

영어교육 37 호
1989 년 2 월

정확성과 유창성의 재조명

김 덕 기
(고려대학교)

1. 서 론

Hymes(1972)의 “communicative competence”가 언어교육에서 일으킨 변화 가운데 하나가 학습목표변화에 따른 방법론상의 변화이다. 그 이전 소위 “linguistic competence”가 언어 학습목표의 전부이었을 때에는 연역적인 방법을 쓰건 귀납적인 방법을 쓰건, 또는 학습내용이 글 중심이었던 말 중심이었던, 정확한 어법을 습득하므로써 언어사용 능력이 생긴다는 신념으로 언어교육을 실시했는데, 언어란 가능한 문장(possible sentences)을 판별하고 생성할 수 있는 능력만 아니라 적절한(appropriate) 담화를 판별하고 만들어내는 행동이라는 견해가 널리 인정되면서 교육에서도 이와 상응하는 변화가 생긴 것이다. 가령 다음과 같은 교환을 생각해보자.

- (1) A : What's your name ?
B : Tom Brown. What's your name ?
A : I'm Mary Smith.

Linguistic competence가 언어교육 목표의 전부인 시절에는 위와 같은 교재 내용에 대하여 아무런 시비가 있을 수 없었다. What 문장들 속에 쓰인 어휘(What, be, your, name, I)와 be동사의 인칭변화, you의 소유격, wh-question만드는 법 (또는 wh-movement규칙의 인지)만 알면 위와 같은 언어교환은 가능하다는 인식이 소위 “linguistic competence”를 언어 교육의 목표로 삼던 시절의 이야기였다.

그러나 조금만 생각해보면 위의 문장교환은 우선 발생할 가능성이 아주

희박하거나 없다는 것을 알 수 있다. Hymes의 언어사용능력기준에 의하면 사용가능성(feasibility)에 문제가 있다. Tom과 Mary는 서로 모르는 사이로서, 어떤 경우에 만났는데 위와 같은 말을 나누겠는가? 파티에서? 스키를 타다가? 캠프장에서? 이 모든 경우를 생각해봐도 자기를 소개하고 상대의 이름을 묻는 방법으로는 위의 교환이 적절하지 않다("appropriateness" 결핍). 차라리 다음과 같은 식으로 대화가 진행될 가능성이 더 많다.

(2) A : Hi (or, How do you do ?)

My name is Mary Smith.

B : I'm Tom Tom. Brown.

A : Nice to meet you.

B : Nice to meet you, too.

그러나 communicative competence는 가능한 문장(possible sentences), 즉 문법적으로 정확한 문장을 만들어내는 능력을 포함하여야 하는데, 'feasibility'와 'appropriateness'만 충족하기 위해서 (1)을 버리고 (2)를 교재내용으로 택하면 "What's your name?"을 언제 배우게 되는가?

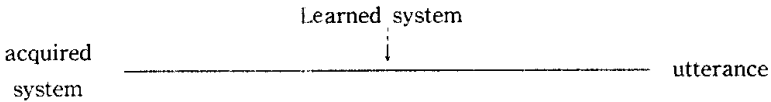
언어교육 현장에서 겪는 곤혹한 지경이 바로 이 자연스런 언어자료를 통한 어법을 가르치는 문제이다. 언어의 형식적 규칙만 이해하고 암기한다고 해서 언어 사용능력이 습득되는 것이 아닌것은 알지만(이영식 1987), 그렇다고 자연스런 언어활동을 통해서 교실에서, 제한된 시간내에, 필요한 어법을 학습시킬 수 있겠는가 하는 불안감이 학생이나 교사에서 모두 있을 수 있다. 언어습득의 과정을 이론적으로 제시한 몇가지 모형을 보면 그 대답은 다음과 같다.

Krashen(1975, 1981, 1983)은 언어능력 습득의 과정을 acquisition과 learning의 병행으로 보고 있다. acquisition이란 자연스런 언어 자료에 접하여 학습자가 알고 있는 실력(i)보다 한 수 위의 것을, 만약 그 발화의 의미를 알면, i+1을 습득하게 된다는 것이다. 가령 학생이 stand up, go to the door, touch, the nose, lips, ears를 알고 있다고 가정하면(i), 학생들은 다음 문장을 이해한다.(i+1).

- (3) If I touch my lips, stand up.
If I touch my nose, go to the door.

(3)의 뜻을 이해하고 그대로 행동으로 옮기면 학생들은 If...의 구문을 학습하게 된다는 것이다. (3)의 입력을 comprehensible input, 이런 과정을 통하여 새로운 어법을 배우게 된다는 가설을 The Input Hypothesis라고 부르고, 이런 과정을 통하여 배운 학습내용을 acquisition이라고 부른다.

Krashen에 의하면 자연스런 언어 활동의 뒷받침이 되는 언어능력의 대부분은 이 acquisition이고, 의식적인 학습을 통하여 얻은 언어 규칙에 관한 지식인 learning은 우리 언어 능력의 극히 일부이며, 그 대상도 쉽게 규칙화 할 수 있는 언어능력(가령 3인칭 단수 -s, 복수 -s, 등)뿐이고 쉽게 규칙화되지 않는 것, 복잡한 규칙(가령 관사의 용법, subjacency condition 등)은 acquisition에 의하여 습득되는 것이라는 견해이다. 그의 주장을 대표로 보이면 다음과 같다.

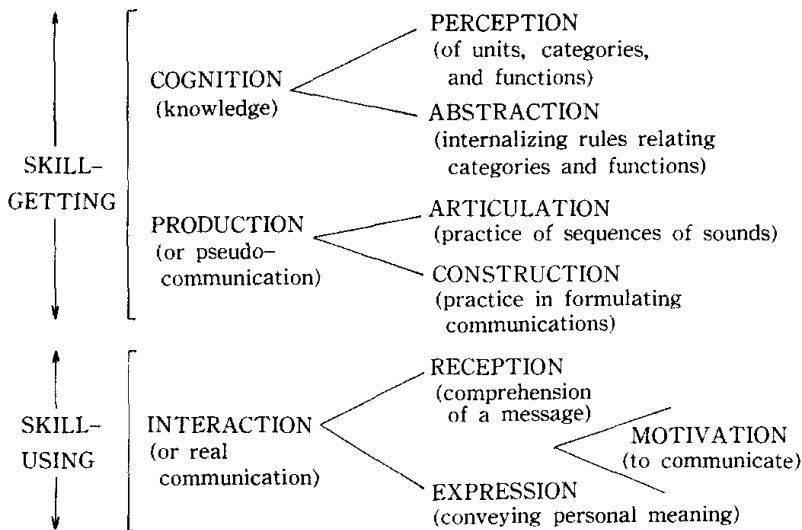


learned system은 acquired system의 오류를 시정해주거나 재편집할 뿐, 그 자체가 발화의 밑천이 되지 못한다. 즉, 감시장치(the Monitor)의 역할을 할 뿐이다. 따라서 learned system 밖에 없는 사람은 쓰거나 말하기를 할 수 없다는 극언을 할 수가 있다. 한편 Learned system이 없으면 오류를 오류인지 모르고 그대로 틀린 어법을 쓰게 된다.

Krashen이 말하는 Comprehensible input은 초급자들에게는 주로 관리자 언어(Caretaker speech)를 통한 쉽게 이해될 수 있는 말, 중급 이상의 읽기 쓰기를 위하여는 난이도를 잘 배열한 읽을 거리를 통한 입력을 말하는 데, 학습의 대상은 다분히 어휘, 구문 등 언어규칙에만 초점을 두는 인상이다. Krashen에게서 주목할 점은 언어규칙 능력이 언어사용경험을 통해서 얻은 것이 주요 부분이라는 것, 그리고 의식적인 학습을 통해 얻은 언어규칙 능력은 별도의 지식 창고에 보관되어 있다는 주장이다. 이와같은 의식적인 지식과(explicit knowledge of the language system) 무의식 지식

(implicit knowledge)의 구분은 Bialystok and Fröhlich(1979)의 학습모형과 유사한데가 있다. 즉, 사용자의 언어규칙에 대한 지식을 명시적으로 설명을 듣지 않아도 자연상태의 언어 자료를 접하여 그 뜻을 알고 의미있게 사용하면 언어규칙에 관한 지식이 생기게 된다는 것이다. 가령 (1)의 What's your name? 은 보통 사람들의 자료에서는 듣지 못한 문장이지만 (2)에서 My name is ~. What's ~? 의 혼한 발화를 접하고 이해하고 사용해 본 사람은 "What's your name?"이라는 말을 이해하거나 말할 수 있는 능력이 생긴다는 것이다. (Krashen의 Comprehensible Input Hypothesis는 Chomsky(1965)가 말하는 언어학자가 언어규칙을 명시적으로 발견해 나가는 과정을 어린 아이의 언어 습득과정에 비유한 것과 유사한 데가 있다.)

한편 Rivers(1978: 4)는 언어교육을 통한 언어학습과정 모형을 다음과 같이 기능의 습득(skill-getting)과 기능의 사용(skill-using)의 평행적 발생으로 제시하고 있다. 아래표에서 보는 바와 같이 skill, cognition, production (pseudo-communication), interaction(communication), 그리고 화살표의 방향 등이 Rivers의 생각을 잘 나타내 주고 있다.



Rivers의 언어학습 모형

우선 skill-getting, skill-using 이라는 용어에서 보듯이 언어를 하나의 技能(skill)이라고 본다는 것, 그리고 언어를 사용하게 되려면 이 기능을 습득(getting)하는 면과 사용(using)하는 면으로 나누어서 생각할 수 있다는 견해인데, 이 개념은 Krashen의 acquisition/learning과는 다른데가 있다. Krashen의 learning은 의식적인 규칙의 학습을 통한 언어규칙의 내재화를 가리키나, Rivers의 개념은 skill-using을 통해서도 인지학습이 이루어지고, skill-getting의 수업도 가능하면 skill-using 활동으로 이어져야 한다는 것이다.

Skill-getting activities must be so designed as to be already pseudo-communication, thus leading naturally into spontaneous communication activities. (p.5)

가령, 듣기·말하기 학습활동을 함에 있어 acquisition을 위한 Krashen의 교실 활동은 comprehensible input→silent period(학생들이 규칙을 내재화 하는 기간)→production을 거치게 하는 반면, Rivers의 생각은 음운의 구분, 어귀의 의미 파악, 문법 규칙 파악을 위한 구두연습(oral practice), 실제에 가까운(realistic) 대화 연습 등, Krashen의 시각에서 보면 learning에서 시작하여 quasi-acquisition 활동으로 이동하는 것을 권장하고 있다. 다만 Rivers는 기회 있을 때마다 기계적인 문법규칙 훈련을 하지 않도록 경고한다. 앞의 (1) (2)의 교수자료 가운데 (1)은 Krashen의 자료에 나올 가능성이 없으나 Rivers는 사용할 수가 있다. 한 마디로 Rivers의 입장은 정확성 훈련을 통한 유창성의 훈련, 유창성 있는 언어자료의 사용을 도모하여 추상적인 언어규칙의 내재화(즉 cognition)를 하기를 권장하는 입장이다.

2. 정확성과 유창성

언어학습 활동을 정확성과 유창성의 입장에서 기술하려는 입장은 Brumfit(1984)에서 비교적 선명하게 나타난다. 일반적으로 정확성이란 문법규칙의 정확한 사용, 유창성이란 주저하지 않고 막힘이 없는 말할 수 있는 능력을 말하는 것으로 미국의 Educational Testing Service가 마련한 Testers' Manual에 보면

Fluency...refers to the overall smoothness, continuity, and naturalness of the student's speech, as opposed to pauses for rephrasing sentences, groping for words, and so forth. (DESCRIPTION OF THE PEACE CORPS LANGUAGE PROFICIENCY INTERVIEW, p.2)

이라고 평범하게 묘사되어 있다.

Brumfit에 의하면, 언어 사용목적이 정확성에 중점을 두어 전시용(display purposes)이면 어법, 발음, 언의 기능, 스타일 등을 기준에 맞추는데 역점을 두지만, 자연스런 언어사용의 경우에는 유창성에 유의한다는 것이다. 따라서 이 두 개념의 차이는 요컨대 언어 사용자의 초점에 달려있다는 것이다.

유창성의 정의는 Fillmore(1979)의 견해를 빌려 언어의 속도, 계속성, 전후 응집성(coherence), 맥락에 대한 민감성(context-sensitivity), 그리고 창의성(creativity)을 갖춘 담화내용을 가리킨다. Hymes가 말하는 가능성, 적절성, 가용성, 성공성 등 모두를 가리키는 것으로 볼 수 있다.

정확성의 정의는

- (1) 교실에서 수업중 교사가 요구하는 형식적 어법 또는 적절성에 대하여 언어 사용자(학생)가 유의하는 것.
- (2) 자연스런 모국어 사용과 다른 일체의 언어 사용행위의 성격, 가령 "extensive reading"은 유창성이 있으나 "intensive reading"은 정확성에 초점을 둔 것이다.
- (3) 언어 자체에 초점을 둔 언어 활동은 아무리 유창하게 해도 정확성 활동이다. (pp.52-53).

유창성은 자연스런 언어사용의 성격을, 정확성은 언어수업, 언어학습, 언어의 전시 등에서 나타나는 언어사용의 성격을 지칭한다고 볼 수 있다. 그러나 최근 언어교육의 초점이 '언어사용' 능력으로 전환된 이후 언어교육에서는 "정확성보다는 유창성을"이라는 구호가 제창되는 것을 흔히 접하는데, 이 주장의 배경에는 반드시 "초기에는"이라는 단서가 붙어야 한다. 여기서 말하는 초기는 학습자의 능숙도를 지칭하는 것이지, 학습의 기간을 염두에 두고 하는 말이 아니다. 가령 이영식(1987)이 밝혔듯이 초기의 학습자들에게는 의사소통 능력의 성공여부만 따지고 어법의 정확성은 심하게 따지지

않는 것이다. 이 주장은 다음과 같은 이론적 근거가 있다. 첫째는 중간언어(Selinker, 1972 ; Corder, 1967)의 설이다. 언어규칙의 습득은 한번에 하나씩 완벽하게 이루어지는 것이 아니라 “언어 노출-가설의 설정-가설 수정-목표규칙습득”의 과정을 거치게 되어 있으므로, 실제 학습과정에 있는 학생이 오류를 보이는 것은 잘못된 가설을 사용하거나 그 가설을 수정하고 있는 단계인 것이다. 잘못된 가설은 모국어 때문일 수도 있고, 언어규칙 자체의 난이도(가령 유표성 때문에)때문일 수도 있고, 원인을 알수 없는 경우도 있다.

둘째는 자연습득순서(The Natural Order Hypothesis)의 이론인데, Roger Brown(1973), De. Villiers and De. Villiers(1974)는 미국 어린이들의 영어 습득을 대상으로, Dulay and Burt(1974)는 외국 아동들의 영어 습득을 대상으로 연구한 결과, 영어의 몇가지 규칙순서는 모든 학습자들에게 일정하다는 것이다. 따라서 이 생득적인 습득 순서를 어기는 어떤 교육 시도도 효과가 없다는 말이다. 바꾸어 말하면 알 것을 알아야 다음것을 배우게 되지, 교사가 오류교정을 해주고 정확성을 강조한다고 어떤 문법규칙이 내재화되는 것은 아니라는 점이다.

초기 언어교육에서 정확성 강조의 보류는 언어 교육을 재미있고 의미있게 진행시켜 학습자로 하여금 정확한 어법을 스스로 세워나가도록 도와주는데 있는 한편, Widdowson(1978)이 말하는 다음과 같은 의사소통 범주(communcatine categories)를 강조하려는데 있다.

<u>Linguistic Categories</u>	<u>Communicative Categories</u>
correctness	appropriacy
usage	use
signification	value
sentence	utterance
proposition	illocutionary act
cohesion	coherence
linguistic skills	communicative abilities
(가령 speaking, hearing)	(가령 saying, listening, talking)

만약 언어 교육 초기부터 정확성만 강조하여 문법적 오류를 강하게 금기시할 경우, 학습의 결과는 언어 사용능력보다는 용법(usage)의 학습, 발화

가 어떤 기능을 하는가에 대한 지식이나 이에 대한 적절한 능력을 없이 문장의 유리된 의미(signification), 사용의 단위가 담화(discourse)나 발화(utterance) 아니라 문장이 되고 언어를 유의적 활동(illocutionary act)이 아닌 명제의 발표로만 사용하게 되고, 문장이 연결될 때에도 언어적인 기호가 있어야만 그 전후 관계를 인정하고(cohesion) 의미상 연결(coherence)은 잘 모르는 등 speaking, hearing은 하되, saying, talking, listening은 할 줄 모르는 사람이 된다는 것이다. Widdowson이 말하는 정확성은 물론 어법, 발음 등 언어규칙상의 정확성을 지칭하는 것이다.

그러나 Brumfit가 말하는 정확성의 뜻, 즉 “언어자체 및 언어학습에 관심을 두고 언어사용을 할 때 그 언어의 성질”로서 정확성을 생각한다면 즉 Rivers의 말대로 의사교환활동(interaction)에 자연스럽게 이를 수 있는 준의사교환활동(pseudo-communication)을 통하여 언어에 관한 인지활동을 하되, 그 대상은 usage 뿐 아니라 의미의 단위(semantic units), 언어기능 단위(functional categories) 등 언어사용규칙을 모두 포함하는 언어학습훈련이라면, 이런 정확성 훈련은 반드시 언어능력(linguistic competence)만으로 연결되는 것은 아니라고 볼 수 있다. 즉, 정확성 훈련의 대상을 언어 사용 규칙으로 확대하는 학습활동이라면 의사소통기능을 위한 교육내용이 된다는 해석이다.

교육내용으로서의 “언어 규칙”은 언어학자들이 제시하는 문사적, 형태론적, 음운론적 배열을 따르는 것이었다. 학교문법의 모체가 되는 전통문법은 가령 품사별, 문장의 종류별, 어순별로 교육내용을 배열하면 되었다. 이와같은 교수요목(syllabus)의 배열이 언어사용 규칙과 관계가 별로 없다는 것이 현재 일치되다시피한 실정인긴 하나, 그 대안으로서 “언어사용 규칙”의 교수요목은 통일된 안이 없다. “정확성”하면 언어 규칙의 정확성을 뜻하게 된 것은 이 때문이다. 문법 규칙을 중심으로 한 교수요목을 문법적 교수요목(grammatical syllabus)라고 부른다면, 언어를 추상적인 규칙으로서가 아니라 사람의 의도(meaning)를 나타내기 위한 수단으로써 바라보는 시각에서 나올 의미·기능적 교수요목(notional-functional syllabus)에 시선을 돌려볼 필요가 있다. Wilkins(1976)에 의하면 언어 규칙의 내재화는 다음과 같은 세가지 측면에서 생각하여야 한다고 주장한다. 즉, 언어의 사용은 사용자의 의도를 나타내기 위하여 행해지는데 그 의도는 사건, 과정, 상

때, 추상화 등에 관한 우리의 표현을 어떤 태도로 무슨 목적을 위하여 나타내느냐를 생각하여야 한다는 것이다. 가령

(3) I don't think we've met before.

에서 화자가 표현하는 내용은 현재의 상태(상대와 자기와의 현재 관계)를 personal하게 표현하고 있고, 위 문장의 기는은 상대의 이름을 알려고 하는 것이다. 즉, 'What' your name? 이라는 질문이 적절하지 않다고 판단되어 위와 같은 표현을 써서 상대의 이름을 묻고 있는 것이다. 위와 같은 표현을 적절하게 사용하려면 현재완료의 의미, 부정(negation)의 방법, think 다음에 오는 보문구조, before의 용법 등에 관한 "지식"이 있어야 함은 물론, 단순한 문장이나 용법이 아닌, 즉 Widdowson이 말하는 signification을 넘어선 value로서의 위 문장을 이해하고 말할 수 있는 "지식"이 있어야 한다. 이것은 사용규칙에 관한 지식이라고 할 수 있다.

언어학습활동에서 usage를 터득하면 use를 자동적으로 알게 된다고 주장한다면 몰라도, Krashen, Rivers에서 논의된 바와 같이 language use, 또는 pseudo-language-use를 통하여 얻은 usage의 지식만이 가치있는 것이라면, 문법지식(즉 usage에 대한 지식)을 배우거나 가르치는데도 그것 자체를 다룰 것이 아니라, usage가 담긴 language use에 초점을 두어 학습하고 배워야 한다고 생각하는 교육내용가운데 하나가 "명령문"이 아니라, 언어를 통하여 "어떻게 요청할까"를 배우게 하는 것이다. 명령법(imperative)은 문법적 개념이어서, 영어에서는 주어가 없이 원형동사를 쓰면 된다.

(4) Clean the room

Let him clean the room.

Clean the room, will you?

Be quiet!

* Is quiet!

명령법을 언어 형식으로 다루는 것은 통사론인데, 사실 통사론에서 명령문을 어떻게 도출하여야 하는가는 여러가지 異論이 분분하거니와, 언어 기능의 뜻인 명령문(commanding sentences)은 반드시 명령법이 아니기도 하다. 즉

(4) You will clean the room.

Every body clean the room.

등도 명령문으로 생각할 수 있다는 말이다. 의미 기능적 교수 요목에 의하면, 위에서 말한대로 “요청하기”의 뜻을 어떻게 표현하는가에 관심을 두게 한다. 영어로 요청하는 방법 가운데 하나가 명령문이지만, 사실 다른 방법을 더 많이 생각할 수가 있다. 가령 Wilkins(1976 : 60)는 “상대의 허락 구하기”에 다음과 같이 16 가지의 다른 문장구조를 예시하고 있다.

O.K. ?
 (1) All right ? } (All accompanied by an appropriate
 Any objections ? } gesture, e.g. lifting the telephone.)

Can
 May }
 (2) Could } I use your telephone, (please) ?
 Might }

Could } I { possibly } use your telephone ?
 Might } { perhaps }

(3) Please let me use your telephone.

Will you let me use your telephone, if I pay for the call ?

(4) Is it all right to use your telephone ?

If it's all right { with } you, I'll use your telephone.
 { by }

(5) Am I allowed to use your telephone ?

(6) Do you mind if I use your telephone ?

Do you mind me using your telephone ?

Would you mind if I used your telephone ?

Would you mind me using your telephone ?

Would you mind awfully if I used your telephone ?

If you don't mind, I'll use your telephone.

I'd like } to use your telephone. { Would } you mind ?
 I want } { Do }

- (7) Do you $\left\{ \begin{array}{l} \text{object} \\ \text{have any objection} \end{array} \right\}$ to me using your telephone ?

If you have no objection, I'll use your telephone.

I wonder if you have any objection to me using your telephone.

- (8) $\left. \begin{array}{l} \text{Will} \\ \text{Would} \end{array} \right\} \text{you} \left\{ \begin{array}{l} \text{permit} \\ \text{allow} \\ \text{consent} \end{array} \right\} \text{me to use your telephone ?}$
 $\left. \begin{array}{l} \text{Will} \\ \text{Would} \end{array} \right\} \text{you} \left\{ \begin{array}{l} \text{give} \\ \text{your consent} \\ \text{your permission} \end{array} \right\} \text{to me using your telephone ?}$

(9) I (therefore) request that I be allowed to use your telephone.

- (10) Would you be so kind as to $\left\{ \begin{array}{l} \text{let} \\ \text{permit} \\ \text{allow} \end{array} \right\}$ me (to) use your telephone ?
 etc.

- (11) I wonder if I $\left\{ \begin{array}{l} \text{could} \\ \text{might} \\ \text{etc.} \end{array} \right\}$ use your telephone.

you $\left\{ \begin{array}{l} \text{have you any objection to me using} \\ \text{your telephone.} \\ \text{would allow me to use your telephone.} \\ \text{etc.} \end{array} \right\}$

- (12) $\left. \begin{array}{l} \text{Would it be possible} \\ \text{Is it possible} \end{array} \right\}$ (for me) to use your telephone ?

I could use your telephone ?

- (13) Do you think $\left\{ \begin{array}{l} \text{you would have any objection if I used} \\ \text{your telephone ?} \\ \text{you would allow me to use your telephone ?} \\ \text{it would be possible for me to use} \\ \text{your telephone ?} \\ \text{you could let me use your telephone ?} \\ \text{etc.} \end{array} \right\}$

- (14) Would it be too much to ask if I could use your telephone ?

(15) I don't suppose you'd be prepared to let me use your telephone,
(would you?)

(16) I should be most grateful if you would permit me to use your
telephone.

위의 표현방법 이외에도 가능한 문장은 있을 것인데, 그 문장의 구성법을 알거나 또 그 문장이 위의 문장과 같은 담화 가치가 있다는 것을 알게 하려는 것이 영어교육의 목적이 되어야 한다.

문법적 교수요목 보다 의미·기능적 교수요목이 use와 usage를 학습시키는데 더 효율적이라는 것은 아직 어떤 통계적 증거가 나와서가 아니라, 사람들이 언어를 통하여 성취하고자 하는 일이 추상적인 규칙의 학습보다 더 중요하다는 확신 때문이다. 듣기와 말하기를 통한 초급에서 도입되는 언어 기능과 관계 예문은 가령 다음과 같다. (Castro and Kimbrorgh, 1979).

언어기능

Greetings :

Asking for information :

Giving information :

Apologizing :

Accepting an apology :

Asking for information :

Giving information :

예문

Nice to meet you. Tony, this is Ali.

Where are you from?

I'm from India.

Excuse me.

That's OK.

What do you do?

I'm a secretary.

위와 같은 교수요목을 통하여 언어를 학습하는 경우 의문문(Where are you from? what do you do?), 명령문(Excuse me.) 부정사의 용법(hice to meet you) Be동사의 변화(are, am) 등은 별도로 다루지 않게 된다. 그러나 반복하여 유사한 구문이 사용되므로 문법규칙은 "유기적"으로 습득된다. 그러나 위의 언어 기능은 역할놀이, 주어진 자료 등을 통하여 "내용에 관심을 가지고" 학습활동을 통하여 훈련할 수 있다. 이 경우 학습자들의 관심은 내용의 이해와 전달에 있으며, 어법의 정확성을 따져서 할 말을 못하게 하지는 않는다. 어법의 정확성은 점진적으로 다져지게 된다.

Brumfit의 유창성 정의 가운데 하나가 언어 사용시 의사소통 내용에 관

심을 두는 것이다. 또 교실의 언어학습 활동은 아무리 유창하게 해도 정확성 훈련의 일환이다. 역할놀이(role-play)에서 교사가 나누어 준 각자의 자료-가령 나는 국적은 인도, 나이는 25세, 전공은 경제학, 미혼, 직업은 학생-를 가지고 문답을 할 경우 그가 사용하는 말은 정확성 훈련이다.

언어기능으로서 쓰기(writing)의 훈련도 엄격히 말하면 정확성 훈련이다. 쓰기란 말할 수 있는 내용을 글자로 표현하는데 끝나는 것이 아니라 구두법, 문법적 정확성, 사용되는 문장의 유형선택 등 정확성 훈련의 대상이 되는 내용이 많다. Brumfit에 의하면 통제작문(guided writing)은 정확성 훈련, 자유작문은 유창성 훈련이라고 하지만, 자유작문을 교사가 받아들이고 전후 문맥이 안 통하는 곳, 논리가 맞지 않는 곳, 어휘나 문체 설정이 이상한 곳에 물음표(?)를 표시하여 다시 쓰게 하는 것도 일종의 정확성 훈련이 틀림없다.

읽기 지도에서도 주제가 담긴 문장(topic sentence) 찾기, 추리를 통한 전보 찾아내기, 주어진 단락의 이전 또는 이후에 이어지는 내용 추측하기 등은 정상적 원어민이 읽기 활동을 할 때 보통하는 행동이지만, 그런 능력을 갖추기 위해서는 인위적으로 따지면서 읽는 정확성 훈련을 거치지 않으면 안된다. 다음과 같은 한 단락의 첫 문장을 보고 이 글을 생각해 보자.

(5) The 1960s has been a decade of liberation.

Women have been……

(6) But the success of science, both its intellectual

excitement and its practical application,

depends upon the self-correction character

of science. There must be……

(5)를 읽으면서 이 글을 쓴 시기를 추측할 수 있는 실력의 기본은 …has been…이라는 언어 구문에 대한 지식이다. 또 1960s와 decade의 뜻을 아는 것도 중요하다. 이 글을 빨리 읽어 나가면서 이 모든것을 안다는 것은 “has been”에 관한 지식이 Bialystok의 말대로 묵시적(implicit)이며 무의식 속에 내재화되어 있기 때문이지만, 만약 위와 같은 것을 따지는 일을(즉 정확성 훈련을) 하지 않는다면 읽기 활동에서 정확하게 읽어드는 일이 어려울 것이다.

(6)의 글을 읽으면서도 훈련된 독자라면 이 paragraph 이전에는 the success of science가 논의 되었을 것이라는 사실, 그리고 이 paragraph의 주제는 the self-correction character fo science가 될 가능성이 크다는 “예상”을 할 수 있어야 한다. 이런 읽기 기능은 정확성 훈련의 결과이며, 조직적 훈련을 받지 않은 학생들에게서는 기대할 수 없는 성과이다. 읽기 훈련은 읽기 자료에 나타난 모든 사실을 이용하여 생각할 수 있는 모든 질문을 스스로에게 던지면서 읽어 나가는 훈련을 말한다.

영어교육 등 외국어 교육에서 “읽기”가 문법·번역 활동 일변도가 된 것은 불충분한 학습활동이지, 전부를 버려야 하는 것은 아니다. 읽기 자료의 난이도는 그 안의 어휘·구문이 대부분 이해할 수 있는 것이 아니면 광독(extensive reading)의 자료로 삼을 수가 없다. 정독(intensive reading)의 자료로 선택된 것은 그 안의 문법사항, 어휘, 스타일 등을 따져 분명히 알 아볼 수 있는 정보 이외에 추측, 재미 등을 도출해 내는 훈련을 실시하여야 한다.

3. 결 론

언어교육에서 “정확성”은 형식문법적 정확성을 강조하는 뜻으로 널리 이해되어 왔고, 형식문법지식에 치중한 언어교육이 언어사용능력을 제발해 주지 못한다는 비난속에, 정확성 보다는 “유창성”에 중점을 두어 언어교육을 실시하여야 한다는 주장이 근래에 대두되었다. 이 주장은 특히 중간언어이론, 언어습득의 자연적 순서론에 따른 오류교정 무용론, 이해가능한 입력론(the Comprehensible Input Hypothesis) 등의 이론적 뒷받침과 Hymes의 언어관이 맞아 떨어지면서 제안되었다. 그러나 Brumfit의 말대로 언어교육에서 실시하는 언어사용행위 대부분이 정확성 활동이라고 생각하면 사실상 정확성 훈련은 현재의 형식 문법적 정확성을 포함한 언어기능상의 정확성 훈련을 더욱 확충할 필요가 있다. 정확성 훈련의 확충에는 교수요목을 재래식 형식문법적 조직에서 기능, 의미적 교수요목으로 바꾸어서 생각하는 것이 필수적이다. 즉, 어떤 언어기능을 표현하기 위하여 어떤 형식을 빌려야 할 것인가를 학습하고 교육하는 것이어야 한다.

참고문헌

- Bialystok, E. and Fröhlich. 1977. Aspects of second language learning in classroom settings. *Working Papers on Bilingualism* 13, May : 1-26.
- Brown, Roger. 1973. *A First Language*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Brumfit, Christopher. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching : The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.
- Castro, O. and V. Kimbrough. 1979. *In Touch : A beginning American English Series*. New York : Longman.
- Corder, S. 1967. The Significance of learner's errors. *International Journal of Applied Linguistics* 5 : 161-70.
- De Villiers, J. G. and D.A. De Villiers. 1973. A Cross-sectional Study of the Development of Grammatical Morphemes in Child Speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 367-378.
- Dulay, H. C. and M. K. Burt. 1974. Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24, 37-54.
- Educational Testing Service. 1977. *Manual for Peace Corps Language Testers*.
- Fillmore, Charles J. 1979. On Fluency. In Fillmore, Kempler, and Wang, eds. *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York : Academic Press.
- Hymes, Dell, 1972. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes eds. *Sociolinguistics : Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin Books.
- Krashen, Stephen. 1975. A model of Adult Second Language Performance. Paper presented at the Winter Meeting of the LSA, San Francisco, Cal.
- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen and T. D. Terrel. 1983. *The Natural Approach*. New York : Pergamon Press.
- Lee, Young-shik. 1987. The Fallacy of Accuracy as a Basis for English Teaching. *Journal of the College English Teachers Association*, No. 33.
- Rivers, W. M. and M. S. Temperley. 1978. *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign language*. New York : Oxford University Press.

Widdowson, H. G. / *Teaching English as Communication*. Oxford : Oxford University Press.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.

(이 연구를 위하여 1988년도 고려대학교에서 연구비를 지원 받았음을 여기에 밝히며 감사의 뜻을 보낸다.)

< Abstract >

Fluency and Accuracy Revisited

Kim Duk-Ki
(Korea University)

Accuracy in language teaching has been conventionally defined as grammatical correctness in language production. Since Hymes(1972) and the advent of various “communicative” approaches, however, the notion of accuracy has been criticized as something in the way of effective language development.

In foreign environments such as in Korea, where little natural reinforcement is provided outside of the classroom, the role of grammatical accuracy should only be considered insufficient rather than inadequate. It would be correct to say that focusing on grammatical accuracy alone, particularly at the beginning stage, is inadequate.

Two proposals are made here. First, accuracy should refer both to grammaticality and appropriateness of language, following Hymes. This perspective of the notion of accuracy derives from Brumfit(1984) who suggested that whatever language data being used non-natively are characteristic of accuracy. Following this new perspective, we will have to engage ourselves in accuracy activities in most classroom settings.

Second, language syllabuses should change from the currently prevailing grammatical syllabuses to ones that focus on language use rather than on language usage. Wilkins(1976) is one possibility but the details will have to be worked out.