

서면 피드백이 조사 ‘이/가’, ‘은/는’ 습득에 미치는 효과에 대한 사례 연구

전영철 · 황정희

Abstract

Jun Youngchul & Hwang Junghee. 2016. 9. 30. **A case study of the effects of written feedback on acquiring Korean particles ‘i/ka’, ‘un/nun’.** *Bilingual Research* 64, 217-247. This case study investigates whether written feedback is an effective pedagogical practice for learning a target structure: Korean particles ‘i/ka’, ‘un/nun.’ It also compares the effect of one common type of written feedback—direct error correction (DEC)—with metalinguistic explanation (ME). The effect of different types of written feedback has gained much attention in the research literature. However, few studies have investigated the effect of metalinguistic explanation as a feedback type. Six learners of Korean as a foreign language participated in the study. The effect of the two feedback types was analysed by pre- and post error correction tests, one re-writing task and two new writing tasks. In addition, a post-task interview was elicited from the participants. Results reveal that (1) both DEC and ME groups improved on the post error correction test; (2) overall, only the ME group accurately used the target linguistic features in the subsequent writing tasks after receiving the feedback; (3) the interview data shows that the ME group provided proper explanations for their use of the target language features. Suggestions for future studies and pedagogical implications are also provided. (Seoul National University · Pyeongtaek University)

[Key words] L2 writing instruction(외국어 쓰기 교육), written feedback(서면 피드백), direct error correction(직접 오류 수정), metalinguistic explanation(메타언어적 설명), ‘i/ka’(‘이/가’), ‘un/nun’(‘은/는’)

1. 서론

외국어 쓰기 교육(L2 writing instruction)에서 교사들이 학생들의 글에 나타난 문법적 오류에 대해 서면 피드백(written feedback)을 제공하는 것은 매우 일반적이며 당연한 것으로 여겨지고 있다. 특히 많은 교사들은 서면으로 학생들의 문법적 오류를 고쳐줌으로써 학생들이 더 정확한 언어를 구사하게 되고 학생들의 글쓰기가 향상된다고 믿고 있는 듯하다. 학생들도 이러한 교사의 문법에 대한 오류 수정을 중요시 여기고 있다. Leki(1991)의 연구에 따르면, 학생들은 자신들의 모든 문법오류에 대해 교사가 수정해 주길 기대한다고 응답했으며, Tsui & Ng(2000)의 설문조사에서도 학생들은 동료 피드백보다 교사가 제공하는 오류 수정을 가장 선호하는 피드백의 유형으로 응답하였다.

그러나 이러한 교사와 학생들의 일반적인 믿음과 선호와는 달리, 제2언어 습득 및 교육에 관한 최근 연구들에서 교사의 문법에 대한 오류 수정이 쓰기의 정확성과 제2언어 습득에 도움이 되는가에 대한 의문이 제기되고 있으며, 이에 대한 연구들은 John Truscott이 1996년 발표한 사례연구 이후로 계속 이어지고 있다(Truscott, 1996, 2007, 2010). 특히, Ellis(1995), Qi & Lapkin(2001) 등의 학자들은 제2언어 습득과정에서 학습자의 언어에 대한 ‘알아차림(noticing)¹⁾’과 피드백 처리(feedback processing)의 중요성을 주장하면서, 피드백으로서의 오류 수정의 한계를 지적하고 있다. 다시 말해, 교사들이 제공하는 오류 수정은 학습자들이 피드백을 받고 처리할 때 자신들의 오류, 즉 중간 언어(interlanguage)와 목표 언어(target language) 사이의 차이에 주목하는 것을 돕는 최적의 조건을 제공하지 못

1) ‘알아차림’과 유사한 개념으로 Ellis(1995)는 학습자의 ‘인지적 비교(cognitive comparison)’의 중요성을 주장하였다. 또한 본 연구에서 ‘알아차림’의 개념은 Schmidt(1990, 1994)의 ‘알아차림 가설(noticing hypothesis)’에서 제안된 개념을 따르며, 이에 대한 논의는 본고의 범위를 넘어서기 때문에 생략한다.

한다고 언급하였다(Qi & Lapkin, 2001).

그리고 최근에는 오류 수정의 새로운 방법으로 ‘메타언어적 설명(metalinguistic explanation)’이 제안되었다. 쓰기에 관한 기존 연구들에서도 메타언어적 설명이 논의되었는데, 이는 오류 수정과 병행되는 추가적 설명을 지칭하였다(Chandler, 2003; Bitchener & Knoch, 2008 등). 그런데 이러한 기존 연구들과는 달리, Shintani & Ellis(2013)은 메타언어적 설명을 오류 수정과 병행되는 추가적 설명이 아닌, 특정 언어 형태에 대해 별도의 유인물로 집중적 설명을 제공하는 단독 피드백 유형으로서 제안하였다. 이들에 따르면, 기존의 메타언어적 설명은 교사가 학습자의 글에 나타난 오류를 일일이 수정하고 그에 대한 부차적 설명을 주기 때문에 시간 소요가 커서 현실적으로 교사들에게 많은 부담을 준다. 뿐만 아니라, 그러한 기존의 메타언어적 설명은 학습자가 피드백을 ‘알아차리고’, ‘피드백 처리’에 몰입하는 과정을 요구하지 않는데, 이러한 과정은 쓰기의 정확성 향상과 목표 언어 습득에 매우 중요한 요소이다. 이에 반해, 특정 언어 형태에 대해 모든 학생들에게 동일하게 주어지는 메타언어적 설명에서는 학생들이 주어진 설명을 자신의 오류에 스스로 적용하고 처리해야 하므로 정확한 쓰기 향상과 목표 언어를 습득하는 데 도움을 받을 수 있을 것이다. 또한 교사는 각 학생의 오류를 일일이 수정할 필요가 없으므로 교사의 작업량도 현저히 줄어들 것이다. 따라서 이러한 메타언어적 설명은 기존의 오류 수정에 대한 적절한 대안이 될 수도 있을 것이다.

현재 한국어 쓰기 교육 현장에서도 교사의 서면 피드백이 수반되고 있는 것이 일반적이다. 그러나 외국어로서의 한국어 교육에서 교사의 서면 피드백을 본격적으로 다룬 연구는 다른 분야에 비해 상대적으로 그리 많지 않은 듯하다. 교사 피드백에 관한 최근 10년간의 연구를 살펴보면, 교사의 구두 피드백에 관한 연구이거나(정지영, 2010 등), 서면 피드백과 구두 피드백의 효과를 비교한 것이거나(박영지, 2013; 동동·김영주, 2014,

2015 등), 교사들의 피드백 내용에 관한 연구(노혜남, 2008; 정현정, 2015 등)가 주류를 이루고 있다. 그리고 서면 피드백의 종류에 대한 상대적 효과를 비교한 연구들도 있는데(정혜란, 2013; 송운옥, 2014 등), 그 연구들이 동일한 결과를 보이지 않고 상충되고 있는 형편이다.

본 연구에서는 한국어 쓰기 교육에서 새로운 방식의 서면 피드백으로서 ‘메타언어적 설명’이 얼마나 효율적인지를, 교사들이 학습자들의 오류에 직접적으로 수정을 주는 직접 오류 수정(direct error correction)의 효과와 비교하여 살펴보고자 한다. 그리고 그 연구 대상으로 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 선택하고자 한다. 이 조사들은 한국어 학습에서 아주 초기 단계부터 소개되기 시작하는 매우 기본적인 문법 요소이면서도 전체적으로는 아주 다양하고 섬세한 기능을 가지고 있어서 외국인 학습자가 가장 많은 오류를 보이는 문법 요소들 중의 하나이다. 이와 같이 ‘이/가’와 ‘은/는’은 광범위하게 사용되지만 자주 오류를 범하게 되는 표현이므로 서면 피드백 유형들의 효율성을 비교하기에 매우 적합한 대상이 될 것이다. 기존에도 한국어 ‘이/가’와 ‘은/는’을 대상으로 한 오류 분석에 관한 연구들이 많이 있었으나(김정숙·남기춘, 2002; 원미진, 2016 등) 본 연구와 같이 메타언어적 설명을 논의에 본격적으로 끌어들이는 경우는 없었던 것으로 파악된다. 따라서 본 연구는 ‘이/가’와 ‘은/는’의 학습과 관련하여서도 의미 있는 새로운 결과를 가져올 수 있을 것으로 기대된다.

2. 연구 배경

2.1. 제2언어 쓰기와 서면 피드백 유형

교사가 제공하는 서면 피드백의 역할에 대한 관심이 증가하면서, 쓰기의 정확성 및 제2언어 습득에 미치는 영향에 대한 연구가 활발히 이루어지고 있다. 그런데 그 연구의 중심은 피드백 유형에 따른 상대적 효과에

있는 듯하며, 피드백 유형에 관한 많은 연구들은 피드백의 두 가지 유형, 즉 ‘직접 피드백(direct feedback)’과 ‘간접 피드백(indirect feedback)’의 효과를 비교하고 있다(Eslami, 2014).

직접-간접 피드백 유형을 나누는 중요한 기준은 피드백을 주는 방식의 ‘명백함(explicitness; directness)’에 있다(Sheen, 2010). 직접 피드백은 교사가 학습자의 오류에 올바른 단어나 언어 형태를 제공하거나, 불필요한 단어를 삭제하거나, 필요한 단어나 언어 형태를 첨가하거나, 또한 메타언어적 설명²⁾도 함께 제시하는 것을 뜻한다(Bitchener & Knoch, 2008). 반면, 간접 피드백은 학습자의 글에 명백한 오류 수정을 제공하는 대신 오류가 있는 부분에 대해 밑줄을 그어 오류가 있다는 것만을 표시하거나 어떤 종류의 오류인지를 나타내는 코드를 사용함으로써 학생이 오류에 대해 주목하게만 하고 학생이 스스로 오류를 해결하게끔 남겨두는 것이다(Bitchener & Knoch, 2008).

한편, 제2언어 쓰기에서 직접 피드백과 간접 피드백의 효과를 비교하는 연구들의 결과는 서로 상충하고 있다. 먼저, Ferris & Roberts(2001)이나 Bitchener & Knoch(2008) 등의 연구에서는 직접 피드백이 간접 피드백보다 더 효과가 있다고 주장하고 있다. 그들에 따르면, 직접 피드백은 정확한 목표 언어 형태를 제공하기 때문에, 학습자가 피드백을 이해 못하거나 혼동하는 경우가 적으며 새로운 언어 형태를 습득하는 데 더 효과적이라고 기술하고 있다. 그리고 이들은 직접 피드백이 숙달도가 낮은 학습자에게 특히 더 효과적이라고 했다. 이 연구들은 영어 관사라는 특정한 언어 형태에 국한하여 이루어졌다. 한편, 한국어 학습자를 대상으로 직접 피드백과 간접 피드백의 효과를 비교한 연구들에서는 정혜란(2013)이 직접 피드백 효과의 우위를 제안하였다.

2) 이 경우의 메타언어적 설명은 오류 수정과 병행되는 추가적 설명인 기존의 방식을 가리킨다.

이와는 대조적으로, 간접 피드백의 효과를 주장하는 연구도 있는데, Ferris(2006), Eslami(2014) 등이 이에 포함된다. 이 연구들에 따르면, 간접 피드백은 학생들이 오류에 대해 스스로 문제를 해결하도록 하는데, 제2언어 습득 이론적 측면에서 보면 이러한 문제해결 과정이 학습자가 올바른 언어 형태를 알아차리고 스스로 가설 검증(hypothesis testing)을 하게 하므로 언어 습득에 도움이 된다는 것이다. 한국어를 대상으로 하여 간접 피드백의 상대적 효과를 보여준 연구는 많지 않지만, 송운옥(2014)의 연구가 제한적이거나 간접 피드백의 효과를 보여주고 있다. 그의 연구에서 직접 피드백 그룹은 철자 오류율에서만 통계적으로 유의미한 향상을 보인 반면, 간접적 피드백 그룹은 문법 오류율과 철자 오류율에서 모두 통계적으로 유의미한 향상을 보였다.

제2언어 쓰기 연구에서 메타언어적 설명은 오류에 부가적 설명을 제공되기 때문에 직접 피드백의 방식으로 포함시키는 것이 일반적이다. 이러한 직접 피드백으로서의 메타언어적 설명은 학습자의 메타언어적 지식(metalinguistic knowledge)을 불러일으킴으로써 학습자가 자신의 문법적 오류 성격을 이해하는 것을 돕는다고 여겨지고 있다(Ellis 외, 2008). 부가적 설명으로 주어지는 메타언어적 설명의 효과에 대해 제한적이거나 연구가 이뤄지고 있는데, 이러한 연구들은 직접 오류 수정이 단독으로 주어졌을 경우와 메타언어적 설명이 동반된 직접 오류 수정인 경우 중 어느 유형이 더 효과적인가에 대한 실험이 주류를 이루고 있다(Bitchener & Knoch, 2008, 2010; Ellis 외, 2008). 그런데 이러한 일련의 연구들은 서로 다른 결과를 보이고 있다.

서론에서 언급했듯이, 기존 연구들과는 달리 본 연구에서는 특정 언어 형태에 대한 단독 설명으로서 메타언어적 설명을 사용할 것이다. 이러한 메타언어적 설명은 문법에 대한 일종의 ‘의식 상승 과업(consciousness-raising task)’의 형태라고 볼 수 있다.³⁾ 의식 상승 과업의 중요성을 제안하는 연구자들

에 따르면, 메타언어적 설명은 메타언어적 지식을 불러일으킴으로써 학습자가 목표 언어를 이해하는 것을 돕는다고 주장했다(Ellis, 1997; Fotos, 1994). 그러나 그 연구들은 메타언어적 설명을 서면 피드백이 아닌 문법 활동(grammar activity)의 하나로 활용하였다. 쓰기 연구에서 서면 피드백의 한 유형으로 단독 설명이 주어지는 메타언어적 설명에 대한 연구는 아직까지 많지 않다. 이러한 의미에서 Shintani & Ellis(2013)의 연구는 단독적인 메타언어적 설명을 서면 피드백의 유형으로 간주한 드문 연구이다. 그들의 연구는 메타언어적 설명이 목표 언어 형태에 대해 명시적 지식(explicit knowledge) 습득에 도움이 됨을 보여주고 있다. 그러나 목표 언어 형태의 정확한 쓰기, 즉 암시적 지식(implicit knowledge)에 효과가 있음을 보여주는 연구는 아직까지 없는 듯하다.

2.2. 한국어 교육에서의 ‘이/가’와 ‘은/는’

조사를 사용하는 것은 한국어의 주요한 특징 중의 하나인데, 여러 가지 조사들 중에서 특히 주격조사 ‘이/가’와 보조사 ‘은/는’이 매우 광범위하게 사용된다. 그래서 한국어 학습의 기초 단계부터 이 조사들의 쓰임을 소개하고 있는 것이 일반적이지만, 학습이 쉽지 않은 것이 현실이다. ‘이/가’와 ‘은/는’이 한국어 습득에서 매우 중요한 위치를 점하고 있기 때문에 한국어 교육에서 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대해 많은 연구가 수행되어 왔다(김정숙·남기춘 2002, 이해영 2004, 이미지 2013, 유혜경·방성원 2015 등). 그러나 이들의 기능이 매우 다양하면서도 명시적으로 설명하기 어려운 부분들이 많아서 아직도 여전히 한국어 교육의 난제 중의 하나로 여겨지고 있다. 본 연구에서는, 우선 지금까지의 연구 결과들을 고려하여 ‘이/가’와 ‘은/는’의 전반적인 기능을 가능한 명시적으로 간단하게 정리하고자 한다.⁴⁾ 그리고

3) ‘의식 상승 과업’에 대한 구체적 논의는 Ellis(1997)을 참조할 수 있다.

이를 바탕으로 3.3에서 본 연구에서 다루고자 하는 부분이 제안될 것이다.

지금까지의 연구들에서 언급되어 온 ‘이/가’와 ‘은/는’의 대표적인 기능들을 제시하자면, ‘이/가’는 주어 표지 혹은 초점 표지이고, ‘은/는’은 화제 표지 혹은 대조 표지라고 할 수 있을 것이다. 그런데 이 기능들이 모종의 관계를 맺고 있어서 이에 대한 분명한 이해가 요구된다.

먼저 ‘초점’과 ‘화제’에 대해 살펴보자. 문장은 정보구조(information structure)의 측면에서 신정보와 구정보로 구분된다. 신정보는 청자가 모른다고 화자가 판단하는 정보이고, 구정보는 청자도 알고 있다고 화자가 판단하는 정보이다.⁵⁾ 전자를 초점이라고 하고, 후자를 화제라고 한다.⁶⁾

(1) 가. 질문: 누가 왔니?

대답: 철수가 왔어.

나. 질문: 철수 뭐 해?

대답: 철수는 축구를 해.

각각의 대답에서 밑줄 친 부분이 신정보인 초점인데, 질문의 의문사에 의해 요구되는 정보를 제공한다. 그리고 밑줄이 없는 부분은 질문에서 이

4) 이 작업은 Jun(2015)를 기반으로 하였으며, 세부 내용에 대한 좀 더 자세한 논의 및 참고문헌은 Jun(2015)를 참조할 수 있다.

5) 신정보와 구정보의 구분은 두 가지 유형이 있다. 하나는 지시적 주어집성(referential givenness)에 입각한 것이고, 또 하나는 관계적 주어집성(relational givenness)에 의한 것이다(Gundel & Fretheim 2004 등). 지시적 주어집성은 지시물이 화청자의 담화 범위 내에 이미 존재하는지의 여부를 따지는 반면에, 관계적 주어집성은 해당 정보가 청자의 지식을 쇠신하는지를 따진다. 지시적 주어집성은 소위 한정성(definiteness)에 해당하는 개념이며, 관계적 주어집성은 초점/화제를 일컫는다. 청자의 지식 저장소를 쇠신하는 정보가 초점이며, 그렇지 못하는 정보가 화제이다. 우리가 다루는 신정보와 구정보는 관계적 주어집성에 입각한 유형이다.

6) 이와 같이 구정보 전체를 화제라고 하기도 하지만, 일반적으로는 구정보 중에서 일부를 화제로 처리한다. 이 일부란 어떤 문장이 무엇에 대해 서술할 때 그 무엇을 말한다. 가령 (1나)에서 ‘철수는 ... 해’가 구정보이지만 이 중에서 ‘철수는’이 그 무엇에 해당하며, 이를 화제라고 하여 구정보의 나머지 부분과 구별한다.

미 제공된 구정보에 해당한다. (1가)에서 밑줄 친 초점에는 ‘가’가 사용되고, (1나)에서 밑줄이 없는 구정보에는 ‘는’이 사용되고 있다. 이를 통해 ‘이/가’는 초점 표지이고, ‘은/는’은 화제 표지임을 확인할 수 있다.

다음으로 ‘주어’에 대해 알아보자. 주어, 목적어 등은 문장 내의 통사적 관계를 나타내는 개념들로서, 위에서 살펴본 정보구조와는 무관하게 설정된다. 어떤 표현이 주어인지는 그것이 신정보인지 구정보인지와 아무런 관계가 없다. 그리고 주어를 나타내기 위하여 ‘이/가’를 사용한다. (1가)의 대답에서 ‘철수’가 주어이고 이를 표시하기 위해 격조사 ‘가’가 사용되고 있다. 그런데 (1나)의 대답에서는 ‘철수’가 문장의 주어임에도 불구하고 주격조사 ‘가’ 대신에 보조사 ‘는’이 사용되고 있다. (1가)와 (1나)의 대답에서 모두 ‘철수’가 주어인데도 이러한 차이가 나는 것은 두 ‘철수’의 정보구조적 차이가 반영되는 것으로 볼 수 있다. (1가)와 같이 주어이면서 초점인 경우에는 주어 표지 ‘이/가’가 사용되고, (1나)와 같이 주어이면서 화제가 되면 화제 표지 ‘은/는’이 사용된다.

마지막으로 ‘대조’에 대해 살펴보자. 일반적으로 대조란 관심의 대상인 어떤 집합에서 일부 요소를 다른 요소들과 비교하는 것을 말한다. 예를 들어 철수와 민수가 관심의 대상이 될 때 다음과 같은 대화가 가능하다.

(2) 가. 질문: 아이들 뭐 해?

대답: 철수는 축구를 해. (그리고 민수는 농구를 해.)

나. 질문: 누가 왔니?

대답: 철수는 왔어. (그런데 민수는 안 왔어.)

두 대답 모두 철수를 민수와 대조하고 있으며 괄호 속의 문장은 실현되지 않아도 상관없다. 그리고 이러한 대조를 나타내기 위하여 ‘는’을 사용하고 있다. 따라서 ‘은/는’을 대조 표지라고 한다. 그런데 두 ‘철수’는 정보구조적으로 서로 다르다. 밑줄에 의해 구별되어 있듯이, (2가)의 ‘철수’

는 화제인 반면에 (2나)의 ‘철수’는 초점이다. 따라서 전자는 화제이면서 대조이고, 후자는 초점이면서 대조이다. 이것은 대조가 정보구조와는 독립적인 개념임을 보여준다. ‘은/는’을 화제 표지 혹은 대조 표지라고 다루면서, 이 두 기능 중 어느 것이 더 기본적인지에 대해 오랫동안 논쟁이 있었다. 그러나 위와 같이 화제와 대조는 서로 독립적인 다른 차원의 정보이므로 그러한 논쟁이 더 이상 필요하지 않다고 할 수 있겠다.

2.3. 연구 목적

이상에서 살펴본 제2언어 쓰기에 대한 서면 피드백 연구 및 이론적 배경을 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 직접 피드백과 간접 피드백의 피드백 유형에 대한 상대적 효과 연구가 주류를 이루고 있다. 둘째, 단독 피드백 방식인 메타언어적 설명이 새로운 방식의 서면 피드백으로 제안될 수 있는데, 아직 이 방식의 효과에 대한 연구가 많지 않다. 셋째, 한국어 쓰기 연구에서 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 대상으로 메타언어적 설명의 효과를 살펴본 연구는 아직까지 없었다.

이에, 본 사례 연구는 두 가지 목적을 가지고 실행하고자 한다. 첫째, 현재 외국어 교육 쓰기 교육 현장에서 흔히 제공하고 있는 서면 피드백 유형인 직접 오류 수정과 새로운 방식의 서면 피드백 유형인 메타언어적 설명의 효과를 한국어를 외국어로 배우고 있는 학습자들을 대상으로 질적인 비교와 분석을 하고자 한다. 둘째, 첫 번째 목적을 위한 분석 대상으로 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’을 택함으로써 한국어의 매우 독특한 문법 요소인 ‘이/가’와 ‘은/는’의 효과적인 습득에 적합한 서면 피드백 방식을 알아보고자 한다.

3. 연구 방법

3.1. 자료수집 맥락 및 참여자

본 연구는 한국의 S대학교 부설 어학교육기관의 3주 단기 한국어교육 집중과정을 수강하고 있는 학생 중 6명을 참여자로 선발하였다. 해당 교육 과정은 총 여섯 단계로 구성되어 있으며, 필기시험과 구두시험을 함께 고려하여 수준별 반 편성을 하고 있었다. 본 연구 참여자 6명 모두가 두 번째 단계에 속한 학생들로서 아주 기본적인 의사소통만 가능한 초급 수준이었다. 그리고 한국어 쓰기 과업, 메타언어적 설명, 과업 후 인터뷰 등 연구의 원활한 진행을 위해 영어로 의사소통이 가능한 학생들 중에서 다양한 모국어 배경을 가진 참여자를 교사의 추천을 받아 선발하여 참여자의 동의를 얻었다. 또한 무작위로 직접 오류 수정 그룹과 메타적 설명 그룹에 각각 3명씩을 배분하였다. 해당 교사에게는 본 연구의 자료 수집기간 동안 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 명시적 설명을 하지 않도록 부탁하였다. 각 참여자의 정보는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자 기본 정보

참여자 이름	모국어/국적	성별	나이
D1	프랑스어/벨기에	남	44
D2	영어/미국	남	22
D3	슬로비아어/러시아	여	33
M1	영어/미국	여	27
M2	영어/미국	남	39
M3	러시아어/러시아	여	22

(※ D1~D3: 직접 오류 수정 그룹/ M1~M3: 메타언어적 설명 그룹)

3.2. 자료수집 절차

본 연구의 자료수집 절차는 Shintani & Ellis(2013)의 연구와 유사하게 크게 3단계로 진행되었다. <표 2>에서와 같이, 한국어교육 집중과정 1주차에 있었던 자료수집 1단계에서는 참여 학생에 대한 기본 정보(나이, 성별, 모국어)를 수집하기 위한 설문 조사와 목표 언어 자질인 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 사전 지식을 알아보기 위한 사전 테스트로서 오류 수정 테스트가 치러졌으며, 1차 쓰기 과업이 진행되었다.

<표 2> 자료수집 절차

자료수집 단계	소요시간 (분)	피드백 종류 및 자료수집 내용	
		직접 오류 수정(Direct Error Correction: DEC)	메타언어적 설명(Meta-linguistic Explanation: ME)
1단계 (1주차)	5	참여자에 대한 기초 정보 수집을 위한 설문	
	20	사전 테스트: 오류 수정 테스트	
	20	1차 쓰기	
2단계 (2주차)	5-10	피드백 검토: 1차쓰기에 대한 직접 오류 수정	피드백 검토: 1차 쓰기에 대한 메타언어적 설명
	15	피드백 후 다시 쓰기: 1차 쓰기에 대해	피드백 후 다시 쓰기: 1차 쓰기에 대해
	20	2차 쓰기	
3단계 (4주차)	20	사후 테스트: 오류 수정 테스트	
	20	3차 쓰기	
	5-10	개별 인터뷰	

2주차에 있었던 2단계에서는 각 참여자에게 서면 피드백을 주고 5-10분간 주어진 피드백을 검토하게 하고, 이어서 원문 없이 1차 쓰기에 대해 다시 쓰기를 하게 하였다. 피드백의 효과에 관한 많은 기존 연구들은 피드백 처치 후 피드백을 받은 텍스트에 대한 수정 쓰기만으로 쓰기의 정확도

향상을 측정해 왔다. 그러나 Truscott(2007)이 지적하였듯이, 피드백의 효과를 연구하기 위해서는 피드백을 받은 텍스트를 수정하는 것 외에 새로운 쓰기 과업을 실시하는 것이 중요하다. 따라서 본 연구는 피드백을 받은 직후 피드백을 받은 원문에 대한 다시 쓰기 외에, 새로운 쓰기 과업인 2차 쓰기를 실시하였다. 4주차 3단계 자료수집 단계에서는 피드백 효과의 지속성을 보기 위해 3차 쓰기 과업을 진행하였다. 또한 사후 테스트로서 오류 수정 테스트를 실시하고, 과업 후 개인별 인터뷰를 통해 각 참여자가 ‘이/가’와 ‘은/는’의 쓰임에 대해 어느 정도의 메타언어적 지식을 가지고 있는지 알아보기 위해 질적 자료를 수집하였다.

3.3. 목표 언어 자질 ‘이/가’, ‘은/는’

본 연구에서 선택한 목표 언어 자질은 어떤 특정한 명사 뒤에 사용되는 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’이다. 예를 들어 ‘철수__ 영희를 좋아한다’에서 ‘철수’가 주어이므로 주격조사 ‘가’가 사용될 것이지만, 주격조사 ‘가’ 대신에 화제 표지 ‘는’이 사용되는 경우들이 있다. 2.2에서 살펴보았듯이, 정보구조가 이러한 ‘이/가’와 ‘은/는’의 선택에 관여한다. 즉, 주어가 초점인 경우에는 ‘이/가’가 사용되고, 주어가 화제인 경우에는 ‘은/는’이 사용된다.

화제란 어떤 문장이 무엇에 대해 서술할 때 그 무엇에 해당한다. 화제는 주어일 수도 있고 목적어 등 다른 문장 성분일 수 있는데, 주어가 화제인 경우가 가장 흔해서 화제 표지 ‘은/는’이 붙는 경우의 90% 이상이 주어에 해당한다(신서인, 2006). 그 결과 주어 뒤에 ‘이/가’와 ‘은/는’ 중 어느 것을 사용해야 되는지를 선택해야 하는 경우들이 빈번하게 발생한다. 화제를 나타내는 표지를 가지고 있는 언어들이 매우 드물어서 한국어에 화제 표지 ‘은/는’이 있다는 것은 한국어의 큰 특징에 해당한다. 그래서 대부분의 한국어 학습자들은 ‘은/는’의 사용에 대해 매우 큰 어려움을 겪게 된다.

한편 앞에서 살펴보았듯이, ‘은/는’은 화제의 기능뿐만 아니라 대조의 기능도 가지고 있지만, 본 연구에서는 이 두 가지 기능 중에서 화제 기능만을 관찰의 대상으로 하고자 한다. 본 연구는 화제와 대조가 서로 구별되는 다른 종류의 기능이라고 보기 때문에 둘을 완전히 분리하여 관찰할 수 있다고 보며(전영철, 2006), 논의의 편의상 화제만을 연구 대상으로 하고자 한다.

3.4. 연구 도구

3.4.1. 오류 수정 테스트

오류 수정 테스트의 목적은 학습자의 ‘이/가’, ‘은/는’에 대한 명시적 지식을 측정하기 위해서다. 이 테스트는 11문항으로 구성되어 있는데, 이 중 6문항만이 목표 언어 형태에 관련이 있다. 또한 6문항 중 3문항이 주어이면서 화제가 나타나는 경우이며, 나머지 3문항은 주어이면서 화제가 아닌 초점이 나타나는 경우이다(부록 1 참조). 그리고 화제 주어인 3문항과 초점 주어인 3문항도 각각 조금씩 다른 요소들이 포함되어 있어서 학습자의 명시적 지식을 보다 합리적으로 파악하고자 하였다. 예를 들어 화제 주어가 나타나는 문항 2, 4, 9에서, 문항 2의 화제 주어인 ‘철수’가 이전 문장의 주어로 실현되는 반면에 문항 9의 화제 주어인 ‘영희’는 이전 문장의 목적어로 실현된다. 그리고 문항 4의 화제 주어인 1인칭 대명사 ‘저’는 이전 문장에서의 출현을 동반하지 않는 또 다른 경우에 해당한다.

3.4.2. 쓰기 과업 및 쓰기 자료

본 연구의 쓰기 과업은 주어진 그림을 보고 20분 동안 하나의 짧은 스토리를 완성하는 것이며, ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 암시적 지식을 측정하

는 데 목적이 있다. 이를 위해, 화제 및 초점의 판정이 요구되는 주어가 다수 사용되는 스토리를 담은 그림 자료를 선정하였다. 쓰기 과업은 의미 전달이 주 목적이므로 목표 언어 형태에 대해 최소한의 주목을 요구하고 메타언어적 지식을 많이 필요로 하지 않는다. 따라서 쓰기 과업은 암시적 지식을 측정하는 데 중요한 기준이 된다. 학습자는 피드백을 받고 난 후의 쓰기에서는 어느 정도 목표 언어 형태에 대해 알 수 있겠으나 20분의 제한된 시간에 스토리를 완성해야 하기 때문에 목표 언어 형태에 최소한의 주목을 하는 것으로 보인다(Shintani & Ellis, 2013).

쓰기 과업에 쓰인 자료는 6개의 연결된 그림으로 구성되어 있다. 그림을 이해하거나 목표 언어 자질을 활용하여 한국어 작문을 하는 데에 어려움이 있는 참여자를 위해 쓰기 보조 자료가 주어졌다. 이 자료에는 각 그림에 대한 영어 설명과 쓰기 과업에 필요한 한국어 단어와 구문이 포함되었다. 쓰기 자료 및 쓰기 보조 자료의 예시는 <그림 1>과 <표 3>과 같다.



<그림 1> 쓰기 자료 예시(출처: Huizenga, 2000)

<표 3> 쓰기 보조 자료 예시

그림 순서	이야기 내용	단어 및 구문
1	A boy is watching TV at home.	watching: 보고 있다
2	The boy goes to the kitchen. He tells his mother. “Mom, a tiger is in the bedroom.” The mother laughs. She thinks he is talking about a TV program.	kitchen: 부엌 bedroom: 침실 tiger: 호랑이 talk about~: ~에 대해 말하다. TV program: TV 프로그램

3.4.3. 피드백

자료 수집 절차에서 언급한 바와 같이, 본 연구는 1차 쓰기 과업이 끝나고 1주 후에 참여자들을 직접 오류 수정 그룹과 메타언어적 설명 그룹으로 나누어, 각 그룹에 해당 피드백을 1회 주고 참여자들로 하여금 주어진 피드백을 5-10분 정도 확인한 후, 원문 없이 1차 쓰기와 같은 주제로 다시 쓰기를 하도록 하였다.

직접 오류 수정 피드백에서는 부록 2의 예시와 같이 학습자가 화제 주어에 ‘이/가’를 잘못 사용한 경우에는 ‘이/가’를 삭제한 후 올바른 언어 형태인 ‘은/는’으로 수정하고, 초점 주어에 ‘은/는’을 잘못 사용한 경우에는 ‘은/는’을 삭제하고 ‘이/가’를 첨부하였다.

한편, 메타언어적 설명 피드백은 한국어에 능통하지 않고 영어 의사소통이 가능한 참여자를 고려하여 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용에 대한 설명이 영어로 주어졌으며, 설명의 이해를 도모하기 위해 ‘이/가’와 ‘은/는’을 강조시키는 예문들을 포함시켰다(부록 2 참조).

특히, 이 피드백에서는 주어이면서 화제가 되는 경우를 부각시키는 방법을 택하여, 그러한 경우에 ‘이/가’가 아니라 ‘은/는’이 사용된다는 설명과 예문을 보여주었다. 이렇게 화제와 초점의 개념 중 화제 개념만을 부각

시킨 것은 화제와 초점이 상보적 관계이므로 화제의 개념만 확립되더라도 ‘이/가’와 ‘은/는’의 적절한 구별이 가능할 것으로 보았기 때문이다. 이는 문법적 설명을 최소화하려는 의도가 반영된 것이다.

3.5. 자료 분석 방법

결과 분석의 대상은 세 가지로 나뉜다. 첫째, 오류 수정 테스트이다. 사전 및 사후에 시행된 오류 수정 테스트의 점수는 백분율로 환산하였다. 백분율 환산 점수 외에도 정답과 오답의 문항을 면밀히 살펴보고, 각 참여자의 오답에서 현저한 특징이 있는지, 또한 그 특징이 쓰기 과업의 오류와 연관이 있는지를 찾아 질적 분석을 시도하였다.

둘째, 참여자들이 작성한 24개의 쓰기 텍스트(1차, 1차 쓰기에 대한 다시 쓰기, 2차, 3차; 총 4회) 모두를 분석하였다. 목표 언어 자질의 올바른 사용에 대한 정확도 분석은 ‘은/는’이 필요한 개수와 ‘이/가’가 필요한 개수의 합을 분모로 하고, ‘은/는’이나 ‘이/가’가 맞게 사용된 개수를 분자로 하여 백분율로 계산하였다. 뿐만 아니라 ‘이/가’와 ‘은/는’을 분리하여 이들 조사의 개별적 정확도를 구분하여 제시하였다. 또한 쓰기 텍스트에서 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용에 반복적인 오류가 있는지 텍스트를 일일이 대조하는 질적 분석도 하였다. 기본적으로 두 연구자 중 한 명이 자료를 분석하였는데, 분석의 신뢰도를 위해 총 분석 대상인 24개의 텍스트 중 50%인 12개를 또 다른 연구자가 다시 분석하였으며, 그 결과 두 연구자 간에 98%의 일치도를 보였다.

셋째, 과업 후 인터뷰 자료는 모두 녹취하였으며, 자신들이 받은 피드백을 어느 정도 이해하고 쓰기 과업에 반영했는지를 확인하는 질적 분석을 했다.

4. 결과 및 토의

4.1 피드백 유형 간 차이

본 연구에서 행해진 오류 수정 테스트 및 쓰기 자료를 분석한 결과는 <표 4>와 같이 요약될 수 있다.

<표 4> 개요: 오류 수정 테스트 및 쓰기 자료 분석 결과

피드백 유형		직접 오류 수정(DEC)			메타언어적 설명(ME)		
참여자		D1	D2	D3	M1	M2	M3
오류 수정 테스트	사전	3(50%)	4(67%)	2(33%)	2(33%)	3(50%)	1(17%)
	사후	4(67%)	5(83%)	4(67%)	6(100%)	5(83%)	2(33%)
1차 쓰기	전체	4/16 (25%)	4/10 (40%)	4/10 (40%)	3/10 (30%)	6/9 (67%)	3/10 (30%)
	이/가	2/5	2/4	0/4	2/4	2/4	3/4
	은/는	2/11	2/6	4/6	1/6	4/5	0/6
다시 쓰기	전체	10/15 (67%)	4/10 (40%)	4/11 (36%)	11/12 (92%)	9/9 (100%)	1/10 (10%)
	이/가	2/5	3/4	1/4	4/5	4/4	1/4
	은/는	8/10	1/6	3/7	7/7	5/5	0/6
2차 쓰기	전체	12/14 (86%)	5/9 (56%)	5/10 (50%)	7/7 (100%)	6/7 (86%)	0/11 (0%)
	이/가	0/1	1/1	0/1	1/1	1/1	0/1
	은/는	12/13	4/8	5/9	6/6	5/6	0/10
3차 쓰기	전체	5/13 (38%)	3/9 (33%)	3/9 (33%)	8/10 (80%)	9/10 (90%)	0/10 (0%)
	이/가	1/3	3/3	3/3	3/3	3/3	0/3
	은/는	4/10	0/6	0/6	5/7	6/7	0/7

위 표에서 제시된 바와 같이, 명시적 지식의 습득 여부를 알아보기 위해 행해진 오류 수정 테스트에서는 직접 오류 수정(DEC) 그룹과 메타언어적 설명(ME) 그룹 참여자 모두 사전 테스트보다 사후 테스트에서 근소하나마 향상을 보였다. DEC 그룹은 2~4점에서 4~5점으로 향상되었으며, ME 그룹은 1~3점에서 2~6점으로 향상되었다. 특히, ME 그룹의 참여자 M1은 가장 큰 향상을 보였는데, 사전 테스트에서는 2문항만을 맞췄으나, 사후 테스트에서는 6문항 모두를 맞췄다. 이렇듯 사후 테스트의 점수가 향상되었다는 결과는 직접 오류 수정과 메타언어적 설명 피드백 모두가 참여자의 명시적 지식 습득에 도움이 된 것으로 해석될 수 있다. 이러한 결과는 기존 연구들의 결과와도 일치하고 있다. 서면 피드백의 효과에 대한 연구인 Bitchener & Knoch(2010)이나 Ellis 외(2008) 등에서는 집중적 오류 수정이 학습자의 명시적 지식 습득에 도움이 됨을 보여주었으며, 본 연구와 유사한 틀의 연구인 Shintani & Ellis(2013)이나 Hwang(2015) 등에서는 메타언어적 설명에 그러한 긍정적 효과가 있음을 제시하였다.

쓰기 텍스트에 나타난 ‘이/가’와 ‘은/는’의 사용을 살펴보면, 피드백을 받기 전에 실시된 1차 쓰기 과업에서는 ME 그룹의 M2를 제외하고는 두 그룹 간에 현저한 차이가 없는 것으로 나타났다. DEC 그룹의 D1, D2, D3은 각각 25%, 40%, 40%의 정확도를 보였고, ME 그룹의 M1, M2, M3은 각각 30%, 67%, 30%의 정확도를 보였다. 그러나 피드백을 받은 직후 실시된 다시 쓰기 과업에서는 ME 그룹의 정확도가 크게 향상되었다. DEC 그룹은 1차 쓰기에서 가장 많은 오류를 범한 D1 1명만이 향상을 보인 반면, ME 그룹에서는 M1과 M2 2명이 큰 향상을 보였다. M1은 1차 쓰기에서 정확도가 30%에 불과했으나, 다시 쓰기에서는 92%로 크게 향상되었고, M2는 67%에서 100%로 목표 언어 자질을 완벽하게 사용하였다.

이러한 피드백 유형 간의 차이는 2차, 3차 쓰기에서도 계속 나타났다. DEC 그룹의 경우, D2는 아무런 향상을 보이지 않았으며, D1과 D3은 2차

쓰기에서는 향상을 보였으나 3차 쓰기에서 향상도가 크게 감소하였다. 반면 ME 그룹의 경우, M1와 M2 두 참여자는 2차 쓰기에서 뿐만 아니라 3차 쓰기에서도 1차 쓰기보다 정확도가 크게 향상되었다. 기존 연구와는 달리, 이러한 결과는 메타언어적 설명이 목표 언어 자질의 암시적 지식 습득에 어느 정도 도움을 줄 수 있음을 새롭게 시사하고 있다.

한 가지 주목할 점은 피드백을 받은 후 2주가 경과된 후 실시된 3차 쓰기에서 피드백을 받기 전인 1차 쓰기보다는 정확도가 향상되었으나, 2차 쓰기보다는 감소하는 경향이 나타났다. 이러한 결과는 시간이 경과함에 따라 참여자들은 피드백을 점점 잊어버리는 것으로 해석될 수 있다. De la Colina & Mayo(2007)이 지적했듯이, 피드백이 기존 지식과 통합되어 내재화되기 위해서는 반복(repetition and rehearsal)이 필요해 보인다.

목표 언어 자질의 사용에 대해 얼마나 명확히 이해하고 설명할 수 있는지를 알아보기 위해 실시된 사후 과업 인터뷰에서도 두 그룹 간에 차이가 나타났다. 예를 들어, 참여자들에게 ‘이/가’의 사용에 대해 물어보았을 때, DEC 그룹에서는 대체로 주어이기 때문에 ‘이/가’가 사용된다고 대답한 반면에, ME 그룹의 참여자들은 신정보이기 때문이라고 답하였다. ‘은/는’의 사용에 대해서도, DEC 그룹은 구정보와 관련되어 있다는 답을 제대로 하지 못한 반면에 ME 그룹은 구정보에서 비롯되었다고 명시적으로 답하였다. ME 그룹이 DEC 그룹보다 신정보와 구정보에 대해 더 분명한 메타언어적 지식을 가지고 있음을 확인할 수 있었다.

4.2. 참여자 개인별 특성

[D1: 직접 오류 수정 그룹 참여자]

명시적 지식에 대한 변화를 알아보기 위해 행해진 사전-사후 오류 수정 테스트에서는 사후 테스트에서 약간의 향상을 보였다. 사전 테스트에서는

총 6문항 중 3개의 문항을 맞추었고, 사후에서는 4개의 문항을 맞추었다. 쓰기 과업의 정확도에서는 1차 쓰기 과업 후 주어진 피드백 직후의 다시 쓰기에서 상당한 향상을 보였다. 1차 쓰기의 정확도는 25%에 그쳤으나, 다시 쓰기에서는 67%로 정확도가 크게 향상되었다. 이러한 정확도는 피드백과 같은 주에 행해진 2차 쓰기에서도 86%로 지속적인 향상을 보였다. 그러나 3차 쓰기에서는 38%로 큰 폭의 하락을 보였다. 다시 쓰기와 2차 쓰기에서의 향상은 ‘은/는’의 정확한 사용이 크게 늘어났기 때문이다. 1차 쓰기에서 2/11(18%)이었던 것이 다시 쓰기에서는 8/10(80%)로 크게 정확해졌으며, 2차 쓰기 때에는 12/13(92%)로 지속적인 향상을 보였다. 그러나 3차 쓰기에서는 이러한 정확도가 4/10(40%)로 상당히 하락하는데, 이는 화제 표지 ‘은/는’ 대신에 초점 표지 ‘이/가’의 부정확한 사용이 다시 늘어났기 때문이다. 한편 인터뷰에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’의 차이에 대해 명확한 답변을 하지 못하였다.

[D2: 직접 오류 수정 그룹 참여자]

오류 수정 테스트에서는 사후가 사전보다 약간 향상되었다. 사전 테스트에서는 4개의 문항, 사후 테스트에서는 5개의 문항을 올바르게 수정하였다. 그러나 D1과 달리, 쓰기 과업의 정확도에서는 눈에 띄는 변화를 보이지 않는데, 특히 피드백 직후 실시된 다시 쓰기가 1차 쓰기와 동일한 정확도를 보이고 있어서 피드백 효과가 확인되지 않는다. 1차 쓰기에서 화제 표지 ‘은/는’의 적절한 사용이 부족하였는데, 피드백 이후에도 비슷한 양상을 보였다. 또한 1차 쓰기와 다시 쓰기의 정확도가 동일하지만, 1차 쓰기에서 맞게 쓴 것들을 다시 쓰기에서 틀리고 있어서 피드백의 효과가 나타난다고 볼 수 없다. 흥미롭게도, 사전 오류수정 테스트에서는 맞게 사용한 ‘은/는’이 사후 오류수정 테스트에서는 틀리게 사용된 경우가 발견되기도 한다(오류 수정 테스트 9번 문제). 사전 오류 수정 테스트에서는

맞게 사용하였으나 사후 오류수정 테스트에서는 틀리는 경우가 D2에서만 나타났다. 인터뷰에서는, ‘이/가’의 사용에 대해 주어 때문이라고 답하였으며, ‘은/는’의 사용에 대해서는 명시적으로 대답하지 못하였다.

[D3: 직접 오류 수정 그룹 참여자]

오류 수정 테스트에서는 사전에 비해 사후에서 꽤 향상되었다. 사전 테스트에서는 2개의 문항, 사후 테스트에서는 4개의 문항을 올바르게 수정하였다. 그러나 쓰기 과업에서는 정확한 쓰기의 향상도가 일관성 있게 나타나지 않는다. 1차 쓰기의 정확도는 40%였고, 다시 쓰기, 2차 쓰기, 3차 쓰기에서는 각각 36%, 50%, 33%를 보였다. 더욱이 1차 쓰기에서 맞은 것이 다시 쓰기에서 틀리고(1차: ‘아기는 집에서 텔레비전을 봐요. 아기는 부엌에 가요’ --> 다시 쓰기: ‘아기가 집에서 텔레비전을 봐요. 아기가 부엌에 가요’), 1차 쓰기에서 틀린 것이 다시 쓰기에서 맞는 등 일관성이 없는 양상을 보여서 피드백이 내재화되었다고 보기는 어렵다. D2와 마찬가지로 D3도 화제 표지 ‘은/는’의 적절한 사용이 부족하였다. 한편 인터뷰에서도, ‘이/가’의 사용은 주어 때문이라고 답하였지만, ‘은/는’의 사용에 대해서는 명시적으로 대답하지 못하였다.

[M1: 메타언어적 설명 그룹 참여자]

우선 오류 수정 테스트에서 큰 향상을 보였다. 사전 테스트에서는 2개의 문항을 올바르게 수정하였지만, 사후 테스트에서는 6개의 문항을 모두 올바르게 수정하였다. 또한 쓰기 과업에서도 큰 향상을 보였다. 1차 쓰기에서는 30%의 정확도를 보였으나 다시 쓰기, 2차 쓰기, 3차 쓰기에서는 각각 92%, 100%, 80%의 큰 향상을 보였다. 특히, 1차 쓰기에서 화제 표지 ‘은/는’의 사용이 1/6(17%)로 저조했는데, 다시 쓰기부터 적절한 ‘은/는’의 사용이 크게 증가하여 7/7(100%), 6/6(100%), 5/7(71%)로 향상되었다. 오류 수

정 테스트와 쓰기 과업 모두에서 큰 향상을 한 것은 화제와 초점의 개념이 피드백 후에 안정적으로 내재화되었기 때문이라고 볼 수 있다. M1은 인터뷰에서도 화제와 초점의 개념을 명확하게 사용하여, ‘이/가’의 사용은 신정보를 나타내고 ‘은/는’은 구정보를 나타낸다고 대답하였다.

[M2: 메타언어적 설명 그룹 참여자]

오류 수정 테스트에서 상당히 향상된 변화를 보여주었다. 사전 테스트에서는 3개의 문항을 올바르게 수정하였는데, 사후 테스트에서는 5개의 문항을 올바르게 수정하였다. 그리고 다시 쓰기 과업에서도 상당히 향상된 모습을 보여주었다. 1차 쓰기에서 참여자 중 가장 높은 67%의 정확도를 보였는데, 그 후 다시 쓰기, 2차 쓰기, 3차 쓰기에서도 이보다 더 높은 100%, 86%, 90%의 정확도를 보였다. 이는, 피드백 전에 이미 화제와 초점의 개념이 어느 정도 형성되어 있었고, 피드백 후 사전 지식이 피드백과 통합되었다고 볼 수 있다. 인터뷰에서도 ‘이/가’가 신정보를 나타내고 ‘은/는’이 구정보를 나타낸다고 분명히 대답함으로써 화제와 초점의 개념이 매우 안정적인 상태임을 확인할 수 있었다.

[M3: 메타언어적 설명 그룹 참여자]

먼저 쓰기 과업을 살펴보면, 다른 두 ME 참여자와는 달리 피드백의 효과가 나타나지 않는다. 1차 쓰기에서 30%의 정확도를 보였으나, 그 후의 쓰기에서 10%, 0%, 0% 결과를 보였기 때문이다. M3는 특히 화제 개념이 전혀 형성되지 못하였다. ‘은/는’를 빈번히 사용했으나 모두 잘못된 사용이었고, 정작 화제의 ‘은/는’이 필요한 상황에는 사용을 하지 않았다. 실제로 1차 쓰기부터 3차 쓰기까지 올바르게 사용된 ‘은/는’의 사례가 한 번도 나타나지 않았다. 그런데 사전-사후 오류 수정 테스트에서는 올바른 ‘은/는’ 사용이 한 번씩 나타났다(‘저는 학생이에요.’). 그러나 ‘저는’은 하나의

덩어리로 인식되어 사용되므로(김정숙·남기춘 2002: 35), 화제 개념의 구현을 보여준다고 보기 힘들다. 따라서 이 참여자의 사후 오류 수정 테스트에서 근소한 향상은 피드백의 효과였다고 해석하기는 힘들다. 그럼에도 불구하고 인터뷰에서는 비록 정확한 설명을 하지는 못했지만, 메타언어적 설명 피드백을 받았기 때문에 화제와 초점의 개념을 사용하여 ‘이/가’와 ‘은/는’에 대한 설명을 어느 정도 할 수 있었다.

4.3. 연구의 제약 및 제안

본 사례 연구는 서면 피드백의 두 종류 중 쓰기 교육에서 널리 쓰이는 직접 오류 수정과 단독 피드백으로서의 메타언어적 설명에 대한 효과를 비교하였다. 연구의 목표 언어 자질로서는 한국어 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’를 채택하여, 이에 대한 학습자의 명시적 지식 및 암시적 지식 습득에 미치는 효과를 질적 연구를 통해 분석해 보았다. 연구 결과는 다음과 같이 요약 될 수 있다. 우선, 두 종류의 서면 피드백은 모두 목표 언어 자질의 명시적 지식 습득에는 어느 정도 도움이 된 것으로 나타났다. 그러나 직접 오류 수정 피드백을 받은 학습자들은 목표 언어 자질을 정확히 사용하지 못한 반면, 메타언어적 설명 피드백을 받은 학습자들은 대체로 목표 언어 자질을 정확히 사용하였다. 이는 메타언어적 설명이 암시적 지식을 습득에 어느 정도 효과가 있다고 해석될 수 있다. 특히, 메타언어적 설명을 받은 학습자들은 목표 언어 자질에 대해 적절한 메타언어적 설명을 할 수 있었다.

이러한 결과에도 불구하고 본 연구는 몇 가지 제한점을 가지고 있다. 첫째, 본 연구의 대상으로 선정된 사례는 몇몇의 제한된 모국어 배경을 가진 6명의 소수 사례에 해당하므로 연구 결과를 일반화하는 데 한계가 있다. 둘째, 본 연구에서는 ‘이/가’와 ‘은/는’이라는 특정 언어 형태만 대상으

로 다루었기 때문에 다른 언어 형태에 대해서는 다른 결과가 나타날 수 있다. 셋째, 본 연구에서는 한 번의 피드백 처치에 따른 효과를 조사하였는데, 피드백이 언어 습득에 미치는 효과를 보기 위해서는 지속적인 피드백과 장기적 연구가 필요할 수 있다.

그러나 본 연구는 소수이긴 하지만 외국인 한국어 학습자를 대상으로 하여 피드백의 새로운 대안으로 제안된 ‘메타언어적 설명’의 효과를 심도 있게 조사했다는 데 의의가 있다. 특히, 한국어 ‘이/가’와 ‘은/는’의 습득에 새로운 교육적 접근 방식을 시도하여, 제한적이거나 효과를 제시하였으며, 유사한 사례의 교수-학습에 시사점을 줄 수 있을 것으로 기대한다. 마지막으로, 교사가 주는 피드백이 모든 학습자들에게 일률적으로 도움이 될 수 없음도 본 연구 결과는 보여 주고 있다. 이런 결과는 오류 수정이든 메타언어적 설명이든 피드백의 내용을 이해하지 못하거나 이해했다더라도 문제를 해결하는 방법을 알지 못해 쓰기에 수용하지 못하는 초급 학습자들에게는 적합하지 않을 수 있기 때문에 교사가 피드백을 줄 때 학습자의 눈높이를 고려해야 함을 시사한다.

<참고 문헌>

- 김정숙·남기춘(2002). 영어권 한국어 학습자의 조사 사용 오류 분석과 교육 방법: ‘-이/가, -은/는’을 중심으로, <한국어 교육> 13(1)호, 국제한국어교육학회, 27쪽~45쪽.
- 노혜남(2008). 내용 피드백을 통한 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상 방안 연구, 경희대학교 석사학위논문.
- 동동·김영주(2014). 면담 피드백이 한국어 학습자의 쓰기 내용 향상에 미치는 영향, <새국어교육> 100호, 한국국어교육학회, 175쪽~208쪽.
- 동동·김영주(2015). 면담 피드백이 중국인 학습자의 쓰기 형태 정확성 향상에 미치는 영향, <새국어 교육> 103호, 한국국어교육학회, 223쪽~254쪽.
- 박영지(2013). 교사의 피드백 유형이 한국어 학습자의 쓰기 능력 및 정의적 측면에

- 미치는 영향: 면담 피드백과 서면 피드백을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 송운옥(2014). 교사 피드백 유형이 여성결혼이민자의 한국어 쓰기 능력 향상에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 신서인(2006). 구문 분석 말뭉치를 이용한 한국어 문형 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 유혜경·방성원(2015). 조사 ‘이/가’, ‘은/는’의 사용 능력 향상을 위한 수업 방안 및 효과 연구, <외국어로서의 한국어교육> 43집, 연세대학교 언어연구교육원 한국어학당, 161쪽~189쪽.
- 원미진(2016). 조사 ‘이/가’와 ‘은/는’의 중간언어 습득 양상 연구, <국제어문> 68집, 국제어문학회, 261쪽~281쪽.
- 이미지(2013). 한국어 초급 교재에서 ‘이/가’, ‘은/는’의 제시 방법에 대한 연구, <한국어 의미학> 42호, 한국어의미학회, 407쪽~441쪽.
- 이혜영(2004). 한국어 교재의 문법 영역 분석 - ‘이/가’와 ‘은/는’을 대상으로, <문법교육> 1호, 한국문법교육학회, 231쪽~256쪽.
- 전영철(2006). 대조 화제와 대조 초점의 표지 ‘는’, <한글> 274호, 한글학회, 171쪽~200쪽.
- 정지영(2010). 조사 습득을 위한 상호작용적 오류 교정의 효과에 관한 현장 연구, <한국어교육> 21(4)호, 국제한국어교육학회, 225쪽~282쪽.
- 정현정(2015). 교사의 피드백이 한국어 학습자의 쓰기에 미치는 영향에 관한 연구, 영남대학교 석사학위논문.
- 정혜란(2013). 이메일을 통한 수정적 피드백이 학문 목적 한국어 학습자의 작문에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2008). The receptiveness of international and migrant ESL students to written corrective feedback. *Language Teaching Research Journal* 12-2, 409 - 431.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 19-4, 207 - 217.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12-3, 267 - 296.
- De la Colina, A. & Mayo, G. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. In G. Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 91-116). London: Multilingual Matters.

- Eslami, E. (2014). The effects of direct and indirect corrective feedback techniques on EFL students's writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 445-452.
- Ellis, R. (1995). Interpreting tasks for grammar teaching. *Tesol Quarterly* 29-1, 87-105.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System* 26-3, 353 - 371.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81 - 104). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10, 161 - 184.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly* 28-2, 323 - 351.
- Gundel, J. & Fretheim, T. (2004). Topic and focus. In L. Horn & G. Ward (Eds.), *The handbook of pragmatics* (pp. 175-196). London: Blackwell.
- Huizenga, J. (2000). *Can you believe it? Student book 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Hwang, J. (2015). Focused written corrective feedback and its roles in learning English articles. *English Language Teaching* 27-4, 51-70.
- Jun, Y. (2015). Focus, topic, and contrast. In L. Brown & J. Yeon (Eds.), *The handbook of Korean linguistics* (pp. 179-195). London: Wiley Blackwell.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals* 24-3, 203-218.
- 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, 277-303.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning*

languages (pp. 165-209).

- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 32-2, 169-179.
- Shintani, N. & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing* 22-3, 286-306.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 327-369.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing* 16, 255-272.
- Truscott, J. (2010). Some thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate. *System* 38-2, 329-335.
- Tsui, M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing* 9-2, 147-170.

〈부록 1: 오류 수정 테스트〉

Error Correction Test

2016년 1월 6일

Please read each statement. Each statement has two sentences. One of the sentences is underlined. The underlined sentence contains one error. Write out the underlined sentence correcting the error.

(Note: There are no punctuation or spelling errors.)

Example: 내일 학교에 가요. 9시까지 11시부터 한국어 수업이 있어요.
9시부터 11시까지 한국어 수업이 있어요.

1. 학교 운동장에 아이들은 많아요. 아이들은 축구를 하고 있어요.

2. 저기 철수가 옵니다. 철수가 대학생입니다.

3. 샤오밍 씨: 비가 와요?
나나 씨: 아니요. 비가 와요.

4. 제가 학생이에요. 그리고 축구를 아주 좋아해요.

5. 나는 어제 강남에 갔어요. 어떤 사람은 나에게 위사를 했어요.

6. 샤오밍 씨: 주말에 뭐 할 거예요?
나나 씨: 영화를 볼 거예요. 그리고 친구를 만났어요.

7. 저기 두 사람이 있어요. 한 명이 제 친구이고 다른 한 명이 동생 친구예요.

8. 샤오밍 씨는 중국 사람이예요. 나나 씨가 중국 사람이예요.

9. 오늘 아침에 영희를 만났어요. 영희가 키가 아주 커요.

10. 저는 한국 음식을 좋아해요. 한국 음식은 비싸고 맛있어요.

11. 엄마: 누가 이겼니?
딸: 민호는 이겼어요.

<부록 2: 피드백 예시>

<직접 오류 수정 피드백>

남자(이)가 텔레비전을 봤어요. 아이의 엄마(가) 음식을 만들었어요.
 아이(가) 무척(이) 걸었어요. 밖(에) 아이(가) 걸었어요. "엄마, 침실에
 포랑(이) 있어요!" 엄마(가) 웃었어요 - "포랑(이) ... 아니 없어요!
 엄마(가) 하고 아이(가) 침실에 걸었어요. 침실에 포랑(이) 있어요. 포랑(이)
 텔레비전을 봤어요. 엄마(가) 겁에 질렸(이)세요. 그녀의 아들
 과 함께 도망(가)갔(이)세요. 엄마(가)한테 숲 지킴(이)한테 엄마(가)
 전화(가)했어요. 숲 지킴(이)가 집에서 도착(가)했어요. 아직 포랑(이)
 텔레비전을 봤(이)어요. 숲 포랑(이) 친절(가)했어요. 숲 지킴(이)은
 포랑(이) 동물원에 데리(가)고 갔(이)어요. 모든(이) 행복(가)했어요.

<메타언어적 설명 피드백>

The usage of '은/는' or '이/가'

1. When a noun is used as a subject first, it is usually followed by '이/가' rather than '은/는'. Then, when it is used again, it is usually followed by '은/는'. '은/는' is usually called a topic marker, which indicates an old or familiar information to a speaker or a hearer. Topic means what the sentence is about.

운동장에 한 사람이 있어요. 그 사람은 빨간 모자를 쓰고 있어요.
 There is a man in the ground. The man is wearing a red hat.
 운동장에서 한 학생을 봤어요. 그 학생은 빨간 모자를 쓰고 있어요.
 I saw a student in the ground. The student is wearing a red hat.

2. The first pronoun is very often followed by '은/는' rather than '이/가' because it is used as a topic very easily.

안녕하세요? 저는 미국에서 왔습니다.
 Hi! I am from America.
 반갑습니다. 저는 여기에서 일합니다.
 Nice to see you. I am working here.

누가 이겼니?
Who won?
제가 이겼어요.
I won.

전영철(Jun Youngchul), 제1저자
서울대학교 인문대학 국어국문학과
08826 서울시 관악구 관악로 1
전화번호: 02-880-9075
전자우편: ycjun@snu.ac.kr

황정희(Hwang Junghee), 교신저자
평택대학교 교양학부
17869 경기도 평택시 서동대로 3825
전화번호: 031-659-8388
전자우편: jhwang@ptu.ac.kr

접수일자: 2016년 7월 20일
심사(수정)일자: 2016년 9월 13일
게재확정: 2016년 9월 23일