

영어 교육 내용 구성 원리로서의 문법 이론

양 현 권
(서울대학교)

Yang, Hyun-Kwon. (1999). Grammatical theories and organizing principles of English teaching content. *Foreign Language Education Research*, 2, 69-89.

Grammatical theories have been known to provide organizing principles of English teaching content. The paper proposes that principled content organization is possible only when organizing principles are based on a grammar with explanatory adequacy. The article finds the possibilities of principled organization in the Principles-and-Parameters theory, as developed in Chomsky & Lasnik (1993) and Chomsky (1998).

I. 서론

“외국어로서의 영어 교육 (이하에서는 ‘영어 교육’이라 약칭함)”에 있어서 문법의 기능과 역할은 외국어로서의 영어에 대한 언어학적 견해 및 교육학적 관점의 변천에 따라 눈에 띄는 변화를 겪어 왔다.¹⁾ 특히 1970년대 이후 소위 의사 소통 중심 접근법이 효율적인 영어 교수 방법론으로 각광을 받게 됨에 따라 영어 교육에 있어서 문법의 기능과 역할은 전면적으로 무시되기

1. 양현권 (준비 중)에는 영어 교수 방법론의 변천에 따른 문법의 기능과 역할에 대한 인식의 변화가 논의되어 있다.

도 하고 부정적 폐해의 측면이 부각되기도 하였다. 문법의 기능과 역할에 대한 이러한 비판적 시각은 의사 소통 중심 접근법이 언어 구조에 중점을 두는 형식 교육 (formal instruction)에 대해 부정적 입장이라는 점과 깊은 연관이 있으며, 특히 문법 교육에 대한 비판적 견해는 Krashen (1982, 1985) 등이 제창한 이해 중심 교수 방법론의 통제 장치 가설 (Monitor Hypothesis) 등의 대두와 더불어 그 입지를 더욱 굳혀 왔다.

한편, 근년에 들어 영어 교육에 있어서 문법 (교육)의 중요성에 대한 인식이—문법 (교육)에 대해 비판적 시각을 지니는 여러 교수방법론에서도—새로와지고 있으며, 영어 교수 방법론을 논의하는 여러 전문적인 맥락에서 문법의 중요성을 역설하는 언급을 어렵지 않게 찾아 볼 수 있다. 다음은 문법 (교육)의 역할에 대한 Celce-Murcia(1991, p. 477)의 관점을 인용한 것이며,

Nor can the grammar of adolescent and adult second and foreign language learners be viewed as a system that will simply emerge on its own given sufficient input and practice. Grammar, along with lexis—and also phonology for spoken discourse—are resources for creating meaning through text and for negotiating socially motivated communication. These resources need to be learned and sometimes they also need to be taught

이러한 관점은 영어 교육의 실제와 연관하여 문법의 역할과 기능을 논의하는 여러 맥락—이를테면 Lightbrown & Spada (1990), Ellis (1993), Brown (1994) 및 Schmidt (1995) 등—에서 찾아 볼 수 있다.

다음은 영어 교육에 있어 언어 구조로서의 문법의 효용성을 인정하는 Sharwood Smith (1981)의 견해를 옮겨 온 것이다.

Instructional strategies which draw the attention of the learner to specifically structural regularities of the language, as distinct from the message content, will under certain conditions significantly increase the rate of acquisition over and above the rate expected from learners acquiring that language under natural circumstances where attention to form may be minimal and

sporadic.

위에 인용된 관점은 흔히 교육 문법 가설 (Pedagogical Grammar Hypothesis)이라고 불리는데, 이 가설의 주된 요지는 영어 교육 내용에 언어 구조적 요인을 체계적 도입함으로써 의사 소통 중심의 교수방법론이 지니는 근본적 제한점을 극복할 수 있다는 것이다.

문법 (교육)의 기능과 역할에 관한 관심과 기대감의 부활은 최근 한국 영어 교육계의 실천적 맥락에서도 관찰되는데, 그 구체적 사례로 제7차 외국어과 교육과정 (교육부 고시 제1997-5호 [별책 14])에 제시된 “언어 형식”을 들 수 있다. 제7차 외국어과 교육과정에는 문장의 구조와 관련된 문법 항목이 37 가지의 “언어 형식”으로 구분되어 제시되어 있다. 다음은 “언어 형식”과 관련된 항목의 일부분을 제7차 외국어과 교육과정에서 발췌·인용한 것이다.

문자 언어 활동을 위하여 [별표 2]에 제시된 의사 소통 예시문과 함께 필요시에 아래의 언어 형식도 사용할 수 있다.

1. He takes a walk everyday.
We went on a picnic yesterday.
She will go abroad next year.
2. He is sleeping right now.
I was studying when they came.
She will be coming soon.
.....
.....

한편, 제7차 외국어과 교육과정에 제시된 “언어 형식”은, 위 인용—“의사 소통 예시문과 함께 필요시에 [굵은체 강조: 필자] 아래의 언어 형식도 사용할 수 있다”—에 잘 드러나 있듯이, 필수적 요소라기 보다는 의사 소통 기능을 배양하기 위한 선택적 수단으로 이해되고 있다. 그러나, 제7차 교육과정²⁾에 문법 항목이 구체적 목록으로 제시되어 있다는 점은, 문법 항목 또

2) 제7차 외국어과 교육과정에서 영어과 교육 내용은 <언어 기능, 의사 소

는 문법 구조에 대한 적극적 언급이 전적으로 배제되었던 제6차 교육과정³⁾의 문법 (교육)에 대한 부정적 시각에 비하면 괄목할만한 변화라 아니할 수 없다.

II. 교육 내용 구성 원리로서의 규범 문법과 기술 문법

영어 교육의 이론과 실제에 있어서 문법 (교육)의 효용을 인정하는 경우, 문법 기술 (grammar description) 또는 언어학의 연구 성과는 흔히 가르치는 내용 (content for language teaching)의 기초적 바탕을 구성하는 것으로 이해되어 왔다. 다음은 영어 교육에 있어서의 문법의 역할에 대한 Celce-Murcia (1991, p. 460)의 견해를 옮겨 온 것이다.

Prior to 1967 and for several years thereafter, however, no one challenged the centrality of grammar either as content for language teaching or as the organizing principle for curriculum or materials development.

Celce-Murcia의 이러한 견해는 문법의 역할에 대한 전통적·지배적 관점을 대표하는 것으로 이해될 수 있는데, 이에 따르면 문법은 가르치는 내용과 그 내용을 조직하는 원리를 제공한다.⁴⁾

이와 같이 문법을 영어 교육의 내용 구성 및 그 조직을 위해 활용할 가능성이 인정하는 경우, 그 구체적 실천에 있어서 다음과 같은 문제가 제기될 수 있다.

통 기능, 언어 재료>로 구성되어 있다.

3) 제6차 중학교 교육과정 (교육부 고시 제1992-11호)에는, 영어과 교육의 내용을 구성하는 “언어 재료”로 <소재, 발음, 어휘, 단일 문장의 길이>라는 4가지 항목이 제시되어 있을 뿐 “언어 형식”으로서의 문법에 대한 아무런 긍정적 언급이나 예시도 포함되어 있지 않다.

4. Terrell (1991)은 교육 내용 조직 원리로서의 문법의 역할을 선행조직자 (advanced organizer) 또는 입력조직자 (input organizer)라는 측면에서 조망하고 있다.

(1) 교육 내용의 구성과 구조화를 위해 문법을 어떻게 활용할 것인가?

이 문제를 제7차 교육과정과 연계하여 영어 교육의 실제라는 관점에서 구체화하면 다음과 같은 과제로 상세화할 수 있다.⁵⁾

(2) 제7차 교육과정에 선정된 37가지의 문법 항목은 어떠한 언어(학)적·교육(학)적 근거에 토대하여 마련된 것이며, 이들 항목을 영어 교육의 구체적 내용으로 담아 내고자하는 경우, 이들을 어떠한 순서와 위계로 구성하고 조직할 것인가?

다음은 문제 (1)—영어 교육 내용의 구성과 제시를 위한 문법의 활용 문제—에 대한 Greenbaum (1987, p. 195)의 견해를 인용한 것이다.

. . . grammatical topics and material should be graded in various respects. Two principles seem appropriate, though they may not always harmonize: (a) those points that are recognized as easier to learn should come earlier in the book, and (b) the most frequent patterns and generalizations should come first.

이에 따르면, 문법 항목 또는 학습 내용은 “용이함” 및 “빈도”에 따라 순서화될 수 있다. 다음에 인용된 Brown (1994, p. 364)의 진술은 Greenbaum의 견해에 비하여 다소 구체적인 내용을 담고 있다.

There is a logical sequence of basic grammatical structures that would be prudent to follow (for example, introduce the past perfect tense after the past tense, relative clauses after question formation) that is more a factor of frequency and usefulness than of some abstract concept of linguistic difficulty.

.....

5) 제7차 교육과정에는 과제 (1)의 해결에 도움이 될 어떠한 실천적 언급도 제시되어 있지 않다.

.....
 An attempt has been made to use the principles of simplicity and frequency in arranging the order of structures. Therefore, the more "complex" tenses and clause formation come later in the series.

Greenbaum과 Brown 등에 따르면, 영어 교육 내용 구성 요소로서의 문법 항목들은—각 문법 항목들의 용이성, 단순성, 빈도 등에 따라—선후 관계를 이루는 것으로 파악될 수 있으며, 이 선후 관계에 따라 교육 내용으로서의 문법 항목의 순서와 내적 구성이 정해진다는 것이다. 이를테면 과거는 과거완료보다 복잡도 (complexity)의 기준으로 보아 간단하므로 학습 내용으로 제시될 때 과거가 과거완료보다 먼저 제시되며, 유사한 기준에 의해 선택의문문 (Yes-No question)이 의문사 의문문 (Wh-question)보다 먼저 제시된다는 것이다.

정리하면, 영어 교육의 실제에 있어서 문법을 활용하고자 하는 경우, 교육 내용으로서의 문법 항목은 흔히 “용이함 (easiness)”, “단순함 (simplicity)” 및 “빈도 (frequency)” 등의 기준에 따라 구성·조직되는 것으로 이해된다. 이들 기준 가운데 특히 “용이함” 및 “단순함”이라는 기준은 영어 교육 내용의 구조화·조직화와 관련된 논의에서 예외 없이 제안되고 인정되는 기준이다. 그런데, 이들 “용이함” 및 “단순함”이라는 기준은 영어 교육의 실제와 관련하여 다음과 같은 실천적 문제와 직접적으로 연관된다.

- (3) (학습하기) 쉬운 항목과 어려운 항목은 어떤 기준으로 구별되는가?
- (4) 어떤 문법 항목이 단순하고 복잡한가를 어떤 기준으로 결정할 것인가?

즉, 영어 교육 내용을 구조·조직하기 위해 “용이함” 및 “단순함” 등을 문법 항목 제시와 구조화의 기준으로 삼고자 하는 경우, 각 문법 항목의 “용이함” 및 “단순함” 등을 비교할 <체계적인> 기준과 절차가 마련되어야 한다. 그런데, “용이함” 및 “단순함” 등을 문법 항목 제시와 구조화의 기준으로 삼는 대부분의 실천적 제안에서는, (3)과 (4)에 제시된 문제에 대해—문법 상식에 근거한 대강의 어림수가 제시되어 있을 뿐—<체계적> 원칙과 절차가 마련되어 있지 않다.⁶⁾ 그런데, 이와 같은 문제—영어 교육의 실제에 있

어서 문법 항목 제시와 구조화를 위한 기준 체계가 미비되어 있다는 점—는 영어 교육의 실제에서 전제되는 문법 체계의 특성에 기인하는 것으로 판단된다.

영어 교육의 실제에 있어서 문법의 역할을 인정하여 문법을 교육 내용의 구성·조직에 활용할 수 있다고 보는 입장에서는 예외 없이 문법을 규범 문법 또는 기술 문법의 관점에서 파악하고 있다.⁷⁾ 그런데, 주지하는 바와 같이, 규범 문법과 기술 문법은 그 이론적 논의의 초점을 개별 문법 현상의 이해에 두며, 문법 기술을 문법 항목의 목록 또는 항목의 집합의 관점에서 파악한다. 이러한 까닭에 이 문법관에 입각하여 영어 교육 내용을 조직하고자 하는 경우, 문법 항목들 간의 “용이도” 및 “단순도”를 계량화하고 등급화할 체계적 기준을 마련할 수 없다. 달리 말하면, 이른바 규범 문법론 또는 기술 문법론에서는 문법 또는 문법 기술을 개별 문법 구조 또는 규칙의 집합이라는 관점에서 이해하는데, 바로 이러한 까닭에 이들 문법론에 근거한 영어교육론에서는 (가) 문법 및 언어구조에 대한 체계적 접근이 불가능할 뿐만 아니라 (나) 어떠한 문법 항목이 어떠한 문법 항목보다 쉽다든지 단순하다든지에 대한 원칙론적 논의가 본질적으로 불가능하다는 것이다.

다음은 Rutherford & Sharwood Smith (1985, p. 280)에서 인용한 글이다.

Implied throughout our discussion is an assumption that in recent years has often been discounted, if not even discredited—namely, that contrastive linguistics can be taken seriously and that it has an important role to play not only in L2 acquisition research but in language pedagogy as well. This newly emergent importance derives in large part from the solid grounding of

6. Krashen (1982)의 이른바 입력 가설 (input hypothesis)에 따르면, i 수준에 있는 학습자에게는 $i+1$ 수준의 입력이 주어져야 하며, i 와 $i+1$ 을 결정하는 데는 이해가능성 (comprehensibility)이 전제된다. 이 때 실천적으로 문제가 되는 점은 이해가능성을 측정하고 계량화할 기준이 마련되어 있지 않다는 것이다.

7. 양현권 (준비 중)은 규범 문법 및 기술 문법에 입각한 문법 교육론을 비판적 시각에서 조망하고 있다.

contrastive research in current versions of linguistic theory that for the first time make it possible to compare languages not in terms of the operation of specific (and often poorly motivated) transformational rules, but rather in terms of the new differential application across all languages of a relatively small set of universal principles (cf. recent papers of White, Flynn, and Licerias). Contrastive research now proceeds, therefore, within a theoretically principled framework and it is this fact alone that establishes its value for language pedagogy and strengthens the conditions for (essential) empirical testing of PGH. Serious consideration of the PGH then, as a set of empirical questions concerning differential C-R, owes at least part of this seriousness to a linguistic theory that makes principled contrastive study actually possible.⁸⁾

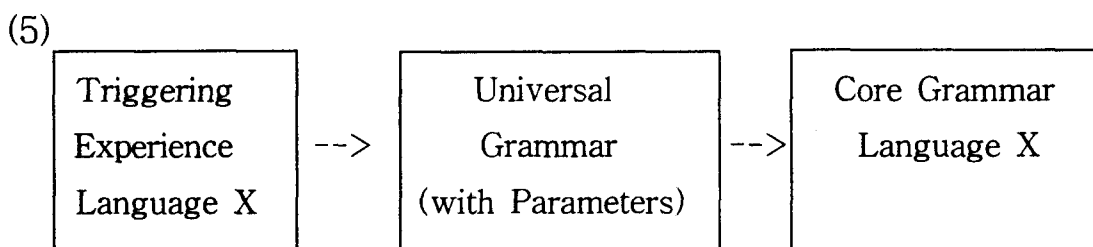
위에 인용된 논의에서는 <보편적 원리 체계>로서의 문법을 영어 교육에 활용할 가능성을 긍정적으로 검토하고 있는데, 이 논의에 전제된 문법 체계는 “원리-변인 이론 (Principles and Parameters Theory)”이라고 불리는 1980년대 중반 이후의 생성 문법 이론이다. 이 이론 체계에서는 문법을 개별 문법 규칙의 목록이나 집합이 아니라 언어 보편적 원리의 체계로 파악한다. 즉, 이 이론 체계에서는 문법기술의 기반을 개별 문법 항목 또는 개별 문법 규칙에 두지 않고, 언어 보편적 원리와 (언어 간의 차별적 특징에 관한) 언어 변인을 전제한다. 이제 다음 절에서는 영어 교육 내용 구성 원리로서의 문법 이론을 “원리-변인 이론”에 중점을 두어 살펴보고자 한다.

III. 교육 내용 구성 원리로서의 원리-변인 이론

다음은 “원리-변인 이론”에서 제안하는 언어습득 모형이다. (Haegeman,

8. PGH는 pedagogical grammar hypothesis의 약어 표현이며, C-R은 contrastive research의 약어 표현이다.

1991, p.16)



이 이론에서는 보편 문법 (Universal Grammar)과 (개별) 핵심 문법 (Core Grammar)이 상정되는데, 핵심 문법은 생득적 언어 습득 기제인 보편 문법적 체계가 개별 언어적 습득 경험을 통하여 언어 능력으로 구체화된 것이다. 이 이론에 따르면, 정상적인 인간은 태어나면서 언어를 습득할 수 있는 능력을 지니며, 이러한 언어습득 능력 체계가 이른바 보편 문법 (Universal Grammar)이다. 보편 문법은 언어 보편적 원리 (universal principles)와 개별언어적 매개변인 (language-particular parameters)으로 이루어지며, 언어를 습득한다는 것은—위의 모형에 예시되어 있듯이—해당 개별 언어의 입력의 영향으로 매개변인이 확정되어 해당 언어의 핵심문법을 얻게 되는 것을 의미한다.

다음은 보편 문법과 언어 습득에 관한 Chomsky (1998, p. 2)의 최근 견해이다:

Like other organs, FL [faculty of language] has an "initial state" S_0 that is an expression of the genes. To good first approximation, it is uniform for the species, apparently also biologically isolated in essential respects and a very recent evolutionary development. FL undergoes state changes under triggering and shaping influences of the environment. If Jones's FL is in state L, we say that Jones has (speaks, knows, . . .) the (I-) language. Two immediate tasks of a theory of language are to characterize the languages (states) attained and the shared initial state: the tasks of "descriptive adequacy" and "explanatory adequacy," respectively. We understand Universal Grammar (UG) to be the theory of the initial state, and particular grammars to be

theories of attained states.

위 인용에 드러나 있듯이, 이 이론은 보편 문법과 더불어 개별 문법에도 주요한 관심을 기울이지만, 그 주된 초점은 보편 문법적 체계에 둔다. 또한, 이 이론에서는 그 궁극적 목적을 언어 현상의 기술—기술적 타당성의 성취—에 두기보다는 언어 습득의 설명—설명적 타당성의 달성—에 둔다. (Haegeman, 1991, p. 10)

We say that a theory reaches explanatory adequacy if it can account for the fact that the principles of the internal grammar can get to be known by the speakers, i. e., if it can account for language acquisition.

“원리-변인 이론”에서는 이와 같이 그 주된 관심을 (가) 언어 보편 원리의 설정과 (나) 언어 습득 기제의 설명에 두는데, 이 이론 체계의 이러한 특징은 여타의 문법이론과 구별되는 주요한 특징으로 규범문법 및 기술문법 등에서는 찾아 볼 수 없다.

한편, “원리-변인 이론”은 그 특징적 성격에 있어서 규범문법 및 기술문법과 다를 뿐만 아니라 1980년대까지의 변형문법과도 질적인 차이를 지닌 것으로 이해된다. (Epstein, et. al., 1998, pp. 1-2)

From *Syntactic Structures* through the Extended Standard Theory framework, transformations were both *language-specific* and *construction-specific*: the linguistic expressions of a given language were construed as a set of structures generable by the phrase-structure and transformational rules particular to the language. Transformational rules thus played a crucial role in the description of particular languages. The advent of the Principles and Parameters (henceforth, P&P) framework called this model into question, first and perhaps foremost on the basis of problems of learnability: not only did the language learner have to ascertain the formal, language-specific properties of the transformational rules

that generated the expressions of his/her particular language (i.e., determine both the *structural description* defining the input structures to which the rule could be applied and the *structural change* that specified the output of transformational rule-application), but the learner also had to determine both the relative order of application and the obligatoriness versus optionality of each of the rules acquired. Given the poverty of the stimulus, explanatory adequacy was not attained (and was perhaps unattainable within such a framework).

“원리-변인 이론” 체계에서는 문법의 논의의 틀의 중심이—종래의 변형 문법에서는 개별 변형 규칙 및 특수 구문 중심에 있었던 것과는 대조적으로—보편 문법 원리 체계에 있다. 이와 같이 “원리-변인 이론”은 언어의 보편적 본질과 언어 간 변이를 원칙과 변인의 관점에서 기술하는 것을 그 궁극적 목표로 삼기 때문에, 이 이론 체계에서는 “기본(base)·핵심(core)”이 “복합(complex)·주변(periphery)”과 구별된다. 이러한 구별은 “원칙에 입각한 체계적 대조 연구 (principled contrastive study)”—2절 결말의 Rutherford & Sharwood Smith의 인용 참고—을 가능하게 할뿐만 아니라, 교육 문법적 실천 과제 (3)과 (4)에 대한 체계적 접근을 가능하게 한다.

- (3) (학습하기) 쉬운 항목과 어려운 항목은 어떤 기준으로 구별되는가?
- (4) 어떤 문법 항목이 단순하고 복잡한가를 어떤 기준으로 결정할 것인가?

“원리-변인 이론”에서는 언어 보편적인 특질을 “원리 (principles)”를 통해 설명하며, 언어간 변이는 “변인 (parameters)”을 통해 설명한다. “원리-변인 이론”에서는 외국어 학습에 대해 특정한 관점을 지니는데, 다음은 White (1989) 등에 제시된 견해이다:

- (6) 언어 보편적 특질은 “원리”에 의해 설명되며, 언어 보편적 특질은 언어간에 차이가 없다. 따라서, “원리”와 관련된 언어 현상은 외국어 학습자가 학습하기 용이하며 언어 구조적으로 단순하게 여겨진다.

(7) 언어 개별적 특질은 “변인”에 의해 설명되며, 언어 개별적 특질은 언어간에 차이가 있다. 그러므로, “변인”과 관련된 언어 현상은 외국어 학습자가 학습하기 어려우며 언어 구조적으로 복잡하게 여겨진다.

한편, “원리-변인 이론”에서는 흔히 외국어 학습을 “변인 확정 (parameter-setting)”이라는 시각에 초점을 두어 논의하는데, 다음은 Flynn (1989, p. 104)에 제시된 관점이다.

. . . L2 learners at early stages recognize a match or a mismatch in the values of parameters between the L1 and L2. When the L1 and the L2 match in the parameter, acquisition is facilitated; when the L1 and L2 do not match, acquisition is disrupted, as learners must assign a new value to the parameter in acquisition.

이제 “원리-변인 이론”—“변인 확정”이라는 시각—에서 (3)과 (4)의 과제를 어떠한 기제로 접근하는지를 어순 (word order)과 관련하여 예증적으로 살펴보기로 하자. 다음은 “원리-변인 이론”에서 어순과 연관하여 전제하는 “원리”와 “변인”이다.⁹⁾

(8) X-층위 원리 (X-bar Principle)

- 가. $XP \rightarrow ZP; X'$
- 나. $X' \rightarrow X; YP$

(9) 핵 매개 변인 (Head Parameter)

- 가. 핵선행 변인 (Head-Initial Parameter)
 - 1. $XP \rightarrow ZP X'$
 - 2. $X' \rightarrow X YP$
- 나. 핵후행 변인 (Head-Final Parameter)

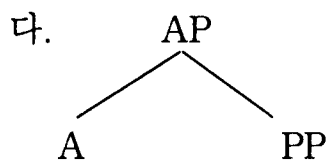
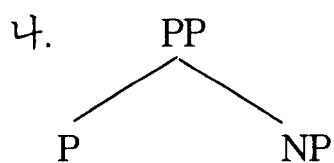
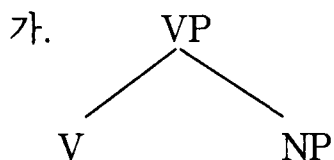
9) “원리-변인 이론”의 상세한 기제에 대한 개관은 Haegeman (1991)을 참고하기 바람.

1. $XP \rightarrow ZP X'$
2. $X' \rightarrow YP X$

(8)은 모든 구 (phrase)의 구조가 지정어 (specifier), 핵 (head), 그리고 보충어 (complement)로 이루어짐을 나타낸다. (8)에서 “;”는 화살표 오른쪽의 요소들 사이의 선행 관계가 비결정적이라는 표시이다. 즉, (8나)에서 X'의 구성 성분인 핵 X와 보충어 YP 사이에는 선행 순서가 정해져 있지 않다. 한편, (9)에서는 구를 구성하는 요소들의 선행 순서가 핵 매개 변인에 따라 정해져 있다. 특히, (9가2)와 (9나2)를 비교하면, (9가2)에서는 핵 X가 그 보충어 YP에 앞서는데 반하여, (9나2)에서는 핵 X가 보충어 YP에 뒤따른다.

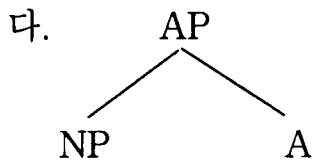
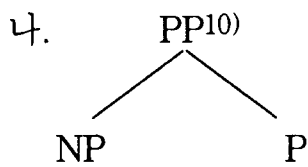
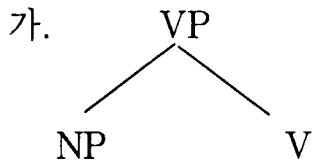
영어와 한국어는 핵 매개 변인에 있어서 차이가 있는 것으로 알려져 있다. 다음 (10)에 예시되어 있듯이, 영어는 핵 선행 변인이 적용되는 핵 선행 언어이며,

(10) 핵 선행 언어로서의 영어의 구 구조



다음 (11)에 예시되어 있듯이, 한국어는 핵 후행 변인이 적용되는 핵 후행 언어이다.

(11) 핵 후행 언어로서의 한국어의 구 구조



다음 (12)는 위에 제시된 바에 근거하여 영어와 한국어의 동사구 구조를 예시한 것이다.

(12) 영어와 한국어의 동사구 구조¹¹⁾

가. [VP The boy [V' left [NP Seoul]]]

나. [VP 그 소년이 [V' [NP 서울을] 출발하였다]]

(12)에 예시된 바를 중심으로 살펴보면, 영어와 한국어는 문장 구성 요소에 있어서 차이가 관찰되지 않는다: 영어의 동사구 (VP)는 핵 (V)과 지정어 (주어 NP) 그리고 보충어 (목적어 NP)로 구성되어 있으며, 한국어의 동사구의 구성도 이와 다르지 않다. 이와 같이 영어와 한국어의 문장 구성 요소가 다르지 않다는 것은 (6)과 (8)에 의해 예측되는 바이며, 이러한 공통적 보편적 특질은 학습에 있어서 장애를 일으키지 않을 것으로 기대된다.

한편, 영어와 한국어는 문장 구성 요소들의 순서에 있어서 흥미로운 차이를 보이는데, 두 언어는 각 구절의 핵 (head)과 해당 핵의 보충어의 상대적

10. PP는 핵후행 언어에서는 후치사구 (postpositional phrase)에 해당한다.

11. 논의의 편의를 위하여, 영어와 한국어의 문장에서 논항과 술어가 모두 동사구내에 생성되는 것으로 가정한다. 자연언어 문장의 X-층위에 대한 자세한 논의는 Haegeman (1991)을 참고하기 바람.

위치가 서로 다르다. 구체적으로는, 영어에서는 핵이 보충어를 앞서는데 반하여, 한국어에서는 핵이 보충어를 뒤따른다: 이를테면, 영어의 예 (12가)에서 동사구의 핵 (V)이 보충어 (NP)를 앞서는데 반하여, 한국어의 예 (12나)에서는 동사구의 핵이 보충어에 뒤따른다.

(학습자의) 모국어와 (학습하고자 하는) 외국어가 핵-보충어의 선형 순서에 있어서 차이를 보인다면 이는 (7) 및 (9)와 관련된 것이다. White (1989) 등의 “원리-변인 이론”에 근거한 외국어 학습이론에 따르면, 변인적 차이와 관련된 언어 간 변이는 외국어 학습에 있어서 부정적 영향을 미칠 것으로 기대된다. 즉, 한국어를 모국어로 하는 학습자가 영어를 외국어로 학습하는 경우, 핵-보충어의 선형 순서의 차이는 학습상의 장애로 대두된다는 것이다. 그런데, Hahn (준비 중)의 연구 결과에 따르면, 영어의 어순은 한국인 초기 영어 학습자에게는 중요한 학습 장애 요소 가운데 한 가지이다.

한편, “원리-변인 이론”의 표준적 분석에 따르면, 영어와 스페인어는 핵-보충어의 선형 순서가 서로 다르지 않다. “원리-변인 이론”에 근거한 외국어 학습이론에 따르면, 스페인어를 모국어로 하는 학습자는 영어의 어순을 학습하는데 있어서 별다른 어려움을 겪지 않을 것으로 예측되는데, 이 또한 Flynn (1989, p. 104) 등의 스페인어를 모국어로 하는 영어 학습자의 어순 학습과 관련된 연구에서 입증된 바이다.

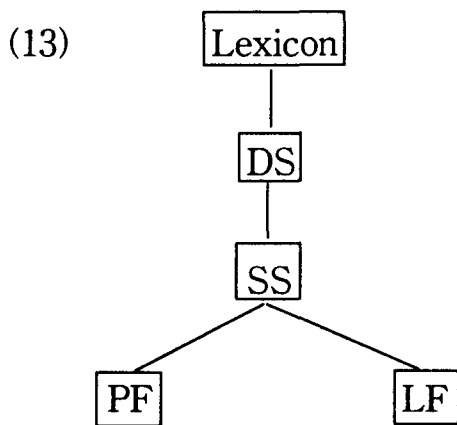
Overall, results reported here indicate significant facilitation by the Spanish speakers and significant disruption by the Japanese speakers in terms of their acquisition Moreover, results for the Spanish speakers beyond the low level indicate no significant difficulty with the head-direction configuration

Flynn의 연구는 스페인어 모국어 화자와 일본어 모국어 화자의 영어 어순 학습에 초점을 둔 것이다. 이 연구의 성과 가운데 한 가지 특기할만한 사실은 일본어 모국어 화자가 영어 어순 학습에 있어서 상당한 장애를 겪는다는 점이다. 이 점은, 일본어가 한국어와 마찬가지로 핵 후행 언어라는 점을 고려하면, “원리-변인 이론”에 의하여 자연스럽게 설명될 수 있다.

이상의 논의에서는 교육 문법적 실천 과제 (3)과 (4)—문법 기술의 내용을 영어 교육 내용의 구성을 위한 기준으로 삼고자 하는 경우 선결되어야 할

실천적 문제—를 “원리-변인 이론”에서 어떠한 외국어 학습 이론에 근거하여 접근하는지를 어순 학습이라는 관점에서 살펴보았다. 정리하면, “원리-변인 이론”에 입각한 외국어 학습이론에서는 (3)과 (4)의 과제를 (6)과 (7)에 제시된 기제에 근거하여 해결한다. 즉, 이 문법 이론 체계에서는 “원리”에 의해 설명되는 언어 보편적 특질은 외국어 학습자가 학습하기 용이하고 언어 구조적으로 단순하다고 전제하며, “변인”에 의해 설명되는 언어 개별적 특질은 외국어 학습자가 학습하기 어려우며 언어 구조적으로 복잡하다고 전제한다.

한편, “원리-변인 이론”은 다음과 같은 이론적 구성을 전제하는데,



이론 내부적으로는 (가) 언어 보편적 특성으로서의 여러 “원리”—X층위 원리를 비롯한 결속 원리 (Binding Principle), 공범주 원리 (Empty Category Principle) 및 지배 원리 (Government Principle) 등—가 서로 긴밀한 체계를 이루며 (나) 언어 개별적 특성으로서의 “변인”도 “원리”의 체계에 준한 체계적 구성체를 이루는 것으로 이해된다.¹²⁾ 이는, White (1989) 등

12. Haegeman (1991) 및 Chomsky & Lasnik (1993)에는 “원리-변인 이론”에 전제되는 “원리”와 “변인”의 체계적 구성에 대한 개관이 제시되어 있다. “원리-변인 이론”은 최근 Chomsky (1995)를 기반으로 하여 “최소주의 (Minimalist Program)”이라는 이론적 틀로 변모되었는데, 이 이론적 틀에서도, “원리”와 “변인”은 체계적 구성체를 이루는 것으로 전제된다.

(13)은 Chomsky & Lasnik (1993)에 근거한 것이다. (13)에 제시된 각 층위 가운데, 어휘부 (Lexicon)는 어휘적 정보를 관장하고 음성해석부 (PF)와 의미해석부 (LF)는 음성해석과 의미해석에 관여한다. 그리고 주요 통사부는 DS, SS 및 의미해석부로 이루어지는데, 문법 현상과 관

에 상술되어 있듯이, 외국어 학습에 있어서 어떤 변인이 또 다른 변인에 비하여 학습 난이도와 구조 복잡성에 있어서 어떤 차이가 있는지를 <체계적으로> 확인할 원칙적 준거가 마련되어 있음을 의미하는 것이다. 이러한 시각에 볼 때, “원리-변인 이론”은 (3)과 (4)에 제시된 교육 문법적 실천 과제를—규범문법 및 기술문법에 입각한 교육 문법론에서와는 달리 체계적으로 해결할 수 있는 문법 체계라고 할 수 있을 것이며, 2절의 초반에 제기되었던 과제 (1)을 체계적으로 접근할 수 있는 문법 이론이라고 할 수 있을 것이다.

(1) 교육 내용의 구성과 구조화를 위해 문법을 어떻게 활용할 것인가?

IV. 결론

영어 교육에 있어 문법 또는 문법 기술의 효용을 인정하는 경우, 문법 및 문법 기술은 영어 학습 내용의 구성을 위한 재료 및 조직 원리로 활용될 수 있음은 널리 인정되고 있다. 한편, 문법 또는 문법 기술은 그 이론적 특성에 따라 규범 문법, 기술 문법 및 설명 문법으로 대별되는데, 규범 문법 및 기술 문법 등의 문법 체계를 학습 내용 구성 원리로 원용하는 데는 원칙론적인 어려움이 뒤따른다. 그 까닭은 규범 문법과 기술 문법의 문법 체계에서는 문법 기술을 문법 항목의 목록 또는 집합으로 파악하여, 이들 문법 체계에 근거한 문법관에서는 다음의 교육 문법적 과제에 체계적인 해결책을 제시할 수 없기 때문이다.

(3) (학습하기) 쉬운 항목과 어려운 항목은 어떤 기준으로 구별되는가?

(4) 어떤 문법 항목이 단순하고 복잡한가를 어떤 기준으로 결정할 것인가?

한편, Chomsky 와 Lasnik (1993) 등에 의해 제안된 “원리-변인 이론”에서는 문법을 “보편”과 “변인”이라는 두 가지 차원에서 파악하는 한편, 문법

련된 보편적 원리와 개별적 변인은 주로 이 주요 통사부와 연관된다.

기술의 초점을 개별 언어 현상에 두지 않고 언어 전반적 체계에 둔다. 이런 까닭에, “원리-변인 이론”은 영어 교육 내용 구성을 위한 준거가 될 수 있으며, (3)과 (4)에 제기된 문제에 대하여 근본적이고 체계적인 해결책을 제시한다. 이러한 관점에서 볼 때 “원리-변인 이론”은, 규범 문법이나 기술 문법과는 달리, 영어 교육 내용의 조직과 구조화를 위해 활용될 수 있는 체계적 준거가 될 수 있는 문법 체계라고 할 수 있다.

참 고 문 헌

- 김임득. (1995). 한국의 영어습득과 학습이론의 발달. *영어교육*, 50, 69-105.
- 문 용. (1986). 학교문법과 변이형. *영어영문학*, 32, 947-961.
- 문 용. (1989). 학교문법론. *서울대학교 사대논총*, 38, 39-59.
- 배양서. (1979). 언어학이론과 외국어교육. *영어교수법*. 한국영어영문학회, 11-28
- 박혜숙 (1998). 문법지도가 제2언어 습득에 미치는 영향. *영어교육*, 53(1), 157-178.
- 양현권 (준비중). 문법 이론과 영어 교육. 서울대학교.
- 이계순. (1979). 질충주의로 인한 새로운 외국어 교육방법론. *영어교수법*. 한국영어영문학회, 152-169
- 이맹성. (1979). 주요 외국어교육 이론. *영어교수법*. 한국영어영문학. 118-151.
- 교육부. (1992). 제6차 외국어과 교육과정. 교육부 고시 제1992-11호.
- 교육부. (1997). 제7차 외국어과 교육과정. 교육부 고시 제1997-5호.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Prentice-Hall.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.

- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1998). *Minimalist Inquiries*, MITWPL, MIT.
- Chomsky, N., & H. Lasnik. (1993). The theory of principles and parameters. In *The Minimalist Program*, MA: MIT Press.
- Corder, S. P. (1988). Pedagogical grammar. In W. Rutherford & M. S. Smiths (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House Publishers.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Cambridge, MA.: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1993). Structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Epstein, S. D., Groat, E. M., Kawashima, R., & Kitahara, H. (1998) *A Derivational Approach to Syntactic Relations*. Oxford: Oxford University Press.
- Felix, S. W. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31(2), 87-112.
- Flynn, S. W. (1984). Similarities and differences between first and second language acquisition: setting the parameters of universal grammar. in D. Rogers and J. Sloboda (Eds.), *Acquisition of Symbolic Skills*. New York and London: Plenum.
- Flynn, S. W. (1989). The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. In S. M. Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenbaum, S. (1987). Reference grammar and pedagogical grammar. *World Englishes*, 6(3), 191-197.
- Haegeman, L. (1991). *Introduction to Government and Binding Theory*. Cambridge, MA: Blackwell.

- Hahn, H.-R. (in preparation). *UG availability to Korean EFL learners: A longitudinal study of different age groups*. doctoral dissertation. Seoul National University.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Liceras, J. M. (1985) The role of intake in the determination of learners' competence. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbrown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*, 6, 186-214
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference?: A review of research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Rutherford, W. E. (1984). *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Rutherford, W. E., & Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6(3), 274-282.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied Linguistics*, 9(3), 219-235.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning. In R. Schmidt (Ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language learning. *TESOL Quarterly*, 13, 359-369.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2(2), 159-68.
- Sharwood Smith, M. (1988). Notions and functions in a contrastive

- pedagogical grammar. In W. Rutherford & M. S. Smith (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury publishers.
- Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- White, L., Spada, N., Lightbrown, P., & Ranta, P. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*, Oxford: Oxford University Press.
- Winitz, H. (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. New York: Newbury House.