

Corpus의 활용방안: Data-Driven Learning

이 승 렬 (한국항공대학교)

The purpose of this paper is to examine the Data-Driven Learning teaching method, which aims to improve grammatical competence of language learners. This paper begins by reviewing some of its backgrounds and procedures. It also continues to point out some limits when it is applied to EFL contexts such as Korea and to suggest some techniques which would be helpful to adopt the method into the situation. It is argued that student-based corpus needs to be developed, the method is embodied in teaching procedures, and explicit guides need to be presented to students in order to overcome insufficient students' grammatical backgrounds.

1. 서론

외국어로써 영어를 배우는 우리나라와 같은 환경에서 문법은 학습자의 영어구사 능력의 중요한 부분으로 인식된다.(Johns 1991, 이승렬 1998). 이런 인식에도 불구하고 문법교육이 상대적으로 소홀하게 다루게 되는 이유는 문법이 문법학자의 직관에 의하여 쓰여져 언어 현상을 개별적 또는 부분적으로 접근하고 있거나, 오도하기도 하지만, 다른 면에서 문법교육에 대한 교수방법에 대한 관심이 적은 것도 큰 이유이다.¹⁾

그러나 문법교수방법은 교수법이론의 변천과 더불어 구체적인 교수방법의 변화를 겪었다. 그렇지만 문법의 중요성은 다소 차이가 있지만 언제나 영어교육의 중요한 위치를 차지하였다. 최근 의사소통능력의 신장을 위하여 과업을 중시하는 교수법에서도 유창성 뿐만 아니라 정확성을 기르기 위하여 언어의 실제 쓰임을 중심으로 한 문법교육을 수업의 일부로 제시하였다.(Willis, 1996; Skehan, 1996)

1980년대 중반 이후 컴퓨터를 이용한 corpus가 개발되고, 이를 활용하는 소위 Data-Driven Learning (이하 DDL이라 함)이라는 교수법이 태동하였다.²⁾ 앞으로 영어교육에서 컴퓨터의 활용도는 점점 높아질 것이라는 점을 감안한다면 DDL교수법은 더욱 관심을 받으리라 예상된다.

본 논문에서는 문법교수방법의 한 유형인 DDL의 배경, 교수-학습 모형을 검토하고, EFL 상황에 적용할 때 일어날 수 있는 문제와 대안을 제시한다.

2. DDL의 배경

2.1 corpus의 개발

DDL은 Johns(1991, 1994)가 제시한 어휘자료를 이용한 교수방법인데, 이 교수법은 오늘날 과학기술 혁명을 이끄는 컴퓨터를 이용한 언어자료 분석과 외국어습득이론에 이론적인 바탕

¹⁾ 문법에서 언어 현상을 오도하는 예로 이승렬(1998)에서 *any*와 *some*의 쓰임을 통하여 보여주었다.

²⁾ 전산언어학에서 사용되는 *corpus*, *concordance*, *collocation* 와 같은 용어를 ‘corpus,’ ‘개별어 검색 장치,’ ‘연관어’로 우리말로 옮길 수 있으나, 새로운 용어를 사용함으로써 의미의 혼란을 줄 수 있다고 판단되어 영어를 그대로 쓰겠다.

을 두고 있다.

컴퓨터를 통하여 수집된 언어자료인 corpus에서 개별 어휘의 쓰임을 알 수 있는 concordance를 이용하여 학습자가 문법적 지식을 얻도록 한 것이DDL이다. 이 교수방법에서 사용하고 있는 자료는 Collins 출판사의 지원하에 영국 Birmingham 대학교의 Sinclair 교수를 중심으로 연구원들이 만든 corpus이다. Cobuild에서 수집한 corpus에는 현재 300만 이상의 어휘와 이와 관련된 예문을 담고 있다.³⁾

corpus를 외국어교수의 중요한 자료로 삼는 이유는 문법교육의 핵심 가운데 하나인 정확한 언어 쓰임을 알 수 있기 때문이다. 이를테면 *data*가 단수인가 아니면 복수인가의 문제는 교사들이 답하기 쉽지 않다. Latin 계 어휘에서 어미가 *-a*로 끝나는 경우는 복수로 알고 있으나, 현대 영어에서 흔히 다음과 같은 예문을 접하게 된다.⁴⁾

(1) *data*(단수)

- a. Basic Safety **Data** is required for new chemicals, whether or not a substance is intended for use in cosmetics. (Magazines)
- b. But it's interesting, there is some **data** which shows that if you look at researches into left-handedness, most of the researchers are left ... (Radio broadcasts)
- c. More **data** is available from data bases and a particular body or person could have an incredible amount of ... (Journalism)

(Sinclair, 1995)

(1)에서 보듯이 *data*는 단수로 쓰이기도 하지만 (2)와 같이 복수로 쓰인다.

(2) *data* (복수)

- a. ... is generally expected to put additional pressure on prices, but traders and analysts say the economic **data** are likely to influence the extent of the selling. (Financial Journalism)
- b. The Fed's action follows new **data** that show inflation is still quite low and that retailers are still suffering from a lack of consumption. (Radio broadcasts)
- c. Where **data** were not available for the two years under consideration, information on neighboring years was ... (Books)

(Sinclair, 1995)

(1)과 (2)를 살펴보면 *data*는 단수와 복수로 쓰이므로, 교사가 *data*의 수에 대하여 명료하게 설명하기 쉽지 않다. 그러나 corpus의 자료를 이용하면 비교적 객관성을 유지하면서 설명할 수 있다. Willis et.al.(1996:60)에서 *data*의 단수와 복수로 쓰임은 다음과 같은 빈도를 갖는다고 하였다.

(3) *data*의 빈도

- a. Newspaper (The Guardian) (91 citation) 58% singular, 42% plural

³⁾ Cobuild (Collins-Birmingham University International Language Database)는 Collins 출판사와 Birmingham 대학교가 공동으로 세운 연구기관이다.

⁴⁾ 예문 (1)과 (2)에서 각 예문 뒤 괄호 안에 명시된 것은 해당 문장의 출처가 되는 장르를 나타낸다.

- b. Science Magazine (New Scientist) (92 citation) 30% singular, 70% plural
- c. Research Journal (Nature) (143 citation) 6% singular, 94% plural

(3)을 통하여 알 수 있는 것은 *data*의 수는 장르와 상당히 밀접한 연관이 있음을 보여준다. 이를테면 연구 논문지에서는 *data*는 대부분 복수로 사용되고, 과학잡지에서는 2/3 이상 *data*가 복수로 쓰인다는 사실을 알 수 있다. 그리고 신문에서는 1/2을 약간 상회하는 정도로 *data*가 복수로 쓰인다. 이 통계를 통하여 *data*는 전문성을 띄는 글에서는 일반적으로 복수로 쓰이나, 일상적인 글에서는 단수로 쓰이는 빈도가 복수로 쓰이는 빈도보다 약간 많다고 추론할 수 있다. 이렇게 corpus를 이용하면 언어현상을 비교적 객관적으로 설명이 가능하다. 이런 장점 때문에 corpus는 언어교육의 중요한 자료가 된다.

또한 corpus는 언어자료 개발에도 여러 면으로 이용되었다. corpus를 이용하여 개발된 사전이나 교재로는 Cobuild 사전(Sinclair, 1994), 문법(Sinclair, 1990), 교수요목(Sinclair and Renouf, 1988; Willis, 1990)이 있다. 그리고 corpus 분석을 통한 어휘결합을 이용하여 영어 교육에 도입할 수 있는 교수방법으로 제시한 것이 DDL(Johns, 1991, 1994)이다.

2.2 DLL의 학습관과 제2언어습득론

DDL에서는 언어학습을 학습자의 발견과정으로 보고, 학습자를 수동적인 지식 전수자가 아닌, 지식을 탐구하는 연구자로 보았다. 학습자가 concordancer를 이용하여 어휘의 문장 내에서 쓰임에 대하여 분석하고, 사고 활동을 함으로써 학습자가 언어의 패턴을 찾고 그 규칙을 설명하는 일반 규칙을 형성한다. 이런 학습자관은 전통적으로 교사가 규칙을 먼저 설명하고 예문을 제시하는 방식과 상반된 귀납적인 학습관이고, 학습자를 규칙을 발견하는 연구자로 보는 견해이다.

이런 학습관은 제2언어습득론에서 언어습득과정에 대한 관점과 일치하는 측면이 있다. Ellis(1997)에 따르면 제2언어습득과정은 교수-학습을 통한 제시된 학습내용은 학습자의 인지에서 단기 기억인 외연지식(explicit knowledge)으로 되었다가 주시(noticing)를 거친 후 흡수(intake)되어 학습자의 내포지식(implicit knowledge)인 중간언어체계와 비교를 한 후 통합된다고 하였다.⁵⁾ Ellis(1997)의 주장은 언어습득은 기본적으로 학습자의 인지적 학습활동에 달려 있다는 것이다. 만일 학습자가 인지적으로 언어 표현에 주시하지 못하면 흡수가 되지 못하고, 그 다음 단계인 비교, 통합 단계를 거치지 못할 것이다. 또한 학습자가 인지적으로 흡수한 학습 내용은 학습자 간의 차이가 있고 교사는 알 수 없다는 것이다.

이런 관점에서 본다면 교수-학습 활동은 학습자가 중심인 인지적 학습활동이 되어야 한다. Johns(1986)의 DDL은 외국어 학습자의 인지적 활동을 중심으로 하는 교수법으로 제2언어 습득과정에서 주시, 비교, 통합을 학습자 스스로 할 수 있는 기회를 부여한다는 점과 학습자가 어떤 규칙이나 패턴을 찾을지 교사는 미리 알 수 없다는 점에서 제2언어습득론이 배경 이론으로 스며있다고 할 수 있다.

이런 학습관을 가진 DDL은 문법규칙으로 설명하기 어려운 자료를 다루는데 도움이 된다. 예로써 명사의 수와 관련하여 관사의 문제를 다루어 보겠다. 기술문법에서는 가산명사

⁵⁾ Ellis(1997)에서 제시한 제2언어 습득과정은 인지발달과 일치되는 지식과 인지발달과 상치되는 지식을 구분하고 이에 따른 습득 경로를 세분화하여 논의하고 있으나 본 논문에서는 이에 대한 자세한 논의는 논문의 주제를 벗어나므로 더 깊이 다루지 않겠다.

(countable nouns)는 a(n), 또는 복수형으로 문장에 쓰인다고 한다. 이를테면 *egg*과 같은 명사는 가산명사이므로 *an egg* 이나 *eggs*로 문장에 쓰인다. 그러나 다음 대화문 (4)에서 보듯이 *egg*에 관사나 복수형을 쓰지 않는 경우가 있다.

(4) egg

Grandmother: I know what you had for breakfast this morning.

Grandchild: What did I have then?

Grandmother: **Egg**.

Grandchild: How you know?

Grandmother: Because you have **egg** on your chin.

Grandchild: Well, you're wrong. I had egg yesterday.

(Close 1992:29)

대화문 (4)에서 *egg*은 가산명사(countable nouns)이지만 *an egg*, *eggs* 또는 *the egg*을 쓰지 않고 *egg*이 사용되었다. 이런 쓰임은 기술문법에서 제시하는 구체물인 가산명사에는 관사나 복수형이 쓰인다는 규칙에 맞지 않는다.

문법의 이런 한계는 언어의 자의성에 기인되는데, 기존의 문법교육방식처럼 연역적 접근으로 설명하기는 어렵다. 반면 DDL에서는 귀납적으로 접근하므로 (4)의 자료를 먼저 제시하고, 학습자로 하여금 그 이유를 찾도록 한다. 이 과정은 학습자를 연구자로 보는 관점이고, 동시에 학습자로 하여금 Rutherford(1987)가 제시한 의식 일으키기(consciousness-raising) 활동을 하도록 한다. 그러면 학습자들은 (4)에서 자신이 가진 배경 문법 지식을 모두 동원하여 주시하기, 비교하기, 가설세우기 등의 인지적 활동을 할 것이다. 이를테면 학습자는 (4)의 의미파악을 통하여 *egg*이 구체물 보다는 물질로써 쓰인다는 점을 파악하고, 물질명사에는 관사나 복수가 쓰이지 않는다는 일반적인 사실과 비교할 것이고, 이를 통하여 (4)에 쓰인 *egg*은 낱개로 셀 수 있는 *egg*이 아니라, 물질로써 *egg*이란 가설을 세우고 자신의 기존의 배경 문법지식과 통합하게 될 것이다.

DDL 학습관은 교사의 역할의 변화를 가져온다.. DDL에서 교사는 기본적으로 학습자 주도의 연구의 자료 제공자, 감독자 또는 중재자로서의 역할을 담당한다. DDL 교수-학습 활동을 할 때 교사는 먼저 학습자에게 수업 관련 corpus를 제공한다. 그리고 교수-학습 활동의 중심은 corpus와 학습자가 되고, 교사는 교수-학습의 주도자가 아니라 자문 전문가로서 학습자가 가진 의문에 대한 답을 해주어야 한다.

3. DDL의 교수-학습모형

일반적으로 문법교수방법은 학습자에게 규칙이나 패턴을 제시하고 예문을 제시하고, 텍스트에 적용하였다. 이런 연역적인 문법교수방법과는 달리 DDL 교수모형은 귀납적인 교수방법을 이용한다. DDL의 구체적인 수업모형으로 Johns(1991a, 1991b)를 바탕으로 살펴보겠다. 학습활동은 학습자의 질문을 바탕으로 시작된다. 이를테면 *What is the difference between persuade and convince?*라는 질문을 학습자가 하는 것으로 교수-학습 활동이 시작된다. 그러면 교사는 *persua**나 *convinc**를 키워드로 입력하여 concordancer를 검색하여 필요한 자료를 찾는다.

다음은 얻은 자료를 분류한다. *persuade*인 경우 언어자료 18개 중 14개가 뒤에 *to-infinitive*가 오고, 4개는 *that*이 뒤따른다. 그리고 *convince*인 경우에는 11개의 언어자료 중 10개의 문장에서 *convince* 뒤에 *that* 절이 온다.

그리고 이런 언어자료를 바탕으로 일반화된 규칙이나 패턴을 밝힌다. 이를테면 일반적으로 *persuade*는 *that* 절이나 *to-infinitive*와 함께 쓰이고, *convince*는 *that* 절과 함께 쓰인다. 언어자료의 분석 및 분류를 통하여 도출해내는 일반화에서 ‘일반적’이라는 개념은 중요하다. 왜냐하면 concordancer에 입력된 언어자료는 한계가 있기 때문이다. 예를 들어 *convince*인 경우 Johns(1991a)에서 보여준 Birmingham 대학교 대학원생들에게 강의시 사용한 concordancer에서 학생들은 *convince* 뒤에 *to-infinitive*가 오는 언어자료를 찾지 못했으나, 다음에서 보듯이 *convince* 뒤에는 *to-infinitive*가 올 수 있다.

(5)

- | | |
|------------------------------------|--|
| a. , like a criminal lawyer trying | to convince a jury. Piel's style is that of a c |
| b. llion dollar campaign is trying | to convince Canadians that a no vote will incre |
| c. linton administration is trying | to convince China to persuade North Korea to re |
| d. d BAC, had an uphill job trying | to convince everyone that the Corporation's sig |
| e. , with the American side trying | to convince him that a united Germany's members |
| f. ever shoot me," he said, trying | to convince himself . Try me," I told him. 'The |
| g. go on. Saddam Hussein is trying | to convince Iraqis that they've won a moral vic |
| h. Disney is having is--is trying | to convince its French workers to smile at peop |
| i. Euston Road headquarters trying | to convince more investors to join the consorti |
| j. nstrations, the party is trying | to convince people Ø it means business. Ultimatel |
| k. rick Thornberry has been trying | to convince Serb forces to hand over control of |
| l. t that time in Damascus, trying | to convince Syrian President Hafez Assad to agr |
| m. plomacy, that of subtly trying | to convince the Kenyan authorities that democra |
| n. he Labour Party, who was trying | to convince the IRA's then Chief of Staff, Davi |
| o. I was with Benrus,I was trying | to convince the buyer for K Mart to place more |
| p. se because China is trying hard | to convince the world that those bad old days a |
| q. heart attacks, and I was trying | to convince them with memories and letters and |
| r. fles me. They seem to be trying | to convince themselves that they're better off |
| s. out her clitoris on MTV, trying | to convince us Ø she's a whore. But the press doe |
| t. , while at the same time trying | to convince Washington that he wants peace in a |

(Sinclair, 1995)⁶⁾

(5)에서 convince 뒤에 오는 어형은 *that* (5b, d, e, g, m, p, r, t) 뿐만 아니라, *to-infinitive*(5c, h, i, k, l, o), 명사(5a, n), 대명사(5f, q), *that*의 생략(5j, s) 등이 올 수 있음을 알 수 있다. Johns(1991)에서 제시한 concordancer에서 학습자들은 *that*을 제외한 다른

⁶⁾ Sinclair(1995)에 있는 언어자료 중 *convince*와 *trying*의 collocation을 중심으로 된 자료이고, 각 줄의 처음과 끝 부분이 완전한 형태의 단어를 이루지 못하는 경우도 원자료를 중시하여 그대로 옮겼다. (5)에 제시된 자료에서 이탤릭체와 볼드체는 필자가 논점을 분명히 보여주려 한 것이다. 그리고 (5j)와 (5s)에 삽입된 공집합 기호 \emptyset 는 *that*이 생략된 자리임을 나타내려고 삽입하였다.

어형을 찾지 못하는 결과를 가져온다. 이런 concordancer의 한계를 극복하기 위하여 그는 이제까지 사용한 자료보다 많은 자료를 학습자들이 검색하도록 하였다. 그리고 학습자들이 일반성을 띤 가설을 세우도록 하였다. 그 결과 학습자들은 의미에 초점을 두고 *convince* 뒤에 오는 *to-infinitive*와 *that* 사이의 차이를 밝혔다.⁷⁾

이제까지 살펴본 Johns(1991a)에서 제시한 일련의 학습과정은 다음 (6)과 같은 절차로 나타낼 수 있다.

(6) DDL 교수-학습 절차

문제제기 → 자료 찾기 → 자료 분류하기 → 가설세우기 →

자료 확장 → 자료분류 → 일반 가설세우기

DDL의 교수-학습의 적용은 영국의 Birmingham 대학교와 홍콩의 대학교에서 적용한 것이 발표되어 있으나 한국에서는 이 교수방법에 대한 논의된 바가 없다.⁸⁾ 필자는 1998년과 1999년 영어학과 1학년 전통영문법 시간 일부에 DDL 교수방법을 적용하였다. 필자의 경험을 바탕으로 EFL 상황에서 DDL 교수방법을 구체적으로 소개하겠다.

학습주제로 '*reason(s) + to + V*와 *reason(s) + for + V-ing* 사이의 차이점 알기'로 가정한다.

문제제기 단계에서는 학습자가 교수-학습 활동에 주제로 다룰 문제를 제기한다. 이를테면, 학습자가 *What is the differences between reason(s) + to + V and reason(s) + for + V-ing?* 라는 질문을 교사에게 한다. 그러나 EFL 상황에서 학습자가 이런 질문을 하지 못하는 경우에는 교사가 간략하게 예문을 제시하고 교사가 학습자에게 질문을 한다.

자료 찾기와 분류하기 단계는 두 가지 방법이 가능하다. 첫 번째 방법은 Johns(1991a, b)에서 제시하였듯이 컴퓨터를 이용하여 corpus를 키워드 검색을 통하여 자료를 찾고, 분류할 수 있다. 이 방법 이외에 교실에서 할 수 있는 일은 교사가 관련된 자료를 Cobuild Collocations(Sinclair, 1995)에서 찾아서 제시한다. 이 때 관련 자료 중 *reason(s) + to + V*와 *reason(s) + for + V-ing* 관련이 없는 자료는 제외한다.

(9) *reason(s) + to + V and reason(s) + for + V-ing*⁹⁾

- a. ts are left. There is **only one good** reason *for televising* Parliament. When Trav
- b. and selling a house was **the main** reason *for visiting* a solicitor for seven i

⁷⁾ Johns(1991a)의 보고에 따르면 교수는 *to-infinitive*와 *that*의 차이를 구조적인 접근을 하여 *convince* 바로 뒤에 오는 명사와 *that* 절 내에 있는 주어가 같으면 *to-infinitive*를 사용하고, 주어가 다르면 *that* 절을 사용된다고 설명하였고, 학습자는 *to-infinitive*는 행동을 표현할 때 주로 사용되어 이를테면 ... *convince someone to do something (to persuade, to smile at ..., to join, to agree etc.)*로 쓰이며, *that* 절은 사실을 표현할 때 쓰인다고 하였다. 이런 학습자의 가설은 *persuade*에서도 맞는 것 같고, 교수의 설명보다 유용한 설명인 것 같다.

⁸⁾ 영국 Birmingham 대학교에서는 DDL 이론을 만든 Johns교수 뿐만 아니라, 교육문법(pedagogic grammar)를 담당한 Willis교수, Hunston교수가 이 교수방법을 적용하였다. 그리고 홍콩에서는 Flowerdew(1993)교수가 ESP(English for Specific Purposes) 수업에 적용하였다.

⁹⁾ *reason*의 collocations으로 Sinclair(1995)에는 *no, some, good, another, any, only, main, think, believe, other, see, whatever, real, same, every, simple, very, part, given, because*를 제시되어 있으나 너무 양이 방대하여 *no, some, good, main*에서 자료를 뽑았다.

- c. or in the way described is **the main** reason *for children having* a much higher ac
- d. by a local firm, and was **the main** reason *for my altering* the garden. I made
- e. on the pebbles, and saw **no natural** reason for the valley *to be* so achingly emp
- f. English club sides have had **good** reason *to regard* playing Australia as somew
- g. teller's remorse isn't **a good enough** reason *to break* a contract by Robert J.
- h. Ike and her husband have **good** reason *to be* concerned about their economic
- i. ating the track, but they've got **Ø** reason *to think* it will pay off - The Breed
- j. they're both solid, and there's **no** reason *to think* that they're lying. Somethi
- k. means he's alive? You have **some** reason *to think* otherwise? Rodney asked.
- l. in that area, but - Do you have **any** reason *to believe* that the attack is relate

(Sinclair, 1995)

가설세우기 단계에서는 학습자의 배경지식(background knowledge)을 활용하여 *reason(s) + to + V*와 *reason(s) + for + V-ing* 사이의 차이를 밝힐 수 있는 가설을 세운다. (9)에서 *reason*의 왼쪽에 있는 볼드체의 어휘(구)를 중심으로 살펴서 학습자들은 특정성을 가진 어휘(구)는 *reason(s) + for + V-ing*을 취하고, 특정성이 없는 어휘(구)를 가진 구문에서는 *reason(s) + to + V*의 구조를 갖고 있다는 가설을 알 수 있다.

이 단계에서 귀납적으로 학습하는 훈련을 받지 않은 EFL 상황에 있는 학습자에게는 언어규칙 관련 가설을 세우는데 어려움이 따를 것이다. 교사는 학습자에게 가설을 세우는 몇 가지 방법을 제시한다. 첫째, 자료에서는 위치와 어형을 중심으로 필요한 어휘(구)를 찾아 정리하도록 한다. (9)에서는 *reason* 앞에 오는 한정어와 뒤에 오는 어형을 쓰도록 한다. 그러면 다음과 같은 짝을 만들 수 있다.

(10)

- a. **only one good** - *for televising*
- b. **the main** - *for visiting*
- c. **the main** - *for children having*
- d. **the main** - *for my altering*
- e. **no natural** - *to be*
- f. **good** - *to regard*
- g. **a good enough** - *to break*
- h. **good** - *to be*
- i. **Ø** - *to think*
- j. **no** - *to think*
- k. **some** - *to think*
- l. **any** - *to believe*

(10)에서 *for + V-ing* 어형이 뒤에 오는 한정어와 *to-infinitive*가 뒤에 오는 한정어의 의미상의 특징을 찾는다. 그러면 *only one*, *the main*과 *some*, *any*, *no*, *Ø*의 의미상 차이는 특정성(specificity)에 있다는 점을 알 수 있다. 즉 특정성을 가진 한정어인 경우에는 뒤에 *for + V-ing*가 쓰일 수 있고, 불특정성을 가진 한정어 뒤에는 *to-infinitive*가 쓰인다는 가설을

세울 수 있다.

다음 단계로 자료 확장과 분류단계로써 Johns(1991 a,b)에서 제안한 것처럼 더 많은 자료가 입력된 데이터베이스를 이용할 수 있으나, 교실에서 CD-ROM을 이용하여 자료 확장을 해 볼 수 있다. 예를 들어 Sinclair(1995)를 이용할 경우 (9)에서 다루지 않은 collocation 중 *another, any, only*와 관련된 예문을 검토하면 된다. 특히 *another, any, only*는 특정성과 관련이 있으므로 *reason* 뒤에 올 구조가 *to + V* 인지, 아니면 *for + V-ing*인지 예측해 볼 수 있다. 이를테면 *another*와 *only*는 특정성을 함의한 한정어이고, *any*는 불특정성을 지닌 것이란 가정을 해본다. 그 다음 collocations에서 *another, any, only*의 예문 중 *for + V+ing* 구조와 *to + V*구조를 가진 예문을 가려내어 정리하면 다음 (11)과 같다.

(11)

- a. school near here so that's **another** reason *for not moving* to Manchester. We ha
- b. n claims India fired first. **Another** reason *for avoiding* war is that both countr
- c. dvantage. The Japanese have **another** reason *to push* faster on product technology
- d. in that area, but - Do you have **any** reason *to believe* that the attack is relate
- e. horror and curiosity, that **the only** reason *for doing* anything is to fill up the
- f. urite. But romance is not **the only** reason *for saying* - I do'' on an exotic isl
- g. 15,000, Mr. Quartin said. **The only** reason *to have* 16 millimeter now is to use

(Sinclair, 1995)

예문 (9)를 통하여 앞 단계에서 세운 가설인 명사 *reason* 앞에 오는 ‘한정어의 특정성’을 기준으로 *reason for + V-ing*와 *reason to-infinitive* 구조의 차이를 검증해보면 (11c)와 (11g)의 예문을 설명하지 못한다. *another*와 *the only*는 특정성을 함의하지만 *reason to-infinitive*의 구조를 취한다. 이렇게 이미 세운 가설로 설명을 하지 못하는 경우가 생기면, 다시 학습자에게 가설을 수정 보완하는 과정이 필요하다.

마지막으로 일반 가설세우기는 학습자가 전 단계에서 세운 가설을 새로운 언어자료를 통하여 검증하고 보완하는 단계이다. ‘한정어의 특정성’을 기준으로 설명하지 못하는 (11c)와 (11g)와 같은 자료를 설명하려면 가설로 설명할 수 있는 예문과 설명할 수 없는 예문을 비교할 필요가 있다. 자료 (11)에서 (11a)와 (11c), 그리고 (11e)와 (11g)의 예문을 자세히 살펴본다.

(12)

- a. Another reason for avoiding war is that both countries have nuclear bomb in their basements.
- b. The Japan have another reason to push faster on product technology.
- c. ... the only reason for doing anything is to fill up the time between now and death.
- d. The only reason to have 16 millimeter is to use it for a large audience, ...

(12)에서 (12a)와 (12b), 그리고 (12c)와 (12d)의 차이를 한정어에서는 찾을 수 없으므로 *for + V +ing*나 *to-infinitive*의 의미의 차이에서 밝힌다. 그러면 (12a)와 (12c)에서와 같이 *reason for + V+ing*는 이미 취한 행동에 대한 정당성을 표현할 때 쓰이고, (12b)와 (12d)와 같이 *reason to-infinitive*는 어떤 행동을 취하는 동기를 표현할 때 쓰인다는 가설을 세운

다.

본 절에서는 Johns(1991, 1994)에서 제시한 DDL 교수 절차와 필자가 강의시간에 다룬 DDL 절차를 다루었다. Johns(1991, 1994)의 교수절차와 필자의 제안과의 차이는 우리나라와 같은 EFL 상황에 적용하는데 겪게되는 어려움에서 찾을 수 있다. 4절에서 구체적으로 다루겠다.

4. DDL 적용의 문제점과 대안

본 절에서는 DDL 적용과 관련된 문제와 그 대안을 제시하는 것이다. EFL 상황에 적용시 제기되는 어려움은 첫째 활용할 자료의 확보와 관련된다. 우리나라의 대학이나 중·고등학교에서 DDL을 시행할 만한 corpus를 개발하거나, 저장하고 있는 곳이 전혀 없으므로 필자는 CD-Rom을 이용한 교수 절차를 제시한다. 그리고 세계 여러나라에서 영어를 공부하려고 Birmingham 대학교 영어과 대학원에 다니는 학습자와 우리나라 영어·영문학과 대학생이나 중·고등학교 학생과는 영문법에 대한 배경지식의 차이가 크다. 또한 최근 어형보다는 의미나 기능을 중시하는 교수방법과의 괴리를 극복하는 문제를 다루겠다.

필자는 1998년과 1999년 영어학과 1학년 전통영문법 시간 일부에 DDL 교수방법을 적용하였다. 필자의 경험을 바탕으로 EFL 상황에서 DDL 교수방법을 적용할 때 제기되는 자료, 어형 중심, 배경지식과 관련된 문제점과 대안을 제시하겠다.

4.1 언어자료 확보

DDL 교수방법에서 가장 중요한 요소는 학습자가 이용할 수 있는 corpus를 구하는 일이다. 학습자 개개인이 수업시간에 인터넷을 통하여 유료인 영국 Cobuild에서 운영하는 corpus에 접근한다는 것은 쉽지 않았다. 이런 문제를 극복하는 방법으로 Cobuild에서 제작한 CD-Rom을 이용하는 것이다.

또 다른 방법은 필자가 Cobuild의 데이터베이스에서 자료를 확보한 후 필요한 자료를 정리 복사하여 수업 보조자료로 학생들에게 제공하였다. 필자가 제공한 언어자료를 중심으로 학생들은 DDL 교수절차에 따라 분석하여 학생들 나름대로의 가설을 만들어 보도록 하였다.

데이터베이스화 된 언어자료 외에 필자는 학생들에게 영미권에서 발행되는 신문을 인터넷에서 받아서 학생들에게 복사하여 주고 분석하도록 하였다. 이런 방법은 학습자가 단순히 주어진 언어자료를 만드는 것이 아니라 스스로 concordance를 만들고, 이를 분석하여 가설을 세워보는 활동이다. 이를테면 강의 시간에 한정어(determiner)를 다룰 때, 필자는 인터넷에서 읽기 쉬운 기사를 골라 학생들에게 나누어주고, 신문기사의 각 문장에서 명사를 포함하는 한정어를 모두 찾아서 쓰게 하였다. 그리고 한정어의 통사적, 의미적 유형을 밝힌 다음 한정어들의 순서를 밝히게 하였다. 그 다음 교재인 Cobuild에서 만든 English Grammar(1990)를 통하여 정리하였다. 이 런 자료는 신문, 방송, 잡지에서 현재 사용되는 언어는 실제 사용되는 언어(real language)로써 한 주제를 중심으로 이야기가 전개되어 있어서 단순히 상관없는 개별 문장의 나열로 이루어진 데이터베이스에서 추출한 예문보다 유의성이 있다.¹⁰⁾

4.2 어형중심(form-focused) 교수방법의 극복

DDL에서 다루는 예문은 실제 사용되는 영어 표현이란 점은 기존의 문법에서 제시하는 예

¹⁰⁾ 유의성(meaningfulness)에 대한 개념은 학자들간에 약간의 차이가 있다. Nunan(1999)은 학습자가 의미를 이해할 수 있는 경우를 유의성이 있다고 하였고, Brown(1994)은 학습자의 배경지식과 관련이 있는 경우를 유의적이라 하였다. 이에 반하여 Ellis(1994)는 개별성과 상반된 개념으로 표현의 의미가 맥락화(contextualized) 되는 경우에 사용하였다. 본 논문에서는 이런 개념 중 Ellis(1994)의 개념을 받아들여 사용한다.

문이 학자의 직관에서 나온 표현이라는 점과 비교할 때 장점이다. 그러나 DDL에서 제시하는 자료는 가설을 세우고 객관성을 확보하기 위하여 방대한 양을 학습자에게 제공하여야 한다. 이런 이유로 DDL에서 제시하는 예문은 앞에서 제시한 (9)나 (10)과 언어자료일 수밖에 없다. 그래서 DDL 학습은 학습 주제가 되는 어휘의 주변에 있는 연관어를 찾는 정도이고, 어형을 중심으로 언어자료를 분석하여 학습자가 가설을 세운다.

최근에 문법교육이 영어교육에서 소외되는 이유 중 하나는 문법교육이 문구조 중심이거나, 기능이나 의미를 다루는데 한계를 드러내기 때문이다. 이런 문제점은 문법교육에서 사용되는 예문이 실용성이 없거나 개별적이어서 유의성이 적기 때문이다. DDL 역시 학습 내용의 중심인 언어자료가 상관성이 거의 없는 개별성을 띄고 있어서 맥락(context)을 이루지 못한다. 이런 점에서 DDL에서 사용되는 언어자료는 실제성은 있지만 유의성은 부족하다고 할 수 있다.¹¹⁾

어형중심의 교수 자료로 인한 유의성의 부족은 Long et.al.(1998)의 어형초점(focus on form)이란 개념으로 보완이 가능하다. 어형을 학습의 중심 활동으로 생각하는 어형중심과 달리 어형 초점 교수는 유의적인 언어학습이 중심이고 언어의 정확성(accuracy)을 길러주기 위하여 관련 수업에서 부각되는 구조나 어형을 수업의 일부로 부각하여 다룬다. 이런 관점은 Willis(1990)에서 제기하고 있는데, 어휘중심의 교수요목에서도 어휘와 관련되거나 과업이나 상황을 중심으로 유의적인 교수-학습 활동을 한 후 마지막 단계에 어휘 자료를 중심으로 어형을 중점으로 다루는 단계를 설정하였다. Willis(1996)는 과업중심의 교수방법에서도 어형 초점교육을 도입하였다. 그녀는 과업중심의 수업 절차를 전 과업단계, 과업 수행단계, 그리고 언어 초점단계로 구분하고, 언어 초점단계에는 자료 중심의 분석과 연습 활동을 설정하였다.

4.3 문법배경지식의 부족 극복

영어를 접하거나 사용할 기회가 거의 없는 EFL 상황에서 영어 학습자의 배경지식은 지극히 제한적일 수밖에 없다. 비록 영어공부를 발견의 과정으로 보는 DDL 학습관에 적극적으로 동의한다 할지라도, 영어를 문자로 배우기 시작하는 중학생에게 DDL 교수방법을 적용하는 것은 학습자의 영어나 영어 문법에 대한 배경지식이 부족하기 때문에 상당한 어려움이 따를 것이다.

학습자의 배경지식 부족으로 인한 DDL 적용의 문제는 언어자료, 교수방법으로 대안을 모색할 수 있다. 필자가 가르친 학생들은 중학교, 고등학교에서 영어를 6년간 배운 학생이지만 260만개나 되는 예문이 들어있는 CD-Rom에서 필요한 자료를 제시하였을 때, 제시된 예문 중 이해에 어려움이 있는 예문이 많았다. 이런 경우 필자는 강의내용과 관련성 면에서 초점과 관련이 적으면 빼고 이해 가능한 예문을 중심으로 학생들에게 자료 분석을 하도록 시켰다.

만일 중학생에게 필자가 제시한 자료를 제시한다면 거의 모든 학생들이 분석은 커녕 이해도 못할 것이다. 이런 문제는 학습자의 수준을 고려한 교육용 corpus가 필요하다. 현재 Birmingham 대학교에서 개발한 corpus는 성인이 접할 수 있는 신문, 방송, 전문잡지, 논문 등을 대상으로 언어자료를 수집하였으나, EFL 상황에 있는 중학생을 위한 corpus를 개발을

¹¹⁾ 실제성은 실제언어(real language)에서 나온 말로써, 실제 생활에서 쓰이는 특성을 의미한다.

위한 언어자료는 유아용 동화나, 어린이를 위한 읽기 자료, 어린이를 위한 방송 등에서 언어 자료를 수집해야 할 것이다. 그러나 현재 이런 corpus는 개발되어 있지 않다. 이런 문제를 극복하는 방안 중 하나는 교과서나 쉬운 읽기 자료에 있는 텍스트를 분석하는 것이 하나의 방안이 될 것이다.

다음으로 교수방법 면에서 배경지식의 부족한 점을 보완하는 방안을 모색하겠다. 학습자의 배경지식이 부족한 경우에는 첫째 교사는 이해 가능하다고 판단되는 자료를 선정할 필요가 있고, 다음으로 학습과제를 수행할 수 있을 만큼 학습자 이해도를 높이는 설명이 필요하다. 필자는 수업 시간에 느낀 점 중 하나는 학생들이 문법에 대하여 많은 시간 공부를 하였지만 문법에 대한 의미-기능적 개념이 부족하다는 것을 느꼈다. 이를테면 ‘형용사는 어떤 역할을 하는가’라는 질문에 모든 학생들은 명사를 수식하는 역할을 한다고 대답을 하였다. 필자가 원하는 답인 정보를 보충하고 정교하게 만드는 역할을 한다고 대답한 학생은 아무도 없었다. 문법의 의미-기능적 개념은 DDL 학습을 위해서는 상당히 중요한 부분이다. 그래서 필자는 강의의 주제가 되는 문법 개념을 의미-기능적 접근으로 설명한 후 간단한 예를 제시하였다.¹²⁾ 다음으로 학습 주제와 관련된 언어자료를 분석 및 정리하여 가설을 세우도록 하였다.

5. 맺음말

언어교육에서 문법의 중요성은 인식하고 있지만 문법 교수방법은 언어규칙이나 어휘 패턴을 제시하는 것으로 생각하는 것이 현실이다. 이런 교수방법을 개선하는 한 방향에서 본 논문에서는 DDL 교수방법 적용 문제를 다루었다.

본 논문에서는 먼저 DDL의 상황적, 이론적 배경을 다루었다. 컴퓨터를 이용하여 방대한 양의 언어자료를 저장하고 분석할 수 있는 현재의 상황에서 이를 교육적으로 활용하는 구체적인 방안으로 DDL이 제시되었다. 그리고 이 교수방법은 학습을 발견의 과정으로, 학습자를 탐구자로 보았다. 따라서 학습과정은 언어의 규칙을 연역적으로 제시하는 것이 아니라, 학습자가 언어자료를 통하여 귀납적으로 규칙을 찾는 과정이 된다. 이런 과정 속에서 학습자의 인지에 언어규칙이 주시, 비교, 통합과정을 거쳐 내포지식으로 된다는 제2언어 습득론과 맥을 같이한다.

다음으로 DDL의 교수-학습 과정을 다루었다. DDL은 기본적으로 귀납적인 교수방법이어서, 문제의식 갖기, 자료의 제시와 학습자의 가설세우기가 핵심이 된다. 구체적으로 Johns(1991, 1994)에서 제시한 절차는 문제의 제기, 자료 찾기, 분류하기, 가설세우기, 자료 확장, 분류하기, 일반 가설세우기의 과정을 거친다.

마지막으로 DDL을 EFL 상황에 적용하는데 관련된 문제점과 대안을 필자의 경험과 다른 학자의 견해를 바탕으로 제시하였다. DDL 교수방법을 현장에 적용하는데 가장 중요한 것은 학습자가 직접 다루게 될 언어자료의 확보이다. 언어자료는 기존에 개발한 Cobuild의 CD-Rom을 이용할 수도 있고, 우리가 주변에서 구하기 쉬운 텍스트를 분석 자료로 삼을 수 있다는 점을 지적하였다.

DDL 교수방법의 치명적인 결점은 언어자료가 어휘 중심이고, 단편적인 언어자료이어서 유

¹²⁾ 필자가 강의 주제가 되는 문법의 의미-기능개념을 언어자료 분석 전에 설명한 것은 DDL의 귀납적 학습관과 모순이 되는 점이 있다. 그러나 필자는 학습자의 이해가능성을 중요하다고 판단되어서 학습 과제 수행에 필요한 경우 연역적 방법을 사용하기도 하였다.

의성의 결여된 점이다. 이런 문제점은 어형 중심(form-focused)의 관점이 아니라 어형 초점(focus on form)의 관점으로 DDL을 도입하는 방안이 있다. 요즈음 각광을 받는 과업중심의 교수방법에서도 이런 방향에서 어형중심의 문법교육을 교수의 일부로 받아들이고 있다.

또 다른 문제점은 DDL을 EFL 상황에 적용하는데 겪는 어려움으로 학습자의 문법적 배경 지식의 빈약함에 있다. 특히 DDL을 적용하려면 의미-기능적 문법 개념이 필요한데 우리나라에서는 문법 개념을 구조적으로 이해하기 때문에 DDL 교수-학습활동을 위해서는 연역적인 접근도 어느 정도 필요하다는 점을 지적하였다.

이외에도 DDL 교수방법을 EFL 상황에 적용할 때에 제기 될 수 있는 문제는 제시할 학습 자료의 양, DDL은 개별 어휘적 접근 방법이지만, 총체적 문법 개념을 위한 방안 등의 문제가 있다. 이런 주제는 다음 연구에서 계속되어야 할 것이다.

참고문헌

- 이승렬 1998. 교육영문법에서의 문법기술의 단순성 고찰, 영문법 2-2.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Close, R.A. 1992. *A Teacher's Grammar*, London: Language Teaching Publications.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Johns, Tim. 1991. Should You be Persuaded - Two Samples of Data-Driven Learning Materials, *English Language Journal* 4. Birmingham: Birmingham University.
- Johns, Tim. 1994. 'From handout to handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-Driven Learning,' in Odlin, T. (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: CUP.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Long, M.H. and P. Robinson 1998. 'Focus on Form,' in Doughty, C. and J. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar*, London: Longman.
- Sinclair, J. and A. Renouf 1988. 'A Lexical Approach for Language Learning', in Carter, R. & M. McCarthy (eds.) *Vocabulary and Language Teaching*, Longman.
- Sinclair, J. M. 1990. *English Grammar*, London: Collins.
- Sinclair, J. M. 1991. *Corpus, Concordance, Collocations*, London: Collins.
- Sinclair, J. M. 1994. *English Dictionary*, London: Collins.
- Sinclair, J. M. 1995. *English Collocations on CD-ROM*, London: Collins.
- Skehan, P. 1996. 'Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction', in Willis, J. & D. Willis (eds.) *Challenging and Changing in Language Teaching*,

Heinemann.

- Widdowson, H.G. 1990. *Aspects of Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Willis, D. & J. Willis 1996. 'Conscious-raising Activities in the Language Classroom', in Willis, J & D. Willis (eds.) *Challenging and Change in Language Teaching*, Heinemann.
- Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus*, London: Collins.
- Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus*. Collins.
- Willis, D. 1996. 'Accuracy, Fluency and Conformity', in Willis, J & D. Willis (eds.) *Challenging and Change in Language Teaching*, Heinemann.
- Willis, D. 1996. *Pedagogic Grammar*, Birmingham: Birmingham University.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*, London: Longman
- Willis, J. 1996a. *A Framework for Task-Based Learning*, Longman.
- Willis, J. 1996b. 'A Flexible Framework for Task-Based Learning', in Willis, J & D. Willis (eds.) *Challenging and Change in Language Teaching*, Heinemann.