

생성문법을 통한 스페인어 교육 방법론

김 준 한

단독/한국의국어대학교

Kim, Jun-Han(2005), La metodología de la enseñanza del español a través de la Gramática Generativa, *Revista Iberoamericana*, 16, pp. 25-42.

Es bien sabido que la Gramática Generativa está dotada tanto de la logicalidad como de la capacidad explicativa de los fenómenos gramaticales. Así que si aplicamos estas ventajas de la Gramática Generativa a la enseñanza del español, los estudiantes, a su vez, podrán aumentar su capacidad de aprender dicho idioma. En este sentido, el objetivo de este trabajo es presentar una nueva metodología de la enseñanza del español a través de la Gramática Generativa. Concretamente, en el presente estudio trataremos de los principios como la teoría de X con barra, la de ligamiento y la de movimiento sintáctico, y luego propondremos algunas sugerencias para utilizar la teoría generativa en la enseñanza de la gramática.

Key Words: Teoría de X con barra/ Teoría del ligamiento/ Teoría del movimiento sintáctico/ Gramática Generativa/ Metodología de la enseñanza del español, X-bar 이론/ 결속이론/ 통사적 이동 이론/ 생성문법/ 스페인어 교육 방법론

I. 서론

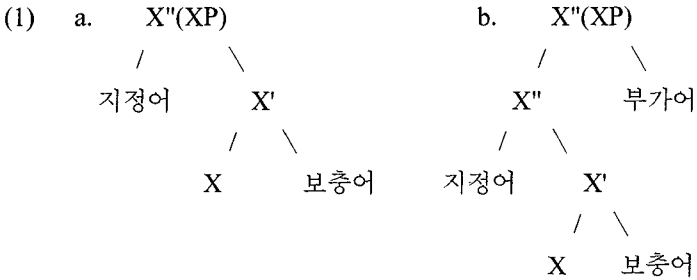
1950-70년대에 태동과 발전 시기를 거친 생성문법(Generative Grammar)은 1980년대에 들어 소위 “원리매개변인이론(Principles and Parameters Theory)”을 도입함으로써 기존의 기술(description) 중심의 문법 체계에서 벗어나 문법을 하나의 명시적 이론(explicit theory)으로 이해할 수 있도록 만들었다. 이렇듯 명시적 설명력을 강조하는 생성문법 이론이 많은 학자들에 의해 지지받은 것이 사실이지만, 다른 한편으로는 그 이론의 특수성과 복잡성(complexity)으로 인해 실제적 학교문법 교육현장에서는 널리 활용되지 못하고 있음 또한 사실이다. 그러나 논리성과 설명력을 장점으로 하는 생성문법이론이 교육현장에서 보다 평이하고 쉬운 방법으로 학교문법 교육에 접목될 수 만 있다면, 학교(또는 규범)문법에 있어서 상대적으로 부족하다고 볼 수 있는 논리적 설명력을 보완할 수 있을 것으로 기대된다. 따라서 학습자 입장에서는 기존의 학교문법에 논리성과 체계성을 더함으로써 학습의 효과를 최대화할 수 있을 것으로 예상된다. 본 연구는 이처럼 교육목적 하에서 전개된 연구라 할 수 있으며, 따라서 어떠한 통사적 현상에 대한 새로운 분석과 대안을 제시하는 이론 연구라기보다는 기존 학교문법에서 설명할 수 없었거나 설명하기 어려웠던 구체적 문법사안들을 생성 문법적 시각에서 새롭게 바라볼 수 있는 방법을 제시함으로써 학습자들이 보다 명시적이고 원리적으로 문법현상을 이해할 수 있도록 유도함에 연구목적이 있음을 밝힌다.

II. 생성문법 원리를 적용할 수 있는 스페인어 데이터

1. 핵계층 이론(X-bar Theory)을 활용한 설명

문장 내에서 단어들이 모여 하나의 복합단위를 형성한 경우를 지칭하는 표현으로 “구(phrase)”라는 용어를 사용한다. 이는 전통 및 학교문법에서 흔히 사용되는 문법 용어로 “명사구(nominal phrase)”, “동사구(verbal

phrase)”, “형용사구(adjectival phrase)”, “부사구(adverbial phrase)”, “전치사구(prepositional phrase)”처럼 각 구의 중심이 되는 단어를 기준으로 붙여진 이름이라 하겠다. 이러한 언어적 직관이 생성문법에서도 그대로 발전 계승되어 온 것이 사실이다. 다만 보다 명시적이고 논리적인 방법도 도입함으로써 그 설명력을 높이고 있다. 다음의 수형 구조 (1)는 문장이나 구가 선형이 아니라 계층적 구조로 되어 있음을 보여주는 것으로 생성문법에서는 이를 “핵계층 구조(X-bar structure)”이라 부른다.



(1)에서 X는 어휘범주인 N(명사), V(동사), A(형용사), P(전치사) 등을 나타내는 변항(variable)을 의미한다. 일반적으로 지정어(specifier)는 주어나 한정사를 의미하고, 보충어(complement)는 목적어, 그리고 부가어(adjunct)는 수식어의 기능을 하는 요소로 가정된다. 따라서 수식어 기능을 하는 부가어의 출현은 그 수가 비제한적일 수 있지만 지정어나 보충어는 제한적이다. 다음의 복합 명사구를 살펴보자.

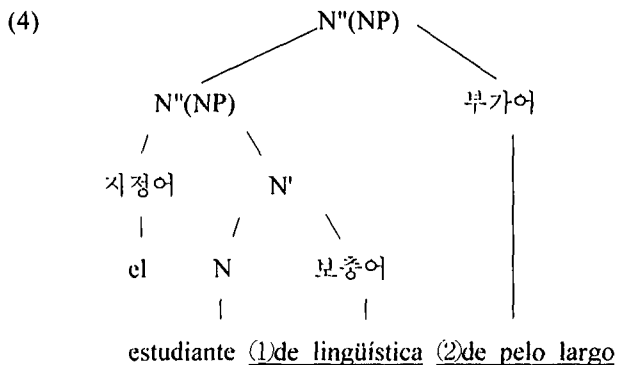
- (2) a. El estudiante ①de lingüística ②de pelo largo
 b. *El estudiante ②de pelo largo ①de lingüística

(2b)의 비문법성을 설명하기 위해서는 최소한 다음의 두 가지 질문에 대한 대답이 제시되어야 한다. 첫째, 밑줄 친 두 개의 전치사구 ①, ②는 서로 어떻게 다른가? 둘째, 양자 간의 순서는 왜 ①, ②만 가능한가? 기술 중심의 학교문법 체계 내에서 이 같은 물음에 대해 체계적 설명을

제시하는 것은 쉽지 않다. 그러나 (1)에서 가정하는 핵계층 이론을 적용한다면, (2b)의 비문법성과 관련된 위의 두 가지 질문에 적절한 대답을 제시할 수 있다. 먼저, 두 개의 전치사구 ①,②가 서로 어떻게 다른가 하는 첫 번째 질문에 대해 알아보자.

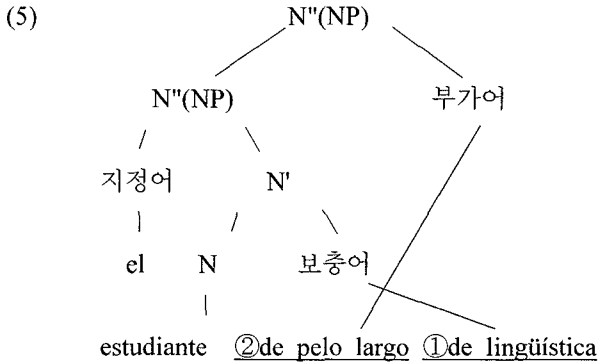
- (3) a. El estudiante ①de lingüística
 (=el estudiante que estudia lingüística)
 b. El estudiante ②de pelo largo
 (=el estudiante que tiene pelo largo)

(3a, b)의 해석이 보여주듯이 전치사구 ①,②는 명사 핵 “estudiante”와의 관계에 있어서 서로 다른 기능을 하고 있다. 구체적으로 ①은 명사 “estudiante”의 보충어(또는 목적어) 역할을 하고 있는 반면, ②는 “estudiante”를 수식하는 부가어의 역할을 하고 있음을 알 수 있다. 이제 ①,②가 (2a, b)에서 보듯 하나의 복합 명사구 내에 출현할 때 왜 ①,②의 어순은 가능하지만 ②,①의 어순이 불가능한지 그 이유를 살펴보자. 먼저 (1b)의 핵계층 구조를 이용하여 (2a)의 구조를 나타낼 때 다음과 같은 구조를 얻게 된다.



(4)의 구조는 보충어인 ①이 부가어인 ②보다 명사 “estudiante”에 구

조적으로 보다 밀접한 관계에 있음을 보여줌과 동시에, 복합 명사구 (2a)가 “긴 머리의 언어학을 공부하는 학생”이라는 뜻으로 해석되는 이유를 설명하고 있다.⁴¹⁾ 그렇다면, ②, ① 어순으로 되어있는 또 다른 복합명사구 (2b)는 왜 비문법성을 갖게 되는가? 이에 대한 적절한 설명을 제시하기 위해 우리는 다음의 핵계층 이론 수형도를 이용할 수 있다.



(4)에서와는 달리 (5)는 수형도의 가치가 서로 교차하고 있음을 볼 수 있다. 핵계층 이론 수형도에 있어서 가치가 교차되는 경우는 비문법성을 의미하므로 (2b)의 비문법성이 구조적으로 설명되고 있음을 볼 수 있다. 다음의 복합 명사구를 살펴보자.

41) 한 익명의 논평자는 “El estudiante coreano de lingüística de pelo largo” 처럼 상기 명사구에 수식 형용사가 나타나는 경우 형용사가 보충어를 선행한다는 점을 지적하며, (4)의 구조에서 수식 형용사(coreano)가 어떻게 보충어(de lingüística)를 선행할 수 있고, 또한 부가어(de pelo largo)와는 어떻게 구분할 수 있는지에 대한 의문을 제기 하였다. 이에 대한 본 논문의 입장은 i)에서 보듯, 명사 “estudiante”가 먼저 수식 형용사 “coreano”와 결합하여 중간투사를 형성하고 이후 (4)의 보충어, 부가어 구조가 형성되는 것으로 가정하고자 한다. 중요한 지적을 해주신 익명의 논평자에게 감사드립니다.

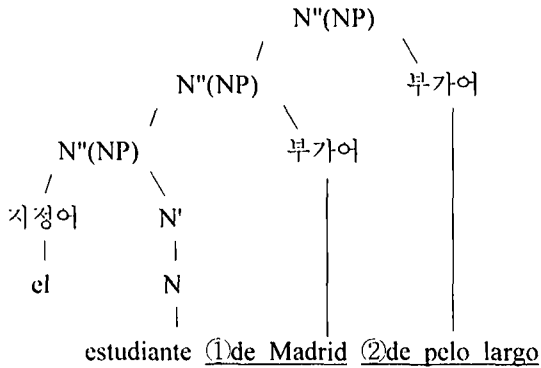


(6) a. El estudiante ①de Madrid ②de pelo largo

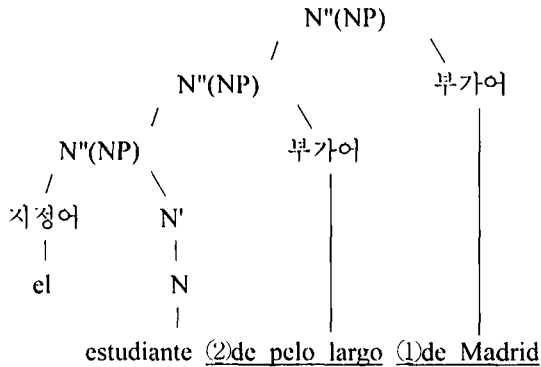
b. El estudiante ②de pelo largo ①de Madrid

(6a, b)의 복합 명사구는 전치사구 ①,②의 어순과는 상관없이 문법적이다. 이러한 현상은 (2a, b)의 문법성과는 차이를 보이는 것으로 논리적인 설명이 요구되는 부분이다. 다음의 수형도는 (6a, b)의 문법성을 구조적으로 설명하고 있다.

(7) a.



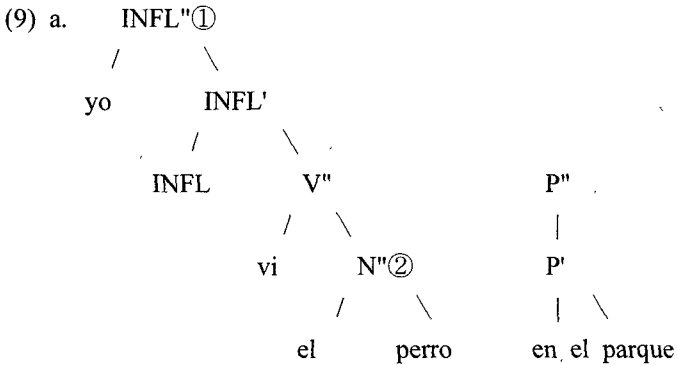
b.



(7a, b)에서 보듯 전치사구 ①,②는 모두 명사를 수식하는 부가어 이므로 그 수는 이론적으로 제한이 없음을 알 수 있고, 또한 순서가 바뀌어도 가치가 겹치지 않아 문법성을 유지한다고 설명할 수 있다. 다음 (8a, b)에서 보이는 의미적 중의성(ambiguity) 또한 핵계층 이론을 통해 구조적으로 설명할 수 있다.

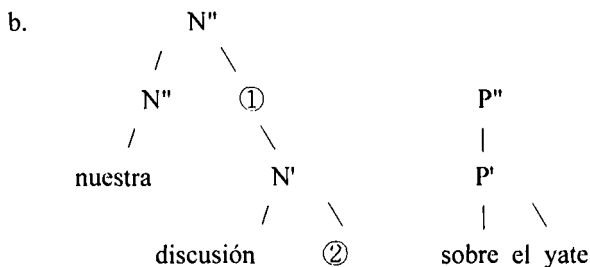
- (8) a. Yo vi un perro en el parque.
- b. Nuestra discusión sobre el yate.

(8a)와 (8b)는 모두 중의적 문장으로서 각각 “①나는 공원에서 개를 보았다 ②나는 공원에 있는 개를 보았다” 그리고 “①요트 위에서의 우리들의 논쟁 ②요트에 관한 우리들의 논쟁”이라는 이중적 해석을 가능케 하는 구문이다. 이러한 중의성은 (9a, b)에서 보듯 전치사구 “en el parque”와 “sobre el yate”가 구조상 어느 위치, 즉 ① 또는 ②위치에 연결되느냐에 따라 그 의미가 각각 도출되고 있음을 알 수 있다.



①: 나는 공원에서 개를 보았다

②: 나는 공원에 있는 개를 보았다



①: 요트 위에서의 우리들의 논쟁

②: 요트에 관한 우리들의 논쟁

2. 결속이론을 활용한 대명사 해석원리

전통적 학교문법에서 대명사(pronoun)란 사람 또는 사물 명사를 대신 하는 것으로 명사를 반복하는 대신 대명사를 사용한다고 설명한다. 그러나 이 전통적인 설명은 지나치게 단순하여 학습자로 하여금 자칫 잘못된 해석을 하도록 유도할 수 있다. 다음의 문장을 살펴보자.

(10) Juan le permite a él salir ahora.

(10)에서 대명사 “él”은 명사 “Juan”의 반복을 피하기 위해 사용한 대명사가 아니다. 오히려, “Juan”을 제외한 그 “어떤 남자”도 지칭할 수 있다. 그러나 다음 예문 (11)에서 대명사 “él”은 주절 주어 “Juan”을 의미할 수 있으며, 이는 명사를 대신한다는 전통적 대명사 개념에 맞는 문장이라 볼 수 있다.

(11) Juan cree que Pedro le permite a él salir ahora.

실제로 (11)에서 대명사 “él”은 “Juan”이나 담화상의 제 3자를 의미한다. 그러나 특이한 것은 비록 더 가까이에 위치함에도 불구하고 같은 종속절 내의 명사 “Pedro”는 지칭할 수 없다는 사실이다. 기존 학교문법은

(10)과 (11)에 존재하는 대명사 해석 원리를 설명하지 못한다. 그러면 이제 생성문법 이론에서는 이 같은 문제를 어떻게 설명하는지 알아보자. 생성문법에서 문장의 어느 두 요소간의 동일 지시 가능성(coreference possibility) 문제를 다루는 이론을 “결속이론(Binding Theory)”이라 부른다. 이 이론을 학습자가 이해하기 쉽도록 수정하고 단순화하여 교육시킨다면, 문장 내의 대명사 해석 원리를 이해하는 데에 상당한 교육적 효과를 얻을 수 있을 것으로 기대된다. 구체적 논의를 전개함에 있어서, 먼저 대명사와 그 선행사가 문장 내의 어느 위치에 있어야 하는지 살펴보자.

대명사가 자신의 선행사인 특정 명사를 지시할 수 있는지 없는지를 결정해 주는 요인은 그 대명사와 선행사가 동일한 언어적 단위 내에 함께 위치하는지 여부에 달려있다고 보며, 특별히 두 종류의 통사적 단위 즉, 절(clause)과 명사구(noun phrase)가 양자 간의 지시 관계에 영향을 주는 것으로 가정된다. 다음 (12)은 대명사에 대한 결속조건을 학습자가 비교적 쉽게 이해할 수 있도록 단순화시켜 나타낸 것이다.⁴²⁾

(12) 대명사 해석조건 I

대명사는 동일 절 내에 선행사와 함께 올 수 없다.

(12)조건을 활용하여 다음 문장에서 대명사의 해석이 어떻게 결정되는지를 알아보자.

- (13) a. Juan_i dice que Pedro_j compró su_{i/k/*j} libro.
 b. Juan_i compró su_{*i/k} libro.
 c. Juan_i cree que los alumnos_j lo_{i/k/*j} admiran.
 d. Juan_i lo_{*i/k} admiran.

42) Chomsky(1981) 이론에서 가정하는 “대명사 해석조건(즉, 결속조건B)”은 원래 다음과 같이 정의 된다.

i) 결속조건B: 대명사는 그것의 지배범주 내에서 자유로워야 한다. (A pronominal must be free in its governing category)
 ii) 지배범주: α의 지배범주 β는 α 자신과 α의 지배자 및 α에 접근가능한 대주어를 포함하는 최소 범주이다. (β is the governing category for α if and only if β is the minimal category containing α, a governor of α, and a SUBJECT accessible to α)

(13a)의 경우 대명사 “su”는 동일 절 내에 있는 명사 “Pedro”를 의미할 수 없지만, 주절의 주어 “Juan”, 또는 담화 상의 제 3자를 의미할 수 있다. 이는 (12)조건을 가정할 경우 설명될 수 있으며, (13b,c,d) 예문의 대명사 해석에 있어서도 동일한 설명을 적용할 수 있다. 또 다른 대명사 해석조건은 명사구와 관련하여 다음과 같이 가정할 수 있다.

(14) 대명사 해석조건 II

대명사는 동일 명사구 내에 선행사와 함께 올 수 없다.

(14)조건은 (15)문장에서 대명사 “su”가 동일 명사구 내에 위치한 “Juan”을 선행사로 취하지 못하는 이유를 제공한다.

(15) Su_i elogia de Juan_i; sorprendió a mucha gente.

그러나 상기 조건들은 (16)같은 문장을 잘 설명하지 못한다. 즉, (16)의 대명사 “lo”는 동일 절 내의 명사 “Juan”을 지시하지 못한다고 예상되지만 실제로는 예문에서 보듯 지시할 수 있다.

(16) El abogado de Juan_i lo_i defendió.

(Fernández Lagunilla y Anula 1995: 180)

이 같은 문제점은 상기 대명사 해석조건이 일부 수정되어야 함을 의미하는 것으로, 우리는 이에 두 가지 관점에서 접근하고자 한다. 먼저 절과 명사구라는 두 종류의 통사단위를 “영역(domain)”이라는 명칭으로 통합한다. 두 번째로, 대명사 또는 선행사를 포함하는 가장 작은 영역(즉, 명사구 또는 절)이라는 의미로 “최소영역(minimal domain)”이라는 통사 단위를 가정한다. 이를 통합하여 다음과 같은 대명사 해석조건을 가정해 보자.

(17) 대명사 해석조건(학습용)

대명사는 동일 최소영역 내에 선행사와 함께 올 수 없다.

이제 (17)조건 하에서 (16)문장이 어떻게 설명될 수 있는지를 구체적으로 살펴보자. 먼저 (16)의 대명사 “lo”의 최소영역은 전체 문장이 됨을 알 수 있으며, 명사 “Juan” 또한 이에 포함되어 있다. 그러나 명사 “Juan”에 대한 최소영역은 주어 명사구 “El abogado de Juan”이며, 이는 대명사 “lo”를 포함하지 않고 있다. 결국 “lo”와 “Juan”은 동일한 최소영역에 위치하지 않음으로 인해 후자가 전자의 선행사가 될 수 있다는 설명이 가능하다.

3. 이동(move- α) 개념을 활용한 설명

문장을 구성하고 있는 요소들은 필요에 따라 이동할 수 있는가? 이러한 질문이 학교(또는 규범)문법에 익숙한 학습자에게 주어졌을 때 대부분의 학습자들은 질문의 요지를 이해하지 못하거나 질문 속에 어떤 다른 의미가 있을 수 있다는 생각에서 쉽게 대답하지 못한다. 그러나 생성문법적 시각에서 보면 이 질문은 생소하거나 다른 뜻을 포함하고 있는 질문이 아니다. 오히려 상기 질문은 “문법적 문장을 도출해 내기 위해서 구성 요소들 중 일부는 반드시 이동해야 한다”라는 보다 적극적인 대답이 이루어져야 하는 질문으로 이해된다. 이처럼 학교문법에서는 통사적 이동(syntactic movement)이라는 개념이 다소 생소하게 이해될 수도 있지만, 학습자가 정확하게 그 개념과 원리를 이해한다면 여러 가지 문법사항들을 기술(description)이 아닌 원리로서 설명할 수 있다는 장점을 갖게 된다. 학습자가 쉽게 이동의 개념을 이해할 수 있도록 다음의 소위 “인상 구문(raising construction)”을 살펴보자 (기호 Δ 는 명사구의 이동 전 위치를 의미한다).

(18) a. *Parece Juan trabajar mucho.

b. Juan parece Δ trabajar mucho.

(18a)의 비문법성은 무엇 때문인가? 기존 학교문법에 익숙한 학습자들은 일반적으로 이러한 질문에 원리적 설명을 제시하기보다는 단순히

(18b)의 어순이 문법적이라고 주장한다. 그러나 주지하다시피 이러한 대답은 (18a)의 비문법성에 대한 설명이 아니라 문법적 문장으로 인식되는 (18b)에 대한 기술이라 볼 수 있다. 그렇다면 (18a, b)의 문법성 차이를 어떻게 설명할 수 있는가? 명시적 설명을 위해 먼저 다음의 “격여과 (Case Filter)” 조건을 가정하자.

(19) 모든 어휘적 명사구(lexical NP)는 격을 가져야 한다.

상기 “격여과” 조건은 모든 언어에 적용될 수 있는 것으로 문장 내에서 명사구가 나타날 수 있는 위치를 제한해 준다. 예를 들어 (20a)와 (21a)에서처럼 어떠한 격도 주어지지 않는 위치에 어휘적 명사구가 나타날 때 문장은 비문이 되지만, (20b)와 (21b)에서보듯 명사구가 각각 시제 동사와 전치사에 의해 격을 받으면 정문이 된다.

(20) a. *Juan trabajar mucho.

b. Juan trabaja mucho.

(21) a. *Estoy orgulloso mi trabajo.

b. Estoy orgulloso de mi trabajo.

결국 (19)의 격여과 조건은 (18a)의 비문법성을 설명하고 있을 뿐만 아니라 (18b)에서 보이는 이동 현상 또한 설명해준다. 즉, (18a)에서 동사 “parece”는 타동사가 아니므로 목적어 위치의 명사구 “Juan”에게 격을 줄 수 없으며, 동사 “trabajar” 또한 원형 동사 이므로 주어 위치에 격을 할당할 수 없다. 따라서 명사구 “Juan”은 격을 받을 수 있는 위치로 이동하게 되는데 (18b)에서 보듯 시제동사의 주어 위치에서 주격을 받아 정문이 된다. 이처럼 통사적 이동은 문장의 문법성과 긴밀한 관계를 맺고 있음을 알 수 있으며, 학습자가 이러한 통사적 이동의 개념을 정확히 이해한다면 다음의 여러 문장들이 어떻게 생성되었으며 정확히 어떤 의미로 해석되는지를 보다 쉽게 이해할 것으로 기대된다. ((22)의

의문사구 이동의 원인과 위치에 대해서는 다음 장에서 다루기로 한다)

- (22) a. ¿Qué cree Juan que compró María △?
- b. ¿Quién cree Juan que compró △ el coche?
- c. Dame la carta que escribiste △ anoche.
- d. El alumno que △ escribe la carta es Juan.

4. 문장 단위로서의 CP구조 활용

전통문법이나 학교문법에서 (23a, b) 예문은 각각 평서문과 의문문으로 구분되긴 하지만, 두 문장 모두 하나의 절(clause)이라는 측면에서는 동일하게 이해된다. 즉, 평서문이든 의문문이든 하나의 문장단위로 동일하게 이해된다는 것이다.

- (23) a. Juan tocó la guitarra en el salón.
- b. ¿Qué instrumento tocó △ Juan en el salón?

그러나 생성문법에서는 평서문 (23a)와 의문문 (23b)는 서로 다른 문장단위로 분석될 수 있다. 구체적으로 (23a)는 기능핵 INFL(굴절소)에 의해 이끌리는 문장이고, (23b)는 COMP(보문소)에 의해 이끌리는 문장으로 구분된다. 다음 (24a, b)은 기능핵 INFL과 COMP로 이끌리는 문장구조를 도식화한 것으로 각각 IP(Inflectional Phrase)와 CP(Complementizer Phrase)라는 전문용어로 나타낼 수 있다.

- (24) a. [IP Juan tocó la guitarra en el salón]
- b. [CP Qué instrumento [IP tocó △ Juan en el salón]]

교육적 관점에서 학습자들에게 “IP”나 “CP”와 같은 전문용어를 학습시킬 필요는 없다고 본다. 그러나 (24)의 도식이 학습자 입장에서 중요한 이유는 첫 째, 기존의 분석이 의문문과 평서문을 단순히 의미적 관점

에서만 구분했다면, 도식 (24)는 그 차이점을 구조적으로 나타내고 있다는 것이고, 둘째로는 (24b)와 같은 의문문에서 의문사가 문두에 위치해야 하는 이유와 그 구체적 위치를 설명할 수 있다는 장점을 갖게 된다는 것이다. (24a, b) 구조를 살펴보면, 의문문(즉, CP구조)이 계층적으로 평서문(IP구조)을 포함하고 있으며, 따라서 CP 구조는 필요할 경우 IP 구조에서 도출되는 보다 큰 문장단위라는 것을 알 수 있다.⁴³⁾ 즉, (24a)같은 평서문에서 목적어를 의문사로 바꾸어 의문문을 만드는 경우 그 문장구조는 (24b)처럼 구성된다는 가정이다. 이 같은 가정은 우선 의문사가 구체적으로 문두의 어느 위치를 차지하고 왜 이동해야 하는지에 대한 설명을 제공한다. 다음의 문장을 살펴보자.

- (25) a. *¿Compraste qué?⁴⁴⁾
 b. ¿Qué compraste Δ?

대부분의 학습자들은 의문문에서 의문사가 문두에 위치한다는 사실을 잘 알고 있지만 어떤 이유로 문두에 위치하는지에 대한 설명을 하지 못한다. 이를 설명하기 위해 우리는 Rizzi(1996)의 제안을 따라 다음의 “의문사구 기준(interrogative phrase criterion)”을 가정할 수 있다.

(26) 의문사구 기준:

의문사구는 의문자질(interrogative features)을 가진 핵
 “COMP”와 지칭어-핵관계를 이루어 의문자질을 점점받는다.

“의문사구 기준” (26)은 앞서 “격여과” 조건이 명사구가 나타날 수 있는 위치를 제한한 것처럼 의문사구가 나타날 수 있는 위치를 제한해 준다. 즉, (25a)의 의문사 “qué”는 동사의 보어 위치에서 자신의 의문자질

43) 최근의 생성문법 이론인 “최소주의 이론(Minimalist Program)”에서는 (24a)와 같은 평서문도 “CP”단위로 분석한다. 그러나 이 경우 평서문 단위인 “IP”를 없앤 것이 아니라 다음의 도식 i)에서 보듯, 보이지 않는 “CP”를 평서문에도 적용한 것이다.

i) [CP [IP Juan tocó la guitarra en el salón]]

44) (25a) 문장은 “되풀이 의문문(echo question)”으로서는 가능하지만, 일반 의문사 의문문의 해석은 가질 수 없다.

을 점검받지 못하므로, 이를 점검할 수 있는 CP의 지정어 위치로 이동하여 (25b)의 어순을 만들어야 한다고 설명할 수 있다. 한편, (24b)의 도식에서 보듯 CP가 문장의 가장 상위 단위이고 (26)에 의해 의문사가 CP의 지정어 자리로 이동해야 한다면, 우리는 문장 내의 어떤 요소도 의문사보다 상위에 위치할 수 없다고 예상할 수 있다. 이 같은 예상은 올바른 것으로, (27)에서 문장부사인 “siempre”가 문두에 나타날 때 전치주어 “yo”보다는 앞에 위치할 수 있지만, 의문사 “por qué”를 넘어 위치하지 않는 이유를 설명해준다.

- (27) a. Siempre yo tengo problemas.
- b. ¿Por qué siempre yo tengo problemas?
- c. *¿Siempre por qué yo tengo problemas?

III. 학교문법 교육에 생성문법 활용을 위한 제안

생성문법의 가장 두드러진 장점은 논리적이고 명시적인 설명력을 제공할 수 있다는 점이다. 그러나 앞서 서론에서 언급했듯이 이론의 전문성과 난해성으로 인해 일반 학습자에게 이론 전체를 학습시킨다는 것은 언어학습 측면에서 비효율적일 뿐만 아니라 학습자의 흥미 유발에도 부정적인 영향을 끼칠 수 있다고 예상된다. 따라서 본 논문에서 우리는 학교문법 교육에 생성문법이 실제적으로 활용되기 위한 실행 요건으로서 몇 가지 사항들을 제안하고자 한다.

첫 번째로, 교육자는 기존의 학교문법 태두리 내에서 논리적, 체계적 설명이 어렵거나 부족했던 문법사항들을 선별하고 이들 데이터에 생성문법 원리들을 적용시킴으로서 학습자가 보다 효과적으로 문법학습을 할 수 있는 방안을 연구한다. 이 방안에 있어서 교육자가 유념해야 할 점으로는 생성문법 이론으로 기존 학교문법을 대체하는 것이 아니라 보완적 개념으로 적용하여 궁극적으로는 학습자로 하여금 효율적인 문법 학습을 할 수 있도록 도움을 준다는 것이다.

두 번째로, 이론을 단순화하고 필요하다면 과감한 수정을 통해 실용적 데이터를 설명할 수 있도록 한다. 앞서 제안했던 (17)의 “대명사 해석조건”은 원래 생성문법 이론에서는 상당히 복잡한 조건을 단순화한 것이다. 이러한 단순화는 일부 예문들을 설명할 수 없다는 단점이 있긴 하지만 학습자가 이론의 내용을 보다 효율적으로 학습에 활용할 수 있어야 한다는 측면에서 적극적으로 고려되어야 할 부분으로 여겨진다.

세 번째로, 전문용어 사용을 최소화하고 일반적 용어로 이를 대치함으로써 학습자의 접근성을 높이도록 한다. 일반 학습자들이 생성문법 이론에 쉽게 다가가지 못했던 이유 중의 하나는 생성문법 이론에서만 사용되는 전문용어들이 필요 이상으로 많다는 점이다. 따라서 이론이 아닌 일반 수업 현장에서 사용될 수 있는 용어의 개발은 생성문법이론이 외국어 문법교육에 있어서 효과적 방법론으로 자리매김을 하는 데 필수적 사안이라 볼 수 있을 것이다.

네 번째로, 외국어(스페인어) 학습시 모국어(한국어)와의 언어적 보편성을 강조 설명함으로써 개별 언어 간의 표면적 차이점으로 인해 발생할 수 있는 언어적 이질감을 최소화한다. 이는 생성문법 이론이 연구 대상으로 삼는 것이 소위 “보편 문법(universal grammar)”이라는 점에서 이해될 수 있으며 궁극적으로는 효과적 외국어 학습을 위해 생성문법 이론들이 적용되어야 함을 의미한다.

참고문헌

- 김용석(2000), 『GB 통사론과 영어의 문장구조』, 경진문화사.
- 심상완(2004), “‘어떻게’를 어떻게 번역할 것인가?”, 『스페인어문학』, 32호, 139-158.
- 양동휘(1989), 『지배-결속 이론의 기초』, 신아사.
- 이만기(2005), “스페인어 학습오류와 대한 대조언어적 분석: 교육적 접근”, 『언어』, 30:3, 463-478.
- 한학성(1990), 『GB 통사론』, 한신문화사.
- Chomsky, N.(1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- _____ (1995), *The Minimalist Program*, Cambridge, MIT Press.
- Demonte, V.(1989), *Teoría sintáctica: De las estructuras a la Rección*, Madrid, Editorial SINTESIS.
- Fernández Lagunilla, M. y Anula, A.(1995), *Sintaxis y Cognición*, Madrid, Síntesis.
- Jacobs, R. A.(1995), *ENGLISH SYNTAX: A Grammar for English Language Professionals*, Oxford University Press.
- Moor, J.(1996), *Reduced Constructions in Spanish*, NewYork/London, Garland Publishing.
- Rizzi, L.(1996), “Residual Verb Second and the Wh-Criterion”, en Belletti, A. y Rizzi, L. (eds.), *Parameters and Functional Heads: Essays in Comparative Syntax*, Oxford University Press, 63-90.

김준한

한국외국어대학교 스페인어과

E-mail: jhkimuam@hotmail.com

논문접수일: 2005년 11월 10일

논문심사일: 2005년 11월 25일

게재확정일: 2005년 12월 12일