

고등학교 영어 교과서에 제시된 활동의 명시성 분석*

이진경

대구가톨릭대학교

Lee, Jin-Kyong. (2014). Analyses of the explicitness of activities in high school English textbooks. *Modern English Education*, 15(4), 171-191.

Activities are the minimal teaching units in which teaching becomes operative in the classroom. This study aimed to measure the degree of explicitness of activities in High school English textbooks. Explicitness of activities might entail important consequences in relation to the methodological approach. Explicitness is typically associated with conscious and declarative knowledge; implicitness with unconscious, automatic and procedural knowledge. However, the concepts of explicitness and implicitness are complex and difficult to be measured. The study used 9 component-construct of explicitness to analyze the activities, which themselves consist of goals and strategies in the study. Total 198 activities from four English textbooks were examined according to the 9 components and results were produced as follows. Firstly, on the whole, the degree of explicitness of activities was higher than that of implicitness. More specifically, grammar and vocabulary activities showed higher level of explicitness while skill (listening, speaking, and writing) activities showed a preponderance of implicitness over explicitness. Secondly, from the view of 9 components, activities could be characterized as 'use of non-authentic materials' and 'controlled use of the language'. Thirdly, 'requirement of the use of L1' and 'non-meaningful mechanical repetition' were the features not discovered. The results will hopefully offer criteria for the materials development and evaluation in terms of the degree of explicitness and/or implicitness. Pedagogical implications and some ideas for the future research were suggested.

[explicitness/implicitness/activities/명시성/암시성/활동]

* 이 논문은 대구가톨릭대학교 교내 연구비(2014)에 의해 연구되었음.

I. 서론

명시성과 암시성은 제2언어 습득 연구에서 지식, 학습과 교수, 그리고 기억에 이르기까지 여러 측면에 걸쳐 논의되는 복잡한 개념이다(Dörnyei, 2009). 외국어 교육의 관점에서 보아 언어의 형태에 대한 교수는 필연적이며 논의의 중심이 되는 것은 명시적으로 가르칠 것인가 암시적으로 가르칠 것인가 하는 것과 명시적으로 가르친 지식이 암시적 지식으로 전환이 가능한가 하는 것이었다. 전통적으로 교실에서의 교수활동은 명시적 지식 중심으로 이루어져 왔고, 만약 Krashen(1982)의 주장대로 암시적인 지식과 명시적으로 학습한 지식이 명확하게 단절되어 있다면 언어 습득에서 교육적인 중재의 역할은 없다고 할 수 있기 때문이다. 기본적으로 교실에서의 교수를 통해 학습자에게 주어지는 명시적 문법 규칙들이 실제 의사소통과정에서 사용되지 못한다면 교육의 역할은 없다고 할 수 있다. 물론 명시적 지식과 선언적 지식이 일치하고 암시적 지식이 절차화된(proceduralized) 지식과 일치하는 것은 아니지만 거의 많은 부분에서 중첩된다는 관점(DeKeyser, 2009)에서 보면 언어의 표현적 사용 능력과 암시적 지식이 관련되어 있음은 분명하다. DeKeyser와 Juffs(2005)는 명시적으로 학습한 지식이 자동화되어 실제 의사소통과정에서 사용될 수 있는가 하는 것은 과업의 특성에 달려 있다고 하였다. 중요한 것은 명시적 혹은 암시적 지식이나 학습의 유용성에 둘 것이 아니라 명시적 학습을 극대화하고 그 결과를 자동화하는 방법에 초점을 두는 것이 교육의 중재로서의 역할을 다하는 것이 될 것이다.

Tomlinson(2001)에서 보듯 비교적 최근까지 많은 연구자와 교사들은 대부분의 언어 교재가 명시적이며 연습을 위주로 구성되어 있다고 생각한다. 토론, 프로젝트, 게임 등 의사소통활동을 도입한 교재의 경우에도 이러한 의사소통활동은 어디까지나 보조적인 역할에 머무르고 형태 중심적으로 구성되어 있다고 생각한다. 그럼에도 정작 교재가 어느 정도 분석적이고 명시적인가에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 이 연구는 교실 수업의 주요한 교수 자료인 교과서에 제시된 활동들을 분석하여 명시성 혹은 암시성의 정도를 검토한 것이다. 교육은 학습과 분리되어 생각할 수 없다. 즉 방법이나 교재는 학습의 인지적 과정에 대한 이해에 기초해야 한다. 활동은 교수활동에서의 기본 단위라고 할 수 있으므로 활동의 분석을 통해 교재의 특성은 물론 교실 수업의 특성을 파악할 수 있을 것이다. 따라서 문법만이 아니라 이해 위주의 읽기 활동을 제외한 듣기, 말하기, 쓰기 등의 기능과 어휘를 포함한 거의 모든 활동을 분석의 대상으로 하였다.

물론 학습자가 언제나 가르치는 것을 배우는 것은 아니다. 가르치지 않은 것을 배울 때도 있고 가르친 것을 배우기도 한다(Long & Robinson, 1998, Schmidt, 1990). 그러나 많은 경우에 명시적 교육은 명시적 학습을, 그리고 암시적 교수는 암시적 학습으로 귀결된다. 교재의 경우에도 같은 학습 결과를 기대할 수 있다. 즉 명시적 교재는 명시적 학습을 그리고 암시적 교재는 암시적 학습으로

이끌 것이라는 것이다. 그런 의미에서 교재의 잠재적인 명시성과 암시성의 정도를 분석하기 위해 교재에 제시된 활동의 명시성을 분석하는 것은 잠재적인 교실수업상황을 들여다 보고 학습의 결과를 예측 가능하게 만드는 한 방안이 될 것이다. 다만 이 연구는 교재에 제시된 활동들의 분석을 통해 상대적인 관점에서 명시적 혹은 암시적 특성만을 살펴보고 활동의 효율성은 다루지 않았다. 이 연구의 결과는 현재 사용 중인 교과서가 막연하게 명시적 혹은 암시적이라는 인상 평가를 하는 데서 나아가 어느 정도로 명시적이며 기능에 따라 어떤 차이가 있는가 등을 객관적인 지표로 제시하여 앞으로의 교재 제작과 평가의 준거로 활용될 수 있을 것이며, 활동의 명시성과 암시성에 대한 교사들의 인식을 제고하는 역할을 할 것으로 기대한다.

II. 이론적 배경 및 선행연구

1. 명시적 지식과 암시적 지식

명시성과 암시성 개념은 지식, 학습, 기억에 이르기까지 광범위하게 적용된다. 명시적 지식이란 우리가 통제할 수 있고 자각하고 있는 지식으로 의식적이고 선언적(declarative) 지식이다. 명시적 학습이란 의식과 의도성의 활성화를 통해 의식적인 지식을 습득하는 특정한 방식이다. 명시성을 기억에 적용하면 정보가 의식적으로 통제되고 조정되는 정보 저장의 방식을 말한다고 할 수 있다 (Anderson, 2005). 반대로 암시적 지식은 우리가 의식적으로 통제할 수 없는 지식이며, 암시적 학습은 의도성이 없이 자동적으로, 맥락에 의존하는 자극에 반응하여 일어나는 학습이다. 그러나 이런 정의에 대해 DeKeyser(2003)는 의식이나 인식을 규정하는 것의 어려움 때문에 의도성이나 자동성을 포함하는 많은 대안적 개념들이 사용되고 있다고 보았다. 그는 의도성은 암시적 학습의 경우에도 갖는 특성이기 자동화는 학습과정의 결과이지 학습과정 자체의 특성은 아니라고 주장한다. 따라서 암시적 학습은 무엇을 학습하고 있는가에 대한 인식 없이 학습하는 것이라 정의하는 것이 타당하다. 암시적 기억은 의식적인 통제 외부부에 저장된 기억이라고 할 수 있다.

명시적 지식인가 암시적 지식인가를 구분하는 것은 어떻게 제2언어 화자가 제2언어 지식을 습득하고 사용하는가를 결정하는 데에 매우 중요하다. 명시적으로 학습한 선언적 지식이 암시적으로 습득된 지식과 같은 방식으로 접근 가능한 절차적 지식의 형태로 바뀔 수 있는가에 대해서는 대략 세 가지 입장이 있다. 첫째는 명시적으로 배운 지식이 암시적 지식으로 바뀔 수 없다는 입장으로 Krashen(1982)이 대표적이다. Hulstijn(2002) 역시 명시적 문법지식이 자동화를 통해서 암시적 지식으로 바뀔 수 없다고 주장하여 규칙의 자동화란 없다는 입장을 견지한다. 명시적으로 배운 지식은 즉자적인 의사소통상황에 사용될 수

없으며 이는 명시적 지식과 암시적 기억이 신경학적으로 분리되어 저장되어 있다는 심리학적 근거를 내세우고 있다.

두 번째는 명시적 지식이 암시적 혹은 절차화된 지식의 발판이 된다는 관점으로 Anderson(1982)의 기능 습득이론과 맥을 같이 한다. DeKeyser(1998, 2007)는 한 유형의 지식이 다른 유형으로 바뀐다는 것이 한 가지 지식이 줄어들고 다른 타입의 지식이 늘어난다는 의미가 아니라 명시적 지식을 가지고 있는 것이 암시적 지식의 발달에 도움이 된다는 의미라고 강조하였다.

DeKeyser(1998, 2007)의 입장이 충분한 양의 연습이 이루어진다면 명시적, 선언적 지식이 절차화를 이끈다는 좀 더 직접적인 인과관계를 함축하는 관점인데 반해 R. Ellis(1994, 2006)와 N. Ellis(2005, 2007)은 명시적 지식이 암시적 학습과정을 촉발하거나 속도를 높인다는 관점을 밝히고 있다. 이러한 관점은 언어 학습에 있어 학습자의 의식과 주목하기(noticing)의 역할을 중요하게 보았고 학습자의 주목을 도와 줄 입력증대(input enhancement)나 의식 상향(conscious-raising), 그리고 입력홍수(input flooding)과 같은 교육적 기법들을 활용할 것을 주장하였다. R. Ellis(2005)는 학습자의 문법 구조에 대한 명시적 지식이 입력에 나타난 구조에 주의를 집중하게 하고 입력에서 드러난 것과 자신의 표현(output)간의 인지적 비교를 가능하게 할 것이라고 주장하였다

2. 명시적 교수와 암시적 교수

교수는 말 그대로 언어 학습 과정에 중재나 간섭을 시도하는 것이다. 이 중재는 직접적일 수도 혹은 간접적일 수도 있으며 이 구분은 명시적/암시적 구분과 중복된다 (R. Ellis, 2009; Sanchez, 2010). 간접적 중재는 암시적 학습을 촉진할 수 있고, 학습자의 의식적 주의를 단어의 의미나 규칙에 의도적으로 향하게 하지 않고 전체적인 관점에서 기능 자체를 연습하도록 한다. 이에 반해 직접적 중재는 규칙과 어휘의 명시적 교수를 의미한다.

Sanches, Perez, 그리고 Gomez (2010)는 교재가 실제적(authentic)이고 의사소통적 상황에서 언어를 사용할 수 있는 기회를 제공한다면 교사의 간접적 중재가 암시적 학습을 촉진할 수 있다고 주장한다. 반대로 직접적 중재는 규칙이나 어휘의 명시적 교수를 함의한다. 이 때, 직접적 중재는 연역적이거나 귀납적일 수 있는데 연역적인 경우 언어 활동에 앞서 규칙을 먼저 가르치는 것이고 귀납적인 경우는 학습자로 하여금 주어진 텍스트에서 규칙이나 의미를 발견하도록 하는 것이다.

Dekeyser(2003)는 명시적/암시적 학습과 연역적/귀납적 학습을 결합하여 각기 다른 교수 방식과 관련되는 다음과 같은 4가지 범주의 학습 유형을 제시하였는데 Sanchez 외 2인(2010)은 이 유형들 가운데 영어 교재에서 발견되는 교수 방식은 1), 2) 그리고 4)의 변형이라고 주장하였다.

- 1) 명시적이고 연역적 학습-전통적인 규칙 교수를 통해 이루어진다.
- 2) 명시적이고 귀납적 학습-의식의 고양과 입력 증대를 포함하는 규칙의 발견
- 3) 암시적이고 연역적 학습-보편문법에서 매개변수의 고정과 같은 경우
- 4) 암시적이고 귀납적인 학습-자연스러운 모국어 학습

그러나 위 네 가지 범주로 제2언어 교수방법을 분류하는 것은 생각처럼 간단하지 않다. 제2언어 교육의 역사에서 교수는 오랜 시간 동안 명시적 관점을 유지해왔다고 할 수 있다. 문법 번역식 방법에서는 규칙의 명시적 교수가 주요한 방법이었다. 청화식 교수방법에서의 패턴 연습은 문법설명 대신 예문을 제시하지만 귀납적이라 할 수 있다. Gasparini(2004)는 청화식 교수 방법에서의 예문을 맥락화한 것이 기능주의적 방법 혹은 의사소통적 접근이라고 주장한다. 맥락화된 연습이 하나의 공식처럼 반복될 때 이것이 다른 방식의 기계적 훈련이 될 수 있다는 것이다. Ellis(1997)가 지적한 대로 언어 형태에 대한 관심을 보이지 않는 것이 암시적 학습이 아니라는 것이다. Gasparini는 기능주의적 접근이 좀 더 암시적으로 발전한 것이 과업기반학습(Task-based learning)이라고 보았다. 학습의 과정을 통제하지 않는 대신 의식의 고양을 통해 언어 형태를 주목하게 하는 것이 교수의 역할이라고 하였다. 그는 전통적인 교수방식이라 하더라도 비형식적이고 암시적인 입력을 증대시킨다면 암시성이 높아진다고 주장하였다.

제2언어 습득 연구의 축적된 성과는 성인이 교실 학습상황에서 언어를 배우는 인지적 경로는 어린이가 자연스러운 환경에서 언어를 배울 때의 경우와 다르거나 최소한 부분적으로 다르다고 전제한다. 명시적 지식은 어린이와 달리 성인의 학습에서 중요한 역할을 한다는 것을 부정할 수 없지만 지식 습득의 생물학적으로 조건화된 인지적 경로와 인위적인 교실 학습상황에서 우리가 배우기로 되어 있는 방식 간의 괴리가 있어서는 안 될 것이다. 다시 말하면, 명시적 혹은 암시적 지식이라는 정신적 현상과 그것을 사용하는 교육적 활동의 인지적 방식이 상이하다면 효율적인 학습을 기대하기 어렵다. 예를 들어 자동화된 암시적 지식과 달리 명시적 지식은 통제된 처리과정을 통해 접근이 가능하다. 암시적 지식이 작동하는 말하기 활동에서 명시적 방식으로 교육적 중재가 이루어진다면 학습의 방식과 교수의 방식이 어긋나게 될 것이다.

III. 연구방법

1. 활동 분석의 도구

교과서에 제시된 활동의 명시성 정도를 분석하기 위해서는 먼저 명시성과 암시성의 특성을 규정해야 할 것이다. II장의 선행연구에서 보듯 명시성과 암시

성의 개념은 언어 교수와 습득의 분야에서 여러 용어와 결합하여 다양한 관점에서 연구되어 왔으나, 그 특성을 측정 가능한 요소로 규명하고 실제로 측정을 시도한 연구는 찾기가 쉽지 않다. 이 연구에서는 Sanchez 외 2인(2010)에서 사용한 특성을 원용하여 다음과 같은 9가지를 명시적 교육의 성격으로 설정하였다.

1. 목표 형태에 대한 인식의 요구
2. 상위언어적 정보에 초점
3. 선언적 지식을 촉진
4. 일차적으로 형태에 초점
5. 정확성을 선호
6. 비실제적 자료
7. 모국어의 사용을 요구
8. 통제적 사용을 유도
9. 의미없는 기계적 반복

이 논문에서 활동은 Sanchez 외 2인(2010)을 따라 ‘목적’과 ‘전략’이라는 두 축으로 구성된 것으로 본다. 목적은 활동이 추구하는 목표이며 전략은 목적에 도달하는 수단이다. 예를 들어 읽기 활동의 목적이 요지를 파악하는 것이라고 할 때 전략은 단락을 그림으로 표현한 것과 연결하기, 가장 잘 만들어진 요약문을 선택하기, 혹은 요약문 작성하기와 같은 것이 될 수 있다. Sanchez 외 2인은 이 가운데 항목2는 활동의 목적에만 한정되는 것으로 보고, 6번과 7번 항목은 전략에만 해당되는 것으로 보았다 (표 1에서 짙게 색칠되어 있음). 이 연구에서 형태는 문법이나 어휘의 형태뿐만 아니라 의사소통기능을 하는 어휘구까지 확대하여 지칭하는 것으로 설정하고 이에 따라 읽기를 제외한 듣기, 말하기, 그리고 쓰기 활동도 분석의 대상에 포함시켰다.

각 항목의 특성을 차례로 간략하게 살펴보면, 1번 ‘목표 형태에 대한 인식’은 목표로 하는 형태나 의사소통기능을 학습자가 어느 정도로 인식하게 하는가와 관련된 것이다. Doughty와 Williams(1998)는 입력증대를 암시적인 교수 활동으로 보았으나 DeKeyser(2003)는 명시적이거나 귀납적인 것으로 분류하고 있다. Fordyce(2014)는 의식고양은 연속선의 명시적인 쪽에 가깝고, 입력증대는 암시적인 끝에 더 가까운 것으로 보았다. 이 연구에 사용된 교과서에 제시된 활동에서는 학습자의 주의를 끌기 위해 주로 글씨체를 활용하여 색을 다르게 하거나 굵은 글씨를 사용한 것이 대부분이었다. 이 경우, 다른 글씨체와의 차별을 통해 학습자의 주의를 목표 형태에 기울이게 하려는 교재 집필자의 명시적인 의도를 드러낸 것으로 분류하였다.

2번 항목은 활동의 목표가 상위언어적 정보에 초점을 두는 것으로 활동의 지시문에 언어 체계의 기술에 사용되는 용어가 분명하게 드러난 경우에 명시성을 띄는 것으로 분석하였다. 3번의 ‘선언적 지식의 촉진’은 활동의 수행 과정에서

형태의 구별적 사용에 학습자의 주의를 요구하여 선언적 지식을 학습하게 하거나 상기되는 경우에 명시성을 띠는 것으로 분류하였다. 4, 5번 항목은 언어의 형태적 체계에 집중한 활동에서 나타날 특성들이다. 4번의 형태에 일차적 초점을 둔다는 것은 활동의 수행 과정에서 의미적 요소보다 형태적 요소에 집중하게 하는가와 관련된 것이다. 5번 항목의 ‘정확성을 선호’한다는 특성은 활동의 결과물이나 학습자의 응답이 미리 정해져 있는가를 검토하는 것이다.

6번 항목은 활동에서 사용한 자료의 특성에 관한 것이다. 실제성(authenticity)은 정의하기 간단한 개념이 아니다. 일반적으로 많이 인용되는 Lee(1995, p. 324)의 정의에 의하면, ‘가르치는 것을 목적으로 쓰여진 것이 아니라 실제 의사소통의 목적을 갖고 쓰여진 텍스트’를 실제적 자료라고 한다. 그러나 교실 학습 상황에서 실제성을 논할 때 위의 정의를 적용하는 것이 타당한가는 또 다른 논의가 필요한 문제이다. Widdowson(1998)은 텍스트를 ‘진짜(real)’로 만드는 것은 특정한 맥락적 상황에 맞게 쓰여진 글이라는 사실인데, 맥락적 상황은 다르나 텍스트만 복제될 경우에는 실제성이 사라진다고 주장했다. 그는 텍스트 자체의 실제성보다는 언어 사용의 실제성이라는 관점에서 볼 것을 주장한다. 즉, 실제성이라는 것은 텍스트와 독자 사이의 관계의 특성이며 이것은 적절한 반응과 관련된다고 보았다. 이러한 견해는 다음과 같은 Van Lier(1996)의 의견과도 일치한다.

교실 수업에서 실제성은 수업 계획이나 교재에 의해 실현되는 것이 아니다. 그것은 교사와 학생이 함께 의식적으로, 그리고 끊임없이 추구해야 하는 목적이다. [중략] 실제성은 학습과정과 그 과정 안에서 사용되는 언어가 학생들과 교사에 의해 인증된 행동의 결과이다.

(Van Lier, 1996, p. 128)

이 연구에서의 초점은 위의 Widdowson이나 Van Lier와 같은 관점에서 실제성을 판별하고자 하였다. 활동의 전략 혹은 방식으로서의 실제적 자료인가를 묻는 것이므로 텍스트 자체가 교육적으로 고안하여 쓰여진 자료인가의 여부보다는 의사소통의 목적을 갖고 진정한 의사소통적 반응을 하도록 요구하고 있는가를 준거로 사용하였다..

7번은 활동을 수행하는 과정에서 모국어의 사용이 요구되는가 하는 것이다. 제2언어 학습 과정에서 학습자는 아마도 모국어 체계에 대해 인식하고 그것을 목표언어와 비교하고 차이점을 인식하는 등의 과정을 경험하겠지만, 구체적으로 그 과정이 어떻게 진행되는가는 알기 어렵다. 따라서 이 연구에서는 활동의 지시문에 명시적으로 모국어의 번역이 사용되거나 요구되는 경우만을 명시적 교수로 분류하였다. 8번은 활동이 언어적 표현활동을 통제하고 있는가 혹은 자유로운 언어 사용이 허용되는가에 관한 것이고 10번 항목은 활동이 기계적이고 의미없는 반복적 연습을 요구하는가의 여부에 관련된 것이다. 9가지의 특성들은 서로 밀접하게 관련되어 있으나 각각 명시적 교수의 다른 측면을 판단하기 위

한 것으로 정리하면 표1과 같다.

표 1
활동의 명시성 분석을 위한 준거 표

	목적		전략	
	명시적	암시적	명시적	암시적
	예	아니오	예	아니오
1. 목표 형태에 대한 인식의 요구				
2. 상위언어적 정보에 초점				
3. 선언적 지식을 촉진				
4. 형태에 초점				
5. 정확성을 선호				
6. 비실제적 자료				
7. 모국어의 사용을 요구				
8. 통제적 사용을 유도				
9. 의미없는 기계적 반복				

표 1은 활동의 명시성과 암시성을 엑셀 프로그램으로 계산하기 편리하도록 고안된 것이다. 왼쪽 칸에는 9가지 명시적인 활동의 특성을 보여주고 있고, 오른쪽 칸은 활동의 목적과 전략에 따라 이 특성들이 어떻게 드러나는 가를 표시할 수 있도록 되어 있다. 명시적인 특성을 포함하고 있으면 ‘예’에 표시하고 포함하고 있지 않은 경우 ‘아니오’에 1을 표시하도록 하였다. 순수하게 형식에 초점을 둔 경우에는 명시성이 극대화된 활동으로 볼 수 있고, 순수하게 의미에만 초점을 둔 활동은 암시성이 극대화된 활동이라고 할 수 있다. 명시성과 암시성이 상대적인 개념이므로 명시성이 6점이면 암시성은 4점으로 해석하는 방식으로 결과를 도출하였다.

2. 분석 절차

고등학교 영어 I 교과서 가운데 임의로 4종(BS, CJ, DS, MR¹)을 선택하여 1과에서 5과에 제시된 3기능(듣기, 말하기, 쓰기)과 어휘, 문법 활동을 분석하였다. 분석에 사용된 교과서는 김진완 외 10인(2013), 양현권, 황종배, 이창수, 김명숙과 김현우(2013), 윤민우 외 6인(2013), 그리고 홍민표 외 13인(2013)이다. 읽기 활동은 활동의 목적이 언어 형식의 명시적 혹은 암시적 제시와 관련성이 적다고 생각되어 제외하였다. 대부분의 교과서가 동일한 체계로 한 단원을 구성하지만 활동의 구체적인 양상에 변화를 주기도 하고 교재의 실제성의 측면에서도 다르기 때문에 1과에서 5과까지에 나타난 활동들을 모두 검토하였다.

모든 교과서가 각 단원의 첫 장에 그 단원에서 다루게 될 의사소통기능과 언어 형태를 제시하고 있으므로 이 학습목표를 참고로 하여 활동들을 분석하였다.

¹ 영문 약자는 출판사 이름을 표기한 것임.

즉 언어 형태뿐만 아니라 의사소통기능을 하는 어휘구도 대상으로 하여 활동의 명시성을 분석하였다. 학생의 적극적인 수행이 요구되지 않는 스키마를 활성화 하는 활동이나 선다형 문제, 받아쓰기와 같은 연습문제, 그리고 읽기활동과 같이 텍스트의 이해가 중심이 되는 활동은 제외하였다. 교과서마다 단원 구성은 유사하였으나 분석에 포함시킨 활동의 수는 차이가 있었고 총 198개의 활동이 분석에 사용되었다. 명시성과 암시성의 유무를 판단함에 있어 주관성을 완전 배제할 수 없었으나 연구자가 2주의 간격을 두고 재분석을 하여 최대한 일관성을 담보하고자 노력하였다.²

3. 분석의 예시

다음 표 2의 활동은 MR 교과서의 말하기 활동을 분석한 예이다. 여섯 장의 그림이 순서대로 제시되어 있고 그림의 기술에 필요한 어휘들이 그림 밑에 제시되어 있다. 이 때 제시된 어휘들은 학습의 목표라기 보다는 학습자가 그림을 기초로 하여 말하기 활동을 수행할 때 도움을 주려는 의도로 제시된 것으로 보인다. 따라서 이 활동은 언어 형태에 일차적인 초점을 두지 않았기 때문에 1번에서 5번 항목에서는 암시적인 것으로 판단하였다. 자료의 실제성에 대하여는 학생들이 의사소통의 의도를 갖고 활동을 하기보다는 주어진 어구를 사용하여 기술하는 활동이므로 비실제적 자료의 사용에 ‘예’를 그리고 언어의 통제적 사용이라는 측면에서는 명시성을 보이는 것으로 분류하였다. 그 결과 명시성이 1.96 암시성이 8.04임을 보여주고 있다.

표 2
활동 분석의 예시 1

Describe the pictures. You will see six pictures. Tell a story based on the pictures. You can use the words in the box below.	목적		전략	
	명시적	암시적	명시적	암시적
	예	아니오	예	아니오
1. 목표 형태에 대한 인식의 요구		1		1
2. 상위언어적 정보에 초점		1		
3. 선언적 지식을 촉진		1		1
4. 형태에 초점		1		1
5. 정확성을 선호		1		1
6. 비실제적 자료			1	
7. 모국어의 사용을 요구				1
8. 통제적 사용을 유도	1		1	
9. 의미없는 기계적 반복		1		1
	목적	전략	평균	
명시적 교수	1.42	2.5	1.96	
암시적 교수	8.58	7.5	8.04	

² 연구자의 1차 분석과 2차 분석 결과의 상관계수는 $r = .947$ 였다.

다음 표3의 활동은 CJ교과서의 어휘 학습 활동이다. 먼저 만화로 밑줄 친 어휘구가 사용되는 상황을 제시한 후, 빈칸 채우기 활동을 하도록 되어 있다. 이 활동에서 학습의 목표가 되는 어휘구는 밑줄이 쳐진 상태로 제시되어 학습자가 이 어휘구들에 대해 다른 어휘들과 차별적인 주의를 하도록 요구하기 때문에 1번 항목은 명시적인 것으로 판단하였다. 그러나 기본적으로 어휘구에 대한 지식보다는 의미가 활동을 수행하는데 적극적으로 작용하기 때문에 상위언어적 정보나 선언적 지식의 측면에서는 명시적이지 않은 것으로 보았다. 그렇다고 하여 형태에 초점을 두지 않은 것으로 볼 수는 없는데 왜냐하면 문장 안에서 필요할 경우 언어 형태를 바꾸도록 요구하고 있기 때문이다. 언어 형태를 적절하게 바꾸도록 요구하는 것은 형태에 초점을 두어 정확하게 표현할 것을 요구하고 있는 것이므로 4번과 5번 항목에서 명시적이라고 볼 수 있다. 어휘구가 사용되는 문맥을 제공하기는 하였으나 비실제적 자료를 사용하였고, 언어의 통제적 사용을 유도한 측면에서 명시적이라고 할 수 있다. 그러나 모국어의 사용이나 기계적 반복의 양상은 보이지 않으므로 암시적이라고 표기하였다. 그 결과 명시적 교수의 특성이 5.98로 다소 명시적인 활동임을 알 수 있다.

표 3

활동 분석의 예시 2

Fill in the blanks with the underlined expressions above. Change the form if necessary.	목적		전략	
	명시적	암시적	명시적	암시적
예		예		예
1. 목표 형태에 대한 인식의 요구	1		1	
2. 상위언어적 정보에 초점		1		
3. 선언적 지식을 촉진		1		1
4. 형태에 초점	1		1	
5. 정확성을 선호	1		1	
6. 비실제적 자료			1	
7. 모국어의 사용을 요구				1
8. 통제적 사용을 유도	1		1	
9. 의미없는 기계적 반복		1		1
	목적	전략	평균	
명시적 교수	5.71	6.25	5.98	
암시적 교수	4.29	3.75	4.02	

IV. 결과 및 논의

그림 1에서 보듯 분석의 대상이 된 교과서 4권의 활동은 명시성이 3.81, 암시성이 6.19로 암시성이 명시성에 비해 훨씬 높은 것으로 드러났다. 이러한 결과는 대체적으로 연구에 사용된 교과서가 과거에 비해 형태에 초점을 둔 기계적인 반복 활동이나 번역 활동이 거의 없고 의사소통적 접근의 원리에 비교적 충실한 것에 기인한 것으로 보인다. 즉 목표가 되는 형태를 제시함에 있어 목표

형태의 교수 의도를 직접적으로 드러내기보다 활동의 자연스러운 결과로 학습하게 되는 쪽을 선택한 경우가 더 일반적이었던다는 의미이다.

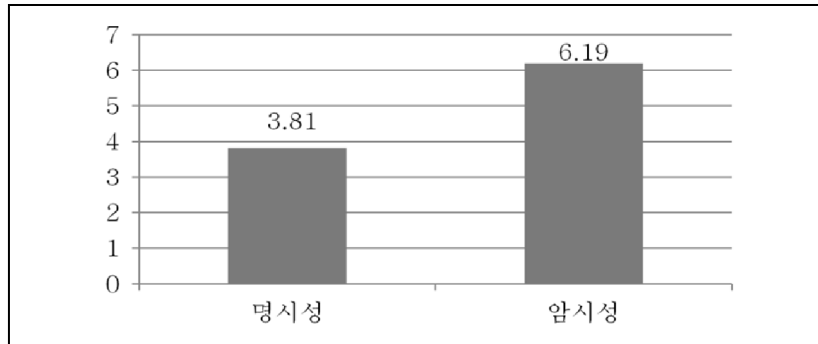


그림 1 분석된 활동 전체의 명시성과 암시성 평균

또한 이 결과는 교과서에 제시된 활동의 분포와도 관련이 있는 것으로 보인다. 표 4에서 보듯 분석에 포함된 활동의 분포를 보면 듣기와 말하기 활동의 수가 절반을 넘는 것을 알 수 있다. 교과서마다 분석에 포함된 활동의 수에 있어서 약간의 차이를 보이나 전반적인 구성에 있어서 듣기나 말하기 활동의 수가 어휘나 문법활동보다 더 많은 비중을 차지하고 있는 것에는 차이가 없었다. 위에서 기술한대로 4기능을 다루는 활동도 의사소통 기능이라는 목표 형태에 초점을 둘 수 있으므로 단순히 활동의 수만을 가지고 판단할 수는 없으나 기능을 학습하는 활동은 의사소통 맥락에서 형태보다는 의미 전달에 초점이 주어지므로 어휘나 문법에 비하여는 덜 명시적이게 될 것이다.

표 4

교과서 별 분석 대상 활동의 수

	듣기	말하기	쓰기	어휘	문법	합계
BS	12	6	5	10	5	38
CJ	9	15	7	12	10	53
DS	15	15	5	14	5	54
MR	20	10	5	13	5	53
합계	56	46	22	49	25	198

이와 같은 전반적 암시성은 그림 2에서 보듯 교과서에 따른 큰 차이없이 유사하게 나타났다. 대체로 암시적인 경향을 보여주고 있다는 것은 교과서가 방법적인 측면에서 형태에 대해 편향되게 강조하는 것이 아니라 유의미한 입력을 통해 자연스럽게 학습하는 것을 선택하고 있음을 보여준다고 할 수 있다. 그러

나 어휘와 문법 활동의 비중이 적음에도 불구하고 명시성이 3.32에서 4.58에 이르는 것은 어휘와 문법 활동이 매우 명시적임을 나타낸 것이다. 즉 분석 대상이 된 교과서는 전반적으로 의사소통적 접근을 취하고 있으나 어휘와 문법 활동에 있어서는 명시성을 중요하게 고려한 것으로 평가할 수 있다.

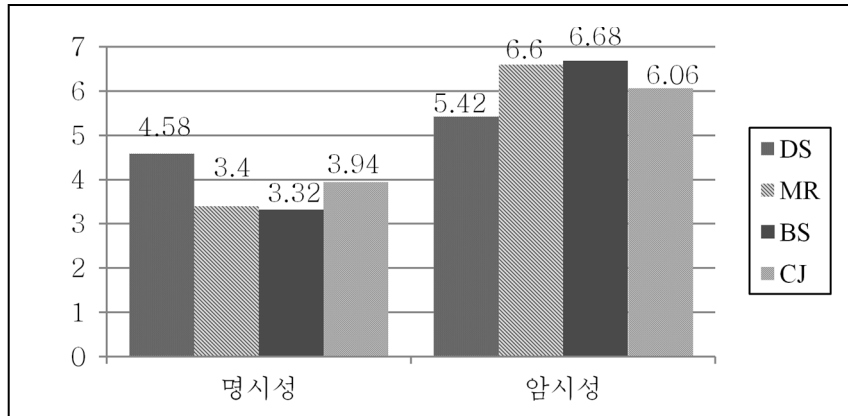


그림 2 교과서별 명시성과 암시성 평균

문법을 가르칠 때 어느 정도 명시적이어야 하는가에 대해서는 논란이 많다. 명시적 형태교수가 수행에만 영향을 줄 뿐 학습자의 내재적 문법을 변화시키지는 못한다는 입장(Krashen, 1994; Truscott, 1996)과 처음에 선언적 지식으로 배우더라도 유의미한 연습의 반복을 통해 자동화되고 내재적 문법에 통합될 수 있다(DeKeyser, 2003)는 견해가 상충한다. 기본적으로 문법 활동은 일차적 목표가 특정한 언어 형식의 습득이므로 의도적이고 명시적인 성격을 띠기 쉽다. 문법을 의사소통 활동 중에 배우게 하더라도 명시적이고 분명한 피드백이나 간단한 설명을 제공해야 효과적이며 교사는 암시적으로 피드백을 준다고 생각하고 피드백을 제공한 경우에도 학생은 그것을 명시적인 가르침으로 받아들이는 경향이 있기 때문에 결국 명시적 성격을 갖는다고 주장하기도 한다(Spada & Lightbown, 2008). Sanchez 외 2인(2010)도 명시적이라는 것은 언어 형태에 의식적인 주의를 기울이는 것인데 의사소통 활동 중에 전달되는 내용이나 의미보다 언어적 정보에 주의를 기울인다면 의사소통에 문제를 일으킬 수 있다고 한다. 아래 그림 3에서도 확인할 수 있듯 문법은 명시성이 7.6으로 여러 활동 가운데 가장 명시적 방법을 사용하고 있는 것으로 보인다.

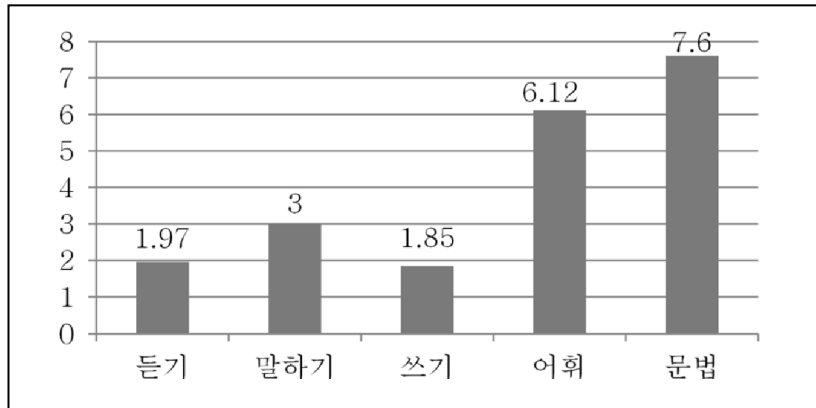


그림 3 언어 활동 분야별 명시성

5개 영역 가운데 쓰기 활동이 1.85로 가장 명시성이 낮은 것으로 나타났는데 분석 대상이 되는 교과서의 대부분이 쓰기에서 특정한 언어 형태의 습득을 목표로 설정하기 보다는 단원의 주제와 관련한 통합적 글쓰기의 방식을 채택하고 있기 때문인 것으로 보인다. 단계별로 통제적인 방식을 사용하긴 하나 문법의 활용 연습이라기 보다 내용에 초점을 두고 있다는 점에서 가장 암시적인 특성을 보여주었다. 다음으로 명시성이 낮은 분야는 듣기, 말하기의 순서였는데 듣기는 말하기와 달리 수용적 기능이므로 교수 방식의 명시성이 낮은 것으로 보이며, 이와 달리 말하기는 표현적 기능이므로 학습자의 언어 사용 과정에 의도적인 통제를 가하는 특성을 갖게 되어 명시성이 높아진 것으로 보인다.

어휘와 문법 활동은 기능 활동에 비하여 단원간 변이를 보이는 경우가 드물고 대부분 일정하게 정해진 형태의 활동을 제공하였는데 어휘활동은 문법 활동에 비하여 의미적 요소에 초점을 두는 경우가 많아 명시성이 6.12로 문법활동보다 약간 낮은 것으로 보인다. 선언적 지식을 요구하지 않는다 하더라도 형태에 주의를 기울일 가능성을 배제하지 않는 것은 위의 표3을 통해 이미 확인한 바 있다. 또한 어휘와 문법 활동은 모든 경우에서 학습자들이 목표 형태에 대하여 인식할 수 있도록 밑줄이나 굵은 글씨, 이탤릭체 등 의도적인 입력 증대 장치를 사용하여 명시성이 높아진 것으로 보인다. 이와 같이 명시성의 구성 요소마다 뚜렷하게 특성이 드러나는 학습 분야가 있는 것으로 보이므로 각 개별적인 특성이 가장 현저하게 드러나는 분야는 무엇인가 살펴볼 필요가 있다. 우선 활동을 목적과 그 목적을 수행하는 방식인 전략으로 구분하였기 때문에 목적과 전략에 따라 각 분야의 활동이 어떤 차이를 보이는가를 살펴본 것이 표5와 표6이다.

표 5

활동의 목적으로 본 명시적 특성의 비율(%)

	듣기	말하기	쓰기	어휘	문법	전체
1. 목표 형태에 대한 인식의 요구	26.7	50	9	75.5	100	51.5
2. 상위언어적 정보에 초점	7.1	2.1	9	16.3	28	36.1
3. 선언적 지식을 촉진	5.3	0	0	71.4	100	31.8
4. 형태에 초점	21.4	19.5	0	59.1	100	37.8
5. 정확성을 선호	14.2	43.4	27.2	87.7	96	51
6. 비실제적 자료						
7. 모국어의 사용을 요구						
8. 통제적 사용을 유도	41	86.9	72.7	93.8	100	75.7
9. 의미없는 기계적 반복	0	0	0	0	0	0

표5를 보면, 언어의 ‘통제적 사용을 유도’한 활동의 비율이 75.7%로 가장 많은 비중을 차지하고 있다. 교실 영어 학습의 특성상 자유로운 활동보다는 단계적으로 활동을 조작하고 통제하는 경우가 높게 나타난 것으로 보인다. 이 특성은 문법 활동의 경우 100%를 나타내어 모든 활동이 통제적임을 보여준다. 어휘활동이 ‘통제적 사용을 유도’한 활동의 비율이 93.8%인데 이는 대부분의 어휘 활동이 빈칸에 적절한 어휘를 채우는 활동이 많은 결과로 보이며, 말하기 활동의 경우에도 예시문을 따라 말하거나 밑줄 친 부분을 바꿔 말하거나 하는 활동으로 86.9%에서 통제적 사용을 유도한다고 분석되었다. 가장 낮은 비율을 보여 준 듣기 활동이 41%로 같은 빈칸 채우기 활동이라도 이해에 초점을 둔 듣기의 경우에는 통제적 활동으로 분석되지 않은 결과라고 할 수 있겠다.

두 번째로 높은 비중을 보이는 특성은 ‘목표 형태에 대한 인식의 요구’인데 문법과 어휘 활동의 경우 각각 100%와 75.5%, 그리고 말하기에서 50%의 비율을 보였다. 목표로 한 형태나 의사소통기능을 학습자가 인식하게 하려는 뚜렷한 의도를 가지고 활동이 구성된 경우가 모든 활동의 절반 정도에 해당된다는 것을 나타낸 것이다. 듣기의 경우 26.7%이며, 뚜렷한 목표 형태를 부각시키는 활동이 드물었던 쓰기가 9%의 비율을 보여주었다. 이 특성과 비슷한 비율을 차지한 준거는 ‘정확성을 선호’하는 것인데, 활동에서 요구하는 응답이 미리 정해져 있는 활동의 비율을 보여 주는 것이라 할 수 있다. 학생들이 활동을 수행하면서 다양하게 응답할 수 있는 융통성이 허용되는 활동이 전체 활동 가운데 절반 정도에 해당된다고 해석할 수 있겠다. 특히 어휘와 문법 활동의 비중이 크고, 그리고 말하기 활동에서 상대적으로 응답이 제한적임을 짐작할 수 있다.

그 밖에 ‘상위언어적 정보에 초점’을 두는 특성을 보인 활동의 비율이 36.1%로 ‘형태에 초점’을 두는 활동의 37.7%와 유사한 비율을 보이고 있는 것을 확인할 수 있다. 그리고 ‘선언적 지식을 촉진’하는 명시적 활동의 비율이 31.8%를 차지하고 있다. 이 3가지 명시적 교수의 특성들은 서로 관련되어 있어 유사한 비율을 보이는 것으로 해석된다. 차이가 있다면 ‘선언적 지식을 촉진’하는 경우는 문법이나 어휘활동에 치중되어 나타나지만, ‘상위언어적 정보에 초점’을 두

는 특성은 문법과 어휘를 포함하여 기능 활동의 경우에도 나타난다는 점이다. 문법과 어휘 활동은 명시적으로 형태에 대한 선언적 지식을 촉진하는 경우가 많은 반면, 기능 활동의 경우 대부분 암시적인 양상을 보였다. 상위언어적 지식은 단순히 형태에 대한 지식을 인식하게 하기 보다 듣기 담화의 구조라거나 주제문 찾기 등과 같이 언어의 구조적 특성을 인식하게 하는 경우라고 볼 수 있다.

‘의미없는 기계적 반복’이라는 특성의 경우, 단 하나의 활동도 해당되지 않음을 표5에서 확인할 수 있다. 문법 번역식이나 청화식 교수방식에서 사용되었을 법한 활동이 전혀 사용되지 않는다는 것은 의미가 배제된 형태의 반복적 연습이 효과적이지 않다는 그간의 제2언어 습득 분야의 연구 결과가 교재 집필이나 교수 방법에 반영된 결과라고 보아도 타당할 것이다.

그러나 무의미한 반복 활동이 사라졌다고 해서 의사소통적 활동이 그 자리를 대신한 것은 아닌 것으로 보인다. 아래 표6는 활동의 전략이라는 관점에서 본 명시적 특성의 비율을 보여준다. 가장 높은 비율을 차지하는 것은 ‘비실제적 자료의 사용’으로 79.2%의 활동이 여기에 해당된다. 학생들이 활동을 수행할 때 의사소통적 목적과 의도를 갖고 수행하는가를 준거로 판단한 결과, 대다수의 활동이 의사소통적이지 않았다는 의미이다. 모든 어휘와 문법 활동이 비실제적이며 대부분의 말하기와 듣기 활동에서도 비실제적인 자료를 사용하고 있음을 알 수 있다. 실제로 분석하는 과정에서 드러나는 것은 문법이나 어휘가 아닌 기능 활동의 경우에도 대다수의 활동이 의사소통적 목적을 부여하기보다는 모범으로 제시된 예문을 참조하거나 예문의 빈칸을 주어진 단어로 대체하는 활동, 또는 주어진 정보를 조합하여 대화문이나 텍스트를 완성하는 활동 등으로 구성되어 있음을 발견할 수 있었다. 가장 비율이 낮은 쓰기의 경우에 27.2%만이 비실제적 자료를 사용한 것으로 나타나 쓰기 활동에서 가장 실제적 자료의 사용비율이 높은 것으로 보인다. 교과서의 전반적인 명시성은 낮은 반면, 실제적 자료의 사용이라는 측면에서는 매우 명시적인 불균형을 보여준다고 할 수 있다.

‘비실제적 자료의 사용’이라는 특성과 함께 활동의 전략에만 적용되는 ‘모국어의 사용을 요구’ 하는 특성은 문법 활동에서만 나타나고 4%의 비율을 보였다. 유사한 문법 구조의 의미적 구별을 위해 모국어로 의미를 제시하여 주고 그 문법 구조를 활용하여 문장을 완성하게 하는 활동이었다. 무의미한 기계적 반복 연습과 함께 명시적인 모국어의 번역은 의사소통 중심 교수법이 자리잡기 이전의 교실 수업에서 쉽게 발견되는 방법이었다. 이제 이 두 명시적 형태 교수 전략은 최소한 교과서에서는 찾아보기 어렵다는 것을 확인할 수 있다.

다음으로 높은 비율을 차지하는 전략적 특성은 ‘통제적 사용을 유도’하는 것과 ‘목표형태에 대한 인식의 요구’이다. 각각의 비중은 활동의 목적으로 본 경우와 유사하다. 다만 전략의 측면에서 볼 때 69.6%와 44.4%로 목적의 측면에서 본 75.7%와 51.5% 보다 약간 낮은 것을 알 수 있다. 이러한 차이는 언어의 통제적인 사용을 의도하거나 목표 형태를 인식하게 하는 활동의 목적은 명시적으

로 드러난 반면, 그 방식은 맥락의 제공을 통해 목적을 감추거나 다소 초점을 분산시키는 데서 비롯된다. 예를 들어 같은 말하기 활동이라도 목표 형태를 굵은 글씨체로 제시하거나 밑줄로 표시하여 학생들이 주의를 하도록 의도적인 장치를 한 점은 같으나 비슷한 표현들로 대체연습을 하게 한 경우와 학생이 자신의 이야기를 하도록 유도한 경우는 명시성에 있어 차이가 있다고 분석하였다. 지시문을 통해서도 활동이 의도한 바가 드러나기도 하는데 관련 자료를 제시하고 주어진 주제에 대해 대화를 하게 하는 활동이라도 자유롭게 대화하도록 한 경우와 모범대화(model dialogue)를 참조하라고 한 경우에는 활동의 수행에 영향을 주게 되므로 명시성에 차이가 있는 것으로 보았다. 이러한 요소들이 반영되어 목적과 전략에 있어서 비율의 차이가 생겨난 것이라고 할 수 있다.

표 6

활동의 전략으로 본 명시적 특성의 비율(%)

	듣기	말하기	쓰기	어휘	문법	전체
1. 목표 형태에 대한 인식의 요구	5.3	34.7	9.0	83.6	100	44.4
2. 상위언어적 정보에 초점						
3. 선언적 지식을 촉진	8.9	6.5	0	69.3	100	31.8
4. 형태에 초점	12.5	13.0	0	59.1	100	33.8
5. 정확성을 선호	5.3	13.0	9.0	87.7	96.0	39.3
6. 비실제적 자료	71.4	71.7	27.2	100	100	79.2
7. 모국어의 사용을 요구	0	0	0	0	4.0	0.5
8. 통제적 사용을 유도	35.7	76.0	54.5	93.8	100	69.6
9. 의미없는 기계적 반복	0	0	0	0	0	0

이 밖에 형태와 관련된 특성들(3, 4, 5번 항목)도 유사한 맥락에서 해석할 수 있다. 즉 일반적으로 활동의 목적보다 전략적 특성으로 볼 때 명시성이 낮다고 할 수 있다. 이러한 점은 반대의 경우보다 훨씬 교육적으로 긍정적이며 효율적이라고 할 수 있을 것이다. 명시적 교수 의도가 분명한 활동이 문제가 되는 것이 아니라 의도를 구현하는 방식이 명시적인 것이 문제가 될 것이다. TAP(Transfer Appropriate Processing)을 지지하는 인지심리학의 연구는 활동의 명시성에 대해 중요한 시사점을 준다. TAP가설에 의하면 상기(retrieval)의 과정이 학습 상황에서 사용된 과정과 유사할 때 학습자들은 학습한 것을 가장 잘 기억해낼 수 있다고 주장한다(Blaxton, 1989; Franks, Bilbrey, Lien, & McNamara, 2000). 달리 말하면 의사소통적인 학습 상황에서 학습하였을 때, 그 형태를 의사소통 상황에서 사용할 수 있다는 것이다. DeKeyser(2009)는 제2언어 화자가 문법 지식을 인식하는 정도는 어떻게 학습하였는가에 따라 다르다고 표현하였다. 결국 교실 학습 상황에서 교수의 명시적 의도가 학습의 효율성을 좌우하기 보다는

목표 형태에 따른 교수의 방식이 중요하다고 할 수 있겠다.

V. 결론

이 연구는 어느 한 가지 유형의 교수나 학습이 바람직하다는 결론을 내리기 보다는 교실 수업에서 교수 활동의 매개가 되는 활동의 특성을 학습의 인지적 과정과 관련하여 분석할 필요가 있다는 문제 의식에서 출발하였다. 이를 위하여 2009개정 교육과정에 의하여 제작된 고등학교 영어 교과서 4권의 활동을 명시성이라는 관점에서 분석하였다.

전반적으로 암시적 교수 방식을 택하고 있으나 분야별 분포를 보면 뚜렷하게 양분된 결과를 볼 수 있었다. 문법과 어휘는 명시성이 현저하게 드러난 반면 기능활동은 암시적인 경향을 보였다. 이 연구에서는 형태를 의사소통기능 표현 까지 확대하여 분석을 시도하였으나 결과를 해석하고 함의를 추론함에 있어서는 문법이나 어휘의 경우와 분리할 필요가 있을 것이다. 문법과 어휘라는 준기능(subskill) 활동은 교수 방식의 명시성에 대해 찬반 양론이 비등하며 어느 한 쪽으로 결론을 내리기 어렵다. 그러나 기능 활동은 명시성이라는 개념과 연결되어 논의되는 것을 생각하기 어렵다.

준거별로 세부적인 특성을 살펴보면 기능 활동의 경우에도 통제된 활동인 경우가 많았고, 특히 말하기 활동의 대부분이 통제된 활동인 것으로 드러났다. 또한 의사소통의 진정성이 부족한 ‘비실제적’ 요소를 내포하고 있는 경우가 일반적이었다. 이 두 가지 요소는 사실상 동전의 양면과 같다고 할 수 있다. 언어 사용이 통제되어 있는 활동이 진정한 의사소통 의도와 목적을 가진 것으로 보기 어렵기 때문이다. 교실 학습 상황인 것을 감안한다 하더라도 기능 활동의 비실제성을 개선할 필요성과 방안이 요구된다고 하겠다.

문법이나 어휘 활동이라 하더라도 지나치게 명시적인 것은 아닌지 재검토할 필요가 있다. Lightbown(1998, p. 194)은 ‘영어의 문법적 형태소처럼 발화상에서 알아차리기 어려운 경우나 의문문의 어순처럼 의사소통 상황에서 이해에 영향을 주지 않기 때문에 의사소통적 활동을 통해서 습득이 어려운 경우에는 형태에 초점을 둔 명시적 교수가 필요하지만 그렇지 않을 경우에는 의사소통적 상호작용을 통한 학습이 더욱 효과적’이라는 의견을 피력하고 있다. 이 연구에서 분석한 교과서의 경우, 모든 문법 형태와 어휘를 동일한 방식으로 제시하고 있었다. Lightbown의 주장이 타당하다고 보면, 한국의 영어 학습자에게 명시적이고 맥락의 고려없이 제시할 수 있는 분리된 교수(isolated instruction)가 필요한 형태는 어떤 것들이 있는가에 대한 연구가 먼저 선행되어야 할 것이다. 기능 활동의 경우처럼 형태에 명시적 초점을 두는 것과 통합적 접근이 배타적이지 않다는 것을 대안으로 삼을 수 있다고 생각한다.

명시적 지식의 궁극적 효용은 그 지식의 암시적 사용일 것이다. 기계적 연습

이나 번역하기와 같은 활동이 사라졌지만 어휘와 문법에서는 명시성이 높게 나타나고 기능 부문의 명시성이 낮게 나타난 것은 상당히 전통적인 관점이 유지된 것으로 보인다. 위에서 분석한대로 명시성을 목적과 전략이라는 두 축으로 나누어 볼 때, 목적보다는 전략의 측면에서 다양한 변화가 가능하다는 생각이다. 특히 명시성의 전략적 측면에만 해당되는 ‘비실제적 자료의 사용’이라는 특성을 학습의 맥락에 따라 다양하게 활용할 필요가 있을 것이다. 어휘와 문법 활동의 목적이 결국 어휘와 언어 형태의 사용을 용이하게 한다는 관점에서 접근하면 형태 습득의 목적을 방해하지 않는 정도에서 실제적 자료의 적극적인 도입을 고려해야 한다. 이와 같이 어휘와 언어 형태 사용의 실제성을 높이는 것은 교실에서의 언어 사용과 의사소통상황에서의 언어 사용의 간극을 줄이는 지름길이 될 것이다. 또한 제시되는 어휘나 문법 형태의 종류에 관계없이 매 단원마다 동일한 틀에 의해 활동을 제시하는 관행에서 벗어날 필요가 있다. 학습자의 의식의 고양이나 다양한 입력증대 방식의 도입, 그리고 문법과 어휘의 분명한 구분보다는 어휘화된 문법으로서의 개념의 도입 등 현재보다 다양하게 언어 형태를 제시하는 방법의 연구가 필요하고 이러한 연구의 결과를 교재 제작에 반영하고 적용하려는 노력이 절실하다는 생각이다.

지금까지 교과서에 제시된 과업이나 활동에 대한 연구들이 세부 기능별 과업의 구성과 효과, 그리고 난이도 측정 등 일부 제한된 영역에서 진행되어 온 것이 사실이다. 그런 점에서 이 연구는 모든 활동을 대상으로 하여 현재 사용 중인 교과서가 막연하게 명시적 혹은 암시적이라는 인상 평가를 하는 데서 나아가 어느 정도로 명시적이며 기능에 따라 어떤 차이가 있는가 등을 객관적인 지표로 제시하려 노력하였으며 명시성이라는 요소를 교재 연구와 평가의 준거로 도입하고 구체적인 분석을 시도했다는 점에서 의미가 있다고 하겠다. 그러나 연구의 수행 과정에서 느낀 점은 명시성의 개념이 좀 더 정교해져야 하며 객관적 측정이 가능하도록 각 준거의 세부조건을 명시할 필요가 있다는 것이다. 후속연구를 통해 이와 같은 제한점이 해소되길 기대한다. 객관화된 명시성의 개념에 기초하여 통계적인 수치의 타당성을 확보할 정도의 활동을 대상으로 한 연구가 진행된다면 교실에서 사용될 교과서의 제작이나 평가에 각 학습 분야별로 객관적인 지침을 제공할 수 있을 것이며 학습의 인지적 과정에 조응할 수 있는 교사의 지도 방식에 대한 가이드라인까지 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

참고문헌

- 김진완, 안병규, 오준일, 김보람, 고은영, 안경자, 이종미, 최윤희, 한수형, 김재희, Judy Yin. (2013). *High School English I*. 서울: 천재교육.
 양현권, 황종배, 이창수, 김명숙, 김현우. (2013). *High School English I*. 서울: ㈜미래엔.

- 윤민우, 박선호, 임희정, 장선미, 신영학, 신지영, 이태희. (2013). *High School English I*. 서울: 두산동아.
- 홍민표, 안현기, 염재일, 이상근, 김정태, 박은성, 박재영, 장형지, 송영란, 최은영, 장현옥, 정수원, 한준수, 송인영. (2013). *High School English I*. 서울: 비상교육.
- Anderson, J. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- Anderson, J. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. NY: Worth Publishers.
- Blaxton, T. A. (1989). Investigating dissociations among memory measures: Support for a transfer-appropriate processing framework. *Journal of Experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 657-668.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Cambridge, Mass.: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In B. VanPatten and J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition. An introduction* (pp. 97-113). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeKeyser, R. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 119-138). MA: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R. M., & Juffs, A. (2005). Cognitive considerations in L2 learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 437-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-352.
- Ellis, N. C. (2007). SLA: The associative-cognitive creed. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 77-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 79-114). London: Academic Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. 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, 141-172.
- Ellis, R. (2006). Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 27(3), 431-463.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reindeers (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 1-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Fordyce, K. (2014). The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL Learners' use of epistemic stance. *Applied Linguistics*, 35(1), 6-28.
- Franks, J. , Billbrey, C. , Lien, K., & McNamara, T. (2000). Transfer appropriate processing (TAP) and repetition priming. *Memory & Cognition*, 28, 1140-1151.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 14(2), 203-219.
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, acquisition, and automatization of second-language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 3, 193-223.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language learning*. London: Pergamon Press Ltd.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of language* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Lee, W.Y. (1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323-28.
- 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. & 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.
- Sanchez, R. (2010). *Activity sequencing in foreign language teaching textbooks*. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Sanchez, R., Perez, A., & Gomez, P. (2010). An attempt to elaborate a construct to measure the degree of explicitness and implicitness of ELT materials. *International Journal of English Studies*, 10(1), 103-129.
- Schmidt, R. W. (1990). Consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Spada, N. & Lightbown, P. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated?

TESOL Quarterly, 42(2), 181-207.

Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter. & D. Nunan (Eds.) *Teaching English to speakers of other languages* (pp.66-71). Cambridge: Cambridge University Press.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Essex: Longman.

Widdowson, G. (1998). Context, community and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-16.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Languages): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary/Secondary/Tertiary

이진경

대구가톨릭대학교 영어교육과

712-702 경북 경산시 하양읍 금락로 13-13

Tel: (053)850-3126 / H.P.: 010-4232-7837

Email: jinlee@cu.ac.kr

Received 15 September 2014

Revised 15 November 2014

Accepted 21 November 2014