

# 우리나라 영어과 교육과정의 문법적 능력에 대한 비판적 고찰

송의중, 양현권  
(서울대학교)

**Song, Eu-Jong., & Yang, Hyun-Kwon. (2016). A critical review of grammatical competence in the national English curriculum of Korea. *Foreign Language Education Research*, 19, 97-114.**

The paper observes that grammatical competence has been interpreted as the ability to judge grammaticality ever since the employment of communicative competence as the core basis of curriculum design in the 6<sup>th</sup> national English curriculum of Korea. It contends that this interpretation is different from what has been widely accepted in the literature on grammatical competence, that is, the ability to understand and express propositional meaning of utterances. The study suggests that a new and fresh look at grammatical competence needs to be taken in developing and implementing the national English curriculum which is to provide English learners in Korea with more potential opportunities for success in acquiring communicative competence.

**Key Words:** Communicative competence, Grammatical competence, National English curriculum

## I. 서론

1970년대 이후 의사소통중심 언어교수가 중심적인 외국어 교수방법으로 자리를 굳혀 가면서, 언어학습의 실제에 있어서 이른바 ‘의사소통능력 (communicative competence)’의 의미와 중요성이 날로 더해가고 있다 (Larsen-Freeman, 2000; Celce-Murcia, 2001). 한편, 이론적인 측면에서는 촘스키로 대표되는 이론언어학자들의 언어능력(competence; Chomsky, 1965)에 대한 이해가 인간의 언어능력을 폭넓게 설명하지 못한다는 지적이 꾸준히 제기되어 왔고, Hymes(1972) 등을 중심으로 의사소통 상황에서의 ‘언어사용’의 중요성이 강조되어 왔다: “사용에 대한 규칙(rules of use)이 없는 문법 규칙은 아무 소용이 없다(p. 278)”. 언어사용을 중시하는 이러한 관점은 인간의 언어능력을 이해함에 있어서 의사소통능력의 중요성에 초점을 두게 하였는데, 이 능력에는 문법적 능력(grammatical competence)<sup>1</sup> 이외에 사회언어적 능력, 담화적 능력 그리고 전략적 능력 등이 포함된다(Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Savignon, 1983; Bachman, 1990; Celce-

<sup>1</sup> 문법적 능력은 언어적 능력(또는 언어 능력; linguistic competence) 등 다양한 명칭으로 불리는데, 이들은 본질적으로 대동소이한 개념이다(Savignon, 1983; Bachman, 1990).

Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995; Bagaric & Djigunović, 2007).

우리나라 영어과 교육과정에서도 외국어 교육에 있어서의 의사소통능력의 중요성이 널리 인지되어, 제6차 교육과정 이후 의사소통중심 언어교수를 도입하고 적용하려는 노력이 꾸준히 전개되어 왔다(권오량 & 김정렬, 2010). 이러한 노력은 최근의 교육과정에 이르기까지 지속되어, 2015 개정 영어과 교육과정에서도 영어과 교육의 목표를 “학습자들의 영어 의사소통능력을 길러주는 것을 총괄 목표로 삼으며 ..... 영어로 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 능력을 습득하여 기초적인 의사소통능력을 기르고 ..... (교육부, 2015, p. 5)”라고 기술하고 있다.

한편, 외국어교육에 있어서 ‘언어사용’ 중심의 의사소통능력에 대한 고려가 지배적인 지위를 차지해 가는 과정에서 여러 가지 부수적 현상이 관찰되기도 하였는데, 그 가운데 특징적인 것 한 가지가 이른바 문법적 능력에 대한 부정적 인식의 심화이다. 특히, 우리나라 영어교육의 이론과 실제에 있어서 문법적 능력의 의미와 역할에 대한 긍정적 인식이 심각한 정도로 축소되어 왔다(양현권, 2008; 이경남, 1996, 2007). 이 논문에서는 우리나라 영어과 교육과정의 구안과 설계에서 문법적 능력 자체에 대한 이해가 상당한 정도 왜곡되어 왔음을 지적하고, 이러한 경향이 야기한 문제점을 지적한 다음 이를 해결하기 위한 방안을 제안하고자 한다.

## II. 문법적 능력에 대한 이해

### 1. 문법적 능력

Canale과 Swain(1980) 등에 따르면, 문법적 능력은 일반적으로 어휘, 형태, 통사, 음운, 철자 등에 대한 지식으로 구성되며, 이들 지식은 궁극적으로는 발화 단위로서의 문장의 규칙을 관장하는 능력이다. 다음은 문법적 능력에 대한 주요 연구자들의 이해를 옮겨온 것으로, 이 가운데 Canale과 Swain(1980) 및 Bachman(1990)은 우리나라 영어과 교육과정 구안에 핵심적 기반으로 활용되었다(교육부, 1997; 이성희, 1997; 김해겸 & 차호순, 1997; Lee & Lee, 2002).

## 표 1

## 문법적 능력에 대한 원론적 개념

연구자(연도)	문법적 능력에 대한 정의
Canale & Swain(1980)	<p>문법적 지식은 ... 어휘 항목에 대한 지식과 형태, 통사, 문장-문법 의미, 그리고 음운에 대한 규칙을 포함한다. ... 문법적 능력은 학습자들에게 발화가 지닌 문자 그대로의 의미를 결정하고 정확하게 표현하는 방법에 대한 지식을 제공하는 것을 목표로 포함하는 어떠한 의사소통중심 접근에 대해서도 중요한 일일 것이다.</p> <p>Grammatical knowledge ... include[s] knowledge of lexical items and rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology. ... [G]rammatical competence will be an important concern for any communicative approach whose goals include providing learners with the knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances (pp. 29-30).</p>
Savignon(1983)	<p>문법적 능력은 언어 부호의 숙달이며, 언어의 어휘적, 형태적, 통사적, 음운적 자질을 인식하고 이러한 자질들을 조작하여 단어와 문장을 형성하는 능력을 말한다. 문법적 능력은 문법에 대한 특정 이론에 관련된 것이 아니며, 용법적 규칙을 명시적으로 밝히는 것을 뜻하지도 않는다. 개인은 문법적 능력을 규칙을 진술하는 것이 아니라 규칙을 사용함으로써 증명한다.</p> <p>Grammatical competence is mastery of the linguistic code, the ability to recognize the <i>lexical, morphological, syntactic,</i> and <i>phonological</i> features of a language and to manipulate these features to form words and sentences. Grammatical competence is not linked to any single theory of grammar, nor does it assume the ability to make <i>explicit</i> the rules of usage. A person demonstrates grammatical competence by using a rule, not by stating a rule (p. 37).</p>
Bachman(1990)	<p>문법적 능력은 ... 어휘, 형태, 통사, 음운/철자에 대한 지식과 같은 많은 비교적 독립적인 능력들로 구성된다. 이들은 단어의 선택을 결정하여 특정한 명제적 의미, 형태, 발화에서의 배열을 통해 명제를 표현하며 소리나</p>

문자상징으로의 물리적 실현을 나타낸다.

Grammatical competence ... consists of a number of relatively independent competencies such as the knowledge of vocabulary, morphology, syntax, and phonology/graphology. These govern the choice of words to express specific significations, their forms, their arrangement in utterances to express propositions, and their physical realizations, either as sounds or as written symbols (p. 87).

위에 따르면 문법적 능력이란 어휘, 형태, 통사, 음운, 철자 등에 걸친 지식을 포괄하는 능력이다. 여기서 눈여겨볼 점은 문법적 능력이 명제적 의미(signification; proposition) 또는 문자 그대로의 의미(literal meaning)를 문장이나 발화 단위로 생산하고 이해하는데 사용된다는 점이다(Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990). 이 때 명제적 의미(signification)란 의사소통상황이나 맥락에 관계없이 문장이 문법규칙에 따라 가지게 되는 그대로의 의미를 가리킨다(Widdowson, 1978).<sup>2</sup> 예를 들어, “The policeman is crossing the road.”라는 발화는 상황에 따라 위협이나 경고 등의 언표내적 의미(value)를 지니거나 기능을 수행할 수 있지만, 맥락에 관계없이 ‘경찰이 길을 건너고 있다’는 명제적 의미를 본질적으로 내포한다. 그리고 이러한 명제적 의미를 구체적 발화로 구성해내기 위해서는 ‘policeman’이라는 단어에 대한 지식, ‘-ing’의 굴절형태에 대한 지식, 진행형 등의 문법규칙에 대한 지식 등을 아우르는 문법적 능력이 필요하다.

한편, Savignon(1983)은 문법적 능력의 본질과 관련하여 중요한 통찰을 제시하고 있는데, 이에 따르면 문법적 능력은 성문화된 규범적 문법규칙 차원의 용법적 규칙(rules of usage)을 암기하고 명시적으로 진술하는 능력을 가리키는 것이 아니라 이러한 규칙을 사용하는(using a rule) 차원의 지식이다(양현권, 2008; 김기택, 2015). 이와 같은 이해의 전통은 의사소통중심 언어교수 내에서는 Hymes(1972)까지 거슬러 올라가는데, 그는 문법적 능력이 언어구조에 대한 “암시적 지식(tacit knowledge)”이며, 따라서 “보통 의식적이지 않고 즉각적으로 보고할 수 없는(p. 7)” 것으로 파악한다.

<sup>2</sup> Widdowson(1978)은 명제적 의미(signification)와 언표내적 의미(value)를 다음과 같이 구별하였다: “문장은 용법(usage)의 사례에 해당하는 의미를 갖는다. 이들은 문법적 규칙에 따라 단어들을 구조로 조합함으로써 명제를 표현한다. 우리는 이러한 종류의 의미를 명제적 의미라고 부를 것이다. 두 번째 종류의 의미는 어떤 문장이나 문장의 부분이 의사소통의 목적의 사용을 위해 사용될 때 갖는 의미이다. 우리는 이를 가리켜 언표내적 의미라고 칭할 것이다(p. 11).”

정리하면, 의사소통중심 언어교수에서는 문법적 능력—의사소통능력의 주요하위 능력 가운데 한 가지—을 성문화된 문법규칙에 대한 명시적 지식이 아니라, 어휘·형태·통사·음운·철자 등에 대한 암시적인 지식을 사용하여 문장이 지닌 명제적인 의미를 이해하거나 이를 문장 중심의 발화 단위로 생산하는 능력으로 정의한다.

## 2. 우리나라 영어과 교육과정의 문법적 능력

우리나라 영어과 교육과정에서는 제6차 교육과정 이래로 의사소통중심 언어교수를 도입하고 적용하여 왔는데, 이들 교육과정에 전제된 문법적 능력에 대한 이해—제6차 교육과정 해설서(교육부, 1992), 제7차 교육과정 해설서(교육부, 1997), 배두본 등(1996), 그리고 김임득(1994)—은 앞서 살펴본 학자들의 문법적 능력에 대한 이해와 상당한 차이가 있는 것으로 여겨진다:

표 2

우리나라 교육과정에서의 문법적 능력 이해

연구자(연도)	문법적 능력에 대한 이해
교육부(1992)	<p>의사소통 능력이란, 문법적으로 가능한가를 알 수 있는 언어 능력(grammaticality) 이외에 그 문장이 문법적으로 맞으면서 실제 가능한 말인가를 알아야 하는 실행 가능성(feasibility), 그 말이 사용되는 상황에서 과연 적합한가(appropriateness), 실제 사용할 때 실천 가능한가(practicability)를 아는 능력을 포함하는 개념이다(Hymes, 1972). 다시 말하면, 의사소통능력이란 문법성 판단 능력(grammatical competence), 사회언어학적으로 타당하며 용인될 수 있는가를 판별하는 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 담화수준에서 적합하게 언어를 사용하는 담화 능력(discourse competence), 대화나 담화를 막힘 없이 지속하여 성공적으로 수행할 수 있는 요령인 전략적 능력(strategic competence)이 포함된 개념이다(Canale &amp; Swain, 1980)(p. 35).</p>
배두본 등(1996)	<p>세계화에 대비한 영어교육은 언어 능력을 기르는데 목표를 두지 않고, 의사소통 능력을 개발하는 데 목표를 둔다. 언어 능력(linguistic competence)은 문법성 판단력을 의미하며, 의사소통능력(communicative competence)이란</p>

	언어 능력은 물론 실행 가능성과 적합성을 따져 상황에 맞게 이해하고 표현하는 능력을 모두 포괄하는 개념이다(p. 75).
교육부(1997)	이들의 모형[Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990]을 보면, 외국어를 학습한다는 것은 <b>단순한 문법적 능력의 습득보다 훨씬 복잡하고 광범위할 뿐 아니라 시간이 오래 걸리는 일임을 알 수 있다.</b> 지금까지의 영어 교육이 <b>문법적 능력이나 구조적 능력에만 치우쳐</b> 의사소통에 관여하는 다른 능력들을 소홀히 취급하여 왔는데… (p. 19)
김임득(1994)	문법적 능력은 언어기호 체계의 숙달과 관련되는 것이고, 발화문의 의미를 정확하게 이해하고 표현하는데 요구되는 음운론적, 통사적, 의미론적 지식을 통칭하는 것이다. 그러나 이러한 지식은 모국어를 습득하는 과정에서 무의식적으로 이루어지는 지식(tacit knowledge)이지 외국어 학습에서 보는 바와 같은 의식적인 학습으로 이루어진 지식과는 상이하다는 것이다. 따라서 <b>의식적인 학습을 통해 얻은 [문법적] 지식은 발화의 유창성과는 관련이 없는 것이고,</b> … Krashen(1977, 1982, 1985)은 조정자 가설(monitor hypothesis)에서 의식적인 언어학습(conscious language acquisition)은 결코 무의식적인 언어습득으로 전환될 수 없고, 발화의 능력은 반드시 언어 습득에서만 창출될 뿐이라고 주장하고 있다. 언어 습득의 과정에서 언어학습을 통하여 축적된 [문법적] 지식은 다만 조정자(monitor)로서 발화나 글로 표현하기 전후에 영어다운 문장이 될 수 있도록 하는 편집자(editor)로서의 기능뿐이라는 것이다(p. 7).

제6차 교육과정 해설서에서는 문법적 능력을 “문법적으로 가능한가를 알 수 있는 언어능력” 또는 “문법성(grammar) 판단 능력” 등으로 정의한다. 또한 배두본 등(1996)에서도 문법적 능력을 “문법성 판단력”으로 이해하며, 제7차 교육과정 해설서에서도 문법적 능력을 문법번역·암기식 교육을 통해 얻어지는 “단순”한 “구조적 능력(교육부, 1997)”에 불과하다고 이해한다. 더불어, 제6차 교육과정의 이론적 배경을 해설한 김임득(1994)에서도, Krashen의 조정자(monitor) 가설에 기반하여, 우리나라와 같은 외국어 학습 환경에서 의식적인 ‘학습’을 통해 얻은 문법적 지식은 발화의 문법적 정확성을 검증하는 역할을 수행하는데 그치며, 따라서 “발화의 유창성과는 관련이 없는 것”으로 이해한다. 종합하면, 용어의 차이는 다소 존재하지만, 이들 문

현에서는 문법적 능력을 문법성 판단 능력, 즉, ‘문법적 정확성을 판단하는 능력’으로 이해하는 공통점을 지닌다.

이러한 관점은 우리나라 영어과 교육과정에 제시된 ‘언어형식’—전통적 문법 요소 또는 문법 항목에 해당—을 도입한 근거에서도 잘 드러나 있다. 교육과정에서는 “EFL로써 영어를 배우는 경우, 언어형식은 학습자에게 정확성의 측면에서 큰 도움이 된다(교육부, 1997, p. 12)”라고 밝히고 있는데, 이는 [표 2]에 기술된 문법적 능력에 대한 관점과 다르지 않다.

### 3. 우리나라 영어 학습자들의 문법적 능력

의사소통중심 언어교수에서는 의사소통능력의 중요한 하위 능력으로 문법적 능력을 전제하며, 이 능력은 기본적으로는 명제적 의미를 이해하고 이를 문장 등의 발화로 구성하여 생산하는 능력이다. 한편, 우리나라 영어과 교육과정에서는 문법적 능력을 성문화된 문법 규칙에 대한 명시적 차원의 지식 또는 문법성 판단 능력으로 이해한다.

우리나라 영어과 교육과정에서 이해하는 방식으로 문법적 능력을 전제하여 영어교육을 실행하는 경우, 적어도 한 가지 측면에서 심각한 문제가 야기될 것으로 예상된다. 그 문제란 다름이 아니라, 의사소통능력의 중요한 하위 능력으로서의 문법적 능력—즉, 명제적 의미를 이해하고 이를 문장으로 발화하는 능력—을 기르는데 어려움이 초래될 것이라는 점이다. 왜냐하면, 우리나라 영어과 교육과정에서는 이 능력에 대한 적극적 고려가 배제되어 있기 때문이다.

잘 알려진 것과 같이, 우리나라 영어과 교육과정을 통해 영어를 학습하는 학습자들은 대부분 기본적인 의사소통능력을 습득하는데 상당한 어려움을 겪는다(이완기 등, 1999; Kim, 2002; 이병민, 2003, 2009; Lee, 2012; Yang, Kim, & Sung, 2014; Choi, 2015). 특히, 의사소통 상황에서 한국인 학습자가 발화한 대부분의 문장은 하나 또는 두 개의 단어로 이루어진 조각말(fragment utterance)이다(이병민, 2009; Yang 등, 2014; Choi, 2015). 이병민(2009)에 따르면, 원어민과 중학교 영어 학습자 사이의 의사소통 담화에서 발생한 발화 중 70~80%가 한 두 개의 단어로 이루어진 조각말이었다. 세 단어 이상이나 구, 절, 문장 수준의 발화는 전체의 16~30%에 불과했으며, 그나마도 원어민의 질문을 그대로 흉내 낸 경우가 대부분이었다.

다음은 교실 내 의사소통상황에서 관찰되는 전형적인 대화 가운데 한 사례를 이병민(2009)에서 인용한 것으로, 한국인 영어 학습자들이 자신의 생각이나 정보를 문장 단위로 구성하여 전달하는 데 상당한 어려움을 겪고 있음을 잘 드러내 준다.

교사: How many people is a broadcasting talking to?  
 학생: Many people  
 교사: Yeah. How many people? How many people?  
 학생: Many people.  
 교사: What?  
 학생: Many.  
 교사: Many people. How many people?  
 학생: Many people.  
 교사: Many people. Very good. Excellent. Broadcasting is talking to many people. He's talking to many people. So this is a broadcasting. Very nice. How do we broadcast? What do we use to broadcast?

(이병민, 2009, pp. 220-221에서 인용)

한국인 영어 학습자가 겪는 이러한 어려움은 중학교 학생들의 교실 내 의사소통 장면에서도 확인된다. 다음은 우리나라 중학교 교실에서의 학생들 사이의 의사소통을 연구한 Choi(2015)에서 인용한 것인데, 학생들은 사진을 보며 친구를 소개하는 과업을 수행하는 중이었다.<sup>3</sup>

학생1: Who? [Who is this?]  
 학생2: Jihwan. [This is Jihwan.]  
 학생3: You friend? [Is this your friend?]  
 학생2: Yes. Soccer. [Yes. We play soccer together.]  
 학생1: Soccer is your friend.  
 학생2: No.  
 학생3: Soccer friend? [Do you play soccer with him?]  
 학생2: Yes.

(Choi, 2015에서 인용)

위 대화에서도 대부분의 발화가 문장이 아닌 한 두 개 단어로 이루어진 조각말임을 확인할 수 있다. 위 장면에서 학생2는 'Jihwan'이라는 친구를 소개하며, 자신과 친구가 축구를 함께 하는 사이라는 정보를 언급하고자 시도한다("Yes. Soccer."). 그러나 의도된 정보를 전달하는데 실패하여 '축구가 학생2의 친구이다'라는 오해가 발생하였고, 그에 따라 의사소통 단절(communication breakdown)이 유발되었다.

Choi(2015)에서는 한국인 학습자의 의사소통능력을 우리나라 영어과

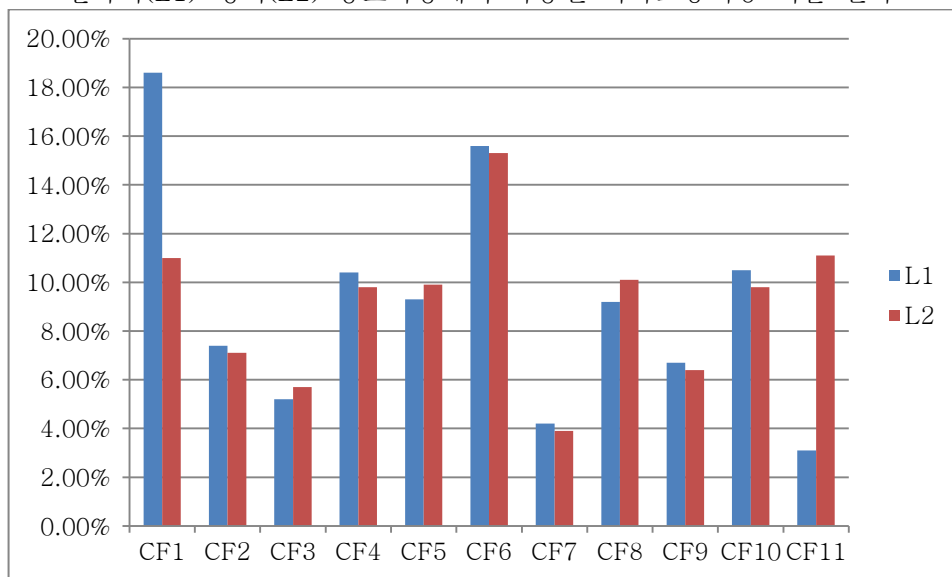
<sup>3</sup> 학생이 본래 발화하고자 하는 의도를 발화 우측의 대괄호 안에 표기하였다.



교육과정에 제시된 의사소통기능에 기반하여 진단하고자 하였다. 이 연구에서는 학습자들로 하여금 일반적인 의사소통 과업을 한국어 그리고 영어로 수행하게 한 다음, 학습자들이 어떤 의사소통기능을 수행하는데 가장 큰 어려움을 겪는지를 조사하였다. 그 결과 우리나라 영어과 교육과정에 제시된 11개 분류의 의사소통기능 범주 가운데 ‘정보 전달 및 요청하기’ 기능을 영어로 수행하는데 가장 큰 어려움을 겪는 것으로 드러났다.

표 3

한국어(L1)-영어(L2) 상호작용에서 사용된 의사소통기능 비율 변화<sup>4</sup>



(Choi, 2015, pp. 47-51에서 인용)

위 표에서 볼 수 있는 것과 같이, 한국어로 의사소통 활동을 수행할 때에는 총 2만1천여 발화가 발생하였으며, 이 중 정보교환 기능(CF1)이 가장 많은 약 18.6%를 차지하였다. 그러나 영어로 의사소통활동을 수행할 때에는 전체 1만4천여 발화가 사용되었으며, 약 11%의 발화만이 정보교환 기능을 수행하기 위해 사용되어, 여타 의사소통기능 중 가장 현저하게 감소하였다.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> [표 3]의 가로축의 CF1~11은 2015 개정 교육과정에서 제시한 의사소통기능 대분류 11개에 각각 해당한다. 곧, ‘정보 전달하기와 요구하기(CF1)’, ‘사실에 대한 태도 표현하기(CF2)’, ‘지식, 기억, 믿음 표현하기(CF3)’, ‘양상 표현하기(CF4)’, ‘의지 표현하기(CF5)’, ‘감정 표현하기(CF6)’, ‘도덕적 태도 표현하기(CF7)’, ‘설득·권고하기(CF8)’, ‘사회활동 하기(CF9)’, ‘답화 구성하기(CF10)’, ‘의사소통 개선하기(CF11)’에 해당한다.

<sup>5</sup> [표 3]에서 CF1 이외의 다른 의사소통기능은 한국어 과업과 영어 과업 모두에서 유사한 비율로 사용되었지만, ‘의사소통 개선하기(CF11)’ 기능의 사용은 영어 과업에서 급증하는 것을 확인할 수

한편, ‘정보 전달 및 요청하기’ 기능은 명제적 의미를 이해하고 전달하는 능력과 밀접히 연관되어 있다(Wilkins, 1973, 1976; Yang 등, 2014; Choi, 2015). 의사소통기능을 체계적으로 분류한 Wilkins(1976)는 위 기능을 수행할 때 “진술의 실제 형태는 표현하고자 하는 의미-문법적 의미(semantico-grammatical meaning)의 구조화에 의해 결정된다(p. 50)”고 보았다. 이상을 종합하여 볼 때, 한국인 학습자는 명제적 정보를 관장하는 차원의 문법적 능력의 함양에 심각한 문제가 있음을 확인할 수 있다.

### III. 문법적 능력에 대한 새로운 이해와 실천적 적용의 필요성

공교육 체제에서 영어를 학습하는 우리나라 영어 학습자들은 명제적 의미를 문장이라는 단위로 생산해내는데 필요한 문법적 능력이 부족하여, 영어로 자신의 의사를 나타내는데 어려움을 겪는다. 이러한 어려움은 우리나라 영어과 교육과정에서 견지하고 있는 문법적 능력에 대한 이해의 특성과 무관하지 않다. 즉, 우리나라 영어과 교육과정에서는 문법적 능력을 문법성 판단 능력 위주로 이해하는데 이러한 이해는 의사소통중심 언어교수에서의 문법적 능력에 대한 이해와 상당한 거리가 있을 뿐만 아니라, 한국인 영어학습자가 명제적 의미의 발화 생산에서 겪는 어려움의 원인이 되는 것으로 여겨진다.

이러한 어려움을 극복하도록 도울 수 있는 한 가지 근본적인 방안은 우리나라 영어과 교육과정의 설계와 구안에 있어서 문법적 능력에 대한 이해를 새롭게 하는 것이다. 즉, 문법적 능력을 문법성 판단 능력에 국한하지 않고 명제적 의미를 문장으로 발화하기 위한 능력으로 이해하는 일일 것이며, 이에 근거하여 학습자들에게 명제적 의미의 문장을 발화할 수 있는 능력을 길러주는 구체적 방안을 마련하는 일일 것이다.

최근 구문문법(construction grammar) 체계(Fillmore, 1988; Goldberg, 1995, 2006)에 기반을 두어 우리나라 영어학습자들의 명제적 문장 발화 능력을 증진하기 위한 연구가 지속적으로 진행되고 있는데, 다음은 이 이론 체계에서 전제하는 대표적 논항구조구문(argument structure construction)이다.<sup>6</sup>

있다. Choi(2015)에 따르면, 이러한 현상이 발생한 주요 원인은 의사소통 단절을 해소하기 위해 ‘Pardon me?’, ‘Say again, please.’ 등과 같은 정형화된 표현(formulaic expression)을 자주 사용하였기 때문이다.

<sup>6</sup> 논항구조구문과 문장생성능력 간의 관계에 대해서는 Rah(2014)와 Yang, Kim과 Sung(2014) 등을 참고하기 바람.

표 4

영어 논항구조구문(English argument structure constructions)

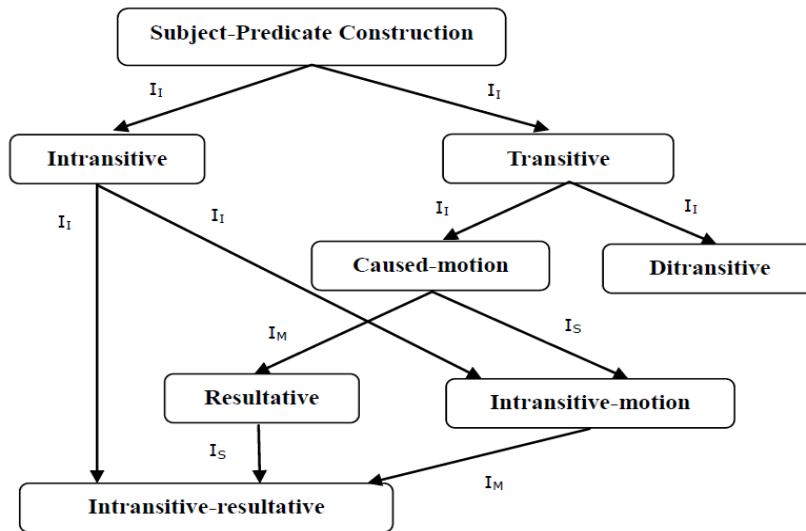
구문/예시	의미	형태
<b>1. Intransitive motion</b> The fly buzzed into the room.	X moves to Y	Subj V Obl
<b>2. Transitive</b> Pat cubed the meat.	X acts on Y	Subj V Obj
<b>3. Resultative</b> She kissed him unconscious.	X causes Y to become Z	Subj V Obj XCOMP
<b>4. Double object</b> Pat faxed Bill the letter.	X causes Y to receive Z	Subj V Obj1 Obj2
<b>5. Caused-motion</b> Pat sneezed the foam off the cappuccino.	X causes Y to move Z.	Subj V Obj Obl

(Goldberg, 1999, p. 199에서 인용)

한편, 구문문법 체계에 따르면, 위 구문들은 서로 일정한 연계 관계(network)를 형성하는데, 다음은 그 구체적 연계의 일부를 Goldberg(1995)에서 인용한 것이다:

그림 1

영어 논항구조구문의 연계 관계



(Goldberg, 1995, p. 109에서 인용)

위에 예시된 논항구조구문은 일상적인 의사소통 상황에서 발생할 수 있는 전형적인 장면, 상황, 사건 등의 의미를 문장 단위로 드러내는 기본적인 구문이다(Goldberg, 1995, 2006; Tomasello, 1998). 언어의 본질에 대한 여러 가지 접근 가운데 구문문법 체계가 지니고 있는 특징 가운데 한 가지는, [표 4]에 드러나 있는 것과 같이, 언어 체계를 구조와 의미의 연결체로 이해하며 이러한 연결체를 구체적 상황과 맥락 속에서 사용하는 능력을 언어 능력으로 이해한다는 점이다. 구문문법의 이러한 특징은 기존의 언어 이해에 대한 주요한 관점에서 언어 체계를 구조 또는 의미의 어느 한 쪽에 집중하여 이해하였던 것과는 뚜렷한 대조를 이룬다(Goldberg, 1995, 2006).

언어 습득의 측면에서 살펴보면, 영어를 모국어로 사용하는 화자들의 의사소통 과정에 구문문법 능력, 특히 논항구조구문에 대한 능력이 필수적인 것으로 드러났다(Bencini & Goldberg, 2000; Kaschak & Glenberg, 2000). 아울러 영어를 외국어로 학습하는 다양한 모국어 배경의 학습자들이 특정한 과정과 단계를 거쳐 논항구조구문을 습득하는 것으로 확인되고 있으며(Liang, 2002; Gries & Wulff, 2005; Manzanares & Lopez, 2008; Shin, 2010), 또한 영어를 외국어로 습득하는 한국인 학습자들의 영어 능숙도와 논항구조구문 활용 능력 사이에 유의미한 상관관계가 존재한다는 것이 밝혀지고 있다(Lee & Kim, 2011; Kim, Choi, & Yang, 2013).

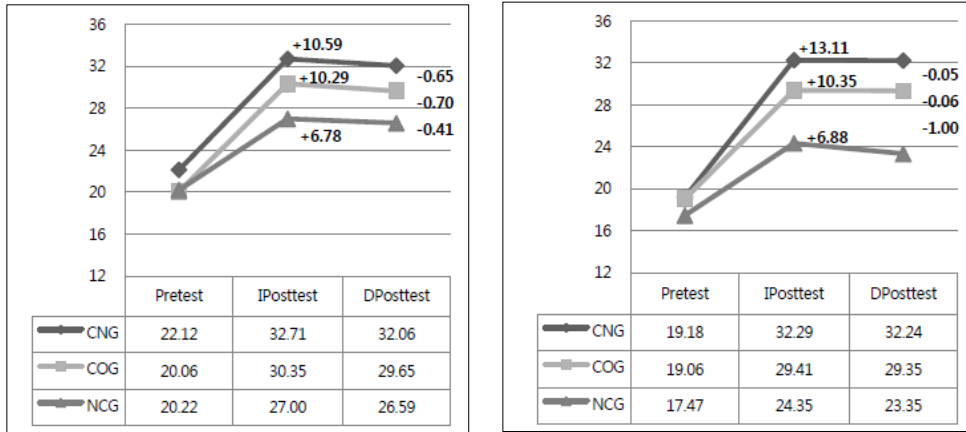
한편, 최근에는 한국인 영어 학습자들로 하여금 의미 있는 상황적 맥락에서 영어의 핵심적 논항구조구문을 학습하게 함으로써 명제적 표현(propositional expression)의 이해 능력과 표현 능력이 효율적으로 함양될 수 있다는 연구 성과가 보고되고 있다. 더불어 논항구조구문에 대한 구문기반 교수—구조와 의미 중심의 구문문법 체계에 바탕을 둔 교수—를 통해 다양한 수준의 영어 능력을 지닌 우리나라 학습자들의 영어 의사소통 능력, 특히 명제적 표현의 발화 능력이 전반적 측면에서 향상될 수 있다고 관찰되고 있다(R.-H. Kim, 2012; Sung, 2012; H.-W. Kim, 2013; Rah, 2014; Sung & Yang, 2016).

이들 연구 가운데 특히 Rah(2014)와 Sung과 Yang(2016) 등이 특기할만한 성과를 보고하고 있는데, Rah(2014)에 따르면 논항구조구문에 대한 구문기반 교수가 한국인 영어학습자의 명제적 표현의 생산 능력을 획기적으로 향상시킬 수 있다. 이 연구에서는 우리나라 대학생 영어학습자 51명을 대상으로 2개월 동안 구문기반 교수와 비구문기반 교수—구조와 형태 중심의 전형적인 교수—가 명제적 표현의 생산 능력에 미치는 효과를 영어의 핵심 논항구조구문—자동이동구문, 자동결과구문, 타동구문, 이중타동구문, 사역이동구문 및 결과구문—의 생성 능력을 중심으로 탐구하였다. 이 연구에서는 학습자의 문장생성 차원의 수행을 ‘그림 묘사 과업(picture description task)’과 ‘영상 묘사 과업(안내된 쓰기 과업; guided

writing task)’에 대한 사전·사후·지연사후평가를 통해 측정하였는데, 다음은 그 연구 성과 가운데 일부분을 인용한 것이다.

그림 2

구문기반 교수와 비구문기반 교수의 효과 비교<sup>7</sup>



‘그림 묘사 과업’의 교수효과 비교

‘영상 묘사 과업’의 교수효과 비교

(Rah, 2014, p. 100/109 에서 인용)

이 연구에 따르면, 구문기반 교수 집단(CNG, COG)이 비구문기반 교수 집단(NCG) 보다 모든 과업에서 명제적 표현의 생성 능력이 유의미한 수준으로 향상되었으며 이 교수 효과는 사후평가 이후 4주 동안 유효한 것으로 나타났다. 예를 들어, [그림 2]의 ‘그림 묘사 과업’에서는 일상생활에서 발생할 수 있는 특정한 장면이나 상황을 그림으로 제공하고 이를 영어로 묘사하도록 하였다. 그 결과 사전평가에서는 모든 집단이 약 20개의 장면을 문장으로 묘사하여 동질적인 것으로 확인되었으나, 사후평가에서는 구문기반 교수를 실시한 두 집단(CNG, COG)이 각각 평균적으로 사전평가에서보다 10.59와 10.29개의 장면을 문장으로 더 생산해내는 향상을 보였으며, 이러한 향상은 비구문기반 교수 집단(NCG)의 향상도(6.78)에 비해 통계적으로 유의한 차이를 보이는 것으로 분석되었다. 나아가 지연사후평가에서도 집단 간 차이가 유의하게 유지되는 것으로 나타났다. 이와 유사한 결과가 ‘영상 묘사 과업’—무성영상을 본 후 영상

<sup>7</sup> 왼쪽 위부터 ‘그림 묘사 과업’, ‘영상 묘사 과업’의 사전평가(Pretest), 사후평가(IPosttest), 지연사후평가(DPosttest) 결과이다. CNG와 COG는 둘 다 구문기반 교수 집단이며, 이 가운데 CNG는 구문들 사이의 연계 관계를 고려한 구문기반 교수를 받은 집단이고 COG는 연계 관계가 고려되지 않은 구문기반 교수를 받은 집단이다. 한편 NCG는 비구문기반 학습자 집단을 가리킨다.

내의 장면들을 묘사하는 과업—에서도 발견되었다.

또한 Rah(2014)에 따르면 구문기반 교수 집단에서 과업에 대한 ‘무의사표시(no response)’ 발생 비율이 비구문기반 교수 집단에 비해 현저하게 감소한 것으로 나타났는데, 이는 구문기반 교수를 통해 학습자들이 보다 적극적으로 명제적 표현을 생성함으로써 의사소통을 수행하는 능력이 증진된 것으로 이해될 수 있다.

\* \* \*

정리하면, 공교육 체계에서 영어를 학습하는 우리나라 영어학습자들은 명제적 표현의 발화 능력에 상당한 어려움과 문제를 지니는 것으로 관찰되는데, 이러한 현상의 주요 원인 가운데 한 가지는 우리나라 영어과 교육과정의 체계에 이러한 능력을 길러줄 수 있는 기반적 고려가 결여되어 있다는 점이다. 앞선 논의에서 밝힌 것과 같이, 이러한 어려움과 문제를 극복하도록 도울 수 있는 한 가지 근본적인 방안은 우리나라 영어과 교육과정 등의 설계와 구안에 있어서 문법적 능력에 대한 이해를 새롭게 하는 것이다. 즉, 문법적 능력을 문법성 판단 능력에 국한하지 않고 명제적 표현을 생성하는 것을 포괄하는 능력으로 이해하는 일이 필요한 데, 문법적 능력에 대한 이러한 이해는 주요 의사소통 중심 교수방법론에서 전제하는 것이기도 하다. 한편 궁극적으로 우리나라 영어 학습자들에게 명제적 표현의 발화 능력을 길러 주기 위해서는, 문법적 능력을 명제적 표현을 생성하는 능력으로 보다 포괄적으로 이해하려는 노력에 더하여, 이러한 능력을 학습자들에게 길러줄 수 있는 실천적 방안을 마련할 필요가 있는데, 그 구체적 방안 가운데 한 가지가 바로 구문문법의 체계에 기반을 두어(‘구조-의미’ 중심의) 명제적 표현의 생성 능력에 초점을 두는 교수학습 체제이다.

## 참고문헌

- 권오량, 김정렬. (2010). *한국영어교육사*. 서울: 한국문화사.  
 교육부. (1992). *외국어(영어)과 교육과정 해설*. 서울: 교육부.  
 교육부. (1997). *외국어(영어)과 교육과정 해설*. 서울: 교육부.  
 교육부. (2015). *영어과 교육과정*. 서울: 교육부.  
 김기택. (2015). *Krashen은 외국어 문법 교육을 반대하였는가?* 2015년 한국영어학회·한국중등영어교육학회 공동학술대회 발표논문, 서울.  
 김임득. (1994). 영어과 교육과정과 의사소통 기능. *영어교육*, 47, 3-25.  
 김혜겸, 차호순. (1997). *원활한 의사소통을 위한 영어교육: 교수요목과*

- 교수방법을 중심으로. *인문논총*, 7, 231-271.
- 배두분, 한정근, 이흥수, 김영태, 송정미, 한상호. (1996). *세계화에 대비한 조기 및 실용 영어 교육 방안*. (연구보고 RR 94-I-1). 청원: 한국교원대학교 교과교육 공동연구소.
- 양현권. (2008). 교육 문법론과 영어 교육. 양현권, 정영국 (편), *교육영문법의 이해* (pp. 11-34). 서울: 한국문화사.
- 이경남. (1996). 문장문법에서 담화문법으로의 확대 필요성. *영어교육*, 51(2), 149-168.
- 이경남. (2007). 영문법 교육의 문제점과 개선 방향. *외국어교육연구*, 10, 49-64.
- 이병민. (2003). EFL 영어학습 환경에서 학습시간의 의미. *외국어교육*, 10(2), 107-129.
- 이병민. (2009). COLT를 통한 영어마을 수업 특성 및 학생과 영어 강사의 상호작용 분석. *영어교육*, 62(2), 199-232.
- 이성희. (1997). 의사소통능력의 학문적 기초와 7차 영어과 교육과정에서의 적용. *충신대 논총*, 16, 195-213.
- 이완기, 김복현, 박한준, 심규남, 김정선, 조정지, 조평준, 박미성, 박유신, 이윤희, 김영소, 김윤아, 이건해, 최애진, 이재근. (1999). *초등영어교육 현장연구-서울 지역을 중심으로-*. *초등영어교육*, 5(2), 225-270.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagaric, V., & Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bencini, G. M., & Goldberg, A. E. (2000). The contribution of argument structure constructions to sentence meaning. *Journal of Memory and Language*, 43(4), 640-651.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. W. Jr. Oller (Eds.), *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 3-12). Boston: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.

- Choi, J.-Y. (2015). *Communicative functions and argument structure constructions in Korean middle school students' English speaking interaction*. Unpublished MA Thesis. Seoul National University, South Korea.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Fillmore, C. J. (1988). The mechanisms of "construction grammar". *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 33-55).
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (1999). The emergence of the semantics of argument structure constructions. In B. MacWhinney (Eds.), *The emergence of language* (pp. 197-212). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Gries, S. T., & Wulff, S. (2005). Do foreign language learners also have constructions?. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3(1), 182-200.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Kaschak, M. P., & Glenberg, A. M. (2000). Constructing meaning: The role of affordances and grammatical constructions in sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 43(3), 508-529.
- Kim, H.-W. (2013). *Instructional effects of construction-based teaching on learning English dative constructions by Korean high school learners*. Unpublished MA Thesis. Seoul National University, South Korea.
- Kim, H.-W., Choi, H.-Y., & Yang, H.-K. (2013). Developmental patterns of Korean EFL learners' English argument structure constructions. *Social and Behavioral Sciences*, 97, 397-404.
- Kim, R.-H. (2012). *Effects of construction grammar-based instruction on the development of oral proficiency by Korean high school EFL learners*. Unpublished MA Thesis. Seoul National University, South Korea.
- Kim, S.-A. (2002). A critical reflection on the teaching English through English classes in the Korean context. *English Teaching*, 57(4), 315-346.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, H.-R. (2012). *Korean middle school students' use of English verb-argument constructions and pause patterns in L2 speaking*. Unpublished MA Thesis. Seoul



- National University, South Korea.
- Lee, J.-K., & Lee, H.-K. (2002). Revisiting communicative competence in Korean EFL education. *English Language & Literature Teaching*, 8(2), 71-90.
- Lee, J.-H., & Kim, H.-M. (2011). The L2 developmental sequence of English constructions and underlying factors. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 11(3), 577-600.
- Liang, J. (2002). *Sentence comprehension by Chinese learners of English: verb-centered or construction-based*. Unpublished MA Thesis. Guangdong University of Foreign Studies, Guangdong, China.
- Manzanares, J. V., & López, A. M. R. (2008). What can language learners tell us about constructions?. In S. D. Knop & R. D. Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 198-230). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rah, Y.-O. (2014). *Effects of construction-grammar-based instruction on the sentence production ability of Korean college learners of English*. Unpublished Doctoral Dissertation. Seoul National University, S. Korea.
- Savignon (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Shin, G.-H. (2010). On the contribution of argument structure constructions to sentence meaning for Korean learners of English. *English Teaching*, 65(4), 209-227.
- Sung, M.-C. (2012). *Effects of instruction on the learning of the English transitive resultative construction by Korean secondary school students*. Unpublished MA Thesis. Seoul National University, S. Korea.
- Sung, M.-C., & Yang, H.-K. (2016). Effects of construction-centered instruction on Korean students' learning of English transitive resultative constructions. In S. D. Knop & G. Gilquin (Eds.), *Applied construction grammar* (pp. 89-114). Berlin: de Gruyter.
- Tomasello, M. (1998). The return of constructions. *Journal of Child Language*, 25(2), 431-442.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1973). The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. In Council of Europe (Eds.), *Systems development in adult language* (pp. 130-143). Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, H.-K. Kim, R., & Sung, M.-C. (2014). Basic communicative competence and sentential utterance production. *The SNU Journal of Education Research*, 23, 97-116.

송의중

서울대학교 사범대학 영어교육과

서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 영어교육과

이메일: songeujong@snu.ac.kr

양현권

서울대학교 사범대학 영어교육과

서울시 관악구 관악로 1 서울대학교 영어교육과

전 화: +82-02-880-7680

이메일: yhkeun@snu.ac.kr

Received on 31 October 2016

Reviewed on 15 November 2016

Revised version received on 30 November 2016

Accepted on 24 December 2016