



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

고 정 민 교수지도  
석사학위 청구논문

성공적인 흡수를 위한 원어민 교사의  
Focus-on-Form 협상 전략

2009

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

김 속 영

성공적인 흡수를 위한 원어민 교사의  
Focus-on-Form 협상 전략

고 정 민 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2008년 11월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 영어교육전공

김 속 영

# 인 준 서

김숙영의 석사학위논문을 인준함

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

성신여자대학교 교육대학원

## 논문개요

본 연구는 ESL 교실에서 일어나는 형태에 초점을 맞춘 교수(Focus-on Form, FonF)를 분석하여 제 2언어학습에서 효과적인 흡수(uptake)를 이루기 위해 필요한 협상 전략을 알아보고 이를 통해 우리나라 EFL 학습 상황에 적용할 시사점을 찾아보고자 한다.

분석 대상으로 호주 어학원의 대학 입학시험 준비반 수업 중에 형태 학습의 특징이 잘 드러날 것으로 기대되는 원어민 교사(T1과 T2)의 쓰기 수업을 전사하였다. 문법적인 정확성이 강조되는 쓰기 수업은 시험 위주의 우리나라 영어 학습상황과 유사할 것이라 가정하였기 때문이다. 쓰기 수업의 내용 가운데 형태 중심 학습 상황(Focus-on-Form Episode, FFE)을 중심으로 유형별 특징과 흡수의 조건을 살펴보았으며 Lyster와 Ranta(1997)의 분류를 따라 흡수의 성패를 판단하는 기준으로 삼았다. 각 유형별 FFE에서 효과적인 흡수를 이룬 교사의 전략을 살펴본 결과는 다음과 같았다.

먼저 T1의 수업에서 가장 많이 사용한 오류수정 피드백(feedback)은 유도하기(elicitation)와 상위 언어적 단서(meta-linguistic clues)였다. T1은 유도하기 피드백을 통해 학생들을 협상에 참여시켜 성공적인 흡수를 이끌어냈다. T1이 유도하기와 함께 사용한 전략들은 1) 발화생산 유도(pushing learner production), 2) 지연시간(wait-time) 사용, 3) 상위 언어적 질문(meta-linguistic question)하기, 4) 역질문(counter)을 통한 발화차례 연장 등을 들 수 있다.

T1은 학생들의 발화생산을 유도하여 목표형태가 들어간 발화를 완성함으로써 흡수를 성공적으로 완성하도록 하였으며 학생들의 발화 기회를 주도적으로 배려하였다. T1은 발화 생산을 유도할 때 지연시간을 함께 사용함으로써 직접 개입을 통한 문제해결을 미루고 학생들에게 암시적으로 오류의 자기수정

(self-repair)을 통해 스스로 문제를 해결하도록 요청하였다. 또한 학생들 스스로 자신의 문법지식을 사용하여 실제 발화를 생산할 기회를 마련함으로써 교사 위주의 일방적 수업에서 학생이 참여하는 능동적 수업이 되도록 유도하였다.

T1은 상위 언어적 질문(meta-linguistic question)을 함으로써 학생들과의 일대일 협상을 전체 학생을 대상으로 확장시킬 수 있었다. 동료학생들과 협력하여 오류를 수정하는 협상 과정을 통해 학생들은 서로의 학습에 적극적으로 기여함으로써 능동적 학습을 할 수 있었다. 또한 질문을 통해 T1은 학생들의 이해 수준과 결손을 파악할 수 있었으며, 학생들의 질문이나 교사의 오류처방 등에 따라 발생하는 FFEs가 연장되면서 결손에 대해 필요한 학습을 할 수 있었다.

교사-학생의 양방향 협상(bi-lateral negotiation)을 촉진하기 위해 사용한 역질문(counter)은 학생 스스로 질문에 답을 구하며 흡수를 시도하게 하는 효과가 있었다. 학생주도의 예방적 FFE(student-initiated preemptive FFE)에서 역질문을 사용함으로써 학생의 질문-교사의 답-학생의 흡수로 끝나는 구조가 학생질문-교사의 역질문-학생의 응답(흡수시도)-교사의 피드백 등의 순으로 연장되었고 이 과정에서 학생들에게 능동적인 흡수시도의 기회가 주어지도록 하였다.

이와 같은 결과를 통해 교실상황에서 제 2언어학습의 효과적인 흡수를 촉진시키기 위한 전략들을 제안해 보고자 한다. 먼저 교사는 학생들의 능동적인 흡수를 촉진시키기 위한 전략들을 실제 수업에 적용시키는 노력이 필요하다. 교사의 상위 언어적 질문과 유도하기(elicitation) 전략의 사용은 학생들의 자기수정과 성공적인 흡수를 유도하는 데 효과적인 도구가 될 것이다.

둘째, 학생과 교사의 일대일 오류수정 활동을 전체 학생들이 참여하는 협상으로 확장시켜 학습의 기회로 만들 수 있도록 노력해야 할 것이다. 교사는 이를 위해 직접 개입을 유보하고 학생들에게 발화기회를 충분히 줌으로

써 좀 더 많은 흡수시도의 기회를 학생들에게 넘겨주어야 하겠다. 이를 통해 학생들은 상호협력을 통하여 문제를 해결할 수 있고 결과적으로 학생들의 학습동기를 높여주는 효과도 기대할 수 있을 것이다.

학생들이 교사의 도움을 통해 스스로 성공적인 흡수를 이룰 수 있도록 교사는 상황에 적절한 피드백과 협상 전략을 연구하여 이를 수업에 적용시켜야 할 것이다. 이렇게 형태에 초점을 맞춘 교수(FonF)를 활발한 상호작용 상황 안에서 적용시킬 때 효과적인 흡수를 촉진시키는 다양한 전략을 사용함으로써 제 2언어의 유창성을 이루는 의사소통 능력과 더불어 형태와 정확성의 문제도 해결 할 수 있는 학습이 될 것이다.

# 목 차

## 논문개요

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구의 구성 및 제한점 .....	3
II. 이론적 배경 .....	5
1. 제2언어 학습에서 흡수의 중요성 .....	5
2. FFE의 유형과 흡수 .....	8
3. 피드백과 흡수 .....	15
4. 협상을 위한 전략 .....	18
(1) 복합발화차례를 통한 협상의 연장 .....	18
(2) 동료학생의 참여를 통한 오류수정과 흡수 .....	19
III. 연구방법 .....	22
1. 분석대상과 자료수집 기간 .....	22
2. 수업 자료 .....	23
3. 자료수집과 분석방법 .....	25
IV. 연구결과 .....	27
1. FFE의 유형별 흡수 .....	27
(1) 처방적 FFE .....	29
(2) 예방적 FFE .....	31

1) 교사주도의 예방적 FFE와 흡수 .....	31
2) 학생 주도의 예방적 FFE와 흡수 .....	33
2. 처방적 FFE의 피드백 유형과 효과적 흡수 .....	38
3. 성공적인 흡수를 위한 교사의 협상전략 .....	43
(1) 교사의 발화생산 유도 .....	43
(2) 지연 시간 사용을 통한 발화 유도 .....	49
(3) 질문을 통한 동료학생들의 협상 참여 .....	51
(4) 발화차례의 복합성과 흡수 .....	60
(5) 역질문 사용을 통한 양방향 협상 유도 .....	62
 V. 결론 및 제언 .....	 71
참고문헌	
ABSTRACT	

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

1970년대 후반부터 제 2언어 교수법으로 등장한 의사소통 중심 교수법 (Communicative Language Teaching, CLT)는 문법-번역식 교수법 (Grammar-Translation Method)의 지나친 구조중심 학습법에 반대하여 의사소통 능력의 배양을 강조하였다. CLT는 일상생활에서의 의사소통 능력을 키우는 것을 목적으로 하여 문법의 습득을 중시하기보다 의미전달 능력을 중시하였으므로 발화 안에서 일어나는 구조상의 오류가 의미전달을 방해하지 않는 정도라면 문제시하지 않는 경향을 보였다. 그러나 Swain(1984)의 캐나다 학생들의 불어 몰입교육 연구에서 학생들이 목표언어의 유창성과 함께 형태적 정확성을 갖춘 언어능력을 보이지 못한다는 것을 밝혀지면서 의미 중심의 교수법에 대한 문제점이 제기되었다. Swain은 몰입교육을 받는 학생들이 원어민과 의사소통을 하는 데에는 어려움이 없으나 의사소통 중심의 접근법에서 문법의 정확성을 소홀히 하였기 때문에 목표언어와 비교하였을 때 발화의 정확성 측면에서 불일치(mismatch)를 보인다는 것을 발견했다. 이와 같은 문제점에 대해 Swain은 형태적으로 정확한 발화를 생산하는 것이 중요하다는 이해 가능한 출력 가설(Comprehensible Output Hypothesis, 1985)을 주장하였다. Swain은 학습자들이 새로운 문법적 요소를 학습하기 위해 목표형태를 포함한 발화를 생산해야 한다고 주장하면서 이해 가능한 출력이 학습자의 주의를 자기의 발화에 담긴 의미 뿐 아니라 형태(form) 측면에도 집중하도록 하기 때문에 이해 가능한 출력은 문법습득을 위한 조건이 될 수 있다고 하였다(Swain, 1995).

Swain의 주장과 같이 학습자의 주의를 목표언어의 형태적 특질에 집중시

김으로써 문법의 습득을 할 수 있다는 주장이 Schmidt에 의해 제기되었다. Schmidt(1995)는 주목가설(Noticing Hypothesis)에서 제 2언어, 특히 문법의 습득을 위해서 목표 형태에 대한 명시적 주의집중이 필요하다는 주장을 제기하였다. 그는 형태에 대한 주목(noticing)은 언어입력이 습득되기 위한 필요충분조건이며, 문법의 습득은 언어의 형태(form)에 주의를 기울이지 않고서는 불가능하다고 주장하였다.

이러한 맥락에서 제 2언어를 학습할 때 의사소통에만 효과적인 언어습득 차원을 넘어서 목표언어에 가까운 언어능력을 키우기 위해 형태에 집중하게 하는 방법이 필요하다는 주장이 나오게 되었다. 따라서 의사소통 기능과 정확성의 문제를 함께 해결하려는 노력으로서 형태에 초점을 맞춘 교수(Focus-on-Form, FonF)가 등장하게 되었다. Long과 Robinson(1998)은 FonF를 목표언어의 이해(comprehension)나 생산(production)에서 어떤 문제가 발생할 때 교사 또는 학생에 의해 언어적인 특질(linguistic code features)에 주의를 집중되는 것으로 정의하였다. FonF는 기존의 형태위주 학습(Focus-on-Forms)이 언어형태를 고립적으로 다루어 계획적이고 반복적인 학습을 한 것과 달리 의사소통 상황을 중심으로 하면서 형태에 주의를 집중하는 학습을 말한다. 최근의 연구에서는 형태 학습을 촉진시키기 위해 의미 중심 활동 중에 어떻게 하면 학습자들의 주의를 언어의 형태적 특징에 집중시킬 수 있는지에 대한 연구가 진행되어 왔다. 이에 따라 FonF의 한 방법으로서 피드백에 대한 연구가 다양하게 이루어졌으며, 언어습득의 효과를 판단할 기준으로서의 흡수(uptake)의 조건과 중요성에 대한 연구도 이어졌다.

우리나라 영어 학습은 7차 교육과정의 개정 이후 의사소통 중심의 교육을 지향하고 있으며 최근 들어 몰입교육(immersion program)의 시행이 거론되고 말하기 능력에 대한 평가가 강화되고 있다. 그러나 현실적으로 보면 우리나라의 외국어 교육은 시험을 대비하여 고득점을 얻기 위한 정확성 증진

에 여전히 큰 비중을 두고 있다. 이러한 현실적인 요구를 고려하면 정확성을 강조하는 명시적인 문법 교육의 중요성은 간과할 수 없는 요소일 것이다. 따라서 의사소통 능력과 정확성 측면을 모두 갖춘 제 2언어능력을 갖추기 위해 형태위주 학습의 단점을 보완할 수 있는 전략들을 연구하고 활용해야 할 것이다.

의사소통 중심의 활동 가운데 형태교수를 효과적으로 하기 위해 고안된 형태에 초점을 맞추는 교수(FonF)는 교사와 학생 사이의 상호작용을 통해 형태에 주의를 집중시키는 방법을 기초로 한다. 따라서 두 발화자가 양방적인 상호작용에 참여해야 할 필요가 있다. 그러나 전통적으로 교실 수업은 교사가 주도하는 형식의 일방적 수업이 되기 쉽다는 문제점을 안고 있다. 이같이 상호작용이 상당히 부족한 교실 수업 상황에서 교사는 제 2언어의 형태 교수를 상호협력적인 협상에 의해 효과적인 학습으로 이끌도록 가능한 전략들을 연구해야 할 것이다. 본 연구는 ESL 상황에서 형태와 정확성(form & accuracy) 위주의 쓰기수업 중 발생한 FonF를 통해 효과적인 흡수를 성취할 수 있는 전략들을 알아보았다. 이를 통해 우리나라와 같이 의사소통 기능 못지않게 문법적인 정확성이 중시되는 수업에서 교사위주의 수업보다 학습자 위주의 능동적 수업으로 변화시키기 위해 어떠한 제안을 할 수 있을지 알아보려 한다.

## 2. 연구의 구성 및 제한점

교사(T1)가 사용한 효과적인 협상 전략에 대해 알아보기 위해 T1의 쓰기 수업 가운데 형태중심 교수 상황(Focuss-on-Form Episode, FFE)을 발췌하여 특징을 분석하였다. 쓰기 수업은 문법적인 정확성(grammatical accuracy)을 기하는 성격이 강하므로 마찬가지로 이러한 형태중심 교수가

자주 발생하는 우리나라 영어 학습상황과 유사할 것이라 가정하였다. T2의 수업은 T1의 수업과 대조적인 부분을 발췌하여 비교하는 데 사용하였다. T2의 수업에 대한 분석을 수치화 하여 T1 수업의 효과와 비교하지는 않았기 때문에 두 수업에서 발견된 결과만으로는 이론을 일반화시키기에 부족하다는 것에서 제한점이 있을 수 있다. 그러나 형태와 정확성이 크게 강조되는 수업을 중심으로 분석하였다는 점에서 형태에 초점을 맞춘 교수(FonF)가 효과적인 상호작용 전략과 협상을 통해 흡수(uptake)로 연결되기 위해 어떤 과정을 거쳐야 하는지 집중적인 관찰과 분석이 가능할 것이라고 생각한다.

본 연구는 ESL 상황에서 대학입학을 목적으로 하는 성인 학습자를 연구 대상으로 하였다. 따라서 학습 동기가 대체로 높고 특히 문법적인 지식 면에서 일정 수준을 갖춘 학습자들이라는 점에서 우리나라 교실학습과 비교하기에 무리가 있을 것이다. 그러나 교사 중심의 전략을 연구하고 그 효과를 학습자 흡수의 측면에서 논하여 제 2언어 학습에서 중요한 요소로서 교사의 협상 전략을 강조하는 데 우선 중점을 두었음을 밝히는 바이다.

## II. 이론적 배경

이 장에서는 본 논문에서 자료 분석의 바탕이 되는 다음과 같은 이론들을 하나씩 살펴보겠다. 먼저 제 2언어 학습을 위한 조건으로서 흡수(uptake)의 의미와 중요성을 살펴보고, 다음으로 형태중심 교수상황(Form Focused Episodes, FFEs)의 유형을 성공적인 흡수(successful uptake)와 관련지어 구별해 보기로 한다. 이어서 효과적인 흡수를 위한 피드백의 효과에 대해 알아보고 이 가운데 특히 Long의 상호작용가설(Interaction Hypothesis, 1983)에 기초한 형태협상(Negotiation of Form, NoF, Lyster & Ranta, 1997)에 대해 살펴보기로 한다. 이를 통해 성공적인 흡수를 이룸으로써 언어 학습의 효과를 높여줄 수 있는 전략에 대해 알아보고 분석 대상인 교사(T1)의 수업을 통해 FFEs에서 흡수를 시도하기 위해 사용된 협상전략의 특징을 알아보고자 한다.

### 1. 제 2언어 학습에서 흡수(uptake)의 중요성

제 2언어 학습의 효과를 판단할 수 있는 기준으로 흡수(uptake)의 개념을 Lyster와 Ranta(1997)는 학생들이 교사로부터 피드백을 받은 후에 의사소통을 이어가기 위해 보이는 반응을 흡수라고 하였다.

Uptake ... refers to a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance (this overall intention is clear to the student although the teacher's

specific linguistic focus may not be).

(p. 49)

Ellis 외(2001a)는 흡수를 위와 같은 오류수정 상황 외에도 예방적인 질문을 통해 시작되는 상황을 포함시켜 좀 더 넓은 정의로 이해하였다. 이 경우는 학생들이 이해하지 못하거나 자신의 능력에 어렵다고 판단되는 형태에 주의를 집중하며 질문을 하여 교사에게 답을 구하는 경우를 말한다. 이 때 학생들이 교사의 발화를 통해 제공된 목표형태에 관한 정보에 대해 단순히 긍정하거나, 또는 발화 안에 형태를 사용하게 되는데 이런 경우도 흡수의 양상으로 보았다.

흡수는 학생이 목표형태를 올바르게 사용하거나 이해했을 때 성공한 것으로 간주한다. 그러나 흡수가 일어났다고 해서 반드시 습득이 이루어졌다고 할 수는 없으며, 습득은 학생들이 올바른 형태에 대한 어떤 암시(prompting)도 없이 목표형태를 자동적으로 사용할 수 있는 능력을 지녔는지를 알아봄으로써 그 증거를 찾을 수 있을 것이다(Ellis et al., 2001a). Ellis 외(2001a)의 주장에 따라 흡수의 정의를 요약해 보면 다음과 같다.

- 1) 흡수는 학생이 보이는 움직임이다.
- 2) 흡수는 선택적이다(예: FonF은 학생들에게 흡수를 시도할 의무를 부과하지 않는다).
- 3) 흡수시도(uptake move)는 학습자가 결손(gap)을 보이는 FFE에서 일어난다(예: 오류를 일으키거나, 질문을 하거나, 교사의 질문에 답하는 데 실패할 때).
- 4) 흡수시도는 다른 참여자(대개 교사)의 바로 직전 발화를 통해 암시적으로나 명시적으로 언어적 특질에 대해 정보를 받을 때 이에 대한 반응으로 나타난다. (Ellis et al., 2001a, p. 286)

흡수는 필연적으로 습득의 조건이 되는 것은 아니지만 다음과 몇 가지의 측면에서 제 2언어 습득을 촉진시켜 줄 수 있다는 주장이 제시되었다. 먼저 Lyster(1998)는 학습자들이 이미 알고 있는 지식을 활용하여 불완전한 발화를 분석하고 수정하게 하여 흡수를 이룰 때 언어습득이 촉진된다고 하였다. 또한 Lightbown(1998)은 학습자가 발화를 바꿔 말하는 것(rephrasing)은 자신의 발화와 목표언어의 발화 사이의 불일치(mismatch)를 알아차렸다는 것으로 이해될 수 있고, 이는 곧 언어 습득에 한 발 더 나아간 것이라고 주장하였다.

Swain(1985, 1995)은 발화의 생산 측면에서 흡수가 가지는 효과를 주장하여 이해 가능한 출력(comprehensible output)을 생산하는 것이 제2언어 습득에 필수조건이며 문법의 습득에도 도움이 된다고 주장하였다. Swain은 특히 목표언어의 정확성과 유창성에 근접한 높은 수준의 언어 능력을 성취하기 위해 목표형태를 사용한 강요된 발화(pushed output)를 생산함으로써 언어를 의미적으로가 아니라 형태적으로 처리하도록 할 필요가 있음을 밝혔다. 이런 맥락에서 이전에 목표형태를 잘못 사용한 발화를 고쳐 재구성(reformulate)하는 것이나, 교사에게서 받은 정보를 발화를 통해 사용하려는 흡수시도는 모두 강요된 발화(pushed output)의 하나로 볼 수 있다(Lowen, 2004). Lyster와 Ranta(1997)는 흡수가 학습자들에게 언어 항목(linguistic items)을 사용해보는 연습을 하게 함으로써 학습자들이 자동적으로 언어항목을 사용할 수 있도록 도와준다고 하였다. 따라서 목표 언어에 대한 잘못된 가설을 수정하여 발화에 사용하게 하는 흡수의 시도는 언어의 습득에 필요충분조건은 아니지만 이를 촉진할 수 있다는 결론을 내릴 수 있겠다. 본고에서는 효과적인 흡수를 이루기 위해 어떤 피드백과 협상의 전략을 사용할 수 있을지를 중심으로 T1의 수업을 분석하고자 한다.

## 2. FFE의 유형과 흡수

FonF는 크게 우연적 형태중심(incidental FonF)과 사전적 형태중심(proactive FonF)으로 나뉜다. Long과 Robinson(1998)은 FonF를 우연적 형태중심으로 정의하였다. 우연적 FonF는 대화중에 발생하는 언어형태의 문제를 해결할 필요가 나타날 때 일어난다. 따라서 우연적 FonF는 한 수업 안에서 여러 개의 다른 형태를 다룰 수도 있다. 반면 사전적 형태중심은 사전에 어떤 형태를 다룰 것인지에 대해 계획된 수업으로서, 한 가지의 형태를 익히기 위해 의사소통 활동을 통해 반복적으로 목표형태에 노출시키는 것을 특징으로 한다. Doughty와 Williams(1998)는 FonF의 정의를 사전적 형태중심까지 포함하는 것으로 이해하고 있다. 그러나 위의 두 구분 가운데 어떤 것이 옳은가 하는 논쟁보다 FonF가 기존의 문법교수를 강조하는 형태위주 학습(Focus-on-Forms)과는 구별된다는 것을 알아두어야 하겠다. 형태위주의 학습(Focus-on-Forms)은 목표형태를 익히기 위해 형태를 고립된 항목으로 취급하여 언어가 사용되는 맥락을 배제하지만, FonF는 기본적으로 의미전달을 목적으로 하는 의사소통 상황 안에서 형태에 주의를 집중하기 때문이다. 본고에서는 Long과 Robinson(1998)의 정의에 따라 쓰기 수업 안에서 우연적으로 발생하는 형태중심 상황을 대상으로 분석하였다.

우연적 형태중심은 어떤 문제를 해결하기 위해 일어나는가에 따라 대화적 형태중심(conversational FonF)와 교훈적 형태중심(didactic FonF)로 나눌 수 있다. 대화적 형태중심은 청자가 화자의 메시지가 분명하지 않았음을 표현함으로써 양자가 이 문제를 해결하려는 의미협상(negotiation of meaning)을 통해 나타나며, 반면 교훈적 형태중심은 대화 참여자가 발화 가운데 정확성에 문제가 있음을 알리고 다른 참여자가 이를 명시적으로 다룰 때 생기는 형태협상(negotiation of form)을 통해 이루어지게 된다.

<예1>

1 S: He was wearing a mass. 1)

2 T: Huh? What is he wearing? A ma...?

3 S: A mask.

4 T: Oh, I see. (Van den Branden, 1997)

위의 <예1>은 학생의 발화에서 ‘mass’라는 잘못된 어휘선택 때문에 생긴 의사소통의 장애를 해결하기 위해 발생한 의미협상을 보여준다. 교사는 “Huh? What is he wearing? A ma...?”하고 오류부분을 반복 발화함으로써 학생에게 의미가 분명하게 전달되지 않았음을 표시하였다. 학생은 교사의 요청을 알아듣고 “A mask.”라고 오류부분을 수정하였다. 이와 같이 의사소통 과정 중에 잠시 형태에 초점을 맞추고 교사와 학생이 의미를 협상하는 과정을 보이는 것이 대화적 형태중심에 속한다.

교훈적 형태중심은 정확성에 관한 문제가 발생할 경우 일어나며 아래 <예2>와 같이 오류수정과 관계가 있다. 의미협상이 의사소통 장애를 해결하여 상호이해를 도모하는 목적을 가진 반면 형태협상은 발화자로 하여금 목표언어의 정확성에 근접한 발화를 하도록 하는 목적을 가진다. 형태협상은 의사소통 장애 때문에 일어나지 않으며 오류가 발생했을 때 발화의 정확성을 기하기 위해 일어난다. 이 때 교사는 학생의 주의를 형태에 집중시켜 자기수정(self-repair)을 유도하거나 또는 교사가 제안하는 올바른 형태가 담긴 발화에 대해 긍정하는 답(예: “Yes”라고 답하기)을 하도록 한다.

<예2>

1 S: He goed out at eight o'clock.

2 T: I see.

---

1) 이하 교사: T, 학생: S로 표기함

- 3 S: And then he...
- 4 T: But uhm, goed, goed, is that correct?
- 5 S: No...uhm, went. He went out. (Van den Branden, 1997)

교사는 제 4행에서 학생의 발화에 일어난 오류를 반복하여 말함으로써 학생에게 동사 ‘go’의 과거시제를 다시 말해보도록 요청하였다. 학생이 과거형에 오류를 일으켰지만 위의 <예1>과 달리 의사소통에 심각한 장애가 일어난 것은 아니다. 그러나 교사가 정확한 형태 사용에 초점을 두었기 때문에 발화 도중 피드백을 통해 개입함으로써 학생이 오류를 수정하도록 하였다.

FonF는 학습 도중 어떠한 이유로 형태에 집중할 것인가에 따라 예방적 형태중심(preemptive FoF)과 처방적 형태중심(reactive FonF)으로 나눌 수 있다. 예방적 형태중심은 목표형태에 관한 오류가 일어나지 않았지만 대화 중에 형태를 다루어야 할 필요가 생길 때 일어난다. 예를 들면 교사나 학생이 목표언어 형태에 대해 명시적으로 질문을 하는 경우를 들 수 있다. 교사가 주도하는 예방적 형태중심(teacher-initiated preemptive FonF)은 학생들에게 어려울 것으로 판단되는 형태가 문제를 일으킬 수 있을 것이라 예측할 때 교사가 이에 대해 질문을 함으로써 시작된다. 이때 교사가 추정하는 학생들의 결손(gap)은 실제 결손일 수도 있고 아닐 수도 있다. 아래의 예는 교사주도의 예방적 FonF 상황을 보여준다.

<예3>

- 1 T: What's the opposite of landing?
- 2 S: Take off.
- 3 T: Take off.
- 4 S: Take off. (Ellis et al., 2001)

교사는 ‘landing’의 반의어를 학생들이 알고 있는지 알아보기 위해 이런 질문을 하였을 것이다. 만약 학생이 제대로 답을 하지 못했다면 교사가 추측한 결론은 사실이 되겠지만 여기서는 학생이 올바른 답을 하였으므로 결론은 실제적인 문제가 아니게 된다. 아래는 학생이 주도한 예방적 형태중심(student-initiated FonF)이다. 여기서 결론은 실제적인 것이 된다.

<예4>

1 S: What's sacked?

2 T: Sacked is, when you lose your job, you do something wrong maybe, you steal something, and your boss says, right, leave the job. (Ellis et al., 2001)

학생들이 주도한 형태중심은 위와 같이 어휘(lexis)에 관한 경우에 다수 발생한다. 위에서는 교사가 학생의 질문에 대해 명시적인 설명을 제공함으로써 학생의 결론을 보충해 주었다.

앞서 말한 바와 같이 흡수(uptake)는 학습자의 결론이 있어야 한다는 전제를 가지므로(Ellis et al., 2001a) 교사주도의 FonF와 학생주도의 FonF에서 흡수를 판단하는 기준도 달라진다. 본고에서는 Lyster와 Ranta(1997)의 분류를 흡수의 성패를 판단하는 기준으로 하였다. 이 기준에 따라 예방적 FonF의 흡수는 세 가지로 구분할 수 있다.

- 1) 인정하기(Recognize): 학생이 제공된 정보를 받아들이는 의미로 긍정하는 표시를 하는 것(대개 “*mm, oh, uhuh, ah*” 등과 같은 언어적 표시를 사용한다).
- 2) 적용(Apply): 학생이 실제 언어생산을 통해 발화를 바꾸어 말하거나(rephrasing) 예를 드는 것으로 받은 정보를 활용하려고 시도하는 것.

- 3) 적용 필요(Needs Application): 학생이 받은 정보를 잘못 처리할 경우  
(예: 이해 부족을 나타내거나 교사가 말한 것을 단순히 반복하는데 그  
치는 경우). (Lyster & Ranta, 1997)

예방적 FonF에서 성공적인 흡수는 학생이 정보를 받아들여 이를 발화 안  
에 사용함으로써 목표형태를 충분히 이해했다는 것을 보여주는 적용(apply)  
의 경우이다. 성공적인 흡수의 예를 보면 아래와 같다. 아래는 학생이 주도  
한 예방적 FonF로서 교사에게서 얻은 정보를 학생이 발화 안에 사용하는  
예를 보여준다.

<예5>

- 1 S: Excuse me, T, what's spoil means?
- 2 T: Spoil means=
- 3 S: =Spoil
- 4 T: If you are my child
- 5 S: Mhm
- 6 T: And you keep saying give me, give me sweets, give me  
money, give me a football, let me watch TV, and I say yes all  
the time, yes, I spoil you. I give you too much because you  
always get what you want.
- 7 S: Ah, ah.
- 8 T: So
- 9 S: They spoil them, mm, they always get whatever

(Ellis et al. 2001a)

위의 제 9행에서 학생은 교사가 준 'spoil'의 의미에 대한 정보를 듣고 제 9

행에서 교사의 발화를 바꾸어 말함으로써 자기가 이해한 것을 표현하였다. 이와 같이 학생이 처음에 이해하지 못했던 'spoil'의 의미를 협상을 통해 결과적으로 이해했다는 것을 보여주기 때문에 이것은 성공적인 흡수가 된다.

교사주도의 FonF 경우, 교사는 예측되는 결손에 대한 질문을 하게 된다. 따라서 결손이 있는지 없는지에 따라 흡수가 일어날 수도 있고 흡수시도가 없을 수도 있다. 이 경우에도 아래 <예6>의 제 4행과 같이 교사가 제공한 정보를 단순히 반복하는 학생의 발화는 불완전한 흡수로 판단된다.

<예6>

1 T: What does revising mean?

2 S: Revising?

3 T: Revising means looking at your work and learning again,  
looking and learning.

4 S: Learning again. (Ellis et al. 2001a)

처방적 형태중심(Reactive FonF)은 학습자가 오류를 일으켰을 때 교사나 다른 학생이 이 오류에 대해 반응을 보임으로써 시작된다. Lyster와 Ranta(1997)의 기준을 따르면 처방적 FonF에서의 흡수는 아래와 같다.

1) 승인하기(Acknowledge): 처음 오류를 일으켜 FFE의 방아쇠를 제공한 학생이 피드백을 받아들이는 긍정의 표시를 하는 것.

2) 수정(Repair): 처음 오류를 일으켜 FFE의 방아쇠를 제공한 학생이 피드백을 받은 후 목표형태를 올바르게 생산하는 것.

3) 수정 필요(Needs Repair): 처음 오류를 일으켜 FFE의 방아쇠를 제공한 학생이 피드백을 받아 목표형태를 사용하지만 올바르게 사용하지 못하는 경우. (Lyster & Ranta, 1997)

위의 기준을 토대로 하면 처방적 FonF에서 성공적인 흡수는 처음의 오류를 일으킨 학생이 교사의 피드백을 적용한 발화를 생산하여 자기수정 (self-repair)을 할 경우이다. 이와 함께 Ellis 외(2001a)는 처방적 FonF에서 학생이 교사가 제공한 올바른 형태를 단순히 반복하는 발화를 보이는 것도 원래의 오류를 수정한 것으로 보아 성공적 흡수로 판단할 수 있다는 점을 언급하였다. 반면 예방적 FonF에서는 교사의 피드백을 받아들여 발화에 목표형태를 적용시키는 좀 더 복잡한 언어처리(processing)를 요구한다. 그러므로 예방적 FonF에서 교사의 답을 단순히 반복하는 것은 최소한의 언어처리(processing)를 통해 이루어지므로 성공적인 흡수로 볼 수 없다고 하였다. 처방적 FonF는 아래와 같이 오류수정 상황에서 일어난다.

<예7>

- 1 S: Yes, the other one...he order a pint too and those others they were...
- 2 T: Uhm, he order is not correct, it should be he ordered, ordered a pint.
- 3 S: Yes, ordered a pint. (Van den Branden, 1997)

제 2행에서 교사는 학생의 발화에서 동사('order')의 시제에 나타난 오류를 명시적으로 지적하고 수정해 주었다. 이에 대해 학생이 "Yes, ordered a pint."라고 응답함으로써 원래의 오류가 일어났던 부분을 수정하였으므로 이것은 성공적인 흡수가 될 수 있다.

처방적 FonF에서 교사는 다양한 피드백을 통해 학생들의 발화수정을 이끌어내게 된다. 교사의 피드백은 암시적(implicit)이거나 명시적(explicit)인 형태로 주어질 수 있다. 명시적 피드백의 경우 오류발생이 일어난 부분을 직접적으로 지적하며, 또는 올바른 목표형태에 관한 상위 언어적인 정보를

제공한다. 이어서 명시적 피드백과 암시적 피드백의 유형별 흡수의 효과를 알아보도록 하겠다.

### 3. 피드백과 흡수

의사소통 기능과 정확성의 문제를 함께 해결하려는 노력으로서 FonF가 등장한 이래 제2언어학습을 촉진시킬 수 있는 교사의 피드백 전략에 대한 관심 고조되었고, 이에 따라 다양한 피드백 연구가 진행되어 왔다. Lightbown과 Spada(1990)는 학습자 오류의 긍정적 가치를 지적하여 의사소통 중심의 교실 상황에서 오류수정을 위한 피드백을 받을 때 학습자들이 특정한 문법적인 요소를 잘 발달시킬 수 있다고 주장하였다. 그들은 “정확성과 유창성, 그리고 전반적인 의사소통 기술은 언어교수의 기반을 의미중심으로 하되, 여기에 형태중심의 활동과 맥락 안에서의 오류수정을 적절하게 통합시켰을 때 가장 잘 발달될 수 있다”(p. 443)고 주장하였다.

FonF에 또 다른 이론적 기반이 되는 Long의 상호작용 가설(Interaction Hypothesis)은 두 화자 사이의 상호작용을 언어 발달의 중요한 요소로 보았다. 의사소통에 방해가 되는 장애가 발생할 때 두 화자는 협상(negotiation)을 통해 수정된 발화를 생산하게 된다. 이 과정에서 자연스럽게 학습자의 주의를 장애를 일으킨 요소에 집중하게 되고 목표언어와 불일치가 일어난 것을 수정하는 동안 언어습득이 이루어진다는 것이다.

제2언어 학습과정에서 흡수가 일어나기 위해서는 이와 같이 학습자들이 자기 발화의 비문법성을 알아차리고 실제 발화와 목표 발화 사이의 불일치에 주의를 집중하는 것이 필수적이다. 이와 같은 맥락에서 Lyster와 Ranta(1997)는 협상 과정에서 제공되는 부정적인 피드백이 제2언어 발달에 효과적이며 특히 모국어와 제2언어 사이의 대비되는 요소를 학습할 때 필수

적이라고 밝혔다. 그들의 분류에 의하면 피드백은 아래와 같이 대표적인 6 가지 유형으로 나눌 수 있다.

- 1) 명시적 수정(explicit correction): 교사가 올바른 형태를 제공하고 학생의 발화에 오류가 있음을 분명하게 말함.
- 2) 재수정(recasts): 암시적인 방법으로서 교사가 학생의 발화의 일부 또는 전체를 수정하여 발화함.
- 3) 유도하기(elicitation): 교사가 질문을 함으로써 학생에게 직접적으로 발화 재구성(reformulation)을 요구할 때, 또는 교사가 발화를 한 뒤 잠시 멈춤으로써 학생에게 이어지는 발화를 완성하도록 함.
- 4) 상위 언어적 단서(meta-linguistic clues): 학생이 생산해야 할 발화의 정확한 형태와 관련하여 언급하거나 정보를 주거나 질문할 때.
- 6) 반복하기(repetition): 교사가 오류가 일어난 학생의 발화를 그대로 반복하여 발화함. (Lyster & Ranta, 1997, pp. 46-49)

피드백에 따른 학습자의 흡수는 피드백의 유형 및 학습의 여러 변인들에 따라 다르게 나타나는 것으로 나타난다. Lyster(1998a)는 캐나다의 프랑스어 몰입교육에서 교사가 사용한 피드백을 연구하여 6 가지 피드백 유형 가운데 재수정(recasts)이 학습자들의 주의를 끄는 데 가장 효과가 낮은 것을 밝혔다. 그는 교사가 오류수정 상황이 아닐 때에도 자주 학생들의 발화를 반복해주는 경향이 있었기 때문에 학생들이 어떤 것이 재수정인지 알아들을 수 없었을 것이라는 추측을 이유로 들었다. 반면 Ellis 외(2001a)의 연구에서는 Lyster의 연구결과와 달리 recasts가 가장 많이 사용되었고 오류수정의 성공률도 높게 나타났다. 이와 같은 상반된 결과는 Lyster(1998a)의 연구가 초등학교 4학년 어린이 학습자를 대상으로 하였고 Ellis 외(2001a)의 연구는 성인 학습자를 대상으로 하였기 때문이라는 지적도 있다. 교사의 재수정이 인지적 발달 수준이

낮은 어린이 학습자에게는 오류발생을 표시하는 데 명확하지 않거나 혼돈을 일으킬 수 있지만 인지적으로 수준이 높은 성인 학습자의 경우 재수정 피드백을 받아들여 오류를 처리할 만큼의 집중력도 갖추었기 때문이라는 것이다. 이런 상반된 결과는 효과적인 피드백을 적용하기 위해 나이, 인지적 수준 등의 학습자 변인들이 고려되어야 한다는 것을 시사해 준다.

Lyster(1998)의 연구에서는 상위 언어적 단서(meta-linguistic clues)와 명확화 요청(clarification request), 그리고 유도하기(elicitation) 전략이 높은 오류 수정 성공률을 보였다. 그는 교사들이 발음에 일어난 오류를 지적할 때에는 재수정을 사용하였지만 단어와 문법에 일어난 오류를 처리할 때에는 이 네 가지 피드백을 주로 사용하였음을 밝혔다. 그는 네 가지 피드백을 통해 오류를 처리할 때 학생들에 의한 오류수정(자기수정과 동료수정) 성공률이 높게 나타났다는 점에 주목하였다. Lyster와 Ranta(1997) 역시 교사의 피드백 유형에 따라 학생의 반응이 달라진다는 것을 주장한 바 있다. 즉, 재수정이나 직접 수정(overt correction)은 학습자들에게 올바른 형태를 제공해 주기 때문에 학습자들이 교사가 제공한 올바른 형태를 반복하게 하는 반면, 명확화 요청(clarification request), 상위 언어적 피드백(meta-linguistic feedback), 유도하기(elicitation), 반복하기(repetition) 등은 학습자들에게 스스로 오류를 수정하도록 유도한다는 것이다. Lyster와 Ranta는 이 네 가지 피드백 유형을 형태협상(Negotiation of Form, NoF)으로 분류하였다. 그들은 이 네 가지의 피드백 방법이 학습자에게 올바른 답을 직접 제시해 주지 않기 때문에 학습자가 자기 발화의 비문법성을 의심하고 이를 올바르게 전달하기 위해 스스로 수정하도록 유도할 가능성이 가장 크다고 주장하였다. Lyster와 Ranta(1997, p. 42)의 정의에 따르면 NoF는 오류수정을 위한 피드백을 제공하여 학습자들의 자기수정을 촉진하는 것을 목적으로 한다. 이와 같이 학생들이 목표형태를 적용한 발화를 완성하기 위해 노력을 하도록 유도함으로써 성공적 흡수를 이룰 수 있도록 적절한 피드백에 대한 실험과 연구가 있어야

할 것이다.

#### 4. 협상을 위한 전략

##### (1) 복합 발화차례를 통한 협상의 연장

Lyster(1998)는 NoF를 사용할 경우 성공적인 흡수를 이룰 수 있는 장점을 발화순서의 교환(turn-taking) 측면에서도 설명하였다. 그는 교사들이 협상을 벌일 필요가 적은 직접 수정이나 재수정을 사용하기보다 NoF를 사용하면 발화의 차례(turn)를 학생들에게 돌려주게 되므로 양방적인 협상(bi-lateral negotiation)이 발생한다고 하였다. Ellis 외(2001a)의 연구에서도 교사와 학생 간의 활발한 상호작용이 일어날 경우 연장된 발화차례의 교환을 통해 학습자들이 문제가 되는 목표언어의 형태를 중심으로 형태협상을 하게 될 기회가 많아지게 되고 결과적으로 성공적인 흡수에 기여하는 것으로 나타났다. 이에 따르면 흡수는 발화차례의 교환이 여러 번 되풀이 되는 복합적(complex) FFEs 안에서 더 자주 발생하였고 흡수의 성공률도 높았던 것으로 나타났다.

Loewen(2004)은 피드백의 흡수효과 연구에서 올바른 형태를 제공하는 피드백보다 학생의 답을 끌어내는 유도하기(elicits)의 흡수효과가 더 높았으며, 특히 발화차례가 길게 연장되는 복합구조의 FFE에서 흡수의 기회와 성공률이 높다는 것을 밝혔다. 이렇게 발화가 연장되어 협상이 길어지면 학생들이 협상 과정에서 형태에 집중하는 동안 알아차리기(noticing)의 기회와 목표형태를 적용한 발화생산의 기회도 많아지기 때문이다. 따라서 연장된 협상을 통해 학생들에게 흡수를 시도할 기회를 줄 수 있는 교사의 전략을 연구해야 할 필요가 있을 것이다.

## (2) 동료학생의 참여를 통한 오류수정과 흡수

Loewen(2004)은 제공되는 피드백 유형에 따라 달라지는 학습자의 인지적 처리(cognitive processing) 정도가 흡수(uptake)를 판단하는 요소 중 하나라고 하였다. Loewen의 연구와 그 외 흡수에 관한 연구들(Ellis et al., 2001, Ellis et al., 2001a)에 의하면 교사와 동료에 의한 오류수정은 오류를 일으킨 학생에게 언어처리를 위한 인지적 활동을 많이 요구하지 않으므로 성공적인 흡수에 포함될 수 없다. 따라서 처방적인 FonF에서 원래의 오류를 일으켰던 학생이 자기수정을 하는 경우를 성공적인 흡수로 본다. 이와 같이 언어를 처리하는 인지활동 측면에서 보면 동료수정은 타인에 의한 수정(other-repair)로서 흡수를 이루는 데 기여를 하지 못한다고 할 수 있다.

그러나 동료에 의한 수정은 이를 관찰하는 학생들에게도 학습의 기회가 될 수 있다는 다음의 몇몇 연구 결과들에 의해 흡수에 기여한다고 할 수 있을 것이다. Edge(1989)는 오류를 일으킨 학생을 대신하여 동료학생이 수정을 하면 그 과정에서 양편 학생들은 언어에 대해 생각하고 동시에 듣게 된다고 하였는데, 이는 교사와 동료학생의 협상 과정을 관찰하는 것으로 인지적 활동에 간접적으로 참여할 수 있다는 점을 암시한다. 이와 마찬가지로 Pica(1992)는 교사와 동료학습자의 의미협상 과정을 관찰한 학습자들이 협상에 직접 참여한 학습자와 같이 협상에 의해 생산된 입력(negotiated input)을 정확히 이해할 수 있었음을 밝혔다. Mackey(1999) 역시 ESL 교실의 연구에서 원어민과 상호작용을 한 학생들 뿐 아니라 상호작용에 참여하지 않고 관찰만 했던 학습자들에게서도 목표언어의 형태를 습득하는 데 어느 정도 효과가 나타났음을 밝혔다. Muranoi(2000)는 영어의 관사를 학습하는 일본 EFL 교실에서 입력 확장(Input Enhancement, IE) 연구에서도 이와 유사한 결과를 밝혔다. 반복 요청(request for repetition)과 재수정(recasts)을 제공하여 잘못된 발화를 수정하도록 했을 때 학습자들은 목표 발화와 자

신의 발화 사이의 불일치를 알아차리고 이를 비교하여 내부언어의 가설을 재구성하고 이를 수정된 발화로 실험하는 인지적 과정을 거치게 되는데(p. 637), 이 과정에 직접 참여한 학생 외에도 이를 관찰한 학습자들 역시 관사의 사용에서 발전을 보였다는 것이다. 이와 같이 동료학습자들의 학습과정을 관찰하는 동안 간접적으로 인지적 활동에 참여하여 학습의 효과를 얻을 수 있다면 오류를 일으킨 학생이 교사와 동료학생이 오류를 수정하는 협상을 관찰함으로써 어느 정도의 효과를 얻을 수 있다는 것을 가정할 수 있을 것이다. Lyster와 Ranta(1997)는 자기수정과 동료수정을 묶어 학습자에 의한 수정(student generated repairs)로 보았으며, 학습자에 의한 수정(student-generated repair)이 인지적 처리 측면에서 학생들에게 더 많은 언어를 처리하도록 하므로 교사에 의한 수정보다 습득에 더 효과적이라고 하였다.

인지적 처리 측면 외에도 상호작용 측면에서 동료수정의 긍정적 효과를 밝힌 연구들도 있었다. 교사와 학생 사이에 상호작용을 촉진시키고 발화생산을 통한 학생의 자기수정을 유도하기 위해 교사는 가능하면 많은 학생들을 협상에 참여 시켜야 할 것이다. 그러나 Seedhouse(2004)는 오류수정의 경로(repair trajectory)를 연구하면서 형태와 정확성을 중심으로 하는 학습 상황에서 교사와 학생 사이의 상호작용이 매우 적게 일어난다는 점을 지적하였다. Seedhouse는 의미중심의 학습에서는 학생의 오류가 의사소통에 심각한 장애를 일으키지 않는 한 교사가 직접적으로 부정적인 피드백을 제공하지 않음으로써 상호작용이 계속 이어질 수 있지만, 형태와 정확성을 강조하는 학습상황에서 교사가 학생의 오류에 대해 직접 개입을 할 경우 대개의 상호작용은 교사의 오류수정 시도(initiation)-학생의 응답(response)-교사의 평가(evaluation)의 IRE(initiation-response-evaluation)단계로 제한되기 쉽다는 것을 지적하였다. 그는 이 문제점에 대한 해결책으로 한 가지 특이한 오류수정 경로를 제안하였다. Seedhouse는 교사가 동료학습자를 통해 오류를

수정한 경우를 주목하였다. 즉, 교사가 처음 오류를 일으킨 학생이 수정을 실패한 후에 직접 개입을 통해 정답을 제공하지 않고 다른 학생에게 발화차례를 넘김으로써 두 번째 흡수시도를 하게 되는 구조이다. 그는 교사가 동료수정(peer-repair)을 시도하여 목표형태를 중심으로 동료학생과의 협상을 계속 이어감으로써 IRE의 단순한 구조를 계속 연장시킬 수 있음을 발견했으며 이를 통해 정확성 중심의 학습에서 부족한 상호작용이 촉진된다고 주장하였다(Seedhouse, 2004, p. 148).

본고에서는 이러한 연구 결과들을 받아들여 오류를 일으킨 학생 외의 동료에 의한 수정(peer-repair)이 상호작용을 촉진시켜 흡수의 기회를 확대시키고 간접적인 인지 활동을 통한 학습의 기회가 될 수 있다는 점에서 흡수에 기여한다고 보았다. 따라서 오류수정에서 동료학습자에 의한 수정과 예방적 FFE에서 동료학습자가 참여한 협상을 통한 흡수 역시 성공적인 흡수로 분류하기로 한다.

본 논문은 위와 같은 이론을 배경으로 하여 ESL 학습상황에서 대학 입학 시험을 준비하는 수업에서 교사(T1)와 학생 간 상호작용을 통해 발생한 FFEs의 특징을 분석하였다. 이를 통해 학습자들의 제2언어 습득에 흡수를 촉진하기 위한 전략들이 어떻게 사용되는지 알아보고 효과적인 흡수를 이룰 수 있는 교사의 협상전략은 어떤 것이 있는지 살펴보고자 한다.

### III. 연구방법

이 장에서는 연구의 대상이 된 학생과 교사, 교재를 비롯하여 수업의 특성과 연구 자료의 분석방법 등을 간략히 서술하기로 한다.

#### 1. 분석대상과 자료수집 기간

본 연구의 자료 수집을 위해 호주의 Queensland 주 정부가 운영하는 어학원(TAFE Queensland)에 개설된 IELTS 시험 준비반의 수업을 관찰하였다. IELTS (International English Language Testing System)는 영어를 제 2 외국어로 배우는 학생들이 호주나 영국 등 영어권 국가의 대학에 진학하거나 해당 국가의 영주권을 얻기 위해 치르는 시험제도이다. 한 학기는 10주간의 수업으로 구성되어 있으며 이 과정을 이수하기 위한 자격조건은 IELTS 5.0, TOEFL 515점 이상, 또는 해당 어학원에서 준비한 레벨 테스트에서 중·상급에 해당하는 레벨5 이상의 성적을 받은 학생들이 지원할 수 있다. 여기에 제시된 레벨5 수준은 대체로 정확한 어휘를 사용하여 다양한 주제의 대화에 참여할 능력이 있지만 약간의 머뭇거림을 보이거나, 에세이를 쓸 능력이 있지만 난이도가 높은 전문적 어휘가 부족하거나, 복문으로 된 문장을 읽고 이해할 수 있지만 문법적으로 어려운 구조를 이해하는 데에 약간의 어려움이 있는 수준으로 정의되어 있다. 대학 학위에 준하는 자격증을 획득하기 위한 직업교육과정은 IELTS 5.5 이상의 점수를 요구하였고 호주 내의 대학 진학을 위해서는 6.5 이상의 점수가 요구되었다.

수업에 참여한 학생들은 총 14명으로 호주에 체류한 기간은 2개월에서 1년까지의 분포를 보였고 대부분은 호주 내의 대학진학시험을 준비를 하고 있었

다. 일부 학생들은 이민자로서 영주권 허가를 받기 위해 어학시험을 준비하고 있었다. 학생들의 국적은 대한민국, 일본, 중국, 대만, 타이, 아르헨티나, 알바니아, 러시아였으며 연령은 만 19세에서 36세 까지였다. 국적별 분포를 보면 한국인이 6명으로 가장 많았으며 다음으로 일본인이 3명이었고 러시아, 아르헨티나, 타이, 대만, 알바니아 학생이 각 1명씩이었다. 학생들은 레벨5에서 레벨6까지의 범위 내에 해당하는 제2언어 수준을 가지고 있었으며, 실제 시험을 대비하고 있었기 때문에 수업에 대한 기대와 참여 동기가 매우 높았다.

수업을 진행한 원어민 교사(T1)는 미국인 여성으로서, TESOL 교사 자격증을 보유하고 있었으며 11년의 교사 경력과 있고, IELTS 시험관으로 활동하고 있었다. 자료수집 기간 동안 이 교사는 IELTS 시험 준비반을 담당하였다. 두 번째 교사(T2)는 호주인 남성으로 7년의 교사경력이 있으며, IELTS 반을 담당하기 전에는 같은 어학원 내에서 외국인학생들을 위한 어학연수 프로그램인 영어 집중과정(English Language Intensive Course for Overseas Students)을 담당 한 경력이 있었다.

자료 수집 기간은 2007년 2월 8일부터 3월 17일까지였고 시험 상황을 대비한 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 네 가지 기술의 습득을 목표로 하였다. 수업은 두 명의 원어민 교사에 의해 진행되었는데 이 가운데 정확성 중심의 수업에서 교사와 학생들이 보이는 협상과 형태중심 수업이 이루어지는 방식을 관찰하기 위해 쓰기 수업을 위주로 하여 교사와 학생의 상호작용을 분석하였다. 연구 결과에서는 T1의 쓰기 수업을 중심으로 하여 T2의 쓰기 수업 일부를 발췌하여 비교하였다. 쓰기 수업은 주로 문법적인 내용이나 어휘의 의미와 용법을 주요 학습내용으로 하기 때문에 교사와 학생 간 상호작용 중에 형태협상이 일어날 기회가 많을 것이라 예측하였다.

## 2. 수업자료

이 수업에 사용된 교재는 Sue O'Connel의 'Focus on IELTS'로, 대학진학용(academic module)과 일반용(general module) 중에서 대학진학용을 사용하였다. 교사들은 주교재 외에도 필요에 따라 부교재로 유인물을 사용하였다. 교재의 구성은 말하기, 쓰기, 읽기, 듣기의 네 가지 기술에 대한 시험 상황을 전제로 하여, 각 기술을 사용하는 실제의 예와 이를 학습한 후 사용해보는 연습문제 등의 과업들로 이루어져 있다. 교재의 구성에서부터 시험을 준비하는 학생들의 동기적인 특징으로 인해 본 수업은 자연스럽게 의사소통 보다 형태의 정확한 학습에 많은 강조를 두었다.

쓰기 과업은 크게 두 부분으로 구성되어 있다. 첫 번째는 그래프나 차트로 주어진 자료를 해석하고 내용을 기술하는 활동이며, 두 번째는 주제에 대한 찬반 의견을 기술하거나 문제에 대한 해결책을 제시하는 부분이다. 두 가지 활동 모두 공식적인 언어표현(formal language)을 요구하며 주제와 관련된 학문적 용어를 사용하도록 요구하였다.

수업에 사용된 교재는 목표 언어형식을 제시할 때 시각적으로 언어형식에 주의를 모을 수 있도록 활자를 이용한 입력고양(typographical input enhancement)의 기법을 사용하였다. 아래의 <표1>에서 볼 수 있듯이, 형태중심의 수업에 사용되는 언어형식과 어휘는 강조를 위해 진한 글씨로 표시하거나 밑줄을 치거나 이탤릭체로 기록하고, 강조하고자 하는 부분에 기호를 사용하여 시각적인 효과를 두드러지게 하였다.

<표1> ERROR HIT LIST

<b>after all/finally</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
After all, I would like to sum up the arguments...	<u>Finally</u> , I would like to sum up
They fought the case for years,	... <u>in the end</u> , they lost.

but after all they lost.

- Don't use **after all** to introduce the final point. Use *finally/lastly*.

- Don't use **after all** to mean 'after a long period of time'.

Use *in the end/eventually*.

- **After all** can be used to remind someone of a fact they should consider, e.g. *I think we have every right to protest. **After all**, we live in a democracy.*

(Focus on IELTS, p. 121)

교재의 각 단원에는 쓰기와 말하기에 필요한 어휘를 배우고, 이에 대한 학생들의 이해를 확인해보기 위해 위와 같은 오류 참고목록(Error Hit List)이 수록되어 있다. 이를 통해 흔히 일어나는 오류의 일반적 형태를 파악할 수 있게 하였으며, 일반적으로 쉽게 일어나는 오류의 예를 문장 안에 제시한 오류 찾아보기(Spot the Error) 활동을 함께 제공하여 학생들이 직접 오류를 수정해보는 활동을 통해 목표형태의 올바른 사용에 대해 학습하였다.

### 3. 자료수집과 분석방법

이 연구는 두 교사(T1과 T2)의 수업에서 쓰기 활동을 하기 전 언어형식과 어휘학습 과정에서 나타나는 형태 중심 수업의 협상과정을 주로 분석하였다. 교사와 학생 간 상호작용을 가까이 관찰하고 분석하기 위해 각 수업의 현장에 직접 참여하여 수업의 전 과정을 녹취하였다. 녹취를 하는 동안 학생들에게는 자료수집의 목적을 자세히 알리지 않았으므로 관찰자를 의식하여 나타날 수 있는 변인들을 줄임으로써 실제에 더 가까운 수업 상황을 관찰할 수 있었다.

녹취한 자료는 전사를 통해 기록하였고, 이를 다시 음성자료와 대조하여 어조와 발화 사이의 지연시간을 기록하였다. 네 가지 기술을 중심으로 한 수업 가운데 형태중심의 수업이 자주 일어나는 쓰기 수업 내용을 발췌하여 이 가운데

데 형태중심 협상이 일어나는 부분을 뽑아 두 교사가 사용한 전략의 차이를 비교해 보았다.

본 논문에 인용된 대화문의 보기는 Seedhouse(2004)의 “Transcription Convention”을 참고하여 분석하였다. 본고에 사용된 표기를 풀어 설명하면 다음과 같다.

<표2> Transcription Convention

(3.5)	말화 사이의 간격(초 단위임)
the:::	발음을 길게 끌 때
-	말화의 갑작스런 끊어짐
?	상승 어조. 반드시 질문을 의미하지 않음
.	하강 어조
CAPITALS	주변 말화에 비해 소리가 큰 말화
=	두 말화가 간격 없이 이어지는 부분 표시
→	특별히 주의를 집중할 부분
(T shows picture)	비언어적 행위
<b>bold</b>	말화자가 강조한 부분
T :	교사
S:	학생
Ss:	다수의 학생들이 동시에 말화할 경우

## IV. 연구결과

두 교사의 수업 가운데 T1의 수업을 중심으로 분석하였고 T2의 수업은 전략 사용의 차이를 대비하기 위해 일부분을 발췌하여 제시하였다. 이 장에서는 T1의 수업에 나타난 FFEs를 대표적인 세 가지 유형으로 분류해 보고 T1의 협상 전략들을 살펴봄으로써 흡수를 이루기 위해 사용한 피드백과 협상 전략의 특징을 분석해보기로 한다.

### 1. FFE의 유형별 흡수

T1의 수업을 녹취하여 전사한 자료 가운데 교사-학생 간 상호작용을 통해 일어난 FFEs를 발췌하였고, 이를 소단위의 하위 FFE 그룹으로 나누었다. 이때 각 FFE는 1) 교사나 학생에 의해 특정 목표형태에 대해 주의를 집중함으로써 시작된 FFE로서 2) 한 가지의 목표형태 (예 : 단어, 발음, 문법, 철자, 대화체 등)를 중심으로 하여 의미 또는 형태중심 협상이 시작되며, 3) 다루고 있는 목표형태에 관한 문제가 해결되는 지점 까지 교사와 학생이 주고받은 발화 차례(turn-taking)를 FFE의 한 단위로 보았다. 한 개의 소단위 FFE 안에 여러 번의 흡수 시도(uptake move)가 나타날 경우, 그 FFE의 마지막에 학생들이 얻게 된 결과를 통해 흡수의 성패를 판단하였다. 성공적인 흡수를 판단하는 조건과 기준을 Ellis 외(2001a, p. 286)는 아래와 같이 설명한다.

- 1) 학습자가 목표 형식을 이해하지 못하거나 목표형식을 사용함으로써 오

류를 범하는 상황이 있어야 한다. 즉, 학습자의 내부 언어(inter-language)의 지식과 실제 목표 언어 사이에 불일치(mismatch)가 있어야 하고,

- 2) 이를 해결하는 협상과정에서 학습자가 올바른 지식을 습득함으로써 내부 언어의 가설을 수정하여 발화를 통해 이해한 것을 표현하거나,
- 3) 학생이 오류를 스스로 수정함으로써 FFE의 발단이 되었던 결손이 해결되었다는 것을 보여주어야 한다는 조건을 고려하였다.

본고에서는 위의 해석과 함께 Lyster와 Ranta(1997)의 성공적인 흡수에 대한 세부 기준을 결과 분석의 기초로 하였다. 또한 동료학습자의 학습과정을 관찰하면서 간접적으로 얻는 효과에 대한 연구 결과들(Edge, 1989, Pica, 1992, Mackey, 1999, Muranoi, 2000)을 위의 흡수 조건에 덧붙여 동료학습자에 의한 오류수정과 흡수를 성공적인 흡수에 포함시켰다.

T1의 수업 중 발생한 FFE의 유형을 먼저 교사 주도의 FFE와 학생 주도의 FFE로 분류하여 보기로 한다. 이를 성공적인 흡수 발생비율과 함께 나타내어 보면 다음과 같다.

<표3> 교사-학생의 주도에 따른 FFE 분포와 성공적 흡수

FFE 유형	FFE의 빈도	성공적인 흡수
교사 주도	25 (65.79)	13 (86.66)
학생 주도	13 (34.21)	7 (53.07)
계	38 (100)	20 (52.63)

( ) 안은 백분위 숫자임

위의 표를 보면 T1의 쓰기 수업 도중 발생한 FFE 가운데 65.79%의 FFE가 교사의 주도에 의해 시작되었음을 알 수 있다. T1의 수업에서 교사의 주도에 의해 시작된 FFE의 발생 빈도와 성공적인 흡수율은 학생 주도의 FFE에 대비하여 볼 때 더 높은 것으로 나타났다. 교사가 주도하는 수업이 일방적 교수법에 의존함으로써 교사가 주로 발화 기회를 독점하고 교사-학생 간 상호작용이 활발하지 않다는 취약점이 있다는 점을 고려해 보면, T1이 주도한 FFE의 성공적인 흡수가 위와 같이 높게 나타난 점을 주목할 필요가 있다. 만약 협상과정 안에서 T1이 문제를 독점적으로 주도하여 해결했다면 학생들에게 흡수를 이룰 기회가 돌아갈 가능성은 그만큼 줄어들었을 것이다. 그러나 위의 <표3>과 같이 교사주도의 FFE가 높은 흡수율을 보인 것은 T1이 FFE 안에 발생한 문제를 해결할 때 학생들에게 흡수시도의 기회를 주었다는 것을 암시한다.

교사주도의 FFE에는 처방적 FFE와 예방적 FFE가 있고, 학생주도의 FFE에는 학생주도의 예방적 FFE가 있다. 본 연구의 대상인 T1과 T2의 수업에서 처방적 FFE는 모두 교사에 의해 주도되었기 때문에 교사주도의 FFE로 분류되었다. 따라서 위의 표에 나타난 FFE를 처방적 FFE와 예방적 FFE로 나누면 다음의 세 가지로 세분할 수 있다.

### (1) 처방적 FFE (Reactive Focus-on-Form Episode)

처방적 FFE는 학습자의 발화 안에 정확성의 문제가 제기될 때 일어난다. 이때 학생은 오류를 일으킴으로써 협상의 방아쇠(trigger)를 제공하게 되며, 교사는 이에 대해 오류가 일어난 부분을 지적해 주는 피드백을 제공하게 된다. 이때 방아쇠를 제공한 학생이 교사가 제공한 올바른 형태를 반복하여 말하거나, 교사의 피드백을 받은 후에 학생(또는 동료학생)이 오류를 수정한

올바른 발화를 생산하는 것을 성공적인 흡수로 본다. T1의 수업에서 볼 수 있는 처방적 FFE와 흡수의 예는 아래와 같다.

<예8> 처방적 FFE와 성공적인 흡수

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| 1 → S8: Smokers <i>clam</i> to: <sup>2)</sup>                                       | ←오류1 (발음)                    |
| 2 T1: Claim.  | ←오류 1에 대한 명시적 수정             |
| 3 S8: Smokers claim <i>to</i> <sup>3)</sup> right to<br>smoke in the public place:: | ←오류1에 대한 수정과 새로운<br>오류2 (문법) |
| 4 T1: No to. Claim the right.   | ←오류 2에 대한 명시적 수정             |
| 5 → S8: Claim the right to::  | ←피드백을 발화에 적용,<br>오류 2수정함     |

처방적 FFE는 교사의 다양한 피드백 사용을 보여준다. 그 가운데 위의 <예8>는 교사의 직접적 오류수정(overt-correction)이 일어난 처방적 FFE의 예이다. T1은 직접 오류를 수정하여 S8이 어느 부분에서 오류를 일으켰는지 명확하게 나타낸다. 교사에 의한 직접적인 오류수정은 위의 <예8>와 같이 주로 발음에 관한 오류수정에서 일어났다. 제 1행에서 S8이 ‘claim’을 ‘clam’([klæm])으로 잘못 발음하자 T1은 직접 올바른 발음을 가르쳐 주었다. S8은 T1이 제시한 답을 반복함으로써 오류를 수정하였다. 다시 제 3행에서도 S8이 ‘to’를 잘못 삽입하자 T1이 즉시 개입하여 이를 바로잡았다.

T1은 발음에 대한 오류수정의 경우 대부분 위와 같이 직접적인 수정 방법을 사용했다. 이러한 경우는 학생이 교사의 피드백을 받아들여 오류를 바로잡음으로써 대부분 성공적인 흡수를 보였다. 그러나 교사가 단 한 번의

---

2) 발화의 머뭇거림을 표시함

3) 오류가 일어난 부분을 표기함

피드백으로 오류를 수정했기 때문에 오류수정의 발화차례(turn-taking)는 교사의 피드백(제 2행)→학생의 오류수정(제 3행)으로 한 쌍의 발화차례를 보였다. 이 같이 교사가 직접적 오류수정 방법을 사용 할 경우 교사-학생 간 상호작용의 길이가 짧아질 수 있다는 단점이 생긴다. 위와 같이 발음을 바로 잡기 위한 경우에는 긴 협상을 사용할 필요가 없을 것이다. 협상의 길이는 피드백의 유형 뿐 아니라 협상에서 어떤 형태를 다루는가에 따라 달라질 수도 있을 것이다. 예를 들어 복잡한 문법을 이해하기 위해 협상을 한다면 교사는 협상의 연장을 유도하기 위해 좀 더 효과적인 피드백 전략을 선택해야 할 것이다. T1의 수업에서 협상을 연장시켜 좀 더 복잡한 문법적인 문제를 다루는 교사의 전략과 연장된 발화차례의 효과에 대해서는 뒤에 다시 살펴보도록 하겠다.

## (2) 예방적 FFE (Preemptive Focus-on-Form Episode)

예방적 FFE은 오류가 실제로 발생하지 않은 상황에서 일어난다. 즉, 학생들이 오류를 일으킬 수 있는 목표형태에 대한 예방적인 조치이다. 예방적 FFE는 교사나 학생이 형태에 주의를 집중함으로써 시작하게 되는데, 교사와 학생 중 어느 쪽이 먼저 시작하는가에 따라 성공적인 흡수의 조건이 달라진다. 예방적 FFE의 두 가지 유형은 교사주도의 예방적 FFE와 학생주도의 예방적 FFE이다. T1의 수업에서 살펴 본 두 유형의 FFE에서 나타난 흡수의 예는 아래와 같다.

### 1) 교사주도의 예방적 FFE와 흡수

교사에 의해 시작된 예방적 FFE의 경우에는 실제 오류가 일어나지 않았는데도 발생 가능한 문제점을 미리 다루는 상황이다. 이때 학생의 지식에 결손이 있다는 것이 확인되어야만 흡수가 일어날 수 있는 조건이 성립된다 (Ellis et al., 2001a). 만약 학생이 교사의 질문에 맞는 답을 한다면 결손이 없다고 보아야 한다. 이런 경우는 교사가 문제제기를 한 목표형태의 특질을 학생이 이미 알고 있다고 보아야하므로 흡수가 일어날 조건이 될 수 없다.

그러나 교사가 예측한대로 학생이 목표형태를 이해하지 못하고 있는 경우에는 흡수를 위한 협상 시도가 발생할 수 있다. 이때 교사로부터 받은 목표형태에 대한 정보를 학생들이 실제 발화 속에 사용하여 올바른 발화를 생산하는 것을 성공적인 흡수로 정의한다. 교사 주도의 예방적 FFE와 흡수의 예는 아래와 같다.

<예9> 교사 주도의 예방적 FFE와 성공적인 흡수

- 1 → T1: What does that mean, eventually? S3? Eventually. I worked very hard for 5 years trying to get my degrees, eventually got it.
- 2 S3: After that.
- 3 T1: What?
- 4 S3: After that.
- 5 → T1: After that. But a little bit more than that.
- 6 → S2: As a result.
- 7 T1: As a result of something else.

위의 <예9>의 경우 T1은 학생들이 ‘eventually’의 의미를 이해하지 못하고 있을 것이라고 추측하여 예방적인 조치로서의 FFE를 시작하였다. 이때 학

생(S3)이 오답을 함으로써 T1은 실제적인 결손을 확인하게 되었다. T1은 S3의 오답 ('after that')을 직접 수정해 주기보다 학생들이 다시 수정을 시도할 수 있도록 제 5행에서 "After that. But a little bit more than that."라고 말하여 학생이 목표형태에 대한 사고를 더 발전시켜보도록 요청하는 유도하기(elicitation) 피드백을 주었다. 결과적으로 제 5행에서 T1이 제공한 힌트에 도움을 받아 동료 학생(S2)이 "As a result." 라고 대답하여 S3의 오답을 수정함으로써 흡수를 이루었다.

이때 나타나는 교사-학생의 협상은 처방적 FFE의 오류수정과 비슷한 성격을 가지게 된다는 것을 알 수 있다. 앞서 언급한 바와 같이 교사가 주도하는 예방적 FFE는 학생들의 문법적 지식의 정확성을 알아보기 위해 교사가 질문을 하는 것으로 시작된다. 학생이 정답을 제공하는 데 실패하면 교사의 선택에 따라 교사가 직접 답을 제공하는 것으로 협상을 마치거나, 또는 동료 학생들에게 답을 할 수 있는 기회를 줄 수도 있다. T1의 경우 <예 9>의 제 5행에서 볼 수 있듯이 직접 문제를 해결하기보다 학생들에게 수정할 기회를 주었다. 이와 같은 동료의 도움을 이끌어 낸 예는 교사가 동료학생들의 지식을 이용하여 흡수를 이룰 수 있는 상황에 근접하려는 노력을 보였다. 이 점에서 의의가 있다고 생각한다.

## 2) 학생 주도의 예방적 FFE와 흡수

학생이 주도하는 예방적 FFE는 학생이 명시적으로 목표형태의 언어적 특질(linguistic features)에 대해 질문함으로써 시작된다. 이때 학생의 질문은 자신의 실제적인 결손을 반영하게 된다. 따라서 흡수시도를 위한 조건이 성립된다. 교사가 제공한 답에 대해 학생이 보이는 반응 가운데 교사의 답을 이용하여 발화를 재구성(reformulate)하는 것을 성공적인 흡수로 본다. T1

수업에서 발생한 학생주도의 예방적 FFE의 예는 아래와 같다. <예10>은 교사가 준비한 유인물로 두 개의 문장을 적합한 접속사를 통해 한 문장으로 만드는 연습을 하는 과정을 보여준다.

<예10> 학생 주도의 예방적 FFE와 성공적인 흡수(uptake)

7. Scientists know why earthquakes happen.  
They are still not be able to predict them.

1 T1: Number 7, please. S2.

2 S2: Although scientists know why earthquake happens, they're still not able to predict them.

3 T1: Okay? Although, even though, though, in spite of the fact that, despite the fact that. All of those are possible.

4 →S5: Can we put it in the middle? ←예방적 FFE 시작

5 T1: Okay, good question. We can put although in the middle as well. No problem.

6 → Do you want to read your sentence, S5? ←말화생산 유도

7 →S5: Scientists know why earthquakes happen, although they are still not able to predict them. ←성공적 흡수

8 T1: Though or although they are still not able to predict them. I can also use in the middle, yes.

위의 <예10>은 접속사(although)를 사용하여 두 문장을 연결하는 예제와 관련된 활동이다. S5는 목표형태인 ‘although’를 문장 가운데 어느 곳에 넣을 수 있는지 T1에게 질문을 하였다. T1은 제 5행에서 직접 문법적인 설명을 해 줌으로써 문제를 해결하였다. 그러나 T1은 목표형태에 대한 명시적인 설명만으로 협상을 마치지 않고 곧 이어 S5에게 ‘although’를 사용하여 문장을 완성해 보도록 요청하였다. 이로써 S5는 제 6행에서 목표형태를 적용하여 발화를 생산할 수 있었고 결과적으로 성공적인 흡수를 이룰 수 있었다. 학생 주도의 예방적 FFE에서는 교사가 제공한 목표형태를 이해했다는 긍정의 표현(acknowledge)을 하는 것만으로는 학생이 성공적인 흡수를 이루었다고 볼 수 없다. 그러나 T1은 이를 발전시켜 제 6행에서와 같이 S5에게 문장을 완성하고 발화하게 요청함으로써 좀 더 완전한 흡수를 이룰 수 있게 하였다. T1이 학생의 질문을 발화로 이어지도록 유도함으로써 성공적인 흡수를 이끌어 낼 기회를 마련했다는 점에서 의의가 있다고 본다.

T1의 수업에 나타난 FFE를 위의 세 가지 하위 유형으로 나누었을 때 흡수시도의 빈도와 성공적인 흡수의 관계를 표로 나타내면 아래와 같다.

<표4> FFE의 유형과 흡수의 분포

FFE 유형	FFE의 빈도		흡수의 발생 빈도		흡수 없음
			성공	실패	
처방적 FFE	15 (39.47)		12 (80.00)	2 (13.33)	1 (6.67)
예방적 FFE	23 (60.53)	학생 주도	7 (53.85)	1 (7.69)	5 (38.46)
		교사 주도	1 (10.00)	0	9 (90.00)
계	38 (100)		20 (52.63)	3 (7.90)	15 (39.47)

( ) 안은 백분위 숫자임

위의 <표4>를 살펴보면 T1의 쓰기 수업에서 일어난 FFEs 가운데 52.63%의 협상이 성공적인 흡수율을 보이고 있다. 대체로 T1의 쓰기 수업에서 더 자주 발생한 FFE는 오류수정을 중심으로 하는 처방적인 형태중심 상황이었고 이 가운데 대다수가 높은 흡수율을 보였다. T1의 쓰기 수업은 형태와 문법의 정확성을 강조하는 성격이 두드러지는 수업이었다. 따라서 주어진 예문의 오류를 수정하며 문법을 익히는 연습을 하거나 새로운 표현이나 단어를 익히는 활동이 다수를 이루었다. 이러한 정확성 위주의 수업 맥락에서 교사가 학생들의 오류를 발견하면 이에 대해 처방을 내려야 하는 오류수정의 기회가 많았을 것이라 생각된다.

<표4>에서 알 수 있듯이 처방적인 FFE에서 나타난 흡수 시도와 성공률은 모두 높게 나타났다. 오류수정 활동이 중심이 되는 처방적 FFE의 높은 흡수율은 교사의 피드백 사용의 특징과 관계가 있을 것이라 생각 된다. 그러므로 T1이 사용한 피드백에 대해 살펴보는 것이 필요할 것이다. 다음 장에서는 이를 위해 먼저 피드백의 종류와 이에 따라 달라지는 흡수의 효과를 알아보고, 두 번째로는 협상을 할 때 교사-학생의 상호작용을 확대시켜 성공적인 흡수로 이끌어주는 T1의 전략을 살펴보겠다.

위의 표에서 학생주도의 예방적 FFE와 교사주도의 예방적 FFE를 합하여 FFE의 발생 빈도를 비교해 보면 처방적 FFE 보다 예방적 FFE가 더 자주 발생하였음을 알 수 있다. 예방적 FFE 가운데 학생주도의 예방적 FFE가 교사주도의 예방적 FFE 보다 빈도 면에서 더 자주 발생하였고 성공률도 높았다. 이러한 차이는 학생들이 학습에 대한 높은 동기를 가지고 있다는 점에서 이유를 찾을 수 있을 것이다. 즉, 일정 기간 동안 시험을 준비하여 대학에 진학하려는 목표를 가진 학생들이 자기 지식의 부족한 부분을 발견할 때, 이를 보충하기 위해 자주 형태에 대한 질문을 하게 되기 때문이다. 또한 학생들이 자기가 모르는 형태를 이해하기 위해 질문을 할 때 언어능력에 있는 실제적인 결손을 해결하기 위해 더 적극적으로 학습에 집중하고 참여하

였기 때문일 것이다.

이와 달리 교사가 주도한 예방적 FFE를 보면 발생 빈도에 비해 낮은 성공률을 보이고 있다. 따라서 앞의 <표3>에서 나타난 교사주도의 FFE 가운데 대다수의 흡수시도와 성공률은 교사주도의 처방적 FFE에서 일어난 것임을 알 수 있다. 이와 같이 교사가 주도한 예방적 FFE가 발생 빈도에 비해 낮은 성공률을 보이는 것은 이 유형의 FFE가 학생의 실제적인 결손을 다룬 것이 아니라 발생 가능한 어려움에 대한 예방적 조치이기 때문일 것이다. 다시 말하면 학생들이 교사의 질문에 대해 올바른 답을 한 경우는 흡수 없음(no uptake)으로 분류되어 제외되었기 때문이다. 또한 학생이 교사가 제공해 주는 정보를 받아들여 자기의 발화 안에 적용시킬 때만 성공적인 흡수로 인정되기 때문에 제한적인 결과가 나타났다고 볼 수 있다.

반면에 학생이 주도한 예방적 FFE에서 결손은 실제적인 문제가 된다. 교사주도의 예방적 FFE의 흡수보다 학생주도의 예방적 FFE 흡수가 더 높게 나타나는데, 이는 앞서 말한 바와 같이 자신들의 실제적 결손을 반영한 질문이 학생들의 주의집중을 자극하기 때문일 것이다. Ellis 외(2001) 역시 이와 유사한 연구결과에 대해 일반적으로 교사들이 학생들에게 어려울 것이라고 예상하는 형태에 대해 질문하는 것이 보통이지만 학생들이 스스로 중요하다고 생각하는 형태에 대해 질문하도록 돕는 것이 흡수 측면에서 더 효과적이라는 결론을 내린 바 있다.

학생주도의 FFE에서 학생은 자기가 이해하기 어려운 형태에 대해 교사의 정보를 구하는 질문을 하게 된다. 교사는 이 때 두 가지 선택을 할 수 있다. 즉, 교사가 직접 정답을 제공하는 단계에서 협상을 마칠 수도 있고 또는 더 나아가 학생들에게 목표형태를 사용한 발화를 완성하도록 유도하여 성공적인 흡수로 이끌 수도 있을 것이다. T1의 수업에서 학생이 주도한 FFE의 성공적인 흡수율(53.85%)을 보면 T1이 학생들의 질문에 대해 즉각적으로 답을 제시하지 않고 학생들에게 흡수시도의 기회를 가지도록 유도한 결과임을

추측할 수 있다.

교사의 선택에 따라 학생들에게 흡수의 기회가 주어질 수도 있다는 점은 학생의 입장이 수동적인 정보 수혜자가 되기 쉬운 교실상황의 영어학습의 문제점에 대해 시사점을 준다. 따라서 학생들의 능동적이고 효과적인 학습을 유도할 수 있는 전략에 대한 연구가 필요하다고 생각한다. 학생들의 능동적인 학습을 통한 언어습득을 위해 교사가 사용할 수 있는 전략에 대해서는 뒤에 다시 다루기로 하고, 다음 장에서는 먼저 처방적 FFE에서 피드백의 사용에 따라 달라지는 흡수의 효과를 알아보기로 하겠다.

## 2. 처방적 FFE의 피드백 유형과 효과적 흡수

쓰기 수업이 문법적인 정확성을 강조하기 때문에 T1의 쓰기 수업에서는 오류수정 상황이 다수 발생하였다. 위의 <표4>에서 나타난 바와 같이 처방적인 FFE 상황에서 흡수시도와 성공적 흡수의 높은 비율은 T1의 협상 전략과 피드백 사용이 매우 효과적이었다는 점을 시사해 준다.

쓰기수업 중 발생한 오류수정 과정에서 어떤 피드백을 사용하는 것이 흡수를 일으키는데 효과적이었는지 알아보기 위해 처방적 FFE에서 T1이 사용한 피드백을 유형별로 나누었다. 피드백 유형에 따라 일어난 오류수정 시도를 알아보기 위해 각 발화순서 마다 사용된 피드백과 그 효과를 기록하였으며, 교사가 한 차례의 발화에서 여러 가지 피드백을 함께 사용했을 경우에는 마지막에 사용한 피드백만을 기록하였다. 처방적 FFE의 각 단위에서 성공적인 흡수 빈도를 알아볼 때에는 성공적인 흡수 직전에 나타난 피드백을 기록하여 횟수를 셈하였다.

피드백의 범주는 Lyster와 Ranta(1997)의 구분에 따라 명시적 피드백과 암시적 피드백으로 크게 나누고 NoF에 해당하는 반복, 상위 언어적 단서,

유도하기, 명확화와 함께 명시적 피드백인 직접적 수정을 표시하였다. T1의 수업에서 사용된 피드백의 발생 빈도와 피드백 유형에 따라 나타난 성공적인 흡수는 아래와 같다.

<표5-1> 교사가 사용한 피드백의 유형

피드백 유형			발화차례 내 발생빈도
암시적 피드백	형태협상 (Negotiation of Form, NoF)	유도하기 (elicitation)	14 (32.56)
		상위 언어적 단서 (meta-linguistic clue)	7 (16.28)
		명확화 (clarification)	6 (13.95)
		반복 (repetition)	5 (11.63)
	재수정 (recast)		5 (11.63)
명시적 피드백	직접적 수정 (overt-correction)		6 (13.95)

<표5-2> 처방적 FFE에서 피드백 유형에 따른 성공적 흡수

처방적 FFE의 성공적 흡수 발생		12 (100)
피드백 유형	유도하기 (elicitation)	6 (50.00)
	상위 언어적 단서 (meta-linguistic clues)	5 (41.67)
	직접적 수정 (overt-correction)	1 (8.33)

Lyster(1998a)의 피드백의 연구에서 교사들에 의해 가장 많이 선호되고 사용된 피드백은 재수정(recast)인 것으로 나타났다. 재수정 전략은 암시적인 오류수정으로 교사가 학생의 오류를 올바른 형태로 수정하여 발화해 줌으로써

학생들이 직접 오류를 수정 받을 때 느낄 수 있는 감정적인 부담을 피할 수 있는 방법이다(Seedhouse, 2004). 그러나 Lyster(1998a)는 재수정(recasts)이 오류가 일어난 지점을 명확히 지적하지 않기 때문에 특히 나이가 어린 학생들을 대상으로 사용하면 학생들이 교사의 오류수정 시도 자체를 알아차리지 못할 수 있는 단점이 있음을 지적하였다. Doughty와 Varela(1998)는 이러한 단점을 보완하기 위해 재수정을 좀 더 두드러지게 제공할 방법을 제시하였다. 먼저 교사가 학생 발화의 오류 부분을 반복하여 주고 다음으로 재수정을 덧붙여 올바른 형태로 발화해 줌으로써 학생들이 두 발화를 비교함으로써 오류를 인지하도록 한다는 것이다. 이 경우의 재수정은 원래의 암시적 성격보다 조금 더 명시적인 요소를 가지게 되는데 이러한 방법이 학습자 발화의 정확성에 기여하였음을 밝혔다. 오류수정 피드백은 이와 같이 목표형태를 좀 더 두드러지게 하여 주의를 집중시키는 방법을 통해 사용될 때 효과를 높일 수 있을 것이다.

교사가 오류를 명시적으로 지적하고 바른 형태를 제공 하는 직접 수정(overt correction)은 명시적 오류수정에 해당한다. 이 피드백 유형은 <표 5-1>과 <표 5-2>에서 볼 수 있듯이 발생 비율(13.95%)에 비해 흡수 성공률(8.33%)이 낮은 것으로 나타났다. 명시적 오류수정의 경우 위에서 언급한 재수정(recasts)의 문제점과 달리 학생에게 정확하게 오류를 인식시키고 올바른 형태를 제공해 줄 수 있다. 반면, 교사가 학생의 오류를 수정을 해주기 때문에 학생이 이를 발화로 옮기는 노력을 하지 않게 된다는 단점이 있다(Lyster와 Ranta, 1997). 다음의 <예 11>은 처방적 FFE에서 T1이 직접 수정을 했을 때 나타난 불완전한 흡수의 경우이다.

<예 11> 처방적 FFE에서의 불완전한 흡수

1→ S1: (He was driving) auto, auto, auto:: bicycle. ←오류 발생

- 2 T1: Motor, bicycle?
- 3 S1: Auto, auto::
- 4 T1: =Motor cycle. ←직접 수정
- 5 S1: Yeah! Motor cycle. He was:: ←교사의 답 긍정함
- 6 T1: =Driving.
- 7 → S1: Driving and they hit the autobicycle<sup>4)</sup> driver. ←같은 오류 반복
- 8 T1: Motor cycle. Ay! Oh, my goodness!
- 9 S1: I saw it in front of me.
- 10 S6: Was he wearing the helmet?
- 11 S1: Motor bike was broken piece by piece  
and he was alive, and he looked, he  
was like coma. ←비슷한 오류 반복

T1은 제 1행에서 일어난 S1의 오류 ‘auto bicycle’에 대해 제 4행에서 올바른 단어 ‘motor cycle’을 직접 제공해 주었다. S1은 이를 받아들이는 표시로 다음 발화 차례에서 “Yeah! Motor cycle.”이라고 긍정하였다. 위의 경우가 쓰기 활동 전 사전 작업으로 말하기 활동을 하는 상황이므로 T1은 발화를 하고 있는 학생(S1)이 방해를 적게 받고 주제에 대한 발화를 계속 진행시킬 수 있도록 짧게 개입하면서 직접 오류를 수정한 것으로 이해할 수 있다. 따라서 S1이 제 7행에서 같은 오류를 반복했을 때에도 다음 발화(제 8행)에서 재수정(recast) 전략을 통해 다시 바른 형태(motor cycle)를 제공해 주어 대화의 흐름을 끊지 않도록 배려하였다. 그러나 이 경우의 흡수는 S1이 T1의 피드백을

4) 밑줄 친 부분은 오류가 일어난 부분을 표시함

긍정한 뒤에도 같은 FFE 안에서 다시 오류를 다시 반복(제 7, 11행)하였다. 만일 S1이 처음 오류를 수정하여 ‘motor cycle’이라는 어휘를 반복하여 일관되게 사용하였다면 S1의 흡수는 성공적이라고 판단될 수 있을 것이다. 그러나 S1은 교사가 제공한 올바른 형태를 반복하여 사용하기는 했지만 이를 자동적으로 발화 안에 적용시키는 능력이 부족함을 드러냈다. 이 같이 처음 오류를 일으켜 FFE의 방아쇠를 제공한 학생이 피드백을 받아 목표형태를 사용하지만 올바르게 사용하지 못하는 경우는 수정 필요(Needs Repair)로 분류되며 흡수는 실패로 판단된다(Lyster & Ranta, 1997). 따라서 교사의 명시적 수정이 일으키는 흡수의 효과는 학생들이 단순히 이를 반복하는 수준에서만 판단될 것이 아니라 학습이 끝난 후에도 지속적으로 형태를 사용할 능력이 있는지 측정할 필요도 있을 것이다.

위의 <표5-1>에 의하면 T1의 쓰기수업에서 가장 많이 사용된 피드백은 유도하기(elicitation)였다. T1이 사용한 피드백은 유도하기(32.56%)와 상위 언어적 단서(16.28%), 그리고 명확화(13.95%)와 직접수정(13.95%)의 순서로 빈도가 높게 나타났다. <표5-2>를 보면 성공적인 흡수율이 가장 높았던 것은 유도하기(50%)였으며, 상위 언어적 단서의 흡수 성공 비율(41.67%)이 다음으로 높게 나타났다. 유도하기는 여러 연구의 결과에서 볼 수 있듯이 흡수의 효과 면에서 볼 때 가장 바람직한 피드백이지만 교사들이 잘 사용하지 않는 것으로 나타났다(Lyster, 1998a, Ellis et al., 2001a, 이지애, 2007). 교사들은 특히 교실 학습에서 한 학생을 대상으로 오류수정을 위한 협상을 할 때 정의적인 제약을 먼저 고려하는 것으로 나타났다. 심 영숙(2005)의 연구에 의하면 교사가 오류수정을 시도할 때 한 학생에게 발화 기회를 집중시킴으로써 체면손상을 일으킬 위험이 예측될 때 협상을 포기하고 다른 주제로 넘어가는 것으로 나타났다. 즉, 학생의 능력이 미치지 못할 때 복잡한 언어 구조에 대해 형태협상을 강행한다면 체면손상(face-threatening)의 문제가 발생할 것을 우려했기 때문이다. 위 연구는 또한 교사가 학생에게 체면손상

의 위협을 주지 않기 위해 질문을 많이 하지 않았다는 것도 밝혔다. 그러나 협상은 제 2언어학습을 일으키기 위한 조건이며 흡수를 이루기 위한 기회를 마련해 준다. 따라서 교사가 학생들의 참여를 촉진시킬 피드백을 사용하고 학생들의 실제적 결손이 반영된 질문을 좀 더 활발한 협상을 통해 다루어줄 필요가 있다. 이와 함께 교사와 학생 간 협상을 촉진시키는 전략들을 실제 교실상황의 여러 제약들을 고려하여 적절한 상황에 적용할 수 있도록 많은 실험 연구 또한 필요할 것이다. 이어서 T1의 수업에서 처방적 FFE와 예방적 FFE 안에 유도하기(elicitation)와 협상을 촉진시키는 전략들이 사용된 경우를 찾아보고 그 특징을 분석해 봄으로써 성공적인 오류수정과 흡수에 기여할 수 있는 피드백과 전략을 알아보고자 한다.

### 3. 성공적인 흡수를 위한 교사의 협상전략

T1의 수업을 관찰한 결과 이러한 높은 흡수시도와 성공 효과를 일으킬 수 있었던 요인들은 학생들을 상호작용에 적극적으로 참여시키려는 T1의 노력에서 찾아볼 수 있었다. T1은 교사가 발화의 대부분을 장악하는 일방적 의사소통을 피하고 학생들을 협상 과정에 참여시킴으로써 학생들이 스스로 오류를 수정할 기회를 가지게 하였다. 또한 T1은 예방적 FFE에서 학생들에게 상위 언어적 질문(meta-linguistic question)을 함으로써 학생들이 오류를 인지하는데 도움을 주었다. 이와 같이 학생에 의한 수정과 발화완성을 통한 성공적 흡수를 끌어내기 위해 T1이 사용한 전략에 어떤 것이 있는지 알아보겠다.

#### (1) 교사의 발화생산 유도

정확성을 요구하는 수업에서는 학생의 오류가 의사소통을 방해하는 정도로 심각하지 않을 때라도 교사가 자신이 목표로 한 정확한 발화 형태를 생산하도록 학생들에게 요구할 수 있을 것이다. T1의 수업에서도 이러한 경우를 찾아 볼 수 있었다. T1은 학생들에게 문법적으로 옳은 문장을 발화하도록 할 뿐 아니라 가능하면 완전한 문장 안에 목표형태를 사용하여 발화하도록 요구하였다.

T1은 교재에 실려 있는 오류수정 활동을 하면서 학생들의 문법 지식을 확인하고 필요한 결손에 대해 피드백을 처방 하였다. 학생들은 오류수정 활동을 하는 동안 문법 규칙이나 어휘의 사용에 관하여 질문함으로써 교사와 협상을 시도하였으며, 이 과정에서 T1은 학생들의 오류를 수정하는 데에 그치지 않고 가능하면 학생들이 올바른 형태를 사용한 문장을 발화해 보도록 유도 하였다.

다음 <예12>는 오류가 들어있는 문장을 바르게 수정해 보는 활동 중에 T1이 각 학생들에게 차례로 오류수정을 시켜보는 과정 중 하나이다. 이때 T1은 학생들에게 오류가 일어난 특정 부분만 고칠 것이 아니라 오류를 수정한 전체 문장을 발화해 보도록 요청하였다.

<예12>

News of the event didn't reach the city until several hours after.

- 1 T1: Um, S10? Is it right or wrong?
- 2 S10: Wrong.
- 3 T1: So, how can you correct it?
- 4 S10: Hum::: Late::later?
- 5 → T1: Read the whole sentence correctly.

- 6 S10: News of the event didn't reach the city until several hours later.
- 7 T1: Later, good. Later.
- 8 (to other Ss) Or?
- 9 Ss: Afterwards.
- 10 T1: Afterwards, okay? Wonderful. Afterwards. Sounds very good. Later is also possible. But in your writing, if you can use afterwards, it sounds excellent.

S10은 오류가 일어난 부분('late')만을 수정하였다. S10이 “Hum::: Late::later?”(제 4행)하고 주저하는 태도를 보이면서 대답하자 T1은 제 5행에서 “Read the whole sentence correctly.”라는 요청을 하여 제 4행의 발화의 나머지 부분을 발화하여 문장을 완성하도록 유도하였다. T1이 학생의 발화 재생산(reformulation)을 요청함으로써 S10은 제 6행에서 문장을 완성하여 발화로 생산하게 되었다. T1이 S10에게 완전한 문장으로 발화하게 함으로써 제 4행에서 불완전한 흡수로 보였던 S10의 발화는 목표 형태(later)를 사용한 발화를 생산함으로써 성공적 흡수로 인정될 수 있었다.

아래의 <예13>은 T1이 S5의 발화에서 제 2행에 일어난 시제의 오류에 대해 자기수정을 이끌어내는 과정을 보여준다. T1은 먼저 제 2행에서 S5가 전하려는 의미를 이해했다는 것을 긍정하는 표시로 제 3행에서 “Good, okay.” 라고 말해 주었다. 곧 이어 T1은 상위 언어적 피드백을 제공하여 목표형태인 현재완료 시제에 맞추어 발화를 수정할 것을 요청하였다. S5는 피드백을 통해 시제 부분에 문제가 있다는 암시를 알아듣고 T1이 요구하는 목표형태인 현재완료형 시제를 사용하여 수정된 발화를 생산할 수 있게 되었다.

<예13>

- 1 T1: Why would living in California during an earthquake be more dangerous than living in Brisbane? Do you know? Anybody know?
- 2 S5: Because::: there had, had many earthquake? ←오류(시제)
- 3 T1: Good, okay.
- 4 How can I use this in present perfect? ←상위언어적 단서
- 5 S5: There have been::: ←오류수정 시도
- 6 T1: What? There have been? ←발화완성 유도
- 7 S5: Many earthquakes. ←오류수정 성공
- 8 T1: Beautiful. Good.
- 9 → Why did I ask him to use present perfect?
- 10 Ss: Because it's always happening.
- 11 T1: Exactly. It started in the past and it's still happening now. There have been many earthquakes in California, so that's probably more dangerous.

위의 <예13>에서 T1은 학생들에게 S5의 발화(제 2행)에서 어떤 오류가 일어났는지 암시적으로 알려 주는 상위 언어적 단서(meta-linguistic clue)를 사용하였다. T1은 S5의 발화에서 일어난 시제 사용의 오류를 수정하기 위해 제 4행에서 “How can I use this in present perfect?”이라고 되물음으로써 S5가 스스로 발화의 시제 부분에 주의를 집중하여 수정할 기회를 주었다. 이어서 5번째 행에서 S5가 시제 부분만을 수정하였는데, T1은 정확한 발화의 나머지 부분을 완성할 것을 다시 요구하였다. 이처럼 교사가 상위 언어적 단서를 통해 암시적인 방법으로 오류 발생을 알려주고 학생의 발화를 유도했을 때, FFE의 시작은 교사에 의해 주도되었지만 오류 수정은 학생에 의해 완성

되었다. 따라서 학생은 오류를 수정하고 더 나아가 이를 발화에 적용시켜 봄으로써 성공적인 흡수를 이루게 된다.

T1은 제 9행에서 동료학생들에게 “Why did I ask him to use present perfect?”이라는 질문을 하였다. T1은 현재완료 시제를 써야하는 이유를 자신이 직접 설명 해 주지 않고 대신 동료학생들에게 설명하도록 질문을 했다. T1은 질문을 통해 학생들에게 설명을 하도록 유도하여 학생들의 문법지식이 정확한지를 확인하였을 것이다. 오류를 일으켰던 S5의 입장에서 보면 동료들이 제공한 설명을 듣고 자신이 어떤 점에서 오류를 일으켰는지 다시 한 번 생각할 수 있었을 것이다. 또한 T1이 다른 학생들에게 상위 언어적 질문을 하여 현재완료를 사용하는 이유를 올바르게 이해하고 있는지 확인함으로써 S5의 오류에 대한 처방으로 시작된 FFE는 예방적 차원으로 확장되었다. 학생들은 교사의 질문에 답하면서 자신의 지식을 다른 학생들과 나누게 되었고 이것은 서로의 결손을 보충해주는 학습의 기회가 될 수 있을 것이다.

이와 반대로 아래의 <예14>는 교사(T2)가 학생들의 발화 시도를 받아들이지 않고 수업을 강행하는 예를 보여준다. 아래 상황에서 T2와 학생들은 구동사(phrasal verb) ‘cut down’에 대한 학습을 하고 있다.

<예14>

- 1 T2: Alright. Cut down. Do we need an object?
- 2 S6: Yeah.
- 3 T2: Yes. Sometimes, we often do it. Cut down. Sometimes especially cut down on. So, for example, if you talk about reducing something like how many cigarettes or how much food. Okay. Someone’s trying to loose weight, for example. He cut down on chips.

- 4 → S14: He cut down::: he:: cut down.  
 5 → S7: He::: cut=<sup>5</sup>)  
 6 → T2: =What tense is it? Present or past?  
 7 S4: Past.  
 8 T2: It's past. Yeah, it is past.

T2는 'cut down'을 설명하면서 문법 설명 위주로 접근하였다. T2가 제 3행에서 'cut down'을 사용하는 예를 들기 시작하자 학생들(S7, S14)은 T2의 설명을 적용시켜 발화하려는 시도를 보였다(제 4, 5행). 그러나 T2는 이들의 발화생산 의도를 무시하고 문장 안의 불규칙 동사 'cut'의 시제가 무엇인지에 초점을 맞춘 질문(제 6행)을 했다. T2가 수업을 계속 진행하기 위해 학생들의 발화 생산 의도를 간과하였기 때문에 위의 FFE는 흡수시도의 기회 없이 끝나게 되었다. 만약 T2가 학생들의 발화 의도를 받아들여 이를 완전한 발화가 되게 도왔다면 학생들은 성공적인 흡수를 이루었을 것이다.

위의 <예13>과 <예14>는 두 교사(T1, T2)의 서로 다른 태도에 따라 달라지는 수업 양상과 학생들의 흡수 성공 여부를 보여준다. 대조적인 두 결과를 통해 우리는 학습자들에게 목표형태를 사용한 발화를 완성할 기회를 주는 것이 성공적인 흡수에 도움이 될 수 있고 동료학생들에게도 학습의 기회가 될 수 있음을 알 수 있다. 따라서 T1의 수업에서 보았듯이 학생들에게 최대한의 발화생산 기회를 주어 흡수로 연결시키는 노력은 지나치게 교사 위주로 진행되는 수업에서 학생들의 발화 기회를 등한시하기 쉬운 문제점에 대해 시사점을 던져준다고 할 수 있다. <예12>와 <예13>에서 살펴본 바와 같이 교사가 발화를 완성할 기회를 학생들에게 주거나 학생들이 오류를 수정 하도록 돕는 것은 성공적인 흡수를 촉진한다는 점에서 의미가 있다고 하겠다.

---

5) 앞뒤의 발화가 시간 간격이 없이 발생하여 이어짐을 표시함

## (2) 지연 시간(wait-time) 사용을 통한 발화 유도

T1은 학생들의 흡수시도가 이루어지도록 배려함과 동시에 발화의 기회를 주려는 노력을 하였다. 발화 생산을 유도하여 성공적 흡수를 이루기 위해 T1이 사용한 또 다른 전략은 지연 시간(wait-time)의 사용이라 할 수 있다. 지연 시간은 교사의 질문 뒤에 학생의 응답이 나타나기까지의 시간, 또는 한 학생의 질문 이후에 교사나 다른 학생의 응답 사이의 지연 시간을 말한다. 특히 제2언어 학습에서 교사가 질문을 한 뒤에 기다리는 시간을 길게 줄수록 학습자의 발화가 더 길어진다는 결과가 있었다(Long et al. 1984). 따라서 지연 시간을 사용함으로써 학습자들의 참여를 유도하여 교사가 독점하는 일방적 수업의 단점을 보완 할 수 있을 것이라 생각한다.

아래의 <예15>에서 T1은 학생들의 응답을 유도하기 위한 한 방법으로 지연 시간을 사용하였다. T1은 질문을 한 뒤에 학생들이 대답할 때 까지 충분한 여유를 두었다. T1은 즉각적으로 개입하여 피드백을 제공하기보다 학생들의 지식을 표현하기를 요청하였으며 이를 통해 학생들은 자신의 생각을 말할 기회를 가지게 되었다.

다음의 예는 ‘even though’ 와 ‘whereas’의 서로 다른 의미를 예문 안에서 학습하는 교사주도의 예방적 FFE 상황이다. T1은 직접 설명을 하는 대신 학생들을 협상에 참여시켜 목표형태의 용법을 익히도록 유도하였다.

### <예15>

- |  |
|--|
| <p>A. A robot cannot think creatively, <b>even though</b> it can make logical decisions based on input data.</p> <p>B. A robot cannot think creatively, <b>whereas</b> a human worker can.</p> |
|--|

- 1 T1: Why in A can I use even though? Let me ask you. Why is  
even though a better choice there? Even though or any one  
of these are okay. Why is even though better there?
- 2 (5)
- 3 S2: Because robots can make logical decision, so, we expect that  
they can make, also they can think creatively. But the result  
is the opposite. So, it's surprising.
- 4 T1: That's right. Back to the unexpected result. It's surprising.  
It can, it can make logical decision, so why can't it think  
creatively. We don't know why, but it's surprising. It's not  
what we expected to be. So, we use even though. In the  
second sentence, we like whereas and while better. Why?
- 5 (5)
- 6 S5: Because they have two, robot and people.
- 7 S1: Comparing human and robot.
- 8 S4: Opposite things.
- 9 T1: It's opposite views. It's opposite things. Robot and human  
are opposite things. It's not surprising for us. We're not  
looking at the unexpected result. It's just surprising, it's  
just opposite. It's just they are opposite things. Human and  
a robot are opposite things. They're not the same. So, we're  
not talking about anything being surprising or unexpected.

T1은 제 2행에서 학생들이 주어진 첫 번째 예문에서 'even though'를 사용  
해야 하는 이유를 질문하였다. T1은 질문을 한 후에 제 2행에서 학생들의  
답을 기다리는 시간을 주었고 학생들은 스스로 설명하도록 유도하였다. T1

의 질문에 대해 S2가 한 답을 보면 단문의 답이 아니라 비교적 길게 다듬어진 문장으로 설명을 하고 있다. T1은 제 3행에서 S2가 한 답을 제 4행에서 확장시켜 설명해 준 다음 다시 학생들에게 ‘whereas’ 와 ‘while’이 사용될 때 의미상 어떤 차이가 있을 것인지를 질문했다. T1이 질문 다음에 다시 제 5행에서 5초 정도의 지연 시간을 주었는데 T1의 이러한 시도에 의해 여러 학생들(S1, 2, S4, S5)이 자기의 의견을 표현하였다. 질문 뒤에 시간적인 여유를 주고 기다리는 T1의 의도는 학생들에게 능동적인 참여를 요구하는 것으로 이해되었을 것이다. 또한 T1이 학생들의 발화가 나타날 때 까지 시간 여유를 주었기 때문에 심리적으로도 긴장을 늦추어줌으로써 학생들이 적극적으로 참여할 수 있게 되었을 것이다.

이와 같이 학생들이 능동적으로 학습에 참여하여 자기의 문법 지식을 설명함으로써 목표형태에 대한 학습은 교사의 일방적 주입식 수업이 아니라 학생들이 참여하는 학습이 되었다. 이러한 결과를 볼 때 지연 시간을 사용하는 것이 학습자들의 언어능력을 직접 향상시켜 주는 것은 아니지만 적어도 학습자들을 상호작용에 참여시킬 기회를 주게 된다는 것을 알 수 있다. 그러므로 교실상황의 수업을 위한 전략과 함께 사용할만한 가치가 있을 것이다. 다음으로 지연 시간이 상위 언어적 질문과 함께 사용될 때 어떤 효과를 유도해 낼 수 있는지 살펴보기로 하겠다.

### (3) 질문을 통한 동료학생들의 협상 참여

이지애(2007)는 우리나라 초등 영어몰입교육 현장 연구에서 교사의 피드백에 따르는 학생들의 흡수에 학습자들의 인지적 변인 외에 또 다른 영향이 작용하는 것을 지적했다. 즉, 교사가 채수정 피드백을 준 후에 자신의 발화를 계속함으로써 학생들이 오류를 수정할 기회를 주지 않은 경우 학생들의

흡수가 일어날 수 없었다는 것이다. 마찬가지로 Oliver(2000)는 교사의 상호 작용 스타일에 나타난 문제를 지적했다. 곧, 교사가 학생들이 대답할 기회를 주지 않고 자기 발화차례를 계속 이어갔고 이 때문에 교사의 부정적인 피드백(negative feedback) 가운데 삼분의 일이 흡수를 일으키지 못했다는 것이다. 이와 같이 학습자와 관계된 변인 외에도 교사가 피드백이나 정보를 제공한 후에 학생들에게 발화차례를 돌려주고 흡수를 시도할 기회를 주는가에 따라 결과가 달라질 수 있을 것이다.

아래의 예는 T2가 진행한 수업에서 어휘에 대하여 학습하는 경우에 나타난 학생주도의 예방적 FFE이다. S5가 동사 'disgust'의 수동형과 능동형의 의미 차이를 질문하였는데, 이에 대해 T2는 학생들의 이해를 돕기 위해 어휘를 사용하는 상황의 예를 들어 설명을 하고 있다. 그러나 T2가 서둘러 협상을 마치려 하였기 때문에 학생들과의 협상을 계속 연장하지 못하였다.

<예16>

- 1 S5: The smell disgusted me and I disgusted the smell, is the same?
- 2 T2: No. Because you're changing the verb, the subject the object. That means, If you say, if you say I disgusted the smell, okay, as in, I, S5 disgusted the smell. I think the smell comes to me and (frown). Because you're changing the subject. Just like the other verb. You're almost correct. You can say this. I think this:: might be what you wanted to say. You might have wanted to make a passive. I was disgusted, you can say-6). How do we finish this?
- 3 Ss: By the smell.

---

6) 발화의 갑작스러운 끊어짐을 표시함

- 4 T2: Good. By the smell. By her behavior or something like that.  
So, I disgusted the smell, but if you just change, um, change  
the verb, sorry, the subject and the object, then you just  
change who is doing the action, who is reacting the action.  
So it's like::: She hit me, I hit her. Change the subject into  
object. The meaning is very different. Who has a pain? Who  
has the pain in number one?
- 5 Ss: Me.
- 6 T2: Me. And in number two?
- 7 Ss: Her.
- 8 T2: (to S5) Is that possibly your question?
- 9 S5: Yeah.
- 10 T2: Yeah. And no more question. No more question. Now,  
that's how we set this one(disgust).

S5는 disgust라는 동사가 주어와 목적어 위치가 바뀌어도 같은 의미로 쓸 수 있는지를 질문하였다. S5의 질문에 대해 T2는 제 2행에서 먼저 명시적으로 “No” 라는 답을 했고 두 번째와 네 번째 발화에서 수동태와 능동태에서 주어와 목적어가 바뀌는 경우의 의미차이를 예문을 들어 설명하였다. 그러나 설명하는 과정에서 T2가 대부분 발화를 길게 한 반면 학생들은 단답형의 짧은 답 (제 3, 5, 7, 9행)을 할 뿐 능동적인 흡수시도를 보이지 못하였다. T2는 두 번째 발화(제 2행)의 마지막에서 “You might have wanted to make a passive.” 라는 말로 수동형 문장 구조에 대해 주의를 집중시켰다. T2는 이어서 예문을 제시하려는 의도로 “I was disgusted, you can say-.”라고 시작했다가 “How do we finish this?”하고 질문하여 수동태 문장의 의미상 주어에 초점을 맞추며 학생들에게 문장을 완성시키게 하였다.

학생들은 제 3행에서 T2가 요구한 대로 “By the smell.”만을 발화하였다. 만약 T2가 학생들에게 문장을 완성할 것을 요청했다면 결과적으로 성공적인 흡수를 이루었을 것이다. 그러나 T2가 예방적 성격의 FFE에서 완전한 발화생산을 유도하지 않았기 때문에 흡수는 실패로 끝나게 되었다. 이어서 T2는 제 10행에서 ‘disgust’에 대한 질문을 더 받지 않겠다는 의사를 표현함으로써 협상 과정을 마쳤다.

T2가 진행한 수업에서는 발화 길이가 연장된 협상을 자주 볼 수 없었다. 대체로 T2의 수업은 각 목표형태에 대한 학습을 빠르게 진행하였다. 학생들이 질문을 했을 때에도 T2는 위와 같이 짧은 질문과 응답을 통해 답을 제공하였다. 이러한 수업에서 학생들은 교사와 상호작용을 활발하게 할 수 없었고 대체로 수동적으로 정보를 얻는 입장을 보였다. 또한 T2가 사용한 질문들은 대부분 단답식의 답을 요구하는 경우가 많았다. 이런 질문과 응답 양식이 자주 되풀이 될 경우 학생들은 결국에는 교사가 정답을 말해줄 것이라는 기대를 가지게 되기 때문에 굳이 응답을 할 필요를 느끼지 못하게 될 것이다.

T1의 수업에서는 T2의 수업에 비해 좀 더 활발한 학생들의 참여가 이루어졌다. T1은 상위 언어적 단서를 포함한 질문을 효과적으로 사용함으로써 학생들을 상호작용에 끌어들이었다. T1은 학생들이 오류를 저지르거나 질문에 대해 틀린 답을 할 경우 직접 개입을 유보하였다. 그 대신 동료학생들에게 상위 언어적 질문을 함으로써 흡수를 시도할 두 번째 기회를 학생들에게 넘겨주었다. 아래의 <예17>은 두 문장을 적당한 접속사로 이어보는 연습을 하는 활동 중 일어난 처방적 FFE에서의 T1의 오류수정과 질문하기 전략을 보여준다.

<예17>

Smokers claim the right to smoke in public places.

Nonsmokers claim the right to breathe clean air.

- 1 S8: Smokers claim to right to smoke in the public place, even though non smokers claim to the right to=
- 2 T1: =No to. Claim the right.
- 3 S8: Claim the right to breathe clean air.
- 4 → T1: (to other students) I don't like although there.
- 5 Ss: While, whereas.
- 6 → T1: Why? Why is while better there?
- 7 S5: Because it's, they are opposite.
- 8 T1: It's very opposing view point. This group and this group. They're absolutely directly opposite. So, while is good there.
- 9 S12: Can I say whereas? Whereas?
- 10 T1: Yes. While or whereas. Smokers claim the right to smoke in the public place, whereas or while non smokers claim the right to breathe clean air.

위의 예에서 T1은 목표형태인 'although'와 'whereas'의 차이를 구별하는 데서 일어난 오류에 대해 동료학생들의 수정을 유도하였다. T1은 제 4행에서 전체 학생들을 향해 "I don't like although there."라고 말함으로써 'although'가 오류임을 지적해 주고 오류수정에 참여할 것을 암시적으로 요청하였다. 동료학생들은 T1의 요청을 받고 이를 'while'과 'whereas' 라고 수정하였는데, T1은 여기에 "Why?"(제 6행)라는 질문을 덧붙임으로써 학생들에게 그 이유를 설명할 것을 요청하였다. T1이 이처럼 학생들에게 문법에 대해 설명을 하도록 요청할 때 학생들은 자기가 알고 있는 지식을 구체적으로

로 설명해야 할 것이다. 그러므로 T1의 상위 언어적 질문은 학생들에게 언어의 의미(meaning)차원에서 구조(syntax) 차원으로 옮겨가는 절차를 요구하게 되어 어느 정도 도전적인 과업이 될 수 있다. 학생들은 자기의 지식을 설명하면서(제 7행) 동료학생들을 가르치는 교사의 역할을 대신하게 되었다. 이렇게 학생들은 직접 오류를 수정하고 이를 문법적으로 설명해 봄으로써 오류수정 과정에 기여할 기회를 가지게 되었다. 이러한 기회를 주는 것은 학생들의 학습 성취감을 높여줄 수 있을 것이라 추측된다.

다음 <예18>에서 T1은 예문 안의 오류를 바로잡는 활동 도중에 일어난 학생의 오류를 다루고 있다. T1은 위에서 상위 언어적 질문을 통해 암시적으로 오류수정을 요청하여 학생들을 협상에 참여시키고 있다.

<예18>

There was a report about the earthquake on the television.

- 1 T1: S8? Can you read it correctly please?
- 2 S8: There was a report about the earthquake:: in the television.
- 3 → T1: (to other Ss) Is that right?
- 4 Ss: No, on television.
- 5 → T1: On THE<sup>7)</sup> television. Is it correct?
- 6 S5: On the television? No. On television.
- 7 → T1: Should I put the or no the?
- 8 Ss: No.
- 9 → T1: No the. ON television. Why?
- 10 S5: When we use, like uh:: every television.

---

7) 대문자로 표기된 부분은 주변 발화보다 큰 소리를 나타냄

- 11 T1: It's not specifically this television, it's television in general.  
So ON television. No the. If I want to say there is a vase  
and I put it, where do put it, the flowers?
- 12 S2: On the television.
- 13 T1: On THE television. Okay? Here's my television, and I'm  
going to put my book on the television. But when you're  
saying ON television, it means on the program itself. Is that  
okay?
- 14 Ss: Yes.
- 15 T1: Beautiful.

T1은 학생들과의 협상을 통해 S8의 두 가지 오류, 즉 제 2행의 'in the television'에서 'in' 과 'the'를 잘못 삽입한 것에 대해 처방을 하고자 하였다. T1은 제 3행에서 오류를 일으킨 S8 외의 다른 학생들에게 "Is that right?" 하는 질문을 하여 제 2행의 S8의 발화에 오류가 일어났음을 암시하였다. 이어서 T1은 "On THE television. Is it correct?"하고 다시 되물어 보았는데, 오류가 일어난 'the' 부분을 강조하여 줌으로써 학생들에게 오류를 좀 더 분명하게 암시해 주는 상위 언어적 단서를 제공하였다. T1이 문법에 일어난 복합적인 오류를 좀 더 연장된 협상을 통해 다루어 줌으로써 학생들은 T1이 초점을 맞추는 두 가지 오류, 'in'과 'the'에 대해 수정을 할 기회를 가지게 되었다.

T1은 질문을 네 번 되풀이하면서(제 3, 5, 7, 9행) 단계적으로 하나씩 오류를 다루었다. 제 5행에서 T1은 이미 앞의 발화차례에서 S5가 제 4행에서 'in the television'을 'on television'으로 수정했는데도 이를 알아듣지 못한 것처럼 다시 "On THE television. Is it correct?"라고 되물었다. T1은 S5의 오류수정을 수용하기 전에 다른 학생들의 생각을 알아보기 위해 제 4행과 6

행에서와 같이 S5의 답을 알아듣지 못한 것처럼 가장하였을 것이다. 또한 의도적으로 정답을 수용하기를 미루고 오류를 한 단계씩 다루어 감으로써 원래 오류를 일으켰던 S8이 정확히 어떤 부분에 오류가 일어났는지를 알아들을 수 있게 하려는 것이라 생각된다. 이런 방법을 T1은 제 7행에서도 되풀이했다. 이어서 제 9행에서 T1은 학생들에게 ‘on the television’과 ‘on television’의 차이를 설명하도록 요청하였다. T1은 학생들에게 질문을 하는 동안 발화 안에서 오류 부분(‘the’)을 더 강조하여 말함으로써 학생들이 이에 대해 주의를 기울이도록 유도하였다. 질문을 거듭하는 동안 학생들은 T1의 발화 안에서 강조되는 형태에 계속 노출되었고, 목표형태를 인지할 가능성은 더 커지게 되었을 것이다. 결과적으로 T1은 의도한 대로 ‘on television’이 예문 안의 상황에 적합하다는 답을 학생들에게서 이끌어낼 수 있었다.

T1은 S8이 상대적으로 제 2언어 수준이 낮다는 점을 고려하여 직접 오류 수정을 해 주고 S8에게서 긍정적인 대답을 요구하는 것으로 협상을 마칠 수도 있었다. 그러나 T1은 오류수정을 잠시 미루고 S8과의 협상을 위와 같이 반복되는 질문(제 3, 5, 7, 9행)을 통해 전체 학생들을 대상으로 확장시켰다. 이처럼 교사가 오류수정 활동을 전체 학생들이 참여하는 협상으로 확대시킨다면 오류는 학습의 자원으로서 긍정적인 가치를 가질 수 있을 것이다.

T1이 이와 같이 “Why?”라는 질문하기 전략을 사용한 경우는 6개의 처방적 FFE에서, 4개의 교사주도 처방적 FFE에서 나타났다. T1은 <예17>과 <예18>에서와 같이 상대적으로 언어수준이 낮은 학생이 문법적인 오류를 일으켰을 때 동료학생들의 협력을 유도하기 위해 질문을 사용하였다. 질문을 통해 협상이 연장되고 동료학생들이 문법에 대한 설명을 제공하는 동안 오류를 일으킨 학생에게 올바른 형태에 대해 생각할 기회를 가지게 하려는 의도였다고 추측할 수 있다. 또 교사주도의 예방적 FFE에서 T1은 <예15>에서 볼 수 있듯이 학생들이 질문에 대해 올바른 답을 했을 때에도 “Why?”

라는 질문을 사용하였다. 이는 T1이 학생들이 목표형태를 잘 이해하고 있는지 다시 확인하려는 의도에서 질문을 한 것으로 보인다. 교사가 이러한 질문을 사용할 때 학생들의 결손을 확인할 기회가 될 수 있을 것이고 결손이 확인될 경우 이에 따라 필요한 처방을 할 기회도 주어질 것이다.

위의 <예17>과 <예18>과 같이 T1이 동료들과의 협상을 통해 간접적으로 오류수정을 해 줄 때 오류를 일으킨 학생의 입장에서는 개인적으로 지명당하기를 꺼려하는 정의적인 제약 문제를 해결 할 수 있을 것이다. Edge(1989)는 동료에 의한 오류수정(peer-repair)이 학생들의 감정적인 면을 상하지 않게 하면서 서로의 도움을 통해 배움으로써 학습에 도움을 줄 수 있다는 점을 주장하였다. 또한 교사의 입장에서는 학생들에게 오류를 수정하게 함으로써 학생들의 능력에 대한 정보를 얻을 수 있다는 장점을 제시하였다.

위의 <예18>에서 학생들은 S8의 오류를 수정하면서 목표형태를 습득하는 데에 각자 기여를 할 수 있었다. 학생들은 스스로의 참여를 통해 성취된 학습결과에 대해 만족을 느끼게 될 것이고, 이것은 결과적으로 학생들의 내재적 동기를 강화시키는 요인이 되어 학생들을 학습에 더 적극적으로 참여하도록 자극할 것이다.

아래의 <표6>을 보면 T1 수업에서 성공적인 흡수를 보인 FFE 가운데 처방적 FFE에서 성공적인 흡수 가운데 자기수정에 의한 흡수가 66.67%로 절반을 넘는 비율을 차지하였고, 학생들의 실제적 결손이 반영된 예방적 FFE에서는 동료학생에 의한 흡수시도가 57.14%로 약간 더 우세하게 나타났다.

<표6> FFE의 유형과 흡수 유형

FFE의 유형	성공적인 흡수	흡수의 유형
---------	---------	--------

처방적 FFE	12	자기 수정 8 (66.67)	동료 수정 4 (33.33)
예방적 FFE	8	3 (37.50)	5 (62.50) <sup>8)</sup>

T1은 학생들의 능동적인 오류수정을 유도하기 위해 <예17>에서와 같이 문법적인 설명을 요구하는 질문을 사용하고, <예18>에서와 같이 특정 형태에 주의를 집중하도록 상위 언어적 단서를 사용하였다. 이러한 교사의 전략은 학생들의 높은 학습 동기를 자극하여 자기수정 뿐 아니라 동료학생들의 적극적 참여를 통한 흡수를 이끌어낼 수 있었을 것이다. 이처럼 협상 과정에서 교사가 학습자들을 참여시키기 위한 전략을 사용함으로써 교실 상호작용을 학생들의 능동적인 참여를 통한 적극적인 협상과정으로 이끌 수 있을 것이다.

#### (4) 발화차레의 복잡성(complexity)과 흡수

지금까지의 예를 통해 T1이 학생들의 참여를 유도하고 흡수를 이루기 위해 사용한 전략들을 살펴보았다. T1은 질문을 통해 학생들의 발화를 유도하고 충분한 지연 시간을 주어 학생들의 참여를 격려했다. 또한 학생들을 협상에 참여시켜 발화생산과 흡수를 시도하도록 교사의 직접 개입을 뒤로 미루기도 하였다. 이로써 T1은 학생들과의 활발한 상호작용을 이끌어냈고 학생들은 서로의 학습에 능동적으로 기여할 수 있었다.

이와 같이 교사가 오류수정을 유보하고 직접 개입하는 대신 학생들에게 두 번째 흡수 시도의 기회를 준다면 발화 차레(turn-taking)는 자연스럽게

8) 동료학생에 의한 흡수를 나타냄

연장될 것이다. 예를 들어 교사가 오류수정을 할 때 직접수정(overt correction)을 한다면 교사의 피드백 다음의 발화 차례에서 학생이 이를 받아들여 오류를 수정하는, 단순 발화차례(simple turn-taking)로 끝맺게 된다. 그러나 교사가 학생들의 자기수정(self-repair)이나 동료수정(peer-repair)을 일으키기 위해 유도하기(elicitation) 전략을 사용한다면 교사-학생의 협상 과정은 두 번째와 세 번째 발화로 계속 이어질 수 있게 된다. 이와 같은 복합 발화차례(complex turn-taking)는 위의 <예17>과 같이 교사의 질문하기 전략에 의해 발생할 수도 있고, <예18>에서 볼 수 있듯이 교사의 피드백 선택에 따라 달라지기도 한다.

T1의 수업에서 발췌한 FFEs의 발화순서 구조가 성공적인 흡수와 어떤 관계가 있는지 알아보기 위해 각 FFE에서 흡수 시도가 생기거나 오류수정이 시작될 때를 기점으로 하여 교사와 학생이 문제를 해결할 때 까지 각 한 번씩 발화를 주고받는 것을 단일 발화차례로 계산하였다. 단일 발화차례가 한 FFE 안에서 몇 회씩 반복되는지를 세어보았고 1회 이상 나타난 경우를 발화차례의 복합구조로 분류하였다. T1 수업의 FFE에서 나타난 발화차례의 구조와 흡수의 분포는 아래 표와 같다.

<표7> FFE의 발화차례 구조와 흡수의 분포

발화차례의 구조	FFE의 빈도	흡수 시도	흡 수	
			성 공	실 패
단순형	13 (34.21)	5 (38.46)	4 (80.00)	1 (20.00)
복합형	25 (65.79)	19 (76.00)	16 (84.21)	3 (15.79)

위의 <표7>을 보면 발화차례의 복합 구조가 T1 수업의 분석 대상 FFE 가운데 65.79%에 이르는 발생 비율을 보였다. T1의 수업에서 한 번의 오류수

정이나 흡수 시도가 실패로 끝났을 때 다음 단계의 오류수정과 흡수 시도가 이어졌음을 시사해 준다. 발화차례의 복합 구조를 가지는 FFE에서 흡수 시도 횟수 가운데 84.21%가 성공적인 흡수를 이루었음을 보여준다. 이와 같이 연장된 협상 과정을 통해 학습의 새로운 기회가 제공되고 학생들에게 흡수의 기회를 줄 수 있다면 여러 가지 제약이 뒤따르는 경우에도 학생들과 함께 하는 양방향적인 협상을 시도해야 할 필요가 있다고 생각한다.

위에서 살펴 본 바와 같이 T1은 협상을 전체 학생을 대상으로 확장시키기 위해 질문하기 전략을 사용하였고 질문을 한 뒤에 지연 시간을 두으로써 학생들의 참여를 유도하였다. 질문과 지연시간은 학생들의 참여를 유도하여 교사와 학생의 협력에 의한 협상을 일으키고 발화 순서를 연장시키는 효과가 있었다. T1이 발화차례를 연장시키는 전략을 사용함으로써 협상과정에 여러 학생들이 함께 기여할 수 있었고 이를 통해 성공적인 흡수를 이룰 수 있었다. 이에 덧붙여 T1이 학생들의 협상 과정을 연장시키고 학생들의 능동적인 흡수시도를 유도하기 위해 사용한 또 하나의 전략은 역질문(counter) 전략이다.

#### (5) 역질문(counter) 사용을 통한 양방향 협상 유도

협상과정에서 상호작용을 활발하게 하고 학생들의 참여를 유도하여 능동적인 오류수정을 통해 흡수를 이루려는 T1의 노력은 역질문(counter)의 사용을 통해서도 알 수 있었다. 역질문은 화용론적인 개념으로써 대화 참여자 중 한 사람이 질문을 받았을 때 이를 다시 상대방에게 질문으로 되돌리는 것을 말한다. Schegloff(2007)에 의하면 대화중 역질문을 사용할 경우 발화의 차례를 다시 원래 질문을 던진 사람에게 돌리게 되어 처음 질문한 사람이 답을 해야 하는 상황이 된다는 것이다. 이러한 역질문이 교실학습에서

학생의 질문으로 시작한 협상에서 사용되면 발화의 차례를 학생에게 되돌리게 된다. 결국 처음의 대화에서 질문에 답을 해야 하는 입장이었던 교사가 질문하는 입장이 되고 학생이 답을 해야 하는 입장이 된다. 따라서 역질문을 학생들로 하여금 스스로의 질문에 답할 기회를 줄 수 있을 것이다. T1은 이러한 역질문의 효과를 통해 동료학생들을 협상에 끌어들이고 학생들이 서로의 지식을 나눔으로써 배울 수 있는 기회를 마련할 수 있었다.

아래의 <예19>를 통해 역질문이 사용된 경우를 보기로 하겠다. 다음은 T1의 수업에서 에세이를 작성할 때 문단 사이의 시간적 순서를 표시해 주는 어휘(sequence words)를 학습하는 상황에서 학생의 질문으로 시작된 예방적 FFE의 형태 협상이다.

<예19>

**6. The following expressions mark stages in a progress.**

**Answer the question.**

*First, Next, Then, Meanwhile, Later, During this process, Afterwards, At this stage, Subsequently, Eventually, Finally,*

1. Which expression mark stages which happens at the same time?
2. Which one marks a stage which happens after a long time?
3. Which two would not be used in describing a cycle like the water cycle? Why?

(Focus on IELTS, p. 84)

1 T1: Is that clear? Are any of these words unclear? I'd like you

to choose 2 or 3 of them that you're going to use. When you make your little notes, choose 2 or 3 of them and put them in your list please. (circles the table) Have you done?

2 → S1: T1? Subsequently? Can you explain?

3 → T1:(to the class)What is subsequently?<sup>9)</sup> The word subsequently.

4 S2: Uh:: it's similar to eventually.

5 → T1: Eventually! (to S2) What is eventually? Subsequently! Oh, okay! (laugh)

6 S2: In conclusion.

7 T1: (looking at other Ss) In conclusion?

8 S1: Finally.

9 T1: Um:: not necessarily. Subsequently means after that, after that. I would not suggest this for a word in oral, in your speaking. It's not the one that we use regularly. And if you use it, it sounds a little bit strange. So in your speaking, I wouldn't use it, in your writing, you can use it.

위의 FFE는 S1의 질문(제2행)으로 시작된 예방적 FFE이다. 예방적 FFE는 학생주도일 경우 학생의 질문(trigger)→교사의 응답(response)→학생의 흡수(uptake) 순으로 이루어지게 된다(Ellis et al., 2001). 그런데 T1은 S1의 질문에 답을 하지 않고 “What is subsequently?” 하며 S1의 질문을 반복함으로써 질문의 방향을 다시 학생들에게 돌렸다. T1의 질문이 자신들에게 돌아오자 자연스럽게 학생들(S1, S2)은 여기에 답을 하게 되었다. 이 FFE의 원래 성격은 학생이 질문을 하여 교사의 답을 구하는 예방적 FFE였다. 그러나 T1이 답을 하는 대신 S2의 질문을 반복함으로써 질문을 한 S2를 포함

---

9) 밑줄 친 부분은 역질문을 표시한 것임

한 모든 학생들이 이 질문에 답을 하도록 요청을 받게 된 것이다. 결과적으로 학생-교사-학생의 발화 순으로 끝날 수 있는 협상은 4회의 발화순서 쌍을 이루며 연장될 수 있었다.

T1은 학생들로부터 다양한 응답을 끌어내기 위해 제 4, 6, 8행에서 학생들이 제시한 답이 오답이었는데도 이를 일단 받아들였다. 제 5행에서 T1은 역질문(“What is eventually?”)을 다시 더 사용하였고 7행에서는 명확화 요청(clarification request)을 통해 질문을 계속 함으로써 학생들의 자발적인 흡수시도를 유도하였다. T1은 학생들의 흡수가 실패로 끝나자 제 9행에서 ‘subsequently’의 의미를 설명해 주는 것으로 마무리를 지었다. 그런데 T1은 여기서 협상을 끝내지 않고 제 4행에서 S2가 제시한 오답(‘eventually’)을 바로잡고 학생들이 ‘subsequently’와 ‘eventually’의 차이를 이해할 수 있도록 아래와 같이 협상을 이어갔다.

<예20>

10 T1: Eventually has a slightly different meaning. What does that mean, eventually? S3? Eventually. I worked very hard for 5 years trying to get my degrees, eventually got it.

11 S3: After that.

12 T1: What?

13 S3: After that.

14 → T1: After that. But a little bit more than that.

15 S2: As a result.

16 T1: As a result of something else.

17 S1: After all?

18 T1: After all. Maybe, maybe. More, after:: As a result of something else. If I worked very hard on something,

**eventually**<sup>10)</sup> I got my degree. So it shows that something made that happen. Is that clear? So he, he studied English very hard for 3 months and **eventually** he took the exam and passed it.

T1은 <예19>에서 학생들의 다양한 답을 유도하기 위해 오답인 ‘eventually’에 대해서도 긍정적으로 수용하는 모습을 보여주었다. 따라서 학생들은 그것이 오류인지 제대로 파악하기 어려울 가능성이 있다. 이 점을 고려하여 T1은 <예20>에서 ‘eventually’를 바로잡기 위한 협상을 시작하면서 학생들에게 제 10행에서 “Eventually has a slightly different meaning.”이라는 힌트를 주었을 것이다. 또한 학생들이 의미를 추측할 수 있도록 “I worked very hard for 5 years trying to get my degrees, eventually got it.”이라는 문장으로 목표형태 ‘eventually’가 사용된 예를 제공하였다. S3이 제 11행에서 먼저 답을 제시했지만 성공하지 못하자 T1은 제 14행에서 “After that. But a little bit more than that.” 이라 말하여 학생들에게 발화를 다시 생산하도록 암시적으로 강요(push)하는 신호를 보냈다. 결국 제 15행에서 S2가 “As a result.”라는 답을 함으로써 원래 오류를 일으킨 S2에 의해 자기수정이 이루어지게 되었다. T1은 제 18행에서 다른 예문 한 가지를 더 들어 학생들이 ‘eventually’의 의미를 이해할 수 있도록 도와주었다. 이 때 T1은 ‘eventually’ 부분을 강조하여 말해 줌으로써 주의를 집중시켰다.

T1이 역질문을 사용함으로써 위의 <예19>의 학생주도의 FFE는 다시 교사주도 FFE의 구조로 바뀌었다. 결과적으로 FFE 구조는 학생의 답 다음에 교사의 응답이 나오는 대신 교사의 질문에 이어 학생의 답과 교사의 피드백으로 계속 이어지는 복합적인 구조를 가지게 되었다. 또한 학생들이 답을 하는 가운데 발견되는 오류와 결손을 이어지는 협상에서 다시 처리함으로써

---

10) 굵은 글씨체 부분은 발화시 강조된 부분임

<예19>의 예방적 FFE에 이어 <예20>의 처방적 성격의 FFE까지 복합적인 성격의 협상들이 연장선상에서 다루어지게 되었다.

위의 <예20>의 제 18행에 이어지는 <예21>의 협상과정은 또 다른 학생 (S3)이 앞서 다룬 목표형태 ‘subsequently’와 ‘meanwhile’이 같은 의미인지를 질문하여 시작된 예방적 FFE이다. T1은 여기서 다시 한 번 역질문을 사용하여 학생들의 흡수시도를 유도하였다.

<예21>

19 → S3: How about meanwhile?

20 T1: Is that the same meaning? Is that your question? No. So, first, we set eventually?

21 Ss: Yeah.

22 → T1: What about meanwhile?<sup>11)</sup> That’s a good one. What does that mean?

23 S2: Meanwhile is uh::: contrasting to the difference from the former one.

24 T1: Okay.

25 S4: During the time?

26 T1: Okay, good.

27 S4: Some time?

28 T1: Yep.

위에서 보면 제 19행의 S3의 질문(“How about meanwhile?”)이 제 22행에서 T1에 의해 “What about meanwhile?” “What does that mean?”하고 반복되는 것을 볼 수 있다. T1은 학생들이 이에 대답하는 동안 다양한 답을

---

11) 역질문을 표시함

듣기 위해 긍정적인 태도로 답을 수용하였다(제 24, 26, 28행). T1이 S2와 S4의 오답(제 23, 25, 27행) 까지도 일단 긍정적으로 수용하는 이유는 정의적 부담을 줄여주려는 노력일 뿐 아니라 다양한 답을 들어봄으로써 학생들의 실제적 이해수준이나 결손 등을 확인하려는 의도일 것이다.

이어서 T1은 S4가 25행에서 추측해 낸 답, “During the time?”을 통해 ‘meanwhile’의 의미를 이끌어 내어 흡수를 시도하도록 다음의 <예22>에서 협상을 이어가고 있다. T1은 여기에서 학생들의 답을 유도하기 위해 예문을 통한 힌트주기와 지연시간 전략을 사용하였다.

<예22>

29 T1: Can anyone give me an example where I might use this?

Give a sentence with meanwhile and another sentence.

30 Ss: (no answers)

31 (5.0)

32 T1: My daughter was sleeping, meanwhile my son was playing.

33 (4.5)

34 T1: My daughter was sleeping, meanwhile my son was playing.

35 (3.5)

36 S4: At the same time.

37 T1: At the same time. At the same time. So you want show one thing is happening and then over here, something else is happening. At the same time. Meanwhile. Okay? So, in this sense, you're gonna be talking about this. If you're preparing, um::: you're qualifying to drive. I was learning how to drive, meanwhile I was studying the code book. So I was not only learning the driving, but also the code book

at the same time. Meanwhile. At the same time.

T1은 먼저 학생들에게 목표형태 ‘meanwhile’이 문장 안에서 어떻게 사용될 수 있는지 예를 들어보도록 요구하였다. T1은 이 질문을 한 다음 예문을 들어주기 전에 두 발화 사이에 5초의 지연 시간을 두었다(제 31행). 그러나 학생들이 이에 대해 어떠한 반응도 보이지 못하자 T1은 목표형태가 들어간 예문(제 32, 34행)을 제공하여 힌트를 주고 다시 한 번 지연 시간을 줌으로써 학생들의 반응을 유도하였다. T1이 학생들에게 준 힌트(제 32, 34행)는 예문을 통해 목표형태가 사용되는 상황(context)을 보여주는 비교적 명시적인 예라 할 수 있다.

T1이 만일 학생들에게 ‘meanwhile’의 뜻을 먼저 말 해 주고 이러한 예문을 제시했다면 학생들은 수동적으로 목표형태에 관한 예를 듣는 것으로 끝났을 것이다. 그러나 T1이 예문을 먼저 힌트로 주고 우회적인 방법으로 학생들의 흡수를 유도했기 때문에 명시적인 힌트를 통해서도 학생들은 목표형태에 주의를 집중시키면서 의미를 유추해내는 과업을 수행하게 되었을 것이다. 결과적으로 T1의 힌트주기와 지연시간 사용 전략에 도움을 받아 S4가 제 36행에서 “At the same time.”이라 말하여 <예21>에서 완성하지 못했던 흡수를 성공적으로 이루게 되었다.

이와 같이 T1은 역질문을 통해 많은 학생들(S1, S2, S3, S4)을 협상과정에 참여시켰다. T1이 학생의 질문을 전체 학생들에게 다시 질문함으로써 교사 대 학생의 일대 일 상호작용으로 시작되었던 협상은 전체 학생을 참여시키는 협상으로 확장되었다. 또한 T1은 이 과정에서 <예20>에서와 같이 상황에 따라 발생하는 오류에 대한 처방을 하거나 혹은 <예21>에서처럼 학생들에게 예방적 성격의 질문을 함으로써 협상을 계속 확장시켜 갈 수 있었다. 이러한 측면에서 볼 때 위의 <예19>에서부터 <예22>에 이르기 까지 T1이 사용한 전략과 피드백, 즉 유도하기(elicitation)와 예문을 통한 힌트

주기, 그리고 발화를 격려하는 지연시간(wait-time)등이 통합적으로 함께 사용된다면 협상과정을 연장시키고 학생들의 참여를 유도하는데 유용한 전략이 될 것이라 생각한다.

## V. 결론 및 제언

지금까지 본 논문의 연구결과에서는 ESL 교실에서 원어민 교사(T1)와 학생들의 협상과정을 분석하여 각 FFE의 결과로 나타나는 성공적인 흡수(successful uptake)를 살펴보고 협상을 성공적으로 이끈 교사의 전략과 피드백의 유형에 대해 살펴보았다. T1의 쓰기 수업을 통해 살펴본 FFEs에서의 협상의 특징은 다음과 같았다.

FFE의 유형별 흡수와의 관계를 보면 교사가 주도한 FFE의 성공률(86.66%)이 학생주도의 FFE에서의 성공률(53.07%)보다 높은 것으로 나타났다. 교사주도의 FFE에서 대다수의 성공률에 기여한 FFE 유형은 오류수정 중심의 처방적 FFE(80.00%)였다. T1이 사용한 피드백은 유도하기(32.56%)와 상위 언어적 단서(16.28%), 그리고 명확화(13.95%)와 직접수정(13.95%)의 순서로 빈도가 높게 나타났다. 이 가운데 성공적인 흡수율이 가장 높았던 것은 유도하기(50%)였으며, 상위 언어적 단서의 흡수 성공 비율(41.67%)이 다음으로 높게 나타났다.

FFE의 발생 빈도를 비교해 보면 예방적 FFE가 60.53%로 처방적 FFE의 39.47% 보다 더 자주 발생하였음을 알 수 있다. 이 가운데 학생주도의 예방적 FFE가 빈도 면에서 56.52%로 교사주도의 예방적 FFE 보다 약간 높게 나타났다. 학생주도의 예방적 FFE가 더 높게 나타나는 이유는 학생들이 자신들의 실제적 결손을 반영한 질문에 더 많이 집중하고 스스로 답을 구하며 문제를 해결하려는 동기를 가지게 되기 때문일 것이다. 교사들은 수업 중에 질문을 통해 학생들의 실제 언어능력을 알아보고 학생들이 스스로 자신의 지식에 부족한 부분을 질문할 수 있도록 자극해야 할 것이다.

T1이 학생들의 참여와 능동적 흡수시도를 이끌어내기 위해 유도하기

(elicitation)와 함께 사용한 전략들은 발화생산 요청, 상위 언어적 질문을 통한 오류수정 유도, 지연시간 두기, 역질문의 사용 등이었다. T1은 직접적인 개입을 미루고 학생들에게 흡수의 기회를 줌으로써 학생들이 스스로 발화를 완성하여 성공적인 흡수를 이루게 하였다. 또한 T1은 교사-학생의 일대일 협상을 확장시켜 학급의 전체 학생들이 참여할 기회를 만들기 위해 상위 언어적 질문을 사용하였다. T1은 질문을 통해 학생들이 동료학생의 오류수정을 도와 흡수를 이루는데 기여하게 하였으며 이 과정에서 학생들이 서로의 도움을 받아 학습할 기회를 가짐으로써 학생들 스스로 교사의 역할을 대신할 수 있게 하였다. 이같이 동료학생들의 협력에 의한 오류수정을 유도하여 학생들이 가진 지식을 활용하면 교사와 일대일 협상을 통해 흡수를 시도할 때 보다 정의적인 차원에서도 도움이 될 것이다. 또 학생들이 능동적으로 협상에 참여하여 흡수의 성공에 기여하기 때문에 학생들이 얻게 될 내적동기의 자극효과도 클 것이라고 생각한다.

T1은 또한 확장된 협상을 연장함으로써 학생들이 목표형태에 집중하여 흡수를 이룰 수 있도록 충분한 기회를 마련해 주었다. 이를 위해 T1은 역질문을 사용하여 발화순서(turn-taking)를 연장시키고 지연시간을 두어 학생들의 답을 유도해 냈다. T1이 발화순서를 연장시킨 FFE의 경우 흡수시도는 76%였고 성공적인 흡수는 84.21%로 높게 나타났다. 이 결과는 형태중심의 학습에서 특히 발화의 차례가 길게 이어지는 협상 안에 형태에 대한 집중이 효과적으로 사용될 때, 목표형태를 인지할 기회가 커짐으로써 결과적으로 학습자가 자신의 가설을 수정하여 이를 발화에 성공적으로 통합시킬 기회를 주게 되므로 언어습득에 효과적인 방법이 된다(Elis et al. 2001a)는 주장을 뒷받침한다고 하겠다.

위와 같은 결과를 통해 교사중심의 형태 중심 수업을 좀 더 능동적인 수업으로 변화시키기 위한 몇 가지 제안을 제시할 수 있을 것이다. 첫째, 교사는 학습을 주도하는 권한을 학생들에게 나누어 줌으로써 학습자 위주의 능

동적 학습 환경을 조성하도록 해야 할 것이다. 교사의 질문에 답을 구하기 위해 학생들이 서로 협력하여 서로의 결손을 보충해 나감으로써 수동적으로 지식을 얻는 입장을 벗어나 능동적인 학습을 하는 것이 흡수를 촉진하는데 효과가 클 것이다. 특히 학생들이 가지고 있는 지식을 이용하여 복잡한 문법이나 구조에 대해 설명하도록 질문을 던지는 것은 학생들의 인지적 활동을 자극하기 위해서도 효과적인 도구가 될 수 있을 것이다. 교사는 단지 예방적 차원의 질문을 중심으로 수업을 전개하기보다 학생들이 스스로 실제적인 결손을 반영한 질문을 사용하여 학습동기를 자극해야 할 것이다. 교사가 이러한 질문을 사용하면 학생들의 지식에 있는 결손이나 흡수의 성공 여부도 확인할 수 있을 것이다. 그러므로 교사가 학생에게 문법지식을 끌어내어 사용하도록 유도하는 질문을 한다면 학생들의 필요가 구체적으로 어떤 부분에 있는지를 파악하여 도움을 줄 수 있을 것이다.

둘째, 오류수정은 단순히 목표언어의 정확성을 목표로 하는 활동이 아니라 더 많은 학생들을 참여시킴으로써 학습의 도구로 사용될 수 있다는 것을 인식해야 한다. 교사가 오류를 학습의 기회로 만들 수 있도록 학생들이 함께 협력하는 양방적인 협상을 일으키고 직접 개입을 유보하여 좀 더 많은 흡수시도의 기회를 학생들에게 넘겨주어야 하겠다. 이를 위해 교사가 발화 기회 대부분을 장악하기보다 학생들의 질문을 이끌어나고 서로의 지식을 나누게 함으로써 상호협력을 통하여 문제를 해결할 수 있도록 유도해야 할 것이다. 이와 같은 상호협력을 통한 학습은 학생들에게 오류를 일으키는데 대한 부담감을 줄여주고 서로의 지식 뿐 아니라 오류를 통해서도 배울 수 있다는 긍정적인 생각을 가지게 할 것이다.

교사가 수업의 과정을 운영하고 협상을 시작하거나 특정 형태를 목표로 하여 피드백을 제공하는 것 등, 많은 부분에서 주도적인 권한을 가진 것이 사실이다. 그러나 교사는 학생들에 의한 오류수정과 흡수가 제 2언어학습에서 가지는 중요성을 인식하여 수업의 전 과정을 교사가 주도해야 한다는 의

식을 바꿔 학생들을 돕는 조력자 역할을 해야 할 것이다. 특별히 제 2언어 학습에서 학습자들에 의한 효과적 학습이 이루어지도록 교사는 조력자로서의 역할을 할 때 학습자가 능동적으로 지식을 구성해가는 적극적 학습을 촉진시킬 수 있을 것이라 생각한다.

제 7차 교육과정 개정 이후의 영어교육은 의사소통 능력의 배양을 최우선 목표로 강조하여 형태와 정확성을 중시하는 문법교육을 부정적으로 생각하기 쉽다. 그러나 목표언어를 유창하게 구사하는 능력은 의사소통 능력 뿐 아니라 정확성의 측면도 갖추어야 할 것이다. 교사들은 의사소통 활동을 중심으로 형태교수를 통합시키기 위해 고안된 형태에 초점을 맞춘 교수(FonF)와 함께 효과적 흡수를 위한 여러 전략들을 실제 교실학습 상황에 적용시켜 보는 노력이 필요할 것이다.

그러나 시험에서의 고득점을 목표로 하여 상당한 학습 분량을 정해놓고 교사가 일방적으로 주도해 나가기 쉬운 우리나라 교실상황에 이와 같이 효과적 흡수를 위한 전략들을 적용하는 데에는 적잖은 갈등이 따를 것이라 생각된다. 예를 들면 많은 교사들이 교실상황에서 겪는 딜레마 중의 하나는 주어진 시간 내에 학습 목표를 달성하기 위해 많은 활동을 해야 한다는 압박감이다. 특히 우리나라의 중 고등학교 교실수업에서 학습의 진행을 교사가 통제하기 위해 학습자들의 다양한 질문을 수용하는 협상을 실현시키기 어렵다는 것과 시간적 제약으로 인해 협상을 길게 하기가 어려울 수 있다는 점이 변인으로 작용할 수 있다. 그러나 교사가 일대 일 협상을 확대시켜 다른 학생들을 참여시키는 전략을 사용한다면 다수를 대상으로 한 형태 위주의 수업에서도 상호작용의 부족을 보충하는 효과를 얻을 수 있을 것이라 생각한다.

본 연구에서는 한 가지 특정 형태를 정하여 이에 관한 FonF의 효과를 측정하기보다 쓰기 수업 중 임의적으로 일어나는 형태중심 상황을 분석하였다. 따라서 한국어와의 구조상 차이 때문에 학습에 어려움을 일으키기 쉬운

특정 형태(예: 영어의 관사나 가정법 시제 등)를 중심으로 한 실험 연구를 통해 FonF와 협상전략들의 효과를 검증하는 것도 필요할 것이다.

본 연구는 또한 ESL 교실에서 다소 높은 언어수준의 성인 학습자들을 대상으로 하였다. 따라서 인지적 수준이 변인으로 작용하여 중학생이나 고등학생 같은 발달 단계상 아래에 있는 학습자들에게서 이 연구에서 나타난 결과를 그대로 기대하기 어려울 것이다. 오히려 일정 수준의 인지능력과 자신의 결손에 대해 스스로 감시(monitor)할 수 있는 능력을 갖춘 성인 학습자들로 구성된 교실에서 작문과 문법 위주의 수업을 할 때 이와 같은 전략들을 사용한다면 일방적인 수업의 단점을 보완하고 학습자들의 흡수시도를 촉진할 수 있을 것이라 생각한다. 이 과정에서 동료학습자들이 교사의 유도에 따라 그룹 활동을 통해 발화를 생산해보고 서로의 오류를 수정하는 기회를 가진다면 형태위주의 수업이 가지는 상호작용 부족의 단점을 보완하는 데에도 도움이 될 것이라 생각한다.

## 참고문헌

- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 129-154). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C., Williams, J. (1998). Issues and terminology. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 1-11). New York: Cambridge University Press.
- Edge, J. (1989). Ablocutionary value: On the application of language teaching to linguistics. *Applied Linguistics*, 11(4), 407-417.
- Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-432.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001a). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Lee, Jiae. (2007). Corrective feedback and learner uptake in English immersion classrooms at the primary level in Korea. *English Teaching*, 62(4), 311-334.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). New York: Cambridge University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language

- learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning*, 54(1), 153-188.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native-speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H., C. Brock, G. Crookes, C. Deicke, L. Potter, and S. Zhang. (1984). *The effect of teachers' questioning patterns and wait-time on pupil participation patterns in public high school classes in Hawaii for students of limited English proficiency*. (Technical Report No. 1.) Honolulu, HI: University of Hawaii, Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2), 183-218.
- Lyster, R. (1998a) Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81

- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Muranoi, H. (2000) Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(4), 617-673
- Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50(1), 119-151.
- Pica, T. (1992). The textual outcome of native speaker-non-native speaker negotiation: What do they reveal about second language learning? In C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (Eds.), *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study* (pp. 198-237). Cambridge, MA: Heath.
- Schegloff, E.A. (2007). Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis (pp. 1-21). Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2007.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Seedhouse, P. (2004). The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective (pp. 141-180). Malden, MA: Blackwell Pub., 2004.
- Shim, Young-sook. (2005). To negotiate or not to negotiate meaning: How do ESL teachers and students decide? *English Teaching*, 60(1), 183-206.

- Swain, M. (1984). A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies. In *A Collection of U.S. Educators*. California State Department of Education.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Van den Branden, K. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47(4), 589-636.

## ABSTRACT

Native speaking teacher's strategy in negotiation of Focus-on-Form for successful learner's uptake.

Kim, Suk-yeong

Department of English Education

Graduate School of Education

Sungshin Women's University

Directed by Prof. Ko, Jung-min

This study is to discuss effective negotiation strategies for FonF(Focus-on-Form) in EFL classrooms on the basis of successful uptake in negotiating linguistic forms. It investigates ESL writing classes taught by two native teachers on the assumption that the grammatical accuracy and form instruction will be equally emphasized in both ESL and EFL writing contexts. To compare the outcomes depending on the choices of the teachers, the writing classes of T1 and T2 were audio recorded and transcribed. Focusing on successful learner uptake proposed by Lyster and Ranta (1997), this study is to analyze various strategies such as 1) pushing learner production, 2) wait-time, 3) meta-linguistic questions, and 4) counters, along with the feedback choice of the teachers. The followings are the results of this study.

Firstly, it was found that T1 adopted effective negotiation strategies, thus inducing learners' active engagement in error correction and uptake

move. As for feedback types selected by T1, elicitation(32.56%) was the most favored one, followed by meta-linguistic feedback(16.28%). Both feedbacks entailed successful uptake; 50% of elicitation and 41.67% of meta-linguistic feedback.

Secondly, T1 was also able to utilize learner knowledge and errors as valuable learning sources by means of questioning strategy and counters. By inducing learner production, T1 encouraged learners to solve the problems themselves thus entailing successful uptake. T1's meta-linguistic questions induced active interaction from the learners. Subsequently, the process of teacher-to-student negotiation was expanded into one of teacher-to-whole class negotiation.

Moreover, T1's counters to the learners' questions returned the floor to the learners, generating bi-lateral negotiation, thus stimulated them to solve the problems themselves by answering their original questions. The rate of uptake move(76%) and successful uptake(84.21%) in complex FFEs(65.79%) were higher than that of FFEs with simple turn-takings. This outcome also supports the suggestion in Ellis's study (Ellis et al. 2001a) that "if more attention is drawn to a linguistic item through prolonged negotiation, students may have a better chance of noticing it and successfully incorporating it into their own production."

In conclusion, this study suggests that teachers may engage learners in negotiation, giving opportunities for student uptake move. It is suggested as well that the learners be encouraged to produce successful uptake through teacher's guide by means of feedbacks and strategies during form negotiations.