

한일 중학교 영어 교과서 형태초점 의사소통 활동 비교 연구

박신향*
arncott@hanmai.net

<目次>

- | | |
|-------------------------|------------------------------------|
| 1. 연구의 목적 | 3.4 언어 형태 |
| 2. 이론적 배경 | 4. 연구 결과 |
| 2.1 형태초점 의사소통 교수법 | 4.1 한국 중학교 3학년 영어 교과서 분석 결과 |
| 2.1.1 형태초점 의사소통 교수법의 정의 | 4.2 일본 중학교 3학년 영어 교과서 분석 결과 |
| 2.1.2 형태초점 의사소통 기법의 유형 | 4.3 한국과 일본 중학교 3학년 영어 교과서 비교 분석 결과 |
| 2.2 선행 연구 | 5. 결론 |
| 3. 연구 방법 | |
| 3.1 연구 문제 | |
| 3.2 연구 대상 | |
| 3.3 분석 기준 | |

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

1. 연구의 목적

의미 중심 접근법은 1980년대 제 2 언어 습득 분야의 중요한 교수법으로 자리매김해 왔다. 의사소통 교수법(communicative language teaching), 자연적 접근법(natural approach), 몰입 교육(immersion program) 등의 의미 중심 접근법은 의사소통 능력이나 유창성을 강조하였고, 언어 형태 즉 문법 교육은 의사소통 능력이나 유창성 함양에 방해가 된다고 여겨졌다. 그러나 1990년대에 접어들어, 캐나다 몰입교육 관찰 결과로 인하여 의미 중심 접근법에 대한 새로운 문제가 제기되었다. 장시간 의미 중심 교수법 환경에서 프랑스어를 제 2 언어로 학습하였던 학습자들이 목표 언어로 유창하게 의사소통을 할 수 있었으나, 정확성 측면에서는 부족함이

* 대구한의대 조교수

드러났던 것이다. 이에, 의미 중심 학습과 더불어 학습자들이 언어의 형태에도 집중할 수 있도록 하여 제 2 언어의 유창성과 정확성을 동시에 함양할 수 있는 방법이 모색되었고, 이러한 노력의 대표적인 예가 형태초점 의사소통 교수법¹⁾(Focus on form, 이하 FonF)이다.

Long(1991)에 의해서 가장 처음 주창된 FonF은 의사소통 중심의 활동이 이루어지는 가운데 언어 형태로 인하여 표현이나 이해에서 문제가 발생하였을 때, 학습자가 언어 형태에 집중할 수 있도록 하는 방법이다. 다시 말해, 언어의 형태 즉, 문법 항목들을 의사소통적 맥락 내에서 제시하여 학습자들이 이에 집중하도록 유도함으로써 유창성과 정확성을 함께 계발할 수 있다는 것이다. 이러한 FonF의 긍정적인 효과는 많은 연구자들에 의해서 검증되었다. 대표적인 FonF 교수법인 입력 채도(input flood)와 입력 강화(input enhancement) 기법의 경우(입력 채도와 입력 강화에 대한 자세한 내용은 2.1.2 참조), 다수의 연구들에서 두 기법 모두 학습자의 목표언어 형태의 이해와 표현을 촉진시킨다는 결과가 보고되었다(박신향·조운경, 2013; 조운경·박신향, 2012; Alanen, 1995; Doughty, 1991; Doughty & Williams, 1998b; Ellis, 1999; Hwang, 2000, 2001; Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson & Doughty, 1995; White, 1998; Yang, 2004). 또한 Keck, Iberri-Shea, Tracy-Ventura와 Wa-Mbaleka(2006)는 FonF 기법의 한 종류인 언어 필수(task-essential) 과제와 관련한 아홉 개의 연구를 메타분석(meta-analysis)하였는데, 이들의 결과에 따르면, 언어 필수 과제 기법이 목표언어형태의 학습에 큰 효과가 있는 것으로 나타났다($d=.83$). 이는 FonF이 언어 형태 학습을 촉진시키는 데에 효과적인 교수법임을 보여주는 연구들이라 하겠다.

제 2 언어 습득 분야의 이와 같은 흐름은 국가단위의 영어 교육과정에 상당한 영향을 미친다. 한국의 경우를 살펴보면, 2009년 개정 7차 영어 교육과정은 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’을 중심으로 하는 음성 및 문자 언어 활동을 강조하고 있는데(교육과학기술부, 2011), 이는 제 2 언어 발달의 유창성과 정확성의 균형적인 발달을 추구하는 형태초점 의사소통 접근법과 맥락을 같이 하는 것이다. 국가 교육과정의 목표와 특성은 국공립 학생들이 사용하는 교과서에 반영될 수 있다. 실제로 2009년 영어 교육과정 개정에 발맞춰 새로운 영어 교과서가 상당수 발행된 바 있다.

같은 EFL(English as a foreign language) 환경에 있는 일본도 유사한 변화를 겪어왔다. 한국과 마찬가지로 일본도 2009년 영어 교육과정을 개정하였고, 이에 따라 2012~2013년 동안 새 영어 교과서가 다수 발행되었다. 한국과 일본처럼 영어를 외국어로서 학습하고 있는 EFL

1) 본 연구에서 사용된 용어는 민찬규(2002)의 번역을 따랐다.

2) 효과 크기(effect size) 단위인 Cohen의 d 는, 그 값이 .20과 같거나 작은 경우 작은(small) 효과로, 그 값이 .50과 같으면 중간(medium) 효과로, 그 값이 .80과 같거나 이보다 클 때 큰(large) 효과로 해석된다(Lipsey & Wilson, 2001).

환경에 있는 영어 학습자들은, 영어를 제 2 언어로 학습하는 ESL(English as a second language) 환경의 학습자들과는 달리, 학교 영어 수업 외에 영어에 대한 자연적인 노출 및 활용의 기회가 매우 부족하다. 따라서 영어 교사나 학습자들의 교과서에 대한 의존도가 높을 수밖에 없다. 지금까지의 상황을 고려해 볼 때, 새롭게 발행된 영어 교과서들이 영어 교육과 관련한 이와 같은 시대적 국가적 추세를 얼마만큼 반영하고 있는지 살펴볼 필요성이 제기된다. 특히, 같은 EFL 환경에 있으며, 영어교육의 목표 또한 ‘의사소통 능력(communicative competence) 함양’에 두고 있는 한국과 일본 두 나라의 영어 교과서 비교 분석은, 두 나라의 영어 교육 및 교과서 개발에 실질적인 도움을 줄 수 있을 것이다. 한국과 일본 두 나라의 교과서 비교 분석을 통하여 각 나라 교과서의 강점과 취약점이 발견된다면, 이는 교사들이 실제 영어 수업에서 교과서를 탄력적으로 활용하는데 큰 도움을 줄 수 있을 것이다. 또한 두 나라의 교과서 분석 결과는 교재 선택에 있어서 구체적인 근거가 될 수 있으며, 향후 교과서의 개발에 있어서도 중요한 지침으로 사용 될 수 있을 것이다.

이에 본 연구자는 2009년 영어 교육과정 개정 후 새롭게 발행된 한국과 일본의 영어 교과서를 비교 분석해보고자 한다. 특히, 제 2 언어의 유창성과 정확성의 균형적 발달을 고려한 형태초점 의사소통 기법이 새로운 교과서에 어떠한 형태로 얼마나 포함되어 있는지를 살펴볼 것이다. 다시 말해, 본 연구는 한국과 일본의 새 영어 교과서에 현재 영어 교육과정의 목표와 특성이 얼마나 잘 반영되어 있는지를 알아보고자 하는 것이다. 이를 위해 우선, 한국과 일본에서 최근에 발행된 중학교 3학년 영어 교과서 중 국공립학교에서 많이 채택되어 사용되고 있는 3종의 교과서를 각각 선정하여, FonF 기법이 교과서에 얼마나 포함되어 있는지, 또한 어떤 종류의 FonF 기법이 어느 정도의 빈도로 포함되어 있는지를 각 교과서별로 살펴본 후, 이를 두 나라별로 비교 분석할 것이다.

2. 이론적 배경

2.1. 형태초점 의사소통 교수법

2.1.1 형태초점 의사소통 교수법의 정의

FonF은 1991년 Long에 의해 맨 처음 소개되었으나, 이 후 여러 연구자들이 동일한 또는 유사한 용어를 사용하여 저마다의 언어 형태 교수법을 제안하였다.

우선 FonF의 주창자인 Long(1991)은 FonF과 형태중심 교수법(focus on forms, 이하 FonFS)을 구분하여 정의하였다. FonFS는 언어의 내적 구성 요소에 중점을 두어 학습자들이 개별 언어 요소들에 대한 지식을 종합하도록 유도하는 전통적인 교수법으로, 맥락(context)이나 의사소통 활동 없이 구조/개념/어휘 등 언어 형태를 단지 독립적으로 제시한다. 이와는 달리, FonF은 반드시 의미 중심의 언어 활동을 수행하는 가운데 언어 형태에 대한 집중이 유도되도록 하는 방법이다. Long(1991) 그리고 Long과 Robinson(1998)은 FonF을 “...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)으로 정의하였다. 이는 의미를 중심으로 하는 수업에서 언어의 이해나 표현에 문제가 야기되었을 때, 교사 또는 학습자에 의하여 언어 형태에 집중을 옮겨가게 한다는 것이다. 결국, 이들이 말하는 FonF은 언어의 이해 또는 표현에서 학습자들이 오류를 범하였을 때 이에 대한 대응으로 학습자의 주의를 언어 형태로 돌리게끔 하는 후행적(reactive) 특성을 띠고 있다.

후행적 특성을 지니는 Long(1991) 그리고 Long과 Robinson(1998)의 FonF을 언어 수업에 실질적으로 적용하는 데에는 다소 무리가 따를 수 있다. Doughty와 Williams(1998b)는, 후행적 FonF의 경우 학습자의 언어적 어려움에 교사들이 즉흥적으로 대응하여야 하기 때문에 높은 수준의 교수 능력이 교사들에게 요구된다고 지적하였다. 이에 Doughty와 Williams(1998b)는, 교수를 필요로 하는 언어 형태 선택에 있어서 학습자의 요구(learner needs) 분석을 선택의 근거로 둘 수 있음을 제안하였다. 다시 말해, 학습자의 요구 분석을 통하여 학습이 필요한 언어 형태를 미리 정할 수 있다는 것으로, 이는 후행적 뿐 만 아니라 선행적(proactive) 교수법을 포함하는 것이다.

Spada(1997)는 형태 관련 교수법을 형태초점 교수법(form-focused instruction, 이하 FFI)이라는 다소 포괄적인 용어를 사용하여 정의하였다. Spada(1997)의 FFI는 학습자가 언어 형태에 집중하도록 암시적 명시적으로 유도하는 모든 교수 노력을 뜻한다. FFI에는 Long(1991)이 형태중심 접근법이라고 정의한 전통적인 교수법인 FonFS도 포함되나, Spada(1997)는 FFI에 포함된 FonFS는 의미 중심의 활동에 통합되어야 한다는 제한을 두어 Long(1991)의 FonFS와 차별화 하였다. 또한, Spada(1997)의 FFI는 언어에 대한 학습자의 집중이 후행적 또는 선행적으로 유도될 수 있다는 점에서도 Long(1991)의 FonF과 구별된다.

마지막으로, Ellis(2001)는 Spada(1997)의 FFI과 동일한 용어를 사용하여 형태 관련 교수법을 정의하였다. Ellis(2001)의 FFI는 “any planned or incidental instructional activity that is intended to induce learners to pay attention to linguistic form”(pp.1-2)으로, 학습자의 집중을 언어 형태로

유도하는 모든 활동을 의미한다. 즉, Ellis(2001)의 FFI는 후행적, 선행적 접근법과 FonFS도 포함하는데, 그는 Long(1991)의 FonF을 우연적(incidental) 형태초점 교수법이라 지칭하여 자신의 FFI과 구별하였다.

지금까지 살펴본 언어 형태 교수법 가운데에, 본 연구는 우선 Long(1991), Long과 Robinson(1998), 그리고 Doughty와 Williams(1998b)의 FonF 정의를 따랐다. 그 이유는 이들의 FonF은 학습자들이 형태에 집중하기에 앞서 반드시 의미 또는 의사소통에 집중해야 함을 요구하는데, 이는 의사소통 능력 함양이라는 한국과 일본의 영어 교육과정 목표에 부응하는 것이다. 다음으로, 오직 후행적 접근법만을 포함하는 Long(1991) 그리고 Long과 Robinson(1998)의 FonF과는 달리, 선행적 접근법도 포함하는 Doughty와 Williams(1998b)의 FonF을 채택하였다. 본 연구는 영어 교과서에 포함된 문법 활동 분석을 연구의 주된 목적으로 두고 있다. 학습자들이 교과서를 통하여 학습해야 할 문법 즉 언어 형태들은, 학습자들의 언어 수준 및 인지 수준을 근거로 하여 미리 선정된 후 교과서에 수록된 것이다. 따라서 교과서 문법 분석은 후행적 접근법만을 포함하는 Long(1991) 그리고 Long과 Robinson(1998)의 FonF과는 다소 거리가 있다. 종합하면, 본 연구는 Doughty와 Williams(1998b)의 FonF을 따라, 학습자 요구 분석 결과에 근거하여 미리 정해진 언어 형태를 학습자들이 의사소통 활동을 수행하는 가운데 집중할 수 있도록 하는 것을 FonF으로 정의한다.

2.1.2 형태초점 의사소통 기법의 유형

지금까지 다양한 FonF 기법들이 개발되어 연구 현장 또는 언어 교육 현장에 사용되어 왔다. 본 절에서는 FonF 기법들에 관하여 살펴보고자 한다. <표 1>은 대표적인 FonF 기법들과 그 특징을 간략하게 보여준다.

<표 1> 형태초점 의사소통 기법 유형(Doughty & Williams, 1998b)

FonF 기법 유형 ³⁾	특성
입력 채도 (Input flood)	목표언어형태가 많이 포함되어 있는 입력을 제공하여 학습자가 목표언어형태에 집중할 수 있는 기회를 증가시킨다.
언어 필수 과제 (Task-essential language)	과업의 성공적인 수행에 목표언어형태 사용이 필수조건이 된다.
입력 강화 (Input enhancement)	시각적 강화(강조하기, 색깔 넣기, 글자 크기 조작하기) 또는 청각적 강화(억양 강조)를 통하여 학습자의 집중을 목표언어형태로 유도한다.
협상 과제 (Negotiation tasks)	학습자의 요구된 출력(pushed output)을 상대 학습자가 이해하는 데에 어려움이 있는 경우, 상대 학습자가 이를 알려줌으로써 원 학습자가 자신의 출력을 재조정하게끔 한다.
오류고쳐 되말하기 (Recasts)	학습자들이 오류가 포함된 발화를 하였을 때, 교사가 오류를 올바르게 수정하여 이를 다시 학습자들에게 제공함으로써 학습자들이 그 언어 형태에 집중하게 한다.
출력 강화 (Output enhancement)	특정 언어 형태로 인하여 의사소통이 잘 이루어지지 않는 경우, 명료화 요구(clarification requests)를 통하여 의사소통 문제를 해결한다.
상호작용 강화 (Interaction enhancement)	교사가 학습자에게 출력을 요구한 후 상호작용적 수정(interactional modifications)을 학습자에게 제공하고, 이를 통해 학습자가 자신의 언어 형태와 올바른 목표언어형태의 차이를 알아채도록 하여 자신의 오류적 언어 형태를 수정한다.
딕토글로스 (Dictogloss)	학습자들에게 짧은 글을 보통 속도로 들려준 후(이를 듣는 동안 학습자들은 단어나 어구를 필기할 수 있다) 그룹 활동으로 글을 재구성하게 하고, 이를 원 글과 비교 분석하는 과정에서 학습자들이 언어 형태에 자연스럽게 집중 하게끔 한다.
의식 상승 과제 (Consciousness-raising tasks)	학습자로 하여금 의도적으로 언어 형태에 집중하도록 한다(예: 예시문장들을 통하여 학습자들이 문법 규칙을 직접 추론하게 한다).
입력 처리 (Input processing)	학습자들이 무엇에 집중하고 무엇을 알아차리며 왜 자신의 언어 처리를 바꾸어야 함을 알게끔 한다.
미로 유도 (Garden path)	학습자들에게 미리 문법 규칙이나 예외를 설명하지 않고, 올바른 형제의 예를 제공 하여 이를 통하여 학습자들이 문법규칙을 과잉일반화(overgeneralization)하는 오류를 범할 때, 교사가 이를 즉각적으로 교정해준다.

3) FonF 기법 유형의 소개 순서는, 각 기법이 의사소통의 흐름을 얼마만큼 방해하는지 (obtrusiveness)에 따라 정해진 것으로(Doughty & Williams, 1998b), 표 아래쪽으로 갈수록 방해의 정도가 심하다.

<표 1>에 제시된 FonF 교수 기법들은, 단독 또는 두 개 이상의 기법이 합쳐진 형태로 영어 교육 현장에서 빈번하게 사용되어 왔다. 하지만, 교과서 분석이라는 점에서, 위에서 열거한 11종류의 기법을 모두 분석하는 데에는 제한점이 따른다. 우선, 협상 과제, 오류고쳐 되말하기, 출력 강화, 상호작용 강화는 수업 현장에서 학습자들이 발화 오류를 범하였을 때, 이에 대하여 교사 또는 동료 학습자들이 대응하는 기법에 해당한다. 이러한 기법들은 전적으로 후행적 특성을 띠기 때문에 교과서 분석의 대상이 되기에는 한계가 있다. 미로 유도 기법의 경우, 목표문법항목을 미리 선정할 수는 있으나 학습자들이 목표문법항목에 대하여 과잉일반화라는 오류를 범하였을 때 이를 교사가 지적해주어 수정하도록 유도한다는 점에서는 후행적 특성을 띤다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구는 <표 1>에서 제시한 11종류의 FonF 기법 중 후행적 기법에 해당하는 다섯 종류의 기법, 즉 협상 과제, 오류고쳐 되말하기, 출력 강화, 상호작용 강화, 미로 유도 기법을 분석 대상에서 제외하고, 입력 채도, 언어 필수 과제, 입력 강화, 디토클로스, 의식 상승 과제, 입력 처리의 여섯 종류의 기법을 중심으로 하여, 이러한 기법들이 한국과 일본의 영어 교과서에 얼마만큼 그리고 어떠한 방식으로 반영되어 있는지를 분석한다.

2.2 선행 연구

본 절에서는 영어 교과서를 비교 분석한 선행 연구들을 살펴보겠다. 우선, 한국과 일본의 영어 교과서를 비교 분석한 연구를 살펴보면, Takeda, Choi, Mochizuki와 Watanabe(2006)는 한국과 일본의 중학교 3학년, 고등학교 1학년 영어 교과서를 각각 두 권씩 선정한 후, 이를 구성/내용/언어기술/과업 등의 항목을 중심으로 비교 분석하였고 그 결과는 다음과 같다. 우선, 한국 영어 교과서는 말하기/듣기/읽기/쓰기의 네 영역을 균형 있게 다루고 있는 반면, 일본 교과서는 지식, 특히 문법 지식 제공에 상대적으로 높은 비중을 두고 있는 것으로 나타났다. 읽기 지문(reading text)의 경우, 한국 교과서의 읽기 지문이 일본 교과서의 읽기 지문보다 더 어렵고 복잡한 것으로 나타났고, 한국 교과서에 의사소통 과업이 더 많이 포함된 것으로 분석되었다. 내용 측면에서는, 한국 교과서가 논쟁적인 이슈들을 빈번하게 다루는 반면, 일본 교과서는 다양한 문화적 배경을 가진 사람들에 관한 주제를 많이 다룸으로써 다문화적 관점을 강조하는 것으로 나타났다. 본 연구와 직접적으로 관련되는 항목인 언어기술, 즉 문법의 경우에도 두 나라 교과서 간 차이점이 발견되었다. 한국 교과서는 언어기술을 기능 중심으로 다루는 반면, 일본 교과서는 구조 중심으로 언어기술을 다룬다는 차이점이 나타났는데, 일본 교과서가 명시적 문법 설명과 기계적 문법 연습을 많이 포함하고 있다는 결과는 이러한 차이

점에서 기인하였을 것으로 추측되었다. Takeda 외(2006)는 또한 빈칸 채우기(fill-in-the blanks), 참 또는 거짓(true or false)과 같은 전시 질문(display question)이 한국과 일본 두 나라의 영어 교과서에 빈번하게 포함되어 있음을 지적하고, 학습자들이 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현할 수 있도록 한다는 영어 교육과정의 목표에 부응할 수 있는 열린 질문(open-ended question)의 비중을 높일 필요가 있음을 제안하였다. Takeda 외(2006)는 두 나라의 향후 교과서 개발에 지침이 되는 의미 있는 연구 결과를 보여주었다. 하지만, 이들의 연구는 구성/내용/언어 기술/과업 등 교과서의 전반적인 측면을 살펴보았기 때문에 문법 중심, 특히 FonF 기법의 활용 정도를 알아보고자 하는 본 연구에 시사하는 바는 다소 제한적이다.

본 연구와 좀 더 직접적으로 관련된 선행 연구를 살펴보는 과정에서, 사실 한국과 일본의 영어 교과서를 FonF 기법을 중심으로 비교 연구한 논문은 거의 찾아볼 수 없었다. 이러한 이유로, 이번에는 두 나라의 교과서를 비교한 연구 대신 한국에서 진행되었던 교과서 분석 연구들 중 FonF 기법을 다루었던 연구들을 살펴보도록 하겠다.

유지영(2013)은 2013년에 발행된 중학교 2학년 영어 교과서 4종을 선정하여, FonF와 FonFS 기법의 반영 비율 및 활용 방법에 대하여 조사하였다. 우선 4종교과서 모두에서 약 80:20의 비율로 FonF 기법이 FonFS 기법보다 월등하게 많이 포함되어 있는 것으로 분석되어, 학습자들이 의사소통 활동을 수행하는 가운데 언어 형태에도 집중할 수 있는 기회가 많이 제공되고 있었음을 보여주었다. FonF 기법의 종류와 관련하여서는 입력 채도, 입력 강화, 그리고 의식 상승 과제가 약 30:50:20의 비율로 포함되어 있는 것으로 분석되었다. 입력 채도와 입력 강화는 대표적인 암시적(implicit) FonF 기법인데, 이 두 기법이 전체 FonF 기법 사용 빈도의 약 80퍼센트를 차지하고 있다는 연구 결과는, 의식 상승 과제와 같이 학습자들의 집중을 문법 항목으로 직접적으로 유도할 수 있는 명시적(explicit) 접근법보다 암시적 접근법이 새로운 영어 교과서에 더 많이 반영되어 있다는 것을 보여준다. 유지영(2013)은 FonF와 FonFS의 반영 비율, 그리고 FonF 기법 종류에 따른 비율을 살펴봄으로써, 의사소통의 유창성 및 정확성 함양을 강조하는 현재 영어 교육과정의 목표 및 특성이 새로운 영어 교과서에 매우 잘 반영되고 있다는 결과를 도출하였다. 하지만, 유지영(2013)은 그의 연구에 제시되었던 11종류의 FonF 기법 중 오직 세 기법 즉, 입력 채도, 입력 강화, 의식 상승 과제만을 분석하였기 때문에 연구 결과가 다소 제한적이다. 물론, 오류고쳐 되말하기, 출력 강화, 협상 과제, 상호작용 강화의 네 종류의 기법들은 의사소통적 상호작용 과정에서 오류 수정의 일환으로 사용되는 기법이기 때문에 분석 대상에서 제외하였다는 설명을 하였으나, 언어 필수 과제, 입력 처리, 디토클로스, 그리고 미로 유도 기법을 분석하지 않은 이유는 구체적으로 명시되어 있지 않아 연구 방법 측면에서 문제점을 내포하고 있다고 판단된다.

유사한 문제점이 부지연(2005)의 연구에서도 발견되었다. 부지연(2005)은 중학교 2학년 영어 교과서 10종에 포함된 FonF 기법 유형을 입력 쇄도와 입력 강화를 중심으로 분석하였는데, 이 두 기법만을 선정하게 된 구체적인 이유를 설명하지 않았다. 또한, 오직 하나의 문법 항목, 즉 영어의 현재완료(have/has + past participle) 형태만을 중심으로 FonF 활동을 분석하였다는 점은 부지연(2005) 연구의 또 다른 한계점으로 볼 수 있다. 문법 항목들이 습득되는 방법이 제각기 다르고(Laeser-Freeman, 1995), 특정 교수 기법이 모든 문법 항목에 똑같이 적용될 수 있다고 가정해서는 안 된다(Hulstijn, 1995)는 점을 고려해 볼 때, 오직 현재완료 하나의 형태만을 중심으로 FonF 활동을 분석한 연구는 포괄적인 연구 결과를 제시하기에 무리가 있을 것이다. 따라서 향후의 연구에서는 특정 문법 항목만이 아니라, 교과서 전반적으로 다양한 문법 항목을 대상으로 하여 교과서를 분석해야 할 필요성이 제기된다.

지금까지 살펴본 선행 연구를 종합하자면, 우선 한국과 일본의 영어 교과서를 FonF을 중심으로 비교 분석한 연구가 거의 없다는 것을 알 수 있다. 다음으로, 한국 영어 교과서에서 FonF 활동을 분석한 연구에서는 다수의 FonF 기법 중 오직 몇몇 개의 기법만이 다루어졌다는 점(부지연, 2005; 유지영, 2013), 또는 특정 문법만을 중심으로 분석되었다는 점(부지연, 2005)이 문제점으로 드러났다. 이에 본 연구는 선행 연구에서 발견된 문제점을 다음과 같이 보완하고자 한다. 첫째, Doughty와 Williams(1998b)가 제시하였던 11종의 FonF 기법 중 교과서 분석과 관련된 기법을 모두 대상으로 하여 교과서를 분석한다. 둘째, 어느 특정한 문법 항목 하나만을 분석하기 보다는, 교과서에 포함된 다양한 문법 항목을 분석 대상에 포함한다. 셋째, 이상의 방법을 통하여 분석된 결과를 한국과 일본 두 나라별로 비교 분석한다.

3. 연구 방법

3.1 연구 문제

본 연구는 FonF 기법이 한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서에 얼마나 포함되어 있는지, 또한 어떤 종류의 FonF 기법이 어느 정도의 빈도로 포함되어 있는지를 각각 살펴본 후, 이를 두 나라별로 비교 분석하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 설정한다.

- (1) 한국의 중학교 3학년 개정 영어 교과서에는 어떤 종류의 FonF 기법이 어느 정도의

빈도로 포함되어 있는가?

- (2) 일본의 중학교 3학년 개정 영어 교과서에는 어떤 종류의 FonF 기법이 어느 정도의 빈도로 포함되어 있는가?
- (3) 한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서에 포함된 FonF 기법의 종류와 빈도에 차이가 있는가?

3.2 연구 대상

본 연구의 분석 대상은 한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서 각 3종, 총 6종이다. 우선 한국 영어 교과서는, 교육과학기술부 고시 제 2012-31호 별책 4호에 의거하여 2010년 인정도서로 승인된 후, 2014년에 제4쇄 발행된 중학교 교과서 13종 중, 점유율이 높은 3종이 선정되었다. 일본의 경우, 2009년 문부과학성 고시 중학교 학습지도요령에 따라 2012 또는 2013년부터 사용되고 있는 중학교 영어 교과서 7종 중, 점유율이 높은 3종이 분석 대상으로 선정되었다 (<http://www.accessj.com/2012/03/new-junior-high-school-textbooks-in.html>). 선정된 교과서를 A, B, C로 무작위 배정하였다. 본 연구에 사용된 한국과 일본의 영어 교과서는 각각 <표 2>와 <표 3>과 같다.

<표 2> 본 연구에 사용된 한국 중학교 3학년 영어 교과서

	교과서명	출판사	Unit 수
한국 A	Middle School English	천재교육	10
한국 B	Middle School English	두산동아	11
한국 C	Middle School English	능률교육	10

<표 3> 본 연구에 사용된 일본 중학교 3학년 영어 교과서 학기술부

	교과서명	출판사	Unit 수
일본 A	New Horizon	Tokyo Shoseki	6
일본 B	New Crown	Sanseido	8
일본 C	Sunshine	Kairyudo	10

교과서에 포함되어 있는 unit의 수는 각 교과서마다 다르게 나타났다. 일본 교과서의 경우 A, B, C교과서에 각각 6개, 8개, 10개의 unit이 포함되어 있었고, 한국 교과서의 경우 A교과서는 10개, B교과서 11개, C교과서 10개의 unit으로 구성되어 있었다. 6종 교과서에 포함된 unit 수의 차이를 고려하여, 본 연구는 각 교과서에서 가장 중간에 구성되어 있는 세 개의 unit을 중심으로 분석하고자 한다(한국 영어 교과서 A, B, C: unit 5~7, 일본 영어 교과서 A: unit 2~4, B: unit 3~5, C: unit 5~7).

3.3 분석 기준

본 연구는 한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서 6종에 포함된 FonF 기법을 다음과 같은 기준으로 분석한다. 우선, 본 연구에서 분석하고자 하는 FonF 기법은 Doughty와 Williams(1998b)가 제시한 11종의 FonF 기법 중, 후행적 접근법인 협상 과제, 오류고쳐 되말하기, 출력 강화, 상호작용 강화, 미로 유도를 제외한 나머지 여섯 종류의 기법, 즉 입력 채도, 언어 필수 과제, 입력 강화, 디토클로스, 의식 상승 과제, 입력 처리 기법이다. 선행 연구들을 참고하여 본 연구에서 설정된 FonF 기법의 분석 기준은 다음과 같다.

(1) 입력 채도

입력 채도 기법은 목표언어형태에 학습자들이 주목할 수 있는 기회를 높이기 위하여 목표언어형태가 빈번하게 포함되도록 의도적으로 입력을 조작하여 이를 학습자들에게 제공하는 암시적 기법이다. 본 연구는, 읽기 지문의 경우에는 지문 한 페이지 내에 동일한 목표문법항목이 두 번 이상 포함되었을 때, 말하기/듣기/쓰기 활동의 경우에는 한 활동 내에 동일한 목표문법항목이 두 번 이상 포함되었을 때 입력 채도 기법이 사용된 것으로 정하였다.

(2) 입력 강화

입력 채도와 더불어 대표적인 암시적 FonF으로 간주되는 입력 강화 기법은 목표언어형태의 크기나 모습을 강조(예: 하이라이트주기, 색깔변경, 글자크기조작, 밑줄긋기)하여 학습자의 집중을 유도하는 기법이다. 본 연구에서는, 각 unit의 목표문법항목으로 선정된 문법 항목이 활자적으로 강화되어 제시되었을 때, 입력 강화 기법이 사용된 것으로 정하였다.

(3) 언어 필수 과제

Loschky와 Bley-Vroman(1993)은 과제 완수에 있어서 목표언어형태의 사용이 어느 정도 요

구되는지를 기준으로 하여 언어 자연적 과제(task naturalness), 언어 유용 과제(task utility), 언어 필수 과제에 해당하는 세 종류의 과제를 정의하였다. 이 중, 언어 필수 과제는 과업이 성공적으로 완수되는 데에 목표언어형태의 사용을 필수적으로 요구하는 것으로, 학습자들이 하여금 정확한 목표언어형태 사용을 요구함으로써 학습자가 목표언어형태에 집중하게 하는 과제이다. 본 연구는 우선, 과제 완수에 목표문법항목의 이해 또는 사용이 반드시 필요시 되는 경우에 언어 필수 과제 기법이 사용된 것으로 판단하였다. 뿐만 아니라, 언어 자연적 과제 중에서 목표문법항목 사용의 예시가 포함되어 있는 경우에도 언어 필수 과제 기법이 사용된 것으로 분석하였는데, 이는 목표문법항목이 예시의 형태로 주어질 경우 학습자들이 과제를 수행하는 가운데에 주어진 예시를 참고함으로써 해당 목표문법항목을 사용할 가능성이 높아질 것이라 판단하였기 때문이다.

(4) 의식 상승 과제

의식 상승 과제는, 학습자로 하여금 의도적으로 언어 형태에 집중하도록 유도하는 방법으로, 소집단 학습자들이 문법적 문제나 수수께끼를 스스로 해결하도록 요구한다. 대표적인 예로 학습자들이 학습 과정에서 제공받은 자료들을 통하여 학습자 스스로 문법 규칙을 찾아내도록 유도하는 방법을 들 수 있다.

(5) 디토글로스

디토글로스는 학습자들이 주어진 텍스트를 두 번 들으며 핵심 단어들을 필기하고, 소집단 활동으로 원래의 텍스트와 일치하는 텍스트를 재구성한 후, 그들의 텍스트를 분석하고 수정하도록 하는 기법이다. 이러한 과정에서 학습자들은 자신의 언어 출력(output)을 고찰해 볼 수 있다.

(6) 입력 처리

입력 처리 기법은 학습자들이 무엇에 집중하고 무엇을 알아차리며 왜 자신의 언어 처리를 바꾸어야 하는지 알도록 하는 기법이다(Doughty & Williams, 1998b). 대표적인 입력 처리 기법에는 처리 교수(processing instruction)를 들 수 있는데, 이는 목표언어형태와 의미와의 관계를 설명하고 올바른 예와 올바르지 못한 예를 제공한 후 구조화된 입력(structured-input, 학습자들이 통제된 상황에서 적절한 문법적 신호에 집중하도록 함)을 제공함으로써 형태와 의미의 결합을 촉진시키게 한다.

3.4 언어 형태

본 연구의 분석 대상이 되는 언어 형태는 각 unit에서 주요하게 다루어져야 하는 문법 항목으로 정하였다. 한국 교과서 3종과 일본 교과서 2종(B, C)의 경우 문법 영역과 같이 문법만을 별도로 다루는 부분에서 제시되는 문법 항목을, 해당 unit의 목표문법항목으로 정하였다. 일본 A교과서의 경우, 목표문법 항목이 ‘영문법’이라는 소제목 하에 unit 전반에 걸쳐 산발적으로 소개되어 있었고, 이를 분석 대상으로 정하였다. 본 연구의 분석 대상에 해당하는 각 unit의 목표문법항목은 <표 4>와 <표 5>와 같다.

<표 4> 한국 중학교 3학년 영어 교과서 unit별 목표문법항목

교과서	Unit	목표문법항목
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 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 C	5	On the island lived Milo and the cliff mice of the mountain. The darker it got, the more brightly the stone glowed. In an 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."

<표 5> 일본 중학교 3학년 영어 교과서 unit별 목표문법항목

교과서	Unit	목표문법항목
일본 A	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.
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 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.

본 연구는 이상에서 선정된 각 unit의 목표문법항목들이 해당 unit 전반에 걸쳐 어떻게 다루어져 있는지 살펴보고자 하였다. 즉, 각 unit의 목표문법항목이 어떤 종류의 FonF 기법으로 어느 정도로 다루어져 있는지 그 빈도를 분석하였다. 분석에 있어서 평가자간 신뢰도를 확보하기 위하여, 박사과정에서 영어학을 전공하고 있는 제 2 평가자가 전체 분석 데이터의 약 10%에 해당하는 unit을 분석하였고, 본 연구자와 제 2 평가자의 FonF 빈도 분석 결과는 97% 일치하는 것으로 나타났다.

4. 연구 결과

4.1 한국 중학교 3학년 영어 교과서 분석 결과

각 unit별 목표문법항목을 다루는데 있어서 한국 중학교 3학년 3종 영어 교과서에는 어떤 FonF 기법이 어느 정도 사용되었는지에 대한 빈도 분석 결과는 각각 <표 6>, <표 7>, <표 8>과 같다.

<표 6> 한국 A교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도 분석 결과

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 채도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
Listen & Talk 1,2			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

<표 7> 한국 B교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도 분석 결과

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 채도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
Listen & Talk							
In Conversation							
Communication Task			1				1
Enjoy Reading	3						3
After You Read							
Words in Use							
Grammar in Use		8					8

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
Think & Write							
Project Work			1				1
Let's Check							
합계	3	8	2				13

<표 8> 한국 C교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도 분석 결과

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 쇄도	입력 강화	언어필 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
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

먼저, 한국 A교과서의 경우 총 14번의 FonF 기법이 사용된 것으로 분석되었다. FonF 기법의 종류에 따라서는 입력 쇄도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 각각 네 번, 여섯 번, 네 번 사용되었으며, 의식 상승 과제, 딕토글로스, 입력 처리 기법은 전혀 사용되지 않은 것으로 나타났다. 교과서 구성별로 살펴보면, 두 번의 입력 쇄도가 모두 Read and Do, 즉 읽기 지문에서 사용되었고, 입력 강화는 여섯 번 모두 문법 영역인 Language focus에서 사용되었다. 언어 필수 과제의 경우 듣기, 말하기, 쓰기(Listen & Talk, Real-Life Activity, Think & Write)에서 사용된 것으로 분석되었다. B교과서의 경우, A교과서와 비슷하게 총 13번의 FonF 기법이 사용되었고, 사용된

FonF 기법의 종류도 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제만 사용된 것으로 나타났다. 구성에 따라 살펴보면, 세 번의 입력 채도 모두가 읽기 지문에 사용되었고, 입력 강화는 여덟 번 모두 문법 영역인 Grammar in Use에서 사용되었으며, 언어 필수 과제는 의사소통 과제 (Communication Task)와 프로젝트 과제(Project Task)에서 각각 한 번씩 사용되었다. C교과서는 FonF 기법이 총 여덟 번 사용되어 교과서 A와 B에 비하여 상대적으로 낮은 빈도를 보였다. 입력 채도 기법은 읽기 지문에서 단 한 번 사용되었고, 입력 강화의 경우 문법 영역(Language Close-Up)에서 다섯 번, 그리고 언어 필수 과제는 쓰기 영역(Writing Studio)에서 사용된 것으로 나타났다.

종합하자면, 한국 A와 B교과서가 C교과서보다 상대적으로 좀 더 많은 FonF 기법을 포함하는 것으로 나타났다. 기법의 종류에 따라서는, 세 교과서 모두에서 오직 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제만이 사용된 것으로 분석되었다. 빈도의 차이는 있으나, 세 교과서 모두에서 입력 채도는 읽기 지문에서, 입력 강화는 문법 영역에서 전적으로 사용되었다. 이 두 기법은 듣거나 말하기 영역에서는 전혀 사용되지 않았는데, 이는 해당 교과서의 듣기, 말하기 영역의 내용이 목표문법항목의 사용이 요구되지 않는 내용으로 구성되었기 때문인 것으로 추측된다.

4.2 일본 중학교 3학년 영어 교과서 분석 결과

각 unit별 목표문법항목을 다루는데 있어서 일본 중학교 3학년 3종 영어 교과서에는 어떤 종류의 FonF 기법이 어느 정도의 빈도로 사용되어 있는지에 대한 분석 결과는 각각 <표 9>, <표 10>, <표 11>과 같다.

<표 9> 일본 A교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도 분석 결과

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 채도	입력 강화	언어필수 과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
Starting Out	3	3					6
Dialog	3	3					6
Reading for Communication	2	3					5
Review							
Listening +							
Speaking +							

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 쇄도	입력 강화	언어필수 과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
Writing +							
Multi +	1						1
문법 연습	1						1
합계	10	9					19

<표 10> 일본 B교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도 분석

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 쇄도	입력 강화	언어필수 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
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

<표 11> 일본 C교과서의 구성 및 FonF 기법의 빈도 분석

구성	FonF 기법 빈도						
	입력 쇄도	입력 강화	언어필수 수과제	의식상 승과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
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

분석 결과를 살펴보면, 먼저 일본 A교과서의 경우 총 19번의 FonF 기법이 사용되었고, 입력 채도와 입력 강화 기법이 각각 10번, 9번으로 비슷한 빈도로 사용된 것으로 나타났다. 이 두 기법은 모두 해당 unit의 앞부분에 많이 사용되었는데, 이는 A교과서가 unit의 처음 부분에서 읽기 지문까지의 범위 내에서 목표문법항목을 주요하게 다루었기 때문인 것으로 여겨진다. 유사한 패턴이 B교과서에서도 나타났다. B교과서의 경우에도 입력 채도와 입력 강화 기법의 사용이 unit의 앞부분과 읽기 지문까지의 범위 내에서 주로 나타났다. 하지만, 입력 채도 기법이 입력 강화 기법의 두 배 정도나 더 빈번하게 사용되었다는 점과 언어 필수 과제 기법이 두 번 사용되었다는 점은 A교과서와 차별 된다. 마지막으로 C교과서에는 총 22번의 FonF 기법이 사용되었고, 이 중 13번은 입력 채도 기법, 여덟 번은 입력 강화 기법, 그리고 한 번의 언어 필수 과제 기법에 해당하였다. A, B교과서와 마찬가지로, C교과서에도 대부분의 FonF 기법은 unit 앞부분에서 읽기 지문까지의 범위 내에 사용된 것으로 분석되었다.

일본 중학교 영어 교과서 분석 결과를 요약하자면, FonF 기법 중 입력 채도와 입력 강화 기법이 높은 빈도로 사용되었으며, 이들은 대부분 unit의 앞부분부터 읽기 지문까지의 범위 내에서 사용된 것으로 분석되었다. 특히, 입력 채도 기법의 사용 빈도가 높은 것으로 나타났는데, 일본의 A, B, C교과서는 unit의 앞부분에서 입력 채도와 입력 강화와 같은 암시적인 기법으로 목표문법항목을 먼저 다룬 후, unit의 뒷부분인 문법 영역에서 명시적인 설명과 연습 문제를 통하여 다시 한 번 목표문법항목을 다루는 패턴을 보였다.

4.3 한국과 일본 중학교 3학년 영어 교과서 비교 분석 결과

본 절에서는 한국과 일본의 중학교 3학년 6종 교과서에서 사용된 FonF 기법의 종류 및 빈도를 비교 분석하고자 한다. <표 12>는 한국과 일본 교과서에 사용된 FonF 기법의 종류와 그 빈도를 보여준다.

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

국가	FonF 기법 빈도						
	입력 채도	입력 강화	언어필수 과제	의식상승 과제	딕토글 로스	입력 처리	합계
한국	8	19	8	0	0	0	35
일본	37	24	3	0	0	0	64
합계	45	43	11	0	0	0	99

우선, 각 나라별 FonF 기법의 사용 빈도 합계를 살펴보면, 한국 영어 교과서에서는 총 35번, 일본 영어 교과서에는 총 64번의 FonF 기법이 사용되어 일본 교과서가 한국 교과서보다 두 배 정도의 높은 빈도로 FonF 기법을 사용하는 것으로 나타났다. FonF 기법의 종류에 따라 살펴보면, 한국 교과서는 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 23:54:23의 비율로 사용되었고, 일본 교과서의 경우 58:37:5의 비율로 사용된 것으로 나타났다. 한국 교과서는 입력 강화가 가장 빈번하게 사용되었고, 입력 채도와 언어 필수 과제가 비슷한 비율로 사용된 반면, 일본 교과서는 입력 채도가 가장 높은 사용 빈도를 보였고, 다음으로 입력 강화가 빈번하게 사용되었으며, 언어 필수 과제의 사용은 오직 5%로 매우 저조한 빈도로 사용되었음을 알 수 있다. 두 나라의 교과서 모두에서 입력 채도와 입력 강화 기법이 차지하는 비율이 매우 높게 나타났는데, 이는 목표문법항목을 암시적으로 제시하는 FonF 기법이 주로 사용되었음을 보여준다. 암시적인 FonF 기법들은 의사소통 활동의 흐름을 적게 방해하는 기법으로, 이 두 기법이 높은 빈도로 사용되었다는 것은 결국 개정 영어 교과서들이 의사소통능력 향상이라는 두 나라의 영어 교육과정에 잘 부합하였음을 시사한다.

이번에는 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 어느 영역에서 사용되었는지 알아보기 위해 이 세 기법을 듣기/말하기/읽기/쓰기/문법 영역에 따라 분석하였고 그 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제 기법이 사용된 영역 및 빈도

영역	입력 채도		입력 강화		언어 필수 과제	
	한국	일본	한국	일본	한국	일본
듣기		8				1
말하기					4	
읽기	8	28		8		
쓰기					4	2
문법		1	19	16		

먼저 입력 채도 기법의 경우, 한국 교과서에서는 오직 읽기 영역에서만 입력 채도 기법이 사용된 반면, 일본 교과서에서는 듣기, 읽기, 문법 등 상대적으로 다양한 영역에서 입력 채도 기법이 사용되었음을 알 수 있다. 입력 강화의 경우에도 한국 교과서는 문법 영역에서 입력 강화 기법이 주로 사용된 반면, 일본의 경우는 읽기와 문법의 두 영역에서 사용된 것으로 나타났다. 언어 필수 과제는 한국과 일본의 교과서 모두 각각 두 영역에서 사용된 것으로

분석되었는데, 한국은 말하기와 쓰기 영역에서, 일본은 듣기와 쓰기 영역에서 언어 필수 과제가 사용되었다. 전체적으로 일본 영어 교과서가 한국 영어 교과서보다 FonF 기법을 좀 더 다양한 영역에서 사용하고 있음을 알 수 있다.

입력 강화 기법과 관련하여 발견되는 또 다른 특징은 입력 강화가 단독으로 사용되지 않고 다른 기법과 함께 사용 되었다는 점이다. 입력 강화는 대표적인 암시적 FonF 기법으로, 이 기법 단독으로는 제 2 언어 또는 외국어 학습에 큰 효과를 기대하기 힘들 수 있으며(Izumi, 2002), 다수의 연구는 입력 강화 기법이 다른 기법과 같이 사용될 때 더 큰 효과가 있다는 결과를 보여준 바 있다(Alanen, 1995; Doughty, 1991; Robinson, 1997). 한국과 일본 영어 교과서에 수록된 입력 강화 기법도 다른 기법과 함께 사용되었다는 점에서 선행 연구 결과와 같은 맥락을 가진다. 하지만 입력 강화와 함께 사용된 기법은 나라별로 다소 차이가 있다. 우선 한국 영어 교과서에서 입력 강화는 문법 연습 및 활동과 함께 사용되었다. 구체적으로, 목표문법항목이 강화된 입력을 제공한 후 빈칸 채우기, 말하기, 작문해보기 등 의미중심의 문법 연습 및 활동을 통하여 학습자들이 목표문법항목을 직접 사용해 볼 수 있는 기회를 제공하였다. 반면에, 일본 교과서의 경우 입력 강화가 명시적 설명 기법과 함께 사용된 것으로 나타났다. 즉, 입력 강화를 사용한 후, 목표문법항목에 대한 명시적 설명을 제공함으로써 해당 목표문법항목이 어떤 상황에서 어떤 형식으로 사용되는지를 명확하고 구체적으로 설명해주는 것이다. 이와 같은 결과는 Takeda 외(2006)의 연구 결과와 유사하다. Takeda 외(2006)는, 한국 영어 교과서는 언어 형태를 기능 중심으로, 일본 영어 교과서는 구조 중심으로 다루는 경향이 있음을 지적하였고, 이로 인하여 일본 영어 교과서에는 명시적 문법 설명과 기계적 문법 연습이 많이 포함되는 특징이 있음을 밝혀낸 바 있다. 이들의 연구에서 분석된 것처럼, 본 연구에서도 일본 개정 영어 교과서에 명시적 문법 설명이 다소 빈번하게 사용 된 것으로 나타났다. 이상에서 살펴본 바와 같이, 한국 교과서는 입력 강화와 의미중심의 문법 연습 및 활동을, 일본 교과서의 경우 입력 강화와 명시적 설명을 함께 사용하였다는 차이는 있었으나, 이는 모두 암시적이라는 입력 강화 기법의 한계점을 보완하고자 하는 노력의 일환으로 볼 수 있겠다.

입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제 외에, 분석 대상이었던 FonF 기법 즉, 의식 상승 과제, 딕토글로스, 입력 처리는 한국과 일본의 6종 교과서 모두에서 단 한 번도 사용되지 않은 것으로 나타났다. 이 기법들이 교과서에서 전혀 사용되지 않은 이유는 각 기법의 고유한 특성 때문인 것으로 추측된다. 구체적으로, 딕토글로스는 지문을 듣고 그룹 별로 이를 재구성 하면서 언어 형식에 관하여 토론하는 활동으로, 이는 대표적인 출력활동에 해당한다. 하지만 수업 시간 및 학급 내의 학습자 수 등의 제약으로 인하여 이를 실행하는 데에 어려움이 있을

수 있다(Yang, 2004). 또한 디토클로스는 지문 전체를 학습자들이 재구성하도록 요구하고 있는데, 출력활동을 많이 접해보지 않은 EFL 학습자들에게는 지문 전체를 재구성하는 것이 다소 생소하고 어렵게 느껴질 수 있는 부분이 있다. 입력 처리의 경우에도 영어 교과서에 수록되기에 여의치 않는 점이 있다. 입력 처리는 Doughty와 Williams(1998b)에 의해 FonF 기법으로 소개되었으나, 입력 처리 기법의 핵심이 되는 구조화된 입력 단계는 의사소통이 배제된 활동으로, 많은 연구자들에 의해 FonFS 기법으로 간주된 바 있다. 또한 대부분의 경우 스페인어를 대상으로 하여 연구가 진행되었다는 점(VanPatten & Cadierno, 1993a, 1993b; VanPatten & Sanz, 1995)에서 입력 처리 기법이 영어 교육 현장에서 손쉽게 활용될 가능성은 다소 낮았을 것으로 추측된다. 마지막으로, 의식 상승 과제는 의도적으로 학습자들의 집중을 목표문법항목으로 유도하여 학습자 스스로가 문법 규칙을 찾아낼 수 있도록 하는 기법인데, 이는 문법 영역에서 목표문법항목의 형태와 규칙에 대하여 명시적 설명을 제공하는 교과서의 구성과 상충될 수 있다. 다시 말해, 목표문법항목의 형태와 기능이 명시적으로 설명되어 있는 상황에서, 학습자 스스로 이를 다시 찾아내게끔 하는 것은 교과서 구성의 측면에서 한계가 있을 수 있다.

5. 결론

본 연구는 한국과 일본의 중학교 3학년 개정 영어 교과서 6종에 어떤 종류의 FonF 기법이 어느 정도의 빈도로 사용되어 있는지를 분석하여 다음과 같은 결과를 도출하였다. 우선 한국어 교과서보다 일본 영어 교과서에 FonF 기법이 약 두 배의 빈도로 더 많이 사용되어 있었지만, 전반적으로 한국과 일본의 영어 교과서 모두에서 FonF 기법이 빈번하게 사용된 것으로 나타났다. 이는, 개정 영어 교과서가 각 나라의 영어 교육과정 목표에 상당히 부응하고 있음을 보여주는 것이다. 다시 말해, 한국과 일본의 영어 교과서에 FonF 기법이 빈번하게 사용되었다는 것은, 영어 의사소통 능력 함양이라는 언어의 유창성과 의사소통에 필요한 언어 형식 활동을 강조하는 언어의 정확성을 추구하는 개정 영어 교육과정의 특성이 새로운 영어 교과서에 잘 반영되어 있음을 시사한다. 다음으로 FonF 기법의 종류에 따라서는, 한국 영어 교과서의 경우 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 23:54:23의 비율로, 일본 영어 교과서의 경우 58:37:5의 비율로 사용된 것으로 분석되었고, 의식 상승 과제, 디토클로스, 입력 처리 기법은 두 나라의 영어 교과서 모두에서 전혀 사용되지 않은 것으로 나타났다. 두 나라의 영어 교과서

에서 입력 채도와 입력 강화 기법이 가장 빈번하게 사용되었다는 것은, 암시적 기법의 사용 빈도를 높임으로써 학습자들이 의사소통 활동을 방해 받지 않으면서 자신의 집중을 언어 형태로 옮길 수 있도록 유도하고자 하였을 것으로 추측된다. 한편, FonF 기법이 사용된 언어 영역과 관련하여서는, 일본 영어 교과서가 한국 영어 교과서보다 더 다양한 영역에서 FonF 기법을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

이와 같은 본 연구의 결과는 한국과 일본의 영어 교과서 개발과 관련하여 다음과 같은 시사점을 가진다. 일본 교과서와 비교해 보았을 때, 한국 영어 교과서에는 FonF 기법이 상대적으로 낮은 빈도로, 그리고 다소 제한된 언어 영역에서만 사용된 것으로 나타났다. 따라서 향후 영어 교과서 개발 시 FonF 기법이 좀 더 빈번하게 또한 다양한 언어 영역에서 포함되어야 할 필요성이 제기된다. 일본 영어 교과서의 경우, 입력 채도 기법이 다소 과하게 사용되었다는 점과 상대적으로 언어 필수 과제의 사용이 저조하였다는 점은 향후 교과서 개발에서 개선될 필요가 있다. 마지막으로 한국과 일본의 영어 교과서 모두에서 전혀 사용되지 않았던 의식 상승 과제, 디토클로스, 입력 처리 기법 또한 향후 교과서 개발 시 고려되어야 할 것이다. 물론, 이 기법들이 가지는 고유한 특성으로 인하여 교과서에 수록될 가능성이 낮았을 것으로 추측되나, 영어 학습자들이 교과서를 통하여 이들 기법을 접할 수 있는 기회를 제공받는다면, 풍부하고 다채로운 영어 활동 경험과 더불어, 학습 효과의 상승도 기대할 수 있을 것으로 예측된다.

하지만, 본 연구의 결과는 연구 방법의 한계점으로 인하여 그 해석에 제한이 있을 수 있다. 우선, 본 연구는 한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서 각 3종만을 분석하였기 때문에 다른 출판사의 교과서 및 다른 학년의 교과서에까지 일반화 하기는 어렵다. 다음으로, 선행 연구의 문제점을 보완하고자 본 연구에서는 다수의 목표문법항목을 중심으로 연구를 진행하였으나, 교과서에서 다루는 모든 목표문법항목을 대상으로 하지는 못하였다는 한계가 있다. 또한 FonF의 정의 및 FonF 기법의 종류를 오직 Doughty와 Williams(1998b)에 따라 정하였다는 점도 본 연구의 한계점으로 들 수 있다. 어떤 FonF의 정의를 채택하고, 어떤 기준에 따라 FonF 기법을 선정하는가에 따라서 분석의 결과가 달리 나타날 수 있다는 점도 배제할 수 없다. 하지만 이러한 한계점에도 불구하고, 본 연구는 한국과 일본의 영어 교과서 비교 분석을 통하여 양국 교과서 간 유사점과 차이점을 발견함으로써, 개정 영어 교과서의 탄력적, 효율적 활용과 향후 교과서 개발에 유용한 지침을 제공하였다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있겠다.

【參考文獻】

- 강은경, 김성곤, 류애현, 문도식, 송미정, 염미선, 윤정미, Johanna L(2014)『Middle school English 3』두산동아, pp.74-123
- 교육과학기술부(2011)「영어과 교육과정」교육인적자원부, pp.1-465
- 김덕기, 김서령, 김현숙, 신인숙, 안병규, 오준일, Choi Jin Hi(2014)『Middle school English 3』천재교육, pp.83-144
- 김소영, 이성영, 이현숙, 장영희, 최동석(2014)『Middle school English 3』능률교육, pp.90-151
- 민찬규(2002)「형태 초점 의사소통 접근 방법: 교수법적 특징과 영어교육에의 적용 방안」외국어교육, 9(1), pp.69-87
- 박신향, 조윤경(2013)「입력과 출력중심 및 복합 형태초점 의사소통 활동과 학습자의 사전지식 수준이 목표문법 학습에 미치는 영향」『외국어 교육』20(1), pp.147-173
- 부지연(2005)「중학교 영어교과서의 형태 초점 의사소통 접근법 적용실태 분석」한국외국어대학교 대학원 석사학위논문, pp.1-113
- 유지영(2013)「Instructed SLA의 관점에서의 중학교 영어 교과서 문법 분석」한국외국어대학교 대학원 석사학위논문, pp.1-76
- 조윤경, 박신향 (2012)「입력과 출력중심 형태초점 의사소통 활동 및 학습자의 사전지식 수준이 목표문법항목에의 주목과 학습에 미치는 영향」『응용 언어학』28(2), pp.221-257
- 文部科學省(2009)『高等學校 學習指導要領』獨立行政法人國立印刷局
- 高橋貞雄 他(2012)文部科學省檢定教科書 中學校外國語科用『New crown English series 3』三省堂, pp.23-64
- 笠島準一、関典明 他(2011)文部科學省檢定教科書 中學校外國語科用『New horizon English course 3』東京書籍, pp.14-53
- 新里真男 他(2012)文部科學省檢定教科書 中學校外國語科用教科書『Sunshine English course 3』開隆堂, pp.52-81
- 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
- DeKeyser, R & Sokalski, K(1996)「The differential role of comprehension and production practice」『*Language Learning*』46(4), pp.613-642
- 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
- Ellis, R(1999)「Input-based approach to teaching grammar: A review of classroom-oriented research」『*Annual Review of Applied Linguistics*』19, pp.64-80
- Ellis, R(2001)「Introducing: Investigating form-focused instruction」『*Language Learning*』51, pp.1-46
- Hulstijn, J(1995)「Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching」In R. Schmidt (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*, University of Hawaii Press, pp.359-386
- Hwang, J(2000)「Focus on form and the use of CD-ROM in the L2 learning of English grammar」『*Foreign Languages Education*』7(2), pp.277-295
- Hwang, J(2001)「Focus on form and the L2 learning of English unaccusative verbs」『*English Teaching* 56(3), pp.111-133
- 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
- Jourdenais, R, Ota, M, Stauffer, S, Boyson, B & Doughty, C(1995)「Does textual enhancement promote noticing?

- A think-aloud protocol analysis」In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, University of Hawaii Press, pp.183-216
- Keck, C. M, Iberri-Shea, G, Tracy-Ventura, N, & Wa-Mbaleka, S(2006)「Investigating the empirical link between interaction and acquisition: A quantitative meta-analysis」In L. Ortega & J. Norris (Eds.) *Synthesizing research on language learning and teaching*, John Benjamins, pp.91-131
- Laeser-Freeman, D(1995)「On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths」In F. Rckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham, & R. R. Weber (Eds.) *Second language acquisition theory and pedagogy*, Lawrence Erlbaum, pp.131-150
- Lipsey, M & Wilson, D(2001)『Practical meta-analysis』Sage, pp.146-168
- 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
- Loschky, L, & Bley-Vroman, R(1993)「Grammar and task-based methodology」In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Task and language learning*, Vol. 1, Multilingual Matters, pp.123-167
- Robinson, P(1997)「Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning」『*Language Learning*』47(1), pp.45-99
- Spada, N(1997)「Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research」『*Language Teaching*』30, pp.73-87
- 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
- VanPatten, B & Cariermo, T(1993a)「Input processing and second language acquisition: A role for instruction」『*Modern Language Journal*』77(1), pp.45-57
- VanPatten, B & Cariermo, T(1993b)「Explicit instruction and input processing」『*Studies in Second Language Acquisition*』15(2), pp.225-243
- VanPatten, B & Sanz, C(1995)「From input to output: Processing instruction and communicative instruction」『*Studies in Second Language Acquisition*』18(4), pp.495-510
- White, J(1998)「Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study」In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, pp.85-113
- Yang, M(2004)「A comparison of the efficacy between input-based instruction and output-based instruction in focus on form」『*English Teaching*』59(2), pp.124-145
- <http://www.accessj.com/2012/03/new-junio-high-school-textbooks-in.html>

논문투고일 : 2014년 09월 10일
 심사개시일 : 2014년 09월 20일
 1차 수정일 : 2114년 10월 08일
 2차 수정일 : 2014년 10월 14일
 게재확정일 : 2014년 10월 19일

<부록 1>

한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서에서 사용된 입력 채도 기법의 예

❓ これは何のアンケートでしょうか。

Have you ever heard of “fair trade”?

☒ Yes, I have.

☐ No, I haven't.

If yes, where?

☐ I've read about it in a newspaper.

☒ I've seen a TV program about it.

☐ Other. ()

Have you ever seen this mark?

☒ Yes, I have.

☐ No, I've never seen it before.

5

10



<부록 2>

한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서에서 사용된 입력 강화 기법의 예

Basic Dialog

☺ Who's that man?

☺ Which man do you mean?

☺ I mean *the man sitting on the chair*.

☺ Oh, he's my friend's father.

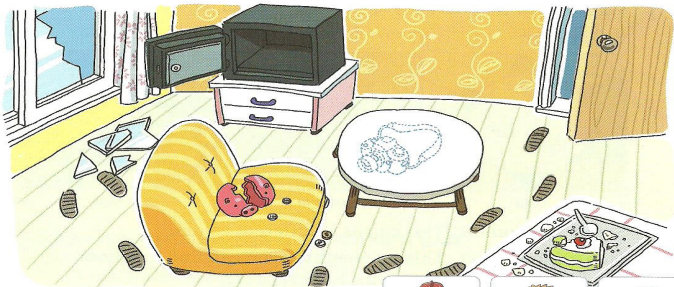


<부록 3>

한국과 일본의 중학교 3학년 영어 교과서에서 사용된 언어 필수 과제 기법의 예

Who Did It?

탐정이 되어 범죄 현장을 묘사한 뒤, 범인이 누구인지 추측하는 글을 완성해 봅시다.



What Happened?

When Max got home, he found that someone

(1) *had left the door open* (door)

(2) _____ (window)

(3) _____ (safe)

(4) _____ (camera)

(5) _____ (piggy bank)

(6) _____ (cake)

It seems that _____ is the thief.
There is some clear evidence. First, there are _____ on the floor.
Second, the man is carrying _____ that Max had. Finally, the man has _____ in his pockets.



 <要旨>

한일 중학교 영어 교과서 형태초점 의사소통 활동 비교 연구

본 연구는 언어의 유창성과 정확성의 균형적 발달이라는 한국과 일본의 개정 영어 교육과정의 목표가 새롭게 발행된 영어 교과서에 얼마나 잘 반영되어 있는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해, 본 연구는 한국과 일본의 중학교 3학년 개정 영어 교과서 각 3종, 총 6종을 선정하여, 의사소통 능력과 정확성을 동시에 추구하는 FonF 기법이 어떤 종류로 어느 정도의 빈도로 사용되었는지를 분석하였고, 그 결과는 다음과 같다. 우선, 전반적으로 한국과 일본의 영어 교과서 모두에서 FonF 기법이 빈번하게 사용된 것으로 나타나, 개정 영어 교과서가 영어 교육과정 목표에 부응하고 있음을 알 수 있었다. 다음으로, FonF 기법의 종류와 관련하여서는, 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제의 FonF 기법 세 종류가 사용된 것으로 분석되었다. 구체적으로, 한국 교과서의 경우 입력 채도, 입력 강화, 언어 필수 과제가 23:54:23의 비율로, 일본 교과서의 경우 58:37:5의 비율로 사용되었다. 특히, 입력 채도와 입력 강화 기법이 높은 사용 빈도를 보였는데, 이는 입력 채도와 입력 강화와 같은 암시적 FonF 기법의 빈도를 높임으로써 학습자들의 의사소통 방해 최소화하려는 노력의 일환으로 해석된다. 하지만, 분석 대상이었던 FonF 기법 중 의식 상승 과제, 입력 처리, 디토크로스 기법은 두 나라의 영어 교과서 모두에서 전혀 사용되지 않았는데, 이러한 한계점은 향후 교과서 개발 시 반드시 고려되어야 할 것이다.

Analysis and Comparison of FonF Techniques for Korean and Japanese English Textbooks

Recently, Korea and Japan have developed and implemented new national curricula for the English subject, and new English textbooks have been published to meet such circumstances. To seek how well the new national curricular of the two nations are reflected on newly published English textbooks, this paper examined - based on six types of focus-on-form techniques - 6 Korean and Japanese English textbooks of 3rd-year middle school. Through the frequency analysis, three types of FonF, that is, *input flood*, *input enhancement*, and *task essential* techniques were found to be used with a high frequency. In addition, the ratios of the frequency for the three techniques were 23:54:23 for Korean textbooks, and 58:37:5 for Japanese textbooks, respectively. This implies that English textbooks of both nations placed emphasis on implicit FonF, with the purpose of not disturbing learners' communication. However, no other three techniques (*consciousness-raising*, *input processing*, and *dictogloss*) were found in textbooks of both nations and therefore, more consideration of the inclusion for the three techniques in the future textbooks will be suggested. Limitations and directions for the further research are discussed.