

개인차, 피드백 유형 및 규칙 복잡성 간의 상호작용이 한국어 학습자의 제2언어습득에 미치는 효과 연구*

이은하** · 안지은*** · 김영규****

Abstract

Lee, Eun-Ha, Ahn, Jieun & Kim, Youngkyu. 2014. 2. 28. **Effects of Interactions among Individual Differences, Feedback Type and Rule Complexity on the Acquisition of Korean as a Second Language.** *Bilingual Research* 54, 273-314. This study investigated the effects of three-way interactions among individual differences (i.e., language aptitude and working memory capacity), feedback type (i.e., explicit vs. implicit), and rule complexity (i.e., simple vs. complex) on the acquisition of Korean by learners of Korean as a second language. The main research findings were as follows: (1) there was a positive effect of working memory on the acquisition of the target structures only when explicit feedback was provided; (2) working memory facilitated the development of explicit knowledge of a simple rule (i.e., Korean honorifics), whereas it did not contribute to the development of explicit knowledge of a complex rule (i.e., Korean morphological causatives); and (3) the type of corrective feedback affected the acquisition of both explicit and implicit knowledge of the target structures, regardless of rule complexity. Limitations of the study and implications for future research were also discussed. (Ewha Womans University · Michigan State University)

* 이 논문은 2010년도 정부재원(교육부 인문사회연구역량강화사업비)으로 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었음(과제번호 KRF-2010-327-B00587).

** 제1저자

*** 공동저자

**** 교신저자

【Key words】 개인차(individual differences), 제2언어 적성(second language aptitude), 작업기억 용량(working memory capacity), 수정적 피드백(corrective feedback), 규칙 복잡성(rule complexity), 제2언어로서의 한국어(Korean as a second language [KSL])

1. 서론

제2언어 학습과 관련한 개인차(individual differences)에 관한 연구들은 크게 심리학과 교육학의 전통에 기원을 둔 연구 흐름과 제2언어 습득(second language acquisition, 이하 SLA) 연구 분야의 의제와 성과에 바탕을 둔 연구 흐름, 이렇게 두 가지 경향으로 구분해볼 수 있다. 전자는 학습자의 내적 개인차 변수 또는 변수들이 학습자의 제2언어 습득 성공을 얼마나 잘 예측해주는지에 천착한 전통적인 연구들(즉 개인차 변수를 통한 제2언어 습득 예측)로, 심리학자와 교육학자들이 자신의 학문적 배경을 바탕으로 수많은 학문분야 중 제2언어 학습이라는 분야에서 학습자들이 성공하기 위해 필요한 기초능력을 파악하는 데 목적을 둔다. 반면에 후자는 제2언어 학습자의 내적 개인차 변수와 학습자 외부의 학습조건 간의 상호작용에 주목하는바, 제2언어 습득을 위한 최적의 교수·학습조건을 찾아냄으로써 교사와 학습자들에게 유용한 진단적 정보를 제공하고 제2언어 학습을 직·간접적으로 돕는 것을 목적으로 한다.

첫 번째 경향에 속하는 연구들은 다시 두 가지 유형으로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫 번째 유형은 제2언어학습과 관련된 각종 기초능력이나 전략들을 통해 학습자의 제2언어 수행을 예측하기 위한 측정도구를 개발하는 경우이다. 대표적인 예로는 언어적성시험이나 언어학습전략 평가 도구 개발 연구들(예를 들면, Carroll & Sapon, 1959; Green, 1975; Grigorenko, Sternberg, & Ehrman, 2000; Parry & Child, 1990; Petersen & Al-Haik, 1976; Pimsleur, 1968)이 해당된다. 그리고 두 번째 유형은 제2

언어 학습에 요구되는 적성, 전략 또는 동기 등의 하위요소들을 밝혀내거나, 이들 요소가 제2언어 학습에 미치는 영향을 분석한 경우이다(예를 들면, Ehrman, 2000; N. Ellis & Sinclair, 1996; Miyake & Friedman, 1998; O'Malley & Chamot, 1990; Robinson, 2002a; Sasaki, 1996; Sparks & Ganschow, 1991). 심리학과 교육학에 뿌리를 둔 이들 개인차 연구는 학습자의 개인적 특성들이 시간과 환경에 관계없이 불변한다고 가정한다. 학습자의 제2언어 적성이나 학습에 임하는 인지적 방식(cognitive styles)이 시간과 환경에 따라 변화한다면, 이는 해당 학습자가 제2언어를 학습하면서 습득한 지식과 기술의 다른 형태일 것이며 해당 학습자만이 지닌 고유의 특성으로 간주하기도 어려울 것이기 때문이다(Dörnyei, 2009; Ehrman et al., 2003; Robinson, 2005; Skehan, 2002).

그러나 심리학과 교육학의 전통에 바탕을 둔 첫 번째 경향의 연구들은 제2언어 숙달에 요구되는 보편적인 인지적, 심리적 자질에만 주로 천착하는바, 제2언어 학습자들을 둘러싼 다양한 학습조건들을 간과하고 있다는 지적을 피할 수 없다(Dörnyei, 2009; Ehrman & Leaver, 2003; Robinson, 2002c; Skehan, 1998; Skehan, 2002). 가령 사회적 성향이 강한 학습자는 실제로 학습자 간 상호작용 활동에 적극적으로 참여하도록 했을 때 더욱더 높은 성취와 만족감을 나타내는가? 문법추론 능력이 뛰어난 학습자라면, 실제로 교사가 문법규칙을 메타언어적으로 직접 설명하고 언어자질을 스스로 분석하는 활동에 참여하도록 했을 때 학습의 결과물이 더 우수하고 만족스러운가? 그리고 작업기억 용량이 더 큰 학습자일수록 교사가 구두로 제공하는 수정적 피드백을 놓치지 않고 더 잘 알아차리고, 중간언어 재구조화에 더욱더 적극적으로 반영하는가? 이들은 첫 번째 경향에 속하는 연구들이 대답해줄 수 없는 질문들로, 인위적으로 조작한 각각의 학습조건에서 학습자들이 어떤 인지적 과정을 거치며 어떤 제2언어 수행을 나타내는지를 직접 확인하지 않고서는 그 해답을 찾기 어려울 것이 분명하다.

기존 연구들의 이러한 한계를 극복하기 위해 최근 들어 국외 SLA 학계에서는 제2언어 학습자의 내적 개인차 변수와 학습자 외부의 학습조건 간의 관계에 주목해야 한다는 목소리가 높아지고 있다(DeKeyser, 2003, 2005, 2009; Ehrman et al., 2003; Robinson, 2002b, 2002c; Skehan, 2002). 이론적으로 이들 연구는 언어적성, 학습성향, 학습전략, 학습동기, 제2언어 수행 불안 등과 같은 학습자 내적 개인차 변수들이 학습에 대한 자각 여부, 제2언어 입력의 유형(이상 이론적 조건), 교수법의 유형 그리고 피드백의 유형(이상 교육적 조건) 등과 어떻게 상호작용을 하는지를 규명하는 것을 목적으로 한다. 다시 말해, 특정 학습조건에서 구체적으로 어떤 개인차 변수들이 제2언어 수행을 유의미하게 촉진하거나 억제하는가를 알아내고 그 이유를 분석하는 데 연구의 초점을 둔다는 것이다.

그러나 이들 개인차 변수-학습조건 간 상호작용 연구의 당위성에 대해서는 많은 학자들이 동의하고 있음에도 불구하고, 정작 개인차 변수-학습조건 간 상호작용에 대해 본격적으로 다룬 연구들은 그 수가 많지 않다. 게다가 그중 대부분이 언어적성과 학습에 대한 자각 여부 간의 상호작용이라는 주제에만 집중되어 있으며, 그나마도 한국어 학습자를 대상으로 한 연구는 미출간 석사논문인 설수연(2011)과 안지은(2012) 정도뿐이다. 서면으로 수정적 피드백을 제공할 경우 언어적성—그중에서도 문법추론 능력—이 중국어 모어 학습자의 조사 습득에 어떤 영향을 미치는지를 살펴본 설수연(2011)에 따르면, 문법추론 능력은 수정적 피드백의 효과에 영향을 미치지 않으며, 수정적 피드백을 받은 학습자들의 습득 정도에 대한 예측력도 없는 것으로 나타났다. 반면에 암시적으로 제공되는 수정적 구두 피드백인 오류 고쳐 되말하기(recasts)가 중국어 모어 학습자의 한국어 단형사동 습득을 촉진하는지 여부를 살펴본 안지은(2012)에서는 작업기억이 피드백의 효과에 유의미한 영향을 미치는 조절 변수(moderating variable)임을 밝혀냈다. 그러나 이들 연구 모두 한 가지

개인차 변수—설수연 (2011)은 문법추론 능력, 안지은(2012)은 작업기억—와 학습조건 간의 단편적 상호작용만을 살폈을 뿐이며, 습득의 대상이 된 목표 언어자질 또한 한 가지—안지은(2012)의 경우 단형사동—이거나 유사한 문법규칙들—설수연(2011)의 경우 목적격 및 주격 조사—이었다는 한계를 지닌다. 그런 까닭에 목표규칙의 특성에 따라 피드백의 효과가 차별적으로 나타나는지, 그렇다면 어떤 유형의 피드백이 어떤 특성을 지닌 목표규칙과 더 잘 어울리는지, 그리고 이때 학습자의 개인적 특성은 피드백의 유형에 따라 목표규칙의 학습에 어떤 차별적 영향을 미치는지 등에 대한 심층적인 정보가 한국어 교육 학계 내에서는 전무한 실정이다. 이에 본 연구에서는 다양한 개인차 변수와 학습조건 간 상호작용이 한국어 학습자의 문법규칙 습득에 미치는 영향에 대해 다각적으로 고찰하고자 한다.

본 연구진은 개인차 변수와 학습조건 간 상호작용에 대한 기존 연구의 성과와 한계를 바탕으로, 다양한 개인차 변수와 학습조건 그리고 제2언어 입력 유형 간 상호작용에 대한 실험연구를 실시했다. DeKeyser(2003, 2005, 2009)와 Dörnyei(2009)가 지적하는 바와 같이, 학습자의 내적 개인차 변수와 학습자가 학습을 수행하는 환경 그리고 학습의 대상이 되는 목표 언어자질이라는 세 가지 요인간의 상호작용이 제2언어 습득에 미치는 영향을 본격적으로 고찰할 필요성에 대해서는 학계에서도 공감대를 형성하고 있으나 이를 다룬 실험연구는 찾아보기 어렵다. 이에 따라 본 연구진은 다음의 두 가지 의제를 중심으로 연구를 실시했다.

첫째, 한국어 학습자의 다양한 개인차 변수-교수방법-목표 언어구조 간 상호작용에 대해 본격적으로 살펴보았다. 여기서 살펴본 다양한 개인차 변수는 언어적성(단순반복학습 능력, 음성분석 능력, 귀납적 학습 능력 그리고 문법적 민감도)과 작업기억 용량을 아우른다. 그리고 교수방법의 경우, 교사-학습자 간 상호작용 중에서도 학습자의 잘못된 제2언어 출력에 직접적으로 개입하는 유일한 방법인 수정적 피드백—암시적 피

드백(오류 고쳐 되말하기)과 명시적 피드백(메타언어적 규칙 설명)에 주목했다. 제2언어 목표구조는 복잡한 문법규칙과 단순한 문법규칙으로 구분, 이들 두 유형의 문법규칙이 제시될 때 수정적 피드백의 유형에 따라 과연 습득의 정도에 각기 유의미한 차이가 나타나는지를 살펴보았다. 이때 특정 유형의 피드백 또는(및) 문법규칙이 제공되었을 때 어떤 개인차 변수가 상대적으로 큰 영향력을 발휘하는지에 주목했다. 둘째, 학습자의 개인차 변수들의 영향력이 통제되었을 경우 피드백의 유형이 복잡한 문법규칙과 단순한 문법규칙의 습득에 차별적 영향을 미치는지 여부를 살펴보았다. 이때 암시적 지식을 측정하는 도구와 명시적 지식을 측정하는 도구를 두루 사용해 교사의 수정적 피드백이 학습자에게 흡입(uptake) 또는 그 이상의 내면화로 이어졌는지 여부를 각각으로 확인함으로써 연구결과의 타당도를 높였다. 언어적성 측정도구로는 이은하, 채윤정, 안지은과 김영규(2011)에서 그 타당도를 검증한 LLAMA(Language Learning Aptitude MA Course)(Meara, 2005)를 사용했다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1: 학습자의 개인차 변수들(언어적성, 작업기억 용량)이 수정적 피드백의 유형과 목표규칙의 복잡성에 따라 습득에 차별적으로 영향을 미치는가?

연구문제 1-1: 학습자의 개인차 변수들(언어적성과 작업기억 용량)이 수정적 피드백의 유형에 따라 습득에 차별적으로 영향을 미치는가?

연구문제 1-2: 학습자의 개인차 변수들(언어적성, 작업기억 용량)이 복잡한 문법규칙과 단순한 문법규칙의 습득에 차별적으로 영향을 미치는가?

연구문제 1-3: 학습자의 개인차 변수들(언어적성, 작업기억 용량)의 영향력이 통제되었을 경우, 수정적 피드백의 유형이 복잡한 문

법규칙과 단순한 문법규칙의 습득에 차별적으로 영향을 미치는가?

2. 연구방법

2.1. 연구 참여자

본 연구에는 국내 모 대학교 부설 한국어교육기관 두 곳(A와 B)의 한국어 학습자 23명이 실험에 참여했다. 연구 참여자 23명 전원은 국내 대학교 또는 대학원 입학 준비 중인 평균 연령 24.57세의 여성 학습자였다. 이들 학습자들의 해당 기관 한국어 교육 급수의 경우, 4단계 학습자가 11명, 5단계 학습자가 12명이었다. 실험 당시 A와 B 기관 공히 4 및 5단계 학습자들을 대상으로 목표규칙인 존대표현과 단형사동을 이미 교수한 상태로 확인된바, 본 연구에 참여한 모든 학습자는 교실에서 목표규칙에 대한 명시적 학습을 받은 것으로 간주되었다. 이들 참여자의 모어는 일본어(9명)와 중국어(14명)로 한정했는데, 이는 현재 국내에서 한국어를 배우고 있는 다양한 국적의 외국인 학습자 중 가장 높은 비율을 차지하고 있는 학습자 집단들이 바로 일본어와 중국어 모어 화자들이기 때문이다. 아울러 다양한 조건의 기관 학습자들에게 결과를 일반화할 수 있도록 두 기관에서 교육받은 일본어 및 중국어 모어 한국어 학습자를 최종 실험참여자로 선정했다. 실험을 시작하기 전 모든 참여자들에게 연구의 목적과 내용을 설명한 뒤 서면 연구 참여 동의서를 받았으며, 사전시험, 처치를 받은 직후 사후시험 그리고 처치를 받고 2주 후 사후시험에 모두 참여한 학습자들에 한해 4만 원 상당의 문화상품권을 사례비로 지급했다. 본 연구 참여자들의 인구학적 정보는 다음의 <표 1>과 같다.

아울러 학습자들을 대상으로 한 수정적 구두 피드백 처치단계에서 총 8명의 한국어 교사들(한국어 교육 경력 2년 이상)이 학습자들의 대화상

대자가 되어 오류발화에 대한 암시적 및(또는) 명시적 피드백을 제공했으며, 한 번 처치절차에 참여하는 데 4만 원 상당의 문화상품권을 사례비로 지급했다.

<표 1> 연구 참여자들의 인구학적 정보1)

성별		평균 나이 (만)	모어		소속				목적을 가지고 한국에 도착한 때~시험 응시 당시까지의 평균 기간 (개월)	한국어를 배운 평균 기간(개월)		한국어 교사가 아닌 사람과 한국어로 의사소통해본 경험의 유무		
남자 (명)	여자 (명)		A 기관	B 기관	9	4급	3	4급		8	본국	한국	경험 있음 (명)	평균
														11
0	23	24.57 (4.88)	일본어	9	4급	3	4급	8	10.09 (3.81)	12.22 (10.07)	8.87 (3.17)	4급:	3.00	
			중국어	14	5급	4	5급	8				4	(2.16)	
												5급:	3.71 (3.82)	

2.2. 연구도구2)

2.2.1. 개인차 변수 측정도구

- 1) 괄호 안의 숫자는 표준편차를 가리킨다.
- 2) 연구에 사용한 각종 도구는 지면의 제약으로 본 논문에 모두 소상히 소개하기 어려운바, 연구목적으로 해당 도구에 대한 정보가 필요한 경우 교신저자에게 연락하기 바란다.

2.2.1.1 제2언어 적성시험

본 연구진은 LLAMA라는 컴퓨터 기반 제2언어 적성시험을 사용해 연구 참여자들의 제2언어 적성을 측정하였다. 이는 LLAMA가 본 연구의 선행연구인 이은하 외(2011)에서 타당도가 검증되었을 뿐만 아니라, 다양한 모어배경의 학습자들에게도 무리 없이 적용 가능하다는 장점 때문이었다. LLAMA의 네 개의 하위시험과 각 시험의 목적 및 구인은 <표 2>를, 신뢰도에 대해서는 <표 4>를 참조하라.

<표 2> LLAMA 하위시험의 목적과 구인

LLAMA 하위시험	목적	구인
LLAMA B 어휘학습 과제	짧은 시간 동안 얼마나 많은 양의 어휘를 학습할 수 있는지를 측정	단순반복학습 능력 (rote learning ability)
LLAMA D 소리 인식 과제	짧은 시간 동안 노출되었던 구어의 음운 패턴을 얼마나 정확하게 인식할 수 있는지를 측정	음성분석 능력 (phonetic coding ability)
LLAMA E 소리-상징 연결 과제	짧은 시간 동안 목표언어의 철자법 체계를 얼마나 정확하게 학습할 수 있는지를 측정	음성분석 능력, 단순반복학습 능력, 귀납적 학습 능력 (inductive language learning)
LLAMA F 문법추론 과제	짧은 시간 동안 새로운 목표언어 규칙에 대해 얼마나 많이 학습할 수 있는지를 측정	문법적 민감도 (grammatical sensitivity)

출처: <표 2>(이은하 외, 2011, p. 265에서 직접 인용했음)

2.2.1.2. 작업기억 용량 측정도구

본 연구에서는 학습자의 작업기억 용량을 측정하기 위해 자동화된 계산범위 시험(operation span test)을 사용했다. 앞서 설명했듯이, 대표적인 개인차 요인 중 하나인 작업기억 용량은 제2언어 지식 형성과 긴밀한 관

련을 맺고 있으며(Juffs & Harrington, 2011; Miyake & Friedman, 1998; Williams & Lovatt, 2003), 특히 제2언어 문장 처리에도 일정한 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Felser & Roberts, 2007; Juffs, 2004; King & Just, 1991). 다시 말해 작업기억 용량은 제2언어 말하기, 듣기, 쓰기, 읽기 능력을 예측해주는 것은 물론, 제2언어 문장 처리 능력 또한 상당 부분 설명해주는 주요 요인 중 하나라는 것이다.

본 연구에서는 학습자의 작업기억 용량 측정을 위해 Unsworth, Heitz, Schrock과 Engle(2005)이 개발한 자동화된 계산범위 시험을 사용했다. 기실 제2언어 습득 분야 연구들에서 가장 널리 사용되는 작업기억 용량 검사는 읽기 범위 시험(reading span test)(Daneman & Carpenter, 1980)으로, 주어진 문장을 읽고 해당 문장이 의미하는 내용의 실현가능성을 평가한 뒤 문장의 마지막 단어를 차례로 암기한 다음 이를 회상하도록 구성되어 있다. 따라서 달리 풀어 말하자면, 읽기 범위 시험은 특수한 형태의 언어처리(language processing) 과제로 간주할 수 있다. 따라서 최근 여러 연구(예를 들면, N. Ellis, 2005; Mackey, Adams, Stafford & Winke, 2010)에서 지적했듯이, 해당 시험의 결과는 자연스럽게 학습자가 다른 언어 학습 과제를 수행할 때 얼마나 뛰어난 언어처리능력을 보여줄 것인지를 잘 예측해줄 수밖에 없다. 그렇다면 언어에 대한 기억능력이 아닌 언어를 처리하는 능력으로 학습자의 언어습득 과제 수행을 측정할 경우, 이는 언어처리능력으로 또 다른 형태의 언어처리능력을 설명하는 순환논리에 빠지는 결과를 초래하게 된다. 이에 “언어-독립적 작업기억 용량 측정도구(language-independent measures of WM)”(Mackey et al., 2010, p. 522)의 사용을 촉구한 선행연구들의 제안을 받아들여, 본 연구진은 과제 수행에 언어처리능력이 일체 개입되지 않는 계산범위 시험을 채택하기로 결정했다.

실제로 Engle, Nations와 Cantor(1990)에 따르면, 단어들을 사용하는 작업기억 용량 시험의 경우 참여자의 어휘지식이 결과에 무시할 수 없는

수준의 영향을 미친다. 그러나 자동화된 계산범위 시험은 곱셈과 덧셈 같은 단순한 연산을 수행하는 중간 중간 화면에 제시되는 알파벳을 차례로 암기한 다음 이를 순서대로 회상하도록 설계되어 있다. 최소 3개에서 최대 7개까지 연속해서 알파벳이 제시되는데, 차례로 정확하게 회상한 알파벳 세트의 크기가 커질수록 점수도 높아진다. 이렇듯 연산을 수행하고 알파벳을 암기하는 과정에서는 모어나 제2언어를 사용하지 않아도 되기 때문에 참여자의 언어처리능력이 과제수행 결과에 영향을 미치는 것을 방지할 수 있다. 그리고 본 시험은 컴퓨터상에서 간단한 마우스 조작을 통해 수행이 이루어지고 또 결과가 집계되도록 설계되었기 때문에, 실험 주관자는 절차에 대한 안내를 제외하고는 실제적인 시험시행 과정에 개입할 필요가 없다. 이런 장점들을 고려하여 본 연구진은 작업기억 용량 측정 검사도구로 읽기 범위 시험 대신 이론적·경험적으로 타당도가 검증된 자동화된 계산범위 시험을 택했다.

본 시험에서는 세 섹션에 걸친 연습 이후 실제 계산범위 검사가 실시되었다. 실제 시험단계에서는 3-7개짜리 알파벳 세트가 세트당 각기 세 번씩 제시되었으며, 출현한 알파벳의 개수와 알파벳 앞에 제시된 수학연산의 개수가 공히 총 75개이다. 그러나 세트가 제시되는 순서는 프로그램에 의해 임의로 정해짐에 따라 연구 참여자마다 모두 다르다. 아울러 수학문제를 풀지 않고 알파벳을 암기하는 데만 집중하는 것을 방지하기 위해 모든 연구 참여자에게 수학연산의 정답률이 85퍼센트가 넘지 않을 경우 결과가 무효화됨을 공지하고, 수학연산의 정확성을 유지하는 데도 각별히 주의할 것을 당부했다. 시험이 끝나면 프로그램에 의해 자동으로 수행결과가 수집되는데, 그중에서 작업기억 용량과 관계된 점수는 계산범위 점수와 총 정답 개수(total number correct)이다. 전자는 회상단계에서 앞서 제시된 알파벳을 순서대로 하나도 틀리거나 빠짐없이 완벽하게 재현해낸 세트의 개수이고, 후자는 회상단계에서 해당 순서에 맞게 재현해낸 모든 알파벳의 수를 합친 것이다. 가령 전자는 제시된 알파벳 세트

를 통째로 정확하게 기억해내지 못했을 경우 해당 세트는 0점이 되고 말지만, 후자는 해당 위치에 걸맞은 알파벳을 하나라도 정확하게 재현해내기만 했다면 1점을 부여하는 식이다. 본 연구에서는 Unsworth 외 3인(2005)의 권고에 따라 정확히 회상해낸 세트의 수에 해당하는 계산범위 점수를 실험결과 분석에 사용했다. 본 자동화된 계산범위 시험의 신뢰도에 대해서는 <표 4>를 참조하라.

2.2.2. 의사소통 과제

2.2.2.1. 목표규칙

본 연구진은 목표규칙을 선정하기 위해 먼저 선행연구를 참고하여 규칙의 복잡성을 결정하는 언어적 준거와 교육적 준거를 파악했다. 목표구조의 특성은 교실에서 이루어지는 제2언어 학습에 영향을 미치는가? 이 질문에 Krashen(1981, 1982, 1985, 1994)은 교수를 통해 성공적으로 학습할 수 있는 구조는 단순한 규칙뿐이며, 복잡한 규칙은 교수를 통한 명시적 학습이 불가능하며 오직 암시적으로 습득하는 것만이 가능하다고 주장했다. 반면에 Hulstijn과 de Graaff(1994)에 따르면 단순한 규칙은 입력을 통해 쉽게 알아차릴 수 있기 때문에 암시적 조건에서 가장 잘 학습할 수 있는 반면, 복잡한 규칙은 자연적으로 접하는 입력만으로 알아차리기가 어려운 탓에 명시적 교수를 통해 학습자가 해당 구조를 발견할 수 있도록 도와주어야 한다.

그렇다면 무엇이 규칙을 복잡하게 만들고, 또 단순하게 만드는가? 규칙의 복잡성은 크게 두 가지 준거에 의해 정의할 수 있다. 바로 언어적 준거와 교육적 준거이다. 우선, 제2언어 문법 학습에 어려움을 주는 언어적, 인지적 요인들에 대해 살핀 DeKeyser(2005)에 따르면, 형태의 복잡성, 의미의 복잡성 및 형태-의미 간 대응(form-meaning mapping)의 복잡

성이 제2언어 학습자의 문법구조 학습에 작지 않은 영향을 미친다. 특히 하나의 형태에 여러 가지 의미가 대응하거나 하나의 기능이 여러 개의 서로 다른 형태에 의해 실현되는 규칙들처럼 형태-의미 간 대응이 간결하지 못한 경우, 형태-의미 간 대응이 투명한 언어자질들에 비해 습득에 좀 더 어려움을 겪을 가능성이 높다는 것이다. 반면에 Robinson(1996, 1997)은 문법항목의 언어적 특성이 아닌 교육적 고려를 바탕으로 규칙의 복잡성을 판단할 것을 제안한다. 그는 풍부한 경험과 전문성을 지닌 제2언어 교사를 대상으로 규칙을 기술하는 데 요구되는 교육적 단계들이 얼마나 복잡한가, 즉 교육적 복잡성(pedagogical complexity)에 따라 복잡한 문법항목과 단순한 문법항목을 구분해야 한다고 주장한다.

본 연구진은 이러한 언어적, 교육적 고려들을 바탕으로 복잡한 문법항목으로 단형사동을 그리고 단순한 문법항목으로 존대표현을 선정했다. 단형사동의 경우 동사어간에 따라 결합되는 사동접사의 종류가 매우 다양할 뿐만 아니라, 이들 동사와 사동접사 간 결합 양상을 살펴보아도 특정한 패턴을 찾기 어렵다. 그렇기에 자연스럽게 규칙을 기술하는 데 요구되는 교육적 단계 또한 복잡할 수밖에 없다. 반면에 존대표현의 경우 동사어간에 관계없이 선어말어미 -시-를 붙이고, 주어에 주체높임의 주격조사 -께서-를 더함으로써 손쉽게 주체에 대한 존경을 표현할 수 있다. 이에 따라 한국어 교사가 규칙을 기술하는 데 필요한 교육적 단계 또한 매우 간단하다. 그러므로 존대표현은 단형사동에 비해 상대적으로 단순한 목표규칙으로 그리고 단형사동은 존대표현에 비해 상대적으로 복잡한 목표규칙으로 간주할 수 있다. 이로써 본 연구에서는 단순한 목표규칙으로 존대표현(주체높임의 주격조사 -께서 + 주체높임의 선어말어미 -시-)을 그리고 복잡한 목표규칙으로 단형사동(주격조사 -이/가- + [부사격조사 -에게] + [목적격 조사 -을/를] + 사동접사 -이/히/리/기/우/구/추-)을 선정, 이들 목표규칙의 복잡성과 학습자들의 개인차 변수 및 수정적 피드백의 유형 간에 어떤 관계가 존재하는지를 살펴보았다.

2.2.2.2. 컴퓨터 기반 그림 묘사하기 과제

본 연구에서는 연구 참여자에게 의사소통 과제로 컴퓨터 기반 그림 묘사하기 과제를 부과했다. 본 과제를 수행하는 연구 참여자는 옆에 앉은 한국어 모어 화자—실제 한국어 경력교사—에게 컴퓨터 화면에 나오는 그림들을 한국어로 설명하게 된다. 그림의 개수는 총 24개이며, 시험에 들어가기 전에 앞서 세 차례의 연습을 할 수 있도록 했다. 그림의 종류는 총 세 가지로, 유형 1과 유형 2는 그림 두 개가 나란히 함께 나오고, 유형 3은 세 장의 그림이 한 번에 하나씩만 나온다. 연구 참여자들의 편의를 위해 컴퓨터 화면상에 제시되는 지시문은 모두 이들의 모어인 일본어와 중국어로 번역되었다.

유형 1은 단형사동을 사용하도록 구성된 과제로, 연구 참여자는 한 번에 두 개의 그림을 보게 되며, 그림들을 잘 보고 두 그림의 차이점을 한국어 문장으로 설명한다. 이때 목표구조인 단형사동접사와 그와 호응하는 주격 및(또는) 목적격 조사를 반드시 사용하도록 하기 위해 그림 속에서 빨간 하트가 붙어 있는 사람이 문장의 주어가 되어야 함을 주지시켰다.

유형 2는 존대표현을 사용하도록 구성된 과제로, 연구 참여자는 한 번에 두 개의 그림을 보게 된다. 이들 그림은 소년 또는 소녀처럼 존대표현을 사용하지 않는 인물의 일과와 노인 또는 선생님같이 존경의 대상이 되는 인물의 일과를 각각 묘사한 것으로, 연구 참여자는 각각의 인물이 특정 요일마다 무슨 일을 하는지 두 그림의 차이점을 한국어 문장으로 설명하게 된다.


마지막으로 유형 3은 한 번에 하나씩 총 세 개의 그림이 제시되는 방식의 과제(화면에 보이는 “다음” 버튼을 마우스로 클릭하면 후속 그림이 나타난다)로, 새로운 그림이 나올 때마다 연구 참여자는 그림 속 상황을 한국어 문장으로 묘사하게 된다. 이 역시 유형 1과 마찬가지로 단형사동

을 사용하도록 구성된 과제로, 그림 속에서 빨간 하트가 붙어 있는 사람을 주어로 하여 문장을 발화해야 한다. 단형사동은 존대표현과 달리 사동접사의 변이형과 동사별 통사구조가 매우 다양하여, 개별 항목별로 처치의 기회가 그리 많이 돌아가지 못한다는 한계점이 있다. 이에 본 연구진은 단형사동 특유의 형태적 특성으로 인해 습득이 상대적으로 제한되지 않도록, 다양한 상호작용 환경에서 개별 변이형의 이해와 생산을 혼련할 수 있도록 배려했다. 이때 이들 세 과제에서 공히 가장 중요한 점은 그림 속 상황을 얼마나 잘 전달하는가 하는 것임을 강조함으로써 실제세계의 의사소통 상황과 마찬가지로 대화의 목적이 형태가 아닌 의미의 전달에 있음을 환기시켰다. 아울러 유형 1, 2, 3 과제 모두 연구 참여자가 의사소통 시 반드시 목표구조를 사용하도록 유도하기 위해 그림을 설명할 때는 반드시 그림 밑에 있는 단어들(주어, 목적어, 동사원형)을 모두 사용할 것을 요청했다.

2.2.3. 수정적 구두 피드백 처치

본 연구에서는 의사소통 과제 수행 시 실험집단에 속한 연구 참여자가 목표규칙을 사용한 문장을 발화하는 과정에서 오류를 범했을 경우, 한국어 모어 대화상대자(여기서는 한국어 교사)가 뒤이어 구두로 수정적 피드백을 제공하도록 했다. 여기서 실험집단은 다시 명시적 피드백을 제공받는 집단과 암시적 피드백을 제공받는 집단으로 나뉜다. 먼저 명시적 피드백 집단의 경우, 의사소통 과제 수행 시 연구 참여자가 목표규칙에 오류가 포함된 발화를 생산했을 경우 한국어 모어 대화상대자는 잘못된 부분을 다시 한 번 되묻고 대답할 시간을 주지 않은 채 곧바로 1) 오류가 있음을 알려주고, 2) 목표규칙에 관한 문법적 설명을 제공하는 메타언어적 피드백을 제공하도록 했다. 이때 문법적 설명을 재차 반복해서 제공하지 않은바, 발생된 오류에는 메타언어적 피드백이 한 번만 주어지도록

했다. 아래 <그림 1>은 단형사동에 대한 메타언어적 피드백의 한 예로, 이와 같이 연구 참여자가 화면상의 그림들(특히 가운데 그림)을 설명할 때 목표규칙인 사동접사를 잘못 사용한 경우 한국어 모어 대화상대자는 오류가 있는 부분(여기서는 “씻어요”)을 그대로 반복함으로써 연구 참여자의 발화가 형태적으로 적절하지 않음을 환기시키고, 목표규칙에 관한 문법적 설명(여기서는 “남에게 어떤 행동을 시키는 것이니까 사동사를 써야 해요. 여기서는 ‘씻다’니까 ‘-기-’를 붙여야 해요”)을 명시적으로 제공한다.



엄마, 강아지, 씻다
가운데 그림에 대한 설명이 끝나면 “다음” 버튼을 누릅니다.

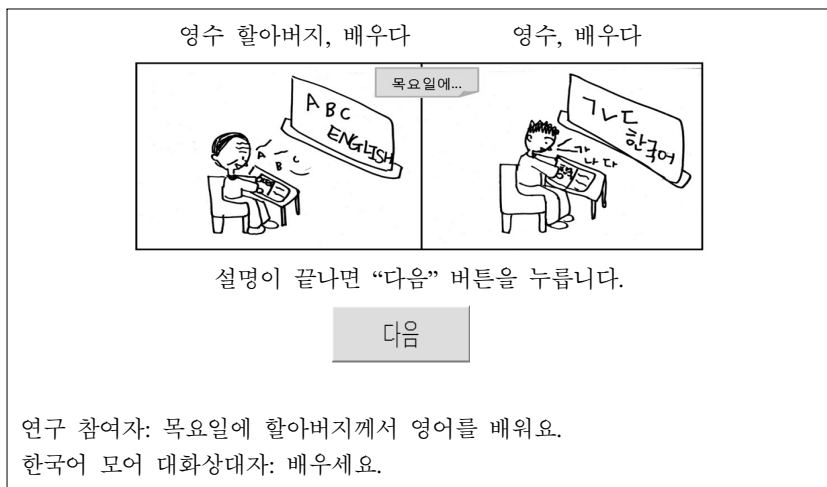
다음

연구 참여자: 엄마가 강아지를 씻어..요.
한국어 모어 대화상대자: 씻어요? 남에게 어떤 행동을 시키는 것이니까 사동사를 써야 해요. 여기서는 ‘씻다’니까 ‘-기-’를 붙여야 해요.

<그림 1> 단형사동에 대한 명시적 피드백의 예

반면에 암시적 피드백 집단의 경우, 의사소통 과제 수행 시 연구 참여자가 목표규칙에 오류가 포함된 발화를 생산했을 경우 한국어 모어 대화상대자는 잘못된 부분을 수정하여 다시 말해주는 오류 고쳐 되말하기 피드백을 제공하도록 했다. 이때 수정적 피드백을 재차 반복해서 제공하지

않은바, 발생된 오류에는 암시적 피드백이 1회만 주어지도록 했다. 아래 <그림 2>는 존대표현에 대한 암시적 피드백의 한 예로, 이처럼 연구 참여자가 두 그림의 차이를 설명할 때 목표규칙인 존대표현을 잘못 사용한 경우 한국어 모어 대화상대자는 오류가 있는 부분(여기서는 “배워요”)을 곧바로 수정하여 말해줌으로써 의사소통의 자연스러운 흐름을 최대한 방해하지 않는 선에서 연구 참여자로 하여금 자신의 오류발화와 한국어 모어 화자의 정확한 발화 간의 간극을 알아차릴 수 있는 기회를 제공한다.



<그림 2> 존대표현에 대한 암시적 피드백의 예

끝으로 통제집단에 속한 연구 참여자들은 의사소통 과제 수행 시 실험 집단과 마찬가지로 동석한 한국어 모어 대화상대자(여기서도 한국어 교사)에게 컴퓨터 화면상의 그림들을 설명하게 되나, 목표규칙에 오류가 있는 발화를 생산할지라도 한국어 모어 대화상대자는 이들에게 어떠한 피드백도 제공하지 않는다.

2.2.4. 학습결과 측정도구

본 연구에서는 수정적 구두 피드백이 연구 참여자들의 목표규칙 학습에 어떤 영향을 미쳤는지를 다각적으로 확인하기 위해 다양한 학습결과 측정도구를 적용했다. 이때 Norris와 Ortega(2000, 2003) 및 R. Ellis(2005) 등의 제안을 받아들여, 명시적 지식 측정도구로는 시간제한을 두지 않은 문법성 판단 시험(untimed grammaticality judgment test)을 그리고 암시적 지식 측정도구로는 그림 묘사하기 과제(picture description task)를 사용했다.

2.2.4.1. 명시적 지식 측정도구

본 연구진은 학습자가 목표규칙에 대해 오류발화를 생산할 때 한국어 모어 대화상대자가 제공한 명시적, 암시적 피드백이 목표규칙에 대한 명시적 지식을 생성 및(또는) 촉진하는 데 어떤 영향을 미쳤는지를 확인하기 위해 피드백 처치가 제공되기 전(사전시험), 피드백 처치가 제공된 직후(즉시사후 시험) 그리고 피드백 처치가 제공되고 2주 뒤(지연된 사후 시험) 세 차례에 걸쳐 시간제한을 두지 않은 문법성 판단 시험을 실시했다. 명시적 지식은 “의식적이고, 통제된 처리를 통해 접근이 가능하고, 말로써 설명이 가능”하며(Li, 2010, p. 90, 안지은, 2012, p. 78에서 재인용), 시간제한을 두지 않은 문법성 판단 시험은 과제수행을 위해 가급적 명시적 지식을 사용하도록 설계된 것이 특징이다(R. Ellis, 2005, 2009). 총 24개 문항으로 구성된 해당 시험은 8개 문항이 단형사동에 대한 지식을, 8개 문항이 존대표현에 대한 지식을 그리고 나머지 8개 문항(즉 착란 문항[distracter item])이 목표구조와 상관없는 단형피동과 주격조사에 대한 지식을 측정하도록 만들어졌다. 시험지는 연구 참여자들의 편의를 위해 이들의 모어인 일본어와 중국어로 제작되었다. 연구 참여자는 아래와

같이 5-8어절 수준의 짧은 문장을 읽고 해당 문항이 한국어 문법에 맞는 지 여부를 판단한 후 문장 옆 괄호 안에 자신의 판단결과를 O 또는 X로 표시한다.

<(비문법적)존대표현 문장의 예>

요코의 할머니는 일요일마다 요코와 등산을 해요. ()

<(비문법적)단형사동 문장의 예>

메리가 침대 위에 우는 아기에게 눕혔어요. ()

<(문법적)착란문항의 예>

시간이 지날수록 하얀 눈이 점점 쌓이고 있어요. ()

아울러 비문법적 문장의 문법성 판단 시 문법적 문장에 대한 문법성을 판단할 때보다 명시적 지식을 인출할 가능성이 더 높다는 R. Ellis(2005)의 제안을 받아들여, 비문법적 문장과 문법적 문장을 동수로 책정했다. 이에 따라 본 문법성 판단 시험에는 단형피동 지식 측정을 위한 문법적 문장 4개, 단형피동 지식 측정을 위한 비문법적 문장 4개, 존대표현 측정을 위한 문법적 문장 4개 그리고 존대표현 측정을 위한 비문법적 문장 4개 그리고 착란문항 8개가 포함되었다.

마지막으로, 문항의 순서가 시험결과에 미치는 연습효과를 방지하고 사전시험과 사후시험의 난이도 차이에서 발생하는 영향을 상쇄하기 위해 본 문법성 판단 시험에 대해 역균형화(counterbalancing)를 실시했다. 이때 안지은(2012)의 제안에 따라, A판, A'판, B판, B'판, 이렇게 총 네 개의 판본을 제작했다. 여기서 A판과 B판은 똑같이 목표구조인 단형사동에 대한 지식을 측정하는 문항과 존대표현에 대한 지식을 측정하는 문항이 각기 8개씩 포함되어 있으나, 난이도가 유사한 서로 다른 어휘와

문법 표현이 사용된다는 점에서 차이가 있다. 그리고 A판과 A'판, B판과 B'판은 목표구조인 단형사동과 존대표현에 대한 지식을 측정하는 문항은 똑같지만, 착란문항이 상이하다는 점만 다르다. 본 연구에서는 안지은(2012)에서와 같이 명시적 피드백 집단, 암시적 피드백 집단 그리고 통제집단의 연구 참여자들을 각기 반분하여 시험마다 다른 판본의 시험을 부과했다. 아래의 <표 3>은 시험의 차시와 집단의 유형에 따른 본 문법성 판단 시험 판본의 할당상황을 일목요연하게 정리한 것이다. 본 문법성 판단 시험의 신뢰도에 대해서는 <표 4>를 참조하라.

<표 3> 문법성 판단 시험의 역균형화를 위한 집단할당과 시험판본 배부 상황

집단	n	할당	n	사전시험	즉시사후 시험	지연된 사후시험
명시적 피드백	9	명시a	5	A	B	A'
		명시b	4	B	A	B'
암시적 피드백	7	암시a	4	A	B	A'
		암시b	3	B	A	B'
통제	7	암시a	3	A	B	A'
		암시b	4	B	A	B'

2.2.4.2. 암시적 지식 측정도구

본 연구진은 학습자가 목표규칙에 대해 오류발화를 생산할 때 한국어 모어 대화상대자가 제공한 명시적, 암시적 피드백이 목표규칙에 대한 암시적 지식을 생성 및(또는) 촉진하는 데 어떤 영향을 미쳤는지를 확인하기 위해 피드백 처치가 제공되기 전(사전시험), 피드백 처치가 제공된 직후(즉시사후 시험) 그리고 피드백 처치가 제공되고 2주 뒤(지연된 사후 시험) 세 차례에 걸쳐 컴퓨터 기반 그림 묘사하기 시험을 실시했다. 암시적 지식은 “무의식적이고 쉽게 접근할 수 있고 절차적이고 직관적인”(Li,

2010, p. 90, 안지은, 2012, p. 78에서 재인용) 지식으로, 그림 묘사하기 시험은 컴퓨터 화면에 제시된 그림을 보고 이를 구두로 묘사하도록 설계된 과제로, Norris와 Ortega(2000, 2003)가 지적한 바와 같이 일반적으로 실시간 구두발화 시 명시적 지식보다는 암시적 지식에 의존할 가능성이 높음바 말하기 시험은 목표구조에 대한 암시적 지식을 측정하는 과제로 적절하다고 볼 수 있다.

총 16개 문항으로 구성된 해당 시험은 8개 문항이 단형사동에 대한 지식을, 8개 문항이 존대표현에 대한 지식을 측정하도록 제작되었다. 연구 참여자들의 편의를 위해 컴퓨터 화면상에 제시되는 지시문은 모두 이들의 모어인 일본어와 중국어로 번역되었다. 연구 참여자는 의사소통 과제를 수행할 때와 컴퓨터 화면에 나오는 그림들을 마이크에 대고 한국어로 설명하게 되며, 이들의 발화는 향후 채점을 위해 모두 컴퓨터에 녹음되었다. 그림의 종류는 총 두 가지로, 유형 1은 그림이 한 개만 나오고, 유형 2는 두 장의 그림이 동시에 제시된다. 유형 1은 단형사동을 사용하도록 구성된 과제로, 연구 참여자는 그림을 잘 보고 주어진 단어들을 사용하여 해당 그림을 한국어 문장으로 설명했다. 반면에 유형 2는 존대표현을 사용하도록 설계된 측정과제로, 연구 참여자는 앞서 2.2.2.2.에서 설명한 유형 2 의사소통 과제와 동일한 절차를 수행했다. 이때 유형 1, 2 측정과제 모두 연구 참여자가 반드시 목표구조를 사용하도록 유도하기 위해 그림을 설명할 때는 반드시 그림 밑에 있는 단어(주어, 목적어, 동사원형)들을 모두 사용할 것을 요청했다. 아울러 사전, 즉시사후 그리고 지연사후 그림 묘사하기 시험의 경우, 동일한 그림을 순서만 바꾸어 문항 제작에 사용했다.

본 그림 묘사하기 시험의 신뢰도(크론바크의 알파[α])에 대해서는 아래의 <표 4>를 참조하라.

<표 4> 본 연구에 사용된 언어적성, 작업기억 용량, 명시적 지식 및 암시적 지식 측정도구의 신뢰도

측정도구		신뢰도(α)
LLAMA		.654
자동화된 계산범위 시험		.921
시간제한 없는 문법성 판단 시험	사전 A판	.512
	사전 B판	.629
	즉시사후 A판	.849
	즉시사후 B판	.840
	지연된 사후 A'판	.815
	지연된 사후 B'판	.768
그림 묘사하기 시험	사전	.781
	즉시사후	.987
	지연사후	.888

2.3. 연구절차

2.3.1. 예비시험 실시

본 실험에 앞서 5명의 소규모 학습자 집단을 대상으로 예비시험을 실시했다. 참여 학습자들은 언어적성을 측정하기 위한 LLAMA와 작업기억 용량을 측정하기 위한 자동화된 계산범위 시험 그리고 목표규칙에 대한 암시적, 명시적 지식 수준을 측정하기 위한 사전 문법성 판단 시험과 사전 그림 묘사하기 시험, 이렇게 총 네 가지 시험을 치렀다. 그리고 연구자는 이들과 함께 구두 의사소통 과제를 수행하면서 목표구조에 오류가 발견될 경우 명시적 또는 암시적 형태로 수정적 피드백을 제공했다. 이렇듯 예비시험을 통해 얻은 교훈과 기술통계 결과는 본 실험에 사용될 의사소통 과제와 훈련의 내용을 수정·보완하는 데 활용되었다.

2.3.2. 사전시험 실시

연구 참여자들은 본격적인 훈련에 들어가기에 앞서 언어적성 시험인 LLAMA, 목표규칙에 대한 명시적 지식 수준을 측정하기 위한 사전 문법성 판단 시험, 목표규칙에 대한 암시적 지식 수준을 측정하기 위한 사전 그림 묘사하기 시험, 이렇게 총 세 종류의 시험을 치렀다. 연구 참여자들은 사전 문법성 판단 시험 및 그림 묘사하기 시험 결과, 현재 수강 중인 한국어교육과정 급수 그리고 모어에 따라 명시적 피드백 처치 집단, 암시적 피드백 처치 집단 그리고 아무런 피드백도 받지 않는 통제집단에 골고루 할당되었다.

2.3.3. 수정적 피드백 처치 실시

연구 참여자들은 사전시험을 치른 지 2~3일 안에 같은 장소로 나와 수정적 피드백 처치를 받았다. 이때 연구 참여자의 개인차 특성에 따른 집단할당이 현실적으로 쉽지 않은바, 이들은 사전시험 점수와 현재 수강 중인 한국어교육과정 급수 그리고 모어를 바탕으로 어느 한 집단에 치우침 없이 분포하도록 골고루 할당했다. 이들은 한국어 교사 경험이 2년 이상으로 특별히 사전에 훈련을 받은 한국어 모어 교사와 짝을 이루어 약 20~30분 동안 컴퓨터에 기반을 둔 구두 의사소통 과제를 수행했다. 암시적 피드백 집단과 명시적 피드백 집단 그리고 통제집단 공히 첫 10~15분 동안은 단순한 목표규칙을 사용하도록 구성된 상호작용 과제를, 그리고 나머지 10~15분 동안은 복잡한 목표규칙을 사용하도록 구성된 상호작용 과제를 수행했다. 이때 암시적 피드백 집단은 모어 대화 상대자가 연구 참여자의 오류에 대해 오류 고쳐 되말하기 형식의 피드백을 제공하는 한편, 명시적 피드백 집단은 모어 대화 상대자가 연구 참여자의 오류에 대해 메타언어적 규칙 설명 형식의 피드백을 제공했다.

2.3.4. 즉시 사후시험 실시

연구 참여자들은 구두 의사소통 과제를 마치자마자 잠시간의 휴식 후 사전시험 단계에서 두 가지 목표규칙에 대한 암시적, 명시적 지식 수준을 측정하기 위해 사용한 것과 유사한 시험을 다시 한 번 치른다. 이때 수정적 피드백의 효과를 극대화하기 위해 상호작용 과제에 사용된 목표규칙과 동일한 규칙에 대한 명시적, 암시적 지식을 측정하는 시험을 바로 이어 치르도록 했다. 이때 역균형화를 위해서 암시적 지식 측정 과제인 즉시사후 그림 묘사하기 시험의 경우 사전시험에 사용된 것과 순서를 달리하여 재구성했으며, 명시적 지식 측정 과제인 즉시사후 문법성 판단 시험은 사전시험에 사용된 판본과 목표구조만 동일할 뿐 다른 어휘와 문법을 사용하여 만든 문장들로 구성된 또 다른 판본으로 제공했다.

2.3.5. 지연된 사후시험 실시

연구 참여자들은 오랜 시간이 경과한 후에도 수정적 피드백 처치를 통해 습득한 암시적, 명시적 지식이 중간언어 체계에 얼마나 안정적으로 진입 또는 보존되어 있는지를 확인하기 위해 즉시 사후시험이 실시된 2주 뒤 같은 장소로 다시 나와 지연된 사후시험을 마지막으로 한 번 더 치렀다. 이때 역균형화를 위해서 암시적 지식 측정 과제인 지연사후 그림 묘사하기 시험의 경우 사전시험에 사용된 것과 순서를 달리하여 재구성했으며, 명시적 지식 측정 과제인 지연사후 문법성 판단 시험은 사전시험에 사용된 판본에서 착란문항만 바꾼 또 다른 판본으로 제공했다.

2.4. 자료분석

본 연구에서는 한국어 학습자의 인지적·정의적 요인과 숙달도 및 성취도 간에 어떤 상호작용이 존재하는지에 대해 다각도로 고찰하기 위해

다양한 통계분석 방법을 사용했다. 첫 번째, 상관관계 분석을 통해 한국어 학습자의 언어적성 및 작업기억 용량이 수정적 피드백을 통한 제2언어 습득과 어떤 상관관계를 맺고 있는지를 확인해보았다. 이때 이들 개인차 요인과 제2언어 습득 간의 상관관계 패턴이 목표규칙의 복잡성과 피드백의 유형에 따라 어떻게 달라지는가를 명시적 지식 측정 결과와 암시적 지식 측정 결과로 나누어 살펴보았다. 두 번째, 다중회귀분석을 통해 한국어 학습자의 언어적성 및 작업기억 용량이 수정적 피드백을 통한 제2언어 습득을 얼마나 예측하고 설명해주는지를 살펴보았다. 이 경우 역시 이들 개인차 요인이 제2언어 습득에 미치는 영향이 목표규칙의 복잡성과 피드백의 유형에 따라 어떻게 달라지는가를 명시적 지식 측정 결과와 암시적 지식 측정 결과로 나누어 살펴보았다. 마지막으로, 언어적성 및 작업기억 용량이 목표구조 습득에 미치는 영향을 통제했을 경우 수정적 피드백의 유형이 목표규칙의 복잡성에 따라 차별적 영향을 미치는지, 그리고 목표규칙의 복잡성과 피드백의 유형에 따라 참여자들의 언어적성 및 작업기억 용량이 목표구조 습득에 미치는 영향력이 달라지는지 여부를 확인하기 위해 공변량분석(analysis of covariance, ANCOVA)을 실시했다. 이때 상관분석, 다중회귀분석 그리고 공변량분석을 위해서는 SPSS 17.0 프로그램을 사용했다. 추론통계 결과를 보고할 때 유의수준(α)은 .05로 설정했다. 상술한 통계분석 방법, 사용된 변수들 그리고 집단의 설계에 대해서는 다음의 <표 5>를 참조하라.

<표 5> 본 연구에 사용된 통계분석방법과 변수 그리고 표본집단의 분류(괄호 안은 수준의 수를 나타냄)

번호	통계	설계	독립변수	종속변수
1	사전 동질성 검사	피드백 유형(3)	개체간 변수: 피드백 유형(명시적, 암시적, 통제).	사전 GJT 점수, 사전 말하기 시험 점수. ³⁾

2	상관관계 분석	/	<p>LLAMA B 점수, LLAMA D 점수, LLAMA E 점수, LLAMA F 점수, 작업기억 시험 점수.</p>	<p>명시적 지식: 존대표현 GJT 즉시사후-사전점수 차이, 단형사동 GJT 즉시사후-사전점수 차이, 존대표현 GJT 지연사후-사전점수 차이, 단형사동 GJT 지연사후-사전점수 차이. 암시적 지식: 존대표현 말하기 시험 즉시사후-사전점수 차이, 단형사동 말하기 시험 즉시사후-사전점수 차이, 존대표현 말하기 시험 지연사후-사전점수 차이, 단형사동 말하기 시험 지연사후-사전점수 차이.</p>
3	다중회귀 분석	/	<p>LLAMA B 점수, LLAMA D 점수, LLAMA E 점수, LLAMA F 점수, 작업기억 시험 점수.</p>	<p>명시적 지식: 존대표현 즉시사후-사전 GJT 점수 차이, 단형사동 즉시사후-사전 GJT 점수 차이, 존대표현 지연사후-사전 GJT 점수 차이, 단형사동 지연사후-사전 GJT 점수 차이. 암시적 지식: 존대표현 즉시사후-사전 말하기 시험 점수 차이,</p>

				단형사동 즉시사후-사전 말하기 시험 점수 차이, 존대표현 지연사후-사전 말하기 시험 점수 차이, 단형사동 지연사후-사전 말하기 시험 점수 차이.
4	공변량분석	공변량: LLAMA B 점수, LLAMA D 점수, LLAMA E 점수, LLAMA F 점수, 작업기억 시험 점수. 설계: 피드백 유형(3) × 차시(3) × 규칙의 유형(2).	개체간 변수: 피드백 유형. 개체내 변수: 차시, 규칙의 복잡성.	사전, 즉시사후 및 지연사후 GJT 점수, 사전, 즉시사후 및 지연사후 말하기 시험 점수.

3. 결과 및 논의

본 연구에서는 개인차 요인과 학습조건 간 상호작용에 대한 선행연구의 성과와 한계를 바탕으로, 다양한 개인차 요인과 수정적 피드백 유형 그리고 목표규칙의 복잡성 간 상호작용에 대한 실험연구를 실시했다. 우선, 학습자들의 개인차 변수 정보로는 언어적성 시험(단순반복학습 능력, 음성분석 능력, 귀납적 학습 능력 그리고 문법적 민감도 등 총 네 가지 구인으로 구성) 점수와 작업기억 시험 점수를 사용했다. 그리고 연구 참여자들은 수정적 피드백 유형에 따라 각각 암시적 피드백 집단(오류 고

3) 본 논문에서 GJT는 문법성 판단 시험을, 말하기는 그림 묘사하기 시험을 가리킨다.

쳐 되말하기 제공)과 명시적 피드백 집단(메타언어적 규칙 설명 제공) 그리고 아무런 피드백도 받지 않는 통제집단으로 할당되었다. 마지막으로, 목표 언어자질의 경우 언어적, 교육적 복잡성을 토대로 단순한 문법규칙과 복잡한 문법규칙을 각각 선정, 목표구조의 복잡성이 수정적 피드백의 유형에 따라 학습의 결과물에 차별적 영향력을 행사하는지 여부를 알아 보았다.

본 연구에서는 학습자의 개인차 변수들, 그중에서도 언어적성과 작업 기억 용량이 수정적 피드백의 유형에 따라 목표규칙의 학습에 차별적으로 영향을 미치는지를 알아보기에 앞서 명시적 피드백 집단과 암시적 피드백 집단 그리고 통제집단의 사전 동질성 검사를 실시했다. 그 결과, 아래 <표 6>에서 보듯이 이들 세 집단은 모두 목표구조에 대한 지식 수준 면에서 통계적으로 유의미한 차이가 없었다.

<표 6> 명시적 피드백 집단, 암시적 피드백 집단 그리고 통제집단에 대한 사전 동질성 검사 결과($n = 23$)

종속변수	제공합	자유도	평균제곱	F	유의수준
존대 GJT	7.528	2	3.764	.972	.395
사동 GJT	.130	2	.065	.013	.988
존대 말하기	1.210	2	.605	.106	.900
사동 말하기	48.577	2	24.288	1.109	.349
작업기억 용량	925.422	2	462.711	1.824	.187

그 뒤를 이어 한국어교육기관에서 한국어를 배우고 있는 23명의 학습자를 대상으로 수집한 자료를 토대로 기술통계 분석이 수행되었다. 그 결과는 다음의 <표 7>과 같다(문법성 판단 시험과 그림 묘사하기 시험 결과는 정답률 자료를 사용했다).

<표 7> 연구 참여자의 집단별 언어적성, 작업기억 용량, 사전·즉시사후·지연된 사후 문법성 판단 시험, 사전·즉시사후·지연된 사후 그림 묘사하기 시험 기술통계 분석 결과($n = 23$)

시험	명시적 피드백 집단					암시적 피드백 집단					통계집단			
	<i>n</i>	평균	표준 오차	표준 편차		<i>n</i>	평균	표준 오차	표준 편차		<i>n</i>	평균	표준 오차	표준 편차
존대 사전 GJT	9	.53	.03	.09		7	.47	.03	.09		7	.50	.02	.06
사동 사전 GJT	9	.74	.04	.11		7	.73	.03	.07		7	.74	.02	.07
존대 즉시사후 GJT	9	.86	.08	.23		7	.77	.07	.19		7	.51	.09	.23
사동 즉시사후 GJT	9	.91	.02	.05		7	.86	.04	.10		7	.74	.05	.14
존대 지연사후 GJT	9	.75	.10	.29		7	.65	.07	.18		7	.60	.10	.26
사동 지연사후 GJT	9	.80	.04	.11		7	.70	.05	.13		7	.69	.05	.14
존대 사전 말하기	9	.05	.02	.07		7	.03	.03	.08		7	.05	.05	.14
사동 사전 말하기	9	.60	.04	.13		7	.58	.07	.18		7	.49	.05	.13
존대 즉시사후 말하기	9	.80	.11	.32		7	.61	.13	.35		6	.17	.11	.29
사동 즉시사후 말하기	9	.85	.02	.06		7	.81	.03	.09		6	.51	.11	.29
존대 지연사후 말하기	9	.69	.12	.35		7	.47	.12	.32		7	.30	.16	.42
사동 지연사후 말하기	9	.81	.03	.09		7	.74	.03	.07		7	.62	.07	.18
LLAMA B	9	51.11	6.44	19.33		7	47.14	8.79	23.25		7	62.86	9.05	23.95
LLAMA D	9	30.00	4.25	12.75		7	32.14	4.06	10.75		7	32.86	1.84	4.88
LLAMA E	9	77.78	7.41	22.24		7	77.14	10.40	27.52		7	90.00	5.35	14.14
LLAMA F	9	64.44	8.07	27.44		7	44.29	12.09	33.09		7	62.86	9.69	25.63
작업기억 용량	9	46.88	7.44	17.05		7	34.00	7.24	19.15		7	48.71	4.47	11.81

<표 8> 연구 참여자의 언어적성, 작업기억, 피드백 처치를 통한 목표규칙 습득 간의 상관관계 분석 결과($n = 23$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1.000	.615*	.36	.418*	.553*	.314	.254	.348	-.049	.055	-.289	.356	.534*
2	.418*	1.000	.406	.289	.506*	.338	.231	.397	-.039	-.109	-.219	.185	-.028
3	.36	.292	1.000	.406	.508*	.580*	.176	.501*	.056	.137	-.046	.527*	.294
4	.615*	.289	.292	1.000	.296	.312	.450*	.263	.409	.209	-.065	.441*	.590*
5	.553*	.296	.508*	.506*	1.000	.403	.687*	.358	-.106	-.082	.110	.04	.287
6	.314	.312	.580*	.338	.403	1.000	.105	.831*	.106	.030	-.103	.524*	.163
7	.254	.450*	.176	.231	.687*	.105	1.000	-.065	.176	.108	.158	-.209	.200
8	.348	.263	.501*	.397	.358	.831*	-.065	1.000	.093	-.148	-.144	.629*	.095
9	-.049	.409	.056	-.039	-.106	.106	.176	.093	1.000	-.145	.540*	.116	.259
10	.055	.209	.137	-.109	-.082	.03	.108	-.148	-.145	1.000	-.104	.115	.087
11	-.289	-.065	-.046	-.219	.110	-.103	.158	-.144	.540*	-.104	1.000	-.219	-.026
12	.356	.441	.327	.185	.04	.324	-.209	.429	.116	.115	-.219	1.000	.224
13	.534*	.455	.590*	.294	.287	.163	0.200	.095	.259	.087	-.026	.224	1.000

비고. 1 = 종대 측사-사전 GJT 점수차, 2 = 사동 측사-사전 GJT 점수차, 3 = 종대 지사-사전 GJT 점수차, 4 = 사동 지사-사전 GJT 점수차, 5 = 종대 측사-사전 말하기 점수차, 6 = 사동 측사-사전 말하기 점수차, 7 = 종대 지사-사전 말하기 점수차, 8 = 사동 지사-사전 말하기 점수차, 9 = LLAMA B, 10 = LLAMA D, 11 = LLAMA E, 12 = LLAMA F, 13 = 직업기억 용

위 <표 8>에서 보듯이 언어적성과 작업기억 용량 중 작업기억만이 수 정적 피드백을 통한 한국어 존대표현 습득과 유의미한 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 이때 존대표현의 즉시사후-사전 문법성 판단 시험 점 수차와 작업기억 용량 간 상관관계는 $r = .534(p < .05)$, 그리고 지연사후-사전 문법성 판단 시험 점수차와 작업기억 용량 간 상관관계는 $r = .590(p < .05)$ 으로 확인되었다. 이는 학습자가 피드백을 통해 습득한 단 순 문법규칙에 대한 지식과 학습자의 작업기억 용량 간에 중간 수준 이 상의 관련성이 존재함을 암시한다.

상관관계 분석을 토대로, 작업기억 용량이 단기적으로(즉시사후-사전 문법성 판단 시험 점수차의 경우) 그리고 장기적으로(자연사후-사전 문 법성 판단 시험 점수차의 경우) 존대표현에 대한 명시적 지식 습득에 차 별적 영향을 미치는지 여부를 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시했다. 그 결과, 아래 <표 9>에서 보듯이 작업기억 용량은 단기적으로 그리고 장기적으로 공히 존대표현 학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인 되었다. 조정된 R^2 에 따르면, 작업기억 용량은 존대표현에 대한 단기적 습득 결과에 대해 25퍼센트만큼 그리고 장기적 습득 결과에 대해서는 32 퍼센트만큼 설명해주는 것으로 나타났다. 이는 단순한 규칙에 대해 오류 를 범했을 때 수정적 피드백을 제공받은 학습자들의 경우, 이들의 작업 기억 용량이 목표규칙에 대한 학습 결과—특히 명시적 지식의 형태로 저장된—를 상당 부분 예측해줄 수 있음을 시사한다.

<표 9> 명시적 피드백 집단의 작업기억 용량과 존대표현 즉시-사전 및 지연-사전 문법성 판단 시험 점수차에 대한 다중회귀분석 결과($n = 23$)

모형	R	R^2 제공	조정된 R^2	변화 통계량				
				R^2 변화량	F 변화량	자유도1	자유도2	F 변화량의 유의도
1=작업기억 용량 (단기)	.534	.286	.251	.286	8.392	1	21	.009
1=작업기억 용량(장기)	.590	.348	.317	.348	11.220	1	21	.003

이어서 문법규칙의 복잡성에 따라 작업기억이 수정적 피드백을 통한 명시적 지식 습득에 차별적 영향력을 행사하는지 여부를 본격적으로 고찰하기 위해 공변량분석(개체간 요인 = 피드백 유형; 개체내 요인 = 차시, 규칙 복잡성; 공변량 = 작업기억)을 실시했다(상관분석 및 다중회귀 분석을 통해 명시적 지식의 측정치를 나타내는 문법성 판단 시험 점수만이 작업기억 용량과 유의미한 관련이 있는 것으로 나타난바, 그림 묘사하기 점수에 대한 공변량분석 결과는 여기에 보고하지 않는다). 그 결과, 아래 <표 10>에서 보듯이 피드백의 유형($F(2, 19) = 4.421, p = .046$)과 차시($F(2, 38) = 11.335, p < .0005$) 그리고 규칙 복잡성($F(1, 19) = 52.592, p < .0005$)은 학습자의 문법규칙 습득에 영향을 미치며, 작업기억의 영향력 또한 유효한 것으로 나타났다($F(1, 19) = 5.244, p = .034$).

<표 10> 연구 참여자의 문법성 판단 시험 결과에 대한 공변량분석 결과($n = 23$)

분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	유의도	효과 크기 (η_p^2)
피드백 유형	27.113	2	28.113	4.421	.046	.211
규칙 복잡성	364.520	1	364.520	52.592	.000	.735
차시	140.434	2	70.217	11.335	.000	.374
작업기억	28.715	1	28.715	5.244	.034	.216

후속검정을 통해 살펴본 결과, 즉사-사전($p < .05$), 즉사-지사($p < .05$) 및 지사-사전($p < .05$) 시험 점수 간에 공히 통계적으로 유의미한 차이가 존재했다. 이는 피드백 처치 후 학습자들의 수행이 통계적으로 유의미하게 개선되었으며, 비록 지연사후시험으로 오면서 즉사사후시험 당시에 비해 점수가 다소 하락하기는 했으나 일정 시간(2주일)이 흐른 이후에도 학습자들은 여전히 피드백을 통해 학습한 내용을 기억하고 있음을 의미한다. 또한 명시적으로 피드백을 제공받은 집단이 암시적으로 피드백을 제공받은 집단보다 처치 후 더 뛰어난 수행을 보였으며, 이 차이는 앞서

밝힌 바와 같이 통계적으로 유의미했다($F(2, 19) = 4.421, p = .046$).

아울러 피드백의 유형에 따라 작업기억 용량이 목표구조 습득에 미치는 영향력이 달라지는지를 확인하기 위해 피드백 집단별로 다시 공변량 분석(개체내 요인 = 규칙 복잡성, 차시; 공변량 = 작업기억)을 실시한 결과, 피드백이 명시적으로 제공될 때에만 작업기억 용량이 목표구조의 습득에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다(명시적 피드백 집단: $F(1, 7) = 11.863, p = .011$; 암시적 피드백 집단: $F(1, 5) = 3.030, p = .142$). 이어서 목표규칙의 복잡성에 따라 작업기억의 영향력에 차이가 나타나는지를 알아보기 위해 존대표현과 단형사동 점수 각각에 대해 공변량 분석(개체간 요인 = 피드백 유형; 개체내 요인 = 차시; 공변량 = 작업기억)을 수행했다. 그 결과에 따르면, 단순한 규칙인 존대표현에 대한 명시적 지식의 습득에는 작업기억이 도움을 주었지만($F(1, 19) = 12.955, p = .002$), 복잡한 규칙인 단형사동에 대한 명시적 지식을 촉진하는 데는 작업기억의 기여가 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 드러났다($F(1, 19) = 1.575, p = .233$).

마지막으로 학습자들의 개인차 요인들의 영향력을 통제했을 경우 수정적 피드백의 유형이 복잡한 규칙과 단순한 규칙의 습득에 각각 어떤 영향을 미치는지를 알아보기 위해 목표규칙별로 공변량 분석을 실시한 결과(개체간 요인 = 피드백 유형; 개체내 요인 = 차시; 공변량 = 작업기억), 수정적 피드백의 유형은 목표규칙의 복잡성과 관계없이 암시적·명시적 지식의 습득에 영향을 미치는 것으로 확인되었다(존대표현: $F(2, 19) = 5.670, p = .035$; 단형사동: $F(2, 19) = 4.575, p = .045$). 후속검정 결과에 따르면, 복잡한 규칙인 단형사동과 단순한 규칙인 존대표현 공히 수정적 피드백을 제공받은 학습자들이 아무런 피드백도 제공받지 않은 학습자들보다 훨씬 더 높은 습득수준을 나타냈다($p < .05$). 그리고 수정적 피드백을 제공받은 학습자들 중에서도 명시적으로 메타언어적 피드백을 제공받은 학습자들이 오류 고쳐 되말하기를 통해 암시적으로 피드

백을 제공받은 학습자들에 비해 암시적 지식 측정 과제와 명시적 지식 측정 과제에서 공히 훨씬 더 뛰어난 수행을 보여주었다($p < .05$).

결론적으로, 위와 같은 결과들을 토대로 추론해보자면, 작업기억 용량이 큰 학습자일수록 그렇지 않은 학습자에 비해 수정적 피드백의 효과를 훨씬 더 크게 누릴 수 있으며, 명시적 구두 피드백을 제공받을 경우 암시적 구두 피드백을 제공받을 때보다 명시적 지식의 습득이 촉진될 가능성이 훨씬 더 높을 것으로 예상할 수 있다.

4. 결론

본 연구를 통해 언어적성과 작업기억 용량 중 작업기억 용량만이 수정적 피드백을 통한 제2언어 습득에 영향을 미치는 것으로 나타났다. (1) 이를 토대로 수정적 피드백의 유형에 따라 작업기억이 제2언어 문법규칙 습득에 차별적으로 영향을 미치는지 여부를 살펴본 결과, 작업기억은 피드백이 명시적으로 제공될 때만 목표규칙 습득에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 그리고 이러한 양상은 명시적 지식을 측정할 결과에 대해서만 유효했다. (2) 이어서 문법규칙의 복잡성에 따라 작업기억이 수정적 피드백을 통한 제2언어 습득에 차별적 영향력을 행사하는지 여부를 분석한 결과, 단순한 규칙에 대한 명시적 지식의 습득에는 작업기억이 도움을 주었지만 복잡한 규칙에 대한 명시적 지식을 촉진하는 데는 작업기억이 기여한 바가 없는 것으로 드러났다. (3) 마지막으로 학습자들의 개인차 요인들의 영향력을 통제했을 경우 수정적 피드백의 유형이 복잡한 규칙과 단순한 규칙의 습득에 어떤 영향을 미치는지를 알아본 결과, 수정적 피드백의 유형은 규칙의 복잡성과 관계없이 목표구조의 암시적·명시적 지식의 습득에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이 경우 수정적 피드백을 제공받은 학습자들이 아무런 피드백도 제공받지 않은 학습자들보다 훨씬 더 높은 습득수준을 나타냈다. 그리고 수정적 피드백

을 제공받은 학습자들 중에서도 명시적으로 메타언어적 피드백을 제공 받은 학습자들이 오류 고쳐 되말하기를 통해 암시적으로 피드백을 제공 받은 학습자들에 비해 암시적 지식 측정 과제와 명시적 지식 측정 과제에서 공히 훨씬 더 뛰어난 수행을 보여주었다. 이는 교실에서 교사가 수정적 구두 피드백을 제공할 경우 작업기억 용량이 큰 학습자일수록 피드백을 통해 문법규칙에 대한 명시적 지식을 형성하는 데 좀 더 유리하며, 암시적 피드백보다는 명시적 피드백을 제공받을 때 문법규칙에 대한 습득이 더욱 촉진될 가능성을 시사한다.

본 연구는 한국어 학습자의 인지심리학적 특성과 한국어 습득 간의 상호작용을 주제로 하는바, 제2언어 습득의 과정과 결과를 결정하는 요인들을 인지심리학적 입장에서 규명하고자 하는 학제간 시도들이 활발히 이어지고 있는 국외 SLA 학계의 학문적 흐름과 정확히 맞닿아 있다. 작업기억 용량이 뛰어난 학습자는 교실 의사소통 상황에서 교사가 자신의 오류발화에 대해 수정적 구두 피드백을 제공했을 때 더욱더 잘 알아차리고 이를 중간언어로 흡수하는가? 그리고 분석적 학습성향에 가까운 학습자라면, 정말 교사가 문법규칙을 메타언어적으로 직접 설명하고 언어자질을 스스로 분석하는 활동에 참여하도록 했을 때 학습의 결과물이 더 우수하고 만족스러운가? 이들 질문은 본 연구와 같이 인위적으로 조작한 각각의 학습조건에서 학습자들이 어떤 인지적 과정을 거치며 어떤 제2언어 수행을 나타내는지를 직접 확인하지 않고서는 그 해답을 찾기 어려울 것이 분명하다.

아울러 개인차 변수와 제2언어 습득 간의 관계에 관심이 있는 연구자라면, 본 연구에서처럼 R. Ellis(2005)의 제안을 받아들여 학습자가 습득한 지식을 명시적 지식과 암시적 지식으로 구분하여 각각의 지식을 측정하는 도구를 별도로 제작하는 것을 권장할 만하다. 이렇게 할 경우, 어떤 개인차 변수가 어떤 학습조건에서 어떤 종류의 제2언어 습득을 촉진하는지에 대해 좀 더 구체적이고도 온전한 그림을 얻을 가능성을 더욱 높

일 수 있을 것이다. 이때 본 연구에 사용된 작업기억 용량 시험, 언어적 성 시험 그리고 명시적·암시적 지식 측정도구 및 측정절차는 제2언어 습득 연구자들에게 학습자들의 제2언어 지식 측정에 대한 새로운 시야를 열어줄 수 있을 것으로 여겨진다.

그러나 본 연구는 한국인 학습자를 대상으로 개인차 변수와 학습조건 및 목표 언어구조 간 상호작용에 대한 경험적 고찰을 시도한 최초의 실험연구라는 의의에도 불구하고, 몇 가지 뚜렷한 한계점을 지닌다. 우선, 본 연구에서는 언어적, 교육적 준거를 바탕으로 존대표현을 단순한 규칙으로 그리고 단형사동을 복잡한 규칙으로 규정했는데, 과연 이것이 한국어의 언어적·교육적 특수성을 충실히 반영한 결과인지에 대해서는 좀 더 고민할 필요가 있다. 실제로 사전시험과 두 차례의 사후시험의 기술 통계 결과만 놓고 보아도, 피드백 제공 여부를 막론하고 세 차례 시험 공히 존대표현 점수가 오히려 단형사동 점수보다 높게 측정되었다는 점은 특기할 만하다. 그렇다면 왜 이런 현상이 나타났을까? 여기에는 다음과 같은 두 가지 이유를 들 수 있을 것이다.

첫째, 비록 이론적으로는 존대표현이 단형사동에 비해 형태-의미 간 관계가 단순하고 규칙기술에 필요한 교육적 단계들이 간소하다고 볼 수 있을지 몰라도, 한국어 교육 현장에서는 많은 학습자들이 사동표현을 문법규칙이라기보다 어휘항목으로 인식하고 암기하는 전략을 취하고 있을 가능성이 높다는 점이다. 직관적으로나 이론적으로나, 어휘는 학습의 난이도와 언어적 복잡성 면에서 규칙보다 훨씬 쉽고 단순하다(Skehan, 1998). 둘째, 존대표현은 있고 없음이 의미전달에 절대적 영향을 미치지 않는바 의미적으로 잉여적인(semanticly redundant) 문법항목인 반면, 단형사동은 있고 없음에 따라 전달되는 메시지의 의미가 달라지는바 의미적으로 잉여적이지 않은 문법자질에 해당한다고 볼 수 있다(Hulstijn & de Graaff, 1994). 따라서 의미적 잉여성으로만 보자면, 단형사동이 존대표현보다 도리어 언어적으로 단순한 규칙이라는 것이다. 이런 관점에

서 보자면 존재표현은 단형사동보다 교육적으로는 단순할지라도 언어적으로 복잡한 규칙이 된다. 후속연구에서는 규칙의 복잡성에 따라 목표자질을 선정할 때 이러한 다양한 이론적, 실제적 고려들을 두루 감안하는 노력이 더해져야 할 것이다.

아울러 본 연구는 실험에 참가한 비원어민 참여자의 수가 많지 않은바, 각 피드백 유형 집단별 학습자들의 수가 공히 10명이 되지 못한다. 따라서 본 실험을 통해 피드백 유형과 목표구조 그리고 개인차 변수에 따라 학습의 성과에 통계적으로 유의미한 차이가 나타났음을 입증했다고 할지라도, 이러한 결과를 과연 얼마나 자신 있게 일반화할 수 있을지에 대해서는 여전히 의문이 남는다. 기실 이는 한국어 교육 현장을 대상으로 실험연구를 시도하는 연구자들이 공통적으로 부딪치는 문제로, 본 연구 또한 한국어교육기관의 조직적 협조 없이 많은 수의 연구 참여자를 확보하기 어렵다는 한계를 벗어나지 못했다. 이렇듯 현장의 여건과 연구의 규모 간의 적절한 접점을 찾는 일 또한 후속연구를 기획하는 연구자들이 염두에 두어야 할 과제일 것이다.

바라건대, 본 연구의 결과를 통해 한국어 교육 현장의 교사들은 어떤 언어구조를 교수할 때 어떤 방법을 선택해야 최상의 효과를 거둘 수 있는지에 대해 학문적 근거를 바탕으로 의사결정을 내리는 데 도움을 받을 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 어떤 개인적 특성을 지닌 학습자들에게 어떤 교수방법을 적용할 때 교수의 효과와 학습자의 능력을 극대화할 수 있는지에 대한 진단적 정보를 얻을 수 있는바, 본 연구의 성과는 교사와 학습자에게 공히 교육적으로 유익한 영향을 미칠 수 있을 것으로 기대된다.

<참고 문헌>

- 설수연(2011). 서면으로 제공되는 수정적 피드백, 제2언어적성 및 학습자 태도가 한국어 조사 습득에 미치는 영향, 미출간 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 안지은(2012). 오류 고쳐 되말하기와 개인차 요인이 중국인 한국어 학습자의 단형 사동 습득에 미치는 영향, 미출간 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 이은하 · 채운정 · 안지은 · 김영규(2011). 한국어 학습자의 인지적 · 정의적 개인차 요인과 제2언어 성취 간의 관계, <이중언어학> 46호, 이중언어학회. 253쪽~296쪽.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M.(1959). *Modern language aptitude test*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A.(1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- DeKeyser, R. M.(1994a). How implicit can adult second language learning be? *ALLA Review*, 11, 83-86.
- DeKeyser, R. M.(1994b). Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study. *TESOL Quarterly*, 28(1), 188-194.
- DeKeyser, R. M.(2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Malden, MA: Blackwell.
- DeKeyser, R. M.(2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(s1), 1-25.
- DeKeyser, R. M.(2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of second language teaching* (pp. 119-138). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Dörnyei, Z.(2009). *The psychology of second language acquisition*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ehrman, M. E.(2000). Affect, cognition, and learner self-regulation in second language learning. In O. Kagan, & B. Rifkin (Eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century* (pp. 109-133). Bloomington, IN: Slavica.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. & Oxford, R. L.(2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Ehrman, M. & Leaver, B. L.(2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31(3), 393-415.
- Ellis, N.(2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit

- language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-352.
- Ellis, N. & Sinclair, S. G.(1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(1), 234-250.
- Ellis, R.(2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172.
- Ellis, R.(2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philip, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3-25). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Engle, R.W., Nations, J.K. & Cantor, J.(1990). Is working memory capacity just another name ofr word knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 82, 799-804.
- Felser, C. & Roberts. L.(2007). Processing wh-dependencies in a second language: a cross-modal priming study. *Second Language Research*, 23(1), 9-36.
- Green, P. S.(1975). *The language laboratory in school: The York study*. London: Oliver and Boyd.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. & Ehrman, M. E.(2000). A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The canal-F theory and test. *Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.
- Hulstijn, J. & de Graaff, R.(1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
- Juffs, A.(2004). Representation, processing, and working memory in a second language. *Transactions of the Philological Society*, 102, 199-225.
- Juffs, A. & Harrington, M. W.(2011). Aspects of working memory in L2 Learning. *Language Teaching*, 44(2), 137-166.
- King, J. & Just, M.(1991). Individual differences in syntactic processing: the role of working memory. *Journal of Memory and Language*, 30, 580-602.
- Krashen, S.(1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.(1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.(1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

- Krashen, S.(1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Li, S.(2010). *Corrective feedback in perspective: The interface between feedback type, proficiency, the choice of target structure, and learners' individual differences in working memory and language analytic ability*. Unpublished doctoral dissertation, The Michigan State University, Michigan.
- Mackey, A., Adams, R., Stafford C. & Winke, P.(2010). Exploring the relationship between modified output and working memory capacity. *Language Learning*, 60(3), 501-533.
- Meara, P.(2005). *LLAMA language aptitude tests*. Swansea: Lognostics.
- Miyake, A. & Friedman, N.(1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In A. F. Healy, & L. E. Bourne Jr. (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (pp. 339-364). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Norris, J. & Ortega, L.(2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Norris, J. & Ortega, L.(2003). Defining and measuring SLA. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 717-761). Malden, MA: Blackwell.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U.(1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parry, T. S. & Child, J. R.(1990). Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency. In T. S. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered* (pp. 30-66). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Petersen, C. R. & Al-Haik, A. R.(1976). The development of the defense language aptitude battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36(2), 369-380.
- Pimsleur, P.(1968). *Pimsleur language aptitude battery (PLAB)*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Robinson, P.(1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 27-67.
- Robinson, P.(1997). Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning*, 47(1), 45-99.

- Robinson, P.(2002a). Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 211-266). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Robinson, P.(2002b). Introduction: Researching individual differences and instructed learning. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 1-10). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Robinson, P.(2002c). Learning conditions, aptitude complexes, and SLA. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 113-133). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Robinson, P.(2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46-73.
- Sasaki, M.(1996). *Second language proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: Quantitative and qualitative analyses*. New York, NY: Peter Lang.
- Skehan, P.(1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P.(2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-94). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L.(1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.
- Unsworth, N., Heitz, R. P. & Engle, R. W.(2005). Working memory capacity in hot and cold cognition. In R. W. Engle, G. Sedek, U. Hecker, & D.N. McIntosh (Eds.) *Cognitive limitations in aging and psychopathology: Attention, working memory, and executive functions* (pp. 19-43). NY: Oxford University Press.
- Williams, J. N. & Lovatt, P.(2003). Phonological memory and rule learning. *Language Learning*, 53, 67-121.
- Williams, J. N.(1999). Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 1-48.
- Williams, J. N.(2009). Implicit learning in second language acquisition. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 319-353). Bingley, UK: Emerald.

이은하(Lee, Eun-Ha)

이화여자대학교 국제대학원 한국학과
120-750 서울특별시 서대문구 이화여대길 52
전화번호: 02-3277-2106/Fax: 02-3277-2899
전자우편: novelquilt@hotmail.com

안지은(Ahn, Jieun)

Second Language Studies
Michigan State University
619 Cedar Road
B331 Wells Hall
East Lansing, MI, 48824
USA
전자우편: ahnjieun@msu.edu

김영규(Kim, Youngkyu)

이화여자대학교 국제대학원 한국학과
120-750 서울특별시 서대문구 이화여대길 52
전화번호: 02-3277-4641/Fax: 02-3277-2899
전자우편: youngkyu@ewha.ac.kr

접수일자: 2013년 12월 20일

심사(수정)일자: 2014년 1월 22일

게재확정: 2014년 2월 5일