

국어교육에서 문법지도의 위상

최영환 (서울대학교 강사)

| — 목 차 — | |
|----------------|-----------------|
| 1. 서론 | 4. 문법지도의 목표와 역할 |
| 2. 교육문법과 교육언어학 | 5. 문법지도 방법 |
| 3. 문법지도의 위상 | 6. 결론 |

1. 서론

국어교육은 표현과 이해의 활동을 중심으로 언어 사용 능력을 신장시키는 것을 목표로 한다. 이러한 목표를 달성하기 위한 기초 지식으로 언어 지식, 곧 문법이 있다. 그러나 문법을 가르치는 것이 표현과 이해의 언어 활동과 어떤 관련이 있는지에 대한 연구는 매우 미흡한 실정이다. 국어교육의 기초가 되는 문법은 국어학의 연구 결과물로 생각되어 왔으며, 문법지도는 언어 사용 능력의 신장과는 밀접한 관련이 없는 지식 교육으로 생각되기도 했다.

그러나 문법지도는 국어교육에서 표현과 이해의 언어 활동을 위한 기초 지식으로 필수적인 것이다. 흔히 문법을 지도하지 않아도 누구나 모어를 습득하기 때문에 문법지도는 불필요하다고 생각하는 사람이 있지만, 그것은 언어 활동의 폭을 지나치게 좁게 보는 견해일 뿐이다.

누구나 언어 교육을 받을 때에는 부모나 교사로부터 의식적이든 무의식적이든 언어에 대한 지식을 배우게 된다. 국어학의 전문적인 용어를 사용하지 않더라도 언어에 대한 지식을 가르치고 배우는 것은 이미 문법교육이다. 그렇기 때문에 문법교육은 언어를 학습하는 모든 과정에서 반드시 이루어진다. 공식 교육 기관에서 규범적으로 학습자의 언어를 교정하는 것에서부터

생산적으로 언어를 사용할 수 있도록 지도한 것까지 언어에 대한 지식, 즉 문법이 없이는 효과적인 교육이 불가능하다. 이런 점에서 볼 때 국어교육에서 언어 지식은 표현과 이해의 언어 활동을 위한 기초 지식이라는 의미는 더욱 분명해진다. 기초 지식이란 단순히 국어교육의 핵심이 아니라는 뜻으로 사용된 것이 아니라 국어교육을 하기 위해서는 필수적인 지식이라는 뜻이다. 이것이 없으면 국어교육의 목표를 달성할 수가 없는 중요한 기반이 되는 지식이다.

그런데도 문법지도가 국어교육에 도움이 되지 못했다는 비판을 받는 것은 전적으로 문법 기술에 문제가 있기 때문이다. 문법은 그것을 연구하는 연구자와 목적, 대상에 따라 달라지기 때문에 국어학에서의 연구 결과를 국어교육에 그대로 적용할 수는 없다. 흔히 국어교육을 응용학문이라고 하여, 순수학문에서의 연구 결과를 응용하는 것으로 생각하기도 하지만, 국어교육은 하나의 학문으로 독립적으로 존재한다. 국어교육에서 표현과 이해의 언어 활동이 독자적인 연구 목적과 대상을 갖고 있듯이 이러한 활동에 기초가 되는 문법 역시 다른 학문의 연구 결과에 의존하지 않고 독자적으로 연구되어야 한다. 따라서 본고에서는 교육언어학적 연구 결과물로서의 교육문법의 필요성과 국어교육에서 문법지도가 어떤 가치가 있는지를 살펴 보려 한다.

2. 교육문법과 교육언어학

학교에서 문법을 지도하는 것이 어떤 교육적 효과가 있는지에 대한 연구는 매우 중요하다. 문법지도(teaching grammar)의 목적이 문법에 대한 지식을 학습하는 것뿐이라면 문법지도는 대학에서 학문을 연구하는 전문가들을 위한 것이 되기 때문이다. 문법을 지도하는 이유가 무엇인가에 대한 견해에는 여러 가지가 있다. 언어를 사용하는 사람이라면 당연히 언어가 어떻게 작용하는지를 알아야 하기 때문에 문법을 지도해야 한다는 주장도 있고, 언어를 잘 사용하기 위해서는 언어에 대해, 즉 문법을 알아야 한다는 주장도 있다. 또 문법을 가르치는 것이 언어교육에 아무런 도움이 되지 않는다는 주장도 있다.

일반적으로 문법지도의 필요성에 대하여 부정적인 견해를 갖고 있는 학자들이 많다. K.S.Goodman에 의하면 문법지도의 교육적 효과에 대하여 교사들이 갖고 있는 가정들을 연구한 결과는 매우 부정적으로 나타났다. 교사들이 가지고 있는 여러 가지 가정에 대한 연구 결과는 문법지도가 다른 교과나 사고발달, 심지어 읽기나 쓰기의 지도에도 별다른 전이 효과가 없다는 것이다. 1)

그러나 이러한 연구 결과가 곧 문법지도의 실패를 의미하는 것은 아니다. K.S.Goodman이 제시한 연구는 문법지도의 내용이 잘못된 것인지, 문법지도의 방법이나 전략이 잘못된 것인지 분명하지 않기 때문이다. 우리는 문법지도의 효과에 대한 부정적인 연구 결과가 나타난 원인을 밝히고, 그에 따라 문법지도의 문제를 해결하는 방법을 찾아야 한다.

그런데 이점에 대하여 Halliday는 문법의 내용에 문제가 있다고 지적한다. 그는 문법지도에 반대하는 교사들의 견해에 타당성이 있음을 인정하면서 그 문제의 원인은 바로 영어의 작용에 대한 적절하지 못한 이해에 근거한 ' 좋지 않은 문법 bad grammar'에 있다고 한다. 즉 문법지도 내용이 영어의 영어다움이나 언어의 유의미한 자료를 체계적으로 보여주는 것도 아니고, 영어를 사용하는 방법을 보여주는 것도 아니기 때문에 문법지도에 부정적인 입장을 갖게 된다는 것이다.

문법지도가 실패한 원인이 되는 문법의 이면에 있는 언어이론은 여러 가지 문제점을 갖고 있다. 문법의 기저에 있는 언어를 기술하는 이론들에는 명확하지 못한 범주, 기준의 혼란, 가공, 개념적 구성, 가치 판단 등의 문제가 있고, 그밖에 부정확한 음성학의 사용 및 매체의 혼란 등의 문제가 있다. 2) 이러한 문제들은 문법이 학생들에게 언어 직관을 제공하거나 이용가능한 해석이나 진술을 제공하지 못하게 하는 원인이다.

1) K.S.Goodman은 문법에 대한 학습이 학생의 정신 훈련이나 다른 과목에의 전이, 문학해석 능력의 발달, 읽기나 쓰기 능력의 향상 등에 관한 연구 결과는 부정적이라는 사실을 밝히고 있다. 그는 학생들이 문법을 완전히 배운 다음에 글쓰기를 하는 것이 아니라 배우는 동안에도 글쓰기를 하고 있다는 사실을 들어 학교에서의 문법지도가 비효과적이라고 했다. 자세한 것은 K.S.Goodman(1987), pp.173-174 참조.

2) 자세한 내용은 M.A.K. Halliday et al.(1964), pp.157-166 참조할 것.

따라서 문법지도를 위한 문법의 내용에 대한 연구가 필요하다. 이러한 연구는 학교에서 지도되는 문법이 단순히 학문문법을 응용한 것이 아니라 문법지도를 위해 독자적으로 이루어져야 한다. 3)

(1) 교육문법과 학문문법

언어의 규칙을 문법이라는 이름으로 설명하려고 할 때 일반적으로 연구의 목적에 따라 크게 두 가지로 나눈다. 하나는 언어의 구조에 대한 체계적인 연구와 기술 및 언어 인지 과정의 본질을 밝히려는 것이고, 다른 하나는 언어 수행 능력을 학습하는데 도움이 되는 언어에 대한 지식이 무엇인지를 연구하고 제시하려는 것이다. 전자는 학문문법(scientific grammar)이라 하고, 후자는 교육문법(pedagogic grammar)이라고 한다. 4)

일반적으로 교육문법과 학문문법의 구별은 그 목적이 다를 뿐 기술의 기반은 같다고 본다. 교육문법과 학문문법이 다른 점이 있다면, 학문문법의 연구 결과를 그대로 수용하는 것이 아니라 언어학습자의 언어능력 향상을 위해 새로운 체계로 기술한다는 것이다. 즉 교육문법은 학문문법의 연구 결과인 언어학적 지식이나 언어 능력에 대한 기술을 기반으로 하여, 학습자가 언어에 대한 지식을 습득하고 그 사용에 숙달하는 데 도움이 되도록 개념을 정의하고, 도표를 만들고, 연습을 할 수 있도록 구성하는 것으로 인식되고 있다. 따라서 학문문법은 다음과 같이 세 단계를 거쳐서 교육문법으로 전이된다고 생각한다.

- 3) 물론 문법지도의 실패 원인이 전적으로 문법의 내용에 있는 것은 아니다. 문법지도의 방법과 전략도 실패의 원인이다. 따라서 이 문제는 장을 달리하여 논의하겠다.
- 4) 후자를 학교문법(school grammar), 규범문법(prescriptive grammar) 등 여러 가지 용어로 지칭하기도 하지만, 필자는 교육문법(pedagogic grammar)으로 부른다. 학교문법이란 용어는 문법지도의 범위를 학교에만 제한하기 때문에 언어교육의 전 영역을 포괄할 수 없으며, 규범문법이란 용어는 문법지도의 생산적 측면을 다루지 못한다. 그러나 교육문법은 언어교육의 전 영역을 포괄할 뿐 아니라 언어교육의 규범적 측면과 생산적 측면을 함께 다룰 수 있다. 이점에 대해서는 후술하겠다.

제1단계 : 학문문법의 결과 중 언어교수에 잠재적으로 유용한 자질 추출

제2단계 : 언어교수에서 지도할 문법의 구조 추출.

제3단계 : (두번째 단계를 기초로) 교재 구성.

그러나 위와 같은 단계 설정이 의면상 단순하고 명확하게 보이지만 실제 실행하기에는 여러 가지 문제점이 있다. 가장 먼저 생각해야 할 것은 학문 문법과 교육문법은 이론과 응용의 차이가 아니라는 점이다. 이 둘은 언어에 대하여 연구하는 목적에서만 차이가 나는 것이 아니라, 기술하는 ‘언어’도 다르며, 기술한 결과를 수용하는 사람들도 다르다. 대상과 수용자가 다르다는 것은 목적의 차이와 함께 기술되는 문법의 실체를 변화시킨다.

S.P.Corder는 문법교재의 저자와 독자 및 문법의 목적을 다음과 같이 구분하였다.⁵⁾

| 저 자 | 독 자 | ‘문법’의 목적 |
|---------|--------------|---|
| 언어학자 | 언어학자 | 특정 통사 이론을 설명하고 실증함 |
| 언어학자 | 언어학을 공부하는 학생 | 특정 언어에 적용하여 귀납적으로 통사 이론을 가르침 |
| 응용 언어학자 | 교육받은 모어 화자 | 독자가 가진 내재적 지식을 언어학적 용어로 체계화함 |
| 응용 언어학자 | 모어 교사 | 학생들(모어화자)을 위해 교육적으로 적절한 형태로 독자의 지식을 체계화함 |
| 응용 언어학자 | 외국어 교사 | 학생들(비모어화자)을 위해 교육적으로 적절한 형태로 독자의 지식을 체계화함 |

5) S.P.Corder(1973), p.329.

필자는 여기서 ‘응용언어학자(applied linguist)’를 ‘교육언어학자(educational linguist)’라는 개념으로 사용한다. 전자는 단순히 언어학 이론을 응용하는 사람이라는 뜻과 함께, 언어교육 이외의 영역까지 포괄하는 개념이기 때문이다. 이점에 대해서는 이미 줄고(1991)에서도 밝힌 바 있다.

위와 같은 구분은 언어교육에서 다루는 교육문법을 고려하지는 않았으나 교육문법에 시사하는 바가 크다. 문법 기술의 목적과 수용자에 따라 문법교재의 저자가 달라야 한다는 것은 교육문법의 가능성을 확증하는 것이다.

또 다른 문제는 교육문법은 학문문법의 일부가 아니라는 점이다. 교육문법에 대하여 논의할 때, 학문문법의 분석 결과를 선택, 배열하는 것으로 오해하는 경향이 있다. 물론 언어학 이론에 의거한 학문문법의 연구 결과는 교육문법에 원용될 수 있다. 그러나 학문문법의 연구 결과가 교육문법에 모두 타당하거나 적용가능한 것은 아니다. 학문문법은 교육문법 수립에 중요한 영향을 미칠 수 있으나, 절대적인 것은 아니다. 언어학자는 문법지도나 언어교육에 무지한 사람이므로, 그들의 연구 결과가 문법지도를 고려한 것이라고 볼 수 없기 때문이다.

학문문법의 전이 단계 설정에서 가장 심각한 문제는 학문문법이라는 실체가 없다는 것이다. 학문문법은 어떤 하나의 실체를 지칭하는 것이 아니라 언어학의 연구 결과를 총칭하는 것이다. 언어학은 관점과 목적에 따라 언어에 대한 접근 방식이 다르고, 기술 모델도 다르며, 강조점에서도 차이가 난다. 그런데 교육문법이 그 중 어떤 언어학의 기술 내용을 기초로 하여 교육문법으로 체계화할 것인가 선택할 기준이 분명하지 않다. 그렇기 때문에 교육문법은 언제나 당대 언어학의 지배적인 경향에 따라 바뀌어 왔으며, 그로 인해 교육문법이라는 것 자체가 독자적으로 발전하지 못했다.

위와 같은 여러 가지 이유로 학문문법과 교육문법은 분명하게 구분할 필요가 있다. 학문문법이 교육문법에 도움이 된다는 점은 부인할 수 없으나, 그것은 밀접한 관련이 있는 분야로서의 도움일 뿐 교육문법의 독자성을 부정할 만한 것은 아니다.

(2) 교육문법과 교육언어학

학문문법이 언어학과 관련이 있듯이, 교육문법이 독자적인 영역을 확보하고 연구가 진행되기 위해서는 교육언어학이 필요하다. 언어학이 언어에 대한 연구와 기술을 목적으로 하는 반면, 교육언어학은 언어 발달의 정상적인 과정, 개인이 가지고 있는 다양성의 범위 내에서 개인의 의사소통 능력

발달에 차이가 생기는 요인 및 이들 요인의 통제 가능성 등에 대한 연구를 목적으로 한다.

그러나 언어교육을 연구하는 전문가들은 교육언어학보다는 언어학이나 심리학에 지나치게 의존하는 경향이 있다. 언어교육, 특히 문법지도는 언어에 대한 이론과 학습에 대한 이론에 의해 영향을 받기 때문이다. 그렇지만 언어학이나 심리학이 문법지도와 관련이 있다고 해도, 이들 학문은 문법지도에서 사용할 수 있는 단서나 시사를 제공하는 것 이상으로 생각해서는 안 된다. 이들 학문의 기반이 튼튼하지 못하며, 학문의 원리 역시 매우 불안정한 것이기 때문이다.

언어학의 경우 관점과 대상에 따라 언어에 대한 기술에 많은 차이를 보여 왔다. 어떤 이론도 언어학의 기반을 확고하게 하지 못하고 있으며, 시대에 따라 자주 변하고 있다. 이러한 언어학의 경향에 의존했던 과거의 문법지도는 언어학 이론이 바뀔 때마다 변화를 경험해야 했다. 학문적 기반이 튼튼하지 못한 언어학에 기초를 두고 있었기 때문이다. 교육언어학이 필요한 것은 바로 이런 이유에서이다. 언어학이 어떻게 변하든지 관계없이 문법지도에 지속적인 지지 기반을 마련해주고, 문법지도가 발전할 수 있도록 돕는 기반학문은 언어교육에 대해 독자적으로 연구하는 교육언어학이 되어야 한다.⁶⁾

심리학도 언어교육, 특히 문법지도의 기반학문은 아니다. 문법지도에서 '지도'의 측면은 학습에 대한 심리학적 연구의 결과를 이용하게 된다는 견해가 있지만, 오히려 학습에 대한 심리학적 연구는 교육언어학의 일부라고 보아야 한다. 학습심리 연구에서는 흔히 언어를 통해 연구가 이루어지는데, 이것은 '학습'에 대한 연구가 아니라 '언어학습'에 대한 연구이다. '언어학습'에 대한 연구가 심리학에 의해 이루어지고, 그 연구 결과가 언어교육에 적용된다는 것은 본말이 전도된 것이다. 오히려 언어학습에 대한 연구는 교육언어학의 기본적인 연구 영역이다. 그리고 언어 이외의 것을 대상으로 하여 이루어지는 학습에 대한 연구는 언어교육에서 간접적으로 받아들일 수 있는 것일 뿐이므로, 심리학에 대한 지나친 의존은 지양해야 한다.

그렇다고 해서 언어학과 심리학을 전적으로 배제해야 된다는 것은 아니

6) 이점에 대해서는 줄고(1991), pp.18-20 을 참조할 것.

다. 언어학과 심리학은 언어교육에 중요한 시사를 줄 수 있으므로 교육언어학은 이들 학문의 연구 결과를 비판적으로 수용하면서 독자적인 연구를 해야 한다.

교육언어학의 연구 결과는 곧 교육문법이 되는 것이 아니다. 교육언어학은 언어교육에 대한 전반적인 연구를 하는 것이므로 교육문법은 교육언어학의 연구 결과 중 일부가 된다. 따라서 교육언어학은 여러 가지 연구 영역에 따라 나누어져야 한다.

문법지도를 위한 교육문법을 수립하기 위한 교육언어학적 연구는 다른 언어학의 연구와는 매우 다르다. 학문문법이 언어(code)에 대한 연구 결과라면 교육문법은 언어의 사용(use of the code)에 대한 연구 결과이다. 이것은 물론 언어(code)에 대한 연구를 필요로 하지만, 이때의 언어(code)도 항상 사용(use)을 고려한 것이어야 한다.

K.S.Goodman은 언어교육에서 지도할 목적으로 문법을 연구할 때 고려해야 할 중요한 사항을 다음과 같이 제시하였다. 7)

- ① 아동이 이미 소유하고 있는 언어에 대한 직관적 지식
- ② 학교에서 다른 언어 목표와 비교할 때 언어에 대한 학습의 중요성
- ③ 지식 습득의 용이성
- ④ 학령기 아동이 갖고 있는 지식의 일반적 필요성
- ⑤ 습득한 지식이 다른 목표 성취와의 관련 정도

위와 같은 여러 가지 사항을 고려한 문법 연구를 교육언어학 이외의 다른 학문에 기대할 수가 없다. 이러한 사항을 고려하고 언어에 대하여 연구할 때, 선택되는 '언어'는 언어학에서의 연구 대상이 되는 '언어'와는 다르다. 따라서 교육문법을 위해 교육언어학적인 연구가 필요하다. 8)

7) K.S.Goodman et al. (1987), p.171.

8) 이렇게 교육언어학의 연구 결과에 의해 교육문법이 기술될 경우 고려해야 할 것이 있다. 교육문법의 기술은 학생들에게 문법지도를 할 때 내용이 되는 것에만 제한되지 않는다는 사실이다. 일반적으로 교육문법은 학생들에게 문법지도를 할 때 내용이 되는 것으로 생각하고 있으나, 위에

3. 문법지도의 위상

모어로서의 국어교육에서는 공식교육기관에서 학생들에게 가르칠 수 있는 것이 무엇인가에 대한 회의적인 견해가 있다. 학생들은 이미 상당한 정도로 국어사용능력을 가지고 있으므로, 공식교육을 통해 학생들의 언어사용능력을 얼마나 향상시킬 수 있는지, 그리고 언어사용능력의 신장이 과연 공식교육의 결과인지 학생들의 생활의 결과인지 분명하지 않기 때문이다.

이러한 견해는 문법지도의 면에서 더욱 심각하게 제기된다. 학생은 이미 모어로서의 국어 문법을 가지고 있으므로, 문법을 지도하여 학생의 국어사용능력을 신장시킬 수 있는지 불확실하다는 것이다. 문법을 알지 못하는 학생들이 표현과 이해에서 상당한 수준에 이르렀기 때문이다. 문법지도가 필요하다고 생각하는 사람들도 그것이 문어, 특히 쓰기에는 효과가 있지만 구어에는 효과가 없다고 한다.

따라서 국어교육에서 문법지도가 어떤 역할을 하는지 실상을 밝히고, 앞으로 문법지도가 어떤 방향으로 나아가야 하는지 제시하는 일은 매우 중요하다.

(1) 의사소통능력에서 문법적 능력

국어교육의 목표는 '국어사용기능의 신장' 이라는데 잠정적인 합의를 보고 있다. 국어사용기능은 언어의 용법(language usage)에 대한 지적 능력이 아니라 언어를 사용(language use)하는 능력을 말한다. 이러한 능력은 곧 의사소통능력(communicative competence)인데, 다음과 같은 구성 요소를 갖는다. 8)

제시한 S.P. Corder의 표에서 보듯이 학생들에게 모어를 가르치는 교사들을 위한 문법도 필요하다고 할 수 있다. 이것은 학문문법과 학생들이 학습할 문법의 중간에 위치하는 것으로서 학문문법의 연구 결과를 선택적으로 수용하면서 교육문법의 연구 결과와 함께 고려되어야 할 것이다. 교사들을 위한 교육문법의 기술은 교육언어학의 구체적인 영역이 되어야 한다.

- ① grammatical competence : mastery of the language code
- ② sociolinguistic competence : appropriation of utterances with respect to meaning and form
- ③ discourse competence : mastery of how to combine grammatical forms and meaning to achieve unity of a spoken or written text
- ④ strategic competence : mastery of verbal and non-verbal competence strategies for breakdowns in communication, and to make communication more effective

의사소통능력(communicative competence)은 문법적 능력, 사회언어학적 능력, 담화적 능력, 전략적 능력 등으로 구성되는데, 그 중 기초가 되는 것은 문법적 능력이다. 이것은 제 5 차 국어과 교육과정의 교과 목표와 영역 체계에 대한 설명에서도 확인된다. 즉 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 표현과 이해의 언어활동을 위한 지식 기반이 되는 것을 언어 지식과 문학 지식으로 제시하고 있다.

여기서 언어 지식이 어떤 지식을 의미하는지 분명하지 않다. 국어교육에서 언어 지식의 학습에 대한 태도는 언어 지식을 문장 문법 지식으로 보는가 문장 수준 이상의 텍스트나 담화에 대한 지식으로 보는가에 따라 다르다고 한다. 학자들은 일반적으로 문장문법의 지식을 지도하는 것은 국어교육에 아무런 도움이 되지 않기 때문에, 언어학의 동향에 맞추어 텍스트 또는 담화분석에 의한 지식을 지도하는 것이 국어교육에 효과가 있다고 한다.

그러나 문장문법의 지식과 담화분석에 의한 지식은 서로 배타적인 것으로 인식되어서는 안된다. 국어교육이 국어의 사용(use of the code)에 초점을 둔 것이므로 '사용(use)'을 중심으로 한 담화분석에 의한 지식이 매우 중요하기는 하지만, '국어(code)'에 대한 연구 결과가 전적으로 배제되는 것은 아니기 때문이다. 문장문법의 지식을 가르치는 과거의 문법지도가 국어사용능력의 신장이라는 국어교육의 목표 달성에 별 영향을 미치지 못했다 해도, 그것은 문장문법의 지식을 가르쳤기 때문이 아니라 담화나 사회언어

학적 분석에 의한 지식을 가르치지 않았기 때문이다. 즉 문장문법에 의한 지식만으로는 문법지도의 효과를 거둘 수가 없었던 것이다.

위에서 제시하였듯이, 의사소통능력(communicative competence)은 문법적 언어능력, 사회언어학적 언어능력, 담화적 언어능력, 전략적 언어능력 등 네 가지 구성요소로 이루어진다. 따라서 국어사용기능을 신장시키기 위해서는 이들 네 가지 요소가 균형있게 발달해야만 한다. 과거의 문법지도는 이들 네 가지 요소 중 문법적 언어능력에만 초점을 두었기 때문에 국어사용능력을 신장시키는데 효과가 없었다. 다른 구성 요소와 문법적 언어능력은 상보적인 것으로 보아야 한다.

(2) 문법의 개념과 문법지도

국어교육에서 문법지도의 위상을 논할 때 문제가 되는 것은 문법의 개념이다. 문법의 개념은 언어에 대한 관점에 따라 다르기 때문에 어떤 언어관을 갖고 있는가에 따라 문법지도에 대한 태도도 다르게 나타난다.

尹希苑은 문법의 개념에 대하여 다음과 같이 다섯 가지로 요약하였다. ■

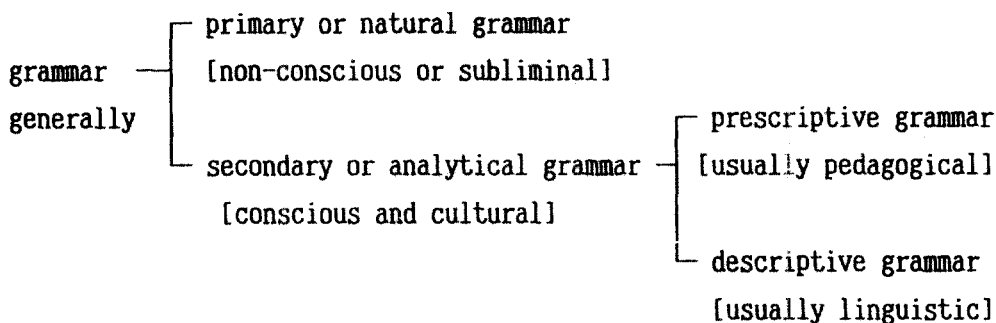
- ① 母語의 일반적인 기능 구조에 관한 記述
- ② 個別 言語의 형태론적 통사론적 記述
- ③ 個別 言語의 기능 구조를 지배하는 규칙이나 각 個別 言語의 史的 변화를 다루는 學問의 한 분야
- ④ 言語 사용시 지켜야 할 言語 규범의 집합
- ⑤ 특정 個別 言語를 이용한 표현과 이해를 가능하게 해 주는, 청자와 화자에게 內在되어 있는 체계

전통적인 의미에서의 문법은 언어의 구조와 기능에 관한 체계적인 기술이나 언어 사용자가 지켜야 할 규범이었다. 이러한 견해에 입각한 문법지도는 자연히 학생들의 언어의 가치를 판단하고 제한하는 역할을 했다. 반면에 현대적인 의미에서의 문법은 표현과 이해를 가능하게 해 주는, 언어사용자

들의 머리속에 내재된 체계이다. 이러한 견해의 문법지도는 학생들로 하여금 내재된 체계를 신장시키고 계발하도록 돕는다.

최근의 문법지도는 현대적인 문법 개념을 기반으로 이루어지고 있으나, 인간의 머리 속에 있는 문법이 어떤 기능을 하는지 쉽게 밝혀내지는 못하고 있다. 개인적인 내성이나 상호 비교를 통해 국어의 문법을 어느 정도 밝혀낼 수는 있지만, 개인이 갖고 있는 문법은 언제나 한계가 있다. 실제로 국어의 용법(usage)과 국어의 사용(use)은 서로 영향을 주고 받으면서 변하는 것이다. 국어의 용법은 사용을 제한하고, 국어의 사용은 언어사용자들의 합의에 의해 용법을 변화시킨다. 따라서 문법지도에서 문법의 개념을 어느 하나에만 제한하는 것은 바람직하지 못하다.

모어 화자의 경우 어느 정도 국어에 대한 지식을 갖고 공식교육기관에 들어가게 되므로, 문법지도는 필요없다는 주장이 있다. 이러한 주장의 이면에는 언어의 문법은 하나의 통일체라는 생각이 있다. 그러나 문법은 모든 언어사용자에게 동일하게 내재되어 있는 것이 아니라 개인마다, 연령에 따라, 교육정도에 따라 다르게 내재된다. T. McArthur는 문법을 다음과 같이 구분하여 기술하고 있다. 11)



11) T. McArthur(1983), pp.74-75 참조.

필자는 analytical grammar 중 규범 문법 prescriptive grammar도 사실은 기술 문법 descriptive grammar이라고 생각한다. 다만 그것이 사용되

모어 사용자가 공식교육기관에서 교육을 받지 않아도 자연스럽게 국어를 사용할 수 있는 것은 primary grammar를 가지고 있기 때문이다. 이것은 무의식, 또는 잠재의식에 내재하는 문법이다. 그러나 무의식적인 기초 단계의 문법만으로는 국어를 효과적으로 사용할 수 없다.

analytical grammar는 잘못된 언어사용법을 교정하고 효과적으로 언어를 사용하는 능력을 기르는데 도움이 될 뿐 아니라, 개인의 문법 편차를 최대한으로 축소하는데 중요하다. 동일한 언어권에서 동일한 언어를 사용하는 사람이라고 해도 개인별로 개인어 문법을 가지고 있는데, 이러한 차이는 공식교육기관에서의 교육을 통해 일반 문법으로 대치되어야 한다.

다음으로 생각해 보아야 할 것은 문법지도에서 '문법'에 대한 오해이다. 언어교육은 언어에 대하여 가르치는 것이 아니라 언어를 가르치는 것(teach the language, not about the language)이기 때문에 문법지도는 필요없다는 주장을 하는 사람들이 있다. 그러나 이것은 두 가지 면에서 문제가 있다.

첫째, 이러한 주장은 외국어 교육이론을 모어교육에 제한없이 적용하는 것이 문제이다. 이것은 모어교육을 연구한 결과로 제기된 것이 아니라 구조주의 언어학에 기반을 둔 외국어교육을 연구한 결과일 뿐이다. 이러한 주장을 한 언어학적 배경과 그러한 연구의 목적이 무엇인지를 고려하지 않고, 외국어교육의 이론을 모어교육에 적용하는 데는 한계가 있다.

외국어교육을 통해 도달하고자 하는 언어사용능력과 모어교육을 통해 도달하고자 하는 언어사용능력의 정도는 차이가 있기 때문이다. 물론 모어사용능력도 초기 단계에서는 언어에 대한 지식(문법)이 필요없다고 할 수 있으나, 고등 사고를 표현하고 이해하는 경우에는 언어에 대한 지식이 반드시 필요하다.

둘째, '문법'을 전문용어로만 생각하는 것이 문제이다. 언어에 대하여 가르친다는 것이 전문용어를 사용하여 가르친다는 의미는 아니다. 언어사용 환경에 노출시켜서 자연스럽게 언어를 학습하도록 하지 않는 한 이미 문법 지도는 이루어지고 있다. 공식교육기관에 처음 들어가는 학생들은 자신의 개인적인 언어가 어떤 규범에 의해 제한되고, 교정되어야 한다는 것을 배운다. 이때부터 이미 언어에 대한 교육은 시작되는 것이다.

발음의 교정에서부터 문장 구성 및 담화 상황의 적절성에 이르기까지 학

생들은 이미 언어에 대한 교육을 받게 된다. 국어교육에서 '문법'은 내용의 전문성을 의미하는 것이 아니기 때문이다. 따라서 언어를 설명하는 언어(meta language)가 전문적인 언어학적 용어인가 일상 언어인가는 중요하지 않으며, 언어로 표현하고 이해하는 활동 이외에 그에 대한 설명은 이미 문법지도이다.

예를 들면, 국어의 음운변동 현상을 설명할 때 언어학적 용어를 사용하여 설명하는가 일상적인 언어로 변동 현상을 설명하는가에 따라 문법지도여부가 결정되는 것이 아니다. 이미 음운변동 현상에 대해 설명을 시작할 때 문법지도가 이루어진다. 즉 문법지도는 형식에 관계없이 생각되어야 한다. 문법지도는 형식의 문제가 아니라 지도되는 내용의 문제이기 때문이다.

이와 함께 문법지도에 대한 편견도 해소되어야 한다. 우리는 흔히 문법 지도를 논할 때 독립과목으로서의 '문법'을 상징하고 논의하는 오류를 범한다. 물론 현행 제 5 차 교육과정에서는 문법이 국어교과의 과목으로 되어 있다. 그러나 문법지도는 과목으로서의 독립 여부와 관계가 없다. 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등의 표현·이해의 언어활동에서 필요에 따라 제시되는 문법적 설명이 바로 문법지도이다. 이들 언어활동에서 전적으로 언어에 대한 설명이 배제될 수는 없으므로 문법이 과목으로의 독립 여부와 관계없이 문법이 지도되고 있는 것이다. 따라서 언어에 대하여, 즉 문법을 가르치지 말아야 한다는 주장을 하는 것은 모순이다. 과목으로의 독립 여부는 지도의 방법상의 문제일 뿐이다.

4. 문법지도의 목표와 역할

(1) 문법지도의 목표

문법이 언어교육에서 어떤 역할을 하는지에 대하여 많은 비판이 있었지만, 그렇다고 해서 문법의 역할이 약화되거나 소멸되는 것은 아니다. 문법은 어떠한 경우에라도 언어교육에서 중심적인 역할을 한다. 물론 문법을 학습하는 것이 곧바로 언어를 학습하는 것이라고 생각할 수 없지만, 표현과

이해의 활동에서 문법은 매우 중요한 기반을 제공한다. 즉 문법의 구체적인 항목들은 의사소통의 과제와 기능의 구체적인 필요를 충족시켜 주기 위한 조건들이다.

앞에서 살펴본 바와 같이 의사소통능력은 문법적 능력을 기반으로 하고 있으므로, 문법을 학습하는 것은 다른 기능(skills)을 학습하는데 도움이 된다. 즉 문법은 독자적인 것으로 언어교육에서 가치를 갖는 것이 아니라 다른 기능을 위한 구성 요소로서의 가치를 갖는 것이다. 문법의 이러한 특성에 대하여 S. P. Corder는 다음과 같이 주장하고 있다. 12)

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

S.P. Corder의 주장은 외국어교육을 대상으로 한 것이지만 모어교육이 외국어교육과 크게 다르지 않다는 그의 입장을 고려한다면, 위의 견해는 국어교육에서도 그대로 수용할 수 있다.

이와 같이 문법은 그 자체가 목적이 아니라 다른 것을 가르치기 위해 필요한 것이라는 견해는 尹希苑에 의해서도 이미 확인되었다. 13)

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

이처럼 현대적인 의미에서 문법지도는 지도 목표를 언어에 대한 지식,

12) S.P. Corder(1973), p.331.

13) 尹希苑(1988), p.15.

즉 인지적 지식(cognitive knowledge)으로만 설정하지 않는다. 문법지도는 학생으로 하여금 자신의 언어에 대한 인지적인 지식을 기반으로 하여 실제로 언어를 효과적으로 사용하는데 도움이 되도록 하는 것을 목표로 한다. 이러한 지식을 언어수행적 지식(performative knowledge)이라고 할 수 있다. 언어수행적 지식은 반드시 인지적 지식을 기반으로 하는 것이다.

외국어교육에서는 이러한 인지적 지식이 매우 분명하게 드러나지만, 모어교육에서는 공식교육을 받기 이전에 어느 정도의 인지적 지식을 갖게 되므로 그 한계를 설정하기가 어렵다. 그렇다고 해도 모어화자들의 언어수행적 지식이 인지적 지식을 기반으로 하지 않는 것은 아니다.

따라서 문법지도는 모어화자들이 이미 갖고 있는 인지적인 지식을 수정 보완하게 함으로써 그들의 언어수행적 지식을 발달시키고, 그 결과 국어를 효과적으로 사용할 수 있도록 하는 것이다. 이것이 문법지도의 최종 목표가 된다.

(2) 국어교육에서 문법지도의 역할

국어교육에서 문법지도와 관련이 있는 것은 과목으로서의 '국어'에서 한 영역을 차지하는 '언어'와 과목으로서의 '문법'이다. 국어 과목에서 문법과 관련된 목표와 문법 과목의 목표는 다음과 같이 기술되어 있다.

<중학교 국어>

국어에 관한 기초적인 지식을 익히고, 국어를 정확히 사용하게 한다.

0. 학년별 목표

1학년 : 국어에 관한 기초적인 지식을 익히고, 국어를 바르게 사용하게 한다.

2학년 : 국어에 관한 기초적인 지식을 익히고, 국어를 정확히 사용하게 한다.

3학년 : 언어의 본질과 국어의 특질을 이해하고, 국어를 정확히 사용하게 한다.

<고등학교 국어>

언어와 국어에 관한 일반적인 지식을 바탕으로 하여 국어를 바르게 이해하게 한다.

<문법>

국어 과목(특히 '언어' 영역)의 교육 성과를 바탕으로 하여 언어와 국어에 관한 체계적인 지식을 익히고, 국어의 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다.

- 1) 현대 국어를 언어학적 관점에서 체계적으로 이해한다.
- 2) 국어와 국자에 대하여 올바른 생각을 가지고, 효과적인 국어 생활을 영위하게 한다.
- 3) 국어의 변화 과정을 이해하고, 국어의 발전에 이바지하려는 뜻을 세우게 한다.

위의 과목 목표를 살펴 보면, 국어 과목에서 '언어' 영역의 목표와 문법 과목의 목표는 다음과 같이 요약할 수 있다.

- 1) 국어에 관한 지식을 익히게 한다.
- 2) 국어를 바르게(정확히) 사용하게 한다.
- 3) 효과적인 국어생활을 영위하게 한다.

이들 세 가지 목표는 Halliday가 언어교육의 세 가지 목표와 관련하여 생각해 볼 수 있다. Halliday는 언어교육의 목표를 규범적 언어교육, 기술적 언어교육, 생산적 언어교육으로 나누었다. 규범적 언어교육은 학생들이 이미 습득한 언어활동 유형을 다른 것으로 대처하는 것을 목적으로 하는데, 이것은 모어교육에 제한되는 것이고, 기술적 언어교육은 언어가 작용하는 원리에 대해 설명하는 것으로, 이것은 이미 습득한 언어활동 기능을 변경시키려는 시도와는 관계가 없다고 한다. 기술적 언어교육은 학생의 나이와 경험에 따라 세 단계로 나누어 진행되는데, 첫번째 단계는 모어의 작용, 두번째 단계는 특정 외국어의 작용, 세번째 단계는 일반 언어의 작용에 대한 것

이다. 각 단계는 학교에서 적절한 시점에 시작할 수 있고, 한번 시작하면 지속될 수도 있다고 한다. 그리고 생산적 언어교육은 학생들이 이미 습득한 언어활동 유형을 다른 것으로 대치시키는 것이 아니라 여러 가지 상황 속에서 학생이 가장 효과적인 방법으로 적절한 언어를 사용할 수 있도록 돕는 것이다.

그런데 Halliday가 제시한 세 가지 언어교육 목표는 기술적인 언어교육을 제외한 두 가지만으로 설정하는 것이 타당하다. 즉 Halliday가 제시한 언어교육의 목표는 서로 대등한 것이 아니기 때문이다. 즉 이들 중 기술적 언어교육은 규범적 언어교육과 생산적 언어교육을 위한 기반이 되는 것이다. 따라서 언어교육의 목표는 학생이 이미 습득한 언어활동 유형 중에서 잘못된 것을 교정하는 규범적 언어교육과 상황에 따라 효과적인 언어를 선택하여 사용할 수 있도록 하는 생산적 언어교육만을 언어교육의 궁극적 목표로 제시할 수 있다.

언어교육의 목표를 이렇게 정하고 나면 위에서 제시한 국어 과목에서 '언어' 영역의 목표와 문법 과목의 목표를 정리한 세 가지 목표와 비교할 수 있다. 이들 세 가지 목표는 Halliday가 제시한 언어교육의 세 가지 목표와 일치한다.

- 1) 국어에 관한 지식을 익히게 한다. - 기술적 언어교육
- 2) 국어를 바르게(정확히) 사용하게 한다. - 규범적 언어교육
- 3) 효과적인 국어생활을 영위하게 한다. - 생산적 언어교육

그러나 2)와 3)은 '언어' 영역이나 문법 과목만의 목표가 아니라 국어교육의 일반목표이기도 하다. 따라서 1) ~ 3)의 목표 역시 대등한 것이 아니다. 이미 이들 목표의 기술에서부터 2)와 3)은 궁극적으로 도달할 목표이고, 이것을 가능하게 하기 위해서 1)이 필요하다고 되어 있다. 따라서 문법교육의 목표는 1)만으로 제한할 수 있다. 2)와 3)은 국어 과목에서 '언어' 영역을 가르치고, 문법 과목을 설정할 때부터 이미 제한을 받는 목표이기 때문이다. 2)와 3)은 국어교육의 일반 목표이므로, 국어교과에 설정되는 어떤 영역이나 과목도 이러한 목표를 달성하는데 도움이 되는 것이어야 한다.

여기서 중요한 것은 2)와 3)의 목표를 달성하는데 1)이 과연 필수적인가 하는 것이다. 이것은 T. McArthur의 문법 구분과 관련이 있다. 즉 규범적 언어교육을 위한 기술적 언어교육은 T. McArthur의 analytical grammar 중 prescriptive grammar와 관련이 있으며, 생산적 언어교육을 위한 기술적 언어교육은 analytical grammar 중 descriptive grammar와 관련이 있다.

기술적 언어교육, 즉 문법이 규범적 언어교육에 필수적이라는 점에 대해선 異論이 없다. 언어를 사용하는데 통달하게 되면 언어체계에 대하여 더 많은 것을 알게 되고, 언어체계를 많이 습득하게 되면 언어의 사용폭이 더 넓어지게 된다. 이 둘은 언어를 학습하는 과정에서 함께 이루어진다. 따라서 언어체계에 대한 교육인 기술적 언어교육은 이러한 과정을 촉진시켜주는 역할을 한다.

또한 필자가 이미 앞에서 밝혔듯이, 기술적인 언어교육은 이미 모든 언어교육 상황에서 이루어지고 있다. 언어학적인 전문용어 사용 여부는 문법 지도와는 아무런 관련이 없다. 전문 용어를 사용하지 않아도 어떤 형식으로든 문법이 지도된다면 그것은 문법지도이기 때문이다.

문제는 생산적 언어교육에도 문법이 필요한지에 대한 의문이다. 문법을 규범적 지식으로만 생각하는 사람들은 문법지도가 생산적 언어교육과는 무관한 것이라고 주장한다. 이러한 주장에 따라 문법지도는 그 역할이 왜곡되고 축소되어 왔다. 그러나 문법을 학습하는 것이 어떤 효과가 있는지에 대한 J.P.B. Allen의 주장은 다음과 같다. 14

- 1) 지식 없이 이미 학습한 자료에 대한 의식적인 통찰을 제공한다.
- 2) 교수 교재에서 직접적인 관찰을 억제하는 대신에 현상의 움직임을 예측하게 한다.
- 3) 그 과정에서 다루어야 할 방대한 자료에 대한 통제력을 갖게 한다.

생산적 언어사용 혹은 창조적인 언어사용은 국어교육이 궁극적으로 도달해야 할 목표이다. '생산적' 혹은 '창조적'이라는 말은 단순히 새로운 문장을 만든다는 의미가 아니다. 언어사용에서 단순히 새로운 문장을 만드는 것

14) J.P.B. Allen(1974), p.73 참조.

만을 '생산적' 이라고 한다면 언어교육은 아무런 가치가 없기 때문이다. 언어사용에서 말하는 '생산적(창조적)' 이라는 말은 사회적 맥락을 새롭게 해석하여 새로운 언어기호로 표현하는 것을 의미한다. 즉 맥락 독립적인 새로운 문장의 창조를 말하는 것이 아니라, 맥락에서 사용된 적은 없으나 그 맥락을 새롭게 해석하여 적절한 것으로 받아들여 질 수 있는 언어 기호로 표현하는 것을 의미한다.

사회적 맥락에서 전혀 들어본 적이 없는 언어를 생산적으로, 창조적으로 사용하는 능력은 언어 경험을 통해 귀납적으로 얻어지는 것이 아니다. 인간의 인지적 능력에 맞게 주어진 인지적 문법(cognitive grammar)은 귀납적으로 얻은 언어 경험의 결과와 조화를 이루어 언어수행적 문법(performative grammar)을 형성하게 되므로 생산적인 언어사용이 가능하게 된다. Allen이 제시한 현상의 움직임에 대한 예측 능력과 방대한 자료에 대한 통제력은 바로 인지적 문법을 기반으로한 언어수행적 문법이다.

따라서 생산적 언어교육을 위해서는 문법의 지도가 필수적이다. 과거의 문법지도가 이러한 역할을 하지 못했다고 해서 문법지도의 역할 자체가 부정되어서는 안된다. 국어교육이 제 5 차 교육과정에서부터 국어사용능력의 신장을 최종 목표로 하면서, 생산적인 언어교육을 강조하고 있는 점과 비추어 볼 때, 그리고 '언어' 영역과 문법 과목의 목표 기술과 관련하여 볼 때 문법지도는 국어교육에서 필수적인 요소라고 할 수 있다. 이것은 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기 등 표현과 이해의 모든 언어활동의 기반이 되면서 동시에 이런 언어활동을 효과적으로 영위하게 하며 사용가능한 언어 자료를 풍부하게 하는 역할을 하는 것이다.

5. 문법지도의 방법

(1) 문법지도와 의미지도

문법지도에 대하여 논의할 때 문법과 의미를 구분하여 기술하는 경향이 있다. 그러한 입장에 있는 학자들은 문법지도는 언어의 규칙에 맞은 정확한

언어(correct language)를 사용하도록 지도한다는 의미에서 언어의 문법성(grammaticalness)에 초점을 두는 것으로 보고, 의미지도는 그러한 문법성을 기초로 하는 사회문화적 맥락과 관계가 있는 것으로 본다. 따라서 문법성의 예로서 Chomsky의 "Colourless green Ideas sleep furiously"를 들면서 이것은 문법적인 문이지만 용인 불가능한 문이라고 하면서 문법성과 용인가능성을 형식과 내용의 면으로 분리 기술하고 있다.

그러나 이러한 견해는 '문법'에 대한 오해에 기인한 것이다. 문법은 단순히 언어형식을 의미하는 것이 아니라 형식과 의미의 상호관계 구조를 말한다. 문법은 분명 형식적인 측면을 갖고 있으나, 그것은 그러한 형식에 의해 표현되는 의미와의 관계를 기초로 한 형식이다. 그러므로 문법성 여부는 형식만으로는 판단할 수 없으며, 반드시 그러한 형식에 의해 표현되는 의미와 관련시켜 판단해야 한다. Halliday를 비롯한 여러 학자들은 이미 문법적인 것(what is grammatical)과 용인가능한 것(what is acceptable)을 구별하지 않고 있다. 문법적인 것이 곧 용인가능한 것이고, 용인가능한 것이 문법적인 것이라는 말이다. 이것은 언어에서 형식과 의미는 서로 분리될 수 없고, 반드시 이 둘이 관련되어야만 언어 기술이 가능하다는 것을 뜻한다. 문법이란 의미를 표현하는 형식적 조직을 말하기 때문이다.

이런 점에서 볼 때, 위에 제시한 Chomsky의 예문은 어느 누구도 영어의 문장이라고 보지 않는다. 그것은 영어를 기록하는 문자로, 영어의 어휘를 나열하여 영어의 형식을 갖추고는 있으나, 영어는 아니다. 문자나 어휘의 나열 그 자체가 영어는 아니기 때문이다. 영어 모어 화자들은 어느 누구도 Chomsky가 제시한 예문을 영어라고 생각하지 않는다. 그러므로 그 예문은 영어가 아닌 것이다.

과거의 문법지도에 대한 비판은 이러한 오해에 기초를 두고 있는 것이 많아서, 문법을 지도한다는 것이 곧 형식적인 측면만을 지도하는 것으로 인식하고 의미표현에 아무런 효과가 없다고 생각했다. 그러나 문법을 지도한다는 것은 그 언어에서 용인 가능한 문장을 산출하는 능력을 지도한다는 말이다. 문법지도는 본질적으로 의미지도와 연결되어 있다.

다음으로 생각해 보아야 할 것은 문법지도의 범위이다. 문법지도가 학습자로 하여금 문법적인(용인 가능한) 문장을 산출하도록 하는 것만으로는 충

분하지 못하다. 문법적인 문(용인 가능한) 문장은 탈맥락적인 것이기 때문이다. 문법지도를 이렇게 탈맥락적인 것에 제한할 경우에는 종래의 문법지도가 언어사용기능의 신장에 효과가 없었다는 비판에 직면하게 된다. 문법지도는 사회문화적 맥락에서 문법적인 문장을 사용할 수 있도록 돕는 것이어야 한다. 문법지도의 최종 목표는 학습자로 하여금 단순히 문법적인 문장을 산출하도록 하는 것이 아니라, 때와 장소에 따라 적절하게 의미를 표현하도록 하는 것이다.

그러나 한 가지, 문법지도의 역할과 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 역할을 분명히 구별해야 한다. 문법지도는 적절한 언어표현을 할 수 있도록 기반을 제공하는 것이지, 그런 표현을 훈련시키는 것이 아니다. 즉 때와 장소에 맞게 적절한 언어를 사용하는 것은 표현과 이해의 영역에서 다루어야 할 과제이다.

(2) 문법지도 방법

문법지도에는 극단적인 연역적 접근 방법과 귀납적 접근 방법의 대립이 있고, 실제 지도에서는 이들의 복합적 사용이 이루어진다. 과거의 문법지도에서는 연역적 방법이 선호되었고, 현재는 탐구학습 등을 중심으로 한 귀납적 방법이 선호되고 있다. 문법지도 방법은 언어이론에 따라 결정되어 왔다. 그러나 앞에서 논의하였듯이 언어이론과 교육문법은 필연적인 관계가 아니다. 문법지도는 교육문법의 이론적 기반 위에서 이루어지는 것이므로 지도 방법의 선택 역시 교육문법의 기반 위에서 이루어져야 한다.

연역과 귀납의 대립은 단순히 문법 규칙을 설명하는 시기의 차이가 아니라 문법지도 방법 전반에 걸쳐 차이가 있다. 이러한 차이를 T. McArthur는 다음과 같이 비교하였다. 15

15) T. McArthur(1983), pp.104-105.

| The conservative position | The radical position |
|---|---|
| 1. explicit grammar | implicit grammar |
| 2. deductive classroom work | inductive classroom work |
| 3. drills and structures without context | materials organized in both linguistic and situational contexts |
| 4. a prescriptive view of grammar | a descriptive view of grammar |
| 5. an atomistic and analytical approach to language | a holistic and synthetic approach to language |
| 6. a bias towards the graphic medium(reading and writing) | a bias towards the phonic medium(listening and speaking) |
| 7. a diachronic or historical emphasis particularly relating to literature and 'the classics' | a synchronic or contemporary emphasis particularly relating to work, interests and culture |
| 8. a preference for teaching formal language styles | a preference for teaching informal language styles |
| 9. an insistence on the value of translation | an insistence on the value of immersion |
| 10. emphasis on a homogeneous 'standard' form of a language | emphasis on a heterogeneous and varied use of language |
| 11. a preference for 'chalk and talk' and well-established coursebooks | a liking for audiovisual aids, ways of promoting or provoking interest, and improvising in the classroom |
| 12. a tendency to be suspicious of the science of linguistics | a tendency to be enthusiastic about the science of linguistics the social sciences, etc., or, at the very least, a willingness to use insights derived from linguistics |

T. McArthur는 문법지도에 대한 보수적인 입장과 진보적인 입장의 차이를 비교하였지만, 이것은 연역적인 방법을 택할 경우와 귀납적인 방법을 택

할 경우에도 그대로 적용되는 차이이다. 이러한 극단적인 차이가 있다는 것을 알고 문법지도에서 어떤 방법을 적용할 것인가 논의하는 것이 중요하다. 이와 함께 이러한 차이의 장점을 살려 어느 한 가지 방법을 절대적으로 따를 것이 아니라 적절하게 복합하는 방법도 고려해야 한다.

언어를 학습하는 것이 본래 귀납적인 과정이기 때문에 귀납적인 방법으로 문법을 지도하는 것이 효과적이라는 주장에는 무리가 있다. 그리고 문법지도에 탐구학습의 방법을 적용하는 것이 좋다는 주장도 부분적인 타당성만을 가지고 있을 뿐이다. 어떤 방법을 사용하여 지도할 것인가를 결정할 때 가장 중요한 변인은 '학습자'이다.

학습자의 나이와 문식 능력 및 선행 언어 경험은 문법지도 방법을 결정하는데 중요한 요인이 된다. 학습자의 나이는 학습자의 인지 능력의 발달 단계와 밀접한 관련이 있기 때문에 연역적 설명의 이해 정도를 판별하는 기준이 되며, 학습자의 문식 능력은 설명의 기술 방법이나 귀납적 자료의 제시에 변화를 가져오게 된다. 또한 학습자의 선행 언어 경험은 연역적 설명의 기초 지식에 대한 정보를 제공하게 된다.

학습은 본래 귀납적인 과정이라는 사실을 인정하지만, 적절한 순간에 적절한 기술과 설명이 주어진다면 학습이 촉진될 수 있다. 따라서 문법지도는 학습자 변인을 철저히 연구한 결과를 바탕으로 하여, 적절한 시간에 적절한 자료를 학습자에게 제공하는 것이며, 학습자가 가지고 있는 학습 전략과 가설을 실험하도록 하는 것이다. 이러한 과정을 통하여 학습자는 언어 사용 능력이 신장된다.

문법지도의 방법을 결정할 때 또 한 가지 중요한 변인은 지도 내용이다. 어떤 문법 항목을 지도하는가에 따라 지도의 방법이 달라질 수 있다. 그러므로 문법 항목별로 어떤 방법이 효과적인지 연구해야 하고, 이러한 연구 결과를 토대로 하여 문법지도의 방법이 결정되어야 한다. 문법 항목별로 어떤 단계에서 가르칠 것인지 결정해야 하고, 그것이 학습자 변인과 관련하여 어떻게 기술, 설명되는 것이 효과적인지 살펴 보아야 한다.

결국 문법지도는 어느 한 가지 방법이 절대적인 것이 아니라, 학습자와 문법 항목에 따라 여러 가지 문법지도 방법이 적절하게 복합되어야 한다. 그러한 복합을 위해서는 먼저 국어를 학습하는 학습자 변인에 대한 면밀한

연구와 함께 문법 항목별 연구가 선행되어야 한다. 그 다음에 복합이 어떤 방식으로 이루어져야 하는지 결정할 수 있다.

다음으로 생각해 보아야 할 것은 교재이다. 문법지도의 방법은 교재를 통하여 구체화된다. 교재를 준비할 때 지도 항목의 선택과 결정은 학습 동기와 목적, 상황 및 언어 기능에 따라 이루어진다. 문법을 지도하는 교사들이 문법에 잘 알고 있으며, 동시에 지도하는 방법에 숙달되어 있어야 하지만 실제 현장 교사들은 인지적 지식과 교수 방법에서 차이가 많다. 이러한 차이를 해소하고, 모든 학생들에게 동일한 교육을 하기 위해서 교재는 필수적이다.

가장 이상적인 것은 교사 자신이 문법과 지도방법을 잘 알고 있으며, 자신이 가르칠 학생들의 변인과 개인차도 잘 알고 있어서 그들을 위한 교재를 직접 구안해서 가르치는 것이다. 그러나 현장 교사들은 이런 정도의 능력을 갖추기가 어렵고, 실제로 교사간 편차도 적지 않다. 따라서 문법지도를 위한 교재는 교사들이 상황에 맞게 선택할 수 있는 여러 가지 방법이나 자료가 제시되어야 한다. 문법교재는 연역적 방법이나 귀납적 방법 중 어느 하나만으로 기술하지 않고, 학습자의 발달 단계와 지도 항목별로 가장 효과적인 지도 방법이 제시되어야 한다.

이와 함께 문법지도의 계열성도 교재 구안시 고려해야 한다. 종래의 교재는 단순한 지식을 나열한 것이 대부분이었기 때문에 언어 사용 능력의 신장에 효과가 없었다. 현행 제 5 차 교육과정에 의한 중학교와 고등학교 문법지도를 위한 항목 배열은 기준이 불분명하다. 중학교나 고등학교 구별 없이 단어, 문장, 말소리 순서로 배열되어 있는데, 이것이 학습자의 발달 단계에 맞는 것인지 확인할 수가 없다. 또한 중학교와 고등학교의 연계성도 확인되지 않는다. 그러나 문법지도는 선행 언어 경험을 토대로 해서 이루어져야 하기 때문에 학교급별, 학년별로 지도 항목이 배열되어야 한다.

6. 결 론

본 연구는 국어교육에서 문법을 가르치는 것이 어떤 가치가 있는지를 알아보기 위한 것이다. 문법지도에 대한 비판적인 견해가 많고, 언어에 대하여 가르치지 말라는 외국어교육의 초기 단계를 위한 구조주의 언어학의 주장이 국어교육에도 그대로 적용되는 것이 사실이다. 그러나 국어교육에서 문법교육은 지금까지 비판을 받아온 것처럼 무가치한 것도 아니며, 국어 사용 능력을 신장시키는데 부차적인 도움이 되는 것도 아니다. 문법은 국어 사용 능력을 신장시키는데 필수적인 것으로서 표현과 이해의 언어 활동에 반드시 갖추어야 할 기초가 되는 지식이다. 이러한 사실을 밝히기 위한 원론적인 접근 결과를 정리하면 다음과 같다.

1. 교육문법은 학문문법을 응용한 것이 아니다. 학문문법은 언어 기호에 대한 언어학자들의 연구 결과물이고, 교육문법은 언어 기호의 사용에 대한 교육언어학자들의 연구 결과물이다. 이것은 모두 언어를 대상으로 한다는 점에서 공통점이 있지만, 기술 목적과 대상에 차이가 있다. 교육문법은 언어학과 심리학의 연구 결과와 관련이 있으나 그것은 단지 인접학문으로서의 가치가 있을 뿐 교육문법의 기초는 아니다. 교육문법은 학문문법과는 다른 관점에서 기술되는 문법으로서 아동이 갖고 있는 언어에 대한 직관적 지식, 다른 언어 목표와의 관련성, 지식 습득의 용이성 등 여러 가지 요인을 고려하여 기술되어야 한다.

2. 의사소통능력은 문법적 능력과 사회언어학적 능력, 담화적 능력, 전략적 능력으로 구성된다. 문법적 능력은 의사소통능력에서 수의적인 것이 아니라 필수적인 것이다.

3. 문법지도는 전문용어를 사용하는 것과 관계가 없다. 그 언어의 문법을 가르치는 것이면, 일상 언어를 사용하든 전문용어를 사용하든 모두 문법지도이다. 그런 점에서 문법지도는 국어교육과 밀접한 관련이 있다. 또한 문법지도와 관련하여 외국어교육의 이론이 무비판적으로 적용되어서는 안된다. 외국어교육의 목표와 모어로서의 국어교육의 목표는 그 도달점이 다르기 때문에 문법지도의 위상 역시 다르다. 고등한 표현과 이해에서는 반드시

문법지식이 중요한 역할을 한다.

4. 문법지식은 인지적 지식에 그치는 것이 아니라 언어수행적 지식으로 전환되도록 해야 한다. 언어수행적 지식은 문법지도가 언어교육에서 제 역할을 제대로 하는데 필수적이다. 그러나 언어수행적 지식은 인지적 지식을 기반으로 하는 것이므로 문법지도에서 인지적 지식과 언어수행적 지식을 균형있게 해야 한다.

5. 국어교육에서 문법지도는 규범적인 언어교육과 생산적인 언어교육에 필수적이다. 국어교육에 대한 세 가지 접근 방법 중 기술적 언어교육은 규범적인 언어교육과 생산적인 언어교육을 위한 기반이 된다. 규범적 언어교육과 생산적 언어교육은 국어교육의 최종 목표가 되며, 이 목표를 달성하기 위하여 필수적으로 갖추어야 하는 지식을 가르치는 것이 기술적 언어교육이다. 그런 점에서 문법지도는 매우 중요하다.

6. 문법지도는 정확한 언어 형식을 가르치는 것이 아니다. 문법적인 것과 용인 가능한 것, 즉 정확한 형식과 의미상 용인 가능한 것은 서로 분리되지 않는다. 언어는 형식과 의미의 복합체이고, 문법은 이러한 복합체의 규칙이기 때문이다. 따라서 문법지도를 형식에 제한해서는 안된다. 문법지도는 의미지도와 함께 이루어져야 한다.

7. 문법지도 방법은 연역과 귀납의 복합에 의해 이루어져야 한다. 언어 이론에 따라 문법지도의 방법이 결정되는 것은 잘못이다. 문법지도의 방법은 언어 이론에 따라 선택되는 것이 아니라 학습자 변인과 가르칠 문법 항목의 특성에 따라 선택되는 것이다. 이렇게 선택된 방법은 교재 구성을 통해 구체적으로 실현된다.

<참 고 문 헌>

- 이용주(1992), "言語學과 國語教育," 鳳竹軒朴麟培先生定年紀念論叢集, 教學社.
- 윤희원(1988), "文法教育講座 模型開發을 위한 研究," 『한국국어교육연구회 논문집』 제 33 집.
- 최영환(1991), "國語教育學 定立의 方向," 『國語教育學研究』 제 1 집, 國語教育學會.
- Allen, J.P.B.(1974), "Pedagogic Grammar," *Techniques in Applied Linguistics*, ed. by J.P.B.Allen & S.Pit Corder, The Edinburgh Course in Applied Linguistics Vol.3, Oxford University Press.
- Allen, J.P.B., and S.Pit Corder ed.(1973), *Readings for Applied Linguistics*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol.1, Oxford University Press.
- Allen, J.P.B., and S.Pit Corder ed.(1975), *Papers in Applied Linguistics*, The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol.2, Oxford University Press.
- Canale, M.(1983), "From Communicative Competence to Communication and Communicative Language Pedagogy," *Language and Communicative*, ed. by Richard and Schmidt, Longman.
- Corder, S.Pit(1973), *Introducing applied Linguistics*, Penguin Books Ltd.
- Eisenstein, Miriam R.(1980), "Grammatical explanations in ESL : Teach the student, not the method," *Methodology in TESOL*, ed. by M.H.Long and J.C.Richards, Harper & Row, Publishers.
- Goodman, Kenneth S., E.B. Smith, R. Meredith, and Y.M.Goodman(1987), *Language and Thinking in school : A Whole-Language Curriculum*, Richard C. Owen Publishers, Inc..
- Halliday, M.A.K., A.McIntosh, and P.Stevens(1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Longmans.
- McArthur, Tom(1983), *A Foundation Course for Language Teachers*, Cambridge University Press.