

창의성을 촉발하는 영어통사론 교육: 강의, 학생 성찰 에세이, 그리고 교수 피드백을 중심으로 한 실행 연구*, **

안성호(계명)***
(한양대학교)

How should English syntax be taught in college so that it can help students build up creativity? This paper suggests one way on the basis of an action research into the English Syntax course that the author taught in 2009 utilizing (i) challenging lectures, (ii) student reflective essay writing and (iii) classroom discussions of the data, hypotheses, and questions that students presented in their reflective essays. Analyzing the lecture notes, 74 student essays, and instructor response texts, among others, the author (i) presents examples of classes that could have fostered student creativity, (ii) presents cases illustrating the different extents of students' creative thinking processes, (iii) shows how his feedback methods have improved and how he recognized student contributions, and (iv) lastly reflects on what he has learned about the course and students, and lastly suggests points to improve an English syntax course so that it may better foster students' scientific creativity.

Keywords: English syntax, scientific creativity, creative thinking process, reflective essay, feedback, student contribution, student ownership of learning, knowledge producer

* 2011 (NRF-2011-330-B00159). 2012 가 / / (: ; , 2012 11 24) (, ,) , < > , , , .

** : Teaching English Syntax in Ways to Foster Creativity: An Action Research Centered on Lectures, Student Reflective Essays, and Lecturer Feedback

*** : Sung-Ho G. Ahn (Hanyang University)

1. 초점과 구성

창의성을 발휘하는 것은 개인의 자아를 실현하는 길이고, 우리나라가 선진국 대열에 합류하는데 도움이 된다 (Torrance 1995, 김영채 1999, 김왕동과 성지은 2009). 창의성이 이렇게 중요한 자산이기에, 2009 개정 국가교육과정 (교육과학기술부 2011)도 우리나라 중등교육의 핵심 목표를 “배려와 나눔을 실천하는 창의적 인재” (2쪽)로 설정하고 있다.

창의성이 그렇게 중요한 자산이라면, 통사론을 포함한 모든 대학 강좌를 통하여 학생들이 창의성을 기를 수 있으면 좋을 것이다. 물론 기본적으로 학생들이 각 학문의 성격과 주요 개념, 원리, 연구방법을 이해하게 도와야 한다. 그리고 이러한 영역-고유한 학문적 훈련을 통하여 학생들은 자연스럽게 좀 더 일반적으로 적용될 수 있는 창의성을 어느 정도 함양하게 될 것이다. 그러나 그렇게 중요한 것이라면 각 강좌에서 좀 더 적극적으로 이 역량의 배양을 추가적인 목표로 삼는 것이 필요하다는 것이다.

영어통사론 교육을 통하여 어떻게 창의성을 적극적으로 촉발할 것인가? 본 연구는 이 질문에 답을 하기 위하여 시작되었다. 본 논문은 영어교육 분야에서 오래 전부터 사용해 온 (한문섭: 개인적 논의) 성찰 에세이 쓰기를 영어통사론 수업에서 창의성 함양을 촉진하는 방향으로 활용한 2009년 강좌에 대한 실험연구물이다. 이 연구는 두 가지 의의를 지닌다. 우선 영어통사론 수업에서 학생들이 과제로 작성하여 제출한 성찰 에세이들의 내용을 분석함으로써 학생들이 영어통사론 수업에서 어떤 점들을 어렵게 생각하는지, 또 어떤 방식으로 논지를 전개해 나가는지, 어떤 것을 보람되게 생각하는지 등과 관련된 학생들의 내부자적 관점, 생각, 감정 등을 좀 더 잘 이해할 수 있게 될 것이다. 둘째 그에 따라 창의적 문제해결 과정을 경험하게 할 수업과 과제를 어떻게 디자인할 것인지에 대한 통찰을 얻게 될 것이다.

2. 선행 연구의 검토

김영정 (2002, 2005a,b)은 고등사고의 유형을 7종류 (기호적, 분석적, 추론적, 종합적, 대안적, 발산적, 심미적)로 나누며 처음 5가지의 사고가 과학적/수렴적 창의성의, 마지막 2가지가 예술적/발산적 창의성의 기반이 됨(표 1), 이들이 상호배타적인 것이 아니라 정도와 비율의 차이임을 지적하였다.

이 바탕에서 안성호 (2011)는 영어통사론 과목이 특히 과학적 창의성의 함양에 매우 적합함을 보였다. 그 이유는 위와 같은 고등사고능력의 상호작용으로 발현되는 창의성은 김영채 (1999:454)가 지적한 바와 같이 학자들이 일상으로 하는 작업, 즉 “어떤 문제에 대하여, 결론에 대하여 또는 지식 상의 괴리에 대하여 그것을 자각하고 민감해지며, 가설을 형성하고 해결책을 찾기

위하여 실험을 하며, 가설을 수정하고 고치며 그리고 얻은 결과를 커뮤니케이션 하는 과정"이기 때문이다.

표 1 사고의 7범주와 창의성의 2유형 (김영정 2005b:130)

<=					=>
()			()		

안성호 (2011)에서 부분적으로 보고한 그 영어통사론 수업은 성찰 에세이 쓰기를 포함하고 있었다. “무슨 사고를 하는지, 그 사고의 목적이 무엇인지, 현안 문제가 무엇인지, 함축이 무엇인지, 전제가 무엇인지, 관점이 무엇인지, 맥락이 무엇인지 등등을 반추하며 자각적으로 사고하는” (김영정 2005:131) 반성적 사고가 영역전이적 지식을 산출하는 통찰력을 키우는 데에 매우 유용하기 때문이었다.

이 반성적 사고는 또한 김영채 (1999:147)의 다음과 같은 사고능력개발 교육에 절대적으로 필요한 것이다.

- (1) a. 분석력 개발: 내용을 요소/부분들로 분석해 보고, 특징들을 찾아보고, 일반적인 형태(pattern) 또는 인과관계를 찾아보게 한다.
- b. 평가력 개발: 아이디어를 정확성, 가치, 유용성 등에 따라 평가하도록 한다.
- c. 종합력 개발: 부분들을 종합하여 일반화해 보고, 가설/이론을 만들도록 한다.

이러한 창의성 개발 교육에 성찰 에세이가 이용될 수 있음은 McKeachie (1999)도 자각하였음이 분명하다. 그는 자신의 심리학 수업에서 학생들에게 “저널이나 일지는 여러분이 읽고 경험했던 것에 관하여 생각을 해 보았다는 것을 보여주어야 한다. 그것이 다른 수업자료와 어떤 관련이 있는가? 읽기 자료를 단순히 요약해서는 안 된다. 여러분의 반응, 질문, 논평, 비판, 통찰, 즐거웠는지 여부 등을 기록하도록 해야 한다” (번역본 117쪽)고 요구하였다.

학생들에게 창의적으로 문제를 해결해 나가는 경험을 제공하는 주요한 방법 중의 하나는 물론 수업이다. 수업을 어떻게 구성할 것인가? 이와 관련하여 김영채 (1999: 11장)가 말하는 다음의 “창의적 문제해결 과정”에 주목할 필요가 있다 (Torrance 1970 참조). 제 1단계는 문제, 결순, 괴리, 모순 등을 민감

하게 지각하는 것이다. 정보의 불완전, 부족, 혹은 불균형한 측면에 대한 불만을 가진다. 제 2단계는 현재 가용한 정보들을 가공하여 다양한 새로운 관계를 형성시키거나, 문제를 새로운 관점에서 재정의한다. 확인된 결손 요소에 대하여 해결책을 강구하여 가설(해결대안)을 생성하고, 그 가설을(반복적으로) 검증하여 보충한 후 그 결과를 소통한다.

이러한 창의적 문제해결 과정은 사실상 모든 문제해결 과정으로 일반화될 수 있고 그것의 배후에 있는 학습 과정이 그와 유사하게 일반화될 수 있다 (“문제기반학습 problem-based learning” 참조). 그리고 이는 Kolb (1984)의 경험기반학습이론에서 그 진수를 볼 수 있다. 그에 따르면 학습은 경험을 통하여 구체적으로 다음 4단계의 순환을 통하여 일어난다:

- (2) (i) 구체적 경험: 학습자가 지적인, 신체적인, 정서적인, 영적인 등의 수준에서 경험에 참여한다.
- (ii) 성찰적 관찰: 일어난 것 즉 경험에 대하여 성찰적으로 관찰하고 기술한다.
- (iii) 추상적 개념화: (자기 자신의 혹은 다른 출처의) 설명이나 이론을 개발함으로써 경험에 의미를 부여한다.
- (iv) 능동적 실험: 학습자가 개인적 목표, 그 내용의 성질, 그리고 그 경험의 형태와 일관된 전략을 고안하여 경험에 다시 들어간다.

이 학습 이론은 학자들의 탐구에서나 학생들의 학습에서 접하는 경험을 통한 학습에 공히 적용될 수 있다는 것이다.

이는 창의성을 촉발하는 영어통사론 수업은 귀납적 자료 제시로 시작하여야 함을 의미한다. 즉 가설이나 이론을 먼저 제시하고 그 다음에 그의 근간이 되는 경험적 자료를 증거로 제시하기보다는 자료를 먼저 제시하여 관찰하게 하고 그 결과로 정보의 불완전성을 인식하게 함으로 궁금증을 자극할 필요가 있다는 것이다. 그리고 학생들과 함께 “협의하면서” 이론화해 나가는 과정이 중요하다고 하겠다.

다음으로 모든 질문에 대하여 교수가 해답을 제시하기보다는 가급적 학생 스스로 가설을 생성하도록 격려할 필요가 있음을 알 수 있다.

즉 학생들에게 수업이나 과제를 통하여 이러한 창의적 문제해결 과정을 “연습”할 기회를 부여하는 것이 창의력 신장에 도움이 될 것이다. 이와 같은 견지에서 문제의 발견, 해결책 강구 등의 과정을 스스로 추구하며 그 과정을 성찰 에세이로 보고하게 함이 창의력을 신장하는 과제 부여가 될 것이다.

지금까지의 논의를 요약하면 다음과 같다.

- (3) 창의성 신장을 위한 영어통사론 수업
 - a. 반성적 사고를 하게 한다.

- b. 분석력, 평가력, 종합력을 계발하게 한다.
- c. 수업에서 창의적 문제해결 과정을 경험하게 한다:
 - (i) 이론보다 먼저 자료를 제시한 후, 수업에서 학생들과 함께 귀납적 추론을 해 나간다; (ii) 학생 스스로 가설을 세워나가도록 요구하고 격려한다; (iii) 학생질문에 대하여 즉답을 가급적 피하고 학생에게 방안을 생각해 보게 한다.
- d. 과제가 창의적 문제해결 과정을 포함하게 한다.

3. 연구방법론

본 절에서는 연구의 방법론적 가정, 연구방법, 그리고 연구의 엄밀성을 고양하고 학생들의 프라이버시를 보호하기 위하여 취한 조치를 제시한다.

3.1. 방법론적 가정들

본 연구는 영어통사론 과목에서 수강학생들의 성찰 에세이와 질문을 활용하여 창의성을 촉발하기 위해 실시한 수업에 대한 실행 연구 (action research)이다. 이혁규 (2009:199)에 따르면, 실행 연구는 “실천현장에 있는 행위 당사자가 스스로 주체가 되어서 개인적/사회적 삶을 탐구해 계속적으로 개선하려는 과정지향적 연구”이다. Reason과 Bradbury (2001)를 인용하면서, 그는 실행연구가 일상사에 유용한 실천적 지식 (practical knowledge)을 추구하는 참여적 (participatory) 연구로서 “매일의 경험에서 출발하고 체험적 지식의 성장에 관심을 갖기 때문에 탐구의 결과뿐 아니라 탐구의 과정 자체가 매우 중요하다”고 강조한다. 그리고 일반적으로 실행연구가 “문제 파악 및 계획 -> 실행 -> 관찰 -> 반성”의 4단계로 구성되고 그 다음 단계에서 새로운 사이클을 시작할 수 있어 발전적으로 순환하게 되어 있다고 한다. 이것은 결국 실행 연구란 창의적 문제해결 과정의 일종이요 교수에게 일어나는 경험기반학습 과정임을 보여준다.

이런 점을 고려할 때 실행연구는 영어통사론 과목에서 어떻게 창의성을 좀 더 조직적으로 촉발할 수 있는가의 문제에 대한 단초를 찾기에 매우 적합한 연구 방식이라고 하겠다. 연구자로서 학자들은 보통 자신이 가르치는 학문영역의 내용에 대한 연구를 시행하는데, 본 연구에서는 "연구자로서의 교수 (professor as a researcher)"로서 연구자가 자신의 수업을 개선할 길을 찾고자 하는 것이다.

3.2. 연구 방법

본 소절에서는 연구자의 위치, 참여자, 연구 환경, 그리고 연구수행 절차를 기

술한다.

연구자의 위치

연구자는 1990년 미국에서 귀납적인 대학원 수업에 깊은 인상을 받았고 (Lasnik과 Uriagereka 1988 참조), 일반언어학 (통사론)으로 학위를 한 후 귀국하여 청주의 S대학에서 주로 영어기량 위주의 수업을 하다가 1995년 현재 재직 중인 H대학교의 사범대학 영어교육과에 부임하면서부터 연구년 기간 2년을 제외하고 계속하여 이 연구가 이루어질 때까지 12년 이상 <영어통사론>을 강의해 왔다.

참여자

수강생은 사범대학에서 영어교육을 전공하거나 그에 관심이 있는 8명이었는데 1명이 중도 탈락하여 7명이었다. 안성호 (2011)에서 보고한 바와 같은 이름을 사용하면, 학생 갑은 4학년 2학기에 개설되는 <영어학특강>을 이미 수강하였고, 학생 을, 병, 기, 그리고 경 4명은 언어학 배경이 전무했으며, 학생 정과 무 2명은 영어학 개론을 수강한 경험이 있었다. 이들 수강생 7명 중 3명은 영어교육을 주전공으로 하지 않았고, 나머지 4명 중 2명은 타 학교를 졸업하고 사회생활을 하다가 당해 연도에 편입해 들어온 학생들이었다.

자료 수집 방법

본 연구의 주 자료는, 첫째, 연구자가 Aarts (2008)의 해당 장을 요약하고 보충 자료나 설명을 가미한 강의록 파일 es-01에서 es-13과 관련 부가파일들이다. 둘째, 7명의 학생들이 쓴 자기소개서 7편과 총 74편의 성찰 에세이 (Reflective Essay, 이하 RE, 개인 당 11편)이다.¹ (2)에 소개된 Kolb (1984)의 경험기반 학습 이론을 소개하고 교과서, 수업 등에서 문제를 발견하거나 아니면 교과서의 각 장 마지막에 제시된 문제 중 하나를 선택하여 그에 대하여 방안을 성찰해 보고 그 결과를 영어로 1-2쪽에 써서 이메일하게 하였다. 이를 통하여 학생들이 스스로 창의적 문제해결 과정을 경험하게 하고자 함이었다(3d). 연구자는 학생 이메일에 간략한 인사와 답을 하고 그 파일들을 체계적으로 보관하였다.

다음으로, 셋째, 학생들의 성찰 에세이를 수업에서 논의하기 위하여 작성한 연구자의 반응 텍스트 9편이다. 연구자는 RE03부터 RE05까지는 토론 중 논의할 필요가 있다고 생각되는 질문 등을 모아서 글자 종류 및 크기를 통일하여 제시하며 설명을 첨부하였고, RE06부터 RE11까지 그에 대하여 필요한 대로 반응 텍스트를 작성하여 그 시각적 보조자료를 화면에 띄워 놓고 의논을 해 나갔다. 그리고 강의 후 학생들이 참고할 수 있도록 그 파일들을 강좌

1

RE06,

RE04,

RE10

웹사이트에 올렸다.

강의록 중에서는 우선 학생들의 창의성 촉발에 도움이 되는 방향으로 특별하게 기획되고 진행되었던 강의 3가지를 검토하였다. 이들은 (가) 정보의 불완전성, (나) 교과서 내용의 확장, 그리고 (다) 교과서 문제 발견 및 대안 제시와 관계된다.

학생 성찰 에세이는 그 내용을 분석하여 (가) 학생들이 영어통사론의 학문적 태도에 적응하는 과정에서 경험하게 되는 대안적 사고 촉발 과정, (나) 기본 개념의 이해와 형성과 관련된 내용, (다) 문제 발견하기의 사례들, (라) 가설 설정 및 대안 고려의 사례들, (마) 최적의 해결책까지 제시한 사례들, (바) 가설에 대한 능동적 실험, 그리고 (사) 연구자 자신이 구축한 지식체계상의 맹점을 발견하게 한 사례들을 수집하여 정리하였다. 이 중 (가)-(나)가 창의성 발휘에 필요한 기초적 능력 및 개념 형성과 관계되고, (다)-(바)는 학생들이 창의적 문제해결 과정의 심화 정도를 보여 줄 것이며, 마지막으로 (사)는 교육과 연구의 상호밀접성과 관련한 문제에 주의를 환기하게 될 것이다.

마지막으로 교수로서 학생들의 RE에 대하여 피드백을 하는 방법이 어떻게 변화하였는지를 조사하였다. 그리고 수업에서 학생들이 참여하여 기여한 바를 어떻게 인정하였는지를 검토하였다.

3.3. 엄밀성과 윤리적 문제

위에서 언급된 연구자의 교수 강의록, 학생들의 성찰 에세이, 그리고 교수의 반응 텍스트를 상호보완적으로 혹은 교차검토적으로 사용하여 연구의 엄밀성을 보장하고자 하였다.

학생들의 프라이버시 보호를 위하여 “갑”에서 “병”까지의 가명을 사용하고, 성찰 에세이 내용 중 역시 프라이버시 문제와 관련된 이름 등은 영어 이름의 첫글자를 사용하거나 삭제한 후 필요 자료를 제시하였다.

4. 연구 결과

4.1. 연구의 장면과 맥락

이 수업이 포함된 영어교육과는 기초가 되는 영어기량 과목, 내용과 관련된 영어학/문화/문학 과목, 그리고 영어교육 과목이 각각 1/3을 차지하는 비교적 균형 잡힌 교육과정을 제공한다.

3학년에 제공되는 <영어통사론>을 수강하기 전에 학생들에게 <영어학과 영어교육>이라는 영어학개론 과목과, 음성학 및 학교영어문법 관련 과목들이 제공되고 있다. 이 통사론 과목은 1998까지는 전공필수이었다가, 전공과목을

필수/선택 대신 핵심/심화로 양분하게 된 1999부터는 전공핵심으로 제공되었다. 이 과목에 대하여 수강생들은 대부분 임용고사 준비와 관련된 도구적 동기를 지니고 있었다.

<2009 영어통사론>은 연구자가 영어로 진행하는 3학년 1학기 과목으로², 일반적인 강의 중심 강좌이었다. 교과서 Aarts (2008)를 대개 1주당 1장 커버하였으며 제 15장 Case Studies는 시간적 제약으로 인해 제외하였다. 교과서의 내용전개를 일반적으로 존중하였으나, 제 5장 The Function-Form Interface 후 곧바로 격 이론을 추가/도입하였고, 제 7장 X-bar Syntax 후 제 8장에서 I-결절이 도입될 때, IP, CP 구조까지 발전시켰다. 이와 관련하여 조동사들이 VP를 취하는 구조를 이룸을 보이기 위하여 교과서 11장과 12장에 제시되는 대등접속 (coordination), 우결절인상 (Right-Node Raising), (의사)분열구조 등을 이용한 성분검증을 함께 미리 도입하였다 (별첨 1 참조).

학생들의 언어학적 배경 지식, 영어구사능력을 알아보기 위하여 자기소개서를 쓰게 하였는데, 자기소개, 영어훈련 배경, 언어학적 배경, 통사론에서 알고 있는 점과 알고 싶은 점 등을 서술하게 하였고, 평가를 위하여 과제로 10회 이상의 성찰 에세이 (RE01-RE10, 성적 10%)를, 기말 보고서 (성적 10%)를 성찰 저널을 확대한 형태로 5-7쪽을 쓰게 하였다. 소논문 “스킵”을 염두에 둔 것이었다.

추가적으로 개념 이해 점검을 위한 퀴즈 2회 (10%)를 부여하였고, 중간/기말고사 (각 30%)에서는 강의에서 다루지 않은 자료를 분석하는 문제도 1개 (각 5%) 출제하였다.³

4.2. 강의: 관찰과 이론의 도입

가급적이면 교과서의 자료를 먼저 제시하고 학생들과 함께 이론화해 나가는 귀납적 추론 방식을 취하여 논의를 진행하였다. 이 과정에서 정보의 불완전성을 보여줌으로써 학생들의 흥미를 먼저 북돋우려고 노력하였다 (3ci,ii).

4.2.1. 강의 사례 1: 격 이론 도입과 정보의 불완전성

Aarts (2008)에 언급되지 않는 격이론을 학부 수준에서 다룬다면 어떻게 접근하여야 할까? Chomsky (1981)의 격 이론은 추상성이 강하다. 영어에서 겹으로

² < > 가 , ,

³ > 가 , <

보기에 형태적인 격표지가 나타나지 않는 일반 명사의 경우에도 격을 필요로 한다고 말해야 하기 때문이다. 따라서 이 이론은 그만큼 더 구체적이고 강력한 경험적 사실을 통하여 이론적 동기부여를 할 필요가 있다고 생각되었다. 그리고 이 경험적 사실이 학생들에게 익숙한 것이면 더 좋을 것이다. 위 강의에서 사용된 방식은 다음과 같다.

우선 Aarts (2008)의 표 5.1을 개선한 표 (별첨 2)를 배부하였다.⁴ 이 표는 가로 축에 주어, 직접목적어, 간접목적어, 부가어 등 문법 기능을, 세로 축에 NP, VP, AP, PP, AdvP, 정형절 (that-절, WH-의문절, 선행사포함관계절, because/when-절), to-부정사절 (for NP to VP, NP to VP, to VP, WH to VP, WH NP to VP), to-없는 부정사절 (NP VP, VP), ing-분사절 (NP ing-VP, ing-VP), ed-분사절 (NP ed-VP, ed-VP), 그리고 소절 등 각종 문법 범주를 배치한 것이다. 교과서 5장에 제시된 예문과 위의 활동지에 추가된 예문들에 근거하여 그 표를 (짜과 함께 의논하며) 채우는 것이 과제이었다. 즉 이 5장은 강의를 하지 않고 학생들이 스스로 찾아서 그 표를 채우는 활동으로 커버하였다.

학생들의 이 활동이 끝난 후 상호 논의를 하고 일정한 패턴을 찾아보라고 하였다. 예로서, 간접목적어는 NP, 선행사포함 관계절만 가능함을 보인다. 학생들이 [WH NP to VP]가 어느 문법 기능과도 어울리지 않음을 관찰하자, 그것이 무엇을 의미하는지 물었다. 그리고 이는 그 범주형식이 영어에서 불가능함을 말하는 것이라고 함께 해석했다. 그리고 아울러서 [NP to VP], [NP VP], [NP en-VP] 등이 주어로 사용될 수 없음을 함께 관찰하였다. 그리고 이어서 왜냐고 질문을 하였는데 아무도 그 이유를 답하지 못하였다. 이것이 정보의 불완전성의 한 예이다.

이에 대한 답을 찾기 위하여 [for NP to VP]와 [NP to VP]가 주어에 나온 경우를 비교하였다. (4a)와 (4b)가 수용성에서 대조적임을 설명하기 위하여 (4'a)와 (4'b)를 대조하여 (4'a)의 me도 for의 존재를 필요로 하는데 그렇지 못해서 비수용적이라고 할 수 있음을 함께 찾아내었다.

- (4) a. *My son to park a car here is illegal.
 b. For my son to park a car here is illegal.
 (4') a. *Me to park a car here is illegal.
 b. For me to park a car here is illegal.

me가 for와 밀접한 관계가 있음은 다른 형태로 대치하였을 때 나타나는 비수용성을 통하여 보였다: *For I/my to (4'a)의 비수용성이 격부여자 for의 부재, 즉 모종의 격 (case)과 관련된 문제임을 지적한 후 (5a)를 확립하였다. 그리

⁴ Aarts (85)가
가

5.1

가

가

고 (4)에서의 대조가 (4')의 이 대조와 매우 유사함을 보인 후, (5a)가 (5b)로 전환될 수 있다면 (4)과 (4')을 동일선상에서 설명할 수 있다고 설명하였다.⁵ 이는 기본적으로 연구자가 유학 시절 Howard Lasnik 교수 (커넥티컷 대학교)의 통사론 강의에서 배운 것이었다.

- (5) a. 대명사는 격(부여자)을 필요로 한다.
 b. 모든 명사구는 격을 필요로 한다 [격여과].

(5b)가 확립되자, [NP to VP]가 주어로 기능할 수 없음을 주어 NP가 격여과 (5b)를 어기는 것으로 설명할 수 있게 되었다. 이어서 즉시 주어 위치에 있는 [NP VP]가 비수용적임도 격여과로 설명할 수 있음을 논증하였다.

다음에는 [NP (to) VP]가 왜 동사 다음에서는 문제가 없는 것인지를 설명해야 했다.

- (6) a. John believes [me to have parked my car on a wrong spot].
 b. *John knows [where me to have parked my car].

(6a)가 수용적인 것은 앞의 동사가 격을 주기 때문이라고 할 수 밖에 없음을 함께 확립하였다. 그 후에 [WH NP to VP]의 불가능성을 어떻게 설명할 수 있을지를 질문하여, WH 때문에 동사가 NP에게 격을 부여할 수 없음을 확립하였다. 격의 근접성 조건 (Adjacency Condition)을 도입한 것이다.

이 강의는 비록 추상적이긴 하지만 격이론이 학생들이 전에는 전혀 의식하지 못하였던 중요한 경험적 관찰을 설명할 수 있음을, 즉 그의 이론적 필요성을 보인 것이었다. 학생 경 (RE06)은 다음과 같이 놀라움을 표시하였다.

“This explanation is pretty amazing, as I have never thought we can explain the reason why "for" should occur in such cases. It always seemed that I should memorize [(4a)] is wrong and [(4b)] is right.”

이런 접근이 학생들에게 정의적, 인지적으로 자극을 주어 고등사고를 촉발하였음이 분명하다.

5

가
(4)-(4')

(5a)

(5b)

가

4.2.2. 강의사례 2: 교과서 내용 뛰어넘기⁶

Aarts (2008)는 내용범주 (N, V, A, P)의 구구조만을 핵계층이론적으로 다루고 절의 구조와 관련해서는 오로지 Infl만을 도입한다. 연구자는 Chomsky (1986)가 핵계층구절구조를 기능범주에도 적용하여 이론 언어에 대한 깊은 통찰력과 일반화의 성취를 학부에서 다룸으로서 Aarts (2008)의 한계를 극복하는 것이 학생들의 언어학적 통찰력을 증진시키고, 창의적 사고를 더 촉발할 것으로 판단하였다.

이를 위하여 Infl이 핵임은 교과서의 전개를 따르되, Infl과 VP가 한 성분을 이룸을 대등접속 검증 등을 통하여 보였다. 그 다음에는 Infl이 문장의 핵임을 논증하였다. 이것이 핵임을 확립한 후에는 이 구조에 X-바 구조를 적용할 가능성을 생각해 보는 것은 자연스러운 전개 과정이 되었다. 즉 전체 S를 IP로, [Infl VP]는 I'으로 이해하는 것이었다. 그 후, that-절이나 if-절과 관련하여서도 보충화소 that/if를 제외한 나머지 부분이 하나의 성분을 이룸을 논증하고, C가 그 절의 핵임을 보였다. 그렇다면 전체 종속절을 CP로 보고 [C IP]를 C'로 보는 것은 자연스러운 전개 과정이 되었다.

이에 대하여 어려웠다고도 하면서 학생 정 (RE10)은 다음과 같이 흥미와 놀라움으로 반응하였다: “To be honest, it was interesting and even wonderful to know how to draw trees of negative sentences, Wh-interrogative, that-clauses, and so forth, and the concept of IP and CompP.”

4.2.3. 강의사례 3: 교과서의 문제 발견하기

교과서의 10.3.1 Elegance of description을 다룰 때에 또 다른 방법으로 교과서를 뛰어넘었다. Aarts는 여기에서 then과 there 등이 단순히 부사일 수 없음을 다양한 자료를 통하여 매우 설득력 있게 논증한다. 그리고 PP를 대체할 수 있음 등에 의거하여 이들이 “자전치사 (intransitive preposition)”라고 제안한다.

이번에는 교과서의 주장에 다음 예를 반례로 들면서 그 주장을 반박하였다. 우선 Aarts 자신이 제시한, 부가어로 사용되는 NP의 예들을 들어 보였다.

6
11-12
8
) 가
가
가
가
7
(
VP
(1).

- (7) NP가 부가어로 사용되는 예 (Aarts 2008: (5.98)-(5.101))
- Helen discovered the Italian restaurant yesterday.
 - The crisis began last year.
 - He resigned the month before last.
 - He wants me to do it this second.

이들은 모두 then이나 there 등과 유사하게 시간을 나타내는 성분들이었다. 그 다음에 이들이 then, there, 그리고 PP처럼 right 등의 수식을 받을 수 있음을 다음 예들을 통하여 보았다.

- (8) ... it was right yesterday that the streets of Brussels [were] peacefully invaded by thousands of Europeans⁷
- (9) I did think it was right last year that Liverpool won it and deserved to get back in it,⁸

그리고 Aarts에 대한 대안으로서 then, there가 오히려 N이라고 제안하였다. 이들이 right의 수식을 받을 수 있는 것은 오히려 [pp [P] then/there]]에서와 같이 귀에 안 들리는 전치사를 동반한 PP이기 때문이라고 추가적인 대안을 제시하였다.

4.3. 성찰 에세이

자신에게 익숙하지 않은 영어로 수업시간이나 교과서에서 만나게 되는 이론적 문제나 허점을 발견하여 그것에 대하여 좀 더 자세하게 조사하고 그에 대한 해결책을 생각해 보는 것은 그러한 과정에 익숙하지 않은 학부 학생들에게 힘든 과제였음이 분명하다. 문제를 발견하는 과정은 관찰적 민감성을 요구하는데 그것도 꾸준한 사고훈련을 통하여 길러질 수 있는 능력이기 때문이다. 그런 면에서 도움이 필요한 학생들을 위하여 각 장의 맨 뒤에 제공된 연습문제를 해결하는 성찰 에세이를 쓰는 것도 허용하였는데, 한 학생은 주로 이 방법을 택하였다. 하여튼 성찰 에세이 쓰는 것이 창의적 문제해결 과정의 전부 혹은 일부를 경험할 기회를 제공함은 분명하다고 생각되었다.

안성호 (2011)에서 보고한 바와 같이 수업/교과서에 제시된 자료나 가설의 타당성에 의문을 제기하거나 점검하고자 하는, 반례가 될 수 있는 새로운 자료에 대한 설명 혹은 기존 가설/이론의 새로운 적용 가능성을 탐색하는 질문 유형 (C)가 학기말로 갈수록 점증하였다.

⁷ http://www.ecosy.org/Electoral_speech_Giacomo_Filib.185.0.html

⁸ www.football.co.uk/tottenham_hotspur/robbo_not_backing_gunners_225823.shtml

학생들이 성찰 에세이를 쓰기 위하여 반성을 하면서 얻게 되는 또 하나의 장점은 본인이 가졌던 의문에 대한 답을 스스로 발견하기도 한다는 것이다. 학생 기 (RE02)가 그 점을 언급한다. [ate [an apple]]이 한 성분이요 동사구인 이유는 대체검증 (the substitution test)을 통과하기 때문임을 깨닫게 되었다고 진술하고 있다. 1개의 성분성 검증만 통과해도 된다는 사실과 아울러서 말이다. 이처럼, 성찰 에세이를 쓰면서 학생들은 배운 내용을 검토하게 되고 좀 더 깊이 있는 이해를 할 수 있는 듯싶다.

여타 분야에서와 마찬가지로 통사론 논의에서도 유용한 새로운 것을 발견하기 위해서는 이미 알려진 지식 (개념, 규칙, 원리 등)을 알 필요가 있다. 학부 과정에서는 사실 상 이미 알려진 지식을 다 수용하여 이해하기에도 부족하다고도 할 수 있겠다. 하지만 창의성 배양을 돕는 것은 학생들이 “지식소비자”보다는 “지식생산자”로 성장하는 것을 목표로 하기 위함이다. 그리고 이를 위해서 열매로서의 지식을 소비하게 하기 보다는 지식 발견 과정을 함께 모색해 나가는 수업이 더 바람직할 것임은 두말할 나위가 없다.

4.3.1. 대안적 사고로의 초대

학생들은 언어습득능력 (LAD) 등의 선형적 지식이나 지금까지의 경험을 통하여 축적한 지식체계를 가지고 강의실에 들어온다. 특히 우리나라에서는 중등 교육에서 접하는 학교/전통문법에 익숙한 학생들에게 통사론 시간에 접하는 개념과 학문하는 태도 등이 통상적인 문법수업에서와는 다른 대안적 사고를 요구하게 된다. 이 과정에서 사고의 유연성을 계발해야 학생들이 창의적인 문제해결을 잘 해 낼 수 있는 것이다. 왜냐하면 창의성이란 결국 지금과 다른 새로운 것을 모색하는 능력이기 때문이다.

사례 1: there의 문제

문법 기능과 관련하여 학생들이 가장 당혹해 한 문제는 there를 주어로 인정하여야 하는 것이었다. 일곱 학생 중 여섯 학생이 이 문제에 대하여 성찰 에세이에서 언급하였다. 그 여섯 학생 중 학생 기 (RE02)만이 there를 통사적/형식적 주어로 받아들이고, 네 학생은 여전히 there를 주어로 받아들이기가 어렵다고 했다. 학교문법에서 there를 유도부사로 배워서 그 생각이 확립되어 있기 때문인 듯싶었다. there가 의미가 없는 요소라는 것이 또 다른 이유가 되었다. 학생들 대부분이 there를 형식 주어로, be 동사 다음에 나타나는 NP를 의미적 주어로 보는 견해는 받아들일 수 있는 듯했다.

학생들이 그렇게 반응함은 어쩔 당연한 일인지도 모르겠다. 기존의 “고정 관념”을 누가 쉽게 포기할 수 있겠는가? 이는 통사론 수업을 시작함에 있어서 고정 관념을 포기하기 쉽도록 문제를 여러 관점에서 볼 수 있음과 그것이 건강한 태도라는 것을 설득하는 것이 학생들에게 도움이 될 수도 있겠다

는 생각을 하게 한다.

다른 한편으로 *there*를 유도부사라고 하는 것이 왜 문제가 있는지를 지적하면서 *there*가 주어라는 논의를 전개해 나가는 것이 필요할지도 모르겠다.

*there*가 의미적 기여가 없는 요소임이 이를 주어로 인정하는 데 방해가 되므로, 반드시 이 요소를 다루기 전에 낱씨를 나타내는 *it*를 다루어 주어가 의미가 없을 수 있음을 강조하는 것이 도움이 될 수가 있겠다.

there 문제와 관련하여 학생 갑은 주어가 들일 수 있음에 대하여, 장차 교사로서 정확하게 한 가지의 답을 자신의 학생들에게 말해 줄 수 없음에 대하여 당혹스러워했다. 그 학생은 다음과 같이 썼다:

If I cannot provide my students with a perfect reason for a syntactic question, for example "Is 'there' a subject of a sentence or not?," how can I teach my students? [학생 갑, RE02]

이는 중등학교에서 정답을 찾고 제시하는 것이 일상화되어 있기 때문임을 재확인해 준다. 과연 이것이 바람직한 일일까? 해결책이 여럿 있을 수 있는 문제를 왜 그대로 말해주지 않는 것일까? 그러한 태도가 혹시 창의성 배양에 저해되는 것은 아닐까 의심하게 되는 대목이다. 참고로 학생 무는 교사가 될 경우에 통사적/의미적 주어 두 가지로 꼭 설명을 하겠다고 다짐하였다.⁹

사례 2: 절 개념의 재정의

학생들이 받아들이는 데 어려움을 겪는 또 하나는 바로 절 (clause)의 개념을 대안적으로 재정의하는 것이었다. 학교문법에서는 절을 주어와 동사 그리고 시제가 있는 단위로 이해한다. 학생 경 (RE04)은 다음과 같이 그 놀라움과 좌절을 표현한다.

In Friday class, I was somewhat shocked and frustrated because I had to throw away the notion of Clause I have had so far. In a sentence like 'I want you to be polite.' I have known that semantically, 'you' and 'to be polite' are in a subject-predicate relationship. However, I have never imagined 'you to be polite' can be called Clause in Syntax, ...

그는 이 새로운 절 개념에 대하여 놀랍고 좌절스러웠다고 술회한다. 왜냐하면 그런 방식으로 생각을 해 본 적이 없었기 때문이라는 것이다. 또 주어가 명시적으로 나타나지 않는 경우를 어떻게 절이라고 할 수 있냐고 반문한다.

⁹
animal on the tracks"

(RE03)
that-

"It turned out that there had been an

학생 기 (RE04)도 새로운 절 개념에 대하여 자신이 겪는 유사한 어려움과 관련하여 자신의 연역적 학습 유형에 대한 성찰을 한다.

Problem: I'm used to learning something deductively. So, when we covered the clause through various examples of clauses that Aarts suggested, I stuck to trying to catch the right definition of the clause from him before accepting those examples. That kind of attitude made me quite disappointed and feel lost. : Just accept it first, and then try to find any rule of it or criticize it.

자신이 연역적 학습에 익숙해 있음과 그것이 새로운 절의 개념을 받아들일 수 없게 만드는 요인이었다고 말한다. 이 때문에 학습자로서 실망과 좌절을 겪게 되었다고 한다. 이 학생의 성찰은 영어통사론을 제대로 하기 위해서는 학생들이 연역적 사고에서 귀납적 사고로 “대전환”을 해야 함을 명시적으로 보여준다 하겠다.

이것은 좀 더 근본적으로 학교문법도 그저 하나의 문법체계임을 인식시킬 필요가 있음을 보여준다. 지금까지 입히고 있었던 그 권위의 외투를 벗기고 학교문법을 권좌에서 내려놔야 하는 것이었다. 그 때 연구자가 자주 했던 말은 ‘영문법 책이 하나님 말씀인 것은 아니지 않아요? 한 인간이 쓴 것일 뿐이지요...’였던 것으로 사료된다.

학생 기 (RE01)는 다음과 같이 보고하였다: “Professor Ahn doesn't seem to like relying on confirmation from authority. Instead, he wants us to reason those by ourselves. In the process of reasoning some problems which we don't have the answer yet, it would be better for us to find out the answer by ourselves as he said.” 이 학생의 에세이를 통하여 스스로 대담하게 사유하라고 명시적으로 권장하는 것도 학생들에게 긍정적인 영향을 끼칠 수 있음을 확인할 수 있었다. 실제적으로 이 학생은 RE04부터 교과서의 논의를 비판적으로 성찰하고 RE05에 이르러서는 연구자의 주장에도 의문을 품고 반대 의견을 제시하였다.

4.3.2. 기본 개념 형성하기

사실 새로운 학문 분야를 접함에 있어서 가장 기본적인 것 중 하나는 그 분야를 논의함에 필요한 전문 용어들의 정의에 익숙해지는 것이다. 중등교육과정에 포함되어 있지 않은 언어학과 같은 학문의 경우에는 특히 그렇다.

사례 1: 전문 용어의 조심스러운 도입

학생 병 (RE02)은 2장에서 사용된 patient라는 용어에 대하여 당혹해 했고, 학생 을 (RE02)은 연구자가 사용한 constituency란 용어에 대하여 그 의미를 모르겠다고 하였다. 왜냐하면 사전을 보면 ‘선거구’ 등의 의미로만 나오기 때문이

었다. 그리고 학생 기는 문장의 5형식을 따지는 대신 통사론에서는 주부-술부 (Subject-Predicate)을 따져야 한다고 스스로 단정하였다.

이런 사례들은 교과서나 수업에 무의식적으로 도입하여 사용하는 용어가 학생들에게 익숙한 것인지에 주의를 기울일 필요가 있음을 일깨워 준다고 하겠다. 왜냐하면 용어 및 기본개념에 대한 이해가 확립되어야 그 바탕 위에서 창의적 문제해결 과정으로 진전할 수 있기 때문이다.

사례 2: finite 개념의 난해성

오랜 기간의 교수를 통하여 알고 있는 반복적인 문제는 많은 학생들이 finite의 의미에 대하여 이해하기 어려워하는 것이었다. 2009 학생들도 예외는 아니었다. 사전을 찾아보면, 이 개념은 ‘한계가 있는, 유한한, 한정된 존재의’라는 의미를 제공하고, 문법 관련하여서는 ‘(시제, 인칭, 수에 따라) 제한을 받는, 한정된’의 의미를 제공한다 (Si-sa Crown 영한사전). 정형동사 (finite verb)는 ‘주어에 의하여 그 인칭이나 수가 정해지는’ 동사인 것이다. 연구자는 보통 ‘시제굴절을 한 (tense-inflected)’ 형태라고 말해 주는데, 이는 finite 자체의 의미와 잘 연결되지 않아 어려움을 주는 듯싶다. 우리에게 익숙한 용어들이 학생들에게는 매우 생소할 수 있다는 것이고, 이것이 이해를 상당히 방해할 수 있음을 의미한다.

한정성이 시제굴절과 밀접한 관련이 있다고 가르칠 때 나타나는 또 하나의 어려움은 “시제” 개념과 관련하여 문법적 기능과 시간적 의미를 구분하지 못하는 것이었다. 예를 들어 학생 을 (RE04)은 can과 could가 시간 개념 상 구분되지 않는데 정형 동사라고 할 수 있는지를 물었다.

4.3.3. 문제 발견하기

자신이 수업이나 교과서/강의노트 검토를 통하여 경험한 것 중 이해한 것은 학습자의 기존 지식체계를 변화시킬 것이다. 거기에서 이해가 되지 않는 부분이 문제로 인식되고 이것이 해결되었을 때 학습자는 좀 더 고차원의 이해에 도달하여 좀 더 체계적인 지식체계를 형성하게 된다. 그런데 학생들의 성찰 에세이를 검토하면서 연구자는 학생들이 학습 내용 뿐 아니라 (위의 “절개념의 재정의를” 논의에서 소개한 바와 같이) 자신의 학습 태도 및 습관, 논리성 등과 관련하여서도 문제를 발견함을 알 수 있었다.

사례 1: 상세화의 문제

창의성의 한 특징은 상세화 (elaboration)이다. 따라서 이해되지 않은 부분에 대하여 더 상세하게 이해하려고 하는 노력은 창의적 사고 연습에 필수적이라 하겠다. 학생 기 (RE04)는 수업에서 언급만 하고 자세하게 예시하지 않은, 대등접속에서 서로 상이한 범주가 결합하는 경우에 대하여 궁금해 하였다. 그

래서 연구자는 다음 예를 들어 주었다.

- (10) a. John is a banker and extremely rich. [NP and AP]
 - b. John is moody and under the weather. [AP and PP]
 - c. John is a superb athlete and in a class of his own. [NP and PP]
- [Radford 1988: (133), p. 155]

그리고 이런 “비정상적”인 결합이 술어 위치에서만 일어나기에 결합성분들이
계 [+PRED] 자질을 공유하고 있다고 가정하자는 Radford의 논의를 소개해 주
었다. 이를 통하여 그 학생이 질문한 내용이 깊이 있게 논의되어야 하는 중
요한 문제임도 시사한 것이었다.

사례 2: 교과서의 반례 찾아내기

학생 을 (RE06)은 교과서에 비정형 동사구가 목적으로 사용될 경우에 모두 to
가 있는 것을 보고, 그 반례를 찾아내었다.

- (11) a. I helped [my mother clean our house]
- b. I helped [(to) clean our house].
- (12) a. I decided to go abroad this year.
- b. I sometimes forget to clean my room.

(11a)가 교과서의 예와 유사하다면, (11b)는 전혀 언급되어 있지 않았다는 것이
다. 그리고 (12)의 decide나 forget은 왜 비정형 동사구를 목적으로 취하지 못
하느냐고 질문했다. 이에 대하여 연구자는 그 이유를 잘 모르겠다고 대답할
수밖에 없었다.

4.3.4. 가설/대안 고려하기

발견한 문제에 대하여 가설을 설정하거나 여러 가지 가설적 대안을 고려하는
것은 창의성발현의 백미에 속한다. 새로움과 관련되기 때문이다.

사례 1: 핵 결정하기

학생 무는 모든 성찰 에세이에서 문제를 제기할 뿐 아니라 최소한 방안을 검
토하거나 대안을 고려하였다. 매우 논쟁을 잘 하여 문제 토론 시간에 활력을
불어넣는 학생이었는데, 다음의 C-유형 질문을 제기하였다.

‘Twenty kilograms’ is clearly the Noun Phrase. ... my question is, if ‘twenty
kilograms’ is the NP, which word is the head of the phrase? ... The reason why

I have the question is that each word has an important meaning and is not optional. [학생 무, RE03].

이 학생은 twenty kilograms가 복합어가 아님을 주장한다. 그 이유는 둘 사이에 하이픈 (-)이 없기 때문이라는 것이다. 또 twenty가 형용사라면 수의적이어야 하는데 그렇지 않기에 형용사로 보기는 어렵다고 이 대안을 배제한다. 마지막으로 이 수사가 핵(head) 명사라면 단위를 나타내는 kilogram은 생략 가능해야 할 것 같은데, 사실 관계를 잘 모르겠다면서 질문을 제기한 것이다.

이 학생은 문제를 제기할 뿐 아니라 여러 가지 대안 중에서 (제 1 대안의 경우에는 그 근거가 견고하지 못하지만) 두 가지를 배제하고 또 하나에 대하여는 어느 정도 깊이 생각해 보지만 자신 없다고 말하는 것이었다.

연구자는 이에 대하여 kilograms가 명사구 twenty kilograms의 핵이라고 주장하면서 그 증거로 이 명사가 형태적으로 복수임을 지적하였다. three friends에서와 같이 명사핵이 복수 형태를 띤다는 일반화에 근거한 3단 논법이었다. twenty가 생략될 수 없음은 kilogram이 단위를 나타내므로 그 양을 나타내는 표현이 있어야 정보성을 띤다는 의미론적 이유 때문이 아닐까 상상한다고 하였다.

이에 대하여 다른 학생 경 (RE04)은 학생 무가 제기한 위 질문이 아주 흥미로웠다고 하면서 다음과 같이 반응한다: 명사구 twenty kilograms에서 둘이 모두 명사이므로 다 핵으로 기능할 가능성이 있고, 자신도 twenty가 좀 더 중요한 정보를 제공하므로 핵이어야 한다고 생각했다는 것이다. 연구자의 논증을 듣고, “다시 한 번 내 통찰이 틀렸다, 증거와 논리에 기반하여 생각해야 함을 또 망각했다”고 반성했다.

이것을 보면, 학생들은 의미 중심으로 사고하는 경향이 있으나 함께 논의/논박하는 수업을 통하여 증거와 논리에 근거하여 통사론적으로 좀 더 엄밀하게 사고하는 능력을 함양해 나감을 알 수 있다.

4.3.5. 최적의 방안 찾아내기

학생들이 발견된 문제에 대하여 여러 대안을 고려하고 그 중에서 가장 적절한 해결책을 발견해 나가는 것은 곧 창의적 문제 해결 과정에서 평가력과 종합력을 사용하는 매우 중요한 과정이다. 경우에 따라서는 논지 전개가 적절하지 않은 증거에 의거할 수도 있지만, 그런 오류의 자각을 통하여 사고력 증진이 이루어질 것으로 사료된다.

사례 1: 시험전략에 의거한 잘못된 논의

다음은 학생 경 (RE04)이 제기한 C-유형 질문 중 하나이다.

In the third chapter, an exercise question asks us to assign word class labels to 'moving' in a phrase 'a moving target', and my answer is that 'moving' is a verb. (At first, I thought it is an adjective, but the question cannot be so easy because it is asterisked.) Anyway, if I am right by any chance, so 'moving' is a verb, 'target' becomes the subject semantically.

이 학생은 연습문제를 해결하는 과정에서 다음과 같이 논증하고 질문하였다.

- (13) a. a moving target에서 moving이 형용사 같아 보이나 문제에 별표 (*)가 붙어 있는 것으로 보아 그렇게 단순하지 않을 것이다. 따라서 moving은 동사일 것 같다.
- b. moving이 동사이면 target은 의미상 주어가 된다.
- c. 동사와 주어를 지니고 있으므로 a moving target을 절이라고 해야 하는가?
- d. 그것이 절이라면 절이 전치사구 속에 나타날 수 없으므로 상호모순적이지 않는가?

이 논리전개는 허점이 많이 있지만 나름대로 논리를 세워보려고 하는 노력이 가상한 것이었다. 이에 대하여 연구자는 다음과 같이 Brekke (1988)의 이론을 소개함으로 대응하였다.

“그는 다음 예에 의거하여 소위 ‘물리적 과정 (physical process)’ 슬어는 ing-형용사를 형성하지 않는다고 주장한다.¹⁰

- (14) a. a jumping cow b. *a very jumping cow
- (15) a. a growing opposition b. *a very growing opposition

정도부사 very의 수식을 받을 수 없기 때문에 jumping이나 growing 등이 형용사일 수 없고 동사 (혹은 동사의 분사형)라는 것이다.

“오직 단계형 (gradable) 형용사만 very의 수식을 받고 비단계형인 atomic과 같은 형용사가 very의 수식을 받지 못하기 때문에 jumping이나 growing이 비단계형이라고 할 지 모르겠으나 Brekke는 growing이 서로 다른 정도를 나타낼 수 있으므로 형용사라면 단계형 형용사일 것인데 (15b)가 비수용적인 것으로 보아 이 요소를 동사로 봐야 한다고 주장한다.

“그러나 정말 growing이 단계적인 것일지는 분명하지 않다. 성장하고 있는 상태는 그렇지 않은 상태와 비단계적으로 구별되는 것이 아닐까? 여기에 서 언어표현들의 다른 한 가지 속성을 생각해 볼 필요가 있다. 등위접속사는

10

같은 범주의 표현들을 결합하는데 인터넷에서 다음 표현을 찾을 수 있었다.

(16) ... a moving and stationary/evasive target ...

이는 오히려 moving이 형용사라는 주장을 지지하는 사실이다. 이 표현이 나타나는 위치도 형용사가 전형적으로 나타나는 Det ___ N 위치이므로 오히려 형용사라고 결론을 내려야 하지 않을까? [안성호, RE04 요약/대응 파일].

이 논의는 (13a)의 주장에 동의한 다른 언어학자 (Brekke 1988)가 있었음을 보임으로써 학생의 논증을 격려함으로 시작하였다. 그리고 Brekke가 단계형/비단계형 구분에 대하여 인지하고 그에 대한 대응 논의를 이미 하였음을 보임으로써 논증을 함에 있어서는 여러 측면을 고려해야 한다는 점을 지적하였고, 또 기 발표된 이 논문에 대하여 반대 논의를 대등접속사를 통하여 함으로써 더 많은 요인을 좀 더 철저하게 고려하여야 한다는 점을 보임과 동시에 “권위”있는 주장을 너무 쉽게 받아들이지 말아야 함을, “과연 그럴까?”의 의문을 항상 제기해야 함을 “교육”하게 되었다.

그리고 (13)에 제시된 논증의 다른 측면과 관련하여, V와 N이 있다고 해서 모두 절이 되지 않음을 a moving target이 NP라는 사실을 통하여 보였고 (13c), 별도로 절이 구보다 큰 단위이지만 구의 속에 다시 나타날 수 있다는 순환성 (recursion)을 별도의 예를 통하여 보였다 (13d).

이 질문을 제기하였던 학생 기 (RE05)는 NP 구절구조규칙 “NP -> (Det) (AP) N (PP) (that S)”를 이미 알고 있었지만 구가 절을 포함할 수 있었음을 인지하지 못하였었다고 “고백”한다. 학생들이 형식화된 규칙이나 조건, 원리가 어떤 결과들 (consequences)를 함의하는지 치밀하게 생각해 보지 않는 경향이 있음을 보여주는 대목이고, 통사론 교육에서 한 논지의 기반과 결과에 대하여 탐색해 볼 필요가 있음에 대하여 자주 주의를 환기할 필요가 있음을 알 수 있었다. 왜냐하면, 이것이 창의성 발현에 필요한 관찰적/논리적 민감성과 직결되기 때문이다.

사례 2: 최적의 해결책 찾아낸 후 그에 대한 문제점 지적하기

제 6장에서 의미역과 술어-논항 관계를 다룬 후에 학생 무 (RE06)는 다음 문장에 대하여 심도 있는 성찰 에세이를 작성하였다.

(17) I broke my ankle.

my ankle이 수동자 (Patient) 의미역을 받는다면 주어 I는 무슨 의미역을 받는다고 해야 할지를 다음과 같이 논한다. 경험자라고 한다면, ‘어떤 감각적인, 인지적인 혹은 정서적인 경험을 겪는 대상물’이라는 수업에서 제공된 정의에 잘 부합하지 않아 보인다. 그리고 이 방안이 보통 행동자 주어를 요구하

는 동사 break의 의미에도 잘 맞아 들어가지 않는다. 그렇다고 주어 I를 행동자로 보자니 (11)의 의미에 맞지 않아 보인다. 그렇다면 이를 대상물 (Theme)이라고 해야 할까? 대상물과 수동자가 주어와 목적어를 이루는 것도 합리적인 의미관계처럼 보이지 않는다. 문장의 의미를 전체적으로 따져보면 I는 확실히 수동자라고 해야 할 것 같다. 왜냐하면 자신의 신체 일부가 부러짐을 당하였기 때문이다.

주어와 목적어를 모두 수동자로 보는 것은 의미역공준에도 맞지 않아, 사실 이론적으로 큰 반례가 된다고 할 수 있겠다는 것이었다. 이런 기가 막힌 논증을 접한 연구자는 한편으로 희열을 느끼면서 다른 한편으로는 고민하지 않을 수 없었다. 문장 (17)을 어떻게 분석하여야 할까?

Jackendoff (1972) 등을 찾아보면서 답변 자료를 준비한 후, 연구자는 아주 재미있는 예와 논지전개라고 칭찬을 하고서 다음 예를 들었다.

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| (18) a. Sam cut Brian's arm. | a'. Sam cut Brian on the arm. |
| b. M. hit the dog's leg. | b'. M. hit the dog on the leg. |
| c. T. touched Mavis's ear. | c'. T. touched Mavis on the ear. |

그리고 프라임이 붙은 예들에서 다치거나 맞은 사람은 수동자로, 다치거나 맞은 부위는 위치 (Location)으로 분석되어야 할 것이라고 인접한 전치사 on에 근거하여 주장한 후, (17)의 break는 수동자와 위치 의미역을 취하는 것으로 함이 어떻겠냐고 제안하였다. 그리고 대상물과 위치를 취하는 다음 (19)의 예들과 같이 (17)도 수동화할 수 없음을 지적하였다.

- (19) a. John weighs 200 pounds.
 b. This book costs 300 dollars.

성찰 에세이 반응논의에서 제공된 이 설명에 대하여 학생 기 (RE08)는 다음과 같이 썼다: “[문장 (17)]의 두 논항의 의미역을 [(18)]의 문장을 이용하여 결정한 것은 놀랍다 (awesome)! [학생 무]의 창의적인(?) 질문과 교수님의 명석한 답변에 깊은 인상을 받았다”. 그렇다. 학생 무는 민감성을 발휘하여 의미역 이론에 대한 반례가 될 만한 사례를 찾아내어 그 예를 다룰 수 있는 가능한 다양한 방안을 찾아보며 그러한 방안이 적절하지 않음을 보였다. 분석력, 평가력, 종합력을 발휘한 것으로 창의적인 문제해결 과정을 거의 거친 것이었다. 그리고 이 학생의 이러한 예가 학생 기를 비롯한 다른 학생들에게 분발하도록 촉진하는 역할을 하였음이 분명하다.

학생 경 (RE08)도 학생 무의 질문이 가장 흥미로웠다고 평가하면서 (17)과 같은 표현을 대할 때마다 본인이 “왜 영어사용자들은 자신이 다친 경우에도 자신을 비난할까?” 생각하며 의아해 했던 자신의 오랜 숙제가 (17)의 주어가

수동자 의미역을 가질 수 있다고 가정함으로써 좀 더 명확하게 해결되었다고 기술한다. 그리고 영어를 이해하는 데에 의미역이 매우 도움이 된다고 평가한다. 이렇게 학생들이 자신의 개인적인 영어 경험과 연관시킬 수 있을 때 추상적인 이론의 가치를 수용하고 인정함을 볼 수 있었다.

그리고 학생 기와 경의 이러한 진술들을 통하여 연구자는 한 학생의 문제 발견과 논의가 분명히 다른 학생들에게 바람직한 영향력을 주고 그것이 공개적 토론의 장점으로 작용함을 확인할 수 있었다.

4.3.6. 가설의 능동적 실험

창의적 문제해결의 마지막 단계는 세워진 가설을 능동적으로 실험함으로써 검증하는 것이다 (2iv). 다음은 그러한 능동적 실험을 시도한 사례들이다.

사례 1: 격 이론을 확장하여 새로운 자료 설명하기

학생 기도 C-유형 질문을 많이 제기하였는데, 학기가 진행되면서 질문에 대한 해결책의 대안들을 검토하는 등 창의적 문제해결 과정을 좀 더 깊은 단계로 진행해 나감을 보였다. 그 학생 (RE06)은 격 이론을 강의에서 다루지 않은 새로운 자료로 확장하여 설명을 시도하였다. 세워진 가설을 반복적으로 검증한 과정에 대한 보고였다. 이 학생은 과거에 배웠던 다음 대조를 떠올리면서 타동사가 격을 부여하지 않는 경우도 있을 수 있는지를 질문한다. 이는 격 이론을 상세화하는 과정이기도 하였다.

- (20) a.*I hope you to win.
 b. I hope that you will win.
 c. I hope for you to win.

그러면서 hope가 격부여 능력이 없는 동사라고 한다면 (10a)가 비수용적이고 (10c)에서처럼 격부여자 for가 요구됨을 설명할 수 있겠는데 어떻게 생각하는지는 것이었다.

연구자는 아마 "Exactly correct! Wonderful!" 하면서 반응을 하였을 것이다. 더할 나위 없이 칭찬해 주고 싶었던 것이다. 응용하고 적용하는 창의적 문제해결 과정을 목도하였기 때문이었다.

사례 2: 명제가 지니는 의미역은?

Aarts (2008: 제 6장)에서 의미역에 대하여 학습을 한 후, 학생 경 (RE07)은 절 성분에 대하여 Aarts가 Proposition이라는 의미역만을 말하는 것에 불만을 품고 다음 문장들을 고찰한다.

- (21) a. Going on holiday always creates tensions.
- b. Why she consented remains a mystery.
- c. Between eleven and midnight suits me alright.

(21a)의 주어절의 경우는 원인 (Cause)라고 할 수 있을 것 같다고 제안하면서 나머지 문장들의 주어절이 무슨 의미역을 부여받을지에 대하여 질문하였다. 의미역 가설을 추가적인 자료에 대하여 능동적으로 실험하려는 바람직한 시도를 한 것이었다.

4.3.7. 교수자가 자신의 맹점 발견

학생들의 관점과 애로를 알게 되면서 연구자는 자기 지식체계 상의 맹점 (blind spot)을 여럿 발견하게 되었다. 이런 부분이 교육이 연구로 피드백을 주게 되는 영역이라고 사료된다.

사례 1: 직접목적어 (DO)와 간접목적어 (IO)의 문제

DO와 IO와 관련된 문제는 일곱 학생 중 네 학생이 이해하기 어렵다고 언급하였다. 특히 어떤 동사가 [NP_{IO} NP_{DO}]를 취할 수 있는가, 어떤 동사가 [NP_{DO} PP]를 취하는가의 구분이었다. 이 영역에서 역시 학생 기 (RE02)가 언급하는 다음 문제도 좀 더 조사와 정리가 필요하다고 사료된다.

- (22) a. Candies will be given her.
- b. *Candies will be given your girl friend.

연구자는 정호승 (1981:83)에 근거하여 (22a)는 수용적이거나 (22b)는 수용적이 아님을 가르쳤었다. 그러나 이 문제도 학교 문법의 선언과 다른 점이다.¹¹ 이는 어쩌면 영어 방언 간의 차이를 조사하여서 좀 더 정확한 수용성 자료에 근거하여 가르쳐야 할 부분이 아닌가 사료된다. 미국 영어와 영국 영어의 방언 차이에 주목할 필요가 있는 패턴이기도 하다. Celce-Murcia와 Larsen-Freeman (1999: 19장 미주 11)은 (22)가 영국 방언 등 어떤 방언에서는 수용적임을 지적한다. Radford (1988:427)는 영국의 북부 방언 (Northern British English)에서 [위 예들과 같은] (23b)가 수용적인데 그 이유는 또 다른 예인 (23a)가 동 방언에서 수용적이기 때문이라고 한다.

- (23) a. %John gave the job Mary.

¹¹ 가 (: 2008:192), Haegeman Gueron (1999:123) ?*

b. %The job was given Mary.

방언을 고려하지 않으면 편협한 영어 패턴을 가르칠 오류가 있거나, 세상에 존재하지도 않는 영어 방언에 대하여 가르치고 있을 수도 있겠다.

역시 동일한 학생이 다음 의문을 제기한다.

(24) a. I gave her THAT b. I gave her it c. I gave her that

(24a)가 수용적이고 (24b)가 비수용적이라면, (24c)는 어떨까? 이 질문은 그 전에 자주 받았던 다음 질문과도 연관된다: (24b)에서 it가 강조될 수 있는가? 좀 더 명확한 자료가 필요하다고 사료된다.

사례 2: 술어동사 (predicator)의 문제

Aarts (2008)에 제시된 술어동사의 정의는 ‘주된 과정이나 행동을 상세화하는 성분으로 절에 대하여 동사가 갖는 문법 기능’ (15쪽)이다. 그는 그리고 devoured 하나로 이를 예시한다. 그러나 Wiki-백과사전에서 찾아서 writes, is writing, has been being chasing, can't lift 등을 추가 예로 제시하였다. 그리고 (25)에서와 같이 의문문 등에서 그 술어동사 안에 주어 you 혹은 부사 surely 등이 나타날 수 있음을 지적하면서 predicator가 한 성분을 이룬다고 하는데 문제가 있을 수 있음을 언급하였다.

(25) a. Can you meet me in front of the library?
b. I can surely meet you there.

학생 정 (RE02)이 이 부분이 이해가 잘 안 된다고 썼다.

지금 회고해 보면 (25)와 관련하여서는 잘못 가르친 측면이 있다. can meet가 한 성분을 이루더라도 이동 등의 통사 작용으로 (25)처럼 실현된다고 할 수 있을 것이기 때문이다.

좀 더 근본적으로 제기될 수 있는 질문은 술어동사라는 기능은 기본적으로 한 성분에게 주어지는 것인데 위에서 언급한 is writing, has been being chasing, can't lift 등이 한 성분이라고 할 수 있겠는가의 문제이다. 이와 관련하여서는 우선 이론적인 발전이 필요하다고 할 수 있겠다. 기능 문법을 중심으로 기술된 책에서는 [can meet]를 동사구 VP로 소개하기도 하기 때문이다. 다음과 같이 두개의 가능성을 모두 인정할 수도 있는 것일까?

(26) a. [_{VAux} [_{VAux} can] [_V meet]] b. [_{VAuxP} [_{VAux} can] [_{VP} meet you]]

소위 동사의 확장투사 (Extended Projection) 범주인 조동사들이 동사들과 먼저

결합할 가능성을 열어 두었을 때 어떤 것이 잘못될 것인지 이론적으로 검토해 보아야 할 필요가 있다고 하겠고, 연구자는 개인적으로 Ahn (2009), Rapoport (1995), Yim (2008) 등의 논의를 이 경우로 확대 적용할 여지가 충분히 있고 이는 공백화 (gapping) 등을 다루는 데 유리한 점도 있으리라 사료된다. 사실 안승신 (2012)이 (26a)를 지지한다고 할 수도 있을 현상을 논의한다.

(26a)를 인정하지 않는다면, 이는 전통 문법의 술어동사 용어는 이론적 오류로 간주하게 되는 것인데, 어쩌면 영어통사론 수업에서 이를 분명하게 말해 주어야 할 필요가 있을지도 모르겠다.

4.4. 교수의 피드백

학생들의 성찰 에세이와 강의에서의 반응에 대하여 교수가 어떻게 피드백하는가는 수업의 문화 형성에 영향을 미치며 그에 따라 강의 내용의 심도 있는 이해와 창의성 신장에 영향을 미친다. 특히 학생들의 자신감 혹은 교수 및 학문에 대한 정의적인 친밀감이 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 이 절에서는 성찰에세이에 대한 교수의 피드백이 어떻게 “개선”되어 갔는지, 그리고 학생들의 기여를 어떻게 인정하려고 하였는지를 논하도록 하겠다.

4.4.1. 성찰 에세이에 대한 교수자의 피드백 방법

수요일 1.5시간에 소위 “진도”를 나가고, 다른 1.5시간에는 학생들이 성찰 에세이에서 제기한 질문이나 논점을 모아서 먼저 그에 대하여 답하거나 논의를 하였다. 성찰 에세이에 대한 교수자의 피드백을 어떻게 줄 것인가? 이와 관련하여 연구자가 생각할 수 있는 옵션은, 첫째, 개인별로 코멘트를 주거나, 주요한 내용에 대하여 수업 시간에 공개적으로 피드백하는 것이었다. 수강생이 많지 않았기 때문에 교수자에게 둘 다 많은 부담을 줄 것 같지 않았다. 후자의 방법을 사용하면 학생들은 자신의 문제가 공개적으로 토론되기 때문에 점수를 위해서 뿐 아니라 다른 동급생의 “사회적 인정”을 위해서도 더 신중하게 에세이를 쓸 것이라고 판단되었고 서로 자극을 줄 수 있으며 그에 따라 창의적 문제해결 과정에 더 적극적으로 접근해 갈 것으로 사료되었다.

문제를 공개적으로 토론하는 방안도 순환적으로 발전하였다. 초기의 성찰 에세이 (RE01-02)를 논의할 때에는 각 성찰 에세이 자체를 프로젝터로 보여 주면서 논의한 것으로 기억된다. 그러나 학생들이 타 학생이 쓴 영어 텍스트를 금방 따라 읽기가 쉽지 않았다. 이 문제의 해결안은 주요한 질문, 예문 등을 한 파일로 모아서 제시하되 관련 학생들의 이름을 프라이버시 준수를 위하여 밝히지 않는 것이었다. RE03와 RE04를 그렇게 진행하였다. 그러다가 생각이 바뀌었다. 질문을 하거나 문제를 제기한 학생들의 이름을 밝히는 것이 오히려 학생들의 “공헌”을 인정하는 길이겠다 생각되었다. 그래서 RE05

부터는 그렇게 진행하였다.

그리고 강좌의 논리적 흐름 상 중요하다고 생각되는 질문에 대하여 교수자가 좀 더 심도 있게 조사하여 대답할 필요가 생겼고 나중에 참조할 수 있도록 그 내용을 응답으로 기술하는 것이 좋겠다고 생각하게 되었다. 그래서 RE06부터는 부분적으로 교수의 응답을 표지 다음에 첨가하였다. 아울러 학생들의 성찰 보고 내용을 범주화하는 것이 더 조직적이겠다고 사료되었다. 그래서 예를 들면 RE06에서는 Complements and Complementizers, Subjects, Case 등 세 범주로 질문들을 분류하여 제시하였다. 그리고 학생들의 인지적 편의를 위하여 각 항목과 그에 대한 질문을 상자 속에 넣어 제시하였다. <아래아 한글>의 “모양>문단모양>테두리/배경>선 있음” 기능을 이용하였다.

앞 절에서 보인 바와 같이, 논의하는 과정에서 새로운 자료 등을 찾아 제시하기도 하고 새로운 가설을 설정해 나갈 수 있지 않을까 제안하기도 하였는데, 어떤 문제들에 대하여는 “잘 모르겠다.” 하여 무식함을 고백하거나, 혹은 “문제로 당분간 남겨 놓자.”고 하면서 즉답을 피하기도 하였다 (2cii).

4.4.2. 학생 기여 인정하기

이론을 학생들과 함께 구성해 나가는 과정은 필연적으로 학생들의 기여를 포함하게 되고 마치 특허를 주듯이 학생들의 기여를 인정해 주는 것이 학생들에게 좋은 동기부여가 될 것 같았다. Chomsky가 격 이론에 대하여 논의할 때마다 Vergnaud의 편지를 언급하는 것과 학문적 논의에서 선행연구의 기여를 존중하는 것과 같은 이치라고 생각되었다. 그래서 격 이론을 소개하면서 다음과 같이 과거의 수업에서 나왔었던 학생의 제안을 소개하였다.

다음 예를 제시한 후, 왜 (27a)가 틀린다고 생각하느냐고 물었다.

- (27) a. *Me to park a car here is illegal.
b. For me to park a car here is illegal.

연구자가 배부한 강의노트에는 다음과 같이 적혀 있었다: “MK (2006 봄학기 수업)는 [(27a)]의 비수용성이 보충화소 for가 결여되어 있기 때문이라고 제안했다. ‘Me to park a car here’가 절 같은데, 절이 다른 문장 안에 나타나면 대개 보충화소를 필요로 하므로, for를 보충화소라고 하고 절은 보충화소를 반드시 필요로 한다고 하자고 제안했다” [안성호, 2009 강의노트 05-b].

이에 대하여 학생 기 (RE06)는 다음과 같이 적었다: “이전 수업에서 아이디어를 제안하였던 학생의 이름을 언급한 ‘An epilogue to the form-function interface’라고 제목 붙여진 강의노트가 매우 인상적이었다. 학생들과 의사소통하려는 교수님의 열정에 매우 감동을 받았다. 그리고 내 이름도 멋있는 제안과 함께 이 수업을 들을 다음 학생들을 위해 어떤 유인물에 오르게 될 것을

꿈꾸었다.”

같은 정신으로 격 부여 관련 패턴을 관찰하다가 동사로부터 명사구가 분리되어 있는 경우에 야기되는 비수용성과 관련하여 왜 그럴지의 이유에 대하여 학생들에게 물었을 때 학생 기가 ‘격을 받기 위해서는 명사구가 동사에 가까이 있어야 하지 않을까요?’ 제안하였던 것 같다. 그래서 그것을 “Y’s Condition”이라고 이름 붙여 그 학기 내내 그 이름을 사용하였었다.

같은 성찰 에세이 (RE06)에서 그 학생은 “내 이름이 마지막 조건의 별명에 사용되었다 ^-^;; ‘[Y]’s condition’: 격이 오른쪽으로 주어질 때, NP는 격부여자 바로 옆에 있어야 한다. 이것이 나에게 큰 의욕을 주었다. 진짜는 아니지만, 뭔가를 이루었기 때문이다. (난 얼마나 유치한가...;;) 하지만, 내가 교사가 된다면 학생들이 내 수업에 흥미를 갖도록 이 방법을 사용하겠다.”

공헌을 인정받는 경험이 좀 더 심각하게 학문에 임하고자 하는 내재적 의욕 (intrinsic motivation)을 학생에게 제공할 것이라는 생각을 확인 받은 경험이었고, 이는 사실 <http://www.drrobertbrooks.com/writings/articles/0312.html>에 제시된 Robert Brooks 박사가 면담을 통한 얻은 “학생 소유권 (student ownership)”에 대한 결론과도 일치한다.

학습동기 부여에 참 중요하다고 생각되어 칭찬도 아끼지 않았다. 학생들의 RE07을 요약하고 교수자의 반응을 기록한 파일에 있는 연구자의 응답은 손가락 사인 () 다음에 다음과 같이 시작된다: (a) Good! A question that must be raised. (b) I support [Y]’s analysis of "Greg"; (c) Another necessary question! (d) [KJ] is right. (e) A very interesting question and argumentation. (f) A more difficult question to answer! (g) I agree completely with [AH]. (h) Another very interesting question! (i) A very interesting question! 12개의 질문을 논의하면서 9개를 이와 같이 시작하였다.

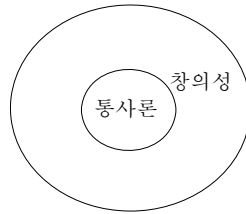
4.5. 교수로서의 성찰

대학에서는 일반적으로 좋은 학자가 되는 것을 지향한다. 좋은 학자가 되면 저절로 좋은 교수가 된다는 생각도 있고 대학의 교육에 대하여 관심을 갖는 것은 부차적인 문제로까지 생각하는 경향도 없지 않다. 이 때문일까? 손동현 (2009)은 “대학교육의 기회를 갖고자 하는 뜨겁고 강렬한 전국민적 욕구에 비해 보면, 한국의 대학교육은 그 질적 내용이 전반적으로 부실해 보인다” (232 쪽)라고 평가하고 있다.

안성호 (2011)에 기반하여 본 연구자는 영어통사론 강좌가 창의성 촉발에 도움이 된다고 생각해 왔다. 그 논문 이후에 접하게 된 Fogarty (2009)를 통하여 연구자는 이와 같이 영어통사론에 접근하는 태도가 통합교육적임을 알게 되었다. 영어통사론이라는 학문에 대한 심도 있는 이해를 목표로 할 뿐 아니라 학생들이 인생을 살면서 좀 더 광범위하게 적용할 수 있는 고등사고능력

신장을 뚜렷하게 목표로 하기 때문이다. 그녀는 이러한 모델을 둥지 모형(Nested Model)이라고 하는데 이는 다음과 같이 나타낼 수 있다.

그림 1 둥지 모형



이러한 둥지모형적 교육목표를 가지고 있었던 것으로 이해할 수 있는 <2009 영어통사론>의 면면을 분석하면서 연구자는 자신의 그 강의가 상당히 창의성 촉발에 효율적이었다는 좀 더 실제적 근거를 확인할 수 있었다. 이는 변형생성문법의 소위 GB 이론을 우리나라에 도입하신 양동휘 선생님의 화갑기념 논총 발간위원회 (Kim et al., eds. 1994)가 그 서문을 "Ask why!...", "Students, raise your hands and ask as many questions as possible!"로 시작하였듯이, 생성 통사론을 하는 사람들에게 배어 있는 일반적인 태도에 기인한다고 할 수 있겠다. 그러나 학생 입장에서는 그것이 새로웠는지, 학생 무 (RE01)은 다음과 같이 진술했다: "I heard from the seniors you are like Socrates in that you don't give answers easily." 소크라테스식 대화법이 고등사고능력 배양에 매우 좋다는 것을 잘 알려져 있는 것이 아닌가!

우선, 격 이론을 도입할 때에 정보의 불완전성에 근거하여 학생들의 호기심을 자극하는 것, 교과서 내용을 "자유롭게" 확장하고, 교과서 내용을 비판하는 것 등이 학생들에게 권위보다는 귀납적인 증거에 의거하여 사고할 것을 요구하였다고 사료된다. 그리고 이것이 학생들에게 비판적으로 사고할 여지를, 새 대안을 찾아 볼 여유를 주는 측면이었음을 알게 되었다. 학생들은 기존 문법지식의 틀과 권위추종적 태도에서 벗어나는 데 심각한 어려움을 겪는데, 새로운 문법연구 틀의 도입과 교과서를 확장하는 수업을 통하여 대안적 사고와 재정의와 관련된 사고의 유연성을 함양하도록 촉발하였다고 하겠다.

둘째, 성찰 에세이 내용을 자세히 분석하면서 학생들이 창의적 문제해결 과정을 거치는 정도를 여러 단계로 분류할 수 있음도 새롭게 이 실험연구를 통하여 알게 되었다. 학생들은 스스로 복습을 하면서 강의 시간에 충분히 이해하지 못하였던 사항을 이해하여 창의력 발휘의 기초를 공고히 하기도 한다. 그리고 문제해결과 관련하여 (가) 문제 인식, (나) 방안 검토, (다) 최적 방안 선택, (라) 해결책의 능동적 적용 실험 등으로 명료하게 노력의 정도를 달

리한다.

이를 연구자는 김영정 (2005a,b)이 말하는 여러 고등사고 능력이 조합/발휘되는 예들로 보겠는데, 시간이 지남에 따라 좀 더 충분한 형태의 창의적 문제해결 과정을 거침을 알 수 있었다. 이 분석을 통해 경험기반학습 결과를 보고하게 하는 것이 분석력, 종합력, 평가력을 계발하는 데 유용하게 쓰일 수 있음을 확인하였다. 그리고 이 내용에 대한 이해는 차후 학생들의 성찰 에세이 평가에 좀 더 자세한 지침의 기반이 될 것이다. 여기에 문제가 있다면, 자칫 과제의 부담이 과중해질 수 있음이다.

또한 그들이 제기한 문제, 제안한 해결책들을 수업에서 함께 논의함으로써 학생들이 서로의 해결책이나 노력에 의하여 새로운 자료도 접하고 문제해결 과정도 경험하면서 고등사고 능력을 사용토록 자극 받는 시너지 효과가 있음을 확인하였다.

게다가 자신이 너무 연역적으로 사고해 왔음을 반성하고, 자신이 더 논리적인 증거에 의거하여 사고해야 함을 다짐하듯이 상위인지적 (meta-cognitive)인 평가와 결심을 함도 알 수 있었다. 이는 스스로의 사고를 모니터링하는 고도의 반성적 사고가 이루어질 수 있음도 보여주는 사례인 것이다. 이는 영어통사론 과제를 통하여 고등사고 계발이 자기주도적으로 이루어질 가능성을 시사하고 있다.

셋째, 피드백 방법도 경험기반 학습 이론에서처럼 실행연구적으로 발전한 것을 알 수 있었다. 학생 기 (RE06)는 교수 반응 파일을 수업 전에 미리 올려 주면 더 좋겠다는 의견을 피력하였는데, 시간 관계 상 이는 실천하지 못하였다. 학생의 기여를 인정하기 위해 학생 이름을 조건이나 일반화 등에 사용하는 것도 학생들의 자긍심 형성과 의욕 고취에 아주 긍정적인을 다시 확인할 수 있었다. 주미경 교수(개인적 논의)는 수학 수업에서 그와 유사한 교수 기법을 관찰한 적이 있었다고 알려주었다.

이는 아마도 수업에서의 이론 발전과 관련하여 학생들에게 성공 경험을 제공하고 더 나아가 이론 전개에서 그들의 소유권 (ownership)을 인정함의 중요성을 확인하는 듯싶다. 그것이 학생들에게 수업을 교수의 문제일 뿐 아니라 나의 문제로, 우리의 문제로 받아들이게 하는 것이라 사료된다. 아마 자신들이 질문한 문제들, 자신들이 시도한 해결책들이 논의될 때에도 같은 정의적 친밀감을 느끼게 되지 않을까 사료된다. 이러한 정의적 태도는 수업에 대한 애착을 갖게 하여 의욕적으로 창의적 문제해결을 더 많이 시도하게 도울 것으로 사료된다.

그리고 학생들을 가르치면서 나타나는 교수 지식체계의 맹점에 대하여도 좀 더 분명하게 규명할 수 있게 되었는데, 이는 교육에 대한 성찰이 실질적인 연구로 이어지는 선순환적인 측면을 예시한다고 사료된다.

영어통사론 교육의 이런 실천적 지식을 좀 더 명확히 하게 됨으로써 연구자는 이혁규 (2009)가 말하는 실행연구의 장점에 더 전적으로 동의할 수 있

게 되었다. 그리고 이러한 영어통사론 교육에 대한 실행연구적 접근은 차후 그 강의의 질 개선에 분명히 도움이 될 것으로 생각되는 것이다.

5. 결론 및 제언

본 실행연구를 통하여 연구자는 대학의 영어통사론 강의를 다면적인 측면을 지니고 있기 때문에 그 모든 측면에서 창의성을 촉발하는 방식으로 강의를 디자인하는 것이 창의성 촉발에 더 도움이 될 것임을 알게 되었다. 그리고 이는 차후에 영어통사론 강좌를 기획함에 있어서 고려해야 할 점으로 이용될 수 있겠다. 첫째, 학생들이 교실로 가지고 오는 지식, 즉 “스키마”에 대하여 잘 이해하고 그와 연계하여, 어쩌면 그 기존 문법 체계의 허점을 좀 더 직접적으로 지적하면서 통사론 논의를 시작하는 것이 필요하다. 이를 통하여 대안적 사고와 재정의할 수 있는 사고의 유연성이 매우 바람직한 것임을 보일 필요가 있다. 그리고 사고의 도구가 되는 기본 개념들을 나타내는, 주어로서의 *there*, *constituency*나 *finite* 같은 전문용어가 학생들의 발목을 잡기 때문에 그러한 용어의 좀 더 정확한 설명을 제공하는 것이 창의적 사고력의 기반을 닦는 일로 필요하겠다.

선행 논의에서 권장된 바 (3)과 같이, 둘째, 강의는 가급적 귀납적인 방식을 취한다. 이것이 정보의 불완전성을 자각하게 하고 또 상상력과 호기심을 자극하여 창의성을 촉발하게 되기 때문이다. 셋째, 이와 관련하여 기존 문법 체계의 약점이나 교과서의 맹점 등을 지적함으로써 학문적 권위에 메이지 않고 자유롭게 사고할 수 있도록 “해방”시켜 주는 것이 필요하다. 교수가 실수나 약점, 무지를 인정함으로써 질문과 도전 시에 학생들이 안전하게 느낄 수 있는 분위기를 조성하는 것도 함께 요구되는 것이다.

넷째, 학생이 “능동적으로” 가설을 세움으로써 학생들이 분석력, 종합력, 평가력을 발휘하여 창의적 문제해결에 도전하도록 격려한다. 이 때 한 <생성 문법연구> 논평자가 제안하듯이, 스스로 자신의 그리고 다른 학생의 가설을 비판적으로 검토하도록 격려할 수도 있겠다. 이 과정에서 학생의 이론적, 경험적 기여를 인정하고 훌륭한 점을 놓치지 않고 칭찬하는 것이 좋은 한 가지 방법이 된다. 그들의 소유권 (*ownership*)에 대한 자각과 정의적 친밀감이 수업에 대한 애착을 갖게 하여 창의적으로 사고할 의욕을 북돋게 되기 때문일 것이다.

이와 관련하여, 다섯째, 이론전개를 학생들이 피부로 느껴온 문제와 관련시킨다. 이러한 지식적 “맥락성”이 학생들이 그 문제를 자신의 문제로 받아들이고 의욕적으로 경험적, 이론적 탐색을 해 나가며 이론의 추상성을 감내하도록 돕게 된다.

여섯째, 성찰 에세이 쓰기 등을 통하여 반성적 사고를 하면서 비판적으로 민감하게 사고하여 문제를 정의하거나 혹은 주어진 가설이나 이론의 문제

를 발견하고 가설을 수정해 나가도록 수업과 과제를 디자인한다. 이를 통해 학생들은 스스로 창의적 문제해결 과정을 시작할 수 있는 역량을 함양하게 된다. 주어진 연습문제의 해결만으로는 불충분하다 하겠다.

일곱째, 창의적 문제해결 과정에 대한 단계적 이해에 의거하여 논의를 전개해 나가고 그에 근거하여 학생들의 성취를 정당하게 평가한다. 이것이 평가의 선환효과 (washback effect)로써 창의적 사고과정을 촉발하고 더 효과적인 선순환이 일어나게 할 것이다.

여덟째, 이렇게 교육하면서 자각하는 영어통사론에 대한 경험적, 이론적 지식의 맹점을 연구 주제로 삼아 연구하고 학회와 학술지를 통하여 교류할 필요가 있다. 그 결과에 의거하여 통사론 교육도 더 개선될 수 있으리라 사료된다. 이는 국제적으로 이슈가 되는 거대담론적 연구를 보완할 로컬한 좀 더 실질적인 연구전통을 형성하는 데 기여할 것이다. 특히 (23)으로 예시한 바와 같이 영어의 상이한 방언 간의 연구와 그에 기반한 교육은 통사론 교육의 개선에 크게 기여할 뿐 아니라 학생들의 국제적 안목도 높여줄 것으로 사료된다.

영어를 L1으로 사용하는 사람들보다 L2나 외국어로 사용하는 사람들의 숫자가 더 많고 영어가 국제어로 기능을 함에 따라 영어(교육)학계에서는 표준 영어 뿐 아니라 다른 종류의 영어를 사용하는 영어사용자들과 의사소통할 기회가 많아지는 것과 관련하여 세계 영어들 (World Englishes)에 대한 연구와 교육이 매우 활발히 이루어지고 있다.

생성문법적 연구는 영어의 표준 방언과 역사적, 지역적, 사회계층적 방언들 간의 비교를 통하여 통사규칙들의 매개변향적 차이를 매우 효과적으로 보일 수 있어서 어찌 보면 생성문법적 기술과 설명의 전성기가 오고 있는지도 모른다. 생성문법이 매우 유용하게 잘 적용될 수 있다고 사료된다 (교과서로 Millward & Hayes 2012 등 참조).

사실상 Andrew Radford 교수는 교과서 저술에서 오래 전부터 이 방법을 사용해 왔다. 예를 들어 그 (2004:241)는 Henry (1995)를 자주 인용하는데 Belfast 영어에서 허용되는 다음 예를 통하여 그 방언과 영어 표준 방언을 비교한다.

- (28) a. Some students should get distinctions
- b. There should some students get distinctions

이 양상은 동사구내주어가설 (VP-internal Subject Hypothesis)을 도입하기에 기가 막히게 좋은 소재라고 사료된다. 그가 또 현대 영어를 셰익스피어 영어와 비교하면서 Doubly Filled Comp Filter나 비능격/비대격동사 구분 등을 효과적으로 논의하고 있음은 잘 알려진 사실이다.

국제적 교류가 많아지면서 영어의 변천사와 다양한 변종의 존재가 학생

들의 관심사가 충분히 될 수 있게 되었으므로, 방언 간의 차이를 조직적으로 설명하는 데에 생성문법이 굉장한 기여를 할 수 있을 것이다. 학생들에게는 영어에 대한 깊은 이해 (deep understanding)에 도달할 수 있는 기회를 제공함으로써 그들이 영어나 다른 사물에 대한 더 깊은 통찰력을 얻도록 좀 더 실감나는 교육을 실시할 수 있을 것이다.

마지막으로, 한 <생성문법연구> 논평자가 제안한 바와 같이, 강의 내용 중 격 이론 등 특정한 주제에 초점을 맞추어 그에 대한 학습자들의 학습 경험을 집중적으로 분석하는 것도 필요할 것이고 이는 통사론 교육 연구의 필연적인 발전 방향이라고 사료된다.

학기말로 갈수록 문제 제기 등이 많아졌는데, 논쟁적인 학생들은 기어이 교과서나 연구자의 약점을 잡으려고 하면서 민감성을 키워갔고 연구자는 많은 공부를 하면서 학생들에게 최선의 답을 제공하며 창의적 문제해결 과정을 예시하려고 노력하였다. 이 “치열한” 과정에 대하여 나중에 학생 기 (개인적 대화)는 웃으면서 “교수님, 마치 언어학 전쟁 (linguistic war)을 보는 것 같았어요”라고 술회했다. 그 말을 듣고 연구자는 Chomsky와 Lakoff 등의 제자 간에 있었던 1970년대의 언어학 전쟁을 떠올렸다. 학부 학생들도 학자들이 하는 일을 하게 하는 것이 결국 그들의 창의성 신장을 돕는 것이 아닌가! 이홍우 (1992)에 따르면, 이것이야말로 학문중심 교육과정의 핵심적 가치인 것이다.

연구자가 근무하는 영어교육과는 유능하고 훌륭한 영어교사를 길러 내려고 하는데, 통사론 교육이 그에 기여하려면 영어에 대한 깊은 통찰력의 제공과 함께 창의성 신장에 주력하여야 한다. 왜냐 하면, 중등교육과정 자체가 창의성 신장을 큰 목표로 삼고 있고 영어교육도 이 목표 달성에 기여하여야 하기 때문이다. 그와 아울러 21세기가 필요로 하는 다른 역량의 계발에도 이바지하는 길이 있을 것인가? 국가와 중등교육계 그리고 교육학자들은 기존의 통합교육의 한 형태로서 STEAM-형 융합인재교육을 실시하려고 전방위적으로 노력하고 있다 (김진수 2012). 그와 관련하여 대학에서 많이 논의되는 융복합교육을 중등학교 수준에 적용하며 다문화교육과 접목하여 실시하려고 하는 “융복합교육” 모델 개발에 대한 논의도 전개되고 있다 (함승환 외 2012). 이러한 노력이 결실하여 바람직한 21세기형 인재를 길러내는 보다 행복한 교육 모델이 창출되고 실시될 수 있다면 그에 필요한 교사교육을 실시하는 데 있어서 빠질 수 없는 것이 교사들의 창의성을 비롯한 핵심 역량 (core competencies) 교육이며 본 연구 결과가 그에도 부분적으로 기여할 수 있을 것으로 사료된다. 왜냐하면 창의적으로 문제해결을 할 수 있는 교사만이 학생들 창의적인 인재로 자라도록 도움을 줄 수 있을 것이기 때문이다. 21세기의 핵심역량을 길러줄 교사교육 차원에서의 통사론 교육이 더 탐구되어야 할 것이다.

많은 문제가 남아 있다. 우선 수강생 7명을 대상으로 한 수업 모형을

30-50명 규모의 강의에 어떻게 전이 혹은 응용할 수 있겠는가의 문제이다. 그 대로 전이하는 것은 담당교수의 시간을 너무 많이 소요할 것이므로 실천가능성이 희박하다. 실제로 연구자가 2010년 봄에 개설한 동일 강좌의 학생이 40명을 상회하였을 때, 연구자의 시간 뿐 아니라 강의실에서의 논의시간도 턱없이 부족하였던 경험이 있다. 또 하나의 문제는, 다른 한 <생성문법연구> 논평자가 지적하듯이, 시간적 제약으로 인하여 다룰 수 있는 주제가 제한될 수 있으므로, 학생들이 개인적으로 탐구해 나갈 수 있도록 추가 주제와 자료를 마련하여 제시하는 일이다. 같은 연구자가 지적하듯이, 셋째, 본 연구에 제시된 것 이외에도 학생들의 수강 동기를 높일 수 있는 길이 있을 것이다. 이러한 문제들을 탐색하고 학회 차원에서 공유할 필요가 절실하다고 하겠다.

참고문헌

- 교육과학기술부. (2011). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책 1]. 교육과학기술부.
- 김영정. 2002. 창의성과 비판적 사고. *인지과학* 13(4): 81-90.
- 김영정. 2005a. 고등사고능력의 7범주. *자연과 문명의 조화* 53(6): 106-111.
- 김영정. 2005b. 예술적 창의성과 과학적 창의성. *자연과 문명의 조화* 53(8): 126-132.
- 김영채. 1999. *창의적 문제 해결: 창의성의 이론, 개발과 수업*. 교육과학사.
- 김왕동과 성지은. 2009. 창의적 인재육성의 근본적 한계와 당면과제. *SPEPI Insight* 32, 과학기술정책연구원.
- 김진수. 2012. *STEAM 교육론*. 서울: 양서원.
- 문용. 2008. *고급영문법해설, 제3개정판*. 서울: 박영사.
- 손동현. 2008. 융복합 교육의 수요와 철학교육. *철학연구* 83:232-261.
- 안성호. 2011. 통사론 교육과 창의성 계발. *생성문법연구* 21(2):139-160.
- 안승신. 2012. 영어 도치 비교문의 구조. 2012년 가을 한국현대언어학회/한국생성문법학회/충남대아시아지역연구소 공동 학술대회 자료집: 언어학과 세계 속의 영어, 173-187. 충남대학교.
- 이혁규. 2009. 교육현장 개선을 위한 실행연구 방법. *교육비평* 25:196-213.
- 이홍우. 1992. *중보 교육과정 탐구*. 서울: 박영사.
- 정호승. 1981. *고등영문법*. 서울: 신아사.
- 함승환, 안성호, 주미경, 차운경. 2012. 글로벌 수준의 융복합교육 개념화-현장 교사 대상 focus group interview 분석. 21세기 국가 교육 경쟁력 제고를 위한 글로벌 교육 모델 포럼 자료. 한국다문화교육학회/SSK 프로젝트팀 심포지엄, 한양대학교.
- Aarts, Bas. 2008. *English syntax and argumentation*. N.Y.: Palgrave.

- Ahn, Sung-Ho. 2009. A Lexical Relational Structure Analysis of English Complex-Intransitives. *Studies in Generative Grammar* 19(1):195-209.
- Brekke, Magnar. 1988. The experiencer constraint. *Linguistic Inquiry* 19(2):169-180.
- Celce-Murcia, Marianne and Diane Larsen-Freeman. 1999. *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*, 2nd ed. Heinle & Heinle.
- Chomsky, Noam. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, Noam. 1986. *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fogarty, Robin. 2009. *How to integrate the curricula*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Haegeman, Liliane & Jacqueline Guéron. 1999. *English grammar: a generative perspective*. Oxford: Blackwell.
- Henry, Alison. 1995. *Belfast English and Standard English*. New York: Oxford University Press.
- Jackendoff, Ray. 1972. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kim, Young-Sun, Byung-Choon Lee, Kyung-Jae Lee, Hyun-Kwon Yang, and Jong-Yurl Yoon, eds. 1994. *Explorations in generative grammar: A festschrift for Dong-Whee Yang*. Seoul: Hankook.
- Kirkpatrick, Andy. 2007. *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge U. P.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lasnik, Howard and Juan Uriagereka. 1988. *A course in GB syntax: Lectures on binding and empty categories*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McKeachie, Wilbert J. 1999. *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co. [김종복, 안병규, 이병민, 이남근 공역. 2002. *어떻게 가르칠 것인가?: 대학 교수들을 위한 지침서*. 서울: 한국문화사.]
- Radford, Andrew. 1988. *Transformational Grammar*. Cambridge University Press.
- Radford, Andrew. 2004. *Minimalist syntax: Exploring the structure of English*. Cambridge U. P.
- Rapoport, T. R. 1995. Specificity, objects, and nominal small clauses. In A. Cardinaletti & M. T. Guasti, eds., *Syntax & semantics* vol 28: *Small clauses*, 153-78. New York: Academic.
- Reason, P. and H. Bradbury. 2001. Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason & H. Bradbury, eds., *Handbook of action research: Participatory inquiry and practice*, 1-14. London: SAGE.
- Torrance, E. P. 1970. *Encouraging creativity in the classroom*. Dubuque, IA: William

C. Brown.

Torrance, E. P. 1995. *Why fly?* Norwood, NJ: Alex Publishing Co.

Yim, Changguk. 2008. A note on the *seem as if* construction. In *The Proceedings of the 2008 Korea Generative Grammar Conference*, 87-90. Seoul: KGGC.

안성호

133-791

서울 성동구 행당동 17 한양대학교 영어교육과

shahn@hanyang.ac.kr

접수일자 2013. 1. 14

게재결정 2013. 2. 13

<별첨 1> 추가적 성분성 검증과 조동사의 통사론

1. Additional Constituency Tests [지면 관계 상 예문들을 생략함]

- 1.1. *The Ordinary Coordination Test*: Only constituents can be coordinated (1)-(4).
- 1.2. Right Node Raising (RNR): a phenomenon a certain string of words is shared by two or more coordinated clauses
- 1.2.1. *The Right Node Raising Test*: Only constituents can be shared (5)-(6).

2. Exercise

2.1. What do the following paradigms suggest about constituents related to auxiliaries?

- (7) a. He might have been watching television or playing pool.
 b. He might have been watching television or been playing pool.
 c. a. He might have been watching television or have been playing pool.
 d. He might have been watching television or might have been playing pool.
 - (8) a. He might have been, and she must have been, watching television.
 b. He might have, and she must have, been watching television.
 c. He might, and she must, have been watching television.
 d. Some say that he, and others claim that she, might have been watching television.
 - (9) A: What do you think she might have been doing?
 B: Watching television. Been watching television.
 Have been watching television. *Might have been watching television.
 - (10) He suggested that she might have been watching television, and ...
 a. so she might have been. b. so she might have.
 c. so she might d. *so she.
 - (11) a. She might have been watching television more often than he might have been.
 b. She might have been watching television more often than he might have.
 c. She might have been watching television more often than he might.
 d. She might have been watching television more often than he.
- 2.2. Revise the relevant PS-rules and categories.
- 2.3. Draw the tree diagram for (7d) in the new system of grammar.

<별첨 2> 학생용 유인물 (모범 답안 포함)

The Interface between Forms and Functions

Fill-in-the-Blank Activity: Find out what functions each formal category can perform and fill in the blanks with " " (positive) or "*" (negative) and relevant example numbers mainly from (ch. 5 of) the textbook or from this sheet. If necessary, surely enough, you may provide your own examples. The first slot is filled as an example: It means that NPs can function as subjects, which is shown by the examples (1)-(4) of Chapter 5.

Forms		Subj	D.O.	I.O.	Adjunct	
	NP	✓ (1)-(4)	✓ (38)-(41)	✓ (85)-(88)	✓ (98)-(101)	
	AP	✓ (9)	*	*	✓ (inside NP)	
	PP	✓ (5)-(8)	✓ (42)-(43)	*	✓ (94)-(97)	
	AdvP	✓ (10)	*	*	✓ (90)-(93)	
Finite	<i>that</i> -clause		✓ (11)	✓ (44)-(47)	*	✓ (110)-(111)
	WH-cl.	WH-interrogative	✓ (13)-(14)	✓ (48)-(51)	*	*
		Free relative	✓ (13)	✓ (A1)	✓ (89)	✓ (A2)
	Clauses intro. by <i>because</i> , <i>when</i> , etc.		✓ (12)	*	*	✓ (102)-(111)
Non-finite	<i>to</i> -inf.'s	<i>for</i> NP to VP	✓ (15)-(18)	✓	*	✓ (114)-(117)
		NP to VP	*	✓ (52)-(55)	*	*
		<i>to</i> VP	✓ (19)-(22)	✓ (56)-(59)	*	✓ (118)-(121)
		WH to VP	✓ (23)-(26)	✓ (60)-(63)	*	*
		WH NP to VP	*	*	*	*
	bare inf.'s	NP VP	*	✓ (65)-(68)	*	*
		VP	✓ (27)	*	*	✓ (122)-(123)
	<i>-ing</i> part. cl.'s	NP <i>ing</i> -VP	✓ (28)-(31)	✓ (69)-(72)	*	✓ (124)-(127)
		<i>ing</i> -VP	✓ (32)-(35)	✓ (73)-(76)	*	✓ (128)-(131)
	<i>-ed</i> part. cl.'s	NP <i>ed</i> -VP	*	✓ (77)-80)	*	✓ (132)-(135)
		<i>ed</i> -VP	*	*	*	✓ (136)-(139)
	Small Clauses		✓ (36)	✓ (81)-(84)	*	✓ (140)-(143)

- (A1) I ate [what Sue cooked ___ for me]
- (A2) The concert started [when the bell rang ___]