Vol. 24, No. 4
Winter 2018

영어어문교육

ENGLISH LANGUAGE & LITERATURE TEACHING

이 학술지는 한국연구재단의 지원을 받았음



http://www.etak.or.kr

한 국 영 어 어 문 교 육 학 회
The English Teachers Association in Korea

한국영어어문교육학회 임원 명단

(2018년 9월 ~ 2020년 8월)

회 장 **임병빈**(공주대)

부 회 장

기획	강문구(공주대)	**운영**	이노신(호서대)
편집	장형지(선문대)	**학술**	홍영숙(중원대)
국제	이강영(충북대)	**연구**	성명희(을지대)
홍보	남은희(한경대)	**출판**	이정원(충남대)
섭외	전현주(신한대)	**미래전략**	김준식(KICE)
문화	김옥례(한국교통대)	**정보**	김정희(충남도립대)

총무이사 이노신(호서대, 수석) 주미란(단국대, 연구재단) 박성만(단국대, 운영)

재무이사 박미화(천안봉서초, 재무관리) 변향숙(공주북중, 회원관리)

감 사 이학문(한밭대) 엄태송(목원대)

운영이사

오관영(전남대, 책임)	김지은(가톨릭관동대, 책임)	최희섭(전주대)
최성묵(경북대)	양창용(제주대)	이지혜(공주대)
박성만(단국대)	안희성(교육부)	배대권(경남과기대)

학술이사

정경옥(한남대, 책임)	하명애(대전대, 책임)	고현숙(울산대)
김기택(경인교대)	황선유(서원대)	변지현(한남대)
황필아(경인교대)	김성우(서울대)	김정옥(원광대)
진정숙(인제대)	조형숙(서원대)	정은숙(춘천교대)

연구이사

김현진(청주교대, 책임)	김남희(조선대, 책임)	김성식(전주교대)
맹혜련(호서대)	백지원(대구대)	안경자(서울교대)
이희경(고려대)	정채관(KICE)	정성희(숭실대)
이선영(사이버외대)	안서현(고양시교육청)	

출판이사

정진완(전북대, 책임)	윤경옥(공군사관학교, 책임)	신수정(침신대)
조수경(외국어대)	강수자(배재대)	민수정(공주대)
정영숙(청주교대)	전유아(한양대)	강경옥(임실초)
박미애(춘천교대)	김영희(청운대)	송지연(대전대)
김지숙(능률교육)	김신혜(계명대)	

미래전략이사	박광래(백석문화대, 책임)	임정완(대구대, 책임)	류근호(호서대)
	윤상돈(교육부)	김순미(숙명여대)	황규홍(동아대)
	이종익(Newsis)	이재영(호서대)	강혜영(교육부)
	김정민(공주교대)	홍선미(국제사이버대)	조일구(IITP)
	고성란(국민대)		
문화이사	박휴버트(공주대, 책임)	문은주(배재대, 책임)	전선영(공주교대)
	이주희(경상대)	김영민(대구교대)	양승주(거제대)
	김지선(안양대)	이선혜(서일대)	박채희(선문대)
	방희정(한밭대)	이윤경(대구가톨릭대)	양정임(대전대)
홍보이사	예진희(용인송담대, 책임)	최문갑(갈등관리연구원, 책임)	김혜정(광주여대)
	김지영(중앙대)	류호열(한경대)	김수연(안양대)
	김혜경(인천대)	김묘경(숙명여대)	윤성원(한양대)
	이남미(호남대)	임은화(천안두정고)	변향숙(공주북중)
섭외이사	성창규(목원대, 책임)	왕건(용인송담대, 책임)	김판수(숭실대)
	김희진(사이버외대)	배지영(공주대)	박용호(KICE)
정보이사	서지영(국민대, 책임)	이신재(호서대, 책임)	김진성(현도정보고)
	신창원(제주대)	김영현(명신여고)	김정희(백석대)
	이석재(연세대)	조보경(KICE)	김지연(용인바이오고)
	임경빈(한라대)		
기관이사	이관호(K-Books)	임용생(유학닷컴)	강동준(천재교육)
	주종수(해법에듀)	김규현(미드잉글리쉬)	김재관(잉글리쉬무무)
	노상충(당근영어 (주) 캐럿글로벌)		

한국영어어문교육학회 편집위원 및 편집이사 명단

(2018년 9월 ~ 2020년 8월)

편집위원장	장형지(선문대)		
편집간사	이명관(안양대)	임미진(국민대)	임현선(고려대)
편집위원	강규한(국민대)	김경자(조선대)	김지은(가톨릭관동대)
	서은미(호원대)	홍선호(서울교대)	류도형(국민대)
	임정완(대구대)	이강영(충북대)	Miki Bong(신슈대)
	Adrea Lee(건국대)	Terry Locke(Waikato Univ.)	
편집이사	김낙복(나사렛대)	민호기(KICE)	전문영(서울여대)
	육청민(한림대)	박미숙(목원대)	양은미(꽃동네대)
	이지연(총신대)	이동환(경인교대)	박지선(KICE)
	장복명(남서울대)	박성만(단국대)	장선미(호서대)
윤리위원회	이혜경(공주교대, 윤리위원장)	전윤실(협성대, 책임)	윤성규(선문대, 책임)
	김연만(한밭대)	황지인(배재대)	김달중(한밭대)
	김정순(충남대)	조국인(전북대)	양현철(나사렛대)
	김원보(제주대)		

한국영어어문교육학회 자문위원 명단

이상윤(전 한남대)	박경자(전 고려대)	전병만(전 전북대)	정동빈(전 중앙대)
현태덕(전 안동대)	이자원(전 국민대)	권희상(전 한밭대)	민찬규(한국교원대)
이은표(을지대)	송해성(공주대)	이종복(목원대)	김종훈(제주대)

논문 투고

*원고 접수 방법: 온라인접수 ☞ https://etak.jams.or.kr/

*원고 접수 및 연락처: 편집 담당 부회장

충남 아산시 탕정면 선문로 221 선문대학교 국제레저관광학과 장형지

C.P.: 010-4815-7451, 연구실 041-530-2488 Email: etak21@naver.com(편집전용메일)

*원고 마감일

1호(국제호): 1월 15일 2호: 4월 15일 3호(국제호): 7월 15일 4호: 10월 15일

*논문 심사비 및 게재료 문의 ☞ 박미화 재무이사 C.P.: 010-7433-2139

농협 351-0261-5617-23 예금주: 한국영어어문교육학회

Email: etak2014@naver.com

ENGLISH LANGUAGE & LITERATURE TEACHING

THE ENGLISH TEACHERS ASSOCIATION in KOREA Vol. 24, No. 4 Winter 2018

Choe, Erika Karcher, Chase Cuffey, Daniel Seong, Myeong-Hee	Teachers' and Students' Perceptions towards Culture and Culture-related Topics in Non-English Major Korean University English Language Classrooms	1
Choi, Jaeho	Understanding of Out-of-Class English Learning of Korean Students in Relation with Affective Factors and Motivation	21
김정은	자기결정성동기가 한국 고등학생의 영어 문법 지식 습득에 미치는 영향	41
김향숙	5가지 장르에서 사용된 대조 연결사 'however'와 'but'의 코퍼스 분석	65
김혜정	정형화된 배열의 문맥 속 기능에 대한 연구: 수준별 학습자들을 대상으로	89
신수정	대화식 저널쓰기가 대학생들의 쓰기능력과 정의적 영역에 미치는 영향에 관한 인식 연구	109
이병천 · 김희경	영어교과 교육과정평가에 대한 중등학교 영어교사들의 인식	127
이온순 · 박지선 · 장형지	체계적 문헌분석을 통한 고교-대학 연계 영어교육 연구	149
조미행	한국 대학생의 영어 기술체 글쓰기에 나타난 오류 분석	169
진승희	문화간 의사소통 능력 증진 관련 미국(ESL)과 한국(EFL) 대학교의 영어교육 현장 비교 연구	195
한혜령	Cloze 테스트의 구인과 안면 타당도	221

English Language & Literature Teaching, Vol. 24, No. 4 Winter 2018

Teachers' and Students' Perceptions towards Culture and Culture-related Topics in Non-English Major Korean University English Language Classrooms

Erika Choe[*]
(Eulji University)
Chase Karcher
(Eulji University)
Daniel Cuffey
(Eulji University)
Myeong-Hee Seong[****]
(Eulji University)

Choe, E, Karcher, C, Cuffey, D & Seong, Myeong-Hee (2018). Teachers' and students' perceptions towards culture and culture-related topics in non-English major Korean university English language classrooms. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 1-20.

This paper aims to primarily assess two things: 1) student and teacher perceptions regarding culture and the sources of cultural content in the Korean university EFL context, and 2) the specific culture-related topics that teachers and students in this setting prefer to teach and learn, respectively. Both qualitative and quantitative data was gathered through questionnaires distributed to 607 students currently enrolled in English conversation classes offered at a Korean university and 12 professors of English at the university. The first section asked teachers and students about: 1) the importance of culture in the language classroom, 2) how they valued different sources of culture (target, international, source), and 3) how their interest in certain culture-related topics affected their motivation to study. The second section asked both groups about their preference for specific culture-related topics (including both Big "C" and little "c" topics). The results revealed that while both students and teachers agreed on the importance of culture in class, students preferred to study native English speaking (target) cultures over non-native cultures. Results also showed that both students and teachers found topics like "popular culture" and "lifestyles" interesting, yet differed on others. Discussion for application and relevance are also provided.

[*] First author
[****] Corresponding author

[culture-related topics/Korean university/big "C"/little "c"/source culture/ international culture/target culture]

I. INTRODUCTION

While the importance of culture in English as a Foreign Language (EFL) curricula is generally accepted within the profession, what and how exactly it should be taught is not so widely agreed upon. Moreover, the last century of language pedagogy has approached language teaching primarily through the four separate skills (i.e. reading, writing, listening, and speaking), however, when culture is addressed, it leans towards larger culture-related topics (Lee, 2008).

The last two decades has also seen a larger shift to incorporate culture into the forefront of the language learning experience as more educators and researchers have started to see culture as essential to the language learning experience. This is especially true since learners of English are almost guaranteed to use the language with people from a variety of backgrounds, not only Native English Speakers (NES). While substantial research has been done on the topic of culture, which cultural topics belong in Korean university textbooks specifically has yet to be sufficiently examined. This paper seeks to fill this gap and hopefully inform the development of future English language curricula and materials (e.g. textbooks).

Research still needs to explore what source cultures and specific culture-related topics garner the most interest from those studying English and subsequently should be built into lesson materials, especially at the tertiary education level. Some research of this nature has been done in other social contexts. However, the same information cannot be found for the Korean context, so this will be the primary aim of this paper.

II. LITERATURE REVIEW

1. Language and Culture in the Language Classroom

Language and culture have a close, interdependent relationship and the majority in the field of EFL agree that culture plays a key role in English Language teaching (ELT). While agreeing with the importance of culture is relatively easy, establishing how culture is defined is an important keystone of cultural study that has proven to be quite difficult for researchers. Kramsch (1998) defines culture as "membership in a discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards in

perceiving, believing, evaluating, and action". Brown (2000) sees it as "information, thoughts, and feelings which are conveyed by language in a language community" (As cited in Liu & Laohawiriyanon, 2013).

Culture can also be seen as that which all contexts such as time, place, people, and situations, etc. are based (Hymes, 1972). Others have likened culture to an iceberg, saying that it is comprised of that which can be seen, or "observed", but a larger portion of it is not observable and is hidden deep within people's minds (Levine, Baxter, & McNulty, 1987). Finocchiaro and Bonomo (1973) divided culture into Material (i.e. food, art, nature, etc.), Behavioral (i.e. daily life, habits, school, etc.), and Spiritual (i.e. values, economy, politics, language, etc.). However, others have provided more concrete definitions of culture as they specifically relate to language education. The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) proposes that culture consists of three aspects, namely perspectives, practices, and products (1996). Similarly, others have suggested three-pointed models similar to the ACTFL's, using slightly different language (Spradley, 1980; Tomalin & Stemplesky, 1993). Moran (2001) seems to accept the ACTFL's model and goes on to identify two additional dimensions of culture: persons and communities. Hammerly (1982) proposed that culture in language can be divided into information culture, achievement culture, and behavior culture. Adaskou, Britten, and Fahsi (1990) cite four categories of culture as it relates to language teaching: 1. "Culture" with a big "C", 2. "Culture" with a little "c", 3. semantic orientation (i.e. culture that is represented in the language which influences thought processes), and 4. verbal exchange (i.e. rules of speaking by way of norms and expectations). This research utilizes categories of this last definition of culture.

The most common way that culture-related topics are often divided and the way that this paper will approach culture-related topics is into the previously mentioned two main categories: big "C" culture and little "c" culture, also referred to as "high culture" and "sociological" culture, respectively (Adaskou, Britten, & Fahsi, 1990; Chastain, 1976; Nelson, 1994; Valette, 1986). Big "C" culture refers to larger aspects of culture, such as geography, literature, education, societal norms, core values, and history; whereas, little "c" culture are those smaller parts of the culture which include the target culture's viewpoints, preferences or tastes, opinions, behaviors, clothing, food, hobbies, pop culture (e.g. music, trivia, facts, etc.), and current issues (Peterson, 2004). Another way to describe the two types of cultures is that big "C" culture are those things "which are related to the history of civilization" and little "c" are those "which represent the behavioral patterns or lifestyle of the people" (Kim, 2006). According to Wintergerst and McVeigh (2010), both big "C" and little "c" cultural knowledge is required if students are to participate effectively in intercultural settings. While each of the definitions of culture presented have merit, this paper will define culture as outlined above as the

authors of this paper feel this definition gives a clear lens through which to find culture-related topics for study.

The goal of English language learning depends greatly on the way the language will be used outside of the classroom (Im, 2018). In countries where it is not spoken natively, many learners study English as an Intercultural Language (EIcL). As a result, examining the sources of culture is necessary as this influences the types of cultures that are valued and studied in English language classrooms. Cortazzi and Jin (1999) identified three different sources of culture: source, target, and international. Source culture refers to the learners' own culture. Source culture is important in the English classroom because it allows students to reflect on their own culture as well as avoids alienating a key part of their identities (Nelson, 1994). Target culture is that of the countries where the target language is primarily spoken (e.g. Canada, New Zealand, the United States, etc.). As we have already outlined, language and culture are strongly tied to one another, so it is not possible to teach the target language without including the target culture (Han & Bae, 2005). Finally, international culture refers to those cultures which are not included in the first two categories. This type of culture is especially important to consider in the context where English is often the lingua franca. For example, in situations where English is used as the intermediary between two unrelated cultures, British culture may not be of much use when neither of the interlocutors are from the country. There are also marked benefits to including international culture in ELT. It allows non-native English speakers to: 1) see how to use the language interculturally with other non-native speakers, 2) determine what is appropriate in different communicative settings, and 3) better understand different cultural norms of those who do not hail from countries where English is the primary language (McKay, 2000). Two aspects used to define culture, little "c" versus big "C" and culture source, outlined above by Adaskou et. al and Cortazzi and Jin, respectively, will provide a foundation for the present research.

2. Culture-Related Topics in EFL Classrooms

The decision of what cultural topics are taught is often made by the source material (i.e., textbook) as opposed to the teacher or the students themselves. Therefore, the nature of culture-related topics often found in EFL textbooks is important to consider. Lee (2009) analyzed 11 textbooks used in high school EFL classes in South Korea and found that all textbooks neglected culture-general aspects of culture learning and small "c" culture and that they were biased towards the Western culture of English-speaking countries, especially that of the United States. Han & Bae (2005) looked into the extent to which culture was addressed in both high school and college EFL materials. They found that among the five college EFL textbooks they examined written by native English speakers,

only two sufficiently addressed culture. Moreover, of the topics covered, big "C" culture-related topics were more present over little "c" and the target culture was covered more than twice as much as that of international cultures and the source culture (i.e. Korea) was hardly mentioned at all. The two studies show a tendency towards big "C" culture and a bias towards certain cultures over others in Korean EFL classrooms. Bias towards Western culture-related topics is problematic because it has been shown to discourage students from garnering positive feeling towards and connecting with the target culture (Canagarajah, 1993). The favoring of big "C" culture is also notable because one researcher in Turkey found "teachers and learners favor to provide/get experience with a rich […] variety of L2 culture...which is also in the same line with many researches in the field" (Kahraman, 2016).

Researchers have also tried to determine which topics students prefer to study and how this aligns with established research. Kim (1997) looked at the culture and social topics found in elementary school textbooks used in South Korea, where the curriculum is set by the Ministry of Education. Analysis showed that the topics students were most interested in were not frequently mentioned in the textbook whereas the topics that students said they were least interested in studying were the most common in the textbooks. The researcher suggested a balance between topics of interest and topics of importance, such as social customs (e.g. greetings, apologizing, etc.). Liu and Laohawiriyanon (2013) did a similar study with university students in China and found that regarding the source of the culture students were interested in studying about, they most preferred to study their own (source) culture. Among the following seven top-ranked countries on the list, only two were that of the target culture (e.g. America and Australia). Regarding preferences for culture themes, students were given a list of 17 culture-related topics, 10 big "C" and 7 little "c". They found that students slightly preferred big "C" culture over little "c" culture.

According to Lafayette (1988), the topic of culture is often presented poorly in ELT in textbooks and by the teachers themselves due to a lack of understanding or familiarity with culture-related topics. A recent study attempted to gauge how fairly different aspects of culture were presented in textbooks used in Korean middle schools (Huh, 2013). Analysis of the results showed that the presentation of culture-related topics in textbooks show signs of improvement compared to the past. The textbook presented more diverse cultural groups, addressed common differences in cultures that could present misunderstandings in intercultural settings, and celebrated multiculturalism. However, the way in which certain cultures were represented was still problematic, namely with what the researcher called "confirming the status quo without challenging it: Stereotyping us and others" and a "Deficit view toward African and other Third World Cultures."

Thus far, the primary focus of research into culture-related topics in English language classrooms has largely been on South Korean public schools, especially at the elementary and middle school level. What research that has examined the culture-related topics at the university level shows is that there is apparent bias towards certain cultures over others, even Korean culture itself, and that the types of cultural topics are not balanced as researchers argue is necessary for developing culturally competent global citizens, a primary goal of English education in South Korea. Some progress has been made with how culture is taught in South Korea, but there is still room for improvement. Therefore, the purpose of this research is to answer the following research questions:

1) What are teachers/students' general perceptions towards culture in English language classrooms in a Korean university?
2) Which culture-related topics do Korean university students prefer to study?
3) Which culture-related topics do English teachers prefer to teach?

III. METHOD

1. Setting

This research is a case study that was conducted at a 4-year university specializing in preparing students to go into the healthcare field located in a suburban area outside of Seoul, South Korea. Students attending this university are required to take 3 English courses in order to graduate: Conversation English I, Conversation English II, and English Reading and Writing. However, the university offers a variety of English-related courses outside of the 3 requirements. Students were those currently taking Conversation English I at E. University. The goal of the course is based on the primary four language skills (i.e. listening, reading, speaking and writing), giving priority to speaking.

2. Participants

The participants surveyed included two groups (Table 1). The first group of respondents were students. A total of 607 students provided responses. Of those, 600 provided information about their experiencing living in English speaking countries. Their majors were dental hygiene, radiology, nursing, medical engineering, beauty cosmetics, emergency medical service, medical IT and marketing, mortuary science, food technology and services, addiction rehabilitation and social welfares, food and nutrition, healthcare management, early childhood education, environmental health and safety, medical public

relations, and visual design. An overwhelming majority of students had no experience living abroad. They were also asked about their level of English ability as determined by their Test of English for International Conversation (TOEIC) scores. A majority of the responses indicated that students were at around a lower-intermediate to true-intermediate level of English.

TABLE 1
Participant Demographics

	Male	Female	N/A	Total
Student	155	449	3	607
Teacher	5	7	0	12

The second group of respondents surveyed were teachers. The number of teachers surveyed totaled 12. Of that number, 7 were Native English Speakers (NES) and 5 were Non-Native English Speakers (NNES). NES teachers were from several different countries. Four were from the United States, 1 from Ireland, 1 from England, and two were from New Zealand. Five of the teachers were male and seven were female. Teachers had a variety of teaching experience ranging from less than five years to over 15 years. Additionally, teachers also ranged in age from under 30 years of age to over 50.

3. Instruments and Data Analysis

Data were collected using questionnaires which were distributed to students currently taking Conversation English I and given approximately ten minutes to complete. Student surveys were translated to Korean while teachers were given English questionnaires to ensure they provided the most accurate answers.

The primary data from the questionnaires consisted of two sections. The first ten questions were constructed to determine the attitude towards general importance of cultural content in the English classroom. They were asked to respond based on a scale of 1 through 5. Some of the questions in this section were adapted from Kahraman (2016) while others were created by the researchers of this study. The next part of the questionnaire was concerning specific culture-related topics. It contained items asking students their interests in 20 culture-related topics, ten big "C" and ten little "c". The culture-related topics were gathered from Finocciaro & Bonomo (1973), Moran (2001), and Liu & Laohawiriyanon (2013), and subsequently categorized as big "C" or little "c" topics by the researchers. The final section was free-response, which asked teachers/students to provide any topics that they would be interested to teach/study. The students and teachers were provided a list of culture-related topics and asked to indicate how interesting they found specific topics on a

Likert scale of 1 to 5, with 5 being "Most Interesting". Student and teacher responses were presented as response totals as well as percentages.

IV. RESULTS AND DISCUSSION

1. General Attitudes towards Culture in Language Classrooms

The questionnaire data were compiled to determine: (1) which cultures students preferred to study and teachers preferred to teach and (2) the highest ranked cultural topics for both students and teachers. This data also revealed patterns in the similarities and differences between the two groups, which are discussed below. Questions 1-4 address the general importance of cultural content in the English language classroom. Table 2 shows the average student scores to the first four questions.

TABLE 2
Student Preference towards Cultural Topics in Classroom

	Question	M	SD
1	In English class, the topics for the textbook are important.	3.85	.862
2	In English class, the culture-related topics or content are as important as English language knowledge.	3.88	.835
3	In English class, cultural teaching improves English language communication ability	3.92	.845
4	The English conversation textbook needs to include various cultural topics or contents.	3.99	.805

Question 1 addresses the importance of textbook topics in particular. With an average score of 3.85 out of 5, students generally agree as to the importance of textbooks topics in the classroom. 11 out of 12 teachers agreed as well. In question 2, an average score of 3.88 shows that students agree that cultural content is as important as linguistic content. Teachers also agreed, with 10 out of 12 marking 'Agree' or 'Strongly Agree'. Students and teachers are also in agreement on question 3, which addresses whether cultural teaching improves English language communication ability. The average score was 3.92 among students, with 11 out of 12 teachers agreeing. Question 4, which connects cultural content to the textbook, follows this trend, with the highest average student score among the first four questions at 3.99. All 12 teachers agreed. This firmly shows the agreement between teachers and students on the necessity of including cultural content in English conversation textbooks.

Utilizing the categories of target, international target, and source cultures established by Cortazzi and Jin (1999), questions 5-7 and 10 sought to establish which cultures in particular students and teachers thought important to include (Table 3).

TABLE 3
Student Preference towards Target, International, or Source Cultures

	Question	M	SD
5	The English conversation textbook needs to include topics or contents on culture of native English-speaking countries such as Canada, USA, Australia, etc.	3.81	.860
6	The English conversation textbook need to include topics or contents on culture of non-native English-speaking countries such as South America, Europe, Middle East, other Asian countries, etc.	3.40	.996
7	The English conversation textbook needs to include topics or contents on students' own culture.	3.28	1.041
10	Teaching about non-native English-speaking cultures in the English language classroom does not improve intercultural competence: it is a waste of time.	2.21	1.032

Question 5 addresses the importance of including content based on the cultures of native English-speaking countries. Students and teachers favored the inclusion of this content, with an average student score of 3.81 and 10 out of 12 teachers in agreement. This suggests that both groups believe native English-speaking cultural content is important to include in an English teaching curriculum. It is difficult to determine whether this attitude is the *reason* why textbooks in South Korean English classrooms are overwhelmingly focused on the target culture or it is a *result* of such tendencies. Question 6 asked whether non-target language cultures should be included in culture-related topics. Student and teacher responses are largely in accordance in questions 1-5, however, the average score for question 6 is slightly lower at 3.40, and 9 out of 12 teachers in agreement. This small drop suggests that students may not feel as strongly for the inclusion of international cultures as they do for the inclusion of target cultures. Question 7 received an even lower average student score of 3.28, with 9 out of 12 professors in agreement. Since this question addresses the necessity of including cultural content on students' own culture (source culture), the data suggests that students prefer the inclusion of native-speaking (target) cultural content first, non-native speaking (international) cultures second, and their own (source) culture third.

Question 10 asked respondents whether they believed including international cultures in the English language classroom was a waste of time in regards to improving intercultural competence. The average student score of 2.21 reflects a general disagreement among students. This is mirrored by 9 out of 12 teachers marking 'Disagree' or 'Strongly

Disagree'. This shows that the two groups do not believe the inclusion of international cultures is a waste of time.

Next, Question 8 and 9 depart from the emphasis on target, international target, and source cultures, and choose instead to focus on students' and teachers' perceptions of how engaging with cultural content could be a factor in classroom motivation (Table4).

TABLE 4
Student Preference towards Culture-Related Topics for Motivation

	Question	M	SD
8	Students are motivated to participate in class by English conversation textbooks that include topics or contents on culture which interest them.	4.02	.787
9	Comparing and contrasting students' culture with other cultures in the English language classroom is interesting to me.	3.80	.892

Question 8 addresses the relationship between cultural content in the textbook and students' motivation. With an average score of 4.02, students believe that the cultural content of textbooks are a significant factor in motivation. Ten out of 12 teachers are in agreement with students on question 8. Question 9, which enquires about the importance of comparing and contrasting students' own culture with other cultures, achieved a slightly lower average student score of 3.80. If considered alongside question 7, which also addresses inclusion of students' own (source) culture, the data suggests that students are more interested in the inclusion of target and international target cultural content rather than source cultural content. 10 out of 12 teachers were in agreement on question 9, which may suggest that teachers value this type of content more than students.

2. Preference for Cultural Topics

The second part of this study concerns the specific culture-related topics that both students and teachers preferred to study. Table 4 shows student preferences for specific culture-related topics.

TABLE 5
Rank of Students' Cultural Topics Preferences

Topic	*Big C*	*Little c*	*Average*	*Rank*
Trends		√	4.09	1
Food		√	4.08	2
Popular Culture		√	4.05	3
Lifestyles		√	3.96	4
Hobbies		√	3.88	5
Media/Arts	√		3.82	6

Pastimes/Sports	√		3.69	7
Social Norms		√	3.63	8
Mythology		√	3.59	9
Values	√		3.57	10
Holidays/Customs		√	3.49	11
Famous People	√		3.42	12
Education	√		3.39	13
Geography	√		3.24	14
Technology		√	3.20	15
History	√		2.96	16
Politics	√		2.71	17
Body Language		√	2.67	18
Science	√		2.57	19
Economy	√		2.54	20

Previously, we saw that students and teachers were generally in accordance with each other regarding their perception towards culture in the language classroom. However, when looking at their specific preferences for topics, we do see less overlap. Generally, both students and teachers preferred little "c" topics. Among students, the top five topics were: "trends", "food", "popular culture", "lifestyles", and "hobbies". "Trends", which included example subtopics such as fashion, pop culture, and entertainment, ranked highest with an average of 4.09. Food, which included local cuisine and eating customs as subtopics, followed closely at 4.08. "Popular culture", "lifestyles", and "hobbies" achieved average scores of 4.05, 3.96, and 3.88, respectively. The subsequent topics fall in value, with the lowest ranked topics, "body language", "science", and "economy" achieving average scores of 2.67, 2.57, and 2.54, respectively. For students, the lowest rated topics were largely big "C" topics, with "technology" and "body language" as exceptions. Table 5 shows teacher preferences for specific cultural topics.

TABLE 6
Rank of Teachers' Cultural Topics Preferences

Topic	*Big C*	*Little c*	*Average*	*Rank*
Lifestyles		√	4.36	1
Social Norms		√	4.36	1
Technology		√	4.27	3
Popular culture		√	4.27	3
Values	√		4.18	5
Trends		√	4.00	6
Media/Arts	√		3.91	7
Education	√		3.82	8
Food		√	3.73	9

Economy	√		3.73	9
Famous people	√		3.64	11
History	√		3.64	11
Holiday/customs		√	3.45	13
Body Language		√	3.45	13
Geography	√		3.36	15
Politics	√		3.18	16
Hobbies		√	3.18	16
Science	√		3.09	18
Pastimes/ sports	√		3.09	18
Mythology		√	3.00	20

The top four little “c” topics were: “lifestyles” (4.36), “social norms” (4.36), “technology” (4.27), and “popular culture” (4.27). Possible subtopics for “lifestyles” included dating, marriage, and alternative lifestyles, while subtopics for “social norms” included acceptable or unacceptable behaviors in certain groups, places, or situations. The lowest ranked topics among teachers were “science” (3.09), “pastimes/sports” (3.09), and “mythology” (3.00).

Based on the data, we can conclude that both students and teachers consider little “c” topics more interesting than big “C” topics. Both “popular culture” and “lifestyles” are among the top five in both groups, with “trends”, which was highest rated among students at 4.09, achieving the sixth highest ranking among teachers at 4.00. There is clearly some overlap between “popular culture” and “trends”, while we might also consider “lifestyles” and “social norms” (which achieved an average of 4.36 among teachers and 3.63 among students) to be similar. There is also some overlap in the lowest ranked topics between the two groups, of which “science” and “politics” are notable.

There are, however, some clear and surprising differences. In particular, “hobbies” ranked high among students (3.88), yet very low among teachers (3.18). “Food” also follows this trend, with an average student ranking of 4.08, yet a teacher ranking of 3.73. This could reflect the frequency with which these topics appear in ELT textbooks (which may account for the low rating among teachers, who may view the topics as overused and uninspiring), and yet their relevance to daily life (which could account for their popularity among students).

Liu & Laohawiriyanon (2013) did a similar study of student preference of big “C” and little “c” topics as well as sources of culture in English classrooms at a university in China. No English teachers were surveyed as a part of their research. They reported that the top five topics were “geography”, “food”, “holidays, “science”, and “history”. Of these five, only two were little “c” (“food” and “holidays”). Looking beyond the top five in their study, students still responded that they preferred big “C” culture-related topics over little

"c" topics. This could be due to the fact that the topics provided were weighted more towards big "C" than little "c", with 10 of 17 being big "C" topics. However, it is impossible to draw definitive conclusions as to whether this influenced findings. Regardless, these results differ from our own findings that students prefer to study little "c" topics over big "C" topics. The aforementioned research also looked at target, international, and source culture preferences. Students were asked to mark: 1) their preferred country to study among a list of eight provided by the researcher, and 2) their preference of source culture for each of the individual culture-related topics. Results showed that students preferred to study their own culture foremost, followed by target culture, and finally international cultures. Again, this differs from our data, which shows that students prefer to study target culture, followed by international cultures and finally their own culture. Also, it is important to note that the research conducted in China asked about target, international, and source cultures separately as well as alongside the individual culture-related topics, whereas this research only asked about importance of and preference for target, international, and source culture-related topics in English language classrooms. As such, it would be informative to examine which source culture Korean students prefer when discussing particular topics.

Respondents were also provided a place to write specific topics that they were interested in. Non-native English teachers replied as follows:

- Interesting islands and their cultures; e.g.: Saipan, Tinian and Rota (Northern Mariana Islands) and Guam.
- Korean islands and their cultures, e.g.: Jeju, Muiido, Oido, Daebudo, Wolmido etc.
- The island of Hawaii and Hawaiian culture
- Differentiation between South American countries (e.g.: Brazil, Chile, Colombia) and Central American countries (e.g.: Panama, Costa Rica) as some students are aware of South America but not of Central America. A look at some or a few of such cultures would be interesting.

Native English teachers replied as follows.

-Traveling
-Working holiday: University students show great interest in overseas working holidays
-In the science section or technology section, it would be better to include Fourth Industrial Revolution

Among students, many suggestions were similar to the topics provided in the questionnaire. Specific topics included "games", "youth culture", "dreams", and "racial

discrimination". These seem to follow the aforementioned observation of students' preference for little "c" content. Although these topics can be loosely aligned with the list of cultural topics, the specificity with which students replied may be indicative of the need for further research as to which exact topics under the umbrella of "lifestyles", for example, that students truly desire to study.

Among teachers, native English speaking teachers suggested the inclusion of non-native English-speaking (international target) cultures such as those in South America and the Northern Mariana Islands, as well as various Korean (source) island cultures. This mirrors what we saw in the first section of the survey where teachers were overwhelmingly in agreeance that international cultures should be included in the English language classroom. Non-native English-speaking teachers suggested "Traveling", "Working holiday", and the Fourth Industrial Revolution. Between the two groups, it is clear that detailed topics within these larger cultural spheres are desired. As mentioned, this may be a fruitful avenue for future research.

V. CONCLUSION

This paper begins to shed light on students' and teachers' perceptions of culture-related topics in English classrooms and textbooks in South Korean universities. After a thorough analysis of the qualitative and quantitative data, it is clear that both teachers and students consider culture to be a critical area of study in English language classrooms. Culture is so deeply embedded in any language that it should be carefully considered when designing English textbooks and other curricula. This is of particular importance as our findings revealed that when studying from textbooks, both teachers and students believe that interesting culture-related topics and content have a significant impact on participation and motivation (see Table 4).

Interestingly, students and teachers agreed on some aspects and differed widely on others. There was a clear preference for little "c" topics for both students and teachers. However, this study also showed that if given a choice, students at E. University prefer to study target cultures over other cultures. This differs from the opinions of the teachers and most existing research on the topic. Furthermore, certain topics were more popular with one group than the other. For example, "food" was rated highly by students but not teachers. Insights such as this could prove to be very useful for future curriculum design.

Additionally, the preferences of the university students and teachers surveyed in this study differed from the prior research conducted by Kim in 1997 on elementary students in South Korea. This could indicate a change in preference based on age or a cultural shift in Korea from 1997 to 2018. It is unclear what caused the preference to shift from big "C"

topics among elementary students in 1997 to little "c" topics among university students in 2018. This could be a result of changing interests as students age. For example, elementary students may not be paying attention to behavioral culture and the different lifestyles around the world, while university students may find this interesting.

Moreover, university students have likely been exposed to big "C" topics throughout their schooling leading up to university while little "c" topics are less common. Some big "C" topics may feel stale for this reason, which could cause university students to prefer little "c" topics. The change in opinion could also stem from the 21-year gap between the two studies. The world was a very different place in 1997, and not nearly as connected as in 2018. This increased exposure to other cultures through modern technology may have sparked a natural curiosity for students of all ages, which could cause students to favor little "c" topics regardless of age. Additional research needs to be conducted on current university and elementary students in order to conclusively state what has caused the shift in preference from big "C" to little "c" topics.

This paper represents student and teacher sentiment regarding culture-related topics in English language classrooms, however, this does not mean that prior research should be disregarded in an attempt to please students. The research and student sentiment should be equally considered when designing lessons and textbooks. As noted by Kim (1997), there needs to be a balance between the topics that students are interested in and important culture-related topics. Additionally, McKay (2000) illustrates the importance of international cultures and the necessity for their inclusion in the language learning classroom. In the context of this research, this means that we should not abandon big "C" topics simply because the students surveyed in this study preferred little "c" topics. Prior research still needs to be considered strongly when designing any language learning textbook.

Furthermore, additional research on international cultures and their respective 'Englishes' (i.e. Korean English, Singaporean English, Indian English, etc.) is necessary as a majority of English-language interactions that learners will participate in will take place within an intercultural context. While the present study focused on perceptions of culture and culture-related topics, research on what topics or themes should be studied with a particular focus on the EIcL context would provide insight as to pragmatic English language education.

Going forward, this paper will ideally guide further textbook design at the university in which it was conducted, and serve as a useful guideline for other universities with similar courses. It should be noted that this study had some limitations hindering the research; primarily the small sample size of the teachers and students from only one university. Ideally, this study would be conducted across a range of universities with more student participants and substantially more teacher participants. It is difficult to make any claims

about preferred topics with the number presented, however, we still believe the results are meaningful and deserve further exploration. Moreover, the study suggests that those involved in course and materials development should take note of culture-related topics that students prefer while still paying careful attention to the research. An example of this in practice might be designing materials that contain all three cultures (i.e. source, target, and international) and a mixture of big "C" and little "c" topics, while, within those guidelines, still selecting topics students prefer. This would maintain an appropriate balance between prior research and student opinions.

REFERENCES

Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design decisions on the culture content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal, 44*(1), 3-10.

American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL]. (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. Yonkers, NY: National Standards in the Foreign Language Education Project.

Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning & teaching*. New York: Longman.

Canagarajah, A. S. (1993) Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly, 27*(4), 601-625.

Chastain, K. (1976). *Developing second language skills: Theory to practice.* Chicago: Rand McNally College.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Finocchiaro, M. B., & Bonomo, M. (1973). *The foreign language learning: A guide for teachers.* New York: Regents Pub. Co.

Hammerly, H. (1982). *Synthesis in second language teaching.* Blain, Washington: Second Language Publications.

Han, Y-J, & Bae, Y-S. (2005). An analysis of the cultural content of high school and college English textbooks. *English Teaching*, *60*(4), 47-70.

Huh, S. (2013). Cultural analysis of middle school English textbooks. *The Mirae English Language and Literature Association Proceedings,* 164-171.

Hymes, D. (1972). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach.* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Im, H-S. (2018). Perceptions of world English: Different attitudes from inner and expanding circles. *English Language and Literature Teaching, 24*(1), 35-56.

Kahraman, A. (2016). Teachers' and learners' attitudes towards culture and culture learning in a Turkish context. *Journal of Language and Linguistic Studies, 12*(2), 1-12.

Kim, E-U. (1997). The social and cultural topics in elementary school English textbooks. *Korean Journal of Applied Linguistics, 13*(1), 145-162.

Kim, Y-S. (2006). Secondary Korean ESL students' perception on culture learning and cross-cultural adjustments. *English Teaching*, *61*(4), 109-131.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, England: Oxford University Press.

Lafayette, R. C. (1988). Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom. In A. J. Singerman & R. C. Williamson (Eds.), *Toward a new integration of language and culture* (pp. 47-63), The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Inc.

Liu, S. & Laohawiriyanon, C. (2013). Student's attitude towards culture learning in the English classroom: A case study of non-English major students in a Chinese university. *International Journal of English Language Education, 1*(3), 28-42.

Lee, K-Y. (2008). Factors affecting success in contemporary L2/FL culture acquisition and guidelines involved in the factors. *English Teaching, 63*(3), 135-157.

Lee, K-Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique. 8*(1), 76-96.

Levine, D. R., Baxter, J., & McNulty, P. (1987). *The culture puzzle*. Englewood Cliffs.

Mckay, S. D. (2000). *Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom.* New Jersey: Prentice-Hall.

Moran, P. (2001). Language-and-culture. In teaching culture: *Perspectives in practice* (pp. 34-47). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Nelson, G. (1994). Consider culture: Guidelines for ESL/EFL textbook writers. In P. Byrd (Ed.), *Material writer's guide* (pp. 23-42). Belmont, CA: Wadsworth.

Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation.* Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness.* Oxford, England: Oxford University Press.

Valette, R. M. (1986). The culture test. In J.M. Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 179-197). Cambridge: Cambridge University Press.

Wintergerst, A . C., & McVeigh, J. (2010). *Tips for teaching culture: A practical approach to intercultural communication.* White Plains, NY: Pearson Longman.

APPENDIX

Questionnaire

I. Please mark √ in the appropriate position which best describes the extent which you agree or disagree with the statement.

1: Strongly Disagree 2: Disagree 3: Neutral 4: Agree 5: Strongly Agree

1. In English class, the topics for the textbook are important.
2. In English class, the culture topics or content are as important as English language knowledge (i.e. grammar, reading, writing, speaking, listening, etc.).
3. In English class, cultural teaching improves English language communication ability. 4. The English conversation textbook needs to include various cultural topics or contents. 5. The English conversation textbook needs to include topics or contents on culture of native English speaking countries such as Canada, USA, Australia, New Zealand, etc.
6. The English conversation textbook needs to include topics or contents on culture of non-native English speaking countries such as South America, Europe, Middle East, other Asian countries, etc.
7. The English conversation textbook needs to include topics or contents on students' own (Korean) culture.
8. Students are motivated to participate in class by English conversation textbooks that include topics or contents on culture which interest them.
9. Comparing and contrasting students' culture with other cultures in the English language classroom is interesting to me.
10. Teaching about non-native English speaking cultures in the English language classroom does not improve intercultural competence; it is a waste of time.

II. Please mark your level of interest in each topic for an English conversation textbook.

1: Strongly un-interest 2: Un-interesting 3: Neutral 4: Interesting 5: Very interesting

1. Popular Culture (Current events, trends, media, etc.)
2. Geography (Cities, Landmarks, Landscape, Weather)
3. Science (Discoveries, Scientists)
4. History (Conflicts, Development, Social Movements)
5. Economy (imports/exports, business, management, jobs)
6. Social Norms(acceptable behaviors in certain groups, public places, special situations)
7. Mythology (Ghost stories, Heroic Figures)
8. Pastimes/Sports (Traditional games/activities, Olympic sports, famous athletes)
9. Education (school system, university life)
10. Media/Arts (Famous paintings, stories, music, movies)
11. Politics (Type of government & Leader, Human rights)

12. Food (Eating customs, local cuisine)
13. Technology (internet, social media)
14. Trends (fashion, pop culture, entertainment)
15. Lifestyles (Dating, Marriage, Alternative)
16. Lifestyles (Dating, Marriage, Alternative)
17. Holidays / Customs (origins, traditions, festivals, relationship to ancestors)
18. Values (view of life, success, happiness)
19. Body Language (rude gestures, kind gestures)
20. Hobbies (Common/uncommon, indoor/outdoor)

Examples in: English
Applicable Language: English
Applicable Level: Tertiary

Erika Choe
Faculty of Liberal Arts
Eulji University
Sanseongdae-ro 553, Seongnam-si
Gyeonggi-do, 13135, Korea
E-mail: erikachoe1@gmail.com

Chase Karcher
Faculty of Liberal Arts
Sanseongdae-ro 553, Seongnam-si
Gyeonggi-do, 13135, Korea
E-mail: chasekarcher@yahoo.com

Daniel Cuffey
Faculty of Liberal Arts
Sanseongdae-ro 553, Seongnam-si
Gyeonggi-do, 13135, Korea
E-mail: Daniel.cuffey@gmail.com

Myeong-Hee Seong
Faculty of Liberal Arts
Sanseongdae-ro 553, Seongnam-si

Gyeonggi-do, 13135, Korea
E-mail: seong@eulji.ac.kr

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

English Language & Literature Teaching, Vol. 24, No. 4 Winter 2018

Understanding of Out-of-Class English Learning of Korean Students in Relation with Affective Factors and Motivation*

Jaeho Choi
(Sangmyung University)

Choi, Jaeho (2018). Understanding of out-of-class English learning of Korean students in relation with affective factors and motivation. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 21-40.

With the advent of computing and the internet technology, language learners have a myriad of opportunities for authentic target language experience beyond classrooms. While the potential of out-of-class language learning has been acknowledged by researchers and educators, there is a lack of empirical studies on various factors relevant to out-of-class learning. This study examines Korean college students' practices of out-of-class learning in relation with affective factors and motivation. Two types of out-of-class learning are classified as explicit and implicit language learning and affective factors include L2 WTC (Willingness to communicate), foreign language classroom anxiety, and perceived English communication competence. Explicit and intrinsic motivation is examined in terms of its predictability of the hours of out-of-class activities. For the study, 103 college students majoring in English education participated and responded to survey questions. The data were analyzed to reveal how students did out-of-class activities, how motivation influenced out-of-class learning, and how the out-of-class learning affected L2 WTC, anxiety and perceived English communication competence. The findings were presented with discussions and suggestions for further studies.

[Out-of-class/implicit & explicit learning/L2 WTC/foreign language anxiety/ language learning motivation/communication competence]

I. INTRODUCTION

There is no doubt about the importance of English as a communication tool in globalized societies. English is a predominant language for international communication

* This research was supported by a 2018 Research Grant from Sangmyung University.

in the areas of politics, economy, academy, arts, and entertainment (Crystal, 2003). The internet has accelerated the expansion of communication in English (Warschauer, 2000), and English is a core subject in secondary education in many non-English-speaking countries, which aim to equip younger generations with competitive communication skills for the globalized society.

While the importance of English education has widely perceived by educators and policy makers both in English-speaking and non-English-speaking countries, the goals of English education are different between English-speaking and non-English-speaking countries. In English speaking countries, including the U.S., Canada, and the United Kingdom, English learning has focused on the ESL (English as Second Language) education for immigrants and international students. With the increasing non-English speaking population, these countries concern how their people develop sufficient English competency for responsible citizens (Kroll, 2003). English in non-English speaking countries, such as Korea, Japan, and China, is a foreign language, EFL (English as Foreign Language). The goal of EFL education is to educate students to be competitive communicators in the globalized society. In addition to the educational focuses, ESL and EFL provide different environments of English use. While ESL learners are exposed to immense opportunities for English communication out-of-class, most of English use is limited in language classrooms in EFL situations.

In spite of the obvious differences between ESL and EFL, instructional practices in EFL are mostly borrowed from ESL research and practices. The dependence of EFL education on ESL is partly caused by the lack of EFL research. L2 (second language) English learning and education has been researched and practiced mostly in ESL contexts. In addition, most studies and instructional practices of English learning, which have been fostered in ESL conditions, are concentrated on in-class learning. As a result, EFL education and instructional focuses have been centered on classroom practices aligned with ESL teaching principles.

However, the increasing research on EFL and changing environments of English use in EFL situations has yielded attentions on specific EFL contexts and out-of-class activities. In EFL context, the importance of out-of-class is more prominent than in ESL in that active participation in communication is a key for L2 acquisition but EFL students' language experiences are mostly confined to learning in school. EFL classes do not provide sufficient time and chances to develop English proficiency. According to Hato (2005), K-12 students in Japan, which has similar English learning contexts with Korea or China, usually spend 920 hours in English classrooms while Nakashima (2006 cited by Fukuda & Yoshida, 2013) suggests 2,000 to 5,000 hours for a basic proficiency in a second language. Due to the lack of time for language learning, English learning needs to be expanded beyond the English classrooms in EFL situations. However, while

the opportunities to access authentic communication in English were limited to English classrooms in EFL in the past, nowadays, EFL learners can access authentic English in their daily lives out of class, especially through the internet. In a non-English speaking country, such as Korea and Japan, the opportunities to use English have drastically increased through globalization and the network technology, the internet. For instance, many tourists, alien workers, and immigrants are visiting or working in Korea. In addition, the number of Koreans who go abroad is increasing. The internet technology presents ample opportunities to use English as people communicate with ones of other languages, listen to music, watch dramas and movies, and access various information which is disproportionately in English. The changes are pandemic across the globalized world, including China, Japan, and other non-English speaking countries (Crystal, 2003).

With the benefits of enabled communication in English, out-of-class language learning has been acknowledged as an alternative resource to overcome the lack of authentic materials of English and communication opportunities in EFL classrooms (Hyland, 2004). Nunan (1999) points that the authentic English communications brought through the internet are particularly valuable to EFL learners who access the authentic language resources out of class (Nunan, 1999). In his instructional suggestions how to integrate in-class and out-of-class instruction, He proposes to allocate out-of-class learning on a ratio of three to one. For instance, three hours of out-of-class learning are recommended for every hour of in-class language learning.

Notwithstanding the instructional potential of out-of-class, research has not presented in-depth understanding of out-of-class learning in terms of types of activities, students' practices, motivators, and effects in EFL learning contexts. First, while language learning is classified as implicit or explicit in general, the types are not fully examined in relation with students' practices and language learning in the out-of-class context. Second, motivational aspects of out-of-class activities are intuitively clear, inferring that the motivated learners tend to participate in the activities actively. However, the types of motivation and types of out-of-class activities need to be explored together considering interrelations between them. In addition, the examination of out-of-class effects needs to be conducted in terms of affective aspects. The effects of out-of-class have been examined mainly in cognitive aspects of language learning, such as language proficiency, grammar and vocabulary knowledge, and language achievement. Thus, the affective aspects of students require further studies for comprehensive understanding of the effects of out-of-class learning.

Thus, to address aforementioned research needs, this study examines students' out-of-class activities by types, relationship between motivation and types of out-of-class learning, and the effects of out-of-class learning on affective aspects in language learning. The research inquiry aims to answer the following research questions.

1) How many hours do Korean college students spend on two types of out-of-class learning: implicit and explicit language learning?
2) Does the motivation influence the amount of time for two types of out-of-class learning, respectively?
3) Does the amount of time on out-of-class learning have effects on learners' affective factors including willing to communicate (WTC), anxiety, and perceived English confidence?

II. LITERATURE REVIEW

1. Out-of-Class Language Learning

1) Definition and Types of Out-of-Class Learning

The Out-of-class learning is any types of learning beyond classrooms, which are characterized as self-directed and naturalistic (Benson, 2001). Richards (2015) proposes that the out-of-class language learning provides authentic and meaningful language experience as he introduces various available out-of-class language learning activities supported by the innovative technology.

While various types of out-of-class activities are available by Benson's (2001) definition of any types of learning beyond classrooms, Benson (2001) classifies them into three types of out-of-class learning depending on how implicitly or explicitly learners pursue language learning: self-instruction, naturalistic language learning, and self-directed naturalistic language learning. In self-instruction learning, language-focused learning activities are mainly employed by learners, such as self-studies for grammar learning and test preparation. The naturalistic language learning refers to the authentic and natural involvement in communication with native speakers without intentional learning of linguistic knowledge. The self-directed naturalistic language learning is learners' active creation or search of language learning situations where they do not explicitly focus on linguistic knowledge.

The types of out-of-class activities of Benson (2001) can be re-classified into implicit and explicit learning, which are commonly used terms to language instruction in classrooms. Implicit learning is defined as learning without cognitive awareness of learning objects and processes. It is rather unconscious of learning purposes. On the other hand, explicit learning involves awareness of learning, such as linguistic knowledge in language learning. In second language learning, explicit learning includes grammar rule learning and explicit explanation of linguistic features while implicit

learning focuses on meaning and authentic language use within a context. (Ellis, 2008). Depending on the way of language learning, the self-instruction is classified as the explicit learning of language while the other two types are implicit learning, which emphasizes authentic and interactive language interactions. Drawing on the classification, out-of-class learning encompasses 1) activities to learn a language explicitly (Lin, 2016; Na & Yoon, 2016), 2) activities for implicit language learning (Chan, 2016; Cole & Vanderplank, 2016; Guo, 2011; Hyland, 2004; Peters, 2018), and 3) both type of learning (Cheng, 2015; Lai, Zhu, & Gong, 2015).

2) Learners' Perceptions and Preferences

Most EFL students perceive the value of English learning but do not invest sufficient time to foster English proficiency (Fukuda & Yoshida, 2012; Inozu, Sahinkarakas, & Yumru, 2010; Lafaye & Tsuda, 2002). In addition, students prefer activities for receptive language skills to productive skills, such as speaking and writing. The findings are similar regardless of learners' first language backgrounds including Turkey (Inozu et al., 2010), Japan (Lafeye & Tsuda, 2002), and Malaysia (Maros & Saad, 2016).

Lafeye and Tsuda (2002) surveyed 518 Japanese university students and reported that students understood the usefulness and importance of English but were not motivated to study it. It is supported by national surveys in Japan, which report that college students usually study English less than an hour weekly beyond classrooms (Benesse Educational Research & Development Center, 2008 cited by Fukuda & Yoshida, 2013).

In addition, although learners enjoy various English resources for out-of-class activities, many studies reveal that learners prefer activities for receptive language skills to the tasks for productive skills (Chik, 2007; Hyland, 2004; Park, 2008; Pickard, 1996; Wu, 2012). With 20 German-speaking learners of English, Pickard (1996) researched the favored out-of-class learning activities. The study results indicate that the most-cited activities are for reading and listening, receptive language skills, due to the accessibility of materials. In addition, Hyland (2004) investigated the out-of-class English activities of pre-service teachers in Hong Kong and found that the learners actively participated in out-of-class English learning favoring receptive skills of reading and listening rather than speaking. Maros and Saad (2016) presented similar preference of English learners' choice of out-of-class activities. International students in Malaysia mentioned "watching" as the most favorite language learning activity, which involved seeing, listening, and reading. In Wu's (2012) study with ESL students in Hong Kong, the types of most common out-of-class learning were watching films and TV programs, reading, and listening, which concern with receptive skills, while students perceived speaking is the most useful activity to improve English. The research findings show that students

mostly enjoy implicit out-of-class learning, and they prefer passive learning of receptive skills while they value the usefulness of active interactions for productive language skills (Wu, 2012).

3) Effects of Out-of-Class Learning

Since the potential of out-of-class learning to assist language learning were suggested by Hyland (2004) and Pickard (1995), research focus has been drawn to out-of-class language learning. However, studies on second language learning have been concentrated on in-class learning (Pearson, 2004). In spite of the dearth of related research, meaningful findings have shed light on how language learning is influenced or assisted by out-of-class activities.

The benefits of out-of-class learning have been reported in cognitive domains of language learning in diverse first language situations. For instance, Peters (2018) reports the positive effects of out-of-class learning to gain vocabulary knowledge of Flemish EFL learners. Inozu et al. (2010) also report that out-of-class experiences of Turkish college students contributed to the development of vocabulary, reading, listening, grammar, speaking, and writing. While out-of-class activities helped the students develop English skills in general, the receptive skills were more benefited by the experiences than the productive skills. Richards' (2009) comparative research of English language achievement suggests that frequent exposure to authentic English through out-of-class activities can contribute to language learning in EFL conditions. The benefits of out-of-class language learning are found in other areas, such as oral proficiency (Sundqvist, 2011), standardized English proficiency test results (Larsson, 2012), and grammatical and lexical knowledge and the occurrence of fossilized errors (Cole & Vanderplank, 2016). Additionally, Chan's (2016) case study with six native Cantonese-speaking college students in Hong Kong identifies frequent use of popular cultures in English among the highly proficient English learners. Chan (2016) attributes the participants' English proficiency to their self-initiated out-of-class learning utilizing English-medium popular culture including English TV series, online digital media, and social networking.

2. Motivation and Affective Aspects

1) Motivation

The early formation of motivation model for L2 learning was done by Garder and Lambert (1959, 1972). They suggest two types of orientation toward L2 learning:

integrative and instrumental orientations. The integrative orientation is to pursue authentic contact and identification with L2 community. On the other hand, the instrumental orientation is a desire to utilize L2 for practical goals. However, follow-up studies have presented contradicting results on Gardner and Lambert's conceptualization of L2 orientation. For a complementary model of L2 motivation, the distinction between intrinsic and extrinsic motivation has been suggested (Brown, 1994; Williams & Burden, 1997). Deci and Ryan (1985, 1995) have devised the self-determination theory drawing on the conceptualization of intrinsic and extrinsic motivation. Two types of motivation—extrinsic and intrinsic—are widely applied in fields of education as well as L2 learning. The extrinsic motivation refers to motivation to behave to achieve practical purposes, such as academic or professional achievement, reputation, or monetary gains. The intrinsic motivation is willingness to engage in actions because of satisfaction, enjoyment, or the sense of self-achievement. Motivation studies propose that more intrinsically motivated learners perform better in L2 performance and learning (Ehrman, 1996; Ramage, 1990; Tachibana, Matsukawa, & Zhong, 1996).

In terms of out-of-class learning, motivation may predict learning practices, specifically learning hours. Wu (2012) examines the relationship between students' beliefs and their-out-of-class activities. The study shows that students who believe the importance of English learning and have strong confidence participate in out-of-class activities more actively (Wu, 2012). Due to the autonomous nature of out-of-class learning, students' participation in out-of-class is dependent on students' motivation. While motivation is known to be influential to increase study time on out-of-class learning (Fukuda & Yoshida, 2013), the rigid examination of interrelationship between students' motivation and time spent for out-of-class learning has not been researched enough.

2) Affective Aspects

Although the effects of out-of-class have been discussed on cognitive gains of language learning mainly, affective aspects of learners need to be examined in that learners' affection is another critical predictor of language acquisition. For the positive reinforce of language learning, willingness to communicate (WTC) and language confidence are widely accepted to be important factors for communication performance in L2. On the other hand, anxiety is the best known negative affection influencing language learning and performance.

WTC is the voluntary intention to start or continue conversation with interlocutors (MacIntyre, 2007). L2 WTC (Willingness to communicate) is a key learner characteristic which decides active participation in L2 communication and is known to be a major instructional goal in communicative language learning (MacIntyre, Baker, Clément, &

Donovan, 2003). Under the L1 situations, WTC means a stable trait of an individual who favors or declines to communicate (McCroskey & Baer, 1985). However, the nature of WTC is substantially complex in the second language context. While the WTC in L1 is more stable and personal trait, L2 WTC is complex and fluctuating, which involves in various factors including personality, environments, and culture. Due to the situational aspects of L2 WTC, regional studies examine the cultural and environmental factors influencing L2 WTC. For instance, Peng and Woodrow's (2010) study targets the Chinese EFL learners, and Khajavy Ghonsooly, Hosseini Fatemi, and Choi (2016) examine WTC in Iranian EFL context. The indications of research suggest that L2 WTC needs to be understood as a complex entity involving individual, environmental, and cultural factors (MacIntypre, 2007). Peng (2012) suggests an ecological approach including micro-, meso-, exo-, macro-system to understand L2 WTC. According to his model, leaners' experiences of out-of-class, a type of meso-system, constantly interact with their personal traits, classroom interactions, and environmental and cultural contexts (Peng, 2012). Another positive affective factor is perceived competence which is the overall personal belief about one's communicative capability (MacIntyre, Dörnyei, Clément, & Noels, 1998). Wu's (2012) study reveals the positive correlations between out-of-class learning and the level of confidence. Personal beliefs, such as confidence, self-efficacy, and perceived competence, are likely to positively correlate with out-of-class performance and achievement.

Anxiety has known to be negative in language performance and learning in general (Horwitz, 2001; Horwitz, Horwitzh, & Cope, 1986; Young, 1986). For instance, Woodrow (2006) examines L2 anxiety and finds its connection with oral language achievement. Tsui (1996) presents that L2 learners experience intensive anxiety during L2 writing. In addition, cultural background influences the level of L2 anxiety. For instance, learners from Korean Japan, and China, which has been greatly influenced by Confucianism, were reported to be more anxious in speaking in English than European and Vietnamese students (Woodrow, 2006). Watkins and Biggs' (2001) identification of differences between Confucian heritage learners and western learners support the results of Woodrow's (2006) study.

III. METHODS

1. Participants and Procedure

For the study, 103 college students who major in English Education participate in the research from a university in Seoul, Korea. They are pre-service teachers taking classes

on English language, English education, and general pedagogy. They consist of 39 freshmen (37.9%), 20 sophomores (19.4%), 27 juniors (26.2%), and 17 seniors (16.5%). Most of them expect to be an English teacher in the secondary schools in Korea. Students majoring English education were invited to participate in a survey study, and research participants volunteered to respond to survey questionnaires. The survey questioned demographic information, time for two types of out-of-class learning, motivation, L2 WTC (willing to communicate), foreign language anxiety, and perceived confidence of English. The survey was conducted online through a learning management system of the university. Participants were asked to access their online class site and answer to the survey questions via computers or their smart devices. The digitized responses were automatically collected and stored at the online site. The data were analyzed using SPSS Statistics 23 for the research questions.

2. Measures

For the study, the survey questionnaires contain a survey of study hour and four scales of WTC, anxiety, competence, and motivation. The internal consistency of each measure of four scales ranged from .82 to .95, which shows the very high reliability of the instruments.

1) Hours of Out-of-Class Learning

Students were asked how many hours they spend for out-of-class English learning weekly. Their out-of-class learning activities were divided into two categories: implicit language learning activities and explicit learning activities. The implicit language learning includes Benson's (2001) naturalistic and self-directed naturalistic language learning, and the explicit language learning corresponds to Benson's self-instruction. The questions were "In a week, how many hours do you spend for learning activities directly related to English language learning, such as grammar study, pronunciation practice, and test preparation?" and "In a week, how many hours do you spend for activities in English, such as watching movies and listening to music, which do not directly intend to learning English language?"

2) L2 Willingness to Communicate

Willingness to Communicate in L2 was measured by the instrument developed by Peng and Woodrow (2010). They modified Weaver's (2005) WTC questionnaires for English L2 WTC. Pend and Woodrow's questionnaires consist of ten questions in six point

Likert scale from 1 (never) to 6(always). The instrument asks language learner's willingness to communicate in English for each statement, such as "I am willing to ask my group mates, in English how to pronounce a word in English," "I am willing to do a role-play in English at my desk, with my peer," and "I am willing to give a short self-introduction without notes in English to the class." Peng and Woodrow's (2010) questionnaires were translated into Korean. The internal reliability measured by Cronbach's α was .91.

3) Foreign Language Classroom Anxiety

Foreign Language Classroom Anxiety Scale devised by Horwitz (1986) was adopted for the study. The measurement consists of 33 questions to gauge the level of anxiety in various situations in a foreign language classroom with 7-point Likert scale from 1 (never anxious) to 7 (very anxious). The sample questions are "I never feel quite sure of myself when speaking in my foreign language class," "I keep thinking that the other students are better at languages than I am," and "I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make." The internal reliability measured by Cronbach's α was .94.

4) Perceived English Communication Competence

Six questions developed by Pend and Woodrow (2010) were employed for the study and translated into Korean. The questions were about learners' perceived communication competence in English. For each question, participants marked their communication competence for each communication task from 1 (below 10%) to 10 (100%). Sample items are as follows: "I am able to do a role-play standing in front of the class in English (e.g., ordering food in a restaurant)," "I am able to give my peer sitting next to me directions to my favorite restaurant in English," and "I am able to translate a spoken utterance from Korean into English in my group." The internal reliability measured by Cronbach's α was .95.

5) Motivation

The motivation for learning English was measured with 18 questions from Noel, Pelletier, Clement, and Vallerand's (2000) instrument. The questions consist of nine items for extrinsic motivation and nine items for intrinsic motivation measuring the level

of motivation from 1 (never agree) to 7 (totally agree) in Likert scale. They were translated into Korean. The sample questions for explicit motivation are "In order to get a more prestigious job later on" and "Because I would feel ashamed if I couldn't speak to my friends from the second language community in their native tongue." The examples of intrinsic motivation questions are "For the satisfied feeling I get in finding out new things" and "For the pleasure I get from hearing the second language spoken by native second language speakers." The internal reliability for explicit motivation was .82, and the reliability for intrinsic motivation was .89.

IV. RESULTS

1. Q1: Hours on Out-of-Class Learning

The descriptive statistics of weekly hours on out-of-class learning are presented in Table 1. Students spend 11.46 hours in average for out-of-class English learning activities. However, there is significant difference between explicit and implicit learning hours (t=5.51, p<.001). Students spend more hours on explicit learning than on implicit. In addition, the deviation of implicit learning hours (SD=7.02) is similar with the explicit (SD=6.92) in spite of smaller mean (M=3.90) than the explicit (M=7.56). It indicates that the hours of implicit learning fluctuate more between students than the hours of explicit learning. In addition, the hours of explicit and implicit learning are positively correlated, and correlation coefficient between them is significant at the level of α=.01*:* r=.53.

TABLE 1

Weekly Hours of Out-of-Class Activities

Type	*N*	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
Explicit	103	0.00	40.00	7.56	6.92
Implicit	103	0.00	50.00	3.90	7.02
Total	103	0.00	80.00	11.46	12.21

In addition, most students are reluctant to invest time for implicit learning, which is represented by the fact that 78% of students spend less than 5 hours in a week for implicit language learning. Even in the explicit learning, 40% of students do not study English out-of-class (see Table 2).

TABLE 2

Number of Students by Hours of Out-of-Class Learning in a Week

Type	Less than 5hrs (%)	5-10hrs (%)	10-15hrs (%)	More than 15hrs (%)	Total (%)
Explicit	41(40%)	36(25%)	22(21%)	4(4%)	103(100%)
Implicit	80(78%)	15(15%)	2(2%)	6(6%)	103(100%)

2. Q2: Influence of Motivation on Out-of-Class Activities

The descriptive statistics of intrinsic and extrinsic motivation are presented in Table 3. Students' responses from 1 to 7 each question were summed, and the possible range of the sum is from 8 to 63. The results show that students have motivation slightly above the medium, which is 36, and they are more intrinsically motivated (t=-5.87, p<.001).

TABLE 3

Sums of Scales for Extrinsic and Intrinsic Motivation

Type	*N*	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
Extrinsic	103	15.00	60.00	37.50	10.23
Intrinsic	103	18.00	63.00	44.72	10.71

The influence of explicit and intrinsic motivation on out-of-class activities was examined respectively in terms of hours of implicit and explicit learning. To test if the motivational factors, extrinsic and intrinsic motivation, predict the hours of out-of-classroom learning, multiple regression analysis was employed for the hours of the implicit, explicit, and total learning. In predicting hours of implicit learning, both extrinsic and intrinsic motivation was not significant to contribute to the hours of implicit learning as shown in Table 4.

TABLE 4

Summary of the Multiple Regression Predicting the Hours of Implicit Learning

	Variables	*b*	*SE B*	*β*	*t*	*p*
Step 1	Constant	-.60 (-6.48, 5.23)	2.96		-.20	.84
	Intrinsic	.10 (-.03, .23)	.06	.15	1.56	.12
Step 2	Constant	.70 (-6.17, 7.56)	3.46		.20	.84
	Intrinsic	.12 (-.02, .25)	.07	.18	1.71	.09
	Extrinsic	-.05 (-.19, .09)	.07	-.08	-.73	.47

Note. R^2= .02 for Step 1; ΔR^2 = .005 for Step 2

In predicting hours of explicit learning, intrinsic motivation accounted for 10% of the variance in the increase of hours of explicit learning, F=11.27, p=.001. However, extrinsic motivation was not significant to predict the hours (see Table 5).

TABLE 5

Summary of the Multiple Regression Predicting the Hours of Explicit Learning

	Variables	*b*	*SE B*	*β*	*t*	*p*
Step 1	Constant	-1.60 (-7.16, 3.96)	2.80		-0.57	0.57
	Intrinsic	0.20 (.08, .33)	0.06	0.32	3.36	0.00
Step 2	Constant	-1.24 (-7.75, 5.28)	3.28		-0.38	0.71
	Intrinsic	0.21 (.08, .34)	0.06	0.32	3.26	0.00
	Extrinsic	-0.01 (-.15, .12)	0.07	-0.02	-0.21	0.83

Note. R^2= .10 for Step 1; ΔR^2 = .0004 for Step 2

The examination of influence of motivation reveals that the intrinsic motivation significantly influences the hours of explicit out-of-class activities while the extrinsic motivation does not contribute to the time variances of any types of learning activities.

3. Q3: Effects of Out-of-Class Activities

The descriptive statistics of L2 WTC, anxiety, and competence are presented in Table 6. The possible range of sum of 10 WTC questions is from 10 to 60 with medium of 40. Students' responses show that students have medium level of L2 WTC (M= 38.05). Anxiety can range from 33 to 231 with medium of 132. Students have anxiety lower than the medium (M= 102.24). The possible range of competence is from 6 to 60. Students were less competent with their English communication proficiency than the medium level.

TABLE 6

Sums of Scales for L2 WTC, Anxiety, and Competence

Variables	*N*	*Min*	*Max*	*Mean*	*SD*
L2 WTC	103	14.00	59.00	38.05	9.55
Anxiety	103	56.00	148.00	102.24	21.18
Competence	103	11.00	60.00	39.20	13.42

Multiple regression analysis was employed to examine whether the hours of learning predicts the variances of L2 WTC, foreign language anxiety, and perceived English communication competence in terms of the hours of explicit and implicit learning. The results show that the hours of implicit learning predicts 5% of the variance in the increase of L2 WTC while explicit learning does not have significant contribution to L2 WTC, F change = .07, p=.06 (see Table 7).

TABLE 7

Summary of the Multiple Regression Predicting L2 WTC

	Variables	*b*	*SE B*	*β*	*t*	*p*
tep 1	Constant	36.83 (34.74, 38.92)	1.05		34.91	0.00
	Implicit	0.31 (.05, .57)	0.13	0.23	2.37	0.02
Step 2	Constant	37.06 (34.33, 39.78)	1.37		26.98	0.00
	Implicit	0.33 (.02, .65)	0.16	0.25	2.13	0.04
	Explicit	-0.04 (-.36, .27)	0.16	-0.03	-0.26	0.80

Note. R^2= .05 for Step 1; ΔR^2 = .001 for Step 2

Analysis of anxiety and perceived English competence indicates that hours of both types of learning do not account for the variance of foreign language classroom anxiety (Table 8 & 9).

TABLE 8

Summary of the Multiple Regression Predicting Anxiety

	Variables	*b*	*SE B*	*β*	*t*	*p*
Step 1	Constant	102.10 (97.34, 106.87)	2.40		42.51	0.00
	Implicit	0.04 (-0.56, 0.63)	0.30	0.01	0.12	0.91
Step 2	Constant	100.53(94.35, 106.72)	3.12		32.23	0.00
	Implicit	-0.11(-0.82, 0.59)	0.36	-0.04	-0.32	0.75
	Explicit	0.29 (-0.43, 1.00)	0.36	0.09	0.79	0.43

Note. R^2 =.0001 for Step 1; ΔR^2 = .006 for Step 2

TABLE 9

Summary of the Multiple Regression Predicting English Competence

	Variables	*b (Interval)*	*SE B*	*β*	*t*	*p*
Step 1	Constant	38.54 (35.54, 41.55)	1.52		25.43	0.00
	Implicit	0.17 (-.21, .55)	0.19	0.09	0.89	0.37
Step 2	Constant	38.87 (34.95, 42.80)	1.97		19.69	0.00
	Implicit	0.20 (-.25, .65)	0.23	0.10	0.89	0.38
	Explicit	-0.06 (-.51, .39)	0.23	-0.03	-0.26	0.80

Note. R^2 =.008 for Step 1; ΔR^2 = .001 for Step 2

The analysis of the effects of hours of learning on students' affective aspects of language learning shows that the hours of implicit learning accounts for the increase of L2 WTC. The other affective factors were not explained by the hours of both implicit and explicit learning.

V. DISCUSSIONS AND IMPLICATIONS

The investigation of Korean college students' practices of out-of-class English learning reveals the pattern of out-of-class English learning, the predictors of out-of-class learning, and the effects of the learning on affective aspects of language learning.

Congruent to the previous study, many students are not active to participate in out-of-class activities. It is more obvious in implicit language learning, which presents students' preference of direct language learning activities. The inclination towards explicit language learning may attribute to the competitive educational environment in Korea. Most colleges set minimum English proficiency level for graduation requirement, which is usually the score of standardized English proficiency tests, such as TOEIC and TEPS. In addition, companies and governmental organization also require the standardized English scores or give a standardized English test. Thus, Korean students may be pressured to prepare for the test, so that they prefer explicit language learning activities. Maria Oh's (2015) observation of out-of-class English learning of a Korean elementary student from a low-income family reveals that the girl's motivation for out-of-class English learning is more oriented by explicit motivation, showing off her English to other students, which implies competitive circumstance in Korean society. The results indicate that social and cultural context has considerable influence on the types and motivation of language learning. The emphasis on communicative language learning in the 2015 National Curriculum needs to lead meaning-based English use and learning in class and out-of-class.

In prediction of out-of-class learning, intrinsic motivation was the predictor of explicit language learning. Due to the autonomous nature of out-of-class learning, there is no doubt that the intrinsic motivation would encourage out-of-class learning. However, the fact that implicit learning was not benefited by intrinsic motivation needs further research. The plausible explanation of the fact can be attributed to students' focuses on explicit language learning which is more effective to succeed in standardized English tests. The emphasis on the standardized test scores in Korea may yield the inclination towards explicit language learning in out-of-class as well as in in-class practices. Therefore, even though students may have intrinsic motivation to improve their English, they assign their time for explicit language learning first. However, shown in the significant correlation between explicit and implicit learning hours, intrinsically motivated students spend more time in implicit learning as well as in explicit learning. The finding indicates that even though implicit learning of out-of-class has been suggested to be more effective for a second language acquisition (Cole & Vanderplank, 2016), cultural and social conditions and environment may influence learners' choices of types of out-of-class activities and their practices of learning activities.

In terms of effects of out-of-class, the results suggest that implicit language learning induces willingness to communicate in L2. With the emphasis on communication competence and communicative language learning, L2 WTC is an important trait of learners. Thus, the finding is promising for communicative and interactive language learning in-class and out-of-class. However, there were no significant effects of out-of-class learning on foreign language classroom anxiety and perceived communication competence. The statistical insignificance can be attributed to the limited hours of out-of-class learning. The average hours of out-of-class may not enough to develop the more persistent and trait-like learner characteristics, anxiety and competence. On the contrary, L2 WTC is known to be influenced by situations, and thus can fluctuate depending on context (MacIntyre, 2007). For better understanding the results, further studies are required with various ranges of out-of-class learning time.

In spite of reported benefits of out-of-class learning, there are insufficient empirical data to understand learning out-of-class. For instance, while L2 research on classroom instruction has extensively examined the roles of explicit and implicit instruction of language, out-of-class learning has not been researched the causes and effects of the different types of learning. In addition, although this study suggests possible relationships between out-of-class practices and affective aspects of learning and motivation, other factors, such as cultural and environmental factors, also involve in out-of-class language learning. However, with increasing global interactions in which learners have myriad of chances of out-of-class learning, further studies need to examine the differences of implicit and explicit learning in out-of-class situations, various causes and effects of out-of-class learning focusing on affective and motivational aspects, and complicated interactions between variables.

REFERENCES

Benesse Educational Research & Development Center. (2008). Daigakuseino Gakushu Seikatsu Jitaichosa Hokokusho [Report on University Students' Studies and Lifestyles]. Retrieved February 8, 2011, from the World Wide Web: http://benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/index.html

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, UK: Longman.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Chan, H. W. (2016). Popular culture, English out-of-class activities, and learner autonomy among highly proficient secondary student in Hong Kong. *Universal Journal of Educational Research, 4*(8), 1918-1923.

Cheng, C. (2015). Perceptions of and experiences with vocational college English majors' out-of-class English learning in Taiwan. *Journal of Language Teaching and Research, 6*(4), 737-748.

Chik, A. (2007). From learner identity to learner autonomy: A biographical study of two Hong Kong learners of English. In P. Benson (Ed.), *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives* (pp. 41-60). Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Cole, J., & Vanderplank, R. (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence of the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System, 61,* 31-42.

Crystal, D. (2003). *English as a global language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.

Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety. In J. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new centur*y (pp. 81-103). Honolulu: University of Hawai'i Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition (2nd ed.).* Oxford: Oxford University Press.

Fukuda, S. T., & Yoshida, H. (2013). Time is of the essence: factors encouraging out-of-class study time. *ELT Journal, 67*(1), 31-40.

Gardner, R. C., & Lambert, R. C. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury.

Guo, S. (2011). Impact of an out-of-class activity on students' English awareness, vocabulary, and autonomy. *Language Education in Asia, 2*(2), 246-256.

Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: a case study of the "Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities". *JALT Journal, 27*(1), 33-52.

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly, 20,* 559–562.

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112-126.

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*(2), 125-132.

Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualizing out-of-class English language learning. *Language Awareness, 13*(3), 180-202.

Inozu, J., Sahinkarakas, S., & Yumru, H. (2010). The nature of language learning experiences beyond the classroom and its learning outcomes. *US-China Foreign Language, 8*, 14-21.

Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to Communicate in English: A Microsystem Model in the Iranian EFL Classroom Context. *TESOL Quarterly, 50*(1), 154-180.

Kroll, B. (2003). Introduction: Teaching the next generation of second language writers, In B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Lafaye, B. E., & Tsuda, S. (2002). Attitudes towards English language learning in higher education in Japan, and the place of English in Japanese society. *Intercultural Communication Studies, 11*(3), 145-161.

Lai, C., Zhu, W., & Gong, G. (2015). Understanding the quality of out-of-class English learning. *TESOL Quarterly*, *49*(2), 278-308.

Larsson, B. (2012). *English out-of-school activities: A way of integrating outwards?* Unpublished master's thesis. University of Gävle, Gävle, Sweden.

Lin, T. (2016). An investigation of the relationship between in-class and out-of-class efforts on student learning: Empirical evidence and strategy suggestion. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(4), 14-32.

MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as volitional process. *The Modern Language Journal, 91*(4), 564-576.

MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review, 59*, 589-607.

MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82*(4), 545-562.

Maros, M., & Saad, N. S. M. (2016). The out-of-class language learning strategies of international students in Malaysia. *International Journal of Asian Social Science, 6*(8), 478-486.

McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985, November). *Willingness in communicate: The construct and its measurement.* Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.

Na, S., & Yoon, H. (2016). Effects of in-class and out-of-class writing assignments on L2 writing strategy use and writing quality. *Asia-Pacific Education Researcher, 25*(2), 195-205.

Nakashima, K. (2006). Bokokugoigaino kotobawo kodomoga manabuigi: bairingarukyouikukarano shiten [Reasons for children to learn another language: from the perspectives of bilingual education]. *BERD 5,* 18-22.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning.* Florence, KY: Heinle & Heinle Publishers.

Oh, Maria. (2015). One low-income child's English learning motivation at a community child center. *Journal of Elementary Education Research, 27*(1), 1-9.

Park, Myongsu. (2008). Out-of-class listening activities. *English Language & Literature Teaching, 14*(1), 59-74.

Pearson, N. (2004). *The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand.* Paper presented at the meeting of The Independent Learning Conference, Melbourne, Australia.

Peng, J. (2012). Towards an ecological understanding of willingness to communicate in EFL classrooms in China. *System, 40*, 203-213.

Peng, J., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning, 60*(4), 834-876.

Peters, E. (2018). The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge. *International Journal of Applied Linguistics, 169*(1), 142-168.

Pickard, N. (1995). Out-of-class language learning studies: Three case studies. *Language Learning Journal, 12*(1), 35-37.

Pickard, N. (1996). Out-of-class language learning strategies. *English Teaching Journal, 50,* 150-159.

Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning, 40*, 189-219.

Richards, J. C. (2009). The changing face of TESOL. Plenary Speech at TESOL Convention and Exhibit, Denver, Colorado, United States. Retrieved from May 23, 2018, from the World Wide Web: http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/changing-face-of-TESOL.pdf

Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal, 46*(1), 5-22.

Sundqvist, P. (2011). A possible path to progress: Out-of-school English language learners in Sweden. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom: The theory and practice of informal language learning and teaching* (pp. 106–118). New York: Palgrave Macmillan.

Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports, 79*, 691-700.

Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.

Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly, 34*(3), 511-535.

Watkins, D. A., & Biggs, J. B. (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical influences.* Hong Kong: Hong Kong University Press.

Weaver, C. (2005). Using the Rasch model to develop a measure of second language learners' willingness to communicate within a language classroom. *Journal of Applied Measurement, 6*(4), 396-415.

Williams, M., & Burden, B. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal, 37,* 308-328.

Wu, M. M. F. (2012). Beliefs and Out-of-Class Language Learning of Chinese-Speaking ESL Learners in Hong Kong. *New Horizons in Education, 60*(1), 35-52.

Young, D. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals, 19(5),* 439-445.

Examples in: English
Applicable Languages: English
Applicable Levels: Elementary, Secondary, and Tertiary

Jaeho Choi
Dept. of English Education, College of Education
Sangmyung University
20 Hongjimun 2-Gil, Jongno-gu
Seoul, 03016, Korea
Email: 21clearn@gmail.com

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

자기결정성동기가 한국 고등학생의 영어 문법 지식 습득에 미치는 영향*

김 정 은
(전북대학교)

Kim, Jeong-eun (2018). Who are more successful in learning English grammar: A self-determination theory perspective. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 41-64.

Using Deci and Ryan's (1980, 2000) Self-Determination Theory (SDT), the present study investigated relationships between the learning motivation and development of English grammar knowledge of the Korean high school students. A total of 187 students attending high schools in Gyeonggi Province participated in this research. They completed an English grammar test, measuring English grammar knowledge, and an Academic Self-Regulated Questionnaire, assessing students' self-determination in motivation for learning. The data were analyzed using relevant statistical methods, such as independent samples *t*-test, correlation, and partial binary logistic regression. The results found that (1) the students with higher scores on the grammar test exhibited significantly higher self-determination in learning than those who gained lower scores on the grammar test; (2) the students' grammar test scores showed positive association to the degree of self-determination; and (3) students' self-determination showed significant effects to the English grammar knowledge. The results are further discussed within the context of current educational curriculum of English for secondary schools, and pedagogical implications are provided.

[self-determination theory/motivation/English grammar/secondary schools, 자기결정성이론/동기/영어 문법/중등학교]

I. 서론

2018학년도를 기점으로 현재 고등학교 1학년 학생들에게 적용되고 있는 2015년도 개정 영어 교육과정은 효과적인 영어 의사소통 능력을 핵심 역량의

*이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2017S1A5A8021801).
이 논문은 2018년도 전북대학교 연구기반 조성비 지원에 의하여 연구되었음.

하나로서 다루고 있다(교육부, 2015). 이러한 흐름 속에서 현 영어과 교육과정은 정확한 문법 사용(accuracy) 및 명시적인 문법 교육에 대한 지침을 많은 부분 축소하였다. 대신 영어 문법은 학습 활동 중 맥락화된 상태에서 자연스럽게 비의도적(incidental)이면서도 귀납적(inductive)으로 학습되어야 할 것으로 제시된다. 따라서 현 영어과 교육과정에는 각 학년별로 성취해야 할 문법 요소나 문법과 관련한 학습 목표 대신 학생들이 습득해야 할 기능별 언어 형식이 마련되어 있다.

제2언어 습득 및 교육 분야의 학자들은 외국어란 정확하게 아는 것(knowing)보다 적절하게 사용하는 것(using)이 더욱 중요하다는 것에 동의(Larsen-Freeman & Anderson, 2011)한다. 그러나 과연 명시적이며 의도적인 문법 학습이 수업 중 반드시 지양되어야 할 것인가에 대해서는 아직도 많은 부분 논의가 진행 중이다. 예컨대, 제2언어습득계의 일부 학자들은 명시적 문법 지식은 암시적 문법 지식 습득을 더욱 촉진시키므로 수업 중 완벽하게 지양해야 할 요소가 아니라고 주장한다(Ellis, 1993). 다른 학자들은 명시적 지식은 꾸준한 연습(practice)을 통해 암시적 지식으로 전환(convert)될 수 있으므로 명시적 지식이 암시적 지식 형성을 필연적으로 방해하는 것은 아니라고 주장한다(DeKeyser, 1998; Sharwood Smith, 1994). 또한 최근 미국 및 한국에서 이루어지 일련의 연구들은 의사소통 중심의 교육적 흐름에도 불구하고 학생들의 정확한 언어 사용 및 정확한 문법 지식 습득에 대한 요구는 여전히 낮지 않으며, 따라서 이를 충족시켜 줄 적절한 문법 교육이 필요하다고 주장한다(강동호, 2016, 2017, 2018; Incecay & Dollar, 2011; Peacock, 1998, 2001).

현재의 영어과 교육과정은 문법 학습에 대한 체계적인 지침이나 로드맵을 제시하지 않는다. 따라서 공교육 제도 아래에서의 영어 문법은 일부 학생들에게는 여전히 난이도 높은 과제로 인식되는 반면 학교에서 효과적으로 해결이 가능하지 않은 과제로 여겨질 수 있다. 따라서 학습 동기를 가진 학생들의 경우, 본인의 학습 요구 충족을 위해 문법 학습을 위한 추가적인 학습 방안을 모색할 수 있다.

학습 동기, 그 중에서도 자기결정성 이론(self-determination theory)(Deci & Ryan, 1980, 2000)에 근거한 학습 동기는 최근 학계로부터 큰 관심을 받고 있다. Deci & Ryan에 따르면, 자기결정의 정도에 따라 학습 동기는 내재성이 강한 동기와 외재성이 강한 동기의 연속선에서 분류될 수 있으며, 이러한 동기는 학습자들에게 “왜” 그것을 하고 있는지에 대한 이유를 제공한다. 일반적으로 동기에 내재한 자기결정성의 정도와 학업성취도의 관계를 살펴본 연구들은 자기결정성이 높은 수준의 학습 동기와 성공적인 학업성취도 간의 정적인 상관관계를 보고하였다(Turner, Chandler & Heffer, 2009; Zimmerman, 2000; 김누리, 박현린, 2017; 백병부, 김정숙, 2009; 신이나, 손원숙, 2015; 조현철, 2011).

영어 문법은 난이도가 낮지 않은 학습 과제 중의 하나이다. 따라서 현재의 중등학교 영어 교육과정의 성격을 고려할 때, 영어 문법 학습이란 학습자들

의 다양한 개인차 변인 중에서도 학습 동기에 의해 영향을 받을 수 있는 가능성이 있다. 영어 교육 관련 연구 중 자기결정성이 높은 동기 요소는 중등학교 학습자의 효과적인 영어 듣기(우현진, 2007), 영어 학습에 대한 몰입감 및 영어 학습에 대한 흥미(박경숙, 오인수, 2016) 등에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 자기결정성에 입각한 동기 이론을 영어 문법 학습에 도입하여 검토한 연구는 거의 없다. 이러한 학문적 간극에 착안하여 본 연구는 학습 동기, 그 중에서도 자기결정성 이론에 입각한 학습 동기가 한국 고등학생의 문법 학습에 미치는 영향을 살펴보았다.

II. 이론적 배경

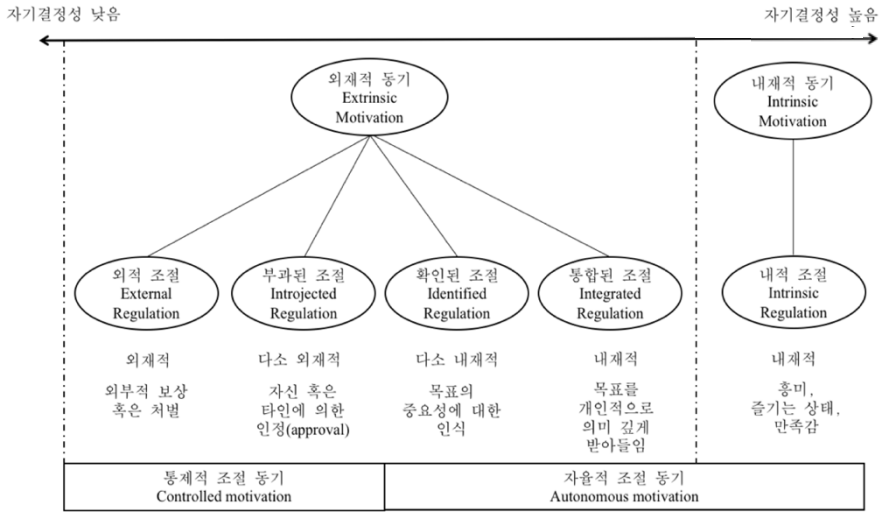
1. 자기결정성에 입각한 학습 동기

종래의 연구에서 광범위하게 활용되던 학습 동기 이론인 Gardner & Lambert(1972)의 도구적 동기(instrumental motivation)-통합적 동기(integrative motivation)나 Kohn(1990)의 외재적 동기(extrinsic motivation)-내재적 동기(intrinsic motivation) 등은 다소 역동적일 수 있는 학습 동기의 역학을 이분법적인 분류를 통해 지나치게 단순화한다는 점에서 한계가 지적된 바 있다(Deci & Ryan). 이에 Deci & Ryan(1980, 2000)은 자기결정성이론(Self-determination Theory: SDT)에서 동기의 형성 과정을 단계별로 설명하였으며, 행동의 이유와 목표에 따라 각 동기를 다양한 유형으로 구분하였다. 과거의 학습 동기 이론들이 학습 동기가 어디로부터 근거하는가(학습자 내부 혹은 외부적 환경)에 따라 구분하여 설명하였다면, 자기결정성이론은 외재적 동기와 내재적 동기를 하나의 연속선에 두고, 행동에 대한 자율성(autonomy) 정도에 의거하여 동기를 설명한다(그림 1). 즉, 내재적 동기와 외재적 동기는 서로 분절적(discrete)인 개념이 아닌 연속선상에 존재하는 개념으로서 자기결정의 정도에서 그 차이가 나타난다.

Deci & Ryan은 자기결정성에 따라 동기 체계를 크게 내재적 동기(intrinsic motivation), 외재적 동기(extrinsic motivation), 무동기(amotivation)의 세 가지로 분류한다. 내재적 동기란 본인의 만족과 즐거움 때문에 활동에 참여하게 될 때를 의미한다. 내재적 동기가 충만한 학습자의 경우, 활동 참여는 전적으로 자발적이다. 따라서 이러한 학습자는 자율적(autonomous)이며 자기결정성(self-determined)이 충만하다고 여겨진다. 반대로 외재적 동기에 의한 학습 참여는 학습이 주는 도구적(instrumental) 요인에서 기인한다. SDT에서 이러한 외재적 동기는 자기결정성 정도에 따라 또 다시 네 개의 항목으로 나뉘게 되는데, 이들은 자기결정성이 다소 낮은 상태, 즉 주변 환경에서 기인하는 통제적 조절 동기(controlled motivation)에 의존하게 되는 외적 조절(extrinsic regulation) 및

부과된 조절(introjected regulation)과, 자기결정성이 다소 높은 상태, 즉 자율적 조절 동기(autonomous motivation)에 의존하게 되는 확인된 조절(identified regulation)과 통합된 조절(integrated regulation)으로 분류된다.

그림 1
자기결정성동기 (Deci & Ryan, 2000)



외적 조절의 경우, 그림 1과 같이 외재적 동기 중에서도 자기결정성이 가장 낮으며, 통합된 조절의 경우, 외재적 동기 중에서도 자기결정성에 의한 동기 부여가 가장 높다. 외적 조절로 갈수록 학습자들이 외부적 환경에 많이 의존하고, 통합된 조절로 갈수록 학습에 대한 동기가 본인의 선택과 자율 의지에 기반한다. 통제적 조절 동기를 학습 상황에 적용해본다면, 외적 조절에 기반한 동기는 주어진 학업을 하거나 하지 않았을 때 받게 되는 상이나 벌 때문에 학습을 하게 되는 경우를 말한다. 이는 외부 환경에 대한 의존도가 매우 큰 상태이므로 자기결정성이 거의 없는 동기를 나타낸다. 부과된 조절의 경우, 학습자들이 학업 성취 정도에 대한 평가(시험 등)나 사회적 기대(성공) 등에 민감한 반면 평가 본연의 의미에 대해서는 무지하므로 맹목적으로 학습하는 경우를 말한다. 따라서 주어진 평가에서 높은 점수를 획득하는 것은 학생 개인에게는 매우 높은 만족감 및 성공감을 줄 수 있으나 낮은 점수를 획득할 때는 심한 패배감과 자기 비난을 경험할 수 있다. 학생 스스로가 학업에 대한 결정을 내린다는 점에서 앞선 외적 조절보다는 높은 수준의 자기결정성을 포함하지만, 학업 본연의 의미와 배움에 대한 진정성 있는 태도는 깨우치지 못한 상태로 점수나 평가 자체에만 집착을 하고 있는 상태이므로 자율적 조절 동기가 아닌 통제적 조절 동기로 분류된다.

반면 자율적 조절 동기는 확인된 조절과 통합된 조절 두 가지로 나뉜다. 이 두 조절에 의한 동기는 학습자가 학습의 의미와 필요성을 어느 정도 진정성있게 받아들이고 내재화(internalization)한 상태를 의미한다. 확인된 조절은 학습자들이 학습의 목표를 확인하고 인식하고 있는 상태를 말한다. 확인된 조절의 경우, 학습자가 자신의 삶에서 학업이 필요한 이유를 깨닫고, 학습에 대한 책임감을 느낀다. 따라서 이전의 두 단계보다 학업 동기의 자기결정성이 훨씬 높은 상태이다. 가장 높은 자기결정성을 보유한 외재적 동기는 통합된 조절이다. 통합된 조절 수준에서 학습 동기를 발현하는 학생들의 경우, 학업을 자아를 형성하는 일부분으로 기꺼이 받아들이며, 학습의 가치와 필요성에 대해서 전적으로 이해한다. 따라서 이 단계에서 학습자들은 공부 자체를 자신 스스로와 동일시하고, 자아의 정체성을 실현하는 일환으로서 학업을 수행하게 된다. 통합된 조절의 경우, 내재적 동기(내적 조절)와 완벽하게 분리하여 개념화하기 어려운 점이 있는데, 이들 학습자의 경우 모두 학습에 대한 전적인 책임감과 자율성 및 소유 의식(ownership)을 어느 정도 보유하고 있기 때문이다.

자기결정성에 기반한 학습 동기는 성공적인 학습자의 정의적 특성을 좀 더 체계적으로 연구할 수 있는 발판을 마련하였다. 실제 국내외의 다양한 연구에서 학업적 자기결정성은 성공적인 학습에 영향을 미치는 주요 변인으로 다루어졌다(Turner, Chandler & Heffer, 2009; Zimmerman, 2000; 김누리, 박현린, 2017; 백병부, 김정숙, 2009; 신이나, 손원숙, 2015; 조현철, 2011). 예컨대, Turner 외(2009)는 대학생들을 대상으로 자기결정성에서 비롯한 동기가 대학 학업성취도에 미치는 영향에 대하여 조사하였다. 자기결정성동기는 외적 조절, 내재화된 조절 및 무동기 정도를 측정하기 위한 28개의 설문 항목을 통하여 측정되었고, 각 학생들의 평균 평점(grade point average: GPA)이 학업성취도로 사용되었다. 상관분석 결과, 학생들의 평균 평점은 무동기와 유의미한 부적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 또한 회귀분석 결과, 학생들의 내재적 동기 요인이 학생들의 평균 평점에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 외재적 동기 요인의 경우, 학생들의 평균 평점과 유의미한 관계를 보이지 않았다. 최근 국내에서도 자기결정성과 학업성취도 간의 관계를 규명하는 연구가 이루어졌다(김누리, 박현린, 2017). 이들은 초등학생(n=1,728)을 대상으로 자기결정성에서 비롯된 학습 동기와 학업성취도의 관계를 2년에 걸쳐 종단 연구하였다. 2년 동안의 학력 검사 점수가 학업성취도 변인으로 사용되었으며, 총 30개의 항목으로 이루어진 자기결정성 설문조사를 통해 학생들의 자기결정성 수치를 측정하였다. 상관분석 결과, 자기결정성동기의 하위 요소 중 4개의 요소(외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절 및 내재화된 조절)가 학생들의 학업성취도와 유의미한 양적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 반면 무동기의 경우, 학업성취도와 통계적으로 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 바탕으로 저자는 “학생들이 공부를 하는 의도가 결핍되면 학업 성

취도가 떨어지므로, 공부를 하는 목적에 대해서 학생들 스스로 고민하고 생각해 볼 필요성이 있음”(p. 450)을 주장하였다.

한국 사회의 영어 교육에서도 자기결정성은 학습자들의 성공적인 영어 습득에 영향을 미칠 수 있는 개인차 변인 중의 하나로 다루어졌다(김명숙, 2012; 박경숙, 오인수, 2016; 우현진, 2007). 우현진(2007)의 경우, 자기결정성이 한국 중학생들의 영어 듣기 전략 및 영어 듣기에 미치는 영향에 대해 연구하였다. 이 연구에서 우현진(2007)은 자기결정성동기의 하위 요소 중 부과된 조절, 확인된 조절, 내재적 조절이 학생들의 인지적/상위인지적 듣기 전략 사용을 촉진시킨다는 것을 밝혔으며, 이들 전략은 학생들의 영어듣기 능숙도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 무동기의 경우, 듣기 전략에 부적 영향을 끼치는 것으로 나타났으며, 영어듣기 능숙도에 미치는 영향 또한 부정적이었다. 또한 김명숙(2012)은 초등학교 저학년부터 실시되는 조기 영어 공교육과 학생들의 자기결정성동기의 관계에 대해 연구한 바 있다. 이 연구에서 그는 조기 영어 공교육이 초등학생의 자기결정성동기 중 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절 및 내재화된 조절에 더욱 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 더 나아가 박경숙, 오인수(2016)는 중학생의 자기결정성동기가 영어 학습에 대한 몰입에 미치는 영향에 대하여 조사하였다. 구조방적식모델을 이용한 분석 결과, 이들은 자기결정성동기가 학생들의 학습몰입에 직접적인 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 예컨대, 외재적 동기의 경우, 학습 몰입에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 부과된 조절, 확인된 조절 및 내재화된 조절은 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 따라서 학생들의 영어 학습에 대한 몰입 향상을 위해서는 수업 중 교사들이 학생들의 내재적 학습 동기를 높여주어야 한다는 것을 제시하였다.

2. 중등학생의 영어 문법 학습

현 중등학교 영어과 교육과정(교육부, 2015)에 따르면 현재의 중등학교 영어 교육은 문법-번역식 교수법(grammar-translation method)이나 청화식 교수법(audiolingual method)에서 행해지던 형태 초점 교수법(focus-on-forms)보다는 의사소통 중심 교수법(communicative approach)의 방향을 지향하고 있다. 따라서 현행 영어 교육은 명시적인 문법 지식 형성보다는 영어 의사소통 역량, 즉 “일상 생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통 할 수 있는 역량”이자 “영어 이해 능력과 영어 표현 능력” 강화를 교육의 핵심으로 다루고 있다. 다시 말하여, 현 중등학교 영어 교육의 목표는 형태 중심의 정확한 영어 지식의 습득보다는 정확성은 좀 떨어지더라도 의미 중심의 유창한 의사소통 능력의 함양이라고 할 수 있다. 이러한 영향으로 교육부에서 고시하고 있는 영어 교과의 교수, 학습 및 평가에 따르면 문법은 명시적이며 의도적으로 가르쳐져야 할 대상이 아니며, 문법 요소는 또한 평가의 직접적인

대상이 될 수 없다(교육부, 2015, p. 37). 반면 교사는 학생들이 실생활과 밀접하게 맞닿은 과제(task)에 참여시킴으로써 맥락화 된 문법을 학습하도록 유도해야 하며, 연역적(deductive)인 문법 학습보다는 귀납적(inductive)인 방식으로 학생들이 문법 지식을 자연스럽게 도출 및 체득(internalization)할 수 있도록 지도해야 한다.

의사소통 중심의 문법 교육(focus on form in communicative approach)이 대두됨에 따라 명시적이고 의도적인 문법 교육 방식보다는 암시적이고 비의도적인 문법 교육 방식이 학습자들의 의사소통과 관련한 학습 요구를 충족시키고 실질적인 영어 의사소통 능력을 강화시킬 수 있는 이상적인 교수법으로 인식되고 있다(Long, 2014). 반면 이러한 교육적 흐름에도 불구하고 영어 교육 분야에서 행해진 일련의 연구들은 학습자들의 영어 문법 학습에 대한 학습 요구 역시 약하지만은 않다는 것을 보여준다(강동호, 2016, 2017, 2018; Kim, 2008; Schulz, 1996, 2001, Peacock, 1998, 2001; Loewen, Li, Fei, Thompson, Nakatsukasa, Ahn & Chen, 2009,). 예컨대, Loewen 외(2009)의 경우, 미국 대학에 재학 중인 영어 제2언어(English as a second language: ESL) 학습자와 영어 외국어(English as a foreign language: EFL) 학습자를 대상으로 문법 학습에 대한 견해를 조사하였다. 이 연구에서 ESL 학습자들은 영어 문법이 포괄하는 의사소통 기능을 더욱 중요하게 인식하는 반면 EFL 학습자들은 영어 문법의 정확한 사용과 오류 수정(error correction)에 대한 요구가 더욱 높은 것으로 나타났다. 또한 학생들은 영문법 학습에 대한 어려움과 지루함을 호소하였으나 문법 자체에 대한 중요성을 역시 공통적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 또한 예시를 통한 문법 학습 및 게임이나 활동을 이용한 문법 교육 방식을 매우 긍정적으로 인식하고 있는 것을 밝혔다. 종합적으로 Loewen 외(2009)의 결과는 교수법 방식을 떠나 학생들이 문법 학습 자체는 중요하다고 생각하고 있다는 것(특히 EFL 학생일수록)을 보여주며, 이는 학생들의 문법 학습에 대한 학습 요구가 결코 없는 것은 아니라는 것을 시사한다.

유사한 맥락에서 강동호(2016, 2017, 2018)는 국내 영어 수업 중 문법 교육에 대한 인식과 태도를 다양한 관점과 연구 방법을 통해 조사하였다. 예컨대, 강동호(2017)는 한국 중등학생(n=417)과 중등학교 영어 교사(n=55)의 영문법 학습에 대한 선호도, 정확한 영어 사용의 중요성 및 영문법 연습에 대한 인식의 차이에 대해 조사하였다. 우선 영문법 학습의 선호도에서는 중고등학생 그룹이 교사 그룹보다 선호가 높은 것으로 조사되었으며, 특히 고교 교사 그룹과 중학생 그룹 사이에서 선호도에 대한 유의미한 차이가 드러났다. 영어를 정확하게 쓰는 것에 대한 중요도에서는 중학생 그룹이 고등학생 그룹 및 고교 교사 그룹보다 정확도를 더욱 중요하게 인식하는 것으로 나타났다. 중학생 그룹은 문법 학습 방법에 있어서도 고등학생 그룹 및 교사 그룹보다 기계적 연습을 중요하게 생각하는 것으로 나타났으며, 영문법 발견 학습에 대해서는 어렵다고 느끼거나 다른 그룹에 비해 그 유용성을 더욱 낮게 체감하

고 있는 것으로 드러났다. 강동호(2018)에서는 학습자들이 특정한 오류 수정 법을 더욱 선호하는 이유가 잘 나타난다. 정성적 분석을 통해 나타난 결과에 따르면, 학생들은 영어 문법을 배울 때 “규칙을 발견하는 기쁨” 및 “무언가를 알게 되는 것 같은” 성취감,” “올바른 영어를 구사하는 것에 대한 매력,” “교양 있고 정확하게 말하고 싶은 욕망,” “효과적인 영어 독해” 등을 이유로 영어 문법을 유용하다고 인식하고 있는 것으로 밝혀졌다.

이와 같은 결과를 종합적으로 볼 때, 학생들의 영어 문법을 향한 학습 요구는 아직 유효한 것으로 보인다. 그러나 의미에 기반한 영어 교수법의 도입 이래로 각 학년 및 학생들의 수준별로 성취해야 할 문법 지식에 대한 구체적인 교수 요목은 부재한 상태이다. 명시적인 영어 문법에 대한 교수 요목 및 학습 목표에 대한 부재로 인해 학생들의 영어 문법 학습에 대한 책임은 공교육이 아닌 사교육 혹은 개인 학습으로 이양될 가능성이 있다. 공교육 체제 밖으로 벗어난 문법 학습 및 학습에 대한 성공 여부는 학습자들의 다양한 개인차 변인(individual differences), 예컨대, 학습적 자율성(autonomy)(Dixon, 2011; Slavin, 2011), 자기 조절 능력(self-regulation)(Cohen & Macaro, 2007: Zimmerman, 2000), 학습 전략(learning strategies)(Chamot, 2005; Dewaele, 2009; O’Mally & Chamot, 1990), 자기효용감(self-efficacy)(Rubio, 2007), 자기 결정성(self-determination)(Deci & Ryan, 1980, 2000) 등에 의해 영향을 받을 가능성이 더욱 크다. 더 나아가 의미적 맥락 속에서 이루어지는 귀납적 문법 학습(inductive learning)과 비의도적 문법 학습(incidental learning)은 연역적 문법 학습(deductive learning)과 의도적 문법 학습(intentional learning)보다 개인차의 영향을 더욱 많이 받을 수 있기 때문에 학습 효과가 일부 학습자에 편중될 수 있다는 가능성이 제기된 바 있다(Robinson, 2002; Skehan, 2002).

본 연구는 성공적인 문법 학습에 영향을 미치는 변인으로서 학습자들의 학습 동기의 영향을 자기결정성(Deci & Ryan, 2000)의 이론에 입각하여 살펴보았다. 본 연구는 우선 문법 시험을 통해 고등학교 학습자 그룹의 상위 그룹과 하위 그룹으로 분류하였다. 그 후 자기결정성에 입각한 동기가 문법 습득에 있어서 다소 성공적이라고 할 수 있는 상위 그룹과 다소 덜 성공적이라고 할 수 있는 하위 그룹에 미칠 수 있는 영향을 조사하였다. 이와 같은 맥락에서 본 연구가 조사한 세부 연구 문제는 다음과 같다.

1) 문법 지식으로 분류한 학습자 상위 및 하위 그룹은 자기결정성에서 기인한 학습 동기에서 차이를 보이는가?
2) 상위 그룹과 하위 그룹의 경우, 자기결정성에서 기인한 각 학습 동기가 문법 학습에 미치는 영향을 어떠한가?

III. 연구 방법

1. 연구 참여자

본 연구는 2018년 6월 경기도 소재의 일반계 고등학교 두 곳에 재학 중인 총 187명의 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 이들 187명의 학생들은 92명(48.60%)의 남학생과 95명(51.40%)의 여학생으로 구성되었다. 이들의 평균 연령은 17.53세(*SD*=0.54)이며, 영어를 처음 배우기 시작한 나이는 평균 9.42세(*SD*=2.30)인 것으로 나타났다. 학습자들의 영어 능력은 9점 척도(0=매우 미흡, 5=보통, 9=매우 우수)를 이용한 자가 평가를 통해 이루어졌는데, 이 평가에서 학습자들은 스스로를 듣기(*M*=4.69, *SD*=1.17), 읽기(*M*=4.43, *SD*=1.27), 말하기(*M*=4.82, *SD*=1.04), 쓰기(*M*=4.77, *SD*=1.08)에서 대부분 중급 정도의 수준으로 판단하는 것으로 나타났다. 학습자들의 영어 학습 배경에 대한 정보는 아래 표 1와 같다.

표 1

연구 참여자의 영어 학습 특성 및 배경(*N*=187)

구분	응답	빈도(명)	비율(%)
학교 수업 외 주당 영어 학습 시간	1시간 이상 3시간 미만	96	51.34
	3시간 이상 6시간 미만	37	19.79
	6시간 이상 9시간 미만	30	16.04
	10시간 이상	24	12.83
현재까지 경험한 학교 외 영어 교육 (중복 응답)	영어 개인 혹은 그룹 과외	39	20.86
	영어 학습지	34	18.18
	영어 전문 학원	41	21.93
	보습 학원	56	29.95
	전화 영어	18	9.63
	인터넷 강의	23	12.30
	방과 후 수업	33	17.65
영어권 국가 방문 경험	있다	77	62.57
	없다	117	41.18

2. 측정 도구

본 연구에서 사용된 연구 도구는 학습자들의 개인 정보 및 영어 학습 배경 조사를 위한 설문지와 영어 문법 능력 평가지 및 자기결정성동기 측정을

위한 설문지로 구성되었다.

우선 개인 정보 및 영어 학습 배경 설문은 학습자들의 성별, 학년, 현재의 나이, 영어를 학습하기 시작한 나이에 대한 개인 정보와 본인의 영어 실력, 주당 영어 학습 시간, 영어 사교육 경험 및 영어권 국가 방문 경험을 조사하기 위한 문항들로 구성되었다.

영어 문법 능력 평가지의 경우, 학생들의 영어 문법 지식을 평가하기 위한 문항들로 구성되었다. 현행 영어 교육 과정을 참고하여 현재 고등학생들이 반드시 알아야 할 영어 문법 지식을 선정하였으며, 이들 문법 지식은 명사, 형용사, 동사, 비교급, 조동사, 시제, 수의 일치 등이었다. 총 35개의 문항이 연구자에 의해 4지 선다 형식으로 개발되었으며, 2명의 현직 고등학교 영어 교사들이 문항의 난이도 및 적절성 검토를 수행하였다. 교사들의 검토 후 최종 30개의 문항이 영어 문법 능력 평가 도구로서 사용되었다.

마지막으로 자기결정성동기 측정도구는 김아영(2002)이 개발한 학업적 자기결정성 척도(K-SRQ-A)를 사용하였다. 이는 Ryan & Connell(1989)에 의하여 개발된 학업적 자기조절 설문지(Academic Self-Regulated Questionnaire: SRQ-A)와 Hayamizu(1997)의 척도를 통합 및 수정하여 한국 학생들이 처한 일반적인 학업 상황에 맞도록 개발한 것이다. 김아영(2002)에 따르면 기존의 다섯 가지 동기 유형(Ryan & Connell,1989)으로 구성한 자기조절 설문지를 한국의 초등 및 중등학생들에게 사용을 했을 때, 문항의 양호도와 하위 척도들의 신뢰도는 적절한 것으로 나타났으나, 잠재적인 요인 구조는 Ryan & Deci(2000)의 5요인 모델을 지지하지 않으며 확인된 조절과 통합된 조절을 합친 4 요인 모델이 더욱 적합한 것을 발견하였다. 따라서 K-SRQ-A는 통제적 조절 동기에 속하는 외적 조절(external regulation)과 부과된 조절(introjected regulation)에 각 6문항씩, 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절(identified regulation)과 내재적 조절(intrinsic regulation)에 각 6문항씩, 총 24문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 리커트 6점 척도(0=전혀 아니다, 1=아니다, 2=약간 아니다, 3=약간 그렇다, 4=그렇다, 5=매우 그렇다)를 이용해 학습자들의 자기결정성동기를 평가하였다. 학생들의 응답을 기반으로 측정한 자기결정성동기 측정 도구의 전체 신뢰도(Cronbach's α)는 .872이었으며, 네 개의 하위 요인에 대한 신뢰도는 .60 이상인 .843과 .910 사이로 나타남으로써 이 도구 신뢰도는 적합 수준이었다 (표 2).

표 2
자기결정성동기 측정 도구의 구성 및 신뢰도

구분	하위 항목	문항 수	문항번호	신뢰도 (Cronbach's α)
통제적 조절 동기	외적 조절 (external regulation)	6	1, 5, 9, 13, 17, 21	.851
	부과된 조절 (introjected regulation)	6	2, 6, 10, 14, 18, 22	.843
자율적 조절 동기	확인된 조절 (identified regulation)	6	3, 7, 11, 15, 19, 23	.864
	내적 조절 (intrinsic regulation)	6	4, 8, 12, 16, 20, 24	.910
전체		24		.872

3. 실험 절차 및 자료 분석

본 연구를 위한 데이터 수집은 사전에 학교 기관 및 교사의 동의를 얻어 총 7개의 학반에서 진행되었다. 50분 간의 정규 영어 시간을 이용하여 문법 시험 및 설문 조사를 시행하였으며, 문법 시험은 30분이 소요되었고, 설문 조사에는 20분이 소요되었다. 자료 수집은 전적으로 학생들의 자발적인 참여로 이루어진 반면, 참여를 거부하거나 참여 중 중도 포기하는 학생들은 없었다.

수집된 학습자의 응답은 양적 분석을 위해 수치화 되었으며, SPSS 22.0을 통해 분석되었다. 문법 시험의 경우, 각 항목당 맞은 경우 1점, 틀릴 경우 0점이 부여되었으며, 획득 가능한 최대 점수는 30점, 최저 점수는 0점이었다. 자기결정성동기 설문의 경우, 각 학습자들의 문항별 척도값을 코딩하였으며, 이후 네 개의 하위 항목별로 문항을 재분류하여 평균값을 도출하였다. 또한 학생들의 영어 문법 지식의 수준별 자기결정성동기의 차이를 알아보기 위하여 영어 문법 점수의 평균값(M=9.31)을 구하여 참여자 집단을 상위 및 하위 집단으로 나눈 후 자기결정성동기 평균값에 대해 독립 표본 t 검정을 실시하였다.

더 나아가 문법 시험과 자기결정성동기 사이의 관계 및 영향이 유의미한지 파악하기 위해 전체 참여자의 점수 및 응답을 대상으로 상관 분석을 실시하였다. 설문 조사를 통한 데이터의 성격이 리커트 척도에서 기반하는 순서 자료(ordinal data)인 점을 고려하여 상관 관계는 비모수 통계인 스피어만 상관 분석(Spearman correlation)을 기반으로 분석되었으며, 다양한 학습자들의 개인차(연령, 학년, 성별 등) 변인들의 영향을 통제하기 위해 편상관 분석(partial correlation)을 시행하였다. 또한 학생들의 자기결정성동기가 문법 지식 향상에 미치는 영향을 조사하기 위하여 회귀 분석 중에서도 학습자 그룹(상위 그룹

및 하위 그룹)과 같은 두 개의 범주형 자료(categorical data)에 적합한 이원 로지스틱 회귀분석(binary logistic regression)이 시행되었다.

Ⅳ. 결과 및 논의

1. 영어 문법 지식 수준별 자기결정성동기

표 3 제시된 기술 통계 결과에 따르면 총 187명의 학습자들의 문법 시험 점수는 평균 9.31점(*SD*=8.35)인 것으로 나타났다. 평균 점수인 9.31점을 기준으로 9.31점 이상을 획득한 학습자 그룹(*n*=95)과 9.31점 미만을 획득한 그룹(*n*=92)을 각각 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누었을 때, 상위 그룹의 경우 문법 점수가 평균 16.42점(*SD*=4.67)인 것으로 나타났고, 하위 그룹의 경우 1.79점(*SD*=3.13)인 것으로 나타났다. 이들 두 그룹이 획득한 점수를 독립 표본 *t* 검정으로 비교하였을 때, 상위 그룹의 문법 점수는 하위 그룹의 문법 점수보다 유의미한 수준으로 높았다($t(185)=-18.920$, $p<.01$) .

연구 참여자들의 자기결정성동기 설문조사 결과도 위와 같은 방식으로 비교되었다(표 3). 네 개의 하위 항목별로 기술 통계 결과를 비교하였을 때, 학습자들은 전체적으로 확인된 조절에서 가장 높은 수치(*M*=2.85, *SD*=.82)를 보였고 외적 조절에서 가장 낮은 수치(*M*=2.05, *SD*=.82)를 보였다. 부과된 조절과 내적 조절은 그 사이에 위치하였다(각각 *M*=2.48, *SD*=.83; *M*=2.51, *SD*=.88). 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누어 각 하위 항목을 비교하였을 때, 상위 그룹의 경우 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절과 내적 조절에서 수치가 가장 높게 나타났으며(각각 *M*=3.03, *SD*=.79; *M*=2.70, *SD*=.92), 통제적 조절 동기에 속하는 외적 조절과 부과된 조절에서는 상대적으로 낮게 나타났다(각각 *M*=2.01, *SD*=.81; *M*=2.61, *SD*=.86). 하위 그룹의 경우에도 이와 유사하게 확인된 조절에서 수치가 가장 높았고, 외적 조절에서 가장 낮았다(각각 *M*=2.65, *SD*=.81; *M*=2.10, *SD*=.83). 하위 그룹의 부과된 조절과 내적 조절의 경우, 유사한 수치를 보였다(각각 *M*=2.35, *SD*=.79; *M*=2.32, *SD*=.79).

이들 그룹의 자기결정성동기에 대한 하위 항목들도 독립 표본 *t* 검정을 이용하여 그 차이를 조사하였다(표 3). 검정 결과 상위 그룹은 확인된 조절과 내적 조절에 있어서 그 수치가 하위 그룹보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다(확인된 조절: $t(185)=-2.418$, $p<.05$; 내적 조절: $t(185)=-2.293$, $p<.05$). 반면 외적 조절 및 부과된 조절의 경우, 두 그룹 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다(외적 조절: $t(185)=.570$, $p>.05$; 부과된 조절: $t(185)=-1.610$, $p> .05$).

표 3

기술 통계 및 독립 표본 *t* 검정 결과: 문법 시험 점수와 자기결정성동기(*N*=187)

		전체 (*N*=187)		하위 그룹 (*n*=92)		상위 그룹 (*n*=95)		통계값 (상위 vs. 하위 그룹)		
		M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*
문법 시험		9.31	8.35	1.79	3.13	16.42	4.67	-18.920**	185	.000
자기 결정성 동기	외적 조절	2.05	.82	2.10	.83	2.01	.81	.570	185	.570
	부과된 조절	2.48	.83	2.35	.79	2.61	.86	-1.610	185	.110
	확인된 조절	2.85	.82	2.65	.81	3.03	.79	-2.418*	185	.017
	내적 조절	2.51	.88	2.32	.79	2.70	.92	-2.293*	185	.024

Note 1. 하위 그룹은 문법 시험에서 9.31점 미만을 획득한 학습자들이며, 상위 그룹은 문법 시험에서 9.31점 이상 획득한 학습자들임.
Note 2. *M*=평균(mean), *SD*=표준편차(standard deviation)
Note 3. *$p < .05$, **$p < .01$.

이들 그룹의 자기결정성동기에 대한 하위 항목들도 독립 표본 *t* 검정을 이용하여 그 차이를 조사하였다(표 3). 검정 결과 상위 그룹은 자율적 조절 동기에 속하는 확인된 조절과 내적 조절에 있어서 그 수치가 하위 그룹보다 유의미하게 높은 것으로 나타났다(확인된 조절: $t(185)=-2.418$, $p<.05$; 내적 조절: $t(185)=-2.293$, $p<.05$). 반면 통제된 조절 동기에 속하는 외적 조절 및 부과된 조절의 경우, 두 그룹 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다(외적 조절: $t(185)=.570$, $p>.05$; 부과된 조절: $t(185)=-1.610$, $p> .05$).

위의 결과는 문법 상위 그룹과 하위 그룹 간의 자기결정성에 입각한 동기가 자율성 및 통제성의 정도에 따라 구분될 수 있다는 것을 보여준다. 예컨대, 상위 그룹은 네 종류의 자기결정성동기 중 자율적 조절 동기(확인된 조절 및 내적 조절)에서 하위 그룹보다 높은 수치를 보였다. 이는 문법 학습에 있어서, 상위 그룹이 더욱 높은 내재적 자기결정성을 보유하고 있다는 것을 보여준다. 또한 통제적 조절 동기에 속하는 외적 조절 및 부과된 조절에서 두 그룹 간의 유의미한 차이가 보여지지 않은 점에서, 동기가 내/외재성과 같은 상호배타적인 이분법적인 체계로 규정되는 것에 대한 의문을 제기한다. 예컨대, 추가적인 분석에서 상위 그룹의 경우, 확인된 조절의 수치가 다른 것보다 유의미하게 큰 것으로 나타났지만($F(1, 54)=5.480$, $p<.05$), 하위 그룹의 경우, 네 종류의 조절에서 나타난 수치가 통계적으로 서로 유사한 것($F(1, 51)=1.610$, $p>.05$)으로 드러났다. 따라서 학습자가 보유한 학습 동기의 성격은 반드시 뚜렷한 외재성 혹은 내재성을 띄는 것이 아닐 수 있으며, 이는 동기의 발달은 연속적이고 점진적일 수 있다는 Deci & Ryan(2000)의 주장을 지지한다고 할 수 있다.

2. 자기결정성동기와 영어 문법 지식 사이의 관계 및 영향

자기결정성동기의 하위 항목들과 문법 시험과의 관계를 파악하기 위해 상관관계 분석을 실시하였다. 자기결정성동기 수치는 서열척도(ordinal data)이기 때문에 비모수 통계에 해당하는 스피어만 상관분석(Spearman's Rho)을 채택하였다. 또한 학습자들의 성별, 학년, 나이, 영어를 처음 배운 나이 및 영어 능숙도 등의 매개변인(intervening variable)의 영향을 최소화하고자 편상관 분석 방식을 시행하였다. 스피어만 상관 분석을 기반으로 한 편상관 분석을 위해 별도로 사용한 SPSS 신택스 기본 코드는 다음과 같다.

```
NONPAR CORR Main Variables Here
/MISSING = LISTWISE
/MATRIX OUT(*).
RECODE rowtype_ ('RHO'='CORR').
PARTIAL CORR Main Variables BY Intervening Variables
/significance = twotail
/MISSING = LISTWISE
/MATRIX IN(*).
```

상관분석 결과는 다음 표 4와 같다. 우선 문법 시험의 경우, 학생들의 확인된 조절 및 내적 조절과 유의미한 양적 상관관계를 보이는 것으로 나타났다(확인된 조절: $r(185)=.200$, $p<.05$; 내적 조절: $r(185)=.274$, $p<.01$). 반면 학생들의 문법 점수는 외적 조절 및 부과된 조절과는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다(외적 조절: $r(185)=-.245$, $p>.05$; 부과된 조절: $r(185)=.094$, $p>.05$).

자기결정성동기의 하위 항목들 사이에서도 유의미한 양의 상관관계가 관찰되었다. 예컨대, 외적 조절은 부과된 조절과 유의미한 상관관계가 있었고($r(185)=-.562$, $p<.01$), 내적 조절과도 유의미한 상관관계가 있었다($r(185)=-.203$, $p<.05$). 부과된 조절의 경우, 확인된 조절과 유의미한 상관관계가 있었고($r(185)=-.531$, $p<.01$), 내적 조절과도 유의미한 상관관계가 있었다($r(185)=-.503$, $p<.05$). 마지막으로 확인된 조절은 내적 조절과 유의미한 상관관계를 보였다($r(185)=-.853$, $p<.01$).

문법 시험에서 나타난 학생들의 문법 지식은 통제적 조절 동기와는 관계가 없으며, 자율적 조절 동기와 관계가 있는 것으로 나타났다. 실제 본 연구가 행해진 고등학교의 영어 교사에 따르면 이 학교에서는 현행 중등 영어 교육과정에 따라 수업 내에서 명시적인 문법 교육의 비율을 줄였고, 시험에서도 단편적인 문법 지식을 측정하는 문항 역시 출제를 지양하고 있다고 밝혔다. 따라서 통제적 조절 동기와 문법 지식의 무관성은 영어 문법 지식의 명시적인 학습이 전반적으로 지양되고 있는 현 교육과정으로부터의 역류 효과(washback effect)일 수 있다. 반면 학습에 대한 자율적 동기가 높을 수록 문법

지식은 향상될 수 있는 것으로 나타났으며, 이는 문법 학습이 학습에 대한 중요성 인식 및 학습 의미의 발견 등과 긍정적인 관계가 있다고 볼 수 있다.

표 4

스피어만 편상관 분석 결과: 문법 시험 점수와 자기결정성동기 요소들의 관계(*N*=187)

		M	*SD*	1	2	3	4	5
자기결정성동기	1. 문법 시험	9.31	8.35	1				
	2. 외적 조절	2.05	.82	-.045	1			
	3. 부과된 조절	2.48	.83	.094	.562**	1		
	4. 확인된 조절	2.85	.82	.200*	.148	.531**	1	
	5. 내적 조절	2.51	.88	.274**	.203*	.503**	.853**	1

Note 1. 통제된 변인: 성별, 학년, 나이, 영어를 처음 배운 나이, 영어 능숙도
Note 2. *M*=평균(mean), *SD*=표준편차(standard deviation)
Note 3. *$p < .05$, ** $p < .01$.

위의 결과에서 주목할만한 흥미로운 결과 중의 하나는 자율적 조절 동기(확인된 조절 및 내적 조절)와 통제적 조절 동기(외적 조절 및 부과된 조절) 사이의 유의미한 정적 상관관계이다. 이는 선행 연구와 일맥상통하는 결과로서 박경숙, 오인수(2016)는 내재적 조절 및 확인된 조절(자율적 조절 동기)과 부과된 조절(통제적 조절 동기) 사이에서 정적인 상관관계를 보고한 바 있다. 자기결정성 기반 동기와 영어 과목에 대한 학업 성취도의 관계를 살펴본 박주영(2017) 역시 내적 조절과 외적 조절, 부과된 조절 및 확인된 조절과의 정적인 상관관계를 보고하였다. 이는 과거 동기를 내재적 동기 및 외재적 동기 혹은 통합적 동기 및 도구적 동기로 양분하여 인식하는 동기 체계에서는 쉽게 설명할 수 없는 결과이며, 동기는 그 발달 및 개발에 있어서 점진적인 성격을 띨 수 있다는 것을 보여준다.

다음으로 자기결정성동기가 문법 지식 형성에 미치는 영향을 조사하기 위해 학습자 그룹(하위 및 상위 그룹)을 종속 변수로 하는 이원 로지스틱 회귀분석을 실시하였다(표 5). 분석 결과, 네 개의 하위 항목 중에서 확인된 조절과 내적 조절이 문법 지식 향상에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 우선 확인된 조절의 경우, 아래 승산비(Exp(B))가 보여주듯, 분산(variance)에 대해 약 5.6%를 설명할 수 있는 것으로 나타났으며, 내적 조절의 경우 약 5.1% 설명할 수 있는 것으로 나타났다. 이는 확인된 조절과 내적 조절이 높은 학습자가 그렇지 않은 학습자와 비교하여 영어 문법 지식이 높을 가능성이 각각 약 5.6%와 5.1%라는 것을 나타낸다. 반면 외적 조절과 부과된 조절의 경우, 분산에 대한 설명력이 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 즉, 외적 조절과 부과된 조절이 학습자의 문법 지식에 미치는 영향은 거의 미미하다는 것을 알 수 있다.

표 5

로지스틱 회귀 분석 결과: 자기결정성동기가 문법 지식 정도에 미치는 영향(*N*=187)

		B	Standard Error	Exp(B)	95% Confidence Interval for Odd Ratios	
					Lower	Upper
자기 결정성 동기	외적 조절	-.497	.319	.330	.326	1.136
	부과된 조절	.423	.356	1.026	.760	1.064
	확인된 조절	.272	.469	5.643**	.524	5.288
	내적 조절	.230	.428	5.102**	.544	5.912

Note. *p < .05, ** p < .01.

다소 낮은 크기의 설명력이지만 확인된 조절(5.6%)과 내적 조절(5.1%)는 문법 학습에 유의미한 영향력을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 자율적 조절 동기가 충만한 학습자일수록 문법 지식 습득에서 더욱 성공적인 학습 능력을 발휘할 수 있다는 사실을 내포한다. 반면 통제적 조절 동기의 경우, 회귀 분석에서 유의미한 결과가 도출되지 않았다는 점에서 문법 학습의 성공에 미칠 수 있는 영향이 미미하다고 할 수 있다. 이는 자율적 조절 동기가 통제적 조절 동기보다 성공적인 학습에 미치는 영향이 더욱 크다는 선행 연구의 결과와 상당 부분 일치하는 것이다(Turner, Chandler & Heffer, 2009; Zimmerman, 2000; 김누리, 박현린, 2017; 백병부, 김정숙, 2009; 신이나, 손원숙, 2015; 조현철, 2011). 본 연구를 통해 높은 자기결정성에서 오는 학습 동기의 긍정적인 영향은 영어 문법 학습에 있어서도 예외가 아님을 확인할 수 있다.

V. 결론, 연구적 한계점 및 교육적 함의

본 연구는 한국 고등학생들의 학습 동기와 영어 문법 지식 습득의 관계를 조사하였다. 구체적으로 이 연구는 학습자들의 영어 문법 지식 정도를 측정하고, 습득한 지식 수준에 따른 학습 동기의 자기결정성 수치를 살펴보았다. 더 나아가 회귀 분석을 통해 학습 동기가 학생들의 성공적인 문법 지식 습득에 미치는 영향 정도를 분석하였다.

연구 결과, 문법 지식의 습득 정도가 높은 학생들은 자기결정성이 비교적 높은 동기 체계(자율적 조절 동기)인 확인된 조절과 내적 조절이 문법 지식의 습득 정도가 낮은 학생들보다 높은 것으로 나타났다. 자기결정성이 비교적 낮은 동기 체계(통제적 조절 동기)인 외적 조절 및 부과된 조절의 경우, 두 학습자 그룹에서 뚜렷한 차이를 보이지 않았다. 이를 바탕으로 본 연구는 성

공적인 문법 학습은 학업의 의미에 대한 뚜렷한 인식 및 자발적 학습 의지에 의해 긍정적인 영향을 받을 수 있다는 것을 시사한다. 이는 문법 시험 점수와 자율적 조절 동기 체계인 내적 조절 및 확인된 조절과의 정적인 상관관계를 통해 추가적으로 확인되었다. 로지스틱 회귀 분석에서는 학생들이 자율적 조절 동기는 문법 지식을 향상하는 데 유의미한 정도로 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 이와 같은 결과는 종합적으로 자기결정성이 낮은 통제적 조절 동기(외적 조절과 부과된 조절)가 문법 지식의 향상에 미치는 영향이 미미한 반면 자기결정성이 높은 자율적 조절 동기(확인된 조절 및 내적 조절)의 경우, 문법 지식 향상에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여준다.

위와 같은 연구 결과에도 불구하고, 본 연구에 내재한 한계점은 다음과 같다. 첫째, 문법 지식 측정 방식에서 오는 한계점이다. 문법 지식에 있어서 중요한 것은 문장의 문법성을 정확하게 판별할 수 있는 능력뿐만이 아니라 문법을 정확하게 사용하여 표현할 수 있는 능력이다. 반면 본 연구에서는 문법 지식을 측정함에 있어서 정확한 표현 능력을 배제한 채, 4지 선다 방식을 통해 문법 이해만을 측정하였다는 점에서 연구적 한계가 있다. 둘째, 연구 참여자가 고등학교 1학년 학생에 한정되었다는 점이다. 즉, 동일 교육과정 아래에서 학습하는 학생들만이 본 연구에 참여하여 별도의 통제군이 없었다는 것이 아쉬운 점이다. 셋째, 문법 지식 습득에 있어서 자기결정성동기를 제외한 여타의 정의적 변인의 영향을 완벽히 배제할 수 없다는 점이다. 추후 연구에서는 자기결정성동기 외에도 학습자의 주요 정의적 요소(자기조절능력, 자기 주도적 학습 능력, 자기 동기 체계, 학업적 자기 효능감 등)가 문법 지식에 미치는 영향을 다각적이고도 체계적으로 분석할 필요가 있다.

본 연구는 중등학생의 영어 교육 및 교사들의 수업 운영에 중요한 지침을 제공한다. 자발적이고도 책임감 있는 학습은 학생들의 올바른 문법 지식 형성에 긍정적인 기여를 하며, 이는 학생들의 유창성 뿐만 아니라 정확성을 위한 초석을 마련할 수 있다는 것이다. 2015년도 개정 교육 과정의 영향으로 현재 고등학교 1학년의 영어 수업은 문법 지식보다는 기능 위주의 언어 형식을 실제적 맥락에서 학습하여 의사소통 능력을 기르는 것을 지향한다. 따라서 개정 영어과 교육과정은 영어 문법은 수업 중 명시적 및 의도적으로 소개되기보다는 암시적 및 비의도적으로 제시될 것을 권고한다. 이러한 의미 및 의사소통 중심의 영어 수업에서는 문법에 학생들의 1차 주의력(primary attention)이 투여되지 않아 일부 학생들의 경우, 덜 정확한 영어 문법 지식이 형성될 가능성이 있다. 선행 연구(강동호, 2016, 2017, 2018; Incecay & Dollar, 2011; Peacock, 1998, 2001)에서 중등학생들의 영어 문법에 대한 지속적인 학습 요구를 관찰한 바 있다. 이런 점에서 자율적 학습 동기가 발달한 학생들일 경우, 본인들의 문법에 대한 학습 요구에 따라 그렇지 않은 학생들보다 추가적인 주의력 투여 및 추가 학습을 통해 더욱 정확한 문법 지식을 형성할 수 있는 가능성이 있다. 즉, 자기결정성이 높은 학습 동기를 함양한 학생들일 경우,

의미가 중심이 되는 의사소통 기반 영어 수업에서 유창성 뿐만 아니라 정확성도 갖춘 영어 지식을 개발할 수 있는 여지가 있다. 따라서 교사는 수업 중 학생들이 학습에 대한 자기결정성을 고취시킬 수 있도록 학습 목표와 영어 학습의 필요성에 대해서 수업 중 자주 주지시킬 필요가 있다. 예컨대, 교사들이 각 의사소통 맥락에서 특정 문법 형태가 수행하는 언어적 기능을 함께 명시적으로 설명을 한다던지, 부정확한 표현이 초래할 수 있는 의사소통의 오류 등을 구체적으로 제시한다면 학생들의 문법 학습에 대한 내재적 동기가 고취될 수 있을 것이다. 학생들은 수업에서 배운 것과 본인의 삶을 연결지을 수 있을 때 유의미한 학습을 경험한다. 이는 내적 동기를 다시 상승시키는 학습의 선순환 구조를 이끌 수 있다. 따라서 교사는 학생들에게 해당 문법 사용에 대한 유용성과 의사소통에 기여하는 편리성을 알려주고, 정확한 영어 사용을 통한 성취감을 교실 안팎에서 느낄 수 있도록 수업을 운영할 필요가 있다.

이와 같은 수업 운영은 학생들이 수업의 유용성과 긍정적인 학습 경험을 바탕으로 수업 중 배움의 의미를 깨닫는 데 도움을 준다. 이는 또한 학생들이 자율적이고도 책임감 있는 학습을 지속하는 데 기여할 수 있다.

참고문헌

강동호 (2016). 원어민과 한국인 영어교수자의 대학교 영문법 수업과 오류분석에 관한 견해. *영어학, 16*(2), 265–284.

강동호 (2017). 한국 중등학교 학생과 교사의 영문법 학습과 오류수정에 관한 믿음. *중등영어교육, 10*(2), 9–20.

강동호 (2018). 한국 고등학교 학생과 교사의 영문법 학습 견해에 관한 정성적 연구. *중등영어교육, 11*(2), 3–25.

교육부. (2015). *영어과 교육과정(교육부 고시 제 2015-74 호[별책 14])*. 세종: 교육부.

김누리, 박현린. (2017). 학습부진 학생의 자기결정성동기와 학업성취도의 종단적 상호효과. *인문사회 21, 8*(2), 439–455.

김명숙. (2012). 조기영어 공교육이 영어학습에 대한 자기결정동기 및 언어정체성에 미치는 영향. *초등교육연구, 25*(1), 71–96.

김아영. (2002). 자기결정성 이론에 따른 학습 동기 유형 분류체계의 타당성. *교육심리연구, 16*(4), 169–187.

박경숙, 오인수. (2016). 자기결정성동기 및 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향: 영어교과흥미의 매개효과를 중심으로. *교과교육학연구, 20*, 295–305.

박주영. (2017). *영어 학습자의 영어 자기효능감, 자기결정성동기, 수업만족도가 학업성취도에 미치는 영향(석사 논문)*. 연세대학교, 서울, 대한민국.

백병부, 김정숙. (2009). 학습부진 학생들의 학업 자아개념 결정요인 및 학습부진 지도수업의 조절효과 검증. *교육사회학연구, 19*, 125–149.

신이나, 손원숙. (2015). 자기결정성동기와 학업성취도의 종단적 상호효과. *교육심리연구, 29*(3), 591–610.

우현진. (2007). 한국 중학생의 영어 학습동기와 듣기전략 사용이 영어듣기 능숙도에 미치는 영향. *이화교육논총, 17*, 171–194.

조현철. (2011). 내외적 학습동기, 자기결정성, 목표지향, 자기지각, 지능관 및 자기조절학습전략 요인들의 학습태도, 학습행동 및 학업성취에 대한 효과. *교육심리연구, 25*(1), 33–60.

Anderson, M., & Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. London: Oxford University Press.

Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112–130.

Cohen, A., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior, 1*, 33–43.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. J. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 42–63). New York: Cambridge University Press.

Dewaele, J. (2009). Individual differences in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 623–646). Bingley, UK: Emerald Group Publishing, Ltd.

Dixon, D. (2011). Recent literature concerning the support of initiatives promoting language learner autonomy around the world. *Language Teaching, 44*, 266–276.

Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 27*, 91–113.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Incecay, V. & Dollar, Y. K. (2011). Foreign language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 3394–3398.

Kim, Bu-Ja. (2008). Is a brief explicit grammar explanation needed in business English courses? *English Language & Literature Teaching, 14*(3), 69-94.

Kohn, A. (1990, June 21). Rewards hamper creativity. *San Francisco Chronicle*, pp. B3–B4.

Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. 2009. Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal, 93*(1), 91–104.

Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching.* MA: Wiley Blackwell.

O' Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Peacock, M. (1998). Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics, 8*(2), 233–250.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers beliefs about second language learning. A longitudinal study. *System, 29*, 117–195.

Robinson, P. (2002). Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA: A replication and extension of Reber, Walker, and Hernstadt (1991). In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 211–266). Amsterdam: John Benjamins.

Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals, 29*(3), 343–364.

Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA–Columbia. *The Modern Language Journal, 85*(2), 244–258.

Sharwood Smith, M. (1994). The unruly world of language. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 33–44). London: Academic Press.

Skehan, P. (2002). Theorizing and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69–95). Amsterdam: John Benjamins.

Slavin, R. (2011). *Educational psychology: Theory and practice*. White Plains, NY: Pearson Education.

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50*(3), pp. 337–346.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic Press.

부 록

<자기결정성동기 측정을 위한 설문지>

1: 전혀 아니다, 2: 아니다, 3: 보통이다, 4: 그렇다, 5: 매우 그렇다

1. 나는 공부를 하지 않으면 부모님(혹은 나의 보호자)이 화를 내시므로 공부를 한다.
2. 나는 선생님께 인정받기 위해서 공부를 한다.
3. 나는 수업내용을 이해하는데 도움이 되므로 공부를 한다.
4. 나는 공부를 하는 것이 즐거워서 공부를 한다.
5. 나는 공부를 하면 부모님이 상을 주시므로 공부를 한다.
6. 나는 선생님이 나를 무시하는 것을 원하지 않으므로 공부를 한다.
7. 나는 공부를 하면서 모르는 것을 알아 가기 위해서 공부한다.
8. 나는 어려운 도전으로부터 기쁨을 얻기 때문에 공부한다.
9. 나는 공부를 하면 선생님이 칭찬을 하시므로 공부를 한다.
10. 나는 성적이 나쁘면 창피하기 때문에 공부를 한다.
11. 나는 지식을 쌓아가는 것은 가치있는 일이라고 믿기 때문에 공부한다.
12. 나는 지식을 키우는 것이 재미있어서 공부를 한 다.
13. 나는 공부하지 않으면 선생님이 벌(야단, 체벌)을 주시므로 공부한다.
14. 나는 부모님이 실망하는 것을 원치 않아서 공부한다.
15. 나는 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있으므로 공부한다.
16. 나는 공부를 하는 것이 재미있기 때문에 공부를 한다.
17. 나는 부모님이 하라고 시키시므로 공부를 한다.
18. 나는 친구들이 나를 똑똑한 학생으로 봐주기를 원하므로 공부한다.
19. 나는 나중에 좀 더 어려운 내용을 이해하는데 도움이 되므로 공부한다.
20. 나는 생각하기를 좋아하기 때문에 공부한다.
21. 나는 선생님이 하라고 시키시므로 공부한다.
22. 나는 경쟁상대를 이기기 위해서 공부한다.
23. 나는 수업시간에 배운 내용을 확인하려고 공부 한다.
24. 나는 모르는 것에 대한 해답을 알고 싶어서 공부한다.

<영어 문법 능력 평가지>

1. My sister _____ pizza.
   a. like
   b. likes
   c. liking
   d. is like

2. That was a(n) _____ movie.
   a. exciting
   b. excited
   c. excite
   d. to excite

3. She is thinking about _____ to Europe next summer.
   a. travel
   b. to travel
   c. traveling
   d. being traveling

4. The baby sleeps _____ night.
   a. at
   b. on
   c. in
   d. of

5. There is a lot of food, _____ the guests are enjoying themselves.
   a. and
   b. but
   c. or
   d. if

6. I _____ my friend in the hospital yesterday.
   a. visit
   b. visited
   c. am visiting
   d. will visit

7. Everyone _____ a good grade.
   a. get
   b. gets
   c. getting
   d. to get

16. ___ I was young, I watched a lot of TV.
   a. When
   b. Although
   c. If

17. Did you see _____ full moon last night?
   a. a
   b. an
   c. the
   d. x

18. Your boyfriend is so _____.
   a. friend
   b. friendship
   c. friendly
   d. friendliness

19. The report is _____ now.
   a. written
   b. writing
   c. been written
   d. being written

20. Terry decided _____ tonight.
   a. not going out
   b. going not out
   c. not to go out
   d. going not out

21. _____ books are for sale.
   a. Those
   b. Them
   c. That
   d. Whom

22. He cut _____ shaving.
   a. yourself
   b. himself
   c. myself
   d. herself

8. Mark bought _____ new jeans.
   a. a
   b. an
   c. the
   d. x

9. A decision will _____ at the meeting.
   a. be made
   b. be make
   c. make
   d. be making

10. The man _____ is wearing the black coat dropped his wallet.
    a. who
    b. whom
    c. which
    d. that

11. I'm late. The class _____.
    a. is already started
    b. has already started
    c. have already started
    d. is being already started

12. Jim is thin _____ he doesn't eat much.
    a. and
    b. or
    c. although
    d. unless

13. We go camping _____ the summer.
    a. at
    b. on
    c. in
    d. of

14. Jessica likes restaurants _____ serve vegetarian dishes.
    a. who
    b. whom
    c. that
    d. what

23. It is important _____ your boss back right away.
    a. calling
    b. to call
    c. call
    d. called

24. Before she completed the report, she ____ it for over a week.
    a. wrote
    b. had written
    c. am writing
    d. had been writing

25. He _____ three langauges when he was a child.
    a. could speak
    b. can speak
    c. has to speak
    d. will speak

26. Sherry finished _____ her book.
    a. writing
    b. to write
    c. write
    d. being writing

27. The cat _____ last night.
    a. fed
    b. was fed
    c. feed
    d. is feeding

28. Sonia can't dance, _____ she can sing very well.
    a. and
    b. but
    c. or
    d. if

29. He is meeting me _____ Thursday, January 15.
    a. at
    b. on
    c. in
    d. over

15. I know the girl _____ is sitting in the front row. **a. who** b. which c. whom d. what	30. I didn't go to the party because I _____. a. have to study b. would have to study **c. had to study** d. could have studied

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Secondary

김정은
전북대학교 인문대학 영어영문학과
전북 전주시 덕진구 백제대로 567
Email: jek48@jbnu.ac.kr

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

5가지 장르에서 사용된 대조 연결사 'however'와 'but'의 코퍼스 분석

김 향 숙
(한양여자대학교)

Kim, Hyang-Sook (2018). A corpus-based analysis of contrastive connectors, 'however' and 'but' based on 5 genres. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 65-87.

This study is to provide profound insights into the language use of non-native speakers related to the overuse of 'however' as a contrastive connector. It adopted the recent data from COCA(Corpus of Contemporary American English) corpus comprising five genres of ACAD(academic prose), MAGA(magazine), NEWS (newspaper), FICT(fiction), and SPOK(spoken). It then examined the connector of 'however', along with 'but' which can be replaced with 'however'. Specifically, it examined the frequency, percentage, position and usages. The results show that native speakers are found to use a higher percentage of 'but' than 'however' in all genres. 'But' is used in ACAD with 62.3%, and in all the other genres with over 90%. But 'however' is used in ACAD with 37.7% and in both MAGA and NEWS within less than 10% each. As for the position, 'but' is placed at BSC(the beginning of a sentence or clause) with a higher ratio, and 'however' is placed at BSC and ISC(inside the sentence or clause) with a lower ratio. This study also delineates some remarkable usages. Overall, the specific usages of the two connectors are found to be different depending on genres. This study provides practical suggestions in helping learners solve the overuse of 'however'.

[**contrastive connectors/academic prose/magazine/newspaper/fiction/spoken, 대조 연결사/학문적인 글/잡지/신문/소설/구어**]

I. 서론

본 연구는 비원어민이 원어민에 비해 대조 연결사 'however'를 과다하게 사용하는 문제(고광윤, 이성운, 2008; 김향숙, 2017; Lee, 2004)와 관련해 원어민 코퍼스에 중점을 두고 다양한 장르별로 연결사 'however'와 이 어휘를 대체할 수 있는 'but'의 사용 양상을 함께 분석하여 비원어민의 언어학습에 적절한 통

찰력을 제공하기 위한 것이다.

지금까지 연결사 ‘however’를 살펴보는 연구들이 다양하게 진행되었는데, 많은 연구에서 한국인 비원어민들이 이 연결사를 과다하게 사용하면서 문두에 배치하는 문제를 보이고 있다(고광윤, 이성운, 2008; Lee, 2004; Lee & Na, 2015; Park, 2013; Ro & Na, 2012). 이러한 문제는 교수방식, 교과서가 사용된 방식, 모국어의 전이 등으로 유발된다고 지적된다(고광윤, 2008; 고광윤, 이성운, 2008; Yoon, 2006). 한편 최근 두 연결사(however, but)를 함께 분석한 김향숙(2017)에 의하면 한국인 비원어민은 원어민에 비해 ‘however’를 대체할 수 있는 ‘but’을 상대적으로 적게 사용하기 때문이라고 언급한다.

비원어민이 ‘however’를 과다하게 사용하는 경향은 일반적으로 ‘however’는 문어체에 해당하는 학문적인 글에, ‘but’은 대화 형식과 같은 구어체에 적합한 어휘로 선호되는 측면(Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999) 때문일 것이다. 하지만 ‘however’와 ‘but’은 다양한 장르에서 사용된다. 또한 문어체라도 신문 형태(newspaper reportage)는 일어난 사건을 연결사의 사용 없이 시간 순으로 기술되는 특징이 있기 때문에 연결사의 사용 빈도가 학문적인 글에서보다 적은 편이다(Biber et al., 1999). 따라서 단순히 구어체와 문어체로 분류되는 선호도만으로 연결사 ‘however’의 사용 양상을 잘 익히는 것은 어렵다.

이와 같은 맥락에서 비원어민이 ‘however’를 과다하게 사용하는 경향을 해결하기 위해서는 대체 가능한 연결사인 ‘but’과 함께 살펴보는 것과 다양한 장르에 기반한 원어민의 사용 양상을 심층적으로 이해하는 것이 필요하다. 따라서 본 연구는 다양한 문어체와 구어체를 분석할 수 있는 다소 큰 규모의 원어민 코퍼스를 활용하여 ‘however’와 ‘but’의 사용 양상을 심층적으로 분석하고자 한다. 이를 통해 대조 연결사 사용 양상에 대한 비원어민의 언어학습에 도움이 될 수 있는 통찰력을 모색해 보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 대조 연결사 *however* 와 *but*

먼저 대조 연결사‘however’는 독립절을 연결하는 접속부사로(Biber et al., 1999), 선행된 진술과의 의미상 대립을 표현하면서 저자의 주장으로 이어지는 진술을 드러내기 위해 사용된다(Conrad, 1999). 이 ‘however’는 대개 작가의 선호도에 따라 선택되어 사용되는 다른 연결사들과는 달리 작가들이 보편적으로 선호하는 연결사이다. 또한 선행된 진술과의 관련성을 제시하는 역할을 한다는 점에서 문두에 보편적으로 위치된다(Biber et al., 1999). 하지만 사용상 주의해야 할 것은 문장 사이의 관계는 연결사를 통한 명확한 표시가 없어도 실

제로 추론이 가능하기 때문에 과다하게 사용하면 어색한 문장이 될 수 있다는 것이다(Conrad, 1999). 이런 점에서 대조 연결사 'however'를 사용할 때는 신중함을 기해야 한다.

연결사 'however'의 사용 경향을 살펴보면, 비원어민은 이 어휘를 과소 또는 과다 사용, 문두에 과다 사용, 장르에 맞지 않은 사용, 그리고 문체의 개선 및 문장의 응집력 강화의 목적 등에 사용하는 것으로 보고된다(Altenberg & Tapper, 1996; Chen, 2006; Field & Yip, 1992). 특히 한국인은 원어민에 비해 이 어휘를 높은 빈도로 사용하면서 문두에 과다하게 위치시키는 경향이 있다(고광윤, 2008; 고광윤, 이성운, 2008; 김향숙, 2017; Back, 2012; Kim & Ahn, 2012; Lee, 2004; Lee & Na, 2015; Park, 2013; Ro & Na, 2012; Yoon, 2006). 이러한 문제는 학습자의 잘못된 사용습관, 모국어의 전이, 교과서가 기술된 방식, 교수 방식 등에 의해 야기된다고 연구자들은 지적한다.

이와 관련하여 한국인 비원어민이 원어민에 비해 연결사 'however'를 과다하게 사용한 몇 가지 예를 살펴보면 다음과 같다. 첫 번째 예(Lee, 2004)는 한국인 대학생이 작성한 에세이와 Brown 코퍼스[1]를 비교한 것이며, 두 번째 예(고광윤, 2008)는 고등학교의 7종 영어 교과서와 Frown 코퍼스[2]를 비교한 것이다. 한국인 비원어민이 원어민에 비해 연결사 'however'를 과다하게 사용하는 것을 보여준다.

표 1

비원어민과 원어민의 however 빈도

	코퍼스	토큰	빈도(however)	10,000 개당 빈도
1	비원어민	214,363	458	21.37
	원어민	192,190	146	7.64
2	비원어민	83,311	53	6.36
	원어민	약 100만개	55	0.55

(10,000개 당 빈도로 편집했음)

또한 위치 선호도와 관련해서, 위의 두 번째 예(고광윤, 2008)를 살펴보면 한국인 비원어민은 연결사 'however'를 문두에 64.2%, 문중에 35.8% 사용한 것으로 보고되었다. 이것은 문두에 34.5%, 문중에 63.6%를 사용한 원어민과는 반대되는 양상이다. 즉 눈에 띄는 차이로 원어민은 문중을 선호하는 반면에 비원어민은 문두를 선호하는 양상을 보이는 것이다.

[1] Brown Corpus 는 1960 년대 구축된 최초의 전자 코퍼스로 약 100 만 단어의 다양한 장르로 구성된 미국영어 코퍼스임(고광윤, 2008).
[2] Frown Corpus 는 1990 년대 다양한 장르의 약 100 만 단어로 구축된 미국영어 코퍼스임.

더 나아가 한국인 학습자들이 이 연결사의 사용에서 원어민 전문가들과 차이를 보이는 사례를 살펴보면 다음과 같다.

Lee와 Na(2015)의 연구에서 한국인 학습자들은 연결사 'however'를 대부분 문두에 위치시키면서 과다하게 사용하거나 잘못된 사용을 하는 경향을 보인다. 다음은 학습자가 이 연결사를 잘못 선택하여 사용한 경우이다(p. 1030).

> "Therefore, local universities need to change one-way teaching into interaction teaching such as discussion, presentation and so on. Moreover, local universities don't have enough English performed lectures, **however** English performed lecture is important to survive in globalization." (correct form: **even though**) (NNS professional corpus)

또한 Lee와 Na(2015)는 원어민과 학습자가 'however'를 연결사로 사용함에 있어서 신중함에서 차이가 있다고 지적한다. 다음은 그에 대한 예로 원어민들은 이 어휘를 사용하여 의미상 대립을 표현한 반면 한국인 학습자들은 자신들의 입장 또는 단순히 주제를 변경하기 위해 사용한 경우이다(p. 1027).

> "The book is a perennial favorite among adolescent boys. Most boys eventually outgrow it. Some, **however**, remain devotees for life. And Mr. Ryan is one of those devotees."(NS professional corpus)

> "Thus, I thought that there is no reason to make our country impossible to reunify except the outside influence. **However**, I found one more thing to make hard our reunification."(NNS student corpus)

두 번째, 대조 연결사 'but'은 등위접속사로 문장에서 대등한 구조를 연결하는 데에 사용된다(Biber et al., 1999). 'but'이 문장이나 문절을 연결하는 경우에 사용될 때는 대조 연결사 'however'와 대체가 가능하다. Jangarun와 Luksaneeyanawin(2016)의 연구에서 원어민은 이 두 연결사를 빈도상 차이가 나지 않게 사용한 반면 비원어민의 한 그룹은 'but'의 사용빈도에 비해 'however'를 적게 사용하였고 다른 비원어민 그룹은 'however'를 'but' 보다 조금 더 사용한 것으로 분석되었다. Bolton, Nelson과 Hung(2012)의 연구에서는 대체로 원어민과 비원어민 모두 'but' 보다 'however'를 더 사용하였다. 통신사(Reuters, New York Times, Wall Street Journal)의 자료에서 문두에 사용한 'but'과 'however'를 분석한 연구에 의하면 상위수준을 지닌 전문가들은 'however' 보다 'but'을 더 선호하는 것으로 검토되었다(Zwicky & Kenter, 2007). 한국인 비원어민은 연결사 'but'을 원어민에 비해 더 높은 빈도로 사용

하거나(Na, 2011; Min, 2011), 더 낮은 빈도로 사용한 사례(고광윤, 이성운, 2008; 김향숙, 2017) 등이 확인된다.

하지만 위의 연구들은 분석기준이 제각기 달라서 결과를 제대로 비교하기 어려운 점이 있다. 이것은 연결사의 분석방식에 대한 학자간 합의된 원칙이 없기도 하지만(Liu, 2008), 많은 경우에 연결사 'but'이 다양한 연결사의 일부로 분석이 되면서 연구 맥락에 따라 문장 앞에 사용된 'but'만 분석이 되기도 하고 문절 앞에 사용되어 독립절을 연결하는 'but'도 함께 분석이 되기도 하기 때문이다. 예를 들면, Bolton 등(2012)의 연구에서 'but'은 문장 앞에 사용된 연결사만 분석되었다.

최근 김향숙(2017)은 미국 영어 교과서와 한국 영어 교과서에서 사용된 두 대조 연결사(but, however)를 대등한 수준에서 분석하였는데, 원어민들은 'but'을 'however' 보다 높은 빈도로 사용한 반면 한국인 비원어민들은 원어민에 비해 'but' 보다 'however'를 높은 빈도로 사용하는 것으로 나타났다. 또한 원어민들은 대체로 'however'를 문장 안에 위치시키는 경향을 보이는 것에 비해 비원어민들은 'however'를 문장 또는 문절의 시작에 사용하는 것을 더 선호하는 것으로 드러났다. 김향숙은 비원어민들이 'however'를 높은 빈도로 사용하는 이유가 대체 가능한 연결사인 'but'을 상대적으로 적게 사용하는 데에 있다고 지적한다.

한편 두 연결사의 사용 용법은 학자들 간에도 다소 논쟁이 있어 보인다(김향숙, 2017). Strunk(1918)와 Garner(2009)는 'however'가 양보의 의미(in whatever way, to whatever extent)로 사용되는 경우에는 문두에 확실히 사용할 수 있으나 대조 연결사(nevertheless, but)의 의미인 경우에는 문장 안에 위치시키는 것이 바람직하다고 주장한다. Garner는 대조의 의미를 도입하기에 3음절의 'however'는 지루하면서 무거운 면이 있는데다가 어조가 강하지 않은 내용을 표현해 낸다고 지적한다. 이 어휘가 문장의 시작자리에 놓이면 비록 문법적인 오류는 아니더라도 문체상 올바른 쓰임이 아니라고 지적한다. 반면 Pullum(2010)과 Fogarty(2013)는 'however'로 대조의 의미를 도입해도 아무런 문제가 되지 않는다고 주장한다. 이 어휘에 콤마를 붙여서 사용하면 양보의 의미로 콤마 없이 사용하는 'however'와 구분이 될 수 있다는 이유에서다. 이들은 'however'로 문장을 시작하는 것이 바람직하지 않다고 주장하는 것은 시대에 뒤떨어진 생각이라고 반박한다.

위와 같은 맥락에서, 특히 원어민과는 달리 연결사 사용 양상에 대한 직관이 부족한 비원어민이 대조 연결사 'however'를 잘 사용하는 것은 쉽지 않다. 일반적으로 'however'는 문어체에 해당하는 학문적인 글에, 'but'은 대화 형식과 같은 구어체에 적합한 어휘로 선호되는 측면이 있지만(Biber et al., 1999; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999), 실제로 그렇지 않다. 일 예로 같은

문어체라도 신문 형태에서는 ‘however’의 사용빈도가 학문적인 글에서보다 적다(Biber et al., 1999). 따라서 대조 연결사 ‘however’의 사용에 대한 올바른 안목을 기르기 위해서는 대체 가능한 ‘but’과 함께 다양한 장르에 기반한 심층적인 이해가 필요하다.

2. 장르별 연구

코퍼스에 기반한 분석에서 다루어지는 주요 장르(registers)[3]는 학문적인 글(academic prose), 신문(newspaper reportage), 소설(fiction), 그리고 구어(conversation), 등으로 분류된다(Biber et al., 1999; Conrad, 1999; Liu, 2008).

Biber 등(1999)에 의하면 먼저 ‘however’는 학문적인 글에 가장 보편적으로 선호된다. 학문적인 글은 작가가 주장을 제시하고 지지하는 특징이 있다. 작가는 ‘however’를 사용하여 대조되는 정보를 강조하면서 자신들의 주장을 만들어낸다. 신문에는 작가의 주장이 표현되기 보다 일어난 사건을 연결사의 사용 없이 시간 순으로 기술되는 특징이 있다. 따라서 신문에는 ‘however’와 같은 연결부사의 사용이 두드러지기는 하지만 학문적인 글에서 보다 그 사용 빈도가 적은 편이다. 소설에는 연결사를 활용한 연결관계가 잘 표시되지 않는 특징이 있지만 연결관계의 표시가 필요한 경우에는 대조영역의 연결부사들이 가장 보편적으로 사용된다. 구어 형식의 글에서는 ‘however’가 설명적인 내용에 때때로 사용되는 것으로 언급된다(Biber et al., 1999). 비슷한 맥락으로 Liu의 연구(2008)[4]에서 ‘however’는 학문적인 글에서 사용 빈도가 가장 높고, 다음으로 신문, 소설, 구어의 순으로 사용된다. 잡지는 하나의 장르로 분석된 연구결과를 찾기는 힘들지만 책과 신문의 중간적인 성격을 지닌다는 점에서(위키백과b, 2018) ‘however’의 빈도는 학문적인 글에서 사용되는 빈도보다 적고 신문에서 사용되는 빈도보다는 많을 것으로 짐작이 된다.

장르별로 볼 때 ‘but’은 구어와 소설에서 높은 빈도로 사용된다. 구어에는 대조 영역과 밀접한 관련이 있는 부정문이 많이 사용된다는 점과 구어의 특성으로 진술의 변경 및 반박, 제안에 대한 거절, 대조적 의견 등이 표현된다는 점에서 ‘but’이 많이 사용된다(Biber et al., 1999). 소설은 가공된 이야기로 사건이 전개되면서 대립과 갈등이 심화되는 특징이 있다(위키백과a, 2018). 이런 대립적인 특징으로 ‘but’이 높은 빈도로 사용된다고 할 수 있다. 학문적인 글에

[3] 본 연구에서 ‘registers’란 용어는 상황에 따라 다양하게 사용되는 언어, 즉 구어(conversation), 소설(fiction), 신문(newspaper reportage), 그리고 학문적인 글(academic prose) 등을 의미한다(Conrad, 1999). 따라서 이 용어(registers)가 장르와 같은 개념으로 사용되는 것을 고려하여 본 연구는 장르라는 용어를 사용한다.

[4] Liu(2008)의 연구에서 사용된 ‘however’의 빈도는 학문적인 글, 기타, 신문, 소설, 구어 순이다. 기타에는 종교, 의학 등의 글이며 각각의 빈도는 알 수 없다.

는 대조를 의미하는 어휘인 'however', 'nevertheless' 'although' 등의 다양한 연결사들이 사용되기에 'but'의 사용빈도가 그다지 높지 않을 수 있다고 언급된다(Biber et al., 1999).

III. 연구방법

1. 분석대상 코퍼스

본 연구가 분석대상으로 선정한 자료는 COCA(Corpus of Contemporary American English) 코퍼스의 최근 자료이다. COCA 코퍼스는 5가지 장르를 토대로 1990년부터 해마다 자료를 수집하고 있으며 2017년을 기준으로 약 5억 6천 만 이상의 단어가 장르별로 고르게 구축되어 있는 현대 미국 영어 코퍼스이다. 5가지 장르는 학문적인 글(academic), 잡지(magazine), 신문(newspaper), 소설(fiction), 그리고 구어(spoken)이며 이들은 각각 하위 장르로 나뉘어져 있다. 예를 들면 학문적인 글은 교육, 역사, 인문학, 의학 등의 하위 장르를 포함하고 있다. COCA 코퍼스는 2016년과 2017년에 약 4천만 단어의 규모를 수집하였는데, 그 중 약 4백만 단어는 샘플로 다운받아 사용이 가능하다. 본 연구는 약 4백만 단어에 해당하는 샘플을 분석대상으로 선정하여 다음과 같은 코퍼스를 구축하였다.

표 2
COCA 코퍼스 5 가지 장르

장르	토큰	타입	문장
SPOK	1,151,495	25,063	90,657
FICT	817,428	32,473	65,923
NEWS	781,520	32,588	40,896
MAGA	823,199	37,065	38,794
ACAD	774,005	34,931	42,965
합계	4,347,647	162,120	279,235

(위의 샘플자료는 2017년 12월 24일에 다운받은 것임)

본 연구는 콘코던스(concordance) 기능을 활용하여 연결사의 분석을 어렵게 하는 문장들을 제거한 후 상기의 코퍼스를 구축하였다. COCA 코퍼스에는 저작권 문제와 관련하여 대략 매 200 단어마다 약 10 단어 정도가 제거된 부분이 확인되는데 이로 인해 연결사 파악이 어려운 경우가 있다. 또한 본 연구에 사

용된 자료는 레마(lemma)처리는 하지 않았다. 특정 단어의 굴절형태들이 맥락에 따라 그 의미가 달라질 수 있다는 점에서이다 (Flowerdew, 2008).

2. 분석도구 및 분석방법

본 연구는 WordSmith Tools 7.0으로 자료를 분석하였다. 먼저 콘코던스를 활용하여'however'의 역할을 일일이 수작업으로 검토하여 연결사의 역할이 아닌 양보의 의미 등으로 사용된 경우는 분석의 대상에서 제외하였다. 또한 비원어민이 무분별하게 'however'를 문두에 사용하는 측면 등을 고려하여 이 어휘가 문두에 사용된 경우와 문장 안에 사용된 경우로 나누어 연결사의 위치를 분석하였다. 연결사의 위치는 다음과 같이 김향숙(2017)이 사용한 용어를 적용하였다.

> (문장 또는 문절의 시작: BSC, Beginning of a sentence or clause)
> "Many were able to return for a day or an entire weekend to participate. **However**, I returned in 2011 when the long-awaited irrigation project began and found things had changed." <ACAD, 2017: #8>

> (문장 안: ISC, Inside of a sentence or clause)
> "Proving this kind of TA requires a substantial commitment of time, money, and resources, **however**." <ACAD, 2017: #89>

'but'은 독립절을 연결하는 'however'와 대체 가능한 등위 접속사로 사용된 경우만을 분석 대상으로 하였다. 다시 말해 'but'이 단어와 단어, 구와 구 등을 연결하거나 부사나 전치사 등으로 사용된 경우에는 분석대상에서 모두 제외하였다. 하나의 독립절은 하나의 문장으로 분리될 수 있는데, 문장은 주어와 정형동사로 구성된다(Merriam-Webster, 2017; Rower, 2013; WIKIPEDIA, 2017). 이에 따라 문장으로 인정되는 명령문이나 감탄문에 사용된 'but'은 분석에 포함시켰지만 그 외에 주어와 정형동사의 수반 없이 사용된 'but'은 분석대상에서 모두 제외하였다. 특히 구어인 SPOK와 가공된 이야기 형식으로 글에 대화가 포함된 FICT에는 주어와 정형동사가 생략된 경우가 많은데, 비록 앞 진술 등에서 함축된 의미를 이해할 수 있더라도 주어와 동사가 생략되어 문장으로 성립되지 않는 경우에는 빈도 계산에서 제외하였다. 다만 구어의 특성상 더듬거린 경우와 주어가 반복되거나 다르게 몇 번씩 표현된 경우 등은 빈도 계산에 포함하였다.

또한 두 개의 독립절은 원칙적으로 콤마로 연결이 되지만 뒤에 이어지는 문장이 짧을 경우 콤마가 생략될 수도 있기에(Celce-Murcia & Larsen-

Freeman, 1999), 이렇게 짧은 문장이 이어져서 콤마가 생략된 경우와 저자의 실수로 콤마가 생략된 경우에 사용된 'but'은 일일이 검토하여 분석에 추가하였다. 아래의 첫 번째와 두 번째 예시가 본 연구의 분석대상에서 제외된 경우이다. 첫 번째는 등위 접속사 다음에 주어가 생략된 경우이며, 두 번째는 주어와 동사가 생략되어 문장으로 성립이 되지 않는 경우이다. 세 번째의 예시는 본 연구가 분석대상으로 포함한 예시이다.

> "Sartaj Aziz, an adviser to Sharif on foreign affairs, confirmed that Sharif will meet President Trump **but** declined to comment on Afridi's case or negotiations between the nations for his release." <MAGA, 2017: #54>

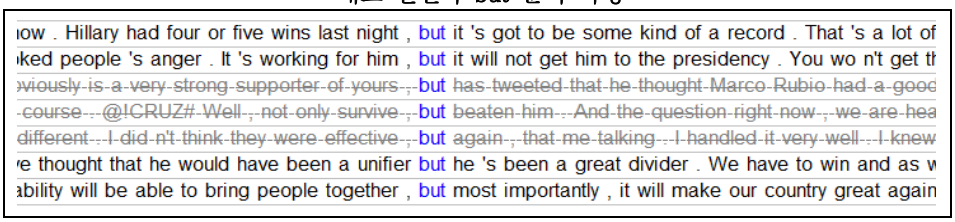
> "She was old, scholarly, stylishly dressed. "**But** not in our lifetimes. Well ... in his, of course." <FIC, 2017: #123>

> (문장 또는 문절의 시작: BSC)
> "We don't have any evidence to say that she participated or knew about it in advance, **but** she knew after the fact and was trying to protect the grandson." <SPOK, 2017: #20>

다음은 본 연구가 2016년 SPOK 자료에서 대조 연결사 'but'을 분석한 과정이다. 다음의 그림 1에서처럼 콘코던스 프로그램을 활용하여 모든 경우를 일일이 검토하여 분석대상에 해당되지 않는 경우는 일일이 줄을 그어 분석에서 제외하였다.

그림 1

대조 연결사 but 분석 과정



마지막으로 분석절차는 먼저 장르별로 'however'와 'but'이 사용된 빈도를 통해 전반적인 대조 연결사의 선호도를 살펴본 후 장르별 빈도 및 개별 사용 비율의 분석을 통해 구체적으로 대조 연결사의 사용 양상을 살펴보았다. 그런 후 대조 연결사의 위치 비교는 김향숙(2017)의 방식에 따라 문장 또는 문

절의 시작과 문장의 안에 사용된 것으로 나누어 살펴보았다. 마지막으로 두 장르 즉 학문적인 글(ACAD)과 구어(SPOK)에서 눈에 뛰는 사용 양상을 검토하였다.

Ⅳ. COCA 코퍼스 장르별 분석 결과

1. 장르별 대조 연결사(however, but) 빈도

표 3은 장르별로 단어 100,000 개당 대조 연결사가 사용된 빈도를 분석한 것이다. 연결사 'however'는 ACAD에 가장 높은 빈도로 사용되었고 MAGA와 NEWS와 같은 문어체에도 다소 사용되었다. FICT와 SPOK에 사용된 'however'의 빈도는 상당히 적다. 이 어휘는 문어체에 많이 사용되기는 하나 그 종류에 해당하는 FICT에는 사용 빈도가 상당히 적다는 것을 알 수 있다. 'but'은 SPOK에 가장 많이 사용되었고 다음으로 FICT, MAGA, NEWS, ACAD의 순으로 사용되었다. 정리하면, 'however'는 다소 많이 사용되는 장르(ACAD, MAGA)가 있는 반면 'but'은 ACAD에서 사용 빈도가 상대적으로 적지만 대체로 모든 장르에서 많이 사용된다는 것을 알 수 있다.

표 3
장르별 however와 but 빈도 비교

순위	however	빈도	100,000 개 당	순위	but	빈도	100,000 개 당
1	ACAD	555	71.7	1	SPOK	6,087	528.6
2	MAGA	324	39.1	2	FICT	3,805	465.5
3	NEWS	158	20.2	3	MAGA	2,952	358.6
4	FICT	78	9.5	4	NEWS	2,205	282.1
5	SPOK	55	4.8	5	ACAD	918	118.6

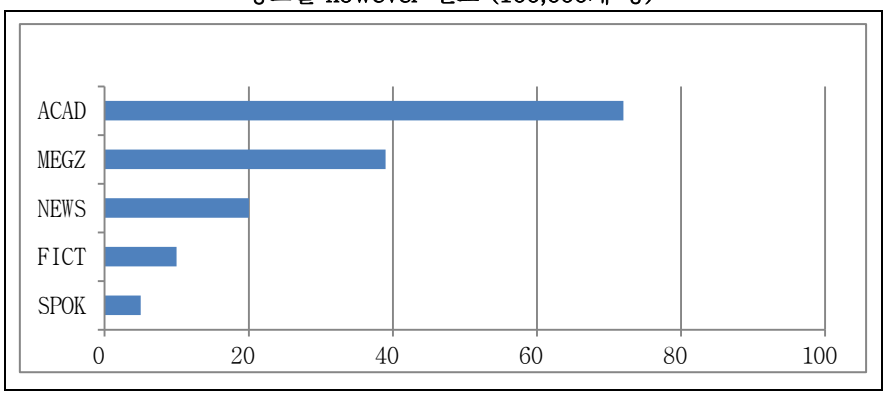
2. 장르별 빈도(however) 및 사용 비율(however, but)

먼저 그림 2는 비원어민이 연결사 'however'를 과다하게 사용하는 경향을 고려하여 이 연결사가 사용된 빈도만 장르별로 살펴본 것이다. 그림 2를 토대로 볼 때 연결사 'however'는 여러 장르 중에서 ACAD에 가장 보편적으로 사용된다고 할 수 있다. 하지만 그림 2에 기반하여 'however'만으로 대조 연

결사에 대한 교육이 이루어진다면 사용 양상에 대해 원어민과 같은 직관이 부족한 학습자들은 대체 가능한 연결사인 'but'에 대한 고려 없이 'however'를 학문적인 글 또는 비슷한 유형의 문어체에 가장 적합한 연결사로 여기고 과다하게 사용할 수 있다. 한국인이 원어민에 비해 'however'를 과다하게 사용하는 이유가 대체 가능한 'but'을 적게 사용하는 데에 있다고 지적된다(김향숙, 2017). 이것은 학교 현장에서의 교육방식과도 관련이 있을 것이다. 실제로 독립적으로 문장 앞에 사용이 가능한 'however'와는 달리 'but'은 문장 앞에 독립적으로 사용될 수 없다고 학습이 되는 경향이 있다. 따라서 대조 연결사 교육에는 표 4를 참조하여 사용 빈도가 더 높은 'but'을 포함시킬 필요가 있다.

그림 2

장르별 however 빈도 (100,000개 당)



다음의 표 4는 장르별로 두 대조 연결사가 사용된 비율을 자세히 분석한 것이다. 모든 장르에서 확연한 차이로 'however' 보다 'but'의 사용 비율이 높다. 특히 SPOK와 FICT에는 거의 98% 이상이 'but'이며 'however'가 사용된 비율은 2%를 넘지 않는다. SPOK는 대조영역과 밀접한 관련이 있는 부정문의 빈도가 높고 진술의 변경 및 반박, 제안의 거절, 대조적 의견의 표현이 많이 나타난다는 점에서(Biber et al., 1999), 'but'이 높은 비율로 사용된다고 할 수 있다. FICT는 글의 특성상 사건이 전개되면서 대립과 갈등이 심화되는 특징이 있는데(위키백과a, 2018), 이런 특징으로 'but'의 사용 비율이 높다고 할 수 있다.

표 4
장르별 사용 비율

장르	연결사	장르별 사용 비율	
ACAD	however	37.7%	100%
	but	62.3%	
MAGA	however	9.8%	100%
	but	90.2%	
NEWS	however	6.7%	100%
	but	93.3%	
FICT	however	2%	100%
	but	98%	
SPOK	however	0.9%	100%
	but	99.1%	

또한 NEWS와 MAGA에도 거의 90% 이상이 ‘but’이며 ‘however’가 사용된 비율은 10%를 넘지 않는다. 이 두 장르는 문어체임에도 불구하고 ‘however’보다 ‘but’이 훨씬 높은 빈도로 사용되었다. NEWS는 작가의 주장이 표현되기보다 일어난 사건을 연결사의 사용 없이 시간 순으로 기술되는 특징이 있다. 그럼에도 NEWS에서 연결사가 필요한 경우에 원어민들은 ‘however’ 보다 ‘but’을 선호한다고 이해할 수 있다. 또한 MAGA는 책과 신문의 중간적인 성격을 지닌다는 점에서 ‘however’가 많이 사용될 것으로 이해되지만 실제로 원어민들은 ‘but’을 상당히 높은 비율로 사용하는 양상을 보이고 있다.

반면 학문적인 글(ACAD)은 다른 장르에 비해 ‘however’가 높은 비율(37.7%)로 사용되었다. 학문적인 글에서 원어민들은 대조되는 정보를 강조하고 자신들의 주장을 만들어 내는데 용이한 ‘however’를 대조 연결사로 많이 사용한다고 이해할 수 있다. 그럼에도 이 장르에서 ‘but’이 더 높은 비율(62.3%)로 사용된 것으로 보아 ‘however’는 학문적인 글에 가장 보편적으로 사용은 되지만 그 사용 빈도가 가장 높은 대조 연결사는 아니라고 할 수 있다.

정리하면, ‘however’는 문어체 중에서 ACAD에 다소 많이 사용되며, NEWS, MAGA, 그리고 FICT에는 그 사용 비율이 10%를 넘지 않는다. 대신 NEWS, MAGA, FICT와 SPOK에는 ‘but’의 사용 비율이 90% 이상이다. 이처럼 두 연결사의 사용 비율에서의 차이가 확연히 드러나는 점을 고려해보면 교육적인 맥락에서 두 연결사는 가급적 함께 학습하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 또한 표 4에 제시한 수치를 활용한다면 특히 ‘however’를 학문적인 글에 과다하게 사용하는 학습자의 문제에 도움이 될 것으로 사료된다.

3. 장르별 however와 but의 위치 비교

한국인 비원어민은 원어민에 비해 ‘however’를 문두에 과다하게 위치시키는 경향이 있다(고광윤, 2008; 고광윤, 이성운, 2008; 김향숙, 2017; Lee, 2004; Lee & Na, 2015). 원어민에 비해 사용 양상에 대한 직관이 부족한 비원어민이 적절한 대조 연결사를 적절한 위치에 사용하는 것은 쉽지 않다. 표 5는 장르별로 ‘however’와 ‘but’이 문장 또는 문절의 시작(BSC)과 문장 안(ISC)에 사용된 비율을 분석한 것이다. 분석 결과를 정리하면 다음과 같다.

표 5
장르별 however와 but 위치

연결사 (위치)	SPOK		FICT		NEWS		MAGA		ACAD	
	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
however (BSC)	32	0.5	34	0.8	79	3.3	169	5.2	364	24.7
however (ISC)	23	0.4	44	1.1	79	3.3	155	4.7	191	13.0
but (BSC)	6,087	99.1	3,805	98.0	2,205	93.3	2,952	90.1	918	62.3
합계		100		99.9		99.9		100		100

첫째, ACAD를 제외한 모든 장르에서 대조 연결사 ‘but’이 BSC에 상당한 빈도로 사용되었다. 둘째, ‘however’가 6% 이상 사용된 장르를 살펴보면, NEWS와 MEGA에 이 연결사가 다소 비슷한 비율로 BSC와 ISC에 사용되었으며, ACAD에는 ISC(13%)보다 BSC(24.7%)에 이 연결사가 약 1.9배 가량 더 사용되었다. 정리하면, 대부분의 장르에서 ‘however’가 아닌 ‘but’을 BSC에 높은 빈도로 선호하는 양상이며, ‘however’는 NEWS와 MEGA의 BSC와 ISC에 적지만 비슷한 비율로 사용되며, ACAD에는 ISC보다 BSC에 더 많이 사용되는 양상을 보인다.

아울러 BSC와 ISC에 사용된 ‘but’과 ‘however’에 대한 예시를 몇 가지 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 모든 장르의 BSC에 상당히 높은 비율로 사용된 ‘but’의 예시이다. 이 어휘는 ‘however’와는 달리 콤마를 필요로 하지 않기에 문장의 빠른 전환이 가능하다(Baker, 1962). 이런 점에서 ‘but’은 특히 실시간 대화형식으로 이루어진 SPOK와 대화형식이 포함된 FICT의 BSC에 높은 비율로 사용된다고 할 수 있다. 다음은 이와 관련된 SPOK의 한 예시이다.

“If y'all don't care, nothing is going to happen, it's going to be

fine. **But** this is a battle you should be fighting because this is..." <SPOK, 2016: #1355>

둘째, ACAD의 BSC에 가장 높은 비율로 사용된 'however'의 예시이다. 이 연결사는 Conrad(1999)의 언급처럼 뒤에 이어지는 담화와 선행된 담화와의 관련성을 독자에게 제시하는 역할을 한다. 이런 관련성의 표현으로 다음의 예시에서처럼 BSC에 'however'가 다소 많이 사용된 것으로 확인된다.

"In building the street map, we give preference to terrain features like ridgelines by designing a distance measure that penalizes not walking along the terrain feature. **However**, how much priority should be given to the terrain features depends on the cost of the alternative routes, or how much easier it is compared to taking other routes." <ACAD, 2016: #61>

셋째, 학문적인 글(ACAD)의 BSC에 다소 높은 비율로 사용된 'but'의 예시이다. ACAD에는 'however' 외에도 'nevertheless' 'although' 등과 같이 대조를 의미하는 다양한 연결사들이 사용되기에 'but'의 사용빈도가 높지 않을 것이라는 인식(Biber et al., 1999)이 있지만 다음의 예시에서처럼 ACAD의 BSC에 'but'이 다소 빈번히 사용되었다.

"As a result, the new speech tradition is in tension with the two traditions. **But** unlike the tension between the liberal and republican traditions, which arguably are counterpoised, the tension created by the libertarian tradition is potentially corrosive." <ACAD, 2017: #122>

넷째, 'however'는 NEWS와 MEGA의 BSC와 ISC에 비슷한 빈도로 사용되었는데, 다음은 MEGA의 ISC에 'however'가 사용된 예시이다. 문장 안에 'however'가 사용되어 선행된 진술을 강조하는 형태이다(Garner, 2009).

"Brain science draws legions of eager students to the field and countless millions in dollars, euros and renminbi to fund research. These endeavors, **however**, have not yielded major improvements in treating patients who suffer from psychiatric disorders for decades. <MEGA, 2016: #43>

정리하면, 대체로 원어민들은 모든 장르의 BSC에 'but'을 매우 빈번히 사용

하는 양상을 보이고 있고, 'however'는 전반적으로 적게 사용하면서 ACAD에는 ISC 위치보다 BSC 위치에 이 연결사를 더 높은 비율로 사용하고 있고 다른 장르(NEWS, MEGA)에서는 대체로 BSC와 ISC 위치에 비슷한 비율로 사용하는 양상을 보인다. 이와 같은 사용 양상은 특히 'however'를 문두에 과다하게 사용하는 한국인 비원어민들의 경향과는 상당히 다르다. 표 5에 제시된 비율과 관련 예시들을 교육적인 맥락에 참조하면 학습자들의 대조 연결사 위치 학습에 도움이 될 것으로 사료된다.

4. 대조 연결사(however, but)의 사용 양상

비원어민인 학습자가 가장 많이 접할 것 같은 학문적인 글(ACAD)과 구어(SPOK)에서 두 연결사의 눈에 띄는 사용 양상을 살펴보았다.

이를 위해 본 연구가 토대로 한 연구 내용이다. 먼저 'however'는 기본적으로 선행된 진술과 대조되는 정보를 강조하여 자신의 주장 등을 표현하는 데에 사용된다. 또한 선행된 진술의 인정(concession) 및 논리적 일관성을 유지하면서 자신의 주장을 구축하기 위한 목적 등에 사용된다(Biber et al., 1999; Conrad, 1999). 'but'은 구어에서 높게 나타나는 부정문과 진술의 변경 및 반박, 제안에 대한 거절, 대조적 의견 등을 표현하는 데에 잘 사용된다(Biber et al., 1999). 또한 선행된 진술에 'may'와 같은 추측성 표현이 있는 경우에 'but'은 선행된 진술을 인정하는 역할을 한다(Will, 2014).

위에 언급한 내용을 토대로 살펴본 사용 양상은 다음과 같다.

첫째, 두 대조 연결사는 ACAD와 SPOK의 두 장르에서 다음의 예시에서처럼 대체로 선행된 진술과 대조되는 정보를 표현하는 양상에 사용된다.

> "Authorities questioned Phon's boyfriend after she went missing and quickly ruled him out as a suspect. They were, **however**, very anxious to talk to her husband." <SPOK, 2017: #1>

> "Because qualities are often not quantifiable and subject to predictive control they are of no use to many types of scientific inquiries, **but** that does not make them less real in the context of our lives." <ACAD, 2016: #207>

둘째, 다음의 첫 번째와 두 번째의 예시에서처럼 'but'이 사용되어 선행된 진술과 대조되는 정보를 강조하면서 저자의 주장이나 관점이 표현된다. 하지만 이러한 양상이 'however'의 사용에서는 약간의 차이가 보인다. 즉 세 번째의 예시에서처럼 'however'는 ACAD에서 선행된 진술과 대조되는 정보를 강조하면서 저자의 주장이나 관점을 표현하는 데에 사용되는 반면 SPOK에

서는 이러한 양상이 드문 것으로 확인된다.

> "Thus, the Ninth Circuit seemed to suggest that the tribes could successfully sue the federal government, obtaining similar relief. **But** there would be significant impediments to proceeding against the federal government." <ACAD, 2017: #55>

> "I don't want to make him into a politician or make him into the same thing that he is running against. **But** he has got to realize that he is not going to win this race by appealing to the 20 percent or 30 percent of the Republican base." <SPOK, 2016: #1488>

> "Publicity, requirements of consistency in regard to precedent, and the need to refine theories for further inquiry are important in these types of inquiry. **However**, even in these inquiries the vital logic that relies on the qualitative is primary." <ACAD, 2016: #6>

셋째, 'however'는 다음의 첫 번째 예시와 같이 ACAD에서 선행된 진술의 인정과 함께 내용의 논리적 일관성 유지 및 자신의 주장을 구축하는 역할로 다소 사용되고 있다. 반면 앞서 기술한 본 연구의 분석결과에서 짐작할 수 있듯이 SPOK에서는 이러한 사용 자체가 드문 것으로 확인된다.

> "It is worth mentioning the fact that the results presented above indicate that, on VIL, Put3 can act as either a positive (BAT2) or negative (LEU1) modulator; **however**, the mechanisms underlying this Put3 dual role remain to be addressed." <ACAD, 2017: #64>

넷째, 다음의 예시에서처럼 'but'은 선행된 진술에 'seem' 또는 'assume' 등과 같은 추측성 표현이 있는 경우에 선행된 진술을 인정하면서 자신의 주장을 구축하는 역할로 사용이 된다. 이러한 양상은 SPOK보다는 ACAD에서 조금 더 많이 확인된다.

> "It is important to remember this, for institutional religion is too often static, and men seem to have an almost vicious impulse to stiffen in their minds as soon as they become religious. **But** the conservative habits of organized religion find no sanction in the authoritative life of the Church; the cycle of Christian experience starts…" <ACAD, 2017: #20>

다섯째, Biber 등(1999)이 언급한 것처럼 일상적인 내용을 많이 다루는 구어(SPOK)에서 다음의 첫 번째 예시와 같이 부정문이나 대조적인 내용 등에 'but'이 잘 사용된다. 더 나아가 본 연구는 두 번째 예시처럼 SPOK에 비해 ACAD에서 'but'이 부정문의 도입에 더 많이 사용되는 것을 확인하였다. 두 번째 예시는 'but'이 ACAD에서 대조적 의견의 표현 및 부정문을 도입하는데 사용된 경우이다.

> "I don't want my children to ever see him, **but** I'm not scared of him." <SPOK, 2017: #518>

> "Dewey explains how all inquiry starts with a hunch or impression, **but** this is not something psychical or psychological." <ACAD, 2016: #194>

여섯째, 대조 연결사 'however'와 'but'은 ACAD에서 선행된 진술의 주제 변경의 목적으로는 잘 사용되지 않는 것으로 확인된다. SPOK에는 다음의 예시에서처럼 'but'을 사용하여 주제를 변경하는 경우가 드물게 확인이 된다.

> "And Johnny Marx he wrote "Rudolph the Red Nose Reindeer". He was in that building, you know. And -- **but** anyway, she and Jerry got Jerry got signed to this company that had a lot of young talent…" <SPOK, 2016: #233>

마지막으로 ACAD와는 달리 SPOK에서는 다음의 예시에서처럼 인칭 대명사가 자주 사용되는 양상이 보인다.

> "You know, it's interesting who the president is having dinner with, **but** I didn't think it was a big deal but he did." <SPOK, 2017: #35>

정리하면, 전반적으로 두 연결사는 선행된 진술과 대조되는 내용을 표현하는 데에 사용되지만 그 사용 양상에서 장르에 따라 다소 차이가 난다. 예를 들어, 선행된 진술과 대조되는 정보로 자신의 주장과 관점을 표현하는 경우에 'but'은 ACAD와 SPOK에서 다 사용되지만, 'however'는 ACAD에서는 사용되는 편이지만 SPOK에서 이러한 양상이 드문 것으로 확인된다. 또한 'however'는 선행된 진술을 인정하면서 내용의 일관성 유지 및 저자의 주장을 구축하는 역할로 ACAD에서 사용되는 편이지만 SPOK에서는 이러한 양상이 드문 것으로 나타났다. 특히 대조 연결사를 활용하여 주제를 변경하는 양

상은 SPOK에서 ‘but’을 드물게 활용하는 경우를 제외하고는 잘 사용이 되지 않는 것으로 확인된다.

지금까지의 논의를 통해 대조 연결사의 사용 양상은 연결사와 장르에 따라 차이가 있는 것으로 이해된다. 전반적인 사용 빈도는 ACAD를 제외하고 ‘however’에 비해 ‘but’이 사용된 빈도가 상당히 높다. 교육적인 맥락에서 이러한 빈도 차이를 고려할 필요가 있음을 알 수 있다. 또한 ACAD와 SPOK의 문장을 검토한 내용을 보면 두 대조 연결사인 ‘however’와 ‘but’이 비슷하게 사용이 되면서도 장르에 따라 다소 차이가 있음을 알 수 있다. 따라서 대조 연결사를 사용함에 있어서 신중함이 필요한 것으로 사료된다.

V. 결론

본 연구는 연결사 ‘however’를 과다하게 사용하면서 문두에 높은 빈도로 배치하는 경향을 지닌 비원어민들의 언어학습에 적절한 통찰력을 제공하고자 최근의 미국 영어 자료에서 ‘however’와 대체 가능한 ‘but’의 사용 양상을 5가지 장르에 기반하여 살펴보았다.

연구결과, 원어민들은 모든 장르에서 ‘however’ 보다 ‘but’에 상당히 의존하는 양상을 지닌 것으로 검토되었다. ‘but’은 학문적인 글(ACAD)에서만 약 60%가 사용되었고 나머지의 장르에서는 90% 이상 사용되었다. 반면 ‘however’는 ACAD에 약 38%가 사용되었고 잡지(MAGA)와 신문(NEWS)에 사용된 비율은 10%를 넘지 않았다. 원어민들은 모든 장르에서 확연한 차이로 대조 연결사 ‘but’을 선호하고 ‘however’는 학문적인 글에서 다소 많이 사용하는 양상을 보였다.

또한 원어민들은 모든 장르의 문장 또는 문절의 시작(BSC)에 ‘but’을 상당히 높은 비율로 사용하는 양상을 보였고 적은 비율로 사용한 ‘however’는 ACAD에서는 문장 안(ISC)보다 BSC에 조금 더 많이 사용하였고, NEWS와 MEGA에서는 BSC와 ISC에 비슷한 비율로 사용하는 양상을 보였다. 또한 예시를 통해 ACAD와 SPOK에서 나타나는 몇몇 구체적인 사용 양상을 살펴본 바에 의하면 두 대조 연결사는 비슷한 사용 양상도 있지만 각각의 연결사와 장르에 따라 다소 차이가 드러났다.

본 연구의 분석결과에 따라 비원어민의 대조 연결사 사용을 위한 시사점을 다음과 같이 제시하고자 한다.

첫째, 문어체라고 해서 반드시 대조 연결사로 ‘however’가 더 선호되는 것은 아니다. ‘however’가 ACAD에 보편적으로 사용이 되지만 ACAD에 가장 선호되는 연결사는 아니라고 할 수 있다. 또한 이 연결사가 문어체의 다른 장르인 MEGA, NEWS, FICT 등에 사용되는 빈도는 매우 저조하다는 것을 인식할 필요가 있다. 특히 FICT에 사용된 비율이 2% 정도인 것을 고려하면

'however'가 문어체에 반드시 선호되지는 않는다.

둘째, 문어체라도 문장 또는 문절의 시작(BSC)에 'however'를 더 많이 사용하지는 않는다. 기본적으로 사용 비율이 확연히 높은 'but'이 BSC에 선호된다. 한국인 비원어민들이 원어민에 비해 'however'를 높은 빈도로 문두에 사용하는 경향과 관련해서 본 연구가 제시한 분석결과의 수치를 교육상황에 참조하면 어느 정도 도움이 될 것으로 사료된다. 또한, 연결사와 장르에 따라 빈도, 위치, 구체적인 사용 양상 등에서 차이가 있다는 점에서 두 대조 연결사는 함께 학습이 될 필요가 있고 더 나아가 장르에 따른 이해가 수반될 필요도 있다.

셋째, 본 연구가 예시로 제시한 사용 양상을 교육상황에 참조하면 대조 연결사를 신중하게 사용하는 데에 다소 도움이 될 것으로 사료된다. 예를 들면, 원어민은 주제 변경의 목적을 위해 SPOK에서 'but'을 드물게 사용하는 경우를 제외하고는 전반적으로 대조 연결사를 이러한 목적으로 잘 사용을 하지 않는 측면 등이다(Ⅳ장 4절 참조).

넷째, 무료로 사용이 가능한 COCA 웹사이트 등을 교육상황에 활용한다면 실제 사용되는 대조 연결사의 사용 양상을 이해하는데 많은 도움이 될 것으로 사료된다. 본 연구는 이 코퍼스에서 제공하는 최근 자료의 일부를 분석하였지만 COCA 코퍼스(https://corpus.byu.edu/coca/)는 현재 대규모의 단어로 구축되어 있고 장르에 따른 자세한 검색이 가능하도록 지원하고 있다.

다섯째, 비원어민이 원어민에 비해 'however'를 과다하게 사용하면서 높은 빈도로 문두에 위치시키는 문제는 중등과정의 영어 교과서에서 확인된다(고광윤, 2008; 김향숙, 2017). 따라서 비원어민들이 'however'를 과다하게 사용하는 경향을 해결하기 위해서는 우선적으로 학습자들이 사용하는 영어 교과서와 교사의 교육방식에서 변화가 요구된다. 본 연구결과를 중등과정의 교과서 개발에 참조하는 것을 제안한다. 또한 중등과정의 영어학습, 특히 서술형 평가의 비중이 점점 확대되는 것과 관련하여 쓰기 학습 측면에서 본 연구결과와 실제적인 예시를 교육자료로 재구성하여 사용한다면 많은 도움이 될 것이라 사료된다(김향숙, 2017).

한편 본 연구의 분석결과에도 불구하고 대조 연결사에 대한 원어민의 사용 양상을 수용하는 것 자체에 문제가 제기될 수 있다. 영어는 이미 탈국가화 되어서 이제는 영어를 사용하는 모든 사람이 그 언어의 주인이 되었고(Smith, 1976), 또한 점점 다양한 방식으로 사용되는 영어(World Englishes)가 인정되는 측면 때문이다(Kirkpatrick, 2014; Yook & Ryu, 2015). 그럼에도 영어 사용에서 대화 상대자간 서로 수용될 만한 언어 능력이 갖추어졌을 때 훨씬 원활한 소통이 이루어질 수 있다. 이런 점에서 본 연구가 분석한 결과를 비원어민들의 언어학습에 활용하는 것은 바람직하다고 사료된다.

마지막으로 본 연구는 최근에 수집된 미국 영어만 살펴보았다는 점에서 연구결과를 일반화하는 데에 다소 부족함이 있다. 따라서 다양한 영어 사용권

전문가들이 작성한 더 큰 규모의 코퍼스에 기반하여 다양한 사용 양상을 자세히 살펴볼 수 있는 후속 연구들이 이어지기를 기대한다.

참고문헌

고광윤. (2008). 교과서 영어의 영어다움에 대한 코퍼스 기반 분석: 기능어의 쓰임을 중심으로. *영어학연구*, *26*, 1-19.

고광윤, 이성운. (2008). 한국 영자신문 영어의 코퍼스 바탕 연구. *언어연구*, *23*(4), 601-619.

김향숙. (2017). 영어 교과서에서 대조 연결사 'however'와 'but'에 대한 코퍼스 기반 분석. *영어어문교육*, *23*(2), 17-36.

위키백과a. (2018). 소설. Retrieved March 20, 2017, from the World Wide Web: https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%86%8C%EC%84%A4.

위키백과b. (2018). 잡지. Retrieved March 20, 2017, from the World Wide Web: https://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%9E%A1%EC%A7%80.

Altenberg, B., & Tapper, M. (1996). The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. In S. Granger (Ed.), *Learner English on computer* (pp. 80-93). London and New York: Longman.

Back, J. H. (2012). A corpus-based study of adverbial connectors in Korean EFL students' academic writing: Cohesion and rhetorical patterns. *Studies in Modern Grammar*, *69*, 117-147.

Baker, S. (1962). *The practical stylist*. New York: Thomas Y. Crowell Company.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English.* Harlow, UK: Longman.

Bolton, K., Nelson, G., & Hung, J. (2002). A corpus-based study of connectors in student writing: Research from the international corpus of English in Hong Kong (ICE-HK). *International Journal of Corpus Linguistics*, *7*(2), 165-182.

Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Rowley, MA: Newbury House.

Chen, C. W. (2006). The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners. *International Journal of Corpus Linguistics*, *11*(1), 113-130.

COCA. (2018). Corpus of contemporary American English. Retrieved

December 20, 2017, from the World Wide Web: https://corpus.byu.edu/coca/.

Conrad, S. M. (1999). The importance of corpus-based research for language teachers. *System*, *27*, 1-18.

Field, Y., & Yip, L. (1992). A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English. *RELC Journal*, *23*(1), 15-28.

Flowerdew, L. (2008). *Corpus-based analyses of the problem-solution pattern: A phraseological approach*. Amsterdam: John Benjamins Pub.

Fogarty, M. (2013). Starting a sentence with "however": Right or wrong?. Retrieved March 18, 2018, from the World Wide Web: http://www.quickanddirtytips.com/education/grammar/starting-a-sentence-with-however-right-or-wrong?page=2.

Garner, B. A. (2009). *Garner's modern American usage*. New York: Oxford University Press.

Granger, S., & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, *15*(1), 17-27.

Jangarun, K., & Luksaneeyanawin, S. (2016). Discourse connector usage in argumentative essays by American and Thai university students. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *20*(1), 95-112.

Kim, H. S., & Ahn, S. H. (2012). A corpus-based study of connectors in editorials of Korean and American English newspapers. *Multimedia-Assisted Language Learning*, *15*(4), 61-79.

Kirkpatrick, A. (2014). World Englishes. In C. Leung & B. V. Street(Eds.), *The routledge companion to English studies* (pp. 33-45). New York: Routledge.

Lee, E. J. (2004). A corpus-based analysis of the Korean EFL learners' use of conjunctive adverbials. *English Teaching*, *59*(4), 283-301.

Lee, S. B., & Na, Y. H. (2015). A comparative analysis of adversative linking adverbials in argumentative writing corpora. *The Journal of Studies in Language*, *30*(4), 1015-1040.

Liu. D. (2008). An across-register corpus study and its implications. *International Journal of Corpus Linguistics*, *13*(4), 491-518.

Merriam-Webster. (2018). Learner's dictionary. Retrieved March 15, 2018, from the World Wide Web: http://www.learnersdictionary.com/

definition/sentence.

Min. S. J. (2011). A corpus-based analysis of EFL learners' use of discourse markers in cross-cultural communication. *English Language & Literature Teaching*, *16*(4), 177-194.

Na, Y. H. (2011). Cohesive devices in CMC texts produced by American and Korean EFL writers. *Linguistic Research*, *28*(3), 743-771.

Park, Y. Y. (2013). How Korean EFL students use conjunctive adverbials in argumentative writing. *English Teaching*, *68*(4), 263-284.

Pullum, G. K. (2010). The land of the free and the elements of style. *English Today, 26*(2), 34-44.

Ro, S. H., & Na, Y. H. (2012). Use and misuse of linking adverbials: A corpus-based study on NS and NNS writings. *English21*, *25*(3), 291-317.

Rower, R. (2013). Subjects and finite verbs. Retrieved March 15, 2018, from the World Wide Web: http://www.grammar-once-and-for-all.com/syntax/subjects-and-finite-verbs/.

Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38-43.

Strunk, W. (1918). The elements of style. Retrieved March 20, 2017, from the World Wide Web: http://www.crockford.com/wrrrld/style.html.

WIKIPEDIA. (2018). Finite verb. Retrieved March 20, 2018, from the World Wide Web: https://en.wikipedia.org/wiki/Finite_verb.

Will, W. (2014). Exploring concession and contrast. Retrieved March 20, 2018, from the World Wide Web: http://random-idea-english.blogspot. Kr/2014/08/exploring-concession-and-contrast.html.

Yook, C. M., & Ryu, H. Y. (2015). World Englishes and culture teaching in the Korean EFL Context. *English Language & Literature Teaching, 21*(3), 195-211.

Yoon, H. S. (2006). A corpus-based analysis of connectors in Korean students' essay writing. *Korean Journal of Applied Linguistics*, *22*(2), 159-178.

Zwicky, A. M., & Kenter, D. W. (2007). *Avoid vagueness? The case of sentence-initial linking however*. Retrieved March 15, 2018, from the World Wide Web: http://web.stanford.edu/~zwicky/however.SemFest.out.pdf.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary, Tertiary

김향숙
한양여자대학교 외국어교육연구소
04763 서울특별시 성동구 살곶이길 200(사근동)
Email: heartk012@hanyang.ac.kr

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

정형화된 배열의 문맥 속 기능에 대한 연구: 수준별 학습자들을 대상으로

김 혜 정
(국민대학교)

Kim, Hye Jeong (2018). A study of the function of formulaic sequences in specific contexts: With reference to learners of different proficiency levels. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 89-107.

This study examined the function of formulaic sequences (FSs) in specific contexts. It also investigated the effect of learning of FS function on the FS acquisition of learners at different proficiency levels. Acknowledging FS function and the varying proficiency levels of learners, this study established experimental and control groups: the former focusing on FS function and the latter on FS meaning. On the basis of these groupings, this study divided learners into four groups. FS function is categorized as mentioning conversation purpose, maintaining conversation, presenting conversation topic, discourse marker, conveying information. This study conducted the analysis using four tests and an open-ended questionnaire. This study found: (1) no significant difference between the experimental and control groups, meaning that learning FS function has an insignificant effect on FS acquisition; (2) learning FS function has little effect on completing FS forms; (3) at high levels, understanding FS function has a positive effect on grasping the meaning of FSs in specific contexts. FS function is connected to understanding its meaning. As more and more teachers notice the pedagogical value of FSs, they must also recognize the necessity of FS acquisition and adopt it in their teaching activities in more various ways.

[formulaic sequences(FSs)/function/context/sitcom/different proficiency levels]

Ⅰ. 서론

영어를 제 2언어로 학습하는 학습자라면 *Don't worry*나 *once upon a time, where do you come from?* 과 같은 표현을 한번쯤은 들어보았을 것이다. 그리고 이러한 표현들을 듣거나 보았을 때 의미를 즉각 이해한 경험이 있을 것이다. 분명히 다단어로 구성되어 있는데 그 구성 성분이 분석되지 않고 마치

하나의 단어처럼 자동으로 처리되는 이러한 표현을 정형화된 배열이라 한다. 이렇게 하나의 단위로 처리되어 의미가 파악되는 개념을 학자들마다 루틴, 청크, 관습화된 형태, 조립식 패턴, 다단어 단위(multi-word units), 숙어, 어휘 구문 등의 다양한 용어로 다르게 정의하였지만 본 연구에서는 이를 정형화된 배열로 통일하여 칭하고자 한다.

개인의 스피치뿐만 아니라 구어와 문어에서 높은 빈도수를 나타내는 어휘 항목은 정형화된 언어이며 사용할 수 있도록 이미 만들어져 있는 덩어리 표현들이다. Ellis(2002)는 정형화된 언어는 어휘 청크로 구성되어 있고 이것은 빈번하게 사용되는 연어를 한데 묶어 사용함으로써 생기는 것이라 하였다. 정형화된 배열이 언어 사용자의 장기 기억에 전체 단위로 잘 저장이 되면 이러한 배열은 단어 하나하나로 배열을 구성할 필요 없이 전체 덩어리로써 기억에서 소환될 수 있다(Conklin & Schmitt, 2008). 따라서 제 2언어 학습자가 정형화된 배열을 습득하고 장기 기억 속에 내재화 하고 있으면 언어를 사용하고 처리하는데 도움이 될 것이라는 것은 매우 자명한 일이다. 제 2언어 학습자가 정형화된 배열에 의해 주어지는 이러한 처리 과정의 장점을 누리기 위해서 학습자는 그것에 익숙해질 필요가 있다(Boers & Lindstromberg, 2012).

정형화된 배열에 대한 연구는 다각도로 매우 활발히 이루어지고 있는 실정이다. 제 2언어 쓰기에서의 정형화된 배열의 사용과 평가(Nasiri & Khorshidi, 2015; Zhisheng, 2014), 유창성 장치로서의 정형화된 배열과 그 효과(Afzali, 2015; Guz, 2014), 정형화된 언어의 발달(Natsumi, 2014), 언어 사용에서 다단어 배열의 역할(Christiansen & Arnonc, 2017), 정형화된 배열이 전체적으로 저장되고 사용되는 처리 과정 입증(Jiang & Nekrasova, 2007) 등 분야도 다양하다. 이러한 다각적 연구 중 대부분의 경우 정형화된 배열의 발달과 처리 과정 또는 4기술과 연결된 학습 효과를 다루는 연구가 많은 편이다. 이에 비해 의사소통적 상황 속에서 정형화된 배열의 기능을 심도 있게 다룬 연구는 상대적으로 많지 않은 편이다. “정형화된 배열은 단 하나의 의미나 단 하나의 기능으로 자각”(Alali & Schmitt, 2012, p. 153) 되기 때문에 제 1언어와 제 2언어 모두를 습득하고 처리하는 데 매우 기본적이며 중요한 요소가 된다. 이로 인해 정형화된 배열은 언어 습득에서 중심적인 역할을 하며(McCarthy, 1998) 어디에나 존재하는(ubiquitous) (Carter, 2004) 속성을 지니게 된다. 즉 다시 말해서 정형화된 배열이 빈도수 높게 사용되는 이유는 정형화된 배열이 의사소통 속 기능을 담고 있기 때문이다. 예를 들어 *watch out!*은 경고의 기능을 담고 있고 *how are you?*는 인사일 뿐만 아니라 사회 관계 유지를 위한 기능도 수행한다. 따라서 정형화된 배열을 익혀두는 것이 의사소통 상황에 얼마나 유용할지는 매우 자명하다. 결국 관습화된 언어(즉 정형화된 배열)는 반복되는 의사소통적 요구를 자각하는데 유용하게

사용될 수 있으므로(Nattinger & DeCarrico, 1992) 정형화된 배열의 기능에 대한 연구가 필요하다 하겠다. 이에 본 연구에서는 정형화된 배열의 문맥 속 기능을 학습하는 것이 궁극적으로 정형화된 배열의 내재화에 어떤 영향을 미치는지를 고찰해 보고자 한다. 좀 더 구체적으로 살펴보기 위해 학습자 집단을 수준별 집단으로 구성하여 정형화된 배열의 문맥 속 기능의 학습 효과를 파악하고자 한다. 또한 언어적 문맥 속에서 사용되는 기능의 학습이 정형화된 배열의 통사적 형태나 상황적 의미를 파악하는데 미치는 영향을 함께 살펴볼 것이다. 마지막으로 정형화된 배열의 기능 학습에 대한 학습자들의 인식을 함께 조사해 보고자 한다. 본 연구의 연구 문제를 정리하면 다음과 같다.

1. 정형화된 배열의 문맥 속 기능의 학습이 수준별 학습자들의 정형화된 배열 습득에 미치는 영향은 무엇인가?
2. 정형화된 배열의 문맥 속 기능의 학습이 그것의 형태와 상황적 의미 이해에 미치는 영향은 각각 무엇인가?
3. 정형화된 배열의 기능 학습에 대한 수준별 학습자들의 인식은 어떠한가?

Ⅱ. 이론적 배경

스피치 처리 과정의 관점에서 정형화된 배열의 사용은 언어 처리를 더욱 자동화되게 만든다. Ashcraft(1994)와 Ellis(2002)에 의하면 자주 빈번하게 사용되는 단어가 기억에 더욱 강하게 저장되며 강인하게 저장된 기억은 머리 속 저장소에서 그 정보를 쉽게 훨씬 빠른 시간에 찾아낼 수 있다. 이렇게 되면 높은 빈도수의 단어에 빠른 속도로 접근할 수 있게 되고 학습자들의 스피치 속도가 증가하고 일시 정지하는 부분이 줄어들게 된다. Ejzenberg(2000)는 유창한 화자와 유창하지 못한 화자가 어떻게 정형화된 언어를 사용하는지를 비교하였는데, 그녀 연구의 결과에 따르면 유창하지 못한 학습자들이 정형화된 문구를 부적절하게 사용한 반면 유창한 학습자들은 조립형 청크(prefabricated chunks)를 더욱 효율적으로 사용할 수 있다고 주장하였다. 이렇게 언어처리의 자동화를 앞당기고 유창성에 도움이 되는 정형화된 배열의 학습을 도모하기 위해 그것의 기능을 함께 고찰해 볼 필요가 있겠다.

Bardovi-Harlig, Mossman, 그리고 Vellenga(2014)는 아카데믹한 토론에서 사용되는 루틴의 화용적 기능, 즉 동의하기, 반대하기, 명확하게 설명하기에 대한 습득과 지도의 효과를 연구하였다. 실험반 26명, 통제반 11명으로 나뉘어 50분씩 총 4번의 수업이 시행되었다. 수업 시간에는 루틴의 화용적 기능을 학습하기 위해 자각하기와 생성하기 활동이 이루어졌다. 사전/사후 테스

트 결과 실험반의 경우 화행(speech acts)과 수업 시간에 학습한 표현을 생성해 내는 능력이 증가하였고 루틴의 화용적 기능을 지도하는 것이 말하기에서 루틴 사용에 긍정적인 효과를 나타냈다고 밝혔다.

Nattinger와 DeCarrico(1992)는 정형화 배열의 정의를 학습자들에게 구체적으로 제시하기 위해 그것의 기능을 기반으로 기술하였다. 그들에 따르면 정형화된 배열에는 사회적 상호작용 기능, 대화 주제 나타내기 기능, 담화표시 장치의 기능이 있다. 사회적 상호작용의 하위범주는 대화 유지와 대화 목적으로 구성된다. 대화 유지하기에는 부르기(예. *how are you; I didn't catch your name*), 명확하게 하기(예. *what did you mean by X?*), 말할 차례 바꾸기(예. *could I say something here?*)가 포함되고 대화 목적 언급하기에는 질문하기(예. *do you X?*), 거절하기 (예. *I'm sorry but X*), 공감 표현하기(예. *I'm very sorry to hear about X*)가 포함된다. 다음 기능인 대화 주제 나타내기에는 자전적 얘기(예. *my name is ___*), 시간(예. *what time X; a ___ ago*), 장소(예. *what part of the ____?*), 날씨(예. *it's (very) ___ today*)가 포함된다. 마지막 기능인 담화 표시 장치에는 시간 연결사(예. *the day/week/month/year before/after ____*), 예증(예. *in other words; it's like X*), 요약(예. *to make a long story short; my point (here) is that X*)이 하위범주로 구성된다. Schmitt와 Carter(2004) 또한 정형화된 배열이 나타내는 의사소통적 기능을 제시하였는데, 그가 제시한 정형화된 배열의 기능은 사회 연대감 표시하기(예. *yeah it is*), 아이디어 메시지 전달하기(예. *The early bird gets the worm*), 담화 구조 표시하기(*on the other hand*), 특정 정보 전달하기이다.

정형화된 배열이 의사소통 전략으로서의 기능을 한다고 주장하는 의견도 있다. 언어적 분석으로는 인지할 수 없는 단위(Bolander, 1989)의 청크들은 목표어와 같은 기능을 할 수도 있고 안할 수도 있지만 적어도 이 청크들은 학습자들이 의사소통으로 들어갈 수 있도록 하는데 중요한 역할을 한다. Hatch, Peck, 그리고 Wagner-Gough(1979)은 이전에 들어본 적이 있는 배열을 반복하고 모방하면 그 배열에 대한 이해 없이도 학습자들은 언어학습의 의사소통적 측면에 빠르게 돌입할 수 있다고 주장한 바 있다.

Bardovi-Harlig와 Vellenga(2012)는 문맥이 제공되는 자료를 사용하여 조별 활동을 중심으로 정형화된 배열의 초화용적 기능을 자각하도록 학습시켰다. 수업 교재로 미국의 유명 시트콤인 *Friends*를 이용하여 3주 동안 한 주에 한 번씩 다양한 기능이 담긴 관습적 표현을 지도하였다. 학생들이 직접적으로 자각할 수 있도록 고안된 자각하기 활동을 통해 정형화된 배열의 사회화용적 기능을 학생들이 인식하도록 하였고 이러한 기능에 대한 인식의 중요성을 주장하였다.

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 기간, 대상, 수업 교재

본 연구는 2018년 3월부터 6월까지 15주에 걸쳐 진행되었으며 서울에 위치한 00 대학교의 1학년을 대상으로 하는 교양 영어 수업에서 실시되었다. 수업은 일주일에 두 번 이루어졌으며 한 번의 수업은 75분 동안 진행되었다. 본 연구는 수준별 학습자들의 정형화된 배열의 습득을 고찰하는 것이 목적이므로 임의로 두 개 반을 설정하여 실험반과 통제반으로 정하였다. 두 개 반 모두 수준별 집단을 각각 구성하기 위해 학습자들의 토익 성적을 기반으로 하였다. 이 대학의 경우 1학년 신입생들 모두에게 일괄적으로 모의 토익 시험을 치르게 하기 때문에 학습자들의 토익 성적을 참조하였고 본 연구는 정형화된 배열의 학습에 중점을 두기 때문에 토익 성적 중에서도 어휘 파트의 성적을 위주로 참조하였다.

실험반과 통제반 학습자들을 대상으로 첫 날 수업 오리엔테이션과 함께 간단한 정형화된 배열 사전 테스트를 실시하였다. 사전 테스트는 토익의 독해 지문에서 빈도수 높은 정형화된 배열이 포함되어 있는 지문을 선별하여 특정 어휘의 뜻을 질문하는 문제로 별도 구성하였으며 전체 객관식 15문항으로 이루어졌다. 독해 단락과 보기가 주어지고 정형화된 배열의 구성 단어나 문맥에 맞는 의미를 묻는 형태로 제시되었다. 각 문항을 1점으로 처리하여 15점 만점으로 채점 처리하였다. 실험반과 통제반 두 상위집단의 시험 결과는 유의미한 차이를 보이지 않았으며(t = 2.75, p = .179), 두 하위집단의 시험 결과 또한 유의미한 차이를 보이지 않았다(t = 2.18, p = .153). 토익 성적과 정형화된 배열 사전 테스트를 기준으로 나누어진 실험반과 통제반의 상위집단과 하위집단 구성을 표로 나타내면 다음과 같다.

표 1
실험반과 통제반의 토익 성적과 FSs 사전 테스트 평균

집단	수준별	인원	토익 (점수 대)	사전 테스트 (평균)
실험반 (37명)	상위집단(A)	17명	800 이상	11.52
	하위집단(B)	20명	400~500	5.49
통제반 (40명)	상위집단(C)	21명	800 이상	12.03
	하위집단(D)	19명	400~500	5.18

본 연구는 학습 교재로 시트콤 *The Office*를 활용하였다. *The Office*는 제지 회사에 다니는 사원들이 겪는 일상의 소소한 이야기를 중심으로 전개되는

이야기이다. 일반적인 상황 속에서 사람들 간의 복잡한 관계와 다양한 이유로 발생하는 갈등과 그에 따른 해결이 제시된다. *The Office*는 누구나 겪을 수 있는 일상적인 일들을 다루고 있기 때문에 학습자들이 학습할 필요가 있는 정형화된 배열이 이야기 전개 내내 산재해 있으므로 본 연구의 자료로 적합하다 판단된다.

2. 연구 절차

본 연구의 수업 절차는 수업 1단계, 2단계, 3단계로 구성되었다. 수업 1단계는 준비 단계로 먼저 그날 학습할 장면의 영상을 자막과 함께 시청한다. 그런 후 교수자가 준비한 영상 내용과 관련된 간단한 질문에 답을 찾아보고, 그날 학습할 부분의 영상 줄거리와 내용을 이해하도록 한다. 수업 2단계는 특정 문맥 속에서 사용된 정형화된 배열 학습하기 단계이다. 실험반에서는 조별로 정형화된 배열의 기본적인 의미를 파악한 후 문맥 속에서 사용된 특정 기능을 함께 찾아보고 추론해 보도록 한다. 학습자들의 조별 활동 이후 교수자는 정형화된 배열의 문맥 속 기능을 명시적으로 학습시킬 필요가 있다. 본 연구에서 제시하는 정형화된 배열의 5가지 기능 중 어디에 해당하는지를 선택하고 답을 함께 공유한다. 통제반에서는 실험반에서 주목한 것과 동일한 정형화된 배열을 다룬다. 학습자들에게 특정 장면 속에서 사용된 정형화된 배열의 문맥적 의미를 파악하도록 하고 자연스러운 우리말 의미로 표현해 보도록 한다. 이렇게 학습한 정형화된 배열의 습득을 도모하기 위해 학습자들에게 그날 학습한 장면을 조별로 역할극을 수행하도록 한다. 역할극 연습을 하는 동안 그날 주목했던 정형화된 배열을 직접 생성해보고 의미를 다시 한 번 새기도록 한다. 수업 3단계에서는 정형화된 배열 총정리 단계이다. 교수자는 PPT 자료를 통해 실험반에서는 그날 학습한 정형화된 배열의 문맥 속에서 쓰인 특정 기능을, 통제반에서는 그것의 문맥적 의미를 정리하여 제시한다. 그런 후 자막 없이 그날 학습한 영상 장면을 다시 한번 시청한다. 영상을 시청할 때 그날 학습한 정형화된 배열에 주목해서 듣도록 명시한다. 이상 실험반과 통제반의 실험 절차를 표로 정리하면 다음과 같다.

표 2

실험반과 통제반의 수업 절차 3단계

단계	실험반	통제반
수업 1단계	-*The Office* 영상보기 (자막 포함) -특정 장면에 대한 간단한 퀴즈 -줄거리 & 내용 이해	

수업 2단계	-특정 장면 속 정형화된 배열 학습하기 -정형화된 배열의 문맥 속 기능 파악에 주력 (명시적 학습) -역할극	-특정 장면 속 정형화된 배열 학습하기 -정형화된 배열의 의미와 우리말 해석에 주력 (명시적 학습) -역할극
수업 3단계	-정형화된 배열의 기능 정리 및 마무리 -영상 다시 보기 (자막 불포함)	-정형화된 배열의 의미 정리 및 마무리 -영상 다시 보기 (자막 불포함)

3. 정형화된 배열의 기능

본 연구의 목적은 정형화된 배열에 대한 기능을 학습하는 것이 궁극적으로 학습자들이 정형화된 배열을 습득하고 장기적으로 내재화 하는데 도움이 되는지를 고찰하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 목표 언어로 영어를 학습하는 L2 학습자를 위해 Nattinger와 DeCarrico(1992), 그리고 Schmitt와 Carter(2004)가 제시한 바 있는 정형화된 배열의 기능 분류를 혼합하여 참조하였다. 이들의 기능 분류를 기반으로 본 연구에서는 정형화된 배열의 기능을 총 5가지로 분류하였다. 5가지 범주는 대화 목적 언급하기, 대화 유지하기, 대화 주제 나타내기, 담화 표시 장치, 그리고 정보 전달하기 기능이다. *The Office*의 대부분 내용이 직원들 간의 대화로 이루어지기 때문에 본 연구에서는 정형화된 배열의 기능을 범주화 할 때 Nattinger와 DeCarrico(1992)가 사회적 상호작용 기능의 하위범주로 포함시켰던 대화 목적 언급 기능과 대화 유지 기능을 각각 별도의 기능으로 처리하였다. 또한 대화 목적은 표현의 통사적 형태와는 상관없이 화자의 말하는 의도가 나타나는 경우 대화목적 언급하기 기능으로 분류하였다. 예를 들어 선생님이 학생에게 수업 중 “*Can you read it?*”이라고 말했다고 치자. 이럴 경우 이 문장의 형태는 의문문이지만 이건 읽을 수 있는지 없는지 능력을 묻는 것이 아니라 실질적으로 읽어 줄 것을 요청하는 기능이다. 이럴 경우 이 표현은 대화 목적 언급하기 기능으로 분류하였다. 실험반의 수업은 정형화된 배열 학습에 이러한 기능 설명이 함께 포함되었다. 예를 들어 아래 대화는 *The Office*의 한 부분(시즌5, 에피소드8)이다. 회사의 공공 물건인 전자렌즈를 직원들이 너무 더럽게 사용하고 치우지 않는 일이 생기게 된다. 이에 대해 Pam은 공공의 물건 사용에 대한 경각심을 가지도록 설명하는 메모를 익명으로 전자레인지에 붙여놓는다. 하지만 직원들은 이에 대해 오히려 반발심을 가지게 되고 Pam은 이 문제를 해결하고 싶어 한다. 하지만 그의 약혼자인 Jim은 그녀만큼 그렇게 크게 관심을 보이지 않고 그런 그가 그녀는 서운하기만 하다.

Pam: 1)**When it comes down to it,** it's a health issue. I should have written that.
Jim: Mmm, yeah.
Pam: Why aren't you as mad or interested in this as me?
Jim: Oh totally. 2) **Sorry, are we talking about the microwave still**?
Pam: Are you inching away from me?
Jim: No. (중략)
Michael: Pamtown lady sing this song, doo-dah doo-dah. Hello, Pam.
Jim, 3)**may I have a moment with Pam,** please.
Jim: Yes, I just have to take this call anyway so...

자신이 익명으로 붙인 메모로 인해 생각지도 못한 다른 직원들의 반발에 부딪히게 된 Pam은 이 일을 단순히 전자렌즈에 대한 일이 아니라 건강과 관련된 문제로 이슈화 시키고 싶어 한다. 그녀가 사용한 1)*When it comes down to it*은 '근본적으로, 기본적으로'라는 뜻으로 담화표시 장치로 분류하였다. 자신만큼 이 일에 관심을 보이지 않는 Jim에게 서운함을 표현하자 Pam은 사과와 함께 대화 주제를 명확하게 확인한다. 따라서 2)*Sorry, are we talking about the microwave still?*은 Pam의 대화 주제를 이어서 다시 한번 확인하는 것이므로 대화 유지 기능이다. 이러한 간단한 대화가 두 사람 간에 오가는 사이에 지점장인 Michael이 나타나고 Pam과 단 둘이 대화하고 싶어 한다. Michael이 3)*may I have a moment with Pam*은 Pam과 잠깐 시간을 가질 수 있겠냐고 질문하는 것이지만 이 발화의 의도는 Jim에게 자리를 잠시 비켜달라는 것이므로 대화 목적 언급하기 기능으로 분류된다.

4. 평가 도구

정형화된 배열의 문맥 속 기능의 학습이 수준별 학습자들의 정형화된 배열 습득에 미치는 영향을 파악하기 위해 본 연구에서는 총 4차례의 테스트와 1차례의 개방형 설문조사를 실시하였다. 1차 테스트는 수업 4주차, 2차 테스트는 수업 8주차, 3차와 4차 테스트는 수업 10주차에, 마지막으로 개방형 설문조사는 수업 11주차에 진행되었다. 1차와 2차 테스트는 학습자들이 전반적으로 정형화된 배열을 제대로 습득했는지를 파악하고자 하였다. 1차와 2차 테스트는 기능 파악에 주력한 실험반과 상황 속 의미 해석에 주력한 통제반의 학습 방식이 정형화된 배열의 학습에 미치는 영향을 파악하기 위해 시간차를 두고 동일한 형식으로 시험을 치뤘다. 총 20문항으로 출제되었으며 문제는 문맥에 맞게 표현 재배열하기, 문맥에 알맞은 정형화된 배열 선택하기, 주어진 정형화된 배열과 관련된 문맥 파악하기, 문맥에 맞는 정형화된 배열의 의미 파악하기 유형으로 제시되었다. 각각의 유형은 분리되어 별도로 제

시된 것이 아니고 하나의 대화 지문에서 혼합되어 함께 제시되었다.

학습자들은 익숙하지 않은 어휘형태를 자각할 필요가 있으며 그것의 형태와 의미가 다르다는 것을 의식적으로 깨달아야 한다(de Bot, Paribakht, & Wesche, 1997). 즉 정형화된 배열의 형태만 보고 다양한 상황에서 쓰이는 그 의미를 파악할 수 없으므로 형태를 인지하고 그 의미를 확립하기 위해 의식적으로 자각할 필요가 있다는 것이다. 이를 위해 3차 테스트와 4차 테스트는 동일한 날에 시행되었고 각각 10문항으로 구성되었다. 3차 테스트는 정형화된 배열의 형태를 쓰도록 하는 테스트이고 4차 테스트는 정형화된 배열의 의미를 문맥에 맞게 파악하는지를 질문하는 테스트이다. 정형화된 배열의 형태와 의미에 각각 중점을 두기 위해 시행되었다. 3차 테스트는 정형화된 배열의 형태를 제대로 습득했는지를 파악하기 위해 의미와 기능이 함께 제시되고 그에 맞는 배열 표현을 써보도록 하였다. Barcroft(2003)의 LPSP_written기준을 적용하여 전체를 알맞게 썼을 경우 1점이 부여되고 반 이상의 표현을 완성하였다고 판단되는 경우 0.5점을 부여하였다. 4차 테스트는 문맥 속에서 제시된 특정 정형화된 배열의 의미를 쓰도록 하였고 정확한 의미일 경우 1점이 부여되고 정확하지는 않지만 문맥상 흐름을 파악하고 해석을 했다고 판단될 경우 0.5점을 부여하였다. 먼저 1차 테스트의 문항 예시를 제시하면 다음과 같다.

표 3

1차 테스트의 문항 예시

문제 유형	1차 테스트
	[12-14] Ryan이 회사 비서로 다시 돌아온 후, 예전 여자 친구이자 회사 동료인 Kelly와 다시 재회하게 됩니다. 그들이 오랜만에 만난 이후의 첫 대화입니다. 아래 두 사람의 인사 이후 들어갈 내용을 순서대로 배열하시오. (*밑줄 친 부분은 수업 시 정형화된 배열로 배웠던 부분입니다.)
문맥에 맞게 표현 재배열 하기 & 정형화된 배열의 의미	Ryan: Kelly. Kelly: Oh, hello Ryan. You look well. (12. ____ - ____ - ____ - ____ - ____ - ____) a. Catch up. **Pick me up around eight?** b. I think I never fully processed 9/11. **c. I wanted to say I'm sorry** for treating you bad the past couple years. d. I was in my mid twenties and 13. **I was going through a lot of stuff**. e. **We should get a drink later.** f. Um I want you to know I've changed. Kelly: Oh that is so sweet. But I'm dating Darryl, still, **we're like** (14. ____) **in love.** Ryan: That... cool. Well maybe I'll see you around. Kelly: It's a small office.

12. 두 사람 사이의 대화를 내용에 맞게 순서대로 배열하시오.

13. 밑줄 친 부분은 대화를 유지하기 위해 앞에 한 말을 부연 설명하는 부분입니다. 자신의 질풍 노도 같았던 20대를 표현한 말입니다. 밑줄 친 부분의 뜻을 쓰시오. _____

14. Kelly의 은근히 복수하는 말로 '우리는 너무 사랑해' 의 강조된 표현으로 문맥상 의미에 맞게 빈칸을 채우시오.

주어진 정형화된 배열과 관련된 문맥 파악하기 & 정형화된 배열 선택하기

[17-20] 다음 대화를 보고 질문에 알맞게 답하시오.

Pam: 17.**When it comes down to it, it's a health issue.**
I should have written that.
Jim: Mmm, yeah.
Pam: Why aren't you as mad or interested in this as me?
Jim: Oh totally. Sorry, are we talking about the microwave still?
Pam: 18.**Are you inching away from me?**
Jim: No. (중략)
Michael: Pamtown lady sing this song, doo-dah doo-dah.
Hello, Pam. 19._____
Jim: Yes, I just have to take this call anyway so...

17. Pam이 밑줄 친 부분처럼 말한 이유를 쓰시오. (문맥 설명할 것)

18. Pam이 Jim에게 이렇게 말한 이유를 내용에 맞게 쓰시오.

19. 상황에 맞게 밑줄 친 부분에 들어갈 수 있는 배열 표현으로 적합한 것은?
a. Jim, you know, I'd like to have a break for Pam.
b. Jim, may I have a moment with Pam please.
c. What do you think Pam needs some rest, Jim?

다음은 정형화된 배열의 형태에 중점을 둔 3차 테스트와 정형화된 배열의 상황적 의미 파악에 중점을 둔 4차 테스트의 문항 예시이다.

표 4

3차 & 4차 테스트 문항 예시

문제	3차 테스트
	[9-11] 다음은 Angela를 가운데 두고 서로 사이가 안 좋은 Dwight와 Andy의 대화입니다. Dwight는 Cornell 대학 출신이라는 점을 놓고 Andy를 자꾸 놀려댑니다. 내용에 맞게 밑줄 친 부분에 알맞은 표현을 쓰시오.
정형화된 배열 형태 쓰기	Dwight: Hey there. So how do you think 9.**we're gonna (　　) (　　) Penn** this year? Nathan Ford's arm looks pretty strong. 올해 Penn 대학에 대항할 수 있을 거라 생각해? (기능: 대화주제 나타내기)
	Andy: Well he's had a pretty good season so far... Stop saying "we". You did not go to Cornell. Okay, 10.**you're just doing this to (　　)(　　) (　　)**. 그쪽은 나 놀리려고 지금 이러는 거잖아요. (기능: 대화 유지)

Dwight: Not so. Cornell is an excellent school. Without its agricultural program, we probably wouldn't have cabbage. At least not modern cabbage.

Andy: I know it's an excellent school, Dwight. I went there. My blood runs Big Red.

Dwight: Someday, 11. **we'll both (　　) (　　) in Comstock Hall and just (　　) (　　) all of this.**
Comstock Hall에 함께 모여서 이 일에 대해서 얘기하며 웃자고
(기능: 대화 유지)

4차 테스트

[5-7] 다음은 다른 주로 이사 가는 Holly와 그런 그녀를 도와주려고 온 Michael과의 대화입니다. 다음 밑줄 친 부분의 의미를 문맥에 맞게 쓰시오.

정형화된 배열 의미 파악하기

Michael: What's the matter?
Holly: 5.**It's not gonna work.**
Michael: Sure it is.
Holly: there's too much distance. ...(중략) Michael, we've only been dating each other for a few weeks.
Michael: Listen to me. I like you so much .. (중략) I've dated almost four women, and 6.**you are so far above them**, it's stupid.
Holly: Michael. Don't. Don't. 7.**Don't make it harder than it has to be.**
Michael: That's what she said. (Interview) Holly thinks that this relationship is over. Well, you know what? I am not gonna give up that easy. I'm gonna make this way harder than it needs to be.

5. 밑줄 친 부분의 의미를 문맥에 맞게 해석하시오. _____

6. 밑줄 친 부분의 의미를 문맥에 맞게 해석하시오. _____

7. 밑줄 친 부분의 의미를 문맥에 맞게 해석하시오. _____

Ⅳ. 결과 및 분석

1. 1차와 2차 테스트 결과

정형화된 배열의 대화 속 기능의 학습이 그것의 습득에 미치는 영향을 확인하기 위해 모두 20문항으로 구성된 1차와 2차 테스트가 진행되었다. 실험반과 통제반의 상위집단과 하위집단별로 맞은 개수로 평균을 산출하였다. 정형화된 배열의 기능을 중점적으로 학습한 실험반과 정형화된 배열의 의미 파악에 주력한 통제반의 상위집단과 하위집단의 학습을 비교하기 위해 SPSS 독립표본 t-test를 이용하였고 먼저 1차 테스트의 결과는 다음과 같다.

표 5
수준별 집단의 1차 평가 결과

수준	집단	인원	*M*	*SD*	평균 차 (실험-통제)	*t*	*p*
상위 집단	실험반 A	17	13.15	3.85	-0.69	.924	.863
	통제반 C	20	13.84	3.71			
하위 집단	실험반 B	21	5.72	3.49	0.7	1.042	.715
	통제반 D	19	5.02	3.69			

*p < .05

위 표를 보면 실험반 A집단의 정형화된 배열 학습 평균(M = 13.15)은 통제반 C집단의 학습 평균(M = 13.84)보다 0.69점 낮게 나왔지만 이 결과 차이는 유의미한 것으로 나타나지 않았다(p = .863). 하위집단을 살펴보면 실험반 B집단의 평균(M = 5.72)이 통제반 D집단의 학습 평균(M = 5.02)보다 0.7점 높게 나타났다. 하지만 상위집단과 마찬가지로 하위집단의 결과 차이 또한 유의미한 것으로 나타나지 않았다(p = .715). 결국 이러한 결과는 정형화된 배열의 문맥 속 기능을 학습하는 것이 궁극적으로 그것의 습득에는 크게 영향을 미치지 못하는 것으로 해석된다. 다음으로 1차 테스트와 같은 목적으로 시행된 2차 테스트에서 실험반과 통제반의 정형화된 배열 학습의 결과를 비교하기 위해 SPSS 독립표본 t-test를 이용하였고 그 결과는 다음과 같다.

표 6
수준별 집단의 2차 평가 결과

수준	집단	인원	*M*	*SD*	평균 차 (실험-통제)	*t*	*p*
상위 집단	실험반 A	17	14.72	3.81	0.77	.983	.875
	통제반 C	20	13.95	3.59			
하위 집단	실험반 B	21	6.01	3.86	0.42	.973	.794
	통제반 D	19	5.89	3.97			

*p < .05

두 집단의 상위집단을 살펴보면 실험반 A집단의 정형화된 배열 학습 평균(M = 14.72)은 통제반 C집단의 학습 평균(M = 13.95)보다 0.77점 높게 나타났다. 하지만 이러한 두 집단의 결과 차이는 유의미한 것으로 나타나지 않았다(p = .875). 두 집단의 하위집단을 살펴보면 실험반 B집단의 평균(M = 6.01)이 통제반 D집단의 학습 평균(M = 5.89)보다 0.42점 높게 나타났다. 하

지만 하위집단의 결과 차이 또한 상위집단의 결과와 마찬가지로 유의미한 것으로 나타나지 않았다(p = .794). 1차 테스트 결과와 마찬가지로 2차 테스트 결과 정형화된 배열의 문맥 속 기능에 중점을 두는 학습형태는 상위집단이든 하위집단이든 수준별 학습자들의 정형화된 배열 습득과 내재화에는 크게 영향을 미치지 못하는 것으로 파악된다.

2. 3차 테스트 결과

정형화된 배열의 기능을 학습하는 것이 그것의 형태를 정확하게 인지하고 습득하는데 어떤 영향이 있는지를 확인하기 위해 10문항으로 구성된 3차 테스트를 실시하였다. 정형화된 배열의 의미와 기능을 함께 제시하고 그에 알맞은 배열 표현을 쓰도록 하였다. 상위집단과 하위집단으로 나뉘는 실험반과 통제반의 결과를 비교하기 위해 SPSS 독립표본 t-test를 이용하였고 3차 테스트 결과는 다음과 같다.

표 7
수준별 집단의 3차 평가 결과

수준	집단	인원	M	SD	평균 차 (실험-통제)	t	p
상위 집단	실험반 A	17	7.95	2.83	0.67	1.194	.794
	통제반 C	20	7.28	2.79			
하위 집단	실험반 B	21	2.56	2.51	0.32	1.285	.562
	통제반 D	19	2.24	2.63			

*p < .05

위 표의 결과를 분석해 보면 상위집단 실험반의 평균(M = 7.95)이 상위집단 통제반의 평균(M = 7.28) 보다 0.67점 높게 나타났다. 하지만 이 결과는 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타난다(p = .794). 다음으로 하위집단을 살펴보면 실험반 B집단의 평균(M = 2.56)은 통제반 D집단의 평균(M = 2.24) 보다 0.32점 높게 나타났으나 이 또한 유의미한 차이를 보이지 않는다(p = .562). 이것은 정형화된 배열의 문맥 속 기능 학습이 정형화된 배열의 통사적 형태를 습득하는데 긍정적인 영향을 지니지 못하는 것으로 해석된다. 이를 통해 문맥 속에서 배열이 지니는 특정한 기능이 그것의 형태를 내재화하는 데는 직접적인 효력을 지니지 못하는 것으로 판단된다.

3. 4차 테스트 결과

문맥 속 정형화된 배열의 기능 학습이 그것의 의미를 파악하고 이해하는데 어떤 영향이 있는지를 확인하기 위해 4차 테스트를 실시하였고 총 10문항으로 구성되었다. 대화 상황이 주어지고 정형화된 배열의 문맥 속 알맞은 의미를 쓰도록 하였다. 통제반과 실험반의 상위집단과 하위집단을 통틀어 전체 4개 집단의 결과를 비교하기 위해 SPSS 독립표본 t-test를 이용하였고 4차 테스트의 결과는 다음과 같다.

표 8
수준별 집단의 4차 평가 결과

수준	집단	인원	M	SD	평균 차 (실험-통제)	t	p
상위 집단	실험반 A	17	9.79	1.35	1.26	1.547*	.000
	통제반 C	20	8.53	1.18			
하위 집단	실험반 B	21	2.61	1.62	-0.17	1.132	.087
	통제반 D	19	2.78	1.48			

*p < .05

4차 테스트의 결과를 분석해 보면 먼저 상위집단의 경우 실험반 A집단의 평균(M = 9.79)이 통제반 C집단의 평균(M = 8.53)보다 1.26점 높게 나타났으며 이는 유의미한 차이인 것으로 나타났다(p = .000). 이는 상위집단의 경우 주어진 문맥 속에서 정형화된 배열의 기능을 범주화 하고 파악하는 것이 궁극적으로 그것의 의미를 파악하고 이해하는 데는 긍정적인 영향을 미치는 것으로 해석된다. 다음으로 하위집단의 경우 실험반 B집단의 평균(M = 2.61)은 통제반 D집단의 평균(M = 2.78)보다 0.17점 낮게 나왔으나 이 결과는 유의미한 차이를 보이지 않는다(p = .087). 정형화된 배열의 다양한 기능을 학습하고 파악하는 것이 하위 집단에게는 그것의 의미를 이해하고 내재화 하는 데는 큰 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 즉, 하위집단의 경우 배열의 의미를 파악하는데 그것의 기능을 크게 활용하지 않은 것으로 판단된다.

4. 설문조사 결과

정형화된 배열의 문맥 속 기능의 학습에 대한 학습자들의 인식과 태도를 파악하기 위해 수업 11주차에 실험반 학습자들을 대상으로 개방형 설문조사를 실시하였다. 설문 문항은 한 문항이며 “정형화된 배열을 배우는데 문맥 속에서 쓰인 5가지 기능을 학습하는 것에 대한 만족도는 어느 정도인가요?

그 이유는 무엇인가요?"가 제시되었다. 주관적 답변이므로 답변 결과는 만족에 대한 긍정적인 의견과 부정적인 의견으로 분류하였다. 답변 중 긍정적이거나 부정적인 의견은 3회 이상 유사한 내용이 반복되어 나올 경우 채택하였고 예를 들어 만족도는 보통이고 이유는 그냥 좋았다는 식의 명확한 이유가 제시되지 않은 답변은 의견 채택에서 제외하였다. 만족과 불만족의 명확한 이유가 제시된 의견을 중심으로 정리하였고 그 결과는 다음과 같다.

표 9

개방형 설문 조사 결과

정형화된 배열의 기능 학습에 대한 긍정적 의견
-만족합니다. 정형화된 배열의 기능을 알면 영상 속에서 여러 캐릭터들이 그렇게 말한 의미가 더 와 닿습니다.
-모르는 것 보다 아는 게 당연히 더 유리하지요. 의미만 아는 것 보다 그게 쓰인 기능을 알면 이해가 더 쉽게 되니깐요.
-매우 만족. 영어 보고 해석하는 거는 질렸는데 영상 속에서 그게 쓰인 기능이 뭔지를 토론해보고 의견 교환하는 건 나름 신선했고 대학 와서 수준 있는 강의 듣는 느낌이 들었다.
-오피스에서 그 어떤 다른 사람들보다 드와이트 대사는 그 말이 쓰인 기능을 알아야 완전 이해가 된다.
-의미만 아는 건 의미가 없는 거 같아요. 대화 속에서 그게 이런 이유로 쓰였다는 설명을 들으면 내가 외국인이랑 그럴 때 써먹어야지 라는 생각이 들었거든요.
-요새는 의미를 아는 게 중요한 게 아니라 외국인이랑 대화를 나눌 수 있는 게 중요한 거니깐 요즘 트렌드에 맞는 거 같아서 좋았어요.
-기능을 알면 의미가 훨씬 쉽게 파악됩니다.
-마이클이랑 드와이트 대화는 대박~ 이 두 사람의 대화는 무조건 그 말이 쓰인 기능을 알고 들어야 훨씬 재미있고 대사가 찰진 걸 알 수 있다.
정형화된 배열의 기능 학습에 대한 부정적 의견
-불만족입니다. 개인적으로 영어랑 그 의미 파악하기도 힘든데 기능도 설명하니깐 따라 가기 버거웠습니다.
-덩어리 표현의 기능을 아는 건 나쁠 건 없지만, 그래도 내가 그 표현을 외워서 써먹을 수 있는 게 중요한 것니까 표현을 많이 공부하면 좋겠습니다.
-그닥 만족하지 못함. 표현을 알아서 그걸 써먹을 수 있으면 되는 거지 그 기능까지 굳이 알 필요가 있을까 싶네요.
-이런 상황에서 쓰일 수 있다 정도면 충분할 거 같은데요. 굳이 구체적인 기능까지 몰라도 영화 보고 이해하는 데는 힘들지 않거든요.
-덩어리 기능을 모르는 것 보다는 아는 게 힘이 되겠지만 내가 써먹을 수 있는 많은 표현을 익히는게 더 중요하다고 생각한다. 재미있는 수업 활동 개발에 더 주력해 주시면 좋겠다.
-불만족. 굳이 기능 몰라도 배운 표현 써먹는데 그리 어렵지 않다고 생각돼서요.

정형화된 배열의 기능 학습에 대한 학습자들의 긍정적인 의견을 살펴보면, 우선 정형화된 배열의 기능이 시트콤 속 캐릭터들의 대화를 이해하는데 도움

이 되었다는 의견이 많았다. 특히 독특한 성격을 보이는 상사인 Michael이나 그의 부하직원인 Dwight 의 대사는 그 기능을 알고 봐야 훨씬 재미있고 그 대사의 의도가 파악되는 부분이 있기 때문이다. 전반적으로 대화 내용을 이해하는데 정형화된 배열의 기능을 배우는 것이 도움이 된다는 의견이 있었고 영어 의미와 해석에 중점을 두는 학습에 질린 학습자의 경우 신선한 학습이라 느끼기도 하였다. 의사소통적 측면에서 대화의 기능을 아는 것이 요즘 학습의 추세라 만족한다는 학습자도 있었다. 정형화된 배열의 기능 학습에 대해 만족하는 학습자들은 전체적으로 정형화된 배열의 기능이 등장인물들간의 대화 의도를 파악하고 이해하는데 도움이 되며 의사소통을 하는데 대화 기능을 아는 것을 긍정적으로 평가하였다.

다음으로 정형화된 배열의 기능 학습에 대한 부정적인 의견을 살펴보면, 정형화된 배열의 의미를 파악하는 것만으로 충분하다는 의견이 많았다. 문맥적 기능을 학습하는 것이 굳이 나쁠 건 없지만 배열 표현을 이해하고 내재화하는 데는 기능의 역할이 결정적이라고 생각하지 않는 것으로 판단된다. 학습자들은 여러 다양한 표현을 익혀서 실제 외국인과 만났을 때 배운 표현을 사용하고 싶어하고 이런 경우 정형화된 배열의 의미를 아는 것만으로 충분하며 그 기능을 파악하는 것 까지는 학업에 부담스럽다는 의견이 주를 이루었다. 정형화된 배열의 기능을 학습시킬 시 그것이 대화에서 쓰이는 역할과 그것의 역할을 아는 것이 대화를 이해하고 이어가는데 중요할 수 있다는 점을 간과하지 않도록 알려줄 필요가 있겠다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 정형화된 배열의 학습을 촉진시키기 위해 문맥 속에서 작용하는 그것의 기능을 학습하는 것이 얼마나 효율적인가를 파악하고자 하였다. 또한 본 연구는 수준별 학습자들을 대상으로 정형화된 배열의 기능을 학습하는 것이 그것의 통사적 형태와 의미를 이해하는데 어떤 영향을 미치는지를 함께 고찰하고자 하였다. 이를 위해 시트콤 *The Office*를 활용하였고 정형화된 배열의 기능 학습에 중점을 두는 실험반과 정형화된 배열의 의미 파악에 주력한 통제반을 설정하였고 두 반을 각각 상위집단(A, B집단)과 하위집단(C, D집단)으로 나누었다. 각 집단별 학습 이후 정형화된 배열의 기능 파악이 그것의 습득과 학습에 미치는 영향을 분석하기 위해 1차와 2차 테스트를 실시하였고, 좀 더 구체적으로 정형화된 배열의 형태에 미치는 영향을 조사하기 위해 3차 테스트를, 정형화된 배열의 의미 파악에 미치는 효과를 파악하기 위해 4차 테스트를 시행하였다. 마지막으로 정형화된 배열의 기능 학습에 대한 학습자들의 인식을 파악하기 위해 개방형 설문 조사를 실시하였다.

1차와 2차 테스트 결과, 특정 문맥 속 정형화된 배열의 기능 학습은 학습자 수준별 집단에 유의미한 차이를 보이지 않았다. 즉 문맥 속 기능에 대한 학습 여부가 정형화된 배열의 습득에 크게 영향을 미치지 못하는 것으로 판단된다. 정형화된 배열의 형태 습득에 중점을 둔 3차 테스트 결과 학습자 수준 집단 별로 유의미한 차이를 보이지 않은 반면 정형화된 배열의 의미 파악에 중점을 둔 4차 테스트에서는 학습자 수준 집단 중 상위집단의 경우 유의미한 차이를 나타내었다. 전반적으로 정형화된 배열이 지니는 문맥 속 기능의 학습이 그것의 통사적 형태를 습득하는 데는 큰 영향을 미치지 못한 것으로 파악되는 반면 정형화된 배열의 의미 학습과 관련하여, 상위집단의 경우 문맥 속 기능을 학습하는 것이 정형화된 배열의 의미를 이해하고 파악하는 데는 긍정적인 영향을 미치는 것으로 판단된다. 개방형 설문조사의 결과 긍정적인 의견으로는 정형화된 배열의 기능을 학습하는 것이 특정 등장인물들의 대화 흐름과 그 인물의 의도를 파악하는데 도움이 되었다는 의견이 주를 이루었다. 반면 특정 상황에서 학습자들이 사용할 수 있는 정형화된 배열 표현과 그 의미를 아는 것만으로 충분하며, 그 기능을 알고 모르고가 배열 학습에 결정적이라고 생각하지 않는다는 부정적인 의견도 있었다. 정형화된 배열의 문맥 속 기능을 학습시킬 시, 의미와 기능간의 관계를 충분히 설명하고 의사소통적 측면에서 대화의 흐름과 정형화된 배열이 대화 속에서 하는 역할을 학습자들에게 좀 더 재미있고 쉽게 이해시킬 필요가 있겠다.

본 연구가 한 학기 일정이라는 시간의 제한과 다양한 시트콤을 활용하지 못했다는 점, 또한 수준별 집단에서 중위권 학습자들이 포함되지 않았다는 점 등에서 연구의 한계점이 있지만, 정형화된 배열의 개념과 그 기능을 학습자들에게 자각시키고 수준별 학습자들이 정형화된 배열 학습에 접근할 경우 그들에게 맞게 고려해 볼 수 있는 사항을 고찰하였다는 점에서 교육학적 의의가 있다 하겠다. 본 연구에서는 시트콤이라는 학습 자료에 맞춰서 정형화된 배열의 문맥 속 기능을 총 5가지로만 분류하여 적용하였는데 언어적(통사적, 의미적), 화용적, 의사소통적 측면에서 정형화된 배열의 기능과 역할을 다각도로 적용하고 분석할 필요가 있다고 사료된다. 차후의 연구에서 좀 더 다양한 학습 자료와 그에 맞는 다각도의 접근법으로 궁극적으로 학습자들의 제 2언어 학습에 도움이 되는 정형화된 배열의 구체적이고 실질적인 학습 방안이 활발히 강구되어야 할 것이다.

참고문헌

Afzali, H. (2015). The effect of practicing formulaic sequences on speaking fluency of Iranian EFL learners. *Indian Journal of Fundamental and*

Applied Life Sciences, 5(S4), 330-342.

Alali, F., & Schmitt, N. (2012). Teaching formulaic sequences: The same as or different from teaching single words? *TESOL Journal, 3*(2), 153-180.

Ashcraft, M. (1994). *Human memory and cognition*. New York, NY: Harper Collins.

Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Vellenga, E. H. (2014). The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. *Language Teaching Research, 19*(3), 324-350.

Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System, 40*(1), 77-89.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32*, 83-110.

Bolander, M. (1989). Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In K. Hyltenstam & L. Obler (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss* (pp. 73-86). Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. London: Routledge.

Christiansen, H. M., & Arnonc, I. (2017). More than words: The role of multiword sequences in language learning and use. *Topics in Cognitive Science, 2017*, 1-10.

Conklin, K., & Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics, 29*(1), 72-89.

de Bot, K., Paribakht, S. T., & Wesche, B. M. (1997). Towards a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *SSLA, 19*(3), 309-329.

Ejzenberg, R. (2000). The juggling act of oral fluency: A psycho-sociolinguistic metaphor. In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on fluency* (pp. 287-314). Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

Ellis, N. (2002). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition, 24*(2), 297-339.

Guz, E. (2014). Formulaic sequences as fluency devices in the oral production of native speakers of Polish. *Research in Language, 12*(2), 113-129.

Hatch, E., Peck, S., & Wagner-Gough, J. (1979). A look at process in child second language acquisition. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.),

Developmental pragmatics (pp. 269-277). New York, NY: Academic Press.
Jiang, N., & Nekrasova, M. T. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal*, *91*(iii), 433-445.
McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.
Nasiri, M., & Khorshidi, S. (2015). Dynamic assessment of formulaic sequences in Iranian EFL learners' writing. *International Journal of Language and Applied Linguistics, 1*(Special Issue: Challenges in Foreign Language Teaching in Iran), 26-32.
Natsumi, O. (2014). The development of formulaic language in L2. *The Tsuru University Review*, *79*, 43-57.
Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.
Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
Zhisheng, W. (2014). "Comfortable fossilization" Chinese EFL learner's acquisition and use of formulaic sequences in L2 writing. *Estudos Anglo Americanos, 42*, 37-52.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

김혜정
국민대학교 교양대학
02707 서울 성북구 정릉로 77
북악관 1213호
Email: naa4907@kookmin.ac.kr

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

대화식 저널쓰기가 대학생들의 쓰기능력과 정의적 영역에 미치는 영향에 관한 인식 연구*

신 수 정
(Korea Baptist Theological University)

Shin, Soo-Jeong (2018). The study of university students' perceptions on the effect of dialogue journal writing on their writing skill and affective domains. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 109-126.

This study aims to investigate University students' perceptions on the effects of dialogue journal writing on their writing skill and affective domains. To accomplish the objectives, dialogue journal writing had been applied to twenty-six university students' over a 16 week period. The data were collected through student journal entries and interviews. Qualitative data was analyzed with students' dialogue journal writing and interviews that were conducted with 15 students. The findings show that the dialogue journal writing had a positive effect on the students' writing skill such as the students' writing fluency enhancement, expansion of vocabulary items, grammar awareness rising. In addition, the dialogue journal writing had a positive impact on the students' affective domains such as writing anxiety, motivation as well as interests of English writing. And the findings suggested that dialogue journal writing could facilitate college students' English writing development when it comes to authentic communicative interaction between students and the teacher. Some implications and suggests will be discussed based on the findings of the study.

[dialogue journal writing/feedback/writing skill, 대화식 저널쓰기/피드백/글쓰기 기술]

I. 서론

세계화와 지식 정보화 시대에서 국제 공영어인 영어로의 의사소통은 국제인, 세계인으로써 우리 삶에 중요한 자리매김을 하고 있다. 인터넷, SNS(Social Media), 스마트폰을 통해 세계인과 영어로 의사소통을 하기 위해서는 구두 언어 뿐만 아니라 문자언어의 실제적 사용능력이 중요성 하다는 것을 우리는 인지하

* 본 논문은 2018년 침례신학대학교 교내연구비의 지원을 받아 수행하였음.

고 있다. 이와 수반되는 쓰기의 중요성에 대한 인식이 높아지고 있는 것이 현재의 추세이다.

최근 흐름에서 쓰기의 중요성이 높아지고 쓰기의 중요성에 대한 인식이 높아지고 있음에도 불구하고 우리나라 초, 중, 고등학교 영어수업에서 쓰기활동이 미비하게 이루어지고 있다. 초등학교 영어시간에는 듣기 및 말하기에 치중을 두는 반면에 중, 고등학교 때는 수능을 위한 읽기와 문법중심의 교육으로 영어쓰기의 기회가 거의 없는 편이다. 이러한 실태를 분석한 양만섭, 손영귀(2009)에 의하면 영어교사들은 영어쓰기수업을 실시하지 않거나 30분 미만으로 실시하고 있으며 영어쓰기영역을 평가하지 않거나 10%미만으로 평가하고 있는 것으로 연구결과를 도출하였다. 김수월(2012)은 우리나라 중, 고등학교 영어교육현장에서 실제 쓰기교육이 이루어지고 있지 않은 주된 이유들을 학습자들의 작문에 대한 평가의 어려움, 쓰기에 대한 교사의 인식 부족, 제한적인 학습 시간과 입시교육에서의 쓰기를 직접적으로 반영하지 않는 이유들을 지적하고 있다. 따라서 본 논문에서는 우리나라 영어교육에서 쓰기교육의 중요성을 인식하고 쓰기문제의 개선방안의 한 방법으로 대화식 저널을 제시하고자 한다.

대화식 저널은 학습자들의 언어적 측면과 정의적인 측면에 긍정적인 영향을 미치고 있다. 우선 언어적 측면으로 대화식 저널은 학습자들의 통사적 구조에 대한 이해를 도우며(Min & Kim, 2005), 학습자들의 어휘능력을 향상시켜 의미있는 상황에서의 영어쓰기를 위한 도구로 역할을 하며 다양한 학습자들의 쓰기능력을 향상시키는데 효과적으로 밝혀졌다(이재민 & 임현우, 2010; 차경애 & 최승희, 2013; Min & Kim, 2005). Liao와 Wong(2010)는 대화식 저널쓰기가 외국어 학습에 대한 자신감을 주고 쓰기 불안감을 해소해 준다고 주장하면서 정의적인 측면에서의 대화식 저널의 긍정적인 영향을 지적하고 있다.

대화식 저널쓰기의 방대한 선행연구들이 주로 초등학생, 중학생, 그리고 고등학생들을 연구대상으로 연구를 실행하는 것에 비교하여 대학생들을 연구대상으로 대화식 저널쓰기에 관한 연구를 한 선행연구는 아직 부족한 것이 현재 한국 영어교육계의 현실이다. 그러므로 본 논문에서는 연구대상을 대학생들로 삼고 대화식 저널쓰기활동이 그들의 언어적 영역과 정의적 영역에 미치는 영향을 살펴보고자 한다. 본 논문은 이재민과 임현우(2010)와 정영철(2011)의 연구의 아이디어에 착안을 하여 시작한 연구이다. 이러한 연구목적을 위해 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

1. 대학생 영어학습자들은 대화식 저널쓰기 활동이 언어적 영역인 영어쓰기의 유창성과 정확성, 어휘, 문법 및 영어문장구조 향상에 어떤 영향을 미친다고 인식하는가?

2. 대학생 영어학습자들은 대화식 저널쓰기 활동이 정의적 영역인 영어 학습에 대한 흥미와 자신감, 그리고 쓰기불안감에 어떤 영향을 미친다고 인식하는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 대화식 저널쓰기의 활용효과

교사와 학생이 일정기간 동안 정기적으로 주고받는 개인적이고 문자적인 대화인 대화식 저널쓰기에서 가장 중요한 점은 학생과 교사 사이의 의사소통이다. 의사소통을 통해 교사와 학생은 상호작용을 하는데(김혜리 & 경지숙, 2008, 차경애 & 김홍주, 2011; Danielson, 1988), 이와 같은 대화식 저널쓰기는 학생과 교사간의 의사소통 기회를 증가시켜 서로에 대해 더 잘 알 수 있게 해주기 때문에 교사와 학생 간의 개인적인 상호관계를 형성한다(Gustein, 1983, Peyton & Reed, 1990). 학생들의 저널에 있어서 교사는 문법이나 형식 같은 부분보다 의미 중심으로 의사를 전달하는 것에 더 초점을 둔다. 따라서 글쓰기에 있어서 정확성보다는 유창성에 더 초점을 맞춘다. 그러므로 교사는 학생들의 대화식 저널쓰기를 읽고 피드백을 하지만 이에 대해 형식적인 부분을 지적하지 않고 내용에 대한 답변만 함으로써 학생들은 자신들이 쓰고 싶은 것에 자유롭게 쓸 수 있는 기회를 갖는다(Gustein, 1983; McGrath, 1992; Morini, 1995). 대화식 저널쓰기의 주제들은 학생 스스로 쓰고 싶은 것을 자유롭게 선택하는데 주제들은 다분히 일상적이고 개인적인 주제를 선택해서 글을 작성하게 된다(McGrath, 1992; Staton, 1988). 교사는 학생들이 쓴 저널의 잘못된 표현을 바로 잡아 우회적으로 자신의 답변에 반영을 할 수도 있으며, 또는 학생들이 교사의 답변을 읽으면서 스스로 올바른 형태의 쓰기 형식을 내재화할 수도 있다(Gambrel, 1985; Peyton & Reed, 1990; Staton, 1988).

2. 대화식 저널쓰기의 효과 및 선행연구

대화식 저널쓰기는 학습자들의 정의적인 면과 언어적인 면에 긍정적인 영향을 미치는 역할을 한다. 우선 대화식 저널쓰기 활동에서 가장 중요한 것은 학생과 교사 사이의 의사소통이다. 따라서 교사는 성적이나 오류 수정을 하지 않고 학습자들에게 편안한 분위기에서 글을 쓸 수 있도록 한다. 또한 교사와 학생간의 비 격식적인 언어를 사용함으로써 학습자들이 표현적인 방식을 하는데 부담이 적도록 유도한다. 대화식 저널쓰기를 통해 학생과 교사는 상호작용을 하면서 의사소통이 빈번하여 서로를 더 잘 알 수 있게 되고 이러한 점은 학생과 교사 사이의 정서적인 장벽을 낮추어 준다(Gustein, 1983). 대화식 저널쓰기에서 학생과 교사의 다양한 의견의 상호작용은 학습자들의 부담을 덜어줄 수 있고 자유롭게 글을 쓸 수 있는 흥미와 자신감을 가질 수 있게 해준다(Danielson, 1988; Gustein, 1983; McGrath, 1992). 대화식 저널쓰기가 학습자들의 언어적인 면에서도 긍정적인 영향을 미치는 역할을 한다. Hudelson(1994)에 의하면 대화식 저널쓰기가 교사와 학습자간의 의사소통을 가능하게 하여 진정성 있는 의사소통상

황을 가능하게 함으로써 학습자들이 언어 학습을 시도하게 도와준다고 주장한다. 또한 대화식 저널쓰기는 학습자의 문맥의 유창성 그리고 내용의 구성과 어휘의 향상을 가져온다고 Liao와 Wong(2010)는 연구결과를 통해 대화식 저널쓰기의 언어적 영역의 장점을 지적하고 있다. 또한 대화식 저널쓰기에서 교사는 학생들에게 답변을 하는데 이는 새로운 입력 자료로 기능을 하게 된다. 학생은 교사의 답변을 추가적인 읽기 자료를 통해 글쓰기의 모델로 삼기도 하고 어휘나 표현적인 부분들을 추가적으로 배울 수도 있다(Gambrell, 1985; Peyton & Reed, 1990; Staton, 1986).

국내에서 대화식 저널쓰기 효과에 대하여 다양한 선행연구들이 실행되어왔다. 초등학생, 중학생, 고등학생 그리고 대학생까지 그 연구대상은 다양하게 진행되어왔다. 김혜리와 경지숙(2008)은 초등학생들에게 대화식 저널쓰기 활동을 하게 한 후 여러 가지 주도적인 쓰기 전략을 사용하면서 대화식 저널 저널쓰기 활동을 하게 하였다. 대화식 저널쓰기를 교사와의 문자 의사소통의 수단으로 활용하고 있었으며 이를 통해 경험의 수단이 넓어져가고 있음이 밝혀졌다. 이들의 연구결과는 대화식 저널쓰기 활동이 학습자들에게 단순한 작문활동을 넘어서 사회화 과정을 가능하게 하는 수단이 되고 있음을 제시하고 있는 것이다. 차경애와 최승희(2013)은 중학교 학생들을 연구대상으로 삼아 대화식 저널쓰기 활동을 통해 교사의 피드백으로 인하여 학생들의 저널에 정확성 면에서 향상을 보이고, 어휘력이 확장되었으며 의미 있는 문자 의사소통을 통하여 자연스럽게 쓰기능력이 향상됨을 알 수 있었다. 또한 정의적 영역에서는 상위권과 하위권 학생들 모두에게 자신감이 상승되었음을 파악되었다. 고등학생들을 연구대상으로 대화식 영어 저널쓰기 연구를 한 Min과 Kim(2005)의 연구에 따르면 대화식 저널쓰기 활동이 고등학생들의 영어 글쓰기능력에 향상에 영향을 미쳤다는 연구결과를 내렸다. Song(1997, 재임용, 이재민, 임현우, 2010)는 대학생들을 연구대상으로 하여 대화식 저널쓰기를 실행하였는데 그 결과는 대화식 저널쓰기 한 실험집단의 학생들이 전통적인 방식으로 수업이 진행된 통제집단 학생들과 비교해서 쓰기능력과 읽기 능력뿐만 아니라 두려움 감소에 도움이 되었다고 보고하였다.

III. 연구방법

1. 연구대상 및 기간

이 연구는 2018년 3월 2일부터 6월 14까지 대전광역시에 위치한 C대학교 영어과 1학년 26명의 학생들을 대상으로 실험을 실시하였다. 여학생은 17명, 남학생은 9명으로 구성되어 있었다. 연구대상학생들은 영어과에서 필수적으로 수강해야 하는 영문강독과 실용영문법을 수강하면서 연구에 참여하였다. 대다수의 학생들은 문법지도에 속하는 영어교육을 받은 학생들이 대다수이고 진정한 의미의

저널 쓰기 지도를 받은 경험은 거의 없는 것으로 파악되었다. 26명의 참여자들 중 저널쓰기 경험이 있는 학습자들은 3명에 불과했다. 연구대상을 상대로 영어 기능 영역별 선호도를 조사하였는데 영어의 4가지 영역인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 중에 제일 관심 있는 영역에 읽기는 34.6%, 제일 자신 있는 영역 역시 읽기 38.4%, 그리고 가장 어려운 영역은 쓰기로 53.%이라는 과반수 이상의 참여자들이 영어쓰기를 가장 어렵다고 응답하였다.

2018년 3월부터 6월까지 4개월, 대학교 1학기 동안 연구자는 영문강독(영문독해)과 실용영문법을 강의하면서 학생들에게 영어저널쓰기를 과제로 부여하였다. 영문강독에서 배운 어휘와 표현을 영어저널에 활용하여 쓰게 하였으면 실용영문법 시간에 배운 영문법(가정법, 현재진행형, 수동태 등)을 의도적으로 영어저널에 적용하여 작성하도록 안내하였다. 영어저널의 내용은 하루 중 중요하거나 인상 깊었던 일을 중심으로 쓰고, 먼저 제목을 정하고 구체적인 내용을 정리하여 작성하도록 하였다. 4개월간 일주에 한 번씩 영어저널을 작성하게 했으므로 학습자들은 각각 10편씩 총 260편의 영어저널을 작성하였다. 학습자들의 대화식 저널의 피드백으로 연구자이자 교수자는 학습자들의 문법, 어법, 어휘의 지속적인 오류는 비명시적으로 간접적으로 피드백을 주었고 주로 학습자들의 저널내용을 중심으로 피드백을 주었다. 참여자들은 이름은 가명을 사용하였다.

2. 연구도구 및 분석

본 연구의 연구도구는 대학생들이 제출한 260편의 영어일기를 내용분석을 하고 대화식 저널쓰기 활동 후에 심층적 질문을 통한 인터뷰를 실시하여 학습자들의 대화식 저널쓰기활동이 그들의 언어적 영역 및 정의적 영역에 미치는 영향을 알아보았다. 인터뷰는 30분간씩 진행되었으며 녹음된 인터뷰는 연구 분석을 위하여 전사하였다. 참여자들의 쓰기 평가 결과의 채점을 위해서 O'Malley와 Pierce(1996)의 총체적 평가 채점 기준을 참고하고 또한 박혜숙(2006)의 분석적 평가 채점표를 보고 참여자인 대학생 1학년 학생들에 맞게 수정하고 보완하여 평가채점기준을 만들어 학습자들의 대화식 저널을 분석하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 대화식저널쓰기 활동이 학습자들의 언어적 영역에 미치는 영향

1) 대화식 저널쓰기 활동을 통한 학습자들의 문법의 향상

대화식 저널쓰기 활동을 하면서 이지수 참여자의 문법 오류의 빈도가 감소하는 경향을 보였고, 이는 영어쓰기의 정확성에 도움에 기여를 한 것으로 파악된

다. 학습자들은 저널쓰기를 통해 학습한 문법적 용법을 복습하고 실제적으로 활용하여 작성하는 기회를 갖게 됨으로써 학습한 문법용법 내용을 더 잘 기억하게 되었다고 보고하고 있다.

> Today I ***go*** to the 한밭수목원 with 주영, 한진, 홍필, 지원, 해웅, 찬용. We ***use*** a subway and get off 정부청사. We ***walk*** street for 15 minute and ***arrive*** it. We ***spread*** a mat that 찬용 brings. We ***sit*** it and ***order*** the chicken. Chicken ***is*** very delicious. We ***eat*** up all afte eat. We ***walk*** 수목원 and ***take*** pictures and ***listen*** to music. This ***is*** very nice time.! after break, 홍필, 한진, 주영 and I ***go*** to the 둔산동. I ***buy*** some clothes and we ***go*** the cafe. I ***drink*** banana juice and chocolate juice. It's very yummy! (이지수/여/중/저널 1)

> I am glad to know that you ***had*** a wonderful time with your new friends at college. Oh, you ***took*** a subway and ***got off*** at 정부청사. It ***didn't take*** much time to get there, did it? And you ***bought*** some new clothes I like to see how you look in those clothes. (교수자 피드백)

이지수의 1회 저널에서 지속적으로 보이는 시제의 문법적 오류에 밑줄을 쳐서 학습자가 틀린 부분을 지각하게 하여 틀린 부분을 생각할 수 있는 기회를 제공하였다. 이와 같이 교수자는 피드백을 통해 학습자가 지속적으로 범한 시제의 오류를 위해 간접적으로, 우회적으로 학습자가 쓴 문장을 교수자가 피드백을 제공함으로써 학습자는 교수자의 피드백을 읽음으로써 자신의 문법적 오류에 대한 인지를 하게 된다. 지수의 저널 1에서는 시제의 문법적 오류 이외에도 고유명사나 친구들의 이름들을 한국어를 사용함으로써 영어와 한국어의 혼용하였다.

> My mom and father ***went*** to the picnic with my two younger sisters and I ***stayed*** alone in the house for two days. I ***was*** so bored and hungry. I ***wanted*** to drink melon juice!! To drink melon juice, I ***took*** a bus for 1 hour and ***went*** to Lotte department store. Today as well, I ***went*** to Lotte department store. I ***was*** so happy because soon I ***could*** drink Melon juice!! Melon juice ***was*** sold out. I ***was*** very sad and I ***wondered*** around aimlessly. Surprisingly another store is very noticeable. (이지수/여/중/5회저널)

이지수의 1회 저널에서 지수가 범하고 있는 시제의 오류의 횟수가 거의 줄어들었다는 것을 이지수의 5회 저널을 통해 살펴볼 수 있었다 지수는 교수자에게

개인적으로 와서 자신이 범한 시제오류에 대해서 질문을 하고 교수자는 간단히 시제에 관하여 설명해 주었다. 이지수의 저널 5에 나타난 시제의 올바른 사용은 지수가 시제부분의 문법부분에서 향상되었음을 알 수 있다. 이지수는 1회 저널에서 보이진 않았던 수동태의 문장인 'Melon juice was sold out.'의 표현을 쓰기 시작하고 있었는데 문법구조의 발전이 엿보이는 문장이라고 볼 수 있다. 또한 1회 저널에 비교하여 5회 저널에서는 자신의 느낌을 좀 더 상세히 표현하고 있어 문장의 표현의 풍부함이 시작되었다는 것을 파악할 수 있었다.

> I had been trying to have dinner with my parent but If my parent had had a time, I wouldn't have had a time and vice versa. We were too ***disappoint***. We wanted to eat together. So we promised that we must have dinner time together on Tuesday. Since we had an appointment, I told them it repeatedly and day after day "Dad, didn't you forget our appointment? Mom, please don't forget our appointment" On Tuesday, I was so happy since I had woke up because today I met my ***parent***! ...중략... After class, I called my Dad, but my Dad said "You might want for 50 minutes because we ate together ***two pastor***. So I went to go together them but they didn't come..중략 (이지수/여/중/9회 저널)

> Oh, I can tell that ***you were too disappointed***. You must be very excited thinking that you could meet ***your parents.*** This journal entry is much better than the other journal entries. Nice going! (교수자 피드백)

이지수는 9회 저널에서 다양한 용법의 시제를 사용하였으며 1회와 9회 저널에 비해 문장의 구조가 단문에서 중문과 복문으로 복잡하고 다양해졌다는 것을 알 수 있다. 이지수의 수동태의 잘못된 형태를 교수자는 피드백에서 이지수가 사용한 문장을 다시 사용함으로써 비명시적으로 제공하였다. 또한 복수명사 뒤에 -s를 붙이는 오류를 범하여 역시 비명시적으로 밑줄을 치며 지적하였다. 이지수의 9회 저널에서는 so나 since 같은 인과관계 접속사를 이용하여 내용을 부언 설명하면서 문장들을 자연스럽게 연결하여 통사의 구조가 발전된 것으로 보인다.

> 민기(남/중): 제가 일기를 다 현재형으로 쓴 것을 교수님께서 과거시제로 통일하라고 적어주셨잖아요. 그때부터 시제를 주의해서 일기 썼던 거 같아요. 그래서 영어일기를 쓰는 것은 문법을 다잡는 시간이 되었던 거 같아요. 그리고 영어일기를 쓰다 보면 문법적으로 막히는 부분이 있잖아요.

> 그러면 문법적인 부분을 다시 찾아서 공부하면 영어문법이 향상되는 거 같아요.
>
> 예찬(남/하): 일 학기 때 수업시간에 배운 문법이 머릿속에 남지 않았는데 영어일기를 쓰면서 수업시간 때 마다 배운 문법을 사용하여 문장을 계속 만들다 보니까 문법이 머릿속에 구체적으로 개념이 확립되는 느낌이 들었어요. 그래서 영어일기는 영문법을 구체화하는데 도움이 컸던 거 같아요.

학습자들은 수업시간에 배운 문법용법을 저널에 의도적으로 활용함으로써 학습된 문법을 내재화하는 과정을 가졌다. 많은 학습자들은 이제까지 영어문법을 기계적이고 반복적으로 배워왔지만 문법의 개념화가 정립되지 않았는데 대화식 저널쓰기 활동을 통해 문법사항을 생각해보고 적용해 봄으로써 문법의 개념이 구체적으로 확립되고 있었다고1 보고하였다. 대부분의 참여자들은 영어저널쓰기 활동을 통해 자신들이 만들어 낸 오류 수정을 교사의 비명시적인 피드백을 통하여 자신들이 범한 오류를 지각하고 생각해 보았다. 이와 같은 연구결과는 대화식 저널쓰기 활동이 통사적 구조에 대한 이해를 도운 다는 Min과 Kim(2005)의 주장을 지지한다. 교수자와 학습자의 상호작용은 주로 저널에 대해 피드백을 해주는 것으로 문자 의사소통을 하였지만 교수자의 피드백을 읽고 학습자들의 문법오류에 대해 상세히 알고 싶고 설명을 듣기 위해 시간을 내어 교수자와 구두로도 상호작용을 하였다. 이러한 구두 상호작용은 문자 상호작용에서 미미한 부분을 보완하는 역할을 하였다.

2) 대화식 저널쓰기 활동을 통한 학습자들의 문장의 표현(내용전개의 심화)의 풍부함 증대

참여자들은 현실감 있는 글쓰기 능력을 배양하고 교수자의 피드백을 읽고 반응함으로써 그들의 저널에서 내용의 전개를 심화하고 문장의 표현을 풍부하게 하였다.

> Today is 지현's birthday. So 진현 served dinner 선민 and me in Sega & Cook. After we ate dinner, we went to Olive Young. I bought lipstick ***to 진현***, and 선민 bought cream ***to 진현.*** We spent ***many time*** in OliveYoung, we read staff members countenance. Also, we went to shopping. I bought a black flower pattern mini dress, and 진현 bought a wine T-shirt. We were very tired, but we spent time happily. (김은정/중/여/저널1)

> It was nice of you to celebrate 진현 ‘s birthday. It is always good to have friends who appreciate us, isn't it? Oh, you bought ***a lipstick for 진현***. What color of that lipstick ***you bought for 진현*** is? I also ***spent much time*** in cosmetic stores to check if there are new products. (교수자 피드백)

교수자는 김은정의 저널내용에 동의와 공감을 하고 개인적인 질문을 하며 피드백을 제공해주면서 학습자의 저널내용에 교수자가 흥미를 가지고 읽고 있다는 것을 알려주므로 써 친밀감과 유대감을 형성하려고 하였다. 이러한 학습자와의 유대감과 학습자들의 저널에 대한 교수자의 흥미의 표현은 그들이 원하는 내용을 좀 더 풍부하게 쓰려는데 동기부여가 되었다. 김은정은 1회 저널에서 몇 가지 문법적 오류를 보였으며 교사는 학습자가 범한 오류표현이나 어법에 밑줄을 친 다음 답변을 통해 우회적으로 문법을 수정하여 주었다.

> Yesterday, my mother told me, "the weather is getting cold. You'd better take your padding and a coat. If you don't, you might catch a cold." but I got up late, I had to get ready to go to university in a hurry. So I couldn't' take them. Although the sun was shining, it wasn't warm. After class, when I went to have a dinner with my friends, it was windy and gets cold. Maybe I could caught a cold. I called my mom, and I request her to send some coats and padding by parcel service. I got a scolding from my mom for almost five minutes. I expect my package will be arrived tomorrow or the day after tomorrow. ***I wish it will*** arrive quickly. (김은정/여/중/6회 저널)

> Your journal entry is much better than the other entries. I can see your efforts to try to use grammar points that you learned in class which is a good sign. Mom is always right, There is nothing wrong to listen what mom says to us. You learned a good lesson. (교수자 피드백)

김은정의 1회 저널과 6회 저널을 비교해 보면 사실적인 표현을 위해 “ ”을 사용한 직접화법을 사용하면서 문장의 표현을 생동감 있게 표현하려고 노력하였다는 것을 파악할 수 있다. If의 조건을 사용하여 가정법의 형태의 구문을 문장내에 써서 다양한 문장의 표현을 쓰려고 노력한 것으로 보인다.

3) 대화식 저널쓰기 활동을 통한 영어어휘의 확장

> Today is raining. So I'm very blues. My friend 동욱 was too. We

wanted to see a movie. We went to the movie. We rode subway to go to No-eun. It took only 3 minutes from 지족 to 노은. We went to the No-eun CGV. We watched a movie. ***Movies names*** is Luck key. It was very ***fun*** and romantic. At first, I don't understood meaning of the name of the movie. But after movie ended, I understood the titles meaning. (권성근/남/하/2회 저널)

Oh, the name of the movie you saw was Luck Key. I saw the preview of that movie on TV, but haven't seen it. Why don't you write the story of that movie in your next journal entry? I like the kinds of movies which are ***funny*** and romantic.

권성근는 처음에는 저널쓰기를 매우 어려워했고 1회 저널에서는 문장의 이해가 되지 않을 정도로 자신이 전달하고 자 하는 바를 주어와 동사를 명확한 제시 없이 모호하게 작성하였다. 교수자는 권성근의 1회 저널을 읽고 피드백 후에 잠깐 시간을 내어 면담을 요청했다. 면담시간에 교수자는 권성근에게 영어저널을 작성할 때 영어의 기본적인 문장구조와 주어와 동사를 사용하여 처음에는 문장을 짧게 작성하도록 노력하도록 제안하였다. 이러한 교수자의 제안과 피드백은 권성근의 2회 저널에 반영되었다는 것을 알 수 있다. 권성근은 인터뷰에서 교수자가 자신에게 짧은 면담에서 조언한 기본적인 문장구조와 문장을 짧게 하고 주어와 동사를 넣어 작성하려는 조언이 큰 도움이 되었다고 언급하였다.

I ***have citizens*** of the Republic of Korea. So I went to the Military Manpower ***Administration*** to military duty. First choose the number. I was number 64. I sat down 64 seat and heard some information. The first picture of me. The second personality test and a simple test and the third I made a card. The card called names 나라사랑카드. The three part after began a physical examination. ***Urine*** examination, blood test, ***blood pressure*** checked. My urine color is very thickest. I am so ashamed. In addition, the examinations of chest X-ray. Because of my leg surgery, I was diagnosed with a 5th grade. The 5th ***exemption*** of a soldiers. Yes, I'm free of the ***mandatory*** military service. (권성근/남/하/10회 저널)

Are you pleased that you don't have to go to the military service? And since you are going to have a winter break soon, I suggest you that you study English grammar along with readings materials you are interested in. Reading materials don't have to be long. Choose

something that you like to read and are able to concentrate on. (교수자 피드백)

권성근의 10회 저널은 2회 저널과 비교해서 문법적으로 많은 오류를 범하고 있기는 하지만 저널에서 자신이 말하고 싶은 내용을 최대한 상세히 적고자 노력하는 모습을 보였다. 무엇보다도 어휘의 부분에서 난이도가 있는 새로운 어휘들이 10회의 저널에서 보인다. 예를 들어 administration, urine, blood pressure, mandatory, exemption 같은 어휘들을 사용했다. 권성근의 10회 저널에서는 군대가기 전에 여러 가지 절차에 관한 내용을 상세히 쓰면서 간단한 의학적 용어와 군대가기 전의 절차와 관련하여 영어로 표현할 때 사용할 수 있는 어휘가 확장되었다. 이는 권성근이 군대라는 자신에게 중요한 주제에 관하여 저널을 쓸 때 그 주제에 관련된 어휘를 사용하기 위해 사전을 찾아보며 글을 썼다는 것을 인터뷰를 통해 파악할 수 있었다. 또한 권성근이 1회부터 9회까지 부언설명을 하기 위해 also 또는 and 라는 접속사 사용하였는데 10회 저널에서는 부언설명을 위해 새로운 접속사인 in addition을 사용하였다. 그러므로 부언설명에 대한 다양한 접속사를 활용의 시도가 엿보인다. 따라서 대화식 저널쓰기가 학습자들의 어휘력을 향상시켰다는 결과를 도출할 수 있다.

Chuseok was coming. So my family went to Cheonan. We went to see grandmom. She seemed to be healthy. We didn't make a dish because my grandmom and aunt already did. They are a good hand at cooking. After we ate dinner, ***My*** mom, sister, aunt and ***me*** did grocery shopping. After we did, my aunt taught cooking to my sister. We watched TV and talked. We all went to bed. (한슬기/여/중/3회 저널)

I can tell that you had a meaningful time with your family during Chuseok which is Korean Thanksgiving day. What kind of dish did your aunt teach your sister to cook? It is blessing to have family to spend time with during the holidays. I suggest that you write a journal a little longer with more details. (교수자 피드백)

한슬기의 3회 저널을 보면 많은 문법적 오류를 범하지 않았지만 자신에게 일어난 일을 간단하게 순차적으로 나열하는 식으로 글을 쓰고 있다. 이에 대하여 교수자는 피드백을 통해 다음 저널은 좀 더 상세하고 길게 작성할 것을 제안하였다. 한슬기는 문법의 정확성에 신경을 너무 쓰는 바람에 저널의 양을 많이 쓸 수 없음을 토로하였다. 이에 교수자는 오류를 범하는 것에 초점을 너무 두지 말고 일기의 내용을 본인이 원하는 바를 표현하는데 집중하도록 지도하였다.

I'd elected a figu player. I'm really not good at figu. In the first game, I was offensive team. At that time, ***the butterflies were swirling in my stomach***. In the middle of the game, the ball was flying into my face and I couldn't avoid it. After this happened, I ***relieved my tension due to tha***t and I had ***aggressiveness***. My department had lost a game. In the second game, I was a defense and I felt much more comfortable because of a defense. We had won the second game! But at the end, we had lost! I thought we would win. (한슬기/여/중/8회 저널)

You were ***in an offensive team.*** I am sorry that your team lost a game. It is good that You used a good expression such as "the butterflies were swirling in my stomach". I can see that you have been trying to use new words and expressions which is a good sign of improvement of your writing skill. (교수자 피드백)

한슬기의 8회 저널과 3회 저널을 비교해 보면 한슬기는 문법적인 오류를 여러 곳에서 범하고 있음에도 불구하고 새로운 단어들과 표현들을 이용하여 자신의 경험을 쓰고 있다. 이런 노력은 한슬기의 유창성 발달에 도움이 되는 것으로 사료된다. 시행착오와 문법의 애매모함의 불안감에도 불구하고 한슬기는 새로운 문장, 어휘, 표현을 사용함으로써 저널내용의 길이뿐만 아니라 내용도 상세하고 구체적으로 작성하였다.

민기(남중): 영어저널을 쓰다 보면 쓰고 싶은 어휘가 영어로 생각이 안 나잖아요. 그러면 그 어휘를 찾아보며 공부하면 전체적인 영어실력에 영어저널이 도움을 준다고 생각해요. 저널쓰기를 안 할 때는 항상 보편적으로 쓰는 단어만 쓰다가 일기를 쓰면서 남들이 안 쓰는 단어도 쓰고 배우며 어휘가 향상된 거 같아요.

슬기(여/중): 영어저널을 쓰다 보면 제가 쓰고 싶은 단어들을 찾고 일기에 써보게 되잖아요. 그래서 영어저널 쓰기가 어휘향상에 도움이 되겠다는 생각이 되요. 저는 필리핀에서 1달 어학 연수하면서 매일 영어저널을 썼거든요. 그러면서 영어쓰기가 많이 향상된 거 같아요. 그래서 이번 과제물로 영어저널을 쓸 때 많이 도움이 됐어요. 영어저널을 쓰면서 단어나 표현을 사전에서 찾아보면 예문들이 나오잖아요. 그 예문들이 공부하면서 단어가 문장에서 어떻게 표현되는지 공부가 된 거 같아요. 영어를 공부하려면 영어저널을 써야 된다고 생각해요.

참여자들의 인터뷰 결과와 권성근과 한슬기의 저널예시를 살펴보면 대화식 저널쓰기 활동이 학습자들의 어휘력 향상을 가져왔다고 인식한다는 것을 알 수 있다. 이 같은 결과는 대화식 저널쓰기가 학습자들의 어휘능력을 향상시킨다는 Lee(2011)의 연구결과의 주장을 지지한다. 참여자들은 대화식 저널쓰기 활동을 하면서 영어로 쓰고자 하는 내용을 생각하며 모르는 어휘나 표현을 찾아보기도 하고 다른 수업시간에 배운 어휘와 표현을 이용하여 저널을 쓰면서 어휘학습을 내재화함으로써 어휘향상을 하고 있었다. 이러한 새로운 어휘와 표현의 사용은 참여자들의 영어쓰기 유창성에 기여를 하는 기여하고 있다. 차경애와 최승희(2013)는 대화식 저널쓰기에서 연구대상인 중학생들이 새로운 어휘를 사용하여 스스로의 경험을 바탕으로 예문을 만들어보는 작문 연습의 장이 되었다는 연구결과를 내 놓으면서 대화 저널쓰기가 상위 학생들의 어휘 확장에 도움을 주었다고 지적하였다. 기계적인 암기식의 어휘와 표현 익히기에 익숙한 참여자들에게 대화식 저널쓰기를 통해 유의미하고 진정성 있는 학습 환경에서 어휘와 표현을 익히기 때문에 대화식 저널쓰기가 어휘와 표현 익히기에 효과적이라고 보고하였다.

2. 영어일기가 학습자들의 정의적 영역에 미치는 영향

1) 영어쓰기에 대한 두려움과 불안감이 감소

참여자들은 대화식 저널 쓰기를 하면서 영어쓰기에 대한 두려움과 불안감이 감소되었다고 보고하였다. 특히 비격식적인 저널쓰기는 학습자들의 쓰기에 관한 두려움과 불안감을 낮추어 주는 역할을 한 것으로 파악된다. 이는 Byrne(1998)이 주장하듯 쓰기가 학습자들에게 심리적 안정감을 느끼게 하며 학습을 더 정진시킬 수 있다고 할 수 있다는 것이 본 연구에서 나타났다.

> 민기(남/중): 저는 한글말로도 일기를 안 쓰거든요. 그래서 영어로 일기를 쓰려니 너무나 불안하고 괴로웠어요. 하지만 영어로 일기를 써 가면서 글을 쓰는 두려움을 어느 정도 해소한 것 같아요.

> 다애(여/상): 영어로 글을 써 본 적이 없어서 처음에는 막막했거든요. 이번에는 문법적인 것을 매 일기에 써야 하니까 고민을 하잖아요. 내가 말하고자 하는 것을 여기에 맞추어서 어떻게 쓸까 고민을 많이 하게 되었어요. 일기를 쓸 때 교수님께 수다를 떤다는 식으로 써서 좀 더 많이 쓸 수 있었던 거 같아요. 만약 에세이를 쓰라고 하면 더 주저했을 거 같아요.

저널쓰기 활동을 처음 해 본 참여자들은 저널을 처음 쓸 때는 부담이 상당히 되었으나 저널쓰기를 계속함에 따라 대화식 저널 쓰는 것이 부담이 적고 흥미

있게 영어쓰기를 시작하기에 유익한 활동이라고 보고하였다. 대화식 저널쓰기 활동을 통해 학습자들은 어렵게만 느끼는 쓰기에 대한 학생들의 쓰기에 대한 막연한 거부감이나 부담감을 덜어주었다고 보고하였다. 특히 참가자들은 어려운 에세이를 쓰는 것이 아니라 교사와 대화를 주고받는 다는 심정으로 저널쓰기를 했기 때문에 격식적인 다른 장르의 쓰기활동을 하는 것에 비해 부담감이 덜 했고 대화식 저널쓰기 활동을 진행함에 따라 영어쓰기에 대한 두려움에 감소되었다고 인터뷰에서 표현하였다. 이는 대화식 저널쓰기가 외국어 학습에 대한 자신감을 주고 불안감을 해소해 준다는 Liao와 Wong(2010)의 연구결과를 지지해준다.

2) 영어에 대한 흥미도와 자신감 향상 및 학습동기 증진

교수자는 피드백을 통해 학습자들의 저널에 대해서 긍정적인 반응이나, 칭찬으로 학습자들의 발전을 교수자가 인식하고 있다는 것을 알리며 이러한 점은 학습자들의 저널쓰기에 자신감을 향상시킬 수 있다고 파악된다. 또한 학습자들은 영어로 저널을 쓰면서 자신의 실력을 재점검하고 자신의 방법으로 평가하면서 쓰기에 관한 학습동기를 갖게 되었다.

> 홍재(남/중): 영어일기를 쓰다 보면 이렇게 문장을 쓰는 거구나 깨닫게 돼서 재미있어요. 모르는 것이 있으면 저보다 잘하는 사람들에게 물어보기도 하구요. 그리고 교수님께서 제 글 에 대해서 읽어보시고 질문도 해주시니까 더 재미있는 것 같아요. 또 교수님께서 제 저널이 향상된다고 써주시니까 자신감이 생기는 거 같아요. 필리핀 공부하면서 영어일기를 쓸 때는 그만 둔 이유가 누가 제 일기를 읽어보지 않으니까 동기부여가 덜되더라고요.

> 지수(여/상): 영어일기를 쓰면서 영어쓰기에 진짜 도움이 많이 됐거든요. 또 제가 영어일기를 쓰면서 어휘가 많이 부족하고 영문법도 재정비해야겠구나 생각이 들었어요. 제가 독해를 익숙하고 그래도 자신은 있는데 쓰기를 해본 적도 없고 어떻게 써야 할지 처음에는 막막했어요. 하지만 지금은 1학기 써봐서 그런지 영어쓰기가 익숙해졌어요. 영어쓰기에 대한 자신감도 붙게 되는 거 같아요. 그래서 겨울방학 때 영어일기를 쓸 계획을 갖고 있어요.

참여자들에게 처음으로 영어로 저널을 써봤기 때문에 생소한 경험이고 두려운 경험이었지만 영어로 자신의 표현을 직접 써나간다는 것이 어떤 면에서는 신기한 경험이라고 보고하였다. 참여자들은 자신들이 직접 경험한 내용을 씀으로써 저널쓰기에 대해 흥미를 느낀 것으로 파악된다. 학습자들이 자신이 쓴 영어쓰기를 보고 학습 성과를 확인할 수 있기 때문에 영어쓰기에 흥미를 느낄 수 있다고

판단된다. 저널은 하루의 경험과 느낌을 써 내려가며 자동적으로 반복학습을 하게 되고 이러한 과정을 통하여 배운 내용을 자기 것이 되기 때문에 강한 학습동기를 갖는다. 학습자들은 처음에는 어렵다고 경험했던 저널쓰기를 계속 쓰면서 자신감을 갖게 되었는데 이러한 연구결과는 Reid(1997)가 자신감이 부족했던 학생들이 저널쓰기를 통해 자신감이 생겼다고 하는 연구결과를 지지한다.

3) 교수자와의 유대감 형성에 도움

참여자들은 교수자와의 지속적인 문자대화를 통해 교수자와 유대감을 형성해 간다는 느낌을 받았다고 인터뷰에서 보고하였다. 교수자는 참여자들의 저널에서 문법의 오류보다는 그들의 저널내용에 초점을 두어 피드백을 제공하였다. 피드백에서 교수자는 학생들에게 개인적인 질문을 하고, 감정을 표현하며, 공감이나 동의를 하는 등 마치 이 메일로 펜팔을 하는 듯 한 감정이 들도록 피드백을 하였다.

> 진아(여/하): 교수님께서 쓰신 피드백이 영어라서 영어를 읽는다는 효과도 있을뿐더러 교수님과 더 개인적으로 친해졌다는 느낌이 들었어요. 교수님께서 제 저널에 관심을 주신다고 느꼈거든요.

> 진아(여/상): 저널을 쓸 때 문법이나 형식에 얽매이지 않고 교수님과 수다를 떤다는 느낌으로 저널을 썼어요. 에세이를 써야 했다면 편한 대화가 이루어지지 않았을 거예요. 교수님께서 쓰시니 피드백이 영어라서 영어를 읽는다는 효과도 있을뿐더러 교수님과 더 개인적으로 친해졌다는 느낌이 들었어요. 그래서 교수님께서 저에 대해서 좀 더 아시게 된다고 느끼면서 저널을 통해 고민을 털어놓기도 했으니까요

대화식 저널 쓰기를 통해 학생들은 교수자에게 친밀감을 느끼고 독자로써 학생들의 글을 호기심 있게 읽는 역할을 하였다. 오류만 빨간 펜으로 수정하는 다른 작문수업과는 달리 대화식 저널에서는 교수자는 최대한 학습자의 내용을 읽고 다양하게 반응하고 개인적인 관심과 제안을 제공하였다. 본 연구의 결과는 대화식 저널쓰기를 통해 학생과 교사간의 상호작용을 통해 의사소통이 증가되어 서로를 더 잘 알 수 있게 되어 학생과 교사 사이의 정서적인 장벽을 낮추어 준다는 Gustein(1983)의 연구결과를 재 검증하였다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 주된 목적은 대화식 저널쓰기 활동이 대학생들의 언어적 영역과 정

의적 영역에 미치는 영향을 조사하는 것이었다. 대화식 저널쓰기 활동이 언어적 영역에 미치는 영향을 조사하기 위하여 대학생들의 일주일에 한번씩 4개월 동안 1주일에 한 번씩 작성한 대화식 저널내용을 분석하였고 정의적 영역을 심층적으로 조사하기 위하여 인터뷰를 실시하였다.

연구 결과 참여자들은 언어적 영역측면에서는 문법의 향상, 어휘신장, 문장표현 하는 방식 향상을 통해 영어의 유창성 및 정확성에서 향상을 보였다. 인터뷰를 통해 정의적 영역에 대한 대화식 저널쓰기의 영향을 파악해 보았는데 정의적 영역에서는 대화식 영어저널을 계속 작성함에 따라 영어쓰기에 대한 두려움이 감소하였고 영어쓰기에 대한 자신감 및 흥미 도를 보여 영어쓰기에 대한 동기부여를 갖게 되었다. 상위권과 중위권 학습자들은 교사의 피드백을 통해 내용을 풍부하고 상세하게 작성하는 변화를 보였으면 하위권 학습자들은 저널의 분량에 큰 차이를 보이지 않았다.

본 연구자는 4개월간 대학교 1학기동안 대학생들을 대상으로 일기쓰기를 실시하면서 얻은 경험을 토대로 영어 일기 쓰기의 보다 효율적인 지도를 위해 현장교사들에게 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

대학생들에게 처음 영어 저널 쓰기 과제를 내줬을 때 어려워하며 두려움을 느끼는 것을 알 수 있었다. 학습자들이 영어쓰기에 두려움을 느끼는 이유 중에 하나는 그들이 쓰기과정에서 문법적 오류를 범하는 데서 오는 불안감일 것이다. 따라서 학생들에게 문법적 오류에 초점을 맞추기 보다는 그들이 전달하고자 하는 내용을 자유롭게 표현할 수 있도록 인식을 바꾸어 줄 필요가 있다. 현장교사들은 현장교수 상황에서 영작문지도를 할 때 문법적인 오류는 쓰기과정에서 나타나는 자연스러운 과정이라는 것을 학습자들에게 주지시켜주고 저널내용에 초점을 맞추는 피드백이 제공하는 것이 필요하다. 교수자가 학습자들에게 피드백을 제공할 때 칭찬과 격려, 그리고 내용에 대한 흥미를 진정성을 가지고 보인다면 대화식 저널쓰기 활동을 통해 학습자와 교수자와의 유대감이 형성되어 학습자가 좀 더 자유롭게 저널을 쓸 수 있게 될 것이다. 백혜림과 이성원(2013)이 지적하듯 다양한 영어쓰기 수준을 가지고 있는 학생들의 수준을 파악하고 그에 알맞은 어휘와 표현을 선택하여 정확한 문법지식을 바탕으로 피드백을 제공하여야 학습자들은 올바른 형태의 입력에 노출될 수 있을 것이다. 또한 현장교사들은 대학생들의 저널쓰기의 어려움을 해결해줄 방안으로 저자는 저널쓰기지도에 초, 중 과정에서 쓰기 전략훈련을 활용할 것을 제시하고자 한다.

본 연구의 제한 점은 4개월이라는 대학교 1학기 동안이라는 짧은 기간 동안 대화식 저널을 쓰게 하여 그 결과를 분석하였기 때문에 장기적인 관점에서의 결과예측에 한계를 가진다. 또한 연구대상이 특정한 대학교 영어과 학생 26명을 대상으로 진행되었기 때문에 연구결과를 일반화하는 데에는 어느 정도 한계를 가진다.

참고문헌

김수월. (2011). *협동적 쓰기 활동이 중학생의 영어쓰기 능력에 미치는 영향.* 충남대학교 박사학위.

김혜리, 경지숙. (2008). 대화식 저널 쓰기를 기반으로 하는 초등영어 문자교육 증진 방안에 대한 연구. *영어교육연구, 20*(3), 170-196.

박혜숙. (2006). *영어쓰기 교육의 이해.* 서울: 한국문화사.

백혜림, 이성원. (2003). 대화식 저널쓰기가 초등학생의 영어 쓰기 향상에 미치는 효과. *언어학 연구, 18*(3), 51-75.

양만섭, 손영귀. (2009). 중등학교 영어 쓰기교육의 실태분석. *영어교육연구, 38*(5), 106-135.

이재민, 임현우. (2010). 대화식 저널 쓰기 활동이 한국인 중학생들의 영어쓰기에 미치는 영향. *영어어문교육, 16*(3), 291-315.

정영철. (2011). 대학생들의 대화식 저널쓰기의 이점과 대화의 양상. *현대영미어문학, 29*(3), 41-65.

차경애, 김홍주. (2011). 인터넷 기반 대화식 저널쓰기에서 초등학생이 사용하는 언어 기능 유형 분석. *외국어교육연구논집, 25*(1), 187-210.

차경애, 최승희. (2013). 대화식 저널쓰기를 통한 중학생의 쓰기 능력 발달 사례 연구. *현대영어교육, 14*(1), 243-65.

Byrne, D. (1998). *Teaching writing skills.* London: Longman.

Danielson, K. E. (1988). *Dialogue journals: Writing as conversation.* Bloomington, IN: The Phi Delta Kappa Educational Roundation.

Gambrel, L. B. (1985). Dialogue journals: Reading-writing interaction. *The Reading Teacher, 38*. 512-515.

Gustein, S. (1983, March). *Writing a dialogue journal.* Paper presented at the annual meeting of the TESOL, Toronto. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 256 155).

Hudelson, S. (1994). Literacy development of second language children. In F. Genesee(Ed.), *Educating second language children* (pp. 129-158). Cambridge: Cambridge University Press.

Liao, M. T., & Wong. C. T. (2010). Effects of dialogue journals on L2 Students' writing fluency, reflections, anxiety, and motivation. Reflections on English. *Language Teaching, 9*(2), 9-170.

McGrath, M. (1992). *Writing before speaking: How the dialogue journal stimulates conversation.* Unpublished MA Thesis. Biola University, California. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347 830).

Min, C. K., & Kim, J. (2005). The effects of dialogue journal writing on Korean high school EFL writing education, *English Teaching, 60*(4), 71-86.

Morini, E. (1995). *Student-teacher dialogue journals as a tool for developing interaction ability*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Bologna, Italy.

Peyton, J. K., & Reed. L. (1990). *Dialogue journal writing with nonnative English speakers: A handbook for teachers.* Alexandria, VA: TESOL.

Reid, L. (1997). Exploring the ways that dialogue journaling affects how and why students write: An action research project. *Teaching and Change, 5*, 197-236.

Song, M. J. (1997). *The Effects of dialogue journal writing on overall writing quality, reading comprehension and writing apprehension of EFL college freshman in Korea.* Unpublished doctoral dissertation. Indiana University of Pennsylvania. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 766). 1997. 284 276.

Staton, J. (1988). *Classroom interaction as teaching and learning. Language Arts, 65*(2), 198-201.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): College/Higher

신수정
침례신학대학교 영어과
34098 대전시 유성구 북유성대로190(하기동)
Email: sjs@kbtus.ac.kr

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

영어교과 교육과정평가에 대한 중등학교 영어교사들의 인식

이 병 천*
(한국교육과정평가원)
김 희 경**
(한국교육과정평가원)

Lee, Byeong-Cheon & Kim, HeeKyoung (2018). Secondary school English teachers' perceptions on the school-based English curriculum evaluation. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 127-147.

School-based curriculum evaluation has been one of the core issues in curriculum planning, implementation, outcome, and feedback of the holistic curriculum process to next curriculum planning stage. In line with the significance of the curriculum evaluation, the research in the field of subject specific curriculum evaluation should be conducted for English teachers to customize their unique curriculum evaluation. Under this situation, this study has attempted to explore the secondary school English teachers' perceptions on the significance degree of curriculum evaluation criteria, drawing implications for setting curriculum evaluation criteria. To achieve this purpose, the order of the criteria was analyzed by using Likert scale, and analysis of variance, and Scheffè post-hoc test were employed. The analysis revealed that, first, the curriculum evaluation criteria and components should be selected by reflecting subject teachers' perceptions when applying it into school-level curriculum evaluation. Second, certain evaluation criteria was perceived more significant in a specific school level or school scale, suggesting that the curriculum evaluation criteria needs to be differentiated by each variable such as school-level or school-scale. A couple of suggestions were made for further research in this area such as an introduction of various research methodologies, and ways of developing and strengthening curriculum evaluation autonomy.

[School-level Curriculum Evaluation/English Curriculum Evaluation/Post-hoc Test/ English Teachers' Perceptions, 교육과정평가/ 영어 교과 교육과정 평가/사후 검증/ 영어 교사 인식]

---

* 제1저자
** 제2저자

I. 서론

학교기반 교육과정이란 학교가 중심이 되는 교육과정(school-based curriculum), 학교가 초점이 되는 교육과정(school-focused curriculum), 그리고 학교 수준 교육과정(school-level curriculum) 등으로 불려지고 있으며(박일수, 2010) 학교 수준 교육과정이란 국가수준 교육과정과 지역교육청 수준에 대비하는 측면에서도 많이 사용 되는 용어이다.

교육과정평가의 의미에 대하여 허경철(2002)은 국가 수준에서 제시한 문서를 성서화하여 그대로 실행하는 것이 아니고 학교 수준에서 학교의 구성원들이 만들어가는 교육과정이며, 이러한 개념은 제 7차 교육과정에서 명료하게 나타나 있다고 보았다. 즉, 교육과정의 계획을 평가하고, 실행을 평가하고, 교육성과를 평가하는 일련의 과정에서 국가수준과 지역교육청 수준에서 만들어진 교육과정을 학교 수준에서 재구성하여 학교 구성원들이 스스로 평가하는 것이라고 했다.

교육과정평가의 목적은 교육의 질을 개선하는 것이며. 교육의 질은 교육의 성과에 영향을 미치는 요인들에 대한 질, 교육 성과의 질, 교육 활동에 참여하는 사람들의 질(김재춘, 조덕주, 노국향, 1998)이라고 했으며, 이러한 요소들의 질적 개선을 목적으로 교육과정평가가 이루어진다. 그는 이러한 교육과정평가 과정과 결과는 중장기적으로는 차기 교육과정개정을 위한 정보 자료로 활용되며, 단기적으로는 교육과정이 적용되고 있는 시점에서의 개선 방안을 도출하여 교육과정의 계획과 실행 및 평가의 환류(feedback) 과정을 거쳐 교육과정 적용에 대한 개선책 제시뿐 아니라 교육과정평가에 참여한 교사들의 전문성 향상에 기여한다고 했다. 교육의 질 제고를 위한 교육과정평가의 중요성에도 불구하고, 우리나라에서는 교육과정 자체의 개발이나 적용 방안 등에 대한 연구가 중점적으로 이루어지는 반면, 교육과정평가 연구가 빈약한 이유는 허경철(2002)의 지적대로 교육과정에 대한 평가는 학교 수준이나 지역교육청 수준 혹은 국가수준에서 관심을 크게 가지지 않았기 때문이다. 학교 기반의 교육과정평가를 강조한 연구(이근호, 이미숙, 이병천, 김희경, & 백경선, 2017)에서는 그 이유를 우리나라가 오랫동안 국가교육과정체제를 유지하였기 때문에, 지속적인 교육과정 자율화 정책 추진에도 불구하고 “7차 교육과정이 도입된 초창기에 관련 연구들이 일시 증대하였다가 이 이후는 산발적 수행만 되어 오고 있다”고 지적했다 (p. 5). 이러한 이유로 학교교육과정평가가 도입된 지 20년이 넘은 시점에서 볼 때도 교육과정평가 실행의 관점에서 별로 나아진 점이 없다는 지적이 나온다 (이승미, 2016).

2015 개정 교육과정에서 총론 영역, 교과교육과정영역, 교과 외 교육과정영역이 주요한 교육과정 영역인데 이 중 중심이 되는 것은 교과교육과정이다. 그러나, 교육과정의 편성과 운영 중심의 총론적 관점에서의 교육과정평가를 제외하면, 교과교육과정평가, 그 중 영어교과교육과정평가에 관한 연구는 극

히 드문 것이 현실이다. 예컨대, 1995년부터 2013년까지의 영어교육과정에 관한 논문을 분석한 이현구(2014)의 연구결과에서도 영어교과 교육과정, 영어교과 교수학습평가, 영어교과 평가로 구분되고 영어교과 교육과정평가로 분류는 되지 않고 있는 데서도 알 수 있다.

현실적으로, 국가나 지역교육청에서는 학교평가 시 교육과정평가가 일부 포함되어 있어, 행정적 혹은 재정적 운영 평가 등과 함께 교육과정평가가 부분적으로 이루어지고 있다. 교육목적을 달성하기 위해서는 학문적 내용뿐 아니라 사회적 요구나 지역별로 차이가 있는 학습자 개별적 특성을 고려해야 하고, 이러한 특성을 고려하여 교육과정을 개발하고 실행하여 성과를 평가하는 것이 기본적 가정이라고 할 때, 교과교육과정평가에 대한 연구가 충분히 이루어질 필요가 있다고 하겠다. 교육과정평가의 범위에 대한 김재복(1998)은 교육과정 개발평가, 교육과정 운영평가, 그리고 교육과정 성과평가로 세분하였다. 교육과정 개발평가는 개발과정, 개발한 교육 내용, 교과용도서 등이 평가의 대상이고, 운영평가는 교수학습자료, 장학활동, 교원 연수, 행정적 혹은 재정적 지원 사항이 대상이며, 성과평가는 교육과정 운영을 통하여 교육목적이 어느 정도 달성되었는지를 평가하며 전체의 과정을 거쳐 생산된 교육평가의 결과는 어떻게 활용되었는지 또한 평가의 대상이라도 보았다. 영어교과 교육과정평가의 측면에서 보면, 영어 교육내용을 조직 운영하고, 그 성과를 평가하여 개선을 위한 환류 과정 전반이 대상이 된다고 하겠다.

본 연구의 목적은 다음과 같이 두 가지이다. 먼저, 교과교육과정평가의 중요성이 부각되는 추세에서, 학교 수준 교육과정에서 중학교과 고등학교 영어교과 교사들이 교과교육과정평가 중 어떠한 평가 항목들에 대하여 중요성을 인식하고 있는지 알아본다. 두 번째, 각 평가 항목에 대한 교사들의 인식이 학교 급 별 및 학교규모별 등 교사들의 배경 변인에 따라 어떻게 차이가 있는지를 알아보고, 교과 교육과정 평가에 대한 개선 방안을 논의하고자 한다. 구체적으로 보면, 2015 개정 교육과정에서의 주요한 교과교육과정 평가 영역을 세 가지로 나누어 분석한다. 첫 번째는 교과 내용 재구성이나 학생 참여형 수업 운영 등 교과 교육과정 평가 전반을, 두 번째는 교과 목표 수립의 적절성이나 교과 내용 조직의 계열성 등을 포함하는 교과 수업 및 학생 평가, 그리고 세 번째는 학업 성취도나 창의성 함양 등 교과 교육 성과 지표에 대한 인식을 분석 대상으로 한다.

II. 이론적 배경

1. 교육과정 평가의 의미

학교교육과정이라는 개념은 “제6차 교육과정에서 지역화, 자율화, 다양화가

강조되면서 교과서 중심 체제에서 벗어나 교육과정 편성·운영의 수준을 국가, 시·도, 학교라는 세 가지 수준으로 구분하기 시작(이승미, 2016, p. 141)"하였고, 7차 교육과정에서 교육과정평가를 하도록 규정하였다고 밝혔다. 그리고 학교교육과정평가의 목적은 교육과정의 질적 제고에 있다는 점도 명확히 하였다.

학교 교육과정 평가의 의미에 대하여 박일수(2010, p. 12)는 "학교교육과정 평가란 학교 구성원들이 중앙 및 지방에서 개발하여 보급한 교육과정을 단위 학교의 특색에 적합하게 채택, 재구성, 창안 등의 과정을 통하여, 학교와 학생의 실정에 부합하도록 교육과정을 계획, 전개, 실현하고 있는지에 대한 의사결정을 하기 위하여 자료를 수집하고, 학교교육과정의 가치와 질을 판단하는 행위"라고 보았다. 교육과정 평가란 교육과정을 평가하는 것을 의미한다. 따라서, 교육과정평가의 대상인 교육과정의 개념 정의에 따라서 교육과정 평가의 의미도 달라지게 된다. 교육과정 사조에 따라 구분되는 인간중심 교육과정이나 학문 중심 교육과정 등으로 구분되는가 하면, 교육과정 계획과 운영의 주체가 누구인가에 따라 학교중심교육과정, 지역교육청수준 교육과정, 국가수준교육과정으로 나누어지기도 한다. 주체 별 구분에서 좀 더 협의의 의미로 학급수준 교육과정이나 수업을 실행하는 주체인 교사수준 교육과정으로 나눌 수 있다. 교육과정 실행과 관련한 시간의 흐름에 따라 구분하면 교육과정을 계획하는 단계, 운영하는 단계, 성과를 평가하는 단계로 구분할 수 있다. 그러나 이러한 단계가 명확히 구별되어 평가되는 것 보다는 Connelly와 Lantz(1991)가 지적한 대로 순환과정을 중요한 요소로 본다면 계획을 평가하고, 실행을 평가하며, 평가한 결과를 다음 수업이나 교육과정에 환류하며, 성과평가를 통하여 차기 교육과정 계획과 실행에 적용하는 이른바 순환적 과정 전체를 교육과정평가라고 볼 수 있다.

우리나라에서는 학교교육과정이 도입된 시기는 제 6차 교육과정부터이며(이승미, 2016) 현재로부터 역산하면 1992년에 고시되었기 때문에, 문서에서 학교교육과정을 명시한 시기가 26년이 되었다. 2015 개정 교육과정에서 학교교육과정평가의 대상 혹은 영역을 살펴보면 학교교육과정편성과 운영을 포함하는 총론 영역, 가장 중심이 되는 교과교육과정, 창의적 체험 활동이 주 영역이 되며, 인사나 행정적 사항 혹은 각종 교내 활동 등을 평가의 대상으로 한다. 따라서, 국가교육과정체제가 작동하는 우리나라의 현실에서 볼 때, 교육과정 평가란 학교 수준에서 구성원들이 중심이 되어 국가교육과정과 시·도 교육과정을 학교의 실정에 적합하도록 수정하여 적용하고 성과를 평가하고 평가 결과를 순환적으로 환류하는 과정과 결과로 정의한다. 측정학적인 측면에서 성취도평가와 같이 교육과정 성과를 평가하는 것은 교육과정의 계획-운영-성과평가 단계에서의 성과평가에 속하기도 하지만, 활용하기에 따라서는

성과 평가인 성취도평가 자체를 학교교육과정평가의 자료로 볼 수도 있다. 평가란 대상에 대한 가치 평가(Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 2004)로 볼 수 있지만, 측정학적인 관점에서 평가하는 표준화된 학력검사인 성취도평가도 평가의 의미로 볼 수 있다고 한 관점도 포함하기 때문에 이 두 관점에 속하는 자료들은 학교교육과정평가에서 활용할 수 있다. 이러한 의미에서 이승미(2016, p. 141) 역시 “교육과정 평가는 교육과정 편성·운영에 대한 평가뿐 아니라 학생을 대상으로 한 학업성취도 평가도 포함한다.”고 판단한 것이다. 그러나 학업성취도 평가를 학교교육과정평가와 분리하여 제시하는 경우도 있다. 이승미(2016)의 지적대로 교육부는 “우리나라 교육과정에서는 학교 교육과정 질 관리의 방법으로 ‘학교 교육과정 평가’와 ‘학업 성취도 평가’를 구분하여 제시하여”(p. 141) 온 것으로도 알 수 있다. 그러나 앞서 제시한 선행 연구와 본 연구의 목적을 바탕으로 학교교육과정평가의 의미를 교육과정 계획에서 성과평가를 포함한 환류 과정과 결과를 포함하는 개념으로 설정한다.

2. 선행연구

학교교육과정 평가 연구는 총론적 입장에서 교육과정 자율화 및 교육과정 편성과 운영 등에 관한 연구(민용성, 2008; 이승미, 2013) 등이 있고, 교육과정평가 도구의 타당화와 평가 실행 체계에 대한 민용성 외(2009)의 연구, 교육과정평가의 법규적 측면을 연구한 박창언(2003)의 연구, 국가교육과정의 평가 체제를 연구한 박소영 외(2007)의 연구, 학교 교육과정 평가를 위한 교사 전문성에 관한 손충기(2009)의 연구, 학교교육과정 평가의 영역과 지표 등에 관한 박일수(2010)의 연구가 있고, 교과교육과정과 관련해서는 2009 개정 교육과정 적용에 있어, 사회교과 교육과정 편성·운영 등에 관한 이대성(2011)의 연구가 있다. 본 연구에서는 연구의 목적과 취지에 따라 2015 개정 교육과정의 적용, 교과 교육과정의 적용, 학교 중심 교육과정 평가와 관련된 대표적 선행 연구 두 편을 제시한다.

교과 교육과정 질 관리를 위한 학교 교육과정 평가 실태를 조사하고 개선 방향을 제시한 최근의 연구로는 이승미(2016)와 이근호 등(2017)을 들 수 있다. 이승미는 국가수준을 포함하여 시도교육청과 학교수준에서 총론과 교과교육과정평가를 아울러서 분석하여 학교교육과정평가 내용에 교과교육과정에 어떻게 반영되어 있는지를 살펴보고, 교육과정 질 관리를 위하여 개선 방안을 제시하였다. 이승미(2016)는 또한 교과교육과정의 중요성을 지적하면서 “학교 교육과정 평가 내용에서 교과 교육과정을 충실히 반영하고 있어야 하며, 평가 결과가 교과 교육과정의 향상에 기여할 수 있어야 한다는 점(p. 141)”을 강조하였다. 그의 설명에 따르면 교과교육과정이 중심이 되지 않으면, 학교교육과정평가의 중심이 인사, 행정, 재정,

혹은 각종 단발성 교내·외 행사와 활동 등에 치중될 우려가 있기 때문이라고 했다. 그의 연구에서 학교 교육과정평가 실태를 분석한 결과 국가수준에서는 정권의 변화에 따라 일부 주제가 민감하게 변하는 '전국 100대 교육과정 우수학교'를 들 수 있다. 여기에서는 공모 주제 선정이나 선정 기준 등이 '인성교육실천' 혹은 '꿈과 끼' 혹은 '행복 학교'나 '수업 방법 혁신' 등으로 나타났다. 시·도 수준의 학교교육과정 평가에서는 학교 교육과정평가를 학교에 대한 행정 및 재정 지원과 연계하고, 2006년부터 "공통지표 4개 평가 영역, 11개 평가 내용, 21개의 평가지표" 기준으로 평가를 시행하였다 (이승미, 2016, p. 147). 그러나 시·도 교육청에서 실시하는 학교교육과정평가는 학교평가라는 속에 다음과 같이 일부만 포함되어 있음을 알 수 있다.

이 연구에서의 주요한 제안 중의 하나는, 학교평가에서 실시하는 학교교육과정 평가는 교과교육과정 영역이 비중을 차지하지 못하고 있어, 교육과정의 중심이 되는 교과 교육과정 영역에 대한 개선이 필요하다는 것이다.

학교기반 교육과정 평가 방안을 연구한 이근호 외(2017)의 연구는 단위 학교 수준에서의 평가에 있어서의 문제점과 실태를 분석하고 개선 방안을 제시하고자, "학교기반 교육과정 평가에 포함되어야 하는 요소, 평가의 관점, 평가 도구의 개발, 평가의 실행, 평가 결과의 활용도 제고 방안 등을 도출(p. 5)"하였다. 이들도 역시 교과 교육과정을 교과 외 교육과정과 함께 학교교육과정 평가의 양대 축으로 제시하고, "교과에 따라 다양한 수준의 학습자가 존재하고 지역이나 학교별 환경 혹은 실정에 따라 학습자의 흥미나 관심 등을 고려하여 학습내용의 선정과 교수·학습방법 등에서 재구성(p. 33)을 해야 하기 때문에 교육과정평가의 주체가 되는 교사의 인식을 제고할 필요가 있다고 지적하였다. 또한 이들은 학교교육과정 평가를 학교평가와 유기적으로 연계할 것과 정기평가와 수시평가 방식 개선과 함께, 무엇보다도 교과교육과정평가의 중요성을 교사들이 인식하고 학년별 협의회와 함께 교과별 협의회 활성화를 제안하였다 (p. 260). 이와 관련하여 "학교기반 교육과정 평가를 실행하기 위해서는 가장 먼저 교사들이 단위 학교 수준에서 교육과정 평가를 한다는 것의 의미 (p. 260)"라고 설명하고, 교사들의 인식은 교육과정평가의 주체인 학생과 학부모를 활발하게 참여하게 하는 역량 제고에 영향을 미치는 주요한 요소라고 지적하였다. 즉, '학교교육은 교육과정의 운영을 통해 실현된다 (p. 267)'는 인식을 해야 하지만, '일부 교사들은 학교 교육과정의 중핵을 이루는 교과 교육과정 평가를 학생들의 학업성취도 결과나 교사의 수업만족도 평가라는 미시적인 수준으로 인식'하고 있는 현실을 직시하고, 각 교과 교사들이 "수립한 교과 교육과정 계획에 대한 다면적 평가와 운영 과정의 모니터링을 통해 교육과정 실행을 평가하고 그 결과를 바탕으로 개선된 교육과정을 계획, 운영, 평가하는 선 순환적 고리를 만들기 위한 과정 (p. 268)"이라고 인식하는 것이 교사의 학교교육평가에 대한 역량을 키울 수 있는 출발점이라고 제안하였다. 또한 이러한 인식과 함께, 교사들을 위한

각종 연수에서 “교과 교육과정 평가 영역의 연수 시간 확보 및 확대를 제안하면서 (p. 269)” 학교교육과정 평가에서 교과교육과정 평가의 부재 혹은 빈약함을 지적함과 아울러 교과 교사들의 인식 제고와 함께 역량 강화 방안 들을 제시하였다. 이와 같이 교과 교육과정 평가의 중요성을 제안하고 있는 연구들이 있어 왔는데도 불구하고, 영어교과 교육과정평가에 관한 선행 연구는 교육과정평가의 실행 혹은 영어교사들의 인식 등과 관련하여 분석한 연구는 찾기 힘들었다.

III. 연구의 실제

1. 연구대상

본 연구는 전국의 중학교와 고등학교 영어교사 114명을 연구 대상으로 삼았다. 설문조사에 응답한 영어교사 사례 수는 114명이었으나, 일부 문항에 응답하지 않은 4명을 제외하고 최종 110명을 대상으로 분석하였다. 학교 급(중학교, 고등학교), 학교소재지(대도시, 중소도시, 읍·면 지역: 광역시의 읍·면 지역 포함), 학교 규모별(12학급 이하, 13-24학급, 25-36학급, 36학급 초과) 분석 대상 사례 수를 제시하면 다음과 같다.

표 1
배경 변인 별 분석 대상 사례 수

구분		빈도	비율
학교 급	중학교	76	69.09
	고등학교	34	30.91
학교 소재지	특별시, 광역시	55	50.00
	중소도시	46	41.82
	읍·면 지역	9	8.18
학교 규모	12학급 이하	6	5.45
	13-24학급	47	42.73
	25-36학급	44	40.00
	36학급 초과	13	11.82
전체 응답자 수		110	100.0

본 연구는 학교교육과정평가에 대한 인식 조사·분석을 영어교사에 초점을 맞추어 수행하고자 하였다. 본래 본 연구의 기초가 되는 설문 조사 대상은 전국의 초·중·고등학교 교원으로 학교 급 별 학교수의 약 4%를 표집하여 선정되었다. 표집

설계는 국가 수준 표준화 검사인 학업성취도 평가의 표집 방법과 유사한 층화 군집 표집법(stratified cluster sampling)을 사용하였다. 따라서 전국의 초·중·고등학교(일반고)에 재직 중인 총론을 비롯한 전체 교과 교사를 대상으로 설문조사가 진행되었고, 이를 통해 907명의 중등학교 교원의 응답자료를 수집하였다. 본 연구에서는 이 가운데 중학교와 고등학교 영어교과 교사들의 자료를 별도로 추출하여 분석 대상으로 삼았고, 학교교육과정 평가에 대한 설문 문항 중에서 교과 교육과정 평가 영역과 관련된 문항을 중심으로 통계분석을 실시하였다.

교과 교육과정 평가와 관련된 설문 문항에 대한 영어교사들의 응답에 대해 기본적인기술통계량을 제시하였고, 이어서 집단 별 (학교 급, 학교소재지, 학교규모) 차이검정 결과를 추가적으로 제시하되, 집단 별 검정은 유의미한 차이가 나타난 결과만 분류하여 제시하였다.

2. 분석 방법

연구의 목적인 영어 교과 교육과정 평가에 대한 영어 교사들의 인식을 파악하고, 교사들의 인식이 배경 변인에 따라 유의미한 차이가 있는지를 알아보기 위하여 다음과 같은 절차에 따라 수집된 자료를 분석하였다. 먼저, 본 연구의 설문조사에 일부 문항 미 응답자를 제외하고, 최종적으로 110명의 조사 자료를 분석한 결과를 제시하였다. 전술한 대로, 본 연구의 기초조사는 전 교과를 대상으로 한 자료이기 때문에, 본 연구에서는 영어 교과 교육과정에 해당하는 문항만을 분석하였고, 따라서 문항 번호는 일부 변경하였으며, 분석 결과는 문항 순서에 따라 제시하였다. 단순한 빈도분석 결과는 기본적으로 우선 제시하였고, 본 연구의 취지에 따라 응답자의 학교 급 별, 소재지별, 학교 규모별 등 배경변인에 따른 차이를 검정하기 위해 독립표본 t-검정 또는 분산분석을 실시하였다. 차이 검정 결과는 유의미한 차이가 나타나는 경우에만 표로 제시하였다. 독립표본 t-검정 분석은 주로 응답자의 학교 급, 즉 중학교, 고등학교의 두 집단에 따라 교사의 인식에 차이가 있는지를 확인하기 위해 적용되었고, 분산분석은 세 집단 이상의 차이를 검정하고자 하는 경우, 즉 학교소재지와 학교규모에 의한 차이를 파악하기 위해 실시하였다. 또한 분산 분석에서 유의미한 차이가 나타나는 경우에 사후분석을 통해 구체적으로 어떤 집단 간에 차이가 있는지를 확인하였다.

3. 설문 문항의 구성

교과 교육과정 평가에 대한 설문은 다음과 같이 크게 세 영역으로 구분하였다. 첫 번째는 교과 교육과정 전반을 평가하기 위한 평가 항목, 세 번째는 교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로 구성하였다. 설문의 세 가지 영역과 내용을 표로 나타내면 다음과 같다.

표 2

설문 문항 구성

영역	내용
교과 교육과정 평가의 평가 항목	교과 교육과정을 평가할 때 '교과 내용 재구성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '학생 참여형 수업 운영'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '교과간 연계융합 수업 운영'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '맞춤형 교육과정 운영'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '과정중심평가 실행'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 교육과정을 평가할 때 '교과별 수업 및 평가 개선을 위한 연구 및 적용'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
교과 수업 및 학생 평가의 평가 항목	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 목표 수립의 적절성'이 평강항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)의 적절성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교수학습 자료 및 방법의 적절성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과수업의 시간 배당의 적절성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 교육과정 운영의 성과(산출물)'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '개인차를 고려한 학습'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사의 자율성 존중'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견 수렴'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '학습 부진아 진단 및 지도'가 평가항목으로서 차지하는 중요성
	교과 수업 및 학생 평가를 평가할 때 '성적표 및 학교생활 기록부 기록의 충실성'이 평가항목으로서 차지하는 중요성
교과 교육 최종 성과 확인 지표	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 학업성취도'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 창의성 함양'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '인성 교육'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 적성과 흥미를 고려한 진로 교육'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 자기주도성 강화'의 중요성
	교과 교육의 최종 성과를 확인하기 위한 지표로서 '학생의 공동체 의식 함양'의 중요성

Ⅳ. 분석 결과

1. 영어교과 교사들의 교과 교육과정 평가 항목의 중요도 인식

본 연구에서는 가장 먼저 영어교사들에게 교과 교육과정을 평가하기 위한 6개의 평가 항목에 대해 얼마나 중요하다고 생각하는지를 물었다. 응답자는 6개의 평가 항목에 대한 중요성을 1~5점 척도에 √로 표시하도록 하였다. 각 평가 항목마다 교사들의 응답 결과로 나타난 평균값을 중요도로 산출하였고, 이를 통해 교과별 교육과정 평가 항목에 대한 중요도 순위를 알아보았다.

설문의 첫 번째 영역은 교과 교육과정 평가에 대한 6개 항목별로 얼마나 중요하게 생각하는지를 묻는 문항이다. 응답 결과로 나타난 중요도 점수를 기준으로 하여, 중요도 순위를 알아보았으며, 그 결과는 표 3과 같다. 표 3을 살펴보면, 영어교과 교사들은 교과 교육과정을 평가하기 위한 평가 항목 가운데 중요도 1순위를 '학생 참여형 수업 운영'(평균=4.41)이라고 생각하는 것으로 나타났다. 다음으로, '과정 중심 평가 실행'(평균=4.40), '교과별 수업 및 평가 개선을 위한 연구 및 적용'(평균=4.34), '교과 내용 재구성'(평균=4.28), '맞춤형 교육과정'(평균=4.25), '교과간 연계융합 수업 운영'(평균=4.07) 순으로 나타났다.

표 3

영어교사들이 인식하는 교과 교육과정 평가항목 중요성

평가 항목	평균	표준편차	중요도 순위
교과 내용 재구성	4.28	0.73	4
학생 참여형 수업 운영	4.41	0.63	1
교과간 연계융합 수업 운영	4.07	0.82	6
맞춤형 교육과정 운영	4.25	0.70	5
과정중심평가 실행	4.40	0.68	2
교과별 수업 및 평가 개선을 위한 연구 및 적용	4.34	0.67	3

다음으로, 교과 교육과정을 평가하기 위한 평가 항목에 대해 교사의 배경변인에 따라 중요도 인식에 차이가 있는지를 통계적 검정을 통해 확인하였다. 통계적 검정 결과는 유의미한 차이가 나타나는 경우에만 표로 제시하였다.

표 4는 교과 교육과정 평가 항목 중 중요도 1순위로 나타났던 '학생 참여형 수업 운영'에 대한 영어교사들의 응답에 있어서 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 중학교와 고등학교 영어 교사의 중요도 평균에 대한 차이

를 t-검정을 통해 확인할 결과, $t = 1.98(p = .05)$로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었다. 즉 중학교에 비해 고등학교 교사들이 '학생 참여형 수업 운영'의 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 4

영어교사들의 '학생 참여형 수업 운영'의 중요성에 평균 차이(학교 급)

구분	응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
중학교	76	4.49	0.60	$t = 1.98$
고등학교	34	4.24	0.65	df=108 p=.05

표 5는 교과 교육과정 평가 항목 중 중요도 4순위로 나타났던 '교과 내용 재구성'에 대한 영어교사들의 응답에 있어서 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있음을 보여준다. 학교 급 별 t-검정을 실시한 결과, $t = 2.30(p = .02)$으로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있어, 중학교에 비해 고등학교에서 '교과 내용 재구성'에 대한 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

표 5

영어교사들의 교과 교육과정 재구성의 중요성에 대한 평균 차이(학교 급)

구분	응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
중학교	76	4.38	0.75	$t = 2.30$
고등학교	34	4.06	0.65	df=108 $p = .02$

2. 영어교과 교사들의 교과 수업 및 학생 평가에 대한 평가 항목의 중요도 인식

다음은 설문의 두 번째 영역인 '교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개)'에 대해 교사들이 얼마나 중요하게 생각하는지를 조사하여 분석한 결과이다.

먼저 응답 결과로 나타난 중요도 평균값을 기준으로 하여, 중요도 순위를 알아보았으며, 그 결과는 다음과 같다.

표 6

영어교사들이 인식하는 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개) 중요도

평가 항목	평균	표준편차	중요도 순위
교과 목표 수립의 적절성	4.39	0.62	3
교과 수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)의 적절성	4.41	0.61	1
교수·학습 자료 및 방법의 적절성	4.41	0.67	1
교과 수업의 시간 배당의 적절성	4.26	0.66	6
교과 교육과정 운영의 성과(산출물, 예를 들어 학생 성취도 등)	4.13	0.76	9
개인차를 고려한 학습	4.25	0.62	7
교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사의 자율성 존중	4.35	0.66	5
교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴	4.39	0.62	3
학습부진아 진단 및 지도	4.05	0.75	10
성적표 및 학교생활기록부 기록의 충실성	4.18	0.83	8

표 6에 제시된 바와 같이, 영어교과 교사들이 인식하는 교과 수업 및 학생 평가에 대한 평가 항목 중요도의 공동 1순위는 '교과 수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)의 적절성'과 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'이 공동으로 가장 높은 평균(4.41)으로 나타났다. 다음으로, '교과 목표 수립의 적절성'와 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'이 공동 3위(평균=4.39)로 나타났으며, 이어서 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사의 자율성 존중'(평균=4.35), '교과 수업의 시간 배당의 적절성'(평균=4.26), '개인차를 고려한 학습'(평균=4.25), '성적표 및 학교생활기록부 기록의 충실성'(평균=4.18), '교과 교육과정 운영의 성과(산출물, 예를 들어 학생 성취도 등)'(평균=4.13), '학습부진아 진단 및 지도'(평균=4.05)순으로 나타났다.

다음으로, 응답한 교사의 배경변인에 따라 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목에 대한 중요도 인식에 차이가 있는지를 통계적 검정(t-검정 또는 분산 분석)을 통해 확인하였다.

먼저 표 7을 살펴보면, 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 1순위로 나타난 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나고 있음을 보여준다. '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 평균에 차이가 있는지 독립표본 t-검정을 실시한 결과, $t = 2.50(p = .01)$로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

또한 영어 교사들의 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대한 중요도 인식은 학교 규모별로도 유의미한 차이가 나타났다. 분산 분석 결과, F=3.96(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36학급과 13-24학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '교수·학습 자료 및 방법의 적절성'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 7

영어교사들의 교수·학습 자료 및 방법의 적절성에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교급	중학교	76	4.51	0.60	t = 2.50 df=108 p = .01
	고등학교	34	4.18	0.76	
학교 규모	12학급 이하	6	4.50	0.84	F=3.96 $df1$=3, $df2$=106 p = .01 13-24학급, 25-36학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.53	0.55	
	25-36학급	44	4.43	0.70	
	36학급 초과	13	3.85	0.69	

표 8을 살펴보면, 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 3순위로 나타난 '교과 목표 수립의 적절성'에 대한 영어교사들의 응답이 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. '교과 목표 수립의 적절성'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 독립표본 t-검정을 실시한 결과, t = 2.84(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

또한 '교과 목표 수립의 적절성'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 3.52(p = .02)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36학급과 13-24학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 교과 목표 수립의 적절성에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 8

영어교사들의 교과 목표 수립의 적절성 에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교 급	중학교	76	4.50	0.60	t = 2.84 df=108 p = .01 중학교>고등학교
	고등학교	34	4.15	0.61	
학교 규모	12학급 이하	6	4.17	0.98	F=3.52 $df1$=3, $df2$=106 p = .01 25-36학급, 13-24학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.45	0.54	
	25-36학급	44	4.50	0.55	
	36학급 초과	13	3.92	0.76	

표 9에는 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 5순위로 나타났던 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대한 영어교사들의 응답에 대한 통계 검정 결과를 제시하였다. 먼저 학교 급별 t-검정 결과, t = 2.94(p = .00)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

또한 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 4.43(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36학급과 13-24학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다

표 9

영어교사들의 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견수렴'에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교 급	중학교	76	4.47	0.58	t = 2.94 df=108 p = .00
	고등학교	34	4.09	0.75	
학교 규모	12학급 이하	6	4.50	0.55	F=4.43 $df1$=3, $df2$=106 p = .01 25-36학급, 13-24학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.40	0.65	
	25-36학급	44	4.52	0.55	
	36학급 초과	13	3.85	0.55	

표 10은 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 6순위로 나타난 '교과 수업 시간 배당의 적절성'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나고 있음을 보여준다. '교과 수업 시간 배당의 적절성'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 독립표본 t-검정을 실시한 결과, t = 2.87(p = .01)로 1%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다.

반면, '교과 수업 시간 배당의 적절성'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 10

영어교사들의 교과 수업 시간 배당의 적절성에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
학교급	중학교	76	4.38	0.63	t = 2.87 df=61.806 p = .01
	고등학교	34	4.00	0.65	

표 11은 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 7순위로 나타난 '개인차를 고려한 학습'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나고 있음을 보여준다. '개인차를 고려한 학습'에 대한 중요도를 1-5점 척도로 교사들이 응답한 결과를 학교 급 별로 독립표본 t-검정을 실시한 결과, t = 2.13(p = .04)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 중학교에 비해 고등학교에서 중요도를 낮게 인식하고 있음을 알 수 있다. 반면, '개인차를 고려한 학습'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과 통계적으로 유의미한 차이는 나타나지 않았다.

표 11

영어교사들의 개인차를 고려한 학습에 대한 평균 차이

구분	응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
중학교	76	4.33	0.55	t = 2.13 df=108 p = .04
고등학교	34	4.06	0.74	

표 12와 같이 교과별 수업 및 학생 평가의 평가 항목 중 중요도 10순위로 나타난 '학습부진아 진단 및 지도'에 대한 영어교사들의 응답이 t-검정 결과, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

반면, '학습부진아 진단 및 지도'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 2.65(p = .05)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 12학급 이하 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '학습부진아 진단 및 지도'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 12

영어교사들의 '학습부진아 진단 및 지도'에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준 편차	차이 검증
학교 규모	12학급 이하	6	4.67	0.52	F=2.65
	13-24학급	47	4.00	0.78	$df1$=3, $df2$=106
	25-36학급	44	4.11	0.72	p = .05
	36학급 초과	13	3.69	0.63	12학급 이하 > 36학급 초과

3. 영어교과 교사들의 교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요도 인식

다음은 설문의 세 번째 영역인 '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)'에 대해 교사들이 얼마나 중요하게 생각하는지를 조사하여 분석한 결과이다.

먼저 응답 결과로 나타난 중요도 평균값을 기준으로 하여, 중요도 순위를 알아보았으며, 그 결과는 다음과 같다.

표 13

영어교사들이 인식하는 교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)의 중요도

평가 항목	평균	표준편차	중요도 순위
학생의 학업성취도	4.21	0.69	6
학생의 창의성 함양	4.28	0.64	5
인성 교육	4.56	0.55	1
학생의 적성과 흥미를 고려한 진로 교육	4.52	0.54	3
학생의 자기주도성 강화	4.48	0.59	4
학생의 공동체 의식 함양	4.53	0.54	2

분석 결과, 표 13과 같이 영어교과 교사들이 인식하는 '교과 교육 최종 성과 확인 지표' 중요도 1순위는 '인성 교육'(평균=4.56)으로 나타났다. 다음으로, '학생의 공동체 의식 함양'(평균=4.53), '학생의 적성과 흥미를 고려한 진로 교육'(평균=4.52), '학생의 자기 주도성 강화'(평균=4.48), '학생의 창의성 함양(평균=4.28) '학생의 학업 성취도'(평균=4.21)순으로 나타났다.

다음으로, 학교 급에 따라 유의미한 차이가 있는지에 대해 t-검정을 실시한 결과, 교과 교육 최종 성과를 확인하기 위한 6개의 지표 중 어떠한 지표에서도 영어교사들의 응답은 학교 급에 따라 유의미한 차이는 없는 것으로 나타났다. 즉, 중학교와 고등학교 영어 교과 교사들은 학교 급 별에 따라 교과 교육 최종 성과를 확인하기 위한 지표의 중요도 인식에서 차이를 보이고 있지 않음을 알 수 있었다.

학교 급 별에서 유의미한 차이를 보여주지 않았지만, '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)'의 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, 중요도 1순위로 인식하는 '인성 교육'에서 학교 규모별로 결과 유의미한 결과가 나타났으며, 이를 표 14에 제시하였다. '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)' 중 '인성 교육'에 대한 중요도 인식에 대해 학교 규모별로 분산 분석을 실시한 결과, F = 3.11(p = .03)로 5%의 유의수준에서 유의미한 차이가 있었으며, 구체적인 사후분석 결과에 따르면, 36학급 초과 학급보다는 25-36 학급 규모의 학교에 소속된 영어교사들이 '인성 교육'에 대하여 더 중요하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

표 14

영어교사들의 '인성 교육'에 대한 평균 차이

구분		응답자 수	평균	표준편차	차이 검증
학교 규모	12학급 이하	6	4.17	0.75	F=3.11 $df1$ = 3, $df2$ = 106, p = .03 25-36학급 > 36학급 초과
	13-24학급	47	4.55	0.54	
	25-36학급	44	4.70	0.46	
	36학급 초과	13	4.31	0.63	

V. 논의 및 시사점

본 연구의 목적은 교과교육과정평가의 중요성이 부각되는 추세에서, 학교 수준 교육과정에서 중등학교 영어교과 교사들이 교과교육과정평가 중 어떠한 평가 항목들에 대하여 중요성을 인식하고 있는지 알아보고, 각 평가 항목에 대한 교사들의 인식이 학교 급 별과 학교규모별 등 교사들의 배경 변인에 따라 어떻게 차이가 있는지를 알아 본 후, 교과 교육과정 평가에 대한 개선 방안을 논의하고자 한다. 교과교육과정 평가 영역은 교과 내용 재구성이나 학생 참여 형 수업 운영 등 교과 교육과정 평가 전반, 교과 목표 수립의 적절성이나 교과 내용 조직의 계열성 등을 포함하는 교과 수업 및 학생 평가, 그리고 학업 성취도나 창의성 함양 등 교과 교육 성과 지표에 대한 인식 이 세가지를 분석 대상으로 하였다.

영어교과 교사들의 중요도 순위는 응답 결과로 나타난 중요도 점수를 기준으

로 하였으며, 응답한 교사의 학교 배경에 따라 항목별 인식에 차이가 있는지를 통계적 검정(*t*-검정 또는 분산 분석)을 통해 확인하였다. 통계적 검정 결과에서 유의미한 차이가 있는 경우에 한해서 결과를 표로 제시하였고, 분산 분석에서 유의미한 차이를 보이는 평가 항목에 대해서는 어느 집단 간에 차이가 나는지 구체적으로 알아보기 위한 사후분석(post- hoc test)을 Scheffé 방법으로 분석하였다.

분석 결과를 종합하면 다음과 같다. 첫 번째 영역인 '교과 교육과정 평가의 평가항목(6개) 중요도'에서 학생 참여형 수업과 과정중심평가가 중요도 1위와 2위로 나타났다. 특히 학생 참여형 수업 운영은 중학교 급에서 고등학교 급보다 그 중요성을 통계적으로 유의미하게 나타내고 있다. 이러한 결과는 2015 개정 교육과정에서 강조되고 있는 두 평가 항목의 중요성을 영어과 교사들이 교육과정평가에 반영해야 할 필요를 보여주고 있다고 하겠다.

두 번째 영역인 '교과 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개) 중요도' 분석 결과 교과수업 내용 구성(난이도, 내용 조직의 계열성 등)이고 교수학습 자료 및 방법의 적절성이 공동 1위로, '교과 목표 수립의 적절성'과 '교과 교육과정 계획, 운영, 평가에서 교사 간 협의 및 의견 수렴'이 공동 3위로 나타났다. 분산 분석과 사후분석(post- hoc test) 결과 이 영역에서도 중학교 급에서 고등학교 급의 영어교사들 보다 그 중요성을 통계적으로 유의미한 정도로 높게 인식하고 있었다. 이와 같은 결과는, 교과 시간 배당이나 교과 교육과정 성과(산출물)보다 수업에서 가장 중요한 교과 목표, 수업 내용 구성, 교수학습 자료와 방법이 중요하며, 이를 계획하고 운영함에 있어 영어교과 교사들의 협의 및 의견 수렴을 통하여 영어과 교육과정을 실행하고 평가함에 대한 교사들의 인식을 보여준다고 하겠다. 특히, '학습 부진아 진단 및 지도' 항목에 대한 사후 분석 결과, 12학급 미만 학교의 영어교사들이 36학습 이상 학교의 영어교사들 보다 통계적으로 유의미한 차이로 그 중요성을 높게 인식하고 있음을 보여주고 있다.

마지막 영역인 '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)의 중요도'에서는 '인성교육'과 '학생의 공동체 의식 함양'이 중요도 1위와 2위로 나타났다. 중학교 급과 고등학교 급의 사후 분석 결과 '인성 교육'에서 중학교 급 교사들이 고등학교 급 교사들보다 그 중요성을 높게 보여주었다. 이와 같은 결과는 '교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요성'에서 인성과 공동체의식 함양이 영어교과 교육과정 평가에서 학업 성취도나 창의성 함양이라는 항목보다 그 중요성이 우선시된다는 의미이며, 학력을 최우선시 하는 주요 교과인 영어교과 교사들의 인식으로는 매우 흥미로운 분석 결과이다.

본 연구의 분석 대상인 3개 영역 22개 항목에서 학교 급 별로 유의미한 차이가 나는 항목에 대한 분산 분석 및 사후 분석 결과 '교과 교육과정 평가의 평가 항목의 중요도'에서 2개 항목, '교과 수업 및 항생 평가의 평가 항목 중요도'에서 4개 항목이며 '교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요성'에서는 학교 급 별 차이는 나타나지 않았다. 또한 학교 규모별 분석 결과에서는 '교과 교

육과정 평가의 평가 항목의 중요도'에서는 유의미한 차이가 없었고, '교과 수업 및 항생 평가의 평가 항목 중요도' 에서 2개 항목, 그리고 '교과 교육 최종 성과 확인 지표의 중요도'에서 1개 항목에서 학교 규모별로 유의미한 차이를 보여주고 있다. 이와 같은 평가 항목에서 대부분 중학교 급 영어교사들이 고등학교 급 영어교사들보다, 그리고 13학급에서 25학급의 학교 규모의 영어교사들이 36학급 이상의 영어교사들보다 해당 항목들의 중요성을 통계적으로 유의미한 범위에서 높게 인식하고 있음을 보여주고 있다. 단, 두 번째 영역 중 '학습 부진아 진단 및 지도' 항목에 대한 사후 분석 결과, 12학급 미만 학교의 영어교사들이 그 중요성을 가장 높게 인식하고 있음도 주목할 만하다. 전반적으로 중등학교 영어교과 교사들은 2015 개정 교육과정에서 강조하는 평가 항목들에 대한 중요성을 인식하고 있었고, 이는 교육과정에 대한 이해가 되어 있다는 의미로 보여진다.

분석 결과를 종합하여 나타난 시사점은 다음과 같다. 먼저, '교과 교육과정 평가의 평가항목(6개) 중요도', '교과 수업 및 학생 평가의 평가 항목(10개) 중요도' 그리고 '교과 교육 최종 성과 확인 지표(6개)의 중요도'에서 나타난 영어교과 교육과정평가 항목의 중요도 순위를 고려하여, 학교 교육과정평가 지표를 구성할 필요가 있다. 두 번째, 우리나라 학교교육과정평가는 국가에서 일률적으로 제시하는 것이 아니고, 17개 시·도별로 지표를 제시하여 학교를 평가하고 있기 때문에 각 교과 교사들이 중요하게 인식하고 있는 평가 지표가 무엇인지를 각 영역별로 세심하게 연구 분석하여 학교교육과정평가에 적용할 필요가 있다. 세 번째, 사후 분석 결과 대부분 중학교 급에서 고등학교 급 영어교사들보다 그 중요성을 높게 인식하고 있다는 사실은, 고등학교 급의 영어교사들이 대학수학능력시험이나 대학입시지도 등의 현실적 문제 때문에 교육과정평가에 대한 인식이 낮다고 보여진다. 따라서, 교육과정 개정의 취지나 교과 교육과정 핵심 내용 등에 대하여 고등학교 교사들에 대한 인식 제고를 위한 안내가 필요하고, 고등학교 교사들이 교육과정 및 교육과정 평가에 대한 인식 제고를 할 수 있는 여건 형성이 필요할 것이다. 네 번째, 학교 규모별 사후 분석 결과에서 보여주듯이, 12학급 이하의 영어교사들은 '학습 부진아 진단 및 지도' 항목에 대하여 그 중요성에 대한 높은 인식을 보여주고 있다. 따라서, 학교의 환경적 변인 등이 고려된 교과교육과정평가 항목이 고려되어야 할 것이다. 앞으로의 연구는 이러한 양적 연구에서 나타난 결과에 대한 이유 등에 대하여 보다 질적이고 심층적 분석을 통하여, 영어 교과 교육과정평가의 개선안이 도출될 필요가 있다.

참고 문헌

김재복. (1998). 교육과정 평가의 개념 모형. *교육과정연구, 16*(1), 377-398.

김재춘, 조덕주, 노국향. (1998). *초·중등 교육과정 평가 방안-제7차 교육과정 평가 실행에 대비한 기초 연구*. 한국교육과정 평가원 연구보고 RRC 98-2.

민용성. (2008). 학교 교육과정 자율성 확대의 가능성과 한계: 2007년 개정 교육과정 총론 문서의 분석. *학습자중심교과교육연구, 8*(2), 137-158.

민용성, 정민주, 문영주, 이태상, 조규판, 최병택. (2009). *학교 교육 과정 평가 도구의 타당화 및 평가 실행 체제 연구*. 한국교육과정 평가원 연구보고 RRC2009-6.

박소영, 이재기, 이수정, 김성혜, 소경희, 김주훈. (2007). *국가 교육과정의 평가 체제 연구(Ⅰ)-평가 체제의 기본 틀 구안을 중심으로*. 한국교육과정 평가원 연구보고 RRC 2007-4.

박일수. (2010). *학교교육과정 평가 모형 개발*. 한국교원대학교 박사학위논문.

박창언. (2003). 학교 교육과정 편성·운영권과 교장의 권한. *대한교육법학회, 15*(2), 59-80.

손충기. (2009). 학교교육과정 편성 실태 분석 연구. *교육종합연구소, 7*(3), 1-28.

이근호, 이미숙, 이병천, 김희경, 백경선. (2017). *학교기반 교육과정 평가 방안 연구. 한국교육과정평가원*. 연구보고 RRC 2017-9.

이대성. (2011). 2009 개정 교육과정에 따른 학교 교육과정 편성의 쟁점과 과제: 고등학교 사회과목을 중심으로. *사회과 교육연구, 18*(3), 69-88.

이승미(2013). 교육과정 자율화에 따른 교육과정 문서 체제의 개선 방향 탐색. *한국교육학연구, 19*(3), 77-97.

이승미. (2016). 교과 교육과정 질 관리를 위한 학교 교육과정 평가의 실태 및 개선 방향. *교육학연구, 54*(2), 137-167.

이현구. (2014). 교육과정, 영어교과서 및 평가에 관한 논문 분석 연구: '영어어문교육' 학술지를 중심으로. *영어어문교육, 20*(1), 497-520.

허경철. (2002). 학교 교육과정 평가의 철학: 무엇을 어떻게 할 것인가? *교육과정 연구, 20*(2), 1-26.

Connelly, F. M., & Lantz, O.C. (1991). Definitions of curriculum: An introduction. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 15-18). Oxford: Pergamon Press

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd). New York: Pearson Education.

예시언어(Examples in): Korean

적용가능 언어(applicable Language): Korean

적용가능 수준(applicable Level): Secondary

이병천
한국교육과정평가원 교육과정교과서본부
27873 충청북도 진천군 덕산면 교학로 8
Fax: 043-931-0816

김희경
한국교육과정평가원 교육평가본부
27873 충청북도 진천군 덕산면 교학로 8
Fax: 043-931-0813

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제24권 4호* 2018년 겨울

체계적 문헌분석을 통한 고교-대학 연계 영어교육 연구*

이 온 순**
(동아대학교)
박 지 선***
(한국교육과정평가원)
장 형 지****
(선문대학교)

Lee, On-Soon, Park, Jiseon & Chang, Hyung-ji (2018). A study on high school and college English education program articulation: A systematic literature review. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 149-167.

Despite increasing interest in English programs, few studies have emphasized the development of English program articulation between high school and college. The current study, therefore, explores the importance of such articulated English programs for Korean college English education, by conducting a systematic literature review of the findings of 67 relevant studies. Furthermore, this study analyzes and compares the findings by using an internet-based text-mining program in terms of frequent expressions in the abstracts collected. Based on the results, the study suggests some implications for practice. First, English program articulation between high schools and colleges is critical. Second, it is important to take an integrated approach to the development of articulated high school and college programs.

[college English education/high school English education/articulation/systematic literature review, 대학영어교육/고교영어교육/연계/체계적 문헌고찰]

I. 서론

국제사회에서 영어 의사소통능력의 중요성이 부각되면서, 영어 교육분야뿐만 아니라 다양한 분야에서 실용 영어교육과정 개선 및 개발에 대한 끊임없는 노력이 요구되고 있다. 이에, 초등학교 영어교육과정부터 대학교 교양영어교육과정에

* 이 논문은 2018년도 고교-대학 연계 심화과정 (UP) 정책연구(위탁)과제 (표준교육과정 영작문 개정연구)로 한국대학교육협의회의 지원을 받아 연구되었음
** 제1저자, *** 공동저자, **** 교신저자

대한 문제점들은 매년 제기되고 있다. 특히, 우리 나라의 고교 영어교육과정과 대학현장에서 운영되고 있는 영어교육과정의 연계성 결여가 영어학습자의 의사소통능력 향상에 방해요인이기도 하다. 예컨대, 2011년 영어과 교육과정 개정안에서 보듯이, 교실내에서 말하기 및 쓰기 수행평가가 강조됨에 따라, 표현기능(말하기와 쓰기) 의 향상에 관련된 학습활동이 주요하다. 반면에 대학교내에서 현행된 교양영어 교과목은 표현기능 (말하기와 쓰기)보다 이해기능(읽기와 듣기)에 집중된 수업들이 비교적 많이 개설되었다(성명희, 현태덕, 이지연, 장형지, 2011). 고등학교와 대학교 영어교육과정의 연계성이 약해짐에 따라, 우수한 고등학생들의 잠재성을 충분히 함양시키기에는 많은 한계점이 있다. 이러한 문제를 해결하기 위한 방안으로, 한국대학교육협의회에서 2008년 이후로 고교-대학 연계 심화과정으로서 대학과목선이수제를 (University-level Program, UP)[1] 일부 교과목(수학, 통계학, 화학, 생물학, 물리학, 환경과학, 과학사, 컴퓨터과학, 국어, 영어, 사회)에 점진적으로 도입하였다. 이러한 UP 교과목의 표준교육과정 중, 영작문은 다양한 주제의 영어지문에 담긴 정보를 이해하고 표현하는 것을 목표로 두고 개발하였다 (한국대학교육협의회, 2011). 그러나, 영어학습자들의 요구 반영과 그들의 수준에 맞는 교육과정을 제공해야 하며, 새로운 영어 교과과정 정책의 요구사항과 더불어 고등학교 영어교육과정부터 대학교 영어교육과정까지 연계성을 가진 표준화된 교육과정의 개정이 필요하다 할 수 있다. 또한 이는 고교와 대학의 영어 교육과정의 격차를 감소하여, 지속적이며 일관성 있는 교육과정을 통해, 고등학생들의 의사소통역량 함양에 기여하는데 의의가 있다.

이에, 본 연구는 한국의 EFL 학습자를 대상으로 고교 영어교육과 대학 영어교육을 연계하는 영어교육의 필요성을 강조하며, 그에 따른 현행된 대학이수선수제 영작문에 대한 개선 방안을 제안하는 것을 목표로 한다. Yang과 Lau(2003)는 홍콩의 영어학습자를 대상으로, 고교와 대학수준의 영어수업에 대한 학습자 인식조사를 실시하였는데, 표준교육과정을 기반으로 진행한 고교영어수업과 비교적 자율적인 교육과정으로 진행되는 대학영어수업에 대한 인식을 조사한 결과, 영어교과목에 지속적으로 노출되는 것에 대한 만족도가 높게 나타났다. 한국의 수능과 같이, 홍콩에서 진행되는 진학을 위한 영어시험 준비가 고교영어 수업의 목표였다면, 대학에서는 진로, 직업과 관련된 영어수업이 진행되고 있고, 현실적이고 실현 가능한 목표를 제시하는 대학 영어수업에 대한 만족도가 더 높은 것으로 나타났다.

한국의 경우도 홍콩과 마찬가지로, 교육부에서 정한 교육과정을 기반으로 초등학교 3학년부터 고등학교 3학년까지 총 9년의 영어교육이 진행되고, 대학 입학 후에는 각 대학에서, 교양영어나 대학영어 등의 이름으로 대학 자체의 교양영어

[1] "고교-대학 연계 심화과정이란 고등학생이 대학수준의 교육과정을 대학에서 미리 이수하고, 대학 진학 후 이수결과를 활용할 수 있는 고교와 대학 간 학습 연계프로그램이다. 특정 학문 영역에 적성과 능력이 뛰어난 고등학생을 대상으로 대학 수준의 심화학습을 제공함으로써 학생의 학습 욕구를 충족하고 잠재능력을 개발하기 위한 수월성 교육이다." (http://up.kcue.or.kr/kcuehu_1.jsp)

교육과정을 기반으로 1학년 신입생을 중심으로 수업이 진행된다. 한국의 대학교 신입생을 대상으로 대학영어에 대한 인식 조사를 실시한 연구를 보면, 하명애(2018)는 수능중심의 독해와 문법위주의 고교영어 수업과는 다른 대학의 영어수업은 학습자의 참여가 높고, 지속적인 영어수업에 대한 요구가 있는 것으로 나타났다.

2015 개정 영어과 교육과정에 제시된 고교영어 교육과정은 '미래사회가 요구하는 창의·융합형 인재를 양성할 수 있는' 교육과정을 지향하고, 영어교과의 핵심역량을 제시하여, 학습목표를 구체화 할 수 있는 역량에 대한 활동지표를 함께 제시하고 있다(교육부, 2015a). 한국에서의 대학영어는 초등학교 3학년부터 중, 고등학교의 총 9년의 과정을 통해 향상시킨 영어능력을 기반으로 전공영역에서의 의사소통역량을 향상시키기 위해 진행하는 교과목으로 대부분의 대학에서 2학점에서 4학점 정도의 필수교과목으로 진행하고 있다. 2000년을 기점으로, 읽기, 문법 중심의 영어수업이 블랜디드 학습, 멀티미디어 기반 학습 등의 의사소통중심의 교육이 점차적으로 진행되고 있다고 한다. 김성혜와 임자연(2013)은 교육과정에 기반한 초, 중고교의 영어수업 보다는 대학의 영어 수업이 글로벌화 한 시대상을 반영한 영어교육으로의 개혁이 용이하다고 한다. 김성중과 정은(2016)은 대학생들의 영어수업에 대한 요구조사를 실시한 결과, 실용적인 영어말하기 능력, 직업과 학문적인 영역에서 도움이 되는 영어학습이 필요하다고 나타났다.

본 연구에서는 총 9년간의 공교육을 통한 영어수업을 이수하고, 대학에서 영어수업을 진행 할 학생들을 대상으로, 고교영어와 대학영어의 교육의 차이에 따른 격차를 감소하고, 지속적이고 일관적인 영어교육이 진행될 수 있는 영어교육의 방향을 제시하고자 한다. 이를 위해, 체계적 문헌고찰(Systematic Review)을[2] 통한, 고교영어교육과 대학영어교육과 관련된 연구 문헌을 수집하여 연구주제를 분야별로 정리하고, 고교와 대학의 영어교육관련 연구 결과를 분석하고 이를 바탕으로 영어교육방안을 논의하고자 한다. 연구문제는 다음과 같다.

첫 번째, 고교영어교육과 관련된 연구의 동향을 고찰하여, 주요한 연구분야가 무엇인지 논의한다.

두 번째, 대학영어교육과 관련된 연구의 동향을 고찰하여, 주된 연구분야가 무엇인지 파악한다.

세 번째, 고교와 대학 영어교육 관련된 연구결과를 비교 분석함으로써, 고교와 대학영어교육과정의 연계과정의 중요성을 밝혀낸다. 이를 토대로 고교-대학 연계 과정의 개선 방안을 제안하고자 한다.

[2] 본 연구에서 사용된 체계적 문헌 분석(Systematic Review)은 선행연구 문헌의 내용들을 체계적으로 분석, 분류, 정리하는 내용분석 (content analysis)방법을 적용한다. 정부일과 현병환 (2018)에 따르면, 체계적 문헌 고찰은 연구대상 문헌의 검색, 선정, 분석, 결과의 통합절차와 기준을 사전에 맞는 모든 연구들을 수집, 분석하여, 연구문헌에서 제시한 결과들을 통합하여 연구질문에 대한 결론을 도출해 내는 방법이라 정의하였다 (81:8-12).

II. 한국의 고교 –대학 영어교육 과정

한국은 EFL 상황에서 공교육을 통해 영어교육을 진행하고 있지만, 취업과 유학, 학교의 내신, 입시 등과 관련된 사회적 외적변인인들의 요구가 높아, 영어에 대한 학습열기가 높고, 공교육뿐 아니라, 사교육을 통한 영어능력 향상에 대한 다양한 노력들이 있는 것이 현실이다. 1997년부터 한국에서는 초등학교 3학년부터 영어교육을 실시하고 있고, 그 효과에 대한 검증이 다양한 학자들을 통해 진행되고 있다. 공교육을 통해 지속적으로 진행되어 온 초, 중고교의 영어학습에 대한 학습자의 만족도는 대학에서의 영어교육에 비해 상대적으로 낮은 것으로 나타났는데, 김남희와 정미애(2017)는 고교와 대학에서의 영어교육에서 있어서 학습자의 탈 동기화(demotivation)과 관련된 요인들을 조사한 결과, 영어학습을 통한 실패감, 학습자료와 학습방법에 대한 어려움이 큰 것으로 나타났고, 고교시절의 탈동기화 현상이 대학 시절 보다 더 높은 것으로 나타났다. 또한 고등학생의 영어학습에 대한 부정적인 견해는 입시중심의 영어교육방법론 때문으로 나타났다(하명애, 2014). 고교영어수업에서 입시위주의 영어수업뿐 아니라, 수행평가에 관한 문제점 제기도 있었는데, 박태준(2016)은 고교영어의 말하기 수행평가의 경우 교수자와 학습자 모두에게 만족적인 결과를 제시하지 못하고, 특히 교수자의 경우 원어민 수준의 영어수업진행에 대한 부담감과 어려움 때문에 영어말하기 수행평가에 대한 만족도가 낮게 나타난다고 주장하였다. 또한 송대연(2007)은 고교영어 교과목에 대한 수행평가의 문제점을 지적하였는데, 말하기 평가의 명확한 채점근거가 부족하고, 현실과 동떨어진 평가방식, 지나친 점수위주의 평가방식과 문법, 어휘중심의 평가가 학습자의 영어수업에 대한 만족도를 낮추는 요인으로 지적하고 있다. 초등학교 3학년부터 고등학교 3학년까지 총 9년의 영어수업을 통해 학습자의 영어학습에 대한 만족도와 영어능력에 대한 자신감이 상승하기 보다는 입시위주의 수업내용과 점수, 결과중심의 부적절한 수행평가, 문법, 어휘중심의 수업이 영어학습에 대한 탈동기화 현상을 낳고 있는 현실이다.

2015 개정 교육과정의 총론 및 영어과 교육과정의 주요 내용을 살펴보면, 공교육 정상화를 위해 ‘창의융합형 인재’의 양성을 목표로 인문, 사회, 과학기술에 대한 기초 소양교육 강화와 핵심 역량 중심의 교육과정을 개발하였다(윤찬미 & 이진화, 2018). 교육부(2017)의 개정 교육과정 총론에 의하면, 인문학적 소양을 키우기 위한 문학, 독서, 연극 등의 교육을 강화하고, 창의융합형 인재가 갖추어야 할 핵심 역량을 자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심리적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량의 총 6가지 역량을 제시하였다. 영어과 교육과정의 교과역량은 교육부(2015b)에 의하면 영어 의사소통 역량, 자기관리 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량으로 제시하고 있다. 각 역량의 정의는 다음의 표 1과 같다.

표 1

2015 개정 영어과 교육과정의 교육 역량 (교육부, 2015b)

핵심 역량	정의
영어의사소통 역량	일상생활 및 다양한 상황에서 영어로 의사소통 할 수 있는 역량
자기관리 역량	영어에 대한 흥미와 관심을 바탕으로 학습자가 자기 주도적으로 영어 학습을 지속할 수 있는 역량
공동체 역량	지역, 국가, 세계 공동체의 삶에 대한 관심을 갖고 공동체가 당면하고 있는 문제를 해결하는 데 참여할 수 있는 역량
지식정보처리 역량	지식정보화 사회에서 영어로 표현된 정보를 적절하게 활용하는 역량

4가지의 영어과 교과 역량을 기반으로 초, 중, 고교의 영어수업은 상당히 개선되었는데, 학습자의 흥미와 관심을 유발할 수 있는 수업환경 조성을 통한 수업 참여를 독려하고, 멀티미디어 자료를 기반으로 활용할 수 있는 수업 자료의 개발, 자기 평가, 동료 평가, 교사 평가 등의 다양한 과정중심 평가가 진행되고 있다 (한혜정 외, 2015). 그러나 2015 개정과정은 이제 막 시작된 교육과정으로 역량중심의 교과목 운영이 적절하게 진행되기 위한 다양한 노력이 필요할 것이다.

대학 교양 영어교육과정 관련 선행연구를 살펴보면, 이예식과 임홍미 (2005)는 국내 총 6개 대학교 (S대, K대, E대, H대, J대, B대)를 중심으로 교양영어교과목 및 교육 실태의 특징을 분석하였다. 6개 대학 모두 영어 말하기, 듣기, 쓰기와 읽기 능력을 향상시키는데 중점을 두고 있다. 예를 들어, S대와 K대는 '실용영어' 및 '대학 영어'를 개설하여, 언어의 네 가지 영역을 고르게 함양하는데 목표를 두고 있다. 그러나 K대학의 실용영어프로그램에 대한 학생들의 인식 및 요구 필요 조사에 의하면, 네 가지 언어영역의 균등한 함양을 위한 통합적 영어교육이 이루어지지 않고 있음을 제시하였다(고명희, 2010). 또한, S대 대학 영어프로그램도, 영어 말하기, 듣기, 읽기 및 쓰기의 통합적 영어교육을 목표로 제시하였으나, S대 학생들의 대학 영어 만족도는 그리 높지 않았다(양현권, 2011). 대학 교양영어교육과정 관련 선행연구에서 보듯이, 통합적 영어교육프로그램의 개선책으로 통합적 영어교과목 개발 및 구체적인 교수법 및 강의안 제시가 필요하다. 또한, 이진화(2012)와 양현권(2011)의 기존 연구에서 보듯이, 실제 대학의 모호한 교육 목표 "영어 능력 향상"은 교과내용과 교수법이 모호할 수 있다는 의미이기도 하다. 이에, 구체적인 대학 영어 교육 목표 설정뿐만 아니라, 학습자의 요구사항과 더불어 학습자의 영어 의사소통역량을 통합적으로 향상시키기 위한 영어교육과정 및 교과목 개발이 필요하다 할 수 있다. 이런 문제점들을 체계적 문헌 고찰을 통해, 구체적으로 밝혀내어 그 결과를 논의하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구절차 및 방법

본 연구는 고교, 대학 영어교육 연구에 대한 내용분석을 실시하기 위해, 연구주제에 맞는 문헌을 수집하여 정량적인 비교를 실시하는 양적 연구를 우선적으로 진행하고, 수집한 연구자료의 내용 분석을 진행하기 위해 전문가의 선험적 분석 유목 설정을 통한 1차의 내용분석(content analysis)을 실행한다. 이는 체계적 문헌고찰 연구방법에 따라 진행되며, 분석하여 연구문헌에서 제시한 결과를 통합하여, 연구질문에 대한 결론을 도출해 내고자 한다. 더 나아가, Big Data 분석과 비슷한 방법을 통하여, 연구주제와 관련된 높은 빈도의 표현을 (인터넷 기반 Text-mining 프로그램, http://textalyser.net/) 토대로 논의 및 제연구의 타당도(validity)를 높이고자 한다. 이를 위해 다음의 과정으로 연구를 진행한다. 첫째, 고교 영어교육과 대학 영어교육과 관련된 기존 연구들을 수집 후, 연구 주제별대로 분류하여 검토하고 (교수 학습 및 교수법, 교육과정, 평가 및 및 학습자 변인 등), 이를 바탕으로 고교-대학 영어 연계프로그램의 필요성을 강조하고 보완되어야 할 부분이 무엇인지 살펴보고자 한다. 둘째, 고교 영어와 대학 영어와 관련된 연구문헌의 영어논문초록을 발췌하여, 최다 빈출 단어 및 표현들을 인터넷 기반의 text mining 프로그램을 사용하여 도출한다. 그 결과에 따라 고교 영어와 대학 영어의 문헌연구들을 비교하여, 그 결과를 논의하고자 한다. 더 나아가, 현행된 고교-대학 연계 영어교육 프로그램에 대한 논의를 진행하고, 고교-대학 연계프로그램의 중요성을 시사하는데 목표로 두고 있다. 고교 및 대학의 영어교육과 관련된 연구를 분석하기 위해, 다음과 같은 절차를 따른다.

1) 학술정보 통합서비스 사이트 (Kiss, DBpia)에서 '대학영어' '고교영어' 주제어 (key words)에 포함된 문헌들을 검색한 후, 학위논문, 해외학술지, 단행본, 연구보고서 등을 제외하고 2010년부터 2018년까지 국내전문학술지에 게재된 논문을 도출한다. KCI (한국연구재단)등재 학술지에 게재된 국내논문들만을 선별한 결과로 남은 논문들은 개별논문 초록 및 내용을 점검하여 선별한 결과 67편의 논문이 최종적으로 선정되었다.[3]
2) 국내 고교 및 대학의 문헌자료를 바탕으로 연구영역 (교수법, 교육과정, 평가, 학습자 변인 등) 별 대로 분류한다. 이를 바탕으로 비교 분석한다.
3) 관련 문헌자료들의 영어논문초록들을 인터넷 기반 text-mining 프로그램을 통해 (http://textalyser.net/) 연구결과를 도출한다.[4] 초록에서 최다 빈

[3] 익명의 심사자님께서 지적하신바와 같이, 연구대상문헌의 명확성을 높이기 위해, 연구방법에서 연구대상 논문의 선별 과정을 자세히 설명하였다.
[4] 인터넷 기반 프로그램을 통해, 지문의 총 단어와 문장수를 포함하여, 최다 빈출 단어 및 표현들의 빈도수 및 비율을 도출하였다.

출 단어 및 높은 빈도 표현을 도출하여, 그 결과에 따라 고교-대학 연구 동향을 분석한다.

4) 결과에 따라, 현 고교-대학연계과정인 '영작문' 표준교육과정의 개선을 위한 시사점을 도출한다.

2. 연구대상

고교-대학의 영어교육과 관련된 문헌을 발췌한 결과 분석에 사용된 연구문헌은 총 67편의 논문이고 고교영어교육과 관련된 연구논문 32편, 대학의 영어교육과 관련된 연구논문 35편이다.[5] 2010년부터 현재까지 발간된 논문으로 학술정보통합서비스 사이트를 통해 자료를 수집하였고, 수집한 자료의 내용분석(content analysis)을 실시하기 위해 자료수집의 범주를 제안하여 진행하였다.

Ⅳ. 연구결과 및 논의

1. 고교 및 대학 영어교육 관련문헌 내용분석

1) 고교영어 문헌연구

분석대상 연구 논문 32편의 년도 별 발표 건수는 표 2와 같이 나타났다. 표 2에서 볼 수 있듯이, 고교 영어분야를 다뤄 왔던 문헌연구 주제를 영역별로 분류해 보면 크게 5 개의 세부분야로 나눌 수 있다: 교수법 및 교수학습 (34.2%), 교육과정 분석 (25%), 교재개발 (9.3%), 영어평가 (19%), 학습자 변인 (12.5%). 이러한 분류에서 나타나듯이 고교 영어교육과 밀접한 관련이 있는 교수법 개발 및 교수학습 (34.2 %) 분야가 꾸준히 연구되었다. 특히, 영어교육과정에, 말하기·쓰기 수행평가 정책이 시행되어짐에 따라, 말하기 및 쓰기에 관련된 교수법 연구들이 최근에 수행되었다, 모바일 및 인터넷 기반으로 한 영어 교수법에 대한 연구를 통해, 궁극적으로 의사소통 중심교실 내 학생들의 말하기 및 쓰기관련 수행평가 활성화를 강조하였다 (김소연, 윤지환, & 이문복, 2017; 이문복, & 주헌우, 2017).

다음으로, 고등학교에서 현행되고 있는 영어교육과정 및 정책에 대한 교사와 학습자 태도 및 인식조사 (25 %)도 수행되었다. 이는 다소 예측된 결과이기도 하다. 2011 영어과 개정교육과정 및 영어 말하기·쓰기 수행평가와 같은 새로운 영어 교육 정책이 시행되기에, 이에 대한 학생과 교사들의 인식조사 및 만족도 조사가 2011년이후로 이루어졌기 때문이다. 예컨대, 영어교육 정책에 대한 고등학교

[5] 익명의 심사자께서 분석 문헌의 수가 작아 기술된 결과의 신뢰도가 낮아질 수 있다는 가능성을 제기하셨으며, 이는 후속 연구의 몫으로 넘기고자 한다.

교사의 인식연구 (박지선, 장경숙, 박재은, & 백인환, 2012) 결과에 따르면, 영어 말하기·쓰기 수행평가와 영어 교과교실제 정책과 관련된 내용엔 높은 인식도가 나타난 반면, 2011년 영어과 개정교육과정, 수능 수준별 영어 A·B형 시험, 국가 영어 능력평가시험에 관련된 인지도는 낮게 나타났다. 이에, 교육정책 실행 시, 현장 교사들이 관련 정책에 대한 어떤 태도를 가지고 있는지 파악하는 것이 중요함을 시사하였다. 특히, 영어 말하기·쓰기 수행평가 현황 및 인식 조사연구 (박태준, 2016)에서 보듯이, 고등학교 수행평가에서 말하기 영역에 관련된 비중이 나머지 언어 영역 (듣기, 쓰기, 말하기)들에 비해서 현저히 낮다는 점을 도출하였다. 나아가, 현장 교사들에게 수행평가에 관련된 연수 프로그램의 필요성을 시사하였다.

표 2

고교 영어관련문헌 년 도별 발표 건수와 연구주제별 분류

연구주제	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	합계 (%)
교수법	4		1	1	1	1		3		11(34.2)
교육과정		3	3			1	1			8(25)
교재개발	1				1		1			3 (9.3)
평가			3	1				2		6 (19)
학습자변인			1					2	1	4 (12.5)
총합계	5	3	8	2	2	2	2	7	1	32(100)

2010년 이후로, 교실 내 영어 말하기, 쓰기 및 읽기에 관련된 수행평가 방법 및 항목 문제점 및 개선방안에 대한 연구 (19%)를 포함하여, 고등학생들의 수업에 태도 및 동기화 영역 (12.5%)에 관련된 학습자 변인 연구도 수행되었다. 읽기 영역에 관련된 평가항목 요소로 평가문항에 대한 개선 방안을 제시하였다 (윤영선, 2013; 최영은, & 김경한, 2012). 이런 결과에서 보듯이, 고교영어 선행연구들은 고등학생들에게 어떻게 영어를 효율적으로 가르칠지에 대한 지속적인 관심이 크다. 또한 새로운 영어과 교육과정 및 정책 시행 시, 학생과 교사의 인식과 요구조사 연구를 통해 개선책을 제시하고자 하였다. 특히, 말하기 및 쓰기에 관련된 교수법 및 교육정책에 대한 관심이 크다.

2) 대학영어 문헌 연구

분석대상 연구 논문 35편의 년도 별 발표 건수는 표 3과 같이 나타났다. 표 3에서 볼 수 있듯이, 대학 교양 영어분야를 다뤄 왔던 연구 주제를 영역별로 분류해 보면 크게 4 개의 세부분야로 나눌 수 있다: 교수법 (23.57%), 평가 (5.71%), 교육과정 (40%), 학습자 변인 (25.71%). 이러한 분류에서 나타나듯이 대학 교양영어와 밀접한 관련이 있는 교육과정 분석 및 평가에 관련된 영역에서 꾸준한 연구가 진행되었다. 이는 대학 교양 영어 프로그램이 가진 문

제점과 그에 따른 개선 및 제안이 필요하다는 의미가 될 수 있다. 다양한 매체를 통한 영어학습이 가능해짐에 따라, 모바일을 이용한 영어 말하기와 읽기 학습 (MALL, Mobile-Assisted Language Learning) 연구가 나타나고 있다 (정남숙, 2017). 또한 영어 읽기 및 어휘학습 시 교실 내 학생들간의 협동학습 (collaborative learning) 또는 블랜디드 러닝 (blended learning)등 다양한 교수법에 대한 실험적 검증도 이루어졌다 (김혜경, 2016; 박은영, 2016; 변지현, 2017).

표 3

대학영어 관련문헌 년 도별 발표 건수와 연구주제별 분류

연구주제	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	합계 (%)
교수법						2	3	2	3	10(28.57%)
교육과정	1	2	1	1	2	1	2	4		14(40%)
평가				1	1					2(5.71%)
학습자변인							1	5	3	9(25.71%)
총합계	1	2	1	2	3	3	6	11	6	35 (100%)

최근 교양 영어 학습 시, 학습자들의 태도, 즉 학습 동기화 및 탈동기화에 대한 연구와 (김남희, & 정미애, 2017; 정미애, & 김남희, 2017) 학습자들의 영어 읽기 전략에 대한 연구 (김율이, 최문홍, 2018; 은호윤, 2018)들이 진행되었다. 다시 정리하면, 대학 영어 선행 연구들은 교육과정 분석 및 실태 영역에서 꾸준히 연구가 진행되었으며, 그 외 교수법 및 학습자 태도 및 인식에 대한 연구도 최근에 많이 진행되고 있는 추세이다. 이는, 학습자의 태도 및 요구사항이 교양영어 교육과정 개발 및 운영 시 중요한 요소임을 의미한다.

3) 고교영어와 대학영어 관련문헌의 비교 및 내용분석

그림 1과 그림 2에서 보듯이, 2010년부터 최근 2018년까지 대학영어에 관련된 국내문헌들과 고교 영어에 관련된 문헌들을 연구 주제별대로 분류하였다. 이를 비교 분석하여, 다음과 같은 연구결과를 도출하였다. 첫째, 연구주제 세부영역이 비슷하다. 그림 1에서 보듯이 고교영어 관련 연구주제는 교수법 (34.2%), 교육과정 (25 %), 평가 (19%), 학습자 변인 (12.5%) 그리고 교재개발 (9%)이며, 대학영어 관련 연구주제는 그림 2에서 보듯이, 교육과정 (40%), 학습자 변인 (25.71%), 교수법 (25.57%) 그리고 평가 (5.71%)이다. 특히, 세부영역 중 교육과정 분석 및 실태연구와 교수법 효과 검증에 대한 연구가 주요하다. 교수법과 학습자 변인도 중요하지만, 현 고교영어와 대학영어에서 영어교육과정 및 프로그램 운영 실태에 대한 연구가 중요시되고 있음을 보여주고 있다. 그러나, 고교 영어

문헌 연구 결과와 달리, 대학교 내에서 교양영어 교재 개발에 관련된 연구가 미흡하다.

그림 1

고교 영어 연구 주제별 분류

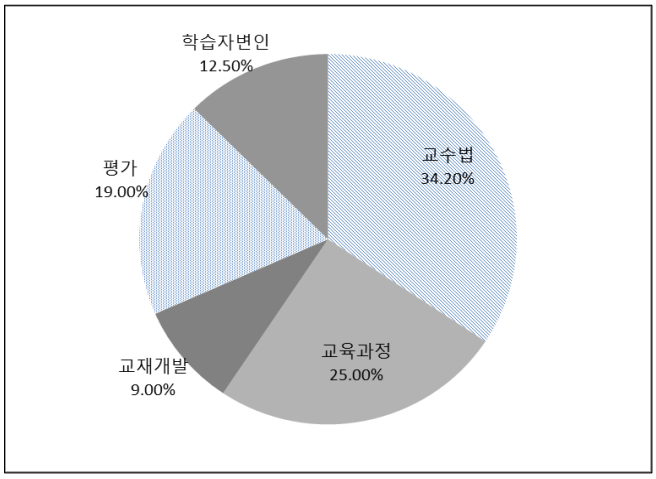
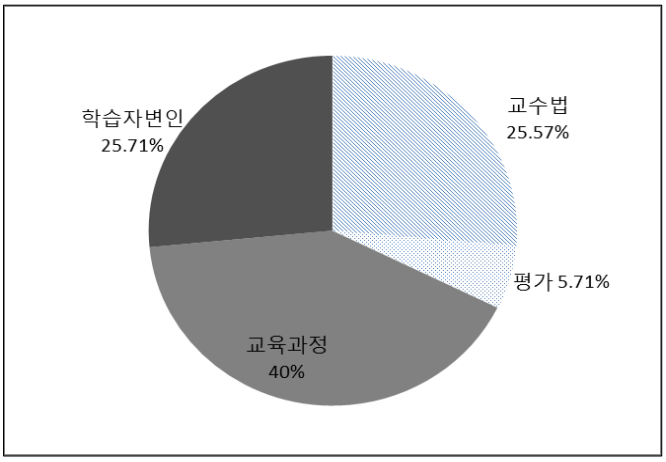


그림 2

대학영어 연구 주제별 분류



둘째, 고교영어와 대학영어 관련 문헌 연구 결과에서 보듯이, 영어를 이해하고 표현할 수 있는 네 가지 언어영역의 고른 함양이 필요하다. 고교 영어 문헌 연구에서는 말하기와 쓰기 영역에 관련된 연구가 많은 반면, 대학 영어 문헌 연구에서는 대부분 읽기 관련 언어 영역에 집중된 연구가 다수이다. 게다가, 고등학교와

대학교 현장에서는, 영어의 네 가지 언어 영역 중 말하기 능력 함양을 더욱 강조하고 있다. 예컨대, 김성혜와 임자연 (2013)은 전국 36개 대학 교양영어프로그램의 운영 현황에 대한 연구를 수행하였다. 연구 결과에 따르면, 대부분 대학 교양영어 프로그램에서 중점적으로 개발하고자 하는 언어영역은 말하기 기능이 가장 높으며, 그 다음으로 읽기, 듣기, 쓰기 영역 순이었다. 또한, 고교 영어 교육정책에 따라, 영어 의사소통중심능력 함양이 강조되면서, 네 가지 언어 영역 중 말하기 영역이 무엇보다 강조되고 있다. 이에, 고등학교와 대학교내에서 의사소통 역량 강화를 위해 말하기 영역뿐만 아니라, 네 가지 언어영역이 고르게 함양되어야 하며, 보다 나은 영어교육 프로그램 개선을 위해 통합적 영어교육의 필요성이 중요하다.

그러나, 이진화 (2012)와 양현권 (2011)의 기존 연구에서 보듯이, 실제 대학의 영어 말하기, 듣기, 쓰기와 읽기 능력을 향상 시키는데 교육 목표를 두고 있지만, 대학생들의 만족도 조사에 의하면, 통합적 영어교육이 이루어지지 않고 있음을 제시하였다 (고명희, 2010, 양현권, 2011, 권선희, 2012). 특히 학생들은 영어 말하기와 쓰기 능력에 관심과 학습필요성을 느끼며, 이들 영역에 대한 능력이 자신의 진로에 매우 중요하다고 여긴다고 보고하였다. 이에, 통합적 영어프로그램의 개선책으로 구체적인 통합적 접근방식으로 영어교과목 개발 및 강의안 제시가 필요하다(이연숙, 2014).

비슷하게, 고교 영어관련 교육과정 연구는 2011년에 시행된 영어 교육 정책에 (영어 말하기·쓰기 수행평가, 2011년 영어과 개정 교육과정, 수능 영어 수준별 A·B형 시험, 영어 교과교실제, 국가영어능력평가시험 [NEAT, National English Ability Test])대한 고등학교 영어 교사와 학생들의 이해 정도와 태도, 그리고 교사의 반영여부 및 준비현황을 파악하기 위한 연구가 진행되었다 (박지선, 장경숙, 박재은, & 백인환, 2012; 박태준, 2016; 장윤상, & 조용해, 2011). 예컨대, 박태준 (2016)은 설문지를 통한 교사들의 영어 교과 수행평가에 대한 인식조사를 수행하였다. 결과에 따르면, 고등학교 영어 교과 수행평가 시, 영어 말하기, 듣기, 읽기, 그리고 쓰기 네 가지 언어영역을 고른 비중을 두지 않았다. 특히, 전체 응답 영어교사들 중 45.15%의 영어교사들이 말하기 평가가 가장 적은 비율을 반영하고 있었다. 이는 고등학교 영어 교과 수행평가 시, 네 가지 언어기능 (듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)이 고르게 함양해야 할 필요성을 시사하였다.

여기서 주목해야 할 점은, 고교 영어와 대학 영어 관련 국내 문헌연구에서 보듯이, 교육과정에 대한 관심은 높지만, 의사소통중심 역량 강화를 위한 영어의 네 가지 영역을 고르게 함양시키기에는 어려운 실정이다. 고등학교와 대학교내에서 각각 다양한 교수법 및 교육과정 개발이 진행되고 있지만, 본 연구에서는 의사소통 중심 역량을 강화하기 위한 교육과정의 연속성으로, 고교와 대학 영어교육과정 연계성을 제안하고자 한다.

2. Text-mining 프로그램을 통한 내용분석

본 장에서는 체계적 문헌고찰을 통한 내용분석 연구결과의 타당도를 높이기 위하여, 인터넷 기반 text-mining 프로그램을 활용하여 분석대상 문헌의 영어 논문초록에서 높은 빈도의 단어 및 표현들을 도출하고, 그 결과에 따라 연구결과를 논의하고자 한다. 먼저, 고교 영어와 대학영어 관련 문헌연구 대상들의 영문 초록의 기본정보분석은 표 4에서 보듯이, 고교 영어의 경우 총 단어 수 4632이며, 총 문장 수는 518이며, 대학 영어의 경우 4255이며, 총 문장 수는 431이다.

표 4
영어논문초록의 총 단어와 문장 수

분류	고교 영어	대학 영어
영어논문초록 수	32	35
총 단어 수	4632	4255
총 문장 수	518	431

이를 바탕으로, 영어논문초록에서 최다 빈출 10개의 단어들을 각각 도출하였다. 표 5에서 볼 수 있듯이, 고교영어 관련 영어논문초록에서 최다 빈출 10개의 단어 빈도 비율은 다음과 같다: English (5.1%), high (2.8%), school (2,1%), students (2%), study (1.7%), reading (1.7%), teachers (1.2%), assessment (0,9%), activities (0.9%), learning (0.9%). 이러한 분류에서 나타나듯이, 고교영어 관련 문헌 연구들은 읽기(reading), 교사 (teachers) 및 평가 (assessment)에 관련된 관심이 주요하다. 특히, 네 가지 언어기능 (읽기, 쓰기, 말하기, 듣기) 중에서 읽기가 가장 많이 언급되었다는 것은 주목할 만 하다. 이는 현장에서 다른 언어 기능에 비해 읽기 기능 영역에 관련된 연구가 많았음을 짐작할 수 있다.

표 5
영어논문초록 최다 빈출 10개의 단어 비율

고교영어			대학영어		
단어	발생 수	비율(%)	단어	발생 수	비율 (%)
English	237	5.10%	English	229	5.40%
high	129	2.80%	students	93	2.20%
school	95	2.10%	college	90	2.10%
students	91	2%	learning	90	2.10%
study	80	1.70%	study	64	1.50%
reading	78	1.70%	reading	54	1.30%

teachers	56	1.20%	education	51	1.20%
assessment	44	0.90%	university	50	1.20%
activities	43	0.90%	language	36	0.80%
learning	40	0.90%	learners	32	0.80%

대학영어 관련 영어 논문 초록에서 최다 빈출 10개의 단어 빈도 비율은 다음과 같다: English (5.4%), students (2.2%), college (2.1%), learning (2,1%), study (1.5%), reading (1,3%), education (1.2%), university (1.2%), language (0.8%), learners (0.8%). 대학영어 관련 문헌 연구들도 학습 (learning) 및 읽기 (reading) 에 관련된 연구가 주요하다. 고교영어관련 결과와 비슷하게, 네 가지 언어기능 중에서 읽기가 가장 많이 언급 되었다. 이는 대학교에서도 읽기 기능영역에 관련된 연구가 다수이거나, 관심이 크다 할 수 있다.

정확한 내용분석을 위해, 두 단어 이상의 최다 빈출 표현 (두 단어이상으로 구성된 뭉치) 빈도비율은 다음과 같다.[6] 표 6에서 볼 수 있듯이, 고교영어의 경우, speaking and writing (1.4%), English teacher (0.3%) 그리고 performance assessment (0.3%)의 빈도비율이 높은 반면, 대학영어의 경우 English learning (0.4%), self-efficacy (0.2%), English reading (0.2%)이 주요하게 나타났다. 이런 결과는 고교 영어와 대학 영어간의 세부적 연구 영역이 다르다 할 수 있다. 예컨대, 고교 영어관련 문헌들은 교육과정 변화에 따라, 말하기 및 쓰기 영역 (speaking and writing), 교사연수 (English teachers), 그리고 수행 평가 (performance assessment) 에 큰 관심이 있지만, 대학 영어관련 문헌들은 영어 읽기 (reading) 기능 및 교수학습 (English learning) 관련 연구들이 주요하다.

표 6

영어논문초록 최다 빈출 표현 (두 단어 이상) 비율

고교 영어			대학영어		
표현	빈도수	비율	표현	빈도수	비율
high school	125	2.60%	college English	47	0.70%
speaking and writing	64	1.40%	English education	33	0.50%
English education	52	1.10%	English learning	28	0.40%
school students	25	0.30%	college English education	18	0.30%
English teacher	20	0.30%	self efficacy	14	0.20%
performance assessment	19	0.30%	English reading	14	0.20%
high school English textbooks	12	0.20%	General English	12	0.20%

[6] English education, college English, high school 등과 같은 표현들은 빈도비율이 높지만, 본 연구의 분석 목적과는 적절하지 않기에, 논의과정에서 제외하였다.

3. 논의

본 연구의 결과는 현행 및 앞으로 시행될 고교 영어와 대학 영어 교육과정에 시사하는 바가 크다. 첫째, 연구결과 1의 전문가의 선험적 내용분석의 결과 그림 1, 2의 내용에서 제시하는 것은 고교와 대학의 영어교육에 대한 연구논문들은 연구주제가 교수법, 교육과정, 평가, 학습자 변인에 대한 연구가 공통적으로 진행되었지만, 대학의 경우 교재개발과 관련된 연구는 진행되지 않았다. 이는 강주란과 김해동(2016)과 한정원(2003) 등의 연구에서 같이 고교 영어의 교과서, 즉 수업교재에 대한 의존도가 높고, 이를 활용하기 위한 다양한 교수법에 대한 연구가 진행되고 있는 것을 반영하고 있다.

둘째, 의사소통역량 중심의 고교 내 교육과정에서 말하기와 쓰기 역량이 중요시 되고 있는 반면, 대학 교양 영어 교육과정에서는 읽기 기능이 중요시 되고 있다. 본 연구의 연구 주제분류와 내용분석에서 대학의 읽기 중심 연구주제가 다양하게 논의되고 있는 반면, 고교영어교육과 관련된 연구는 수행평가, 교재, 말하기 쓰기에 대한 연구주제가 나타나고 있다. 셋째, Text-mining을 통한 내용분석 결과에서 고교영어교육과 관련된 연구에서는 수행평가(performance assessment) 주제가 제시되어 있고, 대학영어에서는 자기효능감(self-efficacy)와 관련된 연구주제가 제시되어 있다. 요컨대, 고교-대학 영어교육관련 문헌의 연구결과들을 비교 분석하여, 현행된 고교-대학 영어교육과정간에 격차가 있음을 밝혀냈다. 주목해야 할 점은, 고등학교 교시내에서 영어교육 시 표현기능 -말하기와 쓰기-의 향상에 중점을 두었다면, 대학교 교양영어교육과정에서는 이해기능- 읽기영역-의 함양에 관심이 크다 할 수 있다. 이는, 대학교에서 전공수업 수강 시, 전공관련 영어교과서를 이해하는 능력이 필수적이기에 읽기 능력의 향상에 관심을 두었다 할 수 있다.

교육부 (2015b) 의 2015 개정 교육과정에 의하면 창의융합적 인재의 양성을 목표로, 영어 의사소통 역량, 자기관리 역량, 공동체 역량, 지식정보처리 역량으로 제시하고 있다. 이와 관련하여 시행초기의 단계이지기는 하지만, 이번부터 대학에서는 역량을 강화하기 위한 다양한 영어교육 연구가 진행되었고, 특히 학습자의 자기효능감, 팀워크 강화를 위한 다양한 활동, 멀티미디어를 기반으로 한 정보처리 역량강화 등과 관련된 다양한 연구가 진행되어 왔다. 따라서 이러한 고교, 대학의 영어교육 연구들의 내용을 분석한 결과를 요약하면, 고교와 대학의 영어교육을 체계적으로 연계할 수 있는 교육프로그램의 개발이 필요하다고 할 수 있다. 이는 선행연구에서 나타난 고교 영어학습자의 탈동기화와도 연관이 될 수 있는데, 고등학생을 대상으로 실시한 영어학습에 대한 만족도 연구를 살펴보면, 입시위주, 문법 번역식 위주의 영어교육에 대한 만족도가 낮고, 이는 학습자의 탈동기화로 이어질 수 있다는 것이다(김남희, & 정미애, 2017; 정미애, & 김남희, 2017). 반면에 이러한 탈동기화는 대학영어교육에 대한 기대로 반영되어 나타나기도 하는데, 김성혜와 임자연

(2013), 김성중과 정은(2016), 그리고 하명애 (2018) 등의 연구에서 교양영어에 대한 대학 신입생의 기대, 만족도에 대한 연구 등을 통해 확인 할 수 있다. 따라서 고교영어교육과 대학영어교육의 차이와 학습자의 요구를 반영한 영어교육방안의 개발이 필요하겠다.

V. 결론

한국의 EFL 학습자들 대상으로 고교 영어 교육과 대학 영어교육 과정의 차이를 감소하고, 지속적인 영어교육과정을 모색하기 위하여 본 연구에서 체계적 문헌고찰 방법론에 따라, 먼저 관련된 문헌을 수집 후, 연구주제를 분야별대로 분류하여 살펴보았다. 고교 영어와 대학 영어 관련 선행 연구 분석에서 보듯이, EFL 학습자들의 목표수준 달성을 위한 효과적인 교수법 검증 및 현행 교육과정의 실태 분석에 공통된 관심을 보였다. 고교 영어 관련 문헌 연구에서는 좀 더 평가에 큰 관심을 보이는 반면, 대학 영어 관련 문헌 연구에서는 학습자 요구사항 및 만족도에 좀 더 큰 관심을 보였다. 물론 약간의 세부영역에 차이가 있지만, 전체적으로 고교와 대학 영어 관련 문헌 연구에서는 공통적으로 교수법, 교육과정, 학습자 변인, 평가를 주요하게 연구하였다. 한 가지 주지할 점은, 대학교에서는 교양영어를 위한 교재개발이 미흡한 반면, 고교 영어 교육에서는 교재개발에 관련된 연구가 진행되었다.

좀 더 연구의 타당도를 높이기 위해, text-mining 프로그램을 이용하여 내용분석을 수행하였다. 결과에 따르면, 고교 영어 교육과 대학 영어 교육관련 문헌연구에서 중요시 하는 네 가지 언어 기능 영역 (읽기, 쓰기, 말하기, 듣기)에 차이가 있다. 예컨대, 고교 영어 교육에서는 말하기와 쓰기 언어 영역에 관련된 연구가 다수인 반면, 대학 교양 영어 교육에서는 읽기 언어기능 영역에 관련된 연구가 주요하다. 주목할 점은, 대학 교양 영어 교육 프로그램에 대한 학습자들의 만족도 및 요구 조사에 의하면, 학습자들의 진로에 매우 중요하다고 생각하는 쓰기 언어 능력 함양의 필요성을 시사하였다. 이상과 같이 고교 영어와 대학 영어 교육에 관련된 문헌연구 연구 결과에서, 주목해야 할 점은 두 영어 교육 과정의 연계성 결여에 주목해야 한다. 고등학교 영어교과과정에서 표현기능에 중점을 둔 반면에 대학교 교양영어육과정에서는 이해기능에 중점을 두어 수업을 진행하였다. 결과적으로, 네 가지 언어영역을 균형적으로 함양하기에는 어려운 실정이다. 이에 교육과정에서 의사소통 역량 강화를 위하여, 영어를 이해 (읽기, 듣기)하고 표현 (말하기, 쓰기)할 수 있는 역량을 함양하기 위한 고교와 대학의 영어교육 연계프로그램이 필요하다.

이에, 고교와 대학의 영어교육을 연계하기 위한 노력으로 대학교육협의회 (http://up.kcue.or.kr/) 2012년부터 대학교육협의회에서는 고교-대학 연계 심화고정을 통해 선택된 교과목에 대한 표준교육과정을 운영하고 있고, 영어와 관련

된 교과목으로는 영작문 과목이 전국의 각 대학에서 운영되고 있다. 대학선수 이수제 영작문 과목은, 고등학교 재학 기간 중, 우수한 고등학생들의 잠재적 영어능력을 향상시키는데 주목적을 두고 있다. “고교와 연계를 위해서는 고교 영어교육과정의 가장 높은 수준인 ‘심화영어독해와 작문’ 과정을, 현재 대학에서 시행되고 있는 교양영어교육과정과 전공영어교육과정의 연계를 위해서는 영어전공기초과목인 ‘영어학입문’, ‘영문학 입문’ 교과목보다 의사소통능력 향상이 목적이면서, 대학의 전공과목 이수를 준비하기 위한 ‘영작문’ 과정을 제안하였다(성명희 외, 2011, pp. 152-153).” 그러나, 본 연구에서 제시한 연구결과에서 보듯이, 고교와 대학 영어교육 실태의 격차를 더욱더 감소시켜 우수한 고등학생들의 표현하고 이해하는 능력을 일관성 있게, 균등하게 향상시키기 위해, 더 나은 고교-대학 연계 교육과정의 개정이 필요하다 할 수 있다. 또한 본 연구에서 논의한 바와 같이, 고교, 대학의 연계는 의사소통역량 강화를 위한 4개의 언어기능이 통합적으로 적용되어 운영되어야 하고, 개정교육과정과 대학의 역량중심 교과목 운영의 현실을 반영한 역량기반 평가가 병행되는 교과목의 운영을 고려할 필요가 있다.

참고문헌

강주란, 김해동. (2016). 고등학교 영어 교과서 시각 자료와 학습자 반응 분석, *현대영어교육, 17*(1), 159-181.

고명희. (2010). 대학실용영어 프로그램 개발을 위한 학습자의 필요 욕구 조사. *외국어 교육, 17*(1), 337-359.

교육부. (2015a). *초·중등학교 교육과정 총론*. 고시 제 2015-74호(별책 1). 세종: 교육부.

교육부. (2015b). *영어과 교육과정*. 고시 제 2015-74호(별책 14). 세종: 교육부.

교육부. (2017). *2015 개정 교육과정 총론 해설: 중학교*. 세종: 교육부.

김남희, 정미애. (2017). 대학신입생 영어학습 경험과 대학영어 읽기 수업 분석: C대학교 대학영어사례연구. *언어연구, 32*(1), 1-23.

김성중, 정은. (2016). 대학영어교육 설계를 위한 요구분석. *언어학연구, 39*, 67-90.

김성혜, 임자연 (2013). 대학교양영어 프로그램의 운영현황. *현대영어교육 14*(2), 263-290.

김소연, 윤지환, 이문복. (2017). 인터넷 기반 영어 말하기 수행평가 지원 시스템 고등학교 적용 사례 연구. *Studies in English Education, 22*(3), 183-205.

김율이, 최문홍. (2018). 한국 대학생의 영어 읽기 전략에 대한 인식과 실제

사용 비교. *언어학, 26*(1), 97-117.
김혜경. (2016). 소집단 협동학습을 통한 교양영어 독해수업 방안 연구. *교양교육연구, 10*(4), 209-236.
권선희. (2012). 대학 교양영어프로그램 개선 방안 연구: 교육과정 구성 및 학습자 인식도 분석을 중심으로. *영어어문교육, 18*(4), 211-235
박은영. (2016). 대학영어수업에서 동료평가와 교수자 평가와의 상관관계 및 학습자 반응. *신학과 세계, 82*, 203-238.
박지선, 장경숙, 박재은, 백인환. (2012). 영어교육 정책에 대한 고등학교 교사의 인식. *영어교육, 67*(2), 367-391.
박태준. (2016). 고등학교 영어과 수행평가 현황 및 인식조사 연구. *중등영어교육, 9*(3), 77-98.
변지현. (2017). 소규모 영어 읽기 협력 학습에 대한 대학생 학습자 인식. *현대영어영문학, 61*(4), 145-166.
성명희, 현태덕, 이지연, 장형지, 진경애. (2011). *대학과목선이수제 표준교육과정개발-영어* (RR-2011-6-353호). 서울: 한국대학교육협의회.
성명희, 현태덕, 이지연, 장형지. (2011). 대학 영어 선이수를 위한 표준교육과정 개발 방향 제안. *현대영어교육, 12*(2), 140-157.
송대연. (2007). 고등학교영어수행평가 영역 및 평가방법분석. *영어교육연구, 34*, 95-124.
양현권. (2011). 대학 영어 교육 목표 설정을 위한 연구. *외국어교육연구, 14*, 136-158.
윤영선. (2013). 일반계고등학교와 특수목적고등학교 영어과 서답형 평가 문항 비교 분석. *중등영어교육, 7*(1), 31-56.
윤찬미, 이진화. (2018). 2015 개정 교육과정의 창의융합교육에 대한 중, 고등학교 영어 교사의 인식 연구. *중등영어교육, 11*(3), 25-47.
은호윤. (2018). 한국 대학생들이 영어읽기수업에서 사용하는 영어학습전략과 자기 효능감에 대한 연구. *언어학, 26*(1), 221-240.
이문복, 주헌우. (2017). 온라인 기반 고등학교 영어 말하기 수행평가 지원 시스템 개발 및 시범적용. *Multimedia-Assisted Language Learning*, *20*(1), 167-185.
이연숙. (2014). 대학 영어프로그램에 대한 선행연구 분석과 앞으로의 연구방향. *언어과학연구, 70*, 353-384.
이예식, 임홍미. (2005). 교양영어교육의 실태와 개선방향. *중등교육연구, 53*(3), 257-276.
이진화. (2012). 한국대학영어교육 프로그램 분석: 미국대학 ESL 및 외국어 프로그램과 비교. *외국어교육, 19*(4), 245-269.
장윤상, 조용해. (2011). 학생들의 관점에서 본 제7차 인문계 고등학교 영어교육과정 목표 실행에 관한 진단과 발전방안연구. *영어학, 11*(4), 927-961.

정남숙. (2017). 대학생 영어 쓰기 학업성취도에 미치는 모바일 학습의 효과. *Multimedia-Assisted Language Learning, 20*(2), 84-113.

정미애, 김남희. (2017). 대학생의 영어 학습 신념과 영어 학습 동기 및 태도의 관계 분석. *언어연구, 33*(1), 145-172.

정부일, 현병환 (2018). 체계적 문헌고찰을 통한 기술이전 ·사업화 성공요인 분석. *예술인문사회융합멀티미디어논문지, 8*(1), 79-90.

하명애. (2014). 대학 교양영어에 대한 연구 동향 분석. *언어연구, 33*(3), 453-475.

하명애. (2018). 대학 신입생의 영어 학습 사전경험과 대학영어교육의 학습기대에 대한 고찰. *새한영어영문학, 60*(3), 2017-228.

한정원. (2003). 고등학교 1학년 영어 교과서의 소집단 활동 비교 분석. *영어교육, 58*(4), 43-59.

한혜정, 전효선, 정혜선, 윤혜정, 이재영, 이재정, 이충란, 이현옥, 조소영. (2016). *2015 개정 교육과정에 따른 보건 평가기준 개발 연구* (CRC-2016-2-17). 서울: 한국교육과정평가원.

최영은, 김경한. (2012). 고등학교 영어 이야기 글 평가 문항 개발. *Studies in English Education, 17*(2), 315-336.

Yang, A., & Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System, 31*, 107-123.

예시언어(Examples in): Korean
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

이온순
동아대학교 기초교양대학
부산시 사하구 낙동대로 550번길 37
Email:oslee@dau.ac.kr

박지선
한국교육과정평가원
충북 진천군 교학로 8
Email:jspark@kice.re.kr

장형지
선문대학교 국제레저관광학과
충남 아산시 탕정면 선문로 221번지 70
Email: maira5576@hanmail.net

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제24권* 4호 2018년 겨울

한국 대학생의 영어 기술체 글쓰기에 나타난 오류 분석

조 미 행
(충남대학교)

Cho, Mi-Haeng (2018). An error analysis of EFL Korean college students in English descriptive writing. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 169-193.

The purpose of this study is to analyze EFL learners' error types and feedback effects in English descriptive writing. 60 Korean college students had 30 minutes to write each of two descriptive essays in class and responded to a questionnaire. Participants were also required to correct each language form error in their first drafts across two feedback conditions. This study examined participants' error rates of the first and revised draft to categorize EFL learners' error types and differentiate the effects of the teacher's feedback. The results of the descriptive writing tasks analyzed by error rate indicate a significant improvement in accuracy and fluency after revision. Detailed error analysis on descriptive writing indicates that the error types related with nouns are more frequent and treatable than those with verbs, which were the two main error types in the previous EFL writing studies regardless of genres. There was a subtle statistically insignificant difference to correct each error type with different types of teacher's feedback due to the varying proficiency level of each group but it showed a tendency that the more explicit feedback the teacher provided, the less error rate students made. The findings suggest teachers consider the benefits of writing genres as well as explicit feedback types when analyzing error types.

[English writing/error analysis/error types/feedback/descriptive writing, 영어 쓰기/오류 분석/오류 유형/피드백/ 기술체]

I. 서론

국제 공용어인 영어를 이용하여 이메일이나 SNS로 새로운 지식과 정보를 신속하게 교환해야 하는 최근 상황으로 인하여, EFL 학습자들에게 실시간으로 의사소통하는 데 필요한 영어 쓰기 능력은 더욱 중요한 언어 기능으로 강조되고 있다. 실시간 쓰기 의사소통 능력이란 기존의 쓰기 기능이 충분한 시간을 가지고 언어를 산출하는 경향이 있었다면, 요즘은 점차 말하기 기능에서나 볼 수 있던

즉흥적이고 직관적인 언어 능력도 쓰기에서 요구된다는 것을 시사한다. 그러나 EFL 영어 교육 상황에서 학습자에게 쓰기 기능은 여전히 외국어 학습에서 가장 어려운 언어 기능일 뿐 아니라(Byrne, 1988), 교수자에게도 쓰기 교육은 시간과 부담이 가장 큰 교수 영역으로 알려져 있다. 게다가 청해와 독해 위주의 대학 입시 평가 방법이 교사와 학습자 모두에게 말하기·쓰기의 표현 능력(productive skills)을 향상시키려는 노력을 간과하게 만드는 경향이 있다(박지선, 이문복, 2012). 따라서 시대에 맞는 영어 쓰기 교육의 방향을 제시해주고 쓰기 수업 개선을 위해 실용화가 용이한 구체적이고 체계적인 영어 쓰기 연구에 대한 새로운 접근이 필요한 시점이라 하겠다.

실시간 의사소통에 필요한 영어 쓰기 능력이 강조되고 있는 시류에 맞추어, 장르-중심 교수 학습은 쓰기 교육에서 문법과 텍스트를 명시적으로 가르치는 것을 강조하고 있고 이를 적용한 연구에서 학습자의 쓰기 향상에 효과적이라는 결과를 보여주고 있다(Knapp & Watkins, 2005). 영어로 표현할 기회가 제한된 EFL 학습자들을 위한 영어 쓰기 수업에서 교사는 기초적이고 폭넓게 활용될 장르를 우선적으로 제공할 필요가 있다. Knapp과 Watkins(2005)는 기술체(descriptive) 글쓰기를 쓰기 경험이 부족한 EFL 학습자들의 수업 초기 단계에 적합한 장르라고 주장하고 있고, 쓰기 수업의 시작 단계에 도입할 기본적인 쓰기 장르로 기술체 글을 권장하고 있다. 하지만 기술체 글에 대한 다양하고 구체적인 연구는 거의 이루어지지 않고 있는 실정이다(조미행, & 이정원, 2015b; Reppen, 2002).

아울러 영어 글쓰기 기회가 부족한 EFL 학습자들에게 쓰기 오류가 발생하는 것은 피할 수 없는 일이고, 학습자 오류에 대한 교수자의 피드백 제공 또한 필연적 임무라 할 수 있다. 이러한 EFL 쓰기 수업 시간에 효율적으로 피드백을 제공하기 위하여, 학습자가 범하는 오류 중에서 발생 빈도가 높아서 의사소통에 방해가 된다거나 자칫 상대방에게 의도치 않은 영향을 미칠 수 있는 오류 유형에 우선적으로 피드백이 제공되어야 한다(Ferris, 2011). 더불어 교사는 학습자의 오류 수정에 가장 효과적인 피드백 제공 방법을 고려해 볼 필요가 있다(이수나, & 이상기, 2016; 조미행, & 이정원, 2015a; Ferris & Roberts, 2001).

EFL 한국 학습자의 영어 쓰기에서 의사소통에 방해가 될 정도로 빈번하게 발생하는 오류에 대한 연구는 자료 수집과 재원 확보가 쉽지 않아 수행된 사례가 많지 않기 때문에 교사가 쓰기 수업에 반영할 구체적인 연구 자료 확보가 어려운 실정이다. 따라서 학습자의 필요에 맞추어 기본적이고 필수적인 쓰기 장르로 범위를 좁혀서 실용적이고 체계적인 쓰기 교육 연구가 필요한 시점이라 하겠다. 특히 EFL 쓰기 수업의 시작 단계에서 권장되는 기본적인 쓰기 장르인 기술체에 나타난 학습자의 빈번한 오류 분석은 쓰기 교육 현장의 구체적이고 효과적인 쓰기 지도 자료로 활용되어 쓰기 수업 개선의 토대를 마련할 것으로 본다.

본 연구는 기술체 글쓰기를 통해서 EFL 학습자들이 가장 빈번하게 범하는 오류의 유형과 빈도를 분석함으로써 학습자의 언어체계를 규명하고, 그 쓰기 과정

에서 교사가 제공하는 피드백 종류가 학습자의 오류 수정에 미치는 영향을 알아보고, 각 오류 유형별로 피드백에 따른 학습자의 오류 수정 양상 및 쓰기 향상을 검증하여, 기초적 쓰기 장르인 기술체 글에 나타난 오류 분석 결과를 제시함으로써 쓰기 교육 현장에 용이하고 구체적인 수업자료로 활용되는 것을 목표로 한다. 이러한 목적을 달성하기 위한 연구 질문을 구체화하면 다음과 같다.

1) 영어 기술체 글쓰기에 제공된 피드백 활동이 EFL 대학생의 영어 쓰기 유창성과 정확성에 어떤 효과를 미치는가?
2) 영어 기술체 글쓰기에 나타나는 오류의 유형과 빈도는 초고와 수정본에 따라 어떤 양상으로 나타나는가?
3) 영어 기술체 글쓰기에 나타나는 오류 유형은 피드백 제공 방법에 따라 오류 수정에 어떤 차이를 보이는가?

II. 이론적 배경

1. 쓰기 장르

1) 장르-중심 교육

90년대부터 최근 수십 년간, 장르-중심 쓰기 교육은 ESL/EFL 교수 및 연구에 활기를 불어 넣으며 가장 영향을 많이 주는 쓰기 교수법으로 주목을 받고 있다(Hyland, 2004). Johns(2002)에 의하면, 쓰기 장르는 언어 교육에서 가장 중요하고 영향력이 있는 개념이다. 장르-중심 교수 학습은 쓰기 교육에서 문법과 텍스트를 명시적으로 가르치는 것을 강조하고 있으며, 이를 적용한 최근 연구에서 학습자의 쓰기 향상에 그 효과를 드러내고 있다(Knapp & Watkins, 2005).

Hyland(2004)는 장르-중심 쓰기 선행연구들이 대부분 ESL 학습자를 중심으로 이루어지고 있어서 EFL 연구 영역까지 확장되지 못하는 실정이라고 지적하면서, EFL 쓰기 교육에서 장르가 폭넓게 그리고 실용적으로 활용될 수 있도록 동기를 부여해 주기 위하여 장르-중심 쓰기 교육의 장점을 제시해 주고 있다. 장르-중심 교육은 명시적이고(explicit), 체계적이고(systematic), 학습자-필요에 근거하며(needs-based), 텍스트의 문화 양식에 접근하도록 힘을 실어주고(empowering), 학습자의 학습 및 창의성을 지원하며(supportive), 학습자의 도전 의식과 이해를 위한 지략을 제공하여 비판적이며(critical), 학습자에게 자신있게 교수하도록 교사의 의식을 상승시키는(consciousness-raising) 장점들이 있다(Hyland, 2004).

장르-중심 쓰기 교육은 EFL 환경에서 교사가 학습자들에게 쓰기 장르와 관련

하여 문법을 명시적으로 지도함으로써 쓰기 능력 향상에 도움을 줄 수 있다(조미행, 이정원, 2015b). Kress(1989)는 각 장르가 다른 장르와 구별되고 특별히 인지할 수 있는 언어적 자질을 지니고 있다고 주장한다. 이는 장르마다 그 장르에 적합한 특정 언어 자료와 문법이 있으므로, EFL 영어 쓰기 수업에서 교사는 해당 장르와 관련된 문법적인 자질들에 대한 지식을 학습자의 쓰기 향상을 위하여 효과적으로 활용할 필요가 있음을 시사한다.

장르를 쓰기 교육에 접목하는 인식은 학자마다 의견이 분분하다. 장르는 너무 복잡하고 다양하고 가변적이어서 사실상 교실 환경에서 가르칠 수 없다는 주장도 있고, 반면에 장르는 분명하게 정해져 있고 명료한 것이어서 간단하게 공식처럼 학습될 수 있다는 의견들도 있다(Hyland, 2004). Knapp과 Watkins(2005)는 장르는 체계의 일부이고 특정한 방식으로 구조화된 것으로 사회적 상호작용 안에서 생성되는 것이라고 주장하고 있다. 또한 장르란 결과물이나 텍스트 유형이라고 하기보다는 오히려 기술하기(describe), 설명하기(explain), 지시하기(instruct), 주장하기(argue), 이야기하기(narrate) 등과 같이 사회적 과정으로서의 장르(genre as social process)로 일반적 모델을 보여주고 있다. 특히 기술하기, 설명하기, 지시하기, 주장하기, 이야기하기를 쓰기 교육 현장에서 가장 많이 다루고 있는 5 가지 기초 장르라고 소개하고 있으며 장르-문법 관련 연구에서 활용되기를 권장하고 있다.

쓰기 교육을 어려워하는 EFL 교사들이 장르를 수업에 도입하고자 할 때, 각 장르별 문법적·구조적 자질들을 구체적으로 연구한 자료가 풍부하다면 쓰기 과정을 효율적으로 지도할 수 있는 구체적인 방향을 제시할 수 있다. 이 때 교사는 영어로 표현할 기회가 제한된 EFL 학습자들에게 기초적이고 교실 밖에서도 폭넓게 활용될 장르를 우선적으로 제공할 필요가 있다.

2) 기술체 글쓰기

기술체 글쓰기는 모든 쓰기 학습 분야에서 가장 폭넓게 사용되는 장르 중의 하나이며 언어 사용자가 가장 먼저 학습하는 능력 중의 하나로써 어느 언어 체계에서도 기초적인 기능 중의 하나이다(Knapp & Watkins, 2005). Tompkins(2003)는 쓰기 수업에서 사용될 수 있는 장르 중 하나로 기술체 글쓰기를 제시하고 있으며, Reppen(2002)은 쓰기 수업을 위한 수업 절차에서 기술체는 다른 장르보다 미리 다루어야 할 장르라고 언급하면서 그 이유를 기술체는 다른 장르에도 병행하여 활용될 수 있는 기초 장르이기 때문이라고 설명하고 있다. 이러한 이유로 조미행과 이정원(2015b)은 쓰기 장르를 중심으로 제작된 영어 쓰기 교재에서 기술체가 다른 장르보다 앞서 소개되는 경향이 있다고 보고 있다(Keith, April, & Elena, 2004; Kirkpatrick & Bell, 2010). 따라서 기술체 글쓰기는 쓰기 학습 시작 단계에서 다루어야 하는 기초 장르로써 모든 학습 분야에서 가장 폭넓게 활용될 장르이기 때문에, 기술체 글쓰기를 쓰기 학습 초기에 우선적으로 도입하여

교수할 필요가 있음을 시사한다.

기술체 글쓰기와 관련된 EFL 학습자를 대상으로 수행된 대부분의 선행연구들은 기술체 장르를 학습자들의 쓰기 향상을 보여 주는 쓰기 유형으로 이용하고 있다. Majid와 Stapa(2017)는 말레이시아에서 16세 학습자 6명을 대상으로 페이스북을 이용한 기술체 글쓰기 향상에 미치는 영향을 고찰하였다. Sumarsih와 Sanjaya(2013)는 인도네시아에서 8학년 32명을 대상으로 학습자 중심의 TPS (Think Pair Share) 테크닉을 활용한 기술체 글쓰기(3회)의 쓰기 향상을 보여주었다. 우리나라에서 Koh(2018)는 기술체 글쓰기에 나타난 형용사와 한정사에 대한 학습자들의 지식을 분석하였다. 조미행과 이정원(2015b)은 기술체 글과 이야기체 글에 나타난 오류 양상을 비교하였다.

앞서 살펴본 바와 같이 쓰기 교육에 기술체 글쓰기를 활용한 선행연구들은 주로 쓰기 유형으로만 활용하고 있다. 하지만 장르-중심 교육에서 강조하는 것처럼 기술체 글쓰기에만 나타나는 문법 자질을 조사하여 그 결과를 교육 현장에서 명시적으로 가르칠 때 활용할수 있는 연구 자료는 여전히 부족하다. 따라서 기술체 글쓰기에 나타나는 문법 자질과 실제 학습자들의 오류에 대한 면밀한 연구로 구체적인 자료를 교육 현장에 지속적으로 제시하는 것이 EFL 학습자에게 시의적절한 장르-중심 쓰기 전략에 도움을 주는 방식이라 할 수 있다.

2. 오류 유형과 분류체계

영어 쓰기 교육에서 교수자는 학습자들이 범하는 오류 유형에 대해 효과적으로 피드백을 제공하기 위해서, 오류 처치 시행 전에 미리 심사숙고해 볼 수 있는 오류 유형과 체계적인 오류 분류 기준이 필요하다.

1) 오류 유형

오류 유형에 대한 최근의 ESL/EFL 연구 동향은 학습자들이 실제 글쓰기에서 빈번하게 범하는 오류 빈도를 살펴보고 있으며, 이 때 나타난 오류에 대해 학습자-중심의 오류 수정을 조력할 수 있는 유형인지 아닌지를 규명해 보려는 방향으로 가고 있다(조미행, & 이정원, 2015a; Ferris, 1999; Ferris & Hedgcock, 2004).

Ferris(1999)는 쓰기 수업을 통해 ESL/EFL 학습자가 스스로 수정 가능한 오류(treatable error)와 수정 불가능한 오류(untreatable error)로 나누고 있다. 수정 가능한 오류는 주로 문법 규칙에 영향을 받는 언어 구조와 관련된 오류이다. 반면에, 수정 불가능한 오류는 모국어 화자들처럼 습득된 언어 관련 지식이 있어야만 수정이 가능한 것으로 ESL/EFL 학습자가 쓰기 수업을 통해서 스스로 수정하기는 어려운 오류 유형이다. Ferris(2002)는 수정 가능한 오류의 유형으로 동

사 시제와 형태, 주어-동사 일치, 관사, 명사의 단·복수 및 소유격, 쉼표 사용, 접속사, 작문 기법(구두법, 대·소문자, 철자) 등을 예시로 들고있고, 수정 불가능한 오류의 유형으로는 어휘 선택, 어순, 불필요한 어휘 사용이나 필요한 어휘 생략 등을 예시로 들고있다.

Knapp과 Watkins(2005)에 의하면, 각 장르마다 구별되는 문법적 특징이 있으며 기술체 글에서는 현재 시제, 관계 동사(is/are, has/have), 감정·행동·용도를 표현하는 동사(lay, like, live 등), 명사에 구체적 정보를 추가하는 형용사, 장소나 시간에 대한 정보를 더해주는 부사(구) 등이 주로 사용되는 경향이 있다고 한다. 쓰기 수업에서 교수자는 장르에 따라 빈번하게 나타나는 오류 유형에 관심을 두고 피드백을 제공할 필요가 있다(Ferris, 2002).

2) 오류 분류체계

오류 유형을 분류하는 국내 및 국제적 학술 연구는 일반적으로 다른 학자들의 선행연구에서 자료로 사용했던 유형화된 오류 분류체계를 기반으로 하고 있다. 즉, 각 연구자가 본인의 연구에 적합한 오류 분류 체계를 기존 오류 분류체계에서 선택적으로 보완하여 사용하는 것으로 나타났다. 하지만 EFL 영어 학습자들을 대상으로 이루어진 오류 관련 선행연구는 연구자 성향에 따라 각기 다른 오류 분류체계를 사용하고 있으며, 심지어 같은 분류체계를 적용하더라도 실험에 참여한 학습자의 수나 영어 능숙도에 따라 결과가 달라서 일관성을 찾기가 어렵다는 문제가 제기되고 있다(Hwang, 2012). 이는 학습자들의 영작문에 나타난 오류 현황을 체계적으로 파악하기 위해 EFL 쓰기 연구에 적합한 분류체계가 구축되고 이를 토대로 지속적으로 추가 연구가 필요함을 시사한다.

Ferris(2002)의 15가지 범주의 오류 분류체계가 표 1과 같이 소개된 이후, 최근 대표적인 오류 유형에 대한 연구에서 자주 활용되고 있다.

표 1

오류 유형 분류 체계(Ferris, 2002)

오류 유형
형태 오류(morphological errors)
동사부: 시제, 형태, 주어-동사 일치
명사부: 관사/한정사, 명사 말단(복수형/ 소유격)
어휘 오류(lexical errors)
단어 선정, 단어 형태, 비격식 사용, 관용어 오류, 대명사 오류
통사적 오류(syntactic errors)
문장 구조, 접속사 연결 없는 문장(run-ons), 불완전한 문장(fragments)
기법 오류(mechanical errors)
구두법, 철자

아울러 Ferris(2002)는 ESL 학습자에게 자주 나타나는 오류를 체계적으로 분류해 주면서 교사가 피드백을 제공할 때 소요하는 시간과 노력을 덜 수 있는 오류 기호(error codes)도 간편하게 제시해 주고 있다. 이 분류체계는 ESL 학습자의 쓰기 오류 유형에 대한 연구의 토대로 많이 활용되고 있으며, 점차 EFL 쓰기 연구의 오류 분석체계로 확장되어 오류 및 피드백 관련 연구에서 보완·활용되고 있다(이수나, & 이상기, 2016; 조미행, & 이정원, 2015a; 한영주, 2014; Hwang, 2012).

3. 오류에 대한 피드백 제공

1) 피드백의 명시성

영어 작문으로 표현할 기회가 제한된 EFL 학습자들에게 쓰기 오류가 발생하는 것은 피할 수 없는 일이고, 또한 쓰기 교육에서 학습자 오류에 대한 교수자의 피드백 제공도 필연적이다. 특히 학습자의 오류가 빈도가 높고 상대방에게 의도치 않게 작용하여 의사소통에 방해가 되는 것이라면 우선적으로 피드백이 제공되어야 한다(Ferris, 2011). 교수자가 제공하는 피드백 유형은 명시적 표시 정도에 따라 대표적으로 직접/간접피드백으로 구분되고 있으며, 그 중에서 간접 피드백은 명시적 표시 방법에 따라 종류가 구체화되고 있고 그 용어는 학자마다 다르게 사용되고 있다(Ellis, 2009; Ferris, 2011).

직접 피드백은 오류 내용이 완전히 명시적으로 주어지는 피드백 유형이므로 학습자가 자가 수정 단계에서 주의력이 부족해진다는 단점이 지적되고 있기 때문에, 의사소통 중심 교수법에 기반을 둔 영어 쓰기 관련 문헌 연구에서는 형태초점(focus on form) 형식의 간접 피드백이 효과적이라는 결과들이 제시되고 있다(Ferris & Hedgcock, 2004; Frantzen, 1995; Lalande, 1982).

간접 피드백은 직접 피드백보다 덜 명시적인 차이를 두어 학습자가 오류를 자가 수정하는 유형으로, 대표적으로 오류 기호 표시의 유무에 따라 오류 기호가 있는(coded) 것과 오류 기호가 없는(uncoded) 것으로 나눌 수 있다(Ellis, 2009; Ferris, 2011; Ferris & Roberts, 2001). 구체적인 방법으로 “밑줄”만 표시한 피드백과 “밑줄+기호”가 모두 표시되는 피드백이 있다(조미행 & 이정원, 2015b). “밑줄” 방법은 학습자가 스스로 오류를 파악하거나 이해하는데 어려움이 있어 오류 수정을 회피하거나 간과할 수 있다는 단점이 지적되고 있기 때문에 교사가 학습자의 영어 능숙도에 따라 선택적으로 적용할 필요가 있다(Ferris, 2002). 한편 “밑줄+기호” 방법은 기호를 이용하여 오류 유형을 간접적으로 명시해 주는 것으로 학습자/교수자 모두 선호하는 피드백이며, 여러 연구에서 현장 교사들이 쓰기 수업에 반드시 필요한 피드백 유형이라는 의견을 제시하고 있다(Ferris, 2006; Ferris 외 4인, 2000; Ferris & Roberts, 2001).

2) 피드백의 효과

피드백 제공에 따른 효과에 대한 논란이 지속되고 있지만 최근에는 피드백 제공의 효과를 긍정적으로 인정하고 있으며, 그 효과를 유의하게 검증하여 체계적인 연구 결과를 수렴하기 위한 추가 연구가 ESL/EFL 쓰기 교육에서 진행되고 있다(Chandler, 2003, 2004; Ferris, 2002, 2006; Ferris & Roberts, 2001; Hyland, 2003; Lalande, 1982). 그러나 일반적으로 피드백에 대한 명시성의 차이가 쓰기 향상에 미치는 효과가 다를 것이라는 추측에도 불구하고, 관련된 여러 연구 결과는 일관성 있게 검증되지 못하고 있다. 이런 현상에 대해 학자들은 학습자 작문에 나타난 오류가 복잡하고 불확실해서 피드백을 분명하게 제공하기 어렵고(Ferris & Roberts, 2001), 학습자가 오류를 지적 받더라도 영어 능숙도에 차이가 있어 그 효과성에 문제가 있을 수도 있다고 주장하고 있다(Ferris & Hedgcock, 2004; Frodesen, 1991).

ESL 학습자를 대상으로 피드백의 명시적 정도를 다르게 적용한 Ferris와 Roberts(2001)의 연구에서 “밑줄”과 “밑줄+ 기호”피드백 방법은 모두 학습자의 쓰기 정확성을 향상시켰으나, 한 학기 단기 실험으로 나타난 결과로는 두 방법의 효과 차이를 입증하기 어렵다고 보고하고 있다. EFL 학습자를 대상으로 이수나와 이상기(2016)는 명시성에 차이를 둔 세 종류의 피드백(밑줄, 밑줄+ 기호, 밑줄+ 단서)을 제공하여 그 효과를 세 가지 오류 유형(관사, 어휘 선택, 명사 형태)으로 살펴보았다. 그 결과, 모든 피드백 유형이 학습자의 쓰기 정확성 향상에 긍정적인 영향을 미쳤으나 명시성의 정도에 따른 상호간 차이가 통계적으로 유의하지 않았다고 하였다. 한편 조미행과 이정원(2015a)은 쓰기 능숙도가 동일한 대학생을 대상으로 명시성에 차이(밑줄, 밑줄+ 기호)를 두어 피드백을 제공한 결과, 학습자의 쓰기 정확성 향상에 긍정적인 영향이 있었으며 명시성의 정도에 따른 상호간 차이도 더 명시적인 “밑줄+ 기호” 방법이 통계적으로 유의하게 효과적이라고 보고하고 있다.

ESL/ EFL 선행연구를 종합해 볼 때, 피드백에 대한 명시성의 차이가 오류 수정에 미치는 영향에 대한 일반적인 추측이 일관성 있게 검증되려면 장르에 따른 오류 유형 분석과 학습자 능숙도가 중요한 요인임을 시사하고 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 쓰기 과업과 피드백이 실시된 대상은 D 시 소재 C 대학교 학생 60 명(남 31 명, 여 29 명)이며, 교양 영어 수업을 매주 두 시간씩 15 주간 수강했다. 수업 시간에는 TOEIC 의 R/C 를 위한 전략을 주로 학습하였고, 쓰기 과업 지도도

병행하여 이루어졌다. 학기 초에 실시한 기초 설문 중에서 토익 성적을 기준으로 두 그룹으로 나누어 피드백이 제공되었다. 학습자 전원이 600-700 점 사이 성적을 가진 그룹(26 명)에는 “밑줄” 표시 방법을 사용하였고, 학습자 성적이 400-600 사이 고르지 않는 그룹(34 명)에는 “밑줄+ 기호” 표시 방법을 사용하였다. 토익 점수가 쓰기 능력을 직접 대변한다고 단정하기 어렵지만, 일반적 영어 능숙도 측면에서 “밑줄” 방법을 사용한 그룹과 “밑줄+ 기호” 방법을 사용한 그룹은 표 2 에서 보듯이 평균이 유의하게 차이가 있다고 할 수 있다.

표 2
쓰기 수업 수강자의 토익점수 분포

피드백 \ Toeic	400-499	500-599	600-699	*t*	*p*
밑줄+ 기호(*n = 34*)	5	10	19	4.614	.000***
밑줄(*n = 26*)	0	0	26		

***$p < .001$

쓰기와 관련된 기초 설문에서 참여자들은 학습하기 가장 어려운 언어 기능이 쓰기라고 응답했고(47%), 그럼에도 98%(58 명)가 영어 쓰기의 필요성을 느낀다고 인정하였다. 98%(59 명) 이상이 기존 영어 수업에서 피드백을 받아본 경험이 전혀 없었고, 쓰기에 자신감이 부족하다고 답한 학생은 52 명(87%)으로 비교적 많았다. 수업 중 쓰기 시간 30 분이 주어진다면 대략 15 문장 정도의 두 단락(12%), 7 문장 이상의 한 단락(63%), 그리고 나머지 25%는 몇 문장 정도 가능할 것 같다고 학습자 스스로 진단했다. 영어 학습 동기로 34 명(57%)이 “취업”을 선택했고, “여행”과 “인터넷 외 정보 수단”이 그 뒤를 이었다.

학기 초 실시한 설문을 포함하여 학생들은 두 가지 주제의 기술체 작문과 교사의 피드백을 활용한 수정 활동을 실시했다. 쓰기 활동 과정과 결과가 성적에 반영된다는 점을 학생들에게 주지시켜 쓰기 과업에 대한 참여도를 높였다.

두 명의 교수자가 오류 분류체계를 근거로 학습자 작문의 복사본을 사용하여 각자 오류를 체크한 후에 오류 유형을 협의하였고, 이를 적용하여 피드백을 실시했다. 한 명은 미국인으로, 미국과 한국에서 14 년 이상 영어를 지도했으며, 쓰기 교육 연수 프로그램에서 가르친 경력이 있었다. 또 다른 한 명은 본 연구자로 수업 중 쓰기 과업을 수행하였고, 학습자의 초고와 수정본에 나타난 오류의 유형을 분류하고 분석하였다.

2. 연구도구

1) 기술체 글 쓰기 과업

본 연구에서는 학습자에게 기술체 글로 수업 중 30분 동안(timed impromptu task) 작문 활동을 2회에 걸쳐 수행하게 하였다. 글의 주제는 인물을 묘사하는

“Find New Friends!”와 사건을 묘사하는 “My Favorite TV Shows” (Kirkpatrick & Bell, 2010)로 정했다.

2) 피드백 제공 방법

학습자들이 제출한 글의 오류를 교정하기 위해 각 그룹마다 명시성이 다른 피드백(“밑줄”과 “밑줄+기호”) 방법을 사용하였다. 이러한 피드백은 학습자가 제출한 초고에 대해 제공되었고, 이를 토대로 학습자는 다음 수업 중에 30분 동안 스스로 오류를 수정한 후 수정본을 제출하였다(timed impromptu error correction). 특히 “밑줄+기호” 그룹에게는 피드백 제공 이전에 Ingram과 King (1988)의 오류 기호에 대한 설명을 제공하여 학습자의 이해를 도왔다.

3) 오류 유형 분류

학습자의 쓰기에 나타난 오류를 분류하기 위해 Ferris(2002)가 제시한 오류 목록의 설명과 예시를 기초로 하였고, 이를 보완한 조미행과 이정원(2015a)의 오류 분류표를 근거로하여 학습자 작문의 초고와 수정본에 나타난 오류를 표 3에 적용하여 분류하였다.

표 3

오류 분류표

오류 유형	기호	설명 및 예시
동사의 시제	VT	동사 시제
동사의 형태	VF	조동사 + 동사 원형, 그 외 동사 생략(주로 be 동사 생략), be 동사+ 일반 동사 원형(이중 동사 사용)
주어-동사 일치	SVA	현재 시제의 3 인칭 단수 일치 및 주어-동사 일치
관사 사용	ART	한정사 포함
명사의 복수형	NN	대명사 포함
명사의 소유격	NP	대명사, 무생물의 소유격, 이중 소유격
어휘 선정	WC	전치사 예외
단어 형태	WF	동사, 명사, 관사 부분 예외; 동사의 목적어로 사용되는 동명사, 부정사 포함
관용어구	ID	전치사 포함
문장 구조	SS	단어 생략, 어순, 문장이나 절 단위 오류
부정확한 접속사 사용	CON	접속사가 생략된 문장의 연결, 쉼표로 연결된 문장 및 접속사 관련 오류
작문 기법	MEC	구두점, 철자, 대·소문자 사용

4) 설문지

기술체 글쓰기 과업을 수행하기 전 학기 초에 학습자 60명의 영어 능력 및 영

어 쓰기와 관련된 학습자 기초자료 수집을 위해 설문을 실시하였다.

3. 자료분석

본 연구에서 다룬 기술체 글의 오류 유형과 학습자의 오류 비율을 분석하기 위해 단어 수(tokens)를 계산하고(Polio, 2003), 오류 비율을 계산하였다(조미행, 이정원, 2015b; Chandler, 2003; Ferris, 2006). 오류 비율은 학습자 작문에 나타난 전체 오류 수를 전체 단어 수로 나누어 백분율로 계산하였다. 아울러 오류 수정 정도를 측정하기 위하여 초고의 오류 비율을 초고의 오류비율에서 수정본의 오류비율을 뺀 값으로 나누어 백분율로 계산하였다(조미행, & 이정원, 2015b).

4. 분석 방법

학습자가 수행한 작문 초고와 피드백 활용 후 수정하여 제출한 수정본의 단어 수와 오류 수, 그리고 오류 유형에 따른 오류 비율을 조사한 자료를 분석하기 위해 SPSS 24.0 을 사용했고, 유의 수준 $p < .05$ 에서 결과를 검증했다. 그리고 피드백 유형에 따른 오류 추이와 오류 유형에 따른 오류 비율을 분석하기 위해 t 검정을 실시했다. 설문을 통하여 수집된 자료는 일차적으로 기술통계가 사용되었다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 기술체 글쓰기 과업의 오류 분석

1) 쓰기 유창성과 정확성: 단어 수와 오류 비율

기술체 글쓰기에서 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 학습자들의 영어 쓰기 유창성과 정확성 향상에 미치는 영향을 알아보기 위해 학습자의 단어 수와 오류 비율을 표 4와 같이 살펴보았다.

강좌를 수강한 60명이 두 가지 주제로 작문한 기술체 글 초고(120개)와 교사의 피드백 제공 후 학습자가 수정한 수정본(120개)의 단어 수와 오류 비율을 분석하였다. 두 가지 주제의 기술체 글 모두에서 단어 수는 유의하게 늘었으며, 초고에서 피드백을 거쳐 수정본으로 가는 과정에서 오류 비율도 유의하게 준 것으로 나타났다. 이는 기술체 글쓰기에서 학습자들에게 피드백을 활용한 수정활동은 영어 쓰기의 유창성과 정확성에 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

표 4

쓰기 과업별 단어 수와 오류 비율(*N*=60)

구분	쓰기 과업	*M*	*SD*	*t*	*p*
단어수 (Tokens)	과업1-초고	84.58	21.80	-2.874	.006**
	과업1-수정본	87.53	24.57		
	과업2-초고	92.08	29.65	-3.707	.000***
	과업2-수정본	94.97	28.65		
오류비율 (Error rate)	과업1-초고	13.05	5.88	14.497	.000***
	과업1-수정본	5.89	4.51		
	과업2-초고	13.70	6.86	9.279	.000***
	과업2-수정본	7.22	4.62		

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

2) 피드백 제공 방법에 따른 초고와 수정본의 오류 비율

실험에 참여한 두 그룹은 교사에 의해 각기 다른 방법으로 피드백을 제공받았다. 이 때 학습자가 초고에서 수정본으로 오류을 고쳐가는 과정에서 만든 수정 결과가 학습자의 쓰기 정확성에 영향을 준 것인지를 알아보기 위해 오류 비율을 기준으로 검증하였다. 기술체 초고에 나타난 오류에 대해 “밑줄+기호” 피드백을 받은 그룹(N = 34)과 “밑줄” 피드백을 받은 그룹(N = 26)의 오류 비율을 초고와 수정본을 기준으로 분석한 결과는 표 5와 같다.

표 5

피드백 방법에 따른 과업별 초고와 수정본의 오류 비율

피드백	쓰기 과업	*M*	*N*	*SD*	*t*	*p*
밑줄+기호 (coded)	과업1-초고	13.86	34	6.84	9.877	.000***
	과업1-수정본	6.64	34	5.52		
	과업2-초고	15.15	34	7.35	6.274	.000***
	과업2-수정본	8.27	34	5.02		
밑줄 (uncoded)	과업1-초고	12.00	26	4.23	11.112	.000***
	과업1-수정본	4.91	26	2.45		
	과업2-초고	11.80	26	5.74	7.925	.000***
	과업2-수정본	5.83	26	3.69		

***p < .001

기술체 글쓰기에 사용된 두 개의 주제에 따른 학습자의 초고(과업 1-초고, 과업 2-초고)를 교사가 “밑줄+기호” 그룹과 “밑줄” 그룹으로 나누어 피드백을 제공하였고, 학습자는 피드백을 토대로 오류를 수정하여 다시 쓰기로 수정본(과업 1-수정본, 과업 2-수정본)을 제출하였으며, 이 자료에서 오류 비율을 도출하였다. 그 결과, 학습자에게 제공된 “밑줄+기호”와 “밑줄” 방법은 학습자의 쓰기 오류를 유의하게 줄였다(p < .001). 이는 기술체 글쓰기에서는 교사의 피드백이 학습자의 오류를 통계적으로 유의하게 감소시키는 효과가 있음을

보여준다.

따라서 학습자가 기술체 작문으로 쓰기 과업을 수행할 때, 그 쓰기 과정에서 피드백이 주어지면 단어 수를 늘이는 것은 물론 오류를 줄여 쓰기의 유창성과 정확성을 향상시킬 수 있음을 시사하고 있으며, 향후 교육 현장에서 그 효과를 극대화할 구체적인 방법을 제시하는 연구가 지속되어야 함을 시사하고 있다.

3) 오류 유형별 초고와 수정본의 오류 비율

학습자가 작문한 기술체 글의 초고(120개)에서 나타난 오류 비율과 교사의 피드백을 활용해서 다시 쓰기 후 제출한 수정본(120개)의 오류 비율을 12개의 각 오류 유형별 평균비교로 분석한 결과는 표 6과 같다.

표 6
오류 유형별 초고와 수정본의 오류 비율 평균비교

오류 유형	작문	*M*	*SD*	*t*	*p*
동사 시제(vt)	초고	.23	.61	2.19	0.03*
	수정본	.15	.48		
동사 형태(vf)	초고	.62	1.09	4.64	0.00 ***
	수정본	.17	.53		
주어-동사 일치(sva)	초고	.79	1.47	4.76	0.00 ***
	수정본	.18	.50		
관사(art)	초고	2.39	1.69	8.80	0.00 ***
	수정본	1.23	1.29		
명사-복수형(nn)	초고	1.32	1.56	5.36	0.00 ***
	수정본	.57	.93		
명사 소유격(np)	초고	.59	1.25	2.94	0.00 ***
	수정본	.28	.78		
어휘 선정(wc)	초고	1.32	1.74	4.34	0.00 ***
	수정본	.88	1.46		
단어 형태(wf)	초고	.93	1.32	4.92	0.00 ***
	수정본	.48	.93		
관용어구(id)	초고	.92	1.00	6.30	0.00 ***
	수정본	.46	.79		
문장 구조(ss)	초고	.88	1.33	5.65	0.00 ***
	수정본	.38	.87		
접속사(con)	초고	.64	.92	3.75	0.00 ***
	수정본	.37	.74		
작문 기법(mec)	초고	2.75	3.29	6.53	0.00 ***
	수정본	1.41	2.14		

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

ESL 학습자에게 빈번하게 나타나는 12 가지 각 오류 유형의 오류 비율을 살

펴 본 결과, 학습자들에게 피드백을 활용한 수정활동이 각 오류 유형의 오류를 줄이는데 유의한 것으로 나타났다($p < .001$). 이는 기술체 글에서 교사의 피드백은 모든 오류 유형에서 오류를 감소시켜 학습자의 글쓰기 향상을 이끌어 낼 수 있는 가능성을 시사한다.

2. 기술체 글쓰기에 나타난 오류 분석

1) 기술체 글 초고에 나타난 오류 유형과 빈도

기술체 글에서 빈번하게 나타나는 오류를 살펴보기 위해 학습자의 초고에서 조사한 오류를 표 3에 제시한 오류 분류표를 기준으로 유형별로 세분화하여 오류 비율을 조사하였고, 그 결과를 백분율화하여 오류 빈도를 살펴보고자 하였다.

표 7

***초고에 나타난 오류 유형별 오류 비율과 빈도**

오류 유형	오류 비율	백분율(%)
동사 시제(vt)	1.06	1.94
동사 형태(vf)	2.21	4.22
주어-동사 일치(sva)	3.03	5.92
관사(art)	9.66	18.49
명사-복수형(nn)	5.21	10.10
명사 소유격(np)	2.32	4.54
어휘 선정(wc)	4.92	9.20
단어 형태(wf)	3.4	6.48
관용어구(id)	3.63	6.98
문장 구조(ss)	3.3	6.36
접속사(con)	2.51	4.97
작문 기법(mec)	9.78	18.85

*초고의 총 단어 수(10,600 개) 기준: 기술문 주제 1(5,525 개), 주제 2(5,075 개)

학습자들이 처음 작문한 초고에서는 표 7에서 보는 바와 같이, 구두점, 철자, 대·소문자의 사용에서 생기는 작문 기법(18.85%)과 관사 사용(18.49%) 이 가장 빈번하게 나타났다. 이는 EFL 학습자의 쓰기에서 가장 흔하게 나타나는 오류가 작문기법과 관사의 오류라는 기존 여러 연구결과와 유사함을 알 수 있다(송민영, 배주경, 신동광, 2013; 임상봉, 2018; 한영주, 2014). 이어서 명사와 관련된 오류 중에는 명사의 단·복수형(10.10%)이 매우 빈번하게 나타나고 있다. 그 다음으로

어휘 선정(9.2%), 관용어구(6.98%), 단어 형태(6.48%), 문장 구조(6.36%), 주어-동사 일치(5.92%), 부정확한 접속사 사용(4.97%)과 명사의 소유격(4.54%)이 뒤를 이었다.

하지만 기술체 글쓰기를 중심으로 오류 유형을 분석한 본 연구에서 동사의 형태(4.22%)와 동사의 시제(1.94%)의 오류 유형은 가장 드물게 나타나는 오류로 조사되었다. 이는 일반적으로 EFL 학습자에게 의사소통에 지장을 주는 가장 빈번한 오류 유형이 주로 동사군이나 명사군이라는 선행연구(Cha, 2004; Kim, 2010)들과 상이한 양상으로 나타난 결과로써 영어 쓰기 수업에서 오류에 대한 과업을 수행할 때 쓰기 장르는 교사가 고려해 봐야할 주요한 요인임을 확인할 수 있다. 따라서 EFL 학습자의 쓰기에 흔히 나타나는 오류가 동사군이나 명사군과 관련되었다고 주장하는 선행연구는 글의 주제나 장르를 크게 고려하지 않고 문장단위나 자유작문에 나타난 오류 유형을 연구한 것이 대부분이므로, 본 연구 결과에 이어 향후 학습자의 작문 오류와 관련된 연구에서는 오류 유형을 쓰기 장르와 병행하여 구체적으로 고찰해 볼 필요가 있음을 시사한다.

2) 기술체 글 수정본에 나타난 오류 유형과 빈도

교사의 피드백을 활용하여 학습자 스스로 오류를 수정한 수정본에서는 각 오류 유형의 빈도가 어떻게 나타나는지를 보기 위해 수정본의 오류 비율을 살펴보고, 이것을 백분율한 빈도를 분석한 결과는 표 8과 같다.

표 8

***수정본에 나타난 오류 유형별 오류 비율과 빈도**

오류 유형	오류 비율	백분율(%)
동사 시제(vt)	0.69	2.50
동사 형태(vf)	0.56	2.35
주어-동사 일치(sva)	0.68	2.73
관사(art)	4.88	19.47
명사-복수형(nn)	2.14	8.10
명사 소유격(np)	1.08	4.95
어휘 선정(wc)	3.02	10.89
단어 형태(wf)	1.71	6.70
관용어구(id)	1.81	7.02
문장 구조(ss)	1.49	6.25
접속사(con)	1.38	5.64
작문 기법(mec)	5.24	20.89

*수정본 총 단어 수(10,950 개) 기준: 기술문 주제 1(5,698), 주제 2(5,252)

오류 비율을 기준으로 기술체 글쓰기 수정본에서 나타난 오류 유형의 빈도를

살펴 본 결과는 초고의 결과와 거의 유사하였다. 작문 기법(20.89%)과 관사 사용(19.47%)이 초고와 마찬가지로 가장 빈번한 오류로 나타났다. 그러나 초고에서 세 번째로 빈도가 높던 명사의 단·복수형(8.1%)은 오류 수정 과정을 통해서 어휘 선정(10.89%)보다 수정이 매우 잘 된 결과를 보인다. 이는 적절한 어휘 선택과 관련된 오류는 학습자가 혼자서 수정하는 것은 어려운 오류인 것으로 보이는 반면, 명사의 단·복수형은 언어 구조와 관련된 오류로서 학습자 스스로 해결할 수 있는 오류유형임을 보여주는 결과라고 할 수 있다(Ferris, 1999).

다음으로 Ferris(1999)가 영어 쓰기 배경지식이 충분하지 못한 ESL 학습자가 혼자 힘으로는 수정하기 힘든 오류 영역이라고 인정한 관용어구(7.02%), 단어 형태(6.7%), 문장 구조(6.25%)에 대한 오류 비율의 빈도는 초고와 비교하여 수정본에서도 변화가 거의 없었다.

하지만 주어-동사 일치와 관련된 오류는 초고(5.92%)보다 수정본(2,73%)에서 현저하게 감소한 것으로 보아 학습자의 자가-수정으로도 효과가 큰 오류 유형임을 알 수 있다. 이 결과는 기술체 오류에 흔히 나타나는 주어-동사 일치 오류는 명사의 단·복수형의 오류와 마찬가지로 언어 구조와 관련된 오류로서 학습자가 간접적으로 피드백을 받더라도 스스로 수정 가능한 오류 유형임을 확인시켜주고 있다(Ferris, 1999). 이는 기술체 글쓰기를 교육할 때 명사의 단·복수형과 주어-동사 일치에 대한 언어 구조를 명시적으로 지도하면 글쓰기 향상을 이끌어 낼 수 있다는 가능성을 시사한다.

3. 피드백 제공 방법에 따른 오류 분석

1) 피드백 제공 방법에 따른 단어 수와 오류 비율

학습자의 초고에서 피드백 제공 방법에 따라 수정본으로 오는 과정의 단어 수와 오류 비율 변화를 독립 t 검정을 통해 분석한 결과는 표 9와 같다.

표 9

피드백 제공 방법에 따른 단어 수와 오류 비율

	작문	피드백(능숙도)	*M*	*SD*	*t*	*p*
단어 수	초고	밑줄+기호(하)	87.66	25.09	-.320	.750
		밑줄(상)	89.21	27.78		
	수정본	밑줄+기호(하)	89.43	25.24	-.850	.397
		밑줄(상))	93.63	28.87		
오류 비율	초고	밑줄+기호(하)	14.51	7.08	2.355	.020*
		밑줄(상)	11.91	4.99		
	수정본	밑줄+기호(하)	7.46	5.31	2.680	.008**
		밑줄(상)	5.37	3.14		

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

본 연구를 위한 쓰기 과업을 실행하기 전 기초 설문조사에서 실험에 참가한 학습자 그룹은 표 2와 같이 토익성적을 기준으로 영어 능숙도에 차이가 있었다. 이러한 학습자의 일반적인 영어능숙도를 토대로 각 그룹에 제공할 피드백 유형을 명시성의 정도에 따라 다르게 적용하였다. 영어 능숙도가 상대적으로 낮은 그룹(N = 34)에는 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백을 제공하였고, 높은 그룹(N = 26)에는 "밑줄" 피드백을 제공하였다.

초고에서 영어 능숙도의 수준에 따른 두 그룹의 단어 수는 영어 능숙도가 높은 그룹에서 다소 많게 나와서 쓰기 유창성에 다소 차이는 있었지만 통계적으로 유의하지는 않았다. 또한 피드백이 활용된 수정본에서도 영어 능숙도가 높은 그룹이 단어 수를 평균적으로 더 많이 사용하였다는 것을 보여 주지만 통계적으로 유의할 정도는 아니었다. 이는 동일한 주제로 작문한 EFL 학습자의 기술체 글에서 영어 능숙도가 다른 두 그룹의 피드백 제공에 따른 단어 수는 통계적으로 유의한 차이가 없었는데 이는 수업 중 30분의 제한된 작문 시간이 영향을 준 것으로 풀이된다.

반면에 오류 비율은 단어 수의 결과와는 다른 양상을 보였다. 먼저 학습자의 초고에서 영어 능숙도가 높은 그룹이 상대적으로 낮은 그룹보다 오류 비율이 통계적으로 유의하게 낮게 나왔다. 이는 수업 중 제한된 시간에 이루어진 기술체 글 작문에서 영어 능숙도가 높은 학습자가 낮은 학습자보다 오류를 적게 범하며 유의한 차이를 보였고(p = .020), 이는 쓰기의 정확도(오류 비율)가 더 뛰어나다는 것을 의미한다. 더구나 피드백을 활용한 학습자의 수정본에서도 초고와 유사한 결과를 보인다. 영어 능숙도가 높은 그룹에게 상대적으로 덜 명시적인 피드백을 제공했음에도 불구하고 학습자들은 오류를 효과적으로 수정하여 오류를 유의하게 적게 범하였다(p = .008). 기술체 쓰기 수업에서 교수자는 학습자의 영어 능숙도에 따라 명시적 차이를 둔 피드백 유형으로 오류 수정을 도왔지만, 두 그룹 간 영어 능숙도의 차이로 인하여 오류 비율은 초고(p = .02)에서도 수정본(p = .008)에서도 능숙도가 높은 학습자가 낮은 학습자보다 정확하게 오류를 수정하여 오류 비율을 통계적으로 유의하게 낮추고 있다는 것을 확인해 준다.

이는 더 명시적으로 "밑줄+기호" 표시 피드백을 제공받은 학습자들이 덜 명시적인 "밑줄" 표시 피드백을 제공받은 학습자들보다 오류를 용이하게 줄여나가는 경향이 있긴하지만 통계적으로 유의한 차이가 나는 것으로 해석할 수 없다는 Ferris와 Roberts(2001)의 결과와 유사함을 보여준다. 반면에 본 연구 결과는 ESL 학습자를 대상으로 한 Ferris(2006)의 연구 결과와는 다른 양상을 보여준다. Ferris(2006)는 "밑줄"과 "밑줄+기호" 피드백의 효과에 대한 연구에서 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백이 학습자의 오류를 통계적으로 유의하게 줄일 수 있다는 결과를 보여주었다. EFL 선행연구에서도 조미행과 이정원(2015a)은 본 연구에서 사용한 두 가지 피드백 방법을 사용하였지만 "밑줄+기호" 피드백이 학습자의 오류를 통계적으로 유의하게 줄였다는 본 연구와 상이한 결과를 보여주고 있

다. 따라서 ESL/EFL 학습자를 대상으로 이루어진 피드백 효과에 대한 연구 결과가 일관되지 않고 상충되는 이유를 추가적으로 논의할 필요가 있겠다.

Ferris (2011)는 학습자와 교수자 모두 “밑줄+ 기호”처럼 더 명시적인 피드백을 선호하고 있으며 효과를 인정하고 있지만, 아직까지 이 추측을 뒷받침할 연구가 부족하여 결론이 일관성 있거나 분명하지 못한 상황이라고 보고하고 있다. 이런 맥락에서 볼 때, 본 연구 방법과 유사한 EFL 환경에서 선행연구한 조미행과 이정원(2015a)의 결과가 본 연구 결과와 대조를 이룬다는 것은 연구 절차에서 추가로 고려해야 할 변인이 있다는 것을 짐작하게 한다. 두 연구 절차를 비교해 볼 때, 조미행과 이정원(2015a)은 실험 집단을 영어 능숙도를 토대로 동질 집단으로 구성하였고, 본 연구는 영어 능숙도가 서로 다른 실험 집단으로 구성되었다. 이는 기술체 글쓰기에서 피드백 제공 방법에 따른 오류 수정 효과는 학습자들의 영어 능숙도에 따라 다른 결과를 낳을 수 있다는 것을 암시한다. 따라서 향후 쓰기 장르 및 피드백 제공 방법에 따른 학습자 오류 분석과 관련된 연구에서 학습자의 영어 능숙도가 추가적으로 고려되어야 하는 변인이라는 점을 시사하고 있다.

2) 초고의 오류 유형별 오류 비율

학습자의 초고에서 두 그룹간 오류 유형별로 오류 비율의 차이가 있는 지 알아보기 위하여, 독립 t검정을 실시하였다. 피드백이 제공되기 전 초고에서 두 그룹간 각 오류 유형에 따른 오류 비율을 검정한 결과 중에서 통계적으로 유의한 오류 유형을 중심으로 표 10에 정리하였다.

표 10

초고의 오류 유형별 오류 비율 평균비교

오류 유형	피드백(능숙도)	*M*	*SD*	*t*	*p*
동사 시제(vt)	밑줄+ 기호(하)	.330	.716	2.128	.036*
	밑줄(상)	.108	.417		
어휘 선정(wc)	밑줄+ 기호(하)	1.696	2.043	4.34	.003**
	밑줄(상)	.821	1.083		
작문 기법(mec)	밑줄+ 기호(하)	3.236	3.626	6.53	.053
	밑줄(상)	2.109	2.689		

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

학습자 초고에서는 동사의 시제(p = .036), 어휘 선정(p = .003)과 관련된 오류에서 두 그룹간 유의한 차이를 보였으며, 작문 기법(p = .053) 오류도 두 그룹간 거의 유의할 정도로 차이가 있었다. 다시 말해서 피드백이 제공되기 전의 학습자 초고에서는 영어능숙도가 상대적으로 높은 그룹이 낮은 그룹보다 동사의 시제와 어휘 선정과 관련된 오류를 적게 범하고 그 정도는 통계적으로 유의하였고, 작문

기법 오류도 영어능숙도가 높은 그룹이 덜 범하는 경향이 있었다.

3) 피드백 제공 방법에 따른 수정본의 오류 유형별 오류 비율

피드백이 제공된 이후, 학습자의 수정본에 두 그룹간 오류 유형별 학습자의 오류 수정 정도에 차이가 있는 지 알아보기 위하여 수정본의 오류 비율을 독립 t검정을 실시하였다. 피드백 활용 후 학습자의 수정본에서 두 그룹간 각 오류 유형에 따른 오류 비율을 검정한 결과 중에서 통계적으로 유의한 오류 유형을 중심으로 정리하였다. 명사의 소유격과 어휘 선정과 관련된 오류에서 유의한 차이가 있었으며 상세한 내용은 표 11과 같다.

표 11

피드백 제공 방법에 따른 수정본의 오류 유형별 오류 비율 평균비교

오류 유형	피드백(능숙도)	*M*	*SD*	*t*	*p*
명사 소유격(np)	밑줄+ 기호(하)	.118	.429	-2.434	.018*
	밑줄(상)	.493	1.047		
어휘 선정(wc)	밑줄+ 기호(하)	1.222	1.762	3.340	.001**
	밑줄(상)	.433	.726		

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

명사의 소유격(p = .018)에 대한 오류 유형에서는 “밑줄+ 기호” 피드백을 받은 학습자들이 능숙도가 상대적으로 낮은 그룹임에도 불구하고 오류 수정을 더 정확하게 하여 오류를 더 많이 줄인 것으로 나타났다. 이는 기술체 글쓰기에서 명사의 소유격과 관련된 오류는 더 명시적인 피드백이 긍정적인 효과를 보인다는 것을 확인할 수 있다. 영어능숙도가 낮은 그룹이 영어능숙도가 높은 그룹을 상대로 오류를 더 효과적으로 줄여 통계적으로 유의할만큼 성공적으로 오류 수정을 했다는 점에 주목할 필요가 있다. 명사의 소유격과 관련된 오류는 Ferris(2002)가 분류한 수정 가능한 오류에 속하는 것으로, EFL 학습자들이 자주 범하는 오류이기는 하지만, 교사의 피드백 제공을 통해 수정 가능하다는 점을 보여주는 결과라고 할 수 있다(Ferris, 2011).

한편 어휘 선정(p = .001)에 대한 오류 유형에서는 능숙도가 높은 “밑줄” 피드백을 받은 학습자들이 오류를 통계적으로 유의하게 더 많이 줄인 것으로 나타났다. 어휘 선정과 관련된 오류는 Ferris(2002)가 분류한 EFL 학습자가 단기간에 수정하기 어려운 오류에 속하는 것으로, EFL 학습자들이 “밑줄+ 기호” 피드백과 같은 더 명시적인 피드백을 받더라도 영어 능숙도가 일정 수준에 이르지 못하면 수정이 용이하지 않다는 점을 보여주는 결과라고 할 수 있다(Ferris, 2011).

본 연구에 참여한 학습자 그룹간 영어 능숙도 차이로 인하여 명시성에 따른 피드백 효과를 유의하게 규명하는데는 제한점이 있었지만, 기술체 글쓰기에서는

Ferris(2002)가 분류한 수정 가능한 오류가 학습자 자가-수정이 더 용이함을 확인할 수 있었고 이런 오류 유형에는 더 명시적인 “밑줄+ 기호” 피드백이 효과적임을 짐작하게 한다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 EFL 학습자를 대상으로 하는 쓰기 수업에서 기술체 글에 나타나는 오류 유형의 특징과 빈도를 알아보고, 교사가 제공하는 피드백을 활용하는 학습자의 오류 수정 활동의 효과를 알아보았다. 두 가지 주제의 기술체 글로 작문한 학습자의 초고와 교사의 피드백이 활용된 학습자의 수정본의 오류 비율로 검증한 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 기술체 글쓰기를 수행한 쓰기 과업에서 학습자는 교사가 제공한 피드백을 활용하여 쓰기 유창성과 정확성을 효과적으로 향상시킨 것으로 나타났다. 쓰기 과업에 참여한 60명이 작문한 두 가지 주제의 기술체 글 초고(120개)와 피드백을 통한 학습자 오류 수정이 적용된 수정본(120개)의 단어 수와 오류 비율을 분석한 결과, 단어 수는 유의하게 늘어났고, 오류 비율은 유의하게 줄었다. 이는 기술체 글에 나타나는 대부분의 오류는 교사의 피드백을 통해서 단시간에 감소 효과를 볼 수 있음을 짐작하게 한다.

더불어 교사의 피드백 제공 방법에 따른 학습자의 오류 수정 효과를 알아보기 위해 초고와 수정본의 오류 비율을 기준으로 검증하였는데, 두 가지 피드백(“밑줄+ 기호”와 “밑줄”)방법은 학습자의 쓰기 오류를 유의하게 줄였다. 이는 기술체 글쓰기 수업에서 교사의 피드백을 활용한 오류 수정 활동이 학습자의 쓰기 오류를 줄여 쓰기 정확성을 향상시키는데 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석할 수 있다.

둘째, 쓰기 장르 중 기술체 글쓰기에서 가장 빈번하고 반복적으로 나타나는 오류를 알아보기 위해 12 가지 오류 유형별로 초고를 조사해 본 결과, 학습자가 가장 범하기 쉬운 오류는 작문 기법, 관사 사용이었고 이어서 명사의 단·복수형, 어휘 선정, 관용어구, 단어 형태, 문장 구조, 주어-동사 일치, 부정확한 접속사 사용, 명사의 소유격 순으로 나타났다. 한편 빈도의 끝순서에 동사의 시제와 동사의 형태 오류가 나타난 것은 쓰기 장르가 오류 유형에 영향을 주는 요소임을 확인해 준다.

반면 수정본에 나타난 오류 유형의 빈도를 살펴 본 결과는 초고의 것과 거의 유사하였으나, 명사의 단·복수형과 주어-동사 일치와 관련된 오류는 피드백을 통한 학습자 자가-수정이 다른 오류 유형보다 잘 이루어져 오류 빈도가 초고보다 낮게 나타나는 것을 보여준다. 초고와 수정본의 오류 유형을 분석해 볼 때, 기술체 글쓰기 수업에서는 동사의 시제나 동사 형태 관련 오류 수정보다 명사의 단·복수형

과 주어-동사 일치에 대한 오류 유형의 언어 구조를 명시적으로 지도하면 쓰기 정확성을 향상시킬 수 있다는 가능성을 시사한다.

셋째, 피드백이 제공되는 방법이 각 오류 유형별로 학습자의 오류 수정 활동에 미친 영향을 검증하였는데, 상대적으로 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백이 긍정적 효과를 보였으나 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 이 결과에는 두 가지 요인이 작용했을 가능성을 짐작하게 된다. 먼저, 기술체 글에서 학습자가 주로 범한 오류 유형은 학습자 자가-수정이 용이한 오류이기 때문이고, 나머지 요인은 본 연구의 실험 그룹간 영어 능숙도의 차이라고 추정할 수 있다.

결론적으로 명시성의 차이가 있는 피드백 유형별 분석결과, 본 연구에 참여한 그룹간 영어 능숙도 차이로 인하여 피드백 효과를 유의하게 규명하는데는 제한점이 있었지만, 기술체 글쓰기에서는 Ferris(2002)가 분류한 수정 가능한 오류 유형이 학습자 자가-수정에 더 용이함을 확인할 수 있었고 이런 오류 유형에는 더 명시적인 "밑줄+기호" 피드백이 효과적이라는 교수 전략을 이끌어 낼 수 있었다.

이러한 연구 결과를 토대로 장르-중심 쓰기 수업과 관련된 오류 분석 연구를 위한 몇 가지 제언을 하고자 한다. 첫째, EFL 학습자들에게 기초적이고 폭넓게 활용될 장르를 우선적으로 제공할 필요가 있다. 국내 대학의 영어 교육과정은 말하기에 치중하고 있어서 영어로 쓰기를 표현하는 기회가 제한되어 있다(성명희, 현태덕, 이지연, 장형지, 2011). 하지만 첨단 기술로 인하여 쓰기를 이용한 의사소통이 실시간으로 이뤄지는 시대의 요청이 있으므로, 영어 쓰기과정 도입이 시급함을 짐작할 수 있다. 이 때 본 연구에서 제시한 최근 쓰기 향상에 효과를 드러내고 있으며 명시적이고, 체계적이고, 학습자의 필요에 맞춘 장르-중심 쓰기를 적절한 교수법으로 채택할 가치가 있음을 시사한다(Hyland, 2004; Knapp & Watkins, 2005).

둘째, EFL 학습자의 전반적인 오류 유형 분석을 위하여 일관되고 체계적인 오류 분류 기준을 오류 분석 연구에 적용하는 방안을 모색해야 한다. 선행연구된 문헌 연구를 종합해 보면, 연구자 성향에 따라 다양한 분석체계를 적용해 분석하고 있는 실정이다. 더욱이 같은 분류체계를 적용하더라도 일관성 있는 결과를 제시하지 못해 실제 교육환경이나 오류 분석 연구에 기여하는 바가 미약하다(Hwang, 2012). 향후 오류 분석에 적용될 일관되고 체계적인 오류 분류체계를 모색하게되면, 그 연구 결과는 EFL 학습 현장 교사에게 실제적인 교수 전략을 세우는데 시간과 노력을 덜어주는 대안이 될 수 있다.

셋째, 학습자들에게 오류에 대한 피드백을 제공할 때 교사는 해당 장르의 특정한 언어 자질(문법)을 확인하여, "수정 가능한 오류" 위주로 피드백의 우선순위를 신중하게 결정해야 한다(Ferris & Roberts, 2001). 교사는 하나의 장르와 관련하여 학습자가 자주 범하는 오류 중에서 특정 언어 자질을 찾고, 수정 가능한 오류에 초점을 두어 명시적 피드백을 설계할 필요가 있다.

본 연구는 기술체 글쓰기에 나타나는 학습자의 빈번한 오류 유형을 분석하여 기술체가 지니고 있는 특정한 언어 자질(문법)을 확인하였고, 관련 문헌 연구를 종합해 보면서 여전히 EFL 쓰기 수업 자료로 활용될 각 장르별 추가적이고 지속적인 오류 분석 연구의 필요성을 제시했다는 점에서 의의를 가진다. 또한 최근 다양하게 이루어지고 있는 피드백의 효과를 명시적인 차이에서 연구 맥락으로 했다는 점에서, 향후 피드백 관련 연구에서 쓰기 장르와 학습자의 영어 능숙도 차이를 고려하는 쓰기 수업 설계에도 기여할 수 있을 것으로 전망된다. 그러나 수업 규모와 배정된 시간에 제한이 있어 모집단의 크기가 크지 않았던 점은 본 연구의 한계점으로 지적되며, 충분한 인원과 다양한 쓰기 수준을 갖춘 학습자를 대상으로 한 후속 연구들을 통하여 본 연구의 결과들을 지속적으로 검증하여 영어 쓰기 교육 발전에 기여할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

박지선, 이문복. (2012). NEAT 말하기·쓰기 평가 도입에 대비한 고등학교 영어 말하기·쓰기 교수·학습 현황 분석. *현대영어교육, 13*(2), 121-149.

성명희, 현태덕, 이지연, 장형지. (2011). 대학 영어 선이수를 위한 표준교육과정 개발 방향 제안. *현대영어교육, 12*(2), 140-157.

송민영, 배주경, 신동광. (2013). 국가영어능력평가시험 2·3 급 쓰기 문항유형별 어법상의 오류 분석. *외국어교육, 20*(3), 269-296.

이수나, 이상기. (2016). 교사의 간접 피드백 유형이 중학교 영어 학습자의 쓰기 정확성에 미치는 영향. *영어교과교육, 15*(3), 205-223.

임상봉. (2018). 대학신입생들의 영어글쓰기에 나타난 영문법 사용의 오류에 대한 연구. *현대영미어문학, 36*(1), 301-328.

조미행, 이정원. (2015a). 피드백 유형이 대학생의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향. *영어어문교육, 21*(2), 175-19.

조미행, 이정원. (2015b). EFL 학습자의 영어 작문에서 쓰기 장르가 오류 수정에 미치는 영향. *영어교과교육, 14*(2), 245-262.

한영주 (2014). 대학생 영작문의 문법 오류분석. *영어학, 14*(4), 525-548.

Byrne. D. (1988). *Teaching writing skills* (2nd ed.). London: Longman.

Cha, K.-A. (2004). An error analysis of Korean university students' writing. *Foreign Languages Education, 11*(2), 149-169.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267-296.

Chandler, J. (2004). A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing, 13*(4), 345-348.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, *63*(2), 97-107.

Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing, 8*(1), 1-11.

Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing.* Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (5th ed.). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J., & McKee, S. (2000). *Perspectives, problems, and practices in treating written error*. Colloquium presented at International TESOL Convention, March 14-18, 2000, Vancouver, BC.

Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2004). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing, 10*(3), 161-184.

Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course. *The Modern Language Journal, 79*(3), 329-344.

Frodesen, J. (1991). Grammar in writing. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed, pp. 246-276). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.

Hwang, E. (2012). Comparisons of L2 learners' written performance by two types of error analysis. *Modern English Education, 13*(4), 25-46.

Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System, 31*(2), 217-230.

Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbour, MI: University of Michigan Press.

Ingram, B., & King, C. (1988). *From writing to composing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A. M. (2002). Destabilizing and enriching novice students' genre theories. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 237-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Keith, S. F., April, M.-V., & Elena, V. S. (2004). *Great paragraphs: An introduction to writing paragraphs*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Kim, J.-H. (2010). Grammar error correction in L2 Writing: Effects, types of errors, and types of feedback. *Foreign Languages Education, 17*(1), 1-30.

Kirkpatrick, B., & Bell, T. (2010). *Model essays 1.* Midview: Learners.

Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing.* Sydney, Australia: UNSW Press.

Koh, S.-R. (2018). An analysis of ESL students' knowledge and use of adjectives and determiners in English descriptive writing. *English Language & Literature Teaching, 24*(2), 111-133.

Kress, G. (1989). Texture and meaning. In R. Andrews (Ed.), *Narrative and argument* (pp. 131-156). Milton Keynes: Open University Press.

Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal, 66*(2), 140-149.

Majid, A. H. A., & Stapa, S. H. (2017). The Use of Scaffolding Technique via Facebook in Improving Descriptive Writing among ESL Learners. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 23*(4), 77-88.

Polio, C. (2003). Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 35-65). New York: Cambridge University Press.

Reppen, R. (2002). A genre-based approach to content writing instruction. In J. C. Richards & W. A. Renanday (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 321-327). Cambridge: Cambridge University Press.

Sumarsih, M., & Sanjaya, D. (2013). TPS as an Effective Technique to Enhance the Students' Achievement on Writing Descriptive Text. *English Language Teaching, 6*(12), 106-113.

Tompkins, G. (2003). *Literacy for the 21st century: Teaching reading writing in pre-kindergarten through grade 4*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

예시언어(Examples in): English, Korean
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

조미행
충남대학교 영어영문학과
대전시 유성구 대학로 99
Email: mhcho65@gmail.com

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 *제 24 권* 4 호 2018 년 겨울

문화간 의사소통 능력 증진 관련 미국(ESL)과 한국(EFL) 대학교의 영어교육 현장 비교 연구

진 승 희
(펜실베니아 주립대학교)

Jin, Seunghee (2018). A comparative study of two university English language classrooms, an ESL classroom in the U.S. vs. an EFL classroom in Korea: A focus on the development of intercultural communicative competence. *English Language and Literature Teaching, 24*(4), 195-220.

In a globalized world where increasing opportunities for intercultural communication and interaction are frequent, English now acts as a significant medium for communicating with other peoples and cultures. Nowadays, English language learners need to be equipped with intercultural competence to successfully communicate with people from other cultures (Lochtman & Kappel, 2008), and therefore, assisting the development of students' intercultural competence is a major goal in language education (Pegrum, 2008). This study conducted a comparison of two university English language classrooms, an ESL class in the U.S. and an EFL class in Korea, to examine current classroom practices for developing intercultural competence and to invesigate teachers' recognition of the need and their preparation for class. Qualitative research was employed to obtain data through document analysis, participant observation, and semi-structured interviews in order to gain an in-depth understanding of classroom practice. The study identified some problems and challenges facing the current university EFL classroom in Korea and offered directions and suggestions for improvement of English language programs.

[intercultural communicative competence/intercultural competence/qualitative research, 문화간 의사소통 능력/문화간 능력/질적 연구]

I. 서론

오늘날 첨단 기술의 발달로 세계화와 개방화가 가속화되면서 다양한 문화의 사람들과 의사소통 할 수 있는 기회가 그 어느 때보다도 증가하였다. 문화간 상호관계 및 의사소통은 이제 다양한 매체를 통해 지역적인 경계를 넘어 일상생활 전반에 걸쳐 일어나는 일이 되었다(Lustig & Koester, 2006). 특히, 최

근에 이르러 모바일 기술과 다양한 온라인 매체(예. 글로벌 웹사이트, 소셜 미디어, 유튜브, UCC(User-created Contents), 마이크로 블로그(Microblog) 등)의 발달로 이러한 현상은 그 어느 때보다 광범위하고 더 친밀하게 이루어지고 있다. 따라서 정치, 경제, 사회, 문화 등의 다양한 분야에서 다른 문화에 대한 지식과 이해를 바탕으로 그 문화 사람들과 원활하고 성공적인 의사소통을 할 수 있는 능력을 가진 국제화 시대에 대비된 인재 양성이 매우 필요하다.

영어교육 분야도 이러한 상황에 부응하여 영어 학습자들이 세계 공용어로서 영어를 습득하여 원활한 의사소통 능력을 갖추고 동시에 다양한 문화 배경을 지닌 사람들과 성공적으로 상호작용 및 의사소통을 할 수 있기를 기대한다. 따라서 최근 외국어 교육의 목표는 학습자의 의사소통 능력(communicative competence)발달이 아닌 문화간 의사소통 능력(intercultural communicative competence) 증진에 초점을 맞추는 것으로 변화하였다(Pegrum, 2008). 이는 외국어 학습자가 언어능력(linguistic competence) 및 문화간 능력(intercultural competence) 모두 발달시키는 것을 목표로 한다(Byram, Nichols, & Stevens, 2001). 한국의 영어교육 현장에서도 학습자의 문화간 의사소통 능력 증진은 매우 중요한 교육목표로 대두되고 있다. 특히 초등학교 영어교육 현장에서 학생들의 문화간 의사소통 능력을 발달시키기 위한 연구는 활발히 진행되고 있다. 그러나 한국의 대학교 영어교육 현장을 대상으로 한 문화간 의사소통 능력 관련 효과적인 교수·학습에 대한 실용적인 정보나 실증적 연구는 현저히 부족하다. 또한 문화간 의사소통 능력 증진 관련 대학교 영어교육 현장의 사례를 살펴본 연구는 거의 찾아볼 수 없었다. 효과적인 문화간 의사소통 능력 증진 관련 수업이 이루어지기 위해서는 현재 대학의 영어 교실 현장의 사례를 검토하여 문제점을 고찰한 후 이의 개선을 통하여 앞으로 수업의 발전 방향 및 효율적인 교육과정의 개선 방안을 제시하는 것이 필요하다.

따라서 본 연구는 실제 미국 대학의 ESL 교실과 한국 대학의 EFL 교실의 영어교육 현장 사례를 질적 연구 방법을 통해 비교 연구함으로써 현재 한국 대학의 영어교육의 문제점을 고찰한 후 이의 개선을 통하여 효율적인 교육과정 및 교육방법의 발전을 위한 제언을 하고자 한다. 미국 대학의 영어 교실을 본 연구의 비교 대상으로 선택한 이유는 미국은 대표적인 이민자 국가로 다양한 문화, 언어, 인종, 종교가 실생활에 서로 밀접히 상호작용하고 의사소통하고 있고 이러한 상황이 반영된 언어 교육 정책을 체계적으로 수립하여 실행하고 있는 국가이기 때문이다. 미국의 영어교육 정책은 자국민을 위한 ELA(English Language Arts)와 비영어권 학생들을 위한 ESL/ESOL(English as a Second Language/English for Speakers of Other Languages)로 구분하여 실행한다(최진희, 김혜진, 2012). 본 연구는 비영어권 학생들을 위해 개설된 미국 대학의 ESL 교실에 참여해 이러한 다인종, 다문화, 다언어의 문화간 경험이 많이 일어나는 상황에서 실행하고 있는 미국의 영어교육현장을 한국 대학의 EFL 교실

과 함께 비교하여 살펴보았다. 이를 통해 현재 한국 대학의 문화간 의사소통 능력 증진 관련 영어 교실 현장의 문제점을 살펴보고 이를 바탕으로 효과적인 수업 발전을 위한 제언을 하고자 하였다. 본 연구의 연구 질문은 다음과 같다.

1) 문화간 의사소통 능력 관련 한국과 미국 대학 영어 교실 현장의 교과과정(예. 교육목표, 강의목표, 수업교재, 과제 및 평가 등)은 어떠한가?
2) 문화간 의사소통 능력 관련 한국과 미국 대학 영어 교실 현장의 교육 활동 및 방법(예. 수업 내용 및 활동, 교사의 수업 운영 방식, 교사와 학생들의 교실에서의 역할 및 상호작용 등)은 어떠한가?
3) 문화간 의사소통 능력 관련 한국과 미국 대학 담당 교수자들의 인식 및 준비도는 어떠한가?

II. 연구의 배경

1. 문화간 의사소통 능력이란?

외국어 교육학계에서 가장 많이 사용되고 있는 Byram(1997)의 문화간 의사소통 능력 모델을 소개하고자 한다(Baker, 2011). Byram(1997)은 그동안 외국어 교육이Hymes(1972)의 의사소통 능력의 교육 모델을 따라 원어민 화자를 이상적인 모델로 삼아 교수 및 학습이 이루어졌던 것을 문제점으로 보고 다양한 문화 및 문화 사람들과 성공적인 의사소통을 할 수 있는 문화간 화자(intercultural speaker)를 학습자들이 따라야 할 모델로 처음 제시하였다. 즉 외국어 교육의 방향이 외국어 학습자들이 원어민 학습자들을 모방하는 것이 아니라 다양한 문화의 사람들과 의사소통하고 인간관계를 맺는 등 상호작용에 참여하는 사회적 주체의 역할을 할 수 있도록 하는 것임을 강조하였다(Byram, 1997). Byram(1997)은 이러한 문화간 화자가 되기 위해서는 문화간 의사소통 능력을 갖춰야 한다고 주장하였다.

아래의 그림 1에서 볼 수 있듯이 문화간 의사소통 능력을 구성하는 구성 요소는 언어 능력, 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 담화 능력(discourse competence)과 문화간 능력이며 모든 구성 요소들의 균형적인 발전 및 상호작용을 통해 문화간 의사소통 능력이 발생함을 알 수 있다. 이 모델의 가장 중요한 요소는 문화간 능력이고 문화간 능력을 구성하는 다섯 가지 요소는 다음과 같다

1) 태도(Attitude): 호기심, 개방성, 그리고 다른 문화에 대해 무조건적인 의혹 혹은 부정적인 태도를 갖지 않으며 자신의 문화에 대해서도 절대적인 믿음 대신 다른 관점으로 볼 수 있는 태도.

2) 지식(Knowledge): 자신과 다른 문화권의 사람들, 문화적 관습, 산물 등에 대한 지식.

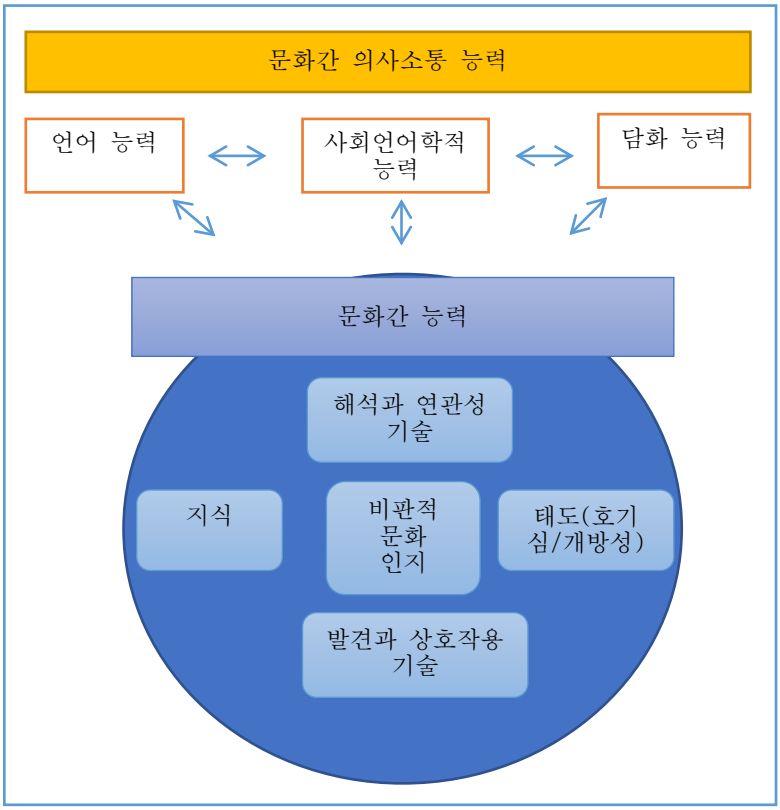
3) 해석과 연관성 기술(Skills of interpreting and relating): 다른 문화권의 문서나 사건 등을 해석하고 이러한 해석을 자신의 문화와 경험과 연관하여 해석할 수 있는 기술.

4) 발견과 상호작용 기술(Skills of discovery and interaction): 스스로 새로운 문화적 지식을 발견하고 습득할 수 있으며 실제 다른 문화권 사람들과의 의사소통 및 상호관계 시 그 지식을 적용할 수 있는 기술.

5) 비판적 문화 인지(Critical Cultural Awareness): 명시적 기준에 의거하여 자신과 다른 나라 문화, 국가의 다양한 관점, 관습 및 산물 등을 비판적으로 평가할 수 있는 능력(Byram 외 2인, 2001, p.7).

그림 1

Byram(1997, 2009)의 문화간 의사소통 능력 모델



문화간 능력의 다섯 가지 구성 요소인 지식, 태도, 해석과 연관성 기술, 발견과 상호작용 기술, 비판적 문화 인지는 성공적인 문화간 의사소통을 위해 문화간 화자가 갖추어야 할 중요한 자질이며 이 각각의 구성 요소가 실제 수업에서 문화간 능력 발달을 위한 구체적인 교육목표 및 평가 방법을 설계하는 틀로 사용될 수 있다(Byram, 2009). 이렇듯 Byram외 2 인(2001)은 문화간 의사소통 능력 발달을 통해 학습자가 다양한 문화의 사람들과 의사소통 할 수 있고, 다른 문화의 관점 및 세계관을 받아 들이며, 상이한 가치관들 사이에서 중재·조정할 수 있으며, 다양함과 다름에 대해 비판적 평가할 수 있도록 발전하는 것을 미래의 교육 방향으로 제시하였다.

기존의 선행연구 결과 영어 학습자의 문화간 능력을 신장을 위한 방법으로 다른 문화권에 대한 독해(Liaw, 2006), 문화간 교류(intercultural exchange) 경험에 대한 학습자 일기(learner diaries) 및 성찰 일지(written reflections) 쓰기(Helm, 2009), 문화간 경험의 시뮬레이션(Johnson, 1995, Jung & Levintin, 2002) 등의 다양한 시도가 진행되었다.

최근에는 온라인 및 모바일 기술을 사용해 학습자들이 직접 문화간 경험을 통해 문화간 능력을 증진하게 하는 실증적 연구가 빠르게 증가하고 있다(예. Borau, Ullrich, Feng, & Shen, 2009; Chun, 2011; Elola & Oskoz, 2008; Helm, 2009; Schuetze, 2008; Wang & Coleman, 2009; Wilcox, 2009). 특히 인터넷 기술을 사용해 다른 문화권 국가에 있는 교실을 온라인으로 연결하여 학습자가 다른 문화의 사람들과 실제로 문화간 의사소통을 할 수 있도록 기회를 제공하는 원격협동(telecollaboration)이 가능하게 되었다(Helm, 2009). O'Dowd(2003)와 Belz(2003)의 연구는 이메일, Ware와 Kramsch(2005)와 Schuetze (2008)의 연구는 인터넷 토론 게시판, Tudini(2007)는 채팅, Lee (2011)는 블로그, Borau외 3 인(2009)은 트위터, Jin(2015)은 페이스북을 사용하여 언어 학습자에게 다른 문화의 사람들과 직접 문화간 의사소통의 기회를 제공하여 문화간 능력 증진을 도모하였다.

2. 한국의 문화간 의사소통 능력 관련 연구

국내 영어과 교육과정은 영어를 현재 국제적으로 널리 통용되고 있는 언어로서 서로 다른 언어적 배경을 가진 사람들 간의 주요한 의사소통 수단이라 규정하며 문화간 의사소통 능력 발달의 중요성을 인식하고 이를 교육에 반영하고 있다. 특히 2007년 개정 교육과정에서는 문화간 화자의 개념을 제시하며 이를 바탕으로 문화 요소를 기존의 언어 교수·학습 방법에 통합하고 있다(김진석, 2016). 또한 최근의 2015년 개정 영어과 교육과정을 통해 문화 요소가 강화되었고 타문화 이해 및 우리 문화 소개와 함께 다양한 문화를 이해하고 존중할 수 있도록 하는 교육목표가 제시되었다. 특히 고등학생의 진로 선택과목으로 '영어권 문화'가 개설되어 학생들이 문화간

의사소통 능력 발달을 위한 심화학습을 할 수 있도록 하였다. ‘영어권 문화’ 과목은 다음과 같이 네 가지 교육목표를 제시하였다.

1) 영어권 문화의 다양한 생활양식, 풍습, 사고방식 등에 관해 이해하고 표현하는 능력을 기른다.
2) 영어권 문화에 대한 유연하고 개방적인 태도를 기르고 세계인으로서의 의사소통 능력을 배양한다.
3) 영어권 문화와 우리 문화의 유사점과 차이점을 비교하여 각 문화의 고유성을 존중하는 태도를 기른다.
4) 영어권 문화에 대한 다양한 정보와 폭넓은 체험을 통하여 의사소통을 위한 문화적 소양을 배양한다(교육부, 2015, p. 109).

또한 위와 같은 교육목표를 이루기 위해 ‘영어권 문화’ 과목에서 실시할 수 있는 각 영역별(듣기, 쓰기, 읽기, 말하기) 언어 수업과 문화 요소가 통합된 교수·학습 방법을 상세히 제시하였다.

국내 영어교육 문헌을 살펴보면 문화간 의사소통 능력을 주제로 한 연구들이 현재 활발하게 이루어지고 있으며 가장 많이 연구된 교육 현장은 초등영어 교육이다. 권영환과 고지영(2011)은 초등영어교육에서 새로운 개념인 문화간 의사소통 능력과 문화학습에 대한 개념에 대해 문헌연구를 통해 자세히 밝혔고 김진석(2016)은 초등영어교육에서 적용할 문화간 의사소통 능력 평가 틀과 평가 도구의 개발 방향에 대해 제시하였다. 고경희(2014)는 초등학교 예비교사들에게 문화간 의사소통의 개념을 소개하고 문화교육을 접목한 강좌를 통한 예비교사들의 인식변화 사례를 보고하였다. 구경연(2017)은 한국 초등학생을 대상으로 한 문화간 의사소통 능력 증진을 위한 원격협력학습의 두 유형을 비교 연구하였고 김진석(2017)은 문화간 의사소통 능력 함양을 위한 플립러닝 기반 초등영어 문화수업 모형을 제시하였다.

반면 국내 대학의 영어교육 현장을 대상으로한 문화간 의사소통 능력 관련 이론적 논의 및 실증적 연구는 매우 부족하다. 현재까지 민춘기와 김순임(2010)의 외국어교육의 상호문화 소통능력을 개발하기 위한 구체적인 수업 모형 구상에 대한 논의를 한 연구와 문영인(2007)의 대학의 심화교양으로서의 문화간 의사소통 교과목의 수업 모형을 제시하고 학생 평가를 통해 수업의 실제를 분석한 연구만 있었다. 정동빈과 남은희(2005)는 대학 교양영어 수업에서 웹 활용 문화교육이 전통적 구두 방식의 문화교육보다 학생들의 미국 문화 지식 향상에 효과적임을 보여주었으나 문화간 의사소통 능력 발달이 아닌 단순한 미국 문화 지식의 향상에만 초점을 맞춘 연구여서 제한점이 있다. 대학생을 대상으로 한 효과적인 문화간 의사소통 능력 증진 관련 영어 수업이 이루어지기 위해서는 대학교 현장과 대학생인 학습자의 특성에 맞는 적합한 교수 및 학습 방법, 수업 과제, 평가 도구 등과 같은 실용적인 정보를 줄 수 있

는 연구가 매우 필요하다. 또한 한국의 대학 교육현장에서 문화간 능력발달이 어떻게 적용되고 있는지 현황을 살펴볼 수 있는 실제 사례에 대한 연구도 필요하다.

따라서 본 연구는 질적 연구 방법을 통해 한국 대학의 영어교육 현장에 한 학기 동안 직접 참여해 실제 교실 수업에서 어떻게 문화간 능력 발달이 도모되고 있는지 교실의 현장을 미국의 사례와 비교하여 살펴보았다. 이를 바탕으로 한국 대학EFL 교실의 문제점을 고찰하고 이를 통해 효과적인 문화간 의사소통 능력 증진 수업의 발전을 위한 실용적인 정보 및 제언을 하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 미국 대학의ESL수업과 한국 대학의EFL수업을 대상으로 이루어졌다. 각 나라의 영어 수업 현장에 한 학기씩 직접 참여하여 각 나라 교실의 문화간 의사소통 능력 발달에 대한 수업 현장 사례를 비교·분석하고자 하였다. 미국 대학의 ESL 수업(ESL15)은 비영어권인 국제 학생들이 듣는 과목으로 과목명은 '미국 학문적 의사소통을 위한 작문(Composition for American Academic Communication II)'이다. 학생들이 영어 작문 실력 발달뿐 아니라 성공적으로 대학 생활을 마칠 수 있도록 미국의 학교 문화를 이해하고 다른 과목의 학문적 성취에도 도움이 되는 것을 수업 목표로 한다. 이 수업은ESL 교사 1 명과 17명의 국제 학생들로 이루어졌다. 학생들의 국적은 중국(6명), 러시아(3명), 대만(2명), 한국(2명), 베트남(2명), 프랑스(1명), 이탈리아(1명)이다.

한국 대학의 EFL수업은 신입생 1학년이 듣는 필수 교양영어 과목으로 과목명은 '영어 커뮤니케이션 I(독해/작문)'이다. 주 수업 목표는 학생들의 의사소통 능력 신장 및 독해/작문 실력을 발달시키는 것이다. 이 수업은 EFL 교사 1명과 한국인 22명 학생으로 이루어졌다.

2. 연구 방법

1) 자료 수집

(1) 문서분석

문서분석(document analysis)은 질적 연구의 한 방법으로 문서 형태인 자료들을 검토하고 해석하여 주제에 대해 의미를 산출하고 경험적인 지식과 이해

를 돕는 체계적인 과정이다(Bowen, 2009). 본 연구에서는 각 대학의 영어교육 프로그램의 설명 자료, 강의계획서, 교재, 과제, 시험지 및 기타 수업 자료 등이 문서분석을 위해 사용되었다.

(2) 참여관찰

참여관찰은 질적 연구 방법 중 하나로 실제 연구 현장에 참여함으로써 서류상이나 통계 등의 수치로 밝혀낼 수 없는 참여자들의 다양한 행동 양식과 행동 양상 등을 밝힐 수 있어 현상에 대해 단편적인 시각이 아닌 더 심도 있고 종합적인 이해를 할 수 있다(DeWalt & DeWalt, 2002). 본 연구는 참여관찰을 통해 두 나라 교실의 실제 현장에 참여하였고 미리 각 교실의 교사들과 참관 스케줄을 정하여 각 교실당 총 8번의 수업을 참관하였다. 매 참관수업마다 자세한 현장노트(detailed fieldnote)를 작성하였다.

(3) 질적 인터뷰

본 연구는 학기 마지막에 각 교실의 교사들과 반구조화된 인터뷰(semi-structured inverview)를 진행하였다. 인터뷰에 사용된 질문은 부록 1에서 볼 수 있다. 각 인터뷰는 스마트폰 오디오 녹음기를 통해 녹음되었고 인터뷰 시간은 30-40분 정도 걸렸다. 인터뷰 후에 녹음된 내용은 모두 전사하였다.

2) 자료 분석

본 연구의 모든 자료들은Byram(2000)의 문화간 의사소통 능력 평가가이드(부록 2 참고)와 Byram(1997, 2009)의 문화간 의사소통 능력 모델을 적용하여 질적 내용 분석이 실시되었다. 질적 내용 분석의 과정은 White와 Marsh (2006)가 제시한 1) 연구 문제 제기, 2) 표본추출, 3) 코딩, 4) 분석의 총4단계를 통해 진행되었다. 우선 본 연구의 연구 질문을 활용한 연구문제 제기를 통해 연구의 방향을 정립하고 수집된 자료에 영향을 주는 것이 무엇인지 파악을 하여 귀납적으로 자료에 접근할 수 있게 하였다. 그 다음 단계로 본 연구 목적에 적합한 자료를 표본으로 추출 후 코딩을 실시하여 연구 질문에 대한 해답을 찾을 수 있는지 새로운 질문이 생겨났는지 분석하였다. 이를 통해 본 연구의 연구 질문인 문화간 의사소통 능력과 관련된 각 교실의 교과과정과 교육활동 및 방법에 대한 정보를 해석하고 의미를 도출하고자 하였다. 다음의 표1에서 본 연구에서 사용한 연구 방법, 대상, 내용 및 주요 조사 항목에 대한 개략적인 개요를 살펴볼 수 있다.

표 1
연구 내용 및 방법

연구 내용	연구 방법		연구 대상	주요조사 항목
각 교실의 문화간 의사소통 능력 증진 관련 영어교육 현장 비교	질적 연구 방법 (질적 내용 분석)	문서 분석	문서 (강의계획서, 교재, 과제 및 기타 수업자료)	교육목표, 강의목표, 수업교재 및 과제 수업평가
		참여 관찰	교실 수업현장	수업과정, 수업운영 방법, 수업활동, 교사와 학생들의 행동, 역할, 상호작용
		인터뷰	교수자	교수자의 준비도, 인식

Ⅳ. 연구결과

1. 한국 대학 EFL 교실과 미국 대학 ESL 교실의 교과과정 비교

1) 교육목표 및 강의 목표

(1) 미국 ESL 교실

본 연구가 이루어진 미국 펜실베니아 주립대학교의 ESL 프로그램은 응용언어학과에서 운영하고 있다. ESL 프로그램의 교육목표는 영어가 모국어가 아닌 영어 학습자의 언어 능력 발달을 도모하고 대학에서의 학문적인 성취를 가능하도록 도와주는 것이라고 밝혔다. 특히 학문적인 환경에서 구두 의사소통기술(oral communication skills)과 학문적 글쓰기(academic writing)의 발달을 도와 미국 대학의 학문적인 생활에 어려움이 없도록 도와주어 영어가 모국어가 아닌 학생의 교육 기회를 넓히고자 하는 것이 목표이다. 매 학기 총 8과목의 ESL 과목이 개설되며 학부생이 들을 수 있는 과목은 총 3과목으로 모두 학문적 글쓰기에 대한 수업으로 이루어져있다. 본 연구는 학부생들을 위한 '미국 학문적 의사소통을 위한 작문(ESL 15: Composition for American Academic Communication II)' 수업에서 진행되었다. 이 수업은 비원어민 영어 학습자인 학부생들을 대상으로 하며 강의목표는 학생들이 수업에서 배운 내용을 활용하

여 미국 대학 생활의 학문적 활동인 독해 및 작문 과제에 성공적으로 참여할 수 있도록 하는 것이다.

(2) 한국 EFL 교실

본 연구가 참여한 EFL 수업은 서울 소재의 한 대학 교양영어 교육과정에서 개설한 프로그램이다. 이 대학 영어교육 프로그램의 교육목표는 학생들이 국제화 시대에 글로벌 인재가 갖추어야 하는 필수 능력인 영어 의사소통 능력을 키울 수 있도록 학생들의 읽기, 듣기, 말하기, 쓰기 등 네 가지 언어 기술을 균형적으로 발달 시키고자 하였다. 이를 위해 신입생들 모두가 수강해야 하는 교양 필수 교과목으로 '영어커뮤니케이션 I, II'가 개설되었으며 각각 1) 독해/작문 수업과 2) 청취/회화 수업으로 나누어진다. 본 연구는 '영어커뮤니케이션 II(독해/작문)'의 수업에 참여하였고 강의목표는 중급 수준의 영어 학습자들이 다양한 장르의 독해 및 작문 기술을 발달시키는 것이었다.

2) 수업 교재, 과제 및 평가

(1) 미국 ESL 교실

미국 ESL 교실에서 사용한 주 교재는 두 가지로 학생들의 독해 실력 증진을 위해 '블레어 리더(The blair reader: Exploring issues and ideas(Kirszner & Mandell, 2011))'와 작문 실력을 위해 선정된 '인 포커스(In focus: Strategies for academic writers(Shulman, 2005))'가 사용되었다. 이 두 주 교재의 학습을 통해 수업이 진행되며 학생들은 매주 수업 전에 그 주에 할당된 읽기 과제를 마치고 수업에 참여해야 한다. 읽기 과제 외에 학생들이 수행해야 할 수업 과제는 총 4가지로 다양한 장르의 글쓰기 과제(3회), 반성적 저널(reflective journal) 쓰기 과제, 문법 과제, 발표 과제이다. 이 수업의 주 과제인 다양한 장르의 글쓰기 과제는 (1) 비평 에세이(critique essay), (2) 비교·대조 에세이(comparison/contrast essay), (3) 논쟁 및 종합 에세이(argumentative synthesis essay)이다. 이 수업은 논쟁 및 종합 에세이(25%), 비교·대조 에세이(20%), 비평 에세이(20%), 반성적 저널(15%), 발표(10%), 문법 숙제(5%), 출석 및 참여(5%)로 평가되었다.

(2) 한국 EFL 교실

한국 EFL 교실은 주 수업 교재로 '노스스타(NorthStar: Reading and writing Level 2(Haugnes& Maher, 2009)'를 사용했다. 주 교재를 통해 학생들의 단어, 독해 및 작문 실력 향상을 도모하고자 하였다. 수업 과제로 노스스타 교재에서 제공하는 온라인 학습 활동에 참여하여 매주 온라인 단어 연습 문제와 글쓰기 과제를 완수해야 했다. 교사는 노스스타의 온라인 웹사이트에서 학생들이 과제를 완수하였는지 그 과정과 결과를 점검할 수 있다. 수업은 중간고사

(35%), 기말고사(35%), 4번의 단어 퀴즈(20%(5%x4)), 온라인 과제(5%), 출석 및 참여(5%)로 평가되었다. 중간고사와 기말고사는 교재에 실린 독해 자료에 대한 단어, 문법, 이해, 분석을 요하는 문제들로 이루어져있다. 퀴즈는 교재에 실린 단어 문제들로 학생들이 꾸준히 단어를 외울 수 있도록 장려하는 것이 목적이었다. 온라인 과제는 학생들이 모든 과제를 다 참여하고 완수했는지 여부로 성적을 평가하였다.

요약하자면 미국 대학교의 ESL교실은 국제 학생들을 대상으로 개설되어 학생들이 성공적으로 대학생활을 마칠 수 있도록 학문적 성취를 위한 학문적 글쓰기와 구두 의사소통기술의 발달을 교육목표로 삼고 있고 한국 대학교 EFL 교실은 신입생 전체 학생들이 들어야 하는 교양 필수 과목으로 영어 의사소통 능력의 발달을 교육목표로 삼고 있다. 본 연구가 참여한 두 교실 모두 학생들의 작문과 독해 실력 향상을 위해 개설되었다. 교과과정 측면에서 살펴본 두 수업 모두 명시적으로 문화간 의사소통 능력 발달 관련한 주제(theme) 및 내용이 나타나지 않았다.

2. 한국 대학 EFL 교실과 미국 대학 ESL 교실의 교육활동 및 방법 비교

1) 수업 내용 및 활동

(1) 미국 ESL 교실

질적 내용 분석을 통해 미국 ESL수업의 문화간 학습과 관련한 세가지 주요 주제를 발견하였다: ① 다른 문화를 가진 사람들과의 만남, ② 다른 문화와 그 문화권 사람들에 대한 지식 증진, ③ 다양한 문화간 주제(intercultural topics)에 대한 지속적인 노출 및 참여이다. 이 세 가지 각 주제를 살펴보고 Byram (1997)의 문화간 의사소통 능력 모델의 문화간 능력의 구성 요소를 근거로 미국의ESL교실의 수업 내용 및 활동이 학생들의 문화간 능력 발달과 어떠한 관련성이 있는지 살펴보았다.

① 다른 문화를 가진 사람들과 만남

본 연구가 참여한 ESL수업은 다양한 문화권에서 온 국제 학생들로 이루어진 수업으로 수업 자체가 다양한 문화 배경을 지닌 사람들과 만나는 기회의 장이 되고 있다. 다양한 문화의 학생들이 만나서 수업 활동을 통해 서로 의사소통하고 상호관계를 맺는 기회를 갖을 수 있었다. 즉, 수업이란 공간 자체가 문화간 경험이 일어나는 곳이 되고 있다. 이러한 문화간 경험은 문화간 능력 발달에 매우 중요하다(Wilson & Flournoy, 2007). Wilson과 Flournoy(2007)의 연구는 원어민과 대화 파트너 프로그램을 통해 ESL 학생들이 원어민과 정기적으로 만나 학교, 가족, 종교, 남녀관계, 머리스타일, 날씨 등의 다양한 주제에 대해 의사소통함으로써 문화적 지식을 늘리고, 고정관념을 극복하고, 문화

차이로 인한 다른 점을 쉽게 판단 및 비판하지 않고, 다른 문화를 이해하는 관점을 가지게 되었음을 보여주었다. 즉 문화간 의사소통의 기회와 경험은 학생들의 문화간 능력 발달에 도움이 되었다. 이렇듯 본 연구가 참여한 ESL 교실은 다양한 문화의 학생들이 만나 수업 활동을 통해 관계를 맺고 소통하는 등 문화간 의사소통 기회와 경험을 갖을 수 있어 학생들의 문화간 학습에 긍정적인 효과를 가지며 문화간 능력을 발달시킬 초석을 마련할 수 있었다.

② 다른 문화와 그 문화권 사람들에 대한 지식 증진

이 ESL수업의 교사는 다양한 문화권 학생들이 모인 점을 활용하여 학생들 각자 나라에 대한 지식과 정보를 나눌 수 있는 기회를 만들어 학생들이 다양한 문화에 대한 지식을 늘리고 이해를 넓힐 수 있는 역할을 하였다. 다음은 ESL교사와의 인터뷰 내용과 현장노트에서 발췌한 내용으로 수업 시간에 학생들이 다른 문화에 대한 지식을 어떻게 습득할 수 있는지 알 수 있다. ESL 교사는 인터뷰에서 다음과 같이 이야기했다.

> (1) 한번은 자신의 나라에서 방영되고 있는 광고에 대해 이야기하는 시간을 가졌어요. 우리는 이러한 비슷한 수업 활동을 많이 합니다. 다양하고 재미있는 문화 차이를 경험할 수 있어 학생들이 즐거워합니다. 매우 다양한 문화적 관점들과 경험들이 쏟아져 나와 저도 매우 흥미롭습니다. 특히 비교·대조 에세이에 대해 가르쳤을 때 매우 유용했어요. 수업 초반에는 학생들이 어느 나라 어느 지역에서 왔는지에 대한 자신의 기본적인 문화적 배경을 소개하는 시간을 가졌고 다른 나라 사람들이 자신들의 고국에 방문할 때 어떤 지역을 여행하고 어떤 음식을 먹고 무엇을 하면 좋을지에 대한 내용도 같이 나누었습니다.

(1)의 인터뷰 내용을 살펴보면 수업 초기에 학생들은 자기 소개 시간을 통해 각 나라 학생들의 문화적 배경 및 음식, 여행 정보에 대한 지식을 얻을 수 있었다. 또한 수업활동을 통해 각 나라 고유의 문화 산물(cultural product)인 광고에 대한 정보를 나누고 문화적 차이 및 관점의 차이에 대해 인지하고 이해할 수 있는 기회를 가졌다.

다음 (2)의 현장노트 발췌 또한 수업시간 활동이 다른 나라에 대한 지식을 늘리는데 도움이 되었다는 것을 보여준다.

> (2) ESL교사가 네 가지 주제 i) 자동차, ii) 흡연, iii) 검열, iv) 건강관리를 교실 화이트보드에 적고 이 네 가지 주제 중 한가지를 선택하여 급우들과 토론할 수 있는 주제문을 만들어 보라고 설명했다. 이 활동에 6분의 시간을 주었다. 두 명의 학생이 발표했는데 한 중국 여학생이 “중국의 검열시스템은 좀 유통성이 있어야 한다.”라고 주제문을 발표하며 중국의 검열시스템이 다른

> 나라와 달리 매우 엄격하며 유튜브나 페이스북 등의 소셜미디어 매체를 사용하는 것이 자유롭지 않다고 미국과 다른 점을 설명했다. 이를 통해 질의응답 및 자유로운 토의·토론 활동이 진행되었다.

위의 현장노트 발췌를 통해 알 수 있듯이, 수업 활동 중에 한 중국 학생은 중국의 검열시스템에 대해 설명하였고 이를 통해 학생들은 다른 문화에 대한 지식을 자연스레 얻을 수 있었다. 또한 검열시스템 관련 토의·토론 활동을 통해 학생들은 문화의 차이점 및 다양한 관점에 대해 이해할 수 있는 경험을 가질 수 있었다. 이러한 문화적 차이점을 활용한 토의·토론 활동은 다른 문화에 대한 지식을 늘리고 문화 및 관점의 차이점 등을 이해하기에 유용하고 적절했다. Byram(1997)의 문화간 의사소통 능력 모델에서 '지식'은 문화간 능력의 가장 기본적인 핵심 구성 요소로 '자신과 다른 나라의 문화권의 사람들, 문화적 관습, 산물 등에 대한 지식'으로 정의된다. 이 ESL수업은 Byram(1997)의 모델에 근거하여 학생들의 '지식'을 증진시키는 데 유용했다.

③ 다양한 문화간 주제에 지속적인 노출 및 참여

이 ESL수업에서는 수업 활동으로 주로 문화간 주제에 대한 토의·토론 및 비판적 작문 과제를 하였다. 다음 (3)은 ESL교사와의 인터뷰 내용의 발췌로 교사는 수업 활동 및 과제로 주로 문화간 주제를 선택해 활용하려고 노력했다고 밝혔다.

> (3) 수업 활동은… 주로 문화간 주제에 대해 선택하려고 했어요. 지금 기억나는 것은 Amy Tan의 저서였는데, 영어를 못하는 엄마 밑에서 자라난 아이의 이야기를 읽었습니다. 이를 토대로 학생들과 어디 출신인지와 어떤 언어를 쓰는지가 어떻게 본인의 정체성을 만드는 지에 대해 토론하고 이 주제에 대해 작문을 하였습니다. 또한 비교·대조 에세이 작문 과제 주제 중 이슬람 국가에 대한 것이 있었어요. 보통 작문 과제를 줄 때 다섯 가지의 주제 선택을 할 수 있게 하는데 그 중 항상 한두 개는 국제 사회에서 일어나는 일들에 대한 것이었어요. 미국 TV프로그램이나 월마트에 대한 주제로 미국 문화에 대한 주제도 있었어요. 저는 항상 수업 과제로 문화적 요소가 들어간 주제나 학생들의 전공과 관련된 주제를 선정하려고 합니다. 이런 식으로 수업이 흥미롭고 학생들에게 도움을 줄 수 있도록 합니다.

(3)의 인터뷰 발췌에서 알 수 있듯이 ESL교사가 수업 활동 및 과제(예. 비교·대조 에세이, 토의·토론 활동, 그 외의 작문 과제)를 통해 학생들이 문화간 주제에 지속적으로 접할 수 있게 해주었다. 예를 들면, 교사가 인터뷰에서 밝혔듯이ESL학생들은 중국계 미국작가인 Amy Tan의 'Mother Tongue'이란 작품을 읽고 비평 에세이를 과제로 수행하였는데 이 작품은 다문화 환경에서 자

란 작가 자신이 직접 겪은 문화간 경험과 복잡한 정체성 형성에 대해 쓴 것으로 문화 관련 수업에서 자주 다루어지는 대표적인 작품이다. 또한 이슬람 국가, 미국 문화, 국제적인 사회 이슈 등의 다양한 주제에 대해 수업 과제가 이루어졌다. 특히 작문 과제는 학생들이 주어진 주제에 대해 정보를 찾고, 읽고, 생각하고, 해석하는 과정을 거치므로 이러한 문화간 주제에 더 심도 있고 비판적으로 참여할 수 있게 하였다. 이 ESL 수업에 참여한 학생들은 문화간 주제를 다룬 다양한 수업 활동 과제를 수행함으로써 문화간 사건(intercultural events)과 현상에 대해 읽고 자료를 찾아보며 다른 문화에 대한 지식을 늘릴 수 있다. 또한 학생들은 비교·대조 에세이 과제를 통해 자신의 문화적 관점과 경험을 토대로 다른 나라 문화의 다양한 사건, 산물, 경험, 관점 등을 비교·대조하며 차이점을 설명하고 이해하는 기회를 가졌고 이는 Byram(1997) 모델의 문화간 능력 구성요소 중 '해석과 연관성 기술'의 발달에 도움이 될 수 있다. '해석과 연관성 기술'이란 다른 문화권의 문서, 사건, 현상 등을 해석하고 이를 자신의 문화, 경험과 연관하여 해석할 수 있는 기술이다(Byram, 1997). 즉 이 ESL수업은 학생들이 다양한 문화간 주제를 다룬 수업 과제 및 활동에 계속 참여함으로써 Byram(1997) 모델의 문화간 능력 구성 요소인 '지식'과 '해석과 연관성 기술' 발달에 도움이 될 수 있었다.

(2) 한국 EFL 교실

본 연구에서 수집한 자료를 질적 내용 분석 방법을 통해 분석을 시도하였지만 한국EFL수업에서 문화간 학습과 관련한 어떠한 주제도 찾아내지 못하였다. 다음의 (4)는 한국 EFL 교사와 한 인터뷰 내용 중 일부를 발췌한 것이다.

> (4) 글쎄요… 수업에서 주로 교재 지문이랑 글쓰기 방법에 집중해서 가르쳤기 때문에 문화적인 요소를 넣기는 힘들었던 것 같아요. 주로 교재에 충실하게 가르치려고 했어요. 중간고사 기말고사도 교재 지문을 위주로 나오구요. 아마 대부분 교재를 중점적으로 수업할 거예요. […….] 아, 만약 교재 지문에 문화적인 내용이 있으면 학생들과 그 주제로 이야기할 수도 있을 것 같네요. 문화를 다룬 지문은 없었던 것 같아요.

한국 교실의 교사와 진행한 인터뷰 내용을 살펴보면 수업 활동에 다른 나라 문화의 생활양식, 관습, 사고방식 등을 이해하고 토의·토론할 만한 어떠한 수업 내용 및 활동도 존재하지 않았음을 알 수 있다. 수업은 주로 교재를 충실히 공부하는 방식으로 이루어졌다. 교재에 문화간 주제를 담은 지문 또한 없었다. 이에 더하여 현장노트를 통해 알 수 있는 사실은 수업 활동은 주로 교사가 교재의 독해 지문을 해석하고 중요 문법 사항과 문장 구조 및 단어에 대해 설명하고 학생들이 교재에 있는 연습 문제를 푸는 것으로 이루어졌다.

또한 작문 수업은 교사가 교재에 나온 작문법에 대해 강의하고 학생들이 교재의 작문 연습 문제를 푸는 것으로 진행되었다.

2) 교사의 수업 방식과 교실에서 교사와 학생의 역할 및 상호작용

(1) 미국 ESL 교실

미국 ESL 교실의 가장 두드러진 특징은 수업 시간에 많은 토의·토론 활동이 이루어진다는 점이다. 교사는 연구자가 참관한 매 수업마다 토의·토론 활동을 실시하였고 토의·토론 활동에 수업의 많은 시간을 할애하였다. 토의·토론을 위한 주제는 매주 수업 전에 읽어야 하는 읽기 과제와 관련된 내용, 다양한 문화간 주제, 수업 당시 주목할 만한 이슈(예. 그 당시 학교에서 일어난 성폭력 사건, 신분 도난 사건(identity theft)) 등 매우 다양했다. 교사는 그 날의 토의·토론 주제를 교실 화이트보드에 적고 학생들이 자유롭게 의견을 나눌 수 있도록 장려하였다. 주로 학생들을 소규모 그룹 활동을 통해 자유롭게 주제에 대해 이야기 나눈 후 반 전체와 그룹으로 토의·토론을 할 수 있었다. 이렇게 수업 시간에 토의·토론을 한 주제는 다음 작문과제의 주제 중 하나로 선정되어 학생들이 작문으로 자신들의 의견을 더 심화·발전시킬 수 있게 하였다. 다음 (5)는 미국 ESL 교사와의 인터뷰 내용을 발췌한 것이다.

> (5) 강의 위주로 진행하지 않으려고 해요. 강의는 수업 초반에 그 주의 핵심 내용을 아주 간결하고 이해 가능하게 전달하려고 노력하고 있습니다. 그걸로 충분하다고 생각해요. 학생들과 많이 소통하고 의견을 나누는 것이 중요하다 생각합니다. 강의에 항상 그런 시간을 할애합니다. 학생들과 여러 주제에 대해 같이 의견을 나누고 토론하고 상호작용하면서 학생들이 수업 내용을 잘 이해할 수 있도록 하고 이를 수업 과제에 연결시켜 활용하고 있습니다.

이 인터뷰 내용을 통해 알 수 있듯이 교사는 수업 운영 시 지식을 전달하는 강의가 중점이 되는 수업이 아니라 토의·토론 등의 수업 활동을 통해 학생들의 참여를 유도하고 강의와 연관된 주제에 대해 학생들끼리 서로 다양한 의견을 나누며 소통하는 참여 중심의 수업 방법을 채택하고 있음을 알 수 있다. 교사는 교실에서 강의 전달자뿐 아니라 교실의 토론 분위기를 돕고 장려하는 토론 촉진자(discussion facilitator)의 역할을 하며 학생들의 적극적인 참여를 이끄는 노력을 하였다. 수업의 많은 부분이 학생 참여 중심의 활동으로 이루어져 있었다. 이 수업의 학생들은 수동적으로 교실에서 강의를 듣는 역할보다 토의·토론 활동 등의 적극적인 수업 활동 참여를 통해 주도적으로 배움의 과정을 이끌어가는 역할을 하였다. 수업 시간에 토의·토론한 주제가 작문과제로 연결되는 점은 학생들이 수업 활동에 더 의미를 가질 수 있어 참여를 촉진하기에 매우 적절했던 것으로 보인다. 이렇듯 미국 ESL 교실은 토의·토

론 수업 활동을 적극 활용하여 학생 참여 중심의 수업을 진행해 학생들 간의 의사소통 및 상호작용의 기회가 많았고 학생들의 수업 참여도가 매우 높았다.

(2) 한국 EFL 교실

본 연구가 참여한 한국 교실의 주요 특징은 교사가 교실 교단 앞에서 강의를 진행하고 학생들은 이를 경청하고 필기하는 것에 집중하는 것이었다. 한국 EFL 교실의 교사는 단순히 지식을 전달하는 강의 전달자의 역할에 머물러 있으며 토의·토론 활동과 같은 학생 참여 중심의 수업 활동은 없었다. 학생들은 교사의 일반적인 질문에는 거의 답하지 않았고 교재의 연습 문제의 답에 대해 질문하였을 때에만 대답을 하는 등 수업에 매우 수동적이고 소극적으로 참여하였다. 가끔 교재에 나온 단어의 뜻을 물어보는 질문 등을 종종 하였다. 교사와 학생 사이의 상호작용은 거의 이루어지지 않았고 학생들끼리 상호작용하는 활동도 없었다. 다음 (6)은 한국 교실 교사와 진행한 인터뷰 내용을 발췌한 것이다.

> (6) 학생들과 상호작용하기 많이 힘든 것 같아요. 질문을 해도 답을 잘 안하구요. 한국 학생들이 그래서 많이 힘들어요. 이 이야기는 외국인 선생님들과도 많이 이야기합니다. 그리고 저도 교재의 진도를 빼기 위해 저도 수업 내용에만 집중하는 것 같아요. 아무래도 수업 내용[독해 및 작문 수업]도 그렇고 그런 적극적인 노력은 잘 안 했던 것 같아요.

위 (6)의 인터뷰 발췌 내용을 통해 알 수 있듯이 EFL교실에서 교사는 수업 교재의 지식 전달에 치중하는 강의를 하였고 교사와 학생들 간의 상호작용은 매우 힘들고 잘 이루어지지 않았다. 또한 학생들의 적극적인 참여를 유도하는 학생 참여 중심의 수업 활동을 도입하려는 노력을 하지 않았다. 이렇듯 본 연구가 참여한 한국 EFL교실은 교사가 강의를 일방적으로 전달하는 매우 단편적인 역할을 하며 교사와 학생들 및 학생들 간의 의사소통 및 상호작용이 거의 존재하지 않는 전통적인 한국 교실의 모습에 머물러 있음을 알 수 있다.

3. 국내 대학 EFL 수업과 미국 대학 ESL 수업의 담당 교수자의 인식 및 준비도 비교

1) 미국 ESL 교실

미국 교실의 ESL 교사와의 인터뷰에서 교사는 수업에서 학생들의 문화간 능력 발달을 위해 노력하고 있다는 점을 다음 (7)의 인터뷰 발췌에서 명확히 밝혔다.

(7) 국제 학생이 미국에 와서 전공과목을 공부하고 학문적인 활동 및 성취를 이루는 것이 얼마나 힘들지 상상이 안 갑니다. 특히 미국 문화와 대학 문화에 적응하는 것 또한 학생들에게 매우 힘든 일일 것이라 생각합니다. 학생들은 다양한 문화, 언어배경, 다양한 인종의 사람들과 의사소통을 할 기회가 많습니다. 이를 위해 제가 학생들이 타인 및 타인 문화에 대한 이해를 할 수 있고 세계시민의식을 함양할 수 있도록 도와야 한다고 봅니다. 모든 각도, 모든 방법으로요. 그게 저의 가장 큰 임무 및 책임이구요. 그렇기 때문에 항상 수업 과제를 줄 때나 수업시간에 같이 토의·토론할 때 문화간 주제를 제시하려고 합니다. 이를 통해 다양한 생활양식, 관습, 사고방식 등에 대해 이해하고 유연한 사고 및 개방적인 태도를 가지게 된다고 생각합니다. 다른 것에 대해 이해하고 서로 존중하는 태도를 기르면 것은 매우 도움이 될 거라 생각합니다. 그렇게 되도록 노력하는 게 제 목표입니다."

이 답변을 통해 미국 ESL 교사는 문화 요소가 수업의 중요한 부분임을 인식하고 있고 자신의 수업을 통해 학생들의 문화간 능력 발달에 도움이 되고자 하였음을 알 수 있었다. 따라서 ESL 교사는 수업 활동 및 과제에 문화간 주제를 의도적으로 선정하여 학생들이 다양한 문화간 주제를 접하고 다양한 문화에 대해 지식을 쌓으며 문화적 차이점을 이해하고 존중하는 법을 배울 수 있는 수업이 되도록 하였다. 또한 교사 자신의 역량 및 준비도에 대해 매우 긍정적으로 답변하였다.

(8) 항상 저의 관심은 학생들에게 어떻게 교사로서 역할을 할까 어떻게 도움을 줄 수 있을까 입니다. 알다시피 저는 응용언어학과의 박사 학생으로서 이러한 문화간 능력 발달 관련 주제에 대해 매우 깊이 공감하고 이해하고 있습니다. 특히 문화 부분은 ESL학생들에게 간과할 수 없는 부분이고 매우 실질적인 도움이 필요합니다. 말이 나와서 말인데 제가 이쪽 부분으로 더 연구하여 교실 수업이 더 유용하고 도움이 될 수 있도록 노력해야겠다는 생각이 듭니다.

위 (8)의 인터뷰 발췌를 통해 알 수 있는 점은 ESL 교사는 이 ESL 프로그램을 운영하는 응용언어학과의 박사 학생으로 문화간 의사소통 능력에 대한 지식과 그 과정에 대해 매우 잘 이해하고 있었다. 따라서 이를 교실에 잘 적용하려고 애썼고 자신의 역량에 대해 확신과 자신감을 가지고 있는 것을 알 수 있다. 즉 ESL교사는 교실에서 문화간 의사소통 능력 발달의 중요성에 대해 매우 잘 인식하고 있고 이를 실행하는 교사로서 매우 준비되었고 역량이 충분함을 알 수 있다.

2) 한국 EFL 교실

반면 한국 교실에서는 다음 (9)의 한국 EFL 교사와의 인터뷰 발췌에서 볼 수 있듯이 교사는 교실에서 문화간 의사소통과 관련된 수업 활동을 시도하려는 노력을 하지 않았고 이에 대한 인식이 부족함을 알 수 있다.

> (9) 제 수업은 학생들의 독해와 작문 발달을 위한 수업이라 문화간 능력 발달에 대해 생각해 본 적이 없습니다. 그런 시도는 없었습니다. 학생들이 여러 문화에 대해 배우고 그런 자료가 있었으면 더 수업이 재미있고 의미 있었을 것 같긴 하네요.

즉 한국 EFL 교사가 본인의 독해와 작문 수업에 문화간 능력 발달 요소가 필요한지 인지하지 못하고 있음을 보여준다. 또한 다음 (10)의 인터뷰 발췌에서 알 수 있듯이 문화간 의사소통 능력 증진 관련 교사로서 본인의 역량에 대한 질문에서도 자신없는 모습을 보이며 준비가 되어있지 않다고 대답하였다.

> (10) 사실 문화간 의사소통 능력에 대해 잘 생각해보지 않아서 준비가 되지 않은 것 같아요.

이를 통해 알 수 있는 사실은 한국 교실의 교사는 자신의 수업에 문화간 능력 발달을 위한 문화적 요소가 필요하다는 타당성을 느끼지 못하며 구체적인 수업 방법에 대해서도 모르고 있었다. 즉 한국 EFL 교사는 문화간 의사소통 능력에 대한 정확한 인지 및 준비가 부족하며 이를 수업에 적용시킬 수 있는 역량이 부재한 상태임을 알 수 있다. 이렇듯 교사의 문화간 의사소통 능력 발달에 대한 인지, 준비 및 역량 부족으로 본 연구가 참여한 한국 EFL 수업에 문화간 능력 발달과 관련한 수업 활동 및 과제를 찾아 볼 수 없었다.

V. 한국 대학 EFL 교실의 문제점

본 연구 결과를 요약하자면 미국과 한국의 각 교실 모두 주 강의 목표는 학생들의 독해 및 작문 실력을 발달시키는 것으로 수업 교재를 사용하여 수업을 진행하였다. 미국의 ESL 교실은 국제 학생들이 대학 생활 동안 성공적인 학문적 활동 및 성취를 이룰 수 있도록 학문적 작문 및 독해 실력 발달을 주요 목표로 하였고 한국 EFL교실은 학생들의 일반적인 의사소통 능력 발달을 주요 목표로 하며 일반적인 독해 및 작문 실력 발달에 초점을 맞추었다.

본 연구가 교육 현장에 직접 참여하여 살펴봤듯이 미국의 ESL 교실은 다양한 문화의 학생들이 만나 수업 활동을 통해 서로 의사소통하고 상호관계를 맺

는 기회를 가질 수 있어 그 자체로 문화간 경험이 일어나는 장소가 되었다. 수업 시간 중에 학생들이 자신들의 나라에 대한 지식과 정보를 나눌 수 있는 기회가 있어 다양한 문화에 대한 지식을 늘리고 이해를 넓힐 수 있었다. 또한 수업 활동 및 과제들(예. 토의·토론 활동, 작문 과제 등)이 다양한 문화간 주제를 접할 수 있도록 의도적으로 계획되어 활용되었으며 이를 통해 문화간 능력 중 '지식'과 '해석과 연관성 기술'의 발달에 매우 도움이 되었다. 수업 운영은 학생 참여 중심의 수업 방식으로 학생들은 토의·토론 등의 적극적인 수업 활동 참여를 통해 주도적으로 배움의 과정을 이끌어가는 역할을 하였다. 또한 교사는 교실에서 강의 전달자뿐 아니라 교실의 토론 분위기를 돕고 장려하는 토론 촉진자의 역할을 하며 학생들의 적극적인 참여를 이끄는 노력을 하였다. 미국 교실의 수업은 학생들 간의 의사소통 및 상호작용의 기회가 많았고 학생들의 수업참여도가 매우 높았음을 알 수 있다. 또한 미국 교실의 교사는 문화간 의사소통 능력 발달의 중요성에 대해 잘 인지하고 있었고 교실에서 다양한 수업 활동 및 과제를 통해 학생들의 문화간 능력 향상을 위한 노력을 실천하였다. 이를 통해 미국 교실의 교사는 문화간 의사소통 능력에 대한 교육 역량이 잘 준비되어 있음을 보여 주었다.

반면 문화간 의사소통 능력 발달이 현재 영어교육의 중요 목표임에도 불구하고 본 연구가 참여한 한국 대학의 EFL 교실에서는 이를 위한 노력이 전혀 이루어지고 있지 않았다. 한국 대학 EFL 교실의 가장 큰 문제점은 문화간 의사소통 능력 발달에 대한 교사의 인식 부족과 교육 역량에 대한 자신감 및 능력의 부재이다. 특히 인터뷰 결과 교사는 자신이 가르치고 있는 과목인 독해 및 작문 수업과 문화간 의사소통 능력은 매우 다른 영역이라고 생각하고 있었고 따라서 문화간 능력 관련 어떠한 문화 요소도 수업에 포함되지 않았다. 이를 통해 문화간 의사소통 능력 발달을 위해 따로 그 과목이 개설되어야 하는 것이 아니라 얼마든지 기존의 교과목과 함께 문화 요소가 통합되어 교수할 수 있다는 인식이 매우 필요한 것으로 보인다. 미국 대학의 ESL 수업도 독해·작문 발달을 주요 목표로 한 수업이었으나 수업 활동 및 과제들이 문화간 능력 발달에 도움이 될 수 있도록 잘 계획되어 활용되었고 따라서 주요 강의 목표인 독해 및 작문 실력 발달과 더불어 문화간 능력 발달을 동시에 이룰 수 있었다. 외국어 교육의 목표가 언어 사용자의 의사소통 능력 발달에서 문화간 의사소통 능력 발달로 교육 패러다임이 바뀐 지 장시간이 흘렀지만(Pegrum, 2008) 한국 대학의 실제 영어교육 현장은 이러한 교육목표의 변화 과정을 제대로 인지하지 못하고 교실에 반영하지 못하고 있는 것으로 보인다. 교사의 인식 및 역량 부족은 한국 대학 EFL 교실에서 개선되어야 할 부분이다. 한국은 미국과 달리 일상생활에서 문화간 의사소통의 기회가 일어나기 힘든 환경이다. 교실 현장에서 문화간 능력의 발달의 중요성에 대해 간과하고 문화간 능력 발달을 위한 준비가 제대로 이루어지지 않는다면 이러한 교육 환경에서

학습한 학생들이 성공적인 문화간 의사소통을 할 수 있는 실력을 갖길 기대하기 어렵다.

또 다른 문제점으로 한국 EFL 교실의 수업은 교사가 지식 전달 위주의 강의를 하고 학생들은 앉아서 수업만 경청하는 전통적인 교실 수업 방식에 머물러 있다는 점이다. 학생 참여 중심의 수업 활동이 없었고 교사와 학생들 및 학생들 간의 소통 및 상호작용이 거의 없었다. 학생들이 소극적이고 수동적인 역할에서 벗어나 배움의 기회가 역동적으로 일어날 수 있도록 학생 참여 중심의 효율적인 수업 방법을 적용하는 것이 필요하다.

마지막으로 학생들의 문화간 능력 발달을 실천하기 위한 구체적인 수업 목표, 수업 방법, 평가 방법 등의 부재가 한국 대학 EFL 교실의 또 다른 한계점으로 볼 수 있겠다.

VI. 결론 및 제언

본 연구는 문화간 의사소통 능력 증진 관련 미국 대학의 ESL 교실과 한국 대학의 EFL 교실의 교육 현장을 비교 연구함으로써 한국 대학 EFL수업에 대한 문제점과 한계점을 살펴보았고 이를 토대로 앞으로의 한국 대학 영어교육의 발전을 위한 방향성 제시 및 제언을 하고자 하였다.

첫째로, 한국 대학의 영어교육은 교원의 문화간 의사소통 능력 발달 관련 전문성 신장을 위해 노력해야 한다. 최진희와 김혜진(2012)은 “교육정책의 거시적 설계는 국가 차원에서 수립되지만 이에 대한 구체적 실행은 교사 차원에서 이루어진다”고 밝혔다(p.191). 즉 교사는 교실에서 학습자들에게 교육정책 및 목표를 실제적으로 구현해 주는 존재로서 그 역할이 상당히 크기 때문에 교사는 교실에서의 학습자들의 문화간 의사소통 능력의 발달의 중요성에 대해 인지하고 이와 관련해 교실에서 실천할 수 있는 전문적인 실전적 지식과 기술이 필요하다. 따라서 실제로 대학교 영어교육 현장에 적용하는 데 실질적으로 도움이 되는 사례 중심의 실질적인 문화간 의사소통 능력 관련 교사/교수 연수, 세미나 및 워크숍 등의 개발이 매우 필요하다.

둘째로, 기존의 언어 수업과 문화간 능력 요소가 통합된 구체적인 수업 방안이 필요하다. 아직까지 한국의 영어 교실 수업은 말하기, 쓰기, 듣기, 읽기 등의 네 가지 언어 기술에 집중하고 있다. 문화간 의사소통 능력 발달을 위한 수업의 실질적 확대 및 수업에서 비율의 제고도 필요하지만 주어진 수업 시수의 범위 내에서 성공적으로 문화간 의사소통 능력 발달이 교실에서 실현될 수 있도록 기존 언어 수업에 문화간 의사소통 능력 발달을 같이 통합적으로 교수·학습할 방법에 대한 실용적인 정보들이 매우 필요하다. 미국 ESL 교실에서 담당 교사가 작문·독해 수업과 문화간 능력 발달을 통합적으로 접근해 지도

하였듯이 국내 대학 영어 교실에 적용할 수 있는 기존의 언어 수업과 문화간 능력을 위한 문화 요소가 통합된 구체적인 수업 방안의 제시가 필요하다.

셋째로, 학생 참여 중심의 수업 활동이 필요하다. 본 연구가 참여한 수업 교실은 교사가 강의만 주로 전달하는 전통적인 수업 방식으로 운영을 하였고 학생들은 매우 수동적인 태도로 교실 활동에 거의 참여하지 않았다. 교사와 학생들 및 학생들 간의 상호작용이 거의 존재하지 않았고 의사소통 능력 향상을 위한 기회가 매우 부족했다. 미국 ESL 교실에서 살펴본 것과 같이 교실에서 토의·토론 수업 활동을 통해 교과목에 대한 이해를 넓히고 소규모 그룹 활동으로 함께 과제를 수행하는 수업 활동을 고려할 수 있겠다. 교사가 중심이 아닌 학생이 적극적으로 참여하는 학생 중심의 수업 활동을 통해 학생들의 학습 동기를 증진시키고 서로 상호작용하는 의사소통의 기회가 많도록 학생 참여 중심 수업 활동의 비율의 확대 및 이를 적극적으로 권장하는 것이 필요하겠다.

넷째로, 구체적인 수업 목표, 방법 및 평가 제도의 도입이 필요하다. 한국의 EFL 교실에서 문화간 능력 발달에 대한 어떠한 노력도 발견되지 않은 것은 교사와 인터뷰한 결과 문화간 능력 발달이 수업에서 이루어지기 위한 구체적인 수업 목표 및 수업 방법에 대한 정보가 없었기 때문이다. 또한 이를 위한 평가 방법 또한 구체적으로 제시된 것이 없었다. 구체적인 수업 목표를 세우고 이를 위해 어떠한 평가 방식을 적용할 것인지에 대해 수업을 미리 계획하는 것은 효과적인 문화간 교육이 되기 위한 중요한 기본 출발점이다(Byram, 2009). 이를 위해 국가 및 학교 차원에서 수업 목표, 방법, 평가 등의 구체적인 틀을 제시하여 기존의 수업 안에서 실행 가능한 교수·학습 방안을 설계해야 한다. 따라서 체계적이고 구체적인 수업 목표, 수업 방법 및 평가 등을 토대로 교실에서 문화간 의사소통 능력 발달이 효과적으로 이루어질 수 있겠다.

본 논문의 한계로는 이 연구가 질적 연구 방법으로만 진행되어 각 나라의 한 교실만 참여하여 살펴보았기 때문에 본 논문의 연구 결과가 각 나라의 교육 전체 교실 현장을 이해하기에는 부족하다. 양적 연구가 같이 병행되어 통계 및 설문조사 등의 수치상의 자료가 뒷받침되었으면 더 심도 있고 폭넓은 이해를 할 수 있었을 것이다. 아직까지 문화간 의사소통 능력 관련 한국 대학과 미국 대학의 영어교육 현장을 비교한 연구는 없었다. 따라서 본 연구는 한국 대학 현장에서 문화간 의사소통 능력 발달 관련 효과적인 수업이 이루어지기 위한 이론적이고 실용적인 토대를 구축하는 데 있어서 긍정적인 기여를 할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

권영환, 고지영. (2011). 초등영어교육에서 문화간 의사소통능력 발달을 위한 문화학습에 관한 연구. *인문과학연구, 31*, 5-27.

고경희. (2014). 문화간 의사소통 능력 함양을 도모하는 문화교육과 영어교육의 접목에 대한 예비초등교사들의 인식. *영어영문학, 19*(1), 235-263.

교육부. (2015). 영어과 교육과정. 교육부 고시 제 2015-74 호[별책 14]. 교육부.

구경연. (2017). 원격협력학습의 두 유형 비교 연구: 한국 초등학생들의 문화간 의사소통 능력. *현대영미어문학회 학술대회 발표논문집* (pp. 102-105). 현대영미어문학회.

김진석. (2016) 초등영어 수업에서의 문화 간 의사소통능력 평가 틀과 평가도구 개발 방향 연구.*초등영어교육, 22*(2), 187-214.

김진석. (2017). 문화 간 의사소통 능력 함양을 위한 플립러닝 기반 초등영어 문화수업 모형 연구, *한국초등교육, 28*(1), 111-122.

문영인. (2007). 심화교양으로서의 '문화 간 의사소통' 수업모형. *외국어교육연구, 21*(1),17-33.

민춘기, 김순임. (2010). 상호문화 소통능력 교육을 위한 수업모형 연구. *한국독어독문학교육학회, 49*, 65-87.

정동빈, 남은희. (2005). 대학 교양영어 수업에서 웹 기반 문화교육에 의한 학습 효과. *영어어문교육, 11*(4), 391-411.

최진희, 김혜진. (2012). 미국 교육 과정의 ESL 교육 현황 연구. *국어교육연구, 30*, 171-198.

Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Commnication, 11*(3), 197-214.

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspective on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology, 7*(2), 68-99.

Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language learning: Using Twitter to train communicative and cultural competence. *ICWL*, 78-87.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Byram, M. (1997). *Teaching and assesing intercultural communicative competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum, 18*(6), 8-13.

Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education.

In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matter.

Chun, D. M. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. *CALICO Journal, 28*(2), 392-419.

DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: A guide for fieldworkers.* Walnut Creek, CA: AltaMira.

Elola, I., & Oskoz, A. (2008). Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign langauge and study abroad context. *Foreign Langauge Annals, 41*(3), 454-474.

Haugnes, N., & Maher, B. (2009). *NorthStar: Reading and writing level 2* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education.

Helm, F. (2009). Language and culture in an online context: What can learner diaries tell us about intercultural competence? *Language and Intercultural Communication, 9*(2), 1-14.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Jin, S. (2015). Using Facebook to promote Korean EFL learners' intercultural competence. *Language Learning & Technology, 19*(3), 38-51.

Johnson, R. (1995). ESL teacher education and intercultural communication: Discomforts as a learning tool. *TESL CANADA Journal, 12*(2), 59-66.

Jung, C. S. Y.,& Levitin, H. (2002). Using a simulation in an ESL classroom: A descriptive analysis. *Simulation Gaming, 33*(3), 367-375.

Kirszner, L. G., & Mandell, S. R. (2011). *The blair reader: Exploring issues and ideas.* New York: Pearson.

Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning & Technology, 15*(3), 87-109.

Liaw, M. (2006). E-learning and the developent of intercultural competence. *Language Learning & Technology, 10*(3), 49-64.

Lochtman, K., & Kappel, J. (2008). *The world a global village: Intercultural competence in English.* Foreign Language Teaching. Brussel: Vub Press.

Lustig, M. W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (5th ed.). Boston: Pearson.

O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology, 7*(2), 118-144.

Pegrum, M. (2008). Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural Communication, 8*(2), 136-154.

Schuetze, U. (2008). Exchanging second language messages online: Developing an intercultural communicative competence. *Foreign Language Annals, 41*(4), 660-672.

Shulman, M. (2005). *In focus: Strategies for academic writers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Tudini, V. (2007). Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. *The Modern Language Journal, 91*(4), 577-601.

Wang, L., & Coleman, J. A. (2009). A survey of Internet-mediated intercultural Foreign language education in China. *ReCALL, 21*(1), 113-129.

Ware, P. D., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal, 89*(2), 190-205.

White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends, 55*(1), 22-45.

Wilcox, K. C. (2009). The impact of student beliefs on the effectiveness of video in developing cross-cultural competence. *CALICO Journal, 27*(1), 91-100.

Wilson, A., & Flournoy, M. A. (2007). Preparatory courses for student teaching abroad. In K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural student teaching: A bridge to global competence* (pp. 34-56). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.

부록

1. 각 교실의 교수자와 진행한 인터뷰 질문

1) 각 교실 수업에 대한 인터뷰 질문

질문 1. 이 수업(ESL/EFL)의 강의 목표가 무엇입니까?
질문 2. 수업활동 및 과제에 문화간 요소 및 문화간 의사소통능력을 위한 부분이 있습니까? 만약 있다면 어떻게 진행하고 있습니까?
질문 3. 이 수업이 학생들의 문화간 의사소통능력 발달을 이루는데 도움을 주고 있습니까?

질문 4. 수업에서 어떤 역할을 맡고 있으며 학생들과 어떻게 상호작용 합니까?
질문 5. 수업을 진행하는데 문제점이 있다면 어떤 것들이 있습니까?
질문 6. 이 수업이 더 향상될 수 있는 제안점이 있습니까?

2) 담당 교수자의 인식, 준비도 및 역량에 관한 인터뷰 질문

질문 1. 현재 본인이 가르치고 있는 수업에서 학생들의 문화간 능력 발달을 위해 노력하고 있습니까?
질문 2. 현재 본인의 역량으로 문화간 의사소통 능력에 대한 대비 교육이 가능하다고 생각합니까?

2. Byram(2000)의 평가 가이드(Assessment Guidelines)

A self-assessment of my Intercultural Experience

1) Interest in other people's way of life
- I am interested in other people's experience of daily life, particularly those things not usually presented to outsiders through the media. Example:
- I am also interested in the daily experience of a variety of social groups within a society and not only the dominant culture. Example:

2) Ability to change perspective
- I have realized that I can understand other cultures by seeing things from a different point of view and by looking at my culture from their perspective. Example:

3) Ability to cope with living in a different culture
- I am able to cope with a range of reactions I have to living in a different culture (euphoria, homesickness, physical and mental discomfort etc.) Example:

4) Knowledge about another country and culture
- I know some important facts about living in the other culture and about the country, state and people. Example:
- I know how to engage in conversation with people of the other culture and maintain a conversation. Example:

5) Knowledge about intercultural communication
- I know how to resolve misunderstandings which arise from people's lack of awareness of the view point of another culture. Example:

- I know how to discover new information and new aspects of the other culture for myself.
  Example:

예시언어(Example in): English
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary

진승희
펜실베니아 주립대학교, 박사 졸업
제 2 언어 교육(Second Language Education)
228 Chambers Building
University Park, PA 16802, U.S.A.
Email: sydneyjin@gmail.com

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

영어어문교육 제 24 권 4 호 2018 년 겨울

Cloze 테스트의 구인과 안면 타당도

한 혜 령
(서원대학교)

Hye-ryeong Hahn (2018). The constructs of cloze test and face validity. *English Language & Literature Teaching, 24*(4), 221-243.

The present study addresses the usefulness of cloze test in terms of its construct and face validity. While cloze has been claimed to be a useful and practical tool that measures language learners' proficiency, discussions on its validity have been mostly limited to its correlations with other tests. Aiming to explore the constructs underlying cloze test, this study conducted a factor analysis based on Korean EFL leaners' test scores on a cloze test. In addition, the study analyzed participants' responses to a questionnaire on the learners' percieved validity of the test. Factor analysis of the paticipants' cloze scores identified genral English ability, as well as phrase-, sentence-, and discourse-level language ability as underlyng constructs. The analysis of the participants' responses to the questionnaire revealed that the cloze had only moderate degree of overall face validity, although the learners tended to perceive the tests' relevance to word-, sentence-, and discourse level language abilities. Correlation analyses suggested that poor topic familiarity is a factor that can lower learners' perceived validity of the test.

[cloze test/construct validity/face validity/EFL, 규칙 빈칸 채우기/구인 타당도/안면 타당도/외국어로서의 영어]

I. 서론

한 개인의 영어 점수는 대학입학, 취업과 같이 인생 경로를 좌우하는 사건들로부터 수준별 분반 작업과 같은 일상의 학습 현장에 이르기까지 적지 않은 영향을 미친다. 영어 학습자들은 자신의 영어 능력을 증명하기 위하여 TOEIC, TOEFL, OPIC 등 공인 영어능력 검증시험을 치른다. 이와 같은 점수를 얻기 위해서는 많은 시간과 비용이 들뿐더러, 교육 현장에서 교사-학생에게 편리한 시공간에서 시행하기도 어렵다.

그 실질적 대안 중 하나로 떠오르는 것이 바로 cloze 테스트이다. 일찍이 읽기교육을 위한 글의 가독성(readability) 측정도구로 제안되었던 cloze 테스트는 글 안에 일정 간격마다 빈칸으로 만든 후, 응답자에게 각 빈칸을 채워 넣도록 하는 시험으로서, 교육자에게나 연구자에게나 여러 면에서 매력적인 도구일 수 있다. 우선 기존의 글에 빈 칸을 만드는 것만으로 시험문제를 만들 수 있기 때문에 학생들의 수준에 맞는 글을 선정하여 cloze를 손쉽게 제작할 수 있고, 시행에 있어서도 짧은 시간 안에 여러 명의 능숙도를 평가할 수 있어 편의성과 실용성을 갖춘 평가도구라 할 수 있다.

이 뿐 아니라 cloze는 그 자체로서 학습자의 언어능력을 잘 대변해 줄 수 있는 타당한 측정도구라는 것을 수많은 연구들이 주장해왔다(Alderson, 1979; Cohen, 1980; Hale et al., 1989; Hinofotis, 1987; Jonz, 1976; Oller, 1979; Oller & Conrad, 1971; Stubbs & Tucker, 1974). cloze 테스트에서 주기적으로 글 안에 배치된 빈 칸에 알맞은 단어를 적어넣기 위해서는 단어지식과 통사적 지식 같은 문장 내적 능력 뿐아니라, 문장 간의 관계와 일관성 등 상위적 지식을 발휘하게 된다는 것이다. Cloze가 이처럼 내용적 측면에서의 타당성까지 갖추었다면 그 잠재적 효용은 매우 크다 할 것이다.

그러나 cloze의 타당성 검증은 준거타당도(criterion-related validity) 측면에 치중되어 왔다. 준거타당도는 타 평가도구와의 상관관계의 크기를 보여줄 뿐, 그 상관관계 이면에 있는 cloze의 구인적 측면, 즉 “cloze 가 대변하는 언어능력이 실제로 무엇인가”라는 측면에서의 타당성을 입증해 주지는 못한다 (Bachman, 1982; Sadeghi, 2013).

또다른 문제는 cloze가 매우 생소한 형태의 시험이라는 사실과 관련된다. 수능이나 TOEIC처럼 짧고 많은 지문과 다양한 주제 및 상황을 중심으로 답을 선택하도록 하는 기존 시험에 익숙한 한국인 영어 학습자들이 단 한 개의 지문, 단 한 개의 주제에 수십 개의 답이 걸려 있는 cloze를 거부감 없이 받아들일 수 있는지, 자신의 영어 능력이 제대로 측정된다고 인식할지 등, 학습자 관점에서의 타당성 문제, 즉 안면 타당도는 cloze 연구에서 진지하게 고려되어지지 않았다. 하지만 시험의 결과에 민감한 국내의 교육적, 사회적 상황을 고려할 때, 안면 타당도의 문제는 결코 가볍다 할 수 없다. 더구나 수험자로부터 얻는 시험에 대한 피드백은 시험의 타당도와 신뢰도를 개선하는 데 중요한 정보가 될 수 있다는 점을 생각할 때(신상근, 2010), cloze의 타당성을 학습자 편에서 묻는 일은 매우 중요하다.

이에 본 연구는 두 가지 측면에서 cloze의 타당성 문제에 접근하고자 한다. 우선, 학습자들의 실제 cloze 점수에 기반한 한 요인분석을 시행함으로써 cloze의 하부요인을 도출하고, 이를 기초로 이 도구의 구인타당도를 논의하고자 한다. 또한 수험자 대상 설문 분석을 통해, 학습자 관점에서의 타당도, 즉 cloze에 대한 안면 타당도를 다각도로 분석해보고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 언어능력 측정 도구로서의 cloze 테스트

Cloze는 글 속의 누락된 단어들을 적절한 형태로 채워 넣음으로써 글을 완성된 형태로 복원하도록 요구하는 테스트이다. 기본적으로 cloze는 글에서 n번째 단어를(예를 들어 매 7번째 단어마다) 빈칸으로 만드는 규칙빈칸 채우기(fixed-ratio deletion)의 형태를 취하나, 평균 간격은 유지하되 빈칸의 위치는 유동적으로 소폭 조정하는 rational-deletion, 단어의 일부분을 제공하는 C-test, 불필요한 부분을 제거하도록 요구하는 cloze-elide test, 답을 고르도록 하는 선다형 cloze(multiple-choice cloze test)등 목적에 따라 여러 변형된 형태로도 사용되고 있다.

이 도구는 애초에 아동들의 읽기 자료 가독성(readability)을 측정하는 도구로 제안되었지만(Taylor, 1953), 이후 모국어 및 외국어 화자의 다양한 언어능력 측정 도구로서의 유용성이 대두되면서, 외국어 교육 및 평가 분야에서 지속적인 관심의 대상이 되어왔다.

우선 cloze 테스트는 일찍이 읽기 능력의 측정도구로서 관심을 끌어왔다(Bormuth, 1965, 1967; Crawford, 1970; Rankin, 1970; Rankin & Culhane, 1969; Taylor, 1957). Taylor(1957)는 cloze 점수와 읽기시험 점수들에 상관관계가 존재함을 발견하고 이를 토대로 cloze가 영어 산문의 이해력을 측정할 수 있는 도구라고 주장하였다. 후속 연구들에서도 cloze 테스트와 다양한 읽기 시험들 간의 상관관계가 발견되었고 (Anderson, 1976; Bormuth, 1967; Jonz & Oller, 1994; Oller & Jonz, 1994; Rankin & Culhane, 1969; Sadeghi, 2013), 이로써 cloze 테스트는 기존의 읽기 시험을 대체할 수 있는 유용한 대안으로 부상하였다.

나아가 cloze 연구자들은 cloze 점수가 외국어 학습자의 언어능숙도 전체를 대변할 수 있다고 제안하였다(Alderson, 1979; Cohen, 1980; Hale et al., 1989; Hinofotis, 1987; Jonz, 1976; Oller, 1979; Oller & Conrad, 1971; Stubbs & Tucker, 1974). Oller와 Conrad(1971)는 UCLA의 비원어인 학생들의 배치고사 용으로 사용되는 능숙도 검사인 ESLPE를 구성하는 하위 시험들과 cloze 사이에 높은 상관관계를 발견하였고, Jonz(1976) 역시 배치고사 용 능숙도 검사의 하위요소들과 cloze사이에 유의미한 상관관계를 발견하였으며, Hinofotis(1987)는 TOEFL과 cloze 간에 높은 상관관계를 보고하였다. Cloze에 대한 여러 연구들에 대한 종합분석을 바탕으로, Bachman(1982)은 cloze가 거의 모든 언어능숙도 측정도구와 높은 상관관계를 가지고 있다고 요약하고, 이로써 이 도구가 높은 예측타당도(predictive validity) 가진다고 정리하였다. 이처럼 기존 영어능숙도 평가와의 상관관계로 인해 일부 연구자들은 수 시간을 소요하는 기존 능숙도 평가 대신 짧은 시간 안에 시행과 채점이 가능한 cloze를 시행하는 대안을 제안하기에 이르렀다.

언어의 구조적 위계 측면에서 보더라도, cloze는 외국어 학습자의 다양한 언어 측면을 두루 측정할 수 있는 평가도구로 주목받아 왔다. 많은 연구들이 cloze가 단어나 문법과 같은 문장 내적(intrasentential)언어 측면 뿐 아니라 문장들 간(intersentential)의 관계 및 담화와 같은 상위적 측면까지 측정할 수 있다고 제안하였다(Alderson, 1980; Bachman, 1985; Brown, 1983; Chihara et al., 1977; Gaillard & Tremblay, 2016; Jonz, 1987; Lee, 1995; Oller & Conrad, 1971).

Oller 등은 구체적으로, cloze 문항을 풀기 위해서는 음운지식, 단어 지식, 문법 구조에 대한 지식, 의미 파악, 담화 구조에 대한 지식, 앞으로 나올 단어에 대한 예측 능력, 배경 지식, 유추 능력, 읽기 전략 등 언어의 매우 핵심적인 능력들이 동시에 발휘되어야 한다고 설명하였다(Oller, 1979; Oller & Jonz, 1994). 예를 들어 지문 중에 있는 "…an ____ pie…"의 빈칸에 들어갈 단어는 국지적으로만 보아도 모음으로 시작되는 단어여야 하고, 그 중 pie를 수식할 수 있는 형용사나 명사여야 하며, 파이 재료로 쓰일 수 있는 것들 중에는 "apple"이 있다는 등의 지식이 동원되어야 한다는 것이다(Oller & Jonz, 1994). 이들은 나아가, cloze가 단일 항목이 단일 측면을 평가하도록 되어있는 분리평가(discrete-point test)와는 달리 한 항목 안에 언어의 여러 측면이 종합적으로 녹아들어가도록 되어있는 통합평가(integrative test)이며, 이를 통해 학습자의 통합적, 비분리적 언어구사 능력(g-factor)이 제대로 측정될 수 있다고 제안하였다.

실증적 연구들은 cloze 테스트의 이러한 다면성을 입증하고자 하였다(Alderson, 1980; Chihara et al., 1977; Bachman, 1985; Brown, 1983; Gaillard & Tremblay, 2016; Jonz, 1987; Lee, 1995; Oller & Conrad, 1971). Chihara 등(1977)은 영어학습자를 대상으로 한 연구에서 학습자들의 cloze 점수와 해당cloze 본문의 순서잡기 점수간에 높은 상관관계를 발견하고, cloze 가 담화적 차원에서의 일관성 파악능력과 관계가 있다고 제안하였다. 또한 Alderson(1980) 등은 cloze 테스트를 통해 문장간의 응집력(cohesive relationship)에 대한 민감성을 측정할 수 있다고 제안하였다. 한국의 영어학습자들을 대상으로 한 Lee(1997)의 연구와 Kim(2014)의 연구에서는 한국 대학생들의 cloze 점수와 에세이 작문 점수간의 유의미한 상관관계를 보고하였고, Gaillard와 Tremblay(2016)는 유도모방과제(elicited imitation task, 문장을 듣고 구두로 따라하는 과제)가 영어권 국가 체류기간보다 cloze와 오히려 더 높은 상관관계를 보였다고 보고하였다.

2. Cloze 의 타당성에 대한 문제제기

1) 준거 타당도

위에서 언급한 연구들은 대부분 타당도가 어느 정도 검증된 기존 평가도구와의 상관관계를 밝힘으로써 cloze의 타당도를 입증하려는 시도였다. 즉, cloze

테스트의 타당도를 입증하려는 노력들은 주로 준거 타당도에 의존하였다. 그러나 준거 타당도는 다른 평가도구와의 상관관계치에 불과하기 때문에, cloze의 어떠한 내용적 특성이 다른 도구와의 관련성을 이끌어내는지, 어떠한 하부요인이 cloze 안에 존재하는지를 보여주지 못한다는 문제점이 많은 학자들에 의해 제기되었다(Abraham & Chapelle, 1992; Bachman, 1982; Brown, 1985, 2002; Sadeghi, 2013). Sadeghi(2013)는 cloze의 타당성을 주장하는 여러 연구들을 종합분석한 연구에서, 타당도를 입증하는 기존 연구들이 상관관계 중심의 준거타당도 연구에 집중되어 있었으며, 실제로 cloze가 내용적 측면에서 타당한지에 대해, 즉 cloze가 측정하고자 하는 구인들에 대해서 입증하는 연구들은 거의 없었음을 지적하였다. 게다가, 상관관계 연구들에 대한 종합분석 연구에서는 cloze의 준거타당도를 나타내는 상관관계 계수가 연구자 간 상당한 차이가 있음이 지적되기도 하였다(Brown, 2002). 준거 타당도 연구의 이 같은 한계점을 고려할 때, cloze 테스트의 타당성은 그 cloze의 속성 자체, 또는 그 구인의 측면에서 입증될 필요가 있다.

2) 구인 타당도

Cloze가 무엇을 측정하는가를 문제삼은 실증적 연구는 많지 않다. cloze의 구인을 추출해 내기 위해 사용되는 가장 기본적인 실험방식은 요인분석이다. Cloze에 대한 대표적 요인분석의 사례로는 Bachman(1982)의 연구를 들 수 있다. 그는 cloze가 "전반적인 언어능력(g-factor)" 뿐 아니라, 그 하위 3 요소로서 절 범위 내의 "통사적 능력", 문장 간의 관계 파악과 관계되는 "담화응집성 능력", 반복되는 패턴과 관계되는 "전략적 능력"을 측정한다는 가설을 세웠다. Bachman은 이 가설에 입각하여 의도적으로 통사적, 담화적, 전략적 능력과 관련된 단어들만 선정하여 빈칸으로 만드는 방식으로 cloze를 설계하여, 미국의 성인 영어학습자들을 대상으로 총 30문항의 빈칸을 채우도록 하였다. 그는 학습자들의 응답을 토대로 확인적 요인분석을 한 결과, 단일 요인으로서의 전반적 언어 능력과 이를 구성하는 하위 요인인 통사적 요소, 담화응집성 요소, 그리고 전략적 요소가 확인되었다.

그러나 계획적으로 기능어, 담화표지어 등을 빈칸으로 만든 후 요인분석을 하게 되면 기능어들은 기능어들끼리, 담화표지어는 담화표지어끼리 상관관계를 이루어 각기 요인으로 도출되는 것은 당연히 예측할 수 있는 결과로서, 일정 간격으로 규칙적 빈칸을 두는 표준적 cloze 절차에 따라 얻은 점수들을 요인분석 하는 경우에도 유사한 결과가 나온다고 보장하기 어렵다.

보다 최근에 이루어진 몇몇 국외 연구들 중에서도 cloze의 구인 관련 연구들을 찾아볼 수 있다(Khodadady, 2007, 2014; Kongsuwannakul, 2017; Saeedi, 2016). Khodadady(2014)는 학습자에게 수 차례의 C-test를 실시하고 각 C-test 총점들과 다른 능숙도 시험들의 총점들을 가지고 요인분석을 실시한 결과, C-test점

수들은 다른 능숙도 점수들과 비슷하게 “능숙도”로 추정되는 제1 요인에 부하량을 가지는 것으로 나타났으며, 이 밖에도 C-test 고유 특성으로 철자 요건 민감성 같은 요소 등이 파악되었다. 그러나 이 연구는 C-test의 각 문항들에 대한 반응(점수)을 중심으로 이 도구의 하부 구인들을 추출해 내는 대신 여러 시험들의 총점만으로 요인분석을 돌렸기 때문에, 근본적으로는 시험 총점 간 상관관계에 기반하는 연구라 할 수 있다. Kongsuwannakul(2017)은 코퍼스를 활용한 용어색인(concordance) 기반 빈칸 채우기인 ConCloze를 개발하고 그 유용성을 입증하는 절차로서 구인타당도를 조사한 결과, 단어의 의미, 연어(collocation) 지식, 배경지식, 문법지식 등이 그 하부 요인으로 추출되었다고 보고하였다. Kongsuwannakul은 이를 근거로 ConCloze가 학습자의 능숙도를 측정할 수 있는 유용한 도구가 될 수 있다고 제안하였다. 그러나 ConCloze는 한 문항의 빈칸에 대해 코퍼스 기반 단어색인이 제공하는 한 줄짜리 맥락을 여러 개 제공하며, 문장간 연결이 결여되었다는 점에서 하나의 연결된 담화에 규칙적으로 빈칸을 두는 표준적 cloze와는 거리가 있다.

국내의 cloze 구인 연구는 더 찾아보기가 힘들다. Cloze의 구인에 대한 국내 연구로는 Lee(2002)를 들 수 있다. Lee는 cloze 테스트에서 학습자들이 활용한 전략들의 분석을 통하여 cloze의 구인을 간접적으로 추정하고자 하였다. 이 연구에서는 선다형 cloze를 시행한 후 학습자들과의 구두면담을 통해 학습자들이 시험 당시 사용했던 전략들을 조사하였다. 면담을 통한 전략 분석을 통하여 Lee는 단어 수준 능력, 문장 수준 능력, 담화 수준 능력, 텍스트 외적 능력과 추론 능력 등을 cloze 의 구인으로 제안하였다. 그러나 이 연구는 전략 사용을 매개로 하는 간접적인 구인 연구로서, 학습자 수행을 바탕으로 한 보다 직접적인 구인의 연구로 그 결과를 확인할 필요가 있다.

3) 안면 타당도

cloze 테스트의 또 다른 잠재적 문제점은 이 평가방식이 다른 기존 테스트와는 사뭇 다른 모습을 하고 있어, 수험자들의 입장에서 그 타당성에 대한 의구심이 생길 수 있다는 점이다(Bormuth, 1968; Brown, 2007). Brown(2007)은 ESL 실험집단 학생들을 대상으로 한 배치고사로 cloze와 받아쓰기(dictation)을 시행했을 때의 경험을 아래와 같이 술회하고 있다(p.449).

> … Once I administered a dictation test and a cloze test...as a placement test for an experimental group of learners of English as a second language. Some learners were upset because such tests, on the face of it, did not appear to them to test their true abilities in English…

만일 학습자들이 이 시험이 자신의 능력을 제대로 평가하지 못한다고 느낀다면, 자신의 최대치를 이끌어내기도, 결과를 받아들이기도 어려울 것이다. 학습자가 평가도구가 얼마나 타당하다고 생각하는가, 즉 안면 타당도는 다분히 주관적일 수 있으나, 영어 능숙도 측정이 한 개인의 현재와 미래에 미치는 파급력을 생각해 볼 때, 그리고 향후 교수-학습의 방향에 미칠 환류효과(washback)을 고려할 때, 안면 타당도의 문제는 진지하게 고려되어야 한다. 그러나 학습자의 관점에서 cloze의 안면 타당도를 연구 과제로 삼은 사례는 찾아보기가 힘들다.

이상 살펴본 바, cloze 연구의 문제점은 아래 두 가지로 요약될 수 있다. 첫째, 대부분의 연구들은 cloze의 타당성을 주로 준거타당도에서 찾아왔다. Bachman 등의 구인 연구가 있으나, 이는 의도적으로 측정하고자 하는 평가요소를 정하고 각 요소에 해당하는 단어를 빈칸으로 만들어 놓은 조건에서 수행된 확인적(confirmatory) 요인분석에 의한 것이므로, 단지 측정하고자 의도했던 하위요소를 측정했다는 의구심이 일게 된다. 따라서 표준적인 cloze를 절차에 따라 시행된 시험 결과를 토대로 구인을 탐색적으로 추출해내는 작업이 필요하다.

둘째로, cloze에서 얻은 점수를 근거로 학습자들의 언어 능력을 제대로 추론해 내기 위해서는 학습자의 능력이 온전히 cloze에서 발휘되어야 하는데, 이를 위해서는 학습자 관점에서 cloze가 자신들의 능력을 잘 대변해준다고 생각해야 한다. 즉, 안면 타당도의 문제가 해결되어야 한다. 하지만 cloze의 안면 타당도 문제가 제기되기는 했어도 이를 체계적으로 학습자 시각에서 들여다본 사례는 발견하기 힘들다.

III. 연구 방법

Cloze 테스트의 구인 및 액면타당도를 살펴보기 위해 본 연구는 충청지역 한 대학에 재학중인 영어교육 전공생들을 대상으로 cloze 테스트와 설문조사를 실시하였다. cloze 테스트는 2017년 당시 3학년이었던 29명의 학생들과 2018년 당시 3학년이었던 학생들 44명을 대상으로 2017년과 2018년에 각각 실시되었으며, 이들 중 2018년 참여자들(n=44)은 설문조사에도 참여하였다. Cloze 테스트 총 참여자 73명 중 대부분(n=69)은 TOEIC점수 보유자로서, 표 1에서 볼 수 있는 바와 같이 평균점수 780점 가량의 중상급 학습자 집단이라 할 수 있다.[1]

[1] 연구대상자들의 소속학과에서는 재학생들에게 토익점수를 매학년마다 제출하도록 하였는데, 본 cloze 테스트를 본 학생들 중 4명은 토익점수를 제출하지 않았다.

표 1

참여자 TOEIC 점수 분포

	최소값	최대값	평균	표준편차	n
TOEIC 점수	610	970	780.22	82.83	69

1. Cloze 테스트

1) 시험 도구

본 연구에 사용한 cloze 테스트로는 Brown(1980)에서 사용하였던 것을 택하였다. 빈칸을 포함한 본문은 ESL 읽기교재인 “Man and His World”를 출처로 하였으며, 석기시대의 인간의 삶과 도구의 사용에 관한 일반교양 수준의 내용이 담긴 “Man and His Progress”라는 제목의 글이었다. 총 456 단어 분량의 본문 안에 50개 단어를 빈칸으로 만들었으며, 7번째 단어마다 규칙적으로 빈칸으로 만든 고정비율 생략 방식(fixed-ratio deletion)을 취하였다. 빈칸에 들어갈 답의 구성을 보면, 내용어 27개, 기능어 23개로서 내용어-기능어가 비슷한 비율로 정답에 포함된 시험인 것으로 분석되었다(X^2=.320, p=.572). 그림 1에서와 같이, 도입부의 맨 처음 두 문장은 맥락 파악을 돕기 위해 빈칸 없이 주어졌고, 글의 마지막 문장에도 빈칸을 두지 않은 표준적 cloze였다(Brown(1980) 부록 참조).

2) 시험 절차

참여 학생들은 시험 전에 연구자로부터 여러 개의 답이 가능하며, 맥락상 적절한 답이면 모두 정답 처리함을 고지 받은 후, 25분 동안 주어진 글을 읽어나가면서 50개의 빈 칸에 들어갈 단어들을 직접 써 넣었다.

그림 1

Cloze 테스트의 도입부

MAN AND HIS PROGRESS

Man is the only living creature that can make and use tools. He is the most teachable of living beings, earning the name of Homo sapiens. __(1)__ ever restless brain has used the __(2)__ and the wisdom of his ancestors __(3)__ improve his way of life. Since __

ANSWERS
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6.

3) 채점 방식

회수 답지의 채점은 원문의 단어만을 답으로 채택하는 방식(exact answer scoring) 대신, Brown(1980)의 제안을 따라, 가능한 복수의 답을 모두 정답으로 채택하는 방식(acceptable answer scoring)을 취하여 정답에는 1점, 오답은 0점을 부여하였다. 예를 들어 그림 1에 제시된 본문의 첫 번째 빈칸은 원문에서 “his”이지만, 가능 답 목록에는 “man’s”, “our”, “the”들도 함께 제시되어 있어 원문에 쓰인 단어이든 가능 답이든 이 중 하나를 답으로 썼으면 정답으로 처리하였다.

Brown(1980)에 따르면, 여러 채점 방식을 비교해 본 결과, 원문의 답만을 정답으로 채택하면 정답율이 지나치게 낮고, 선다형은 정답율이 높아지는 반면, 가능답을 모두 받아들이는 방식은 적정 난이도인 .50 정도의 정답율을 보였으며, 또한 여러 방식 중 가장 높은 변별력과 신뢰도를 보이는 것으로 드러났다. 무엇보다도 원문에 쓰인 단어만을 정답으로 채택하는 경우, 맥락 상으로 볼 때 충분히 적절한 답임에도 불구하고 오답 처리됨으로써, 그 결과에 대한 수험자들의 의구심과 불만을 가중시킬 수 있다는 점을 고려할 때(Brown, 1987; Hinofotis, 1987; Lee, 1997), 가능한 복수 정답 처리 방식이 가장 적합하다고 판단하였다. 가능 답은 Brown이 제시한 가능 답들로 한정하였다.

2. 설문지 조사

Cloze의 안면 타당도와 신뢰도, cloze 테스트에 대한 학습자들의 체감 난이도 등 cloze 테스트가 학습자 관점에서 어떻게 인식되는지를 알아보기 위해, 2018년에 cloze시험을 치른 44명을 대상으로 시험 직후 설문을 실시하였다. 설문에는 본 시험의 체감 난이도, 체감 타당도, 체감 신뢰도 영역이 포함되었다. 또한 cloze가 어떤 능력을 요구하는지에 대한 학습자들의 생각을 구체적으로 알아보고자, Lee(2002)의 전략 기반 구인 연구를 비롯, 선행 연구들을 참조하여 문항을 설계하였다.

표 2는 설문 문항들을 영역별로 분류하여 제시한 것이다. 설문 참여 학생들은 각 문항에 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 응답하였다.

표 2

설문지 문항의 영역별 분류

영역	문항 내용	번호
전반적 타당도	이 테스트는 내 영어실력을 잘 대변해 준다.	1
	이 테스트가 무엇을 알아보려는 것인지 알기 어렵다.	2
	이 테스트 점수는 나의 공인영어시험 점수와 상관관계가 있다.	5

	토익점수가 내 실력을 더 잘 반영한다.	6
	앞으로 이런 형식의 평가를 도입하는 것이 필요하다.	7
난이도	이 테스트는 어렵다.	3
	이 테스트는 나에게 익숙하다.	4
	이 테스트에 사용된 글은 어려웠다.	9
	이 글의 주제는 생소하였다.	11
	더 쉬운 글이었다면 실력이 더 정확히 반영되었을 것이다.	10
	더 익숙한 주제였다면 실력이 더 정확히 반영되었을 것이다.	12
세부	단어 실력이 요구된다.	13
요인	빈칸 단어의 문장안에서의 문법적 역할을 따져봐야 한다.	14
	문장의 의미를 파악하는 것이 요구된다.	15
	앞뒤문장들에서 어떤 내용이 나왔는지 참고해야 한다.	16
	다른 문장들에서 쓰인 단어들을 눈여겨보아야 한다.	17
	앞뒤 문장과의 연결관계를 살펴보아야 한다.	18
	글 전체 맥락을 살펴보아야 한다.	19
	듣기/말하기/읽기/쓰기 중 시험과 관련성이 큰 순서로 쓰세요.	8
신뢰도	이 테스트에서 받은 점수를 신뢰할 수 있다.	22
	답을 적어넣을 당시, 채점자가 제대로 채점할지 걱정이 되었다.	23
	여러개의 답(복수답)이 가능한 문항들이 많다.	21

3. 자료 분석

1) Cloze 결과 분석

본 연구의 모든 통계작업에는 SPSS 버전 23을 사용하였다. 우선 참여자들의 cloze 항목별 점수들을 토대로 탐색적 요인분석을 실시하여 구인을 추출하였다. 시험이 지나치게 어렵거나 쉬운 경우 문항이 제대로 변인 역할을 하지 못한다는 일부 연구자들의 우려를 고려하여(Brown, 2002), 시험 난이도 및 항목별 난이도가 적정한지도 확인하였다. 아울러, 학생들의 TOEIC과 cloze 점수의 상관관계를 토대로 cloze의 준거 타당도를 가늠하였다.

2) 설문 결과 분석

참여자들의 설문 응답을 토대로 cloze 테스트에 대한 학습자들의 체감 타당도와 체감 신뢰도를 알아보고, 이들과 상호관련성을 보이는 항목들을 근거로 cloze의 어떤 측면들이 학습자 관점에서의 시험 타당도 및 신뢰도에 영향을 미치는 변수로 작용하는지 분석하였다. 또한 cloze 테스트의 구체적 측정내용

과 관련된 설문항목들의 분석을 토대로 학습자들이 cloze를 어떤 능력에 대한 평가로 인지하는지 알아보았다.

Ⅳ. 연구 결과 및 논의

1. Cloze의 요인분석

1) 시험 난이도와 항목 난이도

학생들은 평균적으로, 50점 만점의 시험에서 약 반 정도를 맞춘 것으로 나타났다 (M=24.67, SD=6.90). 표 3에서 보여주듯이, 최고점자는 38점을, 최저점자는 7점을 받았다. 평균 문항난이도(IF)는 0.493으로서, 근50%의 이상적인 정답율을 보였다. 표준편차(SD)는 0.211로, 전체 문항의 70%가량이 0.28~0.70의 난이도 범위 안에 고루 분산되어 있었다. 가장 쉬웠던 항목(11번, 정답: “of”)과 가장 어려웠던 항목(15번, 정답: “often”)은 표에서와 같이 각각 0.88과 0.07의 정답율을 보였다. 적정한 평균 난이도와 고르게 분산된 항목 난이도를 볼 때, 이 시험 결과를 토대로 한 요인분석에서 많은 문항들이 변인으로서 제 역할을 수행할 수 있는 조건이 대체로 만족되었다 할 수 있다.

표 3

Cloze 테스트 점수 및 항목 난이도 분포

	최소값	최대값	평균	표준편차
Cloze 총점	7	38	24.67	6.90
문항 난이도(IF)	.07	.88	.493	.211

2) 공인시험점수와의 상관관계

학습자들이 보유한 TOEIC 점수와 cloze 점수간의 Pearson 상관관계 검증 결과, 두 시험은 표 4에서와 같이 .05 수준에서 유의미한 상관관계를 보였다. 공인시험인 TOEIC을 학습자 영어능숙도의 기준으로 본다고 가정한다면, cloze는 높지는 않지만 어느 정도의 준거타당도를 보인다고 할 수 있다.

표 4

Cloze와 TOEIC 점수의 상관관계

	상관계수	유의도	n
TOEIC 총점	.259*	.033	68
듣기 점수	.245	.128	68
읽기 점수	.225	.163	68

한편 TOEIC을 듣기와 읽기로 따로 나누었을 때, 각각의 점수와 cloze 점수 간 상관관계는 유의미한 수치에 이르지 못했다(듣기: r= .245, p = .129; 읽기: r=.225, p =.163).

3) 요인분석

참여자 집단의 점수를 토대로 탐색적 요인분석을 한 결과 아래와 같은 주성분들이 검출되었다. 표5는 각 성분별로 부하된 항목들 중 0.3 이상의 부하량을 가진 항목들만을 표시한 것이다(Hatch(1991) 참조).

요인분석표에서 가장 눈에 띄는 것은 테스트 전반에 대다수의 문항이 첫번째 요인에 부하되었다 점이다. 이들은 하나의 특성을 중심으로 수렴되기 어려운 다양한 성격을 가지고 있었다. 내용어(n=12)와 기능어(n=14)가 골고루 분포되어 있었으며, 담화 관계를 나타내는 같은 대명사, 문장 내 의미 관계를 표시하는 전치사와 접속사, 담화 앞부분에서 이미 나온 단어들, 담화에서는 한번도 나오지 않은 단어들이 함께 요인 1에 실린 것으로 나타났다.

이처럼 다양한 문항들이 상호 관련 지어졌다는 것을 볼 때, 요인 1은 Oller (1979)가 주장하는 바, 학습자의 비분리적이고 총체적인 언어능력, 즉 g-factor가 발현된 것으로 볼 수 있다. 주목할 만한 것은 cloze 총점이 매우 높은 부하량을 보이면서 이 요인의 주요 변인지표로 실렸다는 점이다. 이로 볼 때 이 요인 1은 cloze의 본질적 성격으로 제안되어 온 학습자의 “전반적 언어능숙도”를 나타내는 것으로 분석된다.

표 5

Cloze 테스트 요인분석

	1	2	3	4	5	6	7	답
cloze	.984							-
27	.613							it
42	.552							in
6	.528				.356			been
11	.504							of
45	.500							women
41	.481					.389		cave
30	.478							stick
10	.458					.339		periods
21	.353							dig
39	.358							and
49	.402							and
18		.612						the
17		.556						the
16		.419						the

34	.323	.373					tool
28			.613				man
4			.437				man
38	.309		.415				could
23			.385			.397	sharp
35	.374						development
7				.590			tools
29				.482		.362	sharp
8	.387			.480			during
13		.302		.474			fishing
31	.337						had
5	.318						on
36	.322						have
46	.406						or
9	.357				.404		which
12	.367				.379		all
33					.339		in
19	.342						man's
2						.301	knowledge
44						.498	home
26	.372		.351				one
22	.328						bone
40	.383						draw
48	.369						made

두 번째 성분에는 .3 이상의 부하량을 가진 네 문항이 실렸는데, 34번 “tool”을 제외한 나머지 세 개의 문항은 모두 “the”가 정답이다(the women, the women, the men). cloze 전체에서 정관사 “the”가 정답인 항목은 총 5개이지만, 요인 2에 실린 “the”는 모두 총칭을 나타내는 “the+명사” 표현으로서, 문장 안에서의 관계를 굳이 파악하지 않더라도 구(pharase) 범위 안에서 해결 가능한 매우 국지적 문법과 관련된다. 따라서 두 번째 요인은 “구 범위 내의 관사 지식”으로 정의할 수 있다.

세 번째 성분에서 .3 이상의 부하량을 가진 요소 중 높은 부하량을 가진 두 문항은 모두 “man”을 정답으로 한다. 한편 좀더 낮은 부하량을 가진 “could”와 같은 문항들도 요인 3에 포함된 것을 잘 설명하기는 어렵다. 그러나 cloze 항목의 비분리적 성격을 고려할 때, 빈칸을 인위적으로 조정하지 않은 cloze에서 Bachman(1982)에서처럼 관련 변인들만이 깔끔하게 정리되어 나오는 것은 사실상 비현실적이다. 이런 점들을 고려할 때 이 성분은 본문 주제인 “man”과 관련된 한 “관점 일관성”과 관련된 담화 능력이 아닌가 추정된다.

네 번째 성분을 구성하는 단어들은 내용어들을 중심으로 구성되어 있는데, 이들은 본문에서 비교적 빈도가 높은 단어들로, 글의 앞뒤 문장들에서도 발

견된다. 수험자는 담화 내에서 앞선 문장들에 나온 표현들을 참조하여 답을 쓸 수 있다. 따라서 요인 4는 “담화 내 응집성 기반 의미 구축”과 관련되는 것으로 추정된다.

요인 5는 완료수동태의 ‘been’, 관계대명사 ‘which’, 양화사 ‘all’, 전치사 ‘in’ 등 문장 안에서의 문법적-내용적 관계를 고려하여 해결할 수 있는 기능어 항목들로 이루어져 있었다. 따라서 요인 5는 “문장내 문법-의미 관계”로 대변될 수 있는 것으로 보인다.

요인 6에 실린 문항들은 모두 명사 내용어들이었는데, 이들은 앞뒤의 의미적 맥락을 살펴 본문에 없는 단어를 일반 지식과 추론을 활용하여 창의적으로 써 넣어야 하는 문항들이었다. 이러한 점에서 이 요인에 실린 내용어들은 빈칸의 단어가 본문의 다른 곳에 이미 나와있는 항목으로 구성된 요인 4의 내용어들과는 차별화된다. 따라서 이 요인은 “담화 내 추론 기반 의미 구축”으로 정의될 수 있다.

마지막 성분(요인 7)은 3개의 연속된 문장 속에 배치된 (23), (29)번 문항과 관련되는데, 두 문항 모두 “sharp”를 원문 답으로 하며, “…a (23) stone…a (29) piece of stone…”과 같이 유사병렬적 구절 안에 들어 있다. 또한 그 사이에 “stone was...until it has a sharp edge”와 같은 “sharp”과 “stone”이 모두 들어가는 설명적 문장이 나오므로, 이를 참조하여 답할 수 있는 문항이다. 따라서 이 요인은 “근접 맥락 정보 활용”과 관련된 것으로 추정되었다.

추출된 요인들을 종합해 볼 때, 본 cloze 는 학습자의 전반적이고 통합적인 언어능력을 이끌어내는 많은 문항들을 포함하고 있고, 또한 국지적인 수준에서부터 담화 수준에 이르는 언어적 구인들을 그 하부 구조로 내포하고 있다고 결론 내릴 수 있다.

3. 설문지 분석 결과

1) Cloze 의 체감 난이도

이 테스트가 어려웠는지 묻는 문항(문항 3)에 대하여 참여자들은 5점 척도에서 약4점의 평점을 주었다(M=4.09). 68.2%의 응답자가 “그런 편이다(=4)”라고 답하였으며, “매우 어려웠다(=5)”고 답한 응답자도 20.5%에 달했다. 테스트가 익숙했는지를 묻는 문항에는 2점에 가까운 낮은 평점을 주었다(문항3, M=1.98). 이는 대체적으로 cloze가 이들에게 어렵고 낯선 시험이었음을 알려준다. 그러나 참여자들의 체감 난이도는 cloze 총점 및 TOEIC 총점과 유의미한 상관관계를 보이지 않아(cloze와의 상관관계: r=.20, TOEIC과의 상관관계: r=.24), 체감 난이도와 실제 학습자 수준은 별개인 것으로 나타났다.

시험이 어려웠던 것에 반하여, 본문 난이도는 수험자 집단에게 그리 심각하지 않았으며(문항9, M=2.61), 글의 주제도 생소하지 않은 편이었던 것으로

나타났다(문항 11, M=2.32). 그러나 글이 어려웠다고 한 응답자와 소재가 생소하다고 한 응답자도 각각 전체의 25% 및 24%에 달했다. 표 6은 설문 응답자들의 체감 난이도 관련 항목들의 평균을 정리한 것이다.

체감 난이도 관련 항목들의 상관관계 분석 결과, 표 7에 나타난 바와 같이 학습자들의 cloze에 대한 총체적 체감 난이도를 묻는 문항(문항 3)은 시험 자체의 친숙도과 관련된 문항(문항4)과만 강한 부적 상관관계를 보였고(r=-.549, $p < 0.01$), 글이나 주제 난이도와는 관련되지 않았다.

표 6

Cloze 관련 체감 난이도

번호	문항내용	평균	표준편차
3	이 테스트는 어렵다	4.09	.56
4	이 테스트는 나에게 익숙하다	1.98	.82
9	이 테스트에 사용된 글은 어려웠다.	2.61	.92
11	이 글의 주제는 생소하였다.	2.32	1.14

표 7

체감 난이도 관련 항목들의 상관관계

번호	문항내용	3	4	9
3	이 테스트는 어렵다			
4	이 테스트는 나에게 익숙하다	-.549**		
9	이 테스트에 사용된 글은 어려웠다.	.294	-.135	
10	이 글의 주제는 생소하였다.	-.098	.139	.412**

이로써 본 학습자들에게 이 시험이 어려웠던 이유는 글의 난이도보다는 생소한 형태의 시험이 요구하는 과제의 난이도 때문임을 짐작할 수 있다. 한편, 글 자체와 관련된 문항들(문항 9, 10)간에는 높은 상관관계가 나타났는데, 이는 주제 친숙도에 대한 개인차가 글의 체감 난이도의 개인차로 이어질 수 있음을 보여준다.

2) 전반적 체감 타당도

본 cloze가 자신의 실력을 잘 대변해 주는가를 묻는 문항(문항1)에 대한 긍정적 응답은 59.0%, 부정적 응답은13.6%으로, 전체적으로는 약한 긍정의 경향을 보였다(M=3.50). 응답자들은 “이 테스트가 무엇을 측정하려 하는지 알수 없다”라는 문항(문항2)에 대해 미약한 부정(M=2.70)의 경향을, 이런 형식의 평가를 도입하는 것에 대해서는 중립적인 입장을 보였다(M=2.95).

한편 공인시험인 TOEIC에 대한 타당도 평가는 cloze의 경우보다 더 낮은 것으로 나타났다. TOEIC점수가 cloze보다 실력을 더 잘 반영한다고 생각하는

지를 묻는 문항에 응답자들은 다소 부정적 입장을 취했다(M=2.75). 이 응답들을 종합해볼 때, 학습자들은 cloze 테스트의 타당성에 대해 미약하나마 긍정적인 평가를 내렸다고 할 수 있다.

표 8은 응답자들의 cloze 타당성에 대한 전반적 인식과 관련된 문항의 응답 경향을 정리한 것이다. 이 표에서 볼 수 있듯이, 체감 타당도가 글의 어려움이나 주제의 생소함으로 인한 것인가에 대한 질문(문항 10, 12)에 대한 응답은 특이한 경향을 보이지 않았는데, 이는 본 cloze의 글이나 소재 자체가 그리 어렵지 않았던 것과 관계가 있어 보인다.

표 8

안면 타당도 관련 학습자 평가

번호	문항내용	평균	표준편차
1	이 테스트는 내 영어실력을 잘 대변해 준다	3.50	.79
2	이 테스트가 무엇을 알아보려는 것인지 알기 어렵다	2.70	.99
5	이 점수는 나의 공인영어시험 점수와 상관관계가…	2.95	.84
6	토익점수가 내 실력을 더 잘 반영한다	2.75	1.04
7	앞으로 이런 형식의 평가를 도입하는 것이 필요하다	2.95	.98
10	쉬운 글이이라면 실력이 더 정확히 반영되었을 것이다	3.11	1.04
12	익숙한 주제라면 실력이 더 정확히 반영되었을 것이다	3.05	1.26

안면 타당도 관련된 문항인 문항1, 2, 7과 타 문항과의 주요 상관관계를 표 9에 제시하였다. 우선 cloze의 체감 타당도(문항1)는 cloze의 평가 내용에 대한 의구심(문항2)과 강한 부적 상관관계를 가지는 반면, cloze 도입 찬성 입장(문항7)과는 정적 상관관계를 보였다. 바꾸어 말하면, cloze 가 자신의 실력을 대변하지 못한다고 본 사람들은 이 시험이 무엇을 알아보려는지도 모르겠고 이런 평가가 바람직하지 않다고 보는 경향이 있었음을 의미한다.

표 9

안면 타당도와 상관관계를 보이는 문항들

번호	2	7	11	22	23
1	-.533**	.565**	-.336*	.391**	-.196
2	1	-.336*	.530**	-.379*	.196
7	-.336*	1	-.028	.506**	-.419**

1. 실력을 잘 대변함 2. 무엇을 알아보려는지 모르겠음 11. 주제 생소함
22. 점수 신뢰 23. 제대로 채점할지 걱정됨
*: $p < .5$, **: $p < .01$

또한 눈여겨볼 만한 점은 cloze 타당도에 대한 질문(문항 1)은 시험 난이도, 본문 난이도, 시험 친숙도, 주제 친숙도 등 여러 변인 중 주제 친숙도 관련 문항(문항 11)과만 유의미한 상관관계를 보였다는 것이다($r=-.336^*$, $p<.05$) 이는

낮은 주제 친숙도로 인해 자신의 실제 영어실력과 상관없이 cloze 점수가 좌우되는 것에 대한 학습자의 우려를 시사한다. 학습자 집단 전체로 보았을 때는 주제가 대체로 평이했지만, 이 주제에 익숙하지 않았던 일부 학습자들에게 있어서는 전체 문항을 한가지 주제를 중심으로 구성할 수 밖에 없는 cloze의 특성이 체감 타당도 감소의 원인이 될 수 있음을 보여준다.

한편, 안면 타당도 항목들은 체감 신뢰도 관련 문항들(22, 23)과도 유의미한 상관관계를 보였는데, 응답자들의 체감 신뢰도와 관련해서는 아래에 논의하도록 하겠다.

3) 체감 신뢰도

응답자들은 cloze의 점수를 신뢰할 수 있는가에 대한 질문에 대하여도 중립적 입장을 취하였다(M=3.16). 이들은 대체로 복수 답이 존재하는 많다고 인지하였으나(M=4.14). 채점자가 채점을 제대로 할지에 대한 걱정은 그리 높지 않았다(2.66), 이는 복수의 답이 가능하며 문맥에 적절한 답이면 정답으로 처리될 것임을 수험자가 미리 알았던 것과 관계있으리라 짐작된다. 표 10은 학습자들의 체감 신뢰도 영역 문항들의 응답 경향을 정리한 것이다.

표 10

체감 신뢰도 관련 학습자 평가

번호	문항내용	평균	표준편차
21	여러개의 답(복수답)이 가능한 문항들이 많다	4.14	.63
22	이 테스트에서 받은 점수를 신뢰할 수 있다	3.16	.71
23	답을 적을 때, 채점자가 제대로 채점할지 걱정이 되었다	2.66	1.27

상관관계 분석 결과, 체감 신뢰도(문항 22)과 유의미한 상관관계를 가진 항목들은 표 11과 같이 나타났다. 상관관계 분석에 따르면 시험 점수에 대한 신뢰는 채점에 대한 염려(문항 23)가 적을수록 커짐을 알 수 있는데, 이는 채점의 객관성과 일관성이 신뢰도의 핵심 내용을 구성한다는 점을 평가이론이 아닌 일반 수험자의 입장에서도 재확인해주는 것이라 하겠다.

표 11

체감 신뢰도 문항과 상관관계를 보이는 문항들

번호	1	2	7	10	11	12	15	23	Cloze
22	.391**	-.379*	.506**	-.495**	-.351*	-.371*	.371*	-.425**	.331**

1. 실력을 잘 대변함 2. 무엇을 알아보려는지 모르겠음
7. 이런 평가 도입 필요 10. 쉬운 글이라면 실력이 더 잘 반영될 것임
11. 주제 생소함 12. 익숙한 주제라면 실력이 더 잘 반영될 것임
15. 문장 의미 파악 요구됨 23. 제대로 채점할지 걱정됨

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

또한 이 상관관계표는 앞서 간략히 언급했듯이, 체감 신뢰도가 타당도 관련 항목들과 강한 상관관계에 있음을 보여주고 있다. cloze 점수를 신뢰할 수 있다고 한 응답자들은 이 도구가 본인의 실력을 잘 대변해준다고 판단하였고, 차후 cloze로 평가받기를 원하는 것으로 나타난 반면, cloze의 결과를 신뢰할 수 없는 학습자는 이 도구가 무엇을 평가하는지 모르겠고, 자신의 능력을 잘 발휘하기에는 글이 어렵고 주제가 생소하다고 느끼는 경향을 보였다. 학습자의 체감 신뢰도와 타당도의 밀접한 상관관계는 신뢰도가 타당도의 필수 선제조건이라고 하는 평가분야 학자들의 주장과도 일치한다(Bachman, 1990).

4) Cloze가 요구하는 능력에 대한 인식

이 시험이 요구하는 능력을 내용적으로 살펴본 문항들은 단어, 문장, 담화 수준의 능력에 대한 문항들로 구성되어 있었는데, 응답자들은 표 12에서 보여주는 바와 같이 이 영역 모든 문항들에 높은 평점을 주었다. 이는 Lee(2002)에서 제안한 cloze 수험 전략들에 대한 양적 증거를 제공해 주는 셈이다.

표 12
cloze에서 요구되는 언어적 능력 인식

번호	문항내용	평균	표준편차
13	단어 실력이 요구된다.	4.30	.70
14	문장 내 문법적 역할을 따져봐야 한다.	4.20	.70
15	문장의 의미를 파악하는 것이 요구된다.	4.64	.49
16	앞뒤문장들에서 어떤 내용이 나왔는지 참고해야 한다.	4.57	.55
17	다른 문장들에서 쓰인 단어들을 눈여겨보아야 한다.	4.39	.62
18	앞뒤 문장과의 연결관계를 살펴보아야 한다.	4.55	.50
19	글 전체 맥락을 살펴보아야 한다.	4.23	.74

한편, 문장, 담화 수준의 항목들은 주로 동일 수준 내에서만 긴밀한 관계를 가지는 것으로 발견되었다. 표 13은 이 시험에 필요한 다양한 능력들에 대한 민감도 간의 상관관계를 보여주고 있다.

상관관계표에 따르면, 단어수준 관련 문항(문항 13)은 문장이나 담화 수준 관련 문항과 상관관계가 매우 낮게 나타난다. 이는 cloze의 단어적 측면을 인식하는 학습자들이 문장이나 담화수준에 대한 내용적 타당도를 인식하지 못할 수 있음을 의미한다. 한편 담화수준 관련 문항들(문항 16-19)은 서로 매우 강한 상관관계를 보였는데, 이는 담화수준에 대한 총체적 인식이 존재함을 보여준다. 문장 수준 능력과 관계된 두 문항(문항 14, 15) 간에도 역시 강한 상관관계를 보였는데, 흥미로운 점은 문장의 문법 차원에 대한 의식(문항14)은 담화 차원에 대한 의식들과 유의미한 상관관계를 보이지 않았던 반면, 문장의 의미 차원에 대한 의식(문항 14)은 담화 차원의 모든 문항들과 .05 유의

수준에서 상관관계를 보였다는 것이다. 이는 담화의 일관성이 의미의 흐름을 기반으로 하며(Oller & Jonz, 1994), 의미의 흐름을 파악하는 것은 문장의 의미를 파악하는 것으로부터 시작하기 때문인 것으로 해석된다.

표 13
Cloze에서 요구되는 언어적 능력 인식 간의 상관관계

	13	14	15	16	17	18
14	.016					
15	.05	.495**				
16	-.023	-.128	.358*			
17	-.108	.028	.323*	.437**		
18	-.006	.138	.354*	.454**	.502**	
19	-.087	.221	.298*	.477**	.361*	.593**

13. 단어 실력 14. 문장내 문법 역할 파악 15. 문장 의미 파악
16. 앞뒤문장 내용 참고 17. 타문장 단어 참고 18. 앞뒤 문장과의 연결
19. 글 전체 맥락 파악

V. 요약 및 결론

본 연구는 한국 영어학습 맥락에서 cloze 테스트의 타당성을 구인 타당도 및 안면 타당도의 측면에서 검증하고자, 학습자의 cloze 수행 결과에 기반한 요인분석과 학습자 대상 설문 분석을 시행하였다. 그 결과는 다음과 같이 요약될 수 있다.

첫째, 요인분석 결과, 다음과 같은 요인들이 추출되었다. 우선 다양한 종류의 다수 문항들이 하나의 주요 성분에 부하되었는데, 이는 cloze가 학습자의 비분리적이고 전반반적 영어능력인 g-factor를 측정한다는 선행 연구들을 한국의 영어 학습 맥락에서도 확인해 주는 결과이다.

둘째, cloze전반적 영어능력 외에도 “구 범위 내 관사 사용”과 같은 국지적 능력으로부터 “문장 내 문법관계 파악”, “담화 응집성 기반 의미 구축”, “담화 내 추론 기반 의미 구축”, “관점 일관성”과 같이 문장 수준, 담화 수준의 요인들이 추출되었는데, cloze 는 문장 수준에서의 언어능력만을 측정한다고 주장한 일부 연구들과는 달리, 전반적 언어능력과 구, 문장, 담화 수준의 언어 능력을 측정하기에 타당한 통합적 평가도구임을 보여준다.

셋째, 설문 분석 결과 cloze테스트에 대한 전반적인 체감 타당도는 다소 애매하게 나타났다. 전반적인 cloze의 체감 타당도는 그리 높지 않았지만, TOEIC과 같은 기존 시험에 비해 낮지도 않은 것으로 드러났다. 이 시험의 타당도를 낮게 평가한 응답자들은 신뢰도 역시 낮게 평가하는 경향을 띠었는데, 신뢰도와 타당도에 모두 연결된 시험 요소는 “주제의 생소함”이었다. 이는 단

일 글은 단일 주제에 편중될 수 밖에 없다는 cloze의 본질적 속성과 관련된 문제로서, 하나의 주제를 중심으로 한 일관성의 구축은 cloze가 가지고 있는 큰 장점이지만, 다른 한편으로는 이로 인해 주어진 주제에 친숙하지 않은 학습자가 자신의 언어적 능력을 제대로 발휘할 수 없다는 것을 의미하며, 주어진 cloze 테스트가 무슨 내용을 주제로 하는가에 따라 학습자의 점수가 민감하게 달라질 수 있는 위험 요소가 내재되어 있음을 보여준다. 따라서 학습자의 능력이 제대로 발휘될 수 있도록 하기 위해서는 cloze 본문 선정에 있어, 학습자 집단의 특성, 관심, 선호하는 주제 등을 세심하게 고려하여야 할 것으로 보인다.

넷째, 학습자들의 설문 응답은 cloze 테스트가 단어, 문장, 담화 수준의 능력을 측정한다는 것을 학습자들이 인지한다는 것을 시사하였는데, 이는 cloze 점수를 토대로 한 본 연구의 요인분석 결과와 수렴되는 결과라 할 수 있다. 그러나 본 설문에서는 어떤 능력이 요구되는지를 직접 서술하도록 하는 개방식 문항 대신, 구체적 진술을 주고, 이에 대한 인지 여부만 표시하도록 하는 형식을 취하였으므로, 만일 학습자 스스로가 측정되는 능력이 무엇인지 직접 말하도록 요구했다면 동일한 구인이 표출되지 않았을 수도 있다. 이러한 점은 본 연구의 한계점이며, 결과 해석에 주의를 기할 필요가 있다.

본 연구의 결과들을 종합해 볼 때, cloze 테스트는 구인 타당도와 안면 타당도 면에서 어느 정도 타당한 평가 도구라 결론 내릴 수 있다. 비용과 시간, 제작의 용이성 등 많은 장점을 가진 cloze 테스트가 그 하부 구조뿐 아니라 학습자의 시각에서 볼 때에도 어느 정도 타당하다면, 이 평가도구에는 적지 않은 잠재력이 내재되어 있다고 하겠다. 그러나 cloze 테스트로 공인시험을 대체하는 것은 쉽지 않을 것이다. 영어 능숙도의 중요한 요소인 발음이나 유창성, 상호작용 능력, 현장성과 같은 요소들은 일정 시간을 주고 지필로 측정하는 cloze로는 측정하기가 어렵기 때문이다. 따라서 교육 및 연구에서 이 평가도구를 활용함에 있어 이러한 제한점을 고려하여야만 할 것이다.

참고문헌

신상근 (2010). *외국어 평가의 이론과 실제*. 서울: 한국문화사.

Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The mesning of cloze test scores: An item diffiulty perspective. *The Modern Language Journal, 76*(4), 468-479.

Alderson, J. C. (1979). The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly, 13*(2), 219-227.

Alderson, J. C. (1980). Native and non-native speaker performance tests. *Language Learning, 30*(1), 59-76.

Anderson, J. (1976). *Psycholinguistic experiments in foreign language teaching.* St. Lucia, Queensland, Australia: The University of Queensland Press.

Bachman, L. F. (1982) The trait structure of cloze test scores. *TESOL Quarterly, 16*(1), 61-70.

Bachman, L. F. (1985). Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. *TESOL Quarterly, 19*(3), 535-555.

Bachman, L. (1990). *Fundamental consideration in language testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bormuth, J. R. (1965). Validities of grammatical and semantic classifications of cloze test scores. In J. A. Figurel (Ed.), *Reading and inquiry* (pp. 283-285). Newark, DE: International Reading Associates.

Bormuth, J. R. (1967). Comparable cloze and multiple-choice comprehension tests scores. *Journal of Reading, 10*, 291-299.

Bormuth, J. R. (1968) The cloze readability procedure. *Elementary English, 45*(4), 429-436.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Planes, NY: Pearson Education.

Brown, J. D. (1980). Relative merits of four methods for scoring cloze tests. *The Modern Language Journal, 64*(3), 311-317.

Brown, J. D. (1983). A closer look at cloze: Validity and reliability. In J. W. Oller (Ed.) *Issues in language testing research* (pp. 237-250). Rowley, MA: Newbury House.

Brown, J. D. (2002). Do cloze test work? *Second Language Studies, 21*(1), 79-125.

Chihara, T., J., Oller, K. W., & Chavez-Oller, M. (1977). Are cloze items sensitive to constraints across sentences? *Language Learning, 27*(1), 63-70.

Cohen, A. D. (1980). *Testing language ability in the classroom*. Rowley, MA: Newbury House.

Crawford, A. (1970). *The cloze procedure as a measure of reading comprehension of elementary level Mexican-American and Anglo-American children.* Unpublished doctoral dissertation, University of California Los Angeles, Los Angeles.

Gaillard, S., & Tremblay, A. (2016). Linguistic proficiency assessment in second language acquisition research: The elicited imitation task. *Language Learning 66*(2), 419-447.

Hale, G. A., Stansfield, C. W, Rock, D. A., Hicks, M. M., Butler, F. A., & Oller, J. W. (1989). The relation of multiple-choice cloze items to the Test of English as a Foreign Language. *Language Testing, 6*(1), 47–76.

Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics.* New York: Newbury House.

Hinofotis, F. B. (1987). Cloze testing: An overview. In M. H. Long & J. Perking (Eds.), *Research in language testing* (pp. 121-128). Rowley, MA: Newbury House.

Jonz, J. (1987). Textual cohesion and second language comprehension. *Language Learning, 37*(3), 409-38.

Jonz, J. (1976). Improving on the basic egg: The MC cloze. *Language Learning, 26*(2), 255–265.

Khodadady, E. (2007). C-tests method specific measures of language proficiency. *Iranian Journal of Applied Linguistics, 10*(2), 1-26.

Khodadady, E. (2014). Construct validity of C-tests: a factorial approach. *Journal of Language Teaching and Research, 5*(6), 1353-1362.

Kim, P. (2014). A study on EFL college students' reading and integrated writing ability and their reading strategy use. *English Language & Literature Teaching, 20*(3), 119-137.

Kongsuwannakul, K. (2017). *Investigating the construct validity of a concordance-based cloze test: a mixed-methods study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Leicester, Leicester.

Lee, J.-W. (2002). An analysis of test-taking strategies for the cloze. *English Teaching 57*(1), 213-237.

Lee, S. (1997). Cloze test as a measure of EFL writing proficiency. *English Teaching, 52*(3), 151-172.

Oller, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London: Longman.

Oller, J. W., & Conrad, C. A. (1971). The cloze technique and ESL proficiency. *Language Learning, 21*(2), 183–195.

Oller, J. W., & Jonz, J. (1994). Why cloze procedure. In J. W. Oller, Jr., & J. Jonz (Eds.), *Cloze and coherence* (pp. 1-20). Cranbury, New Jersey: Bucknell University Press.

Rankin, E. F. (1970). The cloze procedure: Its validity and utility. In R. Farr (Ed.), *Measurement and evaluation of reading* (pp. 237–253). New York: Harcourt, Brace and World.

Rankin, E. F., & Culhane, J. W. (1969). Comparable cloze and multiple-choice comprehension scores. *Journal of Reading, 13*(3), 193–198.

Robinson, E., & Dicken, P. (1979). Closure procedure and cognitive mapping. In *Environment and Behavior, 11*(3), 351-373.

Saeedi, M. (2016). Construct validity of multiple-choice cloze test and cloze-elide test in testing reading comprehension among Iranian EFL learners. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 10*(6), 632-637.

Stubbs, J. B., & Tucker, G. R. (1974). The cloze test as a measure of English proficiency. *Modern Language Journal, 58*(5), 239–241.

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly, 30*(4), 414-438.

Taylor, W. L. (1957). Cloze readability scores as indices of individual differences in comprehension and aptitude. *Journal of Applied Psychology, 41*(1), 19–26.

예시언어(Examples in): English, Korean
적용가능 언어(Applicable Language): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary, tertiary

한혜령
서원대학교 사범대학 영어교육과
28674 충북 청주시 서원구 무심서로 377
Email: hyerhahn@seowon.ac.kr

Received in October 16th, 2018
Reviewed in November 27th, 2018
Revised version received in December 5th, 2018

편집위원회 규정

제1장 총 칙

제1조 본 위원회는 한국영어어문교육학회 편집위원회라 칭한다.
제2조 본 위원회는 한국영어어문교육학회 회칙 제5장에 의거하여 학회 내에 둔다.

제2장 구 성

제1조 편집위원회는 전공 영역, 전국성 및 국제성을 고려하여 20명 내외의 국내 편집인과 약간명의 해외 편집인으로 구성하고, 위원장과 이사 및 편집위원을 둔다.
제2조 편집위원장은 편집 담당 부회장이 겸임하고, 임기는 부회장의 임기와 같다.
제3조 편집 간사와 위원은 학술 연구 실적이 뛰어난 상임이사나 회원 중에서 학회 회장이 추천하여 확대이사회의 인준을 얻어 임명하고, 임기는 학회 임원의 임기와 같다.
제4조 편집위원은 아래와 같은 기준에 따라 선정한다.
1. 전공영역 고려: 투고 논문을 세부 전공별로 심사할 수 있도록 각 영역 전문가를 고루 선정한다.
2. 전국성 및 국제성 고려: 국내외의 영어 교육의 활성화와 원활한 정보교류를 위해서 각 지역의 전문가를 고르게 선정하고, 필요에 따라서는 외국의 전문가도 포함한다.
3. 학교급별 고려: 초등, 중등 및 대학 영어교육의 전문가를 고루 선정한다.

제3장 기 능

제1조 편집위원회는 학회지 '영어어문교육(English Language & Literature Teaching)'의 체제, 발간 횟수, 분량, 논문 심사 기준과 절차 및 투고 규정을 정한다.
제2조 편집위원장은 학회에 접수된 논문의 심사위원을 선정 의뢰하고, 편집위원회는 심사 결과를 참조하여 논문 게재여부를 최종 의결한다.
제3조 논문 게재 심사 이외의 편집위원회가 의결한 모든 사항은 이사회의 인준을 거쳐 발효된다.

제4장 회 의

제1조 편집회의는 학술지 발간 시기에 맞추어 정기적으로 소집한다.
제2조 편집회의는 출석 위원 과반수의 찬성으로 의결한다.

제5장 논문 심사 기준

제1조 내용의 적절성: 논문은 영어 교육의 이론과 실제에 관한 비판, 실험 분석, 새로운 제안 등의 내용이어야 한다. 영어학, 언어학, 영문학 및 인접 학문에 관한 것은 영어 교육적 내용이 함축되어 있어야 한다.

제2조 내용의 창의성: 논문은 국내외 타 학술지에 게재되지 않은 새롭고 참신한 내용이어야 한다.

제3조 형식의 적절성: 논문은 본 학술지 투고 규정에 적합한 형식으로 되어 있어야 한다.

제4조 구성 및 전개방식의 적절성: 논문은 영어교육 학술 분야에서 통용되는 논리적인 논문 구성 및 내용 전개 방식에 적합해야 한다.

제5조 연구 방법론의 적절성: 논문은 연구 문제의 제기, 연구의 설계 및 결과 분석의 과정이 각각의 연구 방법에 적절해야 한다.

제6조 학문적 기여도: 논문의 내용은 영어 교육의 이론과 실제를 선도하고 발전시키는데 기여할 수 있어야 한다.

제6장 논문 심사 절차

제1조 접수: 발행 예정일 10주 전까지 논문을 접수하고, 편집위원장은 투고 논문 도착 즉시 “접수 확인서”를 작성하여 필자에게 보낸다. 다만, 논문의 투고 규정이나 작성 요령을 지키지 않은 논문은 접수하지 않고 반송한다. (발행 예정일: 3월 30일 (국제호) / 6월 30일 / 9월 30일 (국제호) / 12월 30일로 연간 4회 발행)

제2조 심사위원 선정: 편집위원장은 접수된 논문을 전공별로 정리한 후, 심사 가능 영역을 미리 파악하여 심사위원을 선정한다. 심사위원은 편집위원을 중심으로 해당분야에서 학술 활동이 뛰어난 회원 중에서 3인을 선정하되, 필요한 경우 편집위원 이외의 전문가도 심사위원으로 위촉할 수 있다.

제3조 심사 의뢰: 편집위원장은 접수된 논문들을 전공별로 정리한 후, 심사위원을 선정하여 소정의 “심사 의뢰서”를 작성하고, 투고 논문과 함께 심사위원에게 보낸다. 이때 각 투고 논문 당 3인 이상의 심사위원을 배정하며, 논문 투고자의 이름과 소속이 심사위원에게 알려지지 않도록 투고 논문에서 삭제하여 보낸다.

제4조 심사: 각 심사위원은 배당된 논문을 심사하고 ‘게재, 수정 후 게재, 수정 후 재심사, 게재불가’의 4등급으로 판정한다. 심사위원은 판정의 근거를 구체적으로 기술하여야 하며, 특히 수정을 제의하는 경우에는 수정 부분을 확실히 명기하여 구체적으로 지시하여야 한다.

제5조 심사 결과 보고서 제출: 심사위원은 투고 논문에 대한 총평, 판정 및 수정 요구 사항을 소정의 “심사 결과 보고서”에 맞게 작성하여 편집위원장에게 통보한다. 수정을 제의하는 경우에는 수정할 곳과 방향을 구체적으로 제시하고 심사서 제출 시 수정 제안을 표시한 투고 논문 원안도 함께 편집위원장에게 보낸다. 논문 심사서에는 심사

위원의 익명성을 보장하기 위하여 심사위원의 소속, 지위, 성명 대신에 본인만의 고유 번호를 사용한다.

제6조 편집위원 회의: 편집위원장은 편집회의를 소집하고 편집회의를 통하여 심사 내용을 검토한다. 심사위원의 판정이 상이할 경우에는 편집위원회의 의결을 거쳐 게재 여부를 결정한다. “게재가”로 최종 판정을 받은 논문은 접수 일자, 게재 확정 일자를 논문의 맨 끝에 명기한다.

제7조 심사 결과 통보: 편집위원장은 심사 결과 보고서와 수정 제안이 표시된 논문 원본을 투고자에게 송부한다. ‘수정 후 재심사’의 판정을 받은 논문은 수정 후 다음 호의 투고 논문으로 받아 다시 위와 같은 심사 절차를 거친다.

제8조 기타: 게재하기로 결정되었거나 게재된 뒤라도 다른 학술지에 게재된 적이 있는 논문이나 무단 도용이 밝혀진 경우에는 편집위원회의 의결에 따라 게재를 취소하고 일정 기간 논문 투고를 제한한다.

제9조 발행 예정일: 본 학회 학술지의 발행 예정일은 다음과 같다.
1호: 3월 30일 (국제호) / 2호: 6월 30일 / 3호: 9월 30일 (국제호) / 4호: 12월 30일

제7장 논문 투고 규정

제1조 투고 자격: 본 학회 회원으로 회비를 성실히 납부한자로 한다.

제2조 논문 내용: 영어교육, 영어학, 문학의 이론과 실제에 관한 창의적 비판, 실험연구, 새로운 제안 등의 내용이어야 한다.

제3조 원고 제출

1. 논문원고는 본 학회의 JAMS 온라인 논문투고 시스템(http://etak.jams.or.kr)로 제출한다. 이때 심사료 납부 사실을 재무이사에게 전자메일로 통지한다.
2. 마감 일자는 다음과 같다.
   1호: 1월 15일, 2호: 4월 15일, 3호: 7월 15일, 4호: 10월 15일
   단, 편집위원회의를 통해, 1회의 논문투고마감 연장 공지가 가능하다.
3. 원고 제출 시 JAMS 온라인 논문투고 시스템 상에, 투고자의 주소, 전화번호(휴대전화 포함)와 전자메일 주소를 명기하여 함께 제출한다.
4. 논문이 공동저작으로 제1저자가 있는 경우 공동 저자와 구분하여 이름과 소속을 명시한다.
   예시: * 제1저자 **공동저자

제4조 논문의 체제는 본 규정의 [한국영어어문교육학회 편집위원회 규정] 논문 작성 요령(국어 논문은 제8장, 영어 논문은 제10장 참고)과 투고 양식 안내에 따라 작성한다.

제5조 게재 예정 증명서의 발급은 편집위원회에 의하여 ‘게재가’로 결정된 이후에만 가능하다.

제6조 게재가로 결정된 원고의 교정은 필자의 책임 하에 행한다.

제7조 동일 필자의 단독 연구 논문 게재는 1년에 1회를 초과하지 않는 것을

원칙으로 한다. 단, 공동저작인 경우 1년에 2회 연속된 호가 아닌 경우, 게재 가능하다.

제8조 게재된 논문은 필자에게 학술지 2부를 증정한다.

제9조 논문의 길이는 학회지 기준 20쪽 이하를 원칙으로 한다. 20쪽이 넘는 논문은 초과 쪽수에 대해 쪽당 1만원의 인쇄료를 필자가 부담한다.

제10조 투고자는 논문 게재시 소정의 게재료를 납부해야 한다.

제11조 투고한 논문은 게재 여부와 상관없이 돌려주지 않으며, 본 학회 학술지에 게재된 논문에 대한 저작권은 필자와 학회가 공동으로 갖는다. 따라서 동 논문 전체 혹은 부분을 재수록할 경우에는 사전 필자와 학회의 동의를 얻어야 한다.

제8장 논문 작성 요령 (국어 논문)

제1조 논문은 “MS-Word 2003 이상”으로 작성한다.

제2조 논문의 크기는 A4 용지에서 위 여백은 50mm, 아래 여백은 52mm, 왼쪽, 오른쪽의 여백은 42㎜, 머리글 42mm, 바닥글은 10mm로 한다. 제목, 본문, 참고문헌의 줄 간격은 고정값 14.5pt로, 영문 초록 12.5pt, 각주는 고정값 10pt로 한다. 글자는 한글은 바탕체, 영문은 Times New Roman으로 하되, 제목 글자는 논문 체제의 예를 참조한다. 장평은 100%, 간격은 표준으로 한다.

제3조 논문 서두에 관한 사항

1. 논문의 제목은 가급적 2행을 넘지 않는다.
2. 공동저자의 표기는 제1저자를 위에 쓰고 기타 저자는 밑에 자모순으로 쓴다.
3. 초록은 200단어 내외로 영어로 작성한다.
4. 연구비 수혜 사실이 있는 경우는 논문의 첫 쪽 하단에 명기한다.
5. 초록 하단에 주제어를 영어, 한국어로 명시한다.
   예: [learning strategies/motivation, 학습 전략/동기]
   단, 영문 논문의 경우, 주제어를 영어로만 명시한다.

제4조 번호 체계, 줄 간격 및 기타 사항

1. 상 하위 제목의 번호체계는 아래 예와 같이 한다.
   예: I. 1. 1) (1) ①
2. 각 제목의 사이는 한 줄씩 띄운다. 세부 제목(즉, (1))과 미세 제목(즉, ①)에 이어지는 본문은 띄우지 않는다.
3. 본문은 한글, 영문 논문 모두 1자 들여 쓰기를 한다.
4. 논문 체제는 다음과 같이 작성한다.

1) 논문 전체의 작성 체제

영어어문교육 *제11권* 1호 2005년 봄
(2줄 띄움)

학습자 오류에 대한 교사의 오류 수정 방식

[바탕체 14, 진하게]
[2줄 띄움]

김한국* [바탕체 10, 진하게; 오른쪽 정렬]
(Hankuk University) [바탕체 10, 보통; 오른쪽 정렬]
홍길동** [바탕체 10, 진하게; 오른쪽 정렬]
(Korea University) [바탕체 10, 보통; 오른쪽 정렬]

[1줄 띄움]

Kim, Kankuk & Hong, Kil-Dong (1999). Study on teacher' corrective feedback types. *English Language & Literature Teaching, 11*(1), 000-000. [바탕체 9, 진하게; 줄 간격 고정값 12.5pt, 왼쪽, 오른쪽 여백 2.5자, 양쪽 혼합]

[1줄 띄움]

This study explores teacher's corrective feedback types ... [바탕체 9, 보통; 줄 간격 고정값 12.5pt, 왼쪽, 오른쪽 여백 2.5자, 양쪽 혼합]

[1줄 띄움]

[corrective feedback/error type, 오류 수정/오류 유형]
[바탕체 9, 진하게, 양쪽 혼합]

[2줄 띄움]

Ⅰ. 서론 [돋움 12, 진하게; 왼쪽 정렬]

[1줄 띄움]

영어 학습에서 오류 수정은[1] ... [바탕체 10, 보통; 국문 1자 들여 쓰기, 양쪽 혼합]

---

* 제1저자 ** 제2저자

Swain (1995) elaborated ... [바탕체 9, 보통; 양쪽 혼합]

[2줄 띄움]

Ⅱ. 연구 방법 [돋움 12, 진하게; 왼쪽 정렬]

[1줄 띄움]

1. 연구대상 [돋움 11, 보통; 왼쪽 정렬]

[1줄 띄움]

본 연구의 대상은 ... [바탕체 10, 보통; 국문 1자 들여 쓰기, 양쪽 혼합]

[1줄 띄움]
1) 설문 조사와 인터뷰 [바탕체 10, 보통; 왼쪽 정렬]
[1줄 띄움]
…
[1줄 띄움]
(1) 통계 분석 [바탕체 10, 보통; 왼쪽 정렬]
…
[1줄 띄움]
① 오류수정 유형 [바탕체 10, 보통; 왼쪽 정렬]
…
[1줄 띄움]

표 1 [바탕체 10, 진하게; 가운데]
오류 수정 발화의 유형 [바탕체 9]

	명백한 오류 수정	변경	학습자 자기 교정 시발				합계
			설명 요청	초언어적 피드백	유도 하기	오류의 반복	
음운적 오류	3	12	1	0	0	1	17
(%)	(17.6%)	(70.6%)	(5.9%)	(0%)	(0%)	(5.9%)	(100%)
문법적 오류	5	10	3	4	3	2	27
(%)	(18.6%)	(37.0%)	(11.1%)	(14.8%)	(11.1%)	(7.4%)	(100%)
어휘적 오류	3	13	2	2	0	2	22
(%)	(13.6%)	(59.1%)	(9.1%)	(9.1%)	(0%)	(9.1%)	(100%)
해석상의	8	20	1	4	2	4	39
오류(%)	(20.5%)	(51.3%)	(2.5%)	(10.3%)	(5.1%)	(10.3%)	(100%)

[표 안은 바탕체 9, 줄간격 고정값 10pt, 선두께는 1/2pt]

[1줄 띄움]
…
[2줄 띄움]

참고문헌[돋움 11, 보통; 가운데]

[1줄 띄움]
박소문. (2004). 영어학습자의 오류 유형. *영어어문교육, 10*(3), 121-140. [바탕체 10, 보통; 내어쓰기 3자]
Alptekin. C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal, 47*(2). 136-143. [바탕체 10, 보통; 내어쓰기 3자]
…
[2줄 띄움]

부 록 [돋움 11, 보통; 가운데]
제목 [바탕체 10, 보통; 가운데]

…
[2줄 띄움]

예시언어(Examples in): English [바탕체 9, 진하게; 왼쪽 정렬]
적용가능 언어(Applicable Languages): English [바탕체, 진하게; 왼쪽 정렬]
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary [바탕체, 진하게; 왼쪽 정렬]
[2줄 띄움]
김한국 [바탕체 9, 보통; 왼쪽 정렬]
한국대학교 사범대학 영어교육과
123-123 서울특별시 중구 문화동 120-1번지
Email: hkkim123@hankuk.ac.kr

Received in January, 2007
Reviewed in February, 2007
Revised version received in March, 2007

2) 논문 각 부분의 글자 속성 및 문단 속성 체제

		글자 크기	글자 모양	줄간격	들여쓰기	정렬방식	비고
논문 제목		**14**	**바탕체진**	14.5pt	하지 않음	가운데	장평 100% 자간 좁게 (0.1pt)
장 제목: I		12	**돋움 진**		하지 않음	왼쪽	
절 제목: 1.		11	돋움 보통		하지 않음		
소 제목: 1)		10	돋움 보통		하지 않음		
세부 제목:(1)							
미세 제목:①							
본문		10	바탕체 보통		1 자	양쪽혼합	
참고 문헌	**제목**	11	돋움 보통	14.5pt	하지 않음	가운데	
	내용	10	바탕체 보통		첫 줄 3 자 내어쓰기	양쪽혼합	
표/ 그림	**제목**	**10**	**바탕체 진**	10pt	하지 않음	가운데	
	내용	9	바탕체 보통				
각주		9	바탕체 보통	10pt	하지 않음	양쪽혼합	
초 록	**제목**	**9**	**바탕체 진**	12.5pt	하지 않고 좌우여백 2.5 자	양쪽혼합	
	내용		바탕체 보통				
주제어		**9**	**바탕체 진**	12.5pt	하지 않고 좌우여백 2.5 자	양쪽혼합	

제5조 참고문헌, 표, 그림, 문헌 인용 등은 APA(American Psychological Association)양식에 준해서 작성한다.(9장의 중요표기 양식 안내 참조)

1. 참고 문헌은 내어 쓰기(3)자로 작성한다. 저서인 경우는 반드시 출판지와 출판사를 표기한다. 초판이 아닌 경우는 개정판 수를 밝힌다.
2. 한글 논문의 경우, 표/그림의 번호와 제목은 표/그림 위쪽 중앙에 배치하고, 모두 진한 글자로 한다. 영문 논문의 경우에는 'TABLE 3', 'FIGURE 3' 등은 모두 대문자, 나머지 제목은 표/그림 아래에 중요 단어를 대문자로 시작한다. 한글은 표 3, 그림 5처럼 쓴다. 번호는 아라비아 숫자로 한다. 본문 속에서 언급할 때는 "as shown in Table/ Figure 3" 혹은 "표/그림 5에서 보듯이"처럼 쓴다.

제6조 저자 성명의 영문 표기를 저자가 정한 철자법에 따르되, 특별한 요청이 없는 한, 영문 논문 제목 하단의 저자 명에는 '이름 성' 방식(예: Kill-Dong Hong)으로, 영문 초록 및 목차에는 '성 이름' 방식(Hong, Kill-Dong)으로 통일한다.

제7조 인용 문헌의 원천 명은 참고문헌에만 열거하고, 각주로서는 달지 않는다.

제8조 심사 통과 후, '게재가'의 판정을 받아 수정한 최종 논문에는 논문 마지막 쪽 하단의 왼쪽에 투고자의 이름, 소속, 주소(우편번호), 전화번호(직장, 휴대전화), FAX번호, e-mail주소를 기재한다.

제9조 참고문헌 뒤에 '예시언어', '적용가능 언어', '적용가능 수준'을 글자 크기 8, 왼쪽여백 1자 왼쪽정렬, 진한체로 다음과 같이 영어로 예시한다.

예) 예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Elementary/ Secondary/College/Higher

제9장 중요 표기 양식 안내

본 학회의 영어어문교육지는 기본적으로 많은 응용 언어학 분야의 저널들(TESOL Quarterly 포함)이 채택하는 APA Style을 따른다(※ 단, 문학 논문 투고시에는 제9장의 4항을 참조할 것). 다음은 그 중에서 중요한 몇 가지를 예시한 것이다. 기타 자세한 것은 American Psychological Association. (1994). Publication manual of the American Psychological Association (4th ed.). Washington, DC: Author 참조.

1. 본문 속에서의 인용이나 괄호 안의 문헌 표기 (한국어 논문도 이에 준함)
   1) 인용 부호와 출처 표시: He stated, "The 'placebo effect' disappeared...when behaviors were studied in this manner" (Smith, 1982, p. 276). 인용문은 " "안에 넣고, 그 안에서 다시 인용이나 강조를 할 때는 ' '를 쓴다. 인용문의 문장이 끝나도 마침표는 괄호

(참고 문헌의 정보)가 끝난 후에 찍는다. 괄호 안에는 보기처럼 저자, 연도, 쪽수를 쉼표로 분리하여 표시하고, p. 혹은 pp. (여러 쪽의 경우) 뒤에 한 칸 띄어 쪽수를 쓴다.

2) 쪽수만 인용문 뒤에 표시: Smith (1982) found that "the 'placebo effect' disappeared when [his own and other's] behaviors were studied in this manner" (p. 276).

3) 2명의 저자: 본문이 영문이면 "and"로, 한글이면 "과/와"로 연결하고, 괄호 속에서는 &를 사용한다. 괄호 자체는 영문에서는 독립해서 띄어쓰고, 한글에서는 이름(명사)과 조사 사이에 붙여쓴다.
Gardner and Lambert (1976) found that their previous study (Gardner & Lambert, 1972) could not...
Gardner와 Lambert(1976)의 연구는 과거의 연구(Lambert & Gardner, 1972) 보다...

4) 3-5명의 저자: 처음 언급할 때는 모든 저자의 이름을 표기하고, 그 다음부터는 영어 논문에는 "et al."로, 한국어 논문에는 "등"이나 "외 4인"이라는 식으로 표기한다.
첫 번째 언급: William, Jones, Smith, Bradner, and Torrington (1983) found that...
William, Jones, Smith, Bradner와(및) Torrington (1983)은 학습자의...
두 번째 언급: William et al. (1983) studied the effect of...
William 등(1983)은 담화 구조의 ... William 외 4인(1983)의 연구 결과는...

5) 6명 이상의 저자: 처음부터 영어 논문에는 "et al."로, 한국어 논문에는 "등" 혹은 "외 5인"으로 표기하고, 논문 뒤의 참고 문헌 목록(References)에는 이름을 모두 표기한다. (et al.는 라틴어 et alii(and others)의 약어이므로 al.에만 점을 사용하고, 이탤릭체를 쓰지 않는다.)

6) 여러 저작을 괄호 안에 소개: 여러 저자의 저작을 소개할 경우, 알파벳 순으로 배열하고, semicolon으로 분리한다. 동일 저자의 것은 연대순으로 배열하고, 쉼표로 분리한다.
Oxford (1986, 1989, 1994) reported that many studies (Gosden, 1992; Hanania & Akhtar, 1985; Hopkins, 1987, 1988a, 1989; Tarone et al., 1981) used strategy training ...

7) 동성 이명(同姓 異名)의 저자들: 본문에서는 이름의 약자를 사용하여 혼동을 피한다. 비록 연도가 다르더라도 그렇게 한다. 한국 이름은 성만으로는 혼동이 많으므로 성명을 다 쓴다. 그러나 원 저자의 영문 이름 표기 방식에 따라 성 앞에 한 글자 (Kildong Kim ⇒ K. Kim), 또는 두 글자의 약자 (Kil-Dong Kim ⇒ K.-D. Kim)를 쓸 수도 있다.
H. D. Brown (1993) and J. D. Brown (1994) agreed that . . .

2. References (참고 문헌 목록) 표기 (한국어 논문도 이에 준함)

References에는 논문에 언급된 것만을, 빠짐 없이 (all and only the works cited in the paper) 저자 성의 알파벳 순으로 싣는다. 한국어로

쓴 논문의 참고 문헌 목록에 한국어 문헌과 영어 문헌을 실을 경우, 한국어 문헌을 먼저 가나다 순으로 싣고, 영어 문헌을 저자 성의 알파벳 순으로 싣는다. 한국어 참고 문헌 표기 방법은 영어에 준한다. 단 논문을 영문으로 쓸 경우, References에 실을 한국어 저작은 필자와 논문/책 제목을 Yale 표기법의 로마자로 표기하고 [ ]안에 영어로 번역을 넣는다. (과거에 본 학회지에 실린 논문으로 Abstract에 영어 제목이 주어진 경우에는 그 제목을 사용할 수 있을 것이다.)

1) 저널의 논문 (Journal article)

Pavio, A. (1975). Perceptual comparisons through the mind's eye. *Memory & Cognition, 3*, 635-647.

Davis, J. N., Lange, D. L., & Samuels, S. J. (1988). Effects of text structure instruction: An experimental study on foreign language readers. *Journal of Reading Behavior, 20*(2), 19-34.

모든 저자의 성을 먼저 쓰고, 쉼표를 붙인 후, 이름을 약자로 쓴다. 한 저자이름의 약자에 마침표와 쉼표를 찍은 후에 다음 저자의 성을 쓴다. 마지막 저자의 성 앞에는 &를 붙인다. 출판 연도는 괄호에 넣는다. 논문은 주제목과 부제의 첫 글자와 고유명사만 대문자로 하고 나머지는 소문자로 하며, 보통체로 한다. 저널 이름은 주요 단어의 첫 자를 모두 대문자로 하고 이탤릭체로 한다. volume 번호도 이탤릭체로 하나, issue 번호는 괄호 속에 보통체로 한다(issue 마다 쪽수가 새로 1쪽부터 시작 할 경우에만 issue 번호를 쓴다). 마지막으로 쪽수를 명기하되, pp.를 붙이지 않는다. 저자, 출판 연도, 논문 제목, 출처(저널과 쪽수)의 네 부분으로 나누어 각 부분의 끝에 마침표를 찍는다(단 저자 부분이 약자로 끝날 때는 마침표를 하나만 찍는다).

2) 책 (Book)

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Strunk, W., Jr., & White, E. B. (Eds.). (1979). *The elements of style.* New York: Macmillan.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). Washington, DC: Author.

저자 표기법은 저널 논문의 경우와 같다. Jr.은 약자로 간주하여 보기처럼 쓴다. 편자 (Editor/Editors)인 경우는 (Ed.)/(Eds.)로 부기한다. 책 제목은 이탤릭으로 하되, 저널 논문 제목처럼 주 제목과 부제의 첫 글자만 대문자로 한다. 같은 출판사가 여러 도시에 있을 때는 첫 번째 도시나 본부가 있는 도시를 적는다. 혼동의 염려가 없고 널리 알려진 도시는 주나 국가의 이름을 생략할 수 있다. 미국의 주 이름의 약자는 중간에 점을 찍지 않고 붙여쓴다. 출판사 이름은 식별에 필요한 최소한의 명칭을 쓰므로 Publishers, Co., Inc. 등은 붙이지 않는다. 저자와 출판 기관이 같은 때는 출판 기관의 이름 대신에 Author라고 쓴다.

3) 편집된 책에 실린 논문이나 장 (An article or chapter in an edited book)

Hunt, R. (1994). Speech genres, writing genres, school genres, and computer genres. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and teaching genre* (pp. 243-262). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

논문의 필자, 연도, 논문 제목, 책 제목 들은 저널이나 책에서와 같다. 편자(Editors)의 성명은 저자의 경우와는 달리 모두 이름의 약자를 먼저 쓰고 성을 뒤에 쓴다. (Eds.) 다음에 쉼표를 하고, 논문의 쪽수는 책 제목 바로 뒤 괄호 안에, 보통체로 pp. 다음에 쓴다.

4) 잡지나 신문 기사 (Magazine or newspaper article)

Gardner, H. (1981, December). Do babies sing a universal song? *Psychology Today*, pp. 70-76.

잡지 기사는 저널 기사와 달리, 출간 달까지 표기하고, 쪽수 앞에 pp.를 붙인다.

Lubin, J. S. (1980, December 5). On idle: The unemployed shun much mundane work. *The Wall Street Journal*, pp. 1, 25. 신문 기사는 날짜까지 표기한다. 기사가 비연속적으로 분리된 경우, 해당 쪽수를 쉼표로 분리 표기한다.

5) 연구 보고서 (Report)

Newport, E, L, (1975), *Motherese: The speech of mothers to young children* (Tech. Rep. No. 53). San Diego: University of California, Center for Human Information Processing.

대학 연구소의 보고시일 경우, 대학 이름을 연구소 이름보다 먼저 쓴다. 대학명에 주 이름이 있으면, 도시 이름 다음에 오는 주의 약자를 생략한다.

Gottfredson, L. S. (1980). *How valid are the reinforcement pattern scores?* (Report No. CSOS-R-292). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 182 465) 연구보고서를 ERIC에서 복사, 입수한 경우 ED 번호를 명기한다.

6) 학회 발표 논문 (Proceedings of meetings and symposia)

Wells, C. G. (1984). Lexio-grammatical features of child language. In B. Meyer (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Symposium on Child Language* (pp. 83-92). Vancouver, British Columbia, Canada: Mitchell Press. (발표 논문집이 출간된 경우 이탤릭체로 하고, 학술대회 이름은 고유명사이므로 대문자로 한다.)

Michaels, J. (1989, June). *Communication strategies and learning strategies revisited.* Paper presented at the 1989 Summer Conference of the Korea Association of Teachers of English, Pusan, Korea. (출간되지 않은 학회 발표 논문)

7) 학위 논문 (Doctoral dissertations and master's theses)

학위 논문이 Dissertation Abstracts International (DAI)에 등록되고, 요약이 실려 있는 경우는 제목을 보통체로 쓰고, 미 출간인 경우는 책처럼 취급하여 제목을 이탤릭체로 한다. (미국에서 통과된 대부분의 박사 논문은 DAI에 등록되어 있는데, DAI의 등록 번호를 모르는 경우는 미출간 학위 논문처럼 표기할 것을 제안한다.)

Pendar, J. E. (1982). Undergraduate psychology majors: Factors influencing decisions. *Dissertation Abstracts International, 42,* 4370A-4371A. (University Microfilms No. 82-06, 181)

논문의 요약과 등록 번호가 DAI에 나와 있고, 논문 자체는 University Microfilms에서 사본을 구한 경우 두 가지 번호를 모두 표기한다.

Foster, M. E. (1982). An analysis of the relationship between preservice teacher training and directed teaching performance (Doctoral dissertation, University of Chicago, 1981). *Dissertation Abstracts International, 42,* 4409A.

논문의 요약과 등록 번호가 DAI에 나와 있으나, 논문 자체는 대학에서 구한 경우. 이때 논문 통과 연도와 DAI 등재 연도가 다르면, 본문에서는 Foster (1981/1982), (Foster, 1981/1982)와 같이 표기한다.

Kevins, G. M. (1981). *An analysis of ESL learners' discourse patterns.* Unpublished doctoral dissertation. McGill University, Montreal.

미출간 박사 학위 논문은 제목을 이탤릭체로 한다.

Ryeson, J. f. (1983). *Effective management training: Two models.* Unpublished maser's thesis. Clarkson College of Technology. Potsdam, NY.

미출간 석사 학위 논문의 제목도 이탤릭체로 한다.

8) 인터넷 자료 (Internet resources)

인쇄 매체로 출판되었으나 인터넷을 통해 얻은 자료인 경우는 저널 논문, 책, 연구 보고서 등의 양식을 따른 후 맨 끝에 인터넷 사이트를 괄호 안에 제시한다. 단 인용한 날짜를 밝히며, 출판된 자료가 아닌 경우는 자료 제목을 이탤릭체로 한다.

Feenberg, A. (1999a). *Distance learning: Promise or threat?* Retrieved January 6, 2000, from the World Wide Web: http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/TELE3.HTML. (미출간 자료인 경우)

Feenberg, A. (1999b, September/October). *No frills in the virtual classroom. Academie, 85*(5). Retrieved February 20, 2001, from the World Wide Web: http://www.aaup.org/SO99Feen.html. (출판된 자료인 경우)

3. 표(Table) 및 그림(Figure) 형식과 제목 달기

표/그림 번호와 제목은 표/그림 윗쪽 중앙에 위치한다. 모두 진한 글자로 한다. 영문은 TABLE 3, FIGURE 5 등은 모두 대문자, 나머지 제목은 표/그림 번호 아래에 중요 단어를 대문자로 시작한다. 한글은 표 3, 그림 5처럼 쓴다. 번호는 아라비아숫자로 한다. 본문 속에서 언급할 때는 “as shown in Table/Figure 3.” 혹은 “표/그림 5에서 보듯이”처럼 쓴다.

표 3
학습자 오류 유형

그림 5
학습자의 응답 유형 분포도

4. 영문학 논문의 체제

1) 한국어 논문은 제목부터 우리말로 쓰는 것을 원칙으로 하며, 뒤에 나오는 예를 참조한다.
2) 원칙적으로 본문에 한자와 영문을 쓰지 않기로 하되, 꼭 필요한 경우에 괄호로 처리 한다. 단 제목은 우리말만을 원칙으로 한다.
3) 고유명사는 한글로 표기하되, 처음 나올 때 괄호 속에 영문 표기를 제시한다. 작품명은 한글로 번역하되, 처음 나올 때 괄호 속에 영문 표기를 제시한다. (인명이나 지명의 경우 해당 언어권의 발음을 존중하도록 하되, 결정이 어려울 때는 교육부 제정 외국어 발음 규정을 따르기로 한다.)
4) 인용문의 경우 산문은 번역문만 싣고, 운문은 원문을 번역문 바로 아래에 제시한다. 인용문은 왼쪽 4자 들여쓰기를 하고 오른쪽은 본문과 끝을 맞추어야 하며, 글자 크기는 본문보다 한 포인트 작게 한다. (영어 논문도 이에 준함)
5) 본문 속에서의 인용이나 괄호 안의 문헌 표기(Side Notes)와 References (참고 문헌 목록) 표기는 본 학회지의 APA Style 중요양식 안내에 나오는 규정을 따른다. (영어 논문도 이에 준함)

한국어 논문의 예:

소로우와 프로스트—자연과 상상어

20세기 뉴잉글랜드의 시인 로버트 프로스트(Robert Frost)는 19세기 뉴잉글랜드의 초월주의 전통을 계승한다. 예컨대 프로스트의 시(1969) 「풀베기」(“Mowing”)는 물질과 정신의 합일이라는 초월주의 이상을 노동의 의미에서 찾는다. 자신의 낫(scythe)과 속삭이듯 아주 “진지한 사랑”으로 “습지의 풀을 줄줄이 베어 넘긴” 농부에게 “그 사실은 노동이 아는 가장 달콤한 꿈”(Poetry, p. 17)이다.

*　　*　　*

『일리어드』(Illiad)같은 고전은 이러한 자연 언어의 성공적인 발견과 기록이다. 이를 두고 소로우(Thoreau)(1999)는 『월든』(Walden)에서 다음과 같이 말한다.

기록된 단어는 유물 중에서 가장 귀중한 것이다. 그것은 다른 어떤 예술 작품보다도 우리에게 친밀하며 더 보편적이다. 그것은 삶 자체에 가장 가까운 예술 작품이다. (p. 94)

시는 언어 예술이다. 예술은 자연에 인공을 가하여 어떤 형(型)을 만드는 것이다. 프로스트의 시 「목적은 노래였다」("The Aim Was Song")는 언어의 원형인 자연의 소리에 인공을 가하여 "말과 가락"으로 전환시키는 시인의 출현을 우화적으로 표현한다. 시는 "자연과 인간의 합동 표현"(Marcus, 1991, p. 105)이다. 자연의 바람은 인간의 도움 없이는 "자연 그대로" "거친 곳"에서 "큰 소리"로 밤낮 불어댔다. 이 시 3연과 4연은 바람에게 보인 인간의 시범과 결과를 표현한다.

그는 그의 입 속에 바람을 조금 취하고,
　그것을 충분히 오래 간직하여 북이
남으로 변환케 하였다.
　그리고는 그것을 치수에 따라 불어냈다.

He took a little in his mouth,
　And held it long enough for north
To be converted into south,
　And then by measure blew it forth. (Poetry, p. 224)

사나운 북풍을 입 속에 조금 취해서 온화한 남풍으로 바꾼 다음 "치수" 즉 예술적 계획에 따라 조심스럽게 입 밖으로 불어내면, 바람은 말과 가락이 되었다(Marcus, 1991).

제10장 논문작성요령(영어 논문 및 국제호 투고논문)

INFORMATION FOR CONTRIBUTORS OF ENGLISH MANUSCRIPTS

1. Content of the Manuscripts

The content of the manuscript to be submitted should concern theories and/or practices in the field of learning and teaching English. The manuscript may be on an experimental analysis, a new proposal, or a critique of theories and/or practices in the field. The

manuscript may also deal with linguistics, or interdisciplinary areas related to English learning and teaching. Manuscripts are accepted for review with the understanding that the same work has not been submitted elsewhere, or previously published.

2. Submission for Manuscripts

1) The manuscript prepared in English using MS Word (2000) should be submitted via JAMS system, (http://etak.jams.or.kr) to the editor-in-chief.
2) On the last page of the manuscript, the author should provide the author's (or authors') name(s), affiliation, address, and e-mail address.
3) The author(s) should inform the editor-in-charge which issue (spring, summer, fall, or winter) the article is being submitted for when she/he sends the manuscript.
4) After the author pays the reviewing fee, the author should inform the treasurer by e-mail.
5) The deadline for submission is January 15 for the spring issue (international issue), April 15 for the summer issue, July 15 for the fall issue (international issue), and October 15 for the winter issue.

3. Specifications for Manuscripts

1) The length of the manuscript, which should be typed on A4-size paper, is recommended not to exceed 20 pages of the journal, *English Language & Literature Teaching*. ₩10,000 will be charged for each extra page.
2) The left and right margins should be 4.2 cm; the top margins 5.0, and bottom margins 5.2 cm; the top header, 4.2 cm and the bottom header, 1.0 cm. The line spacing of the title, the main text and the reference list should be fixed 14.5 point, while that of the abstract should be fixed 12.5 point, and footnotes should be fixed 10 point. The main text should be Times New Roman 10-point and the letter spacing should be 100% in 0.1-point narrow spacing.
3) The abstract should be composed of approximately 200 words. (Please indicate how many words are included in the abstract in parenthesis at the end of the abstract.)
4) The title of the article should not exceed two lines.
5) The subheadings should be numbered in the following manner: I. 1. 1) (1) ①
6) There should be a line space after every subheading except the fourth and the fifth subheadings.
7) No subheadings should be indented.
8) The main text should be indented 1point (2 characters) at the beginning of each paragraph.
9) Examples of English words and sentences should be italicized.
10) As for tables and figures, avoid using vertical lines and limit the use of horizontal lines. Use a double line for the first horizontal line and use plain single lines for the

rest. The numberings and headings of tables or figures should be presented bold, centered above the tables or figures. 'TABLE,' 'FIGURE' should be all capitalized. Major words in the headings of tables or figures should begin with capital letters. Do not use < > in headings or texts.

11) The references, graphs, illustrations, etc should follow the APA (American Psychological Association) style.

12) Detailed specifications for a sample manuscript are as follows.

***English Language & Literature Teaching*,** Vol. 5, No. 1 Fall 1999 [Times New Roman]

[2 line spaces]

Study on the Teacher's Corrective Feedback Type

Times New Roman 14, bold]

[2 line spaces]

Hankuk Kim* [Times New Roman 10, bold; right indentation]
(Hankuk University) [Times New Roman 10, plain; right indentation]
Kil-Dong Hong**
(Korea University)

[1 line space]

Kim, Hankuk & Hong, Kil-dong (1999). Study on the teacher's corrective feedback type. ***English Language & Literature Teaching, 5*(1), 3-22.** [Times New Roman 9, bold; fixed-12.5pt line spacing, 2.5-pt left & right indentation, justified]

[1 line space]

This paper examines the role of collaborative dialogue in ... [Times New Roman 9, plain; fixed-12.5pt line spacing, 2.5-pt left & right indentation, 0.3 pt above the paragraph, justified]

[1 line space]

[immersion/motivation] [Times New Roman 9, bold, justified]

[2 line space]

I. INTRODUCTION [Arial 12, bold; left-justified]

[1 line space]

Second language learning[1)] is ... [Times New Roman 10, plain; justified, line space fixed 14.5]

...

1) Swain (1995) elaborated ... [Times New Roman 9, plain; fixed-10pt line spacing, 0.8-pt first-line left indentation, justified]

[2 line spaces]

II. RESEARCH DESIGN [Arial 12, bold; left-justified]

[1 line space]

1. Subjects [Arial 11, plain; left-justified]

[1 line space]

The subjects for this study ... [Times New Roman 10, plain; 1-pt first-line left indentation, justified]]

[1 line space]

1) Questionnaires and Interview [Times New Roman 10, plain; left-justified]

[1 line space]

...

[1 line space]

(1) Features of Collaborative Dialogues [Times New Roman 10, plain; left-justified]

...

[1 line space]

① Interactional Pattern [Time New Roman 10, plain; left-justified]

...

[1 line space]

TABLE 1 [Time New Roman 10, bold; centered]

News Headlines under Analysis [Times New Roman 9]

	Whole-class interaction		Group or pair interaction	
Moves and participants	n	%	n	%
Initiations				
Instructor	151	11	3	1
Students	153	11	23	9
Reponses				
Instructor	354	26	29	11
Students	582	42	198	78
Evaluations	131	10	0	0
Total	1,371	100	253	100

[inside the table, Times New Roman 9, fixed 10-pt line spacing, lines 1/2pt]

[1 line space]

...

[2 line spaces]

REFERENCES [Arial 11, plain; centered]

[1 line space]

Alptekin. C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal, 47*(2). 136-143. [Times New Roman 10, plain; 3-pt reverse indentation]

...

[2 line spaces]

APPENDIX A [Arial 11, plain; centered]

Title [Times New Roman 10, plain; centered]

...

[2 line spaces]

Examples in: English [Times New Roman 9, bold; left-justified]

Applicable Languages: English [Times New Roman 9, bold; left-justified]

Applicable Levels: Secondary [Times New Roman 9, bold; left-justified]
[2 line spaces]

Han-Kuk Kim [Times New Roman 9, plain; 1-pt left indentation, left-justified]
Dept. of English Education, Education Division
Hankuk University
120-1, Yejang-dong, Chung-gu
Seoul 100-100, Korea
Email:

[1 line space]
Received in April, 2007
Reviewed in May, 2007
Revised version received in June, 2007

4. Other Important Regulations

1) All the manuscripts submitted will undergo a strict editorial process through the blind review system. They will be rated by reviewers as 'publish without revision', ‘publish with revisions', 'revise and submit for reevaluation', or 'reject.' The writer will be informed of whether the article will be published or not about a month after the deadline for submission.
2) Publication of more than two articles by the same writer per year is not allowed in principle.
3) The publication expenses will be paid by the individual writers.
4) The author of the published article will receive two complimentary copies of *English Language & Literature Teaching.*

5. Style Guidelines

All submissions to *English Language & Literature Teaching* should conform to the requirements of the Publication Manual of the American Psychological Association (4th ed.). The followings are some important examples taken from the manual.

1) Text Citation

(1) <u>One Work by a Single Author</u>: APA journals use the author-date method of citation. The last name of the author and the year of publication are inserted in the text at the appropriate point. In case of a Korean author’s name, the full name is written: the first name is written before the last name (e.g., Han-Kuk, Kim) for a title; the last name is followed by a comma and first name (e.g., Kim, Han-Kuk) for an abstract.

He stated, “the ‘placebo effect’ disappeared ... when behaviors were studied in this manner” (Smith, 1982, p. 276).
Smith (1982) found that “the ‘placebo effect’ disappeared when [his own and other's] behaviors were studied in this manner” (p. 276).

(2) One Work by Two Authors: When a work has two authors, always cite both names every time the reference occurs in the text.

Gardner and Lambert (1976) found that their previous study (Gardner & Lambert, 1972) could not...

(3) One Work by More Than Two Authors and Fewer Than Six Authors: Cite all authors the first time the reference occurs; in subsequent citations include only the surname of the first author followed by “et al.” and the year.

First citation: William, Jones, Smith, Bradner, and Tomington (1993) found that...
Second citation: William et al. (1983) studied the effect of...

(4) One Work by More Than Six Authors: Cite only the surname of the first author followed by “et al.” and the year in the first and subsequent citations. However, in the reference list, the surnames of all six or more authors should be spelled out.

(5) Two or More Works Within the Same Parentheses: Arrange two or more works by the same author by year of publication, and list two or more works by different authors in alphabetical order by the first author's surname. Separate the citations by semicolons.

Oxford (1986, 1989, 1994) reports that many studies (Gosden, 1992; Hanania & Akhtar, 1985; Hopkins, 1987, 1988a, 1989; Tarone et al., 1981) used strategy training...

(6) Authors with the Same Surname: If a reference list includes publications by two or more authors with the same surname, include the authors’ initials in all text citations to avoid confusion, even if the year of publication differs.

H. D. Brown (1993) and J. D. Brown (1994) agreed that...

2) Reference List

All sources cited in the text must be included alphabetically in the reference list. Below are examples of entries for, respectively, a journal article, a book, an article or chapter in an edited book, a magazine or newspaper article, a report, proceedings of meetings and symposia, a doctoral dissertation or master's thesis, and a citation from Internet resources.

(1) A Journal Article

Pavio, A. (1975). Perceptual comparisons through the mind's eye. *Memory & Cognition, 3,* 635-647.

Davis, J. N., Lange, D. L, & Samuels, S. J. (1988). Effects of text structure instruction: An experimental study on foreign language readers. *Journal of Reading Behavior, 20*(2), 19-34.

(2) A Book

Mehan, H. (1979). *Learning lessons*: *Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Strunk, W., Jr., & White, E. B. (Eds.). (1979). *The elements of style*. New York: Macmillan.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed). Washington, DC: Author.

(3) An Article or Chapter in an Edited Book

Hunt, R. (1994). Speech genres, writing genres, school genres, and computer genres. In A. freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and teaching genre* (pp. 243-262). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

(4) A Magazine or Newspaper Article

Gardner, H. (1981, December). Do babies sing a universal song? *Psychology Today*, pp. 70-76.

Lubin, J. S, (1980, December 5). On idle: The unemployed shun much mundane work. *The Wall Street Journal*, pp. 1-25.

(5) A Report

Newport, E. L. (1975). *Motherese: The speech of mothers to young children* (Tech. Rep. No. 53). San Diego: University of California, Center for Human Information Processing.

Gottfredson, L. S. (1980). *How valid are the reinforcement pattern scores*? (Report No. CSOS-R-292). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 182 465)

(6) Proceedings of Meetings Symposia

Wells, C. G. (1984). Lexical-grammatical features of child language. In B. Meyer (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Symposium on Child Language* (pp. 83-92). Vancouver, British Columbia, Canada: Mitchell Press.

Michaels, J. (1989, June). *Communication strategies and learning strategies revisited*. Paper Presented at the 1989 Summer Conference of the Korea Association of Teachers of English, Pusan, Korea.

(7) A Doctoral Dissertation or Master's Thesis

Pendar, J. E. (1982). Undergraduate psychology majors: Factors influencing decisions. *Dissertation Abstracts International*, 42, 4370A-4371A. (University Microfilms No. 82-06, 181)

Foster, M. E. (1982). An analysis of the relationship between preservice teacher training and directed teaching performance (Doctoral dissertation, University of Chicago, 1981). *Dissertation Abstract International*, 42, 4409A.

Kevins, G, M. (1981). *An analysis of ESL learner's discourse patterns*. Unpublished doctoral disserration. McGill University, Montreal.

(8) Internet Resources

Feenberg, A. (1999a). *Distance learning: Promise or threat*? Retrievd January 6, 2000, from the World Wide Web: http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/feenberg/TELE3. HTML.

Feenberg, A. (1999b, September/October). No drills in the virtual classroom. *Academie, 85*(5). Retrieved February 20, 2001, from the World Wide Web: http://www.aaup.org/SO99Feen.html.

3) Tables and Figures

Tables and figures should be completely understandable, independent of the text. Each table and figure must be mentioned in the text, given a title (placed in the center above the table or the figure), and consecutively numbered with Arabic numerals.

TABLE 3

Subjects' Age Groups and Their Scores

FIGURE 3

Model of Second Language Learning

윤리위원회 규정

제1장 총 칙

제1조 본 위원회는 한국영어어문교육학회 윤리위원회라 칭한다.
제2조 본 위원회는 한국영어어문교육학회 회칙 제6장에 의거하여 학회 내에 둔다.
제3조 (목적) 한국영어어문교육학회(이하 학회) 윤리위원회 운영규정은 학회의 임원과 회원이 윤리헌장을 위반하여 제소되었을 경우, 필요한 사항을 규정하는 것을 목적으로 한다.

제2장 구성 및 운영

제1조 (구성) 본 운영규정의 목적을 달성하기 위하여 윤리위원회를 설치하여 운영한다.
1. 윤리위원회는 위원장을 포함하여 7명으로 구성한다.
2. 윤리위원의 선임은 정회원 5인 이상의 추천을 받은 자 중, 전임 회장 단회의에서 선출한다.
3. 윤리위원장과 위원의 임기는 2년으로 한다.
4. 윤리위원회의 간사는 본 학회의 총무이사로 하며, 간사는 의결권을 가지지 아니한다.

제2조 (운영)
1. 윤리위원회는 윤리위원회에 제소된 회원의 윤리헌장 위반 여부를 심의하며, 이에 필요한 규칙을 제정할 수 있다.
2. 윤리위원회는 제소된 사안에 대해 접수된 날로부터 60 일 이내에 심의. 의결하여야 하며, 심의 절차는 본 학회의 다른 위원회의 심의 절차를 준용한다.
3. 제명, 자격 정지, 공개 사과 등 징계의 종류와 공표는 윤리위원회의 결정에 의한다.

제3조 (윤리헌장과 표절규정 위반의 제소)
1. 윤리위원회에 제소하기 위해서는 정회원 20 인 이상의 서명을 받아야 한다.
2. 윤리헌장 위반으로 제소된 임원과 회원은 본 학회 윤리위원회에서 행하는 조사에 협조하여야 한다.
3. 편집위원회에서 표절이 확정된 논문의 경우 편집위원회가 윤리위원회에 제소하여 제재 내용을 결정한다.

제4조 (소명 기회와 비밀 보장)
1. 윤리헌장 위반으로 윤리위원회에 제소된 자는 확정이 되기 전까지는 윤리헌장을 위반하지 않은 것으로 본다.
2. 윤리헌장 위반으로 윤리위원회에 제소된 자에게는 충분한 소명의 기회가 주어져야 한다.

3. 윤리위원은 결정이 내려질 때까지 당사자의 신원을 외부에 공개해서는 아니 된다.

제5조 (윤리위원회 운영규정의 개정) 윤리위원회 운영 규정의 개정 절차는 본 학회 회칙 개정 절차에 준한다.

제3장 윤리 헌장

본 학회 윤리 헌장은 학회의 임원과 회원이 학회의 목적을 달성하기 위하여 역할을 수행하는 과정에서 준수해야 할 윤리적 원칙과 기준을 정하여 본 학회는 물론 회원 개인의 윤리성 고양을 목적으로 한다.

제1조 학회의 회장, 차기 회장 및 기타 임원은 학회 운영규정에서 정한 각종 사업과 기타 학회 업무를 수행함에 있어서 공정하고 성실하게 의무를 수행하여야 한다.

제2조 학회의 회장 및 차기 회장은 학회의 설립목적에 반하고 학회의 정치적 중립성을 훼손하는 제반 활동을 하여서는 아니 된다.

제3조 학회 회원은 학회활동을 통하여 영어교육학과 영어교육 발전에 기여하고 공익 증진에 노력하여야 한다.

제4조 학회 회원은 교육 및 연구 활동 그리고 현실 참여에 있어 윤리성과 학자적 양심에 충실하여야 한다.

제5조 학회 회원은 타인의 연구나 주장의 일부분을 자신의 연구나 주장인 것처럼 논문이나 저술에 제시하지 아니하며, 타인의 저작권을 존중하여야 한다.

제6조 연구 관련 심사 및 자문을 하는 회원은 오로지 학문적 양심에 따라 공정하게 심사하여야 하며, 제출자와 제출 내용에 대해 필요한 경우 비밀을 유지하여야 한다.

제7조 학회 회원은 연구 수행과 관련하여 취득한 정보를 이용하여 부당하거나 부적절한 이득을 추구하여서는 아니 된다.

제4장 표절 규정

제1조 (정의) 본 학회는 표절을 고의적으로나 또는 의도하지 않았다고 해도 출처를 명확하게 밝히지 않은 채, 타인의 지적 재산을 임의로 사용하는 것으로 정의한다.

제2조 (유형) 본 학회는 다음의 두 가지 형태를 표절의 대표적 행위로 규정한다.

1. 원저자의 아이디어, 논리, 고유한 용어, 데이터, 분석체계를 출처를 밝히지 않고 임의로 활용하는 경우
2. 출처는 밝히지만 인용부호 없이 타인의 저술이나 논문의 상당히 많은 문구와 아이디어 등을 원문 그대로 옮기는 경우

제3조 (심사주체)

1. 영어어문교육 학술지에 이미 게재되었거나, 심사 중에 표절의혹이 제기된 논문에 대한 표절여부의 확정은 학회 편집위원회가 담당한다.

2. 표절 여부가 확정된 경우, 편집위원회는 윤리위원회에 제소하고 제재 내용의 확정은 윤리위원회가 담당한다.

제4조 (제재) 표절이 확인된 저자 및 논문에 대해서 표절의 경중에 따라 다음과 같은 제재를 가한다.

1. 영어어문교육 학술지에 5년 이하의 투고 금지
2. 본 학회 홈페이지에서 논문 삭제
3. 본 학회와 계약을 체결한 사이버 출판 회사에 표절 사실 통보 및 논문 삭제 요청
4. 본 학회 홈페이지 및 표절이 확정된 이후 발간되는 첫 영어어문교육 학술지에 표절 사실 공시
5. 표절 가담자의 소속기관에 표절 사실의 통보

영어어문교육

발 행 인	임 병 빈
발 행 처	**한국영어어문교육학회**
연 락 처	충남 공주시 공주대학로 56
	공주대학교 사범대학 영어교육과(32588)
	Tel (041) 850-8190
	Fax (041) 856-8190
E-mail	etakn@hanmail.net(이노신 총무이사)
	hak113@kongju.ac.kr(학회 사무실)
학회구좌	농협(351-0261-5617-23)
	예금주: 한국영어어문교육학회

*2005년 한국연구재단 등재 학술지

발 행 일	2018년 12월 30일
제 작	도서출판 보성
	Tel (042) 673-1511 / Fax (042) 635-1511
	E-mail: bspco@hanmail.net

ISSN 1226-2889