



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2016년 2월
박사학위 논문

모국어를 활용한 문법 지도: 입력강화와
고쳐말하기를 적용하여

조선대학교 대학원

영어영문학과

강 민 재

모국어를 활용한 문법 지도: 입력강화와 고쳐말하기를 적용하여

English Grammar Instruction Using Native Language:
with Input Enhancement and Recast

2016년 2월 25일

조선대학교 대학원

영어영문학과

강 민 재

모국어를 활용한 문법 지도: 입력강화와 고쳐말하기를 적용하여

지도교수 이 남 근

이 논문을 문학박사학위신청 논문으로 제출함






2015년 10월

조선대학교 대학원

영어영문학과

강 민 재

강민재의 박사학위 논문을 인준함

심사위원장	전남대학교	엄현주	
위 원	세한대학교	안종기	
위 원	조선대학교	김경자	
위 원	조선대학교	정희경	
위 원	조선대학교	이복근	

2015년 12월

조선대학교 대학원

목 차

Abstract

I. 서론	1
1.1 연구의 필요성	1
1.2 연구의 목적	4
1.3 연구 문제	4
1.4 연구의 구성	5
II. 이론적 배경	6
2.1 문법 교육에 대한 고찰	6
2.1.1 문법 교육에 대한 부정적인 입장	6
2.1.2 문법 교육에 대한 긍정적인 입장	8
2.1.3 문법이 다른 영역에 미치는 영향	10
2.1.4 문법 교육에 대한 교사와 학습자의 인식	12
2.2 문법 용어에 대한 고찰	15
2.2.1 문법 용어 사용에 대한 부정적인 입장	15
2.2.2 문법 용어 사용에 대한 긍정적인 입장	17
2.2.3 한국어 및 다른 언어에 나타나는 문법 용어에 대한 양상	18
2.2.4 문법 용어 사용에 대한 교사와 학습자의 인식	20
2.3 형태초점 교수법	21
2.3.1 정의	21
2.3.2 입력강화	23
2.3.3 고쳐말하기	24
2.3.4 모국어의 역할	26
III. 연구 방법	29
3.1 연구 문제	29

3.2 연구 대상	29
3.3 연구 기간 및 절차	31
3.4 연구 도구	32
3.4.1 사전·사후·지연 문법 능력 평가지	32
3.4.2. 설문지	33
3.4.3 문법수업 자료	36
3.4.4 통계 도구 및 자료 분석 방법	40
IV. 연구 결과 분석 및 논의	41
4.1 연구 문제 1 검증	41
4.2 연구 문제 2 검증	45
4.3 연구 문제 3 검증	51
V. 결론 및 제언	60
5.1 결 론	60
5.2 제 언	62
5.3 연구의 제한점	64
참고문헌	65
부 록	73

표 목 차

<표 1> 명시성에 따른 형태초점 기법의 구분	22
<표 2> 수업 방법에 따른 두 집단의 비교	30
<표 3> 실험 집단과 통제 집단의 사전 영어 평가와 t-검정	30
<표 4> 연구 기간 및 절차	31
<표 5> 사전 설문 문항 분류	33
<표 6> 사전 설문조사의 영역별 설문 문항	34
<표 7> 사후 설문 문항 분류	34
<표 8> 사후 설문조사의 영역별 설문 문항	35
<표 9> 개방형 사후 심화 설문지 문항	36
<표 10> 수업 차시별 내용	36
<표 11> 동명사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정	42
<표 12> 현재분사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정	42
<표 13> to-부정사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정	43
<표 14> 관계대명사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정	44
<표 15> 동명사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정	46
<표 16> 현재분사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정	47
<표 17> to-부정사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정	48
<표 18> 관계대명사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정	49
<표 19> 영어 및 영어 문법 수업에 대한 사전 흥미도 조사 결과	52
<표 20> 영어 및 영어 문법 수업에 대한 사전 자신감 조사 결과	53
<표 21> 영어 및 영어 문법 수업에 대한 사전 태도 조사 결과	54
<표 22> 영어 및 영어 문법 용어에 대한 사전 이해도 조사 결과	55
<표 23> 실험 집단의 목표 문법에 대한 효용도 사후 설문조사 결과	56
<표 24> 실험 집단의 학습 방식에 대한 효용도 사후 설문조사 결과	57
<표 25> 실험 집단의 개방형 추가 사후 설문 결과	58

그림 목 차

[그림 1] 고쳐말하기 기법 사용의 예	26
[그림 2] 집단 간 문법 수업 절차 비교	37
[그림 3] 문법 용어를 사용한 문법 제시 집단 수업 자료 예시	38
[그림 4] 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 집단의 수업 자료 예시	39
[그림 5] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교(동명사)	46
[그림 6] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교(현재분사)	47
[그림 7] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교(to 부정사)	48
[그림 8] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교(관계대명사)	49

부 록 목 차

<부록 1> 사전 평가 시험지	73
<부록 2> 사후 평가 시험지	77
<부록 3> 지연 평가 시험지	80
<부록 4> 문법 용어를 사용한 집단의 문법 수업 및 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 집단의 문법 수업 자료(2~8차시)	83
<부록 5> 사전 설문지	93
<부록 6> 사후 설문지 및 개방형 추가 사후 설문지	95

ABSTRACT

English Grammar Instruction Using Native Language: with Input Enhancement and Recast

Kang, Min-Jae

Adviser : Lee, Nam Geun, Ph.D.

Department of English Language & Literature
Graduate School of Chosun University

This thesis aims at finding the methods of grammar presentation which can make learners approach grammar without anxieties, which grammar terminology gives to learners, especially for learners who are in the beginning courses of studying English. To reduce uneasiness of grammar terminology, the similarities between Korean and English were suggested and a native language was used in step with grammar presentation. In addition, two activities, Input Enhancement and Recast from Focus on Form instruction were applied for learner's noticing.

This study presents three research questions to be examined through teaching English target grammar focused on gerund, present participle, to-infinitive, relative pronoun.

1. Can the instruction using native language with Input Enhancement and Recast have effect on the students' achievement in learning grammar(gerund, present participle, to-infinitive, relative pronoun)?
2. Can the effect of instruction using native language with Input Enhancement and Recast work for long term retention?
3. Can the instruction using native language with Input Enhancement and Recast can have effect on the students' affective domain?

For this study, a total of 68 university students participated. They were divided into two groups, each of which had 34 students, one as an

experimental group and the other as a control group. The results of pre test were used to show that each group had similar levels of English grammar before instruction. For about 9 weeks, for 1 hour per week, the experimental group, which consisted of 34 students, received the instruction using native language with Input Enhancement and Recast, while the control group, which consisted of 34 students, received the instruction using grammatical terminology in a traditional method. After instruction, achievement tests were given. In order to determine students' affective domain toward grammar instruction using native language with Input Enhancement and Recast, two questionnaires were given.

The findings of the research are as follows:

As the result of comparing the control and the experimental groups, the experimental group showed higher achievement than the control group. Also, the students with the grammar instruction using native language with Input Enhancement and Recast worked better for their long-term retention than those with the traditional grammar instruction with grammatical terminology.

On the questionnaires, the students' affective domain toward grammar instruction using native language with Input Enhancement and Recast in the experimental groups changed more positively with most of the students stating that the grammar presentation method using native language was helpful and interesting in grammar comprehension.

The results of this study showed that grammar instruction using native language with Input Enhancement and Recast was more effective than with grammatical terminology in a traditional method. In other words, the effects lead students to approach grammar without reluctance. The research results suggest that this grammar instruction using native language with Input Enhancement and Recast could help learners approach grammar easily who feel grammar to be boring and difficult.

I. 서 론

1.1 연구의 필요성

급변하는 세계의 흐름 속에서 영어는 이제 세계어 또는 국제어로서 자리매김을 할 만큼 그 어떠한 언어보다도 그 중요성이 더해지고 있고 현대 사회에서 필수적인 언어라고 해도 과언이 아닐 만큼 그 쓰임이 날로 커지고 있다. 이에 따라 영어를 모국어로 하지 않는 나라에서는 영어를 유창하게 사용할 수 있는 유능한 인재를 절대적으로 필요로 하는 상황이다. 영어를 모국어로 하지 않는 우리나라 역시 학생들의 영어 수준을 높이기 위해 많은 노력을 해 왔고 그 만큼 영어 교육 정책에 많은 변화들이 있어왔다. 경쟁력 있는 영어 구사자들을 길러내고자 제 6차 교육과정에서는 교과목의 목표를 의사소통능력의 향상에 두고 영어 교육을 초등학교 3학년으로 낮추어 실시해오고 있지만 일부에서는 초등학교 1학년 부터 영어교육을 실시하고 있으며 심지어 영어 유치원들이 점차적으로 많이 생겨나고 있는 현상에서 알 수 있듯이 실제로 유치원에서부터 영어 교육이 시작되고 있는 실정이다.

제 6차 교육과정의 목표인 의사소통 능력 향상에 중점을 둔 의사소통 중심 교수법(Communicative Language Teaching)에 이르기까지 다양한 교수법들이 제시되어져 왔는데 그 중심엔 문법 교육에 대한 찬성과 반대의 논의가 끊임없이 이어져 왔다. 전통적인 문법 번역식 교수법(The Grammar-Translation Method: GTM)¹⁾이나 청화식 교수법(The Audio-Lingual Method: ALM)²⁾은

1) 라틴어와 그리스어를 가르치는데 처음 사용되었기 때문에 고전적 교수법(The Classical Method)라고 불리기도 하며 18세기에 유럽 학교의 교육 과정에 현대(Modern) 언어들이 포함되면서 이 교수법이 외국어 교육에 사용되었고 19세기에 외국어 교수법의 표준이 되었다(Richards & Rodgers, 1986). 이 교수법은 문법 규칙을 분석한 후 모국어를 목표어로, 또는 목표어를 모국어로 번역하는데 문법 지식을 적용하는 접근법으로서 읽기와 쓰기를 중점적으로 다루며 정확성을 강조한다. 정확성을 위해 연역적인 방법을 사용하여 조직적이고 체계적으로 문법을 가르치고자 하며 수업 진행의 수단으로는 모국어를 사용한다. 또한 문장을 번역하는데 수업의 많은 시간을 할애하며 언어를 가르치고 연습하는 기본 단위를 문장이라 생각하고 문장 단위에 초점을 맞춘다(Prator & Celce-Murcia, 1979).

2) 2차 세계 대전 당시 미군의 군사적 필요에 의해 개발된 집중 언어 교육 프로그램에서 유래되었으며 구두 청해법, 청각 구두 교수법, 듣기 말하기식 교수법 이라고도 한다. Charles Fries를 중심으로 한 구조주의 언어학(Structural Linguistics)과 B. F. Skinner의 행동주의 이론이 언어 학습에 적용되어

문법 구조에 초점을 두는 교수법으로서 문법 규칙에 대한 설명과 더불어 외국어를 모국어로 정확하게 번역하는 것을 중요시 여기고 유창성 보다는 정확성에 초점을 맞춘 교수법이였다. 그러나 문법 번역식 교수법이나 청화식 교수법은 의사소통 능력에는 효과적인 영향을 끼치지 못한다는 비판을 받게 되었으며 이로 인해 제 6차 교육과정에서는 언어의 정확성 보다는 의미 전달에 중점을 두고 언어의 기능적 측면을 강조한 의사소통 중심 교수법(The Communicative Approach; Communicative Language Teaching)³⁾이 부상하면서 문법은 가르칠 필요가 없는 것으로 간주되었으며 경시되는 현상이 나타났다. 그 결과 문법을 무시하는 경우가 발생하면서 학습자로 하여금 정확성이 떨어지는 영어를 습득하게 하는 부정적인 결과를 낳게 하였다.

문법을 경시한 교수법으로 인한 부정적인 결과에서 알 수 있듯이 문법 교육이 생략된 제 2언어 또는 외국어 학습은 어느 수준 이상으로 발전할 수 없으며 정확하지 않은 목표어를 만들어 낼 수도 있다(Celce-Murcia, 1991). 따라서 문법 교육은 학습자들에게 정확성에 주의를 기울이게 하여 언어 발달의 조기 화석화(fossilization)를 방지함으로써 고급 수준의 언어를 습득하게 하는 중요한 역할을(Long, 1998) 할 뿐 만 아니라 문법 교육이 학습자의 중간언어(interlanguage) 발달에 효과적(Doughty & Williams, 1998)이기 때문에 EFL 환경에서 외국어를 보다 정확하고 완벽하게 습득하기 위해서는 문법 교육이 중요하며 필수적이라고 할 수 있다. EFL 환경에서의 언어 습득에서는 형식적인 교육을 받은 학습자가 그렇지 않은 학습자들보다 학습 속도와 성취도에서 높은 수준을 보인다는 Ellis(1990)의 연구에서 나타나는 것처럼 문법은 형식의 정확성을 의미하는 것뿐 만 아니라 의미의 정확성까지 포함하기 때문에 특히 EFL 환경에서 외국어를 학습하는 경우에 문법 교육이 중요하지 않을 수 없다(Larsen-Freeman, 2003).

나오게 된 교수법으로서(Richards & Rodgers, 1986) 구조학자들은 기본 문장 유형과 문법 구조를 언어의 구조라고 여기고 문장의 유형 연습을 수업 방법의 기본으로 삼았다. 또한 행동주의 심리학은 외국어 학습을 기계적인 습관 형성의 과정으로 보고 대화문 암기와 문형 연습을 통해 오류의 가능성을 줄일 수 있다고 여겼으며(Rivers, 1964) 모방과 암기 위주의 문형 연습을 강조하였다. 청화식 교수법의 특징을 요약하자면 대화문을 교재로 사용하고 암기와 반복연습을 통해 문장 유형을 익힘으로써 언어 구조인 문법을 강조하고 오류 방지, 발음에 관심을 둔다.

3) 1970년대 후반부터 1980년대 초반에 형성된 이론으로서 청화식 교수법이 의사소통 교수에 한계가 있음을 지적하면서 그 대안으로 새롭게 등장한 교수법이다. 언어의 의사소통 기능에 중점을 두며 영어의 구조에 대한 정확성 보다는 의사소통을 위한 유창성을 강조하는 교수법이다.

우리나라의 교육 현장을 살펴보자면 필답 고사 위주의 시험 유형, 과밀 학습, 교사 강의 위주의 수업 등의 이유로 의사소통 중심 교수법 보다는 문법 번역식 교육이 교육 현장에서 가장 많이 사용되고 있다. 그런데 이러한 실정과 더불어 문법의 중요성이 대두되고 있는 상황에서 문법은 지루하고 어렵다는 부정적인 인식을 학습자들이 가지고 있다는 것이다. 교사가 이해하기 어려운 문법 용어를 자주 사용하기 때문에 학습자들의 학습에 대한 흥미도가 낮다고 주장한 이길영(2008)의 연구에서처럼 문법 용어가 가진 그 추상성이 학습자로 하여금 문법을 어렵고 지루하게 느끼게 하여 학습자의 영어 습득을 방해 하는 부정적인 원인 중 하나로 작용하고 있다. 특히, 학습자가 외국어 학습을 시작하는 초급 단계에서는 외국어의 문법 규칙 자체가 생소한데다 이해하기 어려운 문법 용어의 추상성이 학습자가 문법 규칙을 이해하는 과정을 더 어렵게 한다(Halliwell, 1993). 게다가 우리나라에서 사용되고 있는 영어 문법 용어는 대부분 한자어로 이루어져 있어서 학습자의 문법 학습을 어렵게 하고 있으며 양보절 또는 완료와 같은 문법 용어들을 이해하기 위해서는 추가적인 학습이 필요할 정도이다(박혜림, 2006). 문법 용어 자체가 가진 이러한 어려움 때문에 학습자들은 문법 용어가 나타내는 문법 내용을 이해하지 못한 채로 학습하고 있는 경우도 발생할 수 있다는 것이다. 학습자의 신념이 동기 유발, 학습 전략의 선택 및 전반적인 학습에 중요한 역할을 하기 때문에(Kern, 1995; & McCargar, 1993) 신념이 결여된 학습자의 수동적 학습 참여는 문법 지식 습득에 있어 부정적인 영향을 미칠 수 있다. EFL 환경에서 정확한 영어 습득을 위해서는 문법 교육이 필요하지만 문법을 지도할 때 문법 용어를 제시하는 전통적인 방법이 여전히 유지되고 있음으로 해서 학습자들은 이해하기 어려운 문법 용어로 인해 영어 학습에 흥미를 느끼지 못하고 있는 실정이기도 하다. 이러한 이유로 학습에 방해 요인이 되는 문법 용어의 사용은 제한하되 학습자의 이해를 돕기 위해서 문법 용어를 학습자 수준에 적합한 형태로 전환하거나 학습자가 이해하기 쉬운 방법을 사용해서 문법을 제시할 필요가 있다. 따라서 문법 용어가 학습자에게 주는 부담감을 줄이기 위해서 학습자에게 익숙한 모국어를 활용하여 문법을 제시하는 방안을 실험 연구를 통하여 그 가능성을 검증해보고자 한다.

1.2 연구의 목적

본 연구의 필요성에서 언급한 바와 같이 EFL 환경에서 보다 더 정확한 영어를 습득하기 위해서는 문법 교육이 필요한 상황인데 학습자들 대부분이 문법을 어려워하고 지루해 하는 원인으로 문법 용어가 주는 추상성을 들 수 가 있다. 따라서 본 연구에서는 문법 용어가 학습자에게 주는 부담감을 줄이기 위해 문법 제시 단계에서 학습자에게 익숙한 모국어를 활용하고자 한다. 또한 학습자에게 익숙한 모국어를 활용하여 학습자를 자연스럽게 목표 문법으로 유도한 다음 학습자의 주의를 집중 시키고자 형태초점 기법 중 입력 강화(Input enhancement)와 고쳐 말하기(Recast)를 적용하고자 한다.

본 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 한국어와 영어가 가지고 있는 차이점과 유사점에 따라 학습자에게 익숙한 모국어를 활용하여 문법 제시 수업을 설계하고 형태초점 기법과 함께 실험 수업에 적용한 후 그 효과를 알아보하고자 한다.

둘째, 모국어를 활용한 문법 제시 방법이 학습자들에게 미치는 영향을 조사하고 문법 용어를 사용하여 문법을 제시하는 방법의 대안으로 실시한 모국어를 활용한 문법 제시 방법에 대한 학습자들의 태도를 구체적으로 살펴보고자 한다.

1.3 연구 문제

본 연구에서는 이해하기 어려운 추상성으로 인해 문법 용어가 주는 부정적인 영향을 줄이기 위한 방안으로 문법 제시 단계에서 모국어를 활용하고 학습자의 주의를 집중시키기 위해서 형태초점 교수법의 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용해서 학습자의 문법 학습에 대한 효과를 살펴보고자 한다.

본 연구를 위한 연구 문제를 다음의 세 가지로 제시한다.

첫째, 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 학습자들의 학업 성취에 긍정적인 영향을 미치는가?

둘째, 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 학습자들의 장기 기억에도 효과가 있는가?

셋째, 모국어를 활용한 문법 제시와 입력 강화와 고쳐 말하기를 적용한 수업은 학습자들의 정의적 측면에 긍정적인 영향을 미치는가?

1.4 연구의 구성

본 연구의 구성은 다음과 같다.

제 1장에서는 본 연구의 서론으로 연구의 필요성 및 목적, 연구의 문제, 연구의 구성을 제시한다.

제 2장에서는 본 연구의 이론적 배경을 다음과 같은 세 가지 측면에서 살펴본다. 첫째, 문법 교육의 부정적인 입장, 문법 교육의 긍정적인 입장, 문법이 다른 영역에 미치는 영향, 그리고 문법 교육에 대한 교사와 학습자의 인식을 살펴 보면서 영어를 학습하는데 있어서 문법의 필요성을 살펴본다. 둘째, 문법 용어 사용에 대한 부정적인 입장, 문법 용어 사용에 대한 긍정적인 입장, 한국어 및 다른 언어에 나타나는 문법 용어에 대한 양상 그리고 문법 용어 사용에 대한 교사와 학습자의 인식을 알아보고 본 연구가 제시하고자 하는 모국어를 활용하는 문법 제시 방안을 고찰해본다. 셋째, 형태초점 교수법에 대한 개념과 형태초점 교수법의 기법 중 입력강화와 고쳐말하기를 살펴보고 제 2언어 학습에 있어서 모국어의 역할을 알아본다.

제 3장에서는 본 연구의 목적을 위해 연구 방법 및 절차로써 연구 문제를 설정하였다. 또한 연구 대상의 선정 및 연구 기간 그리고 수업 방법과 연구 도구를 제시하였으며 모국어를 활용한 문법 제시 방안을 실제로 적용해 본 실험 연구에 대해 살펴본다.

제 4장에서는 모국어를 활용한 문법 제시 방안을 실제로 실험에 적용하여 도출된 결과에 대해 3가지 연구 문제와 결부하여 분석하고 논의해본다. 3가지 연구 문제는 독립표본 t-검정을 통해 검증한다.

제 5장에서는 연구 결과를 바탕으로 연구의 결론과 그 함의를 밝히고 모국어를 활용한 문법 제시 방안의 적용에 관한 영어 교육의 방향과 제언을 제시한다.

II. 이론적 배경

제 2장은 본 연구의 이론적 배경이 되는 영어 문법 교육, 영어 문법 용어, 형태초점 교수법 그리고 제 2언어 학습에서의 모국어의 역할을 살펴보면서 모국어를 활용한 문법 제시와 형태초점 교수법의 기법 중 입력강화와 고쳐말하기를 적용하여 문법 능력을 향상 시킬 수 있는 수업 방안에 대한 토대를 제시한다.

2.1 문법 교육에 대한 고찰

2.1.1 문법 교육에 대한 부정적인 입장

Krashen(1982)의 입력 가설(Input Hypothesis)에 따르면 성공적인 언어 습득은 이해 가능한 입력 자료를 많이 제공받는 것에 있다고 주장하며 학습과 습득을 구분하여 다른 개념으로 본다. 그는 자연적인 상황에서 무의식적으로 배우는 것은 습득이며 의식적으로 배우는 것은 학습으로 구분하면서 성공적으로 제 2언어를 배우는 방법은 학습을 통해서가 아니라 습득을 통해서 이루어진다고 주장한다. 또한 인간은 원래 언어 학습 능력을 가지고 태어난다고 주장한 Noam Chomsky(1981)의 보편문법(Universal Grammar)⁴⁾의 개념에서 유래한 그의 자연 순서 가설(Natural Order Hypothesis)에서는 모국어든 어떤 언어든 제 2언어 습득 시 학습자들이 예측 가능한 순서에 따라 문법을 실제로 배우는 순서에 상관없이 문법적인 구조를 습득한다고 한다. 그리고 이 시기에 중간언어인 오류가 나타날 수 있으며 이러한 중간언어 형태는 다시 체계적으로 발전한다고 주장한다. 이 주장에 따라 Krashen은 명시적인 교수법보다는 자연스럽게 문법 지식을 습득하도록 유도하는 암시적인 교수법이 문법 학습에 있어서 더 효과적이며 복잡한 경우에는 명시적인 문법 교수법은 거의 효과가 없다고 밝혔다. 다시 말해서

4) 일정한 원리(principle)들과 매개변인(parameters)들의 체계적인 집합체이며 선천적으로 내재하는 언어 능력을 구성하는 이론을 말하는데 이 보편 문법이 개별 언어 환경에 노출되면 그 언어에 맞게 매개변인 설정이 이루어져서 그 개별 언어의 문법을 습득하게 된다고 본다.

직접적인 문법 지도는 단기적 지속 효과만 있을 뿐 장기적인 지속 효과가 없으므로 언어 능력의 한 부분이 되지 못하며 그 영향이 매우 작다고 하였다. 그러므로 문법 설명과 오류 수정을 최소화하여 학습자의 정의적 영역에 부정적인 영향을 끼치지 않도록 해야 한다고 하면서 문법 교육의 제한적 역할을 주장하였다.

자연적 접근 방법을 살펴보면 학습자가 정서적으로 안정된 상황에서 이해 가능한 입력을 충분히 받으면 목표어의 언어권이 아닌 교실에서도 제 2언어를 습득할 수 있으며 의사소통에 필요한 문법적 능력을 자연적으로 습득할 수 있다는 것이다. 따라서 Krashen은 명시적인 문법 지도는 학습자에게 도움이 되지 않는 것으로 간주하고 목표어의 형태와 구조의 기능을 나타내는 명시적인 지식은 목표어를 습득하는데 충분하지 않다고 주장한다. 그러므로 명시적인 문법 교육보다는 이해 가능한 충분한 입력이 제 2언어 학습에 있어서 중요한 역할을 한다고 믿었다. 자연적인 접근 방법은 언어의 형식보다는 언어의 내용이 언어 습득에 중요한 요소로 작용한다고 여기는 반면 명시적으로 문법을 지도하면서 지나치게 오류수정을 하는 것은 학습자에게 부정적인 영향을 미치기 때문에 명시적인 문법 지도에 반대하는 입장을 취한다. 이러한 암시적인 문법지도의 특징을 귀납적 접근 방법에서도 찾아볼 수 있는데 Brown(2001)에 따르면 귀납적 문법 지도는 규칙에 의식적으로 초점을 두지 않은 무의식적인 상태에서 자연스럽게 언어를 흡수하기 때문에 귀납적인 접근 방식이 더 적절하다고 주장한다. 또한 학습자들은 규칙 습득의 단계를 통해서 개별적인 학습 진도에 맞춰 진보하는 중간언어(Interlanguage)⁵⁾ 발달을 경험한다고 본다. 귀납적인 접근 방식은 학습자가 문법 설명으로 인한 중압감을 느끼게 하기보다는 학습자 스스로 문법 규칙을 발견하게 함으로써 내적 동기를 유발시킨다는 것이다.

귀납적 접근 방법의 이러한 특징 때문에 우리나라 제 7차 영어 교육 과정에서 적용된 의사소통 중심의 교수법도 문법을 가르칠 때 귀납적인 접근 방법 사용을 권장하고 있다. 언어를 배우는 것은 의사소통을 목적으로 하고 있으며 의사소통이 문법을 통해서 습득되는 것이 아니라 의사소통 중에 문법이 무의식적으로 습

5) Selinker(1972)가 고안한 개념으로 제 2언어 학습자들이 자신이 처한 여러 가지 언어적 환경의 제약을 받으면서 자신이 습득하고자 하는 목표어의 체계를 구축해 나가는데 이러한 과정에서 제 2언어 학습자가 습득하게 되는 임시체계(interim system)를 말한다. Cha(1983)는 중간언어에 대해 학습자가 가지고 있는 내적 언어 체계로서 제 2언어 학습자의 모국어와 목표어 사이의 중간에 위치하며 모국어나 목표어 어느 것에도 속하지 않지만 어느 정도의 모국어와 목표어의 특징을 보이는 학습자 언어라고 정의하고 있다.

득된다고 보기 때문에 의사소통적 활동을 강조하는 입장에서는 문법을 명시적으로 학습하는 것에 대해 부정적인 견해를 가지고 있다.

2.1.2 문법 교육에 대한 긍정적인 입장

언어에 있어서 학습과 습득을 별개로 보았던 Krashen의 입력 가설과는 달리 명시적인 문법 학습에 대한 긍정적인 효과를 주장하는 다양한 의견들이 있다. Bialystock(1978)에 의하면 명시적 지식은 연습을 통하여 습득과 유사한 암시적 지식으로 전환 될 수 있다고 주장하면서 문법 교육의 필요성을 강조하였다. 다시 말해서 명시적으로 학습한 문법 지식이 반복적으로 지속되면 결국은 문법 구조를 자동적으로 내재화 시킬 수 있다는 것이다. 그러므로 학습자가 제 2언어를 교실에서 배우더라도 자연적인 외국어 학습자를 능가할 수 있다고 하였다. Sharwood-Smith(1981) 역시 학습자는 내면화된 지식을 이용하여 목표어를 생산해내며 이때 학습자의 발화 자체가 또다시 학습자의 언어 입력의 일부를 구성하게 된다고 주장하며 Bialystock과 의견을 같이한다.

문법이 언어 학습에 미치는 긍정적인 효과들 중 문법 지식이 정확성과 함께 언어의 습득을 촉진하며 언어의 정체 현상인 화석화(fossilization)⁶⁾를 방지하는 역할을 한다는 주장들을 살펴보자. Long(1988)과 Ellis(1990)는 문법 지도가 학습자들에게 문법에 대한 명시적인 지식(explicit knowledge)을 갖게 하고 그 명시적인 지식은 무의식적이고도 직관적으로 언어를 사용할 수 있게 하는 암시적인 지식(implicit knowledge)으로 발전하여 학습자들의 언어 습득을 촉진시킨다고 주장하였다. 그러므로 문법 교육은 학습자가 제 2언어를 보다 빠르게 습득할 수 있도록 도와주며 보다 높은 단계로 나아갈 수 있게 해준다고 하였다. 또한, 언어의 습득을 촉진시키는 역할을 하는 문법 지식은 학습자에게 올바른 언어 규칙을 제공함으로써 중간 언어 단계에서의 화석화를 막을 수 있다고 하였다.

Larsen-Freeman과 Long(1991) 역시도 문법 지도는 언어 습득 과정에서 하위 단계에 머무르는 시간을 단축하고 다음 단계로의 이동을 촉진시킨다고 하면서 명시적인 문법 지도의 필요성을 지지하였다. 명시적인 문법 교수를 받은 학생이 받지 않

6) 제 2언어 학습자가 특정 언어 항목에 관하여 잘못된 언어적 특징들을 지속적으로 사용하는 현상을 말하며 화석화에 대해 Brown(2007)은 개인의 제 2언어 능력에서 올바르게 않은 언어적 형식을 영구적으로 사용하는 것이라고 정의하고 있다.

은 학생보다 정확하고 빠르게 문법적 지식을 습득한다고 하면서 Robinson(1996)은 문법 교수가 학습자에게 미치는 긍정적인 효과에 대해서 강조하였다.

문법적 정확성이 강조되지 않으면 중간언어 단계에서 영구적으로 굳어질 수 있게 될 수 있다고 지적한 Canale & Swain(1980)은 언어의 초기 학습 단계에서부터 명시적 문법 교수를 할 것을 주장하였다. Celce-Murcia(1991)도 문법 교수를 포함하지 않은 제 2언어 학습은 학습자로 하여금 정확하지 않은 목표어를 구사하게 하고 오류가 포함된 채로 더 이상 발전하지 못하고 멈춰버리는 화석화로 이어질 수 있다고 하였다. 문법은 제 2언어를 학습하기 위한 중요한 도구이며 문법을 분석하고 이해할 때 목표어를 가장 잘 표현할 수 있다고 주장한 Rivers(1981)는 문법 지도의 필요성에 동의하면서 문법을 언어의 화석화를 방지하는 중요한 도구로 바라보았다. 이러한 주장들처럼 문법에 초점을 맞춘 명시적인 문법 교수는 제 2언어 습득의 과정에서 발생하는 중간언어 단계에서 학습자들로 하여금 정확성에 더 주의를 기울이게 함으로써 언어 발달의 정체 상태인 조기 화석화를 방지하여 고급 수준의 언어 수준에 이르게 하는(Long, 1998) 긍정적인 효과를 끼친다고 한다. Harley 와 Swain(1984)의 연구는 학습자가 수업 중 문법적으로 오류를 범했음에도 불구하고 명확한 수정을 해주지 않아 학습자가 정확성이 결여된 의미를 전달하였다고 하였으며 Schmidt(1983)는 학습자가 유창하게 영어를 구사할 수 있는 능력을 갖추게 되었으나 문법 지식의 부족으로 나중에 잘못된 언어 습관이 수정되지 못한 채 더 이상 발전하지 못하는 사례를 제시하였다. 이 두 개의 연구는 문법 지식의 부족으로 발생하는 중간 언어 단계에서의 화석화 현상을 보여주고 있으며 또한 문법 교육이 제 2언어 학습에 중요한 역할을 한다는 것을 나타내고 있다.

제 2언어 학습에 있어서 문법 교수를 긍정적으로 바라보는 Thornbury(1999)는 문법은 언어의 규칙에 대하여 설명하여 놓은 것이기 때문에 학습자가 알고 있는 어휘와 학습자의 창조성에 의하여 학습자가 만들어 낼 수 있는 새로운 문장의 수가 결정된다는 것이다. 따라서 문법은 학습자가 무한하게 문장을 생성해 낼 수 있는 수단이라는 것이다. 또한 문법은 언어를 각각의 개별 항목으로 나누고 유한한 규칙으로 정리하여 학습자가 효율적으로 학습하게 하는 개별 항목의 역할을 하기 때문에 교사와 학습자 모두에게 방대한 양의 학습을 가능하게 한다는 장점을 지니고 있다고 주장하고 있다.

우리나라에서도 문법 교육의 필요성을 주장하는 다양한 연구들이 있는데 그 중 송자경(2008)은 정규 수업 시간외에 일상생활에서 영어 사용의 기회를 갖기 어려운 우리나라 환경의 특성 때문에 충분한 언어 입력을 통해서 학습자 스스로 문법을 내재화 한다는 것은 매우 힘든 일이며 문법 교육이 학생들의 언어 구사력 향상에 도움을 줄 수 있을 것이라고 하면서 문법 지도의 필요성을 언급하였다.

양현권(2008)도 외국어 교육에 있어 문법 교육은 필수적이라고 하면서 효과적이고 성공적인 학습을 위해서는 체계적인 영문법 교육이 필요하며 문법 교육의 기능을 보다 적극적인 관점에서 인정하고 활용해야한다고 주장했다. 특히 우리나라는 EFL 상황에 있기 때문에 학습자가 영어의 구조를 정확히 파악하고 문장에 대해 정확하게 이해할 수 있기 위해서는 문법이 지니고 있는 이러한 긍정적인 효과를 무시할 수 없으며 제 2언어인 영어를 학습하는데 문법 교육이 필요하다는 의견들이 많다.

2.1.3. 문법이 다른 영역에 미치는 영향

문법이 영어의 각 영역에 어떠한 영향을 끼치는지 몇몇 연구들의 실험 결과들을 살펴보도록 하자. Savage(2010)에 따르면 문법지식은 듣고 말하고 읽고 쓰는 영어의 4기능을 가능하게 하는 기본적인 능력으로서 정확한 문법 지식 없이는 효율적인 의사소통이 불가능하기 때문에 중요하다고 말하고 있다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기는 의사소통의 모습이자 언어의 4기능이지만 이 언어 기능들의 근저에는 항상 문법이 공통적으로 관여하고 있다.

이완기(2003)도 문법이 없이는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기능이 제대로 발휘할 수 없으며 의사소통 능력의 여러 가지 구성 요소 중에서 문법적 능력은 다른 구성 요소들 보다 두드러지게 우위에 있다고 주장한다.

채은혜(2012)는 문법교육이 수업의 만족도, 흥미도, 이해도를 높이는 정의적인 측면에서 긍정적인 역할을 함으로써 학습자들의 학습 동기를 더욱 강화시키는 것은 물론 듣기, 말하기, 쓰기, 읽기 4가지 영역에도 영향을 끼치기 때문에 현재의 의사소통 중심의 외국어 교육에서 배제되어온 문법 번역식 교수법에 대한 재 고찰의 가능성과 활용 방식을 제시하였다.

독해에 있어서 문법 능력을 중요시 하는 연구들이 있다. 먼저 이흥수(1998)도

문법과 의미 관계의 중요성을 언급하면서 독서할 때 의미 해석은 문법 사용 능력과 상관관계가 있다고 주장하였다. 그는 학습자들이 독해를 할 때 단어 자체보다도 읽고 있는 내용의 문법적인 관계들에 대해서 더욱 민감하다고 밝히면서 언어는 의미를 위주로 하는 것이기 때문에 독서에 있어서도 문법을 독립된 실재로서 생각하는 것은 잘못이며 문법은 반드시 의미와 연관시켜서 처리해야 한다고 주장하였다.

김부자(2004)는 구문 구조가 독해에 있어 가장 중요하고 기본적인 요소라고 주장한다. 많은 학생들이 기본 구문에 대한 지식이 없어서 문장 전체의 의미를 제대로 이해하지 못하고 있다고 지적하면서 올바른 독해를 위해 문법 능력이 있어야 한다고 말한다. 영어 읽기를 할 때 문법 교육에 대한 인지도 및 요구도를 조사한 박미경(2004)의 연구에 의하면 대학생들의 문법 교육에 대한 요구가 대체로 높은 것으로 나타났다. 특강이나 선택 과정으로 문법 강좌가 개설되는 것에 많은 학생들이 대체로 원한다고 답하여 호의적인 태도를 보여주었다. 그러나 학생들은 이해력, 어휘력, 문법 능력 중 문법 능력이 가장 부족하다고 답하였고 또한 가장 어려운 영역으로도 문법을 꼽았다. 이 연구의 결과는 독해 위주의 읽기 수업에 있어서도 문법 교육이 선호되고 필요하다는 것을 시사해 준다. 특성화고등학교 학생들의 영어 학습에 대한 선행 연구에서 곽은영(2004)과 안창환(1998)등은 학생들이 영어를 처음 접하게 되었을 때는 많은 호기심과 의욕을 가지고 임하지만, 낮은 기초 학력으로 인하여 학업 성취에 어려움이 초래되고, 이러한 과정에서 영어에 대한 흥미를 상실하게 된다고 하였다.

채문희(2005)는 대학교 1학년 학생들을 대상으로 한 연구에서 문법 학습은 영문 독해 능력 향상에 있어서 학습자에게 유의한 독해 능력 향상에 효과가 있다는 것을 보여준다. 남홍희(2015)는 전체 집단과 통제 집단의 영어 읽기와 문법에 대한 정의적 영역의 사전·사후 설문조사 결과를 비교 분석한 결과, 문법 수업을 받은 실험 집단이 그렇지 않았던 통제 집단에 비해 영어 읽기에 대한 흥미도, 자신감, 참여도, 문법 관련 흥미도 및 기대감, 문법에 대한 인식 등 모든 항목에서 높은 향상을 보였다고 밝히고 있다.

듣기에 있어서의 연구들을 살펴보면 서미경(2007)은 문법 지도가 초등학교 학생들의 영어 듣기 능력을 향상시킬 수 있는 효과적인 방법이라고 주장한다.

김우철(2009)의 연구에서는 영어 원어민 교사들은 문법을 주로 쓰기 활동과 관련하여 배웠으며 문법 지도는 쓰기에 가장 많은 도움을 줄 수 있을 것이라는

응답을 보였고 70%가 넘는 영어 원어민 교사들이 영어 문법을 중요한 것으로 인식하고 있다고 하였다. 이애란(2014)의 연구에서는 명시적 문법 지도가 학습자들의 영어 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 미치며 영어 쓰기에 대한 인식 변화에도 긍정적인 영향을 미친 것으로 나타났다. 특히 하위 수준의 학습자들에게 더 효과적이었다고 언급하고 있다.

말하기에서의 문법 교육의 영향을 살펴보면 김민지(2012)는 명시적인 문법 지도는 성인 학습자들의 말하기 능력 중 정확성을 향상시키는 결과를 낳았으며 문법 교육이 말하기 유창성을 저해한다는 문법 지도 반대론자들의 주장과는 달리 유창성 영역에서도 1.2% 향상되었다고 한다. 학습자들의 말하기 평가에서는 성인 학습자들이 문법 수업을 통해 정확성에 있어서 향상했을 뿐만 아니라 유창성의 향상 또한 보여주었으므로 문법 지도가 말하기 능력에서 긍정적인 영향을 끼친다고 한다.

최현정(2010)의 연구에서도 문법 지도가 말하기 유창성에 효과가 있다고 하면서 초등학교에서도 체계적인 문법 교육이 필요하다고 주장한다. 여러 연구들에서 보다시피 문법 교육이 영어의 4가지 영역에서 효과적인 결과를 가져왔다는 것을 볼 수 가 있으며 이러한 연구들을 통해 EFL 환경에서의 문법 교육이 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 가 있다.

2.1.4. 문법에 대한 교사와 학습자의 인식

언어 습득에 있어서 문법의 긍정적인 평가가 많은 연구들에 의해 밝혀지고 있다. 이러한 시점에 학습자와 교수자의 문법 교육에 대한 인식은 어떠한지 국내의 선행 연구들을 살펴보도록 하자.

김수경(2004)은 영문법 교육에 대한 학습자들의 인식 연구에서 서울 시내 중·고등학생 307명을 대상으로 학교 수업 시간 및 방과 후에 이루어지고 있는 영문법 학습에 대한 학생들의 관심과 흥미 욕구 등을 살펴보았다. 그 결과 학생들의 문법 학습에 대한 흥미, 자신감, 쉽다고 느끼는 정도는 현저히 부정적인 태도를 보였고, 학년이 높을 수 록, 문법 학습을 늦게 시작한 학습자일 수 록 부정적인 대답의 비율이 높게 나타났다고 하였다. 또, 문법 교육의 필요성 여부에는 필요하지 않다는 의견이 많다는 결론이 나왔다.

이운주(2007)는 서울 시내 여고 중위권 학생 96명을 대상으로 영문법에 대한 학습자들의 인식과 선호하는 교수법을 알아보기 위한 연구를 실시하였고 그 결과 대다수의 학생들이 영문법 학습에 대한 흥미와 자신감은 낮지만 잘 하고 싶은 욕구나 기대감은 높은 것으로 나타났다고 하였다. 또, 영문법 교육의 인식에 대한 연구는 장철기(2006)에서 찾아 볼 수 있는데 이 연구는 앞의 두 연구와 달리 연구 대상을 학생과 교사 두 집단으로 나누어 실시하였다. 그는 영어 문법에 대해 서울 시내 교사 53명과 고등학생 79명을 대상으로 교사와 학생들이 어떤 생각을 갖고 있는지에 대해 조사하였다. 연구 결과에서 교사와 학생 모두 말하기, 듣기, 쓰기 영역 보다 읽기와 문법에 관심이 높은 것으로 나타났고, 문법 학습에 대해 학생들은 학교 교육에서 문법 교육이 체계적으로 이루어지길 바라며 교사 또한 문법 설명이 쉽고 자세하게 나온 교재가 학생들에게 도움이 된다고 하였다. 이수진(2013)의 논문에서는 영문법 학습에 대한 교사와 학생의 인식 조사 연구에서 교사는 언어의 체계를 쌓고 읽기와 쓰기 활동에서 정확성을 높이기 위해 영문법 교육은 필요하다고 동의하였고, 학생들은 문법 학습에 대해 자신감 부족과 어려움을 호소하고 있지만 실제 영어 능력 향상을 위해서는 문법 영역이 필요한 학습이라 생각하는 학생들이 많았다. 또한 학생들은 교실에서의 문법 수업은 여전히 전통적인 교수법의 형태로 교사 위주의 강의식 수업이 진행되고 있기 때문에 만족하지 못하는 것으로 나타났다.

최진호(2012)는 중학생들을 대상으로 영어 문법 교육에 대한 인식을 조사했다. 그의 연구에서는 중학생의 79.3%가 영어 문법을 중요하다고 인식하였지만 71.2%의 학생들은 의사소통 중심 영어 수업을 영어 문법보다 더 선호한다고 응답했다. 그리고 학교에서 가르치는 문법 지도가 지루하게 느껴진다고 하였다.

오인숙(2009)은 고등학교 교사들과 학생들의 인식을 조사했으며 97%의 교사들과 83%의 학생들이 영어 문법 지도의 필요성과 독해 영역의 중요성을 긍정적으로 인식하고 있음을 보고하였다. 그러나 이러한 결과는 응답자들이 대학 수학 능력 시험과 밀접한 관계가 있고 현실적으로 그 결과에 예민하기 때문에 초래된 것이라 할 수 있다. 또한 학생들은 정확한 독해 해석과 좋은 영어 성적을 받기 위한 문법 학습의 필요성을 인식하고 있지만 학교 영어 수업에서 문법 연습 기회가 부족하다는 이유로 교내 영어 수업의 문법 학습에 대한 만족도 조사에서 67%가 부정적인 반응을 보였다.

조영진(2014)은 중학생과 고등학생을 대상으로 문법 학습에 대한 인식을 조사하고 비교했다. 그의 논문에서는 영문법 학습에 대한 학생들의 흥미와 자신감이 모두 낮은 편이고 중학생보다 고등학생이 영문법 학습에서의 흥미를 느끼지 못하고 또한 영문법 학습에 자신감이 없다는 결과가 나타났다. 중·고등학생들의 경우에 있어서는 대체로 영문법 학습이 필요하다고 생각하지만 특히 문어를 활용하는 영어 쓰기를 위해서 영문법 학습이 필요하다고 응답한 학생이 67.8%로 나타났고 영어 읽기를 위해서 영문법 학습이 필요하다고 응답한 학생은 54.7%에 달했다. 학생들이 문법 학습 시 어려움을 느끼는 점에 대해서 조사한 결과 외워야 할 문법 규칙이 많아서 부담스럽다는 의견이 가장 많았고 선생님의 문법 설명이 지루하다는 의견이 많았다. 학생들이 영문법에 대해 관심과 흥미가 낮아서 어렵다고 응답한 교사가 62.7%에 달했다.

김지원(2014)의 고등학교 교사와 학생들을 대상으로 문법 학습에 대한 인식을 조사한 연구에서 교사와 학생 집단은 모두 영어 능력 향상을 위해 문법 학습의 필요성을 인정하고 있으며 영어 성적을 잘 받기 위해서는 시험에서 요구하는 문법 지식에 관한 문제를 해결할 수 있는 능력이 필요하기 때문에 영어 문법을 학습하고 있다고 했다. 또한 교사와 학생 두 집단은 모두 영어 능력 향상을 위해 문법 학습이 필요하다고 인식하고 있지만 교사 집단에서 읽기와 쓰기의 문어 능력 향상을 위해 문법 학습이 필요하다는 점에 더욱 강하게 동의하는 것으로 나타났다. 그렇지만 두 집단 모두 문법 학습이 학생들에게 재미없고 어려운 학습 영역이라는 것에 강하게 동의하였으며 학생 보다 교사들이 문법 교수 및 학습에 관해 더욱 부정적으로 인식하고 있었다. 이에 대해 교사가 학습자로서 문법을 학습할 때 느꼈던 좌절감과, 현장에서 문법을 어려워하고 지루해하는 학생들을 지도함에 있어 느끼는 어려움을 이와 같은 결과의 원인으로 분석하였다.

학습자들이 문법을 어려워하는 반응을 나타내는 결과는 최상민(2007)의 연구에서도 발견할 수 있는데 고등학교 3학년 학생들을 대상으로 한 그의 연구 결과에서는 학생들의 문법 지식이 그리 높지 않아 영어 학습에서 문법을 제일 어려워하며 영어 교과목에 대해 부담을 느끼는 것으로 나타났다. 그래서 학생들은 교사가 수업 시간에 문법 지도에 중점을 두길 바라고 있었으며 이는 학생이 문법의 의미와 쓰임을 정확하게 이해하고 있지 못하는 것은 영어 성적과 높은 상관관계가 있다고 언급하였다. 박선영(2015)의 영어 문법에 대한 대학생과 중·고등학생의 인식 비교 연

구에서는 문법 학습이 영어 학습의 50% 이상의 비중을 차지한다고 학습자들이 응답하였으며 그러한 반응은 문법 학습 비중이 증가하고 있음을 보여준다.

위의 연구들에서는 대체적으로 영어 학습을 위해서 문법을 필요로 하지만 문법에 흥미를 느끼기 보다는 어렵고 지루하다는 의견들을 많다. 또한 문법을 공부하는 이유가 우리나라 교육의 특성상 시험 점수를 잘 받기위한 것이라는 응답도 많이 있었다. 이러한 연구 결과들에서 나타나듯이 대부분의 학습자들이 문법을 어렵고 지루하다고 느끼는 그 원인을 찾고 그에 대한 해결책을 모색할 필요가 있는 것으로 여겨진다.

2.2 문법 용어에 대한 고찰

문법 규칙을 설명하는 데 있어서 사용되는 언어를 Berman(1979)은 메타언어(metalanguage)라고 지칭하였으며 그것을 크게 전문 용어(technical terms)와 하위 전문 용어(subtechnical terms) 두 가지로 분류하였다. 전문 용어는 명사, 형용사, 분사, 절, 주어 등과 같이 문법을 기술적으로 설명하기 위한 용어들을 나타내며 나머지는 하위 전문 용어이다(Cowan, 1974). 이러한 문법 용어들을 사용해서 명시적인 문법 교수가 대부분 이루어지게 되는데 문법 용어 자체가 지닌 추상성으로 인해서 문법 용어에 대한 논란이 일고 있다. 이 절에서는 문법 용어에 대한 찬반론을 살펴보고자 한다.

2.2.1 문법 용어 사용에 대한 부정적인 입장

명시적 문법 지도에 대한 부정적 입장을 지지하는 대부분의 연구자들은 언어에 대한 지식이 궁극적으로 언어 유창성을 높여줄 수는 없다고 주장하며 문법 용어 사용에 대해 반대한다. 학습자가 문법 용어를 학습할 경우 의사소통을 향상시키는데 도움이 되기보다는 해당 언어에 대해 기술하는 능력이 향상될 것이라는 것이다(Halliwell, 1993). 다시 말해서 의사소통 중심의 교수 목표는 목표어를 수단으로 하는 상호 작용을 향상시키는 것에 있기 때문에 기술적이면서도 언어 분석적 언어인 문법 용어는 의사소통 중심의 교실에서는 필요하지 않다는 것

이다(Mitchell, 1993). 또한 기술적이고도 분석적인 문법 용어는 그 언어를 사용하고 있는 원어민조차도 문법 용어에 대해 명확한 개념을 가지고 있지 않을 만큼 이해하기 어려운 추상성을 가지고 있기 때문에 제 2언어를 배우는 학습자에게는 적절하지 않다는 것이다(Garrett, 1986). 실제로 우리나라에서 출판되는 대부분의 영어 교재에 사용되는 문법 용어에도 절의 기능을 설명하는 용어 중에 양보절과 같은 용어나 시제를 구분할 때 사용되는 완료와 같은 용어는 모국어에 없는 개념으로서 한글을 모국어로 사용하고 있는 원어민도 그 의미를 이해하기가 쉽지 않아서 부가적인 설명이 필요하다(박혜림, 2006). 이렇게 양보절, 완료와 같은 용어처럼 우리나라에서 사용되고 있는 문법 용어는 대부분이 한자어로 이루어져 있어서 용어 자체가 주는 어려움 때문에 학습자가 영어 문법을 학습하는데 있어서 더 어려울 수가 있다. 이해하기 어려운 문법 용어는 학습자로 하여금 생소한 제 2언어의 문법 규칙을 습득하는데 학습에 부담을 가중시켜 문법 규칙을 이해하는 과정을 더 어렵게 하는 방해 요소로 작용할 수가 있다(Corder, 1973). 사실 상당수의 제 2언어 학습자들은 문법 용어의 개념을 알고자 하는 경우가 드물며 정확히 모른 상태로 문법 용어를 사용하며 외국어를 학습한다.

Mohammed(1996)의 연구에서 문법 용어가 사용되지 않은 문법 설명이 문법 용어를 사용한 전통적인 문법 설명 보다 효과가 있다고 밝혔다. 그의 실험 연구에서 실험 집단은 아랍어와 영어의 대조를 통해 학습한 반면 통제 집단은 문법 용어를 사용한 전통적인 방법으로 문법 교수를 받았다. 이 실험에서 실험 집단이 통제 집단보다 더 정확한 예문을 만들어 냈다는 결과가 나왔다. 이에 대해 Mohammed는 상세하고 복잡한 문법 용어 규칙과 설명은 잘못된 문법 지도라고 설명하며 문법 지도에 있어서 문법 용어의 사용에 대해 부정적인 입장을 취했다.

문법 용어가 학습자를 위한 것이 아니라 교사들만을 위한 편리한 수단이라는 지적이 있는데 이점에 대해 Jeffries(1985)는 문법 용어가 학습자에 대한 교사의 기대를 충족시키는 도구로 사용된다고 지적하면서 문법 용어는 교사가 문법을 지도하는 데에 편리하고 유용한 통제 수단이며 성취도를 평가하는 가장 간단하고 객관적인 지표이기 때문에 교사가 문법 용어를 선호 한다고 설명한다.

Borg(1999)는 교사들이 문법 용어 사용에 대해 부정적 인식을 가지게 된 요소를 분석한 결과 문법 용어를 모르고도 모국어를 유창하게 할 수 있는 반면에 문법 용어를 많이 알고 있으나 오히려 유창하게 말할 수 없는 제 2언어에서의

경험과 학습자의 문법 용어 지식이나 교사 자신의 문법 용어 지식에 대한 불신 등이 영향을 미치고 있다고 하였다.

문법 용어 사용에 대해 반대하는 입장을 취하는 이러한 의견들처럼 학습자가 제 2언어를 학습하는데 있어 방해가 되는 문법 용어의 부정적인 요인을 참고하여 교수함으로써 영어 문법은 어렵고 지루하다는 학습자의 인식을 전환시켜줄 필요가 있다.

2.2.2 문법 용어 사용에 대한 긍정적인 입장

제 2언어 학습에 있어서 문법 용어의 사용에 대한 반대의 의견과는 달리 문법 용어가 제 2언어 학습에 중요한 역할을 한다는 의견들이 있다.

Faerch(1985)는 발화에 있어서 문법 용어가 모니터 역할을 하며 교사와 학습자를 이어주는 매개체와 같은 역할을 한다고 주장하면서 문법 용어 사용에 대해 긍정적인 입장을 취한다. 예를 들어 양화사를 ‘양에 대한 표현’이라고 일컫거나 한정사를 ‘명사와 함께 쓰이는 단어’라고 하는 것은 거추장스러울 뿐만 아니라 시간과 공간 낭비이며 우회적인 완곡 표현들에 대한 손쉬운 방법이 될 수 있음을 나타낸다. 이처럼 문법 용어는 문법적인 요소를 간단하게 명명하며 학습자들로 하여금 문법적인 요소를 범주화하도록 돕기 때문에 제 2언어 습득 과정에서 학습자가 문법적인 요소를 이해하는데 명확한 수단이 되며 학습자의 언어 습득을 돕는 긍정적인 역할을 한다고 주장한다.

Brog(1999)는 문법 용어의 사용에 대한 그의 연구에서 학습자가 문법 용어에 대해 편하게 여기며 문법 용어를 사용하여 제 2언어에 대해 이야기하는 것을 즐겁게 여긴다고 밝히고 있다. 또한 학습자들이 외국어를 학습하는 교실 상황은 대부분 많은 수의 학습자들이 함께 수업을 받는 대규모의 학습이 이루어지며 학생 중심이 아닌 문법 용어가 사용이 되는 교사 중심의 수업이 진행되기 때문에 대규모의 수업 환경에서의 문법 용어는 효율적인 평가를 위해 사용될 수 있다는 점이 문법 용어의 사용을 지지하는 예로 나타나기도 한다.

Cowan(2008)은 영어 문법을 배우는 것은 새로운 용어에 익숙해지게 되는 것이며 문법 용어들은 영어를 이해하는 데에 도움을 줄 뿐 만아니라 교사들이 학습자에게 문법의 세부 사항을 설명하는 데에 도움을 주는 편리하고 명확한

도구로 사용될 수 있다고 주장한다. 즉, 문법 용어를 사용하는 것은 학습자들이 외국어를 이해하는 데에 도움이 될 수 있는 명확한 수단이 될 수 있으며 또한 보다 더 효율적이고 경제적으로 학습자들이 언어를 습득할 수 있도록 할 수 있다는 것이다. Denham(2010)은 초등학교 학생들을 대상으로 한 그의 연구에서 게임을 통해서 학생들에게 문법 용어를 가르쳤으며 학생들은 어려움 없이 문법 용어에 자연스럽게 그 용어들을 사용할 수 있었다고 하면서 문법 용어가 학생들에게 부담을 주기 보다는 교사와 학생간의 새로운 현상을 효과적으로 설명하는 수업의 도구로 사용되었다고 밝혔다.

문법 용어의 이러한 효과적인 면에 있어서 Hudson(2010)은 언어 인식(language awareness)과 언어에 대한 지식을 언급하면서 언어 인식은 학습자가 언어에 대해 의식적으로 공부할 가치가 있다고 자각하는 개념이며 언어에 대한 지식은 명시적인 언어 교수를 통해 언어의 구조에 대한 지식과 그 언어에 대해 기술하는 문법 용어를 제시해주어야 한다는 개념이다. Lobeck(2010)도 학습자들이 단어를 적절한 그룹으로 쉽게 분류할 수 있었지만 각 그룹의 문법적인 라벨에 대해서는 확신이 없는 상태였다고 하면서 기초적인 지식을 제공하기 위한 도입부의 수업으로서 문법 용어에 대한 학습이 필요하다고 주장한다.

김은성(2007) 또한 문법 용어가 문법의 교수와 학습에 필수적으로 등장하는 영역이라고 하면서 단순히 의사소통을 위해서가 아니라 주요 문법 개념들을 익힐 수 있다는 점에서 매우 중요하게 다루어질 필요가 있다고 한다.

위의 연구들에서 나타나는 것처럼 문법 용어가 가지고 있는 장점들이 있기 때문에 문법 학습에 있어서 문법 용어를 완전히 배제할 수는 없다. 그렇기 때문에 문법 용어가 가진 장점과 단점들을 잘 파악하여 문법 교수를 함에 있어 문법 용어를 적절히 조율하여 사용할 필요가 있다.

2.2.3 한국어 및 다른 언어에 나타나는 문법 용어에 대한 양상

한국어에 나타나는 문법 용어에 대한 연구들을 살펴보면, 김은성(2007)의 연구는 현재의 한국어 문법 교육 내에서 문법 용어와 관련하여 학습자들이 겪고 있는 어려움이 무엇인지를 보여주는데 형태소, 관형사와 같은 너무나 생소한 말들로 인해 학습자들이 많은 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다. 학습자들은 부

사의 의미와 기능에 대한 이해에 앞서 부사라는 용어 자체를 이해할 수 없는 어려움 때문에 순조롭게 문법을 학습할 수 없었다고 언급한다. 이 연구는 고등학교 2학년 학습자의 문법 학습 경험 기술지를 바탕으로 하여 이루어졌기 때문에 현재 한국어 문법 교육의 모습을 일부 반영한다고 볼 수 있으며 그 가운데 문법 용어 사용의 문제점이 드러나는 것으로 파악할 수 있다.

한송화(2010)는 그의 연구에서 한국어 교사들이 전체적으로는 문법 용어 사용에 대해 부정적이라는 결과가 도출되었다고 밝힌다. 그 이유로는 문법 용어의 사용이 오히려 학습자의 문법 이해에 장애가 될 수 있으므로 교사들이 문법 용어 사용을 되도록 하지 않으려고 한다고 한다는 것이다. 그렇지만 문법 용어에 대한 교사 및 학습자의 인식에 대한 설문조사를 통하여 교사들은 문법 용어 사용을 피하고 있으나 학습자는 실제 교실에서 많은 문법 용어에 노출되고 문법 용어 사용에 대해서도 다소 긍정적인 입장을 보여 초급에서부터 문법 용어 사용이 필요하다고 인식하고 문법 용어도 한국어로 된 문법 용어를 선호하고 있는 것으로 나타났다.

안주호(2012)는 한국어 교수자의 문법에 대한 의식도를 조사한 결과 교수자들은 교실에서 문법 용어를 거의 사용하지 않는 것으로 나타났다. 문법 용어를 사용하는 경우 학습자에게 어느 정도 도움이 되는가 하는 질문에도 보통 이하의 대답이 80% 이상을 차지하여 문법 용어 사용에 대해 부정적인 인식을 갖고 있는 것으로 조사되었다. 또한 교수자들은 문법 용어 사용을 되도록 자제해야 한다는 것을 한국어 교원 양성 과정에서 교육받아 문법 용어 사용에 대해 부정적이라고 대답했다. 그러나 이와 동일한 내용의 설문조사를 학습자에게 한 경우 학습자들은 문법 용어 사용이 학습의 효율성을 가져온다고 답하고 있어 상반된 모습을 보이고 있다.

박철(2001)의 스페인어 학습에서의 문법 용어의 문제점을 다룬 연구에서는 스페인어의 단순 과거 시제를 ‘접속법 불완료 과거’라고 호칭하는 것에 대해 ‘접속법 과거’라고 단순화 할 필요가 있다고 하면서 문법 용어의 난해성은 스페인어 학습자에게 혼란을 야기 시키고 초보 학습자의 학습 의욕을 떨어뜨리며 흥미를 잃게 하는 요인이 될 수 있다고 주장한다. 또한 외국어 교육은 학습에 흥미 유발을 해야 하므로 문법 용어의 적합성은 매우 중요한 역할을 한다고 지적하면서 외국어 학습에 있어서 학습자가 받아들이기 쉬운 문법 용어를 써야 한다고 주장한다.

김나영(2009)의 일본어의 경우를 살펴보자면, 일본 학교 문법에서 다루어지는 문법 용어와 한국 고등학교 일본어 교과서 그리고 외국인들을 위한 일본어 교과서

에 나오는 문법 용어가 모두 다르기 때문에 학습자에게 혼란을 야기 시킨다고 지적한다. 교과서마다 다른 명칭을 사용하여 문법을 설명할 때 곤란함을 느끼며 이러한 점은 일본어의 학습 효과를 떨어뜨리는 요인으로 작용할 수 있다고 말하고 있다. 그러므로 효율적인 일본어 학습을 위해서는 문법 용어의 통일성이 중요하다고 주장하고 있다. 위의 연구들에서 보듯이 영어가 아닌 다른 언어에서도 문법 용어에 대한 문제점들이 있으며 문법 용어의 문제점들이 학습 효과에 있어서 부정적인 역할을 한다는 것을 볼 수 있다.

2.2.4 문법 용어에 대한 교사와 학습자의 인식

박혜림(2006)은 학생들이 대다수의 문법 용어와 그 형태 및 기능에 대해서 실제로 알고 있는 정도보다 그것을 더 잘 알고 있다고 생각한다면서 이는 학습자가 수업이나 참고서를 통해 문법을 학습할 때 문법 용어에 쉽게 노출되기 때문에 그 용어들에 대해 익숙하고 잘 알고 있는 것처럼 느끼지만 실제로 그것들을 아는 정도는 그 인식 정도에 미치지 못한다고 밝혔다. 김은정(2012)의 연구 결과에서 나타난 것처럼 반복되는 학습 과정에서 자연스럽게 문법 용어에 노출이 많이 되어 학생들 스스로 그 용어를 잘 알고 있다고 착각하지만 실제로는 그 형태나 쓰임들을 모르는 경우가 많이 있다. 이에 대해 김은정은 대다수의 학생들이 영어에 익숙해지기도 전에 그 보다 더 이해하기 힘든 문법 용어들로 인해 문법을 굉장히 어려운 것으로 느끼며 때로는 영어 자체에 흥미를 잃는 경우가 많이 있기 때문에 그 용어들을 대체할만한 보다 더 효율적인 지도 방안을 연구해야 할 필요가 있다고 주장한다.

이화자(2005)의 연구에서는 문법 용어를 아는 것이 영어 학습에 중요하다는 의견이 학생 집단 보다 교사 집단에서 더욱 높게 나타났다. 또한 그의 연구에서는 문법 용어 이해 정도와 영어 성취도 평가 간에 정적 상관관계가 높게 나타난 결과에 대해 그는 문법 용어에 대한 이해가 학생들 사이에서 보다 깊게 이루어져야 하며 문법 학습의 방해 요인으로 작용할 수도 있는 문법 용어에 보다 체계적인 접근이 필요하다고 주장한다. 즉, 학습자의 언어 인지 발달 단계를 정확히 파악하여 문법 용어의 사용 시기 및 사용 정도를 고려해야 한다는 것이다.

박혜림 & 이길영(2008)의 연구에서도 이화자의 연구에서처럼 문법 용어의

사용 시기와 정도를 고려해야 한다는 의견에 일치를 보이고 있다. 박혜림 & 이길영(2008)은 학습자들이 문법의 중요성에 대해 충분히 알고 있지만 문법을 학습하는 데 어려움을 느끼는 이유 중 하나가 문법 용어 이해를 어려워하는데 있다고 밝히고 있다. 이와 더불어 학교 현장에서의 한국어 문법과 영어 문법의 교육 시기가 엇갈려 있다는 것을 지적하고 있다. 다시 말해 7차 교육 과정에 적용된 중학교 국어 교과 과정에 한국어의 문법 지식은 중학교 3학년 2학기에 학습을 하는데 이 시기는 이미 영어에서의 문장 구성 성분 및 품사에 대한 용어에 노출이 되고 난 이후여서 학습자가 문법 용어를 이해하는데 있어 문제가 될 수 있다는 것이다. 즉, 모국어 문법의 학습이 영어 문법의 학습과 같은 시기에 이루어진다면 학습자들이 영어 문법 용어를 이해하는데 있어 느끼는 어려움을 줄일 수 있을 것이라고 주장하고 있다.

문법 용어에 대한 연구들에서 나타난 것과 같이 학습자들은 문법의 중요성에 대해 충분히 알고 있으나 문법을 학습할 때 접하게 되는 문법 용어를 이해하는데 있어 어려움을 느낀다는 것을 알 수 있다.

2.3 형태초점 교수법

2.3.1 정의

언어 교수에 대한 접근 방법은 다양한 변화들을 거치며 효과적인 접근 방법에 대한 연구들이 진행되어져 왔다. 외국어 교육에서 정확성을 강조하며 문법 교육만을 중시하는 접근 방법들은 의사소통에 있어서 유창성이 결여된 문제를 가져왔으며 반면에 유창성에 초점을 두고 의사소통 능력 향상에 강조를 둔 접근 방법은 정확성의 부재라는 바람직하지 않은 결과를 가져왔다. 한쪽으로만 치우친 이러한 접근 방법들이 가지고 있는 문제점들을 해결하고자 언어의 형태에 관한 지식과 함께 의미를 동시에 강조하는 형태초점 접근법이 나타나게 된다. Long(1998)은 전통적인 문법 교육이었던 형태중심 접근법에 의사소통 중심의 의미중심 접근법을 절충한 교수 방법인 형태초점 접근법을 제안한다. 다시 말해, 이 접근 방법은 의사소통 중심의 수업 방식과 언어의 형태에 주의를 기울이게 하는 교수 방법을

접목시켜 언어의 정확성과 유창성을 동시에 향상시키고자 하는 방법이다. 형태초점 접근법을 제안한 Long과 의견을 같이하는 주장들을 살펴보면 Larsen-Freeman(1991)은 진정한 의사소통 능력의 향상을 위해서는 언어 형태에 대한 학습을 기초로 의미와 기능에 대한 학습이 균형적으로 이루어져야한다고 하였으며 Fotos(2001)도 언어 사용 능력의 균형적인 발달을 위해서는 지나친 의미 중심의 의사소통 활동 보다는 언어 형태에 대한 학습 활동을 함께 병행해야한다고 하였다. Spada와 Lightbrown(1993)은 정확성만을 중시하는 형태중심 교수법과 유창성만을 중시하는 의미중심 교수법보다 형태초점 교수법이 언어 형식 교육에 더 효과적이라고 주장하였고 Doughty & Williams(1998)도 언어 형태에 대한 관심이 제 2언어 학습에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다.

형태초점 접근법에서는 의미와 의사소통 중심의 학습 상황에서 학습자의 의식을 상승시켜 학습자가 언어 형태를 인식하고 주목하도록 유도하는 몇 가지의 교수 기법들을 제시하고 있다. Doughty 와 Williams(1998)는 형태초점 접근법에 사용되는 기법들을 명시성(obtrusiveness)의 정도에 따라 <표 1>와같이 분류하였다.

<표 1> 명시성에 따른 형태초점 기법의 구분

형태초점 기법	암시적	명시적
	←-----	-----→
Input flood(입력채도)	X	
Task-essential language(과제필수언어)	X	
Input enhancement(입력강화)	X	
Negotiation(의미협상)	X	
Recast(고쳐말하기)		X
Output enhancement(출력강화)		X
Interaction enhancement(상호작용강화)		X
Dictogloss(듣고다시쓰기)		X
Consciousness-raising tasks(의식상승과제)		X
Input processing(입력처리)		X
Garden path(정원가로지르기)		X

<표 1>에서 보는 바와 같이 입력쇄도와 과제필수언어는 명시성의 정도가 매우 약하므로 가장 암시적인 기법임을 알 수 있으며 그 다음으로 입력강화가 명시성의 정도가 약한 순서로 나타난다. 이와 반대로 정원가로지르기 기법이 명시성이 가장 높으며 입력처리와 의식상승과제가 그 다음으로 명시성이 높다. 본 연구에서 수업 기법으로 투입된 입력강화와 고쳐말하기는 그 명시성의 정도가 약하여 암시적인 접근에 가깝다고 할 수 있다.

2.3.2 입력강화

형태초점 기법들 중 학습자의 주의를 집중시키기 위해 본 연구의 실험에서 사용된 입력강화(Input Enhancement) 기법은 명시성이 약하여 암시적인 방법이라 할 수 있다. 입력강화 기법은 언어 입력 자료에서 목표 언어 형태를 시각적으로 또는 청각적으로 두드러지게 조작하여 목표 언어 형태에 학습자의 주의를 집중시키는 기법이다. Sharwood-Smith(1993)는 입력강화 기법의 유형을 명시적인(explicit)인 방법과 암시적인(implicit) 방법으로 분류하여 제시하였다. 명시적인 방법으로는 학습하고자 하는 언어 형태를 메타언어(metalanguage)를 사용하여 설명한다거나 명시적 토론을 통해 학습을 도와주는 방법이 있다. 암시적인 방법은 목표 언어 형태를 볼드체, 이탤릭체, 대문자 등으로 조작하거나 밑줄 긋기 또는 색깔을 이용하여 목표 문법 구조를 시각적으로 두드러지게 목표 언어 형태를 강조하여 학습자로 하여금 목표 언어 형태에 주목하게 하게 하는 방법이다. 반면에 청각적 입력강화 기법은 목표 언어 형태에 해당하는 부분을 과장되게 발음하거나 느리게 말함으로써 목표 언어 형태에 학습자가 주의를 기울일 수 있도록 하게 하는 방법이다.

Doughty(1991)는 관계절을 목표 문법으로 대문자와 컴퓨터 하이라이트를 이용하여 입력강화에 대한 실험을 하였는데 시각적 입력강화를 받은 집단, 명시적 설명과 함께 시각적 입력강화를 받은 집단, 그리고 입력강화를 받지 못한 집단을 비교 분석하였다. 그의 연구에서 입력강화를 받지 못한 집단에 비해 입력강화를 받은 두 집단이 관계사절 습득에 향상을 보였으며 그 결과는 학습자의 주의집중이 중요하다는 것을 보여준다 할 수 있다.

입력강화 기법의 목적은 목표 언어 형태에 학습자의 주의를 집중시켜 학습자

의 관심을 목표 언어 형태에 집중하도록 의도적으로 유도하는 것이다(Rutherford & Sharwood-Smith, 1985). 학습이 일어나기 위해서는 학습자가 주목해서 인지하는 과정이 있어야 한다는 Schmidt의 주목하기 가설(noticing hypothesis)에 따라 학습자는 습득하고자 하는 언어 형태를 인식해야 할 필요가 있으며 제 2언어 학습에서 언어 형태에 대한 집중(attention)과 인식(awareness)의 역할이 이루어져야 한다는 것이다(Schmidt, 1995).

White(1991)은 언어 입력 자료에서 특정 부분을 볼드체와 이탤릭체를 이용해 목표 언어 자질을 강화하여 제시하는 실험을 하였다. 이 실험을 통해 그는 시각적인 입력강화는 목표 언어 자질을 좀 더 빠르게 습득하게 하지만 목표어와 모국어의 언어 구조 체계가 다른 경우에는 목표 언어 형태에 대한 명시적인 설명이 보다 효과적이라고 주장하였다. 또한 Izumi(2002)는 시각적 입력강화가 학습자들의 주목에는 긍정적인 효과가 있었으나 언어의 습득에 있어서는 유의미한 영향을 주지 못했다고 언급하면서 출력 활동을 함께 병행할 것을 제안하였다. 이 기법은 명시성(obtrusiveness)의 정도가 입력채도 보다는 강하고 의식상승 과제나 정원가로지르기 기법보다 약하다는 점에서 학습자의 언어 형태에 대한 관심을 적절히 유도하여 암시적인 습득을 가능케 한다.

본 연구에서는 학습자의 주의를 집중시키기 위해서 목표 언어 형태에 대해 문법용어를 사용하기 보다는 모국어 쓰임을 활용해서 문법 제시한 후, 3단계에서 목표 문법이 가지고 있는 특징에 굵게 밑줄을 그으며 크게 말함으로써 시각적이고 청각적인 입력강화 기법을 사용하였다.

2.3.3 고쳐말하기

고쳐말하기(Recast)는 어린이의 모국어 습득 과정에서 착안한 것으로 아이의 부정확한 발화를 올바른 형태로 수정하여 되물어 주는 것이다. 다시 말해, 교사는 학습자의 오류에 대해 정확한 형태로 수정하여 피드백을 제공함으로써 학습자가 오류를 인식하고 수정할 수 있게 하여 수정이 이루어진 언어 형식에 대해 관심을 갖게 하는 기법이다.

Kazuya Saito(2013)는 일본 대학생들을 대상으로 고쳐말하기 기법이 형태초점 교수법과 함께 /r/ 의 습득을 얼마나 촉진시킬 수 있는지를 실험하였다. 그는

형태중심 교수법의 수업을 받은 통제집단과 형태초점 교수법으로 수업을 받은 집단, 그리고 형태초점 교수법과 함께 고쳐말하기 기법의 수업을 받은 세 집단을 비교 분석하였다. 이 실험에서 형태초점 교수법 수업을 받은 집단이 수업 중에 학습한 어휘에 있어서 상당한 향상을 가져온 반면에 형태초점 교수법과 함께 고쳐말하기 기법의 수업을 받은 집단은 수업 중에 학습한 어휘 뿐 만아니라 학습하지 않은 어휘에서도 형태초점 교수법 수업을 받은 집단과 유사한 향상을 보였다는 결과가 나타났다. 이 결과를 통해 그는 고쳐말하기 기법이 어휘 단위에서 제 2언어의 발화에 대한 음성적 양상으로 학습자의 관심을 유도하는 촉진제 역할을 한다고 주장하였다.

Sukanda Sa-ngaphan(2009)는 고쳐말하기 기법을 통해 암시적인 형태초점 교수법과 명시적인 형태초점 교수법의 효과를 비교하는 실험을 하였다. 태국의 11학년을 대상으로 한 이 실험에서는 고쳐말하기를 통한 명시적인 형태초점 교수법이 암시적인 형태초점 교수법보다 발화 생산에서의 정확성과 유창성에서 효과가 있다는 결론이 도출되었다. 그는 이 실험 결과를 통해 학습자들이 고쳐말하기 기법을 단지 같은 말을 정확하게 반복하는 것으로 여길 수 있기 때문에 교수자들은 형태초점 기법에 익숙해져야 하며 학습자들의 오류를 수정하는데 시간을 보내는 것은 발화 생산의 정확성을 촉진하는데 바람직하다고 주장했다.

Mojtaba Mohammadi(2009)는 이란의 대학생들을 대상으로 피드백의 방법인 고쳐말하기와 메타언어적 단서의 효과를 알아보고 암시적인 피드백과 명시적인 피드백을 비교하는 실험을 하였다. 한 집단은 고쳐말하기를 이용해서 피드백을 받았으며 다른 집단은 메타언어적 단서를 가지고 피드백을 받았다. 이 실험의 결과는 두 가지의 피드백이 모두 효과가 있었지만 메타언어적 단서가 훨씬 더 효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 명시적인 피드백이 암시적인 피드백 보다 효과가 있다는 결과를 보였다. 이 연구를 통해 그는 어떤 종류가 사용되든지 수정 피드백은 학습자가 언어 형태를 입력하는 것에 관심을 두기 때문에 Sharwood-Smith(1991)가 입력 강화라고 말하는 강조된 입력을 제공할 수 있다고 주장한다. 또한 그는 언어 형태에 대한 학습자의 주의를 집중시키기 위해서는 교육적인 전략이 필요하다고 말한다.

다음의 그림은 Doughty와 Varela(1998)의 고쳐말하기 기법의 예로써 고쳐말하기 기법과 명시적인 입력의 결합이 더 효과적임을 보여주고 있다.

예 1. 형태상의 오류에 대한 고쳐말하기

Jose: I think that the worm will go under the soil.

Teacher: I **think** that the worm **will** go under the soil?

Jose: (No response)

Teacher: I **thought** that the worm **would** go under ther soil.

Jose: I **thought** that the worm **would** go under the soil.

예 2. 의미상의 오류에 대한 고쳐말하기

Student: I need to **look at** the work in the dictionary.

Teacher: You need to **look up** the work in the dictionary.

예 3. 화용적 오류에 대한 고쳐말하기

(Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999)

Student: I **arise** at six in the morning.

Teacher: Ok. You **get up** at six in the morning.

[그림 1] 고쳐말하기 기법 사용의 예

본 연구에서는 입력강화를 처치한 3단계의 다음 단계인 4단계에서 학습자들에게 주어진 우리말 문장을 영작하여 발화해 보게 하였으며 [그림 1]처럼 오류가 있는 학습자들의 발화는 수정할 수 있는 기회를 주었고 스스로 수정하지 못하는 경우에는 수정할 수 있도록 유도하였다.

2.3.4 모국어의 역할

제 2 언어 학습에 있어서 모국어는 오랫동안 방해가 되는 것으로 여겨져 왔고 제 2언어 학습을 방해하는 요소로 간주되던 때도 있었다. 그러나 대조분석의 약설을 살펴보자면 어떤 언어를 배우든지 이전의 경험이 미치는 영향을 무시할 수 없으며 이전의 경험으로서의 모국어의 영향을 간과 할 수 없다는 점을 강조하고

있다. 이처럼 언어 간의 영향(cross-linguistic influence: CLI)이 제 2언어 습득에 있어서 중요한 언어적 요인이라는 것이다. 이러한 언어 간 영향은 단지 학습자의 모국어가 제 2언어에 미치는 영향만을 의미하는 것이 아니라 제 2언어가 모국어에 미치는 영향, 모국어와 제 2언어 이후에 다중언어 학습자가 학습하는 모든 언어들이 서로에게 다양한 방법으로 영향을 미치는 것도 지칭한다. 이처럼 제 2언어를 학습하는데 있어서 모국어의 방해 요소로 작용하는 간접 현상으로 여겨지기 보다는 모국어와 제 2언어를 구사하는 이중언어 능력은 의사소통 기술을 강화 시키는 것으로 여겨지고 있다(Duly, Burt, & Krashen, 1982)

Krashen(1982)은 제 2언어 학습에서 대다수의 문법적인 오류에 학습자의 모국어의 반영되어 있지 않으며 제 2언어 학습자가 제 2언어의 문법적인 정확성을 결정할 때 모국어의 구조와 연결되기 보다는 제 2언어의 문장 형태와 관련이 있었다고 한다. 이러한 오류는 모국어의 간접 현상이 아니라 목표어로 의사소통 할 만큼 충분히 의미적인 상황에 노출이 되기도 전에 목표어를 사용해야 하는 상황에서 유발된 제 2언어의 조급한 사용 때문이라고 한다.

Weschler(1997)와 Wigglesworth(2002)는 모국어로 생각하는 것이 어느 정도는 제 2언어를 학습하는데 방해가 될 수 있지만 모국어와 제 2언어 사이에는 항상 방해가 있기 때문에 이를 인정하고 모국어를 제 2언어 학습에 도움이 되는 요소로 볼 수 있다고 주장한다. 또한 학습자들이 동기 부여를 받게 된다면 중간언어 단계의 화석화는 일어나지 않을 수 있으며 모국어를 주의 깊게 사용한다면 학습 시간을 절약할 수 있다고 한다. 이러한 그의 주장은 제 2언어 학습에서의 모국어 사용은 제 2언어로 사고하는 것에 방해가 되며(Rivers & Temperley, 1978) 모국어에 의존하게 되어 중간언어가 화석화되는 결과를 가져 올 것이며 (Selinker, 1992) 제 2언어를 학습하는 시간을 낭비하게 될 것이라는 주장을 반박하는 것이다. Wigglesworth(2002)는 제 2언어 학습에서 모국어는 학습자에게 교사의 지시 내용을 이해시키거나 새로운 개념을 제시할 때 사용되며 두 언어 사이의 유사점과 차이점을 확인하는데도 사용된다고 한다. 이러한 모국어의 사용은 학습자에게 자신감을 증가시키고 불안감을 줄어든게 하기 때문에 제 2언어에 대한 수준이 낮거나 초보자 집단에게 모국어를 사용했을 때 가장 유용하고 효과적이라고 주장한다. 그러므로 제 2언어를 습득하는데 있어서 제 2언어 능력이 낮은 학습자에게 사용하는 모국어 활용은 제 2언어 학습을 간접하는 것이 아

나라 학습을 더 촉진하는 역할을 할 수 있다.

최인철(2007)은 그의 연구에서 제 2언어 학습에 있어서의 모국어 효과를 보여주는 모국어 활용 학습의 3단계를 제시하고 있다. 먼저 모국어 활용 이해 기반 단계(Comprehension-based Acquisition in EFL)에서는 제 2언어의 표현이 모국어로 정확히 이해될 때 극대화된다고 한다. 다음 단계인 모국어 활용 표현 기반 강화 단계(Production-based Reinforcement)에서는 상황 또는 문맥에 근거한 모국어 표현이 생각난 후에 그와 연결한 제 2언어 표현을 사용하게 되면서 제 2언어 습득이 강화된다고 한다. 마지막 단계인 이중 언어 완성 단계(Completion of Coordinate Bilingualism)에서는 지속적인 훈련을 통해 모국어 활용 표현 강화 단계를 통하여 제 2언어 표현은 모국어를 통하지 않고 점차 곧바로 표현할 수 있게 되는 단계라고 한다.

이처럼 모국어는 제 2언어 학습을 촉진시키는 긍정적인 역할을 하고 있으며 그러한 이점은 제 2언어의 학습에 적용되고 있다. 따라서 본 연구에서도 제 2언어 학습에서의 모국어의 장점을 이용하고자 목표 문법의 제시 단계에서 목표 문법에 해당하는 문법 용어 대신에 모국어를 활용해서 제시 하고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

본 장에서는 제 2장에서 살펴본 이론적 배경을 근거로 연구 문제들을 검증하고자 실시한 구체적인 실험 연구 방법을 연구 문제, 연구 대상, 연구 기간 및 절차 그리고 연구 도구 등으로 나누어 제시하고자 한다.

3.1 연구 문제

본 연구의 목적은 모국어를 활용한 문법 제시 방법이 학습자들의 목표 문법(동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사) 학습에서 어떠한 영향을 미치는지 알아보는 데 있다. 즉, 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 방법이 학습자의 학습 효과 및 학습자에게 미치는 영향 등을 조사하는 것이다. 이러한 연구 목적을 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- 문제 1. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력 강화와 고쳐 말하기를 적용한 수업은 학습자들의 학업성취에 긍정적인 영향을 미치는가?
- 문제 2. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력 강화와 고쳐 말하기를 적용한 수업은 학습자들의 장기 기억에도 효과가 있는가?
- 문제 3. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력 강화와 고쳐 말하기를 적용한 수업은 학습자들의 정의적 측면에 긍정적인 영향을 미치는가?

3.2 연구 대상

본 논문의 연구 대상은 광주광역시 4년제 대학교 1학년 2개 반을 선정하였다. 실험 대상으로 선정된 2개 반은 각각 수요일(A반)과 목요일(B반)에 교양 과목으로 영어를 수강하는 학생들로 구성되었다. 실험 집단으로 선정된 A 반은 여학생 21명,

남학생 32명으로 총 51명이었고 통제 집단으로 선정된 B반은 여학생 13명, 남학생 27명으로 총 40명이었다. 이 학생들 중 실험이 진행되는 기간 도중에 휴학이나 결석으로 인해 총 3회의 테스트 중 한번이라도 테스트를 받지 못한 학생들은 제외되어서 <표 2>에서와 같이 각각 실험 집단 34명, 통제 집단 34명을 연구 대상으로 실험이 진행되었다. 이 두 집단의 영어 활용 능력은 사전 테스트로 치러진 100문항의 토익 문제(Listening 50문제, Reading 50문제)에서 12점에서 34점 사이의 수준이었다.

<표 2> 수업 방법에 따른 두 집단의 비교

집 단	수 업 방 법	총 사례수
통제 집단	문법 용어를 사용한 전통적인 문법 제시	34
실험 집단	모국어 활용한 문법제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법 적용	34

학습 방법에 따른 학습 효과의 차이를 확인하기 위하여 영어 성적이 동일하다고 판단되는 두 집단을 확보하고 이 두 집단이 실제로 영어 성적에 차이가 있는지를 사전 수준 평가를 통해 검증하였다. 실험 집단과 통제 집단의 평균과 표준편차는 <표 3>와 같다.

<표 3> 실험 집단과 통제 집단의 사전 영어 평가와 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	22.68	5.481	-.559	-.377	66	.707
통제 집단	34	23.24	6.670				

실험 집단과 통제 집단이 영어 성적에 통계적으로 유의미한 차이가 없는 동질의 집단임을 밝히기 위해 사전 평가로 치러진 점수를 독립 표본 T-검정으로 분석하였다. 먼저, 두 집단 영어 성적은 등분산을 갖는 것으로 파악되었다 (Levene 등분산 검정; $F=2.01$, $p=0.161$). 따라서 등분산이 가정된 조건에서

두 집단의 영어 성적 평균의 동일성에 대한 검증을 실시하였으며 두 집단의 평균이 동일하다는 가설은 기각되지 않았다(유의 확률=0.707 >0.05). 즉, 두 집단은 동일한 영어 수준을 갖고 있는 집단으로 볼 수 있다.

3.3 연구 기간 및 절차

연구 기간은 <표 4>에서와 같이 2015년 3월 11일부터 6월 4일 까지 총 9주에 걸쳐 진행되었다. 2단계인 수업은 중간고사 기간과 사전, 사후 평가 그리고 지연 평가 단계를 제외한 6주 동안 6차시로 진행되었으며 주 1회 한 시간씩 진행되었다. 3단계인 사후 평가와 사후 설문은 6차시를 마친 직후에 실시되었다. 마지막으로, 지연 사후 평가는 사후 평가 후 2주가 경과된 시점에서 실시되었다.

<표 4> 연구 기간 및 절차

단 계	1 단계	2 단계	3 단계	4 단계
내 용	사전 평가 & 사전 설문	수업 실시	사후 평가 & 사후 설문	지연평가
날 짜	3,11~3,12	3,18~4,30	4,29~4,30	5,13~5,14

1) 연구 계획 단계(2014. 11 ~ 2014. 12)

연구의 주제와 목표를 정하고 형태초점 교수법과 제 2언어 학습에서의 모국어의 역할에 관련된 문헌 및 선행 연구들을 중심으로 구체적인 연구 계획을 수립하였다.

2) 실험 전 단계(2015. 1 ~ 2015. 2)

문법 학습과 문법 용어에 대한 학습자들의 인식을 알아 볼 수 있는 사전·사후 설문지를 개발하고 작성하였다. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 실험 수업 모형과 교수 학습 지도안 등을 구안하고 사전·사후 검사 평가지의 문항을 개발하였다.

3) 실험 단계(2015. 3 ~ 2015. 5)

3월 둘째 주에 사전 평가지를 투여하여 학습자들의 영어 문법과 문법 용어에 대한 인식에 대해 조사하였고 사전 평가를 실시하여 실험 집단으로 선정된 두 집단이 동일한 집단임을 검증하였다. 셋째 주부터 고안한 수업 모형과 교수 자료들로 6주 동안 실험 수업을 실시하였으며 실험 수업이 끝난 직후 사후 평가를 실시하고 2주일 후 지연 평가를 실시하였다. 또한 사후 평가와 함께 사후 설문을 실시하였다.

4) 결과 분석(2015. 6 ~ 2015. 9)

실험 수업이 끝난 직후 실시한 사후 평가와 지연 평가를 사전 검사와의 비교 자료로 삼았으며 사후 설문을 통해 사전 설문 결과와 비교 분석하고 6주간 실시한 실험 수업에 대한 학생들의 반응을 살펴보았다. 또한 본 연구와 관련된 자료 분석, 검사 결과 분석, 설문 결과 분석을 통하여 수집된 자료, 기록물 등을 정리하고 종합하여 결론과 시사점을 도출하였다.

3.4 연구 도구

본 절에서는 연구에 사용된 실험 도구들인 사전·사후·지연 문법 능력 평가지, 설문지, 문법 수업 자료, 통계 도구 및 자료 분석 방법 등에 대하여 살펴보려고 한다.

3.4.1 사전·사후·지연 문법 능력 평가지

사전 평가 시험지의 문제는 토익 출제기관인 ETS가 개발한 초급 수준의 문법 문제 50문항과 Listening 50문제로 구성되었다. 사후 평가와 지연 평가는 실험에 사용된 동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사에 대해 각 파트별 해석 5문항과 영작 5문항의 총 40문항으로 이루어졌으며 각각 100점 만점으로 환산하였다. 영작 문항으로 구성된 시험지의 특성상 공정한 평가를 위해 복수의 평가자를 두어 채점하였다. 보다 정확한 영어 문법 능력을 알아보려고 사후·지연 평가에

객관식 문항이 아닌 해석과 영작의 주관식 문항으로 평가를 하였다. 사후 평가에 사용된 문제는 능률영어사의 Grammar Inside와 마더텅의 중학영문법 3800제에 수록된 문제들로 구성이 되었다.

3.4.2 설문지

본 연구에서 사용된 설문지 및 면담 질문지는 총 3가지이다. 첫째, <표 5>에서와 같이 영어 및 문법 학습과 영어 문법 용어에 대한 사전 설문지, 둘째, <표 6>과 <표 7>이 포함된 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 집단의 반응을 측정하기 위한 추가 사후 설문지로 구성되어 있다.

<표 5> 사전 설문 문항 분류

설문 내용	총 문항수	설문 번호
1. 영어 및 문법에 대한 흥미도	3	1~3
2. 영어 및 문법에 대한 자신감	3	4~6
3. 영어 문법 수업에 대한 태도	3	7~9
4. 문법 용어에 대한 이해도	3	10~12
총 계	12	

<표 5>는 영어 및 문법 학습과 영어 문법 용어에 대한 사전 설문지 문항 분류를 제시하고 있다. 이는 영어 및 문법 학습과 영어 문법 용어에 대한 자신감, 흥미도, 태도 및 영어 문법 용어에 대한 이해도를 측정하기 위한 설문지이다. 학생들의 의견을 알아보고자 실시된 설문 문항은 총 12문항으로 매우 그렇다-5점, 그렇다-4점, 보통이다-3점, 그렇지 않다-2점, 매우 그렇지 않다-1점으로 배점하였다. 설문지 예시는 <부록 4>에 제시되어 있다. <표 5>의 각 영역별 설문 문항은 다음의 <표 6>과 같다.

<표 6> 사전 설문조사의 영역별 설문 문항

영역	설문 문항
흥미도	1. 나는 영어에 흥미가 있다.
	2. 나는 영어 학습에 관심이 많다.
	3. 나는 영어 문법에 관심이 많다.
자신감	1. 나는 영어 문법을 잘 안다고 생각 한다.
	2. 나는 영어를 잘 한다고 생각 한다.
	3. 나는 영어 문법에 자신감이 있다.
태도	1. 나는 영어 문법이 이해하기 쉽다.
	2. 나는 영어 문법 수업이 재미있다.
	3. 영어를 잘 하려면 영어 문법을 잘 알아야한다.
이해도	1. 나는 문법 용어를 이해하는데 어려움을 느낀다.
	2. 나는 문법 용어를 사용하여 문법이 제시되는 수업이 쉽다.
	3. 나는 문법 용어가 이해하기 어려워서 문법이 더 어렵고 지루하게 느껴진다.

<표 7>은 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 집단의 사후 설문지 문항 분류를 제시하고 있다. 이는 학습 방식과 목표 문법에 대한 효용도를 묻는 문항들로 구성되어있다.

<표 7> 사후 설문 문항 분류

설문 내용	총 문항수	설문 번호
1. 목표 문법에 대한 효용도	4	1~4
2. 학습 방식에 대한 효용도	3	5~7
총 계	7	

<표 7>의 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 집단의 사후 설문지 문항 분류에 해당하는 설문 문항은 다음의 <표 8>와 같다.

<표 8> 사후 설문조사의 영역별 설문 문항

영역	설문 문항
목표 문법에 대한 효용도	1. 모국어를 활용한 문법 제시 수업은 동명사를 배우는데 도움이 되었다.
	2. 모국어를 활용한 문법 제시 수업은 현재분사를 배우는데 도움이 되었다.
	3. 모국어를 활용한 문법 제시 수업은 to-부정사를 배우는데 도움이 되었다.
	4. 모국어를 활용한 문법 제시 수업은 관계대명사를 배우는데 도움이 되었다.
학습 방식에 대한 효용도	1. 모국어를 활용한 문법 제시 수업은 문법 용어만을 사용한 문법 수업 보다 재미있었다.
	2. 모국어를 활용한 문법 제시 수업은 문법 용어만을 사용한 문법 수업 보다 이해하기가 쉬웠다.
	3. 모국어를 활용한 문법 제시 수업은 문법 용어만을 사용한 문법 수업 보다 수업에 집중하는데 도움이 되었다.

<표 9>는 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 집단의 개방형 추가 사후 심화 설문지 문항을 제시하고 있다. 이는 객관식의 질문에서는 입수할 수 없는 학습자의 주관적인 반응을 이끌어내려는 의도로 실시된 설문으로 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업을 받는 동안 학습자들이 느꼈던 재미있었던 점, 어려웠던 점, 만족한 점 및 보완할 점 등을 구체적으로 묻는 질문들로 구성되어 있다. 사후 설문지 예시는 <부록 5>에 제시되어 있다.

<표 9> 개방형 사후 심화 설문지 문항

번호	설문내용
1.	모국어를 활용한 문법 제시 수업을 받으면서 재미있었던 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?
2.	모국어를 활용한 문법 제시 수업을 받으면서 어려웠던 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?
3.	모국어를 활용한 문법 제시 수업을 받으면서 효과적이고 만족했던 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?
4.	모국어를 활용한 문법 제시 수업에 보완할 점이 있다면 구체적으로 무엇인가요?

3.4.3 문법수업 자료

본 연구에서 실시된 문법수업은 <표 10>에서와 같이 총 6차시로 진행되었다. 목표 문법에 해당하는 문법 용어를 사용하지 않고 모국어인 우리말의 쓰임을 사용해서 목표 문법을 제시하기 위해 동사를 다른 품사로 활용하기 위해서 동사를 변형시킨 동명사, 현재분사, to-부정사 그리고 관계대명사를 선택했으며 수식어로 인해 길어진 문장을 학습자들이 어려워하기 때문에 현재분사, to-부정사, 관계대명사는 수식어 역할을 하는 형용사적인 용법에 초점을 맞추어 차시별 내용을 구성하였다.

<표 10> 수업 차시별 내용

차시	학습계획
1	동명사
2	현재분사
3	동명사와 현재분사의 차이점
4	to-부정사
5	현재분사와 to-부정사의 차이점
6	관계대명사

집단 단계	문법 용어 사용의 전통적인 문법 제시	모국어 활용한 문법 제시	시간
도입	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 목표 전달하기 • 목표 문법에 대한 학습자들의 사전 지식 점검하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습 목표 전달하기 • 목표 문법에 대한 학습자들의 사전 지식 점검하기 	5분
전개	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 1단계: 자료 제시 목표 문법이 포함된 문장들 제시 </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 2단계: 명시적인 설명 교사가 문법 용어를 사용하여 문법 규칙을 명시적으로 설명하기 </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 3단계: 연습 목표 문법에 관한 연습 문제 풀기 </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 1단계: 자료 제시 목표 문법이 포함된 형태를 우리말의 쓰임을 활용하는 예를 든다. </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 2단계: 암시적인 설명 목표 문법이 포함된 영어 형태를 알려주며 두 언어 간의 유사한 쓰임을 비교한다. </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 3단계: 입력 강화 영어 문장의 목표 문법에 해당하는 부분에 밑줄을 그으며 큰소리로 발음한다. </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 4단계: 교쳐말하기 목표 문법이 포함된 문장을 학습자로 하여금 직접 해석하고 영작하게 하며 오류 시 수정할 기회를 준다. </div>	30분
정리	<ul style="list-style-type: none"> • 교사가 문법의 핵심 사항을 정리하고 학습자의 질문에 응답하기 	<ul style="list-style-type: none"> • 우리말처럼 영어에도 유사한 장치가 있다는 것을 비교 설명하며 정리하고 목표 문법에 해당하는 문법 용어를 간단하게 풀이하며 언급한다. 	15분
장소	교실	교실	총 50분

[그림 2] 집단 간 문법 수업 절차 비교

[그림 2]는 두 문법 수업 집단의 수업 절차를 비교해서 제시하고 있다. 두 문법 수업 집단의 차이점을 살펴보면 문법 용어를 사용하는 전통적인 교사 설명 집단의 경우에는 자료 제시 → 명시적인 설명 → 연습의 3단계를 거친다. 반면, 모국어를 활용한 문법 제시와 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 집단의 경우에는 자료 제시(모국어 활용) → 암시적인 설명(모국어 활용) → 입력강화 → 고쳐말하기의 4단계를 거친다. 이에 따른 문법 수업 자료는 [그림 3]와 [그림 4]에 예시되어 있다.

1차시-문법 용어를 사용한 전통적인 문법 수업(동명사)

1. 동명사는 'V-ing'의 형태로 문장 속에서 명사처럼 주어, 보어, 목적어 역할을 합니다.

▶ 주어 역할

Riding a roller coaster is exciting and scary.
 Playing soccer is his favorite thing.

▶ 보어 역할

My dream is having my own room.
 His goal is watching all the movies here.

▶ 목적어 역할

He enjoyed playing the drums.
 We talked about changing the plan.

2. 빈칸에 알맞은 말을 고르고 무슨 역할로 쓰였는지 답해 보세요.

- (1) _____ up early is very hard for me.
 ① Get ② Getting ③ To getting
- (2) I don't like _____ fun of others.
 ① make ② making ③ to making
- (3) Yuna's goal is _____ a championship.
 ① win ② wining ③ to wining
- (4) I'm scared of _____ a bike.
 ① ride ② riding ③ to riding
- (5) Her job is _____ wedding dresses.
 ① design ② designing ③ to designing

3. 우리말과 일치하도록 () 안의 말을 이용하여 문장을 완성하시오.

- (1) 나의 여자친구를 만나는 것은 즐겁다. (meet)
 → _____ my girlfriend is fun.
- (2) 사진을 찍는 것은 어렵지 않다. (take, pictures)
 → _____ is not difficult.
- (3) 내 취미는 야외에서 사진을 찍는 것이다. (my hobby, taking, is, photos, outside)
 → _____
- (4) 너의 실수는 너무 빠르게 말한 것이었다. (speaking, too fast, your mistake, was)
 → _____
- (5) Jane은 그녀의 가족을 위해 요리하는 것을 즐긴다. (for her family, enjoys, Jane, cooking)
 → _____

[그림 3] 문법 용어를 사용한 문법 제시 집단 수업 자료 예시

1차시-모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업(동명사)

1. 다음 우리말의 예를 먼저 본 다음 영어의 예를 봅시다.

- 타다 → 타는 것, 타기 • 먹다 → 먹는 것, 먹기 • 놀다 → 노는 것, 놀기 • 공부하다 → 공부하는 것, 공부하기
- ride → riding • watch → watching • clean → cleaning
- ※ 우리말은 동사의 단어 끝을 다른 형태(-는 것, -기)로 바꿔서 동사를 명사로 사용할 수 있습니다.
우리말처럼 영어 동사에도 -ing를 붙여서 명사로 만들 수 가 있고 아래의 예문들처럼 문장에서 주어, 보어, 목적어로 사용할 수 가 있습니다.

▶ 주어 역할

Riding a roller coaster is exciting and scary.

Playing soccer is his favorite thing.

▶ 보어 역할

My dream is having my own room.

His goal is watching all the movies here.

※ 주어, 보어, 목적어라는 문법 용어에 대해서 쉬운 설명으로 자세히 풀이해준다.

▶ 목적어 역할

He enjoyed playing the drums.

We talked about changing the plan.

2. 빈칸에 알맞은 말을 고르고 무슨 역할로 쓰였는지 답해 보세요.

(1) _____ up early is very hard for me.

- ① Get ② Getting ③ To getting

(2) I don't like _____ fun of others.

- ① make ② making ③ to making

(3) Yuna's goal is _____ a championship.

- ① win ② wining ③ to wining

(4) I'm scared of _____ a bike.

- ① ride ② riding ③ to riding

(5) Her job is _____ wedding dresses.

- ① design ② designing ③ to designing

3. 우리말과 일치하도록 () 안의 말을 이용하여 문장을 완성하시오.

(1) 나의 여자친구를 만나는 것은 즐겁다. (meet)

→ _____ my girlfriend is fun.

(2) 사진을 찍는 것은 어렵지 않다. (take, pictures)

→ _____ is not difficult.

(3) 내 취미는 야외에서 사진을 찍는 것이다. (my hobby, taking, is, photos, outside)

→ _____

(4) 너의 실수는 너무 빠르게 말한 것이었다. (speaking, too fast, your mistake, was)

→ _____

(5) Jane은 그녀의 가족을 위해 요리하는 것을 즐긴다. (for her family, enjoys, Jane, cooking)

→ _____

※ 'V-ing'의 형태로 문장 속에서 명사처럼 주어, 보어, 목적어 역할을 하는 것을 **동명사**라고 합니다.

[그림 4] 모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 집단의 수업 자료 예시

3.4.4 통계 도구 및 자료 분석 방법

본 연구의 실험 결과에 대한 통계 처리는 SPSS statistics version 20 통계 패키지 프로그램을 사용하였으며, 모든 결과 분석은 유의수준 .05(신뢰도 95% 수준)에서 통계적으로 유의한가를 검증하였다.

먼저 사전·사후 설문지 각 문항의 응답은 빈도 분석을 통해 빈도 및 백분율(%)로 전체적인 경향을 살펴보았다.

실험 이전에는 피 실험자들을 대상으로 사전 평가를 치렀으며 사전 평가 점수를 가지고 독립표본 t-검정을 실시하여 집단 간 학습자 수준의 동질성을 검증하였다.

실험 이후에는 단기 학습 효과의 차이를 검증하기 위한 사후 평가와 장기 학습 효과의 차이를 검증하기 위한 지연 평가 점수를 가지고 독립표본 t-검정을 실시하여 두 집단의 단기 와 장기 학습 효과에 대한 유의도를 검증하였다.

IV. 연구 결과 분석 및 논의

본 장에서는 두 가지 서로 다른 문법 수업 방법에 따른 단기 학습 효과와 장기 학습 효과를 살펴보고 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업이 정의적 측면에 미치는 영향을 설문조사의 통계 결과를 통해 알아보고 그 의미를 논의하고자 한다.

4.1 연구 문제 1 검증

본 절에서는 문법 수업 방법이 단기 학습에 미치는 영향을 실험에 사용된 동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사의 순서로 알아보하고자 한다. 앞서 두 실험 집단의 동질성 검증을 위하여 사전 평가 점수를 이용하였고, 그 결과, 두 집단이 동일한 것으로 검증되었으므로 본 절에서는 사전 평가 동질성 검증에 대한 표를 중복하여 제시하지 않기로 한다.

연구 문제 1

모국어 쓰임을 활용한 문법 제시와 함께 입력 강화와 고쳐 말하기를 적용한 수업은 학습자들의 학업 성취에 긍정적인 영향을 미치는가 ?

서로 다른 방법으로 두 집단에 각각 학습을 진행한 후 사후 평가를 하였고 실험 집단과 통제 집단이 영어 성적에 통계적으로 유의할만한 차이가 있는지를 파악하기 위해 독립 표본 T-검정 분석을 실시하였다.

1) 동명사

동명사 사후 평가와 t-검정에 대한 결과는 <표 11>과 같다. 실험 집단의 평균은 85.29점, 통제 집단은 59.41점으로 큰 차이가 있음을 알 수 있으며 실험

집단이 통제 집단보다 25.88점이 더 높은 것으로 나타나고 있다.

<표 11> 동명사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	85.29	22.05	22.88	4.18	66	.000
통제 집단	34	59.41	28.59				

독립 표본 t-검정 분석을 보면, 두 집단의 영어 성적은 등분산이 아닌 것으로 파악되었다(Levene 등분산 검정; $F=5.241$, $p=0.025$). 따라서, 등분산이 가정되지 않은 조건에서 두 집단의 영어 성적 평균의 동일성에 대한 검증을 실시하였으며, <표 11>에서 보는 바와 같이 두 집단의 평균이 동일하다는 가설은 기각되었다(유의 확률=0.001 < 0.05). 즉, 동명사의 사후 평가에서 두 집단의 영어 평균은 차이가 있는 것을 알 수 있으며 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업이 동명사 학습에 효과가 있는 것으로 검증되었다.

2) 현재분사

현재분사 사후 평가와 t-검정에 대한 결과는 <표 12>과 같다. 실험 집단의 평균은 79.71점, 통제집단은 56.76점으로 현재분사에서 실험에서도 큰 차이가 있음을 알 수 있으며 두 집단의 평균 차이는 22.95점으로 실험 집단이 통제 집단보다 더 높은 것으로 나타났다.

<표 12> 현재분사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	79.71	23.547	22.941	3.663	66	.001
통제 집단	34	56.76	28.039				

독립 표본 t-검정 분석을 보면, 두 집단의 영어 성적은 등분산이 아닌 것으로 파악되었으며(Levene 등분산 검정; $F=2.026$, $p=0.159$) 등분산이 가정되지 않은 조건에서 두 집단의 영어 성적 평균의 동일성에 대한 검증을 실시하였다. <표 12>에서 보는 바와 같이 두 집단의 평균이 동일하다는 가설은 기각되었다(유의 확률= $0.001 < 0.05$). 그러므로 실험 집단과 통제 집단의 영어 성적은 통계적으로 유의할만한 차이가 있으며 현재분사의 사후 평가에서 두 집단의 영어 평균은 차이가 있다고 말할 수 있다. 즉, 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업이 현재 분사 학습에 효과가 있는 것으로 검증되었다.

3) to-부정사

to-부정사 사후 평가와 t-검정에 대한 결과는 <표 13>과 같다. <표 13>에서 보는 것처럼 실험 집단의 평균은 81.76점, 통제 집단은 60.59점으로 to-부정사에서 평가 성적에서 큰 차이가 나타났다. 두 집단의 평균 차이는 21.17로 실험 집단이 통제 집단보다 더 높은 것으로 나타났다.

<표 13> to-부정사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	87.76	20.519	21.176	3.607	66	.001
통제 집단	34	60.59	27.407				

독립 표본 t-검정 분석에서는 두 집단의 영어 성적은 등분산이 아닌 것으로 파악되었으며(Levene 등분산 검정; $F=0.863$, $p=0.356$) 등분산이 가정되지 않은 조건에서 두 집단의 영어 성적 평균의 동일성에 대한 검증을 실시하였다. <표 13>에서 보는 바와 같이 두 집단의 평균이 동일하다는 가설은 기각되었으며(유의 확률= $0.001 < 0.05$) to-부정사의 사후평가에서 두 집단의 영어 평균은 차이가 있다고 말할 수 있다. 다시 말해, 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업이 to-부정사 학습에 효과가 있는 것으로 검증되었다.

4) 관계대명사

관계대명사 사후 평가와 t-검정에 대한 결과는 <표 14>과 같다. 실험 집단의 평균은 80.86점, 통제집단은 50.88점으로 큰 차이의 성적을 보였으며 두 집단의 평균 차이는 29.98로 4개의 실험 분야 중 가장 큰 차이를 보였다. 관계대명사에 서도 실험 집단이 통제 집단 보다 성적이 더 높은 것으로 나타났다.

<표 14> 관계대명사 사후 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	80.86	21.654	29.980	5.053	66	.000
통제 집단	34	50.88	27.009				

독립 표본 t-검정 분석을 보면, 두 집단의 영어 성적은 등분산이 아닌 것으로 파악되었다(Levene 등분산 검정; $F=3.280$, $p=0.075$). 따라서, 등분산이 가정되지 않은 조건에서 두 집단의 영어 성적 평균의 동일성에 대한 검증을 실시하였으며, <표 14>에서 보는 바와 같이 두 집단의 평균이 동일하다는 가설은 기각되었다(유의 확률=0.000 < 0.05). 즉, 관계대명사의 사후 평가에서 두 집단의 영어 평균은 차이가 있다고 말할 수 있으며 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업이 관계대명사 학습에도 효과가 있는 것으로 검증되었다.

위의 실험 결과에서 보듯이 목표 문법인 동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사 학습에 있어서 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업을 받은 실험 집단이 전통적인 문법 교수 방법인 문법용어를 사용하여 목표 문법을 제시 수업을 받은 통제 집단에 비해 더 높은 성취도를 보였다. 이는 교수 방법에 따라 학습 효과가 달라진다는 것을 알 수 있으며, 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업이 문법 용어를 사용한 문법 교수 방법 보다 훨씬 더 효과적이라고 말할 수 있다.

사후 평가에서 실험 집단과 통제 집단의 점수가 큰 차이를 보이는 것은 이 연구의 실험 대상자들의 특성이 큰 작용을 했을 것으로 판단된다. 연구 대상자들은 기초 단계의 영어 수준인데다가 영어를 배우고자 하는 의욕이 거의 없는 상태였

다. 그렇기 때문에 어려운 문법 용어 대신 모국어를 활용하여 목표 문법으로 접근시킨 실험 집단이 수업에 대한 집중도와 참여도가 높았으며, 그 결과 쉬운 단어와 간단한 문장으로 이루어진 테스트에 뜻밖의 높은 수치의 점수가 나온 것 같다. 반면에 통제 집단은 문법 용어가 가진 이해하기 어려운 추상성이 영어에 관심이 없는 학습자들의 관심도를 더 떨어뜨리는 부정적인 원인으로 작용했다. 그 결과 통제 집단은 수업에 집중하고 참여하는 학습자들의 수가 매우 낮았고 목표 문법의 문법 용어인 동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사의 개념을 이해하지 못한 학습자들은 계속적으로 이루어지는 수업을 더 어려워하고 지루해 했다. 지루함으로 현저히 집중도가 떨어진 통제 집단은 초급 수준의 단어와 문장으로 이루어진 테스트였음에도 불구하고 매우 낮은 점수를 보이는 것으로 나타났다

4.2 연구 문제 2 검증

연구 문제 2

모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력 강화와 고쳐 말하기를 적용한 수업은 학습자들의 장기 기억에도 효과가 있는가 ?

서로 다른 방법으로 두 집단에 각각 학습을 진행한 후에 그 학습 효과가 얼마나 오래 지속되는가를 알아보기 위해 사후 평가 2주 일 후에 학습한 내용에 대한 지연 평가를 실시하였으며 지연 평가 점수에 차이가 있는지를 검증하기 위하여 독립 표본 t-검정을 실시하였다.

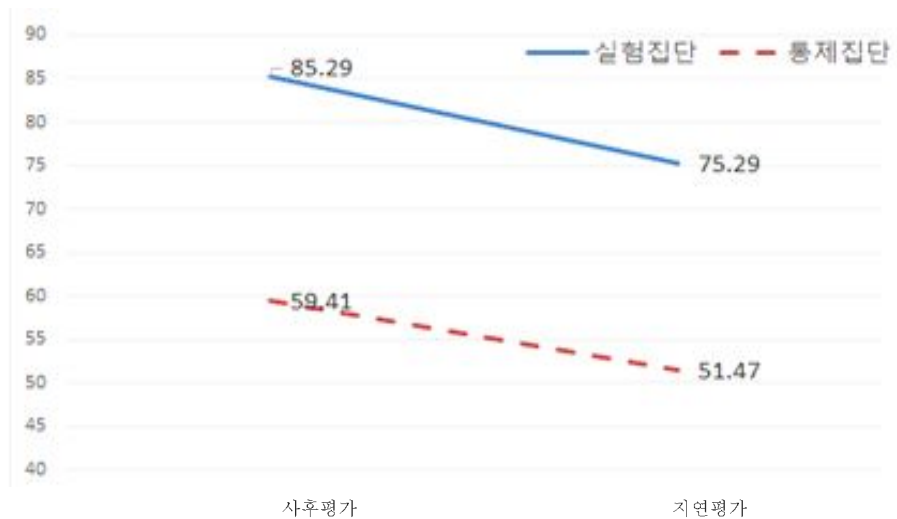
1) 동명사

두 집단의 지연평가의 평균과 표준 편차는 <표 15>과 같다. 실험 집단의 평균은 75.29점, 통제 집단은 51.47점으로 큰 차이가 있음을 알 수 있으며 23.82의 점수 차이로 지연 평가에서도 실험 집단의 점수가 높게 나타났다. 즉, 학습의 지속 효과가 실험 집단이 통제 집단 보다 크다는 것을 알 수 있다.

<표 15> 동명사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	75.29	23.515	23.824	3.890	66	.000
통제 집단	34	51.47	26.870				

<표 15>에서 보는 바와 같이 두 집단의 평균의 동일성에 대한 검정 결과는 유의확률 0.000($p < 0.05$)이다. 즉, 통계적으로 서로 다른 방법으로 학습한 두 집단의 학습 2주일 후 동명사 지연 평가 점수에 차이가 있다고 할 수 있다. <표 15>의 t-검정 결과에서 보듯이 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화 와 고쳐말하기를 적용한 방법이 동명사 학습에 대한 학습자의 장기 기억에 효과가 있는 것으로 검증되었다.



[그림 5] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교 (동명사)

2) 현재분사

현재분사에 대한 지연평가의 평균과 표준 편차는 <표 16>과 같다. 실험 집단의 평균은 75.29점, 통제 집단은 51.47점으로 나타났으며 26.47의 평균 차이로 현재분사 학습의 지속 효과가 통제 집단보다 실험 집단에서 높게 나타난다는 것을 알 수 있다.

<표 16> 현재분사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	76.18	23.997	26.471	4.034	66	.000
통제 집단	34	49.71	29.796				

두 집단의 지연 평가 점수의 차이를 검증하기 위하여 실시한 독립 표본 t-검정의 검정 결과는 유의확률 0.000($p < 0.05$)이다. 즉, 통계적으로 서로 다른 방법으로 학습한 두 집단의 학습 2주일 후 지연 평가 점수에도 차이가 있다고 할 수 있다. <표 16>의 t-검정 결과에서 보듯이 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 방법이 현재분사 학습에 대한 학습자의 장기 기억에도 효과가 있는 것으로 검증되었다.



[그림 6] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교(현재분사)

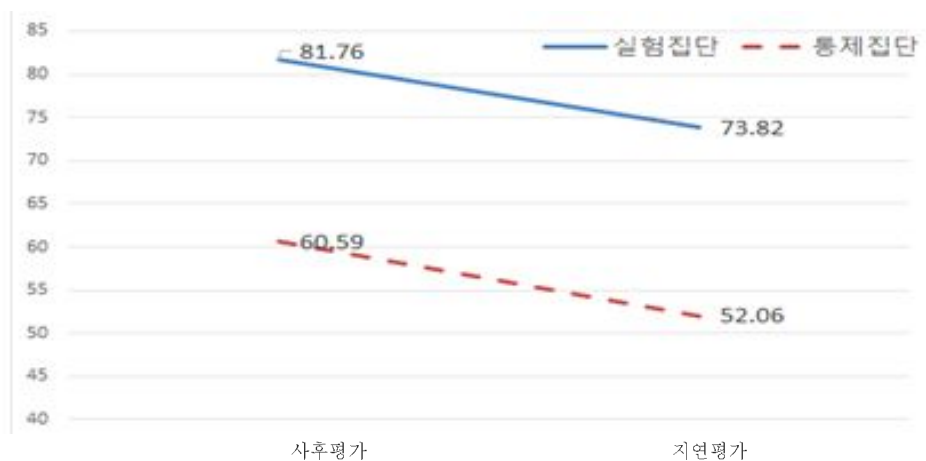
3) to-부정사

<표 17>은 to-부정사에 대한 지연 평가와 t-검정의 결과이다. 두 집단의 지연 평가의 평균과 표준 편차는 <표 17>과 같다. 실험 집단의 평균은 73.82점, 통제 집단은 52.06점으로 큰 차이로 to-부정사에서 실험 집단의 평균이 통제 집단보다 높았으며 21.76점의 평균 차이가 났다. 그러므로 to-부정사의 학습에서도 실험 집단이 통제 집단보다 지속 효과가 크다는 것을 알 수 있다.

<표 17> to-부정사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	73.82	23.939	21.765	3.236	66	.002
통제 집단	34	52.06	29.416				

<표 17>에서 보는 바와 같이 두 집단의 평균의 동일성에 대한 검정 결과는 유의확률 0.002($p < 0.05$)이므로 서로 다른 방법으로 to-부정사를 학습한 두 집단의 학습 2주일 후 지연 평가 점수는 통계적으로 차이가 있다고 할 수 있다. <표 17>의 t-검정 결과에서 보듯이 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법이 to-부정사 학습에서도 학습자의 장기 기억에 효과가 있는 것으로 검증되었다.



[그림 7] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교(to-부정사)

4) 관계대명사

두 집단의 관계대명사에 대한 지연 평가의 평균과 표준 편차는 <표 18>과 같다. 실험 집단의 평균은 75.00점, 통제 집단은 44.12점이며 실험에 사용된 다른 목표 문법에서보다 30.88의 큰 평균 차이로 실험 집단이 높은 점수를 나타냈다. 그러므로 관계대명사의 학습에서도 실험 집단이 통제 집단보다 지속 효과가 크다는 것을 알 수 있다.

<표 18> 관계대명사 지연 평가 및 독립 표본 t-검정

집단구분	N	평균	표준편차	평균차	평균의 동일성에 대한 t-검정		
					t-value	자유도	유의확률(양쪽)
실험 집단	34	75.00	25.376	30.882	4.851	66	.000
통제 집단	34	44.12	27.093				

<표 18>의 독립 표본 t-검정 결과를 보면 두 집단의 평균의 동일성에 대한 검정 결과는 유의확률 0.000($p < 0.05$)로 서로 다른 방법으로 학습한 두 집단의 학습 2주일 후 지연 평가 점수에도 차이가 있다고 할 수 있다. 그러므로 모국어 활용의 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 방법이 관계대명사 학습에서도 학습자의 장기 기억에 효과가 있는 것으로 검증되었다.



[그림 8] 두 집단의 학습 효과 지속 차이 비교(관계대명사)

사후 평가와 마찬가지로 지연 평가에서도 기억력 감소로 인해 평균 점수가 낮아지기는 하였지만 실험 집단이 통제 집단 보다 높은 평균을 보인 것은 모국어 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 방법이 문법 용어를 사용하여 문법을 제시한 교수 방법 보다 효과적이라 할 수 있다. 사후 평가보다 지연 평가에서 실험 집단의 점수가 감소한 것은 영어에 대한 필요성을 느끼지 못해서 영어를 학습하고자 하는 의욕이 낮은 실험 집단의 특성이 기억을 감소시키는 2주일 이라는 기간과 함께 작용했을 것이다. 위의 [그림 8]에서 볼 수 있듯이 모국어 쓰임을 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업을 받은 실험 집단이 학습 직후 사후 평가와 2주일 후 지연 평가에서 높은 평균 점수를 나타내고 있다.

이는 모국어와 영어가 가지고 있는 차이점과 유사점을 이용하여 모국어로 문법을 제시하는 방법이 학습자에게 거부감 보다는 편안함과 익숙함으로 느껴졌을 것이다. 그렇기 때문에 학습자는 문법을 배운다는 것을 의식하지 않은 채 목표 문법인 동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사에 관한 쓰임을 자연스럽게 접할 수 있었을 것이다. 즉, 다시 말해 문법 용어가 주는 거부감 없이 목표 문법에 효과적으로 접근했기 때문이라고 볼 수 있다. 위의 실험 결과에서 특히 관계대명사의 실험 결과에 주목해 볼 수 있는데 본 연구의 실험에 사용된 4개의 목표 문법 중 사후 평가와 사후 지연 평가 중에서 가장 높은 평균 점수 차이를 보이고 있다. 관계대명사는 4개의 목표 문법 중 일반적으로 학습자들이 가장 어려워하는 문법의 요소 중 하나이고 수식어구가 가장 길어서 본 연구의 실험 집단의 학습자들이 가장 어려워할 것이며 사후 평가의 점수도 가장 낮을 것이라 예상했다. 하지만 예상과는 달리 4개의 목표 문법 중 실험 집단과 통제 집단의 평균 점수에서 가장 큰 차이가 났으며 평가 점수 또한 가장 높은 점수를 나타내었다.

이러한 결과는 학습자에게 익숙한 모국어의 활용이 학습자가 쉽게 목표 문법으로 접근하도록 도움을 주었다고 할 수 있다. 다시 말해, 문법 제시 단계에서 이해하기 어려운 문법 용어를 사용하지 않고 모국어인 우리말과 영어의 유사점을 이용한 모국어 활용과 형태초점 교수 기법 중 입력 강화와 고쳐 말하기를 적용한 방법이 효과가 있었다라고 말 할 수 있다.

인문계 고등학교 1학년 남학생들을 대상으로 한 홍광기(2009)의 논문에서는 코퍼스 기반으로 동명사를 지도 했을 때 상위 수준의 학습자에게는 효과적이었지

만 하위 수준의 학습자에게는 효과가 나타나지 않았으며, 코퍼스 기반의 문법 지도를 상당히 어려워했다고 말한다. 홍광기(2009)의 논문에서처럼 영어의 모든 부분에서 수준이 낮은 학습자들에게 어휘들로 구성이 되어있는 코퍼스 기반의 동명사 지도는 낮은 수준의 학습자에게는 무리가 있을 수도 있을 것이다. 반면에 본 연구의 대상은 초급 수준의 대학 1학년의 학습자들이었고, 영어에 대한 흥미가 없는 것은 물론 영어를 열심히 하려는 의지가 없는 학생들이 주를 이루었다.

상위 수준의 학습자는 이미 목표 언어에 대해 어느 정도의 지식을 습득했다는 전제를 포함하고 있기 때문에 문법 교육이 그다지 필요하지 않을 수도 있지만 하위 수준의 학습자들에게는 반드시 필요한 학습이라고 할 수 있다. 그렇다면 영어가 생소하게 느껴지는 기초 단계에 있는 하위 수준의 학습자들에게 문법 용어를 사용해서 문법 용어 그 자체가 가지고 있는 어려움으로 학습의 의욕을 상실하게 하기 보다는 모국어에 가진 영어와의 유사점을 이용하여 학습자에게 익숙한 모국어를 활용하여 자연스럽게 영어 문법을 접하게 한다면 학습자들이 지금까지 문법에 대해 느껴오던 부정적인 인식을 갖지 않을 수 있을 뿐더러 영어에 훨씬 쉽게 접근할 수 있을 것이다.

4.3 연구 문제 3 검증

연구 문제 3

모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 학습자들의 정의적 측면에 긍정적인 영향을 미치는가?

1) 전체 실험 집단의 정의적인 영역에 관한 사전 설문조사 결과

<표 19>의 영어 및 영어 문법에 대한 흥미도 조사에서 보듯이 실험 대상자들은 전반적인 영어 학습에 대해서 관심을 가지고 있지 않은 것으로 나타났다. 영어 및 영어 문법에 대한 흥미도의 세 항목 중 흥미도의 가장 강한 정도의 ‘매우 그렇다’에 반응한 학생은 0%로였으며 ‘그렇다’에 반응한 학생도 세 항목의 평균 3.4%에

지나지 않을 정도의 백분율로 긍정적인 반응이 매우 적었으며 반면, ‘그렇지 않다’에 반응한 학생은 세 항목의 평균 백분율 51.6%로 가장 많은 반응을 보였으며 ‘전혀 그렇지 않다’에 반응한 학생은 29.4%의 평균 백분율로 ‘그렇지 않다’ 다음으로 많은 반응을 하였다. <표 19>의 영어 및 영어 문법에 대한 사전 흥미도 조사 결과에서 보듯이 전체적인 실험 집단의 학생들은 영어 학습에 대해 흥미가 없는 것으로 나타났다.

<표 19> 영어 및 영어 문법에 대한 사전 흥미도 조사 결과

문항	구분	빈도	백분율(%)
1. 나는 영어에 흥미가 있다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	3	4.4
	보통이다	9	13.2
	그렇지 않다	31	45.6
	전혀 그렇지 않다	25	36.8
	합 계	68	100.0
2. 나는 영어 학습에 관심이 많다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	3	4.4
	보통이다	12	17.6
	그렇지 않다	40	58.8
	전혀 그렇지 않다	13	19.1
	합 계	68	100.0
3. 나는 영어 문법에 관심이 많다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	1	1.5
	보통이다	11	16.2
	그렇지 않다	34	50.0
	전혀 그렇지 않다	22	32.4
	합 계	68	100.0

(N=68)

영어 및 영어 문법에 대한 사전 자신감 조사 결과를 <표 20>에서 살펴보면 자신감 부분에서는 긍정적인 반응이 전혀 없는 것으로 나타난다. 반면, 부정적인 반응에서는 세 항목 모두 ‘전혀 그렇지 않다’에 평균 백분율 70.6%로 대부분의 학생들이 반응했다. <표 20>에서 보듯이 학생들의 영어 및 영어 문법에 대한 자신감이 매우 낮다는 것을 알 수 있다.

<표 20> 영어 및 영어 문법에 대한 사전 자신감 조사 결과

문항	구분	빈도	백분율(%)
4. 나는 영어 문법을 잘 안다고 생각 한다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	0	0
	보통이다	0	0
	그렇지 않다	19	27.9
	전혀 그렇지 않다	49	72.1
	합 계	68	100.0
5. 나는 영어를 잘 한다고 생각 한다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	0	0
	보통이다	0	0
	그렇지 않다	23	33.8
	전혀 그렇지 않다	45	66.2
	합 계	68	100.0
6. 나는 영어 문법에 자신감이 있다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	0	0
	보통이다	0	0
	그렇지 않다	18	26.5
	전혀 그렇지 않다	50	73.5
	합 계	68	100.0

(N=68)

영어 및 영어 문법 수업에 대한 사전 태도 조사 결과를 <표 21>에서 살펴보면 ‘영어 문법이 이해하기 쉽다’라는 항목에서 ‘그렇지 않다’에 57.4%로 실험 대상자의 절반 이상이 반응한 것으로 나타난다. 이러한 반응은 흥미도와 자신감 부분에서 긍정적인 반응이 전혀 없는 것을 미루어 보면 나타날 수 있는 가능한 반응일 수 있다. 흥미가 없는 것은 학습 욕구의 저하로 이어질 수 있고 낮은 학습 욕구는 자신감 결여의 결과로 나타날 수 가 있기 때문이다. ‘영어 문법 수업이 재미있다’에 대한 반응은 ‘그렇지 않다’에 가장 많은 반응을 보인 55.9%로 나타난다. 이러한 반응 역시도 앞서 조사된 흥미도, 자신감, 그리고 태도를 묻는 설문 조사 중 문법 이해 여부를 묻는 항목에서 강한 부정적인 반응을 보이는 것과 연관이 있다 할 수 있다. 그러나 학생들의 낮은 흥미도와 자신감 그리고 태도에 있어서 부정적인 반응과는 반대로 ‘영어를 잘 하려면 영어 문법을 잘 알아야한다’ 라는 항목에 ‘그렇다’에 51.5%로 반응한 것에 주의를 기울일 필요가 있다. 흥미도와 자신감에서 매우 낮은 반응을 보이고 태도에서도 부정적인 반응을 보이지만 영어 학습을 위해서는 문법을 중요시 여기고 있는 것은 영어 학습을 위해서는 문법의 필요성을 느끼고 있다고 말 할 수 있다.

<표 21> 영어 및 영어 문법 수업에 대한 사전 태도 조사 결과

문항	구분	빈도	백분율(%)
7. 나는 영어 문법이 이해하기 쉽다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	0	0
	보통이다	2	2.9
	그렇지 않다	27	39.7
	전혀 그렇지 않다	39	57.4
	합 계	68	100.0
8. 나는 영어 문법 수업이 재미있다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	0	0
	보통이다	3	4.4
	그렇지 않다	38	55.9
	전혀 그렇지 않다	27	39.7
	합 계	68	100.0
9. 영어를 잘 하려면 영어 문법을 잘 알아야한다	매우 그렇다	4	5.9
	그렇다	35	51.5
	보통이다	17	25.0
	그렇지 않다	11	16.2
	전혀 그렇지 않다	1	1.5
	합 계	68	100.0

(N=68)

<표 22>은 영어 문법 용어에 대해 이해도를 알아보는 조사의 항목이다. 영어 문법 용어의 이해도 조사의 결과에서 ‘영어 문법 용어를 이해하는데 어려움을 느낀다’의 항목에서 학생들은 ‘매우 그렇다’에 52%의 반응을 보이고 있다. 영어 및 영어 문법에 대한 흥미도와 자신감 그리고 태도에 관한 조사에서 부정적인 반응을 보인 학습자들에게는 이해하기 어려운 추상적인 영어 문법 용어가 당연히 어렵게 느껴질 수 가 있을 수 도 있을 것이다. 마찬가지로 ‘영어 문법 용어를 사용해서 제시되는 문법 수업이 재미있다’라는 항목에서도 ‘전혀 그렇지 않다’에 45.6%의 반응을 보임으로써 문법 용어에 대한 부정적인 반응을 나타내고 있다. 또한 문법 용어에 대한 이해도를 묻는 마지막 항목인 ‘문법 용어가 이해하기 어려워서 문법이 더 어렵고 지루하게 느껴진다’라는 항목에서도 “그렇다”에 61.8%의 반응을 보이는 것을 보면 문법 용어가 학생들이 영어를 학습하는데 있어 긍정적인 영향 보다는 부정적인 영향이 더 크다는 것을 알 수 가 있다.

<표 22> 영어 및 영어 문법 용어에 대한 사전 이해도 조사 결과

문항	구분	빈도	백분율(%)
10. 나는 문법 용어를 이해하는데 어려움을 느낀다	매우 그렇다	52	76.5
	그렇다	16	23.5
	보통이다	0	0
	그렇지 않다	0	0
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합 계	68	100.0
11. 나는 문법 용어를 사용하여 문법이 제시되는 수업이 쉽다	매우 그렇다	0	0
	그렇다	1	1.5
	보통이다	9	13.2
	그렇지 않다	27	39.7
	전혀 그렇지 않다	31	45.6
	합 계	68	100.0
12. 나는 문법 용어가 이해하기 어려워서 문법이 더 어렵고 지루하게 느껴진다	매우 그렇다	14	20.6
	그렇다	42	61.8
	보통이다	12	17.6
	그렇지 않다	0	0
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합 계	68	100.0

(N=68)

영어 및 영어 문법에 대한 사전 조사 의 결과를 보았을 때 본 연구의 전체적인 실험 대상자들로 구성된 실험 집단과 통제 집단은 영어를 학습하는데 있어서 흥미도와 자신감이 매우 낮으며 수업 태도에 대해서도 부정적인 반응을 보였지만 영어를 학습하는데 있어서는 문법이 필요하다고 느끼고 있다는 것을 알 수 있다. 그렇지만 문법 용어에 대해서는 어렵고 문법 용어로 제시되는 수업은 지루해 한다는 결론을 내릴 수 가 있다.

2) 실험 집단의 사후 설문 조사 결과

<표 23>에 나타난 모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업 방법에 대한 사후 설문조사에서 통제 집단은 조사 대상에서 제외되었다. 통제 집단에게 실시된 문법 용어를 사용해서 문법을 제시하는 수업이 중·고등학교에서 받았던 수업과 크게 다르지 않았기 때문이다. 그러므로 사후 설문조사는 모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법이 적용된 수업을 받은 실험 집단을 대상으로 실시되었다.

<표 23> 실험 집단의 목표 문법에 대한 효용도 사후 설문조사 결과

문항	구분	빈도	백분율(%)
1. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 동명사를 배우는데 도움이 되었다	매우 그렇다	3	8.8
	그렇다	22	64.8
	보통이다	8	23.6
	그렇지 않다	1	3
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합계	34	100.0
2. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 현재분사를 배우는데 도움이 되었다	매우 그렇다	3	8.8
	그렇다	22	64.8
	보통이다	9	26.4
	그렇지 않다	0	0
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합계	34	100.0
3. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 to-부정사를 배우는데 도움이 되었다	매우 그렇다	6	17.6
	그렇다	19	55.8
	보통이다	5	14.8
	그렇지 않다	4	11.8
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합계	34	100.0
4. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 관계대명사를 배우는데 도움이 되었다	매우 그렇다	11	32.4
	그렇다	14	51.2
	보통이다	2	10.6
	그렇지 않다	7	5.8
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합계	34	100.0

(N=34)

<표 23>의 결과를 보면 실험에 사용된 목표 문법인 동명사를 학습하는데 모국어를 활용한 문법 제시 방법의 도움 여부를 묻는 항목에 32.4%가 ‘그렇다’에 긍정적인 반응을 하였으며, 현재분사에도 ‘그렇다’에 32.4%가 응답을 하고 to-부정사에는 ‘그렇다’에 27.9%, 관계대명사에서는 ‘그렇다’에 20.6%가 응답을 한 것으로 나타나서 모국어를 활용한 문법 제시 방법이 목표 문법인 동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사를 학습하는데 긍정적인 효과를 미친다는 것을 알 수 있다.

이러한 결과는 영어 및 영어 문법 학습에 대한 사전 설문 조사에서 영어 학습에 대한 흥미도, 자신감, 태도 그리고 문법 용어 이해도에서 낮은 백분율을 보였던 것처럼 실험 대상자들은 영어 및 영어 문법에 대한 수준이 낮은 상태였으며 학습하려는 욕구도 그다지 높은 상태는 아니었다. 이러한 상태의 학습자들에게 문

법 용어를 사용하지 않고 이미 익숙한 모국어를 예로 들어 먼저 설명을 한 후 모국어의 쓰임과 비교하며 영어의 예문을 들어 설명을 하는 것은 목표 문법으로의 자연스러운 유도가 진행 되었다라고 할 수 있으며 목표 문법을 이해하고 받아들이는데 도움이 되었다라고 할 수 있다.

<표 24> 실험 집단의 학습 방식에 대한 효용도 사후 설문조사 결과

문 항	구 분	빈도	백분율(%)
5. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 문법 수업 보다 재밌었다.	매우 그렇다	2	5.8
	그렇다	23	67.6
	보통이다	8	23.6
	그렇지 않다	1	3
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합 계	34	100.0
6. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 문법 수업 보다 이해하기가 쉬웠다.	매우 그렇다	13	38.2
	그렇다	12	35.2
	보통이다	9	26.4
	그렇지 않다	0	0
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합 계	34	100.0
7. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 문법 수업 보다 집중하는데 도움이 되었다.	매우 그렇다	2	5.8
	그렇다	22	64.8
	보통이다	5	14.8
	그렇지 않다	5	14.8
	전혀 그렇지 않다	0	0
	합 계	34	100.0

(N=34)

<표 24>의 모국어 활용 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 학습 방법에 대한 효용도 사후 조사 결과를 보면 ‘모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 문법 수업 보다 재밌었다’라는 항목에서 ‘그렇다’에 67.6%의 반응을 보였다. ‘모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 문법 수업 보다 이해하기가 쉬웠다’라는 항목에서는 대부분이

긍정적인 대답을 하였다. 또한 ‘모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 문법 수업 보다 집중하는데 도움이 되었다’라는 항목에서 ‘그렇다’에 64.8%가 반응을 하였다. 이러한 결과로 보았을 때 영어 학습에 있어서 흥미도와 자신감이 낮고 문법 용어를 어려워하는 실험집단의 대상자들에게는 문법 용어를 사용하지 않는 모국어 활용 문법 제시가 쉽게 다가왔을 것이며 거부감 없이 받아들여졌으리라 생각한다. 그러므로 <표 24>에서 나타나는 것처럼 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 목표 문법 학습에 대한 학습자들의 흥미를 유발시키는데 도움이 되었다고 할 수 있다.

<표 26> 실험 집단의 개방형 추가 사후 설문 결과

1. 모국어를 활용하여 제시한 문법 수업에 대해 재미있었던 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?
<ul style="list-style-type: none"> ● 우리말의 예를 들어서 다른 형태로 만들어 보는 과정 ● 생각 없이 쓰고 있었던 우리말을 영어와 비교하는 점 ● 학생들에게 직접 형태를 만들어보게 한 점 ● 색다른 문법 학습 방식이었음
2. 모국어를 활용하여 제시한 문법 수업에 대해 어려웠던 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?
<ul style="list-style-type: none"> ● 영어에 전혀 지식이 없어서 힘들었음 ● 영어에 관심이 없어서 알아있기 힘들었음
3. 모국어를 활용하여 제시한 문법 수업에 대해 만족한 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?
<ul style="list-style-type: none"> ● 기초 수준의 단어와 문장으로 영어의 예를 들어서 좋았음 ● 우리말의 예를 들어 설명해서 이해하기 쉬웠음 ● 어려운 문법 용어를 사용하지 않아서 좋았음
4. 모국어를 활용하여 제시한 문법 수업에 대해 보완할 점이 있다면 구체적으로 무엇인가요?
<ul style="list-style-type: none"> ● 새롭고 이해하기 쉬운 방법이었지만 수준별로 했으면 좋겠음

<표 26>은 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업을 받은 실험 집단의 개방형 추가 사후 설문 결과이다. 재미있었던 점을 묻는 1번 문항에 대하여 우리말의 예를 들어서 다른 형태로 만들어 보게 했던 점이나 우리말을 영어와 비교하는 점이라고 응답한 학생들이 많았다. 그리고 3번 문항에 대해서는 기초 수준의 영어 단어와 문장으로 예를 들었던 점, 우리말의 쓰임을 활용한 예를 들었던 점 그리고 문법 용어를 사용하지 않은 점에 대한 만족도가 높았다. 그러나 2번 문항의 어려운 점에 대해 응답한 학생들은 영어에 대해 기초적인 수준에도 이르지 못하여서 기초 수준의 단어와 문장을 사용해서 수업을 하였음에도 단어를 몰라서 어렵다고 하는 학생들이 있었다. 그리고 영어 학습에 관심이 없어서 지루해하는 학생들도 있었다. 또한 실험 집단에서도 단어와 문법 수준에 약간의 수준 차이가 있어서 수업에 사용되었던 단어와 문장에 너무 쉬워했던 학생들은 4번 문항의 응답처럼 수준별 수업을 원하기도 하였다.

V. 결론 및 제언

본 장에서는 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업에 나타난 결과를 요약하고 본 연구의 결과를 바탕으로 향후 바람직한 문법 지도 방안 모색을 위해 몇 가지 제언을 하고자 한다

5.1 결 론

본 연구는 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법이 학습자들이 어려워하는 현재의 문법 수업의 한 가지 대안으로 활용될 수 있는가에 대한 실증적 검증을 목적으로 수행되었다. 이와 같은 목적을 위하여 실험 집단은 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업을 실시하고, 통제 집단은 문법 용어를 사용한 전통적인 문법 수업을 실시하였다. 그리고 영어 및 문법 학습에 대한 학습자들의 태도에 관련한 사전 설문조사를 실시하였으며, 실험 후, 실험 집단 학습자들에게 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법과 관련된 문항의 설문조사를 통하여 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법에 대한 선호도와 학습자들의 정의적 영역의 태도 변화에 미치는 효과에 대하여 알아보았다. 사후 평가와 지연 평가, 그리고 설문조사 결과를 바탕으로 본 연구자가 연구 질문에 대해 내린 결론은 다음과 같다.

첫째, 단기 학습 효과를 검증한 결과, 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업을 실시한 실험 집단은 문법 용어를 사용한 전통적인 문법 수업을 실시한 통제 집단에 비해 유의한 차이를 가져왔다. 실험에 사용된 목표 문법 중 동명사에서 실험 집단은 평균 85.29점으로 59.41점이었던 통제 집단보다 25.88점이 더 높은 것으로 나타났다. 현재분사에서는 실험 집단의 평균은 79.71점, 통제 집단의 평균은 56.76점으로 두 집단 간의 평균차이는 22.95점으로 실험 집단이 통제 집단보다 높게 나타났다. to-부정사에서는 실험 집단의 평균은 87.76점이었고

통제 집단은 60.59점으로 실험 집단이 통제 집단보다 21.17점이 높았으며 관계대명사에서는 실험 집단의 평균은 80.86점, 통제 집단은 50.88점으로 두 집단의 평균 차이가 29.98로 4개의 목표 문법 중 가장 큰 차이를 보였다. 따라서 실험 집단과 통제 집단 간의 목표 문법에 대한 문법 능력에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업이 문법 용어를 사용하여 문법을 제시한 전통적인 문법 수업보다 단기 학습에서 긍정적인 효과가 있는 문법 제시 방법이라는 것을 알 수 있었다.

둘째, 장기 학습 효과를 검증한 결과, 모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업을 실시한 실험 집단은 문법 용어를 사용한 전통적인 문법 수업을 실시한 통제 집단에 비해 유의한 차이를 가져왔다. 실험에 사용된 목표 문법 중 동명사에서 실험 집단은 평균 75.29점으로 51.47점이었던 통제 집단보다 23.82점이 더 높은 것으로 나타났다. 현재분사에서는 실험 집단의 평균은 75.29점, 통제 집단의 평균은 51.47점으로 두 집단 간의 평균차이는 26.47점으로 실험 집단이 통제 집단보다 높았다. to-부정사에서는 실험 집단의 평균은 73.82점이었고 통제 집단은 52.06점으로 실험 집단이 통제 집단보다 21.76점이 높은 것으로 나타났으며 관계대명사에서는 실험 집단의 평균은 75.00점, 통제 집단은 44.12점으로 두 집단의 평균 차이가 30.88로 4개의 목표 문법 중 가장 큰 차이를 보였다. 따라서 실험 집단과 통제 집단 간의 목표 문법에 대한 문법 능력에는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업이 문법 용어를 사용하여 문법을 제시한 전통적인 문법 수업보다 장기 학습에서도 긍정적인 효과가 있는 문법 제시 방법이라는 것을 알 수 있었다.

셋째, 모국어활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업에 대한 학습자의 인식에 긍정적인 변화가 일어났다. 영어 및 영어 문법에 대한 사전 설문조사 중 흥미도에서는 ‘그렇지 않다’에 51.6%, 자신감에서는 ‘전혀 그렇지 않다’에 70.6%, 태도에서는 ‘영어 문법이 이해하기 쉽다’라는 항목에 대한 응답으로 ‘그렇지 않다’에 57.4%, 이해도에서는 ‘영어 문법 용어를 이해하는데 어려움을 느낀다’라는 항목에 대한 응답으로 ‘매우 그렇다’에 52%, ‘문법 용어가 이해하기 어려워져서 문법이 더 어렵고 지루하게 느껴진다’라는 항목에 대한 응답으로 ‘그렇다’에 61.8%가 반응하였다. 이러한 사전 설문조사의 결과를 통해 실험 대상자들은 영어 및 영어 문법 학습에 대해 흥미와 자신감 그리고 이해도가 현저히 낮다는

것을 알 수 있다. 그러나 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업을 받은 실험 집단을 대상으로 실시한 사후 설문조사의 결과를 보면 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법은 학습자들이 목표 문법으로 쉽게 접근 하고 목표 문법을 이해하는데 도움이 되는 것으로 나타났다. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법의 목표 문법에 대한 사후 설문조사를 보면, 4개의 목표 문법(동명사, 현재분사, to-부정사, 관계대명사)을 학습하는데 도움이 되었나라는 질문에 ‘그렇다’와 ‘매우 그렇다’에 높은 비율로 응답으로써 긍정적인 반응을 보였다. 또한, 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법에 대한 효용도를 묻는 사후 설문조사에서 ‘모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 문법 수업보다 재밌었다’라는 항목에서 ‘그렇다’에 33.8%가 응답하였고, ‘모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업이 문법 용어를 사용한 문법 수업보다 이해하기가 쉬웠다’라는 항목에 실험 대상자의 70%이상이 긍정적인 응답을 하였으며, ‘모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 수업이 문법 용어를 사용한 수업보다 집중하는데 도움이 되었다’라는 항목에서 ‘그렇다’에 32.4%가 응답 하였다. 이러한 사후 설문조사 결과는 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법이 정의적 측면에서도 효과가 있는 것을 의미한다.

이러한 연구 결과는 현장에서 이루어지고 있는 문법 수업에서 학습자의 문법 능력을 높이기 위해 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법이 학습자의 문법 성적을 향상시키는 결과를 가져왔다는 것을 알 수 있다. 또한 학습자들의 문법 수업에 대한 정의적 영역의 태도 변화에도 긍정적으로 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

5.2 제 언

위의 연구 결과를 종합해 볼 때, 대학교 초급 영어 수준의 학습자들에게 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법이 학습자들의

문법 능력을 향상시키는데 도움을 줄 수 있음이 밝혀졌다. 따라서 본 연구 결과에 근거하여 몇가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 효과적인 문법 학습이 이루어지기 위해서는 문법 용어만을 사용해서 진행하는 문법 수업을 지양해야 할 것이다. 많은 연구에서 나타나듯이 대부분의 학습자들은 문법 학습이 필요하다고 생각하고 있지만 문법 학습이 어렵고 지루하다는 인식을 하고 있으며 그러한 이유는 학습자들로 하여금 문법 학습을 중도에 포기하게 하는 결과를 낳기도 한다. 그러나 본 연구에서는 학습자에게 익숙한 모국어를 활용하여 문법을 제시하는 수업을 하였을 때 학습자들은 문법 학습에 긍정적인 태도를 보였으며 흥미를 가지고 수업에 참여하였다. 그러므로 더 많은 인식과 관심을 가지고 모국어를 활용하여 문법을 제시하는 대안적인 교수 방법을 개발 할 필요가 있는 것으로 생각된다.

둘째, 본 연구에서는 모국어를 활용하여 문법을 제시하면서 학습자의 주목을 집중시키기 위해 형태초점 기법 중 입력강화와 고쳐말하기를 실험집단에게 실시하였다. 입력강화와 고쳐말하기를 적용하는 단계에서 학습자들이 수업에 주목하는 것을 느낄 수 있었다. 따라서 다양한 형태초점 교수기법을 활용하여 수업모형을 고안하고 적용해 본 결과를 검증해 보는 것은 효과적인 문법 수업 모형을 찾아내는 의미 있는 과정이 될 것이다.

셋째, 본 연구 결과가 다른 조건에서도 동일하게 도출되는지 검증할 필요가 있다. 본 연구에서는 학습의 흥미도와 의욕이 현저히 낮은 초급 영어 수준의 하위집단을 대상으로 실험을 실시하였다. 그러므로 상위집단과 중위집단을 대상으로 하는 후속 연구도 필요한 것으로 생각된다. 또한 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기 기법을 적용한 방법을 실제 수업에 도입할 때의 효과 및 어려움에 대한 현장 교사들의 반응을 조사하는 후속 연구도 있어야 할 것이다.

마지막으로, 우리나라와 같은 EFL 환경에서 문법은 정확한 영어를 학습하기 위해 매우 중요하고 필요하다는 것은 분명한 사실이다. 그러나 영어를 접하는 초기 단계에는 익숙하지 않은 생소한 언어가 주는 부담감과 더불어 문법 용어 자체가 가진 추상성이 학습자로 하여금 영어를 더 어렵게 느끼게 한다는 것은 많은 연구들을 통해서 알 수 있다. 이러한 문법 용어의 부정적인 작용으로 인해 학습자가 영어 학습을 포기하게 되는 경우가 많이 발생한다. 현재 학교 교육을 받고 있는 학생들 뿐 만 아니라 공교육 과정을 마친 성인들 역시도 영어에 대한 필요성을 느끼지만 여전히 문법

은 어렵고 지루하다는 인식으로 인해 쉽게 영어에 접근하지 못하는 사람들이 많다.

영어 문법에 대해 부정적인 인식을 가지고 있는 학습자가 조금이라도 더 쉽게 영어에 접근하는 것을 돕기 위해 학습자에게 익숙한 모국어를 활용하여 문법을 제시하는 것도 하나의 방법이라 할 수 있다. 학습자에게 익숙한 모국어를 사용해 목표 문법으로 학습자를 거부감 없이 자연스럽게 유도한다면 학습자가 영어 문법에 접근하는데 도움이 될 수 있을 것이라 생각한다. 이러한 형태초점 교수법의 기법과 함께 모국어를 활용한 문법 제시는 특히 초급 수준의 학생들이나 문법 용어를 이해하기에 더 어려운 나이가 어린 초등학생들에게 훨씬 더 효과가 있으리라 생각한다.

5.3 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여한 실험 대상이 광주광역시에 소재하고 있는 4년제 대학생(68명)으로 한 연구이므로 연구 결과를 우리나라 대학생 전체로 일반화 하는데 제한이 있다.

둘째, 본 연구에 실행된 평가 및 설문은 경우 표집 대상이 적고, 실험 횟수가 적어서 전체적인 결과를 일반화 하는데 제한이 있다.

셋째, 본 연구는 실험 대상자들의 특성상 초급 수준의 영어 실력으로 대부분이 영어에 관심이 없고 필요성도 느끼지 못하는 학생들이었기 때문에 실험에 사용된 목표 문법인 동명사, to 부정사, 현재분사, 관계대명사의 전반적인 부분을 실험하기에는 무리가 있어서 일부분만을 실험했기 때문에 평가에 사용된 방법이나 결과가 학습자의 일반적인 문법 학습 능력을 전적으로 반영한다고 보기에 제한이 있다.

넷째, 본 연구의 결과는 지역, 학년, 성별, 실험 기간 등 다양한 요인에 따라 달라질 수 있는 제한이 있다.

참 고 문 헌

- 곽은영. (2004). *실업계 고등학생의 영어 학습태도와 동기연구*. 석사학위논문, 아주대학교 교육대학원
- 김나영. (2009). *고교 일본어 교육의 문법용어상의 문제점에 대한 고찰: 외국 계열 고등학교를 중심으로*. 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원.
- 김민지. (2012) *명시적 문법지도가 성인 영어학습자의 말하기 능력에 미치는 영향*. 석사학위논문, 숙명여자대학교 교육대학원.
- 김부자. (2004). 효과적인 문법지도 방법에 관한 연구. *한국영어어문 교육학회*, 9(2), 109-132.
- 김수경. (2004). *영문법 교육에 대한 학습자들의 인식*. 미출간 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 김은성. (2007). 학습자들은 왜 문법학습을 꺼리는가. *국어교육연구*, 40, 35-72, 국어교육학회.
- 김지원. (2014). *영어 문법 교수 및 학습에 관한 고등학교 교사와 학생의 인식*. 석사학위논문, 연세대학교.
- 김우철. (2009). *영어교사들의 문법 교육 실태와 문법 인식에 관한 연구*. 석사학위논문, 제주대학교.
- 남홍희. (2015). *문장의 형식을 이용한 문법지도가 고등학생의 영어 독해력 및 정의적 영역에 미치는 영향*. 석사학위논문, 숙명여자교육대학원.
- 박미경. (2004). 대학 영어 읽기에서의 문법 교육에 대한 인지도 및 요구도 조사. *한국 현대 영어학회*, 20(1), 27-48.
- 박선영. (2015). *영어 문법에 대한 대학생과 중. 고등 학생의 인식 비교 연구*. 석사학위논문, 중앙대학교 교육대학원.
- 박혜림. (2006). *영어 문법 교육에서 문법 용어 사용 및 문법 이해에 관한 연구*. 석사학위논문, 한국외국어대학교 대학원.
- 박 철. (2001). 외국어 학습에 있어서 문법 용어의 문제점: 스페인어를 중심으로. *Foreign Languages Education*, 8(2)

- 서미경. (2007). *영어 문법 교육이 영어 듣기 능력에 미치는 영향 분석*. 석사 학위 논문, 세종대학교 교육대학원
- 송자경. (2008). 초등 영어 교육에서의 문법 지도 방안. 양현권, 정영국(편), *교육 영문법의 이해*(pp. 159-220). 한국문화사.
- 안주호. (2012). 한국어 교수자의 문법용어에 대한 인식 연구. *한국언어문학*, 80, 305-334, 한국언어문학회.
- 양현권. & 정영국. (2008). *교육 영문법의 이해*. 한국문화사.
- 오인숙. (2009). *영어 교육의 실태와 활성방안에 대한 교사의 의견*. 석사학위 논문, 한국외국어대학교.
- 이길영. (2008). 영어 문법 사용에서 학습자의 문법 학습 태도 및 문법 용어 인식 연구. *영미연구*, 19(4), 95-126
- 이수진. (2013). *EFL 환경에서의 영문법 학습에 대한 교사와 학생의 인식 조사 연구*. 석사학위논문, 건국대학교.
- 이에란. (2014). *문법지도가 고등학생의 영어 쓰기 능력에 미치는 영향*. 석사학위 논문, 부산대학교 교육대학원.
- 이완기. (2003). *영어 평가 방법론(A Guide to English Language Testing)*. 문진미디어.
- 이윤주. (2007). *영문법에 대한 학습자들의 인식 및 선호하는 교수법 연구: 중위권 학생들을 중심으로*. 미출간 석사학위논문, 경희대학교 교육대학원.
- 이흥수. (1998). 영어독서력 향상을 위한 방법론 연구. *영어교육*, 39, 3-27.
- 장철기. (2006). *고등학교 영문법 교육에 대한 교사와 학습자의 인식 조사 연구*. 미출간 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원.
- 조영진. (2014). *한국의 중,고등학교 영어 문법 교수 및 학습에 대한 교사와 학생의 인식 연구*. 석사학위논문, 한양대학교.
- 채문희. (2005). *문법 학습이 영문 독해 향상에 미치는 영향: 교사 학습과 인터넷 학습 비교*. 박사학위논문, 인하대학교 대학원.
- 최상민. (2007). *영어 어휘력 및 문법 지식과 영어 성적의 상관관계*. 석사학위논문, 부경대학교.
- 최인철. (2007). 음성인식기와 이중 언어 기반 평가 방식의 외국어 습득 효용성. *멀티미디어 언어학*, 10(3), 203-219.

- 최진호. (2012). *중학생들의 영어 문법 교육에 대한 인식 연구*. 석사학위논문, 인천대학교.
- 최현정. (2010). *문법 교육이 초등학생 영어 말하기 능력에 미치는 영향*. 석사학위논문, 한국외국어대학교 교육대학원.
- 채은혜. (2012). *문법번역식 교수법의 활용이 영어독해력 및 정의적 측면에 미치는 영향에 관한 연구*. 석사학위논문, 국민대학교 교육대학원.
- 한송화. (2010). 한국어 문법 교육에서의 메타언어의 문제: 문법 용어에 대한 교사 및 학습자 인식을 중심으로. *국제 한국어 교육학회 국제 학술대회 발표 자료집, 2010호*.(pp. 189-201). 국제 한국어 교육학회
- 홍광기. (2009). *학습자의 영어 능숙도에 따른 코퍼스기반 영어 문법지도의 효과*. 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.
- Berman, R. A. (1979). Rule of grammar of rule of thumb? *International Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language, teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.*
- Bialystock, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning, 28(1), 69-83.*
- Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teacher's practice and cognition. *Applied Linguistics, 20(1), 95-126.*
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*(2nd Ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th ed)*. New York: Person Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1(1), 1-47.*
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly, 25(3), 459-480.*

- Cha, H. S. (1983). *Native language interferences in foreign language learning with special reference to EFL Korean learners*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington DC.
- Chomsky, N. (1981a). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht Foris.
- Chomsky, N. (1981b). Principles and parameters in syntactic theory. In Hornstein, N., & Lightfoot, D. (eds.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman.
- Coder, S. Pit. (1978). Language Distance and the Magnitude of the Language Learning Task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 27–36
- Cowan, J. R. (1974). Lexical and syntactic research for the design of reading materials. *TESOL Quarterly*, 8(4), 389–399.
- Cowan, J. R. (2008). *The teacher's grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denham, K., & Lobeck, A. (2010). *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge University Press.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 431–469.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114–138). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*(pp.197–261). Cambridge: Cambridge University Press.

- Duly, Burt, & Krashen. (1982). *Language Two*: Oxford University Press, Inc.
- Ellis, R. (1990). Individual learning styles in classroom second language development. In J. H. A. A. de Jong & D. K. Stevenson(Eds.), *Individualizing the assessment of language abilities*(pp. 83–96). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Faerch, C. (1985). Meta talk in FL classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 184–99.
- Fotos, S. (2001). Cognitive approaches to grammar instruction. In M. Celce–Murcia(Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*(3rd Ed.)(pp. 267–283). Boston: Heinle & Heinle.
- Garrett, N. (1986). The problem with Grammar: What Kind Can the Language Learner Use? *The Modern Language Journal*, 70(2), 133–148.
- Halliwell, S. (1993). *Grammar matters*. London: CILT
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications on second language teaching. In A. Davies, C. Cripser and A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage*(pp. 291–311). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Hudson, T. (2010). The effects of induced schemata on the “short circuit” in L2 reading: Non–decoding factors in L2 reading performance. *Language learning*, 32(1), 1–31.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541–577.
- Jeffries, S. (1985). English grammar terminology as an obstacle to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 69(4), 385–390.
- Kazuya Saito. (2013). The acquisitional value of recasts in instructed second language speech learning: Teaching the perception and

- production of English /r/ to adult Japanese learners. *Language Learning* 63(3) pp. 499–529.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71–92.
- Krashen, S. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen–Freeman, D. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Essex, UK: Longman.
- Larsen–Freeman, D. (2003). Teaching grammar. In M. Celce–Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd Ed. pp. 251–266). New York: Newbury House.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch(Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*(pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C, Doughty & J, Williams(Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*(pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCargar, K. F. (1993). Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications. *Modern Language Journal*, 77(2), 192–207.
- Mitchell, J. T. & Redmond, M. L. (1993). Rethinking grammar and communication. *Foreign Language Annals* 26(1), 13–19.
- Mohammed, A. M. (1996). Informal pedagogical grammar. *International Review of Applied Linguistics* 34(4), 284–91.
- Mojtaba Mohammadi. (2009). Recast and metalinguistic feedback in teaching and learning L2 writing: A comparative study. *The Journal of Asia TEFL* 6(3), 227–224.
- Prator, C. H., & Celce–Murcia, M. (1979). *An outline of language*

- teaching approaches, teaching English as a second or foreign language*. Rowley, MA: Newbury House Development Publishers.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- Rutherford, W., & Sharwood-Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6, 274-284.
- Savage, K. L., Bitterlin, G., & Price, D. (2010). *Grammar matters: Teaching grammar in adult ESL programs*. New York: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson. & E. Judd(Eds.). *Sociolinguistics and language acquisition*(pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Schmidt, R. (Ed), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Inter Language*. New York: Longman.

- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.
- Sharwood-Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118-132.
- Spada, N. & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 205-241.
- Sukanda Sa-ngaphan. (2009). A comparative study of the effectiveness of explicit focus on form and that of corrective recast influencing accuracy of oral production of matthayom 5 at Triam Udom Suksa school. Thammasat University.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. London: Longman.
- Weschler, R. (1997). Uses of Japanese in the English classroom: Introducing the functional translation method. *Kyoritsu Women's University Department of International Studies Journal*, 12, 87-110.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7(2), 133-161.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input
- Wigglesworth, G. (2002). The role of the first language in the second language classroom: Friend of foe. *English Teaching*, 57(1), 17-31.

<부록 1> 사전 평가 시험지

학과 _____ 이름 _____

※ 빈칸에 알맞은 말을 고르시오.

1. There are five clerical support _____ in the field office.
 (A) work (B) works (C) workers (D) worked
2. Providing top-quality service is the central focus of _____ organization.
 (A) some (B) other (C) this (D) most
3. A thorough _____ of paragraph 6 should be made before the letter is signed.
 (A) revision (B) revised (C) revising (D) revise
4. The cafeteria in the Roger Rowles Building serves a _____ of sandwiches.
 (A) variety (B) type (C) versiion (D) kind
5. Several recent _____ provide proof that the XK1Ultra motorcycle is quieter than its leading competitors.
 (A) test (B) tests (C) testing (D) tested
6. Several technology companies need security guards for _____ facilities in Hallville.
 (A) him (B) he (C) himself (D) his
7. _____ mechanic has worked at Mr. Kim's Auto Shop for years.
 (A) This (B) These (C) Those (D) Their
8. Maucir Travel Agency offers _____ flights at reduced prices.
 (A) one (B) another (C) much (D) some
9. Ms. Nakasone will give you a copy of the report _____ always prepares after our meetings.
 (A) it (B) she (C) they (D) we
10. Unlike, _____ companies, Emmons Manufacturing has no official policy on after-hours building access.
 (A) much (B) many (C) more (D) the most
11. _____ sample from Ando Biology Labs must be kept at the correct temperature.
 (A) All (B) Most (C) Other (D) Every
12. The stock market analyst, Alison Chen, _____ predicted last month's economic upswing.
 (A) correct (B) correctly (C) corrective (D) correctness
13. Our sales figures increased last quarter, but this trend could _____ change.
 (A) easy (B) easier (C) easiest (D) easily
14. The volunteers are working hard _____ a successful fund-raising event.
 (A) for (B) together (C) everyday (D) make

15. The results of the manufacturer's survey will be released _____ next month.
 (A) by (B) with (C) from (D) in
16. _____ bad weather, the event organizers didn't cancel the outdoor charity event last night.
 (A) in case of (B) in spite of (C) workers (D) worked
17. In today's competitive global economy, our company must _____ new trade relationships.
 (A) build (B) building (C) to build (D) builds
18. The law offices of Peck and Sever have already _____ for the public holiday.
 (A) close (B) closed (C) closing (D) closure
19. All employees of Max Engineering are _____ their best to meet the deadline for the construction project.
 (A) does (B) do (C) doing (D) did
20. If the prototype vehicle _____ the international standards, access to the European market will be granted.
 (A) had meet (B) to meet (C) meets (D) meet
21. The documents in the filing cabinet _____ to be organized alphabetically.
 (A) need (B) needs (C) needing (D) to need
22. A number of vehicles _____ parked illegally every night despite the city's strict regulations.
 (A) being (B) been (C) is (D) are
23. Every security camera installed in the laboratories _____ 24 hours a day.
 (A) work (B) works (C) workers (D) worked
24. Effective next Monday, Ms. Garcia _____ responsible for keeping track of staff vacation time.
 (A) was (B) will be (C) to be (D) had been
25. The lights suddenly went out while the audience _____ a musical performance of Man of La Mancha.
 (A) was watching (B) is watching (C) watches (D) will watch
26. More university students _____ in internships in the last five years than ever before.
 (A) were participated (B) have participated (C) participating (D) will participate
27. According to some forecasts, salaries for computer engineers _____ steadily in the near future.
 (A) to increase (B) have increased (C) have been increasing (D) will increase
28. Your belongings should _____ safe at all times when you travel around the tourist attractions in the city.
 (A) keep (B) kept (C) be kept (D) be keeping

29. Due to the airline strike, Mr. Jarvela _____ his plans to travel to Rome.
 (A) postponing (B) to postpone (C) should be postponed (D) had to postpone
30. A large number of team members are interested _____ the upcoming workshop on money management skills.
 (A) in (B) of (C) to (D) for
31. Employees of Osijek Systems were _____ at the board of directors' decision to make Sasha Vasilev the new vice president.
 (A) surprise (B) surprising (C) surprised (D) surprises
32. We are pleased _____ subscribers' letters on matters of interest to our readers.
 (A) publish (B) to publish (C) publishing (D) to be published
33. _____ is possible for a robot to carry out several tasks at the same time.
 (A) It (B) This (C) That (D) There
34. The system manager makes the employees _____ their computers before they leave the office.
 (A) unplug (B) unplugged (C) unplugging (D) to unplug
35. Duncan Enterprise plans _____ its first store in Manila this year.
 (A) opened (B) opening (C) to open (D) opens
36. After _____ asked to find a solution for data security problems, Murphy Software Developers produced Data Secureware.
 (A) was (B) been (C) were (D) being
37. Alpha Appliances announced that it will stop _____ the Fresh-Steam rice cooker as of August 1.
 (A) selling (B) to sell (C) having sold (D) being sold
40. _____ additional audio books is part of the head librarian's plan to modernize the library's collections.
 (A) Purchases (B) Purchasing (C) Has purchased (D) Will be purchasing
41. The plan _____ by the Ministry of Tourism to reduce unnecessary fees at the airport has been very well received.
 (A) present (B) presents (C) presented (D) presenting
42. _____ the draft of the contract, Mr. Kelvin, the head of the marketing department, found some errors in it.
 (A) Reviewing (B) Reviewed (C) Review (D) Reviews
43. _____ near one of the tourist attractions in the city, the hotel attracts a lot of travelers.
 (A) Locate (B) Located (C) Location (D) Been locating
44. Too many restrictions on employees can lead to both frustration _____ resistance to management policies.
 (A) so (B) and (C) but (D) yet

45. The reorganization is likely not only to be expensive _____ also to leave the company dependent on overseas financing.
(A) and (B) but (C) so (D) or
46. The town of Monkaᄡ attracts a lot of visitors every year _____ it has such natural beauty.
(A) that (B) because (C) how (D) both
47. _____ this year's job fair had the highest attendance is a pleasant surprise.
(A) While (B) If (C) Whether (D) That
48. Studio Ceramics Monthly does not accept manuscripts _____ have previously appeared in print.
(A) what (B) whose (C) they (D) that
49. Murai Supermarket strives to know _____ our customers need for every occasion.
(A) where (B) them (C) that (D) what
50. The company's final decision on _____ or not to hire Ms. Johnson depends on the result of a reference check.
(A) if (B) that (C) whether (D) what

<부록 2> 사후 평가 시험지

학과 _____ 이름 _____

※ 다음의 문장을 해석하시오.

1. Playing the piano is my hobby.

→ _____

2. I have a book to read.

→ _____

3. I know a girl who wants to be a good figure skater.

→ _____

4. I saw a singing bird.

→ _____

5. There is a sleeping puppy.

→ _____

6. There are many movies to watch.

→ _____

7. I'll show you my new laptop which I bought yesterday.

→ _____

8. Eating pizza is bad.

→ _____

9. I have delicious bread to eat.

→ _____

10. Playing outside is good.

→ _____

11. I have an old friend who I have known for ten years.

→ _____

12. The crying boy is my son.

→ _____

13. I have a lot of homework to do.

→ _____

14. Studying English is useful.

→ _____

15. I saw a shocking accident on the road.

→ _____

16. The coupon wich you have is out of date.

→ _____

17. I want to have true friends to talk with.

→ _____

18. The girl sitting on the chair is Ann.

→ _____

19. I like going to mountain.

→ _____

20. This is the laptop which I wanted to buy.

→ _____

※ 다음의 문장을 영작하시오.

21. 그녀는 입을 드레스를 많이 가지고 있다.

→ _____

22. 나는 사람들에게 짓고 있는 개가 무섭다.

→ _____

23. 그의 취미는 축구하는 것이다.

→ _____

24. Jenny는 그녀의 친구가 사준 책을 읽는다.

→ _____

25. 가볼 많은 아름다운 나라들이 있다.

→ _____

26. Andy는 영화에 대해 흥미로운 질문들을 하였다.

→ _____

27. 나의 계획은 낚시 가는 것이다.

→ _____

28. 그는 그의 엄마에 대한 소설을 썼다.

→ _____

29. 나는 너에게 말해줄 많은 이야기가 있다.

→ _____

30. 나는 담배피는 것을 멈췄다.

→ _____

31. 나는 뉴욕에 살고 있는 나의 사촌에게 사진을 보냈다.

→ _____

32. 춤추는 학생들은 행복했다.

→ _____

33. 나는 너에게 물어볼 어떤 것이 있다.

→ _____

34. 책을 읽고 있는 소녀는 Kate이다.

→ _____

35. 나는 Mary가 좋아하는 소년을 보았다.

→ _____

36. 그녀는 우리를 만나기를 희망한다.

→ _____

37. Bob은 많은 사진이 있는 블로그를 종종 방문한다.

→ _____

38. 우리는 마실 물이 있다.

→ _____

39. 나는 무대 위에서 노래하는 소년을 알고 있다.

→ _____

40. 나의 직업은 영어를 가르치는 것이다.

→ _____

<부록 3> 지연 평가 시험지

학과 _____ 이름 _____

※ 다음 문장을 해석하십시오.

1. I have some question to ask you.

→ _____

2. Jack told a boring story.

→ _____

3. Listening to music is fun.

→ _____

4. I don't talk to the woman who lives next door.

→ _____

5. He brought some surprising news.

→ _____

6. Susan enjoys talking with her grandmother.

→ _____

7. Could yuou lend me a pen to write with?

→ _____

8. I know a girl who wants to be a movie star.

→ _____

9. I imagine living at Seoul.

→ _____

10. The boy sleeping under the tree is my brother.

→ _____

11. I often visit my friends who live in Busan.

→ _____

12. I need to buy something to drink.

→ _____

13. The children exercising in the gym are Sena and Minsu.

→ _____

14. Evryone stopped talking and left the room.

→ _____

15. It's time to start a new semester.

→ _____

16. I have an old friend who has 100 dogs.

→ _____

17. I know many stories to tell you.

→ _____

18. I know the boy dancing with the old man.

→ _____

19. The boy finished cleaning his room.

→ _____

20. I have a sister who lives in Paris.

→ _____

※ 다음의 문장을 영작하시오.

21. 자고있는 저 강아지가 귀엽다.

→ _____

22. 피아노 치는 것은 내 취미이다.

→ _____

23. Ben은 병원에서 일하는 나의 이웃이다.

→ _____

24. 나는 함께 등산 할 친구를 갖고 싶다.

→ _____

25. 방문할 많은 장소들이 있다.

→ _____

26. 나는 충격적인 사고를 보았다.

→ _____

27. 영어를 공부하는 것은 유용하다.

→ _____

28. 그는 빵을 만드는 제빵사다.

→ _____

29. 노래하고 있는 소녀는 Susan이다.

→ _____

30. 내 취미는 운동장에서 축구를 하는 것이다.

→ _____

31. 나는 입을 책이 있다.

→ _____

32. 나는 멕시코에서 살았던 여자를 만났다.

→ _____

33. 의자위에 있는 소녀는 Ann이다.

→ _____

34. 낚시하는 것은 재미있다.

→ _____

35. 나는 해야 할 숙제가 있다.

→ _____

36. Mr. Lee는 많은 학생들이 좋아하는 선생님이다.

→ _____

37. 나는 놀라운 소식을 들었다.

→ _____

38. 피카소는 내가 좋아하는 위대한 화가이다.

→ _____

39. 나는 먹을 빵이 있다.

→ _____

40. 내 계획은 낚시를 가는 것이다.

→ _____

<부록 4> 문법 용어를 사용한 집단 및 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 집단의 수업 자료(2~8차시)

2차시-문법 용어를 사용한 수업(현재분사)

1. 현재분사는 'V-ing'의 형태로 문장 속에서 명사를 수식하는 형용사 역할과 보어 역할을 합니다.
 분사가 단독으로 쓰일 때는 명사 앞에서, 분사가 구를 이루어 명사를 수식할 때에는 명사 뒤에서 수식합니다.
 현재분사는 능동과 진행의 의미를 갖습니다.

▶ 명사 수식

The sleeping puppy is cute.
 The crying boy is my son.
 The girl sitting on the chair is Ann.
 That boy talking with the old lady looks very happy.

▶ 보어 역할

Julie walked singling a song.
 The bird was singing.

2. 빈칸에 알맞은 말을 고르고 무슨 역할로 쓰였는지 답해 보세요.

- (1) I heard an _____ story.
 ① interest ② interesting ③ to interesting
- (2) The girl _____ on the bench is Isabel.
 ① sit ② sitting ③ to sitting
- (3) She talked _____ at me.
 ① smile ② smiling ③ to smiling
- (4) There is no train _____ this evening.
 ① leave ② leaving ③ to leaving
- (5) They were _____ their lunch.
 ① eat ② eating ③ to eating

3. 우리말과 일치하도록 () 안의 말을 이용하여 문장을 완성하시오.

- (1) 잠자고 있는 아기를 깨우지 마세요. (sleep)
 → Don't wake the _____ baby. (sleep)
- (2) 나의 선생님이과 말하고 있는 소년은 누구인가요? (talk)
 → Who is the boy _____ with my teacher?
- (3) 그 지루한 영화에 대해 아무 말도 하지 마라. (bore, movie, the)
 → Don't say anything about _____.
- (4) 나는 내 개가 그 소파 밑에서 자고 있는 걸 발견했다. (my dog, sleep)
 → I found _____ under the sofa.
- (5) 큰 선글라스를 쓰고 있는 여성은 탐의 어머니이다. (big sunglasses, woman, wear, the)
 → _____ is Tom's mother.

2차시-모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업(현재분사)

- 자다 → 자고 있는, 자는 • 울다 → 울고 있는, 우는 • 앉다 → 앉아있는, 앉는 • 말하다 → 말하고 있는, 말하는
- sleep → **sleeping** • cry → **crying** • sit → **sitting** • talk → **talking**

※ 우리말은 동사의 단어 끝을 '-하고 있는, -하는' 이라는 형태로 바꾸면 명사를 꾸며주는 역할을 합니다.
우리말과 같이 영어 동사에도 -ing를 붙이면 '-하고 있는, -하는'의 뜻으로 명사를 꾸며줄 수 있으며 문장에서 보어 역할을 하기도 합니다.

▶ 명사 수식

The **sleeping** puppy is cute.
The **crying** boy is my son.
The girl **sitting** on the chair is Ann.
That boy **talking** with the old lady looks very happy.

▶ 보어 역할

Julie walked **singing** a song.
The bird was **singing**.

2. 빈칸에 알맞은 말을 고르고 무슨 역할로 쓰였는지 답해 보세요.

- (1) I heard an _____ story.
① interest ② interesting ③ to interesting
- (2) The girl _____ on the bench is Isabel.
① sit ② sitting ③ to sitting
- (3) She talked _____ at me.
① smile ② smiling ③ to smiling
- (4) There is no train _____ this evening.
① leave ② leaving ③ to leaving
- (5) They were _____ their lunch.
① eat ② eating ③ to eating

3. 우리말과 일치하도록 () 안의 말을 이용하여 문장을 완성하시오.

- (1) 잠자고 있는 아기를 깨우지 마세요. (sleep)
→ Don't wake the _____ baby. (sleep)
- (2) 나의 선생님과 말하고 있는 소년은 누구인가요? (talk)
→ Who is the boy _____ with my teacher?
- (3) 그 지루한 영화에 대해 아무 말도 하지 마라. (bore, movie, the)
→ Don't say anything about _____
- (4) 나는 내 개가 그 소파 밑에서 자고 있는 걸 발견했다. (my dog, sleep)
→ I found _____ under the sofa.
- (5) 큰 선글라스를 쓰고 있는 여성은 탐의 어머니이다. (big sunglasses, woman, wear, the)
→ _____ is Tom's mother.

※ 'V-ing'의 형태로 명사 앞과 뒤에서 명사를 수식해주는 것을 현재분사라고 합니다.

3차시-문법 용어를 사용한 수업(동명사와 현재분사의 차이점)

1. 동명사와 현재분사는 다음과 같은 차이점이 있습니다.

	동 명 사	현 재 분 사
형 태	동사 + ing	동사 + ing
의 미	~하는 것, ~하기	~하고 있는, ~하는

※ 동명사와 현재분사의 형태가 같지만 주어, 목적어, 보어 자리에 쓰이면 동명사이고 명사를 수식하거나 보어의 위치에 쓰였을 때 주어와 동등한 관계가 이루어지지 않으면 현재분사로 사용이 됩니다.

▶ 동명사

- Learning English is not easy. (주어)
- My sister enjoys jogging in the morning. (목적어)
- Tom's hobby is playing a soccer. (보어)

▶ 현재분사

- Look at the sleeping baby. (명사 수식)
- There is a girl reading a book on the chair. (명사 수식)
- she is reading a book.

2. 다음의 문장이 동명사인지 현재분사인지 구별해 보세요.

- (1) She is holding a car key.
- (2) The boy liked her smiling face.
- (3) Their decision was leaving the country.
- (4) The boring class made us sleepy.
- (5) Your mistake was speaking too fast.

3. 우리말과 일치하도록 괄호 안에 주어진 단어를 바르게 배열하세요.

- (1) 1주일에 7일을 일하는 것은 우울하다. (is, seven days, a week, working, depressing)
→ _____.
- (2) 나는 사람들에게 쫓고 있는 개들이 무섭다. (dogs, at people, am afraid of, I, barking)
→ _____.
- (3) 영어를 배우는 것은 많은 시간과 노력이 든다. (English, takes, time and effort, learning, a lot of)
→ _____.
- (4) 내 취미는 야외에서 사진을 찍는 것이다. (my hobby, taking, is, photos, outside)
→ _____.
- (5) 할머니와 이야기 하고 있는 저 소년은 매우 행복해 보인다. (talking, looks, with the old lady, that boy, very happy)
→ _____.

3차시-모국어 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업(동명사와 현재분사의 차이점)

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| • 배우다 → 배우는 것, 배우기 | • 배우다 → 배우고 있는, 배우는 |
| • 달리다 → 달리는 것, 달리기 | • 달리다 → 달리고 있는, 달리는 |
| • 놀다 → 노는 것, 놀기 | • 놀다 → 놀고 있는, 노는 |
| • 읽다 → 읽는 것, 읽기 | • 읽다 → 읽고 있는, 읽는 |
| • learn → <u>learning</u> | • jog → <u>jogging</u> |
| • play → <u>playing</u> | • read → <u>reading</u> |

※ 우리말은 동사가 명사로 쓰일 때와 형용사로 쓰일 때 어미의 형태가 다르지만 영어는 명사로 쓰일 때나 형용사로 쓰일 때나 형태는 같습니다. 그러나 영어는 위치에 따라 품사가 달라지는 위치언어이기 때문에 위치에 따라서 쓰임이 달라집니다. 그래서 주어, 목적어, 보어 자리에 쓰이면 - 하는 것, 하기로 해석 되어서 동명사이고 명사를 수식하거나 보어의 위치에 쓰여서 주어와 동등한 관계가 이루어지지 않으면 현재분사입니다.

▶ 동명사

- Learning English is not easy. (주어)
 My sister enjoys jogging in the morning. (목적어)
 Tom's hobby is playing a soccer. (보어)

▶ 현재분사

- Look at the sleeping baby. (명사 수식)
 There is a girl reading a book on the chair. (명사 수식)
 she is reading a book.

2. 다음의 문장이 동명사인지 현재분사인지 구별해 보세요.

- (1) She is holding a car key.
- (2) The boy liked her smiling face.
- (3) Their decision was leaving the country.
- (4) The boring class made us sleepy.
- (5) Your mistake was speaking too fast.

3. 우리말과 일치하도록 괄호 안에 주어진 단어를 바르게 배열하세요.

- (1) 1주일에 7일을 일하는 것은 우울하다. (is, seven days, a week, working, depressing)
 → _____.
- (2) 나는 사람들에게 쫓고 있는 개들이 무섭다. (dogs, at people, am afraid of, I, barking)
 → _____.
- (3) 영어를 배우는 것은 많은 시간과 노력이 든다. (English, takes, time and effort, learning, a lot of)
 → _____.
- (4) 내 취미는 야외에서 사진을 찍는 것이다. (my hobby, taking, is, photos, outside)
 → _____.
- (5) 할머니와 이야기 하고 있는 저 소년은 매우 행복해 보인다. (talking, looks, with the old lady, that boy, very happy)
 → _____.

4차시-문법 용어를 사용한 수업(to-부정사)

1. 명사적 용법의 to부정사 : to부정사(구)가 문장에서 주어, 보어, 목적어의 역할을 합니다.

- ▶ 주어 역할을 하는 to부정사
To keep a pet in an apartment is not easy.
- ▶ 보어 역할을 하는 to부정사
My plan was to finish the project by 6.
- ▶ 목적어 역할을 하는 to부정사
Jake likes to bake bread and cookies.

2. 형용사적 용법의 to부정사 : 명사 뒤에서 명사를 꾸며주는 역할을 합니다.
: to 부정사는 미래의 의미를 담고 있습니다.

- ▶ I have a project to finish by next week.
I couldn't find anything to drink.
I want someone to love me.

3. 빈칸에 알맞은 말을 고르시고 용법이 무엇인지 말해보시오.

- (1) I need someone _____ me.
① help ② helping ③ to help
- (2) His plan for the next vacation is _____ Europe.
① go to ② going to ③ to go to
- (3) _____ languages is not easy.
① Study ② To study ③ To studying
- (4) He promised _____ English hard.
① to study ② studying ③ study
- (5) I don't have enough time _____ the work.
① finish ② to finish ③ finishing

4. 우리말과 일치하도록 ()안의 말을 이용하여 문장을 완성하시오.

- (1) 나는 10시까지 마쳐야 할 숙제가 있다. (be, finish)
→ I have my homework _____ by 10 o'clock.
- (2) 냉장고에 차가운 마실 것이 아무 것도 없다. (nothing, drink)
→ There is _____ in the refrigerator.
- (3) 운전할 때 지켜야 할 많은 교통 법규가 있다. (traffic rules, follow)
→ There are _____ when you drive.
- (4) 영어 TV프로그램을 보는 것은 유익하다. (program, TV, English,
→ _____ is helpful.
- (5) 우리는 새로운 다리를 짓기로 결정했습니다. (decided, bridge, we, new, build, to)
→ _____.

4차시-모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업(to-부정사)

- 끝내다 → 끝낼 마시다 → 마실 사랑하다 → 사랑할 읽다 → 읽을
- finish → to finish drink → to drink love → to love read → to read

※ 우리말은 어미에 '-르, -할'을 붙이면 미래의 의미로 명사를 꾸며줄 수 있습니다. 마찬가지로 영어도 동사원형 앞에 to를 붙이면 우리말과 같은 역할을 하게 됩니다. 또한 문장의 주어, 목적어, 보어 자리에 쓰이면 동사에 -ing를 붙여서 사용하는 것처럼 '-하는 것, -하기'와 같은 명사 역할도 합니다.

1. 명사적 용법의 to부정사 : to부정사(구)가 문장에서 주어, 보어, 목적어의 역할을 할 때

- ▶ 주어 역할을 하는 to부정사
To keep a pet in an apartment is not easy.
- ▶ 보어 역할을 하는 to부정사
My plan was to finish the project by 6.
- ▶ 목적어 역할을 하는 to부정사
Jake likes to bake bread and cookies.

2. 형용사적 용법의 to부정사 : 명사 뒤에서 명사를 꾸며 줄때

- I have a project to finish by next week.
- I couldn't find anything to drink.
- I want someone to love me.

3. 빈칸에 알맞은 말을 고르시오 용법이 무엇인지 말해보시오.

- (1) I need someone _____ me.
① help ② helping ③ to help
- (2) His plan for the next vacation is _____ Europe.
① go to ② going to ③ to go to
- (3) _____ languages is not easy.
① Study ② To study ③ To studying
- (4) He promised _____ English hard.
① to study ② studying ③ study
- (5) I don't have enough time _____ the work.
① finish ② to finish ③ finishing

4. 우리말과 일치하도록 ()안의 말을 이용하여 문장을 완성하시오.

- (1) 나는 10시까지 마쳐야 할 숙제가 있다. (be, finish)
→ I have my homework _____ by 10 o'clock.
- (2) 냉장고에 차가운 마실 것이 아무 것도 없다. (nothing, drink)
→ There is _____ in the refrigerator.
- (3) 운전할 때 지켜야 할 많은 교통 법규가 있다. (traffic rules, follow)
→ There are _____ when you drive.
- (4) 영어 TV프로그램을 보는 것은 유익하다. (program, TV, English,
→ _____ is helpful.
- (5) 우리는 새로운 다리를 짓기로 결정했습니다. (decided, bridge, we, new, build, to)
→ _____.

※ to+동사원형의 형태로 명사로 사용하거나 형용사로 사용하는 것을 to 부정사 라고 합니다.

5차시-문법 용어를 사용한 수업(현재분사와 to-부정사의 차이점)

1. 현재분사와 to-부정사는 다음과 같은 차이점이 있습니다.

	현재분사	to-부정사
형태	동사 + ing	to + 동사
의미	~하고 있는, ~하는 (진행의 의미)	~할 (미래의 의미)

※ 명사를 수식하는 경우 현재분사는 진행의 의미를 to-부정사는 미래의 의미를 가지고 수식하게 됩니다.

2. 현재분사

- ▶ The children exercising in the gym are Sena and Minsu.
- ▶ We couldn't look at the sinking sun.

3. to-부정사

- ▶ I have so many friends to help me.
- ▶ Do you have something interesting to read?

4. 빈칸에 알맞은 말을 고르시오.

- (1) Do you want something _____?
 ① read ② to read ③ reading
- (2) Andy asked some _____ questions about the movie.
 ① interest ② to interest ③ interesting
- (3) I have no money _____ him.
 ① give ② to giving ③ giving
- (4) This is the best way _____.
 ① get ② to getting ③ getting
- (5) The girl _____ is Kate.
 ① read a book ② to reading a book ③ reading a book

5. 우리말과 일치하도록 ()안의 말을 이용하여 문장을 완성하십시오.

- (1) 나는 무대에서 노래하고 있는 소년을 안다. (singing, on the stage, the boy)
 → I know _____.
- (2) 그녀는 해야 할 세 가지 일이 있다. (three jobs, do, to)
 → She has _____.
- (3) 저를 도와 줄 충분한 시간이 있나요? (help, enough, to, time, me)
 → Do you have _____?
- (4) 나무 아래에서 잠자고 있는 소년은 나의 오빠이다.(the boy, under, sing, the tree)
 → _____ is my brother.
- (5) 나는 책을 읽을 시간이 없어요.(the book, time, read, to)
 → I don't have _____.

5차시-모국어활용 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업(현재분사와 to-부정사의 차이점)

- learning → 배우고 있는, 배우는 jogging → 달리고 있는, 달리는 reading → 읽고 있는, 읽는
- to learn → 배울 to jog → 달릴 to read → 읽을

※ 동사 원형+ing 나 to+동사원형의 형태로 명사를 꾸며주는데 동사원형+ing의 형태는 진행의 의미를 가지고, to+동사원형은 미래의 의미를 가지고 꾸며줍니다.

1. 현재분사

- ▶ The children exercising in the gym are Sena and Minsu.
- ▶ We couldn't look at the sinking sun.

2. to-부정사

- ▶ I have so many friends to help me.
- ▶ Do you have something interesting to read?

3. 빈칸에 알맞은 말을 고르시오.

- (1) Do you want something _____?
 ① read ② to read ③ reading
- (2) Andy asked some _____ questions about the movie.
 ① interest ② to interest ③ interesting
- (3) I have no money _____ him.
 ① give ② to giving ③ giving
- (4) This is the best way _____.
 ① get ② to getting ③ getting
- (5) The girl _____ is Kate.
 ① read a book ② to reading a book ③ reading a book

4. 우리말과 일치하도록 ()안의 말을 이용하여 문장을 완성하십시오.

- (1) 나는 무대에서 노래하고 있는 소년을 안다. (singing, on the stage, the boy)
 → I know _____.
- (2) 그녀는 해야 할 세가지 일이 있다. (three jobs, do, to)
 → She has _____.
- (3) 저를 도와 줄 충분한 시간이 있나요? (help, enough, to, time, me)
 → Do you have _____?
- (4) 나무 아래에서 잠자고 있는 소년은 나의 오빠이다.(the boy, under, sing, the tree)
 → _____ is my brother.
- (5) 나는 책을 읽을 시간이 없어요.(the book, time, read, to)
 → I don't have _____.

6차시-문법 용어를 사용한 수업(관계대명사)

1. 관계대명사 : 접속사와 대명사 역할을 하며, 관계대명사가 이끄는 절은 형용사처럼 앞의 명사(선행사)를 수식한다.

I have a friend. + He dances very well.

→ I have a friend who dances very well.

선행사	주격	목적격
사람	who (that)	who(m) (that)
동물	which (that)	which (that)

▶ 주격 관계대명사

I know a girl who(that) wants to be a good figure skater.

← I know a girl. + She wants to be a good figure skater.

Bob often visits blogs which(that) have movie reviews.

← Bob often visits blogs. + They have movie reviews.

▶ 목적격 관계대명사

I have an old friend who(m)(that) I've known for ten years.

← I have an old friend. + I've known her for ten years.

The coupon which(that) you have is out of date.

← The coupon is out of date. + You have it.

3. 빈칸에 알맞은 말을 고르시오.

(1) I have an aunt _____ lives in Paris.

- ① who ② whom ③ whose

(2) This is the laptop _____ I wanted to buy.

- ① whom ② whose ③ which

(3) Ben is my neighbor _____ works in a hospital.

- ① who ② whose ③ which

(4) Picasso is the great painter _____ I like the most.

- ① who ② whose ③ which

(5) He is a baker _____ makes the best apple pie in the world.

- ① who ② whose ③ which

4. 우리말과 일치하도록 ()안의 말을 이용하고 맞는 관계대명사를 사용하여 문장을 완성하십시오.

(1) 그는 자기 어머니에 관한 소설을 썼다. (be)

→ He wrote a novel _____ about his mother.

(2) 나는 뉴욕에 살고있는 사촌에게 소포를 보냈다. (live)

→ I sent a parcel to my cousin _____ in New York.

(3) 나는 Mary가 좋아하는 그 소년을 본 적이 없어. (like, Mary)

→ I haven't seen the boy _____.

(4) Mr. Lee는 많은 학생들이 존경하는 선생님이다. (a teacher, respect, a lot of students)

→ Mr. Lee is _____.

(5) 내가 한 달에 한번 찾아보는 나의 조부모님은 인천에 사신다. (visit, I my grandparents, once a month)

→ _____ live in Incheon.

6차시-모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업(관계대명사)

- 차두리가 축구를 좋아한다.
→ 축구를 좋아하는 차두리
→ 차두리가 좋아하는 축구
- Cha Du Ri likes soccer.
→ Cha Du Ri who likes soccer.
→ soccer which Cha Du Ri likes.

※ 우리말에서는 어떤 문장에서 수식을 받고자하는 명사가 자리를 뒤로 옮겨가고 동사의 어미를 '-는, -하는'으로 바꿔주면 절의 구조로 명사를 수식하게 됩니다. 영어에서도 비슷한 자리가동이 일어나는데 영어에서는 우리말과 달리 수식받는 명사가 자리가동을 할 때 앞으로 이동하게 됩니다. 그리고 이동한 명사가 사람일 때는 who, 사물일 때는 which를 사이에 넣게 되면 우리말처럼 절의 구조로 자리 이동한 명사를 수식하게 됩니다.

I know a girl who(that) wants to be a good figure skater.
Bob often visits blogs which(that) have movie reviews.
I have an old friend who(m)(that) I've known for ten years.
The coupon which(that) you have is out of date.

3. 빈칸에 알맞은 말을 고르시오.

- (1) I have an aunt _____ lives in Paris.
① who ② whom ③ whose
- (2) This is the laptop _____ I wanted to buy.
① whom ② whose ③ which
- (3) Ben is my neighbor _____ works in a hospital.
① who ② whose ③ which
- (4) Picasso is the great painter _____ I like the most.
① who ② whose ③ which
- (5) He is a baker _____ makes the best apple pie in the world.
① who ② whose ③ which

4. 우리말과 일치하도록 ()안의 말을 이용하고 맞는 관계대명사를 사용하여 문장을 완성하시오.

- (1) 그는 자기 어머니에 관한 소설을 썼다. (be)
→ He wrote a novel _____ about his mother.
- (2) 나는 뉴욕에 살고있는 사촌에게 소포를 보냈다. (live)
→ I sent a parcel to my cousin _____ in New York.
- (3) 나는 Mary가 좋아하는 그 소년을 본 적이 없어. (like, Mary)
→ I haven't seen the boy _____.
- (4) Mr. Lee는 많은 학생들이 존경하는 선생님이다. (a teacher, respect, a lot of students)
→ Mr. Lee is _____.
- (5) 내가 한 달에 한번 찾아뵙는 나의 조부모님은 인천에 사신다. (visit, I my grandparents, once a month)
→ _____ live in Incheon.

※ 여기에서 who와 which, 그리고 that을 관계대명사라고 하는데 문장에서 주어가 수식받고자 자리가동을 하면 '주격 관계대명사'라고 하고 목적어가 자리가동을 하면 '목적격 관계대명사'라고 합니다.

<부록 5> 사전 설문지

본 설문은 여러분의 영어 학습시 문법과 문법 용어에 대한 견해를 알아보기 위해 작성되었습니다. 본 설문지의 결과는 순수한 연구 목적 이 외에는 이용하지 않을 것을 약속합니다. 각 설문의 질문에 대해 솔직하고 성실하게 응답해 주시면 감사하겠습니다. 각 문항의 내용을 잘 읽고 자신의 생각과 일치하는 정도에 따라서 해당되는 곳에 √ 나 ○를 해주세요.

1. 나는 영어를 잘 한다고 생각한다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

2. 나는 영어 문법에 대해 자신감이 있다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

3. 나는 영어 문법을 잘 안다고 생각한다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

4. 나는 영어에 흥미가 있다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

5. 나는 영어 학습에 관심이 많다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

6. 나는 영어 문법에 관심이 많다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

7. 나는 영어 문법 수업이 이해하기 쉽다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

8. 나는 영어 문법 수업이 재미있다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

9. 영어를 잘 하려면 영어 문법을 잘 알아야 한다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

10. 나는 영어 문법 용어를 이해하는데 어려움을 느낀다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

11. 나는 문법 용어를 사용해서 문법이 제시되는 문법 수업이 재미있다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

12. 나는 영어 문법 용어가 이해하기 어려워서 문법이 더 어렵고 지루하게 느껴진다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

<부록 6> 사후 설문지 및 개방형 추가 사후 설문지

여러분은 6차시에 걸쳐 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업을 경험하였습니다. 다음 질문은 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업에 대한 여러분의 의견을 알아보기 위한 것입니다. 성적에는 반영되지 않지만 질문을 읽고 정확하고 솔직하게 의견을 답해 주시기 바랍니다. 각 문항의 내용을 잘 읽고 자신의 생각과 일치하는 정도에 따라서 해당되는 곳에 √ 나 ○를 해주세요.

1. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 동명사를 배우는데 도움이 되었다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

2. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 현재분사를 배우는데 도움이 되었다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

3. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 to-부정사를 배우는데 도움이 되었다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

4. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 관계대명사를 배우는데 도움이 되었다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

5. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 기존의 문법 수업 보다 재미있었다.
 ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

6. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 기존의 문법 수업 보다 이해하기 쉬웠다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

7. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업은 문법 용어를 사용한 기존의 문법 수업 보다 수업에 집중하는데 더 도움이 되었다.

- ① 매우 그렇다 ② 그렇다 ③ 보통이다 ④ 그렇지 않다 ⑤ 전혀 그렇지 않다

-----개방형 사후 설문-----

1. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업을 하면서 재미있었던 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?

2. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업을 하면서 어려운 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?

3. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업을 하면서 만족한 점이 있었다면 구체적으로 무엇인가요?

4. 모국어를 활용한 문법 제시와 함께 입력강화와 고쳐말하기를 적용한 수업에 보완할 점이 있다면 구체적으로 무엇인가요?