

한국과 일본 영어 교과서에 나타난 FonF 기법에 대한 통시적 연구

- 영어 교육과정 개정 전/후 중학교 교과서 비교를 중심으로 -

박신향
arncott@hanmail.net

<目次>

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1. 연구의 목적 | 3.3 분석 방법 |
| 2. 이론적 논의 | 4. 연구 결과 |
| 2.1 형태초점 의사소통 교수법(FonF)의 정의 및 기법 유형 | 4.1 한국 영어 교과서 FonF 분석 결과 |
| 2.2 선행 연구 | 4.2 일본 영어 교과서 FonF 분석 결과 |
| 3. 연구 방법 | 4.3 한국과 일본 영어 교과서 FonF 비교 분석 결과 |
| 3.1 연구 과제 | 5. 논의 및 결론 |
| 3.2 연구 대상 | |

主題語: 한국(Korea), 일본(Japan), 형태초점 의사소통(focus-on-form), 영어 교과서(English textbooks), 국가 영어 교육과정(national English curricula)

1. 연구의 목적

제 2 언어 습득 분야 및 외국어 교육 분야에서 목표 언어 습득 및 학습의 목적은 시대에 따라 변화되었다. 현대 영어교육에서는, 세계화·국제화 사회에서 세계공용어인 영어를 매개로 하여 자신의 의사를 효과적으로 전달하고 다른 이들과 상호 교류할 수 있는 의사소통 능력 함양에 영어교육의 궁극적인 목적이 있다고 볼 수 있다. 의사소통 능력 함양과 관련하여, 1980년대 이후 제 2 언어 습득 및 외국어 교육 분야에서 자연적 접근법, 의사소통 교수법, 몰입 교육 등의 의미 중심 접근법이 의사소통 능력과 유창성 함양에 효과가 있음이 확인되었다. 하지만 의미 중심 접근법이 목표 언어의 정확성 측면에서는 한계가 있음이 드러났는데, 의미 중심 교수법 교육 환경에서 제 2 언어를 학습하였던 학습자들이 해당 언어로 유창하게

* 대구한의대학교 기초교양대학 조교수

의사소통할 수 있었으나, 정확성에서는 부족함을 보인 것이다. 이러한 문제를 해결하기 위한 하나의 방안으로, 목표 언어의 유창성과 정확성을 모두 함양할 수 있는 교수법인 형태초점 의사소통 교수법(Focus on form, 이하 FonF)이 제안되었다.

형태초점 의사소통 교수법을 가장 먼저 주창한 Long(1991)은 학습자들이 의사소통 활동을 실행하는 가운데 목표 언어 형태의 문제로 인하여 의사소통 활동의 실행에 문제가 발생할 때, 학습자가 해당 언어 형태에 주의를 집중하는 것을 FonF이라고 정의하였다. FonF의 정의 및 실천 방법은 학자 또는 교수자에 따라 조금씩 차이가 있지만, 일반적으로 FonF은 의미 중심 활동에 필요한 언어 형태에 학습자들이 관심을 기울이도록 유도하여 유창성과 정확성을 동시에 높일 수 있는 것이라 할 수 있겠다.

이러한 영어교육 기조에 따라, 우리나라 교육부는 2011년 영어 교육과정에서 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’을 제안하면서 의사소통 능력과 더불어 언어 형식, 즉 언어 형태 학습의 중요성을 강조한 바 있다(교육과학기술부, 2011). 2015년 개정 영어 교육과정에서는 의사소통 능력 기르기, 영어에 대한 흥미와 동기 및 자신감 유지하기, 국제 사회 이해 및 포용적 태도 기르기, 정보와 가치 판단 능력 기르기에 해당하는 역량을 영어교육의 목표로 정하였고, 특히 의사소통 능력 함양의 구체적인 실천 방법의 일환인 의사소통 활동에 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’을 제시하여 영어 형태 학습의 중요성을 지지하고 있다(교육부, 2015). 한국과 비슷한 영어 환경에 있는 일본도 2009년과 2016년에 영어 교육과정을 개정하였다. 일본의 영어교육 목표는 의사소통 능력 향상과 다른 문화 이해하기로 요약될 수 있어, 한국과 사정이 크게 다르지 않다. 또한 2016년 발표되어 2020년부터 현재까지 시행되고 있는 개정 영어 교육과정은, 이전의 듣기 읽기 위주의 교육에서 말하기 쓰기 교육의 비중을 확대하여, 급격한 변화를 추구하고 있다.

영어 교육과정은 국공립 학교에서 사용하는 영어 교과서 구성 및 내용에 직접적인 영향을 미친다. 따라서 영어 교과서가 영어 교육과정이 추구하는 교육의 목표 및 방향을 얼마나 구체화하고 있는지를 알아보는 것은 매우 중요하다. 특히 영어를 외국어로 배우고 있는 교육 환경 즉, EFL (English as a foreign language) 교육 환경에서는 학습자의 영어 입력 및 활용 기회가 대부분 학교 영어 수업에서 기인한다는 점을 고려한다면, 영어 교과서의 역할이 간과되어서는 안 될 것이다. 다수의 연구자들은 개정 영어 교육과정과 관련하여 다양한 관점으로 영어 교과서를 분석하였다. 하지만 영어 교과서에 대한 종단적인 분석을 시도한 논문은 많지 않다. 다시 말해, 대다수의 교과서 분석 연구는 단일 개정 영어 교육과정에만 준하여 영어 교과서를 분석한 것으로, 새롭게 발행된 교과서와 이전 교과서가 어떤 차별성을 가지고 있는지를 알아본 연구는 극히 드물다. 비슷한 시기에 개편된 교과서만을 대상으로 진행된 연구뿐

만 아니라 교육과정 개정 전과 후의 영어 교과서를 비교 분석하는 통시적 연구가 진행된다면, 영어 교육과정의 실천적 측면으로서의 교과서가 지닌 역할 및 중요성을 더 심도있게 보여줄 수 있을 것이다.

이러한 점을 고려하여, 본 연구는 영어 교육과정 개정에 따른 한국과 일본의 영어 교과서들을 비교 분석하고자 한다. 특히, 의사소통 능력과 정확성을 모두 기를 수 있는 형태초점 의사소통 기법이 영어 교과서에 얼마나 반영되어 있는지를 알아볼 것이다. 같은 EFL 환경에 있는 한국과 일본 영어 교과서를 동일한 방법으로 분석하여 두 나라의 영어 교과서의 공통점과 차이점을 알아볼 것이다. 이를 위해 영어 교육과정 개정 전과 후에 발행된 한국과 일본의 중학교 영어 교과서를 선정하여, 어떤 종류의 FonF 기법이 얼마나 포함되어 있는지를 교과서 별, 시기별 그리고 나라별로 비교 분석하게 될 것이다.

2. 이론적 논의

2.1 형태초점 의사소통 교수법(FonF)의 정의 및 기법 유형

1980년대 제 2 언어 습득 및 외국어 학습 분야에서는 의미 중심의 교수법이 지배적이었다. 하지만 1990년대에 접어들어, 높은 유창성에 비해 정확성 부족이라는 의미 중심 교수법의 한계가 드러났다. Long(1991)은 의미 중심의 의사소통 활동을 하는 가운데 언어 형태에도 집중하게 유도하는 FonF을 주창하여, 목표 언어의 유창성과 정확성을 모두 높일 수 있는 방안을 제시하였다.

여러 학자들의 FonF 교수법 정의 및 실천 방법 중에서, 본 연구는 FonF의 정의에 있어서 Long(1991), Long과 Robinson(1998), 그리고 Doughty와 Williams(1998b)의 FonF를 따른다. Long과 Robinson(1998)에 의하면, FonF은 “...during otherwise meaning-focused classroom lesson, focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features - by the teacher and/or one or more students - triggered by perceived problems with comprehension or production” (p. 23)로 정의 된다. 즉, FonF은 의미 중심의 수업에서 언어 이해 및 표현에서 문제가 있을 때 교수자 또는 학습자에 의해 언어 형태로 학습자의 집중을 옮기는 것이다. 이러한 Long(1991)과 Long과 Robinson(1998)의 FonF은 의사소통적 활동을 강조한다는 측면에서 우리나라 영어 교육과정과 맥을 같이한다. Long(1991) 그리고 Long과 Robinson(1998)은 FonF의 특징을 두

가지로 제시하였는데, 첫째는 의미 또는 의사소통 중심 활동에서 형태에 집중한다는 것, 둘째는 이러한 집중은 의사소통 활동에서의 필요성 때문에 발생한다는 것이다. 언어 형태 학습과 관련하여 우리나라 영어 교육과정에서는 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’이 제시되어, 언어 형태 학습이 의사소통과 동반되어야 함을 강조하고 있다. 결국, Long(1991), Long과 Robinson(1998)의 FonF 그리고 우리나라 영어 교육과정은 학습자들이 언어 형태에 집중하거나 이를 학습하는 것이 의사소통적 맥락 안에서 이루어져야 한다는 점을 공유한다. 하지만 Long(1991), Long과 Robinson(1998)의 FonF은, 학습자들이 형태적 오류를 범하였을 때 학습자들이 언어 형태에 집중하도록 유도하는 후행적(reactive) 특성을 띠는데, 이는 교과서 분석 연구에 완전히 부합되지는 않는다. 교과서에 수록된 언어 형태들은 학습되어야 할 언어 형태들이 미리 선정된 것으로, 후행적 접근법과는 거리가 있기 때문이다. Doughty와 Williams(1998b)의 FonF은 학습자들의 언어적 어려움을 미리 파악하여 학습이 필요한 언어 형태를 사전에 정할 수 있는 선행적(proactive) 교수법을 포함하고 있다. 학습자의 요구(learner needs)를 파악하고 그 결과에 근거하여 선정된 언어 형태를 의사소통 활동에서 집중할 수 있도록 한다는 Doughty와 Williams(1998b)의 선행적 접근법은, 교과서 분석이라는 본 연구의 특성에 잘 부합한다. 이상을 종합하여, 본 연구는 Long(1991), Long과 Robinson(1998), 그리고 Doughty와 Williams(1998b)에 따라 FonF을 의사소통 활동을 수행할 때 요구되는 언어 형태에 학습자들이 집중할 수 있도록 하는 것이라고 정의한다.

Doughty와 Williams(1998b)는 11개에 해당하는 대표적인 FonF 기법을 제시하였고, 이는 제 2 언어 습득 분야에서 활발히 사용되어 왔다. <표 1>은 FonF 기법들과 그 특징을 간략히 설명한다. <표 1>에서 제시된 FonF 기법들 가운데 본 연구는 선행적 기법에 해당하는 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제, 의식 상승 과제, 디토클로스, 입력 처리의 기법만을 분석 대상에 포함할 것이다.

<표 1> FonF 기법 유형(Doughty & Williams, 1998b, p.259)

FonF 기법 유형	특성
입력 채도 (Input flood)	목표 언어 형태를 많이 포함한 입력을 제공함으로써 목표 언어 형태에 대한 학습자의 집중 기회를 높인다.
언어 필수 과제 (Task-essential language)	목표 언어 형태의 필수적 사용이 과업의 성공적인 수행을 가능하게 한다.
입력 강화 (Input enhancement)	시각 강화(글자 크기 조작하기, 강조하기, 색깔 넣기 등) 또는 청각 강화(억양 강조)로 학습자가 목표 언어 형태에 집중하도록 유도한다.

협상 과제 (Negotiation tasks)	한 학습자의 요구된 발화(pushed output)를 다른 학습자가 이해하지 못하는 경우, 이해에 어려움이 있는 학습자가 이를 밝힘으로써 원 학습자가 출력을 조정하게끔 한다.
오류고쳐 되말하기 (Recasts)	학습자들의 발화에 오류가 있을 때, 교사가 오류를 수정하여 이를 학습자들에게 제공하여, 학습자들이 해당 언어 형태에 집중하게 한다.
출력 강화 (Output enhancement)	언어 형태로 인하여 의사소통이 원활하게 진행되지 않을 때, 명료화 요구(clarification requests)를 통하여 문제를 해결한다.
상호작용 강화 (Interaction enhancement)	교사는 학습자에게 출력을 요구하고 그런 다음 학습자에게 상호작용적 수정(interactional modifications)을 제공한다. 학습자는 자신의 오류 언어 형태와 올바른 언어 형태의 차이를 알아채고, 자신의 오류 언어 형태를 수정한다.
딕토글로스 (Dictogloss)	학습자들은 짧은 글을 듣고(듣는 동안 단어나 어구를 필기할 수 있음) 글을 재구성 한 후, 재구성 글과 원 글을 비교 분석하면서 학습자들이 언어 형태에 집중할 수 있다.
의식 상승 과제 (Consciousness-raising tasks)	의도적으로 학습자의 집중을 언어 형태로 유도한다(예: 학습자들이 예시문장에서 문법 규칙을 직접 추론한다).
입력 처리 (Input processing)	학습자들은 어디에 집중하고 무엇을 알아차리며 자신의 언어 처리를 왜 바꾸어야 하는지를 알게 된다.
미로 유도 (Garden path)	학습자들은 올바르게 않은 언어 형태의 예를 제공받고, 학습자들이 과잉일반화(overgeneralization) 오류를 범하게 유도한 후, 교사가 이를 교정해준다.

2.2 선행 연구

이 절에서는 언어 형태를 중심으로 하여 교과서 분석을 진행하였던 기존의 논문들을 살펴볼 것이다. 먼저 한국의 2011년과 2015년 영어 교육과정이 반영된 영어 교과서를 분석한 연구들을, 다음으로 한국과 일본 영어 교과서를 비교 분석한 선행 연구들을 알아보겠다.

2011년 영어 교육과정 개정 이후 발간된 영어 교과서를 언어 형태를 중심으로 하여 진행한 대표적인 연구에는 박은수(2016)의 논문이 있다. 박은수(2016)는 중학교 1, 2, 3학년 영어 교과서 각 4종, 전체 12종을 Ur(1988)의 언어 형태 연습 유형 분류에 따라 분석하였다. 그 결과, 교과서에 수록된 언어 형태 연습 활동의 빈도 수는 교과서별로 큰 차이가 있었으며, 가장 빈번하게 사용된 연습 유형은 의미 중심 연습 유형인 것으로 나타났다. 이에 반해, 의사소통 연습 유형은 매우 미미한 정도로 수록되어 있었고, 그 종류도 두 세 가지에 국한되어 있는 것으로 나타났다. 양은경(2014)은 5종 교과서의 문법 문항 유형을 조사하여, 교과서에 수록된 문법 문항 유형의 대부분이 빈칸 채우기, 배열하기 등 형태 중심적인 문항으로 구성되어 있음을 밝혔다. 그는 이러한 문법 문항 유형이 단순 암기나 기계적인 방법으로 해결될 수

있기 때문에 의사소통 능력 향상에 크게 도움이 되지 않는다고 지적하였다. 이신주(2013)는 중학교 1학년 영어 교과서 3종의 각 단원별 목표 문법 활동을 조사하였다. 목표 문법 항목이 제시되는 방법을 조사한 결과, 3종 교과서 모두 시각적 입력 강화 기법을 통해 학습자들이 목표 문법 항목을 인지하게 하고 다양한 문법 활동들을 통하여 목표 문법 형태를 연습할 수 있게 함으로써 귀납적 학습을 유도하였다. 문법 연습 형태를 분석한 결과, 96%에 해당하는 문법 연습 활동이 형태 또는 의미 연습 활동인 반면, 의사소통적 활동에 해당하는 문법 연습 활동은 오직 4%에 해당하여 의사소통적 문법 활동의 수가 매우 제한적임을 보여준다.

2015년 개정 영어 교육과정 이후에 출판된 영어 교과서를 언어 형태와 관련하여 분석한 연구는 많지 않다. 정광용(2020)은 최근에 발행된 1학년 영어 교과서 13종을 분석하였다. 그의 연구는 영어 교과서의 문법 활동을 Ashwell의 문법 연습문제 유형에 따라 형태초점 활동과 의미초점 활동으로 분류하였는데, 13종 교과서에 형태초점 활동이 53.3%, 의미초점 활동이 46.7%를 차지하는 것으로 분석되었다. 형태초점 활동 중에서 가장 빈번하게 사용된 유형은 빈칸 채우기로 나타났고, 의미초점 활동의 경우에는 자신의 생각 말하기 활동이 가장 큰 비중을 차지하였다. 정광용(2020)은 또한 문법 학습에 대한 학생들의 선호에 관하여서도 조사하였는데, 실제로 학생들은 형태초점 활동보다 의미초점 활동이 문법 학습에 더 효과적이라고 느끼고 있어, 결국 이는 교과서에 수록된 문법 활동 유형 비중과 학생들의 문법 활동 선호에 차이가 있음을 시사한다. 지금까지 논의된 교과서 분석 연구들의 결과를 종합하면, 형태초점 활동이나 의미초점 활동 위주로 영어 교과서가 제작되었으며, 의사소통적 활동은 현저히 낮은 빈도로 포함되었고 활용된 기법의 종류도 상당히 제한적이라 할 수 있겠다.

한국과 일본의 영어 교과서를 비교한 선행 연구, 특히 언어 형태를 중심으로 진행된 이전 연구의 수는 매우 적다. Takeda 외(2006)는 한국 일본 두 나라의 영어 교과서를 구성, 내용, 언어기술, 과업 등으로 분석하였다. 언어기술을 분석한 결과에서 두 나라 교과서 간 차이가 나타났는데, 한국 영어 교과서에는 언어기술이 기능 중심으로 일본 영어 교과서에서는 언어기술이 구조 중심으로 다루어져 있다는 점이다. 특히, 일본 영어 교과서에는 명시적 문법 설명 및 기계적 문법 연습이 다소 많이 포함된 것으로 나타났다. 한국, 일본, 중국의 중·고등학교 영어 교과서를 분석하였던 권미숙(2009)에서는 명시적으로 제시하는 언어 형태의 종류 및 도입 시기가 각 나라마다 다른 것으로 나타났으나, 어려운 언어 형태를 나중에 제시하고 이를 반복하여 심화시켜가는 나선형 구조를 띠는 공통점이 발견되었다. 김지아와 최문홍(2018)은 한국과 일본의 중·고등학교 영어 교과서 8종을 대상으로 교과서 구성 체계, 학습 내용, 문법 교육, 난이도를 살펴보았다. 문법 교육과 관련하여, 한국 영어 교과서는 모국어 또는 문법 용어 사용 없이 목표 문법 항목이 포함된 예문만을 제시하는 반면, 일본 영어

교과서는 모국어를 활발히 사용하여 목표 문법 항목을 명시적으로 설명하는 방식을 주로 사용한다는 차이점이 발견되었다. 마지막으로, 박신향(2014)은 한국과 일본의 중학교 영어 교과서의 FonF 활동 비교 연구를 진행하였다. 박신향(2014)의 연구는 일본 영어 교과서가 한국 영어 교과서보다 FonF 활동을 더 빈번하게 더 다양한 영역에서 사용하고 있음을 밝혔으며, 향후 한국 영어 교과서 개발 시 좀 더 다양하고 많은 FonF 활동을 포함할 필요가 있음을 지적하였다. 한국과 일본 영어 교과서를 비교 분석한 이상의 선행 연구들은 종합하면, 한국과 일본의 영어 교과서에서 공통점과 차이점이 있음을 알 수 있다. 하지만, 선행 연구의 수가 매우 제한적이기 때문에 어떠한 일반적인 양상을 도출하기에는 무리가 있다. 이러한 문제를 해결을 위하여 추후 연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

3. 연구 방법

3.1 연구 과제

본 연구의 목적은 한국과 일본의 영어 교과서에 어떤 종류의 FonF 기법이 얼마나 포함되어 있는지를 통시적으로 알아보고자 하는 것이다. FonF 기법과 관련하여, 한국과 일본의 영어 교육과정 개정 전과 후에 발행된 영어 교과서를 분석하고, 이를 두 나라별로 비교하고자 한다. 이에 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

- (1) 2015년 한국 영어 교육과정 개정 전과 후에 발행된 영어 교과서에 포함된 FonF 기법의 종류 및 빈도는 어떠한가?
- (2) 2016년 일본 영어 교육과정 개정 전과 후에 발행된 영어 교과서에 포함된 FonF 기법의 종류 및 빈도는 어떠한가?
- (3) 영어 교육과정 개정 전과 후에 발행된 한국과 일본의 영어 교과서에 포함된 FonF 기법의 종류 및 빈도에 차이가 있는가?

3.2 연구 대상

본 연구는 영어 교육과정 개정을 중심으로, 개정 이전에 발행된 한국과 일본의 중학교

3학년 영어 교과서 각 3종과 개정 이후에 발행된 영어 교과서 각 3종, 전체 12종을 연구 대상으로 정한다. 개정 전 발행된 영어 교과서와 개정 후 영어 교과서를 중단적으로 분석하고자 동일한 출판사의 교과서를 선정하였다.

<표 2> 본 연구에 선정된 한국 중학교 3학년 영어 교과서

	교과서명	출판사	Lesson 수 (분석범위)	발행 연도
한국 A	Middle School English	천재교육	10 (5~7)	2014
한국 A-1	Middle School English	천재교육	8 (4~6)	2020
한국 B	Middle School English	두산동아	11 (5~7)	2014
한국 B-1	Middle School English	동아출판 (구:두산동아)	8 (4~6)	2020
한국 C	Middle School English	능률교육	10 (5~7)	2014
한국 C-1	Middle School English	능률교육	8 (4~6)	2020

<표 3> 본 연구에 선정된 일본 중학교 3학년 영어 교과서 14]

	교과서명	출판사	Lesson 수 (분석범위)	발행 연도
일본 A	New Horizon English Course	Tokyo Shoseki	6 (2~4)	2011
일본 A-1	New Horizon English Course	Tokyo Shoseki	6 (2~4)	2021
일본 B	New Crown English Series	Sanseido	8 (3~5)	2012
일본 B-1	New Crown English Series	Sanseido	7 (4~6)	2021
일본 C	Sunshine English Course	Kairyudo	10 (5~7)	2012
일본 C-1	Sunshine English Course	Kairyudo	9 (4~6)	2021

교과서에 수록된 Lesson의 수는 <표 2>와 <표 3>에서와 같이 교과서별로 차이가 있었다. 교과서별 Lesson 수의 차이를 고려하여, 각 교과서의 중간 부분에 해당하는 3개 Lesson을 본 연구의 최종 분석 대상으로 정하였다.

본 연구에서 분석하고자 하는 언어 형태는 각 Lesson에서 중점적으로 다루어져야 하는 문법 형태에 해당한다. 한국 교과서 12종과 일본 B교과서의 경우, 각 Lesson의 학습 목표에 명시되어 있는 언어 형태를 분석 대상으로 정하였다. 일본 A, A-1, B-1의 교과서에는 목표 언어 형태가 다양한 소재목으로 산발적으로 제시되어 있었고(소재목: A교과서(영문법), A-1교과서(key sentence), B-1교과서(point)), C와 C-1교과서에는 문법 영역에 목표 언어 형태가 제시되어 있어, 이를 분석 대상으로 정하였다(교과서 단위별 목표 언어 형태는 부록 참조).

3.3 분석 방법

본 연구는 Doughty와 Williams(1998b)의 11종의 FonF 기법 중, 선행적 기법에 해당하는 입력 채도, 언어 필수 과제, 입력 강화, 의식 상승 과제, 디토글로스, 입력 처리 기법만을 분석하며, 선행 연구들을 참고하여 다음의 분석 기준을 설정하였다.

입력 채도 기법의 경우, 읽기 지문 한 페이지에 두 번 이상 같은 목표 언어 형태가 제시되었을 경우, 말하기/듣기/쓰기 활동에서 목표 언어 형태가 두 번 이상 제시되었을 경우, 이 기법이 사용된 것으로 정한다. 입력 강화의 경우, 목표 언어 형태가 활자적(하이라이트, 색깔, 밑줄, 글자크기 등)으로 강화되었을 때, 입력 강화 기법이 사용된 것으로 정한다. 언어 필수 과제는, 목표 언어 형태의 이해 및 사용이 필수적인 활동과 목표 언어 형태 사용의 예시가 제공되어 그 목표 언어 형태가 사용될 가능성이 높은 활동을 언어 필수 과제로 정한다. 의식 상승 과제는 학습자들이 제시된 다양한 자료들을 통해 학습자 스스로가 문법 규칙을 알아낼 수 있도록 하는 활동으로 정한다. 디토글로스는 학습자들이 제시된 텍스트를 들으며 핵심 단어들을 필기한 후 소그룹으로 텍스트를 재구성, 분석, 수정하도록 요구하는 기법으로, 이러한 일련의 과정을 포함하고 있는 활동을 디토글로스로 정한다. 입력 처리 기법은, 대표적인 입력 처리 방법인 처리 교수(processing instruction) 즉, 목표 언어 형태와 의미 관계에 대한 명시적 설명, 올바른 예, 올바르지 않은 예를 제시하고, 구조화된 입력(structured-input)에서 적절한 문법적 신호에 학습자가 집중하도록 하여 목표 언어의 형태와 의미 결합을 촉진시키는 활동을 입력 처리 기법으로 정한다.

이상의 기준에 따라 본 연구자는 분석 대상 전체 Lesson에 포함되어 있는 FonF 기법의 종류와 빈도를 직접 측정하였다. 동일한 기준으로 영어학 전공자인 제 2 평가자가 3개 Lesson을 분석하였고, 두 연구자의 분석 결과 97%의 일치율을 보여 평가자 간 신뢰도가 확보되었다.

4. 연구 결과

4.1 한국 영어 교과서 FonF 분석 결과

한국 중학교 3학년 영어 교과서 6종에 포함된 FonF 기법의 종류와 빈도를 분석한 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 한국 중학교 3학년 영어 교과서 FonF 기법 빈도

교과서	FonF 기법 빈도						
	입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
개정 전 3종	8	19	8	0	0	0	35
개정 후 3종	15	25	33	3	0	0	76
합계	23	44	41	3	0	0	111
증감	+7	+6	+25	+3			

한국 중학교 3학년 영어 교과서 6종 중, 개정 후 3종과 개정 전 3종에 포함된 FonF의 기법 종류 및 빈도를 살펴보면, 개정 전 3종 영어 교과서에는 총 35개의 FonF 기법이, 개정 후 3종 교과서에는 총 76개의 FonF 기법이 사용된 것으로 나타났다. FonF 기법의 종류에 따라서는 개정 전 3종 교과서에는 입력 쇄도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 각각 8개, 19개, 8개 포함되었으며, 개정 후 3종 교과서에서는 입력 쇄도 15개, 입력 강화 25개, 언어 필수 과제 33개, 의식 상승 과제 3개가 포함되어 있었다. 딕토글로스와 입력처리 기법은 6종 교과서 모두에서 전혀 사용되지 않았다.

한국 중학교 3학년 영어 교과서에 포함된 FonF 기법의 종류 및 빈도를 출판사와 시기별로 분석한 결과는 각각 <표 5>, <표 6>, <표 7>와 같다.

<표 5> 한국 A과 A-1 교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도

	구성	FonF 기법 빈도						
		입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
한 국 A	Listen & Talk			1				1
	Real-Life Activity			1				1
	Read & Do	4						4
	Language Focus		6					6
	Think & Write			2				2
	Project							
	Wrap Up							
	합계	4	6	4				14

한 국 A-1	Listen	3					3
	Speak	4	1	2			7
	My Speaking Portfolio		1	1			2
	Read & Think	3	3		3		9
	My Writing Portfolio						
	Focus on Language		8	6			14
	Words in Action						
	Wrap Up	1					1
	합계	11	13	9	3		36

<표 6> 한국 B와 B-1 교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도

구성		FonF 기법 빈도						
		입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
한 국 B	Listen & Talk							
	In Conversation							
	Communication Task			1				1
	Enjoy Reading	3						3
	After You Read							
	Words in Use							
	Grammar in Use		8					8
	Think & Write							
	Project Work			1				1
	Let's Check							
	합계	3	8	2				13
한 국 B-1	Listen & Talk							
	Talk & Play							
	Before You Read							
	Reading	3						3
	After You Read							
	Language In Use		6	6				12
	Think & Write			1				1
	Team Project							
	Review			7				7
	합계	3	6	14				23

<표 7> 한국 C와 C-1 교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도

구성		FonF 기법 빈도						
		입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
한국 C	Ready							
	Action							
	Real-life Speaking							
	Communication Spotlight							
	Talking Break							
	Preview							
	Read And	1						1
	Zoom into Culture							
	Language Close-up		5					5
	Writing Studio			2				2
	Wrap Party							
	Self-Check							
	합계	1	5	2				8
한국 C-1	Listen & Talk 1							
	Listen & Talk 2							
	Presentation Time							
	Before You Read							
	Read on	1						1
	After You Read							
	Language Focus		6	7				13
	Think & Write							
	Culture Link							
	Do It Yourself			3				3
	합계	1	6	10				17

먼저, 한국 A교과서에는 총 14개의 FonF 기법이 입력 쇄도, 입력 강화, 언어 필수 과제에서 각각 4개, 6개, 4개 사용된 것으로 나타났고, A-1교과서에서는 총 36개의 FonF 기법이 입력 쇄도 11개, 입력 강화 13개, 언어 필수 과제 9개, 의식 상승 과제 3개로 포함된 것으로 분석되었다. 교과서 구성에 따라서는, 한국 A교과서의 경우 입력 쇄도는 읽기 영역에서, 입력 강화는 문법 영역에서만 발견되었고 언어 필수 과제는 듣기/말하기/쓰기 영역에서 골고루 발견되었

다. A-1교과서의 경우, 입력 채도는 듣기/말하기/읽기/연습 영역에서 입력 강화는 말하기/읽기/문법 영역에서 언어 필수 과제도 말하기/문법 영역 등에서 골고루 발견되었고, 의식 상승 과제는 읽기 영역에서만 발견되었다.

한국 B와 B-1교과서에는 FonF 기법이 각각 13개, 23개 사용된 것으로 나타났다. B교과서에는 읽기 영역에서 입력 채도 3개, 문법 영역에서 입력 강화 8개, 의사소통 활동 영역에서 언어 필수 과제 3개가 사용된 것으로 분석되었다. B-1교과서의 경우도 유사한 분포를 보였는데, 입력 채도 3개는 모두 읽기 영역에서, 입력 강화 6개는 모두 문법 영역에서 발견되었고, 언어 필수 과제 14개는 문법/쓰기/연습 영역에서 골고루 발견되었다.

한국 C교과서와 C-1교과서의 분석 결과를 보면, C교과서에는 총 8개의 FonF 기법이 C-1교과서에는 총 17개의 FonF 기법이 포함된 것으로 나타났다. C교과서는 읽기 영역에서 입력 채도 1개, 문법 영역에서 입력 강화 5개, 쓰기 영역에서 언어 필수 과제 2개가 사용되었고, C-1교과서에는 읽기 영역에서 입력 채도 1개, 문법영역에서 입력 강화 6개가 사용되었고, 언어 필수 과제의 경우 문법 영역에서 7개, 의사소통 활동 영역에서 3개가 사용된 것으로 나타났다.

한국 6종 교과서 분석 결과를 종합하면, 먼저 개정 전 교과서 A, B, C 3종에서 사용된 FonF 기법의 수에 비해 개정 후 교과서 A-1, B-1, C-1 3종에는 두 배 이상에 해당하는 수의 FonF 기법이 포함된 것으로 나타났다. 기법의 종류와 관련하여서는, 개정 전 교과서에서는 3종 모두 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제에서만 FonF 기법이 사용된 것으로 나타났다. 개정 후 교과서에서도 유사한 분포를 보였는데, 다만 A-1교과서는 유일하게 의식 상승 과제를 3개 포함하고 있어 다른 교과서와 차이를 보였다. FonF 기법이 사용된 영역에 따라서는, A-1교과서를 제외한 5종 교과서 모두에서 입력 채도는 읽기 영역, 입력 강화는 문법 영역에서만 발견되었고, A-1교과서의 경우에는 두 기법이 상대적으로 다양한 영역에까지 사용된 것으로 나타났다. 이외는 달리 언어 필수 과제는 6종 교과서 모두 여러 영역에서 발견되었는데, 전체적으로는 개정 전 교과서보다 개정 후 교과서에서 더 많은 수의 언어 필수 과제가 더 다양한 영역에 포함된 것으로 분석되었다.

4.2 일본 영어 교과서 FonF 분석 결과

일본 중학교 3학년 영어 교과서 6종에 포함된 FonF 기법의 종류 및 빈도는 <표 8>과 같다.

<표 8> 일본 중학교 3학년 영어 교과서 FonF 기법 빈도

교과서	FonF 기법 빈도						
	입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
개정 전 3종	37	24	3	0	0	0	64
개정 후 3종	25	41	24	0	0	0	90
합계	62	65	27	0	0	0	154
증감	-12	+17	+21				

교육과정 개정 후 발행된 영어 교과서 3종과 개정 전에 발행된 영어 교과서 3종에 포함된 FonF의 기법 종류 및 빈도 분석 결과는, 개정 전 3종 영어 교과서에는 총 64개의 FonF 기법이 사용되었고 개정 후 3종 교과서에는 총 90개의 FonF 기법이 사용된 것으로 나타났다. 기법의 종류를 살펴보면, 개정 전 3종 교과서의 경우 입력 쇄도 37개, 입력 강화 24개, 언어 필수 과제 3개 포함되어 있었고, 개정 후 3종 교과서의 경우 입력 쇄도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 각각 25개, 41개, 24개 포함되어 있었다. 개정 전 3종 교과서에 비해 개정 후 3종 교과서에는 입력 쇄도의 빈도는 조금 낮게, 입력 강화와 언어 필수 과제의 빈도는 매우 높아졌음을 알 수 있다.

일본 중학교 3학년 영어 교과서의 FonF 기법 종류 및 빈도를 출판사별 시기별로 분석한 결과는 각각 <표 9>, <표 10>, <표 11>과 같다.

<표 9> 일본 A과 A-1 교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도

구성		FonF 기법 빈도						
		입력 쇄도	입력 강화	언어필수 과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
일 본 A	Starting Out	3	3					6
	Dialog	3	3					6
	Reading for Communication	2	3					5
	Review							
	Listening +							
	Speaking +							
	Writing +							
	Multi +	1						1
	문법 연습	1						1
	합계	10	9					19

일본 A-1	Preview						
	Scene 1	3	3				6
	Scene 2	2	3				5
	Mini Activity			3			3
	Read & Think 1	4	3	1			8
	Read & Think 2	3	1	1			5
	Unit Activity			4			4
	Let's Talk / Write						
	Grammar for Communication		6				6
	Let's Listen						
	합계	12	16	9			37

<표 10> 일본 C와 C-1 교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도

구성		FonF 기법 빈도					
		입력 채도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	덕토글 로스	입력 처리
일본 B	Get Part 1	4	3				7
	Get Part 2	3	3				6
	Get Part 3	2	1				3
	Use Read	2					2
	Use Listen						
	Use Write	1		1			2
	Use Mini-Project	2		1			3
	영문법						
	합계	14	7	2			23
일본 B-1	Get Part 1		3	3			6
	Get Part 2		3	3			6
	Use Read	4					4
	Use Write			3			3
	Take Action						
	Get Plus						
	Word Bank						
	문법		3				
	합계	4	9	9			22

<표 11> 일본 B와 B-1 교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도

구성		FonF 기법 빈도						
		입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
일 본 C	Basic Dialog		8					8
	Listening	8						8
	Speaking							
	Let's Try							
	Reading	4						4
	Writing							
	Power Up							
	My Project	1		1				2
	합계	13	8	1				22
일 본 C-1	Scenes	9	8					17
	Think							
	Retell							
	Interact			6				6
	영문법		8					8
	합계	9	16	6				31

일본 A교과서는 총 19개의 FonF 기법을 포함하고 있으며, 입력 쇄도, 입력 강화 기법 각각 10개, 9개에 해당하였다. 일본 A-1교과서에서는 입력 쇄도 12개, 입력 강화 16개, 언어 필수 과제 9개, 총 37개의 FonF 기법이 포함되어 있었다. 교과서 구성에 따라서는, 일본 A교과서의 경우 입력 쇄도는 말하기 영역과 문법 연습 영역에서, 입력 강화는 말하기 영역에서만 사용되었다. A-1교과서의 경우, 입력 쇄도는 듣기/말하기/읽기 영역에서, 입력 강화는 듣기/말하기/읽기/문법 영역에서, 언어 필수 과제는 활동/읽기 영역에서 발견되었다.

일본 B와 B-1교과서에는 각각 23개, 22개의 FonF 기법이 사용되어 비슷한 빈도를 보였다. 하지만 B교과서에는 입력 쇄도 14개, 입력 강화 7개, 언어 필수 과제 2개로 입력 쇄도가 다양한 영역에서 빈번하게 사용된 반면, B-1교과서에서는 입력 쇄도가 오직 읽기 영역에서만 4개 사용되었으며, 입력 강화와 언어 필수 과제는 각각 9개 발견되어 B교과서에 비해 그 빈도가 높아졌다.

일본 C교과서와 C-1교과서에는 총 22개와 31개의 FonF 기법이 사용된 것으로 분석되었다. C교과서는 듣기/읽기/활동 영역에서 13개의 입력 쇄도가, 말하기 영역에서 8개의 입력 강화가,

활동 영역에서 언어 필수 과제 1개가 사용된 것으로 나타났다. C-1교과서에는 말하기 듣기 영역에서 9개의 입력 채도가, 말하기 듣기와 문법 영역에서 16개의 입력 강화가, 마지막으로 상호작용 활동에서 6개의 언어 필수 과제가 사용되었다. C교과서에서는 입력 채도가 가장 빈번하게 사용된 반면, C-1교과서에서는 입력 강화가 가장 빈번하게 사용되었고, 언어 필수 과제도 C교과서에 비해 상대적으로 높은 빈도를 보였다.

일본 6종 교과서 분석 결과를 요약하면, 개정 후 교과서 3종은 개정 전 교과서 3종보다 1.5배 정도 더 많은 FonF 기법을 포함하고 있었다. 개정 전 3종 교과서에서 입력 채도가 가장 빈번하게 사용된 반면, 개정 후 3종 교과서에서는 입력 채도의 사용 빈도는 낮아지고 입력 강화와 언어 필수 과제의 사용 빈도가 매우 높아졌다. FonF 기법이 사용된 영역에 따라서는, 개정 전 교과서 3종의 경우 입력 채도 기법은 다양한 영역에서 골고루 사용되고, 입력 강화와 언어 필수 과제는 몇몇 제한된 영역에서만 사용된 반면, 개정 후 3종의 경우 입력 채도가 사용된 영역은 상대적으로 줄어들었고, 입력 강화와 언어 필수 과제가 사용된 영역은 다소 다양해진 것으로 나타났다. 종합하면, 일본 중학교 3학년 개정 후 교과서 3종의 경우 개정 전 교과서 3종보다 입력 채도의 사용은 줄어들었고, 입력 강화와 언어 필수 과제의 사용 빈도는 높아졌으며 이 두 기법의 사용 영역은 상대적으로 다양해졌다고 할 수 있겠다.

4.3 한국과 일본 영어 교과서 FonF 비교 분석 결과

한국과 일본의 중학교 3학년 12종 영어 교과서에 사용된 FonF 기법의 종류와 빈도를 최근 영어 교육과정 개정 전과 후를 기준으로 살펴본 결과는 <표 12>와 같다.

<표 12> 한국과 일본의 중학교 3학년 12종 영어 교과서의 FonF 기법 빈도

FonF	개정 전 교과서		개정 후 교과서		증감	
	한국	일본	한국	일본	한국	일본
입력 채도	8	37	15	25	+7	-12
입력 강화	19	24	25	41	+6	+17
언어 필수 과제	8	3	33	24	+25	+21
의식 상승 과제			3		+3	
딕토글로스						
입력 처리						
합계	35	64	76	90	+41	+26

우선, 한국과 일본 영어 교과서에 포함된 FonF 기법 전체 빈도를 살펴보면, 한국 개정 전 교과서에는 35개, 개정 후 교과서에는 76개, 합계 111개의 FonF 기법이 포함되어 있었고, 일본 개정 전 교과서에는 64개, 개정 후 교과서에는 90개, 합계 154개에 해당하는 FonF 기법이 포함되어, 일본 교과서가 한국 교과서보다 43개 더 많은 FonF 기법을 사용한 것으로 나타났다. 양국의 개정 전 교과서와 개정 후 교과서 FonF 기법의 빈도 차이를 분석한 결과는, 한국 개정 후 교과서가 개정 전 교과서보다 41개 더 많은 FonF 기법을 포함하고 있었고, 일본 개정 후 교과서는 개정 전 교과서보다 26개 더 많은 FonF 기법을 포함하고 있는 것으로 나타났으며, 이는 한국 개정 전/개정 후 교과서의 FonF 기법의 빈도 증가치가 일본 개정 전/개정 후 교과서의 빈도 증가치보다 더 크다는 것을 보여준다.

FonF 기법의 종류에 따라서는, 한국 교과서 6종의 경우, 입력 쇄도/입력 강화/언어 필수 과제의 빈도가 개정 전 교과서에는 23:54:23의 비율로, 개정 후 교과서에는 20:33:43(의식 상승 과제 비율은 4에 해당함)의 비율로 나타나, 입력 강화 기법의 비율은 크게 감소하고, 언어 필수 과제 기법의 비율은 크게 증가했음을 알 수 있다. 일본 교과서 6종의 경우, 입력 쇄도/입력 강화/언어 필수 과제의 빈도 비율은 개정 전 교과서 58:37:5, 개정 후 교과서 28:45:27로, 입력 쇄도의 비율은 크게 감소하였고 입력 강화 비율은 조금 증가, 언어 필수 과제의 비율은 크게 증가하였다. 두 나라 모두에서 입력 쇄도, 입력 강화 기법이 상당히 높은 비중을 차지하고 있는데, 이 두 기법은 대표적인 암시적 FonF 기법으로 의사소통 활동에 방해 정도가 매우 작기 때문에(Doughty & Williams, 1998b), 의사소통 능력 향상이라는 현대 영어교육의 목적과 잘 맞는 기법임을 시사한다. 하지만, 암묵적 FonF 기법은 언어 형태 학습에서는 상대적으로 큰 효과를 보여주지 못한다는 한계를 가진다(Izumi, 2002). 개정 전 교과서에 비해 한국과 일본의 개정 후 교과서에 입력 쇄도/입력 강화의 비율이 급격히 줄어들었다는 점, 그리고 좀 더 명시적으로 언어 형태의 이해 및 사용을 유도하는 언어 필수 과제의 비율이 한국과 일본 개정 후 교과서에 각각 두 배, 다섯 배로 증가하였다는 점은, 암시적 FonF의 한계를 극복하고자 하는 노력으로 볼 수 있다. 같은 맥락에서 눈여겨 보아야 할 또 다른 기법은 의식 상승 과제이다. 이 기법은 의도적으로 학습자의 집중을 언어 형태로 유도하여 학습자 스스로가 문법 규칙을 알아채게 하는 것으로 명시적 성격을 띠고 있다. 한국의 개정 후 A-I 교과서에서 의식 상승 과제 3개가 사용되었다는 점은, 암묵적인 방법보다 학습자들이 좀 더 명시적으로 언어 형태에 집중하게 하여 언어 형태 학습의 효과를 높이려는 나름의 방안이라 여겨진다.

한국과 일본 영어 교과서에 포함된 FonF 기법을 교과서 영역별로 분석한 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 한국과 일본 교과서 FonF 기법의 영역별 사용 빈도

영역	입력 쇄도				입력 강화				언어 필수 과제				의식 상승 과제				합계	증 감	
	한		일		한		일		한국		일본		한국		일본			한국	일본
	전	후	전	후	전	후	전	후	전	후	전	후	전	후	전	후			
듣기		3	8	7				10			1	3					32	+3	+11
말하기		4		7		1		10	4	2		3					31	+3	+20
읽기	8	7	28	11		1	8	4		1		2		3			73	+4	-19
쓰기						3			4	1	2	3					13		+1
문법			1		19	20	16	17		19							92	+20	
활동										3		13					16	+3	+13
마무리		1								7							8	+8	
합계	8	15	37	25	19	25	24	41	8	33	3	24		3			265		
증감	+7		-12		+6		+17		+25		+21		+3						

입력 쇄도 기법의 교과서 영역별 사용 빈도는, 한국 교과서의 경우 읽기 영역에서 듣기/말하기/읽기/마무리의 네 개 영역으로 확대되었으며 그 결과 개정 후 교과서에는 개정 전 교과서보다 두 배 가까이 사용 빈도가 증가하였다. 일본 교과서의 경우, 개정 전 교과서는 듣기/읽기/문법의 3개 영역에서 개정 후 교과서는 듣기/말하기/읽기의 3개 영역에서 입력 쇄도 기법이 사용되었다. 읽기 영역에서의 입력 쇄도 사용 빈도가 28개에서 11개로 급격히 줄어든 점은, 개정 전/개정 후 교과서 간 입력 쇄도 기법의 사용 빈도 감소의 주요 요인이라 할 수 있겠다.

입력 강화 기법의 교과서 영역별 사용 빈도는 양국 교과서에서 비슷한 양상을 보였는데, 개정 전 교과서에서의 경우 한국은 말하기 영역에서 일본은 읽기/문법 영역에서 발견된 입력 강화 기법이 개정 후 교과서에는 각각 네 개의 영역으로 확대 사용되었다. 하지만 사용 빈도를 살펴보면 한국 교과서의 경우 말하기/읽기/쓰기 영역에서 각각 1개, 1개, 2개가 사용되고 그 외 20개는 문법 영역에서 집중적으로 사용된 반면, 일본 교과서의 경우에는 말하기 10개, 듣기 10개, 읽기 4개, 문법 17개 등 입력 강화 기법이 영역별로 골고루 사용된 점이 달랐다. 두 나라 교과서 간 차이는 문법 영역에서도 발견되었는데, 김지아와 최문홍(2018)이 지적한 것처럼, 한국 영어 교과서는 모국어나 문법 용어의 사용 없이 목표 언어 형태를 입력 강화 기법으로만 제시하였으나, 일본 교과서는 입력 강화 기법 사용 후 모국어와 문법 용어를 사용하여 언어 형태의 용법을 설명하는 방식을 취하고 있었다.

언어 필수 과제의 교과서 영역별 사용 빈도를 살펴보면, 먼저 두 나라 교과서에서 발견된

공통점으로 언어 필수 과제 사용 영역의 확대를 들 수 있다. 한국 교과서의 경우 언어 필수 과제의 사용이 개정 전 교과서는 두 영역, 개정 후 교과서에는 여섯 영역으로 확대되었고, 일본 교과서의 경우 개정 전 교과서는 두 영역, 개정 교과서에는 다섯 영역으로 확대된 것으로 나타났다. 그러나 언어 필수 과제가 집중적으로 사용된 영역은 서로 달랐는데, 한국 개정 후 교과서는 언어 필수 과제 전체 33개 중 19개를 문법 영역에서, 일본 개정 후 교과서는 전체 24개 중 13개를 활동 영역에서 사용하였다. 한국 교과서의 이러한 특징은 입력 강화 기법의 사용과 관련이 있을 수 있다. 한국 개정 후 교과서 문법 영역에는 입력 강화와 언어 필수 과제의 동시 또는 연속 사용이 빈번하였는데 즉, 문법 영역 내에서 입력 강화로 목표 언어 형태를 제시한 다음 그 목표 언어 형태를 이해 또는 사용하여 활동을 완수하도록 요구하는 언어 필수 과제를 동시에 또는 연이어 제공한 것이다. 이는 언어 형태 학습의 효과를 높이려는 방편이라 추측되며, 입력 강화 기법을 다른 기법과 함께 사용하면 더 큰 학습 효과를 기대할 수 있다는 선행 연구들의 결과(Alanen, 1995; Doughty, 1991; Robinson, 1997)는 이를 뒷받침한다.

마지막으로, 의식 상승 과제 기법은 한 종류의 한국 개정 후 교과서의 읽기 영역에서만 사용되었다. 읽기 전(Before read) 활동 부분에, 동일한 언어 형태이지만 의미와 사용법에는 차이가 있는 문장들을 제시하여 학습자들이 그 차이점에 대해 스스로 고민해 보도록 하는 활동이었다. 의식 상승 과제가 읽기 영역에서 사용된 점은 영역 배열 순서 때문인 것으로 추측해 볼 수 있다. 의식 상승 과제는 학습자가 언어 형태에 집중하여 스스로 어떤 문법 규칙을 찾아내도록 유도하는 기법으로, 목표 언어 형태에 대한 명시적 설명이나 활동이 선행되면 학습자의 자발적 규칙 발견은 불가능하게 된다. 따라서 목표 언어 형태 학습 및 연습 활동이 집중되어 있는 문법 영역 이전에 의식 상승 과제를 제시함으로써, 학습자가 문법 규칙에 대하여 고민해 볼 수 있는 가능성을 상당히 높였을 것이라 여겨진다.

FonF 기법 중, 디토클로스와 입력 처리 기법은 한국과 일본의 12종 교과서에서 단 한 차례도 사용되지 않은 것으로 분석되었다. 다만, 본 연구의 결과 분석에 포함되지는 않았지만 한 종류의 일본 개정 후 교과서에 디토클로스와 유사한 활동이 발견되었다. 일본 C-1교과서의 'Retell' 부분은 읽기 지문을 다시 읽고 핵심내용을 메모한 후 주어진 소주제에 맞게 본문 내용을 말하기로 재구성하는 활동이다. 메모와 지문 내용의 재구성이라는 점에서 디토클로스 기법과 유사한 부분이 있으나, 본 논문은 좀 더 보수적인 기준으로 FonF 기법을 분석하였기 때문에 이를 디토클로스 기법이 아닌 것으로 결정하였다. 하지만 글을 재구성하는 과정에서 언어 형식에 집중할 수 있게 한다는 디토클로스 기법의 목표 및 효과를 일정 부분 만족시킬 수 있다는 점에서 이와 관련한 추후 연구가 필요할 것이라 생각된다.

5. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 최근 영어 교육과정 개정 전과 후에 발행된 한국과 일본의 중학교 3학년 교과서에 포함된 FonF 기법의 종류 및 빈도를 조사하고 두 나라 교과서 간 차이를 비교하는 것으로, 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

한국과 일본의 12종 영어 교과서에 포함된 FonF 기법은 총 256개로, 한국 영어 교과서보다 일본 영어 교과서에 더 많은 FonF 기법이, 그리고 두 나라의 개정 전 교과서보다 개정 후 교과서에 더 많은 FonF 기법이 포함된 것으로 나타났다. 언어 형태 학습을 의사소통적 맥락내에서 이루어지게 하는 FonF 기법의 사용 빈도 증가는 유창성과 정확성 향상을 추구하는 현대 영어교육의 목표와 매우 잘 부합됨을 보여준다.

FonF 기법의 종류와 관련하여서도 두 나라의 영어 교과서에서 공통점이 발견되었는데, 단 3개를 제외한 253개의 FonF 기법이 모두 입력 쇄도, 입력 강화, 언어 필수 과제 세 개의 기법에 해당하였다는 점이다. 하지만, 기법 사용 비율에서는 두 나라의 개정 전/개정 후 교과서 간 차이가 있었다. 입력 쇄도/입력 강화/언어 필수 과제의 비율은, 한국 개정 전 3종 교과서에서는 23:54:23, 개정 후 3종 교과서에서는 20:33:43로 나타났고, 일본 개정 전 3종 교과서에서는 58:37:5, 개정 후 3종 교과서에서는 28:45:27로 나타났다. 두 나라의 개정 전/개정 후 교과서 모두에서 암묵적 기법인 입력 쇄도와 입력 강화가 높은 비율을 보였으나, 개정 후 교과서에는 언어 필수 과제의 비율이 크게 높아진 것으로 분석되었다. 이는 개정 후 교과서에는 좀 더 명시적인 방법으로 언어 형태를 학습할 수 있는 기회가 더 많아졌음을 시사한다. FonF 기법의 교과서 영역별 빈도 분석 결과, 두 나라의 개정 전 교과서에는 한 두 개의 영역에서만 FonF 기법이 사용된 데에 반해, 개정 후 교과서에는 기법의 종류에 따라 적게는 세 개 영역 많게는 여섯 개 영역에 이르기까지 FonF 기법의 사용 영역이 매우 확대되었음을 알 수 있었다.

FonF 기법의 사용 방법과 관련하여 발견된 특징으로는, 일본 개정 전/개정 후 교과서는 입력 강화 기법을 사용한 후 모국어 및 문법 용어로 추가적 설명을 제공하였다는 점을, 한국 개정 후 교과서는 입력 강화 기법과 언어 필수 과제를 동시에 또는 연이어 사용하였다는 점을 들 수 있는데, 이 모두는 암묵적 FonF 기법의 한계점을 보완하고자 하는 노력으로 볼 수 있다. 같은 맥락으로, 한국 개정 후 교과서에서 의식 상승 과제가 3개 사용되었다는 점, 그리고 본 연구의 분석 결과에 포함되지는 않았으나 일본 개정 후 교과서에 디토클로스와 유사한 기법이 발견되었다는 점도 학습자가 언어 형태에 좀 더 직접적으로 집중하도록 유도함

으로써 언어 형태 학습 효과를 높이고자 하는 시도라 추측된다.

한국과 일본의 영어 교육과정 개정 전/개정 후 교과서의 비교 결과를 종합하면, 개정 전 교과서는 어느 하나의 FonF 기법이 중점적으로 사용된 반면, 개정 후 교과서에서는 더 다양한 종류의 FonF 기법이 더 포괄적인 영역에서 균형있게 사용되었다고 요약할 수 있겠다. 이러한 결과는 개정 후 발행된 영어 교과서가 영어 교육과정의 내용을 잘 반영하고 있다는 것을 확인시켜 준다. 한국 2015년 개정 영어 교육과정은 2011년 영어 교육과정과 마찬가지로 의사소통 맥락 내에서의 언어 형식 학습을 여전히 강조하고 있다. 한국 개정 영어 교과서의 FonF 기법 빈도 증가나 사용 영역 확대는 이러한 영어 교육과정의 목표가 영어 교과서에 구체적으로 실현되어 있다고 볼 수 있다. 일본의 경우, 2016년 개정 영어 교육과정은 특히 말하기와 쓰기 영역의 강화를 강조하고 있는데, 일본 개정 후 영어 교과서의 말하기와 활동 영역에서 FonF 기법의 사용 빈도가 큰 폭으로 증가하였다는 점은, 개정 후 영어 교과서가 영어 교육과정의 내용을 충실히 반영한다는 점을 뒷받침한다. FonF 기법의 빈도 증가와 사용 영역이 확대된 두 나라의 개정 후 영어 교과서는 실제 영어교육 현장에서 학생들의 수업에 대한 흥미를 증대시키고, 언어 형태 학습에서도 긍정적인 효과를 가져올 수 있을 것이라 기대된다.

본 연구가 가지는 몇몇 한계점은 다음과 같다. 연구 분석에 포함된 교과서의 종류가 12종이며, 최종 분석 범위 또한 교과서별 3개 Lesson에만 국한되었기 때문에 본 연구의 결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 또한 FonF 기법의 정의 및 분석 기준이 다소 보수적이었다는 점도 연구의 한계로 볼 수 있다. FonF 기법의 정의 및 분석 기준 설정에 따라 연구 결과에도 차이가 있을 수 있다. 마지막으로, 본 연구는 교과서 분석에만 한정된 것으로 해당 교과서에 수록된 FonF 기법이 실제 학교 교육 현장에서 어떻게 활용되는지를 알아보지 못하였다는 점에서 아쉬움이 남는다. 교과서 분석 뿐만 아니라 교육 현장 연구가 병행 된다면, 영어 교과서 개발 및 활용에 좀 더 명확한 지침을 제공할 수 있을 것이다. 하지만 이 연구는, 단일한 영어 교육과정만을 중심으로 영어 교과서를 분석한 연구들이 만연한 상황에서 영어 교육과정 개정 전과 후의 영어 교과서를 통시적으로 비교 분석하여 폭넓은 연구 결과를 제시하였다는 점을 연구의 의의로 둘 수 있다.

【참고문헌】

강은경 외(2014)『Middle school English 3』두산동아, pp.74-123

권미숙(2009)「한국, 중국, 일본의 중학교 및 고등학교 영어 교과서 비교 분석」고려대학교 대학원 석사학위

논문, pp.1-127

교육과학기술부(2011)「영어과 교육과정」교육과학기술부 고시 제2011-361호 별책 14

교육부(2015)「영어과 교육과정」교육부 고시 제2015-74호 별책 14

김덕기 외(2014)『Middle school English 3』천재교육, pp.83-144

김성곤 외(2020)『Middle school English 3』능률교육, pp.74-139

김소영 외(2014)『Middle school English 3』능률교육, pp.90-151

김지아·최문홍(2018)「한국과 일본의 중등학교 영어 교과서 비교 연구」『교육문화연구』24(3), pp.265-284

박신향(2014)「한일 중학교 영어 교과서 형태초점의사소통 활동 비교 연구」『일본근대학연구』46, pp.141-168

박은수(2016)「2011 개정 교육과정에 따른 중학교 영어교과서 언어형식 연습유형 분석」『학습자중심교과교육 연구』16(1), pp.123-143

양은경(2014)「의사소통 능력 향상을 위한 문법교육 방향 연구」고려대학교 대학원 석사학위 논문, pp.1-116

윤정미 외(2020)『Middle school English 3』동아출판, pp.64-117

이신주(2013)「2011 개정 교육과정에 따른 중학교 1학년 영어 교과서 문법 분석」부경대학교 대학원 석사학위 논문, pp.1-57

이재영 외(2020)『Middle school English 3』천재교육, pp.70-132

정광용(2020)「중학교 1학년 영어 교과서 문법 연습문제 활동 유형 분석과 학생들의 인식조사」한국외국어대학교 대학원 석사학위 논문, pp.1-95

文部科学省(2009)『高等学校 学習指導要領』東京: 独立行政法人 国立印刷局.

_____ (2016)『次期学習指導要領等の改訂案』

高橋貞雄 他(2012)『文部科学省検定済教科書 中学校外国語科用』New crown English series 3』三省堂, pp.23-64

笠島準一・関典明 他(2011)『文部科学省検定済教科書 中学校外国語科用』New horizon English course 3』東京書籍, pp.14-53

笠島準一・阿野幸一・小串雅典・関典明 他(2020)『New horizon English course 3』東京書籍, pp.35-88

新里真男 他(2012)『文部科学省検定済 中学校外国語科用教科書』Sunshine English course 3』開隆堂, pp.52-81

望月正道 他(2020)『New crown English series 3』三省堂, pp.35-86

卯城祐司 他(2020)『文部科学省検定済 中学校外国語科用教科書』Sunshine English course 3』開隆堂, pp.51-84

Alanen, R(1995) 「Input enhancement and rule presentation in second language acquisition」 In R. Schmidt (Ed.), Attention and awareness in foreign language learning, University of Hawaii Press, pp.259-302

Doughty, C(1991) 「Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization」Studies in Second Language Acquisition, 13(4), pp.431-469

Doughty, C & Williams, J(1998b) 「Pedagogical choices in focus on form」 In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition, Cambridge University Press, pp.197-262

Izumi, S(2002) 「Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization」Studies in Second Language Acquisition, 21, pp.541-577

Long, M.(1991) 「Focus on form: A design feature in language teaching methodology」 In K. De Bot, R. Grinsberg & C. Kramsch (Eds.), Foreign language research in cross-cultural perspective, John Benjamins, pp.39-52

Long, M & Robinson, P(1998) 「Focus on form: Theory, research, and practice」In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition, Cambridge University Press, pp.15-41

Robinson, P(1997) 「Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning」Language Learning, 47(1), pp.45-99

Takeda, A, Choi, E, Mochizuki, N & Watanabe, Y(2006) 「Analysis and comparison of the junior and senior

high school level English textbooks for Japan and Korea」Second Language Studies, 25(1), pp. 53-82

논문투고일 : 2021년 09월 13일
심사개시일 : 2021년 10월 18일
1차 수정일 : 2021년 11월 09일
2차 수정일 : 2021년 11월 15일
게재확정일 : 2021년 11월 20일

<부록 1> 한국 중학교 3학년 영어 교과서 목표 언어 형태

교과서	Lesson	목표 언어 형태
한국 A	5	There was a line of wounded people (who were) waiting for treatment. It was Dr. Jang that introduced the medical insurance system to Korea.
	6	It seems that the school needs money. Max moved faster because Ms. Friz had invited him for dinner.
	7	I have to stay home because of my homework. If I had no homework, I wouldn't be able to stay on top of my studies.
한국 A-1	4	Friday evening is the time when my family likes to go for a walk. I wonder if they are angry.
	5	Jake was late for school because he had missed the bus. It was Judy that lost her wallet on the bus.
	6	It is important for kids to learn to swim. If she had a car, she would drive every where.
한국 B	5	I'll give you what you want . All the students in the class were from America. Do as she wishes.
	6	If I were not a doctor, I would be working as a pilot. I do like being a doctor, but I've always loved flying. I've always wanted to help poor people.
	7	Mom had me wash the dishes. The students were told a funny story . A funny story was told to the students .
한국 B-1	4	I think you've been spending too much. I don't know how to solve this problem.
	5	Pacers usually have flags or balloons showing their finish time. They are as important as the players.
	6	People asked him where he had got the furniture. The table was what every dealer dreamed of.
한국 C	5	On the island lived Milo and the cliff mice of the mountain. The darker is got, the more brightly the stone glowed. In a especially deep crevice, he saw something strange .
	6	English is the subject (which) Jane likes most. They go to places such as city parks where they can skate. They practice a lot so that they can stay safe.
	7	The Korean alphabet has been adopted as a writing system of the Cia-Cia tribe. This is the building in which my father works. What is worth our attention is that the work developed the idea of "medicine for prevention."

한 국 C-1	4	I suddenly started to wonder if there are the only qualities that make a good leader. I don't think a person like me can be called a leader.
	5	It is important for us to find ways to protect the environment. Cancun is a city where 4.8 million tourists travel every year.
	6	The fewer products we buy, the more resources we save. Seeing a lot of positive reviews, I decided to borrow a bike helmet.

<부록 2> 일본 중학교 3학년 영어 교과서 목표 언어 형태

교과서	Lesson	목표 언어 형태
일본A	2	I have lived in Japan for three years. Have you lived here for two years? How long have you lived in Asahi? There girls have been here since three o'clock.
	3	Have you ever heard of "fair trade"? Yes, I have ./No, I have not . I have never heard of it. I am glad to hear that.
	4	I know how to get tickets. It is difficult for me to explain sumo. I want you to check my homework.
	2	I have just finished my homework . I have lived in Japan for five years. I have been reading a book since 10 a.m.
일 본 A-1	3	It is important for us to understand the problem. I want everyone to know this fact. Let us give you one example.
	4	I know where the local shelter is. Tell me what you have done. We spoke to a police officer passing by. They followed instructions given in English.
일본 B	3	I have visited Nara once. I am glad to be here.
	4	We call the dog Pochi . The book makes me happy . It is important for us to read books every day. the crying people
	5	I have a book that is fun for children. This is the book which I read last night.

일본 B-1	3	The girl playing tennis is Yuka. This is a famous book written by Soseki.
	4	I have a book that/which has beautiful pictures. I have a friend who/that can speak Spanish.
	5	This is the book that I read last night. The country (which/that) I want to visit is France.
일본 C	5	His friends call him John . I don't know who that boy is .
	6	The boy sitting on the chair is my brother. This is the cake baked by Keiko .
	7	Look at the boy who is playing tennis. You can take the train which starts from Tokyo Station.
일본 C-1	4	That boy sitting on the chair is my brother. I have a book written by Shiga Naoya.
	5	The girl who has long hair is my sister. The house which stands on the hill is mine. Look at the girl and the dog that are running over there.
	6	The cake which we ate last night was very big. The is the dictionary that/which I use ever read. The old man (that) I helped yesterday was Miki's grandfather.

<부록 3> 입력 채도 기법의 예 (언어 형태: 현재완료)

レポーターは会場に来ていたベッキーにインタビューをします。
 ? レポーターはどんなことをたずねているのでしょうか。

Reporter: Hi! You look really excited!
 Becky: I am. I've always wanted to see fireworks in Japan.
 Reporter: Is this your first time?
 Becky: Yes, it is.
 Reporter: How long have you lived here?
 Becky: I've lived here for two years.

語 句
☐ excited [iksáitid]



<부록 4> 입력 강화 기법과 언어 필수 과제 기법의 예

2 I don't know **how to solve** this problem. p.71

I don't know **what to do**. I asked him **where to go** shopping.
 Can you tell me **when to turn** right? I'd like to learn **how to play** the piano.

Use It 다음 그림 속 사람들이 말을 완성해 봅시다.

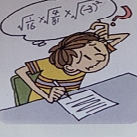
e.g.
 I don't know what to drink.



I don't know _____
 on vacation.

(1) 

I don't know _____
 this problem.

(2) 

I don't know _____
 this medicine.

(3) 

<부록 5> 의식 상승 과제 예

Question Box

1. 본문의 그림을 훑어보세요. 사람들에게 어떤 문제가 있는 걸까요?
 2. 120쪽과 123쪽에 나오는 표지판을 비교하여 읽고, 이야기의 교훈을 짐작해 보세요.
 3. 두 문장을 소리 내어 읽고, 파란색으로 표시된 부분이 어떤 의미인지 생각해 보세요.

If I have a chance, I want to visit Jeju Island again.

If I had a younger sister, I would take good care of her.

<要旨>**한국과 일본 영어 교과서에 나타난 FonF 기법에 대한 통시적 연구**

- 영어 교육과정 개정 전/후 중학교 교과서 비교를 중심으로 -

박신향

본 연구는 영어 교육과정 개정 전과 후에 발행된 한국과 일본의 영어 교과서를 형태조점 의사소통 활동(Focus on form, FonF) 기법의 종류 및 빈도와 관련하여 통시적으로 비교하였다. 영어 교육과정 개정 전/후에 발행된 한국과 일본 중학교 3학년 영어 교과서 각 3종, 총 12종을 분석하여 다음과 같은 결과를 얻었다. 먼저, 한국과 일본의 12종 영어 교과서에는 FoF 기법이 빈번하게 포함되어 있었으며, 한국 교과서보다 일본 교과서에, 그리고 두 나라의 개정 전 교과서보다 개정 후 교과서에 FonF 기법이 더 많이 포함되어 있었다. FonF 기법의 종류로는, 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 중점적으로 사용되었는데, 두 나라의 개정 전/후 교과서 모두에서 입력 채도와 입력 강화가 높은 비중을 차지하였고, 개정 후 교과서에는 언어 필수 과제의 사용 빈도가 크게 증가하였다. 언어 필수 과제의 빈도 증가는 학습자들이 명시적으로 언어 형태에 집중하여 언어 형태 학습 효과를 높이려 하는 방편으로 볼 수 있다. FonF 기법 사용 영역별로는, 한국과 일본의 개정 전 교과서에서는 FonF 기법이 한 두 개의 영역에 중점적으로 사용된 반면, 개정 후 교과서에서는 다양한 영역에서 균형적인 빈도로 사용된 것으로 나타났다. 이상의 연구 결과는, 개정 영어 교육과정의 내용이 최근 발행된 영어 교과서에 충실히 반영되어 있음을 보여주며, 학습자의 의사소통 능력과 언어 형태 학습에서도 긍정적인 효과를 기대하게 한다. 이 논문은 한국과 일본의 교육과정 개정 전과 후의 영어 교과서를 대상으로 FonF 기법의 종류와 빈도를 통시적으로 분석하였다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있다.

A Diachronic Study of FonF Techniques for Korean and Japanese English Textbooks

Park, Sin-Hyang

This study sought to diachronically compare Focus on Form (FonF) techniques in Korean and Japanese English textbooks published before and after the revision of the English curriculum. To this end, this study examined 12 English textbooks for third graders in Korean and Japanese middle schools and obtained the following results. First, Korean and Japanese English textbooks included plenty of FoF techniques, and Korean and Japanese textbooks published after the revision included more FonF techniques than those of before the revision. Second, input flooding and input enhancement techniques were found with a high frequency in textbooks both before and after the revision of the two countries, while the frequency of task essential technique increased significantly in textbooks published after the revision. Third, FonF techniques were used mainly in one or two areas in textbooks before the revision of Korea and Japan, while they were found in various areas in textbooks after the revision. These findings show that the newly published English textbooks well reflected the contents of the revised English curriculum of Korea and Japan.