

학습자의 L2 메타언어적 지식을 활용한 수업의 효과

황선유
서원대학교

Hwang, Seon-Yoo. (2013). The effect of learners' meta-linguistic knowledge on L2 grammar learning. *Modern English Education*, 14(1), 325-345.

The purpose of this study was to investigate how much L2 learners' meta-linguistic knowledge contributed to learning English grammar. For the study, 51 students who enrolled in TOEIC grammar course for 2012 fall semester were encouraged to explain how to answer the given questions using their meta-linguistic knowledge. After 12 weeks of the classes, they took the post-test and completed a grammaticality judgment task. The results of the post-test showed that the students performed better as a whole, and this performance reached the statistically meaningful level only in the higher level of students not in the lower level. However, this improvement did not appear at the grammaticality judgment task even though the scores of the final exam showed higher level of accuracy. Therefore, it does not seem that the learners' explicit knowledge proceeds into their interlanguage system when they practiced activating their meta-linguistic knowledge. In addition, the study compared accuracy of 6 grammatical items between the final exam and the grammaticality judgment task. The comparison revealed a wide difference and a variety of aspects of grammar items regarding the degree of accuracy and consistency between two tasks.

[grammar teaching and learning/meta-linguistic knowledge/implicit knowledge/
explicit knowledge/문법교수학습/ 메타언어적 지식/암묵적 지식/명시적 지식]

I. 서론

영어학습의 문제가 무엇인가라는 질문을 받으면 대부분의 학습자들은 ‘문법이 부족하다’ 혹은 ‘문법이 문제다’ 라고 답하는데, 이는 ‘언어는 문법이다’ 라고 학습자들이 생각하기 때문이다(Waijnryb, 1999). 그들은 언어학습에 문제가 발생한다면 그것은 문법지식이 모자라기 때문이라고 보는 것이다. 그래서 학습자는 더 많은 문법을 배우고 익혀야 한다고 생각하는데 이러한 학습자의 필요는 학습자가 이전 교육과정을 통해서 이미 많은 시간을 문법교육을 받았다는

사실에서 보자면 모순되며 교수자의 입장에서는 예상치 못한 결과라고 봐야 한다. 왜냐하면 교수자는 학습자에게 충분한 문법학습이 이루어졌고 이제 영어학습을 위해 더 다양한 언어자료를 통해 글을 읽고 내용을 파악하는 능력을 연습해야 한다고 생각하기 때문이다.

따라서 만일 중·고등학교 교육과정 중 영문법시간에 교수자의 명시적 설명을 충분히 들은 대학생 학습자들이 배우지 못한 부분이 있다면, 이는 교수자의 명시적 설명이 부족해서라기 보다는 학습자의 언어입력이 내부적인 언어체계 안으로 흡수되지 못했다고 보는 것이 타당하다. 영어가 가지고 있는 언어구조와 원리에 대한 문법학습은 언어를 학습하는 기본적인 틀을 구성하는 것으로 의미중심의 CLT(communivative language teaching)에서도 문법 교수학습의 필요성이 인정되고 있다. 따라서 1990년 이후 Long(1991)이 제시한 의미중심 형태교수법에서는 어떻게 문법을 의미이해와 분리시키지 않고 의미 있는 맥락 안에서 학습자가 학습 가능하도록 설계할 것인가가 주요 관심사이다.

한편 학습이 발생하기 위해서는 어떤 경우에도 학습자의 주의집중이 이루어지도록 해야 하는데 이러한 주의집중에는 다음의 세 단계가 있다. 우선 첫째로 들어오는 자극이나 자료를 처리하기 위해 준비하는 상태가 있고 특정형태의 자료에 대해 학습자가 활용 가능한 주의집중 자원(attentional resource)을 할당하는 단계가 있으며 마지막으로 입력되는 자료를 등록하는 탐지단계가 있다(Tomlin & Villa, 1994). Tomlin과 Villa에 의하면 세 단계 중 탐지단계가 학습에 결정적이라고 보는데 이것은 이 단계가 되면 학습이 시작되기에 충분한 주의집중의 수준에 이른다는 의미이다.

이러한 탐지 단계까지 주의집중을 끌어 올리기 위한 방법으로 본 연구에서는 학습자들의 메타언어적 설명방식을 사용하였다. 학습자가 가지고 있는 내재적인 언어적 지식은 암묵적 지식(implicit knowledge)이든 명시적 지식(explicit knowledge)이든 외부에서 정확하게 측정하기 불가능하기 때문에 객관적으로 교수자가 확인할 수 있는 방법으로 메타언어적 지식을 활용하도록 한 것이다. 일반적으로 교수자 중심의 수업에서 그렇듯이 교수자의 설명방식에 의해서는 학습자가 내용을 어느 정도 이해하였는지 그리고 어느 정도 학습이 발생하였는지에 대해 파악하기 어렵다. 그러나 학습자가 자신의 문법지식을 메타언어적 지식으로 표현한다면 교수자 혹은 다른 학습자들이 좀더 명확하게 이를 판단할 수 있고 수정해 줄 수 있는 장점이 있기 때문이다.

따라서 본 논문에서는 수업 중에 학습자의 메타 언어적 설명방식을 적극 활용하도록 한 학습효과를 조사 분석하고자 하였다. 즉 학습자가 문법지식에 대한 메타언어적 지식을 활용하여 문법내용을 학습할 경우 학습자의 문법수준에 따라 어떤 학습의 차이를 나타내는 지와 개별 문법항목에 대해 어떠한 차이를 보여주는 지를 분석하고자 하는 것이 논문의 목적이다. 따라서 본 논문의 연구문제는 다음과 같다.

- 1) 학습자의 메타언어적 지식을 활용한 문법 설명 방식을 도입한 수업에서 문법학습효과에 수준별로 어떤 차이가 있는가?
- 2) 학습자의 메타언어적 지식을 활용한 문법 설명 방식을 도입한 수업에서 문법항목별로 어떤 차이가 나타나는가?

II. 이론적 배경

1. 학습자의 중간언어체계 발달

학습이 가능한 주의집중의 단계, 즉 탐지의 단계는 학습자의 인식이 작용하는 단계라고 볼 수 있다(Schmidt, 1990). Schmidt의 주목가설(Noticing Hypothesis)은 주의집중에 인식의 개념을 더한 개념이다. 다시 말하면, 학습자가 의식적으로 언어입력 자료에 주의를 기울이고 자신의 내부적인 언어체계에 언어자료를 등록하게 되면 비로소 학습이 발생한다고 본 것이다. 학습자가 주어진 문법항목에 주목해서 문법형태를 인식하게 되고 자신들의 중간언어(interlanguage) 체계 안에 입력된 문법형태가 존재하지 않는다는 것을 인식하고 그 간격을 채우기 위해 노력하게 된다고 가정할 수 있다. 학습자의 적극적인 수업 참여를 통해서만 자신들의 약점과 강점을 찾아낼 수 있다는 것도 이러한 맥락에서 설명하자면 언어발달은 입력되는 언어자료를 자신의 언어체계와 비교해 본 후에 부족한 것을 자신의 언어체계에 등록하는 과정으로 볼 수 있다. 그리고 이것은 학습자가 수업에 적극적으로 참여하게 되면 자신들이 무엇을 알고 있으며 무엇을 공부해야 하는 지를 알게 된다는 의미이다(Wajnryb, 1999).

이러한 과정을 통해 학습자는 나름대로의 가설을 세우고 검증해 봄으로써 자신들의 언어체계를 발달시키고 완성해 나간다(Schmidt & Frota, 1986). 이 과정에서 학습자는 언어자료가 입력될 때마다 의식적이건 무의식적이건 의사결정을 하여 목표언어에 대한 가설을 바꾸게 된다. 따라서 학습자의 가설은 계속 검증되는데 새로운 입력자료가 들어오는 대로 학습자가 가지고 있는 기존의 가설을 수정해 나간다. 그러므로 학습이란 계속적인 언어유입(influx)이라고 볼 수 있어서 언어학습자의 목표언어는 계속 변한다. 그리고 이러한 불안정성이 언어가 향상되며 발달되고 있음을 표시한다(Yip, 1994). 언어학습에서 언어발화가 중요한 역할을 수행한다는 Swain(1995)의 출력가설(Output Hypothesis)도 언어를 발화하면서 인지적 과정을 촉발시키기 때문이다. 다시 말하면 언어를 발화하는 과정에서 학습자는 자신의 중간언어를 점검하고 확장해가면서 의사소통 목표를 달성해 간다는 의미이다.

2. 문법형태에 따른 학습가능성

문법학습에 있어서 Dekeyser와 Sokalski(1996)는 학습자가 이해하고 학습하는 정도에서 모든 문법항목이 동일한 속도나 동일한 정도로 학습되지 않는 점을 이미 지적해 왔다. 다양한 문법형태에 따른 학습자의 학습가능성에 대한 논의는 오랫동안 계속 되어왔다. 즉, 학습자는 어떤 문법형태는 쉬운 것으로 인식하고 상대적으로 빠르게 학습하는 반면에 어떤 것들은 그렇지 못하며 오랜 시간 동안 언어입력이 이루어져야 하는데, 이 각각의 범주에 속하는 문법항목에는 어떤 종류가 있는가에 대한 논의이다. 일반적으로 형태의 단순성과 의미의 명료성을 근거로 학습자가 인지하고 이해하고 학습이 가능한 문법형태와 어려운 형태로 분류하고 있다.

그러나 어떤 문법형태가 어느 범주에 속하는지를 결정하는 것은 쉬운 일이 아니며 학자들마다 다른 기준들을 제시하고 있다. 예를 들면, Hulstijn과 de Graaff(1994)에 의하면 쉬운 문법형태란 학습자가 쉽게 인식하고 의미를 생각하지 않고 기계적인 적용이 가능한 것이라고 본다면, 어려운 형태는 학습자가 쉽게 알아차리지 못하고 여러 가지 상황에서 적용 가능한 규칙으로 적용범주가 넓은 문법항목이라서 의미적인 처리과정이 필요한 경우라고 본다. 단순히 쉬운 규칙을 쉽게 학습하는 것이 아니라는 반론을 제기하는 입장에서는 어려운 규칙과 같이 언어형태에 대한 인지적 처리과정에 부담이 되면 될수록 학습자의 주의집중을 특정 언어형태에 집중하게 됨으로 학습에 효과적일 수 있다고 본다(Doughty & Williams, 1998; Lightbown, 1998). 이는 학습자가 어려움을 느끼는 언어입력에 더 많이 집중하게 되면 목표언어자료를 학습하게 될 가능성이 높다는 의미이다. 또한 L2 문법항목의 경우는 모국어에 대한 영향도 있어서 문법형태 자체가 가지고 있는 절대적인 기준만으로 판단하기 어려운 점이 있다. 예를 들면, 우리나라 학습자에게 학습이 어려운 문법형태가 다른 L1을 가진 학습자들에게도 어렵다고 단언할 수 없다. 실제로 많은 문법연구에서 연구대상 문법항목을 선정하는 기준에서 모국어에 대한 규칙이 빈번하게 언급되고 있는 것은 이와 같은 이유 때문이다.

3. 문법형태지도에 대한 선행연구

문법형태에 따라 학습효과가 다르다는 점은 이미 논의된 바 있으며(Williams & Evans, 1998) 이에 따라 각 문법형태에 대한 연구가 진행되었다. Williams와 Evans의 연구에서는 수식어 역할을 하는 분사와 수동태를 연구대상 문법 형태로 선정하였는데, 분사는 의미와 형태의 관계가 명료해서 알기 쉬운 문법에 속한다고 보았고, 반면에 수동태는 복잡한 형태라고 볼 수 있는데 이는 학습자가 수동을 써야 하는지 능동을 써야 하는지를 결정하고 정확한 시제도 고려해야 한다는 점에서 학습자에게 더 많은 부담감을 준다는 것이다. 그들의 연구결과에 의하면 알기 쉬운

문법항목에 속하는 분사의 경우는 암묵적인 방법으로 학습이 가능하지만 복잡한 형태인 수동태는 의미중심 형태교수법 가운데서 암묵적인 방법보다는 좀 더 명시적이고 고도의 인지 과정을 요하는 입력처리지도(Input Processing Instruction) (VanPatten, 1996)가 효과적인 것으로 분석되었다.

Zhou(1998)의 연구에서는 단순과거시제, 완료시제, 수동태를 목표 문법항목으로 선정하여 명시적 혹은 암묵적 지도방법에 대한 학습효과를 알아보았다. 연구결과 시제에 대해서는 지도방법에 따른 학습효과에 차이를 나타내지 않았으나 수동태의 경우에는 유의미한 차이를 보여주었는데 명시적인 지도방법이 효과적이었다. 학습자가 잘못 인식하거나 잘못 해석할 가능성이 있는 문법항목으로 수동태와 분사를 대상으로 한 Kyunghye Ye(2002)의 연구가 있었는데, 명시적인 방법에 속하는 입력처리지도방법과 암묵적인 방법인 디토클로스 과제를 수행하고 결과를 분석하였다. 그녀의 연구결과에 의하면, 비교적 단순하고 형용사 역할을 하는 분사는 암묵적인 방법인 디토클로스가 효과적인 반면에 상대적으로 복잡한 수동태의 경우는 명시적인 입력처리지도방법을 사용하는 것이 효과적이라는 것이다.

동사에 대한 연구로는 J. B. Hwang(1999)의 연구에서 비대격 동사¹인 change형 동사와 happen형 동사의 학습효과를 알아보기 위한 실험연구가 진행되었는데 시각적 입력강화와 문법설명이 주어졌을 때 학습자들의 목표로 하는 문법 학습효과가 높은 것으로 나타났다. 동일한 문법범주를 쓰기학습에 적용한 J-B Hwang(2001)의 연구에서는 시각적 입력강화 방식을 사용한 반의 경우 happen형 동사의 학습효과가 유의미한 향상 정도를 보여주었다. 이는 happen형 동사가 긍정적인 피드백만으로 학습이 가능한 반면에 능동과 수동이 가능한 change형은 암묵적인 입력강화만으로는 학습효과가 나타나기에는 충분치 않은 것으로 연구자는 분석하고 있다. 한혜령(2009)도 비대격 동사를 문법성 판정과제와 빨리 쓰기 과제의 과제별로 연구하였는데 이를 수행한 결과 암묵적 지식의 과제였던 빨리 쓰기 과제의 경우 학습자의 수행능력이 높게 나타났으며 전반적으로 학습자는 두 과제에 대해 상이한 지식, 즉 문법성 판정과제는 명시적 지식을, 빨리 쓰기과제는 암묵적 지식을 사용한 것으로 설명하였다.

관계사절에 대한 의미중심 형태교수법을 적용한 황선유(2004)연구에서는 암묵적인 방법에 속하는 시각적 입력강화를 통해 관계사절에 대한 학습에 긍정적인 효과가 나타났음을 보여주었다. 관계사절은 학습자가 여러 가지를 동시에 고려해야 하는 복잡한 의미적인 처리과정이 필요한 문법항목으로 복잡한 범주에 속한다고 볼 수 있으나 명시적인 방법이 아니더라도 학습효과를 나타낸 것이다. 이는 이전 연구에서 밝혀진 것과 같은 쉬운 형태는 암묵적인 방법으로,

¹ 비대격동사란 영어의 자동사 가운데서 의미상 행위주(agent)를 문장의 주어로 취하는 경우(unergative)와 행위주를 문장주어로 취하지 않는 자동사(unaccusative)가 있는데 후자를 비대격 동사라고 한다.

복잡한 형태는 명시적인 방법으로 학습 가능할 것이라는 일반적인 기대치를 벗어난 결과이다. 이 연구에서 중요하게 언급한 점은 의미중심 형태교수법에 있어서 방법이 얼마나 암묵적인가 혹은 명시적인가도 중요한 변수이지만 학습자의 참여라는 변수를 고려해야 한다는 점이다. 다시 말하면, 그녀의 연구에서 언어입력 자료를 학습자가 제작했다는 점 즉 학습자의 수준과 이해 정도를 반영하여 시각적인 언어입력 자료가 구성되었다는 점에서 학습자의 참여가 중요한 역할을 했다는 점을 강조했다.

코퍼스와 연관해서 문법의 학습효과를 연구한 임수영과 이은주(2012)에서는 단순한 규칙으로는 기계적인 사용이 가능한 규칙으로 정의하고 이에 해당되는 것으로 타동사와 자동사의 구분이 어려운 동사, 여격 교체가 불가능한 동사, 목적격보어로 to 부정사사용이다. 반면에 복잡한 규칙으로는 문법항목이 여러 가지 폭넓은 상황에서 적용되는 규칙으로 가정법과 도치를 선정하였다. 그들의 연구결과에 의하면 쉬운 규칙은 코퍼스를 활용한 암묵적인 방법이 효과적이었으나 복잡한 규칙의 경우에는 학습자 스스로 규칙을 찾아내기가 어려운 상황이라서 명시적인 설명방식으로 접근하는 것이 더욱 효과적이라는 것이다. 특히 하위집단의 경우 코퍼스 분석이 어려워져 스스로 규칙을 찾아가는데 어려움이 있는 것으로 볼 수 있고 이에 따라 학습효과가 나타나지 못한 것으로 보고 있다.

이와 같이 의미중심 형태교수방법과 문법항목간의 연관성에 관한 연구와 논의가 계속되고 있으며 일치된 결론을 내리기 어려우나 일반적으로 학습자가 쉽게 인식하고 의미의 관계가 명확한 항목에 대해서는 암묵적인 방법이 효과를 나타내기도 하지만 복잡하고 학습자의 수준에서 파악하기 어려운 문법범주에 대해서는 교수자가 명시적인 지도방식을 도입해서 도와주는 것이 효과적인 것으로 볼 수 있다.

4. 문법성 판정과제

문법성 판정과제는 학습자가 알고 있는 L2 언어적인 능력을 측정하는 타당한 연구도구로 인정받고 있다(Ellis, 1991; Ellis, 2005; Gass, 1994; Y. J. Han, 2004; Leow, 1996). 학습자가 문법성 판정과제를 통해 주어진 문장이 옳은지 그른지를 판단하는 것을 근거로 목표 언어구조를 얼마나 정확하게 알고 있는지를 점검한다. 이때 학습자의 언어사용보다는 쉽게 드러나지 않는 내면화된 언어지식(internalized mental knowledge)을 측정하는 것으로 간주한다(Sorace, 1985)

학습자의 언어지식을 측정하는 도구로 사용되는 문법성 판정과제가 과연 어떤 형태의 지식 즉 암묵적 지식과 명시적 지식 중 어느 것을 측정할 수 있는가에 대한 논의가 계속되어왔다. 암묵적 지식이라는 것은 학습자가 내재적으로 가지고 있는 언어지식으로 의식적인 노력을 요하지 않고 직관적으로 사용할 수 있는 지식이며, 명시적 지식이란 분석된 형태로 존재하는 언어규칙에 대한 지식으로 학습자가 아는 것을 보고할 수 있는 지식이며(Ellis, 1994) 언어자료를 분석해서

규칙을 설명하거나 사용하는 종류의 지식이다. 문법성 판정과제는 응답자가 문장을 읽고 문법적인지 아닌지를 직관에 의해 판단하는 것으로 보기 때문에 시간적 여유를 주지 않고 즉각적으로 응답하게 하는 경우가 많다. 따라서 문법성 판정과제는 암묵적인 지식체계를 점검하는 것이라고 보는 데(Y. J. Han, 2004), Bialystock(1979)에 의하면 과제 자체 성격상 시간을 제한하던지 그렇지 않던지 상관없이 암묵적인 지식을 사용하도록 하는 검사라고 주장하기도 한다.

한편 학습자의 명시적 지식과 암시적 지식을 모두 사용한다는 입장도 있다(Ellis, 1991, 1994; 한혜령, 2009). 문법성 판정과제는 여러 가지 형태를 취할 수 있는데 즉, 문법적인지 비문법적 인지를 선택하는 경우, 비문법적인 문장에서 어느 부분이 비문법적인지를 체크하는 방식, 혹은 비문법적인 부분을 수정하도록 하는 방법이 있다(Ellis, 1991). 이들은 각각의 방법에 따라 학습자의 암묵적, 명시적 지식을 사용하는 정도가 다르다고 보고 있다. 단순히 선택하는 경우가 더 직관적인 지식에 의존하는 것이어서 학습자의 암묵적인 지식을 알아내는 것으로 볼 수 있다면 수정하는 과제의 경우는 학습자의 명시적인 지식체계에 접근해서 응답하는 것으로 보는 것이다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 충청도 소재의 4년제 대학에서 TOEIC 문법수업을 수강하고 있는 학생들을 대상으로 이루어졌다. 해당 강좌를 교양선택과목으로 수강하는 학생들은 1학년부터 4학년까지 다양한 전공의 학생이 수강하고 있다. 학생들을 대상으로 모의 TOEIC 파트 5를 사용한 사전검사를 실시한 결과 40문항에 대한 사전시험 평균점수는 21점으로 환산되었기 때문에 21점을 기준으로 22점 이상을 상위수준으로 21점 이하를 하위수준으로 나누었더니 하위 25명, 상위 26명의 학생들로 분류되었다. 표 1에서 볼 수 있듯이 t검증을 통해 두 집단은 이질적인 집단인 것을 확인하였고 이 분류에 따라 모든 연구 결과를 분석하였다.

표 1
수준별 학습자의 문법능력(사전검사)

집단	학생 수	평균	표준편차	p
하위	25	15.4	4.5	.000
상위	26	25.2	1.7	

*p<.05

2. 연구설계

1) 연구절차

대상강좌는 20명 미만의 수업으로 수강신청 인원은 총 58명이 강의를 신청하였으나 연구기간 동안 모든 조사인 사전검사, 사후검사, 기말시험, 문법성 판정과제에 참여한 51명의 학생들만을 연구대상으로 하였다. 다양한 수준의 학생들이 수강한 강좌라서 학생들의 문법수준을 분별하기 위해서 그리고 사후조사와 비교하기 위한 자료로 이들을 대상으로 모의 TOEIC 파트 5를 사용한 사전검사를 실시하였다. 2주차부터 14주까지 중간고사 기간을 제외한 총 12주에 걸쳐 강의시간에 과제 해결을 위한 학습자 메타언어적 지식을 활용한 설명방식을 수업시간에 채택하였다. 8주차에 실시한 중간고사는 4지 선다형의 50문항으로 된 객관식 문법시험이었고, 15주차에는 중간고사와 같은 형식의 기말고사를 실시하여 목표문법항목의 학습효과를 점검하였다. 시험이 종료된 14주에는 모의 TOEIC에서 출제된 40문항 사후검사와 25문항 문법판정과제를 실시하였다. 성취도 검사인 중간, 기말시험은 50문항을 50분 동안에, 모의 TOEIC을 이용한 사전, 사후검사는 40문항을 30분 동안 풀도록 하였다. 문법성 판정과제를 위해서는 주어진 문장을 3번 정도 읽고 답하도록 해서 즉각적인 응답을 요청하는 형식을 취하였는데 이는 최대한 학습자의 암묵적인 지식을 사용하도록 하기 위한 것이다. 내재된 언어능력(underlying competence)을 측정하기 위해 문법성 판정과제를 사용할 때 시간제한을 하는 경우는 거의 없다. 이는 문법성 판정과제 자체가 학습자에게 고도의 노력을 요하는 과제이므로 여기에 시간제한까지 주어진다면 통제된 상황이 되기 때문에 학습자는 분석적인 지식을 사용할 가능성이 높아진다고 본 것이다(Hedgcock, 1993). 따라서 본 연구에서도 문법성 판정과제에 대해서는 정확한 시간이 아니라 대략적으로 30-40분의 시간을 정해 실시하였다.

2) 수업방식

본 연구를 위한 수업은 TOEIC 시험을 준비하는 학생들을 위한 문법강좌로 주로 TOEIC 시험에서 다루어지는 문법사항을 배우고 연습문제를 풀어보면서 시험전략을 대비하기 위한 강좌이다. 따라서 한 학기에 주요 영문법 내용을 수업내용으로 다루고 이를 적용해서 실전 TOEIC 문제를 익히는 연습을 하게 된다. 수업시간은 일주일에 한번 2시간 연속강의로 100분 정도의 시간이다. 그리고 이 시간 동안에 평균 24-30문항의 문법문제를 다루게 된다. 본 연구를 위한 구체적인 수업을 위해, 교수자는 강의계획서에 표기된 문법내용을 10분 가량 간략히 명시적으로 설명하고 해당되는 문제를 학생들이 과제로 풀어 오도록 했다. 일주일 후 수업시간에는 과제로 풀어온 문제에 대해 학생들이 설명하도록 했다. 즉

학생들은 해당 과제를 풀어보고 이에 대한 풀이와 설명을 강의시간 중에 학습자 자신들이 명시적으로 설명하도록 격려했다. 주로 문제를 해결한 학생들이 어떻게 문제를 해결했는지를 설명했으며 오답을 답한 학생들도 역시 자신들이 해당문제를 어떻게 인식하고 자신이 알고 있는 문법규칙을 어떻게 적용했는지를 상세히 설명하고 오류가 나타난 원인을 스스로 혹은 다른 학습자들이 발견하는 기회를 제공했다. 여러 학생들이 해결하지 못한 과제가 있는 경우에는 교수자가 개입해서 설명을 하는 방식으로 진행되었으나 이런 경우는 빈번한 편이 아니어서 대략적으로 한 강좌에서 3-4문제를 넘지 않았다. 때때로 과제를 해결하는 과정에서 직접적으로 다루어지지 않았지만 추가적인 학습을 위해서 교수자가 주어진 문장을 변형하여 적용 가능한 문법사항을 유도할 수 있는 질문을 제기함으로써 배운 것을 확장하고 학생들이 문법적인 지식을 최대한 인식하고 활용하도록 격려했다. 따라서 학생들은 문법을 배우는 강의이지만 전통적인 문법강의에서 보여지는 교수자의 설명식 강의라기보다는 문제를 해결하고 토론하는 방식으로 진행하고 질문과 해결방법을 제기하는 방식으로 진행했다. 그리고 마지막 10분 정도는 다음 주 강의진도의 문법항목을 교수자가 간략하게 명시적으로 설명하고 학생들은 설명을 들은 해당과제를 풀어오도록 하였다.

3. 연구도구

1) 사전 및 사후검사

사전·사후 검사지는 모의 TOECI 중 파트 5의 자료만을 사용하였다. 해당파트의 총 40문제 중 사전검사지는 34개 문항만을, 사후검사지는 27개의 문항만을 분석에 사용하였다. 이것은 TOEIC 파트 5의 문제는 한 문장에서 빈칸을 주고 4개의 선택항목에서 고르는 유형으로 문법문제와 어휘문제가 섞여서 출제되고 있다. 이는 의미와 연관된 문제와 언어형태에 관한 문제로 구성되어 있는데, 일반적으로 어휘는 의미와 연관된 문제이고 문법은 언어형태에 관한 문제이다. 그러나 언어형태에 관한 문제 가운데도 의미와 연관된 문제도 출제되기도 한다. 이는 단순히 형태만을 질문하는 것이 아니므로, 문장구조를 제대로 파악하고 주어진 문장의 의미도 정확하게 이해해야지 정답을 선택할 수 있는 문제를 말하는 것이다. 본 연구 분석을 위해 사용한 자료는 어휘문항을 제외한 문항으로 단순 문법형태 문제와 의미와 관련된 문법형태 문제 즉 모든 형태의 문법문제를 포함해서 사전문제 34문항, 사후문제 27문항을 분석 대상으로 하였다.

2) 중간 및 기말 시험

본 강좌를 위한 중간 및 기말시험은 강의 중에 다룬 문법사항을 중심으로 출제된 50문항의 문제로 교수자이면서 연구자가 출제한 것이다. 시험은 교재에서 나온 문장을 변형하여 출제하였으나 교재와 동일한 문제는 없도록 하였다. 예를 들면, 교재에는 수동태 문장으로 출제된 문장을 빈칸을 조정해서 수동태가 아닌 다른 문법사항에 대한 문제로 변형한 형태이다. 이러한 조정은 학생들이 문장에는 친숙하되 정확한 문법을 알지 못한다면 답을 선택하기 어렵도록 한 것이다. 학생들에게도 시험 전에 이 사실을 공지하였으며 따라서 교재에 나온 문제의 답을 암기하지 말고 제시된 문장을 자세히 보고 문장구조가 어떻게 이루어져있는지에 집중하여 공부하도록 하였다.

3) 문법성 판정과제

문법성 판정과제는 기말고사 결과에서 나타난 문법정확도가 지속적으로 유지되는지를 알아보기 위한 도구로 사용되었다. 판정과제는 학습자들이 문장을 세 번 정도 읽어보고 직감적으로 문법적인지 혹은 비문인지만을 선택하게 하였는데 이때 학습자는 암묵적, 명시적인 지식을 모두 사용하였을 것으로 예상된다. 그러나 비문을 수정하게 하거나 비문 위치를 지적하는 방법보다는 단순히 옳고 그른지를 선택하는 방법을 사용한 것은 명시적인 지식을 사용하는 것을 최소화시키고 암묵적인 지식에 근거해서 응답하도록 의도한 것이다. 사용한 검사지 문제는 강의 중 사용한 자료와 동떨어지지 않으며 학생들에게 새로운 자료로 일반적인 TOEIC에서 다루어진 문장 중에서 학습자들이 이전에 접해 보지 않은 문장들로 구성했다. 처음에 30개의 문항을 선정하였으나 5명의 영어전공 학생들에게 pilot 검증해 본 결과 한 문장 안에 너무 많은 문법항목을 포함하고 있어 실제 난이도와 체감 난이도가 높은 5개의 문항을 삭제하고 25문항을 문법성 판정과제의 문항으로 최종 결정하였다. 25개의 문항 중 학생들이 문법판정과제에 익숙하도록 초반에 제시된 3개의 문항은 연습용으로 연구분석에 사용하지 않았고 총 22개의 문항만을 분석대상으로 하였다. 문법판정과제에 사용된 문법사항은 다음 표 2와 같다.

표 2

문법판정과제에 나타난 항목분류

문법항목	문항수	문항번호
태	10	11,12,13,14,15,17,19,20,22, 25
부정사동명사	5	9,10,17,18,23
접속어	5	7,9,10,16,24

분사	4	4,5,6,10
관계사	4	6,17,19,24
대명사	4	8,15,16,23
가정법	2	18,21

본 연구에 사용된 문법성 판정과제는 일반적인 문법 판정과제와 같이, 네 가지 선택문항 a)확실히 맞다(clearly grammatical), b)맞는 것 같다(probably grammatical), c)틀린 것 같다(probably ungrammatical), d)확실히 틀리다(clearly ungrammatical) 중에서 응답하도록 했다.

4. 자료분석

본 연구에서 수집된 시험 점수 자료는 SPSS 17.0 통계처리 프로그램을 이용하여 산출하고 분석하였다. 본 연구의 사전 검사 결과는 학생들의 수준을 결정하고 사후검사와 비교 분석하기 위한 것으로 사용되었다. 사전검사 결과의 평균점을 중심으로 하위와 상위 수준으로 나누었다. 사후검사는 향상 정도를 알아보기 위한 것으로 t 검증으로 유의미한 차이를 분석하였다. 기말시험은 성취도 검사로 수준별로 나눈 두 집단간 문법항목별 차이를 알아보기 위한 것으로써 하위수준과 상위수준에서 각 문법항목에 대한 정답 율을 백분위로 환산하였으며 차이가 나타나는 지를 알아보기 위해 사용하였다. 문법성 판정과제에서는 전체점수를 통해 문법지식에 향상이 이루어졌는지를 t 검증으로 유의미한 차이를 분석하였을 뿐 아니라 목표로 하는 문법 사항에 대한 학습효과가 나타나고 있는지를 알아보기 위해 문법 항목별로 정답 율을 백분위로 환산하여 분석에 사용하였다.

IV. 연구결과 및 논의

1. 문법능력향상-연구문제 1

1) 사전 및 사후 검사

이미 언급한 대로 연구 분석을 위해 사용한 자료는 TOEIC 파트 5에서 순수 어휘문항을 제외한 문항으로 사전문제 34문항, 사후문제 27문항을 분석하였다. 두 검사의 문항수가 동일하지 않기 때문에 비교를 위해 백분위 점수를 사용하여 표 3의 결과를 얻게 되었다. 하위수준의 학생들은 평균 54.1점에서 60.2점으로 6.1점 향상되었고 상위수준의 학생들은 80.9에서 86.6점으로 5.7점 향상되어서 향상된 절대 점수로 보면 하위수준 학생들이 큰 폭으로 향상된 것으로 볼 수 있다. 그러나

사전·사후 검사결과 유의도 수준에서는 하위수준은 유의미한 차이를 나타내고 않았고 상위수준만이 유의미한 수준의 향상을 보여 상위수준의 학생들이 통계적으로 유의미한 수준으로 성적이 향상된 것으로 볼 수 있다.

표 3

사전사후검사 결과

구분	집단	학생 수	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
하위	사전	25	54.1	17.54	.19	.196
	사후	25	60.2	15.61		
상위	사전	26	80.9	8.62	.01	.010
	사후	26	86.6	7.43		

* $p < .05$

2) 중간 및 기말시험

표 4에서 볼 수 있듯이, 강좌에 대한 성취도 평가인 중간과 기말시험의 평균 점수로 향상 정도를 분석해 보면, 하위수준 학생들은 50점 만점에 26.9점에서 40.5점으로 상위수준 학생들은 30.1점에서 42.9점으로 향상되었다. 이러한 향상 정도는 통계적으로 유의미한 정도로 나타났다. 기말이 되는 시점에는 새로운 수업방식에 익숙하게 되고 기말시험이 중간시험과 같은 방식으로 출제되어서 학생들이 시험양식에 친숙하게 된 결과라고 볼 수 있다. 중간과 기말 점수는 상대적으로 상이한 문법내용을 다루고 있다. 예를 들면, 중간시험에는 명사, 형용사, 동사, 부사, 주동 수 일치 와 같은 간단한 문법 항목을 포함하고 있다면 기말시험에는 수동태, 분사, 부정사동명사, 관계사, 가정법 등 문장의 전체적인 구조를 파악하는 문제들로 구성되어 있어서 문법항목 자체로 볼 때 복잡하고 어려운 내용이었다. 따라서 두 시험결과를 직접적인 비교 평가하는 것은 불가능하나 기말시험에는 중간시험에 비해 비교적 복잡한 문법항목을 포함하고 있다. 그럼에도 불구하고 평균점수가 오히려 향상되었다는 점은 상당히 긍정적인 의미로 받아들일 수 있다.

표 4

수준별 학업 성취도 비교

구분	집단	학생 수	평균	표준편차	<i>t</i>	<i>p</i>
하위	중간	25	26.9	8.65	.016	.00
	기말	25	40.5	4.4.		
상위	중간	26	30.1	7.8	.002	.00
	기말	26	42.9	3.8		

* $p < .05$

3) 문법성 판정과제

본 연구에 사용된 문법 판정과제는 선택항목으로 a)clearly grammatical b)probably grammatical c)probably ungrammatical d)clearly grammatical에서 응답하였는데 이러한 선택항목은 학습자의 불확실성의 정도를 나타내고 어려운 문법구조에 대해 ‘probably’라는 선택을 학습자가 사용하도록 허용한 것인데 명시적으로 설명할 수 없으나 직관적으로 판단하는 능력을 반영하기 위한 것이다. 연구결과를 위해 이 문법 판정과제 응답 가운데서 (a)(b)는 응답자가 주어진 문장을 문법에 맞는 문장으로 (c)(d)는 비문법적인 문장으로 응답한 것으로 간주한다(A. J. Kang, 2001).

표 5에서 보는 바와 같이 문법성 판정과제에 나타난 정확도를 하위수준과 상위수준의 학생으로 나누어 분석해본 결과, 하위학생들은 평균점수 12.4로 51.7%의 정확도를, 상위학생들은 13.6로 58.3%의 정확도를 보여주고 있다. t검정 결과 두 집단 간 차이는 통계적으로 유의미한 차이는 아니다. 따라서 암묵적인 지식을 사용하는 것으로 가정되는 문법성 판정과제에서는 두 집단간 암묵적 지식의 습득에 차이가 없는 것으로 해석할 수 있다. 사후검사나 기말시험 점수에서 나타났던 두 집단간 차이가 문법성 판정과제의 점수에서는 나타나지 않아서 상위집단의 명시적 지식이 암묵적 지식으로 전환되지 않은 것으로 보여준다.

표 5
문법판정과제 점수

구분	학생수	정확도	표준편차	t	p
하위	25	12.4	3.21	.06	.240
상위	26	13.6	3.8		

*p<.05

2. 문법항목별 분석-연구문제 2

1) 성취도검사

앞서 언급한대로, 문법의 학습 정도는 문법항목에 따라 다르게 나타날 수 있다는 점을 고려해서 기말시험에 나타난 문법항목별 정답 율을 근거로 정확도를 분석해 보았다. 기말 시험에 포함된 문법항목 중에서 태, 부정사동명사, 접속어, 분사, 관계사, 대명사의 6개 문법항목으로 나누어 분석하였다(표 6). 이는 50문항으로 구성된 기말시험은 성취도 평가로 강의 중에 배운 모든 문법항목을 포함하고 있으나, 성취도 평가와 문법성 판정과제에 나타난 결과를 비교 분석하기 위하여 문법성 판정과제에 포함된 문법항목과 일치하는 6개의 항목만을 선정한 것이다.

표 6
문법항목별 정확도(기말시험)

문법항목	하위(%)	상위(%)	p
분사	55.3	88.2	.204
부정사동명사	65.1	90.9	.000*
대명사	57.5	89.7	.143
접속어	65.1	82.5	.004*
태	49.3	84.6	.028*
관계사	52.8	79.5	.077

* $p < .05$

6개 항목에 대한 항목별로 정확도를 살펴보면, 하위수준 학생들의 정확도의 순위는 태 <관계사 <대명사< 접속어< 부정사동명사< 분사 순이고 상위수준의 학생들은 접속어< 관계사< 태 <대명사< 부정사동명사 <분사 순으로 분석되었다. 하위수준과 상위수준의 학습자들의 문법정확도에서 항목별로 순위는 정확하게 일치하게 나타나지는 않았으나 가장 정확도를 보인 범주로는 부정사동명사와 분사가 공통적으로 나타났다. 분사는 의미와 형태의 관계가 명료해서 알기 쉬운 문법에 속한다는 Williams와 Evans(1998)의 분류가 타당한 것으로 보여지며 두 수준의 학생들에게 쉬운 구조로 인식되었을 것으로 예상할 수 있다. 부정사동명사는 Hulstijn과 de Graaff(1994)의 분류대로 동사의 용법을 익히는 연습문제를 통해 기계적인 적용이 가능한 것으로 간단히 익힐 수 있는 점이 있어서 학습에 어려움을 느끼지 않은 것으로 보인다. 반면에 복잡한 문법항목에 속한다고 본 태나 관계사는 문장의 어느 한 부분만을 안다고 해결되는 문제가 아니라 전체적인 문장구조를 파악하고 접근해서 해결해야 하는 과제이기 때문에 예상대로 두 집단 모두가 정답률이 상대적으로 낮은 것으로 보인다.

두 집단간 유의미한 차이를 보이고 있는 문법항목은 부정사동명사, 태, 접속어 항목이다. 부정사동명사의 경우는 상위수준의 학생들은 거의 완벽한 정도(90.9%)의 정확도를 보여주고 있으나, 교재에 제시된 문장임에도 불구하고 하위수준의 학생들은 그렇지 못했다(65.1%). 태와 접속어는 하위학생들이 학습에 어려움을 느끼고 정확하게 맞추지 못한 문법항목으로 볼 수 있는데 태는 동사에 따라 타동사와 자동사의 구분이 어려운 동사가 있어서 혼동을 일으키거나 대부분 학습자에게 부담으로 작용한 것으로 보인다. Williams와 Evans(1998)의 연구에서 지적인 대로 수동태는 학습자가 수동을 써야 하는지 능동을 써야 하는지를 결정하고 정확한 시제도 고려해야 한다는 점에서 학습자에게 더 부담감을 준 것으로 보인다. 또한 접속어 문제 역시 전체문장의 구조를 파악하는 능력이 필수적이기 때문에 하위수준의 학생들에게는 어려움이 있던 것으로 예측해 볼 수

있다. 실제 수업시간에도 상위수준의 학생들에 비해 하위학생들이 주어진 문장이 어떻게 구성되어 있는지를 제대로 파악하지 못해서 오답을 고르는 경우가 많았고 이를 메타언어적 지식으로 설명하는 데에도 상당히 어려움이 있었던 학습자들이 있었다.

2) 문법성 판정과제

항목별 차이를 분석하기 위해 문법성 판정과제 항목 중 상대적으로 적은 가정법 2문장을 분석대상에서 제외하고 총 22문항 중 2문항을 제외한 20문항만을 분석대상으로 하였다. 맞은 수를 정답 율로 환산해서 보면 표 7에 나타난 것과 같다. 두 집단간 차이를 살펴보면, 하위수준의 학생에 비해 상위수준의 학생들의 정확도 수준이 모든 문법 항목에서 높게 나타났으나 통계적으로 유의미한 수준은 아니어서 상위수준의 학생들의 암묵적 지식이 하위집단에 비해 더 우수하다고 말할 수는 없다.

표 7
문법항목별 정확도(문법판정과제)

문법항목	하위(%)	상위(%)	p
태	53.6	56.9	.841
부정사동명사	59.2	61.5	.137
접속어	51.2	59.2	.401
분사	46	51.9	.177
관계사	63	67.3	.199
대명사	61	74.0	.080

* $p < .05$

각 문법항목에 대한 정확도를 보면, 우선 하위수준의 학습자는 분사 < 접속어 < 태 < 부정사동명사 < 대명사 < 관계사 순으로, 상위수준의 학습자는 분사 < 태 < 접속어 < 부정사동명사 < 관계사 < 대명사 순으로 나타났으며 이 순위는 기말시험에 서 나타난 순위와는 상당히 다른 양상을 보이고 있다.

3) 성취도검사와 문법성 판정과제

기말시험과 문법성 판정과제 시 나타난 정확도 순위를 비교해 보면 다음 표 8과 같다. 가장 주목할 수 있는 점은 성취도 검사인 기말시험에서는 분사항목은 높은 정확도를 나타냈으나 문법판정과제에서는 가장 낮은 정확도를 보였다는 점이다.

이는 학습자가 메타언어를 사용하여 주어진 과제에 대한 설명자료를 제공한 수업을 진행하였을 경우, 기말에 나타난 시험접수에는 높은 점수를 보여주어 효과적인 것으로 보였으나 암묵적 지식을 요하는 문법성 판정과제에서는 이러한 결과가 나타나지 않았다. 이것은 학습자의 명시적 지식이 지속되지 못했거나 학습자의 명시적인 지식이 학습자의 중간 언어체계로 흡수되어 암묵적 지식으로 전환 되었다고 보기에는 어렵다는 의미이다.

표 8
수준별 문법항목에 대한 정확도

순위	기말시험(성취도검사)		문법판정과제	
	하위	상위	하위	상위
1	분사(72.8%)	분사(91.7%)	관계사(63%)	대명사(74%)
2	부정사동명사 (65.1%)	부정사동명사 (90.9%)	대명사 (61%)	관계사 (67.3%)
3	접속어 (62.3%)	대명사 (90.5%)	부정사동명사 (59.2%)	부정사동명사 (61.5%)
4	대명사(56.7%)	태(84.6%)	태(53.6%)	접속어(59.2%)
5	관계사(53.6%)	관계사(78.8%)	접속어(51.2%)	태(56.9%)
6	태(49.3%)	접속어(76.4%)	분사(46%)	분사(51.9%)

기말시험과 문법성 판정과제의 결과를 쉽게 비교하기 위해 표 9를 보면, 전반적으로 상위수준의 학생들의 정확도가 두 과제에서 많은 차이를 나타내고 있다. 앞서 언급한 대로 기말시험은 교재에 나온 문장을 변형한 문제를 출제한 것이라 학생들에게 문제가 생소할 수 있으나 문장은 친숙하고 범위가 정해져 있어서 상위수준의 학생들에게는 어렵지 않았을 것으로 보인다. 그러나 문법판정과제는 처음 보는 문장으로 자신들의 내재화된 문법지식을 모두 사용해서 해결해야 하는 것이라 어려움이 있었을 것이다. 두 과제상에 나타난 정확도의 차이를 볼 때 학습자가 두 가지 과제를 해결하면서 다른 종류의 문법지식이 사용된 것으로 볼 수 있다. 다시 말하면, 성취도 평가인 기말시험에는 명시적 지식을, 문법성 판정과제에는 암묵적 지식을 사용했다고 보는 것이다. 이 때 결과물인 정확도를 볼 때 기말시험에서 나타난 문법 정확성이 문법성 판정과제에서 나타나지 않은 점을 볼 때 목표 문법항목에 대한 암묵적인 지식이 형성되지 못한 것으로 보아야 할 것이다.

표 9를 보면 문법항목에 따라서 변화가 심한 것이 있고 그렇지 않은 것이 있는데 개개 문법항목에 대한 학습가능성 문제와 연관시켜서 볼 수 있을 것이다. 특히 눈에 띄는 점은 두 집단 모두 분사가 두 과제에서 차이가 심하게 나타난 점이다. 이는 강의교재에서 분사를 공부하는 단원에서 수식하는 형용사적 분사뿐 아니라

분사구문을 다루고 있어서 기말시험에나 문법판정시험에도 분사구문이 포함되어 있었는데 학생들이 익숙한 문장에 대해서는 정답을 선택했는데 생소한 문장을 보면서 구문을 구성하는 단계에서 문장구조를 파악하고 언어규칙을 활용하는 문법능력이 충분히 학습되지 못했던 것으로 보인다. 부정사동명사도 상당한 차이를 나타내고 있는데 이 역시 기계적인 사용으로 성취도 검사에서는 향상을 보였으나 교재에서 다루지 않았던 동사의 용법을 활용하는 데에는 어려움이 있던 것으로 볼 수 있다.

그에 비해 대명사, 관계사, 태와 같은 복잡한 구조에 대해서는 하위수준의 학생들은 기말시험보다 문법성 판정과제에서 더 높은 정확도를 보여주고 부정사동명사나 접속어는 두 과제간 비슷한 정도의 정확도를 보이고 있는데 이를 긍정적으로 해석할 수 있다. 즉 문법능력이 부족했던 학습자들이 메타 언어적 지식을 사용한 명시적인 설명을 하거나 듣게 되는 경우 일부 문법항목에 대해 긍정적인 학습효과가 나타나고 지속된 것으로 볼 수 있다는 점이다.

표 9
과제별 문법항목 정확도

문법항목	하위		상위	
	기말시험(%)	문법판정과제(%)	기말시험(%)	문법판정과제(%)
부정사동명사	65.1	59.2	90.9	61.5
분사	72.8	46	91.7	51.6
대명사	56.7	61	90.5	61
태	49.3	53.6	84.6	56.9
접속어	62.3	51.2	78.8	59.2
관계사	53.6	63	78.8	67.3

IV. 결론

본 연구는 문법강의를 수강하고 있는 대학생들을 대상으로 학습자의 메타언어적 설명방식으로 진행되는 문법수업의 효과를 학습자의 수준에 따라, 목표로 하는 문법항목에 따라 어떤 차이점을 나타내는지 알아보려고 하는 연구이다.

연구결과를 보면, 사후검사에서 두 집단 모두 성적이 향상된 것으로 나타났으나 하위수준의 학습자의 성적은 사전검사와 비교할 때 통계적으로 유의미한 수준에 이르지 못하나 상위수준의 학생들은 사전 점수에 비해 유의미한 향상 정도를 보여 주고 있어 학습효과를 긍정적으로 평가할 수 있을 것이다. 메타언어를 사용한

학습자 설명방식에 의해 상위학생들은 전체적인 문법능력이 향상된 것으로 볼 수 있다. 성취도 검사인 중간과 기말시험 결과를 볼 때, 상 하위 집단 모두에게 유의미한 차이를 나타내는 정확도를 보여주었다. 그러나 문법성 판정과제의 경우는 상 하위 집단 모두 낮은 수준의 정확도를 보여주었고 사후검사나 기말시험에서 나타난 두 집단간 유의미한 차이도 나타나지 않아서 두 집단간 암묵적 지식에 차이가 없다고 볼 수 있다.

수준별 문법항목별로 차이를 보면 기말고사에서는 부정사동명사, 접속어, 태에 있어서는 상위수준의 학습자들이 하위학생들과는 유의미한 차이를 보이고 있고 그 가운데 접속어나 태는 문장 구조를 파악해야 하는 복잡한 문법에 속하는 것이라 상당히 긍정적으로 평가할 수 있을 것이다. 그러나 학습자의 암묵적인 지식을 측정하기 위한 문법판정과제에서는 기말시험에 비해 전반적으로 낮은 정확도를 보였고 두 과제상 차이가 심하게 나타났다. 이는 기말시험에 나타났던 정확성 정도가 문법판정과제에서는 지속적으로 나타나지 않은 것으로 학습자의 메타언어적 설명방식에 의해 활성화된 명시적인 지식이 중간언어체계를 흡수되어서 암묵적 지식을 이루기에는 부족했던 것으로 해석할 수 있다. 반면에 하위 수준의 학생들은 문법성 판정과제에서 대명사, 관계사, 태와 같은 복잡한 구조에 대해서는 기말시험보다 높은 정확도를 보여주고 있고 부정사동명사나 접속어 항목에서는 두 과제간 비슷한 정도의 정확도를 나타내고 있어 다소 긍정적인 의미로 해석할 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점으로 지적할 수 있는 것은 진행한 수업은 20인 이하의 소규모 강의에서 진행되었다는 점을 언급해야 할 것이다. 실제적인 수업방식을 살펴보면 교수자가 다수의 학습자를 대상으로 하는 일방적인 설명방식이 아니고 해당 문제에 대해 해결방식을 학습자가 설명하고 질문하고 해결하는 방식이라서 대규모의 수업에서는 적용하기 어렵다는 한계점을 가지게 된다. 아울러 본 연구에서 분석하지 못했지만 수업 중 학습자가 메타언어로 설명하는 방식에서 다른 학습자들은 이 설명을 듣게 되고 이런 경우 설명을 듣는 다른 학습자들에게 명시적 설명이 언어입력으로 작용한다는 점을 고려해 본다면 이를 통한 학습효과도 있었을 것으로 본다. 물론 문법수업 특성상 의미협의의 상호작용이 다른 수업에서와 같이 활발하게 발생한 것은 아니나 다른 학습자의 영향력이 학습에 긍정적인 요소로 작용할 가능성이 있다는 점을 인식해야 한다. 또한 다른 학습자들의 문법에 관한 명시적인 설명은 교수자의 설명과는 달리 학습자의 관심과 흥미를 일으킬 수 있었을 것으로 예상할 수 있다. 이러한 관련주제에 관한 후속연구를 통해 본 연구에서 설계한 수업의 효과를 더 검증해 볼 필요가 있을 것이다. 이와 같은 몇 가지의 한계점을 가지지만 본 연구는 교수자의 명시적 설명 방식에 의한 교수자 중심의 교수학습형태에 반하여 학습자 중심으로 학습자가 학습에서 명시적인 설명을 하거나 듣게 되는 방식으로 학습자의 참여를 지원하는 문법지도방안에 다른 방안이고 새로운 시도가 된 것으로 평가되기를 기대한다.

참고문헌

- 임수영, 이은주. (2012). 코퍼스를 활용한 문법과제가 고등학생의 영어문법학습과정의 적 반응에 미치는 영향. *영어학*, 12(2), 303-325.
- 한혜령. (2009). 한국인 학습자의 암묵적 지식과 명시적 지식: 비대격 구문 습득을 중심으로. *언어학연구*, 15, 203-226.
- 황선유. (2004). *영어어휘와 언어구조에 대한 언어입력강화의 효과*. 박사학위논문, 중앙대학교, 서울.
- Bialystock, E. (1979). Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality. *Language Learning*, 29(1), 81-103.
- Dekeyser, R., & Sokalski, K. (1996). The differential role of comprehension and production practice. *Language Learning*, 46(4), 613-642.
- 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. (1991). Grammaticality judgments 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. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.
- Gass, S. M. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. In E. Tarone, S. Gass & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 303-322). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Han, Young-Ju. (2004). A review of grammaticality judgment tests. *The New Korean Association of English Language & Literature*, 46(2), 207-225.
- Hedgcock, J. (1993). Well-formed vs. ill-formed strings in L2 meta-lingual tasks: Specifying features of grammaticality judgments. *Second Language Research*, 9(1), 1-21.
- Hulstijn, J., & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge facilitate the acquisition of implicit knowledge? *AILA Review*, 11, 11-26.
- 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, Ae-Jin. (2001). *The subjacency principle: Acquisition level facilitated by EFL and ESL settings*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Kansas.

- Leow, R. P. (1996). Grammaticality judgment tasks and second language development. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown university roundtable of languages and linguistics, language acquisition and language variation: Current trends and future perspectives* (pp.126-139). Washington: Georgetown University Press.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Genberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. *Applied Linguistics, 6*(3), 239-254.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language acquisition. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and SLA. *Studies in Second Language Acquisition, 16*, 185-204.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Wajnryb, R. (1999). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. & Evans, J (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ye, Kyunghye. (2002). The differential effects of 'Focus on Form' tasks on two different grammatical forms of English. *Studies in Modern Grammar, 30*, 227-255.
- Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 123-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhou, U. p. (1998). The effect of explicit instruction on the acquisition of English grammatical structures by Chinese learners. In C. James & P. Carret (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 254-277). London: Longman.

예시언어(Examples in):

적용가능 언어(Applicable Languages):

적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

황선유

서원대학교 교양학부

미래창조관 1004호

361-742 충북 청주시 흥덕구 무심서로 377-3

Tel: (043)299-8304/ H.P.: 010-2251-2823

Email: syoohw@seowon.ac.kr

Received 20 December 2012

Revised 31 January 2013

Accepted 15 February 2013