creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

[UCI]I804:24011-200000266005

2017년 2월

교육학석사(영어교육)학위논문

명시적 문법 지도와 영어 말하기 능력의 상관관계 연구

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

차 은 희

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

명시적 문법 지도와 영어 말하기 능력의 상관관계 연구

A Study of the Relationship Between Explicit Grammar Instruction and English Speaking Achievement

2017년 2월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

차 은 희

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

명시적 문법 지도와 영어 말하기 능력의 상관관계 연구

지도교수 김 경 자

이 논문을 교육학석사(영어교육)학위논문 청구논문으로

제출함.

2016년 10월

조선대학교 교육대학원

영어교육전공

차 은 희

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

차은희의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 강 희 조 인

심사위원 조선대학교 교수 김 남 희 인

심사위원 조선대학교 교수 김 경 자 인

2016년 12월

조선대학교 교육대학원

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

목 차

목차 v
표 목차 vi
ABSTRACT.....vii

Ⅰ. 서론 1
1.1 연구의 필요성 및 목적 1
1.2 연구 문제 2
1.3 논문의 구성 2

Ⅱ. 이론적 배경 3
2.1 문법의 정의 3
2.2 의사소통 능력의 정의 3
2.3 정확성과 유창성 4
2.4 의사소통 능력에서 문법 지식의 역할 5
2.5 형태초점 접근법 6
2.5.1 문법지도 접근 방법 7
2.5.2 형태초점 교수 기법 9
2.6 형태초점 교수법과 말하기 능력의 효과 11
2.6.1 형태초점 교수법과 말하기 능력의 정확성과의 관계 12
2.6.2 형태초점 교수법과 말하기 능력의 유창성과의 관계 13

Ⅲ. 연구 방법 15
3.1 연구 대상 15
3.2 연구 도구 15

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3.2.1 기초 조사 설문지 15
3.2.2 말하기 평가 16
3.3 연구 절차 17
3.4 연구자료 수집 방법 20
3.5 연구자료 분석 방법 20

Ⅳ. 연구 결과 및 논의 21
4.1 영어 말하기 능력의 총체적 점수를 통한 비교분석 21
4.2 명시적 문법 지도 전후의 영어 말하기 유창성 22
4.3 명시적 문법 지도 전후의 영어 말하기 정확성 24

Ⅴ. 결론 및 제언 26
5.1 연구 요약 26
5.2 교육적 함의 26
5.3 연구의 제한점 27
5.4 후속 연구 제언 27
5.5 결론 28

참고문헌 29
부록 32

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 목 차

표 1 연구에서 사용된 채점 영역 및 기준 16
표 2 차시별 문법지도 내역 17
표 3 실험집단에 적용된 형태초점 교수 기법 18
표 4 명시적 교수 방식의 수업 모형 19
표 5 실험집단과 통제집단의 말하기 평가 결과 21
표 6 한국인의 말하기 평가 결과 21
표 7 원어민의 말하기 평가 결과 22
표 8 영어 말하기 유창성 평가 결과 22
표 9 한국인의 영어 말하기 유창성 평가 결과 23
표 10 원어민의 영어 말하기 유창성 평가 결과 23
표 11 영어 말하기 정확성 평가 결과 24
표 12 한국인의 영어 말하기 정확성 평가 결과 24
표 13 원어민의 영어 말하기 정확성 평가 결과 24

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

ABSTRACT

A Study of the Relationship Between Explicit Grammar Instruction and English Speaking Achievement

Eun Hee Cha
Advisor: Kyung ja Kim Ph. D.
Major in English Language Education
Graduate School of Education, Chosun University

Explicit grammar instruction have been increasingly applied to upper-grade students because for lower-grade students learning linguistic forms has not been viewed as a high priority. As a result, studies concerning the effect of focus-on-form approaches on lower-grade English learners have been limitedly conducted. Therefore, this study aims to investigate the relationship between explicit grammar instruction and English speaking of lower-grade students in third-grade in elementary school. The study group was comprised of 10 students in elementary school in Gwangju. The experiment group consisted of 5 students and the control group consisted of 5 students. Communicative teaching and explicit grammar instruction was performed on the experimental group while only communicative teaching was performed on the control group. Instructions were carried out 10 times in 30 minutes sessions. The results of the study came from both testing of students's speaking skills and questionnaire. The student's speaking skill was measured through one interview, after the experiment. The questionnaire was tested through survey results, before the experiment. Analyses of all the collected data was performed by descriptive statistics for questionnaire, and t-test for speaking. The results showed that there was no significant difference in speaking fluency between the experimental group and the control group. Furthermore the group which received explicit grammar instruction and communicative teaching performed significantly better in speaking accuracy than the control group.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅰ. 서론

1.1 연구의 필요성 및 목적

초등학교 영어 교육과정은 영어를 처음 접하는 초등학교 학생들이 영어에 대한 흥미와 관심을 가지고, 실생활에서 접할 수 있는 활동과 체험 학습을 통하여 일상생활에서 사용되는 기초적인 영어를 이해하고 표현하는 능력을 기르는 것을 목표로 한다. 또한 의사소통능력 함양에 중점을 두며 쉽고 간단한 내용의 글을 읽고 쓸 수 있도록 하며 초등학생들의 발달 단계와 특징을 고려하여 학습자들의 흥미와 관심을 끌 수 있도록 다양한 교수·학습 방법을 적용하여 재미있게 배울 수 있는 내용으로 구성하고 있다(교육과학기술부, 2015).

의사소통 능력을 보다 체계적으로 분석한 Canale와 Swain(1980)은 의사소통 능력을 네 가지로 분류하였다. 어휘와 형태론, 동사론, 의미론, 음성 론의 규칙에 대한 지식을 포함한 의사소통 능력으로서 이와 같은 요소들을 단어나 문장으로 구성하는 능력을 문법적인 능력(grammatical competence)으로, 여러 문장의 의미를 이해하고 상황에 알맞은 말이나 글을 구성할 수 있는 능력으로 담화 능력(discourse competence)을, 언어의 사회적 규칙에 대한 이해를 바탕으로 대화자의 사회적인 관계를 고려하여 적절하게 대화할 수 있는 능력으로 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence)을, 의사소통을 효율적으로 할 수 있도록 다양한 수단과 방법을 동원할 수 있는 능력으로 전략적 능력(strategic competence)을 분류하였다. 즉, 문법 능력을 의사소통 능력의 기본적인 구성 요소의 하나로서 보고 있는 것이다. 이는 의사소통 능력을 향상시키기 위해서는 문법적 능력이 기초가 되어야 함을 말하고 있는 것으로 실제 초등학교에서 영어를 가르치고 있는 138명의 교사를 대상으로 한 영어문법에 관한 실태 조사에서 교사 대다수가 초등학교에서도 문법지도가 필요하다고 보았고, 특히 표현 기능의 학습 단계에서 문법지도가 요구된다고 하였다(김영현, 2013).

따라서 초등 영어 교육에서도 문법 교육을 불필요하다고 간주하고 배제해서는 안 될 것이며 우리나라와 같은 EFL(English as a foreign language) 상황에서 기초적인 영어를 이해하고 표현할 수 있는 능력을 기르기 위해서는 모국어 습득과 비교하여 더욱 더 잘 계획되고 연구된 문법 교육이 필요하다고 생각한다. 이처럼 문법 교육의 필요성이 재조명됨에 따라 균형 있는 의사소통 능력의 개발을 위해서는 유창성뿐만 아니라 정확성까지 겸비해야 한다는 인식이 확산되어, 의사소통 활동에 언어 형식 교육을 접목시킬 수 있는 방법들에 대한 연구가 많이 이루어졌다. 그 중 '형태초점 (focus on form)' 접근 방법은 의사소통 중심 교육에서 정확성을 보완할 수 있는 하나의 대안으로 제시되고 있다(고주현, 2008).

형태초점 접근법을 활용한 문법교육은 중·고등학생이나 성인을 주된 대상으로 하고

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있어 문법교육이 초등학교 저학년 학생들의 언어습득 목표 달성에 미치는 영향에 대한 연구는 제한적인 실정이다(박진하, 2014). 형태초점 접근법을 활용한 문법교육이 기초적인 영어 능력의 학습자인 초등학교 저학년 학생들에게 미치는 영향에 대한 연구가 요구되며, 더 나아가 명시적 교수 방식에 대한 이해와 활용을 통해 초등학교 저학년에게 더 적합한 교수 기법을 찾으려는 노력이 필요하다. 이에 본 연구에서는 초등학교 3학년을 대상으로 형태초점 접근법 중 명시적 교수 방식을 적용한 후 각각의 수업방식이 초등학교 저학년 학생들의 말하기 능력과의 상관관계를 분석하고자 하는데 목적이 있다. 이에 G광역시 F사설 기관의 초등학교 3학년을 대상으로 명시적 교수 방식을 적용한 실험집단과 명시적 교수 방식을 적용하지 않은 통제집단으로 분리하여 말하기 능력을 측정하였다. 초등학교 3학년을 실험 대상으로 한 이유는 영어교육과정이 시작되는 기초 단계에서의 형태초점 접근법을 통한 언어 형태 지도의 효과를 살펴보기 위함이다. 또한 말하기 능력을 유창성과 정확성으로 분리하여 영어능력이 기초 단계인 3학년을 대상으로 한 지도는 어떠한 교수 방식이 더 효과적인가에 대한 검증을 하고자 연구하고자 한다.

1.2 연구의 문제

본 연구는 초등학교 영어 교과서 내용을 바탕으로 한 'Come on Everyone' (Course book)을 중심으로 명시적인 문법 수업이 학생들의 말하기 능력의 정확성 및 유창성에 어떤 관계가 있는지 분석 해 보고자 한다.

첫째, 명시적 형태초점 교수방식은 초등학생들의 영어 말하기 유창성에 어떤 효과가 있는가?

둘째, 명시적 형태초점 교수 방식은 초등학생들의 영어 말하기 정확성에 어떤 효과가 있는가?

1.3 논문의 구성

제 1장 서론에서는 본 연구의 필요성 및 목적, 연구문제에 대해 살펴보았다. 제 2장에서는 문법과 의사소통 능력의 정의, 정확성과 유창성, 형태초점 접근법, 형태초점의 연역적 접근법과 귀납적 접근법, 형태초점 접근법의 명시적 방법과 암시적 방법, 형태초점 교수 기법, 선행연구의 고찰을 통해 이론적 배경에 대해 살펴보며, 제 3장에서는 실험연구를 위한 구체적인 방법으로 연구대상, 연구도구, 연구절차, 연구자료 수집 방법, 연구자료 분석 방법에 대해 기술하였다. 제 4장에서는 연구도구를 통해 얻은 자료를 분석한 결과에 대해 논의하였고, 제 5장에서는 산출된 실험결과에 따른 연구문제별 결론을 맺고, 이에 대한 교육적 함의와 제언을 기술하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅱ. 이론적 배경

제 2장에서는 문법과 의사소통 능력의 정의와 의사소통 능력에서 문법 지식의 역할에 관해 논의한다. 그리고 형태초점 접근법과 형태초점 교수 기법, 형태초점의 귀납적 및 연역적 교수 방식과 암시적 및 명시적 교수 방식, 선행연구의 고찰을 통해 이론적 배경에 대해 살펴본다.

2.1 문법의 정의

Cambridge 사전에서 문법은 의미를 표현하기 위해 낱말의 형태가 변화하며 다른 낱말들과 결합하는 규칙이라고 정의하였다. Ur(2009)은 문법이란 더 긴 단위의 의미를 이루기 위해 단어를 조작시키고 결합하는 방법이기 때문에 문법 규칙에 대한 지식은 언어 습득을 위해 필수적이라고 하였다. Brown(2007)은 문법은 문장 속에서 접두사, 접미사, 어미 등이 포함되는 낱말의 전통적인 배열과 관계를 지배하는 규칙 체계라 하였다. 또한 문법을 소리, 단어 그리고 문장 등을 구성하는 형태가 배열되고 만들어지는 규칙으로 정확한 의미전달을 위한 도구라고 정의하였다(Thornbury, 2011). 정의를 종합해보면 문법은 정확한 의미 전달을 위한 언어 체계의 규칙이라고 할 수 있다. 학습자의 관심을 특정한 문법적인 형태로 끌어내어 메타 언어적으로 그 형태를 이해하고 출력하도록 도와서 나아가 그것을 내면화 할 수 있는 교육적인 방법으로 문법교육을 정의할 수 있다(Ellis, 2006).

2.2 의사소통 능력의 정의

제2 언어 습득에서 빠질 수 없는 개념인 의사소통 능력에 대해 다양한 학자들이 주장한 정의에 대해 알아보고자 한다. 먼저 Chomsky(1965)는 언어 체계에 대한 문법적 지식을 언어 능력(competence)이라 하였고, 이를 구체적으로 표현하고 사용하는 행위를 언어 수행(performance)이라고 하며 언어 능력과 언어 수행을 분리시켰다. 이후 Chomsky의 정의에 대해 언어의 체계만을 능력이라고 주장한 Hymes(1972)는 제한적인 개념의 의사소통 능력(communicative competence)이라는 용어를 만들고는 의사소통 능력에는 언어의 문법성, 실용성, 적합성, 실행가능성이라는 지식이 포한되어야 한다고 하였으며 실제 언어를 사용하는 상황에서의 상호적인 관계를 중요시 생각해야 한다고 하였다. Canale와Swain(1980)은 의사소통 능력에는 문법적 능력(grammatical competence), 담화적 능력(discourse competence), 사회 언어적 능력(sociolinguistic competence)과 전략적 능력(strategic competence)이 포함된다고 하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Bachman(1990)은 언어 사용을 위해서 언어에 대한 지식인 언어 능력과 화자와 청자를 둘러싼 세계에 대한 지식 구조가 필요하다고 하였다. 또한 청각이나 시각 기술에 해당하는 심리·생리적 과정과 상황 맥락 속에서 이들이 서로 상호작용하여 최종적 언어 행위를 집행하며 이러한 의사소통 능력을 언어 능력(language competence)이라고 불렀다. 따라서 의사소통 능력이란 학습자가 문법을 이해하고 응용할 수 있는 능력뿐 아니라 자신의 의견을 전달하고 상대방의 의도를 파악하여 의사소통에 필요한 능력이며 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 등 여러 가지 능력을 포괄하는 의미이다.

2.3 정확성과 유창성

정확성은 문법규칙의 학습과 같은 기능의 습득에 초점을 두고 언어가 그 규칙체계에 얼마나 부합되도록 발화하는가와 관련지어 학습자가 해당 언어의 규칙에 맞는 발화를 하였을 때 정확성이 있다고 할 수 있다(Nunan, 1989; Skehan, 1996). 또한 정확성을 주어진 표준형 또는 모형과의 일치성이라고 정의한 Palmer(1992)는 이 정의에 따라 정확성을 논의하기 위해서는 주어진 표준형 또는 모형 자체가 이미 정해져 있어야 하고, 그렇게 하기 위해서는 그 모형은 하나의 언어 공동체 안에 속하는 사람이면 누구나 인정할 수 있는 객관적인 기준의 표준형 또는 모형이어야 한다. 그 표준형 또는 모형은 언어학자나 문법 학자들이 주로 만들었고, 이들은 그것을 문법, 어휘, 발음 등으로 한정하였다. 이와 같이 학자에 따른 언어의 정확성에 대한 정의는 조금씩 다르지만 일반적으로 정확성은 언어의 형태에 맞게 올바르게 발화할 수 있는 능력이라고 할 수 있겠다.

정확성은 이해 가능한 전언을 이해하고 전달할 수 있는 언어적 능력과 관련이 있는 반면에 유창성은 의사소통 능력과 관련이 있다. 의사소통 능력은 앞서 살펴보았듯이 문법적 능력, 담화능력, 사회 언어적 능력, 전략적 능력 등을 포괄하는 개념으로 의사소통은 언어적 정확성에 크게 의존하지만 그렇다고 하여 언어적 능력만으로 의사소통이 가능한 것은 아니다.

유창성이란 말을 빠르고 부드럽게 하지만 반드시 문법적으로 옳은 것을 의미하지는 않으며 불필요한 멈춤이나 주저함 없이 실시간으로 언어를 발화하는 학습자의 능력이라고 정의할 수 있다(Hammerly, 1991; Skehan, 1996). 또한 Fillmore(1979)는 유창성을 말로써 일정시간 채울 수 있는 능력과 다소 지연된 시간동안의 휴지 없이 말을 할 수 있는 능력과 언어의 의미론적, 통사론적 요소를 완전히 습득했음을 보여주는 응집력 있고 논리적인 문장들을 말하는 능력이라고 정의하고 있다. 또한 광범위한 문맥 속에서 적절하게 말할 수 있는 능력으로 타인을 만났을 때 말문이 막힌다거나 예기치 못한 상황에 부딪혔을 때 어떻게 말을 해야 할지 모르는 일이 없게 되고 농담을 한다든지 은유적인 표현을 만드는 등의 언어를 창의적이고 상상력이 풍부하게 사용할 수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

있는 능력이라고 말하고 있다.

의사소통은 자연스럽게 의미를 전달하는 것이 주요 목표가 되므로 유창성에 기본 목표를 두되 올바른 의사전달을 위해서는 언어의 형식적 요소나 적합성 등을 고려한 정확성 또한 유지해야 할 것이다. 영어교육에 있어 정확성과 유창성 중 어느 것이 더 중한가를 논하기 보다는 교사가 수업 내용을 결정하고 여러 가지 활동을 통하여 학습 내용을 학생들에게 전달할 때 어느 측면에 더 가치를 두고 효과적으로 영어 수업을 진행할 것인가를 고민해야 할 것이다.

2.4 의사소통 능력에서 문법 지식의 역할

의사소통 능력에 대한 정의를 내린 여러 학자들은 의사소통 능력 안에 공통적으로 문법적 능력을 포함시켰으며 문법을 하나의 요소로 보았다. 이는 의사소통 능력을 위해서는 문법적 능력이 필요하다는 것을 나타내고 있다.

Freeman(2001)은 언어는 구조에 해당하는 형태, 의미 그리고 사용에 해당하는 화용론의 3가지 요소로 구성된다고 하였다. 이 형태, 의미, 사용은 상호 보완적인 관계로 어느 한 요소의 부재는 적절한 언어 발달로 이루어 질 수 없다고 하였다. 그래서 이는 문법적인 능력도 균형 있게 가르쳐야 한다는 것이다. Celce-Murcia(2014)은 문법 지도 자체를 교육의 목표가 아니라 의사소통에 필요한 도구로써 인지하고 맥락 안에서 유의미하게 문법 지도가 이루어져야 한다고 하였다. 이에 문법을 분리하여 지도하는 것이 아니라 의사소통 수단으로써 상호작용적 상황에서 학습자가 문법 형태를 의식할 수 있도록 하는 것이 문법 형태를 아예 배재하거나 맥락이 감소된 문법 연습만을 강조하는 지도보다 효과적이라고 하였다(Spada & Lightbown, 1993).

문법은 의사소통 중심의 접근법과 무관한 것이 아니며, 의사소통이 이루어지는 과정에서 조직적 체계로서 영어교수에서 반드시 지도되어야만 하는 요소이다. 그러나 현재 한국의 초등교육은 문법 교육에 대한 비중이 현저하게 적다. 음성 언어 교육과 놀이를 통한 체험학습을 중시한 초등영어교육은 정확성보다는 의사소통의 유창성을 강조한다. 초등영어교육과정에서도 문법에 관한 언급은 언어 형식을 의사소통 활동의 맥락에서 실제적으로 사용되는 기회를 통해 지도하도록 언급하고 있을 뿐, 내용면이나 성취 기준 등에서는 다루고 있지 않다. 그러나 앞에서 살펴보았듯이, 문법 지도는 필수적인 언어 교수 활동이며 문법이 의사소통능력에 미치는 영향을 고려할 때 의사소통 능력 신장을 목표로 하는 초등영어교육에서도 문법 지도를 소홀히 할 수는 없다. 교육과정에 문법에 대한 명시적인 언급은 없으나 제시되는 의사소통 기능을 수행하기 위해서는 언어의 기본적인 형태와 구조를 알아야 할 것이다(김연정, 2014). 따라서 본 연구에서는 초등학생 저학년을 대상으로 의사소통이 이루어지는 과정에서 학습자가 문법 형태를 의식할 수 있도록 명시적인 문법 지도를 적용하여 문법이 의사소통능력에 어떠한 효과

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

가 있는지 분석해 보고자 한다.

2.5 형태초점 접근법(focus on form)

Long(1991)에 의해 처음 소개된 형태초점 접근법은 기존의 언어교육 접근법들을 융합하여 만들어진 것으로 의사소통 중심의 문맥 안에서 언어의 형태에 학습자들의 관심을 집중하도록 하는 방법이다. 형태초점 접근의 개념이 소개된 배경은 연구자들에 의해 언어의 습득 과정에서 일어나는 학습자의 심리적 변화, 특히 주의력(attention)에 관한 연구가 많이 이루어지면서부터이다. 인간의 주의력은 한계가 존재하기 때문에 학습자가 학습의 과정 중에 주의력을 어떻게 효과적으로 배분하느냐의 문제가 형태초점 접근법과 관련이 있다. 이러한 맥락에서 Long과 Robinson(1998)은 연구를 통해 형태초점 접근법을 의미가 중심이 되는 일반적 교육환경에서 교사나 학생 또는 교사와 학생 모두가 지각적으로 문제를 인식함으로써 주요 관심을 언어형태 특징으로 전환하려는 노력으로 소개하고 있다.

형태초점 접근법은 의미중심 접근법을 바탕으로 한다. 즉, 의미중심 접근법의 문제점을 보완하고 개선하기 위해 고안된 것으로서, 언어형태에 집중하기 전에 의미중심의 교수 방식이 수반될 때 효과적일 수 있다. 또한 형태초점 접근법은 의사소통 중심의 수업을 진행 할 때, 어떠한 문제점이 발생하면 학습자가 스스로 어려움을 느끼는 문법구조나 어휘 등으로 주의를 돌릴 수 있도록 한다는 특징이 있다. 이것은 수업의 주된 목적을 의미나 의사소통에 두지만 문법규칙, 어휘, 형태, 음운 등 언어적 요소들에 집중하게 하는 것으로 입력된 자료의 이해를 돕는 동시에 발화의 정확성을 추구하는 것이다(Long & Robinson, 1998).

형태초점 접근법의 개념이 소개된 이후 많은 학자와 교사들은 형태초점이라는 용어를 형태중심 접근(focus on forms), 문법교육(grammar instruction), 형식적 교육(formal instruction), 형태에 중심을 둔 교육(form-focused instruction)등의 용어와 혼용하여 사용해 왔다. 이러한 용어들은 의미중심(focus on meaning)이 의사소통(communication)과 같은 용어들과 비교되며 사용되는 상황에서 많은 혼란을 야기하였다.

Long(1991)은 형태초점 접근과 형태중심 접근을 구분하고 형태초점 접근을 제2언어 습득의 핵심 절차라고 제시하며 이는 문맥이나 의사소통 활동에서 의미를 이해하기 위한 언어적인 도구로서 언어형태에 집중하는 것이라고 하였다. 한편 형태중심의 접근 개념은 문맥이나 의사소통 활동에서 언어의 형태와 특징을 분리해서 학습하는 것으로 형태와 의미를 동시에 고려하는 형태초점의 개념과는 차이가 있다. 형태중심 접근법의 대표적인 교수법은 문법 번역식 교수법, 청화식 교수법, 침묵식 교수법, 전신반응 교수법 등의 구조적이며 기능 중심의 교수법들이 포함되어 있다. 학습자들은 목표 어에 대

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

해 문법, 단어, 음소, 억양, 기능, 의미, 형태 등으로 나뉘어 제시된 자료로 학습한 후 의사소통 활동을 위해 이러한 부분들을 통합하여 접근한다.

반면 의미중심 접근법은 자연적 접근법과 몰입학습의 기법들을 포함하며 모국어 습득과 같이 이해 가능한 입력에 충분하게 노출시킴으로써 제2언어 학습이 가능하다고 본다. 의사소통 활동 중에 목표언어의 형태가 있지만 학습의 대상은 아니며 명시적인 방법으로 형태를 교육하는 것을 지양한다. 형태초점 접근법은 과정적 교수요목을 중요시하는 과제중심 교수법과 내용중심 교수법이 포함되어 있다. 이는 언어의 형태 지도를 의사소통 활동에 접목하여 학습자들이 의사소통 상황에서 특정한 언어 형태를 인식하도록 유도하여 유창성과 정확성을 동시에 얻을 수 있다. 그러므로 형태중심 접근법이나 의미중심 접근법은 형태나 의미, 한 방향으로 치우쳐진 모습이며 그에 따르는 한계점을 개선하고 보완하며 학습자의 언어 사용 능력의 증진에 효과적인 형태초점 접근법이 바람직하다고 할 수 있다(지윤숙 & 이성원, 2013).

2.5.1 문법지도 접근 방법

1) 연역적 접근법과 귀납적 접근법

문법을 제시하는 방법은 학습자에게 어떠한 순서로 문법을 제시하느냐에 따라 연역적 방법(deductive method)과 귀납적 방법(inductive method)으로 분류된다. 연역적 방법은 교사가 가르치고자 하는 언어 규칙을 먼저 제시하고 수업 활동 중 이러한 규칙을 이용하여 학습자로 하여금 연습하도록 하는 방법이다. 연역적 방법의 특징들로는 학습 동기가 높고 분석적인 학습자들에게 적당하며 언어의 핵심을 다루기 때문에 시간이 절약되며 복잡한 문법 규칙 지도에 효과적이다. 또한 언어의 규칙들이 모두 다르기 때문에 기억하기는 어렵지만 언어 숙달 도나 정확성의 달성 여부를 알아보는데 효과적이다.

반면 귀납적 방법은 학습자에게 규칙 설명 없이, 충분하고 적절한 예문들을 많이 줌으로써 스스로 문법 규칙을 발견할 수 있도록 유도하는 것이다. 이 방법은 학생들이 학습하는 언어에 더 깊이 개입하도록 하고 그들의 추론적 인지과정을 사용하도록 한다. 귀납적 방법의 특징들로는 학습자들이 학습 시간 내내 활동을 하게 되므로 좀 더 동기 부여를 할 수 있고, 언어의 규칙들을 발견해 내는 과정이 협동적이므로 또 다른 언어 학습의 기회를 가질 수 있다. 하지만 언어 규칙들을 발견하는 것이 언어를 배우는 목적으로 잘못 이해 될 수 있고 학습자들이 많은 예들을 통해 규칙을 발견하도록 해야 하므로 교사들의 학습 준비 부담이 크다(이선주, 2002).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

2) 명시적 방법과 암시적 방법

Doughty와 Williams(1998)는 언어 학습을 암시적 방식과 명시적 방식으로 나누고 학습 방법적인 면에서 암시적 학습은 학습자가 유추해 내 스스로 습득하는 귀납적 방법에 가깝고 명시적 학습은 학습을 제공하는 사람이 직접적으로 명확하게 설명해주는 연역적인 방법에 가까운 것으로 구분하고 있다. Hulstijn(2005)은 명시적 학습이란 입력된 정보의 규칙성 유무를 발견하고 규칙이 있을 경우, 이 규칙성을 포착할 개념을 정리하는 의식적 의도를 가진 입력과정이라고 하며 암시적 학습은 무의식적으로 발생하는 의도성 없는 입력과정이라고 하였다.

형태초점 접근법의 문법교육에 있어 학습자들에게 목표 언어 형태를 직접적으로 가르칠 것인가의 여부에 따라 암시적(implicit) 교수 방식과 명시적(explicit) 교수 방식으로 구분할 수 있다. 암시적 교수 방식은 의미를 강조하는 의사소통 활동 과정 안에서 교사가 목표 형태의 언어에 대한 많은 예를 다양한 방법으로 제공하고 학습자가 스스로 규칙을 유추하고 도출하는 과정을 통해 자연스럽게 문법 규칙을 습득하게 하는 방법이다. 즉, 학습자가 주어진 의사소통 상황 안에서 언어 형태에 대한 의식 없이 자연스럽게 학습하도록 하는 것이다. Harmer(1987)는 암시적 교수 방식이 학습자가 교사의 일방적인 설명을 통해서가 아니라 스스로 문법 규칙을 발견하도록 하여 목표 언어 형태를 이해하는데 도움을 주고 학습자들의 동기를 유발하여서 결과적으로 문법 습득에 긍정적인 효과를 낸다고 주장하였다.

반면 명시적 교수 방식은 의사소통 활동 과정 안에서 목표 형태에 대한 명시적인 설명을 제공하고 언어 형태에 대해 인지하도록 하는 방법이다. 명시적 교수 방식은 기본적인 문법규칙을 단기간에 습득하는데 있어 큰 효과를 가져 올 수 있는 방법이지만, 학습자의 언어 사용 능력의 정도와 연령, 목표 형식의 특질 등에 따라서 명시적 교수 방식의 효과가 달라질 수 있다는 점을 인식해야 한다. 특히 비교적 간단하고 쉬운 문법 규칙을 학습하는 경우에는 명시적 교수 방식이 암시적 교수 방식보다 더욱 효과적이다(Long & Robinson, 1998).

명시적 방식은 학습자가 특정 언어 형태를 인지하고 이를 자신의 기억 장치 내에 내재화시키기 위하여 가설을 설정하고 시험하도록 한다. 반면에 암시적 방식은 학습자가 주어진 의사소통 상황에서 언어 형식에 대한 부분을 무의식적으로 학습하도록 한다. 암시적 방식에서 '암시적'이라는 개념은 어떠한 지도도 받지 않는다는 것을 의미하는 것이 아니며 교사가지도상에서 사용한 기법이 암시적인 기법인가를 의미한다.

그러나 교사가 사용하는 기법은 명시적 방식과 암시적 방식 중 어느 한 방법만을 선택하는 것이 아닌 언어를 분석하고 언어를 사용함에 있어 두 개의 방법이 절충되어진 의사소통 중심의 교수 방식으로 학습자의 주의를 목표 언어 형태에 집중하고자 해야 할 것이다(Ellis, 2002). 본 연구에서는 실험집단의 말하기 수업에 들어가기에 앞서 명

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

시적 교수 기법을 활용하여 목표 언어의 대한 문법적 설명을 한 후 게임이나 상호간의 의사소통을 통해 명시적 문법지도가 말하기 능력의 어떤 효과가 있는지를 알아보기 위해 말하기 능력의 정확성과 유창성으로 분류하여 분석해 보고자 하였다.

2.5.2 형태초점 교수 기법

Doughty와 Williams(1998, pp. 197-261)는 과제나 기법의 명시성의 정도에 따라 형태초점 접근법의 교수 기법을 다음과 같이 분류하였다.

1) 입력 강화(input enhancement)

입력 강화(input enhancement)는 의사소통적 과제 활동이나 읽기 자료에서 목표 언어 형식을 시각적 혹은 청각적으로 두드러지게 처리함으로써 학습자들로 하여금 목표 언어형식에 주의 집중할 수 있도록 하는 방법이다. 입력 강화에는 시각적 입력 강화(visual input enhancement), 문자적 입력 강화(typographical input enhancement) 그리고 청각적 입력 강화(auditory input enhancement)가 있다. 시각적 입력 강화에서는 목표 언어형식을 화살표로 이용하여 문장 구성 요소의 연결 관계나 상관관계를 부각시킨다. 문자적 입력강화는 목표 언어 형식을 문자의 다양한 변형, 즉 굵은 이탤릭, 볼드체 확대 또는 밑줄을 긋는다거나 기울이기 그리고 다른 색으로 쓰는 것을 이용하는 방법이 있으며 청각적 입력 강화는 구어인 경우 과장되게 발음하거나 발성을 크고 혹은 느리게 말하는 것으로 학습자의 주의 집중을 유도한다.

2) 수정지도(recast)

수정지도(recast)는 오류 수정의 한 방법으로 학습자들이 발화 도중 오류를 범한 말의 일부나 전체를 교사가 의미는 유지하면서 정확한 형태로 다시 말해주는 것을 의미한다. 개작하기에서의 수정은 명시성이 강한 직접적인 형태보다는 학습자의 올바른 발화를 간접적으로 요구하는 형식을 취한다. 교사가 학습자의 발화에 문제가 있음을 스스로 인식할 수 있도록 유도해주고 정확한 형태와 발화를 학습자가 따라 읽게 하는 것도 개작하기의 범주에 포함된다.

3) 발화 강화(output enhancement)

발화 강화(output enhancement)는 학습자에게 목표 언어인 문법적 현상을 명료화할 것(clarification request)을 요구하는 것이다. 출력강화는 명료화를 요구하는 점에

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

서 협상과 비슷하지만 입력 과정이 아닌 출력 과정에서 이루어진다는 차이가 있다.

4) 상호작용 강화(interaction enhancement)

상호작용 강화(interaction enhancement)는 학습자들이 의사소통을 통하여 목표 언어형식을 발화하도록 하고 상호간에 수정을 제공함으로써 스스로 중간 언어와 목표어 간의 차이점을 발견하여 수정하는 방법이다. Nassaji(2000)은 상호작용 강화의 과제로서 그림의 차이점 찾기와 그림과 글 연결하기와 같은 정보 차 활동(information gap task)을 제안하고 있다.

5) 입력 처리(input processing)

입력 처리(input processing)는 학습자의 중간 언어와 목표 언어 간의 차이점을 인식하게 유도하고 목표 언어의 입력 처리 과정을 조정하는 교수 기법을 뜻한다. 문법 번역시 전통 학습과 유사점이 있으나 기존처럼 연역적인 방법으로 문법 규칙을 설명하는 것이 아니라 의사소통 상황에서 학습자의 발화에 대한 반응을 목표 문법 규칙에 연관시켜 문법 규칙에 관한 주의를 명시적으로 주는 것이다. 학습자는 이 과정에서 특정 문법 항목에 집중하기도 하며 중간 언어 간 목표 언어 간 차이점에 대한 인식을 통해 언어 처리 과정을 목표 언어 형태에 맞추어 바꾸어 나간다.

6) 명시적 규칙 설명(explicit rule explanation)

명시적 규칙 설명(explicit rule explanation)은 과거의 문법 번역식 교수 방법에서 사용하였던 단편적이고 일방적인 문법 규칙의 제시가 아니라 의사소통 맥락 안에서 유의미한 상황과 연계되어있는 예시화 된 언어 규칙의 제공이다. 형태초점 교수법 중 명시성이 가장 높은데 명시적 규칙 설명 방법 역시 유의미한 맥락을 기본으로 이루어진다. 명시적 규칙 설명에는 연역적 방법과 귀납적 방법이 있는데 연역적 방법은 먼저 학습해야 할 언어 형식을 제시한 후 분석과 설명을 통해서 가르친다. 반면 귀납적 방법은 다양한 예시문의 제시를 통해 학습자들이 스스로 규칙을 발견해나가도록 유도하는 기법이다. 문법 규칙이 뚜렷하지 않은 경우 문법 용어와 같은 메타언어(meta language)를 사용하여 목표 언어 형태를 직접 다루어 주는 방법이 효과적이며 단 초등학교의 경우 학습자의 학습 발달단계를 고려하여 의미 중심의 언어 입력 제공과 의사소통 활동을 포함시켜 목표 문법에 대한 학습자의 주의 집중을 유도하는 것이 필요하다(Doughty & Williams, 1998, pp.197-261).

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

본 연구에서는 입력 강화의 수단으로 그림카드 및 미디어를 활용하여 목표 언어의 형식에 많이 노출이 되게 하였고 파랑이나 빨강색 펜을 이용하여 목표 언어의 핵심 표현에 다양한 변화를 주었다. 수정지도 시에는 다시 생각하고 말해볼 수 있도록 기회를 주거나 칠판에 쓰여 있는 목표 언어 형식을 참고하여 스스로 고쳐 말해볼 수 있게 하고 게임을 통한 상호작용 활동에서 서로 수정해줄 수 있게 하였다. 미디어를 통하여 듣기에 많이 노출을 시키고 반복하여 따라 말하거나 목표 언어의 형식에 맞게 문장을 재구성 해봄으로써 스스로 발화 할 수 있게 하였고 발화 시 문법적 오류가 있을 경우 문법 규칙에 관한 주의를 명시적으로 주는 입력처리 과정을 거쳤다. 또한 학습해야 할 목표 언어 형식을 먼저 제시한 후 분석과 설명을 통해 충분히 인지시키고 함께 문장을 만들어 봄으로써 명시적 규칙 설명을 하였다.

2.6 형태초점 교수법과 말하기 능력의 효과

제2언어 학습에 있어서 형태초점 접근법의 효과를 실험한 연구들이 많이 존재하며, 이들의 결과를 살펴보면 연구대상의 연령, 연구 방법, 언어의 형태, 세부적인 기법 등에 따라 결과가 조금씩 다르지만 대부분 형태초점 접근법에 대한 긍정적인 효과를 입증하고 있다. 특히 형태에 초점을 두는 과정에서 그 교수 방식이 암시적 또는 명시적 특성에 따라 여러 가지 연구 결과가 도출되고 있다. 하지만 형태초점 교수법의 암시적·명시적 문법 지도가 초등학생의 영어 말하기 능력의 유창성과 정확성의 상관관계를 밝힌 연구는 많지 않다.

형태초점 접근법의 효과를 실험한 연구로 Shak와 Gardner(2008)는 초등학교 5학년 78명의 학습자들을 대상으로 매 주 다른 형태초점 중심 과제를 제공하며 학습자에게 나타나는 즐거움, 수월함, 수행력, 동기부여 등의 태도 변화를 관찰하는 연구를 실시하였다. 실험 처치 후 학습자들에게 설문조사와 인터뷰를 진행한 결과 학습자들의 과제에 대한 태도는 모든 영역에서 긍정적이었고, 그 중에서도 즐거움과 동기부여의 태도 영역에서 매우 긍정적인 결과가 나타났다. 학습자들의 흥미는 계속적인 실험 수업이 진행됨에 따라 더 향상되는 추세를 보였고 문법과제에서는 시간이 지남에 따라 학습자들의 흥미가 저하됨을 관찰할 수 있었다.

Doughty(1991)는 관계사절 학습에 있어서의 명시적 교수법과 암시적 교수법의 효과를 비교했다. 그는 단순히 목표 구조에 노출된 통제 집단과 명시적 규칙 설명을 받은 실험집단1, 관계절 구조를 다양한 방법으로 입력 강화시킨 자료를 제시한 실험집단2로 나누고 그 차이를 알아보았다. 그 결과 어떠한 문법 교수를 받은 실험집단 모두가 통제집단보다 이해능력과 사용능력에서 높은 점수를 나타내었고, 입력 강화 자료를 받은 집단이 명시적 규칙 제시를 받은 집단보다 이해능력에서 보다 우수하게 나타났다.

김수경(2010)은 초등 6학년을 대상으로 형태초점접근법을 기반으로 한 명시적 교수

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

법과 암시적 교수법의 효과를 검증하고자 하였다. 정의적 측면에서, 명시적 교수와 암시적 교수 모두 긍정적인 영향을 주지 못하였는데, 명시적 교수에서는 흥미도, 자신감, 참여도에 부정적인 영향을 끼쳤고, 암시적 교수에서는 참여도 면이 다소 상승은 하였지만 유의미하지는 않았다. 명시적 교수를 받은 학습자들의 인터뷰 결과, 언어 형식 학습 방법에 대한 부담감과 반복되는 학습 패턴이 주는 지루함이 이러한 결과에 반영되었을 것으로 추측하였다.

2.6.1 형태초점 교수법과 말하기 능력의 정확성과의 관계

Ellis(1993)는 한 번도 웨일즈어에 노출된 적이 없는 37명의 학습자들 대상으로 명시적 노출(explicit exposure), 암시적 노출(implicit exposure), 그리고 구조화된 그룹(structured group)으로 나누어 그 효과를 비교했다. 명시적 노출 그룹은 웨일즈 첫 자음 변형과 관련한 8개의 문법 규칙 설명과 함께 그 예시를 무작위로 제시 받았다. 암시적 노출 그룹은 목표 문법 규칙을 포함하는 단어의 예시가 무작위로 제공되었고, 마지막으로 구조화된 그룹은 문법 설명과 함께 각 규칙마다 그에 대한 2개의 예가 체계적으로 주어졌다. 그 결과 암시적 노출을 받은 집단은 문장의 문법성 판단에 있어서는 빠른 습득을 보였지만, 새로운 상황에서의 다른 예에 지식을 적용 시키는 데에는 어려움을 보였다. 두 번째로, 명시적 노출 집단은 규칙에 대한 명시적 지식은 습득하였으나, 지식을 적용시키는 데에는 어려움을 보임으로서 지식이 실제 수행으로 연결되지 못하는 한계를 나타냈다. 세 번째로 구조화된 그룹만이 명시적 규칙 지식과 문법성 판단 평가 모두에 높은 점수를 받음으로서 규칙에 대한 지식과 적용능력을 함께 갖추었다고 할 수 있다. 따라서 명시적 교수, 특히 규칙을 예시에 적용하는 방법을 인지하도록 함께 지도하는 교수 방법이 명백하게 문법 학습에 효과적임을 시사한다.

de Graaff(1997)는 스페인어와 비슷한 인공 언어인 에스페란토(esperanto)를 컴퓨터화 된 개인 학습을 통해 학습할 때, 언어 습득에 있어서 명시적인 지도의 효과를 보고자 하였다. 네덜란드어를 모국어로 하는 56명의 학습자를 대상으로 하여 연속적인 대화와 단어 활동, 그리고 문법 연습문제가 포함된 에스페란토 컴퓨터 개인 학습 과정을 듣도록 했다. 이때, 명시적 교수 집단은 목표 문법 구조에 관한 명시적 설명을 함께 제시했으나, 암시적 교수 집단은 문법 설명을 제공하지 않았다. 실험 후 시간적인 제약 아래에서 문법성 판단, 빈칸 채우기, 문장 오류 올바르게 고치기의 평가를 실시하였다. 그 결과 명시적 교수를 받은 집단의 점수가 암시적 집단보다 사후 평가에서 모두 높은 점수를 받았다.

Mochizuki와 Ortega(2008)는 일본 고등학생을 대상으로 관계사절을 가르쳤는데 명시적 집단은 스토리텔링 과제와 함께 교사의 설명을 덧붙이고, 암시적 집단은 스토리텔링 과제만 제시하여 자연스럽게 해당 문법에 노출되도록 하였다. 그 결과 역시 명시

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

적 방법이 더 효과가 있음을 밝혔다.

Lee와 Wang(2013)은 중국 고등학생들을 대상으로 과거완료 시제의 사용에서 교사가 학습자들에게 전달되는 학습내용을 입력강화를 이용하여 적용할 때 학습자들의 영어읽기에 대한 이해정도가 증진되는지에 대한 연구를 하였다. 더 나아가 이러한 글자 형태를 변경하여 암시적으로 학습자들의 이해를 돕는 교수 방식이 다른 종류의 암시적 교수 방식과 명시적 교수 방식이 혼재되어 사용될 때의 효과에 대하여 연구를 하였다. 연구결과에 따르면 입력강화는 학생들의 수업내용 이해를 유의미하게 증진시키는 것으로 나타났다. 특히 암시적 교수법이 다른 종류의 암시적 교수법과 함께 사용될 때 시너지 효과가 발생함을 확인하였다. 하지만 암시적 교수법과 명시적 교수법이 혼재될 때의 실험 결과는 학습자들의 이해에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 형태와 의미가 동시에 강조될 때 학습자들은 학습내용 이해에 오히려 어려움을 느끼게 되며, 이는 곧 학습내용의 이해부족으로 연결되는 결과를 확인하였다.

국내에서 이루어진 선행연구를 살펴보면 김도윤(2006)은 43명의 대학생에게 과거시제와 현재완료를 명시적 방법과 암시적 방법으로 가르쳐 그 효과를 살펴보았다. 명시적 집단은 명시적 설명과 정원 길 안내(garden path)방법을 사용하였고, 암시적 집단은 입력강화와 고쳐서 말해주기(recast)방법을 사용하여 가르쳤다. 2주 간 수업 후 사후 검사를 실시한 결과 두 방법 모두 학생들의 목표 문법 이해와 출력 능력에 비슷한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 목표 문법 학습 후 학습자에게서 나타난 중간 언어의 개수를 세어본 결과 두 방법 모두 학습자의 중간 언어 발달을 도왔으나 암시적 방법을 사용한 집단이 더 많은 중간 언어를 나타낸 것으로 보고하였다.

강나연(2003)은 고등학생들에게 수동태를 가르침에 있어서 명시적 방법과 암시적 방법의 문법 지도 방법이 어떠한 효과가 있는지 알아보았다. 고등학교 2학년을 대상으로 각각 통제집단과 두 개의 실험집단으로 나누어 실험을 하였다. 실험집단1은 입력 강화 처리된 학습 자료와 함께 그룹 별 토론 후 교사의 명시적 설명이 포함되었고, 실험집단2는 입력 강화 처리된 학습 자료와 그룹 별 토론 후 목표 구문을 사용한 영작 활동과 교사의 수정 피드백이 제공되었다. 반면 통제 집단은 입력 강화 활동 없이 목표 구문이 굵은 글씨체로 처리된 학습 자료만 제시하였다. 12주간 실험을 한 결과 입력 강화 활동과 교사의 명시적 규칙 설명을 함께 받은 집단이 다른 두 집단보다 수동태 학습에 있어서 가장 큰 효과를 나타내었다.

김수경(2010)은 초등 6학년을 대상으로 형태초점접근법을 기반으로 한 명시적 교수법과 암시적 교수법의 효과를 검증하고자 문법성 판단 능력 평가와 쓰기 평가를 실시하였다. 연구 결과, 명시적 교수 집단과 암시적 교수 집단 모두 문법성 판단 능력 평가와 쓰기 평가에서 사전보다 사후에 유의미한 향상을 보여 형태초점접근법을 바탕으로 한 지도가 언어 형식의 이해와 산출 면에서 모두 효과적이라고 하였다. 학습자들도 언어 형식을 학습함으로써 언어 사용이 용이해졌다는 반응을 나타냈다고 하였다. 그리고 명시적 교수가 암시적 교수에 비해 전반적으로 언어 형식에 대한 이해력을 높일 수 있

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

고 특정 언어 형식을 산출하는데 있어서 효과적이었다고 하였다.

2.6.2 형태초점 교수법과 말하기 능력의 유창성과의 관계

이과순(2003)은 초등학교 6학년을 대상으로 단원별 문법 요소를 추출하여 형태초점 문법 지도 모형을 개발 · 적용하였고, 문법의식 고양 과제를 제시하여 활동한 결과 실험반과 비교반의 의사소통 능력에서 유의미한 차이를 보였고, 특히 듣기보다는 말하기 영역에서 더 큰 차이를 보였다고 하였다.

신혜경(2005)은 형태초점 교수가 영어 말하기 및 쓰기 기능 신장에 미치는 영향을 밝히기 위해 6학년 학생들을 대상으로 실험을 실시하였는데, 실험반의 2차시와 4차시에 각각 문자적 입력 강화와 다시 쓰기 과제를 적용하는 수업 모형을 구안하였고, 비교 반에는 기존의 의사소통형 수업을 적용하였다. 그 결과 실험반이 비교반보다 문법성 판단과 쓰기, 말하기 능력에서 보다 우수한 성적을 거두었다.

지윤숙과 이성원(2013)은 초등 6학년을 대상으로 형태초점 지도법 중 명시적 지도법과 암시적 지도법을 말하기와 쓰기에 적용하여 그 효과를 비교하였다. 암시적 지도 반에는 입력강화와 개작을, 명시적 지도 반에는 규칙설명과 오류수정을 적용하였다. 실험 결과, 두 가지 지도법 모두 말하기와 쓰기 능력 향상에 긍정적인 영향을 주었고, 암시적 지도법이 말하기에서 더 좋은 결과를 낳았다고 하였다.

김경미와 이종복(2014)은 초등학생들을 대상으로 한 영어 형태소의 명시적 문법 지도의 가능성과 방안을 기존 연구들의 검토를 통해서 탐색해보고자 하였다. 학습자가 유창한 의사소통을 할 수 있기 위해서는 명시적 문법수업이 필요하고 간접적인 의사소통으로서 영어쓰기를 통해 암시적 문법 학습을 유도함으로써 명시적 문법수업에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다.

이상에서 살펴본 여러 선행 연구들에서 암시적, 명시적 교수방식을 통한 형태초점 접근법에 대한 효과를 살펴볼 수 있었다. 언어 형태나 복잡성, 대상 연령, 영어 능력 수준 등에 따라서 암시적 교수 방식과 명시적 교수 방식의 효과가 차이가 있었지만 형태초점 접근법의 긍정적인 효과를 확인할 수 있었다. 하지만 교수 방식의 차이에 있어서는 명시적 교수방식의 효과와 암시적 교수 방식의 효과가 저마다 다르게 나타나며 연령에 있어서는 중고생이나 초등 고학년을 대상으로 한 연구가 주를 이룬다. 이러한 맥락에서 초등 저학년 학습자를 대상으로 한 형태초점 접근법의 연구가 필요하며 그에 따른 명시적 교수 방식의 연구 또한 수반되어야 할 것이다. 특히 초등학교 저학년을 대상으로 한 문법교육은 학습자가 교수 내용을 자연스럽게 받아들일 수 있도록 특정 내용에 초점을 맞추고 교사나 학습자가 처한 상황에 맞게 그 기법을 다양하게 적용하여 수업을 진행해야 할 것이다. 따라서 본 연구에서는 초등 저학년을 대상으로 말하기 능력을 측정하여 명시적 문법 지도의 효과성을 알아보고자 한다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅲ. 연구방법

형태초점 접근법의 명시적 문법 지도가 초등학교 저학년 학생들의 영어 말하기 영역의 어떠한 효과를 주는지 알아보기 위해 명시적 교수 방식을 적용한 실험 집단과 통제 집단으로 구분하여 실험을 실시하였다. 제 3장에서는 연구 문제를 해결하기 위한 연구 방법 및 분석 방법에 대하여 논의한다. 실험에 참여한 연구대상, 연구도구, 연구절차, 연구자료 수집 방법 및 통계처리 방법에 대한 자세한 내용은 다음과 같다.

3.1 연구대상

본 실험의 연구에 참여한 10명의 학습자들은 모두 3학년으로 현재 G 광역시의 F 사설기관에 다니고 있는 학생들이다. 연구대상을 초등학교 3학년 학생들로 구성한 이유는 현재 다니고 있는 사설 기관에서 말하기 중심의 수업에서 목표 언어에 대한 문법적 설명의 필요성을 느끼고, 초등 영어 공교육이 3학년부터 제공되고 있으므로 영어 교육 초기단계에서부터 적용 가능한 적절한 문법지도 방식의 필요성이 높은 대상이라고 판단하였다. 초등학교 1학년부터 현재까지 약 3년 정도를 동일한 사설 기관에서 꾸준히 영어 학습을 하고 있고 현재 연구자가 가르치고 있는 학생들로 설문 조사를 한 결과 연구 참여자 10명중 7명의 학습자들이 유치원 시절에 처음 영어를 접하였고 3명의 학습자들은 초등학교에 입학 후 학원에서 처음 영어를 접한 것으로 나타났다. 현재는 학교에서 하는 영어 수업 외에 모두 학원에서 영어 학습을 하고 있었는데 복수 선택을 하게 한 결과 말하기, 듣기, 읽기를 통합적으로 학습하고 있었고 문법을 접해본 적은 있으나 집중적으로 배우지 않은 것으로 나타났다.

3.2 연구 도구

연구 도구로는 실험개시 전 영어 학습에 대한 생각을 알고자 기초 조사 설문을 실시하였고 실험처치 후 형태초점 명시적 교수 방식이 학습자의 영어 말하기의 유창성과 정확성에 어떤 효과를 주는지 알아보기 위한 말하기 평가가 이루어졌다.

3.2.1 기초 조사 설문지

학습자 기초 조사 설문지는 보다 정확한 연구를 위해 학습자의 문법 학습의 경험과 영어 말하기의 자신감 정도를 알아보기 위해 연구자에 의해 제작되었다. 설문지의 문항은 모두 20문항으로 영어 학습 경험과 방법, 영어 학습에 있어 중점을 두는 부분이

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

무엇이며 문법에 대한 생각을 알아 볼 수 있는 문항들로 구성되었다. 기초 조사 설문지는 <부록 1>에 제시되어 있다.

3.2.2 말하기 평가

말하기 평가는 모두 10문항으로 1번~2번 문제는 영어 말하기의 분별력을 두기 위해 일상생활과 관련된 질문으로 구성되었고 3번~8번 문제는 이해 중심 문제로 질문을 듣고 해당 문법 규칙에 맞게 정확성에 기반을 두고 평가하는 문제로 이루어졌다. 나머지 9번~10번 문제는 그림을 보고 해당 문법 규칙에 맞게 설명을 하도록 하여 유창성에 기반을 두고 평가하는 문제로 구성되었다. 평가 기준은 정확성 5점, 유창성 5점을 기준으로 하여 전체적인 평가로는 총 10점 만점으로 하였다. 평가 문항은 현재 학원수업에서 사용되고 있는 교재인 Come on Everyone의 워크북에 있는 문제들을 참고하였다. 말하기 평가지는 <부록 2>에 제시되어 있다.

<표 1>에 제시된 바와 같이 정확성(5점)을 측정하기 위한 채점 기준으로는 문법에 맞게 정확하게 말을 하였는지, 적절한 어휘를 사용하였는지 또는 정확한 발음으로 발화하였는지를 기준으로 삼았다. 유창성(5점)을 측정하기 위한 채점 기준으로는 얼마나 자연스럽게 적절한 톤으로 말할 수 있으며 다양한 어휘를 사용하여 얼마나 많은 양의 발화를 하였는지를 채점 기준으로 하였고 영역별 점수는 각각 0~5점을 사용하였다. 연구에서 사용된 채점 영역 및 기준은 <부록 3>에 제시되어 있다.

표 1
연구에서 사용된 채점 영역 및 기준

채점 영역	채점 기준
정확성(accuracy)	문법, 어휘 사용과 발음의 정확성
유창성(fluency)	말하기 속도와 자연스러운 발화 정도, 어휘 수와 문장 길이
총체적점수(holistic)	부분과 전체 사이의 유기적 또는 기능적 관계를 강조함

영어 말하기 평가에서 일상생활에 관한 질문(2문항)으로 'What do you do after school?' 과 'What's your favorite movie? and Why?'를 질문하였다. 정확성 측정을 위한 질문(6문항)으로 have/has 동사의 쓰임에 관한 문항으로 'What do you have? / What does he or she have?' 또는 'Do you have~? / Does he or she have~?' 등을 제시하였으며, 나머지 유창성 측정을 위하여 그림을 보고 설명하는 문제(2문항)로 두 개의 동사를 동일한 비율로 포함시켰다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

3.3 연구절차

본 연구의 실험수업은 2016년 9월 말부터 10월 초까지 목표 문법 항목이 포함된 의사소통 중심의 수업으로 각 차시마다 30분씩 총 10차시 수업을 실시하였다. 기초 조사 설문과 말하기 평가를 포함하여 약 3주 동안 현재 사설기관에서 가르치고 있는 3학년 반 구성원 그대로를 대상자로 실험집단(5명)과 통제집단(5명)으로 분류하여 연구하였다.

문법 항목과 교수 기법은 실험대상의 특성과 실험기간 등의 제반사항을 고려하여 선정하였는데 형태초점 교수법 중 명시적 교수 방식의 수업을 전달하기 위해 초등영어에 나타난 여러 가지 문법 항목 중 사물에 관한 표현으로 have/has 동사의 쓰임을 목표 문법 항목으로 정하였다. 그리고 지도할 문법 항목에 대한 구체적인 명시적 교수 방식과 차시별 교수 일정을 수립하였다.

전체적인 수업 지도는 실험집단과 통제집단 모두 일상생활의 표현을 묻고 답하는 활동으로 수업을 시작하여 실험집단에는 시각적으로 입력 강화된 대화문과 그 날의 목표 언어 형태를 간략하게 제시하고 설명하였다. 그리고 짝 활동 등을 통하여 의사소통 활동을 수행하였고 오류 수정에는 다시 생각하고 말하기나 문법적인 설명이나 힌트를 주는 방법을 활용하여 의사소통을 통한 발화가 자연스럽게 될 수 있도록 하였고 통제집단에는 목표 언어 형태는 제시하되 설명이 없이 게임이나 선생님과 친구들과의 상호작용에 의해 목표 언어를 연습하게 하였다.

표 2
차시별 문법지도 내역

차시	목표 문법
1차시	단어
2차시	have / 평서문
3차시	have / 부정문
4차시	have / 의문문
5차시	have / 의문문
6차시	단어
7차시	has / 평서문
8차시	has / 부정문
9차시	has / 의문문
10차시	has / 의문문

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

위 <표 2>에 제시된 바와 같이 1차시부터 5차시까지의 수업에서는 여름에 바닷가에 놀러가서 볼 수 있는 사물들에 대한 단어들과 have의 쓰임에 따른 평서문, 부정문, 의문문에 대한 수업지도가 이루어졌다. 마찬가지로 6차시부터 10차시까지의 수업에서는 공원에서 놀이에 쓰이는 사물에 대한 단어들과 has의 쓰임에 따른 평서문, 부정문, 의문문에 대한 수업이 진행되었다. 각 차시별로 전달할 문법 지도의 세부내용은 실험집단과 통제집단 모두 동일하게 적용하였으며 차시가 진행될수록 난이도가 높아지는 수업과정을 설계하였다.

<표 3>에서는 목표 문법 항목에 대한 명시적인 지도를 위하여 먼저 실험집단에는 그림과 함께 대화문을 제공하여 학습자들에게 의사소통 활동을 유도하였고 입력강화, 수정지도, 발화강화, 상호작용 강화, 입력처리, 명시적 규칙 설명의 교수법을 활용하였다. 반면 통제집단에는 실험집단에 제시한 동일한 자료를 활용하되 어떠한 명시적 교수 방식도 적용하지 않았으나 반복적으로 나타나는 오류에는 해당 대화문을 다시 들려주었다.

표 3
실험집단에 적용된 형태초점 교수 기법

실험기법	
입력강화	단어, 그림 카드나 삽화 사용하기
명시적 규칙 설명	제시 된 대화문의 문법적 설명하기
발화강화	그림 보고 규칙에 맞게 말하기
상호작용강화	서로 묻고 답하기
입력처리	목표 언어 형식 상기시키기
수정지도	스스로 고쳐 말하기

실험집단의 명시적 교수 방식의 수업 모형은 <표 4>을 보면 알 수 있듯이 매 수업 차시에 기분이나 요일, 날씨를 묻는 등의 일상생활에 관련된 내용으로 수업을 시작하였다. 입력강화 교수법은 단어나 그림 카드, 대화문이 들어간 삽화를 활용하여 해당 수업에서 다루게 될 내용에 대하여 연구자가 먼저 소개하고 단어를 익히기 위한 게임들로 진행하였다. 수정지도 교수법은 의사소통 활동 안에서 발화와 상호작용을 통한 대화문 연습에서 다시 생각하고 말하게 하거나 칠판에 쓰여 있는 목표 언어 형식을 참고하여 스스로 고쳐 말해볼 수 있게 하거나 연구자가 직접 고쳐주기도 하였다. 발화강화와 상호작용 강화 교수법은 배운 문법 규칙을 적용하여 그림을 보고 규칙에 맞게 말해볼 수 있게 하고 서로 묻고 답하는 과정을 통해 목표 문법 규칙을 익힐 수 있게 하였

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

다. 입력처리와 명시적 규칙 설명 교수법은 주로 준비단계에서 대화문을 제시하고 제시 된 대화문의 문법적인 설명에 적용되었고, 발화 시 문법적 오류가 있을 경우 목표 언어 형식을 다시 상기시켜 규칙에 맞게 말할 수 있도록 입력 처리 과정을 적용하였다. 1차시부터 10차시의 수업동안 실험집단에는 위의 6가지의 교수기법을 골고루 활용하여 해당 차시의 구문에 대한 교수가 이루어졌다.

표 4
명시적 교수 방식의 수업 모형

학습단계	실험집단	통제집단
준비 (약 5분)	• Daily Routine - 기분, 요일, 날씨 • 입력강화 - 그림을 통한 상황을 주며 목표 대화문을 제시할 때 do를 빨간색으로 표시	• Daily Routine - 기분, 요일, 날씨 • 그림을 통해 상황을 제시하고 목표 대화문을 검은색으로 표시
제시 (약 10분)	• 명시적 규칙 설명 - 'Do you have~?' 구문을 활용한 대화문에서 목표 형태에 대한 명시적 설명을 통한 의문문 소개와 답하기	• 그림에 대한 대화문을 여러 번 듣고 따라 말하기 • 교사와 일대일로 대화문을 주고받는 연습하기
활동 (약 10분)	• 발화강화 및 수정지도 - 의사소통 활동 시 오류가 일어난 부분을 수정해서 말해 줌	• 그림 카드를 이용하여 친구와 짝을 이루어 목표 대화문을 연습하기
마무리 (약 5분)	• 명시적 규칙 설명 - 발화 시 오류가 자주 일어난 부분에 대한 정보를 주거나 간단하게 문법 설명을 하여 수정할 수 있게 함	• 오류가 자주 일어난 부분은 대화문을 다시 들려주고 틀린 부분을 찾게 함

반면 통제집단에는 실험집단에서와 동일하게 매 수업차시에 기분이나 요일, 날씨를 묻는 등의 일상생활에 관련된 내용으로 수업을 시작하여 목표 문법에 맞는 대화문을 그림과 함께 제시하나 글자 크기나 색을 바꾸어 써주는 등의 입력 강화 없이 일반적으로 검은색 마커를 사용하여 제시하였다. 그림을 보며 대화문을 여러 번 듣고 따라 말하며 목표 문법을 연습한 후 교사와 학습자들 간에 대화문을 주고받으며 충분히 연습

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

이 된 후 친구와 짝을 이루거나 교실 안을 돌아다니며 친구들에게 묻고 답하는 식의 활동을 통하여 목표 문법을 익히게 하였다. 오류가 일어난 부분에 대해서는 학습자들 사이에 공통적으로 오류가 많이 나온 부분에 대해서 대화문을 다시 들려주고 스스로 틀린 부분을 찾아보게 하였다.

실험집단은 각 차시마다 명시적 지도 방식을 활용하여 주어인 I, you, we, they에 따른 have 동사의 쓰임과 he, she, it에 따른 has 동사의 쓰임을 알아보고 그에 따른 평서문, 부정문, 의문문의 문장으로 발전시키는 과정으로 진행하였으며 통제 집단은 차시별 주제는 실험집단과 동일하나 어떠한 명시적 지도 방식도 사용하지 않았다. 실험 대상의 연령이 어리기 때문에 챈트나 게임 등을 적극적으로 활용하려고 하였으며, 많은 내용을 소개하기 보다는 기초에서 중간 수준으로 수업 내용이 축적 될 수 있게 고안하였다.

3.4 연구자료 수집 방법

학습자의 영어 학습 경험과 생각을 알고자 기초 조사 설문을 실험 처치 전 실시하였다. 연구에 참여한 10명의 학습자들이 연구자의 설명과 함께 성실히 설문 조사에 임해 주었고 100퍼센트 회수 되었다.

영어 말하기 능력에 대한 평가는 인터뷰 방식으로 원어민의 질문에 학습자가 대답하는 식으로 약 10분간 인터뷰가 진행되었다. 학습자들의 답변에 대한 평가는 원어민 교사 2명과 한국인 영어교사 1명으로 총 3명의 평가자에 의해 실험 처치 후 이루어졌다. 평가 영역인 have/has 동사의 적절한 사용을 제외한 부분의 오류는 반영되지 않았고 부분 점수 또한 제공되지 않았다. 따라서 학습자들이 주어와 그에 맞는 have/has 동사의 쓰임과 올바른 관사와 명사 사용에 중점을 두고 평가하였다.

3.5 연구자료 분석 방법

본 연구를 위해 수집된 자료는 기술통계학(descriptive statistics)을 사용하여 평균과 표준편차 및 빈도수와 백분율 분석을 통하여 학습자들의 개인 정보 분석과 영어에 대한 인식의 경향성을 분석하였다. 각 집단들의 영어 말하기 능력에 대한 통제집단, 실험집단의 차이는 t-검정을 활용하였으며 유의확률 신뢰도 95%($p < 0.05$)로 설정하였다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Ⅳ. 연구결과 및 논의

본 장에서는 연구 질문들을 중심으로 연구 결과를 분석하고 논의하고자 한다. 따라서 연구 질문의 순서에 따라 명시적 문법 지도에 따른 영어 말하기의 유창성 결과를 분석하여 유의미한 차이가 있는지 알아보고 정확성 결과 분석에서도 유의미한 변화를 보이는지 살펴보고자 한다.

4.1 영어 말하기 능력의 총체적 점수를 통한 비교분석

명시적 문법 지도에 따른 영어 말하기의 총체적 점수의 평균에 대하여 기술통계(descriptive statistics)와 *t*-검정을 활용하여 분석하였다. <표 5>는 실험집단과 통제집단의 말하기 평가의 총체적 점수에 대한 결과이다.

표 5
실험집단과 통제집단의 말하기 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		*t*	*p*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
총체적 점수 (holistic)	7.80	1.15	9.06	.98	1.877	.097

두 집단의 영어 말하기 총체적 점수를 살펴보면 실험집단(*M*=7.80)의 평균이 통제집단(*M*=9.06)보다 낮은 분석 결과를 보였다. 그러나 이러한 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이는 통제집단의 학습자들이 학습 태도가 좋았고 수업에 적극적으로 참여하였으며 목표 언어에 관한 다양한 활동을 할 시간이 실험집단 보다 많았고 말하기 평가 시 긴장된 모습을 거의 보이지 않고 자연스럽게 대답을 하였기 때문으로 생각 된다. <표 6>과 <표 7>은 실험집단과 통제집단의 영어 말하기 평가를 한국인과 원어민으로 나누어 분석하였다.

표 6
한국인의 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		*t*	*p*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
총체적 점수 (holistic)	8.20	1.30	9.20	1.09	1.313	.226

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

표 7
원어민의 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		t	p
	M	SD	M	SD		
총체적 점수 (holistic)	7.60	1.08	9.00	.94	2.186	.060

한국인과 원어민의 말하기 평가 결과 한국인은 실험집단(M=8.20)의 평균이 통제집단(M=9.20)보다 낮게 나타났고 원어민의 경우 또한 실험집단(M=7.60)의 평균이 통제집단(M=9.00)보다 낮은 것으로 분석되었다. 두 집단 모두 유의확률(한국인=.226, 원어민=.060)이 유의수준보다 높게 나와 두 집단 간의 유의미한 차이를 보여주지 않고 있다. 이는 실험집단의 학습자들은 명시적 문법 지도를 받은 만큼 질문의 대답에 신중함을 보이며 정확하게 대답을 하려다 보니 생각하는 시간이 많아 자연스러운 대화가 어려웠다. 반면 통제집단의 학습자들은 답이 틀리더라도 자신 있게 답하는 모습을 보이고 대화에 집중하며 자연스러운 대화를 이어나가는 것을 볼 수 있었다.

4.2 명시적 문법 지도 전후와 영어 말하기 유창성

명시적 형태초점 교수방식이 초등학생들의 영어 말하기 유창성에 어떤 효과가 있는가에 대한 첫 번째 연구 질문을 검증하기 위해 말하기 평가를 분석하였다. <표 8>은 영어 말하기의 유창성 평가 결과를 t-검정을 이용해서 분석한 결과이다.

표 8
영어 말하기 유창성 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		t	p
	M	SD	M	SD		
유창성(fluency)	4.00	.85	4.67	.41	1.581	.153

실험집단(M=4.00)의 평균점수가 통제집단(M=4.67)의 평균점수보다 낮은 것으로 분석되었고 유의확률 또한 0.153으로 실험집단과 통제집단 사이의 말하기 유창성에 있어서 통계적으로 차이가 없음을 보여주고 있다. 이는 실험집단은 명시적 문법 지도를 받는 동안 영어 말하기와 관련된 활동 시간이 충분하지 않았고 반면에 통제집단은 명시적 문법 지도는 받지 않았지만 목표 문법에 대한 여러 활동들과 학습자간 또는 교사와

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학습자간에 충분한 의사소통이 이루어졌기 때문이라고 사료된다.

<표 9>와 <표 10>은 실험집단과 통제집단의 영어 말하기의 유창성 평가를 한국인과 원어민으로 나누어 분석한 결과이다.

표 9
한국인의 영어 말하기 유창성 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		*t*	*p*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
유창성(fluency)	4.40	.89	4.40	.55	.001	1.000

표 10
원어민의 영어 말하기 유창성 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		*t*	*p*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
유창성(fluency)	3.80	.91	4.80	.45	2.209	.058

한국인은 실험집단(*M*=4.40)의 평균과 통제집단(*M*=4.40)의 평균이 모두 동일하였고 원어민은 실험집단(*M*=3.80)의 평균이 통제집단(*M*=4.80)의 평균보다 낮았다. 한국인과 원어민 모두 유의확률이 1.000, 0.058로 모두 유의수준보다 높게 나와 두 집단 간에 유의미한 차이는 볼 수 없었다. 이에 대해 한국인은 평가 시 학습자들이 질문을 듣고 약간의 생각하는 시간이나 말하는 중간 중간의 휴지에 대한 평가는 적용하지 않았고 말하는 속도는 각 학습자들마다 다르기는 하였지만 자신감 있는 목소리로 대답하고 질문에 알맞은 대답을 하였는지에 집중하였다. 대체로 학습자들의 대답은 일정하였고 사용 어휘나 문장의 길이나 단어 사용의 변화는 거의 비슷하여 실험집단(*M*=4.40)과 통제집단(*M*=4.40)의 평균점수가 동일하게 나온 것으로 생각된다. 반면 원어민들의 피드백에 의하면 통제집단의 학습자들이 질문의 형태를 잘 파악하고 질문에 대답을 하는 동안 휴지가 없이 바로바로 대답을 하였으며 자연스러운 의사소통이 이루어진 것에 더 초점을 두어 통제집단의 평균 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 그리고 평소 수업시간에 영어 말하기에 있어 두려움이 없고 활발하고 적극적으로 수업에 참여한 학습자들은 약간의 문법적 오류에도 불구하고 자유로운 의사소통이 가능하였다. 하지만 두 집단의 유의미한 차이가 없는 것으로 보아 명시적 문법 지도가 영어 말하기 유창성에는 긍정적인 영향을 미치지 않은 것으로 여겨진다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

4.3 명시적 문법 지도 전후와 영어 말하기 정확성

명시적 형태초점 교수방식이 초등학생들의 영어 말하기 정확성에 어떤 효과가 있는가에 대한 두 번째 연구 질문을 검증하기 위해 *t*-검정을 이용하였다. <표 11>은 영어 말하기 정확성에 대한 평가 결과이다.

표 11
영어 말하기 정확성 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		*t*	*p*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
정확성(accuracy)	4.00	.88	3.47	.61	-1.115	.297

실험집단(*M*=4.00)의 평균이 통제집단(*M*=3.47)보다 약간 높은 것으로 분석되었으나 두 집단 모두 통계적으로는 유의미하지 않음을 알 수 있다. 이는 실험집단의 학습자들은 매 수업 시 명시적 문법 지도를 받으며 문장의 구성과 그에 따른 반복적인 표현 연습과 즉각적인 피드백을 통해 문장의 형태를 익히는데 중점을 두었기 때문인 것으로 생각된다. 반면에 통제집단은 문장의 형태는 주어지되 설명이 없이 학습자간 또는 교사와 학습자간의 의사소통에 집중을 하였기 때문에 질문의 대답에 오류가 많은 것을 볼 수 있었다. <표 12>와 <표 13>은 실험집단과 통제집단의 영어 말하기의 정확성 평가를 한국인과 원어민으로 나누어 분석한 결과이다.

표 12
한국인의 영어 말하기 정확성 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		*t*	*p*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
정확성(accuracy)	4.20	1.30	3.20	.84	-1.443	.187

표 13
원어민의 영어 말하기 정확성 평가 결과

측정도구	실험집단 (n=5)		통제집단 (n=5)		*t*	*p*
	M	*SD*	*M*	*SD*		
정확성(accuracy)	3.90	.74	3.60	.55	-728	.488

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

한국인의 경우 영어 말하기 정확성에 있어 실험집단(*M*=4.20)의 평균이 통제집단(*M*=3.20) 보다 더 높게 나왔으며 원어민의 평가 결과 또한 실험집단(*M*=3.90)의 평균이 통제집단(*M*=3.60)보다 약간 높게 나온 것을 볼 수 있다. 하지만 통계적으로는 두 집단 간의 유의미한 차이는 없는 것으로 확인 되었다. 이는 명시적 문법 지도를 받은 실험집단의 학습자들이 질문의 형태에 맞게 바르게 대답하였고, 틀리게 대답하였을 경우 곧바로 자기 수정(self-correction)하여 대답을 하였으며 정확한 대답에 중점을 두고 평가하였다. 반면 원어민의 경우 평균점수가 실험집단과 통제집단 모두 차이가 크지 않았는데 원어민의 피드백에 따르면 두 그룹 모두 잘못된 관사 사용이나 단어 선택, 정확한 문장의 구조보다는 질문의 형태를 잘 파악하고 질문에 맞는 대답을 하였는지에 중점을 두고 평가하여 실험집단(*M*=3.90)의 평균이 통제집단(*M*=3.60)보다 약간 높게 나오긴 했지만 크게 차이가 나지 않은 것을 알 수 있다. 또한 명시적 문법 지도가 문장을 정확하게 말하는데 있어서는 도움이 될 수 있을지라도 유창성에 있어서는 문장의 형태를 생각하느라 자연스러운 발화가 되지 않는 점에서는 부정적인 의견을 보였다. 따라서 두 집단 간의 유의미한 차이는 없지만 평균 점수로 보아 명시적 문법 지도가 영어 말하기 정확성에는 긍정적인 효과를 가져 온 것으로 볼 수 있다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

V. 결론 및 제언

5.1 연구요약

본 연구에서는 형태초점 접근법 중 명시적 교수 방식이 초등학교 저학년 영어 말하기의 유창성과 정확성에 어떤 효과가 있는지를 알아보았다. 연구 결과 총체적으로는 실험집단이 통제집단보다 평균이 낮고 두 집단 간의 유의미한 차이는 발견하지는 못하였다. 실험집단의 학습자들이 통제집단의 학습자들보다 말하기 평가 시 긴장된 모습을 많이 보였고 명시된 문법 지도를 받기는 하였지만 그에 수긍하는 여러 가지 활동들을 할 시간이 충분하지 않았다. 평소 수업시간에도 통제집단의 학습자들이 더 적극적이고 활발하게 수업에 참여해 주었고 말하기 평가 시 틀리게 대답을 할지라도 자연스럽게 대화를 이어갈 수 있었던 것이 점수에 반영되었을 것으로 생각된다. 유창성에서는 전반적으로 실험집단의 평균이 통제집단 보다 낮게 분석되었고 한국인의 유창성 평가 결과에서 실험집단과 통제집단 모두 평균 점수가 동일하였지만 유의미한 차이는 볼 수 없었다. 실험집단의 학습자들이 질문에 신중하게 대답하기 위해 약간의 휴지가 발생하기는 하였으나 자신 있게 큰 목소리로 대답을 하였고 통제집단의 학습자들은 약간의 문법적 오류가 발생은 하였으나 자기 수정을 통해 질문에 알맞은 대답을 할 수 있었다. 정확성에서 말하기 평가 결과 실험집단이 통제집단보다 평균이 많은 차이는 아니지만 조금 높게 나온 것을 볼 수 있었다. 한국인과 원어민의 평가 결과에서도 마찬가지로 실험집단이 통제집단보다 평균이 높게 분석되었지만 통계적으로 두 집단 간의 유의미한 차이는 없었다. 하지만 실험집단의 평균이 통제집단 보다 더 높은 것으로 보아 명시적 문법 지도가 영어 말하기에 있어 정확성 면에서는 효과를 나타내었음을 알 수 있다.

5.2 교육적 함의

본 연구 결과는 형태초점 교수방법과 관련하여 교육적 함의를 갖는다.

첫째, 본 실험을 통하여 명시적 문법 지도가 초등학교 3학년 학습자들의 영어 말하기의 유창성에는 긍정적인 효과를 기대하기 어려웠다. 하지만 두 집단의 평균 차이가 크지 않았고 두 집단 모두 연구자가 실험수업을 진행하는 동안 목표 문법에 대한 질문의 대답에는 알맞게 대답할 수 있었다. Piasecka(1998)은 외국어 능숙도는 학습자들이 목표연어를 사용하여 얼마나 의미 있는 의사소통을 하느냐에 달려있다고 주장한다. 즉, 학습자들이 유창하고 숙련된 교사의 지도하에 목표언어를 사용하여 의사소통을 하는 시간이 많을수록 외국어 습득의 속도와 능숙도의 수준이 높아진다는 것이다. 따라서

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

학습자들이 의사소통을 할 때 스스로 의미를 구성하면서 계속적으로 대화를 유지할 수 있도록 학생의 반응을 보면서 덧붙여 반복하거나 되풀이해서 말을 해주는 등 발화할 수 있는 기회를 많이 만들어 주어야 하겠다.

둘째, 명시적 문법 지도가 영어 말하기 정확성에 있어서 긍정적인 효과를 보여주었다. Long(1991)은 외국어 습득에서 형태에 초점을 둔 교육의 효과를 논하면서 언어 형태만을 떼어서 교육시키는 것이 아니라 의미 있는 문맥 상황에서 언어 형태에 주의를 유도하는 것은 외국어 습득 속도에 긍정적인 영향을 미칠 뿐만 아니라 궁극적으로 외국어를 능숙하게 달성하는 데 효율적이라고 하였다. 따라서 의사소통 중심 목표 하에 문맥 상황을 통해 기본적인 어휘와 단순한 문법 구조를 사용하여 가급적 문장은 짧고 간단하게 하여 이를 의사소통에 사용함으로써 학생들이 의미를 이해하고 활용할 수 있도록 해야 할 것이다.

5.3 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, G광역시에 있는 한 사설기관에 다니고 있는 초등학교 3학년 10명의 학습자들을 대상으로 한 연구이므로 전체 표본과의 사전 테스트 또는 영어 실력에 대한 비교가 이루어지지 않았기 때문에 연구의 결과를 대한민국의 다른 지역의 초등학교 학생들에게까지 일반화하는데 어려움이 있다.

둘째, 명시적 문법 지도가 영어 말하기에 어떤 효과가 있는지 알아보기 위해 설정한 실험 수업이 각 30분씩 10차시로 의사소통 능력 중 말하기의 효과를 검증하기에는 매우 짧다.

셋째, 실험집단과 통제집단의 학생들의 구성에 있어서 두 집단의 학생들의 말하기 실력과 문법 실력이 같음을 사전 동질성 검증을 통해 검증하지 못하였다.

5.4 후속 연구 제언

한정된 학생들을 대상으로 하여 본 연구의 결과를 일반화하는데 어려움이 있다. 후속 연구에서는 좀 더 다양한 지역에서 많은 초등학생들을 대상으로 형태초점 교수법을 기반으로 하여 영어 말하기 향상에 대한 연구가 행해질 필요가 있으며 장기간의 실험 기간을 두고 처치를 하는 것이 바람직하겠다. 또한 형태초점 교수법을 활용한 명시적 교수법과 암시적 교수법을 동시에 적용하여 영어 말하기에 있어서 어떠한 차이를 보일 수 있는지에 관한 추가적인 연구도 필요하겠다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

5.5 결론

초등학교 영어 교육과정은 일상생활에서 사용할 수 있게 의사소통능력 함양에 중점을 두고 학습자들의 흥미와 관심을 끌 수 있는 다양한 교수학습 방법을 적용하여 재미있게 배울 수 있도록 하고 있다. 따라서 본 연구에서는 명시적 문법 지도와 영어 말하기 능력과의 관계를 밝혀보고자 하였다. 10차시의 짧은 기간 동안 실험 처치를 한 후 말하기 평가를 통해 명시적 문법 교육이 말하기의 유창성과 정확성에 직접적인 관련이 있음을 검증하지는 못하였지만 수업을 진행하는 동안 여러 가지 교수 기법을 적용해 봄으로써 학습자들의 반응을 살펴 볼 수 있어서 좋았다. 또한 의사소통 능력을 향상시키기 위해서는 문법적 능력이 기초가 되어야 하고 이를 이해하고 표현할 수 있도록 더 잘 계획되고 연구된 문법 교육이 필요하다는 것을 알게 되었다. 장기간에 걸쳐 지속적으로 진행된다면, 학습자들의 말하기 능력뿐만 아니라 영어 듣기, 읽기, 쓰기 능력의 향상도 기대할 수 있을 것이며 학습자의 학습 동기에도 매우 긍정적인 영향을 줄 수 있으리라 믿는다.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

참 고 문 헌

강나연. (2003). *입력 강화 활동이 고등학교 영어 학습자의 수동태 학습에 미치는 영향.* 석사학위 논문. 이화여자대학교 교육대학원.

고주현. (2008). *의사소통 능력 중심 교육에서의 초등 영어 문법 지도 방안: 초등학교 4학년을 중심으로.* 호남대학교 석사학위 논문.

교육과학기술부. (2015). 초등학교 영어과 교육과정. 서울: 교육과학기술부.

김연정. (2014). *연역적 문법 지도와 귀납적 문법 지도가 초등학생 영어 능력 향상에 미치는 효과.* 광주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김영현. (2013). 초등 영어 문법 교육에 관한 실태 조사와 효과적 방안. *영어영문학21, 26*(2), 241-261

김도윤. (2006). *The effects of implicit and explicit grammar instruction on learner output.* 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.

김수경. (2010). *초등영어 언어 형식 학습에서 명시적 교수법과 암시적 교수법의 효과에 관한 연구.* 한국교원대학교 석사학위 논문.

김경미, 이종복. (2014). 초등영어 문법 형태소 지도를 위한 명시적 문법지도 방안. *현대영어영문학, 58*(1), 23-42.

박진하. (2014). *암시적 및 명시적 교수 방식이 초등 저학년의 말하기 및 문법 능력과 정의적 영역에 미치는 영향.* 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

신혜경. (2005). *의미중심 형태교수가 영어 말하기 및 쓰기 기능 신장에 미치는 영향.* 경인교육대학교 석사학위 논문.

이과순. (2003). *형태초점에 근거한 문법지도가 초등영어 의사소통에 미치는 효과.* 인천교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

이선주. (2002) *초등영어 문법 지도 방안: 시제를 중심으로.* 공주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

지윤숙, 이성원. (2013). 형태초점 수업이 초등학생의 말하기 쓰기 능력에 미치는 영향. *영어교육연구, 25*(4), 223-244

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing.* Oxford: Oxford University Press.

Brown, H. D. (2007). *Principle of Language Learning and Teaching* (5th Ed.). White Plains, NY: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approached to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge: M.I.T. Press.

Celce-Murcia, M. (2014). *Teaching English as a Second and Foreign Language* (4th ed). New York: Newbury House Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax.* Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

de Graaff, R. (1997). The esperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 249-297.

Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition.* New York: Cambridge University Press.

Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431-469.

Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of implicit and explicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology, 5*, 289-319.

Ellis, R. (2006) Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 83-107.

Ellis, R. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Aquisition, 24*(2), 143-188.

Fillmore, W. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. Fillmore, D. Kempler & S. William-Y. Wang (Eds.) *Individual differences in language ability and language behavior.* New York: Academic Press. 203-28.

Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy: Toward balance in language teaching and learning.* Clevedon, Uk: Multilingual Matters, Ltd.

Harmer, J. (1987). *Teaching and learning grammar.* London: Longman.

Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing, and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research,* 18.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J, B. Pride & J. Holems (Eds.), *Sociolinguistics: Selected reading (pp. 263-293). Harmondsworth, England: Penguin.*

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M Celce-Murcia (Ed.),

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

Teaching English as a second language or foreign language. (pp. 251-266) Boston: Heinle.

Lee, J. H. & Wang, Q. (2013) Explicit Intervention and Multiple Exposure in Textual Enhancement: Effects on Chinese ECL Students' Comprehension, Noticing and Intake. *The Journal of Foreign Studies, 26*, 129-155.

Long, M. H. (1991). Focus of form: A design feature in language teaching methodology. In D.de Bot. R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language research in cross-cultural perspective,* (pp. 39-52) Amsterdam: John Benjamins.

Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, (pp. 42-63). New York: Cambridge University Press.

Mochizuki, N. & Ortega, L. (2008). Balancing communication and grammar in beginning-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. *Language Teaching Research,* 12(1). 11-37.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Palmer, E. (1992). *The Principles of language-study.* London: Oxford University Press.

Piasecka, K. (1988). The bilingual teacher in the ESL classroom. In S. Nicholls & E. Hoadley-Maidment(Eds.), *Current issues in teaching English as a second language to adults* (pp. 97-103). London: Edward Arnold.

Skehan, P. (1996). *Second language acquisition research and task-based instruction.* Oxford: Heineman.

Shak, J. & Gardner, S. (2008). Young learner perspectives on four focus on form tasks. *Language Teaching Research, 12*(3), 387-408.

Spada, N. & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of question in L2 classroom. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 205-224.

Thornbury, S. (2011). *How to teach grammar.* Harlow: Longman

Ur, P. (1988). *Grammar practice activities: A practical guide for teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 1>

기초 조사 설문지

다음 질문들은 영어 학습에 대한 여러분의 생각을 조사하기 위한 것입니다.
정답이 있는 것이 아니므로 여러분의 경험과 생각을 솔직하게 표현 해주시기 바랍니다. 다음 질문을 잘 읽고 해당사항에 동그라미로 표기하세요.

1. 나는 ① 남자 ② 여자 이다.

2. 나의 학년은 ① 3학년 ② 4학년 ③ 5학년 ④ 6학년 이다.

3. 영어를 처음 배우게 된 시기는 언제인가요?
① 유치원 ② 초등학교 ③ 기타( )

4. 영어를 처음 배울 때 학습한 방법은 무엇인가요?
① 학교 방과 후 학습 ② 학원 ③ 개인과외 ④ 전화영어 ⑤ 기타( )

5. 현재 학교수업 이외의 영어 학습을 하고 있나요?
① 예 ② 아니오

6. (5번 문항에서 ①을 선택한 경우) 현재 학교 수업 외에 영어 학습은 어떤 방법으로 하고 있나요?
① 학교 방과 후 학습 ② 학원 ③ 개인과외 ④ 전화영어 ⑤ 기타( )

7. (5번 문항에서 ①을 선택한 경우) 학교 외에서 영어를 배울 때 주로 영어의 어떤 부분을 공부하나요?
① 말하기 ② 듣기 ③ 읽기 ④ 쓰기 ⑤ 문법

8. 일주일 동안 영어 공부하는 시간은 어느 정도인가요? (학교수업 외)
① 1시간이하 ② 2시간 이상 ③ 3시간이상 ④ 4시간 이상 ⑤ 하지 않는다.

9. 학교 영어 시간이 재미있나요?
① 전혀 재미없다 ② 재미없다 ③ 보통이다 ④ 조금 재미있다 ⑤ 아주 재미있다

10. (9번에서④, ⑤를 선택한 경우) 영어시간이 재미있는 이유는 무엇인가요?
① 영어 챈트가 재미있어서 ② 영어 게임이 재미있어서 ③ 영어 문장이 쉬워서
④ 영어 단어가 쉬워서 ⑤ 기타( )

11. 영어 공부에서 제일 어려운 부분은 무엇인가요?
① 말하기 ② 듣기 ③ 읽기 ④ 쓰기 ⑤ 문법

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

12. 학교에서 배우고 있는 영어에 대한 생각은 어떤가요?
① 매우 어렵다 ② 조금 어렵다 ③ 보통이다 ④ 조금 쉽다 ⑤ 아주 쉽다

13. 자신의 영어 실력이 어떻다고 생각 하나요?
① 매우 좋지 않다 ② 좋지 않은 편이다 ③ 보통이다
④ 좋은 편이다 ⑤ 매우 좋다.

14. 선생님이 질문했을 때 영어 문장으로 자신 있게 대답할 수 있습니까?
① 전혀 할 수 없다 ② 할 수 없다 ③ 보통이다
④ 할 수 있다 ⑤ 아주 잘 할 수 있다

15. (14번 문항에서 ①, ②번을 선택한 경우)자신 있게 대답할 수 없는 이유는 무엇인가요?
① 발음에 자신이 없어서 ② 단어를 몰라서 ③ 문장으로 대답할 수 없어서 ④ 문제를 이해하지 못해서 ⑤기타( )

16. 영어 문법에 대한 공부를 해본 적이 있나요?
① 있다 ② 없다

17. (위의 16번 문항에 ①을 선택한 경우) 영어 문법을 어디에서 배웠나요?
① 학교 방과 후 학습 ② 학원 ③ 개인과외 ④ 전화영어 ⑤ 기타

18. (위의 16번 문항에서 ①을 선택한 경우) 문법 공부에 대한 여러분의 생각은 어떤가요?
① 재미없다 ② 어렵다 ③ 그저 그렇다 ④ 쉽다 ⑤ 재미있다

19. (위의 18번 문항에서 ①을 선택한 경우) 그런 생각이 드는 가장 큰 이유는 무엇일까요?
① 영어 문법이 복잡해서
② 영어 문법이 어렵다는 생각이 들어서
③ 문법 용어 자체가 어려워서
④ 아무리 배워도 금방 잊어버려서
⑤ 활용이 어려워서

20. 어떤 방법으로 문법을 배우면 쉽고 재미있을까요?
① 게임이나 활동 ② 선생님의 설명 ③ 문제 풀기 ④ 반복 연습 ⑤암기

Collection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 2>

1. Can you introduce yourself?
2. What do you have? Choose 3 things.

3. a) _____
b) _____
4. a) _____
b) _____
5. a) _____
b) _____

6. a) _____
b) _____
7. a) _____
b) _____
8. a) _____
b) _____

9. a) _____
b) _____
a) _____
b) _____

10. a) _____
b) _____
a) _____
b) _____

dCollection @ chosun

조선대학교
CHOSUN UNIVERSITY

<부록 3>

영어 말하기 분석적 평가 기준

점수	정확성	유창성
5	문법, 어휘, 발음에서의 오류가 거의 없다.	- 막힘없이 지속적으로 대화를 진행한다. - 의사소통을 위한 발화의 양이 매우 많다.
4	문법, 어휘, 발음에서의 오류가 약간 있다.	- 다소 주저와 반복이 있다. - 의사소통을 위한 발화의 양이 많은 편이다.
3	문법, 어휘, 발음에서의 오류가 다소 있다.	- 주저와 반복의 경향이 있고 휴지가 있다. - 의사소통을 위한 발화의 양이 보통이다.
2	문법, 어휘, 발음에서의 오류가 많다.	- 주저와 반복이 많고 휴지가 길다. - 의사소통을 위한 발화의 양이 적다.
1	문법, 어휘, 발음에서의 오류가 매우 많다.	주저나 휴지가 지나치게 길거나 구사 능력이 단어수준이다.
0	문법, 어휘, 발음에서의 오류가 너무 많아 의사소통이 어렵다.	너무 더듬거려서 거의 이야기를 진행하지 못한다.

Collection @ chosun