

형태 초점 교수법이 제2 언어학습자의 문법 성취도에 미치는 영향: 연역적 방법과 귀납적 방법을 중심으로

황희정
중원대학교 교양학부

The Effects of Focus-on-Form Instruction on L2 Learners' Grammatical Achievement: Focusing on the Deductive and Inductive FFI

Hee-Jeong Hwang
Dept. of Liberal Arts, Jungwon University

요 약 본 연구의 목적은 연역적 형태 초점 교수법과 귀납적 형태 초점 교수법이 제2 언어학습자의 문법 성취도에 미치는 영향을 분석하고, 문법 학습에 대한 반응의 변화를 파악하는 것이다. 연구 참여자들은 84명의 대학생으로 연역적 방법을 적용한 집단 29명, 귀납적 방법의 집단 28명과 전통적 방법의 집단 27명이었다. 이들을 대상으로 사전평가 및 사전설문조사 실시하였고, 수업 처치 후 사후평가와 사후설문조사를 진행하였으며 9주 후에 지연 사후평가를 수행하였다. 모든 양적 자료의 통계 처리를 위해 일원배치 분산분석, 대응표본 T-검정, 반복측정 분산분석을 실시하였다. 연구 결과, 두 가지 형태 초점 교수법은 학습자의 문법 성취도 향상에 영향을 미쳤으며 이들의 장기적 지속 효과도 있었던 것으로 나타났다. 한편, 연역적 방법이 성취도에 더 효과적이었던 반면 문법 학습에 대한 반응에 있어서는 귀납적 방법이 더 긍정적인 변화를 보였다. 본 연구 결과는 형태 초점 교수법이 한국의 EFL 상황에서도 충분히 활용할 가치가 있음을 함의한다. 따라서 형태 초점 교수법의 지속 효과에 대해 더 장기적인 변화과정을 관찰하는 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

주제어 : 연역적 형태 초점 교수법, 귀납적 형태 초점 교수법, 명시적, 암시적, 문법 성취도

Abstract This study aims to explore the effects of deductive FFI and inductive FFI in L2 learners' grammatical achievement and their reaction to the grammar instruction. 84 students were placed into three groups: 29 given deductive FFI(DG), 28 receiving inductive FFI(IG), and 27 with traditional instruction(CG). All students completed pre/post tests and questionnaires, and took a delayed post test 9 weeks after the treatment. For statistical analyses of all the quantitative data, a one-way ANOVA, paired samples T-test, and repeated measures ANOVA were performed. The results indicated that both deductive and inductive FFI affected learners' grammatical achievement and their achievement was sustained over time. Deductive FFI was more effective than inductive FFI, whereas the IG students more positively changed their attitudes and perceptions to the grammar instruction. These findings of the study imply that FFI should be valued in a Korean EFL classroom, which would contribute to further longitudinal research for its sustainability.

Key Words : Deductive FFI, Inductive FFI, Explicit, Implicit, Grammatical Achievement

*This work was supported by the Jungwon University Research Grant(과제관리번호: 2019-044).

*Corresponding Author : Hee-Jeong Hwang(hjhwang@jwu.ac.kr)

Received July 30, 2021

Revised August 28, 2021

Accepted September 20, 2021

Published September 28, 2021

1. 서론

문법 교수학습과 관련하여 전통적 구조주의 교수법에서 구성주의적 의사소통 중심의 교수법에 이르기까지 시대 변화에 따라 다양한 주장들이 제기되었다[1-3]. 외국어교육의 근간을 형식적인 지식이해에 두고 언어의 정확성(accuracy)만을 강조하여 언어구조와 형태를 배타적으로 학습하기도 하였고, 유창성(fluecny)과 의미(meaning)를 중시하면서 문법 교육을 외면하기도 하였다. 그러나 최근의 외국어교육 방향이 유창성과 정확성을 균형 있게 발달시키기 위해 언어의 형태·의미·사용의 통합적 접근법으로 전환되었으며, 이러한 흐름으로 인해 의사소통 활동을 하면서 언어 형태에 대한 학습을 유도하는 ‘형태 초점 교수법(focus-on-form instruction: FFI)’이 제시되었다[4]. 이것은 전통적 문법·번역식 교수법(grammar translation method)에서 의미(meaning)와 맥락(context)이 배제된 채 언어의 형태만을 학습하였던 ‘형태 중심 교수법(focus-on-forms instruction)’과는 달리, 맥락이 전제된 의미 있는 의사소통 활동 중에 학습자가 어려움을 느끼는 언어 형태에 대해 의사소통의 흐름에 방해가 되지 않게 피드백을 제공함으로써 학습자의 주목을 유도하는 방법이다. 특히 형태에 대한 피드백 제공 시 교수자가 규칙을 간략하게 설명하고 관련 예시를 충분히 제공하여 학습자가 의식적으로 규칙을 습득하는 연역적(deductive) 방법과 학습자에게 예시를 먼저 제공하고 관련 규칙을 스스로 유추해 내도록 하는 귀납적(inductive)으로 나눌 수 있다.

다양한 분류에 따라 형태 초점 교수법의 효과성을 입증한 연구들[5-15]을 살펴보면, 형태 중심 교수법보다 형태 초점 교수법이 더 효과적임을 보고하는 연구들이 많았다. 하지만, 대부분이 ESL(English as a Second Language) 학습 환경에서 실험한 연구들일 뿐만 아니라, 실제 한국의 교육 현장에서는 여전히 많은 교수자가 의미 있는 의사전달과 상관없이 맥락이 결여된(decontextualized) 상황에서 언어규칙만을 설명하고 연습문제를 제공하는 방법의 문법 교육을 실시하고 있는 상황이다. 제2 언어로서의 영어학습 환경인 ESL 상황과 달리, 한국과 같이 외국어로서의 영어학습 환경인 EFL(English as a Foreign Language) 상황에서는 이해 가능한 입력(comprehensible input)과 이해 가능한 출력(comprehensible output) 활동이 절대적으로 부족하므로 의사소통 중심의 영어 교수 활동을 통해 유창성과 정확성을 균형 있게 향상시킬 기회를 충분히 제공

할 필요가 있다. 따라서 본 연구의 목적은 형태 초점 교수법(FFI)이 한국의 EFL 학습 환경에서도 정확한 언어 형태 학습에 효과적인가를 확인하기 위함이다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 형태 초점 교수 방법들이 학습자의 문법 성취도에 미치는 영향은 어떠한가?
2. 형태 초점 교수 방법의 차이가 학습자의 문법 성취도에 미치는 영향은 어떠한가?
3. 형태 초점 교수 방법들은 학습자의 문법 성취도에 지속적인 영향을 미치는가?
4. 형태 초점 교수 방법에 대한 학습자의 반응은 어떠한가?

2. 이론적 배경

2.1 CLT 기반 문법 학습의 필요성

1980년대 이후부터 현재에 이르기까지 한국의 영어 교육에 큰 반향을 일으키고 있는 의사소통 중심 교수법(Communicative Language Teaching, 이하 CLT라 명칭함)에서 간과해서 안 되는 것이 목표 언어의 형태에 대한 규칙 즉 문법 학습이다. CLT의 주요한 특징 중 하나는 언어의 주된 기능을 언어 사용자(interlocutor) 간의 상호 작용과 의사소통을 가능하게 하는 것으로서 교수·학습의 초점을 문법 형태에 두는 것이 아니라 그 문법 형태를 사용하게 되는 맥락(context)을 중심을 두고 과제를 수행하게 하는 것이다. 이러한 과제 수행 과정에서 자칫 소홀할 수 있는 문법 형태 교수·학습의 중요성을 강조한 응용학자인 Canale & Swain(1980)에 따르면, 의사소통 능력(communicative competence)을 구성하는 요소를 문법적 능력(grammatical competence), 담화적 능력(discourse competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 전략적 능력(strategic competence)로 크게 네 부류로 구분하였다[16]. 첫째, 문법적 능력은 어휘와 문장 형성 규칙, 발음규칙 등 언어 형태를 올바르게 사용할 수 있는 능력을 가리키며, 둘째, 담화적 능력은 담화를 구성하는 문장과 문장의 연결이 일관성 있고 응집력 있게 조직하고 이해할 수 있는 능력을 의미한다. 셋째, 사회언어적 능력은 의사소통이 이루어지는 상황 즉 사회적 맥락에 맞게 적절하게 언어를 사용하는 능력을 말하며, 마지막으로 전략적 능력은 의사소통 중 문제가 생겼을 때 이를 해결하고 원활한 소통을 하기 위해 사용하는 언어적, 비언어적 전략을 일컫는다.

또한, Bachman(1990)는 의사소통에서의 언어 능력(language competence)을 구성하는 요소를 조직적 능력(organizational competence)과 화용적 능력(pragmatic competence)으로 나뉘었으며, 조직적 능력에는 문법적 능력(grammatical competence)과 담화적/문자 능력(discourse/textual competence)을 하위 범주로 두었다[17]. 이처럼 의사소통 능력의 기저에는 문법적 능력이 반드시 존재하므로 영어 교육의 궁극적인 목표인 학습자의 의사소통 능력 함양을 위해서는 문법 교수 학습이 필요하다.

2.2 형태 초점 교수법의 유형

외국어교육에 있어 문법 지도의 필요성이 대두되면서 의미 있는 의사소통 활동 중에 언어의 형태 학습을 유도하는 형태 초점 교수법(FFI)에 관한 관심이 집중되었고 그에 대한 논의가 활발하게 진행되어 오고 있다. 학자별로 형태 초점 교수법의 유형을 각기 다르게 분류하여 입력강화 활동(input-enhanced FFI)과 출력강화 활동(output-enhanced FFI) 간의 비교와 통합형 방법(integrated FFI)과 분리형 방법(isolated FFI) 간의 비교, 그리고 명시적 방법(explicit FFI)과 암시적 방법(implicit FFI) 간의 비교 등을 포함한 다양한 형태 초점 과제 활동들 간의 실험연구를 통해 그 효과성을 입증하였다. 초기에 이루어진 관련분야의 비교실험연구들의 결과를 구체적으로 살펴보면, 효과성에 유의미한 차이를 보이지 않은 연구들도 있지만, 대체로 입력강화 활동보다 출력강화 활동이 형태 학습에 더 효과적인 것으로 나타났다[7-13, 15], 분리형 방법보다 통합형 방법이 더 효과적이었다[18] 암시적 방법보다는 명시적 방법이 더 효과적이었던 것으로 보고되었다[5, 6, 9, 14, 19-21].

이후 최근의 경향은 비교실험 연구들에서 효과성의 우위를 차지한 방법들을 세분화하여 관찰하고 있다. 그 중 효과성이 입증된 명시적 방법과 관련하여 하위범주에 속하는 종류에 대한 의견이 분분하다. Doughty & Williams(1998)는 문법 접근 방식에 따라 연역적(deductive) 접근법이 규칙을 명확하게 제시한다는 의미에서 명시적 방법(explicit FFI)의 하위 분류로, 귀납적(inductive) 접근법은 규칙의 직접 설명이 없고 유추해낸다는 차원에서 암시적 방법(implicit FFI)의 하위 분류로 이해하였다[22]. 반면에, Norris & Ortega(2000)는 이 두 가지 즉 연역적과 귀납적 접근 방식을 모두 명시적 방법(explicit FFI)의 하위범주에 포함시키기도 하였는

데[14] 본 연구는 Norris & Ortega(2000)의 주장[14]에 의거 하여 연역적 접근 방식과 귀납적 접근 방식을 명시적 방법(explicit FFI)의 하위범주에 속하는 것으로 간주한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 참여자

본 연구의 대상자는 교양 영어 교과목을 수강하는 학생 97명이었다. 해당 교과목은 수준별 반 편성을 위한 입학 당시의 모의 토익 형식으로 실시된 영어 평가(placement tests)에서 초급 수준(평균 300점 내외)의 학생들을 위한 수업으로 주 2회 총 100분 동안 진행되었다.

총 97명의 학생 중 결석과 지각으로 인한 사전·사후·지연 평가 및 설문조사 미참여자를 제외하고 실험집단인 연역적 형태 초점 교수로 진행한 집단(deductive group) 29명과 귀납적 형태 초점 교수로 진행한 집단(inductive group) 28명을 선정하였고, 실험집단의 형태 초점 교수를 통한 문법 성취도를 비교하기 위해 전통적 문법번역식 수업을 진행한 대조집단 27명을 표본 수집하였다. 그리하여 본 연구의 최종 대상자는 84명의 성별 분포는 남학생 41명, 여학생 43명이었고, 전공별 분포는 보건의료대 26명, 항공대 21명, 이공대 19명, 인문사회대 18명이었다.

3.2 연구 도구

3.2.1 사전·사후·지연 평가지

실험에 참여한 학습자들의 목표 문법 학습의 성취도 변화를 측정하기 위한 사전·사후·지연 평가는 Fotos(1994)에 의해 개발된 문법성 판단(grammatical judgment) 문항[23]과 빈칸 채우기(cloze test) 문항을 포함하여 선다형과 단답형으로 구성하였다. 사전·사후·지연 평가지의 난이도를 최대한 비슷하게 유지하기 위해 각 문항의 형식은 같게 하고, 서로 다른 어휘를 사용하여 내용만 다르게 하였다. 평가지의 총 40개 문항에 40점 만점으로 각 문항 당 배점은 1점이었다. 평가지 난이도의 동질성을 확인하기 위해 본 연구에 참여하지 않은 비슷한 수준의 다른 학생들에게 동시에 시험을 시행하여 차이를 검증(One-way ANOVA)한 결과 유의도 $p=.632$ 로 평가지의 난이도 차이가 없는 것으로 나타났다.

3.2.2 사전·사후 설문지

학습자들의 태도와 인식도를 파악하기 위한 설문지는 학생들의 기초정보(전공, 나이, 성별 등)와 목표어인 영어 학습에 대한 경험(해외 거주 경험 및 영어학습 시간 등) 관련 5문항 외에도 관련 선행연구[24]에서 사용된 설문지를 참고로 수정하여 문법 학습에 대한 태도(①도움요청 여부, ②문법공부 여부, ③수업참여 정도, ④수업집중 정도) 관련 4문항, 그리고 문법 학습에 대한 인식도(①흥미, ②실력향상에 도움, ③선택도, ④중요도, ⑤학습향상도) 관련 5문항으로 구성하였다. 모든 설문 문항은 Likert 5점 척도로 평가하도록 하였으며, 문항의 응답 신뢰도(Cronbach's α)는 0.735에서 0.802 사이로 모든 항목이 신뢰할 수 있는 수준임이 입증되었다.

3.3 수업 절차

본 연구는 강의에 대한 전반적인 진행방식을 안내하는 기간을 제외하고 총 13주간 실험을 진행하였다. 실험 수업 처치 전 참여 학생 모두를 대상으로 목표 문법에 대한 사전 지식을 확인하기 위해 사전평가와 문법을 포함한 영어학습 전반에 관한 태도와 인식도를 파악하기 위해 사전설문조사를 실시하였다. 본 연구의 참여자들은 학기 초 분반으로 편성된 수업을 수강하는 총 6개 분반의 학생들로서, 사전평가 결과를 근거로 실험 기간 전반에 걸쳐 실험군인 연역적 형태 초점 교수법을 적용한 집단(DG), 귀납적 형태 초점 교수법을 적용한 집단(IG)과 대조군인 전통적 강의식 수업으로 진행한 집단(CG)에 각 2개 분반을 배치하고 집단별로 분리하여 수업 처치를 하였다. 두 실험집단을 위한 수업교재는 길이가 비교적 짧은 fairy tale story를 선정하고 영문지문 중 목표 문법 항목인 가정법과 태가 포함된 문장들을 밑줄로 표시하여 독해 자료로 활용하였다.

연역적 실험집단(DG)의 학생들은 독해 지문을 훑어보고 요지 파악(scanning & skimming)하는 동안 교수가 story 전개에 방해되지 않도록 목표 문법 항목에 대한 설명을 한 후 학생들은 독해 지문의 밑줄 친 문장들을 참고하여 활동지에 관련 예문을 만들어 내는 과제를 수행하였다.

귀납적 실험집단(IG)의 학생들은 독해 지문을 훑어 읽으면서 지문 중 밑줄 친 문장들의 규칙을 동료 학습자와 함께 온라인 검색이나 보조 자료를 참고로 유추하였다. 그리고 추론한 규칙을 간략하게 활동지에 요약하도록 하였다.

전통적 방법의 대조집단(CG)은 독해 지문 없이 교수가 제시한 목표 문법 항목의 문장들을 읽고 해석하면서 문법 문제 풀이를 진행하였다.

실험 수업 처치 후에 곧바로 모든 참여 학생들은 사후평가와 사후 설문 문항에 응답하도록 하였다. 사후평가와 사후설문조사가 완료된 9주 이후에 지연 사후평가를 실시하였다. 실험 수업 전반에 걸친 절차는 아래의 <Table 1>과 같다.

Table 1. Experimental Procedures

Deductive G	Inductive G	Control G
Pretest / Prequestionnaire		
- Reading text with underlined target forms	- Reading text with underlined target forms	- Reading and translating sentences
- Rule explanation - Production practice	- Rule search tasks - Rule summary activities	- Grammar Translation Exercise
- Reading comprehension tasks	- Reading comprehension tasks	Check the answers
Posttest / Postquestionnaire		
Delayed posttest		

3.4 자료 분석 방법

본 연구에서 수집된 자료는 양적 분석 방법을 적용하여 SPSS version 23.0 프로그램을 통해 분석하였다. 모든 통계 결과는 유의수준 0.05 수준에서 분석되었으며, 연구 문제에 해당하는 자료의 통계 처리를 위한 분석 방법은 다음과 같다. 첫 번째 연구문제인 연구 참여자들의 문법 성취도 변화를 알아보기 위해 t 검정을 채택하였으며, 우선 실험 수업 전 목표 문법에 대한 지식에 있어 집단 간의 동질성을 확보하기 위해 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였고, 수업 처치 전후의 집단별 차이를 확인하기 위해 대응 표본 t 검정(paired samples t -test)을 실시하였다. 두 번째 연구문제에 있어서는 집단별 문법 성취도 변화의 차이를 살펴보기 위해 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였으며, 세 번째 연구문제는 반복측정 분산분석(Repeated Measures ANOVA)을 통해 문법 수업의 지속적 효과를 확인하였다. 마지막 연구문제인 문법 수업에 대한 학습자의 반응 변화를 알아보기 위해 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1 문법 성취도 변화

실험 수업 처치 전에 연구 참여자 집단 간 동질성 검증 위해 실험집단과 대조집단의 사전평가 점수를 분석한 결과, <Table 2>에서 보는 바와 같이 *p* 값의 유의 수준 0.05 보다 높아 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타나 목표 문법 지식에 있어 수업 처치 전 연구 참여자 집단의 동질성이 확보되었다.

Table 2. One-way ANOVA Results of Pretest

	SS	DF	MS	F	p
Between Groups	78.16	2	39.08		
Within Groups	2117.40	81	26.14	1.495	.230
Total	2195.56	83			

* *p*<.05

형태 초점 교수법을 활용한 수업이 학습자들의 문법 성취도에 미치는 영향을 확인하기 위해 연역적 형태 초점 수업을 한 연역집단(IG), 귀납적 형태 초점 수업을 한 귀납집단(DG), 그리고 전통적 강의식 문법 수업을 한 대조집단(CG) 학습자들의 수업 처치 전과 후의 평가점수를 대응 표본 *t* 검정으로 확인하였다. <Table 3>과 같이, 모든 집단의 사후평가 점수가 향상되었으나 대조집단은 통계적 유의미성을 보이지 않았고 실험집단(IG, DG)만 유의미한 차이를 보였다. 이러한 결과를 고려해보면 전통적 문법 수업으로는 문법 학습에 대한 성취도를 기대하기 어려우나, 맥락이 전제된 두 가지 형태 초점 교수법을 통한 문법 학습 모두 효과적이었음을 알 수 있다.

Table 3. Paired Samples *t*-Test for Pretest & Posttest Scores

Group	Test	N	M	SD	DF	t	p
DG	Pre-	29	11.69	6.21	28	-13.148	.000*
	Post-		27.28	3.55			
IG	Pre-	28	11.39	3.17	27	-6.065	.000*
	Post-		20.00	7.21			
CG	Pre-	27	13.59	5.44	26	-.296	.770
	Post-		13.81	4.05			

* *p*<.05

한편, 본 실험 수업이 이후에도 영향을 미치는지 살펴보기 위해 지연 사후평가 점수와 비교한 결과를 <Table 4>와 <Table 5>에서 제시하였다.

Table 4. Paired Samples *t*-Test for Pretest & Delayed Posttest Scores

Group	Test	N	M	SD	DF	t	p
DG	Pre-	29	11.69	6.21	28	-9.940	.000*
	Delayed		22.45	3.31			
IG	Pre-	28	11.39	3.17	27	-4.866	.000*
	Delayed		16.21	5.02			
CG	Pre-	27	13.59	5.44	26	4.522	.000*
	Delayed		10.67	3.63			

* *p*<.05

<Table 4>에서와 같이 모든 집단이 통계적으로 유의미한 차이를 보였으나, 자세히 살펴보면 실험집단(IG, DG)의 지연 사후평가 점수가 사전평가 점수에 비해 높았지만, 대조집단(CG)의 점수가 낮아졌음이 확인되었다. 즉 연역적 형태 초점 교수법과 귀납적 형태 초점 교수법 모두 학습자의 성취도에 영향을 주었으며 이들의 문법 지식을 내재화하는 데 도움을 주었다고 할 수 있다. 이러한 결과는 두 가지 형태 초점 교수법의 장기적 학습효과를 입증한 선행연구의 주장을 뒷받침해준다[19, 24, 25].

Table 5. Paired Samples *t*-Test for Posttest & Delayed Posttest Scores

Group	Test	N	M	SD	DF	t	p
DG	Post-	29	27.28	3.55	28	13.747	.000*
	Delayed		22.45	3.31			
IG	Post-	28	20.00	7.21	27	5.943	.000*
	Delayed		16.21	5.02			
CG	Post-	27	13.81	4.05	26	5.303	.000*
	Delayed		10.67	3.63			

* *p*<.05

또한, <Table 5>에서 볼 수 있듯이 문법 학습에 대한 망각 정도를 판단하기 위해 사후평가와 지연 사후평가 점수를 비교했을 때 모든 집단의 점수가 하락하였으며 통계적으로 유의미한 차이를 보였다.

위의 결과 중 가장 특이한 사항은 집단별 문법 학습의 망각 정도 차이에 있어 연역집단의 망각 정도가 가장 높게 나타났다는 점이다. 다시 말하면, 연역집단이 장기적 학습효과(M=11.69→22.45)가 가장 높았던 동시에 망각 정도(M=27.28→22.45)의 폭도 근소한 차이지만 다른 집단보다 크게 나타났다. 이는 기존의 선행연구[24]에서 찾아보기 힘든 결과로써, 설득력 있는 추론을 위해서는 향후 심층적인 후속 연구가 필요할 것으로 사료된다.

4.2 집단별 문법 성취도 변화 차이

<Table 6>과 <Table 8>은 형태 초점 교수 방법에 따라 학습자의 문법 성취도에 어떠한 차이를 보였는지 확인하기 위해 일원배치 분산분석으로 분석한 결과이다.

Table 6. One-way ANOVA Results of Posttest

	SS	DF	MS	F	p
Between Groups	2545.09	2	1272.54		
Within Groups	2181.87	81	26.94	47.242	.000*
Total	4726.95	83			

* p<.05

<Table 6>에서 확인할 수 있듯이 사후평가 점수에서 집단 간 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다 ($F=47.242$, $df=2$, $p=.000$).

Table 7. Post Hoc Scheffe Results of Posttest

Group	Mean Dif. (I-J)	S. Err. of Means	p	95% Confidence Interval	
I	J			Lower B.	Upper B.
DG	IG	7.28*	1.38	.000*	3.85 10.70
DG	CG	13.46*	1.39	.000*	10.00 16.92
IG	CG	6.19*	1.40	.000*	2.69 9.68

* p<.05

이러한 집단 간 유의미한 차이가 구체적으로 어느 집단에서 나타났는지 확인하기 위해 <Table 7>과 같이 Scheffe 사후검정을 실시한 결과, 실험집단(IG, DG)과 대조집단(CG) 사이에 유의미한 평균 점수의 차이가 있었다($p=.000$). 즉 전통적 문법번역식 집단의 수업보다 귀납집단과 연역집단 수업방법이 더 효과적이며, 귀납집단과 연역집단 간에도 통계적 유의미한 차이를 보여 연역집단의 수업이 더 효과적임을 시사한다.

Table 8. One-way ANOVA Results of Delayed Posttest

	SS	DF	MS	F	p
Between Groups	1946.53	2	973.27		
Within Groups	1329.89	81	16.42	59.279	.000*
Total	3276.42	83			

* p<.05

<Table 8>은 지연 사후평가 점수에서도 집단 간 유의미한 차이를 보여주는 결과이다($F=59.279$, $df=2$, $p=.000$). 집단 간 유의미한 차이가 어느 집단에서 나타났는지 알아보기 위해 실시한 사후검정 결과 <Table 9>

실험집단과 대조집단 간 유의미한 차이($p=.000$)가 있어 전통문법식 수업에 비해 귀납집단과 연역집단 수업이 더 효과적이며, 두 실험집단 간 유의미한 차이를 통해 연역집단 수업이 더 효과적임을 확인할 수 있다.

Table 9. Post Hoc Scheffe Results of Delayed Posttest

Group	Mean Dif. (I-J)	S. Err. of Means	p	95% Confidence Interval	
I	J			Lower B.	Upper B.
DG	IG	6.23*	1.07	.000*	3.56 8.91
DG	CG	11.78*	1.08	.000*	9.08 14.48
IG	CG	5.55*	1.09	.000*	2.82 8.27

* p<.05

위의 모든 통계적 결과를 근거로 집단별 문법 성취도 변화 차이를 요약해보면, 전통적 문법 수업보다 귀납적 형태 초점 교수법이 효과적이었으며 귀납적 형태 초점 교수법보다 연역적 형태 초점 교수법이 더 효과적이었음을 알 수 있다. 이는 의사소통 중심의 맥락이 전제된 언어 형태 초점 교수를 통해 문법 규칙을 명시적으로 설명하고 관련 예문들을 직접 작성하게 함으로써 학습자들이 인지하는 데 긍정적인 역할을 한 것으로 추정된다. 그리고 본 연구의 이러한 결과는 연역적 문법 수업이 초·중등 학생보다 분석적이라고 할 수 있는 성인 학습자에게 유용하다고 주장한 선행연구 결과를 입증하는 것이다[26].

4.3 문법 수업 효과에 대한 유지도 변화

형태 초점 교수법의 지속적인 영향을 확인하기 위해 실험집단과 대조집단을 대상으로 시기를 달리하여 평가를 세 차례 실시한 결과를 반복측정 분산분석으로 점수의 변화를 분석하였다. 평가 시기에 따른 성적 변화를 집단별로 비교하여 <Figure 1>에 제시하였고, 성적에 대한 반복측정 분산분석 결과는 <Table 10>에 제시하였다.

Table 10. Repeated Measures ANOVA at Different Times and Groups

Source	SS	Df	MS	F	p
Within Subject Effects					
Time	2780.77	1.30	2136.03	118.51	.000*
Time x Groups	1990.31	2.60	764.42	42.411	.000*
Error(Time)	1900.64	105.45	18.02		
Between Subject Effects					
Groups	2579.46	2	1289.73	28.019	.000*
Error	3728.52	81	46.03		

* p<.05

<Table 10>에서 보듯이, 집단과 시기에 따른 점수 차이는 각각 통계적으로 유의미하였으며($F=28.019, p=.000; F=118.51, p=.000$), 집단과 시기를 동시에 고려한 상호작용 효과도 통계적으로 유의미한 결과값이 나타났다($F=42.411, p=.000$). 즉, 두 가지 형태 초점 교수법으로 학습한 실험집단 학생들의 성적이 시간이 지남에 따라 대조집단 학생들과 유의미한 차이를 보였음을 알 수 있다.

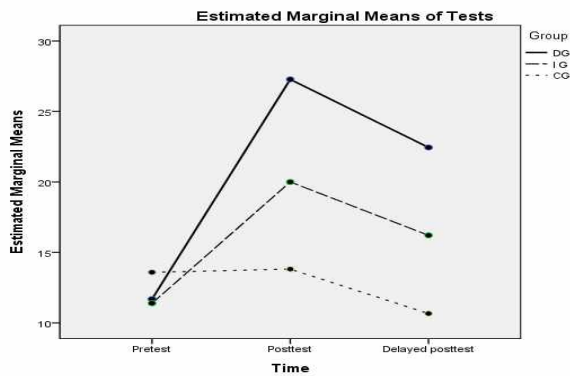


Fig. 1. Interaction of Group and Time on the Test Results

<Figure 1>과 같이 사전·사후·지연의 세 차례 평가에서 연역적 형태 초점 교수법으로 학습한 실험집단의 평균 점수가 11.69→27.28→22.45, 귀납적 형태 초점 교수법으로 학습한 실험집단은 11.39→20.00→16.21의 변화를 보였지만, 전통적 문법번역식 방법으로 학습한 대조집단은 13.59→13.81→10.67로 변화를 보임으로써 두 실험집단이 대조집단보다 더 긍정적인 변화를 보였다. 이는 연역적 형태 초점 교수법과 귀납적 형태 초점 교수법 모두 지속적인 학습 효과가 있음을 보고한 선행연구 결과를 재차 입증하는 것이다[19, 24, 25].

4.4 문법 수업에 대한 반응 변화

문법 수업에 대한 학습자의 반응에 어떠한 변화가 있었는지 알아보기 위해 실험 전과 실험 후에 설문을 실시하였다. 설문 항목을 크게 두 가지 범주(태도와 인식도)로 구성하고 사전·사후 같은 문항으로 설문 조사한 내용을 일원배치 분산분석으로 분석한 결과를 <Table 11>, <Table 12>, <Table 13>과 같이 제시하였다.

<Table 11>에서 보듯이, 연역적 형태 초점 교수와 귀납적 형태 초점 교수 지도에 따른 문법 학습에 대한 태도와 인식도의 변화는 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(Attitudes, $F=88.348, p=.000$; Perceptions,

$F=197.505, p=.000$). 특히 귀납집단의 태도와 인식도 점수가 사후 설문에서 가장 높게 나타나 긍정적인 변화가 크게 향상된 것으로 밝혀졌다.

Table 11. One-way ANOVA Results for Attitudes and Perceptions

Variables	Que.	G	N	M	SD	F	p
Attitudes	Pre-	DG	29	1.94	.37	1.509	.227
		IG	28	1.85	.38		
		CG	27	1.78	.32		
	Post-	DG	29	3.38	.48	88.348	.000*
		IG	28	3.68	.61		
		CG	27	1.94	.45		
Perceptions	Pre-	DG	29	2.14	.33	.367	.694
		IG	28	2.19	.32		
		CG	27	2.21	.27		
	Post-	DG	29	4.01	.46	197.505	.000*
		IG	28	4.20	.39		
		CG	27	2.32	.28		

* $p<.05$

Table 12. Post Hoc Scheffe Results of Postquestionnaire for Attitudes

Group I	Group J	Mean Dif. (I-J)	S. Err. of Means	p	95% Confidence Interval	
					Lower B.	Upper B.
DG	IG	-.30	.14	.098	-.64	.04
DG	CG	1.43*	.14	.000*	1.09	1.78
IG	CG	1.73	.14	.000*	1.39	2.08

* $p<.05$

문법 학습 태도 변화와 관련하여, <Table 12>는 구체적으로 집단 간 유의미한 차이가 어느 집단에서 나타났는지에 대한 Scheffe 사후검정 결과를 보여주고 있다. 두 실험집단 간의 유의미한 차이($p=.098$)는 없었지만, 대조집단과의 비교에서는 통계적으로 유의미하였다($p=.000$). 귀납집단이 연역집단 보다 유의미성 없이 근소하지만 더 긍정적인 변화를 보였으며, 두 실험집단 모두 대조집단에 비해 긍정적인 변화가 매우 증가하였다.

Table 13. Post Hoc Scheffe Results of Postquestionnaire for Perceptions

Group I	Group J	Mean Dif. (I-J)	S. Err. of Means	p	95% Confidence Interval	
					Lower B.	Upper B.
DG	IG	-.19	.10	.198	-.44	.07
DG	CG	1.70*	.10	.000*	1.44	1.95
IG	CG	1.88*	.10	.000*	1.62	2.14

* $p<.05$

문법 학습에 대한 인식도 변화에 대해서는 사후검정 결과를 제시한 <Table 13>에서 알 수 있듯이, 문법 학습 태도 변화와 같은 패턴을 보였다. 귀납집단이 연역집단보다 긍정적인 변화가 더 크게 나타났지만, 통계적 유의미한 차이는 없었다. 그러나, 대조집단과 비교했을 때 통계적으로 유의미한 차이를 보일 정도로 긍정적인 변화가 매우 크게 나타났다.

위의 결과를 다시 요약하면, 두 실험집단이 대조집단에 비해 통계적 유의미한 차이를 보여 연역적 형태 초점 교수법과 귀납적 형태 초점 교수법 모두 학습자들의 태도와 인식도에서 긍정적인 반응을 보였다.

그리고 귀납적 형태 초점 교수 집단의 문법 학습에 대한 태도와 인식도가 연역적 형태 초점 교수 집단과 비교하면 유의미한 차이는 없더라도 더 긍정적인 변화를 보인 것은 관련 선행연구와 유사한 결과이다[24]. 문법 성취도 변화의 집단 간 차이에 있어 연역집단이 유의미한 우위성을 보였던 것과 달리, 이러한 결과가 나온 이유를 추론해보면 의사소통 중심 수업을 통해 독해내용을 이해하면서 동료 학습자와 함께 언어 형태 규칙을 스스로 찾고 그 규칙을 요약하는 등의 자기 주도적 학습활동이 문법에 관한 관심과 흥미를 유발하였으며 이로 인해 문법 학습에 대한 태도와 인식도가 긍정적인 변화를 보였던 것으로 사료된다.

5. 결론

본 연구에서는 귀납적 형태 초점 교수법과 연역적 형태 초점 교수법이 제2 언어학습자의 문법 성취도에 미치는 영향과 문법 학습에 대한 반응이 어떠한가를 분석하였다. 분석 결과를 요약하면, 첫째, 두 가지 형태 초점 교수법 모두 학습자들의 문법 성취도에 긍정적인 효과가 있었던 것으로 나타났다. 전통적 문법번역식 방법으로 지도한 집단의 학생들과 비교하여 귀납적이든 연역적이든 관계없이 형태 초점 교수법으로 수업을 진행한 집단의 학습자들 모두는 문법 성취도에 있어 두드러진 차이를 보여 크게 향상되었다. 나아가 이 두 가지 교수법에 대한 장기적인 지속 효과가 확인되어 학습자의 문법 지식을 내재화하는 데 도움이 되었음을 알 수 있었다. 한편, 교수 방법에 따른 집단 간의 차이를 살펴본 결과 귀납적 형태 초점 교수법보다 연역적 형태 초점 교수법이 더 효과적이었던 것으로 나타났다. 이는 일반적으로 문법 지식을 전달하는 전통적 수업과 달리, 상황 또는 맥락을 전제로

두고 의사소통을 하면서 언어 형태 초점 교수를 통해 문법 규칙의 명시적 설명과 함께 독해내용 중 관련 예문들을 문맥 내에서 확인함으로써 학습자들의 문법 인지 능력이 향상되었던 점이 유의미한 효과로 이어진 것으로 결론지을 수 있다.

둘째, 형태 초점 교수법을 경험한 학습자들은 전통적 수업을 받은 학습자들보다 문법 수업에 대해 매우 긍정적인 평가를 하였으며 통계적 유의미한 차이를 보일 정도로 문법에 대한 태도와 인식도에 큰 변화를 보였다. 두 가지 형태 초점 교수법을 비교했을 때 유의미한 차이는 없었지만 귀납적 형태 초점 교수 활동을 한 학습자들이 더 긍정적인 반응을 보였다. 독해를 통해 스스로 문법 규칙을 발견하고 이를 다른 동료 학습자에게 설명하는 학습자 중심의 주도적 학습이 이루어졌고 이러한 과정에서 문법에 관한 관심과 흥미가 유발되었던 것이 긍정적인 영향을 미친 것으로 해석된다.

이러한 결과는 형태 초점 교수법을 한국의 EFL 환경에서도 적극적으로 활용할 필요가 있음을 시사한다. 따라서 이를 교육 현장에 효율적으로 적용할 수 있는 방안을 다음과 같이 제안하고자 한다. 첫째, 본 연구의 두 가지 형태 초점 교수법 효과 비교에서 입증된 연역적 방법의 우위성을 전제로 이를 현장 수업에 적용하면 교수자는 학습자의 영어 능력을 고려하여 목표 문법에 대한 규칙을 명시적으로 설명하고 그에 적절한 예문들을 접하게 할 필요가 있다. 본 연구의 참여자들과 같이 초급 수준의 학생들을 대상으로 한 수업에서는 문법 용어를 단순히 나열하는 식의 규칙 설명에 그치지 않고 실제 생활과 밀접한 내용의 예문을 동료 학습자들과 함께 협동하여 작성하게 함으로써 예문 만들기에 대한 부담을 줄일 필요가 있다.

둘째, 학습자의 영어 수준뿐만 아니라 목표 문법 항목 역시 고려할 대상이다. 즉 목표 문법 항목에 따라 형태 초점 교수 방법을 달리 적용할 필요가 있다. 비교적 복잡한 문법 항목은 학습자 스스로 규칙을 발견하는 데 시간 소모가 크므로 교수자가 명시적 설명으로 규칙을 제시하는 연역적 방법으로 지도하고, 간단하고 쉬운 문법 항목은 학습자 스스로 규칙을 발견해내는 귀납적 방법을 적용하는 것이 바람직하다.

셋째, 본 연구 결과 귀납적 형태 초점 교수법 자체의 효과성을 전제로 하자면 학습자 스스로 발견한 문법 규칙을 동료 학습자에게 자신의 언어로 표현하는 기회를 제공할 필요가 있다. 자신이 발견한 규칙을 이해하고 다른 학생들에게 설명하면서 자신이 이해한 내용을 확인하

고 기억하는 데 도움이 될 수 있다. 즉 발견 학습을 통해 획득한 규칙을 자기 말로 표현함으로써 학습자들이 획득하는 지식 유형인 문법에 대한 선언적 지식(declarative knowledge)과 이러한 지식을 실제 수행하는 과정에 관해 아는 절차적 지식(procedural knowledge)을 동시에 습득할 수 있다.

한편, 본 연구 결과 중 집단별 문법 성취도의 지속 효과와 관련해 특이한 사항으로 연역적 지도 방법이 장기적 학습효과가 높았을 뿐만 아니라 망각 정도도 높았던 점은 본 연구의 한계점인 동시에 두 가지 형태 초점 교수법의 효과성에 관해 후속 연구에서 더 장기적인 변화과정을 관찰(longitudinal research)할 필요가 있을 것으로 판단된다.

또한, 본 연구가 하위권 수준에 있는 제한된 인원의 학생을 대상으로 특정 문법 항목만을 선정하여 비교적 짧은 기간 동안 실험하였기 때문에 결과를 일반화하기에 무리가 있다. 따라서 향후 다양한 수준의 학습자를 대상으로 다른 문법 항목을 포함하여 후속적으로 연구할 여지에 있을 것으로 사료된다.

REFERENCES

- [1] S. Krashen. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- [2] T. D. Terrell. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- [3] M. Pienemann. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- [4] M. Long. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1), 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- [5] V. Cook. (2001). *Second language learning and language teaching*, 41-43. London: Arnold & Oxford University Press.
- [6] R. Ellis. (2001). Investigating form-focus instruction. *Language Learning*, 51(1), 1-46.
- [7] R. Ellis & X. He. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 285-301.
- [8] Y. Han. (2007). Exploring task effects: Focus on form in dictogloss and grammar-discovery tasks. *The New Korean Journal of English Language and Literature*, 49(2), 195-215.
- [9] J. Hwang. (2004). How to apply focus-on-form techniques to Korean EFL classroom. *Foreign Language Education*, 11, 85-101.
- [10] S. Izumi. (2002). Out, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- [11] F. Kuiken & I. Vedder. (2002). The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 343-358.
- [12] M. Mayo. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 156-175.
- [13] N. Nagata. (1998). Input vs. output practice in educational software for second language acquisition. *Language Learning & Technology*, 1(2), 23-40.
- [14] J. M. Norris & L. Ortega. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- [15] K. H. Yeo. (2002). The effects of dictogloss: A technique of focus on form. *English Teaching*, 57(1), 149-168.
- [16] M. Canale & M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- [17] L. F. Bachman. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- [18] Y. Cho. (2017). Effects of isolated or integrated form-focused instruction on vocabulary learning. *Foreign Languages Education*, 24(3), 77-100.
- [19] R. Erlam. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronoun in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 232-260.
- [20] P. Robinson. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-68.
- [21] V. Scott. (1989). An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73(1), 14-22.
- [22] C. Doughty & J. Williams. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- [23] S. Fotos. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28(2), 323-351.
- [24] Y. Lee & H. Kim. (2007). A comparative study on

deductive versus inductive grammar instruction in high school English class. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 37-64.

- [25] G. Jean & D. Simard. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41, 1023-1042.
- [26] S. Thornbury. (1999). *How to teach grammar*. London: Longman.

황희정(Hwang, Hee-Jeong)

[정회원]



- 2003년 2월 : McGill University, Second Language Education, M.A
- 2015년 8월 : 부산대학교 사범대학 외국어교육학(영어)전공 교육학박사
- 2014년 3월 ~ 현재 : 중원대학교 교양학부 부교수
- 관심분야 : 제2언어 습득, 자기주도학습법 등

- E-Mail : hjhwang@jwu.ac.kr