

言語習得의 理論과 英語教育의 現場手順

康 壽 彦

차 례

0-0 序	3-0 母國語習得과 外國語學習
1-0 言語習得理論의 浮沈	3-1 習慣形成論의 觀點
1-1 學習理論 研究의 沈滯	3-2 生成文法의 觀點
1-2 構造言語學 研究의 沈滯	3-3 干涉과 對照分析
1-3 變形生成文法의 登場	4-0 英語教育의 現場手順
2-0 心理言語學으로서의 生成文法	4-1 言語理論과 英語教育
2-1 生成文法의 言語生得論	4-2 英語教育의 現場手順
2-2 生成文法 發展의 周邊	5-0 結 論

0-0 序

人間이 動物界를 벗어나서 오늘날의 이 놀랄만한 文明을 건설하게 된 것은 言語때문이다. 抽象概念을 전달하고 現實아닌 狀況까지 말할 수 있는 人間의 言語能力이 한 世代의 經驗과 知識을 다음 世代로 물려주고 蓄積케 했던 것이다.

이렇듯 엄청난 役割을 해왔고 人間의 種的 特有能力이라고 일컬어지는 言語이지만 우리는 이상하게도 그 起源¹⁾도 언어現象의 眞相²⁾도, 또 어떻게 그것을 習得하는지³⁾도 모르고 있다.

勿論 지난 數百年동안 이러한 問題에 대하여 많은 學說이 나돌아 다니기는 했으나 결국 “絕對的인 眞相”과의 거리는 아직도 크다고 볼 수 밖에 없는 것이다. 다만 이러한 學者들의 끈질긴 努力은 迂餘曲折을 겪으면서도 그 「絕對的인 眞相」과의 거리를 조금씩이나마 줄여 가고 있다고 自慰할 수 밖에 없다.

이 논문이 다루고자 하는 言語習得문제도 國內外에서 많은 학자들이 論議한 바 있지

1) 金尹錫 「言語의 構造」, 劉錫稔博士古稀記念論文集, 1970, p. 175. “모든 言語學者가 共通의으로 首肯하고 있는 事實이 하나 있으니, 그것은 人間言語의 起源問題가 아직 解決되지 못했다는 事實이다”

2) John Lotz, Linguistics: Symbols Make Man. In : Saporta (ed) , *Psycholinguistics*, Holt, Rinehart & Winston, 1961. “Language is like an iceberg. But the vastly greater part is below the surface and can be fathomed only by soundings”

3) Chrstina B. Paulton, “Linguistic and Communicative Competence.,” *TESOL Quarterly* Vol. 8 No. 4, 1974, p. 352.

“Still I don't think we know very much of what really goes on in language acquisition”

만' 言語란 워낙 混質的이고 複合的이고 多面的인 存在, 비유하자면 盲人들이 만져보는 "巨象" 과도 같은 存在인만큼 만 사람 옆에 서서 (位置가 조금은 달라질 것이니) 바로 앞에 있는 部分을 만져보고서 그 "巨象"의 모습을 생각해 보고 그것을 영어교육의 現場手順에 관련시켜 보 고자 한다

1-0 言語習得理論의 浮沈

言語習得에 관한 가장 유력한 學說로는 두가지가 있다. 하나는 行動主義的인 學習理論 (Learning Theories)이니, 經驗論(Empiricism)이니, 音聲的 習慣形成論(Audiolingual Habit Theory)이니 하는 것으로 行動主義 心理學과 構造主義 言語學을 二大支柱로 삼고 있고, 또 하나는 理性論(Rationalism)이니, 先天論(Nativism)이니, 또는 變形認知論(Transformational-Cognitive Theory)이니 하는 것으로 變形生成文法理論과 認知心理學에 입각하고 있다.

1960年代의 初期까지만 하더라도 音聲的 習慣形成論이 언어교육의 支配原理를 이루고 있었는데 1960年代 後半에 이르러 變形認知論이 등장하여 前者의 이론적 基盤을 크게 뒤흔들어 놓기 에 이르렀다.

1-1 學習理論 研究의 沈滯

원래 音聲的 習慣形成論의 바탕은 行動主義的인 『學習理論(Learning Theories)』이며, 이 학습이론은 I. Pavlov의 條件反射⁴⁾에서 출발하였다. 動物과 人間의 行動을 刺戟과 反應이란 형식으로 파악함으로써 動物과 人間の 『行動의 메카니즘』을 밝혀 보려는 것이었다. 사실 條件反射理論은 生得的인 反射行動<신것을 입에 넣으면 唾液이 저절로 나온다>으로부터 後天的인 행동<신것을 보기만 해도 唾液이 나온다>이 형성되는 mechanism을 밝히는데 성공했었고 그 결과 人間을 포함한 動物의 행동이란 「條件反射에 의하여 後天的으로 형성되는 것이다」라는 經驗論的인 견해가 우세해졌다. 더우기 이 條件反射이론은 唾液분비와 같은 단순한 生理的 반응으로

4) 국내에서만 해도 襄亮瑞(언어교육3권/1호, 3권/2호, 영어영문학 32호, 47호), 黃道倫(언어교육4/2, 영문학 22), 李義喆·趙明翰(어학연구 2/1), 金鎮宇(언어교육 1/1, 3/2), 文龍(언어교육 1/1, 2/1), 趙俊學(언어교육 2/1), 田相範(언어교육 2/1, 영문학 32), 李季順(언어교육 2/2), 朴南植(어학연구 4/1), 李惠淑(영문학 32), 趙明源(영문학 32), 明魯根(언어교육 2/2), 申鎔植(영문학 39), 朴秉洙(영문학 48), 김영조(외대논문집 3), 金手坤(전북대어연 1), 金基弘(언어교육 5/2), 崔鉉郁(영문학 51) 金昊(문교부연구보고서 1974), 黃憲模(영남대논문집 7), 南基心(계명논총 8), 金泰漢(계명논총 8) 등 여러 교수가 발표한 바 있다. (Not exhaustive)

5) I. Pavlov, *Conditioned Reflexes*. Trans. Anrep. New York: Oxford Univ. Press, 1927(종이 표지의 廉價版도 1950年 Dover Press에서 출판되었음)

부터 恐怖感이나 價値觀과 같은 高次的인 心理過程에 이르기까지 적용할 수 있었기 때문에 動物과 人間の 모든 行動에 共通的으로 해당되는 基本的인 原理로 생각되기에 이르렀다.

이 學習理論은 1920년경부터 미국 心理學界의 중요한 研究對象이 되었고 그때부터 속속 새로운 發見이 이루어져서 operant conditioning이나 reinforcement이니 하는 중요한 概念이 확립되는 등, Pavlov의 先驅의 연구의 영역을 훨씬 넘어서게 되었고 E. R. Guthrie, E. C. Tolman, C. L. Hull, B. F. Skinner의 業績⁶⁾은 마침내 『体系화된 行動理論(Behavior Theory)이 불원 完成되리라』라는 展望까지 서게 했었다.

또 이 행동이론은 言語行動의 樣相까지 說明할 수 있을 것 같이 보였다. 예컨대 인간이 말을 하게 되는 것은 試行錯誤的으로 발해진 어떤 發音形이 reinforcement를 받기 때문에 다시 나타나는 것이며, 또 그 reinforcement를 받을 때에 있었던 刺戟과 다시 連結된다면 더욱 나타나기 쉽다는 등, 소위 operant conditioning과 그의 關聯機構의 作動으로 說明해 보고자 한 것이다. 이런 試圖가 성공했다면 모든 動物의 모든 行動에 적용되는 共通法則을 찾아낸 셈이 되는 것이다.

그러나 이렇게 활발했던 學習理論 연구도 1950년 後半에 들어서면서 점차 沈滯相을 띠어갔다. 그때까지의 研究는 주로 쥐같은 것을 利用한 動物實驗에 입각한 것이었는데 차츰 人間을 대상으로 하는 高次的인 行動으로 研究焦點을 옮겨 나가자 期待했던 성과를 올리지 못했고⁷⁾ 더우기 一般理論의 확립에 있어서는 완전히 膠着상태에 빠지고 말았다.⁸⁾

1-2 構造言語學의 沈滯

心理學界에 있어서 行動理論 樹立試圖가 차츰 沈滯해 가는 것과 때를 같이하여 習慣形成論의

- 6) “新行動主義者라고 불리우는 Tolman, Guthrie, Hull, Skinner 등은 직접 관찰할 수 있는 刺戟 S와 反應 R만을 심리학의 出發點으로 하고 意識은 심리학의 대상으로 삼지 않는다는 점에서 Watson과 一致하지만 그의 점에서 Watson과도 또 그들 相互間에도 크게 다르다. Tolman과 Hull는 行動의 解明에는 S와 R만으로는 不充分하다 하여 兩者間에 개재하는 動因, 要求, 期待 등의 仲介變數의 필요를 강조하였고 Guthrie는 Hull의 強化說에는 반대했지만 運動에 의하여 생기는 자극과 같은 媒介機構라든지 刺戟複合體의 개념은 도입하였다. 또 Skinner는 특히 Operant行動의 기술에 주안점을 두어 強化의 配合, 언어행동의 연구에 新分野를 開拓하였다. ”圓原·柿崎·本吉監修『心理學辭典』ミネルヴァ書房, 1971, pp. 198~199에서 抄.
- 7) Skinner와 그一派의 연구활동은 여전히 활발하다. 특히 Taffel의 Verbal Conditioning와 Verplanck의 “notant”實驗은 注目を 끌고 있다. cf. C. Taffel, “Anxiety and the Conditioning of Verbal Behavior”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 51, pp. 496~501 및 W. S. Verplanck, “Unaware of Where’s Awareness”, *Journal of Personality*, 1962, 30, pp. 130~158. 그러나 이 두개의 實驗도 『母國語는 operant conditioning에 의하여 習得된다』라는 假設의 證明은 되지 못한다.
- 8) B. R. Bugelsky, *The Psychology of Learning Applied to Teaching*, Bobbs-Merrill, 1964, p. 127. “Each theory has been destructively criticized and found wanting, insofar as a general theory of learning is concerned.”

또하나의 支柱인 構造主義言語學도 또한 심한 難路에 접어든 감이 짙어갔다.

원래 構造主義言語學은 未知語에 대한 現地作業의 성격을 띠고 출발했었다. 未知語를 다룰 때 直接 관찰할 수 있는 客觀的인 대상물은 특정의 場面(situation), 話者와 聽者를 제외하면 말(音聲)이라는 空氣의 振動뿐이다. 이 “空氣의 振動”을 媒介로 하여 사람들이 모이기도 하고 橋梁이 건설되기도 하니 이 空氣振動 속에 모든 열쇠가 一音聲구조도, 文法구조도, 意味구조도 —있다고⁹⁾ 보는 것이 構造言語學의 입장이었다. 그러나 여기에는 無視되고 있는 重要한 要素가 하나 있었으니 그것은 話者와 聽者의 腦속에 들어있는 知識이다.

구조언어학은 그의 嚴格한 方法論으로 말미암아 精神의 作用을 고려하지 않은채 오직 客觀的인 방법으로 언어를 記述하려는 입장을 취했고, 또 Separation of Levels¹⁰⁾를 너무나도 重視했기 때문에 音韻論¹¹⁾의 단계에서는 찬란한 業績을 세우면서도 形態素論¹²⁾ 단계에 가서는 問題

- 9) “Text signals its own structure”라고 M. Joos는 말하였다. cf. *Linguistic Prospects in the U.S.* In: Mohrman et all (eds), *Trends in European and American Linguistics 1930~1960*, Spectrum Publishers, p. 17.
- 10) 新 Bloomfield 學派의 큰 特色의 하나로써 下位段階의 記述이 끝나야만 上位段階로 옮겨간다는 태도를 말한다. 이 段階의 分離(Separation of Levels)는 다음과 같은 그들의 方法論에 連유한 것이다.
- ① 言語는 音聲이기 때문에 言語研究는 phonetic forms로부터 出發하여야 한다.
- ② Phonetic forms를 그 分布(distribution)를 기준으로 하여 分類하고 이어, 같은 手順에 따라 音素 → 形態素 → 語 → 句 → 文의 順序로 「작은 單位에서 큰 單位로」 묶어 나간다.
- ③ 따라서 우선 「낮은 段階」의 phonemic structure를 記述하고 그것에 의거하여, 順次 「높은 段階」인 形態素論, 統語論, 意味論, 言語와 文化의 關係, 言語行動과 非言語行動의 關係 등을 차례로 記述한다.
- 11) 音韻論의 分野에도 未解決問題가 전연 없는 것은 아니다. 예컨대, 英語의 경우 church의 [tʃ]는 /č/이나 /ts/이나 (즉 1音素이나 2音素이나), juncture란 무엇이나, /j/와 /ə/는 區別하여야만 할 것인가 하는 따위.
- 12) 形態素分析에 있어서는 一定한 規準이 없어서 (“phonemic-semantic”, “distributional”) 등 예컨대 took, teeth, brethren 등의 形態素 分析은 學者에 따라 다르다.
- 13) 統語論에 관하여 다음과 같은 問題點을 들 수 있다.
- ① 直接構成要素分析(IC 分析)의 基準이 애매하여 다음의 경우 그 IC 分析이 一定하지 않다.
- a) Is John here?
- b) She likes milk fresh. (cf. Hockett, *A Course in Modern Linguistics*, pp. 159~160)
- c) John picked the book up. (cf. Hill, *Introduction to Linguistic Structures*, p. 289)
- ② 같은 文이 갖는 두가지 構造를 IC 分析으로는 區別할 수 없다.
- a) I dislike visiting relatives.
- b) They are flying dishes.
- ③ 다음과 같은 內面的인 構造差異는 記述的인 구조언어학에서는 밝힐 수 없다.
- a) {John is easy to please.
John is eager to please.
- b) 나는 개가 무섭다
그는 머리가 좋다
- ④ 文과 文과의 관계도 記述할 수 없다. 예컨대 能動文과 被動文, 平叙文과 疑問文의 文法關係 등은 구조언어학의 「分割과 分類」의 方法으로는 精確하게 記述할 수 없다.
- 14) 意味論 분야의 試圖가 全無한 것은 아니다. cf. M. Joos, “Semology: A Linguistic Theory of Meaning” *Studies in Linguistics*, No. 13, 1958, pp. 54~70 및 M. Joos, “A Chapter of Semology in the English Verb” *Monograph Series on Languages and Linguistics*, No. 17, 1964, pp. 59~72.

점을 남기게 되었고 統語論¹⁵⁾과 意味論¹⁶⁾ 단계에 가서는 限界點을 드러내게 된 것이다.

1-3 變形生成文法の 登場

이렇게 行動主義의인 學習理論과 構造主義 言語學이 모두 險路에 접어들어 前進이 막히고 있을 때 홀연히 단길로 險谷을 뛰어넘고 달려가는 學派가 등장했다. Chomsky를 우두머리로 하는 變形生成文法派가 구조언어학의 限界를 뛰어넘고 “言語의 構造”에 直接 들어 닥친 것이다.

人間을 中心으로 하는 現象(특히 言語現象)은 자연현상과는 비교할 수 없을 만큼 複雜多様な 것이데 變形生成文法은 總體의 言語現象으로부터 公共的 特徵·公的 構造만을 갖는 Linguistic Competence란 것을 抽出·指定함으로써 變轉無雙하고 萬華鏡과 같은 언어현상가운데 法則性을 찾아낼 기틀을 마련한 것이다.

또 實證의인 구조언어학은 音素論에서 출발하여 複雜한 언어현상을 헤쳐서 (그것도 歸納적으로) 統語論과 意味論에 到達하려고 했기 때문에 결국은 심한 險路에 빠졌지만 Chomsky派는 言語란 “文章의 集合”¹⁵⁾이며 文法이란 “文法的인 文章만을 生成해 내는 생산적 기계(device)”¹⁶⁾라고 前提함으로써 統語論으로 직접 들어닥칠 수 있었고, 또 “의미해석을 위한 문법구조(즉 深層構造)”를 指定함으로써 險谷을 뛰어넘고 달리게 된 것이다.

言語習得문제에 있어서도¹⁷⁾ Chomsky派는 구조언어학과는 달리 『어린이가 短期間內에 複雑한 언어구조의 基礎를 쉽게 습득하는 것은¹⁸⁾ 言語의 基本構造 내지 能力素가 先天的으로 어린이에게 주어져 있기 때문이다』라고 소위 “生得論”을 주장한다.

결국 構造言語學과 變形文法の 言語觀의 差異는 이렇게 정리할 수 있을 것이다. 構造主義言語學의 理論은 언어를 行動의인 것으로 보고 있는데, 變形理論은 認知的으로 보며 前者는 文型練習에서 볼 수 있는 바와 같이 反復에 의한 習慣形成을 重視하는데 反하여, 後者は 規則이 支配하는 創造性을 重視하고 있다. 이 두 理論의 特徵을 비교해 보면 構造言語學은 John Locke의 經驗主義처럼 “밖”으로부터 研究하려는 것이고 變形文法理論은 Immanuel Kant의 內省的 哲學과도 같이 “안”으로부터 言語를 研究하려는 것이다.

15), 16) 金在致, “Chomsky 文法理論의 배경” 영어영문학 Nos. 51~52, 1974, p. 327에서 引用

17) 이 부근은 N.A. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, 1965 및 John Lyons: *Chomsky*, London: Collins & Co., 1970를 참고한 것임

18) cf. Chomsky's remarks: “The fact that all normal children acquire essentially comparable grammars of great complexity with remarkable rapidity suggests that human beings are somehow specially designed to do this.” N.A. Chomsky, “Review of Skinner's Verbal Behavior” *Language* 35, No. 1, 1959.

	構 造 言 語 學	變 形 文 法
1)	行動的(←Behaviorism)	認知的(←Cognitivism)
2)	Conditioning, Reinforcement	生成的, 抽象的
3)	物理적으로 觀察可能, 밖에 나타나 있다.	innate idea, 안에 숨어 있다.
4)	經驗主義的	理性主義的
5)	다른 點에 注目	普遍性에 注目
6)	個別言語를 獨自의인 體系로 記述	모든 人間言語의 普遍的 特質을 究明
7)	Mim-mem에 의한 習慣形成	規則支配의 創造性
8)	歸納的	演繹的
9)	受動的	能動的
10)	John Locke	Immanuel Kant

2-0 心理言語學으로서의 生成文法

2-1 生成文法の 言語 生得論

American Indian의 文化社會現象의 관찰에서 출발한 構造主義 言語學者들은 언어를 “社會的 所産”¹⁹⁾으로 보았다. 社會的 所産이기 때문에 우리 人間속에 內在하는 것이 아니라 다른 社會的 習慣과 마찬가지로(그 社會의 一員이 되기 위해서) 模倣과 訓練으로 습득하여야만 된다고 생각한 것이다. 이 생각은 곧 모든 行動習慣은 자극과 반응의 反復으로 有機体속에 浸入된다는 行動主義心理學의 原理에 符合하는 것으로서 여기에서 構造言語學과 行動主義心理學은 강력한 共通基盤을 갖게 된 것이다.

그러나 이 言語學習理論은 外部的 刺戟을 蓄積해나가는 受動的 役割만을 인정하기 때문에 결국 國 言語刺戟과 言語習慣 사이에는 1:1의 對應關係만이 성립된다²⁰⁾는 이치가 되어 “어떻게 해서 사람은 以前에 들어본 적이 없는 말도 말할 수 있는나?”라는 의문을 說得力 있게 설명을

19) Albert Marckwardt는 그의 “The Lingistic Background of the Oral Approach (in *ECEC PUBLICATION*, Vol N, Kenkyusha Ltd, 1963.에서 언어는 “patterned human social behavior”라고 말하고 있다.

20) 이 one-to-one correspondence는 어떤 特定人이 어떤 言語刺戟에 대하여 어떤 反應을 보일 것인가 하는 것을 豫報할 수도 있다. cf. Bloomfield, *Language*, Allen & Unwin, 1933, p. 33. “Our responses depend very largely upon our dealings with the same or similar stimuli.”

못한다.²¹⁾

行動主義心理學의 代表라 할 수 있는 Skinner의 言語理論은 言語自体에 관한 實驗的 研究에서 아니라 動物實驗에 依한 行動分析을 基礎로 하여 思弁的으로 構築한 것이었다. 그의 大著 Verbal Behavior²²⁾ 속에는 쥐라든지 鴉을 利用한 實驗例가 많이 紹介되고 있는데 Skinner는 바로 이렇게 動物 行動을 길들인 conditioning factors가 그대로 人間의 경우에도 該當된다고 생각한 것이다.

이에 대하여 『어떻게 下等動物의 單純한 行動學習原理가 人間의 複雜한 言語行動의 학습에 適用될 수 있느냐?』고 批判한 것이 Chomsky의 A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior²³⁾이다.

즉 Chomsky는 ① 어린이가 複雑한 言語構造를 3~4年이라는 매우 짧은 期間에 습득하고 ② 서로 다른 言語環境속에 자라난 애들도 거의 같은 文法體系를 獲得한다는 사실에 注目하여 어린이의 言語習得은 模倣에 의하는 것이 아니라 특별한 先天的인 能力—知能과 關係없이 言語를 習得하게끔 특별히 꾸며져 있는(specially designed)²⁴⁾ 生得的인 心理機構²⁵⁾—에 依한다고 주장한다.

그는 Language and Mind²⁶⁾에서 다음과 같이 理論을 展開시키고 있다. 人間精神의 메카니즘을 解明하는데 있어서 생각할 수 있는 方法은 두가지 있다. 腦를 해부하여 生理學的으로 觀察하는 方法과 또 하나는 內省(introspection)에 의한 方法이다. 그러나 現在로서는 腦生理學은 言語 내지 人間精神에 관한 한 아무런 情報도 제공하지 못하고 있으며 또한 “內省”역시 그다지 正確하다고 믿을 수 없다. (예컨대 物体가 보인다고 할 때 視覺의 作動過程을 內省으로 밝힐 수 없는 것처럼.) 그렇다면 어떤 方法이 남아 있는가?

Chomsky의 答은 假說의 設定과 檢證이다. 원래 假說이라는 것은 特定한 現象을 說明하기 위한 것인데 母國語習得인 경우, 說明되어야 할 現象이란 『어린이는 父母의 國籍에 關係없이 特定言語社會에서 자라나면 그 言語社會의 ‘말’을 習得한다』는 經驗的 事實이다. 그래서

21) 아마 가장 說得力 있는 것은 Staats의 주장일 것이다. 行動主義者 Staats는 連結刺戟(combined stimulus)에 의한 pivot-open construction으로 한번도 들어본 적이 없는 “單語의 連結(즉 文章)”을 生成해 낼 수 있다고 설명한다. cf. A.W. Staats, Linguistic-Mentalistic Theory vs. An Explanatory S-R Learning Theory of Language Development. In: D. I. Slobin (ed), *The Ontogenesis of Grammar: A Theoretical Symposium*. New York: Academic Press, 1971, pp. 121~138.

22) B. F. Skinner, *Verbal Behavior*. New York: Appleton, 1957.

23) N. Chomsky, “Review of Skinner's *Verbal Behavior*” *Language* 35, (1959), pp. 26~58 (Fodor & Katz(eds), *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*) Prentice-Hall, 1964等에도 再錄되어 있음)

24) 본문 각주 18) 참조

25) Chomsky가 “built-in structure of an information-processing(hypothesis-forming) system”이라고 부르고 있는 心理機構

26) Chomsky, *Language and Mind*, New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

하였다고 보는 것이다. 이 주장을 뒷받침하기 위하여 다음과 같은 經驗的 事實을 지적하고 있다.

- ① 어린이는 國籍과 관계 없이 自己에게 노출되는 것이면 어떤 言語든지 배울 수 있다.
- ② 다른 것은 一知識이건 技術이건 一배우지 못하는 일이 있을지라도 言語習得만은 失敗하는 일이 없다.
- ③ 言語(말)는 1/2밖에 또는 1/3쯤밖에 못배웠다든가 하는 例가 없다.
- ④ 人間만이 言語를 갖고 있다.
- ⑤ 불과 2~3年사이에 그 복잡한 언어구조를 특별한 訓練도 받지 않은채 아주 自然스럽게 습득한다.
- ⑥ 質量이 限定된 문장에 接하였는데도 그로부터 無限數의 문장을, 그것도 全然 새로운 문장을 創造할 수 있고 또 그 文法性까지 판단할 수 있게 된다.

이와같은 事實은 오직 『人間이 先天的으로 普遍文法的 原理를 갖고 태어난다』는 假定으로만 說明이 가능하다고 Chomsky는 주장하는 것이다 .

Chomsky의 生得論은 心理言語學에 있어서 많은 支持者를 얻기에 이르렀는데 특히 David McNeil는 『發達心理言語學(Developmental Psycholinguistics)』²⁹⁾이라는 새로운 명칭아래 生成文法的 言語習得論을 唱導하고 있다. 그의 주장은 :

- ① 言語習得裝置(Language Acquisition Device—LAD)³⁰⁾은 「言語의 普遍的 特性(Linguistic Universals)」을 갖추고 있다. 그러한 LAD의 特性은 生得的이며 文法的 습득순서라든지 過程에 制約을 가한다.
- ② 기본적인 文法關係(Basic Grammatical Relations)라든가, 文法的 主語, 述語라든가 하는 基本概念(Basic Concepts)은 生得的이다.
- ③ 어린이는 意味에 가까운 基本連鎖(Basic Strings)로 말을 한다. 따라서 소리와 意味의 관계는 成人의 그것보다 더 嚴密(rigid)하다.
- ④ 父母의 役割은 方向을 제시할 정도이다. 연습(practice)에 의하여 새로운 形(forms)을 습득하는 것이 아니라, 다만 새로운 文法事項을 定着(stabilize)시키는 것에 불과하다.
- ⑤ 어린이는 一定한 program에 따라 文法規則을 습득해 나아가므로(例컨대 No fish→That no fish→That's not fish→That's not a fish) 어른들이 제공하는 言語資料는 model가 아니라 어

28) Language Acquisition Device를 말하는 것임. Chomsky는 어린이의 言語習得의 基本的 過程을 考察하기 위하여 문제를 簡略化시켜 어린이를 하나의 機械처럼 간주한다.

29) D. McNeil, *Developmental Linguistics*. In : Smith & Miller(eds) *The Genesis of Language*. MIT Press, 1966, pp. 15-84.

30) 각주 28) 참조. Chomsky는 LAD를 *Syntactic Structures*(1957)와 *Aspects of the Theory of Syntax* 양쪽에서 논의하고 있다.

린이가 文法에 關係해서 設定하는 假說의 檢證자료에 불과하다.

이 주장의 根底에는 「말」은 習得(learn)되거나 獲得(acquire)되는 것이 아니라, 다른 心理의 能力과 더불어 發達(develop)하는 것이다」라는 생각이 있는 것이며 그것이 發達心理言語學의 根幹을 이루고 있다.

2-2 生成文法 發展의 周邊情勢

Chomsky 自身이 “言語學은 心理學의 한部分”³¹⁾이라고 말하였지만 1960年代 後半에 들어서면서 生成文法에 立脚한 心理學의 研究가 속속 發表되어 오늘날 生成文法은 心理言語學의 根幹을 이루고 있다. 心理言語學이 이렇게 生成文法을 깊숙히 그리고 넓게 받아 들이게 된 이유로서 다음과 같은 점을 들 수 있을 것 같다.

첫째는 生成文法 그 自体의 發展과 成功이다. 종래의 言語學에서는 찾아 볼 수 없을 만큼 明示的이고 精密한 형식으로 統語構造라든가 意味와의 關係라든가 音韻構造등을 記述할 수 있게 되었으며 그 결과 心理學적으로 言語構造와 言語行動을 결부시킨 研究를 할 수 있게 되었고, 새로운 假說을 세우고 實驗적으로 檢討할 수 있게 되었다는 점이다. 이에 反하여 「學習理論」의 比重이 心理言語學에서 크게 低下한 理由는 言語構造에 關聯시킬 具體的인 假說이 提出되어 있지 않기 때문이다. 모든 動物行動에 共通되는 行動原理를 찾는 나머지 具體的인 言語事象과의 關聯性이라든가 그에 대한 說明能力의 缺乏이 學習理論의 脆弱點이 되고 있다.

둘째는 行動生物學(Ethology)의 影響이다. 動物의 生得的 行動이라든가 “本能”을 探究하는 이 行動生物學³²⁾에 의하면 「물고기, 「새, 「원숭이」 등의 행동에는 그 “種”에 固有的인, 複雜하면서도 整然한 法則性이 있으며 또 그 背後에는 生得的인 mechanism이 “經驗과의 相互作用” 속에서 發達해 나가는 過程이 存在한다는 것이다. 이와같은 行動生物學의 主張은 「言語는 生得的이다. 言語는 人間이라는 “種”에 固有的이고 또 普遍的인 것이다」라는 生成文法의 主張과 一脈相通하고 있는 것이다. 즉 言語의 生得論은 現代 基礎 心理學에 있어서 奇想天外의 假說이 아니라 받아들일 수 있는 바탕이 이미 되어 있었다.

셋째는 認知心理學의 發達이다. 人間이 情報處理機構를 모델化 하고 音聲이라든가 圖形 따위가 어떠한 過程을 거쳐서 認知되고 理解되는가를 解明하려는 이 接近法도 크게 보면 心理言語學—生成文法을 이용하여 人間の 言語行動의 過程을 研究하려는—과 같은 흐름속에 있다 할 것이다. 이 認知心理學과 그에 수반하는 model理論은 生成文法理論을 補強도 해 주고, 또 한편에

31) 言語習得문제는 心理言語學의 最大의 테에다. 더우기, 언어習得過程의 探究를 통하여 人間の 일반적 認知機構가 밝혀지기를 一般心理學에서도 기대하고 있다. 그러기 때문에 Chomsky 자신도 언어학을 心理學 特히 認知心理學의 한 部分이라고 말한다. cf. “the particular branch of cognitive psychology known as linguistics”-*Language and Mind*, p. 1.

32) Eibl-Eibesfeldt, *Ethology: The Biology of Behavior*. Holt, Rinehart & Winston, 1970. 참조.

있어서는 生成文法의 成果를 빌어서³³⁾ 自体의 發展도 期하고 있다.

이러한 情勢속에서 現代의 心理言語學은 生成文法을 基礎으로 삼아서 成立되었지만 그렇다고 學習理論의 接近法이 無効로 證明되거나, 또는 學習理論의 研究가 中斷된 것은 아니다.

行動主義의 Skinner學派는 如前히 言語行動을 「言語共同體의 成員이 다른 成員에 의하여 “強化”되므로써 길들여지는 operant行動」으로 보고 그러한 行動을 mand와 tact³⁴⁾로 二分하는 등, 言語理論의 精密化를 期하고 있으며, 또 이에 觸發된 Verbal Conditioning의 實驗的 研究는 最近에도 많이 行해지고 있다. 사실, A. C. Catania³⁵⁾처럼 『Chomsky의 言語理論은 言語의 “構造”에 관한 이론이고 Skinner의 言語理論은 언어의 “機能”에 관한 이론이므로 兩者는 서로 補充해 나아가야 한다』고 생각하는 사람도 意外로 많다.

또한 上述한 認知心理學과 넓은 뜻으로는 같은 範疇에 속하지만 情報處理 모델인 接近法을 택하지 않은 J. Piaget의 認識心理學내지 發達心理學에 대한 관심도 最近 높아져가고 있다.³⁶⁾

이와같은 趨勢도 生成文法에 입각한 心理言語學이 一般心理學에 까지 적지않은 影響을 주고 있음을 말하고 있다.

3-0 母國語習得 vs. 外國語學習

母國語習得에 있어서도 習慣形成論(Audiolingual Habit Theory)과 變形認知論(Transformational-Cognitive Theory)은 各各 見解를 달리 하였는데, 外國語學習의 경우에도 그러한 差異는 좁혀지지 않는다.

- 33) 생성문법의 成果를 크게 받아드린 研究書의 例로 U. Neisser, *Cognitive Psychology*, Appleton-Century-Crofts, 1967등을 들 수 있다.
- 34) mand란, 예컨대 물이 안나올 때 “water!”라고 말하여 물을 얻는 경우처럼 특정한 動因操作下에서 그와 관련된 強化를 받는 言語行動. 이에 대하여, Tact란, 예컨대 붉은 것을 보고 「붉다」라고 말하는 경우처럼 특정한 動因操作과 관계없이 환경의 事象을 辨別刺戟으로 하여 言語의 承認·微笑 등의 一般性 強化 刺戟에 의하여 강화되는 言語行動.
- 35) cf. A. C. Catania, “Chomsky’s Formal Analysis of Natural Languages: a Behavioral Translation”, *Behaviorism*, 1972, 1, pp. 1~15.
- 36) cf. J. Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, New York: International Univ. Press, 1952. 어찌서 名詞와 動詞의 文法的 範疇가 初期의 幼兒言語에 나타나느냐 하는 問題에 대하여 Piaget는 要旨 다음과 같은 말을 하고 있다. “幼兒는 처음엔 自己自身과 外界를 區別 못하고 周圍의 事象은 自己의 行爲의 延長으로 생각하지만 1年半쯤 되면 自己와 分離된 事物의 存在를 인정하게 된다. 이것은 곧 對象과 行爲를 區別하는 것을 뜻하는 것으로서 이 區別이 名詞와 動詞의 分化로 이끌어 간다.” 또한 그의 Review of “Studies in Cognitive Growth by” J.S. Bruner, Rose Olver, and Patricia M. Greenfield,” *Contemporary Psychology*, 12, 1967, pp. 532-533 참조.

3-1 習慣形成論의 觀點

行動主義心理學과 구조언어학에 立脚하는 習慣形成論은, 言語는 習慣이라고 보기 때문에 外國語에 있어서도 모국어의 경우와 마찬가지로 練習→矯正→練習의 反復에 의하여 外國語의 言語習慣을 몸에 붙이고 있다고 생각한다.³⁷⁾ 다만 모국어의 경우에는 白紙狀能로부터 시작할 뿐만 아니라 傳達의 手段으로서는 그 母國語밖에 없으며 매일 아침부터 저녁까지 練習하기 때문에 습관형성이 쉽지만, 이에 反하여, 外國語의 경우에는 이미 確立된 모국어 습관이 第2의 言語習慣의 形成을 妨害(interfere)하며 습관형성에 有利한 幼兒期의 柔軟性이 없으며 學習時間 또한 制限되어 있고 條件反射가 成立되지 않는 狀況에서 연습하게 되므로 습관형성의 難易度에 있어서 모국어(L₁) 習得과 외국어(L₂) 學習사이의 差異는 매우 크다고 主張한다.

이 主張이 示唆하는 바를 整理하면 다음과 같다.

- ① L₂의 學習過程도 자극과 반응의 反復, 그리고 強化에 의한 습관형성이며 形成된 言語習慣을 腦内部에 模寫(Copy)해 나가는 것으로 생각한다.
- ② 모든 言語는 각각 다른 獨自的인 體系를 갖고 있다.
- ③ 따라서 L₂ 學習은 L₁ 習得과는 全然 다른 습관형성이다.
- ④ L₂ 학습은 生得的인 言語習得裝置(Language Acquisition Device)과는 無關하다.
- ⑤ L₂는 幼兒期에 학습하는 것이 效果의이다.³⁸⁾

한편 變形認知論(Transformational-Cognitive Theory)³⁹⁾ 側에서는 과거에 그다지 L₁ 습득과 L₂ 學習의 關係를 問題삼지 않았었지만 최근에 이르러 이 問題가 갑자기 close-up된 感이 짙다. 그러나 이 Theory의 基盤이 되는 生成文法이 원래 모든 人間의 言語에는 共通的으로 內在하는 普遍的이고 基本的인 特質이 있다고 보고 또한 모든 人間에게는 어떤 언어라도 배울 수 있는 生得的 心理機構(Language Acquisition Device)가 있다고 보기 때문에 L₁ 습득과 L₂ 학습 사이에 根本的인 差異는 認定하지 않는다.

3-2 生成文法の 觀點

생성문법은 인간의 生得能力(innate abilities)이 작동하여 言語能力(Linguistic Competence

37) "basically a mechanical process of habit formation" cf. W. Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, University of Chicago Press, 1964, p. 19.

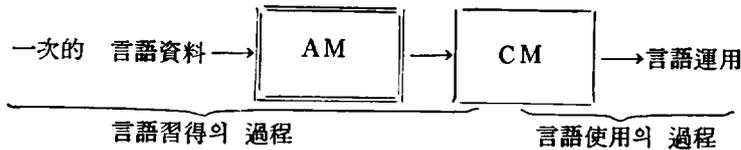
38) cf. Robert Hall, *Introductory Linguistics*, New York: Chilton Books, 1964, p. 449 ("before puberty and adult" 이면 비교적 쉽게 습득한다는 要旨) 또한 W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, London: Longmans, Green & Co., 1965, p. 120. "before the age of nine, the child brain seems particularly well suited for language learning. But this capacity decreases with the years, as the speech areas become progressively stiff."

39) Cognitive Code Learning Theory (認知的 規範學習理論이니 規則認識學習理論으로 翻譯)이라고 부르는 學者도 많다.

즉 internalized grammar)을 낳는 것으로 보며 이 生得能力은 普遍的 言語知識(knowledge of language)인데 대하여 言語能力(competence)은 個別的 言語知識(knowledge of a language)이라고 해석한다. 따라서 言語習得이란 이 普遍的 言語能力(innate abilities)으로부터 「個別言語」能力을 얻는 過程을 뜻하며 이 過程을 解明하는데 있어서 生成文法은 model의 概念을 도입하고 있다.⁴⁰⁾ 生成文法에서 말하는 Model라는 用語는 단순히 記述上의 틀(framework)을 뜻할 때도 있지만 그보다는 心理言語學的 모델(Psycholinguistic Model)이라는 뜻으로 쓰이는 경우가 많다. 즉 인간의 心的過程(Mental Process)을 언어학적으로 설명하기 위하여 設定하는 假設을 뜻하며 生得能力에 대하여는 습득모델(Acquisition Model, 略 AM), Competence에 대하여는 언어능력모델(Competence Model 略CM)이 설정되어 있다.

이러한 model을 인용하면 언어習得과 언어使用을 다음과 같이 圖式化할 수 있다.

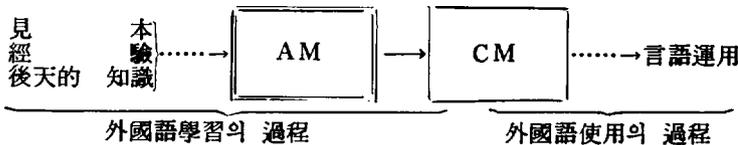
第 2 圖 式⁴¹⁾



이 圖式은 인간이 “一次의 言語資料”에 接하면 AM가 작동하여 CM을 낳는 「習得의 過程」이 일어나고, 이어 그 습득을 완료한 者는 CM에 의하여 發話·聽取활동을 전개하는 「使用의 過程」을 겪게 된다는 것을 意味한다.

外國語도 같은 “人間言語”라는 뜻에서 그 습득·사용에 관한 圖式은 基本的으로 第2圖式과 같을 것이다. 다만 外界條件이 극히 不利하므로 “一次의 言語資料”에 該當하는 見本과 經驗을 体系化할 必要가 있어서 결국 「教育」의 필요성을 示唆한다. 体系的인 L₂ 習得을 L₂ 學習이라고 부른다면 L₂ 學習과 使用에 관한 圖式은 다음과 같이 될 것이다.

第 3 圖 式



第2圖式와는 달리 第3圖式에는 点線部가 두군데 있다. 이 点線은 外國語學習의 어려움을 표

40) 變形生成文法이 心理언어學的 模型을 設定하였다는 事實은 生成文法의 基本的姿勢가 心理主義 (mentalism)의 表明이며 또한 科學性(Science)의 主張이라는 것을 뜻한다.

41) Chomsky가 여러 論文에서 主張하는 바를 綜合하여 圖式化한 것. 現實的인 習得過程이나 使用過程을 類推的으로 圖式化한 것이 아니라 理想化된 狀態를 표현한 것이다.

현하는 것으로 左側點線은 見本·經驗의 絕對量不足이라든가 體系化의 失敗등과 관련하고 右側點線은 場面(situation)의 不足이라든가 文化의 差異등과 관련한다. 따라서 이 點線部는 어떤 補強이 바람직스러우며 그것이 곧 마음 第4圖式에서 설정하는 外國語教育모델(FM_{1,2})이다.

第3圖式이 示唆하는 바는 다음과 같다.

① 生得能力을 모델化한 AM의 存在를 가정하기 때문에 L₂학습을 「機械的인 習慣形成」⁴²⁾으로 보지 않는다. 즉 言語行動을 「먹는다·걸는다」 따위의 行動과는 同一視하지 않는다.

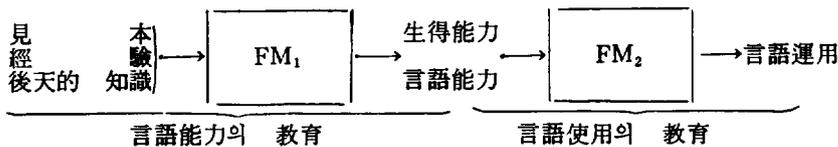
② AM의 존재를 無視한 『練習量과 學習量은 正比例한다』⁴³⁾라는 主張을 排除한다.

③ 後天的 知識——예컨대 L₁知識이라든가 數學에서 배운 論理的 思考能力——도 L₂학습에 必要한 資料로 看做한다.⁴⁴⁾

④ L₂지식의 干涉作用과 L₂學習 時期의 制約說⁴⁵⁾은 (筋肉運動 아닌 精神作用에 관한) 이를 無視한다.

L₂學習에 관한 第3圖式을 받아 들인다면 L₂ 教育의 立場에서는——第3圖式은 體系의 學習을 뜻했지만 반드시 教育을 前提로 한 것은 아니었다. ——다음과 같이 圖式化할 수 있을 것이다.

第 4 圖 式



이 도식은 第3圖式的 點線部에 外國語教育모델(FM_{1,2})을 入·出力裝置 (input-output device)로서 설정한 것이다. FM₁은 competence를 조성하기 위한 教育, 즉 實際場面(situation)을 떠난 言語의 構造에 對應하는 것이며 FM₂는 언어 運用練習 즉 教材가 아니라 實際場面과의 關係를 重視하는 연습에 對應하는 것으로 教室을 떠나서도 자유롭게 communication할 수 있도록 하는데 그 목표를 두고 있다.

42) 각주 37) 참조

43) cf. Robert Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York: McGraw-Hill, 1964, p. 53 "Principal 11, Practice. The student must be engaged in practice most of the learning time. This principal has a psychological justification, since, other things being equal, the quantity and permanence of learning are in direct proportion to the amount of practice."

44) L. Jakobovits는 外國語學習을 成功的으로 이끌어 주는 要因으로 4개를 들었는데 그 첫째가 general intelligence 둘째가 experiences이다. (나머지는 physical health와 motivation) cf. Jakobovits, "Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language," *Language Learning*, 18 (1968), 1&2, p. 108.

45) 田相範 교수도 「(外國語學習 에 있어서) 어린이가 有利하다고 생각하는 경우나 혹은 그 反對의 경우거나 모두 決定的인 主張은 하지 못하고 있다」라고 말하고 있다. cf. 田相範, *Adults vs. Children in FL Learning: Psychological Conditions*, 言語教育 Ⅱ卷 1号(1970), p. 32.

결국 生成文法의 觀點에서 볼 때 L₂ 習得은 “教育”을 必要로 할 만큼 入力(input)이 不利하지만 그래도 그 本質的인 習得過程에 있어서는 역시 生得能力과 言語能力(competence)이 關與하고 있다고 생각할 수 밖에 없는 것이다. 이러한 見解는 결국 幼兒의 L₁ 習得과, 少年 내지 成人의 L₂ 習得이 本質的으로 비슷하다는 주장으로 발전할 수 있으며, 그렇게 되면 窮極的으로 L₁ 습관이 L₂ 학습에 干涉한다”라는 主張이나 “生得的인 LAD는 思春期에 들어서면서 급속히 그 機能을 잃는다”라는 주장과 對立하게 된다.

사실 최근 L₁과 L₂ 習得過程의 類似性을 주장하는 학자들이 상당한 數에 달하고 있다.⁴⁶⁾ 예컨대 Ervin-Tripp 교수는 英語를 모국어로 하는 어린이(4才~9才)들이 프랑스語를 학습하는 과정을 觀察하고서 “L₁과 L₂ 習得過程은 같았으며, 또 年수가 위인 어린이일수록 進歩가 빨랐다”라고 다음과 같이 報告하고 있다.

“We found that the functions of early sentences, and their form, their semantic redundancy, their reliance on ease of short term memory, their overgeneralization of lexical forms, their use of simple order strategies all were to similar to processes we have seen in first language acquisition……In every respect, we found that in the age range of 4 through 9 the older children had an advantage and learned faster”.⁴⁷⁾

46) L₁ L₂ 습득의 類似性을 주장하는 논문들은 다음과 같다

- V. Cook, The Analogy between First- and Second-Language Learning. *IRAL* 7, 3, 1969.
 Dulay and Burt, Goofing: an Indicator of Children's Second Language Learning Strategies. *Language Learning* 22, 2, 1972
 “ , You Can't Learn without Goofing. In: Richards(ed), *Errors Analysis—Perspectives in second language acquisition*, Longmans, 1973.
 Ervin-Tripp, Is Learning a Second Language Really like Learning a First? *TESOL Quarterly*, 8, 2 (1974)
 Hernández, Early Code Separation in the Second Language Speech of Spanish-speaking Children, Paper presented at the Stanford Child Language Research Forum, Stanford University, 1972.
 Jakobovits, Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language, *Language Learning*, 18, 1 & 2, 1968.
 Milon, A Japanese Child Learns English. Paper presented at TESOL Convention, 1972.
 D. C. Natalicio and L. F. S. Natalicio, A Comparative Study of English Pluralization by Native and Non-native English Speakers, *Child Development* 42, 1302~1306, 1971.
 Ravem, Language Acquisition in a Second Language Environment, *IRAL*, 6, 2, 1969.
 “ , The Development of wh-questions in First and Second Language Learners. Occasional Papers, Language Center, Univ. of Essex, England, 1970.

47) Susan M. Ervin-Tripp, Is Second Language Learning Like the First? *TESOL Quarterly*, 8, 2, 1974, p. 126.

3-3 干涉과 對照分析

Audiolingual Habit Theory의 基盤이라고 할 구조언어학은 원래 音聲形式의 出現(occurrences)을 관찰하여 그 分布(distributions)를 조사하고 그것을 基準으로 하여 言語의 構造를 記述하려고 하기 때문에 어디까지나 관찰이 가능한 外形—즉 表面現象—만을 연구의 對象으로 삼는다. 이러한 觀點에서 볼 때는 各 言語의 표면적인 言語形式은 너무나도 서로 差異가 있는 것이다.

한편, 生成文法은 비록 外形이 그렇게 多樣하고 不規則의이고 言語와 言語사이에는 서로 관계가 없는 것 같이 보이지만 언어구조의 深層部에는 어떤 보편적인 規則性⁴⁸⁾이 있다. 즉 表面的으로는 irregular하게 보이지만 深層에 있어서는 universal 하다고 보는 것이다.

이 두가지 주장은 결국 관심의 焦點이 다르다는 것 뿐이지 한쪽은 전적으로 「人間言語의 抽象的인 普遍性」을 否定하고 다른 한 쪽은 전적으로 「個別言語의 外形的 差異」를 否定하는 것은 아닌 것 같다. 구조언어학자들은 “言語는 서로 다르다.”⁴⁹⁾라고 하지만, 그들의 언어에 대한 定義, 예컨대 “an arbitrary system of articulated sounds...”⁵⁰⁾ 自体가—恣意的이다, 体系이다, 分節音이다 하는 자체가—言語에 共通하는 여러 特質을 인정하고 있는 것이다. 또 生成文法이 普遍的 特質을 例學할 때 비록 “모든 言語에는 一致(Agreement)를 규정하는 規則이 있다”라고는 말할 수 있더라도 決코 무엇이 무엇과 무엇에 있어서 一致(agree)한다. —예컨대 (佛語라면)形容詞는 被修飾名詞와 數·性에 있어서 一致한다—라고 具體的으로 말할 수는 없는 것이다. 사실 韓國語인 경우에는 “一致”라는 文法的 現象은 전연 일어나지 않는다.

外國語教育은 추상적인 言語理論의 개발을 目的으로 하지 않고 現實的인 언어 運用力의 훈련을 目的으로 삼기 때문에 언어의 內在的 普遍性을 인정하면서도 이보다는 言語의 particularity에 더 關心을 갖는 것이다. 特히 英語教育이라 할 때 그 대상이 個別言語인 영어의 運用力이기 때문에 이를 위해서는 영어의 音韻·文法·意味領域·背景文化가 우리의 그것과 어떻게 다른지 注目하는 것은 當然하다 할 것이다.

우선 音韻面에 있어서, 오늘날 누구나 외국사투리(foriegn accents)를 經驗的 事實로 인정하고 있다. 이것을 練習不足, 즉 無知(ignorance)라고 보든, L₁ 습관의 干涉(interference)으로 보든 하여간 發音形의 偏差의 存在를 否定할 수는 없다.

48) 예컨대 音韻論的으로는 辨別的 實質이 있고 統語論이나 意味論으로는 名詞·動詞들의 문법적 範疇가 있고 그 配列에 있어서는 어떤 制約 또는 呼應關係가 있으며 그밖에 句構造規則이라든가 變形規則등이 있다.

49) cf. M. Joos, *Readings in Linguistics: The Development of Descriptive Linguistics in America Since 1925*, American Council of Learned Societies, 1958, p 96. “Languages could differ from each other unpredictably and without limit.”

50) W. Nelson Francis의 定義. cf. *The Structure of American English*, Ronald Press, 1958, p. 13

또 言語가 다르면 森羅萬象을 分割하는 方式도, 分割區域(즉 意味領域)도 달라진다. 예컨대 韓國語는 벼·쌀·밥으로 細分하지만 英語는 rice 하나로 묶고 있으며 우리는 짧은 실·가는 실로 보지만 英語는 small/big thread라고 표현한다.⁵¹⁾

文法構造에 있어서도 動詞의 位置, 分枝方向(左向이나 右向이나), 關係代名詞의 有無, Voice (cf. 놀라다 : be surprised)등에 있어서 크게 다르다. 또 文化背景의 知識이 있어야 表現의 含蓄에 接近할 수 있다. 예컨대 The world says that curiosity killed the cat.⁵²⁾ 라는 文은 俗談的 知識(A cat has nine lives. Care killed the cat. + 頭韻)을 필요로 하며, He(=Kennedy) did not wish cups to pass from his eyes. 는 聖書의 知識(Matthew 26:29의 “苦痛”의 cup)이 있어야 그 含蓄을 알 수 있다. 또 英·美國의 風習을 알고 있으면 “소처럼(열심히) 일한다”에 해당되는 영어는 like a cow가 아니라 He works like a horse.⁵³⁾ 쪽이 더 가깝다는 것을 납득할 수 있다.⁵⁴⁾

이렇게 言語의 particularity는 다르기 때문에 Fries는 “Learning a second language; therefore, constitutes a very different task from learning the first language”⁵⁵⁾ 라고 단정하고 L₁ 습관은 L₂ 학습에 간섭하기 때문에 두 言語의 구조를 對照分析함으로써 學習上의 問題點(Learning Problems)을 미리 파악하여 그 문제점을 체계적으로 解消시켜야 한다고 주장하였다.

이렇게 對照分析은 教材作成에 있어서 필수적인 先行條件이며 교사도 그에 관한 知識을 갖추어야 한다고 주장하는 Fries나 Lado의 견해에 대하여 反對論내지 異論이 없는 것은 결코 아니다. 대조분석을 통한 豫測(prediction)보다 common errors의 수집이 더 實際的이라고 주장하는 학자들(Catford⁵⁶⁾, Hornby⁵⁷⁾ 등이 있는가 하면 對照分析은 외국어 교육에 無用할 뿐더러 害롭다고 주장하는 Newmark派가 있으며 하면, 또 完全히 無用한 것은 아니지만 末梢的·枝葉的(Peripheral)인 機能밖에 할 수 없다고 주장하는 Ritchie과도 있고, 또 本稿 3—2(각주46)에서 言

51) 服部四郎「英語基礎語彙の研究」東京:三省堂, 1968, pp. 92—93.

52) 한국영어문학회 釜山支部 編著 *College English I* (1974)의 p.1에 있는 英文

53) 崔鉉郁「英語表現上 誤謬에 관한 研究」영어영문학, Nos. 51—52, p.531에서 借用

54) 그 밖에 False Analogy의 경우도 있다. 實例로, 先生으로부터 稱贊을 받은 學生이 “You are welcome.”라고 대답한 일이 있었다. 이 學生은 「Thank you. 에는 You are welcome이다. 「천만에 말씀입니다」는 You are welcome이다」라고 단정한 나머지 You are welcome의 使用領域을 不當하게 擴大한 것이다.

55) Robert Lado, *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press, 1957. 卷頭に 있는 Fries의 序文에서.

56) J.C. Catford. 그의 英·佛語의 強勢分布에 대한 比較研究는 有名하다. (*Langue maternelle et seconde langue, Le français dans le monde*, 1963, 17, 8—11). 文龍 교수에 의하면 Catford는 1968年 Georgetown University의 한 學術會議에서 “對照分析을 통한 prediction 보다는 실제적인 common errors를 많이 모아야 한다”고 主張하였다고 한다 (言語教育, 2卷 1号, p. 137 참조)

57) A. S. Hornby는 1960年 日本의 太田 朗 교수에게 理論的 比較의 價値를 疑問視하고 “實際教授의 經驗的 事實의 集積으로 충분하다”고 주장하였다고 한다 (太田朗 「對照言語學と外國語教育」英語教育, 東京: 大修館書店, 17卷 7号, p. 2 참조)

及한 바 있는 心理言語學者들은 “干涉作用” 자체까지 否定하고 있다. 좀더 敷衍하면 Newmark-Reibel는 외국어를 배우는 과정에서 母國語부의 말을 하는 것은 訓練의 不足(즉 ignorance) 때문이다.⁵⁸⁾ 즉 아직 잘 배우지 못한 말을 하려고 하니 그 새로운 말 代身에 이미 알고 있는 母國語習慣이 튀어 나오는 것이다. 이와 같이 現象을 矯正하는 방법은 보다 철저한 學習·訓練이지 결코 對照分析에 의거한 体系的訓練은 아니다.⁵⁹⁾ 대조분석에 입각한 教材는 學習者로 하여금 너무 L₁와 L₂의 差異點에 관심을 갖게 하므로 오히려 “干涉作用”을 유발시키고 言語學習을 妨害한다고 주장한다.

Ritchie는 모든 言語에는 각각 自律的 体系가 있는 것이므로 教材의 全体的인 骨格은 어디까지나 L₂ 자체의 獨自的 体系를 따라 작성하여야 하며, 다만 細部項目에서만은 對照分析의 결과를 參酌하는 것이 좋다는 것이다.⁶⁰⁾ 이렇게 대조분석을 枝葉的(peripheral)으로만 이용한 教材는 학습자로 하여금 自律的 体系를 깨닫게 하며 또한 L₁와 L₂와의 해석상·문법상의 對應關係를 통하지 않고 직접 L₂의 規則을 배울 수 있는 長點이 있다고 주장하는 것이다.⁶¹⁾

한편 Duray-Burt님은 L₁이건 L₂이건 모두 비슷한 過程—creative construction process⁶²⁾—

58) L. Newmark, How Not to Interfere with Language Learning, In: Lester(ed), *Readings in Applied Transformational Grammar*, Holt, Rinehart & Winston, 1970, p. 220. “(Seen in this light,) the cure for interference is simply cure for ignorance: learning. There is no need to combat the intrusion of the learner’s native language.”

또한 앞 책에 역시 再錄되어 있는 Newmark and Reibel, *Necessity and Sufficiency in Language Learning*(특히 pp. 245-248) 참조

59) L. Newmark and D. A. Reibel, A Minimal Theory of Language Learning (*Abstracts for LSA meeting, July 26-27, 1963*) p. 9

“The problem of ‘interference’ viewed thus reduces to the problem of ignorance, and the solution to the problem is simply more and better training in the target language, rather than systematic drill in the points of contrast between the two languages in order to combat interference.”

60) W. C. Ritchie, “Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign Language,” *Language Learning*, 17, No. 1-2.

61) John W. Oller와 Seid Ziahossein는 對照分析의 論者들을 3派로 나누어, 有用論派(Strong Version)는 Lado와 그의 支持者들, 無用論派(Weak Version)는 Newmark와 그의 同僚들이고 自己들은 中道派(Moderate Version)라고 自處하여 다음과 같이 말하고 있다.

“The strong version assumes that knowledge of the native language will inhibit learning of the target language, and that this interference will be greatest at the points of greatest differences. The weak version assumes that knowledge of the native language will not inhibit learning of the target language but that the greatest difficulty will occur where the greatest difference exists. A moderate version assumes that wherever patterns are minimally distinct in form or meaning in one or more systems, confusion may result. Conversely, where patterns are functionally or perceptually equivalent in a system or systems correct generalization may occur.”—*Language Learning*, 20, 2, 1970, pp. 185-186.

62) Roger Brown이 그의 논문 *Development of the First Language in the Human Species*, *American Psychologist*, February Issue, 1973에서 사용한 술어. 어린이는 成人들의 말을 模倣만 하는 것이 아니라 成人들의 文法보다는 粗略하지만 自己 나름대로 rules를 만들어 내며, 그 發達期의 粗略性은 指導라든가 강화라든가 矯正 따위를 받지 않더라도 時間이 흐르면 스스로 없어진다는 習得過程을 指稱하는 것.

을 통하여 習得된다고 주장한다. 예컨대 Spain 어린이가 英語를 배우고 있다고 假定할 때 對照分析을 통한 豫測(prediction)은 「그 어린이는 He's hungry. 대신에 He have/has hunger. 라고 말할 것이다. 왜냐하면 스페인語에서는 El tiene hambre. 라고 하니까」라는 內容으로 된다. 그러나 實際는 He hungry라고 하더라는 것이다. 그런데 이 誤謬는 바로 英美國 어린이가 母國語(영어)를 배울 때에 거의 모두가 저지르는 類의 errors인 것이다.

Duray와 Burt 두 女史가 英語를 공부하는 5才~8才의 Spain 어린이 179名의 發話 가운데 513個의 明白한 errors를 抽出하여 分析한 결과 얻은 統計는 다음과 같다.

〈誤謬의 分類〉

- ① Developmental (어린이가 自己 母國語를 습득할 때 흔히 볼 수 있는 errors, 즉 言語發達 과정에 있어서 文法規則을 簡略化하는데서 일어나는 發達性誤謬)
- ② Interference (학습자의 母國語——이 경우에는 스페인語——의 構造를 反映한 errors, 干涉性誤謬)
- ③ Unique (위의 “發達性”이나 “干涉性”으로 돌릴 수 없는 獨自的 誤謬)

1. NP-V-Pron 構文

例 文 : The dog ate it.

發達性 : (The) dog eat it.

干涉性 : (The) dog it ate (El perro se lo comió)

年令	誤 謬 的 數		
	發 達 性	干 涉 性	獨 自 的
5歲	18	0	1
6歲	21	0	0
7歲	27	0	2
8歲	27	0	1
計	93	0	4

2. Det-Adj-N 構造

例 : the skinny man

發達性 : skinny; skinny man

干涉性 : (the) man skinny (el hombre flaco)

年令	誤 謬 的 數		
	發 達 性	干 涉 性	獨 自 的
5歲	14	0	0
6歲	30	1	0
7歲	15	0	0
8歲	15	0	0
計	74	1	0

3. Pron-Aux-Neg-VP 構文

例 文 : He doesn't eat.

發達性 : He not eat

干涉性 : Doesn't eat (No come)

年令	誤 謬 의 數		
	發 達 性	干 涉 性	獨 自 的
5歲	58	4	1
6歲	49	5	13
7歲	70	7	9
8歲	55	6	10
計	232	22	33

4. Det-N-Poss-N 構造

例 : the king's food

發達性 : king food

干涉性 : the food (of the) king (la comida del rey)

年令	誤 謬 의 數		
	發 達 性	干 涉 性	獨 自 的
5歲	2	1	0
6歲	2	0	0
7歲	2	0	0
8歲	8	0	0
計	14	1	0

5. NP-be-Adj 構文

例 文 : They are hungry

發達性 : They hungry

干涉性 : They have hunger (Ellos tienen hambre)

年令	誤 謬 의 數		
	發 達 性	干 涉 性	獨 自 的
5歲	1	0	0
6歲	2	0	2
7歲	4	0	0
8歲	4	0	0
計	11	0	2

6. NP-Aux-V+ing-NP-Prep-NP 構文

例 文 : The mother is giving food to the birdie.

發達性 : The mother give food to birdie.

干涉性 : The mother him give food to the birdie. (La mamá le dió la comida al pajarito.)

年令	誤 謬 의 數		
	發 達 性	干 涉 性	獨 自 的
5歲	5	0	0
6歲	9	0	1
7歲	5	0	2
8歲	4	0	0
計	23	0	3

7. 總 括 表

年 令	誤 謬 의 數		
	發 達 性	干 涉 性	獨 自 的
5歲(23名)	98	5	2
6歲(51名)	113	6	16
7歲(52名)	123	7	13
8歲(43名)	113	6	11
計(179名)	447	24	42

즉 母國語習慣의 干涉타이라고 설명할 수 있는 것은 513個의 errors 가운데 불과 24個(4.7%) 뿐이고, 87.1%라는 壓倒的인 誤謬는 英美國 어린이가 모국어를 배워 나갈 때 저지른 誤謬와 똑같은 型이었다는 것이다.⁶³⁾

이렇게 L₂ 習得過程에 있어서의 誤謬가 L₁ 습득과정의 그것과 同型이라는 것은 모국어습관의 干涉 개념을 排除하는 것으로 결국 L₁ 습득과 L₂ 습득이 本質的으로 同一하다는 것을 뜻한다고 두 女史는 주장한다.

우리가 이와 같은 結果로부터 얻을 수 있는 또하나의 重要的 示唆은 L₁이건 L₂이건 言語習得 過程에서 학습자들이 誤謬를 犯하는 것은 決코 “學習缺陷”이나 “學習失敗”를 뜻하는 것이 아니라, 오히려 學習者들이 거쳐야 할 “習得過程에 있어서의 必然的인 段階”라고 볼 수 있는 점이다. Cazden의 『언어습득에 있어서의 逆說』⁶⁴⁾도 이와 관련이 있는 것으로 해석된다. Cazden은

63) 여기까지의 部分은 H. C. Duray and M. K. Burt, Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition, *TESOL Quarterly*, 8, 2, (1974)에서 引用하였음.

64) C. Cazden, Two Paradoxes in the Acquisition of Language Structure and Function, Paper presented to CIBA Foundation, London, 1972.

『逆說 제 1호(first paradox)』라고 하면서 「父母나 어린이가 모두 言語構造에는(意識的으로) 注意하지 않을 때에 더 잘 배운다」라고 주장하고 있다.⁶⁵⁾ 이 Cazden의 first paradox를 外國語學習에 해당시키면 『教師와 學生이 意識的으로 언어구조에 注意를 集中하고 있는 限, 가르치더라도 배워지지 않는다. 오히려 學生들은 教師가 意識的으로 가르치지 않는 部分을 더 잘 習得한다』라는 paradox를 얻게 된다. 이 paradox가 提起하는 문제는 「對照分析과 같은 明示的·体系的인 授業이 効果의이나, 아니면 自然스러운 環境下에서 無意識的으로 배우도록 하는 것이 보다 効果的의이나」하는 점이다.

勿論 學校教育의 一環으로서의 영어교육이란, 母國語의 경우와는 달리 부득이 不自然스러운 環境속에서 意識的으로 行해질 수 밖에 없다. 그러나 조금이라도 英語教育의 環境을 改善하기 위하여 우리는 努力을 아끼지 말아야 할 것이다.

4-0 英語教育의 現場手順

4-1 言語論理과 英語教育

4-1-1 一般論的 限界性

變形生成文法이 더욱더 精密해지고 그 理論的 優秀性이 實證됨에 따라 그 成果를 영어교육에 應用하려는 움직임이 일어나는 것은 극히 當然한 일이다. 사실, 生成文法이 추구하는 「言語의 內面理解」는 예컨대 audiolingualism의 句型練習의 方法改善에 중대한 示唆을 준 바 있다. 즉 과거의 문형연습은 文章의 根本的인 지식이나 意味를 일부러 소홀히 하므로써 學生들로 하여금 지나치게 倦怠와 疲勞를 느끼게 하였는데 이제 句型練習에 意味를 도입하고 創造性 내지 精神의 活性化를 도모하는 방향으로 修正되어 가는 것은 生成文法의 影響이라 하겠다.

그러나 全体的으로 볼 때 生成文法이 어느만큼 英語教育에 도움이 될 것인가 하는 問題는 결코 自明하다고 말할 수 없다. 그 까닭은 生成文法은 어디까지나 純理論이고, 英語教育은 어디까지나 現場作業이고 實踐中心이기 때문이다. 「生成文法」에 論理學的인 面, 數學的인 面, 哲學的인 面, 心理學的인 面이 있다고 하면 「英語教育」에도 教育學的인 面, 言語學的인 面, 人間工學的인 面이 있다고 생각할 수 있다. 이 두개의 多面體의 여러 「面」 가운데는 서로 關係가 있는 面도 있지만 關係가 없는 面도 많을 것이다. 우선, 教室現場에서 우리가 가르치는 것은 英語이지 言語理論은 아니다. 勿論 敎사가 언어이론에 관한 知識을 갖고 있으면 現場的 作業過程에서 빠질런지도 모르는 陷阱의 數交를 줄일 수 있다고 생각할 수 있지만

65) 앞 팜플렛 p.3. "the first paradox in language learning is that while the attention of neither parent nor child is focused on language structure, that is what all children learn well."

그 有用성과 效率은 여전히 漠然한 程度를 벗어나지 못한다. 抽象化된 言語理論의 世界와 人間工學의 色彩가 짙은 英語教育 사이에 直通線路가 있는 것은 아니기 때문이다.

이 두 分野를 연결시키기 위해서는 言語學에도 通達하고 英語教育에도 經驗이 깊은 特別專門家들의 橋梁的 役割이 요청되지만 이러한 橋梁的 役割도 생각하여 보면 「누구가 하더라도 꼭 같은 일」이 되는 것이 아니라 個人的 色彩가 상당히 짙은게 되고 말 것이다. 즉 영어교육의 處方書는 그 言語學者적 英語教育者의 個體를 통과할 때 個性的 變容을 겪게 될 것이며, 그 變容을 가져오는 因子로는 그의 言語學的 識見뿐만 아니라 그것에 비추어 본 特定教授法에 대한 그의 判斷도 큰 몫을 차지할 것이다.

이렇게 생각할 때 一般教師이건 專門家이건 言語理論 外에도 實地指導에서 얻는 經驗과 判斷에 기대서 試行錯誤의 過程을 쌓아가고 있는 점을 全的으로 排除할 수 없는 것이다. 따라서 영어교육이란 現場作業에 있어서의 言語理論의 役割이란 間接的이라고 보는 것이 適當할 것이다.

4-1-2 Chomsky의 發言과 그 背景

Chomsky가 영어교육에 관하여 直接的으로 言及한 일은 극히 드물지만 Lester(ed). *Readings in Applied Transformational Grammar*에는 다음과 같은 要旨의 發言이 收錄되어 있다.

- ① 言語學과 心理學에서 이룩한 洞察과 理解도 언어교육에 대하여는 별다른 意義를 갖지 못하는 것 같다.⁶⁶⁾
- ② 언어학과 심리학이 言語教育에 주는 示唆란 나에게 조금도 明確하지 않다.⁶⁷⁾
- ③ 言語의 構成과 言語構造의 原理에 대한 우리의 知識으로부터 직접 教育프로그램을 짜 낼 수는 없을 것 같다.⁶⁸⁾

이러한 發言은 Chomsky가 언어교육을 위한 變形生成文法의 應用이란 問題에 대하여 극히 懷疑의 입을 나타내고 있다. 그렇다고 Chomsky가 語學教師는 言語學을 알 必要가 없다가 또는 言語學과 心理學은 言語教育에 寄與할 수 없다고 생각하는 것은 아니다. 이 점은 그가 ①의 發

66) "... I am, frankly, rather skeptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understanding as has been attained in linguistics and psychology."

N. Chomsky, *Linguistic Theory In : Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, (1966). Reprinted In: M. Lester (ed), *Readings in Applied Transformational Grammar*, Holt, Rinehart & Winston, 1970, p. 52.

67) "Once again, I would like to stress that the implications of these ideas for language teaching are far from clear to me" *Ibid.*, p. 59.

68) "My own feeling is that from our knowledge of the organization of language and of the principles that determine language structure one cannot immediately construct a teaching programme." N. Chomsky's *View of Language*, *The Listener*, Vol. 79, No. 2044, 1968. Reprinted in Lester (ed), 1970, p. 108.

言에 이어 「語學教師는 變形生成文法에 관한 知識을 넓히고 言語學者·心理學者는 言語教育問題에 接近토록 努力하여야 한다」⁶⁹⁾고 強調하고 있는 것을 보드래도 明白하다.

여하튼 Chomsky의 懷疑的인 上記 發言으로부터 우리는 다음과 같은 背景의 含蓄을 느낄 수 있다.

① 變形生成文法은 화려한 業績을 꾸준히 쌓아 올리고 있는 것이 틀림이 없지만 그래도 英語教育에 대하여 具體的인 提案을 할 수 있는 段階까지는 발달하지 못했다는 示唆을 받는다. 같은 변형문법의 陣營內에서도 擴大標準理論이나 生成意味論이나 格文法등이 流派가 뒤섞이고 있으며 擴大標準理論안에서도 變形操作으로 의문의 余地없이 確定된 것은 오히려 드물다.⁷⁰⁾ 즉 英語教育의 立場에서 볼 때 변형생성문법이라는 最前線은 꾸준히 움직이고 있어서 아직 既製品的 出發點을 제공하지 못하고 있는 形편이다.

② 言語學이나 心理學의 大目標은 人間精神의 解明이다. 따라서 「가르치고 배우는」 英語教育과는 原理的인 關聯性을 갖는다. 그러나 「知識의 習得」이라는 現象은 心理學에서나 言語學에서나 아직 解明되지 않았으며 또 가까운 將來에 完全히 해명될 것 같지도 않다. 英語教授法 역시 여러가지 교수법이 있지만 배우는 立場에서의 學習法이 아니라 가르치는 立場에서의 教授法 뿐이다. 그러기 때문에 「가르쳐도 배우지 못한」 학생, 「가르치지 않아도 배우는」 학생이 나타나기도 한다. 영어를 가르치고 있다고 생각하는 것은 嚴密히 따진다면 教師側의 錯覺이고 사실은 一定한 作業을 하면서 學生側이 「배워주기」를 받고 있는 過程이라 할 것이다. 이런 뜻에서 「學習對象에 注意를 집중시키지 않을 때 오히려 더 잘 배운다」라는 Cazden의 逆說은⁷¹⁾ 음미해 볼만 한 警句이다. Chomsky는 “the implication are far from clear to me.”⁷²⁾라고 말은 하였지만 곧 이어 豫言하듯이⁷³⁾ 認識作用이나 言語使用의 創造性 등을 생각하고 있는 것이다.

③ 構造言語學은 具體的인 發話를 出發點으로 삼은 言語學이었기 때문에 영어교육과 直結될 수 있었고 教材編成의 原則을 제시할 수 있었지만 變形生成文法이 해명하려고 하는 것은 Competence라는 現實的인 發話의 背後에 있는 抽象的인 存在物이며 따라서 抽象性은 變형문법이론의 存在 자체를 버리고 있는 本質적인 성격이다. 그러기 때문에 Chomsky는 變형문법이론으로부터 직접 教材編成으로 가는 길은 없다고 언명한 것이다.

4-1-3 變形認知論의 新知見

Chomsky는 이와같이 懷疑的인 見解를 밝혔지만 英語教育의 立場에서 볼 때 變形生成文法으

69) Ibid., p. 52.

70) 예컨대 「形容詞+名詞」의 構文도, 關係代名詞構造도, 被動文도, 比較構文 또는 準動詞을 包含하는 構文 등도 訂正을 거둬하고 있어서 最終的인 解決이 주어진 것은 아닌 것 같이 보인다.

71) 각주 65) 참조

72) 각주 67) 참조

73) M. Lester(ed), (1970), op. cit. p. 52.

로부터 받은 新知見은 한 두가지가 아니다. 과거의 A-L(Audiolingual Habit Theory)는 너무나 方法과 手順上의 制限이 嚴했었다. 예컨대 ① 듣기→말하기→읽기→쓰기의 順序를 嚴守해야 한다. ② 모국어 사용은 抑制되어야 한다. ③ 發音은 完全하여야 한다. ④ 誤謬는 나쁜 習慣을 형성하게 되므로 許容해서는 안된다. ⑤ 文型練習은 意味를 생각할 必要없이 無意識의·自動的 이 되도록 하여야 한다. 等の 嚴格한 制限이 있었지만 變形認知論이 新知見은 그러한 制限이 緩和를 要求한 것이다. 즉 ① 言語의 4技能은 반드시 分離시켜 훈련할 필요가 없다. 오히려 統合的 훈련 또는 학습자의 慾求에 따른 選擇的 훈련이 효율적이다. ② 모국어 사용은 억제할 필요가 없다. 內容에 대한 理解, 특정구문의 深層構造에 대한 配慮, 그 구문의 前提條件과 含蓄등을 생각하게 하는 때는 모국어 사용이 能率的이며 거기에서 절약된 시간은 정말 有意味한 연습에 활용할 수 있다. ③ 完全한 發音을 터득한 다음에야 다음 學習項目으로 옮긴다는 A-L의 主張은 지나치다. 分節音보다, 올바른 音調가⁷⁴⁾ 重要하지만 여하튼 變形文法의 立場에서 보면, 深層構造로부터 變形操作에 의하여 導出한 表層構造에 音聲的 解釋을 加한 것이 音聲形式 이므로 二次的 重要性 밖에 없다. ④ 誤謬란 언어습득과정에서 반드시 거치게 되는 過程이다. 精神의 活性化만 수반하는 한, 몇 번 틀리드래도 許容되고, 또 同時에 訂正받을 수 있는 環境이 바람직하다. ⑤ 無想無念의 文型연습이란 意義가 없다. 문형연습의 교재편성도 言語材料 爲主로 할 것이 아니라 場面과 內容에 더 重點을 두는 方向으로 나아가야 한다고 啓示하고 있다.⁷⁵⁾

또한 A-L는 學生들의 知力을 活用하는 것을 소홀히 하였지만 創造性을 重視하는 變形認知論의 知見은 「知力の 活用」을 促求하고 있으며 實際 그러한 方法論이⁷⁶⁾ 속속 발표되고 있다.

4-2 英語教育의 現場手順

변형생성문법을 적극 支持하는 Diller는 외국어 敎수법에 關하여 다음과 같이 재미있는 結論을 내리고 있다. “첫째, 成人에게 外國어를 敎르칠 때 그의 發音障碍을 없애는 때는 模倣-暗記 方法이 좋고 둘째, 充分量의 語彙를 敎르치는 때는 Gouin의 Series Method가 좋으며 셋째, 有意味한 문장을 生成해 내고 外國어로 思考할 수 있는 능력을 길러 주는 때는 Direct Method가

74) 音調의 重要性을 강조한 것은 오히려 C. C. Fries이었다. (cf. *Teaching English as a Foreign Language*, 1945, p. 23). 發達心理言語學에서는 어린이가 生後 不遇 2~3個月에 基本的 音調인 rise-fall를 습득하고 있는 사실에 注目하고 있다.

75) 이 部分은 Current Trends in Language Teaching (A Forum Staff Article), *English Teaching Forum*, 12, 1, 1974, pp. 1-7를 참조하였음.

76) 예컨대 C. Gattegno의 “Silent Way” (cf. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, Educational Solutions, 1972) 및 J. D. Bowen의 “Lecturette Techniques” (cf. ‘Lecturettes’ for Mature Learners, *English Teaching Forum*, 12, 1, 1974, pp. 8-15). 기타 Communication Practice에 關한 많은 논문도 이 범주에 속한다고 생각할 수 있음.

종다⁷⁶⁾

變形生成文法이 이론적 優秀性이나 言語教育에 대한 중요한 寄與는 自他가 共認하는 바이지만 워낙 雜多한 變數的 要素를 안고 있는 英語教育의 現場에 있어서는, Diller의 결론으로부터도 느낄 수 있듯이, 學習項目이나 段階에 따라 그 指導方法을 選擇 또는 折衷하지 않을 수 없는 것이다.

이와 같은 견해 밑에 以下 4-2-1에서는 中學校 入門期에 Audiolingual Training을 권장코자 하는 이유를, 4-2-2에서는 發達心理言語學의 新知見을 참조하면서 發音에 관한 指導留意點을, 4-2-3에 가서는 역시 變形生成文法의 成果를 반영한 Reading의 指導法을 논의하고자 한다.

4-2-1 中學入門期の 指導

변형문법은 context를 떠난 「人間的 潜在的 言語能力」을 설명하는 model이지 實際의 context 속에서 行해지는 言語活動(performance)과는 다르다. 따라서 教室內에 深層構造라든가 복잡한 變形操作을 끌어 들인다면 실사 학생들의 知的 興味는 만족시키고 그들로 하여금 「英語論」을 韓國語로 논의케는 할 수는 있을지언정 英語自體의 運用能力을 터득하게 할 수는 없을 것이다. 入門期에 있어서 重要的 것은 학생들을 살아있는 英語에 露出시키는 일이다. 水泳法을 理論上 알아도 풀속에 들어가서 연습하지 않으면 헤엄칠 수 없는 것이다.

E. V. Gatenby는 (특별한 才能의 소유자를 除外하고) 자신이 수집한 外國語習得 成功事例 다섯가지를 證言하였는데⁷⁷⁾ 그 내용은 ① motivation이 특히 強했거나 ② practice 時間이 아주 풍부했거나 ③ 小그루우프 學習이었거나 ④ speech 中心의 集中訓練을 받았거나 ⑤ 目標言語가 거의 유일한 Communication의 手段처럼 되어 있었던 경우뿐이었다고 한다.

이러한 實證的인 事例를 보드래도 言語는 一次的으로 音聲이며,⁷⁸⁾ 文字쪽이 아니라 音聲으로 시작하는 것이 언어학습의 順理임을 알 수 있다.

또한 인간이 지닌 生得的인 言語習得裝置(LAD)를 否認할 수는 없으나 그래도 모국어 습득의

76) K. C. Diller, *Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Teaching*, Newbury House 1971, pp. 99-101.

77) E. V. Gatenby, *Conditions for Success in Language Learning*. In: H. B. Allen(ed), *Teaching English as a Second Language*, McGraw-Hill, 1965, p. 12.

78) 「言語는 音聲이다」라는 것은 必然的으로 communication의 手段임을 뜻한다. 그러나 L. S. Vygotsky는 언어를 外音과 內音으로 識別하여 단순한 communication의 수단이 아님을 指摘하고 있다. (cf. *Thought and Language*, translated by E. Hanfmann and G. Vakar. MIT Press, 1962)

한편 服部四郎은 「언어의 本質은 “音聲이다”」라는 말은 “音聲에 의한 意味의 傳達이다”라는 말로 修正하도록 요구하면서 「音聲言語와 文字언어는 그 機能을 달리한다; 後者(文字)는 前者에 依據한다」라고 敷衍하고 있다. (cf. 「言語學의 發達における 新舊의 對立と 英語教育」 英語教育, 大修館書店, 18卷 8号, p. 43)

背後에는 絶對的인 motivation과 overlearning가 있다는 사실을 無視할 수 없다. 이에 반하여 외국어 학습의 경우에는 弱한 motivation(유일한 傳達수단이 아니기 때문에) 制限된 練習量(70名 學級에서 週 4時間), 게다가 干涉(interference)이란 문제까지 있다.

또 우리는 말을 할 때 말은 意識하지 않고 오직 생각하는 것은 傳達할 意味뿐이라야 할터인데도 外國語의 경우는 意味보다는 우선 言語記號 그 自体——發音하는 방법, 文을 구성하는 순서 따위——를 意識하지 않을 수 없다.

이런 점을 고려할 때 英語教育은 반드시 音聲으로부터 시작하여야 하겠고 또 모국어의 경우처럼 無組織的으로 할 것이 아니라 浪費를 막기 위하여 意圖的 組織的 指導라야 하겠고 따라서 pattern practice 같은 指導技術을 활용하여야 한다고 느껴진다.

특히 英語教育의 入門期에 있어서 audiolingual training을 권장하는 이유는 다음과 같은 利点 때문이다.

① 외국어 학습의 最適年令에 대하여는 異論이 분분하지만 大腦生理學 觀點에서 볼 때 「思春期(만12才~14才)를 지나서는 柔軟性(plasticity)이 사라진다」고 보는 학자가 많다.⁷⁹⁾ 그들에

79) 思春期를 지나면 外國語 學習能力이 크게 低下된다는 主張 :

W. Penfield and L. Roberts, *Speech and Brain-Mechanism*, Princeton, 1959, pp. 235~240.

M. S. Kirsh, "At What Age Elementary School Language Teaching?" *MLJ*, 40 (1956)

pp. 399~400

T. Anderson, "The Optimum Age for Beginning the Study of Modern Languages," *IRE*, 6 (1960), pp. 298~306

L. A. Larew, "The Optimum Age for Beginning a Foreign Language", *MLJ*, 45 (1961),

pp. 203~206

M. A. K. Halliday et al, *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Indiana University Press, 1964, p. 58 & p. 260

R. Hall, *Introductory Linguistics*, Chilton Books, 1964, p. 449

W. F. Mackey, *Language Teaching Analysis*, Longmans, 1965, p. 120

E. H. Lenneberg, The Capacity for Language Acquisition. In: Lester(ed), *Readings in Applied Transformational Grammar*, 1970, pp. 61~95

R. W. Langacker, *Language and Its Structure*, Harcourt, 1967, p. 14

D. Bolinger, *Aspects of Language*, Harcourt, 1968, p. 293

S. Saporta, Applied Linguistics and Generative Grammar. In: A. Valdman(ed), *Trends in Language Teaching*, McGraw-Hill, 1966, p. 85

S. R. Ulibarri, Children and a Second Language. In: Allen(ed), *Teaching English as a Second Language*, McGraw-Hill, 1965, pp. 314~317

困難度에 差異는 있으나 成人도 學習能力이 충분히 있다는 主張

L. Newmark and D. Reibel, "Necessity and Sufficiency in Language Learning," *IRAL*, 6, 2 (1968), p. 155.

H. H. Stern, *Foreign Languages in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1963, p. 22

Muskat-Tabakowska, "The Notions of Competence and Performance in Language Teaching" *Language Learnig*, 19, Nos. 1&2(1969), pp 41-54.

外國語 學習能力에 있어서 幼兒나 成人이나 差異가 없다는 主張

J. J. Asher, "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning," *MLT*, 53, 1(1969), pp 3-17.

의하면, 그때까지는 모국어도 1개의 言語에 불과 했지만 이 時期를 경계로 하여 母國語로 定着하고 肉体的·筋肉的으로 發音器管 運動이 固定된다는 것이다. 따라서 한국의 영어교육에 있어서 가장 適應能力이 있는 것은 中學校 1學年이 되는 셈이다. 또한 이 時期에는 비교적 지루한 機械的 反復作業도 참을 수 있으므로 audiolingual 訓練을 集中的으로 하는데 가장 적합하다.

② 發音習慣과 같이 知的判斷力이 아니라 反復練習을 통하는 肉体的·生理的 習慣은 그 形成도 어렵고 또 矯正하기는 더욱 어렵다. 따라서 이 時期에 올바른 發音指導는 학생들에게 극히 有利하다.

③ 英語教育을 文字에서 시작하면 학생은 과거 6년간 모국어의 文字教育에 젖어왔기 때문에 英語의 단어 하나하나를 韓國語와 관련시켜 의올려고 한다. 그 결과 영어의 각 單語에 완전히 尙致하는 對等語가 한국어에 存在하는 것으로 誤解하게 된다.

④ 또한 영어를 「一連의 덩어리」로 보지 않고 單語 하나하나 떼어서 생각하는 경향이 생긴다. 그것은 마치 띄어쓰기 하지 않은 한글을 읽는 것과 같은 現象이다.

⑤ 이와 반대로 영어를 聽覺으로 捕捉할 때는 도저히 單語를 따로따로 떼어서 생각할 수 없다. 예컨대 This is my book.는 4개의 단어로써가 아니라 한개의 文型으로 파악하게 된다. 이렇게 되면 Palmer가 말하는 “Capacities for immediate and spontaneous assimilation”⁸⁰⁾도 伸長될 것이다.

⑥ 흔히 歐美人은 聽覺型이고 東洋人은 視覺型이라 한다. 그럴수록 東洋人은 聽覺的 훈련을 쌓는 것이 필요하다.

⑦ 입과 귀를 통하는 教室作業은 학생들의 練習量을 飛躍的으로 증가시킬 수 있다.

G. Yeni-Korshima, D. A. Zubin, and E. Afendras, A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds. In: *Annual Report of the Neurocommunications Laboratory of the John Hopkins University School of Medicine*, 1968, p. 276.

K. Mueller, “The Army Language School and Its Implications” In: *Levenson and Kendrick*, 1967, pp. 479-485.

J. B. Carrol The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training. In: R. Glazer (ed), *Training Research and Education*, Wiley, 1965.

W. A. Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, University of Chicago Press, 1964, pp. 129-130

K. C. Diller, *Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Teaching*, Newbury House, 1971, p. 32

80) H. E. Palmer, *The Oral Method of Teaching Languages*, W. Heffer & Sons, 1921, pp. 19-20

4-2-2 新知見과 現場手順 —發音—

母國語의 干涉(interference)을 부정하는 사람이나⁸¹⁾ 또는 成人의 外國語學習能力도 어린이에게 떨어지지 않는다고 주장하는 사람들이나⁸²⁾ 다같이 發音에 있어서만은 심한 憂慮와 不安을 나타내고 있다. 예컨대 J. J. Asher는 외국어 학습에 있어서 成人이 어린이보다도 더 有利하다고 주장하였지만 發音만은 그렇지 않았음이 그의 實驗에⁸³⁾ 나타나 있다.

筆者가 前節 4-2-1에서 Audiolingualism的 발음훈련을 권장한 것도 이 때문이었다. 그러나 우리는 現場手順에 있어서 活用할 수 있는 귀중한 示唆를 發達心理言語學에게서 얻고 있다. 發達心理言語學에 의하면, 어린이들이 基本的 音調를 터득한 것은 그들의 “一語文”을 쓰기 以前이라는 것이다. 따라서 그들의 下降調의 一語文 “mama”는 “Mama, pick me up.” 또는 “Mama, feed me.”를 뜻하는 要求文이고, 문짜 앞으로 가서 上昇調로 “Bye, bye?”라고 한다면 그것은 “May I go out?”라는 含糊한 疑問文이라는 것이다.

R. Jakobson은 “이러한 要求나 疑問을 나타내는 音調는 universality가 높으며 이렇듯 普遍性이 높은 것일수록 早期에 발달한다”⁸⁴⁾라고 주장하고 있다.

이 주장은 超分節音(covering or suprasegmental sounds)이 分節音에 앞선다는 것을, 즉 超分節音은 分節音의 틀(frame)이나 容器에 해당되며 根源的인 重要性을 지닌다는 것을 뜻한다. 따라서 英語教室에서는 自然스러운 rhythm의 꾸준한 維持에 무엇보다 留意하여야 할 것이다.

分節音에 있어서도 Jakobson은 가장 一般的인 音(즉 어느 言語에나 있는 音)으로부터 출발하여 特殊性이 높은 音(어느 特定言語에만 있는 音)으로 향하며 또 對立이 큰 音일수록 早期에 발달하고 對立이 작은 音은 늦어진다고 생각하고 있다. 예컨대 /p//m/는 最少의 힘박에 들지 않는 子音(optimal consonant)이고 /a/는 最大 에베루기의 放出을 요하는 母音(optimal vowel)으로서 서로 “對立”이 크기 때문에 papa, mama는 극히 早期에 나타나고 이에 反하여 對立이 작은 /s/와 /θ/, /l/와 /r/ 따위는 生後 2年이 되어도 區別 못한다.⁸⁴⁾ 이 말은 즉 발음에도 「難易度」가 있고, 「習得順序」가 있어야 한다는 重要하고 새로운 知見을 뜻하는 것이다.

이미 말한 것처럼 발음에 관한 한, 入門期에 정확하고 充分量의 發音訓練을 함으로써 한국어에 없는 英語音韻을 몸에 붙이도록 努力하여야 하겠지만 그러나 어떤 音聲項目을 完全히 습득한 다음에야 다음 項目으로 옮겨가는 「完全主義」만은 褻할 必要가 없다는 것을 우리에게 啓示

81) 본고 3-2 및 3-3에서 言及한 L. Newmark, D. A. Reibel, W. C. Ritchie, J. W. Oller Jr., S. M. Ziahossein, 및 Ervin-Tripp 및 H. C. Dulay등이 여기 包含된다.

82) 각주 79)의 제3항에 열거한 학자들

83) R. Jakobson, Child Language. Aphasia and Phonological Universals, Mouton, 1968. 참조

84) R. Jakobson, “The Sound Laws of Child Language and Their Place in General Phonology” 및 같은 筆者의 “Why ‘mama’ and ‘papa’?” 참조. 두 論文 모두 Adon & Leopold(eds), Child Language: a Book of Reading, Prentice-Hall, 1971.에 收錄되어 있음.

하고 있다.

우리의 教科書는 單語의 選擇·教材의 配列에 있어서 使用頻度이니 文法構造의 單純性만이 고려되고 있지 「發音의 難易度」는 고려되어 있지 않다. (또, 아무리 配慮하려고 하여도 文法の 難易도와 發音의 難易度は 一致하지 않기 때문에 實行이 不可能하리라) 이 때문에 학생들은 처음부터 극히 어려운 音(little, these 등)에 부딪치게 되어 文法上과 發音上의 二重의 負擔에 시달리게 된다.

원래 언어습득이란, 찰흙工作이나 彫刻에 있어서와 같이 서서히 그 모양이 드러나는 것이지 數學처럼 처음부터 완전한 精確性을 기대할 수 없는 것이다. 발음지도도 漸進主義로 나가야 한다고 믿어진다. 아무리 연습을 하여도 I think so의 /θ/를 발음 못하는 학생이 있으면 I tink so를 許容하고 차츰 t→t^h→th가 되도록 지도하는 것이 그의 學習意慾을 살리는 길일 것이다.

4-2-3 新知見과 現場手順 —Reading—

Fries, Lefevre 등 構造言語學者들은 Reading이란 「視覺記號를 聽覺記號에 聯合시키는 일」이며 「文字言語를 이미 배운 音聲言語로 바꾸어 놓으면 읽을 수 있다」라고 보았다. 따라서 학습의 목표를 文字—音 關係의 파악에 두고 音讀을 강조하였다.⁸⁶⁾ 한편 R. Wardhaugh라든가 D. W. Reed와 같은 變形文法學者들은 「理解란 深層構造에서 생기는 것이므로 讀者는 거기까지 도달하여야 한다」고 생각한다. 또 speech도 writing도 그 出發點이 syntax이기 때문에 文字言語를 音聲言語의 二次的 表現으로 보는데는 問題가 있으며, 그런 식으로는 聾啞者의 觸感을 통한 默讀은 설명할 수 없다고 構造言語學의 견해에 反論을 제기하고 있다.⁸⁷⁾

이 문제에 대하여 筆者 나름대로 內省해 보면 初步的 Reading 또는 精讀과 같은 경우에는 확실히 構造言語學에서 말하는 聽覺記號化의 process를 거치고 있지만, 아주 熟達한 段階, 예컨대 新聞을 훑어 읽는 경우에는 eye-span이 擴大되어 聽覺記號化의 process 없이 직접 意味에 도달하는 것으로 생각한다.

英語 Reading의 경우를 생각해 보면, 入門期에서는 母國語와 비슷한 「文字→口頭學習한 語·文型→意味」의 과정을 밟지만(실은 嚴密히 말한다면 聽覺記號化가 아니라 音讀하므로써 意味推理의 실마리를 얻고 있는 process에 불과하다) 教材의 進度가 좀더 나가서 oral學習의 範圍를 넘

85) I tink so. 는 그렇게 發音하는 non-native sepeakers가 많고 또 native speakers에게도 understandable 하다.

86) cf. C. C. Fries, *Linguistics and Readings*, Holt, Rinehart & Winston, 1962.
또한 C. A. Lefevre, *Linguistics and the Teaching of Reading*, McGraw-Hill, 1963.

87) 이 부분은 R. Wardhaugh "Linguistic Insights into the Reading Process," *Language Learning*, Dec., 1968 및 D. W. Reed, "A Theory of Language, Spcech and Writing," *Elementary English*, Dec. 1995를 參照하였음

은 段階에서의 Reading은 判異한 과정을 밟고 있다. 즉 音讀은 단순한 音聲化에 그치고 음성에 의한 意味의 獲得이란 至難하기 때문에 부득이 翻譯에 의존하고 있다. 따라서 이 段階에서의 Reading이란 音讀(發音練習)과 譯讀(意味理解)를 따로따로 하고 있는 셈이다.

우리가 Reading 指導에서 志向할 바는 어떻게 학생들로 하여금 中間 process를 거치지 않는 段階로 ——句節·文과 같은 큰 視覺單位로부터 翻譯·分析·音聲化를 거치지 않고 意味를 獲得하는 直讀直解의 단계로——끌어 올리느냐에 있을 것이다.

「외국어 Reading은 聾啞者の Reading이다」⁸⁸⁾라는 말이 있듯이 英語 Reading에는 母國語 Reading와는 다른 特殊性, 예컨대 內容理解 없는 音讀이니 譯讀이니 하는 變則的인 要因이 있음을 否認할 수 없다. 따라서 母國語의 경우와는 다른 獨自的인 approach를 추구하여야 할 것이다. 또한 學習者의 心理的인 問題——學習開始年令이 높다, 따라서 form 보다는 意味習得에 強하다, 理性的이다, 視覺이 聽覺보다도 더 發達하고 있다等——에 대하여도 적절한 配慮가 있어야 할 것이다.

이러한 여러가지 問題를 종합하여 다음과 같은 Reading 指導의 guidelines를 제안하고 싶다.

① Reading 지도는 情報의 獲得에 最大重點을 둔다. Reading도 Communication의 한 形態이기 때문에 音讀·譯讀·分析 쪽이 아니라 message(情報, 意味內容)을 정확하게 파악하는데 主眼點을 둔다.

② 문법적 분석, 번역에 앞서서 반드시 默讀(silent reading)시간을 配定한다. message 획득을 목표로 하느니만큼 교사의 範讀後에 학생들로 하여금 默讀을 시킨다. 또한 이 때 모르는 語句를 마음속으로 가려내도록 한다.⁸⁹⁾

③意味理解를 위하여 학생들로 하여금 모든 cue를 最大限度로 利用하도록 지도한다. 外國語의 意味理解란 예상외로 어려운 것이므로 文法的 cue, 音聲的 cue, 文脈的 cue, 畫像的 cue 등을 이용하도록 권장하고 또 그 이용방법을 터득시킨다.

④ 文法的分析·翻譯은 內容理解後에 하는 것이 좋다. Gestalt 心理學에서도 全体로부터 部分으로, 統合으로부터 分析으로 나가는 것을 原則으로 삼고 있지만, 학생들로 하여금 音讀이나 譯讀이 Reading인양 錯覺시키지 않기 위해서라도 이 방향이 바람직스럽다.

⑤ 音讀은 內容理解後의 音讀에 重點을 둔다. 內容理解前의 音讀은 모국어의 읽기와는 本質的으로 다르기 때문에, 간단한 發音練習程度로 그치고 「내용이해」後의 音讀에 重點을 두는 것이 Speaking에의 轉移도 조장하게 된다.

88) 外山滋比古『修辭的殘像』(東京)垂水書房, 1964. 참조

89) 駐韓美國平和奉仕團에서開發한「Reading Process」는 다음과 같이 되어 있다. ① Model Reading ② Silent Reading ③ New Material說明(學生들의 質問에 應答하는 형식으로) ④ Read/Stop Exercises ⑤ Comprehension Questions ⑥ Rapid Translation Drill
(cf. Peace Corps-Korea (ed), Methodology for Teachers, 1974, pp. 24~28)

⑥ 入門期에 있어서도 文字의 導入을 數週間이나 全禁하는 것은 無意味하다. 물론 授業時間 단위로는 oral work를 先行시키지만 口頭作業 다음엔 (아마 수업시간 後半에 가서) 文字를 도입하여 視覺的인 意味—形式 聯合을 강화하도록 한다.

⑦ 解讀(decoding)레벨 以上の 지도가 필요하다. 入門期를 벗어나면 다만 文字記號의 音聲化와 復號化(decoding)에 시종하기 쉽다. 자주 “뛰어 읽기”, “順序뒤 바꾸기”,⁹⁰⁾ 大意의 把握, 要約 등 communication skills를 위한 훈련이 필요하다.

5-0 結 論

지금까지 살펴온 것처럼 言語習得에 관하여도, 干涉現象에 관하여도, 外國語學習年수에 관하여도, 따라서 英語教育의 指導手順에 관하여도 矛盾的·對遮的인 見解가 많다. 이것은 주로 언어 자체가 지닌 混質性 矛盾性⁹¹⁾ 多面性에 起因하는 것이겠지만 이와 같은 矛盾은 非但 언어만이 아니라 거의 모든 精神現象에서 찾아 볼 수 있다. 人間을 合理的인 存在로 보는 사람도 있지만 非合理的인 存在로 생각하는 사람도 많다. 性善說이 있는가 하면 性惡說도 있다. 가장 寫實主義的인 作品을 現實과 너무나 乖離되어 있다고 주장할 수도 있는 것이다. 이 모든 것은 觀點의 差異, 強調點의 差異에서 오는 것이다.

예로 習慣形成論(A-L)과 變形認知論(T-C) 사이에 크게 문제되는 “習慣”문제를 들어 본다.

Chomsky는 「言語는 習慣構造가 아니다」⁹²⁾ 「習慣이란 말은 心理學에서는 모른다」라고 주장하였지만(물론 언어의 創造的인 特質을 강조하는 말이긴 하지만) 現實的으로 “習慣”이란 말과 개념이 存在하는 것은 사실이다. American College Dictionary에 의하면 habit의 定義는 “a disposition or tendency, constantly shown, to act in a certain way”라고 되어 있다. 이 定義를

90) 이 경우 각주 89)의 ⑥ Rapid Translation Drill도 좋은 방법이 될 것이다.

“Rapid translation drill in which student hears the sentences of the reading translated into Korean in random sequence and must identify and read its English equivalent from text.”
Ibid., p. 25

91) 언어에는 傳達手段이 되기 위해서 現實世界의 모든 事象을 反映하여야만 하는 側面(現實反映性)이 있고, 그 反面에 記憶能力과 腦作用에 限界가 있는 人間이 — 그 言語社會의 모든 構成員이 — 그 언어를 驅使할 수 있을만큼 言語自体가 合理的이고 体系的인 記号組織이라야만 하는 側面이 있다. 그런데 前者는 無限하고 複雜한 事象을 反映하기 위하여 非体系를 지향하기 때문에 後者인 体系성과 深刻하게 對立하고 있는 것으로 推論된다.

92) cf. A. Macintyre, Noam Chomsky's View of Language. In: M. Lester(ed), Readings in Applied Transformational Grammar, Holt, Rinehart & Winston, 1970, p. 107

93) cf. N. Chomsky in T. A. Sebeok, C. A. Ferguson, A. Valdman (eds), Current Trends in Linguistics, Vol. 3, Mouton, 1966, p. 4.

용용하면 언어습득에 있어서의 習慣形成이란 「머뭇거리지 않는 正確性を 成就하려는 것」이 되며, 이는 T-C가 志向하는 바와 차이가 없는 것이다.

이렇게 볼 때 外國語學習에 관하여, A-L와 T-C 사이에는 共通되는 견해가 실은 많음을 찾아 볼 수 있다.

Chomsky는 “.....the behavior of the speaker, listener, and learner constitutes the actual data for any study of language”⁹⁴⁾라고 말하였는데 이는 바로 A-L의 根本概念이며, 또 Cooper가 評한 바와 같이⁹⁵⁾ T-C뿐만 아니라 A-L 양파가 모두 “모든 文章을 이해할 수 있고 또 오직 文法的인(그것이 構造主義的으로 기술되어 있건, 變形文法理論的으로 기술되어 있건간에) 發話만을 할 수 있는 학생이 되도록” 노력하고 있다. 더우기 그와 같은 言語使用에 있어서는 A-L만이 아니라 T-C도 앞서 말한 習慣形成의 rephrasing, “머뭇거리지 않는 正確性を 成就시키는데 그 目標을 두고 있다고 보는 것이다.

幼兒에게 生得的인 言語習得能力이 있다는 것은 아마 누구도 否認할 수 없겠지만, 그것은 어디까지나 習得할 수 있는 潛在的인 能力을 뜻하는 것이고, 한편 Locke가 幼兒의 마음은 白紙(tabula rasa)라고 말한 것은 하나의 說明原理이지, 그 속에 將來發展의 胚種(germ)까지 절대 없다고 주장한 것으로는 생각하지 않는다.

構造言語學이 傳統文法에 대하여 革命的이었던 것처럼 變形文法은 구조언어학에 대하여 革命的이었다고 말하는 사람들이 많다. 그러나 가령 現代物理學理論이 革命的인 大飛躍을 하였다고 해서 그 瞬間에 모든 鐵橋가 무너지고 하늘을 나르던 飛行機들이 추락하리라고는 도저히 상상할 수 없다. 이와 마찬가지로 아무리 變形生成文法理論이 革命的이라고 해서 그 以前까지의 言語研究와 言語教育이 完全히 그 價値를 상실한다고 생각할 수 없다.

오히려 生成文法的 分析은 구조언어학이 이루어 놓은 表層構造의 精確한 分析위에 서므로서 可能했고, 또 그래서 오늘날의 成功을 걸우었다고 생각한다.

A-L 내지 Oral Approach도 좋은 점은 어디까지나 좋은 것이다. Oral production을 가능케 하는 것이 나쁠 수가 없는 것이다.

그렇다고 構造主義的 研究 내지 A-L을 辯護하려는 나머지 변형생성문법을 否定하려고 試圖하는 것은 극히 危險한 태도라고 하여야 할 것이다.

앞에서 (본고 3-0~4-2) 언급한 바와 같이 T-C는 A-L의 指導理念에 있어서 또 指導手順에 있어서도 이미 貴重한 啓示를 제공하였으며 이로 말미암아 우리의 現場作業은 한층 더 現實的 與件에 알맞게 改善되었음을 否認할 수 없다.

94) cf. N. Chomsky, Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Language*, 35, 1, 1959, p. 56.

95) cf. R. Cooper, "What do we learn when we learn a language?," *TESOL Quarterly* Dec, 1970, p. 306

다만 Practical Classroom Procedure에 관한 T—C의 理想的 모델이 提示되고 또 實踐面에서 證明될 때까지는 A—L의 指導手順을 여전히 現場作業의 母體로 삼을 수 밖에 없지만 英語教育 關聯者들은 항상 變形生成文法과 그 隣接學問의 進展에 관심을 갖고 그들이 밝혀낸 成果를 擧取하고 活用하도록 노력하여야 할 것이다.

英語教育에 관하여 지금 말할 수 있는 가장 安全한 말은 『exposure to the use of the target language, rule internalization, habit formation, actual use of the language in actual situation 가운데 어느 하나가 빠져도 英語學習은 充分하지 못하다』가 될 것이다.

參 考 文 獻

(脚註記載分 除外)

- M. Finocchiaro and M. Bonomo, *The Foreign Language Learner*, Regents, 1973,
 H. G. Furth, *Piaget and Knowledge*, Prentice-Hall, 1969
 E. W. Stevick, *Adapting and Writing Language Lessons*, Foreign Service Institute(Department of State), 1971
 服部四郎外 編「言語」岩波講座 哲學 第11卷, 岩波書店, 1971
 V. Yngve, A Model and an Hypothesis for Language Structure. In: *Proceedings of the Amer. Phil. Soc.*, 104, (1960), pp. 444~466
 W. A. Bennett, *Aspects of Language and Language Teaching*, Cambridge U. Press, 1968
 R. DiPietro, *Language Structure in Contrast*, Newbury House, 1971
 J. Fishman(ed), *Readings in the Sociology of Language*, Mouton, 1968
 J. Greenberg, *Anthropological Linguistics: An Introduction*, Random House, 1968
 R. Titone, *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*, Georgetown U. Press, 1968

— Summary —

LANGUAGE ACQUISITION THEORIES AND ENGLISH TEACHING PROCEDURES

by

Kang Soo-un

I have discussed, in this paper, ① how the structural linguistics and behavioristic psychology have come to weaken their hold on the interest of younger scholars, ② what limitations they had so as to be exposed to the severe criticism of generative-transformational grammar and cognitive psychology, ③ what Chomsky's view of language acquisition is, as shown in his *Language and Mind*, ④ what advances have been made by its neighboring disciplines for the theoretical justification of generative grammar, ⑤ whether second language learning is like the first, ⑥ whether contrastive analysis is imperatively necessary in second language teaching, ⑦ what suggestions the transformational-cognitive theory has lent to the teaching methods and so forth.

The comparison of audiolingual habit theory(A-L) and transformational cognitive theory(T-C) in the light of the above consideration, leads me to think that T-C and A-L have much in common, as applied to second language teaching. Both recognize that languages are partly *like* and partly *unlike*. Both schools have tried to enable the student to understand *all* and produce only *grammatical* utterances of the target language. If "habit formation"—a central disagreement between T-C and A-L—does not mean automatic sequence of responses to particular stimuli but "attainment of unhesitating accuracy", then it is a goal not only A-L but also adherents of T-C aim—or surely ought to.

I do not believe that either T-C or A-L is perfectly correct and perfectly comprehensive. Yet each theory has considerable elements of truth and value. They are complementary to each other in improving language teaching. Teachers who favor A-L are apt to reject the T-C theory and its suggestions but this kind of attitude cannot be productive at all. We should try to study and make use of those new findings and suggestions made by T-C. In fact, T-C has given a number of practical suggestions as I have illustrated in this paper. Above all, T-C adequately suggests that some of the extreme restrictions

of A-L should be relaxed and that techniques requiring a more active use of the student's mental power should be developed.

Apparently it will hinder the student in second language learning if he lacks *any one* of the following: *exposure* to the use of the target language, *rule* internalization, *habit* formation, actual use of the language in *actual situations*.