

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer 🖃





교육학석사학위논문

과제 변인에 따른 한국어 학습자 말하기 수행 연구

2023년 8월

서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육전공 송 규 민

과제 변인에 따른 한국어 학습자 말하기 수행 연구

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함. 2023년 4월

서울대학교 대학원 국어교육과 한국어교육전공 송 규 민

송규민의 교육학 석사학위 논문을 인준함. 2023년 7월

위 원 장	ଚ୍ଚ
부위원장	(1)
위 원	<u>(1)</u>

국문 초록

본 연구는 복잡성이 서로 다른 두 유형의 과제를 통해 한국어 학습자 발화를 유도하고 그 수행을 분석하여 한국어 과제 기반 교수에 대한 교 육적 시사점을 확보하는 것을 목적으로 한다.

과제 기반 교수는 제2언어 및 외국어 교수에서 주요한 접근법으로 간주된다. 이 접근법은 의사소통 중심의 접근법과 긴밀히 연관되어 있으며형태보다 의미를 지향하는 언어 사용을 강조한다. 제2언어 교육 과제의유형 및 분류에 대해서는 지난 30여 년간 연구가 진행되어왔다. 유형적으로 분류된 여러 과제들이 학습자 언어에 미치는 영향에 대해서도 Robinson, Skehan 등 연구자들에 의해 경험적 연구가 이루어졌다. 본연구는 제2언어 연구 분야에서 축적된 과제 기반 교수의 이론적·경험적 연구 성과를 수용하고 심리언어학적 관점에서 한국어 학습자 발화의특성을 고찰하여, 과제의 선정 및 배열에 대한 시사점을 도출하였다.

본 연구는 서울 소재 종합대학에 유학 중인 고급 수준 한국어 학습자 44명을 대상으로 말하기 과제 실험을 시행하였으며, 사후 설문조사를 통해 과제 수행에 대한 학습자의 인식을 조사하였다. 발화 실험에 사용된 과제는 제2언어 학습용 만화를 한국어 학습자에 맞게 수정하여 사용하였으며, 과제 기반 교수의 이론적 틀을 참조하여 구성 요소 및 추론부담 측면에서 복잡성을 조작하였다. 과제 제시 순서에 따라 참여자를두 집단으로 분류하여 제시 순서가 수행에 미치는 영향을 함께 살펴보았다. 실험을 통하여 도출된 발화는 복잡성, 정확성, 유창성 측면에서 분석하였으며, 과제에 따른 언어 수행의 차이를 반복측정 분산분석, 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정 등의 방법을 통하여 측정하였다.

분석 결과, 과제 복잡성이 높은 말하기 수행에서 학습자 언어의 통사 복잡성이 높고, 정확성이 낮으며 유창성 또한 낮은 발화가 산출되었다. 이러한 결과에 대해 그 차이가 통계적으로 유의한지를 분석한 결과, 복 잡성 지표에서는 과제 간 차이가 유의하지 않은 것으로 나타났으며, 정 확성 및 유창성 지표에 대해 과제 간 차이가 유의한 것으로 나타났다. 이상의 분석 결과에 대해 본 연구는 산출의 국면 각각에 대하여 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 과제의 복잡성 차이가 언어에서의 복잡성 차이로 나타나지 않은 것은 학문 목적의 고급 수준 학습자라는 참여자 특성에서 기인했을 것으로 보았다. 본 연구의 과제를 통해 도출된 복잡성 지표를 유사 또는 동일 지표를 채택한 선행연구의 결과와 비교할 때, 본 연구의 두 과제에서 모두 학습자 발화는 그 통사적 복잡성이 높은 수준으로 나타난 것을 확인할 수 있었다. 즉, 상대적으로 덜 복잡한 과제에서도 높은 정도의 언어적 복잡성이 도출됨으로 인하여, 과제에 따른 통사적 복잡성의 차이가유의하지 않게 검출되었다. 학습자가 산출한 발화의 내용적 특성을 확인해볼 때, 복문의 산출 없이 의미를 구성할 수 있는 만화에 대해서도 내포문 등을 활용하여 그 내용을 기술하는 것을 확인할 수 있었다. 이는학습자가 지닌 언어적 자원을 적극적으로 활용한 사례에 해당하며, 고급수준의 학습자일수록 내포에 의한 문장 확장을 주로 사용한다는 선행연구의 결과에 의해서도 뒷받침되는 부분이다. 연구 참여자들의 이러한 고급 학습자로서의 특성으로 인하여, 복잡성이 낮은 과제에서도 상대적으로 통사적 복잡성이 높은 언어가 산출된 것으로 파악된다.

둘째, 복잡성이 높은 과제의 수행에서 언어의 정확성이 감소한 결과는 Skehan의 한계주의력 가설을 지지하는 결과로 해석된다. 즉, 추론 및 구성 요소 측면에서의 과제 복잡성은 제2언어 한국어 화자로 하여금 형태에 주의를 덜 기울이도록 하고, 수행 과정에서 언어의 의미(내용)에 초점을 두도록 유도했을 것으로 해석하였다. 이러한 해석은 학습자가 제출한 사후 설문조사에서 내용 및 구성 영역에 대한 주의할당이 과제 간유의한 차이가 있었다는 사실에 의해 부분적으로 뒷받침된다. 하지만, 복잡성 및 정확성 지표 간 상관관계를 도출하였을 때, 복잡성이 높은 과제에서 언어의 복잡성 지표와 정확성 지표 간에 실질적인 상관관계가 확인되지는 않았다. 따라서 정확성의 감소가 복잡성의 증가에 따른 상쇄효과인지에 대해서는 추가적인 탐구가 필요하며, Skehan의 한계주의력접근 역시 부분적으로 지지된다고 할 수 있다.

셋째, 복잡성이 높은 과제에서 느린 발화속도, 잦은 묵음휴지 등 비유 창성 요소가 발생한다는 것은 Skehan과 Robinson의 이론에서 합의하고 있는 사항이며, 본 연구에서도 이에 부합하는 연구 결과가 도출되었다. 즉, 본 연구가 채택한 유창성 지표인 발화속도, 조음속도, 평균묵음휴지 길이의 과제 간 차이는 통계적으로 유의하였다. 이는 과제 복잡성이 언어의 유창성에 미치는 효과에 대한 선행연구 결과와 비교할 때 특기할만한 발견이 아닐 수 있다. 하지만 세 유창성 지표들이 지니는 효과크기의 차이를 고찰할 때, 본 연구에서 활용된 과제의 특성 및 학습자의 수행 양상을 보다 세밀히 파악할 수 있다. 과제 간 차이의 효과크기는 평균묵음휴지길이에서 가장 크게 나타났다. 제2언어 학습자의 묵음휴지가 개념적 계획과 연관된다는 선행연구를 참조할 때, 이러한 평균묵음휴지 길이의 큰 효과크기는 복잡한 과제에서 의미(내용) 생성의 부담이 높았음을 시사한다. 이는 복잡한 과제에서 내용 및 구성에 대한 주의할당이 높게 나타난 사후 설문조사 결과와도 상통하는 결과이다.

본 연구는 과제 복잡성과 발화 지표 간에 도출된 연구 결과를 과제의 선정 및 배열에 참조함으로써 교육학적 목표들이 달성될 수 있을 것으로 보았다. 본 연구가 조작한 구성 요소 및 추론의 복잡성 요소들을 활용함으로써 복잡성이 있는 과제를 선정하는 데에 준거로 삼을 수 있을 것으로 파악하였다. 아울러, 그러한 과제 복잡성이 학습자의 산출 국면(CAF)에 미치는 영향과 관련하여, 본 연구의 결과를 참조함으로써 교수·학습적 목표를 설정할 수 있을 것으로 기대하였다.

* 주요어: 과제 기반 교수, 과제 복잡성, 과제 제시 순서, 유창성, 정확성, 복잡성, 그림 기반 이야기 과제, 주의할당

* 학번: 2021-27391



차례

I. 서론	1
1. 연구 목적 및 필요성	1
2. 선행연구	3
1) 과제 복잡성	4
2) 과제 제시 순서	7
3. 연구의 범위와 연구 문제	9
1) 연구의 범위	9
2) 연구 문제	11
Ⅱ. 이론적 배경	····· 12
1. 과제 기반 교수	····· 12
1) 심리언어학적 관점	······14
2) 인지-상호작용주의 관점	······15
3) 사회문화적 관점	16
4) 심리학적 관점	·····17
5) 교육적 관점	19
2. 과제의 정의 및 유형	······25
3. 심리언어학적 관점의 언어 수행 분석 이론	····· 28
1) 인지 가설	·····29
2) 한계주의력 접근	31
Ⅲ. 연구 방법	······41
1. 연구 절차	·····41
1) 연구 절차	
2) 연구 참여자	
2. 과제 변인에 따른 수행 변인	
1) 발화 분석 단위	

2) CAF44
3. 자료 수집 및 분석48
1) 과제 선정48
2) 자료 수집61
3) 자료 분석64
Ⅳ. 연구 결과68
1. 과제 수행의 내용68
2. 발화 지표의 기술통계73
3. 과제 복잡성에 따른 지표의 비교77
1) 복잡성 지표의 비교78
2) 정확성 지표의 비교79
3) 유창성 지표의 비교80
4. 과제 수행에 대한 학습자의 인식87
1) 과제의 난이도89
2) 과제의 친숙도92
3) 과제 수행 시 주의할당95
V. 논의 및 시사점100
1. 연구 결과에 대한 논의100
2. 과제 기반 교수에 대한 시사107
2.
VI. 결론 및 제언 ··································
1. 연구의 결론 ···································
2. 한계 및 제언114
2. 단계 중 계단 ·······························
참고문헌118
건고한
Abstract
AUSU act130



표 차례

<표 Ⅱ-1> 과제의 유형126
<표 Ⅱ-2> 과제의 유형228
<표 Ⅱ-3> Robinson의 과제 삼각 구성 틀31
<표 Ⅱ-4> 과제 배열의 특성33
<표 Ⅱ-5> 과제 등급화의 기준35
<표 Ⅲ-1> 연구 절차41
<표 Ⅲ-2> Robinson(2011)에 따른 과제 A, B의 유형적 분류57
<표 Ⅲ-3> Skehan(1996)에 근거한 과제 A, B 특성 ······58
<표 Ⅲ-4> 과제 등급화 기준(Ellis, 2003) 적용 ·······59
<표 IV-1> 과제 A 이야기 내용 예시 (#41-A)69
<표 IV-2> 과제 B 이야기 내용 예시 (#25-B)70
<표 IV-3> 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 발화 지표 기술통계 ····74
<표 IV-4> 과제 복잡성에 따른 복잡성 지표의 대응표본 Wilcoxon
부호순위 검정78
<표 IV-5> 과제 복잡성에 따른 정확성 지표의 대응표본 Wilcoxon
부호순위 검정79
<표 $IV-6$ > 발화속도에 대한 과제 제시 순서 및 과제 복잡성의 효과 $8C$
<표 $IV-7$ > 조음속도에 대한 과제 제시 순서 및 과제 복잡성의 효과 81
<표 IV-8> 평균묵음휴지 길이에 대한 과제 제시 순서 및
과제 복잡성의 효과82
<표 IV-9> 과제 A에서 복잡성-정확성 지표 간 상관관계85
<표 IV-10> 과제 B에서 복잡성-정확성 지표 간 상관관계 $\cdots \cdot = 0$
<표 $IV-11$ > 과제 제시 순서 및 유형에 따른 과제 난이도 설문조사 $\cdot 90$
<표 Ⅳ-12> 과제 복잡성에 따른 과제 난이도의 대응표본 Wilcoxon
부호순위 검정91
<표 IV-13> 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 과제 친숙도 설문조사
95

<笠 IV−14>	과제 복잡성에 따른 과제 친숙도의 대응표본 Wilcoxon
	부호순위 검정93
< 型 IV−15>	과제 A에서 유창성-과제 친숙도 간 상관관계93
<班 IV−16>	과제 B에서 유창성-과제 친숙도 간 상관관계94
< 型 IV−17>	과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 수행 전·후 주의할당
	기술통계95
<班 IV−18>	과제 복잡성에 따른 주의할당 정도의 대응표본 Wilcoxon
	부호순위 검정97

그림 차례

[그림 Ⅱ-1]	Levelt의 언어 산출 모형	·37
[그림 Ⅲ-1]	예비조사 과제 A	·52
[그림 Ⅲ-2]	예비조사 과제 B	·52
[그림 Ⅲ-3]	과제 A의 원 그림	·53
[그림 Ⅲ-4]	과제 B의 원 그림	·54
[그림 Ⅲ-5]	과제 A	·56
[그림 Ⅲ-6]	과제 B	·56
[그림 Ⅲ-7]	과제 A 전사본 예시 (#36-A)	65
[그림 Ⅲ-8]	과제 B 전사본 예시 (#36-B)	65
[그림 Ⅲ-9]	Praat TextGrid(Silence) 예시 (#36-A)	66
[그림 Ⅲ-1()] Praat TextGrid(Silence) 예시 (#36-B)	66

I. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

본 연구는 복잡성이 다른 두 과제에서 한국어 학습자의 발화 수행을 조사하고, 그 수행을 정확성, 유창성, 복잡성 측면에서 분석하여 한국어 과제 기반 교수·학습에서의 시사점을 확보하고자 하였다.

Ellis et al. (2020: 1)에 따르면, 과제 기반 언어 교수(Task-Based Language Teaching; TBLT)에 대한 관심은 지난 30년에 걸쳐 증가하였으며, 과제 기반 교수는 제2언어·외국어 교수의 주요 접근법 중 한가지로 간주된다. 교사 대상 출판물(교재, 보조자료 등), 제2언어 습득, 과제 수행 연구 등 영역에서 과제 기반 교수에 대한 관심은 증가해왔다. 과제 기반 교수는 의미(meaning)를 우선으로 하되, 형태(form)를 도외시하지 않는 접근으로 간주되며, 학습자들이 지닌 자연스런 능력을 언어습득으로 연결시키는 것을 강조한다(Ellis et al., 2020: 1). SLA 분야에서 과제 기반 교수에 대한 관심이 꾸준히 증대되어온 만큼, 과제 기반 교수의 이론적 틀을 바탕으로 과제 변인을 체계적으로 분류하고, 해당변인이 학습자 언어에 미치는 영향을 경험적으로 탐구한 연구들이 지속적으로 수행되어 왔다(Foster & Skehan, 1996; Skehan & Foster, 1997; Robinson, 2001; Robinson, 2005; Levkina & Gilabert, 2012 등).

한국어교육 분야에서도 과제를 제시하고 학습자의 산출을 탐구한 경험적 연구가 이루어져 왔다(이영근, 2005; 지현숙, 2008; 김의수·손현화, 2011; 김영주 외, 2013; 남주연·김영주, 2015; 백준오·김영주, 2015; 남주연 외, 2016; 강석한 외, 2017; 김정운 외, 2017; 박현진, 2018). 이상의 연구들은 주로 단일 과제를 활용하고 숙달도, 학습자 L1 등을 변인으로 설정하여 언어 산출을 탐구했다는 특징을 지니고 있다. 복수의 과제를 설정하여 과제 간 차이를 살펴본 한국어 말하기 연구로 지현숙 (2008), 김의수·손현화 (2011), 한국어 쓰기 연구로 박현진

(2018) 등을 언급할 수 있다. 이러한 연구는 과제 간 차이를 통해 학습자 언어를 살펴보았다는 의의를 지니는 한편, 과제 복잡성의 체계적인조작을 통해 과제 변인이 학습자 언어에 미치는 효과를 탐구해야 할 과제를 남긴다. 즉, 한국어 학습자의 말하기를 대상으로 하면서, 과제 변인의 체계적인조작을 통해 학습자 언어의 복잡성(complexity), 정확성(accuracy), 유창성(fluency)을 종합하여 연구하는 것이 한국어교육에서도 요청된다고 할 수 있다.

과제 기반 교수를 한국어교육에 수용하는 맥락에서 크게 세 가지를 고려할 필요가 있다. 첫째, 과제의 배열 및 선정이다. 과제에 기반한 교수·학습은 한국어교육 현장에서도 부분적으로 활용되고 있지만 과제의배열 및 선정의 어려움과 그에 대한 연구의 필요성이 제기된 바 있다(백준오·김영주, 2013; 민병곤·김호정·구본관 외, 2020). 과제 중심 교수·학습 모형 중 대표적인 것으로는 TTT 모형이 언급되나, 이에 대해서는 다음과 같은 단점이 지적된다. 학습자 측면에서는 첫 번째 과제(T1)를 해결하기에 언어적 능력 제한의 부담이 크며, 교수자 측면에서는 과제를 선정하고 배열하는 데에 어려움이 있다(민병곤·김호정·구본관 외, 2020: 175). 아울러, 과제 유형 및 순서 배열과 관련해서는 문법 항목 난이도에 따라 개발된 교수요목의 영향으로 TTT 모형을 적용하기 힘들다는 언급 또한 존재한다(서울대학교 국어교육연구소, 2014: 977-982).

둘째, 과제의 선정 및 배열을 위해서는 개별 과제가 지니는 난이도와 복잡성의 특징에 대한 탐구가 필요하다. 조수진 (2010: 116)에서는 학습자 중심의 말하기 교육 설계의 관점에서 과제의 난이도와 복잡성을 고려해야 한다고 언급한 바 있으며, 한국어교육에서 과제 기반 언어 교수를 고찰한 백준오·김영주 (2013: 109)에서도 과제 기반 접근을 교육현장에 적용하기 위해서 개별 과제 특성 구분 작업의 필요성을 주장하였다.

셋째, 과제 기반 교수에 대한 SLA 연구 결과와의 비교를 통해, 개별 과제의 영향에 따른 한국어 학습자의 특징을 탐구할 필요 또한 존재한 다. 과제 기반 교수의 관점에서 수행된 SLA 연구 결과와 한국어 학습자에 대한 연구 결과는 어떤 유사점과 차이점이 존재하는지 확인해볼 필요가 있을 것이다. 이에 본 연구는 과제의 복잡성에서 서로 차이가 있는 두 가지 유형의 과제 활동을 통해 학습자 발화를 유도하여, 그 산출의복잡성, 정확성, 유창성을 확인하고, 사후 설문조사를 통해 과제의 수행에 대한 학습자의 인식을 조사하였다.

2. 선행연구

본 연구는 학습자 언어에 영향을 미치는 과제 변인의 효과를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 본 연구에서 활용한 변인은 과제 복잡성에 해당하는 것으로서, Robinson의 용어를 사용할 때 과제 내의 구성 요소의 수와 추론적 부담이다. Skehan의 용어를 사용한다면 인지적 복잡성이라고할 수 있으며, 본 연구에서 활용한 그림 이야기 과제에 관해서는 특히그 이야기 구조의 명료성(clarity)의 정도, 또는 구조화된 정도에 따른 복잡성이라고 할 수 있다.

이와 같은 과제 변인은 과제 기반 교수의 맥락에서 수행된 여러 경험적 연구에서 활용되어 왔다(Robinson, 2001; Nuevo et al., 2011; Malicka & Levkina, 2012; Sasayama & Izumi, 2012; Malicka, 2014 등). 추론적 부담과 구성 요소 모두에서 복잡성이 높은 과제는 논리적인 연결 장치, 문장의 종속, 복잡한 명사구 등의 언어를 요구하는 것으로 여러 연구자들에 의해 언급되어 왔다(Brown, 1995: 138-9; Brown & Yule, 1983: 135; Robinson, 2001: 38). 과제 복잡성을 조작하는 요소로 계획 시간 또한 빈번히 활용되어 왔으나 O' Grady (2019)에 제시된 바와 같이 5분이라는 일정 수준까지는 그 증대에 따라 산출의 국면을 향상시키는 것으로 보고되고 있다.

전술한 바와 같이, 구성 요소, 추론적 부담 등은 Ⅱ장에서 검토할 Robinson의 인지 가설 및 과제 삼각 구성 틀에서 사용되는 용어이다. 경쟁 이론인 Skehan의 가설에서는 인지적 복잡성이라는 용어를 사용하 며, 그 하위 요소로 인지적 처리(processing) · 인지적 친숙도 (familiarity)라는 용어를 사용한다. 선행연구를 검토할 때, 본 연구가 활용한 그림 이야기하기 과제의 구성 요소 수와 추론적 사고의 부담은 Robinson 및 Skehan 이론에서 공히 그 과제의 복잡성에 차이를 발생시키는 변인으로 인정된다고 판단되며 이는 Ⅲ장에서 후술할 것이다.

아울러, 과제 수행과 관련된 변인으로 과제 제시 순서가 활용되었다. 과제 제시 순서는 실험 연구에서 학습자 수행을 관찰하는 변인으로서도 관심의 대상이 되지만, 교육과정 내에서 과제를 배열하고 제시하는 순서 와 직접 관련되어 있다는 점에서 교육적 시사점을 지니는 변인이다. 본 절에서는 과제 복잡성, 과제 제시 순서를 변인으로 활용한 연구를 검토 하였다.

1) 과제 복잡성

본 장에서는 과제의 복잡성을 이루는 요소로 과제 내 구성 요소, 추론적 부담을 활용한 경험적 연구를 검토하였다. 이하는 Robinson의 이론적 맥락에서 수행된 연구를 검토한 것이다.

Robinson (2001)에서는 두 가지 유형의 지도 이야기하기 과제를 구 안하였으며, 각 과제는 사전 지식(prior knowledge)과 구성 요소에 의해 그 복잡성을 조작하였다. 일본 대학생 영어 학습자 44명을 대상으로 실시한 실험의 결과, 과제 복잡성에 의해 학습자 언어의 어휘적 다양도와 유창성이 유의한 영향을 받은 것으로 나타났다.

Levkina & Gilabert (2012)에서는 중급 수준 영어 학습자 42명을 대상으로 하여 계획 시간과 구성 요소에 따른 과제 복잡성의 증가가 학습자 언어에 미치는 영향을 탐구하였다. 해당 연구는 계획 시간을 감소시킴에 따라 유창성, 어휘적 복잡성의 감소를 보고하고 있다. 구성 요소를 증가시킴에 따라 유창성은 감소하였으며, 어휘적 복잡성은 증가하였다.

Oh & Lee(2012)에서 40명의 한국 대학생 영어 학습자를 대상으로

두 가지 유형의 그림 유도 이야기하기 과제를 수행하도록 하였다. 두 유형의 그림은 구성 요소 및 추론적 부담의 측면에서 그 복잡성이 상이한 것으로 설정되었으며, 과제 복잡성과 더불어 일방향/쌍방향의 수행 조건이 함께 탐구되었다. 복잡성이 높은 과제에서 언어 복잡성이 증가하여 Robinson의 인지 가설을 지지하는 것으로 나타났으나 학습자 언어의 정확성은 과제 복잡성에 영향을 받지 않고, 과제 수행 조건의 영향을 받았다. 쌍방향 상호작용 과제에서는 학습자가 동료 학습자와 더불어 실시간으로 이해와 산출을 수행하므로, 주목(attention), 알아차리기(noticing)가 증진되어 정확성이 향상된 것으로 해석하였다.

Santos (2018)에서는 마카오 지역의 제2언어 포르투갈어 학습자를 대상으로 두 가지 유형의 과제를 실시하여 학습자 언어를 탐구하였다. 계획 시간과 구성 요소에 의해 과제 복잡성이 조작되었다. 그림 자료를 바탕으로 한 두 가지 유형의 구술 과제를 수행한 결과, 전(前) 과제 계획은 학습자 언어의 정확성 향상에 유의미한 영향을 주었으며, 과제의 구성 요소 증가는 언어의 정확성 및 어휘적 다양도에 유의미한 영향을 주었다. 해당 연구는 유창성에 대해서는 과제 복잡성에 의해 유의미한 영향이 나타나지 않았음을 보고하였다.

이하에서는 Skehan 이론의 맥락에서 수행된 연구를 검토하였다.

Foster & Skehan (1996)에서는 과제 기반 교수의 맥락에서 언어 수행에 대한 다양한 변수들의 영향을 탐구하였다. 그 담화적 특성 측면에서 개인적 정보 교환, 내러티브, 의사결정 세 유형을 구분하였으며, 내러티브 과제에서는 주어진 그림을 바탕으로 이야기를 창조하는 과제를 사용하였다. 수행 조건은 무계획, 상세하지 않은 계획, 상세한 계획으로 구분하였다. 유창성과 복잡성에 대해서는 계획(planning)의 효과가 확인되었으며, 계획의 정도와 복잡성의 정도 간에는 선형적 관계가 확인되었다.

Skehan & Foster (1997)에서는 Foster & Skehan (1996)과 같이 세 유형의 담화로 과제를 구분하였다. 내러티브 과제는 주어진 만화를 기술하는 과제를 사용하였다. 명확한 내재적 구조가 있는 과제에 대해,

계획이 수반될 경우 산출의 정확성 향상이 있는 것으로 보고되었다.

Skehan & Foster (1999)에서는 과제의 내재적인 구조와 처리 (processing)의 부담이 그림 이야기하기 과제에서의 수행에 미치는 영향을 탐구하였다. 47명의 중급 성인 영어 학습자를 대상으로 연구하였을 때, 잘 구조화된 과제에서 더 유창한 발화가 산출된 것으로 파악되었다.

Tavakoli & Foster (2008)에서는 영어 학습자를 대상으로 과제 유 형에 따른 학습자 산출의 특성을 탐구하였다. 학습자들은 만화를 바탕으 로 이야기를 구술하도록 요구되었다. 과제는 이야기 구조의 한' (loose) 정도와 배경 사건의 유무 등에 따라 등급화되어, 학습자들 은 서로 다른 두 가지 이야기 과제를 수행하였다. 해당 연구는 이야기 구조가 조밀한 과제에서 정확성 향상을 보고하고 있으며, 배경 사건이 있는 이야기는 더 복잡한 통사 구조를 산출하도록 하였음을 확인하였다. 이상 선행연구를 살펴볼 때, 과제 복잡성과 그림 기반 이야기하기 과 제의 관계에 대해 부연할 필요가 있다. 즉, 과제 복잡성의 요소가 그림 기반 이야기하기라는 과제 유형에서 어떻게 구현되어 왔는가에 대한 검 토이다. Ⅱ장에서 개괄할 이론적 배경에서 다시 확인할 수 있으나, 과제 복잡성을 구성하는 여러 개념적 요소들이 그림 기반 이야기하기와 같은 구체적인 과제에서 무엇에 대응하고, 어떻게 적용되는지에 대해서는 그 이론 자체만으로는 명확하지 않고, 각 이론적 입장에 따라 수행된 경험 적 연구를 통해 다소 간접적인 방식으로 확인할 수 있다. 가령, 구성 요 소(elements)는 그림 기반 이야기하기에서 각 그림에 등장하는 인물의 수(Oh & Lee, 2012)로 적용되거나, 그림 지도(map) 내 목적지의 수 (Robinson, 2001), 그림 자료에 포함된 정보의 양(Santos, 2018) 등 으로 실현되고 있음을 확인할 수 있다. 추론(reasoning)의 경우, Oh & Lee (2012)에서는 만화에 삽입된 말풍선의 내용을 채워야 하는 요구를 추론적 부담으로 간주하였다. 또한, 해당 연구에서 활용된 과제는 개별 컷의 관계를 살펴볼 때, 통상적이지 않은 흐름으로 마지막 컷이 제시됨 으로써 이야기의 일관성 확보를 위한 해석을 요구하는 것으로 보인다. Skehan의 이론적 입장에서는 추론의 부담이라는 용어를 명시적으로 사용하지 않으나, 그림 이야기를 구성하는 개별 컷의 관계가 명확한지에 따라서 그 내재적인 구조의 느슨하거나 조밀함을 구분하고 있다. Foster & Skehan (1996)에서는 그 관계가 명확하지 않은 5개의 그림을 바탕으로 이야기를 구성하는 것에 대해 보다 더 복잡한 유형으로 간주하고 있다. 이는 만화의 개별 컷의 관계로부터 발생하는 인지적 부담을 추론과 연결시킨 Oh & Lee (2012)와 유사성을 지닌다고 할 수 있다.

2) 과제 제시 순서

과제의 제시 순서는 교수·학습 상황에서 적용할 수 있는 과제 활용 방안이라는 측면에서 주요한 변인으로 인정된다. 그러나 이에 대하여 수행된 경험적 연구는 과제 복잡성에 대한 연구와 비교할 때 상대적으로 부족한 것으로 파악된다.

Robinson (2001: 40)에서는 과제의 수행 순서와 관련된 요소를 연구 질문으로 채택하면서, '단순한 과제 → 복잡한 과제' 순서로 과제를 수행한 학습자들은 복잡한 과제에 대한 난이도가 낮을 것이라고 가설을 수립하였다. 이러한 연구 질문은 Hancock et al. (1995)의 연구를 참조한 것이다. Robinson (2001)에서는 참여자 간 요소로 수행 순서와 화·청자 역할을 설정하였고, 참여자 내 요소로 과제 복잡성을 설정하였다. 과제의 제시 순서는 난이도에 대한 학습자의 인식에는 영향을 주지 않았으나, 산출 언어의 유창성 및 정확성에 영향을 미친 것으로 나타났다.

Malicka (2014)에서는 영어 학습자를 대상으로 과제 제시 순서가 산출의 복잡성, 정확성, 유창성에 미치는 영향을 탐구하였다. 해당 연구에서 과제의 복잡성은 구성 요소의 수와 추론의 양으로 조작되었으며, 이러한 과제 복잡성과 과제의 제시 순서의 상호작용 효과가 존재하는지에 대한 탐구도 수행되었다. 과제 복잡성이 산출의 CAF 지표에 미치는 영향이 발견되었으나, 과제의 제시 순서에 대해서는 그 영향이 미미한 것

으로 나타났다.

Allaw & Kim (2019)에서는 프랑스어 학습자를 대상으로 쓰기 과제에서의 제시 순서가 학습자 언어에 미치는 영향을 탐구하였다. 단순한 과제와 복잡한 과제를 설정하여, 그 제시 순서에 따라 학습자를 두 그룹으로 나누어 실험을 시행하였으며, 어휘적 복잡성(다양성), 정확성, 유창성의 지표를 그 종속변인으로 활용하였다. 두 그룹의 학습자가 모두 어휘적 다양성, 관계절의 문법적 정확성, 유창성에서 향상되었으나, 시간의 경과에도 그 향상 정도가 지속된 것은 '단순한 과제 → 복잡한 과제'의 순서로 과제를 제시받은 집단이었음을 보고하고 있다.

Lee (2021)에서는 EFL 학습자를 대상으로 쓰기 과제의 제시 순서가 학습자 산출에 미치는 영향을 연구하였다. 과제 복잡성을 세 단계로 조작하여 쓰기 과제를 구성한 후, 한 그룹에 대해서는 복잡성이 증가하는 순서로 과제를 제시하였고, 다른 그룹에 대해서는 복잡성이 감소하는 순서로 과제를 제시하였다. 과제의 제시 순서는 통사적 복잡성 및 어휘적다양성에 영향을 주며, 이러한 지표들에 관해 과제 복잡성과의 상호작용효과가 유의하게 나타났음이 보고되었다.

Tabari & Cho (2022)에서는 ESL 학습자를 세 집단으로 나누어 각각 (1) 단순한 과제 - 복잡한 과제 (2) 복잡한 과제 - 단순한 과제 (3) 단일 과제(단순한 과제, 중간 수준 과제, 복잡한 과제 중 선택)를 수행하게 하였다. 종속변인은 쓰기 산출 지표로 설정되었으며, 통사적 복잡성, 정확성, 어휘적 복잡성, 유창성 지표가 채택되었다. 해당 연구의 분석 결과는 (1) 집단에 속한 학습자들이 (2) 집단에 비하여, 통사적으로 복잡하고 정확한 언어를 쓰기 과제에서 산출했음을 밝히고 있다.

이상과 같이 제시 순서가 산출에 미치는 영향에 대한 경험적 연구는 최근까지 수행되어 오고 있으나, 합의된 결과가 보고되었다고 하기는 어렵다. 쓰기 과제에 대한 연구(Allaw & Kim, 2019; Lee, 2021; Tabari & Cho, 2022)에서는 과제 제시 순서가 수행에 미치는 영향을 보고하고 있다. 말하기 과제에 대해서는 과제 제시 순서가 산출에 영향을 준 연구(Robinson, 2001)와 그렇지 않은 연구(Malicka, 2014)가

병존하고 있어 제시 순서가 말하기 수행에 미치는 영향에 대해서는 추가적인 탐구를 요청하는 것으로 보인다. Santos (2018)과 같이 두 가지유형의 과제를 학습자에게 제시하면서도 과제의 제시 순서를 순서 효과를 상쇄하기 위한 실험 기법으로 처리한 연구도 존재하나, 과제의 제시순서가 교육과정 설계나 교수·학습적 처치에서 주요한 고려 요인이라는입장을 고려한다면(Baralt et al., 2014), 제시 순서의 영향도 함께 보고될 필요가 있을 것으로 보인다.

본 연구는 과제의 제시 순서를 참여자 간 요인으로 설정하여, 선행연구 일부에서 보고된 제시 순서의 효과가 한국어 학습자의 말하기 수행에서도 관측되는지를 파악하고자 하였다.

3. 연구의 범위와 연구 문제

1) 연구의 범위

앞서 선행연구에서 검토한 바와 같이, 제2언어 학습에서 과제 변인에 따른 제2언어 학습자의 수행을 연구하는 것은 그 독립변인과 종속변인이 각각 취할 수 있는 영역을 감안할 때 광범위한 연구 영역을 갖는 것으로 파악할 수 있다. 과제 변인을 독립변인으로 상정할 때, 과제의 복잡성은 Ⅱ장에서 개괄할 내용과 같이 구성 요소, 계획 시간, 추론적 부담, 시공간적 원근성 등 다양한 요소를 포함한다. 과제 내적인 요소 외에도 아니라 수행에 개입하는 제반 요소를 감안한다면 참여자 변수, 참여 조건 등도 고려 대상이 될 수 있다. 학습자 수행이라는 종속변인에 대해서도 그 수행을 언어학적 지표로 설정하여 탐구할 것인지, 평가자를통해 수행에 대한 채점을 시행할 것인지, 학습자가 과제 수행에서 노출하는 불안, 동기 등 정의적 요소를 탐구할 것인지에 따라 다양한 변인을 탐구해볼 수 있다. 이와 같은 다양한 연구 방향은 Ⅱ장에서 검토할 이론적 관점과도 연관되는 문제이다. 서두에서 언급한 것과 같이 지난 30여년 동안 축적된 과제 기반 교수와 관련된 많은 연구는 곧 이와 같이 다

양한 범위와 폭을 아우르는 성격이 있음을 짐작할 수 있다.

초점과 범위에 따라 다양한 주제와 방법으로 세분화되어 수행되어 오 고 있는 과제 관련 연구의 특징을 감안한다면, 개별 연구를 통해 모든 주제와 관점을 포괄하려는 시도가 부적절할 것임을 알 수 있다. 과제와 연관된 이러한 다양한 요소들을 연구 목적과 연구 문제에 맞게 일부는 통제하고 일부는 조작하여 초점이 되는 과제 변인을 탐구하는 것은 연구 의 범위 설정이라는 측면에서 중요하다. 본 연구는 과제 내적인 복잡성 요소에 일차적인 초점을 맞추었으며, 이는 후술할 바와 같이 그림 기반 이야기 과제가 지닌 구성 요소와 추론적 성격이 학습자 언어의 CAF(복 잡성, 정확성, 유창성) 지표에 미치는 영향을 주요 탐구 주제로 한다. 의 사소통 접근법과의 연관성을 감안할 때, 2인 또는 3인 이상의 학습자들 이 실제적인 의사소통을 수행하는 과제를 구안하는 연구 또한 필요할 것 이나. 한국어와 같이 과제 기반 교수의 연구에서 그 학습자 특성이 상대 적으로 부족하게 연구된 언어의 경우에는 개별 학습자가 특정 과제에 대 하여 나타내는 양상을 체계적으로 탐구하고, 이를 바탕으로 향후 다양한 참여 조건의 과제 활동에 대한 연구로 나아가는 방향을 취할 필요가 있 다고 보았다. 아울러, 본 연구 결과에는 학습자의 과제 수행에 대한 난 이도, 친숙도 인식 및 주의할당에 대한 조사도 포함되어 있으나, 이러한 조사는 학습자 언어 수행을 심리언어학적 관점의 가설로 탐구하는 데에 보조적인 역할을 하는 연구 도구로 간주되어야 할 것이다. 학습자가 특 정 과제에 대해 느끼는 불안, 동기 등의 요인이 본격적인 연구 주제가 될 경우, 내성적(introspective) 기법 등을 활용하는 심층 연구 또한 필 요할 것이나 이는 본 연구의 범위를 넘는 문제이다. 이상과 같은 연구 범위에 기반을 두고 본 연구의 내용 및 결과를 논할 필요가 있다.

2) 연구 문제

본 연구는 다음과 같은 연구 문제를 제기하였다.

- (1) 과제의 복잡성과 제시 순서는 한국어 학습자의 말하기 수행에 대하여 상호작용 효과를 갖는가?
- (2) 구성 요소 및 추론의 부담에 의한 과제 복잡성의 조작은 한국어학습자의 말하기 수행에 어떠한 영향을 주는가?

연구문제 (2)와 관련하여, 본 연구는 복잡성 및 유창성에 대하여 다음 과 같은 두 가지의 가설을 수립하였다.

(가설 2-1) 복잡한 과제에서 복잡성이 높은 발화가 산출될 것이다.

(가설 2-2) 복잡한 과제에서 유창성이 감소한 발화가 산출될 것이다. 과제의 복잡성이 높아지면 수행 언어의 복잡성이 높아진다는 것은 Ⅱ 장에서 개괄할 Skehan과 Robinson 이론이 합의하고 있는 사항이다. 또한, 과제의 복잡성이 비유창성을 야기한다는 것 또한 두 이론의 공통적인 입장으로 간주할 수 있다.

한편, 정확성 지표에 대해서는 과제 수행에 대한 이론 및 선행연구에서 상반된 결과가 보고되는데, 이는 정확성과 다른 수행 영역, 즉 복잡성과의 관계에 대하여 이론에 따라 다른 입장이 확인되기 때문이다. 따라서 이에 대해서는 특정한 가설을 수립하지 않고 탐구를 진행하였다. 아울러, 선행연구에서 검토한 바와 같이 제시 순서와 복잡성의 상호작용, 제시 순서의 효과에 대해서도, 특히 말하기 연구에서는 합의된 연구결과가 존재하지 않으므로 가설을 수립하지 않은 상태로 탐구를 진행하였다.

이처럼 상이한 과제에 따른 영향을 파악하는 것은 제2언어로서의 한국어 구어 산출을 경험적으로 탐구하는 의의가 있을 것이며, 교수·학습실제에서 과제를 선정하여 그 순서를 배열하는 데에 참고가 될 것이다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 과제 기반 교수

본 연구는 과제 기반 교수(Task-Based Language Teaching)로 명명되는 교수법적 접근, 혹은 교육적 기획을 그 이론적 바탕에 두고 있으며, 보다 세분화된 관점으로 심리언어학적(psycholinguistic) 관점을 취하여 제2언어 한국어 학습자의 수행을 분석하였다. 과제 기반 교수의 입장 내에서도 그 이론적 관점에는 사회문화적 관점, 인지-상호작용주의관점, 심리학적 관점 등 다양한 각도에서 해당 교수법에 접근하고 교육적 연구를 실행하는 것이 가능하다. 본 연구의 일차적인 목적은 과제 내적인 복잡성의 요소가 한국어 학습자의 말하기 수행에 대하여 미치는 영향을 살펴보는 것이므로 심리언어학적 관점에서 연구를 수행하였다.

과제 기반 교수에 대한 여러 이론적 관점 가운데 일차적으로 심리언어 학적 관점을 선택한 것에 대해서는 다음과 같이 그 이유를 부연할 수 있을 것이다. 첫째, 방대한 제2언어 연구 문헌과 TBLT 관련 연구에서 한국어 학습자에 대해서는 연구가 충분히 축적되어 있지 않은 실정이므로, 학습의 주체로서 기본적 단위가 되는 개별 학습자의 언어 수행에 대해서도 시사점을 제공할 수 있는 이론적 관점이 보다 우선적으로 요구된다고보았다. 사회문화적 관점, 인지-상호작용주의적 관점은 제2언어 및 외국어 교수학습에 대한 유용한 이론적 관점으로 판단할 수 있으나 이러한 상호작용 모델은 다양한 참여자의 변수가 개입하고, 어떠한 참여자와 상호작용을 하느냐에 따라 수행의 영향이 달라질 것이다. 이러한 연구 역시 추후 요청된다고 할 것이다.

둘째, 심리언어학적 관점에서 수행된 많은 경험적 연구들이 후술할 두 가지 가설(한계주의력 접근, 인지 가설)에 바탕을 두고 수행되어 왔으므로, 심리언어학적 관점의 경험적 연구는 그 이론적 기여 가능성이 충분하다고 판단되었다. 심리언어학적 관점의 실험 연구는 가설의 설정 및 검증을 통하여 상반된 이론적 입장에 대한 판단을 제공해주며, 이는 한

국어 학습자의 수행 특성을 축적된 연구 문헌과의 관련 속에서 고찰할 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있다.

셋째, 본 연구는 장기적인 수업 계획의 일환으로 연구를 수행한 것이 아니라, 자발적 참여에 의한 단기적 실험으로 연구를 수행하였다. 또한, 산출 언어가 일정한 수준과 분량에 도달하여 분석 대상이 될 수 있도록 고급 학습자를 대상으로 하였다. 이에 수업 환경 등 실제적인 교수학습 상황에서의 입력 및 피드백, 초급 단계부터의 종단적인 습득 등이 중요한 고려 대상이 되는 인지-상호작용주의적 관점은 본 연구의 실행 환경에서는 주요한 관점으로 채택하기에 적절하지 않은 점 또한 있었다.

그러나 후술할 내용과 같이, 상이한 이론적 관점 가운데 하나의 관점을 선택하는 것은 다른 관점을 배제하는 것은 아니다. 다양한 이론적 관점에 대해서도 그 이론적 관심 또는 실제적 환경을 고려하여 수용적인 태도를 취할 필요가 있을 것이다. 심리언어학적 관점에서 파악되지 않거나 그 노출이 다소 불분명했던 부분이 다른 관점의 이론적 접근을 통해더 향상된 이해를 제공해 줄 가능성 또한 존재한다. 이에 대해서는 본연구의 결과와 그 한계를 논의하는 부분에서 다시 논하게 될 것이다. 또한, 사회문화적 관점, 인지-상호작용주의적 관점, 심리언어학적 관점 등여러 관점은 일부 교집합적 요소를 공유하는 경우가 있으므로, 한 관점의 채택이 곧 다른 관점의 배제라고 볼 수도 없다. 본 연구는 심리언어학적 관점에 보다 더 중점을 두고, 과제 변인에 의한 학습자 언어 특징을 파악하는 경험적 연구로 간주될 수 있다. 전술한 바와 같이 과제 내적인 복잡성 요소인 구성 요소와 추론적 부담을 변인으로 활용하였으며, 교육적 시사점을 제공해줄 수 있는 수행 변인으로서 과제의 제시 순서를 선택하여 연구를 수행하였다.

이하에서는 과제 기반 교수(TBLT) 맥락의 이론적 배경을 조망하는 차원에서 심리언어학적 관점, 인지-상호작용주의적 관점, 사회문화적 관점, 심리학적 관점, 교육적 관점 등을 개괄하도록 한다.

1) 심리언어학적 관점

심리언어학적(psycholinguistic) 관점에서는 제2언어 산출에 관여하는 인지적 관점과의 관련 속에서 과제를 탐구한다. Ellis et al. (2020: 64-5)에 따르면, 이 관점에 속하는 주요한 과제 기반 수행 (task-based performance)의 두 가지 모델로 Skehan의 한계주의력접근(Limited Attention Capacity Approach)1)과, Robinson의 인지가설(Cognition Hypothesis)이 언급된다. 이 관점에서는 주로 과제 설계(design)와 시행(implementation)의 변인이 학습자 산출의 복잡성, 정확성, 어휘, 유창성 측면의 과제 수행에 대하여 미치는 영향을 조사한다.

이 관점의 연구에서는 과제 수행을 측정하는 전형적 방법들이 기술되게 마련인데 이는 통상 CAF(Complexity, Accuracy, Fluency)로 명명된다. 많은 최근 연구들은 상기 언급한 두 가지의 이론적 접근인 LAC접근과 CH 가설과 관련을 맺고 있으며, 이는 과제 특성, 과제 설계 등과제 자체에 초점을 맞춘다. 각 접근법이 지닌 과제 수행에 대한 입장은해당 절에서 상술하도록 할 것이나, 그 근본적인 차이점은 인간의 주의력 자원이 운용되는 방식에 대한 입장 차이에 있다. 그 명칭이 시사하듯이 한계주의력 접근에서는 주의력 자원에 한계를 상정함으로써 한 수행영역에 대한 주의할당이 다른 수행 영역에 대한 주의 감소를 유발하여수행을 상쇄(trade-off) 시키는 효과를 가져온다고 본다. 이와 반대로인지 가설에서는 다자원(multi-resources) 주의 모델을 상정하여 한영역에 대한 주의할당이 반드시 다른 영역의 주의 하락을 일으키지 않으며, 오히려 인지적 작용으로 두 가지 수행 영역이 동반 상승하는 연합효과(joint-effect)가 발생한다고 본다. 이러한 입장의 차이가 CAF 지

¹⁾ 문헌에 따라 '한계주의력 가설' 등의 용어도 발견된다. 하지만 해당 이론은 그 하위 명제인 '상쇄 가설'(trade-off hypothesis)에 대해 '가설'이라는 용어를 사용하므로 범주 간 구분이 필요하다. 이러한 양상과 더불어 Ellis et al. (2020)에서 주로 'LAC 접근'이라는 명칭이 사용됨을 고려하여 본 논문에서는 '한계주의력 접근'으로 명명하였음을 밝힌다.

표 중 특히 정확성-복잡성 관계를 예측하는 상이한 관점을 낳으며, 개별 언어 지표를 바탕으로 두 이론적 입장 가운데 어떤 입장이 제2언어수행에 보다 더 설득력을 지니는가에 대해 많은 경험적 연구가 이루어져왔다.

2) 인지-상호작용주의 관점

인지-상호작용주의(cognitive-interactionist) 이론은 다양한 종류의 과제들이 어떻게 상호작용의 기회를 창출하는지를 탐구하고, 과제 기반 교수에서 사회적 상호작용의 중요성을 강조한다(Ellis et al, 2020: 29-30). 이 관점에서는 의미와 형태의 협상(negotiation)이 과제의 시행(implementation)에서 수행하는 역할을 다루며, 상호작용을 통하여, 특히 수정적 피드백(corrective feedback)이 존재할 때, 어떻게 (의미) 협상이 성취되는지를 다룬다.

인지-상호작용주의 관점에서 과제 기반 교수를 다루는 이론가로 M. Long을 거론할 수 있다. Long (1996: 451)에 따르면, 습득을 촉진하는 것은 의미에 대한 협상, 특히 모어 화자 또는 더 유능한 대화상대자 (interlocutor)에 의한 상호작용적 조정을 유발하는 협상 작업이다. 이 협상 작업은 입력, 학습자의 내재적 능력, 그리고 산출을 생산적인 방식으로 결합시킨다. Long (1996)에서는 이러한 견지에서 상호작용과 인지(cognition)의 공생적(symbiotic) 관계를 주장하는데, 상호작용은, 입력과 출력을 처리하는 데 수반되는 두뇌의 작용을, 습득을 일으키는 방식으로 활성화시킨다. Gass & Mackey (2007)에서는 상호작용 접근 (interaction approach)으로 Long의 관점을 확장하여, 학습자가 입력을 맞닥뜨릴 때, 상호작용에 참여할 때, 피드백을 받을 때, 산출을 할 때 발생하는 것이 무엇인지를 다루고 있다. 이 관점에 따르면, 과제란, 입력을 제공하고 두뇌 작용을 활성화시키는 상호작용을 촉진할 때에 효과적인 것으로 입증될 수 있다. 이 관점은 입력(input)과 같은 언어 수행에서의 인지 작용을 논의의 초점으로 삼는다는 점에서는 심리언어학적 관점과

유사점이 있으나, 그 인지와 사회적 상호작용의 관계에 중점을 둔다는 점에서 심리언어학적 관점과 구별된다. 이와 같은 사회적 상호작용에 대한 관심은 사회문화적 관점과의 유사점으로 간주할 수 있다.

3) 사회문화적 관점

사회문화적(Sociocultural) 이론에서 '과제'는 상호작용을 통하여학습을 매개하는 인공물(artefact)로 간주된다(Ellis et al., 2020: 28). 이 관점에서 과제는 그 참여자에 의해 항시 해석되는(interpreted) 것으로서, 과제가 성취할 것으로 의도된 것(작업 계획으로서의 과제; task-as-workplan)이 실제로 과제가 수행될 때 성취하는 것(과정으로서의 과제; task-as-process)과 부합하지 않을 수도 있다고 본다. 이와 같이 작업 계획으로서의 과제와 과정으로서의 과제를 분리하는 시각은, 심리언어학적 관점에서 과제의 복잡성(객관적 난이도)과 학습자 개인에게 구현되는 주관적 난이도를 분리하여 파악하는 관점과도 비교할만한 것이다. 인지-상호작용주의적 관점과 마찬가지로, 사회문화적 관점에서는 과제를 상호작용의 측면에서 고찰하며, 학습 및 발달을 위한 상호작용의 협력적(collaborative) 특성의 중요성을 강조한다.

한편, 보다 넓은 패러다임의 견지에서 고찰할 때 인지-상호작용주의적 관점, 심리언어학적 관점이 인지적 관점을 공유하는 것에 반해, 제2 언어 습득의 사회적 측면을 강조하는 패러다임으로 사회문화적 접근을 위치시킬 수 있다. 이는 Zuengler & Miller (2006)에서 지적한 것과 같이, 1990년경을 기점으로 하는 대안적 패러다임에 속하며, 언어사회화(language socialization) 이론, 관행공동체(community of practice), Bakhtin의 대화적 접근 및 비판 이론 등 학습자의 L2 습득에서 사회적 맥락과 참여의 중심성(centrality)을 강조하는 일군의 사회이론과 동일한 선상에서 논의할 수 있다(Ellis et al., 2020: 103 참조). 이 관점에서 제2언어의 발달이란 지식을 소유하는 문제라기보다 사회적활동에 참여하는 것이다. 사용(use)과 습득(acquisition)의 이분법이 거

부되며, 습득보다는 '전유' (appropriation)라는 은유가 선호된다. Ellis et al. (2020: 103)에서는 이상 Zuengler & Miller (2006)에서 언급된 사회 이론 중 TBLT와 가장 큰 관련성을 지닌 것으로 사회문화적 이론(SCT)을 언급하였다.

그러나 사회문화적 이론이 TBLT와 맺고 있는 관련성이나 그 기여도에 대해서는 상이한 입장이 존재함을 알 필요도 있다. Lantolf & Poehner (2014)에서는 SCT가 언어적 형태에 대한 명시적 교수를 통하여 선언적 지식을 발달시키는 데 도움을 준다고 보았으나 이는 Long의 관점에서는 문법적 형태 일반에 중점을 두는 이른바 '형태 중심 접근(focus on forms)'으로 간주될 만한 것이며, 따라서 TBLT에 상반되는 것으로 간주될 수 있다.

Ellis et al. (2020: 113)에서 언급하듯이, 사회문화적 접근은 인지-상호작용주의 접근이나 심리언어학적 접근과 비교할 때 과제 설계에 직접적인 도움을 주지는 않는다. 그러나 과정으로서의 과제라는 차원을 조명하는 사회문화적 관점의 특성이 시사하듯이, 학습자의 활동에 연계되는 사회적 요소를 다루는 데에 일부 사회문화적 관점의 이론이 기여하는 바가 있다. 활동 이론(Activity Theory)에 따르면, 동일한 과제는 과제참여자의 동기나 수행의 목적에 따라 상이한 활동으로 귀결될 수 있으며, 과제가 수행되는 방식의 차이는 규칙, 공동체, 분업 등의 차이로부터비롯될 수 있는 것이다.

4) 심리학적 관점

하나의 과제가 수행되는 방식에는 학습자의 개인적 요인이 중요한 역할을 수행하며, 이러한 양상은 학습자에 대한 심리학을 다루는 이론과 연구에 바탕을 둔 관점을 요구한다. Ellis et al. (2020: 129)에서는 이를 과제 기반 교수에 대한 심리학적 관점으로 언급하였으며, 언어 적성 (language aptitude), 작업 기억(working memory), 동기 (motivation), 그리고 불안(anxiety)과 관련된 연구들을 포괄하였다. 이

러한 범주화를 통해 고찰할 때, 심리학적 관점에서는 과제 수행을 인지적 및 정의적(affective) 차원 모두에서 탐구한다고 간주할 수 있다. 즉, 다양한 교육적 과제가 언어 수행과 습득에 미치는 영향을, 그에 개입되는 인지적 적성의 역할 등을 통해서 다룬다. 아울러, 동기(motivation)와 언어 불안(anxiety)과 같은 정의적 요인이 과제 수행 및 결과에 미치는 영향 또한 다루어진다.

인지적 요인에 해당하는 작업 기억은 유입되는 정보를 동시적으로 저장 및 처리하는 능력을 말한다(Ellis et al., 2020: 135). 작업 기억과 과제 기반 교수의 접점은, 일차적으로 학습자들의 작업 기억이 과제 수행에 미치는 영향, 또는 작업 기억과 다른 수행 변인이 맺는 상호작용 등이 언급될 수 있다. 추론적 부담에 따라 조작된 과제 복잡성과 작업기억 간 상호작용 효과를 탐구한 연구로 Crespo (2011)을 살펴볼 수있는데, 해당 연구에서는 작업 기억이 과제 수행과 큰 상관을 보이지 않는 것으로 나타났다. 한편, Ellis et al. (2020: 140)에서 언급하듯이 수정적 피드백(corrective feedback)과 학습자들의 작업 기억을 함께 다루는 연구도 수행되어 왔다(Mackey et al., 2002; Kim et al., 2015). Kim et al. (2015)와 같이 상호작용적 양방향 과제를 수행하는 학습자들에 대해서는 그 작업 기억이 의문형에 대한 리캐스트(recast) 피드백의 효과를 예측해주기도 하는 것으로 언급되었다.

다음으로, 정의적 요인에 해당하는 동기 및 불안에 관해 논한다. 과제기반 교수의 맥락에서 논의되는 과제 수행의 동기는, 전(前) 과제, 본과제, 사후 과제의 세 단계 중 어디에든 영향을 미칠 수 있는 모든 동기를 포괄하는 것이다(Ellis et al., 2020: 143). 이는 과제에 대한 태도, 과제의 난이도에 대한 인식, 과제가 시행되는 방식 및 참여자 요소와 관련되는 것이다.

불안과 관련하여서는 그 일반적 정의로서 '자율신경계의 각성과 연관된 긴장, 우려, 걱정 등'이 언급된다(Horwitz et al., 1986: 125; Ellis et al., 147에서 재인용). 언어 학습의 불안이란 제2언어를 이해 또는 산출할 때에 발생하는 상황[적] 불안이라고 언급되며, 주로 즉각적 의사

소통, 부정적 평가에 대한 두려움, 시험 불안의 세 가지 원인에서 비롯되는 것으로 언급된다(Ellis et al., 147). 이를 참조할 때, 불안에 초점을 맞추어 심리학적 접근에서 과제 기반 교수를 연구한다면, 과제 복잡성의 요소로 인해 학습자에게 발생하는 언어 불안이 중심적 주제가 될수 있다. 즉, 심리학적 관점에서는 추론적 부담과 같은 과제 복잡성 요인이 학습자의 수행 불안에 미치는 영향을 보다 세밀히 탐구할 수 있을 것이다. 아울러, 과제 양태(modality) 역시 불안과 연관을 맺는 것으로 파악되는데, 종래의 면대면 의사소통과, 컴퓨터 기술이 매개된 의사소통(Computer-mediated communication)이 그 참여자의 언어 불안에 미치는 상이한 영향에 대한 연구도 언급할 수 있다(Baralt & Gurzynski-Weiss, 2011 등).

5) 교육적 관점

Ellis et al. (2020)에서 교육적(educational) 관점으로 명명하고 있는 논의는 일반적인 교육적 이론에 속하는 것이다. 이 논의는 교육적 원리 및 이념에 관한 문제, 교육과정 및 평가에 관한 문제 등을 포함하는 것으로 해석된다. 따라서 이 범주의 논의에는 과제 기반 교수와 평가의 관계, 평가 과제에 대한 논의도 추가할 수 있다.

Dewey (1938)에서는 경험을 강조하는 교육적 이론을 주창하였다. 과제의 수행에 대한 참여(engagement)의 역할, 과제 수행에 대한 학습자의 지각이 갖는 중요성이 또한 고려된다.

Ellis et al. (2020: 155-6)에 따르면, 교육적 관점에서 볼 때 다음과 같은 세 가지 원리가 과제 기반 교수의 토대를 형성한다고 할 수 있다. (1) 하는 것을 통해 배우기(Learning by doing), (2) 개인적 발달(Individual development), (3) 연관성(Relevance)이 그것이다. 나아가, 학습자의 과제 수행이 최적화될 수 있는 추가적인 원리들은 다음과같다. (4) 상호작용, (5) 입력 기반 과제(듣기, 읽기), (6) 산출 기반과제(말하기, 쓰기), (7) 형태 초점(Focus on form), (8) 수행에 대한

지원(Supporting performance), (9) 개인 차(Individual differences) 가 그것이다. 이러한 원리들은 과제 기반 교수에서 학습자 및 학습 과정의 중심이 되는 것들을 보여준다.

이상에서 개괄한 관점은 과제 기반 교수라는 교육적 실제를 탐구하는 이론적 관점으로서, 그 나름의 의의와 역할을 지니고 있다. 이러한 교육적 원리들은 언어적 수행을 다루는 이론적 관점에 대한 메타적 성격을 지니기도 하는 것이다. 즉, 본 연구의 수행과 분석은 심리언어학적 관점을 바탕으로 하여 진행되었으나, 그 관점의 기저에는 과제 활동에 대한 교육적 원리가 있다고 할 것이다. 가령, 산출 과제가 학습자로 하여금 얼마나 '참여를 이끌어내는' (engaging) 특성을 갖는지는 심리언어학적 관점의 과제 선정이나, 심리학적 관점의 과제 수행 동기에서 모두 중요한 역할을 하는데, 이는 학습자의 경험과 활동을 중시하는 교육적 원리와 상통하는 것이다.

한편, 교육적 관점에서 과제 기반 교수를 다룰 때에는 교육과정의 설계와 평가가 고려되어야 한다. 우선, 교육과정 설계의 맥락에서 살펴볼때, 학습자 요구분석(needs analysis)부터 과제 기반 교수와 다른 교수적 접근법을 변별하는 특징이 나타날 수 있다. 요구분석의 결과는 과제의 선정과 배열에도 영향을 줄 수 있으며, 실제적 교수학습 현장에서 과제를 어떻게 설계할 것인지에 대해서도 가변적인 성격이 나타난다.

평가는 교육적 실행과 교육 연구에서 모두 중요한 역할을 담당한다. 과제 기반 교수와 관련하여서는 두 가지 방향에서 그 쟁점을 논할 수 있는데, 첫 번째는 과제 기반 평가(Task-Based Assessment)에 대한 것이며 두 번째는 평가 과제(test task)에 대한 것이다. 우선, 과제 기반 평가에 대한 논의로서, 이는 과제 기반 교수의 맥락에서 시행된 학습자 언어 수행에 대한 평가라고 할 수 있다. 본 연구에서 제시한 과제의 특성에 따른 학습자 언어의 특성은 평가와도 접점을 지닐 것이나, 평가와 관련하여서는 별도의 논의가 필요하다. 우선, 과제 기반 교수의 원리는 교육적 관점에서 서술한 것과 같이 '하는 것을 통한 배움'('Learning by doing')이며, 이는 직접식(direct) 평가와 준거 참조 평가

(criterion-referenced assessment)와 조용할 것이다. 준거 참조 평가에서는 절대적인 차원에서 학습자 개인의 달성 정도에 주목하며, "개인의 성취 수준이 갖는 의미"에 주목한다(민병곤·김호정·구본관 외, 2020: 111). 특히 본 연구가 탐구한 말하기는 즉각적 의사소통의 핵심적 기능으로 간주할 수 있는데, 말하기와 같은 표현 기능은 직접식 평가로 이루어지는 경향이 많다(민병곤·김호정·구본관 외, 2020: 119)2). 그러나 선발, 배치 등 특정 환경과 목적에서는 학습자의 상대적인 수준파악을 위해 규준 참조 평가(norm-referenced assessment)가 요구될수 있는데, 상대 평가가 불가결한 교육적 요구 또는 환경과 과제 기반교수의 원리를 어떻게 조화시킬 것인지가 쟁점이 될 수 있다.

과제 수행과 관련된 과제 내적인 변인과 제반 수행 변인은 학습자 언어 수행을 탐구하는 목적으로는 적절할 수 있으나, 평가의 실용도 (practicality)를 고려하면 실제 평가에 그대로 적용하기에는 무리가 따른다. 수 분의 계획 시간과 수행 시간을 개별 참여자 모두에게 배정하고 그 수행을 측정하는 것은 대규모 숙달도 평가에서 시행하는 데 시간과 자원의 제약이 있기 때문이다. 따라서 의미(meaning)에 중점을 두는 과제 기반 교수와 그에 기반한 평가는 교실에서의 성취도 평가에 부합할 가능성이 있으나, 이 역시 교육과정 설계 단계에서부터 함께 계획되어야할 것이다. 이상과 같은 과제 기반 교수의 이론적, 교육학적 관점에 부합하는 평가의 방식과 그 연구에 대해서는 별도의 논의가 요청된다고 할수 있다.

한편, 평가 과제(test task)에 대한 논의는 과제 기반 교수의 이론적, 경험적 연구와 유사점 및 차이점을 지니고 있는 것으로 일정 정도 구별 해서 파악할 필요가 있다. 일반적으로 평가 과제를 개발하는 데 고려해 야 할 사항으로는 목표 언어의 내용과 영역 외에도 평가 방법, 응답 형

²⁾ 민병곤·김호정·구본관 외 (2020: 119)에서 언급하는 고급 한국어 말하기 시험의 평가 설계 사례에서 참조할 수 있듯이, 시험관과 면대면 의사소통으로 진행되는 직접식 말하기 평가 이외에도, 컴퓨터 또는 녹음 기술을 활용한 준직접식 사례가 존재한다. 다만, 이와 같이 기술이 매개된 말하기 수행 상황은 과제 수행에서의 정의적 요인과 관련한 논의를 요구할 것이다.

식, 채점 방법, 시험 환경 등이 포괄적으로 언급된다(민병곤·김호정· 구본관 외, 2020: 118). Purpura (2004)에서는 문법적 능력 측정의 관점에서 과제의 개념을 논하였는데, 과제를 단일한 개체로 보는 개념은 문법 능력 측정 과제를 특징지을 수 있는 틀을 제공하기에 부족하다고 지적하였다. 이에 따르면 문법성 평가(grammaticality test)의 맥락에서 는 과제를 보다 넓게 개념화하는 것이 필요한데, 선다형 응답이나 제한 적·확장적 산출(output) 과제가 모두 과제의 범주에 수용될 수 있다 (Purpura, 2004: 145). 이 관점을 참조한다면, 문법성 평가와 관련해서 는 특정 문법 항목에 대한 학습자의 습득이나 오류, 문법성 판단 인식 등이 연구 관심이 되게 마련이므로, 정확성과 같은 언어적 지표에 대해 서도 일반적(general) 측정보다는 특정 문법 오류를 구분하여 처리하는 특수적(specific) 측정이 나타날 수 있다. 가령, 한국어 구어 문법 교육 의 관점에서 과제 기반 교수를 검토한 지현숙 (2007: 267)에서도 특정 한 구어 문법 항목에 대한 고려가 과제에 대한 논의에 포함되어 있다. Bachman & Palmer (1996)이 제시한 평가 과제를 특징짓는 이론적 틀이, 평가적 목적과 맥락을 고려하여 해석되어야 하는 것처럼, 평가 과 제(test task)에 대한 논의는 별도의 연구를 요구하는 것이다.

그러나 본 연구에서 검토한 바와 같이 교수법 또는 교수적 접근법으로서 과제 기반 교수를 이론화할 때 '과제'란 형태보다는 의미를 지향하는 활동이며, 의사소통적 결과를 지니고 있어야 한다. 이러한 과제의 요건에 입각하여 평가 과제 문항을 검토할 때, 해당 문항을 과제 기반 교수 활동에 포함시킬 수 있는지 질문할 수 있다. 문법적 형태 습득에 초점이 있는 제한적인 선다형 문항이 의미를 생성하는 과제인가에 대해서는 논의가 필요한 것이다. 이처럼 과제 기반 교수 이론의 맥락과, 평가과제의 맥락 각각에서 과제의 정의 및 논의에 대해서는 상이한 점이 발견될 수 있으나, 학습자 수행에 영향을 주는 제반 요소에 대한 탐구라는 측면에서는 유사점 또한 발견할 수 있다. Shiu et al. (2017: 216)에서학습자의 평가 과제 수행에 영향을 주는 주요한 요소 중 시간 제약 (time constraints)은 계획 시간 및 수행 시간에 대한 과제 기반 교수

의 경험적 연구 문헌에서도 중요하게 다루어지는 변인이다. 또한, Shiu et al. (2017)에서 과제 자극(stimulus)의 주요한 요소로 언급하는 통사적(syntactic), 의미적(semantic) 복잡성은 후술할 Skehan (1996)의 이론을 참고할 때, 각각 기호적 복잡성, 인지적 복잡성과 관련되어논의될 수 있을 것이다. 아울러, Bachman & Palmer (1996: 174)에서평가 과제 개발의 방법을 논하면서 언급한 요소로 과제의 실제성(authenticity)을 확인할 수 있는데(민병곤·김호정·구본관 외, 2020: 118에서 재인용), 이는 과제 기반 교수가 지향하는 의미 지향적 활동및 실제 세계와의 관련성과 상통하는 것이다. 후술할 바와 같이, Ellis & Shintani (2014)에서 과제의 요건 중 하나로 의사소통적 결과를 포함시킨 것 또한 이러한 맥락에서 이해할 수 있다.

이상에서 언급한 이론적 관점들은 그 고유한 의의와 역할을 인정하면 서 보완적으로 고려될 필요가 있다는 점을 다시 한 번 언급하고자 한다. 가령, 인지 가설로 명명되는 Robinson (2011)의 이론은 심리언어학적 관점의 이론으로 분류되지만 그 '과제 삼각 구성 틀'(Triadic Componential Framework)에서는 과제 난이도(task difficulty)³⁾를 통 해 학습자 변인을 포함함으로써 심리학적 관점을 수용하고 있는 것으로 이해할 수 있다. 또한, 교육적 관점에서 과제 기반 교수에 대한 9개 원 리로 포함시키는 상호작용(interaction), 형태 초점(focus on form)은 인지-상호작용주의 관점에서도 주요하게 다루어진다. 수행을 지지하는 원리로서 학습자가 과제 수행에 대해 계획을 하고, 수행에 대해 성찰할 필요가 있다는 교육적 관점의 원리는 심리언어학적 수행 연구에서도 계 획 시간(planning time)에 대한 관심이 나타나는 것과 유사하다. 요컨 대. 각각의 이론적 관점은 그 지향점과 초점에서 차이를 보이지만, 과제 기반 교수를 시행하고 발전시켜 나가는 데에는 각각의 관점을 교육 및 연구 환경, 관심사에 따라 유연하게 조정하고 선택하는 것 역시 필요할 것이다. Ellis et al. (2020: 64)에서도 심리언어학적 관점은 보다 더 사회적으로 지향된 관점들과 충돌하는 것은 아니며, 보다 순수하게 인지

³⁾ 이때 과제의 난이도는 학습자가 인식하는 주관적 난이도에 해당한다.

적인 관점을 갖고 수행된 작업을 반영하는 것이라고 언급한 바 있다.

끝으로, 과제 기반 교수에 대해서는 그 찬성 입장과 반대 입장이 존재 할 수 있으나 교수적 접근법은 학습자의 요구와 교육 환경 등을 고려하 여 조정하고 발전시켜 나가야 하는 것이며, 획일적인 이념으로서 강제될 수 있는 것이 아니다. 이에 과제 기반 교수에 대한 찬성의 입장 내에서 다양한 이론적 관점을 포용하는 것이 중요한 만큼이나 과제 기반 교수에 대한 반대의 입장, 혹은 다소 상반되는 입장에 대해서도 경청할 필요가 있다. 가령, '제시(Presentation) - 연습(Practice) - 생성(Production)' 으로 구성되는 PPP 교수법과 과제 기반 접근법이 반드시 상호배타적인 성격을 갖는 것으로 이해될 필요는 없다. 개별 과제가 지닌 특성이 학습 자 언어에 미치는 영향은 PPP 교수 활동에서 유의미한 연습 과제와 생 성 활동을 구안하는 데에도 시사점을 줄 수 있을 것이다. 마찬가지로, 개별 표현 문형에 알맞게 체계화된 통제 연습은 과제 활동과 별개로 문 법적 정확성의 향상을 희망하는 학습자의 요구를 충족시켜줄 수 있다. 이러한 의미에서 과제 기반 교수(Task-Based Language Teaching)과 구별되는 의미에서 과제 지원 교수(Task-Supported Language Teaching)라는 명칭의 접근법이 존재하기도 한다. 이러한 용어의 사용 이 시사하는 것은 과제 기반 교수가 하나의 독립적인 이론적, 실천적 지 향의 성격을 가지는 동시에, 제2언어 교수학습에서 축적된 여러 교수법, 접근법과의 접점을 확보하려는 노력이 시행되어 왔다는 점일 것이다. 이 러한 연구사적 경향과 논의 지형을 감안하여 과제 기반 교수를 조망할 필요가 있다.

아울러, 과제 기반 교수 이론에서 그 교육적 실행과 관련된 쟁점 가운데 특히 한국어교육의 맥락에서 참고할 만한 언급은 국가별, 문화권별 언어 교육 환경에 따른 과제 기반 교수의 실행 가능성의 차이이다. Ellis et al. (2020)에서는 특정한 문화권에서는 과제 기반 교수에 바탕을 둔제2언어 교육의 실행이 다른 문화권에 비해 더 어려울 수 있는데, 형태적 연습이 강조되거나, 학습자의 참여보다는 교수자의 시범과 지식의 전달이 강조되는 관행을 연관된 문제로 언급하고 있다. 이는 Ellis et al.

(2020: 365)에서 '아시아 문화'로 범칭되기는 하나, 한국어교육의 맥락에서도 시사점을 준다. 만약 한국에서 시행되는 외국어교육이 Ellis et al. (2020)에서 지적하는 아시아 문화의 특징을 보인다고 가정한다면, 과제 기반 교수는 종래의 형태 중심 접근과 비교할 때 KSL 환경의 한국어교육에서 적용하기 어려운 점이 발생할 수 있다. 즉, 학습 환경에따라서, 과제 기반 교수의 시행 가능성 및 적합성에 대한 물음이 제기되는 것이다. 물론, KSL 환경이 정말로 그러한 특성을 보이는지는 별도의조사 연구가 필요한 영역이다. 한편, 다른 문화권에서 한국어를 학습하는 KFL 환경도 존재할 수 있으며, 그러한 환경에서 과제 기반 교수에대한 적용은 KSL 환경에서와 어떠한 차이점이 있는지 역시 쟁점이 될수 있다. 목표 언어의 특성과 학습 환경이 중층적으로 달라지는 조건에서 과제 기반 교수는 어떠한 방식으로 수용되고 변용되어야 하는지 역시고려되어야 할 것이다.

2. 과제의 정의 및 유형

본 절에서는 과제 기반 교수(Task-Based Language Teaching)의 이론적 논의를 과제에 대한 정의 및 유형을 중심으로 제시하였다. Ellis et al. (2020: 3-4)에서는 과제 기반 교수에 대해, 의사소통 언어 교수 (Communicative Language Teaching; CLT)와의 연관성을 지적하고 있다. 과제를 언어 교과 과정에 포함시키는 일의 중요성은, 1970~80년 대 의사소통 언어 교수에서 확립된 것이며, 의사소통 언어 교수는 Hymes (1971)의 의사소통 능력 개념, Halliday (1973)의 기능적 언어관에 바탕을 둔 것이다.

<표 Ⅱ-1> 과제의 유형1 (Prabhu, 1987: 46-7; Ellis et al., 2020: 8에서 재인용)

과제 유형	정의
· 정보 차 (Information Gap)	주어진 정보를 한 사람에게서 다른 사람으로 전이시 키는 것, 즉, 하나의 형태에서 다른 형태로, 혹은 하 나의 장소에서 다른 장소로 전이시키는 것을 포함.
· 추론 차 (Reasoning Gap)	추론, 연역, 실용적 추론(practical reasoning), 혹은 관계나 패턴의 지각을 통해서 주어진 정보로부터 새 로운 정보를 도출하는 것을 포함.
· 의견 차	주어진 상황에 반응하여 개인적 선호·감정·태도를 발
(Opinion Gap)	견하고 명료하게 표현하는 것을 포함.

Ellis et al. (2020: 11)에서 언급하고 있는 바와 같이 과제의 정의에 대해 일반적으로 합의된 기준은 존재하지 않는다. 그러나 과제 기반 교수의 이론적·경험적 논의에서 '과제'(Task)에 대한 정의는 불가결하다. 과제 기반 교수의 초창기, 과제의 정의는 Breen (1989)의 정의를 따라 "새로운 언어 및 의사소통 중 그 사용에 수반되는 지식 및 능력의 개선을 제공해 주는 구조화된 계획"으로 명시되었다(Ellis et al., 2020: 6). TBLT가 발달함에 따라 과제의 정의 및 유형에 대한 논의역시 변화하여 왔으며, 연구자마다 다소간 견해의 차이를 보임으로써 완벽히 일치된 과제의 정의를 발견하기는 어렵다.

Ellis & Shintani (2014)에서 제시한 4가지 기준은 구성 요건을 바탕으로 제2언어 교육 과제(pedagogical task)를 정의한 시도이다. Ellis et al. (2020: 10-12)에서는 Ellis & Shintani (2014)에 근거를 두고, 작업 계획(work plan)으로서의 과제 정의 기준을 (1) 일차적 초점이의미(meaning)에 있음 (2) 모종의 격차(gap)가 존재 (3) 학습자들이자신의 언어적 · 비언어적 자원에 의존 (4) 명확히 정의된 의사소통적결과 존재 등 네 가지로 파악하고 있다. 이에 따르면, 문법 학습을 위한연습이나 형태 중심의 통제 연습은 과제라고 하기 어렵다. (1)에 제시된것과 같이 일차적 초점이 의미에 있는 활동이 아니기 때문이다. 주어진

자료를 낭독하거나 따라 쓰는 활동 역시 과제로 보기에는 어렵다. (2)에서 말한 것과 같이 어떠한 활동이 과제로서 지위를 가지려면 학습자의 현재 상태와 학습자의 수행 결과 사이에 <표 II-1>에서 제시된 것과 같이 정보, 추론, 의견 등을 통해 보충하여 해소해야 할 간극이 존재해야 하기 때문이다. 이러한 간극은 학습자가 지니고 있는 언어적, 비언어적 자원 등을 활용함으로써 해소될 수 있으며, 그 결과는 대화상대자 (interlocutor)나 독자에게 이해될 수 있는 의사소통적 결과로 귀결되어야 한다.

과제에 대한 정의가 TBLT의 발전에 따라 변화해 온 것과 마찬가지로, 과제를 분류하는 기준·유형 또한 변화하여 왔다. 과제 유형의 분류로서 Willis (1996)이 제시한 6가지 과제 유형(목록화하기, 순서 매기기, 비교하기, 문제 해결하기, 개인적 경험 공유하기, 창조적 활동)을 참조할 수 있다. 상이한 과제를 수행하는 과정에 포함되는 의사소통 및 인지적인 과정에 대한 연구들을 참조할 때, 과제는 그것이 유도하는 언어에 영향을 미칠 수 있다(Ellis et al., 2020: 11). 과제가 학습자 언어에 미치는 영향에 초점을 맞추어 과제 유형을 분류한다면 과제의 특성은 (1) 일방향 대 쌍방향(one way vs. two way) (2) 단독 발화형 대 대화형(monologic vs. dialogic) (3) 폐쇄형 대 개방형(closed vs. open) (4) 수렴형 대 발산형(convergent vs. divergent) (5) 수사 기법(rhetorical mode)으로 정리할 수 있다.

<표 Ⅱ-2> 과제의 유형2 (Ellis et al., 2020: 11)

과제 유형	기술(description)
이비카네	-일방향 정보 차 과제(one-way information-gap task):
	참여자 한 명이 전달되어야 할 정보를 모두 지니고서 정보
	제공자로 역할을 하며 다른 참여자는 정보의 수용자로 주
· 일방향 대 쌍방향	로 역할을 하지만 전달에 문제가 생기면 상호작용을 할 수
78 78 85	있음.
	- 쌍방향 과제: 참여자 모두 정보의 제공자와 수용자로 역할
	을 할 수 있도록 정보가 분리되어 있음.
	- 단독 발화형 과제: 과제 수행의 부담을 한 명의 화자에게
· 단독	지우며, 따라서 길이가 길고, 중단되지 않는 발화를 포함.
발화형 대	- 대화형 과제: 상호작용적이며 따라서 참여자 간 상호작용
대화형	이 필수적으로 요구되므로, 일반적으로 보다 더 짧은 발화
	들이 나타남.
	- 폐쇄형 과제: 단일한(혹은 매우 제한된) 결과(해결책)이
· 폐쇄형 대	가능함.
개방형	- 개방형 과제: 많은 결과가 가능함. 폐쇄형 과제는 일반적
	으로 정보 차 과제이며 개방형 과제는 의견 차 과제임.
· 수렴형 대	- 정보 차 과제는 학습자들로 하여금 과제에 대한 일치된 해
발산형	결책에 수렴하도록 요구할 수도 있고 학습자들이 그들 각
宣征 %	자의 해결책에 도달할 수도 있음.
	- 과제는 기술하기(describing), 이야기하기(narrating), 가
• 수사 기법	르치기(instructing), 보고하기(reporting), 주장하기
	(arguing) 등을 포함할 수 있음.

3. 심리언어학적 관점의 언어 수행 분석 이론

과제 유형에 대한 분류는 그 과제가 학습자 언어에 미칠 수 있는 특성을 파악하는 작업으로 이어진다. 이는 개별 과제가 지닌 요소를 그 복잡성을 기준으로 파악하여 학습자의 과제 수행을 예측하는 가설(모형) 수립 작업으로 귀결된다. 본 절에서는 과제의 복잡성을 중심으로 학습자언어 수행에 대한 가설을 정립한 Robinson의 인지 가설(Cognition

Hypothesis), Skehan의 한계주의력(Limited Attention Capacity) 접 근을 검토하였다. Skehan의 한계주의력 접근을 검토하는 과정에서는 본 연구의 수행 산물이 말하기임을 고려하여, Levelt (1989, 1999)의 언어 산출 이론을 살펴보았다. 해당 이론은 Skehan (2009)에서 한계주의력 가설과 연관되어 논의되기도 하였다.

과제 영향에 따른 변인으로 문헌에서 주로 활용되어 온 지표는 복잡성, 정확성, 유창성이며, Skehan (1998; 2009)과 Robinson (2011)에서는 복잡성이 높은 과제는 언어의 복잡성을 높일 것이라고 예측하였다. 하지만 과제의 복잡성이 학습자 언어의 정확성에 미치는 영향에 관해 Skehan은 복잡성과 정확성이 서로 경쟁한다고 예측한 반면, Robinson은 두 구인이 정적(正的) 상관을 보일 것이라고 예측하였다.

1) 인지 가설

Robinson (2005)에서는 인지 가설(Cognition Hypothesis)을 통해, 과제의 복잡성이 보다 더 복잡한 산출을 유도하며, 복잡성과 정확성은 정(正)의 상관을 가질 것이라고 주장하였다. Givon (1985: 1021)을 원용하여 "[과제에서의] 구조적인 복잡성이 증가하면 통사 구조에서의 기능적인 복잡성이 증가할 것"이라고 주장하였다(Robinson, 2005: 8). 또한, 산출의 복잡성과 정확성이 지니는 관계에 대해서는, 과제의 개념적 · 기능적 부담이라는 복잡성을 증가시키면, 학습자는 L1과 L2가 개념을 문법화시키는 상이한 방식에 주의를 지향시키기 때문에, L2 산출의정확성에 대해서도 긍정적인 영향이 있을 것이라고 보았다(Robinson, 2005: 9). 이상과 같은 정확성-복잡성 구인 간 연합 효과에 대한 입장은 Robinson의 인지 가설의 주요한 특징으로 간주할 수 있으며, 인지가설에서 상정하는 과제의 복잡성을 중심으로 과제를 분류하는 이론으로서 삼각 구성 틀(Triadic Componential Framework; TCF)로 발전되었다. TCF는 참여자 변수와 정의적 요인을 포괄하는 종합적 특성을 지닌다.

Robinson (2011: 6-7)에서는 제2언어 교육 과제 분류를 위한 삼각 구성 틀을 제시하였는데, 이 틀은 과제 복잡성(complexity), 과제 조건 (condition), 과제 난이도(difficulty)를 축으로 한다(<표 Ⅱ-3> 참조). 과제 복잡성은 인지적 요인이며, 자원 집중적 차원으로 추론 (±reasoning), 구성 요소의 수(±elements), 시공간적 원근성 (±Here-and-Now)을 하위 요소로 지닌다.4) 자원 분산적 차원으로는 계획(planning), 사전 지식 등을 하위 요소로 포함한다. 추론은 인과적 추론(causal reasoning), 공간적 추론(spatial reasoning), 의도 추론 (intentional reasoning)으로 분류된다. 과제 조건은 상호작용적 요인으 로서 참여자 수, (참여자의) ±동일 숙달도, ±동일 성별, ±공유된 문화 적 지식 등을 하위 범주로 한다. 즉, 두 참여자가 짝 활동을 수행한다고 할 때 숙달도에 차이가 없는 학습자 간의 활동인지, 숙달도에 차이가 있 는 학습자 간의 활동인지에 따라서 과제가 언어에 미치는 영향이 다를 수 있다는 것이다. 과제의 난이도는 학습자 요인으로서 작업 기억, 적성, 장 독립성(field independence), 불안, 의사소통 의지 등을 하위 범주로 한다(Robinson, 2011: 6).

⁴⁾ 본문에서 전술하였듯이, TCF는 인지 가설과 연관된 이론인 만큼, 구인 간 연합 효과를 발생시키는 인지 작용을 상정하며, 이러한 인지 작용을 발생시키는 과제 복잡성 요소를 자원 집중형 변수로 명명한 것이다. 즉, 학습자가지닌 (언어적) 자원(resource)을 집중·지향시킴으로써 인지 작용을 촉발하는 성격의 변수가 이 범주에 포함되었다고 할 수 있다.

<표 Ⅱ-3> Robinson의 과제 삼각 구성 틀(Robinson, 2011: 6)

과제 복잡성	과제 조건	과제 난이도
(인지적 요인)	(상호작용적 요인)	(학습자 요인)
자원 집중형 변수	참여 변수	능력 변수 및
(인지적·개념적 부담)	(상호작용적 부담)	과제 관련 자원 차이
±시공간적 원근성	±개방된 해결책	high(h)/low(l) 작업 기억
±구성 요소	±일방향 흐름	h/l 추론
±공간적 추론	土수렴된 해결책	h/l 과제 전환
±인과적 추론	±참여자 수	h/l 적성
±의도 추론	±요구되는 기여량	h/l 장 독립성
±관점 취하기	生협상 필요 여부	h/l 독심(讀心)
자원 분산형 변수	참여자 변수	정의적 변수 및
(수행적·절차적 부담)	(상호작용자의 부담)	과제 관련 상태 차이
±계획 시간	±동일 숙달도	h/l 개방성
±사전 지식	生동일 성별	h/l 감정 조절
±단일 과제	±친숙도	h/l 과제 동기
±과제 구조	±공유된 내용지식	h/l 불안
土단계	±동등 지위·역할	h/l 의사소통의지
±단계의 독립성	±공유된 문화지식	h/l 자기 효능감

2) 한계주의력 접근

Skehan (1998; 2009)은 Robinson (2005; 2011)에서와 마찬가지로 복잡한 과제가 복잡한 언어를 유도할 것이라고 예측하였으나, 그 복잡성이 학습자 언어의 정확성(accuracy)에 미치는 영향에 관해서는 인지 가설과 다른 견해를 가지고 있다. 수행의 영역 중 정확성과 복잡성상호 간 상쇄하는 특성이 있다는 것이다(Skehan, 2009; Ellis et al., 2020: 69). 이는 주의력 자원과 작업 기억이 제한되어 있다는 입장에바탕을 두고 있다. 제한된 주의력의 영향으로 인해 수행 시 하나의 영역을 우선하여 다른 영역을 희생하게 된다고 보았다(Ellis et al., 2020: 70). Skehan (2009)에 따르면, 심리언어학적 수행 과정에서 인간의 주

의력에는 한계가 있기 때문에 수행의 한 측면에 대한 주의할당은 다른 측면에 대한 주의하락을 가져온다.

Skehan (1996: 52)에서는 과제의 특성을 기호적 복잡성(Code complexity), 인지적 복잡성(Cognitive complexity), 의사소통적 부담 (Communicative stress)의 세 가지로 구분하였는데, 이는 Robinson의 TCF와 비교해볼 수 있는 이론적 틀이다(〈표 Ⅱ-4〉 참조). 이러한 세요소는 Skehan 이론에서 '과제 배열(sequence)'의 특성으로 언급된다. 기호적 복잡성은 형태적 요인으로서, 통사·어휘적 어려움이라는 전통적 영역과 관계된다. 인지적 복잡성은 "무엇을 이야기할 것인가에 대한 내용"(Skehan, 1996: 52)에 관한 것으로, Levelt (1989)의 언어산출 모델에서 개념화(conceptualization) 단계와 연관되는 것이다. 한편, 의사소통적 부담은 기호(code) 또는 의미(meaning)와 명시적으로는 무관한 일군의 요인을 가리키는 것으로, 시간적 부담, (산출) 양태(Modality), 이해관계(Stakes) 등이 이에 포함된다. 요컨대, Skehan (1996)의 과제 배열 특성은 형태(기호적 복잡성), 내용(인지적 복잡성), 의사소통적 요인으로 범주화된 것으로 파악할 수 있다. 〈표 Ⅱ-4〉에서 과제를 배열하는 Skehan (1996)의 기준을 제시하였다.

<표 Ⅱ-4> 과제 배열의 특성 (Skehan, 1996: 52)

특성	
기호적 복잡성	• 형태적 요소; 통사·어휘적 난이도 및
(Code complexity)	범위
인지적 복잡성	• 내용적 요소; 발화되는 내용에 관한
(Cognitive complexity)	것으로서 Levelt(1989) 모형의 개념화
인지적 처리(processing)	단계와 관계됨 • 과제를 수행하는 동안 요구되는
인지적 친숙도(familiarity)	실시간(on-line)의 계산량 • 이미 주어진 해결책에 과제가 의존하는
	정도
의사소통적 부담	• 코드(형태) 또는 의미(내용)과
(Communicative stress)	명시적으로는 무관하지만 의사소통에
시간 부담(Time pressure) 양태(Modality) 규모(Scale)	부담을 가하는 일군의 요인들 과제가 얼마나 빠르게 수행되어야 하는가 말하기/쓰기, 듣기/읽기 참여자 수, 포함된 [참여] 관계의 수
이해관계(Stakes)	• 과제 수행이 지니는 중대성의 정도
통제(Control)	• 참여자가 과제에 대해 영향력을 행사할 수
	있는 정도

한편, Skehan의 이론 또는 그 맥락에서 수행된 경험적 연구에서는 과제의 난이도(difficulty)와 같은 용어도 사용되는데, 과제의 특성을 지칭하는 데 이용되는 복잡성, 난이도 두 용어에 관해서는 그 의미를 혼동하는 일을 피하기 위해 보충적 설명이 필요하다. Pallotti (2009: 593)에서 지적하고 있는 바와 같이 Robinson과 대비하여 Skehan 이론을 따른다면 '난이도'(difficulty)라는 용어를 과제의 복잡성에 대해서도 사용할 수 있을 것이다. 즉, Skehan 이론에서 과제 복잡성에 대비하여 일컫는 난이도란 과제 내적인 객관적 난이도에 해당한다(Pallotti, 2009: 593). 이는 과제 참여자가 지닌 능력이 과제와 접촉하는 것으로부터 발생하는 '주관적 난이도'와 구별될 필요가 있다. 참고로 Robinson (2011)에서 과제 삼각 구성 틀의 한 부분을 구성하는 '과제 난이도'(task difficulty)란 학습자의 개인적 요인으로서 Pallotti (2009)가

구분하고 있는 주관적 난이도에 해당하는 것이다. 따라서 과제 자체가지니고 있는 내적인 특성으로서 객관적 난이도를 Robinson의 이론에서는 과제 복잡성으로, Skehan의 이론에서는 과제 난이도로 명명하고 있다고 파악할 수 있다. 다만, 이미 언급한 바와 같이 Robinson 이론에서 '과제 난이도'라는 용어가 주관적 난이도를 나타내는 용어로 사용되어혼동의 우려가 있기 때문에, 본 연구에서는 '과제 복잡성'이라는 Robinson의 용어를 사용하여 과제의 객관적 난이도를 지칭하고자 한다. 다음으로, Skehan, Robinson 두 이론가 외에 과제 복잡성 요소를 분류한 논의로 Ellis (2003)을 간략히 살펴본다.

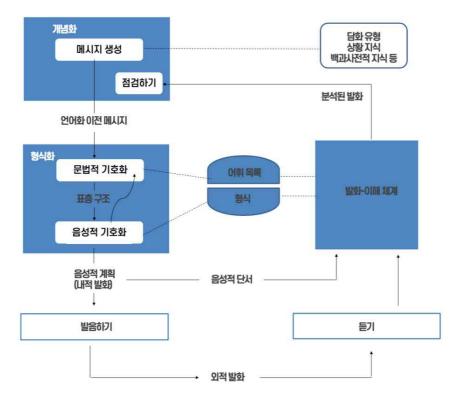
<표 Ⅱ-5> 과제 등급화의 기준 (Ellis, 2003: 228)

기준(Criterion)	쉬움	어려움
A 입력(Input)		
1. 매체(Medium)	그림으로 그려진 것 → 쓰여진 것	→ 구술되는 것
2. 기호적 복잡성	고빈도 어휘,	저빈도 어휘,
(Code Complexity) 3. 인지적 복잡성	짧고 간단한 문장	복잡한 문장 구조
a. 정보 유형	정적 → 동적	→ 추상적
b. 정보의 양	요소/관계가 적음	요소/관계가 많음
c. 구조의 정도	구조가 잘 정의됨	거의 구조화되지 않음
d. 맥락 의존성	'지금-여기' 지향(orientation)	'그때-거기' 지향
4. 정보의 친숙도	친숙함	친숙하지 않음
B 과제 조건(Conditions)		
 상호작용적 관계 (의미 협상) 	양방향	일방향
(기기 법 8) 2. 과제 요구(demands)	단일 과제	이중 과제
3. 과제 수행에 요구되는 담화 양식(mode)	대화형	독백형
C 과정(Processes) 1. 인지적 작용		
a. 유형	정보 교환 → 추론	→ 의견 교환
b. 추론 요구	절차가 거의 포함되어 있지 않음	많은 절차가 포함됨
D 결과(Outcomes)		
1. 매체(Medium)	그림으로 그려진 것	쓰여진 것 → 구술되는 것
2. 범위(Scope)	폐쇄형	개방형
3. 과제 결과의 담화 양식	목록, 기술, 내러티브, 분류	주장하기

〈표 Ⅱ-5〉에서는 Ellis (2003)의 과제 등급화 기준을 제시하였다. 해당 기준은 Skehan, Robinson의 분류 표와 부분적으로 공통점을 지니고 있다. 가령, 인지적 복잡성 측면에서 '정보의 양'은 Robinson의 제시하고 있는 구성 요소나 Skehan의 제시하는 인지적 처리와 유사하다. 또한, 그 인지적 작용에서 단순한 정보 교환보다 추론을 더 어려운 유형으로 간주하고 있는 것은 추론적 부담을 복잡성 요소로 간주한 Robinson이론과 유사하다고 할 것이다.

한편, 본 연구가 유도한 학습자 언어는 그 양태 측면에서 말하기(발화)이다. 즉각적인 산출의 특성을 갖는 말하기 과제 수행과 관련하여 이론적 논의를 보충할 필요가 있다. 이에 구어 산출 연구로서 Levelt 이론을 살펴볼 필요성이 있다. Skehan (1996; 2009) 이론에서는 Levelt (1989; 1999)의 발화 산출 이론이 한계주의력 접근을 강화하는 데 원용되기도 한다.

Levelt (1989)에 따르면, 언어 산출은 개념기(Conceptualizer), 형성기(Formulator), 조음기(Articulator) 세 부분의 기능을 통해 이루어진다. 화자는 정보처리기로서 개념 형성기를 통해 메시지를 생성하며, 이렇게 생성된 메시지는 언어 형식 주조기를 통해 부호화되고, 조음 기관을 통해 말소리로 표출된다(Levelt, 2008: 42-4).



[그림 Ⅱ-1] Levelt의 언어 산출 모형

개념기, 형성기, 조음기의 세 부분은 [그림 Ⅱ-1]에 제시된 개념화, 형식화, 발음하기 기능을 각각 담당한다. 해당 부분과 기능이 작동하는 양식을 보다 자세히 살펴본다면, Levelt (1999: 87)에서는 개념적 준비, 문법적 부호화, 형태-음운론적 부호화, 음성적 부호화, 조음 (articulation)의 단계로 명시적인 발화가 산출되는 과정을 설명하였다. 이러한 절차는 다시 두 가지로 구분된다. 개념적 준비 및 문법적 부호화를 통해서는 표면 구조가 생성되고, 형태-음운론적 부호화, 음성적 부호화, 조음 절차를 통해서는 명시적 발화가 산출된다.

개념적 준비(Conceptual preparation)에서는 화자 단독으로, 또는 대화 참여자와의 상호작용을 통해서 화자가 메시지를 산출하는 것이다. 메시지를 준비하는 데에서 화자는 사회적 능력을 발휘하여 대화 상대자와 공유하고 있는 지식을 떠올리고, 상대방의 주의를 새로운 것 또는 관련

성이 있는 것으로 지향시키는데, Levelt (1999: 87)에서는 이것이 다양한 지식 자원에 능숙하게 접근함으로써 성취된다고 지적하였다. 궁극적메시지는 어휘적 개념들로 이루어진 개념적 구조인데, Levelt (1999: 87-88)에 따르면, 우리가 구사하는 개념이 모두 어휘적인 것은 아니지만, 메시지는 단어로 표현될 수 있기 때문에 어휘적이지 않은 개념들은 피해야 하는 것이 되고, 이는 '전(前) 언어적 메시지'라는 개념으로 파악된다.

문법적 부호화(Grammatical encoding)는 형태-음운론적 부호화와함께, 머릿속 어휘부(Mental Lexicon)과 연관된 개념이다. 메시지의 어휘적 개념은 머릿속 어휘부에서 대응되는 통사적 단어들(레마)를 활성화시키는 것으로 제시된다. 이러한 선택을 통해 그 메시지에서의 의미적인기능과 주장에 상응하는 통사적 틀이 가능해진다(Levelt, 1999:87-8). 문법적 부호화에서 화자는 적절한 통사적 패턴, 즉 '표면 구조'를 구축하기 위해 어휘-통사적 정보를 이용한다.

형태-음운론적 부호화(Morpho-phonological encoding)에서는 레마(Lemma)가 선택되자마자, 그 형태 코드가 활성화된다. 발화자는 항목의 형태론적이고 음운론적인 구성 요소에 접근하는데, 이 구성 요소들이음운론적 단어들을 구축하는 기본 자료가 된다. 특히 통사적 맥락에서한 단어를 음절화시키기 위해 사용된다는 점이 언급된다. 음성적 부호화(Phonetic encoding)에서는 음절들 각각이 조음 동작을 야기해야한다. 새롭거나 생소한 음절들이 구성되기도 하지만, 대개 화자는 그 자신의음절 문자 체계에 의지한다. 조음 단계에서 후두 및 후두 상위 기관에의한 조음점의 실행은 궁극적으로 '명시적 발화'라는 최종 결과를 산출한다. 자기 지각은 화자가 자신의 발화 산출을 감시하는 것을 가리키는 개념이다. 화자는 명시적 발화와 내적 발화를 모두 감시한다. 이러한산출 모니터링은 화자가 타인의 말을 들을 때 활용하는 발화 이해의 체계를 포함한다. 화자는 자신이 산출하는 발화에서 문제점을 발견하게 되면, 말을 중단하고 자신을 교정하게 된다(Levelt, 1999: 88). 이러한중단과 수정은 발화 지표에서 유창성과 연결된다.

언어 산출 일반에 대한 Levelt (1989)의 이론을 제2언어 화자에 적용하는 것에 관해 De Bot (1992)의 언급을 참조할 수 있다. 해당 이론이 제2언어 화자에게 적용될 때에는 형성 및 조음 단계의 부담이 보다더 강조될 필요가 있다. 모어 화자의 경우 Levelt 이론이 상정하는 문법적 부호화, 형태·음운론적 부호화, 음성적 부호화가 모어의 문법적, 음운적 체계에 대한 지식을 통해 자동화 되어 있는 반면, 제2언어 화자는 해당 단계의 처리 과정에서 부담이 발생한다(Skehan, 2009: 524-5). 즉, Levelt 모형을 제1언어에 적용할 때 잘 조직되고 정교화 된 어휘 목록(lexicon)을 상정하게 되지만, 제2언어 화자는 보다 더 어려운 레마에접근해야 하는 문제로 인해 진행 중인 형성 과정에 지장이 발생하는데, 이러한 형성 과정에서의 어려움이 정확성과 유창성에 또한 관여한다고본다(Skehan, 2009: 528-9). 즉, Skehan 이론에서 과제 수행 시 발생하는 주의력 자원의 분산과 그로 인한 수행 영역(CAF) 일부의 감소를 설명하는 데 Levelt 구어 산출에서 제시한 문법적 부호화, 형태음운론적 부호화가 근거로 활용된다.

이상 본 장에서 검토한 이론적 배경에 대해 다음과 같이 정리할 수 있다. Prabhu (1987), Willis (1996), Ellis et al. (2020) 등에서 제2언어 교육 과제의 정의와 그 유형 분류의 일반적인 틀이 논의되었다고 할수 있다. Robinson과 Skehan은 과제의 유형을 분류하는 기준을 보다상세화하고 체계화시켰으며, 특히 과제가 학습자 언어(수행)에 미치는 영향에 초점을 맞추어 과제 복잡성을 중심으로 과제의 특성을 세목화하여 그것이 학습자 언어에 미치는 영향을 가설로 수립하였다.

산출 과제를 통해 학습자들의 수행을 탐구한 경험적 연구들의 결과는 합치되지 않고 상반된 것으로 보고되고 있다. 즉, Robinson의 인지 가설과 Skehan의 한계주의력 접근 중 어느 이론이 결정적인 타당성을 갖는 것으로 확정되었다고 하기 어려운 것이다. Robinson의 과제 분류 틀과 Skehan의 과제 등급화 기준은 서로 차이점을 지니고 있으나, 부분적으로는 공통되는 측면이 존재한다고 할 수 있다. 이는 학습자에게 부과되는 인지적 부하(cognitive load)가 과제 요소의 핵심으로 논의되고 있

으며, 이러한 인지적 부하에 대한 행동적 설명에서 다자원 (multi-resources) 모델을 선택하느냐, 한계적 자원 모델을 선택하느냐에 따라 각각 Robinson과 Skehan이 서로 다른 가설을 수립한 것으로 파악할 수 있다. 따라서 학습자의 과제 수행에 대해 사전적으로 모두 고정되어 있거나 그 자체로 결정된 산물로 간주하지 않고, 해당 과제에 대한 학습자의 인식, 특히 주의력에 대한 할당과 같은 인지적 과정을 보조적으로 연구할 필요가 있다. 여러 선행연구에서 과제 수행에 대한 인식을 설문조사 등 보조적 수단을 통해 제시한 것은 이러한 맥락에서 요구된 것으로 파악할 수 있으며, 본 연구가 자료 수집 과정에서 시행한 과제 수행에 대한 설문조사는 이러한 맥락에서 요구되었다.

본 연구는 Robinson과 Skehan의 이론적 틀에서 공히 복잡성이 높다고 판단되는 과제를 구안하고, 이러한 과제를 수행하는 학습자 언어가어떠한 양상으로 나타나는지를 탐구하였다. 해당 수행을 고찰하는 것은 Robinson의 인지 가설과 Skehan의 한계주의력 가설 가운데 본 연구의참여자들을 수행을 설명하는 데에 어떠한 이론이 보다 더 타당성을 지니고 있는가를 확인해줄 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 절차

1) 연구 절차

본 연구의 예비조사는 2022년 4월 29일 ~ 5월 17일 고급 한국어 학습자를 대상으로 선행연구 Oh & Lee (2012)에서 활용된 산출 과제를 수정해 진행하였다.5) 예비조사의 결과를 바탕으로, 과제의 ①내용 ②지시 방식 ③실험 순서 절차에 대한 수정을 진행하였다. 2022년 10월 24일 IRB로부터 승인을 받았다. 본 실험은 2023년 1월 26일 ~ 3월 10일 기간에 진행되었다. 참여자는 ZOOM을 통해 발화 실험의 과제를 수행하고, 사후 설문조사를 제출하였다.

<표 Ⅲ-1> 연구 절차

일자	연구 수행	과제 및 참여자
· 2022년 4월 29일 ~ 5월 17일	■ 예비조사	 Oh & Lee (2012) 과제 수정 고급 한국어 학습자 15명
· 2022년 10월 24일	■ IRB 승인	
· 2023년 1월 26일 ~ 3월 10일	■ 본 실험 자료수집	 Huizenga & Huizenga (2000) 과제 수정 고급 한국어 학습자 44명

⁵⁾ 해당 수정에서는 해당 과제의 영어 대화 및 문구를 한국어로 번역하여 사용하였다.

2) 연구 참여자

서울 소재 종합대학인 A대학에서 유학하는 한국어 학습자 44명이 본 연구에 참여하였다. 성별은 남성 3명, 여성 41명으로 구성되었다. 참여 자들의 평균 한국어 학습 기간은 6.72년(표준편차 3.61)으로 조사되었 다. 참여자 국적(인원)은 대만(1), 말레이시아(1), 몽골(3), 미얀마(1), 베트남(2), 스웨덴(2), 요르단(1), 우크라이나(1), 이란(2), 일본(5), 중국(22; 홍콩 1명 포함), 태국(1), 튀르키예(1) 13개국으로 구성되었 다. 참여자들의 전공(인원)은 한국어교육(21), (정치)외교학(5), 심리학 (3), 교육학(2), 국어학(2), 사회학(2), 가정교육(2), 비교문학(1), 사 회교육(1), 언론정보학(1), 인류학(1), 중어중문학(1), 국사학(한국 사)(1)으로 구성되었다. 참여자들의 연령대는 20대(24명; 52.2%), 30 대(17명; 37%), 40대(1명, 2.25)로 구성되었다. 특히 과제의 인지적 복잡성이 변인이 될 때에는 학습자의 인지적 능력 및 숙달도에 대해서도 고려할 필요가 있다. 선행연구마다 기관 배치시험(Skehan & Foster, 1999: 105), 자체 미니 테스트 등의 방법으로 집단의 동질성을 확보하 고자 한 시도가 눈에 띈다. 본 연구는 참여자의 숙달도를 통제하는 도구 로. 한국어 학습자에 대하여 표준화된 대규모 평가로 인정되는 TOPIK 시험 점수를 활용하였다. TOPIK 5급 이상의 학습자를 선별하였다.

본 연구는 과제 변인에 따른 학습자 발화를 CAF 지표를 중심으로 고찰하는 데에 목적이 있다. 학습자 언어는 일반적으로 학습자가 속한 환경에 영향을 받음을 고려할 때, 해외 한국어 학습자가 처한 환경은 그차이가 존재하고 연구자에게 상세히 파악되지 않을 수 있어 KSL 환경의 학습자로 한정하였다. 아울러, 본 연구가 변인으로 삼은 과제 복잡성은 구성 요소의 수와 추론의 부담으로, 이는 한국어 숙달도와 함께 일반적인 인지적 능력에도 관계될 것이다. 따라서 대학 이상의 고등교육 기관에 재학 중인 성인 학습자를 대상으로 하되, 단일한 교육 기관에 등록한 학습자를 대상으로 하였다. 또한 전공 배경은 인문·사회계열 전공의학습자로 한정하였다. 이러한 참여자 모집 과정을 통해, 인지적 능력 측

면에서 편차가 발생하는 일을 최소화시키고자 노력하였다.

대학 학위 과정에 등록에 필요한 TOPIK 등급은 3급이며, 이는 통상 중급으로 분류된다. 중급 숙달도의 학습자는 동일 등급 내에서도 숙달도 의 편차가 크며, 중간언어의 발달이 안정화되지 않고 역동적인 성격을 보이는 것으로 파악되는 만큼 중급 수준의 학습자 산출은 과제의 영향과 함께 학습자 개인차의 영향을 많이 받을 것으로 판단하였다. 이에 따라 서 고급 수준의 학습자를 대상으로 하여 과제 변인의 영향을 탐구하고자 하였다.

본 연구는 G * Power 프로그램을 활용하여 목표 연구 참여자의 수를 산출하였다. 동일한 학습자가 상이한 두 과제에 대하여 산출하는 발화를 비교한다. 아울러, 단순한 과제를 먼저 수행하는 집단과 복잡한 과제를 먼저 수행하는 집단으로 나누어 집단 간 비교 역시 수행한다. 본 연구의설계는 2 x 2 반복측정 설계이다. 과제의 제시 순서에 따라 집단은 2개이며, 복잡성이 서로 다른 2개의 과제를 수행하게 되므로 처치 수준은 2이다. 유의수준 0.05, 통계적 검정력 0.9 수준에서 연구 참여자 수는 46명으로 기대되었으며, 모집된 참여자 수는 44명이다. 말하기 과제 및사후 설문조사를 완료한 참여자에게는 소정의 사례를 지급하였다.

2. 과제 변인에 따른 수행 변인

1) 발화 분석 단위

본 연구가 과제를 통해 유도한 학습자 언어는 구어 산출물로서, 다시 별도의 도구를 통해 발화 단위로 분석될 필요가 있다. 문장 또는 발화를 분석하는 단위에는 T-Unit, C-Unit, AS-Unit 등이 있다. T-Unit은 전통적으로 사용되어 온 통사 분석 단위이다. T-Unit은 완전한 한 문장을 구성하는 최소의 단위이자 최소 종결 단위로 언급된다(Hunt, 1965: 20). C-Unit은 하나의 주절(독립절) 및 그에 연결되었거나 종속된 하나 이상의 절, 또는 동사를 포함하지는 않았으나 의사소통적 가치가 있

는 구로 정의된다(Lee, 2007). 구어 발화를 측정하기 위한 단위로서 의사소통 단위 C-Unit이 사용되어 왔는데, AS-Unit은 C-Unit에 대해억양 및 휴지 단위를 추가한 단위이다(Foster et al., 2000).

본 연구의 발화 분석 단위는 AS-Unit을 활용하였다. 해당 분석 단위는 a) 단일 화자의 발화 b) 하나의 의미를 전달하는 발화(생각 단위) c) 종속절을 포함하는 독립절 (또는 절 이하의 단위)로 구성된 발화 d) 상승 또는 하향 억양으로 의미를 종결하는 발화 e) 후행절과 0.5초 이상의 휴지가 분명한 발화로 정리될 수 있다(Foster et al., 2000; 남주연·김영주, 2015: 69). 구어 발화를 연구하는 데에는 C-Unit 등의 지표가 사용되기도 하지만, AS-Unit이 구어의 문장 성분 생략이 빈번한한국어 발화 분석에 적합하다는 보고도 존재한다(곽미영, 2020). L2 한국어 학습자의 구어 산출에 대한 선행연구에서도 AS-Unit을 채택한 연구들이 수행되어온 만큼(남주연·김영주, 2015, 김효은 외, 2022 등), 해당 지표의 활용은 본 연구의 수행 결과를 선행연구와 비교하는 데 도움을 줄 것으로 판단된다.

2) CAF

CAF는 통상적으로 복잡성(complexity), 정확성(accuracy), 유창성 (fluency)을 함께 일컫는 용어로서, 학습자 발달 및 수행을 측정하는 지표이자 국면이다. 따라서 CAF에 대한 이론적 차원의 검토는 개별 구인의 개념에 대한 검토와 더불어, 각 구인의 종합에 대한 의미를 고찰하는 것을 요구한다. Pallotti (2009)에서는 산물로서의 언어 수행의 특성을 가리키는 개념으로 CAF를 언급하고 있다. CAF는 언어 수행을 기술하는 차원으로서, 과제 특성이나 습득의 수준과 같은 독립변수에 관하여, 그 변이를 평가하는 종속변인으로서 가장 빈번하게 활용된다(Pallotti, 2009: 590). CAF에 대해서는 그 구인을 종합적으로 살펴보는 것이 중요하며, 현행 구인이나 지표로써 이 탐구를 종결했다고 볼 수 없다는 점도 언급되어야 한다.

언어의 복잡성이란 언어 기호가 지닌 체계적 복잡성을 가리킨다. 보다 더 발전된 언어는 복잡성으로 귀결된다(Skehan, 2009: 510). Skehan & Foster (1999: 96-7)에 따르면 복잡성은 "(그 언어가 아주 효과 적으로는 통제되지 못할 가능성이 있음에도) 더 발전된 언어를 사용하는 능력"으로 정의된다. Ellis et al. (2020: 65-6)에서는 언어의 구조적 복잡성을 측정하는 지표로 구조의 길이(range)에 따른 접근과, 문장의 종속(subordination)에 따른 접근이 존재함을 언급하였다. 이 가운데 보 다 널리 사용되어 온 것은 문장의 종속에 따른 복잡성으로서, 이는 "화 자가 자신이 말하는 것에다 언어적 장치를 통해 더 많은 정보를 담을 수 있게 될수록, 화자가 이용가능한 구조적 체계가 더 커진다"는 가정에 바탕을 두고 있다. Ellis et al. (2020: 66)에서 지적하듯이 과제 기반 연구에서 통상적으로 길이와 연관된 지표보다는 종속과 연관된 지표가 보다 광범위하게 사용되어 왔다. 전술한 Robinson의 인지 가설이 원용 하는 Givon (1985)의 논의에서도 언어적 복잡성은 그 통사 구조의 복 잡성으로 먼저 언급되고 있다. 이러한 과제 기반 교수의 연구사적 맥락 을 고려해, 본 연구는 산출 길이에 따른 복잡성보다는 종속과 관련된 지 표들에 초점을 두었다. 이에 따라 단위 당 절(clause), 단위 당 내포절, 대등지수를 채택하였다. 한편, 복잡성이라는 용어는 Pallotti (2009: 593)에서 지적하고 있는 바와 같이, CAF 구인의 한 요소를 가리키는 것이기도 하면서 본 연구에서 사용한 바와 같이 과제 및 언어 수행의 특 성을 일컫는 용어로도 사용된다. 따라서 복잡성이라는 용어는 맥락에 따 라 파악하여, 그 혼동을 주의해야 할 것이다.

언어의 정확성이란 오류를 회피하는 정도, 규범에 순응하는 정도를 가리키는 것으로 간주할 수 있다. Skehan & Foster (1999: 96)에 따르면 "수행에서 오류를 피할 수 있는 능력으로서, [사용] 언어에 대한 더높은 수준의 통제를 반영하는 것"으로 정의할 수 있다. 오류를 회피하려는 염려는 그것이 성공할 경우 더 높은 정확성으로 귀결된다(Skehan, 2009: 510). Oh & Lee (2012), Malicka (2014) 등 선행연구를 참조하여 단위 당 오류를 정확성 지표로 채택하여 사용하였다. 정확성 지표

에 대해서는 무오류 절 비율, 100단어 당 오류 수, 단위 당 오류 수 등 지표가 사용되어 왔으나, Skehan (2018)에서 지적한 바와 같이 이러한 정확성 지표들은 그 상관이 높게 나타나므로 어떠한 지표를 선택하느냐의 문제가 큰 문제가 되지는 않는다. 본 연구는 단위 당 오류를 기준으로 정확성을 탐구한 한국어교육 맥락의 연구도 함께 참조하여, 단위 당오류를 지표로 채택하였다.

언어의 유창성은 언어를 실시간으로 사용하는 능력으로서 더 많은 어휘화된 체계를 사용하여 의미를 강조하는 능력이다(Skehan & Foster, 1999: 96). Skehan (2009)에서는 해당 개념을 중단, 수정, 속도 등의차원으로 나누어 파악한 바 있으며, 정상적인 속도로 중단 없이 발화를산출할 수 있는 능력은 더 향상된 유창성으로 귀결된다고 본다(Skehan, 2009: 510). Segalowitz (2016)에서는 유창성을 발화유창성, 인지유창성, 지각유창성 등으로 구별하여, 발화유창성(utterance fluency)은 관측 가능한 발화의 유려함을 가리키는 개념으로, 음절 속도 및 길이, 말더듬의 비율, 묵음 휴지(silent pauses) 등과 같은 측정 가능한 시간적 속성을 일컫는다고 하였다. Segalowitz et al. (2017)에서는 제2언어 발화유창성 자질의 핵심이 되는 자질을 평균 음절 길이, 평균 조음길이, 평균 조음속도, 평균 묵음 휴지 길이 등으로 선정하였다. 본 연구는 유창성과 관련된 여러 문헌에서 언급되는 발화 속도, 조음속도, 평균 묵음 휴지 길이를 채택하였으며, 강석한 외 (2017)을 참조하여 한국어 유지 길이의 최소 기준은 400ms으로 정하였다.

Palloti (2009: 594)에서는 발달을 경로 및 속도 등을 지니는 과정으로 언급하며 이 발달을 분리된 차원으로 간주해야 한다고 주장하였다. 이는 CAF 지표가 학습자 언어 수행을 횡단적으로 살펴보는 도구인 동시에 일정 기간 학습자가 산출한 언어를 CAF 지표를 통해 종단적으로 고찰하는 수단이기도 함을 가리킨다. 즉, 연구 대상이 되는 참여자군의숙달도 등 발달적 특성까지 아우르기 위해서는 선행연구에서 활용된 지표와 비교할 필요 또한 존재함을 시사한다. 이상과 같은 맥락에서 한국어교육에서 CAF 전체 또는 일부 지표를 탐구한 연구를 간략히 검토하

였다. 다시 말해서, CAF 지표는 목표 언어 혹은 중간언어 (interlanguage) 특수적 상황에 따른 맥락이 반영되기도 하는 것이므로, 본 연구의 목표 언어가 되는 한국어 CAF 지표에 대한 일람이 필요하다. 가령, 한국어 학습자 텍스트의 정확성 지표에 대해 무오류절의 비율이 높지 않아 정확성 지표로서는 오류에 기반을 둔 지표가 보다 적절할 수 있음을 시사한 연구 사례도 참조할 수 있다(이복자, 2016; 팜홍프엉, 2022). CAF를 다룬 한국어교육 분야의 연구에서는 서론에서 언급한 것처럼 단일 과제를 활용하거나 학습자 숙달도, L1 등을 변인으로 설정하였다는 특징이 있다. 그럼에도 SLA 분야에서 수행된 과제 관련 연구를 직·간접적으로 참조하며 한국어 CAF 지표를 탐구하여 온 것으로 파악할 수 있다.

이영근 (2005)에서는 구어 복잡성을 탐구하는 과정에서 C-unit을 활용하여 C-unit 당 절의 수, C-unit 당 굴절접사의 수, 등위접속 지수, 절 당 종속절의 수를 지표로 채택하였다.

김영주 외 (2013)에서는 문어 및 구어 모두를 대상으로 학습자 언어의 복잡성, 정확성, 유창성을 연구하였다. 이 연구는 각 지표가 숙달도에따라 어떻게 변화하는지를 조사하는 한편, 인지 가설의 관점에서 연구결과를 검토하였다. 동일한 인지 과정을 요구하는 과제에서 구어·문어의 정확성뿐 아니라 복잡성, 유창성도 동반 상승하는 결과가 나타났다. 해당 연구는 복잡성, 정확성, 유창성이 유기적인 관련을 맺고 서로 연쇄적으로 발달한다고 결론을 내리고 있다(김영주 외, 2013: 238-9).

김태경·박초롱 (2015)에서는 발화 속도, 조음 속도, 말더듬 빈도를 활용하였다. 남주연·김영주 (2015)에서는 AS-unit을 단위로 하여 산출된 발화의 길이에 따른 복잡성, 문장 확장에 따른 복잡성 발달 양상을 분석하였다. 백준오·김영주 (2015)에서는 문장 당 종속절 비율로 복잡성을 파악하고자 하였다. 남주연 외 (2016)에서는 쓰기에서의 복잡성을 연구하였으며 산출 길이에 따른 복잡성과 문장 확장에 따른 복잡성이라는 두 기준으로 해당 구인을 살펴보았다. 김정운 외(2017)에서는 구어의 복잡성, 정확성, 유창성이 향상될수록 문어의 복잡성, 정확성, 유창성

도 연쇄적으로 향상된다고 결론을 내렸으며, 집단 간 언어 발달 차이는 구어 유창성, 문어 복잡성, 구어 복잡성, 구어 정확성에서 특히 두드러지 게 나타난 것으로 제시되었다. 이복자 (2016)은 3인의 연구 참여자를 대상으로 초급 단계부터 1년 2개월 동안 종적 연구를 수행하였다. 학습 자 언어의 복잡성, 정확성, 유창성 구인 간 상호관계에서, 1인의 학습자 가 복잡성-정확성이 지지적 관계에서 3급 이후 경쟁적 관계로 바뀌었다 는 사실이 보고되고 있다(이복자, 2016: 321). 유창성 지표를 다룬 한 국어교육 분야 연구를 살펴볼 때, 강석한 외 (2017)에서는 발화 속도, 휴지 구조, f₀(기본주파수) 범위, 발화 길이를 유창성 요소로 선정하였 다. 발화 속도와 휴지 구조가 발음 및 유창성 평가에 큰 영향을 미친 것 으로 나타났다. 이진·김한샘 (2018)에서는 발화 속도와 휴지 등을 기 준으로 구어 말뭉치에 나타난 중국인 한국어 학습자의 유창성을 분석하 였다. 이선진 외 (2023)에서는 과제 복잡성이 한국어 학습자 및 모어 화자의 발화에 미치는 영향을 탐구하였으며, 작업 기억의 중재 효과가 함께 연구되었다.6) C-Unit을 활용해 발화를 코딩하였으며, 복잡성 지표 로 종속절의 수, 정확성의 지표로 무오류 절의 수, 유창성의 지표로 조 음속도를 활용하였다.

3. 자료 수집 및 분석

1) 과제 선정

본 연구는 발화 산출 자료로 그림 기반 이야기하기 과제를 활용하였다. 해당 과제는 그림 기반 자료라는 특성과 이야기하기 과제로서의 특성을 함께 지닌다. 그림 기반 과제는 언어적 자원을 제공하지 않으면서도 내용적 지원을 제공할 수 있다(Derwing & Munro, 2015: 88). Skehan & Foster (1999: 103)에서는 언어적 자원이 제공되지 않는

⁶⁾ 작업 기억의 중재 효과를 연구에 포함시킨 이선진 외(2023)의 과제 제시 조건(실험)을 살펴보면, 그림 자료는 일정 시간 후 회수됨으로써, 학습자가 시각 자료를 기억해야 한다는 특징이 있다.

무성(無聲) 동영상 형태의 과제에 대해, 그 산출 자료가 지닌 언어적 복 잡성과 (학습자의) 이해 능력을 함께 평가해야 하는 문제를 피할 수 있 다고 언급한 바 있다. 본 연구 역시 Skehan & Foster (1999)의 고려 사항을 수용하여 과제를 선정하였다.

그림 기반 과제는 SLA 분야 및 한국어교육에서 활용되어 온 형식인 만큼(이영근, 2005; 김의수·손현화, 2011; Oh & Lee, 2012; 김영주외, 2013; De Jong, 2016), 선행연구와 비교할 수 있는 참조점을 마련하기에 용이할 수 있다. 가령, 이영근(2005)에서는 사진 묘사하기를 산출 과제로, 김의수·손현화(2011)에서는 사진 설명하기 및 주어진 그림보고 이야기하기를 과제로 활용하였다. 본 연구가 활용한 과제는 ESL교재 (Huizenga & Huizenga, 2000)에 제시된 과제를 수정한 것이다.

본 연구의 과제는 이야기하기 과제라는 점에서 다른 그림 기반 과제와 구별된다. 그림 기반 발화 유도 과제에는 지도를 기반으로 길 안내하기 (Robinson, 2001), 목적지를 바탕으로 여행 계획에 대한 정보를 전달하기(Santos, 2018) 등이 존재한다. 본 연구의 과제는 주어진 그림을 바탕으로 이야기를 구술해야 하는 성격을 지닌다. 스토리텔링 능력이 의사소통 능력과 상관성이 높으며 언어 학습에서 중요한 역할을 한다는 연구가 존재하는 만큼(Ninio & Snow, 1996; Ochs & Capps, 2001; 신동일, 2009: 20-22 참조), 이야기하기 과제는 지도나 여행지를 설명하는 말하기와 비교할 때 그 고유한 교육적 의의 또한 기대할 수 있을 것으로 보았다.

이야기하기 과제에 대해서는 I 장 선행연구 검토 과정에서 과제 복잡성과의 연관이라는 관점에서 언급하였으나, 본 절에서 부연한다. 이야기하기 과제의 구조를 활용해 복잡성을 조작한 연구로 Foster & Skehan (1996), Skehan & Foster (1997), Kormos & Trebits (2011), Oh & Lee (2012) 등을 언급할 수 있다. Skehan & Foster (1997)에서는 줄거리가 제시되어 있는 그림을 기술하는 방식이 사용된 반면, Foster & Skehan (1996)에서는 참여자들이 5개 그림의 순서를 정하여 하나의 이야기로 구성하도록 하였다. 5개 그림들은 그 연결된 정도가

느슨할 뿐 명확하지 않고, 과제 수행에서 일정 부분의 상상력을 요구하는 것으로 파악되었다(Foster & Skehan, 1996: 307). 이러한 이야기하기 과제의 유형은 보다 더 복잡한 언어를 사용할 기회를 제공할 뿐만아니라 더 큰 인지적 노력을 요구하는 것으로 간주되었다. Kormos & Trebits (2011)에서는 만화를 이용해 두 가지 유형의 이야기하기 과제를 구안하였다. 구조화된 과제 유형에서 학습자들은 본래의 순서에 따라배열된 일련의 그림을 기반으로 하여 이야기를 하였으나, 구조화되지 않은 과제에서는 무관한 그림들을 소재로 이야기를 창조하는 것이 요구되었다. Oh & Lee (2012)에서는 두 가지 유형의 그림 이야기하기 과제를 활용하였다. 단순한 유형으로 간주된 이야기하기 과제에서는 줄거리가 정해진 8컷 만화를 기술하도록 하였다. 복잡한 이야기하기 유형으로 구안된 과제에서는 등장인물의 대화가 소거되어 있으며 마지막 그림을통해 전체 줄거리를 유추할 필요성이 있다.

본 연구에서 활용한 두 가지 과제를 서로 비교하기에 앞서 해당 과제 활동이 Ⅱ장에서 살펴본 과제의 요건에 부합하는가를 다시 점검할 필요가 있다. 앞서 언급한 바와 같이 과제의 정의에 대해서는 연구자마다 다소간 차이는 존재하나, 다음과 같은 네 가지 요건을 충족할 필요가 있다. (1) 일차적 초점이 의미(meaning)에 있으며 (2) 모종의 격차(gap)가 존재하고 (3) 학습자들이 자신의 언어적 · 비언어적 자원에 의존해야하고 (4) 명확히 정의된 의사소통적 결과가 존재해야 한다. 본 연구가구안한 과제는 (1) 언어를 활용하여 이야기를 구성하는 의미 지향적 활동이며, (2) 과제의 제시 자료와 그 기대되는 결과(이야기) 간에는 추론을 통해 보충해야 하는 모종의 차이가 존재하고, (3) 학습자들이 자신이지니고 있는 언어 (한국어) 자원 및 시각 자료의 수용과 해석이라는 비언어적 자원에 의존해야 하며, (4) 개연성 있는 이야기를 청자에게 제시해야 하는 의사소통적 결과가 존재하는 것이다. 따라서 본 연구 참여자들이 수행하는 언어적 활동은 이를 참조할 때 과제 활동으로 인정될 수있다.

본 연구가 활용한 두 가지 유형의 과제는 모두 8개의 프레임으로 구성된 만화이다. 과제 A7)는 3명의 등장인물이 포함된 8컷 만화이며, 그림을 보고 상황을 묘사하는 과제 유형에 해당한다. 과제 B8)는 6명의 등장인물이 포함된 8컷 만화로, 그림을 바탕으로 이야기의 내용과 구성을 스스로 생각하여야 하는 과제 유형에 해당한다.

Robinson 이론을 참조할 때 두 과제는 과제 복잡성의 요소 중 '구성 요소'와 '추론' 측면에서 서로 차이를 보인다.⁹⁾ Brown et al. (1984)와 Prabhu (1987)에서는 모두 선택적인 정보 전이(transfer) 및 추론(reasoning)을 통해 인과성을 확립하고 신념에 대해 정당화를 하는 과제에 관해, 그러한 요구를 갖지 않은 과제보다 더 복잡하다고 주 장하였다(Robinson, 2001: 38). 본 연구의 과제 B는 특정 신념에 대한 정당화가 요구되는 과제로 보기에는 어려우나, 정해진 이야기의 구조가 없으며 주어진 정보를 바탕으로 인과성을 확립하는 것이 요구된다는 점에서 Brown et al. (1984) 및 Prabhu (1987)의 기준을 참고할 때에도 과제 A에 비하여 보다 더 복잡한 유형으로 간주할 수 있다. 이상의 논의를 종합할 때, 본 연구에서 활용한 과제 A와 과제 B는 과제 유형에 대한 다양한 이론의 견지에서 상이한 복잡성을 지니고 있는 과제로 인정할 수 있다.

⁷⁾ Huizenga & Huizenga (2000: 39)에 제시된 "Fish turns the table on the fisherman" 의 만화이다.

⁸⁾ Huizenga & Huizenga (2000: 52)에 제시된 "Robber chickens out" 만화이다.

⁹⁾ Skehan의 이론적 관점에서도 본 연구의 두 과제는 복잡성(난이도)에서 차이가 있다. 이야기의 구조가 지닌 명료성(clarity)을 중심으로 과제의 복잡성을 구분한 Skehan의 두 연구에 대해서는 Skehan & Foster (1997), Foster & Skehan (1996)을, 과제의 구성 요소 수를 기준으로 복잡성을 구분한 Robinson의 연구는 Robinson (2001)을 참조할 수 있다.



[그림 Ⅲ-1] 예비조사 과제 A



[그림 Ⅲ-2] 예비조사 과제 B

[그림 Ⅲ-1], [그림 Ⅲ-2]은 본 연구가 예비조사 단계에서 사용한 과제이다. 해당 과제는 각각 Huizenga & Huizenga (2000: 27), Elsworth & Rose (2004: 48-9)로부터 발췌 및 수정한 것이며, 그 원본 과제는 한국 ESL 학습자를 대상으로 한 Oh & Lee (2012)에서 활용된 바 있다. 본 연구는 예비조사 과정에서 해당 과제의 지시 사항에

관해 시사점을 도출할 수 있었다. 참여자에게 [그림 Ⅲ-2]의 말풍선을 채우는 것에 대한 자유를 부여하였을 때 말풍선을 회피하는 경향을 나타내었다. 이는 적정한 지시가 부재하고, 과도하게 수행의 자유가 주어질 때에는 오히려 과제 복잡성이 계획대로 구현되기 어려울 수 있음을 시사한다. 이러한 현상은 [그림 Ⅲ-2]의 과제가 [그림 Ⅲ-1]의 과제와 구별되는 특성을 감소시켰을 것으로 파악된다. 즉, 말풍선 생성을 통한 이야기 조직이 부재할 때에는 추론적 부담은 낮아지게 되며 이에 따라 구성 요소의 측면에서만 두 과제는 차이를 나타내게 된다. 따라서 본 실험에서는 과제를 제시할 때에 과제 B의 말풍선을 반드시 채우도록 안내하였으며(<부록> 참고), 과제의 수행 화면에도 해당 문구를 삽입하여 참여자에게 지속적으로 주의하도록 하였다.



[그림 Ⅲ-3] 과제 A의 원 그림



[그림 Ⅲ-4] 과제 B의 원 그림

Skehan & Foster (1999)에서는 영국 텔레비전 시리즈 「Mr. Bean」을 산출 과제로 활용하는 과정에서, 알맞은 에피소드를 선정하는 데 고려할 사항으로 (1) 이해하기 수월할 것(영국 문화에 대한 편중은 전혀 다른 문화권에서 온 피험자의 이해를 저해함) (2) 재미있고 매력적이어서 참 여자가 즐기고 싶은 것이 되어야 함을 언급하고 있다. 본 연구 예비조사 과정에서 한 참여자의 개방형 응답으로부터, [그림 Ⅲ-1]를 서술하는 데 사용될 수 있는 '눈(雪)', '스키(ski)' 등의 어휘는 연중 기후가 온난한 국가 출신의 학습자에게 낯설게 받아들여질 수 있다는 의견이 있 었다. 이는 특정 문화권에 편향적인 요소가 될 우려가 있으며, 관련된 레마(lemma)에 접근하는 것을 어렵게 할 것이다. 이러한 점을 감안하여 최대한 보편적인 주제의 만화를 사용하고자 노력하였다. 본 실험 과제 A의 원본([그림 Ⅲ-3])의 '낚시' 관련 상황은 기후나 문화에 따른 편중이 덜한 보편적 주제로 판단되었다. 또한, 과제 B의 원본([그림 Ⅲ -41)의 '은행'이라는 공간 역시 문화적 편중이 덜한 배경으로 판단하 였다. 아울러, 원 과제가 수록된 ESL 교재 Huizenga & Huizenga (2000)는 전 세계에서 벌어진 놀라운 사건들을 8컷 만화로 구성하여

관용구를 학습하도록 고안된 교재이다. 이러한 내용적 특성이 학습자들의 흥미를 끌 수 있을 것으로 기대되었다. Ⅱ장에서 언급한 바와 같이,학습자의 참여를 이끌어내는(engaging) 특성은 수행 동기라는 차원에서 볼 때 과제 선정 및 설계에서 고려되는 요소이다(Lambert et al., 2023).

본 연구가 설정한 과제 변인의 효과를 각 과제가 전형적으로 나타낼 수 있도록 하기 위해서 원본 그림 과제를 수정하였다. 본 연구가 복잡성 의 조작 요인으로 설정한 것은 과제의 구성 요소와 추론적 부담이므로, 해당 요인을 바탕으로 과제 복잡성을 조작한 선행연구(Oh & Lee, 2012 등)를 참고하여, 만화의 등장인물 차원에서 일차적으로 구성 요소 를 조작하였다. 즉. [그림 Ⅲ-3]의 과제에 대해서는 구성 요소의 수가 감소하도록, 이야기 흐름을 이해하는 데 큰 영향을 주지 않는 등장인물 을 한 명 제거하여 그림을 편집하였다. 언어적 자원을 제공하지 않기 위 하여 말풍선의 대화 역시 삭제하였다. 한편, 본 연구는 한국어 학습자를 대상으로 한 연구이므로 ESL 학습자를 대상으로 제작된 그림의 문구를 수정할 필요가 있었다. [그림 Ⅲ-4]의 과제에 대해서는 영어로 기재되 어 있는 문구 'BANK'를 한국어 '한국은행'으로 교체하였다. 과제 B에 대해서는 특히 말풍선(speech bubbles)의 대화 내용을 제거하였는 데, 해당 만화는 말풍선에 제시된 문구를 통해 이야기가 구성될 수 있기 때문이다. 해당 말풍선의 문구를 번역된 한국어로 그대로 제시할 경우 추론을 통해 이야기를 구성하여야 하는 부담은 확연히 감소한다고 할 수 있으며, 두 과제는 구성 요소인 등장인물의 수 측면에서만 차이를 보이 게 될 것이다. 구성 요소 역시 과제 복잡성에서 인지적 요인을 이루는 구성 요소이지만, 해당 변인만으로 과제 복잡성을 조작한 선행연구를 찾 기는 어렵다. 본 연구는 추론의 부담을 추가하기 위하여, 말풍선의 구체 적인 문구를 삭제하고 이에 대해 학습자 스스로 추론하여 이야기를 만들 게 하였다. 이상의 과정을 통해 수정된 [그림 Ⅲ-5], [그림 Ⅲ-6]의 과 제를 본 실험 과제로 활용하였다.

<그림A> 그림 속 할아버지에게 무슨 일이 생겼어요? 그림을 보면서 친구에게 설명해 보세요.



1. 과거 시제 사용 (Use the past tense) 2. 모든 그림을 포함시키기 (All of the frames must be included in the story)

[그림 Ⅲ-5] 과제 A

<그림B> 그림 속에서 무슨 일이 생겼을까요? 상상해서 이야기를 만들어 보세요. 정답은 없습니다.



1. 과거 시제 사용 (Use the past tense) 2. 모든 그림을 포함시키기 (All of the frames must be included) 3. 무슨 말을 했을지 말풍선을 채워서 이야기를 만들어 주세요.(Speech bubbles must be filled)

[그림 Ⅲ-6] 과제 B

<표 Ⅲ-2> Robinson(2011)에 따른 과제 A, B의 유형적 분류

		과제 A	과제 B
	구성 요소 (elements)	_	+
과제 복잡성	계획 시간	_	_
(인지적 요소)	추론 (reasoning)	_	+
	수사 기법	기술하기, 이야기하기	기술하기, 이야기하기
-1 2 1		9 9 7 0 7	9 9 7 0 7
과제 조건 (참여 요소)	쌍방향/일방향	일방향	일방향
과제의	복잡성	낮음	노은

〈표 Ⅲ-2>에서는 Ⅱ장에서 개괄한 Robinson의 이론에 근거하여 두가지 유형의 과제를 그 특성별로 분류하였다. 구성 요소 측면에서 과제 A보다 과제 B가 더 복잡한 과제이다. 추론의 부담 또한 과제 B에서 더높은 것으로 간주할 수 있다. 두 가지 과제는 모두 수사 기법 상에서는 기술하기(description), 이야기하기(narration)의 성격을 지니고 있으나, 과제 A에서는 주어진 그림을 있는 그대로 설명한다는 점에서 기술하기의 비중이 높다고 볼 수 있으며, 과제 B는 개별적인 그림을 바탕으로 하되, 참여자 스스로 유의미한 생성을 시도하여야 한다는 점에서 이야기하기의 비중이 과제 A에 비해 상대적으로 높다고 할 수 있다. 쌍방향/일방향의 분류에서 두 가지 과제는 모두 일방향 과제라고 할 수 있지만, 두과제를 수행하는 데에서 연구자가 ZOOM에 함께 접속하여 실시간으로 참여자의 수행을 청취하였으므로 연구자가 유사 청자의 역할을 수행했다고 간주할 수 있다.

Ⅱ장에서 살펴본 Levelt (1989)의 구어 산출 이론을 참조할 때, 말하기는 개념화, 형성, 조음의 세 단계로 수행되며 이 수행은 실시간으로 감시된다. 이 이론을 참조할 때, 사건 순서가 명확히 제시된 그림을 이야기하는 것은 개념화 단계의 부담이 적으며, 제시된 그림을 기반으로 언어적인 형성과 조음을 수행할 수 있을 것으로 예상된다. 그러나 본 연

구의 과제 B와 같이 정해진 이야기의 결말이 부재하며, 대화를 생성하여 이야기를 창조해야 하는 과제에서는 개념화 작업에 부담이 발생할 것으로 예측할 수 있다.

<표 Ⅲ-3> Skehan(1996)에 근거한 과제 A, B 특성

특성	과제 A	과제 B
기호적 복잡성	비어어저 자위(그림)으로 제시됨
(Code complexity)		
인지적 복잡성		
(Cognitive complexity)		
인지적 처리(processing)	낮음	노으
인지적 친숙도(familiarity)	노으	낮음
의사소통적 부담		
(Communicative stress)		
시간 부담(Time pressure)	2분	3분
양태(Modality)	말하기	말하기
규모(Scale)	단독 참여	단독 참여
이해관계(Stakes)	자발적 참여	자발적 참여
통제(Control)	낮음	낮음

<표 Ⅲ-3>에서는 Skehan (1996)에 근거하여 본 연구 과제 A, B의특성을 분류하였다. 이로부터 파악될 수 있는 것처럼, 두 과제의 차이는 인지적 복잡성에 있다. 구성 요소가 적고 이야기가 이미 구조화되어 있는 과제 A는 그 수행에 요구되는 실시간 계산량이 적다고 할 수 있다. 따라서 인지적 처리 수준이 낮다고 할 것이다. 한편, 구성 요소가 많고요소 간 관계에 대한 추론이 요구되는 과제 B는 실시간으로 파악하고처리해야 할 계산량이 많아, 인지적 처리 수준이 상대적으로 높은 것이다. 또한 과제 B는 이야기의 구조가 명료하지 않고 추론 부담이 있으므로, 이미 주어진 해결책에 의존하기 보다 화자 스스로 해결책(이야기 구조)를 생성해야 하는 부담이 크다. 즉, 인지적 친숙도는 과제 B가 더 낮다고 할 수 있으며, 과제 B가 인지적 복잡성이 높은 과제로 간주된다.

<표 Ⅲ-4> 과제 등급화 기준(Ellis, 2003) 적용

기준(Criterion)	쉬움	어려움
A 입력(Input)		
1. 매체(Medium)	A, B (그림)	
2. 기호적 복잡성 (Code Complexity)	(언어적 자원 없이	그림 자료만 제공)
3. 인지적 복잡성 a. 정보 유형	A, B (정적)	
b. 정보의 양	A (적흡)	B (많음)
c. 구조의 정도	A (잘 정의됨)	B (구조화가 부족함
d. 맥락 의존성	A, B (지금-여기)	
4. 정보의 친숙도	높음 (사후 확인)	낮음 (사후 확인)
B 과제 조건(Conditions) 1. 상호작용적 관계		
(의미 협상)		A, B (일방향)
2. 과제 요구(demands)	A (단일)	B (이중)
3. 과제 수행에 요구되는 담화 양식(mode)		A, B (독백형)
C 과정 (Processes)		
1. 인지적 작용 a. 유형	A, B (추론)	
b. 추론 요구	A	В
D 결과(Outcomes)		
1. 매체(Medium)		A, B (구술되는 것)
2. 범위(Scope)	A, B (폐쇄형)	
3. 과제 결과의 담화	А, В	
양식	(기술 및 내러티브)	

< 표 Ⅲ-4>는 본 연구가 활용한 두 유형의 과제 A, B를 Ellis (2003) 의 등급화 기준에 알맞게 적용한 것이다.

대개의 기준에서는 복잡한 과제인 B가 '어려움'으로, 덜 복잡한 과제 A가 '쉬움'으로 분류된다. 인지적 복잡성을 구성하는 기준 중 하나인 정보의 양에서 과제 A는 등장인물의 수가 많으므로 '쉬움'에 해당하며, 과제 B는 등장인물의 수가 많으므로 '어려움'에 해당하는 것이다. 한편, 기호적 복잡성의 경우에는 〈표 II -3〉에 제시된 것과 같이제시되는 언어적 기호에 고빈도 단어와 단순한 문장이 있을 경우 '쉬움'으로 분류되고, 저빈도 단어와 복잡한 구조의 문장이 있을 경우 '어려움'으로 분류된다. 하지만 본 연구의 두 과제는 언어적 자원 없이 내용적 지원을 제공할 수 있는 그림 기반 이야기하기 과제를 채택하였으므로 기호적 복잡성에 따른 과제 간 차이는 설정되지 않는다. 표에서 확인할 수 있는 것과 같이 두 과제 A, B는 동일 기준 하에서 동일한 난이도에 속하는 경우가 있다. 예를 들어, 과제 수행에 요구되는 담화양식에서 두 과제는 모두 독백형에 해당하기 때문에 동일하게 '어려움'으로 분류되는 것이다.

정보의 친숙도의 경우는 과제 수행자가 과제를 수행하기 이전에는 사전에 파악하기 어려운 기준으로서 이러한 항목을 파악하기 위해서는 사후 조사가 필요하며, 본 연구에서 사후 설문조사를 통하여 과제에 대한 친숙도를 질문한 배경에는 해당 기준에서 과제 A, B 사이에 '쉬움-어려움' 관계가 역전되는 경향이 나타나는가를 파악하는 것 또한 포함된다. 과제에 대한 친숙도는 Robinson의 이론에서도 과제 난이도를 구성하는 하위 요소이므로 사후적으로 설문할 필요가 있다.

2) 자료 수집

(1) 말하기 과제 실험

연구자는 ZOOM에 접속한 참여자와 간단한 인사를 나눔으로써, 참여 자에게 목표 언어를 시험적으로 구사할 기회를 부여하였다. 이어 참여자 는 과제에 대한 개괄적 안내를 받았다. 각 과제의 수행에 대한 지시사항 이 예시와 함께 제공되었으며, 참여자가 과제 수행에 대한 질문이 있을 경우 연구자는 질문에 응답을 제공한 후 실험을 시행하였다. 과제의 구 조에 알맞은 최소한의 산출이 이루어지도록, 8컷 만화를 구성하는 개별 그림을 누락시키지 않고 이야기를 구성해야 한다는 제약을 안내하였다. 과제 B의 경우에는 그림에 제시된 말풍선(speech bubbles)의 내용을 스스로 채워서 이야기를 구성하도록 안내하였다. 안내를 할 때에는 입력 (input)이 제공될 수 있도록 동형적 과제인 예비 실험과제에 대한 발화 예시를 함께 보여주었다(<부록> 참조). 이러한 과제 지시는 학습자들이 내용에 있어서는 개방성을 유지하더라도, 종결 어미와 시제 등 형태적 요소 일부에 대해서는 고정성을 가지고 과제를 수행하도록 하는 기능을 한다. 이는 과제가 수행 가능한 형태가 되도록, 그 수행 언어의 형식적 측면에서 과제를 구조화하는 역할을 한다. 예비조사 참여자로부터, 주어, 종결 어미(상대높임법 포함)와 시제에 대한 조건이 일절 없는 상황으로 인해 과제 지시가 명확하지 않고 수행에 어려움이 있었다는 응답을 확인 하였다.

과제 제시 순서는 참여자를 무선할당하여, 22명의 참여자에 대해서는 A-B의 순서(I그룹)로 과제를 제시하였으며, 22명의 참여자에 대해서는 B-A의 순서(Ⅱ그룹)로 제시하였다.10) 과제의 수행에 대해 시간 부담을 설정하는 것과 설정하지 않는 것은 차이를 갖는 것으로 보고된다. 시간 부담이 없을 경우 학습자들은 실시간 계획(on-line planning;

¹⁰⁾ 연구 참여자가 본 연구의 모집 링크에 응답한 시간 순서대로 짝수번째 응답자는 I 그룹으로 배정하며, 홀수번째 응답자는 Ⅱ그룹으로 배정하였다.

Ellis, 2003 참조)을 통해서 개념적 준비와 형성, 조음을 수행할 수 있기 때문에, 연구자는 과제 자체가 지닌 복잡성의 특성을 파악하기 어렵다. 특히, 본 연구가 파악하고자 한 과제의 구성 요소, 추론적 부담으로인한 복잡성은 과제의 내적인 요인이지만, 과제의 수행에 대해 부여하는준비 시간 등은 교수·학습 및 평가 상황에 따라 유동적으로 조절이 가능한 요소이다. 적정한 과제 수행 시간을 설정하는 일이 필요한데, 본연구는 예비조사를 통해 각 유형의 과제를 수행하는 평균 시간을 참고하여 과제 A, 과제 B에 대해 각각 2분, 3분의 수행 시간을 설정하였다.11) 과제의 계획 시간은 수행에 영향을 미치는 주요한 변수로 알려져 있다.본연구의 초점은 구성 요소의 수 및 추론의 부담, 또는 이야기 구조의 명료성에 따른 복잡성의 차이가 한국어 학습자 발화에 미치는 영향을 살펴보는 것이다. 계획 시간은 짧은 계획 시간으로 간주되는 30초를 부여하였다. 이는 참여자가 주어진 그림 자료와 지시 사항을 이해하는 것을 넘어 산출에 대한 전략적(strategic) 계획이나 리허설을 할 여건은 제공되지 않았음을 뜻한다.

(2) 사후 설문조사

과제 기반 교수의 맥락에서 수행된 경험적 연구에서 과제 수행에 대한 난이도 인식 및 정의적 측면을 조사하는 방안으로 학습자에 대한 설문조 사가 활용되어 왔다(Robinson, 2001; Robinson, 2007; Thompson, 2014 등). 두 가지 유형의 과제를 모두 마친 후 참여자들은 사후 설문 조사에 대한 안내를 받았으며, 말하기 수행을 복기하면서 24시간 내에 사후 설문조사를 작성하여 연구자에게 제출하도록 요청되었다.

¹¹⁾ 예비조사를 통해 [그림 Ⅲ-1]의 평균 발화 시간은 125.2초, [그림 Ⅲ-2] 의 평균 발화 시간은 152.6초로 나타났다. [그림 Ⅲ-1]와 동형적인 것으로 구안한 과제 A는 등장인물을 삭제하고 보다 보편적인 주제로 수정하였으므로 120초의 수행 시간을 배정하였다. [그림 Ⅲ-2]에 대한 동형적 과제로 구안한 과제 B는 말풍선의 개수를 원 그림([그림 Ⅲ-6] 참조)에서 2개 더늘린 만큼 180초의 수행 시간을 배정하였다.

사후 설문조사는 과제의 난이도, 친숙도, 주의할당 세 가지 항목을 질문하였다. 과제의 난이도는, 심리언어적 관점의 수행 분석 이론에서 복잡성이 높은 것으로 고안된 과제가 실제로 학습자에게 어려운 것으로 인식되는지를 확인하는 항목이다.

과제에 대한 친숙도 항목은 사전에 학습자가 지니고 있는 사전 지식과 정의적 요인 등 학습자 개인적 요소에 관한 조사이다. 과제를 구안할 때 에는 학습자가 해당 과제에 대하여 인지적, 정의적으로 얼마나 친숙하게 인식할지에 대해 사전에 모두 알기란 어렵다. 과제를 수행한 이후에 학 습자 스스로가 느끼는 친숙도를 사후 설문함으로써 복잡성이 다른 두 과 제에 대한 친숙도를 파악하고자 하였다.

과제 수행 시 주의할당 항목은 수행에서 의미(meaning)와 형태 (form) 가운데 어떠한 영역에 더 많은 주의를 기울였는가를 자기보고 형식으로 질문함으로써 학습자 언어를 해석하는 보조적 도구로 기능한다. 제2언어 수행에서 학습자가 어떠한 항목에 주의를 기울이는가는 주요한 연구 관심사이며, Ⅱ장에서 검토한 Robinson과 Skehan 이론의 차이는 주의력 자원에 대한 운용을 어떻게 인식하는가와 관련되어 있다. 주의할당을 조사하는 방안에는 기술이 매개된 보조도구 등 심리생리학적 (psychophysiological) 접근도 가능할 것이며, 학습자 경험에 대한 자기보고 설문은 일정한 한계가 있을 것으로 판단되나, 선행연구에서 활용되어 온 점을 수용하여 설문조사를 시행하였다.

이러한 설문조사를 시행하는 과정에서는 그룹별로 제시 순서가 다른만큼, 과제의 제시 순서와 'A/B' 유형 구분을 혼동할 경우 난이도, 친숙도 등에 대한 정확한 조사가 어려워질 수 있다. 따라서 본 연구는 각과제의 특징적인 그림(과제 A의 네 번째 그림, 과제 B의 첫 번째 그림)만을 학습자에게 제공하여 설문조사 시 참고하도록 하였다. 연구 참여자가 두 과제를 혼동하지 않도록 하면서도, 산출 자료가 외부로 유출되어실험 효과가 확산되는 일은 방지하기 위한 방안이다(〈부록〉참조).

3) 자료 분석

연구 참여자의 발화는 녹음되어 전사되었으며, NaverClovaNote를 이용하여 1차 전사를 진행하고, 1차 전사본에 대해 연구자가 2차 전사로 보완하였다. 녹음 파일은 음성 분석 프로그램 Praat 6.1.40(Boersma & Weenin)를 이용해 휴지 빈도와 길이를 측정하였고¹²⁾, AS-Unit을 기준으로 코딩하였다. AS-Unit은 구어 발화 분석을 위한 단위로서, 억양 및 휴지를 추가한 단위이다. AS-Unit의 코딩을 위해서는 발생한 휴지길이의 측정이 요구되므로, 음성 분석 프로그램 Praat 'TextGrid(Silence)' 기능을 이용해 휴지 빈도와 길이를 측정하였다. 전사본의 발화 단위는 다시 대등절, 내포절, 절을 표기하였고¹³⁾, 한국어교육을 전공하는 모어 화자와의 협의를 통해 오류 및 교정 형태를 주석하였다. 코딩을 통해 도출된 발화 측정 지표는 SPSS 29.0.0.0(for Mac)를 사용하여 과제 간 차이, 지표 간 상관을 중심으로 통계 분석하였다.

AS-Unit을 코딩하고, 내포절, 절, 대등절 등을 계측한 방법에 대해 예시를 제시하면 아래와 같다.

¹²⁾ 본 연구는 학습자 발화의 묵음 휴지에 대해 400ms을 기준으로 설정하였다. 휴지 구조에 관한 문헌에서는 250ms, 400ms 등 휴지 기준이 존재하나, 한국어 고급 학습자 발화를 대상으로 유창성을 연구한 강석한 외(2017)에서 회귀분석 결과 설명력이 높은 것으로 나타난 휴지 빈도 측정은 400ms을 기준으로 이루어졌기 때문에 본 연구의 한국어 학습자 발화에 대해 400ms을 기준으로 하였다.

¹³⁾ 내포문의 분류는 고영근·구본관 (2018: 316-8)을 참조하였으며, 진행상의 '-고 있다'의 '-고'와 같은 보조적 연결어미가 쓰인 문장은 단문으로 간주하였다(고영근·구본관, 2018: 318).

{네} (416) |한 할아버지가 어느 아침에 배를 타고&:: 강에서 (552) {서} (480) {서} (808) {서} 낚시를 했어요:: (632)(1AS)| |{그} (864) {어} 그 할아버지가 운이 좋아서>:: 한 물고기를 (816) {를} 잡았어요:: (528)(1AS)| |할아버지가 이 {물고기를} (456) 물고기를 좋아해서>:: 물고기와 뽀뽀하고 싶은데(√싶었는데)>:: (512) 근데 물고기가 (648) {가} 자기가 꼭 죽은(√죽을) 것>:: 같은>:: 느낌을 느껴서>:: (536) {서} 할아버지의 (912) {어} 코를 물었어요:: (1024)(1AS)| |{그 친구분이 이 하} 친구분이 할아버지 (944) {지}의 상황을 보며&:: (576)(1AS)| |도와주고 싶었어요:: (664)(1AS)| (후략) #36-A

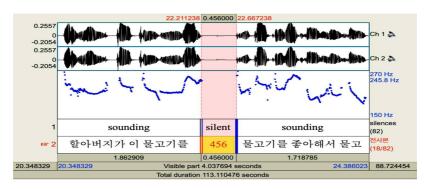
[그림 Ⅲ-7] 과제 A 전사본 예시 (#36-A)

{네} (1016) {어} |어느 날 한 여자가 자기의 동료에게 <u>자기</u>(√자기가) <u>당하는</u>(√당한)>:: 일을 (2648) 설명했습니다:: (3232)(1AS)| | 한 <u>장독은</u>(√강도가) (712) 은행 와서>:: (488) 자기에게 (624) 한 종이를 (1008) 줬어요:: (2528)(1AS)| |그 종이<u>에서</u>(√에) (576) 어떤 글자 (1200) 가 <u>쓰고</u>(√쓰여) {있어} (840) 있었어요:: (648)(1AS)| |그래서 그 여자는 이 종이를 {본 후에는} (712) {자} 본>:: 후에는 자기의 생명의 위협을 (544) <u>느끼기</u>(√느꼈기)>:: 때문에 (624) 그래서 강도의 요청에 (552) 따라서>:: (664) 돈<u>이</u>(√을) (560) 그 강도에게 줬어요:: (2056)(1AS)| (후략) #36-B

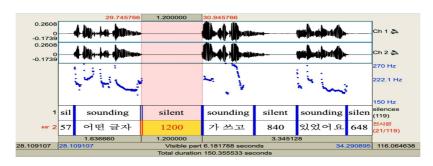
[그림 Ⅲ-8] 과제 B 전사본 예시 (#36-B)

[그림 Ⅲ-7], [그림 Ⅲ-8]에서는 각 과제의 전사본 예시를 제시하였다. 전사본에서 '네', '음', '어', '자' 등과 같이 채워진 휴지 (filled pauses) 또는 간투사 등으로 볼 수 있는 것은 {}으로 처리하였다. 또한, 피수정어, 반복어 등도 {}로 처리하였다. Foster et al. (2000)에 따라 {}로 처리된 발화에 대해서는 발화 단위를 측정할 때에 포함시키지 않았다. 괄호 () 안의 수치는 Praat에서 계측된 휴지 길이를 ms 단위로 기재한 것이다. 내포절은 '〉::'로, 대등절은 '&::'로, 절은 '::'로 각각 코딩하였으며, 오류는 '___(√ 교정 형태)'로 코딩하였다. AS-Unit은 ' ... | (1AS)'로 코딩하였다. [그

림 Ⅲ-8]의 음영 처리된 부분을 예시로 들면, "어떤 글자 (1200) 가 쓰고(√쓰여) {있어} (840) 있었어요:: (648)(1AS)|"에서 "{있어}"는 후행하는 "있었어요"에 의해 수정되었으므로 피수정어라는 의미로 { }로 처리하였다. 수정된 발화인 "어떤 글자가 쓰고 있었어요"를 검토할 때에 연구자와 검토자 모두 통사적 차원에서 오류로 판정하였으므로 "쓰고"에 대해 오류를 표시하고 "쓰여"라는 교정 형태를 잠정적으로 제시하였다. 한편, 해당 부분에서는 휴지가 1200ms, 840ms, 648ms 발생하였다. 종결어미가 사용된 독립절 "있었어요"에 후행하는 648ms은 0.5초 이상의 휴지이므로 이는 AS-Unit으로 코딩될 기준을 만족한다고 할 수 있다.



[그림 Ⅲ-9] Praat TextGrid(Silence) 예시 (#36-A)



[그림 Ⅲ-10] Praat TextGrid(Silence) 예시 (#36-B)

[그림 Ⅲ-9], [그림 Ⅲ-10]에서는 각각 전사본 #36-A, #36-B의 발화 일부를 제시하였으며, 이는 [그림 Ⅲ-7], [그림 Ⅲ-8]에 제시된 예시의 음영 처리된 부분의 Praat TextGrid(Silence)이다. [그림 Ⅲ-8]에 제시된 #36-B의 발화는 절 경계에서 발생한 648ms보다 더 긴휴지인 1200ms, 840ms의 휴지가 절(clause) 내의 위치에서 발생한 것을 예시로 확인할 수 있으며, 전반적으로 길이가 긴 휴지의 출현이 #36-A에 비해 눈에 띈다. 이러한 관찰을 통계적 차원에서 분석한 결과는 IV장에서 제시될 것이다.

Ⅳ. 연구 결과

본 장에서는 말하기 과제 실험을 통해 산출된 학습자 발화에 대하여 그 내용 및 지표를 분석하고, 지표의 산출 과제 간 차이를 검정하였다. 한편, 과제 수행에 대한 학습자의 난이도, 친숙도, 주의할당에 대한 설문 조사 결과에 대해 과제 간 차이 및 지표와의 상관성을 중심으로 기술하여 연구 결과 해석을 위한 근거를 확보하고자 하였다.

1. 과제 수행의 내용

본 연구가 고안한 과제 활동은 Ⅱ장에서 개괄한 과제 기반 교수 이론을 참조할 때 의미 지향적 활동이다. 따라서 활동을 통해 실제로 어떠한 내용(의미)가 생성되었는지 그 예시를 제시할 필요가 있다. 어떠한 과제활동에는 의사소통적 결과가 있어야 한다는 과제의 요건을 참조할 때에, 해당 과제를 통해 생성된 발화가 하나의 이야기로 전달되는가를 판단하는 차원에서도 내용에 대한 예시는 필요할 것이다. 과제 A에서 산출된이야기는 기술하기(description)의 특성이 높은 과제의 특성에 알맞게,이야기의 구조가 단순하고 일관된 특성을 보였다. 본 절에서는 이야기의 담화적 내용을 제시하는 것이므로 반복, 피수정어, 간투사 등을 제외한다듬어진 발화(pruned speech)를 코딩 기호를 생략한 채 제시하였다.

<표 IV-1> 과제 A 이야기 내용 예시 (#41-A)

컷 번호	이야기 내용 (강조 인용자)	가변적 요소
1	어떤 할아버지가 낚시를 하러 갔었는데요	_
2	그리고 낚시할 때 물고기 를 잡았어요	물고기의 명칭
	물고기를 잡았는데 근데 할아버지가 기분이	
3	너무 좋아서 그래서 물고기랑 뽀뽀를 했습니	_
	다	
4	근데 물고기가 그 할아버지의 코를 이렇게 물	물고기가 코를 문
4	었어요	이유
5	그래서 할아버지가 되게 당황했습니다	_
C	그래서 주변에 어떤 남자가 그 물고기를 이렇	도움을 준 사람과
6	게 칼로 이렇게 잘랐는데 근데 그래도 물고기	주인공의 관계
7	를 아직도 이렇게 할아버지의 코를 물고 있어	
(Ö	_
	그래서 할아버지가 의사 선생님의 병원에 가	
8	서 의사 선생님께서는 할아버지의 코를 치료	_
	해 주셨어요 끝났습니다	

〈표 IV-1>에서는 과제 A를 통해 생성된 이야기의 예시를 #41-A 발화 전체 내용을 통해 제시하였다. 해당 발화는 참여자들이 과제 A를 통해 생성한 이야기의 전형적 사례를 보여준다고 할 수 있다. 해당 이야 기는 그 구조가 안정되어 있고 이야기가 명료한 편이다. 참여자들마다 차이가 발생한 부분으로는 [A2]¹⁴〉, [A4], [A6]을 언급할 수 있다. [A2]에서 그림 속 물고기를 보통명사인 '물고기', '생선' 등으로 지칭하는 경우가 대부분이었던 반면, 고유명사인 '붕어'(#33-A), '잉어'(#7-A) 등으로 지칭하는 경우가 있었다. [A4]에 대해서는 #41-A의 사례와 같이 물고기가 주인공의 코를 물었다고 기술한 사례가 대부분이었으나, 물고기의 행동에 대해 별도의 이유를 기술하여 [A4]를 기술한 경우도 존재하였다. "그 물고기 갑자기 화나가지고"(#2-A), "근데 물고기가 자기가 꼭 죽은 것 같은 느낌을 느껴서"(#36-A) 등 소수의 사례가 있었다. [A6]에서는 도움을 준 사람과주인공의 관계를 설정하는 데에서 차이가 나타났다. #41-A와 같이 "주변에 어떤 남자가"라고 하여 둘의 관계를 익명의 관계로 기술한 경

¹⁴⁾ 과제 A의 두 번째 컷이라는 의미로 [A2]의 기호를 사용하였음.

우가 대부분인 반면, "손주" (#7-A), "친구" (#10-A, #26-A) 등의 지인 관계로 기술한 경우도 존재하였다. 하지만 [A6]에서 설정한 주인공과 조력자 간의 관계의 차이에 따라 [A7], [A8]에서의 이야기 구성에 차이가 발생하는 양상은 나타나지 않았다.

<표 IV-2> 과제 B 이야기 내용 예시 (#25-B)

컷 번호	이야기 내용 (강조 인용자)	가변적 요소
1	시퍼 어그의 기리 기라 이 친구의체에 가스타다	가면을 쓴
1	어떤 얼굴을 가린 사람 이 한국은행에 갔습니다	인물의 정체
	그래서 갔더니 직원을 찾아서 한 종이를 들고	가면을 쓴
2	이렇게 말을 했습니다 이거 좀 부탁드립니다 근데 한국어가 약간 낯선 사람이고 외국인 같이	인물의 최초
	네 현속에가 약한 꽃한 사람이고 되속한 같이 들렸었습니다	발화
0	직원은 그 받은 종이를 봤더니 한국어가 아닌	쪽지의 식별
3	외국어 적혀 있어서 못 알아봤습니다	여부
4	그래서 직원은 다른 직원을 불러서 이게 무슨	
4	뜻이냐고 같이 아는 사람 좀 없냐고 물었습니다	
	그랬더니 그중에 한 분이 그 외국어를 알아 읽	
5	을 수가 있었습니다 여기에 저는 한국 사람이	쪽지의 내용
	아닙니다라고 써 있는데요 해서	
	하고 직원들은 뭐지 해서 그 사람을 봤더니 그	
6	사람을 이제 가게 밖으로 도망치는 순간이었습	
	니다	
	그래서 직원들은 경찰을 불러서 약간 외국인인	직원의 설명
7	것 같은데 얼굴 가리고 장난을 친 사람이 이상	내용
	한 사람이 있었다고 설명을 드렸습니다	- 11 0
	그래서 마지막에 경찰은 직접 받은 종이를 보고	
8	뭐지 하고 봤는데 그중에 한 명이 학생이 아닌	경찰의 판단
	가 외국인 학생이 장난을 친 거 아닌가라고 말	3
	을 했습니다	

〈표 IV-2>에서는 과제 B를 통해 생성된 이야기의 예시를 #25-B 발화 전체 내용을 통해 제시하였다. 해당 발화는 참여자들이 과제 B를 통해 생성한 이야기의 한 예시를 보여준다. 과제 B에 대해서는 다양한 유형의 이야기가 도출되었는데, 해당 이야기는 그 구조가 복합적이고 여러가지 변별적 요소 및 말풍선의 내용에 따라 내용에 차이를 보인다. 참여

자들마다 차이가 발생한 부분으로는 [B1]¹⁵), [B2], [B3], [B5], [B7], [B8]을 언급할 수 있다. [B1]에서 그림 속 인물을 #25-B와 같이 "얼굴을 가린 사람"과 같이 지칭한 경우도 있었지만, "도둑놈 같은 이상한 사람" (#21-B), "어떤 여자" (#27-B), "철수" (#33-B) 등 다양한 지칭 표현 및 어휘가 나타났다. [B2]에 대해서도 "이거 좀 부탁드립니다" (#25-B), "이 종이 좀 봐봐" (#35-B), "제가 그 메 시지를 받았어요 제가 여기 입금한 돈이 없어졌다고 해서 그래서 왔어 요" (#47-B) 등 다양한 내용이 확인되었다. [B3]에서도 그림 속 쪽지 를 식별이 가능한 것으로 본 유형과, 식별이 불가능한 것으로 본 유형으 로 구분되었다. 전자에 경우에는 다시 그 구체적인 내용에 따른 이야기 의 차이가 나타났으며, 후자의 경우에는 식별이 불가능했던 이유를 기술 하는 데에서 이야기의 차이가 발생하였다. #25-B의 사례에서와 같이 [B3]를 "외국어 적혀 있어서"로 기술한 것은 그림 속 쪽지를 식별 불 가능한 것으로 간주하고 그 이유를 '외국어'로 설정한 사례에 해당한 다. 이외에도 "글이 너무 잘 못써서 이 글이 무슨 의미인지를 이해를 하지 못합니다" (#4-B)와 같은 사례가 있었다. [B5], [B7], [B8] 등 에 대해서도 각각 쪽지의 내용을 무엇으로 구성하는지. [B2]에서 가면 쓴 인물을 처음 응대한 직원의 발화가 무엇인지, 쪽지를 본 경찰의 답변 은 무엇인지에 따라서 다양한 이야기가 생성되었다.

과제 B에서 이야기를 변별하는 요소들은 과제 A에 비해 그 수가 많다고 할 수 있다. 즉, 등장인물의 수뿐만 아니라 이야기를 변별하는 제반 요소들의 차원에서도 과제 B의 구성 요소가 과제 A에 비해 많다는 것을 확인할 수 있다. 나아가, 과제 B의 요소들이 과제 A의 경우와 다른 점은 가변적 요소들 간의 관계가 유기적인 성격을 지니고 있다는 것이다. 과제 A에서는 앞서 확인한 바와 같이 하나의 변별 요소의 차이가 이야기 전개에서 구성 측면의 차이를 발생시키는 경우가 드물었다. 가령, [A2]의 물고기를 '물고기', '잉어', '붕어' 등으로 다르게 기술하는 경우는 있었지만 그러한 차이가 이야기의 전개를 결정하는 차이로 간

¹⁵⁾ 과제 B의 첫 번째 컷이라는 의미로 [B2]의 기호를 사용하였음.

주될 만한 발화는 존재하지 않았다. 하지만 과제 B에서는 #25-B의 예시에서 볼 수 있는 것처럼, [B3]에서 종이의 식별 여부("외국어 적혀 있어서")가 [B8]에서 경찰의 답변("외국인 학생이 장난을 친 거 아닌가")과 연결되어 있음을 확인할 수 있다. #43-B의 경우, [B3]에서 "종이에서 내일 세 시 폭탄이라고 써져 있었습니다"를 언급하고, [B8]에서 "내일 그 위험한 일이 생길 수도 있다는 것을 확인하고 준비를 하기 시작했습니다"와 같이 연결한 것 역시 이를 뒷받침한다. 이처럼 과제 B는 이야기의 내용을 변별하는 요소의 수가 과제 A에 비해 많을 뿐만 아니라, 요소들 간의 관계를 설정함으로써 이야기를 조직해야하는 특성을 보인다. 이러한 특성은 과제 B가 지니고 있는 추론적 부담을 방증하는 것이다. Ⅱ장에서 제시한 Prabhu (1987)의 이론적 틀을참조한다면, 과제 B에서는 요소 간의 관계나 패턴의 지각을 통해서 주어진 정보로부터 새로운 정보를 도출하는 것이 포함되므로 추론 차 (reasoning gap)가 있는 과제라고 할 수 있다.

한편, 교육평가 측면에서 스토리텔링을 다룬 신동일 (2009: 234-5)에서는 학습자의 스토리텔링을 평가적 측면에서 진단하는 요소로 주제일관성, 사건나열성, 명확성, 지시성, 결속성, 유창성을 기준으로 제시하였다. 이 가운데 지시성은 사람, 특징, 사건에 대한 적절한 지칭을 평가하고 있으며, 결속성은 결속 장치들이 의미적, 실용적 목적으로 사용되고있는가의 여부를 평가하고 있다. 이에 따르면, 과제 A, B와 같은 그림기반 이야기하기 과제를 수행하는 과정에서 이야기의 지시성과 결속성이고려될 필요가 있다. 지시성과 결속성 등 언어적 장치를 바탕으로 담화를 채점, 평가하는 것은 본 연구의 범위가 아니지만, Ⅱ장에서 언급한평가 과제 구안 시 채점 방법 설정 측면에서는 고려 요소가 될 것이다.

이상과 같이 두 과제에서 생성된 이야기 내용을 실제로 확인하였으며, 구성 요소 및 추론 부담 측면에서 과제 B가 과제 A에 비해 복잡성이 크 다는 것을 파악할 수 있다. 다음 절에서는 이러한 과제의 특성이 발화의 복잡성, 정확성, 유창성에 대해 어떠한 영향을 미치는지를 통계적 분석 을 통해 확인하였다.

2. 발화 지표의 기술통계

본 연구의 자료 특성은 수집 및 분석 결과, 복잡성, 정확성 지표와 사후 설문조사 응답에 대해서는 정규성 검정을 만족하지 않았다. 이러한데이터 특성으로 인하여 본 연구의 질문에서 제기하였던 과제 제시 순서와 과제 복잡성의 상호작용은 유창성 지표에 한해서 조사하였다. 이외의지표에 대해서는 비모수검정에 해당하는 대응표본 Wilcoxon 부호순위검정을 통하여 과제에 따른 수행 지표 간 차이를 확인하였다. 아울러, 선행연구의 결과와의 비교를 통해 논의점을 마련하는 목적으로 도출된자료에 대한 추가적인 분석을 시행하였다. 유창성 지표와 친숙도 지표간 상관관계 분석, CAF 수행 영역 지표 간 상관관계 분석이 시행되었다.

본 절에서는 발화의 복잡성, 정확성, 유창성 측정 지표에 대한 기술통계를 제시하였다. 본 연구의 과제 수행은 참여자를 두 그룹으로 할당하여 Ⅰ그룹(A-B 순서), Ⅱ그룹(B-A)으로 진행하였다. 따라서, 그룹별, 과제별로 나누어 과제 수행의 발화 지표의 평균 및 표준편차를 제시하였다.

<표 IV-3> 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 발화 지표 기술통계

			I	I	I
	그룹	(Simple - Complex)		(Complex - Simple)	
	7 7 7	(A)	(B)	(A)	(B)
말 :	화 지표	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
	AS-U 당	2.710	2.825	2.623	2.790
申	절	(0.920)	(0.992)	(0.648)	(0.742)
복 잡	AS-U 당	1.445	1.624	1.460	1.583
성	내포절	(0.803)	(0.865)	(0.607)	(0.673)
Ö	대등지수	0.174	0.169	0.161	0.156
	네이지구	(0.110)	(0.127)	(0.112)	(0.093)
정	AS-U 당	0.436	0.514	0.430	0.619
정확성	오류	(0.390)	(0.343)	(0.219)	(0.317)
	발화속도	2.959	2.886	3.083	2.831
	(syl./sec.)	(0.627)	(0.679)	(0.674)	(0.534)
유	조음속도	2.575	2.555	2.733	2.490
창	(syl./sec.)	(0.620)	(0.676)	(0.688)	(0.540)
성	평균묵음휴	796.925	903.613	808.476	907.045
	지길이(ms)	(147.622)	(269.560)	(184.388)	(202.019)

<표 IV-3>에 따르면, I 그룹에서 과제 A의 단위 당 절은 2.710, 과제 B의 단위 당 절은 2.825로 나타났다. 이러한 수치는 I 그룹에 속한연구 참여자가 과제 A를 통해 생성한 발화에서 평균적으로 하나의AS-Unit 당 2.710개의 절이 포함되어 있었음을 의미한다. Ⅱ 그룹에서과제 A의 단위 당 절은 2.623, 과제 B의 단위 당 절은 2.790로 나타났다. 단위 당 절에서 두 그룹에서 모두 과제 B의 단위 당 절이 과제 A의동일 지표에 비해 높게 나타났다. I 그룹에서 과제 A의 단위 당 내포절은 1.445, 과제 B의 단위 당 내포절은 1.624로 나타났다. Ⅱ 그룹에서과제 A의 단위 당 내포절은 1.583으로 나타났다. 단위 당 내포절에서도 역시 두 그룹에서 모두 과제 B의

단위 당 내포절이 과제 A의 동일 지표에 비해 높게 나타났다. 단위 당절과 단위 당 내포절이 과제 B에서 더 높게 나타났다는 것은 복잡한 과제에서 발화의 복잡성이 보다 더 높게 나타난 것으로 해석할 수 있다. 한편, I 그룹에서 과제 A의 대등지수는 0.174, 과제 B의 대등지수는 0.169로 나타났다. II 그룹에서 과제 A의 대등지수는 0.161, 과제 B의대등지수는 0.156으로 나타났다. 대등지수는 대등절의 수를 대등절과내포절의 합으로 나눈 것으로, 문장의 확장에서 대등접속에 의한 문장확장이 차지하는 비중을 나타내는 것이다(남주연·김영주, 2015: 70). 대등지수가 낮을수록 내포절에 의한 문장확장이 높다는 것을 의미한다. 따라서, 대등지수가 과제 B에서 더 낮게 나타났다는 것 역시 복잡한 과제에서 발화의 복잡성이 보다 더 높게 나타난 것으로 해석할 수 있으며,이는 단위 당 내포절 및 단위 당 절에서 나타난 양상과 동일한 맥락에서해석할 수 있다.

다음으로, 정확성 지표인 단위 당 오류에 대한 기술통계 수치를 확인하였다. I 그룹에서 과제 A의 단위 당 오류는 0.436, 과제 B의 단위 당오류는 0.514로 나타났다. 이러한 수치는 I 그룹에 속한 연구 참여자가과제 A를 통해 생성한 발화에서 평균적으로 하나의 AS-Unit 당 0.436개의 오류가 포함되어 있었음을 의미한다. Ⅱ그룹에서 과제 A의 단위당오류는 0.430, 과제 B의 단위 당오류는 0.619으로 나타났다. 단위당오류가 과제 B에서 더 높게 나타났다는 것은 복잡한 과제에서 발화의 정확성이 감소한 것으로 해석할 수 있다.

유창성 지표의 경우, 발화속도, 조음속도, 평균묵음휴지 길이 세 가지지표를 통해 살펴보았다. I그룹에서 과제 A의 발화속도는 2.959(syllables/second), 과제 B의 발화속도는 2.886로 나타났다. 이러한 수치는 I그룹에 속한 연구 참여자가 과제 A를 통해 생성한 발화의 평균 발화속도는 초당 2.959 음절을 발화한 속도였음을 의미한다. II그룹에서 과제 A의 발화속도는 3.083, 과제 B의 발화속도는 2.831으로 나타났다. I그룹에서 과제 A의 조음속도16)는 2.575, 과제 B의 조

¹⁶⁾ 조음속도의 경우, [그림 Ⅲ-5] ,[그림 Ⅲ-6]에 제시된 { }의 피수정어,

음속도는 2.555로 나타났다. II 그룹에서 과제 A의 조음속도는 2.733, 과제 B의 조음속도는 2.490으로 나타났다. I 그룹에서 과제 A의 평균 묵음휴지 길이는 796.925(millisecond), 과제 B의 평균묵음휴지 길이는 903.613으로 나타났다. 이러한 수치는 I 그룹에 속한 연구 참여자가 과제 A를 통해 생성한 발화에서 평균적으로 796.925(ms), 즉 약 0.796초의 휴지가 발생하였음을 의미한다. II 그룹에서 과제 A의 평균묵음휴지 길이는 808.476(millisecond), 과제 B의 평균묵음휴지 길이는 907.045로 나타났다. 발화속도와 조음속도가 과제 B에서 더 낮게 나타났다는 것은 복잡한 과제에서 발화의 유창성이 감소한 것으로 해석할 수있다. 평균묵음휴지의 길이가 과제 B에서 더 크게 나타났다는 것은 복잡한 과제에서 연구 참여자가 더 긴 휴지를 가졌음을 의미하며, 이 역시유창성의 감소로 해석할 수 있다.

이상 복잡성, 정확성, 유창성 지표의 그룹별, 과제별 평균 수치를 검토한 결과는 다음과 같다. I, II 그룹에서 모두 참여자들은 과제 A보다과제 B에서 복잡성 지표가 높게 나타난 것을 확인할 수 있다. I, II 순서에서 모두 참여자들은 과제 A보다 과제 B에서 정확성 지표가 낮게 나타났다. I, II 순서에서 모두 참여자들은 과제 A보다 과제 B에서 유창성 지표가 낮게 나타났다. I, II 순서에서 모두 참여자들은 과제 A보다 과제 B에서 유창성 지표가 낮게 나타났다. 요컨대, 발화 지표의 평균 수치에 따르면 참여자들은 과제 A보다 과제 B에서 더 복잡한 발화를 산출하였고, 부정확하고 덜 유창한 발화를 산출하였다.

하지만 이러한 평균 수치가 통계적인 유의성을 갖는지에 대해서는 추가적인 분석이 요구된다. 이러한 평균 수치에 대하여 본 연구는 그룹별, 과제별 차이가 통계적인 유의성을 갖는지 확인하고자 하였으며, 이는 I 장에서 제시한 연구 문제를 확인하는 한 과정이다.

반복어, 간투사 등의 발화를 삭제하고, 다듬은 발화(pruned speech)를 발화 시간으로 나눈 것이다. Segalowitz (2016)에서는 해당 지표를 평균묵음휴지길이 등과 더불어 유창성 측정의 효과적인 지표로 간주하고 있다.

3. 과제 복잡성에 따른 지표의 비교

본 연구는 참여자를 두 그룹으로 나누고, 한 참여자가 두 가지의 과제를 수행하도록 설계되었다. 과제의 제시 순서와 과제의 복잡성이 학습자의 수행에 미치는 영향을 모두 파악해야 하므로, 반복측정 분산분석 방법을 채택하였다. 반복적으로 측정된 자료(repeated measures data)에는 "1)동일한 개체(subject)를 대상으로 시간의 진행에 따라 여러 번측정을 한 연구, 2) 동일한 개체에서 각각 다른 치료를 받게 한 후 측정하는 연구 3) 동일한 개체에서 몸의 다른 부분에서 측정한 연구 4) 각각의 사례군(case)과 대조군(control)에서 개체를 개별적으로 짝짓기한연구" 등이 포함된다(강현, 2015: 6-7). 본 연구는 동일한 참여자가서로 다른 2가지의 과제를 수행하게 되므로 2)에 해당한다고 할 수 있다. 본 연구에서 과제의 복잡성은 참여자 내 요인(within-participants; within-subjects)이 되며, 과제의 제시 순서에 따른 그룹은 참여자 간요인(between-participants)이 된다.

반복측정 분산분석을 시행하기에 앞서 수집된 자료의 속성이 분석 요건을 만족하는지 확인하였다. 본 연구가 채택한 발화 지표 가운데 과제 A와 과제 B 모두에서 정규성 검정을 만족한 것은 유창성 관련 지표인 발화속도, 조음속도, 평균묵음휴지 길이로 나타났다. 정확성 지표에 해당하는 단위 당 절 수, 단위당 내포절 수, 대등지수는 양 과제 모두 또는 하나의 과제에서 정규성검정을 만족하지 않았다(Shapiro-Wilk Test, p<0.05). 따라서, 복잡성및 정확성 지표에 대해서는 비모수 검정으로서 Wilcoxon 대응표본 부호순위 검정을 실시하였다.

유창성 지표에 해당하는 발화속도, 조음속도, 묵음 휴지 길이의 평균은 자료의 정규성을 확인할 수 있었으므로(Shapiro-Wilk Test, p>0.05), 해당 지표에 대해서는 과제 제시 순서를 참여자 간 (between-participants) 요인으로, 과제 복잡성을 참여자 내 (within-participants) 요인으로 설정하여 반복측정 분산분석을 실시하

여, 참여자 간 요인과 참여자 내 요인의 상호작용 및 각 요인의 주 효과를 파악하였다.

1) 복잡성 지표의 비교

본 연구가 검토한 복잡성 지표는 대등지수, AS-U 당 내포절, AS-U 당 절이다. 상술한 바와 같이 해당 지표들은 그 자료 특성이 정규성 검정을 만족하지 않음에 따라, 두 과제에서 각각 산출된 복잡성 지표가 과제 간에 차이가 있는지 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정을 통해 검토하였다.

	N	검정	표준	표준화 검정	근사 유의확률
	IN	통계량	오차	통계량	(양측검정)
대등지수	44	420.000	82.814	-0.640	0.522
AS-U 당 내포절	44	611.000	82.815	1.666	0.096
AS-U 당 절	44	533.000	82.808	0.725	0.469

〈표 IV-4〉에서는 복잡성 지표에 대한 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정 결과를 제시하였다. 복잡성 지표에 해당하는 AS-U 당 절 수, AS-U 당 내포절 수, 대등지수에서는 두 과제 유형에 따른 통계적 차이 가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 〈표 IV-3〉의 결과와 더불어 해석한다면, 과제 A와 과제 B를 통해 생성된 발화의 복잡성 지 표는 그 평균 수치에서 과제 B에서 더 복잡한 발화가 나타난 것을 〈표 IV-3〉에서 확인할 수 있었으나, 그 차이는 통계적으로 유의미한 수준에 이르지는 못함을 의미한다.

2) 정확성 지표의 비교

본 연구의 정확성 지표는 AS-U 당 오류이다. 해당 지표 또한 정규성 검정을 만족하지 못함에 따라, 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정을 통 하여 과제 간 지표 차이를 비교하였다.

	NT	검정	サスカヨ	표준화 검정	근사 유의확률
	IN	통계량	표준오차	통계량	(양측검정)
AS-U 당 오류	44	673.500	79.976	2.776	0.006

⟨표 IV-5>에서는 정확성 지표에 대한 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정 결과를 제시하였다. 정확성 지표에 해당하는 AS-U 당 오류 수에서는 두 과제 유형에 따른 통계적 차이가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 과제 A에 비해 과제 B에서 단위 당 오류의 수가 유의하게 많은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 〈표 IV-3>의 결과와 더불어 해석한다면, 과제 A와 과제 B를 통해 생성된 발화의 정확성 지표는 그 평균 수치에서 과제 B에서 정확성이 감소한 것을 〈표 III-5>에서 확인할 수 있었으며, 그 차이는 통계적으로 유의미한 수준이라는 것을 의미한다(p<0.01, $r=Z/\sqrt{N}=0.41817$). 이는 Pallant (2007: 225)를 참고할 때, 중간 크기의 효과로 간주할 수 있다. Santos (2018: 54)에서 보고된 효과크기(d=0.46)와 비교할 만한 효과크기이다. 해당 연구는 제2언어 포르투갈어 학습자를 대상으로, 주어진 그림을 이용하여 여행 계획을 설명하는 정보 전달 말하기를 과제로 채택하였으며, 그림 기반 과제라는 점에서본 연구와 유사점이 존재한다. 또한 해당 연구는 과제의 구성 요소 및계획 시간을 바탕으로 복잡성을 조작하였으며, AS-Unit 당 형태음운론

¹⁷⁾ 대응표본 Wilcoxon 부호 순위 검정의 효과크기 계산에 대해서는 Pallant (2007: 225) 참조.

적 오류의 수에서 해당 효과크기를 보고하였다. 이를 본 연구와 비교한 다면, 많은 구성 요소가 있으며 계획 시간이 적다는 점에서 복잡한 과제가 제2언어 포르투갈어 학습자 발화의 정확성 감소에 미치는 영향의 크기와, 본 연구에서와 같이 과제의 구성 요소 및 추론의 부담 차원의 복잡성이 제2언어 한국어 학습자 발화의 정확성에 미치는 영향의 크기와 유사하게 나타났다고 할 수 있다.

3) 유창성 지표의 비교

이하에서는 유창성 지표에 대해, 과제의 제시 순서를 참여자 간 요인으로, 과제의 복잡성을 참여자 내 요인으로 설정하여 반복측정 일원배치분산분석을 실시한 결과를 제시하였다. 본 연구가 수집한 발화의 유창성지표는 정규성 검정을 통해 그 자료가 정규성을 지니는 것을 확인하였으나, 반복측정 분산분석은 정규성, 등분산성 검정 이외에 구형성 검정을시행하여야 한다. 본 연구의 자료에 대한 Mauchly의 구형성 검정 결과, 조음속도, 발화속도, 평균묵음휴지 길이18) 모두에 대하여 유의확률이 p<0.05으로 나타나 구형성을 충족하지 않는 것으로 나타났다. 이에 따라서 본 연구는 교정된 Greenhouse—Geisser의 p—value를 채택하여참여자 간 – 참여자 내 요인 간의 상호작용을 검정하였다(강현, 2015: 8 참조).

<표 IV-6> 발화속도에 대한 과제 제시 순서 및 과제 복잡성의 효과

	제Ⅲ유형	자유도	평균	E	(Greenhouse
	제곱합	사규도	제곱	F	-Geisser) p
과제 복잡성					
*	0.173	1	0.173	2.739	0.106
Task Sequence					
과제 복잡성	0.566	1	0.566	8.955	0.005
Task Sequence	0.025	1	0.025	0.034	0.855

¹⁸⁾ 유창성 지표로 선정한 발화속도, 조음속도, 평균묵음휴지 길이는 제2언어 유창성 선행연구(Segalowitz et al., 2017 등)에서 유창성 지표로 활용되었다.

<표 IV-6>에서는 유창성 지표 중 발화속도에 대한 반복측정 분산분석 결과를 제시하였다. 발화속도에 대하여, 과제 복잡성과 제시 순서의상호작용은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 두 요인 각각의주 효과 중, 발화속도에 대한 과제 복잡성의 효과만 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<0.01, η²=0.188). 이러한 결과는, 단순한 과제를복잡한 과제에 앞서 제시하거나, 복잡한 과제를 단순한 과제에 앞서 제시하거나, 복잡한 과제를 단순한 과제에 앞서 제시하는 제시의 순서와 과제의 복잡성이, 발화속도에 대해 통계적으로 유의한 수준의 상호작용 효과를 갖지 않음을 의미한다. 아울러, 과제의 제시 순서가 발화속도에 대해서도 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않음을 의미한다. 하지만 구성 요소 및 추론적 부담을 통해 조작한 과제의복잡성은 참여자의 발화속도에 통계적으로 유의미한 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다. 본 연구에서 활용한 과제 B에서 발화속도는 유의미한 수준으로 감소하며, 그 효과크기는 중간 이상으로 간주할 수 있다.</p>

< U -7> 조음속도에 대한 과제 제시 순서 및 과제 복잡성의 효과

	제Ⅲ유형	자유도	평균	F	(Greenhouse
	제곱합	イサエ	제곱	Г	-Geisser) p
과제 복잡성					
*	0.265	1	0.265	3.351	0.074
Task Sequence					
과제 복잡성	0.374	1	0.374	4.733	0.035
Task Sequence	0.047	1	0.047	0.065	0.800

<표 IV-7>에서는 유창성 지표 중 조음속도에 대한 반복측정 분산분석 결과를 제시하였다. 조음속도에 대하여, 과제 복잡성과 제시 순서의상호작용은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 두 요인 각각의주 효과 중, 조음속도에 대한 과제 복잡성의 효과만 통계적으로 유의한것으로 나타났다(p<0.05, η ²=0.108). 이러한 결과는, 과제의 제시 순서와 과제의 복잡성이, 조음속도에 대해 통계적으로 유의한 수준의 상호작용 효과를 갖지 않음을 의미한다. 아울러, 과제의 제시 순서가 조음속도에 대해서도 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않음을 의미한다. 하지

만 구성 요소 및 추론적 부담을 통해 조작한 과제의 복잡성은 참여자의 조음속도에 통계적으로 유의미한 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다. 즉, 본 연구에서 활용한 과제 B에서 조음속도는 유의미한 수준으로 감소하며, 그 효과크기는 중간 이상으로 간주할 수 있으나, 발화속도의 효과 크기에 비해 낮은 것을 확인할 수 있다.

⟨표 IV-8⟩ 평균묵음휴지 길이에 대한 과제 제시 순서 및 과제 복잡성의 효과

	제 Ⅲ 유형	자유도	허그레고	E	(Greenhouse
	제곱합	사유도	경판제亩 	평균제곱 F	
과제 복잡성					
*	354.104	1	354.104	0.018	0.895
Task Sequence					
과제 복잡성	226330.784	1	226330.784	11.245	0.002
Task Sequence	1205.971	1	1205.971	0.019	0.892

《표 IV-8>에서는 유창성 지표 중 평균묵음휴지 길이에 대한 반복측정 분산분석 결과를 제시하였다. 평균묵음휴지 길이에 대하여, 과제 복잡성과 제시 순서의 상호작용은 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 두 요인 각각의 주 효과 중, 평균묵음휴지 길이에 대한 과제 복잡성의 효과만 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<0.01, ŋ²=0.210). 이러한 결과는, 과제의 제시 순서와 과제의 복잡성이, 평균묵음휴지 길이에 대해 통계적으로 유의한 수준의 상호작용 효과를 갖지 않음을 의미한다. 아울러, 과제의 제시 순서가 평균묵음휴지 길이에 대해서도 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않음을 의미한다. 하지만 구성 요소 및 추론적 부담을 통해 조작한 과제의 복잡성은 참여자의 평균묵음휴지 길이에 통계적으로 유의미한 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다. 즉, 본연구에서 활용한 과제 B에서 평균묵음휴지 길이는 유의미한 수준으로증가하며, 그 효과크기는 중간 이상으로 간주할 수 있다. 특히, 발화속도 및 조음속도의 효과크기에 비해 그 크기가 큰 것을 확인할 수 있다.

이상에서 제시한 것처럼, 유창성 지표에 해당하는 발화속도, 조음속도, 평균묵음휴지 길이에서 과제의 복잡성과 과제의 제시 순서의 상호작용은 통계적으로 유의하지 않았다. 과제의 제시 순서가 유창성 지표에 미친주 효과 역시 통계적으로 유의미하지 않았다. 유창성 지표에 대하여, 구성 요소 및 추론의 부담 차원에서 조작된 과제 복잡성의 주 효과만이 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 연구에서 조작한 과제의 복잡성이 참여자의 유창성을 유의미한 정도로 감소시킨다는 것을 의미한다. 그러나 단순한 과제를 먼저 제시하고 복잡한 과제를 제시하는 경우, 또는 복잡한 과제를 먼저 제시하고 단순한 과제를 제시하는 경우와 같은 과제의 제시 순서는 유창성에 대해 유의미한 영향을 주지 못하며, 그러한 제시 순서가 과제 자체의 복잡성과 결합하여 미치는 영향 역시 유의미하지 않다는 것을 의미한다.

또한, 유창성 지표 가운데서 본 연구가 조작한 과제 복잡성의 영향을 크게 받는 지표 순서는 그 효과크기 순서대로 평균묵음휴지 길이, 발화속도, 조음속도로 나타났다. 즉, 본 연구의 과제 A와 과제 B가 지니는 상대적인 복잡성의 차이는, 과제 B에서 평균묵음휴지가 더 길게 생성되도록 하는 데에 (발화속도나 조음속도를 감소시키는 데에 비해서) 더 큰 영향력을 준다고 해석할 수 있다.

이상의 결과를 통해 서론에서 본 연구가 제기한 연구 질문에 대한 소결론을 제시한다. 본 연구의 연구 질문 1)에 대해 과제의 제시 순서와복잡성 간 상호작용은 나타나지 않았다. 연구 질문 2)에서 수립한 두 가지 가설에 대해 가설 2-1(복잡한 과제에서 복잡성이 높은 발화가 산출될 것이다)은 기각된다. 즉, 복잡한 과제에서 평균적으로 더 복잡한 발화가 산출되었으나, 해당 수치가 통계적으로 유의하지는 않았다. 한편, 가설 2-2(복잡한 과제에서 유창성은 감소할 것이다)은 채택된다. 복잡한 과제에서 평균적으로 발화속도와 조음속도는 감소하였으며, 평균묵음 휴지 길이는 더 긴 것으로 나타났다. 이러한 수치는 통계적으로 유의미하였으며, 유창성 지표들에 대해서 중간 이상의 효과크기를 확인할 수

있어, 본 연구가 조작한 과제의 복잡성이 유창성 지표에 미치는 영향이 미미하지는 않음을 인정할 수 있다.

정확성에 대해서는 선행연구에서 상반된 연구 결과가 보고되고 있으며, Skehan과 Robinson 두 이론가의 가설이 상반되어 있는 만큼, 가설을 수립하지 않은 상태로 탐구를 진행하였다. 본 연구에서는 복잡한 과제에서 정확성이 감소한 것으로 나타났다. 즉, 복잡한 과제에서 평균적으로 더 많은 단위 당 오류가 발생한 것으로 나타났으며, 해당 수치는 통계적으로 유의미하였다. 또한, 효과크기 측면에서도 중간 크기의 효과가 관측되어, 본 연구가 조작한 과제의 복잡성이 발화의 정확성에 미친영향이 미미하지 않다는 것을 시사한다.

이상과 같은 소결론을 II 장에서 개괄한 이론적 배경과 연관지어 검토할 때, 발화의 복잡성에 대해서는 Skehan과 Robinson 두 이론 모두와 상반되는 결과가 도출되었다고 할 수 있다. 두 이론은 모두 복잡한 과제에서 발화의 복잡성이 증가할 것으로 보았으나 본 연구에서는 두 과제에서 산출된 발화의 복잡성은 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 과제의 내적 특성 및 참여자 변수와 관련지어 논의할 필요가 있을 것이므로 V장에서 별도로 논의하였다.

유창성 지표에 대해서는, 복잡한 과제에서 유창성의 감소를 두 이론에서 합의하고 있다(Ellis et al., 2020). 본 연구에서도 유창성 지표로 채택한 발화속도, 조음속도, 평균묵음휴지 길이에서 비유창성을 확인할 수 있어 SLA 분야에서 축적된 연구사의 맥락과 상통하는 결과가 한국어에서도 발견되었다고 할 수 있다. 개별 지표의 효과크기가 갖는 의미에 대해서 V장에서 과제의 특성과 함께 논의하였다.

본 연구에서 정확성 지표에 대해서는 복잡한 과제에서 정확성이 유의미하게 감소한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 이론적 배경에서 제시한 Skehan의 한계주의력 가설을 지지하는 것으로 간주할 수 있으나, 본 연구의 결과를 바탕으로 두 가설에 대한 선호를 표명하고자 한다면 지표간 상관분석 역시 시행될 필요가 있다. Skehan (2015: 142)에서는 복잡성과 정확성 간 관계에 대해서는 과제의 복잡성에 따른 두 지표의 영

향을 각각 살펴보는 것에 더하여, 복잡성과 정확성의 지표 간 상관관계를 보고할 필요가 있다고 지적하였다. Skehan과 Robinson의 가설이 과제 복잡성이 정확성에 미치는 영향에 대해서는, Ⅱ장에서 살펴본 것처럼 발화의 복잡성과 정확성의 관계를 바탕으로 논의하고 있으므로 본 연구는 Skehan (2015)의 언급을 참고하여 복잡성과 정확성에 대해 지표간 상관을 분석하였다.

<- IV-9> 과제 A에서 복잡성-정확성 지표 간 상관관계

		대등지수	단위 당 내포절	단위 당 절
단위 당	Spearman's $ ho$	-0.062	-0.317^*	-0.314^{*}
	р	0.689	0.036	0.038
오류	N	44	44	44

^{*}p<0.05 (양측검정)

<표 IV-9>에서는 과제 A에서 정확성 지표와 복잡성 지표 간 상관관계를 제시하였다. 이에 따르면, 과제 A를 통해 산출된 학습자 발화에서 단위 당 오류 수는 단위 당 내포절 수와 부의 상관관계를 지닌다(ρ=-0.317, p<0.05). 단위 당 오류 수와 단위 당 절의 수 또한 부의 상관관계를 지닌다(ρ=-0.314, p<0.05). 과제 A에서 단위 당 내포절 및 단위 당 절을 통해 파악되는 통사 복잡성이 단위 당 오류 수와 부의 상관관계를 나타내었다는 사실은, 복잡성이 높은 발화에서 오류 수가 적은 경향이 관찰됨을 뜻한다. 다시 말해서, 복잡성이 높은 발화에서 정확성이 높은 경향이 관찰됨을 뜻한다. 이는 Robinson의 인지 가설과 상통하는 측면이 있는 결과이다. 그러나 상관분석의 논리를 고려할 때 상관계수의 유의미함만으로는 통사 복잡성이 정확성에 영향을 주었다거나, 정확성이 통사 복잡성에 영향을 주었다고 해석할 수 없다는 점을 상기해야한다. 아울러, 단위 당 오류와 단위 당 내포절의 상관계수(-0.317), 단위 당 오류와 단위 당 절의 상관계수(-0.314)는 그 계수의 크기 측면에서 높은 상관성이 있다고 간주하기 어렵다.

<표 Ⅳ-10> 과제 B에서 복잡성-정확성 지표 간 상관관계

		대등지수	단위 당 내포절	단위 당 절
단위 당 오류	Spearman's $ ho$	-0.277	0.181	0.190
	p	0.069	0.240	0.218
	N	44	44	44

<표 IV-10>에서는 과제 B에서 정확성 지표와 복잡성 지표 간 상관관 계를 제시하였다. 통사 복잡성 지표인 대등지수, 단위 당 내포절, 단위 당 절 각각이 정확성 지표인 단위 당 오류와 맺는 상관관계는 통계적으 로 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 다만, <표 IV-9>의 결과와 비교 하여 주목되는 부분은, <표 IV-10>의 과제 B에서 단위 당 내포절, 단 위 당 절 각각이 단위 당 오류와 맺는 상관계수는 정의 상관을 보인다는 사실이다. 이는 <표 IV-9>에서 과제 A에서 각 상관계수가 부의 상관을 나타낸 것과 다른 점이다. 다시 말해서, 단순한 과제(과제 A)에서 단위 당 내포절, 단위 당 절을 통해 측정된 통사 복잡성은 단위 당 오류와 부 의 상관관계를 나타내어 복잡성이 높은 발화에서 오류가 적은 경향이 관 찰되었다고 할 수 있으나, 복잡한 과제(과제 B)에서는 그러한 경향이 관 찰되지 않았으며, 각 상관계수는 양의 값을 취하였다. 이는 과제 B의 경 우 통사 복잡성이 높은 발화에서 단위 당 오류가 높은 경향(정확성이 낮 은 경향)을 보였을 가능성을 시사하는 것이나, 상술한 바와 같이 <표 IV -10>의 상관계수는 모두 통계적으로 유의한 수준에 이르지 못하였으므 로 그러한 경향성은 유보되어야 할 것이다. 따라서 통사 복잡성의 증가 와 단위 당 오류의 증가(즉, 정확성의 감소)에는 상호 간 동반되는 경향 성이 나타나지 않았으므로, 지표 간 상관분석의 결과가 Skehan의 한계 주의력 접근을 지지한다고 할 수는 없다. 하지만, 지표 간 상관분석 결 과가 Robinson의 인지 가설을 지지한다고 해석하기에도 어려움이 따른 다. <표 Ⅳ-9>에서 단위 당 오류와 단위 당 내포절, 단위 당 절 각각의 상관계수를 통해 일부 인지 가설과 상통하는 양상이 관찰되었으나, 상술 한 것처럼 그 계수의 크기가 크지 않으며, 복잡한 과제에 대한 결과인 <표 IV-10>에서는 인지 가설과 상통하는 결과가 관측되지 않았기 때문 이다.

이상과 같은 지표 간 상관분석 결과를 앞서 논한 과제 간 지표 차이의 분석 결과와 종합한다면, 본 연구가 검토한 이론적 가설에서는 Skehan 의 가설이 부분적으로 지지되었다고 인정할 수 있다. 이는 복잡한 과제 인 과제 B에서 언어 정확성이 감소한 결과에 바탕을 둔 해석이다. 하지 만 <표 IV-9>, <표 IV-10>의 결과를 검토할 때, 언어의 통사 복잡성 과 정확성이 서로를 상쇄하는 효과가 있다는 것까지 확증되지는 못하였 다. 이는 Robinson의 인지 가설에 대해서도 마찬가지인데, <표 IV-9>, <표 IV-10>의 결과가 통사 복잡성과 정확성 간 연합 효과를 확증해 준 다고 하기에도 어렵다. 하지만 이러한 지표 간 상관분석은 앞서 언급한 바와 같이 Robinson의 인지 가설이 주장하는 연합 효과에 대하여 Skehan (2015: 142)가 반론의 성격으로서 그 필요성을 주장한 분석임 을 상기할 필요가 있다. 즉, 정확성 지표와 복잡성 지표 간 동반 상승이 보고되지 않았다는 사실이 인지 가설의 확증에 관해 차지하는 비중과, 정확성 지표와 복잡성 지표 간 상쇄가 보고되지 않았다는 사실이 한계주 의력 접근의 확증에 관해 차지하는 비중이 동일한지, 동일하지 않은지에 대해서는 별도의 쟁점이 될 것이다. 아울러, 수행 영역(정확성, 통사 복 잡성 등)이 서로를 상쇄하는지, 혹은 서로 연합 효과에 있는지에 대해 기술한 선언적 명제들이 통계적 방법론으로서의 상관분석과 동치될 수 있는지에 대해서도 아직 명확한 논리가 부재한 것으로 보인다. 따라서, 이러한 연구사적 맥락을 고려하여 본 절에서 수행한 지표 간 상관분석의 비중과 한계를 판단할 필요가 있다.

4. 과제 수행에 대한 학습자의 인식

Ellis et al. (2020: 98-9)에 따르면, 한계주의력 가설은 과제의 난이도를 다루고 있으며, Levelt의 용어를 차용하여 표현할 때에 개념기 관련 난이도와 형성기 관련 난이도를 구별하고 있다. 인지 가설은 과제 복잡성을 중심적인 것으로서, 언어 발달 및 교육과정 설계에 대한 추동력

을 갖는 개념으로 다룬다. 인지 가설에서도 '난이도'라는 단어를 사용하고 있으나, 이는 Ⅱ장에서 개괄한 바와 같이, 학습자의 능력 및 정의적 특성이 과제 내적인 요소와 관계를 맺고 발현되는 양상을 표현하는 용어에 가깝다. 이에 따르면 Ellis et al. (2020: 99)에서 지적되고 있는 바와 같이, Skehan의 과제 난이도와 Robinson의 과제 복잡성이 대응물(counterpart)로 비교되는 것이 타당할 것이다. 이러한 과제 난이도/복잡성의 중심에 있는 것은 곧 인지적 부하(cognitive load)라고 할 수있으며, 학습자에게 영향을 미칠 것으로 상정한 이론적 차원에서의 과제의 난이도/복잡성이 실제로 학습자에게 어떻게 인식되는가를 2차적으로 탐구할 필요가 제기되는 것이 이 때문이다. 일련의 방법들이 시도되어왔으며, Ellis et al. (2020: 99)에서 소개되는 것은 (1) 자기보고(과제가 요구하는 정신적 노력, 또는 과제의 '난이도') (2) 전문가 분석(3) 시간 추정 (4) 보조적 과제 (5) 시선 추적(eye-tracking) (6) 동공 반응 등이 있다.

De Beaugrande (1997)의 담화 · 텍스트 이론에 따르면 인간의 주의력에는 한계가 있으며, 이러한 주의력 자원의 분산은 여러 심리언어학적, 신경생리학적 요인에 의하여 영향을 받고 또 추동된다. De Beaugrande (1997: 156-8)에서는 자원에 대한 제약에 영향을 미치는 제반 요인들을 제시하였는데, 이는 운동의 정밀성, 주의력, 직접적 인식, 피드백19), 스트레스, 소음, 동기설정, 흥미, 문제, 시간 등으로 파악된다. 해당 모형은 인간의 의사소통 및 담화에 관계되는 일반적 모형을 제시한 것이다. 본 연구의 참여자들이 수행하는 과정에 이러한 모형을 대입할때에는, 운동의 정밀성, 직접적 인식, 피드백, 스트레스, 소음, 동기, 시간 등에 대해서는 통제가 이루어진 것으로 해석할 수 있다. 가령, '운동의 정밀성'의 경우 De Beaugrande (1997: 156)에서 제시되는 사례는 투창을 하는 것과 단순히 걷는 것을 대비하는 것인데, 본 연구에서

¹⁹⁾ 해당 논의에서 피드백이란, 환경이 화자(필자)의 현재 행위에 관해 제공한 것으로서, 그가 다음 행위를 통제하는 데 사용하는 데이터를 가리키는 것이다. 제2언어 교육에서 통상적으로 언급되는 (수정적) 피드백보다 넓은 의미를 가지고 있는 것으로 파악된다(De Beaugrande, 1997: 157 참조).

화면을 보며 이야기를 하는 것에는 단순한 과제와 복잡한 과제에서 모두이와 같은 운동의 정밀성에서는 차이가 없다고 할 수 있으므로 해당 요소가 통제되었다고 보는 것이다. 하지만 이와 같이 통제가 되었다고 볼수 있는 부분과 더불어, 그 개별 요소별로 세밀하게 살펴보아야 할 영역도 존재한다. 이는 학습자 개인차에 따른 결과이며 사후적으로 조사가가능한 것이다. 본 절에서는 과제의 난이도, 과제 친숙도, 주의할당 항목에 대한 학습자 인식을 보고함으로써 본 장에서 분석한 수행 양상에 대하여 해석을 보조하고자 한다.

Lambert et al. (2023: 114)에서 언급하고 있는 바와 같이 이와 같은 자기보고식 방법은 그 고유한 장점을 지니고 있다. 교육적 과제에 대한 현상학적 경험에 대해, 과제를 완수한 학습자 당사자만이 가능한 통찰을 제공한다는 점에서 자기보고식 방법은 불가결한 역할은 한다. 이는 Ellis et al. (2020: 99)에서 언급되는 전문가 분석으로는 제공할 수 없는 측면을 제공할 수 있다. 하지만 이러한 자기보고식 기법이 지니는 한계는 명확히 존재한다. 이러한 방법은 인지적 과정에 한정되어 있고, 학습자에게 시간적으로 가장 가까운 것이나 수행 중 가장 현저한 양상에 대한 학습자의 반응을 반영하게 마련이다(Hajcak et al, 2012; Lambert et al., 2023: 114). 이러한 자기보고식 기법의 특성을 감안하여 본 연구가 채택한 보조적 연구 도구로서의 사후 설문조사 결과를 해석하는 것이 필요하다.

1) 과제의 난이도

본 연구는 과제 수행이 끝난 직후 참여자에게 사후 설문조사를 안내하였다. 해당 설문조사는 서면으로 진행되었으며, 수행 직후 제시되어 24시간 이내에 작성하도록 요청하였다.²⁰⁾ 사후 설문조사는 폐쇄형 질문과 개방형 질문으로 구성되었다. 폐쇄형 질문의 경우, 참여자가 인식한 과

²⁰⁾ 본 실험에 참여한 44명으로부터 수합된 유효한 설문지는 43부로 확인되었다. 이에 따라 설문조사 응답에 대한 통계 분석은 43을 전수(全數)로 하여수행되었음을 밝힌다.

제의 난이도(1~6 / 1: 매우 쉽다 ~ 6: 매우 어렵다), 친숙도(1~6 / 1: 매우 낯설다 ~ 6: 매우 익숙하다) 각각을 6점 리커트 척도로 질문하였다. 또한, 제2언어 화자가 발화 수행 시 서로 다른 영역에 대해 주의를 할당하게 된다는 선행연구(Robinson, 2001; Awwad & Alhamad, 2021 등)에 따라, (1) 과제 준비 시간을 통해 어떤 항목21)에 대해 주의를 할당하였는지('실제 수행') (2) 추가적인 준비 시간이 주어질경우 어떤 항목에 보다 더 주의를 할당하기를 희망하는지('수행 희망')를 6점 리커트 척도(0~5/0: 전혀 고려하지 않음 ~ 5: 아주 많이고려함)로 질문하였다. 과제를 수행하기 이전 계획 시간에 무엇을 했는지를 복기하도록 하는 것은 Pang & Skehan (2014) 등 선행연구에서 활용된 조사의 방식이기도 하다.

Robinson (2011)에 따르면, 과제의 특성을 구성하는 데에는 과제의 복잡성, 과제 조건과 함께 과제의 난이도가 포함된다. 과제의 난이도는 학습자가 과제에 대해 느끼는 곤란함과 관련된 것으로서 정의적 요소가 개입한다. 과제의 복잡성과 과제 난이도를 분리하여 파악하고 있다는 것 은 복잡한 과제가 어려운 과제와 반드시 동일한 의미는 아님을 시사한 다. 복잡한 과제가 학습자의 흥미를 유발하고 정의적 요소를 낮출 가능 성 또한 제기할 수 있기 때문에, 본 연구는 사후 설문조사를 통해 인지 적 부담이 높은 과제에서 정의적 요소는 어떠한 양상으로 나타나는가를 파악하였다.

끝으로 개방형 질문에 대해서는 과제 및 과제 수행에 대한 소감을 자유롭게 작성하도록 요청하였다.

〈표 Ⅳ-11〉 과제 제시 순서 및 유형에 따른 과제 난이도 설문조사

과제 제시	I (Simple - Complex)		II (Complex - Simple)		
순서	А	В	A	В	
설문 척도	M (SD	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
난이도	3.666	4.428	3.409	4.181	
(Likert 1~6)	(1.197)	(1.075)	(1.221)	(1.139)	

²¹⁾ 주의할당의 항목은 (1)내용 (2)문법 (3)구성 (4)발음 (5)어휘로 선정하 였다.(<부록> 참조)

〈표 IV-11〉에서는 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 난이도의 기술통계(평균, 표준편차)를 제시하였다. I 그룹에서 과제 A에 대한 난이도점수는 3.666, 과제 B의 난이도 점수는 4.428로 나타났다. 이러한 수치는 I 그룹에 속한 연구 참여자가 과제 A에 비해 과제 B에 대해 인식한난이도가 평균적으로 더 높았음을 의미한다. Ⅱ 그룹에서 과제 A에 대한난이도 점수는 3.409, 과제 B의 난이도 점수는 4.181로 나타났다. 이러한 수치는 Ⅱ 그룹에 속한 연구 참여자 역시, 과제 A에 비해 과제 B에 대해 인식한 난이도가 평균적으로 더 높았음을 의미한다. 즉, I, Ⅱ 그룹에서 모두, 참여자들이 과제 A에 대해 인식한 난이도 점수보다 과제 B에 대해 인식한 난이도가 점수가 높았음을 의미한다. 이러한 결과는 두그룹에서 모두 참여자들은 과제 B를 과제 A에 비해 더 어려운 과제로인식한 것으로 해석할 수 있다.

<표 Ⅳ-12> 과제 복잡성에 따른 과제 난이도의 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정

	NI	검정	표준오차	표준화 검정	근사 유의확률
	N	통계량		통계량	(양측검정)
난이도	43	429.000	52.469	3.145	0.002

< 표 IV-12>에서는 〈표 IV-11>에서 관찰된 난이도 점수의 평균 차이가 통계적으로 유의한지를 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정을 통해 제시하였다. 이에 따르면, 과제 복잡성에 따른 난이도의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<0.01, $r=Z/\sqrt{N}=0.479$). 즉, 본 연구의 참여자들은 통계적으로 유의한 수준에서 과제 A보다 과제 B를 보다 더 어려운 과제로 인식하였다. 효과크기를 참고할 때 과제 복잡성이 난이도에 인식에 미친 영향은 중간 이상으로서, 본 연구에서 구성 요소 및 추론의 부담을 통해 조작한 복잡성은 학습자들이 난이도를 인식하는 데 적지 않은 영향을 미쳤다고 해석할 수 있다.

2) 과제의 친숙도

이하에서는 과제 친숙도에 대한 설문조사의 기술통계를 제시하고, 과 제 간 차이를 검정하였다. 아울러, 친숙도와 유창성 간 관계를 탐구한 선행연구를 참조하여, 지표 간 상관관계를 분석하였다.

〈표 Ⅳ-13〉 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 과제 친숙도 설문조사

과제 제시 순서	I (Simple	- Complex)	II (Complex - Simple)		
가게 세계 단계	Simple	Complex	Simple	Complex	
NE SE	(A)	(B)	(A)	(B)	
설문 척도	M (SD	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
친숙도	2.904	2.333	3.727	2.772	
(Likert 1~6)	(1.338)	(1.316)	(1.241)	(1.231)	

〈표 IV-13〉에서는 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 친숙도의 기술통계(평균, 표준편차)를 제시하였다. I 그룹에서 과제 A에 대한 친숙도점수는 2.904, 과제 B의 친숙도 점수는 2.333로 나타났다. 이러한 수치는 I 그룹에 속한 연구 참여자가 과제 A에 비해 과제 B에 대해 인식한친숙도가 평균적으로 더 낮았음을 의미한다. Ⅱ 그룹에서 과제 A에 대한친숙도 점수는 3.727, 과제 B의 친숙도 점수는 2.772로 나타났다. 이러한 수치는 Ⅱ 그룹에 속한 연구 참여자 역시, 과제 A에 비해 과제 B에 대해 인식한 친숙도가 평균적으로 더 낮았음을 의미한다. 즉, I, Ⅱ 그룹에서 모두, 참여자들이 과제 A에 대해 인식한 친숙도 점수보다 과제 B에 대해 인식한 친숙도가 점수가 낮았음을 의미한다. 이러한 결과는 두그룹에서 모두 참여자들은 과제 B를 과제 A에 비해 더 낯선 과제로 인식한 것으로 해석할 수 있다.

<표 IV-14> 과제 복잡성에 따른 과제 친숙도의 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정

	N	검정	표준오차	표준화 검정	근사 유의확률
		통계량	ロ 立てふべ	통계량	(양측검정)
친숙도	43	68.000	43.081	-3.134	0.002

< 표 IV-14>에서는 〈표 IV-13>에서 관찰된 친숙도 점수의 평균 차이가 통계적으로 유의한지를 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정을 통해 제시하였다. 이에 따르면, 과제 복잡성에 따른 친숙도의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<0.01, r=|Z|/ \sqrt{N} =0.477). 즉, 본 연구의 참여자들은 통계적으로 유의한 수준에서 과제 A보다 과제 B를 보다 더 낮선 과제로 인식하였다. 다만, 친숙도는 학습자가 사전에 지닌 학습 경험이나 배경지식에 의한 영향을 받을 것이므로, 본 연구의 과제 복잡성자체가 학습자가 과제에 대해 느끼는 친숙도에 영향을 주었을 것이라고 해석하기에는 무리가 있다. 친숙도에 대한 과제 간 차이의 통계적 유의미성은 이러한 학습자의 배경까지 폭넓게 고려하였을 때, 과제 B과 과제 A에 비해 더 낯선 과제로 인식되었다고 해석해야 할 것이다.

<표 Ⅳ-15> 과제 A에서 유창성-과제 친숙도 간 상관관계

		조음속도	발화속도	평균묵음휴지길이
	Spearman's $ ho$	0.431**	0.464**	-0.275
친숙도	р	0.004	0.002	0.074
	N	43	43	43

**p<0.01 (양측검정)

〈표 Ⅳ-15〉에서 과제 A에서 학습자들이 과제에 대해 인식한 친숙도와, 발화의 유창성 지표와의 상관분석 결과를 제시하였다. 과제 A에 대해서는 유창성 지표인 조음속도 및 발화속도와 과제 친숙도 간 양의 상관관계가 나타났으며, 이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다. 평균묵음휴지의 길이와 친숙도 간에는 부의 상관관계가 관찰되었으나 이는통계적으로 유의미하지 않았다. 이러한 결과는 빠른 조음속도와 높은 친

숙도 사이에 상관관계가 있다는 것을 의미한다. 또한, 빠른 발화속도와 높은 친숙도 간 상관관계가 있다는 것을 의미한다. 하지만, 이러한 분석은 상관분석이므로 과제에 대한 친숙도가 유창성에 긍정적인 영향을 주었는지, 유창성에 대한 긍정적인 확인이 사후적으로 과제 친숙도가 높다고 보고하게 만드는 데 영향을 준 것인지에 대해 신중히 해석할 필요가 있다. 주제 친숙도와 계획이 학습자 유창성에 미치는 영향을 탐구한 Bui & Huang (2018)를 참고한다면, 주제 친숙도가 유창성에 긍정적인 영향을 주는 경우를 고려할 수 있다.

<표 Ⅳ-16> 과제 B에서 유창성-과제 친숙도 간 상관관계

		조음속도	발화속도	평균묵음휴지길이
	Spearman's <i>ρ</i>	0.163	0.202	-0.171
친숙도	p	0.297	0.195	0.272
	N	43	43	43

그러나 〈표 IV-16〉에 제시된 것과 같이, 본 연구의 과제 B에 대해서는 유창성 지표와 과제 친숙도 간 상관관계는 유의미하지 않은 것으로나타났다. 과제 B에서 조음속도 및 발화속도는 친숙도와 정의 상관관계를 나타내었고, 평균묵음휴지 길이는 친숙도와 부의 상관관계를 나타내었으나, 이는 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 이러한 결과는 과제 B에서는 빠른 조음속도(또는 발화속도)와 과제에 대한 높은 친숙도 사이에 유의미한 상관성은 관찰되지 않음을 의미한다. 또한, 짧은 평균묵음휴지 길이와 과제에 대한 높은 친숙도 사이에도 유의미한 상관성은 발견되지 않음을 의미한다.

친숙도와 유창성 지표 간 관계에 대해 과제 A와 과제 B에서 상이한 결과가 도출되었다. 그림을 그대로 설명하는 과제에 대해서는 과제의 내용 또는 형식에 대한 친숙도와 유창성은 정의 상관관계를 갖지만, 이야기를 스스로 창조해야 하는 과제에서는 친숙도와 유창성 간 상관관계가 유의미하지 않다는 것을 의미한다.

3) 과제 수행 시 주의할당

이하에서는 과제 수행 시 주의할당 정도에 대한 설문조사 결과를 제시하였다. 실제 수행 과정에서의 주의할당에 대한 보고 및 향후 동일 과제를 수행한다고 가정하였을 때 추가적인 주의를 할당하기를 희망하는 정도를 조사한 것이다. 기술통계를 제시함과 더불어 과제 간 차이를 검정하여 제시하였다.

<= W-17> 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 수행 전 \cdot 후 주의할당 기술통계

	그룹	I (Simple - Complex)		II (Complex - Simple)		
설문		А	В	A	В	
척도 (0-5)		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
	내용	3.857	4.285	4.000	4.428	
	41.8	(1.062)	(0.902)	(1.380)	(0.810)	
	문법	2.000	1.761	2.000	2.523	
실	工月	(1.341)	(1.609)	(1.447)	(1.503)	
제	구성	2.857	3.333	3.045	3.381	
수	1 8	(1.352)	(1.278)	(1.675)	(1.564)	
행	발음	1.047	1.000	1.500	1.809	
	면도	(1.283)	(1.303)	(1.596)	(1.721)	
	어휘	3.142	3.000	3.500	3.285	
	9171	(1.152)	(1.414)	(1.625)	(1.616)	
	내용	3.523	4.523	3.863	4.476	
	418	(1.721)	(0.872)	(1.206)	(1.249)	
	문법	2.761	2.904	3.181	3.000	
수	世 1	(1.670)	(1.609)	(1.592)	(1.643)	
행	구성	3.476	3.428	3.590	3.809	
희	7,8	(1.536)	(1.535)	(1.623)	(0.928)	
망	발음	1.666	1.380	2.000	1.904	
		(1.622)	(1.499)	(2.000)	(1.841)	
	시청	3.285	3.238	3.727	3.381	
	어휘	(1.419)	(1.578)	(1.241)	(1.596)	

<표 IV-17>에서는 과제 제시 순서 및 복잡성에 따른 실제 수행·수 행 희망 주의할당의 기술통계(평균, 표준편차)를 제시하였다. 먼저, 실제 수행에 대한 학습자의 보고이다. I 그룹의 과제 A 수행 시 주의할당 정 도의 평균은 내용 3.857, 문법 2.000, 구성 2.857, 발음 1.047, 어휘 3.142로 나타났다. 이는 I그룹에 속한 참여자가 과제 A 수행 시 주의 (attention)를 할당한 정도가 그 평균 수치에서 내용 영역에서 가장 높 게 나타났음을 의미한다. I그룹의 과제 B 수행 시 주의할당 정도의 평 균은 내용 4.285, 문법 1.761, 구성 3.333, 발음 1.000, 어휘 3.000 으로 나타났다. Ⅱ그룹의 과제 A 수행 시 주의할당 정도의 평균은 내용 4.000, 문법 2.000, 구성 3.045, 발음 1.500, 어휘 3.500으로 나타났 다. Ⅱ그룹의 과제 B 수행 시 주의할당 정도의 평균은 내용 4.428, 문 법 2.523, 구성 3.381, 발음 1.809, 어휘 3.285로 나타났다. 실제 수행 시 주의할당에 대한 참여자의 자기 보고에서, 과제 A에서는 Ⅰ, Ⅱ 그룹 모두 내용 영역에 대한 주의할당이 가장 높게 나타났다. 과제 B에서도 Ⅰ, Ⅱ 그룹 모두 내용 영역에 대한 주의할당이 가장 높게 나타났다. 과 제 간 내용 영역 주의할당의 차이에서, I 그룹에서는 A에서보다 B에서 내용 영역에의 주의할당이 높게 나타났고, Ⅱ그룹에서도 A에서보다 B에 서 내용 영역에의 주의할당이 높게 나타났다.

수행 희망에 대한 학습자의 보고이다. 해당 질문은 '추가적인 준비시간이 부여될 경우, 더 많은 주의를 할당하고 싶은 항목'을 선택하도록 안내되었다. I 그룹의 과제 A 수행 시 추가적 준비를 통한 주의할당정도의 평균은 내용 3.523, 문법 2.761, 구성 3.476, 발음 1.666, 어휘 3.285로 나타났다. 이는 I 그룹에 속한 참여자가 과제 A 수행에 대해 추가로 준비시간을 부여받을 경우 주의(attention)를 보다 더 할당하기를 희망하는 정도가 내용 영역에서 가장 높게 나타났음을 의미한다. I 그룹의 과제 B 수행 시 추가적 준비를 통한 주의할당 정도의 평균은 내용 4.523, 문법 2.904, 구성 3.428, 발음 1.380, 어휘 3.238로 나타났다. Ⅱ그룹의 과제 A 수행 시 추가적 준비를 통한 주의할당 희망정도의 평균은 내용 3.863, 문법 3.181, 구성 3.590, 발음 2.000, 어

회 3.727로 나타났다. Ⅱ그룹의 과제 B 수행 시 추가적 준비를 통한 주의할당 정도의 평균은 내용 4.476, 문법 3.000, 구성 3.809, 발음 1.904, 어휘 3.381로 나타났다. 추가적인 준비 시간이 주어질 때, 더 많은 주의를 할당하기를 원하는 영역에 대한 참여자의 자기 보고에서, 과제 A에서는 I, Ⅱ 그룹 모두 내용 영역이 가장 높게 나타났다. 과제 B에서도 I, Ⅱ 그룹 모두 내용 영역에 대한 추가 주의할당 희망이 가장높게 나타났다. 과제 간 내용 영역 주의할당의 차이에서, Ⅰ 그룹에서는 A에서보다 B에서 내용 영역에의 주의할당이 높게 나타났고, Ⅱ 그룹에서도 A에서보다 B에서 내용 영역에의 주의할당이 높게 나타났다.

⟨표 IV-18⟩ 과제 복잡성에 따른 주의할당 정도의 대응표본 Wilcoxon부호순위 검정

		N	검정 통계량	표준오차	표준화 검정 통계량	근사 유의확률 (양측검정)
	내용	43	158.500	23.651	2.685	0.007
실제	문법	43	114.000	25.693	0.350	0.726
수행	구성	43	259.000	38.140	2.189	0.029
	발음	43	50.500	11.906	0.996	0.334
	어휘	43	63.000	21.937	-1.026	0.305
	내용	43	225.500	29.841	3.318	< 0.001
수행 희망	문법	43	78.000	21.659	-0.346	0.729
	구성	43	135.500	31.538	-0.079	0.937
	발음	43	36.000	18.111	-1.767	0.077
	어휘	43	64.000	23.667	-1.310	0.190

〈표 IV-17〉의 기술통계를 통해, 실제 수행의 차원에서 본 연구의 참여자는 과제 A를 수행할 때에 다른 영역에 비해 '내용' 영역에 가장많은 주의를 할당하였으며, 과제 B를 수행할 때에도 동일하였음을 알 수있다. 또한, 과제 A에서 '내용' 영역에 주의를 할당했다고 보고한 평균 수치보다 과제 B에서 '내용'에 주의를 할당했다고 보고한 정도가더 크게 나타난 것을 확인할 수 있다. 〈표 IV-18〉에서는 이러한 과제복잡성에 따른 주의할당 정도의 차이가 통계적으로 유의한 수준의 차이

인지를 대응표본 Wilcoxon 부호순위 검정을 통해 확인하였다. 검정 결과 실제 수행 차원에서 과제 간 주의할당 정도가 통계적으로 유의한 항목은 '내용' $(p<0.01,\ r=Z/\sqrt{N}=0.409)$ 과 '구성' $(p<0.05,\ r=Z/\sqrt{N}=0.333)$ 으로 나타났다. 즉, 본 연구의 참여자들은 과제 A를 수행할 때에 비해 과제 B를 수행할 때 '내용' 영역 및 '구성' 영역에 더 많은 주의를 할당하였으며 이는 통계적으로 유의하였다. 그 효과크기를 참고할 때, 과제 간 차이가 주의할당 정도에 미치는 영향은 중간 정도의크기로서 적지 않은 영향을 주었다고 파악할 수 있다. 다시 말해서, 구성 요소 및 추론의 부담 측면에서 조작한 과제의 복잡성은 학습자가 단순한 과제에 비해 복잡한 과제에서 내용과 구성에 더 많은 주의를 기울이도록 하는 데 영향을 주었다고 할 수 있다.

한편, <표 Ⅳ-17>의 기술통계를 참조할 때, 추가적인 준비를 통한 향 후 수행의 희망 차원에서 본 연구의 참여자는 과제 A에 대해서, 가장 많은 추가적인 주의를 할당하기를 희망하는 항목은 '내용' 영역으로 나타났다. 과제 B에 대해서도 동일하였다. 또한, 과제 A에서 '내용' 영역에 더 많은 주의를 할당하겠다고 보고한 평균 수치보다 과제 B에서 '내용'에 추가로 주의를 할당하겠다고 보고한 정도가 더 크게 나타난 것을 확인할 수 있다. <표 Ⅳ-18>에서는 과제 복잡성에 따른 추가적인 주의할당 희망의 정도 차이가 통계적으로 유의한 수준의 차이인지를 대 응표본 Wilcoxon 부호순위 검정을 통해 확인하였다. 검정 결과 실제 수 행 차원에서 과제 간 추가적 주의할당 희망 정도가 통계적으로 유의한 항목은 '내용' (p<0.001. $r=Z/\sqrt{N}=0.505$)로 나타났다. 즉, 본 연구의 참여자들은 과제 A 보다는 과제 B의 수행에 대해 수행할 때 '내용' 영역에 더 많은 주의를 할당하기를 희망하였으며 이러한 차이는 통계적 으로 유의하였다. 그 효과크기를 참고할 때, 과제 간 차이가 추가적인 주의할당 정도에 미친 영향은 역시 중간 이상의 크기로서 적지 않은 영 향을 주었다고 파악할 수 있다. 다시 말해서, 구성 요소 및 추론의 부담 측면에서 조작한 과제의 복잡성은 학습자가 단순한 과제에 비해 복잡한 과제를 인식할 때, 내용 영역에 추가적인 주의를 더 할당하기를 희망하 도록 하는 데 영향을 주었다고 할 수 있다. 이는 본 연구가 활용한 복잡한 과제가 의미(meaning)를 우선시하는 과제 활동으로서의 성격을 나타내고 있음을 시사한다.

요컨대, 실제 수행에 대하여 보고한 주의할당의 정도에서는 과제 A에비해 과제 B에서 '내용' 및 '구성' 영역에 유의미하게 더 큰 주의를 할당한 것으로 파악된다. 향후 추가적인 준비를 통해 주의를 할당하기를 희망하는 정도에서는 과제 A에비해 과제 B에서 '내용' 영역에더 큰 추의를 할당하기를 희망한 것으로 파악할 수 있다. 그 효과크기는실제수행시 '내용', '구성' 영역의 과제간 차이, 그리고 향후수행시 '내용' 영역에서의 과제간 차이가 모두 중간 정도 이상으로 나타났으나, 향후수행시 '내용'에 대한 추가적인 할당 정도에서 가장큰 효과크기가 나타난 것을 확인할수 있다. 이는 학습자들이 과제를수행한 후 사후적으로 성찰할 때에 과제 B의 수행에서 '내용' 영역에 대한 부담이 큰 것으로 인식하고 있음을 시사한다.

V. 논의 및 시사점

본 장에서는 IV장에서 제시한 연구 내용에 대하여 Ⅱ장의 이론적 배경에 입각하여 그 의미를 서술하였다. 발화 지표들에 대해 동일 또는 유사지표를 활용한 선행연구의 결과와의 비교를 통해 본 연구의 결과가 지니는 의미를 도출하였다. 또한, 과제 변인에 따른 학습자 말하기 수행 결과를 바탕으로 교육 과제의 선정 및 배열에 대해 논의하였다.

1. 연구 결과에 대한 논의

IV장의 연구 내용을 통해 먼저 확인해야 할 것은 III장에서 고안한 과제 복잡성이 구현되었는지 여부일 것이다. 본 연구는 과제 수행에 대한 이론(인지 가설, 한계주의력 접근)을 비교하고 두 이론의 관점에서 모두 복잡성이 높다고 합의될 수 있는 과제를 선정하였다. 하지만 이론적으로 고안한 과제의 복잡성이 학습자들의 수행에서 실제로 구현되었는지는 수행 후 조사를 고려하여 확정할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 본 연구가실시한 설문조사 항목 중 과제 난이도와 친숙도 항목을 다시 검토할 필요가 있다. 과제 난이도와 관련하여, 〈표 IV-11〉에 따르면 학습자들은 과제 B를 보다 더 어려운 과제로 인식하고 있으며, 이는 〈표 IV-12〉에 제시된 바와 같이 통계적으로 유의하였다(p<0.01, r=Z/ \sqrt{N} =0.479).

<표 Ⅱ-3> Robinson의 과제 분류 이론에서는 학습자가 지닌 사전 지식이 인지적 요소로 포함되어 있으며, <표 Ⅱ-4> Skehan의 이론에서도 인지적 친숙도는 복잡성을 구성하는 요소로 간주되고 있으며, <표 Ⅱ-5>에서 검토한 Ellis (2003)의 과제 등급화 기준에서도 역시 정보의 친숙도는 과제의 난이도에 영향을 주는 요소로 고려되어 있다. 이와 같이 과제에 대한 사전 지식 또는 친숙도는 과제 복잡성에 영향을 주는 요소로 인정되나, 본 연구에서와 같은 그림 자료에 대해서는 사전적으로 그 친숙도를 조사하기에 어려움이 따른다. 친숙도 조사를 목적으로 한산출 자료의 사전 제시가 과제에 대한 준비로 기능하여 계획(planning)

변수의 통제를 방해할 수 있기 때문이다. 따라서 사후적으로 파악한 친숙도 조사 결과가 단순한 과제(A)와 복잡한 과제(B)에서 각각 어떻게 나타났는지를 확인할 필요가 있다. $\langle \text{표 IV}-13 \rangle$ 에 따르면, 본 연구 참여자들은 과제 친숙도의 인식에서 과제 B를 더 낯설게 인식하는 것으로 파악된다. 이러한 차이는 $\langle \text{표 IV}-14 \rangle$ 에서 확인되는 것처럼 통계적으로유의한 수준으로 나타났다(p<0.01, $r=|Z|/\sqrt{N}=0.477$). 만약 참여자들이 복잡한 과제로 구안된 B를 더 익숙한 과제로 인식하였을 경우, 과제 B는 다른 구성 요소에서는 과제 복잡성(난이도)이 높음에도, 그 친숙도가 과제 복잡성을 교란하는 변수로 작용하였을 것이다. 본 연구에서는통계적 수준에서 그와 같은 결과가 나타나지 않았으므로 이론적으로 고안된 과제 복잡성이 실제 수행을 통해서도 구현되었다고 인정될 수 있다.

이상과 같이 본 연구에서 고안한 과제의 복잡성은 학습자의 수행을 통해서도 구현된 것으로 간주된다. 따라서 본 연구에서 검토한 과제 수행에 대한 두 가지 주요한 이론적 입장인 인지 가설과 한계주의력 접근을 논의할 가능성이 확보된다. IV장에서 논의한 것과 같이 본 연구 참여자의 과제 수행 결과는 Skehan의 한계주의력 접근을 지지하는 것으로 파악되었는데, 본 장에서는 이러한 결과의 이론적 함의를 검토하고자 한다.

본 연구에서 개괄한 과제 수행에 대한 이론 중 어떤 것이 지지되는지 살펴볼 때, 유창성 지표에 대해서는 Robinson, Skehan의 이론적 입장이 모두 인정된다고 할 수 있다. 유창성 지표에 관해서는 과제B에서 발화속도와 조음속도가 더 낮고, 평균묵음휴지 길이는 더 크게 나타났다. 이러한 차이는 통계적으로도 유의하여 복잡한 과제에서 유창성이 감소된 발화가 산출된 것을 확인할 수 있었다. 유창성의 개별 지표의 효과크기는 IV장에서 살펴본 바와 같이 발화속도에서 가장 낮고, 평균묵음휴지 길이에서 가장 큰 것으로 확인되었다. 과제의 복잡성이 높아지면 비유창성이 수반된다는 것은 두 이론에서 모두 합의하고 있는 사항이다.

복잡성 지표에 대해서는 Robinson, Skehan의 이론적 입장이 부분적

으로 인정된다고 할 수 있다. 과제의 복잡성이 언어의 복잡성을 증가시킨다는 것에 대해서는 두 이론이 합의하고 있으나, 본 연구의 과제 복잡성은 언어의 복잡성을 유의미하게 높은 수준으로 증가시키지는 못하였기때문이다. 〈표 IV-3〉에서 기술한 것과 같이, 과제 B에서 단위 당 절,단위 당 내포절은 더 높게 나타났다. 그 지표가 낮을수록 내포절의 비중이 높음을 나타내는 대등지수는 과제 B의 수행에서 더 낮게 나타나, 결론적으로 과제 B에서 언어의 복잡성은 더 높은 것으로 인정할 수 있다. 그러나 IV장에서 확인된 것과 같이 이러한 복잡성 지표는 통계적으로 유의한 수준에는 이르지 못하였다. 언어의 복잡성이 통계적으로 유의미한수준에 이르지는 않더라도 과제의 복잡성에 따라 증가하는 경향을 보이는 것은 Malicka (2014: 88) 등 선행연구에서도 보고된 바 있다.

이러한 결과는 덜 복잡한 과제로 구안된 과제 A에 대해서도 높은 수 준의 통사적 복잡성이 산출되었기 때문으로 보인다. <표 IV-1>에 나타 난 것과 같이, 추론적 사고가 아닌 기술(description)을 통해 표현할 수 있는 개별적 그림에 대해서도 복문을 산출한 사례를 확인할 수 있다. [A2]에 대하여 "그리고 **낚시할 때** 물고기를 잡았어요" (**강조** 인용자, #41-A), [A8]에 대하여 "그래서 할아버지가 의사 선생님의 병원에 **가서** 의사 선생님 (후략)" (**강조** 인용자, #41-A) 등의 사례가 이에 해 당한다. 또한, #36-A에서 제시한 것과 같이, 물고기가 주인공의 코를 무는 상황인 [A4]에 대해서도 '-아서'(원인, 이유)를 활용하여 "근 데 물고기가 자기가 꼭 죽은 것 같은 느낌을 느껴서"와 같은 발화를 산 출한 것을 확인할 수 있다. [A4]는 Willis (1996)의 수사 기법에서 기 술(description)에 가까우며, Robinson (2011)이 언급하는 추론 (reasoning)의 부담은 적은 것으로 판단된다. 그럼에도 연결어미를 활 용해 '이유'의 기능을 하는 복문을 산출한 양상은 학습자 본인이 지닌 언어적 자원을 충분히 활용한 사례에 해당한다. 이러한 양상으로 인해 과제A에서도 복잡성이 높은 발화가 산출되어, 과제 간 통사적 복잡성의 차이가 유의하지 않게 나타난 것으로 보인다.

이상과 같이, 유창성 및 복잡성 지표에서는 두 이론가의 입장 중 어느한 입장을 지지하는 결과가 발견되었다고 하기에는 어렵다. 정확성 지표에 대해서는 두 이론 중 Skehan의 이론적 접근을 지지하는 결과가 나타났다고 할 수 있다. 〈표 IV-5〉에 제시된 것과 같이 과제 B에서 단위당 오류가 더 많이 나타났으며 이는 통계적으로 유의하였다(p<0.01, $r=Z/\sqrt{N}=0.418$). 인지 가설과 한계주의력 접근의 적용을 논할 때에 학습자의 숙달도가 고려되기도 한다. 인지 가설이 숙달도가 높은 학습자에 대하여 보다 더 유효한 반면, 한계주의력 접근은 낮은 숙달도의 학습자에 대하여 적절하다는 것이다(Skehan, 2009; Malicka & Levkina, 2012). 본 연구에 참여한 학습자는 언급한 바와 같이 TOPIK 5급 이상의 고급 한국어 학습자이며 대학 또는 대학원에 등록한 학문 목적 학습자이다. 그럼에도 인지 가설이 아닌 한계주의력 접근을 지지하는 결과가도출된 것이 주목된다.

이러한 결과에 대하여 먼저 그 고급 숙달도로서의 선별이 타당하지 못 했을 가능성을 제기할 수 있다. 즉, TOPIK 등급이나 학문 목적성만으로 고급 수준을 확보할 수 없다는 것이다. 그러나 본 연구를 통해 산출된 발화 지표 및 수행 양상을 검토할 때 연구 참여자들은 고급 학습자의 특 징을 나타내는 것으로 파악된다. 본 연구 참여자들의 AS-U 당 내포절 산출은 <표 IV-3>를 참조할 때, 과제 A에서 평균 1.445(I그룹), 1.460(Ⅱ그룹)으로, 과제 B에서는 1.624(Ⅰ그룹), 1.583(Ⅱ그룹)으로 나타났다. Foster & Skehan (1999)에서는 C-Unit 당 종속절이 1.49 로 산출되었다. 이와 비교할 때, 본 연구의 과제 수행을 통한 복잡성 역 시 우수한 수준으로 나타났다고 할 수 있다. 한국어 학습자 발화에 대해 AS-Unit을 적용한 남주연·김영주 (2015: 75)에서 고급 한국어 학습 자의 AS-U 당 절은 2.84로 나타났다. 본 연구 참여자들의 동일 지표 는 과제 A에서 2.710(Ⅰ그룹), 2.623(Ⅱ그룹), 과제 B에서 2.825(Ⅰ그 룹), 2.790(Ⅱ그룹)으로 나타나, 해당 선행연구에서 도출된 AS-U 당 절의 수치에 근접한 것을 확인할 수 있다. <표 Ⅳ-3>에 따르면 본 연구 의 대등지수는 과제 A에서 0.174(I그룹), 0.161(Ⅱ그룹), 과제 B에서

0.169(Ⅰ그룹), 0.156(Ⅱ그룹)으로 나타났다. 집단에 관계 없이, 두 과제에서 모두 0.2 미만의 대등지수가 나타난 것을 확인할 수 있으며, 이는 남주연·김영주 (2015: 77)에 제시된 고급 학습자의 대등지수 0.179와 유사한 수치이다. 해당 선행연구의 대등지수에 비해 본 연구에서 도출된 대등지수가 더 낮은 것으로 확인되었는데, 대등지수가 낮을수록 내포문에 의한 문장 확장 비중이 더 높음을 의미하므로, 본 연구에서확인된 과제 수행에서도 높은 통사 복잡성이 나타난 것으로 볼 수 있다. 대등절보다 내포절에 의한 문장 확장을 시도하는 것은 학습자의 통사적복잡성 발달을 다룬 연구에서 고급 학습자의 한 특징으로 언급된다(남주연·김영주, 2015: 81). 이상과 같은 결과를 참조할 때, 본 연구 학습자를 고급 학습자군으로 간주할 수 있다.

Skehan과 Robinson 이론의 핵심적인 관점 차이는 주의력 자원에 대한 입장에서 비롯된다. Robinson이 다자원 주의 모델을 취하고 있는 것에 비해, Skehan에서는 한계주의력 접근을 취하고 있다. 본 연구에서 Skehan의 한계주의력 접근을 지지하는 결과가 나온 것에 대해서는 그 잠정적 원인을 세 가지로 제시해볼 수 있다.

첫째, 과제 특성을 보다 자세히 살펴볼 때, 추론적 사고의 부담이 예측보다 더 크게 작용했을 가능성이 있다. Robinson 이론에서 추론은 과제복잡성을 구성하는 인지적 요인이다. Skehan 이론에서는 기성화 된 해결책에 접근할 수 있는 정도를 가리키는 '인지적 친숙도'가 이에 상응하는 요소라고 할 수 있다. 인지적 친숙도가 낮을 경우 스스로 그 해결책을 마련하여야 하는 부담이 발생하는 것이다. 〈표 II-5〉 Ellis (2003)에서도 추론 요구는 과제 난이도를 높이는 요인으로 포함된다. Robinson (2011)을 참조할 때, 이러한 추론적 사고는 인과 추론, 의도추론, 공간 추론으로 세분화하여 파악할 수 있는데, 본 연구의 과제B는인과 추론과 의도 추론을 함께 요구하는 과제로 간주할 수 있다. 개별그림을 유기적으로 구성하여야 하는 인과적 추론의 부담과 등장인물의입장을 고려하여 말풍선 속 발화를 생성해야 하는 의도 추론의 부담을 예상할 수 있기 때문이다.

둘째, 본 연구의 산출 양태(modality)가 말하기라는 사실을 상기할 필 요가 있다. Ⅱ장에서 제시된 것과 같이 말하기는 개념화, 형성, 조음의 세 단계로 수행되며 이 수행은 실시간으로 감시된다. 사건이 명확히 제 시된 과제 A를 이야기하는 것은 개념화 단계의 부담이 적으며, 제시된 그림을 기반으로 언어적 형성과 조음을 수행할 수 있을 것으로 예상된 다. 그러나 과제 B에서는 이야기의 정해진 결말이 부재하며, 대화를 생 성하여 이야기를 창조해야 한다. 이러한 과제에서는 개념화 작업에 부담 이 발생할 것으로 예측할 수 있다. 이는 Skehan 이론에서 과제의 구조 화(structured) 된 정도로 기술되기도 하였다(Skehan & Foster, 1997). 본 연구의 개별 유창성 지표 중 가장 큰 효과크기가 보고된 것 은 평균묵음휴지 길이로 나타났는데, 묵음휴지가 개념적 계획과 연관된 다는 선행연구 결과(De Jong, 2016 등)를 참조할 때에도, 과제 B에서 의 내용(의미) 생성의 부담이 과제 A에 비해 높았을 것임을 추측할 수 있다. 사후 설문조사에서도 참여자들은 과제 B의 수행에서 문법에 비해 내용, 구성에 많은 주의를 할당한 것으로 보고하였으며, 이러한 주의할 당의 과제 간 차이 역시 유의하였다.

셋째, 목표 언어인 한국어의 특성을 가능성 있는 요인으로 제기해볼수 있다. 즉, 이러한 주의력의 분산 및 오류 발생과 관련되는 한국어 학습자의 특징에 대해서도 고찰할 필요가 있다. 지현숙·오승영 (2012: 313)에서는 그림 기반 이야기구술 과제를 수행하는 한국어 학습자를 대상으로 그 중간언어의 양상을 탐구하였다. 이에 따르면, 그림 기반 이야기구술 과제의 수행에서 한국어 학습자가 나타낸 특징으로 연결 장치의부족을 언급한 바 있다. 본 연구에서 활용한 복잡성이 높은 과제(B)에서도 이야기를 구성하기 위해 내포문 등을 통해 문장 확장을 구사할 필요가 있었을 것으로 보인다. 한국어 연결어미의 선택에서 기능적 특성뿐만아니라, 형태적 특징에 대한 고려도 동시에 진행되어야 한다. 이러한 한국어 학습자의 특징을 감안한다면, 한국어를 이용해 그림 기반 이야기하기 과제를 수행하는 학습자 발화에서 Levelt 산출 이론에서 언급하는 형태·음운론적 부호화의 부담이 수반되었을 것으로 추측할 수 있다.

그러나 Skehan 한계주의력 접근 또한 본 연구를 통하여 완전히 확증된다고 간주하기는 어렵다. Skehan은 Robinson의 인지 가설에 대하여정확성과 복잡성의 동반 상승을 입증하기 위해서는 두 지표 간 상관관계를 보고할 필요가 있음을 지적하고 있다(Skehan, 2009). 이러한 지적을 고려한다면, Skehan의 한계주의력 입장에 대해서도 수행 영역이 상호 간 상쇄하는 효과가 있는지를 파악하기 위해 정확성 지표와 복잡성지표의 상관관계를 보고할 필요가 있을 것이다. 본 연구는 지표 간 상관분석을 통하여 과제 간 차이 비교에 대한 보완적인 해석의 차원을 마련하고자 하였으나, 해당 분석은 두 가지 상반되는 이론적 입장을 선택하는 데에 실질적으로 기여할 만한 결과를 산출하지는 못하였다. 따라서, 본 연구에서 도출된 정확성 지표의 감소에 대해서는 한계주의력 접근이상정하는 주의력 자원의 인지적 운용 이외의 보충적 설명이 시도될 필요가 있다.

이와 관련하여 후속적으로 탐구할 만한 첫 번째 시도로서, 유창성과 같은 구인의 지표에 대해서도 지표 간 관계를 고찰하는 데 활용하는 것을 언급할 수 있다. 주의력 자원의 운용과 인지적 부하와 관련된 구인간 관계를 다루는 데에 쟁점이 되어온 것은 정확성-복잡성 관계이나, 해당 구인간 상관분석만으로 실효성 있는 결과가 산출되지 못한 상황에서 유창성이 복잡성, 정확성 등 각 지표와 맺는 관계를 살펴보는 것은 대안적인 방법이 될 수 있다. 이와 관련하여 주목할 수 있는 것은 유창성을 발화적 측면뿐만이 아니라, 인지적 운용의 차원에서 넓게 정의하고있는 일군의 연구들이며 본 연구에서도 부분적으로 언급한 Segalowitz (2016), Segalowitz et al. (2017) 등이 개념화하는 인지유창성 (cognitive fluency)의 개념을 보다 적극적으로 검토할 필요가 있을 것이다.

둘째, 보완적 설명의 한 시도로서 정의적(affective) 요인이 거론될 수 있다. Lambert et al. (2023)에서 제시한 바와 같이 학습자의 개인차 변인과 정의적 요인은 과제에 대한 참여(engagement)에서 보다 더 중요한 변인으로 부상하고 있다. 본 연구가 Ⅱ장에서 개괄한 과제 복잡성

요인은 인지적 차원에 따라 복잡성을 조작한 것이었으며, Robinson이 이야기하는 학습자(참여자) 요인이나 Skehan의 의사소통적 부담에 대해서는 통제된 것으로 간주하였다. 이러한 실험 환경에서 인지적 요인에 따른 차이만으로 설명되지 못하는 부분에 대해서는 정의적 요인 및 학습자 개인차 변인 등을 통해 깊이 탐구될 필요가 있다. 그러나 Lambert et al. (2023) 등이 논의하고 있는 바와 같이 인지적 요인과 정의적 요인 간의 관계에 대해서는 향후 더 많은 탐구가 필요할 것이다.

2. 과제 기반 교수에 대한 시사

본 연구의 과제 제시 순서가 학습자의 수행에 미치는 영향은 유의미하지 않은 것으로 나타났다. IV장에서 제시된 바와 같이, 학습자 언어의복잡성 지표와 정확성 지표는 정규성을 만족하지 않았다. 유창성 지표는제시 순서에 의한 영향 및 과제 복잡성과의 상호작용 효과 모두 유의하지 않았다. 이는 Malicka (2014)와 동일한 연구 결과로 간주할 수 있다. 그러나 I 장에서 검토한 것과 같이 Robinson (2001)처럼 과제 제시 순서가 학습자 언어의 정확성, 유창성에 영향을 준 연구 결과 역시존재하며,제시 순서에 대해 확정된 결론을 도출하는 데에는 축적된 연구가 부족한 실정이다.

Malicka (2014: 91)의 언급처럼 과제의 제시 순서는 단기적 관점과 장기적 관점을 모두 고려할 필요가 있다. 본 연구에서 과제의 제시 순서는 실험 설계의 요소로 고려되어 단기적 관점에서 조작되었다. 교수·학습적 측면을 고려한다면, 장기적 관점에서 상이한 과제 제시 순서가 학습자에 미치는 영향에 대해서도 탐구할 필요가 있는데, 이는 교육과정 내에서의 과제 제시 순서에 대한 논의와도 연관된다. 과제의 배열과 관련하여, Levkina & Gilabert (2012: 194) 등에서는 산출의 다양한 국면이 균형 있게 증진되기 위해서는 주의 깊은 과제 제시가 중요하다고 언급하였다.

이상을 고려할 때, 장기적 관점까지 포괄하는 과제 제시에 대한 이론

으로 Robinson이 제시한 SSARC 모델을 고려해볼 수 있다. Robinson (2010)에서는 과제의 제시 순서와 관련하여 SSARC 모델을 제시하였 다. 이에 따르면 과제의 요소를 활용하여 언어 교실에서 과제를 제시하 는 데에 세 단계를 도입할 수 있다. 첫째, SS(안정화stabilize, 단순화 simplify) 단계로서, SS = i × e [('s'rdisp) + ('s'rdir)] "으로 도 식화된다. 이때, 'i' 는 학습자의 현재 중간언어(interlanguage) 상태, 'e'는 정신적 노력(mental effort), 's'는 단순한 과제 부담, 'c' 는 복잡한 과제 부담, 'rdisp' 는 과제의 자원분산형(resource dispersing) 차원, 'rdir' 는 과제의 자원집중형(resource directing) 차원, 'n' 은 과제에 대한 잠재적 연습 기회를 가리킨다. 즉, 과제 제시 의 첫 단계에서는 자원집중형 차원(구성 요소, 추론 부담, 시공간적 원 근성 등) 및 자원분산형 차원(계획 시간, 사전 지식)에서 모두 단순한 과제로 구성하여야 한다. 두 번째 단계는 A(자동화automatize) 단계로서, A = i × e [('c' rdisp) + ('s' rdir)] "로 도식화된다. 즉, 자원집 중형 차원에서는 단순하면서, 자원분산형 차원에서 복잡성이 높은 과제 로 구성하는 것이 학습자의 중간언어 상태를 자동화하는 데 기여한다는 것이다. 세 번째 단계는 RC(재구조화restructure, 복잡화complexify) 단계로서, RC = i × e [('c' rdisp) + ('c' rdir)] "로 도식화된다. 이 단계에 서는 자원집중형 차원과 자원분산형 차원 모두에서 복잡성이 높은 과제 로 구성하여 학습자 언어가 재구조화되고 복잡화되도록 해야 한다는 주 장이다.

본 연구가 조작한 과제 복잡성의 요인과 과제 수행 조건을 해당 모델에 대입한다면, 본 연구의 과제 A는 ('c'rdisp) + ('s'rdir)의 특성을 지닌 과제이다. 즉, 계획 시간이 30초로서 무계획 또는 매우 짧은계획에 해당하며, 언어적 자원을 제공하지 않고 사전지식을 최대한 통제하는 그림 산출 자료를 활용했다는 점에서 자원분산형 차원의 복잡성은 높다고 평가할 수 있다. 한편, 과제 B는 ('c'rdisp) + ('c'rdir)의특성을 지닌 과제이다. 자원분산형 차원에서는 과제 A와 동일한 복잡성을 지니고 있으나, 해당 과제는 구성 요소의 수가 많고 추론의 부담이

발생한다는 점에서 자원집중형 차원에서 복잡성이 높은 과제로 평가할수 있다. 다시 말해서 과제 A와 과제 B는 각각 "'s'rdir", "'c'rdir"으로 분류할 수 있으며, 이에 따라서 I 그룹이 수행한 과제 A — 과제 B 순서의 수행은 SSARC 모델에서 A(Automatize) = i × e [('c'rdisp) + ('s'rdir)] \rightarrow RC(Restructure, Complexify) = i × e [('c'rdisp) + ('c'rdir)] \rightarrow 제시에 해당한다. \Box 그룹이 수행한 과제 B — 과제 A 순서의 수행은, 그와 반대인 RC \rightarrow A의 제시에 해당한다.

본 연구의 학습자는 고급 수준의 숙달도를 지닌 학습자이다. 단기적 관점에서는 고급 수준의 학습자를 대상으로 SSARC 모델의 첫 단계인 안정화, 단순화보다는 두 번째인 자동화와 세 번째 단계인 재구조화, 복 잡화가 활용되는 것이 적절할 것으로 판단된다. 본 연구에서 반복측정 분산분석이 시행된 유창성 지표에 대해서는 과제의 제시 순서가 산출 지표에 유의미한 영향을 주지 않았다. 이는 중간언어의 자동화가 일정 수준에 이른 고급 학습자에게는 단기적 수준에서 A → RC의 과제 제시와 RC → A의 과제 제시 간에 차이가 없을 가능성을 시사한다. 그러나 고급 수준에 도달하지 않은 학습자를 대상으로는 과제 제시 및 그에 수반되는 복잡성의 조작에서 추가적인 경험적 탐구가 여전히 유효하게 요청된다고 할 수 있다. 중간언어가 안정화되지 않은 초·중급 한국어 학습자에 대해서, 본 연구에서 채택하거나 채택되지 않은 과제 복잡성 요인을 통해 과제를 구성하고, 이를 SSARC 모델을 참조한 과제 제시에 의하여 실험하는 것은 실제적으로 교수·학습에 응용될 수 있는 경험적 탐구가 될 수 있을 것이다.

이러한 과제의 제시 과정에서는 본 연구가 조작한 과제 내적 복잡성뿐 아니라, TBLT의 맥락에서 수행된 선행연구 결과를 참조하여 종합적인 교수·학습 설계가 필요할 것이다. Robinson (2001)에서는 과제의 제시 순서와 더불어 참여자 역할 (화·청자 관계)를 변인으로 설정하였다. Oh & Lee (2012: 55)에서는 쌍방향 과제에서의 정확성 향상을 보고하며, 과제 조건의 영향력을 시사하였다. 이를 참고할 때 본 연구의 과

제A 또는 B에 대해서도 그 인지적 요인뿐만 아니라 Robinson 이론의 과제 조건(참여 변수), Skehan 이론의 의사소통적 요인을 고려할 필요가 있다.

끝으로, 보다 직접적인 교육적 개입의 측면에서 본 연구에서 나타난수행 결과를 어떻게 다룰 것인지를 논의할 필요도 있다. IV장에서 기술한 바와 같이, 본 연구에서 채택한 과제 유형 B에서는 정확성, 유창성이라는 수행 영역의 감소가 관찰되었기 때문이다. 이를 특정한 교육적 실행 및 개입으로 보완하고자 할 때, 두 가지 방안을 언급할 수 있다.

첫째, 자원분산형(resource-dispersing) 차원의 복잡성을 감소시켜 과제의 복잡성을 낮추는 방향이 있다. 해당 차원의 복잡성 요소 중 대표 적인 것으로 과제의 계획 시간(planning time)이 있다. 이는 과제 내적 변수라기보다는 교육적 상황에 따라 변용이 가능한 과제 외적 변인에 해 당한다. 과제에 대한 계획 시간을 보다 더 부여할 경우, 참여자들은 과 제에 대한 이해와 준비를 추가적으로 수행할 수 있다. 그러나 계획 시간 에 대한 방대한 문헌들이 시사하는 것처럼, 계획 시간의 유형(전 과제/ 온라인/리허설), 길이(1분/3분/5분/10분), 유형(내용 중점/형태 중점), 주도자(교사/동료/학습자) 등 계획 시간과 연관된 논의를 추가적으로 요 구한다. 가령, 전 과제 계획을 부여하는 것과 온라인(on-line) 계획을 제공하는 것을 구분하여 논의할 때, 동영상에 기반을 둔 이야기하기 과 제를 사용한 Awwad & Alhamad (2021)에서는 묵음 휴지의 평균 길 이를 통해 측정한 유창성에 관해서는 온라인 계획의 제공이 긍정적 영향 을 주지 않는 것으로 나타나기도 하였다. 한국의 영어 학습자를 대상으 로 한 Kim (2017)에서 전(前) 과제 계획은 정확성 향상에 즉각적인 효 과를 갖지 않는 것으로 나타났다.

둘째, 교사의 피드백으로 보완하는 방법이 있다. 피드백에 대해서도 많은 문헌을 참조할 수 있으나, SLA에서 피드백이 문법 형태의 정확성에 보다 초점을 맞추고 있는 만큼, 형태에 비해 의미를 중시하는 과제 기반 교수의 이론으로의 융합에 대해 신중한 설계가 필요할 것이다. 이상의 방안에 대해서는 교수·학습적 상황에 따라 알맞게 시도할 수 있으며,

특히 실제 교육 환경에서 학습자 개인의 정의적 요인을 고려하여 선택하여야 할 것이다.

이상과 같이 IV장에서 도출된 수행 결과와 과제 선정 및 배열에 대한 문헌을 검토할 때, 한국어교육에서 과제 기반 교수에 대해서는 과제 지 원 교수(Task-Supported Language Teaching)에 대한 가능성을 타진 해볼 수 있을 것이다. 본 연구에서 확인된 바와 같이 한국어 학습자의 과제 수행에서는 고급 수준에서도 복잡한 과제에서의 정확성 감소가 유 의하게 발견되었다. 이러한 결과에 대해서는 유사 또는 동형적 과제 등 을 통해 경험적 연구를 축적해나가는 것이 필요할 것이다. 한편, 과제의 활용을 형태 중심의 접근법과 공존 및 융합시키는 과제 지원 (Task-Supported) 접근 또한 가능할 것이다. 가령, PPP 모형과 같이 형태를 중심으로 하여 설계된 교수학습 모형은 문법 (Presentation)', '연습(Practice)', '생성(Production)'의 세 단 계로 구성되고 실행되는 것이 일반적이다. 이 중 연습 절차는 통제적 연 습과 유의미한 연습으로 대별된다. 유의미적인 연습과 더불어 생성 과정 은 형태에 비해 의미에 중점을 둔 언어 사용을 지향하게 된다. 본 연구 에서 발견된 한국어 학습자의 과제 수행 양상과 그 결과는 이러한 유의 미적 연습과 생성 활동을 구성하는 교육적 과제 설계에 기여할 것으로 기대된다. 특히, 정확성의 감소를 보다 더 유의하여 교육할 필요가 있을 한국어 학습자에 대하여 연습 및 생성 활동에 교육적 과제를 체계적인 방식으로 접합하는 것은 한국어교육 현장에 보다 적합한 과제 기반 교수 의 적용이 될 가능성이 있을 것이다.

한편, 데이터 특성으로 말미암아 본 연구는 설계 시 계획한 과제 제시 순서를 모든 지표에 대하여 적용하지 못하였다. 이는 정확성, 복잡성 지 표의 자료 특성에서 그 왜도(skewness)가 치우치게 나타나 정규성을 충족하지 못하였기 때문이다. 과제 변인과 관련한 연구에서는 연구의 범 위를 논하는 절에서 언급한 것처럼 다양한 변인과 상황이 개입할 수 있 으며, 설계의 과정에서는 초점이 되는 요소를 조작변인으로 설정하는 작 업을 통해 제반 요소를 통제하게 마련이다. 이 가운데 학습자 숙달도는 대개 동일 숙달도로 통제되게 마련인데, 이러한 특성이 언어 지표에 대해 제시 순서와 무관하게 왜도가 높은 결과를 낳았을 가능성을 제기할 수 있다. 초급 수준의 숙달도 학습자에 대해서도 이와 같은 자료 특성이나타날 것인지에 대해서 그 질문을 제기할 수 있을 것이며, 만약 그와 같이 동일 숙달도군에 대해 이러한 현상이 빈번하게 발생한다면 제시 순서와 같은 수행 변인을 복합적으로 탐구할 수 있는 통계적 방법에 대한숙고가 필요할 것이다.

VI. 결론 및 제언

1. 연구의 결론

본 연구는 복잡성을 달리하는 두 가지 그림 기반 이야기하기 과제를 활용하여 발화를 산출하고, 해당 수행을 복잡성, 정확성, 유창성 지표를 중심으로 분석하였으며, 과제 수행에 대한 학습자의 인식을 파악함으로 써 과제 기반 교수·학습 활동에 대한 시사점을 도출하고자 하였다.

본 연구는 고급 수준 한국어 학습자를 대상으로 두 가지 유형의 과제를 실험하였으며, 두 과제는 구성 요소 및 추론의 부담 차원에서 복잡성을 달리하는 것이었다. 해당 과제의 수행에 대해서는 산출의 여러 국면으로 언급되는 CAF 지표를 바탕으로 수행의 결과를 도출하여, 과제 수행에 따른 발화 지표의 기술통계와 과제 간 차이를 확인하였다. 또한,학습자가 사후적으로 작성한 설문조사를 통하여 실제 수행을 통해 학습자가 과제의 난이도, 친숙도, 주의할당 등에 대해 어떠한 인식을 하였는가를 파악하였다.

본 연구의 결과, 참여자들은 복잡한 과제에서 통사적으로 더 복잡한 발화를 산출하였다. 또한, 복잡한 과제에서 유창성이 감소한 발화를 산출하였으며, 발화의 정확성 또한 복잡한 과제에서 감소한 것을 확인할수 있었다. 이 가운데 그 과제 간 차이가 통계적으로 유의한 결과를 지니는 것은 유창성 및 정확성 지표로 나타났다. 과제의 복잡성이 유창성의 감소에 미치는 영향에 관해서는 Skehan, Robinson의 이론에서 합의되어 있다. 그러나 과제의 복잡성 조작에 의해서도 유창성 감소가 확인되지 않은 연구 또한 존재하기 때문에, 본 연구가 조작한 과제 복잡성의효과는 유창성 감소를 통해서 확인할 수 있었다고 판단되며, 특히 유창성개별 지표가 보이는 효과크기의 차이 등은 과제의 내용적 마련 부담이라는 과제의 개별적 성격을 보다 세밀히 드러낼 수 있는 것으로 판단하였다.

정확성 지표가 복잡한 과제에서 감소한 결과에 대해서는 본 연구가 검

토한 이론적 배경 가운데, Skehan의 한계주의력 가설을 지지하는 결과이다. 특히 고급 학습자임에도 Robinson의 인지 가설이 아닌 한계주의력 가설을 지지하는 결과가 도출되었다. 이에 대하여 본 연구가 활용한과제의 내재적인 특성, 산출 양태(modality), 한국어 학습자의 특성을 중심으로 논의하였다. 과제의 내용 및 구성에 대한 부담으로 인해 문법영역에 대한 주의를 할당하는 데 소홀해질 수 있음을 잠정적 원인으로제기하였다.

본 연구가 실험을 통해 도출한 학습자의 과제 수행 양상 및 인식은 교수·학습적 상황에서 과제의 선정 및 배열에 시사점을 줄 수 있을 것으로 판단된다. 개별 과제의 특성과 산출의 여러 국면에 해당하는 복잡성, 정확성, 유창성 지표 간의 관계를 탐구하고자 시도했다는 점에서, 교수학습 활동의 구안에서 어떠한 산출 양상을 목표로 과제를 선정하고 배열할 것인지에 대해 참조점이 될 수 있기를 기대한다. 또한, 본 연구는 꾸준히 증가해 온 TBLT 문헌의 여러 연구 결과와 비교할 수 있는 한국어교육 분야의 실증적 연구가 수행될 수 있기를 기대하며, 후속 연구를 통하여 과제 복잡성의 다양한 요소에 따른 한국어 학습자의 고유한 양상에 대한 탐구가 지속되기를 희망한다.

2. 한계 및 제언

본 연구의 연구 참여자는 앞서 개괄한 것과 같이 여성보다 남성이 높은 비중을 차지하였다. 이는 인구학적 성별의 기계적 중립을 고려할 때에는 성비의 편중을 지적할 수 있는 측면이 있다. 그러나 이러한 한계를 지적함과 동시에 두 가지 사항이 고려될 필요가 있다. 첫째, 한국어교육현장 및 연구 문헌 등을 통해 학습자 특성을 살펴보면, 한국어 학습자는 남성보다 여성이 더 높은 비중을 차지하고 있는 것을 알 수 있다. 즉, 제2언어 학습자는 학령에 따라 편입되는 자국어 교육의 대상과 다른 인구학적 특성을 나타내게 되며, 해당 특성의 차이는 개별 목표 언어에 따라 차이를 보일 수 있다. 남성의 비중이 낮은 것은 성비의 중립성 차원

에서는 한계로 지적될 수 있으나, 여성의 비중이 높은 한국어 학습자의 현재 특성을 고려하면 외국어로서의 한국어 학습자 모집단을 보다 더 잘 반영하는 표본일 가능성도 존재한다.

둘째, 참여자의 과제 수행 동기이다. 본 연구는 IRB 승인을 통해 공개 적으로 참여자를 모집하였으며, 성비의 균형을 맞추기 위한 인위적인 시 도나 조건이 부가되지 않았다. 성비 균형을 확보하려는 목적으로 남성 참여 후보자에 대한 별도의 유인이나 참여 제의는 시도되지 않았다. 이 러한 별도의 시도는 해당 참여자에 대한 참여 조건에서 차이를 발생시킬 수 있는데, Skehan과 Robinson의 이론에서 과제 수행의 동기는 수행에 영향을 미치는 고려사항 내지 변인으로 파악되고 있다. 따라서 해당 시 도가 수행되었을 경우 성비의 기계적인 중립은 달성되었을지 모르나 그 러한 모집 행위가 수반하는 과제 수행 동기의 차이는, 본 연구가 파악하 고자 한 과제의 복잡성의 효과를 파악하는 데 장애를 초래했을 가능성도 존재할 것이다. Lambert et al. (2023) 등 최근 연구에서도 학습자가 지닌 개인적 요인이 수행에 미치는 영향의 중요성을 보고하고 있는 만 큼, 참여자의 과제 수행 동기를 동일한 조건으로 확보하는 것이 필요하 다. 다만, 연구 참여자의 성비 균형과 과제 수행의 동기를 모두 확보할 수 있다면, 그것이 보다 더 이상적인 표집이 될 가능성이 있음은 인정할 수 있다.

한편, 어휘적(lexical) 부분은 학습자 언어의 특성을 기술하는 중요한 차원이다. Skehan (2009)에서는 어휘적 차원을 CAF 지표 분석에 통합시키는 것의 중요성을 역설하면서 CALF(Complexity, Accuracy, Lexis, Fluency)로 명명하기도 하였다. CAF 지표라는 명칭을 사용하는 여러 문헌에서도 어휘적 차원의 분석을 포함시킨 경우를 어렵지 않게 찾아볼 수 있다. 그러나 본 연구에서는 학습자 언어의 복잡성을 탐구하는 데에 어휘적 차원의 분석은 진행하지 않았다. 이는 두 가지 이유 때문이다. 첫째, 어휘적 복잡성은 통사적 복잡성에 비해 그 개념적 정의가 보다 더 정련화될 필요가 있는 근래의 개념이다. 즉, Ellis et al. (2020)에서 지적하고 있는 바와 같이 어휘적 다양성(diversity)를 어휘적 복잡

성으로 간주할 것인지, 보다 더 고급화 된 단어를 복기하여 사용할 수 있는 어휘적 정교함(sophisticatedness)을 어휘적 복잡성으로 간주할 것인지에 대한 논의를 요구한다. 둘째, 어휘적 복잡성을 측정하는 지표에 대해서도 언어 특수적인 사항을 고려할 필요가 있다. 한국어와 같이어미, 조사가 발달되어 있는 언어에 대해서는 어휘를 토큰(token)으로 분석하는 데에, 단어 단위로 분석할지, 형태소 단위로 분석할지에 대해추가적인 논의가 필요할 것이다. 나아가 이러한 분석이 모어 화자에 대해 적용될 때의 경우와 제2언어 화자에 대해 적용될 때의 경우 또한 분리해서 논의되어야 한다. 만약 단어 단위로 토큰을 설정하더라도 한국어의 형태적 분석에서 중요한 역할을 하는 조사의 단어 지위를 어휘적 분석에서 선택하는 쟁점 또한 남게 된다.

이상과 같은 별도의 쟁점이 현재 한국어교육의 맥락에서 충분히 성숙해 있다고 보기에 어렵기 때문에 어휘적 차원의 분석은 본 연구의 CAF 지표에 포함시키는 것을 보류하고 분석을 진행하였다. 향후 한국어의 어휘적 복잡성에 대해 타당한 지표가 무엇인지에 대한 논의가 충분히 진전되어 성숙화될 때 CAF 지표의 분석에 어휘적 차원을 통합하여 다룰 수있을 것으로 기대한다.

또한, 본 연구는 학습자 수행을 해석하기 위한 보조적 연구 도구로서 사후 설문조사를 활용하였다. Lambert et al. (2023)에서 지적한 바와 같이 자기보고(self-report) 설문에는 한계가 존재한다. 심리생리학적 (psychophysiological)인 기술을 도입하여 학습자의 수행 이면에 작용하는 변인을 탐구하려는 시도 역시 가능하다. 특히 난이도에 대한 인식이나 주의할당과 같은 요소는 기술의 지원을 받는 새로운 연구 방법에 대한 관심을 요구할 것이다.

Pallotti (2009)에서는 복잡성, 정확성, 유창성 구인의 정의 및 조작화와 연관된 쟁점들을 검토하였는데, 해당 연구는 CAF 구인들 간에 보다명확한 구분을 할 필요성을 제기함과 동시에 언어적 발달과 의사소통적적절성(adequacy)이라는 개념을 유지할 것을 주장하였다. 특히 적절성은 개별적인 수행 차원인 동시에 CAF 수치들을 해석하는 한 방안으로

고려되어야 한다고 주장하였다. 해당 연구는 기존 CAF 프레임에 의사소통적 적절성이라는 차원을 추가하였다는 의의가 있으며, 이는 사회언어학적, 화용적 측면의 언어 수행을 분석하는 데에 유용한 개념으로 참조할 수 있을 것으로 판단된다. 본 연구는 구성 요소 및 추론적 부담이라는 과제의 복잡성 요소가 제2언어 한국어 학습자의 CAF 지표에 어떠한 영향을 미치는가를 탐구하였다. Pallotti (2009)의 제안을 참조한다면, 심리언어학적 측면의 복잡성뿐만 아니라, 사회언어적 측면의 복잡성을 과제에 구현하여, 이러한 과제 변인이 학습자 언어의 의사소통적 적절성 (adequacy)에 어떠한 영향을 미치는가에 대해서도 한국어교육의 맥락에서 연구를 수행할 수 있을 것이다.

참고문 헌

- 강석한, 안현기, 홍은실, 민병곤, 조수진, 이성준, 박현정. (2017). 외국어로서의 한국어 발음과 유창성 연구, 이중언어학, 67, 1-29.
- 강현. (2015). G Power 소프트웨어를 이용한 반복측정디자인의 표본수 산출. *Anesth Pain Med.* 10. 6−15.
- 고영근, 구본관. (2018). 우리말 문법론. 서울: 집문당.
- 곽미영. (2020). 우리말에서 구어분석단위 특성: T-unit, C-unit, AS-unit 비교, 언어치료연구, 29(1), 1-11.
- 김영주, 남주연, 이선진, 이선희. (2013). 한국어 숙달도와 산출 능력 간의 상관관계 연구, 국어국문학, 164, 209-244.
- 김옥기, 강석한. (2020). 영어권 및 중국어권 한국어 학습자의 유창성 습득 종단 초기 연구, 한국어교육, 31(2), 29-52.
- 김의수, 손현화. (2011). 이주노동자의 한국어 구어 문장이 지닌 통사적 복잡성과 그 한계, 한국어학, 50, 111-140.
- 김정운, 김영주, 이선진. (2017). 자연 학습 환경에서의 L2 한국어 통사 발달과 학습자 변인에 대한 횡적 고찰, 이중언어학, 67, 63-101.
- 김태경, 박초롱. (2015). 외국어로서의 한국어 발화유창성 변화 연구 -중국어 모어 화자를 대상으로-, 언어과학연구, 75, 129-150.
- 김효은, 심지연, 이선영, 최유진. (2022). 초급 한국어 학습자의 통사 복잡성 발달에 대한 종적 연구, 이중언어학, 86, 27-55.
- 남주연, 김영주. (2015). 한국어 학습자의 구어 산출에 나타난 통사 복잡성 발달, 한국어교육, 26(1), 59-87.
- 남주연, 김양희, 김영주. (2016). L2 한국어 문어 산출에서의 통사 복잡성 측정, 한국어의미학, 51, 21-56.
- 민병곤, 김호정, 구본관, 민현식, 윤여탁, 김종철, 고정희, 윤대석, 강경민, 김가람, 김영미, 김지혜, 김혜진, 신현단, 유민애, 이성준, 이수미, 이슬비, 홍은실. (2020). 한국어교육학 개론. 경기: 태학사.

- 박지순, 서세정. (2009). 쓰기 텍스트 분석을 통한 한국어 학습자의 통사적 숙달도 측정 연구, 언어와 문화, 5(2), 151-173.
- 박현진. (2018). 외국인 학부생을 위한 '바꿔 쓰기'와 '요약하기' 교육 효과 비교, 외국어교육연구, 32(4), 209-239.
- 백준오, 김영주. (2013). SLA에서 과제기반 연구의 최근 동향 -인지적 복잡성을 중심으로-, 한국어교육, 24(1), 87-116.
- 백준오, 김영주. (2015). L2 한국어 학습자의 종속절 산출과 통사적 복합도, 담화와인지, 22, 53-74.
- 서울대학교 국어교육연구소. (2014). 한국어교육학 사전. 서울: 하우.
- 신동일. (2009). 한국의 영어 평가학3: 스토리텔링편. 서울: 한국문화사.
- 이복자. (2015). 한국어 학습자의 작문에 나타난 정확성과 복잡성의 역동성, 이중언어학, 58, 111-141.
- 이복자. (2016). 한국어 학습자의 쓰기와 말하기에 나타난 복잡성, 정확성, 유창성의 역동적 발달 연구, 국제한국어교육학회 춘계학술발표논문집 2016, 311-324.
- 이선진, 계은진, 백준오. (2023). 과제 복잡성과 학습자의 인지적 요인 연구, 새국어교육, 134, 133-169.
- 이영근. (2005). 한국어 학습자 중간언어 발화의 정확성과 복잡성을 측정하기 위한 분석도구에 관한 소고, 국제한국어교육학회 제15차 국제학술대회발표논문집 2005, 171-175.
- 이진. (2018). 한국어 모어 화자의 발화 유창성 분석 연구, 한국어학, 81(0), 245-265.
- 이진, 김한샘. (2018). 중국인 한국어 학습자의 발화 유창성 연구 -발화 속도와 휴지를 중심으로, 이중언어학, 73, 341-369.
- 이진, 정진경. (2018). 발표 담화에서의 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 말하기 유창성 비교 연구 발화 속도, 휴지, 담화표지를 중심으로, 한국어교육, 29(4), 137-168.
- 정진경, 김한샘. (2021). 일본인 한국어 학습자의 비유창성 요소 사용 양상 연구 - 한국어 모어 화자와의 비교를 중심으로, 이중언어학,

- 82, 111-136.
- 조수진. (2010). 한국어 말하기 교육의 이론과 실제. 서울: 소통.
- 지현숙. (2007). 한국어 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법. 국어교육연구, 20, 247-270.
- 지현숙. (2008). 한국어 말하기 시험에서의 '이야기 口述 課題' 연구, 어문연구(語文研究), 36(3), 345-369.
- 지현숙, 오승영. (2012). 한국어 학습자의 이야기구술 수행 담화에 대한 중간언어적 고찰, 국어교육연구, 29, 295-322.
- 팜홍프엉. (2022). 베트남인 한국어 학습자의 통사적 복잡성 및 정확성 연구. 박사학위논문, 서울대학교, 서울.
- Abdi Tabari, M., & Cho, M. (2022). Task sequencing and L2 writing development: Exploring the SSARC model of pedagogic task sequencing, *Language Teaching Research*, 13621688221090922.
- Awwad, A., & Alhamad, R. (2021). Online task planning and L2 oral fluency: does manipulating time pressure affect fluency in L2 monologic oral narratives?, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(4), 605-627.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests (Vol. 1). Oxford: Oxford University Press.
- Baralt, M., & Gurzynski-Weiss, L. (2011). Comparing learners' state anxiety during task-based interaction in computer-mediated and face-to-face communication.

 Language Teaching Research, 15(2), 201-29.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). A Second Look at T-Unit Analysis: Reconsidering the Sentence. *TESOL quarterly*, 26(2), 390-395.

- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In R. K. Johnson. (Ed.). *The Second Language Curriculum* (pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., Andersen, A., Shilcock, R., & Yule, G. (1984). *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment.*Cambridge: Cambridge University Press.
- Bui, G., & Huang, Z. (2018). L2 fluency as influenced by content familiarity and planning: Performance, measurement, and pedagogy. *Language Teaching Research*, 22(1), 94–114.
- Crespo, M. (2011). The effects of task complexity on L2 oral production as mediated by differences in working memory capacity. (Masters dissertation). University of Barcelona, Barcelona, Spain.
- De Beaugrande, R. (1997). New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society (Vol. 61). Greenwood Publishing Group.
- De Jong, N., Steinel, M., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. (2012). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 5-34.
- De Jong, N. (2016). Fluency in second language assessment. In D. Tsagar, & J. Banerjee (Eds.). *Handbook of Second Language Assessment* (pp.203-218). Berlin: De Gruyter Mouton.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13, 1-24.
- Derwing, T., & Munro, M. (2015). Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research.

- Amsterdam: John Benjamins.
- Elissa, A., & Kim, M. (2019). The effect of task sequencing on second language written lexical complexity, accuracy, and fluency. *System*, 85, 1–12.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research. New York, NY: Routledge.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2020). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsworth, S., & Rose, J. (2004). *Energy 2: Student's book*. Harlow: Longman.
- Ferrari, S. (2012). A longitudinal study of complexity, accuracy, and fluency variation in second language development. In A. Housen, I. Vedder, &, F. Kuiken. (Eds.). *Dimensions of L2 Performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 277–298). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-324.
- Foster, P., & Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance.

 Language Teaching Research, 3, 185-214.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wiggleworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.

- Gass, S., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in sceond language acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams. (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 175–200). London: LEA.
- Givon, T. (1985). Function, structure, and language acquisition. In D. Slobin. (Ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, *Vol. 1* (pp.1008-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. (1973). Explorations in the Functions of Language. London: Arnold.
- Hancock, P., Williams, G., & Manning, C. (1995). Influence of task demand characteristics on workload and performance.

 The International Journal of Aviation Psychology Special Issues on Pilot Workload: Contemporary Issues, 5, 63–86.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-32.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Huizenga, J., & Huizenga, L. (2000). *Can you believe it? 2:* stories and idioms from real life. New York, NY: Oxford University Press.
- Hunt, K. (1965). A synopsis of Clause-to-Sentence Length Factors. *The English Journal*, 54, 300-309.
- Iwashita, N. (2006). Syntactic Complexity Measures and Their Relation to Oral Proficiency in Japanese as a Foreign Language. Language Assessment Quarterly: An International Journal, 3(2), 151–169.
- Kahng, J. (2018). The effect of pause location on perceived

- fluency. Applied Psycholinguistics, 39, 569-591.
- Kim, M. (2016). Effects of Different Types of Pre-task Planning on English Oral Task Performance. (Masters dissertation). Seoul National University, Seoul, Korea.
- Kim, Y., Payant, C., & Pearson, P. (2015). The intersection of task-based interaction, task complexity, and working memory. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 549-81.
- Kormos, J., & Trebits, A. (2011). Working memory capacity and narrative task performance. In P. Robinson. (Ed.). Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance (pp. 267–86). Amsterdam: John Benjamins.
- Lambert, C., Aubrey, S., & Leeming, P. (2020). Task preparation and second language speech production. *TESOL QUARTERLY*, 55(2), 331-365.
- Lambert, C., Aubrey, S., & Bui, G. (2023). The Role of the Learner in Task-Based Language Teaching. In *The Role of the Learner in Task-Based Language Teaching* (pp. 1-15). Routledge.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Theory/Practice Divide. New York, NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- Lee, E. (2007). A Corpus-Based Analysis of Korean EFL High

- School Students' Interlanguage: Focusing on Function Words. (doctoral dissertation). Hanyang University, Seoul, Korea.
- Lee, J. (2021). Task Sequencing and Task Complexity Effects on L2 Writing: Does Task Order Really Matter?. *The Journal of Asia TEFL*, 18, 1088-1107.
- Levelt, W. (2008). 말하기 (김지홍 역). 파주: 나남. (원서출판 1989).
- Levelt, W. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In C. Brown, & P. Hagoort. (Eds.). *Neurocognition of Language* (pp. 83-122). Oxford: Oxford University Press.
- Levkina, M., & Gilabert, R. (2012). The effects of cognitive task complexity on L2 oral production. In A. Housen, I. Vedder, &, F. Kuiken. (Eds.). *Dimensions of L2 Performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 171–197). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie, & T. Bhatia (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 121-58). San Diego, CA: Academic Press.
- Mackey, Al., Philip, J., Egi, T., Fujii, A., & Tatsumi, T. (2002). Invididual differences in working memory, noticing of interactional feedback, and L2 development. In P. Robinson. (Ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins.
- Malicka, A. (2014). The Role of Task Sequencing in Monologic Oral Production. In M. Baralt, R. Gilabert, & P. Robinson (Eds.). *Task Sequencing and Instructed Second Language*

- Learning (pp. 71-93). London; New York: Bloomsbury.
- Malicka, A., & Levkina, M. (2012). Measuring task complexity:

 Does L2 proficiency matter?. In A. Shehadeh, & C. Coombe
 (Eds.). Task-Based Language Teaching in Foreign
 Language Contexts: Research and Implementation (pp.
 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- Ninio, A., & Snow, C. (1996). Introduction: What Is Pragmatics?. In A. Ninio & C. Snow. (Eds.). *Pragmatic Development* (pp. 1-14). New York, NY: Routledge.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O' Grady, S. (2019). The impact of pre-task planning on speaking test performance for English-medium university admission. *Language Testing*, 36(4), 505-526.
- Oh, M., & Lee, H. (2012). The Effects of Task Complexity and Task Condition on Learner Language. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 28(4), 39-71.
- Pallant, J. (2007). SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS version 15. Maidenhead, Berkshire, England: Open University Press.
- Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601.
- Pang, F., & Skehan, P. (2014). Self-reported planning behaviour and second language performance in narrative retelling. In P. Skehan. (Ed.). *Processing Perspectives on Task Performance* (pp. 95–128). Amsterdam: John Benjamins.
- Prabhu, N. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

- Préfontaine, Y. (2013). Perceptions of French Fluency in Second Language Speech Production. *Canadian Modern Language Review*, 69, 324-348.
- Purpura, J. E. (2004). Assessing grammar (Vol. 8). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2001). Task Complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2003). Attention and Memory during SLA. In C. Doughty, & M. Long. (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 631-678). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Robinson, P. (2005). Cognitive Complexity and Task Sequencing: Studies in a Componential Framework for Second Language Task Design. *IRAL*, 43, 1-32.
- Robinson, P. (2007). Aptitudes, abilities, contexts, and practice. In R. M. DeKeyser. (Ed.). *Practice in Second Language:*Perspective from Applied Linguistics and Cognitive Psychology (pp. 256-86). New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2010). Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Putz, & L. Sicola. (Eds.). *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind* (pp. 243-68). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Robinson, P. (2011). Second language task complexity, the

- Cognition Hypothesis, language learning, and performance. In P. Robinson. (Ed.). Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance (pp.3-37). Philadelphia: John Benjamins.
- Ryu, J. (2017). Effects of Task Complexity and Planning on L2 Spoken Performance and Attentional Allocation to Meaning and Form of Korean High School Students. (Masters dissertation). Seoul National University, Seoul, Korea.
- Santos, S. (2018). Effects of task complexity on the oral production of Chinese learners of Portuguese as a foreign language. *Journal of the European Second Language Association*, 2, 49–62.
- Segalowitz, N. (2016). Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54, 76–95.
- Segalowitz, N., French, L., & Guay, J. D. (2017). What Features Best Characterize Adult Second Language Utterance Fluency and What Do They Reveal About Fluency Gains in Short-Term Immersion?. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20, 90-116.
- Shiu, L. J., Yalçın, Ş., & Spada, N. (2018). Exploring second language learners' grammaticality judgment performance in relation to task design features. *System*, 72, 215-225.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance:

- Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 30, 510-32.
- Skehan, P. (2015). Limited attentional capacity and cognition: Two hypotheses regarding second language performance on tasks. In M. Bygate. (Ed.). *Domains and Directions in the Development of TBLT: A Decade of Plenaries from the International Conference* (pp. 123-55). Amsterdam: John Benjamins.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task-based learning. *Language Teaching Research*, 1, 185-211.
- Skehan, P., & Foster, P. (1999). The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings.

 Language Learning, 49(1), 93-120.
- Skehan, P., Foster, P., & Shum, S. (2016). Ladders and Snakes in Second Language Fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54, 97-111.
- Taguchi, N. (2007). Task Difficulty in Oral Speech Act Production. *Applied Linguistics*, 28(1), 113-135.
- Tavakoli, P. (2011). Pausing patterns: Differences between L2 learners and native speakers. *ELT journal*, 65, 71–79.
- Tavakoli, P., & Foster, P. (2008). Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output. *Language Learning*, 58(2), 439-473.
- Thompson, C. (2014). The effects of guided planning, task complexity and task sequencing on L2 oral production. In M. Baralt, R. Gilabert, & P. Robinson. (Eds.). *Task Sequencing and Instructed Second Language Learning* (pp.

- 123-148). London: Bloomsbury.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Language Teaching. New York, NY: Longman.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task and on-line planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.
- Zuengler, J., & Miller, E. (2006). Cognitive and social perspectives: Two parallel SLA worlds. *TESOL Quarterly*, 40, 35-58.

부록

1) 과제 제시 슬라이드(I그룹 A-B 순서)

안 내 (그림A)

- 주어진 그림을 보고 한국어로 이야기해 주십시오.
- 준비 시간: 30초 (30 sec. / 1 cartoon)
- 발화 시간: 최대 2분 (up to 2 min. / 1 cartoon)
- 주의사항
 - 1. 각각의 그림을 빠뜨리지 마십시오. Each frame must be included in the story
 - 2. 이야기 시제: 과거 시제 Use the past tense in telling the story



(※참고) 과제에 대한 지시를 명확히 하고, 학습자의 주의를 예시 발화로 집중시키기 위하여 예시 발화의 첫 문장은 연구자가 구두로 읽는 과정을 거쳤다. 또한, Ⅱ그룹에 대해서는 <그림 B>에 대한 안내 및 자료가 먼저 제시되고, <그림 A>에 대한 안내 및 자료가 다음에 제시되었다. 마지막으로 사후 설문조사에 대한 안내가 제공되는 것은 동일하다.

<그림A> 그림 속 할아버지에게 무슨 일이 생겼어요? 그림을 보면서 친구에게 설명해 보세요.



1. 과거 시제 사용 (Use the past tense) 2. 모든 그림을 포함시키기 (All of the frames must be included in the story) 2

안 내 (그림B)

- 주어진 그림을 보고 <mark>한국어</mark>로 이야기해 주십시오.
- 준비 시간: 30초 (30 sec. / 1 cartoon)
- 발화 시간: 최대 3분 (up to 3 min. / 1 cartoon)
- 주의사항
 - 각각의 그림을 빠뜨리지 마십시오. Each frame must be included in the story 1.
 - 이야기 시제: 과거 시제 Use the past tense in telling the story 2.
 - 말풍선을 모두 채워서 이야기를 만들어 주세요.

• 예시



어느 날 마이클 씨는 극장에 지나갔 어요. 지나갈 때 좀 이상한 이상한 소리 가 들렸네요. 바로 난 당신 안 믿어라고 어떤 여자 가 되게 크게 외쳤어요. ... 3

<그림B> 그림 속에서 무슨 일이 생겼을까요? 상상해서 이야기를 만들어 보세요. 정답은 없습니다.

무슨 말을 했을지 말풍선을 채워서 이야기를 만들어 주세요.(Speech bubbles must be filled)



1. 과거 시제 사용 (Use the past tense) 2. 모든 그림을 포함시키기 (All of the frames must be included) 3. 무슨 말을 했을지 말풍선을 채워서 이야기를 만들어 주세요.(Speech bubbles must be filled)

4

감사합니다

- 이메일로 <mark>설문 조사</mark> 파일을 보 내드립니다.
- 말하기를 떠올리면서 설문조사를 작성하여 보내 주십시오. (오늘까지)
- 연구 참여 사례는 2~3일 내에 발송됩니다.



• 주의: 그림 A와 그림 B를 구분해 주세요.





- 133 -

2) 사후 설문조사 양식

과제 유형: (A/B)

1. 귀하가 느끼는 해당 과제의 난이도는 어떻습니까?

(1:매우 쉽다 2: 쉽다 3: 조금 쉽다 4: 조금 어렵다 5: 어렵다 6: 매우 어렵다)

1	2	3	4	5	6	
---	---	---	---	---	---	--

2. 과제를 계획하는 동안 다음 각 요소를 얼마나 고려하였습니까?

(0: 고려 하지 않음 ~ 5: 아주 많이 고려함)

내용	문법	구성	발음	어휘

3. 과제를 계획하는 시간이 더 주어진다면 다음 중 어떤 점을 더고려하겠습니까?

(0: 고려 하지 않음 ~ 5: 아주 많이 고려함)

내용	문법	구성	발음	어휘

4. 귀하는 해당 과제를 얼마나 친숙하게 느꼈습니까?

(1:매우 낯설다 2: 낯설다 3: 조금 낯설다 4: 조금 익숙하다 5: 익숙하다 6: 매우 익숙하다)

1		0	2	4	Г	C
1	1	Z	3	4	5	l 6

5. 본 과제에 대해 하고 싶은 말을 자유롭게 기술해 주십시오.

다음은 인구학적 정보 수집을 위한 문항입니다. 연구 목적 외의 용도로 사용되지 않습니다.

- 1. 귀하의 국적을 말씀해 주십시오.
- 2. 귀하의 성별을 말씀해 주십시오.
- 3. 귀하의 TOPIK 성적을 말씀해 주십시오.
- 4. 귀하의 연령대를 말씀해 주십시오. (e.g. 10대, 20대, 30대, 40대 등)
- 5. 귀하의 한국어 학습 기간을 말씀해 주십시오. (e.g. 6개월, 1년, 2년 등)
- 6. 귀하의 전공을 말씀해 주십시오.
- 3) 사후 설문조사 작성 시 과제 구분을 위해 제공된 그림



Abstract

A Study on the Effects of Task Characteristics on the Oral Production of Learners of Korean

Song, Gyumin
Department of Korean Language Education, College of Education
The Graduate School
Seoul National University

The present study investigates the effects of task characteristics on the oral production of learners of Korean by utilizing two different kinds of tasks which differ from each other in task complexity. From the investigation, this study aims at acquiring pedagogical perspectives for task-based language teaching in Korean language education.

44 advanced learners of Korean who enrolled in a university in Seoul participated in the experiment of the study. They completed the speech tasks via ZOOM and filled out the post-questionnaire, which inquired their own task performance and perception of materials. The tasks were two picture—based narratives which were extracted and revised from an ESL textbook. Task complexity was manipulated by way of increasing elements in the cartoons and imposing reasoning demands on the more complex task. Through the experiment, indices for complexity, accuracy, and fluency were acquired and coded. Repeated measures ANOVA and paired Wilcoxon Rank Sign Test were implemented as the statistical methods for analyzing the difference of those CAF indices from two tasks.

The results indicate that the more complex the task is, the less accurate, the less fluent, and the more complex the language becomes. In terms of accuracy and fluency, the difference was found statistically significant in the two tasks. However, in terms of syntactic complexity indices, there was no statistical difference in the two tasks. From this findings, interpretations are made based on theoretical backgrounds, related literature, and qualitative aspects of speech performance.

Firstly, no statistical difference in syntactic complexity between the two tasks can be related to the participants' high proficiency in Korean. Compared to identical or similar indices from previous studies, the syntactic complexity indices from the present study show that syntactically complex languages were elicited from both of the tasks. Syntactically complex languages elicited even from the less complex tasks, which made the syntactic complexity difference between two statistically significant. Indeed, some cases of narratives from participants show that they produced speech by using connective ending or embedded clauses even when those kinds of syntactic features might not be necessary in organizing stories. Those cases are considered as the case of learners having utilized their own linguistic resources sufficiently. The interpretation is supported by the findings of previous studies that learners with high proficiency are more likely to employ embedded clauses than low proficient learners. In sum, the participants' holding a high proficiency in Korean and having an academic purpose for the language seem to function as a cause for syntactically complex languages having been produced regardless of the task complexity which were manipulated by the study.

Secondly, in terms of language accuracy, the more complex task elicited less accurate speeches from the participants. This finding supports Skehan's the Limited Attentional Capacity approach. From the perspective of the LAC approach, the task complexity comprising of many elements and reasoning demands make L2 speakers allocate more attention to meanings rather than to forms, which result in being sacrificed at the expense of focusing on contents(meanings). This interpretation can be partially supported by the results of the post-questionnaire which show that the difference in the attention allocation during speech performance is statistically significant in 'meaning' and 'organization'.

Thirdly, emergence of dysfluency features like slow speech rates or frequent silent pauses in complex tasks was found in the study, and those phenomena are consistent with both Skehan and Robinson. The differences between the tasks in the speech rate, the articulation rate, and the means of silent pauses are all statistically significant. This findings might be trivial compared to previous studies. However, a careful look at the effect sizes of those three fluency indices helps to explain the task characteristics and their effects on learners. The effect sizes of fluent indices are the largest in the means of silent pauses, and the smallest in the articulation rate. According to previous studies, silent pauses of L2 learners are commonly related to conceptual planning during performance. The large effect size of the means of silent pauses indicates that the task complexity of the experiment imposed a sufficient burden of meaning (content) on learners while they performed the complex tasks.

Based on these findings and interpretations, the present study

expects pedagogical goals of TBLT in Korean language education to be achieved. The relationship between the task complexity and dimensions of production (CAF) can be beneficial in determining what task to select and how to sequence tasks on curriculum development and material designs.

- * Keywords: Task-Based Language Teaching, Task Sequencing, Task Complexity, Fluency, Accuracy, Complexity, Picture-Based Narratives, Attention Allocation
- * Students Number: 2021-27391