

學校文法論

文 龍
(英語教育科)

1

여기서 말하는 학교문법이란 외국어(로서의 영어)를 익혀 활용하는데 도움이 되기 위해서 가르치고 배우는 문법을 말한다.

학교문법은 그 목적에 있어 이론문법과 판이하게 다르다. 이론문법이 언어의 체계적인 기술자체를 목적으로 삼는데 반해서 학교문법은 외국어의 효율적인 습득과 활용에 도움을 주기 위한 하나의 수단이다.

문제는 과연 외국어를 익혀 활용하는데 학교문법이 얼마나 그리고 어떻게 도움이 되느냐 하는 점이다.

하기는 이 문제가 새삼스러운 것은 아니다.

그런데 역사적인 고찰은 일단 제쳐놓고⁽¹⁾ 오늘이라는 시점에서 외국어 습득에서의 학교문법의 효용이나 의의를 확인하자면 역시 Krashen의 Monitor Hypothesis를 외면하지 못한다. (Krashen의 Monitor Hypothesis는 최근의 언어습득이론을 바탕으로 학교문법에 비판적인 입장을 취하는 대표적인 이론이다.)

이 논문은 제 2장에서 이 Krashen의 Monitor Hypothesis와 이 이론에 대한 비판을 아울러 살펴봄으로써 외국어 습득에서의 학교문법의 위상과 의의를 재확인할 것이다.

제 3장에서는 학교문법의 내용을 보완하는 방향을 제시한다.

학교문법은 이른바 전통문법을 모체로 삼아왔다. 그런데 학교문법이 5·60년 전에 가르

이 논문은 1988년도 문교부 학술연구 조성비에 의하여 쓰여졌음.

(1) Kelly, L. 1969. *Twenty-Five Centuries of Language Teaching* 참조.

역사적으로 따진다면 외국어를 가르치고 배우는 일은 흔히 문법을 가르치고 배우는 일과 동일시되어 왔다. Grammar-Translation Method는 그런 맥락에서의 대표적인 교수법이다. 주지하는 바와 같이 <전통적>인 Grammar-Translation Method는 특히 말하기나 듣기를 목적으로 하는 외국어의 활용에 큰 도움이 되지 못하였다. 그런 결점이 드러났을 때 대안으로 제기된 것이 Direct Method이고, 그 뒤를 이어서 제창된 것이 Oral Approach와 Audio-lingual Method였다. 이 Oral Approach와 Audio-lingual Method는 교수법상 Grammar-Translation Method와는 극과 극의 입장을 취하고 있는 것 처럼 보인다. 그러나 이 두 상이한 교수법이 실상 문법의 중요성을 인정하는데 있어서 인식을 같이 했던 점은 유의해도 좋을 것이다. Grammar-Translation Method가 연역적인 방법을 택했다면 Oral Approach나 Audio-lingual Method는 귀납적인 방법을 취하였고 문법의 초점을 문형에 맞춘 차이가 있기는 하다.

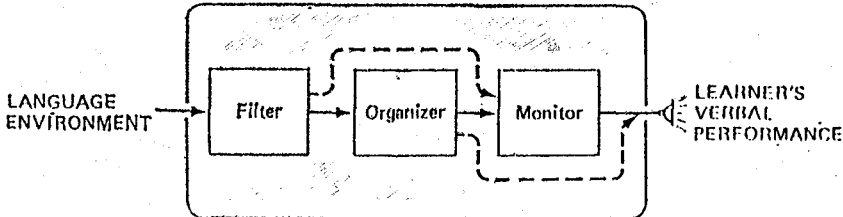
쳤던 내용을 지금도 거의 그대로 가르치고 있는 사이에, 이론문법은 전통문법에서 구조언어학으로 구조언어학에서 변형문법과 그 밖의 다양한 이론으로 특히 지난 30년간 수정과 대안이 제시되면서 발전을 거듭해왔다. 이 글의 서두에서 밝힌 것처럼 학교문법과 이론문법은 그 목적부터가 다르지만, 그렇다고 이 말이 학교문법이 이론문법의 현저한 발전을 의미해도 좋다는 뜻은 될 수 없다. 마땅히 학교문법은 이론문법의 성과를 원용해야 할 것이다.

제 4장에서 이 논문은 다시 한번 학교문법의 본질을 정리할 것이다.

다시 말해서 이 글은 학교문법의 위상을 재정립하고, 학교문법과 이론문법의 목적과 그 대상의 차이를 올바르게 인식하면서 학교문법이 이론문법의 최근의 성과를 원용하는 가능성을 여로모로 살펴보는 것을 목적으로 삼는다.

2

Krashen의 Monitor Hypothesis는 그가 Dulay, Burt와 공동으로 제시한 다음 외국어 습득 모형(도표 1)에 입각해서 살펴보는 것이 편리하다(Dulay, Burt and Krashen, 1982).



(도표 1)

이 도표(1)은 다음과 같이 풀어서 설명할 수 있다.

(1) 언어환경 : 언어습득의 필수조건은 말할 나위없이 언어와의 접촉인데 외국어와의 접촉이 이루어지는 환경은 크게 둘로 나누어진다. 자연적 환경과 형식적 환경이 그것이다. 자연적 환경은 의미(의사전달)에 초점을 둔 언어접촉이 이루어지는 환경을 말하고, 형식적 환경은 문법 또는 규칙의 습득에 초점을 둔 환경을 말한다. 전자의 대표적인 예로는 모국어 습득과 비슷한 환경을 들 수 있고, 후자의 구체적인 예로는 문법중심의 외국어 수업시간을 들 수 있다. 오늘날 언어습득이란 한마디로 규칙의 내재화를 말하는데 자연적 환경에서는 이 규칙은 거의 무의식적으로 습득되고 형식적 환경에서는 이 규칙은 의식적으로 학습된다.

(2) 편성장치(Organizer)와 통제장치(Monitor)

Organizer는 이른바 LAD에 해당한다. Monitor는 1970년 중반부터 Krashen에 의해서 주

장되어온 가설로, 이 장치는 형식적 환경에서 작동한다. Krashen에 의하면 형식적 환경은 학습자가 외국어의 문법을 설명할 수 있는 능력을 기르는데 도움이 되고 학교에서 문법시험을 잘 치루는데도 도움이 된다. 주어진 문장을 문법적으로 분석하는데도 도움이 되고 글을 쓰는데도 조금은 도움이 될 것이다. 그와 같은 도움이 Monitor가 작동하기 때문이다. 그러나 형식적 환경에서 그 작동이 가능한 Monitor는 의사전달의 실제상황에서 막히지 않고 말을 할 수 있는 능력을 발휘하는데는 도움이 되지 못한다. Monitor는 의미보다 형식에 초점이 주어지고 충분한 시간이 주어졌을 때 작동되기 때문이다(Krashen, 1982:16).

이 Monitor Hypothesis는 가령 영어를 공부하는 한국학생이 native speaker보다도 문법술어에 익숙하고 문법문제도 잘 풀면서 실제 상황에서 간단한 회화 하나 제대로 하지 못하는 우리 주변의 영어학습의 일면을 편리하게 설명해준다.

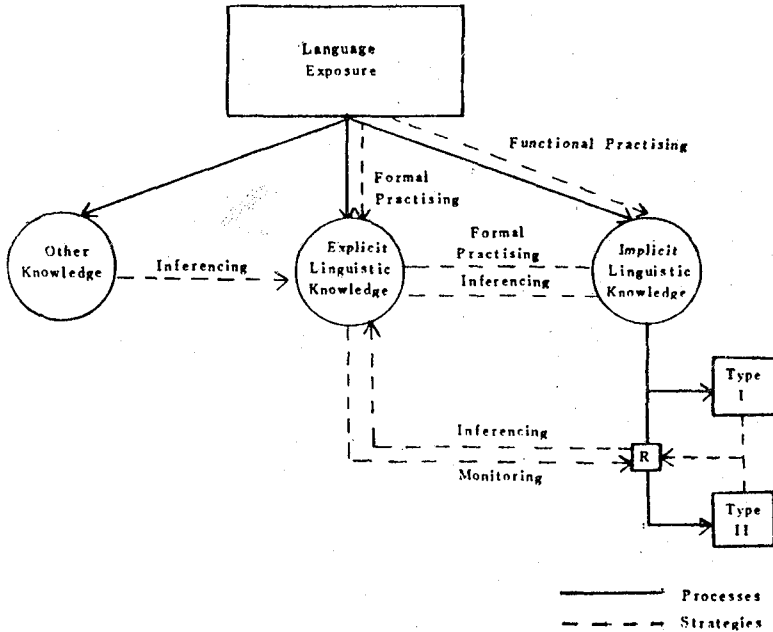
그런데 Krashen은 형식적 환경에서 monitor를 가동시켜 가며 외국어를 배워나가는 과정을 learning이라 부르고, 자연적 환경에서 organizer가 작동해서(모국어를 습득할 때 바로 그러듯이) 거의 무의식적으로 언어규칙의 내재화가 이루어지는 과정을 acquisition이라 불러 두 과정을 구분하였을 뿐만 아니라, 한결음 더 나가 learning이 acquisition으로 바뀌지는 않는다고 주장하는 것이다. Learning과 acquisition의 구분은 수업시간에 문형연습을 완벽하게 할 수 있었던 학생이 당장 교실밖에서는 그 문형과 편차가 큰 문장을 만들어내는 현상을 설득력있게 설명해주는 것처럼 보이기도 한다.

그렇다면 학교문법은 결국 monitor의 발동을 가능하게 하는데 그치는 것일까. 과연 learning과 acquisition은 서로 독립된 과정일까.

Krashen과는 대조적으로 learning과 acquisition의 상호작용과 연관성을 수용하고 있는 학자로는 Bialystok이 있다. Bialystok이 제시한 외국어 습득 모형(도표 2)은 여러모로 도표(1)과는 대조적이다(Bialystok: 1978).

도표(2)는 접촉된 외국어가 입력이 되었을 때, 이 입력은 잠재적 언어지식(implicit linguistic knowledge)과 현재적 언어지식(explicit linguistic knowledge) 및 기타 지식이란 세 가지 지식원을 형성하고 이 세 가지 지식원이 외국어 사용을 가능하게 해준다고 설명한다. 이 도표(2)에 나오는 실선과 점선은 각각 과정(process)과 방략(strategy)을 나타내는데, 좀 더 구체적으로 설명하자면 과정은 보편적 언어습득 능력을 반영하고 방략은 개인에 따라 다를 수 있는 수의적이며 의도적인 노력과 관계가 있다. 현재적 언어지식과 잠재적 언어지식은 각각 Krashen의 learning 및 acquisition과 유사한 개념이며 현재적 지식이 monitoring에 의해서 R(생성과 이해)로 나타난다는 것도 learning과 monitor를 연결시킨 Krashen의 가설과 비슷하다.

그러면서도 이 도표(2)는 Krashen의 주장과는 달리 learning에 해당하는 현재적 언어지식과 잠재적 언어지식을 점선으로 연결시키고 있다. Bialystok은 학습자의 의도적인 노력에



(도표 2)

따라서 현재적 지식이 잠재적 지식으로 바꿀 수 있고, inference에 의해서 잠재적 지식은 현재적 지식으로 바꿀 수 있다고 보는 것이다.

Bialystok은 또 다른 하나의 논문(Bialystok: 1988)에서도 외국어 사용의 본질을 심리언어학적 관점에서 <분석적> 차원과 <자동적> 차원이란 두 축에서 파악하고, 분석적 차원과 자동적 차원이 각각 <비분석적>인 것, <비자동적인> 것과 대립을 이루지만 이 대립은 연속체(continuum) 선상에서의 상대적인 개념임을 논하고 있다. 또한 분석적 차원이 반드시 비자동 차원과 일치하거나 비분석적 차원이 자동적 차원과 일치하지는 않는다는 주장을 함으로써, learning을 분석적이며 비자동적인 심리과정으로, 그리고 acquisition을 비분석적이며 자동적인 차원에서 파악한 Krashen의 가설을 부정하고 있다.

역시 learning과 acquisition은 후과 백처럼 판이한 것이 아니라 연속체에서의 상대적인 개념일 것이다.

그러나 도표(2)에 대해서 필자 나름으로 단서를 붙이자면(반복과 연습을 통한 over-learning을 목적으로 했던 왕년의 Pattern Practice가 이른바 communicative-competence를 발전시키는 데 실패한 사실을 상기할 때) 현재적 지식을 잠재적 지식으로 바꾸게 하는 것은 formal practice가 아니라 의미와 실제상황에서의 의사전달에 초점을 맞춘 functional practice이어야 할 것이다. Krashen은 학교문법의 효용과 관련해 다음과 같은 언급도 하고 있다(Krashen, 1982:85). Acquisition의 경우 언어규칙은 거의 무의식적으로 습득되는데, 기술

언어학이란 이 내재화한 규칙의 체계적인 기술을 지향한다. 그런다고 하지만 실제 기술언어학이 기술하는 규칙의 범위는 정상적인 모국어 습득자가 내재화한 규칙의 일부에 불과하다. 한편 학교문법은 기술언어학의 내용을 단순화한 것이므로 학교문법의 내용은 정상적인 모국어 사용자가 내재화한 규칙의 일부를 다룬 기술언어학의 또 그 일부를 반영하는데 지나지 않는다. 그런데 학교문법을 통해서 외국어를 익히는 학습자는 대개 학교문법의 이 한정된 내용조차 완전히 습득하지는 못한다.

Krashen은 이런 논리에 입각해서 학교문법을 통한 접근법의 비효율성을 지적하고, 외국어 습득은 의사전달이 초점이 되는 자연적 환경에서 모국어의 습득이 그랬듯이 무의식적으로 이루어지는 것이 바람직하다고 주장한다.

그러나(학교문법의 질적 내용이 개선되어야 한다고 말한다면 그것은 마땅하지만, 내용은 어떠한) 학교문법은 정상적인 모국어사용자가 내재화한 규칙의 일부를 다룬 기술언어학의 또 그 일부를 반영하고 있는데 불과하다는 말은 어폐가 있다. 학교문법은 당연히 선택적이기 때문이다.

학교문법은 그 내용을 그 대상의 수준에도 맞추어야 하지만 이론문법과 달리 학습자가 이미 알고 있거나 그의 선천적인 언어습득능력에 맡길 수 있는 것은 들먹일 필요가 없다. 학교문법은 native speaker가 내재화한 규칙이나 이론문법의 <그저> 일부에 불과하지는 않는다. 학교문법은 후자의 내용을 취사선택하며 실질적인 내용을 반영하여야 하는 것이다.

도대체가 Krashen이 acquisition과 learning을 구분하고 Dulay, Burt와 함께 도표(1)과 같은 외국어 습득 모형을 제시한 것은, 이른바 LAD의 가설을 내세우는 인지주의적 언어습득 이론을 근거로 외국어습득은 본질적으로 모국어습득과 다를 바가 없다는 가설을 전제로 한 것이다.

그러나 정말 외국어 습득은 모국어 습득과 다를 바가 없는 것일까? Bley-Vroman (Rutherford and Smith, 1988: 19-30)은 필연적으로 성공하기 마련인 모국어 습득과 달리 외국어 습득은 그 성공을 보장받지 못하며 완전한 성공은 드물다고 말한다. 성인은 완전한 성공을 거두지 못할 뿐만 아니라 연령이나 언어접촉의 환경이 동일한 경우에도 (다른 분야의 학습이 그러듯이) 그 성공이나 실패의 정도에 있어 개인간에 편차가 크다. 그러기 때문에 모국어 습득과 같은 필연적인 성공 모형이 외국어 습득 모형의 바탕이 될 수는 없으며, 모국어 습득의 원리에 적용시킬 수 있는 선천적 언어습득 장치의 가설도 그대로 적용시킬 수만은 없다는 것이다.

자연적일 수 밖에 없는 환경에서 무의식적일 수 밖에 없는 과정으로 모국어를 습득하는 경우와 달리, 이미 일반적인 학습경험을 갖고 있고 지적으로 성숙되어 있는데다 모국어의 체계가 내재화되어 있는 성인이 외국어를 습득하는 경우 그는 분명히 외국어의 문법구조에

대해서 의식적인 관심을 갖는다.⁽²⁾

그렇다면 이 의식적인 관심은 올바른 방향으로 북돋아 주는 것이 외국어 규칙의 내재화의 첩경이 될 것이다.⁽³⁾

3

3장에서는 학교문법의 내용을 개선하기 위해서는 이론문법의 어떠한 성과를 원용할 수 있을 것인가의 문제를 살펴본다.

(1) 의미격(Semantic Case)을 중심으로

60년대 후반에 변형문법의 한 <지류>를 이루는 이론으로 각광을 받았던 문법이론에 Fillmore의 격문법이 있다. 이 격문법은 한 언어의 체계를 포괄적으로 기술하기에는 역시 적절하지 못해서 오늘날은 크게 빛이 바랬지만, 그러면서도 한 문장안에서의 술어와 명사구의 의미관계를 밝히는데 크게 공헌한 것은 분명하다. 그런 관점에서 이 격문법의 기본적인 발상은 학교문법에도 적절히 적용될 수 있을 것이다. 좀 더 구체적으로 다음과 같은 기술은 학습자가 동사의 통사상 특성이나 한 문장을 구성하는 명사구와 술어동사(또는 형용사)의 의미관계를 이해하는데 종래의 학교문법이 주지 못했던 도움을 줄 수 있다.

(격문법의 기술방식에 의하면) 동사 open의 통사상 특성은 다음 (1)과 같다.

1. Open은 A(gent), P(atient), I(nstrument)란 세 의미격과 결합해서 다음과 같은 구문을 만든다.

- (a) A+open+P
- (b) A+open+P+with I
- (c) I+open+P
- (d) P+open

break, close, hang, hurt, shake, turn... 등이 이 open과 통사상의 특성이 같다. 전통문법이나 학교문법에서는 (a), (c)의 open은 타동사로, (d)의 open은 자동사로 설명하는데, (1)과 같은 기술방식은 동일한 형태의 동사가 여러 구문을 만든다는 것과 이런 구문에서의 open과 여러 명사구의 의미관계를 밝혀줌으로써, (a)와 (d)의 의미를 나타내는데 동사의 형태가 다른 한국어를 모국어로 하는 영어학습자가 open이라는 동사의 본질을 이해하는데 도움을 준다. 그런가하면 이와 같은 의미격에 의한 동사의 기술은 예를 들어 kill이란 동사

(2) 우리나라에서는 영어를 중학교에 들어가서 배우기 시작하는데 중학교 일학년이 해당하는 나이는 심리언어학적으로는 이미 성인이다.

(3) 그렇지 않아도 Rutherford 기타는 the teaching of grammar를 C-R(Consciousness Raising)이라는 이름으로 바꾸어 부르고 있고, Rutherford는 그의 *Second Language Grammar: Learning and Teaching*에서 C-R의 입장을 강력하게 옹호하고 있다. (Rutherford, 1987: 35-64)

는 open이 만드는 (a), (b), (c), (d)의 구문 가운데 (a), (b), (c)의 구문을 만들지만 murder는 (a)와 (b)의 구문만을 만든다는 것을 보여줌으로써 kill과 murder의 미묘한 의미차이를 쉽게 설명해 주기도 한다.

영어학습자가 흔히 그 의미나 형식을 혼동하기 쉬운 파생형용사에 이른 바 심리술어 (Psychological Predicate)에 속하는 것이 있다. 이 심리술어란 바로 의미격상 자극적 (Stimulus) 및 경험자격 (Experiencer)과 결합해서 문장을 만드는 술어동사(또는 형용사)를 가리킨다. 일부 형용사, 과거분사 및 현재분사형의 파생형용사가 이 심리술어에 속한다. 예를 들어본다.

다음 (2)의 (a)와 (b)의 *sad*는 의미가 다르다. (a)의 *sad*는 feeling sadness란 뜻이고 (b)의 *sad*는 causing sadness란 뜻이다. 의미적으로 설명하면 (a)의 *sad*는 경험자격을 주어로 하고 (b)의 *sad*는 자극적이 주어이다.

2. a. I am *sad*.

b. The movie was *sad*.

다음 (3)의 (a), (b)는 *-ed*형의 파생어인 *surprised*는 경험자격을, *-ing*형의 파생어인 *surprising*은 자극격을 주어로 삼는 심리술어임을 보여준다.

3. a. I was *surprised*/**surprising* at the news.

b. The news was **surprised*/*surprising*.

그런데 동사 *delight*의 파생 형용사의 경우는 경험자격 주어는 *delighted*를 수반하지만 자극적 주어는 *delightful*를 수반한다. 반면에 *respect*의 파생형용사는 *-ful*이 접미사로 쓰인 *respectful*이 경험자격을 주어로 삼고 자극적 주어는 *respectable*을 수반한다.

이와 같이 혼동하기 쉬운 접미사의 사용에 유의하면서 심리술어로 쓰이는 파생 형용사를 분류 정리해 보면 다음과 같다. 다음에서 A는 경험자격을, B는 자극격을 주어로 삼는다.

	A	B
I	<i>shocked</i>	<i>shocking</i>
	<i>thrilled</i>	<i>thrilling</i>
	<i>interested</i>	<i>interesting</i>
	<i>amused</i>	<i>amusing</i>
	<i>excited</i>	<i>exciting</i>
	<i>depressed</i>	<i>depressing</i>
	<i>bored</i>	<i>boring</i>
	<i>confused</i>	<i>confusing</i>
II	<i>pleased</i>	<i>pleasing, pleasant</i>
	<i>delighted</i>	<i>delightful</i>

	<i>satisfied</i>	<i>satisfying, satisfactory</i>
	<i>scared</i>	<i>scaring, scary</i>
	<i>horrified</i>	<i>horrifying, horrible</i>
	<i>irritated</i>	<i>irritating, irritant</i>
	<i>bothered</i>	<i>bothersome</i>
	<i>impressed</i>	<i>impressing, impressive</i>
III	<i>respectful</i>	<i>respectable</i>
	<i>regretful</i>	<i>regrettable</i>
	<i>forgetful</i>	<i>forgettable</i>
IV	<i>forgiving</i>	<i>forgivable</i>
V	<i>contemptuous</i>	<i>contemptible</i>
	<i>desirous</i>	<i>desirable</i>
VI	<i>relieved</i>	<i>a relief⁽⁴⁾</i>

영어 학습자에게는 위에 예거한 것과 같은 파생형용사의 이해는 쉽지가 않다. 그것은 이미 언급했듯이 접미사가 일정하지 않기 때문이기도 하고 학교문법에서 이와 같은 사항을 체계적으로 다루지 않는 데도 원인이 있다. 영한사전에도 문제가 있다. 영한사전을 펼쳐보면 흔히 *delightful*은 “즐거운, 기쁜”으로, *pleasant*는 “즐거운, 기분좋은”으로 풀이되고 있어 *delighted*나 *pleased*와의 혼동을 더하게 하고 있다.

이런 사실을 감안해 볼때 자극력과 경험자격이란 의미격의 도입은 이와 같은 파생형용사의 특성을 이해하는데 도움이 될 것이다.

이와 관련해서 비근한 예를 또 하나 들어본다. 흔히 영어 학습자는 다음 (4)를 (5)로 해석할 것이다(*irresistible*은 사전에 “저항할 수 없는”으로 풀이되고 있다).

4. The sea is *irresistible* in the summer

5. 바다는 여름에는 저항할 수 없다.

그런데 (4)를 (5)로 해석한 영어 학습자가 그런 해석만으로 (4)의 뜻을 제대로 이해했을까? (4)는 *irresistible*이 자극력을 주어로 삼는 형용사임을 알때, 그 뜻을 쉽게 이해할 수 있고, the sea가 자극격임을 알때 (4)를 (6)으로 바꾸어 쓸 줄도 알게 된다.

6. We cannot resist (going to) the sea in the summer.

이런 점에서도 경험자격과 자극력의 대립적인 설정과 학교법문에의 도입은 타당해 보인다. ⁽⁵⁾

(4) 즉 *relieved*의 대응어로는 명사가 쓰인다.

eg. He was much *relieved* to see her back.

That he came back safe was a *relief*.

(5) 의미격의 명칭이나 그 설정은 학자에 따라 조금씩 다른데, 경험자격과 자극력의 대립적 설정은

(2) 형용사의 보문구조(Adjective Complementation)

학교문법이 형용사라는 항목에서 주로 다루어왔던 것은 비교와 관련된 어형변화와 비교구문이다. 그리고 다음 (7~8)과 같은 구문은 부정사의 부사적 용법의 용예정도로 취급되어 왔을뿐, 형용사 자체의 통사적 특성은 무시되어 왔다.

7. He is *easy* to please.

8. He is *eager* to please.

중급 이상의 수준에 속하는 영어 학습자 가운데는 다음 (9)를 문법적인 문장으로 오해하고 있는 학습자가 의외로 많다.

9. *It is difficult that we master English in one or two years.

단적으로 종래의 학교문법은 이른바 형용사의 보문구조에 대한 배려가 부족했던 것이다.

그렇지 않아도 1960년대 초기에 변형문법이론이 문법에 관심이 있는 이의 주목을 끌기 시작했을 때, 변형문법의 문장분석의 구체적인 예가 되었던 것은 (7)과 (8)이었다.

변형문법에 의하면 (7)은 대강 (7.1)과 같은 기저구조를 갖는다.

(7.1) (We please him) is easy.⁽⁶⁾

(7.1)과 같은 기저구조는 *easy*의 통사상의 특성상 (7.a), (7.b)를 만들어 내지만 (7.c)는 비문이다.

7. a. It is easy (for us) to please him.

b. He is easy (for us) to please.

c. *It is easy that we please him.

(8)은 (8.1)을 기저구조로 삼으며 *eager*의 특성상 (8.a)를 만든다.⁽⁷⁾ 그러나 (8.b)는 비문이다.

8.1. He is eager for ____ (he please.)

a. He is eager to please.

b. *He is eager that he pleases.

이렇게 분석해보면 (7)과 (8)은 그 표면구조가 비슷할 뿐 그 의미구조는 아주 다르고 *easy*와 *eager*의 통사상의 특성도 판이하다는 것을 알 수 있다. 실상 이와 같은 설명은 20여전에 사람들의 입에 오르내렸던 이제는 맑고 맑은 것이다. 문제는 (7)과 (8)의 구조상 차이

심리술어를 설명하는데 편리해보인다. 이에 관해서는 Burt and Kiparsky(1972) 참조.

본 논문과는 다른 각도에서 격문법의 학교문법예의 도입을 논한 것에 Mackenzie의 "Pedagogically Relevant Aspects of Case Grammar" (Rutherford and Smith, 1988:189-205)가 있다.

(6) 여기서 하나의 문장을 괄호안에 담은 것은 <S가 지배하는 embedded sentence>를 학교문법예의 도입을 전제로 간소화해본 것이다.

(7) 그 밖에 *eager*는 다음 (a)를 기저구조로 삼아 (b)를 만들기도 한다.

a. He is eager for ____ (she visit him.)

b. He is eager for her to visit him.

를 이렇게 자명하게 드러내주는 설명이 그저 이론언어학의 테두리안에 머물러 있었을 뿐 학교법문에 응용되지 않고 있는 점이다.

이렇게 볼 때 다음과 같은 기술방식의 학교법문에의 도입은 형용사의 통사상의 특성의 설명에 약했던 학교법문의 내용을 개선해주는데 도움이 될 것이다.

I. 의미상 하나의 문장을 주어로 삼을 수 있는 형용사

A. true류

1. (He is a genius) is true.

(1)은 true의 특성상 (a)와 같은 문장을 만드는 반면 (b)는 비문이다.

a. It is true that he is a genius.

b. *It is true for him to be a genius.

apparent, evident, explicit, obvious, plain, (im)possible, (im)probable, well-known... 등이 이 true류에 속한다.

B. certain류

2. (He will pass the examination) is certain.

(2)는 (a), (b)의 문장을 만들지만 (c)는 비문이다.

a. It is certain that he will pass the examination.

b. He is certain to pass the examination.

c. *It is certain for him to pass the examination.

Surely, likely... 등이 이 certain류에 속한다.

C. essential류

3. (You help him) is essential.

a. It is essential that you help him.

b. It is essential for you to help him.

c. *You are essential to help him.

Compulsory, crucial, curious, ideal, imperative, (un)important, (un)lucky, (un)natural, (un)necessary, odd, peculiar, (im)proper, regrettable, remarkable, sensible, significant... 등이 이 essential류에 속한다.

D. easy류

4. (We please him) is easy.

a. *It is easy that we please him.

b. It is easy for us to please him.

c. *We are easy to please him.

d. He is easy for us to please.

Hard, difficult, (im)possible, convenient... 등이 easy류에 속한다. (8)

E. kind류

5. (You helped her) is kind of you.

(5)는 you helped her라는 행위를 판단의 근거로 삼아 일시적으로 you를 평가하는 의미를 지닌다. 다음 (a), (b)와 같은 문장을 만들되 (c), (d)는 비문이다.

- a. It is kind of you to help her.
- b. You are kind to help her.
- c. *It is kind for you to help her.
- d. *It is kind that you help her.

Foolish, wise, clever, smart, stupid, careless, nice, thoughtful... 등이 kind류에 속한다.

II. 의미상 하나의 문장을 하위절로 갖는 형용사

A. able류

1. I am able (I go).

형용사 able이 수반하는 하위절의 주어는 반드시 주절의 주어와 일치하여야 하며, (1)은 다음 (a)와 같은 문장을 만들되 (b)는 비문이다.

- a. I am able to go.
- b. *I am able that I go.

Able, bound, free, liable, prone, prompt, ready... 등이 이 able류에 속한다.

B. aware류

2. I am aware(he is ill-tempered).

Aware가 수반하는 하위절의 주어는 able과 달리 주절의 주어와 일치할 필요가 없다. (2)는 다음 (a)와 같은 문장을 만들되 (b)는 비문이다.

- a. I am aware that he is ill-tempered.
- b. *I am aware for him to be ill-tempered.

Conscious, cognizant... 등이 aware류에 속한다.

C. eager류

Eager류는 C1, C2로 다시 하위구분이 필요하다.

C1. Max is eager (Max pass the test).

(8) 이와 같은 분류는 true류에 속하는 (im)possible과 easy류에 속하는 (im)possible의 차이도 드러내준다. 전자의 (im)possible은 factual possibility를 뜻하고 후자는 theoretical possibility를 뜻한다.

- a. Max is eager to pass the test.
- b. *Max is eager that he passes the test.

C2. Max is eager (his son pass the test).

- a. Max is eager for his son to pass the test.
- b. Mas is eager that his son should pass the test.

즉 eager는 그 하위절의 주어가 주절의 주어와 일치하는 경우는 이 하위절을 반드시 to-부정사구로 바꾸어야 하는 반면에, 하위절의 주어가 주절의 주어와 일치하지 않는 경우는 to-부정사구문과 that가 이끄는 종속절구문이 모두 가능하다.

Willing, anxious, impatient, keen, reluctant 등이 이 eager류에 속한다.

D. sorry류

Sorry류는 eager류와 같은 제약을 받지 않는다.

- a. I am sorry to hear that.
- b. I am sorry that I cannot accept your offer.
- c. I should be sorry for you to think like that.
- d. I am sorry that you cannot stay longer.

Happy, glad... 등이 이 sorry류에 속한다.

(앞서 증례 전통문법이나 학교문법은 형용사의 통사상 특성을 제대로 다루지 않았다는 언급을 했는데 전통문법적 기술방식에 최근의 언어학의 성과를 반영시킨 Quirk *et al.* (1972, 1973, 1985)를 보면 that가 이끄는 보문의 술어동사를 (a) indicative, (b) putative "should", (c) subjunctive verb로 구분하는 등 형용사의 보문구조가 자세히 기술되고 있어 앞으로 학교문법에의 도입이 기대되기도 한다. 다만 이 Quirk *et al.*의 기술은 가령 that가 이끄는 보문과 to-부정사구로 나타나는 보문사이의 유기적인 관계를 드러내주지는 않는다. 또한 학습자가 그릇된 유추라는 함정에 빠져 흔히 잘못 사용합직한 비문의 존재를 일깨워 주지도 않는다.)

(3) 변이형과 학교문법⁽⁹⁾

여기서 말하는 변이형은 이른바 기능적 변이형(functional variety), 좀 더 구체적으로 말해서 who talks to whom, about what, when, where and how에 따라 달라지는 변이형을 말한다. 학교문법의 목적을 의사전달능력(communicative competence)의 신장에 둔다면 학교문법에는 이 기능적 변이형이 좀 더 체계적이며 실질적으로 반영되어서 마땅하다. 그러나 증례의 학교문법은 기껏해야 문법능력(grammatical competence)의 발달을 목적으로 하였을 뿐, 변이형의 취급은 극히 단편적이었다.

(9) 이 문제를 필자는 문용(1966)에서 좀 더 자세히 다룬 바 있다. 이 글에서 이 문제에 다시 언급하는 것은 학교문법이라는 큰 틀 안에서 변이형의 의의를 다시 한번 확인하려는 데 목적이 있다.

학교문법에서 기능적 변이형에 대한 배려가 극히 단편적이고 소박했던 단적인 증거는 Paul Roberts의 *Understanding Grammar* (1954)에서 찾을 수 있다. Roberts는 영어의 변이형을 다음 다섯가지로 분류하고 있다.

(1) Choice Written

Ex. I shall not return.

(2) General Written

Ex. I will not return.

(3) Choice Spoken

Ex. I'll not return.

(4) General Spoken

Ex. I'm not coming back.

(5) Vulgate

Ex. I ain't comin' back.

그런데 이 다섯가지의 분류가운데서 (1~4)는 기능적 변이형과 관계가 있지만 (5)는 사회방언의 범주에 들어간다. 다시 말해서 Roberts는 register와 dialect를 혼동하고 있으며, 또 한편 550면으로 되어 있는 이 책에서 변이형에 할애하고 있는 지면은 단 2면에 불과하다.

학교문법에 기능적 변이형이 좀 더 체계적이며 실질적으로 반영되기 위해서는 학교문법에 알맞은 변이형의 분류와 그 특성의 기술이 필요하다. 이 말은 이론언어학에서의 변이형의 분류나 기술이 그대로 학교문법의 내용이 되는 것은 아니라는 뜻이다. 주지하는 바와 같이 기능적 변이형이 각광을 받게 된 것은 사회언어학에 의해서이다. 그런데 사회언어학은 사회적 맥락에서의 모국어 사용자에게 의한 언어사용의 실태를 대상으로 할뿐, 외국어 학습자의 의사전달능력의 신장을 목적으로 하지는 않는다. 학교문법에 변이형이 좀 더 체계적이고 실질적으로 반영되기 위해서는 응용언어학적 지혜가 필요한 것이다.

이런 관점에서 우리의 관심을 끄는 것은 Leech와 Svartvik의 *A Communicative Grammar of English* (1975) (다음부터는 약자 CGE를 사용)이다.

CGE는 의사전달능력이란 낱말이 유행어가 되고 사회언어학이 변이형을 강조하기 시작한 상황에서 학교문법에 변이형이란 항목을 실질적으로 반영시킨 최초의 문법서이며, 이 CGE가 보여주는 풍부하고도 체계적인 예문은 귀중하다.

CGE는 변이형을 크게 다음과 같이 분류하고 있다.

(1) Written vs. Spoken

(2) Formal vs. Informal

(3) Polite vs. Familiar

즉 이 분류는 위로 부터 각각 <의사전달의 매체>, <의사전달의 상황> 및 <대인관계>를 기준으로 한 삼원적 분류이다. 그런데 삼원적이기 때문에 Written, Formal, Polite Style과 Spoken, Informal, Familiar Style은 각각 많은 부분이 겹치기도 한다. 이런 점을 결점으로 인정한다면, 편의성이 우선적으로 고려되어야 할 학교문법에서의 변이형은 삼원적 분류보다 넓은 의미에서의 격식성(formality)을 축으로 삼아 중립체(common core)를 중심으로 격식체(formal style)와 일상체(informal style)로 일원 분류하고, 필요에 따라서 written style과 spoken style를 부기하는 방식을 취할 수 있다. 필요에 따라서는 formal/informal이란 명칭앞에 very를 붙여 원래가 상대적이기 마련인 격식성을 세분할 수도 있다. 이렇게 very formal style과 very informal style이 설정되면 여러 문법서에서 흔히 일정한 체계없이 쓰이는 literary style이라던가 colloquial style같은 용어도 흡수함으로써 문법용어를 줄이고 변이형의 기술을 간소화할 수 있을 것이다.⁽¹⁰⁾

이미 언급한 바와 같이 CGE에는 변이형의 예문이 풍부한데, 외국어로서의 영어의 학습자가 학습전략(learning strategy)적 입장에서 변이형을 이해하는데 도움이 되는 또 하나의 참고문헌으로 지적할만 한 것은 Ohashi의 *English Style*(1978)이다. 이 *English Style*을 학습전략과 연관시킨 것은 *English Style*에는 격식상의 차이를 판단하는데 도움이 되는 일종의 지침이 제시되어 있기 때문이다. *English Style*이 이런 공식 비슷한 지침을 고안해 낸 것은 저자 자신이 영어의 격식성을 이해하는데 고심을 한 외국인이기 때문인지도 모른다. 앞에서도 언급했듯이 변이형은 사회언어학에 의해서 각광을 받았지만 사회언어학은 외국어 학습자의 의사전달능력의 신장을 목적으로 하지는 않는다. 그러기 때문에 외국어 교수법이나 외국어 학습이론의 관점에서 본다면, 사회언어학은 변이형의 중요성을 시사해 주기는 하지만 그 내용이 그대로 학교문법의 내용이 되지는 못한다. 사회언어학이건 이론언어학이건 그것이 응용언어학으로 연계되기 위해서는 그 내용이 외국어 학습자의 관점에서 다시 한번 여과와 가공의 과정을 거쳐야 한다. 그런 보기가 *English Style*이기도 하다.

앞으로 학교문법에 영어의 변이형이 좀 더 체계적이며 실질적으로 반영되기를 기약할 때, CGE와 *English Style*은 하나의 디딤돌의 구실을 할 수 있을 것이다.

(4) 어 순

1. a. A tall boy accompanied her.
- b. She was accompanied by him.

학교문법에서 voice는 비중이 큰 문법범주의 하나이다. 그런데 학교문법은 (1)의 (a)와 (b)의 유기적인 관계는 강조하면서도 문맥을 전제로 하는 능동태와 수동태의 용법의 차이에 대해서는 설명이 없었다. (2)에서는 (a)는 어색하고 (b)가 자연스러운 것이다.

(10) 변이형의 분류의 시도에는 주지하는 바와 같이 저 Martin Joos의 *The Five Clocks*(1962)가 있고 그 밖에 Halliday et al. (1964), Gleason (1965), Turner (1973) 등이 있다.

2. a. I met Susan yesterday. *A tall boy* accompanied her.

b. I met Susan yesterday. *She* was accompanied by a tall boy.

(3)의 (a), (b) 역시 독립된 문장으로서는 문법적이지만, (4)에서는 (a)가 적절하고 (5)에서는 (b)가 적절하다. 그런데 학교문법에서는 역시 (3)의 (a)와 (b)의 형식상 유기적 관계만 중요시한다.

3. a. John gave a watch to *Mary*.

b. John gave *Mary* a watch.

4. A: "What did John do with the watch?"

B: a. "John gave the watch to *Mary*."

b. *"John gave *Mary* the watch."

5. A: "What did John give *Mary*?"

B: a. *"John gave the watch to *Mary*."

b. "John gave *Mary* a watch."

능동태를 수동태로 만드는 경우도 (6)의 (a)는 문법적이지만 (b)는 비문법적이다.

6. John gave *Mary* a watch.

a. *Mary* was given a watch by John.

b. *A watch was given *Mary* by John.

단적으로 학교문법은 문장을 문맥에서 유리해서 설명했을 뿐, 복수의 문장을 문법기술의 단위로 삼지 않았고, 한 문장의 어순이 문맥을 전제로 구성요소의 정보가치에 의해서 결정된다는 문법사실을 간과했던 것이다.

영어에서는 원칙적으로 하나의 문장에 있어 구정보에 속하는 요소는 어순상 상대적으로 앞자리를 차지하고 신정보에 속하는 요소는 뒷자리를 차지한다.

반복이 되지만 이와 같은 원칙은 (7)의 (a), (b)의 차이를 명쾌하게 설명해 준다.

7. a. *The rain* destroyed the crops.

b. *The crops* were destroyed by the rain.

즉 (7.a)는 What did the rain do?라는 질문을 전제로 한 문장이며, (7.b)는 What happened to the crops?라는 질문을 전제로 한다.

8. a. The twins told mother *all their secrets*.

b. The twins told all their secrets to *mother*.

(8.a)는 What did the twins tell mother?를 전제로 all their secrets를 신정보로 삼으며,

(8.b)는 Who did the twins tell all their secrets?를 전제로 mother가 신정보가 되고 있다.

어순과 관련해서 다음과 같은 이른바 도치구문은 교단에서는 흔히 앞으로 옮겨진 부분이 강조된 구문으로 설명되고 있다.

9. *In the case* were trophies.

10. *Less well known* is his last voyage.

그런데 과연 (9~10)은 앞으로 옮겨진 부분이 강조된 구문일까? 그보다는 (9~10)은 다음 괄호안의 문장을 전제로 하는 문맥에서 쓰이며 이 전제가 되는 문장의 일부가 구정보가 됨으로써 문장의 앞자리를 차지하고 신정보가 되는 부분을 끝머리에 오게 함으로써 정보전달의 효과를 높인 구문으로 보아야 한다.

9. (I found a glass case on the table.) *In the case...*

10. (It is well known that Columbus made his first voyage in 1492.) But *less well known* is...

다음 (11)에서도 어순이 도치된 두번째 문장에서 첫부분의 *in came...*은(흔히 교단에서 강조구문으로 설명되지만) 강조되고 있는 요소가 아니다. 문이 열렸다면 누군가 들어올 것은 뻔하다. 그렇다면 *In came...*은 정보가치가 적다. 또한 그렇게 열린 문이 가령 어느 학교의 교실의 문이었다면 당연히 예상할 수 있는 주어는 *a teacher*나 *a student*이지 *a policeman*은 아니다. (11)은 문이열리고 예상밖의 인물이 불쑥 들어온 것을 극적으로 나타내는 문장이다.

11. The door opened. *In came* a policeman.

외국어 학습자는 일단 정상적인 어순에 입각해서 구문을 익히기 때문에 어순의 변화에 대해서 아주 민감하다. 정보가치에 초점을 둔 어순의 문제는 마땅히 학교문법의 한 항목이 되어야 할 것이다.

4

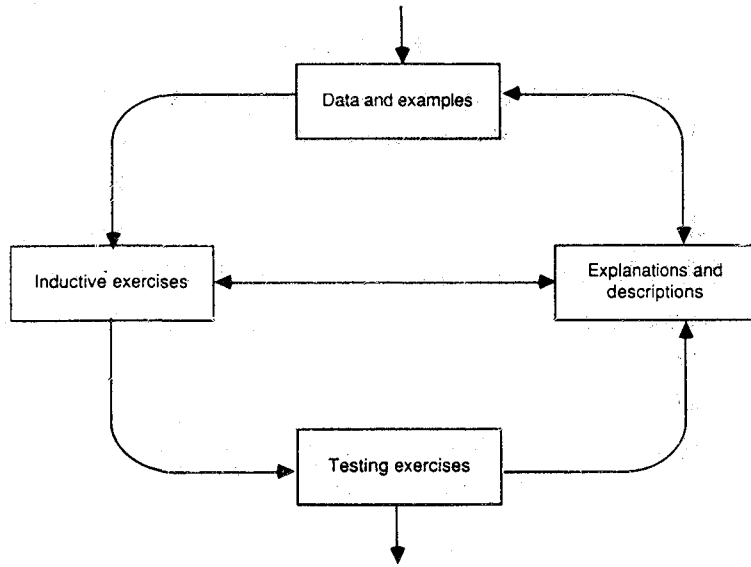
Sharward Smith(Rutherford and Smith: 1988)는 학교문법의 조직을 다음과 같이 둘로 나누어서 논하고 있다.

(1) 집약적 기술(Concentrated Description)

(2) 확장적 기술(Extended Description)

가령 시제나 수동태를 가르치는 경우, 그 기술내용은 학습자의 수준이나 교수법 또는 교재의 특성에 따라 여러가지로 융통성이 있을 수 있다. 학습자의 수준이 낮을 때, 시제나 수동태의 규칙은 그의 수준에 맞추어 단순화시켜서 제시되어야 하고, 교수법에 따라서는 연역적인 기술방식이 선호될 수도 있고 귀납적으로 제시될 수도 있다. 또한 교재에 따라서는 지도내용이 예문의 나열의 형식이 될 수도 있고 연습문제의 묶음이 될 수도 있다. 이와 같이 얼마든지 달라질 수 있는 것이 확장적 기술이다.

한편 집약적 기술은 학습자나 교수방법 또는 교재에 대해서 중립적인 문법기술을 뜻한



(도표 3)

다. 집약적 기술은 확장적 기술을 <출력>시키는 <입력>의 구실을 한다.

말할것 없이 집약적 기술은 이론언어학의 복사가 아니다. 집약적 기술은 응용언어학자가 외국어 습득이란 목적을 염두에 두고 이론언어학의 성과를 취사선택하고 여과하여 가공한 산물이며, 교사나 수준이 높은 학습자가 이 집약적 기술의 소비자가 된다. 필자가 3장에서 제시한 것은 학교문법에서의 수용이 바람직한 이 집약적 기술의 일부의 보기가 되는 셀이다. 한편 Corder(1974)가 교재와 학교문법의 관련성을 제시한 다음 도표(3)는 확장적 기술의 성분의 상호관계를 보여준다.

한마디 덧붙인다면 학교문법에 적절한 집약적 기술의 질적 향상이나 개선을 위해서는 크게 응용언어학자의 중지가 필요하며, 확장적 기술의 효율성은 교재작성자와 현장교사의 창의성을 필요로 한다.

5

이 논문은 제 2장에서 외국어 습득에서의 학교문법의 위상을 재음미하였다. 제 2장에서 강조되었던 것을 요약하면 다음과 같다.

자연적일 수 밖에 없는 환경에서 무의식적일 수 밖에 없는 과정으로 습득하는 모국어의 경우와 달리, 이미 일반적인 학습경험이 있고 지적으로 성숙되어 있는데다 모국어의 문법 체계가 몸에 배어 있는 성인이 외국어를 습득하는 경우 그는 외국어의 문법에 대해서 의식적인 관심을 갖기 마련이다. 이와 같은 의식적인 관심은 올바른 방향으로 이끌어주는 것이

외국어의 규칙의 내재화에 도움을 준다.

특히 이 말은 학습자가 처해 있는 언어환경이 자연적 환경과 거리가 있는 경우 타당해보인다. 이렇게 볼 때, 학교문법이란 위에서 언급한 외국어 학습자가 외국어의 문법에 대해서 갖는 의식적인 관심을 올바른 방향으로 이끌어주는 데 의의가 있다.

외국어에 대한 의식적이며 현시적인 지식이 일단 Krashen이 말하는 monitor를 발동시킬 것임은 틀림이 없다. 다만 이 의식적이며 현시적인 언어지식은 Krashen이 주장하듯이 learning의 차원에 머무르기도 하겠지만, 효율적인 연습을 통해서는 잠재적인 지식으로 변환되고 무의식적(자동적)인 언어사용으로 발전될 수도 있을 것이다. 단서를 붙인다면 효율적인 연습이란 형식에 초점을 둔 formal practice이어서는 안된다. 마땅히 의사전달에 초점을 맞춘 functional practice이어야 한다.

외국어 습득에서 차지하는 학교문법의 비중을 과대평가할 필요는 없지만 Krashen처럼 과소평가해도 안될 것이다.

이 논문은 학교문법이 이론문법과는 그 목적이나 기본적 전제가 다르다는 것도 되풀이해서 강조했다. 그러나 이 말은 학교문법이 이론문법의 복사가 되어서는 안된다는 말이지 이론문법과 무관하다는 말은 아니다. 이론문법은 특히 지난 30여년동안 현저히 발전했는데, 학교문법이 그런 발전을 의면한 채 5·60년전의 내용만을 되풀이 하고 있을 수는 없다.

이런 취지에서 이 논문은 제 3장에서 단편적이거나 학교문법이 이론문법의 성과를 원용하는데 있어서의 구체적인 가능성을 여러 모로 살펴보았다. 이와 같은 가능성은 앞으로 더욱 개발해 나가야 할 것이다.⁽¹¹⁾

이런 가능성의 개발과 관련해서 이 논문은 제 4장에서 이론문법의 성과를 원용하는데 있어서는 이론문법의 내용을 취사선택하고 여과 가공하여야 하며, 그러기 위해서는 응용언어학자의 중지가 필요하다는 것을 지적하였다. 한편 이와 같은 응용언어학의 산물이 Smith가 말하는 확장적 기술로 구체화되기 위해서는 교재편찬자와 현장교사의 창의성이 필요하다.⁽¹²⁾

참 고 문 헌

Bialystok, E. 1978. A theoretical model of second language learning, *Language Learning*.

(11) 제 3장에서 다루지 못했지만 당장 cohesion 같은 비교적 새로운 문법개념은 학교문법에 유용하게 반영될 수 있을 것이다. Cohesion은 접속사와 접속부사, 지시(reference), 대용표현(substitution), 생략(ellipsis) 등의 문법현상을 연관성있게 다루어주고 문법기술의 단위를 문장에서 문장과 문장의 연결로 확대시켜 학교문법의 시야를 넓혀줄 수 있다. 이른바 문장의 5형식도 의무적 부사구의 인정, embedded sentence의 고려 등 재음미가 필요하다.

(12) 끝으로 필자는 각주의 형식을 빌어서 학교문법에 이론문법의 성과를 원용하는데 있어서는 다음과 같은 두가지 어려움이 있음을 지적하고자 한다. 그 하나는 이론상의 순수성이나 일관성보다는 실용성과 편의성을 내세워서 그 내용을 취사선택하고 단순화하여야 하는 응용언어학의 시도에 대한 이론언어학적 관점에서의 이론언어학자의 불만이고, 또 하나는 현장 교사의 보수성이다.

- 28:69-83.
- Bialystok, E. 1988. Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency. In Rutherford and Smith(eds).
- Bley-Vroman, R. 1987. The Fundamental Character of Foreign Language Learning. In Rutherford and Smith(eds).
- Brown, G. and G. Yule. 1983. *Discourse Analysis*. C.U.P.
- Burt, M and C. Kiparsky. 1972. *The Gooficon*. Newbury House.
- Celce-Murcia, M., and D. Larsen Freeman. 1983. *The Grammar Book*. Newbury House.
- Corder, S.P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Dulay, H., M. Burt and S. Krashen. 1982. *Language Two*. OUP.
- Gleason, H.A. 1965. *Linguistics and English Grammar*. Holt, Rinehart and Winston.
- Halliday, M., A. McIntosh and P. Strevens. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman.
- Halliday, M and R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Longman.
- Joos, M. 1964. *The Five Clocks*. Harcourt, Brace & World.
- Kelly, R. 1969. *Twenty-five Centuries of Language Teaching*. Newbury House.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Pergamon Press.
- Leech, G. and J. Svartvik. 1975. *A Communicative Grammar of English*. Longman.
- Mackenzie, J.L. 1988. Pedagogically Relevant Aspects of Case Grammar. In Rutherford and Smith(eds).
- Nilsen, D. 1971. The use of case grammar in teaching English as a foreign language. *TESOL Quarterly* 5:293-299.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. Seminar Press.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*.
- Quirk, R. and S. Greenbaum. 1973. *A Concise Grammar of Contemporary English*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Roberts, P. 1964. *Understanding Grammar*. Harper & Row.
- Rosenbaum, P.S. 1967. *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*. The MIT Press.
- Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman.
- Rutherford, W and M. Smith(eds). 1988. *Grammar and Second Language Teaching*.

Newbury House.

Turner, G.W. 1973. *Stylistics*. Penguin.

Widdowson, H. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. O.U.P.

Yoshima, O. 1978. *English Style*. Newbury House.

문용, 1986. 학교문법과 변이형, 영어 영문학, 31:4.

On Pedagogical Grammar

MOON, Yong

Abstract

This paper starts with a critical review of Krashen's Monitor Hypothesis and proceeds to reaffirm the practical values of pedagogical grammar in the teaching/learning of a foreign language. Under the assumption that the criteria for pedagogical grammar for foreign language learners is not theoretical purity but practical effect, this paper also discusses the applicability of recent developments of linguistics to pedagogical grammar.