

영어어문교육 제9권 2호 2004년 겨울

## 제2언어습득에서 부정적 피드백이 갖는 역할에 대한 비판적 고찰: 재조정 입력의 역할을 중심으로\*

김 현 진

(나사렛대학교)

Kim, Hyun Jin(2004). The role of negative feedback in second language acquisition with a focus on recasts. *English Language & Literature Teaching*, (9)2, 151-171

This paper critically reviewed the role of negative feedback in second language acquisition with a focus on recasts based on the findings of recent research investigating the effects of recasts on second language acquisition. First, recasts as negative feedbacks or negative evidence were reviewed in terms of Pinker's four criteria: the evidence of existence, availability, use, and necessity of recasts in second language acquisition. Second, the issue of the nature of recasts, whether they have benefits in SLA as a negative or positive evidence, was discussed with reference to Leeman(2003)'s research findings. Then, in relation to availability and use of recasts, the issue of the extent that they are noticed by learners was reviewed based on the findings from Philp(2003)'s study. Finally, the limitations of these two studies and the research orientation of future study were mentioned.

[interaction/recast/negative feedback/positive feedback, 상호작용/ 재조정 입력/ 부정적 피드백/ 긍정적 피드백]

---

\* 이 논문은 2003년도 나사렛대학교 학술연구비의 지원을 받아 연구되었음.

## 1. 들어가는 말

L2 교수 현장에 의사소통 접근법 내지는 내용 중심(content-based) 접근법이 적용되기 시작한 이후 학습자 오류 및 피드백 제공에 대한 기존 입장이 변화를 맞게 되었다. L1 발달에서와 마찬가지로 명시적인 피드백을 받지 않아도 학습자의 L2가 발달하며 명시적 오류 수정은 학습자의 언어 수행에 한시적인 효과와 학습자의 정의적인 측면에 부정적인 효과만을 가져온다고 간주되었다(Truscott, 1999). 그럼에도 의사소통 접근법이 사용되는 L2 수업에서 여전히 널리 사용되는 피드백 유형은 재조정 입력(recast)이다. 재조정 입력이란 학습자의 부정확한 발화에 대한 반응으로서 대화 상대자나 교수가 정확한 형태를 사용하여 다시 학습자에게 제공하는 피드백으로서의 입력을 말한다. 상호작용적 피드백으로서의 재조정 입력은 다음의 예에서와 같은 기능을 갖는다(Nicholas, Lightbown, & Spada, 2001).

S: The boy have many flowers in the basket.

T: Yes, the boy has many flowers in the basket.

한 가지 기능은 학습자의 원래 발화 내용을 인정해줌으로써 학습자로 하여금 계속 발화하게 하는 긍정적인 효과를 제공하며, 다른 한 가지 기능은 학습자가 원래 발화에서 의도한 내용을 표현하는 그러나 학습자가 사용했던 부정확한 형태 대신에 목표어의 정확한 형태를 제공하는 기능이다.

이러한 피드백으로서의 재조정 입력의 효과에 대한 연구들을 보면 그 효과에 대한 결과와 해석이 다름을 알 수 있다. 즉 재조정 입력의 제공이 학습자에게 중간어와 목표어 사이에 차이가 있다는 정보를 제공하는 효과적인 방법이라는 견해(Long & Robinson, 1998)가 있는 반면, 교수의 재조정 입력을 학습자가 발화 형태에 대한 피드백보다는 발화 내용에 대한 대화상의 반응으로 인식한다는 견해가 있다(Schachter, 1981). 특히 형태보다는 의미가 강조되는 교실 수업이나 수업시간 이외의 대화에서 제공되는 재조정 입력은 발화의 의미에 대한 반응으로 해석되기도 한다(Lyster, 1998b). 이렇게 재조정 입력에 대한 효과가 연구마다 다르게 보고되는 것은 각 연구마다 다른 맥락, 조건, 대상, 방법, 분석을 사용함에서 오는 차이를 감안하더라도 재조정 입력의 기능이 다중적이기 때문이다. Sharwood Smith(1993)는 암시적 피드백인 재조정 입력은 가장 정교하지 않은 피드백 유형이며 따라서 명시적 피드백보다 학습자의 인식을 촉발하지 못한다고 한다. 더욱이 제2언어 산출과 관련하여서는 이중처리 즉 의미처리와 통사처리 둘 다를 요구하기 때문에 학습자의 인식 정도가 낮아진다는 것이다. 위의 예에서 살펴보았듯이 재조정 입력은 잘못된 발화 형태의 전부 또는 일부를 재형성하여 암시적으로 제공하는 기능뿐만 아니라 학습자의 메시지를 확인해주거나 메시지에 관련된 추가적인 정보를 제공하는 등 발화의 의미론적 내용에 대해 반응하는 기능을 한다(Lyster, 1998b). 이와 같

은 다중적인 기능 때문에 학습자에게 때로 애매한 신호를 제공하게 되며 이는 학습자의 피드백 해석과 피드백 제공자의 의도간에 불일치를 낳게 되는 것이다.

이러한 재조정 입력에 대하여 제2언어 습득에서의 입력과 상호작용의 역할에 대해 연구가 이루어지고 있다. 최근의 연구(Gass, Mackey, & Pica, 1998; Long, 1996; Pica, 1994)에 의하면 상호작용은 제2언어 발달에 공헌하는 입력과 출력 조건을 제공하며, 입력의 한 유형으로서 재조정 입력이 교실 및 교실 밖 제2언어 상호작용에서 연구되고 있지만(예, Lyster, 1998a, 1998b; Lyster & Ranta, 1997; Mackey, 1999; Mackey, Gass, & McDonough, 2000; Mackey & Philp, 1998; Oliver, 2000), 제2언어 발달에서의 재조정 입력의 사용가능성과 사용여부는 아직 명확하지 않다.

따라서 본 논문에서는 최근의 재조정 입력에 대한 연구들에서 논란의 여지가 있는 몇 가지 이슈들을 다루는 선행 연구들—Leeman(2003), Philp(2003) 등—을 검토함으로써 L2 습득에서 재조정 입력이 차지하는 역할에 대해 재고하고 앞으로의 연구 방향 및 과제를 제시하고자 한다.

## II. 재조정 입력에 대한 세 가지 이슈

### 1. 부정적 증거로서의 재조정 입력

일반적인 입력 그리고 특정 유형의 입력 및 상호작용의 역할은 L1/L2 습득 연구에서 많이 논의되어왔다. 입력은 학습자의 환경에 존재하는 언어 형태를 말하며, 이는 긍정적 증거(positive feedback) 또는 부정적 증거(negative feedback)로서 역할을 한다. 긍정적 증거는 학습자에게 해당 언어에서 가능한 문법적인 발화 모델을 제공하며, 부정적 증거는 해당 언어에서 비문법적인 발화를 학습자에게 알려주는 기능을 한다(Long, 1996).

L2 습득에서의 입력과 상호작용은 최근 다음과 같이 그 역할이 제안되었다. Pica(1994)는 의미 협상이 학습자의 L2 입력 이해 및 체계적 분절화, 어휘 형태 및 의미에 대한 접근, 수정된 출력의 산출 등을 촉진함으로써 L2 발달을 돕는다고 한다. Gass 등(1998)은 협상이 학습자의 중간어와 목표어 간의 차이를 부각시키는 역할을 하며 따라서 부정적 증거의 형태로서 기능을 한다고 주장한다. 협상의 이러한 기능은 L2 발달에 이해 가능한 출력이 중요한 역할을 한다는 Swain(1985)의 주장과 유사하다. 그는 L2 발달을 촉진시키는데 필요한 것은 이해 가능한 출력이며 이는 이러한 출력이 학습자가 목표어를 산출하게끔 의미 처리 수준에서 통사 처리 수준으로 이동시키기 때문이라고 주장한다(1985). 그는 또한 학습자의 언어 산출이 학습자에게 자신이 모르는 것이 무엇인지 그리고 부분적으로 아는 것이 무엇인지를 지각하게"하는 역할을 한다고 한다(1995). 이와 유사하게 Long(1996)은 상호작용적 협상이 학습자의 주의와 L2 발달간의 관계를 촉진하는 수단으로 역할을 한다고 주장한다. NS 대화상대자가 상호작용을 조정하며 별

이는 의미 협상이 입력, 학습자의 선택적 주의, 산출 등을 생산적인 방식으로 연결시킴으로써 습득을 촉진한다는 것이다. 이와 같이 최근의 연구들이 입력과 출력 양쪽에서 모두 L2 습득 과정을 촉진시키는 상호작용 특히 의미 협상의 역할을 강조하고 있다.

그러나 이러한 의미 협상의 역할은 교실 상황에서는 의문시된다(Lyster, 1998a, 1998b; Lyster & Ranta, 1997). Lyster와 Ranta(1997)는 프랑스어 몰입 수업에서 “의미 협상”보다는 정확한 목표어 형태의 유도, 상위언어적 피드백, 명료화 요청, 학습자의 발화 오류 반복 등의 “형태 협상”이 학습자가 자신의 부정확한 발화를 보수하도록 촉진한다고 주장한다. 그들은 형태 협상의 목표는 메시지의 이해뿐만 아니라 형태의 정확성이므로, 의미 협상보다 교육적 기능은 더 크고 대화상의 기능은 더 적다는 점에서 형태 협상과 의미 협상은 다르다고 한다. 따라서 교실 상호작용은 실험실이나 대화 상황의 상호작용과는 현저하게 다를 수 있다.

협상적 상호작용의 촉진적 역할과 그 한계에 대한 주장과 더불어 협상의 유형과 부정적 증거에 대해서도 새로운 관심이 대두되었다. 발화가 비문법적임을 학습자에게 알려주는 부정적 증거는 여러 형태를 취한다(Long, 1996; Long & Robinson, 1998). 우선 부정적 증거는 명시적이거나 암시적이다. 명시적 부정적 증거는 학습자 오류를 명시적으로 지적하는 입력이며, 암시적 증거는 발화가 비문법적임을 은근하게 표시해주며 다음과 같은 몇 가지 형태를 갖는다. 예를 들면 부가적인 정보나 원래 발화의 재부호화를 요구하는 명료화 요청(예, What do you mean?), 발화가 제대로 이해되었는지를 점검하는 의문문 역양의 확인 점검(예, “The fishing net?”), 이해 실패, 그리고 정확한 목표어 발화 형태로 학습자의 부정확한 발화를 재조정하여 제공하는 재조정 입력(recast)(예, “She walk to school”에 대한 재조정 입력으로서 “She walks to school”) 등이 그것이다.

L1/L2 습득 과정에서 부정적 증거가 차지하는 역할에 대해서는 두 가지 견해 즉 습득에 관여한다는 견해와 습득과 무관하다는 견해가 대립된다. 우선, L1 습득에서 아동이 비문법적 발화에 대해 명시적 부정적 증거를 거의 받지 않는다는 연구 결과(예, Brown & Hanlon, 1970)는 언어 습득의 보편성을 생각해보면 부정적 증거가 습득과 관련 없다는 생득주의자들의 주장과 일치하는 것 같다. L1 습득을 등식으로 표현하면, 등식의 왼쪽 두 개의 미지수는 입력과 선천적 지식 그리고 오른쪽 항은 습득이 된다. 즉 입력과 선천적 지식의 합을 통해 등식의 오른쪽 항 즉 문법에 도달하는 것으로 간주할 수 있다. 그러므로 습득과정에서 입력의 역할이 줄어들수록 자연히 선천적 언어 능력의 역할은 커지게 된다(Bohannon, MacWhinney, & Snow, 1990, p. 222). 그러나 관찰 및 실험 연구(Saxton, 1997)에서 재조정 입력에 접촉한 아동들이 언어 발달상의 혜택—적어도 특정 동사 형태론의 습득에 혜택—을 받았음이 증명되었고 이는 재조정 입력에 대한 관심을 증폭시키게 되었다.

L2 습득 분야에서도 L2가 보편 문법의 지배를 받는다는 연구자들은 긍정적 증거가 성인 L2 능력의 1차적인 촉매자라고 주장해왔다(예, Schwartz, 1993). 그럼에도 불구하고 이들 간에도 부정적 증거에 대한 여러 가지 의견들이 있다. L1 연구자들과 마찬가지로

로 부정적 증거의 역할을 거부하는 주장(예, Schwartz, 1993)도 있는 반면, 특정 L1-L2 대조를 학습자가 습득할 때 부정적 증거가 요구된다는 주장(White, 1991)도 있다. 그러나 L2 습득의 성공이 보편적이지 아니라는 점을 감안하면(Bley-Vroman, 1990), 부정적 증거의 이용가능성은 선천적 언어 제약에 대한 논리적 논쟁에 다음과 같은 가능성을 시사한다. L1 습득은 두 개의 미지수로 된 등식인 반면, L2 습득은 입력과 선천적 지식의 특징이 불분명하며 등식의 오른쪽 항인 L2 체계도 역시 불분명하기 때문에 L2 습득은 세 개의 미지수로 된 등식이다. 결과적으로 대부분의 L2 학습자들이 원어인 수준의 언어 능력에 도달하지 못하기 때문에 L2 환경에서 부정적 증거가 부족하다는 사실이 L2 습득에서 선천적 지식의 공헌이 크다는 증거가 되지 못하는 못한다는 것이다.

L2 습득에서는 발화의 비문법성을 표시하는 암시적 부정적 증거의 한 유형인 재조정 입력이 주요 연구 대상이 되고 있다. 재조정 입력에 대해 교실 상황(Doughty & Varela, 1998; Lyster, 1998a, 1998b; Lyster & Ranra, 1997; Oliver, 2000)이나 실험실 상황(Mackey & Philp, 1998; Mackey et al., 2000)에서 연구되어지고 있으나 그 역할은 아직 논란의 여지가 많다. 부정적 증거의 역할에 대한 논의에서 부정적 증거가 언어 습득에서 역할을 하려면 Pinker(1989)의 다음 네 가지 기준을 충족해야 한다는 Long(1996)의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 그에 따르면, 부정적 증거의 역할을 증명하려면 1) 부정적 증거가 언어 환경에 존재하며, 습득에 유용하고, 습득에 사용되며, 습득에 반드시 필요하다는 것을 증명해야 한다고 한다.

Long은 입력의 문제를 언급하면서 L2 습득에서 Pinker의 네 가지 기준을 자세히 논의하였다. 그는 우선 부정적 증거의 존재를 증명하려면, 부정적 입력이 지속적으로, 신뢰할 만하게, 그리고 구별되게 제공된다는 것을 증명해야 한다고 한다. 관련 연구 결과들은 L2 교실 상호작용에서 L1 습득과 마찬가지로 부정적 입력이 구별되게 제공된다는 것을 보여준다. 예를 들어 Lyster와 Ranta(1977)는 캐나다의 프랑스어 몰입 수업에서 재조정 입력의 존재를 연구하였는데, 교사는 학습자의 발화 오류의 55%에 대해 재조정 입력으로 반응하였고, 다른 유형의 반응은 그 비율이 훨씬 낮았다. 유도가 14%, 명료화 요구가 11%, 상위언어적 피드백이 8%, 명시적 교정이 7%, 반복이 5%였다. Lyster(1998a)는 학습자의 오류 유형에 따라 교사가 사용하는 피드백 유형에 차이가 있음을 발견하였다. 문법 및 음운 오류에는 각각 72%와 64%씩 재조정 입력이 주어졌고 어휘 오류에는 55%정도 형태 협상이 주어졌다. Oliver(2000)도 아동과 성인 ESL 학습자의 비교 연구에서 아동과 성인 ESL 학습자 모두 비문법적 발화의 약 절반에 대해 재조정 입력과 확인 점검 및 명료화 요구 등의 협상 전략이 사용되었음을 발견하였다.

두 번째 그리고 세 번째 문제와 관련하여, 암시적 부정적 증거의 형태로서 재조정 입력이 아동 및 성인 교실 수업 상황에 존재한다고 하여도 재조정 입력의 이용가능성 및 궁극적 사용은 여전히 논란의 여지가 충분하다. 우선 교실 상황에서의 연구를 보면, Lyster와 Ranta(1997)의 연구는 재조정 입력이 가장 널리 사용되는 교사의 반응 유형(55%)이지만 학습자의 자가 보수 형태로서의 채택이 가장 적게 이루어지는 유형(31%)

임을 보여준다. 이는 재조정 입력이 학습자들에 의해서 정말로 사용된다는 것을 보여주지만 동시에 다른 유형의 부정적 입력이 더 유용할 수도 있음을 보여주는 것이다. 또한 Lyster(1998b)는 초등 물일 수업 상황에서 L2 학습자에게 재조정 입력이 부정적 증거로 협상되거나 지각될 가능성은 낮다고 한다. 그러나 이는 교정적 재조정 입력과 비교정적 반복이 교실 담화에서 동일한 기능을 수행하며 동일한 패턴으로 일어나고 따라서 부정적 증거로서의 현저성이 제약을 받았기 때문이며, 더욱이 31%의 재조정 입력 채택율은 비교정적 반복의 채택율이 5%인 것에 비하면 상당히 높은 편이다.

실험 연구에서는 연구 결과가 상반된다. 예를 들어, Mackey와 Philp(1998)는 재조정 입력을 집중적으로 제공한 상호작용과 그렇지 않은 상호작용을 비교하였는데, 이들의 연구에서 상위 수준의 학습자들의 경우에 집중적인 재조정 입력이 의문문 산출에 차이를 가져오지만 재조정 입력의 반복이나 학습자 원래 발화의 수정을 이끌어내지는 못하였다. Long, Inagaki와 Ortega(1998)도 재조정 입력과 긍정적 모델의 비교에서 상반된 결과를 얻었는데, 재조정 입력을 받은 학습자들이 긍정적 모델을 받은 학습자보다 L2 스페인어 부사 위치 산출에서는 유의미하게 더 잘 수행하였지만, 스페인어 직접 목적어 화제화 산출과 L2 일본어 처소격 분사 및 형용사 순서에서는 재조정 입력과 모델간에 차이가 발견되지 않았다.

자연스런 대화에서는 상위언어적인 면에 대한 주의가 덜하고 명백한 오류 교정 시도가 거의 일어나지 않기 때문에, 자연스런 대화 상호작용 관찰 연구에서 재조정 입력의 유용성과 사용여부가 훨씬 흥미로운 문제이다(Long, 1996). L2 상호작용의 부정적 증거에 대한 연구(Chun, Day, Chenoweth, & Lupescu, 1982)에서 성인 NS-NNS 상호작용에서는 부정적 피드백의 증거가 거의 발견되지 않는다. Chun 등(1982)은 학습자 발화 오류의 8.9%만이 부정적 피드백을 받았고 그 중 대부분(66%)은 명시적인 형태의 교정을 받았으며, 동일한 자료를 확대 분석한 결과 이러한 교정이 학습자의 즉각적인 반응에 효과를 거의 주지 못하였다.

부정적 증거와 관련된 마지막 이슈는 부정적 피드백의 사용이 무엇인가 하는 문제와 이 사용이 과연 함의하는 바는 무엇인가 하는 문제이다. 몇몇 연구(예, Lyster & Ranta, 1997)는 학습자가 부정적 피드백이 주어진 뒤 다음 발화에서 이를 즉각적으로 통합(또는 채택)하여 자신의 원래 발화를 수정하는 것을 부정적 피드백의 사용이라고 정의한다. 그러나 이러한 수정이 과연 L2 발달을 의미하는지 아니면 일시적 산출상의 변화나 단순한 수행상의 실수를 수정한 것인지를 결정해야 하는 문제가 있다. Gass와 Varonis(1994)는 학습자가 상호작용에서 형태를 보수한 결과로서 자신의 다음 발화에서 목표 언어 형태를 통합할 수 있다고 주장한다. 이러한 통합은 보수 직후에 일어날 수도 있고 몇 차례의 대화가 오고 간 뒤에 일어날 수도 있으며 시간이 경과된 후에 통합이 발생할 수도 있다. Mackey와 Philp(1998)도 상급 수준의 학습자에게서 집중적인 재조정 입력에 장기적인 효과가 있음을 보여준다. 물론 부정확한 목표어 형태에 대한 피드백의 즉각적인 채택이 곧바로 그 언어 형태가 습득되었음을 의미하는 것은 아니지만,

적어도 앞으로 현재의 부정확한 언어 형태의 사용을 지양하고 이를 정확한 언어 형태로 대체하여 사용하는 첫 단계 즉 학습자의 중간어가 목표어에 좀 더 비슷해지는 것으로 간주할 수 있다. 이는 선행 연구들에서도 지적된 문제이며 피드백의 제공과 제공된 피드백의 채택이 궁극적으로 중간어에 변화를 가져오는지는 앞으로 더 연구되어야 할 과제이다.

## 2. 재조정 입력의 역할 재고: 부정적 증거인가 긍정적 증거인가

L1 및 L2 습득에 대한 많은 연구에서 재조정 입력이 대개는 암시적 부정적 증거로 분류되지만(예, Bohannon et al., 1990; Long & Robinson, 1998), 부정적 증거와 동시에 긍정적 증거도 제공하며 이는 재조정 입력이 제공하는 혜택의 출처를 규명하기 어렵게 한다(Long, 1996; Pinker, 1989)는 주장이 있다. 따라서 재조정 입력 연구에서 학습자에게 제공되는 입력으로서 재조정 입력을 과연 부정적 증거로 보아야 하는가는 최근 중요하게 다루어지는 문제이다. L1 습득과 L2 습득간에는 분명 차이가 있지만, 두 연구 영역에서 모두 재조정 입력이 부정적 증거로 간주되어야 하는가에 대한 문제가 논의의 중요한 부분을 차지한다는 점에서 매우 흡사하다.

서론에서도 잠시 언급하였듯이 부정적 증거의 역할에 대한 발견 결과의 중요성은 해석하기 어려우며 뜨거운 논쟁의 대상이 되고 있는데, 이러한 어려움은 일부분 재조정 입력이 원래 발화의 비문법성을 암시적으로 알려줄 뿐만 아니라 발화형태를 목표어에 맞게 재형성하여 제공함으로써 부정적 증거와 긍정적 증거를 동시에 제공한다는 사실에서 비롯된다. 그러므로 재조정 입력에 접한 학습자가 설령 발달에 혜택을 받는다는 경험적 증거조차도 그 혜택이 긍정적 증거의 결과일 수 있기 때문에 부정적 증거로서의 유용성을 증명하지는 못하는 것이다. 따라서 재조정 입력에 대한 최근의 연구 결과들이 학습자가 재조정 입력이라는 부정적 피드백에 노출될 때 상당한 이점을 갖는다는 것을 증명하며 부정적 증거의 긍정적인 역할을 시사한다고 주장하지만, 재조정 입력에는 많은 요인들이 얽혀있기 때문에 이러한 이점이 어디에서 나오는지 직접적으로 밝혀진 것은 아니다. 구체적으로 재조정 입력은 암시적 부정적 피드백을 제공할 뿐만 아니라 긍정적 증거도 제공하며, 더욱이 재조정 입력은 이 긍정적 증거를 특히 현저하게 만들어준다고 간주된다. 이 문제는 다음 절에서 다시 논의될 것이다.

따라서 L2 발달에 미치는 피드백의 효과에 대한 많은 연구들은 대부분 부정적 증거를 독립적인 요인으로 분리하지 않은 채 연구하고 있으며 따라서 부정적 증거가 명시적 지도 등 다른 변수와 혼재되어있다. 예를 들어, 부정적 피드백과 모델의 효과 비교 연구에서 Herron과 Tomasello(1988)는 통제 집단의 학습자들에게는 제공되지 않은 상위언어 문법 설명과 산출의 기회를 피드백 집단의 학습자들은 제공하였다. 이와 마찬가지로 형태 중심(form on form, Long, 1991), 형태를 강조하는 수업(form-focused instruction, Spada, 1997), 처리과정을 지도하는 수업에 대한 연구는 부정적 피드백을 형태에 대한 주의를 향상시키는 명시적 문법 지도, 텍스트 강조 및 그 외 다른 수업 기법과 연계하여

조사하였다(예, Doughty & Varela, 1998; White, 1991). 재조정 입력 효과만을 분리하여 측정한 연구(예, Long et al., 1998; Mackey & Philp, 1998)조차도 다른 연구 문제에 대한 답을 찾도록 설계되었기 때문에 부정적 증거의 역할에 대한 애매한 자료를 제공한다.

재조정 입력이 대개는 암시적 부정적 증거로 분류되지만 긍정적 증거도 제공함으로써 재조정 입력이 제공하는 혜택의 출처를 규명하기 어렵다는 점을 고려하여 일부 최근의 L1(Saxton, 1997) 및 L2(Long et al., 1998) 연구들은 모델(긍정적 증거)의 효과와 재조정 입력(긍정적 증거 및 부정적 증거)의 효과를 비교함으로써 긍정적 증거와의 접촉을 통제하여 재조정 입력이 더 효과적이라는 결과를 얻어내었다. 일견 이 연구들에서 모든 집단의 학습자들에게 유사한 분량의 긍정적 증거가 제공되었다는 점을 고려한다면, 재조정 입력이 제공하는 발달상의 혜택은 부정적 증거에서 비롯된다는 것을 보여주는 것 같다. 그러나 여기에서도 통제되지 않은 다른 한 가지 변수가 있는데 그것은 바로 현저성이다. 재조정 입력이 긍정적 증거와 부정적 증거를 둘 다 제공하기도 하지만 목표 형태의 현저성을 증대시키기도 하기 때문이다. Leeman(2003)은 이 고양된 현저성이 바로 발달상의 혜택을 설명해 줄 수 있다는 점에 착안하여 연구를 수행하였다.

Leeman(2003)의 연구는 부정적 증거를 독립적인 변수로 처리하고 현저성을 통제하여 재조정 입력을 연구했다는 점에서 다른 선행 연구들과 차별된다. 그의 연구에서 74명의 L2 스페인어 학습자가 다음 중 한 가지 조건에서 연구자와 함께 의사소통적 상호작용에 참여하였다: (1) 재조정 입력 (부정적 증거 그리고 현저성을 높인 고현저성 긍정적 증거) (2) 부정적 증거 (3) 고현저성 긍정적 증거 (4) 현저성을 높이지 않은 비현저성 긍정적 증거 (통제집단). 연구 결과 재조정 입력 집단과 고현저성 긍정적 증거 집단만이 사후처치 측정에서 통제 집단보다 의미 있는 정도로 더 우수하였다. 이는 재조정 입력의 유용성이 부분적으로는 현저성이 높은 긍정적 증거에서 나오고 재조정 입력이 제공하는 암시적 부정적 증거는 언어 습득에 중요한 역할을 하지 않을 수도 있음을 시사하는 것이다. 따라서 재조정 입력의 효과가 부정적 증거로서 비롯되는 것인지 긍정적 증거로서 비롯되는 것인지를 알아보기 위해서는 현저성을 통제하고 이 현저성과 관련지어 그 효과를 결정해야 한다.

L2 형태의 지각적 현저성을 증진시키는 효과를 구별하여 조사한 연구(Robinson, 1996)에서 글자 크기 및 색 등 활자를 조작하여 특정 형태가 시각적으로 두드러지게 만든 “현저성을 높인” 문자 입력의 효과를 “현저성을 높이지 않은” 문자 입력의 효과와 비교하였는데 연구 결과가 결정적이지는 않지만, 문자 입력의 현저성을 높인 텍스트가 학습자가 글 자료에서 목표 형태를 지각하는 것을 증진시킬 수 있다고 보여진다. 이러한 결과는 특히 현저성이 낮은 목표 형태 입력을 고양시켰을 때 나타났다. 반면 음성 자료를 의도적으로 조작하여 현저성을 높인 입력으로 제공한 뒤 그 효과를 조사한 연구는 Leeman(2003)의 연구가 처음이다.

사실 많은 연구자들은 재조정 입력이 언어 형태의 현저성에 영향을 줄 수 있다고 제안한다(예, Long, 1996; Long et al., 1998; Saxton, 1997). 약간 차이가 있는 두개의 발화



가 나란히 나올 때 차이가 있는 요소의 현저성이 높아지기 때문에 재조정 입력의 경우에 재조정 입력과 학습자 발화가 나란히 놓이는 것이 학습자 원래 발화에는 빠져있지만 재조정 입력에서 수정된 목표 형태를 부각시킬 수 있다. 특히 목표 형태가 의존 형태소처럼 현저성이 낮은 경우에는 이 형태가 차이에 의해 더욱 부각된다. 이러한 높아진 현저성이 발달을 향상시킨다는 것을 두 가지로 설명할 수 있다. 한 가지 설명은 높아진 현저성이 학습자가 목표 형태와 자신의 원래 발화를 비교하도록 이끈다는 것이다(Long et al., 1998; Saxton, 1997). 즉 두 형태의 병렬 배치와 그 결과 비롯된 고양된 현저성이 학습자가 산출한 구조와 재조정 입력에 담긴 구조간의 비교를 촉진하여 전자 형태를 배척하고 후자 형태를 취하게 한다고 가정하는 것이다. 또 다른 설명은 이러한 비교나 배척이 요구되지 않는다고 보는 것이다(Leeman, 2003). 두 형태의 병렬 배치가 목표 형태의 현저성을 높이고 학습자 지각을 향상시키지만, 높아진 현저성이 비목표어 형태의 배척을 촉진하기보다는 목표어 형태에 주의를 기울이게 하고 문법 발달에 통합되게 할 가능성을 높여준다는 것이다. 이는 부정적 증거의 역할을 배제시키는 것은 아니지만, 높아진 현저성 그 자체가 발달상의 혜택을 제공한다는 것이 이 설명의 핵심이다.

만일 고양된 현저성이 부정적 증거 없이도 혜택을 줄 수 있다면, 재조정 입력과 모델간에 두 가지 중요한 차이가 있을 뿐만 아니라 재조정 입력에서 얻게 되는 혜택은 두 개의 출처—부정적 증거와 현저성—를 갖는 것이다. 지금까지의 재조정 입력과 모델의 실험 비교 연구는 이러한 가능성을 고려하지 않았고 따라서 긍정적 증거는 통제하였으나 현저성은 통제하지 않은 것이다.

이를 염두에 두고서, Leeman은 스페인어 명사-형용사 일치 발달에 대한 상호작용적 입력의 네 가지 유형을 조사하였다. 다음 네 가지 연구 문제에 답하기 위하여 부정적 증거와 현저성이 높아진 긍정적 증거가 분리되어 실험 연구되었다: 1) 재조정 입력(예, 부정적 증거 그리고 고휘저성 긍정적 증거)이 비현저성 긍정적 증거보다 L2 발달에 더 많이 공헌하는가? 2) (고현저성 긍정적 증거 없이) 부정적 증거가 비현저성 긍정적 증거보다 L2 발달에 더 많이 공헌하는가? 3) (부정적 증거 없이) 고휘저성 긍정적 증거가 비현저성 긍정적 증거보다 L2 발달에 더 많이 공헌하는가? 4) 재조정 입력이 비현저성 긍정적 증거보다 L2 발달에 더 많이 공헌한다면, 이러한 혜택이 부정적 증거 때문인가 아니면 고휘저성 긍정적 증거 때문인가?

그의 첫 번째 연구 문제는 상호작용 중에 학습자에게 재조정 입력을 제공하고 그 효과를 조사하는 것이었다. 1차 및 2차 사후 검사에서 성과 수 일치 모두 재조정 입력 집단이 통제 집단보다 유의미하게 우수하였으며 이는 적어도 이 연구에서 조사된 형태와 학습자 및 조건에서는 재조정 입력이 비현저성 긍정적 증거보다 L2 발달을 더 향상시킬 수 있음을 시사한다. 이 발견 결과가 이전 연구와 일치하지만(예, Long et al., 1998; Mackey & Philp, 1998), 재조정 입력이 지각적 현저성이 낮고 의미소통 가치가 제한된 형태에 대해서도 그 현저성을 높임으로써 긍정적인 혜택을 줄 수 있다는 경험적 증거를 제공한다는 점에서 더욱 가치가 있다.

두 번째 연구 문제는 L2 습득에 대한 부정적 증거의 효과를 경험적으로 조사하는 것이다. 이 연구에서 부정적 증거 집단은 네 가지 사후 측정에서 모두 통제 집단보다 우수하지 않았다. 따라서 부정적 증거와 고현재성 긍정적 증거가 비현재성 긍정적 증거보다 통계적으로 유의미한 혜택을 준다는 것을 발견하지 못한 것이다. 일견 이 결과가 부정적 증거의 단기적인 혜택을 발견한 이전 연구 결과와 모순되는 것처럼 보이지만(예, White, 1991), 이들 연구에서는 부정적 증거를 상위언어적 설명 등 다른 가능한 중요한 변수들과 분리하지 않았으며, 심지어 재조정 입력이 긍정적 증거로서 현재성이 높여진 맥락에서 긍정적 증거와 부정적 증거를 동시에 제공하였기 때문에, 이전 연구들이 부정적 증거로서 갖는 효과에 대한 것이라고 보기는 힘들다. 또한 통제 집단과 부정적 증거 집단 간에 의미 있는 혜택이 발견되지 않았지만 이것이 부정적 증거의 긍정적 효과를 부인한다고 볼 수는 없다. 이는 Leeman이 언급하듯이, 첫째는, 실험 변수의 어떤 긍정적 효과를 나타내는 증거가 없다는 것과 그러한 효과가 없다는 증거는 서로 다르기 때문이며, 둘째는, 유의한 차이는 아니지만 부정적 증거 집단이 통제 집단보다 향상되었다는 발견은 만일 표본 집단이 더 크거나 시간이 더 경과된 후의 처치가 이루어졌다면 두 집단 간에 통계적으로 유의한 차이를 얻을 수 있었을 것이라는 예측이 가능하기 때문이다.

그의 세 번째 연구 문제는 고현재성 긍정적 증거가 비현재성 긍정적 증거보다 발달상에 더 큰 이점을 갖는지 알아내는 것이다. 고현재성 집단이 통제 집단보다 1차 및 2차 사후검사에서 성과 수 일치 모두 더 우수하였다는 것은 말 입력에서 목표 형태의 현재성을 인위적으로 높이는 것이 그렇지 않은 긍정적 증거에 학습자를 단순히 노출시키는 것보다 정확성 증가에 더 크게 공헌함을 시사한다. 이와 유사한 연구 결과가 글 자료의 현재성 연구에서 관찰되긴 하였지만, 말 입력의 경우를 조사한 것은 Leeman의 연구가 처음 시도이다. 정확성을 증가시키는 증대된 현재성이 의미중심 상호작용 가운데 제공된다는 사실도 역시 주목할 만하다.

그의 네 번째 연구 문제는 재조정 입력이 L2 발달을 어떻게 증진시키는가 이다. 재조정 입력은 지금까지는 주로 부정적 증거의 측면에서 논의되어 왔으며 심지어는 현재성과 관련지어 재조정 입력을 논의할 때에도 재조정 입력이 주는 혜택이 부정적 증거 때문이라는 가능성이 제안되어 왔다(예, Long et al., 1998; Saxton, 1997). 그러나 Leeman은 재조정 입력이 목표 형태의 현재성을 높이고 학습자가 이 형태에 주의를 기울일 가능성이 높아지는 것이라고 제안하지만, 부정적 증거가 제공되는가의 여부와는 상관없이, 이 증대된 현재성 자체만으로도 재조정 입력의 효과를 충분히 설명할 수 있음을 제기하였다. 이 연구의 결과들은 두 번째 가능성과 일치하며, 재조정 입력의 혜택이 반드시 부정적 증거 때문이 아니라는 것을 시사한다. 만일 혜택이 부정적 증거이기 때문이라면, 부정적 증거 집단이 통제 집단보다 더 우수한 수행을 보여야 하는데 그렇지 않았다. 반대로 고현재성 집단이 모든 사후 처치 측정에서 통제 집단보다 우수하였다는 점을 감안하면 재조정 입력의 혜택이 현재성이 증대된 긍정적 증거 때문인 것이다. 더욱이 부정적 증거 없이 현재성이 증대된 긍정적 증거와 비교해볼 때 재조정 입력이 다른 이점을 주지

못하였다.

이 연구의 발견결과는 고현저성 집단이 비현저성 집단보다 의미 있는 혜택을 보였다 는 점에서 L2 습득에서 주의 및 현저성이 갖는 역할에 상당히 시사하는 바가 크다. 이 결과의 논리적인 해석은, 특정 형태의 현저성을 높이면 그 형태에 학습자가 주의를 기울 이게 된다는 것이다. 물론 직접적인 주의 측정이 이루어지지 않았기 때문에 주의 처리 과정 및 주의와 L2 발달간의 관계를 앞으로 더 연구해야 할 것이다. 더욱이 이 결과들은 상호작용이 학습자의 주의 자원을 더욱 효과적으로 사용할 수 있게 도움을 준다는 최근 의 제안들과 일치한다(Gass, 1997; Long, 1996).

### 3. 재조정 입력의 역할: 지각의 문제

상호작용은 입력과 학습자의 발화간에 차이가 있을 때 학습자의 L2 형태 지각을 촉진 한다(Gass & Varonis, 1994; Long, 1996; Pica, 1994). 앞서 논의한 부정적 증거의 유용 성 또는 이용가능성의 관점에서 볼 때, 학습자가 이러한 증거를 정확하게 식별할 수 있는가 그리고 학습자가 이 증거를 자신의 원래 발화 오류와 비교할 수 있을 정도로 충분 히 기억 속에 담을 수 있는가 하는 점이 이슈가 된다.

Schmidt(1990, 2001)의 지각 가설에 따르면, 흡수(intake) 즉 입력의 탐지, 처리 및 저장(Gass, 1997; VanPatten, 1990)의 조건이 지각이며 학습자는 입력에서 학습에 중요한 것 을 지각함으로써 학습한다고 한다. 지각의 중요성은, 언어 학습자에게 더 능숙한 화자 와의 대화가 목표어에 접촉하는 양질의 자원이 되며 학습자가 언어 형태에 주의를 기울 일 때 이러한 입력으로부터 혜택을 받을 수 있다(Gass, 1997; Long, 1996)는 점에서 찾을 수 있다. 원어인 화자와의 대화에서 상호간에 이해하기 위해 벌이는 노력은 일반적으로 언어와 담화 구조를 둘 다 수정하게 하고(Swain, 1985), 이러한 상호작용적 수정은 학습 자가 산출한 중간어에 피드백을 제공하며 이 피드백은 입력과 학습자의 중간어 간에 차 이가 있을 때 학습에 중요한 역할을 하게 된다(Gass & Varonis, 1994; Long & Robinson, 1998). 따라서 지각 여부는 피드백이 학습에 공헌할 가능성에 매우 중요하다.

오늘날까지 구술 상호작용에 참여하는 학습자의 형태 지각은 온라인 방법보다는 회 상 기법을 통하여 측정되어왔다. 자극 회상을 이용한 상호작용적 피드백에 대한 학습자 의 지각 연구에서, Mackey, Gass와 McDonough(2000)은 학습자가 부정적 피드백을 피 드백으로서 정확하게 지각하는지 그리고 피드백이 목표하는 언어 형태를 학습자가 정확 하게 식별하는지를 조사하였다. 재조정 입력이 부정적 피드백의 한 유형으로 조사되었 는데, 이 연구에서 학습자가 어휘 및 음운 피드백은 피드백으로서 정확하게 지각하였으 나 형태통사적 피드백은 거의 식별하지 못하였다. 이는 재조정 입력의 75%가 형태통사 적 오류에 대한 반응이라는 점에 비추어볼 때 매우 흥미로운 사실이다. 이들은 문법 형 태에 초점을 맞춘 재조정 입력으로서의 피드백은 부정적 피드백으로 지각되지 않으며, 실제 언어발달에 대한 부정적 피드백의 효과는 아직 더 연구되어야 한다고 결론지었 다. 게다가 학습자가 지각된 피드백과 지각되지 않은 피드백 둘 다에 대한 반응으로 자

신의 원래 발화를 수정함으로써 NS 피드백을 통합하였다. 통합의 34%에서 학습자는 자신이 피드백을 지각했다고 표시하지 않았다. 따라서 학습자는 피드백을 “사용했지만” 자극 회상에서 이를 피드백으로 식별할 수 없었던 것이다. 이는 부정적 증거의 사용 연구에 다양한 접근법이 필요함을 보여준다. 사실 회상 자극을 통한 측정 방법은 입력의 탐지 및 처리 과정을 포함하여 지각된 피드백을 말로 표현하는 것이므로, 이들의 연구는 학습자의 피드백 파악 정도를 조사한 것으로 지각보다 하나 상위 단계에 대한 것이다. 말로 표현하지 못한 것을 지각하지 못한 것으로 해석할 수는 없다.

지각에 접근하는 또 다른 방법은 인지심리학에서 단기 청각 기억내의 탐지 및 반복을 측정하는데 가장 흔히 사용되는 뒤따라하기를 동반하는 즉각적 회상이다. 뒤따라하기는 피험자가 주어진 입력을 들으면서 동시에 반복하는 과제이다. 즉각적인 회상 기억에서 피험자는 입력에서 특정 지점에 들은 것을 “재생”하라는 신호에 반응한다(예를 들어, Moray, Bates, & Barnett, 1965, Baddeley, 1990에서 재인용). 피험자의 양쪽 귀에 다른 메시지가 주어지고 그 중 하나만을 반복하는 뒤따라하기에 대한 연구 결과(Coren, Ward, & Enns, 1994)는 회상의 사용에 대해 시사하는 바가 있다. 테스트 결과 뒤따라하지 않은 메시지는 듣고 난 뒤 전혀 회상하지 못했으나, 뒤따라하기 도중 방해를 받아도 메시지의 5개 내지 7개 단위(단어, 수 등)는 기억할 수 있었다. 이는 사람이 일정 수준에서 여과된 “주의를 기울이지 않은” 듯이 보이는 입력을 처리한다는 것을 시사해준다. 그러나 이러한 입력은 단기간 처리에는 이용가능 하지만, 만일 주의를 기울이지 않는다면 단기 기억에 저장되지 않는다. Baddeley와 Logie(1999)의 모델에 따르면, 말 입력은 작동 기억의 하부인 “조음 루프”에 의해 처리되고 “음운 창고”에 저장된다. 가장 최근에 주의를 기울인 정보는 작동 기억에 있는 동안 의식적 회상에 사용될 수 있다. 따라서 즉각적 회상 방법은 무엇이 지각되었는지 즉 무엇이 탐지되고 주의 자원의 할당에 따라 활성화되었는지를 측정할 수 있다. 게다가 구술 방법을 통한 즉각적 회상은 그 어떤 방법보다도 상호작용 대화에서 지각을 측정하는데 적절하다고 여겨진다. 이러한 맥락에서 상호작용에서 학습자의 지각을 측정하는데 새로운 방법을 사용한 Philp(2003)의 연구를 검토하는 것은 의미가 있다.

Philp의 연구는 2인 상호작용 맥락에서 피드백이 지각되는 범위를 연구하였다. 33명의 성인 ESL 학습자가 NS-NNS 의사소통 과제에 참여하였는데, 5차례의 2인 1조 과제 중심 상호작용에서 학습자는 비문법적 의문문 형태에 재조정 입력을 받았다. 재조정 입력의 즉각적인 정확한 회상이 재조정 입력을 지각하였다는 증거로 간주되었다. 연구 결과 재조정 입력의 60-70% 이상을 학습자가 지각하였으며, 회상의 정확성은 학습자의 수준, 재조정 입력의 길이, 그리고 교정의 수의 제약을 받는다는 결과가 나왔다. 그는 지각에 대한 이러한 변인들의 효과를 처리 경향의 관점에서 논의하면서, 학습자의 주의 자원과 처리 경향이 학습자의 비문법적인 발화와 재조정 입력간의 차이를 지각하는 정도에 영향을 준다고 제안한다. 전반적으로 Philp의 연구 결과는 상호작용을 통해 제공된 암시적 피드백의 상당량을 학습자가 지각한다는 주장을 뒷받침한다. 그러나 재조정 입

력의 길이, 재조정 입력에서 수정된 형태의 수, 그리고 학습자의 준비도가 모두 상호작용 맥락에서 재조정 입력을 통해 제공되는 피드백을 지각하는데 제약을 가하는 요인으로 밝혀졌다.

첫째, 학습자의 수준에서 학습자들이 자신의 중간어 지식을 기준으로 하여 입력을 처리하는 경향을 보였다. 이러한 경향은 학습자의 재조정 입력의 지각과 흡수에 영향을 주게 된다. 다음 예에서 하위 수준의 학습자는 자신의 중간어 문법에 따라 재조정 입력을 재해석한다. 학습자는 즉각적 회상에서 NS가 제공한 5단계 의문문을 채택하기보다는 자신의 중간어 산출과 일치하는 3단계 의문문을 사용한다.

하위 수준의 학습자

NNS: *Does does he uh the hand uh on the hand ah what what.*

NS: *What is he carrying?* [knock knock]

NNS: *Yeah what he is carry?*

Philp는 이를 두 가지로 해석하는데, 우선 학습자가 자신의 중간어가 재조정 입력과 다르다는 것을 지각했을 수도 있지만 입력을 부분적으로만 받아들인 것일 수도 있고, 학습자가 지각은 정확히 하였는데 검색하는데 문제가 있다고 볼 수도 있다. 즉 학습자가 발화 구성을 다시 해야 할 만큼 길이가 긴 재조정 입력이 주어짐으로써 재조정 입력 전체가 작동 기억에 정확하게 표시되지 않으며 이때 학습자의 장기 기억과 중간어 체계가 회상에 영향을 주게 된다는 설명이다. 다른 연구자들도 상호작용적 피드백의 결과 학습자가 산출하는 반응은 단기 기억 효과가 아니라 장기 기억의 효과 때문이라고 제안한다 (Lightbown, 1998; Mackey, 1999; Mackey & Philp, 1998).

Philp는 학습자의 중간어 수준뿐만 아니라 입력에서 주어지는 형태의 친숙성도 회상의 정확성, 특히 주의 자원이 많이 요구되는 길이가 긴 재조정 입력의 회상의 정확성에 서 수준이 각기 다른 학습자들 간에 보이는 차이를 설명해줄 수 있다고 한다. 예를 들어 두 학습자의 반응을 재조정 입력과 비교해보자.

중간 수준의 학습자

NS: *He's selling the house.*

NNS: *Why he is sell the house?*

NS: *Why is he selling the house?* [knock knock]

NNS: *Why he ... is ... selling the house?*

상위 수준의 학습자

NNS: *Why they want to sell to the house?*

NS: *Why so they want to sell the house?* [knock knock]

NNS: *Why ... do they want to sell the house?*

중간 수준의 학습자는 NS가 제공한 언어를 사용하여 의문문을 구성하지만 동사의 형태소를 빠뜨린다. 이어서 NS가 재조정 입력에서 5단계 형태를 제공하고 학습자가 빠뜨린 동사의 형태소를 반복한다. 이 재조정 입력 다음에 드디어 NNS가 동사의 형태소를 지각한다. 그러나 NS의 두 번째 발화에서 형태소에 처음 집중하면서 이번에는 통사적인 어순의 변화를 알아차리지 못한다. 여기에서 5단계 의문문 형태는 중간 수준의 이 학습자의 중간어 일부가 아니며 따라서 그가 이 형태에 친숙하지 못함이 그의 회상에 영향을 준 것으로 해석된다. 반면 상위 수준의 학습자는 2개의 변화—조동사 do의 도치와 sell다음의 전치사 to의 삭제—가 포함된 다소 긴 재조정 입력을 정확하게 회상하였다. 학습자의 원래 발화는 수행 오류로 여겨진다. 형태의 친숙성이 처음에는 확신이 없었던 그의 발화를 교정하는 재조정 입력에 주의를 기울이도록 해준 것이다.

요약하면, 학습자의 처리 경향과 목표 구조의 친숙성이 재조정 입력이 지각되는 수위를 조정하는 것 같다. 재조정 입력에서 주어지는 정보의 인지는 학습자의 수준이 높을수록 정확성이 높아지며, 상위 수준의 학습자들은 입력에 미리 친숙하다는 장점을 갖는 것 같다. 작동 기억은 용량이 제한되어 있기 때문에, 더 큰 L2 자료와 이해 및 산출에 자동성이 더 큰 학습자가 이점을 지니는 것이라고 여겨진다.

두 번째로 재조정 입력의 길이와 관련하여, 모든 학습자들이 수준과 상관없이 길이가 더 짧은 재조정 입력을 수월하게 회상하였다는 발견은 재조정 입력의 길이가 발달 수준보다는 작동 기억과 관련된 요인임을 시사한다. 또한 이 발견은 학습자가 L2 입력과 중간어를 비교하여 처리한다는 주장과 관련된다(Gass, 1997; Gass & Varonis, 1994). 비교하려면 학습자는 우선 차이를 지각하고 장기 기억 보관에 충분할 만큼 처리해야 한다. Cowan(1988)은 청각 기억이 일정 시간동안 입력을 보관하기 때문에 이 입력은 문제 해결 과정과 마찬가지로 발화의 비교에 사용 가능함을 시사한다. 더욱이 Ellis(1996)는 작동 기억에서 형태를 반복하는 것이 그 형태 정보를 장기 기억에 통합하여 표시해 준다고 주장한다. 이러한 발견결과가 시사하는 바는, 짧은 재조정 입력은 작동 기억에 정확하게 보관될 수 있고 비교 및 추후 처리과정에 사용될 수 있기 때문에 학습에 도움이 되지만 5개 이상의 형태소를 갖는 길이가 긴 재조정 입력은 음운 창고의 시간 제약에 과부하가 되고 작동 기억에서 정확하게 형태를 보관하기 어렵다는 것이다. 따라서 재조정 입력의 길이는 작동 기억의 보관에 영향을 주는 여러 요인들 중의 하나라고 볼 수 있다.

세 번째로 재조정 입력의 형태 수정 개수에 대하여 마찬가지로 맥락에서 언어적으로 발화 수정이 적은 재조정 입력이 수정이 많은 재조정 입력보다 더 정확하게 회상되었기 때문에 학습에 더 많이 공헌하는 것 같다. 이러한 연구 결과는 목표어와 학습자 발화의 차이가 너무 크다면 학습자에게 지각되지 않고 인지적 비교(Ellis, 1994)가 이루어지지 않는다는 주장과 일치한다. L1 및 L2 습득에서 재조정 입력에 대한 이전의 연구들은 오류가 많을 때 재조정 입력이 덜 제공된다는 점을 시사하였다(Bohannon & Stanowicz, 1988). Philp의 연구 결과는 수정이 많은 재조정 입력이 학습자에게 지각될 가능성이 낮

다는 점을 시사한다. 작동 기억과 관련된 요인들이 재조정 입력의 수정 개수와 상호작용한다고 여겨진다.

요약하면 Philp의 연구 결과는 성인 ESL 학습자들이 대부분의 경우 재조정 입력을 통한 비문법적 발화의 수정을 지각하였다는 것이다. 자신의 의문문 형태 습득 수준과 재조정 입력의 수준이 일치하는 학습자들은 최소한 재조정 입력의 70%를 정확하게 회상하고 그 중 90%이상을 자가 수정하였다. 이 결과는 의문문 형태에 대한 재조정 입력이 자신의 발달 수준과 피드백이 일치하는 학습자에게 효과적임을 말해준다. 그러나 학습자들이 항상 재조정 입력을 지각하는 것은 아니며 항상 모든 것을 일일이 지각하는 것은 아니다. 친숙하지 않은 입력, 다중 교정, 복잡한 변화 및 길이가 긴 발화는 모두 학습자의 주의 자원에 높은 부담을 요구하며 학습자의 처리 경향 즉 자신의 중간어 관점에서 형태를 지각하려는 경향은 지각을 제한할 수 있다. 이러한 발견 결과들은 상호작용, 지각, L2 습득간에 관계가 있다는 주장을 뒷받침 해주긴 하지만(Long, 1996), 상호작용적 수정, 지각, 흡수간의 관계는 학습자의 중간어와 주의 자원을 입력의 언어 형태에 맞게 조절해야하는 매우 복잡한 관계임을 말해주는 것이며 따라서 상호작용을 통한 L2 발달에서 지각이 차지하는 역할에 대한 향후의 연구는 이러한 조절을 고려해야 할 것이다.

### III. 맺음말

지금까지 재조정 입력이 L2 습득에서 차지하는 역할과 그에 관련된 논의를 살펴보았다. 재조정 입력에 대한 연구 결과들은 다양한데 이는 각 연구마다 다른 상호작용 맥락과 다른 조건의 학습자 그리고 다른 언어 측면 및 자질들을 대상으로 연구가 이루어졌을 뿐만 아니라 재조정 입력이 본래적으로 가지는 다원적인 기능과 성격 때문임을 논의하였다. 우선 암시적 부정적 증거로서의 재조정 입력의 역할을 Pinker의 네 가지 기준을 언급한 Long(1996)의 입장에 비추어 논의하였다. 재조정 입력은 일반적으로 학습자의 부정확한 발화에 대한 부정적 증거의 역할을 하며 이 부정적 증거로서의 재조정 입력이 L2 습득에 공헌하기 위해서는 Pinker가 제시하는 네 가지 기준 즉 부정적 증거가 학습자의 언어 환경에 존재해야하고 학습자에게 이용 가능해야 하며 학습자가 이를 사용하고 이러한 증거가 학습자의 언어 발달에 반드시 필요하다는 것이 증명되어야 한다. 관련 연구들에서 상반된 증거가 발견되기도 하지만 L2 습득에서 재조정 입력은 학습자의 언어 환경에서 신뢰할 만하게 제공되고 유용하며 사용된다는 증거가 발견되었다.

그러나 이와 관련하여 과연 재조정 입력이 부정적 증거인가라는 논란의 여지가 있는 보다 근본적인 문제를 제기하고 Leeman(2003)의 연구를 중심으로 재조정 입력이 갖는 현저성의 측면에서 살펴보았다. 그의 연구는 재조정 입력이 부정적 증거인 동시에 긍정적 증거이기도 하며 재조정 입력의 효과가 일부 입력의 현저성에서 비롯된다는 점에서

이를 각각 독립적인 변수로 분리하고 통제하여 비현저성 부정적 증거 집단, 재조정 입력 집단(부정적 증거 및 고현저성 긍정적 증거 집단), 고현저성 긍정적 집단, 비현저성 긍정적 집단으로 구분하여 연구하였다. 연구 결과 재조정 입력이 가지는 L2 습득상의 혜택이 입력의 현저성에서 비롯된다는 결과를 얻었다.

Leeman이 지적하듯이 그의 연구에서 중요한 것은 재조정 입력이나 고현저성 집단 모두 부정적 증거 집단과 비교하여 의미 있는 혜택을 증명하지 못했다는 점이다. 만일 그러한 혜택이 증명되었다면 이는 재조정 입력이 주는 혜택은 오직 현저성에서 비롯되는 것이라고 제안되었을 것이다. 물론 의미 있는 혜택이 발견되지 않은 것이 처치의 기간과 표본 집단의 크기 등 연구의 특정 조건 때문일 수도 있으나 간과하지 말아야 할 또 다른 가능성은 하나 이상의 재조정 입력 요소가 발달을 향상시킬 수 있다는 것이다. 다시 말해 Leeman의 연구 결과 부정적 증거가 결정적인 재조정 입력 요소가 아니라는 점이 시사되었지만, 이점이 '부정적 증거'나 '부정적 증거와 현저성이 증진된 긍정적 증거가 결합된 입력 유형'도 혜택을 줄 수 있다는 가능성을 배제하지는 못한다.

그의 연구에서 또 하나 주목해야 할 점은, 상호작용의 또 다른 이점이 발화 산출 기회 제공이라는 점을 고려하여 모든 집단에 대해 산출 기회를 통제하였다. 앞으로의 연구는 산출 자체의 효과를 결정하고 학습자가 산출 기회를 갖지 못할 때조차도 입력의 특정 요소들이 혜택을 주게 되는지를 연구하기 위해서 산출을 독립적인 변수로 분리해야 할 것이다.

그러나 Leeman의 연구가 집중적인 피드백 처치가 이루어진 실험실에서 수행되었음을 인지해야 한다. 이 연구에서 과제가 많은 수의 필수 맥락을 유도하도록 설계되었고 피드백의 제공이 일관적이었고 목표 형태 이외의 다른 형태의 오류는 무시되었다. 따라서 이는 이 연구 결과를 교실이나 자연스런 대화 상황 또는 다른 유형의 학습자에게 일반화하는 것은 성급한 일이다. 따라서 앞으로의 연구는 다른 상호작용 맥락에서 다양한 유형의 학습자들을 대상으로 다른 형태 통사 구조의 습득에 대한 다양한 입력 및 피드백 그리고 상호작용의 효과를 조사해야 할 뿐만 아니라 음운론 및 어휘 등과 같이 L2 습득의 다른 측면에 대한 효과도 조사해 보아야 한다.

재조정 입력의 역할과 관련된 또 다른 이슈는 부정적 증거의 유용성 또는 이용가능성의 관점에서 학습자가 이러한 증거를 정확하게 식별할 수 있는가 그리고 학습자가 이 증거를 자신의 원래 발화 오류와 비교해 볼 수 있을 정도로 충분히 기억 속에 담고 있을 수 있는가 하는 점이다. 이 문제에 대해서는 Philp(2003)의 연구를 중심으로 재조정 입력의 지각을 학습자의 주의를 관련지어 논의하였다. 이 연구에서 재조정 입력의 지각 여부는 그 이후의 처리 과정에 영향을 주는 중요한 요인이며 이렇게 중요한 역할을 하는 지각은 학습자의 장기 기억과 관련된 즉 학습자의 수준(학습자의 준비도 및 입력에의 친숙도), 학습자의 작동 기억과 관련된 재조정 입력의 길이 및 재조정 입력의 수정 개수에 의해 영향을 받는다는 것을 경험적으로 밝혀내었다.

Philp의 연구는 L2 교실이나 자연스러운 대화 상황과는 다른 통제된 상황에서



NS-NNS 상호작용을 연구하였다. 그러나 Nicholas 등(2001)이 지적하듯이, 맥락, 피드백 정의, 분석되는 언어 자질간의 차이가 제조정 입력에 대한 다른 결과를 초래하는데, 연구들 간에 보이는 이러한 차이는 다양한 유형의 피드백을 대상으로 하고 지각을 포함하는 좀더 교실 중심적인 연구가 필요하다는 것을 말해준다. 또한 암시적 대 명시적 피드백에 대한 논의(Spada, 1997)의 차원에서 Philp의 제조정 입력의 지각을 다른 유형의 NS 입력 또는 피드백과 비교해보는 연구가 가능할 것이다. 마지막으로, 그의 연구에서 분석 대상은 의문문 형태의 형태통사적 변화의 지각에 국한되었다. 따라서 앞으로의 연구는 학습자의 형태 및 통사론적 형태 지각뿐만 아니라 음운론적, 어휘론적, 화용론적 요소의 지각으로 연구를 확대해야 할 것이다.

지각과 관련하여 앞으로 연구되어야 할 또 다른 연구 방향은 산출과 지각간의 관계에 대한 연구이다. 교실 수업 맥락의 연구들은 제조정 입력이 학습자의 자가 보수나 산출을 인도해내지 못하기 때문에 교정적 피드백으로서는 덜 효과적이라고 한다(Lyster, 1998). 그러나 제조정 입력 다음의 산출이 제조정 입력의 결과인지 아닌지의 문제와는 별도로, 제조정 입력의 지각, 비교, 통합 등의 내적 과정이 제조정 입력 뒤에 일어나는 것인지 불분명하다(Mackey & Philp, 1998). 이와 관련하여 피드백과 즉각적 산출간의 관계 그리고 중간어 변화에 대한 피드백의 효과간의 관계에 대한 논란이 이루어져 왔다(Gass & Varonis, 1994). 그러나 여기에서 중요한 이론적 문제는 산출 그 자체가 학습자로 하여금 자신에게 주어지는 피드백에 더 주의를 기울이게 하는가의 문제이다.

## 참고문헌

- Baddeley, A. (1990). *Human memory: Theory and practice*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Baddeley, A., & Logie, R. (1999). Working memory. The multiple-component model. In P. Shah & A. Miyake (Eds.), *Models of working memory* (pp. 28-61). New Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- Bohannon, J. N., MacWhinney, B., & Snow, C. (1990). No negative evidence revisited: Beyond learnability or who has to prove what to whom. *Developmental Psychology*, 26, 221-226.
- Brown, R. & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In R. Brown (Ed.), *Psycholinguistics* (pp. 155-207). New York: Free Press.
- Chun, A. E., Day, R. R., Chenoweth, N. A., & Luppescu, S. (1982). Errors, interaction, and corrections: A study of native-nonnative conversations. *TESOL Quarterly*, 16, 537-546.

- Coren, S., Ward, L., & Enns, J. (1994). *Sensation and perception*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information processing system. *Psychological Bulletin*, *104*, 163-191.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 114-138). San Diego, CA: Academic Press.
- Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, *18*, 91-126.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 79-114). San Diego, CA: Academic Press.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gass, S., & Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. *Modern Language Journal*, *82*, 298-307.
- Gass, S., & Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, *16*, 283-302.
- Herron, C. & Tomasello, M. (1988). Learning grammatical structures in a foreign language: Modelling versus feedback. *The French Review*, *61*, 910-922.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, *25*, 37-63.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). New York: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, C. Kramsch, & R. Ginsburg (Eds.), *Foreign Language research in a cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.
- \_\_\_\_\_. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, *82*, 357-371.

- 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). New York: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning, 48*, 183-218.
- \_\_\_\_\_. (1998b). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition, 20*, 51-81.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 37-66.
- 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.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition, 22*, 471-498.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal, 82*, 338-356.
- Mackey, A., Philp, J., Fuji, A., Egi, T., & Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback, and L2 development. In P. Robinson & P. Skehan (Eds.), *Individual differences in L2 learning* (pp. 109-149). Amsterdam: Benjamins.
- Nicholas, H., Lightbown, P., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning, 51*(4), 719-758.
- Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning, 50*(1), 119-151.
- Philp, J. (2003). Constraints on "Noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition, 25*, 99-126.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation : What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning, 44*, 493-527.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Robinson, P. (1996). *Consciousness, rules, and instructed second language*

- acquisition: Vol. 7. Theoretical studies in second language acquisition.* New York: Peter Lang.
- Saxton, M. (1997). The contrast theory of negative input. *Journal of Child Language*, 24, 139-161.
- Sharwood Smith, M. (1986). The competence/control model, cross-linguistic influence and the creation of new grammars. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.), *Cross-linguistic influence in second language acquisition* (pp. 10-20). Oxford: Pergamon Press.
- Schachter, J. (1981). The hand signal system. *TESOL Quarterly*, 15, 125-138.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- \_\_\_\_\_. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). New York: Cambridge University Press.
- Schwartz, B. D. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- 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). Rowley, MA: Newbury House.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.
- van Lier, L. (1994). Language awareness, contingency, and interaction. *AILA Review*, 11, 69-82.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.

**예시언어(Examples in): English**

**적용가능 언어(Applicable Languages): English**

**적용가능 수준(Applicable Levels): All**

김 현 진

충남 천안시 쌍용동 456 나사렛대학교

전화번호: 041-570-7968

Email: hjkim@kornu.ac.kr

Received in Nov., 2003

Reviewed in Dec., 2003

Revised version received in Jan., 2004