

영어어문교육 11권 1호 2005년 봄

형태에 초점을 맞춘 교수가 영어쓰기 능력에 미치는 영향: 비즈니스 영작문 교육을 위한 탐색

김 부 자
(서울기독대학교)

Kim, Bu-Ja. (2005). The effects of focus-on-form instruction on EFL learners' English writing ability: An inquiry for teaching business English writing. *English Language & Literature Teaching*, 11(1), 77-98.

The purpose of the study is to investigate whether focus-on-form instruction is effective in promoting accuracy in writing and to make some suggestions regarding education in business English writing. For this purpose, an experiment, of which the participants were 29 college sophomores taking a course in business English, was made. The learners received instruction in the English nouns followed by modificatory phrases or clauses through the focus-on-form techniques, feedback and explicit explanation. The results were as follows: First, the learners who received focus-on-form instruction improved accuracy in writing. Second, there was a correlation between the learners' English proficiency levels and the effects of focus-on-form instruction. Third, the high level learners showed more positive attitude toward focus-on-form instruction than the low level ones. To promote accuracy in written business communication, the following suggestions were made on the basis of the results: First, focus-on-form instruction should be incorporated into a content-based business English class. Second, repeated focus-on-form instruction is needed. Third, learners' English proficiency levels should be taken into account when focus-on-form instruction is given.

[writing/business English/focus-on-form instruction, 쓰기/비즈니스 영어/형태에 초점을 맞춘 교수]

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

새 밀레니엄의 시작과 더불어 영어는 개인 그리고 개별 기업의 경쟁력뿐만 아니라 더 나아가 국가 경쟁력의 하나가 되었다. 특히 세계 시장을 무대로 경쟁해야 하는 비즈니스 세계에서는 영어 사용이 커뮤니케이션의 필수 요소가 되고 있는데, 비즈니스 커뮤니케이션에서는 구두 커뮤니케이션뿐만 아니라 문서 커뮤니케이션도 큰 몫을 차지한다. 그런데 비즈니스 문서에서 발견되는 오류들에 대한 비즈니스 실무자들의 의견을 조사한 Beason(2001)의 연구에 의하면, 비즈니스 실무자들은 비즈니스 영어문서에서 발견되는 오류에 대해 철저히 못한 준비 및 계획, 직원이 속한 회사의 이미지에 대한 실추, 문서 작성자의 영어 문법적 능력의 부재 혹은 효과적인 영작문 교육을 받지 못한 것으로 판단하는 등 매우 부정적인 반응을 보였다.

그러나 최근에 와서 의사소통 위주의 영어교육이 특별히 강조되면서 언어의 유창성만을 강조하여 언어의 정확성이 경시되고 따라서 언어구조를 익히는 문법지도도 경시되는 경향이 있다. 이에 따라 영작문 교육에서도 정확성을 중시하는 결과 중심(product approach)보다는 과정 중심(process approach)의 교육이 효과적인 것으로 인정되고 있다. 하지만 비즈니스 영어문서는 정확성과 명확성을 추구하기 때문에 비즈니스 영작문 교육 시에는 최종 작문 결과의 형식과 정확성을 강조하는 결과 중심의 영작문 교육도 필요하다. 단순히 글의 정확성만을 추구하는 것이 아니고 전달하고자 하는 비즈니스 상황과 내용을 올바른 구조와 문법으로 유창하게 전달할 수 있는 능력을 길러주도록 교육이 이루어져야 한다는 의견이 많다.

따라서 본 연구에서는 비즈니스 상황에 따라 자신의 견해를 논리정연하게 펼치도록 하기 위한 전 단계로 정확성을 목표로 하는 문장수준의 영작연습이 필요함을 인식하면서, 영어쓰기에서 목표어에 대한 정확성을 고양시키기 위한 교수로서 형태에 초점을 맞춘 교수(focus-on-form instruction)가 효과적인지 조사하고자 한다. 본 연구는 우리나라 학생들이 영작문에서 흔히 오류를 범하는 영어명사 후치수식 구문을 목표구조로 형태에 초점을 맞춘 교수를 실시하여 '쓰기'라는 언어 산출에서 정확성이 향상되는지를 연구함으로써 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과를 진단하고 이를 토대로 비즈니스 영작문 교육에 대한 몇 가지 제언을 하고자 한다.

2. 연구의 문제

본 연구의 목적 수행을 위해서 연구문제들을 다음과 같이 정하였다.

1. 영어명사 후치수식 구문을 목표구조로 형태에 초점을 맞춘 교수를 실시할 때 목표구조를 글로 산출함에 있어 정확성이 향상될 것인가?
2. 정확성의 향상이 있다면, 전반적인 영어능숙도가 다른 학습자들이 동일한 정도의 향상을 보일 것인가?

3. 연구의 제한점

본 연구는 연구 진행상 다음과 같은 제한점을 지니고 있다.

첫째, 본 연구의 피험자들을 분반하여 수업하기 어려운 상황으로 인해 형태에 초점을 맞춘 교수를 받은 집단에 대한 연구만 했고 형태에 초점을 맞춘 교수를 받지 않은 집단과의 비교 연구는 하지 못했다.

둘째, 본 연구의 피험자들은 대학교 2학년 재학생 29명으로 극히 제한된 수이기 때문에 대학생을 대표하는 집단으로 보기 어렵다.

셋째, 영어명사 후치수식 구문들 중 일부만을 목표구조로 연구를 했다.

II. 이론적 배경

1. 영어쓰기 능력

모국어쓰기와 우리나라와 같은 EFL(English as a Foreign Language) 환경에서의 영어쓰기는 구분되어야 한다. 모국어의 경우는 이미 자신의 언어에 대해 충분히 알고 있어서 자신의 생각을 글로 구성하고 표현할 수 있는 준비가 되어 있지만, 영어의 경우에는 언어에 대한 충분한 지식이 부족할 수 있기 때문에 모국어쓰기처럼 내용만 강조하는 것은 영어로 효과적인 의사소통을 할 수 있는 쓰기 능력을 갖추게 할 수 없다.

사실 쓰기 능력은 다양한 언어적, 인지적, 문화적 요소들로 구성되어 있다. Brown(1994)은 쓰기에 필요한 능력을 다음과 같이 제시하고 있다.

- 영어 철자양식에 대한 지식
- 적절한 속도
- 바른 단어 및 어순양식에 대한 지식
- 문법체계에 대한 지식
- 의미를 문법형태로 표현할 수 있는 능력
- 글의 조리성

- 수사법과 담화관습
- 글의 형식과 목적에 따른 의사소통기능 달성능력
- 효과적인 내용구성능력
- 문자적 의미와 함축적 의미 구분능력
- 문화이해능력
- 효과적인 작문과정 및 작문전략

즉 제대로 글을 쓰기 위해서는 상당히 많은 언어적 요소들과 비언어적 요소들을 습득해야 한다.

영어쓰기의 궁극적 목적은 어떤 주제에 대해 자신의 견해를 영어로 정확하면서도 유창하게 펼쳐 나가는 것이다. 유창하기는 하지만 정확하지 않다면 개인적인 의사소통에서는 문제가 없을 수도 있지만, 학술활동이나 외국과의 비즈니스 활동 등에서는 목적하는 의사소통이 능률적으로 이루어지기 힘들다. 사실 비즈니스 영어문서에서 생긴 문법적 혹은 구문적 오류로 말미암아 문서를 읽는 영어원어민들이 잘 못 이해할 수 있고 그 결과 문서 작성자가 의도했던 내용의 전달에 문제를 초래할 수도 있다.

따라서 최근에 와서 고려 대상이 되고 있는 ESP(English for Specific Purposes)의 한 영역인 비즈니스 영어를 위한 영작문 교육 시에는 비즈니스 내용과 비즈니스 영어문서에서 사용되는 글의 양식을 교육해야 할 뿐만 아니라 문법체계 및 영어어순과 같은 영어의 언어학적 능력을 보유하도록 지도해야 문서 의사소통에서 문제가 없는 쓰기 능력을 갖추게 할 수 있다.

2. 형태에 초점을 맞춘 교수

비즈니스 영어문서가 목적으로 하는 정확한 내용 전달을 위해서는 목표어인 영어의 정확성을 지향하는 교육이 필요한데, 형태에 초점을 맞춘 교수가 학습자의 정확한 목표어 산출에 기여한다는 견해가 있다.

제2언어습득의 주요 이론 중의 하나가 상호교류가설(interaction hypothesis)인데, 후기 상호교류가설에서는 이해과정과 습득과정이 동일시될 수 없음을 인식하면서 언어가 습득되기 위해서는 이해와 더불어 형태에 관한(Lightbown & Spada, 1990; Schmidt, 1990) 또는 화용론적 자질에 관한(Kasper & Schmidt, 1996) 주목이 함께 따라야 한다고 설명한다. Long(1991)이 제안하는 FonF(Focus-on-Form)은 바로 '이해'와 함께 따라야 하는 '형태에 대한 주의집중'을 뜻한다.

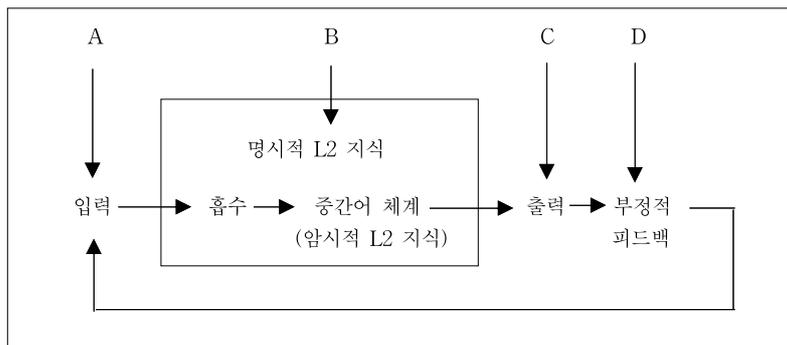
의미에 초점을 둔 무의식적, 암시적 언어습득을 주장하는 연구자들은 형태에 초점을 두는 교수에 대해 비판을 가했다. 이런 입장의 대표적 연구자인

Krashen(1982, 1985, 2003)은 학습지식은 결코 습득지식이 될 수 없다는 것을 지적하면서 명시적인 문법지도는 언어습득에 별 도움이 되지 않는다는 주장을 한다.

그러나 의미에만 초점을 둔 언어 교수의 경우 정확성이 적절하게 발달되지 않는다는 것이 지적되었다(Doughty & Williams, 1998). 또 Schmidt(1983)의 연구도 자연학습자들은 의사소통 면에서는 효과적일지 모르지만 높은 수준의 언어적 정확성을 발달시키지 못하는 경우가 있다는 것을 보여준다. 그래서 최근에 와서 형태에 초점을 둔 교수가 제2언어습득 분야에서 관심의 대상이 되고 있다. 특히 우리나라와 같은 EFL 환경에서는 목표어에 대한 접촉만을 통해서 무의식적으로 언어습득을 하기 어렵기 때문에 형태에 초점을 맞춘 교수가 더 관심을 끌게 된다(Doughty, 2003; Doughty & Williams, 1998; Norris & Ortega, 2000; Schmidt, 1995).

Ellis(1995)도 Krashen(1985)과 마찬가지로 암시적 지식과 명시적 지식을 구분하지만, Krashen(1985)과는 달리 형태에 초점을 맞춘 교수를 통해 명시적 지식이 암시적 지식으로 전환될 수 있다는 입장을 취한다. 또 Ellis(1998)는 형태에 초점을 맞춘 교수의 네 가지 선택 가능한 교수방법들을 제안했는데, 이들은 그림 1의 A-D 지점에서 행해질 수 있는 구조화된 입력(structured input), 명시적 지도(explicit instruction), 산출연습(production practice), 부정적 피드백(negative feedback)이다.

그림 1
제2언어 습득의 컴퓨터 모델(Ellis, 1998, p.43)



3. 선행 연구

Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson과 Doughty(1995)는 고양된 입력(enhanced input)을 받은 학습자들이 목표 자질(target feature)에 더 많이 주목하고 쓰기 산출

(written output)에서도 목표 자질을 더 많이 사용함을 밝혔다. Ellis(1999)에 의하면, 목표 구조에 대한 주목을 유도하면서 명시적 지도를 하는 교수가 목표 구조의 이해 능력을 향상시키고 목표 구조의 통제 산출(controlled production)에서도 향상을 가져온다는 증거를 제공하는 연구들이 많다(Cadierno, 1995; VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Oikkenon, 1996; VanPatten & Sanz, 1995).

Fotos와 Ellis(1991)는 명시적 지도를 받은 학습자들이 지도받은 규칙에 대해 이해의 향상을 보였다고 밝혔다. Robinson(1996)의 연구도 규칙에 대한 명시적인 설명을 받은 집단이 명시적인 설명을 받지 않은 다른 집단들보다 문법성 판단 테스트에서 우수함을 보였음을 보고했다. DeKeyser(1994, 1995)와 Ellis(1993)의 연구들도 명시적 지도의 긍정적 효과를 보여주는 연구 결과를 제시했다.

Harley (1989), Spada와 Lightbown(1993), White, Spada, Lightbown과 Ranta(1991)는 산출연습을 포함한 교수가 지식의 분명한 향상을 가져온다는 것을 밝혔다. 한편 Schmidt(1994)는 산출연습이 학습자로 하여금 완전히 새로운 문법적 구조를 그들의 중간어(interlanguage)에 흡수시키도록 할 수는 없을지 몰라도 부분적으로 습득된 구조를 학습자들이 좀 더 유창하고 정확하게 사용하도록 도와줄 수 있음을 지적했다.

부정적 피드백에 대한 연구들 중에는 본 연구의 관심 대상인 쓰기에 대한 연구들이 있다. Truscott(1996)는 교정 피드백(corrective feedback)이 작문에 미치는 효과를 진단한 연구에서 피드백은 그 후의 작문에서 오류들을 없애는 데 도움을 주지 못했다고 결론을 내렸다. 반면 Doughty와 Varela(1995)는 학습자들이 동사 과거형에 초점을 맞춘 부정적 피드백을 받은 후 과학 실험 보고서를 쓸 때 목표어 형태의 과거형과 중간어 형태의 과거형 사용을 증가시켰다는 결과를 제시함으로써 동사 과거형 사용에 있어 정확성이 향상되었다는 것을 입증했다.

결론적으로 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과에 대해 이루어진 많은 연구들은 긍정적 효과를 보고하고 있다. 그러나 쓰기의 경우 Truscott(1996)의 연구와 Doughty와 Varela(1995)의 연구에서 볼 수 있듯이 정확성 향상에 대해 학자에 따라 다른 결론이 내려지고 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 연구 기간

본 연구에 참여한 학습자들은 '비즈니스 영어'를 수강하는 대학교 2학년 재학생

29명이었다. 학습자들은 모두 중학교 때부터 영어를 배우기 시작했고 영어권에서 거주한 경험이 없었다. 이들의 영어수준은 중하위수준 정도였다. 학기 초 실시한 설문조사 결과에 의하면 전체적으로 영어쓰기에 대한 관심이 높지 않았고 거의 모든 학생들이 영어의 네 가지 기능 중 쓰기를 가장 어려운 기능으로 인식하고 있었다. 그리고 모든 학생들이 영작문에 대한 교육을 받아본 적이 없다고 답했다. ‘비즈니스 영어’는 1주일에 3시간 수업이었고 2004년 1학기 15주 동안 연구가 진행되었다. 평가가 실시되는 주에는 30분 정도 수업이 연장되었는데, ‘비즈니스 영어’ 수업 이후에 다른 수업이 없었기 때문에 수업 연장이 가능했다.

2. 목표구조 선택

초점을 맞춘 형태를 선택하기 위해 첫 주에 영문서신의 형식을 강의한 후 사교적인 서신 내용을 우리말로 주고 배운 형식에 맞추어 영문서신으로 작성하게 하였다. 작성된 영문서신들을 검토해본 결과 영어명사 후치수식 구문들이 학생들에게 어려움을 주고 있음을 확인할 수 있었다. 일찍이 Lado(1964)는 모국어와 외국어 사이에는 구조적 차이들이 있는데 이것이 곧 학습문제가 된다고 지적했었다. 의미상 명사를 수식하는 구와 절이 우리말에서는 수식하는 명사 앞에 오는 반면 영어에서는 명사 뒤에 온다. 이처럼 우리말과는 반대의 어순을 갖는 구조적 차이 때문에 영어명사 후치수식 구문들은 우리나라 학습자들이 그 구문들을 정확하게 산출함에 있어 상당히 어려움을 야기하는 구문들이라는 것을 학생들이 작성한 영문서신들을 통해 확인했다. 명사를 수식하는 구와 절을 우리말 어순 식으로 명사 앞에 놓은 학생들이 많았다. 영어명사 후치수식 구문들은 빈번히 사용되는 구문들임에도 불구하고 우리말과는 반대의 어순 때문에 학생들이 그 구문들을 산출하는 데 어려움을 겪고 있기 때문에 본 연구에서는 영어명사 후치수식 구문들을 목표구조(target structure)로 정하였다.

2주부터 8주(Part I)까지는 (1)에서처럼 분사나 부정사 형태가 명사 뒤에 와서 명사를 수식하는 후치수식 구문들을 목표구조로 하였다.

- (1) a. We are one of the largest companies manufacturing furniture.
- b. The catalog sent to you is a latest one.
- c. The ability to deal with clients is essential.

9주부터 15주(Part II)까지는 (2)에서처럼 명사 뒤에 관계절이 와서 명사를 수식하는 후치수식 구문들을 목표구조로 하였다.

- (2) a. The main products we produce are chairs and desks.
 b. We are a company that produces 30,000 cars a month.
 c. We are looking for a person who is willing to travel.

(1)과 (2)의 구문들을 시기를 달리하여 교수한 이유는 좀 더 소수의 구문들을 집중적으로 지도하기 위한 것이었다.

3. 교수 절차

첫 주에 목표구조 선택을 위한 영문서신 작성 후 (1)의 구문들과 (2)의 구문들이 목표구조로 정해졌고, 중간고사를 기점으로 (1)의 구문들과 (2)의 구문들에 대해 각각 별도로 동일한 교수절차가 이루어졌다((1)의 구문들: 2주-8주<Part I>; (2)의 구문들: 9주-15주<Part II>).

2주와 9주에는 수업 시작과 동시에 (1) 그리고 (2)의 구문들에 대한 사전평가를 실시했다. 평가 후 학생들에게 휴식시간을 주었고 그 시간동안 연구자는 학생들이 제출한 평가서들을 검토하여 영어명사 후치수식 구문을 정확하게 사용하지 않은 경우 밑줄을 그어 표시해주는 피드백을 제공했다. 피드백이 제공된 평가서를 학생들에게 돌려주어 학생들이 자신의 오류에 주목할 수 있게 한 후, 그 주에 다루어야 하는 비즈니스 내용과 상황에 따라 적절한 커뮤니케이션을 할 수 있게 하는 것에 최대의 중점을 두고 수업을 진행하였다. 즉 형태에 초점을 맞춘 교수는 단순히 형태를 강조하는 것이 아니고 일차적으로 내용에 중점을 두고 부차적으로 형태에 주의를 기울이게 하는 교수이기 때문에, 비즈니스 내용과 커뮤니케이션을 강조하는 가운데 형태를 지도하는 수업이 되게 했다. 예를 들어, 'talking about companies'가 다루어야 할 주제인 경우 회사 안내 및 소개를 하는 상황에서 쓰이는 회화 표현들을 청취한 후 서로 대화 연습을 하게 했다. 또 어떤 한 회사에 대해 이야기하는 것을 청취하게 한 후 그 내용에 대해 학생들에게 질문을 하고 답변을 하게 했다. 이처럼 구두 커뮤니케이션을 학습하면서 문서 커뮤니케이션을 위한 학습도 병행했다. 각 회사를 소개하는 다양한 글을 읽게 하고, 회사 소개하는 내용이 들어 있는 영문서신을 다루었다. 영문서신은 교수하고자 하는 영어명사 후치수식 구문들이 들어있는 영문서신을 선택하였다. 서신의 전반적인 형식과 내용을 교수한 후 영어명사 후치수식 구문들에 대한 명시적 설명을 간단히 다음과 같이 하였다. 우리말과는 달리 영어에서는 명사를 수식하는 구와 절이 수식하는 명사 뒤에 오는데, 영어의 어순은 문법의 기능을 가지는 것이므로 어순에 근거하여 구문을 이해해야 한다는 정보를 제공하였다. 즉 (1)과 (2)의 구문들을 설명함에 있어 분사, 부정사, 관계절이라는 문

법적 항목으로 설명하지 않고, (3)과 같은 단어 배열의 형태(어순)에 집중하게 함으로써 구문을 익히도록 지도하였다.

- (3) a. 명사+동사ing
 b. 명사+과거분사
 c. 명사+to+동사
 d. 명사+주어+동사
 e. 명사+that+동사
 f. 명사+who+동사

명사와 그 뒤에 따라오는 수식어 사이에 존재하는 의미적 관계도 체계적으로 설명하였다. 예를 들어, 명사+동사ing 구문의 경우 명사와 동사(ing) 사이에 ‘능동적인 주어+동사’라는 의미 관계가 성립되어야 그 구문이 사용될 수 있다는 의미적 조건을 학생들이 이해하도록 명시적 설명을 제공하였다. 명시적 설명 후 수업시간 초에 돌려받은 피드백이 제공된 평가서에서 자신의 오류가 무엇인지 확인해보게 했다. 그리고 학습한 영문서신을 모방하여 아주 흡사한 내용의 영문서신을 쓰게 했다. 결국 영어명사 후치수식 구문에 대한 교수는 그 구문에 대한 개별적인 학습이라기보다는 문서 커뮤니케이션을 다루는 과정의 일부로 진행되어 주어진 비즈니스 상황과 내용을 잘 전달하는 성공적인 비즈니스 문서를 쓰기 위한 과정으로 학습자들이 인식하게 함으로써 내용 중심의 수업을 진행하는 가운데 형태에 대한 초점이 이루어지게 하는 수업이 되게 했다.

다음 주(Part I: 3주 Part II: 10주)에 수업을 시작하면서 첫 번째 사후평가를 실시했고 이전 주와 같은 피드백을 주고 동일한 수업 과정을 진행하면서 역시 영어명사 후치수식 구문에 대한 명시적 설명도 제공되었다. 그 다음 주 (Part I: 4주 Part II: 11주)에도 같은 과정을 되풀이 하였고 이번에는 영어명사 후치수식 구문들에 대한 산출연습을 할 수 있는 과제를 부여하고 수업을 끝냈다. 과제 형식은 사전 평가와 사후평가의 문제들과 같은 유형이었다. 교수 후 좀 긴 시간이 흐른 뒤 결과는 어떠한지 알아보기 위해 4주가 지나서 마지막 사후평가를 실시하였다. Part I의 경우 8주에 중간고사의 일부로 진행되었고, Part II의 경우 15주에 학기말고사의 일부로 진행되었다. 평가방법은 다른 평가와 동일하였다.

형태에 초점을 맞춘 교수에 의한 영어명사 후치수식 구문에 대한 교수절차를 알기 쉽게 간략하게 나타내면 표 1과 같다.

표 1
교수절차

2주 (9주)	사전평가 후 피드백과 명시적 설명
3주 (10주)	사후평가 후 피드백과 명시적 설명
4주 (11주)	사후평가 후 피드백과 명시적 설명 / 산출연습 과제 부여
8주 (15주)	사후평가

4. 평가방법

사전평가와 사후평가는 영어명사 후치수식 구문을 사용해야 되는 문장을 우리말로 주고 영어문장으로 옮겨 쓰는 문제들로서 10문항이었고 시간은 30분이 주어졌다. 비즈니스 내용 중심의 수업이라는 기본 원칙을 엄두에 두었으므로 중간고사와 학기말고사의 일부로 진행된 마지막 사후평가를 제외한 나머지 평가에 쓰인 문장들은 그 주 수업에서 다룬 비즈니스 내용과 관련된 문장들을 선택하였다. (4)와 (5)에 있는 문장들이 평가에 쓰인 문장들의 예로서, (4)는 Part I에서 'talking about companies'에 대해 학습할 주에 실시된 평가에 쓰인 문장들이다. 그리고 (5)는 Part II에서 'products and services'에 대해 학습할 주에 실시된 평가에 쓰인 문장들의 예이다.

- (4) a. 저희는 주방용품을 전문으로 하는 회사입니다.
 b. 당사는 1980년에 설립된 선도적인 건설회사들 중의 하나입니다.
 c. 우리 회사를 소개할 기회를 갖게 되어 기쁩니다.
- (5) a. 우리가 7월 4일에 주문한 가구들이 아직 도착하지 않았습니다.
 b. 이것은 몇 년간 소비자의 관심을 끌어난 제품입니다.
 c. 우리 제품에 관심을 가질 믿을만한 수입업자를 우리에게 소개해주시면 감사하겠습니다.

영어명사 후치수식 구문을 정확하게 글로 산출할 수 있는지를 평가하기 위한 것이기 때문에 학생들이 모를 것으로 예상되는 어휘들은 미리 알려주었다.

분석적 평가를 실시하여 영어명사 후치수식 구문을 정확하게 사용했는지 여부만 평가대상으로 삼아 점수를 부여했다. 후치수식이 따라와야 하는 명사의 경우 후치수식이 되고 있는지 확인하고 후치수식이 되고 있다면 의미와 기능상 적절한 후치수식 구문이 따라오고 있는지 또 후치수식이 올바른 어순의 형태로 되어있는지를

확인하여 정확하게 구문을 사용하고 있다면 3점을 부여했다. 후치수식을 시도했지만 적절한 후치수식 구문을 선택하지 못하거나 또는 적절한 후치수식 구문을 선택했지만 어순이 완전히 옳지 못한 것은 중간어 형태로 인식하여 1점을 부여했다. 수와 인칭의 일치 등 사소한 오류만 범한 경우에는 2점을 부여했다. 각 문항의 문장은 영어명사 후치수식 구문이 하나씩 들어가게 했다. 따라서 만점은 30점이었다.

IV. 결과 분석 및 논의

1. 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과

피드백과 명시적 설명에 의한 형태에 초점을 맞춘 교수가 영어명사 후치수식 구문을 글로 산출함에 있어 정확성 향상에 효과가 있었는지 진단하기 위해, 구문에 대한 형태에 초점을 맞춘 교수가 시행되기 전의 평가와 교수후의 평가들을 비교하였다. 각 평가간에는 대응표본 t검정(Paired Samples t-Test)을 실행하였다.

표 2
사전-사후 평가 결과(Part I)

전체 집단 (29명)	평균	표준편차	평균차	t-값	유의도
2주 (사전평가)	13.66	3.45	3.20	5.595	0.000
3주 (사후평가 1)	16.86	5.33		7.300	0.000
4주 (사후평가 2)	20.31	5.79	2.69	6.877	0.000
8주 (사후평가 3)	23.00	5.40			

표 3
사전-사후 평가 결과(Part II)

전체 집단 (29명)	평균	표준편차	평균차	t-값	유의도
9주 (사전평가)	16.65	4.21	3.21	7.492	0.000
10주 (사후평가 1)	19.86	5.58		8.558	0.000
11주 (사후평가 2)	22.55	5.00	1.89	7.591	0.000
15주 (사후평가 3)	24.44	4.33			

본 연구에서는 유의도(p) <0.01 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 판단했는데, 교수 전의 사전평가와 첫 번째 교수 후 실시된 사후평가 1의 평균점수를 비교하면 Part I, Part II 둘 모두에서 두 평균 차이는 유의하게 나타났다(Part I: $t=5.595$, $p=0.000$ / Part II: $t=7.492$, $p=0.000$). 따라서 피드백과 명시적 설명에 의한 형태에 초점을 맞춘 교수는 영어명사 후치수식 구문을 글로 산출하는 능력 향상에 효과적이라는 것을 보여준다.

사후평가 1과 사후평가 2 그리고 사후평가 2와 사후평가 3의 평균점수를 비교하면, Part I, Part II 둘 모두에서 두 평균 차이는 유의하게 나타나고 있다. 즉 형태에 초점을 맞춘 교수가 진행되면서 점수는 계속 의미있게 향상되고 있다. 특히 사후평가 1에서는 목표어와 같은 정확도를 보이지는 못하지만 중간어 단계를 보이는 학습자들이 많았는데 사후평가 2, 3에서는 목표어와 같은 정확도를 보이는 학습자들의 수가 증가되었다. 이러한 사실은 반복적 교수가 이루어지면서 정확도가 향상되는 것으로 이해할 수 있다. Bialystok(1988)가 언급했듯이 학습자는 학습이 진행되면서 언어구조에 대한 인식(awareness)이 증가하고 그럼으로써 학습자는 새로운 상황에서 그 구조를 사용할 수 있다. 따라서 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과를 높이기 위해서는 어떤 목표구조에 대한 형태에 초점을 맞춘 교수를 일회성으로 끝내지 말고 반복적 교수를 하는 것이 바람직하다는 것을 제시하는 것 같다.

사후평가 2와 사후평가 3 사이에는 4주라는 좀 긴 시간의 간격이 있었지만 평균 점수의 지속적 향상을 보였다. 이것은 4주 기간을 위해 부여된 산출연습 과제의 덕이 아닌가 생각된다. 이렇게 생각하는 근거는 다음과 같은 사실에 의거한 것이다. 사후평가 2에서는 사후평가 1보다 점수의 향상을 보였지만 사후평가 3에서는 사후평가 2보다 점수가 하락된 3명의 학습자들이 있었는데 이들은 산출연습 과제를 제출하지 않았거나 제출했어도 연습 과제를 제대로 수행하지 않은 학생들이었다. 반면 사후평가 3에서도 지속적인 점수의 향상을 보인 나머지 학습자들은 모두 산출연습 과제를 충실히 수행한 학생들이었다. 이런 사실은 산출연습 과제의 수행이 명시적인 지식을 지속시키는 데 도움이 되었고 또 Schmidt(1994)가 언급했듯이 부분적으로 습득된 구조를 좀 더 정확하게 사용하는 것에도 도움을 준 것으로 이해할 수 있을 것 같다. 따라서 산출연습 과제를 지속적으로 부여하는 것이 정확성에 대한 명시적 지식을 유지시키는 방안이 될 수 있을지도 모른다.

2. 언어능숙도와 형태에 초점을 맞춘 교수 효과의 관계

형태에 초점을 맞춘 교수가 영어명사 후치수식 구문을 글로 정확하게 산출하는 능력 향상에 효과가 있음을 확인했다. 그런데 ‘비즈니스 영어’ 과목은 능력별 분반 수업이 이루어지는 과목이 아니었기 때문에 본 실험에 참여한 학습자들은 전반적인

영어능력에 있어 개인적인 차이가 있는데, 본 실험에서 제공된 형태에 초점을 맞춘 교수가 모든 학습자들에게 동일한 효과를 가져왔는지도 확인할 필요가 있다. 그래서 전반적인 영어능숙도와 본 연구에서 실시한 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과 사이에 상관관계가 있는지 알아보기 위해 학습자들의 1학년 ‘대학영어’ 필기시험 성적을 토대로 상위집단과 하위집단으로 구분하였다. 본 대학 1학년 학생들이 수강하는 ‘대학영어’는 일주일에 두 시간 수업으로 한 시간은 회화수업이고 또 한 시간은 읽기수업인데, 읽기수업에서는 읽기책략에 우선하여 어휘와 문법적 구조에 대한 지식을 갖추는 것을 주 목적으로 하고 있다. Lee와 Schallert(1997)는 어휘와 문법적 구조의 지식이 언어능숙도의 유일한 요소는 아니지만 분명히 언어능숙도를 보여주는 주요 요소임을 지적하면서, 많은 연구자들이 제2언어의 능숙도를 평가하기 위해 사용한 도구들은 어휘와 문법적 구조의 지식에 크게 의존했음을 밝혔다. 회화수업에 대한 평가는 구술시험으로 하고 읽기수업에 대한 평가는 필기시험으로 이루어지는데, 필기시험은 읽기수업의 주 목적에 맞추어 언어능숙도의 주요 요소로 지적되는 어휘와 문법적 구조에 대한 지식을 주로 평가하기 때문에 필기시험 성적을 전반적인 영어능숙도를 평가하는 도구로 사용하였다. 1학년 필기시험 평균성적이 80점이 상인 15명 학생들을 상위집단으로 분류하고 평균성적이 80점미만인 14명 학생들을 하위집단으로 분류하였다.

표 4-7은 상위집단과 하위집단의 사전평가와 사후평가들에서의 평균점수의 차이를 보여주며, 그림 2-3은 상위집단과 하위집단의 평균점수의 변화 양상을 보여준다.

표 4
상위집단의 사전-사후 평가 결과(Part I)

상위집단 (15명)	평균	표준편차	평균차	t-값	유의도
2주 (사전평가)	16.13	2.03	5.07	9.255	0.000
3주 (사후평가 1)	21.20	2.91	3.80	5.148	0.000
4주 (사후평가 2)	25.00	2.70	2.67	4.575	0.000
8주 (사후평가 3)	27.67	1.23			

표 5
하위집단의 사전-사후 평가 결과(Part I)

하위 집단 (14명)	평균	표준편차	평균차	t-값	유의도
2주 (사전평가)	11.00	2.54	1.21	1.669	0.119
3주 (사후평가 1)	12.21	2.67	3.08	5.223	0.000
4주 (사후평가 2)	15.29	3.45	2.71	5.037	0.000
8주 (사후평가 3)	18.00	3.01			

표 6
상위집단의 사전-사후 평가 결과(Part II)

상위 집단 (15명)	평균	표준편차	평균차	t-값	유의도
9주 (사전평가)	19.80	2.78	4.80	8.950	0.000
10주 (사후평가 1)	24.60	2.29	2.40	5.041	0.000
11주 (사후평가 2)	27.00	1.13	1.20	4.294	0.001
15주 (사후평가 3)	28.20	0.77			

표 7
하위집단의 사전-사후 평가 결과(Part II)

하위 집단 (14명)	평균	표준편차	평균차	t-값	유의도
9주 (사전평가)	13.28	2.72	1.50	6.565	0.000
10주 (사후평가 1)	14.78	2.80	3.00	7.389	0.000
11주 (사후평가 2)	17.78	2.29	2.64	8.134	0.000
15주 (사후평가 3)	20.42	2.47			

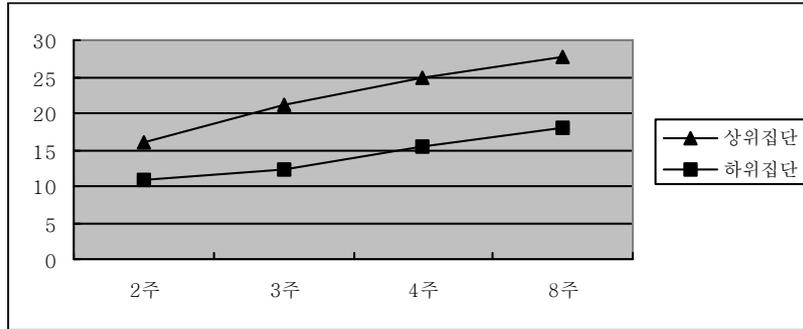


그림 2
상위집단과 하위집단의 평균점수 변화(Part I)

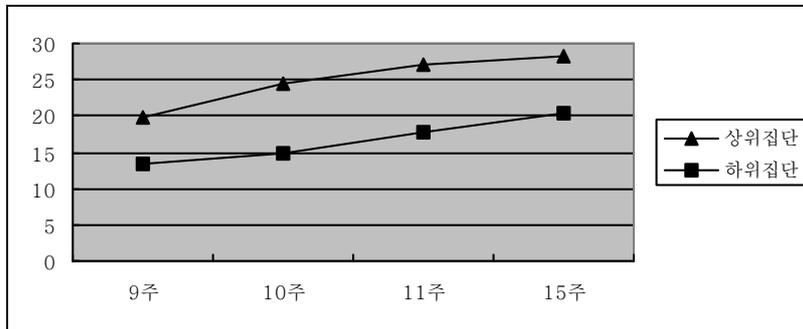


그림 3
상위집단과 하위집단의 평균점수 변화(Part II)

Part I의 경우, 상위집단의 학생들은 첫 번째 형태에 초점을 맞춘 교수를 받은 후 실시된 사후평가 1에서 사전평가와 비교하여 의미 있는 향상을 보이고($t=9.255$, $p=0.000$), 사전평가와 최종적인 사후평가의 평균점수의 비교에서 향상의 폭이 컸다(평균차=11.54). 하위집단의 학생들은 사전평가와 비교하여 사후평가 1에서 의미 있는 향상을 보이지 못했고($t=1.669$, $p=0.119$), 사전평가와 최종적인 사후평가의 평균점수 차이도 상위집단만큼 크지 않았다(평균차=7.00). 즉 영어능숙도가 높은 학생들은 형태에 초점을 맞춘 교수를 받은 후 곧바로 유의적인 향상을 보이고 향상의 정도도 컸지만 영어능숙도가 낮은 학생들은 향상의 속도가 느리고 향상의 정도도 낮다고 말할 수 있다. Part II의 경우, 사전평가와 비교하여 사후평가 1에서 상위집단과 하위집단은 둘 다 통계적으로 유의한 향상을 보였다(상위집단: $t=8.950$, $p=0.000$ /

하위집단: $t=6.565$, $p=0.000$). 통계적으로 유의적이기는 하지만 사전평가와 사후평가 1의 평균점수 차이를 비교해보면 두 집단간의 차이가 크다(상위집단: 4.80 /하위집단: 1.50). 즉 Part II의 경우에도 영어능숙도가 높은 학생들이 영어능숙도가 낮은 학생들보다 빠른 시간에 큰 향상을 보였다고 말할 수 있다. 결론적으로 학습자의 전반적인 영어능숙도가 본 연구에서 실시된 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과에 영향을 미친 것으로 보인다.

학습자 개개인의 점수 향상을 검토해보았는데, 사전평가에서 아주 낮은 성적을 보인 소수 학습자들은 1학년 ‘대학영어’ 필기시험 성적도 최하에 속하는 학생들이었고 3회 실시된 사후평가의 점수 모두가 사전평가의 점수와 비교하여 거의 차이가 없었다. 즉 형태에 초점을 맞춘 교수 후에도 영어명사 후치수식 구문을 쓰는 능력의 진전이 거의 없었다. Piemann(1984)의 연구는 학습자가 준비되어 있을 때 문법지도가 언어습득을 촉진시킨다는 것을 제시했다. 즉 학습자가 교수목표인 특정 언어구조의 이전 단계까지 습득한 경우에는 그 특정 언어구조에 대한 문법지도가 학습자의 언어지식을 향상시킬 수 있다는 것이다. 이런 견해를 염두에 두고 교수의 효과를 거의 보지 못한 학생들을 검토해보면 결과 이 학생들은 영어의 가장 기본적인 어순인 주어-동사(-목적어)의 어순도 아직 제대로 인식하지 못한 학생들이었다. 즉 본 연구의 결과는 Piemann(1984)의 교수가능성가설(teachability hypothesis)을 지지해주는 것으로 이해할 수 있다. 교수가능성가설이란 학습자가 교수될 언어구조를 습득하는 시기 근처에 도달했을 때 즉 학습자가 준비되었을 때 교육이 언어습득을 증진시킬 수 있다는 것이다.

3. 형태에 초점을 맞춘 교수에 대한 학습자들의 태도

학습자들의 전반적인 영어능숙도에 따라 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과에 차이가 있음을 확인했는데, 학습자들이 심리적으로도 형태에 초점을 맞춘 교수가 미친 영향에 대해 인식의 차이를 보이는지 알아보기 위해 학기말에 실시된 설문조사에서 5단계 척도(5: 매우 도움이 되었다 /4: 도움이 되었다 /3: 보통이다 /2: 도움이 되지 않았다 /1: 전혀 도움이 되지 않았다)로 “수업 시간에 받은 형태에 초점을 맞춘 교수가 영어명사 후치수식 구문을 익혀 글로 산출하는 데 도움이 되었다고 생각하는가?”라는 질문을 포함시켰고 그 결과는 표 8과 같다.

상위집단에 속하는 15명의 학생 중에 93%에 해당되는 14명의 학생이 ‘도움이 되었다’(6명)내지는 ‘매우 도움이 되었다’(8명)라고 대답하였다. ‘보통이다’라고 응답한 학생은 단지 1명이었고, ‘도움이 되지 않았다’ 내지는 ‘전혀 도움이 되지 않았다’고 응답한 학생은 한 명도 없었다. 이와 같은 결과는 상위집단에 속하는 거의 모든 학생들이 형태에 초점을 맞춘 교수가 영어명사 후치수식 구문을 익혀 글로 산출하는

표 8
형태에 초점을 맞춘 교수에 대한 태도

	영역	인원(명)	평균	표준편차	t-값	유의도
형태에 초점을 맞춘	상위집단	15	4.466	0.639	4.001	0.000
교수의 도움정도	하위집단	14	3.428	0.755		

데 도움이 되었다는 인식을 하고 있음을 보여준다. 반면 하위집단에 속하는 14명의 학생 중에 50%에 해당되는 7명의 학생이 ‘보통이다’라고 응답하였고, ‘도움이 되었다’에 응답한 학생은 응답자의 약 36%인 5명이었다. ‘매우 도움이 되었다’고 응답한 학생은 1명밖에 없었으며, ‘도움이 되지 않았다’고 응답한 학생도 한 명 있었다. 이와 같은 결과는 하위집단에 속하는 약 43%의 학생이 도움이 되었다는 평가를 하고 있지만 50%의 학생이 유보적인 태도를 보이며 도움이 되지 않았다고 느끼는 학생도 있다는 사실을 보여주고 있다. 따라서 형태에 초점을 맞춘 교수의 결과 정확성에 있어 더 빠르고 큰 향상을 보였던 상위집단의 학생들이 하위집단의 학생들보다 형태에 초점을 맞춘 교수의 영향에 대해 심리적으로도 더 긍정적인 인식을 하고 있음을 입증해주었다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 피드백과 명시적 설명을 통한 형태에 초점을 맞춘 교수가 영어명사 후치수식 구문을 글로 산출함에 있어 정확성의 향상을 초래하는지를 연구하여 형태에 초점을 맞춘 교수가 쓰기 능력의 큰 부분인 언어적 능력을 향상시키는 데 효과가 있는지 진단하고자 했는데, 그 결과는 다음과 같다.

첫째, 학습자들이 피드백과 명시적 설명에 의한 형태에 초점을 맞춘 교수를 받은 후 영어명사 후치수식 구문을 글로 산출함에 있어 정확성이 향상되었다. 따라서 형태에 초점을 맞춘 교수는 영어쓰기 능력 향상에 긍정적인 역할을 한다는 것을 시사해준다.

둘째, 전반적인 영어능숙도가 높은 학습자들은 형태에 초점을 맞춘 교수 후 곧바로 향상을 보이고 향상의 정도도 컸지만, 영어능숙도가 낮은 학생들은 향상의 속도가 느리고 영어능숙도가 높은 학습자들에 비해 향상의 정도도 크지 않으므로 형태에 초점을 맞춘 교수의 효과와 학습자의 영어능숙도는 상관관계가 있는 것으로 밝혀졌다.

셋째, 설문조사를 통해, 영어능숙도가 높은 학습자들이 영어능숙도가 낮은 학습자

들보다 형태에 초점을 맞춘 교수의 영향에 대해 심리적으로도 더 긍정적 인식을 하고 있음이 드러났다.

이러한 연구결과를 토대로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 지식정보화 시대로 특징지어지는 21세기에는 정보를 빨리 이해하고 또 자신의 의견을 표현, 전달하는 능력을 갖추는 것이 대부분 직업에서 필수적이다. 따라서 영어교육에서도 일반적인 교과개념으로서의 ‘영어’뿐만 아니라 교역, 산업, 과학, 공학, 기술 등 여러 분야의 특정 직업에서 요구되는 국제적 의사소통 수단으로서의 ‘영어’ 즉 특수 목적을 위한 영어(ESP)에 대한 관심이 요구된다. 따라서 비즈니스 영어문서 작성을 위한 비즈니스 영작문 교육 시에는 비즈니스 문서 커뮤니케이션에서 요구되는 사항을 파악하여 좀 더 전문화되고 세분화된 영작문 교육이 이루어져야 한다고 생각한다. 그런데 앞의 서문에서도 언급했듯이, 비즈니스 문서는 정확성과 명확성을 추구하기 때문에 비즈니스 영작문 교육 시에는 비즈니스 내용에 초점을 맞춘 의사소통적인 교육이 이루어져야 할 뿐만 아니라 정확성에도 중점을 두어 학습자들이 바르게 쓸 수 있도록 지도되어야 할 것이다. 따라서 내용 중심의 수업에 문장 차원의 정확도를 높이는 교육도 포함되어야 하는데, 문장구조를 좀 더 빨리 정확하게 익혀 쓰도록 하기 위해서는 학습자의 언어 산출에 대해 피드백을 주면서 구문에 대한 명시적인 설명을 제공하는 형태에 초점을 맞춘 교수가 효과적일 수 있다.

둘째, 비즈니스 영작문 교육의 목표는 대학 졸업 후 실제 비즈니스 상황에서 영작문 교육의 효과가 바로 적용되어 비즈니스 문서 커뮤니케이션에 문제가 없게 하기 위한 것이다. 따라서 형태에 초점을 맞춘 교수의 결과로 생긴 언어 산출의 정확성을 지속시키는 것이 큰 과제이다. 그런데 본 연구에서는 형태에 초점을 맞춘 교수가 반복될수록 학습자들의 정확성이 향상되는 것을 확인하고, 산출연습 과제가 얼마간의 시간 간격 후에도 교수의 효과를 지탱시키는 역할을 할 수 있는 가능성을 보았다. 따라서 형태에 초점을 맞춘 교수로 익힌 구문에 대한 명시적인 지식이 언어 신경 속에 완전히 자리를 잡도록, 어떤 한 특정구조에 대한 형태에 초점을 맞춘 교수를 일회성으로 끝내지 말고 반복적으로 진행시키는 것이 필요하며 학습자들이 충분한 연습을 할 수 있도록 산출연습 과제를 지속적으로 부여하는 것이 필요하다고 생각된다.

셋째, 비즈니스 영작문뿐만 아니라 모든 영작문 수업에서는 학습자들의 개인적인 차이 때문에 어려움을 겪게 된다. 본 연구에서도 학습자들의 영어능숙도에 따라 배우는 속도나 학습의 향상 정도가 다르며 학습자가 준비되었을 때 교육이 언어습득을 증진시킨다는 것을 확인했다. 따라서 효과적인 교육을 위해서는 능력별 영작문 수업이 꼭 필요하다. 그러나 비즈니스 영어는 학과별로 수업이 진행되는 것이 일반

적인 상황이다. 따라서 능력별로 분반이 어렵다면 능력에 따라 그룹을 형성하게 하여 그룹별 지도를 병행하는 것을 고려해야 한다. 즉 모든 학습자들이 동일한 비즈니스 내용을 학습하면서 언어 산출의 정확성을 높이기 위한 형태에 초점을 맞춘 교수는 그룹별 단계에 맞추어 초점을 두는 목표구조를 달리하여 지도하는 방안이 고려되어야 할 필요가 있다.

본 연구는 형태에 초점을 맞춘 교수가 비즈니스 영어문서가 추구하는 글의 정확성을 고양시키는 데 효과적인 교수인지를 알아보려고 했으나 연구과정에서 몇 가지 아쉬운 점이 있었다. 앞의 서론 부분에서도 언급하였지만 비교 집단이 없었다. 또한 형태에 초점을 맞춘 교수의 방법들을 비교 조사하지 못했다. 피드백과 명시적 설명이 글의 정확성을 향상시키는 데 미치는 각각의 영향을 비교 조사할 수 있을 것이다. 이상의 아쉬운 점을 보완하여 후속 연구가 이루어진다면 형태에 초점을 맞춘 교수가 영어쓰기 능력에 미치는 영향을 좀 더 잘 확인할 수 있으리라 본다.

참 고 문 헌

- 김현진. (2004). 제2언어에서 부정적 피드백이 갖는 역할에 대한 비판적 고찰: 재조정 입력의 역할을 중심으로. *영어어문교육*, 9(2), 151-171.
- 박혜숙. (1998). 문법지도가 제2언어 습득에 미치는 영향. *영어교육*, 53(1), 157-178.
- 박혜숙. (2001). 문법의식 향상을 통한 영어관사 습득. *영어교육*, 56(2), 383-402.
- 황혜진, 송현정. (2004). 비즈니스 영문 서신에 대한 원어민 분석의 기초 연구. *외국어교육*, 11(1), 67-87.
- Beason, L. (2001). Ethos and error: How business people react to errors. *College Composition and Communication*, 53(1), 33-64.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *Modern Language Journal*, 79, 179-193.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalization. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-386.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.

- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, comprehension, and enhancement. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
- Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 39-60.
- Ellis, R. (1999). Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 64-80.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction. *Applied Linguistics*, 14(4), 385-407.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628.
- Jouedenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 183-216). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Beverly Hills, CA: Laredo.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York:

McGraw-Hill, Inc.

- Lee, J.-W., & Schallert, D. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the Threshold Hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31(4), 713-740.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instructions: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Truscott, J. (1996). Review article: The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten, Bill., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- VanPatten, Bill., & Sanz, C. (1995). From input to output: Processing instruction and communicative instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495-510.

White, L., Spada, N., Lightbown, P., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): college

김부자
서울기독대학교 국제어학원
122-080 서울시 은평구 신사동 1-19
Tel: (02) 380-2562
Fax: (02) 380-2519
E-mail: kbj9512@scu.ac.kr

Received in Jan. 2005
Reviewed by Feb. 2005
Revised version received in Mar. 2005