



과제기반 교수법에서의 영문법 교육에 대한 오해와 이해: 의미-형태 초점 기법과 과제 디자인을 통한 영문법 교육

이진화 (중앙대)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: July 08, 2021

Revised: August 20, 2021

Accepted: August 27, 2021

Jin-Hwa Lee
Professor, Department of
English Education, Chung-Ang
University
jinhlee@cau.ac.kr

ABSTRACT

Lee, Jin-Hwa. 2021. **Misunderstandings and understandings of English grammar instruction in task-based language teaching: English grammar instruction via focus on form and task design.** *Korean Journal of English Language and Linguistics* 21, 752-770.

This study attempted to clarify misunderstandings about grammar instruction in task-based language teaching (TBLT) by carefully examining tenets of TBLT and identifying sources of confusion. Arguing that focus on form which draws learners' attention to language form in addition to meaning is central to TBLT, this study illustrated how grammar instruction can be integrated into the design and implementation of TBLT with concrete examples. In addition, this study introduced a cognitive approach to TBLT which claims that task design can lead to changes in learners' attentional allocation and subsequent L2 performance. Based on the review of recent research on the effects of task characteristics on L2 language production, this study suggested ways to manipulate task characteristics to elicit desired English grammar learning.

KEYWORDS

task-based language teaching (TBLT), English grammar instruction, focus on form, task-supported language teaching, task design

1. 서론

과제기반 교수법(task-based language teaching)은 과제(tasks)라는 틀 속에서 언어를 제시하고 학생들이 사용하게 함으로써 언어를 습득하게 하는 교수법이다. 사실 과제를 기반으로 하는 교육은 직업 교육 분야에서는 훨씬 오래전부터 시행되었다. 대부분의 직업 교본(가령, 승무원 교본이나 군대 교본)은 수행해야 할 직무, 즉 과제를 중심으로 기술되어 있고, 각각의 직무에 대해 교육이 이루어지는 것이 일반적이다. 그러나 외국어 교육 분야에서는 어휘, 문법과 같은 언어 형태가 아닌 과제를 기반으로 수업을 구성하고 가르친다는 생각이 몹시 생경하고 받아들이기 어려운 것이었다.

외국어 교육 분야에서 과제기반 교수법에 대한 논의가 정확히 언제부터 시작되었는지 특정하기는 어렵지만, 대표적인 주창자인 Long이 1983년 미국 조지타운 대학의 연례 학술대회인 Georgetown Round Table에서 초기 구상을 발표하고 그 내용을 정리하여 출판한 Long(1985)에서 초창기 모습을 엿볼 수 있다(Long 2016). Long은 당시 주류를 이루던 Krashen의 자연주의 교수법(Natural Approach)에 반대하여 교수(instruction)의 효과와 필요성을 주장하면서 그 구체적인 방안으로 과제기반 교수법을 제안하였다. 1990년대에 의사소통 교수법이 주목받으면서 과제기반 교수법에 대한 관심이 높아졌고, 이후 다수의 논문과 책을 통해 더 정교하고 다양한 형태의 과제기반 교수법이 제안되었다(예, Ellis 2000, Long and Crookes 1992, Skehan 1998, Willis 1996). 2000년대 이후에는 이러한 제안들을 실제 프로그램에 적용하여 시행한 사례 연구 및 효과 연구들이 이루어졌다. 이처럼 과제기반 교수법이 외국어 교수법의 하나로 받아들여지기까지는 상당히 오랜 시간이 걸렸다.

그러나 과제기반 교수법의 구체적인 내용과 시행 방식에 관해서는 여전히 논쟁이 진행 중이며 이는 과제기반 교수법이 교육 현장에서 확산되는 데에 걸림돌이 되고 있다(East 2017). 과제기반 교수법의 출현 30주년 즈음인 2015년 전후로 이 분야를 정리하고 조망하는 논문들(Bygate 2016, East 2017, Ellis 2009, Long 2016)이 출판되었는데, 이 논문들은 과제기반 교수법에 대한 그간의 비판점들을 열거한 후 이를 하나하나 반박하는 형식으로 이루어져 있다. 특히 저자들은 과제기반 교수법에 대한 비판의 대부분이 오해나 부정확한 이해에서 비롯된 것임을 주장하고 있는데, 이러한 오해의 대표적인 사례가 바로 과제기반 교수법에서는 문법을 소홀히 한다는 것이다(East 2017, Long 2016).

문법 교육을 둘러싼 이러한 오해는 과제기반 교수법을 ‘말하기 과제를 통해 의사소통 능력(특히 유창성)을 함양하는 교수법’으로 축소하여 이해하는 데에서 비롯된 것으로 보인다(East 2017). 과제기반 교수법을 유창성에 초점을 둔 말하기 과제의 수행과 동일시하는 입장에서는, 문법 교육을 배제하거나 아니면 의사소통을 저해하지 않는 암시적(implicit) 방식으로만 가르쳐야 한다고 생각하기 쉽다. 또는 과제기반 교수법과 문법 교육을 별개로 간주하여, 과제기반 교수법에서는 유창성 중심의 말하기 수업을 진행하고 문법 교육은 별도의 수업에서 기존의 방식대로 가르치면 된다고 여기기도 한다. 이처럼 과제기반 교수법에서의 문법 교육 여부 및 방식에 관해서 다양한 인식과 혼란이 존재한다.

본 논문에서는 과제기반 교수법에서의 문법 교육을 둘러싼 이와 같은 인식들이 과연 얼마나 타당한 것인지 학자들의 주장과 연구를 토대로 검토해 보고자 한다. 이어서 과제기반 교수법에서 문

법 교육이 이루어지는 방식에 대한 이해를 돕기 위하여, 구체적인 의미-형태 초점(focus on form)¹ 기법들을 활용한 과제기반 수업의 예시를 제시할 것이다. 마지막으로 과제 특성이 문법 발달에 미치는 영향을 조사한 최근의 연구를 조망함으로써 과제 디자인을 통한 체계적이고 효과적인 문법 교육의 가능성을 모색하고자 한다.

2. 과제기반 교수법에서의 문법 교육에 대한 일반적 인식들

2.1. 인식 1: 과제기반 교수법에서는 문법을 가르치지 않는다

그동안 과제기반 교수법과 문법 교육을 연결지어 논의한 경우는 많지 않았는데(예외, 이진화 2008), 이는 아마도 의사소통 능력 향상에 초점을 두는 과제기반 교수법과 정확성에 초점을 두는 문법 교육이 상충하는 것으로 여겨졌기 때문일 것이다. 과제기반 교수법이 문법 교육을 소홀히 하거나 적절한 문법 학습을 제공하지 못한다는 비판은 쉽게 찾아볼 수 있다.

Critics of TBLT argue that, particularly with regard to time-limited foreign language instructional context, TBLT's learner-centered and experiential approach to second language acquisition fails to provide an adequately structured environment that allows for sufficient exposure to frequent language, and processing and practising of grammatical form. (East 2017, p. 412)

East(2017)의 인용처럼 비판론자들(예, Swan 2005)은 학습자 중심적이고 경험적 접근법에 기반한 과제기반 교수법이 문법 형태에 대한 체계적이고 적절한 언어 학습 환경을 제공하지 못하고

¹ Long(1991)의 'focus on form'에 적합한 한국어 용어를 찾기란 쉽지 않다. 이 용어를 직역하면 '형태 초점'이 되는데, 이 경우 'focus on forms'와 어떻게 구분할 것인지의 문제가 대두된다. 단순히 복수형으로 해석하여 '형태들에 대한 초점'으로 번역해서는 본래의 의미를 제대로 전달하기 어렵다. Long 자신도 용어의 선택에 대해 아쉬움을 표하며, 'focus on form'은 "the learner's attention being drawn in real time, mostly implicitly to features of the input", 'focus on forms'는 "deliberate, individually targeted attention to pre-selected, isolated linguistic elements"로 구분하려는 의도였다고 밝힌 바 있다(이메일 교신, 2021년 2월 3일). 즉, 'focus on forms'가 사전에 선정된 개개의 언어 항목(forms)에 대한 의도적이고 개별화된 주의 집중이라면, 'focus on form'은 특정 언어 항목을 염두에 두지 않고 상호작용의 과정에서 주어진 언어 입력의 어떤 요소에 순간적으로 주의를 기울이는 것을 의미한 것이다. 이진화(2008)에서는 이러한 차이를 포착하기 위하여 개별 언어 형태에 대비되는 의미로 '형식 초점(focus on form)'이라는 용어를 사용한 바 있다. 그러나 현재 국내 연구에서는 'focus on form'을 '형태 초점'으로 번역하는 것이 일반적이는데, 이 경우 'focus on forms'는 '형태 중심'으로, 'focus on meaning'은 '의미 중심'으로 의역하고 있다(예, 김지훈, 김정렬 2019). 그러나 '초점'과 '중심'이라는 단어만으로 두 개념의 차이를 명확히 전달하는 데에는 한계가 있다. 한편 성기완 외(2019)에서는 용어의 개념적 의미를 반영하여 '의미 중심 형태 초점(focus on form)'이라는 용어를 사용하여 '형태 중심(focus on forms)' 지도와 구분하였는데, 용어의 길이가 다소 길어진 했지만 두 개념의 차이를 선명하게 전달한다는 점에서 효용이 있다. 본 연구는 성기완 외(2019)의 용어를 기반으로 하되 '초점'과 '중심'의 구분을 두지 않고 '형태 초점(focus on forms)', '의미 초점(focus on meaning)', '의미-형태 초점(focus on form)'이라는 용어를 사용하기로 한다. 여기서 '의미-형태 초점'이라는 용어는 의미와 형태 모두에 주의를 기울인다는 의미와 함께, 주위의 대상이 우선적으로 의미에서 시작하여 형태로 이어진다는 순서의 의미도 담고 있다는 점에서 Long의 의도를 더 충실하게 반영하고 있다고 볼 수 있다.

있으며 이는 특히 교수 시간이 제한적인 ‘외국어로서의 영어(English as a foreign language)’ 환경에서 심각한 문제가 된다고 지적한다. Long(2016) 역시, 과제기반 교수법은 문법을 소홀히 하고 형태기반 교수와 의미기반 교수를 상호 배타적으로 본다는 비판이 빈번하게 이루어져 왔음을 언급하고 있다. 그러나 Long은 이와 같은 비판이 과제기반 교수법에 대한 부정확한 이해에서 비롯되었다고 주장한다.

It is true that so-called unfocused pedagogic tasks in genuine TBLT are not designed to teach particular grammatical structures, but that certainly does not mean that grammar (or any other linguistic subsystem) is not taught. The difference is that attention to grammar (or phonology, lexis, collocations, pragmatics, etc.) is not carried out as a separate activity, as an end in itself (focus on forms), but during (and if necessary after, but not before) task work, as part of the methodology of TBLT. (Long 2016, p. 17)

Long(2016)은 과제기반 교수법에서 문법을 가르치지 않는다는 것은 사실이 아니며, 다만 그 방식이 기존의 문법 교수 방식과 다를 뿐임을 강조한다. 문법 학습 자체를 목적으로 하는 별도의 활동을 하는 대신, 과제 수행 도중이나 후에 ‘과제기반 교수법 방법론(the methodology of TBLT)’의 일부로 문법 교육이 이루어진다는 것이다. 여기서 Long이 말하는 과제기반 교수법 방법론의 구체적인 내용은 표 1과 같다. Long(2009)은 제2언어 습득 연구를 토대로 제2언어 교수에서 지켜야 할 열 가지 ‘방법론적 원칙(Methodological Principles)’을 제시하였는데, 이 가운데 6번째와 7번째 원칙이 문법 교육과 관련이 있다. 여기서 Long은 제2언어 교수에 있어서 의미-형태 초점(focus on form) 교수와 오류에 관한 피드백을 제공해야 한다는 점을 분명히 하고 있다.

의미-형태 초점 교수는 과제기반 교수법의 가장 중요한 이론적 토대이다. 그림 1에서 볼 수 있듯이 의미-형태 초점 교수는, 형태 초점(focus on forms) 교수와 그 뒤를 이어 나온 의미 초점(focus on meaning) 교수의 한계를 극복하기 위한 대안으로 제안되었다. 초기의 외국어 교수법은 의미나 맥락과 상관없이 언어의 개별 형태나 구조에만 주의(attention)를 기울이는 형태 초점 접근법을 취했다. 문법번역식 교수법, 청화식 교수법, 전신반응 교수법, 구조주의적 교수요목, 개념-기능적 교수요목 등이 모두 여기에 속한다. 이와 같은 형태 초점 교수법은 언어에 대한 지식의 축적에도 불구하고 의사소통 능력 배양으로 이어지지 못한다는 비판에 직면하였다. 이러한 문제를 해결하고자 문법은 접어두고 풍부한 언어 노출과 상호작용을 통해 언어를 가르치는 의미 초점 교수법이 등장하였는데, Krashen의 자연주의 교수법, 몰입교육 등이 바로 여기에 속한다. 그러나 의미 초점 교수법 역시 그 한계를 드러냈는데, 몰입교육 결과 언어의 유창성은 향상되었으나 기본적인 간단한 오류들이 사라지지 않고 오랫동안 지속되는 것이 관찰되었다. 이에 Long(1991)은 의미-형태 초점 접근법을 주장하게 된다.

표 1. Long(2009)의 방법론적 원칙(Methodological Principles)

활동(ACTIVITIES)		
MP1	분석단위로 텍스트가 아닌 과제를 사용하라.	
MP2	수행을 통해 학습을 촉진하라.	
입력(INPUT)		
MP3	입력을 상세화하라(단순화하거나 원본에만 의존하지 마라)	
MP4	풍부한(빈곤하게 가공되지 않은) 입력을 제공하라.	
학습과정(LEARNING PROCESSES)		
MP5	귀납적(덩어리) 학습을 권장하라.	
MP6	의미-형태 초점을 제공하라.	
MP7	부정적 피드백을 제공하라.	
MP8	학습자 실리버스/발달 과정을 존중하라.	
MP9	협동/협력 학습을 촉진하라.	
학습자(LEARNERS)		
MP10	개별화된 교수를 제공하라(심리언어학적으로, 의사소통 요구에 맞게)	

Option 2 <i>analytic</i> 의미 초점 (focus on meaning)	Option 3 <i>analytic</i> 의미-형태 초점 (focus on form)	Option 1 <i>synthetic</i> 형태 초점 (focus on forms)
Natural Approach, Immersion, Procedural Syllabus, etc.	TBLT Content-based (?), Process Syllabus (?), etc.	GTM, ALM, Silent Way, TPR, Structural/N-F Syllabuses, etc.

그림 1. 외국인 교수의 세 가지 접근법(Long and Robinson 1998, p. 16)

의미-형태 초점 접근법은 영어 용어의 유사성으로 인하여 흔히 형태 초점 접근법과 유사하거나 같은 것으로 오인되는 경우가 종종 있지만, 사실 시작 단계에서는 오히려 의미 초점 접근법에 가깝다. 즉, 우선적으로 의미를 파악하고 소통하는 데에 초점을 두어 교수-학습이 이루어진다. 그러나 여기에 그치지 않고, 의미의 전달이 어느 정도 이루어지면 학습자들의 주의를 문제가 되는 언어 형태로 이끈다는 점에서 의미-형태 초점 접근법은 의미 초점 접근법과 분명한 차이를 보인다. 이와 같은 접근법은, 제2언어 습득이 일어나기 위해서는 형태에 주의를 기울여 인지해야 한다는 Schmidt(1990)의 주목 가설(Noticing Hypothesis)에 토대를 둔 것이다. Long은 의미 처리만으로는 효과적인 제2언어 습득은 불가능하며 형태에 대한 부가적인 인지가 뒤따라야 한다고 보았고, 이러한 학습 과정을 효과적으로 실현할 수 있는 것이 바로 과제기반 교수법이라고 보았다.²

이와 같은 과제기반 교수법의 출현 배경 및 이론적 토대를 이해하고 나면, 과제기반 교수법이 문법 교육을 하지 않거나 소홀히 한다는 비판은 사실이 아님이 분명해진다. 오히려 그 반대로 제2언어 학습이 의미 해석과 전달에 그쳐서는 안 되고 반드시 학습자가 형태에 주목하고 인지할 수 있도록 해야 한다고 주장한다. 다만 기존의 교수법에서와 같은 분리된 문법 수업이나 활동을 지양하고 과제 수행 과정에서 필요한 형태에 부가적인 주의를 기울이게 하기 때문에 얼핏 보면 문법 교육을 시행하지 않거나 소홀히 한다는 인상을 주게 된 것으로 보인다.

² 아래 2.3절에서 볼 수 있듯이 학자마다 조금씩 다른 형태의 과제기반 교수법을 주장하고 있지만, 이들 누구도 언어의 형식만, 혹은 의미만 가르쳐야 한다고 주장하지 않는다. 과제기반 교수법뿐만 아니라 최근의 제2언어 교수법은 모두 의미와 형태를 대상으로 하고 있다는 점에서 의미-형태 초점 접근법을 기반으로 하고 있다고 볼 수 있다.

2.2. 인식 2: 과제기반 교수법에서는 비명시적 방식으로만 문법을 가르친다

과제기반 교수법에서의 문법 교육을 바라보는 또 다른 시각은 문법을 가르치되 반드시 비명시적인 방식으로만 가르쳐야 한다는 인식이다. 이는 과제기반 교수법의 일차적인 초점이 의미 전달에 있으므로 문법 교육이 이를 저해하지 않으려면 비명시적인 방식이어야 한다는 생각에서 비롯된 것으로 보인다. 그러나 실제 과제기반 교수법에서는 의미-형태 초점 접근법의 사용을 원칙적으로 제시하고 있을 뿐, 그 구체적인 방식을 한정하거나 특정하지 않는다(Long 2009). 의미-형태 초점 접근법이 주장하는 바는 주의의 대상을 일차적으로 의미에서 시작하여 이후 형태로까지 이어가라는 것이다. 이러한 순차적인 인지 과정을 따르는 한, 형태에 대한 주목을 구체적으로 어떤 방식으로 유도할 것인지는 전적으로 교수자의 선택에 달려있다.

Doughty와 Williams(1998)는 표 2와 같이 다양한 의미-형태 초점 기법을 의사소통 저해 정도(obtrusiveness)에 따라 배열하였는데, 여기서 의사소통 저해 정도는 명시성(explicitness) 정도와 상당 부분 일치한다. 특정 언어 형태를 풍부하게 제시하는 입력 쇄도(input flood)나 언어 입력을 제공하면서 목표 언어 형태를 시각적으로나 청각적으로 도드라지게 제시하는 입력 강화(input enhancement)는 의미 처리 과정, 의사소통 과정을 중단하지 않으면서 동시에 형태에 대한 초점이 이루어진다는 점에서 저해도가 낮고 비명시적인 기법이라고 볼 수 있다. 반면 최종 결과물로 문법 규칙을 수립하는 의식고양 과제(consciousness-raising tasks)나, 문법 규칙을 사전에 가르치고 이를 언어 입력에 적용하여 처리하는 방식을 연습시키는 입력 처리(input processing), 학습자의 오류를 유도한 후 즉각적으로 고쳐주는 정원로 기법(garden path) 등은 문법 학습이 의사소통 과정과 분리되기 때문에 저해도가 높고 명시적이라고 볼 수 있다.

표 2. 의미-형태 초점 기법(Doughty and Williams 1998, p. 209)

	비저해적(Unobtrusive)	↔	저해적(Obtrusive)
입력 쇄도(Input flood)	x		
과제필수 언어(Task-essential language)	x		
입력 강화(Input enhancement)	x		
협상(Negotiation)	x		
되말하기(Recast)		x	
출력 강화(Output enhancement)		x	
상호작용 강화(Interaction enhancement)		x	
딕토글로스(Dictogloss)			x
의식고양 과제(Consciousness-raising tasks)			x
입력 처리(Input processing)			x
정원로 기법(Garden path)			x

연구자에 따라서는 특정 유형의 의미-형태 초점 기법을 선호하기도 한다. Long(2007)은 지나치게 명시적인 방식은 의미에 대한 집중을 방해하여 형태 초점에 그칠 가능성이 크기 때문에 되말하기(recast)와 같은 비명시적인 기법의 사용을 옹호한다. 하지만 되말하기의 경우 지나치게 비

명시적이어서 학습자의 주의를 의미에서 형태로 전환하기 힘들다는 반론도 있다(Lyster 2004). 실제 다양한 의미-형태 초점 기법의 효과를 측정하거나 비교한 연구들을 살펴보면 그 결과가 혼재되어 있다(Loewen 2015). 게다가, 각 기법의 효과는 가르치는 문법 항목의 특징, 학습자의 나이나 영어 수준, 교실 환경 등의 요소에 따라 달라질 수밖에 없다. 만일 다루어야 할 문법 항목의 현저성(saliency)이 낮아 비명시적인 방식으로는 학생들이 알아차리기 어렵거나, 학생들의 나이와 인지 수준이 명시적인 규칙 설명을 이해하기에 적합하고 이를 선호한다면, 명시적인 의미-형태 초점 기법을 사용하는 것이 더 효과적이고 적절할 것이다. 결국 어떤 의미-형태 초점 기법을 사용할지는 교수가 주어진 상황과 여건을 고려하여 선택할 사항이다. 그러므로 과제기반 교수법에서는 반드시 비명시적인 방식으로만 문법을 가르쳐야 한다는 것은 사실과 다르다.

2.3. 인식 3: 과제기반 교수법에서의 문법 교육은 기존의 방식과 차이가 없다

과제기반 교수법에서의 문법 교육이 기존의 방식과 다르지 않다는 인식도 드물지 않게 찾아볼 수 있다. 이러한 인식은 과제기반 교수법의 여러 유형 가운데 하나인 이른바 ‘과제 활용 교수법(task-supported language teaching)’과 깊은 관련이 있어 보인다. 흔히 생각하는 바와 달리 과제기반 교수법은 단일한 형태의 교수법이 아니다. 학자마다 ‘과제’, ‘과제기반 교수법’이라는 용어를 다른 의미로 사용하고 있고 이로 인해 혼선이 빚어지기도 한다. 이 때문에 이들 용어의 의미와 판별 기준을 명확히 하는 일이 최근 과제기반 교수법의 주요 현안 가운데 하나로 강조되고 있다(예, Long 2016).

과제기반 교수법이 실제 교육 현장에 적용되어 시행되는 구체적인 모습은 훨씬 다양하겠지만, 제안 차원에서 과제기반 교수법은 크게 강한 형태(strong version)와 약한 형태(weak version)로 구분한다(Ellis 2003). 먼저 강한 형태의 과제기반 교수법은 가르칠 내용의 선정에서부터 배열, 평가에 이르는 전 과정에서 과제를 기본 단위로 삼는다. Long(1985)의 과제기반 교수법이 여기에 속한다. 강한 형태의 과제기반 교수법은 언어 교육과정임에도 불구하고 어휘, 구문, 표현과 같은 언어 형태가 아니라 비언어적 개념인 과제를 단위로 삼는다는 점에서 기존의 언어 교육과정과 현격한 차이를 보인다. Long과 Crookes(1992)에 따르면, 과제의 사용은 맥락 속에서 적절한 목표 언어 예시를 제공할 뿐만 아니라, 학습자가 인지 처리 역량을 발휘하여 주어진 언어 입력을 이해하고 생성하는 기회의 장이 된다는 점에서 효용이 있다. 이는 의미있는 맥락에서 언어를 총체적으로 제시하면 학습자가 이를 분석하여 규칙을 발견하는 방식으로 언어를 습득한다는 Wilkins(1976)의 ‘분석적 교수요목(analytic syllabus)’에 근간을 둔 것이다.

반면, 약한 형태의 과제기반 교수법에서는 학습자들이 이미 배운 언어 항목을 연습하고 활용하는 단계에서 과제를 사용한다. 과제의 사용이 전방위적인 과제기반 교수법과 구분하기 위하여 ‘과제 활용 교수법’이라고도 불린다(Ellis 2009). 이러한 형태는 기존에 교실에서 널리 시행되어 온 제시-연습-활용 방식(presentation-practice-produce model)에서 크게 벗어나지 않는다. 바로 이러한 이유로 일부 학자들은 제2언어 교실, 특히 동아시아 지역의 ‘외국어로서의 영어교육 환경’에서는 과제 활용 교수법을 시행하는 것이 적절하다고 주장하기도 한다(예, Bygate 2016, Carless 2009, Ellis 2009). 그러나 강한 형태의 과제기반 교수법을 주장하는 입장에서는, 과제 활용 교수법은 언어를 조각으로 분해하여 하나씩 가르친 후 학습자가 다시 조립하게 만드는 ‘종합

적 교수요목(synthetic syllabus)'(Wilkins 1976)의 성격을 지니고 있으므로 분석적 교수요목에 기반을 둔 과제기반 교수법과는 완전히 다르다고 지적한다(Long 2016).

이처럼 언어습득을 바라보는 관점과 시행 방식이 완전히 다른 두 가지 형태의 과제기반 교수법이 모두 '과제기반 교수법'이라고 불리는 상황에서, 만일 교사나 연구자가 말하는 과제기반 교수법이 과제 활용 교수법을 의미한다면, 과제 활용 이전 단계, 즉, 언어 항목을 제시하고 가르치는 단계는 기존 교수법과 다르지 않다고 느낄 것이다. 그러나, 전체 교육과정이 과제를 중심으로 이루어지는 강한 형태의 과제기반 교수법에서 보면, 개별 문법 항목을 목표로 삼아 탈맥락적으로 가르치는 기존의 문법 교육 방식은 과제기반 교수법과는 거리가 멀다. 이처럼 어떤 형태의 과제기반 교수법을 의미하는지에 따라 문법 교육 방식에 대한 인식이 달라진다.

2.4. 과제기반 교수법에서의 문법 교육에 대한 인식 검토 결과

지금까지 과제기반 교수법에서의 문법 교육을 둘러싼 세 가지 주요 인식을 학자들의 주장과 근거를 토대로 하나씩 살펴보았다. 먼저, 과제기반 교수법에서 문법 교육을 소홀히 한다거나 비명시적인 방식으로만 시행해야 한다는 인식은 실제 학자들의 주장과 거리가 멀다는 것을 확인할 수 있었다. 오히려 의미-형태 초점 이론에 기반을 두고 있는 과제기반 교수법은 의미 중심의 학습만으로는 성공적인 제2언어 습득이 이루어질 수 없으므로 반드시 형태에 대한 주의와 인지가 수반되어야 한다고 주장한다. 이때 문법을 어떤 방식으로 다룰 것인지는 어디까지나 선택의 문제로, 학습 환경, 목표 항목의 언어적 특징, 학습자 특성 등에 따라 달라질 수밖에 없다. 한편, 과제기반 교수법에서의 문법 교육이 기존의 방식과 다르지 않다는 인식은, 문법 항목을 가르친 후 연습 및 사용 단계에서 과제를 활용하는 과제 활용 교수법에서 기인한 것으로 볼 수 있는데, 이는 비언어적 요소인 과제를 기본 단위로 삼아 교육과정을 구성하는 과제기반 교수법과 근본적인 토대가 다르다. 이처럼 과제기반 교수법에서의 문법 교육을 둘러싼 통상적인 인식은 모두 사실과 다르다.

그렇다면 과제기반 교수법에서는 어떤 방식으로 문법을 가르칠 것인지의 문제가 남는다. Long(2009, 2016)은 과제 수행 도중이나 후에 다양한 의미-형태 초점 기법을 활용하여 형태 학습을 진행할 것을 제안한다. 그러나 비언어적 단위인 과제를 기반으로 수업을 구성하고 진행한다는 것 자체가 생소한 상황에서, 이러한 설명만으로 과제기반 교수법에서의 구체적인 문법 지도 방안을 떠올리기란 쉽지 않다. 이에 다음 장에서는 먼저 과제기반 수업 개발 절차를 소개하고 그 속에서 의미-형태 초점 기법을 사용하여 영문법을 가르칠 수 방안들을 구체적인 예시와 함께 살펴보기로 한다.

3. 과제기반 교수법에서 의미-형태 초점 기법을 활용한 영문법 교육 예시

과제기반 교수법을 바탕으로 외국어 프로그램을 개발할 때 Long(2000)은 그림 2와 같은 절차를 따를 것을 제안한다. 과제기반 프로그램 개발의 첫 단계는 요구조사를 통해 학습자들이 장차 외국어로 수행하게 될 목표 과제(target tasks)를 파악하는 것이다. 요구조사를 통해 파악된 목표 과제들은 목표 과제 유형(target task types)으로 분류된다. 제한된 시간 내에 모든 목표 과제를

다루는 것이 불가능하므로 유사한 성격의 목표 과제들을 묶어 유형화하는 것이다. 목표 과제 유형이 정해진 다음에는 학습 과제(pedagogic tasks)를 개발해야 한다. 학습 과제란 학습자들이 목표 과제에 도달할 수 있도록 돕는 일종의 징검다리 역할을 하는 교실용 과제들이다. 학습자들에게 처음부터 목표 과제를 수행하도록 요구하는 것은 무리이므로, 목표 과제 수행에 필요한 요소나 절차들을 세분하여 학습 과제로 만든 다음 하나씩 순차적으로 제시한다. 학습자들은 일련의 학습 과제를 거치면서 점차 목표 과제 수행에 가까워지게 된다. 이렇게 개발된 학습 과제를 배열하여 체계적인 교수요목을 작성(4단계)한 후, 표 1에 제시된 방법론적 원칙에 따라 적절한 교수 기법을 선택하여 수업을 진행하게 된다(5단계). 이어서 목표 과제 수행 능력을 측정하는 절대평가 기반 수행평가가 이루어지고, 마지막으로 프로그램 전반에 대한 평가가 이루어진다.

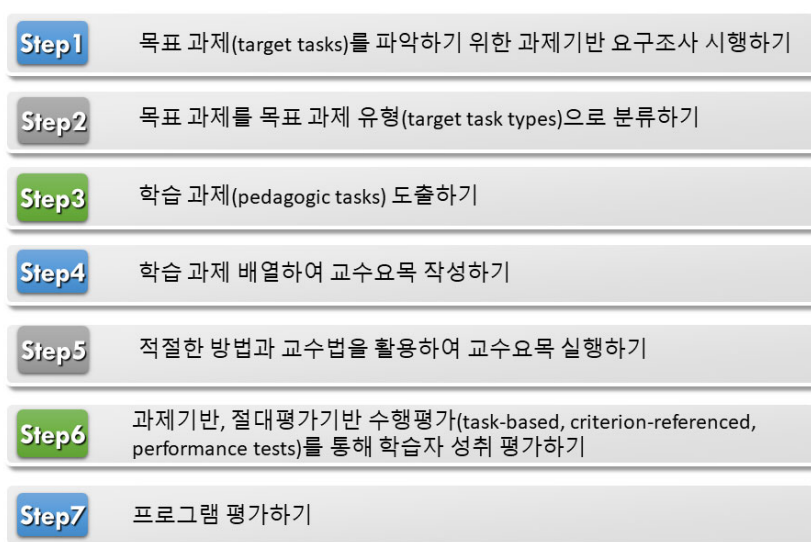


그림 2. 과제기반 교수법 프로그램 개발 절차(Long 2000)

위와 같은 절차에 따라 중학생을 위한 과제기반 영어 수업을 개발하는 상황을 가정해 보자. 요구조사 결과를 토대로 ‘피자 주문하기’라는 목표 과제(혹은 ‘음식 주문하기’ 유형)를 선정했다고 하자. 다음 단계는 이를 위한 학습 과제를 개발하는 것이다. 요구조사를 통해 결정되는 목표 과제와 달리, 학습 과제는 프로그램/교재 개발자가 학생의 수준이나 특성을 고려하여 개발한다. 따라서 같은 목표 과제에 대해서도 다양한 내용과 순서의 학습 과제가 만들어질 수 있는데, 그 일례로 그림 3과 같은 학습 과제의 구성을 생각해 볼 수 있다.

먼저 학습 과제 1에서는 피자 전단지나 메뉴를 활용하여 피자 이름, 토핑이나 크기 등과 같은 선택사항, 가격 등에 대한 어휘와 표현을 익힌다. 교사는 메뉴의 각 그림을 가리키면서 피자 이름, 토핑에 사용된 재료, 사이즈, 가격 표현들을 소리내어 말한다. 이를 통해 학생들은 문자와 구두 입력을 함께 제공받게 된다.

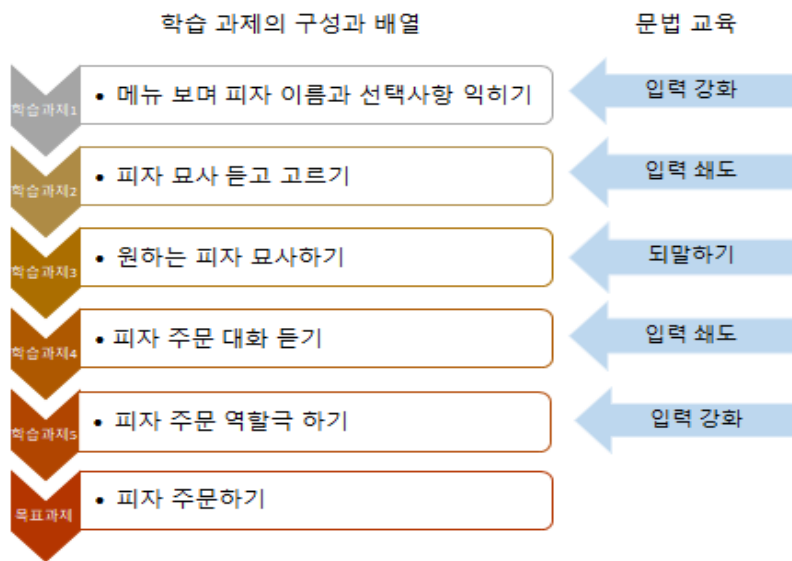


그림 3. 과제기반 교수법에서의 학습 과제 구성 및 문법 교육 예시

학생들이 어느 정도 어휘에 익숙해지고 나면, 학습 과제 2에서는 교사의 묘사를 듣고 해당하는 피자 그림을 선택하는 활동을 진행한다. 학습 과제 1과 2를 통해 학생들은 피자 주문과 관련된 어휘나 표현뿐만 아니라 스키마, 즉, 주문 시 어떤 정보를 제공해야 하는지(가령, 피자 이름, 크기, 추가할 토핑, 사이드 메뉴 등)에 대해서도 배우게 된다.

학습 과제 3에서는 앞서 축적한 입력들을 바탕으로 출력 활동을 하게 된다. 학생들은 학습 과제 2에서 교사가 했던 발화를 모델 삼아, 주어진 그림을 보고 이름, 토핑, 크기, 가격 등의 정보를 설명한다. 이 과정을 통해 자신이 원하는 피자를 표현할 수 있게 된다.

지금까지의 과제가 독백 형태였다면, 학습 과제 4부터는 대화 형태의 활동이 이루어진다. 학습 과제 4에서 학생들은 피자 가게 직원과 손님 대화 듣고 손님이 주문한 피자가 무엇인지 알아맞히는 활동을 한다. 실제 피자 주문 대화를 살펴보면 원하는 피자가 무엇인지 묻고 답하는 내용이외에도 인사말, 추가 메뉴나 음료 주문, 쿠폰이나 할인 관련 내용, 배달 여부 등 다양한 질문과 답변이 오간다. 학생들은 이와 같은 대화를 여러 개 들으면서, 피자 주문하기 상황에서 이루어지는 대화에 친숙해진다.

학습 과제 5에서는 학생들이 짝을 이루어 역할극을 진행함으로써 앞서 들었던 대화들을 직접 발화하는 기회를 갖는다. 이때 대본을 제공하면 영어 능력이 부족한 학생들에게 스킵폴딩을 제공할 수 있을 뿐만 아니라 구두로 들었던 표현을 문자 언어로 다시 한번 확인할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 처음에는 대본에 따라 역할극을 진행하다가 나중에는 학생들이 직접 자신이 원하는 피자를 골라 주문할 수 있도록 하고, 직원 역할을 맡은 학생이 주문에 맞는 피자를 제공하는지 확인한다. 본 단원의 목표 과제가 손님 입장에서 피자 주문하기이므로 역할을 바꾸어 모든 학생이 손님 역할을 수행할 수 있도록 한다.

이상의 학습 과제를 거치면서 학생들은 마침내 목표 과제를 수행할 준비를 갖추게 된다. 학생들은 메뉴에서 자신이 원하는 피자를 미리 정하고, 손님이 되어 해당 피자를 주문하는 목표 과제를

수행하게 된다. 만일 원하는 피자를 정확하게 주문할 수 있다면 목표 과제를 성공적으로 달성한 것이다. 목표 과제를 제대로 수행하기 위해서는 어휘와 표현의 적절한 사용, 피자 주문에 관한 스키마의 이해, 직원과의 원활한 상호작용 등이 필수적이므로 목표 과제의 달성은 포괄적인 언어 학습을 내포한다.

이렇게 개발한 학습 과제를 이제 실제 교실에서 실행한다고 하자. Long(2000)이 제안한 10개의 방법론적 원칙에 따라 적절한 방법과 교수법을 활용해야 하는데, 이 가운데 문법 교육과 관련하여 의미-형태 초점을 제공해야 한다(표 1 참조). 그렇다면 위의 학습 과제를 시행하는 과정에서 구체적으로 언제, 어떻게 의미-형태 초점 기법을 사용할 수 있을까? 그림 3의 오른쪽 부분은 각 학습 과제 단계에서 사용할 수 있는 의미-형태 초점 기법을 나타낸 것이다.

먼저 학습 과제 1에서는 입력 강화 기법을 사용할 수 있다. 학생들에게 제시하는 피자 전단지/메뉴에서 주요 어휘들을 시각적으로 강조(볼드체, 다른 색깔, 글자 크기 확대 등)함으로써 학습자들이 해당 어휘에 주의를 기울이게 하는 것이다. 학습 과제 2에서는 입력 쇄도 기법을 활용할 수 있다. 교사가 들려주는 피자 묘사에는 유사한 표현들이 반복적으로 사용되기 때문에 학생들은 자연스럽게 이들 표현에 집중하게 된다. 한편, 학습 과제 3에서는 학생이 주어진 그림의 피자를 설명할 때 반복적으로 범하는 오류나 어려움에 대하여, 교사가 되말하기 기법을 통해 피드백을 제공할 수 있다. 가령, 학생이 “Two extra large pizza”라고 말하는 경우, 교사가 “Oh, you want two extra large pizzas, right?”이라고 답해준다. 이때 학생은 자신의 발화와 교사의 되말하기 간의 차이를 발견하고 명사의 복수형에 주의를 기울이게 될 것이다. 학습 과제 4에서는 다시 피자 주문하기 상황에서의 다양한 대화를 집중적으로 들려줌으로써 입력 쇄도 효과를 기대할 수 있다. 학습 과제 5에서는 역할극 대본을 제시할 때 과제 수행에 중요하다고 생각되는 표현들을 시각적으로 도드라지게 하는 입력 강화 기법을 시도할 수 있다.

이처럼 각 학습 과제를 시행하는 과정에서 의미 중심의 활동을 진행하면서도 학생들의 초점을 순간순간 형태로 유도하는 방식으로 문법 교육을 시행할 수 있다. 물론, 그림 3의 의미-형태 초점 기법들은 하나의 예시로 제시한 것일 뿐, 반드시 특정 단계에서 특정 기법을 사용해야 하는 것은 아니다. 어떤 기법을 사용할 것인지는 학생의 수준, 학습 여건 등에 따라 교사가 선택할 문제이다. 가령, 학습 과제 5에서 입력 강화만으로 학생들이 주요 표현을 파악하기 어렵다고 판단되면, 학생들에게 역할극에 앞서 대본의 입력 강화된 부분들을 보면서 공통된 패턴을 찾아보게 하거나, 교사가 직접 해당 구문에 대해 명시적인 설명을 제공할 수 있을 것이다.

지금까지 과제기반 교수법의 구체적인 시행 예시와 함께 이 과정에서 문법 교육이 어떻게 이루어질 수 있는지 살펴보았다. 사실 문법 교육이 이루어지는 순간만을 떼어놓고 보면 기존의 문법 교육과 큰 차이가 없어 보일 수도 있다. 그러나 과제기반 교수법에서의 문법 교육이 기존 문법 교육과 다른 점은, 그림 3에서 볼 수 있듯이 문법 그 자체를 목표로 하지 않고 과제 수행을 위한 하나의 요소로 다룬다는 데에 있다. 이러한 차이는 학습 과정과 효과에 큰 영향을 미칠 수 있다. 가령, 학습 과제 3에서 원하는 피자를 묘사해야 하는 학습자는, 학습 과제 2에서 비슷한 내용의 입력이 제공되는 동안 관련 어휘, 표현 등에 주의를 기울일 수밖에 없다. 학습 과제 5의 입력 강화 역시, 바로 다음 단계에서 자신이 수행해야 할 과제와 직결되기 때문에 학습 효과를 높일 수 있다. 과제기반 교수법은 이런 방식으로 문법 교육이 의사소통 중심의 과제 수행 과정에 긴밀하게 통합되도록 수업을 설계하고 시행한다. 따라서 과제기반 교수법에서의 문법 교육을 정확히 이해하

기 위해서는 개개의 문법 활동이 아니라 일련의 교수요목 혹은 프로그램 속에서 문법 교육의 역할을 파악하는 것이 매우 중요하다.

4. 과제 디자인을 통한 영문법 교육

4.1. 제2언어 복잡성과 정확성에 영향을 미치는 과제 요소들

지금까지는 과제기반 교수법에서 적절한 의미-형태 초점 기법을 사용하여 형태에 대한 학습을 촉진하는 방안에 대해 살펴보았다. 그런데 과제기반 교수법에서 제2언어 문법 학습 및 습득에 영향을 미칠 수 있는 또 다른 중요한 방식이 있는데, 바로 과제의 특성을 조절하는 것이다. Skehan(1998)은 제2언어 발화를 유창성(fluency), 복잡성(complexity), 정확성(accuracy)으로 나누었는데, 그에 따르면 과제기반 학습이 여러 가지 잠재력에도 불구하고 자칫하면 어휘 중심의 즉각적인 의사소통만을 조장함으로써 정교한 언어 발달을 저해할 우려가 있으므로 교수자가 과제의 요소를 적절히 조절하여 학습자가 언어의 복잡성, 정확성에 주의를 기울이게 만들어야 한다고 주장하였다. 이는 과제가 요구하는 인지 자원의 초점과 양에 따라 학습자의 제2언어 발화 양상이 달라진다는 인지주의 접근법(cognitive approach)에 기반을 둔 것이다. 언어의 복잡성과 정확성을 향상하는 것이 곧 문법 학습이므로, Skehan의 주장은 과제 디자인을 통해 학습자의 인지를 조절함으로써 문법 학습을 촉진할 수 있음을 시사한다.

그런데 이를 위해서는 우선 제2언어 수행에 영향을 미치는 과제 요소들이 무엇인지 파악할 필요가 있다. Robinson(2011)은 표 3과 같은 삼원분류틀(Triadic Componential Framework)을 제안하였는데, 이것은 기존의 제2언어 분야 연구에서 다루어졌던 여러 가지 과제 요소들을 세 가지 영역, 즉 과제 복잡도(task complexity), 과제 조건(task condition), 과제 난이도(task difficulty) 영역으로 분류한 것이다.

표 3. Robinson(2011)의 삼원분류틀(Triadic Componential Framework)(p. 6)

과제 복잡도 (인지 요인)	과제 조건 (상호작용 요인)	과제 난이도 (학습자 요인)
a. 자원-집중 변인	a. 참여 변인	a. 능력 변인
[± here and now]	[± open solution]	[h/l working memory]
[± few elements]	[± one way flow]	[h/l reasoning]
[± spatial reasoning]	[± convergent solution]	[h/l task-switching]
[± causal reasoning]	[± few participants]	[h/l aptitude]
[± inferential reasoning]	[± few contributions needed]	[h/l field independence]
[± perspective taking]	[± negotiation not needed]	[h/l mind-reading]
b. 자원-분산 변인	b. 참여자 변인	b. 정서적 변인
[± planning time]	[± same proficiency]	[h/l openness]
[± prior knowledge]	[± same gender]	[h/l control of emotion]
[± single task]	[± familiar]	[h/l task motivation]
[± task structures]	[± shared content knowledge]	[h/l anxiety]
[± few steps]	[± equal status and role]	[h/l WTC]
[± independency of steps]	[± shared cultural knowledge]	[h/l self-efficacy]

먼저 과제 복잡도는 과제 외적 요인(예, 수행자, 수행 환경 등)을 배제한 상태에서 과제 그 자체가 요구하는 인지적 부담 정도를 말한다. 과제 복잡도에 영향을 미치는 변인은 다시 자원-집중 변인(resource-directing variables)과 자원-분산 변인(resource-dispersing variables)³으로 나뉜다. 자원-집중 변인은 과제 수행 시 언어 형태에 주의를 집중하게 만드는 변인이고, 자원-분산 변인은 언어 형태보다는 과제의 수행과 절차에 주의를 배분하도록 만드는 변인이다. 가령, 과제에서 다루어야 할 대상의 수가 많은 [-few elements] 과제의 경우, 여러 대상에 대한 정보와 대상 간의 관계 등을 제대로 전달하기 위해서는 [+few elements] 과제보다 더 정교하고 복잡한 언어를 사용해야 한다는 점에서 자원-집중 변인이라고 볼 수 있다. 한편, 사전 준비 시간 없이 곧바로 수행하는 [-planning time] 과제의 경우, 학습자가 실시간으로 의미를 생성하고 관련 형태와 연결하면서 과제를 지속해 나가야 한다는 점에서 언어 형태에 자원을 집중하게 만들기보다는 과제 수행을 위해 자원을 배분해야 하는 자원-분산 변인으로 볼 수 있다.

과제 복잡도가 과제의 내재적 속성에 기인한 것이라면, 과제 조건은 참여자들이 어떻게 짝을 이루어(참여자 변인) 어떤 방식으로 상호작용하는지(참여 변인)에 관한 것이다. 참여 변인으로는 해결책의 다양성([±open solution]), 상호작용 유무([±one way flow]), 해결책의 수렴성([±convergent solution]), 참여자 수([±few participants]) 등이 있고, 참여자 변인으로는 능숙도 차이, 성별, 친숙도, 지식 공유 정도, 지위와 역할 등이 있다.

세 번째 영역인 과제 난이도는 학습자들이 실제 인식하는 과제의 어려움으로, 같은 과제라도 학습자의 작업기억, 추론능력, 적성 등과 같은 학습자의 인지 능력이나, 개방성, 동기, 불안, 의사소통의지, 자기 효능감 등과 같은 정의적 요인에 따라 학습자마다 느끼는 과제 난이도는 달라질 수 있다. 따라서 과제 난이도는 사전 예측이 쉽지 않다. 이에 Robinson(2001)은 과제기반 교수법에서 과제를 배열할 때 과제의 내재적 특성에 바탕을 둔 과제 복잡도를 기준으로 삼아야 한다고 주장하였다.

4.2. 과제 요소가 제2언어 복잡성과 정확성에 미치는 영향

앞에서 살펴본 다양한 과제 요소들이 실제 제2언어 발화에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위하여 그동안 많은 연구가 시행되었다. 이 연구들은 영문법 교육을 염두에 두고 이루어진 것은 아니지만, 이들 연구를 통해 과제 요소와 제2언어 복잡성 및 정확성 간의 관계를 정확히 파악한다면 이를 활용하여 문법 능력 향상에 효과적인 과제를 디자인할 수 있을 것이다.

여러 과제 요소 가운데 연구자들로부터 가장 많은 관심을 받은 것은 과제 복잡도와 관련된 요소들이다. 이는 과제 복잡도가 학습자 발화에 미치는 구체적 영향에 대하여 서로 다른 두 주장이 제기되었기 때문이다. Skehan(1998)은 인간의 인지 자원이 제한적이라는 ‘제한 용량 가설’을 토대로, 학습자가 복잡한 과제를 수행하게 되면 제한된 인지 자원을 언어의 의미와 형태에 나누어 사용해야 하기 때문에 언어 형태의 사용이 나빠지며, 특히 복잡성과 정확성 간에 맞바꾸기(tradeoff) 현상이 나타나 발화의 정확성과 복잡성을 동시에 향상시키기 어렵다고 보았다. 즉, 학습자가 정확성에 초점을 두게 되면 발화 형태가 단순해지고, 반대로 복잡성에 초점을 두면 새로운

³ Robinson(2001)은 ‘자원-고갈 변인(resource-depleting variables)’이라는 용어를 사용하였는데 이후 Robinson(2011)에서 ‘자원-분산 변인(resource-dispersing variables)’으로 명칭을 변경하였다.

구문이나 형태가 등장하는 대신 발화의 정확도가 떨어지게 된다는 것이다.

반면, Robinson(2001)은 인간의 주의는 제약이 없으며 같은 자원 층에 속하지 않는 한 서로 경쟁하지 않는다는 ‘복합 자원 모델(Multiple-Resource Model)’을 토대로, 과제가 복잡해지면 학습자는 전반적으로 더 많은 주의를 기울이게 되고 그 결과 언어 복잡성과 정확성이 모두 향상된다는 ‘인지 가설(Cognition Hypothesis)’을 주장하였다. 가령, 과거 먼 곳에서 있었던 일을 묘사하는 [-here and now] 과제의 경우 현재 눈앞에서 벌어지고 있는 일을 묘사하는 [+here and now] 과제보다 인지 복잡도가 높은 과제인데, 이를 제대로 수행하기 위해서는 시간 부사구/절, 장소 부사구/절, 접속문 등을 사용해야 하므로 발화의 복잡성과 정확성이 동시에 향상된다는 것이다. 그런데 여기서 한가지 주지할 점은 인지 가설이 Skehan(1998)의 예측과 차이를 보이는 부분은 과제 복잡도를 자원-집중 변인을 통해 조절하는 경우에 한한다는 점이다. [±planning time]과 같이 자원-분산 변인으로 과제 복잡도를 높이는 경우에는 Robinson(2001) 역시 발화의 유창성은 물론 정확성이나 복잡성이 감소한다고 보았고 이는 Skehan의 예측과 크게 다르지 않다. 이상의 Skehan과 Robinson의 주장을 비교하면 표 4와 같다.

표 4. 과제 복잡도가 제2언어 발화에 미치는 영향에 대한 Skehan(1998)과 Robinson(2001)의 주장 비교

	과제 복잡도 변인	단순 과제 -> 복잡 과제에서의 발화 변화
Skehan (1998)	구분 없음	복잡성, 정확성이 경쟁 관계에 있어서 한 측면이 좋아지면 나머지 측면은 나빠짐
Robinson (2001)	1)자원-분산 요인 2)자원-집중 요인	유창성이 떨어지고 복잡성이나 정확성이 나빠짐 유창성은 떨어지나 복잡성과 정확성이 모두 좋아짐

이처럼 상반된 두 가지 가설을 검증하기 위하여 지난 20여 년 동안 수많은 실증 연구가 이루어졌다. 이들은 학습자에게 서로 다른 복잡도의 과제를 수행하게 한 후 각 과제 수행에 사용된 제2언어의 유창성, 정확성, 복잡성을 비교 분석하였다. 이 가운데 국내에서 이루어진 연구를 중심으로 일부를 소개하면 다음과 같다.

Oh와 Lee(2012)는 한국 대학생 40명을 대상으로 과제 복잡도가 영어 말하기에 미치는 영향을 조사하였다. 학생들은 8컷 만화를 보며 스토리 말하기 과제를 수행하였는데, 과제 복잡도는 만화 주인공의 수로 조절하였다([±few elements]). 20명의 학생은 주인공 한 명의 이야기(단순 과제)를, 나머지 20명은 여러 명이 등장하는 이야기(복잡 과제)를 묘사하였다. 또한, 과제 복잡도의 효과를 독백 과제와 상호작용 과제로 나누어 알아보기 위하여 각 그룹의 학생을 다시 반으로 나누어 10명은 한 명이 짝에게 일방적으로 이야기를 묘사하게 하고, 나머지 10명은 두 명이 그림의 절반씩을 나누어 가진 후 상호작용하면서 전체 이야기를 함께 구성하는 방식으로 진행하였다. 네 그룹의 영어 발화를 유창성, 정확성, 복잡성 측면에서 분석한 결과, 독백 과제의 경우, 단순 과제보다 복잡 과제를 수행할 때 언어 복잡성이 높아졌지만 정확성에는 유의미한 차이가 없었다. 연구자들은 이러한 결과가 Skehan, Robinson의 주장, 어느 쪽도 지지하지 않는 것으로 해석하였다. 그러나 언어 복잡성과 정확성 간의 맞바꾸기 현상이 나타나지 않았으므로, 즉 복잡 과제에서 언어 정확성이 훼손되지 않으면서 복잡성이 높아졌기 때문에 해당 연구의 결과는 복합 자원 모델에 기반한 Robinson의 주장에 더 부합한다고 볼 수 있다. 한편, 상호작용 과제에서는, 복잡 과제를 수

행했을 때 언어 복잡성은 떨어진 반면 언어 정확성은 높아지는 것으로 나타났다. 이는 상호작용 과정에서 반복, 확인 요청, 명료화 요청 등을 통한 입력 조정(input modification)이 일어나기 때문에 언어 복잡성이 낮아지고 정확성은 높아진다는 Robinson(2001)의 예측과 일치한다.

Song과 Lee(2015) 역시 과제 복잡도가 중학교 2학년 영어 말하기에 미치는 영향을 조사하였는데, 이 연구에서는 자원-집중 요인인 [\pm few elements]과 함께 자원-분산 요인인 [\pm planning time]의 효과를 조사하였다. 연구자들은 30명의 중학생을 세 그룹으로 나누어, 각각 [+few elements, +planning time], [+few elements, -planning time], [-few element, +planning time] 상황에서 지도를 보고 길을 안내하는 과제를 수행하게 하였다. [\pm few elements]는 지도에 제시된 건물과 길 이름의 수로 조절하였고, [\pm planning time]은 과제 수행 전에 2분의 준비 시간이 주어지는지 여부로 결정하였다. 세 그룹의 영어 발화 유창성, 정확성, 복잡성을 분석한 결과, 학생들은 복잡 과제인 [-few elements]를 수행할 때 더 정확하고 복잡한 언어를 사용하였고, [+planning time] 과제에서 더 유창한 발화를 나타냈다. 이는 Robinson의 인지 가설 예측과 정확히 일치한다.

그러나 과제 복잡도가 제2언어 발화에 미치는 영향을 조사한 모든 연구가 이러한 결과를 보이는 것은 아니다. Kim(2011)은 자원-집중 요인인 [\pm few elements], [\pm here and now], [\pm reasoning demands], 세 가지 측면에서 쓰기 과제의 복잡도를 조절한 후, 한국 대학생 18명에게 수행하게 하였다. 학생들은 단순 과제보다 복잡 과제에서 더 긴 글쓰기를 하였지만, 정확성과 복잡성에서는 두 과제 간 차이가 없었다. 해외 연구 역시 과제 복잡도의 효과와 관련하여 여전히 일치된 결론에 이르지 못하고 있는데, Robinson(2011)은 그 이유 가운데 하나로 과제 복잡도 효과에 학습자 변인들이 관여하기 때문이라고 지적하였다. 즉, 학습자 변인의 영향으로 말미암아 과제 복잡도 효과가 상쇄되거나 드러나지 않을 수 있다는 것이다. 이에 최근의 과제 복잡도 연구들은 표 3의 삼원분류틀에서 과제 난이도 영역에 속하는 학습자 변인의 영향을 함께 살펴보는 것이 추세이다.

이러한 맥락에서 Hyun과 Lee(2018)는 [\pm here and now]에 따른 과제 복잡도의 효과를 학습자의 작업 기억(working memory)과 연관지어 조사하였다. 20명의 상급수준 성인 영어 학습자들에게 읽기폭 과제를 시행하여 작업 기억을 측정 후, 두 개의 그림 묘사 말하기 과제를 수행하게 하였다. 단순 과제인 [+here are now]에서는 그림을 보면서 과제를 수행하고 하고, 복잡 과제인 [-here and now]에서는 30초간 그림을 본 다음 그림을 치운 상태에서 기억에 의존하여 과제를 수행하게 하였다. 학생들의 발화 분석 결과, 유창성, 정확성, 복잡성에 있어서 두 과제 간 차이는 발견되지 않았다. 그러나 복잡 과제에서 학생들의 작업 기억과 언어 정확성 간에 유의미한 상관관계가 발견되었다. 즉, 복잡 과제에서는 작업 기억이 높은 학생일수록 더 정확한 언어를 사용한 것으로 나타났다. 반면, 단순 과제에서는 학습자의 작업 능력의 영향이 발견되지 않았다. 이러한 결과는 과제 복잡도의 효과가 개인의 인지 능력에 따라 달라짐을 보여준다. 개인의 작업 기억 용량이 낮은 학생의 경우 과제 복잡도의 효과가 나타나기 어렵지만, 작업 기억이 우수한 학생의 경우에는 복잡한 과제를 수행할 때 더 많은 인지 자원을 활용할 수 있으므로 더 정확한 발화가 가능해진 것이다. 이는 과제 복잡도를 조절할 때 작업 기억, 불안, 동기, 의사소통 의지 등과 같은 학습자들의 개인차를 고려할 필요가 있음을 보여준다.

한편, Kang과 Lee(2019)는 과제 복잡도 효과가 학습자 변인뿐만 아니라 과제 수행 방식과도 긴밀히 연관되어 있음을 보여준다. 연구자들은 한국 중학교 2학년 40명을 단순 과제 그룹과 복잡

과제 그룹으로 나눈 후, 각각 등장 인물 수가 한 명인 그림([+few elements])과 여러 명인 그림([-few element])을 보고 이야기 쓰기 과제를 수행하게 했다. 각 그룹은 유사한 형태의 과제를 두 번씩 수행했는데, 한번은 과제 수행 전에 혼자서 과제를 준비했고(individual planning), 한번은 짝과 함께 과제를 준비했다(collaborative planning). 학생들의 작문 분석 결과, 정확성에서는 유의미한 차이가 없었으나 발화 길이와 통사적 복잡성에 있어서는 협력 계획하기가 개별 계획하기보다 더 나은 결과를 가져왔다. 하지만, 어휘 복잡성에서는 과제 복잡도와 사전 계획하기 방식 간의 상호작용이 발견되었다. 단순 과제의 경우에는 개별 계획하기가 더 효과적이었고, 복잡 과제에서는 계획하기 방식에 따른 차이가 없었다. 이는 협력 학습의 효과가 과제 복잡도에 따라 달라짐을 보여준다. 협력 학습을 통해 대체로 더 길고 더 복잡한 구문의 사용을 유도할 수 있지만, 과제 복잡도가 높지 않은 경우에는 오히려 개별 학습이 어휘 복잡성을 높이는 데 도움이 된다는 것이다.

이상의 연구들은 다양한 과제 요소들이 학습자들의 제2언어 복잡성과 정확성에 어떻게 영향을 미치는지 보여주고 있다. 하지만 이들 연구 결과를 지금 당장 문법 교육에 적용하는 데에는 한계가 있다. 아직까지는 연구 대상이 [\pm planning time], [\pm few elements], [\pm here-and-now] 등과 같은 일부 요소에 집중되어 있고, 무엇보다도 대부분의 연구가 개별 문법 항목보다는 발화 전체의 복잡성과 정확성을 대상으로 과제 요소의 영향을 조사하였기 때문이다. 그러나 최근 들어 구체적인 언어 항목의 사용을 중심으로 과제 요소의 영향을 조사한 연구가 증가하고 있다. 특히 Robinson(2005)은 과제의 자원-집중 요소와 과제 수행에 필요한 언어 항목이 서로 관련되어 있다는 점을 지적하면서 과제 복잡도 연구에서 이러한 특정 언어 항목의 사용을 측정해야 한다고 주장하였다. 가령, 과제를 [\pm here and now] 측면에서 다르게 하면 시제(현재 vs. 과거), 지시사(this, that, here, there)의 사용이 달라지고, [\pm causal reasoning]은 논리적 접속사(so, because, therefore 등), [\pm inferential reasoning]은 인지 동사(know, believe, suppose, think 등) 및 종속절의 사용과 관련이 있다고 보았다. 이러한 예측을 검증하기 위하여 Robinson, Cadierno와 Shirai(2009)는 12명의 아시아계 대학생들을 대상으로 [+here and now]와 [-here and now] 영어 쓰기 과제를 수행하게 한 후 두 과제에서의 시제 사용 양상을 시상 가설(Asspect Hypothesis)을 토대로 비교하였다. 시상 가설에 따르면 시제의 발달은 동사의 의미 자질에 따라 달라지는데, 과거형은 성취 동사(achievement verbs)에서부터, 진행형은 행위 동사(activity verbs)에서부터 시작하여 점차 다른 유형의 동사로 확대된다(Andersen and Shirai 1994). Robinson, Cadierno와 Shirai의 연구 결과, 학습자들은 인지적으로 복잡한 [-here and now] 과제에서 더 다양한 유형의 동사에 과거 시제와 진행형을 사용하였다. 이는 과제 요소를 조절하여 더 높은 수준의 시제 발달을 유도할 수 있음을 시사한다. 향후 더 다양한 문법 항목을 대상으로 한 과제 복잡도 연구가 축적된다면, 특정 문법 항목의 출현과 정확성을 높이기 위한 과제를 디자인하는 데에 실제적이고 유용한 지침을 제공할 수 있을 것으로 기대된다.

5. 결론

본 연구는 과제기반 교수법의 이론적 배경 및 학자들의 핵심 주장에 대한 검토를 토대로, 과제기반 교수법에서 문법 교육을 둘러싼 많은 인식들이 실제로는 오해와 개념의 혼란에서 비롯되었

음을 보여주었다. 이와 같은 혼란을 피하고 과제기반 교수법에서의 영문법 교육을 제대로 이해하기 위해서는 두 가지 명심할 점이 있다. 첫째, 과제기반 교수법은 언어의 의미와 형태 모두를 가르쳐야 한다는 의미-형태 초점 접근법에서 출발했다는 점을 잊지 말아야 한다. 이는 영문법 교육이 과제기반 교수법의 중요 요소임을 보여준다. 둘째, 과제기반 교수법과 과제 활용 교수법을 구분하여 지칭할 필요가 있다. 흔히 과제기반 교수법이라는 용어로 통용되고 있지만 실상 두 가지 교수법은 제2언어 습득을 바라보는 관점과 구체적인 문법 교수 방식에 있어서 완전히 다르다. 따라서 과제기반 교수법을 논할 때 정확한 용어를 사용하는 것이 매우 중요하다.

본 연구에서는 과제 활용 교수법이 아닌 과제기반 교수법에서 의미-형태 초점 기법을 활용하여 영문법 교육이 이루어지는 방식을 구체적인 예시를 통해 제시하였다. 주지할 점은 각각의 활동을 분리해서 보면 기존의 문법 수업과 크게 다르지 않아 보일 수 있지만, 과제기반 교수법에서의 문법 교육은 목표 과제 수행이라는 지향점 속에서 맥락, 의미와 긴밀한 관계를 이루며 진행된다는 점에서 중요한 차이가 있다는 것이다. 그러므로 과제기반 교수법에서의 문법 교육은 단일 활동이 아니라 일련의 학습 과제의 진행 속에서 바라봐야 한다.

마지막으로 본 연구는 문법 능력과 관련된 제2언어 복잡성과 정확성에 영향을 미칠 수 있는 과제 요소들을 소개하고 이에 관한 실증 연구들을 살펴보았다. 지금까지의 연구 대부분은 발화의 전반적인 복잡성과 정확성을 분석하였기 때문에 그 결과를 문법 교육에 활용하는 데에 한계가 있었지만, 최근의 연구들은 과제 요소와 개별 문법 항목 간의 관계에 초점을 두고 있어 활용 가능성이 크다. 향후 더 다양한 과제 요소와 문법 항목을 대상으로 연구가 이루어지고 결과가 축적된다면, 더 정밀하고 체계적으로 영문법 학습을 위한 과제를 설계할 수 있을 것으로 기대된다.

References

- 김지훈·김정렬(Kim, J. and J.-r. Kim). 2019. 형태초점 영어수업의 암시적 및 명시적 기법의 효과 비교를 위한 메타분석(A meta-analysis of explicit vs. implicit focus-on-form English instructional effects). 《교원교육》(*Korean Journal of Teacher Education*) 35-2, 73-96.
- 성기완·김혜영·맹은경·안태연·이상민(Sung, K., H. Kim, U. Maeng, T. Ahn and S. Lee). 2019. 『영어교과 교재 연구와 지도법(*Curriculum, Materials, & Instruction for EFL Teachers*)』. 파주: 종이와 나무(Paju: Paper and tree).
- 이진화(Lee, J.-H.). 2008. 과제기반 교수법과 교육 영문법(Task-based language teaching and educational English grammar). 양현권·정영국 편(Yang, H. and Y. Jeong, eds.), 『교육 영문법의 이해(*Understanding Educational English Grammar*)』, 91-111. 서울: 한국문화사(Seoul: Hankookmunhwasa).
- Andersen, R. and Y. Shirai. 1994. Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 133-156.
- Bygate, M. 2016. Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal* 44(4), 381-400.

- Carless, D. 2009. Revisiting the TBLT versus P-P-P debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching* 19, 49–66.
- Doughty, C. and J. Williams. 1998. Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty and J. Williams, eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 197–261. Cambridge: Cambridge University Press.
- East, M. 2017. Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching* 50(3), 412–424.
- Ellis, R. 2000. Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4(3), 193–220.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2009. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19(3), 221–246.
- Hyun, J.-E. and J.-H. Lee. 2018. The effects of task complexity and working memory on Korean adult learners' English speaking performance. *English Teaching* 73(1), 115–134.
- Kang, S. and J.-H. Lee. 2019. Are two heads always better than one? The effects of collaborative planning on L2 writing in relation to task complexity. *Journal of Second Language Writing* 45, 61–72.
- Kim, Y. S. 2011. The effect of cognitive task complexity on a language learner's written performance with respect to accuracy, complexity, and fluency. *Korean Journal of Applied Linguistics* 27(2), 285–313.
- Loewen, S. 2015. *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Long, M. H. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann, eds., *Modeling and Assessing Second Language Development*, 77–99. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Long, M. H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* 2(1), 39–52.
- Long, M. H. 2000. Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert and E. Shohamy, eds., *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of Ronald Walton*, 179–192. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. 2007. Recasts in SLA: The story so far. In M. H. Long, ed., *Problems in SLA*, 75–116. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. 2009. Methodological principles in language teaching. In M. H. Long and C. J. Doughty, eds., *Handbook of Language Teaching*, 373–394. Oxford, UK: Blackwell.
- Long, M. H. 2015. *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

- Long, M. H. 2016. In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 5–33.
- Long, M. H. and G. Crookes. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 27–56.
- Long, M. H. and P. Robinson. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty and J. Williams, eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15–41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. 2004. Differential effects of prompts and recast in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 399–432.
- Oh, M. and H. Lee. 2012. The effects of task complexity and task condition on learner language. *Korean Journal of Applied Linguistics* 28(4), 39–71.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for investigating task influences on SLA. In P. Robinson, ed., *Cognition and Second Language Instruction*, 298–318. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 2005. Cognitive complexity and task sequencing: A review of studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43, 1–32.
- Robinson, P. 2011. Second language task complexity, the Cognition Hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson, ed., *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*, 3–38. Amsterdam: John Benjamins.
- Robinson, P., T. Cadierno and Y. Shirai. 2009. Time and motion: Measuring the effects of the conceptual demands of tasks on second language speech production. *Applied Linguistics* 30, 533–554.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 206–226.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Song, J.-Y. and J.-H. Lee. 2015. The effects of planning time and the number of elements on EFL learners' speaking performance. *Modern English Education* 16(1), 59–80.
- Swan, M. 2005. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics* 26(3), 376–401.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.

예시 언어(Examples in): 영어(English)
 적용 가능 언어(Applicable Languages): 영어(English)
 적용 가능 수준(Applicable Level): 모두(All)