

## EFL 학습자와 교사의 문법 지도와 오류 수정에 대한 인식 비교 연구

이정원  
(충남대학교)

**Lee, Jeong-Won. (2018). A comparison study on EFL learner and teacher perception of grammar instruction and error correction. *English Teaching*, 72(2), 139-159.**

The current study aims at investigating differences, if any, of EFL learners' and teachers' (native and non-native English teachers) perception of the role of grammar instruction and error correction in L2 learning. For this study 617 college students, 53 non-native teachers, and 41 native teachers were asked to respond to a survey questionnaire. The findings were as follows: 1) some discrepancies were evident between the two teacher groups in perception of grammar instruction, while they shared similar perceptions of error correction; 2) the more proficient in English the students were, the more positive perception of the two constructs they showed; and 3) the Korean teacher group and students showed less negative perceptions of grammar instruction than the native teacher group, whereas differences between the students and the two teacher groups were noticeable. Teaching implications are discussed in view of the necessity of exploring students' and teachers' perception of grammar instruction and error correction.

**Key words:** 문법 지도(grammar instruction), 문법 지도에 대한 인식(perception of grammar instruction), 비교 연구(comparison study)

### 1. 서론

EFL 상황에서 영어 지도 시 문법 지도의 역할은 영어교육 분야에서 첨예한 이슈가 되어 왔다(Burgess & Etherington, 2002; Ellis, 2001, 2006; Muncie, 2002). 효과적인 영어교육에 대해 고민하는 연구자나 교사는 영어 지도 시 명시적인 문법 지도나 오류 수정, 또는 둘 다의 효과성에 대해 다른 의견을 견지하고 있다(Schulz, 2001). 이러한 현상은 언어 지도를 위한 교수법의 변천 과정에 따라 문법 지도에 대한 견해가 변하게 된 것으로 보인다(Hahn, 2006).

예를 들어, 영어 지도 시 명시적인 문법 지도와 오류 수정을 위한 피드백 제공이 청소년이나 성인 학습자의 영어 숙달도를 향상시키기 위해 필수적인 요소라고 보는 연구자들이 있고(Ellis, 2002, 2006; Hahn, 2006; Muncie, 2002; Norris & Ortega, 2000), 이러한 지도가 적절하게 진행될 경우 영어 학습을 촉진시키는데 도움이 될 수 있다고 생각하면서 온건한 입장을 취하는 연구자들도 있는가 하면(Doughty & Williams, 1998; Fotos, 2002; Lee, 2005; Lyster, Lightbown, & Spada, 1999; Schulz, 2001), 제2언어 학습을 모국어 습득과 유사한 과정으로 이해하고 협조적이고 긍정적인 학습 분위기에서 효과적인 의미 타협(meaning negotiation)을 위한 이해 가능한 입력(comprehensible input)과 기회가 성공적인 언어 학습을 위해 필요하다고 생각하면서 수업 시간에 특정 문법 구조에 대한 분석이나 연습을 실시하거나 학습자 오류에 대해 피드백을 제공하는 것은 거의 효과가 없다고 주장하는 연구자들도 있다(Krashen, 1985, 1999; Polio, Fleck, & Leder, 1998; Truscott, 1996).

그런데 몇몇 연구에서 의미 중심 형태 교수법(focus on form)의 중요성에 대해 관심을 집중하면서(Ellis, 1998; Fotos, 2002; Fotos & Ellis, 1991), 문법 지도에 대한 관심이 형식적인 문법 지도(formal grammar instruction)의 필요성에 대한 문제 제기보다는 의사소통적 영어 지도 상황에서 체계적인 영어 구조에 대한 지도의 필요성에 대해 다시 생각할 필요가 있음을 강조하고 있다(Doughty & Williams, 1998; Ellis, 1998; Fotos, 2002; Lightbown & Spada, 1990). 더 나아가 문법 지도와 오류 수정의 효과는 지도 대상 언어 자질, 학습자 특성(예, 연령, 언어 적성, 동기, 학습 스타일), 그리고 지도 상황에 따라 달라질 수 있다고 주장하면서, 문법 지도와 오류 수정이 실제로 가능하고, 잠재적으로 효과적이며, 경우에 따라서는 필요할 수도 있다고 설파한 연구도 있다(Lightbown & Spada, 1990; Schachter, 1991).

언어 교실에서 이루어지는 문법 지도와 오류 수정이 실질적인 효과를 거두기 위해서는 문법을 지도하는 교사와 지도를 받는 학생이 이 두 구인에 대해 어떻게 생각하는지를 아는 것이 중요하다(Hahn, 2006; Kang, 2017; Schulz, 2001). 언어 학습의 주체인 학습자는 문법 지도에 대해 많은 경우 긍정적인 반응을 보이는 것으로 알려져 있지만(Ellis, 2002; Reiss, 1985; Ur, 2012), 이러한 인식이 학습자 변인(예, 연령, 영어 능력 등)에 따라 달라질 수 있으므로 특히 EFL 상황에서 영어를 지도하는 교사는 효과적이고 실질적인 문법 지도를 위해 문법 지도와 오류 수정에 대한 학습자들의 인식을 반드시 고려할 필요가 있다.

이 두 구인에 대한 교사의 인식도 중요한데, 교사가 효과적인 문법 지도를 위해 다양한 방법을 시도할 때 그의 인식이 방법 선정에 영향을 미칠 수 있기 때문이다(Hahn, 2006; Schulz, 2001). 즉, 교수법을 포함하는 교육 혁신의 실패는 관련자의 신념 체계를 변화시키는데 실패했기 때문일 수 있고(Musumeci, 1997), EFL 상황에서 수업 도우미(teaching assistants)의 문법 지도에 대한 생각과 의사소통을 표방하는 교수 방식의 이론적 틀 간에 존재하는 심각한 차이가 심한 교

육 불균형을 초래했을 수도 있다(Fox, 1993; Salomone, 1998). 우리나라에서 이루어진 연구에서도(Lee 2005; Kang, 2017), 문법 지도와 오류 수정, 그리고 그 처리 방식에 대해 교사와 학습자 간의 인식 차이가 나타난 것으로 보고하고 있다. 또한 EFL 상황에서는 원어민 교사와 비원어민 교사가 영어를 지도하는데, 이 두 교사 그룹 간에도 문화적 사고방식, 교육적 배경, 사회적 관습 등에 따라 문법 지도에 대한 인식 차이가 있을 수 있고(Lee, 2005; Schulz, 2001), 이러한 차이는 수업에 참여한 학습자들에게 영향을 미칠 수 있다. 이런 점을 고려할 때 교사는 이 두 구인에 대한 자신들의 인식을 확인하고, 학습자의 인식에 대해 앞으로써, 자신들의 교수 방식에 대해 고찰하고 더 나은 교수 방식을 고민할 수 있을 것이다. 하지만 문법 지도와 오류 수정에 대한 교사(원어민과 비원어민)와 학습자의 인식 차이에 대한 연구는 드문 실정이다.

따라서 본 연구에서는 EFL 상황에서 영어를 배우는 대학생 학습자, 그리고 이들에게 영어를 지도하는 한국인 교사와 원어민 교사가 수업에서 이루어지는 (또는 이루어질 가능성이 있는) 명시적인 문법 지도와 오류 수정에 대한 인식에 있어서 교사 그룹 간, 학습자의 영어 능력별, 그리고 세 그룹 간에 어떤 유사점과 차이점이 있는지에 대해 알아봄으로써, EFL 상황에서의 영어 학습에서 문법 지도와 오류 수정의 역할을 재조명해 보고자 한다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구 질문을 상정하였다.

1. 문법 지도와 오류 수정에 대해 두 영어 교사 그룹 간에 어떤 인식 차이가 있는가?
2. 문법 지도와 오류 수정에 대해 영어 능력에 따른 학습자 그룹 간에 어떤 인식 차이가 있는가?
3. 문법 지도와 오류 수정에 대해 한국인교사, 원어민교사, 학생 간에 어떤 인식 차이가 있는가?

## 2. 선행 연구

### 2.1. 언어 습득에서 문법 지도와 오류 수정의 역할

ESL/EFL 학습자들의 언어 습득과 관련해서 연구자들은 주로 학습자의 중간 언어(interlanguage) 발달 양상에 관심을 기울였는데(Selinker, 1972), 이를 통해 문법 지도가 거시적 측면에서의 언어 학습과 미시적 측면에서의 문법 학습에 어떤 영향을 미치는 지에 대해 더 잘 이해하게 되었다. 그런데 제2언어 교육과정에서 문법이 차지하는 중심적 역할에 대해 반감을 드러내는 교사나 연구자가 있었는데, 이들은 어떤 방식으로든 문법을 지도하는 것은 바람직한 결과를 도출해내지 못한다고 생각했다(Truscott, 1996).

예를 들어, Newmark(1966)는 문법 분석과 문법 형태에 대한 체계적 연습을 통한 문법 지식 습득이 제2언어 학습 과정을 촉진시키기보다 방해한다고 주장하면서, 제2언어 습득이 모국어 습득과 유사하게 정해진 순서에 따라 이루어진다면 그 과정이 자연스럽게 진행될 것으로 예측했다(Bailey, Madden, & Krashen, 1974; Dulay & Burt, 1973; Ellis, 1994). 즉, 제2언어 학습자는 문법 습득과 관련해서 내재된 교수요목(built-in syllabus)을 가지고 있거나 이러한 형태가 습득되는 순서는 대개 보편적이라는 것이다(Eckman, 1977; White, 1989). 따라서 제2언어 교실에서 문법 지도를 완전히 배제하자고 주장하는 연구자들은 제2언어가 형식적 지도로 습득되는 것이 아니라 학습자에게 주어진 입력이 이해가능하면 목표어에 대한 노출을 통해 부차적이고 내재적으로 학습된다고 주장한다(Krashen, 1982; Prabhu, 1987). 또한 이러한 입력이 충분한 상황에서 학습자의 주의력은 자연스러운 의사소통에만 집중되므로, 어떤 형태의 명시적 오류 수정도 습득 과정에 해로운 영향을 미친다고 덧붙였다.

그러나 이러한 주장과는 달리 캐나다에서 수십 년 동안 이루어진 불어 몰입(immersion) 교육의 효과를 분석한 Harley와 Swain(1984)과 Genesee(1987)에 의하면, 학습자들은 불어를 정말 잘 이해할 수 있었고 그들의 의사도 비교적 잘 전달할 수 있었던 반면, 가장 높은 수준에서도 여전히 특정한 형태적·통사적 자질에 대해서는 목표어 수준의 숙달도에 이르지 못했다. 즉, 입력이 충분하고 유의적 상호작용 기회가 풍부한 언어 학습 상황만으로 학습자들에게 의사소통적으로 효과적인 목표어 수준의 제2언어 능력을 갖추게 하기에는 부족하다는 것을 증명했다. 또한 몇몇 제2언어 학습자들이 명시적인 문법 지도 없이 특정 문법 자질을 습득하는데 성공적이었던 반면, 다수의 학습자들은 그렇지 못했던 점을 생각할 때(Schmidt, 1983; Swain, 1991), 일정한 형식적인 문법 지도가 이 학습자들에게 도움이 될 수 있다는 점은 여러 연구를 통해 증명되었다(Alanen, 1995; Doughy, 1991).

특히, 언어 교사들은 체계적인 오류 수정과 설명, 그리고 다른 지도 기법을 포함하는 명시적인 문법 지도가 학습자들의 언어 능력 발달에 매우 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 생각했으며(Purpura, 2004; Swain, 2000), 이러한 결과는 설문을 통해(Spada, 1997) 그리고 기존의 실험 연구에 대한 메타 분석 연구를 통해서도(Norris & Ortega, 2000) 입증되었다. 즉, 교실에서 이루어지는 제2언어 학습/교수 상황에서는 기본적으로 의사소통적이거나 과업 중심적인 방법과 병행해서 이루어지는 명시적인 문법 지도가 학습자들의 문법 능력 향상에 실질적인 역할을 하는 것으로 보는 것이 바람직하다고 할 수 있다(Ur, 2011).

## 2.2. 문법 지도와 오류 수정에 대한 학습자와 교사의 인식

제2언어 수업에 문법이 포함되는 주요 이유 중 하나는 다수의 학습자들이 문법 지도를 원한다는 것이다(Ellis, 2002; Reiss, 1985; Ur, 2012). 특히, 성인 학습자

들은 대개 문법을 언어의 중심 요소로 본다. 그러나 모든 학습자들이 문법 지도에 대해 긍정적으로 생각하는 것은 아니다. 예를 들어, 어린 학습자들은 많은 경우 언어를 의사소통의 도구로 생각해서 기능적으로 접근하기 때문에 문법 지도를 통해 도움을 얻지 못할 수도 있다. 또한 학습자의 영어 능력에 따라 문법에 대한 인식이 달라질 수도 있다. 따라서 문법 지도에 대한 학습자의 이해나 인식은 언어 학습에서 중요한 위치를 차지하고, 특히 문법 지도와 오류 수정의 효과에 대한 학습자의 인식(perception) 또는 신념(beliefs)은 전반적인 영어 학습 능력 향상에 영향을 미치는 동시에(Jean & Simard, 2011; Loewen et al., 2009; Schulz, 2001), 학습 동기나 학습 전략 선정에도 핵심적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Fox, 1993; Horwitz, 1990; Kern, 1995; McCargar, 1993; Oxford, 1989; Wenden, 1986). 따라서 EFL 상황에서 학습자들에게 영어를 지도하는 교사는 문법 지도를 위한 교실 활동을 계획할 때, 그 활동을 학습자들이 자신들의 영어 학습에 도움이 되는 활동으로 인식할 수 있도록 문법 지도에 대한 그들의 인식이나 신념을 반드시 고려할 필요가 있다.

언어가 어떻게 학습되는 지에 대한 교사 인식도 언어 학습에서 중요한 역할을 하는데, 교사가 언어 학습 지도를 위해 다양한 방법을 수업에서 시도할 때 그의 인식이 그러한 방법의 선정에 지대한 영향을 미치기 때문이다(Hahn, 2006; Schulz, 2001). Musumeci(1997)에 따르면 이전의 교수법이나 교육적 혁신이 성공을 거두지 못한 주된 이유가 이러한 이슈와 관련된 사람들이 그들의 기존 신념 체계를 근본적으로 변화시키는데 어려움을 겪은 탓으로 보고 있다. 좀 더 구체적으로 Fox(1993)와 Salomone(1998)는 EFL 상황에서 수업 도우미(teaching assistants)의 문법 지도에 대한 신념과 의사소통을 표방하는 지도 방식의 이론적 모형 간에 존재한 심각한 차이가 교육 불균형을 초래했다고 보고하기도 했다. 또한 우리나라 대학생과 영어교육 경험이 있는 한국인 대학원생 영어 교사, 그리고 미국인 1명과 영국인 1명을 포함한 다양한 모국어 배경을 가진 다국적 영어 교사의 문법 지도에 대한 인식을 비교하고자 수행된 Lee(2005) 및 고등학생, 대학생, 한국인 교사, 원어민 교사의 문법 학습과 오류 수정에 대한 신념을 연구한 Kang(2017)에서도 문법 지도와 오류 수정, 그리고 그 방식에 대해 교사와 학습자간의 인식 차이가 분명하게 드러났다.

또한 우리나라처럼 EFL 상황에서 영어교육이 이루어지는 경우, 영어를 모국어로 사용하는 원어민 영어 교사나 한국인 비원어민 영어 교사가 영어를 지도하게 되는데, 이 두 교사 그룹 간에도 문화적 사고방식, 교육적 배경, 사회적 관습 등에 따라 문법 지도에 대한 인식 차이가 있을 수 있고(Lee, 2005; Schulz, 2001), 이러한 차이는 두 그룹의 교사에게 영어 수업을 수강할 가능성이 많은 대학생 학습자들에게 중요한 영향을 미칠 수 있다.

하지만 문법 지도 효과에 대한 교사와 학습자의 견해 차이에 대한 연구는 위에 언급한 외국의 몇몇 사례를 제외하면 우리나라 EFL 상황에서 이루어진 경우는 매우 드문 실정이다. 따라서 EFL 상황에서 영어 학습/지도 시 문법 지도

와 오류 수정의 역할에 대한 학습자와 교사 간에 있을 수 있는 의견 차이가 어떤 측면에서 어떤 양상으로 나타나는 지에 대해 연구함으로써 학습자들의 영어 학습을 효과적으로 증진시키기 위한 교사의 인식 제고와 함께 그러한 인식을 토대로 한 구체적인 실행 방안에 대해 시사점을 제공할 수 있을 것이다(Hahn, 2006; Lee, 2005; Schulz, 2001).

### 3. 연구 방법

#### 3.1. 연구 대상

본 연구는 EFL 학습자, 한국인 영어 교사, 원어민 영어 교사의 세 그룹의 참여자를 대상으로 이루어졌는데, 먼저 연구에 참여한 학습자는 8개 대학에 재학 중인 대학생으로 총 617명이었으며, 남학생은 307명(49.8%)이었고 여학생은 310명(50.2%)이었다. 연구 목적을 위해 이들을 토익 성적에 따라 상위 그룹과 하위 그룹으로 나누었는데, 그룹 간 차이를 분명하게 알아보기 위해 평균 점수(616.66점)를 기준으로 40% - 60%(600점-695점)에 해당하는 중간 그룹(103명)을 분석에서 배제한 후, 상위 그룹은 700점 이상의 276명(남: 120명(43.5%), 여: 156명(56.5%))으로, 그리고 하위 그룹은 595점 이하의 238명(남: 137명(57.6%), 여: 101명(42.4%))으로 구성하였다.

영어 교사의 경우, 먼저 한국인 교사는 8개 대학에서 영어 관련 과목을 가르치고 있는 사람으로, 총 53명이 본 연구에 참여했는데, 남자는 6명(11.3%)이었고 여자는 47명(88.7%)이었다. 영어 지도 경력은 평균 12.5년이었고, 그 범위는 최하 1년에서 최고 25년까지였으며, 표준편차는 5.529년이었다. 원어민 교사는 현재 9개 대학에서 영어를 지도하고 있는 사람으로 총 41명이 설문에 응답했는데, 남자는 34명(82.9%)이었고 여자는 7명(17.1%)이었다. 이들은 미국, 영국, 호주, 뉴질랜드 출신으로, 영어 지도 경력은 평균 12.1년이었고, 그 범위는 최하 3년에서 최고 21년까지였으며, 표준편차는 4.855년이었다.

#### 3.2. 연구 도구

본 연구를 위해 연구 참여자들에 대한 간단한 배경 정보(예, 성별, 토익 점수(학생), 영어교육 경력(교사))와 함께 이들의 문법 지도에 대한 인식을 알아보기 위해 Schulz(2001)에 근거해서 설문지를 제작하였다. 설문지는 총 세 종류로 학생용, 한국인 교사용, 원어민 교사용으로 구별했는데, 학생용 설문지는 문법 학습에 대한 인식 관련 문항 7개와 오류 수정에 대한 인식 관련 문항 5개, 그리고 오류 수정 방법에 대한 인식 관련 문항 3개로 총 15개 문항으로 구성하였고, 두 교사 그룹용 설문지는 학생용 설문 문항과 연계해서 응답 차이를 비교하기

위해 학생용과 유사하게 구성하였으며, 오류 수정 방법에 대한 세 문항을 제외하고 총 12개 문항으로 구성하였다. 학생용과 한국인 교사용 설문지는 한국어로 제작한 반면, 원어민 교사 설문지는 영어로 제작하였다. 설문 문항의 신뢰도를 분석한 결과 크론바하 알파 수치가 한국인 교사용은 .721, 원어민 교사용은 .636, 학생용은 .630으로, 설문 문항은 중상 정도의 신뢰도를 보이는 것으로 나타났다.

설문 문항에 대한 응답 척도로는 일반적으로 많이 사용하는 5점 척도 대신 4점으로 구성된 Likert 척도를 사용했는데, 이는 연구 참여자들의 설문에 대한 응답을 “긍정”과 “부정”으로 정확하게 구분하기 위함이었다. 척도에서 1은 “전혀 그렇지 않다,” 2는 “거의 그렇지 않다,” 3은 “약간 그렇다,” 4는 “항상 그렇다”로 설정하였다.

### 3.3. 분석 방법

본 연구에서 얻어진 자료를 분석하기 위해 SPSS 22.0 프로그램으로 통계 처리하였고, 유의수준은  $p < .05$ 를 기준으로 정하였다. 먼저 각 변인에 대한 기술 통계 분석을 실시한 후, 문법 지도와 오류 수정에 대한 교사 그룹 간의 인식 차이 및 문법 지도와 오류 수정 그리고 오류 수정 방법에 대한 학습자의 영어 능력별 인식 차이를 알아보기 위해 독립  $t$ -검정을 각각 실시하였고, 문법 지도와 오류 수정에 대한 세 그룹(한국인 교사, 원어민 교사, 학생) 간의 인식 차이를 알아보기 위해 일원 분산 분석(one-way ANOVA)을 실시했으며, 사후 분석을 위해 Tukey 방법을 사용하였다.

## 4. 연구 결과 및 논의

### 4.1. 문법 지도와 오류 수정에 대한 교사 그룹 간의 인식 차이

문법 지도와 오류 수정에 대한 한국인 교사와 원어민 교사 그룹 간의 인식 차이를 분석한 결과, 표 1에서 보듯이 긍정(3점 이상)으로 답한 문항은 모두 4 문항으로(1, 3, 7, 12번), 전반적으로 문항에 대해 긍정보다는 부정적인 답변이 많았던 것을 알 수 있다. 두 교사 그룹 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었던 문항은 전체 문항 중 절반을 차지했는데, 그 중 원어민 교사보다 한국인 교사의 평균 점수가 더 높았던 문항은 네 개(1, 3, 5, 6번)였고, 그 반대는 두 개(7, 8번)였다. 문항별로 살펴보면 두 그룹의 교사들은 문법 수업이 학습자들의 영어 학습에 도움이 된다고 생각하는 것으로 나타났는데(3번)(Schulz, 2001), 특히 한국인 교사가 더 긍정적으로 답변하였다. 또한 EFL 상황에서의 영어 학습에서 문법의 필요성에 대해 질문한 1번 문항에 대해 한국인 교사는 긍정적인 답변을

한 반면 원어민은 부정적인 응답을 했다. 이는 우선 학습자의 영어 관련 시험 준비를 돕기 위해 교사의 문법 지도가 필요하고, 이러한 지도를 통해 학습자의 영어 학습 능력을 촉진시킬 수 있다는 믿음과 관련되는 것으로 보인다(Lee, 2005). 또한 자연스러운 언어 사용 상황에서 충분한 이해가능한 입력(comprehensible input)을 통해 언어 학습을 촉진시킬 수 있다고 주장하는 의사소통적 접근방식(communicative approaches)에 익숙한 원어민 교사에 비해, 교실 수업을 제외하면 언어 입력에 대한 노출이 매우 적은 EFL 상황에서 의사소통적 접근방식의 한계를 체험하고 고민하는 한국인 교사의 입장에서 언어 능력을 향상시키기 위해서는 명시적인 문법 수업이 중요한 역할을 한다는 생각에 기인한 것으로 보인다(Fotos, 2002; Skehan, 1998).

표 1  
문법 지도와 오류 수정에 대한 교사 그룹 간의 인식 차이

설문 문항	교사	M	SD	t	p
1. EFL 상황에서 영어를 마스터를 위해 문법을 수업에서 배우는 것은 필수적이다.	한국인 원어민	3.23 2.61	.89 .77	3.526	.001
2. 일반적으로 의사소통능력은 문법을 공부하고 연습할 때 가장 빨리 향상된다.	한국인 원어민	2.25 1.95	.81 .81	1.755	.083
3. 문법 공부는 영어 학습에 도움이 된다.	한국인 원어민	3.53 3.10	.61 .66	3.274	.001
4. 학생들은 일반적으로 문법 공부를 좋아한다.	한국인 원어민	1.79 1.73	.69 .63	.439	.662
5. 일반적으로 현재보다 더 많은 문법 지도가 영어 수업에서 이루어져야 한다.	한국인 원어민	2.15 1.73	.77 .63	2.825	.006
6. 학생들은 대개 영어로 글을 쓰거나 자신이 쓴 것을 읽을 때 문법 규칙을 생각한다.	한국인 원어민	2.92 2.29	.87 .98	3.295	.001
7. 문법 패턴 분석 연습보다 실생활과 유사한 상황에서의 영어 연습이 더 중요하다.	한국인 원어민	3.25 3.56	.68 .55	-2.430	.017
8. 대부분의 학생들은 수업 시간에 교사의 수정을 받는 것을 싫어한다.	한국인 원어민	2.04 2.32	.65 .65	-2.068	.041
9. 문법 오류로 인해 내용 이해가 어려운 경우가 아니면 오류를 수정하지 말아야 한다.	한국인 원어민	2.83 2.54	.78 .84	1.753	.083
10. 학생 대부분은 쓰기 과제물에 대해 교사가 수정해주지 않으면 속았다고 생각한다.	한국인 원어민	2.49 2.68	.89 .72	-1.126	.263
11. 일반적으로 학생이 영어로 말할 때 오류를 범하면 그 오류는 수정되어야 한다.	한국인 원어민	2.43 2.49	.64 .71	-.387	.700
12. 일반적으로 학생이 영어로 글을 쓸 때 오류를 범하면 그 오류는 수정되어야 한다.	한국인 원어민	3.06 2.98	.75 .61	.564	.574

이와 관련하여 현재보다 더 많은 문법 지도가 영어 수업 시 이루어져야 하는지에 대해 물은 5번 문항에서는 두 그룹의 교사가 모두 부정적으로 답을 하기는 했지만 한국인 교사가 덜 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 그러한 이유 중 하나로는 6번 문항에서 보듯이 한국인 교사가 학생들이 영어로 글을 쓰거나 읽을 때 문법 규칙을 많이 생각한다고 더 많이 인식하고 있으므로, 이들



은 학습자의 이러한 요구에 부응하기 위해 문법 수업이 더 필요하다고 생각하는 것으로 보인다. 이러한 결과는 아마 한국인 교사 자신도 영어 학습 시 문법 지도의 도움을 받았던 경험이 있기 때문으로 풀이된다(Schulz, 2001).

반면 문법 지도 방식과 관련한 7번 문항에 대해 두 그룹 모두 긍정적인 반응을 보였는데(Schulz, 2001), 특히 원어민 교사가 한국인 교사보다 더 긍정적인 반응을 보였는데, 이러한 양상은 1번 문항과 5번 문항의 결과를 뒷받침하는 것으로, 문법 지도와 관련하여 원어민 교사가 한국인 교사보다 의사소통적 교수 방식을 더 선호하는 것으로 풀이할 수 있다(Fotos, 2002). 수업 시간에 교사에 의해 이루어지는 오류 수정에 대한 학습자의 태도(8번)와 관련해서 역시 문법의 필요성을 덜 인식하는 원어민 교사가 한국인 교사보다 더 부정적인 반응을 보였는데, 이 또한 언어 사용에 대한 의사소통 중심의 견해를 지지하는 원어민 교사의 특징을 반영하는 결과라고 할 수 있다(Truscott, 1996).

두 교사 그룹의 인식이 유사하게 나온(통계적으로 유의하지 않은) 문항을 보면, 본 연구에 참여한 영어 교사들은 의사소통능력과 문법 공부와의 연관성에 대해 회의적인 시각을 갖고 있으며(2번), 따라서 학생들도 문법 공부를 좋아하지 않을 것으로 강하게 확신하고 있는 것을 알 수 있다(4번). 이러한 결과는 콜롬비아인 영어 교사와 미국인 영어 교사 그룹을 비교해서 비교적 큰 차이를 얻은 Schulz(2001)와 상반되는 것으로, 이 문항에 대한 인식은 교사의 영어교육 관련 지식과 함께 영어교육 환경에 따라 차이가 있을 수 있어 보인다. 오류 수정과 관련해서는 두 그룹 모두 전반적으로 부정적인 견해를 보이고 있으나, 글쓰기 시 발생하는 오류에 대한 수정과 관련해서는 한국인 교사가 긍정적으로 답변을 했고, 원어민의 답변도 거의 긍정적이라고 볼 수 있어서, 글쓰기 능력 향상에 대해서는 오류 수정이 긍정적인 영향을 미칠 수 있다고 인식하고 있는 것으로 해석할 수 있다(Goldstein, 2006; Hyland & Hyland, 2006).

#### 4.2. 문법 지도와 오류 수정에 대한 학습자의 영어 능력별 인식 차이

문법 지도와 오류 수정에 대한 대학생 학습자들의 인식을 알아보기 위해 먼저 전체 학습자에 대해 분석하고, 그 다음으로 TOEIC 점수를 기준으로 영어 능력에 따라 구분한 두 그룹의 학습자 간에 어떤 인식 차이를 보이는지 알아보기 위해 *t*-검정을 실시하였다. 그 결과, 표 2에서처럼 전체적으로 볼 때 15문항 중 10문항(8, 9, 10번은 역으로 해석)에 대해 학습자들은 긍정적인 인식을 갖고 있었고 나머지 5문항에 대해서만 부정적인 인식을 보였다.

먼저 문법 지도 관련 문항인 영어 능력 향상을 위한 문법 학습의 필요성(1번)과 그 효과(3번)에 대해, 그리고 실생활 관련 의사소통 상황에서의 문법 연습의 중요성(7번)에 대해 학습자들이 긍정적으로 인식한 것으로 보아 문법이 언어의 중심적인 요소이고, 또한 문법 학습을 위해 지속적인 노력을 하고 있는 것으로 이해할 수 있다(Ellis, 2002). 이러한 결과는 영어 교실에서 이루어지는

문법 수업이나 시험 방식, 또는 문법 학습과 오류 수정에 대한 개인적인 경험에 기인한 것으로 추측된다(Schulz, 1996). 반면에 의사소통능력과 문법 지식 간의 직접적인 연관성(2번)에 대해서는 부정적으로 인식하고 있었고, 문법 공부를 별로 좋아하지 않으며(4번), 영어로 글을 읽거나 쓸 때 문법 규칙을 많이 생각하지 않아서(6번), 영어 수업 시 문법 지도 확대에 대해서는(5번) 부정적인 생각을 하고 있는 것으로 나타났다. 즉, 학습자들은 영어 수업에서 문법 지도의 역할에 대해서는 대체로 긍정적인 인식을 가지고 있지만(Schulz, 1996, 2001), 문법 학습 자체에 대해서는 부정적으로 생각하는 것을 알 수 있다(Jean & Simard, 2011).

표 2  
문법 지도와 오류 수정에 대한 EFL 학습자의 영어 능력별 인식 차이

설문 문항	전체	수준	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. EFL 상황에서 영어를 마스터를 위해 문법 수업은 필수적이다.	3.09 (.78)	상 하	3.07 2.99	.80 .78	1.167	.244
2. 의사소통능력은 문법을 공부하고 연습할 때 가장 빨리 향상된다.	2.34 (.86)	상 하	2.30 2.34	.88 .81	-.529	.597
3. 문법 공부는 영어 학습에 도움이 된다.	3.07 (.71)	상 하	3.12 2.92	.74 .68	3.321	.001
4. 학생들은 문법 공부를 좋아한다.	2.12 (.94)	상 하	2.26 1.87	.98 .79	4.945	.000
5. 현재보다 더 많은 문법 지도가 영어 수업에서 이루어져야 한다.	2.40 (.79)	상 하	2.33 2.40	.80 .76	-.953	.341
6. 영어로 글을 쓰거나 자신이 쓴 것을 읽을 때 문법 규칙을 생각한다.	2.70 (.94)	상 하	2.89 2.42	.89 .91	5.855	.000
7. 문법 패턴 분석 연습보다 실생활과 유사한 상황에서의 영어 연습이 더 중요하다.	3.31 (.77)	상 하	3.41 3.16	.73 .85	3.653	.000
8. 학생들은 대개 수업 시간에 교사의 수정을 받는 것을 싫어한다.	1.54 (.62)	상 하	1.55 1.55	.63 .63	-.070	.944
9. 문법 오류로 인해 내용 이해가 어려운 경우가 아니면 오류를 수정하지 말아야 한다.	1.44 (.63)	상 하	1.53 1.40	.68 .61	2.215	.027
10. 쓰기 과제물에 대해 교사가 수정해 주지 않으면 속았다고 생각한다.	1.93 (.82)	상 하	1.98 1.84	.84 .80	1.965	.050
11. 학생이 영어로 말할 때 범한 오류는 수정되어야 한다.	3.23 (.71)	상 하	3.21 3.22	.70 .73	-.075	.940
12. 학생이 영어로 글을 쓸 때 범한 오류는 수정되어야 한다.	3.43 (.63)	상 하	3.45 3.35	.59 .68	1.787	.075
13. 오류를 범했을 때 교사보다 친구가 수정해주는 것이 더 좋다.	2.40 (.83)	상 하	2.39 2.47	.84 .79	-1.142	.254
14. 수업 시간에 친구가 범한 오류를 교사가 수정해줄 때 많이 배운다.	3.03 (.70)	상 하	3.04 2.97	.73 .67	.991	.322
15. 수업 시간에 내가 범한 오류를 교사가 수정해줄 때 많이 배운다.	3.29 (.63)	상 하	3.33 3.20	.59 .67	2.297	.022

오류 수정과 관련해서 학습자들은 긍정적으로 생각하고 있어서(8번) 오류의

종류(포괄적 오류와 지엽적 오류)에 관계없이 교사의 수정이 필요하다고 인식하고 있었고(9번), 따라서 말하기 오류(11번)와 쓰기 오류(12번)에 대한 수정이 이루어져야 한다고 생각했다. 그리고 쓰기 과제물에 대한 교사의 수정에 대해서는 비교적 관대한 태도를 보였다(10번). 즉, 학습자들이 대체로 영어 학습에서 오류 수정에 대한 욕구와 그 필요성을 인정하고 있다고 결론 내릴 수 있다(Ferris, 2006; McCargar, 1993; Schulz, 1996, 2001; Ur, 2012).

오류 수정 방법에 대해서는 교사에 의한 오류 수정의 필요성에 대해 긍정적인 인식을 나타낸 반면(14, 15번), 동료 수정(peer correction)에 대해서는 부정적으로 생각한 것을 알 수 있는데(13번)(Leki, 1991; Zhang, 1995), 이는 우선 학습자들이 오류 수정이나 오류 관련 피드백 제공을 교사의 역할로 생각하고 있으며, 이러한 교사의 역할에 대한 믿음이 있는 것으로 이해할 수 있다(Brandl, 1995; Schulz, 2001). 그런데 학습자들은 자신들과 비슷한 영어 실력을 가진 동료의 수정에 대해서는 신뢰감이 적고, 문화적 영향으로 인해 동료의 결과물에 대해 비평적 언급을 하는 것에 대한 부담감이 있는 것으로 보인다(Nelson & Murphy, 1993; Ur, 2012).

다음으로 두 학생 그룹 간에 유의한 차이가 있었던 문항은 총 7개로, 모든 문항에 대해 상위 그룹 학습자의 평균이 하위 그룹 학습자의 것보다 더 높았다. 상위 그룹 학습자는 문법 공부가 영어 학습에 도움이 된다고 생각하는 반면, 하위 학습자는 그렇지 않다고 생각하고 있는데(3번), 이는 많은 성공적인 언어 학습자들이 문법의 중요성을 인식하고 문법 학습에 신경을 쓴다는 점을 나타내는 결과로 보인다(Ellis, 2002; Reiss, 1985). 두 그룹은 모두 문법 공부를 좋아하지 않았고(4번) 영어로 글을 쓰거나 글을 읽을 때 문법 규칙을 생각하는 것에 대해 부정적으로 응답했는데(6번), 하위 그룹은 이에 대해 더 부정적으로 인식하는 것으로 나타났다. 반면에 두 그룹 모두 문법은 실생활과 관련된 의사소통 상황에서 학습하는 것이 더 중요하다고 생각하고 있었는데(7번)(Hahn, 2006), 이러한 생각은 상위 그룹에서 더 많이 한 것으로 나타났다.

오류 수정과 관련해서 학습자들은 의사소통에 방해가 되는 포괄적 오류(global errors) 뿐만 아니라 발음이나 문법과 관련된 지엽적 오류(local errors)에 대해서도 수정을 원하는 것으로 드러났고(9번), 이러한 오류 수정을 통해 학습자가 많이 배운다고 생각하는 것을 알 수 있다(15번). 그리고 이 두 문항에 대해서는 모두 상위 그룹이 하위 그룹보다 더 긍정적으로 반응한 것으로 보아, 오류 수정과 관련한 민감도가 학습자의 영어 능력에 따라 달라질 수 있음을 보여준다고 하겠다. 쓰기 과제물에 대해 교사가 오류 수정을 해주지 않는 것에 대해서는 관대하게 인식하고 있는 것을 알 수 있었는데(10번), 상위 그룹보다는 하위 그룹이 더 관대한 것으로 나타나, 오류 수정에 대해서는 영어 능력이 높을수록 더 적극적인 태도를 보인다고 할 수 있다.

그룹 간에 유의하지 않은 결과를 보인 문항을 살펴보면, 학습자들은 EFL 상황에서 영어를 잘 하기 위해 문법 학습이 필수적이라고 보았지만(1번)(Ellis,

2002; Schulz, 1996), 의사소통능력 향상과 문법 학습 간의 관계에 대해서는 부정적으로 인식하고 있어서(2번)(Truscott, 1996), 더 많은 문법 지도의 필요성에 대해서도 부정적인 시각을 견지하고 있었다(5번). 오류 수정과 관련해서는 교사의 오류 수정에 대해 매우 긍정적으로 생각하고 있었고(8번)(Ferris, 2006; Ur, 2012), 따라서 말하기와 쓰기 시 범하는 오류에 대해 수정이 필요하다고 응답했다(11, 12번). 오류 수정 방식과 관련해서는 교사가 수업 시간에 급우의 오류를 수정해줄 때 배우게 되는 간접 수정에 대해서는 긍정적으로 생각한 반면(14번), 동료 수정(peer correction)에 대해서는 부정적으로 인식하고 있었는데(13번), 이는 아마도 오류에 대한 정확한 수정과 관련해서 동료보다는 교사를 더 신뢰하기 때문으로 보인다(Schulz, 1996; Ur, 2012).

#### 4.3. 문법 지도와 오류 수정에 대한 세 그룹 간의 인식 차이

문법 지도와 오류 수정에 대한 세 그룹(학생 그룹과 두 교사 그룹) 간의 인식 차이를 알아보기 위해 일원 분산 분석(one-way ANOVA)을 실시한 결과, 표 3에서 보듯이 총 12문항 중 10문항에서 유의한 차이가 있었다. 이에 대해 사후 검정을 실시한 결과, 표 4에서 보듯이 재미있는 결과가 도출되었는데, 문법 지도와 오류 수정에 대한 세 그룹의 반응이 분명하게 나뉘는 것을 알 수 있다.

먼저 문법 지도와 관련해서는 전반적으로 원어민 교사와 한국인 그룹(교사와 학생) 간에 차이가 나타났다. EFL 상황에서 영어를 배울 때 문법 학습이 필수적이므로(1번), 의사소통능력 향상을 위해서는 문법 공부가 필요하며(2번), 따라서 문법 공부가 영어 학습에 도움이 된다(3번)는 문항에 대해 한국인 교사가 원어민 교사에게 비해 더 긍정적으로 인식하고 있었는데, 이는 한국인 교사 자신들이 문법 공부를 통해 영어 능력을 키우는데 도움이 되었던 경험이 있었기 때문으로 추측된다(Schulz, 2001). 특히, 의사소통능력과 문법 학습 간의 관계에 대한 2번 문항에서 세 그룹 모두 부정적인 인식을 갖고 있었는데, 특히 원어민 교사가 학생과 한국인 교사보다 더 부정적인 것으로 나타났다. 그 이유로 들 수 있는 문항인 학생들이 글을 쓰거나 읽을 때 문법 규칙을 생각하는지와 관련된 6번 문항에 대해서도 원어민 교사가 다른 두 그룹보다 더 부정적으로 인식하고 있었는데, 이는 언어 습득과 학습에 대해 의사소통 중심의 견해를 지지하는 원어민 교사의 특징을 반영하는 것으로 이해할 수 있다(Truscott, 1996). 따라서 현재보다 더 많은 문법 지도가 수업에서 이루어져야 하는지에 대한 5번 문항에서 원어민 교사는 한국인 교사와 학생에 비해 더 부정적인 시각을 보였다. 이를 정리하면 전반적으로 언어 교실 상황에서 이루어지는 문법 수업의 중요성과 효과에 대해 원어민 교사들보다 한국인 교사와 학습자들이 더 긍정적으로 인식하고 있었는데, 이는 의사소통 중심 교수법을 EFL 상황에 적용하는 것과 관련한 비판적인 시각과 영어 학습 목적과 관련한 사회문화적인 교육 환경에서 비롯된 결과로 해석할 수 있어 보인다(Fotos, 2005; Lee, 2005; Rao, 2002; Schulz, 2001).

표 3  
문법 지도와 오류 수정에 대한 세 그룹 간의 인식 차이

문항	제곱합	자유도	평균제곱	F	p	
1	집단-간	10.240	2	5.120	8.202	.000
	집단-내	441.956	708	.624		
	전체	452.197	710			
2	집단-간	6.187	2	3.093	4.270	.014
	집단-내	512.871	708	.724		
	전체	519.058	710			
3	집단-간	10.340	2	5.170	10.580	.000
	집단-내	345.958	708	.489		
	전체	356.298	710			
4	집단-간	13.970	2	6.985	2.281	.103
	집단-내	2165.123	708	3.062		
	전체	2179.093	710			
5	집단-간	19.533	2	9.766	15.883	.000
	집단-내	435.353	708	.615		
	전체	454.886	710			
6	집단-간	9.443	2	4.722	5.394	.005
	집단-내	619.716	708	.875		
	전체	629.159	710			
7	집단-간	2.724	2	1.362	2.386	.093
	집단-내	404.162	708	.571		
	전체	406.886	710			
8	집단-간	33.147	2	16.573	42.812	.000
	집단-내	274.080	708	.387		
	전체	307.226	710			
9	집단-간	132.429	2	66.215	154.457	.000
	집단-내	303.514	708	.429		
	전체	435.944	710			
10	집단-간	34.703	2	17.352	25.587	.000
	집단-내	480.127	708	.678		
	전체	514.830	710			
11	집단-간	48.567	2	24.283	48.561	.000
	집단-내	354.041	708	.500		
	전체	402.608	710			
12	집단-간	13.745	2	6.873	17.074	.000
	집단-내	284.989	708	.403		
	전체	298.734	710			

다음으로 오류 수정과 관련한 문항에서는 전반적으로 학습자는 긍정적으로 반응한 것에 비해 두 교사 그룹은 부정적으로 반응한 것으로 나타났다. 즉, 학습자들은 영어 학습 상황에서 자신들이 범한 오류에 대해 교사가 수정해주시기를 원하고 있음을 알 수 있다(Chandler, 2003; Harmer, 2005; Ur, 2012). 수업 시간에 이루어지는 교사의 수정(8번)과 오류 종류에 관계없이 오류 수정이 필요하다(9번)는 것에 대해 학생은 교사 그룹에 비해 더 긍정적으로 반응했는데, 이는 전적으로 교사의 수정이 필요하다고 생각하는 학습자가 과반이 넘는 것과 달리 교사는 의사소통에 방해가 되는 경우에만 오류를 수정해야 한다고 생각한다

보고한 Jean과 Simard(2011)의 연구와 일맥상통하는 결과이다. 쓰기 과제물에 대한 수정 여부와 관련해서는(10번) 학생이 교사 그룹보다 더 관대한 것으로 드러났는데, 이는 아마도 과밀 학생수와 효과적인 오류 수정 관련 지도법에 대한 교사의 지식 부족 등의 현실적인 여건으로 의해 언어 교실에서 오류 수정과 관련한 활동이 빈번하지 않아 이에 대한 학생들의 기대감이 낮기 때문으로 보인다. 말하기 오류(11번)와 쓰기 오류(12번)에 대한 수정과 관련해서도 학습자는 두 교사 그룹보다 더 긍정적인 인식을 보이는 것으로 나타났다. 특히, 말하기에서 교사 그룹은 부정적인 인식이 있었던 반면, 학습자는 긍정적인 인식을 보이고 있어 주목할 만하다. 즉, 교사는 말하기 수행에서 이루어지는 의사소통 흐름을 더 중시하는 반면 학습자는 오류 발생과 수정에 대해 더 민감하게 반응하는 것으로 풀이된다(Ferris, 2006; Jean & Simard, 2011; Loewen et al., 2009; Ur, 2012).

표 4  
사후 검정 결과

문항	세 그룹 간의 평균 차이
문법 지도	1 원어민 교사(2.61) // 학생(3.09), 한국인 교사(3.23)
	2 원어민 교사(1.95) // 학생(2.34), 한국인 교사(2.25)
	3 원어민 교사(3.10), 학생(3.07) // 한국인 교사(3.53)
	5 원어민 교사(1.73) // 학생(2.40), 한국인 교사(2.15)
	6 원어민 교사(2.29) // 학생(2.70), 한국인 교사(2.92)
	8 학생(3.46) // 한국인 교사(2.96) // 원어민 교사(2.68)
오류 수정	9 학생(3.56) // 한국인 교사(2.17) // 원어민 교사(2.46)
	10 학생(3.07) // 한국인 교사(2.51), 원어민 교사(2.32)
	11 학생(3.23) // 한국인 교사(2.43), 원어민 교사(2.49)
	12 학생(3.43) // 한국인 교사(3.06), 원어민 교사(2.98)

세 그룹 간에 유의한 차이가 없었던 문항은 두 개로, 먼저 학생들이 문법 공부를 좋아하는 지에 대한 4번 문항에 대해서는 세 그룹 모두 매우 부정적으로 생각하고 있었는데(Kang, 2017), 이는 문법을 어렵거나, 지루하거나, 쓸모없다고 생각하는 학습자 비율이 많았던 Jean과 Simard(2011)의 연구 결과를 뒷받침하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 교사는 문법 학습에 대한 학습자의 인식을 전환시키는데 필요한 방법과 함께 학습자의 문법 학습에 대한 관심과 흥미를 높일 수 있는 효과적인 지도 방안을 고민할 필요가 있어 보인다(Ellis, 2002; Ur, 2012). 문법 학습 시 문법 패턴 분석 연습보다 실생활과 관련된 의사소통 상황에서 학습할 필요가 있는지를 묻는 7번 문항에 대해서는 세 그룹 모두 긍정적으로 인식하는 것으로 나타났는데, 이는 문법 연습의 중요성에 대해 대학생은 부정적으로 인식한데 반해 교사(고등학교와 대학교)는 긍정적으로 인식함으로써 두 그룹 간에 통계적으로 유의한 차이를 보였던 Kang(2017)의 결과와 배치되는 것으로, 이러한 연구 결과의 차이는 문법 지도 방법과 관련한 학습자와 교사의 선호도에 대해 분명한 시사점을 얻기 위해서는 앞으로 다양한 수준과 배경의 학습자와 교사를 대상으로 한 심도 있는 연구가 필요함을 암시하는 것

으로 풀이할 수 있다.

## 5. 결론 및 제언

본 연구는 EFL 상황에서 영어를 배우는 대학생 학습자와 이들에게 영어를 지도하는 한국인 교사와 원어민 교사가 문법 지도와 오류 수정에 대해 교사 그룹 간, 학습자의 영어 능력별, 그리고 세 그룹 간에 어떤 인식 차이를 보이는지 살펴보기 위해 세 그룹에 대한 설문을 실시한 결과를 정리하면 다음과 같다.

먼저 문법 지도와 오류 수정에 대한 한국인 교사와 원어민 교사 간에는 전반적으로 문법 지도에 대한 인식에는 유의한 차이를 보인 반면, 오류 수정에 대해서는 비슷한 인식을 보인 것으로 나타났다. 문법 수업에 대해서는 한국인 교사가 원어민 교사보다 더 긍정적인 인식을 갖고 있었는데, 이는 한국인 교사 개인의 문법 학습 경험과 당면한 영어교육 상황에서(Lee, 2005), 그리고 의사소통적 접근방식에 익숙한 원어민 교사보다 EFL 상황에서 의사소통적 접근방식을 적용하는데 한계가 있음을 인지하고 있는 한국인 교사가 학습자의 영어 능력 향상을 위해 필요한 대안을 고민하는 상황에서 그 원인을 찾을 수 있을 것이다(Fotos, 2002; Skehan, 1998). 오류 수정과 관련해서는 전반적으로 두 그룹 모두 부정적인 입장을 견지하고 있어서 그룹 간 차이는 나타나지 않았는데 비해 글쓰기 시 발생하는 오류에 대해서는 두 그룹 모두 긍정적인 답변을 한 것으로 볼 때 교사들이 오류 수정의 효과가 언어 기능에 따라 달라질 수 있다고 생각하는 것으로 추측된다(Lightbown & Spada, 1990; Schachter, 1991).

다음으로 두 구인에 대한 영어 능력별 학습자의 인식 차이를 살펴보면, 영어 능력이 높을수록 문법 공부의 효과와 의사소통적 문법 지도 방식에 대해 긍정적으로 인식하고 있었고, 문법 공부에 대해서도 덜 부정적인 시각을 갖고 있는 것으로 나타났다(Ellis, 2002; Reiss, 1985). 오류 수정과 관련해서도 상위 그룹 학습자가 하위 그룹보다 오류 종류와 관계없이 오류 수정을 더 원하고 또한 오류 수정을 통해서 많이 배운다고 생각하는 것으로 나타났으며, 오류 수정 방법에서는 동료 수정보다 교사 수정을 더 선호했는데, 이러한 경향은 상위 그룹 학습자에게서 더 두드러졌다. 즉, 문법 공부와 오류 수정에 대한 학습자들의 인식은 그들의 영어 능력과 일정한 관계가 있는 것을 알 수 있다.

마지막으로, 두 구인에 대한 세 그룹 간의 인식 차이를 알아본 결과, 문법 지도와 관련해서는 전반적으로 원어민 교사 그룹에 비해 한국인 교사와 학습자 그룹이 덜 부정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났는데, 이는 교육 목적과 사회문화적 교육 환경에 대한 이해도의 차이와 영어 지도 관련 교육 방법에 대한 생각의 차이에서 기인하는 결과로 풀이할 수 있다(Fotos, 2005; Rao, 2002; Schulz, 2001). 오류 수정과 관련해서는 학습자와 두 교사 그룹 간의 차이가 두드러졌는데, 학습자들은 교사 그룹보다 오류 수정에 대해 더 적극적이고 긍정적인 인

식을 갖고 있는 것으로 나타났다(Ur, 2012).

이러한 결과를 통해 얻을 수 있는 시사점으로는 먼저 교사나 학습자의 인식은 변할 수 있다는 점을 염두에 두고(Loewen 외, 2009), 언어 교수 시 교사가 어떻게 문법을 지도할 지에 대해 교사 자신의 인식과 다른 교사들(원어민 교사 포함)의 인식에 대해 비교하면서 자신의 인식을 고찰하고, 학습자의 신념 체계나 인식 역시 문법 지도에 중요한 역할을 한다는 점을 고려하여(Borg, 2003; Schulz, 2001; Tomlinson & Dat, 2004), 이를 효과적으로 지원할 수 있는 문법 지도 방법에 대한 지속적인 연구와 개발에 힘을 필요가 있다. 구체적으로 말하면, 그러한 인식을 바탕으로 문법 수업을 계획하고 지도해야 하며, 특히 오류 수정에 있어서는 수정 내용(예, 포괄적 오류, 지엽적 오류), 영역(예, 말하기, 쓰기, 과제물), 방법(예, 교사 수정, 동료 수정, 자기 수정), 절차(예, 목표 문법 연습, 의사소통적 상황에 적용) 등에 대한 명확한 이론적·실제적 지침을 근거로 수정을 시행해야 한다.

또한 언어 지도 시 교사는 문법 지도 및 오류 수정과 관련한 학습자의 인식을 이해하고, 그 인식을 바람직한 방향으로 발전시켜 최종적으로 그들의 언어 학습에 도움이 될 수 있는 학습 방안 개발에 도움을 줄 필요가 있다. 이때 학습자의 동기 유발을 통해 학습자가 문법 학습에 적극적으로 참여하여 궁극적으로 언어 학습 향상에 도움이 될 수 있도록 흥미롭고 다양한 학습 방안을 연구하고 준비해야 한다.

본 연구는 자료 수집 방법과 관련된 제한점이 있는데, 설문 조사 방법이 유용하고 흥미로운 정보를 제공한다 하더라도, 설문 문항에 대한 해석에 차이가 있을 수 있고, 그에 따라 응답의 질도 달라질 수 있다(Barcelos, 2003). 또한 설문을 통한 정보 수집은 맥락을 고려하지 않고 이루어지기 때문에 상황이 달라지면 다른 응답이 가능할 수도 있다. 따라서 이러한 제한점을 극복하기 위해 후속 연구에서는 양적 자료 수집뿐만 아니라 면담, 수업 관찰, 통시적 추적 등의 질적 자료도 함께 수집하여 분석 결과에 대한 좀 더 타당한 해석을 통해 연구 주제에 대한 명확한 이해 확립에 한발 더 다가설 수 있기를 기대한다.

## 참고문헌

- Alanen, 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 Hawai'i Press.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning*, 21, 235-243.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-



- 33). Dordrecht: Kluwer.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness, 12*, 96-108.
- Brandl, K. K. (1995). Strong and weak students' preferences for error feedback options and responses. *The Modern Language Journal, 79*, 194-211.
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit? *System, 30*, 433-458.
- Chandler, J. (2003). The efficiency of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267-296.
- Doughty, C. (1991). Second language acquisition does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition, 13*(3), 431-469.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning, 23*, 315-330.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning, 27*, 315-330.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly, 32*, 39-59.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning, 51*(1), 1-46.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*, 83-107.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 81-104). New York: Cambridge University Press.
- Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learners. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 135-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fotos, S. (2005). Traditional and grammar translation methods for second language teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching*

- and learning* (pp. 653-670). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.
- Fox, C. A. (1993). Communicative competence and beliefs about language among graduate teaching assistants in French. *The Modern Language Journal*, 77, 313-324.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. New York: Newbury House.
- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 185-205). New York: Cambridge University Press.
- Hahn, J.-W. (2006). Exploring Korean EFL university students' perceptions of grammar instruction. *English Teaching*, 61(3), 29-43.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implication for second language teaching. In A. Davies, C. Cramer, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harmer, P. (2005). How and when should teachers correct? Research News: *The Newsletter of the IATEFL Research SIG*, 15, 38-39.
- Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S. Magnan (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15-33). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 206-224). New York: Cambridge University Press.
- Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494.
- Kang, D. (2017). EFL learner and teacher beliefs about grammar learning in Korea. *English Teaching*, 72(2), 51-69.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1999). Seeking a role for grammar: A review of some recent studies. *Foreign Language Annals*, 32, 245-257.
- Lee, H.-j. (2005). A comparative study on the awareness of grammar instructional approach by EFL teachers and learners. *English Teaching*, 60(1), 69-96.
- Leki, I. (1991). Peer reviews in a Hong Kong tertiary classroom. *TESL Canada Journal*, 15(1), 58-69.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in

- communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.
- Lyster, R., Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). A response to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction." *Canadian Modern Language Review*, 55, 457-467.
- McCargar, D. F. (1993). Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 77, 192-207.
- Muncie, J. (2002). Finding a place for grammar in EFL composition classes. *ELT Journal*, 56(2), 180-186.
- Musumeci, D. (1997). *Breaking tradition: An exploration of the historical relationship between theory and practice in second language teaching*. New York: McGraw Hill.
- Nelson, G. L., & Murphy, J. M. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, 27(1), 135-141.
- Newmark, L. (1966). How not to interfere in language learning. *International Journal of American Linguistics*, 32, 77-87.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2001). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-247.
- Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). If I only had more time: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 43-68.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rao, Z. (2002). Bridging the gap between teaching and learning styles in East Asian contexts. *TESOL Journal*, 11(2), 5-11.
- Reiss, M. (1985). The good language learner: Another look. *Canadian Modern Language Review*, 41, 511-523.
- Salomone, A. M. (1998). Communicative grammar teaching: A problem for and a message from international teaching assistants. *Foreign Language Annals*, 31, 552-566.
- Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7, 89-102.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.

- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29(1), 1-15.
- Swain, M. (1991). French immersion and its offshoots: Getting two for one. In B. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (pp. 91-103). Lexington, MA: Heath.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Revent contributions of SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.
- Tomlinson, B., & Dat, B. (2004). The contribution of Vietnamese learners of English to ELT methodology. *Language Teaching Research*, 8, 199-222.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Wenden, A. L. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, 187-201.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.

적용가능 수준(Applicable levels): 대학(Tertiary)

이정원  
충남대학교 사범대학 영어교육과  
34134 대전시 유성구 대학로 99  
Phone: 042-821-5333  
Email: jeongwon@cnu.ac.kr

Received on March 1, 2018

Reviewed on April 15, 2018

Revised version received on May 15, 2018