

학문으로서 영어교육의 현실과 위상: 그 카니발을 위하여

이 병 민
(숙명여자대학교)

Lee, Byungmin. 2001. **English Education in Korea as an Academic Field: For Its Carnival.** *Korean Journal of English Language and Linguistics* 1-1, 119-143. The main goal of this paper is to examine the current English education practices in Korea in the broad context of research and academia. Furthermore, it attempts to uncover why English education has not been well established as a field of science in English-related departments and consequently what has been neglected and what issues should be dealt with to increase understanding and to create a more interactive relationship between the university and society.

First, the author deals with the influence of 'folk science' views in the field of English education by touching on some widely held perceptions and issues. Second, by dealing with the alienation of English education and examining the phenomenon of seeing English education as a secondary field of science in English related departments, an attempt was made to reveal underlying epistemological dualism rooted in Asian cultures. Third, the paper deals with a critical issue related to English education: Exposure and Time. By reviewing and reinterpreting some of basic and fundamental literature with respect to language learning, exposure, and time, the author raises a new issue in English education and proposes new interpretation and an alternative more relativistic viewpoint; he also investigates what should be done to improve English education on the basis of research and science in order to deal with the needs and problems of society.

1. 문제의 제기

학문이란 현실을 이해하고 해석하기 위한 인간의 의식적인 노력이며, 지식은 그러한 결과의 산물이라고 볼 수 있다. 다시 말하면, 학문연구는 개인적 사회적으로 부각된 현실의 문제를 이해하고 해결하며 그 답을 찾기 위한 인간의 의식적이고 과학적이며 체계적인

노력이다. 이러한 측면에서 대학이라고 하는 공간은 새로운 지식을 창출해내는 핵심적인 공간이며 공간이 되어야 한다. 최근에 보고된 미국 주립대학협의회의 켈로그 보고서(2000)에 의하면, 대학이 수행할 역할 중에서 연구와 관련하여 다음과 같은 현실 사회와의 관련성 및 현실의 문제를 해결하기 위한 대학의 연구기능을 강조하고 있다:

The essential distinction of public research universities has been to serve as the engines of discovery that have helped the people . . . deal with the intractable problems before them. (p. 17)

그러한 대학의 연구기능은 그 자체로서 독립적으로 존재한다기보다는, 새로운 발견과 연구의 결과가 사회적인 필요에 답할 수 있어야 한다고 보는 것이다. 다시 말하면, 기초학문 분야이던 응용분야이던 간에 그것은 단순히 연구자에 의해서 뿐만 아니라, 그것을 이용하고 활용하는 사용자와 일정부분 상호작용이 이루어져야 한다고 보고 있다.

따라서 학문연구의 대상을 선택하고 그 중요성을 결정하는 판단의 기준은 어떤 절대적인 척도에 의해서 결정되기보다는, 다분히 역동적인 사회-역사적인 배경을 띠고 이루어지고 그래야만 한다. 켈로그 보고서(2000)는 그러한 문제에 대해서 다시 다음과 같이 언급하고 있다.

discovery and research agendas that are both basic and applied, theoretical and developmental, initiated by investigators and defined by users. (p. 25)

연구의 대상을 결정하는 문제는 개별 연구자에 의해서 주도되지만, 그것을 활용하고 이용하는 수요자의 역할을 중요한 부분으로 고려하고 있음을 알 수 있다.

그러나 문제는 우리의 학문세계에서 영어교육이라는 대상을 바라보고 그 가치를 결정하며 학문과 연구의 대상을 결정하는 과정에서 그러한 사회성이 결여되어 있다는 점이다. 우리 나라에서 학문으로

서의 영어교육은 그것이 최근까지도 제대로 된 위상을 정립하지 못했다. 독립된 학문분야로 존재하기보다는 이론 언어학이나 영어학의 한 분야로 인식되어 왔다. 다시 말하면 영어교육은 음성학, 음운론, 통사론 등과 같은 차원에서 다루어져왔으며, 언어학에 대응되는 영어교육이 아니라, 언어학의 다른 하부 분야들과 영어교육 전체가 같은 위치에서 다루어지고 인식되어 왔다 (권오량 2000).

한편으로, Chomsky를 토대로 하는 미국의 언어학은 우리 나라에서 상대적으로 많은 연구와 연구자를 배출하고 있다. 그러나 우리만이 가지고 있는 사회적 필요성과 유기적인 관련을 가지지 못한 생성문법 중심의 영어학의 기형적인 발전은 영어교육이라는 주제를 등한시해 왔다.

그러나 미국에서 생성문법의 발전은 그 내용과 방법론에 있어서 역사성과 사회성의 반영이라고 볼 수 있다. 생성문법의 발달은 단순히 이론적인 타당성과 연구 대상의 정당성을 벗어나서, 그것이 그러한 타당성을 부여받을 수밖에 없었던 사회 역사적인 배경을 담고 있다는 것이다. 세계 제2차 대전을 거치면서 이루어진 컴퓨터의 발달은 행동주의관점에서 언어 외적인 현상에 대한 관심보다는 인간 내면의 심층적이고 인지적인 내적 언어현상에 대한 관심을 불러일으키기에 충분했다고 볼 수 있다.

전반적으로 영어학 및 영어교육에 대한 연구는 구미 제국의 연구 내용의 전달에 주력했었고, 또한 그 내용 자체를 흡수하는 데에 관심을 두었다. 따라서 우리의 필요를 만족시키고 우리의 문제를 해결해줄 수 있는 새로운 연구방법론을 개발하고 연구대상을 모색하는 데에는 관심을 가지지 못했다. 그것은 또한 연구 대상을 결정하고 그 가치를 정하는 과정에 있어서도 사회적 필요와 역사성을 반영하지 못하고 진공상태에서 이루어진 측면이 많다고 할 수 있다. 그 지식이 어떻게 적용되고 왜 그 연구 대상이 중요한 의미를 가져야만 하는가에 대한 당위성을 결정하는데 심각한 고민이 따르지 못했던 결과일 수도 있다.

대학에서 다루고 있는 지식과 현실과의 유기적인 연관성을 갖지 못한 결과는 특히 영어교육 분야에서 여러 가지 왜곡된 현상으로 나타나고 있다. 그러한 데에는 여러 가지 이유가 있겠지만, 그 중의 하나는 역사성과 사회성이 결여된 이분법적인 인식론이 자리잡고

있었다 (Lee 1995). 다시 말하면, 우리가 다루는 학문의 내용인 지식을 어떻게 볼 것인가 하는 문제에서 그 내용과 방법론이 갖고 있는 표면적인 공시적 속성에서, 통시적인 측면 즉, 역사성을 보지 못했다. 연구의 결과인 지식이 일견 절대적이고 안정적으로 보일지 모르지만, 그 내용이 생산되어지는 과정과 방법론에 대한 논의의 과정을 조명해 볼 때 다분히 역사적이고 사회적인 성격을 띠고 진행되어 왔다 (Kuhn 1970).

이러한 상대주의적인 인식의 결여는 첫째는 영어교육에서 소위 ‘folk science’¹⁾라고 할 수 있는 사이비 이론의 범람과; 둘째, 영어교육을 2류로 보는 학계의 인식; 셋째 상황을 고려하지 않은 지식의 전이 또는 적용이라는 여러 가지 현상으로 나타나고 있다. 따라서 본 논문에서는 영어교육과 관련되어 현재 진행되고 있는 이러한 세 가지의 문제점과 현상들을 기존 문헌들을 재해석해 보고 비판적으로 살펴봄으로써 그 원인을 새로운 각도에서 살펴보고자 한다. 그러한 측면에서 이 연구는 새로운 사실을 밝혀내고 논의하는데 초점을 두기보다는, 새로운 논의를 제기하고 기존의 지식들을 다른 관점에서 살펴봄으로써 우리가 진행하고 있는 영어교육 분야에 대해서 메타-영어교육적인 접근을 취하고자 노력하였다.

2. 본론

2.1 사이비 이론들

대학에서 이루어지고 있는 학문적 연구의 결과인 지식이나 이론이 제 역할을 해주지 못하고 현실과의 관련 속에서 필요로 하는 문제들을 제대로 해결해주지 못하고 있는 현실은 대학에서 영어교육에 대한 연구와 관심의 부족을 낳았다. 따라서 사회에서 부딪히는 문제들을 해결하기 위한 각 개인들의 노력은 개인의 단순한 경험적인 인식에 기반하고 있는 사이비 이론들이 판을 치는 현상을 낳았다.

그 중의 하나는 영어교육이라는 문제에 대한 공백 속에 아무런

¹⁾여기서 말하는 ‘folk science’라는 의미는 언어학에서 말하는 ‘folk etymology’에서 가리키는 folk의 의미와 유사한 의미로 사용되고 있다. 과학적인 기반을 가지지 않고 일반인들이 상식적이고 경험적인 수준에서 자기 나름대로 이론적으로 구축한 어떤 현상에 대한 설명을 가리킨다.

검증과정과 실증적인 연구가 뒷받침되지 못한 주장들이 책과 신문 지상을 통해서 일반인들에게 전달되고 있다는 점이다. 또한 각 개인들은 그러한 현실의 문제점들을 스스로 풀어나가고 있으며 몇몇 비전문적인 'folk scientists'들에 의해서 주도적으로 진행되고 있다는 점이다. 이러한 예는 몇 가지의 경우에서 찾아볼 수 있다.

예를 들면, 이익훈(2000)은 조선일보에 실린 글에서 콩글리시(Konglish)에 대해서 다음과 같이 언급하고 있다:

이처럼 어색한 영어, 'Korean English(한국식 영어)'를 우리는 흔히 '콩글리시'라고 부른다. 한국에 와서 영어를 가르치는 사람들이라면 억지로라도 알아들으려고 노력하지만, 외국에 나가서 이런 식으로 말하거나 사업 파트너에게 이런 영어를 썼다간 낭패보기 십상이다. "스트레스 좀 풀고 싶어.(I have a lot of stress to relieve.)"를 "I want to solve my stress."라고 말하는 게 좋은 예다. 왜 이러한 오류가 일어나는 것일까? 현장과 거리가 먼 영어 교육, 점수만을 위한 영어 입시제도에 첫째 원인이 있다고 할 것이다. 그러나, 우리가 콩글리시에 빠지는 보다 근본적인 이유는 영어가 약해서보다 우리 말 표현이 약해서이다. (조선일보, 2000년 7월 21일 10면)

그의 주장을 살펴보면, 'I have a lot of stress to relieve'라고 말하는 대신에 많은 한국인들이 'I want to solve my stress'라고 말하는 근본적인 이유는 우리말 표현이 약해서라는 주장이다. 물론 왜 우리말 표현이 약하면 그러한 발화를 하게 되는 지에 대한 구체적인 설명은 없다. 단지 우리말 표현이 잘못되었거나 세련되지 못했기 때문에 그런 표현이 나왔다는 주장이다. 그의 주장대로라면 우리가 말하는 영어표현은 대부분 우리말 표현을 영어로 옮겨놓음으로써 만들어진다는 생각이다. 그 생각의 기저에는 비교언어학적인 관점과 영어를 발화하는데 한국어가 중요한 역할을 한다는 생각이 담겨있다. 이러한 'folk scientists'의 생각은 '영어와 우리말은 어순이 달라서 배우기 힘들어' 또는 '중국어는 영어와 어순이 비슷하기 때문에 중국인들이 영어를 잘해'하는 생각들과 같은 부류의 주장이라고 할 수 있다.

다른 예로, 많은 한국인들이 자기의 가족을 소개할 때, 'I have three family members'라고 표현하는 대신에 'I have three families'라고 말하는데 그것도 우리말 표현이 약해서라는 결론이다. 그리고 그러한 실수는 절대 해서는 안되며 그에 따르면 어떻게 그러한 실수를 할 수 있는가 하고 되묻고 있다. 그러나 이러한 그의 주장에는 몇 가지 문제점이 있다.

첫째, 여기서 말하는 Korean English는 과연 무엇인가? 그리고 왜 한국인들이 'I have three families.'나 'I want to solve my stress.'라고 말하는가 하는 문제이다. 그것은 그의 설명대로 우리말 표현이 약해서라기보다는, 한국인들이 영어를 학습하는 과정에서 필연적으로 나타날 수밖에 없는 과정으로 이해해야 한다. 그러한 표현들은 소위 실수(mistake)가 아니라, 영어습득과정에서 나타날 수밖에 없는 오류(error)라고 봐야 하는 것이다. 다시 말하면 우리가 말하는 콩글리시는 소위 '중간언어(Interlanguage)'의 다른 표현이다 (Selinker 1972; 1992).

역사적으로 살펴볼 때, 행동주의 관점에서 본 언어교육에서 오류는 수정의 대상이며 발화해서는 안 되는 대상으로 보았다. 그리고 그러한 오류의 원인을 찾아보기 위해서 모국어와 배우고자 하는 목표어를 비교하기도 하였다 (Lado 1957)². 그러한 많은 60년대의 비교분석을 통한 연구결과들을 기반으로, 오류라는 것이 언어습득과정에서 필연적이며 근본적이라는 인식을 갖게 되었다. 또한 학습의 과정에서 학습자가 발화하는 표현 속에는 언어적 특성을 가지고 있다는 주장이 70년대와 80년대를 거치면서 받아들여졌다. 그러한 많은 연구 결과들을 통해서 학습자가 만들어내는 언어는 많은 오류를 담고 있으며, 발전과정에서 피할 수 없는 당연한 과정으로 인식하게 되었다 (Corder 1967; Dulay/Burt 1974; Ellis 1982; Pienemann, et al., 1988; Eubank, et al., 1995).

이러한 측면에서 살펴보면, 콩글리시라는 말은 한국어를 모국어로 하는 영어학습자가 자신의 생각을 전달하기 위해서 사용한 영어 표현이라고 볼 수 있으며, 따라서 그것은 제2언어 습득과정에서 필

²Lado(1957: 2)에 의하면, "individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture."

연적으로 나타나는 자연스러운 언어현상인 것이다. 중간언어는 어쩔 수 없이 오류를 동반할 수밖에 없는 그러면서도 언어로서의 특성을 가지고 있는 체계를 갖춘 다른 형태의 언어이다. 확대해서 해석한다면, 많은 우리 나라 영어학습자들이 자연스러운 의사소통 상황에서 만들어내는 영어 형태는 거의 콩글리시이며 따라서 중간언어라고 말할 수 있다.

이러한 측면에서 오류를 수반하고 있는 콩글리시의 존재에 대한 부정은 '중간언어'라는 개념 자체에 대한 부정이라고 볼 수 있다. 또한 오류 분석 및 오류와 관련하여 그 동안에 이루어진 학문적 성취를 인정하지 않는 것과 같다고 할 수 있다.

한편, 같은 기사의 헤드라인을 보면 다음과 같은 구절이 등장한다. "외우고 또 외우고... 미련하게 '모방'해야 실력 늘어" (조선일보, 2000년 7월 21일 10면) 라고 주장하고 있다. 여기서 모방이라고 하는 단어의 의미를 행동주의 심리학에 근거해서 어떤 행동을 그대로 따라하는 것으로 해석한다면, 그러한 방법이 최선의 방법이라는 주장이다. 이처럼 콩글리시를 부정하는 입장이나 모방을 강조하는 교수방법은 언어습득과 교수방법론에 대한 이해 없이 제기된 주장들이다. 그러한 주장들은 암묵적으로 정확하고 올바른 영어만을 구사해야하며, 문장을 외우고 따라하는 방법이 최선의 모델이라는 생각을 갖게 한다.

그러나 그것은 영어교육의 한 모델이 될 수 있을지는 모르지만, 영어를 습득하는 현상을 설명하는데 많은 문제점을 안고 있는 주장이다. 이처럼 전문가가 부재하고 누구나 나름대로의 영어교육 방법론을 들고 나와서 나름의 주장을 하고 있지만, 오히려 대학이라고 하는 공간에서는 사회와 격리된 상태로 이러한 부문에 대한 연구가 제대로 이루어지고 있지 못하여 어떤 대응도 보여주고 있지 못하다. 또한 그러한 영어교육과 관련된 내용이 신문지상을 통해서 아직도 공공연하게 발표될 수 있다고 하는 사실은 다음에서 논의될 영어교육학이라는 학문에 대한 대학에서의 관심의 결여와 밀접한 관련이 있다고 보여진다.

2.2 사회성과 역사성이 결여된 학문의 대상과 내용의 선정

한국에서 왜 영어교육이 학문적인 연구대상으로 활성화되고 있지

못하고 누구나 전문가가 될 수 있는 'folk science'로 남아있는가? 경제학을 전공하지 않은 사람이 경제학을 논하고, 물리학을 전공하지 않은 사람이 물리학을 논한다고 생각해보자. 현재의 상황은 영어교육을 전공하지 않은 사람들이 영어교육을 논하고 있는 상황이며, 'folk science'의 범람은 바로 이러한 현상의 또 다른 단면이라고 보여진다.

영어교육이 아직도 다양한 전공영역으로 세분화되지 못하고 여러 가지 다양한 전공영역이 있음에도 불구하고 영어교육이라는 전공으로밖에 불려지고 있지 못하다. 학과의 이름도 '영어교육학과'로 불려지기보다는 '영어교육과'라고 불리는 현상은 무슨 이유 때문인가? 그 몇 가지 이유를 다음에서 찾아보고자 한다.

첫째로, 그러한 현상은 우리가 가지고 있는 지식에 대한 견해 또는 인식론의 이분법적인 측면과 밀접한 관련이 있다 (Belcher 1994; Casanave/Hubbard 1992; Lee 1995). Belcher(1994)는 미국에서 외국 대학원생들의 학위논문을 위한 글쓰기를 연구하면서 그들이 지식을 대하는 여러 가지 태도에 대해서 언급했다. 예를 들어, 어느 한 중국 대학원생이 공대에서 응용수학과 관련된 논문을 쓰면서 지나칠 정도로 순수 이론수학에 가까운 논문의 주제를 선택하고, 그 내용과 전개과정도 지나칠 정도로 순수이론 수학에 가깝게 다루었다고 지적하고 있다. 그러한 논문의 주제와 내용 전개에 대해서 담당 지도교수가 지적하기를 그것은 이론 수학논문이지 공학도를 위한 응용수학 논문이 아니라는 것이다. Belcher(1994)에 의하면, 여기서 중국 대학원생의 생각은 수학 관련 논문이 논문으로서 가치를 인정받으려면 좀 더 '고상하고' 정말 '수학'다워야 한다는 생각이었고, 반면 미국 지도교수의 생각은 응용수학이면 그 내용이 그것을 필요로 하는 사람들의 목적과 대상에 맞아야 한다는 생각이었다. 즉, 공업수학은 응용분야인 공학분야에서 활동하는 공학도들이 보고 참조해야 할 학문분야이기 때문에, 이론 수학자들을 대상으로 논의를 전개시키는 것은 바람직하지 못하다는 상대주의적인 생각이었다. 그러나 이 중국 대학원생의 응용수학에 대한 태도는 그것이 수학을 다루고 있는 한에는 적어도 이론 수학에서 다루는 정도의 깊이와 내용을 담고 있어야 한다는 이분법적인 생각이었다.

아마도 이러한 생각은 우리 나라에서 이론 언어학을 바라보는 입

장과 응용언어학 또는 영어교육을 바라보는 입장에서 나타나는 많은 교수들의 가치관과 일맥상통하는 측면이 있다고 본다. 상대적으로 이론 언어학에 학문으로서 더 가치를 부여하고, 그 반면에 영어교육이나 응용언어학 분야를 경시하려고 하는 우리의 학문적 평가나 분위기이다. 즉, 영어교육도 언어와 관련된 학문분야이기 때문에 순수 이론 언어학의 기준에서 판단되어야 하며 그런 측면에서 이론언어학보다 떨어지는 분야라는 생각이다.

이러한 태도는 역사성과 사회성이 결여된 현실과 유리된 학문 경향이 낳은 결과라고 할 수 있다. 이분법적이며 절대적인 인식론은 학문의 대상과 내용을 결정하는데 있어서 상대적으로 보지 못하며, 순수나 이론적인 것은 좋은 것이며 교육이나 응용은 쉽고 뒤떨어지는 것으로 보는 인식을 갖게 하였다. 그러나 만약에 학문과 연구가 그 사회가 당면한 문제를 해결해줄 수 있는 지식을 창출해주는 과정과 결과로서 이해한다면 이러한 이분법적인 사고는 재고될 수 있다고 보여진다.

둘째로, 이분법적이고 절대적인 인식론적인 생각으로 영어교육을 바라보게 된 데에는 학문의 내용과 대상을 결정하는 과정에서 지나치게 영어권 나라에서 생각하고 있는 영어학과 관련한 사고체계나 가치체계를 그대로 수용한 영향이 크다. Miller(1991)는 그의 저서 *Textual Carnivals*에서 미국 대학 영문과에서 수사학(Rhetoric)과 작문(Composition)이 갖는 위치와 인식의 문제를 다루면서 미국 대학의 영문과 내에 존재하고 있는 수사학과 작문이라는 대상 전공에 대한 인식과 가치의 문제를 다루고 있다. Miller는 미국 영문과에 재직하고 있는 교수들이 영문과 내에서 전공의 상대적인 지위에 대해서 어떠한 태도를 갖고 있는지 알아보는 설문조사를 실시하였다. 그 결과에 따르면 영문과 내에서 전공별로 다음과 같은 지위의 차이를 보여주고 있다. 또한 그것은 승진과 밀접한 관련이 있음을 지적하고 있다. 그 조사를 보면 미국 대학 영문과 내에 다음과 같이 전공별로 교수들 사이에 암묵적인 서열이 있다는 것이다:

1. Literature
2. Literary theory
3. Composition/rhetoric

4. Literary theory and composition/rhetoric
5. Linguistics
6. Composition/rhetoric
7. Film
8. Folklore
9. Other (Miller 1991:131)

문학을 중심으로 한 영문학이나, 비평, 이론 전공이 교수의 승진이나 연봉에서 상당히 우위를 점하고 있으며, 언어학 분야가 그 뒤를 따르고 있으며, 상대적으로 기타 다른 분야의 경우에 낮게 평가되고 있다는 것이다. 이 조사에서 보면, 특히 맨 마지막에 해당하는 기타 여러 분야에 대해서 자세한 언급을 하고 있지 않지만 아마도 영어교육과 관련된 분야가 여기에 해당되는 것으로 보여진다. Miller(1994)는 이러한 조사의 결과를 왜 미국 대학에서 수사학이나 작문이 상대적인 열세에 있는가를 지적하기 위한 자료로 사용하면서, 미국 대학의 영문과를 중심으로 교육의 내용과 중요성을 결정하는데 이루어져 왔던 사회 역사적인 배경을 설명하고 있다. 그러한 배경 속에서 오히려 학과의 예산이나 학생들에 대한 사회적 요구 측면에서 보면 당연히 수사학이나 작문이라고 하는 분야가 좀더 의미를 가져야 한다고 지적하고 있다.

그런데 위의 전공별 순위를 살펴보면 우리 나라 영어관련 학과에서도 세부 전공별로 비슷한 순위를 유지하고 있음을 알 수 있다. 우리 나라 대학에서 영어관련 교수들의 전공별 분포를 보면 구체적으로 조사된 바는 없지만, 영문학이 다수의 위치를 차지하고 있으며, 이론 언어학분야가 그 다음의 경우가 될 것이며, 그리고 기타에 해당하는 부분들이 영어교육이나 미국학 또는 TESOL³⁾이라는 분야가 자리잡고 있다고 볼 수 있다. 미국이나 영어권 국가에서 영문학이라는 학문이 어떠한 성격과 위치를 차지해야 하는가에 대해서 고려해본다면, 과연 우리 나라와 같이 영어를 외국어로 쓰고 배우는 사회 언어적인 환경 속에서도 영문학이나 이론 언어학이 비슷한 내

³TESOL은 Teaching English to Speakers of Other Languages의 준말로, ESOL (English to Speakers of Other Languages), TEFL (Teaching English as a Foreign Language), TESL (Teaching English as a Second Language) 등의 용어로도 불리며 유사한 성격의 학문영역이다.

용과 비슷한 방법론뿐만 아니라, 비슷한 중요성을 가지면서 다루어져야 하는가 하는 점이다.

그러한 순위에 대한 태도들은 대학 내에서 이루어지고 있는 우리의 일상적인 대화와 생각을 통해서도 그리고 교과과정을 구성하는 과정에서도 그대로 잘 반영되고 있다. 가령, 어느 영문과 문학전공 교수가 주장하기를 그 학과의 교과과정의 문제를 다루면서 영문과 교과과정을 새롭게 바꿔야하는데, 그 기준을 Yale 대학의 영문과 교과과정을 참고하자고 제안한 것을 들은 적이 있다. 그러한 생각의 기저에는 학문의 대상으로서 우리의 영문학을 바라보는 입장과 미국 대학에서 영문학을 바라보는 입장을 같이 해야한다는 생각이 다분히 담겨있다. 학문의 대상과 내용을 결정하는데 있어서 역사성과 사회성에 기반한 상대주의적인 관점을 배제하고 진공상태에서 학문의 대상과 내용을 결정하겠다는 생각이다.

그러나 문제는 영미권에서 바라보는 영문학과 우리 나라에서 바라보는 영문학이 같아야 하며, 우리가 연구하고 탐구할 가치가 있는 언어학이 그들이 보는 언어학과 내용과 대상이 같아야 하는가 하는 의문이다. 영어를 모국어로 사용하지 않는 국가에서 영어를 모국어로 사용하는 학생들이 배우고자 하는 대상과 내용을 그대로 모방한다면 그것이 합리적인 결정인가 질문을 던져볼 필요가 있다. 또한 그들에게 있어서 영어교육이라는 가치와 우리의 입장에서 우리의 문제를 해결하기 위한 영어교육에 대한 학문적 가치와 필요성은 같지 않을 것이다.

이러한 사고방식의 기저에는 대상을 순수와 응용, 참과 거짓, 좋은 것과 나쁜 것, 맞는 것과 틀린 것 등의 이분법적인 인식론이 깔려있다고 볼 수 있다. 지식이 무엇이고 안다는 것이 무엇인가에 대한 믿음과 생각은 여러 가지 실증적인 연구를 통해서도 그 기반이 사회문화적인 현상을 반영하고 있는 것으로 나타나고 있다 (Perry 1970; Bizzell 1984; 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger/Tarule 1986). 영어교육을 2류로 바라보는 시각은 아직도 상대주의적인 관점보다는 이분법적이고 절대적인 관점에서 바라보고 있다고 보여진다.

2.3 기존 문헌의 재해석의 필요성

우리의 영어교육에서 연구대상을 결정하는데 사회성과 역사성의

결여는 학문의 대상을 결정하는 과정이 없다는 결과를 가져왔고, 영어교육이라는 분야를 도외시하는 결과를 갖게 하였다. 이와 아울러, 절대주의적이고 이분법적인 사고는 영어교육 분야에서 주제의 선정과 지식의 활용에 왜곡된 모습을 보여주고 있다. 첫째는 어떤 논의의 핵심이 없이 다양한 주제들이 산발적으로 제시되어 왔다는 점이며, 둘째는 미국을 위주로 제기되는 새로운 학문적인 경향과 흐름에 의해서 우리의 논의가 획을 긋는다고 하는 점이다. 다양하고 새로운 연구 방법론의 도입은 언제나 환영할 문제이지만, 논의의 내용까지 그대로 옮겨서 적용하는 것은 언제나 그랬던 것처럼 그 자체가 한계를 가질 수밖에 없다. 또한 그러한 내용들은 우리의 문제를 해결하는데 필요한 적절한 해결책을 내기에도 부족하다고 볼 수 있다 (Beers 1988). 그것이 이론과 현실이 항상 따로 존재하는 결과를 낳았으며, 이론과 지식이 현실의 문제와 역동적인 상호작용을 통해서 검증되고 논의되는 과정을 밟지 못하는 결과를 낳았다.

Ballard와 Clanchy(1991)에 따르면, 많은 수의 아시아 학생들의 학습에 대한 태도는 보수적, 분석적, 확장이라는 세 가지 유형의 연속체에서 대부분이 보수적인 경향을 보인다는 것이다. 다시 말하면 기존의 지식을 재생산하고 자기의 것으로 받아들이는 것을 학습의 주요한 목표로 생각한다는 것이다. 이러한 결과는 물론 기존의 지식을 주입식으로 흡수하며 단순히 재생산하는 결과를 낳지, 재구성하거나 해석하여 변형시키는 결과를 낳지 못한다는 것이다. 반면에, 서구적 전통에서 교육을 받은 호주 대학원생이나 대학생들의 경우에 분석적이거나 현재의 지식을 확장하고자 하는 경향을 보이며, 그것이 대학원 교육의 중심이라는 지적이다. 그것은 바로 그러한 문화적인 배경이 반영된 것이며 각각의 학문적 전통을 반영하고 있다고 보여진다.

그러한 측면에서 제기될 수 있는 문제는 한국 영어교육에서 많은 제 이론들과 연구결과들에 대해서 우리의 주어진 상황과 경험에 비추어 적절한 재해석이 필요하다는 점이다. 예를 들어, 첫째로 지적될 수 있는 것이 Critical Period Hypothesis(이하 CPH로 칭함)에 대한 구미학계의 연구내용과 결과들에 대해서 우리의 입장에서 재해석이 필요하다. 둘째는 논의의 주제로서 영어교육 방법론에 대한 고찰과 함께 영어습득이라는 측면에서 영어라는 대상언어에 대해서 노출과

시간이라는 점이 부각되어야 하며, 그러한 측면에서 기존의 문헌들을 재해석하고 기존의 지식을 변형하여 적용해야 한다는 점이다.

CPH에 대한 재해석은 그것이 갖는 영향 때문에 더욱 중요하다. 현재 우리 나라에서 이루어지고 있는 조기영어교육에 대한 관심은 전적으로 CPH를 기반으로 하고 있다고 해도 과언이 아니다. 그러나 거의 대부분의 CPH에 대한 연구는 외국어를 외국어로 배우는 환경이 아닌, 거의 대부분 자연스러운 환경에서 외국어를 습득하는 상황에서 이루어진 연구들이다 (Birdsong 1992; 1999; Coppieters 1987; Ioup, et al., 1994; Johnson/Newport, 1989; 1991; Patkowski 1980; Dekeyser 2000). 다시 말하면, 우리 나라와 같이 극히 제한적으로 영어에 노출되고 교실이라는 공간을 벗어나서는 거의 원어민을 접하거나 영어를 사용할 수 없는 환경에서 CPH의 문제를 다룬 연구는 거의 없다.

CPH와 관련한 대부분의 연구들에서 언어습득을 설명하는데 가장 주요한 핵심요인으로 논의되었던 것은 언제 영어를 배우기 시작했는가 하는 점이다. 즉 한 사람의 궁극적인 영어능력을 평가하고 예측하는데 가장 설득력이 있고 중요한 요인은 언제 영어를 모국어로 하는 나라에 가서 살게 되었는가 (Age of Arrival)하는 시점이다 (Patkowski 1980; Johnson/Newport 1989). 상대적으로 언어입력이 적고 그러한 상호작용이 이루어지기에 극히 제한적인 환경인 EFL (예, 한국이나 일본)환경에서 이러한 연구결과에 대한 해석은 주의할 필요가 있다 (Nunan 1999; Schumann 1997). 이러한 환경에서는 어리다고 그리고 어린 시절에 영어를 배우기 시작했다고 반드시 좋은 결과를 가져오지는 않는다는 점이다. 또한 CPH에 대한 가설은 아직 결론이 나지 않은 문제이기도 하다 (Ioup, et al., 1994; Dekeyser 2000). 그러나 현실은 마치 CPH를 금과옥조처럼 내세우며 초등영어 교육의 도입, 사회에서 이루어지고 있는 조기유학이나 조기영어교육의 활성화 등을 가져오는데 결정적인 역할을 하고 있다.

물론 이러한 CPH에 근거하여 발생하고 있는 조기영어교육이나 조기유학과 같은 사회적인 문제들에 대해서도 위에서 지적했던 것처럼 대학이라는 지식의 창출기관이 전혀 어떤 대안이나 해결방안을 제시하지 못하고 있는 것이 현실이며 관심있는 연구영역이나 대상으로 자리잡고 있지도 못하다.

영어교육과 관련해서 노출(Exposure)이나 시간과 관련된 문제도 우리에게 중요한 문제이며, 다른 시각을 가지고 기존 문헌들을 살펴볼 필요가 있다. 주요 제 2 언어습득에 관한 문헌들을 살펴보면, 언어습득에서 목표어에 대한 노출의 정도를 다룬 문헌들은 그렇게 많지 않다. 저자가 개별적으로 각 대학에서 많이 이용되는 주요 교재들의 주제별 색인을 조사한 것에 따르면⁴), Spolsky(1992)의 *Conditions for Second Language Learning*을 제외하고는 노출의 문제에 대해서 색인이 전혀 되어있지 않다. 즉, 각 문헌들이 그러한 문제를 주요하게 다루고 있지 않다는 증거이다. 어떻게 보면, 유일하게 Spolsky가 이러한 문제를 언급하고 있다는 것은 이스라엘이라는 EFL 환경에서 영어를 가르치고 있다는 것과 관련이 있을지도 모른다. 질적인 측면에서 어떠한 변화를 통해서 언어습득을 도울 것인가 하는 측면도 중요하지만 (예, van Lier 1997), 그것이 EFL 상황이 되면, 질적인 측면과 아울러서 어떻게 양적인 측면에서 학생들에게 언어습득에 필요한 적절한 양의 목표어를 제공해 줄 것인가를 고려해야만 한다. 그것은 질과 양이 서로 조화를 이룰 때 가능하다고 생각할 수 있다. 절대적인 노출의 시간이 부족한 상황에서 어떠한 질적인 변화를 수반하는 다양한 방법들(즉, 교수법)이 강구된다고 해도 별로 성과를 기대하기는 어렵다고 보기 때문이다 (van Lier 1997; Schumann 1997). 그러나 우리의 영어교육은 영어교수법이라고 할 정도로 지나치게 교수방법론에만 몰두해왔다.

이와 관련하여 직접적으로 시간에 대해서 언급되지는 않았지만, 동기의 연구를 통해서 알 수 있는 것은 어떤 식으로든 동기를 가진 경우에 그것이 직접적으로 언어학습에 기여를 하는 것이 아니라, 영어에 노출될 수 있는 시간을 많이 갖게 하는 것으로 이해할 수 있다 (Gardner/Lambert 1972; Gardner/MacIntyre 1993). 그것이 어떤 질적인 차이를 보이든 간에 동기가 있는 학습자는 그러한 동기로 인해서 절대적으로 영어에 노출될 수 있는 시간을 확대시켰고 결국 영어획득에 도움을 주었다고 해석할 수 있다. 그러한 측면에

⁴Brown(2000)의 *Principles of Language Learning and Teaching* (4th Ed.), Omaggio(1986)의 *The Teaching of Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction*, Lightbown과 Spada(1999)의 *How language are learned*, Spolsky(1992)의 *Conditions for Second Language Learning* 등의 책들이 조사되었다.

서 동기가 언어학습에 의미가 있을 것이다. 예를 들어, 통합적 동기와 수단적 동기의 구분은 그것이 결과적으로 가져오는 목표어에 대한 노출의 양 측면에서도 제2 언어습득에 기여했다고 생각할 수 있다. 단순히 어떤 수단적인 필요에 의해서 언어학습을 할 경우에 노출될 수 있는 언어의 양과 시간은 통합하고자 하는 동기를 가진 사람이 원어민과 접촉하는 정도를 따라갈 수는 없을 것이다. 비슷한 경우로 내적 동기와 외적동기의 구분도 그러한 측면에서 이해할 수 있다. 동기의 차이로 인해서 학습자가 목표어와 노출될 수 있는 양의 측면에서 커다란 차이를 가져올 수 있다. 즉, 외적동기를 가진 학습자라면 외적동기에 의해서 자신의 목표가 만족되었을 때, 그것을 지속시켜줄 수 있는 새로운 동기를 발견해야 하는 반면에, 내적 동기를 가진 사람은 상대적으로 지속성을 가지고 동기를 부여받음으로써 학습의 시간과 목표어에 대한 노출의 정도를 증가시킬 수가 있을 것이다. 그러한 동기는 물론 크게는 ESL상황과 EFL 상황에 존재하는 학습자들이 가질 수 있는 동기의 차이와도 관련이 있을 수 있다. 즉, ESL상황에서는 통합적 동기가 발휘될 수 있지만 EFL 상황에서는 수단적 동기가 발휘될 수 있으며, 유학생의 경우에는 수단적 동기에 의해서 많은 경우에 언어학습이 이루어진다고 할 수 있다면, 이민을 온 학생은 통합적인 동기에서 그 상황에 대처하게 될 수 있다. 그러한 차이는 궁극적으로 언어학습의 성취도에 차이를 가져오게 될 것이다. 이 점은 Spolsky(1992)도 비슷하게 지적하고 있다. 시간과 관련해서 Spolsky(1992)는 다음과 같이 말하고 있다:

Exposure condition: the more time spent learning any aspect of a second language, the more will be learned. . . .
 Motivation condition: The more motivation a learners has, the more time he or she will spend learning an aspect of a second language. (p. 148)

즉, 동기와 시간의 관계에 대해서 언급하면서, 더 많은 시간을 언어학습에 투자하면, 그만큼 더 많은 것을 배우게 될 것이며, 그렇게 하는 조건으로 배우고자 하는 동기가 형성이 되어 있으며, 더욱 많은 시간을 학습에 보내게 될 것이라는 얘기이다. 어떻게 보면, 너무도 당연한 이야기 같으면서 단순한 진리를 보여주고 있다고 할 수

있다.

한편, Krashen의 입력가설에서 주요하게 논의되었던 것을 보면 주로 학습자가 이해할 수 있는 입력에 초점이 맞추어졌던 경향이 있다 (Krashen, 1982; 1985; 1997). 즉, 이해할 수 있는 입력을 어떻게 학생들에게 제공해줄 수 있는가 아니면 어떠한 조건에서 이해할 수 있는 입력이 조성될 수 있는가 하는 것들이었다. 그래서 주목을 받은 부분이 상호작용이라고 하는 부분이었고, 그것에 대한 연구가 활발히 진행되었던 것이 지금까지의 연구라고 볼 수 있다 (Swain/Lapkin 1998; Gass, Mackey/Pica 1998; van Lier 1996; Jordens 1996; Gass/Varonis 1994; Loschky 1994; Pica 1987). 그러나 EFL 상황에서 간과되었던 것은 어느 정도의 지속적인 그리고 얼마정도의 입력이 보장되어야 한다고 하는 부분에 대해서는 별로 언급이 되지 못했다. 그러한 이유에는 설명 목표 문화권에 산다고 해도 접촉의 정도에 따라서 그리고 어떠한 양식으로 접촉하는가, 사회적인 관계는 어떠 한가하는 여러 가지 변수들에 의해서 그러한 단순한 시간적인 양이 별로 큰 영향을 끼치지 않는다고 하는 생각이 근저에 깔려있다고 볼 수 있다 (Schumann 1976). 그러나 EFL 상황에서는 기본적으로 교실 밖에서 거의 접촉이 이루어지지 않는 상황에서 교실에서 주어지는 접촉과 입력이 거의 전부를 차지하는 상황에서 사회적인 변수, 개별적인 인지적 정서적 변수, 상호작용의 내용과 질이 영향을 끼칠 수 있는 측면보다 절대적인 입력 양이 더 큰 변수로 차지할 수 있는 가능성이 크다고 하는 것이다.

영어학습에서 시간의 문제에 대해서 기존의 학자들은 어떻게 얘기를 진행하고 있는지 몇몇 연구자들의 주장을 살펴보면 그 점은 더욱 명확히 할 수 있다. 영어를 배우는데 (듣고 말하는 능력) 몇 시간이나 소비해야 할까? 간단하게 몇 시간을 소비해서 영어를 배울 수 있는 방법은 없을까? 아니면, 궁극적으로 얼마만큼의 시간을 들여야만 영어를 구사할 수 있고, 한 대상언어, 즉, 영어를 완벽하게 구사할 수 있는 절대 시간은 없을까? 여기서 언어학습에서 시간의 문제와 관련해서 직접적으로 언급된 예를 살펴보면, Iowa 대학의 Judy Gasparro교수는 언어군을 크게 4개로 분류하면서, 1군에서 4군으로 새로운 언어를 접할 때 필요로 하는 양을 ACTFL advanced high에 이르기 위해서 적어도 2400시간이 필요한 것으로

제시하고 있다. 그녀는 한국어와 영어를 서로 많이 차이가 있는 언어로 구분하고 있으며, 그 표에 의하면 2400시간 정도의 언어입력이 필요하다고 주장하고 있다.

한편, 보다 직접적으로 van Lier(1994:42-43)는 EFL 상황에 적용될 수 있는 내용으로 시간과 언어학습과 관련하여 다음과 같이 지적하고 있다:

As a language teacher one cannot escape the feeling that language lessons in and of themselves are not sufficient to bring language learning about and to lead to eventual proficiency. *If the lessons-whether they are once a week, once a day, or more frequent than that-are the only occasions on which the students are engaged with the language, progress will either not occur or be exceedingly slow* (저자 강조). . . . but the cooking, consumption, and digestion of the food occur spread out over a long, institutionally uncontrollable time period (i. e. the school or classroom cannot determine how, when, where, and a what pace learning is going to happen).

여기서 보면, EFL 상황과 같이 학교 교육이라는 환경만으로는 언어학습에 필요한 적정 수준의 언어성취도를 가져올 수 없다는 지적이다. 그의 지적은 위에서 언급한 것처럼 우리 나라의 영어 공교육이 과연 성과가 있는가 없는 가라는 질문에, 또한 만약에 아무런 효과가 없었다면 왜 없는지 그러한 결과를 어떻게 설명할 수 있을 까하는 문제에 나름대로의 답안을 제시하고 있다고 볼 수 있다.

이외에도 여러 학자들이 언어학습에 있어서 시간과 노출의 문제를 언급한 문헌들을 찾아볼 수 있다 (Schumann 1997; Simmons 1997; Tabors 1997; Rott 1999). 여기서 중요한 점은 Rott(1999)를 제외하고는 그들이 이러한 노출과 시간의 문제를 심도 있게 논의했다기보다는 비교적 가볍게 언급하고 있다는 점이다. 대표적으로 Schumann(1997)은 EFL 상황의 한계점을 제시하면서, 실제적으로 언어습득을 위해서는 다음과 같은 극단적인 방안을 제시하고 있다. 물론 전제가 되고 있는 것은 방법론에 있어서 차별성보다는 시간과 양의 문제 그리고 환경적인 측면에서 접근하고 있음을 볼 수 있다.

A recent article on brain development in Time magazine recommended that foreign languages be taught in elementary schools because of the brain's receptiveness to language during those years. This is an incorrect conclusion to draw. If parents want their children to acquire a foreign language, they should immigrate to the country where the language is spoken when their kids are 4 or 5 years old, and they should stay there for about 10 years. As an alternative, they could send their children to a foreign language medium elementary school in their own country. . . . No language teaching method can provide an adequate alternative. Nevertheless, if a society is committed to having its children become bilingual such that being an educated member of that society means being able to speak a particular second language, then providing an eight-year course of instruction in elementary school during the sensitive period and eight years of instruction in high school and university after the close of the sensitive period is likely to have successful results. But it won't be because of using "the correct method." *It will be because sufficient instruction and motivation will have been provided to allow moist brains to accommodate in one way or another* (저자강조)

한편, Sharwood Smith(1994:44)는 주장하기를, "L1 learners spend considerable time acquiring their mother tongue (about 9000 hours in the first five years for only speaking and listening)" 라고 지적하고 있다. 그의 보다 구체적인 시간에 대한 지적을 살펴보면, 적어도 어린아이들이 자기 모국어를 습득하기 위해서 순수하게 듣고 말하는데 보내는 시간이 적어도 9000시간은 된다는 것이다. 즉, 읽기나 쓰기 부분을 제외하고 모국어를 듣고 말하고 상호작용하는데 어린이가 보내는 시간이 9000시간 정도라는 얘기이다. 물론, 여기서 9000시간이 어떤 근거에 의해서 산출된 것인지 정확한 설명은 없지만, 모국어 습득에 많은 양의 언어입력과 시간이 필요하다는 것으로 해석할 수 있다.

비슷한 지적으로 Simmons(1997)는 다음과 같이 언어환경과 노출의 중요성을 지적하고 있다:

My belief is that nativist often miss the amount of language exposure the child comes in contact with. Chomsky focuses his attention on reinforcement and imitation as being too limited and explanation for language acquisition. What I think is missed could be immersion without any particular one to one interaction. *Children are exposed to so much language during the course of one day even if they are not the focus* (저자강조). This along with noted development of speech must be attributed primarily to learning versus innateness.

이처럼 한 언어를 습득하는데 절대적인 많은 양의 시간을 들고 말하는데 보내야한다는 양적인 측면에 대한 지적이라고 볼 수 있다. 한편, ESL 상황에서 Tabors(1997:82)도 비슷한 지적을 하고 있다. 그는 ESL 어린이의 언어습득에서 노출되는 언어 양을 주요한 요인으로 지적하면서,

Another factor related to how children approach the second-language-learning process is *exposure, both prior exposure to the second language and the quantity of exposure in the second-language-learning environment* (저자 강조).

시간과 관련한 또 다른 문헌은 캐나다의 French Immersion Program의 연구결과에서 찾을 수 있다. 이 프로그램의 특징은 주로 학생들이 교사중심의 강의실에서, 상당기간 주로 이해할 수 있는 언어입력을 수동적으로 받을 수 있는 조건이 형성되어 있다. 또한 그러한 강의실에서 언어는 수단이고 내용이 주로 논의되고 얘기되는 환경이라고 할 수 있다. 보통 이러한 프로그램에서는 초등학교에서 시작해서 고등학교 12학년에 이르기까지 목표어를 사용한 수업과 모든 교실활동들이 이루어진다. 한편, 우리와 비슷하게 그 학생들은 교사를 제외하고는 거의 동일한 모국어를 사용하는 그룹이고 교실 밖에서는 거의 목표어에 노출될 수 있는 기회가 적은 상황이다. 이러한 여러 가지 상황을 살펴보면 교수방법이나 조건의 측면에서 보았을 때 한국에서 영어를 배우는 학생들과 매우 유사한 환경이라고 할 수 있다. 단지 차이라면 학생들이 배우는 교과목이 목표어로 진행됨으로 해서 목표어에 노출될 수 있는 기회가 우리의

학습자들보다 많다고 하는 점이다 (Lightbown/Spada 1993).

이 학생들이 도달한 언어능력을 살펴보면 물론 원어민 수준은 아니지만 상당한 수준임을 알 수 있다. 말하기의 강조나 언어형식 문법적인 내용에 대한 많은 배려가 없었기 때문에 학생들의 언어사용에서 오류가 나타나고 아직도 복잡한 문법사항에 대해서는 오류가 나타나기는 하지만 우리의 입장에서 보면 만족할 만한 수준이라고 할 수 있다 (Swain 1990; Swain/Lapkin 1998). 이 결과를 달리 해석하면, 그 정도의 오랜 기간동안에 목표어에 노출되고 나서도 그 정도밖에 도달하지 못했다고 하는 것이 한계면 한계일수도 있지만, 다른 측면에서 해석하면 그 정도의 언어입력이 주어져야만 적어도 그 정도의 언어 수행능력을 성취할 수 있다는 것으로 해석할 수 있다. French Immersion Program에 대한 Lightbown과 Spada(1993: 91)의 해석을 보면, 다음과 같이 이해 가능한 입력의 중요성을 강조하고 있다:

The results of the French Immersion research confirm the importance of comprehensible input in that the students develop not only good comprehension (in reading and listening), but also confidence and fluency in French.

여기에서 그들은 comprehensible input을 강조하고 있지만, 우리의 입장에서 재해석해 본다면 목표어에 대한 노출을 가져온 절대 시간과 입력의 양의 측면에 주목할 필요가 있다. 즉, 초등학교에서부터 고등학교에 이르기까지 적어도 12년 동안 교실 수업에서 이루어지는 모든 수업을 통해서 기본적으로 많은 양의 목표어에 노출될 수 있었다는 계산이다. 그러나 우리의 경우를 살펴보면 학교의 영어교육이 그러한 언어입력과 노출의 측면에서 거의 도움을 주지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 학생들이 공교육기관을 통해서 영어에 얼마나 노출될 수 있는가에 대한 정확한 자료는 없지만, 현실적으로 가능한 시간을 대략 살펴보면 초등학교에서부터 고등학교까지 약 300시간 정도가 듣고 말하는데 이용할 수 있는 시간이다⁵⁾. 그러

⁵⁾초등학교 3, 4학년 32주*1시간*2년=약 64시간; 초등학교 5, 6학년 32주*2시간*2년=약 128시간; 중학교 3년=32주*1시간*3년=약 96시간; 고등학교 3년=32주*2시간*3년=약 192시간. 9년간 학교 영어수업시간에 듣기와 말하

한 시간도 집중되어 있지 않고 일주일에 한두 번씩 제한적으로 이루어지는 환경에서 능숙한 언어습득의 가능성은 위에서 지적한 문헌에서 보듯이 거의 불가능한 상황이다 (van Lier 1996; Schumann 1997). 어떻게 보면 현실적으로 가능하지 않은 것을 방법론이나 언어교수법 기타의 수단을 통해서 가능할 수도 있다고 포장해왔는지도 모른다 (Lee 1999).

3. 결론

이상의 영어교육에서 제기되고 있는 여러 가지 문제들을 구체적으로 세 가지의 문제를 중심으로 살펴보았다: 'folk science'의 문제, 영어교육이 갖는 학문으로서의 위상, 기존 문헌에 대한 재해석의 문제. 이러한 문제들의 원인을 살펴보면, 그 인식의 기저에는 근본적으로 이분법적인 인식론이 자리잡고 있었음을 볼 수 있었다. 아울러 그러한 접근을 통해서 우리 나라에서 영어교육이라는 학문 분야가 활성화되지 못한 근본적인 원인을 찾을 수 있었다. 최근에는 권오량(2000)도 영어교육학이 안고 있는 문제를 제기한 적이 있다. 절대적이고 이분법적인 인식론 하에서 영어교육이라는 대상이 상대적으로 작을 수밖에 없었지만, 상대적인 관점과 학문의 역사성과 사회성 그리고 그 사회에서 부딪히고 있는 문제점들을 고려한다면 한국에서 영어교육 특히 제2언어습득에 대한 연구는 매우 시급하고 중요하다고 할 수 있다. 또한 영어교수법을 중심으로 했던 영어교육의 학문의 영역도 더욱 세분화되어야 할 필요가 있다.

그것은 우리가 학문을 현실을 이해하고 현실의 문제를 해결하기 위한 노력의 산물이라는 새로운 인식의 전환을 가져올 때 가능하다. 또한 보다 적극적으로 현실에서 제기되는 문제들을 해결하기 위한 연구대상의 독자적인 선정과 집중적인 연구를 통해서 가능하다. 수 조원의 돈이 사교육을 통해서 영어교육에 쓰여지고 있는 것이 현실이다. 그럼에도 불구하고 대학 내에 영어관련학과들에서 문제 해결을 위한 노력과 그 해결방안을 제시해주지 못한다면 그것은 대학이 가지고 있는 사회적인 책임을 방기하는 것이 될 수도 있다.

기를 통해서 영어에 노출될 수 있는 시간은 합계 약 480시간이다. 이 시간은 물론 사교육 시간이나 개별학습 시간은 고려하지 않은 시간이다.

그러한 측면에서 우리의 입장에서 다른 나라의 연구결과물들을 재해석할 필요가 있으며, 우리의 관점에서 상대주의적인 시각을 가지고 그 대상과 내용 그리고 그것의 타당성과 중요성을 결정할 필요가 있다. 또한 타당한 대상과 방법론을 결정하기 위한 학문내부의 논의의 과정도 필요하다. 무의식적으로 아무런 문제제기 없이 학문 내에 존재해왔던 우선 순위와 중요성은 우리의 문제를 해결하고 현실을 이해하기 위한 필요에 의해서 결정되어야 한다. 다른 잣대로 판단되어지고 있는 지금과 같은 현실은 우리의 문제를 제대로 대응하고 해결해주지 못하는 지식을 계속적으로 재생산하게 될 것이다. 한 곳에서 중요하다고 해서 우리에게 당연히 중요한 연구와 학문의 대상으로 다가오지 않을 것이며, 한 쪽에서 설명이 된다고 해서 다른 상황에서도 그대로 적용되고 설명되지는 않는다는 인식이 필요하다. 이러한 인식의 전환과 그에 따르는 노력이 함께 할 때, 우리 나라에서 영어교육은 올바른 위치를 차지하게 될 것이며, 영어교육이라는 우리가 안고 있는 현실의 문제는 좀더 바람직한 방향으로 해결될 수 있을 것이다.

참고문헌

- 권오량. 2000. 영어교육학의 지평을 넓히자. 《KATE Newsletter》 24, 6-7.
- 이익훈. 2000. '우리식 표현' 회화하다 망신당하기도. 《조선일보》 7월 21일 10면.
- Ballard, B. and J. Clanchy. 1991. Assessment by misconception: Cultural influences and intellectual traditions. In L. Hamp-Lyons, ed., *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*, 19-35. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Beers, S. E. 1988. Epistemological assumptions and college teaching: Interactions in the college classroom. *Journal of Research and Development in Education* 21, 87-94.
- Belcher, D. 1994. The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors. *English for Specific Purposes* 13, 23-34.
- Belenky, M. F., B. M. Clinchy, N. R. Goldberger, and M. J. Tarule. 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books.
- Birdsong, D. 1992. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language* 68, 706-755.

- Birdsong, D. ed. 1999. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bizzell, P. 1984. William Perry and liberal education. *College English* 46, 447-454.
- Bizzell, P. 1992. *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Casanave, C. P., and P. Hubbard. 1992. The writing assignments and writing problems of doctoral students: Faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for Specific Purposes* 11, 33-49.
- Coppieters, R. 1987. Competence differences between native speakers and near-native speakers. *Language* 63, 544-573.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. *IRAL* 5, 161-170.
- DeKeyser, R. D. 2000 (to appear). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22.
- Dulay, H and M. Burt. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Ellis, R. 1982. The origins of interlanguage. *Applied Linguistics* 3, 207-23.
- Eubank, L. Selinker, and M. Sharwood Smith. 1995. *The Current State of Interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gardner, R. and W. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gardner, R. and P. MacIntyre. 1993. A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26, 1-11.
- Gass, S. and M. Varonis. 1994. Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 283-302.
- Gass, S., Mackey, and T. Pica. 1998. The role of input and interaction in second language acquisition. *Modern Language Journal* 82, 299-305.
- Ioup, G., E., Boustagui, M. El Tigi, and M. Moselle. 1994. Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 73-98.
- Johnson, J. S., and E. L. Newport. 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Jordens, P. 1996. Input and instruction in second language acquisition. In Jordens and Lalleman, eds., *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kellogg Commission. 2000. *6th Report-Renewing the Covenant: Learning, Discovery, and Engagement in a New Age and Different World*. Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. Web page: <http://www.nasulgc.org/publications/>

- kellogg/covenant. pdf
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. 1997. *Foreign Language Education: The Easy Way*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Kuhn, T. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lee, B. 1995. *Differences in the Epistemological Beliefs of Korean and American Graduate Students and Their Influence on an Academic Writing Task Written in Korean and English*. Doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- Lee, B. 1999. The amount of language input and time in Korean English education. 한국응용언어학회 겨울학술대회: 이중언어: 습득 및 상실. 한양대학교 백남 학술정보관. 1999년 12월 11일.
- Leow, R. 1998. The effect of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA. *Modern Language Journal* 82, 49-68.
- Lightbown, P. and N. Spada. 1993. *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Loschky, L. 1994. Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition* 16, 303-323.
- Miller, S. 1994. *Textual Carnivals: The Politics of Composition*. Southern Illinois University Press.
- Nunan, D. 1999. Does younger = Better? *TESOL Matters* 9(3), 3.
- Patkowski, M. S. 1980. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning* 30, 449-472.
- Perry, W. G. Jr. 1970. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pica, T. 1987. Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics* 8, 3-21.
- Pienemann, M, M. Johnston, and G. Brindley. 1988. Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition* 10, 217-243.
- Rott, S. 1999. The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 558-620.
- Schumann, J. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning* 26, 135-143.
- Schumann, J. 1997. The View From Elsewhere: Why there can be no best method for teaching a second language. *The Clarion* 3. <http://www.kun.nl/tmb/VFEschumann.html>

- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. New York: Longman.
- Simmons, C. 1997. Influence of social interaction in language development. http://ematusov.ed.s.udel.edu/final.paper.pub/_pwfsfp/00000078.htm
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. Madden, eds., *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. 1990. The language of French immersion students: Implications for theory and practice. In J. E. Alatis, ed., *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990: Linguistics, Language Teaching, and Acquisition: The Interdependence of Theory*
- Swain, M. and S. Lapkin. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal* 82, 320-337.
- Tabors, P. 1997. *One Child, Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, Mass.: Paul H. Brookes.
- van Lier, L. 1996. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. London: Longman.

이병민

서울특별시 용산구 청파동 2가 53-12

숙명여자대학교 영어영문학부

우편번호: 140-742

전화: 02)710-9761

E-mail: bmlee@sookmyung.ac.kr

접수일자: 2000. 12. 1.

게재결정: 2001. 1. 15.