



저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

김 한 란 교수지도
석사학위 청구논문

독일어 말하기 수업에서의 학습자 언어
오류 수정

- A1와 A2 수업을 중심으로 -

2015

성신여자대학교 대학원

독어독문학과

강 연 미

독일어 말하기 수업에서의 학습자 언어
오류 수정

- A1와 A2 수업을 중심으로 -

김 한 란 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2014년 11월

성신여자대학교 대학원

독어독문학과

강 연 미

인 준 서

강연미의 석사학위 논문으로 인준함

2014년 11월

심사위원장 권 영 숙 (서명 또는 인)

심사위원 김 한 란 (서명 또는 인)

심사위원 유 수 연 (서명 또는 인)

성신여자대학교 대학원

논문 개요

외국어를 배우는 학습자의 언어습득에 가장 큰 영향을 주는 요소 중 한 가지로 수업 시간에 이루어지는 오류 수정을 이야기할 수 있다.

언어 학습 과정에서 학습자는 끊임없이 자신의 중간 언어를 이용하여 문장을 생성해내고, 이 과정에서 끊임없이 오류를 만들어내며, 이 오류의 수정을 통해 올바른 언어 규칙을 습득하게 된다.

글쓰기에서의 오류 수정은 교사가 수업을 계획대로 진행할 수 있으며 또한 통제가 용이하고, 자료 수집이 어렵지 않기 때문에 연구가 활발히 이루어지고 있다. 반면 말하기에서의 오류 수정은 실제 수업에서 돌발적인 상황에 마주할 수 있다. 또한 말하기 자체가 즉각적으로 발생하고 교사도 이에 즉각적으로 반응하기 때문에, 교사의 계획에 따른 수업 진행 및 통제는 사실상 거의 불가능하다. 게다가 말하기는 발화와 동시에 소멸하기 때문에 자료 수집도 용이하지 않다. 이러한 현실적인 어려움 때문에 말하기에서의 오류 수정은 연구가 많이 진행 되지 않고 있다.

이러한 문제에서 출발하여 본 논문에서는 실제로 학습자들이 수업 시간에 특히 말하기에서 어떤 오류를 만들어내고 교사 및 학습자가 이 오류를 어떻게 수정하는지 살펴보고 이를 유형화시킨 후 어떤 방법으로 오류를 수정하는 것이 학습자의 언어습득에 긍정적인 영향을 미칠 수 있는지 살펴보고자 하였다.

수업 진행과 학습자 및 교사의 발화 내용을 자세히 관찰하기 위해 주한독일문화원(Goethe-Institut Korea)의 A1와 A2 수업을 촬영한 후 비디오를 관찰하여 오류 수정이 발생한 부분을 전사해 이를 기초로 분석하는 비디오 그래픽 연구 방법을 통해 연구가 진행되었다.

오류 종류를 분류하는 여러 가지 방법 중, 언어의 층위 따른 분류(음성·음운론적 오류, 형태·통사론적 오류, 어휘·의미론적 오류, 내용·화용론적 오류)를 기준으로 실제 수업에서 오류 발생 빈도 및 오류 수정 횟수를 보았을 때 음성·음운론적 오류 및 형태·통사론적 오류가 실제 수업에서 가장 많이 발생하고 수정된다는 연구 사례가 있다.(Vgl. 최영진, Karin Kleppin, 1998; 169-170) 이러한 현상이 실제 수업 현장에서 관찰되었다.

누가 오류를 인지하고, 누가 오류를 수정하는가의 관점에서 수업 현장에서 관찰된 현상들을 분석한 결과, 주로 학습자 본인이 아닌, 교사에 의한 오류 인지 (fremdinitiiert)가 이뤄졌고, 교사에 의한 오류수정(Fremdkorrektur)과 학습자 본인에 의한 오류수정(Selbstkorrektur)이 비슷한 빈도로 관찰되었다. 즉, 초급 수준의 학습자의 경우 자신이나 타 학습자의 오류를 인지하는 데에는 어려움이 있지만, 교사 및 주변의 도움을 통해 오류를 수정하는 데에는 어려움이 없는 것으로 추측된다.

교사는 학습자의 오류를 인지한 후 학습자의 직접 오류 수정을 돕기 위해 언어 및 비언어적 신호를 주게 된다. 실제로 관찰된 바에 따르면 교사는 비언어적 신호보다는 언어적 신호를 통해 학습자의 오류 수정을 돕는 경우가 많았다. 이 중에서도 주로 학습자의 오류를 그대로 따라 말하거나, *Noch einmal*과 같은 발화를 통하여 오류가 발생했다는 신호를 보내는 모습이 많이 포착되었다.

이러한 결과에 따라, 실제 수업에서의 오류 수정 모델을 요약하면

- (1) 교사의 오류 인지 - 교사의 오류 수정
- (2) 학습자의 오류인지 - 학습자의 오류수정
- (3) 교사나 다른 학습자의 오류 인지 - 교사나 다른 학습자의 오류 지적 신호 - 오류를 만들어낸 학습자 당사자의 오류 수정
- (4) 교사의 오류 인지 - 교사의 언어적 신호 - 오류를 만들어내지 않은

타 학습자의 오류수정과 같은 유형을 들 수 있다.

주제어

말하기

중간 언어

오류

오류 수정

피드백

목 차

논문개요

| | |
|--|----|
| I. 서론 | 1 |
| II. 이론적인 배경 | 3 |
| 1. 오류 (Fehler) | 3 |
| 1.1. 오류의 정의 | 3 |
| 1.2. 오류의 원인 | 6 |
| 1.2.1. 간섭(Interferenz)과 부정적인 전이(Negative Transfer) | 7 |
| 1.2.2. 과잉 일반화(Übergeneralisierung) | 8 |
| 1.2.3. 의사소통 전략(Kommunikationsstrategien)의 영향 | 9 |
| 1.2.4. 학습전략의 영향 | 10 |
| 1.2.5. 연습전이 | 11 |
| 1.2.6. 사회·문화적 영향 | 12 |
| 1.2.7. 개인적 영향 | 12 |
| 1.3. 오류의 종류 | 13 |
| 1.3.1. 오류의 원인에 따른 분류 | 13 |

| | |
|---|----|
| 1.3.2. 수행오류(Performanzfehler)와 능력오류(Kompetenzfehler) | 14 |
| 1.3.3. 의사소통에 장애를 주는 오류와 장애를 주지 않는 오류 | 15 |
| 1.3.4. 언어의 층위에 따른 분류 | 15 |
| 1.4. 오류의 이론적 의미에 대한 선행 연구 | 16 |
| 2. 말하기 수업에서의 오류 수정 (Fehlerkorrektur im mündlichen Unterricht) | 18 |
| 2.1. 말하기 수업에서의 오류 수정 정의 | 19 |
| 2.2. 말하기 수업에서의 오류 수정의 필요성 | 21 |
| 2.3. 말하기 수업에서의 오류 수정 대상 | 23 |
| 2.4. 말하기 수업에서의 오류 수정 주도자 | 26 |
| 2.5. 말하기 수업에서의 오류 수정 시기 | 28 |
| 2.6. 말하기 수업에서의 오류 수정 방법 | 30 |
| 2.7. 말하기 수업에서의 오류 수정 이론 요약 | 36 |
| III. 경험연구(Empirische Arbeit) | 38 |
| 1. 연구 목적 | 38 |
| 2. 연구 방법 | 39 |
| 3. 기호 표시 | 40 |

| | |
|------------------------------|-----|
| 4. 사례 연구 | 41 |
| 4.1. A1.1 독일어 학습자 | 41 |
| 4.1.1. 오류 수정 사례 분석 | 43 |
| 4.1.1.1. 음성·음운론적 오류 수정 | 43 |
| 4.1.1.2. 형태·통사론적 오류 수정 | 57 |
| 4.1.1.3. 어휘·의미론적 오류 수정 | 62 |
| 4.1.1.4. 내용·화용론적 오류 수정 | 64 |
| 4.1.2. A1.1 사례 연구 요약 | 65 |
| 4.2. A1.2 독일어 학습자 | 69 |
| 4.2.1. 오류 수정 사례 분석 | 70 |
| 4.2.1.1. 음성·음운론적 오류 수정 | 70 |
| 4.2.1.2. 형태·통사론적 오류 수정 | 71 |
| 4.2.1.3. 어휘·의미론적 오류 수정 | 87 |
| 4.2.1.4. 내용·화용론적 오류 수정 | 93 |
| 4.2.2. A1.2 사례 연구 요약 | 94 |
| 4.3. A2.1 독일어 학습자 | 99 |
| 4.3.1. 오류 수정 사례 분석 | 101 |
| 4.3.1.1. 음성·음운론적 오류 수정 | 101 |

| | |
|------------------------------|-----|
| 4.3.1.2. 형태·통사론적 오류 수정 | 103 |
| 4.3.1.3. 어휘·의미론적 오류 수정 | 106 |
| 4.3.1.4. 내용·화용론적 오류 수정 | 106 |
| 4.3.2. A2.1 사례 연구 요약 | 106 |
| | |
| IV. 결론 | 110 |
| | |
| 참고문헌 | |
| | |
| Zusammenfassung | |

I. 서론

독일어를 제1외국어 혹은 제2외국어로 배우는 학습자를 대상으로 하는 독일어 수업에서 학습자들은 끊임없이 자신의 중간언어를 시험하게 된다. 이 과정에서 학습자들은 끊임없이 오류를 발생시키고, 오류를 수정받고 또는 수정함으로써 올바른 언어 규칙을 습득하게 된다. 독일어 수업에서 오류는 학습자들이 스스로 언어 생성물을 만들어내는 말하기와 쓰기 영역에서 관찰된다. 쓰기 영역의 경우, 학습자 및 교사가 어떻게 텍스트를 쓸 것인지, 어떻게 학습자의 오류를 수정할 것인지 충분히 생각할 시간적 여유가 있기 때문에, 교사의 계획 및 통제 하에 오류 수정이 가능하다. 또한 학습자들이 쓴 텍스트 등의 자료들을 연구 자료로써 활용하기에도 용이하기에 연구가 활발하게 이뤄지고 있는 실정이다. 하지만, 말하기 영역의 경우, 쓰기 영역과 달리 시간적 여유가 없이 즉각적으로 학습자가 말하게 된다. 그 상황 속에서 오류가 발생했을 경우, 오류에 대처할 준비가 되지 않은 교사는 마찬가지로 즉흥적으로 수정하게 된다. 또한 수업 시간에는 여러 가지 일들이 복합적으로 그리고 동시다발적으로 발생하게 되는데, 이러한 일들은 교사가 수업 전에 계획하지 못했던 부분들로, 교사가 의도했던 바대로 수업을 이끌어가거나, 교사가 전적으로 수업을 통제하기가 어렵다.

말하기는 즉각적으로 발생하고 사라지는 특징을 가지고 있다. 이러한 특성으로 말하기에서의 오류 수정에 관한 연구가 사실상 많이 이뤄지고 않고 있는 실정이다. 이러한 이유에서 본 논문에서는 실제 독일어로 진행되는 독일어 수업에서 말하기에서의 오류 수정이 어떻게 이뤄지고 있는지에 관해 주한독일문화원(Goethe-Institut Korea) A1 - A2¹⁾ 단계의 수업 영상을 토대로 알아보려고 한다.

1) 유럽 평의회에서 2001년에 지정한 유럽공통참조기준(Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen)의 기준에 따른 언어 수준의 척도이다.

본 논문에서는 비디오 촬영을 통해 자료를 수집한 후, 이를 담화분석방법을 사용하여 분석하고자한다. 이 연구는 기존에 수행되어진 말하기 수업에서의 오류 수정과 관련된 이론을 토대로 현장연구를 수행하여 이론과 현장의 교사에게 도움이 되는 연구 분석을 목표로 한다. 교사가 이론적 토대 없이 현장에서 자신의 수업을 분석하고 오류 수정 절차를 인지하는 것은 불가능하다. 그러므로 본 논문에서는 이론과 현장 연구를 겸비하여 보다 효과적인 오류 수정방법을 추출해 낸 후, 향후 교사 연수에 활용할 수 있는 말하기 수업에서의 오류 수정 방법을 제안하고자 한다.

마지막으로 수업 촬영에 동의해주시고, 촬영 및 연구에 도움을 주신 주한 독일문화원(Goethe-Institut Korea) 측과 두 분의 선생님께 감사드린다.

Ⅱ. 이론적인 배경

1. 오류 (Fehler)

1.1. 오류의 정의

오류(Fehler)의 사전적 의미는 “그릇되어 이치에 어긋나는 것”이다.(Vgl. 민중 엣센스 국어사전,2008;1846) 하지만 의사소통을 중심으로 하는 현대 외국어 수업 및 외국어 습득에서의 오류의 정의는 통용되는 오류의 의미와 매우 다르다.

본장에서는 오류의 정의에 대해 조금 더 상세히 살펴보고자 한다. 오류에 관한 수많은 정의들이 있다. 본 논문에서는 그 중에서도 Karin Kleppin의 오류의 정의(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;30-34)에 대해 집중적으로 살펴보고자 한다. Kleppin은 오류의 정의보다는 오류라고 판단할 수 있는 기준을 분류하였다.

Karin Kleppin에 따르면 오류는

- ① 정확성(Korrektheit)
- ② 이해 가능성의 여부(Verständlichkeit)
- ③ 상황에 알맞게 이야기하고 행동하였는가의 여부(Situationsangemessenheit)
- ④ 수업에 관련된 기준(unterrichtsabhängige Kriterien)
- ⑤ 융통성과 학습자 관련성(Flexibilität und Lernerbezogenheit)

등의 5가지 기준에 따라 분류가 가능하다. (Vgl.최영진,Karin Kleppin,

1998;30)

가장 먼저 정확성(Korrektheit)의 기준에 따르면 오류는 “언어 체계에서 이탈된 것이다.”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;30)라고 정의할 수 있다. 이는 *Ich habe nach Deutschland gegangen.*과 같은 언어의 단순한 규칙 체계에 발생한 오류를 의미한다.

“언어체계에서 이탈된 것뿐만 아니라 통용되는 언어학적 규범에서 이탈된 것이 오류다.”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;30)라는 정의 또한 정확성의 기준에 따른 오류 정의에 속한다. 그 예로, *findbar*와 같이 독일어의 조어 체계에선 파생이 가능하지만 일반적인 언어학적 규범에서는 벗어나는 경우이다.

마지막으로 정확성의 기준에 해당하는 오류 정의는 “언어 공동체에 속한 사람들이 말하고 행동하는 방식에 위배되는 것이 오류”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;30)이다. 그러나 이 문장에서 이야기하고 있는 언어 공동체의 기준에 대하여 고려해봐야 한다. 독일어를 학습하는 학습자에게는 당연히 독일어를 모국어로 사용하는 사람들의 집단이 그들의 기준이 되는 언어 공동체이고, 이 기준에 따르자면 학습자는 독일어를 모국어로 사용하는 집단의 말과 행동 방식을 따름으로써 오류를 방지할 수 있다. 하지만, 독일어를 모국어로 사용하는 다양한 계층 그리고, 각기 다른 지역의 사람들의 언어 공동체 중, 독일어 학습자를 위한 기준이 될 언어 공동체를 지정할 명확한 답이 없으므로 학습자들은 쉽게 혼란에 빠질 수 있다.

Kleppin이 제시하는 오류를 분류하는 두 번째 기준은 이해 가능성의 여부 (Verständlichkeit)이다. “대화 상대자 / 모국어 화자가 이해하지 못한 것이 오류”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;31)라는 정의가 이 기준에 해당된다. 이는 *Ich habe nach Deutschland gegangen.*과 같이 앞서 이야기한 정확

성의 기준에 위배되더라도, 상대방이 화자의 말을 이해하고 의사소통이 가능하다면 오류가 발생했다고 보지 않고 오류를 수정하지 않는다는 의사소통 중심 교수법, 특히 대안 교수법의 주장을 뒷받침한다. 하지만, 의사소통 가능하나 이 오류를 수정하지 않을 경우 학습자가 같은 오류를 수정하지 못하고 지속적으로 혹은 평생 같은 오류를 범할 수 있다는 점에서 이 주장의 문제점을 지적할 수 있다.

세 번째 기준인 상황에 적합한지의 여부(Situationsangemessenheit)는 “어떤 상황에서 모국어 화자라면 그렇게 말하거나 행동하지 않을 텐데 학습자가 그렇게 말하거나 행동하는 것이 오류”(Vgl.최영진,Karin Kleppin, 1998;32)이다. 즉, 특정한 상황에서 어떻게 말하고 행동하는 것이 적절한가, 적절하지 않은가에 관련된 문제를 말한다. 예를 들어 한 화자가 낮선 이를 대할 때, 상대방을 높일 때 사용하는 인칭대명사 Sie를 사용하여 *Wie heißen Sie?*라는 질문을 하였을 때, 상대방이, *Ich heiße Philipp Lahm.*이라고 대답을 한 후, *Und wie heißt du?*라고 친한 사이의 사람에게 쓰는 인칭대명사인 du를 사용하여 되물어봤다면, 이는 화용론적 오류를 범한 것이다.

네 번째 기준인 수업에 관련된 기준(unterrichtsabhängige Kriterien)에는 교과서 관련 오류와 교사와 관련된 오류가 해당된다.

먼저 이 기준에 따르면 오류는 “교과서 및 문법 교재에 제시된 규칙에 위배된 것”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;33)이다.

또한 교사와 관련된 오류는 “교사가 오류라고 지칭하는 것”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;33)이나 또는 “교사의 머릿속에 있는 규범에 위배된 것이 오류”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;33)로 설명될 수 있다. 즉, 앞서 이야기한 모든 다른 기준들을 다 제치고 교사가 수업 중에 오류라고 이야기

하는 것이 오류로 간주된다. 교사가 이야기하고 판단하는 것이 모든 것을 결정한다는 의미이다. 실제 수업 현장에서는 이 교사와 관련된 오류가 가장 현실적인 오류 정의로 통용된다.

마지막으로 융통성과 학습자 관련성의 기준(Flexibilität und Lernerbezogenheit)에 의하면 “오류는 상대적이다. 어떤 수업 단계에서 어떤 학습자 집단에게는 오류라고 할 수 있는 것이 다른 수업단계에서 다른 학습자 집단에는 허용된다.”(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;33) 즉, 각 수업 단계에서 집중적으로 다루고 있는 부분에 오류가 발생한다면 그것이 수업에 참여하고 있는 학습자 및 교사에게는 오류가 되지만, 현재 수업 시간에 중하게 다루지지 않는 부분에서 오류가 발생한다면 그것은 오류로 정의되지 않는다는 의미이다. 예를 들면, 수업 시간에 Freizeitaktivitäten과 관련된 어휘를 다루고 있을 때, 한 학습자가 ‘수영하다’라는 의미의 동사 *schwimmen*[/ʃvɪmən]을 영어식 발음으로 [swimən] 으로 발음하여 음성·음운론적 오류가 발생하였다. 하지만 이 차시 수업에선 음성·음운론적 이론이 중요하게 다루지는 내용이 아니므로 수정하는 과정을 거치지 않는다..

위에서 본 바와 같이, ‘오류란 무엇이다.’라고 정확하게 한마디로 정의 내리기 쉽지 않다. 하지만 각각의 기준에 따라 오류를 분류하고, 정의할 수 있다.

다음 장에서는 오류가 어떠한 원인으로 인해 발생하는지를 살펴보고자 한다.

1.2. 오류의 원인

오류의 정의를 내리는 것보다 중요한 것은 오류의 원인을 찾아내서, 학습

자가 오류를 범하는 것을 방지하는 것이다.

Kleppin(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;45)은 외국어로 말을 할 때 혹은 글을 쓸 때 오류가 발생하는 것은 다양한 원인들이 복합적으로 작용하는 것으로 보고, 어떠한 원인들이 학습자의 오류에 영향을 미치는지 그 원인을 분석하였다. 이번 단락에서는 이러한 오류의 원인들을 소개하고, 이를 수업에서 어떻게 활용할 지를 분석해보고자 한다.

1.2.1. 간섭(Interferenz)과 부정적인 전이(Negative Transfer)

간섭, 즉 부정적인 전이 현상은 학습자의 모국어 혹은 학습자가 이전에 배운 외국어가 있을 시, 학습자의 모국어이자 출발 언어(Ausgangssprache) 또는 기존에 이미 학습한 외국어가 학습자가 현재 학습하고 있는 새로운 외국어, 즉 목표 언어(Zielsprache)에 부정적인 영향을 끼치는 것을 의미한다.

예를 들어, 한국어를 모국어로 사용하고, 영어를 제 1 외국어로 배운 학습자가 독일어로 ‘친구를 사귀다.’라는 문장을 만들려고 할 때, *Ich lerne Freunde kennen.*이 아닌 *Ich mache Freunde.*라는 표현을 사용하여 오류를 범하는 경우를 흔히 볼 수 있다. 한국어 구어체로 친구를 사귀다는 표현은 *친구를 만들다*로 표현이 가능하다. 또한 영어로는 *make friends*라는 표현을 사용하여 친구를 사귀다는 표현을 하게 된다. 여기서 한국어와 영어를 먼저 접한 학습자들은 *kennen lernen* 대신 한국어의 *만들다*와 영어의 *make*에 상응하는 독일어 표현인 *machen*을 사용하게 된다. 보통은 이와 같은 현상을 모국어 혹은 이전에 학습한 외국어의 전이에 의한 간섭 오류 현상이라 하며, 이러한 간섭과 전이는 학습자가 오류를 범할 때 가장 크게 영

향을 주는 원인 중의 하나라 할 수 있다.

1.2.2. 과잉 일반화(Übergeneralisierung)

과잉 일반화란 앞에서 본 간접 현상과는 반대로, 학습자가 현재 학습하고 있는, 목표 언어의 언어 내적인 원인에 의해서 오류가 발생하는 경우를 말한다. 아직 말을 배우고 있는 어린 아이가 자신의 모국어로 이야기할 때 오류를 범하는 경우를 종종 볼 수 있다. 이때 과잉 일반화가 주로 관찰되며, 이러한 오류가 외국어 학습자에게서도 나타난다. 예를 들어, *Ich habe mein Buch gefunden.*이라는 문장에서, *finden*의 과거분사인 *gefunden*은 불규칙 변화이다. 하지만 아직 말을 배우고 있는 단계의 아이들이나 독일어를 학습하고 있는 학습자들이 만든 문장을 보면, *Ich habe mein Buch gefunden.*이라고 분사를 만드는 경우를 종종 볼 수 있다. 물론, *gefunden*은 틀린 형태이지만, 과거분사 형태인 *ge...t*의 원칙을 이미 학습하고 *finden* 동사에 적용한 것은 매우 격려할만한 일이다. 이와 같은 오류를 과잉일반화 현상이라고 이야기 한다.

과잉 일반화현상은 오류를 일으키는 원인이지만, 반면에 학습자가 현재 목표 언어에 대해 얼마나 많은 지식을 가지고 있는지 보여주는 척도가 된다. 과잉 일반화현상은 모국어를 학습하는 아이에게서도 일상적으로 나타나듯이, 목표 언어를 학습하는 학습자에게서도 그 언어를 습득하는 과정에서 나타나는 피할 수 없는 단계이므로, 한 언어를 습득하는 단계에서 나타나는 매우 긍정적인 현상으로 볼 수 있다.

1.2.3. 의사소통 전략(Kommunikationsstrategien)의 영향

의사소통 전략이란 정보의 교환 및 의사소통을 위한 언어 사용과 비언어 사용을 의미한다.(Vgl.이홍수 외,H.Douglas Brown,2006;145) 의사소통 전략은 다시 회피 전략(Abweichstrategien)과 보상 전략(Kompensationsstrategien)으로 나뉜다.(Vgl.Zoltan.Dörnyei,1995,On the teachability of communication strategies;58,이홍수 외,H. Douglas Brown,2006;145에서 재인용)

Dörnyei에 따르면, 회피 전략은 학습자가 언어상의 어려움으로 인해 문장을 완성하지 못하고 포기하거나, 이야기하기 어려운 주제를 회피하는 경우를 의미한다.(Vgl.Zoltan.Dörnyei,1995,On the teachability of communication strategies;58,이홍수 외,H.Douglas Brown,2006;145에서 재인용)

학습자가 회피 전략을 쓸 경우, 주로 자신이 말할 수 있는 것만 이야기하려하고 자신이 진짜 이야기하고 싶은 것을 포기하고 표현하지 않게 되는데, 이는 오류가 발생하는 것에 대한 두려움에 자신의 의사소통의도를 축소시키는 것이다. 이러한 경우, 문법적인 오류의 발생 빈도는 줄어들겠지만 다른 종류의 오류가 발생할 수 있다. 대화 상대방이 학습자가 말한 내용을 다르게 이해하는 일이 발생하는 경우가 그 예다.(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998:54)

보상 전략은 회피 전략과 반대되는 개념으로, 자신에게 부족한 언어 지식을 특정한 행동을 통해서 보상하여 의사소통을 지속하는 경우를 의미한다.(Vgl.이홍수 외,H.Douglas Brown,2006;147)

보상 전략에서 사용되는 방법으로는 ① 시간을 끌어서 생각하기 ② 대화 상대방에게 직간접적으로 도움 요청하기 ③ 언어 전환(Code-Switching);

한 언어에서 다른 언어로 언어를 전환하기 ④ 필요한 표현을 길게 서술하여 설명하거나 예 들기 ⑤ 비슷한 단어 사용하기 ⑥ 새로운 단어를 합성 혹은 조어 ⑦ 이전에 암기한 상투적인 문장 사용 ⑧ 몸짓이나 표정 등을 이용한 비언어적 신호 사용 ⑨ 출발 언어에서 목표 언어로 직역하기 등이 있다.(Vgl.Zoltan.Dörnyei,1995,On the teachability of communication strategies;58,이흥수 외,H.Douglas Brown,2006;145에서 재인용)

하지만 이러한 방법들을 사용하여 학습자가 자신에게 부족한 언어 정보를 대신하여 보상해가며 의사소통을 하더라도 대화 상대자가 발화자의 입말 내용을 잘못 이해함으로써 오류가 발생할 수 있다.

일반적으로 기피전략이나 회피전략은 학습자의 발전적인 언어 습득에 도움이 되지 않는다. 학습자 자신이 머릿속에 가지고 있는 가설을 실제로 사용해보고 오류가 발생했을 시 수정을 받아야 제대로 된 가설을 확립시키고 언어를 바르게 습득할 수 있다. 반면, 기피전략이나 회피전략을 사용하여 발화를 할 경우, 학습자 자신이 가지고 있는 가설이 맞는지 틀린지 확인해볼 수 있는 길이 없다. 만약 학습자가 틀린 언어 규칙을 가지고 있다면, 계속해서 그 규칙을 틀린 내용 그대로 알고 사용하게 되어 학습자의 언어 습득에 장애가 될 것이다.

1.2.4. 학습전략의 영향

앞에서 이야기한 기피전략 혹은 회피전략과는 반대로 학습자가 학습한 언어 내용을 지속적으로 다른 상황에 대입해서 사용해보고, 신조어를 만들어 보는 등의 시도를 함으로써 자신이 가지고 있는 언어 지식을 지속적으로 테스트해보고, 교사나 대화 상대자를 통해서 오류를 수정함으로써 언어 지식

을 확장하고 습득하는 경우를 학습전략이라 이야기한다.

위의 기피전략 혹은 회피전략이 학습자의 언어 습득에 장애가 될 수 있는 것과 반대로, 학습전략의 경우 자신의 지속적인 새로운 시도로 오류가 당연히 발생할 수 있지만 오류가 발생 시 교사나 대화 상대자에 의해 수정되므로 학습이 촉진된다고 볼 수 있다. 이는 학습자의 언어 습득에 긍정적인 영향을 끼치게 된다.(Vgl. 최영진, Karin Kleppin, 1998; 56-57) 예를 들어 학습자가 *Freund*라는 단어와 *Ausländer*라는 단어를 새로이 학습하였다. 학습자는 *외국인 친구*라는 의미의 독일어 단어를 조어하고 싶다. 하지만 학습자는 아직 *ausländisch*라는 단어를 학습하지 않았기에, *Ausländerfreunde*라는 단어를 조어하게 된다. 하지만, 교사에 의해 정확한 표현인 *ausländische Freunde*을 수정을 받게 되면, 학습자는 이를 인지하여 추후에 이와 관련한 오류를 범하지 않게 되는 것이다.

1.2.5. 연습전이

학습자가 새로이 특정 단어 혹은 특정 문법 규칙을 수업 시간에 집중적으로 연습하였을 경우, 집중적으로 연습한 내용을 과도하고 다른 내용에 전이시킬 때, 이를 연습 전이에 의한 오류라고 이야기 한다.

예를 들어, 학습자는 ‘여행’이라는 주제와 관련하여, *걸어다니다* 라는 의미의 *bummeln*이라는 독일어 단어를 새로이 학습하게 된다. 또한 여행과 관련된 활동을 이야기하며, 학습자는 *bummeln*이라는 단어를 여러 번 접하게 된다. 그 후에 학습자는 여행지에서의 활동 중 *해변에서 산책한다*라는 표현을 이야기하고 싶을 때, 이때 알맞은 표현인 *Ich spaziere am Strand.*가 아닌, *Ich bummele am Strand.*라고 표현을 하게 된다. 이를 연습 전이에 의한

오류라고 이야기할 수 있다.

1.2.6. 사회·문화적 영향

학습자가 생활하는 자국의 사회·문화와 학습자가 학습하는 목표 언어를 사용하는 국가의 사회·문화가 서로 다를 때, 사회·문화가 서로 다름으로 인해 오류가 발생하기도 한다. 학습자 자국 문화의 언어 및 비언어적 행위가 목표 언어를 사용하는 국가의 문화에 전이되어 오류가 발생하게 되는 것이다.

나이에 의한 사회 서열의 상하 관계가 분명한 한국어를 모국어로 사용하는 독일어 학습자가, 자신보다 1-2살 많은 독일어를 모국어로 사용하는 독일어 사용자에게 Siezen으로 말을 거는 경우가 그 대표적인 예가 된다.

사회·문화 간 차이의 영향으로 오류가 발생하는 경우, 목표언어를 모국어로 사용하는 사람들의 입장에서는 학습자의 행위를 ‘언어 및 문화를 아직 잘 이해하지 못해서 실수를 범한다.’고 관대하게 바라보는 것이 아니라, 오류를 범한 학습자의 성품 및 인격 자체에 결함이 있다는 시각을 가지고 바라보게 되므로 갈등을 유발하는 요소가 될 수 있다.(Vgl.최영진,Karin Kleppin, 1998;61)

1.2.7. 개인적 영향

학습자 개인의 요소가 오류 발생에 영향을 미치기도 한다. 예를 들어, 학습자의 그날의 몸 상태에 따라 오류가 더 빈번하게 발생하기도 하고 오류가 덜 발생하기도 한다. 우리는 실제로 수업 혹은 시험 시에 학습자들이 피곤

하다거나 긴장감이 극에 달했을 때, 더 빈번하게 오류를 범하는 것을 발견하게 된다. 이러한 경우, 학습자의 개인적인 요소라는 원인에 의해 오류가 발생하였다고 이야기 한다.

다음 장에서는 오류의 종류를 소개하고자 한다.

1.3. 오류의 종류

학습자는 어떠한 오류를 범하는가? 학습자들이 범하는 오류를 어떠한 기준에 따라 어떻게 분류할 수 있는가? Karin Kleppin(Vgl.최영진,1998; 64-68)에 따르면, ① 오류의 원인에 따른 분류 ② 수행오류와 능력오류 ③ 의사소통에 장애를 주는 오류와 장애를 주지 않는 오류 ④ 언어의 층위에 따른 분류 등 오류는 총 4가지 기준에 따라 류될 수 있다. 이 구분법은 글쓰기에서는 물론 말하기에서 발생하는 오류에도 적용시킬 수 있다. 본장에서는 Karin Kleppin이 제시한 4가지 오류 종류 분류법을 소개하고자 한다.

1.3.1. 오류의 원인에 따른 분류

앞장에서는 오류의 원인이 어디에 있는지, 다양한 기준에 따라 오류의 원인들이 제시되었다. 앞장에서 열거한 ① 간섭(Interferenz)과 부정적인 전이(Negative Transfer) ② 과잉 일반화(Übergeneralisierung) ③ 의사소통 전략(Kommunikationsstrategien)의 영향 ④ 학습전략의 영향 ⑤ 연습전이 ⑥ 사회·문화적 영향 ⑦ 개인적 영향 등은 오류의 원인의 기준이 됨과 동시에, 오류의 종류로서도 기준 역할을 하게 된다.

1.3.2. 수행오류(Performanzfehler)와 능력오류(Kompetenzfehler)

Pit Corder(Vgl.Pit Corder,1967;166-167)는 오류를 수행오류와 능력오류로 분류하였다.

능력오류(Kompetenzfehler)란, 학습자가 인식하지 못하는 오류를 말한다. 예를 들어, 학습자가 아직 학습하지 않아서 모르는 경우 혹은 이미 학습하였다하더라도 잘못 이해해서 오류를 범하는 경우를 말한다.

수행오류(Performanzfehler)란, 학습자가 자기가 오류를 범했다는 것을 인식하고 경우에 따라 학습자가 스스로 수정을 할 수 있는 경우를 의미한다. 이 수행 오류는 다시 mistake과 lapses로 분류되는데, “mistake은 학습자가 기존에 알고 있던 구조를 불완전하게 자동화함으로써 발생하는 것을 말하고, lapses는 발화 실수를 의미한다.”(Vgl.Pit Corder,1967;166-167,최영진,Karin Kleppin,1998;66에서 재인용)

Edge(1989)는 Corder의 수행오류와 능력오류에 따른 분류를 변형시켜, 학습 및 수업과정에서 오류가 발생하는 위치에 따라 “실수, 착각, 시도”의 3가지로 분류시켰다.

실수란 학습자가 자신이 쓴 글을 한 번 더 읽어 보거나 오류를 지적받았을 때, 스스로 수정할 수 있는 경우를 말한다.

착각이란 학습자가 수업에서 이미 학습한 언어 현상을 이해하지 못했거나 잊어버려서 틀리는 경우를 말하며 이러한 경우에는 지적을 받아도 스스로 수정이 불가능하다.

시도란 학습자가 아직 학습하지 않아 바르게 표현하는 방법을 몰라서 발생하는 오류를 의미한다.(Vgl.Julian Edge,Mistakes and Correction,1989,

최영진, Karin Kleppin, 1998, 66-67에서 재인용)

1.3.3. 의사소통에 장애를 주는 오류와 장애를 주지 않는 오류

의사소통에 장애를 주는 오류는 말 그대로 학습자가 발화한 내용을 상대방이 이해하지 못하여 의사소통에 문제가 발생하는 오류를 의미한다.

의사소통에 장애를 주지 않는 오류는 학습자가 발화한 내용에 많은 오류가 발생했다하더라도, 상대방이 발화된 내용을 이해해서 의사소통에 문제가 발생하지 않는 경우를 말한다.

1.3.4. 언어의 층위에 따른 분류

언어의 층위에 따른 분류는 ① 음성·음운론적 오류 ② 형태·통사론적 오류 ③ 어휘·의미론적 오류 ④ 화용론적 오류 ⑤ 내용 오류 등의 5가지 기준에 따라 분류할 수 있다.

음성·음운론적 오류는 말하기에서 음성·음운에 해당하는 발음, 글쓰기에서 정서법의 오류를 의미한다.

형태적 오류는 예를 들면, *Du esst ein Brot.*과 같이 동사의 인칭에 따른 어미변화가 틀리는 것과 같은 형태론상의 오류를 의미하며, 통사론적 오류는 *Gestern ich habe gesehen einen Film.*과 같이 문장의 어순에 오류가 발생하는 경우를 말한다.

어휘 오류는 상황이나 문맥에 맞지 않는 단어를 사용할 경우 발생하며, 의미론적 오류는 사용한 단어의 의미가 변질된 경우를 의미한다.

화용론적 오류는 상황에 맞지 않는 표현이나 목표언어를 사용하는 지역의 문화에 맞지 않은 행위를 하였을 때 발생한다.

내용상 오류는, 문장의 내용이 맞지 않을 때 발생하는데, 예를 들면, 독일의 사실은 남부에 있는 뮌헨이 독일의 북부에 있다고 발화하였을 때, 이가 내용 오류에 해당한다.

1.4. 오류의 이론적 의미에 대한 선행연구

본론의 제 1장에서는 오류의 정의, 오류의 원인 및 오류의 종류 등을 주로 Karin Kleppin(1998)을 중심으로 자세히 살펴보았다.

Karin Kleppin은 오류의 정의를 정확성, 이해 가능성의 여부, 상황에 적합한지의 여부, 수업 관련 기준, 융통성과 학습자 관련성 등의 5가지 기준에 따라 분류하고, 각 기준에 따른 상세한 오류 정의를 시도하였다.

또한 오류의 원인으로 간섭과 부정적인 전이, 과잉 일반화, 의사소통 전략의 영향, 학습전략의 영향, 연습전이, 사회·문화적 영향과 개인적 영향 등을 꼽았다.

그리고 오류의 원인에 따른 분류, 수행오류와 능력오류, 의사소통에 장애를 주는 오류와 장애를 주지 않는 오류, 언어 층위에 따른 분류 등 4가지 기준에 따라 오류의 종류를 상세히 살펴보았다.

본장에서 살펴본 오류의 정의는 한 문장으로 확실하게 정립될 수 없었고, 오류의 원인이 한 가지 원인에 의한 것이 아닌 여러 원인의 복합적인 작용의 산물인 것과 마찬가지로 오류의 종류도 여러 기준에 의해 여러 가지 방법으로 분류될 수 있음이 밝혀졌다. 또한 오류의 기준에 따라 오류가 다르

게 구분이 되지만, 이러한 오류의 종류들이 어떠한 의미에서는 서로 중첩된다는 것도 알 수 있었다.

오류의 정의를 내리고 오류의 원인이 무엇인지 분석하고 오류를 세세하게 구분하는 것은 이와 같이 쉽지 않다.

앞선 장에서 오류에 대해 여러 가지 정의가 가능하다는 것을 확인한 바와 같이, 오류의 원인에도 여러 가지가 있다. 또한 우리가 여기서 주목해야 할 점은 비록 이 논문에서 오류의 원인을 각각의 기준에 따라 하나씩 제시하긴 했지만, 오류란 위에 열거한 여러 가지 원인이 서로 복합적으로 작용하여 발생하는 것이기 때문에 실로 그 오류의 원인을 분명하게 판단하는 것은 대체적으로 불가능하다는 것이다.

여기서 우리는 중간언어라는 개념에 대해 생각해 보아야 할 필요성을 느낀다. 중간언어란, 학습자가 한 언어를 완벽하게 구사하기 전에 형성하는 특수한 언어체계를 의미한다. 이 언어는 모국어와 목표언어의 속성을 동시에 지니면서, 또한 이 두 언어 중 어떤 언어도 가지고 있지 않는 독특한 속성을 지니고 있다. 중간언어는 학습자가 학습을 지속함에 따라 변화하는 유동성의 특징을 가지고 있지만, 또한 특정한 구조를 가지고 있다는 점에서 체계적이기도 하다. 위에서 언급한 여러 원인에 의해 발생하는 오류들을 학습자의 중간언어로 이야기하기도 하는데, 이는 앞서 말한 바와 같이 한 가지 원인에 의해서만 발생하는 것이 아니라, 여러 복합적인 원인에 의해서 발생한다.(Vgl. 최영진, Karin Kleppin, 1998; 61-62)

학습자는 자신이 가지고 있는 중간 언어를 끊임없이 시도해보고, 오류가 발생했을 시 수정을 통해 올바른 언어 체계를 확립해나갈 수 있다. 그러므로 오류의 발생 혹은 학습자의 중간언어 사용을 부정적 시각이 아닌, 학습자의 언어 습득에 긍정적인 영향을 주는 것으로 보는 시각의 확립이 필요하

다.

그러한 의미에서 오류의 정의를 내리고 원인을 분석하고 오류의 종류를 구분하는 것보다 오류를 언제, 어떠한 방법으로 수정하여 학습자의 언어 습득을 극대화 시킬 수 있는지를 아는 것이 더욱 중요하다.

다음 장에서는 이 논문의 주제인 오류 수정에 대해 소개하고자 한다.

2. 말하기 수업에서의 오류 수정(Fehlerkorrektur im mündlichen Unterricht)

제 1장에서 오류가 과연 무엇인가에 대하여 이야기하였다. 그렇다면, 이 오류들은 수정되어야 하는가? 오류가 수정되어야 한다면, 언제, 어떠한 방법으로 누구에 의해서 수정되어야 하는지를 본 장에서 알아보하고자 한다.

독일어 수업에서의 오류 수정은 글쓰기와 말하기 두 영역에서 이뤄진다. 글쓰기에서의 오류 수정은 교사의 계획에 따라 실행이 가능하다. 반면에 말하기에서의 오류 수정은 실제 수업 상황에서 이루어지기 때문에, 교사가 미처 계산하지 못 했던 일들이 돌발적으로 일어나기도 한다. 또한 수업 상황에 따라 즉각적으로 교사나 학습자에 의해서 학습자의 성향에 맞춰 오류 수정이 수행되어야 하기 때문에, 교사의 계획대로 오류 수정을 실행하기 힘들다는 특성이 있다. 또한 오류 수정 시, ‘언제, 어떠한 오류를 어떻게 수정해야 하는가?’의 문제는 교사가 신경써야 하는 가장 중요한 부분이다. 하지만 돌발적인 일들이 빈번히 일어나는 실제 수업 상황에서 교사가 어느 시점에 어떤 오류를 어떠한 방법으로 수정해야 하는 것이 학습자를 위해 효과적인지 즉각적으로 판단하기에는 어려움이 따른다. 글쓰기에서의 오류 수정만큼 말

하기에서의 오류 수정도 중요한 연구 과제이다. 하지만, 말하기에서의 오류 수정은 글쓰기에서의 오류 수정에 비해 자료 수집에 어려움이 크고 결과를 얻는데 많은 시간이 소비된다는 점 때문에 많은 연구가 이뤄지지 않고 있다. 그러한 의미에서 본 장에서는 오류 수정, 특히 말하기 수업에서의 오류 수정에 대해 중점적으로 다루고자 한다.

2.1. 말하기 수업에서의 오류 수정 정의

Karin Kleppin(Vgl.최영진,1998;139)은 오류 수정을 다음과 같이 정의하고 있다. “수정이란 어떤 표현에 동의하기 힘들다는 것을 지시하는 모든 종류의 반응이다.”

Chaudron(1977), Heinrici/Herlemann(1986), Kleppin/Königs(1991)의 다양한 정의를 살펴보면 다음과 같다.

- ① 오류 수정이란 틀리게 말한 것을 학습자가 스스로 고치는 것.
- ② 학습자가 말한 것에 (교사 또는 학습자가) 동의하지 못했다고 신호를 보내는 것.
- ③ 학습자가 말한 것에 동의하지 못했다는 신호를 보내되, 상응하는 도움을 제공하는 것. (Vgl.Karin Kleppin,1998;136에서 재인용)

하지만, 학습자가 틀리게 말한 것을 교사가 수정하다 보면 종종 발화의 의미가 학습자가 의도했던 바와 달라지는 경우를 보게 된다. 이러한 의미에서 Rehbein(1984)은 수정(Korrektur)과 수리(Reparatur)의 구분을 시도하였다.(Vgl.Jochen Rehbein,1984,Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht,최영진,Karin Kleppin,1998;

137-138에서 재인용)²⁾

최근에는 오류 수정에 피드백(Feedback)의 개념을 대입하여, 이를 정의하려는 시도가 빈번히 이루어지고 있다.

Annelie Knapp-Potthoff와 Karlfried Knapp(1982;155)은 “의사소통적인 피드백이란 학습자의 발화에 대한 교사의 동의, 수정 또는 또 다른 반응을 의미한다. 교사의 이러한 반응들은 학습자 자신이 가지고 있는 학습자언어 지식구성물과 이 지식을 활성화하기 위한 자신의 전략의 유용성, 그리고 의사소통 전략의 성공 여부 등과 같은 중요한 정보를 학습자에게 전달할 수 있다.” (Vgl.Knapp-Potthoff/Karlfried Knapp,1982;155)

Kommunikatives Feedback ist zustimmende, korrigierende oder andere Reaktionen des Lehrers auf Äußerungen des Lerners. Diese Reaktionen können einem Lerner wichtige Informationen über die Güte seiner lernersprachlichen Wissensbestände, die Brauchbarkeit seiner Strategien zur Aktualisierung dieses Wissens und den Erfolg seiner Kommunikationsstrategien geben.

라고 외국어학습에서 오류수정으로서의 피드백을 정의하였다.

또한 Michael H. Long은 “피드백이라는 용어는 학습자의 발화가 정확한지에 관한 정보를 제공하려는 교사의 시도를 의미하며, 수정은 피드백의 결과를 의미한다.”(Vgl.Michael H. Long,1977;77)

2) Rehbein(1984)에 의하면, 수정(Korrektur)이란 학습자가 자신의 오류를 수정받은 뒤에, 자신이 원래 표현하고자했던 바와 그 의미가 달라지더라도, 자신이 수정 받은 사항을 수용하는 것을 의미한다. 이와 반대로 수리(Reparatur)란 교사가 학습자의 의도를 받아들여서, 제대로 된 표현이 가능하도록 학습자를 지원하는 것을 말한다.(Vgl.Jochen Rehbein,1984,Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht, 최영진,Karin Kleppin,1998:137-138에서 재인용)

The term 'feedback' should be used in the case of teachers attempts to supply learners with information about the correctness of their productions while correctness should be used to refer to the result of feedback.

라고 피드백을 정의하였다.

즉 교사는 학습자가 효율적으로 자신의 언어를 수정하고, 목표어 방향으로 성공적으로 나아갈 수 있는 가장 적절한 시점을 포착하여 피드백을 제공해 주어야 한다.

2.2. 말하기 수업에서의 오류 수정의 필요성

“오류 수정은 왜 필요한가?”라는 질문에 Karin Kleppin은 오류 수정은 학습자들의 어학 능력 향상에 도움을 주고, 학습자들이 오류로 인해 의사소통에 방해받지 않게 하기 위해 수정이 필요하다고 하였다.(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;144) 하지만, 오류의 정의에서 본 바와 같이 의사소통중심의 교수법에서는 의사소통에 방해가 되지 않으면 오류가 아니라고 정의한다. 오류가 발생했을 때, 의사소통에 방해가 되지 않음에도 불구하고 수정을 해야 하는가, 아니면 의사소통에 문제가 없다면 수정 하지 말아야하는가?

이 질문에 대해 김옥선(Vgl.김옥선,2001;2-3)은 제 2 언어 습득과 외국어 수업을 통한 외국어 습득의 차이점을 통해 설명하고 있다.

목표언어를 모국어로 사용하는 국가에서 체류하며 목표언어를 제 2 언어로 습득할 시에는, 오류가 발생하더라도 이를 즉각적으로 직접적으로 수정받지 않는다. 하지만 자연스럽게 목표언어의 언어 환경에 노출되어 자신이

가지고 있는 언어 가설이나 중간언어를 시도해보고 다양한 언어 용법을 접함으로써 학습자 자신의 오류를 스스로 인식하고 수정하게 된다.

하지만, 외국어 수업에서만 목표언어와 접촉을 할 기회를 갖게 되는 학습자들의 경우, 자신이 가지고 있는 중간언어를 시도해 볼 기회가 제 2 언어를 습득하는 학습자에 비해 현저히 떨어질 뿐만 아니라 중간언어 사용 시도를 통해 자신이 스스로 오류를 인식하고 수정이 가능할 만큼 충분한 언어 접촉이 이루어지지 않는다. 외국어 수업시간에만 자신의 중간언어를 시도해 볼 기회를 갖게 되는 학습자들은 그러한 의미에서 철저히 교사에게 의존하게 될 수밖에 없다. 즉, 학습자는 언어 가설을 외국어 수업시간에 실험해보고 오류가 발생했을 시에는 교사에 의한 수정을 통해 올바른 언어 가설을 세워 언어를 습득하는 것이다. 만약, 수업시간에 교사에 의한 적절한 오류 수정이 이루어지지 않는다면, 학습자들은 자신이 가지고 있는 언어가설에 오류가 없다고 생각하게 되어 계속해서 잘못된 언어가설을 가지고 언어를 사용하게 될 것이다. 이는 잘못된 중간언어의 화석화로 이어질 수 있다. 또한 수업시간에 오류 수정이 전혀 이루어지지 않을 시, 학습자는 자신의 중간언어가 올바른지 아닌지 확인할 수 있는 방법이 전혀 없기에 자신이 오류를 범하는 것은 아닐까하는 불안함을 느끼게 되고 이를 통해 언어에 대한 자신감이 결여되는 등 학습자에게 부정적인 영향을 줄 수 있다. 이는 학습자에게 지적에 대한 두려움을 발생시켜 학습자가 말해야 하는 상황을 피하게 하므로 오류 수정을 지양해야한다는 주장에 정반대되는 것이다. 즉, 학습자는 자신이 오류에 대해 지적을 받을까 두려워하는 것이 아니라 자신이 가지고 있는, 만들어내는 오류 자체에 두려움을 갖게 되는 것이다. 그러므로 교사는 학습자 발화 시 오류가 발생했다면, 이를 너무 과하지 않게 또 반대로 너무 적지 않게 적절히 이를 수정해주어야 한다. 적절한 오류 수정이 이루어질 때, 효과적인 학습이 가능하며 학습자는 자신감을 부여받을 수 있게

된다.(Vgl.김옥선,2001;2-3)

Hans-Werner Hunke와 Wolfgang Steinig가 학습자의 수정에 대한 요구와 태도를 조사한 결과 71.4%의 학생이 입말에서 교사가 자신들의 오류를 교정해 주기를 바란다고 답변하였다.³⁾ 또한 독어독문학을 전공하는 포르투갈의 여러 대학의 학생 196명 중 90.3%가 자신들의 글말 텍스트를 무조건 수정받고 싶다고 답변하였다.(Vgl.Hans-Werner Hunke/Wolfgang Steinig, 2000,Deutsch als Fremdsprache;185,김옥선,2001;3에서 재인용)

오류 수정은 학습자의 올바른 중간언어 습득을 위해 필연적으로 이루어져야 한다. 학습자들 또한 자신들의 잘못된 언어가설이 올바르게 수정되기를 바라고 있으므로 수업시간 내에 지양되어야 할 것이 아니라, 지향되어야 한다. 다만, 여기서 다시 한 번 강조하여 우리가 주의해야 할 것은 너무 자주 오류 수정이 일어나서 자신이 가지고 있는 중간언어를 시험해보려는 학습자가 겁을 먹고, 그 이후의 중간언어 시도에 부정적인 영향을 끼쳐서는 안 된다는 것이다. 적당한 횟수로 빈번히 일어나는 오류수정은 학생들의 올바른 언어습득에 가장 좋은 약이 될 것이다.

2.3. 말하기 수업에서의 오류 수정 대상

학습자들은 수업 시간에 스스로 말을 하면서 수없이 많은 오류를 만들어 낸다. 하지만, 학습자들이 범하는 모든 오류를 모두 다 수정하는 것은 불가능하다.

그 이유는 우선, 학습자들에 의해 발생하는 모든 오류를 수정하기에는 우

3) 133명의 파더본(Paderborn) 대학 영어과 학생들의 설문조사에서 밝혀진 결과이다.

리에게 주어진 시간이 너무 짧다. 수업 시간 내에 학습자들의 언어 습득을 위해 해야 할 과제가 무수히 많은데, 오류 수정에만 시간을 집중적으로 많이 투자해 다른 학습 활동들을 뒤로 제쳐 미루어 둘 수 없다. 오류 수정이 학습자들의 언어 습득에 긍정적인 영향을 끼치는 것은 사실이지만, 이것이 절대적인 영향을 미치는 것은 아니기 때문이다. 학습자의 효과적인 언어 습득을 위해 효율적인 수업 시간의 배분 및 사용은 필수적이다.

둘째로, 너무 잦은 오류 수정은 학습자들이 자신감을 잃고 위축되는 등 학습자에게 심리적으로 부정적인 영향을 끼칠 수 있다. 학습자들이 자신감을 잃지 않도록, 적절한 타이밍에 적절한 횟수로 오류를 수정하는 것이 학습자의 언어 습득에 이롭다.

마지막으로 앞서도 말했다시피, 학습자의 언어 습득에 도움을 주는 과제는 무수히 많다. 오류 수정만이 학습자의 언어 습득을 극대화 시키는 것은 아니므로, 타 학습활동과 오류 수정의 수업 내 적절한 배분이 학습자에게 이로울 것이다. 그러므로 교사는 어떤 오류를 우선 수정해야 할지 알고 이를 계획하고 적절히 오류를 수정함으로써 학습자로부터 신뢰를 얻고 학습자의 언어 습득 및 심리에 긍정적인 영향을 끼칠 수 있는 것이다. 그러한 의미에서 본 장에서는 어떠한 오류를 수정해야 할지를 살펴보고자 한다.

Hendrickson은 대화 상대방이 발화자의 의도를 이해하는 데 걸림돌이 되는 오류를 가장 먼저 수정해야 한다고 하였다.(Vgl. James M. Hendrickson, 1978, Error correction in Foreign Language Teaching; 390, 김옥선, 2001; 9에서 재인용)

그러한 의미에서 김옥선은 오류를 의사소통적 오류와 비의사소통적 오류로 분류하였다.(Vgl. 김옥선, 2001; 9) 이 개념은 Burt와 Kiparsky(1972)의 전반적 오류 global error와 국부적 오류 local error 개념으로 생각할 수 있

다. 전반적 오류는 *Im Schule gestern haben.*과 같이 대화 상대자가 발화자의 의도를 이해를 하지 못해 대화에 방해가 되는 오류를 의미한다. 반면, 국부적 오류는 *Gestern ich habe im Schule gegangen.*과 같이 전체 문장 중 일부에만 오류가 발생해 오류가 발생했음에도 불구하고 발화자의 의도를 파악이 가능하여 대화에 방해가 되지 않는 오류를 의미한다.

따라서 Hendrickson의 주장에 따르면, 오류가 발생했으나 대화를 이끌어 나가는 데 문제가 전혀 되지 않는 국부적 오류보다는 대화를 이끄는 데 문제가 되는 전반적 오류를 1순위로 수정해야 하는 것이다.

김옥선은 학습자가 수업에서 배웠으나, 여러 번 반복해서 오류를 범하는 경우를 오류 수정이 이루어져야 할 제 2순위로 보았다. 언어 규칙이나 단어를 여러 번 다루어 보아야 언어 규칙이나 단어가 학습자에게 학습 혹은 습득이 되는 것은 당연한 일이지만, 같은 오류가 자주 반복해서 지속될 경우 이는 틀린 언어 규칙의 화석화로 이어질 수 있다. 그러므로 교사는 학습자의 오류를 방치하지 말고, 학습자가 자신의 오류를 의식할 수 있도록 오류 수정이 이루어져야 한다.(Vgl.김옥선,2001;9)

Karin Kleppin은 어떤 오류를 주로 수정해야 하는지에 대해 우선순위를 두지 않았다. 다만, 앞선 장의 오류의 종류 중 언어 층위 따른 분류(① 음성·음운론적 오류 ② 형태·통사론적 오류 ③ 어휘·의미론적 오류 ④ 화용론적 오류 ⑤ 내용 오류)를 다시 거론하였다. 그에 따르면, 실제 수업에서는 음성·음운론적 오류와 형태·통사론적 오류가 차지하는 비중이 가장 높다고 하였다. Karin Kleppin은 음성·음운론적 오류와 형태·통사론적 오류가 화용론적 오류나 어휘 오류보다 훨씬 자주 발생할 뿐만 아니라, 문법이 수업에서 중요하게 다뤄지기 때문에 음성·음운론적 오류와 형태·통사론적 오류에 대한 수정이 수업에 더 자주 등장하는 것으로 현상을 분석하였다.(Vgl.최영

진,Karin Kleppin,1998;169-170)

2.4. 말하기 수업에서의 오류 수정 주도자

보통 오류 수정은 교사가 맡아서 하는 것이 일반적이다. 하지만 교사만이 수정을 담당하는 것이 과연 학습자의 언어습득에 효율적인지 알아보아야 한다.

Gert Henrici와 Brigitte Herlemann(1986)은 수업 시간에 학습자에 의해 발생하는 말하기에서의 오류를 누가 수정하는가에 대한 문제에 다음과 같은 가능성을 제시하였다.

① 본인이 직접 오류를 인지하고 본인이 직접 수정 (Selbstinitiierte Selbstkorrektur)

② 본인이 직접 오류를 인지하고 타인이 수정 (Selbstinitiierte Fremdkorrektur)

③ 타인이 오류를 인지하고 본인이 직접 수정 (Fremdinitiierte Selbstkorrektur)

④ 타인이 오류를 인지하고 타인이 수정 (Fremdinitiierte Fremdkorrektur)

(Vgl.Gert Henrici/Brigitte Herlemann,1986,Mündliche Korrekturen im Fremdsprachen Unterricht,최영진,Karin Kleppin,1998;146에서 재인용)

본장에서는 위의 4가지 오류 수정 방법을 세분화하여 설명하고자 한다.

먼저 학습자가 직접 오류를 인지하고 직접 수정하는 경우는 학습자가 자신의 발화에서 오류를 직접 발견하고, 오류를 직접 수정하는 경우를 말한다.

학습자가 직접 오류를 인지하고 타인이 수정하는 경우는 학습자가 자신의 발화에서 오류가 있음을 직접 발견하긴 하지만, 단어나 알맞은 언어 규칙이 떠오르지 않는 등의 이유로 주변 다른 학습자나 교사가 오류를 수정해주는 경우를 의미한다.

타인이 오류를 인지하고 학습자가 오류를 직접 수정한다는 말은 학습자의 발화 시, 교사나 동료 학습자가 학습자의 오류를 발견하고 이에 신호를 주어 오류를 범한 학습자가 스스로 오류를 수정한다는 의미이다.

타인이 오류를 인지하고 타인이 오류를 수정하는 경우는 교사나 동료 학습자가 학습자의 오류를 알아차리고 교사나 동료 학습자가 직접 오류를 수정할 때를 의미한다.

그렇다면, 위의 네 가지 경우 중, 누가 오류를 인지하고 누가 오류를 수정할 때 학습자의 언어 습득이 가장 극대화되는지를 이어서 살펴보겠다.

많은 연구에서 학습자가 스스로 오류를 인지하고 이를 스스로 수정하거나 혹은 동료 학습자가 수정할 때, 교사에 의한 오류 수정이 이루어질 때보다 학습자의 언어 습득이 더 효과적이라는 결론이 도출되었다.(Vgl. Andrew D. Cohen, 1975, Error Correction and the training of Language Teachers; 419, 김옥선, 2001: 8에서 재인용)

목표언어를 모국어로 사용하는 모국어 화자와 목표언어를 현재 학습하고 있는 비모국어 화자와의 대화에서 비모국어 화자가 발화 중 오류를 범했을 시, 스스로 오류를 인지하고 모국어 화자의 도움을 받아 오류를 수정하거나 모국어 화자가 오류를 지적하여 발화자인 비모국어 화자가 스스로 오류를

수정했을 때, 학습자에게 가장 효율적인 학습이 이루어 졌다는 보고가 있다. 즉, 오류를 범한 비모국어 화자가 오류를 인지하든지 혹은 직접 오류를 수정하든지 둘 중 하나를 스스로 해야 학습자 본인의 학습에 도움이 된다는 것이다.(Vgl.김옥선,2001;8-9)

그러므로 교사는 자신이 직접 학습자의 오류를 지적하고 수정하는 것 보다 학습자가 스스로 오류를 인지하고 직접 수정을 할 수 있도록 기회를 만들어주고 학습자가 자신의 능력을 최대한 이끌어낼 수 있도록 원조를 해줄 수 있는 자세가 필요하다.

2.5. 말하기 수업에서의 오류 수정 시기

앞서 본 바와 같이 누가, 어떤 오류를 수정하는가와 마찬가지로 매우 중요한 사항이 학습자의 오류가 언제 수정되는가이다.

일반적으로 다음의 세 가지 경우를 오류 수정 시점으로 본다.

① 오류가 발생하자마자

② 학습자의 발화가 끝나자마자

③ 수업시간 내 독립적인 수정 단계에서.(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998; 183)

위의 세 가지 경우 중, 어느 때에 오류를 수정하는 것이 가장 모범적이라는 답은 없다. 앞서 적절한 횟수로 오류를 수정하는 것이 가장 좋다고 말한바와 같이, 위에 세 가지 경우 중 각각의 수업 상황에 가장 적절한 시점을 골라 오류를 수정하는 것이 학습자의 언어 습득에 가장 효과적이라 할

수 있다. 그러한 의미에서 위의 오류 수정 세 시점의 특성을 각각 살펴보고자 한다.

먼저 오류가 발생하자마자 이루어지는 오류 수정은 교사나 학습자가 오류를 잊어버리지 않고 기억할 필요 없이 바로 수정할 수 있다는 장점이 있는 반면, 학습자의 자유로운 발화를 방해할 뿐만 아니라 학습자들이 이를 금방 잊을 수도 있다는 단점이 있다.(Vgl. 최영진, Karin Kleppin, 1998; 184)

학습자의 발화가 끝나자마자 이루어지는 오류 수정의 이유는 학습자들의 자유로운 발화를 저해하지 않고 방해하지 않기 위해서이다. 하지만, 두 명 이상의 학습자가 대화를 하는 상황에서 발화 기회가 A 학습자에서 B 학습자로 넘어가는 시기에 오류 수정이 일어난다면, B 학습자는 A 학습자의 발화에 대해 반응을 해야 할지 혹은 교사의 오류 수정에 반응해야 할지에 대해 결정하는 데 어려움을 겪는다. 대화 중간에 일어난 오류 수정으로 인해 방해받을 것이다. 대화가 길어지는 경우에는 오류가 발생한다면, 차라리 즉시 오류를 수정하는 편이 오히려 대화 진행에 더 도움을 주게 된다.(Vgl. 최영진, Karin Kleppin, 1998; 184)

수업 시간 내에 오류 수정의 단계가 독립적으로 존재할 경우, 학습자들이 오류에 대해 심화하여 인지하고 고찰할 수 있다는 장점이 있으나 즉각적으로 오류 수정이 이루어질 때와는 반대로 교사가 발생하는 모든 오류를 정리해놓아야 한다는 단점이 있다. 또한 한꺼번에 너무 많은 오류를 다루는 것이 학습자의 언어 규칙 학습에 오히려 부정적인 효과를 낳는 것이 아닌가 하는 의문점을 갖게 한다.

Hendrickson은 외국어 학습자들이 대화를 할 때에는 정확하게 발화하는 것보다, 대화 상대방이 이해할 수 있도록 의사소통 하는 것이 더 중요하다고 이야기하였다. 이와 함께, 오류 수정이 너무 잦을 경우 시간을 허비할 뿐

아니라 학습자의 학습 효과가 오히려 떨어진다고 주장하였다.(Vgl.James M. Hendrickson,1978,Error correction in Foreign Language Teaching ;390,김옥선,2001;10에서 재인용)

이러한 주장을 바탕으로 김옥선은 언어 규칙을 연습하는 단계에서는 오류 수정이 가능한 한 자주 지속적으로 일어나야 하지만, 학습자들이 서로 대화를 만들어나가는 의사소통의 단계에서는 오히려 오류 수정을 자제하고 오류가 발생하더라도 이를 허용하는 것이 좋다고 이야기 하였다. 즉, 의사소통에 방해가 되는 오류만 지적해야 한다는 것이다.(Vgl.김옥선,2001;10)

오류 수정의 시기를 이야기할 때, 학습자 및 학급의 성향과 학습자의 현재 어학 수준 또한 고려되어야 한다. 학습자 및 학급의 구성원들이 위에 언급한 오류 수정의 세 시점 중 어느 시점에 오류가 수정되는 것을 더 선호하는지와 현재 학습자들의 어학 수준에서는 어느 시점에 오류를 수정하는 것이 학습자의 언어 습득에 더 효과적일지를 고려한 후 오류 수정 시점을 결정하는 것 또한 중요하다.

본장에서도 역시 앞선 장에서와 마찬가지로 언제 오류를 수정할 것인가를 결정해야하는 수업 내의 교사의 역할이 매우 중요하다는 것을 확인하였다. 이어지는 장에서는 오류 수정 부분 중 가장 중요하다고 볼 수 있는 오류 수정의 방법에 대해 이야기해 보고자 한다.

2.6. 말하기 수업에서의 오류 수정 방법

앞서 본 어떤 오류가 언제, 누구에 의하여 수정 되는가도 오류를 수정할 때 교사가 고려해야 할 중요한 사항이지만, 가장 중요한 것은 이 오류들을

어떻게 수정할 것인가의 문제이다. 본장에서는 오류를 수정하는 방법에는 어떠한 것들이 있는지 심도 있게 살펴보고자 한다. Karin Kleppin(1998)은 오류 수정 방법을 오류를 수정하는 주체(학습자 혹은 교사)에 따라 나누어서 분류하였다.

오류를 수정하는 주체는 앞에서 본 바와 같이 수업에 참여하는 학습자 혹은 교사가 된다. 학습자가 스스로 오류 수정에 참여 할 때에는 교사가 수정을 해주는 경우보다 학습에 더 큰 도움이 된다는 것을 앞서 오류수정 주도자와 관련된 2.4장에서 언급하였다. 학습자 스스로 오류를 인지하고 이를 수정하는 것이 학습자의 성공적인 학습을 이끌어낸다는 연구 결과가 있지만, 이 과정을 성공적으로 이끌어 내는 데에는 교사가 오류를 수정하는 것보다 훨씬 더 오랜 시간이 걸리기 때문에 수업 중에 학생들과 대화를 하고 다른 오류들을 수정할 기회가 줄어든다는 단점이 존재한다. 반면, 교사가 학습자의 오류를 수정할 때에는 수정이 간략하고 빠르게 이루어지기 때문에 수업이 더 매끄럽고 자연스럽게 진행된다는 장점이 있다. 하지만, 학습자의 언어 습득 측면에서 학습자에 의한 직접 수정만큼의 효과는 기대하기가 힘들다.(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;161-162)

한 가지, 본 논문에서 강조하고 싶은 점은 학습자에 의한 직접 수정이 교사에 의한 수정보다 학습자의 학습 효과를 더 극대화시키기는 하지만, 그렇다고 해서 학습자에 의한 직접 수정만을 수업에서 강조하여서는 안 된다는 것이다. 앞서 반복하여 거론하였듯이 두 가지 경우를 각각의 상황에 맞게 적절히 사용하는 것이 가장 이상적이라고 할 수 있겠다.

본격적으로 학습자와 교사에 의한 수정 방법을 살펴보도록 하겠다.

Karin Kleppin(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;163-166)은 오류 수정 방식을 아래와 같이 분류하였다.

먼저, 학습자의 발화에 오류가 발생했을 시 오류를 교사가 인지하고, ① 언어적 신호 ② 비언어적 신호를 줌으로써 학습자의 오류 수정을 돕는 방법이 있다.

언어적으로 신호를 주는 방식에는 다음과 같은 것들이 있다.

① 오류 발생 시 언어를 통해 신호를 보낸다.

L : Ich mache einen Freund.

LK : Wie bitte?

학습자는 친구를 사귄다는 표현을 하고자 하였다. 이때에 학습자는 옳은 독일어 표현인 *einen Freund kennen lernen*이 아닌 *einen Freund machen*이라는 표현을 사용하였다. 이에 교사는 학습자에게 “Wie bitte?”라고 되물으며, 학습자의 발화에 오류가 발생했다는 신호를 언어를 통해 보내 주고 있다.

② 오류 발생 위치가 어디인지 알려준다.(틀린 문장을 교사가 다시 한 번 그대로 따라 말하거나, 따라 말하다가 오류 직전에 멈춤)

L : Ich mache einen Freund.

LK : Ich mache einen Freund. / Ich

③ 오류의 문법적인 특성을 설명한다.(메타언어)

L : Sie macht Termin.

LK : Plural, bitte.

④ 오류의 원인을 설명한다.

L : Ich mache einen Freund.

LK: Sie brauchen hier ein anderes Verb.

⑤ 오류가 발생한 언어 규칙을 언제 연습했는지 이야기한다.

L : Ich mache einen Freund.

LK : Was? Das Wort haben wir gestern gelernt.

⑥ 내용적/화용론적/논리적 오류를 지적한다.

L : Berlin liegt im Westen von Deutschland.

LK : (지도를 가리키며) Ist das im Westen oder im Osten?

다음으로 비언어적 신호를 주는 방식을 살펴보도록 하겠다. 비언어적 신호를 주는 방식은 다음과 같다.

① 학습자로부터 오류가 발생했을 시, 손짓 몸짓 혹은 표정 등을 통해 오류가 발생했다는 것을 알린다. 예를 들어 손짓을 한다거나, 고개를 갸우뚱한 다거나 등등의 반응을 보일 수 있다.

② 학습자가 스스로 오류 수정을 할 때 도움이 될 수 있을 만한 비언어적 신호를 보낼 수 있다. 학습자의 발화 시, 어순에 오류가 발생했다면, 교사는 양손을 반대로 파서 어순을 수정해야 한다는 신호를 보낼 수 있다. 혹은 학생이 발화 시 움라우트를 붙여야 할 곳에 움라우트가 빠졌다면, 손가락 두 개로 움라우트 표시를 할 수 있다. 마지막으로 칠판에 이미 판서 되어있는 내용을 학생이 오류를 범하였을 시에, 교사는 손이나 팔로 칠판을 가리키며 바른 표현법을 다시 참고하여 보라고 신호를 보낼 수 있다.

Kleppin(Vgl.최영진,Karin Kleppin,1998;166)은 비언어적 신호의 긍정적인 면을 아래와 같이 열거하였다.

① 비언어적 신호가 언어적 신호보다 간단하고, 시간을 절약할 수 있다.

② 비언어적 신호가 인상에 더 남을뿐더러, 이목을 집중 시키는데 효과적이다. 종종 학습자들에게 그 이상의 설명을 할 필요가 없고, 학습자들이 신속히 반응할 수 있다.

③ 비언어적 신호를 통해 오류 수정을 하는 것은, 언어적 신호를 통해 오류 수정을 하는 것과는 달리 학습자가 말하는 것을 방해하지 않는다. 이로써 수업 진행에 영향을 끼치지 않으며, 또한 학습자가 말함과 동시에 수정이 이루어질 수 있다.

④ 비언어적 신호는 융통성 있게 사용 가능하다. 앞서 말한바와 같이, 학습자의 말을 끊음으로 인해 학습자가 말하는 것을 방해하지 않고, 또한 다른 학습자들도 비언어적 신호를 보고, 오류 수정이 필요하다는 것을 인지할 수 있다. 만약, 발화 중 오류가 발생하였는데, 학습자가 발화에 집중하고 있어 비언어적 신호를 인지하지 못하고, 오류를 수정할 수 없다면, 일단 그 상황이 지나가고, 다른 학습자들이 비언어적 신호의 도움을 받아 오류를 수정할 수 있다.

⑤ 종종 재미있는 비언어적 신호가 나올 시에는 좋은 학급 분위기를 형성하는 데 긍정적인 영향을 끼친다.

다음으로 교사에 의한 수정에는 어떠한 방법이 있는지 살펴보도록 하겠다. Karin Kleppin에 따르면 교사에 의한 수정 방법은 보통 ① 직접적인 수정과 ② 간접적인 수정으로 구분된다.(Vgl.최영진Karin Kleppin,1998;167-169)

① 직접적인 수정은 교사가 오류를 직접적으로 수정하여, 문장 구문을 그대로 다시 이야기하는 경우를 이야기한다.

L : Ich mache einen Freund.

LK : kennen lernen. Also, ich lerne einen Freund kennen.

② 간접적인 수정은 학습자의 발화에 오류가 발생했을 시, 교사가 이를 자연스럽게 받아 대화를 지속하되, 학습자가 범한 오류를 교사가 수정하여 발화하는 것을 의미한다. 주로 학습자가 발화한 후, 교사가 학습자의 말을 잘 이해하지 못한 듯이 그래서 되문듯이 말하는 형태로 교사의 간접적인 수정이 이루어진다. 간접적인 수정은 수업 시간 내 의사소통을 중단시켜서 방해하지 않는다는 장점이 있지만, 학습자들이 대부분 자신들의 발화 내용에 오류가 발생했고 이 오류가 교사에 의해 수정되었다는 것을 잘 인지하지 못한다는 단점이 있다.

L : Ich mache einen Freund.

LK : Ah, lernen Sie einen Freund kennen?

Wo lernen Sie diesen Freund kennen?

이와 같이 오류 수정 방법은 다양하다. 하지만, 어떤 오류 수정 방법이 가장 학습자에게 적합하다고는 말할 수 없다. 앞서 말한 바와 같이, 학습자가 직접 스스로 오류를 인지하고, 직접 오류를 수정하는 것이 학습자의 언어습득에는 효과적인 것으로 보이나, 시간이 오래 걸린다는 단점이 있고 이는 수업에 진행에 영향을 주며, 또한 학습자 스스로 오류를 인지하는 일이 드물게 일어나므로 항상 학습자가 스스로 오류를 수정하기를 기대하기를 실제 수업에서 기대하기는 어렵다. 그렇다고 항상 교사가 직접 학습자를 대신하

여 오류를 수정하는 것은 학습자의 언어습득에는 큰 도움이 되지 않는다.

그러므로 교사가 적절한 시기에, 적절한 횟수로, 적절한 오류를, 적절한 방법으로 수정하는 것을 이끄는 것이 중요하다. 외국어 수업에서 교사 역할의 중요성이 간과되어서는 안 되는 이유가 여기에 있다.

2.7. 말하기 수업에서의 오류 수정 이론 요약

제 2장에서는 오류 수정에 관한 전반적인 부분들을 살펴보았다.

오류 수정이란, 학습자가 틀리게 말한 것에 대하여 동의하지 않는다는 신호를 보내는 것이라는 기존의 오류 정의가 있다. 그 외에도 Rehbein(1984)은 수정에 의해 학습자의 발화의도가 바뀌는 현상 때문에 수정과 수리의 개념을 도입하였다. 최근에는 오류수정이 외국어 수업에서의 피드백의 일부라는 주장도 있다.

학습자가 가지고 있는 중간언어 가설이 정확한지 아닌지를 확인하고 올바른 언어를 구사할 수 있도록 하기 위해 외국어 수업에서의 오류 수정은 필수적이다. 하지만 앞서 반복하여 이야기한 바와 마찬가지로 학습자의 학습 욕구 저하 및 수업 시간의 문제, 수업 진행의 문제 등으로 인해 모든 오류를 100% 수정할 수는 없다. 그러한 의미에서 일차적으로는 의사소통에 문제를 발생시키는 오류를, 이차적으로는 그 이전에 반복해서 다루었으나 계속해서 발생하는 오류를 수정해야한다.(Vgl.김옥선,2001;9)

오류 수정 방법에는 아래의 네 가지 방법이 있다.

- ① 학습자 스스로 오류를 파악하여 스스로 오류를 수정하는 방법

- ② 학습자 스스로 오류를 파악하지만 타인이 오류를 수정하는 방법
- ③ 타인이 오류를 파악하여 학습자 스스로 오류를 수정하는 방법
- ④ 타인이 오류를 파악하여 타인이 오류를 수정하는 방법

(Vgl. Gert Henrici/Brigitte Herlemann, 1986, Mündliche Korrekturen im Fremdsprachen Unterricht, 최영진, Karin Kleppin, 1998; 146에서 재인용)

학습자의 언어습득이 효과적이고 긍정적으로 이루어지기 위해서는, 학습자 스스로 오류를 발견하거나 수정해보아야 한다.

오류 수정은 오류가 발생한 직후에 이루어질 수도 있고, 혹은 학습자의 발화가 끝난 뒤에 또는 오류 수정만을 중점적으로 다루는 수업 시간의 일부 중에 이루어질 수도 있다.

또한 오류 수정은 교사가 학습자의 발화 내용 중 오류를 인지하고 언어 및 비언어적 신호를 보냄으로써 학습자가 스스로 오류를 수정하거나, 교사가 직접적으로 오류를 수정할 수도 있다.

본장에서 살펴본바와 같이 말하기에서의 오류 수정은 글쓰기에서의 오류 수정과 달리 수업 과정의 복잡성으로 인하여 계획을 하더라도 그 계획대로 실행하기가 어렵고 누가/언제/어떤 오류를/어떠한 방법으로 수정할 때 가장 완벽한 오류 수정이 이루어지는가에 대한 정답이 없기 때문에 교사에게 주어진 가장 어려운 과제이다. 누가/언제/어떤 오류를/어떠한 방법으로 수정할 수 있을지에 대하여 각 기준별로 수많은 가능성들이 제시되어있다. 각각의 기준에 대한 이 많은 가능성들을 어떻게 적절히 적용시켜 학생의 외국어 학습을 극대화시킬 수 있는가는 결국 교사의 판단에 달려있다. 그러므로 앞서 말한바와 같이 외국어 수업에서의 교사 역할의 중요성이 매우 크며, 결코 그 역할이 간과되어서도 안 된다.

Ⅲ. 경험연구(Empirische Arbeit)

1. 연구 목적

본 연구에서는 2014년 4월부터 6월까지 주한독일문화원⁴⁾의 A1-A2 수업을 비디오로 촬영한 후 관찰하고, 비디오그래피를 통해 분석함으로써, 실제 말하기 수업에서 어떠한 오류가 발생하고, 이 오류가 어떠한 방식으로 수정되는지를 연구하였다. 이 연구를 통해 실제 수업 내에서의 교사와 학습자간의 상호작용을 자세히 관찰하여서, 외국어 습득에 효율적인 상호작용과 효율적인 오류 수정 방법을 알아보고자 한다.

실제 말하기 수업에서는 교사가 계획하지 않은, 예측할 수 없는 상황이 반복해서 발생한다. 그러므로 교사의 계획에 따른 수업 진행이 거의 불가능하다. 또한 학습자는 수업 시간에 자신의 중간언어를 시험하고 이때에 여러 오류를 범한다. 이러한 오류 발생 원인과 오류 종류가 다양하고 오류 수정 시에는 학습자 및 학급의 성향, 학습자의 어학 수준 등 여러 요인들을 고려해야한다. 그렇기 때문에 언제 누가 어떤 방식으로 오류를 수정하는 것이 가장 적합하고 언어 습득에 효과적이라고 정의하기 힘들다. 하지만 학습자는 지속적으로 자신의 중간언어를 시험해 봐야하고 오류가 발생했을 시에는 수정을 통해 올바른 언어 가설을 확립해야한다. 그러므로 말하기 수업에서의 오류 수정에 관한 연구와 수업 시간 내 교사 역할에 관한 연구는 필수적이다.

그러한 의미에서 본 연구에서는 한국에서 독일어를 배우는 만 16세 이상의 성인 독일어 학습자를 대상으로 하는 주한독일문화원의 A1-A2 수준의 독일어 수업을 관찰하고 분석한 후, 말하기에서의 오류가 발생하였을 때,

4) Goethe-Institut Korea

- ① 어떤 종류의 오류가 발생하는지 언어 층위에 따라 분류하고,
- ② 이 오류가 어떻게 수정되는지 일차적으로 Henrici의 오류 수정 주도자 기준에 따라, 이차적으로 Kleppin의 오류 수정 방법에 따라 분류하고,
- ③ 이를 유형화 시키고자 한다.

2. 연구 방법

본 연구는, 실제 수업 내의 상호작용 구조 연구방법인 비디오그래피⁵⁾를 사용한다. 실제 말하기 수업에서의 오류 수정 사례를 보기 위해, 2014년 4월부터 6월까지 주한독일문화원의 A1-A2 수업을 촬영하여 비디오그래피 자료를 확보하였다. 비디오그래피 자료 중 오류 수정이 나타나는 부분은 전사하여서 기록한 후 분석에 활용한다. 모든 텍스트의 분석과 해석은 여기에 전사된 텍스트를 기초로 한다.

본 연구에서는 비디오그래피 관찰 방법을 사용했다. 그 이유는 기존의 관찰 방법인 현장 참여 관찰 방법만으로는 수업 시간에 일어나는 모든 일을 다 잡아낼 수 없기 때문이다. 현장 참여 관찰 방법은 한 부분을 잡아내면 다른 한 부분을 놓칠 수 있다는 단점이 있지만, 비디오그래피를 통한 연구에서는 같은 장면도 여러 번 반복해서 관찰할 수 있기 때문에 놓치는 장면 없이 필요한 부분을 모두 담아낼 수 있다. 그러한 의미에서 비디오그래피는 객관적이면서도 자세한 관찰이 가능하다. 비디오를 이용한 수업 관찰을 통해, 수업 참여자들의 언어적 / 비언어적 행위를 관찰하고 이를 통해 수업

5) 연구자가 관심을 가지고 있는 부분을 비디오로 촬영하여, 비디오 촬영분을 연구 기초 자료로 만든다. 연구 주제와 관련된 부분을 전사(transkribieren)한 후, 필요에 따라 전사한 부분을 분석하는 연구 방법을 비디오그래피(Videografie) 연구 방법이라 한다.

참여자의 인지 및 정신적 상태에 관한 주관적 정보가 보충될 수 있다.

그러므로 비디오그래피를 통한 수업 관찰은 수업 관찰 및 분석의 대상으로서만 의미가 있는 것이 아니라, 사회적 수업의 실제 현장을 재구성하여, 학습 과정에 초점을 맞춰서 분석함으로써 학습자에게도 매우 중요한 연구가 될 수 있다.(Vgl.유수연,2014;4-5)

3. 기호 표시

비디오 촬영 후 전사(transkribieren)한 자료는 다음의 기호를 사용하여 누가, 언제, 어떤 억양으로 몇 초의 휴지기를 사용하였는지를 상세히 기록하였다.

수업 참여자

U : 교사

L : 학습자

L0 : 전체 학습자

억양

, : 문장 끝 억양이 내려감.

˘ : 문장 끝 억양이 올라감.

- : 문장 끝 억양이 일정하게 유지됨.

침묵

. : 침묵 1초

발화 내용

(? ?) : 이해 불가능한 발화

4. 사례연구

4.1. A1.1 독일어 학습자

① 학습 목표 집단

본 촬영에 참여한 학습자들은 주한독일문화원의 독일어 수업을 통해 매일 4시간씩⁶⁾, 주당 20시간 독일어를 공부한다. 2014년 06월 23일 촬영 당시 학습자들은 약 65시간의 독일어 수업을 이수한 상태였다. 학습자들은 이전 수업을 통해 독일어로 기본적인 자기소개, 숫자를 활용한 대화(계산 및 전화번호, 주소 말하기 등), 방위를 활용한 도시 및 나라의 위치 말하기, 동사 haben 및 형용사를 활용한 집과 방 설명, 시간 말하기, 하루 일과 말하기가 가능하다. 학습자들의 어학 수준은 유럽공통참조기준의 A1.1 수준이다.

한 학급의 구성 인원은 총 20명이며, 4-5명이 한 테이블에 모여 앉아 그룹을 형성하였고, 총 4개의 테이블에 4 그룹이 교실에 형성되어있었다.

촬영은 하루 총 4시간의 수업 중 처음 2시간에 걸쳐 이뤄졌다.

6) 1 UE(Unterrichtseinheit) = 45분

② 교사

수업을 진행한 교사는 한국인이며, 기본적으로 독일어로 수업을 진행한다.

③ 수업교재 및 학습 목표

수업에 사용된 교재는 Cornelsen Verlag의 Studio d A1이다. 촬영 당시 학습자들은 Studio d A1의 5과 Termine 중, 86-87쪽의 Termine machen 과 Verabredungen machen을 다루고 있었다. 학습 목표는 아래와 같다.

a. 언어 행위 능력

(a) 학습자는 시간 약속을 할 수 있다.

(b) 학습자는 시간 약속 및 자유 활동을 위한 제안을 할 수 있고, 제안에 따른 긍정적/부정적 답변을 할 수 있다.

b. 언어 지식

(a) 문법 : 시간 전치사인 am / um / von...bis의 의미 및 용법을 이해하고 사용할 수 있다.

(b) 어휘 : 여가 활동과 관련된 어휘 및 표현

④ 학습 과정

학습자들은 교재에 주어진 다양한 상황의 대화 텍스트를 연습 한 후, 여가 활동과 관련된 어휘를 학습하였다. 그 후 제안과 제안에 따른 답변 시 필요한 문장을 모아서 연습하고, 마지막으로 스스로 주어진 상황에 알맞은 대화를 직접 작성하는 학습 과정을 거쳤다.

4.1.1. 오류 수정 사례 분석

4.1.1.1. 음성·음운론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 수정

수업의 첫 도입부분으로서 교사는 스마트보드에 당일 학습할 부분(Studio d A1, 86쪽)의 PDF파일을 띄워놓고, 학습자에게 페이지수를 가르쳐주며, 책 띄기를 유도하고 있다. 학습자들이 책을 펼 후, 교사는 학습자 한명에게 당일의 테마를 소리 내서 읽을 것을 지시한다.

| | |
|----------|--|
| Zeile 1 | U : Heute beginnen wir mit der Seite mit Seite sechsundachtzig bitte- Öffnen Sie das Buch- |
| Zeile 2 | U : Alles klar' Nummer drei- Hyunmo, Hyunmo, was ist unser Thema heute' |
| Zeile 3 | L1 : Termine ma maschen, |
| Zeile 4 | U : Maschen' (손으로 무언가를 마시는 동작을 한다.) Maschen' |
| Zeile 5 | L0 : (모두 웃는다.) |
| Zeile 6 | L1 : Machen, |
| Zeile 7 | U : OK, Termine machen, |
| Zeile 8 | L0 : Termine machen, |
| Zeile 9 | U : Termine machen, |
| Zeile 10 | L0 : Termine machen, |

분석 : Zeile2에서 교사가 학습자1에게 그날의 학습 테마가 무엇인지를 묻는다. Zeile 3에서 학습자는 책에 나와 있는 학습 테마를 소리 내서 읽는다. 하지만, 독일어 'machen' 동사를 읽는데, 발음 부분에서 오류가 발생한

다. 이에 교사가 오류를 인지하고, Zeile 4에서 학습자1이 틀린 발음을 그대로 따라함으로써 오류의 위치를 지적하는 언어적인 신호를 보낸다. 그와 동시에 학습자가 ‘machen’의 발음을 한국어 단어인 ‘마셔’와 비슷하게 했기 때문에, 교사가 무언가를 마시는 것과 같은 행동을 취하고 학습자가 오류를 수정하도록 유도한다. 이에, 학습자1은 자신의 오류를 인지하고 Zeile 6에서 스스로 오류를 수정하여 바르게 발음한다. 오류가 발생하자마자 교사가 이를 인지하고 교사의 주도로 수정을 시도하는데, 이때에 교사가 재미있는 동작을 취함으로써 학생이 당황하지 않고 오류를 인지하도록 유도하였다. 더불어 학습자가 교사의 도움으로 오류를 인지하고 스스로 오류를 수정하였으므로, 긍정적이고 성공적인 오류 수정 사례로 보여 진다.

사례 2. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 수정

Studio d A1 교재 87쪽의 1번을 다루고 있다. 이 부분에서는 공식적인 약속인 ‘Termine machen’이 아니라 친구 혹은 가족과 하는 비공식적인 약속인 ‘Verabredungen machen’에 대하여 이야기하고 있다. 그와 함께, 친구와 약속을 하고, 친구를 만나면 할 수 있는 활동이 무엇이 있는지에 대하여, 교재에 나와 있는 그림을 보며 이야기하고 있다. 교사가 질문을 하고, 학습자는 교사의 질문에 대해 대답한다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | U : Ja´ Gut- Und dann hier (그림을 가리킨다.) Oh ja- Welche Aktivität- . Was denn- |
| Zeile 2 | U : Dahye- was denn- Kannst du lesen- hier- |
| Zeile 3 | L1 : Plakat´ |
| Zeile 4 | U : Ja- Plakat- |
| Zeile 5 | L0 : (모두 웃는다.) |

| | |
|----------|--|
| Zeile 6 | U : Uh- OK- Hier- (그림을 확대 시켜서 학생이 말해야 할 그림 위의 할 단어에 동그라미를 치며 휘파람을 분다.) Kannst du lesen´ |
| Zeile 7 | L2 : (영어식 발음으로)Circus- [s3:kəs] |
| Zeile 8 | U : (영어식 발음으로)Circus´ [s3:kəs] (표정이 굳는다.) |
| Zeile 9 | L0 : (모두 웃는다.) |
| Zeile 10 | U : Bitte auf Deutsch- Auf Deutsch bitte- |
| Zeile 11 | L0 : Zirkus- [tsɪrkʊs] |
| Zeile 12 | U : (고개를 끄덕인다.) Ganz genau- Wir gehen zusammen in den Zirkus- Yeah- Nicht gut´ (고개를 흔든다.) |
| Zeile 13 | L0 : (대답하지 않는다.) |
| Zeile 14 | U : (표정이 굳는다.) OK- Nicht gut- |
| Zeile 15 | L0 : (웃는다.) |

분석 : 이 부분에서 특히 두드러지는 현상은, 학습자들이 제1 외국어로 학습한 영어의 간접현상이 발음 부분에서 발생한다는 점이다.

Zeile 1에서 교사는 교재의 사진에 제시되어 있는 다음 여가 활동이 무엇인지를 학습자들에게 묻는다. 교재의 사진에 여러 활동이 제시되어 있으므로, 특정한 활동의 그림을 가리킨다. 학습자들이 질문에 대한 답을 제시하지 않자 Zeile 2에서 학습자 1을 지목하여 대답을 유도한다. 하지만 학습자 1은 Zeile 3에서 교사가 요구한 여가 활동이 무엇인지가 아니라 사진에 보이는 것이 무엇인지를 대답한다. 교사가 원하는 답은 사진이 의미하는 여가활동인 서커스인데, 학습자는 Zeile 3에서 “그것이 포스터(Plakat)다.”라고 대답하고 있다. Zeile 6에서 교사는 포스터는 맞는데 이 활동이 무엇인지 사진 위의 단어에 동그라미를 치며 다시 읽어볼 것을 지시한다. 학습자 2는

Zeile 7에서 사진에 나와 있는 여가 활동을 읽는다. 하지만, 영어의 간접현상으로 인해 영어식 발음으로 [s3:kəs]라고 읽는다. 이에 교사가 오류를 인지하고 Zeile 8에서 학습자가 발음한 그대로 따라 읽으며 오류의 위치를 지적하는 언어적 신호를 준다. Zeile 10에서 교사는 독일어식으로 읽을 것을 학습자들에게 요구한다. Zeile 11에서 모든 학습자가 독일어식으로 [tsɪrkʊs]라고 발음한다.

사례 3. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 파트너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : (영어식 발음으로)In Theater [θi:ətər] gehen- |
| Zeile 2 | U : Oh- Theater' [θi:ətər] You know what I mean' |
| Zeile 3 | L1 : Theater [tea : tɚ] gehen- |

분석 : Zeile 1에서 학습자 1이 이미 4.1.1.1.② 사례 3.에서 음성·음운론적 오류가 발생하여 수정한 후 연습하였던 단어인 'Theater'를 다시 영어에 의한 간접 현상으로 인해 [θi:ətər]로 읽는 오류를 발생시킨다. 즉, 학습자 1은 이전 수업 상황(4.1.1.1. ② 사례3.)에서 'Theater'의 발음과 관련하여 오류가 발생하고 이를 수정하였음에도 불구하고, 다시 앞선 상황과 똑같은 오류를 범한다. 이에, 교사는 학습자의 오류를 인지한 후 Zeile 2에서 'Theater'의 영어 발음 체계에 따른 발음을 한 번 더 반복하여 발음한 후, 오류가 발생했다는 신호를 준다. 그와 동시에 영어 문장을 이야기하여 학습

자의 오류를 회화시킨다. 교사의 유도로 학습자 1은 Zeile 3에서 스스로 오류를 수정하여 올바르게 독일어 발음 체계에 따라 발음 한다.

② 타인이 오류를 인지하고 타인이 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 교사 간접 수정 : 암시적 수정

교사와 학습자는 촬영 당일의 수업 테마인 ‘Termine machen’(약속잡기)을 다시 한 번 함께 발음함으로써, 당일의 수업 테마를 다시 한 번 상기시킨다. 그 후, 스마트보드에 Studio d A1의 책 86쪽의 1번 대화를 소개하면서, 본격적으로 약속잡기(Termine machen)와 관련한 연습을 시작한다. 교사는 교재에 제시되어있는 사진 설명을 시작으로, 대화 연습을 도입한다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L0 : Termine machen, |
| Zeile 2 | U : Genau, Das ist unser Thema heute- So, Schauen wir mal hier- Nummer eins bitte- |
| Zeile 3 | U : Sungjae, Sungjae, Wo ist die Frau´ Wo ist die Frau´ Oder wo ist sie´ |
| Zeile 4 | L1 : Uh, Sie ist uh in Praxis, |
| Zeile 5 | U : OK- Ja- Ja- Genau- In der Praxis- Und was macht sie gerade´ Was macht sie´ |

분석 : Zeile 2에서 교사는 학습자들에게 스마트보드에 열려있는 사진을 보도록 지시함으로써 학습자들의 시선을 자연스럽게 다음 단계로 이동시킨다. 사진 속에는 간호사(Arzhelferin)가 사무실에서 전화를 받고 있는 모습이 그려져 있다. 그 후, Zeile 3에서, 한 학습자에게 사진 속의 여성이 어디에 있는지 묻는다. ‘병원’이라는 독일어 단어를 사전에 알고 있던 학습자는 Zeile 4에서 ‘Praxis’라는 단어를 이야기하긴 했지만 발음에서 오류가 발생

하였다. 그 후, 오류를 인지한 교사는 Zeile 6에서 자신이 직접 학습자에 의해 발생한 오류를 수정하고 이어서 수업을 계속 진행한다. 본 논문에 제시된 오류 수정 사례에서 볼 수 있듯이 일반적으로 학습자가 오류를 범했을 때, 교사가 이를 인지하고 학습자에게 신호를 주어 학습자가 오류를 수정하거나, 교사가 직접적인 방법으로 오류를 수정한다. 하지만, 이번 사례에서는, 학습자에 의해 발음 오류가 발생했고 교사가 이를 인지하고 간접적인 방법으로 오류를 수정함으로써 대화가 끊기지 않고 이어질 수 있도록 하였다. 이렇게 학습자의 오류를 대화에 편입시켜 교사와 학습자 사이에 언어적 상호작용이 지속적으로 일어날 수 있도록 이끌고 교사가 간접적인 방법으로 수정하는 경우를 암시적 오류 수정⁷⁾이라고 일컫는다.

사례 2. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 교사 직접 수정

Studio d A1 교재 87쪽의 1번을 다루고 있다. 이 부분에서는 공식적인 약속인 ‘Termine machen’이 아니라 친구 혹은 가족과 하는 비공식적인 약속인 ‘Verabredungen machen’에 대하여 이야기하고 있다. 그와 함께, 친구와 약속을 하고, 친구를 만나면 할 수 있는 활동이 무엇이 있는지에 대하여 교재에 나와 있는 그림을 보며 이야기하고 있다. 교사가 질문을 하고 학습자는 교사의 질문에 대해 대답한다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | U : Was haben wir hier´ Was seht ihr hier´ Welche Aktivitäten gibt es hier- Was denn- |
|---------|---|

7) 이러한 암시적 오류 수정의 경우, 수업 진행 및 대화에 방해가 되지 않고, 대화가 지속된다. 또한 대화 참여자(여기에서는 교사와 학습자)간의 상호 작용이 계속해서 이루어진다는 장점이 있다. 하지만, 이러한 대화가 지속되지 못할 경우, 어떠한 원인으로 대화가 성립되지 못했는지, 그리고 학습자가 가지고 있는 오류 발생의 원인이 된 중간 언어가 어떻게 수정되어야 하는지에 관해 자세한 정보를 제공하지 않는다는 단점이 있다.(Vgl.김옥선,2001:7)

| | |
|----------|---|
| Zeile 2 | L0 : Nemo, [nimo] |
| Zeile 3 | U : Nemo, [nimo] |
| Zeile 4 | L0 :(모두 웃는다.) |
| Zeile 5 | U : Nemo [nemo] Ja- Danke- Wie heißt das´ |
| Zeile 6 | L1 : Ein- |
| Zeile 7 | U : Ein- Movie- |
| Zeile 8 | L0 : (모두 웃는다.) |
| Zeile 9 | L2 : Film- |
| Zeile 10 | U : OK- uh´ |
| Zeile 11 | L2 : Film- |
| Zeile 12 | U : Ja, genau- Genau- Film- Ja´ Film- Ja, genau- |
| Zeile 13 | L0 : Film- |
| Zeile 14 | U : Der Film ist Findet Nemo- OK´ . Kennt ihr den Film´ . Kennt ihr den Film´ |
| Zeile 15 | L3 : Ja, |

분석 : 이 부분에서는 특히 두드러지는 현상은 학습자들이 제 1 외국어로 학습한 영어의 간섭현상이 발음 부분에서 발생한다는 점이다. 제일 먼저, Zeile 1에서 교사가 스마트보드의 그림을 가리키며 학습자에게 무엇을 보고 있는지 질문한다. 이에 학습자는 Zeile 2에서 ‘Nemo’를 영어식 발음인 [nimo]로 발음한다. 이에 교사는 오류를 인지하고 Zeile 3에서 다시 한 번 학습자의 발음을 내려가는 억양으로 그대로 따라하며 언어적 신호를 보낸다. 그 후 Zeile 5에서 교사는 스스로 [nemo]라고 독일어식 발음으로 수정하여 발음한다. Zeile 5에서 ‘Nemo’가 무엇인지 교사가 질문을 하자 학습자들은 Zeile 6에서 “Ein-”이라고 관사만 이야기할 뿐 명확한 단어를 이야기하지 않는다. 이 수업에 참여한 모든 학생들이 영어를 제1외국어로서 오랫동안

동안 학습한 까닭에 학습자들에게서 계속해서 영어의 간섭현상이 발생하자 교사는 일부러 Zeile 7에서 “Movie”라고 영어 단어를 이야기하며 스스로 오류를 발생시키며 웃음을 유발해 수업 분위기를 전환시킨다. Zeile 9에서 학습자 2가 사전에 알고 있던 단어인 “Film”을 이야기한다. Zeile 10에서 교사가 다시 한 번 되물자 학습자 2는 Zeile 11에서도 “Film”이라고 정확하게 이야기 한다. Zeile 12 - Zeile 13에서는 교사와 학습자가 “Film”이라는 단어를 다시 한 번 발음하고, Zeile 14에서는 교사가 ‘Film’과 ‘Nemo’를 조합하여 명확한 발음으로 문장을 구성하여 설명을 덧붙인다.

사례 3. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

Studio d A1 교재 87쪽의 1번을 다루고 있다. 이 부분에서는 공식적인 약속인 ‘Termine machen’이 아니라 친구 혹은 가족과 하는 비공식적인 약속인 ‘Verabredungen machen’에 대하여 이야기하고 있다. 그와 함께, 친구와 약속을 하고 친구를 만나면 할 수 있는 활동이 무엇이 있는지에 대하여 교재에 나와 있는 그림을 보며 이야기하고 있다. 교사가 질문을 하고 학습자는 교사의 질문에 대해 대답한다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | U : Und dann hier- Oh- Was ist das´ |
| Zeile 2 | L6 : Maxim- |
| Zeile 3 | U : Nicht Maxim- Nicht Maxim- (그림 위의 단어를 가리킨다.) |
| Zeile 4 | L7 : Theater- |
| Zeile 5 | U : Ja- bitte bitte bitte- |
| Zeile 6 | L7 : Theater- (아주 작은 목소리로) |
| Zeile 7 | U : Was ist das´ (다시 한 번 그림 위의 단어를 가리 |

| | |
|----------|---|
| | 킨다.) |
| Zeile 8 | U : Wo ist das´ |
| Zeile 9 | L0 : (영어식 발음으로)Theater- [θi:ətər] |
| Zeile 10 | U : Noch mal- Theater- [tea : tɐ] |
| Zeile 11 | L0 : Theater- [tea : tɐ] |
| Zeile 12 | U : Nicht Theater- [θi:ətər] Noch mal- Theater- [tea : tɐ] |
| Zeile 13 | L0 : Theater- [tea : tɐ] |

분석 : 교사와 학습자는 ‘로미오와 줄리엣’ 연극 공연 포스터를 다룬다. 교사는 Zeile 1에서 그림이 제시하는 활동이 무엇인가에 대해 이야기하고 있다. 하지만, Zeile 2에서 학습자 6은 그림 중 연극을 공연하는 공연장 이름인 ‘Maxim Gorki Theater’의 "Maxim"을 이야기한다. 이에 교사는 Zeile 3에서 ‘Maxim’은 본인이 듣고자하는 단어가 아니라는 언어적 신호를 준다. 그와 동시에 사진에 나와 있는 단어인 ‘Theater’를 가리키며, 학습자 6이 이 단어를 이야기할 수 있도록 유도한다. Zeile 4와 6에서 학습자 6은 교사가 원했던 답인 "Theater[tea : tɐ]"를 올바르게 발음한다. 하지만, Zeile 7에서 교사가 전체 학습자에게 그것이 무엇인지 다시 한 번 물었을 때, Zeile 8에서 영어의 간섭현상으로 인해, [θi:ətər]라 발음하는 발음 오류를 범한다. 이에 Zeile 9에서 교사는 학습자들의 오류를 인지하고 교사가 직접 오류를 수정하는 방법을 택한다. Zeile 10에서 학습자는 교사의 발음을 따라 올바르게 발음한다. Zeile 11에서 교사는 다시 한 번 영어 발음인 [θi:ətər]이 아니라, 독일어 발음은 [tea : tɐ]라는 것을 주지시킨다.

사례 4. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 파트너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : Schwiemen-[ʃvi:mən] |
| Zeile 2 | U : Schwimmen,[ʃvɪmən] |
| Zeile 3 | L0 : Schwimmen, |
| Zeile 4 | U : Schwimmen, |
| Zeile 5 | L0 : Schwimmen, |
| Zeile 6 | U : Schwimmen, |
| Zeile 7 | L0 : Schwimmen, |
| Zeile 8 | U : Nicht swim- Sondern schwimmen gehen- |
| Zeile 9 | L0 : Schwimmen gehen- |

분석 : Zeile 1에서 학습자 1이 ‘수영하다’라는 의미의 독일어 동사인 ‘schwimmen’을 읽고 있다. 이 때에, ‘schwimmen’이라는 단어에는 ‘m’이 연속으로 2번 나타나므로, ‘-wim-’ 부분을 단음으로 짧게 발음해야 하는데 이 규칙을 아직 학습하지 않은 학습자가, Zeile 1에서 이 부분을 장음으로 발음하고 있다. 이에 교사는 오류를 인지하고, Zeile 2에서 오류를 수정하여, ‘-wim-’ 부분을 단음으로 발음하는 올바른 발음의 예시를 보여주고 있다. 그 이후에 전체 학습자들이 이 발음을 따라서 발음하고 있다.

사례 5. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 오류 반복 - 교사 직접 수정

이전에 학습자들은 교사와 함께 Studio d 87쪽 1번에 제시된 자유 활동 사진 설명을 하고 이와 관련된 어휘를 학습하였다. 제시된 사진에는 영화 포스터, 연극 포스터, 서커스 포스터, 수영장 포스터 및 박물관 포스터가 제시되어 있고, 이를 통해 ‘ins Kino gehen / ins Theater gehen / in den Zirkus gehen / schwimmen gehen / ins Museum gehen’과 같은 어휘를 학습하였다. 교사는 학습자들에게 기타 수업 자료를 배포하여 그 외에 어떤 자유 활동이 있는지 독일어 어휘 학습을 파트너와 시킨 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 이 어휘들을 읽고 있다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | U : Dann nächste bitte- Nächste bitte- Jiyoon, Jiyoon, (스마트보드 위의 단어를 가리킨다.) |
| Zeile 2 | L1 : In die Stedt gehen- |
| Zeile 3 | U : Eh'(표정을 찡그린다.) Noch einmal bitte- |
| Zeile 4 | L1 : In die Stedt gehen- |
| Zeile 5 | U : Bitte noch einmal- |
| Zeile 6 | L1 : In die Stedt |
| Zeile 7 | U : (입 모양으로 „Stadt[ʃtat]“ 한다.) |
| Zeile 8 | L1 : Stadt gehen- |
| Zeile 9 | U : Danke- |

분석 : Zeile 2에서 학습자 1이 독일어 단어인 ‘Stadt’를 발음 할 때, 오류가 발생하였다. 이 오류의 원인은, 학습자가 1 외국어로 배운 영어의 발음 체계 간섭현상으로 보여 진다. 학습자 1은 ‘Stadt[ʃtat]’라는 단어를 “Stedt[ʃtet]”로 발음하고 있다. 이에 Zeile 3에서 교사는, 학습자의 오류를 인지하고 학습자에게 오류 인지 및 수정을 유도하기 위해 다시 한 번 발음할 것을 요구한다. 하지만, Zeile 6에서도 학습자 1의 오류 인지 및 수정이

이루어지지 않는다. 이에 Zeile 7에서 교사는 학습자와 눈을 마주치며 오류를 직접 수정하여 올바른 발음인 "Stadt[ʃtat]"를 입모양으로 보여준다. 이에 학습자 1은 교사의 도움으로 Zeile 8에서 "Stadt[ʃtat]"라고 오류를 수정하여 발음한다.

사례 6. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 교사 직접 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 앞선 상황과 마찬가지로, 파트너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : Hm, Joggen´ [joʊgen] |
| Zeile 2 | U : Jo jo jogeng´ [joʊgen] |
| Zeile 3 | L0 : (모두 웃는다.) |
| Zeile 4 | U : Das ist Englisch, OK´ Das ist Englisch, Auf Englisch lesen, Joggen,[dʒo:gen] Nicht Jogeng-[joʊgen] Nein- |
| Zeile 5 | U : Nochmal- (조깅하는 시늉을 한다.) Joggen, |
| Zeile 6 | L2 : Ah- |
| Zeile 7 | U : Nochmal- Joggen, |

분석 : Zeile 1에서 학습자 1이 제시된 단어를 읽고 있다. 여기서 주목되는 점은 이전에 영어에 의한 간접현상으로 인해 발음상의 오류가 발생했던 것과 달리, 이 부분에서는 독일어 발음 체계의 과잉일반화로 인하여 발음 오류가 발생했다는 점이다. ‘j’라는 알파벳이 독일어 발음 체계에서 어떤 역할을 하는지 정확히 알고 있는 학습자 1은 Zeile 1에서 자신이 가지고 있는

발음 체계상의 언어 가설을 시도하여, [joʊgen]이라고 발음한다. 하지만 ‘joggen’이라는 단어는 영어 단어 ‘jogging’에서 파생된 단어로 실제로는 영어 발음 체계의 규칙을 적용시켜 [dʒo:gen]으로 발음한다. 이에 학습자의 발음 오류를 인지한 교사는 Zeile 2에서 학습자의 실수를 유머로 희화하여 그대로 발음한 후, 학습자에게 오류를 인지시킨다. Zeile 4에서 교사는 이 단어가 영어에서 파생됐다는 사실과 함께 발음 규칙을 설명하고 교사가 직접 오류를 수정하여 올바르게 [dʒo:gen]이라고 발음한다. Zeile 5에서는 신체 언어를 통해 단어의 의미를 설명하고 다시 한 번 올바른 발음을 보여준다. 이에 Zeile 6에서 학습자는 자신의 오류를 인지하였고 무엇인 올바른 발음인지 이해하였다는 언어 신호를 보낸다. 하지만, 정확한 발음을 학습자가 따라하지는 않는다. 이에 Zeile 7에서 교사가 다시 한 번 정확한 발음으로 단어를 읽는다.

사례 7. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

교사와 학습자는 전체 수업 과정 중 Übung의 단계에서 친구와의 여가 시간 활동에 관련된 어휘 학습 이후, 실제 친구와 약속을 잡는 (Verabredungen machen) 상황의 대화를 연습하고 있다. 본격적인 연습에 들어가기 전에 친구와 약속을 잡을 때 필요한 문장들을 다시 모으고 읽어보며 복습하고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | U : Um wie viel Uhr treffen wir uns´ Bitte- |
| Zeile 2 | L0 : Um wie viel[fiel] Uhr treffen wir uns´ |
| Zeile 3 | U : Nicht nicht nicht nicht wie viel-[fiel] Nicht wie viel[fiel] Uhr- Nein- Wie viel- [fi : l] |
| Zeile 4 | L0 : Wie viel-[fi : l] |

| | |
|----------|---------------------------------------|
| Zeile 5 | U : Um, |
| Zeile 6 | L0 : Um, |
| Zeile 7 | U : Um, |
| Zeile 8 | L0 : Um, |
| Zeile 9 | U : Um wie viel Uhr treffen wir uns´ |
| Zeile 10 | L0 : Um wie viel Uhr treffen wir uns´ |

분석 : Zeile 1에서 교사가 제시된 문장을 먼저 읽고, Zeile 2에서 전체 학습자가 이를 따라 읽고 있다. 독일어 발음 체계에서 “-ie-”의 경우, ‘i’를 장음으로 발음해야 한다. 제1외국어로 영어를 학습한 학습자들은 영어 발음 체계의 부정적 전이 현상으로 인하여, [fi : l]이라고 발음해야 하는 단어를 [fiel]이라고 발음하고 있다. 이에, 학습자의 오류를 인지한 교사는 Zeile 3에서 학습자의 발음에 오류가 있다는 사실을 “nicht”를 반복하여 말하며 강조하고 학습자가 발음한 그대로 발음하며 학습자의 오류를 인지시킨다. 그 후 곧바로, 다시 한 번 학습자가 발음한 것이 틀렸다는 것을 주지시킨 후, 마지막에 올바른 발음을 통하여 교사가 학습자의 오류를 수정한다. Zeile 4에서 학습자는 교사가 수정한 사항을 그때로 따라 발음하지만, 필요한 전치사인 ‘um’을 생략하는 실수를 저지른다. 교사는 Zeile 5에서 “um”을 읽으며 학습자들이 전치사 ‘um’을 생략해서는 안 된다는 사실을 다시 한 번 주지시킨다. 그 후, Zeile 9에서 교사가 완벽한 문장을 다시 한 번 먼저 읽고 전체 학습자가 Zeile 10에서 교사가 먼저 읽은 문장을 오류 없이 따라 읽는다.

③ 본인이 직접 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 학습자 오류 인지 - 학습자 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 파트너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | | |
|---------|---------------|----------------------|
| Zeile 1 | L1 : Jo-[joʊ] | Ah- Joggen-[dʒo:gen] |
|---------|---------------|----------------------|

분석 : 학습자 1은 수업의 앞선 상황(본 논문 4.1.1.1.② 사례 6.에 제시)에서 이미 발생하여 교사에 의해 수정된 발음 오류와 똑같은 오류를 다시 범하고 있다. 이에, 앞서 교사에 의한 수정을 받은 학습자는 이를 기억해내고 자신의 오류를 인지하여 스스로 오류를 수정하여 바르게 발음하고 있다. 학습자가 자신의 오류를 스스로 인지하고 스스로 수정하는 모습을 통해 교사에 의한 오류 수정과 언어 규칙 설명이 적절했고 효과적이었음이 입증되었다. 또한 초보 단계의 학습자임에도 불구하고, 수업에 집중하여 이전에 수정된 사항에서 다시 한 번 같은 오류가 발생하였을 때, 이를 스스로 인지하고 스스로 수정하는 모습을 보인다.

4.1.1.2. 형태·통사론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 오류 반복 - 언어적 신호 - 학습자 수정

교사와 학습자는 Studio d A1교재의 86쪽 1번 사진을 보며 사진을 묘사하고, 주제에 관련하여 이야기를 하고 있다. 이 상황에서는 교사가 학습자에게 사진의 상황에 대해 질문을 하고 학습자는 답을 함으로써 사진 속의 상

황을 묘사할 수 있도록 유도한다. 또한 이와 함께, 계속해서 수업 주제에 관련하여 인지하고 ‘Termine machen’이라는 숙어를 학습자에게 각인시키고 있다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | U : Die Patienten rufen sie an- Ja' Sie machen was' (양 손의 새끼손가락을 걸어서 약속을 표현한다.) |
| Zeile 2 | LO : ... |
| Zeile 3 | U : Sie macht' Sie macht' Sie macht' (교실 앞쪽의 한 학생에게로 가서 그 학생과 새끼손가락을 걸고 약속 한다는 것을 표현한다.) Was macht sie' |
| Zeile 4 | L1 : Termin, |
| Zeile 5 | U : Sie macht' |
| Zeile 6 | LO : Termin, |
| Zeile 7 | U : Ja- . Plural- |
| Zeile 8 | LO : Termine, |
| Zeile 9 | U : OK- Sie macht Termine- Gut- |

분석 : Zeile 1과 Zeile 3에서 교사가 학습자에게 Studio d A1 교재의 86쪽 1번 사진 속의 상황에 대하여 묻고 있다. 사진 속에는 간호사 (Arzthelferin)가 사무실에서 전화를 받고 있는 모습이 그려져 있다. 교사는 환자가 사진 속에 간호사에게 전화한 후, 무엇을 하는지에 대해, Zeile 1과 Zeile 3에서 신체 언어를 통해 신호를 보내며 또한 끝이 올라가는 억양으로 질문함으로써 계속 특정 단어(Termine)를 학습자들이 말할 것을 요구하지만, Zeile 2에서 보는 바와 같이 학습자들은 반응하지 않는다. Zeile 4에서 학습자 1이 “Termin”이라고 대답을 이야기하지만, 교사는 Zeile 5에서 다시 한 번 문장 끝의 억양을 올리며 질문을 한다. 이는 교사가 학습자 1의 대답에 만족하지 못했기 때문에 다른 대답을 원한다는 의미의 언어적인 신

호이다. 학습자 1이 대답을 했음에도 불구하고, 교사가 계속해서 같은 질문을 반복하며, 학습자들에게 원하는 대답을 유도하는 것은 이 부분에서 단수보다는 복수 형태로 대답하는 것이 더 알맞기에 그러한 것으로 풀이된다. 하지만 Zeile 6에서 모든 학생이 다시 한 번 “Termin” 이라고 단수 형태로 이야기하자, Zeile 7에서 교사는 본인이 직접 “Plural (복수 형태)”이라고 구체적으로 문법 내용을 지적하며 언어적 신호를 보낸다. 이에 Zeile 8에서 전체 학습자들은 “Termine”라고 올바른 표현으로 이야기한다. 교사가, 즉 타인이 오류를 인지하긴 하였지만, 문장 끝의 억양을 올리고 문법 내용을 구체적으로 지적하는 등의 오류가 발생했다는 언어적 신호를 받은 학습자 스스로 오류를 수정한 사례이다.

사례 2. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 오류 반복 - 언어적 신호 반복 - 학습자 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 파트너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | L1 : Theater [tea : tɐ] gehen- |
| Zeile 2 | U : Ja- Noch einmal bitte´ |
| Zeile 3 | L1 : In- . In Theater [tea : tɐ] gehen- |
| Zeile 4 | U : Noch einmal bitte- |
| Zeile 5 | L1 : .. In die Theater gehen- |
| Zeile 6 | U : Noch einmal bitte- |
| Zeile 7 | L1 : .. |

| | |
|----------|-------------------------------------|
| Zeile 8 | U : Noch einmal bitte- Langsam, In- |
| Zeile 9 | L1 : Ah- Ins Theater gehen- |
| Zeile 10 | U : OK- Danke- |

분석 : Zeile 1에서 학습자는 교사가 원하는 전체 구에서 전치사 'in'을 뺀 채로 어휘를 읽는다. Zeile 2에서 교사는 학습자의 오류를 인지하고, 다시 한 번 표현을 소리 내어 읽을 것을 요구하며 오류가 발생했다는 신호를 준다. 이에, 학습자 1은 Zeile 3에서 교사가 요구했던 바대로, 전치사 'in'을 넣어 다시 한 번 표현을 소리 내어 읽지만, 'in'에 이어서 나와야 할 관사를 빠트리는 오류를 범한다. 이에 교사는 Zeile 4에서 학습자가 관사를 넣어 올바른 표현을 할 수 있도록 다시 한 번 오류가 발생했다는 언어적인 신호를 주고, 학습자가 자신의 오류를 인지하고, 수정할 수 있는 기회를 준다. Zeile 5에서 학습자는 자신의 오류를 인지하고, 이를 수정하여 발화하지만, 틀린 관사인 'die'를 사용한다. 이에 교사가 Zeile 6에서 다시 한 번 언어적 신호를 주어 학습자가 자신의 오류를 인지하고 수정할 수 있도록 기회를 준다. 하지만 Zeile 7에서 학습자는 자신의 오류를 인지하지 못하는 듯 말을 하지 못한다. Zeile 8에서 교사는 다시 한 번 학습자가 발화할 수 있는 기회를 준다. 이제 Zeile 9에서 학습자는 자신의 오류를 인지하고, 바르게 수정하여 표현을 읽는다. 학습자가 한 표현에서 여러 개의 오류를 발생시켰지만, 교사는 이를 즉각 한 번에 자신이 수정하지 않고, 차근차근 단계적으로 학습자가 자신의 오류를 인지하고 수정할 수 있는 기회를 주었다.

사례 3. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 파트

너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : In Theater gehen- |
| Zeile 2 | U : ehe ehe- |
| Zeile 3 | L1 : Ins Theater gehen- |
| Zeile 4 | U : (스마트보드 위의 단어 "Theater"에 밑줄 친다.) Hm- Ja- Vorsitig- Nochmal- Ins Theater gehen- |
| Zeile 5 | L0 : Ins Theater gehen- |
| Zeile 6 | U : Ins Theater gehen- |
| Zeile 7 | L0 : Ins Theater gehen- |

분석 : Zeile 1에서 학습자 1이 관사가 필요한 자리에 관사 없이 어휘를 이야기하는 문법 오류를 범하였다. 이제 교사는 오류를 인지하고, Zeile 2에서 헛기침하며 오류가 발생하였다는 신호를 보낸다. 이제 학습자 1은 교사의 신호로 자신의 오류를 인지하고, Zeile 3에서 올바른 문법으로 어휘를 읽는다. 그 이후, 전체 학습자와 교사가 이 어휘를 여러 번 반복해서 읽으며, 이 어휘를 학습자에게 각인시킨다.

② 본인이 직접 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 학습자 오류 인지 - 학습자 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 파트 너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|-------------------------------------|
| Zeile 1 | L1 : In die- Ah- Ins Konzert gehen- |
|---------|-------------------------------------|

분석 : 학습자 1이 Konzert와 함께 사용할 수 없는 관사인‘die’를 처음에 사용하였지만, 즉시 자신의 오류를 인지하고 알맞은 축약형인 ‘ins’를 사용하여 발화하고 있다. 앞선 수업 상황에서 교사가 학습자의 오류를 예방하고 수정하기 위해 많은 노력을 했다. 그러한 교사의 노력 끝에 학습자가 자신의 발화에 집중하여 자신의 오류를 스스로 인지하고 스스로 수정을 한 성공적인 오류 수정 결과이다. 특히 보통 A1 단계의 학습자는 자신의 오류를 수정은 할 수 있으나, 자신의 오류를 인지하는 것은 쉽지 않은 것으로 보는 것이 일반적인 시각이다. 그럼에도 불구하고 A1 단계의 학습자가 자신의 오류를 직접 인지하였으므로, 긍정적인 오류 수정의 신호라 보여 진다.

4.1.1.3. 어휘·의미론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고, 본인이 직접 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 여가 활동(Freizeitaktivitäten) 어휘를 학습하고 있다. 앞선 상황과 마찬가지로, 파트너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : In die Disko tanzen- |
| Zeile 2 | U : Ja- In die Disko tanzen, Nein- Noch einmal bitte´ Nicht zusammen, Noch einmal bitte Dahye´ |
| Zeile 3 | L1 : In die Disko gehen- |
| Zeile 4 | U : Danke- Oder´ |

| | |
|---------|------------------|
| Zeile 5 | L1 : Tanzen- |
| Zeile 6 | U : Danke schön- |

분석 : 학습자 1은, 주어진 상황에 알맞은 표현으로 ‘tanzen’ 혹은 ‘in die Disko gehen’이라는 표현을 이야기했어야 한다. 하지만, Zeile 1에서 ‘in die Disko’와 ‘tanzen’을 잘못 혼용해서 사용하는 오류를 범한다. 이제 Zeile 2에서 교사는 학습자가 말한 어휘 그대로 이야기하면서 어디서 오류가 발생했는지를 알려주는 신호를 보내고 학습자 1에게 다시 한 번 자신의 오류를 수정하여 말할 수 있는 기회를 준다. 이에, 학습자는 자신의 오류를 인지하고 Zeile 3과 Zeile 5에서 두 표현을 분리하여 올바르게 사용하는 학습자 스스로의 수정이 이루어졌다.

② 본인이 직접 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 학습자 오류 인지 - 학습자 수정

교사와 학습자는 친구와 함께하는 자유 활동 어휘를 학습하고 있다. 파트너와 어휘 학습을 한 후, 교실 전체에서 학습자가 한명씩 돌아가며 주어진 어휘를 읽고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : Tennis gehen- Ah- Tennis spielen- |
|---------|--|

분석 : 학습자 1은 ‘테니스를 치다.’라는 표현을 이야기해야하는데, 잘못된 동사인 ‘gehen’을 사용하였다. 이는 앞선 표현들에 거의 모두 ‘- gehen’이 나왔기 때문에, 학습자 1이 순간적으로 혼동을 일으킨 거라 추측된다. 이에

학습자는 자신의 오류를 즉시 인지하고 “Tennis spielen”이라고 즉시 자신의 오류를 수정하였다.

4.1.1.4. 내용·화용론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 수정

Studio d A1의 5과 86쪽 1번에 제시된 주제 및 사진 설명이 끝난 후, 그 아래 제시된 병원 예약 상황의 다이얼로그를 2명의 학습자가 읽고 있다.

| | |
|---------|------------------------------------|
| Zeile 1 | L1 : Geht es auch um vierzehn Uhr- |
| Zeile 2 | U : vierzehn´ |
| Zeile 3 | L1 : fünfzehn, |
| Zeile 4 | U : Ja, Gut- Gut- |

분석 : 학습자1이, Zeile 1에서 숫자 15를 “vierzehn”이라고 잘못 읽자, 교사가 Zeile 2에서 오류를 인지하고 “vierzehn”이라고 실수 한 부분을 올라가는 억양으로 따라 읽으며 오류의 위치를 지적하는 언어적 신호를 보낸다. 이에 학습자1은 Zeile 3에서 교사가 보낸 신호에 따라 오류를 인지하고 스스로 오류를 수정하여 “fünfzehn”이라고 바르게 숫자를 읽는다. 앞서 본 바와 마찬가지로, 이 상황에서도 교사가 오류를 인지하고 언어적 신호를 보내서 학습자가 오류가 발생하였다는 사실을 인지하게 했고, 교사의 유도로 학습자가 스스로 오류를 수정하였다.

4.1.2. A1.1 사례 연구 요약

A1.1 수준의 학습자들이 참여한 수업에서 이루어진 오류 수정의 유형을 보면 다음과 같다.

| 오류 수정의 종류 | 음성·음운론 적 오류 | 형태·통사론 적 오류 | 어휘·의미론 적 오류 | 내용·화용론 적 오류 |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 횟수 | 11회 | 4회 | 2회 | 1회 |

언어의 층위를 기준으로 오류를 분류하였을 때, A1.1 수업에서는 음성·음운론적 오류가 발생하고, 수정된 횟수가 타 오류의 발생 및 수정 횟수보다 압도적으로 많았다. 위 표에서 보는 바와 같이, 전체 18회의 오류 수정 중, 11회가 음성·음운론적 오류, 4회 형태·통사론적 오류, 2회 어휘·의미론적 오류, 1회에 걸쳐 내용·화용론적 오류가 수정되었다. 이를 통해, A1.1 수준의 학습자에게서는 음성·음운론적 오류가 월등히 많이 발생하고 수정됨을 알 수 있다. 이는 A1.1 단계의 학습자들이 아직 독일어 발음 체계에 익숙하지 않고, 학습하지 않은 부분이 많기 때문인 것으로 사료된다. 또한 어휘·의미론적 오류나 내용·화용론적 오류의 발생과 수정 빈도수가 적은 것은 학습자들이 촬영 시 수업에서 직접 문장을 만들기보다는, 주어진 어휘들을 따라 읽고 이를 활용하여 간단한 문장을 만드는 단계였기 때문으로 추측된다. A1.1 수업 사례를 통해, 본 논문 23쪽의 II. 말하기 수업에서의 오류 수정 2.3. 말하기 수업에서의 오류 수정 대상 마지막 부분에 언급한 실제 수업에서는 음성·음운론적 오류 및 형태·통사론적 오류가 많이 수정된다는 Karin Kleppin의 연구결과(Vgl. 최영진, Karin Kleppin, 1998; 169- 170)가 실제 사례와 일치된다는 점을 확인할 수 있었다.

누가 오류를 수정하는가에 따라 오류 수정의 방법을 분류하였을 때 다음과 같은 결과를 볼 수 있다.

| 오류 수정의 방법 | 학습자 본인 직접 인지 직접 수정 | 학습자 본인 직접 인지 타인 수정 | 타인 인지 타인 수정 | 타인 인지 직접 수정 |
|-----------|--------------------|--------------------|-------------|-------------|
| 횟수 | 3회 | 0회 | 7회 | 8회 |

A1.1 수준에서는 학습자 본인이 직접 자신의 발화에서 오류를 인지하는 경우보다, 타인이 오류를 인지하는 경우가 각각 3회와 15회로 타인인지 오류가 월등히 많았다. 하지만 타인이 오류를 수정하는 경우보다는, 오류를 범한 학습자 자신이, 신호를 보내는 교사의 도움에 의해 직접 수정을 하는 횟수가 총 18회의 오류 수정 중 8회에 달하였다. 그 외 학습자가 자신의 오류를 직접 인지 하고 직접 수정하는 경우가 3회 발생했다. 총 18회의 오류 수정 중, 학습자가 자신의 오류를 직접 수정하는 횟수가 11회인 것으로 보아, A1.1 단계에서 학습자들은 자신의 오류를 인지하는 데에는 아직 어려움이 있지만, 자신의 오류를 바르게 수정하는 능력에는 문제가 없음을 알 수 있다. 또한 ‘타인⁸⁾이 오류를 인지하거나 수정할 경우’ 위의 A1.1 수업에서 눈에 띄는 점은, 타 학습자가 오류를 인지했다거나 오류를 수정하는 모습을 보이지 않는 것이다. 타인에 의한 오류 인지 혹은 오류 수정은 모두 교사를 통해 이루어졌다.

| | |
|-----------|--------------------|
| 유형(Typen) | 실제(Realisierungen) |
|-----------|--------------------|

8) 교사 혹은 타 학습자를 의미한다.

| | |
|----------|---|
| | |
| 오류 발생 신호 | 언어적 신호 : 따라 말하기를 통한 오류 위치 지적 및 유머 |
| | 언어적 신호 : 오류의 원인 지적 |
| | 언어적 신호 : “ehe” 혹은 “Noch einmal, bitte.” 등과 같은 표현을 사용하여 오류가 있다는 언어적 신호를 보냄 |
| | 언어적 신호 : 문장을 말하다가 오류 직전에 멈춤으로써 오류 위치 지적 |
| | 언어적 신호 : 오류의 문법적 특성 제시 |
| 학생 반응 | 오류 수정 |
| | 교사의 수정 따라 말하기 |
| | 이해했다는 신호 : Ah |
| | 무반응 |
| | 오류 반복 |
| 교사 수정 | 교사의 유머에 따른 웃음 |
| | 교사 직접 수정 |
| | 교사 직접 수정 : 속삭이며 |
| | 교사 간접 수정 : 암시적 수정 |

A1.1 수업에서 나타난 오류 수정의 유형을 분류하면 위의 표와 같다. 교사가 오류를 인지한 후 오류가 발생했다는 신호를 보낸 경우, 비언어적 신호는 관찰되지 않았고 언어적 신호만이 관찰되었다. 이때, 학습자의 오류를 따라 말한다거나 문장을 읽다가 오류가 발생한 부분 직전에 읽기를 멈춤으

로써 오류의 위치를 지적해 주는 방법이 사용되었다. 학습자의 오류를 따라 말할 때에는 교사가 유머러스하게 따라 읽어서 학습자의 웃음을 유발하기도 하였다. 그 외에, 발음 오류가 발생하였을 때에는 오류의 원인을 지적하여 독일어 발음 체계에 따라 발음할 것을 요구하였다. “ehe” 또는 “Noch einmal, bitte.”같은 표현을 사용하여 오류가 있다는 언어적 신호를 보냈으며 문법 오류에서는 “Plural”이라고 오류의 문법적 특성을 제시하는 등, 다양한 언어적 신호를 사용하였다. 학습자는 교사의 언어적 신호를 통해 즉각적으로 자신의 오류를 수정하기도 하였고 교사가 직접 수정을 할 경우 이를 따라 읽거나, “Ah”와 같은 소리를 통해 이해했다는 표시를 하거나 혹은 무반응을 보였다. 교사가 언어적 신호를 줬음에도 불구하고, 자신의 오류를 인지하지 못해 오류를 반복하기도 하였으며, 이에 교사가 반복해서 언어적 신호를 주면 자신의 오류를 수정하였다. 앞서 말한 바와 같이, 교사가 유머러스하게 학습자의 오류를 따라 읽을 경우 학습자는 웃음을 통해 반응을 보이기도 하였다. 교사가 학습자의 오류를 수정할 경우, 대화의 흐름을 이어가는 간접 수정(암시적 수정) 방법을 사용하거나 직접 수정을 사용하였다. 또한 학습자의 오류가 반복될 경우, 직접 수정하여 속삭이며 학습자의 따라 읽기를 유도하기도 하였다.

A1.1 수업에서는 교사가 학습자의 오류를 인지하고, 학습자의 오류를 따라 말하기를 통해 언어적 신호를 준 후 학습자가 스스로 오류를 수정한 횟수가 총 5회, 교사가 직접 수정한 경우가 총 7회로, 이 두 가지 유형이 가장 많이 관찰되었다.

교사가 언어적 신호를 준 후, 학습자의 직접적인 수정을 유도한 것이 학습자가 직접 수정에 참여하였으므로 교사가 직접 오류 수정을 한 것보다 더 효율적인 수정이라 생각할 수도 있다. 하지만, 교사의 직접 수정이 일어난

이 후의 수업 과정에서 학습자가 똑같은 오류를 스스로 인지하고 스스로 수정한 경우가 관찰되었기에 교사의 직접 수정에서도 효율적인 수정이 이뤄졌다고 볼 수 있겠다.

4.2. A1.2 독일어 학습자

① 학습 목표 집단

본 촬영에 참여한 학습자들은 주한독일문화원의 독일어 수업을 통해 주말마다 10시간씩, 주당 10시간 독일어를 공부한다. 2014년 05월 24일 촬영 당시 학습자들은 약 100시간의 독일어 수업을 이수한 상태였다. 학습자들은 이미 자기소개, 방위를 이용한 위치 묻고 답하기, 시간 묻고 답하기, 하루 일과 이야기하기, 직업에 대해 이야기하기, 길 묻고 답하기 등의 대화를 이끌 수 있는 능력을 가지고 있다. 학습자들의 어학 수준은 유럽공통참조기준의 A1.2 수준이다.

한 학급의 구성 인원은 총 20명이며, 4-5명이 한 테이블에 모여 앉아 그룹을 형성하였고, 총 4개의 테이블에 4 그룹이 교실에 형성되어있었다.

촬영은 하루 총 5시간의 수업 중 전체 5시간에 걸쳐 이뤄졌다.

② 교사

수업을 진행한 교사는 한국인이며, 기본적으로 독일어로 수업을 진행한다.

③ 수업교재 및 학습 목표

수업에 사용된 교재는 Cornelsen Verlag의 Studio d A1이다. 촬영 당시 학습자들은 Studio d A1의 9과 Ferien und Urlaub중, 교재 150-151쪽의

휴가와 관련된 어휘 및 텍스트를 다루고 있었다. 학습 목표는 아래와 같다.

a. 언어 행위 능력

(a) 학습자는 자신이 휴가지에서 한 일을 이야기할 수 있다.

b. 언어 지식

(a) 문법 : 현재 완료형 문장의 용법 및 형태를 이해하고 사용할 수 있다.

(b) 어휘 : 휴가와 관련된 명사/동사 조합

④ 학습 과정

학습 목표에 도달하기 위해 학습자들은 우선 휴가 및 여행과 관련된 어휘를 수집하였다. 그 후 자기 주도 학습의 일환으로 한 가족이 휴가지에서 쓴 일기 형식의 텍스트를 읽고, 텍스트에서 현재 완료 시제로 쓰인 문장을 직접 찾았다. 현재 완료 시제로 쓰인 문장에 사용된 조동사 및 과거 분사의 형태를 모아, 그 규칙을 학습자들이 스스로 찾도록 하였으며 그 후, 빈칸 채우기, 현재형 문장을 현재 완료형 문장으로 변형시키기 등의 연습을 통해 현재 완료형을 연습하였다. 마지막으로 학습자들은 친구에게 자신의 휴가지에서 일어난 일을 편지로 쓰는 것으로 9과의 학습을 마무리 하였다.

4.2.1. 오류수정 사례 분석

4.2.1.1. 음성·음운론적 오류 수정

음성·음운론적 오류 수정의 사례는 발견되지 않았다.

4.2.1.2. 형태·통사론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 오류 반복 - 언어적 신호 - 학습자 수정

교재 150쪽에 제시된 Mertens 가족의 자전거 여행 일기를 읽고, 텍스트에서 현재완료형 문장을 찾은 후, ‘haben’동사를 조동사로 사용하는 현재완료형 문장의 규칙(일반 동사일 때 / 분리 동사일 때 / 비분리 동사일 때 / -ieren 동사일 때)을 이야기했다. 그 후, 교사는 문장 구성에 필요한 단어들만 제시되어있고, 이 단어들을 활용하여 현재완료형 문장을 만들어야하는 연습문제를 학습자들에게 나눠주었다. 학습자들이 연습문제를 푼 후, 학급 전체에서 한 문장씩 읽어보며 답을 맞춰보고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | U : Frau Choi- fünfzehn- |
| Zeile 2 | L1 : Marianne früher zwanzig Zigaretten am Tag geraucht, |
| Zeile 3 | U : Noch einmal- |
| Zeile 4 | L1 : Marianne früher zwanzig Zigaretten am Tag geraucht, |
| Zeile 5 | U : Etwas fehlt- Frau Choi, |
| Zeile 6 | L1 : ... Ah- |
| Zeile 7 | U : OK- Noch einmal- |
| Zeile 8 | L1 : Marianne hat früher zwanzig Zigaretten am Tag geraucht, |

분석 : Ziele 2에서 학습자 1이 자신이 답안에 쓴 답을 소리 내어 읽고 있다. 현재완료형 문장을 완성해야하기에 문장 두 번째 자리에 현재완료형

을 완성시키는 조동사인 ‘haben’이 동사 어미 변화된 형태로 자리해야하지만, 학습자가 완성 시킨 문장에는 ‘haben’이 나타나 있지 않다. 이에 오류를 인지한 교사가 Zeile 3에서 다시 한 번 문장을 읽을 것을 권유하며 오류가 발생했다는 신호를 학습자 1에게 알린다. 하지만 오류를 인지하지 못한 학습자 1은 Zeile 1에서 읽었던 문장 그대로 Zeile 4에서 반복해서 읽는다. Zeile 5에서 교사는 무언가가 빠졌음을 이야기하며, 오류가 발생했다는 언어적 신호를 준다. 이에 오류를 인지했음을 학습자 1이 Zeile 6에서 “Ah-”라는 표현을 통해 확인시켜주고, Zeile 8에서 조동사 ‘haben’을 넣은 완벽한 문장을 만들어서 자신의 오류를 스스로 수정한다.

사례 2. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 침묵 - 학습자 수정

학습자들은 교재 150쪽에 제시된 Mertens 가족의 여행 일기를 읽는다. 150쪽에 텍스트 옆에 제시된 가족들이 여행한 도시의 사진이 있다. 학습자들은 어떤 텍스트가 어떤 사진에 즉, 어느 도시에서 있었던 일을 기술한 것 인지 텍스트를 읽은 후 짝을 짓는다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | U : Sind Sie alle fertig´ Sehen wir zusammen´ zuerst- A- Frau Park, |
| Zeile 2 | L1 : Ja- |
| Zeile 3 | U : Wann war das und wo war das- |
| Zeile 4 | L1 : Wann´ |
| Zeile 5 | U : Ja, Wann war das und wo war das- |
| Zeile 6 | L1 : Uh- . ein- |
| Zeile 7 | U : Ein´ |
| Zeile 8 | L1 : .. |

| | |
|----------|--------------------------------|
| Zeile 9 | U : Das war- |
| Zeile 10 | L1 : erste´ |
| Zeile 11 | U : Ja, Das war der erste- Um- |
| Zeile 12 | L1 : erste Tag, Passau, |

분석 : 교사가 Zeile 3에서 사진이 며칠째 인지와 어느 도시였는지를 묻는다. 이에 학습자 1이 Zeile 6에서 대답을 시도한다. 첫 번째 날이었다는 것을 이야기하려고 한다. 이 경우 독일어의 언어 규칙상 일반 숫자가 아닌 서수를 이야기해야한다. 학습자들은 이미 A1.1. 단계에서 서수 및 날짜 읽는 법을 학습하였다. 하지만, Zeile 6에서 학습자 1이 “ein”이라고 부정관사를 사용하자, Zeile 7에서 교사가 오류를 인지하고 “ein”하고 억양을 높이며 학습자의 발화에 문제가 있음을 제기한다. 이에 학습자 1은 Zeile 8에서 아직 자신의 오류를 인지하지 못하고 침묵한다. Zeile 9에서 교사가 학습자 1의 발화 및 수정을 독려한다. Zeile 10에서 학습자 1은 “erste”라고 자신이 범한 오류를 수정하여서 서수를 이야기한다. 하지만, 대답이 완벽하지 못하여서 Zeile 11에서 교사가 문장의 앞부분을 먼저 이야기한다. 학습자 1은 Zeile 12에서 서수 “erste” 뒤에 “Tag”을 삽입해 나머지 답을 이어서 이야기한다.

② 타인이 오류를 인지하고 타인이 수정

사례 1 . : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

9과의 도입부로, Studio d A1 교재의 151쪽 3번, 휴가와 관련된 어휘를 학습하는 과정이다. 학습자들은 주어진 8개의 명사와 4개의 동사를 활용하

여, 서로 어울리는 짝을 찾아, 명사-동사 조합을 만들어낸다. (예 : Fotos kaufen / Fotos machen) 책에 제시된 단어들의 조합이 끝나면, 학습자들은 각 그룹에서 자신들이 가지고 있는 어휘를 활용하여 교재에 주어진 명사-동사 조합 외에 여행객들이 여행지에서 하는 활동의 명사-동사 조합을 그룹별로 5개씩 찾은 후, 학급 전체에서 발표하고 자신들이 가지고 있는 어휘를 공유한다.

| | |
|----------|--|
| Zeile 1 | U : Gut, dann welche Kombinationen haben Sie noch gefunden- |
| Zeile 2 | U : Was machen die Touristen- Zuerst´ diese Gruppe, Sagen Sie uns bitte´ Was haben Sie´ ... |
| Zeile 3 | U : Ja- Was machen die Touristen- Ja, fünf Wörter- (다섯 손가락을 펴서 숫자 „5“를 표시한다.) oder drei, |
| Zeile 4 | L1 : im Hotel übernachten´ |
| Zeile 5 | U : Sehr gut´ Im Hotel übernachten, Ja´ Schlafen, da bleiben, alles insgesamt, im Hotel übernachten, |
| Zeile 6 | U : Ja´ hier haben wir das Wort nachten´ Das ist von Nacht, und über,(칠판에 판서한다.) |
| Zeile 7 | L0 : Ah- |
| Zeile 8 | U : Ja´ übernachten, alles klar´ |
| Zeile 9 | L0 : Ja, |
| Zeile 10 | U : Gut, und´ Was noch´ |
| Zeile 11 | L1 : zwei´ im Spielpark gehen, |
| Zeile 12 | U : Ah . in den- |
| Zeile 13 | L1 : in den Spielpark gehen, |
| Zeile 14 | U : Spielpark gehen, Gut- und´ |

분석 : Zeile 10까지는 학습자 1의 발화 내용 중 오류가 발견되지 않는다. 하지만, Zeile 11에서 학습자 1이 이동을 의미하는 동사인, ‘gehen’과

정지를 의미하는 전치사 활용인 ‘in+ 간접목적격 Dativ’의 조합을 사용하여 ‘in den Spielpark gehen’이 아니라, “im Spielpark gehen”이라는 표현을 이야기함으로써 문법적 오류가 발생하였다. 마침 이전 단원인 8과에서 학습자들은 ‘in+ 간접목적격’과 ‘in+ 직접목적격 Akkusativ’의 의미 차이를 학습하였던 바 있다. 이에 교사는 학습자의 발화에서 오류를 인지하고, Zeile 12에서 별다른 부연 설명 없이 교사가 직접 오류를 수정한다. 이에 학습자 1은 Zeile 13에서 자신의 오류를 인지하고 교사가 직접 수정한 사항을 따라 읽으며, 완전한 구를 다시 한 번 반복하여 읽는다. 학습자들이 바로 전 시간, 이전 단원에서 학습한 내용이므로, 교사가 오류 인지 후 학습자에게 이 문법을 언제 학습했다고 이야기 한다든지 혹은 문법을 간략하게 다시 한번 설명하는 언어적 신호를 주거나 얼굴 표정이나 몸짓 등을 통해 비언어적 신호를 줘서 학습자가 스스로 오류를 수정할 수 있도록 도왔다면 학습자의 언어 가설 확립에 더 효과적인 영향을 미쳤을 것이라 추측된다. 하지만 촬영 당시 문법이 아닌 어휘를 수업에서 주로 다루고 있었으므로, 교사가 간략하게 수정한 후, 다음 단계로 이어서 수업을 진행하려고 했던 것으로 추측된다.

사례 2. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

학습자는 여행객들이 여행지에서 / 휴가에 어떤 활동을 하는지 그룹에서 모은 어휘 조합을 발표하고 있다.

| | |
|---------|---------------------|
| Zeile 1 | L1 : Bus nehmen, |
| Zeile 2 | U : Gut, OK- |
| Zeile 3 | L1 : U-Bahn fahren´ |

| | |
|---------|-----------------------------|
| Zeile 4 | U : mit der U-Bahn fahren- |
| Zeile 5 | L1 : mit der U-Bahn fahren- |

분석 : 학습자 1은, 여행객들의 행동 중, 교통수단을 이용하는 것에 대하여 이야기하고 있다. 교통수단을 이용한다고 이야기할 때에는 ‘동사 nehmen + 직접 목적어’를 사용하거나 ‘전치사 mit + 간접 목적어 + 동사 fahren’을 사용하는 것이 일반적이다. ‘동사 fahren + 직접 목적어’를 사용할 경우, 그 교통 수단을 직접 운전하는 것을 의미할 수 있다. 학습자 1이 Zeile 1에서는 동사 ‘nehmen’을 사용하여 버스를 탄다고 적절하고 이야기 하였다. 하지만, Zeile 3에서 "‘fahren’동사를 사용할 때 함께 사용해야하는 전치사 ‘mit’을 누락시켰다. 이에 교사는 학습자의 오류를 인지하고, Zeile 4에서 이를 직접 수정한다. Zeile 5에서 학습자 1이 교사가 수정한 내용을 반복해서 이야기 한다. 앞선 상황과 마찬가지로, 학습자들은 이미 A1.1 단계에서, ‘fahren + mit’ 용법을 학습하였다. 이에, 교사는 학습자에게 오류가 발생했다는 어떤 신호를 줘서 학습자가 스스로 자신의 오류를 수정할 수 있도록 기회를 줬으면 더 효율적인 학습이 이뤄지고 학습자의 자신감 상승에 도움을 줄 수 있었겠지만, 문법을 다루는 단계가 아니라 어휘를 다루는 단계이므로 교사는 간단히 직접 수정을 한 후 다음 이어서 수업을 진행하고 있다.

사례 3. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

학습자는 여행객들이 여행지에서 / 휴가에 어떤 활동을 하는지 그룹에서 모은 어휘 조합을 발표하고 있다.

| | |
|---------|-----------------------------|
| Zeile 1 | L1 : ein Brief schreiben, |
| Zeile 2 | U : einen- Brief schreiben, |
| Zeile 3 | L1 : einen Brief schreiben, |

분석 : 학습자 1이 Zeile 1에서 편지를 쓴다는 표현을 하고 있다. 하지만 여기서 사용된 ‘쓰다’라는 의미의 동사 ‘schreiben’은 직접 목적격을 필요로 하는 동사이다. ‘편지’라는 의미의 명사 ‘Brief’는 남성형 명사이고, 남성형 명사의 직접 목적격 부정관사는 학습자가 Zeile 1에서 이야기한 ‘ein’이 아니고 ‘einen’이다. 교사는 학습자의 오류를 인지하고 Zeile 2에서 직접 “einen”이라고 학습자의 오류를 수정한다. 이제 학습자는 Zeile 3에서 교사가 수정한 내용을 그대로 따라서 다시 한 번 읽는다.

사례 4. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

학습자는 여행객들이 여행지에서 / 휴가에 어떤 활동을 하는지 그룹에서 모은 어휘 조합을 발표하고 있다.

| | |
|---------|-----------------------------|
| Zeile 1 | L1 : in den Park spazieren, |
| Zeile 2 | U : im Park- spazieren, |
| Zeile 3 | L1 : im Park- spazieren, |

분석 : 앞서 4.2.1.2. ② 사례 1.에서 학습자가 장소의 이동을 이야기할 때, ‘전치사 in + 직접 목적격’을 사용해야 하는데, 이동을 의미하는 동사 ‘gehen + 전치사 in + 간접 목적격’을 사용하여, 문법 오류가 발생한 경우를 보았다. 이번 사례에서는 이와 반대로, 학습자가 제한된 장소를 의미하는

전치사 ‘in + 간접 목적격’을 사용해야하는데, 장소의 이동을 의미하는 전치사 ‘in + 직접 목적격’을 사용하는 오류를 Zeile 1에서 범한다. 앞서 4.2.1.2. ② 사례 1.에서 거론하였듯이, 학습자들은 바로 전 단원인 8과에서 이 내용에 관련하여 학습한 바 있다. 이에 교사는 별다른 부연 설명 없이 Zeile 2에서 바로 ‘in + 간접 목적격’의 형태의 "im"이라고 직접 수정을 한다. 학습자 1이 Zeile 3에서 교사가 수정한 내용을 반복하여 따라 말한다.

사례 5. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

학습자들은 어휘 학습을 마무리하고, 교재 150쪽 2번 연습에 제시된, Mertens 가족의 도나우강 자전거 여행 텍스트를 읽는다. 텍스트를 읽기 전에, 교사와 학습자는 교재에 제시된, Mertens 가족이 여행한 장소의 사진에 대해 묘사하고 있다. 묘사 방법은 교사가 질문하고 학습자가 이에 응답하는 방식이다. 사진 f에 Wien의 대표적인 명소인 Prater 사진이 제시되어 있다.

| | |
|----------|---|
| Zeile 1 | U : Sie kennen das schon, Was ist das´ Was ist das´ |
| Zeile 2 | L1 : 관람차- |
| Zeile 3 | L0 : (모두 웃는다.) |
| Zeile 4 | U : In Wien- Was ist das- |
| Zeile 5 | L0 : Ah- |
| Zeile 6 | L2 : Spielpark´ |
| Zeile 7 | U : In Wien- |
| Zeile 8 | L2 :In Wien´ |
| Zeile 9 | U : Einheit 3- |
| Zeile 9 | L0 : Ah- (책을 앞으로 넘긴다.) |
| Zeile 10 | L3 : Farater- Prater, Prater, |

| | | |
|----------|------|---|
| Zeile 11 | U : | Frau- Frau Kang, Was ist das´ |
| Zeile 12 | L3 : | Der Prater, |
| Zeile 13 | U : | Im Satz, Satz- Satz- (손으로 문장으로 만들라는 표시를 한다.) 문장으로 - |
| Zeile 14 | U : | Was ist das´ |
| Zeile 15 | L3 : | Ah- Das ist der Prater, |
| Zeile 16 | U : | Wo ist das´ |
| Zeile 17 | L3 : | Das ist- (.) in die Wien´ |
| Zeile 18 | U : | In Wien, |
| Zeile 19 | L3 : | In Wien, |
| Zeile 20 | U : | Und in welchem Land ist das´ |
| Zeile 21 | L3 : | Wien liegt- Wien liegt Österreich, |
| Zeile 22 | U : | In Österreich, Sehr gut- |

분석 : 학습자들은 3과에서 각 나라 이름 / 도시 이름 / 명소 이름을 학습할 시에 Wien의 Prater를 학습하였다. 교사는 당시의 기억을 학습자들에게 상기시키기 위해 Zeile 1에서 그림에 제시된 것이 무엇인지 아는지, 그것이 무엇인지 질문한다. 이제 Zeile 2에서 학습자 1이 사진에 제시된 것이 무엇인지 기억하지 못한다는 듯이 그리고 “관람차”라는 독일어 단어를 아직 학습하지 않았기에 “관람차”라고 한국어로 이야기한다. 교사는 Zeile 4에서 Prater가 위치한 도시 ‘Wien’을 이야기하며 학습자들이 기억을 상기할 수 있도록 유도한다. Zeile 5에서 모든 학습자들은 그제서야 사진에 제시된 것이 이미 학습한 적이 있다는 사실을 기억해낸다. Zeile 6에서 학습자 2가 놀이공원이라는 단어를 이야기하지만, 교사가 원하는 대답이 아니었기에 교사는 Zeile 7에서 다시 한 번 도시 이름을 이야기한다. Zeile 9에서 교사는 3과에서 그것을 학습했다는 사실을 인지시킨다. Zeile 9에서 모든 학습자들

이 책을 앞으로 넘긴다. 학습자 3이 교재 44쪽을 본 후, 사진에 제시된 것의 이름이 무엇인지, 교사가 원하는 대답이 무엇이었는지를 정확히 알고 Zeile 10에서 대답한다. 처음엔 “Frater”라고 발음하여 발음상의 오류가 있었지만, 곧장 스스로 오류를 인지하고 이를 수정하여 “Prater”라고 바르게 발음한다. 교사는 Zeile 11에서 정답을 이야기한 학습자 3에게 3과에서 학습한 문구를 사용하여 질문을 한다. Zeile 12에서 학습자 3이 단답형으로 대답하자 Zeile 13에서 문장으로 이야기할 것을 요구한다. Zeile 14에서 다시 한 번 질문을 한다. 학습자는 오류 없이 대답을 한다. Zeile 16에서 교사가 이것이 어디에 있는지 질문을 하였는데, 학습자 3은 Zeile 17에서 전치사 ‘in + 관사 die’를 사용하여 대답하였다. 각 도시 이름은 성이 없기 때문에, 전치사 in과 관사를 함께 사용하지 않는다. 이에, 교사는 Zeile 18에서 관사를 생략하고 오류를 수정하여 말해주자, Zeile 19에서 학습자가 교사에 의해 수정된 내용을 반복하여 이야기한다.

앞서 본 논문의 21쪽-23쪽 II. 말하기 수업에서의 오류 수정 2.3. 말하기 수업에서의 오류 수정 대상에서 거론한 바와 같이, 수업 시간 내에 학습 목표를 달성하기 위해 학습자와 교사가 해야 할 과제가 무수히 많기에 학습자에 의해 발생하는 모든 오류를 상세히 다루기에는 시간이 부족하다. 그러한 의미에서 이번 상황은 수업 테마 도입 부분으로 학습자의 오류가 당시 수업 진행 상황에 큰 비중을 차지하는 것이 아니었으므로 교사가 간단하게 오류를 수정한 것으로 해석된다.

사례 6. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 침묵 - 언어적 신호 + 비언어적 신호 - 타 학습자 수정

학습자들은 교재 150쪽에 제시된 Mertens 가족의 여행 일기를 읽는다.

150쪽에 텍스트 옆에 제시된 가족들이 여행한 도시의 사진이 있다. 학습자들은 어떤 텍스트가 어떤 사진에 즉, 어느 도시에서 있었던 일을 기술한 것인지 텍스트를 읽은 후 짝을 짓는다.

| | |
|----------|--|
| Zeile 1 | U : Sind Sie alle fertig´ Sehen wir zusammen´ zuerst- A- Frau Park, |
| Zeile 2 | L1 : Ja- |
| Zeile 3 | U : Wann war das und wo war das- |
| Zeile 4 | L1 : Wann´ |
| Zeile 5 | U : Ja, Wann war das und wo war das- |
| Zeile 6 | L1 : Uh- . ein- |
| Zeile 7 | U : Ein´ |
| Zeile 8 | L1 : .. |
| Zeile 9 | U : Das war- |
| Zeile 10 | L1 : erste´ |
| Zeile 11 | U : Ja, Das war der erste- Um- |
| Zeile 12 | L1 : erste Tag, Passau, |
| Zeile 13 | U : Wo´ Nur Passau´ |
| Zeile 14 | L1 : ... |
| Zeile 15 | U : Wo- Wo- Wo war das- (손뼉을 친다.) Wo- |
| Zeile 16 | L2 : in- |
| Zeile 17 | L1 : in Passau´ |
| Zeile 18 | U : Das war in- Passu, |
| Zeile 19 | L1 : in Passau, |

분석 : 처음부터 Zeile 12까지는 4.2.1.2. ① 사례 2와 같은 상황이다. 이 후 이어지는 상황을 보자면, 일단 학습자 1은 Zeile 12에서 교사의 질문에

대한 답을 이야기한다. 하지만, 어느 도시였는지를 대답할 때 필요한 전치사 ‘in’이 생략되었다. 이에, Zeile 13에서 교사는 또 다시 “Nur Passau”하며, 다시 억양을 높여 학습자 1의 발화가 교사의 마음에 들지 않는다는 신호를 보낸다. 학습자 1은 Zeile 14에서 다시 무엇이 잘못됐는지 인지하지 못하고 침묵한다. 이제 교사가 Zeile 15에서 다시 한 번 “Wo”라는 의문사를 반복하며 원인을 지적하는 언어적 신호를 주고 이와 동시에 박수를 치며 비언어적 신호를 줌으로써, 학습자의 발화에 오류가 있다는 사실을 강조한다. Zeile 16에서 학습자 2가 “in”이라고 대답을 한다. 이에 학습자 1은 Zeile 17에서 “in Passau”라고 교사가 원했던 대답을 한다.

사례 7. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

학습자들은 교재 150쪽에 제시된 Mertens 가족의 여행 일기를 읽는다. 150쪽에 텍스트 옆에 제시된 가족들이 여행한 도시의 사진이 있다. 학습자들은 어떤 텍스트가 어떤 사진에 즉, 어느 도시에서 있었던 일을 기술한 것 인지를 텍스트를 읽은 후 짝을 짓는다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | U : Frau Kim Jihyun- C- Wann war das- und wo war das- |
| Zeile 2 | L1 : |
| Zeile 3 | U : C- |
| Zeile 4 | L1 : Das- |
| Zeile 5 | U : Es war- |
| Zeile 6 | L1 : Das es war- |
| Zeile 7 | U : Hm- |
| Zeile 8 | L1 : drei Tag´ |

| | |
|----------|--|
| Zeile 9 | U : (입모양으로 'Dritter'를 표시한다.) |
| Zeile 10 | L1 : Driß- |
| Zeile 11 | U : (입모양으로 'Dri'를 표시한다.) |
| Zeile 12 | L1 : Dritte Tag, |
| Zeile 13 | U : (고개를 끄덕인다.) Um- |
| Zeile 14 | L1 : In- in´ |
| Zeile 15 | U : Wo´ In- |
| Zeile 16 | L1 : Linz´ |
| Zeile 17 | U : In Linz- Es war neunter Tag- In Linz, Ist das richtig´ |
| Zeile 18 | L1 : ... Dri- |
| Zeile 19 | U : Ah- Dritter Tag- In Linz,Ist das richtig´ |
| Zeile 20 | L0 : Ja- |
| Zeile 21 | U : Danke schön, Herr Kim- D, |
| Zeile 22 | L2 : ... (앞 사람을 가리킨다.) |
| Zeile 23 | U : (L2를 가리킨다.) Herr Kim, Wann war das´ und wo war das- |
| Zeile 24 | L2 : Er- |
| Zeile 25 | U : Es- Es-(칠판의 판서를 가리킨다.) |
| Zeile 26 | L2 : Ah- Es war- .. Zwanzig- |
| Zeile 27 | U : Zwanzig- (입모양으로 'st'를 표시한다.) |
| Zeile 28 | L2 : zig- |
| Zeile 29 | U : st- |
| Zeile 30 | L2 : ste- |
| Zeile 31 | U : ster- |
| Zeile 32 | L2 : ster- zwanzigster Tag- Es war in Budapest, |
| Zeile 33 | U : Es war zwanzigster Tag in Budapest, Ist das richtig´ |

| | |
|----------|---|
| Zeile 34 | L0 : Ja, |
| Zeile 35 | U : zwanzigst, Ja- Und E- Frau Jang- Es war- (스마트보드의 그림을 가리킨다.) |
| Zeile 36 | L3 : Es war zweiter Tag, |
| Zeile 37 | U : Es war zweiter Tag- |
| Zeile 38 | L3 : in Linz, |
| Zeile 39 | U : in Linz, |

분석 : 4.2.1.2. ① 사례 2와 4.2.1.2. ② 사례 6에 이어지는 상황이다. Zeile 1에서 교사가 학습자에게 사진 속 상황에 여행 며칠째였는지와 어느 도시에서였는지를 묻는다. 학습자 1이 Zeile 4에서부터 대답을 하기 위해 시도를 하고 있으나, 바로 대답이 나오지 않고 학습자 1은 같은 표현만 반복하고 있다. 4.2.1.2. ① 사례 2에서 학습자가 교사의 오류의 위치를 표시하는 언어적 신호에 따라 곧잘 서수 형태로 변화시켜서 대답하였던 것과 달리 학습자 1은 Zeile 8에서 서수 형태가 아닌, 일반 숫자를 사용하여 대답을 하였다. ‘3 drei’의 서수형의 경우, 불규칙 변화가 되므로 교사는 학습자 1이 대답하는 데에 어려움을 느낄 수 있다 판단하여서, Zeile 9에서 입모양을 통해서 학습자에게 어떻게 수정할 수 있는지 신호를 준다. Zeile 10에서 학습자 1은 오류가 있다는 것을 인지하였으나, 수정이 제대로 이루어지지 않았다. 이에 교사는 다시 한 번, Zeile 11에서 입모양으로 수정된 형태의 답을 제시한다. 학습자 1은 Zeile 12에서 형용사 어미변화 부분을 제외하고, 교사가 원하는 답을 제시하였다. 하지만, Zeile 16까지 이어지는 학습자 3의 대답 역시, 문장이 아닌 단답형이었기에 교사가 Zeile 17에서 다시 한 번 문장 형태로 간접 수정하여 교사가 원했던 답을 제시하고 있다. 그런데, 학습자 1이 3일째라는 의미의 “dritte Tag”이라 대답할 때, 교사가 Zeile 17에서 문장으로 학습자 1의 답을 구현할 때, “neunter Tag”이라고 내용

상 오류를 범하게 된다. 학습자 1이 Zeile 18에서 교사의 발화에 문제가 있음을 일부 수정을 통해 지적한다. 이에, 교사는 Zeile 19에서 다시 오류를 수정하여 답을 이야기한다. Zeile 24부터는 학습자 2의 대답이 이어진다. 학습자 2가 Zeile 24에서 대답의 첫 단어부터 어려움을 겪자 교사는 즉시 Zeile 25에서 직접 첫 단어를 수정하고, 학습자 2가 대답하는 데 도움이 될 수 있도록, 칠판에 판서해 놓은 질문을 가리킨다. 학습자 2는 Zeile 26에서 대답을 이어가지만, 서수를 구현하는 데에 어려움을 겪어 대답을 멈춘다. 이에 Zeile 27에서 교사는 입모양으로 신호를 주며 학습자가 서수를 사용하여 대답을 할 수 있도록 돕는다. 하지만 Zeile 28에서 학습자가 제대로 된 답을 하지 못하자, Zeile 29에서 교사가 직접 오류를 수정한다. Zeile 30에서 학습자 2가 나름 형용사 어미변화를 시도하지만, 오류가 발생해 Zeile 31에서 교사가 다시 한 번 직접 제대로 어미변화를 시켜서 오류를 수정한다. Zeile 32에서 학습자 2는 교사가 수정한 내용을 따라 읽으며 나머지 답을 이어서 한다. Zeile 35부터 이어지는 학습자 3과의 담화에서 앞서 타 학습자의 오류 발생 과정과 교사의 도움을 통한 수정을 목격한 학습자 3은 Zeile 36과 Zeile 38에서 교사가 원했던 문장 형태로의 대답을 완벽하게 구현한다.

③ 본인이 직접 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 학습자 오류 인지 - 학습자 수정

교사와 학습자는 현재완료형 문장을 연습하고 있다. 교사가 *Was haben Sie gestern nach dem Unterricht gemacht?*란 질문을 칠판에 판서한 후 학습자들에게 옆의 짝과 함께 이 질문에 관하여 서로 묻고 답하기를 시킨다. 짝과 함께 서로 묻고 답하기를 한 후, 전체 학급에서 발표를 하는데 자

신이 전 날 수업 후 무엇을 했는지를 밝히는 것이 아니라, 자신의 짝이 무엇을 했는지에 대해 묻고 답하고 있다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | U : Frau Shin- Sagen Sie bitte- Was hat Herr Kim gestern nach dem Unterricht gemacht' |
| Zeile 2 | L1 : Er hat Grammatik gewie- . wiederholt, |
| Zeile 3 | U : Noch einmal- |
| Zeile 4 | L1 : Er hat Grammatik wiederholt, |

분석 : Zeile 1에서 교사가 학습자 1에게 학습자 1의 짝이 전날 수업 후 무엇을 했는지 질문하였다. Zeile 2에서 학습자 1은 교사의 질문에 답하고 있다. 학습자 1이 하고자했던 대답은, 자신의 짝이 어제 수업 후 문법을 복습했다는 내용이다. 이 때에 ‘복습하다’라는 의미의 ‘wiederholen’동사를 사용했는데, ‘wiederholen’은 비분리동사로써, 규칙상 분사 II를 만들 때, ‘ge’를 사용하지 않는다. Zeile 2에서 답을 할 때, 1차적으로 과잉일반화로 인한 오류가 발생하여 학습자가 ‘gewiederholt’로 답하려고 했으나, 대답하는 도중, 오류가 발생했다는 사실을 학습자 본인이 직접 인지한다. 이에 곧바로 “wiederholt”라고 직접 수정하여 대답한다. 교사는 Zeile 3에서 학습자에게 완벽한 문장으로 다시 한 번 이야기하기를 요구한다. 이에 학습자는 Zeile 4에서 본인이 직접 수정한 내용을 다시 한 번 완벽한 문장으로 정리하여 대답한다. 일반적으로 현재완료형을 학습할 때 가장 많이 일어나는 오류인 과잉일반화 현상에 의한 ‘ge-’ 형태로 분사 II를 만들기가 이 사례에서도 일어났다. 본 논문에서 제시한 사례에서 볼 수 있듯이, 교사가 학습자에 의해 발생한 오류를 먼저 인지하는 것이 일반적인데, 학습자는 자신의 오류를 직접 인지하고 곧 바로 오류를 수정함으로써 또 하나의 성공적인 오류 수정 사례를 제시한다.

4.2.1.3. 어휘·의미론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 타인이 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

9과의 도입부로, Studio d A1 교재의 151쪽 3번, 휴가와 관련된 어휘를 학습하는 과정이다. 학습자들은 주어진 8개의 명사와 4개의 동사를 활용하여 서로 어울리는 짝을 찾아 명사-동사 조합을 만들어낸다. (예 : Fotos kaufen / Fotos machen) 책에 제시된 단어들의 조합이 끝나면 학습자들은 각 그룹에서 자신들이 가지고 있는 어휘를 활용하여 교재에 주어진 명사-동사 조합 외에 여행객들이 여행지에서 하는 활동의 명사-동사 조합을 그룹별로 5개씩 찾은 후, 학급 전체에서 발표하고 자신들이 가지고 있는 어휘를 공유한다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : drei´ Freunde machen, |
| Zeile 2 | U : Freunde- |
| Zeile 3 | L1 : machen, |
| Zeile 4 | U : machen, kennen lernen, |
| Zeile 5 | L1 : Ausländer- |
| Zeile 6 | U : ausländische Freunde´ |
| Zeile 7 | L0 : kennen lernen- |
| Zeile 8 | U : kennen lernen- Ja, ausländische Freunde kennen lernen(칠판에 판서한다.) |
| Zeile 9 | U : Freunde machen- das bedeutet´ Freunde kennen lernen, |

분석 : 그룹 활동을 통해 수집한 명사-동사 조합을 발표하던 중, Zeile 1에서 학습자 1은 “Freunde machen”이라는 어휘 오류가 있는 표현을 발표

한다. ‘Freunde machen’은 초급 수준의 학습자들에게서 많이 들을 수 있는 잘못된 명사-동사 조합의 예이다. 학습자들의 모국어인 한국어가 부정적 전이를 일으켰기 때문이다. 한국어 표현인 ‘친구를 만들다.’에서 ‘친구’라는 의미의 명사인 ‘Freunde’와 ‘만들다’라는 의미의 독일어 동사 ‘machen’이 조합된 결과이다. 하지만, 독일어 언어 체계에서는 ‘친구를 사귀다.’라는 표현을 쓰므로, ‘사귀다’라는 의미를 가지고 있는 ‘kennen lernen’을 ‘Freunde’의 단어 조합으로 사용한다. 아직 학습자들이 배우지 않은 표현이므로, 이 부분에서 교사는 오류를 수정하여 Zeile 4에서 올바른 표현법을 제시하여 오류를 수정하고 있다. 하지만, 학습자의 모국어인 한국어의 부정적 전이 현상으로, 학습자 1은 아직 자신이 발화한 내용에 왜 오류가 발생하였고 교사가 왜 수정을 하였는지 알지 못하는 듯 한 모습을 보인다. 학습자 1은 Zeile 5에서 자신의 의도를 더 자세히 피력하기 위해 외국인 친구를 사귀다는 사항을 추가하여 이야기하려는 시도를 보인다. 하지만 아직 학습자들이 형용사 어미변화를 학습하지 못한 탓에, 학습자는 ‘ausländisch-’라는 형용사 표현 대신 ‘외국인’이라는 독일어 명사 단어인 ‘Ausländer-’라는 단어를 사용하여 ‘Freunde’라는 명사와 합성하려는 노력을 취하고 있다. 이는 학습자가 자신이 가지고 있는 중간 언어를 시험해 보려는 긍정적인 의미의 언어 학습 신호이다. 하지만, 교사는 Zeile 6에서 학습자의 오류가 발생하자마자 학습자의 발화가 끝나기도 전에 어떠한 설명도 없이 “ausländische Freunde”라고 직접 오류를 수정한다. 앞서 Zeile 4에서 교사가 수정한 ‘kennen lernen’이라는 표현을 인지하고 있던 타 학습자들은 Zeile 6에서 교사가 “ausländische Freunde” 발화하자 Zeile 7에서 바로 덧붙여서 “kennen lernen”이라는 표현을 읽는다. Zeile 8에서 교사는 학습자들의 이해를 돕기 위해 칠판에 판서를 한 후, Zeile 9에서 ‘Freunde machen’은 ‘Freunde kennen lernen’이라고 이야기 한다고 다시 한 번 정리해서 이야

기 해주고 있다. 교사는 최종적으로 칠판에 판서를 통해 오류를 수정하고 있으므로, 다른 상황에서 구어로만 오류를 수정하던 것과는 다른 유형의 오류 수정 방법으로 볼 수 있다.

종합해서 간단히 이야기하자면, 학습자의 발화에서 오류가 발생했고 교사가 오류를 인지하였다. 교사에 의한 수정 즉, 타인에 의한 수정이 이뤄지고 학습자는 이를 따라 읽음으로써 확인하였다. 그 후, 교사가 판서를 하는 유형이다.

사례 2. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

학습자는 여행객들이 여행지에서 / 휴가에 어떤 활동을 하는지 그룹에서 모은 어휘 조합을 발표하고 있다.

| | |
|----------|---|
| Zeile 1 | L1 : Fußballspiel sehen- |
| Zeile 3 | U : Fußballspiel sehen- Ja, gut´ Und´ |
| Zeile 4 | L1 : ins Cafe gehen- |
| Zeile 5 | U : Ins Cafe gehen´ OK- |
| Zeile 6 | L1 : ... am Strand wandern, |
| Zeile 7 | U : Am Strand wandern- (눈을 위로 뜨며, 문제가 있다는 표시를 보낸다.) |
| Zeile 8 | L2 : Bummeln´ |
| Zeile 9 | U : Bummeln´ Am Strand- Was macht man am Strand- ... |
| Zeile 10 | U : Wandern bedeutet normalerweise in den Bergen wandern- |
| Zeile 11 | U : Aber am Strand wandern- .. normalerweise nicht, (머리를 흔든다.) .. |

| | |
|----------|--|
| Zeile 12 | L2 : schlafen´ |
| Zeile 13 | U : schlafen´ (머리를 끄덕인다.) Ja- |
| Zeile 14 | L2 : schwimmen´ |
| Zeile 15 | U : (머리를 끄덕인다.) baden´ |
| Zeile 16 | L2 : baden´ |
| Zeile 17 | U : Ja- baden´ |
| Zeile 18 | L2 : baden´ |
| Zeile 19 | U : Ja- baden- B-A-D-E-N- (칠판에 판서한다.) baden, (수영하는 몸짓을 한다.) |
| Zeile 20 | L3 : (? ?) |
| Zeile 21 | U : spazieren, |
| Zeile 22 | L3 : spazieren´ |
| Zeile23 | U : ja, |

분석 : 이 사례를 통해, 사전 또한 오류의 근거가 될 수 있음을 알 수 있다. Zeile 5까지는 오류 없이 발표가 진행된다. Zeile 6에서 학습자가 “am Strand wandern”이라는 조합을 발표하였다. ‘wandern’의 사전적 의미는, ‘거닐다. 천천히 걷다, 산책하다.’ 등이다. (옛센스 독한사전(2002) 2521, 서울대 독일학 연구소, 민중서림) 학습자는 ‘해변에서 산책한다.’라는 의미의 단어 조합을 이야기하고 싶었을 것이다. 사전 검색을 통해 ‘wandern’이라는 단어를 찾았을 것이다. 하지만, ‘해변을 거닐다.’ 혹은 ‘해변을 산책한다.’라고 표현할 때는 일반적으로 독일어 동사 ‘spazieren’ 혹은 ‘laufen’을 사용한다.(Duden Online 사전 참조) 이에 따라 교사는 Zeile 7에서 눈을 위로 뜨며 문제가 있다는 비언어적 신호를 보낸다. 그러자, Zeile 8에서 학습자 2가 또 다른 비슷한 의미를 가진 단어인 ‘bummeln’을 제시한다. 학습자들이 이미 ‘spazieren’이라는 단어를 5과에서 학습하여 알고 있기 때문에 교

사는 Zeile 9에서 학습자들이 스스로 오류를 인지할 수 있도록 억양을 높이며 “bummeln?”을 다시 반복하여 발화하고, 언어적 신호를 준다. 또한 스스로 오류를 수정할 수 있도록 유도하기 위해 Zeile 9에서 이어서 해변가에서 사람들이 무엇을 하는지 묻는다. 더불어, Zeile 10에서 “wandern”은 보통, 산에서 활동하는 것이라는 해석을 덧붙인다. 그러자 Zeile 12에서 학습자 2가 산책의 의미에서 벗어나 ‘잠을 잔다’라는 표현인 ‘schlafen’을 제시한다. 이는 가능한 조합이기에 Zeile 13에서 교사는 머리를 끄덕이며 ‘좋다’라는 비언어적 신호를 보낸다. Zeile 14에서 학습자 2가 ‘수영한다’라는 단어인 ‘schwimmen’을 제시한다. 교사는 Zeile 15에서 긍정적인 신호로 다시 머리를 끄덕이며 schwimmen에 상응하는 다른 단어인 ‘baden’을 제시한다. ‘baden’이라는 단어가 생소한 학습자들을 위하여 Zeile 19에서 칠판에 판서한 후 수영하는 몸짓으로 단어를 설명한다. Zeile 20에서 학습자가 교사에게 무언가를 질문하는데, 촬영 영상에서는 이를 들을 수 없다. 하지만 Zeile 21에서 교사가 답한 내용을 통해 학습자가 어떤 질문을 했는지 유추할 수 있다. 아마도 학습자는 교사에게 ‘그럼 해변에서 산책한다는 표현을 어떻게 하는지’에 대하여 질문한 듯하다. 이에 교사는 Zeile 21에서 “spazieren”이라는 단어를 제시하였다. 하지만, 질문을 한 학생에게만 대답해주는 형식이었고, 다른 학생들은 이 대답에 주목할 수 없었다. 교사가 전체 다른 학습자들도 ‘해변에서 산책하다.’라고 이야기할 시에는 어떻게 표현하는 것이 옳은지 알 수 있도록, 학습자들의 이목을 집중 시킨 뒤 설명했다면, 타 학습자들의 바른 언어 가설 확립에 도움이 될 수 있었을 것이다.

사례 3. : 교사 오류 인지 - 학습자에게 한국어로 질문 - 교사 직접 수정

학습자는 여행객들이 여행지에서 / 휴가에 어떤 활동을 하는지 그룹에서

모은 어휘 조합을 발표하고 있다.

| | |
|----------|---|
| Zeile 1 | U : Gut, Jetzt- Frau Lim- was haben Sie gefunden´ |
| Zeile 2 | L1 : eine Oper besichtigen, |
| Zeile 3 | U : was besichtigen´ |
| Zeile 5 | L1 : eine Oper- |
| Zeile 6 | U : Ah- Oper besichtigen, |
| Zeile 7 | U : 오페라를 본다구요´ 오페라 극장을 구경 한다구요´ |
| Zeile 8 | L1 : 오페라를- |
| Zeile 9 | U : Dann eine Oper sehen- |
| Zeile 10 | L1 : Hm- (머리를 끄덕인다.) |

분석 : Zeile 2에서 학습자 1이 오페라를 본다는 의미로, “eine Oper besichtigen”이라는 표현을 제시하였다. 하지만 독일어 단어인 ‘Oper’는 ‘오페라 극장’이라는 의미도 있지만, ‘오페라 공연’이라는 의미도 있다. 그리고 오페라 극장을 관람하는 것인지 혹은 오페라 공연을 관람하는 것인지에 따라 조합할 수 있는 동사도 ‘besichtigen’과 ‘sehen’으로 구분하여 사용할 수 있다. 그렇기 때문에 교사는 Zeile 7에서 한국어로 학생에게 정확히 어떠한 의도로 질문을 한 것인지 질문을 한다. Zeile 8에서 학습자 1의 대답에 따라, ‘오페라 공연을 관람한다.’라는 의미를 확인한 후, Zeile 9에서 교사가 어휘를 직접 수정하여 “eine Oper sehen”이라고 이야기한다. 학습자 1은 자신의 오류를 인지하고 Zeile 10에서 비언어적 신호지만 어떤 의미인지 이해했다는 표시를 한다.

이 사례는 교사가 한국어를 할 수 있기 때문에 학습자의 의사소통 의도를 정확하게 파악하고 필요로 하는 표현을 정확히 제공해 줬다는 데에 그 특징이 있다. 만약, 학습자와 다른 언어를 구사하는 교사가 위의 상황에 처해있

있더라면 불가능했을 수정법이다. 이러한 의미에서 초보 학습자 반에서는 학습자와 같은 모국어를 구사하는, 즉 여기에서는 한국어가 가능한 교사의 수업 투입이 반드시 필요함이 이 사례를 통해 증명되었다.

4.2.1.4. 내용·화용론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 타인이 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 타 학습자가 수정 : 오류 반복 - 교사 직접 수정

학습자는 여행객들이 여행지에서 / 휴가에 어떤 활동을 하는지 그룹에서 모은 어휘 조합을 발표하고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : fünf ein Bier trinken, |
| Zeile 2 | U : Nur ein Bier (손가락 하나로 숫자 1을 표시한다.) |
| Zeile 3 | L1 : Ah ... |
| Zeile 4 | U : Bier- Bier .(손동작으로 무언가를 마시는 표시를 한다.) |
| Zeile 5 | L2 : viel- |
| Zeile 6 | L0 : trinken, |
| Zeile 7 | U : Ja, Bier trinken- OK- |

분석 : 학습자 1이 Zeile 1에서 ‘맥주를 한잔 마신다’는 의미의 “ein Bier trinken”을 이야기 한다. 하지만 교사 원했던 대답은 ‘ein’이라는 관사를 제외한 ‘Bier trinken’이었다. “맥주 한잔 마시러 가자.”라고 이야기하기는 하

지만, 보통 휴가지에서 어떤 활동을 한다고 이야기할 때에는 “맥주 한잔 마신다.”라는 표현보다는 “맥주를 마신다.”라고 표현하는 것이 더 옳다고 판단했기 때문이다. 이에, Zeile 2에서 자신이 원하는 답을 듣기 위해 한 잔의 맥주만 마시는지 묻는 의미로 “Nur ein Bier?”라는 질문을 통한 언어적 신호와 손가락 하나를 치켜들어 숫자 1을 표현함으로써 비언어적 신호를 동시에 보낸다. 이에, Zeile 3에서 학습자 1은 “Ah”라고 소리를 내어 무엇을 수정해야할지 인지하였다는 신호를 보낸다. Zeile 4에서 교사가 “Bier”라고 단어를 읽고 학습자의 이어지는 발화를 유도한다. Zeile 5에서 학습자 2가 한 잔의 반대말인 맥주를 ‘많이’ 마신다는 의미의 “viel”이라는 단어를 이야기한다. Zeile 6에서 전체 학습자가, 교사가 Zeile 4에서 “Bier”라고 이야기한 것에 이어서, ‘Bier’와 함께 쓰일 수 있는 동사인 “trinken”이라는 단어를 읽는다. Zeile 7에서 교사가 “Bier trinken”이라고 다시 한 번 오류를 수정, 정리하여 이야기 한다.

앞서 언급한 바와 마찬가지로, Zeile 4에서 교사는 ‘ein’이라는 관사만을 제거하기를 바라는 의미에서, ‘ein’을 강조하여 신호를 보낸다. 그러나 Zeile 5에서 학습자가 그에 정반대되는 단어인 ‘많은’이라는 의미의 ‘viel’을 이야기함으로써 의도치 않게 새로운 오류가 발생했다. 이에, Zeile 7에서 교사가 직접 오류를 수정한다. 여기에서 주목해야할 점은, 오류를 수정할 때, 교사가 학습자에게 어떤 신호를 보내느냐에 따라 학습자들의 반응이 다양하게 나타난다는 점이다.

4.2.2. A1.2 사례 연구 요약

A1.2 수준의 학습자들이 참여한 수업에서 이루어진 오류 수정의 유형을 보면 다음과 같다.

| 오류 수정의 종류 | 음성·음운론 적 오류 | 형태·통사론 적 오류 | 어휘·의미론 적 오류 | 내용·화용론 적 오류 |
|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 횟수 | 0회 | 10회 | 3회 | 1회 |

언어의 층위를 기준으로 오류를 분류하였을 때, A1.2 수업에서는 형태·통사론적 오류가 발생하고 수정된 횟수가 타 오류가 발생하고 수정된 횟수보다 압도적으로 많았다. 위 표에서 보는 바와 같이, 전체 14회의 오류 수정 중, 음성·음운론적 오류 0회, 형태·통사론적 오류 10회, 어휘·의미론적 오류 3회, 내용·화용론적 오류가 1회 수정되었다. A1.1 수업에서의 오류 수정과 비교하여 다른 점은, A1.1 수업에서는 음성·음운론적 오류 수정 횟수가 가장 많았는데, A1.2 수업에서는 그 횟수가 현저히 줄어서 발음 오류 수정이 일어나지 않았다는 점이다. 이 결과를 통해 A1.2 단계 학습자들이 어느 정도 독일어 발음 체계에 익숙해졌으므로 오류가 발생하지 않았을 것이라고 해석할 수 있다. 또 다른 한편으로는 촬영된 수업에서 어휘 및 형태·통사론을 주로 다루고 있기에 음성·음운론적 오류가 발생했어도 이를 제대로 다루지 않았을 것이라는 해석도 가능하다. 형태·통사론적 오류 및 어휘·의미론적 오류의 수정이 늘어났다는 점 또한 눈여겨 볼만하다. 이는 A1.2 수준의 학습자들이 이미 많은 문법 체계를 학습하였기 때문에 형태·통사론적 오류 수정이 많이 발생하였다고 볼 수 있다. 또한 어휘를 다루고 있는 수업 단계이기 때문에, 어휘·의미론적 오류 수정도 비교적 많았다. 반면 내용·화용론적 오류의 수정이 많이 일어나지 않은 점은, 학습자들이 완벽한 문장을 만드는 단계가 아닌 자신들이 가지고 있는 어휘를 모으는 과정이기 때문인 것으로 분석된다.

누가 오류를 수정하는가에 따라 오류 수정의 방법을 분류하였을 때 다음

과 같은 결과를 볼 수 있다.

| 오류 수정의 방법 | 학습자 본인 직접 인지 직접 수정 | 학습자 본인 직접 인지 타인 수정 | 타인 인지 타인 수정 | 타인 인지 직접 수정 |
|--------------|--------------------------|--------------------------|----------------|----------------|
| 횟수 | 1회 | 0회 | 11회 | 2회 |

초보 단계인 A1.2 수준에서도 역시 학습자 본인이 직접 자신의 발화에서 오류를 인지하는 경우보다, 타인이 오류를 인지하는 경우가 1회와 13회로 월등히 많았다. 오류를 범한 학습자 자신이 신호를 보내는 교사의 도움에 의해 직접 수정을 하는 경우가 많았던 A1.1 수업에 비해, A1.2수업에서는 타인(교사 또는 타 학습자)가 오류를 인지하고 수정하는 경우가 월등히 많았다. 앞서 본 논문 4.1.1의 사례들을 통해 A1.1 수준의 학습자가 스스로 오류를 수정할 능력이 있다는 것을 확인하였다. A1.2 수업 사례에서는 교사가 유난히 직접 수정을 많이 하였는데, 이는 A1.2 단계의 학습자가 오류 수정을 할 수 있는 능력이 없어서는 아니다. 형태·통사론적 오류의 경우, 이 수업 단계에서 주로 다루고 있는 부분이 아니기에, 교사가 간단히 수정하고 수업을 이어서 진행한 것으로 이해할 수 있을 것이다. 어휘·의미론적 오류의 경우, 학습자가 아직 배우지 않은 내용이었기 때문에 교사가 직접 수정을 함으로써 학습자의 새로운 언어 가설 확립에 도움을 주는 모습을 관찰할 수 있었다. 그 외 학습자가 자신의 오류를 직접 인지 하고 직접 수정하는 경우가 1회 발생하였고 타인이 오류를 인지하고 학습자가 스스로 오류를 수정하는 사례가 2회 있었다. A1.1와 마찬가지로, A1.2 단계의 학습자들 역시 학습자 본인이 오류를 인지하는 경우보다, 교사가 오류를 인지하는 경우가 월등히 많았으므로, 아직 학습자 스스로 오류를 인지하는 데에는 어려움이 있는 것으로 보인다. 또 한 가지 A1.2 수업에서 흥미로운 점은, A1.1 수

업의 경우, 타인이 오류를 인지하고 타인이 오류를 수정하는 방법에서 오류 인지와 수정이 모두 교사에 의해서 이뤄진 반면, A1.2에서는 오류 수정이 타 학습자에 의해서도 일어났다는 점이다.(4.2.1.2. ② 사례 6.)

| 유형(Typen) | 실제(Realisierungen) |
|-----------|---|
| 오류 발생 신호 | 언어적 신호 : 따라 말하기 및 말끝을 올림으로써 오류 위치 지적 |
| | 언어적 신호 : 오류의 원인 지적 |
| | 언어적 신호 : “Noch einmal.”과 같은 표현을 사용하여 오류가 있다는 언어적 신호를 보냄 |
| | 언어적 신호 : 오류의 문법적 특성 제시 |
| | 비언어적 신호 : 박수치기 |
| 학생 반응 | 오류 수정 |
| | 교사의 수정 따라 말하기 |
| | 이해했다는 신호 : Ah |
| | 이해했다는 신호 : 머리 끄덕임 |
| | 오류 반복 |
| | 새로운 오류 : 반대말 사용 |
| | 학습자 침묵 |
| 타 학습자 수정 | |
| 교사 수정 | 교사 직접 수정 |
| | 교사 직접 수정 : 속삭이며 |
| | 교사 직접 수정 : 칠판 판서 |

A1.2 수업에서 교사가 학습자에게 오류가 발생했다는 신호를 주는 방법은, A1.1 초보자 수업과 크게 다르지 않다. 교사는 언어적 신호로서 따라 말하기, 문장 끝의 억양을 올림으로써 오류가 발생한 위치를 지적하였다. 또한 오류가 발생한 원인을 지적하고, 오류의 문법적 특성을 제시하는 모습을 보인다. “Noch einmal.”과 같은 표현을 사용함으로써, 오류가 발생했다는 언어적 신호를 보냈다. 언어적 신호와 함께 사용되기는 하였지만, 손뼉을 치는 비언어적 신호도 관찰되었다. 교사의 오류 발생 신호에 따른 학습자의 반응은 앞서 서술한 A1.1 수업과 마찬가지로 오류 수정, 교사가 수정한 문장 따라 말하기, 오류 발생을 인지하지 못하고 다시 반복, 혹은 침묵 등의 모습을 보인다. 또한, 교사가 오류를 직접 수정한 후, 수정한 내용을 이해했다는 의미로 고개를 끄덕이거나, “Ah.”와 같은 감탄사를 내뱉기도 한다. A1.1 수업에서 발견되지 않았던 새로운 사항은, 4.2.1.4. ① 사례 1.에서 관찰되었던, 교사의 오류 발생 신호에 타 학습자가 교사가 원하는 방향으로 대답을 한 것이 아니라, ‘ein’의 반대말인 ‘viel’을 이야기함으로써 또 다른 오류를 발생시켰다는 점이다. 또한, 타 학습자가 오류를 수정하는 모습도 보인다.(4.2.1.2. ② 사례 6.) A1.2 수업에서는 교사의 특성에 기인하여, 교사가 오류를 직접 수정하는 모습이 특히 많이 관찰되었다. 이때 교사는 직접 말하거나, 속삭이거나, 칠판에 판서하는 방법 등을 사용하였다.

보통은 독일어 수업에서 모국어 사용이 언어 습득에 방해가 된다는 시각이 일반적이다. 그렇기 때문에 독일어 수업에서 모국어 사용을 최소화 시키려는 경향이 있다. 하지만, 4.2.1.3. ① 사례 3.의 경우와 같이 학습자가 독일어 한 단어에 학습자의 모국어인 한국어로 두 가지 의미가 있다는 사실을 모르는 경우, 혹은 미리 알고 있었다고 해도, 발화 시 순간 이 사실을 잊었을 경우, 교사의 모국어 사용을 통한 오류 수정이 얼마나 효율적으로 학습자의 올바른 언어습득에 도움이 되는지를 보여준다.

4.3. A2.1 독일어 학습자

① 학습 목표 집단

본 촬영에 참여한 학습자들은 주한독일문화원의 독일어 수업을 통해 매일 4시간씩, 주당 20시간 독일어를 공부한다. 2014년 04월 22일 촬영 당시 학습자들은 약 210시간의 독일어 수업을 이수한 상태였다. 학습자들은 'weil'이나 'dass'와 같은 종속접속사를 사용하여 A1 수준의 학습자들보다 조금 더 긴 문장을 구성할 수 있다. 학습자들의 어학 수준은 유럽공통참조 기준의 A2.1 수준이다.

한 학급의 구성 인원은 총 20명이며, 4-5명이 한 테이블에 모여 앉아 그룹을 형성하였고, 총 4개의 테이블에 4 그룹이 교실에 형성되어있었다.

촬영은 하루 총 4시간의 수업 중 전체 4시간에 걸쳐 이뤄졌다.

② 교사

수업을 진행한 교사는 독일인 원어민 교사이며, 독일어로만 수업을 진행한다.

③ 수업교재 및 학습 목표

수업에 사용된 교재는 Cornelsen Verlag의 Studio d A2이다. 촬영 당시 학습자들은 Studio d A2의 5과의 Medien 6과 Ausgehen 두 단원을 다루었다. 5과에서는 마무리 부분인 관사가 없을 때의 형용사 어미변화를 통한 물품 묘사를 연습하였고, 6과에서는 도입부인 첫 두 페이지에서 Ausgehen 과 관련된 어휘를 학습하고 있다. 이 수업의 수업 목표는 아래와 같다.

a. 언어 행위 능력

(a) 학습자는 자신이 팔고자 / 사고자하는 물품을 알맞은 형용사와 형용사 어미변화를 사용하여 묘사할 수 있다.

(b) 학습자는 자신이 주말 저녁에 어떤 활동을 주로 하는지, 왜 그 활동을 주로 하는지 이야기할 수 있다.

b. 언어 지식

(a) 문법 : 관사가 없을 때의 형용사 어미변화 규칙을 이해하고, 이를 활용하여 물품을 묘사할 수 있다.

(b) 어휘 : 외출(Ausgehen)과 관련된 어휘 및 표현

④ 학습 과정

촬영 당일의 수업에서는 물건 판매 및 외출 시 활동에 관련된 주제를 학습하게 된다. 이 학습 목표에 도달하기 위해 학습자들은 우선 전 시간에 학습한 관사가 없을 때의 형용사 어미변화를 복습한 후, 교실에서 다른 학습자들과 물건을 사고파는 다이얼로그를 이용한 말하기를 통해 자신이 살 물품과 팔 물품을 형용사를 이용해 묘사하였다. 저녁 및 주말 외출 활동(ausgehen)으로 주제를 바꾼 후에는, 주말 저녁에 외출하면 무엇을 하는지와 관련된 어휘를 그룹별로 모은 후 학습하였다. 그 후 학습자들은 외출 활동과 관련된 듣기 및 읽기 연습 문제를 자기 주도적으로 학습하였다. 그 후, 교재에 제시된, 상황에 알맞은 표현을 함께 학습한 후, 그룹 활동으로 서로의 주말 활동 계획을 묻고 대답하는 다이얼로그를 연습하였다.

4.3.1. 오류 수정 사례 분석

4.3.1.1. 음성·음운론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 타인이 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

교사와 학습자들은 관사가 없을 때의 형용사 어미변화 연습을 위해, 교실을 돌아다니며, 물건을 사고파는 다이얼로그를 연습한 후, 온라인 쇼핑에 대해 어떻게 생각하는지 각자의 생각을 이야기하고 있다.

| | |
|----------|---|
| Zeile 1 | L0 : Ich finde Online-Enkaufen bequem, [bekuem] |
| Zeile 2 | LK : Bitte noch einmal- |
| Zeile 3 | L0 : bequem,[bekuem] |
| Zeile 4 | U : OK, Ich höre bequem- [bekuem] Aber das brauchen Sie das gar nicht deutlich sagen, |
| Zeile 5 | U : Sie sprechen einfach bequem,[bəkve : m] Ja' Also nicht bequem- [bekuem] |
| Zeile 6 | U : Sie haben dieses Q U, Q U spricht man im Deutschen wie KW, Ja also wie K W, Zum Beispiel, |
| Zeile 7 | U : Ich habe noch ein anderes gutes Beispiel dafür- |
| Zeile 8 | U : Also- (칠판에 판서한다.) Sie brauchen nicht sprechen bequem- [bekuem] Das ist falsch, |
| Zeile 9 | U : Sprechen Sie richtig wie k[k] w[v], Ja' |
| Zeile 10 | U : Bequem,[bəkve : m] |
| Zeile 11 | L0 : Bequem,[bəkve : m] |
| Zeile 12 | U : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 13 | L0 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 14 | U : OK, Herr Lim- |

| | |
|----------|--|
| Zeile 15 | L1 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 16 | U : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 17 | L1 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 18 | U : OK, Herr Choi´ |
| Zeile 19 | L2 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 20 | U : Ja gut- Herr Ahn- |
| Zeile 21 | L3 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 22 | U : OK- Bequem, Und Frau Park- |
| Zeile 23 | L4 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 24 | U : Bequem- Frau Lee- |
| Zeile 25 | L5 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 26 | U : Ja- Und Herr Wang- |
| Zeile 27 | L6 : Bequem, [bəkve : m] |
| Zeile 28 | U : OK- gut- bequem, [bəkve : m] und ich habe noch ein anderes Beispiel dafür- nämlich ein Aquarium, [akva : riəm] |
| Zeile 29 | L7 : Aquarium, [akva : riəm] |
| Zeile 30 | U : ja- Hier sage ich auch nicht Aquarium- [əkweriəm] sondern Aquarium, [akvariəm] |
| Zeile 31 | L0 : Aquarium, [akva : riəm] |
| Zeile 32 | U : Genau, |
| Zeile 33 | L1 : Ist das immer [kv]´ |
| Zeile 34 | U : Haben wir noch andere Beispiele´ Ich glaube immer- |
| Zeile 35 | L1 : (고개를 끄덕인다.) |
| Zeile 36 | U : Haben wir noch andere Beispiele´ |
| Zeile 37 | L3 : Qualität, |

분석 : Zeile 1에서 학습자 전체가 온라인 쇼핑에 대한 자신의 생각을 이야기하기 전, 교재에 제시된 표현법을 다 함께 읽고 있다. 이 때, 'bequem'이라는 단어에서 발음 오류가 발생한다. 오류를 인지한 교사가 Zeile 2에서 해당 단어를 다시 한 번 읽어볼 것을 주문하여 오류가 발생했음을 암시한다. 하지만, 학습자들은 Zeile 3에서 오류가 발생한 단어를 읽으며 오류를 수정하지 못하고 같은 오류를 또 다시 발생시킨다. 이에, 교사는 Zeile 4 - 10에서 독일어 발음 체계를 설명하며 학습자의 오류를 직접 수정해 준다. 이에, Zeile 11에서 학습자 전체가 따라 읽는다. Zeile 14부터 Zeile 27까지 교사가 단어를 먼저 읽고 학습자가 한명씩 돌아가며 단어를 따라 읽는 방식이 반복된다. Zeile 28에서 교사가 같은 발음 체계를 갖는 단어를 제시한다. 그 후, 교사는 Zeile 36에서 학습자들에게 이와 같은 발음 체계를 갖는 단어를 알고 있는지 질문한다. 이에 학습자 3이 Zeile 37에서 'Qualität'이라는 빈번히 사용하는 단어를 제시한다. 이를 통해, 교사의 설명과 반복적으로 단어를 따라 읽는 연습이 유효했음을 알 수 있다.

4.3.1.2. 형태·통사론적 오류 수정

① 타인이 오류를 인지하고 본인이 직접 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 학습자 수정

교사와 학습자는 주말 저녁에 외출(Ausgehen)을 하면 어떤 활동을 할 수 있는지에 관련하여 어휘 학습의 일환으로 해당 단어를 모으고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : Freund treffen' |
| Zeile 2 | U : OK- Könnt ihr noch mal die Plural sagen' mit Freund' |

| | |
|---------|--------------------------|
| Zeile 3 | L1 : Freunde, |
| Zeile 4 | U : Freunde treffen, OK- |

분석 : Zeile 1에서 학습자 1이 복수로 이야기해야하는 상황에 단수로 명사를 제시했다. 이제 Zeile 2에서 교사는 오류를 인지하고 복수로 이야기해 줄 것을 요청하며 학습자 1에게 오류가 발생했음을 언어적 신호를 통해 알린다. 이에 학습자 1은 Zeile 3에서 자신의 오류를 수정한다.

② 타인이 오류를 인지하고 타인이 수정

사례 1. : 교사 오류 인지 - 교사 직접 수정

교사와 학습자는 주말 저녁에 외출(Ausgehen)을 하면 어떤 활동을 할 수 있는지에 관련하여 어휘 학습의 일환으로 해당 단어를 모으고 있다.

| | |
|---------|---|
| Zeile 1 | L1 : Konzert gehen, |
| Zeile 2 | U : (칠판에 판서한다.) …… ins Kozert gehen- OK- |
| Zeile 3 | L2 : Musik hören in Spaziert, |
| Zeile 4 | U : Bei spazieren gehen- Spazieren gehen und Musik hören´ |
| Zeile 5 | L0 : |

분석 : Zeile 1에서 학습자는 콘서트를 간다고 이야기하는데, ‘~로 간다’라고 이야기할 때 필요한 전치사를 생략하고 대답한다. 이에 오류를 인지한 교사는 자신이 직접 Zeile 2에서 칠판에 판서를 하며 오류를 수정한다. Zeile 3에서 학습자 2는 음악을 들으며 산책을 한다는 의미로 발화를 한 듯

하다. 하지만, 맥락을 모르는 수업에 참여하지 않는 사람으로서는 이해하기 힘든 오류가 발생하였다. 이에 교사는 자신 스스로 학습자 2의 발화 의도를 해석하여 Zeile 4에서 자신이 직접 오류를 수정하고 있다. 하지만 Zeile 5에서 보이듯이 학습자들은 반응을 보이지 않고 있으므로 교사의 오류 수정이 학습자들에게 인지가 되었는지 확인이 되지 않는다. 요약하여 말하자면, 오류 발생 후 교사가 오류를 인지하고 교사가 직접 수정한다. 하지만 학습자는 아무런 반응을 보이지 않는다.

사례 2. : 교사 오류 인지 - 언어적 신호 - 타 학습자 수정

교사와 학습자는 주말 저녁에 외출(Ausgehen)을 하면 어떤 활동을 할 수 있는지에 관련하여 어휘 학습의 일환으로 해당 단어를 모으고 있다.

| | |
|---------|--|
| Zeile 1 | L1 : eine Party gehen- |
| Zeile 2 | U : eine Party gehen- (칠판에 판서한다.) Und hier brauchen wir eine Präposition- Das kann auch- |
| Zeile 3 | L2 : auf, |
| Zeile 4 | U : Genau,auf eine Party gehen, |

분석 : Zeile 1에서 학습자 1이 파티에 간다고 이야기를 한다. 하지만, ‘~로 간다.’라고 이야기할 때 필요한 전치사가 대답에 결여되어있다. 이에 오류를 인지한 교사는 Zeile 2에서 여기에 필요한 전치사가 있음을 알려주며 학습자가 직접 오류를 수정할 수 있도록 언어적 신호를 보낸다. 이에 오류를 범한 학습자 1이 아닌 타 학습인 학습자 2가 Zeile 3에서 문법적으로 알맞은 전치사를 제시하여 오류를 수정하고, 교사가 Zeile 4에서 학습자 2의 수정이 맞았음을 확인시킨다. 앞선 대부분의 사례들의 오류 수정 유형은 교사가 오류를 인지하고 교사가 신호를 주면 학습자가 직접 이를 수정하게

나 혹은 교사가 오류를 수정하는 모델이었다. 하지만, 이번 사례의 경우 오류가 발생한 후, 교사가 신호를 주고 다른 학습자가 오류를 수정하는 새로운 유형이 확인된다.

4.3.1.3. 어휘·의미론적 오류수정

어휘·의미론적 오류 수정 사례는 관찰할 수 없었다.

4.3.1.4. 내용·화용론적 오류 수정

내용·화용론적 오류 수정의 사례는 관찰할 수 없었다.

4.3.2. A2.1 사례 연구 요약

A2.1 수준의 학습자들이 참여한 수업에서 이루어진 오류 수정의 유형을 보면 다음과 같다.

| 오류 수정의 종류 | 음성·음운론적 오류 | 형태·통사론적 오류 | 어휘·의미론적 오류 | 내용·화용론적 오류 |
|-----------|------------|------------|------------|------------|
| 횟수 | 1회 | 3회 | 0회 | 0회 |

언어의 층위를 기준으로 오류를 분류하였을 때, A2.1 수업에서 역시 A1.2 수업과 마찬가지로 음성·음운론적 오류가 발생하고 수정된 횟수보다는 형태·통사론적 오류가 발생하고 수정된 횟수가 더 많았다. 기타 어휘·의미론적 오류나 내용·화용론적 오류 수정은 관찰되지 않았다. A1 단계의 수업과 비교해서 A2.1 수업에서의 오류 수정의 횟수가 현저히 줄어든 이유는 한편

으로는 높은 반으로 올라갈수록 학습자의 오류가 그만큼 적게 발생하였다는 의미로 볼 수 있다. 하지만 다른 한편으로는 A2.1 수업 촬영 분을 관찰한 결과, A1 수업과 비교하여 A2.1 수업에서 개인 학습 및, 파트너 학습, 조별 학습의 횟수가 월등히 많았고, 소요시간이 월등히 길었기에 학습자와 교사 간의 상호 커뮤니케이션이 적었다. 이에 따라 오류 발생 및 수정 횟수가 더 적었고 오류 발생 시, 교사가 오류가 발생했다는 신호를 보낸다거나 오류 수정을 유도하는 시도가 훨씬 적었다. 이는 수업을 진행한 교사의 특성으로 볼 수 있다. 이러한 교사의 특성은 오류 수정에 관심을 덜 갖는 원어민교사의 특성이 바탕이 된 것이라 볼 수 있겠다.

A2.1 수업에서도 마찬가지로, 음성·음운론적 오류 및 형태·통사론적 오류가 주로 발생하고 수정이 되었다. 이는 수업 시간에 어휘·의미론적 내용이나 내용·화용론적 내용보다는 발음이나 문법 체계를 다루는 비중이 더 크기 때문으로 볼 수 있다.

누가 오류를 수정하는가에 따라 오류 수정의 방법을 분류하였을 때 다음과 같은 결과를 볼 수 있다.

| 오류 수정의 방법 | 학습자 본인 직접 인지 직접 수정 | 학습자 본인 직접 인지 타인 수정 | 타인 인지 타인 수정 | 타인 인지 직접 수정 |
|-----------|--------------------|--------------------|-------------|-------------|
| 횟수 | 0회 | 0회 | 3회 | 1회 |

A2.1 수업에서도 역시 오류를 범한 학습자 본인이 아닌 타인에 의한 수정 빈도수가 3:1로 더 높다. 하지만 여기서 주목해야 할 점은, 타인에 의한 수정이 일어난 3회 중, 타 학습자에 의한 오류 수정이 1회 일어났다는 점이다. 이는 학습자들이 아직 오류를 인지하기에는 어려움이 있지만, 스스로 오

류를 수정할 수 있는 언어적 능력이 있음을 증명하는 사례이다.

| 유형(Typen) | 실제(Realisierungen) |
|-----------|---------------------------------------|
| 오류 발생 신호 | 언어적 신호 : 오류의 문법적 특성 제시 |
| 학생 반응 | 교사의 수정 따라 말하기 |
| | 새로운 제안 |
| | 오류 수정 |
| | 무반응 |
| 교사 수정 | 타 학습자 수정 |
| | 교사 직접 수정 |
| | 교사 직접 수정 : 규칙 설명 교사 직접 수정 : 칠판에 판서 |

교사가 학습자의 오류 수정 유도를 위해 언어적 신호를 주었을 때에는 오류가 문법 오류였던 만큼 오류의 문법적 특성을 제시하여 학습자의 오류 수정을 도왔다. 교사가 직접 오류 수정을 하였을 때, 학습자는 교사가 수정한 내용을 따라 읽고 또 이에 더하여 같은 언어 체계를 가진 다른 예를 제시하기도 하였다. 무반응도 관찰된다. 또한 교사가 오류가 발생하였다는 언어적 신호를 주었을 때, 오류를 범한 학습자가 직접 오류를 수정하기도 하였고, 앞서 말한 바와 같이 타 학습자가 오류를 수정하기도 하였다. 교사는 자신이 직접 오류 수정을 하고, 그에 덧붙여서 규칙 체계 설명을 하며, 칠판에 판서하는 오류 수정 방법을 보인다. 간접 수정은 관찰되지 않는다.

A2.1 수업에서는 교사가 직접 수정하는 경우가 2번 있다. 직접 수정을 하

고 규칙을 설명하고 이 규칙을 칠판에 판서했을 때, 학습자들이 언어 규칙을 이해하고 다른 예시를 직접 들은 것으로 보아 효율적인 언어 수정이 이뤄졌다고 생각된다.

IV. 결론

본 연구는 독일어로 진행되는 실제 독일어 말하기 수업에서 학습자에 의해 어떠한 오류들이 발생하고 이러한 오류들이 어떠한 방법으로 수정되는지 알아보고 이를 유형화 시킨 후, 보다 효과적인 오류 수정 유형을 찾아내서 향후 교사 연수에 활용할 수 있는 말하기 수업에서의 오류 수정 방법을 제안하고자 하는 목적에서 수행되었다.

본 연구를 위해 주한독일문화원의 A1-A2 수업을 2014년 04월부터 06월까지 약 3개월에 걸쳐 촬영한 후, 촬영된 수업 내용을 관찰하였다. 수업 상황에서 오류 수정이 발생한 부분은 모두 전사하여 기록하였고, 이 기록을 바탕으로 말하기 수업에서의 오류 수정 상황이 분석되었다. 분석의 기준은 일차적으로 언어 층위, 이차적으로 Henrici의 오류 수정 주도자 기준, 삼차적으로 Kleppin의 오류 수정 방법에 두었다. 이 기준에 따라 오류 수정 상황을 분석 한 결과 아래와 같은 결론이 도출되었다.

첫째, 실제 수업에서는 음성·음운론적 오류 수정과 형태·통사론적 오류 수정이 가장 빈번히 발생하였다.

둘째, 학습자가 직접 오류를 인지하는 경우는 극히 드물었고, 교사에 의한 오류 인지 횟수가 가장 많았다. 또한 오류 수정은 교사에 의한 오류 수정과 학습자에 의한 오류 수정이 대등한 횟수로 이루어졌다.

셋째, 교사가 학습자에 의해 발생한 오류를 인지한 후, 학습자의 오류 수정을 유도하기 위한 신호를 보낼 때엔 비언어적 신호보다는 언어적 신호를 보내는 경우가 많이 관찰되었다.

넷째, 교사가 학습자에 의해 발생한 오류를 인지한 후, 직접 오류를 수정

할 때에는 간접 오류 수정의 방법보다, 직접 오류 수정의 방법이 더 자주 사용되었다.

이러한 본 논문의 연구 결과를 종합하여, 말하기 수업에서의 오류 수정을 유형화하면 아래와 같다.

첫째, 교사가 오류를 인지한 후, 학습자에게 언어적 신호를 줌으로써 학습자의 오류 수정을 유도하여 학습자가 자신의 오류를 직접 수정한다.

둘째, 교사가 학습자의 오류를 인지한 후, 교사가 직접 오류 수정의 방법으로 오류를 수정한다.

셋째, 교사가 학습자의 오류를 인지한 후, 오류 수정 유도를 위해 학습자에게 언어적 신호를 보내지만, 오류를 범한 학습자가 이를 인지하지 못하고, 타 학습자가 오류를 수정한다.

넷째, 학습자가 자신의 오류를 직접 인지하고, 자신의 오류를 직접 수정한다.

본 논문을 통해 실제 독일어로 진행되는 말하기 수업에서 어떠한 오류 수정 유형이 빈번히 발생하고 있는지와 이를 통해 어떠한 오류 수정이 학습자의 언어 가설 확립에 효과적으로 작용하는지를 볼 수 있다. 이와 함께 교사가 어떠한 방법으로 수업 시간에 오류를 다루어야 하는지를 시사한다.

다만 본 연구에서는 유럽공동참조기준의 일부인 A1-A2 단계의 수업과 너무 적은 수의 교사의 수업을 관찰했다.

따라서 향후 연구에서는 유럽공동참조기준의 모든 수준의 수업(A1-C2)을 관찰함으로써 각 단계별 오류 종류와 오류 수정 방법을 개념화시키고, 다수의 교사의 수업을 관찰함으로써 연구 결과를 객관화시켜야 할 것이다.

참고문헌

- 김옥선 (2001): 독일어 수업담화에서 오류수정 방법과 절차. 한국 독일어문학회. 독일어문학 9권 3호 161-183.
- 유수연 (2014): 비디오그래피를 이용한 독일어수업의 상호작용 구조연구. 한국 독일어교육학회. 외국어로서의 독일어 제34집 275-295.
- 이흥수 외 역(2012): 외국어 학습·교수의 원리, Pearson Longman(Brown, H. Douglas (2006): Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Chliffs/ New Jersey: Prentice Hall.)
- 최영진 역(2007): 외국어 학습자의 오류 다루기, 한국 문화사(Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe-Institut.)
- Brown, H. Douglas (2006): Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Chliffs/ New Jersey: Prentice Hall.
- Corder, Pit (1967): The Significance of Learner' Errors. In: International Review of Applied Linguistics. 5/2. 161-170.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe-Institut.
- Knapp-Portthoff, Anelie/Knapp,Karlfried (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Stuttgart u.a.:Verlag W. Kohlhammer.
- Long, Michael H. (1977): Teacher Feedback on Learner Error: Mapping Cognitions. In: Brown, H.D./ Yorio, Carlos A./ Crymes, Ruth H. (eds.) (1977): Teaching and Learning Englisch as a Second language: Trends in Research ans Practice. On TESOL '77. Washington, D.C.

Zusammenfassung

Eine Studie zur Fehlerkorrektur der Lernersprache im DaF-Unterricht

- Im Bezug auf A1- und A2-Unterricht -

Kang, Yeonmi

Fehlerkorrektur ist eine der wichtigsten Bestandteile für den Spracherwerb der Fremdsprachenlerner im Unterricht.

Im Prozess des Erlernens einer Sprache bilden die Lerner mit ihrer Interlanguage Sätze, produzieren dabei Fehler und erwerben durch die Korrektur der Fehler die richtige Sprachregel.

Beim Schreiben im Unterricht kann der Lehrende den Unterricht leicht nach Plan durchführen und hat i.d.R. keine Schwierigkeit, den Unterrichtsverlauf zu kontrollieren. Auch das unproblematische Einsammeln der Forschungsunterlagen begünstigt die hohe Anzahl von Studien im Bereich *schriftlicher Fehlerkorrektur*. Aus diesen Gründen beschäftigen sich viele Forscher im Bereich *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* mit schriftlicher Fehlerkorrektur.

Im Gegensatz dazu wird die mündliche Fehlerkorrektur von Wissenschaftlern weniger behandelt. Die Gründe sind folgende: Zuerst kommen immer unerwartete Situationen bei den Sprechübungen vor,

und die Unterrichtskontrolle von Lehrenden ist fast unmöglich, weil das Sprechen von Lernern und die Reaktion der Lehrer darauf sofort passiert. Wegen dieses Merkmals mündlicher Sprache besteht damit ein grundsätzliches Problem: Gesprochenes ist flüchtig und verschwindet sofort. Ohne technische Hilfsmittel kann hier nichts zu Studeinzwecken „eingesammelt“ werden.

Diese Arbeit ging von den oben genannten Problemen aus.

Diese Studie zeigt,

1. wie die mündlichen Fehler der Lerner in der Unterrichtspraxis behandelt werden,
2. wie diese Typen der Fehlerkorrektur klassifiziert werden können
3. und welcher Korrekturtyp für den Spracherwerb der Lerner effektiv sein kann.

Durch Videografie wird die mündliche Fehlerkorrektur im Unterricht untersucht. Zuerst wurden die A1- und A2-Unterrichtsstunden am Goethe-Institut Seoul aufgenommen. Danach wurden die Unterrichtszene betrachtet. Beim Aufkommen von Fehlerkorrekturen wurde das von Lernern und Lehrern Gesprochene transkribiert. Zuletzt wurden die Fehler und die Fehlerkorrekturen mithilfe dieser Transkription analysiert.

Die Fehler sind nach Sprachebenen klassifizierbar: phonetische / phonologische / morphologische / syntaktische / lexikalische /

semantische / pragmatische / inhaltliche Fehler

Nach Karin Kleppin(1998;169-170) machen Aussprachefehler und grammatische Fehler den größten Anteil bei der Situation des Korrigierens von Fehlern in der Unterrichtspraxis aus.

Die Studie zeigt, dass die phonetischen und phonologischen Fehler sowie die morphologischen und semantischen Fehler im Unterricht am häufigsten entstehen.

Das bedeutet eine Bestätigung der Forschungsergebnisse von Kleppin in dieser Studie.

Diese Arbeit zeigt auch, dass die Lehrenden die Fehlerkorrekturen der Lernenden meistens initiieren und die Anzahl der Korrekturen von Lehrkräften und von Lernenden selbst ähnlich ist. Dadurch wird bestätigt, dass die Lerner zwar Schwierigkeiten bei der Initiierung der Fehlerkorrektur haben, aber fähig sind, ihre Fehler selbst zu korrigieren.

Bei der Initiierung der Fehlerkorrektur durch die Lehrkraft gibt diese den Lernern verschiedene Signale. Diese Signale können verbal oder nonverbal sein. Aus der Studie ergibt sich, dass die Initiierung der Fehlerkorrektur durch verbale Signale in der Praxis öfter stattfindet.

Nach diesen Ergebnissen lassen sich die Korrekturtypen wie folgt klassifizieren:

1. Fehlerkorrekturinitiierung des Lehrers - Fehlerkorrektur des Lehrers

2. Fehlerkorrekturinitiierung des Lerners - Fehlerkorrektur des Lerners

3. Fehlerkorrekturinitiierung des Lehrers oder der Mitlerner - Signale des Lehrers oder der Mitlerner - Fehlerkorrektur des Lerners

4. Fehlerkorrekturinitiierung des Lehrers - Signale des Lehrers - Fehlerkorrektur der Mitlerner

Stichwörter

Sprechen

Interlanguage

Fehler

Fehlerkorrektur

Feedback