

명시적 영어문법 지도가 문법성판단시험과 학습전략에 미치는 효과

류란*, 황선유**

우송정보대학, 우송대학교

Ryu, Ran & Hwang, Seon-Yoo. (2009). The effects of explicit grammar teaching on grammaticality judgement test and learners' strategy use. *Modern Language Education*, 10(3), 174-193.

This study investigated effects of explicit English grammar teaching on the results of both grammaticality judgment test and learners' strategy use. This study was conducted with 70 participating freshmen at a 2-year college in Daejeon area, 20 of whom were at an intermediate English level, the other 50 students being at a beginner level. All participants were taught grammar for a semester and given grammaticality tests and strategy questionnaires to complete before and after the grammar instruction. Results showed that explicit grammar teaching is likely to enhance explicit grammar knowledge as expected. For strategy use, the beginner students used a greater variety of strategies more frequently compared to pre-instruction, showing increase in strategy use in almost all categorized strategies, while the intermediate students showed difference in metacognitive and social strategy use only. It is significant from communicative context that the strategy of seeking practice opportunities is closely related to language use and the cooperative strategy involves interacting with others. The increase in use of these strategies is therefore meaningful in that it may show transfer from linguistic knowledge to language use and indicate more enjoyable learning and more rapid achievement.

[language learning strategies/grammar learning and teaching/explicit teaching/explicit explanation/언어학습전략/문법학습과 교수법/명시적 교수법/명시적 설명방식]

* 제1저자

** 공동저자

I. 서론

영어교육에서 문법교육에 대한 논점은 문법 지도의 유무가 아니라 정도와 방법의 문제이다. 모든 언어를 사용하는 데 있어서 언어규칙의 지배를 받는다는 사실을 받아들인다면 최근의 의미중심의 의사소통 교수법에서도 문법교육의 존재를 문제로 삼는 것이 아니라 새로운 의미의 문법 지도가 필요하다는 의미로 받아들이는 것이 당연하다. Ur(1988)는 명시적이든 암시적이든 문법규칙을 아는 것은 언어 습득을 위해 필수 불가결하다는 것은 의심의 여지가 없다고 언급하고 언어교육에서 문법의 중요성을 강조하고 있다. 즉 언어 사용에 있어서 문법지식이란 의사소통 능력의 한 요소이며 성공적인 언어학습의 충분조건은 아니더라도 필수조건이 된다는 의미이다(Bardovi-Harlig, 1999). 실제로 전달하려는 의미를 효과적으로 명료하게 전달하기 위한 의사소통능력이란 어휘와 언어구조를 의사소통상황에서 어떻게 사용해야 하는지를 구체적으로 아는 것이며 의사소통에 문제가 사회적, 기능적으로 어떻게 받아들여지고 있는지를 아는 능력을 포함한다(Canale & Swain, 1980). 예를 들어 말하기 능력에서도, Haeyoung Kim(2009)은 말하기 능숙도를 채점하는 과정에서 포함된 문법범주의 역할을 알아보기 위해 자료에 나타난 말하기능력과 피실험자의 문법능력 간의 관계를 연구한 결과, 이 두 능력 간에 상당히 긴밀한 상관관계가 있음을 보여주고 있다. 이는 말하기에 나타난 문법능력이 말하기능력을 향상시키는 데 기여하고 있으며 의사소통능력을 향상시키려면 영어교육의 각 영역별 지도에서 문법교육이 얼마나 중요한지를 간접적으로 보여주는 것이라 하겠다. 이와 같이 학습자가 언어지식을 적절하고도 효과적으로 사용하는 문법능력은 실제 언어학습에 결정적인 것을 알 수 있다.

1997년 우리나라 초등학교에 영어교과목이 도입되면서 의사소통방법론이 활발해지고 의사소통능력 위주의 학습이 실시되었다. 이에 따라 영어의 언어적 노출만이 지나치게 강조되어 문법교육은 최소화되거나 암시적으로 교육을 받았던 학생들이 대학에서 영어를 배우게 되면서 오히려 문법교육의 필요성을 느끼게 되는 경우가 많아졌다. 또한 대학에서 영어를 가르치고 있는 교수자들도 의사소통 교수법에서 주장하는 암시적인 문법교육이 미치는 언어교수학습의 효과성에 대해 의문을 제기하는 경우가 많아지고 있다.

명시적 영어교육의 효과성을 논의할 때 중요한 점은 언어학습의 어느 시기에 명시적 언어지도가 필요한 것인가 하는 시기적인 문제일 것이다. 우리나라 교육과정에 따르면, 학생들이 초등학교에서 외국어인 영어에 자연스럽게 노출될 수 있는 영어 도입단계를 거쳐 중·고등학교에서 다양한 주제와 영어 자료를 다루는 영어교육 환경을 제공받았다면 대학에서는 영어의 언어규칙을 명시적으로 배우으로써 언어발달이 촉진될 수 있는 적절한 시기가 될 수 있다. 의미중심의 언어형태 교육을 실시하는 것이 학습자의 부정확하거나 불충

분한 언어지식을 극복하는 것에 도움이 될 수 있다는 선행연구가 이와 같은 가정을 뒷받침한다(Lightbown & Pienemann, 1993; Lyster, 1994; White, Spada, Lightbown, & Ranta, 1991).

그러므로 본 연구는 대학생인 학습자를 대상으로 하여 명시적 문법 지도의 효과를 알아보기 위한 것으로, 기초반과 중급반의 두 개 수준별 수업을 실시한 후 먼저 목표가 되는 언어구조 학습의 결과를 문법성 판단시험을 통해 살펴보고, 이와 더불어 이러한 명시적 문법 지도에 의해 해당 학습자가 자신의 학습을 통제하고 향상시키기 위해 구성해 가는 학습전략 사용에 변화가 있는지를 살펴보고자 한다. 따라서 본 논문의 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 명시적 문법 지도 후에 수준별로 나타나는 문법성 판단시험 점수 변화는 어떠한가?
- 2) 명시적 문법 지도 후에 수준별로 나타나는 문법성 판단시험의 수정과제 점수 변화는 어떠한가?
- 3) 명시적 문법 지도 후에 수준별로 나타나는 학습전략의 변화는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 의사소통문맥에서 문법능력

문법은 언어의 규칙을 기술한 것으로 학습자들이 다양한 문장을 생성할 수 있게 해 주는 수단이 되며 의사소통 상황에서 상황적인 정보가 부족할 때 화자가 사용하는 언어의 의미를 분명하게 해 주는 데 절대적이다. 예를 들어 “Mommy book”은 아이가 전달하고자 하는 의도에 따라 “That's Mommy's book” 혹은 “Mommy, give me the book” 이 되기도 하는데 언어학습자가 자신이 의도한 의미를 표현하고 이해하기 위해 문법지식을 가지고 있다면 의사소통 시 발생할 수 있는 모호성을 미세한 부분까지 조정하여 정확한 의미를 전달할 수 있게 된다.

Batstone(1994)이 언급했듯이, 문법이란 고정되어 있는 언어규칙의 집합체인 결과적인 문법(grammar as product)이라기보다는 의사소통이 이루어지는 상황에 따라 의미의 차이를 나타낼 수 있는 유동적이고 과정적인 문법(grammar as process)을 의미하는 것으로 보아야 한다. 따라서 과정으로서의 문법은 빈번하게 발생하는 의사소통상황에서 다양한 방식의 언어를 사용하는데서 찾을 수 있다. 실제 의사소통상황에서 화자가 학습하고 연습한 문법지식을 자신이

표현하고자 하는 목표구조에 자동적으로 사용할 수 있을 거라고 생각하는 것은 지나치게 문제를 단순화시키는 것이다. 만일 수업시간에 배운 언어지식이 100% 자동화가 이루어져 실제 언어를 사용하는 문맥에서 사용된다면 결과로서의 문법과 과정으로서의 문법이라는 개념적인 구분을 할 필요가 없을 것이다. 그러므로 언어사용을 효과적으로 지도하기 위해서는 언어사용을 강조하는 과정으로서의 문법 개념을 이해하고 이를 의사소통능력에 적용시키는 것이 중요할 것이다(Batstone, 1994).

Bardovi-Harlig와 Hartford(1993)가 언급한 미시적 언어능력(micro-level competence)과 거시적 언어능력(macro-level competence)의 개념을 언어사용 측면에 도입해 보면, 미시적인 언어능력 발달을 위해 문법교육이 더욱 필요하다고 할 수 있다. Salsbury와 Bardovi-Harlig(2001)와 같은 선행연구에 의하면 주어진 문맥에서 말하기 연습을 적절하게 수행할 수 있는 일정 수준의 화용능력을 가진 화자라도 문법능력이 부족한 경우 적합한 방식으로 표현할 수 없어 의사소통이 성공적으로 이루어졌다고 보기 어렵고 화자의 화용능력 또한 우수하다고 평가하기는 어렵다는 것이다. 화용능력과 문법능력은 밀접하게 연관되어 있어서 학습자가 의미 있는 내용을 지닌 언어사용에 노출된다고 하더라도 사회적, 심리적 거리감¹을 표현하는 문법형태에 대한 지식을 따로 학습하지 않는다면 중급수준의 문법지식을 얻을 수 없다는 결론(Swain, 1985)과 일맥상통한다.

2. 의미중심 형태교수법(FonF)

의미와 형태를 포함하는 문법 지도의 방법론으로 도입된 의미중심 형태교수법(Focus on Form, FonF)에서 명시적 FonF는 본질적으로 의사소통중심, 의미중심의 언어교육을 하면서 필요에 따라서 특정형태에 초점을 맞추어 지도하는 문법 지도의 한 방식이라고 하겠다. 이는 의미중심 언어교육이 지니는 단점, 즉, 잘못된 언어구조의 화석화와 같은 문제점을 극복할 수 있고 적절한 시기에 형태에 대한 지도는 학습자의 중간언어 발달을 효과적으로 이끌 수 있다는 것을 전제하고 있다. 학습자는 특정 언어구조를 배우기 위해 문법수업을 받고 있다는 것을 인식하고 있고 분리된 시간동안 이를 집중적으로 지도받는 것이 일반적이다. 예를 들어, 독해 수업에서는 독해를 진행하다가 수업 중 일부시간을 할애하여, 혹은 분리된 문법수업에서는 상당부분을 할애하여 특정 언어구조를 집중적으로 학습하게 된다. 암시적이든 명시적이든 FonF는 의미를 염두에 둔 교수방법론이므로 학습자가 학습한 언어형태나 구조가

¹ 사회적 거리감(social distance)은 언어로 표현되는 직접성(directness)과 친밀성(intimacy)의 정도를 나타내고 심리적 거리감(psychological distance)은 자신과의 연관성으로부터의 거리감을 표현한다(Batstone, 1994)

언어사용 시 학습자의 기억장치 안에 남아있어야 한다. 그러므로 학습자는 명시적 설명이 주어지는 동안 목표로 하는 언어구조를 외우기 위한 학습전략을 사용하게 될 것으로 보인다.

명시적 FonF가 SLA에서 효과를 가질 것으로 기대되는 근거로는 첫째, 외국어 학습이 모국어 학습과는 다른 별개의 학습장치가 작동된다는 가설 하에 모국어 학습의 기본이 되는 긍정적인 피드백보다는 오류를 명시적으로 지적해주고 수정해 주는 부정적인 피드백이 외국어 학습에 더 효과적이라는 것이다. 부정적인 피드백의 역할을 강조한 Yip(1994)에 의하면 언어입력에 노출된다고 해서 언어학습이 이루어지는 것은 아니라고 보고 있다. 예를 들어, L2 언어학습과정에서 학습자가 특정 문법항목을 일반화하여 지나치게 사용하는 경우 주어진 언어입력 자료 내에서 이를 금지하는 어떠한 정보도 주어지지 않으면 과일반화(overgeneralization)가 발생한다. 따라서 현재 사용하고 있는 형태나 구조가 비문법적이라든지 부적절하다는 정보가 부정적인 피드백을 통해 명시적으로 주어지면 학습에 더욱 효과적일 것이다(Yip, 1994).

VanPatten(1996)이 명시적인 FonF를 주장하는 근거는 초급 학습자의 경우에는 의미와 형태처리를 동시에 하는 것이 불가능하다는 점이다. 이 때문에 의미와 형태를 별개의 학습활동으로 설계하는 것이 더욱 효과적이라고 보는 입장이다. 우선 형태에 치중하게 하고 의사소통적인 상황을 연계해서 진행하는 방식과 의사소통 활동 중에 문맥에서 형태에 집중하도록 하는 방식이 모두 가능한데 이 두 가지 방식 모두를 명시적인 형태라고 볼 수 있는 것은 형태에 의식적으로 집중하게 하기 때문이다. 그는 언어입력이 최초로 입수(intake)되는 과정에 특히 주의를 기울여 학습방법을 설계했다. 즉 모든 언어입력이 100% 입수되는 것이 아니라는 가설 하에서 입력된 언어자료가 학습자의 내적인 기존 학습체계 안에서 재구성되는 것에 집중하였다. 이 때 주어진 언어입력을 학습자가 이해하는 과정이 중요하며, 이 과정에서 언어형태와 의미를 원활하게 연결해 주는 기제와 전략을 수업에 포함시켜야만 언어입력이 입수될 가능성이 높아지고 이에 따라 학습가능성도 높일 수 있다.

명시적 FonF에 속하는 명시적 설명방식에 관한 선행연구는 각기 상반된 연구결과를 내놓고 있다. 영어 학습 발달에 기여하는 것은 명시적 문법 설명이라기보다는 체계적인 입력자료(structured linguistic input)를 통해 언어규칙을 제시하는 데서 이루어진다고 보는 연구결과가 있는가 하면, 문법성 판단시험을 통해 나타난 결과로 볼 때 명시적인 문법 설명이 언어구조 학습을 촉진시킨다고 보는 긍정적인 연구결과를 보여주는 국내외 연구들도 있다. 우선 언어입력강화와 문법 설명을 포함한 학습효과에 관한 Doughty(1991)의 연구에서는 명시적 문법 지도가 관계사절 학습에 긍정적인 효과를 보여주고 있다. 또한 Alanen(1995)의 연구에서도 명시적으로 규칙 설명을 한 집단이 문법성 판단시험과 문장완성 검사에서 타 집단에 비해 우수한 것으로 나타났다. 우리

나라 고등학생을 대상으로 한 김은영(2001)의 연구에서도 시각적인 단서와 규칙을 제시한 집단의 영어문법 성적이 가장 많이 향상된 것으로 나타나 시각적인 단서와 함께 주어진 설명이 문법학습에 유의미한 효과를 나타냈다는 것을 보여준다. 명시적 설명이 지니는 긍정적인 효과를 보여주고 있는 Jong(2005)의 연구에서, 연구자는 이러한 긍정적인 연구결과는 명시적 설명방식이 학습자의 언어지식 체계를 구성하는데 있어서 효과적인 지름길 역할을 하기 때문인 것으로 설명하고 있다.

3. 학습전략

언어교수학습에서 학습자가 사용하는 학습전략에 대한 관심이 높은 것 학습전략이 자율적이고 성공적인 언어학습자를 위한 것이며, 나아가 의미 있는 교수학습방법을 위한 것이기 때문이다. 학습전략이란 학습자가 주어진 정보를 나름대로 저장하고 활용하기 위해 사용하는 특별한 행동이나 사고로 정의된다(O'Malley & Chamot, 1990). 이러한 맥락에서 외국어 학습전략이란 해당 외국어를 더 잘 배우고 활용하기 위해 학습자가 사용하는 의식적 또는 잠재 의식적 속에서 나타나는 사고와 행동이라 정의할 수 있겠다(Cohen, 2002; Oxford, 1993).

의사소통중심 교수법에서 학습자는 학습의 중심적이고 능동적 존재로 자기 주도적이고 효과적인 학습에 책임질 수 있는 개별학습자로 가정한다. 의사소통을 하는 상황에서 학습자는 주체적이고 적극적으로 외국어 학습전략을 개발한다고 볼 때 개별 학습자에게 적합한 전략들을 인지시키고 적절하게 활용할 수 있는 능력을 길러준다면 학습자는 성공적인 언어학습자가 될 것으로 기대할 수 있다(MacIntyre, 1994; Oxford, 1989).

1970년대 학습전략에 관한 연구는 주로 성공적인 학습자의 학습전략을 조사한 후 성공적이지 못한 학습자들에게 이들의 전략을 제공하고 지도하는 방향으로 진행되었다(Rubin, 1975; Stern, 1975). 그 후 실제로 성공적인 학습을 위해 효과적이라고 여겨지는 특정 전략을 외국어 학습자들에게 지도한 후 이에 대한 효과를 알아보려는 연구가 이어졌다(Nunan, 1996; Oxford, 1993). 그러나 전략연구에 관한 결과는 단선적으로 나타나지 않았으며 하위집단에게 상위집단의 전략을 지도한 대부분의 경우 하위집단 학습자들이 학습전략에 대해 인식은 하고 있으나 이러한 전략을 실제 의사소통상황에 사용하는 것은 어렵다는 결과가 보고되어 있다. 예를 들면 독해능력이 미흡한 학습자들은 독해에서 어떤 전략이 유용한지 학습에 도움이 되는지는 알고 있으나 실제로 독해하는 과정에서 해당 전략을 사용하기는 쉽지 않다는 것이다.

한편, 상위 학습자들이 다양한 학습전략을 빈번하게 사용한다는 일반적인 연구결과와는 달리 전략을 결정하는 요인으로 학습자의 언어수준 이외에 다

른 요인도 있다는 연구결과들이 있다. 즉 과제의 종류와 난이도, 학습자의 개인적인 요인도 중요하게 작용하여 전략의 차이를 도출해 낼 수 있다는 것이다. 그러므로 학습자의 언어수준에 따라 사용하는 학습전략이 다를 것이라고 결론지을 수는 없으나 학습전략이란 학습자가 주어진 언어내용을 학습하는 과정에서 사용하는 행동으로 이해할 때 이는 학습의 과정을 보여주는 중요한 도구가 될 수 있다는 점에서 학습전략을 조사하는 의미가 있다고 할 수 있겠다. 따라서 본 연구에서도 학습전략을 지도하는 측면이 아니라 학습전략을 조사하여 학습자가 어떻게 자신의 학습을 관리, 통제하고 학습과정을 구성해 나가는지를 파악하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구절차

본 연구는 고등학교를 졸업하고 2년제 대학에 입학한 신입생 70명을 대상으로 2009년 1학기 동안 이루어졌다. 대상학생 70명을 분반 시험을 통해 3개 반으로 편성하였는데 1개 반은 중급반과 2개 반은 기초반으로 배정하였다. 연구 참가자 70명을 대상으로 이들의 영문법에 관한 지식이 어느 정도인지를 알아보기 위하여 학기 첫 수업시간에 문법성 판단시험(grammaticality judgment test)이 실시되었고 또한 참가자의 학습전략을 알아보기 위한 설문지 조사도 이루어졌다. 한 학기 동안 수준별에 따라 각기 다른 영문법교재로 문법수업이 이루어졌다. 학기 말 문법수업이 끝나는 시점에 연구 참가자들의 문법지식의 향상정도과 학습전략 사용에 있어 차이점이 있는지를 알아보기 위해 학기 초와 동일한 문법성판단검사지와 학습전략 설문지를 사용하여 문법성 판단시험 및 학습전략 설문을 실시하였다. 문법성판단검사지는 학기 초 실시함과 동시에 수거했고, 사후 검사 시에는 동일한 문제이나 문제의 순서를 바꾸어 실시하여 참가자들이 동일한 문제임을 인식하기 어렵도록 하였다.

2. 참가자

대전 지역에 소재한 2년제 대학의 동일학과 신입생 70명을 입학식 이전의 소집 일에 분반 시험을 실시하여 이들을 중급반 1개와 기초반 2개로 편성하였다. 이 학과에서는 1학년 1학기에는 한국인교수와, 2학기에는 영어원어민교수와 1주 2시간씩의 영어강의가 배정되어 있다. 한국인교수와는 영문법 또는 영어강독을, 원어민교수와는 영어회화를 수강한다.

2년제 대학에 입학하는 학생들의 경우 비인문계 고등학교 졸업생의 비율이 높아 많은 경우 인문계 고등학교에 비해 고교 재학 중 현저히 적은 수의 영어수업을 수강하였고 또한 대학입학수학능력시험과는 무관하게 간단한 영어회화 위주의 수업을 1~2학기 동안 1주에 2~3시간 받은 경우가 대부분이어서 현저하게 영어문법에 대한 지식이 낮다고 볼 수 있다. 또 인문계 고등학교 졸업생의 경우에도 영어능력이 우수한 학생은 많지 않아 원어민교수와 회화수업을 하게 될 때 기초적인 문법지식의 부족으로 말하기능력이 향상되지 않는 어려움을 호소하는 학생들이 많은 실정이다. 실험집단이 속한 학과의 비인문계 고등학교 졸업생은 중급반의 경우 2명으로 전체 20명의 10%였고, 기초반의 경우 전체 50명 중 26%인 13명이었다.

따라서 명시적인 문법 지도를 통해 궁극적으로는 말하기능력을 향상시킬 수 있도록 하는 것이 한국인교수의 영어강좌가 지향하는 목표라고 할 수 있겠다. 이에 따라 영문법교재도 2학기 원어민 회화수업을 대비하여 회화에 필요한 기초적인 문법범주를 다루는 교재를 선정하였다. 분반시험 및 문법성판단시험도 또한 1학기 교재에서 다루어질 기초 수준의 문법 내용으로 문항을 구성함으로써 명시적인 문법 지도 사전/사후를 비교할 수 있도록 하였다.

3. 연구 도구

1) 문법성 판단시험

문법성 판단시험은 영어학습자가 주어진 문장이 문법적으로 옳은지 그른지를 판단하는 것을 바탕으로 하여 목표로 하는 구조를 정확하게 알고 있는지를 점검하기 위한 도구이다. 문법성 판단시험은 학습자의 언어사용보다는 쉽게 드러나지 않는 내면화된 언어지식(internalized mental knowledge)을 나타내 주는 것으로 간주한다(Sorace, 1985). 한편, 추가적으로 주어지는 수정과제의 경우에는 학습자의 명시적 지식 체계에 접근하는 것으로 보는 것이 일반적이다. 명시적 지식이란 ‘분석된 형태로 존재하는 언어규칙에 대한 지식으로 학습자가 아는 바를 보고할 수 있는 지식’이다(Ellis, 1994, p. 702)

문법성 판단시험에는 여러 가지 종류가 있으나 본 연구를 위해 사용한 시험은 Johnson과 Newport(1989)가 사용한 양식과 유사한 것으로 주어진 문장을 읽고 즉각적으로 문법적인지 비문법적인지를 판단하는 방식이다. L2 연구에서 흔히 사용되고 있는 문법성 판단시험은 학습자의 명시적 지식과 암시적 지식을 모두 사용하는 것으로 알려져 있다(Ellis, 1991, 1994). 시간적인 여유를 주지 않고 즉각적으로 응답하게 하는 경우 응답자는 주로 문장을 읽고 문법적인지 아닌지를 직관에 의해 판단하는 것으로 보기 때문에 학습자의 암시적 지식체계를 점검하는 것으로 해석한다(Young-Ju Han, 2004).

또한 본 연구에서는 추가적인 과제로 학생들이 비문법적이라고 표시한 문장을 문법적인 문장으로 수정하는 것이 요구되었다. 이는 비문법적이라고 판단한 문장의 어떤 부분이 잘못되었으며 어떻게 해야 문법적인 문장이 만들어지는지를 학습자가 정확하게 알고 있는지를 파악하기 위한 것이다. 일반적으로 이와 같은 수정과제는 학습자에게 명시적이고 분석적인 지식을 요구하는 과제로 간주된다(Young-Ju Han, 2004). 따라서 문법성 판단시험을 통해 명시적 문법 지도에 의한 명시적 언어입력의 어느 정도가 학습자들의 1) 암시적 그리고 2) 명시적 지식으로 전환되었는가를 알아볼 수 있을 것이다.

본 연구에서 사용한 문법성 판단시험은 명시적 문법 지도를 위한 수업에 사용된 두 가지 교재에² 있는 문법범주에서 공통되는 범주를 골라 각 1~5문제씩 뽑아 연구자가 만든 30개의 문항으로 구성되었다. 이 시험지는 본 연구 이전에 타 집단에서 신뢰도를 검증한 것으로 시험점수에 대한 Cronbach $\alpha = .797$ 이고 수정과제에 대한 Cronbach $\alpha = .952$ 로 신뢰도 있는 시험지로 채택되었다. 이 중 10개 문항은 문법적이며, 20개 문항은 비문법적인 문항으로 구성하고 수정하는 과제가 추가적으로 요구되었다. 문항의 수가 너무 많아지면 참가자들의 집중도가 떨어지게 되므로 중간 및 기말시험에 출제되는 문항수보다 적게 구성하였다. 구체적인 검사 문항의 내용은 표 1과 같다.

표 1
문법성 판단시험의 문법범주

문법범주	상세범주	문항 수
문장요소	주어, 동사	2
be 동사	형태, 시제, 부정문	2
단순시제	현재	4
	과거	2
	미래	3
진행형	현재진행, 과거진행	4
조동사	긍정문, 부정문, 의문문	3
수일치	주어-동사 수일치, 복수명사	3
수량형용사	many, much	1
대명사	수, 인칭, 격	5
접속사	종류	1

문법성 판단시험의 30개 문항은 위의 표 1에서 보듯이 크게 문장요소와 동

² 기초반 수업에는 *This Is Grammar* 초급 1(에스북스, 2008)을, 중급반 수업에는 *Grammar & Writing 1*(다락원, 2006)을 사용하였다.

사 및 시제, 수일치, 대명사, 접속사와 같이 가장 기본적인 문법범주에 해당하는 것으로 이들을 세분하면 9개의 문법범주로 분류될 수 있다. 관계사절이나 부사절과 같이 구문에 해당하는 좀 더 복잡한 문법범주는 다루지 않았으며 중급반의 교재에는 있으나 기초반의 교재에는 없어서 지도하지 않았던 문법범주 또한 문법성 판단시험에는 포함되지 않았다. 한 문항에 두 가지 또는 그 이상의 문법범주가 포함되는 경우 문법성판단을 할 때 좀 더 비중이 큰 쪽에 포함하여 분류하였다.

2) 학습전략설문지

본 연구에서는 학습전략 지도를 목표로 하지는 않았으나 문법 지도 후에 나타나는 학습전략의 변화를 살펴봄으로써 개개 학생들이 자신의 학습을 어떻게 구성해 가는지를 알아보고자 하였다. 설문지는 총 30개 문항으로 6개의 하위영역으로 구성되어 있다. 각 하위영역별 문항 수는 기억전략 4문항, 인지 전략 4문항, 초인지 전략 10문항, 보상 전략 2문항, 정의적 전략 7문항, 사회적 전략 3문항이다. 각 문항은 리커트 척도를 이용하여 '전혀 아니다'라는 응답(1점)에서부터 '매우 그렇다'라는 응답(5점)의 평균(mean)을 비교하였다. 중급반 설문지에 대한 신뢰도는 Cronbach $\alpha=0.82$, 기초반은 Cronbach $\alpha=0.91$ 로 비교적 높은 것으로 나타나 본 연구를 위해 사용되었다.

4. 문법교수방법

참가자를 영어 문법능력에 따라 기초반과 중급반으로 나누었다고는 하나 이는 상대적인 수준별 분반으로 앞서 기술한 바와 같이 전체적인 문법능력은 대체적으로 높지 않았다. 참가자들의 문법능력을 향상시키기 위하여 우선 교재 중심의 수업을 진행하였다. 동일한 교수자가 기초반, 중급반 모두 문법 범주별로 개념설명을 하고 대표적인 예제 몇 가지를 수업에서 다루고 나머지 연습문제는 과제로 부여하였으며 기초반, 중급반 학습자들 모두 과제로 주어진 문제를 풀고 정답을 확인하도록 하였다. 정답 확인 후 스스로 해결하지 못한 문제를 다음 수업시간에 질문하도록 하였다. 또한 한 단원이 끝날 때마다 학습한 문법항목이 실제 어떤 문맥에서 사용되는 지를 생각할 수 있는 기회를 주기 위하여 학습한 문법내용을 이용하여 수업시간에 같이 문장을 만들어 연습을 하도록 하였다.

예를 들어 단순 과거시제를 학습한 경우, 첫 번째 학습자가 'I went to church last Sunday. What did you do last weekend?'와 같은 질문을 하면 다음 학습자는 'I didn't go to church last Sunday. I cleaned my house with my family. What did you do last weekend?' 라고 다음 학습자에게 질문함으로써

학습한 동사의 과거 형태와 과거시제의 의문문, 부정문을 의식적으로 인식할 수 있도록 하였다.

5. 자료 수집 및 분석

본 연구의 자료 수집을 위해 학생들을 대상으로 문법성판단 시험과 전략설문조사를 실시했다. 실험 연구의 자료 수집을 위해 학기 초에 중급반과 기초반에 대한 전략설문과 문법성 판단시험이 실시되었다. 또한 학기 말에 사전과 동일한 설문지와 문법성 판단시험지를 사용하여 문법성 판단시험과 전략설문을 실시하였다. 본 연구를 위해 중급반과 기초반에 한 학기동안 명시적 문법 지도가 이루어졌는데 이는 문법 지도가 문법판단시험에 미치는 효과와 학습전략에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이다.

결과분석은 문법성판단 시험지와 설문지 결과를 통해 기술적 통계 분석이 이루어졌다. 우선 문법성판단 시험지는 점수에 대한 기술적 통계를 분석하였고 사전, 사후 점수를 가지고 대응표본 t검정을 실시하여 변화를 알아보았다. 또한 문법오류 수정 답안의 정답 개수에 대한 기술적 통계를 분석하고 사전 사후의 대응표본 t검정을 통해 유의미한 변화가 있는지를 분석하였다. 설문의 경우에는 리커트 척도를 통해 산출된 자료의 평균 및 표준편차를 산출하였다. 이와 더불어 사전 사후의 변화를 알아보기 위해 사전 사후 대응표본 t검정을 실시하여 전반적인 학습전략 변화가 이루어졌는지를 살펴보았다. 본 연구를 위한 자료 분석을 위해 SPSS 12.0이 사용되었다.

IV. 연구결과

1. 문법성 판단시험

1) 암시적인 문법지식

명시적 문법 지도 후에 암시적 문법 지식에 변화가 있는 지를 알아보기 위해 수준별로 나타나는 문법성 판단시험의 점수를 비교해 보았다. 표 2에서 보이는 바와 같이 기초반은 사전 평균 16.88에서 사후 평균 18.35로, 상당한 평균점수 차이를 보였으며 이것은 통계적으로 유의미하였다($p = .031$). 이는 영어능력이 우수하지 못한 집단의 경우 문법수업을 통해 학습자의 암시적인 문법능력에 유의미한 차이가 나타날 정도로 향상되었다는 의미로 학습 효과가 나타났다고 볼 수 있다. 반면에, 중급반은 문법성 판단시험에서 사전과 사

후를 비교해 볼 때 사전 평균 19.3에서 사후 평균 19.38로 유의미한 차이를 보이지 않았다($p = .136$). 이는 해당 학습자들이 문법수업을 받은 후에도 문장을 읽고 문법적인지 비문법적인지를 판단하는 데 있어서 문법수업을 통해 배운 지식이 충분히 활용되지 못하였음을 의미한다.

표 2
기초반의 점수

문법성 검사		평균	표준편차	유의확률
점수	사전	16.88	3.02	.031*
	사후	18.35	4.96	
수정문항	사전	2.59	1.66	.000**
	사후	5.02	2.94	

* $p < .05$, ** $p < .01$, $N=50$

중급반의 점수

문법성 검사		평균	표준편차	유의확률
점수	사전	19.32	.77	.136
	사후	19.38	1.28	
수정문항	사전	4.95	2.77	.001**
	사후	7.20	3.04	

* $p < .05$, ** $p < .01$, $N=20$

2) 명시적 문법지식

문법성 판단시험에서 추가로 부과된 수정과제는 명시적 문법지식이 얼마만큼 학습되었는지를 알아보기 위한 것으로 분석 결과 두 집단 모두 유의미한 차이를 보였다. 이를 표 2를 자세히 살펴보면, 기초반에서는 사전 평균 2.59에서 사후 평균 5.02로 향상되었고 ($p = .000$), 중급반의 경우 사전 평균 4.95에서 사후 평균 7.20으로 상당한 향상을 보였다 ($p = .001$). 이는 수업을 받은 후에 학생들이 해당 목표 언어구조에 대한 명시적인 지식을 가지게 되어 문법적인 정확성이 강화되었다는 의미로 해석할 수 있다.

2. 전략 설문 분석

1) 기초반

영어 학습전략을 알아보기 위한 설문지 분석에 의하면, 기초반의 사전 설문과 비교해 볼 때 사후에 6개 하위 전략항목 중 기억전략, 보상전략, 초인지 전략, 정의 전략, 사회 전략의 5개 전략항목에서 전략사용의 빈도수가 증가했음을 보여 주었다(표 3 참조).

표 3
기초반 학습전략분석

전략	설문내용	평군	표준편차	유의확률	
직접 전략	기억 전략 새로 배운 것과 내가 이미 알고 있는 것과의 관련성을 생각한다.	사전	2.96	1.07	.005**
		사후	3.55	.97	
	보상 전략 배운 구조를 문장 속에 넣어 사용해 본다.	사전	2.3	.89	.000**
		사후	2.96	.75	
초인지 전략	원하는 문장구조가 생각나지 않으면 똑같은 기능을 가진 다른 문장구조를 사용한다.	사전	2.72	1.16	.029*
		사후	3.21	1.02	
간접 전략	배운 내용을 사용할 수 있는 많은 방법을 찾아보려고 노력한다.	사전	2.76	1.04	.048*
		사후	3.15	.86	
	정의 전략 가능한 한 영어로 말할 수 있는 기회를 찾는다.	사전	2.51	1.00	.002**
		사후	3.19	1.04	
사회 전략	영어로 오류를 범하는 것이 겁이 나더라도 계속해서 영어를 사용하도록 스스로 격려한다.	사전	2.85	.96	.043*
		사후	3.28	1.06	
사회 전략	영어 학습일기에 느낌을 적는다.	사전	1.40	.74	.034*
		사후	1.74	.79	
사회 전략	다른 학생들과 함께 영어를 연습한다.	사전	2.10	.98	.004**
		사후	2.72	1.01	

*p<.05, **p<.01, N=50

자세히 살펴보면, 기억전략 중에서 ‘관련성’과 ‘구조사용’ 전략, 보상전략 중에서 ‘대치구조사용’ 전략, 초인지전략 중에서 ‘사용방법강구’와 ‘회화기회’

전략, 정의 전략 중에서 ‘스스로 격려’와 ‘학습일기’ 전략, 사회 전략 중에서 ‘동료와 영어 학습’ 전략에서 유의미한 차이를 나타냈다.

표 3에서 학습에 관련된 직접적인 전략(direct strategy)을 살펴보면 기억전략은 지식을 기억하도록 하는 상당히 기초적이고 중요한 학습전략 중 하나이다. 수업시간에 배운 문법지식을 기억하기 위해 학생들은 ‘새로 배운 것과 내가 이미 알고 있는 것과의 관련성을 생각한다’와 ‘배운 구조를 문장 속에 넣어 사용해 본다’라는 학습전략 사용이 유의미하게 증가한 것으로 나타났다. 인지전략에서는 사전/사후에 유의미한 차이를 보여주는 전략이 없는 반면에, 목표언어 구조의 제한성을 극복할 수 있는 보상전략에서는 ‘원하는 문장구조가 생각나지 않으면 똑같은 기능을 가진 다른 문장구조를 사용한다’라는 문항에서 유의미한 차이를 보이고 있는데 이는 문장구조에 대한 지식을 가지게 되면서 자신이 알고 있는 영어구조를 활용하는 범위가 넓어지게 되었다는 의미이다.

간접적인 전략(indirect strategy)의 경우, 초인지 전략에 속하는 전략으로 ‘배운 내용을 사용할 수 있는 많은 방법을 찾아보려고 노력한다’와 ‘가능한 한 영어로 말할 수 있는 기회를 찾는다’라는 문항에서 유의미한 차이를 나타냈다. 초인지 전략은 배운 수업내용을 영어의 다른 영역이나 언어사용 기술에 사용하려는 적극성을 띄게 됨을 의미한다는 점에서 상당히 긍정적으로 평가할 만하다. 더구나 문법지식은 문자언어 지식으로 활용될 것으로 기대했으나 학습자들은 말하기 기회도 적극적으로 찾는다라는 점에서 단지 실력의 향상 뿐 아니라 영어를 공부하면서 자신감을 심어주고 구체적이고 단기적인 목표를 가지게 된 것이라고 볼 수도 있다. 그리고 언어 학습자의 성공이나 실패에 큰 영향을 미치는 정의 전략의 경우 ‘영어로 오류를 범하는 것이 겁이 나더라도 계속해서 영어를 사용하도록 스스로 격려한다’와 ‘영어 학습일기에 느낌을 적는다’는 항목에서 사전과 사후 유의미한 통계적인 차이를 보여주고 있다. 특히 스스로를 격려하는 전략은 자신을 유능하고 가치 있는 존재라고 믿고 학습자가 세운 학습목표에 도달할 수 있다는 자긍심을 심어 주게 되므로 학습에 긍정적인 태도를 유지하게 된다. 이는 영어 학습에서 매우 중요한데, 왜냐하면 단기적으로 영어실력 향상을 기대하기 어렵고 아무리 높은 동기수준을 가지고 있다하더라도 타당한 근거 하에서 적절히 스스로를 격려하지 않고는 높은 학습 동기나 기대를 유지하기 어렵기 때문이다. 사회 전략 중에서는 ‘다른 학생들과 함께 영어를 연습한다’는 설문에서 사전 평균 2.10에서 사후 평균 2.72로 유의미한 차이가 나타났는데 두 평균값이 높지 않은 편이라 아직 활발히 이러한 전략을 사용한다고 보기는 어려우나 동료들과 같이 학습하는 기회를 늘려나갈 것으로 기대할 수 있다.

초인지 전략의 하나인 ‘영어능력을 향상시켜야 하는 분명한 목적을 가지고 있다’는 문항에 대해서는 사전 평균점수 4.17로 이미 높은 수치를 보여주고

있어서 사후에 유의미한 차이를 기대하기 어려운 상황이었다. 반면, ‘영어 학습일기에 느낌을 적는다’는 항목은 사전 평균 1.40, 사후 평균 1.74로 유의미한 차이를 나타내기는 했으나 빈도수가 낮아서 학습자들이 이러한 전략을 실제로 사용하고 있다고 보기에는 어렵다.

2) 중급반

중급반의 학습전략은 기초반에 비해 유의미한 차이를 보여주는 항목이 적게 나타났는데 6개의 항목 중 초인지 전략과 사회 전략 항목에서만 차이를 보여주었다. 30개의 세부 항목 중 통계적으로 유의미한 평균값을 나타낸 것은 초인지 전략 중 ‘가능한 한 영어로 말할 수 있는 기회를 찾는다’와 사회 전략 중 ‘다른 학생들과 함께 영어를 연습 한다’라는 항목에서이다. 이 두 가지 전략은 기초반에서도 유의미한 차이를 나타냈던 항목으로 문법수업을 받고 영어의 언어지식을 쌓은 후에 말하기 기회를 찾기 위해 노력한다는 것이다. 일반적으로 문법수업을 받은 후에 발전되리라고 예상되는 학습전략은 독해전략이지만 예상과는 달리 학생들은 말하기 기회를 통해 학습한 지식을 사용하려고 노력했던 것으로 보인다. 이는 앞서 언급한 바와 같이 교수자가 다음 학기 수업을 위해 영어회화에 관한 과제를 수업 중 수행한 직접적인 결과이기도 하다. 수업을 받은 기초반과 중급반 학생들 모두 2학기에 개설되는 영어회화 수업이나 해외 인턴 과정을 염두에 두고 자신들의 전공 분야에서 필요로 하는 영어 말하기 분야에서 활용할 기회를 찾는 것으로 보여 진다.

표 4
중급반 학습전략분석

전략	설문내용	평균	표준편차	유의확률	
초인지 전략	가능한 한 영어로 말할 수 있는 기회를 찾는다.	사전	2.90	.97	.018*
		사후	3.60		
사회 전략	다른 학생들과 함께 영어를 연습한다.	사전	2.15	1.14	.000**
		사후	3.50		

*p<.05, **p<.01, N=20

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 한 학기동안 영문법을 명시적으로 설명하여 지도하는 언어 교수방법이 명시적 혹은 암시적 지식을 학습하는 데에 효과가 있는지와 학습자의 학습전략을 보다 개선된 방향으로 변화시키는지 알아보려고 하였다.

연구를 위해 채택한 문법성 판단시험에서 학습자가 추측전략이나 기본(default) 전략³과 같은 일반적인 시험전략을 사용해서 학습자의 문법능력을 제대로 반영하지 못할 수 있다는 한계점이 있지만(Young-Ju Han, 1997), 본 연구에서 70명의 연구대상자들의 문법성 판단시험 점수를 분석한 결과에 의하면 명시적 문법지식에 관한 학습효과는 기초반에서는 전면적으로 나타났으며 중급반에서는 부분적으로 나타난 것으로 볼 수 있다. 즉 명시적 지식을 설명하는 방식으로 이루어진 수업이기 때문에 명시적 지식에 대한 것은 수업 후에 두 반 모두 즉각적으로 효과가 나타난 것으로 보여 진다. 이는 일반적으로 집중적인 L2 교수방법이 목표언어의 향상에 기여하고 명시적인 지도방법이 효과적이라는 Norris와 Ortega(2001)와 같은 선행연구의 결과와 부분적으로 일치하고 있음을 보여준다.

그러나 암시적 문법지식을 향상시키는 학습 효과는 기초반의 경우에만 나타났고 중급반의 경우 현저한 차이가 없었다. 이와 같은 연구결과를 Gass의 언어습득모형(Ellis, 1994)에서 제시하는 명시적 지식과 암시적 지식과의 관계로 해석해 본다면 다음과 같다. 이 모형에서 Gass(1988)는 언어습득과정에서 나타나는 부가적인 요소로 명시적 지식을 분리하고 있는데, 그녀가 정의하는 명시적 지식이란 ‘언어입력이 처리되는 과정에서 학습자의 내적인 언어체계(interlanguage system)로 통합되지 못하고 저장되는 지식의 형태’이다(p. 207). 학습자의 내재적인 지식체계에 통합된 암시적 지식과는 달리 명시적 지식은 거의 입력된 형태대로 학습자의 인지구조에 저장된다는 의미이다. 그럼에도 불구하고 명시적 지식이 여전히 중요한 것은 모니터링을 통해 발화나 쓰기에 도움을 줄 수 있으며 언어입력이 입수로 전환되는 과정을 촉진시켜 줄 수 있기 때문이다(Ellis, 1994). 그러므로 언어학습에서는 암시적 지식과 명시적 지식 모두 학습자의 언어학습과정에 포함된 지식으로 학습에 도움을 줄 수 있다는 점에서 두 가지 형태의 지식 향상을 유발하는 학습방법이 더욱 효과적일 것으로 기대할 수 있다. 본 연구에서는 기초반의 경우 명시적 지식과 암시적 지식이 모두 향상된 것으로 나타나 언어입력이 학습자의 내적인 언어체계로 흡수될 수 있는 긍정적인 신호로 보여 지나, 중급반의 경우 명시적 지식으로만 머물러 있어서 저장된 지식의 형태로 남아 있는 것으로 해석할 수 있다.

학습자가 자신의 학습을 구성해가는 과정을 알아보기 위한 학습전략 결과를 보면 기초반 학생들은 거의 전반적으로 다양한 학습전략 항목에서 향상을 보여주고 있어 학습발전 가능성을 잘 보여주고 있다. 이는 학습전략이 학습을 촉진시킬 뿐 아니라 학습에 흥미를 더해주고 자기 주도적이고 효과적인

³ 기본(default) 전략이란 확실히 모를 경우 모르는 문장은 무조건 문법적인 문장으로 응답하는 시험전략이다.

학습을 가능하게 하고 새로운 언어상황에서 학습자의 지식이 적절하게 전이 되도록 만드는 구체적이고 의도적인 행동이라고 보기 때문이다(Oxford, 1990). 따라서 전략에서의 향상이란 학생들 대다수가 어떻게 자기 주도적인 학습을 해야 하는지를 알아가는 과정이라고 볼 수 있다. 기초반 학생들의 경우, 기본적인 영어에 관한 언어지식에 아직 취약한 학생들로 볼 수 있는데 명시적 문법수업을 통해 언어지식을 알아가면서 수강하는 수업시간 이 외에도 자신이 어떻게 학습해야 하는 지에 대한 아이디어를 얻어가고 있다는 의미가 된다. 중급반의 경우는 전체적으로 사전 학습전략이 기초반에 비해 높은 점수에서 출발해서 사후에 약간 향상을 보였으나 대부분의 항목에서 통계적으로 유의미한 수준에 이르지 못한 것으로 나타났다. 그리고 영어 향상에 대한 목적이나 진보할 것으로 기대하는 전략, 영어권 문화에 대해 배우려는 노력과 같은 일부 전략은 이미 사전 평균 4점 이상의 높은 수준에서 출발했으므로 사후에 더 나은 진보를 기대하기는 어려운 것으로 추측된다.

한편 중급반에서 빈도 변화를 보여준 두 가지 전략을 자세히 살펴보면 우선, 말하기 기회를 찾는 전략은 문법 지도로 인해 언어사용 전략을 발전시킬 수 있다는 점에서 의미를 찾을 수 있다. 즉 언어구조 교수법에서 배운 언어 지식을 학습자는 언어를 사용하는 영역으로 확장해서 사용하려고 노력한다는 점이다. 의사소통 상황에서 명시적 설명방식이 목표 언어구조의 정확성을 증가시킨다는 결정적인 증거가 충분하지 않아 부정적인 견해를 보이고 있는 Ellis(1998)의 주장과는 달리, 의사소통능력을 염두에 두고 문법을 지도한다면 언어지식이 언어사용으로 확장되는 가능성을 보여 주는 결과라고도 볼 수 있다. 그리고 두 번째 전략인 동료와 함께 영어를 연습하는 전략은 같은 학습자간의 상호작용을 가능하게 하여 학습을 촉진시킬 수 있는 긍정적 전략이다. 이는 언어학습에 있어서 인지적, 초인지적 전략뿐 아니라 학습자간의 사회적 전략과 정의적 전략도 매우 중요하므로 모든 전략의 중요성을 고르게 강조할 필요가 있다는 Oxford(1990)의 주장을 생각해 볼 때 언어학습을 위해 의미 있는 결과라고 볼 수 있다.

외국어로서의 영어를 학습하는데 있어서 문법이란 지루하고 어려우며 실제적인 의사소통환경에서는 불필요한 학습의 대상이 아니라는 것을 인식하고, 의사소통맥락에서 필요 적절한 내용과 의미를 전달하고 또한 효과적인 언어 발달을 위해서 언어 형태나 언어구조를 가르치는 노력이 필요하다는 것을 학습자와 교수자가 주지해야 한다. 의미 중심의 명시적 형태교수법은 학습자를 명시적 언어입력에 노출시킴으로써 부적절하거나 부정확한 언어지식을 극복하고 정확한 언어지식을 얻는데 효과적이다. 또한 부분적이기는 하나 명시적, 암시적 언어지식을 향상시키고 학습전략상의 긍정적인 변화를 가져올 수 있어 학습자의 학습을 촉진시킬 것으로 기대할 수 있다.

또한 중급반의 연구결과가 보여 주듯이 문법교육을 한 학기 동안 받았으나

암시적 언어지식이 향상되지 않았다는 점은 목표 언어구조 자체가 가지는 특성에 의한 것인지를 검토해 보는 과제가 추후 연구되어야 할 것이다. 앞으로의 연구를 통해 목표로 하는 다양한 언어구조에 따른 학습효과의 차이를 구체적으로 분석하여 어떤 언어구조가 명시적 지도에 더욱 효과적이고 그렇지 못한지를 밝혀내어 학습과정을 설계하고 구성한다면 L2 언어학습에 도움이 될 것이다.

참고문헌

- 김은영. (2001). *입력강화 유형과 학습자의 규칙인식이 한국 고등학생의 영어문법 학습에 미치는 영향*. 석사학위논문. 서울대학교, 서울.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 259-299). Hawaii: University of Hawaii, Second Language & Curriculum Center.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677-713.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 279-304.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cohen, A. (2002). Learning style and language strategy preferences: The role of the teacher and the learner in English language teaching. *English Teaching*, 57(4), 41-55.
- 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, R. (1991). Grammaticality judgements and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 161-186.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 39-59.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language

- studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Han, Youngju. (1997). Grammaticality judgement tests: How reliable and valid are they? *English Teaching*, 52(4), 3-33.
- Han, Young-Ju. (2004). A review of grammaticality judgement tests. *New Korean Journal of English Language and Literature*, 46(2), 207-225.
- Jong, N. D. (2005). Can second language grammar be learned through listening? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21(1), 60-99.
- Kim, Haeyoung. (2009). The role of grammar in speaking proficiency: Exploring the need for spoken grammar. *Modern English Education*, 10(1). 46-65.
- Lightbown, P., Pienemann, M. (1993). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429-448.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263-287.
- MacIntyre, P. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- Norri, J., & Ortega, L. (2001). Dose type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning*, 51 (supplement 1), 157-213.
- Nunan, D. (1996). *The effect of strategy training on student motivation, strategy knowledge, perceived utility and development*. Hong Kong: University of Hong Kong, The English Center.
- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-247.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System*, 21, 205-211.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Salsbury, T., & Bardovi-Harlig, K. (2001). "I know your mean, but I don't think do": Disagreements in L2 English. *Pragmatics and Language Learning*,

10, 131-152.

- Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. *Applied Linguistics*, 6(3), 239-254.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-18.
- 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. 235-252). Rowley, MA: Newbury.
- Ur, P. (1988). *Grammar practice activities: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. NJ: Ablex.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12(4), 416-432.
- Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 123-138). Cambridge: Cambridge University Press.

류란

우송정보대학 외식조리과
300-831 대전광역시 동구 자양동226-2
Tel: (042)629-6498/ H.P.:010-2050-9743
Email: ranuran@hanmail.net

황선유

우송대학교 외식조리유헬과
300-718 대전광역시 동구 자양동 17-2
Tel: (042)629-6592/ H.P.:019-251-2823
Email: syoohw@hanmail.net

Received 5 October 2009

Reviewed 27 October 2009

Revised version received 10 December 2009