*영어어문교육 13*권 1호 2007년 봄

학습자의 오류에 대한 교사의 오류 수정: 학습자 자기 교정 유도를 중심으로

김 영 은
(대전대학교)

Kim, Young-eun. (2007). Teacher's corrective feedback: Focus on initiations to self-repair. *English Language & Literature Teaching, 13*(1), 111-131.

This study explores teacher's corrective feedback types in an error treatment sequence in Korean EFL classroom setting. Corrective feedback moves are coded as explicit correction, recast, or initiations to self-repair. The frequency and distribution of each corrective feedback type are examined. But the special focus was given on feedback types eliciting learner's self-repair (clarification request, metalinguistic feedback, elicitation, and repetition of error) because initiations to self-repair are believed to facilitate language learning more than other strategies. The results of the study are as follows. First, there was an overwhelming tendency for teacher to use recasts whereas initiations to self-repair were not used as much as recast (52.4% vs. 29.5%). Second, the teacher tended to select feedback types in accordance with error types: namely, recasts after phonological, lexical, and translation errors and initiations to self-repair after grammatical errors though the differences were not significant. Finally, teacher's belief and students' expectation on corrective feedback were compared with actual corrective feedback representations respectively and some mismatches were found. Though both teacher and the students acknowledged the importance and necessity of self-repair, self-repair were not put into practice as such. Therefore, this study suggests more initiations to self-repair be used for effective language learning.

[corrective feedback/initiations to self-repair/error type, 오류 수

정 발화/학습자 자기교정 유도/오류 유형]

Ⅰ. 서론

전통적인 언어 학습 이론에서 학습자의 오류를 수정하는 일은 매우 중요하고 의미 있는 일로 간주되었다. 그러나 1970년대 의사소통능력 신장을 강조하는 언어 교육 변화의 흐름 속에서 정확성(accuracy)보다는 유창성(fluency)이 강조됨에 따라 오류 수정의 가치는 퇴색되는 듯 했다. 하지만 오류 수정이 단순히 언어 사용의 정확성만을 목표로 하는 활동이 아니라는 점이 부각되면서 오류 수정은 의사소통적 언어 교수 맥락 속의 형태 초점 (focus on form)이라는 더 큰 틀 속에서 논의되고 있다(Doughty & Williams, 1998). 형태 초점에서는 언어적 입력(input)을 흡입(intake)으로 바꾸기 위해 학습자가 자신의 오류와 목표어 사이의 차이를 주목하는 일(noticing the gap)이 필요한데 오류수정은 학습자에게 그러한 주목의 기회를 제공하게 되므로 여전히 중요하고 의미 있는 일로 간주되고 있다.

학습자의 발화 중 틀린 부분만을 옳은 형태로 바꾸어 학습자 발화를 반복 제시하는 되고쳐주기(recast) 전략은 흔히 발견되는 오류 수정의 한 유형이다. 그러나 이 경우 학습자는 교사가 수정한 오류 항목을 눈치 채지 못하고 그것을 단순한 반복(echo) (Lyster & Ranta, 1997)으로만 받아들이기 쉽다. 왜냐하면 학습자는 목표어 규범에 맞는 학습자 발화에 대해서도 강화를 주기 위한 목적으로 교사가 학습자의 발화를 그대로 반복하는 경우를 흔히 접했기 때문이다. 또한 교사가 되고쳐준 것을 학습자가 반복한다 하더라도 그 반복은 학습자가 자신의 오류 표현과 목표어적인 표현 사이의 차이를 주목하지 못한 채 발화하는 기계적인 반복에 그칠 수 있는 문제점을 내포하고 있다.

따라서 교사가 직접 오류를 수정하여 제시하는 대신 학습자가 직접 자신의 오류를 수정하도록 유도하는 전략(initiations to self-repair)은 학습자가 자신의 오류와 목표어적 표현 사이의 차이를 주목할 가능성을 제고시키는 방법이 된다. Lyster와 Ranta(1997)는 의미 협상(negotiation of meaning) (Long, 1983)에 대비되는 용어로써 형식 협상(negotiation of form)이라는 개념을 제안하면서 의미 협상이 학습을 용이하게 만들듯이 형식 협상도 학습자가 차이를 주목하도록 만들어 학습을 촉진시킬 수 있다는 점에서 자기 교정(self-repair)의 중요성을 강조하였다. 또한 자기 교정 유도는 Swain(1985; 1995)의 이해가능 출력(comprehensible output) 혹은 수정된 출력(modified output)에서 강조하는 것처럼 학습자에게 출력의 기회를 재차 제공하는 방편이 되고 해당 언어 형식을 단순히 듣는데서 그치는 되고쳐주기 방식과는 달리 해당 항목을 재생하도록 강요받는(pushed) (Swain, 1995)다는 점에서 언어 학습

에 더 유용하다(de Bot, 1996; Seong, 2006).

따라서 EFL 교실 상황에서의 오류 수정 양상을 살펴보는 것은 그 자체로서 의미를 가질 것이며 그 중에서도 교사의 오류 수정이 어떤 방법으로 또한 얼마만큼 학습자 자기 교정을 유도하고 있는지를 살펴보는 것은 더더욱 필요할 것이다. 그래서 본 연구는 우리나라 실제 수업 상황에서의 교사의 오류 수정 유형 특히 그 중에서도 학습자 자기 교정을 유도하는 교사의 오류 수정 전략의 유형 및 비율을 살펴보고자 한다. 또한 오류의 유형에 따라 교사의 오류 수정 유형이 달라지는지도 함께 알아보고자 한다. 마지막으로 교사가 오류 수정에 대해 가지고 있는 신념이 실제 수업에서 어떻게 드러나고 있는지 이것이 또한 학생의 기대와 얼마나 일치하고 있는지를 살펴보고자 한다. 이와 관련된 연구 문제를 정리하면 다음과 같다.

1. 교사의 오류 수정은 어떤 유형과 빈도로 일어나는가?
2. 오류의 유형에 따라 교사의 오류 수정 유형 선택에 차이가 있는가?
3. 오류 수정에 대한 교사의 신념 및 학생의 기대가 수업 실제와 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 교사의 오류 수정과 비계 설정

비계(scaffolding)는 사전적으로는 '건물을 건축하거나 수리 혹은 청소할 때 인부와 자재들이 오르내릴 수 있도록 건물 주변에 세우는 임시 발판 구조'라는 용어이다(Encyclopedia of Britannica Online, 2007). 따라서 건물을 지을 때 비계를 설치하는 것과 마찬가지로 성인과 아동의 상호작용에서도 아동이 새로운 능력을 구축해 나갈 수 있도록 성인이 비계역할을 할 수 있다고 보고 있다. Cazden(1988)은 교사-학생간의 담화가 일종의 비계로 작용하여 학습을 조력한다고 보았다. 특히 비계설정은 아동의 근접발달영역(ZPD, zone of proximal development) 내에서의 효과적인 교수-학습을 위해 교사와 학생간의 상호작용 중 도움을 적절히 제공하는 것을 묘사하기 위해 사용되고 있다. 보다 구체적인 비계설정의 기법으로는 Palinscar와 Brown(1984)이 제안한 상보적 교수(reciprocal teaching)를 들 수 있다(Cazden, 1988).

본 연구에서 살펴보고자 하는 교사의 오류 수정 그 중에서도 특히 학습자 자기 교정 유도 전략은 교사의 발화 그 자체가 학습자에게 학습의 비계 역할을 수행하게 되므로 연관성이 있다고 할 수 있다.

2. 교사의 오류 수정 유형에 관한 연구

교사의 오류 수정 유형에 관한 고전적인 연구로 Chaudron(1977)의 연구를 들 수 있다. Chaudron(1977)은 교사의 오류 수정 형태를 Ignore를 비롯한 총 29개로 나누었다. 오류 수정 유형에 관한 최근의 연구로는 Lochtman(2002)의 연구가 있다. Lochtman(2002)은 독일어를 외국어로 배우는 벨기에 교실 수업을 관찰하고 오류 수정의 유형을 명백한 오류 수정(explicit correction), 되고쳐주기(recast), 학습자 자기 오류 수정 유도(initiations to self-correct)의 3가지로 분류하고 이 중 학습자에게 자신의 오류를 직접 수정할 수 있는 기회를 제공하는 자기 오류 수정 유도 발화를 4개의 하위 범주—설명 요청(clarification requests), 메타언어적 피드백(metalinguistic feedback), 이끌어내기(elicitations), 반복(repetitions)—로 세분하였다. 연구 결과 학습자 자기 교정 유도가 가장 많이 사용되는 것으로 분석되었는데(55.8%) 이 결과는 되고쳐주기가 차지하는 비율이 가장 높았던(55%) Lyster와 Ranta(1997)의 몰입프로그램 및 타자 유도(other-initiated)에 의한 타자 완성(other-completed) 교정이 가장 빈번한 형태였던 Jung(2005)의 ESL 수업 관찰 결과와는 대조적이다.

교사의 오류 수정 전략 중 학습자 자기 교정 유도 전략의 중요성은 여러 학자의 연구에서 나타난다. Hendrickson(1978)과 Chaudron(1988)은 자기 교정이 학생으로 하여금 다시 한 번 생각할 수 있는 기회를 제공하기 때문에 학습에 더 효과적이라는 입장을 견지한다. Allwright와 Bailey(1991)는 자기 유도(self-initiated)든 타자 유도(other-initiated)든 간에 자기 교정의 기회와 시간이 학습자에게 주어져야 할 것을 지적한다. 따라서 학습자의 자기 교정 기회를 빼앗는 교사에 의한 직접적이고 즉각적인 오류 수정은 피할 것을 van Lier(1988)와 Calvé(1992)등은 강조한다. Lyster와 Ranta(1997)는 특히 오류수정 발화에 뒤이은 학습자의 반응인 즉각채택(uptake)의 여부에 따른 오류수정 발화의 효과를 측정하였다. 그 결과 자기 교정을 유도하는 전략은 높은 이해 비율을 보인 반면 되고쳐주기 전략 사용 시 70%는 이해로 연결되지 않았음을 통해 자기 교정의 중요성을 강조한다. Lyster(2001)는 자기 교정 유도 전략이 규범에 어긋난 발화와 목표어적인 발화 사이의 불일치에 대한 학습자의 주의집중(attention) 정도를 높이고 형식 협상을 가능하게 만들며 되고쳐주기 전략이 사용되었을 때와는 달리 단순히 정확한 형태를 듣는 것에서 그치지 않고 올바른 형태를 재생(retrieval)하고 발화(production)하도록 요구받기 때문에 언어 학습에 더 유익하다고 하였다.

3. 오류 유형 및 활동 유형에 따른 교사의 오류 수정 유형 선택

오류 항목의 유형에 따른 오류 수정 유형을 조사한 연구 중에서 안서경(1994)은 세 명의 중학교 영어 교사의 수업 관찰을 통해 오류 유형(발음, 단어, 억양, 구문, 해석, 기타)에 따른 오류 수정의 유형을 Chaudron(1977)의 분류를 토대로 조사하였는데 연구 결과 발음과 관련된 오류는 Repeat와 Repetition, 구문의 경우에는 Provide, 해석의 경우에는 Repetition, Question, Provide 전략이 많이 사용되는 것으로 조사되었다. Lyster(2001)는 오류의 유형을 문법, 음운, 어휘, L1 사용으로 나누어 각각의 경우에 주로 사용되는 오류 수정 유형을 알아보고자 했다. 그 결과 문법적 오류와 음운적 오류의 경우에는 되고쳐주기(recast)가, 그리고 어휘적 오류의 경우에는 학습자 자기 교정을 유도하는 형식 협상이 주로 사용된다고 밝혔다.

활동의 유형에 따른 오류 수정의 형태를 조사한 Kasper(1985)는 한 수업 내에서도 초점이 형식 중심인지 의사소통중심인지에 따라 오류 수정 양상이 달라진다고 하였다. Lochtman(2002)은 교실 활동(classroom activity)의 유형에 따라 피드백의 유형이 어떻게 달라지는가를 알아보고자 했는데 그 결과 본문 이해(text comprehension)에서는 되고쳐주기(recast)가, 문법 연습(grammar exercise) 시에는 학습자 자기 교정 유도(initiations to self-repair)가 가장 많이 사용되는 전략인 것으로 조사하였다. 초점이 의미전달에 있는 본문 이해의 경우에는 원활한 의사소통을 위해 되고쳐주기 전략을, 초점이 형태에 있는 문법 연습의 경우에는 형식 협상을 위해 자기 교정 유도 전략을 가장 많이 사용했기 때문인 것으로 결과를 해석하였다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

이 연구는 대전에 위치한 A 중학교 3학년 영어 수업 관찰을 토대로 이루어졌다. 먼저 교사는 초임 때부터 현재까지 중학교에서만 근무한 교직 경력 15년의 중견 여교사였다. 교사는 현재 3학년 담임을 맡고 있었으며 학기 초부터 해당 학급들을 지도하고 있었다. 해당 교사는 대전광역시 교육청 주관의 연구학교 담당 교사로 선정되어 수업 세미나 및 공개 수업을 실시한 경험을 가지고 있었다. 학생들의 포트폴리오를 확인해 본 결과 교사는 매 차시 보충 유인물을 만들어 나누어주고, 또 과제를 수시로 점검하는 등 매우 철저하게 수업을 관리하고 있었다. 또한 교사는 담임

반 이외의 학급 학생들의 이름도 거의 외우고 있었다. 본 연구자의 시각에서 볼 때 교사는 학생에 대한 애정이나 수업에 대한 열정도 매우 높았다고 보여진다.

이 학교는 대전의 서구 지역에 위치해 있었는데 이 지역은 학부모의 생활 수준이나 교육열이 비교적 높고 대전광역시 전체 수준에 비추어볼 때 학생들의 학력도 높은 편에 속했다. 교사가 제공한 학년 초 기초 조사에 따르면 학생의 90% 이상이 학원이나 과외 등과 같은 사교육을 통해 영어를 공부하고 있었다. 또한 학생들은 엎드려 자거나 심하게 떠드는 학생이 없이 교사의 통제에 비교적 잘 따르는 것으로 보였다. 서로 다른 세 학급의 수업을 각각 3회에 걸쳐 관찰하여 총 9차시의 수업이 연구의 대상으로 분석되었다.

수업에 사용된 교재는 (주) 천재교육의 *Middle School English*(이병민 외 공저, 2002)였다. 관찰된 수업은 세 반 모두 *Lesson 10. Living in Space*의 *Dialogue*와 *Main reading*, *Let's Write* 부분이었다. 이 세 부분을 연구의 대상으로 삼은 이유는 *Dialogue*는 주로 의사소통기능, *Main Reading*은 본문 이해, *Let's Write*는 문법적 항목과 관련된 내용을 다루고 있는 바 활동 내용에 따라 오류 수정 유형이 달라질 가능성이 있음을 고려하여 수업이 특정 활동에 치우치지 않도록 하기 위함이었다.

2. 연구 도구 및 절차

본 연구는 9차시에 걸친 수업 관찰과 교사 및 학생을 대상으로 한 인터뷰 및 설문지를 토대로 이루어졌다. 그 구체적인 과정은 다음과 같다.

1) 수업 관찰

연구자는 2006년 10월 마지막 주와 11월 첫째 주에 걸쳐 해당 학교를 네 차례 방문하여 서로 다른 세 파트에 대한 세 반(2반, 3반, 4반) 수업을 총 9시간에 걸쳐 관찰하였다. 현장 기록지(field note)를 사용하여 수업의 전 과정을 관찰하였고 또한 수업 전체를 녹화하여 현장 관찰의 보충자료로 사용하는 한편 전사의 자료로 활용하였다. 본 연구에서 전사에 사용된 규약은 부록 2에 제시되어 있다.

2) 교사 및 학생 인터뷰

수업 및 오류 수정에 대한 교사의 신념 및 태도를 알아보기 위해 교사 인터뷰를 실시하였다. 수업에 대한 이해를 가진 뒤 수업을 관찰할 수 있기 위해 수업에 앞서

교사에게 해당 수업의 목표와 전반적인 계획을 질문하였고 교사는 해당 수업에 대한 지도안과 교재를 제공해 주었다. 수업이 끝난 뒤에는 본 연구의 연구 문제와 관련하여 교사가 선호하는 오류 수정의 유형이 있는지 그리고 오류의 유형에 따라 서로 차별화된 오류 수정이 필요하다고 생각하는지 또한 오류 수정 유형 선택 시 특별히 고려하는 변수가 있는지에 등에 대해 질문하였다. 그러나 두 차례에 걸친 인터뷰로는 그 정보가 부족해서 연구를 진행하면서 수시로 교사와의 연락을 통해 부족한 정보를 보충하였다. 학생의 경우에는 전체 학생에 대한 인터뷰가 어려워 자발적으로 인터뷰에 응한 학생 가운데 수업 중 교사에 의해 오류를 수정받은 21명을 대상으로 면담을 실시하였다. 개인별로 약 5분 정도씩 오류 수정을 받았을 때의 느낌에 대해 수업이 끝난 직후 쉬는 시간과 점심 시간, 그리고 청소 시간을 이용해 면담하였다.

3) 설문 조사

오류 수정과 관련하여 학생들이 가지고 있는 기대가 어떠한지를 살펴보기 위해 인터뷰와 함께 설문조사도 실시하였다. 설문지는 총 6문항으로 구성되었고 설문에 걸린 시간은 총 10분, 설문에 응한 학생은 총 89명이었다. 설문 조사 중 설문지 내용에 대해 교사가 부연 설명하였고 작성 시 질문이 있는 경우 모두 설명해 주었다. 6번 문항의 경우에는 학기 초 학생 기초 자료 조사 시 70% 정도의 학생들이 자신의 영어 실력을 중간 정도라고 자기 보고했다는 교사의 조언에 따라 중으로 몰리는 중앙 집중 경향을 없애기 위해 상과 중 두 개의 선택지만을 제시하였다. 또한 설문 문항은 연구자가 직접 제작하였는데 그 이유는 오류 수정과 관련하여 학생과 교사의 의견을 조사한 설문지는 다수 있었으나 본 연구에서 상정한 연구 문제들과는 거리가 있어 연구 문제를 알아보기에는 부적합하다고 판단되었기 때문이다.

3. 자료 분석

1) 교사의 오류 수정 유형 분석의 틀

교사의 오류 수정 발화가 어떤 형태로 일어나는지를 분석하기 위해서 본 연구는 Lochtman(2000; 2002)의 분류 방식을 사용하였다. 그 이유는 분석적 방식에 의해 독일어를 외국어로 배우는 벨기에 학습 상황이 우리의 외국어 학습 상황과 유사하다고 판단되었기 때문이다. 또한 본 연구가 중점적으로 살펴보고자 했던 학습자의 오류 수정 발화를 유도하는 교사의 오류 수정에 대해 많은 고려를 한 분류였기 때

문이었다. 따라서 본 연구는 Lochtman(2000; 2002)의 분류에 따라 교사의 오류 수정 발화를 명백한 오류 수정(explicit correction), 되고쳐주기(recast), 자기 교정 유도(initiations to self-correct)로 범주화하여 각각의 빈도와 분포를 분석하였다.

2) 오류 유형 분석의 틀

오류 유형(error type)에 따라 교사의 오류 수정 전략이 달라지는가를 알아보기 위해 Lyster(2001)의 틀이 사용되었다. Lyster(2001)는 오류 유형을 문법적 오류(grammatical error), 음운적 오류(phonological error), 어휘적 오류(lexical error), 권유되지 않은 L1의 사용(unsolicited use of L1) 등 총 4가지로 나누고 각각의 유형에 대한 오류 수정 유형 비율을 살펴보았다. 그러나 Lyster(2001; 2002)의 연구는 몰입 학급을 대상으로 한 것이므로 L1 사용을 오류 유형으로 포함시켰으나 본 연구는 보통의 한국 EFL 교실을 관찰한 것이기 때문에 L1의 사용을 오류로 분류하는 것에 무리가 있어 오류 유형에서 제외시켰다. 대신에 본 연구와 같이 EFL 교실 수업을 관찰한 안서경(1994)의 연구에서와 같이 해석상의 오류(translation error) 유형을 첨가하였는데 이는 우리나라와 같은 EFL 교실에서는 모국어를 사용하여 해석하는 것이 일반적이고 또 이 해석과 관련하여 많은 오류가 보이기 때문이었다. 오류 수정 유형 분류 및 오류 유형 분류 시 신뢰도를 확보하기 위해 영어 교육을 전공한 강사 한 분이 연구자와 함께 오류를 분류해 주셨고 둘 사이에 이견이 보인 항목에 대해서는 협의를 거쳐 합의를 도출하였다.

3) 통계 분석

오류 수정의 유형별 빈도수와 비율이 계산되어졌다. 오류 유형이나 학습자 변인에 따라 오류 수정 유형이 달라지는가를 알아보기 위해서는 SPSS 12.0을 사용한 카이제곱 분석이 실시되었다. 이 때 유의수준은 $p<.05$로 하였다. 또한 설문지 문항에 대한 선택지별 빈도수와 비율도 계산되었다.

Ⅳ. 연구 결과 분석

1. 교사의 오류 수정 유형

순서 교대(turn-taking)를 기준으로 할 때 아홉 시간에 걸친 수업 과정 중 학습

자 발화는 582회 일어났고 이 가운데 학습자의 오류는 총 121회 발견되었다. 전체 발화 중 오류가 포함된 학습자 발화의 수치는 약 20% 정도로 이는 연구자의 예상보다는 조금 적은 비율이었는데 교사는 그 이유가 질문 시 학생의 70% 정도가 대답할 수 있는 질문을 주로 묻고 또 학생이 쉽게 응답할 수 있도록 질문을 조작하기도 하기 때문이라고 설명하였다. 또한 그 시간에 배울 부분이 어디인지를 학생들에게 전 시간에 예고하므로 학생들이 예습을 많이 해 온다고도 하였는데 이런 이유들로 인해 오류 수정이 필요한 경우가 적었던 것으로 보인다. 이 121개의 오류 중 16개의 오류는 오류 수정이 일어나지 않았다. 이에 대해 교사는 오류로 나타나기는 하였으나 여러 번의 설명으로 대다수의 학생들이 이미 올바른 형태를 알고 있을 것으로 생각된 항목에 대해서는 오류를 수정하지 않았다고 면담에서 밝혔다. 나머지 105개의 오류에 대한 오류 수정이 이루어져 한 시간에 평균 11.7회 꼴로 오류 수정이 일어난 것으로 드러났다. 오류가 있는 발화에 대해 교사가 오류를 수정한 비율은 약 87%로 이러한 높은 오류 수정 비율은 우리나라와 같은 EFL 교실 상황의 분석적 특징 때문인 것으로 보인다. 아래에서는 Lochtman(2002)의 분류 방식에 따라 각 유형의 오류 수정 발화가 쓰인 경우를 예와 함께 설명한다.

1) 명백한 오류 수정(Explicit corrections)

오류가 있다는 점을 교사가 분명히 지적한 다음 옳은 형태를 제공하는 방식을 명백한 오류 수정으로 분류하였다.

예시 1 (3반-Main Reading)

1 S(A): Floating in space changes the astronauts' bodies and brains in many ways.
우주에서 떠다니는 변화는 우주비행사의 몸과 뇌를...

2 T: 잠깐만. 이 때 change 해석이 틀렸죠
다시 한 번 정리해 봅시다. 이번 과에서 change는 세 가지 뜻으로 쓰였는데. '변화', '변화시키다', '변화하다'.(칠판에 적는다)
그치? 그 중에서 이때는 '변화시키다'가 맞는 해석이겠네.
그래서 다시 해석하면 '우주에서 떠다니는 것은 우주비행사의 몸과 두뇌를 여러 가지 면에서 변화시킨다' 입니다. 계속.(←**Explicit correction**)

3 S(A): Also, it is not easy to take care of simple things.

1번째 순서에서 학생은 'change'라는 단어의 의미와 관련된 오류를 보이고 있는

데 교사는 바로 다음인 2번째 순서에서 직접적으로 오류를 지적하고 또한 수정하고 있다. 그 뒤에는 다른 문장으로 넘어가서 A학생에게 자기 교정의 기회나 후속 발화의 기회는 제공되지 않았다.

2) 되고쳐주기(Recast)

되고쳐주기는 오류에 대한 직접적인 언급 없이 교사가 직접 오류 표현을 빼고 옳은 표현을 대체시켜 발화를 재구성하는 방법이다.

예시 2 (2반-Dialogue)
1 T: Repeat the new words after me. AStronaut
2 Ss: asTROnaut
3 T: AStronaut(←**Recast**)
4 Ss : AStronaut
5 T: What is astronaut in Korean?
6 Ss: 우주비행사

이 경우 학생은 2번째 순서에서 'astronaut'의 단어를 발음하면서 강세에 있어 오류를 범하고 있는데 바로 다음인 3번째 순서에서 교사는 강세를 바로잡아 주고 있다. 따라서 이 경우 학습자의 자기 교정 발화는 일어나지 않았다. 이와 같은 되고쳐주기 유형은 교사가 가장 많이 사용하는 전략인 것으로 드러났다.

3) 학습자 자기 교정 유도(Initiations to self-repair)

학습자 자기 교정 유도는 교사가 직접 학생의 오류를 수정하는 것이 아니라 학습자가 직접 자신의 오류를 교정할 수 있도록 유도하는 전략을 말한다. 여기서는 수업에서 관찰된 학습자 자기 교정 유도의 4가지 유형을 각각 전사된 예문과 함께 살펴본다.

(1) 설명 요청(Clarification request)
설명 요청은 'Pardon?'이나 'I don't know'등의 표현을 사용하여 다시 한번 학습자에게 오류를 수정할 기회를 제공하는 방법이다.

예시 3 (3반-Dialogue)
1 T: How do you say '건강한' in English?
2 Ss: Health
3 T: I'm sorry?(←**Clarification request**)
4 Ss: Healthy. (←**Self-repair**)
5 T: Right.

위의 대화에서 학생들은 '건강한'을 'health'라고 표현하는 오류를 범하고 있다. 그러자 교사는 'I'm sorry?'라고 물음으로써 다음 차례에서 학생들이 'healthy'라는 올바른 표현을 말할 수 있도록 기회를 제공하고 있다. 'I'm sorry?'와 같은 설명 요청 발화가 학습자로 하여금 다시 한 번 생각할 기회를 제공하여 학생들은 스스로 목표어 규범에서 벗어난 부분을 찾아내어 그것이 즉각채택(uptake)으로까지 이어지게 되었다.

(2) 메타언어적 피드백(Metalinguistic feedback)

메타언어적 피드백은 수사적 방법에 의해 오류가 있음을 알려주어 학습자가 직접 오류를 수정할 수 있게 하는 방법이다. 교사가 정확한 형태에 대한 정보를 주거나 질문을 제공하여 학생에게 힌트를 제시하게 된다.

예시 4 (4반-Let's Write)
1 S(B): High temperatures and heavy rain make difficult for us to travel in that region.
2 T: 'To travel in that region' 전체가 목적어니까, 길이가 길지? 이 때는 긴 목적어를 뒤에 두는 대신?(←**Metalinguistic Feedback**)
3 S(B): 아, it 빠졌다.
4 T: OK. Then, try again.
5 S(B): High temperatures and heavy rain make it difficult for us to travel in that region.(←**Self-repair**)
6 T: Good. Now, let's move on to question B.

예시 4에서는 문법적 오류에 대한 오류 수정 방법으로 메타언어적 피드백이 사용된 경우가 보여진다. 첫 번째 순서에서 학생이 가목적어 it을 생략하는 오류를 범하자 다음 순서에서 교사는 가목적어가 사용되는 경우에 관한 단서를 제시하여 5번째 순서에서 학생은 자기 교정을 하게 된다.

(3) 유도하기(Elicitation)

오류가 있는 부분만을 빼고 문장을 의문문으로 재구성하여 학생에게 다시 물어봄으로써 학생이 다음 부분에 들어갈 말을 올바르게 채우도록 유도하는 방법이다.

예시 5 (3반-Main Reading)

1 S(C): Astronauts have important work to do in space.
우주비행사는 우주해서 생활하려면 중요한 일을 해야 한다.
2 T: 우주비행사는 우주에서?...(5.0)(←**Elicitation**)
3 S(C): ...
4 T: 이 때 'to' 부정사는 앞의 명사를 꾸며주니까, 우주에서?
(←**Metalinguistic feedback** + **Elicitation**)
5 S(C): 우주에서 할 일?(←**Self-repair**)
6 T: 그렇지.

이 경우 학생은 첫 번째 순서에서 to 부정사의 용법과 관련한 오류를 범하고 있다. 그러자 교사는 두 번째 순서에서 '우주비행사는 우주에서?'라고 물어 그 다음에 이어질 to 부정사의 의미를 다시 한 번 생각해 보도록 유도하고 있다. 그러나 학생이 아무런 응답이 없자 네 번째 순서에서는 'to 부정사'라는 메타언어적 피드백과 함께 다시 한 번 유도하기 전략을 사용했다. 그 결과 학생은 다섯 번째 순서에서 성공적으로 자기 교정을 하게 되었다.

(4) 오류의 반복(Repetition of error)

오류의 반복이란 오류를 강조하기 위해 오류가 있는 부분만을 상승 억양으로 반복하여 학습자의 자기 교정을 유도하는 오류 수정 방식이다.

예시 6 (4반-Main Reading)

1 T: According to the textbook, what must the astronauts do to keep their muscles strong?
2 Ss: (silence)
3 T: They must...
4 Ss: Exercise
5 T: Very good. They must exercise.
How long do they have to exercise, every day? (D)?
6 S(D): Everyday.

7 T: Everyday?(←**Repetition of error**)
How long?
8 S(D): 90.(←**Self-repair**)
9 T : Ninety...
10 S(D): Ninety minutes.
11 T: Thank you (D). Ninety minutes every day.

5번째 순서에서 교사는 'How long do they have to excercise?'라고 묻고 있는데 이에 대한 응답으로 6번째 순서에서 학생이 'Everyday'라고 하자 이어서 곧바로 'Everyday?'라는 상승조 억양을 통해 오류 항목을 반복하며 학생의 발화에 문제가 있음을 알려주고 있다. 이를 통해 학생은 8번째 순서에서 'Ninety minutes'라는 올바른 형태를 발화할 수 있는 기회를 가지게 되었다.

위에서 살펴보았던 교사의 오류 수정 발화의 유형별 횟수와 비율을 살펴본 결과는 표 1과 같다.

표 1
오류 수정 유형별 횟수 및 비율

오류 수정 유형	횟수(n=105)	비율(100%)
1. 명백한 오류 수정	19	18.1%
2. 되고쳐주기	55	52.4%
3. 학습자 오류 교정 유도	31	29.5%
1) 설명 요청	(7)	(6.6%)
2) 메타언어적 피드백	(10)	(9.5%)
3) 유도하기	(5)	(4.8%)
4) 오류의 반복	(9)	(8.6%)

표 1에서와 같이 가장 많이 사용된 오류 수정의 유형은 되고쳐주기이었다(52.4%). 그리고 그 다음이 학습자 오류 교정 유도였고(29.5%) 명백한 오류 수정은 그 비율이 가장 낮게 나타났다(14.3%). 또한 학습자 오류 교정 유도 가운데는 메타언어적 피드백, 오류의 반복, 설명요청, 유도하기 순으로 그 비율이 높게 나타났다.

명백한 오류 수정과 되고쳐주기는 교사에 의해 일방적으로 이루어지는 것이므로 이들을 타자 교정(other-repair)으로 보고 나머지 방법은 학습자의 자기 교정(self-repair)을 시발하므로 이들을 학습자 자기 교정 유도 전략으로 볼 때 타자교정과 학습자 자기 교정 유도의 비율은 각각 70.5% 대 29.5%로 나타나 학습자에 의한 자기 교정보다는 교사에 의한 타자 교정의 비율이 약 2.4 배정도 높은 것으로

드러났다.

2. 오류 유형에 따른 교사의 오류 수정 유형 선택

오류 유형에 따라 오류 수정 유형이 달라지는지를 알아보기 위해 Lyster(2001)의 연구를 기초로 오류를 음운적 오류(phonological error), 문법적 오류(grammatical error), 어휘적 오류(lexical error), 해석상의 오류(translation error)로 나누었다. 이 네 가지 오류의 유형에 대한 예시는 각각 예시 2, 4, 3, 5에 제시되었다. 각 오류별 수정 발화의 유형을 살펴본 결과는 표 2와 같다.

표 2
오류 유형에 따른 오류수정 발화의 유형 (n=105)

	명백한 오류 수정	되고쳐 주기	학습자 자기 교정 유도				합계
			설명 요청	메타언어적 피드백	유도하기	오류의 반복	
음운적 오류	3	12	1	0	0	1	17
(%)	(17.6%)	(70.6%)	(5.9%)	(0%)	(0%)	(5.9%)	(100%)
문법적 오류	5	10	3	4	3	2	27
(%)	(18.6%)	(37.0%)	(11.1%)	(14.8%)	(11.1%)	(7.4%)	(100%)
어휘적 오류	3	13	2	2	0	2	22
(%)	(13.6%)	(59.1%)	(9.1%)	(9.1%)	(0%)	(9.1%)	(100%)
해석상의 오류	8	20	1	4	2	4	39
(%)	(20.5%)	(51.3%)	(2.5%)	(10.3%)	(5.1%)	(10.3%)	(100%)

문법적 오류를 제외한 나머지 음운적 오류, 어휘적 오류, 해석상의 오류의 경우에는 오류 수정을 위해 되고쳐주기 전략이 가장 많이 사용되었는데, 음운적 오류의 경우 특히 그 비율이 높은 것으로 드러났다. 문법적 오류의 경우에는 학습자 자기 교정 유도 전략이 되고쳐주기보다 더 많이 사용되었다. 이는 문법적 오류의 경우 학습자 자기 교정 유도 비율이 가장 낮았던 Lyster(2001)의 연구 결과와는 대조적인데, 그의 연구는 몰입 학급을 대상으로 한 것이어서 문법적 항목이 주된 내용이 아니었기 때문으로 보인다. 하지만 우리와 같은 EFL 상황은 의미 전달보다 언어적 형태에 많은 주의를 기울이게 되므로 이러한 결과가 도출된 것으로 해석될 수 있다. 또한 학생들이 문법적 항목에 대해서 특히 어려움을 많이 느끼기 때문에 이해를 돕고 설명을 덧붙이기 위해 학습자 자기 교정을 유도하는 전략을 의도적으로 많이 사용하려고 한다는 교사와의 인터뷰 결과와도 일치하는 대목이었다. 그러나 오류 유형에 따른 오류 수정 유형의 차이는 카이제곱 검정 결과 통계적으로 유의하지

않은 것으로 나타났다(p=.696).

3. 오류 수정에 대한 교사의 신념 및 학생의 기대

위에서는 실제 수업 관찰을 통해 오류 수정과 관련된 교사의 실제 활동을 살펴보았다. 여기서는 이러한 실제가 교사의 신념 및 학생의 기대와 얼마나 일치하고 있는지를 살펴본다. 먼저 오류 수정의 유형과 관련하여 그 일치정도를 알아보았다.

1) 교사의 오류 수정 유형

교사는 학습자가 스스로 오류를 교정할 수 있도록 유도하는 전략이 필요하고 또한 중요하다는 신념을 가지고 있었다. 그러나 실제로 학생 스스로 오류를 수정할 수 있도록 기회를 다시 주게 되면 시간이 더 걸릴 것이고 그렇게 되면 진도상의 문제가 걸림돌이 될 것이라고 했다. 또한 학생이 곧바로 자기 교정을 하지 못하는 경우에는 수업의 흐름이 깨질 수도 있다고 믿고 있었다.

설문지를 통해 학생들은 어떤 오류 수정 유형을 선호하고 있는지 알아보았는데 그 결과 학생들은 학습자 오류 교정 유도(45.3%)>되고쳐주기(32.5%)>명백한 오류 수정(22.2%)의 순으로 선호도를 보였다. 학생들은 오류가 있음을 분명히 말해주는 명백한 오류 수정보다는 다시 한 번 기회를 주는 학습자 자기 교정 유도를 적합한 방식인 것으로 생각하였다.

그러나 실제로는 오류 수정 시 되고쳐주기가 가장 많이 사용되었고(51.4%) 학습자 오류 교정 유도(initiations to self-repair)와 명백한 오류 수정이 그 다음으로 사용되어(34.3%, 14.3%) 교사의 신념 및 학생의 기대와 수업 실제와는 큰 차이가 있음을 알 수 있었다.

2) 오류 유형에 따른 교사의 오류 수정 유형 선택

교사는 오류 수정 시 오류의 유형과 관련해서 문법적 오류의 경우에는 학습자가 가장 어려움을 느끼는 항목 중 하나이므로 학습자의 이해를 돕기 위해 부연 설명이나 힌트 등을 통해 학습자가 직접 오류를 수정할 수 있도록 조력하는 방식이 효과적이라고 생각하고 있었다. 또한 교사는 오류 수정 시 학습자의 능숙도를 고려한다고 하였는데 높은 능숙도를 가진 학생일수록 학습자 자기 교정 유도가 효과적이라는 생각을 가지고 있었다.

오류의 유형과 관련하여 학생들이 선호하는 오류 수정 유형은 표 3과 같다.

표 3
오류 유형에 따른 오류 수정 유형에 대한 학생의 기대 (n=89)

	명백한 오류 수정	되고쳐주기	학습자 자기 교정 유도
음운적 오류(%)	7(7.9%)	29(32.6%)	53(59.5%)
문법적 오류(%)	11(12.3%)	46(51.7%)	32(36.0%)
어휘적 오류(%)	8(9.0%)	28(31.5%)	53(59.5%)
해석상의 오류(%)	10(11.2%)	31(34.9%)	48(53.9%)

학생들은 대체적으로 학습자 자기 교정 유도를 주로 선호하고 있었다. 다만 문법적 오류의 경우에는 교사가 옳은 형태를 직접 제시해주는 되고쳐주기 전략을 더 선호하고 있었는데 이는 학생 역시 문법적 항목에 어려움을 느끼고 있기 때문으로 보이며 오류 수정의 기회가 다시 주어졌을 때도 옳은 형태를 발화하지 못한 경우 체면 손상에 대한 부담을 가지고 있기 때문인 것으로 해석된다. 또한 능숙도가 낮은 학습자의 경우 역시 학습자 자기 교정 유도보다 되고쳐주기 전략을 선호했는데 이 역시 자기 교정에 대한 자신감이 없었기 때문으로 보인다.

그러나 실제적으로 수업에서는 오류 수정 시 오류 유형에 따른 통계적으로 유의한 차이는 나타나지 않았다. 다만 문법적 오류의 경우 교사의 신념대로 학습자 자기 교정 유도가 많이 나타나고 있었으나 이는 학습자의 기대와는 차이가 있었고 특히 능숙도가 낮은 학습자일수록 그 차이가 컸다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 한 명의 교사를 대상으로 9차시의 수업만을 분석 대상으로 하였기 때문에 그 자료의 양이 매우 부족하며 따라서 연구의 결과를 일반화하기는 어렵다. 또한 본 연구자가 직접 수업을 관찰하고 또 수업을 녹화하여 교사나 학생이 관찰되고 있다는 것을 이미 알고 있었으므로 수업의 모습이 평상 시와는 달랐을 수가 있다. 즉 관찰하고 있지 않을 때의 모습은 관찰할 수 없다는 관찰자의 패러독스(observer's paradox)를 극복할 수 없었다는 한계를 갖지만 다음과 같은 몇 가지 결론을 도출할 수 있었다.

연구 결과 학습자의 오류 수정에 있어서 되고쳐주기 전략이 가장 많이 사용되는 것으로 조사되었다. 그 다음이 학습자 자기 교정 유도 방식에 의한 오류 수정이었고 명백한 오류 수정은 그 비율이 가장 낮게 나타났다. 되고쳐주기와 명백한 오류 수정은 교사에 의해 일방적으로 이루어지는 오류 수정이므로 이 둘을 타자 교정

(other-repair)으로 보고 학습자 오류 교정 유도는 학습자의 자기 교정(self-repair)을 유발하므로 이를 자기 교정으로 볼 때 타자교정과 자기 교정의 비율은 각각 65.3% 대 34.3%로 나타나 학습자에 의한 자기 교정보다는 교사에 의한 타자 교정의 비율이 2배 정도 높은 것으로 드러났다. 이 결과는 분석적인 EFL상황에서는 형식 협상이 일어나므로 자기 교정 유도가 많이 쓰인다는 Lochtman(2002)의 연구와는 상반된 결과인데 한국의 교실은 분석적인 FL 상황이기는 하지만 다인수 학급인데다 교사가 느끼는 수업진도에 대한 부담이 커서 시간을 절약하려는 의도에 의해 자기 교정 유도보다는 되고쳐주기 방식이 더 많이 사용된 것으로 분석되었다.

이 연구에서는 또한 오류 유형에 따라 교사의 오류 수정 전략이 달라지는지를 살펴보았다. 그 결과 통계적으로는 유의미한 차이가 나타나지는 않았으나 다음과 같은 주목할만한 점을 발견할 수 있었다. 음운적 오류, 어휘적 오류, 해석상의 오류에 있어서는 전체적 경향과 마찬가지로 자기 교정 유도 방식에 의한 오류 수정의 비율이 낮았으나 문법적 오류의 경우에는 자기 교정 유도의 비율이 타자 교정보다 예외적으로 높았다. 이는 문법 항목의 연습에 있어서는 그 초점이 언어적 형태에 주어지므로 형식 협상을 위해 학습자 자기 교정 유도 방식이 많이 사용된다는 Lochtman(2002)의 연구 결과와 일치하는 대목이었다. 교사는 문법적 항목의 경우 학생들이 가장 어렵게 느끼는 항목이므로 학생들의 이해를 돕기 위해 유도 방식에 의해 부연 설명을 하고 또 학습자가 직접 옳은 형태를 찾아낼 수 있도록 유도하고자 했음이 인터뷰 결과 밝혀졌다.

오류 수정과 관련하여 교사의 신념 및 학생의 기대와 실제 수업과는 대체적으로 많은 차이를 보였다. 먼저 오류 수정의 유형과 관련하여 교사의 신념이나 학생들의 기대는 학습자 자기 교정 유도를 바람직한 방식으로 간주하고 있었으나 실제 수업에서는 되고쳐주기와 같은 타자 교정이 주로 사용되고 있었다. 또한 학습자의 능숙도와 관련된 불일치도 찾아볼 수 있었는데 교사는 능숙도와 관련하여 차별적인 오류 수정이 이루어져야 한다고 생각하고 있었고 학생들 또한 능숙도와 관련하여 선호하는 오류 수정 유형에 차이가 있었다. 그럼에도 불구하고 실제 수업에서 교사는 학습자의 능숙도를 고려하여 오류 수정을 하는 것은 여러 가지 제약들로 인해 어렵다는 반응을 보였다.

학습자 자기 교정은 자신의 발화에서 무엇이 비목표어적인지를 모르는 학습자에게 자신의 발화와 목표어간의 차이에 주목할 수 있는 기회를 제공한다는 점에서 일차적 의미가 있다. 그러나 자기 교정 방식은 주목의 기회를 제공하는데서 끝나는 것이 아니라 실제 학습자가 오류를 고쳐 올바른 형태를 다시 한 번 발화할 수 있도록 만든다는 점에서 또한 의의가 있다. 또한 무작정 교사가 학생의 오류를 고쳐주게 되면 학생은 자신이 틀렸다는 생각만을 가지기 쉬우나 자기 교정은 자신이 직접

올바른 형태를 말할 수 있는 기회를 제공함으로써 성취감과 함께 자신감을 부여할 것이다. 따라서 교사는 되고쳐주기와 같은 방법으로 학생에게 자기 교정의 기회를 빼앗는 대신 학습자가 직접 자기 교정을 할 수 있는 여러 가지 유도 전략을 사용하여야 할 것이다.

그러나 Lochtman(2002)의 지적대로 타자 교정과 자기 교정은 서로 차별적인 기능을 가지고 있는 바 교사는 교육 목적이나 학습 활동, 그리고 학습자의 성별이나 정의적 특성 등과 같은 학습자 변인들을 고려하여 최상의 오류 수정 방식이 무엇인지를 항상 고민해야 할 것이다. 또한 학습자 자기 교정 유도에 의해 자기 교정이 있은 후에도 여전히 오류가 나타나는 경우가 있으므로 가장 효과적인 형식 협상 방법이 무엇인지 그리고 학습자가 가장 높은 즉각채택(uptake)을 보이는 유도 방식이 무엇인지에 대한 후속 연구도 필요할 것이다.

참 고 문 헌

안서경. (1994). *교실 수업 담화구조 분석: 오류수정(corrective feedback)을 중심으로*. 석사학위논문. 서울: 서울대학교.

이병민, 박기화, 한정근, 정정혜, Stephen P. van Vlack. (2002). *Middle school English 3*. 서울: 천재교육.

Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger. *Canadian Modern Language Review, 48*(3), 458-471.

Cazden, C. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth: Heinemann.

Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning, 27*(1), 29-46.

de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning, 46*(3), 529-555.

Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Encyclopedia of Britannica Online. http://search.eb.com/eb/article-9066005에서 2007년 2월 25일에 검색했음.

Hendrickson, M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal, 62*(8), 387-398.

Jung, Euenhyuk (Sarah). (2005). Second language classroom discourse: The roles of teacher and learners. *English Language & Literature Teaching*, *11*(4), 121-137.

Kasper, G. (1985). Repair in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 7*(2), 200-215.

Lochtman, K. (2000). *Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht*. Unpublished doctoral dissertation. Vrije Universiteit Brussel.

Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research, 37*(3), 271-283.

Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly, 17*(3), 359-382.

Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom. *Language Learning, 51*(1), 265-301.

Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research, 37*(3), 237-253.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(1), 37-66.

Palinscar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension—fostering and comprehension—monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.

Seong, Guiboke. (2006). Pedagogical functions of conversational repair strategies in the ESL classroom. *English Language & Literature Teaching*, *12*(1), 77-101.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, UK: Oxford University Press.

van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.

부 록

1. 학생 설문지

( ) 학년 ( ) 반 이름 ( )

(1-5) 다음은 선생님께서 여러분의 오류를 고쳐주시는 여러 가지 방법들입니다. 각각의 상황에서 어떤 방법으로 고쳐 주시는 것이 가장 좋다고 생각합니까?

A : 오류가 있다는 직접적 언급과 함께 틀린 부분을 고쳐주신다
B : 오류가 있다는 직접적인 언급 없이 틀린 부분만을 바꾸어 말씀하신다
C : 내가 직접 틀린 부분을 고칠 수 있는 힌트와 함께 다시 한 번 기회를 주신다.

1. 발음, 억양 등이 틀린 경우 어떤 방법이 가장 좋다고 생각합니까? ①A ②B ③C
2. 문법이 틀린 경우 어떤 방법이 가장 좋다고 생각합니까? ①A ②B ③C
3. 단어 사용이 틀린 경우 어떤 방법이 가장 좋다고 생각합니까? ①A ②B ③C
4. 해석이 틀린 경우 어떤 방법이 가장 좋다고 생각합니까? ①A ②B ③C
5. 전반적으로는 어떤 오류 수정 방법이 가장 좋다고 생각합니까? ①A ②B ③C
6. 학생의 영어 수준은 어느 정도입니까? ① 상 ② 하

2. 전사 규약

전사 기호	정의	설명 및 예시
T	교사	
S	학생 개개인	
S(A)	A 학생	
Ss	몇 명의 학생	
...	휴지(pause)	화자가 말하는 도중 잠시 말을 하지 않을 때
(1.0)	휴지 시간	대화 도중 아무런 발화가 없는 시간의 길이
,	계속 말하기 억양	계속 말하기를 나타내는 표시
.	하강 어조	일반적으로 발화를 마칠 때의 억양
?	상승 어조	발화의 끝이 무엇을 묻듯 올라가는 억양
( )	행동	교사나 학생의 비언어적 행동 표시

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

김영은
대전대학교 영어영문학과
300-716 대전시 동구 용운동 96-3
302-782 대전시 서구 삼천동 국화아파트 302-805
Tel: (042) 487-6181
Email: khjsyj6@hanmail.net

Received in Jan. 2007
Reviewed by Feb. 2007
Revised version received in Mar. 2007