

제 2 언어습득과 외국어 학습

- 상황과 조건에 알맞은 교수법 개발을 위하여

민항기(교원대)

0. 들어가는 말

1세기가 넘는 독일어교육이 21세기에 들어서면서 그 초유의 심각한 위기 상황을 맞고 있다. 이러한 위기를 극복하기 위한 노력의 일환으로 최근 들어 독일어교육의 새로운 방법들이 적극적으로 모색되고 있다. 이 모색은 대체로 그 동안 명목상으로는 독일어 교육의 목표로 설정되어 있었으면서도, 실질적으로는 포기되다시피 해 온, 학습자의 의사소통 능력 신장이라는 목표를 실질적으로 달성하는 데 필요하다고 판단되는 교수법을 수업에 -과감히- 도입, 적용하려는 노력의 형태를 띠고 있는 것으로 보인다.

하지만 새로운, 또는 외국-특히 미국-에서 인정받은 외국어 교수법을 도입해서 우리의 외국어 수업을 개선해보려는 노력이 기대한 만큼의 효과를 거두지 못하는 경우도 적지 않아 보인다. 엄청난 학습 열풍에 비해 그 효과가 미미하다는 평가를 받고 있는 우리의 영어 교육은 그 단적인 예라 하겠다.

이 글에서는 그 원인의 하나가 한국의 학습 조건에 대한 충분한 고려 없이 여러 교수법을 다소 무분별하게 도입, 적용한 데 있다고 보고, 한국에서 이루어지는 외국어 - 영어든 독일어든 - 교육이 갖는 특성 몇 가지를 살펴보고자 한다. 그 중에서도 외국어로서의 독일어가 갖는 위상이 제2언어인지(Deutsch als zweite Sprache) 아니면 외국어(Deutsch als Fremdsprache)인지를 구별하는 것을 이 고찰의 출발점으로 삼으려 한다.

얼핏보면 이 문제는 현재 독일어 교육이 처해있는 상황의 다급함에 비해 너무 이론적이고 추상적인 것으로 보일 수도 있을 것이다. 하지만, 앞으로 살펴보겠지만, 이 문제에는 외국어 학습의 제도적 조건 뿐 아니라 교육 내용, 교육 방법, 더 나아가 학생들의 정서적 문제까지 관련되어 있어서, 그 실천적인 함의는 결코 적다고 할 수 없다. 예를 들자면, 외국어 수업에서 모국어를 활용하는 방안에 대한 태도나,

언어 자체 및 의사소통 활동에 담긴 문화를 대하는 방식 등이 이와 관련된 문제라고 할 수 있겠다. 이 문제 제기는 더 나아가 최근 들어 외국어 교수법에서도 중요하게 부각되고 있는 학습자 중심의 교육, 그리고 이를 바탕으로 설정되는 학습자의 자율적 능력 개발이라는 목표와도 연관되어 있다.

1. 개념정의

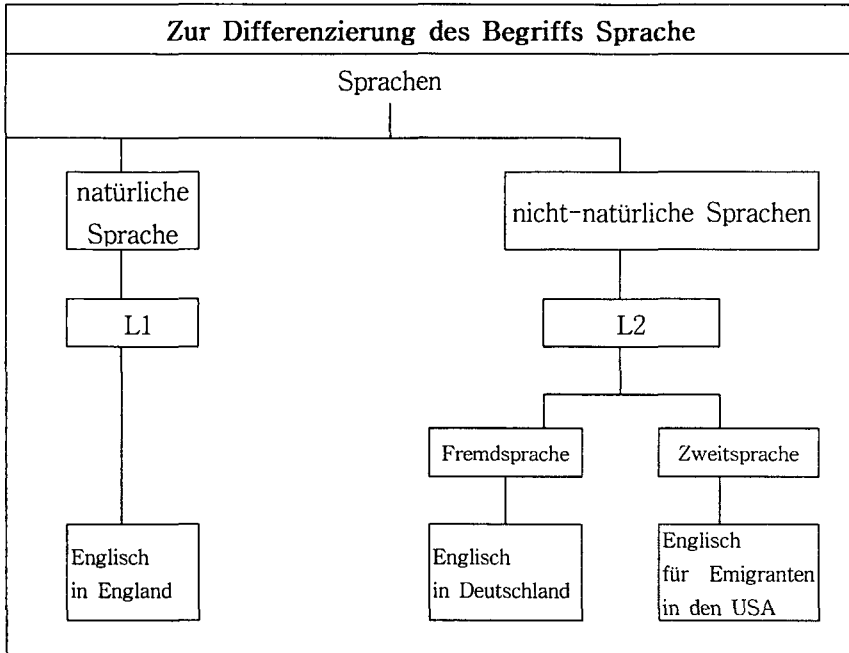
1.1. 제2언어인가 외국어인가

언어습득이론에서 습득 대상 외국어를 통칭하는 데 흔히 사용되는 L2¹⁾는 크게 제2언어와 외국어로 나눌 수 있다. 이 나뉠의 기준이 되는 것은 해당 언어가 수행하는 제도적, 사회적인 역할과 기능이다. Rod Ellis(1994: 11f.)는 이 두 개념을 다음과 같이 정의하고 있다.

어떤 언어를 제2언어로 습득하는 경우, 그 언어는 공동체 안에서 제도적이고 사회적인 역할을 수행한다 (즉 그 언어는 다른 몇 가지 언어들을 모국어로 사용하는 사람들 사이에서 의사소통의 수단으로 인정되고 그렇게 작동하는 것이다). 이를테면 영어는 미국, 영국 및 나이지리아나 잠비아 같은 아프리카의 나라들에서 제2언어로 습득된다. 외국어 학습은 이와 반대로 그 언어가 공동체 안에서 주도적인 역할을 하지 않는 상황에서 이루어지며, 주로 교실에서만 이루어진다. 외국어 학습의 예로는 프랑스나 일본에서 학습되는 영어를 들 수 있다. (필자의 번역)

Edmondson/House(1998)는 이를 다음과 같이 도표로 정리하고 있다(Willis Edmondson/Juliane House 1992: 8f).

1) L2라는 용어는 second language의 약어로, 엄마-유아 사이의 관계를 통해 배워, 주된 의사소통의 수단으로 사용되는 언어 이외의 모든 언어를 지칭하는 (넓은) 개념으로 주로 사용된다.



물론 이 구별이 언제나 분명한 것은 아니다. 예를 들어, 이중언어교육 *bilinguale Erziehung*²⁾을 받고 자라는 어린이의 경우에는 두 개의 언어를 동시에 자연스럽게 습득을 하기 때문에 어떤 언어가 제 1 언어이고 어떤 언어가 제 2 언어인지 구별하기 어려운 경우가 있다. 외국어와 제 2 언어 사이의 구별 또한 마찬가지다. 위에서 말했듯이, 두 개념의 근본적인 차이는 학습자가 속해 있는 사회와 문화에서 해당언어가 갖고 있는 기능에 따라 좌우된다. 즉 L2가 한 집단 즉 어떤 사회에서 일상생활과 생존에 필수 불가결한 역할을 하고 있다면 그 언어는 제 2 언어가 되는 것이다. 예를 들어, 독일에 사는 외국인들에게는 독일어가, 미국이나 영국에 사는 외국인들에게는 영어가 제 2 언어에 해당된다. 하지만 독일어나 영어는 한국에

2) *Bilinguale Erziehung*: 2개 언어를 동시에 배우면서 성장하는 경우를 말한다. L1와 L2를 위의 분류와는 다르게 해석해야 한다.

서는 모두 외국어가 되는 것이다. 외국어와 제 2 언어의 개념은 „언어를 누가 배우느냐,“가 아니라 „어떤 언어권에서 학습하느냐,“에 따라 그 개념이 바뀔 수 있는 것이다. 예를 들어 한국인들이 독일에서 공부를 하기 위해 한국에서 독일어를 배울 때는 외국어로서 독일어를 배우지만, 그들이 독일에 가서 독일어를 배우는 경우에는 독일어가 제 2 언어가 될 것이다. 하지만 이들이 한국으로 돌아오면 독일어는 다시 외국어가 된다.

최근에는 제 2 언어와 외국어를 구분해서 사용하는 경우가 늘고 있긴 하지만, L2라는 개념이 제 2 언어를 지칭하는 좁은 의미로 사용되는 경우와 아울러 모국어를 제외한 모든 언어라는 포괄적인 의미로 사용되는 경우 또한 적지 않다. 따라서 L2라는 개념이 등장할 경우, 그 의미가 외국어의 상대개념인 제 2 언어라는 개념으로 사용되고 있는지 아니면 넓은 개념으로 사용되고 있는지에 유의할 필요가 있다.

1.2. 습득(Erwerben)인가 학습(Erlernen)인가?

앞서 우리는 배우는 언어가 모국어냐 아니면 외국어냐, 또 외국어를 배우는 경우, 제 2 언어로서 배우느냐 외국어로서 배우느냐를 구분했다. ‘습득’이나 아니면 ‘학습’이냐를 나누는 일은 이 분류와 밀접한 관련을 맺고 있다. 학자들 중에는 언어가 습득이냐 또는 학습이냐를 엄격히 구별하는 이가 적지 않다. 이들의 견해에 따르면, 모국어는 보통 습득한다고 말할 수 있고, 제 2 언어는 자연스런 습득과 학습을 병행한다고 말할 수 있는 반면, 외국어는 주로 학습을 통해서 이루어진다고 한다.(Bausch/Königs 1983; 312-314) 이 두 개념의 구분 역시 언제나 분명하진 않지만, 대략 다음과 같은 특성을 통해 구분할 수 있다.

Erwerb („acquisition,“)	Erlernen („learning,“)
natürlich	gesteuert
implizit	explizit
unbewußt	bewußt
durch soziale Kontakte	durch den Unterricht
Muttersprache	Fremdsprache
Zweitsprache	Zweitsprache

(Vgl. Edmondson/House 1993; 11쪽)

이 분류 역시 절대적으로 분명한 것은 물론 아니다. 언어 습득은 궁극적으로 무의식적인 과정을 통해서만 이루어진다는 견해를 대변하는 학자들이 있는가 하면 (예컨대 Flynn, Ellis 1994: 453쪽 참조), 양자의 역할을 공히 인정하는 경우에도 위의 두 요소가 배타적으로 작용한다는 입장을 표명하는 경우는 거의 없다. 이를테면, 자연스러운 환경에서 언어를 배울 때도 의식적인 학습은 얼마든지 이루어질 수 있고 또 의식적인 학습을 할 때도 자연스러운 습득이 이루어진다는 점에 대해서는 굳이 입증이 필요하지 않을 정도다. 심지어는 양자를 결합시키려는 의식적인 노력이 이루어지는 경우도 볼 수 있다. 예컨대 독일에서 살면서 어학코스를 다니면서 자신의 독일어 능력을 향상시키고자 하는 경우가 여기에 해당될 것이다. 그리고 한국에서 배운 의식적인 언어 지식이 독일에서 일상생활을 통해 독일어 사용능력을 증대시키는 데 큰 힘이 되었다는 체험 보고를 듣는 것은 전혀 드문 일이 아니다.

그럼에도 불구하고 양자를 구별하는 것은 유효한 일이다. 각 계기가 서로 다른 언어 습득 상황(위에서 구별한 제 2 언어나 외국어나)의 분류법이 그 일면을 대변하는)에서 어떻게 작용하는 지를 인식하고, 그 작용 방식을 외국어 수업의 각 단계와 국면에서 고려하는 것도 수업의 효과를 증대시키는 데 반드시 필요한 요소 중 하나일 것이기 때문이다. 이제 지금까지 소개한 요소들의 특성과 그 실천적 함의를 좀 더 자세히 살펴보자.

2. 언어습득과 학습의 요소

언어습득/학습은 다양한 조건과 원인의 상호작용 속에서 이루어진다. 언어학습과정에 영향을 주는 요소는 크게 외적인 요소와 내적인 요소로 나눌 수 있다. 외적인 요소라는 것은 예를 들어, 학습조건이라든가, 언어정책 등 학습자와 직접적인 상관 없이 존재하는 학습조건들을 말한다. 내적인 요소란 학습자의 언어학습경험이라든가 인지발달상황 그리고 학습자의 자기가치의식 등과 같은 학습자 개인의 독특한 특성을 말한다. 각 요소가 언어 습득에 미치는 영향은 한편으로는 어떤 특정한 경향을 나타내기도 하지만, 다른 한편으로는 동일한 요소가 다른 요소들의 복합적이고 중층적인 영향으로 인해 다른 효과를 야기하기도 한다. 언어외적인 요인이 언어

학습의 내적 요인에 영향을 끼칠 수도 있고 그 반대로 내적 요인이 외적요인을 바꿀 수도 있기 때문이다 (Vgl. Apeltauer 1987; 12f.).

2.1. 제 2 언어습득의 요소

제 2 언어습득의 경우와 외국어습득 사이의 가장 큰 차이는, 제 2 언어 습득의 경우 언어학습이 목표언어를 모국어로 상용하는 사회에서 이루어지고, 그래서 자의든 타의든 해당언어를 일상적으로 듣고 상용한다는 점과 이 환경으로 말미암아 대체로 매우 강력한 학습동기와 의욕이 유발될 수 있다는 점에 있다. Apeltauer (1987; 13 쪽)에 따르면, 제 2 언어학습자와 모국어사용자 사이의 관계가 대칭적(symmetrisch)인가 아니면 비대칭적(asymmetrisch)인가에 따라 학습 동기와 의욕의 강도가 달라질 수 있다. 말하자면, 두 집단 사이의 문화, 경제 또는 기술적 격차가 클 경우, 특히 어떤 사회의 언어를 제 2 언어로 배우게 될 그룹이 경제, 사회, 문화적으로 해당 사회보다 월등하다고 느낄 경우, 그 그룹이 그 사회의 문화를 받아들일려는 자세 (Akkulturation)가 미흡한 경우가 많다는 것이다. 예를 들면, 한국에서 살고 있는 외국인들 중에 특히 소위 선진국 출신으로 직업 활동에 영어를 사용하는데 불편함이 없는 이들은 한국에 오랫동안 체류해도 한국어를 배우지 않는 경우가 이 경우에 해당된다고 하겠다. 물론 이와 반대의 경우도 있다. 즉 자기가 현재 살고 있는 사회가 자기 문화의 우월함을 내세워 소수자들에게 그 문화를 수용하도록 강요한다는 느낌을 소수 그룹의 어떤 구성원들이 가지고 있을 경우, 그들은 그 사회의 문화 및 언어를 받아들이고 배우는 것이 자신의 정체성을 위협하는 일이라고 판단하여, 그 사회의 지배적인 언어를 배우지 않으려 하는 경향도 발견된다는 것이다. 이 경우, 그 소수 그룹은 지배적인 사회 문화 속에 조그만 '식민지'를 건설해서, 내부적으로 대단한 결속을 보이면서, 사회 전반에 대해 배타적인 태도를 보이곤 한다. 더 나아가 이런 상황에서도 그 사회에 대한 반감으로 인해 그 언어를 열심히 배우는 경우도 있는데, 외국어 교수법에서는 이를 '마키아벨리 전략'이라고 부르기도 한다.

제 2 언어로서, 즉 목표어가 일상적인 의사소통의 수단으로 사용되는 장소에서 이루어지는 언어 배우기에는 일상생활을 통해 언어를 습득할 수 있음과 아울러 원할 경우 수업을 통해서 그 언어를 학습할 수도 있다는 장점이 있다. 이는 학습자의

모국어가 일상적인 의사소통으로 사용되는 환경에서 외국어학습이 이루어져, 목표어로 의사소통함으로써 그 언어를 습득할 기회가 거의 없는 - 한국에서 독일어를 배우는 경우가 여기에 해당되겠다 - 경우와 결정적으로 대비를 이루는 요소이다.

2.1.1. 외적요소

▶ 자연스런 제 2 언어습득의 여건

2 언어로서, 즉 수업이 아닌 일상생활을 통해서 목표어를 배우는 상황이 지닌 가장 현저한 특징 중의 하나는 그 언어가 학습자에게 일차적으로 지적 흡수의 대상으로 파악되기 보다는 일상적인 의사소통의 수단으로 현존한다는 점에 있다. 이러한 상황은 한편으로 일상적인 생활에 엄청난 불편을 초래함으로써 그 의사소통의 수단을 어떻게든 습득하기 위해 노력하도록 만드는 압력으로 작용하고, 그 노력의 결과 얼마간 의사소통이 이루어질 때까지 학습자가 대단히 고통스러운 과정을 거쳐야 함을 뜻한다. 이와 아울러 목표어가 '그저' 의사소통수단일 뿐이라는 조건은 다른 한편으로 수업을 통한 언어 학습의 경우에 비해서 언어의 문법적 규칙이 갖는 규범적 성격이 언어 학습 과정에서 훨씬 적은 비중을 차지하게 만들기도 한다. 이러한 상황에서 언어적 행위의 목표는 '어떻게든' 자신의 의도를 이해시키고, 상대방의 의도를 이해하는 것이기 때문이다. 또한 이는 언어 사용이 말 그대로 실제적인(authentisch) 상황에서 이루어진다는 사실로부터 비롯되는 것으로, 이 때 언어적 행위는 충분히 주어져 있는 비언어적 상황을 보완하는 최소한의 수준으로 축소될 수 있다. 제 2 언어적 환경에서 이루어지는 언어 습득과정이 어린이의 모국어 습득 과정과 상당 부분 비슷한 양상을 보이는 까닭 중 하나가 여기에 있다. 비교적 어린 나이에 목표어가 사용되는 사회에 이주한 경우에 주로 해당되는 일이긴 하지만, 한 단어만 사용하는 기간을 거쳐 두 단어, 세 단어, 더 나아가 완전한 문장을 만들어 의사소통을 하는 단계를 거쳐 언어 능력이 발전해간다는 사실이나 초기에는 몇 요소로 구성된 문장을 마치 하나의 단어인 것처럼 습득해서 사용하는 경우(이른바 Chunk data)가 이를 보여주는 단적인 사례들이라 할 수 있다.

제 2 언어 습득 이론가들 사이에서는 위의 사실로부터 언어 습득의 독자적인 - 생물학적인 조건과 긴밀하게 관련된- 법칙이 존재한다는 주장을 이끌어내고, 다시

이로부터 교실에서 이루어지는 외국어 수업 역시 이 언어 습득의 법칙성에 부응해야 한다는 실천적 귀결을 이끌어내는 경향이 매우 강력하게 존재한다. 이러한 경향은 더 나아가, 수업에서 이러한 상황을 조성하기 어렵다는 사실에 대한 인정과 함께, 학교에서 이루어지는 기존 방식의 외국어 교육 자체에 대한 깊은 회의로 이어지기도 한다. 이 문제에 대해서는 학습자의 모국어 사용 지역에서 수업을 통해 외국어를 배우는 상황에 대해 다루는 곳에서 다시 언급하겠다.

물론 경험을 통해 익히 알고 있는 바대로 목표어를 제 2 언어적인 환경에서 배운다고 해서 언제나 습득이 성공적으로 이루어지는 것은 아니다. 이에 대해 제 2 언어 습득이론가들이 내놓은 설명 요인으로는 우선, 위에서 언급한 바 있듯이, 목표어가 사용되는 사회의 정치, 경제, 사회 문화적 지위에 대한 학습자의 태도가 있다. 이와 아울러 목표어 사용 지역에 체류하는 기간이나, 언어, 문화적 거리, 체류자가 속한 집단의 크기 그리고 학습자가 목표어를 배우기 시작하는 나이 등을 들 수 있다. 이 모든 요인들을 여기서 다 다룰 수는 없다. 하지만 사춘기를 막 지났거나 지나고 있는 중인 나이에 독일어를 처음으로 배우기 시작하는 우리나라의 사정에 비추어 볼 때, 목표어 사용지역에서 체류하기 시작한 나이라는 요인은 좀 더 자세히 살필 필요가 있어 보인다.

이와 관련해서 경험을 통해 이미 널리 잘 알려진 사실은, 목표어 사용 지역에서 살기 시작한 나이가 어릴수록, 그 언어를 완벽하게 배울 가능성이 높다는 점과 나이가 어릴수록 목표어를 배우는 속도가 빠르며, 이는 특히 억양, 발음 등 이른바 비인지적(prosodisch) 영역에 잘 적용된다는 점 등이다. 이 현상에 대한 설명들 중 가장 설득력이 있는 것은 생물학적인 것이다. 이에 따르면, 언어를 배우는 능력은 생물학적으로 타고나는 것으로, 마치 우리 몸이 일정 기간 동안 자라다가 더 이상 성장하지 않게 되는 것처럼 언어를 배우는 능력 역시 일정 기간 현존하다가 더 이상 작동하지 않게 된다는 것이다. 이 능력이 현저히 떨어지기 시작하는 시기가 사춘기와 대체로 일치한다는 데에는 대부분의 언어습득 이론가들이 합의하고 있다. (Ellis 1994) 그리고 이에 동의하는 학자들은 그 이후의 언어 학습이 주로 인지적인 능력을 통해 이루어진다는 견해를 지지한다.

목표어가 일상어로 사용되는 지역에서 배우는 외국어가 매우 의사소통 지향적임은 이미 지적한 바 있다. 이러한 경향은 어린이의 경우 또래 집단에서 사용되는 언어가 언어 습득에 지배적인 영향을 미치는 형태로 나타난다. 이에 따라 부모가 독

일어를 잘 하지 못하는 이주 2세대 외국 어린이들의 경우, 그 지역(예컨대 루르 지역) 어린이들이 사용하는 사투리 밖에 배우지 못하는 현상도 생겨나게 된다. 이러한 현상은 문화어, 또는 표준말은 여타의 행동 규범과 마찬가지로 사회화 과정을 통해 따로 습득되어야 하는 것일 가능성을 시사한다. 이는 다시 언어 습득이 오로지 인간이 생물학적으로 타고 난 생물학적 능력에 의거해서만 이루어지는 것은 아님을 시사한다.

▶ 수업을 통해 이루어지는 제 2 언어 습득

수업을 통해 이루어지는 언어 습득(또는 학습) 활동에서는 규범적인 성격이 두드러지게 나타나는 것이 보통이다. 이는 제도적인 교육 기관인 학교의 경우 더더욱 그러하다. 여기서 이루어지는 학습은 - 비단 언어의 경우뿐만이 아니라 - 대체로 의식적이고 반성적인 성격이 강하다. 정규적인 언어 수업이 갖는 이런 성격으로 인해 일상 생활을 통해 습득한 능력을 더 다듬고 정교화하려는 사람에게는 이러한 학습 장소는 더없이 좋은 기회를 제공할 수 있다. 모국어 사용자들도 깜짝 놀랄 만큼 훌륭한 언어를 구사하는 이들 중 이러한 정규적인 학습을 거치지 않은 이들이 거의 없다는 사실은 따라서 전혀 놀랄 일이 아니다.

뒤에서도 언급하겠지만, 수업 시간에 언어 학습을 위해 제시되는 상황은, 적어도 제시된 상황 자체와 관련해서는, 실제적인(authentisch) 것이 아니다. 이러한 의미의 실제성은 그 상황이 외국어를 배우려는 목적을 가진 사람들이 모여서 수업을 받고 있다는 상황이고, 그런 의미에서 수업을 통해서 묻거나 대답하면서 이루어지는 언어 활동만이 위에서 말한 실제성을 지닐 뿐, 그 밖의 대부분의 상황은 모두 가상적(virtuell)인 것이다.

수업 상황이 지니고 있는 이러한 특성은 그 수업이 목표어 사용 지역에서 이루어질 경우, 많은 점에서 언어 습득에 도움이 되는 장점으로 작용할 수 있다. 먼저, 일상적인 의사 소통 상황을 학습자가 매우 쉽게 상정할 수 있다는 것이다. 적지 않은 상황이 실제 생활에서 부닥쳤던 상황일 가능성이 높은 데다가, 그 상황에서 자신이 겪었던 어려움과 궁급증이 생생하게 기억되어 있어서, 아주 실제적인 도움을 학습자 스스로가 구할 수 있고, 이는 더 나아가 학습 동기를 높이는 강력한 힘으로 작용할 수 있다. 다음으로, 의사소통의 성공 여부가 거의 배타적인 관건이 되는 일

상적인 상황과는 달리, 수업 상황에서는 언어 자체(또는 그 언어의 특정 용법)가 논의의 대상이 될 수 있다. 이러한 상황적 특성으로 인해 수업 상황에서는 학습자가 아직 그 사회적 함의와 기능을 확실히 알고 있지 못하지만 들어서 알고는 있는 표현을 시험적으로 사용해 볼 수 있는 실험적 장으로 활용될 수 있다. 이는 주로 상대방의 반응을 통해서 어떤 표현이 갖는 사회적 효과를 확인할 수 있고, 그런 점에서 상당한 위험을 감수해야 하는 실제적 의사 소통 상황과 비교할 때, 수업 상황이 제공하는 매우 유리한 조건이라고 할 수 있다.

물론 위에서 언급한 수업 상황의 장점이 발휘되느냐의 여부, 그리고 발휘될 경우, 그 강도는 위에서 언급한 바 있는 문화적 요인들에 의해 적지 않게 좌우된다. 가령 수업 진행 방식이 특정 학생의 문화적 배경과 잘 어울리지 않을 가능성은 얼마든지 상정할 수 있다. 그럼에도 불구하고 그 학습자의 문화적 배경은 무시된 채, 목표어가 사용되는 사회의 학습 문화에 따라 수업이 진행될 경우, 그 학습자는 심할 경우 문화적 정체성의 위기까지도 느낄 수 있고, 이는 그 학습자를 수업으로부터 이탈시키는 결과를 초래할 수 있을 것이다. 또 다른 경우로는 어떤 학생이 일상 생활에서 겪은 문화적 불협화음을 해결할 수 있는 방안을 수업을 통해 찾고자 하는데, 그 체험이 웃음거리가 될 경우를 상상해보면, 문화적인 요인이 차지하는 비중이 결코 경시될 수 없음을 쉽사리 짐작할 수 있을 것이다.

이 문제를 교사의 입장에서 보면, 매우 상이한 문화적 배경을 지닌 학생들을 가능한 최대로 만족시킬 수 있는 수업 방안을 찾아내는 것이 우선적이고 긴급한 과제로 떠오름을 뜻한다. 최근 들어 우리나라에서도 교육 개혁의 주요한 축의 하나로 설정되고 있는 이른바 ‘학습자 중심의 교육’을 실천하려는 노력의 한 줄기가 독일 현지의 DaF나 영미 현지의 ESL(english as second language) 교수법에서는 학습자의 배경을 이루고 있는 문화권에서 지배적인 학습 문화나 전략을 연구하는 데 경주되는 경향은 이를 잘 보여준다 하겠다.(Riley 1988, Oxford(ed.) 1996, 특히 편집자가 쓴 서문.)

2.1.2. 내적 요소

언어학습에 영향을 주는 내적인 요소는 크게 다음과 같이 분류를 할 수 있다: 1. 신경심리학적인 기초, 2. 인지조건과 그 영향, 3. 학습유형, 4. 정의적인 요소

▶ 신경심리학적인 기초

일반적으로 어린이들은 어른이나 청소년보다 언어, 특히 제 2 언어나 외국어를 쉽고 빠르게 습득할 수 있는 천부적인 능력을 갖고 있다고 알려져 있다. 사춘기가 되면 이 언어학습능력이 사라지기 때문에 외국어를 배우는 시기는 빠르면 빠를수록 좋다고 믿고 있는 것이다. 이러한 믿음은 한국에 영어조기교육과 더 나아가 영어조기 유학이라는 형태로까지 발전하고 있다. 하지만 적지 않은 연구결과가 사람의 나이에 따라 발달하는 부분이 다르다는 것을 밝혀내고 있다. 예를 들어, 3-7세의 어린이들은 주로 소리와 운율습득에 탁월한 능력이 있고, 8-9세의 어린이들은 형태소에 그리고 9세 이상의 어린이와 청소년들은 어휘와 문장의 구조습득에 유리하다는 것이다. 그래서 제 2 언어를 어려서 배운 사람들은 무엇보다도 발음과 억양이 모국인과 구별하기 어려운 것이다. 이것이 언어를 잘 한다는 착각을 일으키고 있는 것이다.

자연스런 언어습득의 경우 나이가 유치원과 초등학교 저학년어린이와 초등학교 고학년과 중학교 저학년 어린이, 청소년 그리고 성인들을 서로 비교를 해 보면 초등학교 고학년 어린이들이 저학년 어린이와 어른들보다 빨리 배운다고 한다. 그리고 저학년 어린이들은 청소년이나 성인보다 배운 것을 훨씬 빨리 잊는다는 것이다. 이는 독일에서 태어나 거기서 초등학교 저학년 때 돌아온 한국의 어린이들이 독일에서 생활한 기간과는 상관없이 한국에 돌아와 얼마 되지 않아 독일어로 말하는 능력을 상실하는 예를 봐도 알 수 있을 것이다. 그리고 성인과 10-14세의 청소년, 8세의 어린이를 똑같은 수업상황에서 비교를 하면 성인들의 이해력이 위의 세 그룹 중에서 가장 빠르다는 것이다 (Apeltauer, 1987; 23ff.).

이런 연구결과를 종합해 보면 제 2 언어습득은 뇌의 발달과정 및 학습자의 인지적 능력의 발달정도와 아울러 세상사에 대한 지식과 사회 문화적인 요인에도 매우 큰 영향을 받는다는 것이다. 최근의 연구조사발표에 따르면 제 2 언어를 배울 때는 오른쪽 두뇌가 아주 중요한 역할을 한다고 한다. 제 2 언어능력의 신장과 함께 왼쪽 두뇌가 다시 활성화되어 제 2 언어를 아주 잘 하는 사람에게는 양쪽 두뇌의 활동이 조화를 이룰 수 있게 된다는 것이다 (Apeltauer, 1987; 24 쪽).

▶ 인지조건과 그 영향

제 2 언어를 배우는 학습자들이 언어의 구조와 요소들을 소화하는 능력은 인지 발달수준과 그리고 메타언어적인 능력의 발달과 전혀 무관하지 않다. 만약에 학습자가 모국어를 배우고 제 2 언어를 배우기 시작했고 이미 개념에 대한 조직이 형성되었다면 이는 상당한 기억용량을 갖고 있음을 뜻한다. 이 추상화 능력은 제 2 언어를 배울 때도 어휘의 구조를 저장할 수 있는 능력을 신장시켜 준다고 볼 수 있다. 그렇다고 해서 이런 능력이 문화와 상관없이 동등하게 발전하는 것은 아니다. 두 언어의 유사성도 영향을 준다. 예를 들어서 네덜란드의 학생들이 한국의 학생들보다 독일어문법과 어휘를 훨씬 쉽게 저장하고 사용할 수 있는 것이 그 한 예에 속한다. 문화적 거리가 가까워서, 목표어를 통해 제시되는 상황이나 테마 등이 이미 학습자에게 익숙할 경우, 이 것도 언어를 배우는데 긍정적인 영향을 미친다.

▶ 학습유형

학습유형이란 사고의 인지 및 정보 처리와 저장 그리고 사용 방식에서 나타나는 특성을 지칭하는 것으로, 개개인에 따라 학습유형에서 상당한 차이를 보이는 것이 보통이다 (Kim 1998). 어떤 학생들은 주로 보면서, 또 어떤 학생들은 듣거나 만지면서 학습하는 것을 좋아한다. 여기에는 특정한 사회의 문화적 배경도 상당한 역할을 한다. 이를테면 권위적인 교육과 위계질서가 확실한 가정에서 자란 어린이들은 사회성을 중히 여기는 경향이 강하다. 이런 경향을 환경에 예민한 유형이라고 한다. 산업화되고 개인의 경쟁이 치열한 환경에서 자란 어린이들은 전체보다는 구체적인 것에 그리고 혼자서 일하는 것을 더 좋아한다. 이러한 경향을 환경에 지배를 받지 않는 인지유형이라고 한다. 그리고 제2언어를 성공적으로 배우는 데 중요한 역할을 하는 것이 '불명확한 것을 수용할 수 있는 능력' (Ambiguitätstoleranz)이다. 이 능력은 특히 한국인 학습자들에게 부족한 것으로 나와 다른 것을 수용하지 못해 낯선 것에 대해 쉽게 위협을 느껴 자신을 닫아 버리고 접촉을 차단함으로써 언어학습에 상당한 지장을 초래하는 가장 큰 요인으로 작용하고 있다.

▶ 정의적인 요소

이 정의적인 요소가 제 2 언어습득에 미치는 영향은 다른 요소들보다도 설명하기 어렵다. 하지만 이 정의적인 요소가 제 2 언어습득에 미치는 영향이 크다는 것은 교수 경험이 있는 사람이면 누구나 다 동의할 것이다. 학생들이 언어학습상황에 긍정적인 태도를 갖고 있는 경우에 그 반대의 경우보다 훨씬 뛰어난 학습 효과를 보일 것이라는 점은 어떤 교사라도 예상할 수 있을 것이다. 제 2 언어를 배우려는 욕구와 동기에는, 외국어를 배우는 경우에 비해, 사회적, 문화적, 정서적 안정감에 대한 욕구, 즉 자기와는 이질적인 목표어 상용 사회에 적응하려는 욕구가 가장 큰 역할을 할 것이다. 그래서 자주 이사를 하거나 학교를 자주 바꾸는 경우, 그 어린이들은 귀속 의식이 불분명해져서, 자신의 출생과 문화를 거부하거나 또는 무시하기에 이르고, 이로 인해 자신의 정체성을 상실하는 경우도 있다. 이럴 경우, 제 2 언어습득이 매우 부진하게 되는 경향을 관찰할 수 있다 (Apeltauer, 1987: 27ff.)

2.2. 외국어학습

글머리에 소개된 바 있는 분류법에 따르자면, 외국어 학습이란 학생의 모국어가 상용되는 지역에서 목표어를 배우는 행위를 말한다. 한국에서 영어나 독일어를 배우는 경우가 바로 이에 해당된다. 그 중에서도 이 글의 주요한 고찰 대상이 되는 독일어 학습은 주로 제도적 교육 기관인 학교(고등학교 및 대학교)에서 이루어진다. 따라서 이 글에서는 학교를 통해서 이루어지는 외국어 학습을 고찰의 중심에 둔다.

2.2.1. 외적요소

▶ 목표어가 의사소통 수단으로서 갖는 위상

앞서 보았듯, 목표어의 자리가 제 2 언어로 매겨지느냐 아니면 외국어로서 매겨지느냐를 가르는 가장 중요한 기준은 그 언어가 일상 생활에서 지배적인 의사소통의 수단으로서의 지위를 갖느냐는 것이다. 이 기준에 비추어 보면, 외국어로서 목표어를 배우는 경우, 예컨대 한국의 고등학교에서 독일어를 배우는 경우, 그 언

어가 의사소통 수단으로서 갖는 의미는 매우 미미하다고 밖에 볼 수 없다. 먼저, 제 2 언어적 상황에서와는 달리, 목표어를 구사할 능력이 없어도 일상생활을 꾸려 나가는 데 아무런 지장이 없다. 이러한 상황에서 목표어는 오히려 학과목으로서의 성격을 더 강하게 지닌다. 물론 이 말이 목표어가 의사소통의 수단으로 전혀 인지되지 못함을 뜻하는 것은 결코 아니다. 이를테면, 인문계 고등학교에서 제 2 외국어 선택의 폭이 넓어짐에 따라, 일본어와 중국어를 선택하는 학생의 수가 급증한 데는 그 언어들에 가지고 있는 또는 가지게 될 의사소통 수단으로서의 효용성에 대한 기대도 상당부분 작용하고 있음에 틀림없다. 하지만 이 역시 아직 확정되지 않은 미래와 관련된 것으로, 그에 대한 필요의 긴박성은 제 2 외국어적 상황에 비할 바가 아니다. 게다가 여기에서도 그 언어가 갖는 학과적 성격은 여전히 강한 영향을 미친다. 대학입학 수학능력 시험에서 제 2 외국어 시험 문제의 난이도 조정 문제가 문제 출제 시 매우 중요하게 고려되어야 할 요소로 취급되는 현상은 목표어의 학과적 성격이 갖는 현실적인 영향력에 대한 대응이라고 할 수 있겠다. (목표 언어가 지니는 학과적 성격 및 그 함의에 대해서는 외국어 습득이 주로 수업 상황을 통해서 이루어진다는 측면을 살피는 대목에서 좀 더 상세히 다루겠다)

목표 언어가 당장의 일상 생활에 필요한 긴박한 의사소통의 수단이 아니라는 사실은 그 언어가 학습의 대상으로 받아들여지고, 그에 대한 학습이 매우 목적 의식적으로 이루어짐을 뜻한다. 이는 뒤에 살펴 볼 나이라는 요인과 함께, 외국어 학습에서 학생의 인지적 능력에 의거한 전략적 학습이 차지하는 역할과 관련해서 매우 중요한 의미를 가진다.

누구나 인정할 정도로 매우 분명한 이 사실이 갖는 교수법적 함의 또한 분명해 보인다. 학생들로 하여금 목표어를 실제적인 의사소통 수단으로서 체험할 기회를 늘려야 한다는 것이 그 중 하나다. 하지만 이것이 외국어 수업에서는 오로지 목표어로만 수업이 이루어져야 한다는 강박으로 이어지는 것은 바람직하지 않아 보인다. 그리고 이와 밀접히 관련되어 있는 것으로, 학생들의 내재적 학습 동기유발이 언어 습득에서 매우 중요한 비중을 차지한다는 것이다.

▶ 수업이 갖는 규범적 성격

제 2 언어적 상황에서 이루어지는 수업과 관련해서 이미 언급한 바 있듯이, 수

업에서 이루어지는 언어 행위에는 규범적 성격이 지배적이다. 이는 교사나 학생의 바람과는 어느 정도 무관하게 수업 공간이 말을 배우는 공간이라는 성격을 갖는데 그 원인이 있다고 할 수 있다. 이와 아울러 매 시간 학습 목표가 정해져 있고, 이는 길거리에서 이루어지는 의사 소통의 경우처럼 굳이 알아듣지 못해도 큰 문제가 되는 상황과는 다른 상황을 야기한다. 이러한 성격은 한편으로 언어를 규범적으로 습득하는 데 매우 유리한 환경을 제공하지만, 다른 한편으로는 실제적인 언어 수행 능력의 발전에 그다지 촉진적이지 못할 가능성을 높이기도 한다.

▶ 의사소통 경험의 절대적 빈곤

더욱이 학생의 모국어가 상용되는 지역에서 수업을 통해 이루어지는 외국어 학습에는 실제적인 의사소통의 기회가 절대적으로 부족하다. 이러한 약점을 극복하려는 의지와 외국어 학습에서 모국어의 수행하는 역할에 대한 부정적인 이미지 때문에 수업 자체에서 모국어를 배제하고 모든 수업 활동을 목표어로만 진행해야 한다는 생각이 지배적이다. 많은 학자들이 경험적 연구를 통해 보고한 바 있듯이, 이렇듯 전적으로 목표어로만 이루어지는 수업은 그리 많지 않음에도 (특히 초급의 경우) 불구하고, 이러한 형태의 수업은 많은 외국어 교사들에게-도달할 수 없는 - 이상으로 자리잡고 있다. 하지만 수업 내용과 관계없이 오로지 수업 활동에 사용되는 언어가 목표어이어야 한다는 식의 태도는 Audio-linguale Methode와 함께 이미 70-80년대에 많은 비판을 받은 바 있다(Weller 1981 참조). 이 문제에 대해서는 뒤에서 모국어의 역할을 다룰 때 좀 더 자세히 살펴보겠다.

2.2.2. 내적 요소

▶ 학생들의 나이

학생들의 나이가 그 자체로 제 2 언어와 외국어 습득/학습을 구별하는 기준이 되지는 않는다. 하지만 앞서 말한 바 있듯이, 사춘기 가운데 있거나 사춘기를 막 지난 나이에 독일어를 제 2 외국어로서 배우는 우리나라의 현실에 비추어보면 충분히 고찰해 볼 가치가 있다.

이 시기는 한편으로는 모국어 능력이 완성되고, 다른 한편으로는 새로운 언어를 습득할 생물학적 여건이 현저히 약화되는 것으로 알려진 시기다. 이는 위에서 언급한 바 있는 특정 연령과 쉽게 습득하는 언어 영역 사이의 연관 관계를 통해서도 알 수 있다. 더 나아가 이 시기는 일차적 사회화 과정이 진행되는 시기이기도 하다. 이 시기에 진행되는 사회화가 출생 후 시작되는 일차적 사회화 과정과는 구별된다. 즉 일차적 사회화 과정을 통해 습득되는 지식이 대체로 후견인(Bezugsperson: 주로 부모, 형제)의 언행을 절대적인 것으로 받아들이고, 무조건적으로 모방함으로써 이루어지는 반면, 이차적 사회화 과정은 그 절대적인 세계에 대한 회의와 반성 및 주변 인물의 확대를 그 특징으로 갖고 있다. 다시 말해 이 시기는 논리적이고 추론적인 사고 능력의 비약적인 확대가 이루어지고, 사물과 사태에 대한 반성 능력이 증대되는 시기인 것이다.(Berger/Luckmann 1969; 139-148)

외국어 학습과 관련해서 이러한 요소들이 갖는 의미는 먼저 목표어의 여러 가지 현상들이 더 이상 당연하게 받아들여지지 않는다는 것, 그리고 둘째로는 거의 자연 발생적으로 전이 또는 비교가 일어난다는 점에 있다. 이 점은 외국어 교수 방안 수립에서 인지적 학습이 차지하는 비중의 크기를 늘리게 만드는 요인으로 작용한다. 더 나아가 단순한 입력과 모방을 통한 ‘자연스런’ 습득 과정을 통해서만 외국어를 배우는 것이 그리 효과적이지 않을 수 있다는 가정에 설득력을 부여하는 요인이기도 하다.

▶ 모국어의 역할

다른 영역, 다른 맥락에서와는 달리 외국어 습득과 관련해서는 모국어에 대한 인상이 매우 부정적인 것이 사실이다. 이는 발음이나 억양에서 나타나는 이른바 ‘엑센트’나 구문 및 화용 차원에서 나타나는 여러 가지 오류들에 모국어의 흔적이 드러나는 경우가 많기 때문일 것이다. 실제로 외국어 교수법에서 기울이는 노력의 일부는 이러한 흔적을 제거하는 데 모아지고 있는 것도 사실이다. 이는 외국어 수업에서 가급적이면 모국어를 배제하려는 노력으로 이어졌고, 그러한 경향은 행동주의 학습이론에 바탕을 둔 Audio-linguale Methode가 위세를 떨치던 5,60년대 이후 거의 달라지지 않고 있다(Stern 1992; 279f.).

외국어 습득 과정에 모국어의 영향을 미친다는 사실에 이의를 제기하는 사람은

거의 없다. 문제는 이 사실을 교수법적으로 어떻게 받아들이고, 대응할 것이냐는 것이다. 모국어와 관련한 교수법적 대응 방식은 외국어, 더 넓게는 언어 습득에 관한 견해와 긴밀히 관련되어 있다. 이를테면 언어 습득을 연상 고리의 형성이나 습관의 형성으로 파악하는 경우, 모국어는 새로운 연상 고리나 새로운 습관의 형성을 방해하는 요소로 파악됨으로써, 외국어 수업에서 가급적 배제되어야 하는 것으로 이해되고, 이는 목표어 하나만을 사용하는 교수법의 도입을 초래했다(Ellis 1994:306-309, Neuer/Hunfeld 1993:33-67, Edmondson 1999; 91-116).

그 이후 모국어(의 특정 요소)와 목표어(의 특정 요소) 사이의 차이가 크면 클수록 배우기 어렵다는 가설을 바탕으로, 외국어 학습에 도움이 되고자 했던 비교언어학적 시도가 이루어지지만, 곧 여러 가지 반증에 부딪쳐 퇴색한다(Ellis 1994: 309f.). 80년대에 들어서 다시 제2언어 습득 이론의 관심의 영역 안에 들어 온 모국어 전이 문제는 주로 학습자의 인지적 전략, 즉 특히 의사소통 전략의 관점에서 다루어진다(Edmondson 1999; 110ff.). 즉 자신이 표현하고 싶은 바를 표현해 줄 목표어의 표현 방법에 대해 모를 때, 그 외국어를 사용하는 사람은 자신의 모국어가 갖고 있는 표현 방법을 원용한다는 것이다. 이러한 영향이 작용하는 방향이 반드시 일방적이지도 않다는 점이나 학습자가 모국어와 목표어 사이의 차이가 크다는 생각을 갖고 있는 경우에는 오히려 이러한 전이가 잘 일어나지 않는다는 등의 연구 보고들은 전이 현상이 인지적 영역 안에 있음을 드러내주는 또 다른 지표들이라고 할 수 있다(Ellis 1994: 327). 전이가 인지적 영역 내부의 전략적 차원에서 일어난다는 것은 모국어의 흔적을 확인할 수 있는 오류들이 곧 화석화를 의미하지는 않는다는 것을 뜻한다. 다시 말해 모국어의 차용은 목표어 능력이 향상 되어가는 발전 과정에서 일시적으로 나타나는 현상일 수 있다는 것이다(Ellis 1994: 329-332). 그리고 이는 모국어 전이 현상으로 인해 초래되는 문제들을 의식적인 차원에서 해결할 가능성이 있음을 뜻한다.

모국어 전이가 인지적 차원에서 이루어진다는 말이 곧 이 현상이 의식적인 차원에서 진행됨을 뜻하는 것은 물론 아니다. 어떤 전이는 무의식적으로 이루어진다. 이로 인해 모든 전이 현상을 의사소통 전략에 의거해서 설명하는 데에는 상당한 무리가 따르는 것도 사실이다. 하지만 무의식적으로 진행되는 과정이라고 해서 인지적 영역 바깥에 있는 어떤 요인에 의해 가령 생물학적으로 결정되어 있다는 뜻 또한 아니다. 그보다는 오히려 모국어 습득이 이른바 내면적으로(implicit) 진행된다

는 사실과 더 깊은 관련이 있어 보인다. 이는 모국어 습득이 인지 발달 과정 자체와 긴밀하게 연결되어 있고, 이는 다시 신경 생리학적인 발전과정과도 매우 긴밀히 연관되어 있다는 사실에서 비롯되는 것으로 보인다. 더 나아가 모국어 습득 과정이 1차적 사회화 과정과 긴밀히 연관되어 있다는 점도 모국어의 영향 문제를 다룰 때 반드시 염두에 두어야 할 점이다(Berger/ Luckmann 1969; 139-148). 일차적 사회화 과정을 통해 습득된 지식의 중요한 특성 중의 하나는 그 지식이 매우 보편적이고 당연하게 받아들여진다는 것이다. 학습자가 외국어를 배우는 경우에도 모국어의 경우를 보자면, 모국어적인 표현 방식이 매우 당연하고 그래서 모든 언어에 보편적으로 적용될 것이라는 가정을 암암리에 상정하고 있다는 것이다. 이러한 태도가 모국어의 표현 방식을 목표어에 그대로 적용하려는 경향을 불러일으키는 한 원인이라고 하겠다. 이는 구문론보다는 화용론적인 측면과 더 깊이 관련되는 측면으로서, 이에 대한 연구는 아직 그리 많이 진척되지 않은 것으로 보인다(Kasper/Blum-Kulka 1993;19). 이렇듯 거의 자연 발생적으로 생겨나는 모국어의 전이 문제를 해결하는 유력한 방법으로 모국어에 대한 반성을 들 수 있다. 즉 모국어식 표현법과 목표어식 표현법의 차이를 자꾸 의식화시킴으로써 모국어적 표현법의 상대성을 인지시킴으로써, 목표어식 표현법에 대한 감각을 예민하게 만드는 과정을 통해 이러한 문제를 해결할 수 있지 않을까 하는 것이다. 이는, 수업이라는 제도적 틀에서 외국어 수업이 이루어진다는 조건에 대해 고찰할 때 더 깊이 살펴 보겠지만, 다양한 문화적 배경을 지닌 이질적인 학생들로 구성된 교실에서는 거의 고려의 대상이 될 수 없는 교수 전략으로, 동질적인 집단으로 이루어진 교실, 특히 교사와 학생이 동일한 모국어를 지닌 교실에서 사용할 수 있는 매우 유력한 전략으로 보인다.

외국어 습득에서 모국어가 수행하는 역할에 대한 제 2 언어 습득이론과 매우 긴밀하게 연결되어 있는 수업 상황 차원의 문제는 바로 외국어 수업에서 모국어를 사용할 것인지 말 것인지를 둘러싼 딜레마다. 이 딜레마는 Stern(1992; 287)이 인용한 어떤 외국어 교사의 말을 통해 매우 정확히 표현되고 있다. 즉 ‘이해를 돕자면 모국어를 쓰는 것이 효과적임을 알지만, 그래도 목표어를 가능한 한 많이 들려주어야 한다는 생각에 목표어로만 수업하는 것이 결국 더 낫다고 생각한다’는 것이다. 다중 매체의 급격한 발달로 굳이 모국어를 사용하지 않고도 목표어로 이루어진 발화를 이해하는 데 도움을 주는 상황을 제시하는 일이 많이 수월해진 것은 사실이

지만, 그럼에도 불구하고 목표어의 의미를 이해하는 데 모국어가 수행하는 역할은 여전히 무시할 수 없다. 모국어 이외의 다른 자료를 사용해 본 이들은 알겠지만, 어떤 그림, 어떤 장면에 대한 학생들의 해석의 다양성은 거의 언제나 교사가 지닌 상상의 한계를 뛰어 넘는다. 어떤 장면이 학습자들에게 문화적으로 매우 낯설어서 그 장면을 이해하는 데 문화적인 배경에 대한 지식이 필요한 경우에는 더더욱 그러하다. 다른 한편으로 학습자의 모국어가 상용되는 지역에서 외국어를 배우는 경우, 적어도 얼마간의 목표어 분석 작업은 불가피해 보이는데, 이는 한국어와 독일어의 경우처럼 매우 다른 부류에 속하는 언어일 경우에 특히 그러하다. 이 분석작업에 모국어는 매우 유효한 의사소통 수단으로 사용될 수 있다. 그리고 앞서 언급한 바 있는 모국어에 대한 반성 역시 모국어를 사용해야 가능한 일이다.

물론 이러한 과정이 곧바로 학생들의 의사소통 능력, 좀 더 구체적으로는 목표어 사용 능력(Fertigkeit)을 증대시키는 것은 아니다. 그리고 모든 수업 활동을 이러한 측면에만 집중시켜야 하는 것도 물론 아니다. 수업은 매우 다양하고 복잡한 단계들로 구성된 활동이다. 그 중 일부를 이루는 것으로 이러한 이해와 분석과 반성의 과정이 필요하다면, 모국어는 이 과정의 학습 효과를 극대화하는 데 매우 적합한 수단이라고 말할 수 있을 것이다. 이 문제는 학습자의 모국어가 상용되는 지역에서 수업을 통해 이루어지는 외국어 수업의 특징과 관련되어 있다.

3. 교수법

위에서 외국어적 환경, 즉 학생들의 모국어가 상용되는 지역에서 주로 수업을 통해 이루어지는 외국어 학습이 지닌 특징으로, 실제적인 의사 소통 기회가 절대적으로 빈곤하다는 점, 그리고 교실이라는 공간에서 이루어지는 외국어 수업이 갖는 특성으로 인해 실제적인 의사 소통의 장으로 기능하기에 부적합한 점이 있다는 점, 그리고 실제 생활이 주는 압박이 거의 없기 때문에 언어 습득의 내재적 동기가 매우 중요한 역할을 한다는 점등을 지적한 바 있다.

목표어가 사용되는 지역에 가서 직접 생활하지 않을 경우, 중급 중 수준 이상의 언어 능력을 획득하는 경우가 거의 없다는 연구 결과도 이러한 상황적 여건과 깊은 관련이 있을 것이다. 어찌되었든, 위에서 언급한 것처럼 의사 소통의 기회가 절

대적으로 부족한 상황에서 그럴 기회를 적극적으로 모색하는 일이 절대적으로 필요함은 두말할 필요도 없다. 하지만 수업이 지닌 성격에 비추어 수업이 이루어지는 공간과 시간 속에서만 그 기회를 찾는 것은 그리 바람직한 방안이 아닐 것이다. 따라서 실제로 목표어로 의사 소통을 할 기회를 수업 바깥에서 찾으려는 노력이 적극적으로 경주되어야 할 것이다. 인터넷은 이와 관련해서 엄청나게 커다란 잠재력을 가지고 있지만, 그 자체로는 학생들이 접근하기에 결코 용이하지 않다. 따라서 교사가 학생들에게 적절하고 흥미로운 자료가 있는 곳을 찾아내고, 필요하다면 그것들을 적절히 가공해서, 이를 자신의 수업과 적절히 연결시킬 수 있는 방안을 찾아내는 것이 필요하다. 이런 점에서 싱가포르 국립 대학에서 이루어지고 있는 e-daf 프로젝트는 여러 모로 시사하는 바가 많다. 거기서는 채팅 프로젝트를 조직한다든지, 대학교 홈페이지에 학생들의 자율적인 학습 공간을 마련해놓고 있다. 이와 아울러 중국에서 형성되어 엄청난 성공을 거두고 있는 영어구역도 적절히 변형해서 도입하려는 노력이 필요하다고 생각된다. 여기서 중요한 것은 학생들의 자발성과 교사의 적극적인 뒷받침이다. 우리나라에서도 영어 사용 구역을 설정하여 중국에서 거두어진 성과를 본받고자 했으나, 처참한 실패를 끝내버린 이유가 바로 자발성에 근거하지 않았다는 데 있는 것으로 보이기 때문이다. 특정한 시간을 정해서 참여하고자 하는 이들을 중심으로 미팅을 조직하는 것도 하나의 방법이지 않을까 싶다. 이렇듯 수업 바깥에서 실제적인 의사소통할 기회를 많이 마련해주는 일이 바탕이 된다면, 수업 시간은 그 때 이루어진 의사소통 경험을 되새기고, 이를 바탕으로 좀 더 자신의 언어 능력을 좀 더 발전시킬 계기를 제공하는 장이 될 수 있을 것이다. 이는 수업 시간에서 모국어를 완전히 배제하고, 학습 목표로 설정된 것보다 훨씬 더 높은 수준을 요구하는 설명어까지 목표어를 사용하는 것보다 훨씬 더 큰 효과를 기대할 수 있지 않을까?

설정되어야 할 것이 학생들이 스스로 자신의 목표어 역량을 확대, 발전시켜나갈 수 있는 능력, 학습자의 자율성을 길러주는 일이다. 이는 자신의 학습에 대해 반성하고, 자신에게 좀 더 적절한 전략을 찾아내서 적용하는 능력으로서, 인지적 활동이 주를 이루는 수업 환경의 성격에도 잘 어울릴 뿐 아니라, 학생들의 나이에 비추어보아도 잘 어울리는 작업이라고 할 수 있다(Wenden 1998, Edelhoff/Weskamp 1999). 앞서 언급한 중급 이상의 외국어 능력을 획득하기 위해 목표어 사용지역에서 생활할 필요가 있다면, 그럴 기회가 주어졌을 때, 그 환경을 자신의 언어 능력

발전에 최대한 활용할 수 있는 능력이야말로 진정한 의미에서 수업에서 직접 달성하기 어려운 목표를 달성할 수 있도록 하는 데 가장 적절한 지원일 것이기 때문이다.

참고문헌

- 박이도(1996): 세계화 시대의 모국어 습득과 외국어 학습, 한국문화사, 서울.
- Anderson, John R.(1996): Kognitive Psychologie, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.(Übersetzt ins Deutsch von Joachim Grabowsky u. Ralf Graf)
- Apeltauer, Ernst(1987): Gesteuerter Zweitspracherwerb-Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. Hueber. Ismaning.
- Apeltauer, Ernst(1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Langenscheidt, München.
- Arthur Brooks/ Peter Grundy(ed.)(1988): Individualization and Autonomy in Language Learning, Modern English Publications in association with The British Council, Hongkong.
- Bausch K.-Richard/Königs Frank G.(1983): *Lernt oder erwirbt man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung.* in: Die Neueren Sprachen 12-4, S 308-336.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas(1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie des Wissenssoziologie, Fischer, übersetzt ins deutsch von Monika Plesner(1980).
- Breitung Horst(1994): Phonetik, Intonation, Kommunikation, Goethe-Institut, München.
- Butzkamm, Wolfgang(1993²): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Francke, Tübingen.
- Corder, S. Pit(1992): *A Role for the Mother Tongue*, in: Gass, Susan M/Selinker Larry(ed.)(1992).
- Edelhoff, Chistoph/Weskamp, Ralf(Hrsg.)(1999) : Autonomes Fremdsprachenlernen (Forum Sprache), Hueber, Ismaning.
- Edmondson, Willis/House Juliane(1993): Einführung in die Sprachlehrforschung.

- Francke Tübingen.
- Edmondson Willis, J.(1997): *Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen*, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26. S. 88-110.
- Edmondson, Willis(1999): *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Ellis, Rod(1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Gass, Susan M/Selinker Larry(ed.)(1992): *Language Transfer in Language Learning*, John Benjamins Publishing Co., Amsterdam.
- Giacobbe, Jorge(1992): *A cognitive view of the role of L1 in L2 acquisition process*, in: *Second Language Research* 8,3 S. 232-250.
- Jacobs, Bob(1988): *Neurobiological Differentiation of Primary and Secondary Language Acquisition* in: *SSLA* 10, S. 303-337.
- Kasper, Gabriele(1992): *Pragmatic Transfer* in: *Second Language Research*. S. 203-231
- Kim, Dong-Ha(1998): *Lernstile*, Masterarbeit, Universität Kassel.
- Krashen, Stephen D./ Terrell, Tracy D.(1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.
- Littlewood, William T.(1984): *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implication for the classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oldin, Terence(1989): *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, Rebecca L.(ed.)(1996): *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*, University of Hawai'i, Honolulu.
- Pinker, Steven(1996): *Der Sprachinstikt*, Kindler (übersetzt ins deutsch von Martina Wiese).
- Riley, Philip(1988): *The Ethnography of Autonomy*, in: Arthur Brooks, Peter Grundy(ed.)(1988).
- Sharwood Smith, Michael/Kellermann, Eric (ed.) (1986): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Singleton D./Lengyel Z.(ed.): *The Age Factor in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Stern, H. H.(1992) : *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University

Press, Oxford.

Weller, Franz-Rudolf(1981): *Inhaltliche Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (1),(2)*, in: *Französisch heute* 1. und 2., 1981. 1-18, S. 71-93.

Wenden, Anita(1998): *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall, New York.

Zusammenfassung

Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen

- Zur Entwicklung der lernerangemessenen Lern- und Lehrmethode -

Min, Hyanggi(KNUE)

Um von der 'kritischen' Situation des Faches DaF rauszukommen, werden viele Versuche unternommen, durch die Verbesserung des Unterrichts in der Richtung nach der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit Deutsch als Fremdsprache wieder attraktiv und konkurrenzfähig zu machen. Aber leider sieht die Zwischenbilanz nicht so erfolgreich aus. Eine der Ursachen dafür lässt sich m.E. darin sehen, dass die Ansätze, die hauptsächlich für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache entwickelt wurden, ohne genügende Berücksichtigung auf die kulturellen und institutionellen Unterschiede zwischen den Lernsituationen im Zielsprachigen Land und im Heimatland der Schüler eingesetzt werden.

In diesem Kontext wäre es nötig, auf die Unterschiede zwischen DaF und DaZ und ihre Wirkung auf die Lehrstrategien im DaF-Unterricht zurückzugreifen. Dabei sind auf einige Faktoren besonders zu achten, die DaF-Unterricht vom DaZ-Unterricht unterscheiden: die Mangel an den Möglichkeiten der authentischen Kommunikation, die Homogenität der Schüler, die Lernkultur in der schulischen Institution, das Alter, in dem die Schüler mit dem Lernen der Zielsprache beginnen.

Daraus lassen sich die folgenden unterrichtlichen Konsequenzen ergeben: Die Lehrer sollten sich bemühen, den Schülern die Möglichkeiten für die authentische Kommunikation besorgen, besonders außerhalb des Unterrichts, z.B. durch das Chatting- Projekt, während im Unterricht mehr Anlässe für die Reflexion gegeben sollten. Und dabei sollten die unterrichtlichen Vorteile - die

gemeinsame Muttersprache und Kultur, das Alter usw. - aktiv benutzt werden. Die meisten Koreaner beginnen nämlich mit dem Lernen der zweiten Fremdsprache erst in oder nach der Pubertät. In diesem Zusammenhang sollte es auch betont werden, dass sich die Autonomie der Lerner durch den Unterricht richtig entwickelt, damit sie später ihre Fertigkeiten autonom entwickeln können.

[검색어] 외국어로서의 독일어, 언어습득, 언어학습

Deutsch als Fremdsprache, Spracherwerb, Sprachenlernen