

# 정교한 주목하기와 제한된 주목하기가 한국어 쓰기 짝활동에서 나타나는 양상

정대현 | 협성대학교 교양교직학부 한국어교육 전공(dhjung@uhs.ac.kr)



- I. 서론
- II. 연구사
- III. 연구 방법
- IV. 연구 결과
- V. 논의
- VI. 결론

## I. 서론

본 연구는 정교한 수준과 제한된 수준의 주목하기와 언어 학습 사이의 관계를 조사하고자 한다. 주목하기(noticing)는 출력의 기능 중에 하나인데, 학습자가 목표어에 대한 지식에 생긴 틈새(gaps)에 주목할 수 있도록 돕는다. 여기에서 틈새란 학습자가 표현하고 싶어 하는 내용과 그 내용을 구현하는 수단인 언어가 불일치하는 것을 의미한다. 주목하기는 학습자가 이러한 불일치에 주목하도록 돕는 의식적인 행위이다. 주목하기와 같은 의식적 행위는 학습자 자신이 산출한 목표어에 관한 대화를 주고받음으로써 형성된다. 이러한 종류의 대화를 메타말(metatalk)<sup>1</sup>이라고 한다. 메타말은 학습자의 언어 사용에 관한 자신의 지식을 심화시키고 목표어의 형태, 의미, 기능이

---

1 'metatalk'이라는 용어는 Swain(1998)에서 사용되었다. 정대현(2009)에서는 이를 '메타말'로 번역하였다. 메타말은 학습자의 상위인지 언어를 활성화시켜 그들에 의해 산출된 언어의 통사적·어휘적·의미적 철자, 담화의 정확성을 감시하고 확인하게 한다는 의미에서 '메타'라는 말과 그것이 대화라는 특징을 지니고 있는 점을 감안하여 '말'이라고 하였다.

서로 맺고 있는 관계에 대한 지식도 확장시킬 수 있다. 따라서 학습자 간에 메타말을 사용하도록 격려하는 것은 언어 학습 과정을 촉진시킬 수 있는 효과적인 방법이 된다.

메타말 연구는 학습자가 언어에 대하여 숙고한 언어자료(주의력이 모아진 부분)가 분석의 대상이 되는데, 이를 언어와 관련한 에피소드(Language Related Episodes: LREs)라고 한다. 이 에피소드는 학습자가 산출한 언어에 관하여 학습자 사이에 이루어진 의견 교환(dialogue)으로 규정된다. 예를 들어 학습자 자신이 사용한 언어가 맞는지 묻거나 발생한 오류를 수정한 대화를 의미한다.<sup>2</sup> LREs의 특징은 일반적으로 그 길이가 짧고 대화의 순서 교대가 2번 정도 이루어지지만 때로는 순서 교대가 그 이상으로 이루어지는 대화도 있었다. 정대현(2009)은 2~3명으로 이루어진 학습자에게 덕토글로스 과제를 수행하게 하고 학습자가 산출한 LREs의 양을 측정해 보았다. 이 연구에서는 순서 교대 2회가 제일 많았고, 그 다음은 3회로 나타났으나 4회 이상은 극히 적었다.

이와 같은 LREs 길이의 장단 차이는 주목하기 수준의 차이로 인해 나타난 것으로 볼 수 있다. 그러나 LREs에 대한 연구는 이러한 장단 차이와 주목하기 수준의 관계를 조사하지 않았다. 따라서 기존 연구에서 주목하기의 중요성이 충분히 검토되지 않은 것으로 볼 수 있다. 또한 주의력 수준의 차이에 대한 이론적 논의, 즉 주의력의 질적인 측면과 그것이 언어 학습에 미치는 충격에 관한 경험적 연구가 상대적으로 많지 않았다. 그러므로 이 연구는 정교한 수준과 제한된 수준의 주목하기가 언어 학습에 미치는 영향에 대해서 조사하고자 한다. 구체적인 목표는 아래와 같다.

---

2 정대현(2009)에서 조사한 LREs의 구체적인 예는 다음과 같다. 1)S1: 첫 번째 문장이 뭐예요? S2: 옛날부터 한국에는 자녀를 잘 키우던 어머니가 많았다. S1: '만났다?'(아니예요?) S2: '많았다'가 맞아요. (중국어로 duo(多)의 뜻이에요.) 2)S1: '남겼던' 뭐예요? S2: 유산을 남기다, 메시지를 남기다. 3)S1: '키웠던' 무슨 뜻이에요?(한국어) S2: yang yu(養育)의 뜻이에요.(중국어)

1. 학습자에게 문법 학습에 초점을 맞춘 과제를 수행하도록 하고 이때 학습자가 언어의 어떤 측면에 개입하는지 조사할 것이다.
2. 학습자가 특정한 언어 항목에 개입할 때 학습자 개입의 본질이 무엇인지에 대해서 조사할 것이다.
3. 학습자 개입의 본질이 과연 언어 발전에 영향을 미치는지 조사할 것이다.

## II. 연구사

Leow(1997)는 주목하기의 질적 수준과 습득의 관계를 규명하기 위해 제2언어 스페인어 초급 교실을 대상으로 연구하였다. 그는 학습자에게 글자 맞추기 퍼즐을 풀게 하고 그 과정을 소리 내어 말하도록 피험자에게 요구하였다. 그는 주목하기를 주관적 의식의 어떤 형태로 규정하였으며 이러한 특징은 목표 형태를 수정하는 구어 및 쓰기 오류 수정 속에서 분명하게 드러났다. Leow는 주목하기를 두 수준으로 구분하였는데, 첫 번째는 단순히 주목하는 것이다. 학습자는 목표어의 특징에 대해 단순하게 보고하는 데 그쳤다. 그러나 두 번째는 메타의식(meta awareness)을 수반하였다. 학습자는 자신이 주목한 것을 음성으로 말하였으며 두 번째 수준에는 형태와 규칙과 관련된 내용이 포함되었다. 그는 주목하기의 다른 수준에 따라서 처리(processing) 유형이 다를 것이라고 주장한다. 여기에서 처리 유형이 다르다는 의미는 주목하기에 메타의식이 더해진 것을 말한다. 메타의식은 주목하기의 정교한 형태라고 할 수 있는데, 이는 가설 검증하기와 규칙 형성하기가 개념적으로 함유되어 있기 때문이다. 두 종류의 사후 테스트 결과, 주목하기의 수준은 언어 항목을 인식하는 학습자의 능력과 서로 관계가 있다는 것이 밝혀졌다. 정교한 주목하기가 단순한 주목하기보다 인지 테스트와 생산성 테스트에서 훨씬 우월한 것으로 나타났다.

Qi & Lapkin(2001)은 두 명의 성인 ESL 학습자의 생각 구술하기 프로토콜에 대해 분석했는데, 그들이 재형성한 버전과 원어민이 작성한 작문을 비교하였다. 분석 결과는 주목하기를 두 수준으로 구별하는 것에 동의하였다. 첫 번째는 마지못해 피상적으로 주목하는 것을 의미한다. 다시 말해서 학습자 자신이 작성한 버전과 원본 사이에 나타난 차이를 단순하게 기록하는 수준이다. 두 번째는 잠재적인 주목을 의미한다. 구체적으로 학습자가 두 버전 사이에 나타난 차이에 주목하고 그 변화를 받아들이기 위해서 합리적인 이유를 찾아서 음성으로 말하는 수준이다. 이 연구는 제2언어 숙달도가 잠재적으로 주목할 수 있는 학습자의 능력에 영향을 미친다는 것을 발견하였다. 더욱 중요한 것은 잠재적인 주목하기에 영향을 받은 언어 항목과 학습자가 처음 썼던 작문을 재수정한 언어 항목이 더 잘 기억된다는 것이다. 그러므로 이 연구에서는 주목하기의 질적 수준이 언어 학습에 미치는 영향이 크다고 보고했다. 다시 말해서 학습자가 목표어 지식 속에 존재하는 빈틈이 무엇인지를 이해하고 이를 음성화하거나 또는 쓰기로 표현할 때 비로소 학습자 언어가 언어 발전 단계로 전진할 수 있다는 것이다.

Kuiken & Vedder(2002)는 영어를 목표어로 학습하는 네덜란드 고등 학생에게 디토클로스 과제를 수행하게 한 후 이를 관찰하였다. 연구자는 작 활동을 통하여 산출된 언어를 전사하고 이를 주목하기 수준에 따라서 분석하였다. 이때 특정한 문법적 특징(수동태)에 단순히 주목한 수준과 정교하게 주목한 수준을 구별하였다. 여기에서 단순한 주목하기는 수동태에 대하여 단순하게 언급한 예로 한정하여 분석하였고, 정교한 주목하기는 학습자가 형태에 관하여 토론하거나 선택이 가능한 형태에 대하여 숙고한 예로 한정하였다. 연구 결과 정교한 주목하기가 다량으로 발견되었다. 그러나 구성원에 따라서 주목하기의 수준에 차이가 났다. 그렇지만 학습자의 수행 능력을 검증할 수 있는 사후 테스트는 실시하지 않아서 주의력과 언어 학습의 관계를 알기 어렵다.

따라서 Storch(2010)는 주의력의 수준과 언어 학습의 관계를 조사하고

자 하였다. 학습자에게 텍스트 재구성하기 과제를 수행하게 하고, 이때 학습자에 의하여 산출된 메타말에 대해서 분석하였다. 구체적으로 이 연구는 학습자가 주목하기 수준에 따라 어떤 언어적 선택을 하는지에 대하여 조사하였다. 또한 주목하기 수준이 차후 학습자의 언어 발전에 영향을 미치는지를 밝히고자 하였다. 그러나 언어 발전에 영향을 미쳤는지를 검증하는 데 필요한 객관적 검증 도구를 사용하지는 않았다. 본 연구에서 자주 등장하게 될 핵심어 ‘개입(engagement)’은 메타말의 질적인 부분 즉 정교한 주목하기와 제한된 주목하기를 뜻하는 용어로 사용될 것이다.

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

이 연구를 위해 자원하는 5급 수준의 한국어 학습자 40명<sup>3)</sup>을 대상으로 실험을 진행하였다. 피험자의 국적은 중국, 일본, 태국 등과 같이 다국적으로 구성하였다. 본 연구는 수도권에 소재하는 모 대학교의 학문목적 한국어과정(KAP)에서 수행되었다. 이 기관은 교사의 수업에 나침반 같은 역할을 하는 교안이 체계적으로 정비되어 있다. 이 한국어과정의 교육목표는 학습자의 학술적 글쓰기 기술을 개발하고 문법적 정확성을 높이는 데 있다. 연구자 본인이 교실을 운영하고 있기 때문에 연구의 외적 변인을 통제하는 데에 용이하다. 이 과정에 등록된 학습자는 한국 대학에서 학문 목적으로 한국어를

---

3 본 연구의 대상을 고급학습자로 삼은 이유는 먼저 새로운 문법 학습에 대한 두려움이 없기 때문에 본 과제를 수행하는 데 있어서 인지적 부담이 덜하기 때문이다. 또한 이미 습득한 형태를 다루고 기존 지식을 통합하거나 새로운 맥락에서 기존 지식을 확장시키는 것이 용이하기 때문이다(Ellis, 1997; Nobuyoshi & Ellis, 1993).

학습하고 있는데, 현재 학부 전공을 이수하기 위해 필수적인 글쓰기 능력을 갖추어야 하는 과제를 안고 있다. 그러므로 이 교육과정은 학문 목적 학습자의 한국어 글쓰기 능력을 향상시키는 것에 최종 목표를 두고 있다.

## 2. 수행 과제(텍스트 재구성화 과제)

연구 목적에 타당한 과제 유형을 선택하는 것은 연구 결과를 도출하는데 필수적이다. 본 연구는 주의력의 수준이 언어 학습에 미치는 영향에 관한 것이다. 그러므로 학습자의 주의력을 언어적인 부분으로 이끄는 장치가 수행 과제에 포함되어야 한다. Rurherford(1987)는 과제가 일련의 명제가 논리적으로 연결되어 있도록 설계되어야 함을 주장하였다. 이에 따라서 디토클로스 과제(dictogloss)와 텍스트 재구성 과제(task reconstruction task)의 목적은 학습자의 주의력이 언어 형태에 집중되도록 하는 데 목적이 있다. 디토클로스는 원문과 재구성문의 형태가 최대한 정확하게 일치하도록 요구한다. 반면 텍스트 재구성 과제는 학습자에게 내용의 응집성을 요구하기 때문에 문법적 자질(grammatical features)의 대부분이 재구성문에서 제거된다. 이와 같은 부작용을 방지하기 위하여 학습자에게 텍스트를 재구성할 때, 기능어(function words)를 최대한 삽입하도록 요구하거나 단어의 형태를 적절하게 변형하도록 지시함으로써 문법적으로 정확하고 충분히 유의미한 텍스트를 생산할 수 있게 유도한다. Garcia(2002)는 학습자에게 디토클로스 과제를 수행하도록 지시하였지만 학습자가 언어를 숙고하도록 유도함으로써 그들 스스로 언어를 선택할 수 있도록 유도하였다. 즉, 원문과 재구성문의 일치성을 강조하지 않았다. 또한 학습자가 형태, 통사, 의미 그리고 텍스트 지식에 대한 그들의 자원을 일정한 범위 안에서 활용하도록 지시하였다(Storch, 1998). 본 연구도 앞선 연구에서 사용한 방법을 차용하고자 한다.

본 과제에 타당한 텍스트는 한국어 5급 교재에서 발췌하였다. 발췌된 텍스트의 주제는 한국인의 사고방식에 관한 것이다. 이 주제는 모든 반에서

공통으로 다루어진다. 이 텍스트를 선정하게 된 이유는 조사, 관형사형 어미, 연결어미, 종결어미, 접속사와 같은 문법 형태가 다양하게 포함되어 있어서 본 연구의 목적을 증명하는 데 용이하기 때문이다.

### 3. 연구 절차

본 연구는 2주 동안에 걸쳐 수행하였다. 과제 수행은 정규 수업이 끝나기 30분 전에 실시하고 정규 수업의 일환이라는 것이라는 것을 학습자에게 인지시켰다. 학습자는 과제를 모두 수행한 후 즉시 교실에서 나갈 수 있게 안내하였다. 본 연구는 학기 중반부에 수행하였는데, 이는 학습자가 상호 간에 익숙해지고 소그룹 활동을 하기에 서로에게 부담이 없는 시점에서 진행되었다.

학습자에게 동일한 구조로 구성된 텍스트를 제공하였다. 첫째 주 연구에서 학습자는 본인이 선택한 짝과 함께 버전 'A'를 완성한다. 모든 짝활동은 녹취된 후 전사되었다. 두 번째 연구에서는 학습자가 개별적으로 텍스트 재구성 과제를 수행함으로써 텍스트 버전 'B'를 완성한다. 완성된 모든 자료를 수집한다.

버전 'A'와 'B'는 동일한 주제를 다루고 있으며 동일한 언어항목으로 구성되어 있다는 점에서 두 버전은 매우 유사하도록 구성하였다. 이와 더불어 학습자가 과제를 완성하는 시간도 모니터하였다.

### 4. 자료 분석의 방향

자료<sup>4</sup> 분석은 앞서 기술한 연구 목표를 중심으로 기술하였다. 학습

---

4 본 연구의 자료는 피험자 40명을 대상으로 녹음하였지만 연구 목적에 맞지 않는 자료, 즉 일방적으로 번역한 한 경우와 연구 목적에 맞지 않는 내용으로 녹음된 분량을 연구 대상

자가 짝을 이루어 과제를 수행할 때 그들은 언어의 어떤 측면에 참여하는지를 조사하기 위해서 학습자가 생산한 언어지식에 피소드를 분석하였다. Swain(1995/2001)이 연구한 바와 같이 언어지식에 피소드는 언어와 관련된 대화를 연구 자료로 삼아 분석하였다. 다시 말해서 학습자가 텍스트 속에 포함된 언어에 대하여 언급한 부분이나 그들 스스로 텍스트 수정을 요구한 부분이 된다. 언어지식 에피소드는 학습자가 초점을 둔 것을 기준으로 범주화할 수 있는데, 문법 형태에 초점을 맞춘 것에는 F-LRE로, 어휘에 초점을 맞춘 부분에는 L-LRE로, 기계적으로 반응하는 언어<sup>5</sup>에 초점을 맞춘 부분은 M-LRE로 분류하였다.

구체적으로 기술하면, F-LREs는 조사 선택, 단어의 위치 변경, 관형사형 어미의 선택 등에 관한 내용을 담고 있다. L-LREs는 어휘 의미가 문장에서 의도하는 바와 맞는지, 단어 선택은 적절한지와 같은 내용을 담고 있다. M-LREs는 철자법, 띄어쓰기와 같은 내용을 담고 있다. LREs 코딩의 신뢰성을 점검하기 위하여 다른 연구자에게 전사 자료를 제공하고 LREs 코딩을 의뢰하였다. 두 연구자 간에 서로 동의한 부분에 대하여 보고함으로써 자료 코딩의 신뢰도를 확보하고자 하였다. LREs는 또한 학습자가 제시한 해결책이 맞거나, 용인가능하면 (V)로 표기 처리하고 부정확하거나 용인하기 어려우면 (X)로 표기 처리하였다.

학습자 개입의 질적인 측면(Leow, 1997; Kuiken & Vedder, 2002)을 조사하였다. 개입이 정교하게(E) 이루어진 층위와 개입이 제한적으로 이루어진 층위(L)사이에 드러난 차이점이 무엇인지를 기술하였다. 참여자가 언어 항목을 숙고한 부분, 어떤 질문을 하거나 의문에 대한 답을 구하거나 제공한 부분, 선택 문제에 직면한 부분을 정교한 개입의 증거로 보고 이를 코드화하

---

자료에서 제외하여서 최종적으로 15팀(30)명을 대상으로 분석하였음을 밝힌다.

5 기계적으로 반응한다는 의미는 학습자가 의식적으로 크게 노력하지 않아도 바로 문제를 발견한다는 의미로 자동적으로 반응하는 기계적 성질을 특화한 말이다. 예를 들면 철자법, 띄어쓰기, 구두점 등이 이에 해당한다.

였다(E). 또한 참여자가 더 깊이 숙고하지 않고 언어항목에 대하여 언급하기는 하였으나 단순히 진술한 정도에 불과할 경우에 이를 제한된 개입이라고 보고 코드화하였다(L).

본 연구의 두 번째 목적은 질적인 개입이 학습자의 언어 선택에 영향을 미쳐서 이것이 학습자의 진정한 학습에 어떤 영향을 미치는지에 관한 것이다. 이 목적을 이루기 위해서는 다음과 같은 방법과 분석이 필요하다. 먼저 방법적인 측면에서는 학습자에게 텍스트 재구성화 과제를 완성하게 하고 과제 활동 시에 나타나는 학습자의 이야기를 녹취하고 분석하여야 한다. 텍스트 재구성화 과제는 A 버전과 B 버전으로 구성하되, 두 텍스트를 구성하고 있는 언어 항목이 명확하게 규정되어야 하고 두 버전 속에서 동일하게 구현되어야 한다. 그러나 두 텍스트 버전의 언어 항목이 모두 일치하여야 할 필요는 없다. 따라서 본 연구에서는 두 버전 속에서 동일하게 등장하는 언어항목을 10여개로 한정하고자 한다. 이러한 언어항목에는 조사, 관형사형 어미, 연결어미, 종결어미, 접속사 등이 있다.

언어가 발전하는 단계는 개입의 층위(정교한/제한된)와 두 사람이 함께 상호작용을 했는지 아니면 한 사람만 참여했는지 아니면 아무도 참여하지 않았는지를 기준으로 코드화하였다. 제한된 개입(L+L)은 한 명의 학습자만 상호작용에 참여한 대화를 대상으로 코드화하고 처음으로 제안한 사람이 있는지 없는지 제안에 반응한 사람이 있는지 없는지를 기준으로 코드화하였다.

언어의 학습과 통합의 증거는 첫째 텍스트 재구성화 과제(A 버전)를 통하여 학습자가 수정한 언어 항목으로 한정된다. 둘째, 학습자 개인이 텍스트 재구성화 과제(B 버전)에서 올바르게 수정되었다면 이것을 학습과 통합의 증거로 보았다.

## IV. 연구 결과

### 1. LREs 발췌문 고찰

본 연구에서는 학습자가 재구성화 과제를 수행하면서 언어의 어떤 측면에 관심을 갖는지를 조사하기 위하여 LREs를 분석해 보았다. 다음은 LREs를 분석한 결과이다. 발췌문 1은 학습자의 주의력이 문법 형태(부사형 어미)의 정확성에 집중된 예이다. 발췌문 1을 살펴보면 학습자 ‘가’는 ‘나’에게 빠른 인간관계를 ‘빠르게’로 바꾸자고 제안한다(4항). 이에 대해서 ‘나’는 ‘가’에게 ‘빠르게’는 부사라는 점을 인지시키고 있다. 이는 학습자 ‘나’의 언어지식 속에 형용사 뒤에는 명사가 올 수 있고 부사는 동사와 어울린다는 문법지식이 존재하는 것으로 볼 수 있다. LREs는 올바르게 수정되었는데 이러한 두 학습자의 상호작용에 대해서 고찰해 보면 제안(3항), 부정 및 근거제시(4항), 수정 제안(5항)등의 단계를 거치게 되는 것을 볼 수 있다. 따라서 언어적인 선택을 하기 위하여 수행된 개입의 층위는 정교한 것으로 볼 수 있으므로 (E)로 표기하는 것이 타당하다.

발췌문 1: F-LRE(부사형 어미, V, E)

3 가: (빠른 인간관계를 맺는 데에는) 빠르게 인간관계?

4 나: 안돼요. 빠르게 부사(예요)

5 가: 인간관계를 빠르게 맺는 데에는

6 나: 맞아요

발췌문 2는 학습자의 주의력이 단어의 의미에 집중된 사례이다. 학습자 ‘가’는 자신이 모르는 어휘들에 대하여 ‘나’에게 질문한다. 이에 대해서 학습

자 ‘나’는 학습자의 모어인 중국어로 의사소통을 시도하는데, 한 개의 집단으로 번역했다. 이에 대해서 ‘가’는 학습자 ‘나’의 제안을 부정한다. 이에 굴하지 않고 학습자 ‘나’는 다시 한 번 자신의 주장을 반복한다. 여기에서 학습자 ‘나’의는 학습자 ‘가’가 자신의 주장을 잘못 들었기 때문에 반복하여 말하는 것이 아니라 주장을 ‘반복’함으로써 자신의 언어 지식에 대한 확신을 강하게 표현하고 있다. 따라서 여기에서 ‘반복’의 역할은 화용론적 특징을 담고 있다고 볼 수 있다. 그러자 학습자 ‘가’는 한번과 한 개의 차이를 설명하기 위하여 ‘一次的团体’라는 모어를 사용함으로써 학습자 ‘나’를 이해시키고 있다. 어휘의 의미는 명확하게 전달된 것으로 볼 수 있으며 이러한 LREs도 정교한 개입에 해당한다고 볼 수 있다. 이 LREs는 의문 제기(11), 번역(12), 부정(13), 주장하기(14), 재번역(15)과 같은 단계를 밟고 있다.

발췌문 2: L-LRE(어휘의 의미, V, E)

- 11 가: 한번 집단은 무슨 뜻이에요?
- 12 나: 一个团体(한 개 집단)
- 13 가: 아니에요.
- 14 나: 한 개?
- 15 가: 一次的团体, 한(한 개) 단체는 아니에요.

발췌문 3에서는 LREs의 제한된 개입의 예를 제시하고 있다. 이 예를 통해 제한된 개입이 무엇인지를 구체적으로 알 수 있다. LREs는 한 학습자가 제안을 하면 다른 학습자는 그 제안에 반응하는 형태로 구성된다. 즉 참여자들이 어떤 언어 항목에 대한 에피소드에 참여한 것을 말한다. 그러한 LREs는 L+L로 코드화할 수 있다. 그러나 LREs를 살펴봤을 때, 어떤 학습자가 제안을 하였지만 그에 반응하여야 할 다른 학습자가 전혀 반응하지 않거나 단순히 사교적인 발화(음~, 어~, 으음)로 반응한 경우라면 단지 한 명만이 LREs 생산

에 참여한 것으로 보아 제한된 개입(L)로 코드화할 수 있다. 왜냐하면 다른 학습자가 비록 사교적인 발화로 응대하였다고 할지라도 이것만으로는 학습자가 자신의 주의력을 집중하였는지 알기 어렵기 때문이다.

발췌문 3은 두 학습자가 참여한(L+L)의 제한된 개입으로 볼 수 있다. 학습자 '나'는 '배우'의 철자가 틀린 것이 아니냐고 제안하고 있다. 이에 대하여 학습자 '가'는 어떤 사교적인 발화로 반응하면서 오류가 있는 문장에 대한 언급을 회피하고 있다. 학습자 '나'도 이러한 '가'의 반응에 자신의 제안을 강력하게 제안하지 못하고 있다. 결과적으로 M-LREs는 수정되지 않은 채로 남게 되었고 두 학습자의 주의력이 제한된 층위에서 집중되었다고 볼 수 있다.

발췌문 3: M-LRE (철자, V, L+L)

50 가: (일대일로는) 배우 친절하고

51 나: 배우? 배우

52 가: 음~

발췌문 4는 L-LRE로 문맥에 맞도록 어휘를 선택하는 예를 보여 주고 있다. 이 LREs의 경우 한 명의 학습자만이 참여하고 있기 때문에 제한된 개입으로 보는 것이 타당하다. 여기에서 '가'는 '맺는'이 무슨 뜻이냐고 묻고 있다. 하지만 '나'는 이에 대하여 대답하지 못하고 침묵으로 일관하고 있다. 따라서 이런 경우 LREs는 한 사람이 참여한 제한된 개입으로 본다.

발췌문 4: L-LRE(문맥에 맞는 단어 선택, X, L)

100 가: '맺는' 무슨 뜻이에요?

101 나: (침묵)

발췌문 5에서는 두 버전의 텍스트를 통해 고찰해 볼 때 학습과 통합이

이루어진 증거로 볼 수 있다. ‘가’와 ‘나’는 정확한 형용사형 어미 사용에 대한 LREs를 생성했다.

발췌문 5 (형용사형 어미)

텍스트 원문: …친밀하고 깊은 관계를 원하지만…

가: 친절하고 좋은 관계를 추구하지만

나: 친절하고 좋은 관계를 추구하지만

버전 B를 보면 ‘가’와 ‘나’가 형용사형 어미를 실수 없이 사용하는 것을 볼 수 있다. 사실 이 문장은 “형용사 + 연결어미 ‘~고’ + 형용사 + 형용사형 연결어미 + 명사”의 구조를 가지고 있어서 외국인 학습자에게 정확한 형용사형 어미 사용이 종종 어려울 수 있다. 그러나 ‘나’의 경우 새롭게 제시된 맥락 속에서 형용사형 어미를 정확하게 적용하였다. 따라서 이것은 기존 지식이 통합된 증거로 볼 수 있다.

발췌문 6을 보면 학습자 ‘가’는 ‘나’에게 ‘차이를 보인다’를 ‘차이점을 볼 수 있다’로 바꾸자고 제안한다. 이때 ‘나’는 ‘가’에게 ‘보이다’는 피동사임을 주장한다. 이러한 지적을 들은 학습자 ‘가’는 문장에서 목적격 조사가 있기 때문에 사동사라고 주장하면서 ‘보이다’에는 사동과 피동이 모두 존재한다는 것을 상기시킨다.

발췌문 6: F-LREs(사동, √, E)

텍스트 원문: … 인간관계 방식에서도 차이를 보인다.

80 가: … 인간관계 방식에서도 차이점을 볼 수 있다.

81 나: ‘보이다’는 不是被动吗?(피동 아니에요?)

82 가: ‘보이다’는 使动也可以°

83 나: ‘보이다’는 使动也可以°

버전 B에서는 두 명의 학습자 모두가 ‘…방식에서도 다른 점을 볼 수 있다’로 고쳐 쓰고 있다. 이로 미루어 볼 때 학습자 ‘나’의 경우에는 ‘보다’ 동사가 피/사동형이 모두 동일하다는 점을 알게 되었기 때문에 확신을 가지고 버전 B를 재구성했을 것이다. 학습자 ‘나’는 학습자 ‘가’의 설명을 다시 한 번 반복하고 있는데 이러한 반복은 학습자 ‘나’가 자신에게 어떤 확신을 갖기 위한 수단으로 볼 수 있기 때문이다.

다음은 제한된 개입의 예로서 단지 한 명의 학습자만이 종결어미 ‘A/V-아/어지다’를 학습하였다. 협동적으로 구성한 텍스트를 보면 학습자 ‘가’는 ‘친밀하고’를 ‘친밀할 수 있다’로 바꾸자고 제안하고, 이에 더 나아가 그 이유를 설명함으로써 다시 한 번 자신의 제안을 반복하고 있다. 이에 대해 학습자 ‘가’는 이러한 제안을 중요한 것으로 받아들이지 않고 있다.

발췌문 7: F-LREs(종결어미, V, L+L)

텍스트 원문: …일대일로는 매우 친밀하고…

122 가: 빠르게 친밀할 수 있다.

123 나: 친밀해질 수 있다.

124 가: ‘친밀할 수 있다’도 괜찮아요.

125 나: (상황이) 변했어요. 친밀해 질 수 있다.

버전 B에서 학습자 ‘가’는 ‘친밀하다’와 ‘A-아/어지다’를 사용하여 문장을 완성하였다. 상호작용과 자기반복은 학습자 ‘가’가 종결어미 ‘A-아/어지다’에 대한 기존 지식을 통합하는 데 도움을 주었을 것이다. 반면에 학습자 ‘나’의 경우에는 학습자 ‘가’의 근거 있는 제안을 다시 한 번 숙고할 기회를 놓쳤다. 따라서 이러한 LREs는 한명의 지식만 통합된 것으로 보고 이를 코드화하였다.

접속부사 ‘그러므로’는 버전 A와 버전 B에 모두 포함된 텍스트이다. 학

습자 ‘가’와 ‘나’는 접속부사 ‘그러므로’의 의미와 사용에 대하여 대화를 나누었고 이 두 명의 학습자는 문장을 재구성할 때 ‘그러므로’를 사용하였다(…생활한다. 그러므로 서양인은 인간관계…), 발췌문 8에서는 두 학습자가 선택이 가능한 여러 가지 접속사(그래서, 그런데?, 그렇기 때문에?)에 대하여 숙고하고 있는 모습을 볼 수 있다. LRE를 관찰해 보면, 학습자들이 자신의 언어 자원을 공동으로 모으는 작업을 하고 있다는 점을 발견할 수 있다. Donate(1994)에서는 이러한 현상을 수집적 비계(collective scaffolding)라고 설명했다. 학습자 ‘가’는 원문 텍스트의 ‘그러므로’에 대한 의미와 사용에 대해서 설명하면서 대화를 주도하고 있고 학습자 ‘나’는 ‘그러므로’와 대체 가능하다고 생각하는 접속사를 나열하고 있다.

발췌문 8: F-LREs(접속사, V, E)

텍스트 원문: …생활한다. 그러므로 서양인은 인간관계…

134 가: 그러므로

135 나: 그러므로?

136 가: 그러므로, 是因为啊!

137 나: 그러므로 인간관계 방식에도 다른 점이 보인다

138 가: 그래서, 그런데?, 그렇기 때문에?

인간관계 방식에도 다른 점이 보인다.

학습자 ‘가’와 ‘나’는 텍스트 재구성화 과제 두 번째 버전에서 다음과 같이 ‘그러므로’를 사용하였다.

가: …생각하면서 생활한다. 그러므로 동양인과 서양인은…

나: …생각하면서 생활한다. 보통 동양인은 아주…

따라서 학습자가 문법에 대하여 숙고하였지만 개인적으로 텍스트를 재

구성한 문장에서는 그러한 속고가 학습으로 연결되었다는 증거를 찾을 수 없었다. 다시 말해서 학습자 ‘나’는 작활동을 함으로써 함께 구성된 접속부사 사용에 대한 지식을 새로운 맥락에 적용할 수 없었다.

## 2. LREs의 양적 분석

테스트재구성화 과제로 생성된 LREs의 양은 다음과 같다. 표 1에서 보는 바와 같이 학습자는 문법과 어휘 영역에서 그들의 주의력을 광범위한 범위에 집중시켰다는 것을 알 수 있다. 표 1에서 보는 바와 같이 LREs의 총량에서 문법이 20개로 19%를 차지하였다.<sup>6</sup>

표 1. 언어지식에피소드 총량

유형	개수	LREs %
F-LREs	26	23
L-LREs	81	70
M-LREs	8	7
LREs 총계	115	100

표 2. F-LREs와 L-LREs에서 학습자의 주의력이 관계한 영역

F-LREs	개수	F-LREs의 비율(%)
단어 형태의 정확성	4	20
주어 선택	2	10
문법 의미의 적절성	8	40
문법(어미) 형태의 적절성	10	20
문장 순서의 적절성	1	5
담화 문법	1	5

6 이러한 결과는 Storch(2010)의 결과와 상반된 양상을 보여 준다. 그도 텍스트 재구성화 과제를 사용하였는데, 학습자가 어휘보다는 문법에 자신의 주의력을 집중시킨다는 결과(78%)를 보고하였다.

F-LREs의 총량	26	100
<b>L-LREs</b>	<b>개수</b>	<b>L-LREs의 비율(%)</b>
어휘의 의미	30	48
고쳐서 말하기(rephrasing)	5	6
어휘 선택의 적절성	46	56
L-LREs의 비율(%)	81	100

초점화된 내용을 구체적으로 들여다보면 과제에서 의도하였던 목표 문법뿐만 아니라 그 외의 다양한 문법 요소에 학습자의 주의력이 집중되어졌다는 사실을 알 수 있다. 예를 들면 관형사형 사형 어미 선택, 부사형 어미, 담화, 문장 주어의 선택, 사동형의 형태, 문장의 통사 구조에 관한 것 등이다. 이러한 결과는 Swain(1998), 정대현(2009)에서도 동일하게 지지하고 있다. 이 결과가 의미하는 것은 학습자는 자신이 알 필요가 있는 언어의 다양한 측면에 대해 이야기할 필요성을 느끼는 경향이 있다는 것이다.

또한 이 연구 결과에서는 어휘와 관련된 LREs가 다량으로 생산되었다. 구체적으로 학습자는 어휘 의미의 치환 가능성과 어휘 선택의 적절성에 주의를 집중하였는데, 이는 텍스트 재구성화 과제가 기본적으로 원문을 재구성하는 과제이기는 하지만 학습자가 어휘에 초점을 맞추려는 경향이 강하게 나타날 수 있다.<sup>7</sup> 그러나 Storch(2010)에서는 학습자가 어휘보다 문법에 초점을 맞추는 경향이 훨씬 강했다(78%). Storch(2010)의 결과는 본 연구 결과와 상반되어 흥미롭다. 동일한 과제를 동일한 방법으로 수행하게 했지만 학습자의 초점화 경향이 다르게 나타난 이유는, 목표언어의 언어적 차이에서 기인할 수 있다고 추측할 수 있겠지만, 그보다는 학습자가 의미를 재구

7 학습자는 문장의 의미에 적합한 어휘를 생산하기 위하여 다음과 같은 행동을 하였다. 먼저 대체 가능하다고 판단되는 어휘를 떠올려서 과제지 위에 나열한다. 그 다음에는 가장 적절하다고 판단되는 어휘부터 문장에 대입한다. 마지막으로 짝과의 의미협상을 통하여 어휘 선택의 적절성을 판단한다. 이러한 일련의 행위는 학습자가 최선의 어휘 선택을 하기 위하여 전략적으로 행동한다는 의미가 된다.

성하는 태도에서 차이가 나기 때문으로 분석된다. 본 연구의 대상인 피험자의 국적이 다국적으로 구성되기는 했지만 동양권의 학습자를 중심으로 이루어졌기 때문에 텍스트를 재구성할 때 원문의 의미에 가깝게 재구성하였다. 이러한 결과의 차이는 권위를 존중하는 동양인의 문화가 반영된 것으로 볼 수 있다. 원문의 의미에 가깝게 재구성을 하기 위해서는 문법에 손대기보다는 어휘의 치환가능성에 무게를 두는 것이 용이할 것이다. 따라서 L-LREs가 가장 많이 생산된 것으로 해석해 볼 수 있다. 다른 측면에서는 학습자가 주어진 과제를 해결하기 위해서 문법을 바꾸거나 통사 구조를 바꾸는 것에 대해 심리적으로 부담을 느꼈기 때문일 수도 있다. 사전이나 문법서의 도움이 없이 일정한 시간 내에서 과제를 해결해야 하기 때문에 의미를 재구성할 때 어휘를 바꾸는 것이 여러 가지로 유리할 것이라는 전략적 판단이 작용한 것으로도 해석할 수 있다.

**표 3. LREs와 개입의 수준**

LREs	정교한 수준의 개입	L+L*	LREs의 총량
<b>F-LREs</b>			
단어 형태의 정확성	2	0	2
주어 선택	2	2	4
문법 의미의 적절성	3	1	4
문법(어미) 형태의 적절성	8	2	5
문장 순서의 적절성	1	1	2
담화 문법	2	1	3
<b>L-LREs</b>			
어휘의 의미	27	5	32
고쳐서 말하기	3	2	5
어휘 선택의 적절성	32	10	44
총량	61	15	78

M-LREs	6	2	8
F, L, M-LREs의 비율(%)	81	24	194

L\* 제한된 개입

표 3은 LREs에서 드러나는 개입의 수준을 나타내고 있다. 개입의 수준은 정교한 개입과 제한된 개입이라는 두 가지 층위로 정리된다. 표 3을 보면 정교한 개입의 총량이 78%로 나타나서 전체 LREs에서 차지하는 비중이 매우 높은 것으로 나타났다. 반면 제한된 개입은 전체 LREs에서 차지하는 비중이 22%로 나타났는데, 정교한 개입이 제한된 개입보다 우월성을 보이는 것은 피험자 집단이 고급 수준의 한국어 능력을 갖고 있기 때문인 것으로 분석된다. 이는 고급 학습자들이 오랫동안 한국어를 학습한 탓에 언어지식에 관한 자원이 다른 수준의 학습자에 비해 상대적으로 풍부하기 때문이다. 그리고 학습자는 어떤 문법의 특정한 측면에만 국한하여 초점화하는 경향을 보이지는 않았고, 여러 문법 영역이 나타나는 경향을 보였다.

한편 학습자의 주의력이 문법의 의미와 어미(관형사형 어미, 종결어미, 연결어미 등)에 초점화되는 경향은 전체의 25%이상을 차지하였다. 이렇게 본다면 고급 학습자 역시 문법의 의미와 형태적 정확성에 상당한 정도로 주의력을 집중하는 경향이 있는 것으로 볼 수 있다. 이런 경향은 한국어 어미가 고급 학습자에게도 여전히 학습과 사용에 어려움이 따르는 대상이 된다는 의미일 것이다. 학습자는 적합한 문법을 결정하기 위해서 문법 규칙과 의미, 텍스트와 관련된 요소(시제)에 대해서 숙고해야 한다. 또한 정확한 어미 사용에 대해서 생각해야 하고 심지어는 어감까지도 고려해야 한다는 측면을 생각해 보면, 이 과제가 학습자에게 형태와 의미의 관계에 대해서 생각하도록 요구한다는 것을 알 수 있다.

L-LREs의 경우 학습자가 적절한 어휘를 선택할 때 정교한 개입을 하는 경향이 가장 많이 나타났고(32), 다음으로는 어휘의 의미(27), 고쳐 말하기(3)순이었다.

**표 4. LREs 개입의 수준과 생산성의 관계**

개입의 수준	바르게 수정	틀리게 수정	해결되지 않음	총량
정교한 개입(E)	64(79%)	11(13%)	6(5%)	81
유한적 개입(L+L*)	15(68%)	4(1.8%)	3(1.3%)	22
총량(%)	79(73%)	15(14%)	9(5%)	103

대부분의 LREs는 바르게 수정되었는데 이는 개입의 수준과는 크게 상관 없이 없었다. 표 4에서 보는 바와 같이 79(73%)개의 LREs가 바르게 해결되었다. 정교한 개입(E)의 경우에는 81개의 LREs중에서 64개(79%)가 바르게 해결되어서 제한된 개입 15(68%)보다 약간 더 높은 것으로 나타났다.

**표 5. 학습과 통합의 증거**

개입의 수준	두 명	한 명	없음	불완전한 제시
E(88개)	43(49%)	22(25%)	10(8.8%)	5
L+L(45개)	27(60%)	12(27%) 최초발화자=9	3(6%)	3
L(11개)	5(45%)	3(27%) 최초발화자=1	1(9%)	3
총량(144)	52(38%)	47(32%)	25(17%)	11(7%)

표 5에는 학습과 통합이 두 명 모두에게서 일어난 수와 한 명에게만 일어난 수, 그리고 학습자 상호작용이 일어나기는 했지만 통합과 학습으로 이어지지 않은 부분을 수량화하였다. 제한된 개입의 경우, 먼저 제안을 한 사람(최초 발화자)을 중심으로 숫자를 계산하였으며 단순 참여자는 숫자에 포함하지 않았다. 다시 말해서 학습자의 제안을 단순하게 반복하여서 말한 경우를 의미한다. 불완전한 제시 부분은 학습과 통합의 증거로 보기에는 불완전하다는 의미이다.

표 5는 학습자가 메타말 환경에서 언어적 선택에 개입하고 있음을 보여 주고 있으며, 한 명 혹은 두 명의 학습자가 자신의 선택을 음성으로 출력

함으로써 학습과 통합에 이르는 것을 보여 준다. 학습자가 학습과 통합에 이르지 못한 증거(17%)는 상대적으로 작다. 그러나 정교한 주목하기가 제한된 주목하기에 비하여 학습과 통합 측면에서 더 유익하였다. 정교한 개입을 보여 주는 증거가 절반에 가깝게 나타났다는 것은 정교한 개입이 두 명의 학습자 모두에게 학습과 통합 측면에서 효과가 있었다는 의미가 된다. 반면 제한된 개입의 경우 1/4정도의 효과만 있었을 뿐이다.

## V. 논의

본 연구의 결과에 따르면, 정교한 개입과 제한된 개입 모두 학습자가 언어 구조에 초점화를 이룰 수 있도록 유도하였지만 정교한 개입이 제한된 개입에 비하여 짝활동에 더욱 유익하였다(Storch, 2010). 다시 말해서 정교한 개입은 제한된 개입에서 볼 수 없는 다양한 옵션에 대해 생각하고 서로에게 질문하고 설명하는 대화가 나타나는데, 이러한 특징이 통합과 학습을 이끌었다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 이해 가능한 출력을 주장하는 Swain(1995/2000; 정대현, 2009) 연구에 의해 지지를 받는다. 정교한 개입이 이루어지는 동안 학습자는 그들의 언어 자원을 추적하고 단어의 의미, 문법 규칙, 약속에 대한 유익한 지식을 교환한다. 이러한 과정을 통하여 학습자는 가설검증, 규칙형성, 오류수정, 확신하기와 같은 일련의 인지적인 과정을 수행하는 것으로 보이는데 이러한 인지적인 수행 과정은 제2언어 학습에서 필수적인 것으로 보인다. 이에 더 나아가 정교한 개입은 이해 단계를 더 높은 수준으로 끌어올리는 것으로 보이는데 여기에서 말하고자하는 이해란 언어 지식의 통합을 의미하는 것이다. 이렇게 볼 때 정교한 개입은 단일 항목 학습이라기보다 다양한 언어 범주를 넘나들며 실타래처럼 엮어가는 체계 학습으로 볼 수 있다.

연구 결과 짝활동을 중심으로 하는 과제 학습(쓰기로 출력을 요구하는 과제), 즉 텍스트 재구성화 과제와 같은 교수법이 언어를 숙고하게 하고 음성화하는데 유익할 수 있다. 사회문화 이론가(Donato, 1994; Ohta, 2000; Swain, 2000)들은 대부분 학습자 사이에서 이루어지는 협업적 대화가 그 자체로 언어학습의 자원이 된다고 주장한다.

언어 항목에 개입한다는 것은 학습자를 언어적 입력과 긍정적 피드백, 오류 수정에 노출시키는 것을 말하며 이것은 다시 학습자의 주의력을 초점시키는 장치의 역할을 한다. 그러나 Storch(2010)에서 주장한 것과 같이 단순한 주의력 혹은 이해의 또 다른 형태라고 할 수 있는 정교한 주목하기와 제한된 주목하기 사이에는 차이가 있다는 점을 구별할 필요가 있다.

학습자가 적절한 언어를 선택하고자 할 때 정교한 주목하기가 언어를 진정한 의미의 학습으로 이끄는 데 좀 더 효과적인 것처럼 보인다. 반면 한 명의 학습자에 의해 나타나는 제한된 개입은 학습 효과가 수동적인 학습자에게는 분명하게 드러나지 않았다. 이 연구 결과는 어떤 과제를 협동적으로 수행하기 전에 학습자에게 메타말에 대해서 설명하고, 메타말의 생산을 격려하는 것이 언어 학습에 유익할 것이라는 점을 한국어 교수법에 시사하고 있다.

## VI. 결론

이 연구의 목표는 학습자가 언어의 어떤 측면에 개입하는지에 대하여 조사하고 그러한 개입의 본질이 무엇인지를 밝히는 데 있다. 이에 더 나아가 정교한 주목하기와 단순한 주목하기 사이에 어떤 차이점이 있는지를 밝히려 하였다. 연구 결과 학습자의 주의력은 과제에서 의도하는 문법에 초점화가 이루어졌으며, 학습자는 다양한 문법 항목에 주의력을 집중하는 것으로

보인다. 양적인 측면에서 볼 때 학습자는 어휘의 치환 가능성과 적절한 선택에 더 많은 주의력을 기울였다. 정교한 개입으로 유도된 문법 항목에는 부사형 어미, 관형사형 어미, 연결어미, 종결어미, 형태적 정확성 등이 출현하였는데, 학습자가 다양한 문법 항목을 선택한 배경을 고찰해 보면 수많은 요인(협의, 기능과 형태, 담화)과 다양한 선택 가능성, 형태와 관련된 규칙에 대한 논의 등에 대해서 학습자가 고려한 결과이다. 그러나 본 연구는 연구의 범위가 제한적이어서 언어 학습과 통합의 증거를 일반화시키기에는 무리가 따르고 상대적으로 실험 시간의 간격이 2주로 비교적 짧기 때문에 학습과 통합의 측정 결과를 확정하기는 쉽지 않으므로 연구의 결과를 확정하기 보다는 효율적 언어 학습의 한 방안으로 제안하고자 한다.

\* 본 논문은 2012.10.31. 투고되었으며, 2012.11.11. 심사가 시작되어 2012.11.30. 심사가 종료되었음.

## 참고문헌

- 정대현(2009), 「출력 기능을 통한 한국어 형태 습득 연구—메타말과 언어지식에피소드를 중심으로—」, 『한국어교육』 20-1, 국제한국어교육학회.
- \_\_\_\_\_(2012), 「텍스트 재구성화 과제를 활용한 한국어 문법 교육」, 『언어와 문화』 8권 1호, 한국언어문화교육학회.
- Donato, R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning," J. P. Lantolf and G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 33~56.
- Garcia-Mayo, M.P. (2002), "Interaction in advanced EFL pedagogy: A comparison of form focused activities," *International Journal of Educational Research* 37, pp. 323-341.
- Kuiken, F. and Vedder, I. (2002), "The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language." *International Journal of Educational Research* 37, 343-358.
- Leow, R. P. (1997), "Attention, awareness, and foreign language behaviour," *Language Learning* 47 (3), pp. 467~505.
- Long, M. H. (1983), "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input," *Applied Linguistics* 4, pp. 126~141.
- \_\_\_\_\_(1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie and T.K. Bhatia (eds), *Handbook of Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Ohta, A. (2000), Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. In J.K. Hall and L.S. Verplaetse (eds) *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 47~72.
- Rutherford, W. E. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London: Longman.
- Schmidt, R. (1995), "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning," R. Schmidt (ed.) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 1-64). Manoa, HI: University of Hawaii.
- \_\_\_\_\_(2001), "Attention," P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 3~32.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Storch, N. (1998), "A classroom-based study: Insights from a collaborative text reconstruction task," *ELT Journal* 52, pp. 291~300.

- \_\_\_\_\_ (2002), "Patterns of interaction in ESL pair work," *Language Learning* 52 (1), pp. 119~158.
- Swain, M. (1985), "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development," S. M. Gass and C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 235~256.
- \_\_\_\_\_ (1995), "Three functions of output in second language learning," G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *For H.G. Widdowson: Principles and Practice in the Study of Language*, A Festschrift on the Occasion of his 60th Birthday, Oxford: Oxford University Press, pp. 125~144.
- \_\_\_\_\_ (1998), "Focus on form through conscious reflection," C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 64~82.
- \_\_\_\_\_ (2000), "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." In J.P. Lantolf (ed) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97 - 114), Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2001), "Integrating language and content teaching through collaborative tasks," *The Canadian Modern Language Review* 58(1), pp. 44~63.
- Qi, D.S. & Lapkin, S. (2001), "Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task," *Journal of Second Language Writing* 10(4), pp. 277~303.
- Robinson, P. (1995), "Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis," *Language Learning* 45, pp. 283~331.
- Rutherford, W. E. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London: Longman.
- Kuiken, F. & Vedder, I. (2002), "The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language," *International Journal of Educational Research* 37, pp. 343~358.

## 부록 1

### ❖ 버전 A

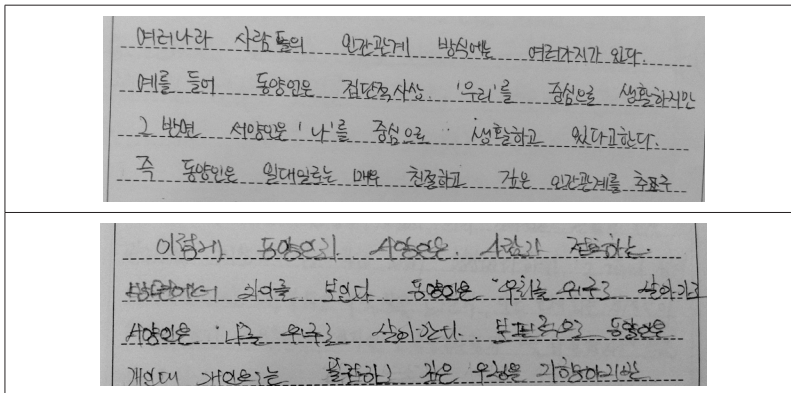
이렇게 '우리'를 중심으로 생활하는 동양인과 '나'를 중심으로 생활한다. 그러므로 서양인은 인간관계 방식에서도 차이를 보인다. 일반적으로 동양인은 일대일로는 매우 친밀하고 깊은 인간관계를 추구하지만, 한번 집단을 형성하면 그 집단에 속하지 않은 낯선 사람에 대해 배타적인 태도를 취한다. 이는 집단의 경계가 분명하기 때문이다. 그러나 다른 한편으로는 낯선 사람과 빠르게 인간관계를 맺는 데에는 상대적으로 약하다.

### ❖ 버전 B

이렇게 '우리'를 중심으로 활동하는 사람과 '나'를 중심으로 생활하는 사람이 있다. 그러므로 그러한 사람들은 인간관계 방식에서도 차이를 보인다. 일반적으로 '우리'를 중심으로 생활하는 사람은 일대일로는 매우 친밀하고 깊은 인간관계를 추구하지만, 한번 집단을 형성하면 그 집단에 속하지 않은 모르는 사람에 대해 배타적인 태도를 취한다. 이는 집단의 경계가 분명하기 때문이다. 그러나 다른 한편으로는 낯선 사람과 빠르게 인간관계를 갖는 데에는 상대적으로 약하다.

## 부록 2

텍스트 재구성화 과제를 수행한 작문



## 정교한 주목하기와 제한된 주목하기가 한국어 쓰기 짝활동에서 나타나는 양상

정대현

본 연구는 교실 중심의 연구로서, 텍스트 재구성화 과제를 통하여 생산된 학습자의 메타말을 분석하고자 한다. 구체적으로 본 연구는 학습자가 언어를 선택할 때 나타나는 주의력의 개입을 두 가지 층위로 나누어 관찰하고자 한다. 다시 말해서 개입의 층위가 어떻게 학습자의 언어 발전의 연계성에 영향을 미치는가에 관한 것이다.

연구 자료는 2주간에 걸쳐서 수집되었는데, 첫 번째 주에는 학습자를 두 명의 짝으로 구성하고 텍스트 재구성화 과제(A 버전)을 완성하게 하고 이 두 명의 학습자가 텍스트를 완성하기 위하여 수행하는 대화를 녹취하였다. 그리고 두 번째 주에 학습자 각자가 텍스트 B 버전을 완성하게 하였다. 연구 결과 학습자는 광범위한 범위의 문법 항목과 어휘 항목에 자신의 주의력을 쏟는 것으로 나타났다. 그러나 한국어 학습자의 경우에는 문법보다는 어휘에 주목하는 경향이 컸다. 주목하기는 정교한 주목하기와 제한된 주목하기로 구분되었다. 정교한 주목하기는 제한된 주목하기에 비하여 짝으로 이루어진 두 명의 학습자 모두에게 학습과 통합 측면에서 유익하였다.

핵심어 정교한 주목하기, 제한된 주목하기, 언어 발전, 개입, 메타말, 텍스트 재구성화 과제

## ABSTRACT

# The Effect of Elaborated and Limited noticing in a Pair Work Activity of Korean Language

Jung, Dae-hyun

This classroom-based study investigated the metatalk of learners working in pairs on a text reconstruction task. Specifically, the study investigated the learners' level of engagement with linguistic choices, and whether the level of engagement affected subsequent language development.

Data were collected over a 2-week period. In the first week, students completed one version of a text reconstruction task in pairs and all pair talk was audio recorded. In the second week, students completed another version of the task individually. Analysis of the pair talk data showed that pairs attended to a range of grammatical and lexical items, but that the nature of their engagement ranged from elaborate to limited. Analysis of learner performance on a set of items that were common to the two versions of the text reconstruction task suggests that elaborate engagement was more facilitative of learning/consolidation for both members of the dyad than limited engagement.

**KEYWORDS** Elaborated noticing, Limited noticing, language development, engagement, metatalk, text reconstruction task