때문에 학습자들은 이것을 자신의 능력으로 삼아 국어사용 상황에서 적용하는 훈련을 할 수가 없었고, 이것은 곧바로 언어 형식에 대한 학습의 효과를 반감시키는 요인으로 작용하였다. 본고에서는 과거 국어교육과는 달리 상위언어적 지식이 상위언어적 능력으로, 전략적 국어 사용으로 연결될 수 있는 기반이 되도록 해야 한다는 필요성을 강조한다.

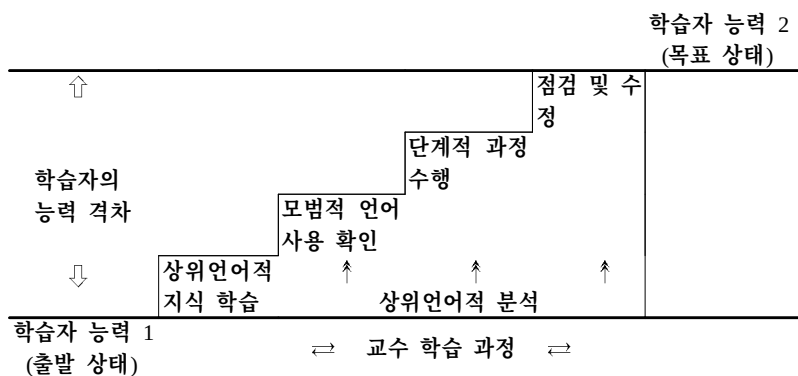
15) 이러한 규칙들은 요약하는 전략이라고 제시된 여러 가지 견해를 축약한 것이다. 이에 대한 논의는 J. F. Baumann(1986), Irwin & Baker(1989)를 참조할 것.

어휘가 다른 어휘와 어떤 관계에 있는지 판단하고 정리하려면 어휘에 대한 지식 즉 상위언어적 지식이 있어야 하고, 이것을 적용하여 사용할 수 있는 능력이 바로 상위언어적 능력이다. 국어교육에서 국어사용 방법을 가르칠 때 모든 국면에서 이와 동일한 방식의 사고 작용이 반드시 필요하다. 따라서 전략적 국어사용 능력이 국어교육의 목표를 달성하는데 중요한 것이라면, 국어교육에서는 반드시 상위언어적 지식을 가르쳐야 하고, 이것을 잘 활용할 수 있는 능력을 길러주어야 한다.

3. 상위언어적 능력의 교육적 수용 방식

(1) 상위언어적 능력 학습의 과정

상위언어적 능력을 토대로 언어 사용 능력을 길러주기 위해 도입할 경우 다음과 같은 기본 단계가 필요하다.



<그림 2> 상위언어적 능력 학습의 개념도

상위언어적 능력을 기르기 위해 가장 먼저 해야 할 일은 학습자가 도달할 목표를 확인하는 일이다. 이것은 학습자가 도달하고자 하는 언어 사용 능력을 명확하게 보여 주어 목표를 확인하게 하기 위한 것인데, 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 하나는 목표로 하는 언어 사용 능력을 상위언어적 지식으로 정리하여 제시하는 것으로 앞에서 제시한 내용 교육이

고, 다른 하나는 이러한 지식을 가장 잘 반영하고 있는 언어 사용 결과물을 제시하는 것이다.

상위언어적 지식 학습은 학습자가 도달해야 할 언어 사용 능력을 명확하게 보여주는 것이다. 목표로 하는 구체적인 언어사용 능력을 상위언어적 지식의 형태로 정리하여 제시하는 것으로 국어과 고유의 내용 학습적 요소가 된다. 이러한 지식은 상위언어적 능력을 갖추게 하는 기반이 되며, 동시에 뒤이어 전개될 여러 가지 교수·학습을 가능하게 하는 가장 기본적이고 필수적인 것이기도 하다. 현재 국어교육에서는 이론적으로 전략을 강조하지만 전략의 실체에 대한 논란이 거듭되고 있어 현장 교육에 구체적인 도움을 주지 못하고 있다. 그러나 국어교육에서 말하는 전략의 핵심 요소가 바로 상위언어적 지식이기 때문에 언어 사용 기능을 학습하는 경우에는 반드시 상위언어적 지식을 제공하도록 해야 할 것이다.

일단 상위언어적 지식을 학습하면 이러한 지식이 잘 반영된 모범적인 언어 사용의 예를 확인하는 단계가 필요하다. 이것은 우리의 언어 습득 과정에서 모방의 대상이 되는 언어가 존재할 경우 습득이 자연스럽고 신속하게 이루어지는 원리를 따른 것이다. 이때 언어 사용의 예는 언어 형식 면에서 상위언어적 지식으로 제시한 것을 충실히 반영하는 것이어야 한다. 물론 내용에 대한 고려가 배제되는 것은 아니지만, 형식에 비하면 상대적으로 중요성이 적다. 이 두 과정을 통해 학습자는 명확한 지식을 학습하고 그것을 적용한 결과를 대하게 되어 학습 목표와 모방 대상을 설정할 수 있게 된다. 이것은 대개 언어 사용을 잘 하는 전문가나 동료 집단의 언어 수행 과정에서 분석한 결과로 얻을 수 있는데, 일반적으로 학습자 외부로부터 제시된다. 이 두 가지는 이론적으로나 교육적으로 선후가 분명하게 결정되지는 않는다. 지식을 먼저 제시할 수도 있고, 모범적인 언어 사용을 먼저 보여줄 수도 있기 때문이다.

학습자가 지식을 학습하고 모범적인 언어 사용의 예를 정확하게 숙지한 후에는 상위언어적 지식을 기초로 언어 사용 연습을 한다. 일단, 지향점을 설정하고 나면 상위언어적 지식으로 주어진 원리나 절차에 따라

학습자가 스스로 언어 처리 과정을 단계적으로 수행하여 일차적으로 모방 대상으로 삼은 언어에 근접하거나 이상적인 언어 사용에 이르는 과정을 연습한다. 최근 국어교육 연구 이론이나 교육과정에서는 이 과정이 매우 중요하여 교육의 중점으로 삼도록 하였다. 이것은 전략적 국어교육의 핵심이 되는 부분이다. 그러나 이것은 목표 확인이라는 단계를 반드시 전제로 한다. 상위언어적 지식을 갖지 못하고 과정을 수행하는 것은 상위언어적 능력을 기르는 것이 아니라 단순한 반복 훈련에 의한 무의식적 기능 학습이기 때문이다. 따라서 단계적인 과정 수행은 반드시 상위인지적 작용을 필요로 한다.

마지막으로 점검 및 수정을 통해 상위언어적 지식의 수행을 확인하고 개선하는 절차를 거친다. 이것은 단순히 언어 사용을 점검하거나 의사소통의 성공 여부를 확인하는 것을 의미하지는 않는다. 예를 들면 쓰기에서 고쳐쓰기와 같은 절차와는 근본적으로 다르다. 과거 국어교육에서 점검 및 수정은 학습자가 가지고 있는 일반적인 스키마에 의존하는 경향이 있었는데, 이는 실제로 국어 사용 능력을 길러주는 데 효과적이라고 할 수 없다. 여기서 제시하는 점검 및 수정은 그림에서 보는 바와 같이 상위언어적 지식을 기반으로 한 점검 및 수정으로 자신의 언어수행이든 남의 언어 수행이든 해당 언어 사용 목표와 관련된 상위언어적 지식을 기준으로 점검하고 수행하는 과정이다. 이것을 통해 구체적이고 실제적인 국어 사용 능력을 갖게 되는 중요한 것으로서, 학습자가 능력 1의 상태에서 능력 2의 상태로 이행하는 데 마지막으로 거쳐야 할 요건이며, 이것을 통해 스스로 상위언어적 지식의 적용 능력을 완성하게 된다.

여기서 주목할 것은 상위언어적 지식이 다른 세 단계에서도 반드시 필요하다는 점이다. 즉 모범적인 언어 사용을 확인하고 모방하려고 할 때에도 분명하고 확실한 기준을 제시하기 때문에 학습자가 확신을 갖고 적극적으로 수용할 수 있게 해 주며, 학습자 스스로 어떤 언어 사용 과정을 단계적으로 수행할 때에도 맹목적인 반복 학습이 아니라 원리와 절차에 근거하여 상위인지적으로 학습하게 되어 학습의 효과를 높일 수

있다. 또한 점검 및 수정에서도 이와 동일한 역할을 한다. 결국 상위언어적 지식을 기반으로 하여 긴밀한 관계를 유지하면서 단계적인 교수·학습이 이루어진다. 과거 국어교육에서는 언어 사용 그 자체가 교수·학습의 중심을 이루었지만, 이제는 상위언어적 지식에 중점을 두고 이를 기초로 예문을 선정하고, 교수·학습을 행하며, 학습자의 점점 능력을 길러주는 방향으로 나아가야 한다. 이것은 언어 습득의 기본 원리이기도 일치하는 것으로서 학습의 효과를 극대화할 것이기 때문이다.¹⁶⁾ 이처럼 상위언어적 지식은 국어사용 능력을 길러주기 위한 교수·학습 과정의 각 단계마다 중요한 역할을 수행한다. 따라서 상위언어적 지식을 학습하고, 각 단계마다 이를 적절히 적용하는 능력을 길러주는 것은 곧 바로 국어사용 능력을 신장시키는 것으로 이어질 것이다.

(2) 상위언어적 능력의 교육적 적용

상위언어적 능력을 길러주기 위해 국어교육에서 일정한 방식으로 이를 수용하는 방안을 마련해야 실제 교육을 개선할 수 있다. 이를 위해 먼저 전략과 상위언어적 능력을 명확하게 구별할 필요가 있다. 전략이란 “목표에 이르는 최선의 행동 방식에 대한 행위자의 생각”¹⁷⁾라고 하는데, 이때 행위자의 생각이 무엇인지는 문제 상황에 따라 결정된다. 앞에서 상위인지는 자기 자신에 대한 지식, 해결해야 할 과제에 관한 지식, 전략에 대한 지식으로 구성되고 이들은 긴밀하게 상호작용한다고 하였다. 여기서 전략에 대한 지식은 상위인지적 작용을 가능하게 하는 요소가 된다. 따라서 이를 국어교육에 적용하면 상위인지적 작용으로서 상위언어적 능력은 전략에 대한 지식을 포함한다. 즉 상위언어적 능력은 자신의 언어사용을 분석할 수 있는 능력이므로 언어사용자가 이러한 분석을 하려면 기준이 설정되어야 하는데, 이 기준은 국어교육에서 내용으로 제시되는 전략에 대한 지식의 중심이 된다. 여기서 전략에 대한

16) 셋째, 넷째 단계에서는 상위언어적 지식뿐 아니라 이것을 포괄하는 전략적 지식의 적용 여부도 중요한 관건이 된다. 그러나 본고에서는 상위언어적 지식에 초점을 맞추어 논의를 전개한다.

17) T. A. van Dijk(1983:64- 65).

지식이 단순히 지식으로 머물게 되면 아무런 가치가 없다. 과거의 국어 교육에서 전략에 대한 지식을 가르친 경우에도 교육적 효과를 확인하기 어려웠던 것은 바로 이러한 지식이 능력으로 전환되고 정착될 수 있는 과정을 가르치지 않았기 때문이다. 이러한 문제를 해결하기 위해 전략 교육의 구체적 양상으로 상위언어적 능력을 길러주는 교육의 가치를 재 인식하고 구체적으로 교재 구성 및 교수학습, 평가 등에서의 활용 방안을 살펴볼 필요가 있다.¹⁸⁾

예를 들면, 국어교육에서 어떤 대상에 대하여 설명하는 글을 쓰는 과제를 부과할 경우 우선 학습자에게 ‘설명하는 방법’을 교육 내용으로 설정하여 가르쳐야 한다. 이것은 다른 교과에서는 다룰 수 없는 국어 교과 고유의 역할이며, 국어과에서 다루어야 하는 핵심적인 내용 지식이다. 설명하는 글쓰기 방법은 국어교육에서 학습 대상이 될 때에는 일차적으로 내용 자체로서 목표가 되지만, 여기에서 그치는 것이 아니라 실제 글을 쓰는 상황에서 상위인지적으로 작용한다. 첫째 설명하는 글로 잘 된 것이 무엇인지 명확한 기준을 제시해 주며, 둘째 글을 쓸 때 학습자가 단계적으로 적용하여 수행할 수 있는 원리와 절차를 제시해 주고, 셋째, 자신의 글이나 다른 사람의 글을 점검하여 비판적으로 분석하고 그 결과를 수용할 수 있는 능력을 길러준다.

이것은 국어교육의 실천 국면에서 몇 가지 변화를 가져올 것이다. 우선 교재 구성에서 <그림 2>에 제시한 상위언어적 능력 학습의 개념도를 반영하여 교재 구성의 틀이 바뀌어야 한다. 기본적으로 언어 사용 능력을 신장시키는 단원을 구성할 때에는 반드시 학생들이 학습하여야 할 상위언어적 지식이 선정되어야 한다. 일반적으로 국어교육에서 내용은 대부분 언어 생활에서 가져오는 경우가 많다. 그러나 국어교육에서 내용이 국어사용을 가능하게 하는 전략이나 절차에 대한 것일 수도 있다. 이 경우 내용은 어휘 지식이나 문법지식처럼 곧바로 국어사용으로 연결

18) 본고에서는 일단 국어교육에서 상위언어적 능력의 작용 원리를 설명하는 데 주력하고, 국어교육에서 구체적으로 적용하는 방안은 다른 지면을 통해 논의하기로 한다.

될 수 있다. 따라서 국어교육에서 교재를 구성할 때 일정한 분량의 내용을 국어과의 내용으로 배분할 필요가 있다. 이때의 내용은 다른 교과에서는 절대 다를 수 없는 중요한 요소인데도 고려되지 않았던 것이다. 이것은 국어교육에서 상위분석을 하는 데 중요하다. 또한 교재를 구성할 때 선택되는 글이나 교수·학습에서 자료로 사용하는 언어는 앞서 제시한 상위언어적 지식을 모범적으로 적용한 것이어야 한다. 그것이 자료 선택의 기준을 가장 정밀하게 제시하는 것이기 때문이다.

국어교육에서 상위언어적 능력을 적극 도입할 경우 교수·학습의 주체는 자연스럽게 교사로부터 학생에게로 이행하게 될 것이다. 국어교육의 이념이나 교육과정의 기본 정신은 80년대 중반부터 학생 중심으로 변화되었지만, 교육현장에서 이를 실천할 수 있는 지침을 마련하기 어려웠다. 교사와 학생의 역할을 조정하고, 학생 스스로 학습을 전개할 수 있는 방안이 없기 때문이다. 그러나 상위언어적 능력의 개념을 도입하면 교사는 안내자나 조정자의 역할을 맡게 되어 비중이 상대적으로 줄어들고, 학생은 상위언어적 지식을 학습하고, 그것을 적용하는 과정을 수행하면서 진정한 언어 사용 능력을 구비하는 교육을 받게 된다.

이와 함께 평가도 결과 평가보다는 상위언어적 지식과 그 적용 및 점검 과정을 평가하게 되어 과정 평가는 물론 총체적 평가로 나아가게 될 것이다. 이것은 간접평가의 한계를 극복하는 구체적인 대안이 될 수 있는 것이기도 하다.

IV. 결론

상위언어적 능력의 본질은 결국 언어의 형식과 내용에 대한 언어라는 방식으로 이루어진다. 이러한 능력은 과거 로만 야콥슨 등이 언어의 기능 중 하나로 제시한 상위언어적 기능의 개념을 획기적으로 확장한 것이다. 일부 상위언어적 요소에만 제한되었던 개념을 더욱 확장함으로써 언어의 사용 양상에 대한 새로운 인식을 확대하게 되며, 이로 인해 실제 언어교육에서 구체적인 도움과 실효를 거둘 수 있는 기반을 마련하게

되었다. 이는 언어교육에서 막연하게, 또는 경험적으로 다루어오던 언어 습득 과정에 대한 모호한 의식을 이론화한 것이기도 하여, 습득과 학습의 관련을 더욱 긴밀하게 하고, 이로 인해 언어습득의 과정과 학습의 과정이 동일함을 유지할 수 있다. 또한 이를 토대로 하여 교육을 함으로써 매우 효과적이며 역동적인 것으로 알려져 있었고, 실제 이해하기 어려웠던 분야에 대한 명확한 설명을 확보함으로써 학습의 질을 높일 수 있는 계기를 만들게 되었다.

이는 언어습득과 언어학습을 이원적 구조로 파악하던 과거 통념을 깨고 일관된 설명 방식을 얻게 하였다. 실제로 언어습득과 학습은 공식성이라는 기준에 의해 구별될 뿐인데, 학교교육에서의 언어교육은 학습의 차별성을 지나치게 확대한 감이 있다. 구체적으로 언어학습의 현상에서 접근한 것이 아니라 공식교육이라는 전통과 필요에 의해 계획적이고 의도적이며 체계적인 교육을 실시하기 위해 필요한 분야에 노력을 기울였다. 그러나 계획적, 의도적, 체계적 교육은 항상 언어를 학습하는 현상에 기초를 두고 이루어져야 한다. 즉 학습의 기제를 밝히는 일이 우선되어야 한다. 학습의 기제는 공식성 여부와 관련없이 습득의 기제와 기본적으로 동일할 것이다. 그러나 과거 학교교육에서는 이러한 고려가 없었다. 학습은 습득과 기제가 다르다는 전제하에 언어교육의 틀을 구성하고, 실행을 위한 구체적인 안을 마련하여 왔다. 그러나 이제 이러한 틀과 안이 기본적으로 문제가 있다는 점을 인식하고, 습득의 기제와 학습의 기제를 동일하게 구성함으로써 교육의 질을 최고로 높일 수 있는 방안이 마련되어야 한다. 기제의 통일성 확보는 단순히 기준과 기제의 통일을 의미하는 것이 아니다. 언어를 배우는 가장 효과적인 기제는 아동의 언어 습득 기제라는 것을 전제로 한다. 즉 인류 역사와 더불어 언어습득이 이루어져 왔고, 어느 누구도 이러한 습득 기제의 효과와 가치에 대해 부정할 사람은 없기 때문이다. 따라서 이러한 기제로 돌아간다는 것은 단순한 회귀가 아니라 발전적 귀환이며, 언어를 배우는 본질에 더욱 근접하게 되는 결정적 전환이다. 따라서 이러한 전제하에 언어 교육의 제 국면을 정비하고 재구성하는 것이 바람직하다. 교재 구성, 교

수·학습 방법, 평가라는 기본적인 언어교육의 틀에서 상위언어적 능력이 국어교육의 질을 제고하는 가장 효과적인 장치를 마련하게 될 것이다.

참고문헌

- 최영환(1995), “언어 사용 전략의 자동화와 초인지”, 『국어교육학연구』 제5집, 국어교육학회.
- 최영환(1997), “기능과 전략 중심의 교육과정 설계 방안”, 『국어교육』 95, 한국국어교육연구회.
- 최현섭·최명환·노명완·신헌재·박인기·김창원·최영환(1996), 『국어교육학개론』, 삼지원.
- Jakobson, R., 권재일 역(1989), 『일반언어학 이론』, 민음사.
- Mey, J. L., 이성범 역(1996), 『화용론』, 한신문화사.
- Baker, L. and A. L. Brown(1991), “Metacognitive Skills and Reading”, in *Handbook of Reading Research* ed by Pearson, P.D., Longman.
- Baumann, J. F.(1986), *Teaching Main Idea Comprehension*, International Reading Association.
- Flavell, J. H.(1976), “Metacognitive aspects of problem solving”, L. B. Resnick(Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H.(1979), "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist*, 34.
- Flavell, J. H.(1985), *Cognitive development*, Prentice Hall.
- Gagne, E.D., C.W. Yekovich & F.R. Yekivich(1993), *The Cognitive Psychology of School Learning*, Harper Collins College Publishers.

- Garner, Ryth(1987), "Metacognition and Executive Control", Ruddell, Robert B., Martha Rapp Ruddell and Harry Singer, *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. IRA, 1994.
- Goodman, Yetta M., Kenneth S. Goodman, "To Err is Human: Learning about Language Processes by Analyzing Miscues", Ruddell, Robert B., Martha Rapp Ruddell and Harry Singer, *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. IRA, 1994.
- Hohn, R. L.(1995), *Classroom Learning & Teaching*, Longman.
- Irwin, J. W., I. Baker(1989), *Prompting Active Reading Comprehension Strategies: A Resource Book for Teachers*, Prentice Hall.
- Paris, Scott G., Marjorie Y. Lipson and Karen K. Wixson(1994), "Becoming a Strategic Reader", Ruddell, Robert B., Martha Rapp Ruddell and Harry Singer, *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. IRA, 1994.
- Sternberg R. J.(1996), *Cognitive Psychology*, Harcourt Brace College Publishers.
- Yopp, H. K., Harry Singer(1994), "Toward an Interactive Reading Instructional Model: Explanation of Activation of Linguistic Awareness and Metalinguistic Ability in Learning to Read", Ruddell, Robert B., Martha Rapp Ruddell and Harry Singer, *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. IRA, 1994.