

文學碩士 學位論文

EFL 환경에서의 의사소통능력 향상을 위한
효율적인 영어문법교육에 관한 연구

An Effective Way of Teaching English Grammar to Improve
Communicative Competence in an EFL Environment

指導教授 李健洙

2008年 2月

韓國海洋大學校 大學院

英語英文學科

韓志雲

本 論文을 韓志雲의 文學碩士 學位論文으로 認准함.

委員長 李 孝 雄



委 員 李 建 洙



委 員 柳 美 林



2007年 12月 18日

韓國海洋大學校 大學院

목 차

Abstract	1
1. 서론	3
2. 문법적 능력과 의사소통능력	6
2.1 문법의 정의	6
2.2 의사소통능력	8
2.3 의사소통 유형의 구분	9
2.4 문법능력에 대한 학습자의 신념	11
3. 의식적 문법교육의 필요성	13
3.1 이론적 고찰	13
3.2 문법교육에 대한 학습자들의 요구	14
3.3 영어문법지도와 영어교육	16
4. 보편문법 이론과 제 2 언어습득 연구	19
5. 영어교육에 유용한 문법이론 개관	23

5.1 모국어 습득과 제 2 언어 습득	23
5.2 인지능력의 작용	25
5.3 습관과 창의성	25
5.4 이해와 연습	26
5.5 언어간의 대조분석	27
6. 문법이론을 적용시킨 문법교육	29
6.1 문법규칙의 설명	29
6.2 구문패턴에 대한 지도	31
6.3 어순에 근거한 문법지도	37
7. 문법지도 단계	40
7.1 예시화 단계	41
7.2 연습 단계	43
7.3 의사소통 단계	46
8. 결론	48
참고문헌	50

Abstract

An Effective Way of Teaching English Grammar to Improve Communicative Competence in an EFL Environment

Hahn, Ji-woon

**Department of English Language and Literature
Graduate School of Korea Maritime University**

The purpose of this study is intended to explore an effective way of teaching English grammar, which is geared toward improving students' communicative competence in the English language; because grammatical competence is extremely important to communicative competence. Seemingly it is essential to enhance grammatical competence in terms of acquiring communicative competence as well. Because grammatical knowledge can never be unconsciously acquired by the students in an EFL environment, such as in Korea. Therefore, the learners have to take English grammar courses; moreover, they ought to be schooled in the grammar so that they may develop their grammatical knowledge and abilities to commonly

apply it, both of which are going along with each other as their foundation of communicative competence.

Thus, this study is proposed for the grammar instructions placing the focus upon the improvement in communicative competence. First, it is logically effective to explain the form, meaning and pragmatics of the English grammatical rules to such learners in an EFL environment. Second, the learners ought to be given the instructions concerned with grammatical patterns dealing altogether with the language constructions, structures, and meaning which can enable them to produce correct sentences or expressions by themselves. Third, the learners have to understand grammatical structures and the meaning expressed by the structures on the basis of word orders.

Therefore, the reasonably suggested steps, so far, of grammar instructions are as follows. In the first step of grammatical instructions, such students in an EFL environment must learn and understand the illustrations of grammatical structures which show both grammatical rules and communicative functions. In the second step, they are further brought to repeated practices of grammatical constructions enough to unconsciously make practical application of them. And lastly, their communicative practices, such as descriptions and role plays, are sure to include proper grammar instructions of integrating grammar practices and communicative language usages, especially with regards to their particular meanings.

1. 서론

의사소통은 화자의 발화를 듣고 그 다양한 내용을 이해하여, 이에 대한 자기 사고의 표명과 전달을 의미한다. 고도의 의사소통 체계인 언어를 인간만이 보유하고 있고, 이것은 고도로 발달된 사고체계를 소유하고 있음을 나타낸다. 따라서 문법연구는 인간언어의 연구이며, 인간의 사고 체계에 대한 연구라 해도 과언이 아니다.

인간 상호간의 의사소통은 인간이 가지고 있는 언어의 체계에 의해서 이루어지고 있다. 그러므로 인간의 언어를 인간이 소유하고 있는 사고체계와 감각운동체계를 이상적으로 매개하여 의사소통을 가능하게 하는 하나의 인지체계(cognitive system)로 볼 수 있고, 이러한 점에서 언어를 언어체계(language system) 혹은 언어기관(language organ)이라고도 한다. 인간은 의사소통의 주된 방법으로 언어를 사용하고, 이 언어는 매우 규칙적이며 일정한 의미와 소리의 양면성을 갖는다.

세계화로 특정 지워지는 21세기는 전 세계인 모두가 대등하게 공통의 목표를 위하여 함께 노력하는 세계화 과정에 동참하기 위해서는 세계어로 자리 매김 된 영어로 자유로운 의사소통을 할 수 있어야 한다는 것은 말할 필요도 없다. 이러한 의사소통은 문법이라는 운용규칙에 의해 수행된다.

언어교육의 본질적인 목표는 문자와 소리를 통한 의사소통능력의 향상에 있다. 하지만 현재 우리나라의 영어교육은 이러한 목표접근에 도달하기 어려운 옳지 못한 교수법으로 학습자들을 유도하여, 영어교육계를 압박하고 있는 큰 문제에 직면해 있다. 이러한 문제는 세계화라는 국가적인 커다란 과제를 수행하려 할 때, 10년 이상 영어교육을 받은 사람이 과연 의사소통능력을 가지고 있느냐 하는 것이다. 그리하여 최근에 이르러 의사소통 위주의 영어교육이 특별히 강조되면서, 그 결과 언어 구조를 익히는 문법지도는 경시되는 경향이 있고, 우리나라의 많은 사람들은 지금까지의 영어교육을 실패로 규정짓고, 그 주된 이유로 '문법위주의

영어교육'을 들고 있다. 이것은 마치 문법이 효과적인 영어교육에 걸림돌이 되어 왔던 것 같은 인상을 줄 수도 있으며, 극단적인 경우 지금까지 영어교육을 문법 위주로 해온 탓에 영어를 제대로 못한다는 비판을 하기도 한다.

그래서 본 연구에서는 언어의 유창성만을 지나치게 강조하여 정확성이 경시되고 있는 현 한국의 영어교육상황에서 과연 문법은 효과적인 의사소통에 필요한 지식이 아닌지를 재고해 봄으로써 영어를 외국어(EFL)¹⁾로 배우는 환경에서 보다 능률적인 문법교육의 역할과 효과적인 영어문법지도에 대한 방향을 조명하고자 한다.

언어능력이란 소리와 문자를 활용하여 자신의 견해를 제대로 표현하고, 상대방의 말, 또는 글을 화자나 필자가 의도하는 그대로 올바르게 이해하는 능력을 말한다. 우리나라 학습자들 중에는 영어문법에 대한 지식은 상당히 갖고 있으면서도 외국인을 만나면 상대방의 언어적 표현을 이해하지 못해서 당황하거나, 상황에 맞는 올바른 영어를 구사하지 못하며, 영어 일기나 편지를 제대로 작성하지 못하는 이들이 많은 실정이다. 그렇다면 분명 문법 지식과 의사소통능력 사이에는 심각한 괴리 현상이 있는 것이 사실이다.

본 연구의 목적은 우리나라의 공사(公私)교육현장에서 행해지는 영어교육에 있어서 상술한 바와 같은 현재의 상황을 감안하여 보다 효율적인 영어문법교육의 중요성과 필요성을 검토하고, 영어를 통한 의사소통능력 함양을 위해 수업에 적용 가능한 능률적인 문법지도방법을 모색함에 있다. 이러한 목적에 접근하기 위해 다음과 같은 수순을 취하였다. 먼저 영어문법의 이론적 고찰을 선행하고, 영어의 구사능력 평가에 있어서 영문법에 관한 지식의 활용과 의사소통능력간의 관계를 살펴볼 필요가 있다고 생각하여 학습자들의 문법적 지식과 능력의 필요성에 대한 인식에 대하여 알아보기를 하였다.

1) English as a Foreign Language : 외국어로서의 영어라는 개념은 주로 영어교육과 관련되어 사용된다. 영어는 시대적, 지역적인 다양성뿐만 아니라, 이 언어가 지니는 역할이나 기능의 상이에서 유래되는 다양성을 의미하기도 한다.

이를 위해 필자는 다양한 계층과 거주지 환경의 학습자들을 대상으로 설문조사를 하고 싶은 마음에서 경상남도에 소재한 1개의 대학과 학원, 3개의 고등학교 재학생 중 일부를 대상으로 조사를 실시하였다. 학년과 전공을 불문하고 영어회화 및 작문 강좌를 수강 중인 경남대학교의 재학생들, 대학입학수학능력시험을 준비하는 마산시에 소재한 한국학원의 대입 재수생 종합반의 수강생들, 창원시에 소재한 경상고등학교, 대산고등학교, 그리고 함안군에 소재한 군북고등학교의 1~2학년 재학생들을 설문조사대상으로 참여를 시켰다.

본 연구는 앞의 설문조사의 결과와 더불어 필자의 영어수업, 학생들의 요구에 의해 행해진 수차례의 영어 학습 상담에서 얻은 학습자들의 요구 등을 근거로 하였으며, 설문조사의 문항내용은 다음과 같다.

- 1) 의사소통을 위한 영어 학습에 있어서 문법지식이 필요하다고 생각하는가?
- 2) 고등학교 영어교육에서 문법교육이 필요하다고 생각하는가?
- 3) 영어수업 시 문법에 대한 자세한 설명이 도움이 된다고 생각하는가?

그리고 의식적인 문법교육이 외국어 학습에서 효과가 있는지에 대해 이론적 고찰을 한다. 몇 가지의 문법이론에 접근하여 모국어가 아닌 외국어로서의 영어교육에 유용한 이론을 살피고, 현 시점에 우리나라에서 행해지고 있는 영어문법교육이 언어교육의 궁극적 목표와 목적에 초점을 맞춘 올바른 교육인지의 여부를 알아보려고 한다. 아울러 외국어로서의 영어 학습에서 문법교육의 중요성과 필요성을 검토하고 의사소통능력 함양을 위한 효과적인 문법지도 방법을 모색하며, 덧붙여 의사소통능력 향상에 바람직한 영어문법지도 단계를 살펴본다.

이러한 본 연구의 목적을 위해 먼저 문법 능력과 의사소통능력간의 관계를 살펴보고, 학습자들의 문법적 능력의 필요성에 대한 인식을 알아본다. 다음으로 문법이론을 고찰하여 영어교육에 유용한 이론을 살펴본다.

2. 문법적 능력과 의사소통능력

2.1 문법의 정의

문법이 무엇인가 하는 문제에 대한 답은 여러 가지로 정의될 수 있다. 간단하게는 옳은 문장을 만들기 위해서 단어들을 결합하는 규칙이라고 정의 할 수 있다. 영어에서 'She is a good nurse.'는 문법적으로 옳지만 'She are a good nurse.'나 'She is a nurse good.'은 비문법적이다. 그런데 문법은 문장뿐만 아니라 절(clause), 구(phrase), 단어(word), 형태소(morpheme)에도 적용이 된다. 예를 들면 'a good nurse'라는 구는 문법에 맞지만 'nurse a good'은 문법에 맞지 않고, 'thought'라는 단어는 옳게 들리지만 'thinked'는 그렇지 않다. 형태소는 언어에서 가장 작은 의미 단위로서, 'she talks.'에서 -s는 동사가 3인칭 단수 현재임을 나타내는 형태소이다. 형태소의 형태도 동사에 따라 달라질 수 있는데, 예를 들면 일반 동사 'finish'의 3인칭 단수 현재를 나타내는 형태소는 -es이기 때문에 '*finishs'와 같이 -s를 사용하면 문법적으로 틀리는 것이 된다. 이와 같이 목표언어에서 어떤 문장이 허용되고 어떤 문장이 허용되지 않는지를 아는 것이 문법적 능력(grammatical competence)이며 이는 언어를 습득하는 데 있어 지극히 기본적인 능력이 된다. 그러나 언어를 사용하는 데 있어서 단순히 문법적 규칙을 아는 것만으로는 충분하지 않다. Larsen-Freeman(2001)이 지적하듯이, 문법이란 언어의 형태(form/structure)뿐 아니라 언어를 구성하는 다른 두 요소, 즉, 의미(meaning/semantics)와 사용(use/pragmatics)과도 밀접한 연관성이 있기 때문에 문법적 지식만으로는 언어능력을 가지고 있다고 보기 어렵다.

따라서 어떤 내용을 문법의 내용으로 할 것인가에 따라 문법은 다양하게 정의 될 수 있다. Cook(2001)은 문법을 다음과 같이 요약하고 있다.

Grammar can be any of the following:

1. way of telling people what they ought to say, rather than reporting what they do say (prescriptive grammar);
2. a system for describing sentence structure used in English schools for centuries based on grammars of classical languages such as Latin (traditional grammar);
3. a system for describing based on the ideas of smaller structures built up into larger structures (structural grammar);
4. the knowledge of the structural regularities of language in the minds of speakers (linguistic/grammatical competence)

흔히 우리가 생각하는 문법이란 언어규칙을 미리 기술해 둔 규범문법 (prescriptive grammar)이다. 즉 사람들이 사용하는 언어의 규칙을 미리 기술하고 이를 암기하고 익히는 것을 문법의 내용으로 한다. 전통문법은 단어의 품사와 관련하여 'noun is a word that is the name of a person, place, thing, or idea'식의 정의를 바탕으로 언어의 사용법을 설명하기도 한다. 구조주의 문법은 구(句) 구조(phrase structure)를 바탕으로 어떤 단어들이 어떤 단어와 함께 쓰일 수 있는가를 설명한다. 예를 들면 왜 'The nurse fed the patient.'은 가능하나 'The patient fed the nurse.'는 왜 비문이 되는지를 설명하는 것 등을 주 내용으로 한다. 그러나 문법적 능력이란 이러한 문장의 문법성을 아는 것에만 국한된 것이 아니라 '인간의 내재적인 언어능력을 한 마디로 요약하여 나타내는 말'이라고 할 수 있다. 즉 문법적인 문장을 사용하여 적절하게 언어기능을 수행할 수 있는 언어능력을 가리켜 문법적 능력, 혹은 언어학적 능력이라고 할 수 있다.

2.2 의사소통능력

Chomsky의 언어능력(linguistic competence)이라는 개념에 응대하여 의사소통능력(communicative competence)을 강조하기 위하여 Hymes (1972)가 사용한 용어이다. 실제의 대화나 작문을 해야 하는 상황에서 올바른 어휘들을 사용하여 적절하게 언어를 사용할 수 있는 능력이라 할 수 있다. 기능주의자들에게는 생득론자들에게 무시당했던 언어수행(linguistic performance)자체도 중요한 의미를 갖는다. 가령 언어수행중의 쉼(pause), 머뭇거림(hesitations), 취소(backtracking) 등도 중요한 의미를 갖는다는 것이다.

또한 Canale과 Swain(1980)은 가장 중요한 언어능력은 문법적이기 보다는 언어가 사용되는 상황에서 적합한 발화를 생성하고 이해할 수 있는 능력이라고 언급 하면서 문법적 능력(grammatical competence)²⁾, 담화 능력(discourse competence)³⁾, 사회 언어적 능력(socio-linguistic competence)⁴⁾, 전략적 능력(strategic competence)⁵⁾ 등 네 가지의 하부 구성요소가 의사소통능력을 구성하고 있다고 보았다.

즉 위와 같은 주장은 의사소통능력이란 네 가지 능력들의 복합된 개념으로 정의되었다고 할 수 있다. 여기서 주목할 것은 의사소통능력을 언어능력과 대립되는 개념으로 보기 보다는 언어능력을 문법적 능력으로

2) Chomsky의 언어능력과 같은 의미로서 이해의 측면에서 우선 문법에 맞는 문장의 뜻을 알아들을 수 있어야 한다는 것이다. 어휘항목의 지식, 형태소, 통사, 문장의 의미 및 음운 등의 규칙에 관한 지식을 의미하는 것으로 이러한 문법규칙을 설명하기 위한 것이 아니라 이런 규칙에 맞게 단어나 문장으로 구성하는 방법을 이해하고 사용할 수 있는 능력을 의미한다.

3) 대화중의 한마디 한마디도 전체의 내용 속에서 이해할 수 있어야 한다는 뜻이다.

4) 서로 다른 사회 언어적 상황에서 적절한 언어사용을 위한 사회 언어적 규칙에 관한 지식을 뜻한다. 자국민들은 이 규칙을 잘 알고 상대에 따라 적절한 표현을 사용한다.

5) 대화를 시작하거나, 끝내거나, 또는 화제를 바꾸거나 할 때의 자연스런 처리능력을 말한다. 이러한 경우에 취해야 할 전략은 언어 또는 그 언어의 문화에 따라 다르기 마련이다.

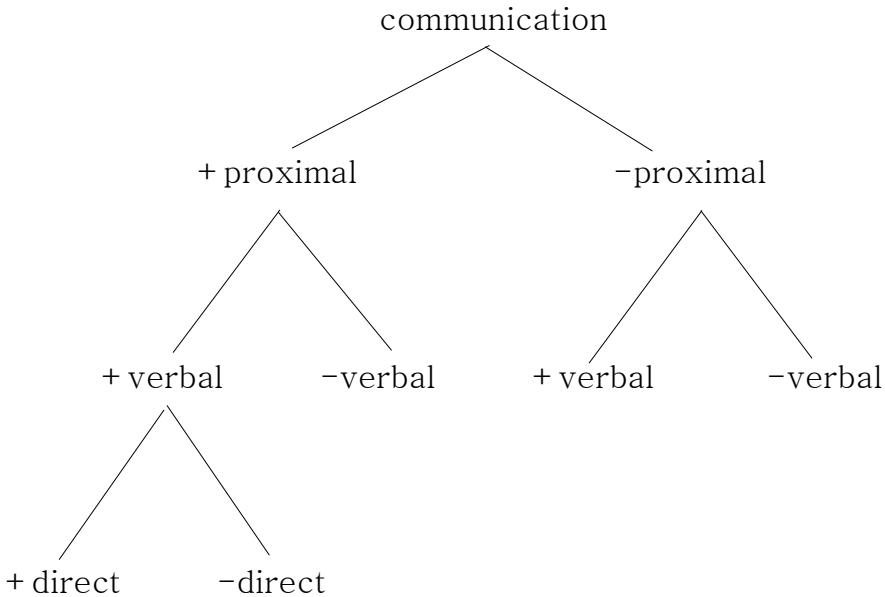
생각하고 의사소통능력을 구성하는 한 가지 요소로 간주한다는 것이다.

그러므로 문법적 능력은 분명히 의사소통능력의 한 요소이다. 따라서 문법적 능력만으로 학습자의 의사소통능력의 향상을 기대할 수는 없겠지만, 의사소통능력을 증진시키기 위해서는 문법적 능력이 필수적이라 할 수 있다.

2.3 의사소통 유형의 구분

의사소통 유형을 표로 나타내면 <표 1> 같다.

<표 1>



의사전달을 위한 의사소통은 거리에 따라 근거리(+ proximal) 의사소통과 원거리(-proximal) 의사소통으로 나누어진다. 근거리 의사소통은 면대면(面代面)으로 이루어지는 언어적(+ verbal) 의사소통과 신체언어(body language)와 같이 음성이 필요 없는 매체로 이루어지는 비언어적(non-verbal) 의사소통으로 나누어진다. 그리고 원거리 의사소통은 전화 등과 같이 음성을 이용하여 의사소통이 이루어지는 언어적 의사소통과 전보, 팩스, 텔렉스, 전자메일 등과 같이 음성이 아닌 문자 매체로 의사소통이 이루어지는 비언어적 의사소통으로 나누어진다. 과거에는 소리와 음성 등의 언어적 매체를 이용한 의사소통을 언어의 전부라고 생각하였다. 그러나 요즘은 비언어적 매체도 의사를 전달하는데 매우 중요한 역할을 담당하기 때문에 언어적 매체 이상으로 중요시되고 있다. 한편, 언어 매체는 지시적 기능(referential function)을 갖는 지시적(+ direct) 표현과 사회적 기능(social function)을 갖는 비지시적(-direct) 표현으로 나누어진다. 언어는 사회적 맥락 안에서 사용되기 때문에 단순한 기호체계 이외에 사회적 기능을 갖는다. 예를 들어, "I feel very hungry."라는 문장은 '몹시 시장함'을 글자 그대로 나타낸 것이다. 그러나 누군가가 홀로 있는 상황에서 이 말을 했다면 시장함에 대한 불평 내지 독백이 될 수 있지만 만약 저녁식사가 준비 되지 않은 상황에서 임무수행을 마치고 복귀한 장교가 사병에게 이 말을 했다면 사회적인 기능이 추가되어 '지금 몹시 시장하니 빨리 식사 준비를 하라.'라는 명령적 의미가 추가된다. 이러한 서술문은 대화자간의 사회적 관계 및 지위 그리고 대화가 이루어지는 상황과 장소에 따라 단순한 서술문이 될 수 있고 명령문이 될 수 있다.

2.4 문법능력에 대한 학습자의 신념

최근 영어교육의 방향은 교사 중심에서 학습자 중심으로 전환되고 있고, 실용적이며 실제적인 영어 학습을 해야 한다는 것이 다수의 영어 교육자들의 의견이다. 따라서 영어교육에 있어서 그 내용들이 언어교육의 궁극적인 목적에 접근해야 하고, 수요자인 학습자의 요구를 반영하여 실용적인 교육에 주력해야 한다는 주장에 대부분 동의하고 있으며 이것은 아주 바람직한 사실이라 생각된다.

그러나 학습자들에 따라 다소의 차이는 있지만 언어학습에 부정적인 영향을 주는 여러 요인⁶⁾들이 작용하는 것은 당연하다. 그러므로 교사들은 관찰, 분석, 실험 등을 통하여 각 각의 학습자에 따른 부정적인 요인들을 제거 또는 최소화시켜야 한다.

그리고 학습자의 신념이 언어학습에 긍정적, 또는 부정적으로 지대한 영향을 준다는 것은 널리 알려진 사실이다. 필자는 고등학생들과 대학생들을 대상으로 영어문법, 영문독해 등의 과목들을 강의하면서, 그들이 지닌 목적과 목표는 각 각 다르지만 분명한 공통점인 그 사실을 발견할 수 있었고, 그것과 관련된 분야에 관심을 가지게 되었다.

그래서 그들의 신념과 요구를 알아보기 위해 앞에서 언급한 합목적적 설문 조사를 실시하였다. 먼저 학습자들이 문법적 능력의 필요성을 느끼는지 알아보기 위해 제시한 질문에서는 <표 2>에서 보듯이 약 82%에 해당되는 대다수의 학생들이 의사소통능력의 향상을 위한 영어 학습에서 문법적 능력의 필요성을 인식하고 있다.

6) 크게 정의적 요인, 인지적 요인, 생물학적 요인, 사회-정의적 요인으로 구분할 수 있다.

<표 2>
문법적 능력의 필요성

의사소통능력의 향상을 위한 영어 학습에 있어서 문법지식이 필요하다고 생각합니까?		
항목	빈도(명)	퍼센트
예	551	82.3
아니오	118	17.7
합계	669	100

위의 설문조사 후 필자는 시험성적⁷⁾에 따라 초급, 중급, 고급으로 구분하여 학습상담을 실시했다. 그 결과 고급집단의 학생들에게는 관계대명사, 관계부사, 종속접속사, 준동사 등이 포함되고 약 15단어 이상으로 구성된 문장들의 구조분석을 위한 설명 등이 필요함을 알 수 있었고, 중급자들에게는 등위접속사, 대명사와 준동사의 용법 등을 가급적이면 문법용어를 쓰지 않고 설명을 해야 한다는 사실을 발견할 수 있었다. 그리고 초급자들에게는 품사의 개념과 용법, 명사와 동사의 불규칙한 어휘변화 등에 관한 자세한 설명이 꼭 필요하다는 것도 알게 되었다.

7) 전국 각 시도 교육청에서 주관하여 고등학생들을 대상으로 정기적으로 시행하는 모의 고사에 3회 이상 응시한 필자의 수강생들의 성적(내용과약 독해와 문법성 판단을 요구하는 문제로 제한)을 기준으로 삼았다. 백분위로 환산하여 정답률 80%이상자들을 고급, 60%이상자들을 중급, 40%미만자들을 초급으로 설정하였다.

3. 의식적 문법교육의 필요성

3.1 이론적 고찰

문법을 의식적으로 가르치는 문법교육이 언어학습에서 효과가 있는지에 대해서는 긍정과 부정의 상반된 견해가 있다. 문법지도가 외국어 학습에서 효과가 없거나 부정적인 영향을 준다는 견해도 없지는 않지만, 많은 학자들이 문법지도는 외국어 학습에서 긍정적인 효과가 있다는 주장을 한다.

전통적인 문법번역 교수법(Grammar-Translation Method)에서는 문법을 최고로 강조하며 문법규칙에 대한 명시적인 설명과 학습자의 문법규칙의 암기를 우선적으로 내세우는 입장이다. 문법번역 교수법에 대한 반작용으로 생겨난 자연적 교수법(Natural Approach)⁸⁾과 직접교수법(Direct Method)⁹⁾에서는 문법교육은 의사소통능력 향상에 거의 도움이 되지 않는다는 입장으로 문법규칙의 설명이나 이해에는 관심을 두지 않지만, Krashen(2004. Hedge)은 학습자가 이해 가능한 충분한 입력을 접함으로써 문법은 무의식적으로 습득된다고 한다.

문법교육만으로는 의사소통능력을 키울 수 없지만, 목표어에 대한 접촉만으로도 언어능력을 효과적으로 향상시킬 수 없으므로 적절한 문법교육이 필요하다는 입장을 취하는 학자들이 많다. Riverse(1981)는 문법이 외국어를 공부하는 학생들에게 중요한 도구일 뿐 아니라 문법을 연구, 분석하고 이해할 때 목표어로 가장 잘 표현할 수 있다고 주장한다.

8) 조직적이고 과학적인 발음지도는 아니지만 음성면의 지도에 중점을 둔다. 귀와 입에 의한 회화를 강조하고 있어서 conversational method라고도 부르고 있다. (2004 박의재, 정양수)

9) 학습 현장에서 모국어를 전면적으로 배제하고 외국어로 생각하며 (thinking in the target language), 외국어만 사용하게 하면서 학생들에게 활동의 대부분을 시키는 교수법이다.(앞의 책)

Wilkins(1976)의 주장 역시 문법은 언어적 창조력이 궁극적으로 성취될 수 있는 도구이며, 문법에 대한 부정확한 지식은 의사소통능력에 심각한 저해요인이 된다고 지적한다. 또 Rutherford(1987)는 문법교육이 언어 학습을 촉진시킬 수 있음을 피력하며, Ellis와 Rathbone(1987)의 연구는 EFL 환경에서의 문법교육은 언어학습에 긍정적인 효과를 미친다는 암시를 하고 있다. White(1987)도 문법교육의 필요성을 주장하였으며, Long(1988), Ellis(1990)에 의하면 문법교육이 보다 빠른 외국어 습득을 도와주며 보다 높은 단계를 성취하게 한다고 한다.

우리나라와 같은 EFL 환경에서는 직관 또는 이해 가능한 입력을 통해 문법을 습득하기 어렵다. 그런데 문법적 능력은 의사소통능력의 주요 요소 중의 하나이므로, 적절한 문법교육이 필요하다는 학자들의 주장이 우리나라 상황에서는 타당한 것으로 판단된다. 즉 문법교육은 의사소통능력을 향상시키는 데 도움이 되는 것으로, 의사소통능력 향상을 목표로 하는 영어교육에서도 문법교육은 중요한 위치를 점하고 있다고 할 수 있다.

3.2 문법교육에 대한 학습자들의 요구

영어교육에서 문법지도에 대하여 고등학생 학습자들이 어떻게 생각하고 있는지 알아보기 위해 <표 3>과 같은 질문을 했다. 결과는 표2에서 보듯이, 약88%의 다수 학생들이 고등학교 영어교육에서 문법교육이 필요하다고 느끼고 있다.

<표 3>

고등학교 영어교육에서 문법지도의 필요성

고등학교 영어교육에서 문법교육이 필요하다고 생각합니까?		
항목	빈도(명)	퍼센트
예	392	87.5
아니오	56	12.5
합계	448	100

이론적 개관에서뿐만 아니라 설문조사를 통한 학습자 요구분석에서도 문법교육의 필요성은 인정된다. 하지만 영어교육자들이 반드시 주지할 것은 문법을 지도함에 있어서 과거처럼 단순한 암기식 문법만을 위한 교육을 해서는 안 될 것이고, 언어활동의 수단으로 문법을 잘 활용하여 의사소통능력을 향상시키도록 교육해야 한다는 것이다. 이 때 초급에서 고급으로 갈수록 BICS¹⁰⁾에서 CALP¹¹⁾중심으로 변화된 수업내용과 방법이 필요함을 앞에서 언급한 <표 2>의 결과 이후에 실시한 학습상담에서 아울러 알 수 있었다.

그러면 먼저 문법이론을 간략하게 개관하고, 문법이론에서 효과적인 문법교육에 도움이 될 내용을 뽑아 실제의 영어교육에 적용시킴으로써 의사소통능력 향상에 기여할 수 있는 바람직한 문법지도에 대해 살펴보고 하겠다.

10) 기본적 대인관계 의사소통기술(BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills)

11) 인지 학문적 언어 능력(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)

3.3 영어문법지도와 영어교육

외국어로서 영어를 배우는데 있어서 문법은 꼭 필요한 부분이지만, 문법 지도는 결코 문법 자체가 목적이 되어서는 안 된다. 문법은 어디까지나 의사소통능력의 숙달이라는 목표를 달성하기 위한 여러 수단 중의 하나로 인식되어야 한다. 따라서 실제 언어 사용과 동떨어진 인위적인 문장을 기계적으로 암기하는 것은 의사소통이라는 언어학습에 비추어 볼 때 바람직하지 못하다. 또한 Krashen(2004. Hedge)이 주장하는 것처럼 모국어를 습득하듯 자연스럽게 문법을 습득하도록 하자는 주장도 학습자의 필요성과 학습과정에서의 어려움을 감안하지 못하고 있는 것 같다. 따라서 문법교육은 의사소통이라는 언어교육의 목표를 염두에 두되, 무엇을 어떻게 가르칠 것인가 하는 문제는 학습자의 나이, 언어수준, 학습동기에 따라서 조정되어야 한다. 학습자의 나이가 어리거나 언어수준이 낮을 때 문법의 내용은 당연히 단순화 되어야 할 것이다. 그러나 누구를 대상으로 문법지도를 하든 유의해야 할 점은, 문법 사항들을 언제나 실제 상황과 관련된 문맥 안에서 소개하고 연습해야 한다는 것이다. 따라서 문법을 가르칠 것인가 말 것인가 하는 것은 더 이상 논의의 초점이 아니며, 어떻게 가르칠 것인가에 보다 많은 관심을 쏟아야 한다. 최근 의사소통 중심 언어교육에서는 문법 역시 실제 생활에 사용되는 자연스러운 표현을 구사하는 데 필수적이기 때문에 의사소통에 도움이 되도록 문법지도를 하는 데 목표를 두고 있다.

우리나라와 같이 영어를 외국어로 배우는 환경에서는 자연적인 언어 습득 상황과는 달리 영어 입력을 많이 얻을 수가 없기 때문에, 학습자들에게 되도록 실제언어에 가까운 언어자료를 통하여 문법 사항을 제시하는 것이 중요하다. 이를 위하여 교사들은 영문법에 대한 충분한 지식을 가지고 있어야 하고, 평소에 예문을 풍부하게 제공하는 영영 사전이나 영문법 관련 서적을 참조하여 학생들이 어렵게 생각하는 문법항목에 관한 적절한 예를 제공하여 교과서 안에 간혀 있는 문법이 아니라 실제 사용하는 문법을 학생들에게 전달할 수 있도록 하는데 힘을 기울여야 하는

것은 당연한 사실이라고 필자는 주장한다.

위에서 언급한 것과 같이 제 2 언어학습자에게 문법을 가르치는 것은 학습자에게 필요한 언어적 도구를 제공하기 위한 필수적인 과정이라고 할 수 있다. Brown(2001)에 의하면 문법지도에 대한 원칙은 다음과 같이 요약될 수 있다.

Appropriate grammar-focusing techniques

- * are embedded in meaningful, communicative, contexts,
- * contribute positively to communicative goals,
- * promote accuracy within fluent, communicative language,
- * do not overwhelm students with linguistic terminology,
- * are as lively and intrinsically motivating as possible.

즉 문법학습은 의사소통이라는 목표를 달성하기 위한 유용한 도구로서 강조되어야 하므로 가급적이면 어려운 문법용어나, 설명은 피하는 대신 학습자의 동기를 유발시킬 수 있도록 구성되어야 한다. 복잡한 문법항목이나 어려운 문법용어는 의사소통이라는 언어학습목표와 상충되지 않으므로 의사소통에 도움이 될 수 있는 내용으로 수업을 진행해야 함을 의미한다. 그러기 위해서는 실제적인 언어(authentic language)의 사용이 필요하며 언어가 실제 사용되는 상황을 제시하여 학습자가 상황에 맞게 언어를 사용할 수 있도록 하는 것이 또한 중요하다.

그리고 문법 교수의 내용과 중요성은 학습자가 개인의 목표와 적성 등에 따라 달라지기 때문에 학습자의 학습상황을 파악하는 것은 필수적이라 할 수 있다. 이러한 관점과 관련해서 Celce-Murcia(1991)는 문법 지도의 중요성을 결정하는 변수를 <표 4>와 같이 제시하고 있다.

다음 표에서 볼 수 있듯이 학습자의 연령이 낮을수록 문법은 상대적으로 덜 중요하고, 연령이 올라갈수록 그 중요성이 증가한다. 또한 언어수준이 높을수록, 그리고 학습자가 높은 수준의 교육을 받을수록 문법 지도의 중요성은 상대적으로 높아진다. 언어의 격식(formality)에 따라서도

문법의 중요성은 달라질 수 있다. 보다 격식을 차린 말과 글일수록, 그리고 전문적인 직업을 수행할 필요가 있을 때 문법의 중요성은 커진다. 이와 같이 볼 때 문법의 중요성은 문법 규칙의 우열에 의해 결정되는 것이 아니라 학습자가 언어를 사용하는 환경, 목적, 업무에 관련하여 얼마나 유용한가에 따라 결정된다고 볼 수 있다. 이것은 문법이 언어의 실제 사용과 분리될 수 없는 밀접한 관계가 있음을 보여주는 증거라 할 수 있다.

<표 4>
문법 지도의 중요성을 결정하는 변수

문법지도 중요도 ↙ 변수 ↘	덜 중요 ←—————→ 더 중요		
학습자 변수 연령 언어 능력 교육 배경	어린 아이 초급 교육경험 없음	청소년 중급 약간의 교육	성인 고급 고도의 교육
학습 변수 기능 격식성 필요성	듣기와 읽기 일상체 일상생활에 필요한 의사소통	말하기 일반 업무수행	쓰기 격식체 전문직 수행

4. 보편문법 이론과 제 2 언어습득 연구

미국 구조주의 문법의 꽃을 피운 Fries(1945)는 문형 연습과 병행하여, 특히 성인 학습자에 대해 언어 구조에 관한 면밀한 지도가 있어야 한다고 주장한다. 또한 Fries는 여러 국가의 언어는 서로 다르기 때문에 다른 국가의 언어를 배울 때는 자국어의 간섭이 일어나므로, 이를 막기 위해서는 외국어와 모국어간의 대조분석(contrastive analysis)이 외국어 교육에 효과가 있다고 믿는다.

그리고 1950년대 후반 이래로 이성주의적 언어 습득관이 경험주의적 구조 언어학의 언어 습득관을 공박했다. 이성주의자들에 의하면, 인간에게는 육체와 구분되는 정신(mind)이라는 것이 있어서 이것이 인지능력을 갖추고 있고, 인간의 행동은 주로 이 인지능력에 의하여 이루어진다고 주장하고 있다.

이러한 주장들 외에도 연구가치가 다분한 다음과 같은 여러 가지의 이론 중 이 장에서는 보편문법¹²⁾(universal grammar) 습득이론을 바탕으로 제 2 언어습득과의 관련성을 주로 다루도록 하겠다. 1960 ~ 80년대는 언어습득이론 연구에 있어서 새로운 전기(傳奇)를 마련했다고 볼 수 있는 시기이다. 이 시기에는 보편문법습득이론과 더불어 기능적/형태분류적 (functional/typographical) 습득이론, 정보처리(information-processing approaches) 습득이론, 사회언어학적(socio-linguistics approaches) 습득이론 등이 주된 이론으로 제기되었다. 이 밖에도 신경심리학 습득이론(social psychology), Krashen의 통합모델 언어습득이론 등이 많은 관심을 불러 일으켰다. 또한 이 시기가 그 이전과 다른 점은 연구 방법론 측면에서 볼 때 각 각의 이론들이 깊이 있게 연구되었으며 어떤 연구방법이 효율적인가에 대한 상호적인 토론이 활발하게 이루어진 점도 상기할 가치가 있다.

12) 무엇보다 언어보편성(language universals 또는 universals of language)이 전제 되며, 자연언어의 기술을 목표로 한다.

가장 중요한 변환점은 N. Chomsky가 S-R paradigm¹³⁾으로 언어습득 현상을 규명하려는 Skinner의 의도를 신랄하게 비판함으로써 일어나게 되었다. 설상가상으로 Chomsky는 1956년 미국 동북부 언어교수자들을 위한 초청연설에서 언어습득을 S-R연상작용으로 규명하려는 Skinnerian의 견해는 타당성이 없으며, 설령 어떤 수업이 효과가 있다고 하더라도 그것은 우연의 일치에서 일어나는 것이지 S-R이론이 신빙성이 있어서 그런 것은 아니라고 혹평을 했다. 또 Chomsky는 더 나아가 언어는 Skinner와 구조주의자들이 믿는 것처럼 습관구조(habit structure)가 아니라 생득적(生得的)인 능력에 의해 이루어지며, 경험은 단지 언어습득 장치¹⁴⁾를 가동하게 하는 자료에 불과하다고 했다. 인간에게는 언어의 규칙성을 발견하는 능력과 그 발견된 유한한 규칙성을 운용하여 무한한 문법적인 발화 또는 문장을 만들어 낼 수 있는 능력이 있다고 본다. 즉 언어구사의 창조성을 강조하고 있는 것이다. 언어 자료가 주어지면 그 자료의 입력(input)으로 머릿속에 있는 언어 습득 장치가 문법 규칙을 적용시키는데, 바로 이 언어적 조작이 언어능력이 되어서 새로운 문장을 자유로이 만들어 낼 수 있다고 보는 것이다. 결국 한 나라의 언어는 그 나라 언어 습득 장치의 출력(output)과 그 언어의 문법 규칙의 적용에 의한 결과물이 되는 것이다.

또 Chomsky는 1957년에 통사적 구조론(Syntactic Structure)을 썼고 그 후 생성문법에 대한 많은 연구 논문을 썼으며 이 연구논문들은 60, 70년대에 새로 대두한 이론언어학이 탄생되는데 그 초석이 되었다. 이러

13) 무엇에 의해서 행동의 패턴이 잡히게 되는가에 관해서, Pavlov는 이것을 보강(reinforcement)에 의한 것으로 보며, Thorndike는 만족(satisfaction)에 의한 것으로 본다. 그러나 이들 양자간에는 기본적인 차이가 없다. B.F. Skinner는 이들의 생각을 더욱 발전시켜, 언어행위(verbal behavior)에 관해서도 이것을 자극(stimulus)과 반응(response)으로 분석할 수 있으며, 자극을 주는 방식을 통제함으로써 언어의 습관화가 가능하다는 것이다. (1991. 조명원, 이흥수)

14) LAD(Language Acquisition Device) : Chomsky는 어린이들이 모국어를 완벽하게 습득할 수 있는 것은 이미 태어날 때부터 생물학적으로 언어를 배울 수 있는 습득 장치를 가지고 태어난다고 주장했다.

한 노력에 있어 Chomsky가 이루고자 하는 원초적인 목적은 첫째로, 점차적으로 더 증가하는 언어구조 일부분(subpart)에 대하여 분명하게 설명할 수 있는 근거를 제시하고, 둘째로, 언어습득을 관장하는 천부적인 특성(innate principles)에 대한 가설을 한층 더 연구해 내는데 있었다. 이러한 분명한 목적은 그 후 많은 사람들을 끌어들이었으며, 이 집단은 급기야 Chomsky언어진영(Chomsky linguistic camp)을 형성하게 되었다. 이 진영에서 쓰이는 언어분석장치는 변형문법(Transformational Grammar)이었으며, 특히 영어를 기술하는데 아주 적합하도록 만들어져 있었다.(영어는 Chomsky가 T.G.를 개발하는 데 집중적으로 사용했던 언어였음). Chomsky계 언어학자들은 언어는 무한한 문장의 집합(infinite sets of sentences)으로 표출된다는 가설을 토대로, 각 언어의 어떤 문장을 다른 문장과 구조적으로 연결시키는 데에 T.G.장치를 사용했다. 이들의 가설은 변형규칙을 이용하여 심층구조(deep structure)로부터 표층구조(surface structure)를 추출하는 생성가능성을 주장했으며, 이러한 생성가능성은 언어학을 모르는 사람들에게도 구조주의 언어학자들의 견해보다도 훨씬 매력적으로 받아들여졌다. 그 이유는 문장간의 변형관계가 각 문장의 소리패턴이 자기들의 분석과 문장해독처리에 적합한 모든 장치를 내포한다는 구조주의 가설 하에서 가능했던 것보다, 더 바람직한 언어기술능력을 허용했기 때문이다. 그러나 변형문법도 얼마 가지 못해 인접언어학자들(field linguistics)로부터 많은 공격을 받았다. 이들은 T.G.이론이 제 2 언어습득 과정을 가장 보편적인 의미로도 밝힐 수 없는 것은 고사하고라도 모국어와 외국어의 유사점과 차이점을 과학적으로 밝혀내지 못했다고 주장했다.

T.G.이론이 가장 분명하게 드러내는 문제점은 많은 언어들이 그 이론이 개발되는데 기초를 둔 영어에서 발견되는 구조관계에 유사한 구조를 드러내지 않는다는 점이었다. 보다 심한 비평은 즉흥적인 통찰력에서 나온 것으로서, 단 한 언어(영어)의 구조에 기저를 둔 인간의 언어구조에 대한 접근방법은 심지어 그 언어 자체(영어)의 활용이나 습득을 연구하는 데 유용한 연구발판을 제공하지 못하리라는 견해이다. 더구나 T.G.이

론은 인간언어의 일반적 실체(general properties)를 분리하여 설명하기 위한 노력의 기저로서 전적으로 부적합한 것으로 간주되었다.

하여튼, 미국에서 언어구조에 관한 연구결과를 특히 외국어 습득(foreign language acquisition)분야에 적용시키려는 노력이 부단히 행해졌지만, 제1 언어 습득과정에서 내재되어 있는 불가사의한 신비를 찾아내는 데 큰 도움을 주지 못했고, 제 2 언어 습득과정연구에는 전혀 영향을 주지 못했다고 생각해도 무리는 아니다. 이렇게 분명하게 드러난 불만족에서 공격했던 또 하나의 언어학자들이 있었다. 이들은 자기의 학문영역에 독자적이고도 과학적인 타당성을 부여하기를 추구하면서, T.G. 이론은 언어학을 비언어학적 사건의 세계에서 격리시키고 애매모호한 추상적 구조에만 전념했다고 신랄하게 공격하고 나섰다.(Fox와 Skolnik, 1975). 바로 이 시점을 계기로 학문간 분야(interdisciplinary)인 사회언어학이 힘을 모아 세력을 형성해 언어 자체를 사회현상으로 규정짓는 연구에 박차를 가하기 시작했다(Dell Hymes, 1972; Fishman, 1970). 이 사회 언어학자들은 언어행동이론(speech act theory)과 화용분석(discourse analysis)에서 야기되는 아이디어와 사회언어학 연구에서 나타난 발상을 통합하는 데 그 중점을 두었다(Searle, 1969).

수세기 동안 응용언어학자들이 언어사용에 관한 순수한 이론연구의 도움을 청했지만 별로 실효를 거두지 못했다. 이러한 가운데 언어구조에 관한 연구와 천부적 언어습득(innate language acquisition)을 연결시키려는 시도가 몇몇 학자들에 의해서 있어왔는데, 이들은 언어형태분류(language typologies) 입장을 취하는 Greenberg(1966)와 Keenan & Comrie(1977) 등이다. 또 입력가설(input hypothesis)을 이용하여 언어 습득과정을 탐구하려 했던 Krashen(1981)과 유표적 가설(markedness hypothesis)을 주장했던 Eckman(1981) 등도 이 부류이다.

5. 영어교육에 유용한 문법이론 개관

‘실제 문법지도에서 어떤 문법이론을 따라야 하는가?’ 하는 문제에 대해서는 ‘외국어 교육’은 인지주의에만 전적으로 의존할 수 없고, 결국 외국어 능력이란 끈기 있는 훈련에 의해서 얻어지는 결과적 사실이기 때문에 행동주의적 이론과 인지주의적 이론을 하나로 접목시키려는 Carroll(1971)의 절충주의가 바람직한 이론으로 생각된다. 따라서 구조주의문법 이론과 생성문법 이론을 영어교육에 적용시키는 것이 효과적일 것이라 사료되어 두 문법이론에서 드러난 특징들을 비교, 분석하여 영어 교수 및 학습에 유용한 내용을 발췌해보기로 한다.

5.1 모국어 습득과 제 2 언어 습득

영어를 모국어로 습득하는 어린아이는 주위의 성인들이 영어를 사용하는 언어 환경에서 태어났다면 자동적으로 영어문법을 습득하게 된다. 이들은 체계화된 문법학습과정을 거치지 않아도 문법적인 문장을 구사하는데 아무런 문자가 없다. 이 경우 영어를 학교에서 문법을 배운 것은 아니기 때문에 주어나 목적어라는 용어라든가, 문장의 구조에 따른 형식에 대해서는 구체적으로 알지 못한다. 그러나 다음 두 문장 a와 b의 의미가 다르다는 것을 알고 있다.

- a. The boy loved a dog.
- b. A dog loved the boy.

또한 그는 영어에 서투른 외국인이 다음 c와 같은 말을 했을 때, c를 d와 같이 수정해줄 수도 있을 것이다.

- c. A dog give the boy a piece of bread yesterday.

d. You mean 'The boy gave a dog a piece of bread yesterday.'

어린이가 문장 a와 b의 의미 차이를 알고 c를 d와 같이 수정할 수 있다는 것은 영어의 문법적 능력을 가지고 있다는 것을 보여준다. 그러나 제 2 언어학습자의 경우에는 이와 같이 자연스럽게 문법을 습득하는 것이 아니라 예문 a의 'The boy'를 주어라고 부르고 'a dog'을 목적어라고 부르며, 'gave'는 'give'의 과거 시제를 나타낸다는 명시적(explicit) 설명을 통해서 문법을 배우게 된다는 점에서 크게 다르다고 할 수 있다. 즉, 모국어로서 문법을 습득하는 과정이 자연적(natural)이고 암시적(implicit)인 반면 제 2 언어로서의 문법습득과정은 교실이라고 하는 인위적인 언어상황에서 명시적인 수업을 통해 이루어진다고 할 수 있다.

학습자가 처한 학습 환경에 따라 차이가 있기는 하지만 영어를 제 2 언어로 배우는 한국인 학습자들의 경우, 영어에 노출되는 시간이 극히 제한적이라는 면에서 모국어 학습자와는 현저한 차이가 있다. 모국어 습득의 경우라면 어린이는 하루 24시간 그 언어에 노출되어 있어 충분한 양의 언어 입력을 받을 수 있고, 또한 생존해 나가기 위해서는 모국어를 사용하여 의사소통을 하지 않을 수 없다. 처음 어린이가 발화하는 모국어의 형태는 발음, 어휘 선택 등에서 불완전하지만 그러한 말들을 이해하고 수정해주는 성인들을 통하여 모국어 문법의 규칙은 내재화 된다. 그러나 제 2 언어로서 어떤 언어문법을 습득하는 경우에는 극히 제한된 양의 입력 정보만을 접하고, 또한 그 제 2 언어를 사용해서 주위 사람들과 의사소통해야 할 일이 거의 없기 때문에 그 언어를 습득하고자 하는 동기가 모국어의 경우에 비해 절실하지 않다고 할 수 있다.

또한 모국어 습득은 태어난 직후부터 시작되는 셈이지만 외국어의 경우는 습득 및 학습을 시작하는 나이가 다양하다. 일단 사회성이 발달하는 나이가 되면 학습자들은 제 2 언어를 배우는 과정에서 경험하는 중압감, 스트레스, 실패의 두려움 등으로 인해 언어습득이 저해되는 경우가 있다. 모국어의 문법습득은 어떤 특정한 언어를 습득하지 않았다는 점에서 백지 상태에서 시작된다면, 이미 모국어의 문법 지식을 가지고

있는 제 2 언어 학습자들은 긍정적이건 부정적이건 제 2 언어 문법 습득 과정에서 모국어의 영향을 받게 된다.

5.2 인지능력의 작용

행동주의자들은 인간정신의 존재여부에 대해 부정적 견해를 갖고 있으며, 이 점이 이성주의자들과 뚜렷이 구분된다. 그러므로 그들은 언어 학습을 두뇌의 사고 과정으로 보지 않았다. 이에 반해 이성주의자들에 의하면, 인간은 정신을 갖고 있으며, 다른 동물에서는 불가능한 어떤 종류의 정신적 활동을 가능하게 하는 고도로 잘 조직된 두뇌를 갖추고 있다. 그래서 이들은 인간이 갖추고 있는 인지능력 중에 생득적 언어능력이 포함되어 있다고 본다. 영어뿐만 아니라 모든 언어는 사고와 밀접하게 연결되어 있다는 사실을 부인할 수 없으므로 언어학습과정에서 인간이 소유하고 있는 지적인 인식 구조의 작용을 등한시 할 수 없다.

5.3 습관과 창의성

구조주의 문법이론에서는 조건반사에 의해서 언어가 습관적으로 형성되어진다는 입장을 취한다. 반면에 생성문법이론에서는 언어의 창의성을 강조했다. 즉 언어를 안다는 사실은 그 언어로 새로운 문장을 창조해낼 수 있다고 생각한다. 과연 영어를 배우기 위해 영어표현을 습관적으로 외워야만 하는지, 아니면 생성문법이론에서 주장하는 언어의 내재적 창의성만 믿으면 되는 지에 대해서는 Cummins(1980)의 언어 능력의 구분에 관한 이론을 아울러 생각해 볼 필요가 있다. Cummins는 의사소통 상황과 격식에 따라서 언어 능력을 앞에서 언급한 BICS와 CALP로 구별했다. BICS는 대인 관계를 영위해 나가기 위해 필수적인 기본적인 의사소통능력이며, CALP는 학술적 활동을 위해 필요한 인지 능력과 상호 보완적인 창의적인 언어 능력이다. BICS에서는 기초 회화 표현이 요구되는데, 기본적인 회화에서는 습관적으로 사용하는 틀에 박힌 표현이 중요

한 구성 요소가 된다. 그러나 과연 회화학습 교재들을 통해 숙달된 판에 박힌 표현들로 상대방과 진정한 의사소통이 이루어질 수 있을까? 자기 스스로 말을 창조할 수 있어야 대화가 계속 이어질 수 있고, 구체적인 상황도 묘사할 수 있으므로 일상 대화에서도 CALP는 중요한 역할을 하고 CALP가 있어야 진정한 의사소통도 이루어질 수 있다. 이처럼 의사소통을 위해서는 창의적인 언어 능력과 습관적인 관용 표현 사용 능력이 모두 필요하다. 따라서 실제적 언어생활에는 창의적인 면과 습관적인 면 등의 양자 모두를 지니고 있다고 할 수 있다.

5.4 이해와 연습

극단적인 구조주의문법 이론에서는 자의식이 없는 기계적인 훈련에 너무 의존하려고 하는 반면, 극단적인 생성문법 이론에서는 기계적 훈련을 전적으로 부정한다. 우리나라의 영어교육을 논할 때 반드시 고려해야 하는 점은 우리나라에서 영어가 사용되는 상황이다. 우리나라와 같이 영어를 외국어(EFL)로 배우는 환경에서는 주로 교실이라는 인위적인 학습 환경에서 영어를 배움으로 인해 자연스러운 영어 환경에의 노출이 극히 제한되어 있다. 영어가 생활의 일부가 아니고 학습의 대상으로서 일단 교실을 나서면 영어를 사용할 수 있는 상황이 극히 적으므로 학습한 내용을 쉽게 잊어버리게 되고 자연스럽게 영어를 배우기가 거의 불가능하다. 따라서 인위적으로라도 반복 훈련을 하는 것이 절대적으로 필요하다. EFL 환경에서는 학습한 내용을 강화하고 자기 것으로 만드는 내재화 과정이 반드시 필요하므로 더욱 더 강도 높은 학습이 요구된다. 내재화가 이루어지기 위해서는 집중적인 훈련이 필요하며, 집중적인 훈련을 위해서는 다소 기계적인 훈련도 요구된다. 그러한 이해 없이 무조건 암기하고 기계적으로 반복 훈련하는 것은 실질적인 도움이 될 수 없다. 상황과 의미에 대한 이해가 이루어진 상태에서 훈련을 할 때 훨씬 더 효과적이다. 연습 없는 이해, 이해 없는 연습 등 둘 모두 바람직하지 못하며 이해와 더불어 연습이 꼭 필요하다.

5.5 언어간의 대조분석

모국어의 습득과 제 2 언어 습득과정은 여러 가지 면에서 서로 다르다고 언급하는 많은 학자들 중에서 Gamlin(1970)은 다음과 같이 주장한다.

The presence of the first language in the individual as a second language learner is a factor that cannot and must not be ignored. The claim that it would be possible to repeat the first language acquisition process in second language instruction is an illusion.

또한 로만스 언어학자로 유명한 Berlitz Malmberg(1983; 김태환, 김태환 재 인용)는 외국어를 습득하는데 각 각 다른 방법이 필요하다고 주장했다. 예를 들면, 한국인에게 영어문법을 가르칠 때 적용하는 교수방법은 독일 사람에게 적용하는 방법과 달라야 한다는 것이다. 한국어를 모국어로 하는 우리나라 사람들이 영어를 학습할 때 한국어와 달리 영어에서는 비교적 복잡한 시제, 그리고 정반대의 어순 때문에 많은 어려움을 겪을 수밖에 없지만, 영어와 어순구조가 비슷한 독일 사람들의 어려움은 훨씬 덜 하다. 그러므로 우리나라 학습자들이 영어를 학습할 때와 마찬가지로 모국어와 목표어(target language)의 문법과 어순구조가 다를 경우에는 두 언어간의 유사점과 상이점들을 염두에 두고 비교/대조하면서 반복되는 연습을 해야 한다.

Fries(1945)는 대조분석은 학습자가 제 2 언어를 이해하는데 좋은 길잡이가 된다고 보고 대조분석의 중요성을 강조하고 있다.

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the native language of the learner.

하지만 외국어를 배우는 데 모국어의 방해만 하는 것은 아니고, 오히려 모국어와 외국어를 비교하면서 공부하면 외국어 학습에 도움이 되는 경우도 많은 것이 사실이다. 따라서 대조분석은 외국어 학습에 효과적이라 할 수 있겠다.

6. 문법이론을 적용시킨 문법교육

6.1 문법규칙의 설명

앞 장에서 언어 학습에서 인지 능력의 작용을 등한시 할 수 없음을 언급했다. 문법교육을 할 때 인지발달이 이루어진 고등학생들의 경우에는 문법규칙을 우리말로 설명해주는 것이 문법 학습에 보다 더 효과적임을 실제로 많이 경험한다. 언어에 대한 감이 오지 않고 이해가 잘 되지 않는 부분은 인지 능력으로 보완해야 한다. < 표 5 >와 같은 설문조사에서도 보듯이, 약82%의 다수 학생들이 문법교육 시 문법에 대한 자세한 설명의 필요성을 느끼고 있다.

< 표 5 >

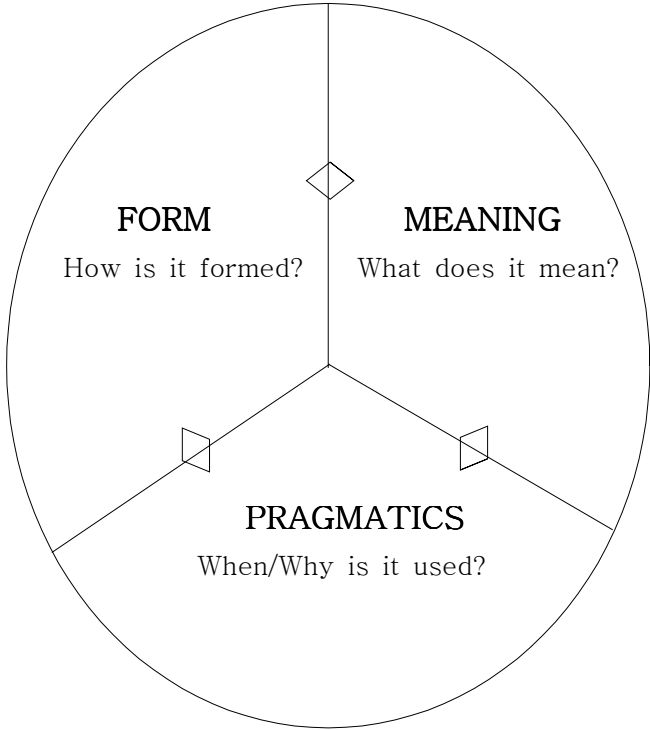
영어문법교육 시 문법에 대한 자세한 설명의 필요성

영어수업 시 문법에 대한 자세한 설명이 도움이 된다고 생각합니까?		
항목	빈도(명)	퍼센트
예	551	82.3
아니오	118	17.7
합계	669	100

그러면 어떻게 설명을 해야 할까? 영어문법규칙을 습득하여 영어의 실제 수행에서 활용 할 수 있도록 설명해야 할 것이다. 즉 문법규칙에 대한 설명도 의사소통을 목표로 이루어져야 한다. 단순히 품사나 단어를 나열한 문법을 공식처럼 설명하는 것만으로는 실제의 언어활동에 도움이 되지 못한다. Larsen-Freeman(1991; 박경자와의 30인 재 인용)은 삼차원의 문법틀을 제시했었다. 그림1에서 보듯이, 삼차원의 문법틀에서는

형태/(form/structure), 의미(meaning/semantics), 화용(pragmatics)의 세 부분이 계층적으로 배열되는 것이 아니라 하나의 둥근 판을 형성한다.

<그림 2> Larsen-Freeman의 삼차원의 문법틀



구조영역은 특정 문법구조가 어떻게 구성되어 있느냐에 대한 것이며, 의미영역은 어떤 문법구조가 의미하는 것은 무엇인가에 대한 것이며, 화용영역은 언어와 문맥(context)간의 관계에 대한 것이다.

단순히 형태에만 초점을 맞추는 문법적인 설명은 문법규칙을 공식으로 외우기만 하고 실제 언어수행에서는 전혀 활용하지 못하는 현상을 초래하게 된다. 앞에서 언급한 것과 같이 어떤 문법규칙을 가르치기 위해서는 그 규칙이 사용되는 적절한 상황과 의미를 논리적으로 설명해주어야 의사소통능력의 초석이 되는 진정한 문법능력이 키워진다. 한 가지 예를

들면 진행형 수동태(progressive passive)에 대한 설명을 할 때 be+ being+ p.p.라는 형태만 알려주어서는 안 될 것이고, 이 규칙이 사용될 수 있는 적절한 상황과 함께 의미를 꼭 설명해주어야 한다고 강조한다.

(1) Lunch is being prepared in the kitchen.

위 문장은 진행형 수동태가 쓰인 문장의 예이다. 부엌에서 점심식사를 준비하고 있는 중인데 누군가 들어 와서 “Is lunch ready?”하고 묻는다면 이 때 위의 문장으로 대답하여 부엌에서 준비 중임을 말할 수 있다. 의미를 생각해 보면, 점심은 스스로 준비하는 것이 아니고, 사람에 의해 준비되는 것이니까 be+ prepared라는 형태를 써야 된다. 그리고 이야기하는 순간에 점심 식사가 준비되고 있는 중 이므로 be+ 동사ing의 형태를 써야 된다. 따라서 be being prepared라는 형태를 쓰게 되는 것이다.

6.2 구문 패턴에 대한 지도

Chomsky(1965)가 언어의 창조성을 언급하였는데, Widdowson(1978)도 의사소통을 사회적 상호작용으로 규정하면서 창의성의 필요를 강조한다.

언어는 살아 있는 생물과 같은 것으로 시대의 흐름에 따라 다양한 변화를 가져오기 때문에 회화를 하는 데 있어서 몇 권의 각본과 같은 외국어회화 교재들을 단순히 암기하는 것으로는 언어활동의 대응은 불가능하다. 자기 스스로 언어를 창조 할 수 있어야 대화가 이어지고 의사소통이 이루어질 수 있다. 이럴 때 바로 진정한 의미에서 ‘언어를 할 수 있다’고 말할 수 있을 것이다. 언어를 스스로 생산할 수 있도록 하기 위해서는 그 언어의 고정적이고 전형적인 틀을 익혀야 한다. 언어의 틀이란 구문 패턴(grammatical pattern)으로서, 한 언어의 독특한 문장 구조 또는 단

어 배열에 대한 지식이다. 거의 무의식적으로 언어가 가진 틀에 따라 언어를 생산할 수 있어야 진정한 의사소통이 이루어질 수 있으므로, 문법 지도에서 구문 패턴에 대한 효과적인 지도가 반드시 필요하다.

많은 연구 결과에 따르면 말을 배울 때 의미보다 형태에 더 치중할 때는 오히려 형태가 잘 배워지지 않고 오히려 형태보다 의미에 더 치중할 때 형태를 더 잘 배울 수 있다고 한다. 중학교 과정의 기본 문법 이상을 배운 사람이라면 아마도 S+V, S+V+C, S+V+O, S+V+O+O, S+V+O+C로 이루어진 영어 문장의 5형식을 모르는 사람이 없을 것이다. 5형식 규칙은 잘 알고 있는데 왜 제대로 된 영어 문장을 스스로 만들기가 어려울까? 그것은 의미를 음미하지 않고 그저 형태만을 기계적으로 외웠기 때문이다. 예를 들어, “He put it.”과 같은 문장은 뜻이 통하지 않는 비문법적인 문장임에도 불구하고 소수의 교사들은 그것을 영어의 3형식 문장이라고 가르치며, 문장 내에서의 동사 put이 가진 특성은 모르고, 그것의 의미를 타동사로 ‘~을 놓다’라는 1:1 대응방식으로만 외웠던 대다수의 학습자들은 그것을 그대로 받아들이고 있다.

의미와 구문을 연계시켜 지도하고자 할 때는 의미를 전달하는 핵심적인 역할을 하는 것이 어휘이기 때문에 먼저 어휘의 의미와 그 어휘가 쓰이는 문맥을 지도해야 한다.(본 연구에서는 다양한 구문 패턴 중 어휘의 의미와 연계된 구문 패턴에 대해서만 논한다). 문법을 효과적으로 지도하기 위해서는 교사는 문법이론의 연구 결과들을 영어를 실질적으로 사용하는 경우에 도움이 되도록 단순화시키고 응용하여 지도해야 한다. 하지만 생성문법은 영어교육에 활용성이 전혀 없다고 비판을 받는데 생성문법의 이론을 쉽게 풀어 설명한다면 현대 영어의 구조, 특히 어휘의 의미와 연계된 구문 패턴을 올바르게 이해하도록 하는 영어문법을 교수할 수 있을 것이다. 이런 점에서 한국과 같은 EFL 환경의 영어교사들은 생성문법의 항목 중에서 기본적인 것들은 반드시 숙지하고 수업에 임해야 한다고 사료된다.

문맥에서의 올바른 어휘선택과 구조상의 정보는 하위범주화(subcategorization)의 조건이라 하여 생성문법 이론에서 절대적으로 중요한 역

할을 한다. 하위범주화는 그 단어가 허용하는 보충어(complement)에 대한 정보이다. 즉 그 단어 뒤에 어떤 문장 구성성분(constituent)이 따라와야 되는가에 대한 제약이다. 아래 문장들의 비문법성은 하위범주화에 의해 설명 할 수 있다.

(2) John put the meat.

(3) The teachers identified that the students were late.

(4) Robert is fond that his children love animals.

동사 put은 + [-NP + PP]로 하위범주화 되는데, (2)의 put은 뒤에 NP는 따라오지만 PP(locative or time adverbial)가 따라오지 않기 때문에 비문이 되는 것이다. identify는 + [-NP]로 하위범주화 되는데 (3)에서는 identify 뒤에 절이 따라오므로 비문이 된다. 형용사 fond는 + [-PP]로 하위범주화 되는데 (4)는 이런 하위범주화에 맞지 않으므로 비문법적이다.

하위범주화 조건은 그 단어가 어떤 의미로 쓰이느냐 하는 것과 아주 밀접한 관계를 갖고 있다. 즉 put 동사가 (2)에서처럼 ‘(어떤 위치에) 놓다’라는 의미의 타동사로 쓰이는 경우 + [-NP PP]라는 하위범주화를 갖는다. 또 choose 동사를 사용하여 ‘그는 출마하기로 결심했다’라는 의미의 영어 문장을 만들도록 학습자들에게 요구했을 때 아래의 (5)와 같은 문장을 자신 있게 말하는 학생은 극히 소수일 것이다.

(5) He chose to run for the election.

choose가 ‘-하기로 결정(결심)하다’라는 의미로 쓰일 때는 뒤에 decide와 유사한 의미와 문장구조를 취한다. 그러므로 ‘to+ 원형동사’로 하위 범주화 된다는 것을 알고 있어야 (5)와 같은 문장을 말할 수 있을 것이다.

문장 창조의 토대가 되는 구문 패턴을 지도하기 위해서는 영어 동사의

의미, 그리고 그 의미와 연계된 패턴을 함께 익히도록 지도해야 함을 위에서 보았다. 의사소통을 하기 위해서는 의미를 전달하는 데 핵심적인 역할을 하는 어휘 습득이 매우 중요한데, 단순히 1:1 대응방식으로 어휘 목록만을 암기하는 것은 언어활동은 물론이며 의사소통에 거의 도움이 되지 않고, 어휘의 의미와 문맥에 대한 정보를 함께 학습시켜야 학습자들이 실제 언어수행에서 그 어휘를 이용하여 문장을 만들어 쓸 수 있는 것이다. 우리나라에서 출판된 영한사전들 중에는 그 단어 뒤에 어떤 문장 구성 성분이 따라와야 되는가 또는 따라올 수 있는가 등등의 정보가 기재되지 않은 것들도 있고, 또 표시되어 있더라도 그 단어가 사용되는 구문과 의미를 제대로 이해하도록 표시되지 않은 경우도 있다. 여기서 다시 한 번 생성문법의 연구 결과를 응용하여 지도함이 효과적임을 볼 수 있다.

아래의 (6)의 문장들은 전통적으로 학교문법에서 이른바 5형식 문장으로 분석되어 설명되고 있다.

- (6) a. I want him to go.
- b. I expect him to come.

want와 expect를 사전에서 찾아보면 ‘목+ to do’로 문맥 정보가 표시되어 있다. 그런데 의미상으로는 위의 문장들에서 목적어로 분석되는 him만이 술어동사의 목적어가 아니다. (6)의 문장들은 의미상으로는 다음과 같은 두 문장이 합쳐진 것으로 이해할 수 있다.

- (7) a. (I want ---) + (he will go)
- b. (I expect ---) + (he will come)

즉 의미상으로 볼 때 오른쪽 () 안의 문장이 술어동사의 목적어가 되는 것이다. 그렇다면 to 부정사를 전통문법과는 달리 구(phrase)로 보지 않고 절(clause)로 분석한 생성문법의 분석이 타당한 것으로 보인다.

이러한 생성문법 분석에 의하면, (6)의 문장들은 다음과 같은 구조를 갖는다.

- (8) a. I want [him to go]
- b. I expect [him to come]

him은 부정사 절의 의미상의 주어가 되는 것으로, ‘go’, ‘come’이라는 행위를 하는 행위자, 즉 주어의 의미를 갖는다. want나 expect의 문맥 정보를 '목+to do'로 표시하는 것은 의미를 고려하지 않고 단순히 형태에만 초점을 맞춘 예이다. 이렇게 형태에만 주의를 기울일 경우 동사에 따라 부정사 구문을 올바르게 이해하는데 도움이 되지 못하고 또 실제로 그 동사를 사용할 때 혼동을 가져올 수도 있다. 예를 들어, expect와 persuade 동사는 똑같이 사전에 '목 + to do'로 문맥 정보가 표시되어 있는데 이런 문맥 정보만으로는 (9)의 두 문장을 제대로 이해하고 또 실제로 언어수행에서 제대로 사용할 수 있을지 의심스럽다.

- (9) a. I expected the doctor to examine my wife.
- b. I persuaded the doctor to examine my wife.

의미상으로는 (9a)에서 expected의 목적어는 ‘의사가 아내를 검사하는 것’이고, (9b)에서 persuaded의 목적어는 ‘doctor’이다. 생성문법에 의하면, (9a)와 (9b)는 아래의 (10a), (10b)처럼 구문상 차이가 있다.

- (10) a. I expected [the doctor to examine my wife]
- b. I persuaded the doctor [PRO¹⁵] to examine my wife]

15) 생성문법에서는 추상적이며 눈에 안보이고 발음도 나지 않는 PRO라는 공명사구(empty NP subject)를 설정하고 있는데, the doctor를 지시 하는 것으로 전통문법에서 설명하는 부정사의 의미상의 주어에 해당된다.

(10a)에서 the doctor는 examine의 주어의 의미인 것이고, (10b)에서 the doctor는 persuaded의 목적어 의미인 것이다. (10)a, b, 문장들이 수동태로 전환되었을 때 a'의 문장은 전혀 의미가 다른 문장으로 재생되었으나, b'의 문장은 의미에서 차이를 보이지 않는다.

- (10) a'. The doctor was expected to examine my wife.
 b'. The doctor was persuaded to examine my wife.

동사의 단편적 의미만 알면 실제 의사소통에 거의 도움이 되지 않고, 동사의 문맥 정보를 알아야 하는데, 동사 뒤에 따라오는 문장의 구성 성분을 이루는 구문의 의미를 함께 익히도록 지도해야 실제 언어수행에 효과적인 지도가 될 수 있다. expect나 persuade처럼 ‘목적어 + to do’로 문맥 정보가 표시된 동사들의 경우, 목적어로 표시된 성분은 동사에 따라 주어, 직접 목적어(...을), 간접목적어(...에게)의 의미를 갖는다. 따라서 (11)에서처럼 그 동사가 어떤 의미로 쓰일 때는 어떤 형태의 문장 구성 성분이 수반되며 그 구문이 갖는 의미는 어떤 것인지 함께 연계시켜 구문 패턴을 지도해야 한다.

- (11) a. expect + 명사(O) + to + 동사: O가 to 부정사
 하기를 기대하다
 Ex) We cannot expect him to obey.
- b. encourage + 명사(O) + to + 동사: O에게 to 부정사
 하도록 권유하다
 Ex) He encouraged me to apply for the job.
- c. persuade + 명사(O) + to + 동사: O가 to 부정사
 하도록 설득하다
 Ex) We persuaded her to wait.

여기에서 한 가지 지적하고 싶은 사항은 문법 설명 및 지도를 할 때 피교육자가 나이가 어리거나 초급자일 경우에는 가능한 한 문법용어는 사용하지 않는 것이 바람직하다는 점이다. 부정사, 관계대명사, 가정법.. 등 어려운 문법적 용어는 의사소통능력을 향상시키는데 아무런 역할도 하지 않으면서 학생들로 하여금 문법이 어렵다는 생각이 들게 하고, 영어를 더 어렵게 느껴지게 한다. 예를 들어, ‘to 부정사’는 ‘to + 원형동사’로 풀어 주면 되는 것이다. 그리고 동사 뒤에 온 him, me, her 모두가 술어동사의 목적어 의미가 되지는 않으므로 동사 뒤의 구성성분을 목적어로 명시하는 것은 혼동을 일으킬 수 있다. 따라서 문장 구성성분을 명시할 때 목적어, 보어 등의 용어를 쓰지 말고 (대)명사, 동사, 형용사 등으로 명시하는 것이 효과적일 수 있다고 생각된다.

6.3 어순에 근거한 문법지도

구조주의 문법에서는 각 언어의 특수성을 중시하여 앞에서 언급한 언어간 대조분석을 실시하고 교수에 응용한다. 모국어와 외국어 사이에는 구조적 차이들이 있는데 이것이 곧 학습에서의 문제가 되므로 이것을 가르쳐야 한다. 사실 우리나라 영어 학습자들 중에는 먼저 우리말로 생각하고 그 다음에 영어로 표현하려고 하는 사람들이 많으며, 특히 성인 학습자들이 더 많은 모국어 간섭을 받는 것을 경험하게 된다. 그러므로 대조분석의 지식은 학습자의 어려움을 이해하게 하므로 문법지도에 효과적으로 이용될 수 있다고 사료된다.

우리나라 학습자들은 우리말 어순 때문에 영어 학습에서 어순의 간섭을 많이 받는다. 한 가지 예를 들면, 의미상 명사를 수식하는 구와 절이 우리말에서는 수식하는 명사 앞에 오는 반면 영어에서는 뒤에 온다.

(12) a. I need time to study.

공부할 / 시간

b. The lady wearing the red dress is my sister.

빨간 드레스를 입은 / 여자

c. I lived in a house built 100 years ago.

백 년 전에 지어진 / 집

d. I have a friend who is a professor at Harvard.

하버드 대학교 교수인 / 친구

e. She is the girl whom I saw at the theater.

내가 극장에서 보았던 / 소녀

f. I'm looking for a house that has a big living room.

큰 거실이 있는 / 집

g. This is the camera that I bought yesterday.

내가 어제 산 / 카메라

h. This is the suit I like best.

내가 가장 좋아하는 / 양복

i. This is the letter which came this morning.

오늘 아침에 온 / 편지

j. This is the picture which I painted last year.

내가 작년에 그렸던 / 그림

k. I want to live in a country where it snows.

눈이 내리는 / 나라

l. Check your time when you have finished.

당신이 끝마친 / 시간

m. The reasons why I help you are various.

내가 너를 도와주는 / 이유

우리말과 영어의 어순은 반대이기 때문에 앞의 (1)과 같은 부류의 구문들을 익히는 데는 부자연스러움과 어려움을 겪는다. 우리말과는 달리 영어에서는 형용사 역할을 하는 구와 절이 수식하는 명사 뒤에 온다는 사실을 의식적으로 학습시켜야 한다. (12)의 문장들은 분사, 부정사, 관

계절 등의 문법적 항목에서 다루어지던 것들이다. 그런데 위의 구문들은 모두 의미상으로는 명사를 수식 하는 의미이고, 우리말과는 반대의 어순 때문에 어려움을 일으키는 구문들이다. 영어는 우리말과 달리 단어의 어순 상 위치에 따라서 주어와 목적어의 역할이 결정된다. 즉 영어의 어순은 문법의 기능을 가지는 것으로 영어에서는 직렬어순이 중요한 역할을 한다. 위에서 언급했듯이, 문법적 용어는 가급적 사용하지 않는 것이 바람직하므로, 분사, 부정사, 관계절 이라는 문법적 용어를 사용하지 말고 단어의 배열 즉 (13)과 같은 어순에 근거하여 구문을 파악하고 의미를 이해하도록 지도할 것을 제안한다.

- (13) a. 명사 + to + 동사
- b. 명사 + 동사ing
- c. 명사 + 과거분사
- d. 명사 + who + 동사
- e. 명사 + whom + 주어 + 동사
- f. 명사 + that + 동사
- g. 명사 + that + 주어 + 동사
- h. 명사 + 주어 + 동사
- i. 명사 + which + 동사
- j. 명사 + which + 주어 + 동사
- k. 명사 + where + 주어 + 동사
- l. 명사 + when + 주어 + 동사
- m. 명사 + why + 주어 + 동사

b와 c의 경우 명사 + 동사ing(현재분사), 명사 + 과거분사구문의 경우, 명사와 분사사이에 능동과 수동적인 주어 + 동사 의미 관계가 성립되어야 하는 등 각 구문이 사용될 수 있는 의미적 조건들도 학습자들이 더불어 익힐 수 있도록 지도해야 할 것이다.

7. 문법지도 단계

현재 우리나라에서 행해지고 있는 영어문법지도의 문제점들을 극복하고 효과적으로 학습자의 의사소통능력을 향상시킬 수 있는 대안적인 문법지도방법에 대하여 제안하고자 한다. 우리나라 영어교육에서 문법지도가 차지하는 위치는 상당하다. 따라서 바람직한 문법지도가 이루어진다면 우리나라의 영어교육은 상당한 결실을 맺으리라 사료된다. 본 항에서 제안하는 문법지도의 핵심은 앞에서 언급한 삼차원의 문법틀을 토대로 학습자들로 하여금 단조로운 문형연습을 피하고, 역할극, 게임 등을 통하여 다양한 방법으로 문제해결과제를 수행하도록 한다는 것이다. 지금까지의 문법지도가 기계적인 문형연습과 문어적(文語的) 문법연습에 전적으로 의존함으로써 의사소통능력의 향상에는 거의 기여하지 못한 점에 착안하여 학습자들이 흥미를 갖고 연습활동에 참여하면서 동시에 의사소통능력의 향상에 기여하는 연습활동들을 알아보하고자 한다.

문법지도의 단계는 학자에 따라서 약간의 차이가 있기는 하지만 일반적으로 다음의 세 단계로 이루어지는 것이 바람직하다.

- 1) 예시화 단계
- 2) 연습 단계
- 3) 의사소통 단계

먼저 학습해야 할 문법구조를 학습자들에게 여러 가지 방법으로 예시한 후 그 문법구조의 형태, 의미, 화용적 측면 등에 맞추어서 설명하고 적절한 연습이 이루어져야 한다. 그리고 마지막 단계에서는 목표한 문법구조의 사용능력을 증진시키는 보다 자유로운 의사소통활동이 이루어져 문법과 의사소통 기능의 연계가 되도록 해야 할 것이다.

Riverse(1983)는 의사소통을 위한 본질적인 학습과정으로 기능학습과정(skill-getting process)과 기능사용과정(skill-using process)으로 구

분했다. 목표어의 문법단위, 범주, 기능 등을 지각하고 이것을 내재화 하여 목표어의 음을 조음(助音)하고 학습한 문법요소들을 결합시켜서 목표어로 산출하는 것은 기능학습과정이다. 이러한 기능학습활동은 의사소통 차원을 넘지 못하는 것이다. 왜냐하면 그것은 학습자가 독자적으로 산출해 낸 발화가 아니기 때문이다. 제 2 언어 학습자가 진정한 의사소통능력을 확장시키기 위해서는 이러한 기능학습과정을 넘어서 화자로부터 어떤 내용을 전달 받고 자신의 생각을 표현하는 상호작용적 언어수행이 이루어져야 한다.

7.1 예시화 단계

목표한 문법구조를 학습자들에게 제시하는 단계이다. 이 단계에서 교사가 직면하는 문제는 연역적 방법(deductive method)을 이용할 것인지 귀납적 방법(inductive method)을 이용할 것인지를 결정하는 것이다. 이것은 상황에 따라 달라 질 수 있는데, 보편적으로 규칙의 일반화는 학습자들로부터 이끌어 내는 귀납적 방법이 바람직하다고 여겨진다. 그러나 학습자들이 목표어 분석을 위한 인지상태에 이르지 못한 초보단계이거나, 고급단계에 이른 학습자라 할지라도 규칙이 까다로운 경우에는 연역적으로 문법구조를 제시하는 것이 바람직하다고 판단된다. 연역적 방법으로 교사가 문법규칙을 설명하는 경우 새로운 규칙을 너무 오래 설명하지 않아야 하며 할애된 수업시간의 5~10% 정도가 적절하다. Hammerly (1982)는 문법을 설명할 때 교사가 고려해야 하는 사항을 다음과 같이 지적하고 있다.

- 1) 짧고 핵심적이어야 한다. 예외적인 사항이나 상세한 용법은 다음 기회로 하고 처음 단계에서는 규칙의 존재만을 학습자에게 인식시켜야 한다.
- 2) 가능한 한 간단하게 해야 한다.
- 3) 학습자가 목표어를 쉽게 이해할 수 있는 수준에 도달하지 못한 경우, 학습자의 모국어로 설명한다.

- 4) 가능하면 도표나 색깔, 모양과 같은 시각적 도구를 병행하는 것이 바람직하다.
- 5) 설명 후에는 바로 이어서 집중적인 연습이 이루어지도록 한다.

교수해야 할 문법사항은 대화, 그림, 노래, 시 신문기사, 실물자료 (realia) 등을 학습자의 나이, 목표어의 수준을 고려하여 다양한 방법으로 예문을 제시할 수 있다. 예를 들어, 중급 이하의 학습자들에게 ‘have(has)+ 과거분사’라는 문법구조를 지도하고자 할 때 학습자들에게 다음과 같은 대화를 통해 제시할 수 있다.

A: So, how was your weekend?

B: Oh, really good. I went to see David Copperfield.

A: The magician?

B: That's right. Have you ever seen him?

A: Yes, I have. I saw his show in Las Vegas last year.

He's terrific.

B: Yeah. He does some incredible things.

A: Have you ever been to Las Vegas?

B: No, I've never been there.

A: You should go sometime.

It's an interesting city, and the hotels are wonderful.

위와 같은 대화문을 제시한 후에 앞에서 언급한 것처럼 형태, 의미, 상황을 연계시켜 문법 설명을 간단하고 핵심적으로 행한다. 과거의 경험에 대해 이야기하는 의사소통기능의 이해를 위해 ‘have(has)+ 과거분사’라는 문법적 형태가 쓰여 ‘...한 적 있다’라는 의미를 가지게 됨을 설명하고, 동사의 과거형을 쓸 때와 have(has)+ 과거분사를 쓸 때의 차이를 인식하도록 설명한다. 또 소개된 문법구조가 나오는 읽기 자료도 보충제공하여 다양한 방법으로 예문을 접할 수 있도록 지도한다.

7.2 연습 단계

일반적으로 학습자의 언어지식은 앞에서 언급한 것과 같이 명시적 지식(explicit knowledge)과 암시 지식(implicit knowledge)으로 이루어져 있다. Krashen(1982)은 습득:학습의 구분가설(the acquisition-learning distinction hypothesis)을 제시하면서 제 2 언어 학습자의 습득지식과 학습지식을 구분했다. 습득지식은 언어 산출에서 결정적인 역할을 하지만, 학습지식은 아주 제한된 역할만 한다.

특정 언어구조에 대한 문법교육이 언어 산출에 효과가 있는지를 조사한 Kadia(1988)의 연구에 의하면, 한 피험자가 9주 동안 특정 언어구조에 대한 설명을 받고 연습을 한 후 검사를 해 본 결과 통제된 언어수행에서는 효과가 있었지만 자발적 언어수행에서는 거의 효과 없는 것으로 드러났다.

필자는 수업시간을 통해 학생들에게 일정 기간 동안 영어구조¹⁶⁾에 대한 설명을 하고 구조에 대한 연습을 시켰다. 그리고 학습한 구조들을 이용해야 하는 문장들을 제대로 산출하는지의 여부를 테스트를 하였다. 우리글을 주고 영어로 옮기는 필기시험에서는 비교적 다수의 학생들이 학습한 구조를 이용하여 비교적 올바른 영어표현을 하는 듯 했지만, 구두로 우리말을 주고 영어로 표현하도록 했을 때는 필기시험에서 좋은 점수를 받은 학생들 중 다수가 구두로는 옳게 표현하지 못했다. 또 필자와의 자유대화에서도 학습한 구조를 이용하여 말하는 학생들은 극히 적었다. 시간적으로 학습한 구문에 대해 생각할 여유가 있는 필기시험에서는 영어구문에 대한 문법학습이 어느 정도의 효과를 발휘했지만 학습 내용을 되돌아 볼 여유가 없는 구두시험에서는 문법지도가 별로 효과를 내지 못했다는 결론이 도출된다.

Kadia의 피험자, 그리고 필자의 학생들의 경우 명시적인 학습지식이 암시적인 습득지식으로 전환되지 않은 것으로 보인다. 그 이유는 무엇일

16) 종합출판사에서 발행한 영문구조(2005. 이춘기)를 교재로 채택하여 수업을 진행했다.

까? 조사 대상자들은 학습한 문법 구문을 의식할 수 있는 시간적인 여유가 있을 때는 적절한 언어 산출을 했지만, 의식할 여유가 없을 때는 학습한 문법 구문을 이용하지 못했다. 따라서 무의식적으로 문법 구조를 이용할 수 있을 정도의 강도 높은 연습이 필요한 것으로 판단된다. 특히 자유스럽고 자발적인 언어수행에서 학습한 문법 구조를 사용하기 위해서는 의사소통적인 연습이 필요한 것으로 보인다.

위에서 언급한 학생들에게 방학을 끝내고 개학하여 학기 중 학습한 문법 구문을 이용하여 언어수행을 할 수 있는지 다시 한 번 테스트를 하였다. 결과는 학기 중 필기시험에서 좋은 성적을 보인 학생들도 상당히 점수가 하락됨을 보였다. 이런 결과는 학습된 명시적 지식은 시간이 흐르면서 유지되지 못함을 보여 주는 것 같다. 이 또한 강도 높은 학습이 필요함을 나타내는 것으로 이해된다.

McLaughlin(1983; 박경자의 30인 재 인용)도 같은 의견을 제시하고 있다. 그에 따르면 모든 학습은 통제처리과정(controlled processing)에서 자동처리과정(automatic processing)으로 전환하는 과정이며, 이러한 자동화가 일어나려면 많은 양의 시간과 훈련이 필요하다고 한다. 우리나라 영어 학습자들 중 영어문법에 대한 상당한 지식을 갖고 있는 사람들도 영어문법 지식을 이용한 언어수행에서는 자유스럽지 못한 것은 영어문법 지식이 자동처리과정에 입력되지 않았기 때문인 것으로 해석되는 것이다. 따라서 올바른 교수법으로 더 많은 시간을 들여 연습과 훈련을 하게 되면 영문법 지식이 자동처리과정으로 전환되어 실제의 언어수행에 영문법 지식을 자동적으로 사용할 수 있게 되어 의사소통능력 향상에 기여할 수 있게 된다고 볼 수 있다.

창조적 문장을 만들 수 있는 틀이 되고 따라서 외국어 습득에서 가장 중요하다고 생각되는 필수적인 구문들을 익히기 위해서는 그 구문들이 사용된 쉬운 문장들을 기억하는 것이 가장 효과적인 방법이다. 그러나 한 문장을 기억하여 기본 구문이 익혀져서 의사소통능력의 바탕이 되게 하려면 일단 암기한 것을 토대로 하여 자기 자신의 언어 신경 속에 완전히 자리를 잡을 때까지 끊임없는 언어사용을 통하여 기억된 자료가 언어

신경의 일부가 되어야 한다. 즉 단기기억(short term memory)이 아닌 장기기억(long term memory)에 저장하여 완전히 자신의 것으로 만들어야 한다. 예를 들자면 "I am sorry," "I love you," "Thank you" 등은 우리나라 사람들도 그 뜻을 아는 쉬운 수준의 표현이기 때문이 아니라 이 말들이 완전히 내재화 되었다고 생각한다. 즉 이런 표현들은 영어인지 우리말인지, 의식하지 않고 자연스럽게 입 밖으로 튀어나올 수 있다. 바로 이러한 경우에 그 표현들의 완전한 주인이 되었다고 말할 수 있다. 영어의 보다 많은 문형의 주인이 되면 거의 무의식적으로 그 언어를 창조적으로 생산할 수 있게 된다.

영어가 가진 구조가 언어 신경 속에 완전히 자리를 잡아 정확한 표현으로 유창한 영어를 구사할 수 있으려면 끊임없는 영어 사용이 요구된다. 그러면 어떻게 구문을 반복적으로 익혀서 그 구문을 내재화시킬 수 있을까? 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 교실 밖으로 나서는 영어를 의미 있게 사용하는 상황이 거의 없으므로, 학생들이 교실 밖에서 반복 학습을 할 수 있는 기회를 인위적으로 제공해주어야 한다. 그러면 어떤 방법으로 반복 학습을 시킬 것인가?

수업시간에 그 시간에 소개된 구문을 사용하여 우리말을 영어로 옮겨 말해보는 연습을 집단적으로, 또 개인적으로 시킨다. 글이 아니라 말로 영역을 해보는 것은 제약된 시간에 발음, 어휘, 구문 등 여러 가지를 종합적으로 생각하게 하는 효과가 있다. 그러나 수업 시간은 너무나 제한된 시간이므로 우리말을 영어로 옮겨 쓰는 연습을 자율학습시간 또는 숙제를 통해 반복적으로 시킬 것을 제안한다.

쓰기가 말하기에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보고하는 연구들이 있다. Paulston(1974)은 18세에서 24세 사이의 외국어를 배우는 군인들을 대상으로 말하기 연습을 하기에 앞서 쓰기를 실시했는데, 쓰기 기능이 다른 언어 기능을 습득하는데 큰 이점을 주었다고 보고하고 있다. 또 신용진(1981)은 우리나라 고등학교 2학년 학생들을 대상으로 영어회화를 교육할 때 듣기 다음 말하기 단계로 들어가지 않고, 쓰기 단계를 먼저 실시함으로써 그렇지 않은 학생들에 비해 좋은 결과를 가져왔다는 연

구 발표를 통해 쓰기학습의 필요성을 지적하면서 그 효과가 말하기에 미치는 영향이 크다는 점을 강조하고 있다.

자율학습 시간에 쓰기를 통한 반복 연습을 모색해볼 수도 있다. 최근에 컴퓨터와 CD-ROM을 이용하는 새로운 형태의 CALL(Computer Aided Language Learning)어학실습이 도입되어 많은 학교에서 운영되고 있다. CALL어학실습실의 여러 장점들 중 대표적인 것이 개별적인 자유학습이 가능하다는 것이다. 서버에 여러 가지 종류의 영어교육에 필요한 자료를 입력하고 한꺼번에 여러 학생들이 자신의 기호와 필요에 따라 교재를 선택하여 자율학습을 하게 할 수 있다. 초보 학습자들을 위해 개발된 것으로 쉽게 배울 수 있는 BASIC (Beginners All Purpose Symbolic Instruction Code) 프로그래밍 언어를 배워 제시된 우리말을 영어로 입력하면 즉시 옳고 그름을 확인해주는 프로그램으로 학생들에게 이용하게 하면 쓰기를 통한 반복적인 학습이 이루어질 수 있다.

7.3 의사소통 단계

과거의 수업은 교사 중심이었지만 이제는 학습자 중심의 수업으로 전환되고 있다. 학생들이 능동적으로 수업에 참여하고 학생들 간의 상호작용이 많이 이루어져야 한다. 교재로만 수업을 하는 것은 단조롭고 지루한 수업이 되어 학습자들의 동기유발에도 도움이 되지 않는다.

특히 의사소통적인 문법지도가 이루어져야 하므로 학습자들 스스로 생각하여 자유롭게 언어 산출을 하는 활동들이 문법지도에 포함되어야 한다. 대표적인 것으로 묘사와 역할극을 들 수 있다. 묘사의 한 예로 가족 사진을 가져와서 다른 사람들 앞에서 묘사하도록 한다. 이런 과업을 제대로 수행하기 위해서는 수업 시간에 학습한 인물 묘사에 필요한 문법 구문을 이용해야 할 것이므로 의사소통적인 문법 연습이 될 것이다.

역할극은 대규모 교실 수업에서 학습자들 모두가 참여하는 수업이 되게 할 수 있다. Shaftel과 Shaftel(1967), Paulston과 Bruder(1976), Littlewood(1981), Seelye(1984), Savignon(1983) 등은 의사소통능력

신장을 위한 역할극의 중요성과 효율성을 강조하고 있다. Paulston과 Bruder(1976)는 역할극 자료를 상황, 역할, 그리고 유용한 표현의 세 부분으로 구성하고 있다. 학습자들을 여러 집단으로 나누고 어떤 한 상황을 기술해주거나 대사 부분을 지운 만화를 주고 집단별로 의논을 하여 서로 역할을 정하게 한 후 수행 할 역할극의 대화에 나올 수 있는 영어 문장을 만드는데 유용하게 쓰일 수 있는 구문에 대해 암시를 준다. 이러한 암시를 줌으로써 학습자가 학습한 문법 구문을 수행하는 역할극에 반영하는 의식적인 노력을 하도록 유도할 수 있을 것이다. 이러한 방법으로 학습자들이 학습한 문법 사항을 고려하여 대사를 만든 후 연습하고 다른 학습자들 앞에서 그룹별로 실연하게 함으로써 역할극은 학습한 문법 구문들을 이용하여 말을 하는 연습을 하게 되어 문법 연습과 의사소통적 언어사용이 통합되는 방법이 될 수 있다.

8. 결론

본 연구는 소리언어를 통한 의사소통을 강조하는 영어교육의 영향으로 문법의 위치가 흔들리고 있는 현 시점에서 문법교육의 특성과 이점을 재조명해보고자 했다. 그리고 나아가서는 의사소통능력의 개발이라는 현 시대가 요구하는 영어교육의 목표 아래에서도 문법교육이 필요한지의 여부를 검토해보고, 문법교육이 필요하다면 의사소통능력의 초석이 되는 진정한 문법능력을 키울 수 있는 효과적인 문법지도를 모색해보는 것이 목적이다.

Widdowson(1978)이 언급한 것처럼, 의사소통에 주안점을 둔 언어교육은 문법을 부정하는 교육은 아니라 문법적 지식은 의사소통능력의 주요 요소 가운데 하나이다. EFL 환경인 우리나라에서 문법적 능력을 위한 의식적 문법교육이 필요한지의 여부를 검토해본 결과, 이론적 고찰과 고등학교 학습자들을 대상으로 한 문법교육과 관련된 학습자 요구분석 등을 통해서 문법교육의 필요성이 인정되었다.

그렇다면 문법교육을 하되 과거처럼 문법지식을 기계적으로 암기시켜 문법지식과 의사소통능력 사이에 심각한 괴리 현상을 가져오는 문법교육이 되어서는 안 될 것이고, 의사소통능력 향상에 도움이 되도록 문법지도가 이루어져야 한다. 본 연구에서는, 의사소통능력 향상에 초점을 맞춘 효과적인 문법지도를 모색함에 있어 현대 언어학의 대표적인 문법이론들인 구조주의문법과 생성문법의 이론들을 고찰한 후 영어교육에 유용성이 높은 내용을 뽑아 실제의 문법교육에 적용시키는 시도를 도모하여 다음과 같은 제안들에 도달 했다.

첫째, 언어학습에서는 인지능력이 작용하므로 인지발달이 이루어진 고등학생들의 경우에는 문법규칙을 우리말로 자세히 설명해주는 것이 보다 더 효과적이다. 이 때 형태와 더불어 그 규칙이 적용되는 적절한 상황과 의미를 논리적으로 설명해주어야 영어의 실제수행에서 사용할 수 있게 된다. 둘째, 자기 스스로 말을 창조할 수 있어야 의사소통이 이루어질

수 있는데, 언어를 스스로 구사할 수 있으려면 구문 패턴을 익혀야 되고, 이를 위해 의미와 구문을 연계시켜 지도해야 한다. 의미 전달의 핵심적인 역할을 하는 것은 어휘들이며, 어휘군의 의미 그리고 그 의미와 연계된 패턴을 함께 익히도록 지도해야 한다. 이와 관련하여 생성문법은 영어교육의 활용성이 전혀 없다고 비판을 받는데, 생성문법의 이론을 쉽게 풀어 설명한다면 현대영어의 구조를 올바르게 이해하도록 영문법 지도를 할 수 있음을 밝혔다. 셋째, 우리나라 학습자들은 영어 학습에서 우리말의 어순의 간섭을 많이 받는데, 영어의 어순은 문법적 기능을 가지는 것으로 직렬 어순이 중요한 역할을 하므로 학습자의 수준에 따라서 차이는 있겠지만 가급적이면 문법적 용어를 사용하지 말고 단어의 배열, 즉 어순에 근거하여 구문을 파악하고 의미를 이해하도록 문법지도할 것을 제안한다.

그리고 바람직한 문법지도 단계를 다음과 같이 제시하였다. 먼저 예시화 단계가 필요한데 문법과 의사소통 기능의 연계가 이루어지도록 대화, 읽기 자료 등 다양한 방법으로 학습하여야 할 문법구조를 제시해 주어야 한다. 연습단계에서는, 무의식적으로 문법구조를 이용할 수 있을 정도의 강도 높은 연습의 필요성을 주장하였다. 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 인위적으로 반복 연습을 시키는 것이 필요하며, 이를 위해 쓰기를 통한 반복 연습을 제안했다. 의사소통단계에서는, 학습자들 스스로 생각하여 자유롭게 언어 산출을 하는 묘사, 역할극 같은 활동들을 문법지도에 포함시켜 문법의 적용연습과 의사소통이 가능한 언어사용이 통합되도록 해야 한다.

문법은 의사소통을 위한 필수도구라는 인식을 가지고 의사소통능력 함양에 기여할 수 있는 바람직한 문법지도에 대한 연구를 하는 것은 올바른 영어교육을 위해 뜻있는 일이라고 생각한다. 본 연구는 영어교육의 궁극적인 목적과 목표인 의사소통능력을 보다 효과적으로 향상시키기 위해 교육 현장에서의 효율적인 문법지도 방안에 역점을 두었으며, 이에 관련된 결과적 지도 효과에 대한 실험 평가는 다음의 연구 과제로 삼겠다.

참고문헌

- 김태환, 김태한. (1983). *영어교수법의 이론과 실제*. 서울, 한신문화사.
- 박경자 외 30인. (2001). *영어교육입문*. 서울 박영사.
- _____, 장미경, 오은진. (2001). *제 2 언어 습득*. 서울, 박이정출판사.
- 박의재, 정양수. (2004). *영어교수법*. 서울, 한신문화사.
- 신용진. (1981). *영어교수 학습 이론과 실제*. 서울, 한신사.
- _____. (2002). *영어교육 지도방법론*. 서울, 한국문화사.
- 장신재. (2004). *영어를 어떻게 배우고 가르칠 것인가*. 서울, 현대문화사.
- 조명원, 이흥수. (1991). *영어교육사전*. 서울. 한신문화사.
- 조성식. (1998). *영문법론*. 한국문화사, 서울, 한국문화사.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). New York: Longman.
- Canale, M. & Swain M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*.

Applied Linguistics, 1, 1~47.

Carroll, John B. (1971). *Current Issues in Psycholinguistics and Second Language Teaching*. TESOL Quarterly, 5, 250–272.

Celce–Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.

_____, N. (1973). *Essays on form and interpretation*. New York: North Holland.

Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cummins, J. (1980). *The contrast of language proficiency in bilingual education*. Paper presented at the Georgetown Roundtable on Language and Linguistics.

Eckman, F. R. (1981). *Markedness and degree of difficulty in second language learning*. In J.–G. Savard and L. Lagorge(ed), *Proceedings of the Fifth Congress*

International Association of Applied Linguists.
Montreal: University of Laval Press.

Ellis, R. & Rathbone, M. (1987). *The acquisition of German in a classroom context.* London: Ealing Collage of Higher Education.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language learning.* Oxford: Basil Blackwell.

Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics. A brief introduction* Rowley, Mass: Newbury House.

Fox, M. & D, Skolinick. (1975). *Language in education.* New York: Ford Foundation.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gamlin, P. (1970). *First and second acquisition. Perspective on Second Language Teaching.* In H. Stern (ed.), Toronto: OISE.

Greenberg. J. (1966). *Universals of language.* Cambridge, Mass: MIT Press.

- Hammerly, H.(1982). *Synthesis in second language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Blaine, Wash.: Second Language Publications.
- Hedge, Tricia. (2000). *Teaching and Learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In J.B. Pride and J. Holmes(eds), *Socialinnguistics*. London: Penguin Books.
- Kadia, K. (1988). *The effect of formal instruction on monitored and spontaneous naturalistic interlanguage performance*. TESOL Quarterly, 2, 510–535.
- Keenan. E. and B. Comrie. (1977). *Noun phrase accessibility and universal grammar*. *Linguistic Inquiry* 8, pp.63–100.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language acquisition and second learning* . Oxford: Pergamon.
- _____. (1982). *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford:Oxford University Press.

- _____. (1993). *The effect of formal grammar teaching: Still peripheral*. TESOL Quarterly, 27, 722–725.
- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1988). *Instructed interlanguage development*. In L. M. Beede (Ed.) *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. New York: Harper & Row.
- Paulston, C. B. (1974). *Linguistic and communicative competence*. TESOL Quarterly, 8, 345–372.
- _____, C. B. & M. N. Bruder. (1976). *Teaching English as a second language: Techniques and procedures*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Riverse W. M. (1981). *Teaching Foreign–Language Skills*. Chicago: The University of Chicago.
- _____. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: C.P.U.

- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. London: Longman.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence : Theory and classroom practice, texts and context in second language learning*. Addison: Wesley Publishing.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seelye, H. N. (1984). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, III: National Textbook.
- Shaftel, G. & G. Shaftel. (1967). *Role-playing for social values: Decision-making in the social studies*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- White, R. V. (1987). *The ELT curriculum design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.