

학습자중심 형태초점교수 모형 연구

정대현*

< 차례 >

- I. 서론
- II. 언어 학습과정에서 학습자의 역할
- III. 학습자중심 형태초점교수의 효과
- IV. 교수-학습 지도안의 예
- V. 결론

I. 서론

그간에 학습자중심 형태초점교수(Learner-Generated Focus On Form)¹⁾와 관련하여 축적된 논의를 살펴보았을 때 학습자중심 형태초점교수가 학습자의 언어 습득에 유의하였다는 것을 알 수 있다(Swain, 1998 ; Williams, 1999,

* 건국대학교 언어교육원 한국어강사, dhjung@konkuk.ac.kr

1) 일반적으로 형태초점교수는 제2언어의 형태적 특징에 학습자의 주의력을 초점화시키기 위하여 설계된 교수법 혹은 교수기법(technique)으로 알려져 있다. 기존의 연구에서는 형태초점화(Attention to Form)에 대한 연구가 교수적 관점(teaching conception)에서 진행되어 왔으며 특히 학습자의 언어형태 습득에 유의한 형태초점교수 유형에 관한 연구를 중심으로 이루어졌다. 줄고정대현, 2008 7, 1)는 위 연구들의 연장선상에서 형태초점교수의 방법론을 한국어교육에 적용하였을 때 언어습득이 촉진된다는 사실을 실증적으로 밝혀 한국어교육에 적용할 것을 제안한 바 있다. 본고에서 사용하고자 하는 용어인 '학습자중심 형태초점 교수'는 영어를 의역한 것으로 형태초점화가 학습자에 의해 촉발되어졌다는 점에 착안하여 번역하였음을 밝힌다.

2001 ; Ellis, 2001 ; Lesser, 2004 ; Loewen, 2005 ; 정대현, 2009). 이에 본고에서는 기존의 연구 성과를 바탕으로 학습자가 언어학습 과정에서 담당하는 역할이 무엇인지를 이론적으로 밝히고자 한다. 학습자의 역할이 이론적으로 규명 되면 학습자가 언어학습 과정에 어떤 식으로 참여하는지를 알게 될 것이고 또한 학습자의 역할이 언어학습에 미치는 효과에 대해서도 예상할 수 있을 것이다. 즉 학습자중심 형태초점교수를 어떤 식으로 적용할 것인가의 문제는 곧 학습자의 역할에 대한 규명과 학습자중심 형태초점교수의 효과라는 측면에서 서로 밀접한 관련을 맺고 있다. 이론적 규명과 실증적 효과를 설명하기 위하여 본고는 한국어교육 현장에서 채집한 LREs(Language Related Episodes)²⁾를 분석함으로써 이론을 담보할 수 있는 실증적인 근거도 확보하고자 한다. 외국 문헌에서는 주로 영어 및 기타 외국어를 제2언어로 학습하는 교실에서 발현된 LREs를 분석하였으나 본고에서는 한국어교실에서 나타난 LREs에서 그 증거를 찾아 분석함으로써 언어의 보편성뿐만 아니라 개별성도 고려하고자 한다. 이에 더 나아가 정립되어진 이론과 방법론에 근거하여 한국어교육에 실제적으로 반영할 수 있는 교수·학습 지도안도 제안하고자 한다.

2) Swain과 Lapkin(1995)이 정의한 바에 따르면 LRE란 학습자가 쓰기, 말하기 활동을 하는 가운데 부딪히게 되는 언어 문제에 대하여 언급한 내용 중에서 일부분을 말한다. 다시 말해서 학습자가 오류를 인식하고 이를 바르게 수정하거나, 또는 수정하긴 하였으나 바르게 수정하지 못 했거나, 아니면 문제를 수정하기는 하였지만 명확한 지식을 근거로 문제를 수정하지 않은 경우 등을 말한다. 정대현(2008)에서는 언어에 관한 지식이 교환되어진 대화라는 점에 주목하여 LREs를 ‘언어지식에피소드’로 번역하였다.

II. 언어 학습과정에서 학습자의 역할

1. 학습자의 능동적 참여로 인하여 생산된 LREs

학습자중심의 형태초점화(Attention to Form)³⁾ 연구에서 과연 학습자 스스로가 의사소통 중심의 교실에서 자발적으로 주의력을 형태에 집중하는가에 관한 문제는 학습자가 학습과정에서 담당하는 역할을 규명할 수 있는 가능자라고 할 수 있다.

이전의 연구에서 진행된 LREs와 관련한 연구를 고찰하여 보면 학습자는 어떤 필요가 생겼을 때 학습자 스스로 형태에 초점을 맞추는 것을 볼 수 있다. 이에 더 나아가 LREs가 언어학습 과정에 긍정적인 역할을 미쳐 학습자의 언어발전에 기여하였다고 보고하였다. 예를 들어 LaPierre(1994)는 제2언어 학습과 캐나다의 몰입식 프로그램을 받고 있는 학습자의 LREs를 분석하여 제2언어 학습과의 관계를 설명하고자 하였다. 학습자들에게 디토클로스 과제⁴⁾를 수행하게 하였다. 과제를 수행하는 가운데 학습자는 언

3) 형태초점화가 이루어진다는 의미는, 학습자가 목표언어의 형태에 자신의 주의력을 집중하고 있는지를 말한다. 연구자는 LREs(Language Related Episodes)를 분석함으로써 이에 대한 증거를 찾을 수 있다. LREs는 학습자 본인이 목표언어를 말하면서 정확한 언어형태에 대하여 의문을 가지고 이에 대하여 교사 또는 학습자와 나눈 대화를 말한다. 이에 대한 자세한 설명은 III장에서 다루기로 한다.

4) 디토클로스란 학습자의 주의력을 형태에 집중시키기 위하여 받아쓰기와 학습자 상호 간의 협동학습 방법을 활용하는 교수법이다. 디토클로스는 의사소통 중심의 수업에서 많이 사용하던 수업 방법으로 학습자의 주의력을 목표어에 집중하도록 하는 형태초점 교수법의 수업 방법이다. 디토클로스는 학습자에게 스토리를 가진(예상가능한) 텍스트를 들려주는데 이 때 학습자의 듣기 능력에 맞게 들려주는 것이 중요하다. 스토리를 두 번 들려 준 후, 학습자는 2~4명으로 나누어 스토리를 재구성한다. 스토리의 재구성이 끝난 후 조별 발표를 통해 자신이 구성한 스토리에서 다른 부분이나, 빠진 부분을 점검하고 비교할 수 있다. 이러한 과정을 통하여 학습자는 오류가 있는 문법이나 어휘를 수정할 수 있다. 교사는 수업에서 학습자들이 글을 재구성할 때 필요한 문법 구조나 어휘 등을 미리 알려 주거나 편서를 하여 학습자가 과제를 수행하는 동안 자신들의 부족한 부분을 채워 고쳐 나갈 수 있는 기회를 제공하게 된다. 바로 이러한 점이 형태초점 교수법

어문제에 직면하게 되는 데 이를 바르게 고친 집단은 1주 후에 실시된 사후시험(dyad-specific posttest)에서 정답률이 79%를 기록하였다. 또한 학습자가 언어문제에 직면하기는 하였지만 이를 바르게 고치지 못한 학습자는 1주 후에 실시된 사후시험에서 오답률이 70%에 달하였다. Swain(1998)과 정대현(2009)의 연구 결과도 위에서 제시한 연구 결과를 지지하였는데 Swain(1998)에서 언어문제를 바르게 수정한 집단의 정답률은 79%, 바르게 수정하지 못한 집단의 오답률은 60%로, 정대현(2009)에서 언어문제를 바르게 수정한 집단의 정답률은 80%로, 바르게 수정하지 못한 집단의 오답률은 59%로 나타났다. 이와 같은 긍정적인 결과가 의미하는 바는 LREs가 언어학습 과정과 밀접한 관련이 있으며 형태초점화가 교사 혹은 교수기법에 의하여 촉발될 수 있을 뿐만 아니라 학습자 스스로에 의해서도 가능하다는 것을 의미한다.

형태초점화 연구에서 학습자가 어떠한 역할을 담당하는가에 대한 논의는 오랫동안 심도 있게 진행되어 왔는데 학습자가 스스로 LREs를 촉발할 수 있다는 것은 학습자가 학습과정에서 능동적인 역할(active role)을 담당하고 있음을 말해 준다. 행동주의 심리학이 학습과정에서 담당하는 학습자의 역할을 수동적이라고 전제하였지만 LREs는 그에 반하는 증거라고 볼 수 있다.

상호작용적 접근법으로 수행된 연구에서 학습과정에서 작용하는 학습자의 능동성이 매우 중요하다는 점이 강조되었다. Long과 Poster(1985)는 집단 활동(group work)이 언어학습에 가져다주는 여러 가지 장점 중의 한 가지로, 학습자가 자신의 현재적 필요(current needs)에 맞게 수업자료를 재단(tailor)할 수 있다는 점을 강조하였다. 이러한 발견은 Pica와 그의 동료들이 수행한 입력에 관련한 연구에도 영향을 미쳤다. Pica(1994)의 연구결과에 의하면 학습과정에서 협상(negotiation)은 매우 강력한 역할을 한다고 주장하였다. 협상을 통한 상호작용으로 학습자의 능동적 참여를 이끌어 내는 것은 이해를 촉진시킬 수 있을 뿐만 아니라 학습자가 입력을 분석적으

로 받아들일 수 있게 한다. 즉 입력되는 언어형태를 눈에 잘 띄도록 만들어 학습자 자신이 미심쩍어 하는 언어형태가 무엇인지에 대해 파악할 수 있도록 돕고, 이에 더 나아가 대담자(interlocutors)와 의미·형태에 대한 정보를 청취 또는 교환함으로써 학습자가 이미 알고 있지만 의식하지 못했던 부정적 증거(negative evidence)를 의식할 수 있도록 유도할 수 있다.

이상의 논의를 종합하여 볼 때, 학습과정에서 학습자가 능동적으로 수업에 참여할 수 있다는 것을 알 수 있다. 이에 따라서 학습자 주도적인 수업이 이루어지도록 교수를 설계하는 것이 언어학습에 유익할 것이라는 점을 예측할 수 있다.

2. 학습자의 능동적 참여가 출력에 미치는 영향

학습자의 능동적 참여는 출력에도 중요한 영향을 미친다. Pica, Holliday, Lewis와 Morgenthaler(1989)는 상호작용이 출력에 미치는 영향에 대한 연구를 진행하였는데 자신의 발화를 자신이 수정하도록 도왔을 때 더욱 유익하다는 점을 발견하였다. Lyster와 Ranta(1997)에서도 이와 유사한 결론을 내렸다. 교실에서 사용하는 피드백 유형이 미치는 차이에 대하여 연구하였는데 단순히 교사가 주는 피드백을 받았을 때보다 스스로 수정할 수 있도록 돕는 피드백 유형이 유익하였다고 보고 하였다. Swain(Kowal과 Swain, 1997 ; Swain과 Lapkin, 1995)은 또한 출력의 역할에 대하여 연구하였는데, 출력은 학습자 자신이 기존에 가지고 있는 지식을 숙고(reflect)하도록 돕고 다시 한 번 점검할 수 있는 기회를 제공한다고 주장하였다. 좀 더 구체적으로 그녀는 대화활동이 언어습득에 유익한 점을 상기시키기 위하여 Donate(1994)의 연구를 인용하였는데, 학습자들이 문제를 해결하기 위하여 어떻게 그들의 지식을 수집하는지를 설명하였다. Donate(1994)는 학습자가 그룹 활동을 통하여 모은 자원을 사용할 때 그룹에 속한 개인이 수집한 정보를 이용하여 자신의 지식을 어떻게 넓혀 가는지를 보여 주었다. 예를 들어 어떤 학습자도 주어진 과제를 해결할 수 있는 완벽한 단서를 가지고

있지 않지만 과제를 해결하기 위하여 상호간에 발화가 진행될 때 서로가 발화한 언어 속에 차이가 있다는 점에 주목하게 되는데 이때부터 학습자 상호작용이 시작된다. 상호작용이 시작되면서 학습자는 실마리를 추적하게 되고 그것을 발판으로 삼아 문제를 해결하고자 한다. 이와 같은 활동을 통하여 과제가 요구하는 수준과 개인적인 능력으로 인해 발생하는 차이가 좁혀질 수 있다. Swain과 Lapkin(1998), 정대현(2009)에서도 협동적 활동이 언어학습에 유익하다는 점을 밝혔다. 즉 두세 명으로 이루어진 집단에게 과제를 해결하도록 요구하였는데 학습자는 언어적인 문제에 부딪힐 때 자신의 지식에 기대어 당면한 문제를 해결하고자 하거나 문맥에 맞도록 중간언어(어휘와 문법)를 적용하고자 하였다. 다시 말해서 학습자에게 정확성에 초점을 두면서 협동적으로 과제를 풀어가도록 요구하였을 때 학습자는 언어의 형태와 의미의 정확성에 대한 대화를 나누는 경향이 짙었다.

이상의 논의를 통하여 학습과정에서 학습자의 역할이 매우 다양하였다는 점을 알 수 있다. 이를 요약하면 첫째, 학습자는 본인이 초점화 하기를 원하거나 초점화가 필요성을 감지할 때 이를 능동적으로 수행한다. 학습자가 형태초점화를 시도하고자 한다는 의미는 학습자가 언어적 특징을 습득할 준비가 되었다는 긍정적 신호라고 할 수 있다. 둘째, 학습자는 자신의 지식을 탐색하여 자신의 중간언어 가운데 생긴 빈틈이 무엇인지를 인지할 수 있다(Swain, 1995). 즉 학습자가 말하고 싶어 하는 것과 말할 수 있는 것 사이에는 빈틈이 생긴다는 것이다. 그러나 출력을 통하여 학습자는 자신이 모르는 것이 무엇인지를 알게 될 것이다.

3. 학습자의 숙달도가 학습자중심 형태초점교수에 미치는 영향

Swain(1998), 정대현(2009)는 LREs가 다량으로 생산된 그룹이 있는 반면 그렇지 못한 그룹이 있었다고 보고 하면서 그 이유로 학습자의 숙련정도, 나이, 배경, 교육적인 환경 등을 꼽았다. Lesser(2004)에서는 학습자의 숙달도(proficiency level)에 따른 LREs의 효과를 알아보기 위하여 중급학습자를 대상으

로 하여 연구하였는데 결과적으로 학습자의 숙달도가 목표어의 어휘·문법에 초점을 맞춘 양과 유형에 영향을 미치는 것으로 드러났다. Williams(1999, 2001)도 이 결과를 지지하였는데 동일한 급의 학습자라고 하더라도 숙달도가 높은 학습자가 숙달도가 낮은 학습자보다 훨씬 더 많은 LREs를 생산하는 경향이 있다고 보고 하였다.

이에 대한 논리적인 근거를 VanPatten(1996), 정대현(2008: 14)에서 찾아 볼 수 있다. 이에 따르면 초급학습자는 중·고급학습자에 비하여 주의력 자원이 빠르게 일어나는데 이로 인하여 초급학습자는 의사소통 실패가 일어나지 않는 수준에서 과제를 수행할 것이다. 즉 LREs를 처리할 만한 주의력 자원이 남아 있지 않을 것이라고 본다. 또한 빈틈에 주목하기 가설(noticing gap hypothesis) 관점에서 보면, 중간언어는 목표어의 형태적 특징에서 크게 벗어나지 않는 범위 안에서 발생하는 오류라고 할 수 있다. 아마도 목표어의 특징이 유실된 정도라고 가정할 수 있다. 문제가 이와 같이 경미할 경우 목표어의 형태적인 특징이 학습자의 눈에 잘 띄도록 입력을 강화(input enhancement)하거나 리캐스트(recasting)등의 방법을 활용하는 것이 유익할 것이다. 그러나 학습자의 언어능력이 초급이라는 점을 고려하여 볼 때 학습자의 발화와 목표어 사이에는 무시하기 어려울 만큼 커다란 차이가 있을 것이다. 즉 초급학습자는 목표어와는 전혀 다른 형태로 발화를 하기 때문에 대담자가 빈틈에 주목할 수 있는 기회자체가 제공되지 못할 것이라는 것이다. 다시 말해서 초급학습자는 LREs를 거의 촉발하지 않으며 이에 따라서 학습자중심 형태초점화도 이루어지지 않을 것이다.

이와 같은 주장이 의미하는 바는 학습자중심 형태초점교수를 적용하여 교수·학습을 진행하고자 할 때 학습자의 숙달도를 고려하여야 한다는 것이다. 즉 학습자중심의 형태초점교수를 초급에서 사용하는 것보다는 숙달도가 어느 정도 확보된 중·고급에서 적용되어야 할 것이다.

Ⅲ. 학습자중심 형태초점교수의 효과

본장에서는 한국어교실에서 나타난 LREs⁵⁾의 예를 중심으로 학습자중심 형태초점교수의 구체적인 효과에 대하여 언급하고자 한다. 첫째, 학습자가 언어형태에 주의력을 기울일 때 나타나는 LREs를 분석하여 보면 학습자가 어떠한 영역(문법, 어휘, 철자, 담화 등)에 관심을 기울이는지를 알 수 있을 것이다. 이를 통하여 학습자가 관심을 가지는 영역이 무엇인지를 파악할 수 있고 교수자는 이를 활용하여 효율적으로 교수·학습에 반영할 수 있을 것이다. 즉 학습자가 자발적으로 관심을 기울이는 내용이 무엇인지를 파악하는 것은 교수·학습의 설계에 방향을 제시할 것이다. 둘째, 과제가 학습자중심 형태초점교수에 미치는 영향에 관해서 논하고자 한다. 이를 통하여 학습자에게 주어져야 하는 과제의 설계 방향을 제시할 수 있을 것이다. 마지막으로 학습자가 형태에 좀 더 잘 집중하도록 돕기 위해 학습자에게 동기를 부여하는 것이 중요하다는 점을 피력하고 이에 대한 구체적인 방법에 대하여 기술하고자 한다.

1. 학습자중심 형태초점화의 영역

1) 문법의 예

[1]

S1 : 첫 번째 문장이 뭐예요?

S2 : 옛날부터 한국에는 자녀를 잘 키우던 어머니가 많았다.

S1 : ‘만났다?’(아니예요?)

5) 본고에서 제시하는 LREs는 서울소재 대학의 언어교육원 중급학습자 24명의 협동적과제 학습을 통하여 채록된 언어수행자료에서 추출되었다. 다시 말해, 학습자의 상호작용을 전제로 한 말하기 활동에서 나타나는 학습자 구어이다. 딕토글로스 원문은 연구자에 의하여 중급수준에 맞게 개발되었다.

S2 : ‘많았다’가 맞아요.(중국어로 duo(多)의 뜻이에요.)

[1]에서 학습자 S1은 많고 적음을 의미하는 ‘많았다’와 ‘사람을 만나다’의 ‘만났다’ 중 어떤 어휘가 타당한지에 대하여 상대방에게 묻고 있다. 외국인 학습자에게 ‘많았다[만날때]’와 ‘만났다[만날때]’의 발음이 유사하게 들렸기 때문에 이러한 문제가 발생하였다. 그러나 학습자 S1이 학습자 S2에게 문제를 제기하였고, 이에 대하여 학습자 S2는 올바른 해답을 제공하였다. 이러한 학습자 간의 대화는 두 가지 해석이 가능하다. 첫째, 학습자 S2가 처음부터 ‘만났다’를 문장에 대입하여 ‘...어머니가 만났다’를 생각했다면, 학습자는 주격조사 ‘가’에 주목하였을 것이다. 한국어는 주어와 생략된 문장에서 ‘만나다’라는 동사가 일반적으로 목적어를 취하기 때문에 ‘만났다’ 앞에는 목적격 조사 ‘을/를’이 와야 하지만 주격 조사 ‘가’가 온 것으로 보아 ‘만났다’는 올바른 형태가 아니라고 결론을 내렸을 것이다. 한국어교육에서 보통 ‘만나다’는 ‘N을/를 만나다’로, ‘많다’는 ‘N이/가 많다’로 제시하고 있기 때문에 학습자가 ‘많았다’를 올바른 형태로 선택하기 쉬웠을 것이다. 둘째, 학습자는 문장 전체의 의미를 흘뜨리지 않는 타당한 술어에 주목했을 것이다. 즉 학습자는 ‘...어머니를 만났다’보다 ‘...어머니가 많았다’가 의미상 더 타당하다고 판단했을 것이다. 만약 학습자가 ‘...어머니가 만났다’를 올바른 형태로 가정하였을 경우, 주어진 문장에서 학습자는 어머니가 ‘누구를’ 만났는지 알 수 없기 때문에 전체 의미 파악이 어려웠을 것이다.

[2]

S1 : 옛날부터 한국에는 자녀를 잘 키우는?(‘키우는’맞아요?)

S2 : (‘키우는’이 아니라) ‘키웠던’이 맞아요.

S1 : 어~.

S2 : (왔던, 었던)완료예요.

S1 : 아아~ 맞아요.

[2]의 예를 보면 학습자 S1이 ‘키우는’에서 관형사형 어미 ‘-는’이 올

바른 형태인지를 묻고 있다. 이에 대하여 학습자 S2는 ‘키우는’이 아니고 ‘키웠던’이 바른 형태라고 제시한다. 학습자 S1은 자신이 들은 어휘 ‘키우는’이 바른 형태인지를 의심하고 있는데, 이는 현재를 나타내는 관형사형 어미 ‘-는’과 과거 시제를 암시하는 ‘옛날’이 서로 상충됨으로 인하여 문장 안의 시제가 일치하지 않는다는 점에 주목했기 때문이다. 또한 학습자 S2가 ‘완료’라는 문법용어를 동원하여 상대방을 설득한 점이 흥미롭다. 한국어 수업에서 문법용어의 사용이 일반적으로 제한되고 있는데, 이는 문법용어의 사용이 학습자의 이해에 큰 도움을 주지 못할 뿐만 아니라 오히려 이해에 혼란을 초래할 수 있다는 우려 때문으로 파악된다. 그러나 문법용어의 사용이 반드시 언어 학습에 부정적인 작용을 한다고는 할 수 없다. 예 [2]에서 확인하듯이, S2의 ‘완료’라는 한 마디에 S1은 다른 설명이 없어도 쉽게 이해하고 수긍할 수 있었다. 따라서 LREs가 학습자의 언어학습에 긍정적 기여를 한다는 전제 아래, 제한적인 문법용어의 사용은 LREs를 활성화시킨다는 측면에서 필요하다고 할 수 있다.⁶⁾

위에서 보는 바와 같이, 학습자가 목표어를 산출하고자 할 때 직면하게 되는 대부분의 문제는 LREs와 관련이 있다. 학습자의 언어지식 체계 속에는 빈틈(gaps)이 있는데 학습자는 이 빈틈을 인식하지 못한다. 그러므로 학습자가 목표어와 자신의 중간언어 사이에 발생한 빈틈에 의식적으로 주목할 수 있도록 해 주는 것이 중요한데, LREs가 활성화된다면 학습자는 좀 더 쉽게 자신의 빈틈에 주목할 수 있을 것이다.

2) 철자의 예

[3]

S1 : ‘뺨았다’이렇게 쓰는 거 맞아요?

S2 : 네, 맞아요.

6) 이관규(2005 : 150)에서는 한국어교육에서 문법 용어 사용의 필요성에 대하여 7가지로 제시하였다.

[3]의 경우에는 학습자 S1이 자신이 쓴 ‘많았다’의 철자가 맞는지를 확인하는 것으로 ‘많았다’가 실제 발음상에서는 ‘[마난따]’로 연음되기 때문에, 학습자는 연음된 발음을 듣고 철자를 바르게 쓰기 위해 접받침 중 하나인 ‘ㅎ’도 간과하면 안 된다는 부담을 느꼈을 것이다. 또한 [2]의 경우와 같이 [3]의 예에서도 학습자가 자신의 언어지식을 동원하였다는 것을 추측할 수 있는데, 이 문제도 학습자 S2이 ‘많았다[마난따]’를 발음할 때 받침 ‘ㅎ’이 탈락된 후 연음된다는 언어지식을 소유하고 있어야만 쉽게 해결될 수 있는 것이다.

3) 어휘의 예

[4] 한국어

S1 : ‘남겼던’ 뭐예요?

S2 : 유산을 남기다, 메시지를 남기다.

[5] 한국어와 중국어

S1 : ‘키웠던’ 무슨 뜻이에요?(한국어)

S2 : yang yu(養育)의 뜻이에요.(중국어)

LREs를 분석하여 볼 때 학습자가 상당한 관심을 기울이는 부분이 어휘 영역이라는 것을 알 수 있었다. 학습자는 모르는 어휘가 나왔을 때 이를 과제를 함께 수행하는 학습자에게 문제를 제기하는데 이에 대하여 학습자는 2가지 형태로 어휘 의미 정보를 전달한다는 것을 알 수 있다. [4]의 경우는 예를 들어 ‘남기다’의 의미 정보를 전달하고자 하였고 [5]의 경우는 상대방의 모어로 번역하는 방법을 취하였다. 전체적으로는 상대방의 모어로 번역해 주는 빈도가 높았으며 이는 학습자가 목표어의 예를 들어 설명하는 것보다 모어로 번역하는 것을 선호한다는 것을 알 수 있다. 이는 학습자가 모어로 번역하는 것이 의미 전달의 정확성과 신속성이라는 측면에서 유리할 것이라고 생각하기 때문일 것이다.

4) 담화에서 반복(Reiteration)의 예

[6]

S1 : 궁중예(그중예) 신사임당은 존경을….

S2 : 그 사람은 글과 그림을….

S3 : 그녀가 남겼던….

담화 에피소드 범주는 언어의 응집성을 고려한 측면이다(Halliday & Hasan, 1976). 언어의 응집성이란 텍스트의 여러 요소들을 연결해주는 언어 장치를 의미한다. 본고에서는 담화 장치에서 한 가지가 발견되었다. [6]을 보면 어휘 반복(lexical reiteration)의 예를 볼 수 있다. 신사임당을 반복하여 쓰려 하지 않고 대명사로 대치하는 것은 담화 어휘 반복의 일반적인 예라고 볼 수 있다.

위에서 제시한 예와 같이 학습자가 형태를 초점화하는 영역은 일반적으로 크게 어휘와 문법 범주로 나눌 수 있다. 어휘 범주에는 단어의 의미, 철자가 포함되며, 문법 범주에는 격조사, 시제, 어미가 포함된다. 정대현(2009)에서는 총 LREs 56개중 어휘와 관련된 영역이 30개(53%), 문법과 관련된 영역이 19개(33%)로 나왔다. 사후과제에서 바르게 문제를 수정한 집단의 정답률이 83%이었다. 이에 반하여 문제를 바르게 수정하지 못한 집단의 정답률은 20%이었다. Williams(1999)에서는 총 LREs 76개중 어휘와 관련된 영역이 49(64%)개, 문법과 관련된 영역이 27개(34%)로 나왔다. 사후과제에서 바르게 문제를 수정한 집단의 정답률이 78%이었다. Williams(2001)에서는 총 LREs 78개중 어휘와 관련된 영역이 49(60%)개, 문법과 관련된 영역이 29개(22%)로 나왔다. 사후과제에서 바르게 문제를 수정한 집단의 정답률이 75%이었다. Lesser(2004)에서는 총 LREs 138개 중 어휘와 관련된 영역이 55개(39%), 문법과 관련된 영역이 83개(60%)로 나왔다. 사후과제에서 바르게 문제를 수정한 집단의 정답률이 76%였다.

위에서 기술한 바와 같이 학습자가 형태초점화를 시도하는 영역은 크게 어휘와 문법으로 나눌 수 있는데 어느 영역에서 더 많은 LREs가 생산되는 것이 일반적이라고 말할 수는 없을 것이다. 그러나 LREs가 어휘 혹

은 문법 중 어느 한 편으로 과도하게 쏠리는 현상은 일어나지 않는 것처럼 보인다. 이에 더 나아가 사후과제의 측정치를 검토하여 보면 학습자 자신의 어휘와 문법에 대한 지식에 문제가 있음을 발견하고 문제를 바르게 수정한 집단의 성적이 문제를 바르게 고치지 못한 집단에 비하여 매우 우월하였음을 알 수 있다. 다시 말해서, 학습자가 자신의 지식을 다시 한번 숙고(reflect)할 수 있는 기회를 가질 때 발화의 형태적 정확성을 높이는 데 기여할 수 있다.

2. 협동적과제 수행을 통한 형태초점화

II장에서 논한 바와 같이 학습자중심의 형태초점교수는 교사중심의 형태초점교수와는 다르게 학습자의 숙달도가 LREs의 생산량에 영향을 미치는 주요한 변인으로 작용한다. 이것과 관련하여 Lesser(2004)는 학습자의 숙달도와 형태초점화의 관계에 대하여 연구하였는데 동일한 급에서 숙달도가 높은 학습자 집단(H-H), 숙달도가 높은 학습자와 낮은 학습자 집단(H-L), 숙달도가 낮은 학습자 집단(L-L)으로 나누어 형태초점화 연구를 진행하였다. H-L 집단에서 숙달도가 높은 학습자가 LREs의 50%를 생산(produce)하였으나 숙달도가 낮은 학습자는 8%(어휘와 관련한), LREs를 두 개 밖에 생산하지 못 하였다. 그러나 H-L 집단의 숙달도가 낮은 학습자는 낮은 학습자끼리 짝을 이룬 집단보다 더 많은 형태초점화의 기회가 제공되었다. 이에 따라서 사후 과제에서 드러난 성적도 숙달도가 낮은 학습자 집단에 비해서 우월하였다.⁷⁾ 이와 같은 연구 결과가 시사하는 바는 언어 수업에서 협동학습에 가능성에 대하여 주목하게 한다.

Slavin(1987)은 협동학습을 학습능력이 다른 학생들이 동일한 학습목표를 향하여 소집단 내에서 활동하는 수업방법이라고 정의하였다. 즉 협동

7) 숙달도가 낮은 학습자는 LREs를 통하여 명시적 지식(explicit knowledge) 또는 오류 수정과 같은 정보를 제공받게 된다. 그리고 이와 같은 정보는 학습자가 목표어의 문법적 특징을 주목(notice)하게 하고 습득하도록 돕는다(Robinson, 1995).

학습은 학습자들이 공통된 목표를 성취하기 위하여 집단의 구성원들이 상호 의존하면서 주어진 과제를 해결하는 노력하는 것이라 할 수 있다.

한국어 교실은 상호의존적인 교육을 실시할 수 있는 환경이 이미 조성되어 있다. 그 근거로 평가의 유형을 들 수 있는데 일반목적에 위한 한국어 교육에서는 준거지향 평가를 실시하는데 준거지향 평가는 기준이나 당락 점수가 미리 결정되어 있어서 학습자의 성취여부를 당락 점수로 판단한다. 이는 중·고등학교 혹은 대학교에서 실시하는 규준지향 평가 즉 상대평가와는 달리 학습자의 과도한 경쟁을 유발하지 않는다. 이는 학습자 개인이 동료의 성취 정도에 따라 평가되지 않기 때문이다. 학습자 개인이 교육과정에서 제시하고 있는 내용을 일정한 수준이상으로 학습하였다는 것을 증명하기만 하면 된다. 그러므로 학습자는 동료를 경쟁의 대상으로 인식하지 않고 공통의 목표를 이루기 위하여 필요한 조력자로서 인식하게 된다. 동료를 조력자로 인식하게 되면서 강한 유대감이 형성되는데 이는 언어 지식에 관한 정보의 원활한 유통을 도울 수 있다.

비록 동일한 급에서 공부하는 학습자라고 하더라도 학습자마다 학습 능력과 중간언어 체계의 발전 정도가 다르기 때문에 우수한 학습자와 그렇지 못한 학습자가 존재하기 마련이다. 바로 이와 같은 측면에서 협동학습은 의미가 있는데, 협동학습을 통해 우수한 학습자와 그렇지 못한 학습자가 상호의존적 활동을 할 수 있게 된다. 즉 우수한 학습자는 그렇지 못한 학습자가 자신의 중간언어 체계에 존재하는 빈틈에 의식적으로 주목하도록 도울 수 있게 될 것이다.

협동학습이 학습자중심 형태초점교수에 유익하다는 것에 관하여 논의 하였으나 교실에서 협동적인 학습이 진행되기 위해서는 과제가 필요할 것이다. 협동학습에 적합한 과제로는 디토글로스가 있다. 디토글로스는 다른 과제 유형과 달리 학습자의 역할이 선정되어 있지 않다. 또한 학습자마다 가지고 있는 정보도 단편적이기 때문에 숙달도가 높은 학습자라고 할지라도 숙달도가 낮은 학습자의 정보가 필요하다. 그렇기 때문에 Yule 과 Macdonald(1990)는 숙달도가 높은 학습자와 낮은 학습자가 과제를 완성하기 위해서는 의미 협상을 강화해야하고 그로 인하여 말순서 교대(turn

taking)가 활발해진다는 것을 발견하였다.

딕토글로스 과제는 학습자가 의미협상을 통하여 유의미한 맥락을 만들어 갈 수 있도록 도울 뿐만 아니라 언어의 형태에도 주의력을 집중하게 하는 방법이라고 할 수 있다. 또한 학습자는 과제를 수행하면서 직면하게 되는 언어적인 문제도 해결할 수 있을 것이다.

3. 형태초점화 촉진을 돕는 메타언어 활용

학습자는 자신의 필요에 따라 자발적으로 형태초점화를 촉발한다는 점을 교수적인 관점에서 바라볼 필요가 있다. 다시 말해서 학습자의 형태초점화를 촉진시킬 수 있는 교수법적 기술에 대한 관심을 말한다. LREs를 분석하여 보았을 때 나타나는 특징 중의 하나가 학습자의 메타언어적 기능이(metalinguistic function) 활성화된다는 점이다.⁸⁾ 아래 [7]의 예는 메타언어 기능이 활성화된 예이다.

[7]

S1 : 존경을 받은 사람였다

S2 : ‘사람이었다’(같아요)

S1 : ‘이었다’뭐예요?

S2 : ‘ 서술’할 때 쓰는 말이에요.

S1 : 아아~

[7]에서 나타난 학습자 대화를 고찰하여 보면, ‘S1’이 서술형 어미 ‘-이었다’를 ‘었다’로 잘 못 사용하자 오류가 있는 부분을 바르게 고쳐 주었다. 그러나 S1는 이에 대하여 ‘-이었다’의 의미 또는 기능이 무엇인지에 대하여 S2에게 되물었다. S2는 ‘-이었다’의 기능이 서술할 때 사용하는 것이라는 답을 주었다. S2는 상대방의 문장의 형태적 정확성에 대한 메타기

8) 메타언어적 기능이란, 학습자가 자신의 언어사용 과정을 의식적으로 조절하면서 여기서 발생하는 문제들을 파악하고 점검하는 것을 의미한다.

능이 활성화되어 있다는 것을 알 수 있다. Swain은 학습자가 메타언어적 기능을 작동시키고 있다는 증거로 [기]과 같은 예를 들었고 [기]을 메타말 (metatalk)⁹⁾이라고 하였다. 학습자에게 자신의 발화를 감시하는 기능이 있다면 이를 활성화시킬 수 있도록 동기를 부여하여 형태초점화 현상을 촉진시키고자 시도할 필요가 있다. Swain(1998)과 정대현(2009)에 의하면 메타말 (metatalk)을 이용하여 형태초점화를 유도한 집단과 통제 집단을 비교하였을 때 LREs의 생산량에서 유의미한 차이가 있다고 보고하였다. Swain(1998)에서는 메타말로 동기를 부여한 학습자 집단이 통제집단에 비하여 LREs의 생산량이 2배 높았다고 보고하였고 정대현(2009)에서도 Swain의 연구 결과를 지지하였다.

이에 따라서 학습자의 메타언어기능을 활성화시킬 수 있는 교수법적 기술이 필요하다고 본다. 학습자의 언어감시기능을 활성화하는 방법으로는 교사와 조교 또는 교사와 숙달도가 높은 학습자가 시연하는 메타말 모델링, 명시적 교수·학습 등이 있을 수 있다. 이에 대한 구체적인 예를 다음 장에 기술할 것이다.

IV. 교수-학습 지도안의 예

1. 디토글로스 과제를 활용한 예

◎ 교수정보

○ 학 습 자 : 3급

○ 목표문법 : 완료를 나타내는 ‘-았던/었던’에 대한 교수

9) 본 연구에서는 [기]이 일종의 대화라는 점을 감안하여 편의상 메타말로 번역하고자 한다.

도입 단계

○ 메타말 모델링

조교 : 선생님, 오늘 무엇을 공부할 거예요?

교사 : 오늘은 ‘-왔던/있던’을 공부할 거예요.

조교 : ‘-왔던/있던’은 무슨 뜻이에요?

교사 : ‘-왔던/있던’은 어떤 일이 끝났을 때 사용해요. 보통 ‘완료’의 뜻이에요.

<판서>

① 이 수건은 어제 내가 사용했던 수건이에요.

② 이 가방은 초등학교 때 들고 다녔던 가방이에요.

③ 콩나물은 내가 어릴 때 싫어했던 음식이에요.

조교 : 선생님, ①번 문장에서 수건은 ‘사용했던’의 뜻은 뭐예요?

교사 : 어제 사용한 수건이에요. 그래서 ‘오늘은 사용할 수 없어요’라는 뜻이에요.

도입 단계에서는 학습자의 메타언어적 기능을 활성화시키는 단계이다. 조교 또는 높은 수준의 숙달도를 보이는 학습자가 교사와 함께 목표문법의 형태·의미적 특징에 관한 정보를 대화 형식으로 진행한다.

② 텍스트 구성

외식은 음식을 집에서 먹는 대신에 음식점에서 사 먹는 일을 말한다. 1970년대 한국 사람들이 외식할 때 제일 많이 먹었던 음식은 짜장면이었다. 예전부터 한국에서는 보통 입학식이나 졸업식 같은 특별한 날에 외식을 했다.

텍스트를 구성할 때는 다음과 같은 사항에 유의하여야 한다. 첫째, 예상이 가능한 스토리로 구성되어야 한다. 학습자의 암기력에는 한계가 있기 때문에 이야기를 예상 가능하도록 구성한다면 협동학습을 통한 텍스트의 재구성이 성공적으로 일어날 확률이 높아진다. 둘째, 학습자가

이미 학습한 어휘로 구성하는 것이 학습자의 주의력을 목표문법에 집중시킬 수 있다. 만일 구성된 이야기에서 학습자가 모르는 어휘가 들어갈 약 한다면 텍스트에 주를 달아 어휘 의미에 대한 정보를 제공한다.

전개 단계

- 텍스트 읽어 주기
- ① 학습자를 2~3명으로 구성하여 소그룹을 만든다. 학습자의 숙달도를 고려하여 집단을 구성하여야 한다. 동일한 급의 학습자사이에도 숙달도의 수준이 상이할 수 있기 때문에 숙달도가 높은 학습자와 낮은 학습자가 균형적으로 배치되도록 구성하여야 한다.
- ② 문단을 1회 천천히 읽어 준다.
- ③ 학생에게 문장을 재구성할 때 필요한 단어나 개념들을 메모하도록 지시한다.
- ④ 문단을 정상적인 속도로 1회 읽어 준다.
- ⑤ 학생에게 원문과 최대한 비슷하도록 원문을 재구성하도록 지시한다. 이와 같은 지시가 필요한 이유는 학습자가 자신이 이해한 내용으로만 텍스트를 구성하도록 하면 목표언어의 형태에 주의를 기울이지 않을 수 있기 때문이다.

언어지식에 관한 정보가 학습자들 사이에 교환될 수 있도록 협동학습을 진행하는 단계이다. 교사는 언어정보가 원활하게 흐를 수 있도록 소그룹을 구성하여야 하는데 숙달도가 높은 학습자로 구성(H-H)되거나 숙달도가 높은 학습자와 낮은 학습자(H-L)로 구성되도록 하여야 하며 숙달도가 낮은 학습자(L-L)끼리 집단이 구성되지 않도록 유의하여야 한다.

마무리 단계

- 비교 검토 단계
- ① OHP 또는 빔 프로젝터를 사용하여 원문을 화면에 띄운다.
- ② 학습자는 원문을 보면서 자신의 오류를 수정한다. 오류를 수정하면서

학습자는 자신이 모르는 부분에 대하여 동료 혹은 교사에게 물을 수 있도록 유도한다.

- ③ 교사는 공통적으로 못 들은 부분이나 오류가 비교적 많은 부분에 대하여 피드백을 제공한다.

마무리 단계에서는 학습자 오류에 대한 피드백이 강조된다. 정대현(2009)에 의하면 학습자가 오류를 발견하였다고 하더라도 오류를 바르게 수정하지 못하였을 경우 그 오류를 견지하려 한다는 점을 발견하였다. 그러므로 교사는 학습자 오류에 대한 피드백을 적극적으로 할 필요가 있다.

2. 복습활동을 활용한 예

딕토글로스 과제는 교사가 텍스트를 새롭게 구성하여야 하고 기존의 교육과정을 새롭게 개편해야 한다는 부담을 안고 있다. 그러나 본장에서 제시하는 학습자 형태초점교수의 예는 교사의 부담을 줄이면서 기존의 교육과정을 최대한 활용할 수 있다는 면에서 장점을 가지고 있기에 본고에서 소개하고자 한다. 아울러 각 단계에서 기술하고자 하는 부분은 딕토글로스 과제와 같기 때문에 중복하여 기술하지 않을 것이다.

◎ 교수정보

- 교재 : 서울 소재대학의 3급 교재에서 바로 전날에 학습한 목표문법을 복습하는 ‘확인해 봅시다’에서 발췌했음.
- 목표문법 : N답다, N라고 해서, 다~ A/V는 것은 아닌가 보다.
- 과제 : 학습자에게 그날 배운 문법을 활용하여 위의 예시문과 같이 작문을 하도록 지시한다.

〈확인해봅시다〉

보통 사람들이 생각하고 있는 것과 다르다고 생각한 것에 대해서 써 보세요.

가수다운 가수는 노래를 잘 불러야 한다고 생각한다. 그런데 가수라고 해서 누구나 다 노래를 잘 부르는 것은 아닌가 보다. 요즘 가수들 중에는 자신은 춤만 추고 노래는 다른 사람에게 대신 부르게 하는 사람도 있다고 한다.

〈학습자 'A'의 실제 예문〉

영화배우다운 영화배우는 연기를 잘해야 한다고 생각한다. 그런데 영화배우라고 해서 다 연기를 잘 하는 것은 아니가 보다. 요즘 영화배우에는 연기는 못하고 예쁘기만 한 사람도 있다고 한다.

도입 단계

○ 메타말 모델링

교사: 어제 'N답다'에 대하여 공부했지요?

조교: 네, 남자답다, 여자답다. 보통 사람에게 사용해요.

교사: 맞아요. '컴퓨터답다, 한국답다' 이렇게 말하지 않아요.

* 전개 및 마무리 단계는 디토클로스 과제에서 기술한 내용과 동일하다.

V. 결론

본 연구는 의사소통중심 한국어교실에서 학습자가 한국어의 정확한 형태에 자신의 주의력을 자발적으로 집중하는 형태초점화 현상에 대한 이론적 근거를 밝히고 그 효과를 한국어수업에 적용할 수 있는 교수·학습 모형을 개발하고자 하는 데 있다.

현재 한국어교육에서 문제가 되고 있는 점으로 학습자가 학습한 목표 언어를 적극적으로 활용하여 발화하지 않으려는 현상을 꼽을 수 있을 있다. 만일 학습자가 목표언어를 발화하지 않으려는 현상이 지속되어진다면 이는 곧 표현능력의 수준이 일정한 수준(초급)에서 벗어나지 못하는 결과를 야기하게 될 것이다. 예를 들어 이해영역에서는 중급수준의 학습자라고 할지라도 표현영역, 특히 말하기 능력이 이에 훨씬 미치지 못하는 현상은 비일비재하다. 이와 같은 문제의 원인 가운데 하나는 학습자가 목표 언어를 발화할 수 있는 기회가 적다는 데 있다. 그러므로 교사가 의사소통중심의 수업이 이루어지는 상황에서 강제적(push out)으로 학습자가 목표 문법을 발화할 수 있는 기회를 주도록 유도할 필요가 있다. 특별히 목표 문법을 사용하도록 유도하는 과정가운데 학습자 스스로가 그 필요성을 감지하고 주의력을 언어적 특징에 자발적으로 집중하게 된다면 목표언어의 습득이라는 측면에서 긍정적인 것이다.

본고는 학습자가 자신의 필요에 따라 자신의 주의력을 목표언어에 집중시키도록 도울 수 있는 이론적 기반으로 학습자의 역할을 강조하였고 학습과정에 학습자의 참여를 유도할 수 있는 과제를 제안하였다. 이를 통하여 학습자에게 목표언어를 발화할 수 있는 기회를 제공하게 될 것이다. 이와 같은 기회가 의사소통의 흐름을 끊지 않으면서도 형태에 집중할 수 있는 교수 형태, 다시 말해 형태와 의미가 통합된 교수 형태으로써 기존 교수법의 한계를 극복하고자 노력했다는 데 그 의의가 있다.*

* 본 논문은 2009. 2. 28. 투고되었으며, 2009. 3. 3. 심사가 시작되어 2009. 3. 30. 심사가 종료되었음.

▣ 참고문헌

- 이관규(2005), 한국어교육론2 한국어교육의 역사와 전망, 한국문화사.
- 정대현(2008 ㄱ), 입력강화를 통한 한국어 문법 형태 습득 및 본문 이해 양상 연구, 연세대학교 박사 학위 논문.
- 정대현(2008 ㄴ), “언어지식에피소드를 통한 한국어 문법 교수 방안 연구”, 『제30차 추계학술대회 발표집』, 국제한국어교육학회.
- 정대현(2009), “출력 기능을 통한 한국어 형태 습득 연구-메타말과 언어지식에피소드를 중심으로”, 『한국어교육』 20-1, 국제한국어교육학회.
- Donato, R.(1994), Collective scaffolding in second language acquisition, In J. Lantolf & G. Appel (Eds), Vygotskian approaches to second language research, Norwood, NJ : Ablex, pp.33-56.
- Ellis, R.(2001), Investigating form-focussed instruction, In : Ellis, R, (Ed.), Form Focussed Instruction in Second Language Learning, Blackwell, Oxford in press.
- Halliday, M. A. K. & Ruqaiya Hasan. (1976), Cohesion in English. London : Longman.
- Kowal, M. & Swain, M.(1997), From semantic to syntactic processing : How can we promote it in the immersion classroom? In R, K, Johnson & M, Swain (Eds.), Immersion education : International perspectives, Cambridge : Cambridge University Press, pp.284-309.
- LaPierre, D.(1994), Language output in a cooperative learning setting : determining its effects on second language learning, Unpublished master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario, Canada.
- Lesser, M, J.(2004), “Learner proficiency an focus on form during collaborative dialogue”, Language Teaching Research, 8(1), pp.55-81.
- Loewen, S.(2005), “Incidental focus on form and second language learning”, Studies in Second Language Acquisition, 27(3), pp.361-386.
- Long., M. & Porter, P.(1985), “Group work, interlanguage talk and second language acquisition”, TESOL Quarterly, 19, pp.207-228,
- Lyster, R. & Ranta, L.(1997), “Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms”, Studies in Second Language Acquisition, 19, pp.37-66.
- Pica, T.(1994), “Research on negotiation : What does it reveal about second language acquisition?”, Language Learning, 44, pp.493-527.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. & Morgenthaler, L.(1989), “Comprehensible input as an

- outcome of linguistic demands on the learner”, *Studies in Second Language Acquisition*, 11, pp.63-90.
- Robinson, P.(1995), “Review article : attention, memory and the noticing hypothesis”, *Language Learning*, 45, pp.283-331.
- Slavin, R. E.(1987), “Developmental and motivational perspectives on cooperative learning : A reconciliation, *Child Development*”, 58, pp.1161-1167.
- Swain, M.(1995), Three functions of output in second language learning, In G, Cook & B, Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, Oxford : Oxford University Press, pp.125-144.
- Swain, M.(1998), Focus on form through conscious reflection, In : Doughty, C. Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, Swain, pp.64-81.
- Swain, M. & Lapkin, S.(1995), “Problems in output and the cognitive processes they generate : A step towards second language learning”, *Applied Linguistics*, 16, pp.371-391.
- VanPatten, B.(1996), *Input processing and grammar instruction*, New York : Ablex.
- Williams, J.(1999), “Learner-generated attention to form”, *Language Learning*, 49-4, pp.583-625.
- Williams, J.(2001), “The effectiveness of spontaneous attention to form”, *System*, 29-3, pp.325-340.
- Yule, G. & Macdonald, D.(1990), “Resolving referential conflicts in L2 interaction : the effect of proficiency and interactive role”, *Language Learning*, 40 : 539-56.

<초록>

학습자중심 형태초점교수 모형 연구

정대현

본고는 의사소통중심 한국어교실에서 학습자 스스로가 주의력을 형태에 초점화시키는 현상에 착안하여 이를 교수·학습에 적용하고자 하였다. 언어학습 과정에서 학습자의 능동적인 참여는 학습자가 목표언어의 형태와 의미에 대한 지식에 관심을 갖도록 유도하여 언어습득을 촉진시킨다. 그러므로 능동적인 참여가 이루어질 수 있는 교수·학습 모형의 개발이 필요하다. 본고에서는 학습자의 능동적 참여의 증거로 언어지식에피소드를 제시하였으며 이를 학습자중심 형태초점교수의 모형 연구라는 차원에서 다루고자 하였다. 즉 언어지식에피소드가 생산될 수 있는 효과적인 교수설계를 위해협동학습, 타당한 과제 수행, 메타언어의 활성화를 제안하였다. 이에 서 더 나아가 구체적인 실제 수업의 예로 딕토글로스 과제 수행과 복습을 통한 상호작용 활동을 제시하였다.

【핵심어】 학습자중심 형태초점교수, 형태초점화, 주의력, 출력, 메타말

<Abstract>

Learner-Generated Focus on Form

Jung, Dae-hyun

This study is motivated by the phenomenon learners spontaneously was attend to form in communicative language teaching class. The active role of learner may facilitate language acquisition through eliciting the learner's interest about form and meaning of the target language. Therefore it needs to be develop teaching model which learner spontaneously is involved. This study represented LREs(Language Related episodes) will be the evidence of the active role of learner and investigated the model of learner-Generated Focus on Form for effective language teaching. To facilitate Attention to form, this study have suggested that instruction plan has to be designed by collaborative work, task performance, metalinguistic function(metatalk) activation. Futhermore, these models(doctogloss task and interaction activity through review) help teachers design.

[Key words] Learner-Generated Focus on Form, Attention to Form, Attention, Output, LREs(Language Related Episodes), Metatalk