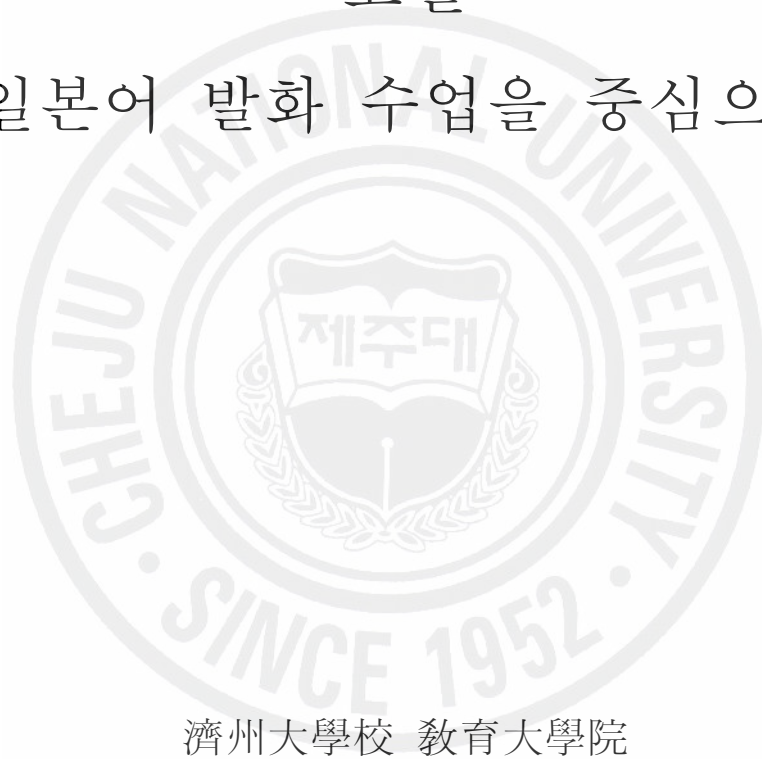


碩士學位論文

오류수정 유형에 따른 학습자 반응

고찰

- 일본어 발화 수업을 중심으로 -



濟州大學校 教育大學院

日語教育專攻

文 亨 淑

2008年 8月

오류수정 유형에 따른 학습자 반응 고찰

- 일본어 발화 수업을 중심으로 -

指導教授 이 창 익

文 亨 淑

이 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

2008年 8月

文亨淑의 教育學 碩士學位 論文을 認准함

審査委員長 _____ (인)

委 員 _____ (인)

委 員 _____ (인)

濟州大學校 教育大學院

2008年 8月

A Study on Learners' Reaction According to Error Repair Type
-Centering on Japanese Connected-speech Instruction-

Hyoung-sook Moon

(Supervised by professor Chang-ik Lee)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement
for the degree of Master of Education

2008. 8

This thesis has been examined and approved,

Thesis director, Seung-Han Kim, Prof. of Japanese Education

Department of Japanese Education
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
CHEJU NATIONAL UNIVERSITY

국문초록

일본어 발화수업에서 효과적인 오류 수정방안을 제시하기 위해 오류 수정 유형에 따른 학습자 반응을 분석하였는데, 이를 위해 일본어교실 14개, 14.7시간(880분)을 참관, 녹음하여 교사-학습자의 오류 발화연속체를 분석하였다.

오류 유형은 발화된 오류, 발화 실패 오류로 크게 나누고, 발화된 오류는 다시 어휘, 문법, 발음, 기타로 나누었다. 오류 수정유형은 명시적 수정, 암시적 수정으로 크게 나누고, 명시적 수정은 명시적 수정, 오류 고쳐 말하기, 정답 제공 수정으로, 암시적 수정은 명료화 요청, 메타 언어적 설명, 정답 유도, 질문 반복, 보완, 오류 반복으로 세분하였다. 학습자 반응은 반응 있음, 반응 없음으로 대별하고, 반응 있음은 다시 교정 반응(교정, 합성, 수정 반복), 재교정 필요반응(부분교정 반응, 인지 표시, 질문)으로, 반응 없음은 수정 무시와 오류지속으로 나누었다.

분석 결과, 오류 유형으로는 어휘 오류(31%)가 가장 많이 나타났고, 그 다음이 발화 실패 오류(28%) -> 문법 오류(24%) -> 발음(13%) 등의 순이었다. 오류 수정 유형으로는 오류 고쳐 말하기(36%) -> 유도(29%) -> 정답 제공(15%) 등의 순으로 사용된 것으로 나타났다. 학습자 반응율은 61%로 나타났다. 교정 반응이 55%, 재교정 필요 반응이 6%, 학습자 반응 없음이 39%로 나타났다. 학습자 반응 없음이 39%라는 높은 수치를 보이는 것은 제대로 수정이 이루어지지 않았음을 보여주는 수치라 할 수 있다. 더구나 55%의 교정 완료 반응 중 습득에 더 의미가 있다고 여겨지는 교정 반응과 합성 반응은 23% 밖에 되지 않아 오류 수정의 문제점을 드러내었다. 교정 완료 반응으로는 수정 반복이 32%로 가장 많았고, 오류지속 20% -> 수정 무시 19% -> 교정 반응 12% -> 합성 11% 등의 순이었다. 습득에 유의미한 반응이라고 생각되는 교정 반응과 합성 반응의 순위를 수정 유형별로 보면, 오류 반복(80%) -> 유도(58%) -> 명료화 요청(43%) 등 상위에 암시적 수정이 차지하고 있었다.

오류별 교정 반응 순위는 어휘 62% -> 발음 60% -> 발화 실패 55% -> 문법 47% 순으로 나타났다. 문법 오류는 교정 반응을 이끌어내기가 가장 어려운 것으로 나타났다.

오류에 따른 수정 유형과 학습자 반응과의 관계를 보면 어휘, 발화 실패, 문법 오류 모두 정답 유도 수정 후에 교정 반응이 높게 나타났다. 합성 반응은 어휘-유도, 발화 실패-유도 후에, 한편, 가장 반응이 없는 경우는 발음-오류 고쳐 말하기, 문법-오류 고쳐 말하기 후로 나타났다.

이 분석 결과로부터 본 연구는 오류 수정과 관련하여 다음과 같은 제언을 하였다. ① 수정방법으로는 명시적 수정보다 암시적 수정이 효과적이다. ② 메타 언어적 설명 후에 재교정 필요 반응이 가장 높게 나타났으므로, 메타 언어적 설명을 할 때는 어떻게 하면 학습자로부터 교정 반응을 이끌어낼 수 있는지 방법 연구가 있어야 한다. ③ 문법 오류는 반응율이 가장 낮게 나타났으므로, 문법 오류를 수정할 때는 더 신중을 기해야 하고, 이에 대한 방법 연구가 있어야 한다. 문법 오류에 대해서는 오류 고쳐 말하기가 가장 반응이 없었으므로 수정 시 참고로 하는 것이 좋다. ④ 어휘 오류와 문법 오류, 발화 실패 오류에 대한 수정법으로 유도 수정을 사용하면 효과적이다. ⑤ 어휘 오류에 대해서는 오류 고쳐 말하기와 정답 제공 수정 후, 문법 오류의 경우는 오류 고쳐 말하기, 발화 실패에 대해서는 정답 제공 수정 후 가장 반응이 낮았다. 먼저 정답 유도 수정법을 써본 후 교정이 되지 않았을 때 마지막으로 이 수정법을 쓰는 것이 좋다.

지금까지와 같은 무자각적이고 즉흥적인 수정에서 벗어나 하나의 교수 전략으로서 상황에 맞게 적절하게 사용할 때 오류 수정은 최적의 피드백이 될 것이다.

Keyword : 오류 발화연속체, 오류 수정, 명시적 수정, 암시적 수정, 교정, 교정율

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 선행연구 검토	2
3. 연구 방법과 전사 방법	6
1) 연구 방법	6
2) 전사 방법	13
II. 본론	15
1. 오류 수정의 개념과 역할	15
2. 유형 분류	17
1) 오류의 유형	17
2) 오류 수정의 유형	25
3) 학습자 반응의 유형	31
3. 유형별 출현율과 관계 분석	37
1) 유형별 출현율	37
2) 유형간 관계	40
III. 결론 및 제언	57
참고문헌	61
영문초록	63
부록 1. 전사자료	65
2. 설문	100

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

외국어 교사는 교실에서 매일 예기치 않은 학습자의 다양한 오류와 만나게 된다. 외국어 교사들은 이 오류를 어떻게 처리하고 있을까?

아마도 오류 수정 행위는 외국어 교실에서 가장 빈번하게 행해지는 피드백의 하나일 것이다. 정보의 입력만큼 산출에 대한 피드백이 중요해졌고, 일상적인 의사소통과는 달리 교사는 어떻게든 학습자의 오류가 피드백으로 작용하여 습득에 다가가도록 하기 위해 오류 처리를 놓고 고민하게 된다. 오류는 수정해야 하는가, 하지 말아야 하는가. 수정한다고 해도 오류가 일어날 때마다 일일이 해야 하는가, 누가, 언제, 어떻게 해야 하는가. 일일이 이런 고민은 오류처리에 관한 어떠한 이론적 근거도 갖지 못한 채 자신의 미약한 경험에 의지하여 오류를 처리하고 있는 외국어 교사들의 현실과 무관하지 않다.

굳이 선행 연구자들의 말을 빌리지 않더라도 오류를 수정하지 않으면 학습자의 오류는 강화·고착되어 화석화¹⁾될 것이고, 반면 지나치게 집요하게 오류를 수정하는 것은 아예 학습자의 입을 닫아버릴 것이다.

특히 어느 정도 영속적인 작문 같은 수업과는 달리 학습자의 발화는 순간적이라는 간과해서는 안 될 특성이 있다. 교실에서 교사는 학습자의 발화 오류에 어떻게 대처할 것인지 매순간 즉각적 판단을 요구받는다. 두고두고 학습자의 오류를 어떻게 처리할 것인지 심사숙고할 여유가 없는 것이다. 수업을 준비하는 과정에서 내용을 어떻게 조직하고 어떻게 전달할 것인지는 충분히 숙고할 수 있는데

1) fossilization. 특정한 모국어를 사용하는 화자가 중간어로 인하여 갖게 되는 규칙이나 기타 언어적 사항은 학습자의 연령이나 수업량에 관계없이 계속 남아있게 되는 현상. 이러한 현상은 마치 몇 만 년이 지나도 그대로 형태가 남아 있는 화석에 비유할 수 있다. Selinker(1972)는 대부분의 제2언어 학습자들이 목표 언어 능력에 도달하는데 실패한다는 사실에 주목하고 있다. 즉, 학습자들은 학습을 중지하는 반면에 학습자들의 내재적인 규칙체계는 목표언어체계의 규칙체계와는 다른 규칙을 포함하게 되는데 이것을 '화석화 현상'이라고 언급하고 있다.(박경자 외, 『응용언어학 사전』, 경진문화사, 2001, 177p.)

반해 학습자의 발화 오류는 예견할 수 없으며, 오류에 어떻게 대처할 것인지는 더더욱 미리 계획할 수 없다. 자신의 오류 수정에 대해 자각하기도 어렵다. 그럼에도 불구하고 인터랙션이 주가 되는 실제 수업에서는 내용을 아무리 잘 조직하고 전달하더라도 학습자의 오류는 불가피하고 이 오류에 대한 피드백이 수업의 많은 비중을 차지할 수밖에 없다. 내용을 조직하고 전달하는 것 못지않게 실제 수업에서는 교사의 수정 행위를 포함한 피드백이 학습자의 학습에 큰 영향을 끼친다.

그러나 교사가 오류를 수정한다고 해도 그것이 모두 피드백으로 작용하는지는 미지수이다. 오류 수정 행위가 피드백으로 기능하지 않는다면 교사의 오류 수정 행위는 시간낭비에 지나지 않는다. 오류수정의 극대화된 순기능 효과를 보기 위해서는 교사 개인의 경험에 의거한 무의식적인 수정 기법에서 벗어나, 언제 어떤 조건에서 오류 수정이 피드백 기능으로 작용하는지 교사가 잘 알고 행해야 할 것이다. 또한 수정을 하기에 앞서 학습자 특성, 수업의 목표와 성격 등을 고려하여 신중하게 치밀한 의도 하에 선택되어야 한다. 비록 오류 수정 피드백이 미리 계획할 수 없는 성질의 것이라 해도 오류 수정에 대한 밑지식과 경험이 보다 더 효율적인 수정을 통해 학습자를 대상 언어²⁾ 습득에 다가가게 할 내공이 될 것임은 의심의 여지가 없다.

일본어 교실에서 이루어지는 교사 학습자의 발화를 분석하는 것은 더 나은 교수 행위를 위해서 또는 학습자의 학습을 이해하는데 꼭 필요한 일임에도 불구하고 실제로는 거의 연구되고 있지 않다.

생각해 보면 교실은 매우 폐쇄적인 공간이다. 이 논문은 교실이라는 지극히 폐쇄된 공간에서의 교사 학습자의 오류-오류 수정이 이어져 있는 발화를 분석하여 발화 수업에서 행해지는 수정 유형과 이에 대한 학습자의 반응을 고찰하고, 교실에서의 효과적인 오류 수정 방안을 제시하고자 한다. 그러므로 이 논문에서는 오류가 일어난 원인이나 반응의 높낮이에 대한 원인 같은 것은 가급적 다루지 않기로 한다.

2. 선행연구 검토

2) 학습 대상으로 한 언어. 이 논문에서는 물론 일본어를 말한다.

행동주의 학습이론에서는 제2언어학습 시 발생하는 오류는 학습의 실패로 인하여 생겨나는 결과물로, 오류의 양은 곧 학습 성과를 측정하는 기준으로 간주되었으나, 시대의 흐름은 오류가 단지 실패가 아니라 발달을 나타내는 것이며, 학습에서 오류는 피할 수 없는 것으로 여겨지게 하였다. 이는 제2언어 습득뿐만 아니라 외국어 학습에도 그대로 적용시킬 수 있다.³⁾

학습자의 오류는 매우 중요하다. 교사의 정보 입력에 대한 산출로서 오류는 단지 학습의 실패가 아니라 학습이 이루어지고 있다는 소홀히 취급할 수 없는 증거이며, 학습자의 중간언어⁴⁾가 어느 노정에 있는지를 보여주는 중요한 단서가 된다.

오류와 관계된 연구는 대부분 오류 분석에서 행해지고, 일본어 교육 분야에서도 오류에 관한 연구가 활발히 이루어졌지만 이는 오류의 양상이나 원인 분석에 집중되어 있고 오류를 둘러싼 피드백 즉, 이 오류를 어떻게 처리할 것인가에 관한 연구는 전무한 실정이다. 오류수정과 관련해서는 그 오류가 수정되어야 하는가 아닌가, 언제, 어떻게, 그리고 누구에 의해 수정되어야 하는가의 측면에서 주로 논의되어 왔다(Ellis, 1994).

Lyster & Ranta(1997)는 27개의 외국어 교실을 18.3시간 동안 녹음, 분석한 결과 교사들이 사용하는 오류 수정의 종류로 명시적 수정, 고쳐 말하기, 명확성 요

3) 곧잘 제2언어와 외국어라는 말이 혼용되는데, 이에 대해 『응용언어학 사전』(박경자 외(2001))은 다음과 같이 말하고 있다.

① 외국어란 학교 과목으로 가르쳐지지만 수업의 수단으로 사용되지 않고 그 나라에서의 의사소통의 수단(정부, 기업, 사업체에서)으로도 사용되지 않는 언어를 말한다. 영어는 프랑스, 일본, 중국 등지에서는 외국어이다.

② 제2언어란 한 나라의 모국어는 아니지만 의사소통의 수단(교육이나 정부에서)으로 널리 쓰이고 다른 언어와 함께 쓰이는 언어를 말한다. 피지, 싱가포르, 나이지리아 등에서 영어는 제2언어이다.

영국과 북미용법에서 모두 '제2언어'라는 용어는 그 나라에 살면서 자신의 제1언어를 가진 사람들이 모국어로 배우는 언어를 말한다. 영국에 사는 이민자들에게 영어는 제2언어일 수 있고 웰쉬를 사용하는 사람들에게도 영어는 제2언어일 수 있다.

4) 언어학습자가 제2언어나 외국어를 학습할 때 두 개나 그 이상의 언어체계나 규칙을 사용하는 과도기적인 단계를 말한다. 따라서, 언어학습자는 중간언어의 단계를 거치면서 언어를 학습하게 된다. 제2언어나 외국어를 학습하는 사람들은 그 언어를 모국어로 학습하는 사람들과 같은 의미의 말을 표현하는 경우에도 동일하지 않다. 이 경우 외국어 학습자는 원어인 화자와는 별개의 언어체계를 갖고 있다고 생각되며 그가 갖고 있는 언어체계를 중간언어라고 한다. 이러한 개념은 1969년 University of Washington의 Selinker가 처음 소개하였다. 중간언어란 학습자들의 모국어와 목표어와는 독립적인 체계적 제2언어 지식을 말한다.(박경자 외, 『응용언어학 사전』, 경진문화사, 2001, 224p.)

칭, 메타 언어적 피드백, 유도, 반복, 다층적 피드백 등 7개를 발견하였고, 그 가운데 교사들이 가장 많이 사용하는 오류수정 방법으로는 고쳐 말하기를 들었다. 그러나 고쳐 말하기 피드백 유형 후에 학습자들은 그냥 대화를 지속시키거나 (69%), 단순히 교사 발화를 반복하는(18%) 등의 반응을 보였는데, 이러한 결과는 고쳐 말하기 피드백은 학습자 스스로 형태수정(student-generated forms of repair)을 할 기회를 주지 못했다는 점에서 문제가 있음을 지적하였다. Lyster & Ranta는 명확성 요구, 오류 반복, 유도, 메타 언어적 단서 제공과 같은 보다 학습자 스스로 바로잡기를 하도록 이끄는 다양한 피드백의 사용을 주장하였다.⁵⁾

학습자 반응과 학습자 교정을 수정 유형의 측정도구로 사용한 연구는 Lyster와 Ranta(1997), Ellis 외(2001), Ohta(2001), Mackey 외(2003)와 같은 연구가 있다. 그러나 측정도구로서 학습자 반응을 사용하는 연구자들조차 학습자의 교정이 습득을 보장하는 것은 아니라는 것을 인정하였다(Lyster와 Ranta(1997), Ellis 외(2001)). 학습자의 지각이나 회상 자극과 같은 간접적 도구를 사용한 연구로는 Philip(1999), Mackey 외(2000), Moroishi(2002) 등이 있다.⁶⁾

한국어 교육 분야에서는 최근 학습자 말뭉치를 이용한 오류분석이나 교사말 연구, 교사 학습자의 발화 연속체를 이용한 교실 상호작용 분석 연구가 활발히 이루어지고 있다.

먼저 한상미는 「외국어로서의 한국어교육에서 교사말 연구 - 상호작용 기능에 따른 유형을 중심으로-」(2000)와 「한국어 교실에서 나타난 교사의 피드백 유형 연구」(2001)에서 교사 발화 연속체(IRF)⁷⁾ 중 교사 피드백에 나타나는 여러 유형들을 분류하였다. 그는 피드백 화행 유형을 평가, 바로잡기, 다지기, 확인, 설명, 정의적 반응, 비언어적 반응으로 나눈 후 각각의 하위 유형으로 총 27개의 교사 피드백 유형⁸⁾을 제시하였다. 또한 한국어 교사 피드백 유형 중 가장 많이

5) 진제희, 「한국어수업에 나타난 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응 연구」, 이중언어학 제28호, 2005, 376p.를 참고로 하였다.

6) 이석란, 「교사의 오류 수정 유형에 따른 한국어 학습자 반응에 관한 연구」, 이화여대 대학원 석사학위논문, 2005, 9p.에서 재인용

7) Sinclair와 Coulthard(1972)가 제시한 교실 상호 작용의 전형적인 발화 연속을 설명한 용어로, 교사의 발화(Initiation)에 대하여 학습자가 응답(Response)을 하고, 그 응답에 대한 교사의 피드백(Feedback) 발화가 연속되어 있는 구조를 말한다.

8) 평가(수용, 칭찬, 이견표시, 비판, 의사표현), 바로잡기(명시적 바로잡기, 암시적 바로잡기, 보완, 오류무시), 다지기(강조, 입력강화), 확인(명료화요구, 학생이해점검, 교사이해점검), 설명(구조화, 바꿔 말하기, 확장,

차지하는 것은 설명이라 지적하고 이러한 설명이 교사의 일방적인 주입이 되는 경우 언어 학습의 비효율성과, 교사 피드백이 성급하게 이루어짐으로써 학습자가 스스로 교정하거나 동료들이 교정하는 기회가 적은 점을 지적하였다.

진제희(2005)는 「한국어 수업에 나타난 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응 연구」에서 한국어 교사들이 가장 많이 사용하는 오류 수정 방법은 명시적 오류 수정과 고쳐 말하기라 하였다. 그리고 명시적 피드백 후 학습자가 보인 오류 바로잡기는 교사가 제공한 수정적 피드백을 단순히 반복하거나 인지 표시만을 제공하는 것에 국한되어 있다고 지적하였고, 반면 암묵적 피드백으로 분류된 유도나 반복 피드백은 비록 적은 수였지만 학습자가 스스로 자신의 오류 발화를 바로잡을 수 있는 기회를 제공하였다는 면에서 학습자 발화 발달에 보다 효과적인 피드백이 될 수 있는 가능성을 보여준다고 하였다.

이석란(2005)은 「교사의 오류 수정 유형에 따른 한국어 학습자 반응에 관한 연구」에서 한국어 교사 8명과 초 중급 한국어 학습자 91명간의 교실 대화를 분석하였는데, 그 결과 교사가 자주 사용하는 오류 수정 유형은 오류 고쳐 되말하기 -> 명시적 수정 -> 유도 -> 반복 -> 명확화 요구 -> 복합 피드백 순이었다. 학습자 반응율은 84.3%로, 형태협상기술⁹⁾의 경우가 높았고, 학습자 반응율은 명시적 수정과 합병이 대부분이었다. 교정 완료된 학습자 반응율은 명시적 수정과 오류 고쳐 되말하기가 형태협상기술보다 높다고 지적하였다.

김유미(2004) 「교사의 피드백과 오류수정에 관한 연구」는 서울 소재 2개 중학교 3학급의 영어 수업을 분석하였다. 분석 결과 학생의 응답은 대체로 맞는 것으로 나타났지만, 오류의 유형은 발음과 단어, 해석에서 주로 발견되었고, 피드백 유형으로서는 단순히 학생의 응답이나 답변이 맞음을 동의하는 피드백이 가장 빈번하게 일어났다. 오류수정의 유형에서는 학생의 발화를 재형성하거나 정답유도하기 같은 암시적 방법이 많이 사용되었고 피드백 제공 시기는 학생의 발화가 끝난 후가 가장 많았다. 안서경(1994)은 「교실 수업 담화 구조 분석-오류 수정을 중심으로-」에서 교사 7명의 서울시내 중2 영어 수업을 대상으로 교사와 학

되돌아가기, 비교, 번역, 예시, 시각자료 제시, 몸동작), 정의적 반응(받아넘기기, 여담), 비언어적 반응(웃음, 침묵)으로 하위분류하였다.

9) 이석란은 오류 수정의 유형을 명시적 수정, 오류 고쳐 되말하기, 형태협상 기술로 나누고 형태 협상 기술을 다시 명확화 요구, 메타 언어적 피드백, 유도, 반복으로 나누었다.

생의 언어 상호 작용을 분석 관찰한 결과, 발음에 대한 오류수정이 가장 많이 나타났다으며, 교사, 오류수정 대상에 따라 오류수정 방법이 다르게 나타난다고 하였다. 사용빈도가 높은 오류수정 방법은 QUESTIONS, REPETITION, REPEAT, PROVIDE, EXPLANATION¹⁰⁾ 순이었다. 그러나 이 두 논문은 중학교 영어 수업이라는 연구의 한계를 드러내고 있다고 생각된다.

<표 1> 관련 선행연구

	연구자	연구대상 · 방법
1	한상미	한국어교사 20명, 20개 중급 성인반(165명) 녹음, 녹화
2	이석란	한국어교사 8명, 8개 1,2,3,4급(91명) 수업 각 2회씩 녹화, 녹음
3	진제희	한국어교사 6명, 초 · 중 · 고급반 6개 반(54명) 2회씩 녹화
4	안서경	영어교사 7명, 서울시내 3개 중학교 2학년(157명) 읽기 수업 녹음
5	김유미	영어교사 3명, 서울시내 2개 중학교 3학년(113명) 듣기, 읽기 수업 45분씩 녹음
6	손희연	교사 1명, 영어화자 한국인학습자 초급(2급)의 단어, 문형 수업 19개 2시간씩 녹음

일본어 교육 분야에서는 오류 수정에 관한 연구는 물론 교실 담화 분석도 미개척 분야라 할 수 있다. 특히 제3자가 교사 학습자의 담화를 분석한 연구는 전무한 실정이다.

3. 연구 방법과 전사 방법

1) 연구 방법

10) QUESTIONS는 힌트를 주면서 새로 답할 것을 요구하는 여러 형태의 질문을 말한다. REPETITION은 틀린 곳이나 바른 답을 다시 한 번 반복하는 것. REPEAT은 학생에게 반복을 요구하는 것이고, PROVIDE는 정답을 제공하는 것을 말하며, EXPLANATION은 왜 답이 맞거나 틀렸는지 설명해 주는 것이다.

이 연구를 위해 제주시내에 있는 일본어 학원과 일본어 교실, 모 대학교의 초·중급 일본어 수업 14개 총 14.7시간을 녹음한 후 2차에 걸친 전사 작업 후에 분석하였다. 수업은 본 연구자가 직접 참관하고 녹음한 후 MP3 파일로 만들어 전사하였다. 대부분의 수업을 MP3로 녹음하였으나 2 교실은 일반 어학기로 녹음하였다.

교사들은 대부분 본 연구자가 수업 참관하는 것을 사전에 알고 있었으나, 학습자들은 전혀 모르고 있는 상태였다. 교사들은 수업이 공개되는 것을 극도로 꺼려하여 참관하기까지 어려움이 많았다. 처음부터 쉽지 않을 거라 예상은 하였으나 그 정도는 상상을 초월하는 것이었다. 그것이 누구를 위한 폐쇄성인지 묻지 않을 수 없었다. 학습자의 학습을 위해서 좀 더 열린 마음이 필요하리라 생각한다. 자세한 일지는 아래와 같다.

<표 2> 연구일지

준비 기간	2007년 12월 ~ 2008년 1월 11일
자료 수집	2008년 1월 10일 ~ 2008년 3월 21일
전사 작업	2008년 1월 16일 ~ 2008년 1월 31일(1, 2차) 2008년 3월 19일 ~ 2008년 3월 28일
연구 대상	제주시내 일본어 학원, 일본어 교실, 모 대학의 초·중급 수업 14개 총 14.7시간(880분)
	교사 8명(원어민 3명, 내국인 5명)
	대상 학생 수 약 140명

<표 3> 연구 내용

강좌	시간	수업의 특성 ¹¹⁾	학습자
초급 A	50분	글자~형용사까지 마친 학습자들을 위한 초급 강좌	7명
		본시학습 : 동사 ます형+やすい/にくい/方	
초급 B	60분	입문 1개월을 마친 학습자를 위한 강좌	3명
		본시학습 : 사역형/ 전문·양태의 そうだ/~たい	
초급C-1	90분	글자부터 시작하여 주 2일 90분 수업(총 20차시 수업 중 2차시)	7명
		본시학습 : 첫 대면 시 인사 및 소개	
초급C-2	90분	본시 학습 : 숫자 익히기. 가격, 시간 묻고 답하기 (총 20차시 수업 중 5차시)	7명
초급 D	50분	문법 3개월 코스의 마지막 1개월 강좌	5명
		본시학습 : 동사 ない형/ 조건 표현	
중급 A	50분	기초 문법을 정리하면서 기초 회화 시작단계	4명
		본시학습 : 동사+ない문형의 보통체/축약형(なく ちゃならない 등)	
중급 B	50분	일상어휘를 테마별로 학습. 문법을 마치고 회화를 시작하려는 학습자를 위한 강좌	7명
		본시학습 : 입고 벗는(착용)행위 관련 어휘/ 요리·가사일 관련 어휘	
중급 C	50분× 2	초급에서 프리토킹 수준의 여러 레벨의 학습자가 모여 있음.	30명
		본시학습 : な형용사를 써서 성격묘사하기/ 가격 묻고 답하기	
중급D	50분× 2	일상회화 수업. 여러 레벨의 학습자가 섞여 있음.	44명
		본시학습 : 동사 て형(~てください/~ています)	
중급E	50분× 2	"	19명
FT	90분	프리토킹. 교사가 토픽을 정하여 신문 기사 등을 읽고 그에 대해 질의응답하거나 자유로이 이야기함.	11명
		본시학습 : 구정에 관한 기사를 읽고 각자의 입장 이야기	

11) 학원이나 학교 측의 정보 보호를 위해 구체적인 교재명은 밝히지 않고 본시학습의 내용만을 밝혔다.

이 중 초급 A, 초급 C, 초급 D, 중급 A, 중급 E, FT 수업은 상호작용이 활발히 이루어졌다. 교사들은 소극적인 학습자에게도 적극적으로 반응을 이끌어내려고 노력하는 모습을 보였다. 특히 초급 C와 FT 수업을 담당하는 원어민 교사 H는 수업내용 선정 조직 전달, 피드백에 발군의 능력을 보여 주었다.

반면 초급 B 수업은 교사와 학습자의 상호 작용이 매우 소극적으로 이루어졌고, 학습자끼리는 전혀 상호작용이 없었다. 이 수업 유형 또한 일본어 교실에서 흔히 볼 수 있는 광경이라 생각되는데, 교사와 학습자가 1대 1로 상호작용을 하는 것이 아니라 교사가 학습자 전체에게 질문하여 답하게 하는 수업이었다. 수업 내용을 조직하고 전달하는데 초점이 없었고, 수정 행위에도 초점이 없었다.

중급 B 수업은 원어민 교사 수업으로, 테마별로 어떤 어휘를 학습하면 그와 연관되는 연관어까지 학습하는 수업이었다. 연관어 선정은 비교적 잘 되었다고 여겨졌으나, 교사와 학습자의 상호작용은 소극적이었다. 교사가 특정 학습자보다 학습자 전체에게 질문하는 경우가 많았고, 응답이 없는 경우 정답을 제시해 주거나, 다른 학습자에게 질문을 반복하는 유형의 수정 행위만 있었다. 정답을 제시해 주어도 학습자들은 반응하지 않는 경우가 대부분이었다. 교사에게는 학습자의 반응을 확인할 의무가 있다. 학습자의 오류를 습득으로 이끌려면 학습자가 보이는 오류의 성질을 포함한 학습자의 특성을 이해하여 적절한 피드백을 주어야 할 것이다. 본 연구자가 생각하기에 이 수업이 원어민 교사 수업이라는 이점은 연관어 선정 시 일상생활에서 자주 접하지만 사전에는 실려 있지 않은 어휘를 선정하거나, 한국어와 일본어의 경우를 비교해서 제시하려 했다는 데서 찾을 수 있다.

중급 C는 공공기관 강좌라는 강좌의 특성상, 오류 수정이 비교적 이루어지지 않았다. 학습자 수도 지나치게 많아 그다지 상호작용이 일어날 수 없는 상황이었고, 학습자들은 프리토킹 수준에서 초급 수준까지 섞여 있었다. 프리토킹 수준의 학습자들은 때로 청탁음 구별 같은 단음(單音) 오류를 보였고, 문법 오류도 드러내었지만 오류 수정은 그다지 이루어지지 않았다. 이 수업의 학습자들에게는 발음이나 문법 면에서 오류가 굳어지는 화석화 조짐이 감지되었다. 오류 수정 시 특히 신경 쓰는 부분이 무엇인지는 설문조사에 이 교사 C는 문법 오류에 대해 섬세히 수정하고 있다고 답하여 실제 수업과의 불일치를 보였다.

중급 D는 수업을 시작할 때 전시 학습 시 배운 사항들을 이용하여 개별적으로 물어보는 복습 시간을 빼고는 거의 교재를 읽고 교재의 문제를 푸는 교재에 충실한 수업이었다. 개별적인 질문의 내용도 지나치게 단순한 편이었고, 그 수도 5명 안팎이었다. 상호작용이 있긴 하였으나 대부분 교재를 읽고 교재의 문제를 풀게 하는데 시간이 할애되었다. 학습자의 흥미를 유발하는 일본에 관한 이야기도 전혀 없어서 원어민 수업의 이점을 별로 찾아보기 힘든 수업이었다. 초급~중급 중간 정도의 수업이라 되어 있으나 대부분의 학습자들은 초급 단계에 머물러 있었다. 몇몇 학습자는 교재를 읽는 것도 벅차하였다. 이 논문에서는 학습자 개인의 학습 이력은 논외로 하였기 때문에 학습자의 실제 레벨과 수업의 레벨이 일치하지 않는 경우도 있었다.

<표 4> 교사별 특성

교사	담당 수업	교사의 특성
교사 A	초급 A	내국인 여성 24세 경력 3개월, 일본체류 11개월
교사 B	초급 B	내국인 여성 36세, 경력 7개월, 일본체류경력 없음.
교사 C	초급D, 중급A	내국인 여성 31세, 경력 2년, 일본체류 1년
교사 D	중급 B	원어민 여성 32세, 경력 3년
교사 E	중급 C	내국인 여성 48세, 경력 9년, 일본 체류 6년
교사 F	중급 D	원어민 여성, 45세, 경력 10년
교사 G	중급 E	내국인 여성 50세, 경력 20년, 일본체류 약 20년
교사 H	초급 C, FT	원어민 남성 48세, 경력 6년

교사 11명, 총 19개(1,200분, 20시간)의 교실을 참관 녹음하였으나, 19개의 수업 전부가 연구대상이 되지 않는 못했음을 밝혀둔다. 초급 수업 2개와 중급 수업 1개, 문법 정리 수업 1개는 외국어 수업임에도 불구하고 전혀 상호작용이 이루어지지 않았다. 초급 수업은 1대 1 상호 작용이 아닌 교사와 학습자 전체 간의 상호작용만 이루어져 분석을 할 수가 없었다. 문법 정리 수업은 수업의 특성상 전혀 상호

작용이 이루어지지 않고 강의식으로 진행되었다. 또 한 중급 수업은 한국에 온지 석 달 남짓된 원어민 교사의 수업으로, 수업은 유인물을 읽는데 그쳤고, 중급이라고는 하나 학습자들은 자신의 의사를 일본어로 교사에게 전달할 능력이 없었고, 의사를 전달하는 과정에서 빈번히 그리고 치명적인 오류가 일어나도 교사는 전혀 오류 수정을 하지 않았다.

<표 3>을 보면 수업에 따라 학습자 수가 많게는 44명에서 적게는 3명까지 꽤 차이가 남을 알 수 있는데, 본 연구자는 학습자 수의 많고 적음이 수정방법이나 반응면에 그다지 영향을 끼치지 않는다고 생각하였다. 이런 생각을 뒷받침하기 위해 1대1 상호작용이 일어나지 않은 수업의 학습자 수를 살펴볼 필요가 있다.

먼저 상호작용이 전혀 일어나지 않아 참관했으나 분석대상에서 제외할 수밖에 없었던 수업의 학습자 수다.

<표 5> 상호작용과 학습자 수 1 - 상호작용이 일어나지 않은 경우

제외된 수업	초급		중급	문법 정리 수업
학습자 수	6명	6명	6명	7명

4교실 모두 학습자 수가 많은 편이 아니었음에도 불구하고, 상호작용이 일어나지 않았음은 위에서 밝힌 대로다.

분석을 한 수업 중에도 상호작용이 소극적으로 이루어진(또는 학습자 반응이 없는) 중급 B, 중급 C, 중급 D, 초급 B 수업의 학습자 수는 다음과 같다.

<표 6> 상호작용과 학습자 수 2 - 상호작용이 소극적인 경우

소극적 상호작용 수업	중급 B	중급 C	중급 D	초급 B
학습자 수	7명	*30명	44명	3명

위 표를 보면 중급 C, 중급 D 수업만이 30명, 44명으로 다른 수업에 비해 학습자 수가 월등히 많을 뿐, 나머지 수업의 학습자 수는 결코 많은 편이 아니다. 이 중 중급 C 수업은 공공기관의 일본어교실로, 학습자도 초급 수준에서 프리토킹 수준까지 다양하게 섞여 있는 만큼 기본적으로 그다지 꼼꼼히 수정할 수 없는

성격의 수업이었다. 중급 D 수업의 경우는 중급이라고 되어 있으나 문자를 제대로 읽지 못하는 학습자도 꽤 있었고, 소극적 상호작용의 원인이 이런 학습자 레벨과 수업 레벨의 불일치에 기인하는 바가 컸다고 생각한다.

학습자 수와 상호작용간의 상관을 수치상으로 정확히 입증할 수는 없지만, 연구자가 수업을 참관해본 결과를 바탕으로 말하자면, 학습자 수의 많고 적음보다 교실 상호작용에 더 큰 영향을 끼치는 것은 교사의 성향이 아닐까 생각한다.

한편, 이 논문에서 분석은 오류-오류수정이 이어져 있는 오류 발화연속체에 한하였다. 학습자의 오류와 교사의 오류수정 발화를 하나의 단위로 보아, 학습자의 오류가 일어나더라도 교사가 이를 승인, 수용하여 수정하지 않고 지나가 버리는 경우는 분석 대상에서 제외하였다. 공공기관이나 문화 센터, 학교의 평생교육원 등지에 개설된 성인 학습자를 대상으로 하는 수업이나 의사소통을 목표로 하는 프리토킹 수업의 경우는 수업의 특성상 오류가 일어나도 치명적이지 않는 한 이를 수정하지 않는 경향이 뚜렷하다. 기본적으로는 학습자의 오류와 교사의 오류 수정을 오류 발화연속체로 보아 분석대상으로 하고, 그러나 오류의 개념에는 또한 교사의 큐(Cue, 지시, 자극) 대한 학습자의 무응답도 포함시켰다. 학습자의 무응답은 발화된 오류와는 성격을 달리 하지만 학습자가 인지하지 못했거나 습득하지 못해서 일어나는 분명한 학습 실패(발화 실패)로 간주되기 때문이다.

이 연구의 제한점으로는, 1) 학습자간에는 발달차가 인정되고, 학습량도 다르다. 같은 정보가 투입되어도 어떤 학습자는 오류를 보이고 어떤 학습자는 별 오류를 보이지 않고 습득해 간다. 학습자의 특성에 따라(레벨을 포함하여) 교사의 오류 수정에 대해 반응하는 방법도 각기 다르다. 교사가 내국인이나 원어민이나, 일본어 전공자인가 비전공자인가, 교사 특성에 따라서도 오류에 대처하는 방법이 달라지기도 한다. 또 수업의 특성에 따라서도 다를 수 있다. 예를 들면 의사소통 중심 수업에서는 형태중심 수업보다 오류에 보다 관대할 것이다. 이 연구는 학습자 변인, 교사 변인, 수업 변인을 통제하지 못함으로써 일반화하기에는 우려가 있다는 제한점을 갖는다. 다음 연구에서는 보다 면밀한 통제가 요구된다.

2) 본 연구자가 수업을 참관하는 것을 사전에 알고 있던 교사들 중 일부는 긴장하여 평상시와는 다소 다른 수업을 했을지도 모를 일이다. 일부 교사들은 이 연구의 내용도 알고 있었기 때문에 수정에 더 신경을 썼는지도 모른다. 이는 넓

게는 자연스러운 상황의 발화를 담을 수 없는 교실 담화 분석의 한계가 아닐까 생각한다.

3) 또 아마도 한국인 학습자들이 가장 오류를 많이 일으키는 유형의 하나로 모어의 영향으로 인한 액센트 오류를 들 수 있는데, 액센트 오류의 경우는 내국인 교사, 원어민 교사 수업 모두 거의 수정이 이루어지지 않았다. 내국인 교사들은 자신이 발화할 때에는 액센트에 비교적 신경을 많이 써서 액센트를 살려 발음하려고 노력하는 흔적이 보였으나, 학습자의 액센트 오류를 바로잡는 데까지 이르지는 않았다. 액센트 오류에 대한 수정에 수업의 많은 시간을 할애한 원어민 교사 H도 초급 대상의 초급 C 수업에서만 집중적인 수정을 보일 뿐, FT 수업에서는 액센트를 전혀 다루지 않는 경향을 보였다. 액센트 오류는 이번 조사 상으로는 수치가 낮지만 그렇다고 오류가 일어나지 않는 것은 아니라는 점은 역시 액센트 오류에 대한 분석의 한계이다.

4) 후술하겠지만, 이 논문에서는 수정 방법의 효과를 측정하기 위해 학습자 반응을 분석하였는데, 수정의 효과를 오로지 표면적인 학습자의 반응에만 의지하여도 될 것인가 라는 의문에 대해서는 그렇다고 단언할 수가 없다. 학습자의 학습을 종적, 횡적으로 추적하고 인터뷰 등에 의하여 좀 더 수정의 효과를 측정할 수 있었다면 좋았겠지만 여러 가지 현실적 이유로 인해 학습자와의 대면 조사는 이루어지지 않았다.

2) 전사 방법

전사는 평균적으로는 2차에 걸쳐 이루어졌는데, 1차부터 가급적 자세히 듣는 방법을 택하였다. 1차 전사를 통해 대강의 오류 발화연속체가 전사되었고, 2차 전사는 확인을 겸한 작업이었다. 그러나 잘 안 들리는 부분에 대해서는 횡수 상관없이 계속 다시 듣기를 통해 전사하였고, 두 번에 걸친 전사 끝에 합성된 오류 발화연속체를 분석하면서 또 확인이 필요하다고 판단되는 부분은 다시 듣기를 통해 확인 작업을 하였다.

이 연구의 전사양식은 다음과 같다. 전사양식은 선행연구들을 참고로 하였다.

<표 7> 전사 양식 기호

. °	마침 억양
?	올림 억양(의문)
↗	질문이 아닌 경우의 올림 억양
::	발음 늘이기
진하게	강조된 말
[겹치는 발화 시작
]	겹치는 발화 끝
[[동시 발화 시작
=	바로 이어 나오는 발화, 발화 가로채기
(0.0)	휴지(초 단위)
(??)	알아들을 수 없는 말
(단어??)	()안의 말 불확실한 전사
(())	비언어적인 것
< >	장면 설명
...	말 흐리기
.....	대답 없음
○○	인명 표시
학습자 ?	어느 학습자인지 확실하지 않을 때
▷	오류 유형 표시
▶	오류수정 유형 표시
◆	학습자 반응 유형 표시

가능한 한 발화에 충실히 전사하였으나 전사는 수업 전체가 아니라 연구에 필요한 부분에만 한하였다. 이번 연구는 학습자의 오류에 대해 어떤 오류 수정이 이루어지고 이에 대한 학습자의 반응은 어떠한가를 보는데 연구의 목적이 있다. 그렇기 때문에 학습자가 오류를 보이는 모든 발화를 분석대상으로 한 것이 아니라, 교사·학습자의 ‘큐(지시)-오류-오류 수정’이 이어져 있는 발화만을 전사, 분석하였다. 학습자가 오류를 일으켜도 교사가 이를 수정하지 않고 그냥 수용, 승인하는 경우는 전사하지 않았다.

일본어 표기는 모두 가나로 하였다.

II. 본론

1. 오류 수정의 개념과 역할

제2언어 연구에서 학습자가 오류를 범했을 때 교사가 바로 잡아주는 피드백을 일컫는 여러 가지 용어가 있다. ‘부정적 피드백’(Cole & Chan), ‘수정적 피드백’(Light & Spada, 진제희 등), ‘오류 수정’(Ellis, 이석란, 김옥선, 김유미 등), ‘오류 처리’(Ellis), ‘바로잡기’(한상미, 손희연), ‘교정’(Scegloff, Jefferson & Sacks)¹²⁾ 등이 그것이다.

이 논문에서는 용어의 혼동을 피하기 위해 이석란(2005)에 따라 학습자의 오류에 대해 교사가 하는 피드백은 ‘오류 수정’, 교사의 수정으로 조정된 산출에는 ‘교정’이라는 용어를 사용하기로 한다.

오류 수정은 피드백의 여러 기능들 가운데 하나의 기능을 담당하는 하위 개념이라 할 수 있다. 피드백은 다음 학습에 대한 입력으로 작용하는 전 과정을 일컫는 개념이다. 대개 학습자의 반응 전반에 대한 교사의 평가, 확인, 설명 등 외적인 것이지만, 그것의 주요한 효과는 내재적인 것으로서 학습을 수정시켜주고 환경과의 끊임없는 상호작용을 유지·발전시킬 수 있게 하는 필수적인 과정이다.

교정과 수정이라는 용어는 거의 같은 의미로 혼용되고 있고, 사전적인 의미¹³⁾도 별반 차이를 보이지 않는다.

교정 remediation 부적절한 행동이나 기술을 바로잡아 고치는 것. 어떤 방법이나 연습이건 간에 아동의 결손(缺損)을 바로잡아 주고 자기의 생활연령에 기대되는 수준에 가까운 능력을 발휘하도록 도와주는 방법을 말한다. (『교육용어사전』 133p.)

12) 선행 연구와 참고 자료 등을 토대로 하여 분류하였다.

13) 『표준국어대사전』 (1999)

수정(修正) 바로 잡아 고침 (중권 3664p.~3665p.)

교정(矯正) 틀어지거나 잘못된 것을 바로잡음=교구(矯球)·교직(矯直) (상권 625p.)

박경자 외(2001)에서는 교정(repair)을

대화분석에서 오류나 의도하지 않았던 형태, 잘못 이해한 점들을 대화하는 동안 화자나 다른 사람이 교정해주는 방식에 대한 용어. (369p.)

라고 하고, 화자가 교정한 경우를 자기 교정, 다른 사람이 교정해 준 것을 타인 교정(other repair)이라 하고 있다.

다시 말하면, 오류 수정은 오류에 대한 피드백 행위이다. 이것은 곧 오류 수정의 목적이라고도 볼 수 있다. 왜 학습자의 오류를 수정하는가? 그것은 오류 수정 행위가 학습자에게 피드백으로 기능하여 습득으로 이어지게 하는데 있다. 교사의 입력에 대해 학습자는 어떤 형태로든 산출을 한다. 학습자가 오류를 산출한다면 교사는 이 오류가 피드백으로 기능하여 목표 언어 습득으로 이어지게 처리해야 한다. 오류 수정은 학습자의 오류 산출에 대해 그 오류 처리를 놓고 선택의 길에 선 교사가 선택할 수 있는 의미있는 선택지이다.

연구자는 오류 수정에 관한 의식과 효과를 알아보기 위해 수업 참관과 함께 교사 23명, 학습자 156명에게 설문조사를 실시하였다. 학습자가 오류를 보였을 때 고쳐주는 것이 좋다고 생각하는가? 라는 항목에 대해서는 교사, 학습자 응답자 전원이 그렇다고 대답하였다. 고쳐준 것이 나중에 다시 그 사실과 마주쳤을 때 기억이 나는가? 라는 설문 항목에 대해서는, 학습자 156명 중 44명이 그렇다(28%)고 대답하였고, 101명(65%)의 응답자가 대체로 그렇다고 대답하였다. 반면 대체로 기억나지 않는다고 대답한 응답자는 11명(7%)이었다. 틀린 것을 명확히 고쳐 말해주는 쪽과 힌트나 유도, 암시를 주는 쪽 중 어떤 게 더 기억에 남느냐는 질문에 대해서는 학습자 83명(54%)이 명시적 수정이라 답하였고, 52명(34%)이 암시적 수정, 둘 다 기억에 남는다는 응답자가 2명, 암시적 수정을 해서 고쳐지지 않으면 명시적 수정을 하는 쪽이 기억에 남는다고 대답한 응답자가 4명이었다.

오류 수정의 효과에 대해서는 반오류수정적 연구도 있지만, 설문에 의하면 학습자들은 자신들의 오류에 대해 교사가 수정해주기를 바라고 있었으며, 또한 오류 수정이 그들의 학습에 어떤 효과가 있는 것은 틀림없는 사실인 것 같다.

외국어 수업 환경의 학습자는 수업담화에서 자신이 세운 제2언어 규칙에 관한 가설을 검증받고 불확실한 중간어를 실험해 보는 과정에서 오류수정을 통한 자극을 필요로 한다. 적절한 오류 수정이 결여된 수업에서 학습자는 잘못된 발화를 바르게 말하는 것으로 인식하고 그의 중간어는 진전방향을 잡을 수 없어 화석화된 형태의 말을 하게 될 위험이 매우 높다. 사실상 오류 수정이 전혀 없어 학습자가 자신의 중간어가설을 검증할 방법이나 기회가 없을 때 학습자는 오류에 대한 불안으로 자신감을 상실하여 심리적으로 좋지 않은 영향을 받을 수 있다.(박경자 외 1994)

오류를 수정하지 않으면 학습자는 자신의 오류를 인지하지 못하고 오류가 강화, 고착되기 쉽다. 지나치면 자신감을 앗아가거나, 심리적으로 좋지 않은 영향을 끼칠 가능성도 배제할 수 없지만, 적절한 오류 수정은 학습에 필요하다. 정확함이 항상 최선은 아니다.

오류 수정의 길을 선택했다고 해서 그것이 끝은 아니다. 모든 오류에 대한 수정 행위가 피드백으로 기능하는 것은 아닐 것이다. 이에 교사는 어떤 수정법을 사용할 것인지 선택해야 한다. 오류 수정은 그 방법의 적절성 여부에 따라 피드백으로 기능하거나 하지 않을 수 있으며, 학습자의 언어발달에 다른 영향을 미칠 수 있다. 교사의 수정이 습득으로 이어지게 피드백으로 기능하지 않으면 수정 행위는 의미가 없다.

다음 장에서 각 유형을 분류하고, 실제수업 분석을 통해 어떤 오류 수정이 이루어지고 있고 그에 따른 학습자 반응은 어떠한지 알아보겠다.

2. 유형 분류

1) 오류의 유형

<그림 1> 오류의 유형

- { 발화된 오류 - 발음, 문법, 어휘, 기타
- { 발화 실패 - 무응답, 미인지 표시, 불완전(미완)

오류 분류에 관한 여러 연구가 있으나, 이 논문에서는 학습자 오류를 우선 발화된 오류와 발화 실패 오류로 크게 나누고, 발화된 오류는 다시 어휘, 문법, 발음, 기타로 세분하였다. 발화 실패는 세분하지는 않았으나 여기에는 무응답 같은 발화 자체가 되지 않은 오류와, 발화는 되었으나 미습득 상태를 나타내는 발화, 불완전하게 끝나는 발화 등이 포함된다.

오류 유형 분류에 발화 실패 오류를 넣었다는 것은 이 논문에서의 오류 발화 연속체의 개념에는 학습자의 무응답도 포함되어 있다는 뜻이다. 학습자가 비록 소리 내어 발화하지는 않았더라도 교사의 큐(지시)에 대해 응답이 없는 경우도 학습 실패로 보아 오류로 인정하였다.

이 논문에서는 오류의 원인분석 등 개별적인 오류를 다루지는 않을 것이다.

(1) 어휘 오류

어휘의 첨가, 누락, 형태 의미의 유사성으로 인한 오류, 해석 등의 오류를 여기에 포함시켰다. 어휘 오류는 레벨과 상관없이 광범위하게 일어나는 오류 유형이다.

초급 A [15]

- 01 교사 네. 자 그 다음에 ○○さん, 노래를 부르는 법
- 02 학습자 3 うたを↗(8.0)よぶ↗
- 03 교사 うたをうたう가 노래를 부르다 예요.
- 04 학습자 3 うたをうたいかた↗
- 05 교사 うたをうたいかた

▷ 어휘 오류

‘동사ます형’에 ‘かた’라는 말을 붙여 ‘~(하)는 법’이라는 표현을 만드는 연습 상황에서 ‘노래를 부르는 법’이라는 교사의 큐(지시)에 대해 ‘うたを’라는 발화 뒤 8초가량의 휴지를 보인 학습자 3은 ‘うたう’가 아닌 ‘よぶ’라고 발화하여 어휘 오류를 드러낸다. ‘よぶ’는 한국어로는 역시 ‘부르다(이름을 ~)’에 해당하는 말로 이는 전형적인 어휘 오류이다. 달리 말하면 언어간의 오류(언어간 전이)¹⁴⁾나 외

국어화(해석) 오류로 분류할 수 있을 것이다. 이에 대해 교사는 학습자 발화 중 학습자가 오류를 보이는 어휘만을 발화하는 유도를 하여 원하는 산출을 얻어낸다.

그러나 ‘うたをうたう’의 ‘を’가 ‘うたいかた’가 되면서 ‘の’로 바뀐다는 사실을 학습하지 못한 학습자 3은 다시 문법 오류를 보이지만 교사는 이를 무시하고 그냥 수용한다. 이는 ‘동사 ます형+かた’ 표현 학습이라는 초점을 흐리지 않으려는 의도된 것이라고도 볼 수 있고, 교사의 실수나 경험 미숙으로 볼 수도 있다. 다음과 같은 피드백을 주었다면 좋았을지도 모른다.

- 01 교사 네. 자 그 다음에 ○○さん, 노래를 부르는 법
- 02 학습자 3 うたを↗(8.0)よぶ↗ ▷ 어휘 오류
- 03 교사 うたをうたう가 노래를 부르다 예요.
- 04 학습자 3 うたをうたいかた↗
- 05 교사 うたをうたいかた. 음. うたいかた는 아주 잘 하셨어요.
그런데 여기서 한 가지 주의하셔야 할 것이 있는데요.
うたいかた 부르는 법이란 말이 うたを에 연결되면 を가 の로 바껴요.
그래서 うたを↗うたいかた가 아니라 うたの↗うたいかた가 돼요.
한자 읽는 법하면 かんじを↗よみかた가 아니라 뭐라고요?
- 06 학습자들 かんじのよみかた.
- 07 교사 네 그렇죠. 김치볶음밥을↗つくりかた가 아니라↗
- 08 학습자들 김치볶음밥のつくりかた.

의도든 실수든 이 논문에서는 모든 오류에 대해 언급하는 것이 아니라 교사 학습자의 발화 연속체만을 분석 대상으로 하였으므로, 학습자가 오류를 일으켰더라도 교사가 이를 그대로 수용 또는 승인하고 수정해주지 않는 오류는 분석대상에서 제외시켰음은 앞에서 말한 대로이다.

아래의 경우를 보자.

14) 언어간의 오류(interlingual error)란 오류분석에서 언어 전이 때문에 생기는 오류. 즉, 학습자의 모국어 때문에 발생하는 오류를 말한다. 이에 대해 언어내 오류(intralingual error)는 목표어를 잘못 학습하거나 부분적으로 학습해서 나타나는 오류이다. 언어내 오류는 한 목표어 항목이 다른 목표어 항목에 영향을 미쳐 발생한다. 예를 들면 He is comes 같은 경우.

초급 A

01 교사 놀다가 뭐예요?

02 학습자들 [[あそぶ]]

[[あそび]]

03 교사 네? 놀다.

04 학습자들 あそぶ

01 교사 아까 사용하다가 뭐라고요?

02 학습자들 [[つかう]]

[[つかい]]

03 교사 つか↗

04 학습자들 つかう

05 교사 つかう

01 교사 듣다가 뭐죠?

02 학습자들 [[きく]]

[[きき]]

03 교사 きく 듣는 법↗ 하면↗

04 학습자들 ききかた

05 교사 네 ききかた。

세 경우 모두 기본형을 묻는 교사의 큐(지시)에 대해 학습자 일부는 ‘ます형’으로 대답한다. 이는 계속 이들이 ‘ます형’을 학습해 온 상황과 무관하지 않다. 학습자들은 기본형을 묻고 있음에도 불구하고 이 단계에서 이미 다음 학습을 예견하여 ‘ます형’으로 대답하고 있다고 해석할 수 있다. 교사와 학습자가 서로의 스타일에 길들여지기 전인 수업 전반의 경우, 또는 초·중·고급 코스의 초급반의 경우는 고급반에 비해 교사의 큐(지시)가 정확히 무엇을 의미하는지 혼동을 보이는 학습자가 많다고 한다. 이 논문에서는 위와 같은 경우도 오류에서 제외하였다.

(2) 발음 오류

단음(單音), 액센트, 인터네이션 등의 오류를 말한다. 초급 단계에서 보다 많이

일어나는 오류라 생각할 수 있다. 고급 단계의 발음 오류는 화석화된 것일 경우가 많고, 다른 오류에 비해 많은 경우 실수¹⁵⁾에 의해 일어난다.

다른 수업에서는 발음 오류가 일어나도 치명적이지 않는 한 이에 대한 지적은 거의 행해지지 않았으나, 원어민 교사 H의 초급 수업의 경우 つ 발음, 장단음(長短音) 구별 같은 단음(單音) 오류, 특히 액센트 오류에 대한 수정이 빈번히 일어났고¹⁶⁾, 이는 시작 단계에서 일본어의 액센트를 습득하게 하려는 의도로 해석되었다. 발음오류와 관련해서는 원어민이 아닌 이상 많은 경우, 오류를 판별하기도 힘들고 수정을 해도 오류가 지속되는 것인지 교정된 것으로 봐야 할지 판단하기도 힘들다. 그러나 이 논문에서 분석대상이 된 발음 오류들의 경우는 초보자들이어서 그런지 다행히 모두 쉽게 판별할 수 있는 범위의 오류였다. 그래도 분석에 임해 여러 번의 다시 듣기 확인을 거쳤다.

발음 오류에 대한 오류 수정 유형은 보통 오류 고쳐 말하기로 나타나고, 학습자 반응도 수정 반복이 많을 것으로 짐작된다. 단음(單音) 오류가 아닌 액센트 오류의 경우는 모어의 영향으로 인하여 가장 광범위하게 일어나는 오류이지만, 수정 행위는 가장 일어나지 않는 특수한 오류 유형이라 생각된다.

초급 C-1 [12]

<생략>

- | | | |
|----------|------------------------|-------------|
| 09 학습자 4 | これ(LH)にほんの(무액센트)おさけです。 | ▷ 액센트 오류 |
| 10 교사 | 미안해. にほんの(LHHH) | ▶ 오류 고쳐 말하기 |
| 11 학습자 4 | にほんの(LLLH) | ◇ 오류지속 |
| 12 교사 | にほんの(LHHH)おさけです。 | ▶ 오류 고쳐 말하기 |
| 13 학습자 4 | にほんの(LLLH)おさけです。 | ▷ 오류지속 |

15) Corder(1967)에 의하면, '오류'란 정확한 규칙에 대한 지식의 결핍으로 인하여 초래되는 학습자 언어의 일탈(deviation)을 말하며 실수(mistake)와는 대조된다고 하고 있다. '실수'란 학습자가 언어 능력을 수행하는 중에 실패할 때 발생하는 학습자 언어에서 볼 수 있는 일탈현상을 말한다. 따라서 실수란 언어 처리상의 제문제를 반영하는 과실로서 언어 능력의 결핍에 의한 것이 아니고 언어수행상의 문제로 인하여 발생하는 것이다. 실수란 개념은 언어 능력의 문제로 발생하는 체계적인 오류란 개념과는 대조된다.(박경자 외 1994)

16) 분석한 오류 발화 연속체 중 발음 오류로는 장음(長音) 오류와 요음(拗音), 탁음(濁音), 액센트 오류가 있었다. 이 논문에서는 교사 H의 수업 총 3 교실을 분석하였으나, 참관은 5 교실을 하였다. 한 교사의 수업을 지나치게 많이 분석하는 것은 연구내용에 신뢰도를 떨어뜨릴 것 같아 2 교실은 분석에서 제외하였다. 제외된 이 2 교실 수업은 학습자만 다들 뿐 수업 내용은 초급 C 수업과 같았다. 이 제외된 수업에서도 액센트, 장음 오류는 물론 그 밖의 단음(單音) 오류, つ 발음에 대한 수정도 많이 이루어졌다.

- 14 교사 にほんの(LHHH) ▶ 오류 고쳐 말하기
- 15 학습자 4 にほんの(LLLH) ◇ 오류지속
- 16 교사 にほん::の(LHHH) ▶ 오류 고쳐 말하기
- 17 학습자 4 にほんの(LLLH) ◇ 오류지속
- 18 교사 にほん::の(LHHH)((にほん의 가까운 발음)) ▶ 오류 고쳐 말하기
- 19 학습자 4 にほんの(LLLH) ◇ 오류지속
- 20 교사 にほん::の(LHHH) ▶ 오류 고쳐 말하기
- 21 학습자 4 にほん::の(LHHH) ◇ 오류교정(수정 반복)
- 22 교사 そそそそそそ。あのね。こゆうのととてもとてもだいじです。
アクションで ((にほん의 리듬에 맞춰 머리를 위아래로 흔들며))
にほんの(LHHH)
- 23 학습자들 ((따라 동작 하면서))にほんの(LHHH)
- 24 교사 そそ。にほんの(LHHH)
- 25 학습자들 にほんの(LHHH)
- 26 교사 そそそそ。そうするとひくいでしょう↗にほんの(LHHH)((동작))
- 27 학습자 4 これはにほんの(LHHH)おさげです。どうぞ。
- 28 교사 はい。
<이하 생략>

엑센트는 연구자가 녹음된 자료를 듣고 HL방식으로 표기하였다¹⁷⁾.

(3) 문법 오류

활용, 시제, 높임법, 조사, 어순 등의 오류를 말한다.

초급 D [3]

- 01 교사 ○○さん、막걸리를 먹을 수 있습니까?
- 02 학습자 3 マッコリをのめますか。 ▶ 문법 오류
- 03 교사 マッコリが((웃음)). が

02에서 학습자는 전형적인 문법 오류를 드러내고 있다. 문법 오류에 대해서는 여러 가지 수정 유형이 있을 수 있고 비교적 수정하기도 용이한 오류라 생각된다. 형태 오류는 다른 오류에 비해 학습자 스스로 수정하도록 기회를 주는 것이

17) 엑센트 표기 방법은 표기의 용이함을 고려하여 HL 표기법을, 해당 단어에 밑줄을 긋고 해당 단어 뒤 () 안에 엑센트를 표기하는 방식을 채택했다.

바람직하다. 형태 수정을 스스로 해봄으로써 습득하는 부분이 그만큼 크다고 생각되기 때문이다.

(4) 기타 오류

위의 어느 오류로도 볼 수 없는 경우, 듣기, 문자 미습득 등의 초보적인 오류도 포함된다.

중급 A[6]

- 01 학습자 2 しゅくだいも(…)ならないし ▷ 듣기 오류
02 교사 그죠. しゅくだい 다음에 ならない니까 세 개 중에 하나라는 거죠. 다시 한 번 들려드릴게요. ((CD 들음))
03 학습자 2 しゅくだいもしなくちゃならないし
04 교사 그죠. しゅくだいもしなくちゃならないし. 무슨 뜻?

에서의 듣기 오류와 같이 따로 항목으로 분류하기가 어려운 경우들을 포함한다.

이 외에 두 가지 이상의 오류가 복합되어 있는 복합 오류도 있으나, 이 논문에서는 따로 분류하지 않고, 각 오류에 포함시켰다.

중급 A [22]

- 01 학습자 1 このようしにごにゅうてください。 ▷ 어휘+문법
02 교사 ((웃으면서 작은 소리로)) ごきにゅう

학습자 1의 발화 ごにゅうてください를 보면 먼저 きにゅう라는 어휘를 にゅう라고 하는 어휘 오류와 동시에 ご+명사+ください라는 경어의 룰에 어긋나는 문법 오류를 보인다. 이 경우 어휘 오류, 문법 오류 항목에 넣었다.

(5) 발화 실패

① 무응답

교사의 어휘나 활용 등의 큐(지시)에 대한 무응답은 각각 어휘 오류, 문법 오류로 분류하였지만, 문장 완성하기 같은 류의 큐(지시)에 대한 무응답은 어떤 오류인지 구별하기가 힘들다. 그러나 어떤 오류인지 구별하기 힘들다는 것이 곧 오류가 아니라는 뜻은 아니다. 이 논문에서는 학습자의 무응답이 발화하지 못함으

로써 학습 실패를 드러낸다는 점에서 오류의 일종으로 보았다. 외국어 교실에서 이런 발화되지 않는 오류 유형을 자주 볼 수 있다. 발화를 요구하는데도 학습자가 침묵할 때 교사들은 어떤 피드백을 하고 있는지 궁금했던 것도 이 유형을 오류에 포함시킨 이유 중의 하나이다. 무응답을 비롯한 발화 실패에 관해서는 정답 제공의 수정 유형이 많이 사용되리라 짐작된다.

중급 B [2]

- 01 교사 くつしたをかぞえるときはなぜでしたか?
ふくはいっちゃん、にちゃんでしたね。
- 02 학습자 네
- 03 교사 くつしたは?
- 04 학습자 (3.0) ▶ 무응답(발화 실패)
- 05 교사 くつしたとくつがいっしょでしたね。
なんですか? これ。これわすれやすいですね↗
いっこですか? にこですか? ▶ 유도
- 06 학습자 (8.0) ◇ 오류지속(무응답)
- 07 교사 いっそく、にそくだったでしょう↗ ▶ 정답 제공
- <이하 생략>

② 미인지 표시

미인지 표시란 “모르겠어요”, “わかりません” 등 해당 사항에 대해 아직 미습득 상태임을 나타내는 학습자의 발화가 있는 오류를 말한다.

중급 B [10]

- 01 교사 ○○さん
- 02 학습자 2 おさらを↗
- 03 교사 응. これはあらったものをどうしますか。
あらったものを咄だ
- 04 학습자 2 わかりません。 ▶ 미인지 표시
- 05 교사 わかりませんね↗ むずかしいな。これ。○○さん
おさらを↗ あらったものを↗((웃음)) ○○さん
▶ 다른 학습자에게 질문반복

- 06 학습자 4 ふいていますとかいていますね。かいております((웃음))
- 07 교사 아 여기 こたえある?
- 08 학습자 4 はい、こたえありますね。
- 09 교사 あ、そうか。 ◇ 수정 무시

③ 불완전

그 밖에 완전하지 않은 학습자의 대답, 요구되는 산출 중 일부만 발화하는 경우도 발화되지는 않았으나 오류로 보았다.

초급 A [3]

- 01 교사 ○○さん, 일본에 놀러 가고 싶습니다 어떻게 할까요?
- 02 학습자 1 にほんへ=
- 03 교사 =네 にほんへ
- 04 학습자 1 ???
- 05 교사 놀러↗
- 06 학습자 1 あそび:: ▶ 미완(불완전)
- 07 교사 뭐뭐하러 가다 뭐였어요 우리↗ にいく. 그문? ▶ 유도
- 08 학습자 1 あそびにいきたいです。 ◇ 합성(자기 교정)
- 09 교사 あそびにいきたいです。

오류가 중요한 것은 그것이 학습자가 느끼는 학습 곤란을 알려주고, 학습 출발점에서 목표점에 도달하기까지의 학습자의 학습 노정을 보여주기 때문이라 생각한다. 학습자의 산출(발화)을 통해서 교사는 학습을 진단하고 적절히 처방한다. 학습자가 아예 발화(산출)조차 하지 않으면서 적절한 처방을 기대한다는 것은 있을 수 없는 일이다. 학습자들도 적극적으로 자신이 느끼는 학습곤란을 교사에게 알려야 할 것이다.

2) 오류 수정의 유형

선행연구자들의 유형 분류를 보완하여 이 논문에서는 다음과 같이 오류 수정 유형을 분류하였다.

<그림 2> 오류 수정 유형

- 명시적 수정 - 명시적 수정, 오류 고쳐 말하기, 정답 제공
- 암시적 수정 - 명료화 요청, 메타 언어적 설명, 정답 유도, 질문 반복, 오류 반복

발화에 대한 오류 수정은 명확한 의도 하에 이루어지기보다 즉흥적이고 무계획적으로 이루어지는 측면이 강하다. 그러다보니 자연 오류 유형이나 학습자 특성을 고려하여 체계적으로 수정이 이루어지기보다 교사의 기호에 따라 결정되는 면이 강하다. 대부분의 수업에서는 어느 한 수정유형이 주를 이루고, 2~3가지 수정유형이 보조적 수단으로 이따금 사용되었다. 오류 유형에 따라서도 선호되는 수정유형이 있을 수 있는데, 발음이나 어휘층위의 오류는 학습자 스스로 수정하기 어려운 면이 있고, 수정에 있어서도 다소 선택의 폭이 좁을 수 있다.

(1) 명시적 수정

① 명시적 수정

명시적 수정은 “아니예요”, “틀렸어요” 등 오류를 직접적, 공개적으로 지적·바로잡는 오류 수정 행위이다. 이것은 언어적으로 나타날 수도 있지만, 다음과 같이 고개를 가로짓는 비언어적 행동일 수도 있다.

중급 A [25]

01 교사 <くるは>

02 학습자 1 き

03 교사 ((고개를 세차게 가로저으면서)) 으응 ▶ 명시적 수정

04 학습자 1 こ

05 교사 그렇죠!

위 오류 발화연속체는 동사의 ない형을 학습자에게 설명하게 하는 상황에서 이루어진 것이다. <くる의 ない형을 묻는 교사의 큐(지시)에 대해 학습자 1은 き라고 대답하여 문법 오류를 보인다. 이에 교사는 고개를 세차게 가로저음과 동시에 “으응” 이라고 함으로써 학습자1의 발화가 잘못되었음을 명백히 하고 있다.

명시적 수정의 장점으로는 암시적 수정과는 달리 학습자에게 자신의 발화 오류를 쉽고 분명하게 일깨운다는 점을 들 수 있다. 그러나 이것은 곧 단점으로 작

용하기도 한다. 학습자 스스로에게 오류를 인지할 여지를 주지 않는다는 점에서 학습자 자신이 오류를 바로잡기 위해 생각하는 시간, 지적 활동이 그만큼 줄어든다고 할 수 있다. 이는 아래의 오류 고쳐 말하기나 정답 제공 같은 명시적 수정에 공통적으로 해당하는 것으로 특히 오류 고쳐 말하기나 정답제공 수정은 학습자 스스로 오류를 바로잡을 기회를 주지 않는다. 명시적 수정은 심리적으로 학습자에게 좋지 않은 영향을 미칠 수도 있다.

② 오류 고쳐 말하기

오류 고쳐 말하기는 학습자가 오류를 보이는 부분에 대해 수정하여 되돌려주는 것을 말한다. 일본어 교실에서 많이 쓰이고 있는 오류 수정 방법이라 생각된다. 특히 어휘나 발음 오류 시 선호되는 수정 유형이 아닐까 생각된다.

초급 D [6]

01 학습자 2 くる는 こない

02 교사 くる는↗ こない↗

03 학습자 2 しる는 しない=

▷ 어휘 오류

02 교사 =する!

▶ 오류 고쳐 말하기

03 학습자 2 する는 しない。

◇ 교정(반복 완성)

오류 고쳐 말하기를 명시적 수정법으로 보는 연구자가 있는 반면 암시적 수정법으로 보는 연구자도 있다. 이정란의 경우는 틀렸음을 지적하지 않는다는 점에서 암시적 수정 유형으로 분류하였으나, 한상미는 명시적 수정 방법으로 분류하여 대조를 이룬다. 또한 진제희의 경우는 명시적 수정과는 따로 분류하고 있지만, 그렇다고 그것을 암시적 수정의 하나로 보고 있지도 않다. 이 논문에서는 명시적 수정법의 하나로 보고자 한다. 틀렸음을 명시적으로 지적하지는 않지만 정답을 제공한다는 의미에서 보다 명시적 수정에 가깝다고 여겨지기 때문이다.

③ 정답 제공

이 논문에서는 일단 발화된 오류에 대해 수정하여 되돌려주는 것은 오류 고쳐 말하기로, 발화 실패에 대해 주는 것은 정답 제공으로 따로 분류했다. 둘 다 명시적 수정법의 하나로 보았다.

(2) 암시적 수정

① 명료화 요청

명료화 요청은 학습자의 발화에 대해 “무슨 말이에요?” “어?” “네?” 등과 같이 더 많은 정보를 요구하거나 확인하는 행위가 여기에 포함된다. 교사가 제대로 듣지 못해서 다시 한 번 말해달라는 의미로 이 수정 유형을 사용할 수도 있고, 오류를 보이는 학습자에게 암시를 줄 생각으로 이 수정 유형을 선택할 수도 있다.

중급 B [9]

01 교사 ○○さん、おさらはなにでありますか。

02 학습자 1 レ???

03 교사 응?なに?

▶ 명료화 요청

せんざい せんざいで/おさらを/あらいます。

일본어 교실에서는 “다시 한 번/”이라는 형태의 교사 발화로 많이 나타났다.

학습자에게 자신의 발화가 오류가 아닌지 다시 한 번 돌아볼 기회를 제공할 수 있지만, 학습자에 따라 다르게 해석될 가능성이 있다. (비경제적) 만약 학습자가 오류를 보여 오류를 암시할 요량으로 이 수정 유형을 선택했다면, 학습자에 따라서는 교사의 숨은 의도를 헤아리지 못해 오류를 반복할 수도 있고, 학습되어 있지 않은 사항에 대해서는 이 수정 유형만으로 교정 반응을 이끌어낼 수 없다는 점을 단점으로 볼 수 있다. 이때는 다른 암시적 수정법처럼 또 다른 수정 유형과 함께 사용해야 수정 효과를 볼 수 있다.

② 메타 언어적 설명

메타 언어적 설명은 고차원, 상위 차원의 개념을 써서 문법 설명이나 어휘에 대한 정의를 제공하는 것을 말한다.

초급 D [3]

01 교사 ○○さん、막걸리를 먹을 수 있습니까?

02 학습자 3 マッコリをのめますか。

03 교사 マッコリが(웃음). が

에서 「マッコリを」라는 학습자의 오류에 대해 교사가 틀렸음을 어떤 형태로든

지적, 암시하면서 “가능표현 쓸 때는 조사 를가 아니라 뭐 쓴다고 했어요? が
죠.” 라고 하는 경우를 들 수 있다.

메타 언어적 설명은 문법 학습을 목표로 하는 수업이나, 형태중심 수업에서 많
이 이루어지고, 초급 단계에서 보다 많이 이루어진다고 생각된다. 프리토킹과 같
은 의사소통 중심 수업이나 학습자의 연령이 너무 어리거나 반대로 높을 경우에
는 적합하지 않은 유형이다. 대상이 정확한 언어 습득을 목표로 하는 일본어 전
공 학습자인 경우에는 메타 언어적 설명이 효과적일 수 있다. 메타 언어적 설명
을 지나치게 자주 사용하면 형태 중심 수업이 되어 지루해질 수 있다.

③ 정답 유도

질문 부정을 통한 문장 완성 유도, 질문 바꿔 하기, 단서 제공 등 교사의 진술
과 질문을 통해서 학습자에게 바른 발화를 이끌어내는 수정 기법을 말한다. 명시
적 수정법의 전형이 오류 고쳐 말하기라면, 유도는 대표적인 암시적 수정법이다.

초급 A [11]

- 01 교사 다음 2번 ○○さん.
02 학습자 2 このたんごのおぼえかたをおしえてください。
이 단어의 읽는 법을 알려 주세요. ▷ 어휘 오류
03 교사 おぼえる! ▶ 유도
04 학습자 2 아 외우는 법을 ◇ 교정(자기 교정)
05 교사 예.

교사는 단지 학습자가 틀린 부분을 발화하여 학습자가 스스로 오류를 교정할
수 있도록 유도하고 있다.

학습자 스스로에게 오류를 인지하고 바로잡을 기회를 제공한다는 큰 이점이
있다. 그러나 다른 암시적 수정법들에도 해당되는 말이지만 학습자 수가 많은 교
실에서는 시간적인 제약 때문에 사용하는데 한계가 있다.

④ 오류 반복

학습자의 오류를 반복함으로써 틀렸음을 암시하고 조정된 산출을 유도하는 기
법이다.

FT [6]

01 학습자 8 ひとかた

02 교사 あ、ひとかた↗

▶ 오류 반복

03 학습자들 いっぽう

04 교사 いっぽう

05 학습자 8 いっぽう↗

06 교사 いっぽう。かんこくごでは?

07 학습자들 한편

08 교사 한편ね。

교재를 읽는 도중 一方라는 한자를 학습자 8이 ひとかたら 읽어 어휘 오류를 보이자 02에서 교사는 あ、ひとかた라고 오류를 반복하여 틀렸음을 암시한다. 여기에 마무리를 올림억양(↗)을 사용함으로써 한층 효과적인 되묻기 피드백이 되고 있다. 의미를 알고 있는지 확인하는 전략도 사용하고 있다.

오류를 반복하고 나서 다시 유도를 하는 등 오류 반복은 보통은 다른 수정 유형과 함께 쓰인다. 오류를 반복하기만 하고 처치를 하지 않으면 학습자는 자신의 오류를 인지하지 못하고 오류가 강화되어 버릴 우려가 있다. 위의 예처럼 오류를 반복하는 것만으로 교정 반응을 이끌어낼 수 있는가 성패 여부는 학습자에 달려 있다고 생각된다.

⑤ 질문 반복

학습자가 오류를 보일 때 질문을 반복함으로써 틀렸음을 암시하는 교사 발화이다. 이 때 질문은 같은 학습자에게 반복할 수도 있고 다른 학습자에게 같은 질문을 반복할 수도 있다.

이 수정 유형은 단지 교사가 질문을 반복하여 틀렸음을 암시하여 다른 산출을 유도하는 것으로, 학습자가 습득되지 않은 사항에 대한 산출을 요구받았을 때는 이 수정 유형만으로 교정 반응을 이끌어낼 수는 없다는 한계를 갖는 점은 위의 오류 반복, 명시적 수정과 마찬가지로이다.

중급 D [7]

01 교사 じゃ、〇〇さん

02 학습자 6 シャツを(4.0) わかりません。

03 교사

[응응]

むずかしいね。むずかしいんだこれ。

じゃ、〇〇さん

▶ 다른 학습자에게 질문반복

04 학습자 7 크리스はTシャツをたんでいます。

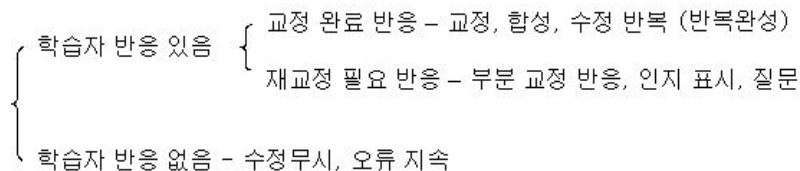
05 교사 そうですね。

위 대화는 교재의 그림을 보면서 그림을 일본어로 표현하고 있는 상황이다. 이 교사 D의 경우는 학습자가 보인 모든 오류에 대해 다른 학습자에게 질문 반복이라는 똑같은 피드백을 보였다. 즉 이 교사 수업의 경우 1) 학습자의 오류 -> 다른 학습자에게 질문 반복 -> 학습자 반응 없음, 2) 학습자의 오류 -> 다른 학습자에게 질문 반복 -> 정답제시 -> 학습자 반응 없음이라는 패턴만을 보였다. 여러 수정 유형과 함께 쓰면 학습 효과가 있겠지만, 이 유형만을 다용할 경우, 수정행위를 통해 피드백을 주어야 하는 상황을 교사가 자칫 회피하는 것으로 느껴지기 쉽다. 이는 곧 수업에 열의가 없는 것으로 비쳐지기 쉽다. 교사 D는 수정을 하는데 매우 소극적인 모습을 보였다. 중급 B 수업은 물론 테마별로 일상 어휘를 학습하는 어휘 위주 수업이라 쓸 수 있는 수정 기법이 다소 한정되어 있다고 감안하더라도 교사 D의 경우는 좀 더 다양한 오류 수정 유형을 보여주어야 할 것으로 보인다.

3) 학습자 반응의 유형

수정의 효과를 알아보기 위해 이 논문에서는 수정유형에 따른 학습자의 반응을 관찰·분석하였다. 학습자 반응 유형으로는 먼저 학습자 반응 있음과 학습자 반응 없음으로 나누고 이를 다시 다음과 같이 하위분류하였다.

<그림 3> 학습자 반응 유형



교정 반응은 스스로 하는 자기 교정, 교사에 의한 교정, 동료 학습자에 의한 교

정으로 나눌 수 있다. 이 논문에서는 따로 분류하지는 않았다.

현재로서는 학습자의 수정의 효과나 그것이 습득에 미치는 영향을 가늠할 수 있는 그 어떤 확실한 측정도구도 나와 있지 않은 실정이다. 명확하게 학습자 중간 언어 발달에서의 수정의 효과를 입증하기 위해서는 당장의 긍정적 반응이 아니라 「어떤 효과가 계속 유지되는가를 보여주어야(Lightbown, 2000)」¹⁸⁾ 할 것이다.

앞에서 현재로서는 이라고 했지만, 그러나 한편으로는 오랜 시간에 걸쳐 학습자의 변화를 관찰하고 수정이 습득에 미치는 영향을 측정한다고 해도, 그것이 다른 경로를 통해서 학습자가 습득한 것이 아니라 오로지 해당 수업에서 교사가 행한 수정 행위의 결과라고 단언할 수 있을 것인가라는 의문은 사라지지 않는다. 학습자가 다른 경로를 통해서 습득할 여지가 없게 외부세계와의 접촉을 완전히 통제하지 않는다면 어디에서 어떤 경로로 습득했는지 증명할 길이 없다.

또한 여기서 교정과 습득이 결코 동의어가 아님을 잊어서는 안 된다. 학습자가 반응을 보이거나 당장은 교정하는 긍정적 반응을 보였다는 의미에서 교정 완료 반응으로 보았지만 이것이 곧 완전한 습득을 보장하는 것은 아니라는 것이다. 습득으로 이어질지 망각될지는 학습자의 개인차에 의한다고 생각된다. 그리고 그렇더라도 교사들은 학습자의 반응을 이끌어내는데 좀 더 적극적일 필요가 있다고 생각한다. 교사 D의 중급 D 수업의 경우, 거의 모든 교사의 수정에 대해서 학습자들은 아무런 반응도 보이지 않았다. 교사 또한 반응을 이끌어내려는 노력을 보여주지 않았다. 기껏 오류 처치로서 수정을 해서 돌려주어도 학습자가 어떻게 반응하는지 확인하지 않는다면 그것이 피드백으로 작용하는지 아닌지 영영 알 길이 없다.

초급 A [19]

01 교사 자 그러면 ○○さん, 입기 쉽다. 입기 쉽다. 옷을 입기 쉽다.

02 학습자 5 입다가 뭐예요?

03 교사 입다. きる

04 학습자 5 きり::

▷ 문법 오류

18) 이석란 「교사의 오류수정 유형에 따른 한국어 학습자 반응에 관한 연구」 이화여대 대학원 석사학위논문 2005 10p.에서 재인용

- 05 교사 きる 몇 그룹이에요? 잘 생각해보세요. ▶ 유도
- 06 학습자 5 1그룹 ▷ 문법 오류
- 07 교사 1그룹 ▶ 오류 반복
- 08 학습자 5 きやすい↗ ◇ 오류 1차 교정
- 09 교사 1그룹인데 きやすい↗
다시 한 번 생각해보세요. 몇 그룹인지. ▶ 유도
- 10 학습자 5 きりやすい↗ ◇ 문법 오류 지속
- 11 교사 자 2그룹이 뭐예요? 어떤 동사예요? ▶ 유도
- 12 학습자 5 2그룹이요?
- 13 교사 어떻게 구분했어요?
- 14 학습자 5 음.. お하고 い. 아니 예요.
- 18 교사 お하고 い↗
○○さん, 어떻게 했었죠? 2그룹↗ 필로 끝났죠?
- 19 학습자 7 る로↗
- 20 교사 [네]로 끝나고↗ [네]앞에 이단이나 え단이 오는 동사↗
- 21 학습자 7 る앞에...이]
- 22 교사 그문 뭐예요? きる는↗
- 23 학습자 5 き::ります ◇ 오류 지속(문법)
- 24 교사 ((웃으면서)) ○○さん! きる ▶ 질문 반복
- 25 학습자 5 き::ます↗ ◇ 오류 2차 교정
- 26 교사 네. きます。그문?
- 27 학습자 5 きますやすい↗ ▷ 문법 오류
- 28 교사 ((웃음)) ((환서 きる)) 필로 끝나요?
- 29 학습자 5 る
- 30 교사 る로 끝나죠?
- 31 학습자 5 네
- 32 교사 る로 끝나고 앞에 뭐 와요?
- 33 학습자 5 き요
- 34 교사 き! 이단이죠? 그문 몇 그룹이에요?
- 35 학습자 5 2그룹이요.
- 36 교사 2그룹. 그문 입습니다 어떻게 해요? ▶ 유도
- 37 학습자 5 きります ◇ 문법 오류 지속
- 38 교사 ((웃음)) 2그룹 활용 어떻게 해요?
2그룹은 る 빼고 바로 ます였죠? 그래서? ▶ 유도
- 39 학습자 5 きますよ. ◇ 교정 반응

② 합성

교정 반응을 보이되 교정하면서 보다 긴 발화를 하는 경우를 말한다. 어떤 단서 조각을 이용하여 전체를 완성시키는 반응 유형이다.

초급 A [3]

- 01 교사 ○○さん, 일본에 놀러 가고 싶습니다 어떻게 할까요?
02 학습자 1 にほんへ=
03 교사 =네 にほんへ
04 학습자 1 ???
05 교사 놀러↗
06 학습자 1 あそび:: ▶ 미완성(불완전)
07 교사 뭐뭐하러 가다 뭐였어요 우리↗ にいく. 그문? ▶ 유도
08 학습자 1 あそびにいきたいです。 ◇ 합성
09 교사 あそびにいきたいです。

위 발화에서 학습자 1이 あそび::라 발화하여 불완전 오류를 보이자 교사는 にいく라는 단서를 제공한다. 이에 학습자 1은 あそび와 にいく를 합성하면서 교정된 발화 あそびにいきたいです。를 산출하는데 성공한다.

③ 수정 반복

수정 반복은 교사나 동료의 수정 발화를 반복 발화하여 조정된 산출을 하는 것을 말한다. 따라서 교사나 동료가 발화한 바른 산출에 대한 반응 유형, 오류 고쳐 말하거나 정답 제공 수정 행위에 뒤따를 수 있는 타인에 의한 교정 반응이다. 학습자가 단순 반복할 뿐 습득으로 이어지지 않을 우려도 적지 않다.

초급 D [14]

- 01 교사 な형용사↗
02 학습자 2 だ빠고 なれば. ならば
03 교사 [な] ならば. 동사 2그룹은↗
04 학습자 2 え단으로 바꾸고 ば
05 교사 맞아요. 2그룹도 이단을 え단으로 바뀌도 상관없죠.
(중략)

- 06 교사 하는는?
- 07 학습자 2 すれば
- 08 교사 すれば
- 09 학습자 すれば

◇ 오류교정(반복)

한편, 아래와 같은 학습자 반응의 경우도 이 논문에서는 수정 반복으로 보았다.

초급 C-2 [1]

- 01 교사 〇〇さん, あさごはんはなんじにたべましたか。
- 02 학습자 3 あさごはんはろくに よんじゅう ▷ 문법
- 03 교사 ろくに ろくに ▶ 오류 고쳐 말하기
- 04 학습자 3 ろくじよんじゅうぶんにたべました。 ◇ 교정(반복 완성)
- 05 교사 あ、ろくじよんじゅうぶんにね。

교사가 수정해 준 발화를 반복하면서 더 긴 발화를 완성했으므로 합성으로 볼 수도 있겠지만, 그러나 형태 수정 시 단서를 이용하여 긴 발화를 완성하는 것과 발음 오류나 어휘 오류 시 부분 수정 해 준 것을 그대로 반복한 후 긴 발화를 완성하는 것은 질적으로 다르다고 보았다.

그러므로 교정 반응 중에서도 더 습득의 유의미한 단서가 되는 것은 모델로 제시하는 발화를 반복하는 수정 반복보다는 교정 반응이나 합성 쪽이다.

(2) 재교정 필요 반응

재교정이 필요한 반응 유형에는 부분 교정 반응과 인지 표시, 질문이 있다.

부분 교정 반응은 교사의 큐(지시)에 대해 일부분만 교정되었다고 인정되는 학습자의 발화를 말한다.

인지 표시 반응 유형은 오류 수정 행위에 대해 단지 “네” “알아요” “아” “맞다” 등 인지 표시만을 하는 반응 유형이다.

오류 수정 행위에 대해 질문하는 학습자의 반응도 반응은 있지만 재교정이 필요한 반응으로 보았는데, 이에 대해 재수정 행위를 할지 말지는 다음의 오류지속이나 수정 무시와 함께 교사의 판단에 달려 있다.

(3) 학습자 반응 없음

① 수정 무시

수정 행위를 무시하고 주제를 재개하거나 아무 반응도 보이지 않는 것을 말한다. 학습자의 반응이 없으면 교사가 수정을 했더라도 이것이 피드백으로는 기능하지 않았다고 보아야 한다.

초급A [8]

01 교사 자 ○○さん, 영화를 보면서 팝콘을 먹습니다.

02 학습자 3 えいがをみ、えいがをみながらポップコンをたべます。 ▷ 발음

03 교사 팝콘은 ポップコン이에요. ▶ 오류 고쳐 말하기

◇ 수정 무시

② 오류 지속

오류를 수정해 되돌려주었음에도 불구하고 조정된 발화를 산출하지 못하고 오류가 지속되는 학습자 반응 유형도 여기에 속한다.

같은 교정 반응이 없는 경우라도 수정을 해주었음에도 불구하고 아무런 반응이 없는 것과 오류가 지속되는 것은 다르다. 반응을 보이지 않는다는 것은 수정 행위를 무시하고 주제를 재개하거나 아예 발화조차 하지 않는다는 것이고, 오류 지속은 수정 행위 후에 학습자가 발화는 하였는데 여전히 오류를 보이는 것을 뜻한다. 오류 지속은 상호작용의 결과물로서가 아니라 상호작용의 과정에서 주로 발견되었다. 오류 지속에 대해서는 대부분의 교사가 재수정을 하여, 오류가 지속된 채 오류 발화연속체가 끝나는 경우는 발견되지 않았다. 그러나 교사나 동료 학습자의 수정에 대해 학습자가 아무런 반응을 보이지 않을 때는 그냥 다음 학습으로 넘어가는 경우가 많이 발견되었다.

3. 유형별 출현율과 관계 분석

1) 유형별 출현율

(1) 오류 출현율

<표 8> 오류 유형별 빈도수

오류 유형	발화된 오류				발화 실패	합계
	어휘	문법	발음	기타		
값	71	57	31	10	66	235

오류 발화연속체에서 오류는 어휘가 31%로 가장 많이 나타났고, 발화 실패가 28%, 문법이 24%, 발음이 13%, 기타가 4%로 그 뒤를 이었다. 여기서 명심해야 할 것은 이 수치가 학습자가 발화한 모든 오류에 대한 데이터가 아니라는 것이다. 이것은 오류 발화연속체에 한정된 수치임을 다시 한번 밝혀둔다.

어휘 오류가 가장 높게 나타난 이유는 어휘 오류가 학습자의 레벨에 상관없이 가장 광범위하게 일어나는 오류이기 때문으로 해석할 수 있다. 문법 오류는 초·중급 학습자에게는 광범위하게 일어나지만 레벨이 높아지면서 서서히 줄어드는 오류 유형이라 볼 수 있다. 발음 오류는 초급 단계에서 많이 발생하는 오류이고 화석화되기도 쉬운 오류라 생각된다. 이번 조사에서는 액센트 오류에 대한 수정이 한 수업에서나마 빈번히 이루어졌지만, 이 액센트 오류의 경우 실제 수업에서는 거의 수정이 이루어지지 않는 유형이므로, 실제보다 낮은 수치를 보였다고 생각된다. 발화 실패 오류도 28%의 높은 비율을 보이고 있다. 발화 실패 오류도 학습자에게 더 집요하게 발화를 요청했다면 이 중 많은 수치는 어휘 오류로 나타났을 것이라 생각한다. 발화된 오류라면 교사가 학습자의 발화에서 문제점을 찾아내어 처방해줄 수 있지만, 발화되지 않은 오류라면 처치하기가 곤란하다. 교사는 학습자가 어떤 것에 학습 곤란을 겪는지 알 수 없다. 이럴 때는 곧바로 정답을 말해주거나 하기보다는 한 두 차례 정도 명료화 요청을 해보거나 유도 수정을 해보는 것도 방법이 아닐까 생각한다.

(2) 오류 수정율

일본어 교사들은 오류 고쳐 말하기와 유도, 정답 제공 중 어느 하나를 많이 사용한 것으로 나타났고, 나머지 수정 유형은 미미하게 나타났다.

<표 9> 오류 수정 유형별 빈도수

오류 수정 유형	명시적 수정			암시적 수정							합계
	명시적 수정	오류 고쳐 말하기	정답 제공	명료화 요청	메타 언어적 설명	유도	질문 반복		보완	오류 반복	
							같은 학습자에게	다른 학습자에게			
값	7	114	48	11	15	94	8	9	4	13	323

오류 수정 유형은 오류 고쳐 말하기가 전체 36%로 가장 높았고, 다음이 유도 29%, 정답제공 15%, 메타 언어적 설명과 질문 반복이 5%씩, 오류 반복 4%, 명료화 요청 3%, 명시적 수정 2%, 보완 1%였다. 명시적 수정이 암시적 수정보다 6% 많이 사용되었다.

수정을 하는 사람의 입장에서 보면, 오류 고쳐 말하기나 정답 제공 수정 유형은 어떻게 보면 암시적 수정법에 비해 손쉬운 수정법이라 볼 수 있다. 이는 학습자와 교사가 함께 바른 산출이라는 목표점에 도달하기 위해 상호작용하는 것이 아니라, 그냥 틀린 곳을 바로 잡아 말해주기만 하면 되는 1회짜리 수정 유형이다. 최적의 수정법이라 생각하여 이 수정법을 선택한 교사도 있겠지만, 시간적 제약이나 귀찮음 등의 이유로 수정 행위를 회피하기 위한 선택지일 수도 있다.

(3) 학습자 반응을

학습자 반응 유형을 표로 나타내면 다음과 같다.

<표 10> 학습자 반응 유형 빈도수

학습자 반응 유형	학습자 반응 있음						학습자 반응 없음		합계
	교정 반응			재교정 필요 반응			수정 무시	오류 지속	
	교정	합성	수정 반복	부분 교정 반응	인지 표시	질문			
값	32	29	85	6	7	3	52	53	267

분석 결과 학습자 반응 있음이 61%(교정 완료 반응 55%, 재교정 필요 반응 6%), 학습자 반응 없음은 39%로 나타났다. 빈도를 보면 수정 반복이 32%로 가장 높았고, 그 다음이 오류 지속이 20%, 수정 무시가 19%, 교정 반응 12%, 합성 11%, 인지 표시 3%, 부분 교정 반응 2%, 질문 1%의 순이었다.

학습자 반응 있음이 학습자 반응 없음보다 22%나 높게 나타나긴 하지만, 반응 없음도 전체 반응의 39%나 차지하여 결코 무시할 수 없는 수치를 보이고 있다. 더 들여다보면 특히 습득의 유의미한 단서라 볼 수 있는 교정 반응과 합성 반응은 합쳐도 전체의 23% 밖에 되지 않는다. 이는 수정 행위가 그다지 효율적으로 이루어지고 있다고는 볼 수 없는 부분이라 생각된다. 이하에서는 학습자 반응 중 교정 반응과 합성 반응의 비율을 교정율이라 부르기로 하겠다.

반응이 없는 이유로는 학습자의 태도나 흥미, 학습 의욕 등 학습자의 특성과 결부시켜 생각해볼 수도 있고, 교사의 특성, 시간적인 제약 등의 이유로 교사 쪽에서 반응을 확인하지 않은 채 다음 학습으로 넘어가 버리는 것 등에서도 원인을 찾을 수 있다.

2) 유형간 관계

(1) 오류와 수정의 관계

<표 11> 오류 유형에 따른 오류수정 횟수

오류 유형	어휘	문법	발음	발화 실패	기타	합계
오류수정 횟수	81	68	55	60	15	281

전체 수정 행위 중 어휘 오류가 차지하는 비율은 30%, 문법 오류가 24%, 발화 실패가 21%, 발음 오류가 20%, 기타가 4%의 수치를 보였다. 이는 오류가 일어난 것과 거의 같은 수치를 보여주고 있다.

이 중 어휘 오류는 오류 비율은 31인데 비해 수정은 30, 문법 오류는 전체 오류 중 차지한 비율과 오류 수정이 일어난 비율이 24%로 같은 수치가 나왔다.

발화 실패는 전체 오류의 28%인데 수정이 이루어진 비율은 21%로 7%나 감소

를 보인다. 학습자의 발화 실패는 다른 발화된 오류에 비해 다소 오류 수정이 소홀히 다루지기 쉽다. 학습자가 구체적으로 어떤 것에 곤란을 겪어 발화에 실패했는지 교사에게 제대로 전달이 되지 않기 때문이다. 수정을 한다고 해도 여러 차례에 걸친 수정보다는 정답을 제공하는 유형의 1회짜리 수정이 많이 일어난다.

발음 오류는 13%의 오류 비율에 비해 20%의 수정 비율로 약간 상승을 보였는데, 이는 교사 H가 초급 수업에서 매우 꼼꼼하게 액센트 수정을 한 사실에 기인하는 것으로 판단된다.

다음은 오류 유형별로 그 오류 처치가 적절한가 여부와 상관없이 실제 수업에서 행해진 오류 수정의 횟수를 본 것이다.

<표 12> 오류에 대한 수정 유형

오류 유형	오류 수정 유형	수정 횟수	오류 유형	오류 수정 유형	수정 횟수
어휘	명시적 수정	3	발화 실패	명시적 수정	4
	오류 고쳐 말하기	39		명료화 요청	3
	정답 제공	11		질문반복	7
	유도	20		보완	3
	메타 언어적 설명	2		오류 반복	1
	오류반복	6		정답 제공	17
	명료화 요청	2		메타 언어적 설명	1
문법	오류 고쳐 말하기	20	기타	유도	28
	정답 제공	5		명료화 요청	1
	유도	19		오류 고쳐 말하기	6
	메타 언어적 설명	8		정답제공	1
	명료화 요청	2		유도	7
	질문반복	4		발음	오류 고쳐 말하기
	오류반복	6	합계		281

어휘 오류에 대한 수정유형으로는 오류 고쳐 말하기가 48%, 유도가 24%, 정답

제공이 13%, 오류 반복이 7%, 명시적 수정이 4%, 메타 언어적 설명과 명료화 요청이 2% 꼴로 사용되었다.

문법 오류에 대한 수정유형으로는 오류 고쳐 말하기가 29%, 유도가 28%, 메타 언어적 설명이 12%, 오류 반복 9%, 정답 제공 7%, 질문 반복, 명시적 수정이 각각 6%씩, 명료화 요청 3%의 순으로 나타났다.

발음 오류에 대해서는 오류 고쳐 말하기 유형만 나타났다.

발화 실패에 대한 오류 수정 유형으로는 유도가 46%로 가장 높았고, 정답 제공이 28%, 질문 반복이 12%, 명료화 요청과 보완이 5%, 오류 반복과 메타 언어적 설명이 2%씩으로 나타났다.

기타는 듣기, 문자 등의 오류로 유도가 46% 비율로 쓰였고, 오류 고쳐 말하기가 40%, 정답제공과 명료화 요청도 7%씩 나타났다. 듣기 오류의 경우, 유도는 주로 다시 한 번 들려주는 행위로 나타났다.

어휘 오류에 대해 오류 고쳐 말하기가 가장 많았던 것은 연구자가 짐작한 대로이나, 유도가 24%나 차지한 것은 의외의 결과였다.

문법 오류에 대한 수정 유형으로는 많이 쓰일 것으로 예상되었던 유도와 메타 언어적 설명 대신 오류 고쳐 말하기가 29%로 가장 높게 나타났다. 유도도 28%로 오류 고쳐 말하기와 거의 같게 나타나긴 했으나, 메타 언어적 설명은 불과 12%에 지나지 않았다. 문법 오류에 대해 오류 고쳐 말하기 수정을 한 것이 과연 적절한 것인지 생각해볼 수 없다. 형태 오류는 다른 오류들에 비해 학습자 스스로 수정할 기회를 주면 줄수록 더 효과적이라고 생각하기 때문이다. 문법 오류에 대해 오류 고쳐 말하기 수정을 한 후의 반응율은 뒤에 가서 알아보기로 한다.

발음 오류에 대해 오류 고쳐 말하기 수정만 이루어진 것은 여기서는 주로 액센트 오류였기 때문으로 볼 수 있다. 단음(單音) 오류라면 오류 고쳐 말하기뿐만 아니라 유도와 같은 수정유형도 쓰일 것이다.

(2) 오류와 반응의 관계

<표 13> 오류에 대한 학습자 반응 1

오류 유형	반응	횟수	오류 유형	반응	횟수
어휘	교정 반응	11	문법	오류 지속	8
	합성	14		수정 무시	22
	수정 반복	24	발음	합성	3
	부분 교정 반응	1		수정 반복	29
	인지 표시	2		수정 무시	4
	질문	2		오류 지속	18
	수정 무시	19	발화 실패	교정 반응	10
	오류 지속	8		합성	11
문법	교정 반응	12		수정 반복	17
	합성	6		부분 교정 반응	2
	수정 반복	13		인지 표시	2
	부분 교정 반응	3	수정 무시	18	
	인지 표시	2	오류 지속	11	

어휘 오류에 대한 학습자 반응을 보면 교정 반응이 전체의 62%였고, 재교정 반응이 5%, 반응 없음이 33%를 차지했다. 수정 반복이 31%로 가장 높았고 수정 무시가 23%, 합성이 17%, 교정 반응 14%, 오류 지속 10% 등이다. 학습자 반응이 오류 유형 중 가장 높게 나타났다. 교정율도 32%로 상대적 수치의 우위를 보였다. 그러나 단순 반복일 뿐 습득으로 이어지지 않을 가능성이 높은 수정 반복(31%)과 학습자 반응 없음(33%)도 적지 않은 수치를 보이고 있다.

문법 오류는 교정 반응이 47%, 재교정 필요 반응이 8%, 반응 없음이 45%로 나타났다. 수정 무시가 33%로 가장 높게 나타났고, 수정 반복이 20%, 교정 반응이 18%, 오류지속이 12%, 합성이 9%, 부분교정 반응이 5%, 인지표시가 3%였다.

문법 오류는 수정하기도 비교적 쉽고 반응도 비교적 높을 것이라 생각했으나, 분석 결과 학습자 반응 없음과 교정 반응이 거의 대등하게 나타나 반응이 가장 낮은 오류 유형임을 확인할 수 있었다.(어휘 62%, 발음 60%, 발화 실패 61%) 수정 유형을 선택할 때 문법 오류에 대해서는 더 주의를 기울일 필요가 있다는 뜻일 것이다. 그러나 반응 중 차지하는 교정율은 다른 오류와 비슷하게 나타났다.(어휘 32%, 문법 27%, 발화실패 29%, 발음 5%) 오류유형들 중 재교정 필요 반

응이 비슷하긴 하지만 가장 높게 나타났다.

왜 문법 오류가 특별히 반응이 낮은지 수치로부터 원인을 찾을 수는 없었다. 설명할 수 없는 것은 문법 오류에 대한 반응없음 반응에서 가장 높은 비중을 차지하는 것은 오류 고쳐 말하기 수정이라는 점이다.(<표 18> 참고) 오류 고쳐 말하기라면 수정해 주는 쪽에서 정답의 형태를 제공해 주는 것이니만큼, 오로지 교정이 학습자에게 맡겨져 있는 것도 아니어서 특별히 학습자에게 부담이 되는 것도 아니다. 생각해 볼 수 있는 것은 초급 B 수업을 담당한 교사 B의 수정 방법이다. 초급 B 수업에서는 문법에 대한 수정에 많은 시간이 할애되었는데, 이미 지적인대로 수정에도 수업에도 전혀 초점이 없었다. 예를 들어 사역을 학습시키고자 한다면 사역 부분에 포커스를 맞추어 트레이닝 시키면 될 것을, 이 교사 B의 경우는 지나치게 복잡한 문, 예를 들어 사역 + たがっている + 전문의 そう다가 포함된 문을 제시하여 학습자의 혼란을 가중시켰다. 애초의 사역학습이라는 본분을 잊고 전문의 そう다와 양태의 そうだ, 게다가 ようだ、らしい、みたいだ의 즉흥적 비교 설명에 지나치게 많은 시간을 할애해 본래의 목표인 사역형과는 점점 멀어져가는 수업방식, 수정방식을 보였다. 또한 교사 B의 수업내용은 학습자들의 수준과 일치한다고 볼 수 없었다. 이런 것들이 문법 오류에 대한 반응이 낮아진 원인이 아닌가 생각한다. 또는 문법 오류 자체에 다른 오류들과는 다른 특별히 교정하기 어려운 측면이 내재되어 있을 수도 있다.

발음 오류에 대해서는 반응 있음이 58%로 비교적 높게 나타났고, 재교정 필요 반응이 2%, 반응 없음이 40%였다. 수정 반복이 53%로 가장 높게 나타났고, 오류 지속이 33%, 수정 무시가 7%, 합성이 5%로 나타났다. 발음 오류에 대해서는 그 수정 유형도 오류 고쳐 말하기에 한정되어 있고 교정 반응도 수정 반복 반응이 대부분이었다. 명시적 수정이 효과적일 수 있다는 의미로 해석할 수 있다.

발화 실패 오류는 반응 있음이 53%, 재교정 필요 반응이 7%, 반응 없음이 40%를 보였다. 수정 무시가 가장 높은 30%, 수정 반복이 28%, 합성 18%, 교정 반응 16%, 오류지속 15%, 부분교정 3%, 인지 표시 3% 순으로 나타났다.

<표 14> 오류와 반응 2

반응 유형 오류 유형	교정 완료 반응 (*교정율)	재교정 필요 반응	반응 없음
어휘	62% (*32%)	5%	33%
문법	47% (*27%)	8%	45%
발음	58% (*5%)	2%	40%
발화실패	53% (*29%)	7%	40%

(3) 수정 유형과 반응의 관계

<표 15> 오류 수정 유형과 학습자 반응 1

	명시적 수정	오류 고쳐 말하기	정답 제공	명료화 요청	정답 유도	메타 언어적 설명	질문 반복	보완	오류 반복	합계
반응 있음	3	79	26	4	46	4	3	3	5	173
반응 없음	4	39	43	3	23	4	5	3	0	124
합계	7	118	69	7	69	8	8	6	5	297

명시적 수정을 한 후의 학습자의 반응은 반응 있음이 42%, 반응 없음이 58%였다. 반응 있음은 모두 교정 완료 반응이었고 재교정 필요 반응은 나타나지 않았다. 교정 반응은 28%였다. 이는 명시적 수정법의 성격에서 그 원인을 찾을 수 있다. 명시적 수정은 틀렸음을 가르쳐줄 뿐 미숙 상태의 것을 그것만으로 습득하게 할 수는 없기 때문이다. 그러나 대신 학습자가 이미 습득 상태의 것임에도 불구하고 어떤 이유로 인해 교사로부터 명시적 수정을 받았다면 교정되는 비율이 100%임을 가리키고 있다.

오류 고쳐 말하기 후의 학습자 반응은 반응 있음이 67%, 반응 없음이 33%였다. 수정 반복이 53%로 가장 높았고, 합성이 7%, 오류 지속이 19%, 수정 무시가 14% 순이었다. 반응 있음 중 교정 완료 반응과 재교정 필요 반응을 보면 교정 완료 반응은 62%, 재교정 필요 반응은 4%였다.

정답 제공에 대한 학습자 반응은 반응 없음이 오류 지속 30%, 수정 무시가

33%로 63%나 차지하였고, 수정 반복이 22%, 합성이 3%로 그 뒤를 이었다. 37%의 반응 있음 반응 중 교정 완료 반응이 28%였다. 명시적 수정과 나란히 가장 높은 반응 없음 비율을 보여주고 있다. 정답 제공은 학습자로 하여금 자신의 오류를 어떤 암시나 수고 없이 직접적으로 알게 하여 경제적이라는 장점이 있지만, 그다지 반응을 이끌어내지는 못하는 비효율적인 수정 유형임을 알 수 있다.

명료화 요청에 대한 학습자 반응은 학습자 반응 없음이 43%(오류지속 29%, 수정 무시 14%)였고, 교정 반응 43%, 재교정 필요 반응 14%로 나타났다. 명료화 요청도 명시적 수정과 마찬가지로 미습득 상태의 것을 그것만으로 습득으로 이끌 수는 없는 수정법이다. 명료화 요청에 대한 교정 반응이 43%라는 것은 오류를 보인 학습자의 절반 가량이 자신의 오류를 눈치 채어 교정된 발화를 했음을 드러낸다. 학습자의 오류를 암시하기 위해 명료화 요청을 할 때는 학습자가 오류를 눈치 챌 수 있도록 방법을 연구하는 것이 바람직하다.

메타 언어적 설명에 대한 학습자 반응은 수정 무시가 49%, 학습자 반응 있음 51%(수정 반복 25%, 인지 표시, 부분 교정 반응, 교정 반응 13%)로 나타났다. 반응 없음의 비율이 높은 편이고, 메타 언어적 설명 후에 네 번에 한 번꼴로 재교정 필요 반응이 나왔다는 것은 메타 언어적 설명을 효율적으로 사용하지 못했음을 보여주는 데이터라고 생각한다. 앞으로 메타 언어적 설명을 할 때는 더 신중을 기하고, 어떻게 하면 학습자로부터 교정 반응을 이끌어낼 수 있는지 방법 연구가 있어야 할 것으로 보인다.

유도에 대한 학습자 반응은 교정 완료 반응 64%(교정 반응 35%, 합성 23%, 수정 반복 6%), 반응 없음 33%(오류 지속 30%, 수정 무시 3%), 부분 교정 반응 3%로 나타났다. 습득에 유의미한 교정율이 58%로 가장 높았다. 반응 없음 반응도 33%를 보이긴 하지만 가장 낮은 수치로 학습자 교정에는 가장 효율적인 수정법이라 생각된다.

질문 반복에 대한 학습자 반응으로는 반응 없음이 62%(수정 무시 49%, 오류 지속 13%)로 매우 높았다. 교정 완료 반응이 25%(수정 반복 13%, 교정 완료 반응 12%), 부분교정 반응이 13%로 나타났다. 학습자의 발화에 대해 교사가 질문을 반복했다면 학습자가 다시 이에 응하여 발화를 해야 하는 것이 정상임에도 불구하고 질문 반복 후에 수정 무시(반응 없음)가 49%나 된다는 것은 발화 요구

를 받은 학습자의 절반이 교사의 요구에 응하지 않았다는 뜻이다. 앞서 명료화 요청의 경우를 봐도, 명료화 요청을 받은 학습자의 14%가 이를 무시하고 있다. 발화를 요구했는데도 학습자가 침묵하는 이유가 무엇인지 생각해봐야 하는 것도 교사의 몫이라 생각한다.

보완에 대한 학습자 반응은 수정 무시가 49%, 수정 반복과 부분교정 반응, 인지 표시가 각각 17%씩 나타났다.

오류 반복에 대한 학습자 반응은 합성이 40%로 가장 높았고, 그 다음이 교정 반응 40%, 수정 반복 20%로 100%의 반응 있음 반응을 보였다. 학습자 반응이 가장 높은 수정 유형이다. 뿐만 아니라 습득에 유의미한 교정율이 80%나 된다. 가장 효과적인 수정법인 것으로 나타났다. 오류를 반복했을 뿐인데, 타인에 의한 교정 반응인 수정 반복이 20% 나타난 것은 오류 반복과 수정 반복 반응 사이에 동료에 의한 수정 같은 것이 있다는 뜻일 것이다.

그러니까 교정 반응이 가장 높은 수정 유형은 오류 반복(100%) -> 유도(67%), 오류 고쳐 말하기(67%) -> 명료화 요청(57%) -> 메타 언어적 설명(51%), 보완(51%) -> 명시적 수정(42%) -> 질문 반복(38%) -> 정답 제공(37%) 순이었다.

그러나 이 논문에서 교정율이라 정의한 교정 반응과 합성 반응만을 보면 오류 반복(80%) -> 유도(58%) -> 명료화 요청(43%) -> 명시적 수정(28%) -> 질문 반복(12%) -> 오류 고쳐 말하기(10%) -> 정답 제공(6%) 순이고, 메타언적 설명과 보완은 아예 나타나지 않았다. 상위 세 개 모두 암시적 수정법임을 확인할 수 있다.

유도와 오류 반복은 학습자 반응도 전체적으로 높고 교정율도 높은 효율적인 수정기법이라 할 수 있다.

<표 16> 학습자 반응과 수정유형 2

반응 유형	수정 유형	값	반응 유형	수정 유형	값
교정 반응	명료화 요청	3	합성	오류 고쳐 말하기	9
	명시적 수정	2		오류 반복	2
	오류 고쳐 말하기	4		유도	16
	오류 반복	2	부분 교정 반응	정답 제공	2
	유도	24		메타 언어적 설명	1
	정답제공	2		오류 고쳐 말하기	1
	질문 반복	1		유도	2
수정 반복	메타 언어적 설명	2		정답 제공	1
	보완	1		명료화 요청	1
	오류 반복	1		보완	1
	오류 고쳐 말하기	63	인지 표시	메타 언어적 설명	1
	정답 제공	15		보완	1
	유도	4		오류 고쳐 말하기	2
	질문 반복	1		정답제공	3
반응 없음	명시적 수정	1	질문	정답제공	3
	보완	3		오류 고쳐 말하기	0
	오류 고쳐 말하기	17	오류 지속	명료화 요청	2
	유도	2		명시적 수정	2
	정답 제공	22		오류 고쳐 말하기	22
	질문 반복	4		정답 제공	21
	메타 언어적 설명	4		유도	21
	명료화 요청	1		질문 반복	1
명시적 수정	2	합 계	297		

교정 반응은 유도 수정 후에, 반응 없음은 오류 고쳐 말하기와 정답 제공 수정 후에 높게 나타났다.

(4) 오류, 수정, 반응의 관계

<표 17> 수정유형에 따른 반응 - 어휘

수정 유형	반응 유형	값	수정 유형	반응 유형	값
오류고쳐 말하기	교정	3	명시적 수정	오류지속	2
	합성	3		명료화 요청	합성
	수정반복	22	수정무시		1
	인지표시	1	메타언어적 설명	수정무시	2
	오류지속	1		유도	교정
	수정무시	7	합성		9
정답 제공	교정	1	수정반복		1
	합성	1	부분교정		1
	인지표시	1	오류지속		5
	질문	2	오류반복	합성	3
	수정무시	6		수정반복	1
명시적 수정	수정무시	1	수정무시	2	

어휘오류에 대한 교정율은 유도 수정(57%) -> 오류고쳐 말하기(21%) -> 오류 반복(6%) -> 정답 제공(7%) -> 명료화 요청(1%) 순으로 나타났다. 명시적 수정 24%, 암시적 수정 76%이다.

수정유형에 따른 어휘오류와 반응없음의 관계를 보면 오류 고쳐 말하기(36%) -> 정답 제공(27%) -> 명시적 수정(14%) -> 메타 언어적 설명(9%), 오류 반복(9%) -> 명료화 요청(5%) 순이었다. 명시적 수정이 77%, 암시적 수정이 23%이다.

어휘 오류에 대해서는 정답제공, 명시적 수정이 교정율에 보다 반응없음에 더 작용했음을 지적할 수 있다.

<표 18> 수정유형에 따른 반응 - 문법

수정 유형	반응 유형	값	수정 유형	반응 유형	값
정답 제공	수정반복	1	메타 언어적 설명	수정반복	1
	부분교정	1		인지표시	1
	인지표시	1		수정무시	4
	수정무시	1	유도	교정	7
	오류지속	1		합성	2
오류 고쳐 말하기	합성	2		수정반복	2
	수정반복	8		오류지속	6
	수정무시	10		수정무시	2
명시적 수정	교정	2	질문 반복	합성	1
	수정반복	1		부분교정	1
	수정무시	1		수정무시	2
명료화 요청	부분교정	1	오류 반복	교정	1
	수정무시	1		수정무시	1
메타언어적 설명	교정	1			오류지속
	합성	1			

문법 오류에 대한 교정율은 유도 수정 후가 52%, 명시적 수정, 오류 고쳐 말하기, 메타 언어적 설명이 12%씩, 오류 반복과 질문 반복이 6%씩이었다. 명시적 수정이 24%, 암시적 수정이 76%였다.

반응없음은 오류 고쳐 말하기(33%) -> 유도(27%) -> 메타언어적 설명(13%) -> 오류반복(3%), 질문 반복(3%), 정답 제공(3%) -> 명시적 수정(3%), 명료화 요청(3%) 순이었다. 명시적 수정이 43%, 암시적 수정이 57%였다.

문법 오류의 경우, 오류 고쳐 말하기가 교정율을 이끌어내는 데는 그다지 기여하지 못한 반면 반응없음 반응을 이끌어내는 데는 가장 크게 기여했음을 알 수 있다. 유도 수정은 교정율(1위)도, 반응없음(2위) 반응도 높게 나타났는데, 유도 수정의 경우, 몇 회에 걸쳐 교정이 이루어지는 경우가 많기 때문으로 해석할 수 있다. 첫 번째 수정은 실패하고 두 번째에서 성공하여 첫 번째 수정은 반응없음 반응으로 분류된 경우가 많았다. 어쨌든, 유도 수정의 경우는 반응없음 반응보다는 교정율을 조금 더 많이 이끌어낸 반면, 오류 고쳐 말하기의 경우는 교정율보다 반응없음 반응이 훨씬 더 많이 나타났다.

<표 19> 수정유형에 따른 반응 - 발화실패

수정 유형	반응유형	값	수정유형	반응 유형	값
정답 제공	수정반복	15	유도	수정반복	1
	질문	1		부분교정	2
	인지표시	1		오류지속	8
	수정무시	12		수정무시	1
오류고쳐말하기	합성	1	질문 반복	합성	2
명료화 요청	교정	2		오류지속	2
	오류지속	1		수정무시	2
메타언어적 설명	인지표시	1	보완 (완성)	수정반복	1
유도	교정	8		수정무시	2

발화실패에 대한 교정율은 유도(58%) -> 명료화 요청(12%), 질문 반복(12%), 보완(12%) -> 오류 고쳐 말하기(6%) 순이었다. 명시적 수정이 6%, 암시적 수정이 94%이다.

발화 실패에 대한 반응없음은 정답 제공 후가 44% -> 유도 33% -> 질문 반복 19% -> 명료화 요청 4% 순이었다. 명시적 수정 44%, 암시적 수정 56%이다.

발화실패 오류의 경우는 정답제공과 질문 반복 수정이 교정율에는 크게 기여하지 못함에 비해 반응없음 반응은 높은 것으로 나타났다. 유도 수정은 문법의 경우와 같이 설명할 수 있다.

<표 20> 교정 반응과 오류 유형, 수정 유형

반응 유형	오류 유형	수정 유형	값
교정 반응	어휘	정답유도	7
	발화 실패	유도	8
	문법	유도	7
	발화 실패	명료화 요청	2
	문법	명시적 수정	2
	어휘	오류 고쳐 말하기	3
	문법	오류반복	1
	기타	유도	2
	문법	메타 언어적 설명	1
	어휘	정답 제공	1

위 표를 보면 교정 반응은 어휘 오류 - 유도 수정, 문법 오류 - 유도 수정, 발화 실패 - 유도 수정을 했을 때 가장 높게 나타났다. 유도 수정이 대부분의 오류 유형에 상관없이 효과적인 수정법임을 보여주는 결과라 생각한다.

<표 21> 합성 반응과 오류 유형, 수정 유형

반응 유형	오류 유형	수정 유형	값
합성	어휘	오류 고쳐 말하기	3
	어휘	유도	9
	발음	오류 고쳐 말하기	3
	문법	유도	2
	발화 실패	유도	8
	문법	오류 고쳐 말하기	2
	어휘	오류 반복	3
	어휘	정답 제공	1
	발화 실패	질문 반복	2
	어휘	명료화 요청	1
	문법	메타 언어적 설명	1
	발화 실패	오류 고쳐 말하기	1
	문법	질문반복	1
	기타	오류 고쳐 말하기	1

합성 반응은 어휘 오류 - 유도 수정, 발화 실패 오류 - 유도 수정 후에 높게 나타났다.

따라서, 학습자 교정율은 어휘, 문법, 발화 실패 오류에 대해 정답 유도 수정을 했을 때 높음을 알 수 있다.

이는 연구자가 조사한 설문결과와는 다소 다른 결과이다. 설문 조사 결과에서는 암시적 수정보다 명시적 수정을 원하는 학습자가 조금 많았다. 이는 이 논문에서의 수정의 분류나 수정법의 자세한 내용이 학습자에게는 알려져 있지 않은 상태이므로 거기서 오는 차일 수도 있다고 생각한다.

<표 22> 수정 반복과 오류 유형, 수정 유형

반응 유형	오류 유형	수정 유형	값
수정 반복	발음	오류 고쳐 말하기	29
	어휘	오류 고쳐 말하기	22
	문법	오류 고쳐 말하기	8
	말화 실패	정답제공	15
	어휘	정답제공	0
	말화 실패	보완	1
	어휘	오류 반복	1
	문법	정답 제공	1
	문법	메타 언어적 설명	1
	기타	정답 제공	1
	기타	오류 고쳐 말하기	4
	말화 실패	유도	1
	어휘	유도	1
	문법	유도	2
	문법	명시적 수정	1

수정 반복 반응은 발음 오류 - 오류 고쳐 말하기 수정, 어휘 오류 - 오류 고쳐 말하기 수정, 말화 실패 - 정답 제공 수정 후에 높게 나타났다.

<표 23> 재교정 필요 반응과 오류 유형, 수정 유형

반응 유형	오류 유형	수정 유형	값
부분 교정 반응	발화 실패	유도	2
	어휘	유도	1
	문법	정답 제공	1
	문법	명료화 요청	1
	문법	질문 반복	1
	발음	오류 고쳐 말하기	1
질문	발화실패	정답 제공	1
	어휘	정답 제공	2
인지 표시	어휘	정답 제공	1
	발화 실패	메타 언어적 설명	1
	문법	정답 제공	1
	문법	메타 언어적 설명	1
	발화 실패	정답 제공	1
	기타	오류 고쳐 말하기	1
	어휘	오류 고쳐 말하기	1

<표 24> 반응 없음과 오류 유형, 수정 유형

반응 유형	오류 유형	수정 유형	값
수정 무시	어휘	정답 제공	6
	문법	오류 고쳐 말하기	10
	어휘	오류 고쳐 말하기	7
	문법	메타 언어적 설명	4
	발화 실패	질문반복	3
	발음	오류 고쳐 말하기	4
	어휘	메타 언어적 설명	2
	문법	명료화 요청	1
	발화 실패	보완	2
	문법	정답 제공	1
	문법	질문 반복	2
	발화 실패	유도	1
	어휘	명료화 요청	1
	어휘	명시적 수정	1
	문법	오류 반복	1
	어휘	오류 반복	2
	문법	유도	2
	발화 실패	정답 제공	2
	문법	명시적 수정	1
	오류 지속	발음	오류 고쳐 말하기
발화 실패		유도	8
문법		유도	6
어휘		유도	5
기타		유도	4
어휘		명시적 수정	2
발화 실패		질문 반복	2
어휘		오류 고쳐 말하기	1
문법		정답 제공	1
문법		오류 반복	1
발화 실패		명료화 요청	1
기타		명료화 요청	1

한편 발음 - 오류 고쳐 말하기, 문법 오류 - 오류 고쳐 말하기 수정 후에 가장 학습자의 반응이 없는 것으로 나타났다. 여기 사용된 수정법은 모두 명시적 수정법임을 확인할 수 있다.

Ⅲ. 결론 및 제언

이상에서 일본어 교실에서의 학습자의 발화 오류에 대한 수정 유형과 그에 따른 반응 유형, 이들 간의 관계를 알아보았다.

먼저 오류 유형으로는 어휘 오류(31%)가 가장 많이 나타났고, 그 다음이 발화 실패 오류(28%) -> 문법 오류(24%) -> 발음(13%) -> 기타 순이었다. 어휘를 완전히 습득하는 것은 거의 불가능하기 때문에 외국어 학습에서 어휘 오류는 학습자의 레벨에 상관없이 가장 광범위하게 일어나는 오류임을 뒷받침해 주는 결과라고 할 수 있다. 학습자의 발화 실패 오류는 문법 오류이거나 어휘 오류와 연관되는데, 교사가 학습자에게 더 발화를 요구했다면 이 중 많은 수치가 어휘 오류를 나타낼 것이라 생각한다.

오류 수정 유형으로는 명시적 수정이 53%로 암시적 수정 47% 보다 많이 쓰였다. 오류 고쳐 말하기(36%) -> 유도(29%) -> 정답 제공(15%) -> 메타 언어적 설명(5%), 질문 반복(5%) -> 오류 반복(4%) -> 명료화 요청(3%) -> 명시적 수정(2%) -> 보완(1%) 순이었다. 이번에 분석 대상이 된 일본어 교사들은 주로 오류 고쳐 말하기와 유도, 정답 제공 수정법을 쓰고 있음을 알 수 있다.

오류별로는 어휘 -> 문법 -> 발화 실패 -> 발음 오류순으로 수정이 이루어진 것으로 나타났다.

학습자 반응율은 61%로 나타났다. 교정 반응이 55%, 재교정 필요 반응이 6%, 학습자 반응 없음이 39%로 나타났다. 교정 완료 반응으로는 수정 반복이 32%로 가장 많았고, 오류지속 20% -> 수정 무시 19% -> 교정 반응 12% -> 합성 11% -> 인지 표시 3% -> 부분 교정 반응 2% -> 질문 1%의 순이었다. 먼저 학습자 반응 없음이 39%라는 높은 수치를 보이는 것은 제대로 수정이 이루어지지 않았음을 보여주는 수치라고 생각한다. 더구나 55%의 교정 완료 반응 중 습득에 더 의미가 있다고 여겨지는 교정 반응과 합성 반응, 즉 교정율은 23% 밖에 되지 않아 오류 수정의 문제점을 드러내었다.

오류별 교정 반응 순위는 어휘 62% -> 발음 60% -> 발화 실패 55% -> 문

법 47% 순으로 나타났다. 문법 오류는 교정 반응을 이끌어내기가 가장 어려운 것으로 나타났다.

습득에 유의미한 반응이라고 생각되는 교정 반응과 합성 반응의 순위를 수정 유형별로 보면, 오류 반복(80%) -> 유도(58%) -> 명료화 요청(43%) -> 명시적 수정(28%) -> 질문 반복(12%) -> 오류 고쳐 말하기(11%) -> 정답 제공(6%)으로, 오류 반복과 유도, 명료화 요청 등 상위에 암시적 수정이 차지하고 있음을 알 수 있다.

오류별 교정율을 보면, 어휘 오류의 경우, 유도 수정(57%) -> 오류 고쳐 말하기(21%) -> 오류 반복(6%) -> 정답 제공(7%) -> 명료화 요청(1%) 순으로 나타났다(명시적 수정 24%, 암시적 수정 76%). 문법의 경우는 유도 수정 52% -> 명시적 수정, 오류 고쳐 말하기, 메타 언어적 설명 12%씩 -> 오류 반복, 질문 반복 6%씩이었다.(명시적 수정 24%, 암시적 수정 76%) 발화 실패에 대한 교정율은 유도(58%) -> 명료화 요청(12%), 질문 반복(12%), 보완(12%) -> 오류 고쳐 말하기(6%) 순이었다(명시적 수정 6%, 암시적 수정 94%). 한편, 어휘오류의 반응없음 반응을 보면 오류 고쳐 말하기(36%) -> 정답 제공(27%) -> 명시적 수정(14%) -> 메타 언어적 설명(9%), 오류 반복(9%) -> 명료화 요청(5%) 후 순이었다. 정답제공, 명시적 수정이 반응없음에 작용했음을 지적할 수 있다. 문법 오류의 경우는 오류 고쳐 말하기 후에 반응없음 반응이 많이 뒤따랐다. 발화 실패의 경우 정답제공과 질문 반복 후에 반응없음 반응이 많이 나타났다.

오류에 따른 수정 유형과 학습자 반응과의 전체적 관계를 보면 어휘-유도 수정, 발화 실패-유도, 문법-유도 후에 교정 반응이 가장 높게 나타났다. 합성 반응은 어휘-유도, 발화 실패-유도 후에 많이 나타났다. 오류와 상관없이 수정 유형은 모두 암시적 수정법이다. 한편, 가장 반응이 없는 경우는 발음-오류 고쳐 말하기, 문법-오류 고쳐 말하기 후로 나타났다. 수정 유형은 명시적 수정법이다.

이 분석 결과는 다음과 같은 교육에의 시사점을 보여 주고 있다.

1) 외국어 학습 시 줄줄이 쏟아져 나오는 방대한 양의 어휘를 어떻게 효과적으로 습득시킬 것인지 교수에 앞서 많은 연구가 있어야 할 것으로 보인다. 어휘 오류에 대해서는 유도 수정을 한 후 교정 반응이 많이 나타났으므로, 어휘를 제시할 때는 그냥 제시하기보다 그 어휘를 생각해낼 수 있게 단서와 함께 제시하면

학습에 효과적일 것으로 생각된다.

2) 학습자의 발화 실패를 어떻게 줄이고, 이로부터 발화를 이끌어낼 것인지에 대한 방법 연구도 필요하다. 학습자가 발화를 하지 않았을 때는 즉각적으로 정답을 제공하거나 할 것이 아니라, 발화 실패로부터 자연스럽게 발화를 이끌어내어 학습자가 어떤 사항에 학습 곤란을 느껴 발화하지 못하였는지 먼저 진단한 후 적절하게 처방해 줄 수 있는 인내심을 가질 필요가 있다.

3) 오류 수정 시 보다 치밀한 의도가 있어야 할 것으로 보인다.

① 어느 한 수정법만을 다용하지 말고 골고루 사용하는 것이 바람직하다. 그러기 위해서는 평소 자신이 어느 한 수정법만을 고집하고 있지는 않은지, 수정 방법을 골고루 사용하고 있는지 확인하기 위해 표시체계를 사용하는 것이 좋다. 수정방법 표를 작성해서 수정을 할 때마다 체크해 보는 것도 한 방법이라 생각한다.

② 오류 수정에 초점이 있어야 한다. 오류가 일어날 때마다 모든 오류에 일일이 반응한다면 수정의 효과를 살릴 수 없다. 반복되는 오류나 치명적이라 생각되는 오류에 초점을 맞춘 수정이 필요하다. 오류 수정이 또 다른 오류를 낳지 않도록, 즉 수정을 하는 도중 또 다른 오류가 발생하여 길을 잃는 일이 없도록 해야 한다.

③ 수정방법으로는 명시적 수정보다 암시적 수정이 효과적이다. 암시적 수정을 우선적으로 사용하는 것을 권장한다.

④ 메타 언어적 설명 후에 재교정 필요 반응이 가장 높게 나타났으므로, 메타 언어적 설명을 할 때는 어떻게 하면 학습자로부터 교정 반응을 이끌어낼 수 있는지 방법 연구가 있어야 할 것으로 보인다.

⑤ 문법 오류는 반응율이 가장 낮게 나타났으므로, 문법 오류를 수정할 때는 더 신중을 기해야 하고, 이에 대한 방법 연구가 있어야 할 것으로 보인다. 문법 오류에 대해서는 오류 고쳐 말하기가 가장 반응이 없었으므로, 오류 고쳐 말하기는 가급적 쓰지 않는 것이 효과적이라 말할 수 있다.

⑥ 어휘 오류와 문법 오류, 발화 실패에 대한 교정 반응은 유도 수정 후가 많았으므로, 이 오류에 대한 수정법으로 유도 수정을 사용하면 효과적이다.

⑦ 어휘 오류에 대해서는 오류 고쳐 말하기와 정답 제공 수정 후, 문법 오류의

경우는 오류 고쳐 말하기, 발화 실패에 대해서는 정답 제공 수정 후 가장 반응이 낮았다. 먼저 다른 수정법을, 특히 정답 유도 수정법을 써 본 후 교정이 되지 않았을 때 마지막에 이 수정법을 써야 할 것으로 보인다.

그렇다고 해서 어느 한 수정법만을 고집하라는 것은 아니다. 명시적 수정을 전혀 안 쓸 수도 없다. 수정을 했는데도 교정이 되지 않으면 결국엔 정답 제공이나 오류 고쳐 말하기 수정을 하지 않을 수 없다. 발음 오류의 경우는 문법 오류에 비해 명시적 수정이 더 효과적일 수 있다. 오류의 종류, 수업의 목표, 학습자 특성, 상황에 따라 명시적 수정도 효과적일 수 있는 것이다. 요는 어느 한 수정법에만 얽매이지 말고, 암시적 수정을 해 본 후 고쳐지지 않으면 명시적 수정을 하거나, 암시적 수정과 명시적 수정 둘 다 사용하되, 암시적 수정이 더 효율적인 것으로 나타났으므로, 수정 전략을 짤 때 이를 반영하자는 것이다.

지금까지 학습자의 발화 오류에 대한 수정 행위는 수정하는 측의 자각과 의도에 선택되었다기보다는 즉흥적으로 이루어지는 것이 대부분이었다. 이제 오류 수정 행위는 무자각적이고 즉흥적인 측면에서 벗어나 전략적인 방안으로 검토되어야 한다. 수정에 앞서 교사는 자신의 수정이 학습자에게 어떤 영향을 끼칠 것인지 생각해야 하며, 가르칠 내용을 어떻게 조직하고 어떻게 효과적으로 전달·제시할 것인가에 못지않게 오류 수정 행위에 대한 방법 연구도 이루어져야 한다. 하나의 교수 전략으로서 상황에 맞게 적절하게 사용할 때 오류 수정은 최적의 피드백이 될 것이다.

간접 경험을 통해 배울 점과 그렇지 않은 점을 구별하여 자기만의 수정 전략을 수립하는데 이 논문이 하나의 이정표가 될 수 있을 것으로 기대한다.

참고문헌

사전

- 국립국어연구원, 『표준국어대사전』, 두산동아, 1999
박경자 외, 『응용언어학사전』, 경진문화사, 2001
서울대학교교육연구소 편, 『교육용어사전』, 하우, 1994
한국교육심리학회 편, 『교육심리학 용어 사전』, 학지사, 2000

단행본

- 강현화, 신자영, 이재성, 임효상, 『대조분석론』, 역락, 2003
박경자, 장복남, 강복영, 『언어교수학』, 박영사, 1994
박용익, 『대화 분석론』, 한국문화사, 1998
송경숙, 『담화분석 : 대화 및 토론 분석의 실제』, 한국문화사, 2002
Rod Ellis(박경자, 장미경, 오은진), 『제2언어습득』, 박이정, 2001
森山新, 『인지와 제2언어습득』, 계명, 2000

학술잡지

- 김옥선, 「독일어 수업담화에서 오류수정 방법과 절차」, 독일어문학 16집, 2001
진제희, 「한국어수업에 나타난 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응 연구」, 이
중언어학 제28호, 2005
한상미, 「한국어 교실에서 나타난 교사의 피드백 유형 연구」, 말 vol.25 No. 1,
2001

학위논문

- 김수정, 「한국인과 일본인의 말 끼어들기 현상 연구」, 연세대학교 교육대학원
외국어로서 한국어 전공 석사학위논문, 2006
김유미, 「교사의 피드백과 오류 수정에 관한 연구」, 한양대학교 대학원 석사학

위논문, 2004

박소연, 「교사의 피드백과 동료피드백의 비교연구」, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007

손희연, 「수업담화의 바로잡기 연구」, 연세대학교 박사학위논문, 1999

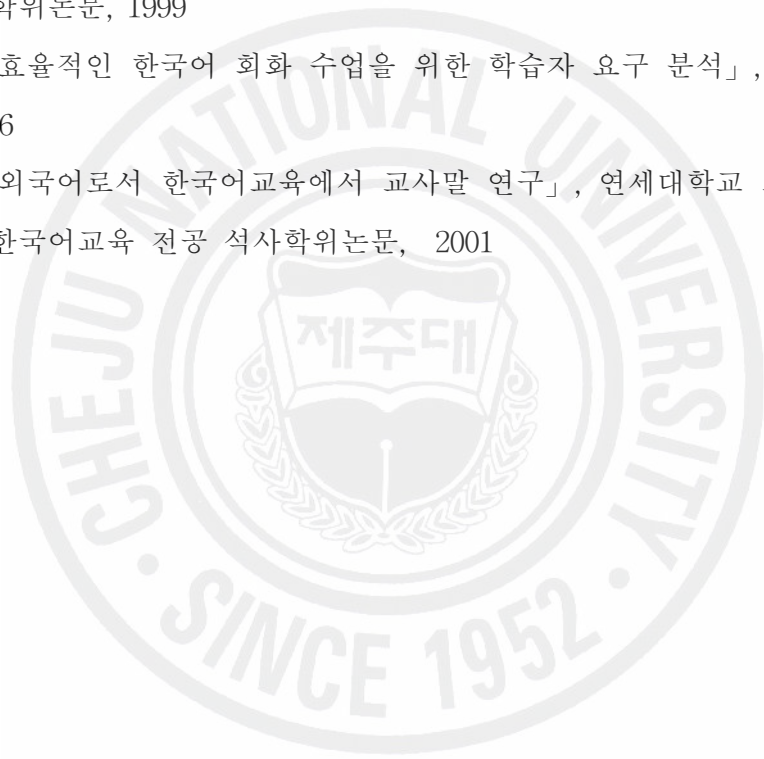
안서경, 「교실 수업 담화 구조 분석」, 서울대학교 석사학위논문, 1994

이석란, 「교사의 오류 수정 유형에 따른 한국어 학습자 반응에 관한 연구」, 이화여대 대학원 석사학위논문, 2005

진제희, 「외국어로서 한국어 학습자들의 의사소통 전략 연구」, 연세대학교 대학원 석사학위논문, 1999

최수진, 「효율적인 한국어 회화 수업을 위한 학습자 요구 분석」, 국제학술대회 vol.16, 2006

한상미, 「외국어로서 한국어교육에서 교사말 연구」, 연세대학교 교육대학원 외국어로서 한국어교육 전공 석사학위논문, 2001



ABSTRACT

Learners' reaction according to error-repair type in Japanese connected-speech instruction was examined. In order to suggest the effective error-repair plan in the classroom, the teacher-learners' error connected-speech sequence was analyzed by participating and recording for 14.7 hours(880 minutes) in 14 Japanese-language classrooms.

As a result of analysis, the error types were the largest in vocabulary error(31%). The next was in order of connected-speech failure error(28%) -> grammar error(24%) -> pronunciation(13%). The error-repair types were indicated to be much used speaking by repairing error(36%), inducing correct answer(29%), and offering correct answer(15%). The learners' reaction ratio accounted for 61%. It accounted for 55% in reaction to repair, 6% in reaction to necessity of re-repair, and 39% in no reaction. What high figure is seen in no reaction with 39% can be said to be the figure of showing that repair was not performed rightly. Furthermore, the repair reaction and compound reaction, which are regarded as having more significance in learning among repair-completion reactions in 55%, just accounted for 23%, thereby having revealed the problem about repairing error. Learners' reaction was the largest to be 32% in the repair repetition belonging to repair-completion reaction. And, it was in order of error continuation with 20% -> repair ignorance with 19% -> repair reaction with 12% -> compound with 11%.

Repair reaction ranking by error was indicated to be in order of vocabulary with 62% -> pronunciation with 60% -> connected-speech failure with 55% -> grammar with 47%. Grammar error was indicated to be the most difficult

to lead to the repair reaction.

Given seeing the relationship in repair type and learners' reaction according to error, all of vocabulary, connected-speech failure, and grammar error were indicated to be the highest in the repair reaction after the induced repair. The compound reaction was indicated to be after repairing vocabulary-leading and connected-speech failure-leading. The case with the least reaction was indicated to be speaking by repairing error and speaking by repairing pronunciation-error.

As a result of this analysis, this study suggested as follows in relation to the error repair.

① As for the repair method, the implicit repair is more effective than the explicit repair. ② The re-repair necessity reaction was indicated to be the highest after meta-linguistic description. Thus, there is necessity of researching into a method of how the repair will be able to be led by a learner given the meta-linguistic description. ③ The grammar error was indicated to be the lowest in the reaction ratio. Thus, there is necessity of being more careful when repairing the grammar error and of researching into a method on this. As for the grammar error, speaking by repairing error had the least reaction, thereby being good to see given the repair. ④ The repair reaction to the vocabulary error, grammar error, and connected-speech failure was much indicated after the induced-repair, thereby being effective to use the induced-repair.

When using properly and uniformly in line with the situation as one teaching strategy, escaping from the non-perceived and extemporaneous repair like so far, the error repair will be the optimal feedback.

부록 1. 전사자료

중급 B

[1]

- 01 교사 C는なんですか。これ。
 02 학습자 1 팬츠↗
 03 교사 팬츠はパンツだけど((웃음)) c는なんですか。
 04 학습자 2 즈ボン↗
 05 교사 즈ボンはズボンですが、ズボンだ。いいですよ。
 팬츠でもいいですよ。パンツでも。
 はつおんちゅういしてください。パンといたらしたぎになりますから。
 ズボンはズボンですが、みじかいんでしょうね。
 はんズボン。はんズボン。
 あとほかのいかたで、((판서 たんパン))これをつかって、
 なにとよむの?にほんごで↗なににパン↗
 06 학습자 (3.0)……
 07 교사 たんパンといいます。みじかいズボン。
 で、ながいの?ながいのは何ですか?
 08 학습자 (6.0)((웃음))
 09 교사 ながズボンです。ながズボンね↗

[2]

- 01 교사 くつしたをかぞえるときはなんでしたか?ふくはいっちゃん、にちゃくでしたね。
 02 학습자 네
 03 교사 くつしたは?
 04 학습자 (3.0)
 05 교사 くつしたとくつがいっしょでしたね。
 なんですか?これ。これわすれやすいですね↗
 いっこですか?にこですか?
 06 학습자 (8.0)
 07 교사 いっそく、にそくだったでしょう↗
 とりは?とり↗((날개짓)) とり
 08 학습자 (1.0)……
 09 교사 わ。いちわ、にわです。おぼえていますか?ふくしゅうでしょう↗

[3]

- 01 교사 くつのちなみにここヒールですよ↗
 このぶぶん、((힐을 그리고 뒷꿈치에 둥그라미 친다))なんとよびますか?
 ま、スニーカーでもこのぶぶん、((스니커즈를 그리고 뒷꿈치 부분에 둥그라미))
 なんだっけ?わかる?
 02 학습자 (5.0)
 03 교사 かかと。
 04 학습자 아
 05 교사 ちなみににほんのくつのサイズはどのようにあらわすかしていますか?
 05 학습자 (4.0)
 06 교사 ((24.5라고 판서))このようにあらわします。
 にじゅうよんでんご。

[4]

- 01 교사 mは?
 02 학습자 ブツ↗
 03 교사 うん、ブーツですね。
 じゃ、おんなのひとがはくながいブーツはなんといいますか。
 04 학습자 (7.0)……
 05 교사 そのままでいいです。ロングブーツ。
 중간. 중간↗ ハーフブーツ。
 じゃ、みじかいの。ショーとブーツ。そのままでいいです。
 한국어 발음은 좀 다르죠?

ロングブーツ、ハーフブーツ、ショーとブーツ並.

[5]

- 01 교사 oはなんですか? 수영복ですか.これ.
수영복はなんですか.にほんごで.
- 02 학습자 (???) (3.0)
- 03 교사 수영복はわすれた?あ、おぼえたことがないかな.수영복.
- 04 학습자 5 すいえい
- 06 교사 [すい]えい、수영はすいえい、ま、すいえいですがけれども。
수영복. みず↗
- 07 학습자들 (3.0)
- 08 교사 ぎ. みずぎ.
- 09 학습자 6 すみませんが、すいえいするときするぼうしはなんといいいますか?
- 10 교사 ((웃으면서)) あれ、そのままです.あのを、あれでしょう?
しつないプールで [ピシッ]としたやつです↗
- 11 학습자 6 あ、はいはい
- 12 교사 ((웃으면서)) すいえいぼうです.
- 13 학습자 6 すいえいぼう
- 14 교사 うん.とかあるいはね、こういってもいいですよ。
((판서하면서)) わせいえいごですが、スイムキャップ。
ちなみにすいえいするときのめがねありますね.めがね.
- 15 학습자 (8.0)
- 14 교사 あのを、ゴーグル.ゴーグル。
で、うみにはいるときに、すいえいするとき、
이만큼 큰 거 근까 바다에 들어갈 때 이만큼 큰 거 하죠?
それはね、すいちゅうめがねとゆっていいですよ.すいちゅうめがね。
수영하다 동사 なんですか?
- 15 학습자들 およぐ
- 16 교사 およぐね.はい、じゃ、いいですね.

[6]

- 01 교사 ○○さん
- 02 학습자 3 모르겠어요.
- 03 교사 むずかしい↗ じゃ、○○さん
- 04 학습자 4 모르겠어요.わかりません.
- 05 교사 ほんとう?
- 06 학습자 4 はい.
- 07 교사 어 진짜? むずかしいかこれ↗ ○○さん
- 08 학습자 5 まりこは アイロンをかけています.
- 09 학습자 4 ((뒤에 정답을 확인하고는))[아]
- 10 교사 응.そうですね.むじかしいかな。
まりこはアイロンを↗ アイロン↗ 다리미↗ かけています。
このアイロンというのは↗かけるというどうしです。
それからべつにするとゆってもつうじます.するでもつうじますよ。
しかしふつうは↗アイロンをするというよりは↗
アイロンをかけるというのがただし。
じゃ、ほかのいいかたはアイロンがけ。
アイロンをかけることをアイロンがけといいます。
ですからアイロンがけをします。
このようにいいいます。

[7]

- 01 교사 じゃ、○○さん
- 02 학습자 6 셔츠를(4.0)わかりません.
- 03 교사 : [응응]
むずかしいね.むずかしいんだこれ。
じゃ、○○さん
- 04 학습자 7 크리스は↗T셔츠를↗たたんでいます.
- 05 교사 そうですね。
크리스は↗ま、T셔츠でもかまわないですが↗

- このtシャツ 여기 뭐 하는 거 셔츠 많이 있죠?
그런 건 다 せんたくもの라고 하면 돼요.
- 06 학습자 7 아
07 교사 크리스はせんたくものを／たたんでいます。
- [8]
- 01 교사 그럼 일본 집에 있는 처음부터 집에 있는 건 뭐예요?
ふとん 같은 거 넣는데.
ふとんをいれるところはなんといいますか。
- 02 학습자 ? し、 し、
03 학습자 ? 아
04 교사 おしけれね。ふとんをいれるところ。
초급프리토킹 때 배웠잖아.
- [9]
- 01 교사 ○○さん, おさらはなにであらいますか。
02 학습자 1 レ??ツ
03 교사 응?なに?
せんざい せんざいで／おさらを／あらいます。
- [10]
- 01 교사 ○○さん
02 학습자 2 おさらを／
03 교사 응. これはあらったものをどうしますか。
あらったものを豎다
04 학습자 2 わかりません。
わかりませんね／むずかしいな。これ。○○さん
おさらを／ あらったものを／((웃음)) ○○さん
06 학습자 4 ふいていますとかいていますね。かいております((웃음))
07 교사 아 여기 こたえある?
08 학습자 4 はい、こたえありますね。
09 교사 あ、そうか。
- [11]
- 01 교사 じゃ、つきは?
02 학습자 6 おとうさんは(…)シエイピングを／(…)
03 교사 ((웃으면서))いいですよ。 수영은なんですか?
04 학습자 ? ひげ
05 교사 음. ひげ. 어 おとうさんはひげを／ 수영을 깎다
06 학습자들 (5.0)
07 교사 ひげをそっています。ひげはそるです。
もちろんシエイピングでもいいです。
((웃음)) シエイピング하는 기계 뭐예요?
08 학습자 4 シエイピングき／
09 학습자 5 かみそり／
10 교사 어어. シエイピングきでもいいし、それから、いろいろいいかたがあります。
さき、○○さん、かみ／そり、それから、ひげ／そり
- [12]
- 01 교사 じゃ、つきは○○さん
02 학습자 6 (5.0)……
03 교사 모르겠어요? じゃ、○○さん。
04 학습자 7 まりこさんはかみを／(4.0)
05 교사 응. かみを／ かみでもいいし、かみのけでもいいですね。
うん、どっちでもね。
かみのけをなんといいますか?
これはむずかしいです。
かみのけをとかしています。
きほんけいはとかす。
かみをとかします。

- 06 학습자 ? じゃ、かみをとかすものはなんですか?
07 교사 ? ブラシ
そう。ブラシ。ブラシ。で、ブラシ하고 그런 거 있죠?
ブラシは 원래 이렇게 생긴 거잖아요((브러시 그림))
이런 거 있죠?((빗 그림)) 비 빗? 빗? これ。これなんといきますか?
これはくしといきます。
くしでかみをとかすとかくしで 여기 있죠?
여기 여기((가르마 가리킴)) わけめ。かみのわけめ。
くしでかみのわけめをつくります。
가발은 뭐예요? 가발 ((かつら 판서))
じゃ、ここまでいいですか?

[14]

- 01 교사 ? てんぶらをつくるときはどうしは? あげる。あげるね。
てんぶらをあげます。
계란 후라이 つくるとき 뒤집어가 나니? 뒤집어요.
ひっくりかえすね。ひっくりかえすときつかうものはなんでしたか?
フライがえし。
거품만들 때 つかうものは?
ホットケーキきるときまぜるために使つかうもの?
02 학습자들 (7.0)
03 교사 ? あわたてきね。おぼえていますか?

초급D

[1]

<지난시간 배운 문법사항 복습상황. 문장이 적힌 카드를 제시하고 틀리면 카드를 학습자에게 주어 다시 체크한다.>

- 01 교사 ? 일기예보에 의하면 내일은 비가 온대요.
02 학습자 4 てんき예보에
03 교사 ? てんきよほう。(카드를 건넨다)

[2]

- 01 교사 ? 자 유럽에 간다고 합니다。○○さん。
02 학습자 3 ヨーロッパに (1.0) 간다고 합니다。↗
03 교사 ? 어.
04 학습자 3 い…… (3.0)
05 교사 ? 자 이거 전문입니까? 양태입니까?
06 학습자 3 전문
07 교사 ? 전문이니까 앞에는요?
08 학습자 3 기본형
09 교사 ? 기본형입니까?
10 학습자 3 いく(3.0)そうです。
11 교사 ? 예。いくそうです。

[3]

- 01 교사 ? ○○さん、막걸리를 먹을 수 있습니까?
02 학습자 3 マッコリをのめますか。
03 교사 ? マッコリが(웃음)。가

[4]

- 01 교사 ? 토요일은 가지 않아도 괜찮아요.
04 학습자 ? どうゆびに
05 교사 ? どうゆびははいかなくてもいいです。

[5]

- 01 교사 ? ○○さん、그녀는 마치 천사 같아요.
02 학습자 3 まるで、てんし…(2.0)よう…
03 교사 ? 자,まるで가 나오면 ようだ인데, 명사니까 のようだ。
해서 てんしのようです。

[6]

- 01 학습자 2 くる는こない
02 교사 くる는↗こない↗
03 학습자 2 する는しない=
02 교사 =する!
03 학습자 2 する는しない。

[7]

<ない가 들어가는 표현 설명 중>

- 01 학습자 2 なければなりません。
02 교사 예. なければなりません. 이거 무슨 뜻?
03 학습자 2 뭐뭐하지 않아도 됩니다.
04 교사 다시 한번↗ 뭐뭐하지 않으면↗
05 학습자 2 않으면 안됩니다.
06 교사 안됩니다. 마지막은?
07 학습자 2 ないでいいです。
08 교사 いいです 좋아요. 앞에 거하지 **않.아.도** 좋습니다 라는 문장이죠?
09 학습자 2 네
10 교사 [도하면 모가 들어가죠?]
11 학습자 2 [なくても↗]
12 교사 なくてもいいです였습니다. 잘 하셨고.

[8]

- 01 교사 じゃ、うちになんじにかえりましたか。
02 학습자 1 (4.0) いちじゅう=
03 교사 =いちじ↗
04 학습자 1 いちじはん↗
05 교사 예 돌아갔어요. 예↗
06 학습자 1 に かえりました=
07 교사 [に] =いちじはんごろ、いちじはんにかえりました。

[9]

- 01 교사 ○○さん、きのうなにしました。↗
02 학습자 3 드라이브...
03 교사 드라이브しました↗ 반말하지 마세요.
そうですね。ひとりでしたか。
04 학습자 3 ともだち...
05 교사 ともだちとしました↗ じゃ、いまかれていますか?
06 학습자 3 え?
07 교사 かれていますか?
08 학습자 3 어かれ시 두 명...
09 교사 자, かれていますか. かれしが 누구니까?
10 학습자 3 남자친구
11 교사 남자친구
12 학습자 3 あ、いません。
13 교사 かれしません↗ 그럼 아까 말한 두 명은 누구니까?

[10]

<교사가 학습자 전체에게 교과서에 나오는 어휘 물어보는 상황>

- 01 교사 길↗
02 학습자들 まち
03 교사 みち。みち。まちは 거리예요. 길은 みち. 다음 파출소

[11]

- 01 교사 ((판서 日本へ行ったら勉強してください。와 日本へ行くなら勉強してください。))
위에 거 읽어보세요. 무슨 뜻이에요?
02 학습자들 にほんへいったらべんきょうしてください 일본에 간다면
03 교사 자, 다시 한번 뭐라고요? 일본에↗
04 학습자들 일본에 [간다면]

[갔다면↗]

- 05 교사 ((간다면과 갔다면을 판서하면서)) 우선 간다면, 갔다면 또 있습니까?
 06 학습자? 같거라면↗
 07 교사 그게 간다면이죠.
 밑에 거 읽어보세요. 해석해 보세요.
 08 학습자들 にほんへいくならべんきょうしてください 일본에 같거라면
 09 교사 그럼 위에 거랑 밑에 거랑 같은 겁니까? 다른 겁니까?
 10 학습자들 다른 거=
 11 교사 =다른거예요. 같은 거면 두 개 쓰지도 않겠죠.
 위에 거는요. 일본에 가면 공부해주세요.
 밑에 건 일본에 같거라면 공부해 주세요.
 타라는 공부는 여기서 하는 겁니까? 일본에서 하는 겁니까?
 12 학습자? 일본에서
 13 교사 일본에서.
 밑에 거. 일본에 간다면 공부는 여기서 하는 겁니까? 거기서 하는 겁니까?
 14 학습자 여기서
 15 교사 여기서. 타와 나라 잘 구분하셔야 됩니다.
 이건 과거형이니까 이미 끝난 거예요.
 이미 간 거예요. 일본에 가면. 거기 가서 공부하라는 거고,
 にほんへいくなら 일본에 갈 거라면 어디서↗
 가기 전에 여기서 공부하라는 겁니다.
 나라는 아직 했다 안했다↗ 아직 안했다.
 중요한 거 나라는 아직 했다 안했다↗ 안했다.
 다음 ば 볼 건데.

[12]

<ば 접속 방법 설명 중>

- 01 교사 자, ○○さん, ば 명사는↗
 02 학습자 1 나れば
 03 교사 틀렸습니다((모두 웃음)).
 다시 한번 가보겠습니다. ((다른 학습자에게)) 명사는↗

[13]

- 01 교사 ○○さん, 명사는↗
 02 학습자 2 나れば
 03 교사 다시 한번
 04 학습자 2 나れば
 05 교사 나れば. 이형용사는↗
 06 학습자 2 나れば. 이빠고 나れば
 07 교사 자 이따 물어볼게요. ((다른 학습자에게 질문))

[14]

- 01 교사 な형용사↗
 02 학습자 2 다빠고 나れば. 나れば
 03 교사 [나] 나れば. 동사 2그룹은↗
 04 학습자 2 え단으로 바꾸고 ば
 05 교사 맞아요. 2그룹도 이단을 え단으로 바뀌도 상관없죠.
 (중략)
 06 교사 하는는?
 07 학습자 2 しれば
 08 교사 すれば
 09 학습자 すれば

[15]

- 01 교사 접속하는 방법. 명사일 때는↗
 02 학습자 4 て???
 03 교사 타라. 과거형이기 때문에 だったら. 이형용사는↗
 04 학습자 4 かったら

[16]

- 02 학습자 1 にほんへ=
 03 교사 =네 にほんへ
 04 학습자 1 ???
 05 교사 놀러↗
 06 학습자 1 あそび::
 07 교사 뭐뭐하러 가다 뭐였어요 우리↗ に行く. 그문?
 08 학습자 1 あそびにいきたいです.
 09 교사 あそびにいきたいです.

[4]

- 01 교사 자 그 다음 ○○さん, 도서관에 공부하러 가고 싶습니다.
 02 학습자 6 어. としょかんにべんきょうを 공부하러 가고 싶다↗
 03 교사 네
 04 학습자 6 べんきょうを..しに..たいです.
 05 교사 가고 싶다.
 06 학습자 6 가고 싶다↗ 가고 싶다.
 07 교사 응. 갑니다가 뭐예요?
 08 학습자 6 이く
 09 교사 이く. 그문? 이く↗
 10 학습자 6 이く...
 11 교사 이키는 가다 짧아요? 가다죠?
 12 학습자 6 네
 13 교사 갑니다로 바꾸면 뭐예요? 가다가 이く 짧아요?
 14 학습자 6 네
 15 교사 그럼 갑니다
 16 학습자 6 이きます
 17 교사 이きます.
 그문 가고 싶습니다.
 앞에 ます앞에 붙는 거가 ます형이라고 알텐데.
 그럼 ます앞에 뭐가 붙었어요?
 어떻게 붙었어요?
 자((판서하면서))이きます. ます앞에 붙는 거가 ます형이죠?
 하고 싶다가 뭐예요?
 18 학습자 ? たい
 19 교사 たい. 그럼 여기 뭐요? ます형
 20 학습자 ? 이키
 21 교사 네. 이키
 22 학습자 ? たい. たい. 이きたいです.
 23 교사 네 이きたいです.

[5]

- 01 교사 자 그 다음에 ○○さん, 책을 읽고 싶지 않습니다.
 02 학습자 7 ほんをよみたいですか.
 03 교사 읽고 싶지 않습니다.
 04 학습자 7 よみたいですが. 아 이거 아닌데..
 05 교사 ほんをよみたくないです. ほんをよみたくないです.

[6]

- 01 교사 너무 지나치게 듣다 하면 어떻게 될까요? きき↗ きき↗
 02 학습자들 ききすぎる
 03 교사 너무 지나치게 말을 했어요.
 04 학습자들 はなしすぎる
 05 교사 はなす 이야기하다 말구 또 말하다 있었어요
 06 학습자들 しゃべりすぎる
 07 교사 오. 어려운 단어네요. しゃべる.
 그거 말고 또 있었죠?
 08 학습자들 (5.0).....
 09 교사 いう. いう. 말하다.((いう 판서))
 자 はなす보다 더 포괄적인 말하다라고 생각하시면 돼요.
 ((いう와 はなす 설명))

- [7]
- 01 교사 그 다음 なさい.
なさい 어디서 많이 들어보지 않았어요? 인사말.
- 02 학습자 ? おやすみなさい。
- 03 교사 네. おやすみなさい。하나 더.
- 04 학습자들 (8.0) ……
- 05 교사 잘 다녀왔니? 어서 와.
- 06 학습자들 おかえりなさい。
- 07 교사 네. おかえりなさい。
- [8]
- 01 교사 자 ○○さん, 영화를 보면서 팝콘을 먹습니다.
- 02 학습자 3 えいがをみ、えいがをみながら팝콘をたべます。
- 03 교사 팝콘은 ポップコン이에요.
- [9]
- 01 교사 자 그 다음에 ○○さん, 청소를. 이거 어렵나? 청소 알아요?
청소 そうじ そうじ예요.
- 02 학습자 1 そうじ
- 03 교사 네 청소를 하면서 음악을 듣습니다.
- 04 학습자 1 음.. (???) ながら
- 05 교사 다시 한번↗
- 06 학습자 1 (5.0)
- 07 교사 청소를 하다 어떻게 해요? 청소를 하다. そうじ 을 하다
- 08 학습자 1 を=
- 09 교사 =을 하다↗ 청소를 하다 다시 한번↗
- 10 학습자 1 [する] そうじをする::
- 11 교사 そうじを↗
- 12 학습자 1 するながら
- 13 교사 する 를 어떻게 ます형으로 바꿔요? します。그든 ます 빼고.
- 14 학습자 1 [そうじをしながら]
- 15 교사 [そうじをしながら] 음악을 듣습니다.
- 16 학습자 1 おんがくをきき
- 17 교사 듣습니다. きき↗
- 18 학습자 1 きき
- 19 교사 きき↗ 어 아까 뭐였어요? ます형
おんがくを↗ききます。자 ○○さん, 처음부터 다시
- 20 학습자 1 [きき]
そうじをしながら
- 21 교사 네 そうじをしながら
- 22 학습자 1 おんがくをききます。
- 23 교사 네 おんがくをききます。
- [10]
- 01 교사 자 그럼 1번 읽고 해석이요. ○○さん!
- 02 학습자 4 この…
- 03 교사 카메라
- 04 학습자 4 어.. カメラのつかいかたがわかりません。◇ 오류교정(합병) 교사교정
- 05 교사 네.
- 06 학습자 4 어 이 카메라는↗어 사용법↗
- 07 교사 カメラのが 뭐예요?
- 08 학습자 4 명사. 카메라에(의)↗
- 09 교사 네
- 10 학습자 4 카메라에(의)
- 11 교사 [か]
- 12 학습자 4 사용법
- 13 교사 사용법↗
- 14 학습자 4 사용법.. 이↗ 이.
- 15 교사 わかりません

- 16 학습자 4 ……
 17 교사 わかりませんい 뭐죠? 모르겠습니다. 어떻게요?
 18 학습자 4 이 카메라의 사용법을 모르겠습니다.
 19 교사 이 카메라의 사용법을 모르겠습니다.
 보시면 을 모르겠습니다는 を 해야 알아요? 근데 がわかる라는 거.
 조사 가가 쓰인다는 거. 주의하셔야 될 거예요.

[11]

- 01 교사 다음 2번 ○○さん.
 02 학습자 2 このたんごのおぼえかたをおしえてください。
 이 단어의 읽는 법을 알려 주세요.
 03 교사 おぼえる!
 04 학습자 2 아 외우는 법을
 05 교사 예.

[12]

- 01 학습자 3 あのひとは いいかた예요?
 02 교사 いいかた
 03 학습자 3 いいかたがきついです. 저 사람은…좀…
 04 교사 ??? 아직 안 나왔지만 두 번째 줄.
 05 학습자 3 말하는 게 심하다↗
 06 교사 예. 말하는 게 심하다. ((きつい 설명))

[13]

- 01 교사 자 ○○さん, 말하는 법↗
 02 학습자 4 말하다가 뭐예요?
 03 교사 말하다가 뭐였어요?
 04 학습자 4 いいかた↗
 05 교사 네? 다시 한번
 06 학습자 4 いいかた↗
 07 교사 ((웃으면서)) いいかた いいかた

[14]

- 01 교사 ○○さん, 음.. 쓰는 법↗
 02 학습자 5 쓰다가 뭐예요?
 03 교사 쓰다가 뭐예요? ((학습자 전체를 향해)) 쓰다가 뭐죠?
 04 학습자 ? かく
 05 교사 네. かく
 06 학습자 5 か かきかた↗

[15]

- 01 교사 네. 자 그 다음에 ○○さん, 노래를 부르는 법
 02 학습자 3 うたを↗(8.0)よぶ↗
 03 교사 うたをうたう가 노래를 부르다 예요.
 04 학습자 3 うたをうたいかた↗
 05 교사 うたをうたいかた

[16]

- 01 교사 자 그 다음 ○○さん, 산책 하면서 산책하면서 음악을 듣습니다.
 02 학습자 4 어さんぽ어(??)
 03 교사 다시 한번?
 04 학습자 4さんぽ(??)ながら
 05 교사 산책을 하다가 뭐예요?
 06 학습자 4さんぽ…
 07 교사さんぽ를↗
 08 학습자 4さんぽ (13.0)
 09 교사 ○○さん, 뭐예요? 산책을 하다.
 10 학습자 1さんぽ를↗
 11 교사 네さんぽ를↗ 하다↗ 산책을 하다↗
 12 학습자 1する??

- 50 교사 그럼 여기 **ます**형 뭐예요?
 51 학습자 5 き
 52 교사 き. 네 거면 **き**↗
 53 학습자 5 やすい
 54 교사 네. **き**やすい. 됐어요.

[18]

- 01 교사 자 ○○さん, 좀 어려운 거예요. 한자는 아 아까 했던 거예요. 아이고 ((웃음)) 싫어요?
 02 학습자 1 아니요.
 03 교사 한자는 쓰기 어렵지만 히라가나는 쓰기 쉽습니다. **かんじ**は. 한자는 쓰기 어렵지만.
 04 학습자 1 쓰다가 뭐예요?
 05 교사 ○○언니가 말하는 거 못들었어요? ○○언니한테 부탁하세요. 다시 한번 말해달라고.
 06 학습자 1 쓰다가 뭐예요?
 07 학습자 2 **かく**
 08 학습자 1 네?
 09 학습자 2 **かく**
 10 학습자 1 **かく** ?
 11 학습자 2 응
 12 학습자 1 쓰기 뭐요?
 13 교사 ((웃음)) 한자는 쓰기 어렵지만↗ 히라가나는 쓰기 쉽습니다.
 14 학습자 1 **かんじ**は**かき**やすい
 15 교사 한자가 **かき**やすい↗ 어렵지만 만 뭐였어요? 어렵지만. 어떻게 했었죠?
 16 학습자 ? ??
 17 교사 **か**는 뭐이니까 예요. **が**. **が**
 18 학습자 1 **かんじ**は **かき**::**にくい**が
 19 교사 **[かんじ**は] **か**발하는 거예요? 어렵지만↗ **にくい**ですが, **かき**にくいですが
 20 학습자 1 **ひらがな**は
 21 교사 **ひらがな**は↗
 22 학습자 1 **かき**::
 23 교사 예. **かき**やすいです.

[19]

- 01 학습자 5 このもんだいは**むずか**しくて、**わか**りに**く**いです。 이 문제는 어려워서 **わか**리 **も**릅니다.
 02 교사 **わか**る **あ**る다 예요.
 03 학습자 5 **あ**르지 못합니다. **あ**르기 어렵습니다.
 04 교사 네.

[20]

- 01 학습자 4 이 책은 글자가.. **おお**き이가 뭐예요?
 02 교사 **おお**き이가 뭐예요?
 03 학습자들
 04 교사 크다. 커서
 05 학습자 4 커서 읽기가 쉽지만 **어 어** **あの** 이 책은↗ [저 책은↗]
 06 교사 **この**, [その, あの]
 07 학습자 ? 저 저
 08 학습자 4 저 책은 글자가 작아서 읽기 어렵습니다.

[21]

- 01 교사 ○○さん.
 02 학습자 5 **カタカナ**は**き**き**やす**い↗
 03 교사 **き**키**やす**이↗ 듣기 쉬워요?
 04 학습자 5 아, **か**키**やす**이**す**ですが, **ひ**らが**な**は**か**키**にく**いです.

- 05 교사 네
 06 학습자 5 가타카나는 읽기 쉽지만
 07 교사 다시 한번. かく가 뭐예요? かく
 08 학습자 5 아 가타카나는 쓰기가 쉽지만 히라가나는 쓰기가 어렵습니다.

초급 C-2

[1]

- 01 교사 ○○さん, あさごはんはなんじにたべましたか。
 02 학습자 3 あさごはんはろくに よんじゅう
 03 교사 ろくに ろくじ
 04 학습자 3 ろくじよんじゅうぶんにたべました。
 05 교사 あ、ろくじよんじゅうぶんにね。

[2]

- 01 교사 ○○さん, これは?
 02 학습자 5 に::じゅう
 03 교사 にじゅう。にじゅう、よんじゅう、ごじゅうね。
 04 학습자 5 にじゅう

[3]

- 01 학습자 1 しちじゅう
 02 교사 ううん, これはね↗しちじゅうっていわないんです。
 これはね、ななじゅうっていうんです。
 だからこれはね、((77 판서))나나じゅうななとよみます。

[4]

- 01 교사 ○○さん, はい((49 판서))
 02 학습자 2 よんじゅうく
 03 교사 よんじゅうきゅう きゅう きゅう
 04 학습자 2 [きゅう]

[5]

- 01 교사 ○○さん
 02 학습자 2 ひゃく、に::ひゃく
 03 교사 あ、に、ご 이런 건 짧게 にひゃく
 04 학습자 2 に::ひゃく、さんびゃく、まんひゃく、ご::ひゃく
 05 교사 ごどね 길게 하지 않아요. ごひゃく(HLL)、あ、ごひゃく(LHH)
 06 학습자 2 ごひゃく、ろっぴゃく、ななびゃく
 ((모두 웃음))
 07 교사 ななひゃく
 08 학습자 2 ななひゃく、はっぱく
 ((모두 웃음))
 09 학습자 2 はっぱきゅ
 ((모두 웃음))
 10 교사 오케이, 오케이 はっぴゃく. ○○さん 너무 좋아한다.((웃음))
 はっぴゃく
 11 학습자 2 はっぱく
 12 교사 はっぴゃく はっぴゃ、ぴゃ、はっぴゃく
 13 학습자 2 はっぱ(...)きゅ
 14 교사 지금 말하는 거는 はっぱきゅになるね. はっぴゃく
 15 학습자 2 はっぴゃく(에 가까운 발음) きゅうひゃく

[6]

- 01 교사 ((384 판서)) はい
 02 학습자 2 さんびゃくはちじよん
 03 교사 はちじゅう
 04 학습자 2 はちじゅうよん
 05 교사 はい

[7]

- 01 학습자 4 せん、にせん、さんぜん、よせん、よんぜん
02 교사 よんせん
03 학습자 4 よんせん、 ごせん、ろくせん<생략>
04 교사 [응]

[8]

- 01 학습자 1 せん、にせん、さんぜん、よんぜん、ごせん、ろくせん、ななぜん、は
02 학습자 2 せん! ((학습자들 웃음))
03 학습자 1 아, ごせん、ろくせん、ななせん、はっせん

[9]

- 01 학습자 7 せん、にせん、さんぜん、よせん
02 교사 よんせん!
03 학습자 7 よんせん
04 교사 응

[10]

- 01 학습자 5 せん、にせん、さんぜん、よせん
02 교사 よんせん
03 학습자 5 よんせん
04 교사 응

[11]

- 01 교사 ((9999 판서)) はい
02 학습자 3 きゅうせんきゅうひやくくじゅうく
03 교사 こどもね。きゅうでね。
 きゅうせんきゅうひやくきゅうじゅうきゅう
04 학습자 3 きゅうせんきゅうひやくきゅうじゅうきゅう
05 교사 오케 오케 いいですね。

[12]

- 01 교사 〇〇さん、おとなはえいがいくらですか。
02 학습자 5 어.. いっせん
03 교사 いいえ、せん
04 학습자 5 어?
05 학습자 6 ななせん
06 학습자 5 ななせんウォンです。

[13]

- 01 교사 のりまきはいくら?
02 학습자 2 せんからにじゅう
03 교사 にじゅう↗
04 학습자 2 이천
05 교사 にせん
06 학습자 2 にせん

[14]

- 01 교사 こうこうせい、こうこうせいはべんきょうするとき、おかねだしますね。
 おかね。등록금. こうこうせいはいくらですか。だいたい。やく。いちねん。
02 학습자 5 いっきぶん
03 교사 いっき。いっき
04 학습자 5 삼십...
05 교사 はい、はい、にほんごで、にほんごで
06 학습자 5 음.. 어.. さん
07 교사 さんじゅう↗
08 학습자 5 さんじゅう、さんじゅう::ご
09 교사 さんじゅうごまん↗
10 학습자 5 はい

중급 A

[1]

<카드 제시하면서 복습 상황>

- 01 교사 ((카드제시)) 지도 가고 싶은데 일본어를 잘 몰라요.
02 학습자 1 わたしもいきたいんですが、まだにほんごをよくわかりません。
03 교사 응 にほんごが、わかる 앞에는 が.

[2]

- 01 교사 ((카드 제시)) 김상은 이미 운전면허를 가지고 있습니까?
02 학습자 2 キムさんはもう /
03 교사 응 よくわかりません。
04 학습자 2 キムさんはもううんてん(…)めんきょを、めんきょを 가지고 있다.
05 교사 を /
06 학습자 2 음..
07 교사 もつ
08 학습자 2 もって[いますか。]
09 교사 [ていますか。]

[3]

<ない가 들어간 표현 설명 중>

- 01 학습자 2 なくてもいいです。
02 교사 무슨 뜻?
03 학습자 2 뭐뭐해도 좋습니다.
04 교사 뭐뭐하지 않기 때문에
05 학습자 2 뭐뭐하지 않아도 좋습니다.=
06 교사 =도 좋습니다.

[4]

<교과서 본문 CD 들으면서 설명하는 상황. 한 문장씩 듣고 따라 읽고 해석하게 함>

- 01 학습자 2 もしもし、ムンだけど、げんき?
02 교사 자もしもし 무슨 뜻?
03 학습자 2 여보세요.
04 교사 자 文だけど 무슨 뜻?
05 학습자 2 문.. 문상.. 음..
06 교사 인테
07 학습자 2 문인테 / 문씨
08 교사 응 이거 문상이 얘기하는 거예요.
もしもし、ムンだけど、げんき? 내가 문상인테 얘기하는 거예요.
자기 얘기할 때는 さん 붙인다 안붙인다 /
09 교사 학습자 안붙인다.
10 교사 わたし ムン だ け ど。
이거 우리 지금까지 뭐로 배웠나 하면 わたしムンですが로 배운 겁니다.

[5]

- 01 학습자 2 べんきょうがたいへんだよ。
02 교사 어 べんきょうがたいへんだよ. 무슨 뜻?
03 학습자 2 공부는 힘들지만
04 교사 힘들어.

[6]

- 01 학습자 2 しゅくだいも(…)ならないし
02 교사 그죠. しゅくだい 다음에 ならない니까 세 개 중에 하나라는 거죠.
다시 한번 들려드릴게요.

((CD 들음))

- 03 학습자 2 しゅくだいもしなくちゃならないし
04 교사 그죠. しゅくだいもしなくちゃならないし. 무슨 뜻?
05 학습자 2 しゅくだい
06 교사 숙제
07 학습자 2 숙제도 ならない

- 08 교사 しなくちゃならないニかん↗
 09 학습자 2 하지 않으면 안되::
 10 교사 고. し 보통 연결이예요. 앞에 거 이고. 앞에 거 하고. 좀 더 해볼게요.

((CD 들음))

- 11 학습자 2 かんじもおぼえ::てならないし((웃음))
 12 교사 다시 한번. 괜찮아요.
 13 학습자 2 かんじもおぼえなければならぬし↗
 14 교사 [맞아요]
 어. かんじもおぼえなければならぬし
 16 학습자 2 한자도 외우지 않으면 안되::
 17 교사 고

[7]

<CD 日本語を勉強しに>

- 01 학습자 1 にほんごをべんきょうしに
 02 교사 그렇죠. にほんごをべんきょうしに. 무슨 뜻?
 03 학습자 1 (???)
 04 교사 ((웃음))
 05 학습자 1 にほんごをべんきょうしに
 06 교사 다시 한번 천천히
 07 학습자 1 にほんごをべんきょうしに
 08 교사 무슨 뜻?
 09 학습자 1 일본어를 공부하고
 10 교사 にほんご를 무슨 뜻?
 11 학습자 1 일본어를 공부하고
 12 교사 자. べんきょうしに ににに↗
 13 학습자 1 아 하러
 14 교사 그렇죠. 하러. 일본어 공부를 하러. 괜찮죠?

[8]

- 01 학습자 1 がんばらなくちゃ
 02 교사 そう. がんばらなくちゃ. 이거 무슨 뜻?
 03 학습자 1 힘내지 않으(…)
 04 교사 면

[9]

- 01 학습자 2 きのうはねないで 어제는 자..지 않고 レポートをかいたんだよ. 레포트를 쓰
 02 교사 ((かいたんだよ 판서하면서)) なんだ만 빼면 쉬겠죠? かいたよ.
 03 학습자 2 썼어요=
 04 교사 =썼어. なんだ는 있어도 되고 없어도 되고.

[10]

<배운 표현을 넣어서 물 플레이하는 상황>

- 01 학습자 1 もしもし. だいじょうぶ?
 02 교사 だいじょうぶ는.
 03 학습자 1 だいじょうぶ는 뭐예요?
 04 교사 だいじょうぶ는 괜찮다는 뜻이긴 한데 げんきが 제일 적합합니다. 그럴 때는.
 05 학습자 1 げんき?
 06 교사 응. げんき.
 だいじょうぶ 나쁘지 않지만 제일 쓸 수 있는 건 げんき입니다. げんき.
 だいじょうぶ를 쓴다면 지금 시간 괜찮아? 그런 뜻이예요.
 07 학습자 1 뭐해 하면 뭐 써야 돼요?
 08 교사 그대로. 그거 정중한 말로 하면 무엇을 하십니까요.
 09 학습자 1 なにをしますか.
 10 교사なにをしますか. しますかを しますかを. 현재요? 하는
 11 학습자 1なにが(か)する? 아니なに(…)
 12 교사なにをする인데 우리도 무엇을 하니 보다 뭐 하니요?
 なにする? いまなににする?

- 그리고 선생님 뒤에 뭔가 좀 어색해요 할 땐 の 붙여주면 됩니다.
 になするの 자기 뜻은 없습니다. 그냥 뒤에 붙이는 거
- 13 학습자 1 그냥 뒤에 붙이는 거예요?
 14 교사 그간 거의 그냥 뒤에 붙이는 거죠. になするの
 16 학습자 1 もしもし、〇〇だけど、なににする?
 17 교사 아니면 지금 뭐 할 거냐고 물어보는 겁니까 뭐 했냐고 물어보는 겁니까?
 18 학습자 1 그냥 안부 물을 때 있잖아요. 우리 뭐하맨? 하는 거
 19 교사 그니까 뭐하맨 하는 건 지금 뭐하는 중이니 이 문장이죠?
 になする 하면요 무엇을 할 겁니까? 지금부터 뭐하니? 묻는 거고
 너 지금 뭐하니 이거는 지금 무엇을 하고 있습니까 의 반말이죠.
 해서 뭐 하고 있니기 때문에
- 20 학습자 1 している=
 21 교사 = 어 している. なにしている입니다.
 너 뭐하맨? 뭐하고 이시맨? 그렇죠.
 いまなにしている? いまなにしているの?
- 22 학습자 1 いまなにしているの。
 23 학습자 2 음..テレビをみる。
 24 교사 テレビをみる 하면 텔레비전을 볼 거라는 애깁니다.
 25 학습자 2 テレビをみている。

[11]

- 01 교사 응. 〇〇は? 하면 되죠.
 02 학습자 2 〇〇は?
 03 학습자 1 わたしはまあまあ。
 04 교사 그냥 그래.
 05 학습자 1 그냥 있어.
 06 교사 응응. まあまあ는요 그냥이 아니라 그럭저럭이라는 뜻이에요.
 07 학습자 1 아 그래요?
 08 교사 이 음식 어때? まあまあ. 그 영화 어때? まあまあ.
 지금 뭐하맨? まあまあ하면 안되냐. 그 때는 쪼끔 애매해요.
 그 때는 쪼끔 어색합니다. 그럭저럭
 09 학습자 2 이것도 괜찮은데.. 그럭저럭
 10 교사 생각나면 말씀드리겠습니다. わたし? 아무 것도 안해.
 11 학습자들 なんでも
 12 교사 자 なんでも
 13 학습자 1 아무 것도
 14 교사 잘 보세요. 구분해 볼까요?
 なんでも. 이걸 무엇이지 라는 뜻이에요.
 なんでも? たべます. 뭐든지 먹을 수 있다는 뜻이구요.
 なにも가 아무 것도 라는 뜻이에요.
 なにももっていません 하면 나 아무 것도 가지고 있지 않아요.
 이게 아무 것도 라는 뜻이에요.

[12]

- 01 학습자 2 わたしかれしとデートがする
 02 교사 할거야 하면 デートをすると デートが로 하시면 ある 하시면 됩니다.

[13]

<듣기. CD 듣고 해석하는 상황>

- 01 학습자 2 きょういえがでも(...)
 02 교사 괜찮아요 괜찮아요 자 하세요.
 03 학습자 1 きょういえがでもみに(...)
 04 교사 みにいかない.
 05 학습자 1 みにいかない
 06 교사 무슨 뜻?
 07 학습자 1 오늘 영
 08 교사 えいがでもみにいかない
 09 학습자 1 영화라도 보러 가지 않[을래?]
 10 교사 [않을래] 그렇죠.
 いく 하면 갈래? いかない하면 안갈래?

[14]

- 01 학습자 2 いま(…)
02 교사 ごろ↗
03 학습자 2 (??)
04 교사 자 다시 한번((다시 한번 CD를 들려준다))
05 학습자 2 いま
06 교사 ごろ↗
(교사 학습자 웃음)
07 학습자 2 いまごろ..テストが..いるの
08 교사, 학습자 1 ((웃음)) いまごろテストをするの 었어요.
09 학습자 2 아.
10 교사 무슨 뜻?
11 학습자 2 지금도 테스트가 있니
12 교사 하는 라고 했어요. 시험 봐? 라는 얘기죠. 시험 봐? 시험 봐?
13 학습자 2 아

[15]

- 01 학습자 1 うちのたんにんのせんせい
02 교사 たんにんのせんせい。うちの 무슨 뜻
03 학습자 1 집.
04 교사 ((웃음)) 집 말고 여보세요.
05 학습자 1 아 우리우리우리
06 교사 그쵸. うちのかいしゃ、うちのせんせい、うちのがくせい

[16]

- 01 학습자 1 そうなんだよ
02 교사 そうなんだよ. 뭘까요? 그냥 그래 라는 뜻입니다.
03 학습자 1 それにてんすうがわるいと
04 교사 응.それに 무슨 뜻? 게다가
05 학습자 1 게다가
06 교사 てんすう::がわるいと
07 학습자 1 てんすうがわるいと
08 교사 점수
09 학습자 1 아 점수가
10 교사 가 안 좋으면
11 학습자 1 ついしよ:するんだよ
12 교사 하는んだ요 뭐 한다는 얘기죠. ついし 추가시험을 줄인 말이에요.
ついし
13 학습자 1 ついしがするよ
14 교사 ついしをするんだ
15 학습자 1 ついしをするんだ
16 교사 응. 추가 시험을 봐
17 학습자 2 ずいぶんきびしいせんせいね。
18 교사 그쵸 그쵸. きびしい 무슨 뜻?
19 학습자 2 ……
20 교사 자 엄하다. 엄격하다. 꽤 엄한 선생님이네.

[17]

- 01 학습자 2 わたしはつかれてしゅくだいをしないでねてしまうこともあります。
02 교사 つかれて. 기본형 つかれる. 무슨 뜻?
03 학습자 2 피곤하다.
04 교사 피곤하다. 해석해 볼까요?
05 학습자 2 나는 피곤하고↗
06 교사 자 피곤하고 보다 이건 피곤해서로(해석하는 게 좋겠죠??) 피곤해서↗
07 학습자 2 나는 피곤해서 숙제를 하지 않고
08 교사 [않고↗] 자 ねてしまう 무슨 뜻?
09 학습자 2 잠을 자 버리:: 버리::
10 교사 [잠을 자 버린]
11 학습자 2 자 버린 적도 있습니다.

12 교사 그죠. ことがある 하면 뭐뭐 한 적이 있다는 얘기죠.
 ねてしまうこともあります。하면 자 버리는 적도 있어요.
 자 버리는 일도 있어요.

[18]

01 학습자 1 でもべんきょうはたいへんでも、ともだちができたから、まいにちがたのしいです。(??)
 02 교사 できた의 현재형은(??) できる죠. できる 무슨 뜻?
 03 학습자 1 할 수 있다.
 04 교사 자 할 수 있다 뜻 말고 또 뭐도 있다고 했습니까?
 05 학습자 1 생기다.
 06 교사 어. 친구가 생기다. 또 어떤 건물이 완성되다.
 다시 한번 해석해 볼까요?
 07 학습자 1 그러나 공부는 힘들어도
 08 교사 [응] [응. 공부는 힘들어도]
 09 학습자 1 친구가 생겨서
 10 교사 친구가 た 하면 과거죠? 생겼어요? 안생겼어요?
 11 학습자 1 생겼기 때문에 매일 즐겁습니다.
 12 교사 그죠. 생겼기 때문에 매일 매일이 즐겁습니다.

[19]

<카드를 문을 제시해서 일본어로 말하게 하는 연습 점검 상황>
 ((개별 연습 후))

01 학습자 1 このようしにごにゅうてください。
 02 교사 ((웃으면서 작은 소리로)) ごきにゅう

[20]

01 학습자 1 きみがねないで、べんきょうするなの、なん::で
 02 교사 なんて

[21]

01 학습자 1 디지카메
 02 교사 デジカメ
 03 학습자 1 아 디지카메가ほしかったんです。
 04 교사 잘 하셨습니다.

[22]

01 학습자 1 この このようしにごきにゅう、ごきにゅうてください。
 02 교사 이 분 안 끝나면 못 갑니다((웃음))
 ごきにゅう↗ください。
 한자일 때는 그냥 한자에 ください。
 03 학습자 1 아, ごきにゅうください。

[23]

01 교사 ((~たり~たりします 칠판에 판서))しゅうまつはなにをしましたか?
 02 학습자 2 コンピューター
 03 교사 うん、コンピューター
 04 학습자 2 コンピューターをしたり(...)
 05 교사 생각이 안난다. 그럼 어떻게? 거기까지만 해도 괜찮습니다.
 コンピューターをしたりしました。
 06 학습자 2 コンピューターをしたりしました。
 07 교사 じゃ、〇〇さん、しゅうまつはなにをしましたか?
 08 학습자 1 음..おさけをのみたり
 09 교사 ((고개를 가로저음))
 10 학습자 1 のんだり
 11 교사 응 のんだり
 12 학습자 1 のんだりしました。
 13 교사 おさけはどのぐらい((마시는 손짓 연거푸 하며))のみましたか。
 14 학습자 1 いっぱん
 15 교사 いっぱん↗((손가락 하나를 뽐)) ぐらい↗のみました。 예 좋습니다.

[24]

<학습자가 부정형 ない 접속법을 설명하고 있는 상황>

- 01 교사 じゃ、〇〇さん、な형용사
02 학습자 1 しんせつなかた
03 교사 아하하하 ((웃으면서 손을 가로저음))
 자 나형용사 부정은 어떻게 됐어요?
 친절하지 않습니다. 어떻게↗
 しんせつじゃ、しんせつじゃ
04 학습자 1 しんせつじゃないです。
05 교사 그렇죠. な형용사도 명사처럼 だ 빼고 じゃないです였어요.
 기억납니까? 기억하셔야 돼요.

[25]

- 01 교사 くるん↗
02 학습자 1 き↗
03 교사 ((고개를 세차게 가로저으면서)) 으응
04 학습자 1 こ↗
05 교사 그렇죠!

[26]

- 01 교사 우리 てください 배웠죠? 무슨 뜻이었어요?
02 학습자 1 해 주세요.
03 교사 그렇죠. 해 주세요 었어요.
 그러면 てください 앞에 ない가 붙으면 무슨 뜻이에요?
04 학습자 1 ……
05 교사 자 ない는 뭐뭐 하지 않다 부정이죠?
 뭐뭐해 주세요 라는 뜻의 てください와 합쳐지면 무슨 뜻?
06 학습자 1 하지 말아 주세요↗
07 교사 그렇죠. ないてください는 뭐뭐하지 말아주세요 예요.
 이거 잊어버리면 안돼요. 기억하세요. 아셨죠?

[27]

- 01 교사 자 오늘 배운 표현 정리해 보겠습니다.
02 학습자 1 ないでもいいです。
03 교사 ((ないでもいいです 판서))이겁니까?
 てる 연결형이라고 했죠? ない의 이가 뭘로? てる.
 なくでもいいですよ.

[28]

- 01 교사 〇〇さん、じゅうようがおわってからなにをするつもりですか。
02 학습자 1 おさけをのみます。
03 교사 なんじまでのむつもりですか。
04 학습자 1 はちじまでのみます。
05 교사 제가 뭐라고 물어봤습니까?
06 학습자 1 못 들었습니다.
07 교사 ((천천히 또박 또박))なんじまでのむつもりですか。
 몇시까지
08 학습자 1 아아. じゅうにじまで
09 교사 じゅうにじまでのむつもりですか? 알겠습니다.

초급 C-1

[1]

<だれ、いつ、どこ、なに、なぜ、どれ 개별적으로 돌아가면서 발음 연습하는 상황>

- 01 학습자 1 どれ(HL로 발음하나 HL의 구별이 뚜렷하지 않음)
02 교사 どれ(HL)
03 학습자 1 どれ(HL)
04 교사 오케 오케 はい

[2]

- 01 학습자 7 だれ、いつ、どこ、なに、なぜ、だれ
 02 교사 どれ
 03 학습자 7 どれ

[4]

- 01 교사 ○○さん、これほんですか?
 02 학습자 2 いいえ、
 03 학습자 8 옆에서 보면 (??)
 04 교사 (??)いいですよ。これほんですか?
 05 학습자 2 いいえ、これはほんは
 06 교사 それは
 07 학습자 2 それはほんじゃありません。
 08 교사ほんじゃありませんね↗ これはなんですか?
 09 학습자 8 ノート↗
 10 교사 ノートです↗ ノートですよ。

[5]

- 01 교사 ((마이클책슨 판서))
 02 학습자 5, 6 마이클
 03 교사 마이클じゃない。マイクルじゃない。マイクルじゃありません。
 04 학습자 5 마이크로
 05 교사 마이클
 06 학습자들 마이클↗
 07 교사 잭슨
 08 학습자들 ((웃음))
 09 교사 마이클잭슨なんですよ。

[6]

<본문 읽기>

- 01 학습자 1 わたしのコップはだれ
 02 교사 どれ(HL)
 03 학습자 1 どれ

[7]

- 01 학습자 3 これはにほんのおさけです。どうぞ(LLH)。
 02 교사 どうぞ(LLH)。どうぞ(HLL)。((악센트 조정))
 03 학습자 3 どうぞ。(HLL)
 04 교사 응. ちょっとどうぞ(HLL)。はい、みなさん、どうぞ。
 05 학습자들 どうぞ(HLL)。
 06 교사 どうぞ(HLL)。
 07 학습자들 どうぞ(HLL)。

[8]

- 01 학습자 3 いいえ
 02 교사 え-と
 03 학습자 3 え-と、これは いさんの(LLLH) コップです。
 04 교사 い::さんの(HLLL)
 05 학습자 3 い::さんの(HLLL) コップです。

[9]

- 01 학습자 6 それはなんですか?
 02 학습자 5 これはにほんのおさけです。
 03 학습자 6 わたしのコップはどれ(같은 높낮이)ですか?
 04 교사 응 どれ(HL)ですか?
 05 학습자 6 どれ(HL)ですか?

[10]

- 01 교사 막걸리는かんこくのおさけですか? 막걸리는↗
 02 학습자 ? はい、かんこくの(무악센트)おさけです。
 03 교사 かんこくの((HLLLL))

- 04 학습자들 かんこく(HLLL)
 05 교사 막걸리는かんこく(HLLL)のおさけです。いまイントネーションです。はい。
 06 학습자들 막걸리는かんこく(HLLL)のおさけです。
 07 교사 かんこく(HLLL)のおさけです。
 08 학습자들 かんこく(HLLL)のおさけです。
 09 교사 にほんの(LHLL)おさけです。
 10 학습자들 にほんの(LHLL)

[12]

- 01 학습자 5 それは(LLH)なん(무악센트)ですか?
 02 교사 それは (LHH)
 03 학습자 4 それは (LHH)
 04 교사 なん(HL)ですか。
 05 학습자 5 なん(HL)ですか?
 06 교사 응
 07 학습자 4 これは(LLH)
 08 교사 これ (LH)
 09 학습자 4 これは にほんの(무악센트) おさけです。
 10 교사 미안해. にほんの(LHLL)
 11 학습자 4 にほんの(LLLH)
 12 교사 にほんの(LHLL)おさけです。
 13 학습자 4 にほんの(LHLL)おさけです。
 14 교사 にほんの(LHLL)
 15 학습자 4 にほんの(LLLH)
 16 교사 にほん::の(LHL::L)
 17 학습자 4 にほんの(LLLH)
 18 교사 にほん::の(LHL::L) ((にほんの에 가까운 발음)
 19 학습자 4 にほんの(LLLH)
 20 교사 にほん::の(LHL::L)
 21 학습자 4 にほん::の(LHL::L)
 22 교사 そそそそそ。あのね。こゆうのとともともだいじです。
 アクションで ((고개를 にほんの의 리듬에 맞춰 위아래로 흔들면서))
にほんの(LHLL)
 23 학습자들 ((따라 동작 하면서))にほんの(LHLL)
 24 교사 そそ。にほんの(LHLL)
 25 학습자들 にほんの(LHLL)
 26 교사 そそそそ。そうするとひくいでしょう。↗ のにほんの(LHLL)((동작하면서))
 27 학습자 4 これはにほんの(LHLL)おさけです。どうぞ。
 28 교사 はい。
 29 학습자 4 아 わたしの コップ는↗(HLLH)
 30 교사 コップ는(LHHH)
 31 학습자 4 コップ는(LLLH)
 32 교사 コップ는(LHHH)
 33 학습자들 コップ는(LHHH)
 34 교사 そそそそ。コップ는(LHHH)
 35 학습자들 コップ는(LHHH)
 36 학습자 4 コップ는(LHHH)는どれ(무악센트)ですか。
 37 교사 どれ(HL)ですか?
 38 학습자 4 どれ(HL)ですか?
 39 교사 응. わたしの コップ는どれですか?(LHHHLHHHHLHLLH)
 40 학습자 4 わたしの コップ는どれですか?(LHHHLHHHHLHLLH)
 41 학습자 5 え-と、これが いさんの コップ(LHH로 발음하나 발음이 약함)です。
 42 교사 コップ(LHH)
 43 학습자 5 コップ(LHH)です。
 44 교사 そうそう。

[13]

- 01 학습자 6 これはにほんのおさけです。どうぞ。
 02 학습자 5 わたしの コップ는どれ(무악센트) どれ(HL)ですか。
 03 교사 응

- 04 학습자 6 えーと、これがイさんのコップ(무악센트)です。
 05 교사 コップ(LHH)です。
 06 학습자 6 コップ(LHH)です。
 07 학습자 5 ありがとうございます。
 08 교사 오케 오케

[14]

- 01 학습자 7 どうぞ。(LHH)
 02 교사 どうぞ (HLL)
 03 학습자 7 どうぞ。(LHH)
 04 교사 どうぞ (HLL)
 05 학습자 7 どうぞ (HLL)。
 06 학습자 6 わたしのコップはどれですか？
 07 학습자 7 えーと、これがイ-さんのコップ(HLL)です。
 08 교사 コップ(LHH)です。
 09 학습자 7 コップ(같은 높낮이)です。
 10 교사 コップ(LHH)です。
 11 학습자 7 コップ(LHH)です。
 12 학습자 6 ありがとうございます。(LLLLLHHLLL)
 13 교사 ありがとうございます。(LHLLLHHHHL)
 14 학습자 6 ありがとうございます。(LLLLLHLLL)
 15 교사 ございます(HLLLL) 아니라 ありがとうございます。(LHLLLHHHHL)
 16 학습자 6 ありがとうございます。(LHLLLHHHHL)
 17 교사 응 はいはい。
 18 학습자 7 それはなん(같은 높낮이)ですか。
 19 교사 なん(같은 높낮이)이 아니라 なん(HL)ですか。
 20 학습자 7 それはなん(HL)ですか？
 21 학습자 8 これはにほんのあ
 22 교사 おさけです。
 23 학습자 8 おさけです。どうぞ。
 24 학습자 7 わたしのコップはどれですか(LHLH)？
 25 교사 どれ(HL)ですか。
 26 학습자 7 どれ(HL)ですか？
 27 교사 오케 오케

[15]

- 01 학습자 7 ありがとうございます(HLLLLHLLL)。
 02 교사 ありがとうございます(LHLLLHHHHL)。
 03 학습자 7 ありがとうございます(HHLLLHLLL)。
 04 교사 ありがとう(LHLLL)
 05 학습자 7 ありがとう(HHLLL)
 06 교사 응 ありがとう(HHLLL)가 아니라 ありがとう(LHLLLHHHHL)
 07 학습자 7 ありがとう(LHHHH)
 ((학습자들 웃음))
 08 교사 あのね。とてもむずかしです。ありがとう(LHLLL)。ありがとう(LHLLL)。
ありがとう(LHLLL)。
 09 학습자 7 ありがとう(HHLLL)。
 10 교사 ありがとう(LHLLL)
 11 학습자 7 ありがとう(LHLLL)
 12 교사 そう。そそそそ。ありがとう(LHLLL)。
 13 학습자들 ありがとう(LHLLL)。
 14 교사 そそそ。ありがとうございます(LHLLLHHHHL)。
 15 학습자들 [ありがとう(LHLLL)]
 16 교사 ありがとうございます(LHLLLHHHHL)。
 17 학습자들 ありがとうございます(LLLHHLHHHL)。
 18 교사 ありがとう(LLLHH)じゃない。ありがとう(LHLLL)。
 19 학습자 7 ありがとう(LLLHH)。
 ((교사 학습자들 웃음))
 20 교사 ((아주 천천히)) ありがとう(LHLLL)。
 21 학습자 7 ありがとう(LHLLL)。

- 22 교사 そうそう。ありがとうございます((LHLLLLHHHL)。
 23 학습자 7 ありがとうございます(HLLLLLLLLL)。
 ((학습자 6 웃음)
 24 교사 친철히 ありがとうございます((LHLLLLHHHL)。
 25 학습자들 ありがとうございます。
 26 교사 학습자 ありがとうございます((LHLLLLHHHL)。
 27 교사 처음에 말했죠. こんにちは ありがとうございます 어렵다고.
 28 학습자 ? [[네]]
 [[はい]]
 29 교사 이렇게 어려워요 네↗ ありがとうございます((LHLLLLHHHL)。 はい。
 30 학습자들 ありがとうございます((LHLLLLHHHL)。
 31 교사 そうそそそそ。そそそそ

[16]

- 01 학습자 8 わたしのコップはどれですか？
 02 교사 잠깐. わたし わだし하기 쉬운데 わたし。
 03 학습자들 わたし。
 <학습자들 돌아가면서 わたし 발음 연습>
 04 학습자 8 わたしのコップは(HLLH)
 05 교사 응. コップ(HLL)。 コップは(LHHH)
 06 학습자 8 わたしのコップは(LHHH)どれですか？
 07 교사 そそ。もういっかい。わたしのコップは(LHHH)どれですか？
 08 학습자 8 わたしのコップ(LHHH)はどれですか？

[17]

- 01 학습자 1 それ(…)
 02 교사 これが
 03 학습자 1 これがイ-さんのコップです。
 04 학습자 9 ありがとうございます(같은 높낮이)。
 05 교사 ありがとうございます((LHLLLLHHHL)。
 06 학습자 9 ありがとうございます((LHLLLLHHHL)。

[18]

- 01 교사 あなたはだいがくせいですか？
 02 학습자 2 いいえ、わたしはだいがくせいじゃありません。わたしは(…)
 03 교사 かいしゃいん
 04 학습자 6 [かいしゃいん]
 ((교사 かいしゃいん 판서))
 05 교사 ○○さん, あなたはかいしゃいんですか？
 06 학습자 3 네？
 07 교사 ((친철히)) あなたはかいしゃいんですか？
 08 학습자 3 いいえ、わたしは↗かいしゃいん↗じゃありません。
 09 교사 [음] [음] [음]
 10 학습자 3 わたしはこうこうせいです。
 12 교사 음. はい。

[19]

- 01 교사 イ-さんはどちらのがくせいですか？
 02 학습자 4 イ상은 어느 쪽 학생입니까？
 03 교사 어디 어느 학생입니까？
 04 학습자 6 어느(…)

초급 B

[1]

- 01 교사 おいくつですか？おたくはどこですか？
 02 학습자 1 어……
 03 교사 おいくつですか？
 04 학습자 1 네..
 05 교사 ことし↗

- 06 학습자 1 とし、にじゅうごさいです。
07 교사 まんでですか? かぞえどしで↗
08 학습자 1 ……
09 교사 まん↗ かぞえどしで↗
10 학습자 1 만. 선생님 그게 한 살 두 살 (???)
11 교사 かぞえどし. かぞえる 세다. かぞえどし. 우리처럼 한 살 두 살 먹는 거.
 왜냐하면 일본은 만으로 따지잖아요. 나이를.
12 학습자 1 かぞえどし…
13 교사 おたくはどこですか。
14 학습자 1 いなかは서귀포です。
15 교사 あ、もともと서귀포ですか?
16 학습자 1 いまは…연동ですんでいます。
17 교사 だれと?
18 학습자 1 かぞくといっしょにすんでいます。
19 교사 きょうだいはなんにんきょうだいですか?
20 학습자 1 (???)
21 교사 なんにんきょう::だい. きょう::だい. 형제.
22 학습자 1 아! わたしはさんにんきょうだい입니다。
23 교사 なんばんめですか?
24 학습자 1 わたしは(…)아..はじめ. 첫째예요.
25 교사 자 첫째가 됩니까? 장녀죠?
26 학습자 1 네.
27 교사 그럼 됩니까? ちょう::‘장’자는 항상 겁니다. ちょう:: 길게 가요.
 여성은 어떻게 한다 그랬습니까?
28 학습자 1 じょ(…)
29 교사 어떻게? じょせい. ちょうじょ。
30 학습자 1 じょせい ちょうじょ
31 교사 그러면 어떻게 하면 되겠습니까?
 さんにんきょうだいで、わたしはちょうじょです。
32 학습자 1 さんにんきょうだいで、わたしはちょうじょです。
33 교사 아니면 또 いちばんめです. いちばんめ 알죠?
- [2]
01 교사 그 사람한테 운전하게 하는 편이 좋을 거라고 생각해요.
 그 사람한테 운전하게 하는 편이 좋을 거 같아요. 어떻게 할까요?
 그 사람한테 운전하게 하는 편이 좋을 거 같아요.
 뭐뭐하는 편이 좋다 표현이 なになに↗ほうがいい
 뭐뭐하는 편이 좋아 이런 표현인데요. 여기에는 과거형이 옵니다. 과거형.
 내용은 미렌데요. 형태는 과거형이 옵니다.
 たべたほうがいいよ 먹는 편이 나아. 서울 가는 편이 나아는↗
02 학습자 1 ソウルに(…)
03 교사 [ソウル]にいったほうがいいよ 형태만. 내용 봅시다.
 여기 현재형이 와도 말이 됩니다. ソウルにいくほうがいいよ 말이 돼요.
 <생략>
 그 다음에 운전하게 하답니다. 하게 하다. 하게 하는 편이 더 나아.
 운전하다↗
04 학습자들 うんてんする
05 교사 운전하게 하다↗
06 학습자들 うんてんさせる↗
07 교사 그렇죠. うんてんする. 한자말입니다. (중략)
 여긴 그냥 놔두고 여기만 변형시키면 됩니다. する의 させる형은 させる.
 うんてんさせる 운전하게 하다.
 그러면 그 사람에게 운전하게 하는 편이 좋을 거 같아요
 うんてんさせ:: 어떻게 할까요?
08 학습자 2 うんてんさせ(…)
09 교사 먼저 그 사람에게↗ 그 사람에게↗
10 학습자 2 そのひとに↗
11 교사 そのひとに↗ 운전하게 하다↗ 운전하게 하다↗
12 학습자들 [[うんてんさせた
 [[うんてんさせる

- 13 교사 うんてんさせ (て???)
 14 학습자 2 うんてんさせて↗
 15 교사 뭐니까?
 16 학습자 1させた
 17 교사 させた
 18 학습자 2 ほうが (...)
 19 교사 자 보십시오. 운전하게 하다가 うんてんさせる입니다.
 그럼 여기다가 뭐뭐하는 편이 나아 뭐니까? 과거형 쁘라스 ほうがいい 그죠?
 うんてんさせる 자 그럼 うんてんさせたほうがいい 그렇게 되는 거죠?

[3]

- 01 교사 ((판서 내 아내는 운전하고 싫어합니다.))이거 어떻게 됩니까?
 02 학습자 2 わたしの
 03 교사 わたしの↗ 와이프 뭐니까? 와이프, おくさん이란 말은 쓰지 마세요.
 이걸 내 아내는 절대 안돼요. さんが 들어가면 나에게서는 쓸 수 없습니다.
 이걸 남의 마누라.
 자 내 아내↗ つま、かない。그러면 わたしのかない つま↗
 04 학습자 2 つまは↗
 05 교사 네. 운전하고 싫어하다. 나 운전하고 싶어. 운전하다↗
 06 학습자 2 うんてんしたい(...)
 07 교사 したい 뭐뭐하고 싫어합니다↗ 자 보십시오.
 08 학습자 2 したいです↗
 09 교사 저는 운전하고 싫어요. わたしはうんてんしたいです。입니다.
 근데 여기서 たい는 쓸 수 없습니다.
 たい、ほしい 이런 표현은 뭐니까? 나 뭐뭐하고 싫어요.
 이거는 앞에 나, 내가 주어. 나는, 그러면서 내가 주어니까 を가 아니라 が를 씁니다.
 그러면서 を가 아니고 が를 쓰는 거 뭐 있습니까?
 できる、じょうず、すき、きらい、たい 이런 게 있다고 말씀드렸습니다.
 자 이런 거는 내가 뭐뭐하고 싶다 그럴 때는 が↗ たい 쓸 수 있는데요.
 제3자가 뭐뭐하고 싫어해 그럴 때는 여기 이가 아니라 이 대신에 がる가 씁니다.
 동사형 접미사. 동사형 접미사. 그러면 이게 일반 동사가 돼 버려요.
 일반동삽니다 예. 뭣뭣을 を を が가 아니라 を. 그럼 여기도 보십시오.
 운전하다 うんてんする입니다. 운전하다
 운전하고 싶다 うんてんしたい입니다. 여기다 がる가 붙습니다.
 그러면 うんてんしたがる가 됩니다.
 여기까지 알겠습니까?
 10 학습자들 네
 11 교사 고 다음에 뭐뭐 하고 싶어 합니다 뭐뭐したがつていますが 되는 겁니다.

[4]

- 01 교사 できますが が 바꿔 쓸 수 있는 거 뭐 있습니까?
 02 학습자들
 03 교사 뭐뭐이지만 만 바꿔 쓸 수 있는 거
 04 학습자들
 05 교사 역접입니다. 비싸지만 너무 맘에 듭니다. 비싸지만↗ 너무 맘에 듭니다.
 어떻게 될까요? 비싸다↗ 비싸다↗
 06 학습자들 たかいですが、
 07 교사 맘에 들다. ほしい로 할까요. 자 어떻게 될까요?
 08 학습자들 たかいですが
 09 교사 예. たいへん↗
 10 학습자들 ほしいです。
 11 교사 네. 여기서 어떻게 바꿀 수 있습니까? たかいですが↗
 12 학습자 1 けど
 13 교사 그죠. けど、또↗ のに、 のに、 그러면서 그러면서 뭐니까?
 14 학습자 2 のに↗
 15 교사 だら든가 けど라든가 けれども 이런 것들은 다 앞에는 종지형이 온다.
 저 사람 선생님인데 말을 그 따위로 하고 있어 어떻게 할까요?
 16 학습자 2 せんせいですけど、
 17 교사 ひどいことをいう。 のに를 쓴다면?
 18 학습자 2 ですけど

- 19 교사 가 아니고 자 여기 같은 경우 せんせいですけど、せんせいですが、せんせいですが(??) 다른 표현 다 중지형이 됩니다. 근데 명사(??) せんせいなのに 얼굴은 이쁘데 하는 것이 영. ○○씨 봐줬죠?
- 20 학습자 1 네
- 21 교사 명사라든가 な형용사는요 なのに입니다. 다른 건 다 중지형이에요. きれいだ きれいなのに 얼굴은 예쁘데 영 아니다 할 때 きれいなのに、きれいだが、きれいだけど。

[5]

- 01 교사 뭐가 뭐 사실 겁니까? 예의 바른 표현이요.
뭐 사실 겁니까? 어떻게 할까요? 뭐 사실 거예요?
- 02 학습자 1 なにかおか： おかいいになりますか。
- 03 교사 그거 말고, 쉽게 나올 수 있는 거.
- 04 학습자 1 れる↗ なにかかえ::れ
- 05 교사 かえれますか。
자 무슨 표현을 쓰실 겁니까? られる 표현 쓰실 거죠?
- 06 학습자 1 れる(??) 네.
- 07 교사 かう 이거 몇 그룹입니까?
- 08 학습자 1 1그룹
- 09 교사 1그룹입니다. 이거 ない형이 됩니까?
- 10 학습자 1 かわ
- 11 교사 かわ 여기 뭐가 붙습니까? れる。かわれる。
- 12 학습자 1 아.
- 13 학습자 2 かわれる

[6]

- 01 교사 ((컴퓨터라면 그에게 시키는 편이 어떻습니까? 판서))
- 02 학습자 1 コンピューター 아 パソコン
- 03 교사 아무 거나 좋습니다.
- 04 학습자 3 パソコン::ですけど
- 05 교사 ですけど
- 06 학습자 1 かにさせたほうが::
- 07 교사 ほうが
- 08 학습자 3 いいですか((웃음))
- 09 교사 자 다른 분은요? ((학습자 2를 향해)) 어떻게 될까요?
- 10 학습자 2 どうですか。
- 11 교사 どうですか. 또, 또, ○○씨 여기서 왜 ですけど 나왔습니까?
- 12 학습자 1 여기 ???
- 13 교사 라면 됩니까? 뭐뭐라면 그면 됩니까? 가정이죠. 가정표현이죠. 라면이라면 농심이 역시 최가야. 뭐뭐라면 뭐 써요? 뭐? 나라 뭐뭐라면 명사 명사가 가정 なら. 명사 가정 なら. させる 뭐뭐하게 하다 させる. ほうがいい ほうがいい 뭐뭐하는 편 뭐뭐하는 편이 좋아요. 아 하는 편이 어떻습니까 물었죠? 어떻습니까 どうですか도 되지만 いかがですか. どうですか보다 いかがですか가 좋습니다.

[7]

- 01 교사 ((연습하게 하면 그도 금방 할 수 있을 거 같아요. 판서))
이건 어떻게 될까요?
- 02 학습자 3 れんしゅうしなけ::れ(??)ば↗((웃음))
- 03 교사 [れんしゅうしな::↗]
- 04 학습자 3 しな::
- 05 교사 れんしゅうしな↗ 여기 무슨 표현 들어가야 할까요?
- 06 학습자 2 가정
- 07 학습자 1 させる
- 08 교사 어디에 가정↗
- 09 학습자 2 하던
- 10 교사 그죠. 또? 같아요. 같아요 됩니까? そう. 어디에? 여기에↗ 하게 하다.

- 그른 다 됐죠? 연습하다 れんしゅうする입니다.
 하게 하다는 뭘니까? させる.
 그 다음 가정이 들어갔습니다. 하게 한다면.
 가정법 어떻게 쓰나요? 가정법↗
- 11 학습자들
 12 교사 자 모르겠다 거른 뭐 쓰라고? 복잡하다. 가장 무난하게 쓸 수 있는 거.
 13 학습자 3 で
 14 교사 だ↗ だ 말씀 하시는 거예요?(?)
 가장 무난하게 쓸 수 있는 거 뭐라고 했습니까? たら를 쓰죠. たら.
 たら가 가장 무난하게 쓸 수 있는 겁니다.
 모르겠다 그러면 たら를 쓰라고 했죠.
 그럼 여기서 たら를 쓰면 어떻게 됩니까? れんしゅうさせ↗
 15 학습자들 たら↗
 16 교사 그죠. れんしゅうさせたら 연습하게 한다면↗ 그도 かれも 금방이 뭘니까?
 17 학습자 3 すぐ
 18 교사 すぐ↗ 할 수 있을 거 같아요↗
 19 학습자들 できそうです
 20 교사 でき↗
 21 학습자들 そうです.
 22 교사 그죠. 연습하게 한다면 금방 할 수 있을 거 같아요.
- [8]
 01 교사 ((환서 (??)라면 2호선에서 내려 3호선으로 갈아타게 하는 편이 빠를 거 같아요.))
 이거 어떻게 될까요? 라면 뭘니까?
 02 학습자 3 (??)いき
 03 교사 그죠. 명사↗ (??)なら
 04 학습자 1 にごうせんで
 05 교사 にごうせんで↗
 06 학습자 1 お[り]て
 07 교사 [おりて↗]
 08 학습자 1 3ごうせんに
 09 학습자 3 のりかえれ(??)
 10 학습자 2 하게↗ のりかえ::れた ほう が↗はや::
 11 학습자 3 [はや]く です.
 12 학습자 2 [はや::]
 13 교사 はや↗
 14 학습자 1 はやく
 15 교사 はやくです↗
 16 학습자들 ((웃음))
 17 교사 ○○씨, 어떻게 될까요? 우선은요 かえる 라는 표현 있잖습니까.
 뭐의ます형 다음에 かえる 표현 바꾸다는 뜻입니다.
 옷을 입다가 뭘니까?きる입니다. 여기다가きる 입다의ます형 키입니다.
 여기다가かえる 키かえる 옷 갈아입다.
 쓰다かく かきかえる 쓰는 것을 바꿔 쓰는 겁니다.
 자 걸었어요. 벽에 걸다가かける입니다.
 かけかえる 뭐 벽에다가 바꿔 거는 겁니다.
 かえる하면 바꾸다입니다.かえる.かえる.
 ((爲替 환서)) 이런 거 보셨습니까? ○○씨, 뭘니까?
 18 학습자 2 돈 바꾸는 건가요?
 19 교사 그죠. 여기서かえる 동사입니다. 근데 이걸 명사로 쓰였습니다.
 우리도 환전. 그러지 않습니까? 환전은 한국식 표현이구요.かわせ입니다.
 돈 바꾸는 거. 바꾸다는 표현입니다. 바꾸다.
 にごうせんでおりて 2호선에서 내려 さんごうせんに↗ のりかえ
 갈아타다가 のりかえる 입니다. 타는 걸 바꾸는 거.
 그 다음에 갈아타게↗ 하다
 내가 타는 게 아니라 상대방. 다른 사람에게 하게↗ 하다
 20 학습자 3 아
 21 교사 먹게 하다. 가게 하다. 뭘니까?
 사역표현이 들어가야 됩니다. 뭐뭐하게 하다니까.
 이걸 갖고요 사역을 시키셔야 돼요.

- 그러면 여기 のりかえる 이거 몇 그룹 동사↗
- 22 학습자 1 1그룹
 23 학습자2, 3 2그룹
 24 교사 그죠, 2그룹이죠. ○○씨, 혹시 이거 하고 헛갈리셨죠? ((歸る 판서))
 25 학습자 1 네
 26 교사 저도 아까 헛갈렸어요.
 그러면 2그룹은 어떻게 붙어야 될까요? 사역이. ない ない형에다가 뭐↗
 27 학습자들 させる
 28 교사 のりかえさせ↗
 29 학습자2, 3 る↗ほうが↗
 30 학습자 1 させたほうが
 31 교사 뭐뭐하는 편이 좋아요 ほうがいい할 때 이 앞에는 어떤 형태가 나와요?
과 거 형태. のりかえさせ↗
 32 모두 たほうが
 33 교사 자 그 다음에 빠르다고 생각해요. 빠를 거 같아요.
 34 학습자들 はやそうです。
 35 교사 그죠.

[9]

- 01 교사 카드를 취급하지 않는 가게도 있대요. 됩니까? 있대요.
 02 학습자 3 あるだそうです。
 03 교사 あるだそうです↗ 있대요↗
 04 학습자 1 あるそうです。
 05 교사 그죠. 있었대요.
 06 학습자 3 있었대요↗
 07 교사 있었대요.
 08 학습자 3 あったそうです。
 09 교사 그죠. 앞에 과거형만 써주면 되는 거거든요.

중급 c

[1]

- 01 교사じゃ、あなたもどうぞ。どんなせいかくですか。
 02 학습자 2 わたしのせいかくは↗(??)せいかくですが、いまはかいばつ↗かいばつな
 03 교사 かっぱつ
 04 학습자 2 かっぱつなせいかくです。

[2]

- 01 학습자 わたしのけつえきがたはAがたです。(??)いまは 아 ほだやか::
 02 교사 おだやかな
 03 학습자 명랑
 04 교사 아 ほがらかな
 05 학습자 ほがらかなほう ならうと(??)
 06 교사 いいですね。それもいいですね。ほがらかならうと
 우리 뭐뭐하려고 있었죠 ほがらかならうとおもっています。

[3]

- 01 학습자きれいにぬったくちべにはいくらでかいましたか。
 02 학습자 2 かったんじゃなくて、さんばんめのむすめにプレゼントにもりました。
 03 교사 プレゼントで↗もらいました。
 04 학습자 2 [でももらいました]

[5]

- 01 학습자 3 ○○さん、このマフラーはいくらでかいましたか。
 02 학습자 4 ともだちからプレゼントにもりました。
 03 교사 プレゼントでもりました。

FT

[1]

<구정 관련 설문 조사 유인물을 읽고 나서 구정에 관해 이야기>

- 01 학습자 3 ((프린트를 읽다가 가타카나에서 멈칫))
02 교사 ソル。ソル。
03 학습자 3 ソル

[2]

- 01 학습자 3 はち、きゅう (...)
02 교사 これなんてよみますかね。
03 학습자 ? (??)
04 교사 はい。はっくにんとよみます。はっくにん。
05 학습자 3 はっくにんが

[3]

- 01 학습자 11 ロッテひゃっかてんテグみせに
02 교사 ううん、これはてん。てん。
03 학습자 11 아 てんによると

[4]

- 01 학습자 11 にせんじゅう
02 교사 [ううん]
03 학습자 11 はっぴやく
04 교사 にせん
05 학습자 11 にせん
06 교사 ひやく
07 학습자 11 ひやくじゅうろくにんを

[5]

- 01 학습자 4 さい(...)
02 교사 さいた
03 학습자 4 さいたで、

[6]

- 01 학습자 8 ひとかた
02 교사 あ、ひとかた↗
03 학습자들 いっぽう
04 교사 いっぽう
05 학습자 8 いっぽう↗
06 교사 いっぽう。かんこくごでは?
07 학습자들 한편
08 교사 한편ね。
09 학습자 8 いっぽう、ほうじやギフト、お、おとしだまなどのよ::しよ::
10 교사 よそう
11 학습자 8 よそうし::しゅつ↗
12 교사 ししゅつ
13 학습자 8 ししゅつきほは、60まん、70まんウオン
14 교사 だい
15 학습자 8 だいが32パーセントともっともおおく↗
16 교사 おおく
17 학습자 8 おおく、50まん、60まんウオン、にじゅう원포인트
((웃음))
18 교사 あのね。○○さん。
えいごもべんきょうしてるんだから、えいごにほんごがあたまのなかでグルグル<생략>
つづいてね。
19 학습자 8 はい。にじゅういちパーセント

[7]

- 01 학습자 7 で、うえが 어 にま
02 교사 おねえさん。
03 학습자 7 아 おねえさん。のうえが、いちばんめがちょうなんで、
ぎりのははとぎりのちちと、いまいるから、((웃음)) 살아계시기 때문에

- 04 교사 けんざいね。
 05 학습자 7 어 けんざいだから、
 06 교사 けんざいだ((健在 판서))
 07 학습자 7 だから、あのう、 ほうじのばあいはあのう、ちょっとぎりのははが
 ぜんぶじゅんぴして、わたしたちは、うちの동서. 동서
 08 교사 なんていうかな。ぎりのおねえさんかなあ。
 09 학습자 7 ぎりのおねえさんとわたしは↗
 10 교사 したのじゅんぴとか
 11 학습자 7 はい、したくのじゅんぴとか、あの、おさらあらいと
 12 교사 はい。

[8]

- 01 학습자 8 うちのばあいはすぐかんたんです。
 うちはほうじもないし、おぼんときゅうしょうがつだけあつめるんですけど。
 02 교사 あつまる
 03 학습자 8 あつまる

[9]

- 01 학습자 5 こ::の::なんと なんとですか。
 02 교사 なんねんかん↗
 03 학습자 5 なんねんかんは↗だいじょうぶですけど、むかしはおかねがもんだいだったんです。

[10]

- 01 교사 〇〇さん、おとしだまもらえますか？
 02 학습자 4 いまは 어 어 おとしだまは もらえな な
 03 교사 もらえない もらえない
 04 학습자 4 어. わたしはがくせい がくせいみたいです、
 わたしは 어 こどもがあります。
 05 교사 あ、こどもがいる↗
 06 학습자 4 あ、いる。いる。
 そしてわたしは(??) しんせきのこどもたちに↗ 어 어
 07 교사 おとしだまをあげるね↗ なるほどね↗

[11]

- 01 학습자 7 ごはんをたべるときもしょくどうで、なんかこれ、ちょっと、
 あの、こどものなんでもちょっとかっけてくれって。
 02 교사 かっけてあげなさいって↗ かっけてあげてって↗
 03 학습자 7 そういうおかねで、わたしのほんとうのきもちはですね。
 おかねをわたすことほんとうにいやです。
 あんまりこどものきょういくでよくないですけれども↗
 04 교사 よくないですね。

중급 D

[1]

- 01 교사 〇〇さんは、어 〇〇さんのごきょうだいはなんにんですか？
 きょうだい、ごきょうだいはなんにんですか？
 ((웃으면서)) ごきょうだいはなんにんですか하면 뭐였어요?
 몇 명입니까?
 02 학습자 1 두 명
 03 교사 ((웃으면서))두 명은 뭐였어요? 13페이지 보세요. 두 명
 04 학습자 1 ふたり。 ふたりです。
 05 교사 입니다. 그렇죠. ふたりです。
 おにいさんがいますか? 형이 있습니까?
 06 학습자 1 はい。

[2]

- 01 교사 〇〇さん、いまなにをしていますか？
 지금 무엇을 하고 있습니까? 지난주에 한 겁니다.
 02 학습자 3 にほんごのべんきょう…

- 03 교사 하고 있습니다.
 04 학습자 3 している。しています。
 05 교사 ○○さんのごきょうだいはなんにんですか?
 06 학습자 3 さんにんです。
 07 교사 おにいさんがいますか。
 08 학습자 3 いいえ。
 09 교사 では、おねえさんがいますか?
 10 학습자 3 はい。
 11 교사 おとうとさんいますか?
 12 학습자 3 ……
 13 교사 おねえさんのおしごとはなんですか?
 14 학습자 3 だいがくせいです。
 15 교사 だいがくせいですか? はい。ありがとうございました。

[3]

- 01 교사 ○○さん、읽어보세요.
 02 학습자 4 このしごとはやまださんにみいでみます。
 03 교사 きいてみます。다시 한번 ↗
 04 학습자 4 このしごとはやまださんにきいてみます。
 05 교사 네

[4]

- 01 교사 ○○さん、3번 4번 읽어보세요.
 02 학습자 5 か、かばんをやすくかいました。く
 03 교사 くちを
 04 학습자 5 くちをおおきくあげてください。きこう
 05 교사 きのは
 06 학습자 5 아, きのはよる:~:~
 07 교사 おそく
 08 학습자 5 おそくね:~:~ました。あさごはんをたべてひさしぶり(4.0)
 09 교사 かいしゃ
 10 학습자 5 예?
 11 교사 かいしゃ
 12 학습자 5 かいしゃへ(He로 발음)
 13 교사 かいしゃへ
 14 학습자 5 かいしゃへいきます。そのくすりを
 15 교사 そのくすりは
 16 학습자 5 くすりは
 17 교사 しょくごに
 18 학습자 5 しょくごにのんでください。ぼくはことし のさん
 19 교사 さんがつ
 20 학습자 5 さんがつ に にゅうしゃしました。

[5]

- 01 교사 ○○さん、3번 どうしましたか。
 02 학습자 6 けが けさはから はは
 03 교사 はなみず
 04 학습자 6 はなみず がでて おなが がいた いです。
 05 교사 뭐라고 했어요? 어떤 증상입니까 지금? 한국말로 하면은.
 언제부터? けさから하면은 오늘 아침부터.
 06 학습자 6 콧물이
 07 교사 나오고 ↗
 08 학습자 6 배가 아프다.

[7]

- 01 교사 자 그 다음 ○○ 4번 해보세요.
 02 학습자 8 あかい
 03 교사 넥タイ
 04 학습자 8 넥タイ [? ?] (못하겠어요??)
 05 교사 [を]

あかいネクタイ 빨간 넥타이를 あかいネクタイをかう가 사다죠.
 구입하다. かう かう라는 동사의 て형은요? う로 끝났으니까↗
 ((칠판의 판서 내용을 보며))어디갔지? 자꾸 없어져버리네.
 ((판서하면서))買か는 う로 끝났으니까 かって가 돼요. かってください。
 해보세요. 아까 누구였지? ○○さん↗

- 06 학습자 8 네
 07 교사 あかいネクタイをかってください。
 08 학습자 8 あかいネクタイをかってください。
 09 교사 무슨 말이죠?
 あかい가요. あかい도 형용사. 빨강다.
 빨간 넥타이를 사 주세요.
 그럼 ○○さん. 1번 ここにかいてください 한국말로 뭐예요?
 여기에↗
 10 학습자 8 여기에
 11 교사 かいてください니까
 12 학습자 8 (들어??)
 13 교사 かく가 쓰다. 써 주세요.
 2번은? めをおおきくあけてください。
 눈을↗ ○○さん. 한국말로. めをおおきくあけてください。
 ??
 14 학습자 8 눈을↗ ○○さん. きこえません. 안 들려요.
 15 교사 크게 떠 주세요.
 16 학습자 8 크게 떠 주세요.
 17 교사 3번 はやくうちへかえってください。
 18 학습자 8 빨리 집에 돌아가세요.
 19 교사 はい。

중급 E

[1]

- 01 교사 ○○さん、いまなにをのんでいますか?
 02 학습자 1 ((웃음))
 03 교사 じゃ、いまなにをのんでいますか? 콜라가 뭐예요?
 04 학습자 ? 코라
 05 교사 코라
 06 학습자 1 코라를의んでいます.
 07 교사 はい、まいにちコラをのみますか?
 08 학습자 1 いいえ.
 09 교사 いいえ 응
 10 학습자 1 ((웃음)) 가끔
 11 교사 たまにのみます。
 12 학습자 1 かまによ?
 13 교사 たまに 같이 해볼까요? たまに
 14 학습자들 たまに
 15 교사 のみます
 16 학습자들 のみます。
 17 교사 또는 ときどきのみます。ときどきは 배웠죠?
 18 학습자들 네
 19 교사 그럼 ときどき로 합시다. ときどきのみます。

[2]

- 01 교사 ○○さんは、おじいさんとおばあさんがいますか?
 02 학습자 3 はい。
 03 교사 조금만 더
 04 학습자 3 います。
 05 교사 はい、います。
 じゃ、おじいさんとおばあさんはどこにすんでいますか?
 すんでいますか 아는 사람이요?
 06 학습자들 살고 있습니까
 07 교사 응 살고 있습니까. はい。
 08 학습자 3 제주도へいます。

- 03 교사 그럴 때는 집은 어디어딘데 지금은 어디에 살고 있습니까 하면 참 좋은데.
じゃ、おうちはどこですか？
- 04 학습자 6 행원です。
- 05 교사 행원, 구좌읍 행원? 구좌읍 행원입니다.
- 06 학습자 6 구좌읍 행원です。
- 07 교사 いまどこにすんでいますか？
- 08 학습자 6 시청…
- 09 교사 시청이 됩니까？
- 10 학습자 ？ し…
- 11 교사 시청 시청 아무나, 일본말로 일본말로 시청이 뭐예요？
- 12 학습자 ？ しちょう
- 13 교사 しちょう라고 해도 조금 알아듣긴 듣는데 しちょう라는 말은 안 쓰거든요.
시청, 시청. 어 지금 누가 말한 거 들렸는데？
- 14 학습자 ？ しちょう
- 15 교사 しちょう((웃음))もいいんだけど、日本에서는 しちょう 대신에
((市役所 庁舎)) 자 읽어봅시다.
- 16 학습자들 ((웃음))
- 17 교사 はい、しやくしょ。やくしょ라는 말이 관청이라는 뜻이에요.
はい、しやくしょ。
- 18 학습자들 しやくしょ。
- 19 교사 しやくしょ。구청인 경우 くやくしょ。
- 20 학습자들 くやくしょ。
- 21 교사 시청 가까운데 살죠? ○○씨. はい、どうぞ。
- 22 학습자 6 しやくしょ…
- 23 교사 잠깐만, 시청에 살고 있어요 하면 그 건물.
시청 근처. しやくしょのちかくに↗
- 24 학습자 6 しやくしょのちかくにすんでいます。
- 25 교사 しやくしょのちかくにすんでいます。
- [5]
- 01 교사 おうちはどこですか。どこにすんでいますか？
- 02 학습자 7 아라동에 있습니다。
- 03 교사 아라동ですか。ちかいですね？
- 04 학습자 7 ちかいです。
- 05 교사 あるいてここまでできますか？
- 06 학습자 7 あるい？
- 07 교사 응 ある い て、あるいて 하면 뭐예요？
- 08 학습자들 걸어서
- 09 교사 네 걸어서。あるいて는 그냥 외우세요。걸어서。
걸어서 10분 걸립니다 해보죠。
はい、じゃ、あるいてじゅっぶんかかります。
- 10 학습자들 あるいてじゅっぶんかかります。
- 11 교사 じゃ、아라동에서 여기까지 얼마나 걸리나요？
- 12 학습자 7 さんじゅっぶん かかります。
- 13 교사 さんじゅっぶん かかります。さんじゅっぶんかかります。
じゃ、まいあさバスにのりますか？
- 14 학습자 7 バスに じゅっぶん=
- 15 교사 =バスで
- 16 학습자 7 バスでじゅっぶんかかります。
- 17 교사 バスでじゅっぶんかかります。バスはどこにありますか？
- 18 학습자 7 아라동 산??
- 19 교사 응 どこにありますか？
- 20 학습자 7 あり
- 21 교사 응 おりる 내리다.
- 22 학습자 7 아라동
- 23 교사 응 어디서 내리냐고, 아라동에서 버스に乗って제주대까지가 갈 수 있습니다。
じゃ、どこにありますか？
- 24 학습자 7 제주대까지가 갈 수 있습니다。
- 25 교사 はい。

[6]

- 01 교사 ○○さんはどこにすんでいますか？
02 학습자 9 이도동에すんでいます。
03 교사 ちかくにおおきなビルはありますか？ 근처에 큰 빌딩 있어요?
04 학습자 9 いいえ、ありません。
05 교사 じゃ、ありません。
じゃ、おじいさんとおばあさんはあり、いらっしゃい、いますか？
どこにすんでいますか？おじいさんとおばあさんはどこにすんでいますか？
06 학습자 9 같이...
07 교사 いっしょにすんでいます。 같이 살고 있습니다.
08 학습자 9 いっしょにすんでいます。
09 교사 おとうさんのおしごとはなんですか？ 아빠. 아빠 뭐하세요?
10 학습자 9 회사원
11 교사 かいしゃいんです。
12 학습자 9 네?
13 교사 かいしゃいんです。
04 학습자 9 かいしゃいん 이요?
05 교사 응.

[7]

- 01 교사 ○○씨, どこにすんでいますか？
02 학습자 10 월평にすんでいます。
03 교사 월평はここからちかいですか？
04 학습자 10 (6.0)
05 교사 월평은 여기서 가까워요?
06 학습자 10 네.
07 교사 월평はここからちかいですか？ちかいです 가깝습니다.
08 학습자 10 はい、ちかいです。
09 교사 はい、ちかいです。じゃ、がっこうまでどうやってきますか？
학교까지 어떻게 와요?
10 학습자 10 버스
11 교사 으으 버스로 와요 해봐요.
12 학습자 10 (4.0)
13 교사 バスできます。
14 학습자 10 バスできます。

[8]

- 01 교사 がっこうまでどうやってきますか？
02 학습자 11 バスに
03 교사 バスで
04 학습자 11 걸어서??
05 교사 으음 バスで。
06 교사 バスはどこでのりますか？
<이하생략>

부록 2. 설문

오류수정에 관한 의식 조사 (교사용)

안녕하십니까? 이 설문은 오류수정에 관한 의식을 알아보기 위한 것입니다. 귀하의 응답은 연구를 위한 중요한 자료가 될 것이며, 연구 목적 이외의 다른 목적으로는 사용하지 않을 것임을 약속드립니다.

1. 응답자의 정보를 파악하기 위해 필요한 사항입니다. 논문에 개인정보는 나타나지 않습니다.
나이 : _____ 성별 : _____ 경력 : _____ 일본체류기간 : _____
2. 학습자가 오류를 범했을 때 고쳐주는 것이 좋다고 생각하십니까?
3. 오류를 범했을 때 고쳐준다면 언제 고쳐주는 것이 좋다고 생각하십니까?
 - ① 발음 오류시
즉시() 일련의 발표(대답, 발화)가 끝난 후() 기타()
 - ② 어휘 오류시
즉시() 발표가 끝난 후() 기타()
 - ③ 문법 오류시
즉시() 발표가 끝난 후() 기타()
 - ④ 담화 오류시(대화도중)
즉시() 발표가 끝난 후() 기타()
 - ⑤ 기타() 오류시
4. 오류수정을 한다면 누가 하는 것이 좋다고 생각하십니까?
교사() 동료학습자() 학습자 자신() 기타()
5. 평소 가장 중점적으로 수정해주는 부분이나 신경쓰는 부분이 있다면 어떤 것입니까?
6. 의사전달만 된다면 대화도중 일어난 오류는 의사소통에 방해가 되지 않도록 안 고쳐도 된다고 생각한다.
그렇다() 아니다()
7. 고쳐준 것이 학습자가 나중에 다시 그 사실과 마주했을 때 기억날 거라고 생각하십니까?
그렇다() 아니다()
8. 틀린 부분을 명확히 고쳐 말해주는 것과 힌트 내지 암시적으로 고쳐주는 쪽 중 어느 쪽이 더 학습자의 기억에 남을 거라 생각하십니까?
- 9 기타 오류수정과 관련하여 의견이 있으면 자유로이 써 주십시오.

오류수정에 관한 의식 조사(학생용)

안녕하십니까? 이 설문은 오류수정에 관한 의식을 알아보기 위한 것입니다. 귀하의 응답은 연구를 위한 중요한 자료가 될 것이며, 연구 목적 이외의 다른 목적으로는 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

1. 응답자의 정보를 파악하기 위해 필요한 사항입니다. 논문에 개인정보는 나타나지 않습니다.
나이 : _____ 성별 : _____ 일본체류기간 : _____
2. 학습자가 오류를 범했을 때(틀렸을 때) 고쳐주는 것이 좋다고 생각하십니까?
3. 오류를 범했을 때 고쳐주는 것이 좋다면 언제 고쳐주는 것이 좋다고 생각하십니까?
 - ① 발음 오류시
즉시() 일련의 발표(대답, 발화)가 끝난 후() 기타()
 - ② 어휘 오류시
즉시() 발표가 끝난 후() 기타()
 - ③ 문법 오류시
즉시() 발표가 끝난 후() 기타()
 - ④ 담화 오류시(대화도중)
즉시() 발표가 끝난 후() 기타()
 - ⑤ 기타() 오류시
4. 오류수정을 한다면 누가 하는 것이 좋다고 생각하십니까?
교사() 동료학습자() 학습자 자신() 기타()
5. 평소 가장 중점적으로 오류를 수정해주는 부분이나 가장 신경쓰는 부분이 있다면 어떤 것입니까?
6. 의사전달만 된다면 대화도중 일어난 오류는 의사소통에 방해가 되지 않도록 안 고쳐도 된다고 생각한다.
그렇다() 아니다()
7. 고쳐준 것이 나중에 다시 그 사실과 마주했을 때 기억이 납니까?
그렇다() 대체로 그렇다() 대체로 그렇지 않다() 그렇지 않다()
8. 틀린 곳을 지적받았을 때 어떤 기분이 됩니까?
좋다() 창피하다() 창피하지만 좋다()
흐름에 방해가 된다() 방해가 되지만 좋다() 자신감이 없어진다()
기타()
9. 틀린 부분을 명확히 고쳐 말해주는 것과 힌트 내지 암시적으로 고쳐주는 쪽 중 어느 쪽이 더 기억에 남고, 학습에 도움이 됩니까?
10. 오류시 고쳐주었으면 하는 것이나 오류수정과 관련하여 의견이 있으면 자유로이 써 주십시오.