*영어어문교육* *제 28권* 2호 2022 여름
https://doi.org/10.35828/etak.2022.28.2.53

# 영화영어에서 화용론적 자각력 증진 방안에 관한 연구: L1 번역을 중심으로

**노윤아**
(국민대학교)

**Rho, Yoon-Ah. (2022). A study on ways to raise pragmatic awareness in Movie English: Based on L1 translation. *English Language Literature Teaching, 28*(2), 53-73.**

This paper investigated how to raise pragmatic awareness through movies. Seven undergraduate students participated in this case study: two beginners (A, B), two intermediate learners (C, D), and three advanced learners (E, F, G). The study used movie scripts, with L1 translation of the scripts as the activity to raise participants' pragmatic awareness. During the translation activity, the researcher instructed the participants implicitly (mainly talking about movie storylines) and explicitly (teacher's explanation about appropriate language items). The participants completed two tests: recall and awareness. The result showed that all participants were excellent in the recall test regardless of their language fluency. Participants A, C, E, and G tended to focus on language items, but B, D, and F preferred the movie storyline in the awareness test. Also, participant A showed that he could perceive pragmatic awareness even though he was a beginner. Overall, the responses to this activity are subject to individual differences than to English fluency or the differences between implicit or explicit instruction. In addition, the data indicated that L1 translation was a key factor in blurring the boundary between implicit and explicit activities. No participants compartmentalized between implicit and explicit areas in the L1 translation.

**[Movie English/pragmatic awareness/L1 translation/implicit activities/explicit activities, 영화영어/화용론적 자각력/모국어 번역/암묵적 활동/명시적 활동]**

## Ⅰ. 서론

EFL 교실에서 다뤄야할 것은 영어 모국어 화자들의 자연스러운 언어사용일 것이다. 이를 다른 말로 표현하면, 원어민들의 표현 습관을 자각하고, 그 표현 습관을 학습하는 것이 자연스러운 영어를 학습하는 데 중요하다고 하겠다. 표

현 습관이라는 것은 목표 언어의 사회가 용납하는 언어 형태를 습관적으로 사용하는 것이라고 할 수 있다[1]. 이런 자연스러운 표현 습관을 기르고자, 해외 연수나 유학을 선택하기도 한다. 다만 이 방법은 경제적 비용과 시간 및 공간 제약의 이유로 다수의 학습자들이 활용하기에는 한계가 있다. 따라서 국내에서 보다 많은 학생들을 대상으로 적용할 수 있는 목표어의 표현 습관을 배울 수 있는 방법이 모색되어야 할 것이다.

국내에서 표현 습관을 배울 수 있는 방안의 하나로, 영화를 교재로 사용하는 방법이 있다. 일반적으로 영화는 교육 목적으로 개발된 것은 아니지만, 언어 입력이 부족한 EFL 상황에서는 좋은 교재가 될 수가 있다(노윤아, 2013; Alluri, 2018; Bahrani & Tam, 2012; Park, 2020). 특히, 대화 기술에서 화용론이 차지하는 중요성에 비해 교실에서 화용론 지도를 위한 교재 및 활동 연구가 미흡한(장복명, 2000) EFL 상황에서, 영화는 화용론적 자각력을 신장시킬 수 있는 교육자료가 될 수 있다. 영화로 화용론적 자각력을 신장시킬 수 있다는 가능성을 보여준 연구들(Birjandi & Derakhshan, 2014; Cetinavci, 2019; Hashemian, Domakani, & Ansari, 2016; Taguchi, 2018)이 뒷받침해주듯이, 영화를 교재로 사용해 지도한다면, 화용론 자각력을 신장시켜, 원어민들의 표현 습관 학습으로 이어지는 것을 기대할 수 있을 것이다.

화용론이란 다양한 사회적, 문화적 문맥 속 대화에서 언어가 어떻게 사용되는지를 연구하는 학문이다(Ariza, 2009). 표현 습관은 화용론에서 말하는 적합함 또는 어울림(appropriateness)과 일맥상통하다고 볼 수 있다(Lu, 2014). 2007년 미국 외국어 협회 외국어에 관한 특별위원회(the Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages)는 9/11사태를 경험하면서 언어와 문화는 통합될 필요가 있음을 역설하였다. 화용론적 자각력의 필요성이 최소한 고등교육에서 이뤄져야 한다고 주장하고 있다. 영어를 모국어로 사용하는 나라의 가치관과 믿음 그리고 문화를 배워 나라 간의 이해심을 높이려는 의도가 담겨져 있다고 하겠다.

그렇다면 영화를 활용하여 화용론적 자각력을 신장시키기 위한 구체적 방법이 논의되어야 할 것이다. 그러나 현실적으로 대학 교과목으로 영화영어를 운영하기 위해서는 화용론적 측면만 강조하기에는 무리가 있다. 영화영어 강좌에서 영화를 이용하는 것은 일반 영어 강좌에서 특정 목적을 위해 영화를 사용하는 것과 같을 수 없다. 전자의 경우 영화를 보는 즐거움을 보장해 주면서 동시에 언어적으로도 유익한 수업이 되길 원하는 학생들의 기대를 충족시켜야 한다.

---

[1] 표현 습관의 예를 들어보면,‘Why did you come here?’과 ‘What brings you here?’ 두 문장 모두 문법적 오류는 없지만, 화용론적 관점에서 첫 번째 표현은 상대방에게 환영 받지 못하고 있다는 인상을 줄 수 있어, 무례한 표현이 될 수 있다. 이에 비해 두 번째 표현은 우회적으로 방문 목적을 묻고 있어, 동일한 상황에서 원어민들은 습관적으로 두 번째 표현을 더 사용하게 된다. 이러한 원어민들의 표현 습관을 익히는 것은 자연스러운 언어 구사에 중요하다고 할 수 있겠다.

영화 줄거리처럼 학습에 몰입할 수 있게 도와주는 매력을 활용하면, 언어 형태 중심의 명시적 지도(explicit instruction) 뿐만 아니라, 화용론의 암묵적 지도(implicit instruction)가 가능할 것이다. 기존 연구에서 화용론적 자각력은 명시적 지도(explicit instruction)가 지배적이었다(Alcón-Soler, 2012; Nguyen, Pham, & Pham, 2012; Safont-Jordá & Alcón-Soler, 2012). 하지만 최근에는 암묵적 지도와 명시적 지도를 비교하던 흐름이 지나고(Sánchez-Hernández & Barón, 2022) 암묵적 지도와 명시적 지도를 혼합하여 사용하는 방법이 제안되고 있다(Glaser, 2016). 그리하여 본 연구에서는 암묵적 지도와 명시적 지도를 병합한 방법을 제안하고자 한다.

이를 위해 본 연구에서는 영화 대본의 L1 번역활동을 통해, 암묵적 지도와 명시적 지도를 통합하여 제공했을 때, 화용론적 자각력에서 일어나는 변화를 관찰하고자 한다. 문화적, 사회적 배경 차이로 인해, 영어와 우리말 일대일 번역은 불가능하므로, 자연스러운 번역을 위해 고민하는 과정에서 영어 원어민들의 표현 습관이 모국어와 대조적으로 관찰되어질 수 있을 것이다. 이 과정들이 학습자들의 화용론적 자극력 신장에 기여할 것이다.

## Ⅱ. 문헌 연구

### 1. L2 학습과 화용론

화용론은 발화(utterances)를 다루는 학문으로, 말이 쓰이는 실재성을 중요시하기 때문에, 언어학 중에서도 의사소통과 밀접한 관계가 있다고 할 수 있다. 따라서 L2 학습자들의 의사소통 능력 향상을 위해 화용론은 학습하고, 지도할 가치가 있을 것이다.

화용론은 발화를 사용하여 구체적인 사건, 시간과 장소에 따른 화자의 의도적인 행위, 그리고 그 언어의 함축적 의미를 연구한다. 화용론은 문맥의 효과를 다루기도 한다(Korta & Perry, 2020). 사회적 문맥 속의 언어 사용도 화용론이 다루는 내용이다. 화용론은 언어 뿐만 아니라 언어 외적인 요소도 포함된다. 예를 들어 시선 맞춤(eye contact), 몸짓 언어(body language), 억양(intonation) 등도 화용론에서 다룬다(Leigh, 2018). 그러나 본 연구에서는 이런 언어 외적인 부분은 논외로 하고, 언어적 요소에 집중하여, 화용론의 정의(working definition)를 아래와 같이 사용하고자 한다.

> Pragmatics is a field of linguistics concerned with what a speaker implies and a listener infers based on contributing factors like the situational context, the individuals' mental states, the preceding dialogue, and other elements (MasterClass, 2022, para. 1).

L2 학습자에게 화용론 학습은 두 언어의 형태를 비교해 보는 것에서 그치지 않고, 문자적 의미를 넘는 함축적 의미까지 고려해야하기 때문에 난이도가 있다. Taguchi(2015)에 따르면 “형태-기능-문맥(form-function-context)”(p. 1)을 연결하는 것이 화용론 학습이라고 한다. 그는 이처럼 복잡한 화용론을 L2 교실에서 가르치는 것이 가능할 것인지에 관해 연구하였다. 과연 교실에서 화용론 지도가 학습 효과가 있는가? 또한 만약, 효과가 있다면, 어떤 방법이어야 하는 가에 대해 관심을 가졌다. 교실에서 화용론 교수의 실효성에 관해 또다른 연구자들로, Rose(2005)는 당시의 연구결과들을 바탕으로 화용론은 가르치는 것이 효과적이라고 결론 내렸으며, Takahashi(2010)는 49개의 연구결과들을 리뷰하면서 역시 화용론을 가르치는 효과가 있다고 하였다. 정리하면, L2 영어 교실에서의 화용론은 쉽게 가르칠 수 있는 영역은 아니지만, 교수 효과가 있는 것으로 밝혀지고 있다고 할 수 있겠다.

그렇다면 효과적인 화용론 교수방법도 논의되어야 할 것이다. Taguchi(2011)는 화용론 교수방법으로 “explicit versus implicit learning, input processing instruction, and skill acquisition and practice” (p. 290) 등을 열거하였다. 이 중 논문 의도와 부합하는 ‘explicit versus implicit learning’에 한정하여 기술하려고 한다.

화용론의 명시적 지도에 관해서 Ahmadian(2020)은 화용론을 명시적으로 지도해야 하는 이유에 대해 다음과 같이 말하고 있다. 화용론적 성질이란 눈에 선명하게 드러나지 않고 이해하기 힘든 속성을 지니고 있다. 대표적인 것들이 ‘polysemy’와 ‘ambiguity’이다. 하나의 형태에 여러 의미가 있을 때는 문맥이 설정되지 않으면 적절한 의미를 파악하는 것이 불가능하다. 형태와 의미가 일대일로 짝짓기가 안되고 ‘multipart mappings’ (Taguchi, 2015)가 되기 때문에 명시적인 지도가 절실히 필요하다고 한다. 특히 EFL 상황, 즉 대화 기회도 제한적인 곳에서는 화용론의 명시적인 지도가 필요하다고 주장하고 있다. 다만, 그는 두 유형의 지도가 각각 학생들에게 어떤 효과를 주는 지에 관심을 두었고, 학생들의 다양한 속성 때문에 명시적인 지도가 암시적인 지도보다 우세하다고 단정짓는 것은 피하였다.

암묵적인 지도는 교수자가 가르치고자 하는 것을 학생들에게 명시적으로 알려 주지 않는다. 대신 교수자는 다른 활동에 가르치고자 하는 것을 포함시켜, 학생들 스스로 찾아내기를 기대한다(Ellis & Shintani, 2014).

본 연구에서는 화용론의 명시적 지도와 암묵적 지도를 병합하는 방법을 제안하고자 한다. 영화영어에서 영화 속 발화들을 언어적인 측면에서 소개를 하면 명시적인 지도가 될 수 있고, 영화의 내용(storyline)을 강조하면서 지도하고자 하는 언어 항목을 포함시킨다면, 암묵적인 지도의 경우라고 할 수 있겠다.

## 2. 화용론적 자각력

화용론적 자각력은 화용론에 관한 의식적(conscious)이고 사색적(reflective)이며 명시적(explicit)인 지식이다. 따라서 언어 사용에 대한 규칙과 관습을 알고 있어야 한다(Alcón & Jorda, 2008). 화용론적 자각력이 명시적인 지식이라면 교수자는 이를 가르치기 위해서 자각력을 교수자가 먼저 갖출 필요가 있다(Svalberg, 2007). 그러나 실제로 대부분의 교수자들은 화용론적인 지식의 중요성을 간과하고 있는 실정이다(Sapoetra, 2019). 그러나 이 책임이 교수자들에게 있다기보다는 교수자들조차 화용론적인 지식을 습득할 수 있는 기회와 교재의 부족이 가장 큰 원인일 것이다.

Takahashi(2013)에 따르면 L2 화용론적 자각력은 두 가지 유형이 있다고 한다. 화용언어학적 자각력(pragmalinguistic awareness)과 사회화용론적 자각력(sociopragmatic awareness)이다. 전자는 특정한 사회문화적 문맥에서 사용된 형태-기능 관계가 다른 문맥에서는 다른 관계가 되는 것을 명확히 아는 지식을 말한다.‘방안이 왜 이리 덥지?’는 따스한 방에서 화자가 제기할 수 있는 의문문의 형태이지만 문맥상 화자가 자신만이 숨기고 있는 불안감의 표출이라고 볼 수도 있다. 후자는 의사소통 행위와 문맥적 요소들(예, 사회적 지위, 사회적 거리, 부담 등)사이의 관계에 대한 명확한 지식이다. 상대방의 잘못을 지적할 때 화자를 중심으로 해서 자신보다 사회적 지위가 낮은 사람에게는 직접적으로 지적하지만 지위가 높은 사람에게는 간접적인 지적 방식을 사용한다(Takahashi, 2013).

이 외에 화용론적 자각력은 두 개의 항목으로 더 나뉜다. 하나는 주목하기(noticing)이고 다른 하나는 이해(understanding)이다. Schmidt(2012, p. 32)는 그 차이에 대해 다음과 같이 기술하고 있다.

> The solution I proposed […] was to distinguish between “noticing” as a technical term limited to the conscious registration of attended specific instances of language, and “understanding,” a higher level of awareness that includes generalizations across instances. Knowledge of rules and metalinguistic awareness of all kinds belong to this higher level of awareness.

Schmidt(2012)는 ‘주목하기’를 ‘conscious registration’라고 하였다. 예를 들어 ‘주목하기’는 언어 항목이 눈에 들어왔을 때 의식적으로 식별은 하지만 그 이상의 처리 과정은 없는 것을 말한다. 반면 ‘이해’는 더 높은 자각력의 단계로서 눈에 띄는 언어 항목들을 일반화시킨다. Abu Radwan(2005)는 ‘주목하기’는 낮은 단계의 자각력, ‘이해’는 높은 단계의 자각력이라고 했다. 그리고 ‘주목하기’는 규칙에 대한 지식이 없이 화용론적 자각력에 속하므로 암묵적인 지도(implicit instruction)와 어울리고 반면에 ‘이해’는 규칙을 알고 일반화도 시도하기 때문에

명시적인 지도(explicit instruction)에 적합하다고 하였다(Ahmadian, 2020; Alcón-Soler, 2007).

화용론적 자각력을 신장시키기 위해서는 문맥 안에서 언어의 사용을 분석해야 한다. 이런 행위는 언어가 사용되면 발생하는 다양한 문맥에 맞는 언어 형태와 기능에 대한 이해를 가능하게 한다. 또한 이러한 이해는 연구가 기초가 된다(Alcón & Jorda, 2008). 예를 들어 영화의 표현들을 대상으로 화용론적인 표현을 찾는다고 해 보자. 교수자는 학생들 스스로 찾을 수 있도록 암묵적 교수요목을 만들 수 있다. 그러나 학생들이 찾는 것에 어려움을 겪는 다면, 화용론적 자각력은 암묵적인 지도보다 명시적인 지도가 더 효과적이라는 결론에 도달하게 될 것이다. 이런 판단은 결국 명시적인 지도와 암묵적인 지도에 대한 연구를 참고해야 할 것이다. 기본적으로 화용론적 자각력은 목표어의 규칙과 습관에 관한 것이므로 명시적인 지도가 타당해 보인다. 단, 학습자의 개인차가 존재를 하기 때문에 암묵적인 지도 역시 화용론적 자각력을 신장시킬 수 있다는 가능성을 인지하고 있는 것이 교수자에게 필요해 보인다.

## 3. 영화를 활용한 화용론에 관한 연구들

영화를 활용하면 실제 대화 상황에서 화용론적인 현상에 대한 자각력을 키울 수 있다고 한다(Alcón-Soler, 2012; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2021). Ton Nu와 Murray(2020)는 베트남에서 출판된 국가 지정 교재(National teaching materials)들을 분석하였다. 그 결과 교재가 제시하고 있는 성취 목표 중에 화용론적 능력이 명시 되어있었으나, 실제로는 화용론 관련 설명은 5.5%에 불과 하였고 빈도수도 극히 적었다고 한다. 저자들은 현행 교재가 화용론을 포함할 수 있는 부가적인 교재와 활동이 필요하다고 하였다. Abrams(2014)는 영화를 활용해 L2 화용론을 가르치는 연구를 하였다. 통제집단은 교재에서 제시된 최소한의 화용론을 공부한 후 어휘 연습과 영화의 내용을 이해했는지 확인하는 활동을 하였으며, 실험집단은 언어와 그 언어의 사회적 사용과의 관계를 연습하는 활동을 하였다. 그 후 참가자들은 영화 속 대화에서의 문제점을 찾는 평가와 제안하기 요구하기와 같은 상황에 화자들의 신분, 정중함, 적합성 등을 고려하여 대화를 완성하는 평가를 진행하였다. 그 결과 실험집단 참가자들은 영화에서 묘사하고 있는 사회적인 문맥과 명시적인 화용론에 대해 지도를 받았던 지식을 이용하였다. 또한 초급 학생들도 화용론적인 능력을 가지고 있다는 것이 발견되었다. 결론적으로 화용론 자각력의 지도는 암묵적인 것보다 명시적인 지도가 효과가 있다는 것이었고 EFL 상황처럼 진정성 있는 입력이 부족한 곳에서의 화용론 지도는 영화를 사용하는 것이 적절하다는 것을 보여주었다.

Abrams(2016)는 문헌에서는 표현습관을 배우는 것이 중요하다는 연구결과가 있지만 L2 지도에서 화용론이 소홀히 다루어지고 있다는 것을 지적을 했다. 그는 이런 주장을 뒷받침하는 연구로 de Pablos-Ortega(2011)의 연구결과를 소개하

였다. de Pablos-Ortega는 '감사'라는 발화행위를 64권의 현행교재에서 250개의 상황을 뽑아 분석을 하였다. 이런 연구에도 불구하고 실제 교실은 화용론을 가르칠 준비가 미비하다고 하면서 교재들이 채우지 못한 화용론적인 면을 보충하기 위해 영화 사용을 제안하였다. Abrams(2016)는 영화를 이용하여 미국 대학교에서 수업을 듣고 있는 미국 거주 1년된 독일 학생들을 대상으로 화용론적 기술 지도가 가능한지를 실험하였다. 그 결과 영화에서 사용되는 대화가 일반교재의 대화보다 화용론적으로 미묘한 상호작용을 보여준다고 하였다. Hashemian 외 2인(2016)은 이란 대학생 37명을 대상으로 영화를 사용하는 것이 화용론 지도에 든든한 받침이 되는지를 조사를 하였다. 대학생들은 모두 중상의 영어 능력을 가지고 있었고 피험자들은 두 개의 집단(실험집단과 통제집단)으로 나뉘었다. 그 결과 영화를 사용한 실험집단의 학생들이 다양한 요청과 사과전략을 사용하는 것이 발견되었다.

흥미로운 연구결과로는 Hassaskhah와 Ebrahimi(2015)는 화용론적 자각력 신장시키 위해 두 가지 유형의 지도를 설정하였다. 하나는 교수자가 명시적으로 설명을 하는 것이고 다른 하나는 암묵적으로 영화를 보고 학생들 스스로 화용론적 지식을 발견해 내는 것이다. 이를 위하여 32명의 이란 여성(나이 범위 16-35세, 초급자들)들을 대상으로 '칭찬'(compliment)의 발화 행위를 관찰하였다. 그 결과 두 유형 모두 '칭찬'에 대한 화용론적 자각력이 증진되었다. 또한 실험에 참여한 여성들의 메타 화용론적 사용의 견지에서 두 유형 모두 효과가 있었다.

## Ⅲ. 연구 방법

### 1. 목적

본 연구의 목적은 영화영어를 활용한 영어의 표현 습관 학습을 위해 학습자들의 화용론적 자각력 신장시킬 수 있는 방안을 모색하는 것이다. 이를 위하여 우리말 번역 활동을 사용할 것이다. 우리말 번역은 두 나라 언어를 비교하여, 영어 표현 습관에 주목하게 하는 역할을 한다. 우리말 번역 활동은 영화 속 풍부한 문맥 속에서 적절한 표현들을 간파하게 할 것이다(Schauer, 2006).

또한 화용론적 자각력 신장을 위해 암묵적 방법과 묵시적 방법을 병행하는 방법을 제안하고자 하므로, 번역 과정에서 암묵적, 명시적 방법을 같이 사용한다. 영화 줄거리에 집중하여, 문화적으로 그리고 문맥적으로 해석이 적절하게 되도록 유도하고, 언어를 명시적으로 강조하지 않는 암묵적 활동을 하게 한다. 또한 번역 중에 우리말과 영어가 일대일로 대응으로 번역되지 않는 부분이 있기에, 이런 고민 속에 두 언어를 더욱 면밀히 비교하는 기회를 제공할 것이다. 이처럼 언어의 집중하는 것은 명시적 접근법이 될 것이다.

이번 사례 연구에서는 참여자들을 영어 유창성에 따라 세 집단(초급, 중급, 그리고 상급)을 나눠 진행했기 때문에, 이번 연구를 통해 제시한 방법의 화용론 자각력 지도에 대해 학습자의 언어 유창성에 따른 반응의 차이가 있는 지와 암묵적인 접근법에서 명시적인 접근법으로 이동을 할 때 각각의 집단이 어떤 접근법에서 영어의 표현 습관을 알아채는지를 조사하게 될 것이다.

## 2. 참여자

참여자들은 영어 유창성에 따라 세 집단으로 나눠, 초급 2명, 중급 2명, 그리고 상급 3명이 참여했다. 각 집단은 절차는 동일하지만, 별도로 실험을 진행하였다. 초급은 토익 점수 300점대이고 중급은 600점에서 700점대이며 상급은 800점에서 900점대이었다. 초, 중급 집단은 비영어 전공자들이었으며, 상급자들은 영어 전공자들이었다. 또한 상급자 중 한 명을 제외하고는 해외 연수 등 영어권 문화에서 학습한 경험이 없었다. 모든 참여자들은 영화를 활용하여 1년 6개월에서 2년 사이의 기간 동안 학습한 경험이 있다.

영어 학습 동기 측면에서는 초급 및 중급 학습자들의 경우 영어 공부 자체에 관해서는 낮은 편이었으며 다만, 높은 토익 점수에 관심이 많았다. 우리나라 대학생들의 대부분이 유창성과 동기 측면에서 초급, 중급 참여자들과 더 유사할 것으로 판단되기 때문에, 이들의 반응이 교수법 개발에 차지하는 의의가 있다고 하겠다. 이에 반해, 상급 집단의 경우, 토익 점수 보다는 영어 자체를 잘 하고 싶어하는 동기가 강했다. 이러한 상급 집단이 화용론 학습에 대한 반응도 살펴볼 가치가 있다고 하겠다.

## 3. 교재

세 집단은 각각 참여자들이 선호하는 영화를 선택하게 하였고, 결과적으로 세 개의 영화를 교재로 사용하였다. 초급 집단은 *크루엘라(Cruella,* Gillespie, 2021)를 사용하였다. 이들은 영화 선정에 만족하였고, 모두 실험 전에 시청한 경험을 가지고 있었다. 중급 집단은 *캐치 미 이프 유캔(Catch Me if You Can,* Spielberg, 2002)을 선택하였다. 이들은 사전에 이 영화를 시청한 경험은 없었다. 상급 집단은 2021년 공개된 넷플릭스(Netflix) 오리지널 영화 *러브 하드(Love Hard,* Jimenez)를 사용을 하였다.

## 4. 절차

첫째, 영화 시청으로, 실험 전에 참여자들이 각자 정해진 분량의 영화 장면을 시청한다. 둘째, 우리말 번역 단계로 참여자들이 순차적으로 해석을 하고 교수자는 그 해석에 보충 피드백을 제공한다. 참여자의 해석이 문법에만 의존해서

이뤄졌을 경우, 문맥적 단서와 문화적 배경을 제공하여, 우리말 어법에 맞게 해석되도록 유도를 한다. 그러나 이런 피드백은 내용에 중점을 두고 있어서 암묵적 방법을 유지하도록 한다.

셋째, 위의 우리말 해석 과정에서 언어에 집중하도록 한다. 위의 절차와 유사하지만 이번에는 언어에 중점을 둔다. 예를 들면 'go help her with her luggage'에서 'with'의 사용에 대해 대화를 한다. 참여자들은 무엇에 유념해야 하는지 모르고 있는데 교수자는 '무엇을 도와드릴까요?'를 영어로 말해보라고 주문을 한다. 참여자들은 모두 'What can I help you with?'를 'What can I help you?'로 대답하는 오류를 보였다. 여기서 'with'의 사용을 보면서 처음 발화의 'with'를 새삼 새롭게 보게 된다. 이런 식으로 언어에 집중하게 유도를 한다. 물론 지금의 예는 언어적으로만 설명을 했지만 문화적으로 비교해 가며 영어에 집중하게 만들 수 있다.

### 5. 평가

먼저, 회상 테스트를 실시한다. 학습 후 1주일이 지난 시점에서 배운 영화 속 문장을 우리말로 제시하고, 영어로 적게 하였다. 문항은 암묵적 지도를 받았던 것과 명시적 지도를 받았던 것 둘로 나눠 제시하였다. 따라서 결과를 통해, 영화 대본 속 표현들을 암묵적 지도 받은 것과 명시적으로 지도 받은 것 중에서 무엇이 더 잘 기억되었는지 확인해 볼 수 있을 것이다. 즉, 암묵적인 활동과 명시적인 활동 중 어느 쪽 활동이 효과가 있었는지를 확인할 수 있는 근거가 될 것이다.

둘째, 화용론적 자각력을 가지고 있는지를 확인하기 위해서, 회상 테스트에서 사용했던 문장들을 다시 제시한 후 참여자들이 인상적인 것은 무엇이며, 그 이유에 대해 조사한다. 배운 영어에 대한 표현 습관들을 언어적, 문화적, 그리고 문맥적 관점에서 설명을 얼마나 할 수 있는지를 묻는다.

## Ⅳ. 결과 및 분석

### 1. 결과 분석에 사용된 용어

참여자들의 활동 결과를 아래와 같은 용어를 사용하여 분석한 후 제시하고자 한다.

**표 1**
**결과 분석에 사용된 용어**

| 용어 | 설명 |
|---|---|
| 암묵적(활동) | 교수자의 도움없이 필요한 언어 조각을 발견하는 활동 |
| 명시적(활동) | 교수자의 도움으로 필요한 언어 조각을 확인 및 발견하는 활동 |
| attention | 언어에 집중하였을 때를 가리킴. |
| enjoyment | 내용에 집중하였을 때를 가리킴. |
| target | 'attention'이나 'enjoyment', 또는 'culture'가 도달한 곳을 가리킴 언어일 수도 있고 내용일 수도 있음. |
| 자각력 원인 | 참여자들이 필요한 언어 조각들을 발견한 다음 그 근거를 밝히는 것. |
| 표현 습관 | 본 실험에서의 표현 습관은 참여자들이 현재 가지고 있는 언어 지식에서 변화가 생길 때 이 순간을 표현 습관으로 넘어가는 문턱에 있는 것으로 간주를 하였다. |
| 우리말 번역 | 본 연구에서 중요한 용어. 영어의 통사적인 구조에 맞춰 우리말을 번역하는 것이 아니고 의미적으로 1:1 대응하도록 번역한 것. 화용론적인 번역이다. |

## 2. 회상 테스트

참여자 전체를 대상으로 번역 활동을 했던 영화 대본 중에서 선정한 문장들로 암묵적 문항과 명시적 문항으로 구성하여 1주일이 지난 시점에 회상 테스트를 실시하였다.

**표 2**
**회상 테스트 결과**

| 참여자 | 암묵적 문항 (10개) | 명시적 문항 (10개) | 비고 |
|---|---|---|---|
| A | 9.5개 (95%) | 10개 (100%) | 초급 |
| B | 10개 (100%) | 10개 (100%) | 초급 |
| C | 10개 (100%) | 9.5개 (100%) | 중급 |
| D | 10개 (100%) | 10개 (100%) | 중급 |
| E | 10개 (100%) | 8개 (80%) | 상급 |
| F | 10개 (100%) | 8개 (80%) | 상급 |
| G | 10개 (100%) | 10개 (100%) | 상급 |

표 2에 나타난 회상 테스트 결과를 보면 영어 실력에 상관없이 모두 우수한 점수를 받았다. 이와 같은 결과에 영화를 사용한 것도 영향이 있었을 것으로 추론한다. 영화는 암기가 쉽게 될 수 있도록 이야기 전개가 있고 영상이 있어서 내용 이해가 어렵지 않고 또한 화용론적인 의미를 바탕으로 하고 있어서 실제 생활이나 경험이 마치 토대가 된 것 같이 보인다.

또한 암묵적 방법과 명시적 방법 중에 회상에 더 효과적이었는가를 알아보려고 구분하였으나, 암묵적 방법이 다소 평균 점수가 높았지만, 이를 토대로 암묵

적 방법이 회상에 있어서 명시적 방법 보다 더 효과적이라고 말할 수는 없을 정도로 근소한 차이를 나타냈다.

## 3. 자각력 테스트

자각력 테스트 결과를 참여자에 따라, 앞서 밝힌 용어들을 사용하여 제시하였다.

**표 3**
**초급 참가자 A의 자각력 테스트 결과**

| 활동 | Attention, enjoyment, target | 자각력 원인 |
|---|---|---|
| 암묵적 (10) | Attention (9개): single word (3), idiom (1), expression (1), phrase (2)<br>Enjoyment (0개)<br>Culture (1개): 자퇴와 퇴학이 개인에게 미치는 영향 | Attention: 9개 모두 번역과정에서 영어와 우리말 사이의 통사적 차이<br><br>Culture: 영화 줄거리 |
| 명시적 (10) | Attention (9개)[2]: preposition (2), verb (1), adverb (1), collocation (1) phrase (2), idiom (1), expression (1)<br>Enjoyment (2개): 언어에 대한 언급이 없음. | Attention: 교수자의 지도와 우리말 번역과정에서 두 언어 사이의 충돌<br><br>Enjoyment: 영화 줄거리 |

표 3에서 참가자 A는 'attention'이 암묵적 활동과 명시적 모두 9개가 되었다. 이는 교수자의 도움이 있거나 없거나 상관없이 참여자 A는 필요한 언어 조각을 학습할 수 있었다는 것으로 해석할 수 있다. 하지만 명시적인 활동을 잘 살펴보면 언어 자각력을 보여주는 개수는 9개이지만 질적인 측면에서는 암묵적인 활동 때와 차이가 있었다. 다양한 언어 항목에서 자각력을 보인 것은 교수자의 도움 때문이었다고 사료된다.

**표 4**
**초급 참여자 B의 자각력 테스트 결과**

| 활동 | Attention, enjoyment, target | 자각력 원인 |
|---|---|---|
| 암묵적 | Attention (3개): expression (1), idiom (1), Phrase (1)<br>Enjoyment (6개): 언어 항목 제시 없음<br>Culture (1개): 1960년대 문화 | Attention: 문맥에 충실<br><br>Enjoyment: 전체 내용에 주목<br><br>Culture: 가부장제도에서의 여성 신장 |
| 명시적 | Attention (2개): expression (1), phrase (1)<br>Enjoyment (8개): 영화 줄거리 | Attention: 해석에 충실<br><br>Enjoyment: 내용에 충실 |

[2] 10개의 문항에서 8개의 문항을 'attention'에 넣었는데 한 문항에서 2개의 'attention'을 하였기 때문에 9개가 되었음.

표 4에서 참여자 B의 활동을 보면 암묵적 활동에서 ‘attention’은 3개였고 ‘enjoyment’는 6개나 되었다. 참여자 A와 비교해 보면 스스로 언어를 찾아내는 자각력이 부족하다고 하겠다. 대신 ‘enjoyment’의 수가 많은 것은 영화를 학습에 이용하는 순간보다는 영화 자체를 즐기는 순간이 많았다고 할 수 있겠다. 명시적인 활동에서도 ‘attention’은 2개인 반면에 ‘enjoyment’의 수는 8개였다. 참여자 B는 영화 자체를 즐기고, 집중하는 특징을 보여주었다.

요약하여 보면 언어 자각력은 교수자가 지도하는 방법에도 영향을 받을 수 있겠지만 학습자의 관심에 따라 영향을 받는 것으로 추측된다. 따라서 교수자는 영화가 표현 습관을 가르치는 데에 좋은 교재가 될 수도 있지만 오락적 즐거움을 얻는 것에 그칠 수도 있다는 가능성에도 주의를 기울일 필요가 있다고 판단된다.

**표 5**
**중급 참가자 C의 자각력 테스트 결과**

| 특징 | Attention, enjoyment, target | 자각력 원인 |
|---|---|---|
| 암묵적 | Attention (11개)[3]: phrase (1), synonym (2), expression (3), adverb (2), grammar (1), article (1), preposition (1) | Attention: 우리말 번역과정에서 자각력, 뉘앙스 차이, 청크, 해석상의 어려움, 문맥에서 유추를 하여 자각력 형성 |
| 명시적 | Attention (19개)[4]: phrase (8), MWE[5] (1), collocation (1), proper names (5), verb (2), preposition (1), adverb (1)<br>Culture (1개): $25 | Attention: 우리말 번역과정에서 의미 확장, 새롭게 배운 것, 해석 차, 문화적 정보, 문화 단어를 통해서 자각력 형성<br>Culture: $25의 실제 돈 가치 |

표 5에서 참여자 C는 암묵적 활동에서도 언어에 대한 집중력(attention)이 높았다. 교수자의 도움 없이도 놀라운 결과를 보여 주었다. 원인을 보면 참여자 C는 우리말로 번역하면서 번역이 어색하거나 힘들 때 자각력이 높아지는 것으로 나타났다. 명시적인 활동을 보면 언어 집중력은 19개나 되었다. 교수자의 도움을 받았을 때 집중력이 더욱 뛰어나고 언어항목들도 다양해졌다. 여기서도 자각력은 우리말 번역이 중요한 열쇠가 된 것으로 추측된다.

[3] 한 문항에서 2개의 ‘attention’을 하여 11개가 되었음.
[4] 9개의 문항에서 19개의 ‘attention’을 하였음.
[5] MWE는 ‘multiword expression’의 약자로, 다단어 표현을 의미한다.

**표 6**
**중급 참여자 D의 자각력 테스트 결과**

| 특징 | Attention, enjoyment, target | 자각력 원인 |
|---|---|---|
| 암묵적 | Attention (7개): phrasal verb (1), phrase (1), single word (3), expression (1)<br>Enjoyment (2개): no specific language items<br>Culture (1개): Rotary Club | Attention: 우리말 번역과정에서 두 언어 사이의 차에 의한 자각력 형성<br>Enjoyment: movie storyline<br>Culture: lifelong member |
| 명시적 | Attention (8개)[6]: expression (2), culture word (2), single word (3), phrasal verb (1)<br>Enjoyment (2개): 주인공의 행각<br>Culture (3개): 가정경제규모, 생일파티, 대리 교수자 | Attention: 우리말 번역과정에서 발생한 자각력, 은행 용어에서 눈에 들어 옴.<br>Enjoyment: 영화 줄거리<br>Culture: 영화 줄거리 |

표 6에서 참여자 D는 암묵적 활동에서 언어 집중력이 7개이고 명시적인 활동에서의 집중력은 8개였다. 이 정도의 집중력이면 표현 습관으로 다가가는데 부족함이 없다고 판단이 된다. 그런데 두 활동 사이에 변별력은 보여주지 못했다.

요약하면 중급의 참여자들은 우리말 번역에 큰 의존도를 보였다. 차이가 있다면 참여자 C는 언어의 집중도가 높았던 반면 참여자 D는 영화의 내용에도 관심을 보였다. 역시 여기서도 개인차가 다른 결과를 가져다 준 것으로 판단된다.

**표 7**
**상급 참여자 E의 자각력 테스트 결과**

| 특징 | Attention, enjoyment, target | 자각력 원인 |
|---|---|---|
| 암묵적 (10) | Attention (13개)[7]: phrase (4), grammar (4), collocation (2), phrasal verb (1), interjection (1), adjective (1).<br>Culture (1)[8]: Chucky (Natalie) | Attention: analysis, analogy, nuance, grammar, comparison, rhyming couplet, emphasis, storyline 을 통해 자각력 형성.<br>Culture: Movie Character |
| 명시적 (10) | Attention (11개)[9]: single word (5), phrase (3), compound (1), idiom (1), expression (1)<br>Culture (1개): dating app | Attention: 우리말번역과정. MTV (culture), movie joke, grammar 등에서 자각력 형성<br>Culture: 영화의 한 장면 |

표 7에서 참여자 E는 암묵적 활동에서 'attention'을 13개를 하였다. 명시적 활동에서는 'attention'을 11개를 하였다. 교수자의 도움이 없는 암묵적 활동에서

[6] 1개의 문항에서 2개의 'attention'을 하여 7개의 문항이 8개가 되었음.
[7] 3개의 문항에서 'attention'을 2번씩 하였음. 그래서 10개의 문항이 13개가 되었음.
[8] 한 문항에서 'attention'과 'culture'가 동시에 있었음. 그래서 14개의 문항이 된 것임.
[9] 2개의 문항에서 'attention'을 2개씩 하였음. 그래서 9개의 문항이 11개로 바뀐 것임.

언어 집중력을 크게 보여 주었다. 언어의 다양성에 있어서도 명시적 활동보다 더 다양하였다. 언어 자각력에 있어서도 암묵적 활동에서 다양한 접근법을 사용하여 자각력을 높였다. 물론 우리말 번역이 밑받침이 된 것은 의심의 여지가 없다. 명시적 활동에서는 교수자의 도움을 받아서 문화, 농담 등과 같은 곳에서 언어 집중력을 높였다. 그의 결과에서 한가지 주목하고자 하는 것은 문법이다. 두 활동에서 문법을 이용한 언어 집중력을 보여 주었다. 이것은 문법 능력이 언어 집중력을 보여주는 힘으로 작용한 듯하다. 결론적으로 참여자 E는 암묵적, 명시적과 상관없이 언어 집중력은 높게 나왔다.

**표 8**
**상급 참여자 F의 자각력 테스트 결과**

| 특징 | Attention, enjoyment, target | 자각력 원인 |
|---|---|---|
| 암묵적 | Attention (2개): phrasal verb (1), phrase (1) | Attention: 우리말 번역과 내용에 대한 관심에서 자각력 형성 |
| | Enjoyment (7개): single word, phrase, clause 등을 이용하여 내용 설명 | Enjoyment: 영화 내용에 충실 |
| | Culture (1개): Chucky | Culture: movie character |
| 명시적 | Attention (4개): single word (2), phrase (2) | Attention: 두 단어 사이의 비교, 구가 지닌 이중 의미로부터 자각력 형성 |
| | Enjoyment (3개): 내용의 즐거움 강조 | Enjoyment: 영화내용에서 즐거움 발견 |
| | Culture (3개): single word, compound, expression에 붙어 있는 문화 다룸. | Culture: 단어의 문화적 비교, 표현에 붙은 지혜 등으로부터 문화 관심 고조 |

표 8은 표 7과는 전혀 다른 양상을 보여주고 있다. 참여자 F는 암묵적인 활동에서 'enjoyment'가 7개가 되었고 명시적인 활동에서는 'enjoyment'가 3개이지만 'culture'에서도 3개가 나온 것을 보면 언어 보다는 이야기에 관심을 보인 것 같다. 언어 능력이 상급에 해당됨에도 영화 이야기를 선호한 것이다. 교수자가 함께 참여한 명시적인 활동에서도 참여자 F는 영화 이야기와 관련된 사항에 큰 관심을 보였다.

**표 9**
**상급 참여자 G의 자각력 테스트 결과**

| 특징 | Attention, enjoyment, target | 자각력 원인 |
|---|---|---|
| 암묵적 | Attention (5개): expression (3), single word (1), have (grammar) (1)<br>Enjoyment (4개): colloquial, phrasal verb, phrase, collocation을 이용하여 내용 설명<br>Culture (1개): Chucky (Natalie) 'I doubt (he' ll recognize you)' 로 문화 설명 | Attention: Hoey's lexical priming 에 의거한 자각력 형성<br>Enjoyment: 내용 이해. 그러나 'attention'으로 볼 수 있기도 함.<br>Culture: movie character |
| 명시적 | Attention (1개): Long expression을 phrase로 설명<br>Enjoyment (7개): single word (5), phrase (1), compound (1)로 내용 설명<br>Culture (2개): single word (2) 내용으로 문화 설명 | Attention: Hoey's lexical priming.<br>Enjoyment: 내용 이해. 그러나 'attention'으로 보아도 무방함.<br>Culture: 문화 이해 |

표 9에서 참여자 G가 보여준 결과는 흥미롭다. 결과를 보면, 암묵적 활동에서 'attention'이 5개이고 명시적 활동에서는 'attention'이 1개이다. 그리고 'enjoyment'에서는 암묵적인 활동에서 4개, 명시적인 활동에서는 7개나 되었다. 언어보다 이야기에 집중을 한 것처럼 보인다. 그러나 참여자 G의 'enjoyment'는 다른 참여자들의 결과와 다르게 나왔다. 언어 항목을 가지고 영화 내용을 언급하고 있다. 언어 항목을 활용하고 있기 때문에 결국은 언어 집중도를 보여 주고 있다는 것을 부인할 수가 없다. 따라서 참여자 G의 경우에 'attention'뿐만 아니라 'enjoyment'도 언어 자각력에 포함되어야 할 것이다.

덧붙여, 참여자 G는 'attention'에서 Hoey(2005)의 어휘 점화 효과[10]와 부합하는 모습을 보여주었다는 것에 주목하고자 한다. 어떤 언어 항목이 점화가 되어 다른 언어 항목을 떠올렸다고 기술하는 것이 관찰되었다.

초급 A, 중급 C, 그리고 상급 참여자 E는 언어 지향적이었고, 초급 B, 중급 D, 그리고 상급 참여자 F는 내용 지향적인 성향을 보여 주었다. 상급 참여자 G는 독특한 접근법으로 표현 습관에 가깝게 다가갔다. 내용이 근간이 되면서 언어 지향적인 성향을 보여 주었다. 표현 습관에 가장 근접했던 참여자라고 하겠다.

종합적으로 볼 때, 교수자의 도움 유무의 상관없이 개인차가 영어 표현 습관에 익숙해지는데 더 결정적인 역할을 하는 것으로 추정해 볼 수 있다. 또한 문법 지식이 높을 수록 언어 조각을 찾아내는 힘이 강했던 것으로 보인다. 교

[10] Hoey의 어휘 점화 효과(lexical priming effect)는 먼저 제시된 단어가 후에 제시되는 단어 처리에 영향을 주는 효과를 말한다. 장기 기억되어 있는 단어들은 네트워크로 되어 있으며, 한 단어가 활성화되면 이 네트워크를 통해 다른 단어들로 전파된다. 임미진(2021)은 이 이론은 사용자가 습관적으로 다단어 표현처럼 일련의 단어들을 함께 모아 놓는 것을 이해하게 해준다고 하였다.

수자가 암묵적 지도를 하던 명시적 지도를 하든 상관없이 참여자들은 자신의 문법 지식을 활용하여 언어에 집중하는 모습을 보였다.

## Ⅴ. 결론

국내에 영화영어가 활용된 지 30년 가까운 기간 동안 교실에서 암묵적 방법 위주와 명시적 방법 위주가 시계추처럼 반복적으로 활용되어져 왔다. 학생들이 영화 줄거리 및 영화 자체에 관심이 많다고 판단되면, 암묵적인 지도를 강조하였고, 이 과정에서 학생들로부터 영화 줄거리에 관한 이야기를 하느라, 영어 언어 학습이 부족한 것 같다는 불평이 있기도 했었다. 이런 반응들에 대응하여, 영어 언어 학습의 명시적 지도를 강조하기도 하였다. 이 과정에서 영화영어에서의 고민은 영화의 매력을 유지하면서, 영화에 나타나는 원어민들의 표현 습관을 학습자들에게 어떻게 지도하며, 학습한 것들을 오래 기억하게 만들 것인가였다.

본 사례 연구에서는 영화를 사용한 L1 번역 활동을 통해 원어민들의 표현 습관에 주목하여, 화용론적 자각력을 신장시키는 방법을 제안하였다. 우리말 번역은 영어의 언어학적 체계에 맞는 의미를 만들어내는 것에 그치지 않고, 우리말 어법에 숨어 있는 화용론적인 의미를 만들어내는 것을 의미한다. 화용론적 접근법을 도입하여 우리말 번역 활동을 하는 것은 영화의 줄거리를 충분히 감상하면서, 동시에 우리말과 영어의 언어적 차이도 관찰할 수 있어, 암묵적 방법과 명시적 방법을 통합해서 진행할 수 있는 활동이라고 판단하였다.

7명의 대학생들을 대상으로 우리말 번역 활동 과정에서 화용론적 지도를 암묵적, 명시적 방법을 통합하여 지도하였고, 그 결과 첫째, 화용론 지도는 초급자들에게도 유효하다는 것이 발견되었다. 참여자들은 영어 유창성에 크게 영향받지 않고, 화용론적으로 배운 영어 표현에 관한 표현 습관들을 언어적, 문화적, 그리고 문맥적 관점에서 설명을 할 수 있는 것이 확인되었다. 다만, 상대적으로 문법적 능력이 있다고 간주되는 상급 집단의 참여자들이 더 상세한 언어적 분석이 가능하였다. 둘째, 화용론 지도에 있어 암묵적 방법과 명시적 방법 사이에 어떤 것이 더 효과적인지에 관해서는 통합 지도해본 결과 개인성향 차이가 더 결정적인 것으로 나타났다. 영화의 내용에 더 집중하는 참여자들은 암묵적 방법에 더 적극적으로 반응하였고, 언어에 집중하는 참여자들은 명시적 방법에 더 민감하였다. 셋째, 우리말 번역을 사용하니, 암묵적인 지도와 명시적인 지도 사이의 경계가 흐려졌다. 우리말 번역 과정이 교수자를 대신하여 영어 표현에서 무엇을 보고 무엇을 배워야 하는지를 안내하는 역할을 했다고 생각한다.

첨가하여 언급하고 싶은 것은 문법의 역할이다. 우리말 번역 과정에서 영어와 우리말이 통사적 대응을 하고 있지 않기 때문에, 문법을 중요하게 다루지 않을 수 있다. 하지만 명시적 활동을 할 때는 상급 집단에 속하는 참여자들처

럼 문법 능력을 갖춘 학생들에게 유리할 수 밖에 없다. 예를 들어 참여자 A는 초급임에도 불구하고 명시적인 활동에서 언어에 접근하는 놀라움을 보여 주었다. 그러나 그가 기술한 언어 분석은 초보적 수준일 수 밖에 없었다. 이에 반하여 참여자 E(상급)의 언어 분석 솜씨가 뛰어났다. 이 결과는 자각력을 키우는데 문법을 먼저 가르치는 것이 필요하다는 주장의 근거를 제공할 수 있다. 하지만 Selivan(2018)은 언어를 배우는데 문법은 선 조건(precondition)이 아니고 언어 학습의 결과라고 말하고 있다. 참여자 A도 지속적으로 표현을 보며 원어민들의 표현 습관을 발견하다 보면 그의 문법 능력은 모르는 사이에 갖춰지게 될 것이다.

다른 하나는 참여자 G가 언어를 바라보는 감각이다. Hoey의 점화 이론을 알지 못한 참여자였지만, 점화 이론에 부합하는 접근법을 보여주었다. 한 언어 표현을 보고, 다른 언어 표현을 떠올리는 점화 효과가 관찰되었다. 이 접근법을 활용하면 영어의 표현 습관을 익힐 수 있는 자각력을 효과적으로 키울 수가 있을 것으로 판단한다. 영화를 사용했을 때 표현 습관에 대한 자각력을 높일 수 있다는 가능성을 더 지지하는 결과라고 할 수 있겠다.

제안점으로 EFL 교수자들에게 강조하고 싶은 것은 영화 대본에 대한 화용론적인 해석은 영어 유창성이 초급인 학생들에게도 자각력을 키울 수 있는 가능성을 열어 준다는 것이다. 영화 대본을 해석을 할 때 영어 구조에 맞춰 해석하지 말고 표현의 총체적인 의미에 맞는 우리말 표현을 찾아내야 한다. 교수자가 이와 같은 번역 활동에 학생들을 참여시킬 수만 있다면 영화를 활용해서 자연스런 표현을 배울 수 있게 될 것이다.

마지막으로 본 연구의 한계는 사례연구의 성격으로 7명이라는 소수의 참여자들을 대상으로 하였기에 결과에 일반화에는 무리가 있다고 하겠다. 향후 본 연구의 결과를 바탕으로 대표성을 띄는 피실험자들을 대상으로 다양한 연구들이 진행되기 기대한다.

## 참고문헌

노윤아. (2013). 영어 학습 교재로서 *슈츠* 분석:'말 펀치'를 중심으로. *영상영어교육, 14*(3), 59-86.

임미진. (2021). 영화에서의 다단어 표현의 역할 교육에 대한 연구. *영어어문교육*, 27(4), 97-117.

장복명. (2000). 영어교재를 통한 화용론 지도 방안. *영어어문교육, 6*, 179-197.

Abrams, Z. I. (2014). Using film to provide a context for teaching L2 pragmatics. *System, 46*, 55-64. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.06.005

Abrams, Z. I. (2016). Creating a social context through film: Teaching L2 pragmatics as a

locally situated process. *L2 Journal, 8*(3), 23-45.

Abu Radwan, A. (2005). The effectiveness of explicit attention to form in language learning. *System, 33*(1), 69-87. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.06.007

Ahmadian, M. J. (2020). Explicit and implicit instruction of refusal strategies: Does working memory capacity play a role? *Language Teaching Research, 24*(2), 163-188. https://doi.org/10.1177/1362168818783215

Alcón, E., & Jorda, M. P. S. (2008). Pragmatic awareness in second language acquisition. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.), vol. 6: Knowledge about language *(pp. 193-204).* New York, NY: Springer Science + Business Media LLC.

Alcón-Soler, E. (2007). Fostering EFL learners' awareness of requesting through explicit and implicit consciousness-raising tasks. In M. P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 221-239). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Alcón-Soler, E. (2012). Teachability and bilingualism effects on third language learners' pragmatic knowledge. *Intercultural Pragmatics, 9*(4), 511-541. https://doi.org/10.1515/ip-2012-0028

Alluri, P. (2018, August). *Enhancing English language teaching through films in general foundation programs.* Paper presented at the 1st MEC TESOL Conference 2018, Muscat, Oman.

Ariza, E. N. W. (2009). *Not for ESOL teachers: What every classroom teacher needs to know about the linguistically, culturally, and ethnically diverse students* (2nd ed.). New York, NY: Pearson Education.

Bahrani, T., & Tam, S. S. (2012). Audiovisual news, cartoons, and films as authentic language input and language proficiency development. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(4), 56-64.

Birjandi, P., & Derakhshan, A. (2014). Pragmatic comprehension of apology, request and refusal: An investigation on the effect of consciousness-raising video-driven prompts. *Applied Research on English Language, 3*(1), 67-86. https://doi.org/10.22108/ARE.2014.15479

Cetinavci, U. R. (2019). The effects of explicit film-based instruction on EFL teacher trainees' interpretation of implied meanings. *European Journal of Educational Research, 8*(2), 581-605. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.581

de Pablos-Ortega, C. (2011). The pragmatics of thanking reflected in the textbooks for teaching Spanish as a foreign language. *Journal of Pragmatics, 43*(9), 2411-2433.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research.* Oxon, UK: Routledge.

Gillespie, C. (Director). (2021). *Cruella* [Film]. Walt Disney Pictures.

Glaser, K. (2016). News from the pragmatics classroom: Contrasting the inductive and the

deductive approach in the teaching of pragmatic competence. *Intercultural Pragmatics, 13*(4), 529-561. https://doi.org/10.1515/ip-2016-0023

Hashemian, M., Domakani, M. R., & Ansari, M. (2016). Effects of movies on L2 learners' pragmatic competence: A case of request and apology. *International Journal of Educational Investigation, 3*(1), 1-17.

Hassaskhah, J., & Ebrahimi, H. (2015). A study of EFL learners' (meta) pragmatic learning through explicit (teacher explanation) and implicit (foreign film) interventions: The case of compliment. *Language Teaching Research, 6*(2), 292-301. https://doi.org/10.17507/jltr.0602.08

Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Hove, UK: Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203327630

Jimenez, H. (2021). *Love hard* [Film]. Wonderland Sound and Vision.

Korta, K., & Perry, J. (2020). Pragmatics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2020 edition). Stanford, CA: Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved August 21, 2019, from the World Wide Web: https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/pragmatics/

Leigh, K. (2018). Understanding & helping pragmatic language development. Retrieved March 3, 2018, from the World Wide Web: https://www.sensationalkids.ie/understanding-helping-pragmatic-language-development/

Lu, L. Y. (2014). Pragmatics and semiotics: Movies as aesthetic audio-visual device expedite second language acquisition. In P. Kommers, T. Issa, D. Chang, & P. Isaías (Eds), *Proceedings of the International Conference on Educational Technologies (ICEDuTech 2014)* (pp. 254-258). New Taipei City, Taiwan: IADIS Press.

MasterClass. (2022). *Pragmatics in linguistics: Definition and examples*. Retrieved March 6, 2022, from the World Wide Web: https://www.masterclass.com/articles/pragmatics-in-linguistics-guide#what-is-pragmatics

Modern Language Association. (2007). Foreign languages and higher education: New structures for a changed world. Retrieved February 12, 2022, from the World Wide Web: https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World

Nguyen, M., Pham, H., & Pham, T. (2012). The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal of Pragmatics, 44*(4), 416-434.

Park, Y. (2020). Idiomatic expressions and idiomaticity in Movie English. *STEM Journal, 21*(2), 45-64.

Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System, 33*(3), 385-399. https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.003

Safont-Jordà, M. P., & Alcón-Soler, E. (2012). Teachability of request act peripheral modification devices in third language learning contexts. In M, Economidou-Kogetsidis & H. Woodfield (Eds.), *Interlanguage request modification* (pp. 275-314). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.217.09saf

Sánchez-Hernández, A., & Barón, J. (2022). Teaching second language pragmatics in the current era of globalization: An introduction. *Language Teaching Research, 26*(2), 163-170. https://doi.org/10.1177/13621688211064931

Sapoetra, J. (2019). Cross-cultural studies and pragmatic awareness. In A. Subagyo, J. Abraham, T. N. Mursitama, R. Rahim, & M. T. Multazam (Eds.), *Proceedings of the 1st Workshop on Multimedia Education, Learning, Assessment and its Implementation in Game and Gamification*. Medan, Indonesia: EAI. https://doi.org/10.4108/eai.26-1-2019.2282940

Schauer, G. A. (2006). Pragmatic awareness in ESL and EFL contexts: Contrast and development. *Language Learning, 56*(2), 269-318. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00348.x

Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, K. N. Chin, S. K. Bhatt, & I. Walker (Eds.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education* (pp. 27-50). Berlin, Germany: de Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781614510932

Selivan, L. (2018). *Lexical grammar: Activities for teaching chunks and exploring patterns*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Spielberg, S. (2002). *Catch me if you can* [Film]. Dreamworks Pictures.

Svalberg, A. M-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching, 40*(4), 287-308. https://doi.org/10.1017/S0261444807004491

Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 289-310. https://doi:10.1017/S0267190511000018

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching, 48*(1), 1-50. https://doi.org/10.1017/S0261444814000263

Taguchi, N. (2018). Pragmatic competence in foreign language education: Cultivating learner autonomy and strategic learning of pragmatics. In I. Walker, D. K. G. Chan, M. Nagami, & C. Bourgugnon (Eds.), *New perspectives on the development of communicative and related competence in foreign language education* (pp. 53-69). Berlin, Germany: de Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501505034-004

Takahashi, S. (2010). Assessing learnability in second language pragmatics. In A. Trosborg

(Ed.), *Handbook of pragmatics VII* (pp. 391-421). Berlin, Germany: de Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110214444.3.391

Takahashi, S. (2013). Pragmatic awareness in second language learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing. https://doi.org/9781405198431.wbeal0926

Ton Nu, A. T., & Murray, J. (2020). Pragmatic content in EFL textbooks: An investigation into Vietnamese national teaching materials. *TESL-EJ, 24*(3), 1-28.

Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2021). Fostering learners' (meta) pragmatic awareness through film analysis. *Language Value, 14*(1), 85-111. https://doi.org/10.6035/languagev.5821

**예시언어(Examples in): English**
**적용가능 언어(Applicable Languages): English**
**적용가능 수준(Applicable Level): Tertiary**

노윤아 (교수)
국민대학교 교양대학
02707 서울특별시 정릉로 77
Email: rhoyoonah@kookmin.ac.kr

Received in April 25, 2022
Reviewed in May 30, 2022
Revised version received in June 7, 2022