

고 정 민 교수지도
석사학위 청구논문

‘형태 초점 의사소통 접근법’을
활용한 연어 지도 연구

2007

성신여자대학교 대학원
영 어 영 문 학 과
조 현 진

‘형태 초점 의사소통 접근법’을
활용한 언어 지도 연구

고 정 민 교수 지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2006년 11월

성신여자대학교 대학원
영 어 영 문 학 과
조 현 진

인 준 서

조현진의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 영어를 외국어로 배우는 한국 중학생들을 대상으로 영어 어휘의 학습의 핵심인 어휘적 언어 인식 정도를 조사하고, ‘형태 초점 의사소통 접근법’에 근거하여 암시와 명시적으로 언어를 지도한 후 더 효율적인 지도 방법을 연구하고자 하였다. 그리고, 언어 평가 시 학습자들의 언어 인식의 인지적 과정을 관찰하고자 ‘소리내어 생각하기’ 기법을 실시하였다. 이러한 목적을 위해 다음과 같은 연구 주제를 바탕으로 이루어졌다.

첫째, 중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 언어 인식도는 어느 정도인가?

둘째, 중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 언어 인식도가 학습자의 주의 집중을 통한 지도인 ‘형태 초점 의사소통 접근법’의 방법인 명시적 지도(규칙 설명)와 암시적 지도(입력 고양) 중 어느 것에서 더 효율적일 것인가?

셋째, 중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 언어 인지과정의 변화는 암시적 지도에서 보다 명시적 지도에서 더 정확하고, 더 긍정적일 것인가?

위의 연구주제들을 살펴보기 위해 10명의 중학생들을 대상으로 사전, 사후, 후속예 걸쳐 세 번의 언어 평가를 실시하였고, 사전 평가와 사후 평가 사이에 암시/ 명시적 언어 지도를 하여 지도에 따른 언어인식 변화를 보고자 하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 언어 인식도는 절반에 미치지 못하는 것으로 나타났다. 학습자들은 개별 단어의 뜻을 알고 있었으나, 언어 형태로 이루어진 문짓말의 동사를 정확히 찾아내는 데는

어려움을 겪고 있었다.

둘째, ‘형태 초점 의사소통 접근법’에 따라 암시/ 명시적으로 지도된 언어 인식도는 암시적 지도에서 보다 명시적 지도에서 더 나은 향상을 보였으며, 사후평가에서 명시적 지도가 통계적으로 유의미함이 나타났다. 이는 주입식 학습에 익숙해져 있는 우리나라 중등학습자들의 특성이 반영된 것으로도 볼 수 있다.

셋째, ‘소리내어 생각하기’ 기법을 사용하여 암시/ 명시적 지도에 따른 언어 인지과정의 변화를 조사한 결과, 암시적 지도에서 보다 명시적 지도에서 확실한 언어 인지과정이 발견되었다.

본 연구를 통해 우리나라 중등학습자들의 영어 유창성 및 정확성을 키워주기 위해서는 언어 지도가 필요함이 조사되었고, 언어의 암시적 지도 보다는 명시적 지도가 효율적이었음이 밝혀졌다. 그러나, ‘형태 초점 의사소통 접근법’의 암시/ 명시적 지도는 따로 분류하는 것이 아닌 통합적으로 지도되어야 할 것이다.

목 차

논문개요

I. 서론.....	1
II. 이론적 배경	
1. 언어 연구.....	4
1) 언어(collocation)의 정의.....	4
2) 언어(collocation)의 형태.....	6
3) 어휘적 접근법(Lexical approach).....	9
4) 언어 연구 및 학습의 중요성.....	10
2. 형태 초점 의사소통 접근법(Focus on form).....	12
1) 형태 초점 의사소통 접근법과 제 2 언어 습득.....	12
2) 암시적(Implicit) 지도와 명시적(Explicit) 지도.....	15
III. 연구 방법	
1. 연구 대상.....	19
2. 연구 설계 및 도구.....	19
1) 연구 설계.....	19
2) 연구 도구.....	20
3) 연구 분석.....	23

IV. 연구 결과 및 논의

1. 연구 결과 분석.....24

 1) 사전 평가를 통한 언어 인식 정도.....24

 2) FonF 지도에 따른 언어 인식 변화.....26

 3) 언어 인식 과정 관찰 분석.....29

2. 논의.....32

V. 결론 및 제언.....35

참고문헌

ABSTRACT

부 록1

부 록2

I. 서론

전통적으로 외국어학습에서 어휘는 언어 학습의 중요한 요소 중 하나로 여겨져 왔음에도 불구하고, 우리나라 영어 교육에서 어휘는 상당부분 소홀히 여겨져 왔다. 유창성에 강조를 둔 제 7차 교육과정에서 의사소통중심의 언어교수에 주목하고 있으나, 여전히 어휘 교육은 영어를 한국어로 혹은 한국어를 영어로 바꾸는 일대일 등치관계나 기계적인 암기에 치우쳐 있다. 즉, 어휘 항목(lexical item)에 대한 효과적인 교수 방법의 제시 없이 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기라는 언어의 네 가지 기술에만 집중하여 실질적인 향상을 보이지도 못했던 실정이다 (이화자, 1996).

Wilkins(1972)는 문법이 없이는 약간의 의미가 전달되지만, 어휘가 없이는 의미가 전혀 전달되지 않는다고 하여 외국어 교육에서 어휘의 중요성을 강조했고, Ooi 와 Lee(1996)에 따르면 교사가 학습자에게 어휘 항목의 유용성을 인식하도록 하기 위해서는 개별 단어를 가르치지 말고, 동사는 명사와 함께, 명사는 형용사와 함께, 부사는 동사나 형용사와 함께, 또한 동사는 전치사와 함께 뭉치말로 가르칠 것을 제안했다. 그렇다면 외국어(English as a Foreign Language)로 영어를 배우는 우리나라 학생들에게 어휘는 어떤 형태로 교육되어야 할까? 효과적인 어휘교육 방법은 어떤 것일까? 우선, 많은 연구들이 어휘를 개별이 아닌 의미단위 묶음, 조금 더 구체적으로는 연어(collocation)형태로 가르쳐야 함에 의견을 모으고 있다 (김낙복, 2005; 김성식, 2004; 민찬규 & 손은일, 2005; 이정원 & 김낙복, 2005; 최수정, 2001; Bahns & Eldaw, 1993; Kim,N-B, 2003; Lewis, 1997; Ooi & Lee, 1996). 같은 맥락으로 Lewis(1993)는 어휘적 접근법(lexical approach)의 중심논리로서 개별 단어가 규칙적으로 다른 단어와 함께 쓰이는 방식인

연어(collocation)교육의 중요성을 언급하며 어휘의 본질과 역할, 텍스트에서 어휘 항목에 대한 의식적 주목, 그리고 언어의 뭉치말화를 강조하였다.

이러한 연어교육의 중요성과 함께 연어 교수 방법으로는 의사소통 가운데 일정한 형태에 집중하게 함으로 중간언어 발달을 유도하는 ‘형태 초점 의사소통 접근방법’(Focus on Form, 이하 FonF)이 제시되고 있다 (Long, 1991). Long 은 기존의 전통적인 문법 지도와 반대되는 개념으로 의사소통 텍스트 내에서 학습자로 하여금 언어학적 형태에 집중하게 함으로 중간 언어 습득을 돕는 FonF 을 제시한 것이다. FonF 연구의 목적은 언어 형태에 암시적(Implicit) 혹은 명시적(Explicit) 집중을 주는 것의 효과를 조사하고자 한다. 보통 한 분야에만 제한되는 것이 아닌, 문법(Syntax), 형태론(Morphology), 어휘(Lexis)등 다양한 분야에 접목되어지는 접근법이라 할 수 있으며, 이러한 형태에 대한 집중은 의사소통 접근방식에서 의사소통 활동을 수행할 때 학습자에게 언어 형태에 초점을 두고 의식할 수 있는 언어 학습 상황을 만들어 줄 것을 제안하는 것으로(Doughty & Williams, 1998) 이는 Lewis(1993,1997a,1997b,2000)에 의해 언급된 어휘적 접근방식과 일맥 상통하는 것이다.

따라서 본 연구는 영어의 상당 부분이 다단어 조립식 뭉치말로 구성되어 있으며, 그 근간을 이루는 것이 연어라는 어휘적 접근방식을 기반으로 하여 중학생들을 대상으로 연어 교수를 실시하고자 한다. 이는 외국어로서 영어를 학습자는 학습자의 영어 사용의 유창성과 영어 표현의 정확성을 높여주는 데 도움을 줄 것이다.

연어 교수 방법으로는 ‘형태 초점 의사소통 접근법(Focus on Form)’에서 암시적 학습과 명시적 학습의 방식을 사용할 것이며

학습자의 내적 인지과정을 관찰하는 ‘소리내어 생각하기(Think-aloud)’기법 또한 사용될 것이다. 이러한 과정을 통해 서로 다른 교수방법인 암시적/ 명시적 지도의 효과를 비교하고 더 나은 교수방법을 살펴 볼 것이다. 이는 기존의 연구에서 언어 지도가 암시적 혹은 명시적 지도에서 더욱 효과적이라는 의견이 다양하게 존재하는 만큼 필요한 문제이다. 평가는 사전, 사후 평가 및 후속 평가로 이루어질 것이고, 사전 평가와 사후 평가 사이에 각 언어들을 암시적 혹은 명시적으로 지도할 것이다.

II. 이론적 배경

1. 연어 연구

1) 연어(collocation)의 정의

일반적으로 연어란 단어들의 결합을 말하며, 함께 어울려 어휘 궁합을 이루며 빈번히 함께 쓰이는 뭉치말(chunks)로 이해된다. 그러나 이 연어에 대한 정확한 정의를 내리는 것은 단순한 일이 아니며, 학자마다 많은 다양한 방식으로 연어를 정의하고 있다 (Bahns, 1993). 많고 다양한 정의들이 있지만, 일반적인 연어의 정의를 살펴보고자 한다.

단어간 결합 학습의 중요성을 설명하면서 Firth(1957)는 “Collocation is the habitual juxtaposition or association in the sentences of language” (p150)로 정의하였고, 또한 “Collocations of a given word are statements of the habitual or customary places of that word” (p181)라고 하여 연어의 습관성과 관습성을 언급하였다. McCarthy(1990)는 연어를 “Collocation is a marriage contract between words, and some words are more firmly married to each other than others” (p12)라고 정의하여 연어를 혼인에 빗대어 설명하였고, Sinclair(1991)는 “Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text” (p170) 즉, 텍스트 내의 짧은 어간에서 두 단어 혹은 그 이상의 단어가 빈번히 함께 발생하는 것으로 연어를 정의하였다. Benson, Benson 과 Ilson (1986a,b)은 영어 어휘의 고정되고 정기적으로 발생하는 비관용구적 결합구조가 있음을 제시하고 있다.

“In English, as in other languages, there are many fixed, identifiable, non-idiomatic phrases and constructions. Such groups of words are called recurrent combinations, fixed combination, or collocation” (p150)

또한 Benson, Benson 과 Ilson은 ‘자유 단어 결합’(free combination)과 ‘관용어’(Idioms)로부터 연어를 구분하는 방법으로 고정성(fixedness)의 정도와 개별 단어의 문자적 의미 전달(literalness)정도를 사용하였다. 자유 단어 결합은 개별 단어의 문자적 의미는 살아있으나, 단어 결합의 고정성은 약한 특징이 있는 반면 관용어는 단어 결합의 고정성은 강하나, 개별 단어의 문자적 의미는 살아있지 않은 특징을 보인다. 연어는 바로 이 두 분류의 중간 정도에 위치하게 되는데, 이는 다음 <그림 1>을 통해 알 수 있다.

그림 1

The Continuum of Collocations



여러 연구들에서 자유 단어 결합이나 관용어들이 연구되고 있으며, 다양한 연어에 대한 정의들을 사용하고 있으나, 본 연구는 Benson,

Benson 과 Ilson의 정의를 받아들여, 고정성(fixedness)의 정도와 개별 단어의 문자적 의미 전달(literalness)정도를 사용한 연어의 정의를 대상으로 할 것이며, 이들 가운데 위치해서 까다롭고 쉽게 습득하기 어려운 연어(collocation)에 초점을 맞추어 연구를 진행할 것이다.

2) 연어(collocation)의 유형

연어의 유형(collocation types) 역시 여러 학자들이 자신들의 기준에 따라 다양하게 하위구조로 분류하고 있다. 우선 Hill(2000)은 연어적 강도(collocation strength)에 따라 네 가지 유형을 제시했다: 1) 동사가 다른 명사와 함께 쓰이지 않는 독자적인 연어 (unique collocation: ‘shrug your shoulder’), 2) 두 단어 간의 결합이 매우 드물지만 강한 연어 (strong collocation: ‘rancid butter’), 3) 크게 주의를 기울이지 않을 만큼 두 단어가 흔하고 예측 가능하게 결합하는 약한 연어 (weak collocation: ‘a red shirt’), 4) 두 단어 간의 결합이 제한되어 있는 중강도 연어 (medium-strength collocation: ‘a major operation’). 여기에서 Hill이 제안한 바는 주어진 수업 시간에 교사가 어떤 유형의 연어를 선택하여 가르칠 것인가와 어떤 연어를 무시할 것인가에 대해서는 연어적 강도를 이해하는 것에 기초해야 하며, 말과 글에서 가장 많은 부분을 차지하고 있는 중강도 결합의 연어가 어휘 학습에 있어 가장 중요하다는 점을 지적하였다.

또 다른 연어의 유형 분류로 가장 대표적인 *The BBI Dictionary of English Word Combinations* (Benson, Benson & Ilson, 1986a,b) 사전이 있다. 이 사전은 연어 구성을 크게 문법적 연어(grammatical collocations, 표 1)와 어휘적 연어(lexical collocations, 표 2)로

분류하였는데, 문법적 연어는 지배어(명사, 동사, 형용사)가 전치사나 문법 구조(부정사나 절)와 결합하여 구성되는 구로 서로 간의 관계가 문법적으로 이루어지는 구조이고, 어휘적 연어는 명사, 형용사, 동사, 그리고 부사의 내용어로만 구성되며 문법성이 가미되지 않은 단어들의 결합 형태를 말한다.

Nesselhauf(2003)는 연어의 범위를 정함에 있어서 동사의 중요성을 강조하였는데, ‘자유 단어 결합(free combination)’과 ‘관용어(idioms)’, 그리고 ‘연어(collocation)’를 구분하기 위하여 동사와 명사의 고정 정도를 사용하였다. 그에 의하면 ‘자유 단어 결합’은 동사와 명사가 모두 자유롭게 결합될 수 있는 구조이며(‘want a car’), ‘관용어’는 동사와 명사가 모두 고정되어 사용되어지는 구조이다(‘sweeten the pill’). 반면, ‘연어’는 동사와 명사 중 동사만 고정되어 있어, 비슷한 의미의 명사와 함께 결합될 수 있다고 하였다(‘take a picture/ photograph’).

Lewis (1997, 2000), Kim,M-H (2002), 그리고 Kim,N-B (2003)은 연어 교육을 강조하면서, 특정 문맥 밖에서는 거의 의미를 지니지 못한 채 많은 다 단어 표현의 구성 요소를 이루고 있는 동사로, 어휘부의 단어라기 보다는 어휘-문법의 일부로 생각되는 do, get, have, make, take, put 등과 같은 탈 어휘화된 동사(de-lexicalized verb)를 명사와 결합한 연어 형태에 있어서 외국어로 영어를 학습하는 학생들이 많은 부분 잘못 사용(overuse)하고 있다는 것을 보고하였다.

따라서, 본 연구는 어휘적 연어가 문법적 연어보다 수도 많을 뿐 아니라 배우기도 어렵다고 강조한 Bahns(1993)의 의견을 받아들여 내용어인 명사, 형용사, 동사, 그리고 부사로만 이루어진 어휘적 연어에 초점을 맞출 것이며, 그 중에서도 동사와 명사 쌍으로 이루어지는 구조에 집중하여 탈 어휘화된 동사가 사용된 연어 표현을 지도, 연구할 것이다.

표 1

문법적 연어의 분류 (Benson et al. 1986b)

Collocation types	Examples
I : noun+ prep	blockade against, apathy towards
II : to infinitive(noun+ to infinitive)	a pleasure to do something
III: noun+ that clause	an agreement that
IV: preposition+ noun	by accident
V : adjective+ preposition	(to) be afraid of
VI: adjective+ to infinitive	(to) be ready to do something
VII: adjective+ that clause	(to) imperative that
VIII: 19 types of verbs	

표 2

어휘적 연어의 분류 (Benson et al. 1986b)

Collocation types	Examples
I : verb+ noun/pronoun/preposition	reach a verdict, apply a principle
II : verb+ noun	ease tension, override a veto
III: adjective+ noun	rough estimate
IV:noun+ verb	bees buss/sting/swarm
V :noun+ of+ noun	flock of sheep, pack of dogs
VI:adverb+ adjective	closely acquainted
VII: verb+ adverb	appreciate sincerely

3) 어휘적 접근법(Lexical Approach)

어휘적 접근법에서는 모든 어휘 자체에 의미적, 문법적 특성이 내재되어 있기 때문에 언어나 의사 소통을 구성하는 것이 문법, 의사 소통 기능, 의미 등이 아니고 낱말과 낱말이 결합하여 이루어진 어군이라고 보는 데서 출발한다. 이 교수법은 어휘와 문법을 별개로 보지 않고 모든 어휘는 문법적인 특성을 가지고 있기 때문에 여러 가지 형태의 어군을 익힘으로써 문법 능력이 저절로 발달한다고 본다. 그러므로 언어의 구조, 언어의 학습, 언어의 사용 등도 모두 개별 낱말처럼 학습되고 사용되는 어군이 중심이 된다고 믿는다.

언어 학습의 기본은 어휘가 되어야 한다고 주장하는 Lewis(1993)는 개별 어휘(single words) 뿐 아니라 어군(word combinations)까지도 어휘의 범주에 넣고 있다. 그와 더불어 단어를 안다는 것은 그 단어가 사용된 연어를 정복하는 것이라고 하여 만약 연어를 안다면 그것을 개별 단어로 나누는 것은 쉽지만, 그 반대로 개별 단어를 이용하여 자연스러운 연어를 만들어내는 것은 쉽지 않다고 지적하였다. Nattinger(1980) 역시, 제 2언어 교육에서 언어 생산은 특정한 상황에 적절한 준비된 단위를 서로 조합함으로써 이루어진다고 하였다.

또한, Lewis(1997b)는 어휘 아이템을 낱말(words), 다어(polywords), 연어(collocations), 제도화된 발화(institutionalized utterances), 문장 틀 혹은 핵(sentence frames or heads)으로 분류하였으며 그 중에서 연어는 논리적(logic)으로나 빈도수(frequency)에 의해 결정되는 것이 아니라 자의적(arbitrary)이고, 오직 언어학적 관습에 의해 결정된다고 하여 많은 양의 입력(input)의 필요성을 강조하며, 명시적인 언어 교육 없이

학생들로 하여금 연어를 인지하고 사용할 수 있도록 격려해야 한다고 하였다 (Lewis,2000).

4) 연어 연구 및 학습의 중요성

최근에 연어는 외국어 교육에서 많은 관심을 받고 있다. Bahns(1993)에 따르면, 연어 습득에 있어서 3가지의 질문을 제기하고 있다. 첫째, EFL교실에서 연어에 대한 특별한 관심을 가질 필요가 있는가, 과연 교사는 연어를 가르치고 학생은 배워야만 하는가. 둘째, 연어를 가르치되 어떤 연어를 가르칠 것인가, 즉, 가르쳐야 할 연어가 있고, 가르치지 않아도 되는 연어가 있는가. 셋째, 교실에서 효과적으로 연어를 지도할 방법은 무엇인가. 이 세 가지 의문에 대해 Bahns는 연어수행 능력은 효과적인 훈련을 통하여 이루어진다고 하여 연어 교육의 필요성을 제시하였고, 연어의 양이 방대한 만큼 모국어와 일치 되지 않는 표현들을 우선적으로 가르쳐야 한다고 하였다. Bahns 와 Eldaw(1993)는 독일 내 대학에 재학 중인 학생들을 대상으로 테스트를 실시한 결과 개별 단어를 아는 것이 연어 지식을 확장시키는데 도움이 되지 않았다는 결과를 보여주어 연어 표현은 가르쳐야 한다는 Bahns의 의견을 지지하고 있다.

Howarth(1998) 역시, 영어 원어민(Native-speaker, 이하 NS)과 비원어민(Non-native speaker, 이하 NNS)의 작문을 통해 연어 사용능력을 연구하였다. 이 연구의 대상은 영국에 거주하는 영어를 모국어로 사용하는 대학생들과 석사과정에 등록되어 있는 영어가 모국어가 아닌 학습자들이었다. 이들의 작문 자료를 모아 비교해보니 NS의 연어 사용 비중보다 NNS의 연어 사용 비중이 훨씬 적게 나타났고, 연어에 대한 지식과 그것들을 적절하게 사용하는 방법의 인식 역시

전반적으로 부족한 것으로 드러났다. 연어에 대한 대부분의 연구를 통해 연어는 가르쳐져야 하며, 모국어와 일치되지 않는 표현들에 집중하여 지도해야 함을 알 수 있었다.

한국에서의 연어 연구도 최근 증가하고 있는데, Park(2003)은 133명의 한국 대학생들을 대상으로 어휘적 연어를 사용하는 능력과 일반적인 영어 능숙도 그리고 단어 실력과의 상관관계를 알아보고, 가장 어려운 연어는 어떤 유형인지 그리고 연어를 사용하면서 어떤 오류를 범하는지를 알아보고자 하였다. 연구 결과 첫째, 학습자의 연어사용능력은 일반적인 언어 능숙도 그리고 단어 지식과 높은 상관관계를 갖는 것으로 나타났으며, 둘째, 부사+형용사 형태의 연어가 가장 낮은 평균을 보여주었다. 마지막으로 학습자가 범하는 오류에 관한 문제에서 역시, 모국어 간섭으로 인한 오류가 대부분이었다.

한국 고등학생들을 대상으로 한 Kim(2003)의 연구 역시 학습자의 기본적인 언어적 수행 능력과 그에 따른 영어 능숙도를 조사 연구하며, 설문을 통해 어휘학습 현황을 조사하였다. ‘소리내어 생각하기(think-aloud)’라는 기법을 사용하여 학습자의 연어인식 과정을 관찰하고자 했다. 학습자들은 동사+명사, 동사+전치사 형태의 연어를 가장 어렵게 인식한다고 보고하였고, 영어 능숙도와 연어 수행 능력에 있어서도 상관관계가 있음을 보여주었다. 또한 학생들의 어휘 학습 현황을 조사한 결과 96%의 학생이 영한 사전을 사용하여 단어를 개별 암기한다고 답하였고, 63%의 학생들이 개별 단어를 알지만, 연어문제를 풀기는 어려웠다고 답했다고 보고해, 우리나라 학생들에게 연어 교육이 필요한 부분임을 시사하였다.

Yoon(2005)은 코퍼스(Corpus)를 활용한 연어 학습을 통해 학습자의 작문 실력이 향상되었음을 질적 연구를 통해 보여주었고, 이정원 과

김낙복(2005)은 전통적인 어휘 학습을 한 집단과 연어에 기초한 어휘 학습을 한 집단간의 어휘 습득 정도의 차이와 지속성을 보여주어 연어 중심 어휘 지도의 중요성을 일깨워주었다. 이 외에도 많은 연어 관련 연구들이 실시되었다 (김낙복, 2005; 김성식, 2004; 민찬규 & 손은일, 2005; 최수정, 2001; Kim.K-M, 2004; Kim.M-H, 2002)

2. 형태 초점 의사소통 접근법(Focus on Form)

1) 형태 초점 의사소통 접근법과 제 2언어 습득

제 2언어 습득(Second Language Acquisition; SLA)분야에서 문법 지도를 제 2언어 교실상황에 포함시켜야 하는지 혹은 포함시키지 않아도 되는지에 대한 문제는 오랫동안 중요한 이슈 중 하나로 여겨져 왔다. 문법 교육의 역할과 중요성을 연구했던 많은 학자들(Doughty, 1991; Harley, 1992; Harley & Swain, 1984; Lightbown, 1991; Pica, 1985)에 의해 형성된 ‘형태 초점 의사소통 접근법’이 자리잡기까지 1970년대에서 1980년대는 자연스런 접근법 (Natural Approach)이 강조되어 언어 교육에서 ‘의사소통 접근법’(Communicative Approach)이 인기를 누리왔다. 그러나 의미 전달에 초점을 맞춘 의사소통 접근법만으로는 학습자의 유창성(fluency)에 비해 정확성(accuracy) 측면이 적절하게 발달되지 않는다는 것이 지적되면서 (Harley, 1992; Harley & Swain, 1984) ‘형태 초점 의사소통 접근법’(Focus on Form)의 개념이 Long(1991)에 의해 처음으로 제시되었다.

이로 인해 제 2언어 습득 연구자들은 더 이상 문법을 가르칠

것인가에 관심이 있는 것이 아닌 어떻게 문법을 가르칠 것인가에 관심을 갖게 되었는데, Long이 제시한 FonF은 의사소통으로부터 고립되어 개별적인 문법 단위를 가르치는 학습인 기존의 전통적인 문법 교육의 형태('Focus on FormS')와는 달리 의미전달을 목적으로 하는 의사소통 내에서 특정 형태(form)에 집중(attention)하게 함으로 학습자의 중간언어 발달을 돕는 것이다. 조금 더 구체적으로 Long은 다음과 같이 서술하고 있다.

Focus on form... overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (Long,1991, p45)

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 (Long & Robinson, 1998, p23)

FonF에 있어서 주의집중(attention)과 인식(awareness), 알아차리기(noticing)의 역할은 상당히 중요하다. 많은 연구자들이 형태에의 집중은 목표 언어 입력이 포함된 언어학적 내용의 습득을 촉진하는데 효율적이고 필수적이라고 제안한다 (Schmidt, 1990; Tomlin & Villa, 1994; VanPatten, 1994). 그러나 제 2 언어 지도를 위한 효과적인 방법에 대해서는 많은 다양한 형태들이 제시되고 있으며 FonF 자체를 활용한 교육에 긍정적인 반응들을 보이고 있지만 다양한 방법에

입력 고양(Input enhancement)은 색 입히기, 밑줄 긋기, 이탤릭체, 굵은 글씨 등을 통해 학습자의 집중을 끄는 방법이다. 리캐스트(Recast)와 출력 고양(Output enhancement)은 학습자에게 피드백을 주는 방법과 관련이 있는데, 이는 학습자가 에러를 발생했을 때 전자는 알아차리지 못할 정도로 같은 의미에 형태에 바꿔 오류수정을 해주는 것이고, 후자는 바른 출력을 끌어낼 수 있도록 돕는 것이다. 마지막 두 가지는 전형적인 명시적 지도 방법으로 전통적인 문법 지도와 비슷한 맥락으로 볼 수 있다.

본 연구는 Doughty 와 Williams의 분류에 근거하여 연어를 교육함에 있어 암시적 지도로는 ‘입력 고양’(Input enhancement)을 명시적 지도로는 ‘규칙 설명’(Rule explanation)을 사용할 것이다.

2) 암시적(Implicit) 지도와 명시적(Explicit) 지도

인지심리학에서 인식과 학습에 관한 논의는 암시적 학습과 명시적 학습의 구분과 기능에 근거한다. 인지심리학에서 명시적 학습은 입력의 기저에 있는 규칙을 학습자에게 지도하는 학습조건이며, 암시적 학습은 입력을 암기하도록 하는 조작적으로 정의되어서 복잡한 규칙체계를 가진 비언어적 자극을 대상으로 연구되었다.

어휘 지도에 대한 암시/ 명시적 지도는 Nation(2001)에 의해 연구되었는데, 암시적 어휘 지도는 우연적, 간접적, 비 계획적 지도 등의 용어로 일컬어지며, 이는 듣거나 읽기 활동 중에 제공되는 문맥을 통해 학습자들이 화자나 작가로부터 전달되는 메시지에 집중(message-focused)을 하는 과정 속에서 부수적으로 어휘가 학습 되어진다는 것이다. 반면에 명시적 어휘 지도는 의도적, 직접적, 계획적 어휘 지도

등의 용어와 혼용되기도 하며 직접적으로 어휘에 초점을 맞춘 자료와 활동을 통해 학습자들이 언어 자체에 집중(language-focused)하는 과정 속에서 학습이 되어진다는 것이다. 또한 어휘의 형태에 있어서는 반복적인 노출을 통한 암시적 학습방법이, 어휘의 의미에 있어서는 뇌의 깊은 수준의 처리 과정을 통한 강한 명시적 학습 방법이 효과적이라고 밝히고 있다. 또한 언어 형식과 언어(collocation)에 대해서는 이들이 특정한 패턴의 인지와 연관되어 있기 때문에 반복을 통한 암시적 학습 방법이 유용하다고 하였다 (Ellis & Sinclair, 1996).

제 2 언어습득 분야에서도 암시/ 명시적 지도에 대한 논의가 활발하게 이뤄지고 있다. Krashen(1982,1993,1994)은 언어체계는 너무나 복잡하여 의식적으로 학습할 수 없다고 주장하며 무의식적 과정을 통한 암시적 언어습득의 중요성을 강조하고 있는 반면 Rosa 와 O'Neil(2000)은 명시성과 인식의 정도가 흡수(intake)에 미치는 영향을 조사한 결과 명시적인 형식적 지도가 입력의 흡수에 가장 의미있는 영향을 미친다는 것을 보고하였다.

그 외에도 Alanen(1995)는 명시적 규칙(rule presentation) 지도와 입력 고양(input enhancement)을 통한 주목이 언어습득에 미치는 영향을 조사하여 명시적 규칙 지도와 입력 고양을 동시에 준 집단이 목표구조에의 인식이 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 명시적 규칙, 입력 고양, 통제 집단의 순서대로 인식도가 나타났다는 것을 보여주었다.

국내 연구로는 박혜숙(2001)이 제 2언어학습에서 주의 집중과 인식을 중요시 하며 영어관사 습득을 통해 명시적 지도의 효과를 검증하였고, 이재근 과 정은숙(2005)은 암시/ 명시적 어휘 지도 중에서 어떠한 접근이 인지적, 정의적 측면에서 초등학교 영어학습자들에게 보다 적합한지를 연구해 두 방법 모두 어휘 향상에는 유의미한 결과를 냈으나,

정의적 측면에서 명시적 어휘 지도 방법이 학생들의 자신감 향상에 기여하였음을 밝혀냈다. Hwang(2004) 역시 FonF 지도에 있어서 명확성(Explicitness of FonF types) 정도의 구분인 암시/ 명시적 지도를 실험 연구하여 규칙 설명(rule explanation), 입력 고양(input enhancement), 입력 홍수(input flooding)의 순서대로 효과적임을 밝혔다.

반면, Kim.B-R(2002)은 암시적 지도 방법인 리캐스트(Recast)와 명시적 지도 방법인 의식 향상시키기(Consciousness-raising)를 통해 현재분사와 과거분사의 쓰임 및 동사+명사+to부정사의 구조를 지도하였는데 이에 따른 결과로 암시적 지도방법인 리캐스트(Recast)가 상호작용으로 인하여 목표구조의 습득을 더욱 촉진시켰다고 보고했다. Yoon(2005)은 질적 연구로서 작문 수업을 통해 연어(collocation)습득을 조사하였는데, 학생들의 인터뷰에서 연어습득은 명시적으로 지도되는 것보다 반복되는 노출을 통한 암시적 학습이 더욱 효과적이라고 밝히고 있다(pp.101-102)

지금까지 살펴본 바와 같이 제 2언어 습득 분야에서 단어의 의미 단위인 연어(collocation)교육과 또 주의 집중과 인식을 통한 형태 집중 의사소통 접근법은 상호보완적으로 연구될 가치가 있다. 어휘 접근법에서 다루었듯이 연어는 학습자로 하여금 특정한 형태에 집중하게 함으로 교육시키는데 효과가 있고, 그 방법으로 형태 집중 의사소통 접근법이 적용되는 것이다. 또한 여전히 논의가 되고 있는 암시/ 명시적 지도의 효과도 어느 한쪽이 우세하지 않은 만큼 본 연구를 통해 알아보고자 한다. 이에 따른 연구 문제는 다음과 같다.

1. 중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 연어 인식도(collocation awareness)는 어느 정도인가?

2. 중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 연어 인식도가 학습자의 주의 집중을 통한 지도인 ‘형태 초점 의사소통 접근법(FonF)’의 방법인 명시적 지도(규칙 설명)와 암시적 지도(입력 고양) 중 어느 것에서 더 효율적일 것인가?

3. 중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 연어 인지과정(the process of the collocation awareness)의 변화는 암시적 지도에서 보다 명시적 지도에서 더 정확하고, 더 긍정적일 것인가?

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

연구 대상자는 서울에 소재하고 있는 중학생 10명으로, 각 1학년 4명, 2학년 3명, 그리고 3학년 3명으로 구성되어 있다. 이들의 영어수준은 중하위 정도이고, 이들 중 한 명은 영어권 국가에 1년 이상 거주한 경험이 있었다. 우선, 이들에게 언어 인식도 평가를 실시하여 언어에 대한 기본 수준을 확인하였으며, 이들이 작성한 사전평가를 자료로 하여 언어 지도와 사후, 후속 평가에 참고하였다. 연구 대상자에게는 이 연구가 어휘지도를 위한 것이라고 소개되었으며, 방법에 따른 언어 인식 효과라고는 알리지 않았다. 언어지도는 연구대상자 10명 중 한 명이 불참하여 9명의 학생이 참석하였으며, 총 60분으로 앞의 30분은 주어진 언어 쌍을 암시적으로 나머지 30분은 다른 언어 쌍을 명시적으로 지도하였다.

2. 연구 설계 및 도구

1) 연구 설계

이 연구는 언어의 지도방식에 따른 언어 인식 향상을 보고자 하였다. 이를 위해 암시적(Implicit) 지도와 명시적(Explicit) 지도가 계획되었고, 이 지도를 중심으로 이틀 전에 사전평가(pre-test), 30분 후 사후평가(post-test), 그리고 일주일 후 후속평가(delayed test)가 실시되었다.

사전 평가인 ‘연어 인식도 평가 문항지’를 작성하는데 15분이 주어졌다. 모든 평가에 앞서, 학생들에게 솔직하고, 정확하게 문항에 답하도록 요구되었고, 답이 아닌 한 모든 모르는 단어에 질문을 유도하고, 개별 단어의 뜻에 답해주었다.

사전 평가가 있는 지 이틀 후 실험처치를 위한 연어 지도가 실시되었다. Bahns 와 Eldaw(1993)에 따르면, 연어 연구에서 과제(task)의 형태는 커다란 변수가 되지 않는다고 하여 연어 지도를 위한 도구로는 읽기 지문이 선정되었으며, 이는 연구 도구에서 자세히 설명하겠다. 연어 지도는 암시적 지도 30분과 명시적 지도 30분으로 총 60분이 소요되었는데, 암시적 지도는 Doughty 와 Williams(1998)에 의해 정리된 형태 초점 의사소통 접근법 기술로서 입력 고양(input enhancement)기법을 사용하였고, 명시적 지도는 주어진 연어표현을 한글로 기록하여 형태에 집중하게 하고 규칙 설명(rule explanations)하였으며, 그것을 다시 영어로 옮기는 작업을 하였다 <부록 2>. 연어 지도 후 30분간의 휴식시간이 주어졌고, 그 후 학생들에게 사후 평가를 실시하였다. 사후 평가 도구는 사전 평가를 바탕으로 만들어졌으며, 시간과 조건은 동일하게 주어졌다. 사후 평가와 연어 지도 일주일 후에 후속평가가 실시되었는데, 시간과 조건은 모두 동일하였고, 문항의 순서만을 바꿔서 테스트 효과를 예방하였다.

2) 연구 도구

이 연구를 위한 도구로 ‘연어 인식도 평가 문항지’와 ‘암시/ 명시적 연어 지도를 위한 읽기 자료’를 작성하였다. 연어의 유형 중 동사-명사 구조에 초점을 맞추어 ‘English Collocations in Use’ (McCarthy &

O'Dell, 2001), 'Oxford Collocations dictionary for students of English'(2002), 제 7차 교육과정 중학 영어 교과서 등의 자료에서 연어평가 문장 및 표현을 정리하였고, 연어 지도를 위한 읽기 자료를 발췌하였다.

앞서 언급한 탈 어휘화된(de-lexicalized verb) 동사가 사용된 동사-명사 구조의 연어를 대상으로 하여 문항이 작성되었다. 학생들의 사전평가에 앞서 영문학과 영어교육학 석사과정에 있는 학생들과 함께 평가지를 검토하여 오류사항을 수정하였다.

사전평가는 총 16문항으로 제작되었으며 한편, 문항별로 정답을 고른 과정을 알아보기 위하여 해당 문항을 푼 직후 '언어 보고/ 소리내어 생각하기(verbal reports/ think-aloud)' 기법을 이용하였는데, 이는 이정원 과 김낙복(2005)에서 사용된 기법으로 각 문항 바로 다음에 "완전히 알고 고른 경우(full comprehension)", "정답이라 생각하는 2-3개 중에 고른 경우(educated guess)", "전혀/ 거의 알지 못하고 고른 경우(random guess)" 중에서 표시하도록 하여 학습자가 문제를 풀면서 사용한 인지적 사고 과정에 대해 간단히 살펴보고자 했다.

언어 지도는 영어 교육 석사과정에 있는 20대의 여 선생님이 맡았으며, 지도 방법으로는 암시적 지도부분에는 읽기 자료에 입력 고양(input enhancement)으로 **이탤릭체**와 **굵은체**를 동시 사용하였다<부록 2>. 두드러진 연어 표현에의 설명 없이 입력 홍수(input flooding)로 주어진 읽기 자료를 교수하였으며, 학생들의 생산(출력, output)도 강조하여 노출 빈도를 높여 인식하게 하여 학생들로 하여금 읽기 자료를 스스로 읽게 하였다. 명시적 지도는 읽기 자료에 연어 표현을 한글로 제시하고, 이를 번역하여 연어 표현을 생성하게 하는 것을 도왔다. 각각 품사의 단어들 뜻을 제시하고 그 명사에 알맞은 적절한 탈

어휘화된 동사를 찾도록 도왔으며, 이 역시 학생들의 출력을 돕기 위하여 자료에 직접 답안을 작성해보도록 하였다. 연어 지도를 위한 단어 표현은 <표 3>에서 제시되고 있듯이 같은 비율로 각 암시적/ 명시적으로 지도되었다.

사후평가 도구는 사전평가와 같은 유형으로 작성되었으나, 다만, 사전평가 시 이중 답안으로 문제가 되었던 ‘take a chance’라는 표현 하나가 제거되고, 90%이상의 학생들이 완전히 알고 골랐다고 답한 ‘take a rest’라는 표현이 제거되어 사전평가에서 16문항이었던 것이 14문항으로 줄었다<부록 1>. 평가시간은 15분으로 동일하였다. 후속평가 도구 역시 사후평가와 같은 내용이되 문항의 순서를 바꿔 테스트 반복 효과로 인한 성과를 줄였다.

표 3

지도 방법에 따른 연어 표현 분류

지도 방법	암시적 지도 (input enhancement)	명시적 지도 (rule explanation)
연어 표현	do one's best	do the shopping
	do the dishes	do the homework
	make a decision	make an effort
	make friends	make mistakes
	have a chat	have a look
	have an interest	have a child
	take photos	take notes

3) 연구 분석

본 연구 문제를 검증하고 연구 목적을 달성하기 위해 암시/ 명시적 지도를 받은 연어에 대한 평가를 SPSS 14.0을 사용하여 통계 분석하였다. 기본적으로 각 평가의 맞은 개수 및 평균을 기술통계를 사용하여 분석하였고, 그 외 세 번의 평가에서 암시/ 명시적 지도의 차이를 일원배치 분산 분석을 통해 통계 분석하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 연구 결과 분석

1) 사전 평가를 통한 연어 인식 정도

중등학습자들의 탈 어휘화된 동사+명사 연어인식 정도를 알아보기 위해 실시된 기본 사전평가에는 모두 16쌍의 연어가 사용되었다. 이는 중등학생 수준에서 인식할 수 있는 단어들의 조합으로 만들어졌으며, 연구대상자들의 인식 정도는 다음 <표 4>과 같다.

<표 4>에서 보는 바와 같이 각 연어 표현은 탈 어휘화된 동사인 ‘do, make, have, take’ 와 함께 쓰이는 명사구조로 이루어져 있다. 학습자는 각 단어의 뜻을 알고는 있지만, 한국어 어말어미인 ‘-하다, -만들다’ 등의 영향으로 각 명사에 정확하게 맞는 동사 찾기에 어려움을 가지고 있었다(Kim.M-H, 2002; Kim.N-B, 2003).

크게 네 그룹(do, make, have, take)으로 나눌 수 있는 연어 표현들 중에서 ‘take’에 의해 만들어진 ‘take a chance’라는 표현은 ‘get a chance’, ‘have a chance’로의 변형이 가능하여 사전평가 후 제외되었는데, 이를 제외한 나머지 3가지 표현(take notes, take photos, take a rest)은 인식 정도가 가장 높은 67%를 보여주었다. 그 다음으로 ‘have’가 쓰인 표현이 53%, ‘do’는 48%, 마지막으로 ‘make’가 사용된 표현은 38%로 가장 낮은 인식 정도를 나타냈다. 전체적으로는 48%의 탈 어휘화된 동사 연어 인식률을 보여 절반에 약간 미치지 못하는 결과를 냈다.

표 4

사전평가를 통한 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 연어 인식 정도

연어 표현	맞은 개수 및 비율	
do one's best	6	60%
do the shopping	2	20%
do the dishes	6	60%
do one's homework	5	50%
합계	19	48%
make a decision	2	20%
make an effort	1	10%
make friends	4	40%
make mistakes	5	50%
합계	12	30%
have a chat	5	50%
have a look	5	50%
have an interest	6	60%
have a child	5	50%
합계	21	53%
take notes	4	40%
take photos	8	80%
take a rest	8	80%
합계	20	67%
총 합계	72	48%

2) FonF 지도에 따른 연어 인식 변화

중등학습자들의 탈 어휘화된 ‘동사+명사’ 연어 인식도는 학습자의 주의 집중을 통한 지도인 ‘형태 초점 의사소통 접근법(FonF)’의 방법인 암시적 지도(입력 고양;input enhancement)와 명시적 지도(규칙 설명;rule explanation) 중 어느 것이 더 효율적일 것인가?

<표 5>는 사전 평가 이후 각각 암시적/ 명시적 지도를 받은 연어 표현에 대한 사후 평가 및 후속 평가 결과표이다. 사전 평가에서 10명이었던 연구대상이 한 학생의 연어 지도 시 불참으로 9명의 연구대상으로 구성되었고, 한 평가지에 14문항으로 구성되었기에 전체 문항은 126문항이고, 그에 따른 정답률을 도표화 하였다.

표 5

암시/ 명시적 연어 지도에 따른 평가

	사전 평가		사후 평가		후속 평가	
	맞은 개수	비율	맞은 개수	비율	맞은 개수	비율
암시	35	55.6%	34	54.0%	36	57.1%
명시	26	41.3%	37	58.7%	31	49.2%
합	61	48.4%	71	56.3%	67	53.2%
전체	126		126		126	

우선, 암시적 지도를 받았던 연어표현에의 맞은 개수가 35-> 34 -> 36개로 변하는 것으로 보아 암시적 지도는 연어 인식도 변화에 큰 영향을 끼치지 않은 오차 범위 정도의 동일한 상태인 것으로 보이며, 오히려 지도

직후 사후 평가에서 맞은 개수와 비율이 떨어지고 있는 것을 볼 수 있다. 반면, 명시적 지도를 받은 연어 표현에의 변화는 26->37->31로 사전평가에서 사후평가로 가면서 연어 인식 정도가 증가했고, 사후 평가에서 후속 평가로는 조금 떨어지는 수치를 보이고 는 있으나, 사전 평가와 후속 평가를 비교 했을 때는 향상된 수치를 보이고 있다. 비율을 통해 볼 수 있듯이 명시적 지도에서 사전 평가로부터 사후 평가의 정답률은 다른 상황들과 비교할 때 가장 높은 (41.3%->58.7%) 비율 변화를 나타내고 있다. 자료의 유의미 정도는 SPSS 통계를 통해 더 자세히 알아보기로 하자.

우선, <표 6>은 사전-사후 평가에 따른 암시/ 명시적 지도의 유의미 정도를 일원배치 분산 분석하여 얻은 기술 통계 값이고, <표 7>은 그에 따른 분산 분석을 보여준다.

표 6

ERROR: rangecheck
OFFENDING COMMAND: string

STACK:

66038
33018
32512
33019

참 고 문 헌

- 김낙복. (2005). 영어 연어의 고찰과 교수 방법에 관한 연구. *외국어교육*, 12(2), 141-165.
- 김성식. (2004). *초등학교 영어 교육을 위한 어휘 중심 교수법 수업 모형과 어휘 자료 개발에 관한 연구*. 박사학위논문, 한국교원대학교, 충북 청원.
- 민찬규, 손은일. (2005). 의미 단위 중심 어휘 학습이 초등학생의 영어 학습에 미치는 효과. *영어교과교육*, 4(2), 75-96.
- 박혜숙. (2001). 문법의식향상을 통한 영어관사 습득. *영어교육*, 56(2), 383-402.
- 이정원, 김낙복. (2003). 연어 중심 어휘 지도가 영어어휘 발달에 미치는 영향. *영어교육*, 60(2), 111-135.
- 이재근, 정은숙. (2005). 초등학교 영어 학습자의 어휘력, 흥미도 및 자신감 향상을 위한 암시적/명시적 어휘 지도와 그 결과. *영어교과교육*, 4(1), 27-63.
- 이화자. (1996). 중 · 고등학생의 영어 어휘력 신장을 위한 효율적인 교수방법. *영어교육*, 51(2), 77-105.
- 최수정. (2001). *영어 연어의 이해와 지도 방안*. 미출간 석사학위논문. 동아대학교 대학원, 부산.
- Alenan, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (pp. 259-302). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal*,

47(1), 56-63.

- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21(1), 101-114.
- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1986a). *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1986b). *Lexicographic description of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1991). *The BBI combinatory dictionary of English*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language acquisition* (pp. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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), 431-469.
- Doughty, D., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 197-261). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (1995). Vocabulary acquisition: psychological perspectives

- and pedagogical implications. *The Language Teacher*, 19(2), 12-16.
- Ellis, N. C., & Sinclair, S. G. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: putting language in good order. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A, 234-250.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Firth, J. (1951). Modes of meaning. In *Papers in Linguistics, 1934-1951*. (pp. 190-215). Oxford: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory 1930-1955. In F. R. Palmer (Ed.) *Studies in linguistic analysis* (pp. 1-32), special volume. Oxford: Blackwell.
- Fotos, S. (1993). Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction. *Applied Linguistics*, 14(4), 385-407.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cramer, & A. Howatt (Eds.). *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 47-69).

London: Language Teaching.

- Howarth, P. (1998). Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics*, 19(1), 24-44.
- Hwang, J.-B. (2004). How to apply focus-on-form techniques to Korean EFL classroom. *Foreign Language Education*, 11(3), 85-101.
- Jourdenais, R., Ota, M., Staauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (pp. 183-215). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Kim, B.-R. (2002). The role of focus on form in the EFL classroom setting: Looking into Recast and CR tasks. *English Teaching*, 57(4), 267-296.
- Kim, K.-M. (2004). *English Collocation: A Latent Semantic Analysis*. Master's thesis. Seoul National University, Seoul.
- Kim, M.-H. (2002). Uses of make in Korean EFL Learner writing: A corpus-based study. *English Teaching*, 57(4), 297-314.
- Kim, N.-B. (2003). An investigation into the collocational competence of Korean high school EFL learners. *English Teaching*, 58(4), 225-248.
- Kim, W.-Y. (2004). The effect of focus-on-form instructions of the acquisition of English unaccusative verbs. *Foreign Languages Education*, 11(4), 419-445.
- Krashen, S. (1982). *Principle and practice in second language*

acquisition. Oxford: Pergamon.

- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 445-464.
- Krashen, S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27(4), 722-725.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Lee, H.-M. (1999). The notion of focus on form for the second language acquisition theory and practice. *English Teaching*, 54(4), 71-90.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, U.K.: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. London: Language Teaching.
- Lewis, M. (1997b). Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language acquisition* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (Ed.). (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. London. Language Teaching.
- Lightbown, P. (1991). What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 197-212).

Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (pp. 259-278). Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 379.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- 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.
- Long, M. H. (1997). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. In G. M. Jacobs (Ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses* (pp. 148-169). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2001). *English Collocations in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nessehauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.
- Nettinger, J. (1980). A lexical phrase grammar for ESL. *TESOL Quarterly*, 14(3), 337-345.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ooi, D., & Lee, J. (1996). Vocabulary teaching: Looking behind the word. *ELT Journal*, 50(1), 52-58.
- Oxford collocations dictionary for students of English* (2002). Oxford: Oxford University Press.
- Park, S.-H. (2003). *Lexical Collocation Use by Korean EFL College Learners*. Master's thesis. Seoul National University, Seoul.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second language acquisition? *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- Reber, A. S. (1976). Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2, 88-94.
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 219-235.
- Rosa, E. & O'Neil, M. (2000). Explicitness, intake, and issue of awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language

- learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2). 183-203.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features & research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typological input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 85-113). New York: Cambridge University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 139-155). New York: Cambridge University Press.
- Yoon, H.-S. (2005). L2 Students' collocation learning through corpus

use: An exploratory study. *Foreign Language Education*, 12(3),
91-107.

ABSTRACT

A study of collocation instruction using Focus on form techniques

Cho, Hyun Jin

**Department of
English Language and Literature
The Graduate School of
Sungshin Women's University**

The present study investigated Korean middle school EFL students' lexical collocation awareness and the effect of different Focus on form techniques in de-lexicalized verb-noun collocations. In order to explore this study following research questions were raised: 1) How well do Korean middle school EFL learners understand de-lexicalized verb-noun collocations? 2) Which Focus on form techniques is more effective in implicit instruction (input

enhancement) or explicit instruction (rule explanation)? 3) Is the process of collocation awareness exacter and more learned in explicit instruction than in implicit instruction?

To exam above questions, we performed pretest, posttest, and delayed collocation test to 10 Korean middle school students. Those students were taught the collocation instructions between the pretest and the posttest. The collocation instructions were divided into two ways, implicit (input enhancement) and explicit (rule explanation). To know the process of collocation awareness we carried out the 'Think-aloud' technique.

The results of the study are as follows.

First, the collocation awareness of middle school learners didn't come up to 50%. The learners knew the individual words, but they had difficulty in knowing the collocation.

Second, the collocation awareness instructed implicitly and explicitly was better in explicit instruction than implicit instruction. And the explicit instruction was showed significantly result. It means that Korean middle school students are used to cramming method of teaching.

Third, the process of collocation awareness was better in explicit instruction than implicit instruction based on 'Think-aloud' technique.

Through the study we knew Korean middle school students had to learn the collocation for their fluency and accuracy in English, the explicit instruction is more effective than implicit instruction.

부 록 1

언어 인식도 검사를 위한 언어 평가 문항지

학교, 학년: _____

이름: _____

*다음 빈 칸에 들어갈 가장 알맞은 보기를 고르세요. 또한 해당 문제를 풀고 완전히 알고 풀었는지(Ⓐ), 아니면 정답이라고 생각하는 2-3개 중에서 골랐는지(Ⓑ), 전혀/거의 알지 못하고 골랐는지(Ⓒ)를 해당 란에 (Ⓐ,Ⓑ,Ⓒ 중에서) V표 해주세요. (총 14문항)

1. It's your turn to _____ the dishes.

① take ② have ③ make ④ do ⑤ get

- Ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- Ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- Ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

2. A: There's a mouse in the kitchen. Let's get it.

B: All right. I'll _____ my best.

① take ② have ③ make ④ do ⑤ get

- Ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- Ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- Ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

3. Karen is very good at _____ friends.

① taking ② keeping ③ making ④ getting ⑤ putting

- Ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- Ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- Ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

4. If you were in the same situation, what decision would you _____?

① take ② have ③ make ④ do ⑤ put

- ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

5. I _____ a chat with my old friend, John, over the internet last night.

① took ② had ③ made ④ did ⑤ gave

- ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

6. I _____ over a hundred photos on my trip to U.S.A.

① took ② had ③ made ④ did ⑤ put

- ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

7. A: Do you _____ an interest in English cultures?

B: Yes, I do.

① give ② have ③ make ④ do ⑤ get

- ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

8. We must _____ the shopping for my father's 60th birthday.

① take ② have ③ make ④ do ⑤ put

- ⓐ 완전히 알고 풀었다.

- ㉞ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ㉟ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

9. The students in high school _____ a great effort to enter a good college.

- ㉠ take ㉡ have ㉢ make ㉣ do ㉤ give
- ㉠ 완전히 알고 풀었다.
- ㉡ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ㉢ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

10. Make sure you _____ a look at the engine before you buy the car.

- ㉠ see ㉡ have ㉢ make ㉣ do ㉤ put
- ㉠ 완전히 알고 풀었다.
- ㉡ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ㉢ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

11. I'd like to _____ three children.

- ㉠ take ㉡ have ㉢ make ㉣ do ㉤ get
- ㉠ 완전히 알고 풀었다.
- ㉡ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ㉢ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

12. I forgot to _____ my homework last night.

- ㉠ take ㉡ have ㉢ make ㉣ do ㉤ give
- ㉠ 완전히 알고 풀었다.
- ㉡ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- ㉢ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

13. A: What do we have to do during the class?

B: We have to _____ notes for English exam.

① take ② give ③ make ④ do ⑤ see

- Ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- Ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- Ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

14. I _____ many mistakes while solving the math problem.

① took ② had ③ made ④ did ⑤ gave

- Ⓐ 완전히 알고 풀었다.
- Ⓑ 정답이라 생각하는 2-3개 중에서 골랐다.
- Ⓒ 전혀/거의 알지 못하고 골랐다.

부 록 2

Reading Text A. 암시적 지도 (입력 고양; **input enhancement**)

1. My friend, Beth is worried about her son at the moment. He wants to enroll on a course but just can't **make a decision** about what to study. I gave Beth a ring and we **had a long chat** about it last night. She said he'd like to study for a degree but is afraid he won't meet the requirements for university entry. Beth thinks he should do a course in Management because he'd like to set up his own business in the future. I agreed that that would be a wise choice.

*enroll on a course 수업에 등록하다
*degree 학위
*requirements 필요조건

2. How nice are you?

1. Do you always **do your best** to be on time when meeting a friend?

Always / sometimes / never

2. Do you ever do the cooking at home?

Always / sometimes / never

3. Do you make excuse if someone asks you to do a big favor for them?

Always / sometimes / never

4. Do you ever make negative comments about your friends' hair, clothes, etc?

Always / sometimes / never

5. Do you find it easy to **make friends**?

Always / sometimes / never

Give yourself three points for 'always', two for 'sometimes', one for 'never'.

*make excuse 변명하다
*do a favor 호의를 베풀다
*negative 부정적인

3. There's an old couple in my village. They are poor and they have no children. My family members went to their house. We cleaned their house and washed their clothes. We made some food and had dinner together. We **did the dishes** after dinner. I feel tired now, but I feel proud of myself.

*village 마을
*feel proud of ~을 자랑스럽게 여기다

4. Hi, Jean,

We're so glad we decided to take a holiday here. Yesterday we took a trip to the mountains. First we took a train to a little town and then we took a bus going to various villages and got off when we saw one that we took a liking to. Some kids **had an interest** in us and showed us some great places. We **took a lot of photos**.

*take a holiday 휴가를 보내다
*various 다양한

Reading Text B. 명시적 지도 (규칙 설명;rule explanation)

1. In the morning I did some work in the garden, then I took a rest for about an hour before going out to a.쇼핑을 하다 in town. It was my sister's birthday and I wanted to b.특별한 노력(시도)를 하다 to cook a nice meal for her. I c.보았다 at a new Thai cookery book in the bookshop and decided to buy it. It has some very easy recipes and I cooked my very first Thai meal. I think my sister really enjoyed her

*take a rest 휴식을 취하다
*meal 음식
*recipes 요리법

a. _____ **some shopping**

b. _____ **a special effort**

c. _____ **a look**

2. As you get older, you'll begin to understand your parents better. Getting angry with them all the time doesn't help. You may not want to go to summer camp when none of your friends will be there, but your parents know you will soon **make new friends** there. You'll feel much more sympathetic to your parents' feelings when you a.자녀가 있다 of your own!

*sympathetic 동정하는, 공감이 가는

a. _____ **a child**

3. Here are some rules to help you study well.

- a. Focus on the teacher.
- b. Have a regular study place.
- c. Set grades which you want to get.
- d. Sit where you can see and hear well.
- e. Do not study with the radio or TV on.
- f. When you a.필기하다, use your own words.
- g. Clean your study place and use a straight chair.
- h. Every day b.숙제를 하라.
- i. If you don't understand the teacher, ask questions.

*focus on 집중하다
*regular 규칙적인
*grades 점수

a. _____ **notes**

b. _____ **your homework**

4.

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

Su-jin: Really? Time flies so fast.

Mike: That's true. But I still remember my first day at school in Korea.

Su-jin: I remember it as well. You a.몇가지 실수를 했다, didn't you?

a. _____ **a few mistakes**