



영어 학습에서 역번역 활동의 효과성 연구: 고등학교 학습자를 중심으로*

천나현**

송도고등학교

황명환

이화여자대학교

ARTICLE INFO

Received: 17 June 2020

Revised: 25 July 2020

Accepted: 14 August 2020

Examples in: English

Applicable Languages: English

Applicable Levels: Secondary

KEYWORDS

L2 learning with L1/

back translation/ English writing/

vocabulary learning/

grammar learning /

모국어 활용 외국어 학습/

역번역/영어 쓰기/

어휘 학습/문법 학습

ABSTRACT

Cheon, Nahyeon, & Hwang, Myunghwan. (2020). The effect of back-translation on Korean high school students' English learning. *Modern English Education*, 21(3), 58-78.

The purpose of this study is to examine the effect of back-translation (BT) on high school English learners' vocabulary learning, writing and grammar skills as well as learners' perception on BT. To conduct the study, a one-group pretest-posttest quasi-experiment was designed, the experiment lasted for approximately 2 months and 21 Korean high school students participated in the study. The results of this study are as follows. First, BT had a positive effect on participants short- and long-term vocabulary retention. Second, back-translation was found to be effective in learners' writing improvement on content, organization, vocabulary use, and grammar though no effect was on mechanics. Third, error analysis, which was conducted as part of further investing development of students' grammar skills, displayed that BT made a contribution to improving students' grammar skills. Fourth, both positive and negative perceptions to BT and its learning effect were ascertained among participants. More pedagogical implications are suggested in this study.

I. 서론

국내 영어 교육과정의 목표는 영어의 네 기능을 균형있게 발전시키고자 의사소통중심 접근법을 지향하고 있다. 그러나 국내 중고등학교 영어교육 현장에서는 주로 언어적 요소(예: 문법, 어휘) 및 이해 능력(예: 듣기, 읽기)을 중심으로 영어 학습이 실시되고 있으며, 이는 영어 학습의 불균형을 초래하고 있다. 특히, 초중고 영어 학습자들에게 있어 영어

쓰기 학습의 비중은 가장 낮은 실정이다(Y. H. Kim, 2013; M. S. Yang & Y. G. Sohn, 2009). 쓰기능력은 읽기능력과 더불어 문식력(literacy)을 구성하며, 반드시 학습을 통해 발전할 수 있다(S. R. Bong, 2014; S. M. Kim, 2018; Spivey, 1990; H. S. Yang, 2010). 그러므로 현 국내 영어 교육 현장에서 영어 쓰기 학습의 부족은 시급히 해결해야 할 과제로 지적받고 있다.

* 본 논문은 제1저자의 석사학위논문을 바탕으로 함.

** 제1저자: 천나현(교사), 교신저자: 황명환(박사후 연구원)

천나현(교사)

송도고등학교, 21955, 인천광역시 연수구 독배로91

Tel: (032) 627-4080 / Email: naelegant@naver.com

황명환(박사후 연구원)

이화여자대학교 국제사무학과, 03760, 서울시 서대문구 이화여대길 52 이화여자대학교 이화-신세계관 309호

Tel: (02) 3277-2784 / Email: hwangmh031@naver.com

국내 영어 교육 현장에서 영어 쓰기 교육이 등한시되는 이유는 무엇일까? 이에 대한 구체적인 이유는 크게 두 가지로 요약할 수 있다. 첫째, 국내 교사들은 비영어민으로서 피드백에 대한 부담이 높으며(D. J. Lee, 2007), 쓰기 지도를 위한 교사 교육의 부족으로 인해 효과적인 쓰기 수업에 대한 자신감이 낮은 것으로 확인되고 있다(J. W. Lee & K. H. Kim, 2009; K. M. Lee & E. J. Lee, 2014). 둘째, 학년이 높아질수록, 대학 입시 준비가 치열해지고, 영어는 입시과정에서 중요한 한 축을 담당한다. 따라서, 현실적으로 국내 학습자들은 문법, 어휘, 읽기 학습에 비해, 쓰기 영역에 대한 관심 및 학습 동기가 부족한 것이 사실이다. 이러한 국내의 영어교육 현장에서 나타나는 쓰기 교육에 대한 문제는 균형적인 영어 능력 발달을 저해할 수 있고, 학습자들의 영어 문식성 능력 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다. 이러한 문제점을 해결하고자 비영어민으로서 발생하는 교사들의 부담감을 경감시키고, 국내 영어 학습자들의 입시 준비와 함께 영어 쓰기 능력 향상을 함께 고려할 수 있는 방법으로 역번역 활동이 최근 큰 관심을 받고 있다.

재귀번역 혹은 이중번역으로도 통용되는 역번역(back-translation)은 특정 언어로 번역된 지문을 다시 원래의 언어로 번역하는 과정으로, 원문과 번역문의 개념적 동등성을 확보하기 위해 사용되는 방법이다(Bracken & Barona, 1991; Harkness & Schoua-Glusberg, 1998; Shuttleworth & Cowie, 2004; Zhang & Gao, 2014). 역번역 활동은 읽기와 쓰기 활동이 통합된 쓰기 과업의 유형 중 하나이다. 역번역 활동에서 학습자들은 목표언어로 제시된 지문을 모국어로 번역한 뒤 번역된 지문을 다시 목표언어로 번역한다. 이때, 모국어는 영어 작문을 돕는 비계(scaffolding)의 역할을 한다(H. S. Yang, 2010). 학습자들은 일차적으로 원문을 모국어로 번역하는 과정에서 원문에 대한 이해를 높일 수 있고, 작성해야 하는 글감을 확인하게 되므로, 인지적 부담감을 낮출 수 있다. 또한, 영-한 번역 과정뿐만 아니라, 모국어 번역본을 다시 목표언어로 번역하는 한-영 번역과정에서 목표언어와 모국어 사이의 어휘적, 관용구적, 구문론적 차이를 인식할 수 있게 되어 궁극적으로는 언어 형태 학습에 이르게 된다(J. H. Lee, 2018; Zhang & Gao, 2014). 역번역 활동은 학습자들의 어휘 학습에도 기여할 수 있는데, 번역본을 다시 목표언어로 번역하는 과정에서 원문에 있는 특정 어휘와 표현을 인출해야 한다. 이 과정은 영어 어휘 및 영어 표현에 대한 기억을 촉진시킬 수 있다(Keating, 2008; Y. J. Kim, 2008; J. W. Kim, 2012; H. S. Kim & Y. H. Na, 2010; H. M. Sung, 2013). 이처럼 역번역은 모국어를 매개로, 쓰기에 대한 학습자들의 부담을 줄이고, 쓰기 연습 기회를 제공하며, 문법 및 어휘 학습에 대한 기회 역시 부가적으로 제공한다. 이러한 역번역 활동의 효용성은 국내 영어 학습자들의 쓰기 능력을 향상시킴과 동시에 학습자들이 처해있는 학습 현실을 고려하여, 어휘 및 문법 능력을 강화시켜 줄 수 있다. 또한, 미리 준비된 원문을

학습 자료로 활용하므로, 쓰기 능력에 대한 교수자들의 부담감 역시 줄여줄 수 있으며, 수업 과정이 비교적 단순하고, 학습자들의 영어 능력에 따라 교사 중심에서 학습자 중심으로 수업 패러다임을 전환시키는 것이 가능하므로, 역번역 활동은 교사들에게도 다양한 이점을 제공한다.

그러나 지금까지 역번역활동의 효과성을 탐구한 연구는 매우 미진한 편이다. 관련 연구를 살펴본 결과, 역번역은 번역 결과로 나타난 담화 혹은 번역 현상 그 자체에 초점이 맞춰졌거나(Fei, 2009; J. A. Kim, 2009; J. S. Lee, 2017), 학습자 언어 분석을 위한 도구로 사용되어 왔다(Mingyue, 2017; H. S. Yang, 2010). 일부 연구들에서 역번역 활동을 외국어 학습 도구로 활용하였으나 몇 가지 한계점이 확인된다. 첫째, 역번역 활동과 쓰기 능력 간의 관계를 추론한 연구들은 그 대상을 초등학교로 국한해왔다(J. H. Lee, 2018; S. A. Wang, 2012). 따라서 역번역 활동이 쓰기 학습에 미치는 학습 결과를 다른 대상에게 일반화 시키는데 어려움이 있다. 둘째, 기존 연구들은 주로 역번역 활동과 읽기 및 쓰기 능력과의 관계를 살펴보았다. 앞서 제시하였듯이, 역번역 활동은 학습자들의 문법 및 어휘 지식을 향상시키는데 효과적인 학습 과정을 제공한다. 이에 따라, 역번역 활동이 학습자들의 문법 및 어휘 지식에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다. 마지막으로 역번역 활동이 교육현장에서 실행되기 위해서는 활동 과정에서 학습자들이 어떻게 느끼며 인식하는지 활동 관련 정보가 충분히 수집되어야 한다. 그러나 기존 연구들은 역번역 활동에 대한 학습자들의 인식을 충분히 다루지 않았다. 이러한 정보 부족은 역번역 활동 적용을 제한하는 바, 관련 연구가 필요하다.

본 연구는 앞서 밝힌 역번역 활동에 대한 선행 연구들의 한계점을 고려하여, 국내 고등학생들을 대상으로 역번역 활동이 쓰기 능력, 문법 능력, 어휘 능력 향상에 미치는 영향과 역번역 활동에 대한 풍부한 교육적 함의를 제공하기 위해 역번역 학습에 대한 학습자들의 인식을 소개하고자 한다. 특히, 문법 및 어휘 능력의 경우, 쓰기 능력의 일부로 볼 수 있겠으나, 쓰기평가에서 문법과 작문 능력은 주로 표현력과 관련이 있다. 그러나 쓰기 평가를 통한 문법 능력 측정은 분석적 채점 결과로서 문법 오류의 변화 추이를 관찰하기 힘들다는 한계가 있다. 또한, 쓰기 평가를 통한 어휘 능력 평가 결과 역시 학습한 어휘에 대한 암기 정도를 확인하는데 한계가 있다. 이에 따라 본 연구에서는 역번역이 쓰기 학습에 미치는 효과를 내용, 조직, 어휘 사용, 문법, 기계적 요소에서 살펴보고, 역번역 활동 사전-사후에 따른 문법 오류 빈도 변화와 어휘 암기 정도 역시 살펴봄으로써, 역번역 활동이 쓰기, 문법과 어휘 학습에 미치는 효과를 포괄적으로 탐색하고자 하였다.

II. 이론적 배경 및 선행 연구

1. 역번역의 정의 및 필요성

역번역은 크게 두 가지 방법으로 개념화될 수 있다. 첫째, 역번역이란 번역된 텍스트를 다시 원래의 언어로 번역하는 과정이다(Harkness & Schoua-Glusberg, 1998; Shuttleworth & Cowie, 2004; Zhang & Gao, 2014). 둘째, 역번역은 원문과 번역문을 비교·대조하여 개념적 등가성을 확보함(Bracken & Barona, 1991)으로써 번역된 문장의 적절성 여부 및 번역의 질을 판단할 수 있는 근거가 된다(Fei, 2009; Harkness & Schoua-Glusberg, 1998). 이를 종합해볼 때, 역번역은 원문 텍스트의 기능과 의미의 등가성을 유지하며, 원문을 모국어로 번역 후 다시 모국어를 원문으로 번역하는 행위를 일컫는다(H. Y. Choi, 2017; Fei, 2009; J. A. Kim, 2009; H. S. Yang, 2010).

그동안 역번역 활동은 다양한 측면에서 외국어 학습을 돕는 것으로 확인되고 있다. 먼저, 역번역은 언어의 이해 능력과 산출 능력을 끌고루 활용할 수 있는 기회를 제공함으로써, 상호보완적인 언어 능력 신장을 유발할 수 있다(H. Y. Choi, 2017; S. A. Wang, 2012). 또한, 역번역은 목표어로 쓰여진 지문을 읽고 번역 후, 다시 목표어로 작문하는 과정에서 목표어와 모국어의 언어 구조적인 차이점을 발견할 수 있으므로(H. Y. Choi, 2017), 제2언어와 모국어의 차이를 의식적으로 유도한다(M. J. Kang, 2006; E. Y. Kim, 2011; Kobayashi & Rinnert, 1992; Lifang, 2008). 이는 문법 및 어휘 학습에 있어 의식적 학습에 기여할 수 있다. 마지막으로 역번역 활동은 발견 학습을 유도하고, 자기주도 학습을 촉진할 수 있다. 즉, 역번역 후에 학습자는 본인의 결과물과 주어진 목표어 텍스트를 비교해가면서 스스로 오류를 발견하고 수정할 수 있다(J. H. Lee, 2018). 또한, 역번역 텍스트를 결정하고, 역번역 결과물을 수집하는 과정에서 자신의 영어 학습 상황 및 발전 정도를 모니터링할 수 있는 기회를 가질 수 있다.

이처럼 역번역 활동은 제2언어 학습 과정에서 모국어를 비계삼아, 쓰기에 대한 학습자들의 인지적 부담을 줄여주고, 주목하기 및 의식적 활동을 통해 목표어와 모국어 사이의 기능적, 구조적 차이를 일깨운다. 더불어, 역번역 활동은 제2언어 쓰기를 학습자가 자기주도적으로 연습할 수 있는 기회를 제공한다는 측면에서 실용적이라고 볼 수 있다.

2. 역번역의 학습 원리

1) 정보처리수준 이론

정보처리수준이론(Levels of Processing Theory)은 정보 처리이론의 한 갈래로 학습 효과를 높이기 위한 인지 처리 과정에 대한 설명을 제공한다. 정보처리수준이론은 다중기

역이론(Multiple Memory Systems Theory)의 주장처럼 기억의 유형(예: 작업기억, 장기기억)을 구분하여, 각 기억 유형별 역할을 강조하기 보다 정보의 처리 수준에 따라 장기기억의 유무가 달라질 수 있다고 주장한다(Craik & Lockhart, 1972). 정보처리수준이론에 따르면, 어떤 정보가 학습자의 인지속에 입력될 경우, 선, 각도, 강도와 같은 물리적 또는 감각적 정보가 먼저 분석된다. 이는 얕은 수준의 정보처리 수준으로 약한 기억 흔적을 남기며, 정보의 물리적 속성만이 분석되었을 때, 학습자는 해당 정보를 장기간 보존하고 필요시 인출하는 것을 실패할 가능성이 높아질 수 있다. 한편, 정보의 물리적 속성에 대한 분석 이후 해당 정보는 학습자의 배경지식을 바탕으로 정보의 의미 혹은 유형이 분석된다. 어의적 분석의 기제는 반복적 되새김이 아닌 새로운 정보와 학습자의 기존 정보와의 관계 맺음을 통한 정보의 정교화, 즉 정교화 시연이라 볼 수 있다(Y. H. Oh, 1984). 정교화 시연은 새로운 정보와 기존 지식을 바탕으로 연합, 심상, 이야기 등의 촉발을 통해 이루어질 수 있다(Madigan, 2015). 정보의 의미적 분석은 깊은 수준의 정보처리이고, 강한 기억의 흔적을 남긴다. 따라서, 의미 수준의 정보처리에 성공한 학습자는 해당 정보를 장기간 저장하고 인출하는데 성공할 확률이 높아지는 것이다.

실제 정보처리수준이론의 근거는 여러 실험 연구에서 그 타당성이 입증되어 왔다. 예를 들어, Craik과 Tulving(1975)은 글자체 조건(단어가 대문자였는가?), 음운(두 단어의 음운이 같은가?), 문장 조건(단어가 해당 문장 빈칸에 적합한가?)과 같이 처리수준을 달리한 실험 조건을 바탕으로 180개의 단어를 제시한 뒤, 해당 단어에 대한 재인 검사와 회상 검사를 실시한 결과, 문장조건, 음운 조건, 글자체 조건 순으로 실험자들의 재인 및 회상 비율이 높게 나타났다. 또한, 정보처리수준 이론에 입각하여 국내 고등학교 학습자들의 어휘 학습 효과를 살펴본 J. Y. Jung과 M. H. Ko(2006)의 연구 결과, 선다형 반응 모드로 학습한 학습자들보다 구성형 반응 모드로 학습한 학습자들의 어휘 회상 점수가 더 높게 나타났다. 이 결과는 시험효과로서, 객관식 문제풀이 연습보다 주관식 문제풀이 연습이 높은 수준의 정보 처리를 유도하며, 회상에 더 유리함을 의미한다.

요약하면, 학습자들의 학습 효과를 높이기 위해 의미 수준의 깊은 정보 처리를 유도하는 것이 중요하다. 이를 위해 사전 지식과 새로운 정보간의 연합, 사전 지식을 활성화시키기 위한 맥락제공, 심상활용, 유지시연보다는 정교화시연 전략이 깊은 수준의 정보처리에 유익할 수 있다. 이는 문법 규칙, 많은 어휘 학습이 필요한 영어 학습에 시사하는 바가 크다.

2) 주목하기 가설

주목하기(Noticing)는 외국어 학습 과정에서 의식적 학습

을 유도하는 대표적인 기제로서 학습자는 주목하기를 통해 언어의 형태, 의미, 기능 및 모국어와 목표어의 차이 등에 주의하고, 고차원적인 인지 활동을 수행할 준비를 할 수 있다 (Ellis, 1994). 보다 구체적으로 학습자들은 주목하기를 통해 언어 입력과정에서 목표언어의 형태 및 의미에 주목하여 모국어와의 문법적인 차이를 인식하고 차이에 주의를 도모할 수 있다. 이러한 적극적 주의로서의 주목하기는 언어 입력 요소를 장기기억에 파지시키는데 중요한 역할을 수행할 수 있다 (Schmidt, 1990).

역번역 활동 과정에서 학습자들은 의식적으로 모국어와 목표어 사이의 의미적, 구조적 차이에 대한 주목하기를 수행하게 된다. 예를 들어, 학습자가 주어진 지문을 이해하는 과정에서 본인이 알고 있는 것과 모르는 것의 차이를 인지할 수 있다 (Y. Heo, 2018). 또한, 학습자들이 번역된 원문을 모국어로 번역하는 과정에서 두 언어 사이의 형태적, 의미적 차이를 인지할 수 있으며, 학습자는 목표언어로의 역번역 후 자기점검을 통해 중간언어와 목표언어의 차이에 주목하고 새로운 언어 지식을 얻거나 원래 가지고 있던 언어 지식을 새로운 언어 지식과 통합할 수 있다 (J. A. Kim, 2009).

3) 자가 오류 수정

학습자가 오류를 범했을 때, 오류를 수정할 수 있는 가장 좋은 방법은 학습자 스스로 오류를 수정할 수 있도록 기회를 주는 것이다 (Edge, 1989; Y. H. Kwon, 2010). 학습자에 의한 자기수정 (self-correction)은 학습자가 개별적으로 상이한 중간언어 및 오류를 능동적으로 주목하고 수정하여 학습자 스스로 학습 과정에 깊이 관여하도록 유도한다 (Hendrickson, 1978; D. H. Kim, 2018). 또한, 학습자들은 자가 오류 수정에서 평가의 주체가 되어 본인이 작성한 글을 교정해야 하기 때문에 학습에 대한 동기 및 태도와 같은 정의적인 측면과 언어 능력과 같은 인지적인 측면을 자연스럽게 통합할 수 있는 기회를 가진다 (Larson, 2000). 즉, 자가 오류 수정은 학습자의 동기와 인지를 활성화 하여, 학습자가 언어 학습에 적극적으로 참여하도록 유도할 수 있다.

역번역 활동은 시작부터 끝까지 학습자가 중심이 되어 진행되므로 (S. H. Sim, 2018), 학습자들의 참여를 촉진시킨다. 역번역 활동 과정에서 자가 오류 수정은 매우 중요한 단계이다. 즉, 총 2회의 번역을 마친 학습자는 교사가 제공한 목표언어 텍스트와 모국어 해석본을 참고하여 철자, 어휘, 문법, 문장 구조를 검토하고, 필요시 스스로 자기수정에 돌입한다. 이러한 자기수정은 학습자가 본인의 발화에서 무엇이 잘못되었는지 인지시키고 (Johnson, 1988), 올바른 출력을 할 수 있는 연습의 기회를 제공한다. 특히, 회기가 지속될수록, 학습자들은 자가 수정 단계를 통해, 본인의 학습 진행 상황을 직접 확인할 수 있으므로, 학습에 대한 동기가 더욱 고취될 수 있다. 정리하면, 역번역 활동 중 자가 오류 수정은

학습자들이 오류를 이해하고 수정할 수 있는 기회를 부여하면서, 학습자들로 하여금 자신들의 학습 과정을 인식할 수 있도록 도와줌으로써, 활동에 적극적으로 참여할 수 있는 동기를 제공한다.

4) 어휘 관여도 가설

어휘 관여도 가설은 학습자가 특정 어휘 과제에 더 많이 관여 (involvement) 할수록 학습자 내부의 어휘 의미 처리 수준을 깊게 만들어 어휘를 더 효과적으로 기억할 수 있다고 주장한다 (Laufer & Hulstijn, 2001). 관여도 (involvement)는 학습자의 인지적인 요소와 동기적인 요소로 구성되어 있는데 이 두 요소는 학습자의 어휘 학습 성공을 설명할 수 있다. 어휘 관여도는 학습자의 학습 어휘에 대한 필요 (need), 어휘에 대한 탐색 (search), 그리고 어휘 쓰임에 대한 평가 (evaluation) 요인으로 구성되어 있으며, 이 세가지 요인들을 학습 상황에 맞게 조절함으로써, 어휘 학습 관여도를 조작적으로 정의할 수 있다고 보았다 (Laufer & Hulstijn, 2001). 필요한 학습자들의 목표 어휘 학습에 대한 동기와 관련이 있으며 비인지적 요소이다. 탐색은 인지적인 성격을 띠며 학습자들이 어떤 개념을 표현하기 위하여 목표 어휘의 형태나 의미를 찾기 위한 시도이다. 평가는 인지적 요소인 탐색에서 더 나아가 문맥 안에서 목표 어휘와 다른 어휘들 간의 의미를 비교해 보거나, 결합해 보며 어휘들 간의 조합이 적절한지를 고려하는 것이다 (D. Y. Ahn, 2017; J. H. Kim, 2015). 이처럼 필요, 탐색, 평가를 결합하여 관여도 수준이 결정되며, 관여도 수준이 높을수록 효과적인 어휘 습득을 기대할 수 있다 (Laufer & Hulstijn, 2001).

역번역 활동을 어휘 관여도 수준에 적용시켜 보면 역번역 활동은 높은 수준의 어휘 관여도에 기여한다는 사실을 알 수 있다. 예를 들어, 역번역 활동 중 학습자들은 번역된 지문을 다시 목표어로 번역을 해야 하므로, 가능한 원문 속 어휘 및 문장 표현들을 기억하고 학습해야 한다는 동기가 높아진다. 또한, 실제 역번역 과정에서 원문을 구성하기 위해 적절한 목표 어휘 및 문장을 인출하기 위한 탐색 과정이 활성화된다. 마지막으로 학습자들은 번역을 하는 과정에서 탐색된 표현들이 모국어로 번역된 지문의 내용과 일치하는지, 원문에 등장했던 표현들과 일치하는지 지속적인 평가를 수행한다. 이처럼 역번역 활동은 학습자들의 쓰기 연습에 기여할 뿐만 아니라, 특정 어휘 및 표현에 대한 학습 요구도를 높이고, 번역문을 원문으로 번역하는 과정에서 어휘 및 표현에 대한 탐색과 적절성 평가를 유도한다. 따라서, 학습자들은 역번역 활동을 통해 높은 수준으로 어휘 활동에 관여할 수 있다.

3. 영어 학습에서 역번역 활동의 효과성

1980년대 이래로 외국어 학습 과정에서 모국어 활용은 방해(interference)가 아닌 중재(intercession)로 인식되어 왔다(Corder, 1981). 최근까지 보고된 역번역 관련 연구의 수는 미진하지만, 관련 연구들은 역번역 활동이 영어학습에 기여할 수 있는 가능성이 있음을 시사하고 있다(S. H. Sim, 2018).

먼저, 국내 고등학생들의 읽기 능력과 역번역 활동과의 관계를 살펴본 결과, 학습자들이 원문을 모국어로 번역하는 역번역 활동 과정을 통해 읽기 능력을 촉진할 수 있는 것으로 확인되었다(H. Y. Choi, 2017; H. S. Yang, 2010). 특히, 영-한, 한-영 번역 과정은 학습자로 하여금 목표언어와 모국어 간 구조적·통사적 차이를 인식하여, 목표어의 문법 구조를 이해하는데 기여한다(N. C. Park, 2004; I. Y. Ryu, 2002). 문법 구조를 이해하는 것은 학습자들이 독해 과정에서 의미를 구성하는데 매우 중요한 과정보다 상기할 때(Hudson, 2011), 역번역 과정 중 학습자들이 필연적으로 거쳐야 하는 번역 과정은 학습자들의 읽기 능력 향상에 기여할 수 있다.

또한, 역번역 활동은 초등학교 학습자의 쓰기 능력 향상에 긍정적인 효과를 보여주었다(J. H. Lee, 2018; S. A. Wang, 2012). 보다 구체적으로 역번역 활동은 언어 형식적인 측면에서 학습자들이 목표 언어로 작문 시 구사하는 문장 수, 단어 수, 복문 및 중문 사용 빈도 증가에 영향을 끼쳤으며, 글의 짜임새 있는 구성은 물론 작문에 사용하는 어휘의 난이도 향상에 기여하였다(S. A. Wang, 2012). 또한, 역번역 활동은 자가 수정 단계를 포함하는데, 학습자들은 자가 수정을 통해 구두점, 철자, 단어 및 구 관련 쓰기의 오류를 많이 향상시킬 수 있었다(J. H. Lee, 2018). 즉, 역번역은 번역본을 다시 목표로 재번역 하는 과정에서 학습자들이 직접 목표어를 사용할 수 있는 기회를 제공하여 목표언어 사용능력 향상을 유도하는 것으로 확인되고 있다(S. H. Sim, 2018).

정리하면 역번역 활동은 모국어를 영어 학습을 위한 비계 장치로 활용하고, 주목하기, 높은 수준의 어휘 관여 및 정보 처리를 가능하게 하여 영어 학습을 촉진시킨다는 장점이 있다. 또한, 오류에 대한 자가 수정을 가능하게 하므로, 영어 학습 측면에서 자기 주도 학습을 유도할 수 있다. 그러나, 역번역 활동의 다양한 장점에도 불구하고 역번역이 국내 고등학생들의 영어 능력 향상에 미치는 효과와 역번역 활동에 대한 학습자들의 인식을 탐색한 연구는 매우 미진하다. 이에 따라 본 연구는 국내 고등학교 영어 학습자들을 대상으로 역번역 활동의 학습 효과와 역번역 활동에 대한 학습자 인식을 살펴보고자 하며, 구체적인 연구 질문은 아래와 같다.

- 1) 역번역 활동은 고등학교 학습자들이 학습한 어휘 기억을 증진시키는가?
- 2) 역번역 활동은 고등학교 학습자들의 쓰기 능력 향상에 기여하는가?

- 3) 역번역 활동은 고등학교 학습자들의 문법 능력 향상에 기여하는가?
- 4) 영어 학습 측면에서 역번역 활동에 대한 고등학교 학습자들의 인식은 어떠한가?

III. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 인천광역시 소재 인문계 고등학교 2곳의 방과 후 학교 수업을 수강하는 학생들 중 21명이 자발적으로 참여 신청을 하여 이루어졌다. 방과 후 수업 진행은 본 연구의 연구진 중 한 명에 의해 진행되었다. 보다 구체적으로 대상자들의 학년별 분포를 살펴보았을 때, 1학년 학생이 12명, 2학년이 7명, 3학년이 2명이었으며, 성별 분포는 남학생 7명, 여학생 12명으로, 여학생이 남학생보다 다소 많았다. 학습자들의 모의 고사 성적(2019년 6월 전국 연합학력평가 영어 성적)을 기준으로 영어 능력 별 분포를 살펴본 결과, 1등급 9명, 2등급 10명, 3등급 1명, 4등급 1명으로 나타났다. 연구자 참여자 정보는 표 1과 같다.

TABLE 1
Brief Description of Participants

	Category	Male	Female
School Year	1st Year	-	12
	2nd Year	7	-
	3rd Year	-	2
English Academic Achievement (CSAT Mock Test June, 2019)	6.392	.527	.356
	6.715	.537	.353
	Grade 1	4	5
	Grade 2	2	8
	Grade 3	1	-
	Grade 4	-	1
	No	6	12

2. 연구 도구

1) 사전·사후 자유 작문 평가지

역번역 활동에 참여한 학습자들의 쓰기 능력 향상 정도를 측정하기 위해 본 연구에서는 사전·사후 자유 작문 평가지를 개발하여 활용하였다. 학습자들의 자유 작문 주제 선정은 연습 효과를 통제하기 위해 서로 다른 주제를 설정하되, 요구되는 인지 부담 즉, 주제의 난이도를 통제하고자 동일 장르에서 설명하기라는 담화 구조가 두 자유작문에서 실현될 수 있도록 하였다. 또한, 생태적 타당성을 높이고자 2015년 개정 교육과정을 반영하여 고등학생들의 쓰기 학습 성취 기준을 참고하였다. 그리하여 학습자들의 일상생활이나 친숙한 일반적 주제 내에서 사전 자유 작문의 경우, 자신에게 가장

영감을 주는 한 사람을 묘사하고 이유를 밝히도록 하였고, 사후 자유 작문에서는 자신이 복권에 당첨된다면, 무엇을 할 것이며 그 이유는 무엇인지 작성하도록 요구하였다. 한편, 작문 길이에 대한 제한은 없었으며, 30분동안 학습자들이 작문할 수 있을 만큼 자유롭게 작문하도록 하였다.

2) 사전·사후·지연 어휘 평가지

역번역 활동이 학습자들의 어휘 학습에 기여를 하는지 살펴보기 위해 사전·사후·지연1·지연2 어휘 평가지가 개발되어 활용되었다. 평가지는 총 140개의 어휘를 각 차시 별 10개 내외의 어휘로 구성되었다. 평가 대상 어휘는 매 강의 학습 목표 어휘로서, 역번역 활동에서 사용된 지문 14개에서 10개씩 추출되었다. 목표 어휘는 개별 어휘로서, 그 외 표현 단위(예: 동사구, 숙어 등)는 평가에 포함되지 않았다. 역번역 활동의 순수 효과를 탐색하고, 참여자들의 어휘에 대한 사전지식을 통제하고자 하였다. 따라서, 참여자 대부분이 고등학교 1~2학년이라는 사실을 고려하여, 교육과정을 반영하며 고등학교 3학년 수준의 어휘를 중심으로 학습 목표 어휘를 선별하였다. 또한, 어휘가 포함된 지문은 Barron's사의 1100 Words You Need To Know(2018)에서 발췌하였다. 한편, 어휘 제시는 리스트 형식으로 제시되었고, 응답 반응은 주어진 영어 어휘에 대한 우리말 뜻을 작성하도록 하였다.

3) 역번역 활동지

역번역 활동지는 역번역 절차에 따라 총 세 장으로, 영어 원문, 한국어 및 영어 번역란 용지, 영어 원문해설 용지로 구성되어 있다(부록 B 참조). 영어로의 역번역 활동을 위한 활동지에는 학습자가 번역 과정을 잘 수행할 수 있도록 역번역 절차를 안내하였다. 또한, 역번역 과정에서 발생한 오류를 정리하여 점검할 수 있도록 별도의 공간을 마련해 두었다.

4) 학습자 학습 일지

역번역 활동에 대한 학습자들의 인식을 살펴보기 위해 본 연구에서는 학습일지가 활용되었다. 학습 일지는 당일 수업에 대한 전반적인 소감, 오늘 수업에서 만족스러운 점, 지난 수업과 비교하여 좋았던 점, 오늘 수업에서 불만족스러운 점, 지난 수업과 비교하여 보완이 필요한 점에 대한 질문으로 구성되어 있다.

5) 역번역 활동 사후 인식 설문지

역번역 활동이 모두 완료된 후, 학습자들이 전반적으로

역번역 활동에 대해 어떻게 인지하였는지, 관련 데이터를 수집하기 위해 역번역 활동 사후 인식 설문지가 개발되었다(부록 C 참조). 본 설문지에는 역번역 활동의 장단점, 역번역 활동 과정에서 겪은 어려움, 역번역 활동이 영어학습에 도움이 되었는지 그 소감을 묻는 문항으로 구성되어 있으며, 학습자들이 모두 자유롭게 기재할 수 있도록 하였다.

3. 연구 절차

본 연구는 참여 대상자들의 수가 비교적 적으므로, 실험의 경제성을 포함하여 실험의 내적 타당성 확보에 유리한 단일 집단 사전·사후 실험 설계(one-group pretest-posttest design)로 진행되었다. 즉, 단일 집단 사전·사후 실험 설계는 동일 대상에게 처치가 이루어지므로, 개인차이로부터 발생할 수 있는 실험 내적 타당성을 효과적으로 통제할 수 있으며, 연구 대상자의 수가 적어 통제집단과 실험집단으로 실험 구성이 어려운 상황에서 처치의 효과를 살펴볼 수 있다는 장점이 있다(S. B. Moon & C. J. Byun, 2013). 그러나 단일 집단 설계에서 학습자들의 연습 효과는 주된 내적 타당도 저해요인으로 평가받고 있다. 본 연구에서는 연습 효과를 최소화하기 위해, 방과 후 수업 시간 이외 과제를 제공하지 않았으며, 주2회 수업으로 한정하여, 수업을 실시하였다. 한편, 본 연구는 실험과정 및 데이터 수집과정과 채점 과정이 복합적으로 연계되어 있다. 이에 따라, 연구 절차 제시를 간소화하기 위해 수업 및 데이터 수집 절차와 채점 절차로 분리하여 제시하고자 한다.

1) 수업 및 데이터 수집 절차

역번역 활동의 어휘 학습에 미치는 장·단기 효과를 살펴보기 위해, 매 차시 역번역 활동 후 총 4번의 어휘 평가가 실시되었다. 보다 구체적으로 사전 어휘 평가는 역번역 활동 개시 전, 사후 평가지는 역번역 활동 직후 실시되었다. 첫번째 지연 평가는 연휴 및 휴일 등의 수업 스케줄을 고려하여, 사후 평가 후 평균 2~3일 이후, 두번째 지연 평가는 사후 평가가 있는 뒤 1주일 이후 각각 실시되었다. 특히, 본 연구는 실제 수업 현장에서 실시된 바, 본 연구자들은 연구의 생태학적 타당성을 유지하며, 참여 학습자들의 학습권을 최대한 보장하고자 노력하였다. 각 어휘 평가지는 평균 70자 분량의 지문에서 발췌한 10개 내외의 학습 목표 어휘로 구성되며, 총 14차시, 140개의 어휘가 목표 학습 어휘로 선정되었다.

사전 작문 평가는 역번역 활동 실시 전, 사후 작문 평가는 14차시의 역번역 활동 이후, 각각 30분간 1번씩 실시되었다. 또한, 학습자들의 역번역 활동에 대한 인식은 매 수업 차시가 끝난 뒤 학습일지와 14차시의 역번역 활동이 모두 끝난 뒤 실시된 사후 인식 설문지, 사후 학생 인터뷰(부록 D 참조)를 통해 수집되었다. 사후 인터뷰는 총 21명 중 자발적으

로 참여 의사를 밝힌 12명(남학생 4명, 여학생 8명)의 연구 참여자를 대상으로 실시되었으며, 인터뷰 시간은 평균 20분 정도 소요되었다. 인터뷰 질문은 학생들의 일지를 바탕으로, 역번역 활동의 장·단점에 대한 내용으로 구성하였다. 인터뷰 내용은 향후 모두 전사되어 데이터 분석에 활용되었다.

역번역 활동은 한 차시 당(50분) 서로 다른 두 개의 지문을 사용하여 2회 실시되었으며, 매회 7단계로 나누어 진행되었다. 1단계에서는 학습자가 사전 어휘 평가를 통해 해당 차시 역번역 활동 지문에서 이미 알고 있는 어휘와 모르는 어휘를 구분 할 수 있도록 하였다. 2단계에서 학습자는 원문을 읽고, 영-한 번역을 실시하였다. 3단계에서는 해설 지문을 바탕으로 영-한 번역본과 해설본을 비교하며, 본인의 번역이 올바르게 되었는지 확인하였다. 자가점검을 마친 뒤 4단계에서는 본인의 한글 번역을 바탕으로 목표언어로의 역번역을 진행하였다. 5단계에서 학습자들은 역번역이 올바르게 되었는지 원문과 대조하며 자가점검을 하였고, 그 과정에서 오류가 있는 부분은 원문을 참고하여 학습자 스스로 수정하도록 하였다. 자가 수정의 경우, 철자, 어휘, 문법, 구문에서 발견되는 오류를 포함하여, 원문과 비교하였을 때, 번역문 문장들이 구조적으로 차이가 있는 경우, 원문의 형태 그대로 차이를 수정하도록 지시하였다. 6단계에서는 활동을 마친 뒤 사후 어휘 평가를 진행하였으며, 마지막 7단계에서 학습자 개별적으로 학습일지를 작성하며 그 날의 학습 내용을 점검하도록 하였다.

2) 채점 절차

사전·사후 작문 평가는 채점자 2인에 의한 분석적 채점(analytic scoring) 방식으로 진행되었다. 채점자 2인은 모두 해외거주경험이 10년 이상으로 TESOL 전공 석사학위 소지자이며, 다수의 대학생 영어 쓰기 첨삭 및 학위 논문 연구를 위한 쓰기 결과물 채점 경험을 가지고 있다. 채점기준표는 Cohen(1994)이 제시한 기준을 바탕으로 선행 연구(Cohen, 1994; Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughey, 1981; D. H. Song, 2018)에서 제시된 채점 기준을 참고하여 내용(content), 구성(organization), 어휘(vocabulary use), 문법(grammar), 기계적 항목(mechanical factors)으로 구성하였다. 각 항목에 대한 배점은 1점부터 5점으로 구성하였다. 두 명의 채점자는 두 번의 모의 채점 과정을 통해 채점자 훈련을 받았다. 두 번의 모의 채점을 통해 채점 기준이 모호하거나 이해가 안 되는 부분을 탐색하고 의논하였다. 이러한 채점자 훈련 과정을 통해, 사전 검사 결과에 대한 채점자 신뢰도는, .68~.80으로, 사후 검사 결과에 대한 채점자 신뢰도는 .67~.81로 나타나 채점자간 신뢰도가 비교적 양호한 것으로 확인되었다.

한편, 채점자들에 의한 분석적 평가만으로는 포착하

기 어려운 문법 학습 효과를 심층적으로 파악하기 위해, 채점자들에 의해 교정된 문법 사항을 바탕으로 오류분석을 실시하였다. 오류 분석은 EFL 학습 상황에 맞게 S. Y. Kim(2015)에 의해 재구성된 한국판 Error Tagging Manual Version 1.1을 활용하여 실시되었다. 이 분석 기준은 40개로 세분화된 어휘 및 문법 오류 유형을 제시한다. 본 연구에서는 이 중 언어 형태 및 문법 규칙 항목을 중심으로, 3개의 대분류(형태, 문법, 어휘적 문법) 항목 결과만을 제시한다. 3개의 대분류에 포함된 26개의 세부 오류 유형 결과는 APPENDIX A를 참고할 수 있다. 그 밖에 매 차시 역번역 활동 전후로 실시된 사전·사후 어휘 평가는 14차시 총 140문항, 매 차시 평균 10문항을 2분형으로 맞으면 1, 틀리면 0으로 채점하였다.

4. 분석 방법

본 연구의 데이터 분석은 다음 방법을 통해 실시되었다. 첫째, 학습자들의 어휘, 영어 쓰기, 문법 결과에 대한 분포를 확인하기 위해 기술통계분석을 실시하였다. 둘째, 역번역 활동이 학습자들의 어휘 기억이 시간이 지남에 따라 어떠한 영향을 끼치는지 살펴보기 위해, 반복측정분산분석(Repeated Measures ANOVA)을 실시하였다. 특히, 어휘학습 결과를 산출할 때, 사전 어휘 시험을 통해 학습자들이 이미 알고 있는 것으로 확인된 어휘들은 사후 및 지연 테스트 결과에서 소거하였다. 셋째, 역번역 활동을 통한 학습자들의 사전·사후 쓰기점수 차이에 대한 통계적 유의성 검정을 위해 일변량 반복측정 다변량 분산분석(One-Way Repeated Measures Multivariate Analysis of Variance)을 실시하였다. 앞서 설명하였듯이, 본 연구에서는 쓰기에 대한 채점 기준으로 내용, 구성, 어휘, 문법, 기계적 항목이 사용되었으며, 선행연구들은 해당 채점 영역 간에 통계적으로 유의미한 상관성을 보고하고 있다(Y. H. Choe, 2013). 즉, 종속변수들간 상관성이 의심되고 있으므로, 이들간 공변량을 통제한 다변량 분산분석은 검정력을 높이며, 보다 정확한 분석 결과를 제공해줄 수 있다. 한편, 반복측정 다변량 분산분석은 시간에 따른 종속변수의 차이가 통계적으로 유의미한지의 여부만 제시하므로, 통계적 유의미성이 확인된 후 다변량 대비분석(Multivariate Contrast)을 실시하였다. 넷째, 통계를 통한 쓰기 채점 결과 분석은 각 채점 영역별 학습자들의 사전·사후 변화에 대한 평균 차이에 대한 정보만 제공한다. 따라서, 역번역 활동이 학습자들의 문법 학습에 어떠한 효과를 미칠 수 있는지 보다 자세한 분석을 실시하기 위해, 오류분석을 통한 문법 영역 별 사전·사후 오류 빈도를 분석하였다. 오류 빈도 분석에 대한 분류 신뢰도를 높이기 위해, 연구자 1인이 분류 기준에 따라 1차 분류를 하고, 1주 뒤 2차, 2주 뒤 3차 분류를 실시하며, 분류자 내 신뢰도를 높이고자 하였다. 또한, 분류 과정에서 회기 별 일치치를 보이지 않는 오류 유형은 연구자2

와 상의하여 최종 오류 분류를 수행하였다. 마지막으로 역번역 활동에 대한 학습자의 인식을 심도 있게 파악하기 위하여 학습자 일지, 사후 설문지, 인터뷰 결과를 바탕으로 연구자 2인이 교차 분류를 통한 주제 분석을 실시하였다. 보다 구체적으로, 질적 데이터 분석은 3가지 과정을 통해 실시되었다. 첫째, 학습자 일지, 사후 설문지 응답, 인터뷰 전사 자료를 모두 읽어가며 학습자들의 응답에 따라 어휘, 문법, 쓰기 영역으로 내용을 구분하였다. 둘째, 각 영역에 포함된 문장 단위의 개념들 속성을 비교하며, 공통된 속성을 공유하는 개념들을 묶어 나갔다. 또한, 1단계와 2단계의 분류과정에서 분류 신뢰도를 높이기 위해, 의견 일치가 되지 않는 경우, 2인의 연구자가 의논을 하여 개념 분류를 최종 결정하였다. 셋째, 하나의 공통된 속성으로 묶인 주제를 명명하였으며, 주제 내 포함된 개념들의 빈도수를 제시하였다. 본 연구의 데이터 분석은 SPSS 25.0버전을 통해 실시되었으며, 통계 검정을 위한 유의수준은 $p < .05$ 로 하였다.

IV. 연구결과

1. 역번역 활동을 통한 어휘 학습 효과

1) 어휘 평가 기술통계 분석 결과

본 연구에서 역번역 활동의 어휘 습득 장기·단기 기억 효과성을 확인하고자 어휘 평가를 사전평가, 사후평가, 지연평가1, 지연평가2 총 4회에 걸쳐 실시하였다. 역번역 활동 후 학생들의 정확한 어휘 학습량 변화를 확인하고자 실시한 기술 통계 분석 결과는 표 2와 같다.

TABLE 2
Descriptive Results of Vocabulary Test
(Pre-Test, Post-Test, Delayed Test 1, 2)

Type of Vocabulary Test	Total	SD
Pre-Test	8.14	5.703
Post-Test	73.86	12.603
Delayed-Test 1	53.57	16.219
Delayed-Test 2	51.95	16.723

14개 차시의 사전, 사후, 지연평가1, 지연평가2 각 점수 총합에 대한 평균을 분석한 결과, 사전어휘평가에 비해 역번역 활동 직후 실시된 사후어휘평가의 총합이 73.86로 급격하게 증가하였고, 2회의 지연어휘평가를 거치며 53.57에서 51.95로 총합이 완만하게 감소하는 추이를 보였다(그림 1).

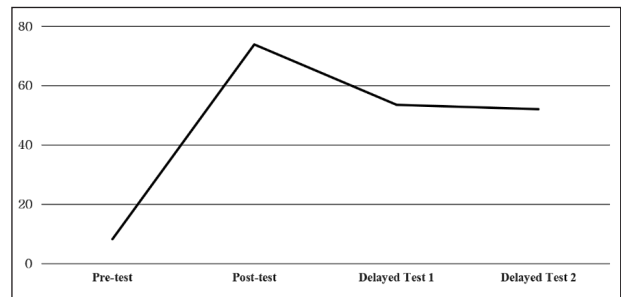


FIGURE 1 Pre-, Post-, Delayed 1, Delayed 2 Vocabulary Test Results

2) 어휘 사전·사후·지연 검사 반복측정 분산분석 결과

역번역 활동이 학습자들의 어휘 학습에 효과가 있는지 살펴보기 위해, 총 4번의 어휘 평가를 응시한 결과에 대한 반복 측정 분산분석을 실시하였다. 그 결과, 4회에 걸친 어휘평가 별 점수에서 유의미한 차이가 나타났다($F(3, 60) = 170.196, p < .001$). 효과 크기는 .895로 Cohen(1988)의 기준에 따라 매우 높은 수준으로 확인되었다. 보다 구체적으로, 시간 경과에 따른 점수 차이를 살펴보기 위해 Sidak 방법을 통한 사후 검정을 실시하였다. 그 결과, 표 3에서 확인 가능하듯이, 사후 어휘평가 뿐만 아니라 지연 어휘평가1, 지연 어휘평가2 역시 사전 어휘 평가 점수보다 통계적으로 유의미한 수준에서 더 높은 총합 점수를 보이는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 역번역 활동을 통해 학습한 어휘 학습 효과가 적어도 1주일 후까지 지속될 수 있다는 사실을 보여준다.

TABLE 3
Post hoc Test (Sidak) Results of Repeated Measures ANOVA

Types of Test	Post-Test	Delayed Test 1	Delayed Test 2
Pre-Test	-65.714 (.000)	-45.429 (.000)	-43.810 (.000)
Post-Test		20.286 (.000)	21.905 (.000)
Delayed Test 1			1.619 (.775)
Delayed-Test 2	51.95	16.723	

* $p < .05$

2. 역번역 활동을 통한 쓰기 학습 효과

1) 사전·사후 쓰기 평가 기술통계 분석 결과

학습자들의 사전·사후 쓰기평가의 각 평가 항목별 평균 점수와 표준편차는 표 4와 같다.

사전 작문평가와 사후 작문평가 결과를 5가지 평가 항목으로 나누어 비교해 본 결과 5가지 평가 항목 모두 사후 작문평가에서 점수가 향상된 것을 알 수 있다. 그 중 가장 크게 향상된 항목은 내용으로 사후 작문평가의 점수가 사전 작문평가의 점수보다 약 0.56점 올랐다. 그 다음으로 구성(0.54), 어휘(0.31), 문법(0.21), 기계적 요소(0.01) 순으로 향상된 것을 알 수 있다.

TABLE 4

Descriptive Results of Pre-Writing Test and Post-Writing Test

	Pre-Writing Test		Post-Writing Test		Rank of Improvement
	M	SD	M	SD	
Content	2.57	.73375	3.13	.52213	1 (+0.56)
Organization	2.80	.78224	3.34	.40679	2 (+0.54)
Vocabulary	2.54	.55124	2.85	.41512	3 (+0.31)
Grammar	2.67	.55420	2.88	.39226	4 (+0.21)
Mechanics	3.25	.68920	3.26	.61480	5 (+0.01)

2) 쓰기 평가 일변량 반복측정 다변량 분산분석 결과

다변량 분산분석의 경우 다중공선성의 가능성을 점검하기 위하여 종속변수들 간의 상관관계를 파악해야한다. 종속 변수들은 서로 낮은 정도의 상관에서 중간 정도의 상관, 즉 종속변수들 간의 상관성이 .6 이하로 중간 정도인 경우 실시하는 것이 타당하다. 이와 같은 기준에 따라 종속 변수들 간의 상관 계수를 확인 한 결과 기계적 요소 종속변수를 제외한 내용, 구성, 어휘, 문법 종속변수에서 상관계수가 .6 이상인 것으로 드러났다. 이로 인해 다중공선성을 의심할 수 있으나 추가로 회귀분석의 공선성 진단을 실행하여 구체적으로 다중공선성 여부를 진단하였다. 다중공선성은 분산팽창 지수(Variance Inflation Factor)로 판단되는데 이때 10 미만이면 다중공선성에 문제가 없다고 판단하지만 10미만이라도 5를 초과 할 시에는 다중공선성의 가능성이 있다. 공선성 진단을 실시한 결과 .6 상관계수를 보이는 내용, 구성, 어휘, 문법 종속변수의 분산팽창지수의 값이 5를 넘지 않았기 때문에 다중공선성에는 큰 문제가 없어 다변량 분산분석이 가능한 것으로 판단하였다. 다음으로 일변량 반복측정 다변량 분산분석을 실시한 결과, 사전작문평가와 사후작문평가에 따라 내용, 구성, 어휘, 문법, 기계적 요소 항목 중 적어도 한 곳에서 유의한 사전·사후 작문 점수의 차이가 확인되었다(Wilks' $\lambda = .471, F(5, 16) = 4.472, p < .05, \eta^2 = .583$). 이에 따라, 어느 항목에서 사전·사후 작문 점수 차이가 확인되는지 살펴보기 위해 다변량 대조 분석을 실시하였다. 그 결과, 표 5에서 확인할 수 있듯이, 내용, 구성, 어휘, 문법 항목에서 통계적으로 유의미한 사전·사후 작문 점수 차이가 확인되었고, 기계적 요소에서는 차이가 확인되지 않았다.

TABLE 5

Multivariate Contrast Result

	Pre-Test	Post-Test	MD (p)
Content	Pre-Writing Test	Post-Writing Test	.560 (.000)
Organization	Pre-Writing Test	Post-Writing Test	.536 (.002)
Vocabulary	Pre-Writing Test	Post-Writing Test	.310 (.005)
Grammar	Pre-Writing Test	Post-Writing Test	.202 (.040)
Mechanic	Pre-Writing Test	Post-Writing Test	.012 (.933)

¹ p < .05

3. 역번역 활동을 통한 문법 학습 효과

앞서 살펴본 작문 평가 결과에서 문법 항목은 사전·사후 평균 점수에서 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었으나, 채점자 2인에 의해 이루어진 사전·사후 작문 평가에 대한 채점은 인상적인 평가로 학습자들의 문법 능력 변화 추이를 살펴보는데 그 한계가 있다. 이에 따라, 학습자들의 문법 능력 변화 추이를 보다 구체적으로 살펴보기 위해 사전 작문 평가 대비 사후 작문 평가 결과를 바탕으로 문법적 오류 빈도 및 유형을 분석하였다. 해당 결과는 대분류를 중심으로 표 6에 제시되어 있으며 소분류 결과는 부록 A를 참고하길 바란다.

TABLE 6

Error Frequency of Writing Tests

	Error Frequency (Times)		Percentage (%)	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-Test
Form	29	26	19.3	24.3
Grammar	90	66	60.0	60.0
Lexico-Grammar	31	15	20.7	15.7
Total	150	107	100	100

표 6에서 알 수 있듯이 학습자 21명 전체의 오류 빈도 수는 사전 150개에서 사후 107개로 나타나, 오류 빈도가 사전에 비해 사후에 약 30% 정도 감소한 것으로 확인되었다. 오류 분석 영역별로 살펴본 결과, 전 영역에서 오류의 빈도가 감소하였다. 특히, 3개의 대분류 영역 중 문법 규칙의 정확성과 어휘 관련 문법 영역(예: 보어의 품사 등)에서 눈에 띄게 오류 빈도수가 줄어들었다. 이러한 결과는 통계적 평균 차이 검정으로 포착하지 못했던 역번역 활동이 학습자들의 문법 능력에 미치는 긍정적 효과성을 보여준다. 또한, 어휘 관련 문법 항목의 오류 빈도가 감소했다는 사실은 역번역 활동을 통해 학습자들의 어휘 사용 능력이 상승했다는 결과를 뒷받침해주는 또 다른 근거가 될 수 있다. 한편, 철자와 같은 형태 오류는 사전에 비해 사후에서 큰 변화가 없었다. 이는 사전 검사에 비해 사후 검사에서 기계적 요소가 크게 향상되지 않았다는 채점자들의 분석적 채점 결과의 원인을 추론해볼 수 있는 근거를 제시해주는 대목이다.

4. 역번역 활동에 대한 학습자들의 인식 분석

역번역 활동을 통한 영어 어휘, 쓰기 및 문법 학습 효과성에 대한 학습자들의 인식을 구체적으로 파악하기 위해 인터뷰, 학습 일지, 사후 설문지의 응답을 바탕으로 주제 분석을 실시하였다. 분석 결과, 어휘, 쓰기, 문법 학습에 있어 역번역 활동에 대한 긍정적 인식과 부정적 인식이 모두 확인되었다. 특히, 학습자들은 역번역 활동을 통해 어휘 암기, 문장

¹ 세부 오류 유형 분석 결과는 채점자 2인이 각각 분석한 오류의 개수를 합산하여 산출한 평균값이다.

구성, 기존 문법 지식에 대한 강화 측면에서 학습효과를 높은 빈도로 보고하였으며, 부정적 인식보다는 긍정적 인식에 대한 보고 빈도수가 더 높게 확인되었다. 이에 반해, 역번역 활동의 제한된 문법 학습은 주된 부정적 효과로 인식되고 있었다. 본 절에서는 구체적인 내용과 예시를 바탕으로 역번역 활동에 대한 학습자들의 쓰기, 어휘 및 문법 학습에 대한 다양한 긍정적, 부정적 인식을 고찰하고자 한다.

1) 어휘 학습 측면에서 역번역 활동에 대한 학습자 인식

역번역 활동이 학습자들의 어휘 학습에 어떠한 기여를 하는지 살펴본 결과, 역번역 활동은 학습자들의 어휘 유추 능력, 어휘 기억 향상 및 어휘 활용 능력에 긍정적인 영향을 끼친 것으로 파악되었다. 특히, 이 과정에서 학습자들은 맥락 정보를 활용해보는 기회, 어휘에 대한 높은 인지적 관여와 어휘 활용 기회를 가짐으로써, 효과적인 어휘 학습 과정을 경험할 수 있는 것으로 파악되었다. 표 7은 역번역 활동이 어휘 학습 측면에서 학습자에게 어떻게 작용하는지 긍정적 인식을 보여준다.

TABLE 7
Positive Aspects of BT in Vocabulary Learning

Category	Student Response	Frequency (Times)
Inferencing Word Meaning	-BT is good for building word inference ability in context which helps further vocabulary learning. -I was able to guess the meaning of new words through context. -BT helps me to learn new words in sentences.	6
Memorizing Word	-Learning words with story helped me to memorize the meaning quickly. -Several stages of BT helped me recall new words for a long time. -I was able to memorize each sentence easily. -New words and their meaning were easily to get recalled when I thought of the story. I could easily catch the word meaning by recalling peripheral words around the target vocabulary.	15
Applying Word	-After I got the correct meaning of vocabulary with word inferencing, I could make use of vocabulary by reorganizing by myself. -BT seems useful for understanding the vocabulary use because it helps not only understand the meaning of vocabulary but also teaches how to apply it in the sentence.	5

역번역 활동이 여러 측면에서 학습자들의 어휘 학습을 촉진하였지만, 일부 학습자들은 역번역 활동이 어휘 학습 과정에 미칠 수 있는 부정적인 요소에 대한 인식을 진술하였다. 표 8을 살펴보면, 역번역 활동이 어휘 학습 과정에 미칠 수 있는 부정적인 요소로는 지문의 난이도, 어휘 활용의 제한이 있다.

TABLE 8
Negative Aspects of BT in Vocabulary Learning

Category	Student Response	Frequency (Times)
Text Difficulty	The level of the text affected my vocabulary learning.	4
Utilizing Word	It was difficult for me to utilize words learned from BT texts in other occasions.	3

2) 쓰기 학습 측면에서 역번역 활동에 대한 학습자 인식

역번역 활동이 쓰기 학습에 어떠한 긍정적인 기여를 하는지에 대한 학습자들의 응답을 분석한 결과는 표 9와 같다. 구체적으로 학습자들은 역번역 활동에 참여함으로써, 비슷한 구조의 문장 쓰기 연습 기회를 풍부하게 가질 수 있어 영어 작문에 대한 부담감을 낮출 수 있었다고 보고하였다. 또한, 학습자들은 역번역 활동을 어휘 및 문법 구조에 대한 지식이 풍부해져 역번역이 아닌 실제 작문을 하는 과정에서도 선택 가능한 단어들이 풍부해짐을 느끼며 역번역 활동이 쓰기에 대한 학습자들의 유창성에 기여를 한 것으로 인식하고 있었다. 또한, 학습자들은 문장 구조를 쓰기를 통해 연습하거나 자기 점검 과정을 통해 오류를 수정하는 등의 활동을 통해 문장 작성 과정에서 정확성이 높아졌다고 보고하였다. 종합하면, 역번역 활동은 학습자들이 영어를 사용하여 문장을 작성하는 것에 대한 부담감을 완화시키고, 정확성을 향상시키며, 부분적으로 자유 작문 과정에도 긍정적인 영향을 끼칠 수 있음을 보여준다.

TABLE 9
Positive Aspects of BT in Learning Writing

Category	Student Response	Frequency (Times)
Constructing Sentence	-BT seems helpful for writing sentences with similar structures many times.	15
Improving Writing Fluency	-Multiple stages of BT gave me opportunities to understand the practical use of vocabulary. -I felt that my word choice had been extensive and enriched after attending BT.	12
Improving Writing Accuracy	-I was able to check various sentence structures through writing. -I felt that my ability to construct English sentences correctly had been improved. -BT was fully effective on both writing fluency and accuracy.	6

마지막으로 표 10과 같이 역번역 활동을 통한 영어 쓰기 학습에 대한 학습자들의 부정적인 인식을 확인하였다. 그 결과, 학습자들이 인식하는 영어 쓰기 학습에 대한 역번역 활동의 주요 단점은 창의성 제한인 것으로 확인되었다.

TABLE 10
Negative Aspect of BT in Learning Writing

Category	Student Response	Frequency (Times)
Lack of Creativity	-BT is less effective on extensive writing or creative writing. -BT writing is less helpful for improving writing skill than free writing.	4

3) 문법 학습 측면에서 역번역 활동에 대한 학습자 인식

역번역 활동이 문법 학습에 어떠한 기여를 하는가에 대한 학습자들의 인식을 분석해본 결과, 학습자들은 역번역 활동이 복잡한 문장 구조를 이해하고, 몰랐던 문법 지식을 습득하며, 이미 알고 있던 문법 지식을 강화시켜주는 것으로 인식하고 있었다. 또한, 학습자들은 영-한, 한-영 번역 과정을 통해 특정 문법 규칙이 어떠한 의미를 만들어 낼 수 있는지 이해함에 따라, 문법 규칙 간 뉘앙스 차이를 파악할 수 있었다. 더불어, 한-영 번역을 하는 과정에서 학습자들은 문법 규칙을 활용해 볼 기회를 갖을 수 있다고 인식하였다. 구체적인 문법 학습 측면에 대한 역번역 활동에 대한 학습자들의 긍정적인 인식은 표 11과 같다.

TABLE 11
Positive Aspects of BT in Grammar Learning

Category	Student Response	Frequency (Times)
Understanding Sentence Structure	-Translating required me to read English sentences carefully, which helped understand the sentence structures. -I became capable of understanding the sentence structure easily. -BT gave me an opportunity to encounter a various type of English sentences.	6
Acquiring Grammar Knowledge	-BT helped me revise wrong grammar rules and learn new grammar rules at the same time. -Grammar learning occurred naturally while I was translating each sentence after I analyzed its structure. -BT offered cues to find where they usually make errors.	5
Strengthening Grammar Knowledge	-I was able to review some grammar rules that they had already known. -I could practice similar sentence patterns over and over. -Two sessions of translation were helpful not only for understanding correct grammar rules but for making them robust by applying into sentences. -BT seems to strengthen grammar knowledge.	8
Using Grammar	-BT was helpful for catching difference in grammatical nuances among sentences. -I became accustomed to the use of grammar rules, and it helped me think of English fluency as well as accuracy.	4

반면, 학습자들은 역번역 활동을 통한 문법 학습에 대해, 부정적인 인식을 보이기도 하였다. 표 12에 제시되어 있는 것처럼, 학습자들은 학습하는 문법 내용이 다소 체계적이지

않고, 지문에 국한되어 있는 문법 항목만을 취급하는 점에 있어 답답함을 느끼고 있었다. 또한, 학습자들은 글의 내용을 이해하고, 이를 영어로 번역하는 과정에서 의미 전달에 집중을 하다 보니, 문법 규칙이나 구조에 집중할 기회가 부족했다는 점을 지적하였다. 더불어, 학습자들의 영어 능력에 따라, 번역 활동에 집중하기 힘들고, 문법적 오류에 대한 원인 파악을 제대로 할 수 없는 경우도 종종 발견되었다. 즉, 교사의 도움 없이 학습자 중심으로 이루어진 활동 수업에서 교사의 명확한 문법 설명 부재는 문법 능력이 부족한 학습자들이 스스로 문법 지식을 학습하는 것에 큰 부담이 되었으며, 이로 인해 자기주도로 활동을 이끌어 나가기에 어려움을 겪은 것으로 나타났다.

TABLE 12
Negative Aspects of BT in Grammar Learning

Category	Student Response	Frequency (Times)
Insufficient Grammar Learning	-BT did not satisfy my additional grammatical curiosity. -I could understand how I should use some grammar rules but I could not understand why.	9
Focus on Meaning	-BT makes me focus more on meaning than on forms. I think that it limits error correction and learning grammar structures.	2
Difficulty in Self-directed Learning	-Those who has lack of grammar knowledge have no choice but to depend on word knowledge for translation. -Incorrect grammar knowledge directly leads to mistakes while translating texts in English into in Korean.	4

V. 논의 및 결론

본 연구는 역번역 활동이 고등학교 학습자들의 어휘-문법-쓰기 학습에 어떠한 영향을 끼치며 각 학습영역에 대한 역번역 활동의 효과성을 학습자들이 어떻게 인식하는지 고찰하고자 하였다. 본 연구 결과 및 이에 대한 구체적인 논의는 다음과 같다.

첫째, 역번역 활동은 어휘 학습에 긍정적인 효과가 있는 것으로 드러났다. 특히 역번역 활동은 고등학교 학습자들의 단-장기 영어 어휘 기억에 높은 효과성을 보여주었다. 이와 같은 어휘 학습의 효과성은 역번역 활동 과정에서 활성화되는 주목하기 및 적극적인 인지 활동의 관여로 설명될 수 있다. 예를 들어, 학습자들은 원문을 해석하는 과정에서 모르는 어휘를 발견하고 원문을 번역하는 과정에서 해당 어휘를 이해하기 위한 도움을 받는다. 더불어 학습자들은 번역본을 다시 원문으로 역번역 하는 과정에서 자신이 주목했던 어휘들을 다시 주목하게 된다. 이처럼 역번역 활동은 개별 어휘에 대해 학습자들이 주목할 수 있는 여러 차례의 기회를 제공한다. 또한, 역번역 활동이 학습자들의 어휘 학습에 미치는 효과에 대한 학습자 인식에서 알 수 있듯이, 학습자들

은 역번역을 하기 위한 전략으로 개별 단어들을 기억하기보다 구나 절 단위의 단어 묶음을 기억하려 노력한다(예: New words and their meaning were easily to get recalled when I thought of the story. I could easily catch the word meaning by recalling peripheral words around the target vocabulary). 이러한 인지적 노력은 학습 중인 어휘를 장기적으로 파지하는데 매우 유리한 조건으로서, 목표 어휘와 함께 암기되는 주변 어휘들은 문맥적 단서를 제공하며, 단어의 의미를 보다 명확히 제시해줄 수 있다. 처리 수준 이론(levels of processing theory)에 따르면, 학습자들은 맥락 속 어휘를 음운, 혹은 글 자체만 제시되는 경우보다 깊은 수준으로 정보 처리를 수행할 수 있다(Craik & Tulving, 1975). 또한, 목표 어휘와 주변 어휘는 의미적 연합을 이루어 학습자들이 깊은 수준의 정보처리를 할 수 있도록 도와줄 수 있다. 더불어, 학습자들은 역번역을 수행하는 과정에서 필요한 어휘 및 표현을 탐색하고, 해당 표현 사용에 대한 적절성을 지속적으로 평가해야 한다. 특히, 기억에서 사용할 어휘에 대한 탐색 과정은 정보처리이론(information processing theory)에 비추볼 때 기억 인출 과정을 활성화하는 시험효과로 설명 가능하다. 즉, 학습자들은 부호화되어 입력된 정보를 스스로 기억해내는 인출 시도를 통해 기억을 보다 강화할 수 있다(Roediger & Karpicke, 2006). 종합하면, 역번역 활동은 독해, 영-한 번역 그리고 역번역이라는 일련의 과정을 통해 어휘에 대한 주의를 높인다. 또한, 학습자들은 목표 어휘를 기억하기 위해 주변 어휘를 이용함으로써 부호화 과정을 촉진시키고, 역번역 과정에서 어휘 인출을 시도함으로써 학습 중인 어휘의 기억을 향상시킬 수 있는 것으로 풀이된다.

둘째, 역번역 활동은 학습자들의 쓰기 능력향상에 긍정적인 영향을 끼친 것으로 확인되었다. 특히, 역번역 활동의 효과성은 쓰기 평가 항목 중 내용, 구성, 어휘, 문법에서 나타났다. 유사한 연구 결과가 초등학생을 대상으로 한 S. A. Wang(2012)의 연구에서 역시 확인 가능하다. 구체적으로 어휘 영역 평가 결과는 역번역 활동이 학습자들의 어휘 기억 뿐만 아니라 활용에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다는 증거를 제시해준다. 또한, 쓰기 내용 영역이 사후에 향상되었다는 점은 학습자들의 어휘 지식과 어휘 활용 능력 향상과 밀접하게 관련 있어 보인다. 그 근거로 쓰기 영역별 관련성을 보고하는 선행연구들은 글의 내용과 어휘 사용 간의 상관성을 보고하고 있다(Laufer & Nation, 1995). 초등학생을 대상으로 역번역이 쓰기에 미치는 효과를 연구한 S. A. Wang(2012) 역시 세달 간의 역번역 처치 후 학생들의 어휘 사용 폭이 향상되어, 글의 내용이 향상됨을 목격하였다. 실제 본 연구의 학습자들 역시 역번역 활동 과정에서 기존 어휘들의 쓰임을 보다 정확히 알 수 있었으며, 사후 작문 검사에서 선택 및 사용 가능한 어휘의 폭이 크게 향상된 것을 느꼈다고 보고하였다. 또한, 다양한 문장 구조에 대한 노출과 꾸준한 쓰기 연습 역시 학습자들의 표현 능력을 향상시켰

을 것이라 예측 가능하다. 본 연구 결과에서 한 가지 흥미로운 점은 역번역 활동 전반에 걸쳐 글의 구조를 분석하고 이해하는 활동이 부재하였으나, 학습자들의 쓰기 구성이 향상되었다는 사실이다. 이에 대한 원인으로 학습자들은 역번역 과정 중 원문 텍스트를 이해하고 분석하는 단계에서, 텍스트의 구조와 관련된 형식 스키마(formal schema)를 습득했을 가능성이 있다. 그러나 본 연구의 텍스트 구조에 대한 명시적인 처치가 존재하지 않았다는 점을 고려해볼 때, 여전히 무엇이 학습자들의 형식 스키마를 높였는지 의문이 남는다. 따라서, 차후 관련 연구가 진행될 필요가 있다. 마지막으로 역번역 활동은 학습자들의 문법 지식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었으며, 이는 초등학생들을 대상으로 역번역 활동이 문법 능력에 미치는 효과를 탐색한 선행연구와 일맥상통한다. 예를 들어, J. H. Lee(2018)는 초등학생을 대상으로 10개월 간 역번역 활동을 실시한 결과, 학습자들이 역번역 활동을 통해 문법 능력이 크게 향상되었다고 보고하였다. 본 연구에서 문법 영역은 사전검사에 비해 사후 검사에서 점수 향상이 확인되었으며, 학습자들은 역번역 활동은 문법 구조, 문법 지식 습득 및 강화, 문법 활용 측면에서 효과가 있었다고 보고 하였다. 이는 역번역 활동이 학습자들의 문법 학습에 미치는 효과를 이해하기 위해, 보다 심층적인 분석이 필요함을 역설한다.

한편, 쓰기 평가 영역 중 구성, 내용, 어휘 및 문법 영역과 달리 역번역 활동은 학습자들의 기계적 요소에 대한 긍정적 효과를 도모하지 못하였다. 기계적 요소의 경우, 사전·사후 평균 차이에 거의 변화가 없었다. 기계적 요소 역시 구조 영역과 더불어 본 연구에서 가해진 특별한 처방이 존재하지 않았다는 점에 비추볼 때 그 결과는 구조 영역의 결과와 대비된다. 이러한 결과는 크게 세 가지 측면에서 생각해볼 수 있다. 첫째, 쓰기 영역별 사전 점수를 살펴 볼 때 기계적 요소의 점수가 가장 높았다. 이는 처치 전부터 기계적 요소에 대한 활용이 비교적 정확 했을 수 있으며, 사후 결과에서 관련 영역에 큰 점수 변화가 없었던 것은 일종의 천장효과로 볼 수 있다. 둘째, 학습자들의 학습 자료에 기계적 요소와 관련된 주목할만한 새로운 학습 내용이 포함되어 있지 않을 수 있다. 마지막으로 학습자들 텍스트에 포함된 구두점의 학습 가치를 인식하지 못하거나 구두점보다는 어휘 및 문법을 보다 중요시하여, 영-한 번역, 한-영 번역, 자기수정 활동 과정에서 기계적 요소 향상을 위한 집중적 학습이 부족했을 가능성이 있다. 실제 학습자들이 작문 오류 수정 과정에서 구두점과 같은 기계적 요소보다 문법 및 어휘 수정을 중요시 하는 현상은 빈번히 관찰되고 있다(Ferris, 2003).

셋째, 역번역 활동이 학습자들의 문법 학습에 미치는 효과를 보다 심층적으로 분석하기 위해 학습자들의 사전·사후 작문 결과를 바탕으로 오류분석을 실시하였다. 오류분석 결과, 전체 오류의 개수가 사전에 비해 사후에 감소하였으며, 이는 형태, 문법, 어휘 관련 문법 전 영역에서 확인되었

다. 이러한 결과는 원문과 역번역 결과를 비교하고 자가 수정을 하는 과정에서 학습자들이 범하는 문법적 오류에 대해 주목하여 명시적 문법 학습을 유도한 결과라고 볼 수 있다. 위 사실은 쓰기 채점 결과를 바탕으로 분석된 통계 결과에 대한 경험적 근거를 제공한다. 즉, 역번역 활동은 학습자들의 다양한 문법 영역에서의 오류 감소에 효과가 있다고 추론할 수 있다.

넷째, 역번역 활동이 어휘, 쓰기 및 문법 학습에 미치는 효과에 대해 학습자들이 어떻게 인식하는지 살펴본 결과 긍정적인 인식과 부정적 인식이 모두 발견되었다. 학습자들은 역번역 활동을 통한 어휘 학습 과정에서 모르는 어휘에 대한 의미 추론, 어휘 기억 및 활용을 촉진할 수 있었고, 쓰기 학습 과정에서 문장 작성, 쓰기 유창성 및 정확성을 키울 수 있었으며, 문법 학습 과정에서 기존 문법 지식을 강화하고 새로운 문법 지식을 습득하며 활용할 수 있는 기회를 가질 수 있었다고 보고하였다. 이러한 학습자들의 인식은 통계 분석을 통해 본 연구에서 살펴본 역번역 활동의 영어 어휘, 쓰기 및 문법 학습에 대한 효과를 뒷받침해준다. 그러나, 학습자들은 역번역 활동을 실시할 때 교사들이 참고할 필요가 있는 부정적인 인식 역시 보고하였다. 가장 대표적으로 창의적 쓰기 과정에서 역번역 활동이 보이는 제약성이다. 즉, 역번역 활동을 통해 학습자들은 모르는 어휘 및 기소에 알고 있던 어휘가 사용되는 맥락을 이해하고, 문장을 작성 해봄으로써, 문장 쓰기 능력을 향상시킬 수 있다. 그러나 번역 과정은 온전한 쓰기 과정과 분명한 차이를 보이는 바, 역번역 활동이 자유 작문 연습을 완전히 대체할 수 없다. 또한, 학습자들은 지문의 난이도에 따라 어휘 학습에 영향을 받는 것 같다고 보고하였으며, 지문이 길고 복잡한 상태에서 문법 지식이 부족한 경우, 번역 과정에서 어휘에만 의존하게 되므로 문법 학습 및 쓰기 학습의 효과성이 떨어질 수 있다고 지적하였다. 이러한 설명은 역번역 활동 효과에 있어 지문의 복잡성과 학습자들의 사전 영어 능력이 중요한 변수라는 사실을 시사한다. 마지막으로, 학습자들은 선정된 텍스트에 의존하여 제한된 문법 학습을 할 수 밖에 없었다는 점을 지적하였다. 이는 문법 항목 선정 과정에서 체계성 및 추가적인 문법 교수의 필요성을 의미한다. 학습자들의 신념은 학습 활동을 촉발, 지속, 종결하는데 매우 중요한 동기원이라는 측면에서 (Reeve, 2015), 이러한 역번역 활동에 대한 부정적인 인식은 교수 과정에서 반드시 고려될 필요가 있겠다.

지금까지 역번역 활동이 국내 고등학교 학습자들을 대상으로 영어 어휘, 쓰기 및 문법 학습에 미치는 효과와 활동에 참여한 학습자들이 인지한 역번역 활동의 효과성에 대해 논의하였다. 이러한 결과들을 바탕으로 보다 효과적인 역번역 활동이 실시될 수 있도록 몇 가지 교육적 제언을 하고자 한다.

첫째, 역번역 활동은 언어 인풋에 대한 주의를 높이며, 의식적 학습을 효과적으로 유도할 수 있다. 따라서, 역번역 활동은 학습자들의 영어 어휘 학습 및 문법 학습에 활용될 수

있다. 그러나 지문의 난이도와 학습자들의 사전 영어 능력은 학습의 효과성에 영향을 줄 수 있다. 따라서, 역번역 활동을 기획중인 교수자는 학습자들의 영어 능력에 적합한 지문을 선정하여 적절한 언어 입력이 제공될 수 있도록 해야 한다. 이를 위해, 학습자들의 현재 어휘 크기, 문법 지식을 사전 검토할 필요가 있다.

둘째, 자유 작문 능력 향상에 있어 역번역 활동은 그 효과에 한계성이 있을 수 있다. 즉, 번역 과정은 온전한 쓰기 과정과 분명한 차이를 보이는 바, 교사들은 역번역 활동의 한계점을 인지하여 역번역 활동 과정에서 학습자들에게 자유 작문 기회를 자주 제공할 필요가 있다.

셋째, 교사들은 텍스트를 통해 학습한 문법 항목과 더불어 추가 문법 학습을 위한 자료 및 교수를 준비할 필요가 있다. 이는 텍스트에 의존한 단편적인 문법 학습을 확장할 수 있는 기회를 제공할 수 있다.

본고를 마무리하기 전, 향후 관련 연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구에서는 역번역 학습이 학습자들의 쓰기 능력과 관련된 형식 스키마와의 관련성을 염두하지 못했다. 비록, 본 연구에서 역번역 활동이 학습자들의 쓰기 구조 능력을 향상시켰으나 그 원인을 분명히 밝히는데 한계가 있었다. 따라서 향후 관련 연구에서 형식 스키마 활동을 조작한 역번역 활동의 효과성을 조사해볼 필요가 있다.

둘째, 쓰기 평가 영역에서 구조적 영역에서와 마찬가지로 기계적 요소에 대한 학습 처치가 실시되지 않았다. 기계적 요소 역시 문법이나 어휘 지식처럼 기술적 지식(descriptive knowledge)의 일환으로 명시적 학습을 통해 촉진될 수 있다. 따라서, 향후 연구에서는 역번역 활동이 기계적 요소 학습에 미치는 효과를 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 단일 집단 사전-사후 설계로 실시되었다. 이는 통제집단이 배제된 연구 설계로, 전통적인 수업 방식에 비해 어느 정도 역번역 활동이 효과적인지 관찰할 수 없다는 단점이 있다. 따라서, 향후 연구에서는 통제집단이 설정되어 역번역 활동의 효과성이 통제집단에 비해 어느 정도 크기로 나타나는지 확인해볼 필요가 있겠다.

넷째, 본 연구의 쓰기 평가에 사용된 두 개의 작문 주제는 장르의 일치성이 확보되었으나, 사전 과제는 특별히 요구되는 문법 지식이 없었던 반면, 사후 과제는 가정법과 같이 요구되는 문법 지식이 존재하였다. 본 연구에 참여한 학습자들의 모의고사 성적이 우수한 편이므로, 쓰기 과제에 내재되어 있는 속성에 따른 학습자 언어 인출에 있어 큰 영향을 받지 않은 것으로 사료된다. 그러나, 쓰기 과제의 속성에 따라 쓰기 결과에 영향을 미칠 수 있는 바, 향후 연구에서는 쓰기 과제 속성에 대한 보다 치밀한 통제가 요구된다. 더불어, 설명하기 장르가 아닌, 이야기, 주장하기 등의 보다 다양한 장르의 쓰기 주제에서 역번역 활동이 어떠한 영향을 미칠 수 있는지 향후 연구가 개진될 필요가 있다.

다섯째, 향후 연구에서 역번역 활동이 학습자들의 개별

특성에 따라 어떠한 효과를 미칠 수 있는지 추가 탐색이 필요하다. 즉, 학습자들의 성별, 학년, 학습 스타일 등의 학습자 특성에 따른 역번역 활동의 효과성 연구는 역번역 활동이 교육 현장에 제공하는 풍부한 함의점을 도출할 수 있을 것으로 사료된다.

여섯째, 본 연구에서 역번역 활동이 학습한 어휘의 기억 정도에 대한 효과를 살펴보기 위해, 사전, 사후, 지연 테스트를 실시한 바 있다. 그러나 본 연구에서 설정된 지연 테스트의 경우, 지연 시기가 최대 일주일로서 역번역 활동이 이보다 긴 기간에 걸쳐 어휘 학습 효과를 유지할 수 있는지 의문이 남는다. 따라서, 향후 연구에서는 관련 연구가 진행될 필요가 있겠다.

REFERENCES

- Ahn, Do-Yeon. (2017). *Exploring Korean middle school EFL students' vocabulary learning based on involvement load hypothesis and technique feature analysis frameworks* (Unpublished master's thesis). Chung Ang University, Seoul.
- Bromberg, M., & Melvin, G. (2018). *Barron's 1100 words you need to know*. Hauppauge, NY: Barrons Educational Series.
- Bong, So-Ra. (2014). *A study on the effect of keeping a journal writing on the middle school students' writing ability and writing efficacy* (Unpublished master's thesis). Korea National University of Education, Chungbuk.
- Bracken, B. A., & Barona, A. (1991). State of the art procedures for translating, validating, and using psychoeducational tests in cross cultural assessment. *School Psychology International*, 12(1-2), 119-132.
- Choe, Yoon-Hee. (2013). The effects of writing task types in the national English ability test level 2 on Korean EFL learners' English writing performance. *Korea Journal of English Language and Linguistics*, 13(1), 161-186.
- Choi, Ha-Yun. (2017). *The effects of back-translation on high school students' reading comprehension ability* (Unpublished master's thesis). Pusan National University, Pusan.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Newbury House.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: LEA.
- Corder, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268-294.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Longman.
- Ellis, N. (1994). Implicit and explicit language learning. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3-23). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fei, M. (2009). *Literal translation, free translation, and back translation* (Unpublished master's thesis). Pukyong National University, Busan.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. London: Lawrence Earbaum Associates.
- Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. S. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Special Series*, 3(1), 87-126.
- Hendrickson, R. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Heo, Yong. (2018). A research on the characteristics of sentences through back translation of Korean language learners: Focused on Korean education as a foreign language. *Journal of Education and Culture*, 24(5), 629-649.
- Hudson, T. (2011). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Johnson, K. (1988). Mistake correction. *ELT Journal*, 42(2), 89-95.
- Jung, Jae-Yeob, & Ko, Myung-Hwan. (2006). The effect of response modes by task difficulty and information processing levels in web-based vocabulary learning on recall and transfer. *The Journal of Educational Information and Media*, 12(4), 157-187.
- Kang, Mi-Jeong. (2006). Effects of first language on second-language writing. *STEM Journal*, 8(1), 95-118.
- Keating, G. D. (2008). Task effective and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- Kim, Dae-Ho. (2018). *A comparison of self and peer-editing on writing essays by Korean university students: Focusing on above-mid and high-level students* (Unpublished master's thesis). Yonsei University, Seoul.
- Kim, Eun-Young. (2011). Using translation exercises in the communicative EFL writing classroom. *ELT Journal*, 65(2), 154-160.
- Kim, Hyung-Sun, & Na, Yoon-Hee. (2010). Vocabulary learning and task-induced involvement. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 26(4), 183-211.
- Kim, Jee-Won. (2012). *The effect of exposure frequency and task-induced involvement on the learners' vo-*

- cabulary acquisition (Unpublished master's thesis). Hankook University of Foreign Studies, Seoul.
- Kim, Jeong-A. (2009). *A product-based discourse analysis of direct, translated and back-translated L2 writing* (Unpublished doctoral dissertation). Chonnam National University, Jeonnam.
- Kim, Ji-Hee. (2015). *The effect of task-induced involvement on middle school students English vocabulary acquisition: Focusing on the 1st graders* (Unpublished master's thesis). Hankook University of Foreign Studies, Seoul.
- Kim, Soo-Min. (2018). *The effects of reading-based free-writing on Korean middle school students' reading, writing and affective domain* (Unpublished master's thesis). Ewha Womans University, Seoul.
- Kim, Su-Yon. (2015). *An analysis of errors affecting the delivery of meaning shown in Korean middle school students' English writing* (Unpublished master's thesis). Yonsei University, Seoul.
- Kim, You-Jin. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58(2), 285-325.
- Kim, Youn-Hee. (2013). Examining teachers' perceptions of English writing instruction and assessment in preparation for the national English ability test. *Studies in British and American Language and Literature*, 107, 185-211.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 24(2), 183-215.
- Kwon, Yun-Hee. (2010). *Teacher's error correction of elementary school students spoken English: With a special reference to initiations to self-repair* (Unpublished master's thesis). Seoul National University of Education, Seoul.
- Larson, R. L. (2000). Revision as self-assessment. In J. B. Smith & K. B. Yancey (Eds.), *Self-assessment and development in writing: A collaborative inquiry* (pp. 97-104). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Lee, Dong-Ju. (2007). Secondary school teachers' practices, perceptions and problems regarding English writing instruction. *Foreign Languages Education*, 14(2), 37-64.
- Lee, Jeong-Won, & Kim, Kwi-Hyun. (2009). Effects of dicto-comp through cooperative learning on the improvement of high school students' English writing proficiency. *Modern Studies in English Language & Literature*, 53(2), 243-262.
- Lee, Jin-Hee. (2018). *Back translation on elementary students' English writing abilities and affective domains* (Unpublished master's thesis). Gyeongin National University of Education, Incheon.
- Lee, Jin-Seon. (2017). *A case study on Korean-English translation training through back translation* (Unpublished master's thesis). Sun Moon University, Chungnam.
- Lee, Kyung-Mee, & Lee, Eun-Joo. (2014). The effects of the genre-based writing instruction through collaborative writing on high school students' writing performance and learning attitudes. *Modern English Education*, 15(2), 133-155.
- Lifang, Z. (2008). Comparison of two writing processes: Direct versus translated composition. *Cross-Cultural Communication*, 4(1), 8-17.
- Madigan, R. (2015). *How memory works and how to make it work for you* (Eun-Su Park, Trans.). New York: The Guilford Press.
- Mingyue, X. (2017). *The effect of the back translation on reduction of the grammatical errors of writing in Korean: With special emphasis on intermediate level Chinese learners' errors of postposition and the ending of a word* (Unpublished master's thesis). Ewha Womans University, Seoul.
- Moon, Su-Baek, & Byun, Chang-Jin. (2013). *Experimental design and analysis for the social science*. Seoul: Hakjisa.
- Oh, Young-Hwan. (1984). Criticisms of levels of processing on memory. *The Journal of Seoul Woman's University*, 13, 267-276.
- Park, Noh-Cheol. (2004). The necessity of translation training in teaching English. *English Language Education*, 28, 39-73.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. NY: Wiley & Sons.
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-255.
- Ryu, Il-Young. (2002). *The necessity of translation in teaching English* (Unpublished master's thesis). Sejong University, Seoul.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (2004). *Dictionary of translation studies*. Manchester: St Jerome.
- Sim, Sun-Hyang. (2018). A study on the educational application of back translation in Korean education. *The Language and Culture*, 14(4), 173-196.
- Song, Da-Hye. (2018). *A comparison of writing assessment behavior between holistic and analytic scoring methods of EFL Korean teachers through think-aloud technique* (Unpublished master's thesis). Yonsei University, Seoul.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7(2), 256-287.
- Sung, Hyun-Mi. (2013). *The effects of task-induced involvement load on EFL high school learners'*

- vocabulary learning* (Unpublished doctoral dissertation). Sookmyung Women's University, Seoul.
- Wang, Sin-Ae. (2012). *The effect of back translation on English writing skill* (Unpublished master's thesis). Daegu National University of Education, Daegu.
- Yang, Hye-Sook. (2010). *Product-based analysis of Korean EFL high school students' interlanguage: Focusing on back-translated writing* (Unpublished master's thesis). Korea University, Seoul.
- Yang, Man-Seob, & Sohn, Young-Gui. (2009). A study on the current English writing education in secondary schools. *English Language Education*, 38, 106-135.
- Zhang, Y., & Gao, C. (2014). Back translating: An integrated approach to focus learners' attention on their L2 knowledge gaps. *English Teaching Forum*, 52(1), 30-35.

APPENDIX A
Results of Grammatical Error Analysis

Main Category	Sub Category	Pre-Writing Error Frequency (Times)	Post-Writing Error Frequency (Times)
Form	Derivation/Inflection	1.5	0
	Spelling	27	25.5
Grammar	Articles	25	18
	Noun Possessives ('s)	2	4
	Noun Plural	4	5
	Pronoun	6.5	7
	Adjective Placement	0	0.5
	Adjective Countability	0.5	1
	Relatives/Superlatives	3.5	1.5
	Adverb Placement	1.5	0.5
	Agreement	10	2.5
	Verb Form	13	9.5
	Finite/Non-Finite Verbal Phrase	1	1
	Voice	0.5	1
	Tense	19	6.5
	Modals	3	7.5
Word Class	0.5	0.5	
Lexico-Grammar	Adjective Complementation	0	0
	Conjunction Complementation	1.5	0
	Noun Complementation	3.5	1
	Preposition Complementation	4	3
	Verb Complementation	9	6.5
	Adjective Dependent Preposition	2	0.5
	Noun Dependent Preposition	1	0
	Verb Dependent Preposition	9.5	4
	Countable/Uncountable Noun	0	0

APPENDIX B
Back-Translation Activity Handout

역 번역 활동지 (학생용)

1차시 다음 지문을 활동지 한국어번역 부분에 순서대로 번역해주세요.

Original Text

1번	The worlds of science-fiction abound with wonders. Yet modern technology progresses so rapidly that what may be today's wild dream may be next year's kitchen appliance. A British scientist has prognosticated that within ten years every suburban matron will have her own robot servant.
----	--

역 번역 활동지 (교사 제공용)

1차시 다음 지문을 참고로 활동지에 작성한 한국어 번역 부분을 자가점검 해주세요

**English-Korean/
Korean-English Translation,
Self-Reflection Sheet**

1번	The worlds of science-fiction abound with wonders. Yet modern technology progresses so rapidly that what may be today's wild dream may be next year's kitchen appliance. A British scientist has prognosticated that within ten years every suburban matron will have her own robot servant.
1번 해설	공상과학 소설의 세계는 경이로운 것으로 가득하다. 하지만 현대 기술은 매우 빠르게 발달되어서 오늘 날 터무니없는 것 일지도 모르는 것이 내년에는 주방용품이 되어 있을지도 모른다. 한 영국 과학자는 10년 이내에 모든 교외의 주부들은 그녀들만의 로봇 하인을 가지고 있을 것이라고 예측했다.

APPENDIX B
Back-Translation Activity Handout

역번역 활동지 (학생용)

1차시 1차 한국어 번역, 2차 영어 번역 순서대로 활동지에 적어주세요.

Teacher's Korean Translation

1번 한국어번역	
1번 영어 번역	
Self Reflection	<p>★ 스스로 점검해 봅시다! ★</p> <p>1. 한국어로 번역한 내용을 다시 영어로 번역하는 작업을 마쳤나요? <input type="checkbox"/></p> <p>2. 한국어로 번역하는 과정에서 두어건 한국어 해석을 참고하였나요? <input type="checkbox"/></p> <p>3. 영어 원문과 자신이 쓴 영어 번역 내용을 비교하여 부족한 부분을 본인의 영어 번역간에 수정해 봅시다! <input type="checkbox"/></p> <p><본인이 영어 번역에서 특히 더 신경 써야 할 부분(문장 전체, 문법, 어휘)은 무엇이라고 생각하나요?></p>

APPENDIX C
Post-BT Questionnaire

사 후 설 문 지

1. 역번역 활동지 장단점은 무엇이라고 생각하나요?

-장점:

-단점:

2. 문법 실력 향상 측면에서 본 역번역 활동지 장단점은 무엇이라고 생각하나요?

-장점:

-단점:

3. 쓰기 실력 향상 측면에서 본 역번역 활동지 장단점은 무엇이라고 생각하나요?

-장점:

-단점:

4. 역번역 활동을 하면서 본인이 겪은 어려움은 무엇이었으며, 이를 극복하기 위해 어떤 방법을 사용했나요? (예: 모르는 어휘, 해석이 어려운 문장, 사전/사후/지연어휘평가)

5. 모든 역번역 활동을 마친 뒤, 역번역 활동이 본인의 영어 공부에 도움이 되었다고 생각하나요? 전반적인 활동 소감을 작성해주세요. (예: 난이도, 흥미, 쓰기 자신감/불안감 등)

APPENDIX D
Post-BT Interview Questions

인터뷰 문항 범주	인터뷰 문항
사후 자유 작문	<ul style="list-style-type: none"> 역번역 활동을 시작하기 전 진행 한 자유 작문과 비교 했을 때 역번역 후에 진행 한 사후 자유 작문에서 달라진 점이 있나요?
역번역 학습에 대한 전반적인 인상	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 영어실력에 비춰봤을 때 역번역 활동은 어땠나요? - 난이도 / 흥미 / 시간 - 쓰기 자신감 / 쓰기 불안감 - 그 이유는 무엇이라고 생각하나요? 본인이 생각하는 역번역 활동의 장점과 단점에는 어떤 것들이 있나요?
역번역 활동 단계에 따라 적용된 인지적 방법 또는 인지적 과정	<ul style="list-style-type: none"> 자신의 한국어 번역본을 보고 영어로 역번역 할 때 사용한 방법 또는 과정을 설명해 주세요. (역번역 활동 과정) 역번역 활동 중에 경험한 어려움은 무엇이었으며, 이를 극복하기 위해 어떤 방법을 사용했나요? - 모르는 어휘 - 해석이 어려운 문장 - 사전/사후/지연어휘평가
역번역 활동이 영어 학습에 도움을 주는 부분	<ul style="list-style-type: none"> 역번역 활동이 영어공부에 도움이 되었나요? 어떤 부분에 도움이 되었나요? 도움이 안 되었다면 이유는 무엇인가요? 문법 능력 향상 측면에서 역번역 활동의 장점과 단점에는 무엇이 있나요? 쓰기 능력 향상 측면에서 역번역 활동의 장점과 단점에는 무엇이 있나요? 역번역 활동을 통해 어휘를 학습하는 것이 도움이 된다고 생각하나요?