

형태 초점 교수법의 명시성이 중국어 과거 표현 학습에 미치는 실험 연구*

- 명시적 규칙 설명 집단과 의식 상승 과제 집단을 중심으로

정소영** · 홍의***

목 차

1. 서론
2. 이론적 배경과 선행연구
 - 2.1 명시성과 암시성
 - 2.2 입력기법과 출력기법
 - 2.3 명시적 규칙 설명과 의식 상승 과제
3. 연구 방법
 - 3.1 실험 정보
 - 3.2 실험 방법
4. 연구 결과
 - 4.1 독립표본 t검정 결과
 - 4.2 대응표본 t검정 결과
5. 결론

국문초록

본 연구는 형태 초점 교수법의 기법인 명시적 규칙 설명과 의식 상승 과제가 한국인 학습자들의 중국어 과거 표현 학습에 어떠한 영향을 미치는 지에 대해서 알아 보기 위해 설계되었다. 이를 위하여 두 개의 분반으로 나누고 사전 테스트를 실시하여

* 이 논문은 2020년도 광운대학교 교내학술연구비 지원에 의해 연구되었음.

** 광운대학교 동북아문화산업학부 교수(제1저자)

*** 광운대학교 국제통상학부 교수(교신저자)

동질한 집단인지 확인하였고, A집단은 명시적 규칙 설명을 사용하여, B집단은 의식 상승 과제 기법을 사용하여 중국어 과거 표현에 대해서 수업을 하였다. 결과, 두 집단의 차이는 많지 않았지만, 심리동사와 관련된 항목에서 A집단의 평균이 유의미하게 높았다. 또한 이 교수법의 효과를 알아보기 위하여 대응표본 t검정을 실시한 결과, 두 집단 모두 평균에 유의한 차이가 나타났다.

키워드: 형태초점교수법, 입력, 출력, 명시성, 명시적 규칙 설명, 의식 상승 과제

1. 서론

형태초점 교수법(FonF: Focus on Form)이란 전통시기 문법 중심교수법과 유창성만을 중시하던 의사소통 초기 모델의 한계점을 인식하고 이를 보완한 교수법으로, 유창한 의사소통의 학습과 습득에서 문법적 정확성을 중시한다.

즉, 원활하고 유창한 의사소통이라는 본 목적을 달성하면서도 문법적 정확성을 학습, 습득시키는 교수법으로, 이미 영어교육과 한국어 교육학계에서는 활발한 논의와 실험이 이루어지고 있으나, 중국어 교육학계에서는 이에 관한 실험 연구가 아예 전무한 실정이다.

본 연구는 형태초점 교수법에서 명시성(explicitness)이 다른 두 기법을 이용하여 한국인 학습자들이 현대 중국어 과거 표현 학습 시, 미치는 효과에 대해 비교하고자 한다. 영어교육과 한국어 교육학계의 많은 연구에서는 여전히 명시적 지도와 암시적 지도의 효과에 대해서 의견이 분분하다.

본 연구는 2021년 제 1학기 블렌디드 러닝방식으로 진행되었다. 한 시간은 off line이고, 한 시간은 on line으로 진행되어서, 암시적 지도방식은 방법상 최대한의 효과를 끌어내기에는 한계가 있다고 판단되어, 두 집단 모두 명시적 수준으로 지도해 보기로 하였다.

본 연구는 명시적 수준이 다른 두 기법의 정도에 따라 학습효과의 차이가 나타나는 지에 관하여 실험하고 분석하였는데, 명시성 수준이 다른 (1)명시적

규칙 설명(Explicit Rule Explanation) 집단과 (2)의식상승과제기법 (Consciousness-raising Tasks) 집단으로 나누어 학생들에게 중국어 과거 표현¹⁾ 학습을 가르치고, 학생들의 사후테스트를 통해 각 기법의 효과가 어떠한지 알아보기 위해 독립표본 t검정과 대응표본 t검정을 실시하였다.

실험은 2021년 제 1학기에 진행되었으며, 학기 첫 날 사전테스트를 진행하고, 명시적 규칙 설명 집단과 의식상승과제 집단으로 나누어 과거 표현방식들을 학습시킨 후, 별도의 시험 공지 없이 학습 완료 다음 주에 사후 테스트를 실시하였다.

2. 이론적 배경과 선행 연구

2.1 명시성(explicitness)과 암시성(implicitness)

Hslutjin(1995)은 명시적 지도는 입력된 정보의 규칙성 유무를 발견하고, 규칙이 있는 경우 규칙성에 관한 개념을 정리하는 의식적 의도를 가진 입력 과정이라고 보았다. 즉, 교사가 학습에 관여하는 과정이라고 할 수 있으며, 교사가 학습자들에게 목표 언어 형태를 의도적으로 학습시키는 과정이라고 볼 수 있다.

이에 반해 암시성이란, 학습자들에게 목표 언어 환경을 만들어 주어, 스스로 습득하게 유도하는 과정이라고 할 수 있는데, 예를 들면 목표 언어가 풍부한 텍스트 자료를 제시한 후, 그 자료를 통해서 학습자들 스스로 목표 언어

1) 본 연구는 ‘了’가 과거시제인지, 완료상표지인지에 관하여는 논의하지 않기로 한다. 20세기 후반부터 이미 ‘了’는 과거시제 표지이기도 한다는 연구들이 많이 대두되었고, 지금은 ‘了’를 어떻게 가르칠 것인가에 관한 논의도 활발하다. 본 연구는 『중국어 문법노트(2021)』에 따라 동작동사 술어와 비동작 술어가 각각 어떻게 과거를 표현하는지에 관하여 학습시켰다. 다만 상표지와 상적표지가 있을 때 ‘了’를 쓸 수 없다는 것은 텍스트에도 나와있지 않고, 학습단계에도 적절하지 않아서 학습시키지 않았다.

형태를 습득하는 과정이다.

명시적 및 암시적 지도에는 어휘, 통사, 발음 분야에 전반적으로 거쳐 많은 실험 연구들이 진행되었다.

이은혜, 박매란(2018)에서는 수용적 어휘지식을 향상시키기 위해서는 명시적이거나 암시적인 어휘학습법 모두가 효과적이라고 추론할 수 있지만 생산적 어휘 지식을 측정하였던 문장구성 평가에서는 명시적인 집단만 유의미한 통계값을 나타내었다고 하였다. 이처럼 어휘 교육을 명시성과 관련하여 실험한 연구로는 Ellis(1997)가 있는데, 어휘의 의미와 형태를 이해시키기 위해서는 명시적 지도 방법을 거쳐야 한다고 말한 바 있다. 또한 비단 어휘 뿐 아니라, 복잡한 규칙에 대해서도 암시적 학습 보다 명시적 교수가 효과적이고, 이때 예들이 함께 제시되었을 때 가장 효과적이라고 하였다. 하지만 명시적 지도가 효과적이라는 것에 대해서는 의견이 분분하다.²⁾ 이처럼 개별연구에서도 관련 연구가 진행되었지만, 메타분석에서도 이에 관한 연구가 많이 진행되었다.

Norris and Ortega(2000)는 49개의 실험 연구를 메타 분석하여 명시적 및 암시적 문법지도가 외국어 학습에 미치는 영향을 비교하였는데, 이 연구에서는 목표 언어 형태가 많이 포함된 풍부한 입력자료를 읽거나 목표 언어 형태가 포함된 문장들을 외우도록 하는 실험 처치를 암시적 교수법으로 정의하였다. 반면, 상위언어적 설명이나 출력 연습은 명시적 교수법으로 구분하였다. 메타분석 결과에 따르면 명시적 교수법이 암시적 교수법보다 언어 형태 학습에 더욱 효과적인 것으로 나타났다³⁾.

백재과(2020) 역시, 한국어 문법 교육에서 형태 초점 교수의 전체 효과 크기는 얼마인지, 명시적 형태 초점 교수와 암시적 형태 초점 교수의 효과 크기와 차이는 얼마이며, 차이는 어떠한지, 형태 초점 교수의 효과 크기에 영향을 주는 조절 변인은 무엇이며, 그 크기는 어떠한지에 대해서 메타분석을 실시하였다. 결과, 암시적 형태 초점 교수의 효과 크기는 .497(.268~.689)로 중간 효

2) Loewen(2011) 참조

3) 조윤경(2019)에서 재인용

과 크기를 가지는 것으로 분석되었고, 명시적 형태 초점 교수의 효과 크기는 .965(.781~1.149)로 더 크게 나타났고, 이 둘의 차이는 유의하였다($p < .05$). 조절 변인은 숙달도와 학급 인원수가 학습효과에 영향을 주는 변인으로 나타났고($p < .05$), 처치 기간, 처치 횟수, 처치 집중도 요인은 형태 초점 교수의 효과 크기에 영향을 주지 못하는 것으로 드러났다.

위와 같이 메타분석에서 명시적 지도가 암시적 지도보다 효과적이라고 보이는 듯 하지만, Hulstijn and De Graff(1994)에 따르면, 간단한 언어 형태의 규칙들은 명시적 교수법이 효과적이고, 복잡한 언어형태는 암시적 교수법이 효과적이라는 결과가 나타나기도 하였으며, 하미령(2012)도 중급 학습자를 대상으로 명시적 교수와 암시적 교수의 효과를 비교하는 실험에서 둘의 통계적 차이는 유의하지 않다고 한 것을 보면, 교사가 선택할 수 있는 교수 기법은 암시적 방법에서 명시적 방법의 연속선상에 있으며, 언어 형태의 특성, 학습과정, 학습자의 수준을 종합적으로 고려하여 교사가 선택할 수 있는 유동적 개념으로 볼 수 있다.⁴⁾

2.2 입력(input)기법과 출력(output)기법

입력과 출력기법은 명시성, 암시성과는 또 다른 개념이다.

입력기법을 이용하여 암시적으로 지도할 수도 있고, 출력기법으로 명시적 지도를 할 수도 있다.

암시적 지도의 대표적인 입력기법으로는 입력홍수(Input Flood)를 들 수 있다. 입력홍수는 입력자료가 풍부한 텍스트를 학습자들에게 제공하여, 목표 언어를 충분히 노출시켜서 학습자들이 자연스럽게 습득하게 하는 방법이다. 예를 들면 ‘了’에 관한 수업 시, 다음과 같은 자료를 제시하는 것이다.

4) 윤순일·정소영(2021)

這個學期我選了七門課。我學中文已經學了一年了，但是還是覺得很難，所以這次又選了中文課。今天上午，我有空兒，在圖書館電腦上查資料了。晚上跟朋友去電影院看了一場電影，從電影院出來，我們一起吃了炸雞，喝了啤酒⁵⁾。

학생들은 조를 나누어, 이 자료들과 유사한 수많은 자료들을 같이 보면서 ‘了’의 위치와 용법에 관해서 자연스럽게 습득하게 된다.

이에 반해 입력강화(input enhancement)는 명시성을 갖춘 지도법이다. 입력강화는 시각적 입력강화(선이나 화살표로 문장구성을 도식화하여 학생들에게 제시), 청각적 입력강화(강세나 억양을 달리하거나 반복하여 말하기를 통해서 언어형태를 학생들에게 의식적으로 학습하게 만들), 문자적 입력강화(목표 언어 형태의 글자 크기나 모양, 색을 강조하여 학습자들이 의도적으로 학습하게 함)가 있는데, 위의 텍스트를 입력강화를 사용하면 다음과 같다.

這個學期我選了七門課。我學中文已經學了一年了，但是還是覺得很難，所以這次又選了中文課。今天上午，我有空兒，在圖書館電腦上查資料了。晚上跟朋友去電影院看了一場電影，從電影院出來，我們一起吃了炸雞，喝了啤酒。

즉, ‘了’를 글자 크기와 진하기를 이용하여 강조하고, 이러한 텍스트를 제공하면서 목적어와 문장의 논리구조에 따라 위치가 달라짐을 설명하는 것이다. 이렇게 학습자들에게 의식적으로 학습시키는 방식은 명시적인 지도 방법이다.

영어 교육학과 한국어 교육학계에서는 입력중심 기법과 출력중심 기법으로도 많은 실험 연구가 진행되었다. 이 역시 명시적, 암시적 지도법과 같이 어떤 기법이 더욱 효과적이라는 것에 대해서는 의견이 분분하다. VanPatten (1996)은 입력중심 기법이 출력 중심기법보다 더욱 효과적이라고 하였고, 박신향 & 조윤경(2013)은 이 둘이 유의미한 차이가 없다고 주장하였다. 이에

5) 『중국어 작문포인트(2918:45)』에서 예문 사용

대해서 Yang(2004)은 실험 설계의 방법에서 연구 결과에 차이가 생긴다고 지적한 바 있는데, 즉, 어떤 기법을 더 정교하게 설계하느냐에 따라서 학습자들의 학습효과에 차이가 나타날 뿐이어서, 입력중심 기법에서 학생들의 인지적 수준을 출력중심 기법과 비슷한 수준으로 끌어 올리면 이 두기법은 별 차이가 없다고 본 것이다⁶⁾.

본 연구는 이에 동의하며, 출력 중심인 의식상승과제 기법으로 수업을 한 집단은 마지막에 조별로 발표한 작문의 문법적 오류를 명시적 지도법으로 정정해주는 시간을 가졌다.

2.3 명시적 규칙 설명과 의식 상승 과제

형태초점 교수법에는 많은 기법들이 있지만 편폭의 제한으로 본 연구에서 실험한 기법들만을 소개하기로 한다.

명시적 규칙 설명(Explicit Rule Explanation)이란, 의사소통의 텍스트 안에서 필요한 문법 규칙을 연역적으로 설명하는 것이다. 이것이 전통적 문법 중심 교수법과 다른 점은, 해당 목표 사항의 전반적인 규칙을 모두 설명하는 것이 아니라 의사소통에서의 정확성을 기하기 위하여 본문에 나온 문법 현상만을 설명한다는 것이다⁷⁾.

의식 상승 과제(Consciousness-raising Tasks)란 학습자들이 목표 언어의 문장들을 가지고 조별로 활동을 하면서, 그 규칙들을 발견하도록 유도하는 방법이다. 의식 고양(Consciousness raising)로도 사용되는데, 이 용어는 Rutherford와 Sharwood Smith(1985)에 의해서 처음 사용되었고, 학습자가 특정 목표 언어 형태에 대한 인식을 높이는 것을 의미한다(Fotos,1993:386)⁸⁾.

6) 학습자들이 지문을 읽은 후, 내용을 보지 않고 독해문제를 풀도록 유도하였는데, 이러한 과정을 통해 학습자들은 지문을 읽을 때 인지적 활동이 증가할 수 밖에 없다.

7) Long(1991)은 명시성은 전통적인 문법 교수와는 달라야 하고, 의사 소통시 문제가 되는 문법 현상만을 지도해야 한다고 하였다.

Rutherford(1987)는 학습자가 의식고양과제를 통해 주어진 입력자료를 검토하고 유의미한 협상과정을 진행하면서 영어규칙을 스스로 형성하는 것은 학습자의 인지적 능력뿐 아니라 자신감 향상에도 도움이 되는 일이라고 하였는데⁹⁾ 이와 관련된 연구는 다음과 같다.

곽새롬, 이소현(2020)은 ‘-다’체는 명시적인 문법 지식을 학습한 이후에도 학습자들이 사용에 어려움을 느끼며 잦은 오류를 보이는 문법 항목으로서, 교사 주도의 제시를 통해 수동적으로 받아들이도록 하는 것보다 학습자가 능동적으로 규칙을 인식하도록 하는 것이 정확한 이해와 산출에 도움이 될 것으로 보고, 국내 대학 부설 한국어 교육기관 및 국립국어원에서 개발하여 사용 중인 교재 7종을 분석하여 이를 토대로 의식 고양 과제 활동에 적용할 교육 단계, 주제, 활동 내용을 선정하였다. 문법 지식의 효율적인 획득과 정확한 산출을 도모하기 위하여 ‘문제 관찰하기’, ‘가설 형성하기’, ‘문법 규칙 만들기’, ‘정리하기’, ‘연습 및 산출하기’의 총 5단계로 이루어진 구체적인 수업 활동의 예를 제시하였다.

박혜경(2015)은 영어권 계승어 학습자의 한국어 맞춤법 능력 향상을 위한 교육 방안으로 ‘의식 고양 과제’ 활용 방안을 제안하였다. 영어권 계승어 학습자들의 표기 오류 원인은 어휘, 문법, 발음 영역에서 복합적으로 나타나고 있었으며 철자 오류를 개선하기 위해서는 명시적 교수 방법의 적용이 필요하다고 보고, 의식 고양 과제를 활용하여 학습자가 스스로 한국어 맞춤법 형태에 주목하고, 자기 주도적으로 문제를 해결해 나갈 수 있는 방안을 마련하고자 하였다. 이를 위해 과제의 모형은 ‘관찰하기, 가설 세우기, 문제 해결하기, 정리하기, 연습 및 확인하기’ 단계로 구성하고 계승어 학습자에게 취약한 한국어 맞춤법 정보를 토대로 실제 과제를 개발하여 제시하였다

정윤정(2014)은 입력 강화와 의식 고양 과제 기법을 이용하여, 한국어 연결어미 ‘느라고’를 연구하였는데, 입력 강화 기법 집단과 의식 고양 과제 기법

8) 정윤정(2014:14)에서 재인용

9) 이유정(2018:37)에서 재인용

집단 간의 평균은 의식 고양 과제 집단이 약간 높게 나타났으나 그 차이가 유의미하지는 않았다. 입력 강화 집단과 의식 고양 과제 집단 모두 사후 시험 결과 상위 집단 학습자들의 성적이 하위 집단의 학습자들보다 더 우수하게 나타났고, 이는 이것은 형태 초점 의사소통 교수 방법은 숙달도 상위 집단의 학습자들에게 더 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다고 하였다. 하위 집단의 경우에는 입력 강화의 수업을 받은 학습자들과 문법 의식 고양 과제 수업을 받은 학습자들의 사후 시험 결과에 차이가 없었지만, 상위 집단의 경우 의식 고양 과제 집단의 평균 점수가 더 높게 나타났다. 학생들의 인지적 활동이 학습효과와 연관성이 있음을 보여주는 결과라 할 수 있다.

조윤경(2019)은 대학생 학습자를 명시적 수준이 다른 의식 상승 과제 집단, 명시적 규칙 설명 집단, 입력 강화 집단으로 나누어 각각 가정법 과거완료 구문을 지도하였는데, 이 중에서 의식 상승 과제 집단이 가장 효과적이라고 분석한 바 있다.

사실 의식 상승 과제는 의사소통 초기 모델인 과업중심 지도법의 확장 개념으로 우리에게 낯설지 않은 개념이다. 다만 학생들 스스로 문법 규칙을 인지할 수 있는 지도를 하기 위해, 해당 문법 규칙이 잘, 그리고 많이 드러나는 텍스트와 이것들이 적절히 구성된 과제를 사용하는 것이 효과적이라고 할 수 있다.

3. 연구 방법

3.1 실험 정보

본 연구는 서울 소재 대학교에서 2021년 1학기에 전공 필수 수업으로 회화 수업을 듣는 52명의 학생들을 두 반반으로 나누어 진행하였다¹⁰⁾.

10) 코딩 시, A반 26명 중 중국거주 경험이 있는 학생 4명을 제외하였고, B반 26명 중 계속 결석을 한 상태에서 사후테스트만 임한 학생 1명을 제외하였다.

각각의 분반은 명시적 규칙 설명 집단(n=22)과 의식 상승 과제 집단(n=25)이고, 2학년 수업이다. 2학년 학생들이 가장 많았지만, 필수 수업이라 반드시 수강해야 하는 3,4학년들도 있어서 중국어 실력에 관한 사전 테스트를 실시하였다.

사전 테스트는 중국어의 각종 문법 현상을 묻는 문제로 괄호 넣기와 중작 문제로 구성하였고, 중작 문제는 실사(實詞)는 제시하고, 문법 형태의 허사(虛詞)만을 묻는 형태로 출제하였다. 총 40문항으로 각 1점씩 배당하고, 맞으면 1점, 틀리면 0점으로 처리하였다.

두 집단이 유사한 수준의 중국어 지식을 가지고 있는지 검증하기 위해 독립표본 t검정을 실시하였는데, 분석 결과 두 반은 중국어 실력에 있어서 유의한 차이는 나타나지 않았고, 평균 결과를 보면 하위 집단이라고 보아도 무방하다. 아래의 표는 두 실험 집단이 실험 처치가 제공되기 전에 유사한 수준의 중국어 사전 지식을 가지고 있음을 시사한다.

〈표 1〉 사전테스트 결과

구 분	사전테스트 결과			t(p)	
	N	M	SD		
반	A반	22	3.32	2.081	.302(0.764)
	B반	25	3.08	2.613	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

3.2 실험 방법

위와 같이 유사한 중국어 실력을 가지고 있는 두 집단을 명시적 규칙 설명 집단과 의식 상승 과제 집단으로 나누고, 모두 명시적 지도를 기반으로 중국어에서의 과거 표현 방법에 관한 수업을 진행하였다.

수업은 모두 3주에 걸쳐 진행되었고, 이와 관련된 수업이 끝난 후 공지 없이 사후테스트를 실시하였다. 수업방식은 다음과 같다.

두 반 모두 블렌디드 수업방식을 채택하였는데, 온라인의 경우 A반(명시적 규칙 설명 집단)은 텍스트에 나오는 ‘了’와 과거 표현 문법 현상을 설명하였고, B반(의식 상승 과제 집단)의 경우 입력강화 없이 본문 그대로의 텍스트를 설명하고 해석하는 방식을 채택하였다. 그 후 오프라인에서는 A반은 짝을 지어 본문 텍스트를 가지고 연습을 하고 질문을 받는 방식을, B반은 4인 1조로 나누고 조별로 과제를 수행하고 그 중 한 명이 나와서 발표를 하는 방식을 채택하였다. A반은 교사가 돌아다니며 오류를 수정해주는 방식을, B반은 최종 발표를 듣고 오류를 수정해주는 방식을 채택하였다.

A반은 해당 언어의 목표 형태인 ‘了’를 비롯한 과거 표현 문법 규칙에 대한 명시적인 설명을 on line을 통해 제공 받았고, off line 수업시 학습자들에게 규칙과 더불어 예문을 다시 요약하여 설명하였으며, 짝을 지어 본문을 읽고 회화 연습을 하고, 교재에 나온 문제들을 풀었다. B반은 on line을 통해 본문에 대한 학습이 이루어졌으며, off line을 통해 조별로 별도로 제공 받은 지문을 읽으면서 ‘了’를 비롯한 과거 표현 문법 규칙을 의식하면서 질문에 답하는 형태로 지문의 요지를 파악하도록 요청하였다. 그리고 마지막에 조별로 한 학생이 앞에 나와서 조에서 수행한 과제를 발표하였고, 이때 발생하는 오류에 대해서 교사가 즉시 수정해주었다.

본문은 ‘了’의 다양한 용법과 과거 표현 방식에 관한 것이었고, B반에게 별도로 제공된 과제의 일부는 다음과 같다. 같은 질문을 지문에 의거해서 한 번, 실제 경험에 의거해서 한 번 대답하도록 하였다.

這個學期我選了七門課。我學中文已經學了一年了，但是還是覺得很難，所以這次又選了中文課。今天上午，我有空兒，在圖書館電腦上查資料了。晚上跟朋友去電影院看了一場電影，從電影院出來，我們一起吃了炸雞，喝了啤酒。我最近心情有点不好，但今天跟朋友見了面以後，覺得特別開心。

(問)

- 1) 這個學期我爲什麼又選了中文課? / 你們這個學期爲什麼選了中文課?
- 2) 我今天做了些什麼? / 你們昨天做了些什麼? / 心情怎麼樣?
- 3) 最近我心情怎麼樣? / 最近你們心情怎麼樣? 爲什麼?

텍스트와 질문은 이 외에도 다양하였고, 학생들은 조별로 과거 표현에 의식적으로 집중하며, 과제들을 해결하였다. 본 연구가 명시적 지도법을 채택하였다는 것은, 마지막 발표 시 학생이 오류를 범하였을 때, 이와 관련된 문법 규칙을 한 두마디 정도로 간단히 설명해 주었기 때문이다. 수업이 모두 끝난 후, 발표 부분에서 틀린 부분의 문법 현상만을 설명하고 수정하였으므로, 암시적 교수법이라고 볼 수 없다. 본 실험에서 명시적 규칙 설명 집단은 명시성이 높은 입력 중심 지도법이라고 할 수 있고, 의식 상승 과제 집단은 명시성이 낮은 출력 중심 지도법이라고 할 수 있다.

4. 연구 결과

4.1 독립표본 t검정 결과

두 집단의 사후 테스트는 사전 공지 없이 관련 수업이 모두 끝난 직후에 실시되었다. 이는 학생들의 복습 등의 노력을 최소화한 상태에서, 두 교수법의 효과가 차이가 있는지의 여부를 알아보기 위함이다. 사후 테스트는 과거 표현과 ‘了’에 관한 12개 항목을 2-4개 문항으로 모두 30문항을 출제하였고, 맞으면 1점, 틀리면 0점 처리를 하였다. 이 중 ‘不’와 ‘沒’, 변화를 나타내는 ‘형용사+了’는 학생들이 다른 항목들을 정확하게 알고 있는지의 여부를 파악하기 위해 같이 출제하였을 뿐, 본 연구의 결과에는 포함시키지 않았다. 포함된 부분은 9개 항목, 총 24개 문항이고, 12개 항목은 아래와 같다.

- (1) 일반 동작동사의 과거 표현
- (2) 심리동사의 과거 표현
- (3) 형용사의 과거 표현
- (4) 조동사의 과거 표현
- (5) 목적어에 수량 구조가 있을 경우 ‘了’의 위치
- (6) 목적어에 시량 구조가 있을 경우 ‘了’의 위치
- (7) 목적어가 나열 형식일 경우 ‘了’의 위치
- (8) 과거의 습관과 규칙 등을 나타내는 표현
- (9) 이합사가 목적어를 취할 때의 ‘了’의 위치

결론부터 이야기하면, 두 집단의 유의한 차이가 나타난 경우는 심리동사의 과거 표현 형식뿐이었다. 이제 각 항목에 관한 연구 결과를 논의하도록 하겠다.

(1) 일반 동작동사의 과거 표현

단문에서 일반 동작동사의 과거표현은 시간사가 있다 하더라도 ‘了’를 사용한다. ‘我看書了。’, ‘昨天我寫報告了。’, ‘他去學校了。’ 등과 같이 시간사의 유무와 상관없이, 과거를 표현하려면 ‘了’를 사용한다. 이에 관한 문제는 3문항이 출제되었고, 결과는 두 집단이 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 2〉 일반 동작동사의 과거표현 사후테스트

구 분	결과			t(p)	
	N	M	SD		
반	A반	22	1.95	1.174	1.630(.110)
	B반	25	1.40	1.155	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(2) 심리동사의 과거 표현

심리동사는 과거라 하더라도 ‘了’를 붙이지 않고, ‘以前我很喜歡他。’, ‘以前我相信他的話。’, ‘以前我很希望跟他做朋友。’처럼 시간사를 이용해서 과거를 나타낸다. 이와 관련된 문항은 3문항 출제되었다. 결과, 다음과 같이 명시적 규칙 설명 집단이 의식상승과제 집단보다 교육적 효과가 유의하다고 나타났다.

〈표 3〉 심리동사 과거표현 사후테스트

구 분	결과			t(p)	
	N	M	SD		
반	A반	22	1.14	.834	.719(.012)
	B반	25	.52	.770	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

심리동사의 과거표현은 이합사의 과거표현과 ‘了’+시량구조와 같이 아주 낮은 평균을 보였는데, 후자들과 달리 두 집단 간의 유의한 차이가 나타났다. 이는 수업 시간에는 텍스트에 나오는 ‘喜歡’만으로 연습을 했지만, 테스트에서는 다양한 심리동사를 사용하였는데, 명시적 규칙 설명 집단은 심리동사라는 범주로 다른 어휘도 이해할 수 있었던 반면, 의식상승과제 집단은 ‘喜歡’을 심리동사라는 개념 없이 일반 동사류로 이해하지 않았을까라는 추측을 할 수 있다. 총 3개 문항을 출제하였다.

(3) 형용사의 과거표현

형용사의 과거표현은 ‘了’를 붙이지 않고, 시간사를 사용한다. 예를 들면, ‘他小時候很聰明。’, ‘上个學期我的成績很好。’이다. 이에 관한 문제는 3문항이 출제되었고, 두 집단 모두 학생들은 어렵지 않게 대답하였다.

<표 4> 형용사 과거표현 사후테스트

구 분	결과			t(p)	
	N	M	SD		
반	A반	22	2.41	1.709	.842(.792)
	B반	25	2.28	1.621	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(4) 조동사의 과거표현

동작동사라 하더라도 앞에 조동사가 사용되면, ‘了’없이 시간사로 과거를 나타낸다. 예를 들면, ‘去年我想去中國留學。’, ‘以前我要向他告白。’, ‘但沒有勇氣。’ 등이다. 이에 관한 문항은 2문항이 출제되었고, 두 집단의 유의한 차이가 없었다.

<표 5> 조동사 과거표현 사후테스트

구 분	결과			t(p)	
	N	M	SD		
반 구분	A반	22	1.05	.899	.530(.769)
	B반	25	1.12	.833	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(5) 목적어에 수량 구조가 있을 경우 ‘了’의 위치

목적어에 수량 구조가 있으면, ‘了’는 동사 뒤에 위치한다. 예를 들면, ‘我看了一本書, 我吃了兩個蘋果’와 같다. 2개 문항을 출제하였는데, 학생들은 이 구문을 크게 어려워하지 않았고, 두 집단의 유의한 차이는 드러나지 않았다.

〈표 6〉 수량목적어와 ‘了’ 위치에 관한 사후테스트

구 분	결과			t(p)	
	N	M	SD		
반	A반	22	1.41	.908	.782(.274)
	B반	25	1.12	.881	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(6) 목적어에 시량 구조가 있을 경우 ‘了’ 의 위치

목적어에 시량구조가 있으면, ‘了’는 동사 뒤에 위치하고 일반목적어는 가장 마지막에 위치한다. 예를 들면 ‘我看了兩個小時(的)書, 我聽了一個小時(的)音樂.’ 등과 같다. 학생들은 수량 구조와 달리 시량 구조가 있을 경우 일반목적어 뒤에 시량 구조를 위치하거나, ‘了’를 문장 끝에 사용하는 오류를 범하였다. 2개 문항을 출제하였고, 평균이 아주 낮았다. 하지만 두 집단 모두 어려워하는 부분이어서 유의한 차이는 드러나지 않았다.

〈표 7〉 시량목적어와 ‘了’ 위치에 관한 사후테스트

구 분	결과			t(p)	
	N	M	SD		
반	A반	22	.14	.351	.744(.870)
	B반	25	.12	.332	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(7) 목적어가 나열형식일 경우 ‘了’ 의 위치

목적어가 나열 형식을 띠는 경우, ‘了’는 동사 뒤에 위치한다. 예를 들면, ‘我

吃了苹果、葡萄和桃。’, ‘我去了北京、上海和青島’ 등이다. 2개 문항을 출제하였고, 두 집단의 유의한 차이는 없었다.

〈표 8〉 나열형식 목적어와 ‘了’ 위치의 사후테스트

구분		결과			t(p)
		N	M	SD	
반	A반	22	1.00	.811	.205(.683)
	B반	25	1.00	.707	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(8) 과거의 습관 등을 나타내는 표현

동작동사라 하더라도, 과거 일정 기간 동안 규칙적, 반복적으로 일어난 일에 대해서는 ‘了’를 사용하지 않는다. 과거 일정 기간의 시간을 나타내는 어휘가 명시되어 있으므로, 이 자체로 과거를 표현한다. 예를 들면, ‘上个学期我经常迟到。’, ‘去年我每个星期天去家附近的图书馆学习’ 등과 같다. 이와 관련된 문항은 4개 문항을 출제하였으며, 두 집단의 유의한 차이는 없었다.

〈표 9〉 과거의 반복적인 습관 등에 관한 사후테스트

구분		결과			t(p)
		N	M	SD	
반	A반	22	2.23	1.572	.017(.655)
	B반	25	2.40	1.041	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(9) 이합사가 목적어를 취할 때의 ‘了’ 의 위치

문항은 이합사와 시량 혹은 수량 목적어의 위치를 묻는 형식으로 출제되었고, 학생들은 두 집단 모두 어려워하였다. 예를 들면, ‘我睡了八個小時覺。’, ‘我跟他見了一次面。’ 등인데, 이 문항은 이합사를 명시적 규칙 설명으로 들은 A집단에서 평균이 높았으나, 두 집단 모두 어려워해서 유의한 차이는 나타나지 않았다. 총 3개 문항 출제하였으나, 심리동사, 시량 구조 목적어와 함께 학생들이 가장 어려워했던 부분이다.

〈표 10〉 이합사 과거표현 사후테스트

구 분	결과			t(p)	
	N	M	SD		
반	A반	22	.45	.800	.001(.056)
	B반	25	.08	.400	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

이처럼 두 집단 간의 차이는 심리동사의 과거 표현에서만 나타났지만, 평균을 본다면 두 집단 모두 낮은 편이다. 이 외에도 학생들은 이합사의 과거 표현과 목적어에 시량 구조가 있을 경우 ‘了’의 위치를 가장 어려워 하는 것으로 나타났다. 이 세 부분은 과거 표현 학습시, 학생들에게 조금 더 집중적으로 가르칠 필요가 있다고 보인다.

4.2 대응표본 t검정 결과

4.1에서 중국어의 과거 표현 학습 및 습득 시, 명시적 규칙설명 집단과 의식 상승과제 집단의 차이가 있는지의 여부를 살펴보았다. 결과 심리동사 부분

을 제외하고는 두 집단의 유의한 차이가 드러나지 않았다. 이에 본 연구는 각 집단 내에서 학습 및 습득이 효과적으로 이루어졌는지를 알아보기 위해 대응 표본 t검정을 실시하였고, 분석 결과 사전테스트와 사후테스트에서 유의한 차이가 나타났다($t=-12.660, p<.001$). 구체적으로 A반의 경우 사전테스트($M=3.32, SD=2.801$)보다 사후테스트($M=14.18, SD=6.397$)에서 평균 점수가 유의하게 증가하는 것으로 나타났고, B반의 경우 사전테스트($M=3.08, SD=2.613$)보다 사후테스트($M=12.64, SD=4.966$)에서 평균 점수가 유의하게 증가하는 것으로 나타났다.

즉, 명시적 규칙 설명과 의식상승과제는 모두 중국어 과거표현의 학습 및 습득에 효과적인 것으로 나타났다.

〈표 11〉 A반의 사전테스트와 사후테스트

구 분	결과			t(p)
	N	M	SD	
A반	사전	22	3.32	-9.450(.000)
	사후	22	14.18	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

〈표 12〉 B반의 사전테스트와 사후테스트

구 분	결과			t(p)
	N	M	SD	
B반	사전	25	3.08	-12.660(.000)
	사후	25	12.64	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

5. 결론

본 연구는 형태 초점 교수법의 기법인 명시적 규칙 설명과 의식 상승 과제가 한국인 학습자들의 중국어 과거 표현 학습에 어떠한 영향을 미치는지에 대해서 알아보기 위해 설계되었다.

이를 위하여 두 개의 분반으로 나누고 사전 테스트를 실시하여 동질한 집단인지 확인하였고, A집단은 명시적 규칙 설명을 사용하여, B집단은 의식 상승 과제 기법을 사용하여 중국어 과거 표현에 대해서 수업을 하였다. 이와 관련된 수업을 모두 끝낸 후, 모두 9개의 항목으로 사전 공지 없이 사후 테스트를 실시하였는데, 항목은 다음과 같다. (1) 일반 동작동사의 과거 표현, (2) 심리동사의 과거 표현, (3) 형용사의 과거 표현, (4) 조동사의 과거 표현, (5) 목적어에 수량 구조가 있을 경우 ‘了’의 위치, (6) 목적어에 시량 구조가 있을 경우 ‘了’의 위치, (7) 목적어가 나열 형식일 경우 ‘了’의 위치, (8) 과거의 습관과 규칙 등을 나타내는 표현, (9) 이합사가 목적어를 취할 때의 ‘了’의 위치, 이다.

이 중, 심리동사의 과거 표현 방식에서만 명시적 규칙 설명 집단이 의식 상승 과제 집단 보다 효과적이라는 유의한 결과가 나타났는데($t=7.19, p<.001$), 명시적 규칙 설명 집단은 ‘심리동사’라는 범주를 이해한 학생들이 많았던 반면, 의식 상승 과제 집단은 ‘喜歡’만 가지고 연습을 했기 때문에 심리동사의 범주를 이해하기도 힘들었고, 또 이를 동사의 개념으로 이해했을 수 있다고 보인다.

이 외에도 평균 점수가 두 집단 모두 낮은 항목은 심리동사의 과거 표현 방식, 목적어에 시량 구조가 있을 경우 ‘了’의 위치, 이합사가 목적어를 취할 때의 ‘了’의 위치인데, 이 두 집단 모두 평균이 낮았지만 명시적 규칙 설명 집단의 평균이 조금 더 높았다. 이를 통해 볼 때, 성인의 중국어 문법 학습 교수시, 명시적 규칙 설명은 어느 정도 필요한 것으로 보인다.

또한 집단 내에서의 수업의 효과를 알아보기 위하여, 대응표본 t검정을 실

시하였는데, 두 집단 모두 학습 전과 후에 유의한 결과가 나타났다.

즉, A집단이 B집단에 비해서 평균이 다소 높았지만, 출력 중심인 의식 상승 과제 집단 역시 수업의 효과는 있었고, 각 항목 별로는 심리동사의 과거 표현 방식에서만 유의한 차이가 드러났다. 다만 코로나의 상황으로 블렌디드 방식으로 수업을 한 결과임을 감안할 필요가 있다.

본 연구는 공지 없이 진행된 사후 테스트에 대한 결과이다. 공지 후 실시된 중간고사와 기말고사의 성적은 명시적 규칙 설명 집단이 훨씬 높았는데, 이는 학생들의 문법 규칙의 전체적인 이해도와 상관있음을 시사한다. 이에 관해서는 후속 논문에서 논의하기로 하겠다.

參考文獻

- 곽새롬·이소현(2020), <의식 고양 과제를 활용한 한국어 학습자 대상 ‘-다’체 교육방안>, 《한국어교육》 31(1)
- 민찬규(2002), <형태 초점 의사소통 접근 방법: 교수법적 특징과 영어교육에의 적용방안>, 《Foreign Languages Education》 9(1): 69-88.
- 박미애(2009), <고등학교 1학년 영어교과서에 나타난 If~, would/could~의 문형제시분석: 형태초점 의사소통 접근법에 근거하여>, 창원대학교 석사 학위 논문
- 박신향·조윤경(2013), <형태초점 의사소통 활동 유형과 학습자의 사전지식 수준에 따른 목표문법 주목 연구>, 《영어교육연구》 25(2): 129-146.
- 박신향(2014), <한일 중학교 영어 교과서 형태초점 의사소통 활동 비교 연구>, 《일본근대학연구》 46: 141-168.
- 박혜경(2015), <영어권 계승어 학습자를 위한 한국어 맞춤법 교육 방안 연구>, 《한국어 교육》 26(3)
- 백재파(2020), <한국어 교육에서의 입력중심의 FonF와 출력중심의 FonF의 효과에 대한 메타분석>, 《언어과학연구》 09: 101-126
- 손민정(2012), <2009 개정 교육과정에 따른 중국어 I 교과서 문법분석>, 《중국언어연구》 66.
- 안주호(2014), <한국어 교재에서의 형태 초점 접근법의 실현 방안에 대한 연구>, 《국어교육》, 145. 405-426
- 우형식(2012), <한국어 문법 교육에서의 형태 초점 접근법을 적용하는 문제>, 《한어문교육》, 26
- 윤순일·정소영(2021), <고등학교 중국어 교과서 문법기술의 제 문제-형태초점 교수법(FonF)을 중심으로>, 《중국어문논총》
- 윤창숙·임진숙(2019), <형태 초점 접근법을 활용한 한국어 호칭어·지칭어 교육 방안 연구>, 《우리말글》 83. 99-123
- 이유정(2018), 《명시적 형태 초점 교수법과 암시적 형태 초점 교수법이 초등학교

- 생의 Be동사 학습에 미치는 영향», 서울교육대학교 석사학위논문
 이은혜·박매란(2018), <영화를 활용한 명시적·암시적 어휘 학습이 학습자의 어휘 지식에 미치는 영향>, 《영어교과교육》 17(2)
- 이정현·이상기(2020), <입력 빈도 분포 유형 및 형태초점 접근 교수 기법의 명시성 정도가 제2언어 문법 학습에 미치는 영향>, 《English Teaching》 75(2): 111-134.
- 정윤정(2014), 《형태 초점 의사소통 접근 방법을 활용한 연결어미 ‘-느라고’ 수업 효과 연구: ‘입력 강화’와 ‘의식 고양 과제’를 중심으로》, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 조윤경·박신향(2012), <입력과 출력중심 형태초점 의사소통 활동 및 학습자의 사전지식 수준이 목표문법항목에의 주목과 학습에 미치는 영향>, 《응용 언어학》, 28(2), 221-257.
- 조윤경(2019), <형태초점 교수법의 명시성, 언어형태의 난이도 및 사전지식 수준이 언어형태 학습에 미치는 영향>, 《언어과학》 26(1)
- 최선희·김대회(2017), <한국어 교육에서의 형태초점 교수법 연구: 비판적 검토>, 《한국융합학회논문지》, 8, 269-276
- 하미령(2012), 《명시적 FonF와 암시적 FonF가 중급 한국어 학습자의 조사 학습과 사용 오류에 미치는 영향 비교》, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문
- Brown, H. D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd Ed.), NY: Addison Wesley Longman.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, NY: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1997), Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1999), Input-based approach to teaching grammar: A review of classroom-oriented research, *Annual Reviews of Applied Linguistics*

19, 64-80.

- Ellis, R. (2001), "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction", *Language Learning* 51, 1-46.
- Harley, B. (1998), The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition, *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp.156-174, Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. (1995), Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language learning, *Attention and awareness in foreign language learning*, pp. 359-386, Honolulu: University of Hawaii.
- Hwang Jong-Bai. (2001), Focus on form and the L2 learning of English unaccusative verbs, *English Teaching* 56(3), 111-133.
- Krashen, Stephen D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Loewen, S.(2011). "Focus on Form", In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning Vol. 2* (pp. 576-592). NY: Routledge
- Long, M. H. (1991), Focus on form: A design feature in language teaching methodology, K. de Bot, R. G. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52), Philadelphia: Benjamins.
- Long, M. H. (1998), *Task-based language teaching*, Oxford: Blackwell.
- Long, M., & Robinson, P. (1998), Focus on form: Theory, research and practice, C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*(pp.15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough & Trofimovich, P. (2013), Learning a novel pattern through balanced and skewed input, *Bilingualism* 16(3), 654-662.
- Norris, J., M. & Ortega, L. (2000), Effectiveness of L2 instruction: A research

- synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning* 50(3).
- Spada, N. (1987), Relationship between instructional differences and learning out-comes: A process-product study of communicative language teaching, *Applied Linguistics* 8.
- Spada, N. (2011), Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present, and future, *Language Teaching* 44(2).
- Spada, N. & Lightbown, P., M. (1999), Instruction, first language influence, and developmental readiness in SLA, *The modern Language Journal* 83.
- Spada, N & Lightbown, P, M. (2008), Form-focused instruction: Isolated or integrated?, *TESL Quarterly* 42(2), 181-207.
- Wajnryb, R. (1989), Dicto-gloss: A text-based communicative approach to teaching and learning grammar, *English Teaching Forum* 27(4), 16-19.
- White, L. (1991), Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom, *Second Language Research* 7.
- VanPatten, B. (1990), Attending to form and content in the input, *Studies in Second Language Acquisition* 12(3), 287-301.
- VanPatten, B. (1996), *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*, Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Yang, M. (2004). A comparison of the efficacy between input-based instruction and output-based instruction in focus on form. *English Teaching*, 59(2), 124-145

Abstract

An Experimental Study on the Explicitness of FonF on Learning Chinese Past Expressions

- Focused on the explicit rule explanation group and the consciousness-raising task group

Jhong, So Young · Hong Eui

This study was designed to investigate the effects of Explicit rule explanation and Consciousness-raising tasks, which are techniques of FonF(Focus on Form) on Korean learners' learning of Chinese past expressions. To this end, it was divided into two groups and pre-test was conducted to confirm whether the group was the same. Group A used explicit rule explanations and group B used the consciousness-raising tasks technique to teach Chinese past expressions. As a result, there was not much difference between the two groups, but the mean of group A was significantly higher in the items related to psychological verbs. Also, as a result of performing the paired-sample t-test to examine the effect of this teaching method, there was a significant difference in the mean in both groups.

Key words : FonF, input, output, explicitness, explicit rule explanation, consciousness-raising tasks,

투 고 일 : 2021. 10. 10. / 심 사 일 : 2021. 10. 15. ~ 2021. 11. 15. / 게재확정일 : 2021. 11. 20.