

고 정 민 교수지도  
석사학위 청구논문

중학교 영어 교과서의  
언어 형식 반영 분석

2007

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

장 인 영

중학교 영어 교과서의  
언어 형식 반영 분석

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2006년 12월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

장 인 영

# 인 준 서

장인영의 석사학위 논문을 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ ①

심사위원 \_\_\_\_\_ ①

심사위원 \_\_\_\_\_ ①

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

오늘날 외국어 교육의 목표는 의사소통 능력(communicative competence)을 기르는 것으로 여긴다. 그러나 과거와 같이 유창성에만 치중한 의사소통 능력이 아닌 정확성과 유창성이 조화를 이룬 진정한 의미의 의사소통 능력 향상을 위해 문법적 능력이 필수 요소라는 것은 여러 학자들의 실험을 통해 밝혀졌다(Higgs & Califford, 1982; Celce-Murcia, 1991; Harley and Swain, 1984 등). 문법 능력은 단순히 언어의 문장 구조를 구성하는 체계일뿐만 아니라 화용론적, 음운론적, 통사론적인 체계를 포괄하는 광범위한 역할을 하고 있을 뿐만 아니라 의사소통 능력의 일부로서 다른 언어 사용 능력과 더불어 상대방의 언어를 이해하고 자신의 생각을 표현하는데 있어 필수적 요소로 받아들여지고 있다(Hymes, 1972; Canal & Swain, 1980; Bachman, 1990). 즉, 이제는 문법 교육을 실시한 것인가 말것인가의 문제가 아닌 의사소통 능력의 함양이라는 궁극적 목표 아래서 어떤 식으로 문법 교육을 효과적으로 지도할 것인가 하는 방법론의 차이만이 있다. 이런 국제적 동향을 반영하여 우리 나라에서도 제 7차 교육과정에서는 유창성에만 비중을 두고 문법 교육을 배제한 채 의사소통 능력 향상을 도모했던 제 6차 교육과정과 달리 의사소통 능력의 함양이라는 궁극적 목표는 그대로 하되 정확성의 중요성을 인식하여 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’을 예문과 함께 제시하도록 하고 있다. 유창성과 정확성을 대립적 관계가 아닌 상호보완적인 관계로 보고 그동안 배제되어왔던 문법 교육을 통해 의사소통 능력에 있어 유창성과 정확성의 균형과 조화를 이루도록 방향을 전환 한 것이다. 과거와 같이 단순히 언어 형식만을 습득하기 위한

문법 교육이 아닌 의사소통 능력 향상 속에서 수단으로서의 문법적 능력을 배양하는 것을 문법 지도의 목표로 하고 있다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구의 구성	4
3. 연구의 제한점	5
II. 이론적 배경	6
1. 문법의 정의	6
2. 문법 교육의 변천과정	8
3. 의사소통 능력과 문법 능력	12
4. 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도 방법	18
1) 형식 집중(focus on form)을 통한 문법 지도	18
2) 문법 지도 방법	22
(1) 연역적 방법과 귀납적 방법	22
(2) 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도 단계	23
(3) 문법 지도를 위한 의사소통 활동	26
5. 제 7차 영어과 교육과정	27
1) 제 7차 교육과정의 내용과 특징	27
2) 문법 지도 방향	29
III. 교과서 분석	32
1. 분석 대상	32
2. 분석 기준 및 방법	35
IV. 분석 내용 및 결과	38
V. 결론 및 제언	76
참고문헌	
ABSTRAT	

## 표 목 차

<표 1> 학자별 의사소통능력 구성요소 .....	17
<표 2> 학자별 문법 지도 단계 .....	25
<표 3> 교과서 종류 및 언어형식 제시 영역 .....	32
<표 4> 교과서별 단원 구성 .....	33
<표 5> 각 교과서의 영역별 분류 .....	36
<표 6> 교과서별 제시된 언어형식 항목 .....	38
<표 7> A교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	41
<표 8> B교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	42
<표 9> C교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	42
<표 10> D교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	43
<표 11> 각 교과서의 영역별 평균 언어 형식 제시 횟수 .....	43
<표 12> 교과서 별 언어 형식의 제시 방법 비교 .....	75

## 그림 목차

<그림 1> 각 교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 비교 .....	44
--	----

## 논문개요

본 연구의 목적은 제 7차 영어과 교육과정에 근거하여 제작된 중학교 2학년 영어 교과서에서 제시된 언어 형식을 분석하여 제 7차 교육과정에서 의도하고 있는 의사소통 능력 향상을 도모하는 문법 지도 방법에 맞게 언어 형식을 제시하고 있는지 또한 어떠한 방법으로 제시되고 있는지를 살펴보는 데 있다.

이 연구를 위해 중학교 2학년 교과서 중 임의의 4종을 선택하여 각 교과서에서 다루고 있는 언어 형식 항목을 살펴보고 입력 홍수 기법을 사용하여 언어 형식이 제시된 전 단원에 걸쳐 영역별 언어 형식의 제시 분포를 살펴보았다. 또한 같은 언어 형식이 어떻게 다르게 제시되고 있는지를 살펴보기 위하여 교과서 내 구체적인 예와 함께 제시하여 분석하였다.

교과서를 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 교과서별 제시된 언어 형식 항목을 비교한 결과, 5가지 항목만이 4종 교과서 모두 공통적으로 다루고 있었으며 다루고 있는 목표 언어 형식의 개수는 상당한 차이를 보였다. 둘째, 대부분의 교과서가 언어 형식을 고르게 분포하고 있기보다는 음성언어에 비해 문자언어의 형태로 집중적으로 언어 형식이 제시되고 있어 특정 영역에 편중된 분포를 보였다. 셋째, 대부분의 교과서가 특정 영역에서만 입력강화 기법을 사용하고 있으며, 가급적 문법 용어를 사용하지 말라는 교육과정의 요구에도 불구하고 여전히 몇몇 교과서에서 이러한 문법 용어를 사용하여 문법 구조와 형태를 설명하고 있다. 또한 문법의 제시 후 제시된 문법 구조를 연습할 수 있는 연습문제의 유형은 의사소통 능력을 신장시킬 수 있는 방향으로 구성되는 것이 바람직하나, 기계적이고 유의미적인 연습의 단계에서 그친 경우가 대부분이었다. 언어 형식의

제시 단계에 있어 대부분이 제시와 연습 단계에서 그치고 있으며 단 1종만이 제시, 연습, 의사소통 활동까지의 체계적인 구조를 띄고 있었다.

본 연구의 결과 교육과정에서 제시하고 있는 의사소통 능력 향상을 위한 문법 교육의 방향이 교과서에서 약간은 시도되고 있으나 아직 완벽히 반영되어 있다고 볼 수 없다. 따라서 ‘의사소통 능력 향상’이라는 궁극적인 영어 교육의 목표에 부합되는 문법 교육이 수행되기 위해서는 문법 구조 자체를 가르치는 것을 지양하고 다양한 의사소통 활동을 통하여 언어 형식을 습득 및 사용할 수 있도록 교재가 구성되어야 할 것이다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구의 구성 .....	4
3. 연구의 제한점 .....	5
II. 이론적 배경 .....	6
1. 문법의 정의 .....	6
2. 문법 교육의 변천과정 .....	8
3. 의사소통 능력과 문법 능력 .....	12
4. 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도 방법 .....	18
1) 형식 집중(focus on form)을 통한 문법 지도 .....	18
2) 연역적 방법과 귀납적 방법 .....	22
3) 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도 단계 .....	23
4) 문법 지도를 위한 의사소통 활동 .....	25
5. 제 7차 영어과 교육과정 .....	27
1) 제 7차 교육과정의 내용과 특징 .....	27
2) 문법 지도 방향 .....	28
III. 교과서 분석 .....	32
1. 분석 대상 .....	32
2. 분석 기준 및 방법 .....	34
IV. 분석 내용 및 결과 .....	37
1. 교과서별 언어 형식 항목 분석	
2. 각 교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포	
3. 교과서별 언어 형식 제시 방법 비교	
V. 결론 및 제언 .....	76
참고문헌	
ABSTRACT	

## 표 목 차

<표 1> 학자별 의사소통능력 구성요소 .....	17
<표 2> 학자별 문법 지도 단계 .....	25
<표 3> 교과서 종류 및 언어 형식 제시 영역 .....	32
<표 4> 각 교과서의 영역별 분류 .....	36
<표 5> 교과서별 제시된 언어 형식 항목 .....	38
<표 6> A교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	41
<표 7> B교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	42
<표 8> C교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	42
<표 9> D교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 .....	43
<표 10> 각 교과서의 영역별 평균 언어 형식 제시 횟수 .....	43
<표 11> 교과서별 언어 형식의 제시 방법 비교 .....	75

## 그림 목차

<그림 1> 각 교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 비교 .....	44
--	----

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

세계화, 개방화에 따라 국제적 교류가 점차 증가하고 정보화 시대로 접어들면서 현대는 세계 공통어인 영어의 정보홍수 속에서 살게 되었다. 한 통계에 의하면 전 세계 라디오 방송의 60%, 전 세계 우편물의 70%, 전 세계 전화 통화의 85%, 전 세계의 약 7억 개의 컴퓨터에 들어있는 정보의 80%가 영어로 되어있고(Naisbitt, 1993:23), 70여개의 언어로 발간되는 세계 과학 기술 관련 출판물 중 45%가 영어로 발간된다고 한다(Holden, 1987:111). 영어는 이제 학문뿐만 아니라 교역, 정보, 통신 등 모든 분야에서 의사소통을 하기 위한 필수적 생존수단이 되어감에 따라 우리나라의 영어교육 또한 과거의 암기 위주의 문법 번역식 교육에서 탈피해 제 6차 교육과정에서부터는 의사소통중심의 교육과정으로의 대전환을 시도하였다. 외국어 교육의 목표를 의사소통 능력 향상에 두었으며 내용도 개념-기능 교수요목(notional-functional syllabus)을 근거로 구성되었다. 즉, 언어의 구조보다는 언어의 내용, 의미를 중시하고 정확정보단 유창성을 강조하는 교육으로 전환한 것이다. 그러나 과거 문법 번역식 교육에 대한 거부감과 의사소통 능력은 곧 유창성이라는 잘못된 인식으로 인해 의사소통 능력의 필수요소인 문법교육을 배제하고 유창성 배양에만 치중한 결과 학습자들의 문법 능력과 정확성의 발달이 저해되었다는 비난을 받기도 했다(한국교육개발원, 1997). 우리 나라와 같이 제한된 시간과 공간에서만 외국어를 접하게 되는 EFL(English as a Foreign Language)상황에서 목표어의 문법교

육 없이도 학습자의 의사소통 능력을 충분히 신장 시킬 수 있는가하는 의문이 제기된다.

김동선(1999)은 고등학교 영어 학습에서 유창성을 강조함으로 인해 정확하게 표현하는 능력이 저하되고 있다는 사실을 설문을 통해 파악하고, 그 해결책으로 영어 교육은 의사소통 중심의 교수법에서 강조하고 있는 유창성 함양뿐만 아니라 동시에 문법 교육을 통한 정확성 함양이 필요하다고 제시하고 있다. 하광호(1995)는 많은 사람들이 영어회화를 한국식 영어교육의 한계를 단번에 극복할 수 있는 만병통치약처럼 생각하여 “문법을 조금만 가르치고 회화를 많이 가르치자”는 결론을 내리고 있는 점을 비판하고 있다. 회화만 할 수 있도록 가르치면 영어교육이 충분할 것이라 생각하는 것은 또 하나의 우를 범하는 것이 된다는 것이다. 그는 언어라는 것이 애당초 총체적인 것이기 때문에 문법, 말하기, 듣기, 읽기, 그리고 쓰기 기능이 제대로 균형있게 익혀져야 언어다운 언어 구사 능력이 갖춰질 수 있다고 주장하고 있다.

실제로 Higgs와 Califford(1982)는 Foreign Service Institute(FSI)의 언어 교육 프로그램에서 문법과 어휘, 유창성 등을 포함한 분석적 평가 척도로 같은 레벨의 학생들을 살펴본 연구 결과, 어휘와 유창성보다는 문법 능력이 더 뛰어났던 학습자들은 지속적인 진보를 이루어나가 상당히 높은 레벨에 도달할 수 있었지만, 이와 대조적으로 문법 능력에 비해 어휘력과 유창성이 더 뛰어났던 학생들은 지속적인 진보를 이루지 못하고 그 수준에서 정체되는 현상을 보였다. 유창성과 정확성은 상호 보완적인 관계로 의사소통적 교수에서 어느 하나 무시될 수 없는 중요한 목적이라는 것이 분명해진 것이다.

1980~90년대에 별도의 문법지도 없이 실행되었던 캐나다의 이머전 프로그램(immersion program)의 실패를 통해서도 문법 지도의 필요

성은 증명되었다. 이머전 프로그램은 학습자들에게 유창성과 기능적 능력, 자신감은 발달시키지만, 문법의 정확성에 대한 학습 결여로 인해 부정확한 언어 형태가 학습자의 제 2언어 체계 속에서 비교적 항구적으로 존재하는 화석화 현상(fossilization)이나 피진화 현상(pidginization)을 초래하여 학습자들의 언어 능력이 더 이상 향상될 수 없다는 것이었다(Celce-Murcia, 1991; Harley & Swain, 1984). 이는 학습자들이 더 높은 수준의 언어 능력 성취를 위해서는 유창성뿐만 아니라 문법 교육을 통해 정확성 또한 동반되어야 한다는 것을 증명한 것이다.

의사소통 능력 배양을 위해 언어의 구조보다는 의미와 유창성에 초점을 두는 의사소통적 언어 교수법(communicative language teaching: CLT)이 최근 영어 교육의 주된 흐름이 되면서 문법 교육이 등한시되고 배제되어왔지만 문법 교육의 부재로 인한 부작용이 인식되면서 근래에 들어 문법 교육의 필요성은 다시 대두되고 있다. 그러나 여기서 말하는 문법 교육은 예전과 같은 문법 이해와 습득 그 자체를 위한 문법 교육이 아니라 유의미한 문맥상황(meaningful context) 속에서 의사소통적 역할로서의 문법 교육을 뜻한다. 의사소통 능력을 목표로 하되 원활한 의사소통을 위해서는 언어구조에 대한 지식이 필요하다는 것을 인정하게 된 것이다. 이러한 근래의 영어 교육 동향에 따라 우리나라에서도 제 7차 교육과정에서는 영어 학습의 궁극적인 목표는 의사소통 능력 향상으로 하되 그에 알맞는 새로운 문법 지도로 '의사소통에 필요한 언어 형식'을 추가하여 예시문과 함께 제시하는 방식을 채택하였다. 제 6차 교육과정의 기본 틀을 유지하면서 문법 중심 교수요목을 우리나라의 상황에 맞게 절충하고 있는 것이다. 이는 유창성과 더불어 정확성의 중요성을 인식하여 균형잡힌 영어 교육을 도모한다고 볼 수 있다.

그러나 교육과정에서 제시한 목표와 방향이 의사소통 능력 향상을 위한 문법 교육이라 할지라도 교육과정과 학습과정을 직접적으로 연결해주는 주 매체인 교과서에서 충분히 반영하고 있지 못하다면 그 효과를 기대하기는 어렵다. 영어 교육이란 교사, 학습자, 교과서가 상호 작용하는 과정이고 영어 교과서는 영어 학습을 촉진시키는 언어 환경이다(배두본, 1995). 수업에 있어 중요한 3대 요소 중 하나인 교과서는 우리나라와 같이 교실 수업 외에는 영어환경에 노출될 기회가 거의 없는 EFL상황에서는 더더욱 중요한 수단이 된다.

이에 본 연구는 제 7차 교육과정에 의거한 중학교 2학년 영어 교과서를 통해 교육과정에서 제시하고 있는 의사소통 능력 향상을 위한 문법 교육 방향이 교과서에 제대로 반영되어 있는지 그리고 어떠한 방법으로 언어형식(문법)을 제시하고 있는지를 알아보려고 한다. 기존 연구들은 현재 제 7차 영어과 교육과정에 걸맞지 않게 언어형식이라는 말이 들어간 부분에만 국한시켜 분석하거나 문형이나 문장성분을 분석하는 경우가 많았으나 본 연구는 그 범위를 확대시켜 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 모든 영역에서 언어형식이 어떻게 통합되어 제시되고 있는지를 분석하는 것을 목표로 한다.

## 2. 연구의 구성

본 논문은 다음과 같은 절차에 의해 연구되었다.

제 1장은 서론으로서 연구의 필요성 및 목적과 구성 그리고 제한점에 대해서 기술한다.

제 2장은 이론적 배경으로서 문법의 정의와 문법지도의 변천과정을

알아보고 의사소통능력과 문법능력에 대한 의미와 관계를 밝힘으로써 문법교육의 필요성과 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도 방법을 알아보고자 한다. 또한 교과서 분석의 기준이 되는 제 7차 교육과정의 내용과 특징 및 교육과정에서 제시하고 있는 문법지도 방향에 대해 살펴본다.

제 3장은 제 7차 교육과정에 의거한 중학교 2학년 교과서 중 임의로 선택한 4종의 교과서에서 제 7차 교육과정에서 제시한 ‘의사소통을 위한 언어 형식’이 어떻게 교과서 전체에서 제시되고 있는지를 분석하기 위한 기준과 방법을 제시한다.

제 4장은 3장에서 제시한 기준과 방법으로 얻은 분석 내용 및 결과를 논한다.

제 5장은 결론으로 2, 3, 4장을 통해서 얻은 결과를 요약 및 정리한 뒤 본 논문의 전체적인 결론에 대해서 기술한다.

### 3. 연구의 제한점

본 연구는 다음과 같은 제한점을 지니고 있으므로 결과에 따른 해석이나 일반화에 제약이 있다.

첫째, 영어과 수업을 위한 교과로서 교과서만을 분석함으로써 문법 교육을 위한 교실에서 사용될 수 있는 다양한 교수 자료나 활동이 제외되어 교실 상황의 문법 교육을 적절히 분석해내지 못하는 한계가 있다.

둘째, 현행 13종의 중학교 교과서중 임의로 4종만을 선택하였고 중학교 2학년 교과서로 한정하였기 때문에 본 연구가 모든 영어 교과서의 구성 실태를 대표할 수 없다.

## Ⅱ. 이론적 배경

### 1. 문법의 정의

문법 교육을 논하기 전에 가장 먼저 문법이 무엇인지에 대한 정의를 짚어 보려한다. 문법의 정확한 정의를 규명한 후에야 문법에 관련된 여러 문제들에 좀 더 쉽게 접근할 수 있고 문법의 역할에 대해 생각해 볼 수 있기 때문이다. 문법을 누구나 공감할 수 있도록 한 마디로 정의 내린다는 것은 쉬운 일이 아니다. 관점에 따라, 학자에 따라 다양하게 정의가 내려지기 때문이다.

김진철(1999)은 문법이란 언어에 내재한 규칙의 총체를 의미하며 단어들의 형태를 바꾸는 방식 및 문장을 만들기 위해서 결합하는 방식이라고 하여, 그러한 규칙에는 단어나 절, 문장의 구조에 관한 규칙과 구문 속에 들어있는 문법적 특징이 포함된다고 하였다. 영어의 단어들은 복수형, 소유격 등이 될 때 어형이 바뀌게 되고 의문문을 만들 때 어순이 바뀌게 되는 등 일정한 규칙에 따라 움직이는데 이러한 규칙들의 집합을 문법이라 하였다.

김형엽(2001)은 문법이 규칙만을 단순하게 나열하는 것이 아닌 말의 의미를 정확하게 전달하기 위해서 반드시 확인되어야 할 핵심적인 방법을 나타내는 것으로서 언어를 음성 또는 문자로 수행하는 과정에서 화자와 청자 사이에 발생할 수 있는 오해의 여지를 없애주는 것을 목적으로 하는 것이라고 하였다. 문법이란 언어 사용을 제어하는 규칙으로서 단순하게 암기해야만 하는 규범적 내용으로만 생각하기보다 언어를 좀 더 정확하게 사용하여 상대방이 의미를 이해하는데 도움을 줄 수 있는

것으로서 재인식할 필요가 있다고 말하고 있다.

Moskowitz(1993)는 학생들이 교실에 들어오기 전에 이미 어떤 틀을 가지고 있는데 그것이 문법이라고 주장한다. 그에 따르면 문법은 언어를 어떻게 구조화하는가를 묘사하는 일련의 규칙으로서 문법은 단어를 형성하기 위해 음을 어떻게 조합하는가를 묘사하는 음운론에 대한 규칙을 포함하고 문장을 형성하기 위해 단어들을 어떻게 조합하는가를 묘사하는 통사 규칙을 포함하며 단어와 문장의 의미를 어떻게 해석하는가를 묘사하는 의미론의 규칙을 포함한다. 대화에 어떻게 참여하는가, 문장을 어떻게 연결해 가는가, 대화자에게 필요한 정보를 어떻게 예견하는가를 묘사하는 화용론의 규칙 또한 포함한다. 그리고 모든 성인이 갖고 있는 문법은 몇 개의 피상적인 세부사항만을 제외하고는 모두 같다. 그러므로 성인들은 무한한 문장에 대해 해석력 및 창조력을 가질 수가 있다고 말한다.

Kaplan(1989)에 따르면, 기술적 문법의 틀 속에서 문법이라는 용어는 모국어 화자가 그의 언어에 대해 지니고 있는 모든 지식을 나타낸다고 한다. 이것은 자연스럽게 단어나 문장의 구조에 관한 사실과 음운 규칙, 단어의 의미 그리고 문장의 의미에 대한 사실, 전체 담화의 조직에 대한 사실도 포함한다. 다시 말해서 문법은 모국어 화자가 언어를 말하고 이해하는 데 그의 언어에 대해 알고 있는 모든 지식을 포함한다고 본다.

Thornbury(1999)는 문법을 형태가 전달하는 의미를 포함하는 문장 형성 규칙에 대한 기술로 정의하고 문법은 표면적인 문맥에서 쉽게 나타나지 않는 의미도 나타낸다고 하였다. 문법에 의해 실현되는 의미의 종류는 기본적으로 다음과 같다. 첫째, 표상적 의미로 문법은 언어를 통해서 사건이 어떻게, 언제, 어디서 발생하는지 기술하게 한다. 둘째, 대

인 관계적 의미로 문법을 통해서 사람들은 상호작용하는 방법을 보다 향상시킬 수 있는데 특히 언어를 사용해서 일을 처리할 필요가 있을 때 더욱 그렇다.

위에서 살펴본바와 같이 문법은 단순히 언어의 구조를 설명하는 규칙일 뿐만 아니라 다양한 문장을 산출해주는 기본 뼈대이자 언어를 이해하고 표현하기 위한 기본적 수단이다. 또한 문법은 언어의 체계를 규정해주는 것으로서 이 체계는 언어의 구문뿐만 아니라 음운론, 의미론, 화용론의 체계를 포함하는 것이다. 그러므로 문법을 이러한 포괄적인 의미를 지닌 것으로 인식한다면 효율적인 언어 습득과 의사소통을 위해서 문법은 필수적인 것이라 할 수 있다.

## 2. 문법 교육의 변천과정

시대의 흐름에 따라 다양한 언어 교수법이 등장하였고 그에 따라 문법 교육에 대한 시각과 관점 또한 변화하여왔다. 지금부터 각 교수법의 특징과 그 안에서 문법 교육에 대한 시각이 어떻게 변화하였는지 살펴보도록 하겠다.

1840년부터 1940년까지 유럽의 외국어 교육 현장에서 가장 널리 사용되었던 문법 번역식 교수법(Grammar-Translation Method)은 특별한 이론이나 학습이론에 기초를 두지 않고 다만 라틴어와 그리스어 학습에 사용되던 고전 교수방식이 이어진 것이다. 문법 번역식 교수법은 외국어 교육의 목적이 지적 개발과 외국 작품 읽기였기 때문에 문장 단위의 분석을 위주로 한 문법 학습이 강조되었으며, 문법, 번역연습, 규칙암기가 주 내용이 되었다. 문법 지도에 있어서는 언어 규칙에 대한

명시적인 설명과 함께 연역적으로 지도하였으며 외국어 습득에 있어 문법은 필수적인 요소였다. 문학 작품, 번역에는 효율적이지만 지나치게 문법 규칙에 따라 글을 읽고 번역하는 것을 강조하여 의사소통 능력 향상에 기여하지 못하며 문맥화 되지 않은 어휘 암기의 비실용성과 예외를 강조하는 많은 문법 규칙의 암기 등으로 학습자의 의욕을 저하시킨다는 비판을 받았다.

이후 문법 번역식 교수법에 대한 반동으로 20세기 초에 외국어 학습은 모국어를 배우듯이 자연스럽게 간접적인 번역을 거치지 않고 직접적으로 배워야 한다고 강조한 직접교수법(Direct Method)이 등장한다. 직접교수법은 외국어 능력 향상에 문법 교육은 거의 영향을 끼치지 못한다고 여겨 명시적이고 연역적인 문법 설명 없이 귀납적으로 문법개념을 가르치려고 하였다. 하지만 이 교수법은 목표언어만으로 수업을 전개하여 모국어 설명이 배제되었기 때문에 학습자들의 정확한 이해와 오류수정에 많은 시간이 소요되는 단점을 가지고 있었다.

구조주의 언어학과 행동주의 심리학에 기초하여 1950년대에 등장한 청화식 교수법(Audio-Lingual Method)은 외국어 습득을 습관 형성으로 보고, 학습자들의 반복적인 발음과 문형 연습(pattern practice), 회화 연습과 같은 구두 언어 활동에 중점을 두었다. 학습자에게 제시되는 대화문의 암기를 통해 학습자가 스스로 귀납적으로 문법을 습득하도록 하였으며, 문법 설명은 거의 실시되지 않았다. 교수 내용 면에서는 문법을 매우 중요시하여 핵심부분으로 취급하면서도 교수 방법 면에서는 직접적인 문법적 설명은 배제하고 있어 이 교수법은 문법에 대한 상반된 두 가지 입장을 취하였다고 볼 수 있다. 제한된 자료를 통해서 단시간에 간단한 회화를 학습할 수 있다는 장점이 있지만 기계적인 연습을 통해서 언어습득이 저절로 따라온다는 행동주의적인 입장을 취하고 있음

으로서 인간의 인지적인 언어 능력을 무시했다는 비판을 받게 된다.

이러한 청화식 교수법의 행동주의적 특징에 대한 비판과 Chomsky의 변형 생성 문법론과 인지주의 심리학의 언어 습득론이 대두되면서 인지적 교수법(Cognitive Code Learning)이 등장하게 된다. 인지적 교수법은 언어 학습을 기계적 연습에 따른 습관의 형성이 아닌 언어의 형태와 규칙을 의식적으로 인식하고 내재화 하는 과정으로 파악하여 문법이 중요하게 간주되었다. 청화식과 문법 번역식의 결합형으로, 교실에서는 청화식 교수법의 전형적인 훈련을 유지하면서 규칙을 충분히 설명하고, 교육 자료를 문법적으로 배열하는 방식을 취하였다. 따라서 단순히 교사가 제시한 일련의 유형을 의식 없이 따라하는 연습을 지양하고 문법 규칙을 연역적으로 제시함으로써 새로운 문법 과정을 이해하도록 한다. 교실수업에서는 학습자가 다른 사람과 의사소통하기 위한 기회를 가지면서 읽기와 듣기 자료를 연습하는데 이 과정에서 나타나는 학습자의 오류는 학습과정의 한 단계로 보고 가능한 학습자 스스로 혹은 학습자들 상호간에 오류 수정이 이루어 질수 있도록 교사들이 지도할 것을 강조하였다. 이 교수법은 4가지 언어의 기능을 모두 중요시하고 있으며, 암기보다 이해를 중시하므로 새로운 상황에서 문장을 구성할 수 있는 능력을 키울 수 있는 장점이 있지만 언어규칙, 언어의 복잡성, 예외적 사용 등에 대한 의식적인 학습으로 인하여 학습자에게 너무 많은 것을 요구하는 한계를 지닌다.

한편, Terrell(1977)에 의해 고안된 자연적 접근법(Natural Approach)은 Krashen(1982)의 제 2언어 습득 가설을 적용시켜 만들어 낸 것으로 자연주의적 원리를 따르고 의사소통 능력을 추구하며 메시지를 이해함으로써 언어 습득이 일어난다고 보고 있다. 자연적 접근법에 있어 습득은 말하는 것이 아니라 듣고, 이해하는 것에 근거해서

일어난다고 보고, 이해 가능한 입력 자료(comprehensible input)를 많이 제공하는 것에 제2언어 습득의 목표를 두고 있다(김영숙 외 5인, 1999). 즉, 학습자들은 이해 가능한 입력만 충분히 주어지면 그 입력을 통해 자연스럽게 언어를 습득할 수 있다고 본 것이다. 그러므로 학습자가 이해 가능한 충분한 언어 입력에 충분히 노출되고, 연습, 반복함으로써 의식적인 학습 없이도 문법을 자동으로 익히게 되며 의식적인 문법 학습이 외국어 학습에 전혀 도움이 되지 않는다는 입장을 취하고 있다. 따라서 자연적 접근법은 직접 교수법처럼 모국어 습득의 조건을 모방하려고 시도하므로 문법 지도의 중요성은 저하되게 되었다.

1960년대 말부터는 인지적 교수법의 출현과 거의 때를 같이 하여 의사전달에 대한 강조가 두드러지게 나타나게 되었다. 1970년대에 들어 오면서부터 외국어 학습은 의사전달능력의 배양을 목표로 해야 하며 학습 활동 속에 의사전달 활동이 도입되어 학습의 과정이 학습의 목표와 연결되어야 한다는 생각이 많은 사람의 공감을 얻게 되었다. 이에 현재 까지도 영어 교육의 주된 흐름이 되고 있는 의사소통적 언어 교수법(Communicative Language Teaching: CLT)이 등장하게 된다. 이 교수법에서는 상황에 맞는 언어 사용 능력의 신장을 강조하기 때문에 언어 습득에 있어 문장 단위의 명제적 의미와 문법 구조를 중요시하기보다는 주어진 발화 행위의 쓰임과 기능, 적절성 등에 초점을 두고 의미와 내용을 중심으로 언어를 지도할 것을 강조한다. 그럼에도 불구하고 CLT는 자연적 교수법과는 달리 문법 교육에 대한 필요성을 인정하고 문법적 능력을 의사소통 능력과 대비되는 능력이 아니라 의사소통 능력 향상을 위한 하나의 요소로 보았다. 자연적 접근법에서 주장한 이해 가능한 입력의 제공만으로 언어 능력이 저절로 발달되는 것이 아니며, 문법 교육이 소홀히 취급될 경우 중간 언어의 화석화 현상에 따라 언어

능력의 발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 것이다(Pienemann, 1984). 또한 Wilkins(1976)에 의하면 목표어에 대한 불충분한 지식으로는 창의적인 언어 사용과 효과적인 의사소통을 할 수 없기 때문에 목표어의 문법 체계에 대한 학습이 필요하다고 주장한다. 결국 외국어 교육의 목표는 말하기 능력뿐만 아니라 듣기, 읽기, 쓰기를 포함한 종합적인 언어 능력을 높이는 것이 때문에, 학습자들이 의사소통 기능을 익히고 실제로 사용하기 위해서는 문법에 대한 지식이 필수적인 것이다(Widdowson, 1983). 의사소통적 언어 교수법을 주장하는 여러 학자들의 이론을 종합해보면, 의사소통 능력을 위해서는 유창성뿐만 아니라 문법 교육을 통한 정확성과의 조화를 통해 효과적으로 목표어를 습득할 수 있는 것이다.

지금까지 살펴 본 교수법의 변천 과정을 통해 외국어 교육에 있어 문법 교육의 역할과 위치가 변화하여왔지만 결국 유창성과 정확성의 조화를 통한 진정한 의미의 의사소통 능력의 신장을 위해서는 문법 교육이 중요한 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

### 3. 의사소통 능력과 문법 능력

제 7차 영어과 교육과정에서 목표로 하고 있는 의사소통 능력 중심의 영어 교육에서 문법교육의 위치를 설정하기 위해서는 학습자의 의사소통 능력 신장과 문법 교육과의 관계를 재정립 할 필요가 있다. 그러므로 각 학자별로 어떻게 의사소통 능력을 정의하고 있으며 의사소통 능력과 문법적 능력을 어떤 관계로 보고 있는지 살펴보려고 한다.

의사소통 능력(communicative competence)이라는 개념은 Chomsky(1957)의 언어 능력(linguistic competence)에서 비롯되었다. Chomsky(1965)는 언어능력(competence)과 언어수행(performance)을 구분하고 있는데, 그에 따르면 언어 능력이란 동질적인 언어 공동 사회에서 해당 언어를 완벽하게 사용하는 이상적인 화자(native speaker)가 언어의 규칙과 구조에 대해 가지고 있는 기본적인 지식이다. 반면에 언어수행이란 구체적인 상황에서 화자의 실제적인 언어사용을 의미한다고 정의했다. 언어능력은 화자나 청자 자신의 모국어 언어 체계에 대한 내재적 지식, 즉 문법적 지식을 말하는 것으로 언어사용은 상황에 따라 가변적이기 때문에 인간 언어의 본질은 언어 능력에 있다고 본다. 언어 능력과 언어수행 사이에는 등식 관계가 성립하지 않으므로 어떤 사람이 언어를 습득해서 해당 언어의 문장을 구성할 수 있는 원리를 마스터했다는 것이 그가 해당 언어의 문법적 원리를 적용하는데 실수를 하지 않는다는 것을 뜻하는 것은 아니다.

Hymes(1972)는 인간이 습득한 언어의 형식에 대한 지식 측면만을 강조하는 Chomsky의 언어 능력이 너무 제한적이고 언어의 사회적, 기능적인 규칙을 충분히 설명하지 못하고 있으며 언어능력은 언어사용자의 전반적인 의사소통능력의 일부분에 불과하다고 비판하면서 Chomsky의 언어능력의 개념에 사회·문화적 맥락을 포함한 '의사소통 능력(communicative competence)'이라는 용어를 처음으로 소개하였다. 그는 의사소통능력을 다음과 같은 네 가지 요소로 구성된다고 정의하고 있다.

- (1) 언어의 문법성에 관한 지식(what is formally possible): 일정한 지역사회에 사는 사람들은 일정한 문법 규칙을 갖는 언어를 사용

하여야 한다.

- (2) 인지 능력의 한계에 관한 지식(what is feasible in terms of human information processing): 발화가 실제 현실에서 이루어지는지에 대한 실행가능성, 수용성범위에 해당된다. 문법적으로 오류가 없으나 직관적으로 이해하기가 어려운 문장은 의사소통 능력에서 제외되어야 한다.
- (3) 일정한 발화의 사회적인 의미의 타당성에 관한 지식(what is the social meaning of an utterance): 상황적합성을 말하며 이는 일정한 상황에서 올바른 판단 하에 적절한 표현을 쓸 수 있는 능력. 즉, 언어적으로나 문화적으로 적합해야 함을 말한다.
- (4) 일정한 발화의 사용 가능성에 관한 지식(what actually occurred and performed): 실용성으로, 어떤 표현이 일정한 환경에서 실제로 일어날 수 있어야 한다. 즉, 문법적으로 정확하고 이해가능하며, 상황에 적합하더라도 실제로는 쓰이지 않는 표현들은 의사소통에 도움이 되지 않는다.

Hymes의 주장을 요약하면 의사소통 능력이란 문법적으로 타당해야 하며 발화가 실제 현실에서 이루어지는 문장이어야 하고 사회적 맥락에서 타당해야 할뿐만 아니라, 그 발화로 인하여 어떤 일이 실행되어야 한다는 것이다. 이와 같이 Hymes는 언어학적인 측면보다는 사회적 상호작용을 고려하는 언어의 사용 능력 즉, 의사소통 능력을 더 중요하게 생각하였다. 그는 언어란 상황에 따라 변하는 상대적이고 사회·문화적인 것이며, 언어 자체에 대한 지식과 사용 능력을 종합한 문법적, 심리 언어적, 사회 문화적 지식의 통합을 의사소통 능력이라고 보았다.

의사소통 능력을 보다 체계적으로 분석한 Canale과 Swain(1980)은

의사소통 능력을 언어의 체계에 해당하는 문법적 능력과 담화능력 그리고 언어의 기능에 해당하는 사회 언어학적 능력과 전략적 사용 능력. 이렇게 4가지 능력의 포괄된 개념으로 풀이하였는데 자세히 살펴보면 다음과 같다.

- (1) 문법적 능력(grammatical competence): 언어기호 체계의 숙달과 관련되는 것으로 발화문의 의미를 정확하게 이해하고 표현하는데 요구되는 음운론적, 통사적, 의미론적 지식을 통칭하는 것이다.
- (2) 담화 능력(discourse competence): 여러 문장이 연결된 글이나 말의 전체 의미를 이해하는 능력과 일정한 상황에 맞게 말이나 글을 구성하는 능력을 말한다.
- (3) 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence): 각기 다른 사회문화적인 상황에서 발화문을 적절하게 표현하고 이해하는 것과 관련이 있는 것으로 다양한 언어 형태로 표현되는 발화문의 의미를 이해하는데 결정적 요인인 사회적 상황 즉, 대화자의 신분, 지위, 연령이 고려된 능력을 말한다.
- (4) 전략적 능력(strategic competence): 언어 수행의 변수나 불충분한 언어능력 때문에 의사소통이 단절되었을 때 이를 보충하기 위하여 또는 의사소통의 효과를 높이기 위해 언어적, 비언어적 의사소통 전략을 사용할 줄 아는 능력을 말한다. 예를 들면 다른말로 바꾸어 말하기, 반복, 주저, 회피, 추측, 몸짓, 표정 등이 이에 해당한다.

Canale & Swain의 견해에 따르면, 의사소통 능력은 언어에 관한 지식인 문법적 능력뿐만 아니라, 문법적 능력의 보완으로서 담화능력과 사회적 상황을 이해하는 사회 언어적 능력, 더 나아가 전략적 능력으로

서 비언어적인 의사소통 능력까지도 포함하고 있다.

한편, Bachman(1990)은 Canale & Swain의 정의를 확대·수정하여 의사소통 능력을 체계화하였는데, 의사소통 능력을 구성하는 요소로 언어능력(language competence), 전략적 능력(strategic competence), 심리-생리적 기제(psychophysiological mechanism)의 3가지로 나누고 후 각 범주를 다음과 같이 세분화하여 분석하였다.

- (1) 언어능력(language competence): 의사소통 상황에서 사용 될 수 있는 특정한 지식으로 이루어지는 능력으로, 구조적능력(organizational competence)과 화용적 능력(pragmatic competence)으로 나뉜다. 그리고 구조적능력은 다시 문법적 능력(grammatical competence)과 담화 능력(textual competence)으로 세분화되고 화용적 능력은 언표 내적 능력(illocutionary competence)과 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence)으로 다시 세분화된다.
- (2) 전략적 능력(strategic competence): 언어영역 외부에서 작용하는 독립적인 능력으로 최종적 언어행위의 집행기능을 한다.
- (3) 심리-생리적 기제(psychophysiological mechanism): 학습자가 억제심리(inhibition)를 극복하고 오류에 대한 두려움 없이 목표로 행하여지는 의사소통에 참여하고 표현할 수 있는 능력을 말한다.

Bachman(1990)의 언어능력은 문장수준의 규칙이든 담화수준의 규칙이든 언어 형태를 이용한 모든 규칙들과 체계에 대한 능력은 구조적능력에 속한다고 보았으며 Canale & Swain의 사회 언어학적 능력

(sociolinguistic competence)은 다양한 언어기능을 이해하고 발화할 수 있는 언표내적 능력(illocutionary competence)과 함께 화용적 능력(pragmatic competence) 안에 포함되었다.

앞에서 살펴본 Hymes, Canale & Swain, Bachman이 주장한 의사소통능력은 비슷하긴 하지만 그 구성 개념에 있어서 약간의 차이가 있는데 그것을 표로 정리해보면 다음과 같다.

<표 1> 학자별 의사소통능력 구성요소

Hymes(1972)	Canale & Swain(1980)	Bachman(1990)		
문법성	문법적 능력	언어능력	구조적 능력	문법적 능력
			화용적 능력	언표내적 능력 사회언어적 능력
실행가능성	담화능력	전략적 능력		
상황적합성	사회언어학적 능력			
실용성	전략적 능력	심리-생리적 기제		

지금까지 살펴본 학자들의 견해를 종합해 보면, 의사소통 능력이란 언어가 가지고 있는 구조, 형태, 소리 등에 관한 언어적 지식, 언어 사회가 요구하는 규칙들, 대화를 이어가는 데 필요한 담화 규칙들, 그리고 비언어적인 의사소통까지 포괄하는 종합적인 능력임을 알 수 있다. 문법지도와 관련해서 볼 때, 의사소통 능력의 개념을 처음 도입한

Hymes(1972), 체계화한 Canale & Swain(1980), Bachman(1990)은 문법 또는 구조만을 강조한 기존의 언어학적 접근을 비판하고 사회·문화적 요소, 구체적인 상황에서의 언어의 쓰임 또는 기능을 강조하고 있지만 어디까지나 의사소통은 문법적 능력을 기초로 하고 있으며, 의사소통 능력에서 중요한 부분이라는 점을 인정하고 있다는 점을 발견할 수 있다(김승호, 1996). 그러므로 의사소통 능력의 향상을 위해서는 문법교육이 필수적이라는 것을 인식하고 학습자들이 의사소통 기능 안에서 문법체계를 적절하게 습득할 수 있도록 문법교육을 실시하여야 하겠다.

#### 4. 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도 방법

##### 1) 형식 집중(focus on form)을 통한 문법 지도

문법 지도의 중요성이 다시 부각되면서 전통적인 문법 지도 방법과는 다른 의사소통적 접근법 안에서 어떻게 언어의 형식적인 측면을 체계적인 방법으로 통합해야 하는가에 대한 문제가 제기되었다. 그 결과 최근에 각광받고 있는 것이 의사소통 활동 내에서 정확성과 유창성을 동시에 길러주기 위한 새로운 교수법으로서 Long(1988)에 의해 제기된 형식 집중(focus on form) 개념이다. 형식 집중 지도법(form-focused instruction: FFI)은 의사소통적 언어 접근과 언어 형식의 통합을 이룰 수 있는 절충적 입장을 취하고 있으며, 의미와 의사소통을 중심으로 하는 교수 활동 속에서 목표어의 문법 자질에도 초점을 두도록 하고 있어

언어의 형식에 대한 초점을 배제하고 의미와 의사소통에만 중심을 두는 의사소통 교수법의 정확성을 무시하는 한계점을 보완할 수 있는 방법으로서 생각되어지고 있다.

Long(1998)에 따르면 형식집중이란 언어 형식에 대한 관심에 앞서 의미에 대한 집중이 따르는 것으로서 연속적인 의미 있는 의사소통의 목적을 위하여 언어의 단위나 언어 형식에 학습자가 주의를 기울이게 하는 학습자 과정으로 정의된다고 하였다. 그는 제 2언어 습득에서 형식에 초점을 둔 교육의 효과를 논하면서 언어 형식만을 떼어서 교육시키는 것이 아니라 의미있는 문맥상황(meaningful context)에서 언어 형식에 주의를 유도하는 것은 제 2언어 능숙도의 달성에도 효과적이라고 주장하였다.

Spada(1997)의 정의에 따르면, 형식 집중 지도법이란 학습자들이 언어 형식에 관심을 갖도록 암시적(implicit) 또는 명시적(explicit)으로 유도하는 일련의 교육적 노력을 말한다. 여기서 명시적 접근법이란 언어 규칙이나 예외를 각각 개별적이고 상위 언어적(metalinguistics)으로 설명하고 토의하는 것 또는 문법적 범주나 음운론적 범주로 학습할 언어 형식을 결정하고 토의하는 것이다. 암시적 접근법에서는 언어 형식에 집중적인 관심을 기울이지 않으며 언어 형식은 하나의 부수적인 것에 불과한 것으로 간주한다.

Doughty와 William(1995)도 형식집중 지도법을 언어의 형식적 요소에 대한 집중과 언어의 의미에 대한 집중을 동시에 포함하는 것이라고 정의하고 있다.

형식 집중 지도법은 단순히 문맥이나 의사소통 활동으로부터 언어적인 특성을 추출하거나 격리시키는 것이 아니라 언어형식들을 의사소통적 맥락 속에서 제시하도록 함으로서 학습자들이 의사소통적인 과업을 수

행하는 과정 속에서 형식에 주의를 기울이면서 언어 형식을 습득하게 한다. 형식 집중 지도법에서는 의사소통적 상황 속에서 학습자의 주의 집중과 인식을 이끌어 내기 위하여 여러 가지 방법을 제시하고 있는데 이러한 방법은 수업 양식과 교재 개발에 있어 의사소통 중심의 문법 교육에 필요한 요소라고 볼 수 있다.

그 구체적인 기법을 살펴보면 먼저, 입력홍수(input flooding)를 들 수 있다. 입력(input)이란 교사에 의해 학습자에게 제시된 목표 언어 자료들을 뜻하는 것으로 환경 속에서 학습자가 문어와 구두 형태 어느 쪽이건 노출되어지는 언어를 가리킨다. 이 때 학습자들이 특정 언어 항목에 많은 입력을 접하게 되면 반복적으로 제시되므로 학습자들은 이에 무의식적으로 주목하게 되는데 이를 입력 홍수 기법이라 한다. 입력 홍수는 Krashen(1982)의 입력가설(input hypothesis)에 바탕을 둔 기법이다. 이때 입력은 이해 가능해야 하며, 흥미롭고 서로 관련된 자료여야 하며 학습자의 수준보다 한 단계 높게 제시되어야 하며 학습자의 정의적 측면을 고려한 학습 환경을 제시해야 한다. 특정 언어 형태에 대해 높은 빈도로 노출이 되면 특정 형태에 관한 더 많은 지식과 사용을 가져올 수 있게 된다는 것이다.

둘째, 입력 강화(input enhancement) 기법은 교사에 의해 학습자에게 제시된 목표 언어 자료들인 입력을 학습자가 주의를 기울일 수 있도록 다양한 방법으로 조작하는 것을 뜻한다(Schmidt, 1994). 구체적 방법으로 인쇄 강화(typographical enhancement)가 있는데 예를 들면, 문맥 속에 특정 언어 형식이 나올 때마다 볼드체, 밑줄긋기, 이탤릭체, 대문자, 확대, 하이라이트, 색칠하기, 폰트 조작 등으로 제시하여 더 두드러지게 만들어 학습자들로 하여금 목표 언어 형식을 더 쉽게 알아차릴 수 있도록(noticing) 하는 것이다. 이것은 시각적 입력 강화의 예이

고 청각적 입력 강화의 예로는 학습자 실수에 대해 억양으로 주의 (intonational focus)를 주거나 강조하고자 하는 항목을 과장된 강세를 주어 발음하고 학습자들이 반복하여 따라하게 하는 방법이 있다. 입력 강화 기법은 명시적으로 규칙을 설명하는 것보다는 덜 명시적이면서 입력 홍수 방법보다는 명시적으로 학습자의 의식을 유도 할 수 있는 장점이 있다.

또 다른 기법으로는 의식 향상 과업(consciousness-raising task)을 들 수 있다. 의식 향상이란 목표 언어의 형식적인 자질에 대한 학습자의 주의집중을 유도해내려는 의식적인 시도이다(Rutherford & Sharwood-Smith, 1985). 이는 학생들이 학습 과정에서 제공 받은 자료들을 통해 스스로 문법 규칙을 찾아내도록 유도하는 기법으로 학습자들에게 목표 언어 구조를 발화하도록 요구하지는 않지만 학습자 스스로 의식을 향상시켜서 언어 규칙을 찾도록 한다. 충분한 예문들을 학습자에게 제공함으로써 학습자 스스로 문법적 규칙을 발견할 수 있다는 것이 기본 전제이며 의식 향상 과업은 학습자가 유의미한 교섭 과정을 통하여 언어 규칙을 발견해가도록 요구한다. 의식 향상 과업의 목적은 제 2언어의 문법적 특성에 관한 명시적 지식을 발달시키고 정보를 교환하기 위한 상호작용의 기회를 제공하는데 있다. 또한 짝활동 및 소집단 활동으로 의사소통의 기회를 부여할 수 있다(Fotos & Ellis, 1991). 따라서 의식 향상 과업은 학습자들이 목표어를 의사소통적으로 사용하는 과업 활동 속에서 상호작용하며 문법의 자질을 발견하게 되므로, 전통적인 교사 중심의 문법 지도가 주는 효과도 내면서 문법 수업을 의사소통적으로 구현할 수 있는 방법이라고 할 수 있다(홍성일, 2003).

## 2) 연역적 방법과 귀납적 방법

문법 지도 방법은 크게 연역적 방법(deductive approach)과 귀납적 방법(inductive approach)으로 나눌 수 있다.

연역적 방법은 라틴어와 그리스어를 가르치기 위해 고안된 전통적인 방법으로서 교사가 예문과 함께 가르치고자 하는 문법 구조에 대해 먼저 설명을 한 후 학습자들이 규칙을 적용하여 문장을 만드는 연습을 하는 방법이다. 이 방법은 지도하기가 쉽고 간단하여 특정 언어 교육 분야에서 각광을 받고 있으며 특히, 우수하고 분석적 학습 성향을 지닌 학습자들에게는 성공적인 결과를 가져올 수 있는 장점을 지닌다. 따라서 나이 어린 학생들을 제외하고 추상적인 개념을 쉽게 이해할 수 있고 언어 규칙들을 빠른 시간에 정확하게 암기하기를 원하는 성인 학습자들이 선호하는 방법이다.

반면에 귀납적 문법 지도 방법은 목표로 하는 문법 구조에 대한 특별한 설명이 없이 적절한 예들을 먼저 제시하여 학습자들 스스로 문법적 규칙을 추론해 낼 수 있도록 유도하는 방법이다. 일종의 발견학습이라고 볼 수 있는 이 방법은 학습자들이 언어 구조에 더 깊이 개입하도록 하고 그들의 추론적 인지과정을 사용하도록 함으로써 학습의 동기와 참여도를 더욱 높일 수 있는 장점을 지닌다. Larsen-Freeman(1991)과 Brown(1994)에 의하면 이 방법은 자연스러운 모국어 습득 과정이나 여러 단계의 문법 규칙 습득 과정을 거치게 되는 중간 언어 발달 개념에 부합되고, 학습자들로 하여금 문법적인 설명에 압도되기 전에 의사소통 활동을 한다는 느낌을 가질 수 있게 해주며, 스스로 문법 규칙을 찾아 나갈 수 있도록 내재적인 동기를 키워 줄 수 있다고 한다.

학습자들의 문법 지식의 수준과 개인적 학습 성향이나 방법에 따라 연역적 방법이나 귀납적인 방법의 교육 효과가 다를 수 있기 때문에 일률적으로 어느 방법이 더 좋다고 할 수는 없다. 상황에 따른 여러 가지 변수를 고려하여 적절한 방법을 선택하거나 두 가지의 방법을 적절히 조화시켜 병행하는 것이 효과적인 문법 지도의 결과를 가져 올 것이다.

### 3) 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도 단계

의사소통 능력 향상을 위한 효과적인 문법 수업의 구체적인 절차에 대해서 학자별로 약간의 차이를 보인다.

Celce-Murcia & Hills(1988)는 문법 수업을 제시, 집중된 연습, 의사소통연습, 교사의 피드백과 수정의 네 단계로 이루어진다고 제안하였다. 제시(presentation)는 연역적 혹은 귀납적으로 문법의 구조를 소개하는 단계이고 집중된 연습(focused practice)은 학습자가 형태를 통제할 수 있도록 조작적인 연습이 이루어지는 단계이다. 이 단계에서 교사는 학습자들이 의사소통을 위한 압박감이나 집중의 분산 없이 새 문형에 집중 할 수 있도록 하고 완전히 숙달되지 전까지는 다음 단계로 진행하지 않아야 한다. 의사소통연습(communication practice) 단계에서는 학습자가 의사소통 활동 속에서 학습한 구조를 자연스럽게 사용하여 연습하는 것이다. 다음은 교사의 피드백과 수정(feedback & correction)이 수업의 마지막 단계이긴 하지만 이 과정은 수업 전체에 걸쳐서 이루어지는 것이 바람직하다.

Hubbard(1994)는 문법 수업 모형으로 제시, 통제된 연습, 자유 연

습, 의사소통적 연습의 4단계로 나누어 제시하였다. 제시(presentation) 단계는 구체적으로 새로운 문법 항목을 제시하는 단계로 수업 목표를 결정하는 중요한 단계라고 할 수 있다. 통제된 연습(controlled practice) 단계는 학습자에게 새로운 구조에 대한 집중적인 연습이 이루어지고 전통적으로 훈련(drill)의 형태를 띠고 있어 Celce-Murcia & Hills(1988)가 제시한 집중된 연습(focused practice)의 단계가 이에 해당된다고 볼 수 있다. 자유 연습(free practice) 단계에서는 교사의 통제가 완화되며 활동을 주도하고 대화 주제를 통제하는 것은 주로 학습자에 의해서 이루어진다. 마지막 의사소통적 연습(communicative practice) 단계는 학습자가 새롭게 습득한 문형(pattern)을 자유롭게 의미있게 사용할 수 있도록 하는 연습 활동 단계이다.

한편, Thornbury(1999) 역시 일반적인 수업 모형을 제시(presentation), 연습(practice), 생성(production)의 세 단계로 나누어 제시하고 문법을 언어 수업의 맥락 속에서 어떻게 적용할 것인가를 살펴보았다. 그는 기존의 외국어 수업은 주로 제시단계와 정확성의 완성을 목표로 하는 연습단계로만 이루어져 있으며, 정확성만으로는 제 2 언어 숙달을 달성하기에 불충분하므로 유창성을 목표로 하는 생성단계를 첨가해야 한다고 주장하였다.

지금까지 제시한 문법 지도 단계를 학자별로 정리하면 <표2>와 같다.

<표 2> 학자별 문법 지도 단계

학 자	Celce-Murcia & Hills(1988)	Hubbard(1994)	Thornbury(1999)
문법 지도 단계	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 제시</li> <li>· 집중된 연습</li> <li>· 의사소통 연습</li> <li>· 피드백과 수정</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 제시</li> <li>· 통제된 연습</li> <li>· 자유연습</li> <li>· 의사소통적 연습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 제시</li> <li>· 연습</li> <li>· 생성</li> </ul>

이와 같이 학자들에 따라 문법 지도 단계의 제시에 있어 약간의 차이는 있지만 공통적으로 제시단계, 연습 단계, 의사소통 단계를 포함하는 것을 알 수 있다. 즉, 목표로 하는 문법 구조를 학습자에게 다양한 방법으로 제시하고 제시된 문법 구조를 교사의 통제 아래 집중적으로 연습하게 한 뒤, 학습한 문법 구조를 학습자가 좀 더 자연스럽게 유의미하게 사용할 수 있도록 다양한 의사소통 활동을 통해 내재화 할 수 있는 단계를 따르고 있다. 문법 구조를 제시할 때는 문법 구조를 고립시켜 제시하기보다는 의미있는 문맥(meaningful context) 속에서 제시하여 단순히 문법 지식 습득을 위한 문법이 아닌 의사소통을 위한 문법 교육이라는 목표에 부합하도록 제시되어야 할 것이다. 연습 단계에서는 기계적인 활동이 되기 쉬우므로 학습자에게 지루함을 줄 수 있다는 점을 고려하여 다양한 연습 활동을 제공하고 학습자가 정확하게 발화하도록 교사에 의해 유도되고 통제되어야 한다. 즉, 이 단계에서는 유창성보다는 정확성에 더 비중을 두고 다뤄져야 한다. 마지막 의사소통 단계에서는 교사의 개입은 되도록 자제하여 학습자의 의사소통에 방해되지 않도록 하고 학습자가 의사소통 활동 속에서 최대한의 발화할 수 있는 기회를 갖도록 지도되어야 할 것이다.

#### 4) 문법 지도를 위한 의사소통 활동

우리 나라의 문법 교육은 대개 설명을 포함한 제시 단계나 의미를 정확히 몰라도 주어진 예시에 따라 쉽게 답할 수 있는 기계적 연습 단계에 머무르고 있어 주로 문장 해석을 위해서 문법 지식을 이용하는 수준

에 머물러 있다. 의사소통 능력 향상에 도움이 되도록 문법을 지도하기 위해서는 다양한 의사소통 활동을 통해 학습자들이 문법 규칙들을 이용해 교실 밖의 상황에서 쓰일 수 있는 진정성(authentic)있는 언어를 사용하여 최대한 자유로운 연습이 이루어 질 수 있도록 하여야 한다. 의사소통 활동은 상대방과의 상호작용을 통해 실제 정보를 교환하는 활동이므로 학생들에게 유의미적이며 기계적 훈련과 달리 자유로운 반응과 의미 협상의 기회를 제공한다.

Larsen-Freeman(1991)에 따르면 의사소통 능력의 발달로 이어질 수 있도록 문법 지도를 하기 위해서는 문법 연습이 기계적 훈련(mechanical drill)에만 머무르지 않고 의사소통 목표에 긍정적으로 기여할 수 있도록 전신 반응 교수법(TPR), 정보 차이(information gap), 게임, 역할 놀이(role play), 과제 활동을 포함한 다양한 유의적 훈련(meaniniful drill)과 의사소통 훈련(communicative drill)을 통해 이루어져야 한다. 그리하여 실제적인 의사소통 상황 가운데서 문법 규칙을 활용하여 영어로 의사 표현을 하는 의사소통 실습을 통해 중요한 문법 규칙의 사용 능력이 습득되도록 한다는 것이다. 그가 언급한 게임, 역할 놀이(role-play), 정보 차이(information gap) 외에도 자유로운 의사소통 활동에 쓰일 수 있는 방법에는 직소(Jigsaw), 연극화(dramatization), 노래(song), 묘사(description), 인터뷰(interview), 문제 해결 활동(problem-solving), 결정하기 활동(decision-making) 등이 있다. 이러한 방법들은 짝활동(pair work)이나 소집단 활동(group work)을 통해 목표로 하는 문법 구조를 활용하여 서로 상호작용하며 자유롭게 의사소통을 연습 할 수 있게 한다. 또한 학습자들의 흥미와 동기를 유발하여 반복적이고 기계적인 훈련으로 인해 자칫 단조롭고 지루한 수업이 될 수 있는 위험성을 방지해주는 장점이 있다.

과거의 수업은 교사 중심이었지만 이제는 학습자 중심의 수업을 중시하기 때문에 학습자들이 능동적으로 수업에 참여하고 학생과 학생간의 상호작용이 많이 이루어지도록 하여야 한다. 그러기 위해서는 학습자 스스로 생각하여 자유롭게 언어 산출을 할 수 있는 다양한 의사소통 활동이 적극적으로 제시되어야 할 것이다.

## 5. 제 7차 영어과 교육과정

### 1) 제 7차 교육과정의 내용과 특징

제 7차 영어과 교육과정은 영어교육의 목표를 21세기 세계화 및 정보화 시대에 대비하여 국제 공용어인 영어의 의사소통 능력 향상에 두고 있다. 즉, 일상생활에 필요한 영어를 이해하고 사용할 수 있는 기본적인 의사소통 능력을 기르며, 이를 통해 외국 문화를 올바르게 수용하여 세계 각국과 문화교류를 할 수 있는 바탕을 마련하는 것이다. 이를 위해 제 7차 영어 교육과정은 다음과 같은 영어교육이 되도록 방향을 설정하였다.

- (1) 개인차를 고려한 학생중심의 영어교육
- (2) 의사소통 능력을 중시하는 영어교육
- (3) 활동과 과업중심의 영어교육
- (4) 논리적 사고력과 창의력을 기를 수 있는 영어교육
- (5) 국가 발전과 세계화에 기여하는 영어교육

(한국교육개발원, 1997)

개인차를 고려한 학생중심의 영어교육을 위해 단계형 수준별 교육을 실시하였다. 단계형 수준별 교육은 학생의 수준 차이에서 오는 학습부진 요인을 제거하여 학생 모두에게 질 높은 교육을 제공하려는 방법으로 모든 학생들이 같은 내용을 같은 속도로 배우는 일체식 수업(whole class teaching)에서 탈피하려는 것이 제 7차 교육과정의 핵심이라 할 수 있다. 또한 중학교 영어과 교육과정은 과제 혹은 활동 중심의 수업 운영으로 학생들의 자기 주도적인 학습이 이루어지도록 강조하고 있다. 자기 주도적 학습은 특히 심화과정과 보충과정의 운영에서 활용하기에 적합하므로, 제 7차 중학교 영어과 교육과정은 단계형 수준별 교육과정으로 운영하되, 동일 단계 내에서는 심화, 보충형 수준별 수업을 권장함으로써 자기 주도적 수업의 장을 유인하고 있다. 활동과 과업 중심의 영어 교육 또한 목표로 하고 있는데 이는 학습자를 의사소통 상황으로 끌어 들여 과제를 수행하거나 활동을 이행하게 하면서 자연스럽게 실제와 유사한 혹은 실제 의사소통이 일어나게 하는 수업이 되도록 하는 것이다. 제 7차 교육과정은 교육 공급자인 국가, 교육청, 학교, 교사에 의해 일방적으로 결정되던 기존의 방식에서 탈피하여 학생의 관심과 흥미, 욕구를 존중하고 수준을 고려하여 그들이 가지고 있는 잠재력과 창의력을 최대한 구현시킬 수 있도록 프로그램을 다양화하고, 교사에게 자율권을, 학생에게는 선택권을 부여하는 수요자 중심의 교육과정을 특징으로 하고 있다.

## 2) 문법 지도 방향

제 7차 영어과 교육과정은 기존의 학습과는 달리 언어 교육의 의사소통

능력 함양을 강조하고 있다. 물론 제 6차 교육과정부터 의사소통 중심의 교육과정으로 전환하였지만 유창성에만 초점을 맞추고 정확성 즉, 문법 교육을 배제한 제 6차 교육과정과는 달리 제 7차 교육과정은 유창성과 정확성 모두에 초점을 맞춘 진정한 의미의 의사소통 능력 배양을 목표로 하고 있다. 이는 문법 교육의 중요성을 재인식하여 강조되고 있는 최근의 영어 교육 동향에 맞추어 이루어진 것이다. 제 7차 교육과정에서 영어 교육의 목표를 의사소통 능력 향상으로 하되 문법 규칙과 예외를 가르치는 것을 수단으로 하기 위한 구체적인 방법으로 제시된 것이 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’을 예시문과 함께 교과서에 제시하게 한 것이다. ‘의사소통 기능과 예시문’과 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’을 함께 제시하여 유창성뿐만 아니라 정확성도 함께 기르도록 하고 있다.

언어 형식에 대해서 소재나 어휘, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 영역처럼 구체적인 성취기준이나 각 학년에서 이수해야 할 내용이 체계적으로 제시되고 있지는 않지만 의사소통 능력 향상을 위한 언어 형식의 요건으로 몇 가지를 제시하고 있는데 정리하면 다음과 같다.

- (1) 문법 교육은 문맥(context) 속에서 이루어져야 한다.
- (2) 어떤 문법 사항을 배운 후, 다양한 의사소통 활동과 문제 해결 학습 등을 통하여 언어 규칙을 터득하고 목표어를 사용할 수 있도록 한다.
- (3) 제시된 언어 형식을 명백하고 간결하게 전달하는 것만을 추구하여 문법용어는 사용하지 않는다.
- (4) 언어 형식의 초점은 부각시킬 수 있도록 해당되는 부분은 굵은 글자체로 구별하여 표기한다.

(한국교육개발원, 1997)

제 7차 교육과정에서의 문법 교육은 예전과 같이 문법 규칙과 예외를 가르치는 것이 언어 교육의 목적이 아니라 의사소통 기능의 수단으로 하기 때문에 언어 형식만을 떼어서 교육시키는 것이 아니라 의미있는 문맥상황(meaningful context)안에서 자연스럽게 학습자들이 익힐 수 있도록 한다. 유의미한 문맥 안에서 언어 형식이 이루어지기 위해서는 언어 형식이 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 각 영역 안에서 자연스럽게 통합되어 제시되어야 하는데 이는 앞서 거론했던 형식 집중 지도법(focus on form)의 입력홍수(input flooding)의 기법이 사용될 수 있다. 각 영역 안에서 목표 언어 형식이 자주 반복됨으로써 학습자는 문맥 안에서 특정 언어 형식에 자연스럽게 주목하게 되어 언어 형식을 익히게 되는 것이다.

또한 제 7차 교육과정에서는 의사소통을 위한 다양한 활동을 통해 언어 규칙을 사용하도록 하고 있는데, 이는 실질적으로 학습자가 익힌 언어 형식을 사용하여 실제에서 일어날 법한 상황을 통해 진정성(authentic) 있는 목표어를 사용할 수 있는 최대한의 기회를 줄 것을 장려하고 있기 때문이다.

문법 용어를 사용하지 않되 목표 언어 형식에 굵은 글씨체나 다른 색깔로 표시하는 것은 문법에 대한 어떤 설명없이 예문을 통해서만 문법 내용을 접하면 학습자가 어떤 요소를 초점으로 하는지 파악할 수 없기 때문에 이를 보완하기 위한 방법이다. 이는 앞에서 언급한 형식 집중 지도법의 기법 중 하나인 입력강화(input enhancement) 기법이 적용된 것이다.

제7차 영어과 국민 공통 기본 교육과정 시안에서 '의사소통에 필요한 언어형식'으로 중학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 제시되어야 할 문법 항목으로 37개의 항목을 제시하고 있는데 이들의 종류는 시제, 진행형, 완료형, 조동사, 부정사, 사역동사, 동명사, 수동태, 단/복수, 대명

사, 유도 부사, 비인칭 주어, 비교급, 최상급, 동등 비교, 의문 형용사, 부사, 접속사, 등위 접속사, 관계대명사, 명사절, 화법, 분사 구문, 가정법, 도치 구문, 강조 구문, 생략, 동격, 부가 의문문, 부정문, 의문문, 가주어/가목적어, 문장 형식 등이다. 중학교와 고등학교에서 다뤄야 할 기본 문법 항목을 제시하고는 있지만 어떤 항목이 몇 학년에서 제시되어야 할지는 정확하게 구분하고 있지 않다.

### Ⅲ. 교과서 분석

본 연구에서는 제 7차 교육과정에 맞추어 출판된 현행 중학교 교과서에서 의사소통 능력 향상을 위한 새로운 개념의 문법, 즉 '의사소통에 필요한 언어 형식'이 어떻게 제시되고 있는지 또한 교육과정에서 언급한 목표와 방식에 부합되는지 살펴보고자 한다.

#### 1. 분석 대상

본 연구의 분석 대상은 제 7차 교육과정에 의거한 중학교 2학년 영어 교과서 총 13종 중에서 임의로 선정한 4종 교과서이다. 이들 교과서를 분류할 때 편의상 출판사명의 가나다순에 따라 A, B, C, D로 표시하였다. 각 교과서에서 목표로 하고 있는 언어 형식(문법) 영역뿐만 아니라 목표 언어 형식이 제시되고 있는 교과서의 전 영역을 대상으로 하여 각 영역 안에서 언어 형식이 어떻게 제시되고 있는지 포괄적으로 살펴보고자 한다. 분석 대상이 되는 교과서의 종류와 단원 내에서 언어 형식이 제시되고 있는 부분은 다음과 같다.

<표 3> 교과서 종류 및 언어 형식 제시 영역

교과서	출판사	저자	언어형식 제시영역
A	두산 (김)	김성곤 외 4명	Study Points
B	두산 (장)	장영희 외 5명	Grammar in Action
C	중앙교육진흥연구소	김충배 외 5명	Review
D	천재교육	이병민 외 4명	Focus on Form

A 교과서는 ‘Study Points’ 내 *Structures*에서 언어 형식을 다루고 있으며 B 교과서는 각 단원마다 ‘Grammar in Action’에서, C 교과서는 ‘Review’ 내 *Patterns and Idioms*에서 숙어와 함께 언어 형식을 다루고 있다. D교과서는 다른 교과서처럼 각 단원 내에 언어 형식을 따로 정리하여 제시하는 방식이 아닌 단원 도입부 ‘Focus On’에서 단원에서 배울 ‘의사소통 기능’과 더불어 ‘언어 형식’이 예문으로 제시되고, 3개 단원이 끝난 후 ‘Focus on Form’ 코너에서 각 단원에서 배운 언어 형식들을 3개 단원씩 모아서 정리 및 연습할 수 있게 하였다. 그러므로 D교과서는 ‘Focus on Form’을 언어형식 영역으로 구분하였다.

분석 대상인 4종 교과서의 구성 체계와 특징을 살펴보면, A, C, D교과서는 듣기→말하기→읽기→쓰기 순으로 구성되어 있고, B교과서는 듣기→읽기→말하기→쓰기 순으로 언어의 4가지 영역을 제시하고 있다. 언어 형식이 제시된 영역의 순서를 살펴보면, A, B교과서는 듣기, 말하기, 읽기 기능을 마치고 쓰기 기능 전에 제시되고 있으며, C교과서는 쓰기까지 4가지 기능을 다 마친 후 보충·심화 문제를 풀기 전에 제시되고 있다. D교과서의 경우는 3단원이 끝난 후 한꺼번에 언어 형식이 정리되어 제시되고 있다.

각 교과서의 듣기 영역은 listening script 내에서 목표 언어 형식이 나타나고 있는 부분 모두를 분석 범위로 하며, 전 단원이 끝난 후 교과서 끝에 제시된 진단 평가 자료, 형성평가 자료, 심화 학습 자료는 언어 형식을 제시하거나 과제를 수행하는 목적이 아닌 평가하는 게 목적이므로 분석대상에서 제외한다.

## 2. 분석 기준 및 방법

본 연구는 앞에서 언급한 제 7차 교육과정에서 제시하고 있는 ‘의사소통 능력 향상을 위한 언어 형식’의 요건을 기준으로 다음과 같은 방법에 따라 분석한다.

첫째, 제7차 교육과정에서 제시한 중학교 1학년부터 고등학교 1학년 까지 제시되어야 할 37개의 문법 항목을 기준으로 하여, 각 교과서에서 다루고 있는 언어 형식 항목을 비교 분석한다.

둘째, 4종 교과서의 전 단원을 분석 대상으로 하여, 각 단원 내의 구성을 도입, 듣기, 말하기, 읽기, 문법, 쓰기, 정리 및 심화보충 학습. 7개 영역으로 나누고 각 단원에서 목표로 하고 있는 언어 형식이 각 영역별로 얼마나 자주 제시되고 있는지 또한 어떤 영역 안에 집중 분포되어 있는지를 알아본다. 이 분석을 위하여 형식 집중 의사소통 접근법 (focus on form)의 입력홍수(input flooding) 기법을 사용하여 살펴본다.

각 교과서의 언어 형식 제시 분포를 영역별로 알아보기 위해 각 교과서의 구성 내용을 다음과 같이 7개 영역(도입, 듣기, 말하기, 읽기, 문법, 쓰기, 정리 및 심화보충 학습)으로 구별한다.

<표 4> 각 교과서의 영역별 분류

교과서 영역	A	B	C	D
도입	처음 페이지, Warm Up	Starting Line	Get Ready	Focus On, Warm Up

듣기	Let's Go	Listen and Understand, Listen and ---	Just Listen	Listen and Do
말하기	Listen and Talk	Talk and Talk	Listen and Speak	Dialogue, Let's Talk, Play and Talk
읽기	Read and Think	Read and ---	Read and Think	각 단원 제목(본문), Read and Think
문법	Study Points	Grammar in Action	Review	Focus on Form
쓰기	Let's Write	Think and --- , Write and ---	Write Right	Let's Write
정리 및 보충심화 학습	Project Work, On Your Own, Your Choice	Break Time, Finish Line, One More Step, DIY Check	On your Own, 보충학습과제, 심화학습과제	Do It Yourself, Make Up, Extend It

교과서 구성 중 어휘와 발음, 문화코너는 문장 단위로 제시되고 있지 않기 때문에 문장 단위를 기본으로 횡수를 분석하는 방법과 어긋나며 교과서마다 각기 다른 영역의 하위 범위에 있어 서로 다른 영역 분포 횡수에 영향을 미치므로 영역 구별에서 제외한다.

셋째, 4종 교과서에서 공통으로 제시하고 있는 언어 형식인 ‘수동태’가 제시되어 있는 한 단원을 골라 각 교과서의 단원 전체에 걸쳐 예문과 함께 언어 형식이 제시된 방법을 비교 분석함으로써 같은 언어 형식이 교과서별로 어떻게 다르게 제시되어있는지를 알아본다.

## IV. 분석 내용 및 결과

### 1. 교과서별 언어 형식 항목 분석

제 7차 교육과정에서 제시하고 있는 37개의 언어 형식 항목을 기준으로 본 연구의 대상이 되는 4종의 중학교 2학년 교과서에서 다루고 있는 언어 형식 항목을 조사한 결과는 다음과 같다.

<표 5> 교과서별 제시된 언어 형식 항목

	A	B	C	D
1	-to부정사(부사적 용법) -수여동사 give -조동사 could, had to	-as~as동등비교 -감각동사+형용사	-현재완료	-want to+동사 원형
2	-must be -must/should not -when부사절	-be동사의 명령문 -when부사절	-동명사	-to부정사(형용사적 용법) -동사+부사
3	-make+목적어+형용사 -want+목적어+to부정사 -if / because절 -as~as동등비교	-빈도부사 -to부정사(형용사적 용법)	-비교급 -to부정사(부사적 용법)	-주격 관계 대명사 that -when부사절
4	-주격 관계대명사 -I think (that) -so~that...	-to부정사(부사적 용법) -be good at ~ing	-수동태	-불가산명사 -enjoy+ ~ing

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>-to부정사(형용사적 용법)</li> <li>-ask+목적어+to 부정사</li> <li>-물질명사의 수량표현</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-사역동사+목적어+동사원형</li> <li>-I think (that)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-when부사절</li> <li>-to부정사(형용사적 용법)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-목적격 관계 대명사 that</li> <li>-what을 이용한 감탄문</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>-after/before부사절</li> <li>-had better</li> <li>-시간의 전치사</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-조동사 may</li> <li>-조건절 if</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-I wish~가정법</li> <li>-get+비교급 and 비교급</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-관계대명사</li> <li>-조건절 if</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>-비교급</li> <li>-동격</li> <li>-keep+~ing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-had better</li> <li>-have to</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-as~as동등비교</li> <li>-장소+시간 순서</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-동명사</li> <li>-가주어it~to...진주어 구문</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>-목적격 관계 대명사의 생략</li> <li>-지각동사</li> <li>-some[many] of~</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-too~to...</li> <li>-지각동사+목적어+동사원형</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-one of the +최상급+복수명사</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Try 명령문</li> <li>-to부정사(부사적 용법)</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>-과거형 수동태</li> <li>-간접 의문문</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-관계대명사</li> <li>-명령문, and~</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-가주어It~to...진주어 구문</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-현재완료 수동태</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>-현재완료(계속)</li> <li>-관계대명사(계속적 용법)</li> <li>-used to</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-현재완료</li> <li>-(주격관계대명사+be동사)+~ing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-주격관계대명사</li> <li>-so~that...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-비교급</li> <li>-after+절</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>-수동태</li> <li>-by+동명사</li> <li>-날짜 표기</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-목적격 관계 대명사 생략</li> <li>-수동태</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-5형식문장(call/made/keep)</li> <li>-소유격 관계대명사 whose</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-최상급</li> <li>-because+절</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>-현재완료(경험)</li> <li>-~마다(per)를 의미하는 a(n)</li> <li>-재귀대명사</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ask/want+목적어+to부정사</li> <li>-therefore/however</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-목적격 관계 대명사 생략</li> <li>-4형식문장(buy/made/send)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-how를 이용한 감탄문</li> <li>-until+절</li> </ul>

제 7차 교육과정에서는 중학교 1학년부터 고등학교 1학년까지 필수적으로 다루어야 할 언어 형식 항목으로 37개를 제시하고만 있을 뿐 구체적으로 어느 항목을 어느 학년에 어떤 식으로 다루어야 한다는 기준이 명확하게 표시되어 있지 않기 때문에 교과서별로 차이를 보인다.

4종 교과서 모두 12단원으로 구성되어 있으며 각 교과서별 다루고 있는 언어 형식의 수를 살펴보면 다음과 같다. A교과서는 3과, 9과를 제외하고는 한 단원에 평균 3개의 언어 형식을 제시하고 있으며 총 36개로 4종 교과서 중 가장 많은 언어 형식을 다루고 있다. B교과서는 총 24개로 12단원 각각 2개씩의 언어 형식을 제시한다. C교과서는 보통 1, 2개의 언어 형식을 제시하고 있으며 총 19개의 항목으로 4종 교과서 중 가장 적은 언어 형식을 다루고 있다. 이는 A교과서의 거의 절반에 가까운 수치이다. D교과서는 한 단원에서 1개의 언어 항목을 다루는 거 외에 2개씩의 언어 형식을 제시하고 있으며 총 23개의 제시로 B교과서와 비슷하다.

내용면에서는 <표5> 에서 굵은 글씨로 표시된 to부정사(형용사/부사적 용법), 현재완료, 수동태, when부사절, 관계대명사. 이 5가지가 4종 교과서에서 공통적으로 제시되었으며 약간의 차이는 있지만 제 7차 교육과정에서 제시한 '의사소통에 필요한 언어 형식'의 37개 항목을 거의 반영하고 있다. 또한 같은 언어 형식이라도 교과서에 따라 제시된 순서가 다르고 그 용법에 따라 같은 언어 형식을 나누어 제시하고 있다. 예를 들면, to부정사의 경우 4종 교과서 모두 부사적 용법과 형용사적 용법을 서로 다른 단원에서 제시하고 있으며, 관계대명사 who의 경우 D교과서를 제외하고 모두 주격, 목적격을 구별해 서로 다른 단원에서 제시하고 있어 학습자로 하여금 혼란을 피할 수 있게 하고 각 용법에 대한 더 많은 연습이 이루어지도록 하고 있다.

## 2. 각 교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포

각 교과서의 단위 구성을 구성 특징에 따라 도입, 듣기, 말하기, 읽기, 문법, 쓰기, 정리 및 보충 심화 학습 7개의 영역으로 나누어 각 단위마다 목표로 하고 있는 언어 형식이 각 영역별로 제시된 횟수와 분포를 각 교과서의 전 단위에 걸쳐 알아보았다. 그 결과를 교과서별로 살펴보면 다음과 같다.

<표 6> A교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포

영역 단위	도입	듣기	말하기	읽기	문법	쓰기	정리 및 보충심화 학습
1	0	0	0	9	20	6	12
2	2	3	8	2	15	7	15
3	0	0	0	11	13	7	7
4	1	3	8	9	14	9	11
5	1	0	1	6	13	3	2
6	1	1	11	12	13	5	13
7	0	4	8	6	14	9	30
8	0	0	0	8	13	6	7
9	1	4	11	18	12	7	19
10	0	0	0	4	13	5	6
11	0	0	5	14	15	5	14
12	0	4	10	7	13	12	14
합계	6	19	62	106	168	81	150
평균	0.5	1.58	5.16	8.83	14	6.75	12.5

<표 7> B교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포

영역 단원	도입	듣기	말하기	읽기	문법	쓰기	정리 및 보충심화 학습
1	2	9	0	6	12	5	26
2	3	11	0	5	11	7	19
3	2	2	0	2	13	4	36
4	2	2	0	2	10	1	5
5	2	12	1	3	10	9	21
6	2	8	1	5	11	9	22
7	2	10	0	4	12	6	20
8	2	7	0	2	10	7	13
9	2	5	0	4	9	12	13
10	2	13	0	13	11	9	31
11	2	10	0	6	10	8	20
12	2	6	0	2	10	2	17
합계	25	95	2	54	129	79	243
평균	2.08	7.91	0.16	4.5	10.75	6.58	20.25

<표 8> C교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포

영역 단원	도입	듣기	말하기	읽기	문법	쓰기	정리 및 보충심화 학습
1	0	3	18	6	14	10	21
2	4	10	38	20	11	9	20
3	0	4	18	11	10	6	39
4	0	3	0	5	7	3	6
5	1	3	8	6	9	1	7
6	2	0	6	4	9	7	3
7	0	0	5	8	11	5	16
8	0	0	9	1	7	3	20
9	0	0	0	2	6	3	0
10	0	0	0	6	9	8	10
11	0	0	1	7	8	3	11
12	0	0	0	3	13	5	8
합계	7	23	103	79	114	63	161
평균	0.58	1.91	8.58	6.58	9.5	5.25	13.4

<표 9> D교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포

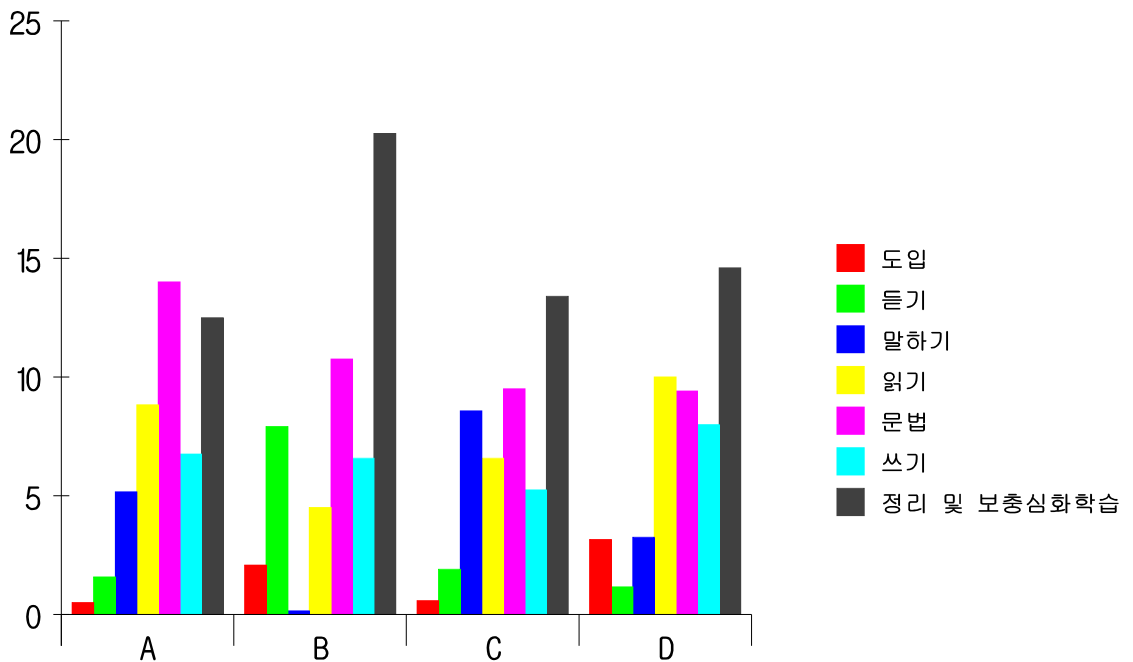
영역 단원	도입	듣기	말하기	읽기	문법	쓰기	정리 및 보충심화 학습
1	11	6	3	14	6	10	20
2	2	2	1	3	6	5	4
3	2	0	2	8	12	12	25
4	4	0	11	20	12	5	13
5	2	0	0	2	5	5	9
6	2	0	9	5	11	9	22
7	2	1	0	23	11	9	33
8	2	0	0	6	5	7	4
9	3	5	9	11	11	14	22
10	2	0	0	8	10	7	6
11	4	0	4	16	11	8	18
12	2	0	0	4	13	5	10
합계	38	14	39	120	113	96	176
평균	3.16	1.16	3.25	10	9.41	8	14.6

<표 10> 각 교과서의 영역별 평균 언어 형식 제시 횟수

영역 교과서	도입	듣기	말하기	읽기	문법	쓰기	정리 및 보충심화 학습
A	0.5	1.58	5.16	8.83	14	6.75	12.5
B	2.08	7.91	0.16	4.5	10.75	6.58	20.25
C	0.58	1.91	8.58	6.58	9.5	5.25	13.4
D	3.16	1.16	3.25	10	9.41	8	14.6

위에서 제시한 4종 교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포를 좀 더 쉽게 비교하기 위하여 아래와 같이 <그림1>에서 각 영역을 서로 다른 색상의 막대그래프로 나타내었다.

<그림 1> 각 교과서의 영역별 언어 형식 제시 분포 비교



A교과서: 문법>정리 및 보충심화>읽기>쓰기>말하기>듣기>도입

B교과서: 정리 및 보충심화>문법>듣기>쓰기>읽기>도입>말하기

C교과서: 정리 및 보충심화>문법>말하기>읽기>쓰기>듣기>도입

D교과서: 정리 및 보충심화>읽기>문법>쓰기>말하기>도입>듣기

그래프를 통해 각 영역별로 가장 많이 언어 형식이 제시된 교과서를 살펴보면, 도입과 읽기, 쓰기 영역은 D교과서가, 듣기 영역은 B교과서, 말하기 영역은 C교과서, 문법 영역은 A교과서에서 가장 많이 제시되고 있으며, 정리 및 보충 심화 학습 영역에서는 B교과서가 압도적으로 많은 분포를 보이고 있다. 반면에 영역별로 가장 적게 언어 형식이 제시된 교과서를 살펴보면, 도입은 A교과서가, 듣기와 문법 영역은 D교과서, 말하기와 읽기 영역은 B교과서가 가장 적은 분포를 보이는데 말하기 영역의 경우 다른 교과서에 비해 급격히 적은 분포를 보이고 있다. 정리 및 보충 심화 학습 영역에서는 A, C, D교과서가 비교적 비슷한 분포를 보이지만 A교과서에서 가장 적게 언어 형식이 제시되어 있다.

교과서별로 자세히 살펴보면, A교과서는 12단원에 걸쳐 총 592번의 언어 형식이 제시되어 한 단원 당 평균 49번의 언어 형식이 반복 제시되고 있는 것으로 분석되었다. 각 영역별로 언어형식의 제시 분포를 살펴보면, 문법>정리 및 보충 심화 학습>읽기>쓰기>말하기>듣기>도입 순으로 언어 형식이 분포되어있다. A교과서의 경우 정리 및 보충 심화 학습 영역이 대부분 읽고, 쓰기 활동으로 구성되어 진 것을 감안하면 언어 형식이 읽기, 쓰기와 같은 문자 언어로만 언어 형식이 집중적으로 제시되고 듣기, 말하기와 같은 음성 언어로 언어 형식이 제시되는 횟수는 급격히 적은 것으로 나타났다. 그러므로 A교과서를 가지고 지도하는 경우, 학습자들이 읽고 쓰는 활동을 통해 언어 형식을 습득하는 것과 더불어 목표 언어 형식이 포함된 듣기, 말하기 활동을 통해 학습자들로 하여금 언어 형식을 직접 이용하여 표현하고 이해할 수 있는 기회를 추가적으로 제공하여야 할 것이다.

B교과서는 12단원에 걸쳐 총 627번의 언어 형식이 제시되어 한

단원 당 평균 52번의 언어 형식이 제시되고 있으며, 정리 및 보충 심화 학습>문법>듣기>쓰기>읽기>도입>말하기의 순으로 언어 형식이 분포되어 있다. B교과서의 경우, 듣기와 말하기, 읽기, 쓰기가 골고루 통합되어있는 정리 및 보충 심화 학습에서 가장 많은 언어 형식이 제시되어 있고, 음성언어와 문자언어로 제시되는 언어 형식의 비율이 A 교과서에 비해서는 크게 차이가 없지만 B교과서에서 가장 주목할 점은 듣기 영역에 있어 4종 교과서 중 가장 많은 언어 형식이 제시되고 있는 것과 대조적으로 말하기 영역에서는 평균 0.16번으로 4종 교과서 중 가장 적은 횟수를 보이고 있다는 것이다. 그러나 B교과서의 경우 교과서의 맨 뒷부분인 정리 및 보충 심화 학습 영역의 구성이 다른 교과서에 비해 듣고 말할 수 있는 기회가 많이 부여되어 있기 때문에 이를 통해 언어 형식을 이용한 발화의 기회를 보충할 수 있도록 하고 있다. 또한 단원이 시작하기 전 도입 부분에서는 12단원 모두 규칙적으로 2개의 목표 언어 형식을 예문으로 표시하고 있어 단원을 시작하기 전에 어떤 언어 형식에 학습자들이 초점을 맞추어야 하는지를 미리 알려주고 있다. 도입 부분에서 해당 언어 형식에 입력 강화 기법이 추가로 사용되면 보다 더 명확하게 학습자에게 목표 언어 형식에 주의 집중 시킬 수 있을 것이다.

C교과서는 12단원에 걸쳐 총 550번의 언어 형식이 제시되어 한 단원마다 평균 46번의 언어 형식 제시로 4종 교과서 중 가장 적은 언어 형식 횟수를 보였다. 이는 C교과서가 4종 교과서 중에서 가장 적은 수의 언어 형식 항목을 다루고 있기 때문으로 보인다. 영역별로는 정리 및 보충 심화 학습>문법>말하기>읽기>쓰기>듣기>도입 순으로 언어형식이 분포되어 있었으며 말하기 영역에 있어 4종 교과서 중에 가장 많이 언어형식이 제시되는 특징을 갖고 있다. 더욱이 C교과서의

경우 정리 및 보충 심화 학습 영역 또한 대부분이 짝활동이나 소집단 활동을 통한 의사소통 활동이 대부분이기 때문에 학습자로 하여금 다른 교과서에 비해 월등히 많은 발화의 기회를 가질 수 있다. 도입 부분의 경우는 단원 시작 전에 그 단원에서 목표로 하는 의사소통 기능은 정확하게 예시문과 함께 표시되어 있지만 목표 언어 형식은 거의 제시하고 있지 않은 아쉬움이 있다.

마지막으로 D교과서는 전 단원에 걸쳐 총 596번의 언어 형식 제시로 한 단원 당 평균 50번의 언어 형식을 제시하고 있으며 정리 및 보충 심화 학습>읽기>문법>쓰기>말하기>도입>듣기 순으로 언어형식이 분포되어 있다. D교과서의 특징은 도입부분과 읽기, 쓰기 영역에 있어 4종 교과서 중 가장 많은 언어 형식 제시 분포를 보이고 있으며 듣기와 문법 영역에 있어 4종 교과서 중에서 가장 적은 분포를 보인다는 것이다. 도입 부분의 경우 유일하게 ‘언어 형식’이라는 타이틀과 함께 예시문을 제시하고 있어 단원 시작 전에 학생들로 하여금 명시적으로 언어 형식이 제시되고 있다. 이는 학습자들에게 단원을 공부하기에 앞서 해당 형식에 좀 더 주의를 기울이고 주목할 수 있는 기회를 갖게 한다. 4종 교과서 중 문법 영역에서 가장 적은 분포를 보이는 것은 D교과서의 경우 한 단원 안에서 문법 영역이 구성되어 있는 것이 아니라 3단원이 끝날 때마다 ‘Focus on Form’이라는 문법 영역에서 3단원의 언어 형식이 한꺼번에 정리되어 제시되기 때문으로 풀이된다. D교과서의 정리 및 보충 심화 학습 영역은 듣기와 쓰기 활동이 통합적으로 제시된 경우가 많은데 이것을 감안하면 음성 언어보다는 읽기와 쓰기 같은 문자 언어의 형태로 언어 형식이 더 많이 제시되어 있는 것을 알 수 있다. 따라서 D교과서의 경우 언어형식이 포함된 더 많은 듣기와 말하기 활동을 추가하여 학습자가 직접 언어

형식을 사용하여 의사소통 할 수 있는 기회를 갖도록 지도되어야 할 것이다.


### 3. 교과서별 언어 형식 제시 방법 비교

각 교과서에서 같은 언어 형식이 어떻게 다르게 제시되고 있는지를 비교하기 위해 각 교과서의 전체적인 구성 속에서 ‘수동태’가 제시되어 있는 부분을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

#### 1) A교과서 (Lesson 11: The Angry Earth)

##### [LISTEN AND TALK]

㉠ Listen and fill in the blank with one of the words in the box.



2000.

Last Saturday, there was a strong (1) \_\_\_\_\_ in Taiwan. About (2) \_\_\_\_\_ people were killed, and many buildings were \_\_\_\_\_ destroyed. It happened early in the morning, and most people were sleeping at that time.

flood	eruption	storm	earthquake
1,000	2,000	5,000	15,000

<Listening Script>-----

A: Did you hear the news?

B: What news?

A: The news about Taiwan.

B: No, I didn't. What happened?

A: A strong earthquake killed a lot of people.

B: That's too bad. How many people were killed?

A: Around 5,000.

B: I can't believe it. Are you sure?

A: Yes. I'm pretty sure.

-----

두 사람의 대화문을 듣고 들은 내용과 일치하도록 주어진 빈 칸에 알맞은 단어를 찾아서 넣는 문제이다. 이 같은 문제 유형은 듣기와 읽기, 쓰기 활동을 통합적으로 제시해 줌으로써 학습자로 하여금 이해와 표현의 기회를 동시에 부여하고 있다. 특히 듣는 내용을 사진으로 제시하여 실제 상황과 비슷한 효과를 학습자들에게 조성해주고 있으며, 일상 생활에서 있을법한 대화 내용으로 이루어져 있어 유의미한 의사소통 상황 속에서 언어 형식을 제시하고 있다. 지문에서 두 번의 '수동태' 형식이 나오지만 주어진 단어 중에서 답을 고르기 때문에 제시된 단어에만 초점을 두고 학습자들이 듣기에 임하게 되어 전체적인 의미나 언어의 형식에 초점을 맞추기는 어렵다.

㉞ Look at the pictures and practice the dialogue with your partner.



예문에 제시된 대화체 형식에 주어진 단어나 문장을 넣어 짝과 연습하게 함으로써 언어형식을 직접 의사소통 상황 속에서 사용하게 하고 있다. 대체될 단어나 문장이 완전히 제시되어 있어 통제된 의사소통 연습 단계에 머무르고 있지만 언어 형식이 그림과 함께 제시됨으로써 언어형식이 나타내고 있는 의미와 상황을 연결해서 이해할 수 있도록 하고 있다.

### [READ AND THINK]

- Around 20,000 people died inside their homes, and everything was buried except the roots of some buildings.
- After the eruption, the city was completely forgotten.
- However, the city was found again in 1595.
- About 90% of the buildings in one city in that area were destroyed in a few seconds.
- Thanks to the scientists' prediction, more than 10,000 people's lives were saved.

위의 문장들은 11과의 본문에서 단원의 목표 언어 형식인 수동태가 포함되어 있는 문장들을 차례대로 뽑아서 나열한 것이다. 자연재해와 관련된 역사 읽기 자료 속에서 반복적으로 언어 형식을 의미있는 문맥 속에서 자연스럽게 접할 수 있게 해주고 있다. 하지만 긴 지문 속에서 한 페이지에 2, 3문장 정도만이 제시되고 있기 때문에 입력 강화의 기법을 사용하여 언어 형식에 초점을 유도하지 않는다면 학습자가 언어 형식을 인지하지 못하고 지나쳐 버릴 수가 있다.

㉞ 다음 질문을 듣고 맞는 답에 표시해 봅시다.

<Listening Script> -----

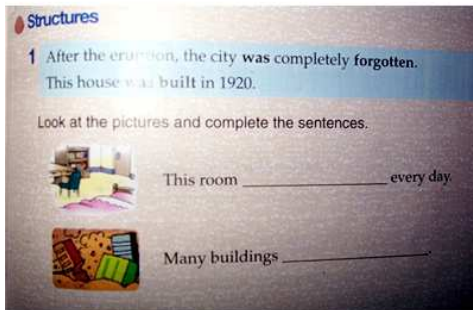
1. Where is Mt. Vesuvius?
2. How many people were killed inside their homes in Pompeii?
3. When was Pompeii found again?
4. Thanks to the scientists' prediction, how many people's lives were saved?

-----

1. ① Italy    ② India    ③ Indonesia    ④ Israel
2. ① 2,000    ② 12,000    ③ 20,000    ④ 120,000
3. ① 595    ② 1300    ③ 1595    ④ 1807
4. ① 3,000    ② 5,000    ③ 10,000    ④ 20,000

듣기 활동을 통해 학습자로 하여금 앞서 배운 본문 내용을 다시 한 번 복습하고 정리 할 수 있도록 하고 있다. 내용 확인과 함께 언어 형식이 포함된 지문을 듣기 활동을 통해서 학습자에게 의미와 언어 형식을 연결시켜 인식 시킬 수 있는 유의미한 연습문제라 할 수 있다.

## [STUDY POINTS]



읽기 활동 후에 'Study Points' 내 *Structures*에서 언어 형식을 제시하고 있으며, 문법용어를 사용하여 설명하고 있지 않으며 목표 언어 형식을 굵은 글씨로 표시해 학습자로 하여금 주목하게 하는 입력강화(input enhancement) 기법을 사용하고 있다. 본문에서 이미 사용되었던 '수동태'의 형식을 포함한 2개의 예문을 먼저 제시하고 그림과 연관된 상황을 문장으로 만들어 보게 하여 유의미한 상황에서 언어 형식을 연습하도록 하고 있지만 2개의 연습문제만을 제시하고 있어 학습자가 언어 형식을 충분히 습득하기에 부족하다.

## [LET'S WRITE]

㉞ 다음은 지진 현장에서 구조 작업을 하고 있는 구조대원과 기자와의 인터뷰 내용의 일부입니다. 이 글을 읽고, 지진에 관한 기사를 써 봅시다.

.....

A: It happened in the early morning on the 27th of February.

Most people were sleeping at that time.

B: How many people were killed?

A: About 500 people.

B: How many buildings were destroyed?

A: About 40% of the buildings were destroyed.

.....

앞에 본문에서 제시된 내용과 비슷한 형식의 역사 읽기 자료를 읽고 정리하여 쓰면서 언어 형식을 연습할 수 있는 기회를 제공한다. 학습자로 하여금 기자가 된 것처럼 가장하고 기사로 쓰게 함으로서 언어 형식을 실제와 비슷한 상황에서 쓰도록 조성하고 있다. 제시된 상황 내에서 필요하면 학습자는 현실에 관한 실제적인 정보를 첨가할 수 있는 작문이므로 유의미한 연습이 될 수 있다.

[ON YOUR OWN]



<Listening Script> -----

What happened in the town?

-----

단순히 한 문장을 듣고 그림의 상황을 묘사하는 문장 만들기의 비교적 쉬운 연습 문제이다. 언어 형식 연습에 초점이 맞춰진 문제이지만 답으로 제시될 문장은 앞에서 이미 여러번 나온 문장의 반복이며 이 영역이 보충 심화 단계인 만큼 학습자로 하여금 지루함을 주지 않는 좀 더 다양한 형태의 연습 문제가 이루어져야 한다.

㉞ 다음 문장에서 틀린 부분을 고쳐 봅시다.

.....

1. This building built in 1874.
2. The city found again in 1585.

.....

본문에서 사용된 정확하지 않은 문장을 정확하게 고쳐 쓰는 활동이다. 외국어를 배울 때 정확성은 유창성 못지않게 중요하다. 쓰기 활동은 정확성에 비중을 두는 활동으로, 쓰기 활동을 함으로써 듣기, 말하기, 읽기 기능에서 정확성 확보에 도움을 받을 수 있기 때문이다(교육부, 1997).

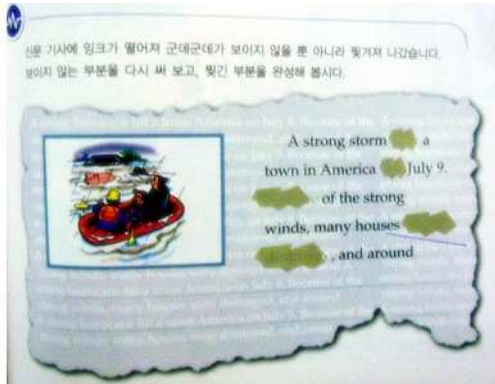
### [YOUR CHOICE]

㉞ 다음을 읽고 잘못 쓴 부분을 찾아 바르게 고쳐 봅시다.

1. This school was building about 50 years ago.  
→ \_\_\_\_\_
2. Becuase of the volcanic eruption, Pompeii destroyed.  
→ \_\_\_\_\_

위의 문제들은 언어 형식에 초점을 두고 학습자들이 연습하게 하고 있지만 연결되는 내용과 의미 없이 앞에서 여러번 반복되었던 기계적인 연습이 되풀이되고 있어 학습자로 하여금 지루함을 줄 수 있다.

㉠



그림과 함께 신문 기사 형식으로 제시하는 방법은 학습자로 하여금 흥미를 유도할 수 있지만 문제 유형은 여전히 단순히 빈칸 채워넣기에 그치고 있어 앞에서 연습한 문제 유형이 반복되고 있다. 이러한 기계적인 연습이 계속적으로 주어지면 학습자의 흥미와 동기를 떨어뜨릴 수 있기 때문에 의사소통 활동 속에서 언어 형식을 사용하여 학습자 스스로의 생각을 표현할 수 있도록 짝 혹은 소집단을 구성하여 주어진 언어 형식을 사용한 신문 기사를 같이 만들도록 하는 방법이 훨씬 더 효과적일 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 A교과서는 듣기, 말하기, 읽기, 문법, 쓰기 순의 구성 속에서 각 영역 안에 모두 언어 형식이 골고루 제시되고 있다. 하지만 듣기영역의 경우, 두 번의 언어 형식이 제시되지만 언어 형식에 초점이 맞춰진 것이 아닌 빈칸에 들어갈 단어 위주의 듣기 활동이며 말하기 영역 또한 파트너와 주어진 단어와 문장을 한번씩 발화하게 하는 연습문제로 구성되어 있어 언어 형식을 듣기와 말하기 영역을 통해 충분히 습득하기에 부족하다. 읽기 영역에서는 본문에서 언어 형식이 포함된 문장이 5문장으로 다른 교과서에 비해 비교적 많이 제시되고 있지만 앞의 듣기와 말하기 영역에서 언어 형식의 불충분한 제시로 학습자가 언어 형식을 인식하기 어려웠고 본문 내용

도 긴 지문 속에서 제시하고 있기 때문에 입력 강화 기법을 사용하지 않는 한 학습자가 목표로 하는 언어 형식에 주의를 두어 학습하기에는 어려움이 있다. 입력 강화 기법은 초점을 두어야 하는 언어 형식을 명시적으로 제시하고 있는 한 영역(STUDY POINTS)에서만 사용되고 있으며 문법 용어를 사용하여 언어 형식을 설명하지 않았으며 2개의 예문을 제시하고 쓰기영역에서 연습하도록 하여 학습자 스스로 규칙을 발견하도록 하는 귀납적 방법을 채택하였다. 언어 형식이 가장 집중적으로 제시되고 있는 쓰기 영역의 경우 대부분이 문맥을 고려하지 않고 관련 언어 형식 지도만을 위한 예문 속에서 기계적인 연습문제가 반복적으로 제시되어 있다. 효과적인 문법 학습을 위한 의사소통 활동으로의 연결이 없이 언어 형식의 제시와 연습의 단계로만 구성되어 있어 학습자에게 지루함을 줄 수 있다. 그러므로 언어 형식 지도만을 위한 예문을 단순 나열하는 방식이 아닌 학습자의 생각을 언어 형식을 사용하여 자유롭게 표현할 수 있는 자유 작문 등의 유의적 연습과 더불어 짝 활동, 소집단 활동을 통한 다양한 의사소통 활동 속에서 자연스럽게 학습자들이 해당 언어 형식을 익히고 사용할 수 있도록 구성되어야 할 것이다.

## 2) B교과서 (Lesson 11: Loving is Doing)

### [STARTING LINE]

어떤 것을 배울까요?

- 동작의 대상이 되는 것 표현하기: The boy was taught by her.

○ 충고하기: I think you should see a doctor.

.....

단원이 시작되기 전에 배우게 될 의사소통 기능(충고하기)과 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’이 예문과 함께 명시적으로 색깔을 구별하여 제시하고 있다. 이는 단원에서 다루게 될 주요 부분에 대해 주의를 환기시키는 효과를 가지므로 학습자가 단원을 공부하면서 이를 염두에 두고 해당 언어 형식에 초점을 두어 좀 더 주의를 기울이게 한다. 또한 목표 언어 형식이 어떤 표현을 하기 위해 사용되는지 상황이 구체적으로 같이 제시되고 있어 언어 형식의 쓰임에 대한 이해를 돕는다. 그러나 입력강화 기법이 사용되고 있지 않아 이를 처음 접한 학습자들은 어떤 부분에 주의를 기울여야 하는지 인식하기가 힘들다.

### [LISTEN AND UNDERSTAND]

8 Check T (True) or F (False).

- This is the cake that I made for my brother.
- He is called Jimmy.

1. Her brother is twelve years old.

2. Their family name is Edison.

<Listening Script> -----

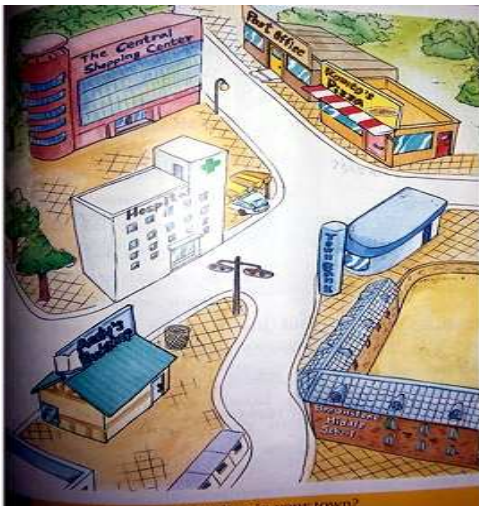
This is the cake that I made for my brother. He's 12 years old today. His name is James, but he is called Jimmy. Some of his friends call him Jimmy Edison, because he makes interesting things.

본격적인 듣기 활동 전 단계로 이 단원에서 목표로 하고 있는 언어 형식의 문장이 사진과 함께 제시되고 있다. 하지만 수동태 문장의 경우 해당 부분만이 아닌 전체 문장에 입력강화 기법을 사용하고 있어 어디에 초점을 두어야 하는지 학습자가 알 수 없다.

**[LISTEN AND FIND OUT]**

㉠ Listen. What are the oldest and the newest buildings?

Ask your friend, "What is the oldest building in your town and when was it built?"



<Listening Script> -----

Welcome to my lovely town. You can see many modern buildings. The shopping center was built five years ago. ... (중략) Do you see the hospital? It was built just last year. ... (중략) The bookshop is one of the oldest buildings left. It was built sixty years ago. The school was built seventy years ago. The pizza place is also quite old. It was opened twenty-five

years ago.

-----

우리의 일상 생활과 연관된 마을소개의 내용을 담은 지문을 듣고 지도를 통해 답을 찾아내도록 하고 있어 유의미적인 상황에서 언어 형식이 반복적으로 제시되고 있으며 시각적 효과와 청각적 효과를 동시에 주고 있다. 답을 찾아내는 것에 그치지 않고 짝 활동을 통해 학습자의 실제 생활과 관련된 의사소통을 통해 해당 언어 형식을 연습하도록 하고 있다. 학습자의 실제 생활과 연관된 정보 찾기 활동은 진정성(authentic)있는 언어를 사용하게 하며 학습자에게 흥미와 동기를 부여해 주는 효과가 있다. 또한 듣기 활동을 통해 익힌 언어 형식을 직접 말로 연습할 수 있는 기회를 부여함으로써 학습자가 좀 더 확실하게 내재화 할 수 있도록 하고 있다.

**[READ AND HELP OTHERS]**

- .....
- Lately a lot of work is done by volunteer workers.
  - Many sick people in poor countries are helped by Doctors Without Borders.
  - Many poor children are helped by UNICEF.
- .....

< 1. what kind of work is done by volunteers? >

본문 중 목표 언어 형식을 포함하고 있는 문장은 총 3문장으로 읽기 자료 내의 자연스러운 내용 안에서 언어 형식을 접할 수 있게 하고 있다. 입력 강화 기법은 사용되고 있지 않으며 본문 아래에 본문 내용 확인 문제가 제시되어 있다.

## [GRAMMAR IN ACTION]

어떤 동작의 대상이      The boy **was taught by** Mrs. Burns.

될      때                      The    telephone      **was    invented    by**  
Alexander Bell.

▶ ‘...에 의해 ~되다’의 뜻을 나타낼 때  
‘be+과거분사+by...’의 꼴을 사용한다.


목표 언어 형식의 예문과 함께 언어 형식이 사용되는 의사소통 상황을 함께 제시함으로써 학습자의 이해를 돕고 있다. 문법 용어를 사용하여 설명을 한 후 뒤에 'PRACTICE IT' 과 그 뒤 부분에서 해당 언어 형식을 포함한 예문을 제시하고 있어 연역적 방법으로 언어 형식을 제시하고 있다. 또한 해당 언어 형식을 색깔이 다른 볼드체로 입력 강화 기법을 사용하고 있어 학습자들이 명확하게 어떤 부분에 주의를 기울여야 하는지 알 수 있도록 하고 있다.

## [PRACTICE IT]

**Practice It**


Look at the pictures and make complete sentences.

1. (a) Tom liked the girl **whom** he met at the party.  
(b) Tom liked \_\_\_\_\_ he saw last night.



(a) the girl      (b) the movie

2. (a) The book **was written by** an old woman.  
(b) The book **was** \_\_\_\_\_ many children.

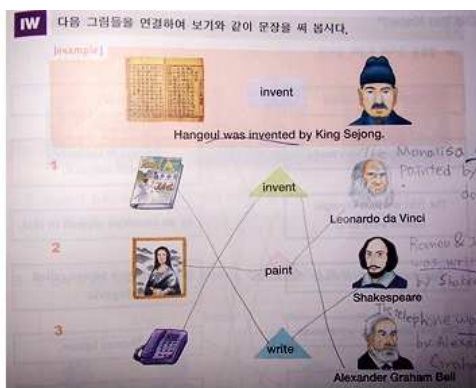


(a) written      (b) read

위에서 설명한 언어 형식을 예문과 함께 제시하여 연습하도록 하고

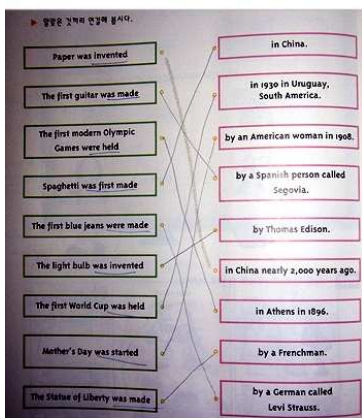
있다. 그림의 상황과 연결시켜 주어진 단어의 변형을 하도록 하고 있지만 예문 하나, 연습 문제 하나의 구성이라 충분한 연습을 하기에 부족하다. 이 부분 뒤에 수동태는 아니지만 단원에서 목표로 하고 있는 또다른 언어 형식인 목적격 관계 대명사를 이용하여 상대방과 의사소통 활동을 하게하는‘USE IT’을 두고 있어 언어 형식 제시에 있어 제시, 연습, 의사소통 단계를 체계적으로 취하고 있다고 할 수 있다.

### [WRITE AND MAKE A STORY]



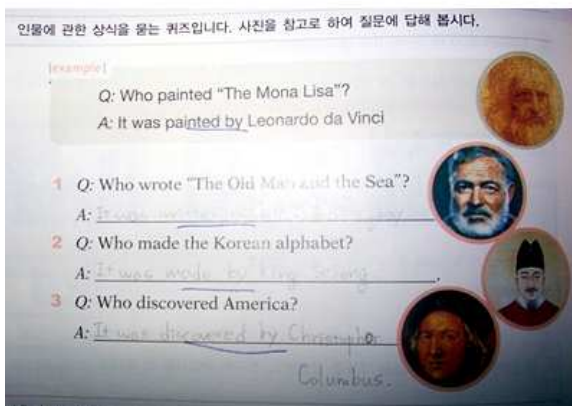
그림에서 주어진 소재로 예문과 같이 문장을 써보도록 하고 있다. 주어진 소재가 우리 역사 속 인물로서 사람과 사물의 관계를 통해 수동태의 쓰임을 익히도록 하고 있다.

### [BREAK TIME]



종이, 기타, 스파게티, 월드컵과 같이 우리 일상 생활과 연관된 소재와 발명가나 개최지의 역사적 사실을 연결하는 문제로 삶의 실제적인 사실을 바탕으로 한 문장들 속에서 자연스럽게 수동태를 익히게 하고 있다. 이는 학습자로 하여금 실제적인 정보 탐색을 통해 해당 언어 형식을 학습하게 함으로 흥미를 줄 수 있다.

### [FINISH LINE]



주어진 예문과 같이 대화 형식이 완성되도록 문장을 만드는 문제로 앞과 같이 역사적 상식을 이용하게 한다. 대화문 형식이라 유의미적이긴 하지만 보충 심화 학습 단계인 만큼 한 단계 더 나아가 쓰기 활동뿐만 아니라 의사소통 활동을 통해 연습하는 단계가 필요하다.

지금까지 살펴본 B교과서의 언어형식 제시 방법을 정리하자면 다음과 같다. 우선 도입 부분에서부터 단원에서 목표로 하는 의사소통 기능과 함께 목표 언어 형식을 함께 예문과 함께 제시하여 학습자로 하여금 초점을 맞추어야 할 형식을 암시해주고 있다. B교과서는 다른 교과서와 같이 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 순이 아닌 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 순으로 구성되어 있는데 이러한 구성 속에서 듣기, 읽기, 쓰기 영역에서는 언어 형식이 제시되지만 말하기 영역에서는 단 한번도

제시되고 있지 않다. 유일하게 수동태를 이용해 발화할 수 있는 기회는 듣기 영역에서 듣기와 말하기를 통합한 문제에서이다. 읽기 영역에서는 언어 형식이 3문장이 본문 속에 포함되어 있으며 입력강화 기법은 듣기와 문법 영역(LISTEN AND UNDERSTAND, GRAMMAR IN ACTION, PRACTICE IT)에서 사용되고 있다. 문법 영역은 문법 용어를 통해 설명하고 있으며 교과서 중 유일하게 의사소통 능력 향상을 위해 효과적인 문법 지도 단계인 제시(GRAMMAR IN ACTION), 연습(PRACTICE IT), 의사소통(USE IT) 단계에 따른 체계적인 구조를 취하고 있으며 연역적 방법을 통해 언어 형식을 제시하고 있다. 쓰기 영역에 있어서는 역사적 사실에 대한 정보를 익힐 수 있는 내용을 중심으로 사람과 사물의 관계를 통해 수동태의 사용을 익히도록 하여 유의미한 맥락에서 제시되었지만 보충 심화 학습 부분에서 게임과 같은 의사소통 활동이 제공되지 않은 것이 아쉽다.

### 3) C교과서 (Lesson 4: Where Does It Hurt?)

#### [READ AND THINK]

.....

- Two parts of his fingers were cut off on its sharp edges.
- Then he was sent to a hospital by taxi.

.....

<각주>

- He was sent to a hospital by taxi. (=They sent him to a hospital by taxi.

위의 두 문장은 9과의 본문 속에 수동태를 포함한 문장을 차례대로 나열한 것이다. 긴 지문 속에 2문장만이 해당 언어 형식을 포함하고 있어 언어 형식의 제시가 다소 부족하다. 본문 내에서 입력 강화 기법을 사용하고 있지는 않지만 밑에 각주를 달아 같은 뜻의 능동형 문장을 제시하고 있어 입력 강화 기법보다 명시적으로 언어 형식의 의미와 구조에 학습자가 주목할 수 있도록 하고 있다. 본문 뒤에는 본문 내용 확인을 위한 문제가 제시되어 있다.

### [WRITE RIGHT]

1. 민호가 자신의 집을 소개하고 있습니다. 그림을 보면서 빈 칸에 알맞은 말을 주어진 철자로 시작하여 써 보세요.



Welcome to our house! This is our living room. There are many things in our living room. This painting was painted by my sister. This is our family picture. It was taken last month. Our living room is always clean. It is cleaned every day.

실제 상황에서 쓰일 수 있는 유의미한 문맥 안에서 언어 형식을 연습하도록 하고 있으며 그림을 통한 시각적 효과와 더불어 읽기, 쓰기를 통합적으로 연습할 수 있다.

### [REVIEW]

.....

#### 1. 주어가 동작을 받는 표현

Two parts of the boy's fingers **were cut off** on the escalator's sharp edges.

The boy **was sent** to the hospital.

The picture **was painted** by my uncle.

▶ 다음 괄호 안에 주어진 낱말을 알맞게 고쳐 빈 칸에 써 보세요.

- (1) English \_\_\_\_ \_\_\_\_ in New Zealand. (speak)
- (2) The Olympic Games \_\_\_\_ \_\_\_\_ every four years. (hold)
- (3) *The Old man and the sea* \_\_\_\_ \_\_\_\_ by Hemingway.  
(write)
- (4) My mother \_\_\_\_ \_\_\_\_ to a hospital by ambulance. (send)

.....  
문법 용어를 사용하지 않고 있으며 앞의 본문에서 사용되었던 문장을 기준으로 3개의 예문과 함께 사실적 정보를 담고 있는 새로운 문장 4개를 통해 연습하도록 하고 있다. 언어 형식 제시에 있어 예문을 통해 학습자 스스로 규칙을 터득하도록 귀납적 방법을 취하고 있으며 입력 강화 기법을 사용하여 학습자가 형식에 초점을 맞추도록 하고 있다.

**[ON YOUR OWN]**

㉞ 다음 이야기를 잘 듣고, 물음에 답해 보세요.

- (1) Why can't Sujin read her friend's letter?  
→ Because it is w\_\_\_ in Japanese.

<Listening Script>-----

I'm Sujin. Today, I got a letter from my friend in Japan. I'm very excited. I want to read the letter right now. But I'm afraid I can't read it because it is written in Japanese. I don't know Japanese. So I will ask my grandmother to read it for me. She reads and speaks Japanese well.

-----

유의미한 상황 속에서 언어 형식을 접하게 하고 있으며 듣기와 쓰기를 통합한 구조를 취하고 있다.

### [심화 학습 과제]



앞의 본문에서 사용한 문장 그대로 사용하여 언어 형식을 연습하도록 하고 있다. 앞에서 배운 내용을 바탕으로 통제된 작문만을 하게 되므로 이보다는 심화 학습 영역이므로 학습자의 실제 생활과 관련된 내용을 중심으로 자유 작문을 통해 언어 형식을 사용할 수 있는 기회를 주는 것이 더 효과적일 것이다.

이상에서 살펴본 내용을 바탕으로 C교과서를 정리해 보면, 읽기와 쓰기, 문법 영역에서만 언어 형식이 제시되어 있으며 듣기와 말하기 영역에는 포함되어 있지 않았다. 도입 부분과 듣기, 말하기 영역에서는 의사소통 기능만 제시되어 있고 목표 언어 형식은 제시되어 있지 않아 언어 형식에 학습자들이 주의를 기울이기 힘들다. 또한 읽기 영역에서는 긴 지문 속에 입력 강화의 기법없이 단 2문장만이 수동태를 포함하고 있으나 각주에 있는 설명을 통해 같은 뜻의 능동태 형식과의 비교를 통해 수동태 형식에 초점을 맞출 수 있었다. C교과서는 다른 교과서와 달리 문법 영역 전에 쓰기 영역이 제시되고 있으며 문법

영역은 본문에서 사용한 문장 그대로 예문으로 제시되고 귀납적인 방법으로 언어 형식을 제시하고 있다. 문법 용어를 사용하지 않으며 입력 강화 기법을 사용하여 학습자들이 초점을 맞출 형식에 주의를 기울일 수 있도록 하고 있다. 문법 영역에서의 제시, 연습 단계 후보층 심화 학습을 통해 듣기와 쓰기의 통합 활동 혹은 유의미한 맥락에서의 작문 연습이 있었지만 수동태를 이용하여 의사소통 할 수 있는 기회가 전혀 없다. 그러므로 제시, 연습 단계에 이어 의사소통 단계까지의 확장을 통해 효과적인 의사소통 중심의 문법 지도가 되도록 해야 한다.

#### 4) D교과서 (Lesson 9: Mike's Writing)

##### [FOCUS ON]

언어 형식: I was introduced to his big brother, Sang-ho.

단원이 시작되는 도입부에 소재, 단원에서 목표로 하는 의사소통 기능과 더불어 명확하게 ‘언어 형식’이라는 말과 함께 목표 언어 형식의 예문을 제시하고 있어 단원에서 다루게 될 주요 부분에 대해 주의를 환기시키는 효과를 가진다. 단원을 시작하기 전에 명시적으로 제시해주고 있기 때문에 학습자는 학습과정에서 이 부분에 주의를 기울이고 주목할 수 있게 된다. 하지만 입력 강화 기법을 사용하고 있지 않아 이 언어 형식을 처음 접하는 학습자는 어느 부분에 주의를 두어야 하는지 모르고 지나 칠 수가 있다. 해당 형식 부분에 굵은 글씨로 표

시한다면 학습자가 어떤 언어 형식에 중점을 두고 학습해야 하는지 좀더 쉽게 알아 차릴 수가 있을 것이다.

### [WARM UP]

㉞ 영어권 문화와 우리 문화에는 다른 점이 많이 있습니다. 다른 점이 무엇인지 알아보시다.



c. Women are often allowed to go through a door first.

.....  
그림과 주어진 문장을 통해 의미를 파악할 수 있게 해주며 언어 형식을 제시하고 있다. 또한 문화 차이를 소재로 하여 학습자로 하여금 단원 시작 전에 학습할 내용에 대한 호기심과 흥미를 유도하고 있다.

### [LISTEN AND DO]

㉞ 대화를 듣고 한국 학교에 온 첫날 Mike가 어떤 실수를 저질렀는지 알아보시다.

- a. 선생님의 성을 잘못 불렀다.
- b. 선생님을 성을 빼고 이름으로만 불렀다.
- c. 선생님의 이름과 성을 바꾸어 불렀다.

<Listening Script> -----

A: Mike, do you remember your first day at school in Korea?

B: Sure. I remember it.

A: You made a few mistakes, didn't you?

B: Yes, I called our teacher by his first name.

A: Everyone was surprised to hear that.

-----

유의미한 대화문 속에서 구어체를 통해 언어 형식을 제시하고 있지만 언어 형식에 초점이 맞춰지기보다는 전체적인 내용과 의사소통 기능에 초점이 맞춰진 듣기 활동이다.

**[DIALOGUE]**

㉞ 짝과 함께 역할을 나누어 대화를 연습해 봅시다.

.....

A: I have been in Korea for almost two years already.

B: Really? Time flies so fast.

(중략)

A: Yes, I called our teacher by his first name.

B: Everybody was surprised to hear that.

.....

일상 생활 속에서 있을법한 대화문을 통해 직접 언어 형식을 이용해

작과 함께 의사소통을 할 수 있는 활동이다. 앞에 듣기 영역에서 배운 내용을 다시 말하기 활동을 통해 반복하게 하여 의사소통 기능과 언어 형식을 내재화할 수 있도록 하고 있지만 언어 형식이 포함된 문장은 하나뿐이며 입력강화의 기법을 사용하고 있지 않기 때문에 아직까지는 언어 형식에 학습자가 주의를 기울이기는 힘들다.

**[본문: MIKE'S WRITING]**

- .....
- I was introduced to his big brother, Sang-ho.
  - He and my friend were surprised to hear that, but I didn't know anything was wrong.
- .....

<각주> -----

- I was introduced to his big brother, Sang-ho.  
내 친구의 형인 상호를 소개받았다.
- 

본문에서 언어 형식을 포함한 문장을 차례로 나열한 것이며 단 두 문장만이 제시되고 있어 언어 형식의 제시가 다소 부족하다. 읽기 자료 내의 자연스러운 내용 진행 속에서 언어 형식을 접하게 해주지만 긴 지문 속에서 입력 강화의 기법없이 두 문장만이 포함되어 있어 학습자가 언어 형식을 인식하는 데에 어려움이 있다. 하지만 각주에서 언어 형식이 포함된 문장의 뜻풀이를 통해 수동태 형식과 의미를 연관지어 생각하게 할 수 있다. 본문 뒤에는 본문 내용 확인 문제를 통해 복습하게 하고 있다.

[LET'S WRITE]

**B** 주어진 표현을 이용하여 <보기>와 같이 써 봅시다.

**보기**

 The telephone was invented by Bell.  
invent

1.  \_\_\_\_\_ by Jane.  
write

2.  \_\_\_\_\_ by my father.  
point

3.  \_\_\_\_\_ by Tom.  
open

주어진 그림과 관련하여 주어진 예문과 같이 문장을 영작하는 문제로 언어 형식만을 연습하기 위한 쓰기 활동이다. 쓰기 영역은 언어 형식을 위한 연습 문제들이 대부분이기 때문에 해당 형식을 입력 강화를 통해 두드러지게 제시하면 이를 참고하여 좀 더 쉽게 쓰는 연습을 할 수 있을 것이다.

[DO IT YOURSELF]

㉞ 괄호 안의 낱말을 바르게 고쳐 써 봅시다.

.....

One day I visited one of my friends. I was (introduce) to his big brother, Sang-ho. I greeted him. I said, "Nice to meet you, Sang-ho." You know what happened? He and my friend were (surprise) to hear that, but I didn't know anything was wrong.

.....

본문 내용의 일부를 발췌하여 짧은 지문 속에서 읽기를 통해 해당 언어 형식을 바르게 사용하도록 하고있다. 유의미한 문맥 안에서 읽기와 쓰기를 동시에 연습할 수 있다.

**[♣ Can you do it?]**

.....  
4. 'be+과거분사'의 형식을 이해하고 Yes No Not Sure  
바르게 사용할 수 있다. \_\_\_\_\_

.....  
이 단원에서 목표로 하는 언어 형식을 문법 용어를 사용하여 명시적으로 설명하고 있어 학습자가 지금까지 배운 내용을 제대로 이해했는지를 구체적인 용어를 통해 확인할 수 있도록 하며 앞으로 초점을 맞춰야 하는 언어 형식에 대한 주의를 환기 시키고 있다.

**[MAKE UP]**

㉞ 주어진 상황에서 여러분이 할 행동으로 가장 자연스러운 것을 골라 봅시다.

.....  
You are introduced to an American friend's parents. What would you do?

- a. Say, "Hello."
- b. Say nothing and shake hands.
- c. Say, "Nice to meet you," and shake hands.

학습자로 하여금 실제 상황과 같은 의사소통 상황을 조성하는 가운데 언어 형식이 제시되고 있지만 언어 형식보다는 문화와 내용에 초점이 맞춰진 연습 문제이다.

**[EXTEND IT]**

㉞ 다음을 듣고 내용과 일치하면 T, 일치하지 않으면 F로 표시해 봅시다.

\_\_\_ 2. Mike's mother liked being called "Mike's mother".

<Listening Script>-----

My father had a similar problem. He wanted to call his co-worker and even his boss by their given name, but he couldn't. ...(중략)... Even my mother really didn't like being called "Mike's mother". Now she is getting used to it.

-----  
본문에서 발췌한 내용을 듣기 형식으로 바꾸어 읽기와 통합하여 제시하고 있다. 유의미한 맥락 안에서 언어 형식이 제시되어 있고 보기문장에 언어 형식이 포함되어 있어 언어 형식에 초점을 맞추어 듣기와 읽기 활동을 할 수 있다.

㉞ 다음은 신문에 난 광고입니다. 무엇을 광고하고 있는지 써 봅시다.

.....  
We have flown for 30 years.  
On our flights you can enjoy delicious food.  
It is created by world famous cooks.  
- CJ Airlines First Class.

Always a great way to fly!-

.....  
일상 생활에서 흔히 접할 수 있는 광고문 형식을 통하여 언어 형식을  
제시하고 있다.

**[FOCUS ON FORM]**

.....  
I **was introduced** to his big brother, Sang-ho.

The windows **was broken** by Ji-min.

.....  
주어진 낱말들을 사용하여 <보기>와 같이 문장을 써 봅시다.

<보기> let letter/write/she → The letter was written by her.

(1) the cookies/bake/Jane → \_\_\_\_\_.

(2) the watch/find/he → \_\_\_\_\_.

(3) the house/build/my uncle → \_\_\_\_\_.

세 단원이 끝난 후 한꺼번에 세 단원을 통해 제시되었던 언어 형식을  
묶어서 정리 및 연습하도록 하고 있다. 문법 용어를 사용하여 설명하  
고 있지 않으며 2개의 예문을 먼저 제시하고 보기와 같은 형식으로  
주어진 단어를 사용하여 문장을 완성하는 연습문제 3개를 제시하고  
있다. 연습 문제는 유의미한 맥락 속에서 제시되지 않고 언어 형식 연  
습을 위해 단편적으로 조합해 높은 문장을 통해 제시되고 있으며 해  
당 언어 형식을 입력 강화 기법을 사용하여 학습자가 주의를 기울일  
수 있도록 하였다.

이상에서 살펴본 바와 같이 D교과서는 도입과 'WARM UP'의 준  
비과정에서부터 단원이 시작하기 전에 목표 언어 형식을 제시하고 있

으며 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 전 영역에 걸쳐 골고루 언어형식이 제시되어 있다. 대부분 유의미한 문맥 안에서 언어 형식이 제시되어 있지만 듣기와 읽기 영역의 경우 언어 형식이 제시된 것이 각 한번씩 뿐이며 입력 강화의 기법이 사용된 것도 아니므로 학습자가 언어 형식을 인식하기가 어렵다. 또한 읽기 영역에서도 긴 지문 속에 단 두 번만이 언어 형식이 제시되므로 입력 강화의 기법이 사용되어 학습자가 주의를 기울일 수 있도록 하는 것이 더 효과적일 것이다. 제 7차 교육과정에서 문법 용어를 사용하지 말라는 요구와 달리 문법 용어를 사용하여 명시적으로 언어 형식을 설명하고 있으며(예: CAN YOU DO IT?) D교과서의 특징은 문법 영역이 매 단원 안에 포함되지 않고 3단원이 끝난 후 3단원에서 목표로 하는 언어 형식들이 모두 한꺼번에 정리되어 차례대로 제시되고 연습 문제를 제시하는 방식으로 구성된 점이다. 문법 영역만이 입력 강화 기법이 사용되고 있으며 제시와 연습 단계로만 구성되어 있어 의사소통 활동을 통한 언어 형식의 연습 기회가 필요하다.

지금까지 살펴본 4종 교과서의 언어 형식 제시 방법을 표로 비교하면 <표11>과 같다.

<표 11> 교과서별 언어 형식의 제시 방법 비교

	A	B	C	D
제시 영역 (입력홍수)	듣기(2), 말하기(3), 읽기(7), 문법(4), 쓰기(16)	도입(1), 듣기(7), 읽기(5), 문법(4), 쓰기(17)	읽기(5), 쓰기(8), 문법(7)	도입(2), 듣기(1), 말하기(1), 읽기(4), 쓰기(10), 문법(6)
입력강화	○ (문법영역)	○ (듣기,문법)	○ (문법영역)	○ (문법영역)
문법 용어 사용	×	○	×	○

제시 방법	귀납적	연역적	귀납적	연역적
연습문제 유형	기계적	기계적/유의적	기계적/유의적	기계적/유의적
제시 단계	제시/연습	제시/연습/의사 소통	제시/연습	제시/연습

입력 홍수의 기법을 통해 언어 형식이 제시된 영역을 살펴보면, A교과서와 D교과서가 도입, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기, 문법 6개의 영역 중 비교적 다양하게 언어 형식이 제시되어 있고 B교과서는 말하기 영역에서, C교과서는 듣기와 말하기와 같은 음성 언어 형태로의 언어 형식은 단 한번도 제시되고 있지않다. 전체적으로 보면 4종 교과서 모두 언어 형식이 듣기와 말하기 같은 음성 언어의 형태에 비해 읽고 쓰기 영역에 집중적으로 편중되어 있음을 알 수 있다.

입력 강화 기법은 4종 교과서 모두 문법 영역 안에서 사용되고 있었으며 유일하게 B교과서만이 문법 영역 외에 듣기 영역에서도 사용되고 있으며, 7차 교육과정에서 문법 용어를 사용하지 말라고 했음에도 여전히 2종의 교과서에서는 문법 용어를 사용하여 언어 형식을 제시하고 있다. 언어 형식 제시 방법에 있어서는 A, C교과서는 귀납적으로 B와 D교과서는 연역적 방법으로 수동태를 제시하였다. 기계적 연습문제만으로 구성된 A교과서를 제외한 모든 교과서는 문법 영역에서 목표 언어 형식을 제시한 후 연습 문제의 유형을 그림이나 문맥 안에서 상황과 연관시켜 언어 형식을 습득하도록 한 유의적 연습문제와 기계적 연습문제를 함께 제시하고 있다. 언어 형식의 제시 단계에 있어서는 B교과서만이 제시 후 연습, 의사소통 활동까지 체계적으로 연결되어 있었으며 나머지 교과서는 모두 제시와 연습 단계에서 그치고 있다.

## V. 결론 및 제언

오늘날 외국어 교육의 목표는 의사소통 능력(communicative competence)을 기르는 것이다. 그러나 과거와 같이 유창성에만 치중한 의사소통 능력이 아닌 유창성과 정확성이 조화를 이룬 진정한 의미의 의사소통 능력 향상을 위해 문법적 능력이 필수 요소라는 것은 여러 학자들의 실험을 통해 밝혀졌다(Celce-Murcia, 1991; Harley & Swain, 1984; Higgs & Califford, 1982 등). 문법은 단순히 언어의 문장 구조를 구성하는 체계일 뿐만 아니라 화용론적, 음운론적, 통사론적인 체계를 포괄하는 광범위한 역할을 하고 있을 뿐만 아니라 의사소통 능력의 일부로서 다른 언어 사용 능력과 더불어 상대방의 언어를 이해하고 자신의 생각을 표현하는데 있어 필수적 요소로 받아들여지고 있다(Bachman, 1990; Canal & Swain, 1980; Hymes, 1972).

이제는 문법 교육을 실시할 것인가 말 것인가의 문제가 아닌 의사소통 능력의 함양이라는 궁극적 목표 아래서 어떤 식으로 문법 교육을 효과적으로 지도할 것인가 하는 방법론의 차이만이 있다. 이런 국제적 동향을 반영하여 우리 나라에서도 제 7차 영어과 교육과정에서는 유창성에만 비중을 두고 문법 교육을 배제한 채 의사소통 능력 향상을 도모했던 제 6차 교육과정과 달리 의사소통 능력의 함양이라는 궁극적 목표는 그대로 하되 정확성의 중요성을 인식하여 ‘의사소통에 필요한 언어 형식’을 예문과 함께 제시하도록 하고 있다. 유창성과 정확성을 대립적 관계가 아닌 상호보완적인 관계로 보고 그동안 배제되어 왔던 문법 교육을 통해 의사소통 능력에 있어 유창성과 정확성의 균형과 조화를 이루도록 방향을 전환 한 것이다. 과거와 같이 단순히

언어 형식만을 습득하기 위한 문법 교육이 아닌 의사소통 능력의 향상을 위한 수단으로서의 문법적 능력을 배양하는 것을 문법 지도의 목표로 하고 있다.

이에 본 연구에서는 이러한 제 7차 교육과정에서 제시하고 있는 의사소통 능력을 위한 문법 교육 방향이 교육과정과 실질적인 교실수업을 이어주는 다리 역할을 하는 교과서에서 잘 반영되어 있는지 어떠한 방법으로 의사소통에 필요한 언어 형식이 제시되고 있는지를 살펴보았다.

제 7차 교육과정에 의거해 제작된 13종의 교과서 중 4종을 임의로 선택하여 먼저 각 교과서에서 다루고 있는 언어 형식의 항목에 대한 분석을 하고 최근에 문법 지도에 있어 의사소통 능력의 향상을 위한 문법 지도의 방법으로서 각광을 받고 있는 형식 초점 의사소통 능력 지도법(form-focused instruction)의 기법 중 하나인 입력 홍수(input flooding) 기법을 통해 교과서 전 단원에 걸쳐 언어 형식의 제시 분포를 영역별로 알아보았다. 마지막으로 4종 교과서에서 공통으로 제시되고 있는 ‘수동태’를 포함한 단원을 기준으로 같은 언어 형식이 어떻게 다르게 제시되고 있는지를 비교 분석하였다. 그 분석 결과는 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.

첫째, 4종 교과서가 전 단원에 걸쳐 다루고 있는 언어 형식 항목을 조사한 결과 보통 한 단원에 2, 3개의 언어 형식을 다루고 있으며 A교과서는 총 36개, B교과서는 24개, C교과서는 19개, D교과서는 23개의 항목으로 B와 D의 교과서는 비교적 비슷한 갯수의 언어 형식 항목을 다루고 있으나 4종 교과서 중 가장 많은 언어 형식 항목을 다룬 A교과서와 가장 적은 항목을 다룬 C교과서의 차이가 거의 두 배에 가까운 차이를 보인다. 언어 형식을 많이 다루는 것이 혹은 적게 다루는 것이 더 좋은 것이라고 말할 수는 없지만 출판사에서 제공하고 있는 언어 형

식 항목 수가 매 학년 비슷한 것을 고려하면 서로 다른 교과서로 학습한 학생들이 고등학교 진학 후 같은 언어 형식을 접하게 됐을 때 느끼게 되는 난이도는 상당히 다르게 될 것이다. 그러므로 중학교 과정에 있어 학습하게 될 언어 형식의 항목을 어느 정도 비슷하게 맞추어줄 필요가 있다. 내용에 있어서는 4종 교과서에서 공통적으로 다루고 있는 언어 항목은 to부정사(형용사적 용법, 부사적 용법), 현재완료, 수동태, when 부사절, 관계대명사 who 이렇게 5가지 뿐이었으며 같은 언어 형식의 항목이라도 교과서의 12단원 중 제시되고 있는 순서는 각기 다르게 나타났다.

둘째, 교과서의 전체 단원을 대상으로 하여 교과서의 구성을 도입, 듣기, 말하기, 읽기, 문법, 쓰기, 정리 및 보충 심화 학습 영역 7개로 구분하여 입력 홍수 기법을 사용하여 영역별 언어 형식의 제시 분포를 분석한 결과는 다음과 같다. 각 교과서 중 가장 많은 입력 홍수가 적용된 교과서는 B 교과서이고 가정 적게 적용된 교과서는 C교과서로 대부분의 교과서가 각 영역에 골고루 언어 형식이 분포되기 보다는 어느 한 영역에 집중되어 제시되어 있다. A와 D교과서의 경우, 듣기와 말하기와 같은 음성언어보다는 읽기와 쓰기와 같은 문자 언어의 형태로 언어 형식을 집중 제시하고 있었으며 B교과서는 듣기영역에서 다른 어떤 교과서보다도 집중적으로 언어 형식이 분포되어 있는 것과 대조적으로 말하기 영역에서는 거의 언어 형식이 제시되지 않고 있었으며. C교과서는 4종 교과서 중 가장 적은 언어 형식을 다루고 있지만 말하기 영역과 정리 및 보충 심화 영역을 통해 짝 활동이나 소집단 활동을 통한 의사소통 활동이 많이 제시되어 있어 학습자에게 언어 형식을 사용한 발화의 기회를 가장 많이 주고 있다. 그러나 반대로 듣기 영역에서는 거의 언어 형식에 제시되고 있지 않았다.

입력 강화 기법을 통해 언어 형식이 제시되고 있는 횃수를 살펴본 것은 무조건 많이 언어 형식이 제시되어야 한다는 것을 주장하는 것도 아니고 언어 형식 항목의 난이도에 따라 어떤 언어 항목은 집중적으로 제시되어 연습을 시켜야 할 수도 또는 적은 횃수의 제시로도 충분할 수도 있다는 것을 부정하는 것은 아니다. 제 7차 교육과정에서 언급하고 있는 ‘문법 교육은 의미있는 문맥 안에서 이루어져야 한다’의 항목과 ‘의사소통 활동을 통해 언어 규칙을 터득하고 목표어를 사용할 수 있도록 한다’의 항목을 충족시키시 위해서는 언어 능력의 각 기능인 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 영역 안에서 자연스럽게 언어 형식이 통합적으로 제시될 수밖에 없다. 또한 각 기능의 통합적 구조를 통한 과제 활동은 제 7차 교육과정과 맥락을 같이 하는 것이다.

각 영역 안에서 목표로 하는 언어 형식이 문자 언어와 음성 언어의 영역에 골고루 분포되어 제시됨으로서 학습자는 언어 형식 그 자체를 습득하는 것을 목표로 하는 과거의 문법 학습이 아닌 의사소통 기능 안에서 언어 형식을 의미와 연결하여 자연스럽게 터득할 수 있게 될 것이다. 그러므로 교과서는 읽기, 쓰기와 같은 문자 언어에 집중되어 언어 형식을 제시하기 보다는 듣기, 말하기 영역에서 음성언어의 형태로도 언어 형식을 제시하여 주고 학습자가 해당 언어 형식을 의사소통 활동 속에서 직접 이해하고 발화 할 수 있는 기회를 부여하여 자연스럽게 언어 형식을 내재화 할 수 있도록 하여야 할 것이다.

마지막으로 4종 교과서에서 공통적으로 제시되고 있는 ‘수동태’의 언어 형식이 교과서별로 어떻게 제시되고 있는지를 구체적인 예와 함께 비교 분석한 결과, A, D교과서는 듣기, 말하기, 읽기, 문법, 쓰기 영역에 걸쳐 골고루 언어 형식이 제시되고 있었던 데에 반해 B교과서는 말하기 영역에서 전혀 언어 형식이 제시되지 않았으며, C교과서는 읽기,

쓰기, 문법 영역에서만 제시되어 듣기, 말하기 영역에서의 언어 형식을 연습할 수 있는 기회는 전혀 주어지고 있지 않았다.

영역별 입력 홍수의 기법으로 알아본 분포 결과에 따르면 4종 교과서 모두 음성 언어의 형태에 비해 읽기, 쓰기와 같은 문자 언어의 형태에 집중적으로 언어 형식이 제시되고 있어 음성 언어를 통한 추가적인 언어 형식의 연습이 필요하다.

입력강화 기법의 사용 여부를 살펴보면, 4종 교과서 모두 문법 영역에서는 입력 강화의 기법을 사용하여 목표 언어 형식에 학습자가 주의를 기울일 수 있도록 하고 있었으며 B교과서만이 문법 영역이 아닌 듣기 영역에서도 입력 강화의 기법을 사용하고 있었으며 문법 용어를 사용하지 말라는 제 7차 교육과정의 요구에도 불구하고 여전히 2종 교과서(B, D교과서)에서는 문법 용어를 사용하고 있었다. 문법 용어를 사용할 경우 학습자가 보다 정확한 형태로 언어 형식을 암기할 수 있는 장점이 있지만 언어 형식 습득 자체가 목적이 아닌 의사소통을 위한 수단으로서의 문법 교육이 이루어지기 위해서는 되도록 문법 용어의 사용을 지양해야 할 것이다.

언어 형식 제시 방법에 있어서는 A, C 교과서는 귀납적으로, B와 D교과서는 연역적 방법을 채택하고 있다. 언어 형식을 제시하는 데에 있어 귀납적, 연역적 어떤 방법이 더 좋다고 말할 수는 없지만 상황에 따른 여러 가지 변수를 고려하여 적절한 방법을 선택하여야 할 것이다.

한편, 대부분의 교과서는 효과적인 문법 지도 제시 단계인 제시, 연습, 의사소통 단계 중에 제시, 연습에 그치고 있었으며 B교과서만이 제시, 연습, 의사소통 단계까지 체계적인 구조를 취하고 있었다. 문법 영역 제시 후 연습문제의 형태에 있어서는 기계적 연습문제만으로 구성된 A교과서를 제외하고 B, C, D 나머지 교과서들은 기계적, 유의적 연습문제

형태가 골고루 제시되어 있지만 게임, 역할극과 같은 의사소통 활동을 통한 연습 문제는 거의 제시되고 있지 않았다.

제 7차 교육과정에서는 특정 문법 사항을 배운 후, 다양한 의사소통 활동과 문제 해결 학습 등을 통하여 언어 규칙을 터득하고 목표어를 사용할 수 있도록 하여 의사소통 능력 안에서 문법을 습득하도록 하고 있다. 그러나 대부분의 교과서에서 의사소통 기능을 위한 의사소통 활동은 제시하고 있지만 언어 형식을 이용한 의사소통 활동은 거의 포함하고 있지 않았다. 이에 앞으로 교과서는 학습자들이 비교적 어렵게 여기는 문법 학습을 게임이나 역할극, 노래, 짝 활동, 소집단 활동, 묘사, 인터뷰와 같은 다양한 의사소통 활동을 통해 학습자의 흥미와 주의를 끌어내고 의사소통 기능과 더불어 언어 형식을 통합적으로 배울 수 있도록 하여 학습자로 하여금 언어 형식을 읽고 쓰는 것과 더불어 직접 이해하고 표현하는 데에 언어 형식을 사용할 수 있도록 하여야 진정한 의사소통 능력 향상을 위한 문법 지도가 될 수 있을 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 언어 형식의 제시 방법에 있어 차이를 보이는 각 교과서들은 제 7차 교육과정에서 제시한 언어 형식의 요건을 부분적으로는 적용하고 있지만 아직도 문법 용어를 사용하여 설명한다던지 의사소통 능력의 향상에 효과적인 문법 지도 단계인 제시→연습→의사소통활동에서 의사소통활동까지 이어지지 못하고 단순히 언어 형식 습득만을 목적으로 하는 기계적 문제들로만 구성되는 등 문법 교육이 의사소통 능력의 일부로서 다루어지기보다는 단순히 문법 지식을 암기하고 이해시키는데 그치고 있었다. 그러므로 아직까지는 제 7차 교육과정에서 의도하는 의사소통 능력 향상을 위한 문법 교육의 방향이 제대로 반영되어 있다고 볼 수 없다. 교과서는 교육과

정과 교실 수업을 이어주는 다리 역할을 하는 것으로 추상적인 국가의 교육정책을 교실환경에 연결시켜주는 구체적이고 중요한 매개체이다. 우리나라와 같이 시간적, 공간적으로 영어를 사용할 수 있는 환경이 제한적인 EFL상황에선 더욱 핵심적인 역할을 하는 것이 영어 교과서이다. 교과서의 내용이 어떻게 구성되느냐에 따라 국가의 교육정책과 학습자들의 언어 학습의 성공 여부가 달려있다고 해도 과언이 아닐 것이다. 따라서 교과서는 제 7차 교육과정에서 의도하는 유창성과 정확성까지 갖춘 진정한 의미의 의사소통 능력 향상을 위한 문법교육이 되도록 구성되어야 할 것이다.

그 구체적인 방법으로 몇 가지를 제안하면 제 7차 교육과정에서 제시한 바와 같이 문법만을 습득하기 위해 인위적으로 나열한 기계적인 연습문제가 아닌 유의미한 문맥을 통해 제시하여 의사소통 기능 안에서 수단으로서 문법을 사용하도록 구성되어야 할 것이다. 또한 의사소통을 위한 효과적인 문법 지도 방법인 형식 집중 지도법에서의 입력 강화 기법을 확대 사용하여 문맥 안에서 자연스럽게 언어 형식에 학습자들의 주의를 기울이도록 하여야 할 것이다. 어렵고 복잡한 문법 용어의 사용으로 학습자들의 문법 습득을 더 어렵고 딱딱하게 느끼도록 하지 않아야 하며 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 전반에 걸쳐 반복적으로 언어 형식을 제시하여 내재화 시킬 수 있도록 하여야 한다. 4가지 다양한 영역 속에는 기계적 연습, 유의적 연습, 의사소통 활동이 골고루 포함되어야 할 것이다. 기계적 연습은 학습자를 지루하게 만드므로 짝 활동이나 소집단 활동을 적절하게 이용하고 게임이나 만화, 이야기, 역할극, 노래, 묘사 등과 같은 다양한 의사소통 활동을 통하여 학습자들의 주위와 흥미를 유도하고 대화 상대와 제시된 문법 구조를 활용하여 의사소통을 연습할 수 있는 창의적 대화의 기회를 최대한으

로 주도록 구성되어야 할 것이다. 더불어 교과서와 함께 교실 수업의 3대 요소 중 하나인 교사는 자신이 선택한 교재로 문법 수업을 실시할 때 어느 영역에 언어 형식 제시가 불충분한지를 파악하여 문자 언어와 음성언어의 형태 골고루 문법을 접하고 사용할 수 있도록 하여 학습자가 비교적 어렵다고 느끼는 문법 학습을 재미있고 실용적으로 느끼도록 지도하여야 할 것이다. 학습자 또한 진정한 의사소통 능력 향상을 위해서는 문법 교육이 필수적이라는 것을 염두 해두고 유창성과 더불어 정확성도 함께 신장시키기 위하여 노력하여야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 김성근, 송미정, 윤정미, 김영, 윤미정. (2001). *Middle School English 2*. 서울: 두산.
- 김동선. (1999). *고등학교 영문법 교육의 현황과 문제점-수동태를 중심으로-*. 한국외국어 대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김승호. (1996). 의사소통중심 영어교육에서의 문법지도의 방향. *글로벌 영어교육학회*, 1(2), 78.
- 김영숙, 최연희, 차경애, 김은주, 남지영, 문영인. (1999). *영어과 교육론*. 서울: 한국문화사.
- 김지현. (2004). *중학교 영어 교과서의 문법 입력에 관한 연구*. 한양대 교육대학원, 서울.
- 김진철. (1999). *현장수업적용을 위한 초등 영어 지도법*. 서울: 한국문화사.
- 김충배, 최인철, 전병쾌, 강용구, 유제분, 최현순. (2001). *Middle School English 2*. 서울: 중앙교육진흥연구소.
- 김형엽. (2001). *영문법의 실체와 이해*. 고려대학교 출판부.
- 배두분. (1995). *영어교육학*. 서울: 한신문화사.
- 이광호. (1998). 의사소통 능력 향상을 위한 문법 교육. *글로벌 영어교육학회*, 3(2).
- 이병민, 박기화, 한정근, 정정혜, Stephen P. van Vlack. (2001). *Middle School English 2*. 서울: 천재교육.
- 장영희, 김진철, 김성철, 정소영, 이경태, John Eric Feldt. (2001). *Middle School English 2*. 서울: 두산.
- 하광호. (1995). *영어의 바다에 빠뜨려라*. 서울: 에디터.

- 한국교육개발원. (1997). *제 7차 영어과 교육과정 개발 연구*. 서울: 한국 교육개발원.
- 홍성일. (2003). *형태초점 의사소통 교수법을 통한 문법교육*. 미출간 석사학위논문. 동의대학교 교육대학원, 부산.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480.
- Celce-Murcia, M., & S. Hills. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Oxford University Press.
- Chastain, K. (1971). *The development of modern language skills: theory to practices*. Philadelphia: Center for curriculum development.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Moulton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Doughty, C., & Williams, J. (1995). *Colloquium: Focus on form in classroom second language acquisition*. Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics, Long Beach, CA.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28(2), 323–351.
- Fotos, S. & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605–628.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implication for second language teaching. In A. Davies, C. Driper., & A. Howat (Eds.), *Interlanguage* (pp.291–311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Higgs, T. V., & Clifford R. (1982). The push toward communication. In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, Competence, and the foreign language teacher*. National Textbook Company.
- Hubbard, P. Jones, H. Thornton, B., & Wheeler, R. (1994). *A training course for TEFL*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, In C. Brumfit & K. Johnson (ed.), *The communicative approach to language teaching* (pp.5–26). Oxford: Oxford University Press.

- Kaplan, J. P. (1989). *English grammar*. Prentice–Hall, Inc.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen–Freeman, D. (1991). Teaching grammar. In M. Celce–Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Long, M. H. (1988). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. Paper presented at the European–North–American Symposium on Needed Research in Foreign Language Education, Bellagio, Italy: Rockefeller Center.
- Long, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly*, 24, 649–666.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg., & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross–cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Moskowitz, B. A. (1993). The acquisition of language. In L. M. Cleary & M.D. Linn, *Linguistics for teachers*. McGraw–Hill, Inc.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of language. *Studies in Second Language Aquisition*, 6, 186–214.

- Rutherford, W., & Sharwood S. M. (1985).  
 Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 275–282.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.165–209). New York: Academic Press.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73–87.
- Terrell. T. (1977). The role of grammar instruction in a communicative approach, *Modern Language Journal*, 75(1), 52–63.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.
- Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University press.

# ABSTRACT

## An Analysis of Language Form in Middle School English Textbooks.

Jang, In-young

Department of English Education

Graduate School of Sungshin Women's University

The 7th English curriculum presents some guidelines for teaching grammar which can improve communicative competence.

The purpose of this study is to analyze 'Language Form' in the middle school English textbooks, and to examine the reflection of the 7th English Curriculum.

For the study, a random selection was made from the four sets of middle school English textbooks currently used by students of the second grade. All parts presented the 'Language Form' were analyzed to see 'Language Form's items presented, the distribution presented in all parts through the technique of 'input flooding' and finally, how different showed the same 'Language Form' in each textbook.

The findings of analysis are as follows:

First, only 5 items were dealt with commonly in the four textbooks and the quantity of items was different considerably.

Second, most textbooks presented 'Language Form' by a written language, not a spoken language.

Finally, in spite of the guideline of the 7th English curriculum, no use of the grammatical terms in presenting grammar structures, some of the textbooks use grammatical terms to explain the structure and form of the grammar. And all of the textbooks used 'input enhancement' technique only in specific parts and included mechanical and meaningful drills rather than communicative drills. Except only one textbook, having systematic structure of presentation, practice and then communicative activities, others took the steps of presentation, practice without communicative activities in the presentation of 'Language Form'.

Therefore, this study can conclude that 'Language Form' of current middle school English textbooks appears not to reflect the suggestion perfectly for teaching grammar, which can improve communicative competence, of the 7th English curriculum in that it still includes grammatical terms and mechanical repetition drills mainly, not communicative activities.

In order to carry out grammar teaching which can improve communicative competence, textbooks should avoid teaching grammar itself by using grammatical terms, and be organized

that students can learn and use grammar through communicative activities.