영어어문교육 *제25권* 2호 2019년 여름

EFL 교실에서 주목하기(Noticing)를 장려할 수 있는 방법 제안에 관한 연구: 암기활동을 중심으로

임 미 진
(국민대학교)

Im, Mijin (2019). A study suggesting a way to encourage noticing in the EFL classroom using a memorization activity. *English Language & Literature Teaching, 25*(2), 69-89.

The purpose of this paper is to suggest a noticing activity through memorization for low-intermediate level EFL college students. For this, three participants (A, B, & C) participated. Their English language proficiency levels were very low intermediate (C), low intermediate (A) and intermediate (B). The material was *The Telescope, Flying Carpet, and the Magic Apple* from *The Storyhouse: Talmud* (JEI English TV, 2017). After participants listened to and read this story, they took two tests: an oral memorization test and a writing memorization test, and had one interview. The results for A and B showed that most incorrect target forms from the oral memorization test were successfully recalled in the writing memorization test. On the other hand, C remembered 64% of the total mistakes. This indicates that A and B successfully noticed the target forms because they noticed the gap between the actual target forms in the material and mistakes or errors the participants made in uttering the target forms. For C, 64% was not enough for successful noticing. C asked many questions about the target forms while being interviewed, however. They needed metalinguistic explanations for his lack of knowledge. Through this case study, we came to the conviction that memorization activities are beneficial for low intermediate students.

[conscious awareness/input processing/language form/noticing/memorization, 의식적인 자각/입력 처리과정/언어형태/주목하기/암기]

I. 서론

주목하기(Noticing)가 외국어 학습에 중요하다는 것은 이미 여러 학자들이 언급하고 있는 사항이다(Ahn, 2014; Leow, 2012, 2013; Schmidt, 1990, 1993, 2001). 이렇게 주목하기가 중요하다면 교실에서 이를 장려할 수 있는 활동을 제안하는

일은 당연하다고 하겠다. 주목하기는 Schmidt(1983)와 Schmidt와 Frota(1986)의 두 개의 연구에서 Schmidt가 부른 용어이다.

문제는 주목하기의 주체가 누구인지 확실치 않다는 것이다. Ünlü(2015, p. 264)는 “학습자가 주목해야 하는 것을 결정할 주체를 명확히 정의 내려야 할 것이다(the agent who will decide what the learners need to focus on may need to be defined clearly)”라고 하였다. Sharwood Smith(1993)는 학습자들이 눈이나 귀에 들어오는 입력 중에서 어떤 부분을 그들의 머리에 집어넣을 지 아무도 모른다고 했다. 주목하기는 주관적인 행위이기 때문이다. 분명히 학생이 주목을 해야 하는데 교사가 주목할 언어항목(단어, 구, 절, 문법 등)을 결정하는 것 같다. 주목하는 행위는 학습자가 주목하고 싶은 느낌이 들었기 때문에 나오는 것이다. 그런데 교사가 주목할 항목들을 제시하는 것은 학습자들이 지니고 있는 느낌과 맞지 않을 수 있다. 학습자들마다 외국어(여기서는 영어)를 배우려는 목적이 같지 않는데 교사가 주목할 항목을 제시하는 것은 더욱 맞지 않는다. 학습자에게 주목할 권리와 의무가 양도되어야 할 것 같다. 다시 말하면 주목하기에 있어서 통제권(control)이 학생에게 거의 이전되어야 한다는 것이다. 물론 전적으로 통제권은 학생들에게 넘겨야 한다는 말은 아니다. 주목하기란 주로 문법적인 지식과 관련이 있으므로 학생들이 독립적으로 다루기는 불가능하기 때문이다.

이뿐만 아니라 주목하는 것이 초급부터 가능한 것인지 아니면 최소 초급은 지나야 가능한 것인지에 대한 연구도 확실치 않다. 이것을 알아야 학생들에게 주목하기 활동을 권유할 수 있을 것이기 때문이다. 학생들이 어떤 내용에 주목을 잘 하는지도 알려져 있지 않다. 대학생들이므로 전공과 관련된 내용을 주목하기 좋아하는지 아니면, 재미있게 읽을 수 있는 이야기들을 통해서 주목이 잘 되는지도 전혀 모른다. 그리고 주목하기는 주로 문법적인 요소에 치중이 되어 있는데 어휘적인 요소도 기타 학습자의 호기심을 끌 수 있는 가능한 어떤 부분이 있는지 명확하게 파악될 필요가 있다. 이 모든 것들은 주목하기를 갖고 교수요목을 만들 때 기초가 될 것이다.

따라서 본 연구에서는 이에 대한 답을 찾고자 한다. 영어 실력이 중하(low intermediate)인 학습자들에게 암기활동을 권하려고 한다. 중하를 선택한 이유는 주목할 능력이 어느 정도의 영어실력에서 가능한 것인지를 알아보기 위함이다. 이를 위해서는 실력이 낮은 학습자들을 선택하는 것이 타당할 것이다. 만약 이들이 주목하는 행위가 가능하다면 그 위의 실력을 갖춘 학습자들은 자동적으로 가능할 것이다.

암기활동을 권하는 이유는 학습자가 격차[1]에 주목하기(noticing the gap)를 쉽게 할 수 있다고 믿기 때문이다. 암기를 하다가 실패를 하면 그 이유를 쉽게 알 수가 있을 것이다. 대본이 일종의 네거티브 피드백(negative feedback)의 기능을 가지게 되고 암기하면서 나타나는 실수들은 학습자의 중간언어 구실을 하게 될

[1] 격차란 입력된 언어와 자신이 현재 가지고 있는 언어능력의 차이를 말한다.

것이다. 이 차이를 느낄 줄 안다면 이것이 곧 격차에 주목하기가 된다.

암기할 교재는 재미있는 동화 이야기를 선정할 것이다. 내용과 문법이 쉽고 사용된 어휘도 초보적이라면 학습자들이 암기를 부담스럽게 생각치 않을 것이다. 스토리가 있고 전하는 메시지가 대학생들과 같은 성인들에게 통하는 것이라면 암기를 거부하지 않을 것이다.

학생들의 암기에서 발생하는 오류들에 대해 교사는 주도권을 행사하지 않고 학생들이 그들의 오류에 대해 질문을 하지 않는 한 개입을 가급적 삼가한다. 다만 대조분석처럼 정답과 오답을 적어서 리스트를 만들도록 할 것이다.

만약 암기활동이 학생들의 주목하기에 효과적인 방법이 된다면 중하의 학생들도 영어실력을 향상시킬 수 있는 기초를 세울 수 있으리라 기대해 본다.

II. 문헌조사

1. 주목하기 가설에서의 주목하기

학습자들이 모든 언어학적 또는 문법적인 요소들을 습득하는데 교육적인 지도는 반드시 있어야 한다. 왜냐하면 그들은 위와 같은 요소들을 주목하지 못하고 지나치기 때문이다. 다시 말하면 그들은 언어학적 요소나 문법적인 요소들을 조금도 주의를 집중하지 못한다(Soleimani & Abdeli, 2012). 주목하기 가설(Noticing hypothesis: NH)의 주창자인 Schmidt(1995)는 L2를 잘 배우기 위해서는 들어오는 입력의 언어학적인 요소들을 주목해야 한다고 했다. 이렇게 되면 주목하기는 목표언어요소들에 대한 자각을 유도하게 되어 결과적으로 이 자각이 목표언어요소들의 습득을 초래한다고 했다.

그런데 주목하기의 정의를 명확히 하기가 쉽지 않고 여러 연구결과들이 다양한 시도를 하고 있으나 여전히 개념적인 어려움에 직면해 있다. 예를 들어 주목하기란 언어형태만을 가리키는 것이냐 아니면 형태와 의미를 모두 가리키는 것인지에 대해서도 확신이 서있다고 보기 어렵다. 주목하기란 언어형태에 대한 의식적인 등록을 가리키며 의미는 굳이 등록이 되지 않아도 된다(Schmidt, 1990; Terrell, 1991). 쉽게 말하면 언어형태에 집중하는 것을 말한다. 그런데 입력 처리과정(input processing: IP)의 원칙을 보면 학습자에게 입력이 들어왔을 때 먼저 의미를 처리하고 다음에 형태를 처리한다고 한다(VanPatten, 2004a). 이런 맥락에서 볼 때 주목하기란 의미보다 나중인지 먼저인지 아니면 의미와는 상관없는 것인지 혼란스럽다.

Truscott(1998)는 NH에서 주목하기란 언어습득과정에서 문법에 의식적인 자각(conscious awareness)을 하는 것이 중요한 역할을 한다고 한다. 이번에는 의식적인 자각에 대한 개념적인 혼란이 대두된다. Ünlü(2015)는 주목하기를 잘 이해하기 위해서 입력되는 표면구조를 단순히 주목하는 것과 표면구조에서

유추할 수 있는 원칙이나 규칙을 자각하는 것이 주목하기인지 구분하려는 시도가 있다고 한다. 이것도 개념적인 불확실 때문에 발생하는 연구들일 것이다.

사실 Schmidt와 Frota(1986)가 주목하기 가설을 주창하면서부터 주목하기에 대한 정의를 운영하기 편하도록 하지 못하였다(Ünlü, 2015). 후에 Schmidt(2001)도 그들이 정의를 내린 주목하기가 주관적인 본질(subjective nature)을 가지고 있는 것을 인정하고 명확한 정의를 내리려고 하였다. 이 과정에서 Schmidt (1993)는 주목하기의 핵심인 의식을 의도성(intentionality), 집중(attention), 자각(awareness), 그리고 통제(control)로 나누어서 주목하기와 관련된 것은 집중과 자각이라고 하였다. 그리고 집중과 자각은 분리할 수 없는 것이라고 하였다 (Schmidt, 2001). 그러나 의식은 의도적인 것과 밀접한 관계가 있을 것이라는 의구심을 갖게 하는 것 같다. Rieder(2003)가 이에 대한 설명을 명확히 하고 있다. 그녀에 따르면 우연적 어휘습득(incidental vocabulary acquisition)은 어휘를 배우려는 의도는 전혀 없지만 우연하게 어휘를 배우게 될 수가 있다고 한다. 이때의 학습은 의도는 없었지만 배우고자 하는 의식은 있다고 하였다. 이 모든 혼란이 의식이라는 개념이 너무 방대해서 일어나는 것임은 분명하다. 이를 피하기 위하여 의식을 사용하지 않고 명시적인 학습(explicit learning)과 암시적인 학습(implicit learning)으로 나누기도 한다.

주목하기의 이론적 근거는 명시적인 지식과 암시적인 지식의 관계에서부터 생각해 보아야 할 것이다. 학자들마다 두 지식이 서로 접합(interface)이 되는지 안되는지를 오랫동안 논쟁을 하여 왔다. 주지하다시피 절대적으로 접합이 안된다고 주장한 연구로는 Krashen(1981), Paradis(2004, 2009) 등이 있다. 접합이 된다고 주장하는 연구는 둘로 나뉜다. 강한 주장과 약한 주장이다. 강한 주장에는 Dekeyer(1998)가 있다. 한편 약한 주장에는 Ellis(1993, 1994), Long (1991) 등이 있다. 그런데 주목하기는 약한 주장과 관련이 있다. Ellis(2007)는 명시적인 처리과정이 '주목하기'와 '격차를 주목하기'를 자극하여 SLA을 돕는 중요한 역할을 한다고 말하고 있다. 이와 같이 SLA에 간접적으로 영향을 미치는 것이 약한 주장이다.

2. 약한 접합에서의 주목하기 가르치기

Dalili(2011)가 약한 접합에서의 주목하기를 교실에서 가르칠 수 있는 방안을 6가지로 정리를 하였다. 이 중에서 4가지만 소개하기로 한다.

첫 번째는 VanPatten(2004b)의 IP에 관한 것이다. 그에 따르면 주목하기는 입력되는 언어의 형태에 주목하는 것이다. 여기서 성공을 하면 다음은 처리과정에서 주목하기에서 본 언어형태에 의미를 붙이는 것이다. 그렇다고 해서 입력처리가 언어형태를 먼저 하는 것은 아니다. VanPatten(2007)의 내용어 으뜸 원칙(primacy of content words principle)에 따르면 학습자는 입력에서 오는 내용어를

먼저 처리한 다음 그 밖의 일을 한다는 것이다. 내용어의 개념들은 이미 생활하면서 머리에 들어있기 때문에 먼저 처리가 되는 것은 당연하다. 예를 들면 “The cat is sleeping”(p. 115)에서 ‘cat’와 ‘sleep’의 내용어를 먼저 처리를 하고 ‘is’나 ‘V ~ing’는 나중에 처리를 한다는 뜻이다. 이미 생활에서 ‘cat’나 ‘sleep’은 익숙해져 있기 때문이다. 그 다음은 문장의 전체 의미를 이해하기 위해 문법적인 형태에 초점을 맞춘다고 한다(Dalili, 2011).

두 번째는 입력 상승(input enhancement)이다. 쉽게 설명하면 언어형태에 밑줄을 그어서 눈에 쉽게 보이게 하여 주목하기를 도와주는 방법이다. 이에 대해서 Sharwood Smith(1993)는 다음과 같이 기술하고 있다.

> I previously discussed input enhancement in second language learning (Starwood Smith, 1991), that is, how certain features of language input to learners become salient. I suggested that there are different ways of making input salient and different ways in which such salience may affect the learner’s knowledge and performance in the second language. (p. 176)

그러나 Han, Park, 그리고 Combs(2008)은 학습자들이 입력상승에 의해서 언어의 요소들을 주목하는 것으로 그치고 있지 않다. 그들은 입력상승이 언어습득을 돕는 일을 하기를 기대하고 있다. 따라서 주목하기에 의해 착수된 일련의 인지 처리과정에 입력상승이 불을 붙이기를 희망하는 것이다. Lee와 Huang(2008)은 시각적인 입력상승(visual input enhancement: VIE)을 연구를 하였다. 문법학습에서는 VIE가 효과가 있어서 언어형태에 대한 주목하기는 효과가 있었던 것이 분명하다. 그런데 의미처리과정에서는 오히려 부정적인 효과가 있었다. 그들은 이 결과에 대해서 학습자들이 언어형태와 의미를 동시에 주목하는 것이 힘들지도 모르겠다는 조심스러운 평을 하기도 했다.

세 번째는 상호작용에서 받는 피드백(interactional feedback: IF)이다. Dalili (2011)는 IF란 교실에서 잘못 사용된 발화에 대해 교사에게 지적 받는 것이라고 했다. 이 과정에서 학습자는 집중을 하게 되어 결국 주목하기가 된다는 것이다. Lyster와 Saito(2010)는 IF를 사용하는 것이 교실에서 학생들의 L2 사용을 증진시킨다고 하였다. 그러나 IF를 처리하기 위해서만 언어형태를 주목하는 것은 아니라고 했다. 이것 만으로 메타언어자각력(metalinguistic awareness)을 키울 수 없다고 한다. 메타언어자각력은 입력된 언어형태 중에서 언어습득에 도움이 되는 흡력(intake)을 확실시하는데 필요한 인식이라는 것이다. 따라서 주목하기를 단순히 목표언어의 요소들을 바라보는 것으로만 인식하지 말고 목표어의 명시적인 표현을 발전시킬 수 있는 방향으로 나아가야 한다고 말하고 있다.

네 번째는 집중적인 대화과업(focused communicative tasks)이다. Broszkiewicz (2011)는 집중적인 대화과업에 대해 다음과 같이 기술하고 있다.

> Among a plethora of controversial issues connected with form-focused instruction there is the question about instructional options which can foster the process of learning grammatical structures so that students develop high levels of accuracy in the target language. There is broad consensus that learners need to have opportunities to encounter, process, and use the new forms in their form-meaning relationships so that they can become part of their interlanguage…. (p. 337)

마지막 줄에 학습자들의 중간언어의 일부가 되도록 한다는 것이 주목하기가 작용을 한 것이다. 이를 위하여 제안한 활동이 집중적인 대화과업이다. Ellis (2005)는 대화과업은 암시적인 지식에 맞춰진 수업에서 중심적인 역할을 한다고 주장을 하기도 했다. Dalili(2011)는 집중적인 대화과업의 특징은 의미에 초점을 맞추고 있는 것이고 또 다른 하나는 학습자들이 목표가 된 언어형태가 의도적으로 선택된 것이라는 것을 못 느끼고 있는 것이라고 했다.

Ⅲ. 연구방법

1. 피험자

사례연구에 참여한 피험자는 3명이다. 대학생이고 비영어전공이다. 본 연구의 목적이 읽기를 하여 암기를 하는데 쓰기로 암기를 하기 때문에 이들의 문법능력의 확인이 필요하다.

표 1

어휘능력 테스트(해커스어학연구소, 2018)

No.	문제유형	난이도	A	B	C
101	인칭대명사의 격	하	O	O	O
102	병렬 구문	중	O	O	O
103	품사 – 형용사	하	O	O	X
104	어휘 – 부사	중	O	O	X
105	동사의 형태 – 능동태와 수동태 구분	하	O	O	X
106	전치사의 의미	상	X	X	O
107	인칭대명사의 격	하	O	O	X
108	어휘 – 형용사	중	O	O	O
109	어휘 – 전치사구	중	X	O	X
110	어휘 – 형용사	중	X	O	X
111	현재분사와 과거분사의 구분	하	O	O	X
112	어휘 – 명사	중	X	X	X
113	어휘 – 동사	중	X	O	X
114	동사의 형태	하	O	O	X

115	어휘 – 전치사구	상	X	X	X
116	품사 – 부사	상	O	X	O
117	어휘- 동사	중	X	X	X
118	어휘 – 부사절 접속사	중	X	O	X
119	동명사 관련 표현 (have trouble –ing)	하	O	O	X
120	어휘 – 부사	하	O	O	X
121	어휘 – 명사 관련 어구	중	O	X	X
122	현재분사와 과거분사의 구분	하	O	O	O
123	어휘 – 전치사구	중	X	O	X
124	지시대명사	하	X	O	X
125	어휘 – 동사	상	X	X	X
126	어휘 – 전치사 부사구	상	X	O	O
127	품사 및 어휘 - 전치사구	중	X	O	X
128	품사 및 어휘 – 부사절 접속사	상	X	X	X
129	어휘 – 명사	중	X	O	X
130	품사 및 어휘 – 전치사구	중	O	O	O
	합계(30문항)		15 (50%)	22 (약 73%)	8 (약 27%)

제일 높은 토익 점수를 보여준 B는 대충 중(intermediate) 정도 된다. A는 중하(low-intermediate)이며 C는 매우 낮은 중하(very low-intermediate)이다. 다음의 표 2를 보면 피험자들의 실력을 짐작할 수가 있을 것이다.

표 2

문법 능력

피험자	상(6)	중(14)	하(10)
A	1 (약 17%)	5 (약 36%)	9 (90%)
B	1 (약 17%)	11 (약 79%)	9 (90%)
C	3 (50%)	3 (약 21%)	2 (20%)

2. 교재

사용한 교재 *The Storyhouse: Talmud*(JEI English TV, 2017)로 영어 교육 관련 VOD와 실시간 TV를 서비스하는 방송 콘텐츠 사이트 JEI English TV의 읽기(reading) 콘텐츠이다. *The Storyhouse: Talmud*는 총 40편으로 구성되어 편당 10분 분량으로 TV는 물론 온라인 VOD로 이용할 수 있다. *The Storyhouse: Talmud*는 초급 수준으로 한편당 200~300단어 정도 교재로 구성되어, 원어민 강사의 목소리로 글과 강의 내용의 mp3도 제공되고 있다.

탈무드는 유대인의 “율법, 전통적 습관, 축제 ·민간전승 ·해설 등을 총망라한 유대인의 정신적 ·문화적인 유산”(탈무드, n.d.)으로 기원전 5백 년에서 기원후 5백년까지 구전되어 오던 것을 2천 명의 학자들이 10년에 걸쳐 1만 2천여 페이

지의 20권 분량으로 완성하였다(마빈 토케이어, 2014). 탈무드는 우리 인간이 살아가는데 필요한 삶의 지혜와 지침으로 풍부하게 채워져 있다. 그래서 탈무드는 읽는 책이 아니라 배우고 실천하는 책이라고 할 수 있다(마빈 토케이어, 2014).

3. 연구도구와 분석방법

본 연구에서는 피험자들은 교재의 1번째 이야기 *The Telescope, Flying Carpet, and the Magic Apple*를(참조, 부록1) 읽고 두 차례의 암기 테스트와 인터뷰를 하였고, 이 결과는 연구 분석을 위해 사용하였다. 구체적으로 피험자 각자 암기한 후 1차로 구술 암기 테스트를 하였다. 피험자 스스로 정답과 오류를 맞춰보고 정답/오답 리스트를 작성하도록 하였다. 다시 같은 내용을 암기하고 2차로 쓰기 암기 테스트를 하였다. 구술 암기 테스트와 마찬가지로 테스트 후에 피험자들은 정답과 오류를 맞춰보고 정답/오답 리스트를 작성하였다. 이는 1) 각 피험자 암기 소요시간 2) 오답 개수 3) 정답/오답 항목 4) 내용/문법 오답항목으로 분류해 분석하여 암기 활동이 주목하기에 효과적이 방법이 될 수 있는지 알아본다. 마지막으로 1.2차 암기 경험에 대해 1) 어려웠던 점 2) 잘 외워지지 않았던 것 3) 구술과 쓰기 암기의 차이에 대해 인터뷰를 실시해 암기 활동이 가능한가 알아본다.

Ⅳ. 결과 및 분석

1. 구술 암기 테스트

교재 1번째 이야기를 잃은 후 피험자 각자 암기를 하고 난 후 구술 암기 테스트를 하였다. 그 결과는 아래 표 3과 같다.

표 3
구술 암기 테스트 결과

피험자	소요시간	틀린 개수	틀린 항목(정답 → 오답)
A	3분 29초	11개	4) ~to heal her → the princess 10) And the third brother~ → X 11) ~they could see the king's speech → 더듬거림 19) ~we couldn't get here in time to help her → heal 20) ~the princess could not be healed → 더듬거림 22) the Telescope and the Carpet → X 24) ~he had to save the princess' life. → X

B	4분 46초	10개	1) ~and a beautiful princess → X 11) ~they could see the king's speech. → X 15) He wanted to announce who would marry his daughter. He → The king, would → X 17) All of the brothers helped heal the princess → 더듬거림 20) Then the third brother~ → *And* then the third brother~ 23) ~did not have his Magic Apple~ → a
C	7분 15초	14개	1) ~ a king and a beautiful princess → X 5) The king announced that whoever could heal his daughter could marry her and become~ that → X, could → X, could → to, and → X 11) they could see the king's~ → X 12) And they flew to the palace → X 14) The king was so happy that he had a party → X 15) He wanted to announce who would marry his daughter He → The king, would → X 16) But he didn't know which~ → couldn't 19) we couldn't get here in time to help her get → X, in time → in the time 20) the princess could not~ → X 21) the king chose the third brother~ → X

Note: 밑줄 친 부분: 틀린 항목의 정답, X: 누락

A의 암기 속도는 세 명 중에서 제일 빨랐다. 실수는 B 다음으로 많았다. A의 실수에 대해 구체적으로 살펴보면 문장 4)에서의 실수는 엄밀하게 말하자면 실수라고 할 수가 없다. 본 문의 'her'가 곧 'the princess'를 의미하기 때문이다. 10)에서의 실수도 사소한 것에 불과하다. 'and'를 생략했지만 내용의 흐름과는 무관하기 때문이다. 11)에서는 잠시동안 기억하느라 시간을 썼지만 결국 기억해 냈기 때문에 실수가 아니다. 19)에서의 실수도 마찬가지이다. 본문에서 'help'란 아픈 것을 도와주는 것이니 'heal'과 다를 바가 없다. 20)에서의 기억하는데 시간을 쓴 것은 수동태 문장이기 때문일 수가 있다. 우리말에서는 수동태가 잘 쓰이지 않기 때문에 잠시 머뭇거릴 수가 있다. 22)에서 여러 단어들을 기억하지 못하고 넘어갔는데 그 앞의 의미와 동격이 되기 때문에 생략을 해도 내용의 이해나 줄거리의 흐름과는 상관이 없다. '22) The two other brothers still had their magical items, the Telescope and the Carpet'에서 'Their magical items' 는 'the Telescope and the Carpet'이 되는 것이기 때문이다. 24)에서는 정관사 'the'를 암기하지 못하였다. 문법적인 실수를 했기 때문에 이 실수가 진정한 실수로 볼 수 있다.

요약하여 보면 A는 한 개의 실수를 했다고 볼 수가 있다. 암기를 잘한 피험자이다. A는 다시 쓰기로 암기를 할 예정이므로 구술 암기에서 실수가 과연

고쳐지는 지 아니면 그대로 실수를 다시 할 것인지를 'IV. 결과 및 분석, 2. 쓰기 암기 테스트'에서 관찰하게 될 것이다.

B를 살펴보면 소요시간은 두 번째이고 틀린 개수는 제일 적게 틀렸다. 1)에서의 실수는 내용의 일부가 생각이 나지 않았으니 실수가 맞다. 11)에서의 실수는 문법적인 실수이다. 15)에서의 첫 실수인 'He'는 'The king'이라는 동격으로 대체가 된 것이니 실수라고 볼 수 없다. 그러나 두 번째의 실수인 'would'를 생략한 것은 문법적인 실수이다. 17)에서의 실수는 더듬거린 것이니 실수라고 할 수가 없고 20)에서 'Then' 대신 'And'를 쓴 것도 내용상 무리가 없으므로 실수라고 보지 않았다. 대신 23)에서 'his' 대신 'a'를 사용한 것은 문법적인 실수이다. 정리를 해보면 B는 내용적인 실수가 하나, 문법적인 실수가 둘이다. 모두 세 개의 실수를 저질렀으나 다음의 표 4에 틀린 것들을 모두 넣을 것이다.

C는 소요시간도 A나 B에 비해 거의 두 배를 사용하였고 실수도 제일 많이 하였다. 1)은 내용적인 실수이다. 5)에서는 문법적인 실수만 4개나 저질렀다. 지면 관계상 이유는 밝히지 않을 것이다. 11)에서도 문법적인 실수이다. 12)에서 전치사 'to'의 생략도 문법적인 오류이다. 14)의 실수도 문법과 관계가 있다. 15)의 실수는 B과 같다. 'would'는 문법적인 실수다. 16)은 내용적인 실수다. 문법적으로는 오류가 있다고 볼 수가 없고 내용을 왜곡시키고 있기 때문에 내용적인 실수로 보려고 한다. 19)의 두 개의 실수는 모두 문법과 관계가 있다. 20)과 21) 모두 문법적인 실수다. C는 내용적인 실수가 2개, 문법적인 실수가 12개이다.

1) 구술 암기에서 나타난 피험자들의 실수 항목들

표 4

실수 항목

피험자	내용적인 실수(개수)	문법적인 실수(개수)
A	her (4), And (10), help (19), the Telescope and the Carpet (22)	the (24)
B	and a beautiful princess (1), He (15), Then (20)	the (11), would (15), his (23)
C	beautiful (1), He (15), didn't (16)	that (5), could1(5), could2(5), and (5) could (11), to (12), he (14), would (15) get (19), in time (19), the (20), the (21)

표 4를 통해서 보았을 때 문법적인 실수를 제일 적게 저질은 피험자는 A이고 문법적인 실수를 12개나 한 피험자는 C이다. C의 영어능력이 매우 낮음을 짐작할 수 있다. A와 B는 수치상으로는 비등하게 보였으나 이 표에 나타난 것을 보면 B가 문법적인 실수가 3개가 되어서 A 보다는 영어 능력이 낮음을 알 수가 있을 것이다.

두 번째 테스트는 쓰기로 암기를 한 것이다. 피험자들이 과연 첫 번째 테스트에서의 실수를 반복하지 않는지 살펴보았다.

2. 쓰기 암기 테스트

구술 암기 테스트를 하고 피험자 스스로 정답/오답 리스트를 작성해보고 다시 암기를 하고 쓰기 암기 테스트를 실시하였고 그 결과는 다음 표 5와 같다.

표 5

암기 테스트 결과

피험자	소요시간	틀린 개수	틀린 항목(정답 → 오답)
A	17분42초	7개	6) ~ to heal the princess → help her 7) Each of the brothers → Each brothers 15) to announce who would marry his daughter who → that who, would → could
B	11분31초	10개	7) Each of the brothers → X 11) By using the Magic Telescope → X 12) And they flew to the palace And → X, palace → castle 15) He wanted to announce → The king 18) the king's making the announcement → speech 20) Then the third brother → X 24) It was him who~ → to
C	20분56초	40개	4) Many doctors came to~ → doctor 5) The king announced that whoever could heal his daughter could marry her and become the next king that → X, could → X, his daughter ~ the next king → X 6) ~ heard the news and wanted to ~ → X 7) ~a magical items → item 11) ~they could see the king's speech could → can 12) And they flew to~ and gave the princess ~ they → X, the → X 15) He wanted to announce who would marry~ wanted → X, to → X, who → X, would → X 18) ~we could not see~ → can't 19) ~we couldn't get here in time to help her. couldn't → could, to → X 20) ~without my magic Apple, → me 21) ~the third brother to marry his daughter and become the next king. to → X, the next → next the 22) The two other brothers still had their magical items ~ The → X, their → a 23) But the third brother did not have his Magic Apple~ But → And, the → X, did not → didn't, his → a

A가 구술 테스트에서는 4), 10), 19), 22), 그리고 24)에서 실수를 하였는데 쓰기 테스트에서는 이 번호들은 실수가 없었다. 이것을 보면 쓰기 테스트 때의 실수가 선명하게 기억에 남았던 것이 확실하다. 실수를 통해서 배운 것이니 일종의 네거티브 피드백을 통해 주목하기에 성공했다고 본다.

그러나 쓰기 테스트에서 새로운 실수들을 했다. 6)은 실수가 아니다. 일종의 대체이다. 7)에서는 문법적인 실수만 2개를 하였다. 15)에서는 문법적인 실수 한 개, 내용적인 실수 한 개를 했다. 여기서도 'would' 대신 'could'를 사용한 것은 내용적인 실수이다. 정리를 하면 A는 내용적인 실수를 1개, 문법적인 실수를 3개를 저질렀다.

B를 살펴보면 표 4에서는 1), 11), 15), 20), 그리고 23)에서 실수를 하였다. 이번 테스트인 표 5를 보면 B는 7), 11), 12), 15), 18), 20), 그리고 24)에서 실수를 하였다. 중복되는 문장번호는 11), 15), 그리고 20)이다. 11)을 보면 지난 번에는 정관사 'the'를 탈락을 시켜 문법적인 실수를 저질렀었다. 이번에는 'the'에서는 실수가 없었고 'Magic Telescope'에서 'Magic'을 빠뜨렸다. 이것은 내용적인 실수로 한 마디로 새로운 실수를 저지른 것이다. 따라서 11)에서는 실수가 없었다고 하겠다. 15)에서는 지난 번에는 'He'를 'The king'으로 대체한 실수를 하였었다. 이번에도 같은 실수를 저질렀다. 20)에서는 부사 'Then' 앞에 'And'를 붙이는 실수를 하였었다. 그런데 이번에는 'Then'을 탈락시키는 실수를 저지른 것이다. B의 실수들을 관찰을 하여 보면 문법적인 중복된 실수는 없었다. 내용에서 실수가 있었다. 그러나 내용의 흐름을 방해하거나 악영향을 주는 실수가 아니고 탈락이 되어도 내용에 전혀 지장 없는 곳에서만 실수를 하였다. 그리고 이런 부분에서는 B는 주목하기가 잘 안되고 있다.

A와 마찬가지로 B도 새로운 실수들을 저질렀다. 이 실수들은 IV. 2. '1) 쓰기 암기에서 나타난 피험자들의 새로운 실수 항목'들을 보면 알 수가 있다.

C는 구술 테스트에서 1), 5), 11), 12), 14), 15), 16), 19), 20), 그리고 21)에서 실수를 하였고 특히 문법적인 실수가 많았었다. 이번에는 4), 5), 6), 7), 11), 12), 15), 18) ~23)에서 실수를 저질렀다. 중복되는 문장번호는 5), 11), 12), 15), 19), 20), 그리고 21)이다. 해결된 번호는 1)과 16) 두 개 뿐이다. 그런데 1)과 16)은 모두 내용적인 실수이고 문법적인 실수는 아니다.

그러면 중복되는 번호들을 하나하나 살펴보자. 5)에서는 지난 번에 4개의 문법적인 실수가 있었다. 놀랍게도 이번에도 4개의 실수가 하나도 개선된 것이 없었다. 4개가 그대로 다시 다 틀렸다. 주로 탈락을 시켰다. 여기서는 주목하기가 전혀 통하지 않았다는 뜻이다. 11)을 보자. 지난 번에는 'could'를 탈락시켜서 틀렸었는데 이번에는 'can'으로 써서 틀렸다. 여기서는 주목하기가 어느 정도 통했다고 봐도 무방할 것 같다. 12)에서는 지난 번에는 전치사 'to'를 탈락시키는 문법적 실수를 저질렀는데 이번에는 'to'를 기억해 냈다. 주목하기

가 통한 사례이다. 15)에서는 지난 번에 조동사 ‘would’를 탈락시키는 실수를 저질렀는데 이번에도 같은 실수를 저질렀다. 그런데 실수는 이 뿐 만이 아니다. 새로운 문법 실수가 3개가 첨가되었다. 동사, to-부정사, 그리고 관계 대명사를 탈락시키는 문법적 실수가 추가되었다. 19)에서는 지난 번에 2개의 문법적 실수, 즉 ‘get’ 탈락과 ‘the’ 삽입이 있었는데 이번에는 틀리지 않았다. 주목하기가 역할을 한 사례인 것 같다. 그러나 새로운 실수가 2개가 있었다. 조동사 ‘couldn’t’를 ‘could’로 틀려 내용적인 오류를 범하였고, ‘to-부정사’를 탈락시키는 문법적인 오류가 첨가되었다. 20)에서는 지난 번에 틀렸던 ‘the’ 탈락을 이번에는 올바르게 넣었다. 제대로 기억에 성공을 하였다. 그러나 여기서도 마찬가지로 새로운 실수가 추가되었다. ‘Without my magic Apple’을 ‘without me’로 대체를 하였다. 사실 내용적으로는 틀린 것은 아니므로 괜찮기는 하나 일단 원본과 다른 것은 모두 실수로 간주하기로 하여 추가할 뿐이다. 21)에서는 20번과 마찬가지로 정관사 ‘the’는 잘 해결했으나 새로운 실수가 2개가 더 추가되었다. 하나는 ‘to-부정사’이고 다른 하나는 ‘the next king’을 ‘next the king’으로 순서를 바꾸는 실수를 하였다. 지난 번과 이번 것을 정리하여 보면 7개의 항목 중에서 4개는 완전히 해결을 하였고 하나는 반만 해결하였고(참조, 11)) 두 개는 그대로 다시 틀렸다. 계산을 해 보면 기억을 하는데 약 64%의 성공을 거두었으니 C와 같이 영어능력이 아주 낮은 학생에게도 주목하기는 어느 정도 효과가 있다고 하겠다.

이번에는 C가 저지를 새로운 실수들이다. 먼저 4)이다. 복수를 단수로 받았으니 문법적인 실수다. 5)에서는 두 개의 절을 암기를 못하였다. 내용적인 실수로 처리를 할 것이다. 6)에서는 접속사 ‘and’가 빠졌고, 7)에서는 복수를 단수로 처리했으니 문법적인 실수이고 12)에서는 주어와 정관사가 빠졌다. 15)에서는 새로운 실수가 3개다, 동사, to-부정사, 그리고 관계 대명사가 빠졌다. 18)에서는 ‘could not’을 ‘can’t’로 처리했으니 문법적인 실수다. 19)에서는 ‘couldn’t’를 ‘could’로 처리했으니 내용적인 실수요, ‘to-부정사’를 뺐으니 문법적인 실수다. 20)은 대체 실수이니 내용적인 실수이고, 21)은 to-부정사와 어순을 틀렸으니 문법적인 실수다. 22)에서는 정관사와 소유격에서 틀렸기 때문에 문법적인 실수다. 마지막 23)에서는 접속사가 틀렸으나 문법적으로는 틀린 것이 없어서 내용상의 오류로 처리를 했고, 정관사는 문법적인 오류이고 다음의 ‘did not’을 ‘didn’t’로 처리한 것은 전혀 문제가 없으나 본문과 같지 않으면 틀린 것으로 간주하기로 했기 때문에 문법적인 실수로 처리를 했다, 그리고 소유격에서 실수를 한 것은 문법적인 실수다.

1) 쓰기 암기에서 나타난 피험자들의 새로운 실수 항목들

표 6
새로운 실수 항목

피험자	내용적인 실수	문법적인 실수
A	heal the princess (6), would (15)	Each of the brothers (7), who (15)
B	Magic (11), And (12), palace (12) making the announcement (18)	the (7), who (24)
C	doctors (4), his daughter ~ the next king (5), my magic Apple (20), But (23),	And (6), items (7), they (12), the (12), wanted (15), to-부정사 (15), who (15), could not (18), couldn't (19), to-부정사(19), to-부정사 (21), 어순 (21), the (22), their (22), the (23), did not (23), his (23).

요약을 하면 A는 1차에서 틀린 것을 2차에서는 하나도 틀리지 않았다. 내용적인 실수 4개와 문법적인 실수 1개가 모두 올바르게 고쳐졌다. 따라서 암기를 통한 활동이 A의 주목하기를 도왔다고 하겠다. B는 내용적인 실수 3개와 문법적인 실수 3개가 2차 테스트에서는 문법적인 실수에서 정관사에서 또 틀렸지만 나머지는 올바르게 처리를 했다. 그런데 내용적인 실수에서는 틀린 것은 아니지만 본문과 다르게 기억하는 현상이 있었다. 따라서 B는 내용에 문제가 없는 한 주목하기가 별로 잘 되는 것 같지는 않았다. 문법에서는 3개 중에서 1개만 틀렸으니 주목하기가 비교적 잘 되었다고 하겠다. 마지막으로 C는 너무 많은 문법적인 실수를 했지만 그래도 1차때 틀린 것을 2차에서는 약 64%정도를 바르게 기억하였으니 그와 같은 거의 초급 수준의 학생에게도 암기는 주목하기를 돕는다고 할 수밖에 없을 것이다.

그리고 구술테스트와 쓰기테스트에서 현격하게 다른 점이 한 가지 있었다. 쓰기에서는 실수가 너무 많이 나타난 것이다. 구술에서 별 이상이 없었던 것이 이상하게도 쓰기에서 많은 실수를 저지르게 된 것에 대해서는 별도의 연구가 필요하다고 사료된다.

3. 인터뷰

이번에는 인터뷰를 통해서 피험자들이 어떤 경험을 하게 되었는지를 물었다. 구술과 쓰기만 가지고서 확인이 안되는 점들을 찾고 싶었기 때문이다.

질문은 다음과 같다.

첫째, 암기를 하면서 제일 어려웠던 점은?

둘째, 암기를 하는데 잘 외워지지 않았던 것은?

셋째, 구술로 암기를 하는 것과 쓰기로 암기를 하는 것의 차이는?

1) 첫째 질문에 대한 답변

표 7

암기를 하면서 제일 어려웠던 점은?

피험자	답변
A	어려움 없었다.
B	처음 암기를 해 보는 것이어서 어려웠다.
C	먼저 우리말로 스토리를 머리에 넣고 다음 영어로 옮기었는데 영어로 옮기는 것이 어려웠다.

본 질문의 의도는 과연 암기활동이 피험자들에게 어떤 인상을 주었는지를 파악하려는 것이다. A는 즉시 답변을 하였는데, A 에게는 쉬웠던 활동이었던 것 같다. B는 본 연구에서의 활동을 처음 경험해 보는 것이라고 한다. B와 같은 학생들이 많을 수 있다는 것을 염두해 둘 필요가 있을 것 같다. A와 B가 영어능력이 중하인데 C는 이들보다 한단계는 더 낮은 학생이다. C가 과연 이번 실험을 어떻게 소화시킬지가 무척 궁금하다. C가 잘 견디면 주목하기가 C와 같은 수준에서도 시도해 볼 만한 활동이 될 수 있기 때문이다.

2) 두 번째 질문에 대한 답변

표 8

암기를 하는데 잘 외워지지 않았던 것은?

피험자	답변
A	‘would’와 같은 조동사는 힘들었다. 내용 줄거리와 상관이 없어 보이는 것은 암기가 잘 안되었다.
B	정관사 ‘the’ 나 조동사 ‘would’는 말로 암기를 하다 보니 시간에 쫓겨 빼먹게 되었다.
C	사람 앞에 정관사 ‘the’가 붙는 것들을 많이 틀렸다. 언제 ‘can’을 쓰고 언제 ‘could’를 쓰는지 이해가 가지 않아서 암기에 지장이 있었다.

두 번째 질문에서는 구체적으로 언어적으로 어떤 문제가 느껴졌는 가를 물었다. A는 내용과 상관없는 문법적인 기능의 단어들이 어렵다고 한 것이다. VanPatten(2007)은 입력에서 내용의 처리가 먼저라고 했다. A도 이 원칙을 벗어나지 않고 암기를 하였다. 내용어는 암기에 별 어려움이 없었다고 하고 기능어가 어렵다고 했으므로 이에 대한 주목하기 활동을 심사숙고해 보는 것이 필요한 것 같다. B도 같은 말을 하고 있다. 문법적인 기능을 가진 단어들의 암기가 어렵다고 말하였기 때문이다. C의 답변은 놀랍다. 그가 워낙 많이 틀려서 그런지 몰라도 사람 앞에 붙은 정관사 ‘the’나 어디서는 ‘can’을 쓰고 어디서는 ‘could’를 쓰는지 정확한 용법을 알고 싶어했다. 다시 말하면 메타언어 자각력이 필요하다는 뜻이다. 그리고 C는 대본을 보면서 대본이 네거티브 피

드백의 역할을 하여 자신의 오류를 기억하게 된 것이다. 이 현상은 A에게서도 나타났었다고 언급한 바 있다.

3) 세 번째 질문에 대한 답변

표 9

구술로 암기를 하는 것과 쓰기로 암기를 하는 것의 차이는?

피험자	답변
A	평소에 듣기 말하기로 영어를 접해 버릇해서 구두로 암기하는 것이 편하다.
B	평소에 쓰면서 공부를 하기 때문에 쓰기로 암기를 하는 것이 편했다.
C	쓰면서 암기는 단어 철자가 신경에 쓰여서 구술로 암기하는 것이 편했다.

이 질문은 구술테스트와 쓰기테스트가 결과적으로 너무 차이가 나서 묻게 되었다. 쓰기로 하면 생각할 시간이 많아서 암기하기가 수월할 것이라고 생각했지만 피험자들의 반응은 다양하였다. A는 듣기와 말하기가 편해서 구술이 좋다고 했고 B는 자신의 학습 스타일과 맞아서 쓰기가 좋다고 했으며 C는 쓰기는 암기와는 다른 부담이 작용해서 구술이 편하다고 하였다. 본 연구가 암기활동과 주목하기와의 관계이기 때문에 피험자들의 암기에 대한 반응을 알아보는 것은 가치가 있다고 사료된다.

V. 결론

주목하기가 없으면 입력에서 언어형태를 붙잡을 수가 없다. 오직 의미만 잡게 되고 언어구조는 소홀히 될 수밖에 없다(Broszkiewicz, 2011). 결국은 교실에서 주목할 수 있는 활동을 하여 입력에서 언어형태를 놓치지 않도록 해야 한다. Dalili(2011)는 주목하기 활동을 위해 그동안 사용되어 오던 활동들을 정리를 하였다.

그러나 한 가지 소홀히 한 것이 있어 보인다. 주목하기는 철저하게 학습자 고유의 권리이다. 교사가 유도를 해서 주목하기를 성공적으로 이끌고 간다는 것은 무리가 있어 보인다. 학습의 동기가 잘 받쳐지는 학생들은 교사의 지도를 따라갈 수 있겠으나 전혀 따르지 않는 학생들도 많다는 것을 고려해야 할 것 같다.

본 연구에서는 이와 같은 학생들, 즉 중하에 속하는 학생들 3명을 대상으로 주목하기 활동이 과연 가능한 가를 조사하였다. 그들에게 읽기 쉽고 담긴 메시지가 훌륭한 동화를 읽혔다. 메시지가 좋아서 쉽게 읽었고 글도 짧아서 중하의 학생들이 감당할 수 있었다. 다음으로 암기를 요구하였다. 구두로 암기를 하고 후에 쓰기로 다시 암기를 한 다음 정답과 오류를 맞추어 보도록

지시를 하였다. 피험자들은 암기를 도전하려는 의지가 강했다. 따라서 정답과 오류를 맞춰 보는 것을 싫어 하지도 않았다. 첫 번째 테스트인 구술 테스트에서 중(B) 또는 중하(A)이지만 A와 B는 문법오류 보다는 내용어휘에서 실수가 많았다. 그리고 아주 낮은 중하인 C는 문법에서 오류가 엄청나게 많았다. 두 번째 테스트인 쓰기 테스트에서 A와 B는 문법적인 오류는 대부분 회복을 하였다. 이것을 보면 암기가 주목하기 활동으로 효과적이라는 것을 짐작할 수 있다. 그런데 내용어에서는 의외로 회복을 못하고 오류를 범하였다. 이것을 보면 주목하기가 내용어에서는 잘 안되는 것 같다. 내용어는 스토리가 전개가 되는 과정에서 변하기 때문에 암기에 방해가 되는 것 같다. 예를 들어 'the king'이 'he'로 바뀌게 되면 암기에 방해를 받는 것 같다. 주목하기는 이런 변화에는 적응을 못하는 것 같았다. 문법은 이런 변신이 거의 없어서 주목하기가 역할을 잘 하는 것 같았다. 한편 C는 약 64%의 회복률을 보였다. 그의 영어실력을 고려해 보면 나쁘지 않은 결과라고 사료된다. 특히 C에게서 목격한 것은 많은 문법적 오류를 범한 다음에 그는 메타언어자각력을 필요로 하였다는 점이다. 마지막으로 인터뷰에서는 피험자 모두 암기에서 틀린 형태들, 특히 문법적인 요소들에 대한 강한 인상을 가지고 있었다.

요약하여 보면 암기는 교재와 피험자의 현재 언어능력 사이를 비교하게 해주는 활동이라고 하겠다. 비교한다는 것은 격차를 주목(noticing the gap)하게 해 주는 것이니 본 연구의 목적과 부합된다고 하겠다.

이 사례연구를 마치면서 첨언하고 싶은 것은 피험자들이 암기에 도전하고자 하는 의욕을 보낸 점이다. 주지하다시피 암기는 외국어 교육에서 절대적으로 중요한 활동이다. 따라서 암기를 활용한 활동을 개발하는 것은 좋은 아이디어라고 사료된다.

참고문헌

마빈 토케이어. (2014). *지혜의 바다 탈무드*. 강영희 (역). 서울: 브라운힐.

탈무드. (n.d.). *두산백과 doopedia*. http://www.doopedia.co.kr/doopedia/master/master.do?_method=view&MAS_IDX=101013000737670에서 2019년 3월 10일에 검색함.

해커스어학연구소. (2018). *해커스 토익 단기고득점 적중 800제*. 서울: 해커스어학연구소.

Ahn, J. I. (2014). Attention, awareness, and noticing in SLA: A methodological review. *MSU Working Papers in Second Language Studies, 5*, 56-65.

Broszkiewicz, A. (2011). The effect of focused communication tasks on instructed acquisition of English past counterfactual conditionals. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 1*(3), 335-363.

De Keyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dalili, M. V. (2011). On the integration of form and meaning in English language teaching (ELT): An overview of current pedagogical options. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 2117-2121.

Ellis, N. C. (2007). The weak-interface, consciousness, and form-focused instruction: Mind the doors. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 17-33). Oxford, UK: Oxford University Press.

Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly 27*, 91–113.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal, 33*(2), 209-224.

Han, Z., Park, E. S., & Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistics, 29*(4), 597-618.

JEI English TV. (2017). *The storyhouse: Talmud [VOD]*. *Seoul: JEI English TV.* Retrieved March 10, 2019, from the World Wide Web: http://englishtv.jei.com/tv/tvDetail.do?pm_idx=821&lecm_num=

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.

Lee, S.-K., & Huang, H.-T. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review. *Studies in Second Language Acquisition, 30*(3), 307-331.

Leow, R. P. (2012). Attention, noticing, and awareness in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia or applied linguistics* (pp. 269-275). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Leow, R. P. (2013). Schmidt's noticing hypothesis: More than two decades after. In J. M. Bergsleithers, S. N. Frota & J. K. Yoshioka (Eds.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp. 11-23). Honolulu, HI: University of Hawai'I, National Foreign Language Resource Center.

Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Interactional feedback as instructional input. *Language, Interaction and Acquisition, 1*(2), 276-297. doi: 10.1075/lia.1.2.07lys

Paradis, M. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second language*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research, 14*(2), 103-135.

Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS, 12*(2), 24-39.

Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*(2), 129-158.

Schmidt, R. W. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 13*, 206- 226.

Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. W. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report 9) (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language & Curriculum Center.

Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schmidt, R. W., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury.

Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds. *Second Language Research, 7*, 118-132.

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 165-179. doi:10.1017/S0272263100011943

Soleimani, M., & Abdeli, J. (2012). A closer look at noticing Hypothesis and Focus on Form: An overview. *International Journal of Linguistics, 4*(3), 179-190.

Terrell, T. (1991). The role of grammar instruction in the communicative approach. *The Modern Language Journal, 75*(1)*,* 52-63.

Ünlü, A. (2015). How alert should I be to learn a language? The noticing hypothesis and its implications for language teaching. *Procedia – Social and Behavioral Science, 199*(3), 261-267.

VanPatten, B. (2004a). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, B. (2004b). Several reflections on why there is good reason to continue researching the effects of processing instruction. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 329-340). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, B. (2007). Input processing in adult second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 115-135). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

부록

The Telescope, Flying Carpet, and the Magic Apple

1)[2] There once lived a king and a beautiful princess.
2) The king loved his daughter very much.
3) But he was sad because she was very sick.
4) Many doctors came to the castle to heal her with their medicine. But nothing worked.
5) The king announced that whoever could heal his daughter could marry her and become the next king.
6) Three brothers heard the news and wanted to heal the princess.
7) Each of the brothers had a magical item.
8) The first brother had a Magic Telescope that can see anywhere.
9) The second brother had a Magic Carpet that could fly anywhere.
10) And the third brother had a Magic Apple that could heal any sickness.
11) By using the Magic Telescope, they could see the king's speech.
12) And they flew to the palace on the Magic Carpet and gave the princess the Magic Apple.
13) Finally, the princess got better!
14) The king was so happy that he had a party.
15) He wanted to announce who would marry his daughter.
16) But he didn't know which brother should.
17) All of the brothers helped heal the princess.
18) The first brother said, "Without me, we could not see the king making the announcement."

[2] 왼쪽의 번호는 연구자가 편의상 붙인 것이다.

19) The second brother argued, “Without my Carpet, we couldn’t get here in time to help her.”
20) Then the third brother said, “Without my magic Apple, the princess could not be healed!”
21) In the end, the king chose the third brother to marry his daughter and become the next king.
22) The two other brothers still had their magical items, the Telescope and the Carpet.
23) But the third brother did not have his Magic Apple because the princess ate it.
24) It was him who gave all he had to save the princess’ life.

예시언어(Examples in): English
적용가능 언어(Applicable Languages): English
적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary

임미진
국민대학교 교육대학원 영어교육과
02707 서울특별시 성북구 정릉로 77
Email: immijin@kookmin.ac.kr

Received: April 15th, 2019
Reviewed: May 27th, 2019
Revised version received: June 5th, 2019