

석 사 학 위 청 구 논 문

意思疏通能力 向上을 위한
英語文法指導의 效率的인 方法

忠 南 大 學 校 大 學 院
英語英文學科 英語學專攻

朴 允 周

指導教授 徐 相 玉

1999年 6月

意思疏通能力 向上을 위한
英語文法指導의 效率的인 方法

指導教授 徐 相 玉

이 論文을 文學碩士學位
請求論文으로 提出함

1999년6월

忠 南 大 學 校 大 學 院
英語英文學科 英語學專攻

朴 允 周

朴允周의 文學碩士學位
請求論文을 認准함

1999年 6月

委員長_____①인

委員_____①인

委員_____①인

忠南大學校大學院

목 차

I. 서론	1
II. 문법 지도의 선행연구.....	4
A. 선행문법교육	4
1. 교수문법의 정의.....	4
2. 문법교육의 흐름	5
B. 의사소통과 문법	8
1. 의사소통능력과 문법	9
2. 의사소통교수법과 문법	16
C. 외국어 습득과 문법	20
1. 비상호작용적입장	20
2. 상호작용적입장	26
III. 문법 지도의 실제	34
A. 문법 지도 방향	34
1. 학습자중심지도	36
2. 과업-중심지도	39
B. 문법 지도의 방법	41
1. 의사소통적 과업을 통한 방법	42
2. 문법 과업을 통한 방법	52
C. 문법 수업 모형	60
1. 문법 수업 모형의 구성	60
2. 문법 수업 모형의 적용.....	67
IV. 결 론	75
참고문헌	78
ABSTRACT	83

I. 서 론

산업, 문화, 학술 등 모든 분야가 급속도로 발전하여 국제화가 되고 있고 현대의 이 국제화 시대에 영어는 모든 분야에서 국제어로 사용되므로 영어교육은 그에 따라 더욱 중요하게 되었다. 이에, 국제 교류의 필요성이 증가하므로 영어교육에서는 의사 소통 기능을 더욱 강조하게 되었다.

제6차 중등 영어과 교육과정에서도 의사소통기능을 이해하여 그 향상을 도모하고 언어사용을 위한 유창성을 기르도록 하고 있다(교육부, 1992 32-35). 이러한 방향 속에서 이전에도 문법 교육에 대한 연구가 활발하지 못했는데 최근에는 문법을 경시하는 분위기가 나타나고 있다. Larsen-Freeman (1997:1-6)은 문법이 종종 언어 교수분야에서 오해되고 있고 그 오해는 문법이 언어의 정적인 구조에 대한 임의적인 규칙의 집합이라는 견해에 있다고 말한다. 또한 그녀는 구조는 가르쳐질 필요가 없고 학습자는 그들 스스로 가르쳐지지 않아도 그 구조들을 습득할 것이라거나, 구조가 가르쳐 지면 수업이 지루할 것이라는 주장은 더욱 의심스런 주장이라 하며 문법 교육에 대한 중요성을 피력하였다.

과거에 영어 문법은 영어 학습에 있어서 필수적 요소로 생각되어와서 품사와 그 정의, 문법용어를 가르치고 문법 규칙을 외우게 하면서 독해 시에는 문법에 따라 하나 하나 설명을 하였다. 그야말로 영어 교육과 동의어라고 말해도 과언이 아니었다. 문법에 맞지 않는 것은 보통 일상에서 사용되는 말이라도 잘못되었다고 인식하였다. 평가 또한 문법성 판단 문제로 일관해 왔었다. 그 결과 6-10년의 영어 교육 후 영어 문법은 알아도 영어를 사용 할 줄 모르게 되었다. 그에 대한 반동으로 어린이의 모국어 습득 시 문법을 배우지 않고도 충분히 언어를 활용함에 눈을 돌리어 외국어 학습에 적용을 시도함으로써 문법 무용론이 나오게 되었던 때도 있었다.

지난 동안의 지나치게 문법 부분 그 자체에 머물러서 마치 최종 목표가 문법인 것처럼 하여 올바른 언어 기능을 조화롭게 발전시키는데 역효과를 초래한 것에 대해 마땅한 반성을 해야 한다. 그러나 그에 대한 반작용으로 영어교육에서 차지하고

있는 문법의 역할을 제대로 인식하지 못하고 무조건 경시하려고 하는 것은 큰 문제

를 안고 있다(이 경남 1996:149-168).

6차 중등 영어과 교육과정에서 문법용어를 사용하지 않고 기능을 나타내는 예시문을 통하여 제시하도록 하고 있는데, 이는 문법을 배제시키라는 뜻으로 해석되어서는 안될 것이다(민찬규, 1997:260-261). 언어의 핵심 기능으로서 의사소통 기능을 생각할 때 어떻게 형태가 없이 기능이 있겠는가? 의사 소통 능력이 문법적 지식이 필요 없는 언어 연습에 의해 가능 할 것이라고 간주한다면 그것은 잘못이다.Canal & Swain(1980)이나 Bachman(1990)은 의사 소통 능력을 정의하면서 학습자의 문법적 능력을 여러 개의 의사 소통 능력의 구성 요소 중에 하나로 보았지만 결코 무시하지는 않고 있다. 그러한 정의에서 우리는 문법적 능력만으로는 의사 소통 능력이 되지 못하지만 다른 언어사용 능력 부분과 더불어 학습자가 상대방의 언어를 이해하고 자신의 생각을 표현하는 능력을 만들어 내는데 중요한 역할을 한다는 것으로 이해해야 할 것이다.

또한 Ellis(1993:91-113)는 지적하기를 문법과 구조에 대한 교육이 중요하며 특히 초기 학습자에게 구조적 교과 과정(structural syllabus)을 이용한 교육이 매우 유익하다고 한다. 그러나 Ellis는 이 교과 과정에 관련된 문제는 교과과정 자체보다는 이 교과 과정에 의한 학습 방법에서 찾아야 한다고 주장하고있다. 즉, 구조적 교과 과정에 의해서 가르쳐 지는 문법은 교사의 설명에 의해서 학습자에게 전달되는 것으로 끝나는 경우가 대부분이기 때문에 설명 과정이후에 학습자가 이를 유의미한 연습(meaningful practice)을 할 수 있게 함으로서 실제 언어 상황에서 사용할 수 있게 하여야 한다고 주장하고있다.

우리 나라 문법 교육의 문제점도 문법을 이해시키는 단계까지만 학습시키고 이해된 문장을 사용하여 활용할 수 있는 단계까지 지도하지 못했던 것이 수 차례 지적되어 왔다.(최진황,1985:170-180). 따라서 언어를 다루는 가장 기본적인 능력을 의미하는 문법을 효율적으로 가르쳐서 이러한 언어 지식이 실제 언어사용에 도움을 줄 수 있는 교수 방법을 개발하는 것이 요구되고 있다. 즉, 문법 교육에 관한 새로운 인식과 더불어 의사 소통 상황에서 효과적으로 문법을 지도하는 방법에 대한 연구가 필요하겠다.

본 연구의 목적은 전통적 문법 지도와 달리 의사 소통을 가능케 하는 능력을 신장

할 수 있는 효과적인 문법 지도에 대한 방법을 모색해 보고자 한다.

II장에서는 문법교육에 대한 기존의 부정적 분위기의 문제점을 지적하고, 문법교육이 필요한 근거들을 찾아 문법교육의 중요성을 고찰해보고자 한다.

우선 과거에 문법교육이 어떠했는가를 외국어 교육의 변천에 따른 교수법에서 문법 교육의 흐름을 통해 살펴보고 교수문법의 정의를 고찰하고자 한다. 다음에서는 ESL에서 문법교육에 대한 연구필요성의 배경을 의사소통능력과 의사 소통교수법의 관점에서의 문법교육에 대해 논하고자 한다. 또한, 외국어 습득과 문법과의 관련성 고찰을 통해 문법 교육의 필요성을 논의하고자 한다.

III장에서는 의사 소통 중심의 교육 흐름에서 바람직한 문법 지도 방향을 모색하고자 한다. 다음, 그 방향에 따른 구체적 방법을 연구하고자 한다. 또한, 이상적으로 우리 나라의 교과 과정에서 활용할 수 있는 문법 지도 모형을 연구, 제시해 보고자 한다.

IV장은 본 논문의 결론 부분으로 삼는다.

II. 문법 지도의 선행 연구

A. 선행 문법 교육

1. 교수 문법(Pedagogical Grammar)의 정의

문법지도를 구체적으로 논하기 전에 어떠한 문법을 가르쳐야 하는 지에 대해 언급할 필요가 있다. Celce-Murcia와 Larsen-Freeman(박근우 역, 1991:25)은 영문법을 지도하는 교사를 위해서는 전통문법이나 구조주의 문법보다 변형생성 문법의 모형이 대체로 적당하다고 설명한다. 이것은 변형생성문법을 지도해야한다는 뜻은 아니다. 의문문, 부정문 관계절등 수많은 통사구조에 관한 통찰을 주기 때문이다. 그런데 문법지도를 위해서는 외국어를 공부하는 교육현장에서 적용할 수 있는 교수문법이 필요하다. Celce-Murcia(1988: 16)는 문법은 언어의 형태론(morphology)과 통사론(syntax)에 따른 배열을 지배하는 규칙들의 집합이라고 정리하고 있다. 교사와 학생의 공통목표가 의사소통능력일 때 정확성만큼 적합성도 중요하므로 규범적 규칙보다는 기술적인 규칙이 적당하다고 기술하고있다. 규범적 규칙은 실제 원어민이 말하고 쓰는 것을 제대로 기술하지 못하며, 원어민처럼 말하고자 하는 학습자에게 유용하지 않다고 한다. Close(1982:13)에 따르면 외국어로서 영어 문법은 주로 단어가 문장에서 정렬되는 순서와 문형을 결정하는 통사체계이다(Dickins & Woods, 1988:627). Celce-Murcia et al.(1997:142)은 의사소통기술을 직접적으로 가르치기 위해 문법을 가르치는것은 화용적 규칙, 정중함전략, 의사소통전략 그리고 시작하기, 끝맺기, 전환하기등의 회화체구조의 여러요소와 같은 회화체의 또는 담화 수준의 문법을 지도하는 것으로 설명하고 있다. Dickins 와 Woods(1988:630-634)에 따르면 문법은 의사 소통을 위해서 모호성이나 오해를 피하고 적절한 해석을 위해, 그 기호를 제공해주는 것이다. 이러한 역할을 위해 문법교수시 독립적이고 분리된 개념이 아니라, 성공적 의사소통을 위한 복합적 조직체로 소개되어야 하며, 문법과 의사 소통이 역사적 측면에서와 같이 두 개의 독립된 자질로서가 아니라 상호 보완적이고 효과적 언어 사용을 위한 필수 요소로 인식되어야 함을 주장하고 있다.

Savignon (1991:368-369)은 문법은 중요하고, 학습자는 의사 소통의 필요와 경험에 관련될 때 문법에 가장 잘 집중하므로 문장단위에 제한된 문법 지도가 아니라 담화와 사회 언어적 규칙과 의사 소통의 전략 등의 더 넓은 자질들이 포함되어야

한다고 주장하고 있다.

이상과 같이, 순수 언어 문법이 그 특성상 언어집단에 속해 있는 화자의 언어능력을 가능한 명시적, 체계적으로 기술 설명하는 것을 목표로 하는 반면, 교수문법은 외국어 학습자가 목표언어의 지식을 습득하고 그것을 유창하게 사용하도록 도움을 줄 수 있는 문법 규칙을 제공하는 것이 그 목표이다. 따라서 교수문법은 그 특성상 절충적 접근방식을 취한다. 언어 이론과 엄격하게 결합할 필요도 없고 언어적인 요소이외에도 사회언어적 규칙과 의사 전달을 도울수 있도록 심리적 사회언어학적 요소를 고려해야 한다(박혜숙,1998:250). 본 논문에서는 효과적인 문법지도의 논의를 위해, 물론 문법이 어휘와 음운적인 요소도 포함하고 있으며 그 요소가 엄격히 분리될 수 없으나 ‘어휘 지도’와 ‘발음지도’로서 외국어 교육 분야에서 연구되고 있고 너무 광범위한 논의를 피하기 위해 통사와 형태론적 요소로 제한하고자 한다.

2. 문법 교육의 흐름

형태의 굴절과 기능어, 통사적 연습 등을 가르치는 문법교육은 외국어 교수에 있어서 핵심적인 역할을 하였고, 과거 2500 동안 문법을 가르친다는 것은 종종 외국어 교수법과 동의어로 간주되었다. 수세기 동안 외국어교수는 언어를 학습하기 위해 언어를 분석하는 것에서 언어를 습득하기 위해 언어를 사용하도록 하는 것으로 전환되었고, 그에 따라 문법의 역할이 변하였다. 또한 문법에 대한 태도 달라졌고 최근 의사소통 중심의 교수에서 생략되어진 문법 교육은 많은 학자들에 의해 연구되고 있으며, 문법을 언제, 어떻게 교육해야 하는가에 뜨거운 논쟁의 핵심이 되고 있다. 문법교육의 역사를 교수법의 흐름에 따라 간략히 살펴본다.

문법 번역식 교수법(Grammar-Translation Method)에서의 문법 지도는 가장 오래된 문법 지도의 형태를 보여준다(Practor& Celce-Murcia(1979:3). 문법 지도의 형태는 문법의 복잡성을 모국어로 길게 설명하고 어형이나 단어의 굴절에 초점을 두는 교육이었다. 전통 문법의 영향아래 규범적 문법주의를 우선으로 하여 연역적 방법으로 문법을 길게, 형태와 낱말에 한정하여 교재 내용과 상관없이 문법 분석 연습으로 지도되는 형태를 띠었다. 중심적인 수업 내용으로서 문법을 지도하였고, 그로 인해 학생들은 문법 유추나 번역 그리고 기계적 연습에 머물러 의사 소통 능력

의 향상과는 거리가 멀 수밖에 없다고 볼 수 있다.

청각-구두식 교수법(Audio-lingual approach)에서는 발음 문형, 회화 연습의 구두 활용에 역점을 두었으므로 전통적 수업에서의 문법과 번역을 배제 하였다. 이 교수법은 구조주의 언어학의 언어이론과 행동주의 심리학에 기초를 둔 것으로서 각 언어의 음 조직과 낱말 조직을 언어재료 속에서 관찰한 그대로 기술하도록 하였다. 또한 언어 습득은 습관 형성이므로 문법 규칙자체를 분석하거나 설명하는 것이 아니라 문형 연습을 통해 가르쳐야 한다고 보고 있다(Brown, 1994: 70-71 Finocchiaro & Brumfit, 1983: 91-93). 문법적 설명은 거의 없었으며 귀납적 유추로 가르쳐 졌다. 교사는 학생들에게 의미 없는 문형을 오류없이 발화하도록 하는 데에 노력하였다. 오류는 모국어의 간섭의 결과이며 나쁜 습관으로 여겨져서 최대한 오류없는 문장을 발화하도록 해야 했으며 그러므로 모든 오류를 수정하는 역할을 담당했다. 이 방법에서는 문법적 설명은 피하고 언어 능력 그 자체가 바라는 목표이며, 정확한 발화를 중시했으며, 문법 교육은 필수 요소가 아니며, 극히 제한된 요소로서 의미보다 구조와 형태에 집중하였다.

이러한 구조-행동주의에 입각한 문법지도는 문형연습(pattern practice)이 문법지도 방법으로 이용되었다. 구조적 문형연습은 빈칸채우기 연습, 직접 구성소 연습, 전환연습이 있다. 빈칸채우기 형식을 통하여 학습자들은 기본문형을 유지하면서 다양한 의미를 지니는 여러 문장들을 만드는 연습을 한다. 이 연습의 목표는 학습자로 하여금 다른 세부사항에 주의를 쏟지않고 한번에 한 구조에 집중시킴으로서 목표구조를 집중적으로 연습시키는 것이다. 직접구성소연습은 확장(expansion), 축약(contraction), 결합(combination)연습이 여기에 속한다. 학습자에게 문장들을 확장하고 축약하고 결합하는 특정방식을 제시하고 연습하도록 하는 것이다. 예를 들어, 'He has money in the bank.'라는 문장을 모형으로 제시하고 여기에 'some, a few, much' 등의 표현을 첨가하는 연습을 할 수 있다. 전환 연습은 서술문을 긍정문으로, 긍정문을 부정문으로 바꾸는 연습이다. 오류없는 정확한 문장을 기계적인 반복으로 인한 습관형성 또한 의사소통능력 향상을 위한 문법 교육의 형태라고 볼 수 없다.

인지적 접근법(Cognitive Approache)은 청각 구두식 교수법의 행동주의적 특징을 비판하여 등장한 것이다. 언어학자 Chomsky(1957)는 구조주의 문법이론을 비판하

며 새로운 문법이론인 변형 생성 문법이론을 세웠다. 언어 학습은 습관 형성이 아니라 규칙의 습득이고 규칙의 내재화 과정으로 이해하도록 하였으며, 언어학자와 교사들이 '심층구조'쪽으로 방향을 돌리게 하였다. 심리학자들은 학습의 정의적인 본질과 인간 내부의 본질을 근본적으로 인식하기에 이르렀다. 문법교육의 형태를 보면, 문법은 중요하게 생각되어졌고, 규칙은 학습자의 선호에 따라 귀납적으로든 연역적으로든 제시되었다(신성철·박의재, 1987:209). 생성-인지주의 문법지도 방식은 문장 유형에 대한 기계적 암기보다는, 학습자들이 새로운 문장을 효과적으로 생성할 수 있게 하기 위하여 문법체계의 작동에 대한 이해에 초점을 둘 것을 강조한다. 따라서 단순히 교사가 제시한 일련의 유형을 의식 없이 따라하는 연습을 지양한다. 또한 오류는 나쁜 언어 습관으로 더 이상 취급하지 않으며, 모국어에서의 전이일 뿐 아니라 정상적인 언어발달로 간주하였다. 또한 오류 수정은 과거에서와 같이 모든 오류를 수정하는 것과 달리 오류 분석과 수정을 교실 활동으로 적절하게 이용하였다. 그러나 문법지도의 초점은 여전히 극히 문장 중심적이었다.

자연주의 접근법(Natural Approach)에서는 언어 입력을 제공할 때 문법 습득도 이루어 진다고 하는 입장이므로 의식적인 학습인 문법 지도를 권하지 않는다. 문법 설명이나 문법연습은 습득활동이 아니므로 교실활동으로 바람직하지 않다고 주장한다. 이러한 자연주의 접근법에서의 문법에 대한 태도는 Newmark(1970)의 견해에 잘 나타나 있다. 그는 문법적 형태를 지도하는 것은 불충분하고 전혀 불필요함을 주장하고있다.(Rutherford, 1976 : 139). 그는 학습자에게 문법 형태에 체계적으로 주의 집중을 하도록 하는 것은 성공적인 언어 교수를 위한 필요 조건도 충분 조건도 아니라는 것이다. 언어 학습자는 형식적 자질에는 거의 또는 전적으로 주의를 기울이지 않고서 의미 있는 사회문맥 안에서 한번에 전체적으로 언어를 학습한다는 것이다. 예를 들어, 모국어를 배우는 학습자의 경우 문법 형태에 주의 집중을 하지 않고서도 성공적으로 모국어를 배우는 반면에 외국어 학습자는 문법에 주의를 집중하지만 성공적으로 외국어를 학습하지 못한다는 것이다(박혜숙, 1998: 245). 연습 문제 숙제를 줄이고 문법 분석을 수업에서 더 이상하지 않는 자연주의 접근법의 지지자들은 단지 충분조건과 필수 조건을 '이해 가능한 입력'이라고 보았다(Larsen - Freeman, 1991:279). 만약 문법 설명을 하는 경우에는 짧게 그리고 목표어로 간단

하게 하여져야 한다. 또한 오류 수정은 학습자가 더 풍부한 목표어에 노출될 경우 자기 스스로 수정하기 때문에 교사의 오류수정은 불필요하다고 여긴다.

의사소통접근법(Communicative Approach)에서는 문장 중심이라기 보다는 언어 지도는 담화중심, 의미중심, 내용중심으로 이루어진다(Celce-Murcia, 1991:462). 언어 지도시 정확한 문장보다 상황에 맞는 적절한 발화를 위한 문장사용방법에 대한 지도를 해야 한다는 주장이 있다. 외국어 교육에서 의사 소통능력을 신장하기 위한 가장 잘 현재 인식되고 있고, 또한 최근에 문법지도에 대한 활발한 연구를 불러 일으킨 배경이므로 다음 장에서 더 자세한 논의를 하고자 한다.

이상에서 고찰해 본 바와 같이 문법 교육은 고립된 항목으로 연습중심의 방법에서 점차 언어사용의 중요성의 인식에 따라 점차 주변적 자리를 차지하여 그 무용성을 주장하기도 할만큼 특별한 논의가 생략되어지고 있다. 의사 소통과 문법은 상호 독립적인가에 대해 살펴볼 필요가 있다.

B. 의사소통과 문법

교수법상의 흐름 속에서 살펴 볼 때 , 최근에는 과거에 지배적이던 문법의 역할이 소홀히 취급받게 되었고, 의사 소통을 중시하는 교수법에서는 문법을 가르치지 않는 것으로까지 이해되고 있다. 이는 과거의 핵심적 문법 교육의 위치에 대한 부정적 교육 효과가 의사 소통 중심으로의 전환을 야기 시킨 만큼, 정확한 문법은 의사 소통에 불필요하다고 여기는 현상을 초래 한 것이다. 외국어 교육은 언어구조를 가르치는 접근방식과 언어를 사용함으로써 언어를 습득하게하는 접근방식을 사용하여 왔다. 의사소통 기능이 강조되면서 정확성보다 유창성을 강조하게 되었다. 언어의 형태는 의사소통을 하다보면 저절로 배워질 것이라는 가정 또한 설정되었다. Eskey(1983:319)는 이와 같은 분위기를 격앙된 어조로 다음과 같이 지적하고 있다.

We used to believe that if students learned the form, communication would somehow take care of itself. Now we seem to believe that if students somehow learn to communicate, mastery of the forms will take care of itself' (Larsen-Freeman,1991:279재 인용)

Eskey가 지적한대로, 형태는 저절로 배워지지 않는다는 것이 문제이다. 실제로 Pienemann(1984:209)은 구문지도를 안 하는 것은 단순화된 중간언어의 화석화를 불러일으킨다고 결론지었다. 이와 같이 의사소통과 문법의 문제는 그 역사가 깊고 간단치 않다.

1. 의사소통능력과 문법

a. 언어능력

먼저 의사소통능력이론의 출발점이라 할 수 있는 Chomsky의 언어능력을 살펴본다. Chomsky(1967)는 언어능력(Competence)과 언어수행(Performance)으로 구별했고 언어 능력에 대해 다음과 같이 설명하였다.

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal Speaker-listener in a completely homogeneous speech community who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest and error (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance(Chomsky, 1967 : 3).

Chomsky가 말하는 언어능력이란 동질적인 언어 공동사회에서 이상적인 화자가 언어의 규칙과 구조에 대하여 갖고 있는 기본적인 지식을 말하며, 구체적인 상황에 있어서 언어의 실제적인 사용을 의미하는 언어 수행과는 구별된다. Chomsky(1967:4)는 구체적 상황에서의 언어의 실제 사용을 ‘언어 수행’ 그리고 화자와 청자의 언어 지식을 ‘언어 능력’으로 구분하였다. 이와 같이 문법성에 중심을 둔 언어 능력을 언어사용 맥락과는 무관한 기호 체계로만 볼 수 없다. 그리고 의사소통에서의 살아 있는 수단으로 보아야 하므로 그 제한된 정의에 대하여 언어 능력의 본질을 제대로 파악하지 못한다는 반론이 제기되었다.

b. 의사소통능력에서의 문법의 역할

외국어의 궁극적인 목표는 의사소통 능력의 습득과 배양에 있으며 외국어 교육의 학습활동에서 의사소통 활동이 얼마나 중요한지는 일반적으로 인정되고 있는 바이다. 그러면 어떤 한사람이 다른 사람과 기능적으로, 상호 교환 적으로 의사소통 하는 것을 가능하게 하는 능력이 무엇인지에 대한 올바른 인식이 필요하다. 의사소통 능력은 언어능력과 달리 원어민이 모국어 사용시 가지는 지식과 능력의 상호 작용적, 사회문화적 측면을 더 강조한다. Johnson(1981:10)에 따르면 의사소통능력은 문법적 지식과 문법적이 될 수 있는 능력(ability)를 포함하는 개념이다. 즉 그것은 언어에 대한 기저 지식과 의사소통적 언어사용과 기술을 포함한다. 그러므로 그러한 지식을 획득하기 위하여 제2언어 학습자들은 구체적 상황에서 두 세 명의 개인이 의미를 협의하고 내용을 전달하는 능력을 갖추어야 한다. 또한 의사소통능력은 절대적인 것이 아니라 구체적 상황에서의 참가자들 사이에 상호작용적인 협동에 의해 지배되는 상대적 개념이다(Savignon,1983). 이러한 의사소통능력의 개념과 문법이 어떠한 위치를 차지하고 있는지와 어떠한 역할을 해야 하는 지를 살펴보고자한다.

(1) Hymes의 의사소통능력

‘의사소통능력(Communicative Competence)’이란 용어는 Hymes의 조어인데 그는 Chomsky의 ‘언어능력’의 개념이 너무 한정적이어서 사회 문화적 측면은 전혀 고려하지 않는다고 반박하였다. Hymes (1970:1-26)는 언어학적 측면의 지식보다 사회학적 측면의 지식 즉 의사소통 능력이 더 중요하다고 말하고, 사용의 규칙 없이는 문법의 규칙이 소용이 없다고 한다. 그리고 문법규칙이전에 이를 유용하게 해주는 언어사용의 규칙이 있기 때문에 언어의 문법성과 수용 가능성만으로는 언어 수행이 불가능하다는 점을 지적하고 있다. Hymes는 의사소통능력을 다음과 같이 네 요소로 구성된다고 정의를 내리고 있다.

1. Whether (and to what degree) something is formally possible
2. Whether(and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available.
3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which is used and evaluated.

4. Whether (and to what degree) something is in fact done actually performed, and what its doing entails.

(Hymes, 1970 :19)

이상의 주장을 요약 설명하면 첫 번째 요소는 언어의 문법성(grammaticality)에 관한 지식이다. 언어마다 독특한 문법구조가 있고 한 지역에 사는 사람들은 같은 언어구조를 나타내는 말을 사용한다. 따라서 일정 문화권 내에서는 일정한 문법규칙을 갖는 언어사용이 요구되며 그 규칙에 맞지 않을 경우에는 비문법적이 된다. 둘째 요소는 발화가 실제 현실에서 이루어지며 실행가능성(feasibility), 수용성(acceptability) 범위에 해당된다. 셋째 요소는 적합성(appropriateness)으로 발화가 사회적 상황과의 관련성 여부를 묻고 있다. 문법적으로 맞고 실행가능성이 있다 해도 상황에 관련되지 않으면 사용이 부적절한 경우가 있음을 말한다. 넷째 요소는 어떤 표현이 실제로 어떤 일이 실행되도록 하는지 그 사회에 사용되는 여부에 대한 지식을 의미한다. 이와 같은 Hymes의 사회 문화적, 심리 언어학적, 문법적인 지식과 그리고 일어날 확률 등이 종합된 의사소통능력의 정의는 Chomsky 의 문법적 능력(grammatical competence)에서의 언어능력보다 광범위하고 포괄적이라 하겠다.

(2)Canale과 Swain의 의사소통능력

원어민에 입각한 의사소통능력의 정의에 대한 외국어 사용에 있어서의 연구가 Canale과 Swain(1980)에 의하여 이루어 졌다. 이 연구는 의사소통능력과 제2언어 교수에서의 모든 논술의 기준점이 되고 있다(Brown1994a:227). Canale (1983:9-10)은 그후 그들의 교과과정 설계와 평가를 목적으로 하는 이론을 발전시켜 외국어의 포괄적인 의사소통 능력의 개념을 문법적 능력, 사회 언어적 능력(Sociolinguistic Competence),담화능력(Discourse Competence), 전략적능력(Strategic Competence)으로 정의하였고, 그 내용은 다음과 같다.

1. Grammatical competence : mastery of the language code.
2. Sociolinguistic competence : appropriateness of utterances
with respect to both meaning and form.
3. Discourse competence : mastery of how to combine grammatical

forms and meanings to achieve unity of a spoken or written text.

4. Strategic competence : mastery of verbal and non-verbal communication strategies used to compensate for breakdowns in communication, and to make communication more effective.

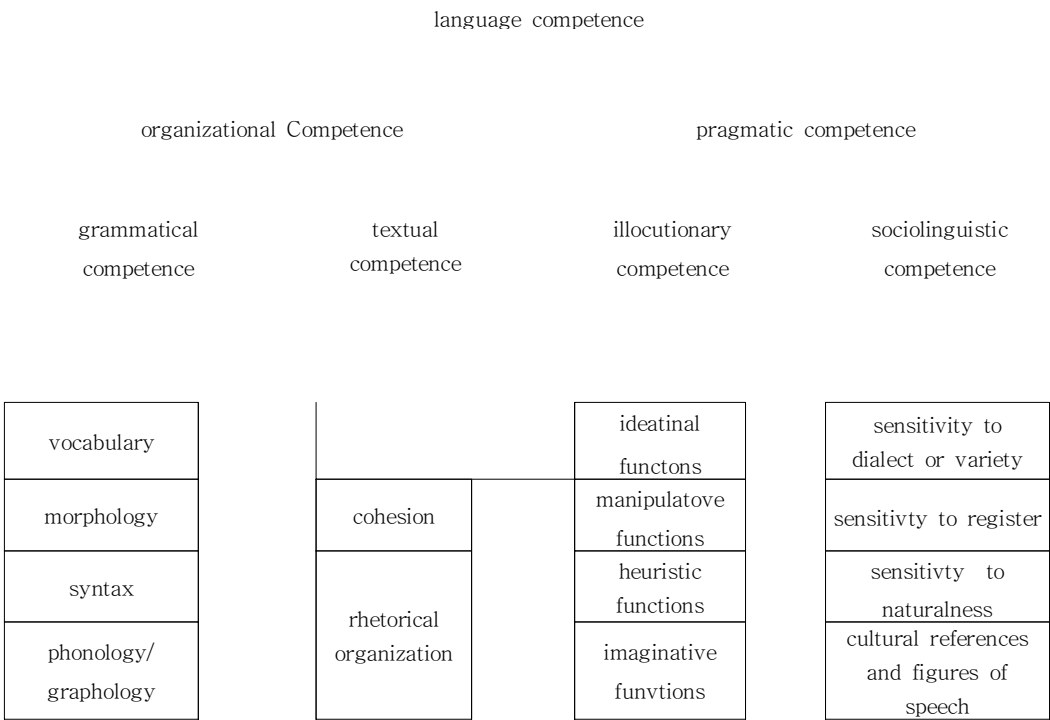
이들을 보다 자세히 살펴보기로 하겠다. 첫 번째 요소인 문법적 능력은 “어휘 항목의 지식, 형태소, 품사, 문장-문법의 의미 및 음운등의 규칙에 관한 지식”(Canale & Swain 1980:29)을 둘러싼 의사소통 능력의 일면이다. 이것은 언어의 언어 부호를 통달하는 것과 관계가 있는 ‘언어적 능력’이다. 두 번째 요소인 사회 언어적 능력은 사회적 상황에 대한 이해를 필요로 한다. 즉, 대화자들의 역할, 참여자들의 교류된 정보, 그리고 상호작용을 위한 의사소통 목적을 포함해서 언어가 사용되는 사회적 상황에 대한 이해를 필요로 한다. 이 능력은 Hymes 가 정의한 특정 표현의 적합성과 같은 것이다. 세 번째 요소인 담화능력은 여러 면에서 문법적 능력의 보완술이다. 문법적 능력을 문장 단위의 문법에 초점을 맞추고 있지만 담화능력은 문장간의 상호관계와 연관되어 있다. 이것은 담화에서 문을 연결하여 일련의 발화 속 긴 문어체 글에 이르는 모든 것을 의미한다. 이 능력은 여러 문장이 연결된 글이나 말의 전체 의미를 이해하는 능력과 일정한 상황에 맞게 말이나 글을 구성하는 능력이다. 네 번째 요소는 복잡한 구성 개념인 전략적인 능력으로서 Canale 과 Swain (1980:30)은 언어수행의 변수 또는 불충분한 언어 능력 때문에 소통의 좌절을 보완하기 위하여 취해지는 언어적 비언어적 소통전략이라고 묘사하였다. 또한 “격식과 문체의 전환은 물론이고 의역, 우회적 표현 반복, 주저 회피 추측”(Savignon 1983:40-41)을 통하여 언어를 수정하고 불완전한 지식에 대처하며 소통을 지속시킬수 있는 능력이 내재되어 있는 언어능력이다. 문법적 능력과 담화 능력은 언어체제 그 자체의 사용을 반영하고 있고 사회 언어적 능력과 전략적 능력은 의사소통의 보다 기능적인 면을 다룬다.

(3) Bachman(1990), Bachman과 Palmer(1982)의 의사소통능력

Bachman과 Palmer(1982 :449-451)는 의사 소통 능력의 개념을 문법적 능력, 화용적 능력(Pragmatic competence), 사회언어적 능력을 정의하고 있다. 그리고, Bachman(1990)은 의사 소통능력을 구성하는 요소로 언어 능력, 책략적 능력, 심리

생리적 기제(psychophysiological mechanism)를 들고 있다. 그 중에서 언어 능력은 Canale과 Swain(1980)의 의사소통의 능력의 개념을 잘 나타내고 있다. Bachman의 언어능력에 도식은 [표1]와 같다.

[표1]과 같이 Bachman 은 문법능력과 담화능력을 조직적 능력 안에 두고 있다. 그것은 문장수준의 규칙이든, 문장 상호간에 연결하는 방법을 지배하는 규칙이든 언어의 형태를 이용하여 우리가 할 수 있는 것을 지시하는 모든 규칙과 체제를 나타낸다. Canale과Swain의 사회 언어적 능력은 화용적 범주로 분류되고, 전략적 능력은 의사 소통적 언어 능력의 완전 분리된 요소로서 낱말, 구, 기타의미를 결정하기 위한 표출수단과 수용수단에 관한 수많은 가능한 선택 가운데서 최종 '결정'을 내리는 '집행'기능의 역할을 하는 것으로 나타내었다.



[표 1] 언어 능력의 구성 성분(Bachman, 1990 :87)

(4) Celce-Murcia(1995)의 의사 소통능력

의사소통능력의 교육적으로 유발된 구성을 제의하였다. 그 구성요소는 담화능력, 언어능력, 실행능력(actional competence), 사회 문화적 능력, 전략적 능력이다. 새로 개념화된 능력이 실행능력인데, 그것은 화행과 화행집합을 실행하고 해석하는 것으로 의사소통의도를 이해하고 전달하는 능력이며, 오직 구두로 의사소통하는 내에서만 가능한 개념이다.(p.9). 담화 능력은 본문전체를 통합할 수 있는 체계적으로 언어요소(단어,문장,말화)를 조직하는데 관련이 있는 능력이며, 언어능력은 문장-구조적 정보, 형태적 굴절체계, 어휘-문법적 수단, 음운론과 정서법의 지식과 같은 의사소통의 주요특성을 포함한다. 전략능력은 의사소통전략과 그것의 사용방법으로 개념화된다. 사회문화적 능력은 주어진 사회문화적 맥락에서 적절하게 내용을 전달하는 것과 관계있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 의사 소통능력의 개념에서 보듯이 Chomsky이후 점차 문법적 능력 외에 다른 여러 요소들이 포함된 것으로서 정의하였고 Hymes의 정의에서와 특히 외국어 교수에서의 Canale과 Swain, Bachman, Celce-Murcia등은 표현의 차이가 있지만 의사 소통 능력에 모두 기본적으로 '문법적 능력'을 포함하고 있다.

Savignon(1991:268)의 다음의 말은 문법과 의사 소통 능력에 대한 관계를 정리를 돕는다.

Canale and Swain(1980) did not suggest that grammar was unimportant. They sought rather to situate grammatical competence within a more broadly defined communicative competence

그러므로 의사소통능력의 정의에 비추어 문법이 중요하지 않다고 이해되어서는 안 된다.

c. 문법교육에 대한 의사소통능력의 문제점과 시사점

의사 소통 능력은 언어의 구조나 형태뿐만 아니라 사회에서의 사용 규칙과 문장

이상에서 필요로 하는 담화 규칙, 그리고 소통에 관여하는 비언어적 요소까지의 종합적인 능력을 포함하고 있다. 그러므로 외국어 교육 또한 그러한 능력을 신장시키기 위한 노력이 경주되어 왔고, 언어 형태에 머무는 전통적 교육에서 벗어나 의사소통을 중시하는 교육으로의 전환을 가져왔다.

그러나, 의사소통능력의 구성소에 대해 여전히 불일치가 남아있고 제한이 있다. 이런 모형에서 제한된 많은 개념들은 세밀하게 고안되어야 하고 교육적 적용이 있어야 한다. 그리고 이러한 이론적 구조는 절대적인 것으로 간주되어서는 안되겠다. 왜냐하면 의사소통에 관한 정의는 주어진 상황에서의 학습목표와 학습자에 따라 달라지기 때문이다. 문법적 능력이 오직 하나의 구성소일 뿐이기 때문에 문법 지도 또한 중요하지 않다는 것은 합당치 않다. 최근 의사소통능력의 여러 구성소들을 의식적으로 발전시키기 위한 연구가 전개되고 있는데 그 중에서 의사소통적 언어사용기술을 형식화된 언어사용과 관련하여 Widdowson(1989:135)은 다음과 같이 주장하고 있다.

Communicative competence is not a matter of knowing rules for the composition of sentences and being able to employ such rules to assemble expression from scratch as and when occasion requires. It is much more a matter of knowing a stock of partially pre-assembled patterns, formulaic framework, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply the rules to make whatever adjustments are necessary according to contextual standards. (Celce-Murcia et al.1997:146 재인용).

그러므로 의사 소통능력을 위한 문법의 배제가 필수적이라거나 중요하지 않다는 주장은 잘못된 것이다. 원어민에게는 이미 조립된 규칙을 알고 필요시 쓸수 있지만 외국어 학습자의 경우에는 그러한 규칙이 없으므로 이를 위한 문법지도는 필요하다.

다만 문법지도가 전통적방식대로가 아닌 방법론적 면에서 달라져야 함을 시사한다고 할 수 있다. 의사 소통 능력에 포함되는 여러 요소적 능력을 고려 할 때 외국어 교육의 목적으로 취급되던 문법 교육에 대한 인식은 달라져야 한다. 오히려 완전한 의사 소통능력의 성취를 위해서 문법은 다른 요소 능력들과 더불어 학습자가 상

대방의 언어를 이해하고 자신의 생각을 표현하는 능력을 만들어 내는데 중요한 역할을 한다는 것으로 이해되어야 한다. 그러므로 문법은 의사 소통에 기여하는 요소로 인식되어 잘 고안된 방법으로 지도되어야 한다.

2. 의사소통교수법과 문법

a. 의사소통교수법에서의 문법의 역할

의사소통중심교수법(Communitive Language Teaching :이하 CLT로 표현)은 1970년대와 1980년대 중반에 시작하여 현재에 이르기까지 ‘의사 소통 기능’과 ‘언어사용’을 중시한 교수법이다. 현재 우리 영어 교육에서 추구하는 바인 언어의 관용(usage)보다는 언어의 사용(use)에, 정확성보다는 유창성에 목표를 두고 있음은 이 교수법의 핵심 내용이다. 외국어교수의 목적인 의사소통능력을 목표로 하는 제2언어 교수를 위한 접근법이며, 의사소통능력신장하기 위한 방법으로 일반적으로 널리 받아들여지고 있다. 문법교육의 상대적 축소를 야기 시켜 많은 학자들로 하여금 문법으로의 관심과 그 중요성에 대한 새로운 인식을 하게끔 하는 연구를 낳았다. CLT의 중요한 선두주자는 개념적 교과 과정(Notional-Functional Syllabuses)이다. 뚜렷한 특징은 외국어 교과 과정의 구성 요소로서 ‘의미’와 ‘기능’에 중점을 두는 일이다. 문법에 중점을 둔 구조적 교과 과정의 단점은 실제 상황에서 실용적으로 응용할 수 없고, 문법적 특징만을 지나치게 강조하는 경향이 있다. 그 사실이 학생의 주의력을 인위적으로 문법 범주 속에 집중시키게 되어 그것이 소통과정을 방해하므로 이런 약점을 극복하여 언어의 궁극적인 목적인 사람들 사이에 기능적이고 실용적인 소통에 관심을 집중시킨 것이 개념적 교과과정이다. 문법은 특정 기능을 달성하기 위하여 사용되는 각종 형태를 설명할 때에만 쓰인다. CLT에서는 의사소통을 위한 기능을 중심으로 그 하위범주로서 문법을 포함 시켰고 의사 소통을 하기 위한 기능이 무엇인지에 관심이 집중되었다. CLT교실에서는 문형연습, 훈련, 문법 규칙 설명 등 언어 형식 중심의 수업이 전혀 없다고 할 수 없으나 최소화를 추구하고, 놀이, 인간관계 활동 등에서 실제 사용되는 언어를 학습자들이 이용할 수 있도록 경험을 마련하는 것이 교사의 주된 역할이다. 학생들이 형식적 정확성보다는 효과적으로 적절히 사용 할 수 있게 하고, 언어 형식의 다양성을 인정하며, 수업 진도는

언어학적 난이도가 아니라 내용, 언어사용 기능, 의미 등 학습자들이 흥미를 지속시킬 수 있는 요소를 기준으로 조직한다. 학습과정에서도 학생들의 문법 규칙이나 어휘를 정복하는 즐거움 때문에 학습동기가 생기는 것이 아니라 새로운 언어의 사용으로 그 즐거움의 동기가 된다.

그러나, CLT에서는 전체 수업 계획에서 직접적이고 명시적인 문법지도는 생략된 주변적 위치를 차지하며, 전통적으로 해온 문법규칙의 명확한 제시와 논의에 별 관심을 두지 않는다. 이 부분에서 마치 문법교육의 명백한 배제가 필수적 내용으로 여겨져 CLT는 문법을 가르치지 않는 것이라는 오해(Thompson,1996:9-11)의 소지가 생긴 것이다. 그러나 많은 CLT지지자들은 언어능력을 무시했고 언어 형태가 의사소통의 활동속에서 학습자가 몰두할 때 저절로 나타나게 된다는 전제를 수용하고 있다(Celce-Murcia et al.,1997:145). 그러므로 단순한 오해가 아니며 많은 비평가들은 CLT가 보다 보완되고 수정되어 전환이 이루어져야 함을 주장한다.

b. 문법교육에 대한 의사소통중심교수법의 문제점과 시사점

CLT의 문제점은 여러 가지로 지적되고 있지만 그중 Thompson(1996)이 ‘가장 지속적이고 가장 위험한 오해(p.10)’라고 지적한 ‘문법을 가르치지 않는다’는 부분이 가장 크다. 이와 관련하여 문제점의 첫 번째는 Schmidt(1991:1.2.2)는 CLT비평에서 ‘CLT의 일반원리는 언어 학습자가 언어 형태를 상황적 의미를 추구하는 것에 의해 얻는다는 것이다. 즉 언어형태는 언어 형태에서 직접적으로 강조된 결과라기 보다는 우연적, 부수적으로 배워진다는 것이다’라고 요약하였다(Celce-Murcia et al.,1997:145). 그에 따르면 이런 원리는 학습자에게 효과적으로 일어나는 학습은 학습목적에 주의를 기울여서 그 목적을 연습하고 그래서 그것은 통제처리 부분으로부터 자동적 처리의 부분으로 바꾸는 것임을 제안하는 인지 심리학과 일치하지 않는다. Widdowson(1990:162) 또한 우발적이고 자연스러운 언어 습득은 길고 더 비효과적인 일이라는 것과, 언어 교육은 느린 자연적 발견 과정을 단축시키고 학습자가 자연환경에서 하는 것보다 더 쉽고 더 효과적이도록 정렬하는 것이라고 주장한다. 목표어에 대한 구조적 규칙성과 형태적 특징들을 학습자로 하여금 인식하게 하는 것은 언어 성취 비율을 더 증가시킬 수 있다는 믿음이 ‘의식-고양(consciousness -

raising)', '형태에의 강조(focus on form)'의 유형으로 논의되고 있다.

두 번째는 교과과정에 관한 문제이다. Dickins 와 Woods(1988:623-630)는 의사 소통 중심의 교과 과정의 출현은 구성요소의 하나로 문법의 감소가 있어 왔음을 인정하였다. 또한 중등학교나 3차 교육기관에서 학생들이 효과적인 언어 사용을 위해 문법에 대한 적절한 이해를 필요로 함을 가정한 것이 아니어서 최근 많은 사람들이 문법에 대한 관심을 갖게 된다고 하였다. 현재 6차 교육 과정으로 의미와 기능을 중시하는 교과 과정을 바람직하게 채택하고 있다(교육부,1992:33-34). 그러나 의미와 기능을 중시하는 교과 과정에서 나타날 수 있는 문법 지도의 무관심에 대한 우려를 Swan(1985:1-12 76-87)의 '구조'보다 '의미' 우선의 측면을 비판한 내용을 통해 잘 알 수 있다. 그는 '의미'를 우선으로 여기는 것이 초보자에게 적절하지 못하다고 비판했다. 의미를 중심으로 수업을 하면 의미가 같은 것을 함께 지도할 수 있다는 것인데, 그런 이유로 학생들은 더욱 혼동을 할 것이라는 것과 문법의 어떤 사항은 학습하기 어려우므로 학생들이 문법을 가지고 흥미로운 것을 하기 전에 격리시켜 학습시키는 것을 경험이 많은 교사는 선택한다고 말함으로서 구조보다 의미와 기능을 첫째로 여기는 것에 대한 비판을 가하였다. 그에 따르면, 문법이 너무도 불분명하여 적당히 학습시키지 않으면 의미를 명확히 하는 것이 소용이 없다는 것이다. 또한, 언어 지도 과정은 훨씬 많은 구성요소를 포함하고 있어서 구조든 의미든 어느 하나에 모든 것을 종속시킬 수 없는데, 의미를 중시하는 교과 과정은 쉽게 의미가 확인되지 않는 문법 사항을 정확한 언어 학습을 위해 중요할 지라도 생각시키는 경우가 있다고 설명하고 있다.

세 번째 문제점은 정확성 보다 유창성을 지나치게 강조하는것의 위험성과 관련이 있다. 정확성보다 유창성을 강조하고, 유창한 의사 소통후에 문법적 정확성이 개발될 수 있다는 가정은 학생들이 자유롭게 의사 소통하는 중에 화석화(fossilization)나 혼성 언어화(pidginization)의 특성을 보인 Hammerly (1987 :395-401)에 의해 반박되었다. Richards(1985)는 형태를 강조하는 전통적 수업보다 형태를 소홀히 하는 의사 소통 중심의 교실에서 언어 학습이 더 잘 이루어 진다는 경험적 증거는 없다고 지적하고 있다. CLT를 지지하고 있는 많은 이론적 배경에도 문법 지도를 하지 않는 경우, 목표어가 비문법적인 피진화된 형태로 발달 되어 학생들은 더 진보

할 수 없다는 것이다. 일상적인 대화적 차원이 아니라 고도의 의사 소통을 위해서는 정확성과 유창성 모두가 요구되고 있다. 그러나 유창성을 강조한 측면에서 학습자는 자신의 표현을 원어인 화자나 상대방이 이해할 수 있다고 인지하면, 어느 정도 유창성이 있다고 생각하게 되어 발음이나 문법적으로 정확하거나 적절한 단어를 사용하고 있는가에 관계없이 계속 그 표현을 사용하려 한다. 이때, 학습은 더 이상 발전 없이 정체되는 현상을 갖게 된다. 또한 교사도 학습에서 목표로 한 표현을 어느 정도 이해하고 사용할 수 있다고 판단되면 더 이상 다듬기(polishing)를 요구하지 않고 다음 단계로 넘어갈 가능성이 있다. 이때 학습자는 잘 다듬어진 언어 능력을 갖추지 못하게 되는 것이다. Richards(1985)가 지적 했듯이 학습자들은 학습에 성공적이나 문법적으로는 부정확한 의사소통자들이 되는 것이다. 따라서 문법적 능력이 문장을 조합하는 능력이라고 볼 때 유창성의 강조와 더불어 동시에 정확성의 측면도 고려하여야 하고, 그러한 정확성을 갖추며 보다 성공적인 의사 소통을 위한 문법 교육이 의사 소통능력 향상과 먼 전통적 문법 지도에서와는 다른 역할과 위치에 대한 새로운 인식이 필요하다.

이러한 문제점을 고려할 때 문법의 필요성의 대두는 당연한 흐름이다. 문법교육에 대한 시사점을 몇 가지 얻을 수 있다. 우선, 의사소통기술을 위해서는 의사소통활동 속에서 간접적으로 접근되는 것보다 직접적으로 그 기술이 지도되는 것도 필요하다는 점이다. 또한 교실에서의 상호작용을 중요시하고 기능과 의미를 중시하며 실제 생활에 쓰이는 언어를 권장하는 CLT의 장점과 문법교육의 통합이 바람직할 것이라는 기대이다. 최근에 실제 문법교육에 대한 연구들은 CLT와 결합하여 직접적, 문법적 조정의 효과성을 시험하고 있다(Dought & Williams,1998; Robinson,1996; Williams,1995). Spada와 Lightbown(1993:105)은 정확성만 강조된 측면이나 유창성만 강조된 측면보다는 의사소통적 교과 과정의 맥락에서 형태를 강조한 지도나 오류수정이 제2언어 학습에 더욱 효과적이라 주장한다. 본 논문도 이러한 견지에서 효과적 방법론을 문법 지도의 실제에서 연구 적용하고자 한다.

의사 소통과 문법지도의 관계에 비추어 볼 때, 물론 현재의 생활과 동떨어진 문법, 학교에서 지도하는 문법과 실생활의 문법이 일치하지 않는 경우 문법이 의사소통을 지배할 정도로 된다면, 화자와 청자사이에 의사 소통이 원만히 이루어 지는 언어

적 행위도 ‘문법을 위해서’ 맞고 틀리다라는 절대적 판단의 기준으로서의 문법 교육이 되어서는 안 된다. 목적이 아닌 수단으로서의 문법의 위치를 인식해야 한다. 그러나 수단이라 해서 소홀히 할 수 없으며 다른 것으로 대신될 수 없는, 반드시 문법을 통해서만이 성취될 부분이 있는 것이므로 그러한 역할로서의 문법에 대한 인식과 그 지도 방법 면에서 더욱 신중하고 중요하게 생각되어야 한다.

지난날의 잘못된 문법 지도의 폐해를 많은 영어교육 기간에도 불구하고 말을 한마디도 제대로 하지 못하는 세대속에서 잘 인식하고 있기에 더욱 의사소통능력을 향상시킬 수 있는 방향으로의 문법 지도에 대한 연구가 꼭 필요하다고 하겠다.

C. 외국어 습득과 문법

의사 소통을 중시하는 분위기 속에서 문법이 외국어 습득에 끼치는 영향에 대해 많은 논란이 일고 있다. 문법 지도의 효과성에 대한 암시를 얻기 위하여 Ellis(1985)는 문법의 형태적 특징에 초점을 맞추어 연역적 또는 귀납적으로 학습자의 주의를 끄는 교실에서 이루어지는 형태적 지도(formal instruction)의 유용성을 연구하였다. 연구를 위해 학습과 습득의 비상호작용적 입장과 상호작용적 입장으로 나누었다. 본 논문에서는 그 구분에 따라 문법지도가 습득을 가속화시킬 수 있으므로 문법지도가 필요하다는 가정을 전제로 하고 논지를 펼치고자 한다.

1. 비상호작용적 관점(The non-interface position)

언어의 자연적 언어습득에 관련된 습득이론은 Krashen의 입력가설에 기초를 두고 있다. 초기에는 감시 장치 모형(Monitor Model) 또는 습득-학습 가설(Acquisition-Learning Hypothesis)로 불리우다가 최근에 ‘입력가설(Input Hypothesis)’이 보편적인 용어로 쓰이고 있다. 또한 문법 지도의 비 효과성에 대한 이론을 제공했다고 해도 과언이 아니다(Thompson, 1996 : 10; Celce-Murcia, 1988 : 1; Yip, 1994:124). Krashen에 따르면 모든 문법 지도는 언어 습득을 용이하게 하지 않음으로 교실에서 배제되어야 함을 가정하였고, 또한 문법 지도는 지식의 정적인(stable) 규칙의 형태에서 계속 되어 진행되는 것이 아니라 언어의 노출을 통해 무의식적으로 단지 습득되기 때문에 불필요하다고 하였다(Thompson, 1996:10).

그러므로 Krashen의 주장에 근거하여 문법 지도의 비 효과성에 대한 문제점을 살펴보는 것은 자연스런 순서이다. 이 논문에서는 논의의 편의를 위해 ‘습득-학습 가설’ ‘감시 장치 모형’ 이론과 ‘입력가설’이론으로 나누어 고찰해 보고자 한다.

먼저 습득-학습 가설의 설명에서 볼 때 Krashen은 성인 학습자가 학습하고자 하는 목표어에 대한 규칙을 내재화 하는데 두가지 수단이 있다고 주장하고 있다. 첫째는 습득(acquisition)이다. 이것은 어린이가 모국어를 배울 때 사용하는 것과 같이 어떤 언어 체계를 구축해 갈 때 잠재 의식적(subconscious)이며 직관적인 과정을 말한다. 또한 습득은 학습자가 의미에 초점을 맞추고 이해할 만한 입력이 있을 때 자연스런 의사 소통에 접촉하게 되면 자동적으로 일어난다고 설명한다. 두 번째 수단은 의식적(conscious)인 ‘학습(Learning)’ 과정이다. 이것은 학습자가 언어형태에 관심을 갖고 규칙을 알아내며 일반적으로 자신의 학습과정을 알고 있는 과정이다. Krashen(1981:99)은 목표어 수행의 유창도는 우리가 학습(learn)을 해왔기 때문이 아니라고 주장한다. 따라서 성인들은 의사소통을 유창하게 하기 위하여서는 가능한 한 많은 학습이 아닌 습득을 하여야 한다는 것이다. 그렇지 않으면 성인들은 언어 규칙 학습 그 자체에 빠져 들어가 언어 형태와 자기 자신의 학습 진전을 지켜보는 일에 너무 지나치게 의식적인 관심을 쏟게되어 언어를 배우는 데에 방해가 된다는 것이다. Krashen에 의하면 의식적으로 하는 학습과정과 잠재 의식 가운데 일어나는 습득과정은 중간면이 없는 상호 배타적 개념으로 설명된다. 그러므로 그는 학습과 습득을 분리했을 뿐만 아니라 학습은 습득이 될 수 없고 습득은 학습이 될 수 없다고 목표어를 배우는 과정을 설명하고 있다. 이러한 구분과 함께 지식의 형태를 명시적 지식과 암시적 지식으로 구분하고 있다. 두 부분에 대한 분류를 다음 같다.

acquisition	learning
similar to child first language acquisition	formal knowledge of language
"picking up" a language	"knowing about" a language
subconscious implicit knowledge	conscious explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

(Krashen & Terrell, 1983:27)

감시 장치 모형이론의 측면에서 살펴보면, 앞서 언급한 바와 같이 습득이 아닌 학습이 될 때 그 배운 언어 형태와 언어에 대한 지식이 의사소통에 방해가 되는 설명으로 ‘감시(Monitor)’라는 용어를 사용하고 있다.

Language learning may only be useful as an editor, which we will call a Monitor. (Burt, Dulay & Krashen & 1982:18)

감시장치에 대한 자세한 정의는 다음과 같이 표현하고 있다.

The monitor is the part of learner's internal system that consciously processes information when the learner memorizes grammar rules and tries to apply them consciously during conversation, for example, we say the person is relying on the monitor. (Burt, Dulay & Krashen & 1982:46)

즉, 그것은 학습자가 오류를 발견했을 때 그 잘못된 표현을 편집하고, 바꾸고 또는 수정하기 위하여 학습자의 언어능력을 ‘감시하는’장치이고, 언어 학습은 단지 감시의 역할만 한다는 것이다.

마지막으로 살펴보고자 하는 것은 입력 가설(Input Hypothesis)의 측면이다. Krashen은 충분한 이해 가능한 입력을 중요시하여, 그에 따르면 언어 습득이 일어나는 중요한 조건은 습득한 사람이 자신의 현재 언어능력을 다소 초과한 구조를 포함한 입력언어를 이해하는 일이다. 습득자가 i단계에 와 있으면 습득자에게 이해 가능한 입력은 한 단계 높은 [i+1]이 포함되어야 한다는 것이다. 그것은 학습자가 노출된 환경에서의 언어는 이해가능 한 것이되 진보를 위해 도전을 받을 수 있는 것이어야 함을 의미한다. 학습자와 너무 비슷한 수준의 언어 입력이 되면 학습자는 도전감이 안 생기고 너무 수준이 높으면 학습자에게 힘이 못 미친다는 것이다. 이에 대한 주요 요점 정리를 그는 다음과 같이 하였다.

1. Relates to acquisition, not to learning
2. We acquire by understanding language a bit beyond our current level of

competence.

This is done with the help of context.

3. Spoken fluency emerges gradually and is not taught directly
4. When caretakers talk to acquirers so that the acquirers understand the message, input automatically contains "i+1", the grammatical structures the acquirer is "ready" to acquire. (Krashen & Terrell, 1983 :37)

충분한 입력뿐 아니라 정서적 환경까지 고려할 때 나타나는 효과적 습득 현상은 영어교육에 시사하는 바가 크다고 볼 수 있다.

<비판점>

이처럼 목표어 습득이 Krashen의 주장대로 간단치 않아 많은 학자들 사이에 논쟁의 대상이 되었다. 아래의 비판점은 모두 의식적 문법지도와 관련이 있다.

첫째는 잠재 의식적 과정과 의식적 과정간의 구분에 대한 모호성에 관한 것이었다. McLaughlin(1990a:627)은 의식과 잠재 의식의 구분이 심리학적으로 가능하지 않고 주장하며 그 부분을 강력히 비판한다.

두 번째 비판점은 습득과 학습에 중간 면이 없고 규칙 학습은 감시의 역할만 한다는 주장에도 많은 비판을 받았다. 문법 교육을 목표어 습득에 부정적 영향을 끼치는 것으로 간주한 하나의 이론적 원인을 제공하였다. Krashen에 의하면 의식적 학습과정과 잠재 의식적 습득과정을 상호 배타적이라서 학습은 습득이 될 수 없다는 것이다. 학습과 습득의 분리 주장에서 언어 형태와 규칙에 관심 갖는 다시 말해 문법을 배우는 것은 성공적인 의사소통능력에 이를 수 없음을 야기 시키는 것이 된다. 의사 소통의 유창도를 이루기 위해 많은 습득 즉 무의식적 습득과정을 거쳐야 함을 전제로 한 것을 생각할 때, 명시적 규칙 설명에 의해 학습되는 지식은 자연스런 발화에 사용되지 못하고 발화의 문법성을 판단해주는 감시장치로서의 역할밖에 하지 못한다는 것을 의미한다. 그래서 언어형태와 규칙에 관한 교수를 무의미한 것으로 받아들이도록 했다. 이러한 학습과 습득간의 차이에 중점을 둔 감시장치모형 이론은 교실에서 전통적으로 숙달되어 있는 학습을 감소시킬 수 있는 이론을 마련한 셈이다.

세 번째 비판점은 '이해력 습득은 목표어 습득에서 유일한 원인 변수' 라는 주장

에 관해서이다. 외국어의 성공여부가 오직 입력에 달려 있다는 것인데 입력이 곧 흡수(intake)가 아님에 그의 입력 가설은 어려움이 있다. 흡수는 약간의 시간이 경과하여 받아들인 것으로 후에 기억 할 수 있는 것을 의미한다. 그리고 [i +1]입력가설은 의미있는 입력을 제공하는 것만이 교사의 최선의 활동이라 할수 이는 것으로 생각하게 하는 여지를 만들어 주었다. ‘이해가능한 입력’이 성공적 외국어 습득에 필요 충분 조건이라는 주장은 실증적 근거와 이론적 근거의 두가지 측면에서 설명할만한 이론을 제시할 수 없다.

연 구	교실유형	피험자	언어수준	평가방법	결 과
Chilra & Oller (1978)	EFL(일본)	성 인	초급 중급 고급	개 별 항 목 평가 통합평가	교육-효과 목표어에 대한 노출-효과 없음
Krashen & Seliger (1976)	ESL(미국)	성 인	중급 고급	통합평가	교육-효과 목표어에 대한 노출-효과 없음
Schumann (1978)	ESL	성 인	부정구문 화석화	자발적 발 화. 유도 산출	교육-유도 부정문사용에서 효과 자발적 발화에 효과 없음
Felix (1981)	EFL(독일)	학 생	초 급	교 실 발 화 녹음	교실학습자와 자연학습자간에 오류 유형 유사하게 나타남
Pica (1983)	ESL(미국) EFL(멕시코)	성 인	혼합수준	연 구 자 와 의 대화녹 음	교육받은 집단과 나머지 집단의 형 태소 정확도의 순서가 비슷함. 두 집단 사이에 형태소 사용전략에 차이점 있음
Wslander & Stephany (1983)	ESL	어린이 청소년	혼합수준	이 중 언 어 통사측정	교육-효과 낮은 언어 수준에서 효과적임
Spada (1986)	ESL(캐나 다)	성 인	중 급	의사 소통 능력에 대 한 다양한 평가	교육-긍정적 효과 노출을 많이 경험한 학습자에게 가 장 효과적
Ellis & Rathbone (1987)	EFL	성 인	초 보 자	자발적 발 화 산출 개 별 항 목 평가	가장 많이 출석한 학습자가 가장 좋 은 점수 얻음

[표 2] 문법 교육에 대한 긍정적 효과를 보인 실증적 실험 연구

먼저 실증적 근거의 측면에서 볼 때, 실험에서 의식적으로 하는 규칙 학습인 문법 교육이 목표어로 의사소통 하는데 영향을 끼쳐 왔음을 보여주는 예들이 많이 있다. 그 실증적 실험의 예(박혜숙, 1998 : 245-247; Ellis, 1985; Fotos & Ellis, 1991: 606-107)들은 [표 2]에 나타나 있다.

연구 결과를 통해 볼 때, 교실에서 문법 교육을 받은 학습자나 자연환경에서 영어를 배우는 학습자나 형태소 습득 순서나 오류 유형은 비슷하게 나타났다(Pica, 1983). 즉, 문법지도로 인해 습득순서를 바꾸지 않았지만 그러나 문법 교육과 언어 발달에 따른 긍정적인 효과를 준다는 것을 보여주고 있다 (Schumann, 1978 Spada, 1986). Spada와 Ellis & Rathbone의 연구는 목표어를 제 2 언어가 아닌 외국어로 사용하는 나라에서 상당한 암시를 해줄 수 있는 연구 결과이다. [표 2]의 실험의 예들은 다른 변수에 대한 고려가 있어야겠지만 문법 지도의 상대적 효과를 엿볼 수 있고 그 효과에 대해 Krashen의 습득 이론은 만족할 만한 설명을 제공할 수 없다.

문법 교육에 대한 이론적 근거에서 볼 때 '학습성(Learnability)'과 '교수성(teachability)'을 들 수 있다. 그러나 이 가설들은 심리적 제약이 학습과정에 있음을 전제하므로 과도한 문법지도에 대한 제한을 가하기도 할 수 있다. 그러나 Yip(1994)은 White(1988)의 '학습성'을 고려할 때 문법 지도가 필요함여부에 대해 실험 하였다. White(1988)는 입력만은 불충분하고 특히 목표어 지식이 규칙을 과다 사용할 때 '입력'에는 그것을 사용하지 않도록 말해줄 수 있는 것이 없다는 것이다. 그러므로 학습자에게 비문법적이고 적합하지 않는 것에 대한 정보, 즉 부정적 증거(negative evidence)를 주는 것이 필요하다는 입장이다. 학습성은 지식의 한 상태에서 다음 상태로 발달해가는 절차가 포함된 개념이다.

Lightbown과 Pienemann(1993)는 Krashen의 '이해가능한 입력'의 입장에 대하여 그러한 입력이 충분한 환경에서조차 정확성을 증가시키거나 발달적 변화를 초래하지 못하는 경우가 있을 것이라는 가설을 세웠다. 또한 실험을 통하여 중간언어에 변화를 가져오고 언어 습득에 유익할뿐 아니라 집중적 지도가 필요할 수 있는 상황이 있을 수 있음을 주장하였다. '교수성'이란 Pienemann의 실험연구를 통해 세워진 가설로서 어떤 구조를 배울 발달적 단계가 준비되어 있을 때 그 학습자는 형태지도를 통해 배울 수 있고 준비가 안된 학습자는 배우지 못할 것이라는 것이다. 이런 입장

은 때에 맞는 문법지도이어야 함을 시사하고 있다.

문법 지도의 필요성과 효과성에 대해 주장하는 많은 학자들의 일반적 견해도 있다. Seliger(1979:359-369)는 의식적 문법지식이 감시 장치로서가 아니라 습득의 촉진자로서의 중요한 기능을 갖는다고 논박하였다. Rutherford(1976:138)는 문장에서 문법적 관계를 말할 수 있는 능력은 매우 밀접하게 언어 학습의 성공의 정도와 관련되어 있는 증거가 많음을 주장하였고, Jakobovits(1970:19)는 성공적 외국어 학습자에게는 문법 관계를 파악할 수 있는 능력이 요구됨을 피력하였고, 문법 지도에 반대했던 Newmark(1970:82)조차도 학습자가 일반화를 위한 형식화에 대한 욕구를 인정하였으며, Ausbel(1968:54)은 학습자에게 기저의 원리(underlying principles)를 설명함으로써 지도하는 것은 학습과 보유, 그리고 전이를 촉진시킨다고 말하였다(Rutherford, 1976:138-139). Rutherford(1987:16-27)는 언어 학습에서의 문법의식(grammar-consciousness)이 목표 언어 가설 형성과 수정 등에 도움이 된다는 것을 주장하고 있다. 문법 교육이 언어 학습의 촉진자가 될 수 있다는 것이다. 문법 교육의 비효율성에 대한 이론적 설명을 제공한 가설을 살펴 보았고, 그 가설의 불충분성과 문법 교육의 효율성을 암시하는 실험연구의 예들을 살펴보았다. 그러면 이제 문법 지도의 필요성을 주장하는 입장이 지지될수 있는 근거를 외국어 습득의 인지 심리학적 측면에서 고찰해 보고자 한다.

2. 상호작용적 관점(The Interface position)

형태적 지도가 목표어를 습득하는데 도움이 될 수 없다는 것은 육감에 어긋난 뿐 아니라 수많은 교사와 학생들의 개인적 경험에 배치된다. 이에 학습과 습득의 상호작용적 측면에서 살펴 보고자 한다. 즉, 외국어의 형태에 대해 지도하는 것이 외국어 습득에 효과적 영향을 끼친다는 입장이다.

Ellis(1985:214-247)는 문법 교육이 언어 습득에 미칠 수 있는 이론들을 약한 상호작용적 입장(The weak interface position)과 강한 상호작용적 입장(The strong interface position)으로 나누어 설명한다. 약한 상호작용적 입장은 Selinger (1979 : 359 -369) 에 의해 제안된 것으로 그는 학습자가 학습한 의식적인 규칙들은 자연스런 의사소통에 나타나는 내면 지식을 기술하지 못한다고 했다. 그러므로 실제 행위

에 적합하지 못하는 것은 당연하다는 것이다. 그러나, 유도될 수 있는 실제 언어적 개념의 중요한 속성에 대해, 학습자들의 주의를 집중시킨다는 점은 볼 때 언어 규칙의 학습은 습득의 촉진제로 작용을 한다고 보았다. 규칙을 배움으로서 별로 쓰지 않았던 내부 규칙 회귀 자질에 대해 기억하게 하는 것으로 작용 할 수 있다는 주장이다. 그러나, 그는 Krashen과 같이 배워진 지식이 습득 지식으로 환언된다고 보고 있지는 않다.

Ellis(1995:87-107)는 학습자의 주의(attention)를 목표어의 특정 자질에 집중시키는 형태적 지도가 습득에서 어떠한 역할을 하는 지를 다음의 표를 제시하므로 설명하고 있다. 외국어의 학습과 습득의 관계는 [표3]와 같다.

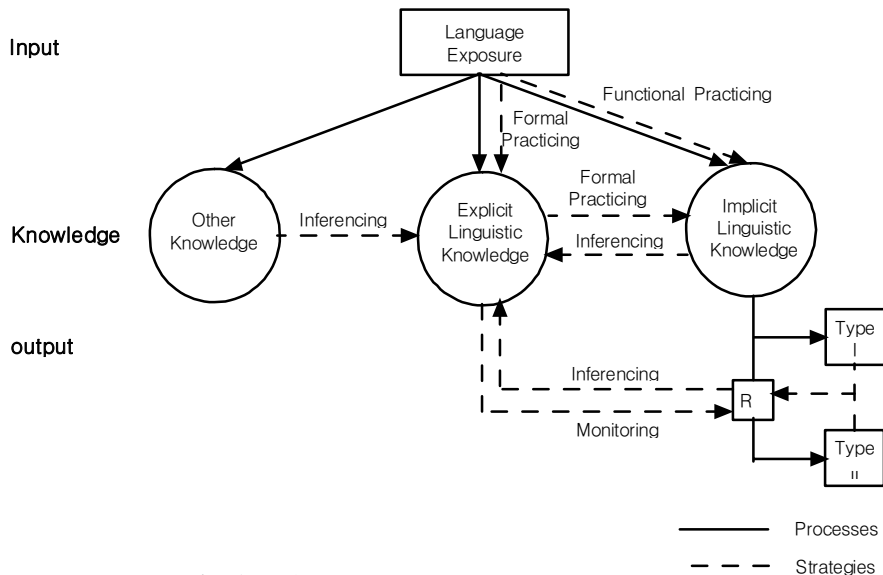
[표3] 약 상호작용 입장을 구체화 한 외국어 습득 모형 (Ellis,1995 :89)

[표3]의 모형은 명시적 지식(explicit knowledge)과 암시적 지식(implicit knowledge)의 구분에 기초되어 있다. 암시적 지식은 대화 같은 행위 속에서 명시되어 있어서 분석 안된 형태에 귀납적으로 존재하는 지식이고, 명시적 지식은 문제 해결활동과 같은 형태에 그 자체가 나타나 있는 것이다. 목표어의 항목과 구조의

명시적 지식이 보통 직접(표3의 B) 흡수에 의해 만들어지는 암시적 지식으로 바뀌지는 않는다. 명시적 지식과 암시적 지식 사이에 간접적 관계를 설정하고 있다. 이 모형에서 보면 명시적 지식은 두가지 방법(표3 에서 C)으로 암시적 지식을 용이하게 해준다. 첫째, 학습자가 입력된 것에서 주목하지 못한 언어적 특질을 주목하게 해준다. 입력은 상황단서를 이용해서 최대의 효과를 가진 메시지 전달을 유도하기 위해 고안된 하향식(Top-down)전략과 학습자가 목표어의 구체적인 항목과 구조를 해독하는 상향식(Bottom-up)전략에 의하여 처리된다. 여기서 그녀는 상향식 처리가 필수 조건이라는 것과 만약 학습자가 구체적인 자질의 명시적 지식을 소유한다면 그들은 상향식 처리에 관여되는 것이 더 좋을 것을 강조했다. 즉, 명시적 지식이 학습자들의 흡수를 돕는다는 것이다. 또한 흡수는 학습자가 입력에서 주목한 것과 출력에서 발화한 것을 비교하는 두 번째 작동을 수행할 때 강화된다고 주장한다. 이 모형은 교사가 학습자의 주의를, 입력에서 특수한 문법적 자질에 대한 이해와 주목함에 초점을 두도록 노력해야 될 것임을 제안하고 있어서 문법 지도의 필요성을 나타낸다.

학습이 습득에 크게 영향을 끼친다는 강 상호작용 입장은 Balystock, Mclaughlin, Sharwood-Smith등에 의하여 옹호되는 입장이다.

Balystock(1978:69-83)도 상호작용을 하는 두 가지 형태의 지식에 기초를 둔 외국어 습득 모형을 개발했다. 그녀 또한 이들 지식의 형태를 암시적 지식과 명시적 지식으로 명명하고 있는데 이 개념역시 Krashen의 ‘습득’과 ‘학습’의 개념과 일맥상통하는 것으로 묘사되고 있다. 명시적 지식에는 사람이 언어에 대해 알고 있는 사실과 어떤 방식으로 그런 사실을 조립할 수 있는 능력이 있다. 암시적 지식은 언어과제에 자동적으로 자발적으로 사용된 정보이다. 그녀는 연습은 명시적 지식이 암시적 지식으로 변하도록 해주는 체계로 보고있다. 그러므로 암시적 지식의 일차적 의미는 ‘무의식적 습득’이며, 이차적 의미는 연습에 의해 명시적 지식의 자동화를 낳게 한다는 등의 두가지 방식으로 조합될 수 있는 것이다. 그녀는 습득과 학습의 관계를 [표4]와 같이 나타내고 있다.



[표 4] 제 2 언어 학습의 모형 (Bialystock, 1978 : 71)

[표4]에서 보면, 언어 사용시 학습자는 명시적 지식과 암시적 지식으로 단순히 나누어진 것이 아니라 상호 작용하여 돕고 그 결과로 인하여 다른 종류의 언어 행동으로 둘 다 연결되고 있음을 볼 수 있다. 이 모형에 의하면 언어 접촉을 하면 언어 이외의 다른 지식이 추론을 통하여 명시적 언어 지식의 생성을 촉진하고, 한편 규칙의 연습을 통하여 명시적 지식이 생긴다. 명시적 지식은 다시 규칙 형식 연습을 통하여 암시적 언어 지식으로 바뀌고, 언어 접촉시 기능적 연습을 하면 언어 사용에 필요한 암시적 언어 지식이 된다는 것이다. 실제 언어를 사용할 때 즉석에서 반응을 보이기도 하고 자연적으로 반응을 보이기도 하는데, 이런 언어 행동의 기반이 되는 것은 암시적 지식뿐만 아니라 명시적 지식도 포함된다는 것이다. 그런데, 습득(암시적 지식)과 학습(명시적 지식)이 연결 될 수 있는 한가지 방법은 자동화(automatic)라는 개념으로 설명이 가능한 것이다. 이것은 Krashen의 학습과 습득의 배타적 입장을 공격하면서 이론적 틀을 마련한 Mclaughlin(1978)에 의하여 정립된 견해이다. Krashen과 다른 점은 학습의 결과가 언어사용의 행위에 연결될 수 있다는 점이다. 그의 언어 형태적 특징에 대한 정보 처리 절차와 주의 집중(attention)의 기능으로서 가능한 목표어의 수행을 나타내는 모형은 정보 처리 항목에 '통제된

(controlled)' 처리와 '자동적(automatic)' 처리와 4개 항목에 대한 주의집중의 범주로 되어 있다. '통제된 과정'은 적극적인 주의 집중을 요하기 때문에 간섭이 발생하지 않는 반면, 동일시간 내에 극소수의 제한된 자질만 통제 될 수밖에 없다. 자동적 처리는 적극적인 통제나 계속적인 주의 집중 없이도 가능하고 보다 복잡한 기능으로 처리하는 것을 가리키고 있다. 이 복잡한 기능으로 수많은 정보를 동시에 처리할 수 있는데 이런 자료의 자동화를 '재 구조화(restructuring)' 처리로 완성시키게 되고, 재 구조화처리에서 과제의 구성성분이 새 단위로 조정, 통합 또는 재조직되어 결국은 옛 구성성분 보다 효과적인 절차로 대체된다(Mclaughlin, 1990 b :118). 그런데 이 처리과정에서 중요한 점은 자동적 처리과정은 통제된 처리과정을 먼저 이용하고 난 다음에 나타난다고 하는 점이다. 이런 처리과정의 연속선상에서 양끝은 수행중인 과제에 대한 집중적인 관심 또는 주변적인 관심에 따라 일어날 수 있다. 즉, 관심의 초점을 중심이나 주변에 둔다. 집중적인 관심을 의식적인 관심으로 생각하기 쉽지만, 어떤 과제를 수행할 때는 집중적이고 주변적 관심 또한 매우 의식적인 것이라고 보아야 한다. 그의 모형(Mclaughlin, Rossman, & McLeod, 1983 : 142)에 따르면, 형태적 규칙학습에 바탕을 둔 언어 수행은 형식에 대한 집중적 관심과 통제된 정보 처리를 요구한다. 암시적 학습이나 유추적 학습에 바탕을 둔 언어 수행은 주변적 관심과 통제된 정보 처리를, 시험 상황에서의 언어 수행은 집중적이고 자동적인 정보처리를, 소통 상황에서의 언어 수행은 자동적인 정보처리를 필요로 한다.

Sharwood-Smith(1981:159-168)는 Balystock 과 Mclaughlin 의 연구를 발전시켜 문법지도의 역할을 설명할 수 있는 완벽한 모형(p.166)으로 발전 시켰다. 그는 문법의 형태적 지도는 의식-고양(Rutherford의 정의와 차이가 있음)이 일어날 수 있는 수단이 되며, 명시적 지식은 자동화가 될 때까지 계속되는 결과를 가져온다고 주장한다. 그에 따르면 대부분의 자연 발생적 언어 수행은 훈련과 연습에 의해서 이루어질 수 있음은 너무나 자명한 일이다. 훈련과 연습은 목표어로 실제 언어 수행하는 과정에서 학습자가 주저하지 않고 즉시 사용할 수 있는 구조에 필요한 통제력을 얻게 된다. 그가 표현하고 있는 정보 처리모형에서 보면, 학습자는 단지 암시적 지식을 이용하거나 명시적 지식을 이용하거나 또는 둘다를 이용하여 목표어를 생산해

내는 등의 세가지 방법을 이용할 수 있다는 것이다. 학습자가 보유하고 있는 발화는 학습자의 언어 학습 체계에 입력의 일부분으로 구성되어 있다. 입력의 나머지 다른 부분은 타인의 발화에 의하여 보충된다. 전체 입력은 학습자가 자신의 암시적인 지식이나 명시적 지식 또는 둘 다의 문장을 변경시킬 수 있는 정보를 제공한다. 자동화가 결여된 명시적 지식에 기초를 두고 전적으로 또는 부분적으로 계획된 언어 수행은 암시적 지식에 환류(feedback)를 제공할 수 있다. 만약 이런 현상이 연습을 통해 자주 발생하면 명시적 지식은 암시적 지식의 일부분으로서 완전히 자동화 될 수 있다. 즉, 문법지도로 학습된 내용은 연습을 통해 습득된 지식으로 될 수 있음을 암시했다. 그러므로 그는 문법교육은 의사 소통의 지름길로 보고 있다. 부호의 자질에 대한 관심을 갖는 성인 학습자는 자신이 유창한 의사소통을 할 수 있게 될 때까지 교실 안에서나 밖에서나 연습을 할 수 있다는 것이다. 문법교육 또는 그의 표현을 빌어 ‘의식-고양’은 한가지 형태로만이 아니고 여러 가지로 이루어 질 수 있음을 강조한다.

이상과 같이 ‘학습’과 ‘습득’의 강한 상호작용적 입장은 교실 학습자들은 교실밖에 자연스런 학습자들이 유창도 측정에서 유리할 수 있는 때마저도 그들을 능가할 수 있는 이유에 대해 신뢰할만한 설명을 제공한다. 교실의 학습자는 학급이 제공하는 ‘흡수적 활동’과 ‘연습’을 통한 명시적 지식에 의한 간접적 방식으로 흡수적 환경에만 의존하는 교실 밖의 학습자보다 더 자신이 갖은 암시적 지식을 증대시킬 수 있다는 것이다. 학습된 지식 또는 명시적 지식이 습득된 또는 암시적 지식으로 변환될 수 있다는 이 주장들은 그 범위가 아주 협소하고 매우 제한된 경로를 통해 이루어진다고 볼 수 있지만 ‘학습’과 ‘습득’의 상호 작용 적인 측면을 고려 했음에 의의를 둘 수 있다. 그리고 학습의 효과를 설명함으로서 그에 따른 문법 지도를 중요시하고 있음을 알 수 있다. 상호작용적 입장에 변이형적 입장(The variability position)을 문법지도에 효과성적 입장에 포함시켜 간단히 살펴보고자 한다. 이 입장은 학습자의 ‘문체(style)’의 다양성을 인정하고 분석성과 자동성이란 용어를 도입하여 설명하고 있다. 학습자는 말의 문체면에서 조심스런 문체와 일상적 문체에 이르기까지 많은 문체를 갖고 있다고 믿고 있는 입장이다. 변이형적 입장은 언어사용과 습득 사이에 상호 관계를 강조한다. 이 입장에서 언어는 학습자가 요구하는

지식의 종류를 결정하는데 사용된다. 한 종류의 행동을 수행하기 위한 필요 언어 지식의 습득은 다른 종류의 행동을 수행할 능력을 보장하지 못한다. 왜냐하면 종류가 다른 지식은 언어 수행도 다른 것에 사용되기 때문이다. 그녀는 분석된 요인과 통제 요인을 갖고 있는 두가지 연속체를 구분해 냈다. 분석된 요인은 학습자가 내용과 함께 그 지식의 구조를 미리 나타내 볼 수 있는 능력을 말한다. 분석된 지식을 얻은 학습자는 그것을 문제 해결을 위해 변형시키고 비교하며 사용함으로써 작동시킬 수 있다. 아래 도표를 통해 Bialystok(1982)이 분리하는 지식의 4가지 유형에 대해 정리 할 수 있다.

- 분 석 적 +	- 분석적	- 분석적
	+ 자동적	- 자동적
	A	B
	+ 분석적	+ 분석적
+	+ 자동적	- 자동적
	C	D

(Ellis,1985 : 238 재인용)

이 분석 틀을 통하여 Bialystok은 두 가지 기본 요점을 정리했다. 첫째로 과업이 달라지면 요구되는 지식의 유형도 달라진다는 것이다. 가장 어려운 과제는 C에 나타난 두 가지 요인이 모두 유효적인 것들이고, 난이도가 가장 낮은 것은 B에 나타난 것처럼 모두 무효적인 것이다. A, B는 난이도가 중간 정도이다. 둘째는 학습자마다 갖고 있는 지식의 종류가 A, B, C, D 중 어느 것인지 식별할 수 있다는 것이다. 이에 따르면 학습자가 다른 지식을 요하는 과업에 처하게 되면 이에 따른 필요한 지식의 유형도 달라진다는 것이다. 그런데 형태적 교육이 성취할 수 있는 것은 학습자가 배운 분석적 지식을 놓고 학습자의 통제력을 증가시켜 주는 데 있다. 그래서 문법 교육은 직, 간접적으로 다른 지식 유형의 내면화에 기여하고, 그러므로 교실 학습자들은 자연스런 학습자들 보다 더 폭 넓은 언어적 임무를 수행할 수 있다고 본다. 이 입장에서 볼 때, Ellis(1985:244-247)는 자연스런 대화가 목표이면, 학습자는 자동적이지만 비분석적인 목표어 지식을 습득하여 일상적인 문체의 발전을 필요로 할 것이고 이것은 교실에서의 의사소통을 강조하는 교육을 통하여 직접적으

로 성취될 수 있다고 보았다. 또한 만약 조심스런 문체에서 일상적인 문체로 지식을 이동시킬 기회를 충분히 연습만 된다면 부호에 초점을 맞추는 간접적인 교육을 통해서도 성취될 수 있다고 보았다. 만약 학습자의 목표가 조심스럽고 의식적인 계획을 요하는 담화에 참가하는 것이라면, 자동적이고 분석적인 목표어 부호에 초점을 맞추는 교육에 의하여 가장 잘 성취될 수 있는 것이라는 시사점을 찾을 수 있다고 설명한다. 이로서 자연스런 의사 소통을 위해서나 조심스런 정확성이 요구되는 의사 소통 모두에 문법 지도가 영향을 미칠 수 있고, 특히 문법 지도는 정확성을 요하는 대화 참여에 필수적이라 볼 수 있다.

비상호작용적 입장이나 상호작용적 입장의 이론들은 의사 소통 능력이 어떻게 습득되는 지에 대한 완전한 모형을 제공할 수는 없다. 그리고 이것으로서 의사 소통과 부호 또는 정확성과 유창성의 딜레마의 해법을 명확히 해결 할 수 없다. 그러나, 목표어 습득이 이해 가능한 입력을 받는 노출적 환경에서의 습득으로만 설명할 수 있는 간단한 것도 아니고, 그보다 더 복잡한 체계속에서 여러 변수에 영향을 받으며 습득하는 것임으로, 문법 지도에 대한 비효율성은 너무 성급한 결론이다. 그리고 외국어 습득을 이해가능한 입력으로만 설명하기에는 불충분하다. 또한 외국어 습득의 심리 언어학적 측면에서의 상호작용적 입장과 변이형적 입장의 고찰에서 얻은 시사점은 학습과 습득이 분리된 개념이 아니고 학습은 여러 경로를 통해 습득에 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 그리고 문법을 지도하는 것은 습득을 촉진 시킬 수 있고(Selinger), 언어의 특징을 주목하게 함으로서 학습자의 흡수를 돕고(Ellis), 연습으로(Bialystok), 의식을 고양 시킴으로서(Sharwood-Smith), 통제처리에서 자동적 처리(McLaghlin)의 과정을 거쳐 각자의 목표에 따라 언어를 사용할 수 있게 돕는 것으로 해석 할 수 있다.

Ⅲ. 문법 지도의 실제

A. 문법 지도의 방향

형태적 지도는, 풍부한 입력이 주어지고 교사가 앞에서 주도하는 문법 지도가 생략되어진 의사소통 중심의 교수법의 사용에 많은 관심을 가지고 그것의 적용에 힘쓰는 교사들에게는 하나의 해결하기 힘든 문제이다. 이와 관련하여 Long(1988)은 언어 형태를 고립된 상태로 가르치는 행동주의적 심리학과 구조주의적 언어학에 근거한 전통적 교육방법은 구식이고 비효과적이라 한다. 그는 순수한 의사소통적 교과 과정도 문법지도를 무시하기 때문에 부적절하다고 한다. 왜냐하면 언어 형태의 지도는 그 유무에 대한 비교 연구에서 확실히 잇점이 있다고 입증되었기 때문이다. 문법 지도 방법은 지도하고자 하는 내용에 따라 하나의 구조가 다른 구조와 혼합하는 의미와 구조에 대해서는 의사 소통전에 가르치는 것이 좋을 수도 있고, 다른 문법 사항이 문제가 안되면 의미와 기능에 대한 작용과 동시에 가르쳐 질 수 있다. 그러므로 훌륭한 수업의 방법은 가르치기 원하는 내용에 있으므로 각각의 부분에 맞게 지도해야 한다. Swan(1985:76-87). 또한, 문법 지도는 의미 있고 의사 소통 적 맥락에서 매입되어야 하고, 의사 소통 적 목적에 긍정적으로 기여하는 방향이어야 하며, 유창한 의사 소통 적 언어 내에 정확성을 증진 할 수 있어야 한다. 또한 문법 적 용어로 학생들을 압도하지 않도록 해야 하고 가능한 한 생생하고 동기 부여 적이어야 한다(Brown1994b:347-372).

Nunan(1998:118)은 문법지도의 효과성이 높을 수 있는 조건을 설명하였다. 우선, 학습자가 언어의 실제적인 예에 노출이 되어서 가르쳐질 문법적 특질이 언어적 경험의 상황에서 만날 때 효과적이라 하였다. 또한 형태와 의미 그리고 사용사이에 뚜렷한 연결을 만들 수 있는 과업(task)에 몰입되고, 문법 기능을 스스로 탐구할 수 있는 귀납적 학습 활동을 통하여 언어를 진보적으로 구성, 재구성함으로써 영어의 문법 원칙을 이해할 기회가 주어 질 때 더욱 효과적일 것이라 설명한다. 그러므로 조건이 갖추어지도록 목표어에 노출의 기회를 부여하는 것이 우리나라의 상황에서 필요한 일이다. 연역적 설명으로 주로 교사에 의해 지도되는 것보다는 항목에 따라, 여러 변수에 따라 귀납적 방법과 조화롭게 지도되어야 할 것이다.

이에 덧붙여서 문법적 설명과 용어를 사용하는 여부에 대해서는, 설명은 되도록 짧고 단순하게 주어져야 하고 만약 학습자가 영어로 설명하는 것을 따라 갈수 없다면 모국어를 사용해도 될 것이다. 문법적 관련성을 설명하기 위해서는 차트나 시각 자료를 사용하는 것이 유익하며, 학습자의 인지 유형에 따라 다양하게 설명하도록 노력해야 한다. 설명할 방법을 모르는 경우는 잘못된 정보를 주지 않도록 해야 한다. 차라리 학습자에게 다음 시간에 연구하여 말해 주는 것이 낫다(Brown, 1994b:352). McKay(1987)는 문법지도에 문법 규칙에 대한 형식적 설명을 포함한다고 하였다. 그렇다 하더라도 최대한 쉽고 간단하게 설명이 이루어져야 하고 어려운 용어로 인한 설명은 학습자에게 문법에 대한 부담감을 줄 수 있으므로 줄여야겠다.

결론적으로 볼 때, 이상에서 살펴본 바에 의하면 우리 나라의 문법 지도의 방향은 전통적 구조주의 언어학에 입각한 하나의 형태와 구조에 머무는, 행동주의적 심리학에 입각한 계속적인 무의미한 반복의 형태를 벗어나야 함은 두말할 나위가 없다. 어휘, 문법규칙, 담화규칙 기타 조직적으로 활용할 수 있는 능력의 습득은 학습자가 화자와 청자 또는 작가와 독자간의 사고, 생각, 느낌을 주고받을 목적으로 그런 형태를 사용하지 못한다면 소용이 없게된다. '형태(form)는 도구인데 반하여 '기능(function)'은 그런 형태의 실현이다(Brown, 1994a:231).

의사 소통 능력의 신장을 중시하고 있는 우리의 영어 교육 입장을 고려 할 때도 문법이 목적이 아닌 수단으로의 지도가 되어야 한다. 의사 소통능력 신장을 위해 문법 교육이 필요 없다는 생각은 잘못된 것이며 의사 소통 능력의 참된 의미에서도 문법적 능력을 다루고 있으므로 다른 요소와 더불어 지도되는 수단적 위치에 맞는 방안이 연구되어야겠다. 그런데 교실 밖에서 영어에 대한 충분한 노출이 적은 상태이므로 교실의 문법지도는 실제적 언어 자료위에서 최대한의 노출의 기회를 부여하는 활동 속에서 실시되어야 하고, 명시적이든 암시적이든지 문법 지도만을 위한 수업시간의 특별한 배정을 하기보다는 여러 요소들을 고려한 상호 작용적으로 습득 되도록 해야 할 것이다. 학습자의 여러 변수와 인지 유형을 고려하며, 의미와 화용과 형태의 관련 선상의 문법 지도로 인해 문형을 자연스럽게 습득할 수 있도록 하는 방향이어야 한다.

1. 학습자 중심 지도

효과적인 문법 지도시 고려해야 할 사항은 문법 항목의 순서에 대한 고려뿐 아니라 학습자의 여러 변수와 학습자가 처한 상황에 따라 지도되어야 한다. 이를 위해 Celce-Murcia(1991:465)는 문법은 잘 제시된 예문으로 의미로서 가르쳐져야하고, 언어를 사회적으로 적합하게 사용할 수 있도록 사회기능으로서 가르쳐져야 하며, 담화로서 가르쳐져야 함을 제안했다. 그녀는 외국어 교수에 있어서 문법 역할을 결정하기에 도움을 줄 수 있는 변수들을 아래와 같이 제공했다.

	Less important	< ———	Focus on Form	————>	More important
Learner Variable					
Age	Children		Adolescents		Adults
Proficiency Level	Beginning		Intermediate		Advanced
Educational background	Preliterate no formal education		Semiliterate some formal education		Literate well educated
Instructional Variables					
Skill	Listening, reading		Speaking		Writing
Register	Informal		Consultative		Formal
Need/Use	Survival		Vocational		Professional

위의 6개 범주는 교실에서 의식적으로 문법을 강조하기 위한 필요의 판단 지침서로서 간주될 수 있다. 그 내용을 살펴보면, 형태를 강조할 때는 나이는 중요하다. 문법 지도는 나이가 어릴 때는 매우 단순한 강조로 진술되어야 효과적이고 거의 문법 지도가 필요하지 않다. 청소년이나 성인에게는 의사소통 능력을 진보시키기 위해 어떤 형태를 명시적으로 강조하는 것은 유용하다. 초보자에게는 문법적 강조가 너무 많으면 유창성의 습득을 막을 수 있고 진보자의 경우는 유창성에 덜 방해된다. 교육을 받지 못했거나 글씨를 모르는 학습자의 경우 문법적 용어의 복잡성을 이해하기가 힘들다. 기술면에서 보면, 말하기, 읽기, 듣기를 위해서 보다 문어체를 향상시키는데 더 문법 지도가 알맞다. 왜냐하면 듣기와 읽기의 목적에는 단어 인식(awareness)와 의미 처리(semantic processing)에 관련된 능력이 필요하고 쓰기와

말하기 같은 목적에는 형태의 정확성이 필수 요소이므로 형태의 강조가 더 중요하고 회화 수업 시는 말하기보다는 쓰기에 더 문법 지도가 필요하다. 비공식적인 상황에서 문법적 정확성을 덜 요구하고 공식적 작문에 더 요구된다. 그리고, 학습자가 전문적 목표를 추구한다면 실생활의 학습자보다 더욱 형태적인 정확성의 강조가 필요하다.

Yip(1994)은 의식-고양이 어떠한 역할을 하는지에 대하여 실험을 한 결과 다양한 요소가 함께 고려되어야 함을 보였다. 문법 지도를 한후 대부분의 학생에게 오류가 감소되었다. 그런데 특히 과목에 특별한 흥미를 갖아 적극적으로 참여한 한국인과 중국인 학생에게서는 거의 최고의 효과가 나타났다. 문법 지도시 문제의 형태에 관심이 많을수록 형태에 집중하여 더 빠르고 쉽게 내재화를 시킨다는 사실이 실험으로 나타났다. 이런것들은 학습자 변수적 사항이므로 이러한 것도 함께 고려되어 지도되어야 한다.

2. 과업-중심지도(Task-based Instruction)

최근 문법 교육에 있어서 일종의 형태적 지도로의 회귀를 가리키는 경험적 결과물과 심리 언어학적 근거에 반응하여 여러 가지 연구가 의사소통적틀 안에서 문법 형태의 교육을 통합하려는 방법 또한 연구되고 있다(Fotos, 1994:323-324).

Long(1988)은 문법 형태의 지도와 의사 소통적 언어 사용을 결합하는 방안을 제안하였다. 그의 주장은 뚜렷하게 문법 형태를 교사가 주도해서 지도하는 것이 아니라, 간접적이고 맥락 중심의 제시로서 사용과 관련되도록 하는 것에 있다(Fotos, 1998: 302 재인용).

이와 관련하여 학습자들은 문맥에서 목표 구조의 특질을 인식시킬 수 있고, 그것들의 쓰임에서 정확성을 발전시킬 수 있도록, 의사 소통중심 교수와 문법지도를 통합하는 방법에 대해 광범위한 연구가 진행되었다. 이러한 연구는 보통 ESL상황에서 이루어 졌는데 그것은 두 가지 일반적 형태의 경향을 띤다(Fotos,1998:302-303). 첫 번째는 학습자가 순수한 의사소통적 맥락 안에서 그들에게 소개된 언어를 알고 다룰 수 있는 입장에 근거한 것이다. 그 방법은 의사 소통 적 입력을 강화하고 목표 구조를 뚜렷한 언급 없이 두드러지게 물리적 표시를 하는 것과 같이 학습자의

주의가 목표구조에 기울여 지게 하여 암시적으로 지도하는 방법이다. 두 번째는 의사 소통 활동과 명시적 문법지도를 결합하는 유형이다. 많은 형태의 예문을 포함하는 의사 소통적 입력을 주고 그 뒤에 간단한 문법 수업을 하는 방법이다. 또는 목표어 문법 형태의 교사 주도 방식으로 종종 행해지고 그후 의사소통 활동을 하는 방법이다. 이러한 두 가지 유형은 앞서 살펴본 형태적 지도와 언어 습득 사이의 심리 언어학적 견해에 기초를 두고 있다. 형태적 지도가 학습자의 내부 언어 체계를 재구성하는데 포함된 인지적 처리를 촉발시키면서 학습을 용이하게 해준다는 것이다.

그러나, 습득 과정에서 문법 지도의 역할에 대한 이 긍정적 견해는 학습자가 목표 문법 형태를 자주 접할 수 있음이 가정되어 있다. 교실뿐 아니라 실제 생활에서 목표어를 접할 수 있는 것은 ESL 상황이다. 그러므로 위의 두 번째 유형중에서 문법 형태가 교사 주도방식으로 행해지는 것은 우리나라와 같은 EFL상황에서는 목표어에 노출이 거의 이루어지기 힘든 상황이므로 바람직하지 않고 현재 이루어지는 형태이다. 명시적이고 직접적 지도의 교사주도의 지도보다는 의사소통입력이 주어지고 의사소통적으로 지도되는 CLT와의 통합적 방향은 노출의 충분한 기회를 부여하는 여건이 함께 고려된 것이다. 많은 EFL환경과 같이 우리 나라도 교재에 대한 융통성을 가질 수 없어 일정 종류로 정해져 있고, 큰 학급의 규모를 가지고 있다. 또한 과거의 영어 교육은 문법 설명 방법과 기계적인 문형연습을 통하여 이루어져 왔으며 문법 그 자체가 영어교육의 목표였고 문법을 언어 학습을 위한 수단으로서가 아니라 언어 학습의 목표로 가르쳐 진 것이다. 이러한 전통적인 문법 지도 중심의 영어 교육의 단점을 인식하여 의사 소통 중심의 교육으로 개혁한지 우리 나라는 그리 오래 되지 않았으며, 그에 따른 교실 수업의 연구가 활발하다. 그러므로 의사 소통을 중요시하는 교수법의 단점은 사소한 것일 수 있다. 그러할 만큼 상호작용의 필요성, 언어의 실제 사용의 필요성이 절박하다고 할 수 있다. 정확성과 유창성 그리고 의사소통적 기술은 때에 맞는 형태-강조 활동과 의미 중심의 지도를 통하여 잘 성취될 수 있다. 이런 경향들은 과업-중심지도 방법론의 이론적 전체를 가정한 '직접적 그리고 지식중심의 교수와 간접적 기술 중심의 교수법'의 통합을 목적으로 하는 '원리화된 의사소통접근법(principled communicative approach)'으로 표

현될수 있다(Celce-Murcia et al.,1997:148). 언어 학습상황에 필요한 것은 Paulston(1990:197)에 의하면 첫째 형태에 강조를 한 이해가능한 입력, 둘째 이러한 형태를 정확하게 배우기 위한 활동,세째 형태의 적절한 사용을 위한 기능적 지침서, 그리고 마지막으로 언어 형태의 실제적 사용이다. 이런 요건들을 충족시킬 수 있는 것이 바로 과업-중심지도(과업중심교수법 또는 과업중심학습법을 구분하지 않는다.)이다. 과업-중심지도는 인지적발달 측면과 인지처리과정등을 고려하고 CLT와 문법 지도를 통합한 방식이다. 과업중심지도는 전체 방법의 핵심으로 과업을 수행하는 것이다. 문법 지도가 특정 자질에 대한 학습자의 의식적인 인식(awareness)을 불러 일으키는데 중요하다는 견해는 문법 연구에 의미가 중심이 되는 목표어 사용을 위한 기회를 제공하는 것과, 문법 지도를 통합하는데 목적을 두는 과업-중심지도를 위한 이론적 틀을 마련해 주었다.

Nunan(1991 :279)에 따르면, 과업-중심지도의 특징은 다섯 가지로 구분할 수 있다. 그 첫 번째는 목표어로 상호작용을 통해 의사소통 하는 것을 배우는 것을 중시한 것이라는 점이다. 둘째, 신뢰할만한 교재를 학습 상황에 도입할 수 있다는 것이고, 셋째는 학습자들이 언어뿐만 아니라 학습과정 자체에도 주의를 집중할수 있는 기회를 제공한다는 점이다. 네 번째 특징은 학습자 자신의 개인적인 경험은 교실 학습에 기여하는 중요한 요소로서 격상시킨다는 것이고 마지막으로 과업-중심지도법은 교실 학습을 교실의 언어 활동과 연결시키는 시도라는 것이다. 그러므로 과업-중심 지도는 실생활에서 일어날 구 있는 것과 같은 상호작용의 기회를 주고 어떤 과업을 수행하게 하는 과정에서 목표한 세부 능력을 얻기 위해 의사소통 능력을 갖추도록 하는 것이다. 과업-중심지도 역시 문법만 강조하는 전통적 의미의 언어학적 측면의 과업이 아니라 의사 소통적 과업에 의한 것으로 이해 되어야 한다.

a 과업의 정의

단순한 문법항목 대치 반복 연습을 위한 활동(Activities)과의 구별을 위해 과업의 정의를 간단하게 살펴본다. Breen(1987 :23)은 과업은 특별히 목적적이고 적절한 내용과 구체적인 절차, 그리고 과업을 수행하는 학습자에게 어떤 결과가 산출되는 구조화된 언어 학습 노력이라고 정의했다. Willis(1996 : 23)는 문법 연습, 연습 활동

들, 역할놀이(한 항목만을 위한 단순한 역할 놀이의 경우에 한함)등을 포함한 다양한 활동의 이름으로 ‘과업’이 사용되는데 그것은 ‘과업’이 아니며, 결과(outcome)는 얻기 위한 의사 소통의 목적으로 목표어가 학습자에 의해 사용될 때의 모든 활동을 말한다고 정의하였다. 본 논문에서는 전통적인 언어적 과업과 구분하고 단순한 문형 연습 차원에서 그칠 수 있는 일부 의사 소통적 활동과 구별 위해, ‘과업’을 ‘결과’ 또는 ‘문제 해결’을 얻기 위해 목표어로 의사 소통함이 필요한 활동으로 보기로 한다. 사실 ‘과업’이란 말은 ‘활동(activities)’ 이나 ‘기술(technique)’이란 말과 동의어 일수도 있다. 그 예가 문제 해결 활동과 문제 해결 과업의 경우에 볼 수가 있다. 그러나 어떤 경우는 한 과업에 여러 개의 활동들이 포함될 수 있다. 그러므로 의사 소통 활동은 어떻게 전 후가 구성되느냐와 그것을 통한 목적 명시에 따라 대부분이 ‘과업’으로서 분류되어 이용 될 수 있다.

b. 과업의 유형

과업의 유형은 폐쇄 과업(closed task) 과 개방 과업(open task)로 나누어진다. 폐쇄 과업은 한가지 정답만이 있거나 극히 제한된 수의 정답만이 있는 과업이고 반면 개방과업은 단순한 한가지의 정답만이 있는 것이 아니다.

폐쇄 과업의 예

Work in pairs to find seven difference between these two pictures and write them in note form. Time limit : two minutes

개방 과업의 예

Compare memories of childhood journeys.
Exchange anecdotes on a theme.

< Willis,1996 : 28>

폐쇄 과업을 위해 학생들 사이에 교환되는 정보는 매우 한정적이고 분리된 것이며, 개방 과업을 위한 필요한 정보는 비교적 비 제한적이고 명확하지 않다. 폐쇄 과업이 개방과업보다 두 가지 면에서 개방과업보다 더 낫다고 하였다. 첫 번째 면은 폐쇄 과업은 더 많은 의미의 협력을 가져와서 이해를 촉진시킨다는 점이고 , 두

번째 면은 폐쇄 과업은 개방과업보다 입력과 출력에서 발화의 형태에만 초점을 맞춘다는 점이다. 이런 견지에서 폐쇄과업이 한정된 상호작용을 더 많이 자극한다. 그러나, 학생들이 실제 언어를 학습할 때 폐쇄 과업에만 관여하지 않으므로 지도 시 두 가지 유형들을 효과적으로 통합시켜야 한다.

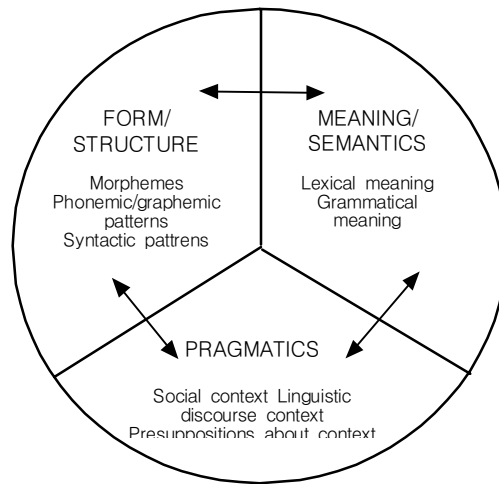
과업유형의 다른 분류로 Willis(1996,26-27)는 과업의 유형으로 듣기(Listening), 비교(Comparing), 경험 공유(Experience sharing), 창작(Creative), 순서를 정하거나 분류하기(Ordering, sorting), 문제 해결(Problem solving)으로 나누었다.

그러나 본 논문에서는 의사소통적 과업(communicative task)와 문법과업(grammar task)로 나누고자 한다. 의사소통적과업이란 기존의 의사소통활동과 유사한 개념이고 문법과업은 의사소통적 문법과업(communicative grammar task) 또는 문법의식-고양 과업(Grammar consciousness-raising task)이라고 부르기도 한다. Fotos와 Ellis(1991)는 과업 내용을 과업의 내용으로 하여 문법 문제를 서로 상호 작용하며 풀도록 하는 문법과업을 통한 문법 지도를 어려운 문법이나 진보된 학생을 위해 추천하였다. 학습자들이 문법 구조의 형태에 초점을 맞추더라도 그들은 동시에 목표어의 의미가 강조된 사용에 몰입할 수 있어서 의사 소통하며 문법적 지식을 발전시킬 수 있다. 과업 중심의 교수법은 새로운 것이라기 보다는 단지 과업 수행을 방법적인면에 핵심으로 보는 것으로서 우리 나라의 실정에서 교과 내용에 대해 융통성을 선택할 수 없는 교사들은 이 방법을 통해 참가하는 유형과 그 활동들에 관해 융통성을 가질 수 있다.

B. 문법 지도 방법

문법 지도시 도움이 될 수 있는 Larsen-Freeman(1991:279-283)의 문법의 삼차원 틀에 관해 살펴본다.

그녀는 문법을 언어의 3가지 차원과 관련된 것임을 주장하고 각 차원에 따른 문법 지도이어야 함을 제안하였다. 문법은 구조나 형태(form/structure), 의미(meaning/semantics), 사용규칙을 통제하는 화용(pragmatics)조건과 서로 상호작용을 하고 있음을 강조하며 그 관련성을 아래의 파이 차트[그림1]를 통해 나타 내었다.



[그림 1] Larsen-Freeman(1991:280)의 문법의 언어 삼차원에 관한 Pie Chart

위의 [그림1]에서 볼 수 있듯이, 하나의 형태나 구조에만 문법이 국한된 것이 아니다. 구조영역은 언어의 형태나 구조를 제시해 주어 문장을 구성하는 방법을 말해주고, 의미영역은 어떤 문법 구조가 의미하는 것은 무엇인가에 대한 것이다. 화용의 영역은 언어와 문맥간에 관계에 대한 것이다. 사회적 문맥과 담화적 문맥을 포함하는 것이다. 주어진 문장의 문맥을 고려하여 의미를 할당하는 역할을 한다. 이때 3가지 차원은 서로 밀접히 관련되어 있음이 중요하며 어느 한 차원만으로는 충분하지 못하다는 것이 강조되고 있다. 문법이 형태와 의미와 화용에 연관되어 있음으로 문법을 가르키는 교사는 ‘어떻게 문형이 형성되었는가?’와 ‘그것이 무엇을 의미하는가?’, 그리고 ‘언제, 왜 그것을 사용되는가?’의 질문을 함으로서 문법 지도를 시작할 수 있음을 제안하였다. 각 차원에 맞는 적절한 지도가 되어야 한다는 것이다.

1. 의사소통적과업을 통한 방법

이 방법은 과업중심지도에 초보자들이나 상대적으로 어린 학생들을 위해 효과적인 방법으로 Willis(1996)은 소개하고 있다. 의사소통적 활동을 이용한 과업으로서 Larsen-Freeman의 문법의 삼차원들을 기준하여 각 차원에 활용가능하도록 나누어 제시하고자 한다.

의사 소통 적 상황 속에서 의미 있게 문법을 지도할 수 있게 된다. 즉, 단순히 문법적 구문만을 반복하여 연습하는 활동은 학습자의 학습 의욕을 감소시킬 수 있으므로, 유의미한 활동과 의사 소통 적인 활동을 사용하는 것이 바람직하다고 할 수 있다(한정원, 1991:141-166). Celce-Murcia & Hilles (1988:61)은 역할 놀이, 게임, 문제 해결 활동, 듣고 응답하기, 노래, 이야기를 통해서 문법적이 설명이 없이도 학습자가 자연스런 상황에서 문법 구조를 유도하고 연습할 수 있도록 하고 있다. Larsen-Freeman(1991:285-290)은 형태와 의미, 화용의 측면에서 문법을 지도하기 위한 활동과 자료들을 제시하고 있다. 다양한 게임과 문제 해결 활동(problem-solving activities), 역할 놀이 등을 지도 방법으로 소개하고 있다. 여러 가지 활동을 문법 항목에 따라 포괄적이고 체계적으로 정리한 Ur(1995)는 게임, 역할 놀이, 모의 활동(simulation), 정보 결함 활동(information gap activities), 브레인 스토밍(brainstorming)을 포함하는 유용한 의사 소통 활동 속에서 학습자의 흥미를 촉진시킬 수 있는 문법 연습을 제시하였다.

a. 형태/구조 차원의 지도 위한 과업

(1) 게임(Game)

게임은 즐거움과 흥미를 유발하므로 의사 소통 적 학습 활동에 중요한 위치를 차지한다. 게임이 가져다주는 효과는 불안감이 적은 학습분위기를 조성하여 정의적 긴장 요인을 해소해 주는 데 있다. 학습자는 게임의 성격상 딱딱한 수업이 아니므로 보다 쉽게 게임에 몰두하여 학습 목표 도달을 성취할 수 있음을 기대 할 수 있다. 이런 면에서, 게임은 문법 지도 시에 학습자에게 유용한 언어 형태와 구조를 특별한 준비물 없이 목표어로 의사 소통 하에서 익힐 수 있는 방법이다.

< 추측 게임 (Guessing Game) >

이 게임은 교사나 학생이 사물이나 사람 등에 해당하는 내용을 결정하여 학생들이 알아 맞추도록 하는 게임이다. 알아 맞출 때까지 계속 질문하고 대답하게 된다. 이것은 의문문 지도에 적당하다.

지시 : 모든 학생들에게 한가지 사물을 생각하도록 한다. 잠시 후, 한 학생을 선택하거나 또는 교사 자신이 마음속에 생각한 사물을 알아 맞추도록 하면서 게임을 유도한다.

A : Is it in the classroom?

B : No.

C : Can we eat it?

B : Yes.

D : Is it round?

B : Yes.

A : Is it an apple?

B : Yes.

< 스무 고개 (Twenty Question) >

추측 게임과 유사한 방법이다. 의문문이나 소유격 형태를 익히는데 사용할 수 있다(Larson-Freeman, 1991:286).

A : Whose pencil is it ?

B : Is it Su-mi's?

A : No, it isn't

C : Is it Mi-na's?

A : No, it isn't.

|

D : Is it Yeong-soo's.

A : Yes, it is.

이러한 활동 속에서 소유격의 여러 형태, 대답하는 형태, 의문사로 시작하는 의문문의 사용 등의 효과를 얻을 수 있다.

< 전 화 게 임 (Telephone Game) >

이것은 간접 화법을 연습하는데 유용하지만 다른 언어 형태나 구조에서도 이용 가

능하다. 큰 학급에서도 이용하기 용이하다.

지시 : 한 학생이 다음 학생에게 말을 하게 하고 계속해서 마지막 학생에게까지 전하도록 하여 제일 끝의 학생이 큰 소리로 말하게 하거나 각자 들은 말을 쓰도록 한다.

Su-mi : I'm happy. It's Sunday. (속삭이는 말로 다음 사람에게)

Mi-na : Su-mi said that she was happy it was Sunday.

Na-ri : Su-mi said that she was happy it was Sunday.

|

Yeong-soo : Su-mi said that she is happy it is Sunday.

(교사가 맨 처음 발화와 비교 수정할 수 있다)

(2) 본문을 이용한 활동

< 문법성 판단 >

아래의 예는 ETS(Educational Testing Service)에서 자주 사용하는 예이다.

지시 : 4개의 밑줄 친 부분 중 잘못 쓰인 한 부분을 고르게 한다.

1. We know that red can exciting, blue may look cold, and black may mean death.
2. So a good artist knows this much better than we do.
3. He knows how to paint a happy feeling or an sad feeling.

학생이 각각의 부분적인 형태에 주의를 집중하는 면은 문장 수준의 문법 지도와 큰 차이는 없지만 이것은 한 단락에 있는 연결된 내용으로 상호 관련성을 가지고 문법성을 판단해야 하는 경우(예문에서 2번)도 포함한다.

b. 의미 차원의 지도위한 과제

(1) 전신 반응 교수 방법(TPR)과 무언극(Mime)

교사가 행동을 하면서 학생들에게 문법의 특수 사항을 의미와 연결하여 지도할 수 있다. Larsen-Freeman(1991:288)는 전치사의 의미를 가르치는 방법으로 추천하였는

데 명령문과 동사구지도에 유용하다. 다음의 예는 hear/see + object + bare infinitive 구문을 익힐 수 있는 무언극이다.

지시 : 모든 학생에게 일어나서 다음의 구문이 나타나는 행위를 따라 하도록 시킨다.

light a candle, brush your teeth, kick the ball, throw the stone, put on a hat, climb a palm tree..

다시 학생들을 앉게 하고 두 개 이상의 행동을 종이 위에 쓰게 하고 서로 팀을 나누어 상대방의 말 없는 행동을 알아 맞추어 hear/see + object + bare infinitive 구문으로 다음과 말을 하도록 유도한다.

학생 : *I saw my friend sing a song.*

이외에도 듣고 말하기(listen and speak), 듣고 그리기(listen and draw), 듣고 쓰기(listen and write)등을 활용할 수 있다.

(2) 시청각 교재를 이용한 활동

Celce-Murcia & Hilles (1998:73-99)와 Larsen-Freeman(1991:287)은 그림 실물, 그래픽 등을 이용한 활동을 통해 문법이 지도될 때 언어 형태가 나타내는 의미에 초점을 맞추어 지도됨을 강조한다. 시청각 교재는 학습에 사용할 수 있는 그림, 사진, 막대기, 지도, 녹음기, OHP 등등을 말한다. 문형 지도시 의미를 강조하여 의미 있게 할 수 있는 것들이다. 소도구를 이용하므로 호기심과 흥미를 유도하여 학습자의 주의를 집중시킬 수 있다.

<그림 (picture)>

지시 : 비교형에 쓰이는 형태를 다음과 같이 제시해 준다.

_____er than, more _____ than,
as _____ as, less _____ than

그리고 키와 몸집이 비교 가능한 여러 사람의 사진을 보여 준다. 학생들이 좋아하는 등장인물이 있는 것도 효과적일 수 있다.

학생 : 그 문형을 이용하여 보이는 사실을 설명한다.

그림은 형태와 의미를 잘 연결 시켜서 지도하기에 유용하고, 다양한 구조를 연습하거나 제시하는 데에 효과적이다. 칠판에 그림을 그려서 활용을 할 수 있다.

< 실물 교재 (Realia) >

Schumann(1981:62-63)은 기억과 외국어 습득에 관한 연구에서 학습자의 경험과 이미 존재하는 지식과 관련 지을 수 있도록 의미 있는 입력을 구성할 것과 의식적 처리 과정을 사용할 수 있는 연습 상황을 줄 것을 제안하였다. 이것을 만족시키는 것으로 교실과 실제 세상을 연결하는 ‘실물 교재’이며, 언어 교사에게는 오래된 수단 중에 하나이다. 실물 교재의 예들은 대개 교실에서 볼 수 있는 책, 책상, 의자, 창문 천장 등을 포함하여 인형, 공 등 학습에 이용할 수 있는 것 모두를 포함한다. 전치사, 간접목적어위치, 관계절, 동사구의 지도에 적당하다. 다음의 예는 ‘책’을 이용한 간접 목적어의 위치에 대한 지도이다.

지시 : *give/throw/send + indirect object + direct object* 구문과 *give/throw/send + direct object + to + indirect object* 구문을 예문과 함께 보여준후 그 문형을 통하여 대답 할 수 있도록 한다.

교사가 ‘책’을 들고 학생들에게 보여주고 난 후 그 책을 Nari에게 준다.

그리고 학생들에게 질문한다. “ *What did I give to Nari?*”

“ *You gave her a book*” 으로 간접 목적어의 이동을 유도한다.

간접 목적어 지도시 주의 할 점은 위의 두 문형이 동의어로 가르치는 것은 학생들을 잘못 이끌 수도 있으므로 간접 목적어 이동이 화용 적으로 이루어 질 수 있어야 하고 그 사용을 익히기 위한 연습이다.

< 그래픽 (Graphics) >

차트와 도표, 그래프, 시간표 등도 문법 지도를 위해 유용하고 문법의 각 연습단계에서도 사용할 수 있다. 이것은 의사 소통 활동을 위해서 뿐 아니라 다양한 구조의

연습에도 유용하다. 다음은 시간표를 이용하여 *from-to*, *between -and -*, *at* 장소 + *at* 시간을 지도하기 위한 예이다.

지시 : 1번 버스 시간표를 제시하여 각 구문의 표현을 사용하여 익히도록 한다.

LAX Venice Park Mall Hospital UCLA

6:50	7:05	7:12	7:20	7:59	8:05
8:30	8:45	9:15	9:54	10:04	10:34
10:44	11:05	11:14	11:29	11:44	11:58

"On bus # you can travel *from* (point X) *to* (point Y)."

"On bus # you can travel *between* (point X) *and* (point Y)."

"The 6:50 LAX bus arrives *at* (point X) *at* (time Y)."

여러 장소와 시간을 변화 시켜 연습한다.

(Celce-Murcia & Hilles,1988 :105 응용)

이외에도 막대기를 이용하여 그림의 사물을 가리키며 관계대명사 연습이나 카드를 이용하여 어순 맞추기 등이 있다. 위에서 살펴본 바와 같이 시청각 교재를 활용한 문법 지도는 문형의 의미를 강조하여 지도하므로 유의적 학습으로 학생들을 이끌 수 있다. 이것은 다른 의사 소통활동을 비롯한 여러 문법 지도와 더불어 사용함이 효과적이다.

c. 화용 차원의 지도 위한 과업

(1) 역할 놀이 (Role Play)

Paulston & Bruder (1976) 는 역할 놀이를 가상적인 역할을 실제로 연기함으로써 목표어를 습득할 수 있는 활동으로 정의하고 있다. 교실이라는 제한된 언어 환경에서 학습자의 의사 소통적 욕구를 충족시키며, 실제 사회적 상황과 유사한 학습 활동을 할 수 있기 때문에 역할 놀이는 의사 소통 능력을 개발 하는데 매우 좋은

방법이며 문법지도의 효과적 방법이기도 하다 (Celce-Murcia & Hilles, 1988:68). 역할 놀이는 문법 구조와 사회적 기능과의 관련성을 촉진시키고 문법 구조와 형태가 어떻게 사회에서 다르게 쓰이는가를 알 수 있게 하면서 문법 연습이 된다. 역할 놀이의 순서는 아래의 예를 포함하여 상황설정, 역할 분담, 필요단어제시, 역할시 유용한 질문유형, 토론, 유사경험의 작문등의 순서로 이루어진다. 다음은 역할 놀이의 예이다.

< 딜레마 (Dilemma) >

지시 : (한 사람이 문제를 가지고 있고, 다른 사람들이 그 사람에게 충고를 하도록 한다.

예를 들어, 어떤 사람이 차안으로 들어가고자 하는데 차 열쇠를 잃어 버린 경우에 학생들에게 양상 조동사를 이용하여 여러 가지 충고를 하라고 시킨다. 그것을 통해 양상 조동사의 용법을 익히게 할 수 있다.)

The car is locked and the person wants to get in. Use modal verbs to give advice to the person with the problem.

학생 : You might try breaking the window. You could try calling the police.

교사 : What if it were a young child that had this dilemma?

학생 : You had better wait for your mother to come!

< Larson-Freeman ,1991: 289 응용>

< 면 접 (Interview) >

묻고 대답하는 상황을 연출하여 지도하는 방법이다. 이것은 영어의 형태나 의미보다 언제, 왜 사용해야 하는가 하는 언어 성취의 최대 장애물인 화용의 측면에서도 아주 유용할 수 있는 방법이다. 직장에서 하는 면접 상황을 설정하여 학습자로 하여금 현재 완료와 과거 시제의 용법을 익히게 할 수는 예는 다음과 같다.

지시 : 현재 완료와 과거 완료의 쓰임에 대한 간략하게 설명한다.

학생으로 하여금 회사의 면접사항을 설정하고 설정된 상황 속에서 역할을 하게 한다.

Interviewer : Have you ever done any computer programming?

Interviewee : Yes. I have. I once worked on.....

(or, Yes. When I worked at)

(2) 이야기 (Storytelling)

이야기의 주제는 교사, 학생의 이전 경험과 관련된 사물, 사람, 사건 등 모두 가능하다. 이야기로 지도하는 것은 시제(tense), 양상 조동사(modal), 관사(article)의 지도에 유용하다. 다음의 예는 'must'의 쓰임을 지도하기 위한 예이다. 이미 조동사 종류를 배운 후 상황 속에서 구체화시킬 수 있다.

지시: 한 사람에 대한 이야기를 한다.

" Usually he's a very good student who pays close attention in class. However, today he is gazing out the window with a silly grin on his face. When I call on him, he only sighs. When I walk by his chair, I see *Jose+Maria*, with little hearts, written all over his notebook. What can we conclude?"

(Celce - Murcia & Hilles, 1988:55)

학생으로 부터 " Jose *must* be in love " 유도한 후 'must'의 다른 쓰임에 대한 이야기를 하여서 두 문장을 칠판에 써서 그 쓰임을 주의시킨다.

(3) 본문을 이용한 활동

문법이 문장 단위가 아니라 본문 단위에서 지도 될 수 있으므로 문법 사항과 담화 사이에 연결에 유용하다. 이것은 문법 지도의 어느 단계에도 가능하며, 본문은 교재, 잡지, 신문 등에서 발췌할 수 있다(Celce-Murcia & Hilles, 1988:149-167). 구두 표현에 보다 문어 적으로 많이 쓰는 문법 사항 지도(Larsen-Freeman,1991:289)와 관사, 지시 대명사, 대명사, 연결어 등의 지도에 효과적이다. 본문을 이용한 지도는 문장에서 문법 지도를 하는 한계를 벗어나 문장의 상호간에 연결된 의미를 지도할 수 있는 담화 지도를 가능케 한다. 의사 소통능력 중에 담화 능력을 기를 수 있는데 기여하므로 의사 소통능력의 신장을 위한 지도이다.

<빈칸 채우기>

이 방법은 특정 항목을 빼고 빈칸을 남기는 유형과 빈칸에 주어진 형태를 바르게 바꾸도록 하는 두 가지 유형이 있다. 다음의 예는 관사 지도와 동사의 시제 지도를 위한 것이다.

(예 1)

지시 : 빈칸에 a/an 이나 the를 넣어 빈칸을 채우도록 한다.

There was once ____crow who stole ____ wedge of cheese from ____ kitchen window. She flew off with ____ cheese to ____ nearby tree. ____fox saw what ____ crow had done, and he walked over to ____ tree.

(예 2)

빈칸에 동사의 형태를 시간을 나타내는 부사에 유의하여 알맞게 고쳐 쓰도록 한다.

Yesterday is Betty's thirteenth birthday. Betty invites

Tony, Mi-ae, and me to her home. We go there at four.

Mi-ae brings a beautiful doll. And I bring an album.

<본문을 조작하기>

지시 : 아래의 본문에서 I 를 She 로 바꾸어서 다시 쓰도록 한다.

I have a piano. The piano is in my room.

I love music. I like pop songs. I have many tapes.

I do not have many tapes.

이것을 통해 3인칭 단수 형태와 소유격을 문장의 전체 의미 속에서 연습할 수 있다.

(4) 문제 해결 활동 (problem-solving activities)

학생들에게 하나의 문제를 제시하고 해결을 위해 여러 가지 방안을 가지고 토의 하면서 문제를 풀어나게 하는 의사 소통 활동이다. 문제 해결 활동으로 문법을 지

도하는 것은, 주어진 문제를 해결하기 위해 목표어로 정보를 교환하는 상호작용속에서 자연스럽게 소통 적인 상황에서 연습의 기회를 갖게 해준다. 이런 활동을 위한 주제는 교사가 자신이 직접 연구하여 고안한 문제를 제시하고 답을 요구할 수도 있다. 그리고, 이 활동에서 교사의 역할은 학생들이 자발적으로 무리 활동을 이행하도록 지나친 간섭을 피하고 문제를 제기하고 도와주는 역할을 수행하는 것이다. 이 활동이 효과적으로 이루어지려면 학습자 중심의 교육 형태를 갖추어야 한다. 다음과 같이 활동을 이용할 수 있다.

지시 : 아래의 표와 같이 항목이 빠진 정보가 있는 종이를 줄수 있다. 각각의 정보들은 앞서 수업한 내용이거나 학습자가 문제를 풀 수 있도록 제시해 준다. 나온 결과를 서로 발표, 비교한다.

name	age	country
Berty	14	England
Mohammad	13	Algeria
Jean	_____	France
_____	15	Brazil
Su-mi	16	_____

학생들은 의문사로 시작하는 의문문을 서로 사용하여 빈칸을 완성하려고 물을 것이다. 학생들 수준이 비슷하게 하여 좀더 나은 한 학생이 독점하지 않게 하고 수준에 맞는 문제가 제시되는 것이 바람직하다.

2. 문법 과업을 통한 방법

이 방법을 수행하려면 형태와 구조, 의미, 화용의 모든 차원을 요구한다. 각 차원의 모든 정보를 활용해야 한다. 그러므로 어느정도 각 부분이 갖추어진 진보자를 위해 적당하다. 그러나 구체적 유용성을 위해 각 과업의 내용에 따라 Lasen-Freeman의 삼차원틀을 기준으로 나누어 보고자 한다.

a. 형태/구조 차원의 지도 위한 과업

문법의 규칙부터 과업의 내용으로 포함되어 있다. 한 집단에 하나의 규칙만 부여됨으로 정보 결함 활동처럼 과업의 완성을 위해서는 다른 집단과의 상호 작용이 필요하고 그 상호 작용 속에 되도록 목표어에 집중될 수 있다. 다음은 관계 대명사를 위한 지도의 예이다.

지시 : 교대로 과업을 수행하도록 한다. 규칙 하나와 규칙에 따른 옳은 문장, 잘못된 문장을 적은 과업 카드(task card)를 읽고, 스스로 그 규칙을 이용하여 문장을 만들도록 한다. 만들어진 문장은 제시된 규칙을 나타내야 하고, 학생들은 규칙 모두 적도록 하고, 각 규칙에 해당하는 알맞은 문장을 돌아가며 만들도록 한다.

Task Cards (각 집단의 한 사람에게 준다)

Task Card 1

Rule 1 : When the relative clause goes with the subject of the sentence, it should be near the subject, not at the end of the sentence. (필요시 목표어로 보완가능)

correct : The boy who is five years old is very clever.

Incorrect : The boy is very clever who is five years old.

Now, make your own sentence using this rule.

Task Card 2

Rule 2 : Don't leave unnecessary pronouns in the sentence, and don't forget to use who, whom or which.

Correct : The boy who likes English speaks well.

Incorrect : The boy who he likes English speaks well. (he is unnecessary)

Correct : I like flowers which bloom in spring.

Incorrect : I like flowers bloom in spring. (which has been forgotten)

Now, make your own sentence using this rule.

Task Card 3

Rule 3 : Don't use the wrong pronoun. who and whom are for people, which is for things. That is often used with people or things.

correct : The dictionary which is on the table is mine.

Incorrect : The dictionary who is on the table is mine.

Correct : The girl that just stood up is my friend.

The book that is on the table is mine.

Now, make your own sentence using this rule.

결과를 발표하고 다른 집단과 비교한다.

이것은 Fotos(1994 : 323-351)가 문법 지도와 의사 소통적 언어 사용의 통합을 의식을 고양시킬 수 있는 문법 지도과업을 통해 이루기 위한 실험에서 사용한 과업중에 하나이다. 실험을 통해, 문법 내용이 적은 의사소통적 과업에서와 유사한 정도의 목표어를 사용한 협의(negotiation)이 있었고, 그 협의가 그러한 의사 소통적 과업에서 보다 좀더 길게 발화되었음을 보고, 의사소통적 수업 속으로 문법의 형태 지도를 들여오고 싶어하는 교사를 위해 추천할 만한 방법의 하나로 제안하였다. 그녀는 목표어에 대한 문법 사항을 두드러지게 했음에도 실제적인 상황 속에서의 사용 방법에 대한 인식을 증가 시켜주고, 학습자가 의미를 중심으로 상호작용하기 때문에 여전히 의사 소통적이며, 또한 과업의 내용으로 문법지도를 하는 것은 목표어에 노출이 어려운 EFL상황에서 가장 적합한 방법으로 추천한다. 그러나, '대명사(pronoun)'나 '관계절(relative clause)'와 같은 문법 용어를 사용하고 있음으로 초보자보다 진보단계의 학습자에게 효과적일 것이며, 어려움을 학생이 느끼지 않도록 예문과 함께 간단한 설명을 하거나, 규칙을 귀납적으로 습득하도록 하는 방법도 함께 고려 될 수 있다.

b.의미차원의 지도 위한 과업

<예1>

문장 내 다른 시제를 위한 단서를 이용하여 뜻을 생각할 수 있다. 그래서 단순히 시제 연습 시 똑같은 문장을 여러 시제의 설명과 함께 시제부분만 바꾸어 지도하기보다 의미 있게 가르쳐 질 수 있다. 그리고 서로에 대한 비교는 학습자를 적극적으로 과업에 몰입하게 하여 시제의 단순 암기를 피할 수 있다.

지시 : 아래와 같은 예문을 주고 형태의 다른 점 사이에 기능을 살펴 보도록 한다.

특히 굵은 글씨로 강조된 대화의 부분에 집중하도록 한다.

A가 말하는 것과 B가 말하는 것 사이의 차이점이 무엇이고 그 형태들을 사용할 때는 언제인지 상의하도록 한다. 그 결과에 대해 다른 집단과 비교하도록 한다.

1. A : *I've seen Romeo and Juliet twice.*

B : Me too. *I saw it last Tuesday, and again on the weekend.*

2. A : Want to go to the movies?

B : No. *I'm going to study tonight.* We have an exam tomorrow. you know.

A : Oh, in that case, *I'll study as well.*

3. A : Looks wet outside. I'm supposed to go to Central, but I don't have an umbrella. *If I went out without one, I'd get wet.*

B : Yes, I went out a while ago. *If I'd gone out without an umbrella, I'd have got wet.*

4. A : Are you hungry?

B : No, *I've already eaten.*

A : Well, *I'll have already eaten by the time you get home.*

5. A : *The baby was sleeping* when I got home.

B : So, *he'll be sleeping* when I get home, then?

< Nunan, 1998 : 105 >

< 예 2 >

지시: 어떤 정신적 상태를 언급하는 love, prefer, bore, worry와 같은 심리 동사 (psychological verb) 의 예문과 해당 동사를 인식할 수 있는 그림을 그려 주거나 각 문장의 상황이 그려진 그림을 준비한다.

She loved his hair style.

She appreciated his singing.

His present offended her.

Task 1: 이 예문을 학생들에게 들려주고 그림의 상황이 맞고 틀림을 그림 옆 빈칸에 써 놓게 한다. 그리고 난 후 좀더 분석적 활동으로 따른 예문을 제시하여 동사가 나타내는 느낌을 받는 것을 화살표로 그린 예문을 함께 제시한다.

예문 : Sometimes people like dogs.

Sometimes people disgust dogs.

1. Mary worries her mother.
2. Cats bother Mary.

|

10. Doctors mourns her father.

Task 2 :다음은 학생들로 하여금 true, partly true, not true로 해당사항에 대답하도록 한다.

1. Tall girl frighten me.
2. Girls who can cook impress me.
3. Very clever boys overwhelm me.
4. Talkative girls bore me.

Task 3 : 가상의 인물인 원어민과 비원어민 학생간의 대화를 듣고 비원어민

화자가 말 한 부정확 문장과 원어민 화자의 수정으로 고쳐진 옳은 문장을 쓰도록 한다.

듣기 내용:

Randy : You know something. I don't really like tall women.

I get a bit scared by them.

Namsu : Yeah, I am the same. I frighten tall women.

Randy : Sorry ?

Namsu : I frighten tall women.

Randy : Oh, you mean you get frightened by tall women.

Namsu : Yeah, And clever women too. I overwhelm me too.

Randy : I know what you mean. They overwhelm me too.

Namsu : But the worst are argumentative women. I confuse them.

Randy : They confuse you?

Namsu : Uh? I get confused by them.

Randy : They don't worry me. I like a good argument.

Namsu : And the next worst is talkative women. I bore them.

Randy : You bore them. Or they bore you. I think you mean they bore you.

Namsu : Yeah, they bore me.

<예2>는 Ellis(1995: 97-105)가 학습자가 문법을 배우는 방법을 고려할 때, 학습자는 중간 언어 발달이 출력보다 입력을 조작함으로서 더 영향을 받으므로 학습자로 하여금 전달하고자 하는 의미를 이해하고, 그들 자신의 중간 언어발달의 일시적 단계의 특징인 목표어의 형태와 기능의 사상(mapping)을 비교하게 하고, 입력에서 구체적인 문법 특징에 대해 주의를 기울이게 할 수 있는 해석 과업(interpretation task)이 필요함을 제의하며 그 과업의 예로서 제시된 것을 응용한 것이다. 이 과업의 세부 활동은 학습자로 하여금 먼저 의미에 집중을 하게 하고, 그후 문법의 형태와 기능에 주의를 기울이게 한다. 그리고 이 과업을 완성함으로 학습자는 의사 소통에서 해당 목표어 구조가 어떻게 사용되는지의 폭넓은 이해에 도달할 수 있다. 그리고 이 과업을 더 효과적으로 하기 위해서 학습자의 true/partly true/not true의 반응 대신에 행동으로 보이게 하거나, 정확한 그림 찾기, 선 그리기, 도표 만들기의 활동들을 이용할 수 있다.

< 예 3 >

수동태는 주로 구어보다 문어에서 쓰이는 형태이므로 본문을 이용하여 문장을 완성하거나, 행위자(agent)를 특별히 강조하는 것이 요구되지 않는 문장을 알맞은 태(voice)로 바꾸는 것을 통해 수동태의 기능을 의미 있게 지도할 수 있다. 전통 수업에서처럼 능동태를 수동태로 전환하도록 지도하는 것은 수동태가 능동태의 변이형이라는 인상을 주기 때문에 잘못 가르쳐 질 수 있다. 게다가, 대부분 명백한 행위자를 포함하지 않는데도 그러한 단순 전환 지도는 수동태에 행위자를 포함하는 것으로 유도될 수 있으므로 피하여야 한다.

지시 : 소집단으로 나누어 다음의 본문을 보고, 수동태로 바꿀 수 있는 부분을 조사하게 한다. 바꿀 수 있는 부분을 쓰고 그 이유를 적도록 한다.

“ If it is true that one can tell an area from it's notice-boards, then one can easily find out if one would like to live there. Of course, one has to interpret the messages very carefully, and also consider them as a whole. This is necessary

in order to avoid the situation where a minor piece of exotica takes you in, although it isn't representative of the notices as a whole. Equally one should not totally ignore the unusual notice, since this may herald a new trend in the area.....Suddenly, because these are often quite cheap areas to live in, some young people move into them, and this starts the change in the district."

< Dickens & Woods, 1988 :638 예문>

c. 화용차원의 지도위한 과업

다음의 예는 문장의 연결사 지도를 위한 방안의 예이다.

지시 : 문법과 담화 사이에 관계를 보여주고 그 관계를 탐구하게 하기 위해

다음과 같은 예문을 준다.

The nursing process is a systematic method.

The nursing process is a rational method.

The method involves planning nursing care.

The method involves providing nursing care.

그리고, 이런 예문이 여러 종류의 문법적 방법으로 한 문장으로 묶여 질수 있음을 보여 준다.

The nursing process is a systematic and rational method of planning and providing nursing care.

다음, 위의 문장을 주제문으로 하여 아래에 제시될 정보와 결합하는 일관성있는 문단을 말하거나 쓰도록 한다.

The goal of the nursing process is to identify a client's health status.

The goal of the nursing process is to identify a client's health care problems.

A client's health care problems may be actual or potential.

The goal of the nursing process is to establish plans to meet a client's health care needs.

The goal of the nursing process is to deliver specific nursing interventions.

Nursing interventions are designed to meet a client's health care needs.

The nurse must collaborate with the client to carry out the nursing process effectively.

The nurse must collaborate with other members of the health care team to carry out the nursing process effectively.

The nurse must collaborate with other members of the health care team to individualize approaches to each person's particular needs.

학생들은 다른 학생이 작성한 것과 비교하도록 한 후에 차이점과 유사점에 대해 노트에 적고, 결합하는 순서에 따라 의미의 변화가 있는지에 대해 토의하도록 한다. 그리고 원본을 각자에게 나누어주어 문단을 고치게 하고 자신의 것과 비교하게 한다.

< Nunan,1998 : 107-108 >

이 과업을 해결하기 위해서는 연결어에 대한 간단한 이해가 우선되도록 한 후 완전한 숙지와 그 기능의 사용 면에서의 이해를 위해 사용할 수 있다. 이 과업을 해결하기 위해서 계속하여 영어의 문장을 읽고 쓰거나 말을 해야 하므로 교사의 일방적이고 문법용어 섞인 긴 설명을 학생이 가만히 앉아 듣는 것보다는 목표어 사용의 기회를 늘릴 수 있다. 물론 위에 제시된 문장의 길이와 어휘 그리고 소재 선택수준은 학생의 언어 능숙도에 따라 조정할 수 있다. 예문의 발췌는 일반 교재의 연결어에 대한 내용을 담고 있는 것을 이용할 수 있다. 앞서 살펴본 예는 문법 특정사항에 대해 이미 어느 정도 알고 있거나 사용하는 가운데 정확성을 높여줄 수 있는 방법이었다.

여러 학자들의 몇몇의 지도 예로서 우리 나라에서의 문법지도의 암시를 얻고자 하였다. 문법은 목표어 습득에 어떠한 경로로든지 영향을 미치고 있고, 사회적 기능에 따라 의미를 전달하는 수단이니 만큼 수단이 목적을 능가하거나 대치되지 않도록 효율적으로 지도되어야 한다. 그런데, 목표어 노출이 부족하여 교실에 많은 실제적 상황을 도입하여야 하는 우리의 입장에서는 교사 중심의 주입식 지도를 피하여야 한다. 또한 상호 작용적 의사 소통과 함께 할 수 있는 의사 소통적 과업을 통한 방법이 적당하다. 그러므로 좀더 곤란한 문법 사항 지도 시 교사의 주도적 지도

를 대신할 수 있는 것으로 문법적인 내용을 과업의 내용으로 하는 문법과업을 통한 지도가 바람직하다.

과업을 통한 문법 지도를 통해, 기능과 의미를 강조하는 분위기에 다시 최근에 형태의 중요성을 인식하는 경향을 반영하여 통합적으로 절충적으로 채택할 수 있는 바람직한 문법 지도의 형태를 볼 수 있다. 특히, 형태를 위하여 의미와 기능을 희생 시켜온 과거의 영어 교육을 반성하고, 의사 소통을 강조하는 교수법에 따라 참다운 의사 소통 능력을 기르기 위한 목표를 향해 가고 있는 우리의 입장에서, 의사 소통을 위해 형태를 무시하는 잘못된 오류를 범하지 않으면서 문법을 지도할 수 있는 방법이다. 위에 제시된 문법 지도 방법들은 의사 소통과 언어 형태의 지도를 통합한 방법으로서 이에 맞는 각 과업들의 절차에 관계되는 수업모형을 살펴보고자 한다.

B. 문법 수업의 모형

1. 문법 수업 모형의 구성

문법 지도의 방법들은 전체의 문법 수업 안에서 적절한 절차로 이루어지어야 한다. 방법을 설명하고 제안하는 과정에서 그 방법 이용의 절차가 간단히 소개되기도 했지만, 실제 문법을 지도하는 교실 수업의 이상적인 모형 작성을 위해 학자들의 견해를 살펴 보면서 알맞은 문법 지도 절차로서 이제까지 제안해온 과업중심지도의 우위성을 기존의 수업모형과 비교하여, 제안하고자 한다.

a. 문법 수업의 기존 모형

문법 수업의 구체적 단계에 대하여 Paulston & Bruder(1976:1-46)은 다음과 같이 8 단계로 나누어 제시하였다. 그들이 제시한 절차에 따르면, 첫째는 맥락에서 문형을 제시하는 단계(presentation of pattern in context)이다. 수업에 학습자가 관심을 갖게 하는 도입단계이므로 흥미 있는 예문 제시로 계속적인 관심을 갖도록 하는 것이 중요하다. 두 번째는 이해를 도울 수 있는 질문(comprehension question)을 하는 단계이다. 예문에 대한 이해를 확인하기 위해 질문을 한다. 세 번째는 문형의 확인(identification of the pattern) 단계이다. 이 단계에서는 같은 문형의 문장을 본문에

서 찾게 하거나 다른 문형과 구별을 시키는 것이다. 넷째는 문형의 공식적 설명(formal explanation) 단계이다. 문형을 위한 숙달의 단계이므로 길고 지루한 설명은 피한다. 짧고 잘 인식할 수 있게 쉽게 문법용어를 줄여서 설명함이 효과적이다. 다섯 째는 기계적 연습(technical drills) 단계이다. 이 단계는 문형을 암기시키기 위한 것으로 기계적으로 반복 시켜서 모범적인 발음을 모방 연습하는 단계이다. 이 연습 단계에서는 하나의 문장을 그대로 흉내내게 하는 반복 연습과, 능동태에서 수동태의 일부 문장으로 바꾸는 등의 변형연습, 간단한 선택의문문을 제시하고 짧게 대답할 것을 요구하는 반응연습과 대치 연습으로 나누었다. 여섯 번째는 문형을 언제 사용하는지를 배우는 기능적 설명의 단계(functional explanation)이다. 일곱 번째는 유의적 연습(meaningful drills)단계이다. 이 연습 단계에서는 내용을 이해하고 있을 때에만 올바른 대답이 가능하다. 이 연습에서는 기계적 연습보다 더 많은 시간을 할애해서 표출하는데 더듬거리지 않도록 충실히 시킬 것을 요구한다. 여덟 번째는 의사 소통적(communitive drills)단계이다. 유의적 연습과의 차이는 유의적 연습은 언어를 자동적으로 사용하는데 있고, 의사 소통적 연습은 배운 언어 구문을 적절한 상황가운데 자유 자재로 사용함에 있다고 설명하고 있다.

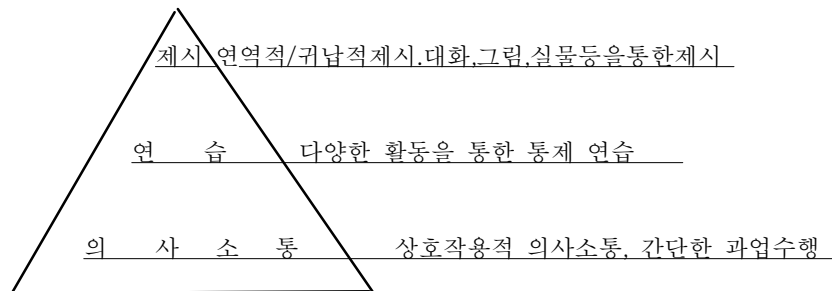
한편, Hubbard(1994)와 몇몇 학자는 제시(presentation), 통제된 연습(controlled practice), 자유 연습(free practice), 의사 소통 적 연습(communitive practice)의 단계를 제시했다. 통제 연습에서는 구조에 대한 집중적인 연습으로서 전통적인 훈련의 형태를 따르고 있고, 자유 연습 단계는 교사의 통제가 완화되고 대화의 주제에 대한 통제는 학습자에 의해 이루어 진다.

Ur(1995)는 학습 목표인 구조를 교재를 통해 명확하게 제시하는 제시 단계(presentation)와 문법 구조의 다양한 측면을 학생들에게 이해시키는 독립/설명(isolation & explanation), 학생들이 그 언어를 흡수하고 완전히 학습하도록 하는 연습단계(practice), 학습자가 학습한 내용을 나타내 보이며 피이드백이 제공되는 시험(test)단계로 나누어 제안했다. Ur는 이 단계 중에서 연습단계가 가장 중요하다고 보았다. 이상에서 살펴본 학자들의 문법 지도 절차에 대한 논의를 정리하여 나타내 보면 다음과 같다.

Paulston & Bruder (1976)	Hubbard et al (1994)	Ur (1995)
presentation comprehension question identification of the pattern formal explanation mechanic drills functional explication meaningful drills communicative drills	presentation controlled practice free practice communicative practice	presentation isolation explanation practice test

[표5] 학자별 문법 수업 단계

이상에서 살펴본 바에 근거하여 다소 차이는 있지만 3단계로 간략화 할 수 있다.



[표6] 문법 수업의 기존 모형 안

이러한 모형은 이제까지 일반화 되어있는 모형이다. 그러나 이것은 여러 문제가 있어서 의사 소통과 문법지도의 진정한 통합이라고 볼 수가 없다. Willis(1996)는 이러한 모형을 PPP(presentation, practice, production)모형으로 보고 다음과 같이 비판하였다. 그에 따르면, 이 모형은 제시된 문법에 맞추어 기계적 연습을 하기 때문에 의사 소통적 단계에서조차 제한되기 쉽다. 이것은 진정한 의미의 의사 소통이라 말할 수 없다. 그리고 배운 문형을 발화함으로 완전한 성취의 환상을 주기 쉽다. 그러나 교실 밖에서는 사용하지 않거나 부정확하게 사용할 수 있다. 또한 의사 소통 단계에서 반드시 목표어를 사용하지 않고 역할 놀이등을 할 수 있다. 그것을 통제하기 위한 방법이 없다. 그러므로 다음과 같이 과업을 이용한 과업중심지도를 바람직한 수업 모형으로 보고 과업 수행을 위한 절차로 고찰해 보고자 한다.

b. 과업-중심지도를 통한 문법수업모형

학자들의 과업중심지도를 위한 구조를 살펴 보고자 한다. Skehan(1996:38-62)은 과업 중심 지도의 실행을 위해 방법론적인 단계를 [표7] 과 같이 세 단계로 구성하였다.

Stage	Goal	Typical techniques
Pre-emptive work	Restructuring - establish target language - reduce cognitive load	Consciousness-raising Planning
During	Mediate accuracy and fluency	Task Choice Pressure Manipulation
Post 1	Discourage excessive fluency Encourage accuracy and restructuring	Public Performance Analysis Testing
Post 2	Cycle of synthesis and analysis	Task Sequences Task Families

[표7] Methodological stages in implementing tasks(Skehan, 1996 : 54)

첫 번째 단계는 선제 작업(pre-emptive work) 또는 예비 과업 단계(pre-task)이다. 이 단계에서는 가르치기 전에 관련된 목표어 형태를 선정하여 해야할 예비 과업을 주어 과업을 수행하기 위해 필요한 언어를 갖추게 한다. 이런 예비 과업 단계의 두 번째 활동은 과업 수행시 직면할 수 있는 인지적 처리를 수월하게 해주기 위한 것으로 비슷한 과업의 본문을 읽게 하거나 듣고, 또는 과업이 완성되는 것을 비디오를 통해 관찰토록 한다. 학습자가 사용하고 싶은 의미와 사용을 위한 언어를 질문하여 예비 과업을 계획하는 것은 학습자로 하여금 과업에 더 몰입하게 하므로 중요하다.

두 번째 단계는 과업을 수행하는 단계이다. 과업의 선택은 가장 중요한 요소인데 과업이 너무 어려워서 학습자를 넘어서도 안되고 너무 쉬워서 학습자를 지루하게 해서는 안된다. 이것을 조정하는 것은 교사가 조정할 수 있다. 그리고 과업 완성의 시간(time pressure), 참가 인원의 규모(scale), 읽기를 비롯한 4기능에 관련된 양상(modality) 등을 의사 소통을 위해 조작하는 활동을 포함한다.

세 번째 단계는 과업 후 활동(post-task activities)으로 언어적으로 정확성이 무시된 형태로 되지 않도록 학생들을 지도하는 단계인데 그 방법으로는 나머지 학생들을 대중이라 생각하고 그 앞에서 자신의 집단의 과업의 완성내용을 발표 하는 것이다.

Willis(1996:133-135)는 과업-중심지도를 위한 구체적 과업 유형을 분류하고, 과업-중심 학습을 위한 구조틀을 다음과 같이 제시하였다.

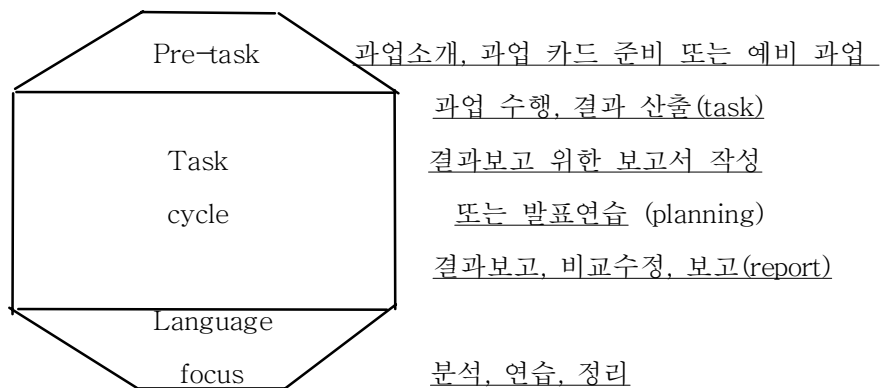
첫 번째 단계는 예비 과업(pre-task)의 단계로 주제와 과업을 소개하는 단계이다. 교사가 학생과 함께 주제를 선택하고 유용한 단어와 구를 강조해 주고 학생들이 과업을 통한 지도를 잘 이해할 수 있도록 도우며 준비를 한다. 준비 활동으로는 구와 그림 연결이나 브레인 스토밍등의 과업을 이용 할 수 있다.

두 번째 단계는 과업 순환의 단계(task cycle)로서 세부분으로 나누어 진다. 짝을 짓거나 소집단을 이루어 과업을 진행하는 과업(task)단계가 포함되는데 학생들이 전체 학급에게 과업 수행 방법과 얻은 결론이나 발견등을 보고 하기 위해 준비하는 계획단계(planning), 자신들의 보고서를 학급 전체에 제시하거나, 쓰여진 보고서를 교환하여 결과를 비교하는 보고단계(report)로 이루어진 과정이다. 이 단계를 통해

학생들은 자신들끼리의 자연스런 의사 소통을 보다 계획된 언어를 사용하는 기회를 부여하여 학생들의 정확성에 주의를 기울이게 된다. 또한 학생들은 유사한 과업을 수행한 다른 집단의 것을 볼 수 있고 비교할 수 있어서 귀납적으로 목표된 결과에 도달하게 된다.

마지막 단계는 언어 강조(language focus)단계이다. 이 단계에서는 언어를 분석하고 의식-고양을 위한 활동을 하여 정확성을 잃지 않도록 하는 단계이다. 기존의 언어 형태측면을 고려하지 않았던 단점을 보완하였다.

두 구조의 공통점은 소통적 과업 수행시 정확성을 고려한다는 점이다. 그리고 정확성을 기르기 위해 의식을 고양시킬 수 있는 활동(consciousness-raising activities)을 사용하여 언어 형태와 구조에 집중될 수 있는 부분을 구조의 틀 안에 할당하였다. 본 논문에서는 실제 수업을 위한 모형으로 Willis(1996 :155)의 모형을 택하고자 한다. 다만 Skehan의 모형에서 보듯이 언어를 강조하여 정확성을 추구하는 부분은 상황에 따라 과업 중에도 있을수 있음의 여지가 필요하다.



[표8] 과업-중심지도를 통한 문법수업 모형 안

예비 과업의 단계는 과업을 소개하고 실행될 과업을 준비하는 단계로서 과업을 결정하고 과업을 통해 산출 하여야 하는 결과와 과업 수행의 목적을 알려 줄 수 있다. 만약 부사의 위치에 대한 사항을 알기 위한 과업을 수행하고자 한다면 예비 단

계에서는 여러 가지 부사의 위치와 관련된 예문을 준비하고 필요에 따라서는 부사의 뜻을 알아 챌 수 있는 차트를 준비하는 것도 유익하다. 빈도 부사의 경우 'always'는 가장 많이 나오게 하고, 'often'은 드물게 나오게 하고, 'never'는 전혀 안 나오게 하여 의미와 연결하여 차트에 횟수를 기입하게 하기 위해서이다 (Brown, 1994b: 354 응용). 초보자를 위해서는 간단한 의사소통과업이나 활동을 이용할 수 있고 실행할 유사 과업을 비디오나 녹음기를 통하여 들을 수 있다. 과업 수행에 필요한 유용한 구문을 제시하는 것도 이 단계이다. 위의 모형은 절차가 정해진 것이지만 시간이 고정된 것은 아니므로 필요하다면 더 많은 시간을 할애할 수 있다.

과업순환의 단계에서는 짝이나 소집단과 과업을 완성하기 위해 노력하는 단계이다. 주어진 차트를 완성하고 예문을 통해 규칙을 작성하거나, 주어진 그림에서 차이점을 발견하고 그것을 목표어로 발표하거나 작성하는 단계이다. 만약 역할놀이를 했다면 역할놀이시 얻은 정보를 다른 집단에게 발표하기 위한 것이다. 또한 섞어놓은 본문의 순서를 바로잡아서 작성 발표하고 다른 집단이나, 원문과 비교하는 과정도 이 단계에서 행해질 수 있다. 이 단계는 과업, 계획, 발표의 기본적인 순서를 가지지만 과업이 연속적으로 제시될 수 있으며 때로는 계획단계가 연속될 수 있다. 과업단계에서는 읽거나 듣기교재를 이용할 수 있다. 계획 단계에서는 어떻게 과업을 하였는지를 구두나 보고서로 보고할 수 있도록 보고서를 작성하거나 말할 것을 연습하는 단계이다. 이 단계에서 교사의 도움이 필요하다. 필요한 언어표현을 요구시켜 알려주어야 한다. 보고단계에서는 구두로 결과를 발표하거나 문서화된 보고서를 돌려볼 수 있다. 때로는 각 팀의 과업수행을 녹음한 것을 들을 수 있다. 보고후 비교, 수정을 하고 교사나 원문을 참고 하기도 한다. 과업에서 다루는 내용이 어려울수록 목표어 보다는 모국어 사용하겠지만 완성을 위해서는 목표어로 말하거나 쓰는 것이 필요하므로 여전히 의사소통 적이다. 여기서는 문제해결 활동이나 정보 결합 활동등의 의사 소통적 활동들이 포함될 수 있으며 가장 많은 시간을 할애한다.

언어강조 또는 과업 후 단계에서는 반복, 연습, 형태에 대한 질문, 과업발표 및 보고단계에서 나타났던 유용한 표현들을 노트에 정리하는 활동이 필요하다. 결과에 대한 교사의 설명으로 완전한 이해를 도울 수 있다. 이러한 모형을 수행할 경우 교사의 역할은 언어 조력자, 촉진자, 감독자이다. 적극적 개입은 제한된다. 교사의 말은 영어에 노출이 적은 학생들에게 표본이 되므로 정확하고 실제 사용하는 표현을 쓰도록 노력해야 한다.

이상과 한 두가지 문법 항목에 제한하여 짧은 시간 제시하고, 그것에 한정하여 연습하고 의사소통적 연습으로 마무리되는 기존의 모형보다 과업-중심지도는 실제 자신의 과업 완성과 발표를 위해 필요에 의해 의사소통을 해야 하므로 보다 더 바람직하다.

2. 문법 수업 모형의 적용

의사소통과업을 통하여서는 교과서 1학년교재(장영희 외, 1998:163-167)에 ‘듣기와 읽기’에 나와 있는 주요 표현을 중심으로 지도안에 적용해보고자 한다. 포함 내용으로 ‘There + is/are ~’, ‘Is/Are there ~’와 ‘Yes, there is/ isn't ~’, ‘Give me...’와 같은 명령의 기능을 하는 항목, 위치를 표현할 수 있는 ‘on/in...’의 전치사, 복수 형태를 위한 표현 ‘-s/-es’ 등이 있다. 문법 과업을 통한 과업-중심지도는 ‘간접 화법’의 내용을 2학년 교육과정 (이맹성외, 1998:237)에서 반영될 수 있는 수업 안을 구성하였다. 물론 두 과업을 통한 수업모형을 구분하여 제시할 필요는 없다. 또한 앞서 제시한 문법 지도 세부 방법은 각각의 모형에서 반영한다. 문법 수업 모형은 한시간에 모두 이루어져야 하는 것은 아니다.

a. 의사소통과업을 통한 수업 안

1. Class : Middle School, 1st grade
2. Aim of the Lesson : Students are able to understand and communicate
using communicative task : 'there+is/are' 'in/on' ' -s/-es' etc.
3. Teaching Aids : tape recorder, picture, sheets, card, OHP, bag.
4. Teaching Procedures

Step	Activities		Aids
	Teacher	Students	
I. Pre- task	(그림을 OHP를 통해 칠판에 제시한다) (존재, 위치,복수를 나타내는 어휘를 칠판에 쓴다.) <i>There + is/ are ~</i> <i>Is/Are there ~</i> <i>In/On</i> flower-flowers tree-trees bench-benches 제한시간제시.소집단으로 나눈다 추측게임- 어휘를기억케 한다 TPR- 전치사의 쓰임과 명령의 표현 알도록한다.(정중한 명령과 강한 부정 명령의 표현도 함께 설명한다.) 유사한 과업수행의 예를 비디오를 통해 시청하도록 한다. (과업소개: Find the differences)	(칠판에 의미를 유추한다.)	OHP picture tape recorder bag
II. T a s k cycle	Task1-학생들을 격려하며 돕는다. Planning- 보고서 작성을 돕거나 학생 질문시 언어 표현을 돕는다. Report-발표할 사람을 정한다. 내용과 형식을 수정한다 Task2-'읽기'본문을 들려준다. 들은 내용을 카드에그림을 그리고 적도록한다.(듣고 그리기 과업) Planning-그림과 적은 내용을 발표하게 한다. Report-책을 펴고 원문을 보고 수정토록 한다.	Task1- 정해진 짧은 시간에 그림을 보고 차이점을 발견한다. Planning-어떻게 과업을 진행했고 무엇을 발견했는지 보고할 준비를 한다. Report-결과를 발표하거나 보고서를 돌린다. Task2- 카드에 그림을 그리고 내용을 적는다. Planning-그림과 적은 내용을 발표하게 한다. Report-책을 펴고 원문을 보고 수정한다.	card sheet

Step	Activities		Aids
	Teacher	Student	
II. Task Cycle	Task3-문제해결과업 카드에 짝이 제시된 그림을 보고 다른 짝이 서로 질문 대답하며 완성하도록 한다. Planning/Report-발표하도록 한다.	Task3-문제해결과업 카드에 짝이 제시된 그림을 보고 다른 짝이 서로 질문 대답하며 완성한다. Planning/Report-다른팀에게 과업수행과정과 결과 발표한다.	Cards picture
III. Language Focus	빈칸채우기활동을 하고 학생들의 질문을 받고 유용한 표현을 적도록 한다	유용한 표현을 정리한다	sheet

예비과업단계에서는 그림을 통해 실행할 과업을 제시한다. 과업 수행시 필요한 어휘와 구문을 익히기 위하여 우선 추측게임을 한다. 가방속에 여러개의 카드를 넣고 무슨 사물이 적혀있는지를 맞추도록 한다. 각팀을 나누어 경쟁적으로 집중할 수 있도록 한다. 전치사의 쓰임을 익히게 하기 위해 전신반응교수법을 사용한다.

'Put the book on the desk' 'Put the notebook under your desk'등과 같이 교사는 학생들을 행동하게 한다. 중요한 점은 학습자의 주의와 흥미를 유도할 수 있게 구성되어야 한다는 점이다.

과업순환 단계에서는 첫째 과업인 '차이점찾기'를 수행한다. 교과서 그림을 보고 두 그림의 차이점을 제한시간내에 생각하고 'In picture A, There are flowers' 등으로 발표를 하도록 한다. 단 정해진 구문대로 반드시 이끌 필요는 없다. 두 번째 과업은 '읽기'본문의 내용을 녹음기를 통하여 듣고 나누어진 카드에 그림을 그린다.

관련 본문내용은 'Los Angeles is a big city. There is Koreatown in Los Angeles. There are many Koreans in Koreatown. There are many Korean stores, too.'이다. 그림을 그리고 자기가 듣고 그린 그림을 다른 사람에게 설명한다. 물론 아주 부족한 영어 실력을 가졌다 하더라도 최대한 자신이 가진 정보를 알리도록 교사는 격려해야 할 것이다. 세 번째 과업은 문제 해결과업으로 짝이 가진 그림에 있는 정보를 질문하여 자신의 카드를 완성한다. 다시 다른 그림을 가지고 서로

바꾸어 카드를 완성한다.

Task Card의 예

	house	desk	garden	school
—	cat	—	—	trees
on	—	—	—	—
under	—	—	—	—
near	—	pencil	—	—

짝과 상호 적으로 자신에게 주어진 과업을 완성하고자 학생들은 어떠한 수단이라고 사용할 것이다. 이것이 직접 자신에게 필요한 영어를 사용하는 것이다, 단순히 자신과 상관없는 연습을 한 후처럼 쉽게 수업 후 잊어 버리게 되지는 않게 될 것이다.

언어강조단계에서 과업수행단계에서 잊어버릴 수도 있었던 표현을 다시 정리해 주고 과업 수행시 정확하지 못했던 표현들을 교사는 바로 잡아 준다. 문법적인면에 좀더 관심을 기울이고 연습할 수 있도록 게임을 통한 연습이 수반될 수도 있다. 그 후 빈칸채우기와 같은 활동을 하도록 한다.

b. 문법과업을 통한 문법수업 안의 예

1. Class : Middle School, 2nd grade
2. Aim of the Lesson : Students are able to understand and use "reported speech"
3. Teaching Aids : sheet, cards, chart
4. Teaching Procedure

Step	Activities		Aids
	Teacher	Students	
I. Pre-task	(과업 수행 방법을 설명하고 목적을 설명하고 관련 문형을 제시한다.) She said, " Grandma is very sick." → She said that Grandma was very sick. (전달할 주제를 상의하여 정한다. 집단을 나눈다.)	(제시된 문형을 통해 표현 전달 방식의 차이점을 안다.) (주제를 정하고 주제에 따라 종이에 자신 경험을 쓰고 제출 한다)	sheet
II. Task	Task1 - (전화 게임을 하면서 각자들은 내용을 토대로 차트를 완성하도록 한다.) Planning- 다른 학생과 결과를 비교하도록 한다 Report-수정 Task2 - (각 집단에게 Task card를 주어 그 내용에 따라 규칙을 이용하여 과업을 완성하도록 한다. 또는 짝을 한 팀으로 하여 수행하도록 한다.) Planning/Report-그 결과를 발표하도록 한다. 수정	Task-주어진 차트의 빈칸을 완성. Planning/Report- 발표, 자신의표와 다른 학생의 것을 비교, 수정한다. Task-부여된 과업을 지시에 따라 수행 Planning/Report- 발표를 준비하는 보고서를 쓰고 발표한다. 결과를 비교한다.	card chart
III. Language Focus	전체 규칙을 교사가 정리해 준다.	교사의 설명을 정리한다.	

교사의 직접 설명과 지도가 훨씬 빠르게 모든 것을 전달 할 수 있는 사항이지만 그런 문법 지도는 문법의 교육사를 통해 의사 소통과는 상관없음은 자명하다. ‘간접 화법’에서 직접적인 명령의 구문을 전달 때와 사실적 사항을 전달 때가 다르다. 구문의 정확한 이해를 위해서는 문법에 대한 이해가 필요하다.

예비 과업 단계에서는 문형은 정해져 있지만 전달 내용을 학생의 관심사에 따라 상의하며 정하는 것이 수업에 흥미를 유도 할 수 있다. 주제를 자신의 감정이나 상태에 대한 것으로 정한다고 가정하면 교사는 그 내용을 직접 화법의 글로서 종이에 적어 내도록 한다.

과업 수행 단계에서는 첫 번째 과업으로 전화 게임을 통한 것이다. 각각의 집단에 다른 팀의 내용이 주어지게 한다. 각 팀에 한사람을 선발 하도록 하여 그에게 뒷사람에게 말을 전하도록 한다. 예를 들어, ‘ Na-ri said, " I am angry." ’ 를 전화로 하듯이 속삭이며 “ Na-ri said that she was angry ” 라고 전하고 다른 사람에 대한 내용도 계속 전달 한다. 맨 처음 학생을 제외하고 나머지는 표를 가지고 들은 내용을 뒷사람에게 전하며 자신의 표를 완성한다. 각 표를 완성하는 수단이 게임이므로 흥미를 유지할 수 있다. 반복하여 완성한 후 다른 학생과 비교한다. 교사는 원래의 전달 내용을 나누어 준다. 그 문형에 익숙해 졌다고 판단되었을 경우 다음의 과업으로 넘어 간다.과업 카드는 다음과 같이 작성한다.

Name	Feeling
Na-ri	
Yu-mi	
Mi-ae	

이 과정에서 우리나라와 외국인의 감정표현시 사용되는 비언어적 요소들을 사진과 함께 보여준다. 그리고 그와 관련된 문화적 차이(미소, 침묵, 몸짓, 어휘차이 등)에 대해 설명하여 준다.

두 번째 과업은 간접 화법의 좀더 복잡한 내용으로서 명령의 표현을 간접화법으로 바꾸는 사항이다. 교사의 설명을 대신 할 수 있는 문법 지도의 일환으로 다음과 같이 작성하였다. 간접 화법의 시제와 인칭의 변화를 지도한 후 명령의 표현일 때를

지도하기 위한 과업이다.

< Task 2 >

Task A: 각 팀은 규칙에 맞도록 다른 예문을 작성하고 각 대표는 예문을 발표하며 규칙을 설명한다.

Task card 1 : 평서문의 대화인 경우 전달문의 그 맨 앞에 that을 넣는다(박근우 역, 1991:439)

1. He said to me, " I don't want to leave. "

→ He told me that he didn't want to leave.

Task card 2 : 명령문의 경우 전달문의 형태로 to부정사를 쓴다(박근우 역, 1991:446)

2. Mother said to Davy, " Be a good boy."

→ Mother told Davy to be a good boy.

Task card 3 : 부정 명령문은 not + to 부정사를 쓴다(박근우 역, 1991:446).

3. His doctor said to him, " Don't work too hard."

→ His doctor told him not to work too hard.

(다른 팀과 비교하고 교사가 도와준다)

Task B : 한사람은 ' walk to the window' ' go slowly' ' don't run'등의

지시를 보고, 그행동을 하면, 각 팀의 조원은 그 상황을 빨리 귀속말로 전한다 .

(같은 시간에 많은 전달을 한 팀이 게임에서 이긴다)

Task C : 다음을 규칙에 따라 바로 잡아라.

1. the handicapped just the same as that says other people he

2. mom stay had told in the living room that

3. us open our books to page 89 told to he

4. told not Mr. Kim cry to me

결과를 발표하고 다른 학생과 비교해 보아라.

위의 과업은 문법적인 규칙을 다른 팀과의 상호 작용속에서 스스로 생각할 수 있어서 단순 설명에 의한 암기하기 보다는 더 쉽게 내재화를 시킬 수 있다. 규칙의 도출시 모국어룰 사용할 수 있지만 그렇다 할지라도 다른 과업과 연결하여 목표어 사용의 기회를 늘릴 수 있다. 또한 게임으로 실제 상황의 것을 전하며 필요에 의해

자연스럽게 익힐 수 있고 바른 순서로 문장을 발표를 함으로서 영어를 사용하는 기회가 생긴다. 비록 틀린 문장이더라도 영어로 계속적인 표현이 이루어지므로 말하면서 오류를 수정할 수 있다. 그리고 딱딱하고 지루한 문법 사항일 수 있는 것을 재미로 익힐 수 있다. 과업을 마치면 교사는 주의할 부분을 간단히 설명하고 마친다.

지금까지 문법 지도의 수업 모형을 통해 의미 없는 기계적 문법 연습과 어려운 용어를 통한 문법 지도를 지양하고, 효과적으로 영어를 적절히 사용할 수 있는 방법으로 과업-중심지도의 세부 방법과 그 모형을 제시해 보았다. 의사 소통 중심의 영어교육을 지향하는 현대의 시점에서 더 이상의 형태와 구조 그 자체에 머무는 문법 지도는 의미가 없다. 문법 수업안은 문법 구조에 정확성을 기하면서도 언어의 유창성을 갖출 수 있도록 교사의 주도적 문법 용어 설명을 대신할 수 있는 수업안을 제시하였다. 이것은 전혀 새로운 영어 교육에서의 방법이 아니다. 의사 소통의 능력의 신장을 위해 최근 연구가 활발한 분야이다. 그 방법을 문법 지도에 이용하기 위하여 중학교 교재에서 적용해보았다. 문법 지도시 주의할 것은 목표어를 접할 기회가 적은 우리의 교육 현장에서 학습자 스스로 문법을 내재화를 시키며, 영어를 사용하며 배울 수 있도록 지도해야 한다는 점이다. 강한 소통에의 압력이 있지만 과업 수행시 학습자의 경험에 가깝고 필요성에 의해 의사소통하기 때문에 과업-중심지도야 말로 우리의 현실에서 보다 관심있는 연구가 요망된다. 항상 문법 지도시 영어 사용기회를 부여하는 방향으로의 구체적 방법들이 연구되어야 한다. 그렇게 지도할 때 비로서 실제 의사 소통능력을 신장시키어 정확한 유창성을 가진 발화의 결과를 이루게 될 것이다.

V. 결 론

영어의 실용성이 증대되면서 영어 교육의 중요성이 더해지고 있다. 현실적 필요성이 더해 가는 현대의 영어 교육의 궁극적인 목표야말로 학습자의 의사 소통 능력을 향상시키는 것에 두어야 할 것이다. 이러한 경향을 반영하여 6차 영어과 교육 과정에서도 의사 소통기능 중심의 교과 과정으로 이루어 지어서 실제의 영어 사용을 증시하고 있다. 이에 자칫 문법의 역할이 제대로 인식하지 못하고 경시 될 수 있다. 그러나 의사 소통의 형태를 이루는 것이 문법이므로, 그 중요성은 분명하다. 그리고 그러한 문법을 과거의 전통적 문법 지도 방법이 아닌 제대로의 문법의 역할을 기대할 수 있는 지도 방법 또한 중요하다.

이에 본 논문은 의사 소통 능력 향상을 기할 수 있는 효과적인 문법 지도 방법을 찾기 위해 먼저 문법 교육의 흐름부터 간략히 알아 보았다. 문법지도는 외국어 교육과 동의어로 생각될 만큼 중요하였고 그 문법적 능력자체가 외국어를 잘 아는 척도가 되기도 하였던 문법 지도 형태는 많은 부작용을 빚어 의사 소통과 상관없는 교육이 되었다. 그러한 것의 반성과 더불어 전혀 문법 지도에 무관심 할 때도 있었다. 또한 문법 그 자체에도 구조주의적 문법에서 변형생성으로의 변화를 통해 문법 지도는 중요하게 다시 부상이 되기도 하였다. 그러나 문법 교육의 역사 속에서, 실제 사용되는 것과 무관한 문법도 문제가 있지만, 아무리 잘 정의하고 기술한 문법이라도 교실에서 가르치는 것에서 실패하면 소용이 없음을 알 수 있었다. 문법 학자를 만드는 것이 영어 교육의 목적이 아니고 실제 언어 사용이 목적이기 때문에 교육현장에서 실제 문법의 역할에 대한 인식과 필요성을 충분히 반영하고, 성공적인 의사 소통에 기여할 수 있도록 지도하는 것이 중요한 것이다.

문법이 주변적 위치를 자치하게 되었던 것은 의사소통에 방해가 된다는 생각과 의사소통능력에서 여러 요소중에 하나의 요소로 제한되어 있음에서 기인된 생각이다. 그러나 의사소통능력에 대해 여전히 불일치가 남아있고 교육현장에서의 그러한 능력을 개발하기 위한 문제는 여전히 남아있다. 또한 그 능력은 의사소통에 필요한 규칙을 조합하는 것에 관한 것이 아니라 이미 조합된 규칙이 저장되어 있으며 어떻게 쓰이는가에 관한 개념이다. 그러나 의사소통능력의 개념에서 시사하고 있는바는

문법은 의사 소통을 할 수 있게 하므로, 문법의 형태를 고립시켜 교육의 목적으로가 아니라 수단으로 지도되어 여러 요소와 더불어서 기여될 수 있도록 하는 방향이어야 함을 시사하고 있는 것이다.

또한 의사소통능력 신장을 위해 널리 인정받는 CLT에서도 의미와 기능을 중시하고 ‘언어형태’를 의사 소통속에서 자연스럽게 습득 될 것은 잘못된 가정이었다. 그러므로 외국어 습득시 경험적 근거와 이론적 근거들이 CLT의 전환 필요성을 주장하고 있다. 이런 경향은 CLT와 문법 지도를 통합하는 방향으로 시도되고 있다.

문법 교육이 주변적 위치를 차지하게 되고 비효과적 입장을 표명하고 있는 Krashen 이론의 문제점을 고찰해 보았다. 그 이론이 많은 현대 영어교육에 시사점을 주었음에도 불구하고, 그에 따른 ‘이해가능한 입력이 유일한 외국어 습득을 위한 변수’라는 입장과 규칙의 학습은 감시기능만으로 한정된 것은 그렇지 않은 경험적 근거와 인지심리학에 따른 이론적 근거에 의하여 반박되었다. 문법지도는 외국어 학습에 여러 측면(주의 집중, 주목, 의식-고양, 통제과정후 자동적 처리등)으로 효과적으로 기여하고 있음을 알 수 있다. 그러나 규칙과 형태를 지도하는 형태적 지도가 의식을 고양 시켜 효과적이었음에도 불구하고, 문법 지도만으로 외국어 습득을 완성하는 것이 아니므로 하나의 중요한 방편으로 인식할 수 있는 이론적 근거임에 만족하여야 한다. 또한 문법 지도로 학습된 지식이 충분한 연습을 통해 습득된 지식으로 된다는 주장은 충분한 연습의 기회를 주는 문법 지도 방향이어야 함을 시사한다고 볼 수 있다.

문법 지도의 방향은 문법은 형태뿐만이 아닌 의미와 화용의 언어적 측면에 관련된 것이므로 각각의 차원을 고려해야 한다. 실생활에서의 의미를 전달하는 수단으로서 의사 소통의 분위기에서 유의적 연습을 통해 가르쳐 지어야 한다. 또한 여러 가지 학습자의 변수가 있고 그에 따른 문법 항목의 특성도 다르므로 문법을 지도할 때 형태를 강조하는 정도를 조절해야 하며, 사회적 요소와 의미, 담화적 측면과 상호 작용하도록 지도되어야 한다.

이러한 견지에서 외국어로서 영어를 사용하는 우리의 입장에서 볼 때 문법 지도는 영어를 사용할 수 있는 기회를 많이 주는 방법이어야 한다.

이와 같은 방향은 CLT내에서 새롭게 연구되고 있는 과업을 통한 문법 지도가 요

구된다. 과업-중심지도를 위한 방법으로 의사 소통 활동과 유사한 개념인 의사소통 과업과, 문법 구조에 더욱 주의를 요하는 항목이며 모국어와 달라서 쉽게 이해하지 못하는 항목을 위해 교사의 주도적 설명을 대신할 수 있는 방법으로 문법과업을 통한 지도를 제안하였다.

문법 수업 모형으로 기존의 제한된 항목의 연습 위주의 모형이 아닌 학습자에게 주어진 과업을 해결하게 함으로 자연스런 의사 소통을 유도할 수 있고 그 과정에서 언어 형태의 정확성에도 주의를 기울이게 할 수 있는 과업중심지도를 통한 모형을 제시하였다.

또한 실질적 교실 수업에 적용을 위해 의사 소통을 통한 과업과 문법과업을 통해 각각의 모형을 과업 중심지도의 수업 모형내에서 적용하였다.

마지막으로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 우리 나라 교육 여건에 맞는 문법 지도 방법의 연구가 절실히 요구된다. 대부분이 제2 언어로서 영어를 사용하는 입장에서 문법 지도가 이루어지고 있고, 그 분위기를 무조건 따라 가는 적용은 바람직하지 못하다. 우리의 상황에 맞는 문법 연구가 거의 없는 실정이므로 본 논문에서 제시한 방법 외에도 다양한 연구가 요구된다.

둘째, 의사 소통 능력의 향상을 위한 효과적인 문법 지도 방안을 모색해 보고자 한 연구는 그 방법과 수업 안의 제시에만 그치고 있어서 교실 실험 연구를 거친 검증과 수정 등의 후속 연구가 활발히 이루어져야 한다.

셋째, 의사 소통의 기능을 중심으로 한 제6차 교육과정이니 만큼 그에 따른 문법 지도를 위한 방법의 연구에 교육 현장의 책임자인 교사의 끊임없는 연구 자세가 필요하다. 종전의 교사의 모든 지식을 동원한 설명으로 문법적 구조를 낱알이 해부해야 책임을 다한 듯 한 시대 착오적 발상은 현 교육 현장에서 금물이다. 반대로 교사의 조언자, 협조자의 역할을 수행함으로써 학습자 중심의 스스로의 학습이 될 수 있도록 해야 한다. 교사의 말이 많은 부분을 차지하는 대신에 학습자의 발화를 이끌어 내는 데에 노력하고, 학습자의 능동적 참여를 유도할 수 있는 방법이 연구되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 교육부. (1992). 「중학교 영어과 교육과정 해설」. 대한 교과서 주식회사.
- 권오량. (1995). “한국의 영어 교수 방법과 교수 방법론 연구의 변천”, 「영어 교육」, 제50호. 한국영어교육학회.
- 민찬규. (1997). 「영어 교육의 이해와 실제」. 문봉 출판사.
- 박혜숙 외. (1998). 「영어 교육 입문」. 박영사.
- 박근우 역. (1991). 「영어 교사를 위한 영문법」. 형성 출판사.
- 박기화. (1997). “중학교에서의 영문법 교육”. 「바른 영어 교육」, 제10호. 한국교육학회.
- 박 원. (1991). “한국의 영어 교육 : 그 문제점과 개선 방안”. 「영어 교육」, 제11호. 한국영어교육학회.
- 신성철 · 박의재. (1987). 「영어 교수법」. 한신 문화사.
- 신용진. (1994). 「영어 교수 공학」. 한신 문화사.
- 이경남. (1996). “문장 문법에서 담화 문법으로의 확대 필요성”. 「영어 교육」 제51호. 한국 영어교육 학회.
- 이맹성 외. (1998). *Middle School English 1 2*. 지학사.
- 장영희 외. (1998). *Middle School English 1*. 동아 출판사.
- 조명원. (1986). 「현대 외국어 교육」. 한신 문화사.
- . · 이홍수. (1993). 「영어 교육 사전」. 한신 문화사.
- 최진황. (1985). 「영어 교수법의 이론과 실제」. 민족 문화 문고 간행회.
- 한정원. (1991). “중학교 영어 교과서의 개선 방향”. 「영어교육」, 제41호. 한국 영어교육학회.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. New York : Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F., and Adrian S. Palmer. (1982). " The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency." *TESOL Quarterly* 16: 449-451.
- Bialystok, Ellen. (1978). "A Theoretical Modal of Second Language Learning." *Language Learning* 28 : 69-83.
- Breen, Michael. (1987). " Learner Contributions to Task Design." *Language Learning Tasks*. Ed. Christopher N. Candlin and D. Murphy. Prentice Hall.
- Brown, H. Douglas. (1994a). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

- _____, (1994b). *Teaching by Principles*. New Jersey : Prentice Hall.
- Burt, Marina K., Heidi M. Dulay, and Stephen Krashen. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- Canal, Michael. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." *Language Communication*. Ed. Jack C. Richards and Richard Schmidt. London: Longman Group Ltd.
- Canal, Michael, and Merrill Swain. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne, and Sharon Hilles. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University Press.
- _____, (1991). "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching". *TESOL Quarterly* 25 : 459-480.
- Celce-Murcia, Marianne, and Sarah Thurrell. (1995). "Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications". *Applied Linguistics* 6(2):5-35.
- _____, (1997). "Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communication Learning teaching?" *TESOL Quarterly* 31:141-152.
- Close, R. A. (1982). *English as a Foreign Language*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Chomsky, Noam. (1957). *Syntactic Structure*. The Hague : Mouton.
- _____, (1967). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : MIT Press.
- Corder, S. Pit. (1973). "Pedagogical Grammars." *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, UK : Penguin Books.
- Doughty, C., and J. Williams. (Eds). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. NY: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- _____, (1993). "Second Language Acquisition and the Structural Syllabus". *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- _____, (1995). "Interpretation Tasks for Grammar Teaching". *TESOL Quarterly* 29: 87-107 .
- Finocchiaro, Mary, and Christopher Brumfit. (1983). *The Functional- Notional Approach : From Theory to Practice*. New York : Oxford University Press.

- Fotos, Sandra S. (1994). "Intergrating Grammar Instruction and Communicative Language through Grammar Consciousness Raising Tasks." *TESOL Quarterly* 28 : 323-351.
- _____, (1998). "Shifting the Focus from Forms to Form in the EFL Classroom". *ELT Journal* 52 : 301-308.
- Fotos, Sandra S., and Rod Ellis. (1991). "Communicating about Grammar : A Task-based Approach". *TESOL Quarterly* 25 : 605-628.
- Hammerly, Hector. (1987). "The Immersion Approach : Litmus Test of Second Communication". *Modern Language Journal* 71 : 395-401.
- Hubbard, P., H. Jones., B. Thornton., and R. Wheeler. (1994). *A Training Course for TEFL*. Oxford : Oxford University Press.
- Hymes, Dell. (1970). "On Communicative Competence". *The Communicative Approach to Language Teaching* (1-26). Ed. C. Brumfit and K. Johnson. Oxford University Press.
- _____, (1972). "On Communicative Competence". *Sociolinguistics*. Ed. J.B. Pride and J. Holmes Johnson. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Johnson, K. (1981). "Some Background, Some Key Terms and Definitions". *Communication in the Classroom* (pp.1-12). Ed. K. Johnson and K. Morrow. Harlow, England: Longman.
- Krashen, Stephen. (1981). *Second Language Aquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen, Stephen., and Tracy D. Terrell. (1983). *The Natural Approach*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Larsen-Freeman, Diane. (1991). "Teaching Grammar". *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd. (279-295). Ed. Marianne Celce-Murcia. Heinle and Heinle Publishers.
- _____, (1997). "Grammar and its Teaching : Challenging the Myths." *ERIC Digest*.
- Lightbown, Patsy M., and Manfred Pienemann. (1993). "Comments on Stephen D. Krashen's. Teaching Issue: Formal Grammar Instruction" *TESOL Quarterly* 27 : 717-725.
- Long, Michael H. (1983). "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research." *TESOL Quarterly* 17 : 359-379.

- Nunan, David.(1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- _____,(1998). "Teaching Grammar in Context". *ELT Journal* 52 : 101–110.
- _____,(1991). "Communicative Tasks and the Language Curriculum." *TESOL Quarterly* 25(2) : 279–295.
- McKey, S. (1987). *Teaching Grammar : Form, Function and Technique*. Hemel Hempstead : Prentice Hall.
- McLaughlin, Barry. (1978). "The Monitor Model : Some Methodological Considerations". *Language Learning* 28: 309–332.
- _____,(1990a). "Conscious versus Unconscious Learning", *TESOL Quarterly* 24: 617–634.
- _____, (1990b). "Restructuring". *Applied Linguistics* 11 : 113–128.
- McLaughlin, Barry., Tammi Rossman., and Beverly McLeod. (1983). "Second Language Learning: an Information Processing Perspective". *Language Learning* 33 : 135–158.
- Paulston, Christina B.(1990)."Educational Language Policies in Utopia." *The Development of Second Language Proficiency*(pp.187–200).Ed. James Cummins and Merrill Swain. NY: Cambridge University Press.
- Paulston, Christina B., and Mary N. Bruder.(1976). *Teaching English as a Second Language : Technique and Procedures*. Cambridge : Winthrop.
- Practor, Clifford H.,and Marianne Celce–Murcia. (1979). "An Outline of Language Teaching Approach". *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Ed. Marianne Celce–Murcia and Lois McIntosh. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Rea Dickins, Pauline M., and Edward G. Woods.(1988). "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks". *TESOL Quarterly* 22 : 623–651.
- Richards, Jack C. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Robinson, P.(1996). "Learning Simple and Complex Second Language Rules under Implicit, Incidental, Rule–Search, and Instructed Condition." *Studies in Second Language Aquisition* 18(1):27–68 .

- Rutherford, William. (1987). *Second Language Grammar : Learning and Teaching*. London : Longman.
- Savignon, Sandra J.(1983). *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice*, Reading, MA : Addison–Wesley Publishing Company
- _____,(1991). "Communicative Language Teaching : State of the Art" *TESOL Quarterly* 25 : 261–276.
- Schumann, John H. (1978). "*The Pidginization Process*" : *A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- Seliger, Herbert W.(1979). "On the Natures and Function of Language Rules in Language Teaching". *TESOL Quarterly* 13 : 359–369.
- Sharwood–Smith, Michael.(1981). "Conscious Raising and the Second Language Learner", *Applied Linguistics II*:159–168 .
- Skehan, Peter.(1996). "A Framework for the Implementation of Task–Based Instruction". *Applied Linguistics* 17: 38–62.
- Swan, M.(1985). "A Critical Look at the Communicative Approach (1),(2)". *ELT Journal* 39 : 1–12, 76–87.
- Thompson, Geoff. (1996). "Some Misconception about Communicative Language Teaching". *ELT Journal* 59 : 9–15.
- Ur, Penny.(1995). *Grammar Practice Activities*. Cambridge University Press.
- Widdoson, Henry G. (1979). "The Teaching of Rhetoric to Students of Science and Technology". *Explorations in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Williams, J. (1995). "Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research Findings and the Classroom Teacher." *TESOL Journal* 4(4),12–16.
- Willis, Jane.(1996). *A Framwork for Task–Based Learning*. Longman.
- Yip, Virginia.(1994). "Grammatical Consciousness–Raising and Learnability." *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Ed. Terence Odlin. Cambridge University Press.

ABSTRACT

An Effective Teaching Method of Grammar for Communicative Competence*

Yunju Park

Department of English, Graduate School
Chungnam National University
Taejon, Korea

(Supervised by Professor Sang-Ok Seo)

The purpose of this study is to find effective teaching methods for improving communicative competence. For this study, I have examined the historical background and the definition of pedagogical grammar first. Next, I have investigated the relationship between communication and grammar. Communicative competence and communicative language teaching have been accepted widely to teachers and applied researchers for communication. However, many CLT proponents neglected linguistic competence and accepted the premise that linguistic form emerges on its own as a result of learners' engaging in communicative activities. But this argument from CLT is not

* A Thesis Submitted to the Committee of Graduate School, Chungnam National University in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Arts Conferred in August 1999.

accordance with the principles of cognitive psychology. And communicative competence that is a goal of CLT is still leaving some inconsistencies and limitations behind. Besides, those theoretical frameworks should be regarded as relative not absolute ones because the definition of communicative competence is contingent on the learners and the goals of learning in a given context. I also have examined ignoring factors of teaching grammar through Krashen's theory. Krashen's theory has insisted that grammar instruction is ineffective in second language acquisition. But there are many several empirical studies indicating the effectiveness of grammar instruction. It approaches to be premature to conclude that grammar instruction is useless or ineffective. What then is the position and role of grammar? Grammatical competence is one component of communicative competence. To prove formal instruction is effective in second language acquisition, I have examined the psycholinguistic rationale within second language acquisition. Psycholinguistic generally contend that formal instruction is effective through its consciousness-raising capacity. Therefore, grammatical competence should not be ignored. This is not to deny, however, that teachers also need to teach other competences in addition to grammatical competence.

Grammar is central to language production, but the traditional method of teaching grammar does not effectively contribute to communicative competence. Teaching grammar must include social factors, meaning, and discourse within the interactivity of real situations in authentic or genuine language. Teacher-centered teaching has traditionally stressed grammar instruction in Korea, as grammar explanations and terminology. It is now time to change this tradition. Teachers must create many opportunities for students to speak in the target language. In this study, I have suggested teaching grammar through Task-based Instruction.

I have applied middle school English textbooks for practical use in

schools and have suggested two grammar teaching models. This approach attempts to improve communicative competence more effectively than traditional methods.

I suggest here three key points for grammar teaching. First, grammar teaching methods specifically suited for the Korean situation are required. Second, further study of grammar applications to prove practical effectiveness should be undertaken. Third, teachers need to study continuously towards grammar instruction as a student facilitator .

