*영어어문교육 12*권 3호 2006년 가을

구조화된 입력처리 문법지도에 대한 학습자의 인식과 효과

황 선 유

(한경대학교)

Hwang, Seon-Yoo. (2006). Korean EFL learners' perception and the effects of structured input processing. *English Language & Literature Teaching, 12*(3), 267-286.

The purpose of the study was to investigate what kinds of learning strategies EFL learners use to learn English grammar and what is benefit from structured grammar input processing. Students of the study consisted of 48 college students who took Practical English Grammar at a university in Kyung-Gi area and were divided into two groups based on grammar scores. The students were asked to take two grammar tasks and grammar tests and complete a survey including questions on grammar strategy and input processing. The results of the study are as follows. First, learners' grammar level has an effect on use of grammar attack strategy including asking teachers, using grammar books and given contexts whereas there was no significant difference between groups in the planning strategies, Among memory strategies, using grammar exercise and linking with already known structure demonstrated a significant difference between groups. Second, with regard to input processing, high level students got higher score on how much they understood the structured grammar input compared with low level students. Third, explicit implicit instruction added to input processing seems more comprehensible and more available than structured input only, Finally, it showed that there is positive relationship between perception and score of input processing tasks and grammar tests. Especially, learners' perception of input processing correlated more with final tests and tasks. Therefore, it suggests that the more input processing task need to develop and utilize in order to facilitate learners' intake.

[grammar learning/FonF/grammar learning strategy/structured

input/input processing instruction, 문법교육/의미중심 형태교수법/ 문법 학습전략/구조화된 입력/입력처리 지도]

Ⅰ. 서론

1970년대 의사소통 기능을 강조하는 의사소통교수법이 영어교육에 대두되면서 정확성을 목표로 언어의 형태[1]를 가르치는 교육이 위기에 처하게 되었다. 이것은 진정한 의사소통언어를 교육하는데 있어서 언어형태의 교육은 방해가 되는 것으로 엄격하게 통제되었기 때문이다. 그러나 유창성발달을 통해 정확성이 발달될 것으로 예상했던 가설이 실제 교육현장에서 의문시되면서 1990년 의미를 중심으로 하되 언어형태를 교육한다는 의미중심 형태교수법(Focus on form)의 소개되었고 실제로 이러한 교수법을 수업에 적용하려는 실행가능성(feasibility)의 논의가 계속되어 왔다. 특히 우리나라와 같은 EFL상황, 즉 언어입력이 극히 제한적인 교육환경에서 자연언어에 노출만으로 언어가 학습된다고 하는 기존의 이론에 의문의 여지를 가질 수 밖에 없는 상황에서 이러한 노력은 더욱 필요한 것으로 보인다. 따라서 각급 교육 현장에서 문법교육을 의미중심교육과 연결시키려는 시도와 그로 인한 효과를 분석하는 연구들이 이어지고 있다.

문법교육 방법에 관한 우리나라의 의미중심 형태교수법 연구는 명시적인 방법(Guilloteaux, 2001)과 암시적인 방법으로 진행되었는데 주로 암시적인 문법교육의 효과와 방법론에 집중하고 있다(박혜숙, 2001; Hwang, 1999; Hwang, 2001; Kang, D-H, 2004; Kim, B, 2002; Lee, H, 2005; Lee, K, 2002). 이러한 선행연구들은 학습자의 외국어 발달단계나 목표언어 구문에 따라 상이한 연구결과를 보여주고 있어 아직까지도 어떻게 가르치느냐의 방법론에 대한 논의는 계속되고 있으며 의미중심 형태교수법의 구체적인 방법을 제시할 필요성이 요구되고 있는 현실이다.

이에 본 연구는 의미중심 형태교수법의 한 형태에 속하는 구조화된 입력처리방법을 통한 학습자의 인식과 학습효과를 알아보기 위한 것으로, 연구의 목적은 수준별 영어학습자가 각기 다른 문법 학습전략을 사용하고 있는지를 살펴보고, 본 연구에서 제시되는 입력처리과제에 대한 학습자들의 인식과 문법과제 수행능력, 문법학습효과성을 연구해 보고자 한다. 이에 대한 자세한 연구문제는 다음과 같다.

1. 두 집단 간 문법 학습전략 사용에 차이가 있는가?
2. 두 집단 간 입력처리과제에 대한 인식에 차이가 있는가?

---

1) 언어형태란 언어에서 내용을 제외한 발음, 어휘, 문법, 화용적면을 모두 포함한다(Ellis, 2001).

3. 입력처리방법에 사용되는 명시적인 설명의 유무에 따른 이해도와 유용성에 있어서 학습자 인식에 차이가 있는가?
4. 입력처리에 대한 인식과 과제수행, 문법학습능력 간에 관계가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 의미중심 형태교수법(FonF)

외국어 학습이 모국어 습득과 같은 방식으로 학습이 이루어진다고 보는 이론에는 두 가지의 가정을 포함하고 있는데 하나는 성인 학습자가 언어입력을 분석해서 규칙을 찾아낼 수 있으며 분석해낸 규칙을 가지고 모국어와는 전혀 다른 새로운 언어시스템을 구축할 만한 능력이 있다는 것이고, 다른 하나는 성인학습자가 어린이가 모국어를 배울 때와 같이 언어의 다양한 방식과 보편문법에 접근할 수 있어야 한다는 가정이다(Long & Robinson, 1998). 그러나 외국어 학습에서 성인학습자가 어린이와 같은 정도로 보편문법에 접근할 수 있는지와 모국어와 같은 언어체계를 구성할 능력이 있는지에 대해서는, 외국어 학습자에게 중간언어라는 언어체계를 가정하고 있다는 사실과 보편문법의 접근에 대해서는 일부 가능하다 하더라도 전적인 접근은 불가능한 것으로 보고 있는 것이 일반적이다(Gass, 1980).

Krashen의 입력가설에 의하면 자연언어의 입력이 이루어져서 일정한 시간이 지나면 외국어학습자도 모국어 학습자와 같이 원어민수준의 언어를 학습할 것으로 기대된다. 그러나 캐나다 몰입프로그램의 연구에서 이미 밝혀진 대로, 충분한 언어업력이 주어져서 입력 과잉(input flood)이 이루어진 상태일지라도 유창성과 의사소통을 위한 학습자의 언어 능숙도는 향상되었으나 몇 가지의 언어자질(linguistic features)에 대한 정확성이 발달되지 않고 정체되어 있음을 밝혀냈다.(Harley & Swain, 1984). 이것은 외국어학습자가 충분한 언어자료에 노출된다하더라도 기대되는 수준의 정확도에 도달하지 못한 것으로 볼 수 있는데 Krashen이론에서 예상했던 학습자의 내부 기제가 기대한대로 작동되지 않았음을 보여주고 있다.

이에 따라 외국어 학습자의 내적인 변수만으로는 언어학습이 완성될 수 없다면 외부적인 변수가 개입될 수 밖에 없는 상황에 이른다. 즉 외부적인 개입은 학습자의 내적인 기제를 작동시키기 위한 조정 작업이라고 볼 수 있다. 이런 맥락에서 의미를 중심으로 하되 언어 형태에 주의를 기울이도록 하는 의미중심 형태교수법은 언어입력 혹은 언어산출의 과정에서 이루어지는데 이 가운데 언어산출을 강조한 것이 Swain(1985)의 이해 가능한 언어산출 가설(Comprehensible Output Hypothesis)

이다. 이 때 이해 가능한 산출은 학습자에게 의미와 문맥에 맞는 언어사용의 기회를 제공하고 목표언어에 대한 가설을 검증해 보는 기회를 제공함으로 언어학습을 도와줄 수 있다. 이에 반하여 언어학습을 촉진시키도록 언어입력을 조정해 해주는 대표적인 방법으로는 VanPatten의 언어입력처리방법이 있다.

2. VanPatten의 입력처리

언어입력처리방법은 강요성의 정도에서(degree of obtrusiveness)에 따른 의미중심 형태교수법의 분류에서 비교적 강요적인(obtrusive)형태에 속하는 언어입력이다(Doughty & Williams, 1998, p. 258). 강요성의 정도란 학습자가 형태에 집중하도록 얼마나 외부적인 노력이 주어지는 가를 의미한다. 입력처리의 구체적인 속성을 이해하기 위해서는 Doughty와 Williams(1998)의 의미중심 형태교수법 과제의 속성을 분류한 표(Doughty & Williams, 1998, p. 259)가 도움이 된다. 우선 Doughty와 Williams(1998)는 입력처리방법에서 두 단계로 나누어서 설명하고 있는데 수업과 언어처리과정이다. 수업은 학습자의 주의집중과 참여를 요하고 교사의 메타 언어적 설명이 추가되는 언어입력과 산출을 모두 포함하는 과정이라고 본다면 언어처리방법는 교사에 의한 것이되 산출을 배제하고 언어입력만으로 구성되고 메타 언어적 설명 없이 학습이 통합적으로 이루어지고 학습자의 주의집중과 참여를 요하는 방법이다.

VanPatten(1996)의 입력처리과제 구성의 기본이 되는 입력처리이론에 의하면, 언어입력이 처리되는 과정을 다음의 세 단계로 설명한다. 처음단계는 언어입력이 입수로 바뀌는 단계이다. 다음단계는 입수에서 학습자의 내적인 언어체계로 변환되는 과정이며, 마지막 단계는 언어발달체계에서 언어산출로 나타나는 과정이다. 각 단계마다 중요한 점은 전 단계의 모든 언어자료가 다음단계로 전환되는 것이 아니며 손실되는 자료가 있다는 사실이다. 따라서 각 단계별로 볼 때 입수를 촉진시키는 요소, 학습자의 언어체계 구성을 도와주는 요인, 언어산출 기제 등을 고려해야 한다.

그림 1
전통적인 문법지도(VanPatten, 1993)

언어입력	→	입수	→	언어발달체계	→	언어산출
					↑	
					중점화된 연습	

그림 2
입력에 초점을 둔 지도(VanPatten, 1993)

언어입력	→	입수	→	언어발달체계	→	산출
	↑					
처리기제						
	↑					
중점화된 연습						

VanPatten의 입력처리이론에서는 1단계인 언어입력이 입수로 변화되는 과정을 중점적으로 다루고 있다. 전통적인 문법지도(그림 1)는 3단계인 언어산출에 초점을 맞추고 있는데, 이는 학습자의 언어발달체계가 바뀌지 않은 상태에서 반복적인 문형연습이 계속되고 있어서 이러한 연습과정은 학습자의 언어체계와는 무관해서 학습 효과를 기대하기 어렵다고 보는 것이다. 따라서, 언어발달체계를 변화시키도록 1단계에서 언어입력을 조정해서 언어입력이 입수로 전환되는 가능성을 최대화시키는 것이 중요변수가 된다는 것이다(그림 2).

입력처리지도에는 학습자가 주어진 언어입력을 이해하는 과정에서 형태와 의미의 연결을 원활하게 해주는 기제와 전략을 포함하게 된다. 따라서 입력처리지도는 목표로 하는 문법지식을 입력함에 있어서 학습자의 주의를 집중하고 이해를 촉진할 수 있는 방법으로 입력중심인 동시에 의미중심으로 형태에 초점을 맞추는 지도방식이다. 즉 입력처리지도는 목표로 하는 언어형태와 형태가 지닌 의미와의 관계를 설명하고 처리하는 전략에 관한 정보를 제공해서 학습자가 입력에 주의를 기울여서 이해의 단서를 제공하는 것이다. 형태와 형태가 가진 의미와의 관계를 설명하는 지도방식은 체계화된 입력학습활동으로 수업은 의미중심으로 이루어지고 통제된 상황에서 입력에서 주어지는 언어형태를 학습자가 처리하도록 기회를 제공한다. 이 때 학습자가 자율적으로 주의 집중하도록 하는 것이 아니라 계속해서 형태와 의미의 연결이 원활하게 이루어지도록 도와준다(VanPatten, 1996)는 점에서 강요적인 의미중심 형태교수법형태로 분류된 것으로 볼 수 있다.

3. 입력처리과제 구성

입력처리과제의 구성은 답이 정해진 과제에서 시작해서 의견을 묻는 과제로 형

태로 구성하는 것이 이상적이나 학습자의 발달단계에 따라 의사소통가치가 낮은 잉여성가치를 가진 형태에 대해서도 주의 집중하도록 구성할 수 있다.

VanPatten과 동료들의 연구에 나타난 입력처리과제는 언어자료에 대한 형태와 의미의 연결을 구성하도록 구조화된 입력(structured input)을 설계하고 있다. 설계의 기본원리는 1) 한 번에 하나씩 가르치는 것으로 하되 2) 의미학습에 중점을 두고 3) 학습자가 입력 자료를 이용해서 과제를 해보도록 하며 4) 음성언어와 문자언어입력을 모두 사용하고 5) 문장에서 담화로 발전시켜나가도록 하며 6) 단어의 의미와 형태의 연결을 발달시켜 의미구조적인 역할을 할당하도록 학습자의 인지 언어적 기제를 고려하도록 한다(VanPatten, 1996).

구체적인 과제를 보면, VanPatten과 Cadierno(1993)의 연구에서는 스페인어의 어순과 목적어를 이해하는 양자택일의 선택적인 해석과제를 제시한다. 예를 들면, 제시된 스페인어 문장이 A) I call my sister. B) My sister calls me. 중 어느 것에 해당되는지를 점검하도록 해서 형태와 의미의 원할한 연계가 이루어지도록 점검하도록 되어있다. 동사의 어미에 집중하도록 구성된 VanPatten과 Cadierno(1993)의 후속 연구실험에서는 시제를 나타내는 부사를 언어자료에서 빼고 동사로만 시제를 구분할 수 있는 문장을 들려주고 시제를 구분하는 과제와 시제에 따른 문장을 학습자가 써보는 과제로 되어 있다. Cheng(1995)의 연구에서는 그림과 연결하는 과제를 구성하여 듣고 그림을 선택하는 과제를 구성하고 있다.

III. 연구 방법

본 연구는 입력처리방법을 사용하여 제시한 문법지도가 가지는 효과성을 2006년 1학기 본 연구 설계에 의한 수업을 수강한 48명의 학생을 대상으로 설문지 분석과 학기 중간과 학기말에 실시된 과제수행점수와 문법평가에 대한 점수를 분석함으로 알아보고자 했다.

1. 연구 대상

연구 대상자는 경기도의 4년제 대학교에서 영문법을 수강한 학생 48명을 대상으로 선정하였다. 해당학과에서 2학년 전공 선택으로 개설한 과목이나 2, 3, 4학년이 모두 포함되어 있으며 전공도 심리학, 아동학, 불어불문학, 컴퓨터공학에 이르기까지 다양하다. 수강학생을 사전검사 평균점을 기준으로 두 집단(G1, G2)으로 나누어 수준별로 다른 집단으로 비교 분석하였다.

연구 기간은 한 학기 16주 수업일정에서 2주차부터 7주까지 수업을 진행하고 8주차에 중간과제와 중간고사를 치르고 9주차에서 15주차까지 수업진행이 이루어지고 16주에 역시 기말과제와 기말고사를 치르는 과정까지 한 학기에 이른다.

2. 입력처리 수업 방법

본 연구에서 제시된 입력처리과제는 문법형태와 의미를 연계해서 가르치기 위한 수업으로, 문법의 형태의 변화로 인해 의미의 차이를 가져오는 문장을 대조적으로 제시하고 설명하는 방식으로 수업을 진행하였다. 수업의 구체적인 진행은 다음과 같은 순서로 진행되었다.

1) 문장 제시 단계

문장은 언어형태의 차이로 인해 의미상의 차이를 가져오는 대조적인 문장을 제시했다. 예를 들면, 재귀대명사와 대명사의 목적격의 차이는

a) He introduced himself
b) He introduced him.

재귀대명사와 상호대명사의 차이는

a) They talked to themselves.
b) They talked to each other. (Swan, 2005)

관사로 인한 의미상의 차이는

a) The students in the class come from many countries. One of.....Others from Algeria.(Azar, 2004)
b) The students in the class come from many countries. One of.....The others from Algeria.로 나타낼 수 있다.

2) 문장 설명 단계

문장 설명 단계는 전통적인 문법설명 단계보다 짧은 시간 안에 진행되었으며 간

단한 메타 언어적 설명과 그림으로 연결하는 방식을 사용하였다. 경우에 따라서는 대조되는 두 문장과 그림을 제시하는 것만으로 추가적인 설명이 필요치 않은 경우도 있었다.

3) 연습 문제

의미와 형태를 연결하는 과제를 통해서 학생들 나름대로의 구성한 가설을 검증해 보는 단계로 의미 중심적 연습문제가 제시된다. 의미 중심적 연습문제란 주로 문장수준에서 담화수준으로 제시되는 문제로 학생들에게 정확한 선택을 위한 충분한 의미 단서가 제공되어 있는 연습문제이다. 학생들은 일정한 시간동안 연습문제를 풀도록 시간이 주어졌는데 학생들에게 문맥에서 답을 유도하는 단서가 되는 것을 생각해 보고 찾아보도록 요구했다. 시간은 문제의 분량에 따라 10분 이내로 한정했고 곧바로 학생들이 답을 맞춰가는 확인단계로 이어졌다.

4) 피드백 단계

학습자의 내적인 학습과정에만 의존하는 긍정적인 피드백만으로 가능한 학습이론이 EFL 학습자에게 학습가능성을 제시하지 못함으로 학습자의 오류를 수정해주는 부정적인 패드백은 형태학습에서 타당성을 지닌 것으로 간주되고 있다(Long & Robiinson, 1998). 이에 본 연구에서는 피드백 단계에서 연습문제의 답을 학생들이 우선 제시하고 교사가 피드백을 주는 방식으로 진행되었다. 오답에 대해서는 적절한 추가적인 설명이 주어지고 정답이 경우에는 학생들에게 정답을 선택하게 된 이유를 설명하도록 요구해서 해당학생뿐 아니라 다른 학생들도 정답에 대한 정확한 이해와 설명에 집중하도록 했다.

3. 연구 도구

1) 사전, 중간, 기말 평가 문항

본 연구에서 사용된 사전 평가지는 영어능력시험에서 사용되는 문법문항으로 이 형식은 학생들에게 친숙해서 시험양식에 대한 부담감을 줄여줄 수 있으며 빈번히 출제되는 문법항목을 포함하고 있어 본 연구 이전에 학생들의 전반적인 문법능력을 알아보기 위한 도구로 사용하였다. 모두 20문제로 구성되어 있으며 동사(3), 접속사(2), 수동태(2), 명사(3), 부정사, 전치사(3), 분사, 주동일치(2), 형용사, 시제 등 전반

적인 문법사항을 포함하고 있다. 문항은 모두 객관식으로 점수는 20개 문항에 대해 40점 만점으로 채점하였다.

중간, 기말 시험은 학기 중에 진도에 포함된 문법내용으로 중간고사는 시제부분과 기말고사에는, 명사, 대명사, 주동일치, 관사, 조동사가 포함되어있다. 문항구성은 교재 'Understanding and using English grammar'에 제시된 형태로 1)시제에 맞춰 적절한 동사 형태로 변환 2) error correction 3) 문맥시제 맞게 영작 4) 접속사로 문장연결 로 구성되어 있다. 기말고사에서는 1)주동일치 2)관사채우기, 3)대명사로 변환 4)수량형용사 삽입 5)가산, 불가산명사구분 6)문맥에 맞춰 조동사 채우기가 포함되어 있었다. 전체 문항은 50문항으로 100점 만점으로 환산하였다.

2) 중간 기말, 입력처리 과제 평가지

입력처리 과제평가는 학기 중과 기말 두 차례에 걸쳐 실시되었는데, 실시된 평가문항은 학생들에게 문법형태에서 차이가 있는 두 문장을 제시한 후 의미적 차이를 우리말로 설명하도록 하였다. 문항은 각각 5문항으로 10점 만점으로 채점하였다. 학생들에게 모국어로 각 항목에 대한 자신들의 이해를 최대한 자세하게 설명하도록 요구해서 학생들의 답안에 관한 채점자의 주관적인 판단이 개입되지 않도록 하였다.

3) 설문지

본 연구는 학습자들의 문법 학습전략과 입력처리방법에 의한 문법입력효과를 알아보기 위한 목적으로 수업을 받은 학생들을 대상으로 설문지를 개발하여 사용하였다. 설문지는 두 부분으로 되어있는데 한 부분은 문법 학습전략에 관한 문항으로 다른 부분은 입력처리 지도방법에 관한 설문으로 구성되어있다.

설문 문항 중 학습책략 문항은 영어교육의 어휘학습 전략으로 개발되어 사용되고 있는 문항(한상호, 2003; Oxford, 1990; Park, 2001)을 기초로 문법학습에 적용가능한 학습전략 항목 15문항을 연구자가 선정하여 구성하였다. 15문항은 문법학습계획 전략(3문항), 문법공략 전략(5문항), 문법기억강화 전략(7문항)이다.

입력처리방법에 대한 설문으로는 우선 입력의 중요성을 질문하는 문항과 입력처리에 대한 방법에 대한, 이해도, 흥미도, 활용성, 문법기억기여도, 명시적 설명이 없이 문장제시에 대한 이해도, 활용성을 묻는 문항으로 이루어졌다. 척도는 1~5의 5단계의 리커트 척도를 사용하였으며 5점 만점으로 환산하였다.

표 1
연구도구의 신뢰도

구분		Crombach's alpha
문법능력평가시험	사전검사	.859
설문지	문법학습계획전략	.764
	문법공략전략	.671
	문법기억강화전략	.690
	입력처리방법	.825

전체 연구도구의 신뢰타당도는 대체적으로 높은 편으로 연구도구로 사용 분석하기에 문제가 없는 것으로 나타났다.

4. 자료 분석

사전 평가지를 채점하여 평균점수를 산출하고 평균점수를 기준으로 수준별 두집단 상,하 집단으로 분류하였다. 이는 학습전략사용에서의 상하집단간의 차이와 입력처리방법에 관한 이해도, 활용도, 흥미도에 있어서 유의미한 차이를 나타내는 가를 분석하기 위한 것이다. 설문지와 평가지의 자료분석을 위해 SPSS 10.00 윈도우버전이 사용되었다.

Ⅳ. 연구 결과 분석

1. 문법 학습전략 사용

1) 문법 학습계획 전략

문법학습계획 전략은 3가지의 항목, 학습목표, 학습방법, 학습시간으로 전략의 사용정도에 대해 각 항목별 평균점수를 산출한 결과에 의하면, 전반적인 학습계획전략사용은 학습목표항목(m1[2)]=3.91, m2=4.13)이 가장 높고 학습방법(m1=3.79, m2=3.67), 학습시간(m1=3.58, m2=3.38) 순으로 나타났다. 학습자는 문법을 향상시키기 위한 목표를 가지고 있으나 학습방법을 알아내려고 노력하고 구체적으로 시간을 들여서 학습하는 시간은 학습목표보다는 부족한 것으로 보인다.

2) m1: 상위집단의 평균점수 m2: 하위집단의 평균점수

집단별로 보면 각 항목별 통계적으로 유의미한 차이를 보이고는 있지 않아서 두 집단 모두 학습계획 전략 사용에 있어서 차이가 없다고 본다. 유의미한 차이는 아니지만 평균점수상으로 볼 때 하위집단의 학습목표설정이 상위집단보다 더 높은 편이나 학습방법이나 학습시간과 같은 학습의 구체적인 실천항목에서는 점차 떨어지는 것으로 나타났다. 이는 목표설정의 정도보다 실제적인 학습목표를 학습자가 자기의 학습으로 연결해서 학습방법이나 시간을 들여서 학습할 수 있는가가 학습능력을 결정하는 중요한 요소가 된다는 것을 알 수 있다.

2) 문법공략 전략

문법공략 전략은 새로운 문법사항에 대해 어떻게 학습자가 이해하고 접근해 가는가를 알아보고자 하는 전략으로 문맥을 활용하는 방법, 교사에게 질문하는 방법, 문법책을 참고하는 방법, 이전 규칙과 비교하는 방법, 무시하는 경우가 이에 해당된다.

항목별로 보면, 상위집단에서는 문맥활용-문법책-이전규칙-교사질문 순으로 하위집단은 문맥활용-이전규칙-문법책-교사질문 순으로 상위집단은 문법책을 많이 활용하고 있는 반면에 하위집단에서는 문법책의 활용도가 순위에서 낮은 편이다. 문법 공략전략에 있어서 두 집단은 문맥활용, 문법책, 교사질문에서 모두 유의미한 차이를 보였다. 상위집단의 학생들과 하위집단학생들은 문맥을 활용하는 정도나 문법책을 참고로 하고 교사에게 질문하는 정도에 있어 의미있는 차이를 보여주고 있다는 말이다. 이는 상위집단은 모르는 문법규칙에 대해 적극적 능동적으로 나름대로의 학습전략을 사용하고 있으나 하위집단은 이런 경우 공략전략 사용이 부족한 것으로 보인다.

3) 문법기억강화 전략

기억 전략은 문법학습에서 어떻게 해서 학습자가 문법규칙을 기억하려고 하는가를 알아보기 위한 전략이다. 6개의 항목으로 구성되어 있는데 이미지화. 이전규칙연관, 공식화, 소리내어 암기, 목록작성, 연습문제로 되어있다.

항목별분석에 의하면, 두 집단 모두 연습문제, 이전지식연관, 공식화, 이미지화. 소리내어 암기, 목록작성 순으로 나타났다. 여기에서 연습문제를 활용하는 경우(m1=4.63, m2=4.04)가 월등히 많은 편이고 상위집단의 경우는 이전지식과 연관해서 기억하는 전략(m1=3.88)도 많이 사용하고 있는 것으로 보인다. 어휘학습과는 달리 문법지식의 경우 대부분의 문법교재에서 목표문법의 공식을 소개하고 있어서 문법

규칙을 기억하기 위해 문법규칙을 공식화(m1=3.74, m2=3.08)해서 사용하는 것으로 보인다.

집단별로 평균점수를 보면 6개 항목 중 두 가지 전략에서 유의미한 차이를 보이고 있는데 이는 이전지식과의 연관전략과 연습문제전략의 사용이다. 이것은 상위집단이 연습문제를 통해 새로운 문법체계를 연습하고 익히고 기억하려는 경향이 강하다는 말이다. 자신들이 이해한 문법지식을 주어진 상황 안에서 활용할 수 있는지 확인하고 점검하며 실제 문장 안에서 사용되는 용법을 통해 기억하는 전략을 사용한다는 의미이다. 또한 상위집단은 새로운 문법규칙을 기억할 때 이전에 자신이 알고 있는 선행문법지식과 연관, 비교하여 기억하려고 한다는 점이 눈에 띤다. 학습자 자신이 목표언어에 대한 지식체계를 능동적으로 구성하는데 있어서 두 집단 간 차이가 나타났음을 보여주는 결과이다.

표 2
설문지 t 검정

		N	Mean	SD	t	Sig.
학습계획 전략	학습목표	24 24	3.92 4.13	1.10 .95	-.703	.486
	학습방법	24 24	3.79 3.67	1.06 1.01	.418	.678
	학습시간	24 24	3.58 3.38	1.02 1.06	.696	.490
공략 전략	**문맥활용**	**24 24**	**4.13 3.58**	**.74 .93**	**2.234**	**.030**
	문법책	**24 24**	**3.96 3.08**	**1.20 1.06**	**2.681**	**.010**
	교사질문	**24 24**	**3.39 2.63**	**1.20 1.10**	**2.292**	**.027**
	무시	**24 24**	**2.25 3.08**	**1.03 .88**	**-3.009**	**.004**
	이전규칙	24 24	3.71 3.13	1.12 .99	1.908	.063

기억강화 전략	이미지화	24 24	3.04 2.54	.95 .88	1.883	.066
	이전지식 연관	**24 24**	**3.88 3.21**	**.74 1.02**	**2.590**	**.013**
	공식화	24 24	3.74 3.08	.86 1.35	1.975	.054
	소리내어 암기	24 24	2.83 2.58	1.31 1.10	.717	.477
	목록작성	24 24	2.67 2.54	1.24 1.14	.363	.718
	연습문제	**24 24**	**4.63 4.04**	**.49 1.08**	**2.401**	**.020**

2. 입력처리에 대한 인식

입력처리에 대한 설문은 5개 항목으로 이해중요도, 이해정도, 흥미도, 기억기여도, 유용성으로 분류되어 있다. 이해중요도란 언어학습자가 언어입력과정에서 특정한 문법이 가지는 의미적 차이를 보여주는 언어입력과정이 중요하다고 보는 정도를 나타내는 것이다. 이해정도는 입력처리에 의한 문법제시를 실제 수업에서 얼마나 이해했는지, 흥미도는 얼마나 흥미를 느꼈는지, 기억기여도는 이러한 입력처리방법에 의한 문법구조 학습이 얼마나 기억에 남을 것인지, 유용성은 얼마나 실제 영어사용에서 유용할 것인지를 각각 알아보기 위한 것이다.

전반적인 평균점수로 보면(표 3), 입력처리에 대한 인식은 '그렇다'의 긍정적인 면으로 나타났다. 단 유용성(m1=3.83, m2=3.92)에서는 타 항목보다는 낮은 정도의 인식을 보여주고 있어 문법적 지식이 실제 영어사용에 유용하게 사용될 수 있을 지에 대한 인식은 다소 떨어진다. 이는 이제까지 문법지도가 의사소통 지도와는 따로 분리되어서 이루어졌고. 학생들은 문법지식이 영어사용과는 별개로 분리된 지식으로만 인식되고 있기 때문인 것으로 보인다.

상위집단의 경우 입력처리에 대한 각 항목별 점수가 상당히 높은 편으로 긍정적으로 받아들이고 있다. 두 집단 간 유의미한 차이는 입력처리에 대한 이해도에서만 나타났다. 상위집단의 경우 입력처리된 문법제시에 대해 상당히 높은 이해수준(m1=4.50)을 보이고 있어 이 방법이 학습자들에게 이해 가능한 입력방법으로 사용될 수 있다는 가능성을 보여준다.

표 3
입력처리에 대한 인식

		N	Mean	SD	t	Sig.
입력처리	이해중요도	24	4.46	.72	.560	.721
		24	4.38	.88		
	이해도	24	**4.50**	**.66**	**2.509**	**.016**
		24	**3.92**	**.93**		
	흥미도	24	4.39	.89	1.297	.201
		24	4.04	.95		
	기억기여도	24	4.33	.92	.647	.521
		24	4.17	.87		
	유용성	24	3.83	.92	-.291	.772
		24	3.92	1.06		

표 4
입력문장 제시

	N	Mean	SD	t	Sig.	
입력문장제시	이해도	24	3.50	.98	.303	.763
		24	3.42	.93		
	유용성	24	3.13	1.03	-.148	.883
		24	3.17	.92		

3. 명시적 설명에 대한 학습자의 인식

의미중심 형태교수법의 방법 중 명시적 문법설명에 대한 학습자들의 인식 즉 명시적 설명이 구조화된 입력과 더불어 주어지는 경우와 설명 없이 입력 처리된 문법문장을 제시하는 경우에 대해 이해가능성과 활용성에서 차이를 있는가에 대한 설문이 이루어졌다. 표 4의 분석결과를 표 3과 비교해 보면, 학생들은 의미의 차이를 나타내는 문장을 암시적으로 제시하는 것만으로 이해가능하다는 응답은 표 3에 나타난 본 연구에서 사용된 방식에 의한 이해도(m1=4.50, m2=3.92)보다 낮은 수준(m1=3.50, m2=3,42)로 나타나고 있어 학생들은 구조화된 입력 자료와 함께 명시적인 설명을 필요로 하고 그럴 경우 더 잘 이해할 수 있으며 활용할 수 있다고 응답했다.

본 연구결과를 입력처리과제와 더불어 명시적 방법과 암시적 방법에 대한 학습자의 이해도와 유용성에 차이가 있는지를 t검증을 통해 살펴보면 다음과 같다(표 5). 두 가지 경우에 대해 학습자들은 의미 있는 차이를 보여주고 있다. 즉 입력처리과젱와 함께 제공되는 명시적 설명과 암시적 방법에 대해 학습자 스스로는 이해가

능성과 유용성에 있어서 확실한 차이를 느끼고 있다. 명시적 설명과 구조화된 입력 자료를 사용하는 경우 이해가능성이 높은 반면, 의미의 차이를 보여주는 입력처리된 문장만을 제시하는 암시적인 방법에 대해서는 그보다 낮은 수준의 이해가능성만을 보여준다. 이는 물론 본 연구가 두 가지의 방법에 대한 실제적인 효과를 평가한 연구가 아니라 설문지 응답을 분석한 것으로 직접적인 학습의 효과성으로 보기에는 무리가 따르나, 구조화된 입력 자료와 함께 명시적인 방법을 학습자가 선호하고 학습에 도움이 되는 것으로 응답하고 있다. 이는 명시적방식이 문법수업의 전통적인 형식으로 학습자가 익숙한 방식이며 문법 강의를 수강하는 학생들이 모두 이를 기대하고 있는 것에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 학습자는 자신이 알고 있는 언어지식이라도 명시적 설명을 통해 확인하는 과정을 거치기를 원하는 것으로 자신의 목표언어에 대한 가설을 검증하는 단계에서 명시적 설명이 중요한 역할을 하고 있는 것으로 해석할 수 있고 이에 통한 학습효과성 또한 기대해 볼 수 있다.

표 5
명시적/암시적 방법에 대한 이해도와 유용성

	종류	Mean	SD	t	Sig.
이해도	명시적	4.21	.85		
	암시적	3.46	.95	-5.43	.000
유용성	명시적	3.88	.98		
	암시적	3.15	.97	-4.04	.000

4. 입력처리에 대한 인식과 학습효과

학생들이 입력처리에 대한 인식도에서의 차이가 나타나고 있는데 이러한 인식의 차이가 문법능력과 관계되는 입력처리과제나 평가점수의 차이로 연결되는지를 변수간의 상관관계 분석을 통해 기술하고자 한다(표 5).

1) 입력처리과제에 대한 인식과 문법과제

입력처리과제에 대한 인식과 과제수행점수의 관계에서 우선 중간입력처리과제의 경우, 입력 처리된 목표문법에 대한 이해정도와 중간과제점수와 유의미한 상관관계를 보여 주고 있다. 타 영역, 즉 흥미도, 기억에 기여하는 정도, 유용성과 중간입력과제 점수와는 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다.

한편 기말입력처리과제에서는 과제점수와 이해도, 흥미도, 기억기여도에 상관관

계를 나타냈다. 이는 시간이 지나면서 학생들이 입력처리과제에 익숙하게 되면서 인식정도가 실제적인 과제점수에도 영향을 미쳐서 나타난 것으로 보인다. 또는 이해도, 흥미도들이 실제점수로 나타나는 데 시차가 있는 것으로 일반적으로 학습자의 지식체계가 내재화되는 과정에서 시간이 필요한 것으로 보기 때문이다.

2) 입력처리과제에 대한 인식과 문법시험

일반적인 문법평가 중 중간점수에서는 이해도와 흥미도에서만 상관관계를 보이고 있으며 기억기여도나 유용성항목은 유의미한 상관관계가 나타나지 않는 것으로 분석되었다. 기말점수는 이해도, 흥미도, 기억기여도 순으로 유의미한 상관관계를 보이고 있어 과제수행점수와 유사한 양상을 보이고 있으나 시험양식이 문법과제보다 다양하고 목표로 하는 여러 가지의 문법구조가 포함되어 있어서 상관계수는 문법과제보다 낮은 수준으로 나타난 것으로 보인다.

표 5
상관관계 분석

	이해 중요도	이해도	흥미도	기억기여	유용성	중간과제	기말과제	중간시험	기말시험
이해 중요도	1								
이해도		1	.813**	.776**	.364*	.318*	.576**	.542**	.574**
흥미도		.813**	1	.898**	.524**	.218	.528**	.406**	.492**
기억기여		.776**		1	.525**	.108	.439**	.265	.366**
유용성					1	-.029	.085	-.023	.182
중간과제						1	.602**	.793**	.619**
기말과제							1	.710**	.831**
중간시험								1	.840**
기말시험									1

Ⅴ. 결론

본 연구는 문법을 학습하기 위해 학습자는 어떤 종류의 학습전략을 사용하고 있는지를 알아보고, 의미중심 형태교수법의 한 형태로 언급되는 입력처리 과제를 제시하고 이에 대한 효과를 알아보기 위한 연구로 영문법을 수강한 학생들을 대상으

로 학습전략의 사용과 입력처리 과제를 통한 문법학습 가능성을 알아보고자 하였다.

본 연구의 결과, 다른 영역의 학습전략과 마찬가지로 문법학습 전략의 활용이 하위집단에 비해 상위집단이 많은 편이고 특히 문법공략 전략과 기억전략이 특히 빈번한 편이다. 상위집단 학생들은 교사에게 질문하거나 문법책을 참고하거나, 문맥을 활용하는 전략에서 차이를 보이고 있어 외국어 학습체계를 구성해가는 능동적이고 적극적인 전략을 사용하는 것으로 보인다. 문법기억 전략에서는 연습문제활용 전략이 상위집단의 최우선적인 전략으로 자신들이 이해정도를 확인하고 점검하는 과정을 택하고 있는 것이다. 선행문법지식과의 연관성을 파악하는 전략도 EFL 학습자의 중간언어를 구성해 가는 창의적인 과정으로 상의집단이 여기에 더욱 참여하고 있다는 의미이다.

입력처리방법과 학습능력과의 관계를 보면 중간 문법과제나 문법시험의 경우는 의미이해정도에 따른 학습능력의 효과가 나타난 반면에 기말과제나 시험은 이해도, 흥미도, 기억기여도로 더 확대된 가능성을 보여준다. 이는 일반적인 교수방법론의 도입과 효과가 시차적으로 효과를 나타내는 것이기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

의사소통교수법에서 문법지도의 필요성을 논의하는 단계는 이미 지났으며 이제는 방법론에 관한 논의로 접어들었음을 Lee, H(2005)가 지적하고 있다. 이에 입력을 구조화해서 학습자의 주의를 집중하도록 구성된 과제를 제시하고 이에 대한 의미와 형태를 연결하도록 도와주는 입력처리방법에 의한 문법지도가 학습자의 긍정적인 인식과 학습능력에 대한 가능성을 제시하고 있는 효과적인 방법 중 하나로 학습자가 인식하고 있는 것으로 나타난 본 연구결과를 토대를 볼 때, 앞으로 이에 대한 지도방안을 개발하고 시도해야 할 것이다. 또한 학습자가 인식한 이해도와 효과와의 상관관계를 비추어 볼 때 이해정도가 떨어지는 학습자를 위해서 상위학습자와 동일한 수준의 이해도를 높이기 위한 구조화된 입력 자료의 개발과 선별이 이루어진다면 그에 따른 학습가능성도 기대할 수 있을 것으로 여겨진다.

참 고 문 헌

박혜숙. (2001). 문법의식향상을 통한 영어 관사 습득. *영어교육, 56*(2), 383-402.

한상호. (2003). 대학생의 영어어휘능력과 어휘학습전략의 상관관계. *영어교육연구 15*(1), 239-269.

Aza, B. (2004). *Understanding and using English grammar*. NY: Longman.

Cheng, A. (1995). *Grammar instruction and input processing: The acquisition of*

Spanish ser and estar. Unpublished doctoral thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.

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.

Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning, 51 Supplement, 1*, 1-46.

Gass, S. (1980). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning, 27*(2), 327-344.

Guilloteaux, M. (2001). Psychological verbs: comprehensive based vs. production based grammar instruction. *English Teaching, 56*(4), 93-112.

Hwang, Jong-Bai. (1999). L2 acquisition of English unaccusative verbs under implicit and explicit learning conditions. *English Teaching*, *54*(4), 145-176.

Hwang, Jong-Bai. (2001). Focus on form and the L2 learning of English unaccusative verbs. *English Teaching*, *56*(3), 111-133.

Kang, Dong-Ho. (2004). The differential effects of focus-on-form instructions on EFL learners' grammar learning. *English Language Teaching*, *16*(1), 29-53.

Kim, Boram. (2002). The role of focus on form in the EFL classroom setting: Looking into recast and CR tasks. *English Teaching*, *57*(4), 267-296.

Lee, Hwa-ja. (2005). A comparative study on the awareness of grammar instructional approach by EFL teachers and learners. *English Teaching*, *60*(1), *69-96.*

Lee, Kang-Sub. (2002). The renaissance in formal grammar instruction and grammar consciousness raising tasks. *English Teaching*, *57*(3), 215-238

Long, M., & Robinson, P. (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.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teachers should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Park, J. U. (2001). Korean EFL learners' vocabulary learning strategies. *English Teaching*, *56*(4), 3-30.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible

input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). MA: Heinle & Heinle Publisher.

Swan, M. (2005). *Practical English usage.* Oxford: Oxford University Press.

VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, *26*(4), 435-450.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction.* Norwood. NJ: Ablex.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, *15*(2), 225-243.

부 록

	성별	
	학년	
	전공은	
	나의 영어실력은	
1	문법을 향상시키기 위한 목표를 가지고 있다.	1 2 3 4 5
2	문법을 향상시키기 위한 방법을 알아내려고 노력한다.	1 2 3 4 5
3	문법을 학습하는 시간을 충분히 가지려고 한다.	1 2 3 4 5
4	모르는 문법규칙에 대해 문맥을 통해 의미를 추측한다.	1 2 3 4 5
5	모르는문법규칙에 대해 교사에게 질문한다.	1 2 3 4 5
6	모르는 문법규칙에 대해 문법책을 찾아본다.	1 2 3 4 5
7	모르는 문법규칙에 대해 이전에 알고 있는 문법규칙과 비교해서 이해하려고 노력한다.	1 2 3 4 5
8	모르는 문법규칙에 대해 무시하거나 그냥 지나친다.	1 2 3 4 5
9	새로운 문법규칙을 머릿속에서 이미지화하면서 학습한다.	1 2 3 4 5
10	새로운 문법규칙을 학습할 때 기존의 문법지식을 연관하여 기억 학습한다.	1 2 3 4 5
11	새로운 문법규칙을 나름대로 공식을 만들거나 교사나 문법책에서 제시하는 방식으로 공식화시켜서 암기 학습한다.	1 2 3 4 5
12	새로운 문법규칙을 소리 내어 암기하며 학습한다.	1 2 3 4 5
13	새로운 문법규칙을 목록을 작성하여 암기 학습한다.	1 2 3 4 5
14	새로운 문법규칙을 연습문제를 풀어보면서 기억 학습한다.	1 2 3 4 5

15	독해할 때 이미 알고 있는 문법지식을 활용한다.	1 2 3 4 5
16	독해구문에서 이해되지 않는 부분이 있을 경우 문법지식을 활용한다.	1 2 3 4 5
17	문법규칙을 잘 기억하기 위해서는 연습문제를 풀어보는 게 중요하다.	1 2 3 4 5
18	문법규칙을 잘 기억하기 위해서는 처음 이해과정이 중요하다.	1 2 3 4 5
19	의미의 차이를 보여주는 문법 설명으로 문법의미를 정확하게 알 수 있다.	1 2 3 4 5
20	의미의 차이를 보여주는 문법 설명에 흥미를 느낀다.	1 2 3 4 5
21	의미의 차이를 보여주는 문법 설명이 문법규칙을 기억하는 데 도움이 될 것이다.	1 2 3 4 5
22	의미의 차이를 보여주는 문법이 포함된 문장을 제시하는 것으로 문법규칙 이해가 가능하다.	1 2 3 4 5
23	의미의 차이를 보여주는 문법이 포함된 문장을 제시하는 것으로만 문법규칙을 사용할 수 있을 것이다.	1 2 3 4 5
24	의미의 차이를 보여주는 문법 설명이 실제 영어사용에서 유용할 것이다.	1 2 3 4 5

예시 언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): College

황선유
한경대학교 영어학과
456-749 경기도 안성시 석정동 67번지
137-042 서울시 서초구 반포2동 한신3차 22-702
Tel: (02) 593-2823
Email: syoohw@yahoo.co.kr

Received in July. 2006
Reviewed by Aug. 2006
Revised version received in Sept. 2006