



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

영어 어휘력 및 문법지식과
영어 성적의 상관관계



2007년 8월

부경대학교교육대학원

영어교육전공

최 상 민

교육학석사학위논문

영어 어휘력 및 문법지식과
영어 성적의 상관관계

지도교수 오 준 일

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2007년 8월

부경대학교교육대학원

영어교육전공

최 상 민

최상민의 교육학석사 학위논문을 인준함

2007년 8월 30일



주 심 언 어 학 박사 박 순 혁 (인)

위 원 문 학 박사 정 해 룡 (인)

위 원 응용언어학박사 오 준 일 (인)

목 차

영문초록	vii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적 및 연구 과제	3
3. 연구의 제한점 및 논문의 구성	5
II. 이론적 배경	7
1. 외국어과 교육과정	7
가. 공통 영어	7
나. 영어과 선택 과목	8
2. 최근의 언어 교수법	9
가. 20세기 언어 교수법의 흐름	9
나. 의사소통 능력	12
3. 어휘 및 문법과 영어 교육	17
가. 어휘와 언어 교육	17
나. 어휘와 영어 학습	21
다. 문법과 언어 교육	21
라. 문법과 영어 학습	27
4. 학습자의 신념체계가 학습과정에 미치는 영향	28
III. 연구 방법	31
1. 연구 대상	31
2. 연구 도구	32
가. 어휘력	32
나. 어휘력 평가 도구	33

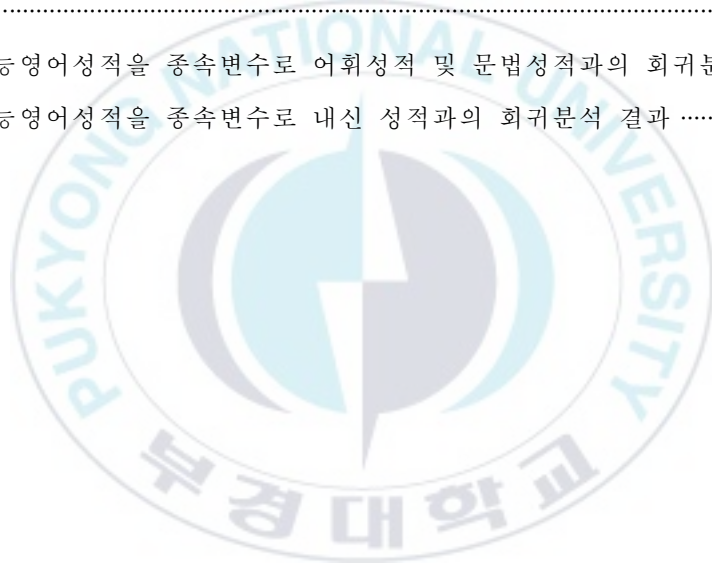
다. 문법 지식 평가 도구	34
라. 내신 성적 자료	35
마. 학생 설문	36
3. 자료 수집 절차 및 분석 방법	37
IV. 연구 결과 분석	40
1. 학생 설문 조사 결과	40
2. 전체 항목간의 상관관계	44
3. 내신 성적과의 상관관계	45
4. 수능 영어 성적과의 상관관계	48
V. 결론 및 제언	53
참고문헌	57
부록 1	65
부록 2	66
부록 3	71
부록 4	76
부록 5	79

표 목 차

<표1> 학생 설문 항목 1번-7번	36
<표2> 학생 설문 조사 결과	40
<표3> 영어교과 난이도에 대한 인식과 학습 중점 영역	42
<표4> 전체 조사 항목간의 상관관계	45
<표5> 내신 성적과 어휘, 문법 성적의 상관관계	46
<표6> 모형 요약(내신 성적을 종속변수로 한 어휘성적, 문법성적간 회귀분석) ..	46
<표7> 분산분석(내신 성적을 종속변수로 한 어휘성적, 문법성적간 회귀분석) ..	46
<표8> 계수(내신 성적을 종속변수로 한 어휘성적, 문법성적간 회귀분석)	47
<표9> 수능 영어 성적과 어휘, 문법 성적, 내신 성적과의 상관관계	48
<표10> 모형 요약(수능성적을 종속변수로 어휘성적, 문법성적, 설문의 회귀분석 결과)	49
<표11> 분산분석(수능성적을 종속변수로 어휘성적, 문법성적, 설문의 회귀분석 결과)	49
<표12> 계수(수능성적을 종속변수로 어휘성적, 문법성적, 설문의 회귀분석 결과)	50

그림 목차

<그림 1> 의사소통 능력의 구성요소	13
<그림2> 형태 집중과 관계있는 변인들(Celce-Murcia, 1993)	26
<그림3> 어휘평가 문항 예시	33
<그림4> 설문8. 대학수학능력시험 모의고사에서 가장 어려운 문제	42
<그림5> 설문9. 대학수학능력시험 준비를 위해서 영어선생님들이 집중적으로 지도해주었으면 하는 부분	43
<그림6> 내신 성적을 종속변수로 한 어휘 성적 및 문법 성적과의 회귀분석 결과	48
<그림7> 수능영어성적을 종속변수로 어휘성적 및 문법성적과의 회귀분석 결과	51
<그림8> 수능영어성적을 종속변수로 내신 성적과의 회귀분석 결과	51



Students' Knowledge of Vocabulary And Grammar in Relation to English Proficiency

Choi Sang Min

Graduate School of Education

Pukyong National University

Abstract

With the College Scholastic Aptitude Test (CSAT) playing such an important role in the process of their college entrance, students are viewing their knowledge of vocabulary and grammar to be the most essential factor of their English proficiency. There is also widespread recognition concerning the washback effect of CSAT in highschool classrooms of Korea.

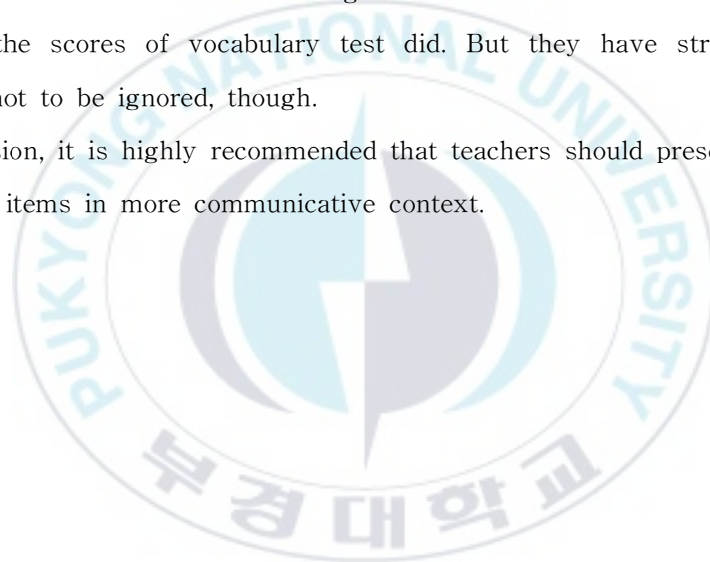
This study aims to identify high school students' perception of the subject of English and English study, to measure the vocabulary and the grammar knowledge of students and to find out the correlation among the test scores of vocabulary and grammatical knowledge and CSAT scores and students' high school grades. To do these, the researcher conducted a survey of students' English study attitudes, processed the test results and grades of students, and used 'SPSS' to analyze the data.

With the study results, the researcher found out that students consider the subject of English as very difficult to study, that they regard knowledge of vocabulary to be more important aspect of their English competence than their understanding of English grammar. Even though they concentrate their time and effort more on studying vocabulary, students think of English grammar as the most challenging part of their English study. There was an obvious case

of washback effect CSAT has on students in English classrooms of Korea, as students most expected their classroom activity of English class to be focused on adapting themselves to the types of questions in CSAT.

'SPSS' analysis results show that the level of students' vocabulary has greater correlation with their highschool grades and CSAT scores. So that can lead to the assumption that students' vocabulary contributes to the considerable part of their English proficiency and teachers can help students develop better English competence by The scores of students grammatical knowledge test did not show as strong correlation with other test scores and grades as the scores of vocabulary test did. But they have strong enough correlation not to be ignored, though.

In conclusion, it is highly recommended that teachers should present students with lexical items in more communicative context.



I. 서론

1. 연구의 필요성

지금까지 우리나라 시대상황에서 외국어로서 영어의 중요성은 자연스럽게 강조되었고 그 결과 영어교육과 평가에 관한 노력과 지식도 증가하고 발전해왔다. 학교교육에서 영어교육도 꾸준히 강조되었고 그 지도방법이나 평가의 주된 관점이 조금씩 달라지긴 했지만 항상 주요과목으로서의 지위를 잃지 않았다.

그러나 학교에서의 영어교육을 살펴보면 우리나라에서 영어가 가진 지위가 제 2언어가 아닌 외국어이기 때문에 지니는 중요성에도 불구하고 학습자들이 영어를 접하는 기회는 거의 전부가 학교 수업상황이다. 객관적인 영어능력 평가도 몇몇 학생들이 개별적으로 응시하는 TOEIC이나 TOEFL, 또는 TEPS 등을 제외하고는 학교에서의 시험성적이 거의 절대적인 평가 기준이며 최종적으로는 대학수학능력시험(이하 수능)의 외국어영역 성적이 초등학교 3학년에서 고등학교 3학년에 걸친 10년간의 제도권 영어교육의 결과물로 여겨진다. 교육인적자원부에서 각 대학의 입시전형에서 내신 성적의 비중을 높일 것을 권장하고 있는 반면에 일부 대학에서 수능 성적만으로 신입생을 선발하는 전형유형을 채택하는 경우도 상당수 있다.

대부분의 고등학교 학생들의 학습의 목표가 대학진학이고, 그 과정에서 학력고사를 거쳐서 현재의 수능이 내신 성적과 더불어 입시제도의 가장 중요한 부분을 차지하고 있다. 그러나 그동안의 입시제도의 흐름과 학생들이 대입전형을 거치면서 피부로 느끼는 입시에서의 비중은 수능이 더 크다

고 인식되어 왔다. 따라서 학교에서 교과 지도 방향도 수능을 대비하는 방향으로 치우쳐왔고, 학생들은 수능에서 좋은 성적을 얻을 수 있는 학습 방법이 최선의 학습법이라고 인식하게 되는 역류 효과(Gates, 1995; Hughes, 1989; Messick, 1996)가 나타나고 있다. 그 과정에서 영어 교과에서도 표준화된 영어 평가에서 고득점으로 이어질 수 있는 학습법을 최선의 영어 학습 방법으로 인식하게 되었으며, 외국어라는 교과 특성상 의미를 이해하지 못하는 새로운 어휘들이 문제풀이를 방해한다고 여기게 되어 학생들은 자연스럽게 단어를 알면 영어로 된 글이나 소리의 내용을 이해하고 그와 관련된 문제를 해결할 수 있다는 생각을 하게 되었다. 그 결과 어휘력의 확보가 영어 학습의 가장 기초적이고 중요한 부분이라는 인식을 대부분의 학생들이 가지게 되었고 학습한 단어를 외우고 새로운 단어의 의미를 기억하는 것이 영어 학습의 가장 중요한 부분이라고 여겨지게 되었다.

이전 대학 입시 제도의 근간이었던 학력고사에서는 단편적이고 구체적인 문법 지식의 암기가 중요한 항목으로 평가되었던 반면에, 수능에서는 주어진 지문에 대한 전반적인 이해력이 중요하게 다루어지면서 학력고사의 구체적인 문법 지식 중심 평가에서 수능의 전반적인 이해력 중심의 영어 능력 측정으로 대학 입시의 외국어 영역 평가의 흐름이 바뀌어 왔다. 이러한 흐름에 따라 암기 위주의 구체적인 문법 지식이 예전에 비해 그 중요성을 덜하게 되었음에도 불구하고, 학생들은 상대적으로 높은 어법관련 문항의 난이도 때문에 여전히 문법지식이 자신들의 영어성적을 결정하는 가장 중요한 요소 중의 하나로 인식하고 있다.

이러한 어휘력과 문법지식의 중요성에 대한 학생들의 인식은 선행연구에서도 확인된 바 있다(김현정, 2004). 즉 학생들은 어휘력이나 문법지식이 영어학습의 필요조건이자 충분조건이라고 인식하고, 스스로 어휘력이나 문법지식만 갖추면 뛰어난 영어능력을 갖게 되고, 그 결과 영어 시험에서 좋

은 성적을 거둘 수 있다고 믿는 경향이 다분하다. 그러나 영어 학습에 대한 이러한 태도는 의사소통능력을 강조하는 현행 교육과정(교육부, 1997)이나 최근의 교수법(Brown, 2000; Celce-Murcia, 2001; Cleary & Linn, 1993; Hedge, 2000) 그리고 수능의 출제경향(한국교육과정평가원, 2006)과도 정면으로 배치되는 것이다.

일반적으로 학습자가 어휘를 풍부하게 지니고 있거나 문법지식이 뛰어나면 대부분의 영어 시험에서 좋은 성적을 거두게 된다. 성윤미(2003)는 제 2언어인 영어의 언어능력이 수능시험 외국어영역에서 가지는 영향력을 70%라고 밝혔으며, 그러한 제 2언어지식의 대부분이 어휘력과 문법지식이라고 하였다. 그 외에 지금까지의 선행연구들은 단순한 어휘지도법이나(최동환, 2005), 수능의 문항분석(서재영, 2005), 내신 성적과 수능성적의 상관관계(김용진, 2002) 등을 주로 다루고 영어의 어휘력이나 문법지식이 내신 및 수능의 영어성적과 구체적으로 어떤 관련을 보이는가에 대해서는 체계적인 관심을 기울이지 않았다. 따라서 학생들이 영어학습의 가장 중요한 요소로 인식하는 어휘력과 문법지식이 실제 내신 및 수능의 영어성적과 어떤 상관관계를 나타내는 지 확인하고 그 결과에 따라 영어 학습과 지도의 제안점을 찾아내는 것이 필요하다고 판단하여 본 연구를 진행하게 되었다.

2. 연구의 목적 및 연구 과제

이 연구에서는 기존의 연구를 바탕으로 학생들이 영어 학습에서 문법과 어휘력을 중요한 요소로 생각하고 있다는 일반적인 인식을 확인해 보는 데서 출발한다. 우선 일반계 고등학교 3학년 학생들이 영어 과목에 대해서 가지고 있는 인식을 조사하여 영어 학습에서 느끼는 난이도나 학습량, 중

점을 두는 학습영역을 확인하고자 한다.

그러한 인식조사를 바탕으로 고등학생들이 영어 과목의 교과학습과 시험 준비에서 중요하다고 여기는 요소들이 무엇인지 알아보고, 학생들이 가지고 있는 전반적인 어휘력과 문법지식 수준을 확인한 다음, 일반계 고등학교 3학년 학생들의 영어 어휘력과 문법지식이 영어의 내신 성적과 수능 외국어 영역의 성적에 기여하는 정도를 알아보는 것을 이 연구의 목적으로 한다.

영어의 중요성을 공감하는 상황에서 영어학습의 효율성을 추구해야하는 것도 당연한 사실일 것이다. 학생들이 영어 학습에서 어휘력과 문법지식을 중요하게 생각하고 이 부분에 집중적인 노력을 기울이고 있다면 이러한 학생들의 인식이 올바른지 확인하고 그 결과에 따라 영어 학습과 지도의 바람직한 방향을 제안하기 위하여 다음과 같은 연구 과제를 중심으로 본 연구를 진행하고자 한다.

연구 과제 1

고등학생들의 영어 교과 및 영어 학습에 대한 인식을 조사한다. 학생들은 영어 학습에서 어떤 요소를 중요하다고 여기며 어떤 부분의 학습에 중점을 두는지를 확인한다.

연구과제 2

학습자 개인의 어휘력과 문법지식이 어떤 상관관계를 보이는지를 확인한다. 내신이나 수능의 영어성적 결과와 비교하기에 앞서 언어지식의 주된 부분을 차지한다고 여겨지는 어휘력과 문법지식이 학습자 개인의 수준에서 어떻게 나타나는지를 확인한다.

연구 과제 3

어휘력과 문법지식 그리고 내신 및 수능 영어성적이 어떤 상관관계를 보이는지 확인한다. 어휘력이 영어 성적에서 어느 정도의 비중을 차지하는지 내신과 수능의 영어 성적을 이용하여 각각 비교하고, 문법지식과 영어 성적 결과를 비교 확인한다.

3. 연구의 제한점 및 논문의 구성

본 연구는 부산광역시에 금정구 지역의 P고등학교의 2006학년도 3학년 10학급(남자 5학급, 여자 5학급) 368명 중 어휘력 평가와 문법 지식 평가 그리고 영어 학습 태도 관련 설문에 참여한 168명의 성적자료를 통계 처리하여 실시되었다. 연구에 사용된 어휘력과 문법지식의 개념은 본 연구에서 실시한 어휘력 평가와 문법지식 평가의 성적 결과에 한정한다.

학생의 성별이나 경제적, 사회적 격차는 전혀 고려하지 않고, 각 성적 자료간의 상관관계 분석과 회귀분석만 이루어졌다. 따라서 이 연구의 결과를 일반화 시키는 데는 한계가 있으며 본 연구의 범위는 학생들의 영어 성적에서 어휘 지식과 문법 지식이 차지하는 비중을 분석하는데 제한되며 어휘와 문법의 교수 및 학습 지도에 관한 내용은 본 연구의 대상에 포함되지 않는다.

2장에서는 현행 교육과정이 영어 교과학습과 지도에서 강조하는 사항을 살펴보고, 최근의 언어 및 영어 교수법에서 강조하는 사항들을 확인한다. 또한 선행연구를 통해서 어휘와 문법이 일반적인 영어 시험의 성적에 기여하는 정도를 살펴보고, 학습자의 신념체계나 학습태도가 학습과정과 결과에 미치는 영향을 살펴본다. 3장에서는 실험설계 방법과 실험 참가자의 구

성을 소개하고 학생들의 영어 학습 태도를 조사한 설문과 어휘력과 문법 지식을 측정하는 데 사용된 도구를 안내한다. 4장에서는 어휘력과 문법 지식이 영어 성적과 어떤 상관관계를 가지는지 살펴본다. 5장에서는 4장의 결과를 깊이 있게 살피고 논의하여 영어 학습과 지도에 시사하는 점을 밝히며, 본 연구의 결과를 요약하고자 한다.



Ⅱ. 이론적 배경

먼저 우리나라 교육 과정에서는 영어 교과를 어떻게 설명하고 있는지 살펴보고, 영어 학습에서 어휘력과 문법 지식이 어떤 지위를 차지하며, 영어 교육에 대한 기존의 이론들이 어휘와 문법 지도에 대해 어떤 입장을 취하고 있는지를 알아본다. 또한 학생들의 영어 학습에 대한 인식을 조사하고, 그러한 인식이 학생들의 영어 학업 성취와 어떤 관계를 보이는지를 알아보기 위하여 학생들의 신념 체계가 학습 방법이나 태도 또는 성취와 어떤 관계를 갖는가에 대한 기존의 연구를 살펴보고 그 개념을 정리해 본다. 그리고 최근의 언어 교육 이론에서는 어휘와 문법을 어떻게 다루고 있는지를 알아보기로 한다.

1. 외국어과 교육과정

고등학교 교육과정(교육부, 1992)은 영어교과의 성격과 목표를 다음과 같이 제시하고 있다.

가. 공통 영어

고등학교 교육과정은 공통 영어의 성격에 대해 ‘영어를 듣거나 읽고 이해하는 능력을 배양할 뿐만 아니라, 다른 교과를 이해하는 데 도움이 되도록

록 하며, 외국 문화를 올바르게 이해하는 안목을 기르고, 외국인과 자연스럽게 의사소통을 할 수 있는 표현 능력을 신장하여 우리 문화를 소개할 수 있도록 한다'(p. 310) 특히 문법 지도와 관련하여 '영어의 문법적 내용을 기계적으로 암기하는 것보다는 언어 습득 과정을 중시하는 교수·학습 방법을 적용하여, 학생 중심의 영어 수업이 되도록'(p. 310) 해야 한다고 말하고 있다.

지도 방법에서는 '지엽적인 문법 설명보다는 유의적 반복 연습과 의사소통 활동을 많이 시키도록'(p. 313) 권장하며 '학생들의 의사소통 의욕을 높일 수 있도록 오류의 즉각적인 수정을 피하도록 한다'(p. 314)고 하여 문법 지도에 관한 상당히 소극적인 입장을 취하고 있다. 위와 같은 지도 방법을 바탕으로 평가 시에는 '단순한 암기 위주의 평가보다는 의사소통 기능의 이해·적용 능력 및 유창도 평가에 중점을 두어 평가'(p. 314) 할 것을 권장하고 있다.

나. 영어과 선택 과목

고등학교 2, 3학년을 대상으로 한 영어과 선택과목의 성격을 규정하면서 교육부에서는 '암기 위주의 학습을 지양하고, 학습 과정에서 창조적 사고력과 탐구 정신을 길러 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 지적 능력을 신장하도록'(p. 316) 해야 한다고 규정하고 있다. 한편, 교수·학습 방법과 평가 방법에서는 공통 영어에서와 같이 지엽적인 문법 설명을 지양할 것을 계속해서 지적하고 있으며, 평가 시에 단순한 암기 중심의 평가가 이루어져서는 안 된다는 점을 영어 교과 전체에 걸쳐 반복적으로 언급하고 있다. 또한, 영어 I 과목의 평가 방법에서 구체적으로 언급되었듯이 '단편적이고 지

업적인 문법 지식 중심의 평가보다는 의사소통 능력을 종합적으로 측정할 수 있는 방법을 활용'(p. 321)할 것을 지적한 것처럼 현재의 교육과정에서는 영어 교과에서 문법보다는 의사소통과 실용성을 특히 강조하고 있다.

2. 최근의 언어 교수법

본 연구의 주제인 어휘력과 문법 지식이 영어 성적과 어떤 관계를 갖는가를 확인하기 위해서 영어를 비롯한 지금까지의 언어 교육 이론에서는 어휘와 문법에 대해서 어떤 입장을 취하고 어떤 방법의 지도를 주장하였는지를 알아보기로 한다. 먼저 언어 교수법의 흐름을 문법 지도 및 어휘 지도의 관점에서 정리하고, 최근의 의사소통 중심 교수법의 문법과 어휘 지도를 살펴본다. 그리고 의사소통능력이 어휘 및 문법과 관련하여 어떻게 정의되는가와 문법과 어휘가 의사소통 능력에서 어떤 지위를 차지하고 있는지를 알아보려고 한다.

가. 20세기 언어 교수법의 흐름

제 2언어 교육의 주된 흐름은, 언어의 분석에 중점을 두고 학생들로 하여금 언어의 요소를 학습하게 하는 방법과 언어의 사용을 중시하여 처음부터 학생들이 언어를 사용하는 것을 권장하는 방법의 큰 두 가지 접근법 사이에서 변화해 왔다. 이러한 큰 줄기 속에서 20세기 초에 제 2언어 또는 외국어로서 영어 교육은 19세기의 전통을 이어받은 두 가지 큰 흐름이 두드러졌다. 그것은 개혁 운동(reform movement)의 응용 언어학 접근법과

직접 교수법의 단일 언어 방법론이었다(Howatt, 1984).

이 흐름을 이어받은 현대적 의미의 영어 교육은 식민지 시대의 영어의 역할에 대한 재해석에서 시작되었다. 19세기에는 식민지에서의 영어 교육이 영국 본토에서의 영어 교육과 다를 것이 없다는 것이 거의 논란의 여지 없이 받아들여졌다. 따라서 영어의 모국어 사용자가 아닌 학습자를 배려한 문법이나 언어활동이 전혀 제공되지 않았다.

1907년 런던 대학에서 프랑스어 음성학을 강의하고 1917년 *English pronouncing dictionary*를 펴낸 Jones와 이후 Jones의 강의를 물려받은 Palmer의 강의는 음성학을 중심으로 이루어 졌으나 이후에 구어 영어 문법으로까지 범위가 확대되었다. 이후 Palmer와 그의 딸 Dorothee가 일본에서 펴낸 저서의 주 관심사는 질문과 대답 그리고 행동의 연속을 구성하는 어휘였다.

20세기 말에 들어서면서 언어의 형식을 중시하는 문법 번역식 교수법에서 언어 사용을 중시하는 직접 교수법으로 그 큰 흐름이 이동하였다. Celce-Murcia(2001)는 20세기의 주요한 9 가지의 언어 교수법을 정리하면서 문법 설명이 중요한 역할을 하는 문법 번역식 교수법을 20세기의 가장 중요한 언어교수법의 흐름 중 하나로 꼽았다. 고전적인 언어 교육에서 적용되던 이 접근법이 현대의 언어교육에도 그대로 적용되면서 문법규칙의 설명이 언어교육의 중요한 부분을 차지해왔다.

이후 인지 심리학(Neisser, 1967)과 Chomsky의 언어학(Chomsky, 1959, 1965)의 영향으로 등장한 인지적 교수법에서는 언어 학습을 습관형성이 아닌 규칙의 습득으로 보았는데, 여기서도 문법 지도는 여전히 중요한 지위를 차지했으며 연습에 앞서서 규칙을 먼저 지도하는 흐름을 택했다. 이 과정에서 어휘 지도가 중급과 상급 학습자에게 중요하게 다루어진다.

20세기 말에 Hymes(1971)는 Chomsky(1965)가 정의한 언어능력이 지나

치게 제한되어 있다고 지적했다. 그는 Chomsky의 언어능력에서 언급하는 소위 ‘규칙 지배적인 창조성’이 언어의 사회적 기능적 규칙을 충분히 설명하지 못한다고 주장했다. 그는 사회적 맥락에서의 언어사용을 나타내는 ‘의사소통적 언어능력’이라는 표현을 제안하였는데, 이것은 우리가 주어진 상황에서 메시지를 전달하고 해석하고 의미를 협의하는 과정을 가능하게 하는 능력을 가리킨다.

Communicative language teaching(CLT)은 유럽과 북미에서 동시에 등장했다. CLT는 언어 학습의 목적이 언어를 의사소통 목적을 위하여 잘 사용할 수 있게 하는 것이라는 인식에서 출발한다. 역사적으로 CLT는 청화-구두식 교수법에 대한 반발인 동시에 의미-기능적 교수요목(notional-functional syllabus)의 확장 발전된 형태이다. 의미(notion)는 사람들이 의사소통하는 특정 상황이며, 기능(function)은 주어진 상황에서 화자의 구체적 목적이다. 이런 흐름을 이은 CLT는 학생들이 다양한 상황에서 목표언어를 사용하는 것을 돕는 것을 강조하며, 언어의 기능을 익히는 것을 특히 중요시 한다. 외국어 학습의 성공 여부는 학습자들이 의사소통 능력을 얼마나 잘 길러 냈는가에 의해 평가된다.

Brown(2000)에 따르면 CLT는 ‘method’가 아닌 ‘approach¹⁾’로 이해되어야 한다. 따라서 CLT는 언어의 본질과 언어학습 및 교수에 대하여 공통적인 부분을 가지지만 아주 폭넓게 이론적인 입장을 취하고 있어서 CLT를 정의할 때는 일련의 일반적인 원칙과 특징들을 나열하게 된다. CLT의 특징을 Nunan(1991)은 다음과 같이 언급했다.

우선 CLT는 목표 언어로의 상호작용을 통한 의사소통 학습 강조하며, 학습 상황에서 진정성 있는 교재를 사용한다. 그리고 학습자들에게는 언어

1) Anthony(1963)가 제시한 개념정리에 의하면, approach는 특정 모델이나 연구의 패러다임 즉 ‘이론’을 가리킨다. 반면 method는 제2언어나 외국어를 가르치는 과정을 보다 상세하게 밝혀주는 일련의 과정을 가리킨다. 일반적으로 method가 approach에 비해 더 구체적이며 하나의 approach를 따르는 경우가 많다.

뿐만 아니라 학습 과정 자체에도 집중할 기회를 제공하려 노력하며, 교실 내 학습 활동에 대한 중요한 기여 요소로서 학습자 개인의 경험 증진을 중시한다. 그리고 교실 내 언어 학습과 교실 밖의 언어활동을 연결시키려는 시도가 포함된다.

Brown(2000)이 정리한 CLT의 특징은 다음과 같다. CLT에서는 학습목표가 문법 또는 언어적인 능력에 제한되지 않고 의사소통 능력의 모든 요소에 집중되며, 언어 기술은 학습자로 하여금 의미 있는 목적을 위한 언어의 화용적이고 진정성이 있으면서 기능적인 사용에 참여할 수 있게 설계된다. 유창성과 정확성은 의사소통적 기술의 기반이 되는 보조적인 요소로 이해되며, 학습자가 언어사용에 보다 의미 있게 참여하게 하기 위해 종종 정확성보다 유창성이 더 중요하게 다루어진다. 의사소통적 학습 환경에서 학생들은 미리 연습되지 않은 상황에서 언어를 생산적이고 수용적으로 사용해야 한다.

나. 의사소통 능력

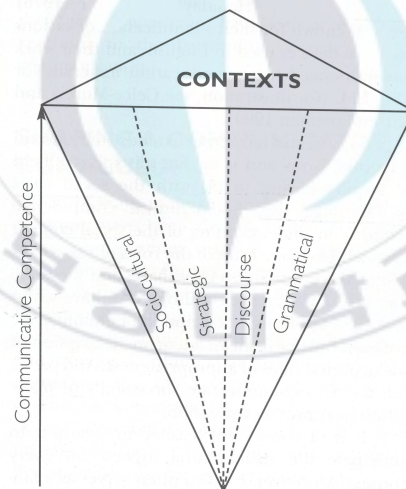
초기의 의사소통 능력과 관련된 연구는 언어의 형태와 관련된 지식을 가리키는 언어적(linguistic) 능력과 기능적인 상호작용 속에서 의사소통할 수 있게 해주는 지식을 나타내는 의사소통적(communicative)인 능력을 구분하는 데서 시작되었다. Hymes가 주장한 언어와 의사소통 및 문화를 통합한 개념은 Halliday(1978)를 비롯한 영국의 Firthian²⁾ 언어학의 흐름과 크게 다르지 않다. 이들의 관심은 언어학습이 아니라 사회적 습관으로서의 언어였다. 이러한 관점에서 언어 교육의 목표는 목표 언어로 의사소통할 수 있

2) Firthian linguistics: 영국의 언어학자 John Rupert Firth(1890-1960)가 주창한 영국의 언어학 이론. 이론의 중심개념은 '의미에 대한 문맥상황적 이론'과 '언어' 그리고 언어사용에서 나타나는 다양한 모든 유형들이 단 하나의 체계로는 설명할 수 없다고 하는 'polysystemic'이다.

는 능력을 학생에게 길러주는 것이라고 여겨졌고 언어교육은 전통적으로 중시되던 언어적 구조 외에도 의미적 개념과 사회적 기능을 포함하게 되었다.

이후 Savignon(1972)은 ‘의사소통 능력’에 ‘대응전략’을 포함시켰다. 이 대응전략은 언어사용에서 의미를 전달하고 의사소통을 지속하기 위해서 사용할 수 있는 모든 언어 및 비언어적인 자원을 사용하는 것을 의미한다.

Canale과 Swain(1980)은 이 대응전략의 개념을 의사소통 능력에 포함시켜서 의사소통 능력(communicative competence)이 문법 능력(grammatical competence), 사회 언어적 능력(sociolinguistic competence)과 더불어 전략적 능력(strategic competence)도 포함한다고 설명하였다.



〈그림 1〉 의사소통 능력의 구성요소 (Swain, 2001)

Savignon(2001)은 21세기에 이어지는 ‘의사소통 언어 교수’(communicative language teaching)의 개념을 정리하면서 전통적으로

‘생성적’(productive)이라고 여겨지던 말하기, 쓰기와 ‘수용적’(receptive)으로 여겨지던 듣기, 읽기의 기능만으로는 의사소통에서 나타나는 상호작용의 본질을 충분히 나타낼 수 없다고 하였다. 메시지의 전달과 수용의 과정이라고 인식되는 언어 사용에서 지금까지는 의미 형성 과정에서 상호 작용의 요소가 무시되어 왔다고 보았다. 그에 따르면 언어활동에 참여하는 데 필요한 의사소통 능력은 문법 능력뿐만 아니라 화용적 능력도 포함한다.

이후 여러 학자들에 의해서 학습자의 의사소통 능력은 다음과 같은 네 가지를 포함한다고 여겨지게 되었다. 먼저, 문법 능력(grammatical competence)은 문장 단위의 문법적 형태와 관련되며 어휘, 형태적, 통사적, 음운적 형태를 인식하고 이러한 요소들을 사용하고 단어와 문장을 형성하는 능력을 말한다. 문법적 능력은 규칙을 진술하는 것이 아니라 사용하는 것으로서 나타난다. Hymes등이 언급했던 언어 능력(linguistic competence)이 이것에 해당된다. Hedge(2000)는 언어 능력이 의사소통 능력의 가장 중요한 부분이라는 점을 교사들이 명심해야 한다고 했다. 최근 들어 상대적으로 의사소통능력의 다른 요소들이 더 중요하게 여겨지고 있지만, ‘누구든 언어적으로 능력을 갖추지 않고는 의사소통 능력을 가졌다고 말할 수 없다’(Faerch, Haastrup, & Phillipson, 1984).

또한, 담화 능력(discourse competence)은 개별적인 어휘나 어구가 아닌 연속된 발화와, 글과 어구들이 전체적으로 의미 있게 이해되기 위해 상호 연결되는 것과 관계된 능력이다. 문법 능력의 보완적인 성격이 강하다. 원어민 화자들은 자신들의 언어로 대화하는 상황에서 자신들의 담화 능력의 세 가지 측면을 보여주게 되는데, 담화에서 차례를 따르는 것과, 대화를 지속하는 방법과, 주제를 발전시켜나가는 방법이다(Hedge, 2000). 제 2언어 학습자들은 대화를 시작하고, 참여하고, 중단하고, 점검하고, 확인하는 전략에 필요한 유용한 언어를 습득할 필요가 있다. 이러한 능력은 말을 듣고

이해하는 경우 뿐 아니라 글을 읽는 데도 필요하다. 학습자는 글을 이해하기 위해 인접한 문장 사이의 관계를 이해하고 형식적인 장치들을 활용하여 그 관계를 올바르게 해석해야 한다(Hedge, 2000). 이렇게 글과 대화를 논리적으로 구성하고 이해하기 위해서 필요한 여러 능력들은 모두 담화 능력이라고 불리며(Canale & Swain, 1980), Bachman(1990)은 이것을 텍스트 능력(textual competence)라고 불렀다.

사회 문화적 능력(sociocultural competence)은 언어 사용의 사회적인 규칙과 관계된 부분이다. 언어가 사용되는 사회적인 상황에 대한 이해가 필요하다. 즉 대화 참여자의 역할이나 그들이 공유하는 정보, 상호작용의 기능 등에 대한 정보가 포함된다. 이 사회 문화적 능력은 능동적인 의미협상에 참여하는 것과 함께 언어의 개념이나 사용상의 문화적 차이의 가능성을 고려하여 의미 판단을 유보하는 것도 포함한다. 이러한 내용들은 ‘문화적인 인식’이라는 범주 속에 포함될 수 있다. Hedge(2000)는 이것을 화용 능력(pragmatic competence)이라고 표현하였는데, 부분적으로는 의사소통의 목적이나 의도를 달성하기 위한 언어 사용 방법을 아는 것이 포함된다고 하였다.

마지막으로 전략적 능력(strategic competence)은 ‘진정성 있는 의사소통 상황에 대처하는 법과 의사소통 채널을 계속 유지시킬 수 있는 능력’을 가리킨다(Canale & Swain, 1980). 전략적 능력은 ‘의사소통 전략’들로 구성된다. Savignon(1983)은 이것을 규칙에 대한 불완전한 지식이나, 그 지식의 적용이 제한되는 경우와 같이 익숙하지 않은 상황에 대처하는 전략이라고 했다. 사용역이나 어조의 변화, 풀어 말하기, 돌려 말하기, 반복, 주저, 회피, 추측 등을 통해서 의사소통과정을 유지하고, 불완전한 지식을 보완하고 수정을 가하는 능력이 이 부분에 해당된다. EFL환경에서 의사소통 전략에는 크게 두 가지가 있는데 그중 하나는 영어지식의 불안이나 정확하지 못

한 부분을 보완하는 방법을 찾는 과정에서 자신이 말하고자하는 부분을 계속 고수하면서 다른 표현 방법을 탐색하는 경우를 가리키는 성취 전략(achievement strategy)이다. 또 하나는 축소 전략(reduction strategy)인데, 학습자가 자신 없는 언어구조의 사용을 회피하는 과정에서 ‘perhaps’같은 자신이 비교적 자신 있는 구조를 사용하는 경우를 말한다. 연습과 경험에 의해서 위의 세 가지, 문법, 담화, 사회문화적 능력을 기르게 되면 전략적 능력의 필요성은 상대적으로 줄어들지만, 이러한 전략은 모든 상황의 의사소통 능력에 중요하다.

여기서 중요한 질문 한 가지는, 전략적 능력이 훈련되어질 수 있는가 하는 것인데, 교사는 언어 프로그램 초기에 학생들이 도움을 구하기 위해 적절한 질문을 던지는 법을 익히게 함으로써 이런 능력을 기르는데 도움을 줄 수 있다. 예를 들어, ‘What does this mean?’ 이나 ‘How do you say...?’같은 질문이나, 필요한 어휘를 찾기 위해서 ‘What do you call a person who ...?’ 또는 ‘What do you call a thing that ...?’과 같은 질문을 던지는 방법을 활용할 수 있게 함으로써 어휘의 부족이 의사소통의 중단으로 이어지는 상황을 막고 맹목적인 암기보다는 의사소통을 지속시키기 위해 자신들이 알고 있는 부분을 활용하는 방법을 기를 수 있도록 돕는 것이 중요하다.

위의 네 가지 능력 외에 Hedge(2000)는 유창성(fluency)을 의사소통 능력에 포함시켰다. 유창성은 언어의 사용과 관련되며 일반적으로 말하기에 해당한다. 이것은 발화의 단위를 숨겨 있게, 긴장하거나 부적절하게 느끼지 않고, 지나치게 주저하지 않고 서로 연결할 수 있게 하는 능력이다.

전략적 능력은 지식의 부족을 전제로 하는 반면에 유창성은 화자가 자신이 확보하고 있는 어떠한 언어적 및 화용적 능력이든 그것을 활용할 수 있는 역량을 포함한다(Faerch, Hasstrup, & Phillipson, 1984). 이들이 나열한

세 가지의 유창성 유형은 다음과 같다.

- (1) 의미적 유창성: 진술과 발화행동을 서로 연결
- (2) 어휘-통사적 유창성: 통사적 성분과 단어를 서로 연결
- (3) 조음 유창성: 발화의 분절을 서로 연결

70년대에는 유창성을 기르는 방법으로 교사들이 주로 제시한 방법이 정해진 구문 구조에 다른 어휘 항목을 대입하는 유형 연습이었다. 최근에는 Nattinger(1988)가 ‘구 어휘’라고 하고 Lewis(1993)가 ‘어휘(lexis)’라고 부르는 언어적으로 이미 만들어진 항목들의 학습이 강조되고 있다. 이런 구조들은 전체적으로 하나의 덩어리로 학습되어지는데 구 단위 뿐 아니라 절이나 문장도 포함될 수 있다. 이런 구 어휘의 학습이 나중에 기억으로부터 구조의 재생을 더 빠르게 할 수 있다면 구 어휘들은 학습자가 언어를 보다 유창하게 사용할 수 있게 하는데 도움이 될 것이다.

3. 어휘 및 문법과 영어 교육

가. 어휘와 언어 교육

(1) 언어 교육에서 어휘 지도

언어학자들은 어휘에 별로 관심을 가지지 않았으며(Wilkins, 1972), 어휘에 관한 한 언어를 가르치는 사람들의 흥미를 끌만한 연구도 거의 없었다.

어휘 학습이 이렇게 주목을 받지 못했던 것은 1940년대에서 60년대까지를 풍미했던 미국의 언어학 이론에 바탕을 둔 언어 교수법의 영향이 크다. Fries(1945)는 미국의 구조주의 언어학에 바탕을 두고 문법적이고 음운적인 구조를 강조하였다. 이러한 상황은 학습자들의 입장에서는 어휘 학습에 엄청난 중요성을 부여한다는 점과 상당히 모순된다(Hedge, 2000). 또한 실제 언어사용에서 어휘사용의 오류가 문법의 오류보다 오해를 일으킬 가능성이 더 크다는 사실을 고려할 때 지금까지 어휘가 무시되어 온 점은 놀라울 정도이다.

비록 어휘 습득이 언어 교수에서 항상 중요하게 다루어지지는 않았지만, 적어도 제 2언어 학습에서는 어휘의 역할이 근래 들어 점점 더 강조되고 있다(Decarrico, 2001). 최근에 와서는 어휘적인 요소가 의사소통 능력의 중심에 있다는 데 일반적으로 의견이 일치하고 있다(Coady & Huckin, 1997). 어휘학습이 EFL 학습자에게는 실질적인 과업이라는 것은 분명한 사실이다.

어휘와 관련된 중요한 논의는 효과적인 어휘 학습이 명시적이어야 하느냐 아니면 암묵적이어야 하느냐는 것이다. 1970년대와 80년대의 CLT에서는 자연스럽게 암묵적이며 의도적이지 않은 어휘 학습이 강조되었다. 교사들은 학생들이 단어의 의미를 문맥에서 추론할 수 있게 하는 정보를 인식하게 지도하고 교재는 문맥 속에서 의미를 추측하는 것을 강조하였다. 그러나 최근에 와서 다양한 문맥에서 단어가 노출되어야 한다는 사실이 인정되는 반면에, 의도적이지 않은 단어에의 노출은 어휘 습득을 가능하게 하는 방법 중 한 가지일 뿐이고 잘 짜인 어휘 프로그램은 비의도적인 학습을 위하여 적절한 문맥을 제공하는 활동과 더불어 명시적인 교수도 포함해야 한다는 균형 잡힌 접근법에 대한 필요성도 강조되고 있다.

(2) 어휘 접근법(Lexical Approach)

최근 제 2언어 교육에서 ‘문법 중심’ 접근법의 한 대안으로 관심을 끌고 있는 것이 ‘어휘 접근법’이다. Nattinger(1980)는 언어 사용이 특정 상황에 적합한 ‘미리 만들어진’ 단위들을 짜 맞추는 것이라는 인식이 언어 교육의 바탕이 되어야 한다고 지적했다. 어휘 접근법은 이와 같이 어휘와 단어 및 단어의 결합을 사용하여 학습자의 언어 능력을 길러주는데 중점을 둔다. 어휘 접근법의 근거는 언어 습득의 상당 부분이 분석적으로 나누어지지 않는 ‘덩어리’로서의 어휘 구조를 이해하고 사용하는 능력이라는 것이다. 이러한 덩어리가 전통적으로 문법이라고 여겨지던 언어의 유형을 학습자가 받아들이는 데 기본적인 자료가 된다(Lewis, 1993). 따라서 어휘 접근법에서는 언어 지도의 과정에서 주로 구어 사용에서 자주 나타나는 비교적 고정된 표현들에 집중하게 된다(Lewis, 1997).

어휘 접근법을 주장하면서 Lewis(1993)는 어휘(lexis)³⁾라는 용어를 새롭게 정의했다. 이것은 단일 단어 뿐 아니라 우리의 정신적인 어휘목록에 저장된 단어의 결합도 포함한다. 어휘는 언어의 기본이며, 언어는 ‘어휘로 제시되는 문법’이 아니라 ‘문법적으로 구성된 어휘’이다. 어떤 경우든 ‘의미 중심 교수요목’의 중심은 어휘가 되어야 한다.

어휘 접근법은 의사소통 중심 접근법에서 벗어난 것이 아니라 그 발전된 형태이지만 출력에 대해서는 중요성을 덜 부여한다. 학생의 참여도는 발화 시간 뿐 아니라 듣고, 보고 그리고 생각하는 부분도 포함한다.

Lewis는 어휘 항목들을 다음과 같이 분류하였다.

(1) 단어: 가장 큰 범주(book, pen), 복합어: 소그룹(by the way, upside

3) 여러 단어로 이루어진 어휘 단위는 여러 학자들에 의해 여러 용어로 지칭되었다. ‘gambits’(Keller, 1979), ‘speech formulae’(Peters, 1983), ‘lexicalized stems’(Pawley & Syder, 1983), ‘lexical phrases’(Nattinger & DeCarrico, 1992).

down, bread and butter)

- (2) 연어 또는 단어의 제휴관계: 언어에서 종종 같이 나타나는 단어들
(community service, absolutely convinced)
- (3) 고정적인 표현(Good morning! How are you? Thanks, I'm fine.)
- (4) 준 고정 표현: 채워 넣을 자리를 포함한 표현(Could you pass ---?
--- please?)

이 항목들 중에서 어휘 접근법에서 특히 주목하는 것이 연어와 고정된 표현들이다. 이 접근법에서는 학습자와 교사 양측 모두 초점을 기존의 생성적인 문법 규칙에서 전반적인 언어로 옮겨갈 것을 요구한다. 또한 언어활동은 자연스럽게 나타나는 언어를 지향해야 하고, 언어의 어휘적인 본질을 학습자들이 인식할 수 있게 해 주어야 한다. 언어 교수의 주된 요소는 언어의 덩어리를 인식하고 성공적으로 묶어주는 능력을 학습자에게 길러주는 것이다. 어휘적인 덩어리를 인식함으로써 학습자는 언어에 대해 더 나은 감각을 개발할 수 있다. 따라서 어휘적 덩어리를 인식할 수 있게 학습 활동이 설계되어야 한다. 인식의 과정은 의미와 형식 모두를 받아들이는 것이다. 그리고 학습자가 초기의 인식에서 기저 규칙을 내재화시키기까지는 시간이 걸린다. 그러나 어휘적 덩어리와 언어를 인식하는 것만으로는 입력이 수용으로 이어지기에 충분하지 않다(Lewis, 2000).

어휘 접근법에서도 문법은 중요한 역할을 한다. 특히 언어 학습의 초기 3-4년간이 중요하다. 어휘 접근법의 교실 상황에서 학습자들은 자신들이 분석하거나 사용할 수 있는 수준보다 훨씬 더 많은 언어와 문법에 노출된다. 각각의 어휘적인 덩어리들이 문법을 지니고 있지만 이러한 덩어리들을 올바르게 사용하기 위해서 그 문법 사항을 분석하는 것은 중요하지 않다. 교사들은 학생들이 문법적으로 의문을 갖는 항목에 대하여 분석이나 설명

을 자제하고 올바른 언어를 반복해서 어휘적으로 제시하도록 해야 한다.

나. 어휘와 영어 학습

영어 학습에 대한 어휘력의 역할과 관련된 기존의 연구들은 대부분 어휘력 향상 방안을 다루고 있다. 김현정(2004)은 어휘력 향상 방안을 연구하는 과정에서 학생들의 인식을 조사한 결과, 학생들 가운데 영어 학습에서 기본적으로 필요한 요소가 어휘지식이라고 답한 경우가 45%에 해당한다고 하였다. 학생들의 신념체계에 대한 Horwitz(1988)등의 연구결과와 같이 한국의 EFL 학습자들도 문법학습이나 번역보다 어휘학습을 더 중요하다고 생각했다(Kim, 2006).

일반적인 학생들의 인식뿐만 아니라 언어능력의 구성요소에 관한 선행연구에서도 어휘의 중요성은 지속적으로 강조되어 왔다. Yorio(1971)가 EFL 학습자의 가장 큰 문제가 어휘부족이라고 지적한 것을 비롯하여, Lee와 Schallert(1997)는 언어능력을 어휘력과 문법능력의 결합체로 보았다. 이들은 이 두 가지가 제 2언어의 독해 능력에 56%의 영향을 미친다는 결론을 내렸다.

다. 문법과 언어 교육

(1) 언어 교육에서 문법 지도

지금까지 수백 년 동안 언어교육은 구조적 즉 문법적으로 짜인 교수요목

이 주를 이루었다. 그런데 1980년대에 Krashen(1982)의 주장에서 영향을 받아 문법의 중요성에 대한 인식이 약해진 시기가 있었다. 이것은 의미 있는 입력이나 교실에서의 상호작용의 기회에 의해서 문법이 자연스럽게 습득될 수 있다는 그의 생각의 영향을 받은 것이었다. 즉 언어의 형식에 의도적으로 집중하지 않더라도 유창성을 지향하는 환경에서는 문법 능력이 자연스럽게 발달할 수 있다는 인식이었다. 이렇게 문법의 중요성이 무시되는 상황에 대한 반발과 언어 학습자의 정확성에 대한 우려가 교수요목 설계와 수업내용에서 또다시 문법의 역할이 강조되고 심지어 문법적 형식과 규칙을 명시적으로 주목하게 하는 계기가 되었다(Ellis, 1993). 특히 최근의 연구결과(Spada & Lightbown, 1993; Lightbown, 1998)에서 의사소통 상호작용이 진행되는 과정에서 학생들로 하여금 언어적 형식에 주목하게 한 경우가, 형식을 무시하거나 맥락이 주어지지 않은 상황에서 문법수업을 하는 경우보다 더 효과적이었다는 것이 밝혀지면서 문법적 형식을 가르치는 것이 필요하다는 사실에 공감하는 계기가 되었다. 그러나 중요한 것은 의사소통 중심이나 의미에 바탕을 둔 접근에서 형식에 대한 집중이 이루어져야 한다는 것이다.

CLT에서 제안하는 문법 지도는 문법적인 구조들이 다양한 기능적인 범주 속에 포함되어 들어가는 것이다. CLT는 명백하게 이전의 교수법에 비해서 문법적인 규칙의 직접적인 제시나 논의를 덜 중요시한다. Chambers(1997)가 언급했듯이 유창성을 기르기 위해서는 진정성 있는 언어사용이 강조된다.

그러나 CLT가 문법을 전적으로 부정하는 것은 아니다. CLT에서도 문법은 중요하게 다루어진다. 그러나 '형식을 중시'하는 것과 '의미를 중시'하는 것 사이에 조절이 필요하며 두 가지를 통합시키는 것이 중요하다. 문법이 중요하기는 하지만 학습자는 문법지도가 의사소통의 필요와 경험과 관련되

어서 주어질 때 문법에 집중하게 된다.

(2) 이해 가능한 출력 가설

직접적인 문법 지도의 효과를 의심하는 입장에서 Krashen(2004)은 ‘만족 지연’과 ‘즉각적 만족’을 구분하였다. 그에 의하면 지금까지의 언어 교육은 심각한 오해에서 출발한 것이다. 즉 학습자는 우선 문법이나 어휘, 철자와 같은 언어 기능들을 의식적으로 학습하고 그런 기능들이 완성된 후에야 실질적인 상황에서 이러한 기능을 사용할 수 있다고 믿어왔다는 것이다. 이러한 믿음을 그는 ‘기능 형성 가설’이라고 불렀는데 이것은 학습자가 힘들고 지루한 학습을 통해서 기능을 익힌 후에야 언어 사용을 즐길 수 있다는 점에서 ‘만족 지연’을 주장한 것이라고 하였다. 기능 형성 가설은 학습자가 언어를 습득하기 위하여 언어를 사용할 것을 요구한다는 점에서 ‘출력’ 가설로 볼 수 있다(Krashen, 2004). 기능 형성을 주장하는 입장에서 실제 출력은 두 가지 기능을 하게 된다. 한 가지는 학습자의 실수를 드러내서 그 실수가 교정되게 하고 그 결과 더 나은 규칙을 가져온다는 것이다. 다음으로 반복적인 출력은 우리의 규칙 지식을 강화하고 자동화시키는 역할을 한다. 그러나 학습과정에서 우리가 말로나 글로 만들어내는 출력의 양은 우리가 궁극적으로 습득하게 되는 것의 극히 일부를 형성하기에도 부족할 정도로 적다.

여기에 대안으로 제시된 것이 ‘이해 가능한 입력’이다. 여기서 언어 요소를 익힌다는 것이 결국은 언어 사용의 하나의 특정한 양상인 이해 가능한 입력의 결과로 보았다. 즉 문법 능력과 어휘 지식은 듣기와 읽기의 결과이며 글쓰기의 스타일과 철자 지식의 상당 부분은 읽기의 결과인 것이다.

그러나 이해 뿐 아니라 사용 역시 언어 습득에 중요한 역할을 하는 것처럼

럼 보인다(Woodfield, 1998). Swain(1996)은 언어 습득에 이해만큼이나 사용이 중요하다는 점에서 ‘이해 가능한 출력(CO)’을 주장했다. CO 가설은 언어의 습득이 우리가 어떤 메시지의 전달을 시도하여 실패하고 다시 시도해야 할 때 일어난다고 설명한다. 우리가 실패 끝에 정확한 형식의 발화를 이루게 되고 우리의 대화 상대가 내용을 이해하면 새로운 형식의 습득이 이루어지는 것이다. 몰입 환경에서 학습한 학생들이 수용적인 언어 능력은 원어민에 가까운 수준에 도달하지만 생산적인 능력의 측면에서는 그 수준에 근접하지 못했는데(Swain, 1985), 이것은 몰입 환경의 학생들이 제 1언어로 수업을 진행하는 경우보다 목표 언어를 훨씬 덜 사용한 결과라는 것이다. 문법 지도에 관해서 이 주장이 시사하는 바는 몰입 환경에서는 언어적인 오류가 거의 지적을 받지 않고 지적을 받는다고 해도 그것이 제 1언어 수업 환경처럼 교사에 의해서 체계적으로 이루어지지 않는다는 것이다.

그러나 또다시 Krashen(1994)과 Ellis(1995) 등은 여러 예를 들어 출력이 없이도 습득이 가능하다고 주장하면서 CO 가설을 반박했다. 즉 더 많은 이해 가능한 ‘입력’을 제공하는 것이 ‘출력’을 늘리는 것 보다 더 합리적인 방법일 것이라는 주장이다.

(2) 형식 집중 지도법(*Focus on form*)

제 2언어의 문법 습득에서 획기적인 지도법으로 등장한 것이 ‘focus on form’이다. Long(1991)에 의해 시작되고 이후 Long과 Robinson(1998)에 의해서 뒷받침 된 ‘형식에의 집중’은 영어 교사와 연구가들에게 크게 환영받았다.

먼저 ‘형식에 집중’하는 지도법은 진정성 있는 의사소통과 학생 중심의

원칙을 고수한 점에서 CLT의 흐름을 유지했다고 볼 수 있다. 반면에 어려운 제 2언어의 문법 형식에 대해서 종종 이루어지는 명시적인 문법 학습의 가치를 인정했는데 이것은 Long(1991)이 지적한 바와 같이 과거의 비의사소통적인 교수법과 닮아있다. 또한 주목할 만한 사실은 학습자가 어려운 제 2언어의 문법적 형식에 집중하고 이해하도록 돕는 책임은 교사뿐 아니라 또래들에게도 있다고 주장했는데, 이것은 다시 말해, 형식적인 제 2언어 지도는 학생들에게 구어 및 문어의 담화를 제공하되 취업면접이나, 친구에게 편지를 쓰거나, 수업의 토론에 참여하거나 하는 실제 생활을 반영하는데 집중되어야 한다는 것이다. 그러나 이 과정에서 학습자가 제 2언어의 문법적 형식과 관련하여 이해나 사용의 어려움을 겪는다면 교사나 또래들은 이 학습자에게 그러한 형식의 잘못된 사용과 이해를 알게 하고 적절한 설명과 사용의 예를 제공해 주어야 한다.

Long과 Robinson이 강조하는 것은 교사나 교육과정 설계자들이 특정한 제 2언어의 문법적인 항목에 지도를 집중할 것이 아니라, 학습자들이 언어를 실제 의사소통 상황과 근접한 방식으로 언어를 사용하게 하는 것을 목적으로 해야 한다는 것이다.

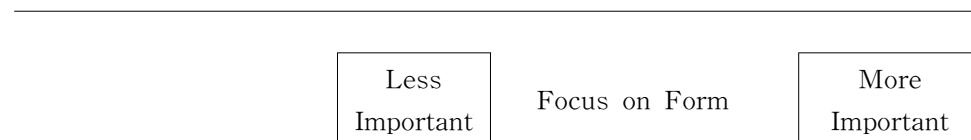
Long과 Robinson은 ‘형식들에 집중(focus on forms)’하는 과거의 문법중심 영어 교수법과 ‘형식에 집중(focus on form)’하는 방법을 구분하였는데, 과거의 ‘형식들’에 집중하는 방법은 ‘상황 언어 지도(Situational Language Teaching)’나 ‘청화-구두식 교수법(Audiolingual Method)’의 교수요목에서 특징적으로 나타났었다. 이들 교수법에서는 교수의 진행이 학습자가 연속으로 제시되는 문법적 구조들을 얼마나 익히느냐에 따라 진행되었다. 따라서 학습자가 실제 생활의 의사소통에 참여할 수 있도록 해 주는 제 2언어의 발달을 가져오지 못한다는 점에서 일반적으로 비 의사소통적인 방법이었다. 게다가 이전의 방법은 교사가 학생들에게 적용할 수 있는 사전에

규정된 제 2언어의 문법 형식들에 집중했다. 이러한 문법 형식들은 학생의 수준과 수요에 관계없이 ‘교사 중심적’으로 이루어진 문법 항목들에 집중된 것이었다.

이러한 ‘형식들’에 집중하는 교수법에 대비되는 순수하게 의사소통 중심의 지도법이 ‘의미 집중 지도법’이다. 의미 집중 지도법에서는 구체적인 언어 요소를 지도하는데 거의 시간을 쓰지 않고 실제 생활 상황에서의 언어 사용에 중점을 두었다. 대표적인 예가 자연주의 접근법(Krashen & Terrell, 1983)인데 직접적인 문법지도를 사용하지 않았다. 반면에 Long(1991)과 그 이후 Long과 Robinson(1998)은 제 2언어의 구체적인 형식들에 종종 집중할 필요를 강조했다. 그 방법은 교정, 부정적인 피드백, 직접 설명 등을 사용하여 학생들이 어려운 형식들을 인식하고 이해하고 궁극적으로는 습득할 수 있게 하는 것이다. 그러나 형식 집중이나 의미 집중 중 어느 쪽을 완전히 무시한 것이 아니라 상호 보완적인 입장을 취해야 한다고 본다. 이들의 관점에서는 교사나 학습자가 필요할 때 형식에 집중하는 동시에 의사소통 중심의 교실 환경을 유지하는 것으로 균형을 유지할 필요가 있다고 본 것이다.

Celce-Murcia(1993)는 어떤 문법이 수업 시간에 어느 정도까지 명시적인 주목을 받아야 하는지, 그리고 어떤 접근법을 사용하여 지도할 지를 결정하는 데 도움을 줄 수 있는 6가지 변인들을 제시했다.

<그림2> 형태 집중과 관계있는 변인들(Celce-Murcia, 1993)



Learner variables

Age	Children	Adolescents	Adults
Proficiency level	Beginning	Intermediate	Advanced
Educational background	Preliterate, no formal education	Semiliterate, some formal education	Literate well educated

*Instructional
variables*

Skill	Listening, reading	Speaking	Writing
Register	Informal	Consultative	Formal
Need/use	Survival communication	Vocational	Professional

라. 문법과 영어 학습

영어의 학업성취도에 문법이 어느 정도의 영향을 끼치는가를 구체적으로 밝히는 선행 연구는 드물지만, 의사소통이나 독해와 관련하여 문법의 역할과 문법 지도 방안을 다룬 연구들에서 영어 학습에서의 문법의 역할을 살펴볼 수 있다.

수능 외국어 영역의 시험이 상당 부분 독해 문제로 이루어져 있다는 점을 고려할 때 문법학습이 독해에 긍정적인 영향을 가져올 수 있다는 선행 연구의 결과는 중요하다. 문법 학습의 효과를 보여주는 Pienemann(1984)의 연구에 의하면 문법 수업을 받은 학생들이 다음 단계로 넘어가기 위해 2주가 걸린 반면 그렇지 않은 학생들에게는 수개월이 필요했다.

Foreign Service Institute(FSI)의 언어 교육 프로그램에서 학생들의 문

법, 어휘, 유창성 등을 살펴 본 Higgs & Clifford(1982)의 연구결과에서는 어휘와 유창성에 비해 문법 능력이 뛰어났던 학습자들의 언어능력이 계속적으로 진보를 이룬 반면, 이 학생들과 전반적으로 같은 수준의 언어능력을 지니면서 문법 능력보다 어휘력과 유창성이 뛰어났던 학생들은 지속적인 진보를 보여주지 못하였다.

4. 학습자의 신념체계가 학습과정에 미치는 영향

학습자가 영어 학습에 대해 가지고 있는 인식이 영어 학습 활동과 나아가서는 결과적인 영어 활용 능력에 영향을 줄 수 있다는 점에서 학습자의 신념체계는 중요하고, 따라서 학습자들이 영어 학습에 대하여 올바른 인식을 가지고 있는지 확인할 필요가 있다. 언어 교육자들은 오랜 동안 학습자들이 다양한 태도와 경험, 기대, 신념, 그리고 학습전략을 가지고 있다는 것을 알고 있었다(Benson, 2001; Oxford, 1992). 연구자들은 학습자들의 학습태도와 그것을 결정하는 의식과 신념이 학습 습관(Bandura & Schunk, 1981; Cotterall, 1995)과 학습 결과에도 지대한 영향을 준다고(Martin & Ramsden, 1987; Weinert & Kluwe, 1987)는 것을 밝혀냈다. 성공적인 학습자는 언어 학습 과정과 자신의 능력, 그리고 효과적인 학습 전략의 사용에 대해 통찰력을 가지게 된다(Anstey, 1988; Biggs, 1987; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

언어 학습에 대한 학습자들의 인식은 그들의 학습 방법을 결정할 수 있다. 언어 학습이 주로 새로운 어휘를 익히는 것으로 이루어진다고 믿는 학습자는 대부분의 노력을 어휘 습득에 기울일 것이다(Horwitz, 1987). 또한 교사가 학습자의 인식을 이해하는 것도 중요한데, Kern(1995)에 의하면 학

습자와 교사의 신념이 다르면 교실 수업에서 갈등이 생길 수도 있다. Mantle-Bromley(1995)가 주장한 바에 따르면 교사들이 학생들의 인지적 정의적 태도의 요소에 관심을 가지는 동시에 효과적인 교수 기술을 개발하게 되면 학생들이 언어 학습에 더 많은 시간을 투입할 것이며 그로 인해 성공 가능성을 높일 수 있다.

제 2언어의 학습과 신념체계의 관계에 대한 연구는 Horwitz(1985)⁴⁾의 선구적 연구이후 주목을 끌고 왔다. 학습자의 신념에 대한 선행연구에 의하면 현실적이고 지식에 근거한 신념을 가진 학습자가 교실에서 더 창의적이며 교실 밖에서는 더 열심히 노력할 가능성이 크다(Mantle-Bromley, 1995). 또한 제 2언어 학습에 대한 학습자의 잘못된 신념이 제 2언어 학습 과정에서 학습자의 발전과 끈기를 저해하고 궁극적으로는 제 2언어 활용 능력에 부정적인 영향을 줄 수 있다(Horwitz: 1999, Mantle-Bromley: 1995).

Peacock(1999, 2001)이 중국인 EFL 학습자들을 상대로 연구한 결과에 의하면, '제 2언어의 학습은 어휘와 문법규칙의 암기가 중요하다'고 생각하는 학습자들이 그렇지 않은 학생들보다 영어 능력이 두드러지게 부족했다. 한국의 EFL 학습자를 대상으로 한 연구에서도 오류수정과 문법학습을 중시하지 않는 학습자들과 영어 학습에서 연습과 더불어 추측에 대한 신념을 지닌 학습자의 영어 능력이 더 뛰어났다(Kim, 2006).

살펴본 바와 같이, 7차 교육과정에서는 의사소통 능력을 함양할 것을 강

4) Beliefs About Language Learning Inventory(BALLI)는 다음과 같은 다섯 가지 주요 영역으로 구성된다.

1. 외국어 적성
2. 외국어 학습의 난이도
3. 언어 학습 과정의 본질
4. 학습 및 의사소통 전략
5. 언어학습에 대한 동기와 기대

조하고 있고 문법을 명시적으로 지도하는 것을 지양할 것을 권장하고 있다. 교육과정에서의 어휘는 단계별 어휘 수준을 부록에서 언급하고 있는 수준으로 특별히 강조된다고는 보기 어렵고 전반적으로 기능적인 면이 강조되고 있다. 언어 교수법에서 문법은 절대적으로 중요한 지위를 차지한 20세기 초를 정점으로 60년대 이후 인지언어학에서도 중요한 부분을 차지했으며 이후 20세기 말을 넘어서면서 CLT의 유행과 더불어 문법 이외의 언어 지식이 중요성을 부여받기 시작했다. 어휘의 역할은 거의 무시되다시피 하였으나 CLT의 등장과 더불어 비록 암묵적이고 비의도적이지만 어휘 학습이 중요하게 다루어지기 시작하였으며, 90년대 이후 Lewis가 주장한 어휘 학습법이 주목을 끌면서 어휘 지도가 언어 교수·학습의 중요한 축을 담당하게 되었다.

기존 연구들은 영어 학습자들이 어휘와 문법을 영어 학습의 매우 중요한 요소로 인식하고 있다는 것을 확인하였으며, 실제로 문법과 어휘가 학습자의 언어 능력과 관계가 있다고 보고 있다. 또한 선행 연구에서 학습자의 신념 체계가 학습자의 학습태도와 나아가서는 영어 능력에도 영향을 끼칠 수 있다는 사실이 검증된 바, 학습자의 어휘력과 문법 지식의 수준을 확인하여 그들의 영어 능력에서 어느 정도의 비중을 차지하는지 알아보고, 학생들이 영어 교과에 대하여 어떤 인식을 가지고 있는지를 확인할 필요성이 인정된다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

금정구에 있는 P고교는 전반적인 학생의 성적수준이 부산시 전체 일반계 고등학교에 비하여 우수한 편은 아니며 영어 성적도 주변의 일반계 고교 10여개 학교와 비교하여 7위 정도의 수준을 보이고 있다. 개별적인 학생들의 영어 능력에서는 회화나 독해 능력이 두드러지게 뛰어난 학생은 거의 없으며, 전국적으로 실시되는 학력평가 등의 표준화된 시험에서 만점을 받는 학생이 5명 이내인 반면에, 기본적인 영어 단어의 이해가 어려운 정도의 영어 기초 학력이 부족한 학생이 한 학급에 1, 2명 정도 있어서 전체적으로 볼 때 부산시 일반계 고등학교의 평균치에 가까운 수준을 지닌 학교이다.

학년별 영어 교과목의 주당 수업시간은 1학년은 5시간, 2학년은 4시간 그리고 3학년은 5시간으로 선택교과를 영어 교과 중에서 선택한 학교에 비해 수업시수가 학년별로 많게는 2시간이 부족하다. 1학년과 2학년은 수업시간 중 1주일에 1시간을 원어민 교사와 한국인 영어 교사의 협동 수업으로 진행하고 있는데, 이 사업이 2006년부터 시작된 관계로 실험 대상인 2006학년도 3학년은 원어민 교사의 수업을 경험하지 못한 학생들이다.

3학년은 남학생 5개 학급과 여학생 5개 학급으로 구성되어 있고, 최종적으로 모든 연구 대상 자료가 확보된 것은 남학생 1개 학급과 여학생 5개 학급이다. 이것은 연구자가 여학생 학급의 수업을 전담하고 남학생 학급은 보충수업 시간만 지도하여 남학생 학급 중에서 전체 학급인원이 조사에 참

여할 수 있는 학급이 한 학급 밖에 없었기 때문이다. 그리고 남녀 학생의 성별에 따른 비교는 연구의 범위에서 제외되기 때문에 168명의 학생에게 연번을 부여하여 공통적으로 처리하였다.

2. 연구 도구

본 연구를 진행하기 위하여 우선 학생들을 상대로 어휘력과 문법 지식을 측정하기 위하여 어휘력 평가용 시험지와 문법지식 평가용 시험지를 제작하여 평가를 실시하고 채점결과를 확보하였다. 어휘력과 문법지식의 측정 결과와 비교할 성적자료로는 연구 대상 학생들이 고등학교 3학년 1년 동안 응시한 시험 결과 중에서 교육청에서 주관한 영어듣기평가 결과와 3학년 2학기의 중간·기말고사 결과자료를 활용하고 내신 성적과 비교할 성적자료로 2006년 9월 중 실시한 한국교육과정평가원의 대학수학능력시험 모의고사 결과자료와 11월 중 실시된 대학수학능력시험의 외국어 영역 성적자료를 활용하였다.

가. 어휘력

본 연구에서 언급된 어휘력의 개념은 연구 과정에서 사용된 어휘력 평가 도구에 의하여 측정된 성적을 의미한다. 따라서 어휘의 사용과 관련된 문장구조나 언어활용에 대한 지식 및 문법적인 역할과 관계된 부분은 최대한 배제된다. 그리고 주어진 문맥에 적절한 의미를 가진 어휘를 스스로 찾아서 철자를 완성하는 수준의 생산적인 의미의 어휘력도 본 연구의 어휘력의

개념에는 포함하지 않고, 가능한 한 이해와 관련된 의미부분에만 제한된 지식을 의미하는 개념으로 사용한다.

나. 어휘력 평가 도구

어휘력 평가에 사용된 문제는 Nation(1983)에 의해 최초로 구성되었고 나중에 개선된 형태로, Schmitt, Schmitt 그리고 Clapham(2001)에 의해서 만들어졌다. 실험에서는 2000단어 수준과 3000단어 수준, 그리고 5000단어 수준에 해당되는 세 묶음의 문항들을 사용하였다. 각 수준별로 10개의 세트의 문항이 제시되며, 각 세트에는 왼쪽에 6개의 단어들 이 주어지고 오른쪽에 왼쪽에 제시된 6개의 단어의 의미 정의나 동의어에 해당되는 힌트가 주어지고 학습자들은 주어진 힌트에 해당되는 단어를 왼쪽의 단어 중에서 찾아서 번호를 적어 넣게 된다.

<그림3> 어휘평가 문항 예시

This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning.

Here is an example.

- | | |
|-------------|--------------------------------|
| 1. business | |
| 2. clock | |
| 3. horse | ___ part of a house |
| 4. pencil | ___ animal with four legs |
| 5. shoe | ___ something used for writing |
| 6. wall | |

You answer it in the following way.

- | | |
|-------------|----------------------------------|
| 1. business | |
| 2. clock | |
| 3. horse | __6__ part of a house |
| 4. pencil | __3__ animal with four legs |
| 5. shoe | __4__ something used for writing |
| 6. wall | |

Some words are in the test to make it more difficult. You do not have to find a meaning for these words. In the example above, these words are *business, clock, shoe*

전체적으로 90개의 문제가 주어지는 셈이며, 학생들이 올바르게 단어를 선택한 문제에 대하여 각각 1점씩 부여하여 전체 문제를 다 맞히는 학생은 90점을 받게 된다. 어휘 평가 결과를 사용하여 어휘 평가 문항의 신뢰도를 조사한 결과 전체 어휘 평가 문항의 신뢰도 알파 값은 $\alpha=.9586$ 으로 매우 높은 신뢰도를 나타냈다. 전체 어휘력 평가지는 부록 2에 첨부하였다.

다. 문법 지식 평가 도구

문법 지식 평가는 자체적으로 제작한 평가 도구를 사용하였다. 문제의 유형은 빈 칸을 포함한 짧은 문장을 올바르게 완성시키기 위해서 알맞은 보기를 고르는 문제와 문장의 나머지 부분을 문법적으로 정확하게 완성할 수 있는 보기를 선택하는 문제, 그리고 문장에서 밑줄 친 부분 중에서 문법적으로 틀린 부분을 찾는 문제로 구성되어 있다.

문제에 사용된 문법 항목으로는 문장의 구조 이해에 필수적이라고 할 수 있는 시제를 비롯한 동사의 올바른 형태를 묻는 문항 20개와, 학생들이 가장 어렵게 여기는 문법 항목 중의 하나인 가정법 문항 5개, 수식어 사용에

관한 4문항, 어순과 문장 구조에 관한 5문항, 그리고 전체적인 문장의 오류를 찾아내는 10문항으로 구성된 44개의 문항으로 구성되었다.

문제에 사용된 문장은 대체로 평이한 구조를 선택하고 어휘는 비교적 쉬운 수준을 유지하되 필요하다면 의미나 문법성을 훼손하지 않는 수준에서 쉬운 동의어를 선택하거나 쉽게 풀어써서 어휘가 문제를 해결하는 과정에 장애가 되지 않도록 노력했다. 문법 지식 평가 결과를 사용하여 문법 평가 문항의 신뢰도를 조사한 결과 사전검사보다는 낮지만 상당히 높은 $\alpha=0.8325$ 의 신뢰도를 보여주었다. 문법 지식 평가 문제지는 부록 3에 첨부하였다.

라. 내신 성적 자료

어휘력과 문법지식과 비교하기 위한 성적자료는 전국단위로 실시되는 교육청에서 주관하는 듣기평가 성적과 3학년 2학기 동안의 중간고사와 기말고사 성적을 사용하였다. 듣기평가는 2006년 1학기 중 4월 21일 금요일과 6월 23일 금요일 그리고 2학기의 9월 13일 수요일과 10월 18일 수요일에 실시되었다. 듣기 평가 문항은 대학수학능력 시험에서 실시되는 듣기·말하기 문항의 유형과 거의 유사하다. 전체 20문항으로 구성되며 각 문항 당 5점씩 100점 만점으로 계산되었다. 학생들의 전체 듣기평가 총점은 400점 만점으로 계산되며 이 점수를 100점 만점으로 다시 환산하여 연구의 자료로 활용하였다.

내신 성적은 3학년 2학기 동안의 중간고사와 기말고사 성적을 활용하였는데, 따로 영어 듣기평가와 서술형 수행평가를 실시하기 때문에 중간고사와 기말고사에는 독해능력을 측정하는 문항들만 출제된다. 중간고사와 기말고사 각각 100점 만점으로 평가하여 학생들의 지필평가 총점은 200점 만

점이며 이 점수를 다시 100점 만점으로 환산하여 연구 자료로 사용하였다.

그리고 2006년 9월6일 실시된 한국교육과정평가원주최 대학수학능력시험 모의평가 결과와 11월 16일에 실시된 대학입학수학능력시험의 외국어영역의 성적자료는 200점 만점의 표준점수로 주어지는데 100점 만점으로 환산하는 과정이 너무 복잡하고 정확성이 보장되지 않아서 표준점수를 그대로 사용하였다.

마. 학생 설문

학생들의 영어 학습에 대한 설문조사는 수능과 관련하여 학생들이 영어 학습 시에 중점을 두는 부분과 학습량 등을 조사하는 항목으로 이루어졌다. 먼저 수능에 대비한 학습과 관련하여 다음과 같은 7개의 항목을 제시하였다.

<표1> 학생 설문 항목 1번-7번

1	대학수학능력시험 응시 과목 중 영어는 공부하기에 어려운 과목이다.
2	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 어휘와 숙어에 중점을 둔다.
3	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문법학습에 중점을 둔다.
4	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 듣기평가에 중점을 둔다.
5	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 정확한 해석에 중점을 둔다.
6	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문제를 많이 푸는 것에 중점을

	둔다.
7	수능 외국어 영역의 출제경향을 잘 알고 있다.

그리고 각 항목에 대한 응답으로 ‘(1)전혀 그렇지 않다, (2)그렇지 않다, (3)그렇지 않은 편이다, (4)그런 편이다, (5)그렇다, (6)매우 그렇다’의 6개 응답을 제시하였다. 각 항목별 응답을 응답 번호에 따라 빈도를 확인하고, 학생들의 응답에 대하여 ‘(6)매우 그렇다’는 6점을 ‘(1)전혀 그렇지 않다’는 1점을 부여하여 점수화 하여 여러 성적과 비교 자료로 사용하였다. 모든 설문 문항에 대하여 항목별 점수는 동일하며, 학생들은 1번부터 7번까지의 항목에 대하여 가장 옳다고 생각하는 응답 하나를 선택하게 된다. 8번 설문 ‘대학수학능력시험 모의고사에서 가장 어려운 문제는’과 9번 ‘대학수학능력시험 준비를 위해서 영어선생님들이 집중적으로 지도해주었으면 하는 부분’을 묻는 설문에서는 학생들이 복수 응답을 할 수 있게 하였다. 학생들의 영어 교과에 대한 인식을 조사하기 위한 학생 설문지는 부록 1에 첨부하였다.

3. 자료 수집 절차 및 분석 방법

학생들의 내신 성적 자료는 수능이 끝나고 2학기 성적처리가 완료된 시점에서 학생들의 성적일람표를 사용하여 엑셀 프로그램에 입력하였다. 처리 과정에서 학생들의 인적사항은 삭제하고 각각 연번을 부여하여 다른 연구도구와 연결하여 처리하였다. 수능 성적은 수능 성적이 발표된 후 학교에서 진학지도를 위하여 전체 학생의 수능 성적을 엑셀 프로그램으로 처리한 자료를 활용하여 역시 연번을 부여하여 입력하였다.

어휘력 평가도구는 여러 선행 연구에서 검증되고 활용된 것이어서 사전 검사 없이 평가에 활용하였다. 학생들이 주어진 정의에 해당하는 단어를 선택해야 하는 90개의 문항에 각각 1점씩을 부여하여 90점 만점으로 개인별 성적을 엑셀 프로그램에 입력하였다. 학생들의 영어 학습에 대한 태도와 의식을 알아보기 위한 설문지의 설문 항목은 주로 학습의 중점 영역과 영어 교과에 대한 인식을 묻는 질문들로 구성하였다. 고등학교 3학년 학생들의 영어 학습의 주된 방향이 수능 준비라는 점을 고려하여, 학생들 스스로 수능에 대한 대비가 거의 막바지에 이른 시점에서 그간의 학습 방향과 태도를 조사하기 위하여 수능을 한 달여 남겨놓은 2006년 10월 초에 설문 조사를 실시하였다.

제작된 문법지식 평가도구는 신뢰도를 검증하기 위하여 부산시 소재 다른 일반계 고등학교의 3학년 2개 학급을 대상으로 사전검사를 실시한 결과 87%의 신뢰도를 얻었다. 평가 결과는 각 문항에 대하여 정답을 선택한 경우는 1점 틀린 경우는 0점으로 처리하여 전체 문항에서 얻은 점수를 44점 만점으로 계산하였다. 각 문항마다 난이도가 다르긴 하지만 문항의 난이도에 따른 배점의 차이는 두지 않았다. 어휘력 평가와 문법 지식 평가를 수업 시간 중 한 시간을 할애하여 실시하였으며, 학생들이 스스로의 기준으로 시간을 나누어서 문법과 어휘 문제를 50분 안에 해결하도록 하였다.

연번을 부여한 168명의 연구대상 학생 각각의 모든 자료를 하나의 엑셀 파일에 입력하여 이 파일을 SPSS 프로그램에서 불러들여 상관관계분석, 회귀분석, 그리고 빈도 분석의 자료로 활용하였다. 내신과 수능 성적, 그리고 어휘 성적과 문법 성적을 각각 하나의 항목으로 하고 설문지의 내용은 설문지의 각 질문의 응답에 1점에서 6점까지 부여한 결과를 개별 항목으로 하여 전체 자료 항목의 상관관계를 분석하였다. 이후 연구 도구 중 내신 성적과 수능 영어 성적을 종속변수로 하여 어휘 성적과 문법 성적을 독립

변수로 처리하여 회귀분석하였다. 학생 설문 결과를 처리하는 과정에서 1번에서 7번까지의 항목은 SPSS 프로그램을 사용하여 빈도 조사를 실시하여 각 항목별 평균과 표준오차를 구하였다. 8번과 9번 항목은 복수 응답을 고려하여 따로 전체적인 응답의 빈도 분석을 실시하였다.



IV. 연구 결과 분석

1. 학생 설문 조사 결과

우선 학생 설문 결과는 응답자가 1번부터 6번까지의 선택지에서 선택하는 설문1에서 설문7까지의 빈도를 분석하였다. 빈도 분석 결과는 다음과 같다.

<표2> 학생 설문 조사 결과

		설문1	설문2	설문3	설문4	설문5	설문6	설문7
N	유효	168	168	168	168	168	167	166
	결측	0	0	0	0	0	1	2
평균		4.54	3.73	3.18	3.64	3.59	4.24	3.46
표준편차		1.15	1.11	1.13	1.20	1.13	1.19	1.01
설문 1	대학수학능력시험 응시 과목 중 영어는 공부하기에 어려운 과목이다.							
설문 2	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 어휘와 숙어에 중점을 둔다.							
설문 3	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문법학습에 중점을 둔다.							
설문 4	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 듣기평가에 중점을 둔다.							
설문 5	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 정확한 해석에 중점을 둔다.							
설문 6	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문제를 많이 푸는 것에 중점을 둔다.							

설문 7	수능 외국어 영역의 출제경향을 잘 알고 있다.
---------	---------------------------

각 설문 항목에 대한 학생들의 응답은 ‘매우 그렇다’를 6, 그리고 ‘전혀 그렇지 않다’를 1로 점수화하였기 때문에 학생들의 응답의 평균이 6에 가까울수록 긍정적으로 답변했다고 볼 수 있다. 따라서 평균의 수치로만 보면 학생들은 항목 1번 ‘대학수학능력시험 응시 과목 중 영어는 공부하기에 어려운 과목이다’라고 하는 부분에 가장 크게 공감하고 있는 것으로 보이며 영어를 어렵다고 생각하는 경향이 일반적인 것으로 나타났다.

2번부터 6번까지 영어 학습에서 중점을 두는 내용을 묻는 항목들에서는 6번 ‘수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문제를 많이 푸는 것에 중점을 둔다’에 대한 항목에 대한 응답이 가장 긍정적인 것으로 나타나 학생들이 수능을 대비해서 공부할 때 문법 지식이나 어휘력을 확보하는 것 보다 수능의 문제 유형에 적응하고 문제를 해결하는 요령을 익히는 것을 더 중요하게 여기는 것으로 보인다. 이러한 학생들의 인식이 고등학교의 영어 수업에서 수능시험에 대한 역류현상을 더 고착시키는 요인이 되는 것으로 보인다.

한 가지 흥미로운 사실은 학생들이 ‘수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문법학습에 중점을 둔다’는 항목에 대한 응답이 가장 부정적으로 나타났는데, 이것은 기존 연구(성윤미, 2003; 김현정, 2004)에서 학생들이 문법 지식을 영어 학습의 중요한 요소로 인식한 것과는 대조된다. 이러한 반응은 학생들이 수능 기출 문제와 수능의 형식을 따르는 학력평가나 모의고사에서 문법 지식을 직접적으로 평가하는 문항의 수가 많지 않다는 사실을 경험을 통하여 알고 있고 그러한 문항 비율에 대한 의식이 영어 학습에 대한 인식으로 이어진 것으로 보인다. 이러한 사실은 학생들이 4번 ‘듣기평가를 중요

하게 생각한다'는 항목에 대하여 3번 '문법학습'보다 더 긍정적으로 답한 데서 볼 수 있듯이 수능에서 17개 문항을 차지하는 듣기 평가를 한두 개 정도 출제되는 문법보다 더 중요하게 여기는 것을 확인할 수 있다.

<표3> 영어교과 난이도에 대한 인식과 학습 증점 영역

모형	R	R 제곱	수정된 R제곱	추정값의 표준오차	Durbin-Watson
1	.376(a)	.142	.115	1.08	1.969

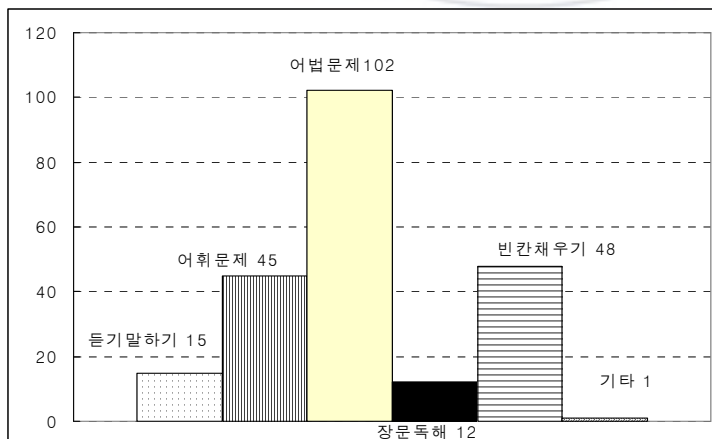
a 예측값: (상수), 설문6, 설문2, 설문3, 설문5, 설문4

b 종속변수: 설문1

영어 학습의 난이도에 대한 인식과 영어 학습에서 증점을 두는 요소들 간의 상관관계 분석 통계를 살펴보면 오차변량의 독립성 검증을 위해 실시된 Durbin-Watson 검증 결과가 1.969로 2에 근사하게 나타나 자기 상관의 위험이 없고 잔차에 대한 상관관계가 없다.

학생들이 복수 응답을 선택하게 한 8번과 9번 설문의 결과를 빈도분석한 결과는 다음과 같다.

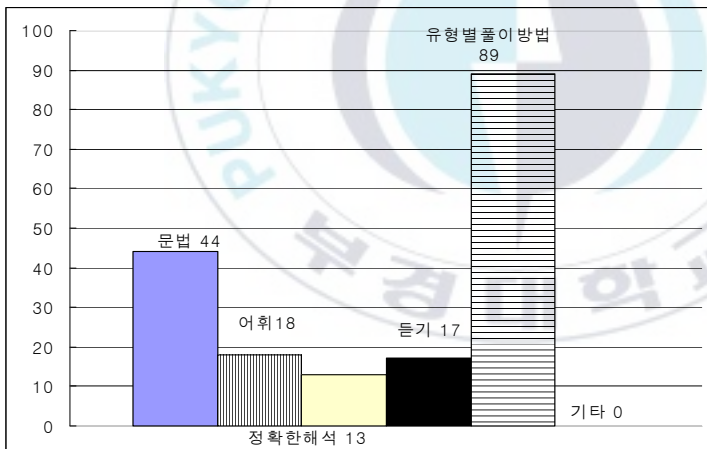
<그림4> 설문8. 대학수학능력시험 모의고사에서 가장 어려운 문제 유형



먼저 수능 유형에서 가장 어렵게 여기는 문항 유형을 묻는 질문에서는 어법 문제가 어렵다고 답한 경우(102)가 어휘 문제를 어렵게 여기는 경우(45)보다 두 배 이상 더 많았고, 듣기·말하기를 어렵다고 한 응답 수(15)는 어휘의 경우에 비해 절반에 미치지 못하는 수치를 나타냈다.

학생들의 수능 문항 유형의 난이도에 대한 인식과 교실 영어 수업에서 지도되어지기를 바라는 영역에 대한 응답은 어법(44)과 어휘(18) 그리고 듣기·말하기(17)가 수능의 어려운 문항 유형에 대한 응답과 같은 순서대로 나타나고 있지만 그 응답수의 차이는 매우 크다.

<그림5> 설문9. 대학수학능력시험 준비를 위해서 영어선생님들이 집중적으로 지도해주었으면 하는 부분은



듣기를 제외하고는 문법과 어휘의 지도를 희망하는 응답수가 어법과 어휘가 어렵다고 생각하는 응답수의 절반이하로 줄어든 반면에 수능의 문항 유형별 풀이 방법을 지도해 줄 것을 원하는 응답(89)이 절대적으로 많았다. 적어도 고3교실에서는 수능의 역류효과가 학생들 사이에서 만큼은 상당히

강하게 나타나고 있는 것으로 볼 수 있다.

수업시간에 중점을 두고 지도되어지기를 바라는 영어의 학습 영역을 묻는 9번 항목에서 가장 많은 응답 수(58건)를 보인 수능의 유형별 풀이 요령을 선택한 학생들 중에서는 수능 모의고사에서 가장 어려운 유형을 어법 문제라고 답한 경우(27건)가 가장 많았다. 반면에 8번에서 어법 문제가 가장 어렵다고 답한 학생(29건) 중에서는 9번 설문에서 수업 시간에 문법 지도에 중점을 두기를 바라는 경우가 유형별 풀이에 이어서 두 번째(19건)로 많았다. 즉 어법 문제가 어렵다고 생각하는 학생들이 수업시간에 원하는 지도 중점 영역은 크게 유형별 풀이와 문법 지도로 양분되었다. 그러나 단일 응답한 학생들 중에서는 수능에서 어휘 문제를 어렵다고 여기면서 수업시간에 어휘 지도에 중점을 두기를 바라는 학생이 문법의 경우보다 월등히 낮은 단 2건만 나타났다. 이것은 학생들이 자신들의 영어 학습에서 중점을 두는 영역을 어휘와 숙어라고 응답한 비율이 문법이나 듣기평가보다 높은 점과 비교해 볼 때 학생들이 어휘 학습은 비교적 교사의 힘을 빌리지 않고 스스로 해결할 수 있다고 생각하는 경향이 강한 것 같다.

2. 전체 항목간의 상관관계

먼저 본 연구에 사용된 전체 항목간의 상관관계를 조사하였는데, 설문조사에서는 복수 응답한 8번과 9번 그리고 학습시간을 조사한 10번 항목을 제외한 항목들의 상관관계는 다음 표와 같다.

<표4> 전체 조사 항목간의 상관관계

	내신 성적	영어 듣기	모의고사 표준	수능영어 표준	어휘 성적	문법 성적	설문1	설문2	설문3	설문4	설문5	설문6	설문7
내신 성적													
영어 듣기	.715												
모의고사 표준	.666	.779											
수능영어 표준	.733	.769	.774										
어휘 성적	.679	.696	.707	.798									
문법 성적	.577	.543	.562	.539	.522								
설문1	-.322	-.342	-.356	-.404	-.373	-.370							
설문2	-.118	-.147	-.112	-.187	-.079	-.089	.198						
설문3	-.023	.086	.066	-.016	-.023	.178	-.074	.249					
설문4	-.161	-.119	-.139	-.157	-.142	-.095	.288	.253	.199				
설문5	-.145	-.225	-.103	-.096	-.028	-.157	.027	.093	-.111	.139			
설문6	-.063	-.090	-.071	-.092	-.053	-.179	.101	.016	.053	.216	.248		
설문7	.027	.094	.148	.062	.112	.040	-.150	.076	.206	.216	.008	.142	

어휘 성적과 문법 성적의 상관관계 분석결과는 0.522로 나타났다. 문법 성적이 어휘 성적에 비하여 내신 및 수능 영어 성적과의 상관관계가 낮게 나타난 점을 고려하더라도 이 결과는 문법 성적이 여러 비교 대상 자료와 가지는 상관관계 가운데 가장 낮다. 0.5 이상의 수치를 나타낸다는 점에서 일반적인 기준에서 낮은 상관관계는 아니지만 어휘력과 문법 지식이 그다지 밀접하게 상호 관련된 것은 아니라고 볼 수 있다.

3. 내신 성적과의 관계

내신 성적과 어휘 성적 및 문법 성적의 상관 계수는 다음과 같다.

<표5> 내신 성적과 어휘, 문법 성적의 상관관계

	어휘 성적	문법 성적
내신 성적	0.679	0.577

관계가 아주 높다고 할 수는 없지만 어휘와 문법 지식이 내신 성적과 다소 높은 상관관계를 가지는 것으로 밝혀졌다. 어휘력이 내신 성적에 미치는 영향이 문법 지식의 영향보다 높게 나타났다. <표6>에 나타난 바와 같이 어휘력과 문법 지식을 동시에 고려하면 상관계수가 0.728까지 높아진다.

<표6> 모형 요약(내신 성적을 종속변수로 한 어휘성적, 문법성적간 회귀분석)

모형	R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
1(어휘)	.679	.462	.458	9.3263
2(어휘+문법)	.728	.530	.524	8.7410

- a 예측값: (상수), 어휘성적
- b 예측값: (상수), 어휘성적, 문법성적
- c 종속변수: 내신성적

<표7> 분산분석(내신 성적을 종속변수로 한 어휘성적, 문법성적간 회귀분석)

모형		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
1	선형회귀분석	12380.862	1	12380.862	142.343	.000
	잔차	14438.543	166	86.979		
	합계	26819.405	167			
2	선형회귀분석	14212.490	2	7106.245	93.007	.000
	잔차	12606.915	165	76.406		
	합계	26819.405	167			

- a 예측값: (상수), 어휘성적
- b 예측값: (상수), 어휘성적, 문법성적
- c 종속변수: 내신성적

<표7>은 내신 성적과 어휘 성적 및 문법 성적의 회귀선의 기울기가 0이라는, 즉 상관관계가 없다는 귀무가설을 검증하기 위한 분산분석의 결과이다. 여기서는 종속변수인 내신 성적이 독립변수인 어휘 성적에 의하여 설명되어지는 부분이 선형회귀분석의 평균제곱이고 독립변수인 어휘 성적으로 설명되지 않는 독립변수 내신 성적의 부분이 잔차의 평균제곱이다. 위의 표에서는 회귀평균제곱이 12380.862로 잔차의 평균제곱 86.979보다 월등히 크다. 또한 유의확률을 고려하면 독립변수와 종속변수의 상관관계가 0이라는 가설을 기각하더라도 그에 따른 오류가 발생한 가능성 p가 0.001보다 낮으므로 회귀선의 모델이 적합한 것으로 나타난다.

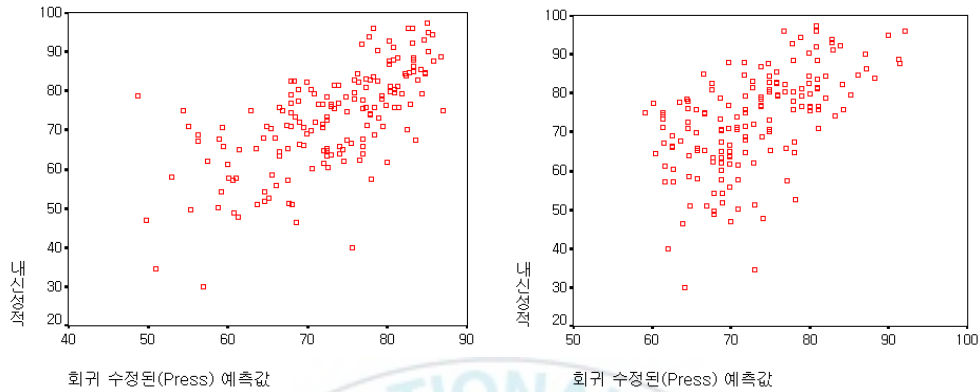
<표8> 계수(내신 성적을 종속변수로 한 어휘성적, 문법성적간 회귀분석)

모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
		B	표준오차	베타		
1	(상수)	43.747	2.539		17.227	.000
	어휘성적	.494	.041	.679	11.931	.000
2	(상수)	41.387	2.428		17.043	.000
	어휘성적	.378	.045	.520	8.308	.000
	문법성적	.542	.111	.306	4.896	.000

a 종속변수: 내신 성적

회귀분석의 계수를 보여주는 <표8>에서 독립변수인 어휘 성적과 문법 성적은 모두 0.05보다 작은 유의한 값을 지니고 있기 때문에 통계적으로 유의적이라고 할 수 있다. 영어 성적에서 어휘 성적이 문법 성적보다 높은 상관관계를 가지는 것은 내신 성적 뿐 아니라 수능 성적에서도 반복적으로 확인되는데, 적어도 학생들의 영어 지식의 상당부분이 어휘 지식으로 이루어져 있다는 것을 확인할 수 있다.

<그림6> 내신 성적을 종속변수로 한 어휘 성적(좌) 및 문법 성적(우)과의 회귀분석 결과



회귀분석 결과를 보여주는 위의 <그림6>에서 보듯이 어휘 성적이 문법 성적에 비해서 왼쪽 아래에서 오른쪽 위로 이어지는 대각선에 더 가까운 분포를 보이고 있고, 이것은 어휘 성적이 내신 성과 더 긴밀하게 관련되어 있다는 것을 보여준다.

4. 수능 영어 성적과의 상관관계

수능 영어 성적에 대한 어휘 및 문법 성적의 상관계수는 다음과 같다.

<표9> 수능 영어 성적과 어휘, 문법 성적, 내신 성적과의 상관관계

	어휘 성적	문법 성적	내신 성적
수능 영어 성적	0.798	0.539	0.733

어휘 성적은 다른 영어 성적과도 상관계수가 높았지만 특히 수능 영어 성적과 가장 높은 상관관계를 가진 것으로 나타났다. 반면에 문법 성적은 어휘 성적에 비해서 다른 영어 성적과도 상대적으로 낮은 상관관계를 가졌다.

는데 수능 영어 성적과의 상관관계가 가장 약했다.

<표10> 모형 요약(수능성적을 종속변수로 어휘성적, 문법성적, 설문의 회귀분석 결과)

모형	R	R 제곱	수정된 R 제곱	추정값의 표준오차
1	.798	.637	.635	7.89
2	.811	.657	.653	7.69
3	.819	.671	.665	7.56

a 예측값: (상수), 어휘성적

b 예측값: (상수), 어휘성적, 문법성적

c 예측값: (상수), 어휘성적, 문법성적, 설문2

d 종속변수: 수능영어표준

<표10>의 모형 요약은 수능 영어 성적을 종속변수로 어휘 성적과 문법 성적 그리고 설문1번에서 7번까지의 항목을 독립변수로 회귀분석한 결과이다. 문법 지식이 수능과 어휘 지식과의 상관관계에 추가로 설명해 줄 수 있는 부분이 1.3%에 불과했다. 또한 각 설문 항목에서는 유일하게 설문2 항목이 유의한 결과를 보여주었는데, 종속변수 수능 영어 성적에 추가로 기여하는 정도는 0.7%로 아주 미약했다.

<표11> 분산분석(수능성적을 종속변수로 어휘성적, 문법성적, 설문의 회귀분석 결과)

모형		제곱합	자유도	평균제곱	F	유의확률
1	선형회귀분석	18140.888	1	18140.888	291.141	.000
	잔차	10343.392	166	62.310		
	합계	28484.280	167			
2	선형회귀분석	18728.186	2	9364.093	158.370	.000

	잔차	9756.094	165	59.128		
	합계	28484.280	167			
3	선형회귀분석	19110.556	3	6370.185	111.451	.000
	잔차	9373.724	164	57.157		
	합계	28484.280	167			

- a 예측값: (상수), 어휘성적
b 예측값: (상수), 어휘성적, 문법성적
c 예측값: (상수), 어휘성적, 문법성적, 설문2
d 종속변수: 수능영어표준

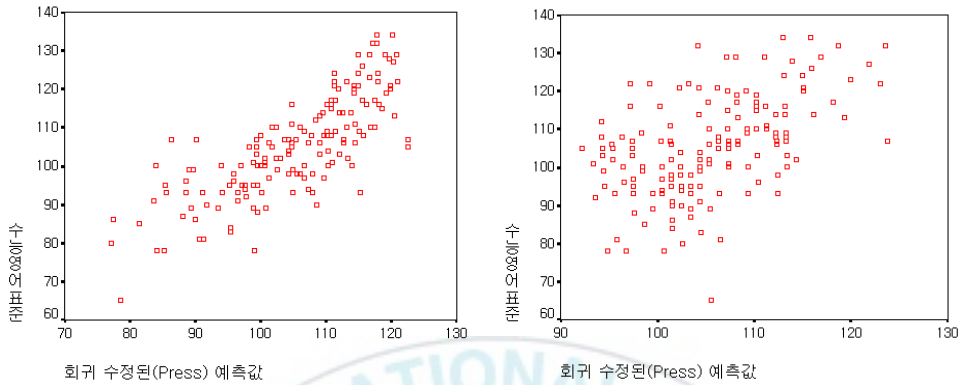
분산 분석의 결과 <표11>는 각 독립변수가 유의확률 0.1%범위에서 유의함을 보여준다. 그리고 아래의 <표12>의 계수분석에서도 각 독립변수가 0.05보다 유의한 값의 유의확률을 가진다.

<표12> 계수(수능성적을 종속변수로 어휘성적, 문법성적, 설문의 회귀분석 결과)

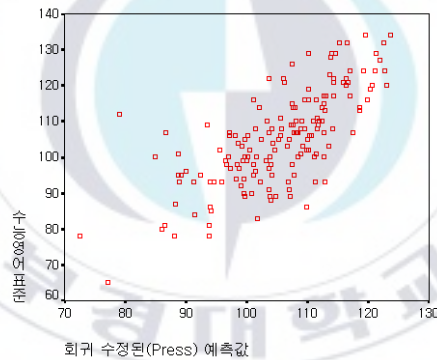
모형		비표준화 계수		표준화 계수	t	유의확률
		B	표준오차	베타		
1	(상수)	70.145	2.149		32.635	.000
	어휘성적	.598	.035	.798	17.063	.000
2	(상수)	68.808	2.136		32.210	.000
	어휘성적	.532	.040	.710	13.301	.000
	문법성적	.307	.097	.168	3.152	.002
3	(상수)	74.397	3.013		24.689	.000
	어휘성적	.528	.039	.705	13.417	.000
	문법성적	.293	.096	.161	3.057	.003
	설문2	-1.372	.531	-.116	-2.586	.011

- a 종속변수: 수능영어표준점수

<그림7> 수능영어성적을 종속변수로 어휘성적(좌) 및 문법성적(우)과의 회귀분석 결과



<그림8> 수능영어성적을 종속변수로 내신 성적과의 회귀분석 결과



수능 영어 성적과 내신 성적의 상관관계는 수능 성적과 어휘 성적 사이의 상관관계보다 약했는데, 이것은 학교에서 시험범위가 명확하게 주어져서 공부하고 평가할 지문의 내용이 사전에 공개되어 반복 학습이 가능한 중간고사나 기말고사에 의해서 측정되는 내신 성적과 단순히 어휘 수준만 공개되고 문제의 일반적인 유형만 알려진 수능 시험 성적의 특성의 차이로 보인다. 즉 학생들이 지문을 거의 암기하다시피 공부하는 경우에 높은 성

적이 보장되는 내신과, 학생들 입장에서는 어휘 학습과 유형 연습 외에는 사전 준비가 어려운 수능에서 어휘 지식이 차지하는 비중이 다르게 나타난 것으로 보인다.

이상의 성적 분석 결과는 어휘력이 문법 지식에 비하여 내신 및 수능 영어 성적과 더 높은 상관관계를 가진다는 것을 보여주었다. 그러나 문법 지식 역시 영어 성적과 상당한 상관관계를 지니고 있으며 학습자의 영어 지식에서 차지하는 역할이 적지 않다. 학생들의 학습 태도나 인식과 영어 성적과는 크게 관련을 나타내지 않았지만 어휘와 숙어에 중점을 둔다고 답한 경우는 영어 성적과 어느 정도의 상관관계를 보여주었다. 통계자료의 분석 결과를 종합하면 어휘가 영어 성적과 보다 큰 상관관계를 보이며 학생들은 영어를 어려운 과목으로 인식하지만 그러한 인식이 영어 성적과는 크게 관계가 없다고 할 수 있다.

V. 결론 및 제언

지금까지의 영어 교육의 흐름에서 문법과 어휘는 교수이론의 변화에 따라 정도의 차이는 있지만 그 중요성을 계속 인정받아 왔다. 최근의 어휘 접근법이나 형식 집중 교수법의 등장은 어휘와 문법의 역할이 언어 교수·학습에서 여전히 중요한 지위를 차지하고 있음을 보여주는 것이다. 또한 학습자들도 어휘와 문법이 영어 능력의 상당 부분을 차지하고 있다는 것을 보여준다.

본 연구에서는 설문조사를 통해서 일반계 고등학교 학생들의 영어 교과와 영어 학습에 대한 인식을 조사하고 그들의 영어 성적에 영향을 미치는 요인들 중에서 어휘력과 문법 지식이 어느 정도의 비중을 차지하는 지 알아보았다. 이를 위해 어휘력 평가와 문법 지식 평가를 실시하여 그 결과를 학생들의 영어듣기 성적과 내신 영어 성적 그리고 수능 외국어(영어) 영역의 성적과 비교하여 분석하였다. 학생들의 설문과 성적 자료를 분석 비교하여 다음과 같은 사실을 확인할 수 있었다.

첫째, 어휘력 평가와 문법 지식 평가의 평균 성적은 100점 만점에 각각 65점과 38점 정도였다. 이 성적의 차이를 절대적인 어휘력과 문법 지식의 수준 차이로 볼 수 없다고 하더라도, 학생들의 영어 학습에 관한 설문 조사 결과를 참고해 볼 때 학생들이 문법을 매우 어려워하고 있었고 전반적인 문법 지식의 수준은 그리 높지 않았다. 이것은 수능과 그 수능의 평가 방식을 거의 그대로 답습하고 있는 고등학교의 내신 영어 평가가 문법 지식을 직접적으로 평가하는 경우가 상대적으로 극히 적어서 학생들이 문법 학습을 그다지 중요하게 여기지 않는 경향을 보이는 설문 결과와도 일맥상

통하는 부분이 있다.

둘째, 학생들의 학습태도와 관련된 설문 조사 결과에서는 학생들이 영어 교과를 어렵다고 인식하는 응답이 전체 응답자의 58%에 달해 과반수의 학생이 영어를 어려운 교과로 인식하고 있었다. 이것은 외국어 교과가 지니는 전반적인 특성이라고 볼 수도 있지만, 학생들이 영어 학습에서 가장 중점을 두는 요소로 어휘 및 숙어 학습을 꼽은 데서 알 수 있듯 어휘를 암기해야한다고 느끼는 부담이 영어를 상당히 어려운 교과로 느끼게 만들고 있는 것으로 보인다. 한편 학생들은 수능 외국어 영역의 여러 가지 평가 문항들의 유형 중에서는 어법문제를 어휘나 영어듣기 등 다른 유형의 문제보다 더 어렵다고 느끼고 있었다. 그런데 학생들이 실제로 수업시간에 가장 집중적으로 지도되기를 바라는 영어의 학습 영역은 어휘나 문법이 아니라 수능의 유형별 풀이 방법이 압도적으로 우위를 차지하였다. 이것은 고등학교 영어 교과의 학습 목표를 대학 진학의 중요한 한 가지 수단이라고 인식하는 일반계 고등학교의 고3 교실에서는 수능의 역류효과가 학생들의 영어 학습에 상당한 영향을 미치고 있는 것으로 볼 수 있다. 학생들 개개인의 영어 학습에서 중점을 두는 요소는 어휘 학습이 가장 높은 비율을 차지했다. 이것은 학생들이 스스로 영어 능력의 가장 중요한 요소가 어휘라고 생각하고 있음을 보여준다. 개인적으로 영어 학습에서 문법에 중점을 두는 경우는 어휘나 듣기, 해석이나 문항 유형 연습보다 적었다. 이것은 수능의 역류 효과가 영향을 크게 끼치고 있는 고3 교실의 여건을 고려한다면 수능에서 비중 있게 다루어지지 않는 문법이 학생들의 학습 범위에서도 중요한 자리를 차지하고 있지 못하다는 것을 보여준다. 수능에서 문법이 중요한 평가 요소로 등장하지 않는 것은 제 7차 교육과정에서 반복적으로 강조하는 의사소통을 중시하고 명시적인 문법 지도를 지양하는 영어 교육의 방향과 그 흐름을 같이하고 있다.

셋째, 어휘력과 문법 지식을 각 성적 자료와 비교한 결과는 문법 지식에 비하여 어휘력이 모든 영어 성적 자료에 대하여 더 높은 상관관계를 나타냈다. 이러한 점은 학생들의 영어 지식의 상당 부분이 어휘력으로 측정 가능하며 학생들의 어휘 지식을 길러줌으로써 영어 성적을 높이는 결과를 가져올 수 있다는 것을 보여준다. 반면 문법 지식은 영어 성적에 대하여 어휘 지식보다는 약하지만 전체적으로 다소 높은 상관관계를 가지고 있었는데, 이것은 문법 지식이 학생들의 영어 성적에 영향을 주지 못하는 것이 아니라, 학생들의 문법 지식의 수준이 전반적으로 높지 않아서 영어 성적에서 차지하는 비중이 어휘력에 비해서 상대적으로 낮은 것으로 보인다. 학생들이 문제의 답을 찾고 주어지는 영어 재료의 의미를 전체적으로 이해해 내는 데는 어휘력이 가장 중요한 역할을 하는 것이 분명하지만, 올바르게 세련되게 영어를 사용하고 영어 재료의 의미를 정확하게 파악하기 위해서는 영어의 문장 형성 규칙을 이해하는 것이 반드시 필요하다.

결과적으로 어휘력이 학생들의 영어 능력의 중요한 부분을 차지한다는 점에서 학생들에게 어휘력을 기를 수 있는 교수-학습 방법이 영어 학습의 중요한 부분을 차지해야 한다고 볼 수 있다. 그러나 어휘력을 강조하면서 문법이 무시되어서는 안 되며 기본적으로 문장을 구성하고 이해하는 필수적인 지식으로 중요하게 가르쳐질 필요가 있다. 그러나 무엇보다 중요한 것은 학생들에게 어휘와 문법 지식을 가르치는 과정이 의사소통 중심의 영역을 벗어나지 않고 기계적이거나 무의미하지 않는 방법으로 학생들의 흥미와 관심을 지속하면서 이루어져야 할 것이다.

학생들의 영어 능력에서 차지하는 어휘와 문법의 역할을 고려할 때 최근에 주목을 끈 어휘 지도법이나 형식 집중 지도법이 어느 정도 정당성을 확보한다고 볼 수 있다. 따라서 지나치게 현실에서 동떨어진 이론적인 어휘나 문법 지도법이 아닌 실용적인 영어 능력을 길러 줄 수 있는 방법으로

어휘와 문법을 지도하는 방법에 대한 연구가 이어져야 할 것이다. 또한 학생들에게 단순히 더 많은 단어를 외울 수 있게 하는 어휘 지도법이 아닌 의사소통 중심의 어휘지도법 연구가 필요하며, 학생들이 거부감을 가지지 않고 접근할 수 있게 하되 실용적인 영어 발화와 수용에 필요한 문법을 지도할 수 있는 방법에 대한 연구가 이어져야 할 것이다.



참고문헌

- 교육부. (1992). *고등학교 교육 과정(I)*. 교육부 고시 제1992-19호. 서울: 대한교과서주식회사
- 교육부. (1997). *고등학교 교육 과정(II)* 별책4. 교육부 고시 제1997-15호. 서울: 대한교과서주식회사.
- 김용진. (2002). “고등학교 영어 내신 성적과 대학수학능력시험 영어 점수와의 상관관계”. 숭실대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현정. (2004). “문맥을 이용한 영어 어휘력 향상 방안: Cloze Method를 중심으로”. 국민대 교육대학원 석사학위 논문.
- 성윤미. (2003). “대학수학능력시험 외국어(영어) 영역의 점수 요인 분석과 그 시사점”. 인하대 대학원 박사학위 논문.
- 최동환. (2005). “어휘 능력 신장에 관한 연구”. 안동대 교육대학원 석사학위 논문.
- 서재영. (2005). “영어독해 지도 방안 :대학수학능력시험의 분석을 통하여”. 강원대 교육대학원 석사학위 논문.
- Anstey, M. (1988). Helping children learn how to learn. *Australian Journal of Reading*, 11, 269-277.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal

- self-motivation. *Journal of Personal and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics Vol.1 No.1*
- Celce-Murcia, M. (1993). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. In S. Silberstein (ed.). *State of the art TESOL essays* (pp. 288-309). Alexandria, VA: TESOL.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Chambers, F. (1997). Seeking consensus in coursebook evaluation. *ELT journal*, 51(1), 29-35.
- Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal Behavior* by B. F. Skinner. *Language*, 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. 1965: *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cleary, L. M. & Linn, Michael D. (1993). *Linguistics for teachers*. Duluth: University of Minnesota.
- Coady, J & Huckin, T. (Eds.). (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cotterall, L. S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- DeCarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. In: Celce-Murcia, M., *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 285-300). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of the word meanings. *Applied linguistics*, 16, 409-441.
- Faerch, C. Haastrup, K. & Phillipson. R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters
- Fries, C. C. 1945. *Teaching and learning english as a foreign language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gates, S. (1995). Exploiting washback from standardized tests. In J. D. Brown & S. O. Yamashita (Eds.), *Language testing in Japan* (pp. 101-106). Tokyo: Japanese Association for Language Teaching.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Higgs, T. V. & Clifford, R. (1982) "The Push Toward Communication," in Theodore V. Higgs (ed.). *Curriculum, competence, and the foreign language teacher ACTFL Foreign Language Education*

- Series* (pp. 57-79). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Horwitz, E. K.(1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign language annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, E .K. (1987). Surveying student beliefs about language teaming. In A. L. Wenden & J. Robin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 119-132). London: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern language journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Howartt, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Kim, K. J. (2006). Language learning beliefs in relation to English proficiency: A Korean sample. *English teaching*, 61(4), 27-49.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language*

acquisition in the classroom. Hayward, CA: The Alemany Press.

- Krashen, S. (1994). Bilingual education and second language acquisition theory. In bilingual Education Office (ed.). *Schooling and language-minority students: A theoretical framework. 2nd ed.* (pp. 47-75). Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Krashen, S. (2004). Why support a delayed-gratification approach to language education? *The language teacher, 28(7)*, 3-7.
- Lee, J. W. & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly, 31*, 713-739.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove, England: Language Teaching Publications
- Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. In Michael Lewis (ed.). *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. (pp. 126-154). Hove: Language Teaching Publications.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form in Williams, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (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. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 79, 372-386.
- Martin, E. & Ramsden, P. (1987). Learning skills, or skill in learning? In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenck, & D. W. Piper (Eds.), *Student learning*, (pp. 155-167). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language testing*, 13, 241-256.
- Nattinger, J. (1980). A lexical phrase grammar for ESL. *TESOL Quarterly*, 14, 337-344.
- Nattinger, J. (1988) Some current trends in vocabulary teaching. In Carter R, McCarthy M, *Vocabulary and language teaching* (pp. 62-82). Harlow: Longman.
- Nattinger, J. & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. (1983) *Testing and teaching vocabulary. Guideline*. Rowley, MA: Newbury House.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*, Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Oxford, R. L. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences. *TESL Canada Journal*, 9, 30-49.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-266.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29(2), 177-195.
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *SSLA*, 6(2), 186-214.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In Savignon, S. & Celce-Murcia, M. (Eds.) *Teaching English as a second or foreign language, 3rd edition* (pp. 13-28). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Schmitt, N, Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 205-224.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of

- comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-266). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 529-548.
- Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Eds.) (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wilkins, P. (1972). *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Yorio, C. A. (1971). Some sources of reading problems for foreign language learners. *Language learning*, 21, 107-15.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 73, 614-628.
- Woodfield, D. (20 Apr. 1998). "Output and Beyond to Dialogue: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA" *The Language Teacher Online* 21.09. <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/woodfield.html>>. (10 Apr. 2007).

부록 1

영어 학습 태도 관련 설문입니다.

학번: _____ 이름: _____ 을 적어주세요.

번호	질문내용	(1) 전혀 그렇지 않다	(2) 그렇지 않다	(3) 그렇지 않은 편이다	(4) 그런 편이다	(5) 그렇다	(6) 매우 그렇다
1	대학수학능력시험 응시과목 중 영어는 공부하기에 어려운 과목이다.						
2	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 어휘와 숙어에 중점을 둔다.						
3	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문법학습에 중점을 둔다.						
4	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 듣기평가에 중점을 둔다.						
5	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 정확한 해석에 중점을 둔다.						
6	수능 외국어영역을 공부하면서 주로 문제를 많이 푸는 것에 중점을 둔다.						
7	수능 외국어 영역의 출제경향을 잘 알고 있다.						

8. 대학수학능력시험 모의고사에서 가장 어려운 문제는

- ① 듣기·말하기
- ② 어휘문제
- ③ 어법문제
- ④ 장문독해
- ⑤ 빈 칸 채우기
- ⑥ (_____)

9. 대학수학능력시험 준비를 위해서 영어선생님들이 집중적으로 지도해주었으면 하는 부분은

- ① 문법
- ② 어휘
- ③ 정확한 해석
- ④ 듣기
- ⑤ 유형별로 문제를 푸는 요령
- ⑥ (_____)

10. 대학수학능력시험 외국어 영역을 위해서 학교의 수업시간외에 따로 공부하는 시간은 매일

- ① 1시간 이하
- ② 1시간 정도
- ③ 2시간 정도
- ④ 3시간 정도
- ⑤ 3시간 이상

부록 2

3학년 ___반 ___번 이름: _____

This is a vocabulary test. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning.

Here is an example.

1. business
 2. clock
 3. horse
 4. pencil
 5. shoe
 6. wall
- _____ part of a house
_____ animal with four legs
_____ something used for writing

You answer it in the following way.

1. business
 2. clock
 3. horse
 4. pencil
 5. shoe
 6. wall
- ___6___ part of a house
___3___ animal with four legs
___4___ something used for writing

Some words are in the test to make it more difficult. You do not have to find a meaning for these words. In the example above, these words are *business*, *clock*, *shoe*

Try to do every part of the test.

1. copy
 2. event
 3. motor
 4. pity
 5. profit
 6. tip
- _____ end or highest point
_____ this moves a car
_____ thing made to be like another

1. accident
 2. debt
 3. fortune
 4. pride
 5. roar
 6. thread
- _____ loud deep sound
_____ something you must pay
_____ having a high opinion of yourself

1. birth
2. dust
3. operation _____ game
4. row _____ winning
5. sport _____ being born
6. victory

1. clerk
2. frame
3. noise _____ a drink
4. respect _____ office worker
5. theater _____ unwanted sound
6. wine

1. dozen
2. empire
3. gift _____ chance
4. opportunity _____ twelve
5. relief _____ money paid to the government
6. tax

1. admire
2. complain
3. fix _____ make wider or longer
4. hire _____ bring in for the first time
5. introduce _____ have a high opinion of someone
6. stretch

1. arrange
2. develop
3. lean _____ grow
4. owe _____ put in order
5. prefer _____ like more than something else
6. seize

1. blame
2. elect
3. jump _____ make
4. manufacture _____ choose by voting
5. melt _____ become like water
6. threaten

1. brave
2. electric
3. firm _____ commonly done
4. hungry _____ wanting food
5. local _____ having no fear
6. usual

1. bitter
2. independent
3. lovely _____ beautiful
4. merry _____ small
5. popular _____ liked by many people
6. slight

The next level

1. bull
2. champion
3. dignity _____ formal and serious manner
4. hell _____ winner of a sporting event
5. museum _____ building where valuable objects are show
6. solution

1. blanket
2. contest
3. generation _____ holiday
4. merit _____ good quality
5. plot _____ wool covering used on beds
6. vacation

1. apartment
2. candle
3. draft _____ a place to live
4. horror _____ chance of something happening
5. prospect _____ first rough form of something written
6. timber

1. admiration
2. angel
3. frost _____ group of animals
4. herd _____ spirit who serves God
5. fort _____ managing business and affairs
6. pond

1. atmosphere
2. counsel
3. factor _____ advice
4. hen _____ a place covered with grass
5. lawn _____ female chicken
6. muscle

1. abandon
2. dwell
3. oblige _____ live in a place
4. pursue _____ follow in order to catch
5. quote _____ leave something permanently
6. resolve

1. assemble
2. attach
3. peer _____ look closely
4. quit _____ stop doing something
5. scream _____ cry out loudly in fear
6. toss

1. drift
2. endure _____ suffer patiently
3. grasp _____ join wool threads together
4. knit _____ hold firmly with your hands
5. register
6. tumble

1. brilliant
2. distinct
3. magic _____ thin
4. naked _____ steady
5. slender _____ without clothes
6. stable

1. aware
2. blank
3. desperate _____ usual
4. normal _____ best or most important
5. striking _____ knowing what is happening
6. supreme

The next level

1. analysis
2. curb
3. gravel _____ eagerness
4. mortgage _____ loan to buy a house
5. scar _____ small stones mixed with sand
6. zeal

1. concrete
2. era
3. fiber _____ circular shape
4. loop _____ top of a mountain
5. plank _____ a long period of time
6. summit

1. circus
2. jungle
3. nomination _____ musical instrument
4. sermon _____ seat without a back or arms
5. stool _____ speech given by a priest in a church
6. trumpet

1. artillery
2. creed
3. hydrogen _____ a kind of tree
4. maple _____ system of belief
5. pork _____ large gun on wheels
6. streak

1. chart
2. forge
3. mansion _____ map
4. outfit _____ large beautiful house
5. sample _____ place where metals are made and shaped
6. volunteer

1. contemplate
2. extract
3. gamble _____ think about deeply
4. launch _____ bring back to health
5. provoke _____ make someone angry
6. revive

1. demonstrate
2. embarrass
3. heave _____ have a rest
4. obscure _____ break suddenly into small pieces
5. relax _____ make someone feel shy or nerves
6. shatter

1. correspond
2. embroider
3. lurk _____ exchange letters
4. penetrate _____ hide and wait for someone
5. prescribe _____ feel angry about something
6. resent

1. decent
2. frail
3. harsh _____ weak
4. incredible _____ concerning a city
5. municipal _____ difficult to believe
6. specific

1. adequate
2. internal
3. mature _____ enough
4. profound _____ fully grown
5. solitary _____ alone away from other things
6. tragic

부록 3

3학년 ____반 ____번 이름:_____

※ 다음 문장의 빈 칸에 가장 알맞은 것을 고르시오.

1. Jack _____ (live) in Boston for the past 15 years.
① has lived ② lives ③ lived ④ is living
2. Where _____ (you/find) that book? - I _____(find) it in the library.
① have you found - have found
② did you find - found
③ did you find - have found
④ are you finding - find
3. My father made me _____ early on Saturday.
① getting up ② to get up ③ get up ④ got up
4. The weather appears _____ changing.
① to be ② being ③ is ④ are
5. My friend Jack quit _____ last year.
① to smoke ② smoke ③ smoked ④ smoking
6. I warned Alice _____ careful.
① be ② being ③ to be ④ is
7. She considered _____ homes.
① change ② to change ③ changing ④ changed
8. I highly recommend you _____ well for this test.
① prepare ② changed ③ to prepare ④ preparing
9. She misses _____ golf on Sundays.
① to play ② playing ③ play ④ played
10. He really deserves _____ happy.
① is ② was ③ being ④ to be
11. We went _____ last weekend.

- ① to ski ② skiing ③ ski ④ skied

12. I'm afraid I don't recall _____ you before.

- ① meet ② met ③ to meet ④ meeting

※ 주어진 글 다음에 연결하여 가장 올바르게 문장을 완성할 수 있는 것을 고르시오.

13. If he comes,

- ① we will go to lunch.
② we would go to lunch.
③ we went to lunch.
④ we go to lunch.

14. If he studies a lot,

- ① he might pass the exam.
② he would pass the exam.
③ he is going to pass the exam.
④ he passes the exam.

15. She would live in New York now

- ① if she stays.
② if she had stayed.
③ if she was to stay.
④ if she stayed.

16. I'm afraid I can't understand you

- ① if you speak unclear.
② unless you speak more clearly.
③ if you don't speak clear.
④ unless you spoke more clearly.

17. We'll have to walk if we

- ① run out of gas.
② are going to run out of gas.
③ ran out of gas.
④ will run out of gas.

※ 다음 문장의 빈 칸에 가장 알맞은 것을 고르시오.

18. Are there _____ apples in the kitchen?

- ①much ②any ③some ④lot

19. What _____ he like? - He is very friendly.

- ①does ②did ③be ④is
20. He is a very _____ driver.
①carefully ②careful ③care ④best
21. I'm going to Seattle _____ English.
①for learning ②to learn ③for to learn ④learning
22. He has _____ friends in Chicago.
①few of ②much ③few ④one
23. These images _____ by an artist named Phil Thomsen.
①were photographed ②photographed
③photographs ④photograph
24. He'll give you a call as soon as he _____.
①will arrive ②is going to arrive
③arrives ④arriving
25. I wonder if _____ yet.
①has the letter arrived
②the letter has arrived
③has arrived the letter
④did the letter arrive
26. She _____ lunch by the time we arrived.
① had finished ② finished
③ have finished ④ finishing
27. If she _____ that he was coming, she would have prepared the guest room.
① knew ② has known ③ had known ④ knows
28. _____, we won't have much to talk about.
① If he not comes
② Unless he comes
③ If he didn't come
④ If he came
29. Jack told her that he _____ come the next day.
① is going to ② will come

③ wants ④ was going to

30. Yes, that is the woman _____ horse almost trampled her!

① which ② whose ③ who ④ that

31. None of the students _____ a car.

① has ② have ③ have got ④ having

32. _____ the Depression, individual stock ownership was common in the United States.

① It was during ② By the time of
③ Because ④ Therefore

33. It was _____ Johnny finally gave up.

① such difficult that
② so difficult that
③ so a difficult test that
④ such difficult a test

34. _____ was this check written?

① To who ② Whom ③ To whom ④ who

※ 다음 글에서 밑줄 친 부분 중 어법상 틀린 것을 고르시오.

35. The reason ①why I was late is ②because the subway train ③broke down in the tunnel and we had to wait for ④more than an hour.

36. One ①of the many factors which ②is influencing my decision ③is the element ④of cost.

37. I had ①difficulty deciding ②between Bush and Clinton, but I ③finally voted for the ④later.

38. John ①was living in his house ②for two years ③before he ④met his wife.

39. ①In this modern age, many people ②find talking on the phone to their friends ③more satisfying than ④to write.

40. ①Now that you are using this skin lotion, your skin has become ②clearer and you ③look more ④lovelier.

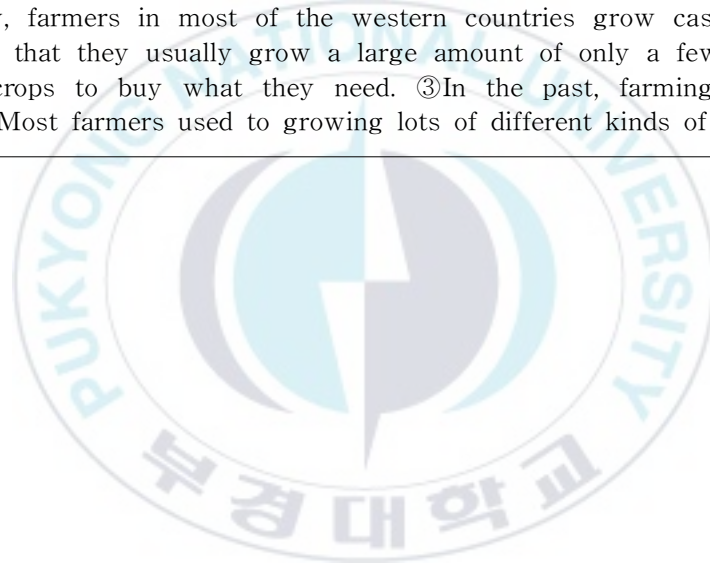
41. The Saudi Arabian ①economy depends ②large on the oil ③industry and oil ④production.

※ 다음 글에서 틀린 부분이 포함된 것을 하나 고르시오.

42. ①Last weekend I flew for the first time in my life. ②But I generally travel by bus or by car. ③Because it is seemed safer to me. ④But this trip was very exciting.

43. ①Last Sunday I paid a visit to the zoo in Washington D.C. ②I visited the monkey first. ③They were of various types from different parts of the world. ④They were all very active, though they have been in their cages for a long time.

44. ①Today, farmers in most of the western countries grow cash crops, ②This means that they usually grow a large amount of only a few crops and sell these crops to buy what they need. ③In the past, farming was quite different. ④Most farmers used to growing lots of different kinds of crops.



부록 4

어휘 평가 문항 신뢰도 분석 결과

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
V17	58.2679	298.0536	.3099	.9586
V18	57.8333	303.0858	.0911	.9587
V19	57.9762	300.4066	.2363	.9587
V20	57.9762	296.2390	.5574	.9579
V21	57.9940	297.1317	.4691	.9581
V22	57.9048	299.7035	.3686	.9584
V23	57.8452	303.0298	.0840	.9588
V24	57.8571	301.3687	.2852	.9585
V25	57.8512	301.5286	.2806	.9585
V26	57.8452	301.1855	.3493	.9585
V27	58.0000	295.7964	.5618	.9579
V28	57.8393	301.5129	.3261	.9585
V29	57.9107	298.5129	.4708	.9582
V30	58.0000	296.8383	.4849	.9581
V31	57.8690	300.0786	.4090	.9583
V32	57.9940	296.7125	.5003	.9580
V33	57.9821	298.0655	.4103	.9583
V34	58.2679	295.3230	.4701	.9581
V35	57.9405	298.9186	.3874	.9583
V36	58.2798	294.2506	.5327	.9579
V37	58.0000	297.0180	.4717	.9581
V38	57.9286	297.0607	.5672	.9580
V39	57.9048	297.3801	.5928	.9579
V40	57.9286	297.6595	.5143	.9581
V41	57.9940	296.6646	.5039	.9580
V42	57.8333	301.9122	.2895	.9585
V43	57.9464	298.5420	.4115	.9583
V44	57.9643	298.3221	.4085	.9583
V45	58.3274	297.5748	.3373	.9585
V46	57.8988	300.1993	.3303	.9584
V47	58.2024	297.7552	.3339	.9585
V48	57.8631	300.7656	.3443	.9584

V49	57.9405	298.6312	.4117	.9583
V50	57.9405	298.2958	.4401	.9582
V51	58.1607	294.2195	.5583	.9579
V52	58.0833	294.5200	.5781	.9578
V53	57.8929	299.0423	.4581	.9582
V54	58.3274	297.1557	.3619	.9585
V55	58.3690	296.0905	.4277	.9582
V56	58.1548	294.2514	.5586	.9579
V57	58.1667	303.4930	-.0042	.9595
V58	58.4940	299.9521	.2172	.9588
V59	57.9702	296.8793	.5152	.9580
V60	58.1488	292.7382	.6551	.9576
V61	58.0060	295.3473	.5881	.9578
V62	58.1607	294.5429	.5384	.9579
V63	58.3214	295.8122	.4404	.9582
V64	58.4345	297.1214	.3776	.9584
V65	58.7083	303.7288	-.0156	.9591
V66	58.1071	294.6471	.5556	.9579
V67	57.9524	298.3810	.4174	.9583
V68	58.1548	294.4430	.5468	.9579
V69	58.3750	294.2957	.5352	.9579
V70	58.1369	293.8913	.5885	.9578
V71	58.0893	295.5549	.5068	.9580
V72	58.2143	293.2951	.5986	.9577
V73	58.0774	294.5269	.5816	.9578
V74	57.9048	298.2424	.5094	.9581
V75	58.0417	295.9683	.5106	.9580
V76	57.9762	295.8557	.5872	.9579
V77	58.5000	295.3533	.5104	.9580
V78	58.3393	293.3752	.5854	.9578
V79	58.6250	299.3496	.3129	.9585
V80	58.3869	297.2566	.3610	.9584
V81	57.9226	298.8383	.4196	.9583
V82	58.1369	295.7716	.4711	.9581
V83	58.2083	293.8426	.5671	.9578
V84	58.4762	295.2928	.5033	.9580
V85	58.1429	293.6801	.5990	.9577
V86	58.3036	295.4582	.4609	.9581
V87	58.4702	297.2805	.3773	.9584
V88	58.6131	299.3644	.3035	.9585
V89	58.2024	295.1444	.4901	.9581
V90	58.0357	296.3460	.4891	.9581
V91	58.4762	295.2689	.5048	.9580
V92	58.4643	296.4179	.4288	.9582
V93	58.2976	293.4917	.5769	.9578
V94	58.4821	296.9099	.4043	.9583
V95	58.0238	297.3288	.4293	.9582

V96	58.4167	295.9092	.4467	.9582
V97	58.0893	296.3692	.4539	.9582
V98	58.4583	297.1599	.3813	.9584
V99	58.6429	299.5004	.3153	.9585
V100	58.5238	296.6461	.4389	.9582
V101	58.4405	295.8048	.4592	.9581
V102	58.3571	294.4585	.5229	.9580
V103	58.1250	295.7148	.4793	.9581
V104	58.3393	293.7704	.5619	.9578
V105	58.3155	292.6364	.6278	.9576
V106	58.1667	294.2475	.5545	.9579

Reliability Coefficients

N of Cases = 168.0

N of Items = 90

Alpha = .9586



부록 5

문법 지식 평가 문항 신뢰도 분석 결과

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
Item-total Statistics				
	Scale	Scale	Corrected	
	Mean	Variance	Item-	Alpha
	if Item	if Item	Total	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
V107	16.2934	50.4375	.1017	.8342
V108	16.2754	48.8875	.3373	.8281
V109	16.2695	48.8727	.3413	.8280
V110	16.4311	48.9335	.3112	.8288
V111	16.4671	48.4191	.3879	.8267
V112	16.3772	48.8749	.3218	.8285
V113	16.5329	49.5998	.2212	.8312
V114	16.6826	51.9649	-.1258	.8389
V115	16.4431	49.1157	.2848	.8295
V116	16.5629	48.8499	.3385	.8281
V117	16.7006	50.1146	.1809	.8318
V118	16.5928	48.9416	.3324	.8282
V119	16.5749	49.9567	.1744	.8323
V120	16.6946	51.7194	-.0870	.8379
V121	16.6287	50.4517	.1081	.8338
V122	16.5389	49.0211	.3078	.8289
V123	16.4431	48.6820	.3481	.8278
V124	16.6946	48.9965	.3689	.8275
V125	16.7485	50.6472	.1045	.8333
V126	16.2874	48.6036	.3775	.8270
V127	16.4551	49.2013	.2728	.8298
V128	16.5030	49.2997	.2618	.8301
V129	16.2754	48.1526	.4508	.8251

V130	16.3952	48.3730	.3943	.8265
V131	16.4431	47.4651	.5287	.8227
V132	16.4491	50.4537	.0932	.8346
V133	16.4551	50.2495	.1223	.8339
V134	16.7305	49.7161	.2650	.8299
V135	16.7186	49.8661	.2316	.8307
V136	16.4910	48.0346	.4475	.8250
V137	16.6707	49.1379	.3315	.8283
V138	16.5689	47.9696	.4751	.8244
V139	16.4551	48.5748	.3643	.8273
V140	16.8204	50.0278	.2827	.8299
V141	16.7365	50.1470	.1906	.8315
V142	16.5868	48.6656	.3732	.8272
V143	16.5808	48.5100	.3954	.8266
V144	16.6168	48.4065	.4249	.8259
V145	16.5090	47.9984	.4557	.8248
V146	16.7126	49.4109	.3082	.8290
V147	16.5269	47.6484	.5125	.8233
V148	16.6527	50.1919	.1537	.8326
V149	16.6766	49.8587	.2148	.8311
V150	16.6407	48.5930	.4060	.8264

Reliability Coefficients

N of Cases = 167.0

N of Items = 44

Alpha = .8325