creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 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

dCollection

교육학석사 학위논문

피드백 제시 시기가 중국인 고급 한국어 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향

-거절 화행을 중심으로-

2022 년 8 월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

조이범

(趙怡凡, ZHAO YIFAN)

피드백 제시 시기가 중국인 고급 한국어 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향

-거절 화행을 중심으로-

지도교수 민병곤

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2022년 5월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
조이범(趙怡凡, ZHAO YIFAN)

조이범의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2022년 7월

위 원 장 _____구본관_____ ㊞

부위원장 _____윤대석_____ ㊞

위　　원 _____민병곤_____ ㊞

국문 초록

본 연구는 중국인 한국어 고급 학습자들이 범하는 화용적 오류를 중심으로 교사가 학습자들의 발화 중 오류가 생길 때 즉각적으로 피드백을 제시하는 경우와 학습자의 발화가 끝나고 나서 지연적으로 피드백을 제시하는 경우가 각각 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 살펴보고 비교하는 것을 목적으로 한다.

교육적 관점에서 피드백의 역할이 중요해지면서 한국어 교육에서도 교사 피드백에 관한 연구가 활발히 진행되었으나 이들은 주로 Lyster & Ranta(1997)에서 제시한 피드백의 유형 분류에 따른 각 피드백 유형에 대해서만 관심을 두고 있고 피드백의 제시 시기에 대한 탐색은 아주 미흡한 상황이다. 국내 연구 중, 단지 소수의 연구에서만 피드백의 제시 시기에 대한 학습자의 선호도를 조사하였을 뿐이다. 이와 달리, 국외 제2언어 교육 분야에서는 실험을 통해 피드백의 제시 시기가 학습자의 제2언어 습득에 미치는 영향을 탐색한 연구가 상대적으로 활발하게 이루어지고 있다. 해당 연구들은 주로 제2언어 영어 교육에서 피드백의 제시 시기가 학습자가 범하는 문법 오류 수정에 미치는 영향을 탐색하였다. 하지만 최근에는 제2언어 교육 분야에서 학습자들의 성공적인 의사소통을 위해 정확한 발음, 어휘, 문법뿐만 아니라 주어진 맥락에 적절하게 발화하거나 이해하는 능력인 화용 능력을 갖추는 것이 중요하다는 점을 고려하여 본 연구에서는 한국어 학습자가 범하는 화용적 오류에 대해 다른 시기에 제시되는 피드백의 영향을 살펴보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 구체적인 거절 화행 상황을 설정하여 학습자가 거절 화행을 수행할 때 범하는 화용적 오류에 대해 즉시 피드백(학습자가 과제를 수행하는 과정 중에 제시되는 피드백)과 지연 피드백(학습자가 과제 수행 완료 후 제시되는 피드백)의 영향을 살펴보고 비교하기로 하였다.

먼저 피드백의 제시 시기와 한국어 화용적 오류 수정 피드백 두 가지 측면에서 선행 연구를 검토함으로써 기존 연구의 문제점을 밝혔고 본 연구가 어떠한 점에서 다른 연구와 차별화되는지 논의하였다. 그 다음, 이 두 가지 측면에서 본 연구의 논의를 뒷받침해 주는 이론적 배경을 고찰하였다. 이를 통해 본 연구에서 다루게 될 피드백 제시 시기에 대해 구체적으로 설명하였으며, 학습자의 화용적 오류 분석틀과 피드백에 대한 학습자의 반응 분석틀을 구체적으로 마련하였다. 다음으로 본 연구에서 사용한 연구 방법에 대해 상세하게 설명하였다. 실험 대상은 중국인 고급 한국어 학습자 63명이고 사전 테스트 결과를 바탕으로 이들을 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단에 각 21명씩 배정하였다. 3주의 피드백 처치 전, 후에 구어 담화완성테스트를 통해 사전, 사후 테스트를 진행하였고 실험 끝난 후 학습자의 피드백 제시 시기에 대한 인식을 알아보기 위해 설문 조사를 실시하였다. 마지막은 연구 문제에 따른 결과 분석 및 논의 부분이다. 녹음 자료를 분석함으로써 즉시, 지연 피드백에 대한 학습자 반응 차이를 밝혔고 사전-사후 테스트 결과 비교와

실험 주차별 학습자 오류 양상 분석을 통해 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과 차이를 탐색하였다. 그리고 사후 설문지에 대한 양적 및 질적 분석을 통해 학습자들의 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 인식 차이를 확인하였다. 이러한 분석 과정을 통해 얻은 결과는 다음과 같다.

첫째, 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 반응 차이를 분석한 결과, 전체적인 화용적 오류에 대해 피드백을 제시할 때 즉시 피드백을 받은 학습자가 교사와의 상호작용이 더 활발하고 오류 수정에 대해 더 적극적으로 시도하여 지연 피드백 집단 학습자보다 반응이 좋았다. 하지만 호칭/지칭어 오류 같은 주로 발화 시작 부분에 나타난 오류를 수정할 때 즉시 피드백을 제시하면 학습자가 갑자기 긴장을 하게 되고 미완성 발화 부분도 많아서 피드백에 대한 반응이 별로 좋지 않았다. 다음에 통사적 완화장치, 어휘·구 완화장치 등 이해하기 어려운 문제에 대해 학습자의 발화가 모두 끝나고 나서 교사가 천천히 설명해 줄 때 학습자의 반응이 더 좋았다. 하지만 존대법 오류와 같이 상대적으로 이해하기 쉽고 또 연속으로 범할 가능성이 높은 오류는 즉각적으로 피드백을 받을 때 학습자가 빨리 수정할 수 있기 때문에 과제가 끝나고 반복적으로 동일한 오류에 대한 피드백을 받는 것보다 반응이 더 좋았다. 그리고 화용적 관례어 오류는 보통 학습자가 관례어의 화용 용법에 대해 잘 몰라서 범한 오류인데, 이런 오류는 과제가 끝나고 다른 오류와 같이 피드백을 제시하는 것보다 오류 발생 즉시 피드백을 제시할 때 반응이 더 좋았다.

둘째, 즉시 피드백과 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과 차이를 분석한 결과는 다음과 같다. 사전-사후 테스트 결과 비교를 통해 즉시 피드백과 지연 피드백이 모두 학습자의 총 화용적 오류뿐만 아니라 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류 그리고 존대법 오류 수정에 효과적이지만 두 가지 피드백의 효과 차이는 나타나지 않은 것을 발견하였다. 하지만 실험 주차별 학습자의 화용적 오류 양상을 분석한 후, 이는 피드백 제시 시기가 아예 학습자의 화용적 오류 수정에 영향을 미치지 못한 것이 아닌 점을 발견할 수 있다. 1, 2주차 실험 때 지연 피드백 집단 학습자보다 즉시 피드백을 받은 학습자의 화용적 오류 빈도가 유의미하게 적게 나타났는데 3주차 실험 때 지연 피드백 집단 학습자의 화용적 오류 빈도가 대폭 감소해서 즉시 피드백 집단과 비슷한 양상을 보였다. 이는 주로 1, 2주차 때 지연 피드백 집단 학습자보다 즉시 피드백 집단 학습자가 피드백을 받고 과제 수행에 적용해서 연습하는 기회가 많고 3주차 때부터는 지연 피드백 학습자도 앞 차시 실험의 피드백을 적용해서 충분히 연습했기 때문이다. 따라서 1, 2차시만 피드백을 제시할 경우, 즉시 피드백의 효과가 더 좋지만 더 긴 시간 동안 여러 회의 피드백을 제시할 경우, 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과 차이가 명확하지 않은 것을 알 수 있다. 또한 학습자가 이해하기 어려운 오류인 어휘·구 완화장치 오류의 경우, 즉시 피드백보다 지연 피드백으로 학습자의 과제 수행이 끝난 후 천천히 설명해 주는 것이 효과가 더

좋았다. 마지막으로 학습자의 화용적 관례어 오류는 주로 학습자가 관례어의 화용용법을 잘 몰라서 범하는 오류이기 때문에 이를 수정할 때 지연적으로 다른 오류와 같이 수정하는 것보다 즉각적으로 피드백을 제시하는 것이 학습자에게 더 깊은 인상을 주고 수정 효과도 더 좋았다.

셋째, 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식 차이를 분석한 결과, 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 학습자가 설문지의 모든 문항, 즉 피드백의 필요성, 유용성에 대한 인식, 피드백을 인지하는 정도 및 정의적 요인에 관한 문항에서 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았지만 설문지 질적 분석을 통해서 개별 학습자가 피드백의 제시 시기의 영향을 받아 피드백을 다르게 인식하는 경우가 있다는 것을 확인할 수 있다.

본 연구는 국내 처음으로 실험, 교실 관찰, 설문 조사 3 가지 연구 방법으로 다방면에서 피드백 제시 시기의 영향을 탐구한 연구로서 중요한 의미를 갖고 있다. 또한, 본 연구에서 피드백의 제시 시기와 학습자의 화용적 오류 수정과 연결하여 새로운 시도를 했다는 점에서도 의의가 있다. 이렇게 본 연구에서 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 반응 차이, 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과 차이, 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식 차이를 밝혀냈고 이는 장차 실제 한국어 교실에서 교사가 언제 학습자의 화용적 오류에 피드백을 제시해야 할지 고민할 때 도움이 될 수 있을 것이다.

✱ **주요어:** 오류 수정 피드백, 피드백 제시 시기, 피드백 효과, 학습자 반응, 학습자 인식, 화용적 오류, 거절 화행, 한국어교육

✱ **학 번:** 2020-26488

차 례

국문 초록 ····· i
차 례 ····· iv

Ⅰ. 서론 ····· 1
1.1. 연구의 목적 및 필요성 ····· 1
1.2. 선행 연구 ····· 4
1.2.1. 제 2언어 오류 수정 피드백의 제시 시기에 관한 연구 ····· 4
1.2.2. 한국어 화용적 오류 수정 피드백에 관한 연구 ····· 12

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 15
2.1. 피드백 제시 시기 ····· 15
2.1.1. 피드백 제시 시기에 대한 정의 및 분류 ····· 15
2.1.2. 피드백 제시 시기와 제2언어 학습 ····· 18
2.1.3. 즉시 피드백과 지연 피드백을 지지하는 이론 ····· 20
1) 즉시 피드백을 지지하는 이론 ····· 20
2) 지연 피드백을 지지하는 이론 ····· 21
2.2. 화용적 오류 수정 피드백 ····· 22
2.2.1. 화용적 오류의 정의 및 분류 ····· 22
1) 화용적 오류의 정의 ····· 22
2) 화용적 오류의 분류 ····· 27
2.2.2. 화용적 오류 판단 기준 ····· 34
1) 공손성 ····· 34
2) 적절성 ····· 36
2.2.3. 화용적 오류에 대한 피드백 방법 ····· 37
2.2.4. 피드백에 대한 학습자 반응 ····· 39

Ⅲ. 연구 방법 ····· 42
3.1. 실험 대상 ····· 42
3.2. 실험 절차 ····· 43
3.3. 연구 도구 및 자료 ····· 44

3.3.1. 연구 도구 ····· 44
3.3.2. 연구 과제 ····· 46
3.3.3. 사후 설문지 ····· 51
3.4. 예비 실험 ····· 53

Ⅳ. 분석 결과 및 논의 ····· 55
4.1. 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자 반응 ····· 55
4.1.1. 학습자의 화용적 오류 양상 ····· 55
4.1.2. 화용적 오류에 대한 교사 피드백 양상 ····· 60
4.1.3. 교사 피드백에 대한 학습자 반응 양상 ····· 65
4.2. 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과 ····· 76
4.2.1. 즉시 피드백과 지연 피드백이 화용적 오류 수정 효과 ····· 79
1) 즉시 피드백의 화용적 오류 수정 효과 ····· 79
2) 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과 ····· 80
4.2.2. 즉시 피드백과 지연 피드백이 화용적 오류 수정 효과 차이 ····· 84
4.3. 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식 ····· 94
4.3.1. 인식 차이의 통계적 분석 ····· 94
4.3.2. 인식 차이의 질적 분석 ····· 96
4.4. 논의 및 시사점 ····· 101
4.4.1. 분석 결과에 대한 논의 ····· 101
1) 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자 반응에 관한 논의 ····· 101
2) 즉시 피드백과 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과에 관한 논의 ····· 104
3) 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식에 관한 논의 ····· 106
4.4.2. 교육적 시사점 ····· 108

Ⅴ. 결론 ····· 110

참고 문헌 ····· 113
부록 ····· 117
Abstract ····· 140

<표> 차 례

<표 Ⅱ-1> 피드백 제시 시기 예시 ····· 17
<표 Ⅱ-2> 선행 연구 중 즉시, 지연 피드백 선호/기피 이유 ····· 18
<표 Ⅱ-3> 선행 연구에서 화용적 오류/실패/문제에 대한 정의 ····· 24
<표 Ⅱ-4> 선행 연구 중에 화용적 오류/실패/문제 분류 기준 ····· 30
<표 Ⅱ-5> 본 연구의 화용언어적 오류 분류 기준 ····· 33
<표 Ⅱ-6> 피드백에 대한 학습자 반응 분류 기준 ····· 41
<표 Ⅲ-1> 실험 참여자 정보 ····· 43
<표 Ⅲ-2> 실험 절차 ····· 43
<표 Ⅲ-3> 거절 유도 화행의 청자 손익 관계에 따른 분류 ····· 48
<표 Ⅲ-4> 사전-사후 테스트 거절 상황 ····· 49
<표 Ⅲ-5> 처치 과제 거절 상황 ····· 51
<표 Ⅲ-6> 사후 설문지 문항 구성 ····· 52
<표 Ⅳ-1> 실험 집단 화용적 오류 양상 ····· 55
<표 Ⅳ-2> 실험 집단 화용적 오류에 대한 교사 피드백 양상 ····· 60
<표 Ⅳ-3> 전체적인 화용적 오류 수정 피드백에 대한 학습자의 반응 양상 ····· 65
<표 Ⅳ-4> 호칭/지칭어 오류 수정 피드백에 대한 학습자의 반응 양상 ····· 67
<표 Ⅳ-5> 통사적 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 학습자의 반응 양상 ····· 69
<표 Ⅳ-6> 어휘·구 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 학습자의 반응 양상 ····· 71
<표 Ⅳ-7> 존대법 오류 수정 피드백에 대한 학습자의 반응 양상 ····· 73
<표 Ⅳ-8> 화용적 관례어 오류 수정 피드백에 대한 학습자의 반응 양상 ····· 75
<표 Ⅳ-9> 사전 테스트 화용적 오류 정규성 검정 ····· 77
<표 Ⅳ-10> 사전 테스트 세 집단 화용적 오류 빈도(1) ····· 78
<표 Ⅳ-11> 사전 테스트 세 집단 화용적 오류 빈도(2) ····· 78
<표 Ⅳ-12> 즉시 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 정규성 검정 ····· 79
<표 Ⅳ-13> 즉시 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 빈도 ····· 80
<표 Ⅳ-14> 지연 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 정규성 검정 ····· 81
<표 Ⅳ-15> 지연 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 빈도 ····· 81
<표 Ⅳ-16> 통제 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 정규성 검정 ····· 82

<표 Ⅳ-17> 통제 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 빈도 ····· 83
<표 Ⅳ-18> 사후 테스트 세 집단 화용적 오류 정규성 검정 ····· 84
<표 Ⅳ-19> 사후 테스트 세 집단 화용적 오류 빈도 ····· 85
<표 Ⅳ-20> 1주차 실험 세 집단 화용적 오류 양상 ····· 87
<표 Ⅳ-21> 2주차 실험 세 집단 화용적 오류 양상 ····· 89
<표 Ⅳ-22> 3주차 실험 세 집단 화용적 오류 양상 ····· 90
<표 Ⅳ-23> 3주 실험 동안 화용적 오류 유형별 양상 변화 ····· 93
<표 Ⅳ-24> 세 집단 사후 설문지 점수 비교 ····· 94
<표 Ⅳ-25> 실험 전, 후 세 집단 학습자 선호하는 피드백 제시 시기 ····· 95
<표 Ⅳ-26> 학습자 즉시, 지연 피드백 선호/기피 이유 ····· 100

[그 림] 차 례

[그림 Ⅲ-1] 구어 담화완성테스트 문항 형식 예시 ····· 46

Ⅰ. 서론

1.1. 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 중국인 한국어 고급 학습자들이 범하는 화용적 오류를 중심으로 교사가 학습자들의 발화 중에 오류가 생길 때 즉각적으로 피드백을 제시하는 경우와 학습자의 발화가 끝나고 나서 지연적으로 피드백을 제시하는 경우가 각각 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 살펴보고 비교하는 것을 목적으로 한다.

피드백(feedback)은 학습자에게 의미 협상의 기회를 부여하며, 언어 형태를 처리할 수 있도록 기회를 제공한다(Pica, 1994). 교사의 피드백을 통해 학습자는 오류 발화를 수정해 갈 수 있으며 발화를 수정하는 과정에서 학습자가 기존 발화와 목표어 간의 차이에 주의집중(attention) 할 수 있다. 이처럼 피드백은 학습자에게 자신이 알고 있는 것과 모르는 것의 차이를 인지하도록 하여 학습자의 중간언어 발달에 도움을 준다는 측면에서 연구의 가치가 높다(Mackey, 2006). 피드백에 관한 논의는 상호작용 가설(Long, 1991, 1996), 산출 가설(Swain, 1985), 인지 가설(Schmidt, 1995), 학습 이론(Dekeyser, 1993)의 지지를 받으며 제2언어 분야에서 활발히 논의되어져 왔다.

피드백의 역할이 교육적 관점에서 중요해짐에 따라 한국어 교육 현장에서도 교사의 피드백에 관한 연구가 활발히 진행되었으며, 이들 연구는 교사와 학습자의 오류 수정에 대한 인식을 조사한 연구(김영주, 2010; 김창구, 2011; 김호정·정연희, 2015), 교사의 오류 수정 피드백 양상을 살펴본 교실 관찰 연구(김호정·정연희, 2016; 노미연, 2012; 니보리유카·김영주, 2012; 이다미, 2015; 이석란, 2009; 진제희, 2005; 최은정·김영주, 2011; 한상미, 2001), 피드백 효과를 탐색한 실험 연구(임수진, 2008; 정지영, 2010) 등 다방면으로 진행되어 왔다.

하지만 앞서 언급한 연구들은 주로 Lyster & Ranta(1997)에서 제시한 피드백의 유형 분류에 따라 각 유형의 피드백의 사용 양상, 효과 및 학습자, 교사 인식을 조사하였다. 외국어 교실 현장에서는 학습자의 오류에 대해 교사가 어떤 피드백을 제시해야 할지 고민하고 있을 뿐만 아니라, 어떤 시기에 피드백을 제시해야 할지에 대해서도 많이 주저하고 있다. 실제 한국어교육 현장에서 학습자 발화의 유창성을 유지하기 위해 대부분의 교사는 학습자의 발화를 중단시키지 않고 발화가 다 끝나고 나서 지연적으로 수정 피드백을 제시하는 것을 선호하는데, 학습자는 발화가 끝난 후에 피드백을 받을 때 자기가 무엇을 말했는지 기억이 안 나는 상황이 많기 때문에 오류 수정의 효과가 떨어질 우려가 있다. 반대로 학습자의 오류가 발생하는 대로 바로 수정 피드백을 제시하면 학습자는 자기가 범한 오류에 집중할 수 있고

정확한 형태와 비교할 수 있어서 오류 수정의 효과를 보장할 수 있을 것 같지만 학습자의 발화를 끊어 수정해 주기 때문에 학습자에게 심리적인 부담이 되고 나머지 발화의 수행에 지장이 될 수도 있다.

아쉽지만 아직 제2언어 교육 분야에서 오류 수정 피드백에 관한 연구 중 오류 수정 피드백의 제시 시기에 주목한 연구는 아주 미흡하다. 특히 국내 제2언어 교육 분야에서 오직 김영주(2008), 조은숙(2013) 등에서 한국어 학습자를 대상으로 피드백 제시 시기에 대한 선호도를 조사하였다. 조사 결과에 따르면 대부분의 학습자들이 발화가 끝나고 제시해 주는 피드백을 더 선호하지만 과연 이런 시기에 제시되는 피드백이 학습자의 오류를 수정할 때 가장 효과적인지 실험을 통해 탐색할 필요가 있다.

국내 한국어교육 분야보다 국외 제2언어 교육 분야에서 피드백 제시 시기에 관한 연구는 좀 더 활발하게 이루어지고 있는데, 국외 제2언어 교육 분야에서 오류 수정 피드백의 제시 시기에 관한 연구는 Varnosfadrani(2006), Spada & Lightbown(2008), Rahimi & Dastjerd(2012), Quinn(2014), Pili-Moss(2014), Li, Zhu & Ellis(2016), Amini & Ashrafi(2019) 등이 있다. 이들 연구는 주로 제2언어 영어 교육에서 피드백의 제시 시기가 학습자의 문법 오류 수정에 미치는 영향을 탐색한 실험연구이다.

하지만 최근에 제2언어 교육 분야에서 문법적으로 완벽한 문장을 만드는 것뿐만 아니라 제2언어 학습자들의 성공적인 의사소통을 위해서 주어진 맥락에서 적절하게 발화하거나 이해하는 능력인 화용 능력을 갖추는 것이 중요하다는 논의가 이루어지면서(신혜진, 2014; 양명희, 2011; 이해영, 2002; 진제희, 2004; 한상미, 2005), 교실 현장에서 교사가 학습자의 발음, 어휘, 문법적 오류뿐만 아니라 화용적 오류에 민감하게 반응을 할 필요가 있다는 주장이 제기되고 있다. 그러나 선행 연구들이 주로 문법 오류 수정에 집중한 것처럼, 교실 현장에서는 여전히 학습자의 발음, 어휘, 문법적 오류에 집중하고 있으며, 의사소통 문제를 유발하는 화용적 오류의 수정에 대한 탐색은 부족한 실정이다.

한상미(2006)에서는 의사소통 시 문법 규칙에 부합한 정확한 문장을 산출하는 것도 중요하지만 구체적인 발화가 주어진 상황에서 의사소통 맥락에 적절한지도 중요하다고 주장하였다. 자칫 학습자의 발화가 문법적으로 정확하지만 그 의사소통 맥락에 적절하지 않다면, 화자의 의도와 다른 내용이 상대방에게 전달되어 의사소통 오해가 생길 수 있다. 특히 비모어 화자가 모어 화자와 의사소통을 할 때 이러한 문제들이 많이 나타난다. 이때 비모어 화자의 발음이나 어휘 오류, 문법 오류와 같은 '언어적 지식의 부족' 인해 발생한 오류보다 비모어 화자의 '화용적 지식의 부족'으로 발화 의도가 잘못 전달될 때 더 큰 의사소통 오해가 생길 수 있다. 따라서 모어 화자와 비모어 화자 간의 성공적인 의사소통을 위해서는 언어적 능력은 물론

화용 능력을 기르는 것이 매우 중요하다.

화용 능력을 기르는 데 물론 언어 규칙에 관한 지식도 중요하지만 무엇보다 구체적인 상황 맥락 하에 언어를 적절하게 구사할 수 있도록 연습이 필요하다. 특히 학습자의 발화 중에 문법 규칙에 맞지 않는 문법 오류가 발생할 때 교사가 정확한 형태를 제시해 주면 학습자가 터득할 수 있지만 화용적 오류의 경우 교사가 의사소통 맥락에 관한 지식을 강조해야 하고 정확한 형태를 제시한 후 학습자에게 더 다양한 맥락에서 연습할 기회를 제공하는 것이 중요하다. 그러나 학습자의 오류에 대해 수정 피드백을 제시하고 나서 학습자가 피드백 내용을 적용해 다시 연습할 수 있을지의 문제는 어느 정도 피드백의 제시 시기에 달려 있다고 할 수 있다.

인지심리학 분야의 이론인 기능 습득 이론(Skill acquisition theory)에 따라, 인간이 기술에 관한 정보를 학습하고 그 다음에 연습을 통해 기술을 숙련하도록 하는 방식으로 일을 하는 법을 배운다. 따라서 제2언어 교육에서 교사가 학습자에게 언어 규칙을 제시해 주고 학습자가 언어 지식을 파악할 때까지 계속 연습해야 한다. 오류가 발생할 때도 교사가 학습자에게 정확한 형태를 제시하고 설명해 주며 학습자가 정확한 형태를 인지하고 나서 여러 구체적인 맥락에서 계속 연습하고 이 지식을 내재화시키는 것이 중요하다. 교사가 학습자의 오류를 수정한 후 학습자가 다시 연습할 수 있도록 피드백을 즉각적으로 제시하는 것이 더 좋다. 왜냐하면, 피드백을 즉각적으로 제시해야 학습자가 남은 과제를 수행할 때 이를 주의해서 더 많이 연습할 수 있기 때문이다. 특히 화용적 오류를 수정할 때 다른 오류를 수정할 때보다 연습의 중요성이 더 높기 때문에 학습자에게 즉시 피드백(피드백을 제시하고 나서 학습자는 나머지 과제를 수행할 때 연습하는 기회가 있다)과 지연 피드백(학습자의 발화가 모두 끝나고 제시하는 피드백이어서 학습자가 다시 연습하는 기회가 없다)을 제시할 때 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향이 다를 것이라고 예상해 볼 수 있다.

하지만 연습 기회보다 즉시 피드백을 제시할 때 학습자가 느끼는 부담감이 커서 과제 전체 수행에 영향을 끼치거나 피드백 내용에 집중하기가 어렵다거나 하는 등의 다른 이유 때문에 과연 학습자의 화용적 오류가 발생할 때 즉각적으로 제시하는 피드백이 더 효과적인지 아니면 학습자의 발화가 다 끝나고 제시하는 지연 피드백이 더 효과적인지 실험을 통해서 검증할 필요가 있다.

따라서 본 연구는 선행연구와 다르게 문법적 오류보다 더 맥락 의존적인 화용적 오류 수정에 중점을 두어, 화용적 오류를 수정할 때 피드백의 제시 시기, 즉 즉시 피드백과 지연 피드백의 영향을 살펴보고 비교해 보고자 한다. 본 연구에서 즉시 피드백과 지연 피드백이 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 살펴볼 때, 주로 즉시 피드백과 지연 피드백을 받을 때 학습자의 반응 차이, 즉시 피드백과 지연 피드백의 오류 수정 효과 차이, 그리고 즉시 피드백과 지연 피드백을 받을 때 학습자의

인식 차이 3가지로 나누어서 살펴보고자 한다.

이를 위해 본 연구에서는 구체적인 거절 화행 상황을 설정하여 학습자가 거절 화행을 수행할 때 범하는 화용적 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백의 영향을 살펴보고 비교하고자 한다. 많은 화행들 중에서 거절화행을 선택한 이유는 다음과 같다. 거절 화행은 일상생활에서 빈번하게 나타난다. 화행은 화자와 청자 간의 사회적 지위, 나이, 친밀도 등 다양한 인간관계에 따라 얼마나 공손하게 발화할 것인지, 어떤 전략으로 발화할 것인지에 따라 다르게 실현된다. 특히 그 중에 거절 화행은 상대방의 체면을 손상시킬 수 있는 매우 민감한 표현이기 때문에 한국어 고급 수준의 학습자도 적절하게 거절하지 못하는 경우가 많다. 남의 요구나 부탁을 거절해야 하는 것은 한국어 모어 화자에게도 곤란한 경우가 많기 때문에 외국인 학습자에게는 더욱 어려울 수밖에 없다. 따라서 본 연구는 거절해야 하는 상황에서 학습자의 발화를 유도하고 학습자 발화 중에 화용적 오류가 나타나는 부분에 대해 수정, 설명하여 학습자가 실제 상황에서 의사소통할 때 도움이 되기를 기대한다.

앞에서 논의한 내용을 바탕으로 본 연구에서는 구체적으로 아래와 같은 연구 문제를 설정한다.

첫째, 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 반응 차이가 어떠한가?

둘째, 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과 차이가 어떠한가?

셋째, 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식 차이가 어떠한가?

1.2. 선행 연구

1.2.1. 제2언어 오류 수정 피드백의 제시 시기에 관한 연구

수업 중에 이루어지는 구어 수정적 피드백은 의사소통 중심의 제2언어 교실 수업에서 교사와 학습자 간 상호작용의 중요한 요소이며, 학습자의 습득에 많은 영향을 미칠 수 있다는 점에서 중요하다. 학습자의 오류 수정에 대한 관점은 교육의 패러다임의 변화에 따라 다양하게 제안되어 왔다. 이를테면, 문법 번역 중심 교수법이나 청각 구두식 교수법의 관점에서 오류는 마땅히 수정되거나 피해야 하는 현상인 반면, 자연적 교수법(Krashen, 1982) 관점에서의 오류는 언어 습득 기제로 '자연스러운 수정이 이루어지므로 방임해도 되는 현상'으로 여겨졌다. Krashen은 언어 습득이 언어에 대한 주의 집중 없이도 가능하며, 이해할 수 있는 최상의 입력에 접할

때 가능하다는 '이해 가능한 입력 가설'을 주장하였다. 즉, 언어는 i+1의 구조로 언어를 이해할 때 습득이 이루어진다는 것이다. 그러나 학습자의 오류가 화석화되는 현상이 발견됨에 따라 '이해 가능한 입력'은 알아차리기 (noticing)가 발생할 때 제2언어 학습에서 수용(intake)된다는 주장이 제기되었다. 이에 따라 언어의 여러 양상에 주목하는 것이 언어 습득에 중요함을 강조하게 되었으며, 일관적이고 체계적인 오류 수정이 학습자들의 언어 습득에 도움을 준다는 주장이 제기되었다(Long, 1983; Doughty, 1991).

한국어 교실에서 이루어지는 교사의 피드백에 관한 연구는 피드백을 전반적으로 살펴본 연구(한상미, 2001)를 비롯하여 피드백이 학습자의 오류 감소나 언어 능력 향상에 미치는 영향을 밝히고자 한 실험 연구로 이수민(2002), 이수미(2007), 박주현(2007), 김지숙(2008), 강현경(2008), 임수진(2008), Du(2010), 김남형(2010), 안지은(2012), 박영지(2013), 송운옥(2014) 등이 있고 피드백에 대한 학습자와 교사의 인식 및 선호도를 조사한 연구로는 김영주(2008, 2009, 2010), 설수연. 김영규(2013), 김지은. 이승현(2013) 등이 있다. 이렇게 피드백 관련 연구 중 실험연구와 조사연구의 수가 압도적이지만 이외에도 교사 피드백에 관한 관찰 연구가 이루어지고 있다. 관찰 연구는 수업을 녹화 혹은 녹음하여 수업에 제시된 피드백의 양상과 교사 피드백에 대한 학습자의 반응 양상을 분석한 연구로 이석란(2005), 최은정·김영주(2011), 임칠성(2014) 등이 있다.

본고에서는 연구의 목적에 맞게 선행 연구 중 오류 수정 피드백의 제시 시기를 언급한 연구를 검토하고자 한다.

오류 수정 피드백의 제시 시기에 대한 언급은 주로 피드백에 대한 학습자의 인식을 조사한 연구에서 나타났다. 김영주(2008)를 비롯하여 김영주(2010), 김창구(2011), 조은숙(2013), 차상아(2015), 정혜윤(2017)에서 피드백 제시 시기에 대한 학습자의 인식을 피드백의 다른 측면에 대한 학습자의 인식과 같이 조사하였다.

김영주(2008)는 구어 오류 수정에서 학습자가 언제 어떤 방법으로 어떤 오류에 대해 수정받기를 원하는지 조사하였다. 그 중에 피드백의 제시 시기에 대해 1) 대화를 끊더라도 오류 직후, 2) 말이 끝난 후, 3) 대화가 모두 끝난 후, 4) 그날의 수업이 끝난 후, 총 4가지로 분류해서 학습자의 선호도를 조사하였다. 조사 결과에 따라, 학습자들이 성별과 관계없이, 한국어 수준과 관계없이, 한국어 수학 기간과 관계없이, 학습 목적과 관계없이 모두 본인의 말이 끝난 후에 피드백을 받기를 원한다고 응답하였다. 특히 학습자들이 한국어 수학 기간이 오래될수록 오류가 만들어진 직후의 수정에 대해 부정적이었다. 하지만 이 연구에서 학습자의 오류를 문법 오류, 어휘 오류, 발음 오류, 화용 오류 등으로 세분화하여 학습자의 인식을 조사하지 못했다는 제한점이 있다. 이 연구의 결과를 진일보시키기 위해 한국어 교실의 오류 수정에 대해 대화 분석을 통하여 학습자의 오류를 구분하고 각 오류 수정 피

드백에 대한 학습자의 인식 분석이 필요하다.

조은숙(2013)에서는 학습자 변인에 따라 오류 수정에 대한 학습자의 인식을 조사하였다. 이 연구는 문화권, 성격, 교사와의 라포에 따라 학습자를 나누고 각 집단의 학습자의 수정 방법과 수정 시기에 대한 선호도를 조사하였다. 학습자의 수정 시기에 대한 선호도를 조사할 때 수정 시기를 '즉시 수정', '문장 후', '담화 후', '수업 후' 4가지로 나누었다. 조사 결과를 보면 중국인 한국어 학습자의 피드백 제시 시기 선호도는 오류 문장 후 >담화 후 > 즉시 수정> 수업 후 순으로 나타난 것을 알 수 있다.

차상아(2016)에서는 중국어권 초급 한국어 학습자의 발화 중에 나타난 조사 오류에 대한 교사의 수정적 피드백의 효과를 탐색할 때 수정적 피드백의 제시 시기에 대한 학습자의 선호도를 조사하였다. 이 연구에서 피드백의 제시 시기를 '오류가 생긴 즉시'와 '모든 발화가 끝난 후' 2가지로 나누었는데, 오류가 생긴 즉시 피드백을 받는 것이 좋다고 생각하는 응답자는 10명인 반면, 학습자의 모든 발화가 끝나고 한꺼번에 피드백을 받는 것이 좋다고 생각한 응답자가 20명이었다. 이 연구에서 면담을 통해 학습자에게 이렇게 생각한 이유를 조사하였는데, 학습자들이 즉시 피드백을 기피하는 이유로는 '오류에 대한 지적에 당황하고 위축된다', '말하기가 언제나 긴장되는데 교사의 오류 수정에 자신감이 더욱 없어진다', '발화 중간에 자신이 틀렸다는 것을 알면 또 다시 틀릴까 봐 더 이상 말하기 싫어진다', '오류 수정 후에는 말하려고 준비했던 내용을 모두 잊어버린다', '교사의 오류 수정은 자신을 더욱 긴장하게 만든다', '발화 중간에 받은 오류 수정은 솔직히 무슨 내용인지 모르겠다', '모든 발화가 끝나고 수정을 받으면 수정 내용을 메모할 수 있다'가 있었다. 하지만 소수의 학습자들은 반대로 즉시 피드백을 더욱 선호했다. 즉시 피드백을 선호하는 학습자들은 '오류를 빨리 알수록 수정하여 말할 수 있기 때문에 좋다', '틀린 채로 선생님과 친구들 앞에서 계속 말하는 것이 싫다' 고 말하였다. 이 연구는 양적으로 학습자의 피드백 제시 시기에 대한 선호도를 조사한 것에 그치지 않고 질적으로 학습자가 특정 피드백 제시 시기를 선호하는 이유를 밝혔다는 점에서 매우 의미가 있다.

정혜윤(2017)에서는 중국인 한국어 학습자를 대상으로 한국어 발음 오류에 제공되는 수정적 피드백에 대한 인식을 조사하였다. 그 중에서 피드백 제시 시기를 '오류가 발생하자마자', '오류가 포함된 문장이 끝난 후', '교사와 학생의 대화가 끝난 후', '그 날의 수업이 끝난 후' 4가지로 나누었다. 학습자의 응답을 확인한 결과, 학습자가 선호하는 피드백 제시 시기는 오류가 포함된 문장이 끝난 후 > 교사와 학생의 대화가 끝난 후 > 오류가 발생하자마자 > 그 날의 수업이 끝난 후 순으로 나타났다. 하지만 연구자 본인이 제시한 것과 같이, 이 연구는 학습자의 인식만 파악하였기 때문에 인식과 실제 간의 괴리가 있을 수 있다는 제한점이 있다. 따라서 후

속 연구에서는 학습자의 인식뿐만 아니라 더 다양한 방면에서 피드백의 영향을 탐구하는 시도가 필요하다.

선행 연구 검토를 통해 한국어교육 분야에서 피드백의 제시 시기에 관한 연구는 주로 조사 연구로 이루어지고 있고 실험을 통해서 다른 시기에 제시되는 피드백의 효과를 비교한 연구가 없으며 교실 관찰을 통해 다른 시기에 제시되는 피드백에 대한 학습자의 반응 차이를 탐구한 연구도 없다는 것을 발견할 수 있었다. 또, 피드백 제시 시기에 대한 학습자의 인식을 조사할 때 오류를 세분화하지 않거나 주로 조사 오류, 발음 오류에만 관심을 두고 다른 오류 유형(예: 화용적 오류)에 대한 탐색이 부족하다는 것을 알 수 있다. 이렇게 국내 한국어교육에서 피드백 제시 시기에 대한 탐색은 제한적이기 때문에 피드백 제시 시기에 대해 다방면에서 더 심층적으로 탐색할 필요가 있다.

이와 달리 국외 제2언어 교육 분야에서 피드백의 제시 시기에 대한 연구는 보다 더 활발하게 이루어지고 있다. 우선 한국어교육 분야와 같이 피드백의 제시 시기에 대한 학습자의 인식을 조사한 연구로는 Tomczyk(2013), Quinn(2014), Farahani & Salagegheh (2015), Olmezer-Ozturk & Ozturk(2016) 등이 있다.

Tomczyk(2013)에서는 중학교 교사 43명과 EFL 학습자 250명을 대상으로 교사와 학습자들이 구어 피드백에 대한 인식 차이를 조사하였다. 조사 결과에 따르면 교사의 지연 피드백 선호도는 98.02%로 다른 두 시기(즉시, 상당한 긴 시간 지난 후)보다 월등하게 높았다. 학습자가 선호하는 피드백 제시 시기를 살펴볼 때 지연 피드백의 선호도는 54.40%로 즉시 피드백의 45.2%보다 약간 높게 나타났다. 두 집단이 모두 지연 피드백을 더 선호하는 이유는 지연 피드백을 제시할 때 학습자의 발화를 중단시키지 않는다는 것이다. 학습자들은 즉시 피드백을 받을 때 긴장하여 항상 원래 무엇을 말하고 싶었는지 잊어버린다고 하였다. 그리고 심지어 즉시 피드백을 받을 때 자신감이 없어져서 오히려 오류를 더 많이 범한다는 학습자도 있었다. 또한 18.60%의 학습자가 교사의 즉시 피드백을 받을 때 무례하다는 느낌이 들었다고 하였다. 뿐만 아니라 교사가 즉시 피드백을 제시하고 나서 학습자가 계속 발화하고 싶지 않은 경우도 있었다. 그러나 이 연구도 학습자의 구어 오류 유형에 따른 피드백 제시 시기 선호도를 조사하지 못하였고 전체적인 구어 오류 피드백의 제시 시기에 대한 선호도만 조사했다는 제한점이 있다.

Quinn(2014)에서는 캐나다인 ESL 학습자를 대상으로 즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 영어 피동 오류 수정에 미치는 영향을 탐구할 때 설문지를 통해서 학습자의 피드백 제시 시기에 대한 선호도를 조사하였다. 조사한 결과, 학습자들은 즉시 피드백을 더 선호하였다. 하지만 즉시 피드백을 받을 때 학습자가 피드백에 대한 주의가 떨어지거나 학습자 발화의 독립성이 파괴될 가능성이 높고 지연 피드백을 받을 때 학습자가 더 긴장하고 어색해한다는 다른 반응도 언급되었다.

Farahani & Salagegheh(2015)에서는 이란인 EFL 교사와 학습자들의 피드백 제시 시기에 대한 의견을 비교하였고 그 결과, 교사는 즉시 피드백을 더 선호하지만 학습자들이 지연 피드백을 더 받고 싶어한다고 하였다. 하지만 이 연구는 학습자와 교사의 인식을 조사하는 것에 그쳤고 구체적인 원인을 밝히지 못했다는 아쉬움이 있다.

Olmezer-Ozturk & Ozturk(2016)는 다른 연구와 달리 질적 분석 방법으로 학습자들이 선호하는 피드백 제시 시기를 밝혔고 구체적으로 그 시기를 선호하는 이유도 탐색하였다. 이 연구에서 우선 교사와 학습자 간에 피드백을 주고받는 과정을 녹화하고 그 다음에 연구자와 학습자가 같이 녹화본을 보면서 연구자가 학습자에게 피드백 제시 시기에 관한 문제를 물어보았다. 이 연구에서 제시 시기를 3가지로 나누었는데 하나는 학습자의 발화를 중단하더라도 오류 직후(immediate feedback), 하나는 학습자의 오류 마디가 끝난 후(delay feedback), 마지막은 학습자의 모든 발화가 끝난 후(post-delayed)이다. 조사 결과에 따르면, 발화를 중단하더라도 오류 직후에 피드백을 받은 학습자는 발화가 중단되었기 때문에 매우 긴장하고 낙담했다고 응답하였다. 실제로 실험에서 이런 피드백을 받고 긴장되어 원래 무슨 말을 하려고 했는지 기억이 안 나 결국 발화를 포기한 학습자도 있었다. 또한 오류를 상대적으로 많이 범하는 학습자가 '내가 말할 때마다 틀리고 수정 받는 느낌이었다. 말이 계속 중단되어서 매우 불쾌하다'고 하였다. 반대로 학습자들은 오류 마디가 끝난 후 피드백을 받을 때 덜 긴장하고 오류에 대해 더 잘 인식해서 지연 피드백이 더 유용하다고 응답하였다. 또한 학습자의 모든 발화가 끝나고 피드백을 제시할 때 학습자가 자신이 범한 오류를 기억하지 못해서 이럴 때 받은 피드백은 도움이 안 된다고 응답하였다. 또 어떤 학습자는 말할 때 피드백을 못 받았기 때문에 말한 내용이 다 정확한 줄 알았는데 나중에 그것이 틀렸다는 것을 알게 돼서 조금 당황했다고 말하였다. 하지만 이 연구에서 즉시와 지연 피드백에 대한 구분 기준은 주로 교사의 피드백이 학습자의 발화를 중단했는지에 두고 있다. 이와 달리 다른 연구들에서는 주로 피드백을 받을 때 학습자가 아직 자신이 범한 오류를 기억하는지에 따라 즉시 피드백과 지연 피드백을 구분한다. 따라서 대부분의 연구와 같이 이 연구에서의 오류 직후(immediate feedback)는 당연히 '즉시'이고 학습자의 오류 마디가 끝난 후도 '즉시'이고 마지막으로 학습자의 모든 발화가 끝난 후는 '지연'이라고 간주해야 한다. 또한 이 연구는 12명의 참여자를 대상으로 진행하였기 때문에 피드백에 대한 선호 및 생각이 매우 주관적일 수 있어서 일반화하기 어렵다는 제한점이 있다.

앞의 연구들을 종합해 봤을 때, 학습자들의 피드백 제시 시기에 대한 선호도는 연구마다 다르게 나타났다. 하지만 즉시 피드백과 지연 피드백을 선호 혹은 회피하는 이유는 거의 비슷하게 나타났다. 즉시 피드백을 선호하는 이유는 주로 교사가

즉각적으로 피드백을 제시하면 학습자가 바로 오류를 수정할 수 있어서 더 안심이 된다는 것이고 회피하는 이유는 주로 심리적인 부담이 큰 것과 교사의 피드백에 제대로 집중할 수 없다는 것이다. 지연 피드백을 선호하는 이유는 주로 피드백을 받을 때 더 편안하고 더 집중할 수 있는 것이고 회피하는 이유는 말하는 과정 중 피드백을 받지 못한다면 불안하거나 자기가 말하는 내용이 다 정확하다고 착각할 수 있다는 것이다. 하지만 이들 연구 중 대부분은 학습자의 구어 오류를 세분화해서 구체적인 오류 유형에 따른 피드백 제시 시기에 대한 인식을 조사하지 못했다는 제한점이 있다. 학습자가 어휘 오류 수정에 대해 선호하는 피드백 제시 시기와 발음 오류, 문법 오류, 화용 오류 수정 등에 대해 선호하는 피드백 제시 시기가 다를 수 있으므로 더 구체적이고 세밀한 연구가 필요하다.

학습자의 피드백 제시 시기에 대한 인식을 조사한 연구 외에 국외 제2언어 교육 분야에서 주로 실험 연구를 통해 다른 시기에 제시되는 피드백의 수정 효과를 살펴보고 비교하였다. 다른 시기에 제시되는 피드백의 수정 효과를 살펴볼 때 주로 피드백이 학습자의 문법 오류 수정에 미치는 영향을 탐구하였다.(Siyyari, 2005; Varnosfadrani, 2006; Sheen, 2012; Quinn, 2014; Li, Zhu & Ellis, 2016; Amini & Ashrafi, 2019)

Siyyari(2005)에서 60명의 이란인 중급 EFL학습자를 대상으로 4가지 문법 형태를 학습할 때 즉각적으로 제시되는 고쳐말하기 피드백과 지연적으로 제시되는 명시적 피드백의 효과를 비교하였다. 사전 테스트와 사후 테스트 결과 비교를 통해 이 4가지 문법 형태의 습득에서 즉시 고쳐말하기 피드백과 지연 명시 피드백이 모두 유의미한 효과를 보인다는 것을 발견하였다. 하지만 지연 명시 피드백과 즉시 고쳐말하기 피드백 효과 간의 차이가 유의미하지 않았다. 그러나 4개 문법 형태의 실험 결과를 합친 후에 지연 명시 피드백 집단보다 즉시 고쳐말하기 피드백 집단의 결과가 유의미하게 높게 나타났다. 따라서 총체적으로 보면 즉시 고쳐말하기 피드백의 효과가 더 좋은 것으로 볼 수 있다. 하지만 이 연구에서 몇 가지 문제점이 존재한다. 우선, 교사가 즉시 피드백을 제시할 때 암시적인 피드백 방법인 고쳐 말하기를 사용하였고 지연 피드백을 제시할 때 명시적 피드백을 사용하였다. 따라서 연구 결과에서 차이가 나타난 원인이 피드백의 제시 시기의 차이 때문이지 아니면 피드백의 명시성 정도의 차이 때문인지 구분할 수 없다. 또한 이 연구에서 실험 집단과 비교 집단만 설정하고 통제 집단을 설정하지 않았기 때문에 학습자의 문법 능력의 성장이 교사가 제시한 오류 수정 피드백의 영향인지, 아니면 다른 요소의 영향인지 알 수가 없었다. 후속 연구에서 이런 부족한 점을 보완해서 실험을 더욱 정밀하게 설계할 필요가 있다.

Varnosfadrani(2006)에서는 56명의 이란인 중급 EFL 학습자를 대상으로 피드백의 제공 시기(즉시/지연)와 제공 방식(명시/암시) 등 다양한 방면에서 피드백이 학

습자의 문법 오류 수정에 미치는 영향을 조사하였다. 실험 결과에 따르면, 학습자의 문법 오류를 수정하는 데에 즉시 피드백이 지연 피드백보다 유의미하게 더 좋은 효과를 보였다. 이는 즉시 피드백이 학습자의 주의를 환기시키고 이해시키는 데에 더 도움이 된다고 해석되었다. 하지만 이 연구도 몇 개의 문제점이 존재한다. 첫째, 이 연구의 사후 테스트에서 학습자가 피드백 받은 오류에 맞춰 테스트 문항을 설계하여 수정의 효과를 검증했기 때문에 사전에는 학습자가 어떤 오류를 범할 것인지 예측할 수 없어서 사전 테스트를 실시할 수 없었다. 따라서 사전, 사후 테스트 비교를 통해 피드백이 어떤 효과가 있는지 판단하기 어렵고 단지 즉시 피드백과 지연 피드백의 상대적인 효과 비교만 가능하다. 둘째, 학습자들이 피드백 받은 오류에 맞춰 문항을 설계하기 때문에 피드백을 받지 못한 통제 집단에게 문항을 제시할 수 없고 따로 설정할 의미도 없다. 따라서 이 연구에서 통제 집단이 설정되지 않으므로 외재 변인의 영향이 있을 수 있다는 가능성이 있다. 이런 부분 때문에 실험 결과를 의심할 여지가 있고 실험 설계를 정교화해서 다시 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과를 탐색할 필요가 있다.

Sheen(2012)는 제2언어 연구 학회(Second Language Research Forum Conference)에서 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과를 비교한 연구를 발표하였다. 그는 제2언어로서 영어를 배우는 학습자를 대상으로 영어 과거형을 배울 때 즉각적으로 제시되는 메타언어 피드백과 지연적으로 제시되는 메타언어 피드백이 학습자의 제2언어 습득에 미치는 영향을 비교하였다. 실험 결과에 따라 두 가지 피드백은 모두 학습자의 문법 습득에 긍정적인 영향을 미쳤다. 하지만 사후 테스트와 지연 사후 테스트에서 즉시 피드백과 지연 피드백을 받은 학습자의 문법 습득에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 아쉬운 것은, 현재 이 연구와 관련된 유일한 자료는 학회의 개요이다. 따라서 구체적인 실험 도구와 실험 내용에 대해 알 수가 없었다.

Quinn(2014)에서는 90명의 중급 ESL 학습자를 대상으로 그들이 범하는 영어 피동태 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과를 조사, 비교하였다. 실험 결과에 따라 각 집단이 수정 전보다 수정 후에 문법 능력이 모두 향상되었지만 집단 간의 유의미한 차이, 즉 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단 간의 차이가 나타나지 않았다. 하지만 이 연구에서 피드백 제시 시기가 학습자의 문법 습득에 큰 영향이 없지만 이는 학습자의 서로 다른 반응을 유발한다고 제시하였다. 이 연구는 피드백 제시 시기의 영향을 탐색한 실험 연구 중 실험 설계가 가장 정교한 연구로 참고 가치가 매우 높다.

Li, Zhu & Ellis(2016)에서는 120명의 중국인 EFL 학습자를 대상으로 그들이 범한 영어 과거 수동태 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과를 조사, 비교하였다. 피드백 처치가 끝난 후 학습자에게 EIT(elicited imitation test)를 통해 피드백이 학습자의 암시적 지식의 습득에 미치는 영향을 조사했고 GJT(grammtical

ity judgment test)를 통해 피드백이 학습자의 명시적 지식의 습득에 미치는 영향을 조사하였다. 연구 결과에 따라, 즉시 피드백과 지연 피드백이 모두 학습자의 명시적 지식 습득에 긍정적 영향을 미쳤지만 암시적 지식 습득에 영향을 미치지 못하였다. 또한 비록 지연 피드백도 학습자의 명시적 지식 습득에 긍정적 영향을 미쳤지만 이런 긍정적인 영향은 2주 후에 실행되는 지연 사후 테스트까지 유지되지 못하였다. 즉, 사후 비교에서 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간의 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 하지만 즉시 피드백의 효과 크기가 지연 피드백의 효과 크기보다 크다는 점, 즉시 피드백의 효과가 2주 후까지 유지된다는 점을 종합 고려하여 즉시 피드백의 효과가 더 우월하다고 할 수 있다. 이 연구는 중국인 학습자를 대상으로 피드백 제시 시기의 영향을 탐색한 유일한 연구로서 장차 중국인 외국어 학습자를 대상으로 연구할 때 참고할 가치가 있다.

Amini & Ashrafi(2019)에서는 60명의 이란인 준중급 EFL 학습자를 대상으로 학습자의 의사소통 의지의 조절 효과 하에 즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 영어 일반 과거 형태 습득에 미치는 영향을 조사하였다. 우선 60명의 학습자를 무작위로 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단으로 나누고 각 집단 내에서 의사소통 의지 설문지 점수를 근거로 하여 학습자를 고-의사소통 의지 집단과 저-의사소통 의지 집단으로 다시 나누었다. 각 집단의 사전, 사후, 지연된 사후 테스트 결과를 비교해서 피드백이 학습자의 영어 일반 과거 형태 습득에 미치는 영향을 탐색한 결과, 즉시 피드백과 지연 피드백이 단기 혹은 장기 습득에 미치는 영향에는 큰 차이가 없었다. 뿐만 아니라 의사소통 의지와 피드백 제시 시기 간의 상호작용도 즉시 사후 혹은 지연 사후 테스트에서 모두 나타나지 않았다. 이 연구는 처음으로 학습자의 정의적 요인을 조절 변인으로 고려하여 피드백의 제시 시기가 학습자의 외국어 습득에 미치는 영향을 탐색한 연구로서 의미가 깊다. 하지만 피드백 제시 시기의 영향뿐만 아니라 의사소통 의지와 피드백 제시 시기 간에 상호작용이 발견되지 못한 점이 현존 이론과 상반돼서 장차 더 긴 실험 기간 동안 더 많은 학습자를 대상으로 다시 검증할 필요가 있다고 본다.

국외 제2언어 교육 분야에서 실험을 통해 즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 오류 수정에 미치는 영향을 탐색한 연구들을 살펴본 후, 이들은 주로 피드백이 학습자의 문법 오류 수정에 미친 영향을 살펴봤다는 점을 알 수 있었다. 또한 실험 결과를 종합해 봤을 때 대부분 연구에서 문법적 오류에 대해 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백의 영향 차이가 없다는 결과가 나왔고 일부 연구에서는 즉시 피드백이 지연 피드백보다 효과가 더 좋다는 결과가 나타났다. 하지만 많은 선행 연구의 실험 설계가 정교화되지 못해, 결과를 의심할 여지가 있다. 따라서 향후 연구에서는 피드백의 제시 시기의 영향만 살펴보고 비교할 수 있도록 다른 변인을 철저히 통제할 필요가 있다. 또한 문법 오류뿐만 아니라, 학습자의 발음 오류, 어휘 오류,

화용 오류 등으로 확장하여 피드백 제시 시기에 관한 연구를 심화하고 다양하게 진행할 필요가 있다.

앞서 살펴본 선행 연구들을 종합해 보면, 한국어교육 분야에서 오류 수정 피드백의 제시 시기에 대한 탐색은 아직 조사 연구에 머물러 있어 더 다양한 연구 방법으로 다방면에서 피드백의 제시 시기가 학습자의 제2언어 학습에 미치는 영향을 탐색하는 것이 필요하다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 피드백 제시 시기에 대한 인식을 조사할 뿐만 아니라 실제 실험을 통해서 피드백 제시 시기의 효과를 살펴보고 비교하려고 한다. 또한 국내외 제2언어 교육 분야에서 피드백 제시 시기에 대해 탐색할 때 관심을 두지 않았지만 본 연구에서는 교실 관찰을 통해 수정적 피드백이 주어졌을 때 학습자가 어떻게 반응하는지에 대해 살펴볼 필요성도 있다고 본다. 교사와 학습자가 상호작용을 하는 상황에서 피드백이 어떻게 주어졌고 학습자가 어떻게 받아들였는지를 확인하는 것은 피드백의 효과를 이해하는 데 도움이 될 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구는 교실 관찰을 통해 다른 시기에 제시되는 피드백을 받은 학습자의 반응을 분석하고 실험을 통해 다른 시기에 제시되는 피드백의 효과를 탐색하며 설문 조사를 통해 다른 시기에 제시되는 피드백에 대한 학습자의 인식을 살펴보고 비교하고자 한다.

또한 한국어교육 분야뿐만 아니라 국외 제2언어 교육 분야에서도 피드백의 제시 시기에 관련 연구는 골고루 발전하지 못하고 주로 피드백의 제시 시기가 학습자가 범하는 특정한 오류에 미치는 영향에 집중해서 연구해 왔다. 대표적으로 문법 오류는 상대적으로 명확한 오류이고 다루기에도 상대적으로 쉬울 수가 있지만 외국어교육에서 의사소통능력의 중요성이 많이 강조되면서 의사소통 문제를 유발하는 화용적 오류에 관심을 두고 피드백 제시 시기의 영향을 살펴보는 것은 의미가 크다.

따라서 본 연구에서는 국외 제2언어 교육 분야에서 활발하게 진행된 피드백 제시 시기에 관한 연구를 한국어 교육이라는 새로운 환경에서 재연하는 것이 아니고 보다 실용적인 차원, 즉 단순한 문법, 어휘 오류가 아닌 학습자의 의사소통 문제를 유발하는 한국어 화용적 오류에 대해 피드백 제시 시기의 영향을 다방면에서 탐색한다는 점에서 매우 의미가 있다.

1.2.2. 한국어 화용적 오류 수정 피드백에 관한 연구

한국어교육 분야에서 학습자의 화용적 오류를 다룬 연구는 주로 학습자의 의사소통에서 나타난 화용적 오류 양상을 살펴보고 분석해서 이를 바탕으로 화용 교수-학습 내용 및 방안을 마련하였다.(이경숙, 2012; 최지은, 2014; 강소아, 2017; 류파, 2020 등) 학습자의 화용적 오류를 분석하고 화용 교육 방안을 도출하는 것 자체가 갖는 의의가 충분히 있으나, 화용적 오류가 발생하지 않도록 화용 교육을 제

대로 수행하는 것 외에 화용적 오류가 발생하더라도 이를 어떻게 효과적으로 처치할 수 있을지에 대한 고민도 필요하다.

특히 Katayama(2007)의 결과를 보면, 화용적 오류, 발음 오류, 어휘 오류, 문법 오류 및 담화 오류 중에 화용적 오류는 61.8%의 비율을 차지하여 학습자들이 가장 피드백을 받고 싶어하는 오류 유형으로 밝혀졌다. 학습자가 명확한 문법, 어휘 등의 오류보다 구체적인 맥락에 의존하는 화용적 오류에 대한 수정 요구가 높아진다는 것을 간과할 수 없다.

하지만 한국어교육에서 학습자의 화용적 오류에 대한 수정 피드백 연구는 아주 미흡한 실정이다. 오직 노미연(2012)과 이선진(2019)에서 학습자가 범하는 화용적 오류에 대한 교사의 피드백 양상을 살펴보았다.

노미연(2012)에서는 한국어 학습자의 인터뷰 평가 담화를 중심으로 학습자가 범한 화용적 오류 양상과 교사가 제시하는 피드백 양상을 분석하였는데, 여기서는 화용적 오류를 '종결형 오류', '선어말 어미', '어휘 사용 오류', '담화'로 나누어서 분석하였다. 하지만 분석 결과는 다른 연구와 달리 학습자의 화용적 오류률이 상당히 낮게 나타났다. 이는 분석틀이 구체적이지 않고 분석 내용도 인터뷰 평가라는 제한된 상황에서 나온 것이기 때문이라고 볼 수 있다. 또한, 화용적 오류는 인터뷰 평가 담화에서 교사-학습자 상호작용을 유발하는 의사소통의 장애 요소로 작용하지 않아, 의사소통에 직접적인 영향을 미치지 않는다는 결과가 나타났다. 한상미(2005)에 따르면 한국어 학습자와 한국어 모어 화자 간의 대화에서 의사소통 장애를 유발하는 주요인은 문법적 오류가 아닌 화용적 실패임을 입증하였는데 여기서 정반대의 결과가 나온 이유는 인터뷰 평가 상황은 다소 실제 상황과 이탈적이라는 것이다. 이 연구에서 학습자의 화용적 오류에 대한 교사의 피드백 양상을 분석한 결과, 학습자의 한국어 숙달도와 상관없이 학습자가 화용적 오류를 범한 후 교사는 모두 고쳐말하기 피드백을 많이 사용하였다. 교사의 피드백을 받을 때 학습자는 대부분 정확한 답으로 고쳐 말했다. 하지만 이 결과는 Juan Yang(2016)에서 화용적 오류에 대해 수정할 때 고쳐 말하기는 효과가 없다는 결과와 모순된다. 이 부분도 인터뷰 평가 담화에서 나온 오류가 상대적으로 단순해서 고쳐 말하기 피드백을 받아도 빨리 이해하고 수정할 수 있다는 것으로 보인다. 결국 이 연구에서 분석한 내용이 실제 상황에서는 다소 이탈적이기 때문에 분석 결과를 참고할 때 신중해야 한다.

이선진(2019)에서 학습자의 화용적 오류에 초점을 두어 학습자가 범하는 화용적 오류 양상과 이에 대한 교사의 피드백 양상, 교사의 피드백에 대한 학습자 수용 양상을 살펴보았다. 이를 위해 K대학의 한국어 정규 과정 5급 학습자를 대상으로 한 말하기 활동 수업을 녹음하여 교사와 학습자 간의 대화를 분석하였다. 말하기 수업은 한 차시 당 50분으로 이루어졌으며, 한 주에 한 차시의 말하기 수업이 이루어졌다. 6차시의 기능별 말하기 수업의 주제로 1차시는 요청 및 부탁하기, 2차시는 사

과 및 변명하기, 3차시는 위로-조언하기, 4차시는 칭찬하기, 5차시는 요청-감사 표현하기, 6차시는 설득하기였다. 학습자는 중국 국적의 학습자 8명, 베트남 국적의 학습자 2명으로 구성되었으며, 성별에 따라 남성 4명, 여성 6명 총 10명으로 구성되었다. 한국어 교실의 수업 대화를 녹음하여 전사한 후 교실에서 이루어지는 교사와 학습자 간의 대화를 '화용적 오류-교사 피드백-학습자 반응'을 중심으로 분석하였다. 이 연구에서는 화용적 오류를 호칭 오류, 존대법 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘적 완화장치 오류, 화용적 관례어 오류로 분류하여 살펴보았다. 분석한 결과, 학습자의 존대 표현 오류가 가장 빈번하게 나타났으며, 그 중에서도 종결어미 사용에서 오류를 많이 보였음을 알 수 있었다. 또한 학습자의 화용적 오류에 대해 교사가 주로 명시적 수정과 메타언어적 피드백을 제공하였으며, 특히 학습자의 호칭, 통사적 완화장치, 화용적 관례어 사용에서의 오류에 대해 교사가 명시적 수정 피드백을 주로 제공하였으며, 존대 오류에 대해 교사가 메타언어적 피드백을 주로 제공하였다. 교사의 피드백에 대한 학습자의 반응 유형으로 주로 교사의 피드백을 반복함으로써 오류 수정에 성공하였음을 알 수 있었다. 특히 명시적 수정과 고쳐 말하기 피드백에 대한 반응으로 '교사 피드백 반복'이 주로 나타났으며, 유도 피드백에 대한 반응으로 '자가 수정'이 주로 나타났음을 확인할 수 있었다. 이 연구는 '화용적 오류-교사 피드백-학습자 반응'을 중심으로 분석했기 때문에 체계성이 강하고 실제 교실에서 발생한 교사와 학습자 간의 상호작용을 이해하는 데에 도움이 된다.

이렇게 선행 연구 검토를 통해 한국어교육 분야에서 화용적 오류에 관한 피드백 연구가 많지 않은 것을 발견할 수 있었고 그 중에서도 주로 피드백 유형에 집중하고 피드백 제시 시기에 대한 관심이 부족했다는 것을 알 수 있었다. 따라서 본 연구는 화용적 오류에 대한 피드백의 영향을 탐색한다는 시도에서 의미가 깊고 특히 피드백의 제시 시기에 주목한 것은 선행 연구와 구별되는 중요한 부분이다.

Ⅱ. 이론적 배경

2.1. 피드백의 제시 시기

2.1.1. 피드백 제시 시기에 대한 정의 및 분류

피드백 제시 시기(Corrective Feedback timing)란 학습자의 오류에 대해 피드백이 제시되는 시점이다. (The juncture in the instructional sequence when learner's errors are addressed-Quinn & Nakata, 2017) 학습자가 의사소통 과제를 수행할 때 오류를 범한다면 교사가 과제 수행 과정 중에 즉각적으로 피드백을 제시할 수 있고 과제 수행이 다 끝난 후에 지연적으로도 제시할 수 있다.

피드백 제시 시기에 대한 구체적인 분류는 다양하게 제시되었다. 우선 피드백 제시 시기에 대한 교사와 학습자의 선호도를 조사한 연구에서는 주로 김영주(2008)와 같이 1) 대화를 끊더라도 오류 직후, 2) 학습자의 문장 발화 후, 3)학습자의 발화가 모두 끝난 후, 4) 그날의 수업이 끝난 후, 4가지로 세밀하게 분류하였다.

하지만 선행 연구 중 피드백 제시 시기가 오류 수정에 미치는 영향을 실험을 통해서 밝힌 연구는 주로 1) 학습자 오류 발생 후 즉시, 2) 학습자의 모든 발화가 끝난 후 지연 2가지로 나누었다. 본 연구는 한국어교육에서 피드백 제시 시기에 관한 초보적인 실험 연구로서 피드백 제시 시기를 대부분의 실험 연구와 같이 '즉시'와 '지연' 2가지로 나누고자 한다.

하지만 선행 연구에서 '즉시 피드백'과 '지연 피드백'을 구분하는 기준은 다양하게 나타났다. Carpenter & Vul(2011)에서 정의한 즉시 피드백은 학습자가 오류를 범한 후에 즉각적으로 제시되는 피드백이고 지연 피드백은 오류가 발생하고 3초가 지난 후 지연적으로 제시되는 피드백이다. 이와 반대로, Phye & Baller(1970)에서의 즉시 피드백은 오류 발생 30분 후에 제공되는 피드백이고 지연 피드백은 오류 발생 2일 이후 제공되는 피드백이라고 분류하였다. 따라서 어떤 연구에서 즉시 피드백으로 간주되는 피드백이 다른 연구에서는 지연 피드백으로 간주될 수 있고 반대로 어떤 연구에서 지연 피드백으로 보는 피드백은 다른 연구에서 즉시 피드백으로 볼 수도 있다.

특히 제2언어 교육 영역에서 아직까지 피드백 제시 시기에 대한 논의는 상대적으로 부족하고 그 중에 즉시 피드백과 지연 피드백의 구분 기준을 규명한 연구는 거

의 없었다.

Long(1977)과 Chaudron(1977)에서 처음으로 지연 피드백은 학습자의 발화가 끝난 후 제공되는 피드백이고 즉시 피드백은 학습자의 발화를 중단시키는 피드백이라고 정의하였다. 이때 학습자의 발화를 중단시키는지가 즉시 피드백과 지연 피드백을 구분하는 중요한 기준이다.

하지만 최근 대부분의 연구(Rolin-Ianziti, 2006, 2010; Siyyari, 2005; Varnosfadrani, 2006)에서는 오류가 발생하고 피드백 제시 전까지 시간이 얼마나 경과하는지를 더욱 중요시한다. 다시 말해서, 즉시 피드백은 오류가 발생한 후 즉각 혹은 아주 짧은 시간 안에 제시되는 피드백이고 지연 피드백은 오류 발생한 후 조금 더 긴 시간이 지난 후에 제시되는 피드백이다. 이는 주로 학습자가 피드백을 받을 때 자기의 발화를 기억하고 교사의 피드백과 비교할 수 있는지를 기준으로 즉시 피드백과 지연 피드백을 구분하는 것이다.

본 연구는 대부분의 선행 연구와 같이 즉시 피드백은 학습자가 화용적 오류를 범한 후 아주 짧은 시간 안에 제시되는 피드백, 지연 피드백은 오류가 발생한 후 상당한 시간이 경과한 후 제시되는 피드백으로 정의하고자 한다.

그런데 구체적으로 얼마의 시간 동안 학습자가 자신의 발화 오류를 기억할 수 있는지 Doughty(2001)에서 제시한 'cognitive window' 이론을 통해 중요한 힌트를 찾을 수 있다. 심리언어학 관점에 따라 학습자가 자신이 범한 오류를 기억하고 교사가 제공하는 피드백과 비교할 수 있으려면 이 피드백은 학습자가 오류를 범한 지 1분 안에 제시해야 한다. 따라서 대략 1분 안에 제시되는 피드백은 즉시 피드백이라고 할 수 있다. 1분이 지나간 후 이 '인지의 창'이 닫히면 학습자가 피드백을 받아도 오류를 기억하지 못해서 비교할 수 없다. 이는 지연 피드백이라고 할 수 있다.

하지만 실제 실험에서 교사가 시계를 보고 정확하게 1분을 기준으로 기다리다가 피드백을 제시하는 것은 매우 기계적이고 거의 불가능하다. 따라서 본 연구에서는 학습자의 발화 중에 오류가 생길 때 교사가 최대한 빨리 수정해 주면 1분 안에 피드백을 제시할 수 있어서 이는 즉시 피드백이라고 보고, 학습자의 발화 과정 중에 오류가 생겨도 일부러 수정하지 않고 모든 발화가 끝나고 나서 순서대로 피드백을 제시해 주면 보통 오류가 발생한 지 1분이 초과되기 때문에 지연 피드백이라고 볼 수 있다.

조금 더 구체화해서, 본 연구에서 사용한 실험 과제는 6개의 문항으로 구성되기 때문에 즉시 피드백은 학습자가 과제 (총 6개 문항)를 수행하는 과정 중에 제시되는 피드백(주로 오류 직후, 오류 문장 후, 한 문항 대답 한 후의 3가지 시점이 있다. 구체적인 제시 시기는 교사가 오류를 인지하는 속도에 달려 있다.), 지연 피드백은 과제 수행이 모든 끝난 후 바로 제시되는 피드백으로 규정하고자 한다. 구체적인 예시는 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> 피드백 제시 시기 예시

피드백 유형	제시 시기	예시
즉시 피드백	제시 시기1 (오류 직후)	상황1: 친한 후배가 중국어 발음 교정해 달라는 부탁에 대한 거절 상황 학습자: 저는-**피드백 제시** 교사: 여기서 '저는' 하면 안돼요. '나는' 라고 말해야 돼요. 왜냐하면 친한 후배니까 친하고 사회적 지위 낮은 사람에게 '저는' 라고 하면 지나치게 공손해서 후배가 당황하고 서운할 수도 있어요.
	제시 시기2 (오류 문장 후)	상황1: 친한 후배가 중국어 발음 교정해 달라는 부탁에 대한 거절 상황 학습자: 저는 시간이 없어서 안 될 것 같은데.-**피드백 제시** 교사: 여기서 '저는' 하면 안돼요. '나는' 라고 말해야 돼요. 왜냐하면 친한 후배니까 친하고 사회적 지위 낮은 사람에게 '저는' 라고 하면 지나치게 공손해서 후배가 당황하고 서운할 수도 있어요.
	제시 시기3 (한 문항 대답한 후)	상황1: 친한 후배가 중국어 발음 교정해 달라는 부탁에 대한 거절 상황 학습자: 저는 시간이 없어서 안 될 것 같은데. 다음에 해주면 안 될까?-**피드백 제시** 교사: 여기서 '저는' 하면 안돼요. '나는' 라고 말해야 돼요. 왜냐하면 친한 후배니까 친하고 사회적 지위 낮은 사람에게 '저는' 라고 하면 지나치게 곤손해서 후배가 당황하고 서운할 수도 있어요.
지연 피드백	제시 시기 (과제 모두 수행 완료 후)	상황1: 친한 후배가 중국어 발음 교정해 달라는 부탁에 대한 거절 상황 학습자: 저는 시간이 없어서 안 될 것 같은데. 다음에 해주면 안 될까? 상황2:... 학습자:... .... 상황6:.... 학습자:... **-피드백 제시** 교사: 아까 상황1에서 '저는' 하면 안돼요. '나는' 라고 말해야 돼요. 왜냐하면 친한 후배니까 친하고 사회적 지위 낮은 사람에게 '저는'라고 하면 지나치게 곤손해서 후배가 당황하고 서운할 수도 있어요. 다음에 상황2에서....상황3에서....

2.1.2. 피드백 제시 시기와 제2언어 학습

제2언어 교육 분야에서 언어가 어떻게 학습되는지에 대한 생각이 달라짐에 따라 피드백의 제시 시기에 대한 처방도 영향을 받아 계속 변화해 왔다.

1950년대와 60년대에, 학자들이 오류는 '죄'(sin)와 같이 피해야 하며, 만약에 오류가 발생한다면 모든 오류에 대해 즉각적으로 처치해야 한다고 주장하였다. 또한 행동주의의 영향 하에, 학자들은 오류가 발생한 시간과 교사가 올바른 형태를 제공한 시간 사이의 간격을 최대한 줄여야 한다고 주장하였다. 학습자가 잘못된 언어 출력에 오래 노출될수록 오류가 고착화될 가능이 커진다고 우려했기 때문이다,

하지만 Corder(1967)에 처음으로 오류의 중요성을 인정하고 오류를 통해서 학습자의 제2언어 학습 단계를 살펴볼 수 있다고 제시한 후 오류에 대한 인식이 전환되기 시작하였다. Fanselow(1977)는 학습자의 학습 단계를 분석하기 위해 초보 교사들은 피드백을 하루 정도 지연시켜 오류를 꼼꼼히 분석하고 어떻게 처리해야 할지 고민해야 한다고 제안하였다. 하지만 Allwright(1975)에서는 교사가 학습자의 오류 처리를 미루면 안 되고 바로 즉시 분석하고 피드백을 제시해야 한다고 다르게 주장한 바도 있다.

이처럼 국외 제2언어 교육 분야에서는 피드백의 제시 시기에 대한 논의가 활발하게 진행해 왔다. 그 중에서 즉시 피드백을 옹호하는 연구도 있고 지연 피드백을 지지하는 연구도 있다. 선행 연구 중 즉시 피드백과 지연 피드백을 선호하거나 기피하는 이유를 정리하면 <표 Ⅱ-2> 와 같다.

<표 Ⅱ-2> 선행 연구 중 즉시, 지연 피드백 선호/기피 이유

즉시 피드백	선호 이유	1. 학습자의 오류에 대해 즉각적으로 피드백을 제시해 주면 학습자가 학습 과정에 더 집중하고 정확성을 더욱 주의한다. (Long, 1977; Scrivener, 2005; Rahimi & Dastjerdi, 2012) 2. 즉시 피드백이 학습자의 명시적 지식과 암시적 지식의 학습에 모두 효과적이다. (Li, Zhu & Ellis. 2016)
	기피 이유	1. 학습자가 의사소통 활동을 수행하는 과정 중에 피드백을 받으면 주의를 문법 형태로 전이시켜 의미 전달을 제대로 진행하기 어려울 뿐만 아니라 학습자가 낙담하거나 흥미를 잃어버릴 가능성이 있다. (Stern, 1992)

지연 피드백	선호 이유	1. 학습자 발화의 흐름을 유지할 수 있다. (Long, 1977) 2. 학습자의 발화를 중단하지 않아서 학습자의 자신감을 유지시킬 수 있다. (Scrivener, 2005; Rahimi & Dastjerdi, 2012) 3. 지연 피드백이 더 명시적이어서 지연 피드백을 제시할 때 학습자들이 잘못 이해하거나 주의를 안 하는 경우가 더 적다. (Quinn, 2014)
	기피 이유	1. 오류 발생 후 피드백 제시 전까지의 시간 간격이 길어질수록 오류 수정 피드백의 가치가 떨어진다. (Long, 1977)

위의 표에서 제시한 바와 같이 선행 연구에서 즉시 피드백 혹은 지연 피드백을 선호하거나 기피하는 이유는 아주 비슷하다. 이런 부분을 참고하여 즉시 피드백 혹은 지연 피드백의 선택에 도움이 될 수 있지만 즉시 피드백과 지연 피드백을 선택할 때 고려할 요소를 더 전면적으로 정리한 Spada & Lightbown(2008)에서 언급한 내용은 다음과 같다.

즉시 피드백과 지연 피드백을 선택할 때 고려할 요소는 총 일곱 가지가 있다.

첫째, 모국어 영향이다. 모국어가 제2언어 학습에 강한 영향을 미칠 때 지연 피드백이 더 유익하다고 주장하였다. 특히 같은 국적의 학습자들이 모인 제2언어 교실에서 학습자들이 같은 모국어의 영향으로 범한 오류를 서로 공유하고 문제가 더욱 심해질 수 있다. 이럴 때는 지연 피드백을 통해 학습자에게 모국어와 목표 언어 간에 비슷한 점과 차이점에 대해 천천히 설명할 필요가 있다.

둘째, 입력의 명료성이다. 교사가 즉시 피드백보다 지연 피드백을 제시할 때 학습자의 발화에 더 집중할 수 있고 학습자 발화 중 눈에 띄지 않은 문제도 하나하나 기록해서 학습자 발화가 끝난 후에 피드백을 제시할 수 있기 때문에 눈에 띄지 않은 오류를 수정할 때 지연 피드백의 효과가 더 좋다는 견해도 있다.

셋째, 규칙의 복잡성이다. 즉시 피드백은 복잡하고 설명하기 어려운 문제를 해결하는데 효과적이라는 의견이 있다. 하지만 직관적으로 어려운 규칙과 쉬운 규칙을 변별할 수 있더라도 이를 구분하는 기준이 명확하지 않다. 또한 이는 문법의 내재적인 이슈이기도 하지만 상대적으로 주관적인 문제이기도 하다. 정확하게 말하면, 복잡성의 기준은 학생에 따라 다르다. 같은 문제인데 중급 학습자에게는 어렵고 고급 학습자에게는 쉬울 수 있기 때문이다.

넷째, 의사소통 가치이다. 의사소통 장애를 유발시키는 오류에 대해 즉각적으로 피드백을 제시할 때 더욱 효과적이고 오류가 심하지 않고 의사소통 장애를 유발하지 않을 때 학습자 발화의 유창성을 파괴할 필요 없이 지연적으로 피드백을 제시하는 것이 더 좋다는 주장이 있다.

다섯째, 학습자 수준이다. 아직 문법 지식이 부족한 초급 학습자에게는 처음 보는

문법에 주의시키기 위해 지연 피드백이 더 유익하고 이미 많은 문법 지식을 학습한 중고급 학습자에게는 문법 지식을 숙련시키기 위한 연습이 필요해서 즉시 피드백이 더 좋다는 관점이 존재한다.

여섯째, 학습자의 나이이다. 언어 학습 경험이 많은 성인 학습자(older learners)에게는 보통 지연 피드백이 더욱 효과적이다. 그리고 아동 학습자는 즉시 피드백을 받을 때 교사의 수정 의도를 파악하지 못하는 경우도 있어서 즉시 피드백을 안 쓰는 것이 더 좋다는 의견도 있다.

일곱째, 언어 학습 스타일이다. 언어 학습에 대해 긍정적인 태도를 가지거나 더 많은 모국어 메타언어 지식과 기능을 가진 학습자에게 즉시 피드백을 제시해 주면 학습자들이 더욱 잘 주의하고 집중할 수 있다는 견해가 있다. 반대로, 언어 학습 태도가 그리 긍정적이지 않거나 모국어의 메타언어 지식이 부족한 학습자에게는 지연 피드백이 더욱 효과적이다.

이외에도 학습자가 선호하는 피드백 제시 시기를 고려해야 한다. 학습자의 피드백 제시 시기에 대한 선호도 개인의 학습 스타일과 예전의 언어 학습 경험의 영향을 받는다. 즉 전통적인 방식으로 언어를 배운 학습자는 지연 피드백을 더욱 선호하고 더욱 활발한 분위기에서 언어를 학습한 학습자는 즉시 피드백을 더 선호한다.

앞의 살펴본 내용을 종합해 보면, 구체적인 상황을 고려하지 않고 단호하게 즉시 피드백이 더 효과적이거나 지연 피드백이 더 효과적이라고 결론을 내리는 것보다 어떤 구체적인 상황에서 어떤 요소를 고려할 때 어떤 피드백 제시 시기가 더 좋을지를 탐색하는 것이 더 의미가 있다. 따라서 본 연구에서는 상황을 구체화하여 중국인 한국어 고급 학습자를 대상으로 그들의 화용적 오류의 수정에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백의 영향을 비교하고자 한다.

2.1.3. 즉시 피드백과 지연 피드백을 지지하는 이론

1) 즉시 피드백을 지지하는 이론

선행 연구 중에 즉시 피드백의 효과를 지지한 연구는 주로 인지심리학 분야의 이론인 기능 습득 이론(Skill acquisition theory)과 즉시 인지 비교 이론(immediate cognitive comparison theory) 등에 근거하였다.

기능 습득 이론(Skill acquisition theory)은 인간이 일을 배울 때 먼저 이와 관련한 이론 지식을 배우고 그 다음에 이 기능이 내재화될 때까지 계속 연습해야 한다고 주장한다. 특히 기능 습득 이론의 한 버전인 사고의 적응적 제어(Adaptive Control of Thought)는 제2언어 교육에 적용할 수 있다고 제시되었다. 이 이론에 따르면 제2언어 교육에서는 교사가 우선 학습자에게 문법 규칙을 제시해 주고 학습

자들이 구체적인 맥락에서 문법 지식을 파악할 때까지 계속 연습해야 한다. 오류가 발생할 때도 교사가 학습자에게 정확한 답을 제시하고 설명한 후 학습자가 여러 맥락에서 계속 연습하고 이 문법 지식을 내재화시켜야 한다. 하지만 학습자가 피드백을 받고 다시 연습할 기회가 있는지가 피드백의 제시 시기에 달려 있다고 할 수 있다. 즉시 피드백의 경우, 학습자가 과제를 수행하는 과정 중에 피드백을 받아서 나머지 과제를 수행할 때 피드백 내용을 주의하면서 다시 연습할 수 있지만 지연 피드백의 경우, 학습자의 발화가 모두 끝난 후 제시되어서 학습자가 더 이상 피드백 내용을 적용해서 연습할 기회가 없다. 따라서 이 이론은 즉시 피드백의 효과를 지지하는 근거가 될 수 있다.

그 다음에 즉시 인지 비교 이론(immediate cognitive comparison theory)에 따라 학습자가 범한 오류를 정확한 형태와 비교할 수 있게 하기 위해 피드백을 즉각적으로 제시해야 한다. Ellis, Loewen & Erlam(2006)와 Ranta & Lyster(2007)에서도 학습자의 오류와 교사가 제공하는 정확한 형태가 둘 다 학습자의 기억에 생생할 때만 비교가 가능하고 제2언어 학습에 긍정적인 효과를 미칠 수 있다고 하였다. Doughty(2001)가 제시한 'the cognitive window' 이론에 따라 인간은 대략 40초 시간 동안 작업 기억 (working memory)에서 자기의 행동이나 기억을 저장할 수 있다. 따라서 오류가 발생하고 나서 교사가 최대한 빨리 피드백을 제시하면 학습자가 아직 자기의 발화를 기억하고 있어서 피드백 내용과 비교할 수 있지만 지연 피드백은 학습자의 발화가 다 끝난 후에 제시하는 피드백이어서 오류가 발생한 때부터 이미 1분 이상 지나갔을 가능성이 크다. 이 시간은 작업 기억 속에 학습자가 범한 오류와 관련 사실을 저장하기에 너무 길다. 다시 말해서, 지연 피드백이 제시될 때 학습자가 이미 자기가 무엇을 말했는지 기억하지 못하기 때문에 교사가 제공하는 정확한 형태와도 비교할 수 없을 것이다. 따라서 즉시 인지 비교 이론도 즉시 피드백의 효과를 지지하는 근거가 될 수 있다.

또한 제2언어 교육 분야의 이론인 negotiation of form (Lyster, 1994a, 1994b)과 metatalk (Swain & Lapkin, 2002)도 의사소통 활동 중에서 즉시 피드백을 제시하면 더 효과적이라고 주장하였다. 이 이론들의 원리는 서로 다르지만 이들은 모두 즉시 피드백을 제시할 때 학습자가 입력에 더욱 집중하고 습득의 효과도 더 좋다고 주장하였다.

2) 지연 피드백을 지지하는 이론

지연 피드백을 지지하는 연구는 주로 정보 처리 이론(information processing theory), 간섭-분산 가설(The interference-perseveration hypothesis), 이중 기록 가설(the dual-trace hypothesis)에 근거하였다.

정보 처리 이론(information processing theory)에 따르면 인간의 정보 처리 능력이 제한되어 있어서 형태와 의미에 동시에 집중하는 것은 매우 어렵다. VanPatten(1990)에서도 텍스트의 의미를 이해하는 과정 중에 언어의 형태에도 주의를 기울이는 것이 학습자가 매우 어려울 수 있다고 주장하였다. 따라서 정보 처리 이론에 따르면 학습자에게 발화하는 과정 중에 피드백을 제시하여 학습자의 주의를 형태에 집중시키는 것보다 학습자의 의미 전달이 다 끝난 후 피드백을 지연적으로 제시하면 학습자가 정확한 형태에 더 집중할 수 있고 습득의 효과도 더 좋을 수 있다. 따라서 정보 처리 이론(information processing theory)은 지연 피드백의 효과를 지지하는 이론으로 볼 수 있다.

간섭-분산 가설(The interference-perseveration hypothesis)에 따라 학습자의 오류가 발생한 때부터 피드백이 제시되기 전까지 시간 간격이 길어질수록 학습자가 오류에 대한 기억을 잊고 오류보다는 정확한 형태에 대해 더 잘 집중하고 기억할 수 있다는 것을 근거로 지연 피드백의 효과를 지지하였다. 하지만 이때 학습자가 정확한 형태를 더 잘 기억하더라도 자기가 말한 내용을 기억하지 못하기 때문에 오류와 정확한 형태 간에 차이를 이해할 기회가 없다. 따라서 정확한 형태를 알더라도 자기가 말한 내용 중 어디가 틀렸는지 모른다면 나중에 계속 오류를 범할 가능성이 있다. 따라서 이 이론은 지연 피드백의 효과를 지지하는 근거가 되기가 어렵다고 본다.

마지막으로, 이중 기록 가설 (The dual-trace hypothesis)에 따르면 학습자가 목표 문법을 접할 때마다 부호화하는 기회가 한번 생겨서, 즉시 피드백의 경우 오류가 발생하고 바로 피드백이 제시되기 때문에 부호화의 기회가 한 번만 있지만 지연 피드백의 경우 보통 학습자의 전체 발화가 다 끝나고 교사가 피드백을 제시하기 전 학습자가 무슨 내용을 말했는지 다시 상기시켜서 이때 학습자에게 2번째 부호화 기회도 부여된다. 따라서 2번 부호화 기회(encoding opportunities)를 부여할 수 있는 지연 피드백은 1번만 부호화 기회를 부여할 수 있는 즉시 피드백보다 더욱 효과적이라는 근거가 될 수 있다.

2.2. 화용적 오류 수정 피드백

2.2.1. 화용적 오류의 정의 및 분류

1) 화용적 오류의 정의

지금까지 대부분의 연구에서 화용적 능력을 성공적으로 발휘하지 못할 때 화용적

오류가 발생한다고 주장하고 있기에 우선 화용적 능력의 개념에 대해 살펴볼 필요가 있다.

화용적 능력의 상위 범주인 의사소통 능력에 대한 관심은 1970년 이후 학계에서 '언어적 능력'과 '의사소통 능력' 간의 차이를 구별하는 과정 중에 일어나기 시작하였다.

Hymes(1972)는 Chomsky(1965)에서 언어 능력(Linguistic Competence)에 대한 정의의 한계를 지적하면서 의사소통 능력(Communicative Competence)이라는 용어를 도입하고 이를 '인간이 특정 상황에서 메시지를 전달, 해석하고 상호 간의 의미를 협상할 수 있게 하는 능력'이라고 정의하였다. 또한 의사소통 능력은 문법적인 능력뿐 아니라 담화 상황에 적절하게 대응할 수 있는 사회언어학 능력까지 포함해야 한다고 주장하였다.

Canale과 Swain(1980)는 Hymes(1972)에서 정의한 의사소통 능력을 제2언어 습득에 초점을 맞추어 재구성하였다. 그들은 의사소통 능력의 하위 범주로 문법적 능력(Grammatical competence), 담화 능력(discourse competence), 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence), 전략적 능력(strategic competence)을 제시하였다. 이 중에서 사회언어학적 능력은 언어가 사용되고 있는 사회적 맥락에 대해 이해하고 적절하게 발화할 수 있는 능력과 관계돼서 화용 능력에 해당된다고 할 수 있다.

앞의 제시한 바와 같이, Hymes(1972) 및 Canale과 Swain(1980)은 모두 사회적 맥락에 대해 강조하였다. 이를 통해 의사소통 능력에서 언어 사용과 사회적 맥락의 관계를 밝히면서 화용적 능력의 기반을 구축하는 계기가 되었다.

Thomas(1983)에서 의사소통 능력을 문법적 능력과 화용적 능력으로 구분하면서 처음으로 언어 능력에 화용적 능력을 포함하였다. 문법적 능력은 억양, 음운론, 통사론, 의미론 등에 대한 '추상적'이고 탈맥락화된 지식을 말하는데 이는 Canale & Swain(1980)에서 제시한 언어적 능력과 동일한 개념이다. 화용적 능력은 특정한 목적을 성취하거나 맥락 속의 언어를 이해하기 위해 언어를 효율적으로 사용하는 능력이다. 즉, 화용적 능력은 의사소통 능력을 구성하는 하나의 요소로서 주어진 맥락에 적절하게 발화하거나 이해할 수 있는 능력을 말한다.

Ellis(1994)에서도 의사소통 능력은 문법적 규칙에 대한 지식(언어적 능력)과 특정 상황에서 적절한 언어적 행위를 수행할 수 있는 지식(화용적 능력)이 포함되어 있다고 제시하였다.

Bachman(1990)에서는 '의사소통적 언어 능력(communicative language ability)'을 크게 언어 능력(language competence), 전략적 능력(strategic competence), 심리 생리적 기제(psychophysiological mechanisms)로 나누었다. 그 중에 언어 능력(language competence)의 구성 요소로 조직적 능력(organizational competence)과

화용적 능력(pragmatic competence)을 제시하였다. 화용적 능력은 구체적인 상황에서 맥락에 적절하게 발화할 수 있는 능력을 의미하며, 이는 발화수반능력(illocutionary competence)과 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence)으로 구성된다. 발화수반능력(illocutionary competence)은 언어의 기능적 측면으로 발화 내용을 통해 의도된 의미를 전달하고 이해하는 능력과 관계하고, 사회언어학적 능력은 언어의 문화적 측면으로 특정 언어 맥락에 의해 결정되는 언어 사용 관습을 이해하고 존대, 화계, 방언, 변이, 은유 등과 같은 문화적 기준과 수사적 표현을 적절하게 발화할 수 있는 능력을 의미한다.

앞의 선행 연구 중에 화용적 능력에 대한 정의를 참고하여, 본 연구에서 화용적 능력은 의사소통 능력을 구성하는 하나의 중요한 요소로서 주어진 맥락에서 적절하게 발화하거나 이해할 수 있는 능력으로 정의하고자 한다.

화용적 능력의 개념에 대해 알아본 후 이제 이러한 화용적 능력을 의사소통 상황에서 성공적으로 발휘하지 못할 때 발생하는 화용적 오류의 개념에 대해 자세히 검토하고자 한다.

국내외 제2언어 교육 분야에서 화용적 문제를 다룰 때 연구의 초점에 따라 '화용적 오류', '화용적 실패' 혹은 '화용적 문제'로 명명하여 정의하였다. 구체적으로 각 연구에서 어떻게 명명하고 어떻게 정의하는지 <표 Ⅱ-3> 로 정리하였다.

<표 Ⅱ-3> 선행 연구에서 화용적 오류/실패/문제에 대한 정의

명명	연구	정의
화용적 오류	Corder (1971)	화용적 오류는 발화 문장 내에서 문법적이지만 맥락이나 대화 참여자 간의 상호작용에서 문제를 유발하는 오류이다.
	James (1998)	화용적 오류는 규범적 규칙으로 설명한 것으로 목표어 사회에서 통용되는 규범에 어긋나는 불완전한 언어 형태를 의미한다.
	지현숙 (2006)	화용적 오류란 동일한 맥락이나 유사한 발화 상황에서 목표 언어의 모국어 화자들이 생산할 가능성이 없는 언어 형태나 그 형태들의 조합들이고 보통 원어민 화자가 들을 때 부자연스럽거나 어색한 느낌을 갖고 또는 아예 의미를 파악할 수 없다.
	이선진 (2019)	지현숙(2006)의 입장을 취하여 화용적 오류를 목표어의 화용적 규범에 맞지 않는 오류로 정의하였다.
화용적 실패	Thomas (1983)	대화 참여자 간의 이해 불일치로 청자가 화자의 발화에 있는 힘이나 기능을 잘못 인식하여 의사소통의 중단이 일어난 것으로 '규범적' 규칙으로 설명할 수 있는 것이 아니고 화용적 모호성이란 특성으로 발화가 '틀렸다'고 말하는 것이 불가능해서 이러한 상황이 벌어졌을 때 화자가 자신이 말하고자 하는 목표를 성취하는 것에 실패했다고 말하는 것이 보다 적절하여 화용적 실패라고 정의하였다.

	한상미 (2006)	모어-비모어 화자 간의 대화에서 비모어 화자가 목표어에 대한 화용적 언어 사용 지식의 부족으로 인해 자신의 발화를 의도했던 것과 다르게 전달하거나, 모어 화자의 발화 시 의도했던 것과 다르게 인식하는 것으로 '규범적' 규칙이 아니라 '가능한' 규칙으로 설명되기 때문에 화용적 실패라고 정의하였다.
	이경숙 (2012)	화용적 실패는 의사소통 상황에서 비모어 화자의 목표어에 대한 화용적 능력의 부족으로 나타나는 의사소통의 문제로서, 비모어 화자의 발화 의도가 청자에게 의도하는 대로 이해되지 않았을 때 나타나는 상황이다.
	유파 (2020)	화용적 실패는 의사소통하는 과정에서 화자의 의도를 제대로 전달하지 못하여 발생하는 상황이고 특히 거절 화행 수행에서 발생하는 화용적 실패는 학습자가 목표어의 화용적 지식과 능력의 부족으로 인해 대화 상대에게 의도하지 않은 체면 손상을 유발하거나 상황에 부적절한 거절 발화를 한 경우로 정의하였다.
화용적 문제	이정란 (2010)	한국어 학습자의 구두 발표에서 나타나는 화용적 문제를 살펴보는데 발표 내용 전달의 실패까지 이어지는 상황이 없기 때문에 '화용적 실패'라는 표현보다 '화용적 문제'로 정의하는 것이 옳다고 주장하였고 화용적 문제를 의사소통 맥락에 부적절한 발화를 생산하거나 대화 상대자의 발화를 의사소통 맥락에 맞게 이해하지 못하는 것으로 정의하였다.
	한상미 (2012)	화용적 문제를 화용적 오류나 화용적 실패의 개념을 모두 포괄하는 상위 개념으로 보고 화용적 문제를 대화 상황에서 화자가 의도하지 않은 어색함이나 모호함 혹은 무례함을 유발하거나 대화의 흐름에 문제가 발생하는 언어 사용의 문제라고 정의하였다.
	최지은 (2014)	화용적 문제를 모어 화자와 비모어 화자 간의 대화에서, 비모어 화자가 문화 간 차이 때문에 목표어에 대한 화용 능력이 부족해서 상대방에게 의도하지 않은 불손(impolitness)을 유발한 문제라고 정의하였다.
	강소아 (2017)	화용적 문제는 오류와 실패의 상위 개념으로 정의할 수 있으며 주로 대화의 흐름상 문제는 없으나 사회문화적 규범에 의해 오류가 발생하여 청자가 어색함이나 모호함을 느끼거나 화자의 의도와는 달리 청자가 화자의 발화에서 무례함을 느끼거나 청자가 화자의 발화 의도를 이해하지 못하여 대화의 흐름에 문제가 생기는 경우이다.

선행 연구 중, '화용적 오류', '화용적 실패' 및 '화용적 문제'에 대한 정의와 이 용어를 취하는 이유에 대한 살펴본 후, '화용적 오류'라고 명명한 연구는 주로 오류 분석의 관점으로 연구를 진행하지만 '화용적 실패'와 '화용적 문제'라고 명명한 연구는 주로 비교문화적 관점으로 연구를 진행한 것을 알 수 있다. 또한 화용적 오류라고 명명한 연구에서 주로 사회화용적 규범을 위반했는지를 판단의 기준으로 삼고

화용적 실패라고 명명한 연구는 주로 화자의 의도가 제대로 전달되는지를 판단 기준으로 삼았다. 화용적 문제는 화용적 오류와 화용적 실패의 상위 개념으로 '사회문화적 규범'과 '화자의 의도 전달'을 모두 판단의 기준으로 삼았다. 또한 화용적 오류에 대해 분석할 때는 주로 화자 중심으로 분석하지만 화용적 실패와 화용적 문제를 분석할 때는 화자와 청자 발화를 모두 중점적으로 다루었다.

이러한 차이로 각 연구에서 다르게 명명했지만 '화용적 오류', '화용적 문제', '화용적 실패'에 대한 정의는 비슷하게 내렸다. 본 연구는 오류 분석의 관점에서 주로 화자의 발화 중에 어떤 부분이 사회화용적 규범을 위반하여 모국어 화자와에 의사소통에 영향을 미치는지 탐색하기 때문에 이를 '화용적 오류'라고 명명하고자 한다. 또한 화용적 오류를 '학습자가 구체적인 사회 맥락에 적합한 한국어 사용에 대한 지식이 부족하여 화용적 힘을 언어적 부호로 전환할 때 한국어의 화용 규범과 어긋난 형태를 사용하여 발화 의도를 손상시키는 오류'라고 정의하고자 한다. 이는 문장 혹은 발화 내적 차원(통사적 차원, 형태적 차원, 음성적 차원, 어휘적 차원)에서 제2언어 학습자가 '언어 자체'에 대한 지식이 부족하여 범하는 문법적 오류와 달리 구체적인 발화 맥락에 적절한 '언어 사용'에 관한 지식이 부족으로 범하는 담화 차원의 오류이다. 따라서 본 연구에서 문법적 오류 혹은 화용적 오류를 구분할 때, 오류가 문장 혹은 발화 내적 차원에서 판단이 될 때 문법적 오류로 간주하고 구체적인 담화 맥락이 전제된 담화 차원에서만 판단이 될 때 화용적 오류로 간주하였다. 구체적인 예시는 다음과 같다.

***문법적 오류 예시**

상황: 친한 선배가 물건을 보내 달라는 부탁에 대해 거절하는 상황
학습자: <u>**죄송해요. 저도 좀 바빠서 시간이▷(조사√를) 낼 수 없어요.**</u>

위의 예시와 같이, 학습자가 조사 '를'을 사용해야 하는 자리에서 '이'로 잘못 사용하였다. 이런 오류는 문장 내적 차원에서 바로 판단이 가능하므로 문법 오류로 간주하였다.

***화용적 오류 예시**

상황: 친하지 않은 후배가 펜을 빌려달라는 부탁에 대해 거절하는 상황
학습자: <u>**나▷(존대법√저)도 하나밖에 없어서 지수▷(호칭/지칭어√지수 씨)한테 못 빌려줄 것 같아▷(존대법√같아요)**</u>

위의 예시와 같이, '나도 하나밖에 없어서 지수한데 못 빌려줄 것 같아'는 문장 내적 차원에서 어떤 오류도 발견할 수 없는 발화이다. 하지만 발화의 구체적인 상

황을 고려했을 때, 후배지만 친하지 않은 상대방에게 '지수'라고 상대방의 이름을 부르는 것이 매우 부적절하다는 것을 알 수 있다. 따라서 이런 지칭어 오류의 경우, 문장 내적 혹은 발화 내적 차원에 의해서 판단할 수 있는 오류가 아니라, 주어진 맥락에 의해서만 판단될 수 있기 때문에 화용적 오류로 처리하였다. 또한 이 발화에서 나타난 존대법 오류도 기본적으로 문장 내적인 차원에서 보다는 '친하지 않은 후배와 대화'라는 특정 담화 맥락이 전제된 담화 차원에서 더욱 구체적으로 판정할 수 있다. 또한 존대법 오류는 정보의 의미 손상에 관여하는 문법적 오류와 달리 주로 화자 발화 의도의 손상에 관여한 것이어서 화용적 오류로 처리하였다.

본 연구에서는 주로 학습자의 화용적 오류에 중점을 두고 피드백 제시 시기의 영향을 살펴보기 때문에 학습자 발화에서 나타난 단순 문법적 오류(예: 시간이 낼 수 없어요)에 대해 수정하지도 않고 분석하지도 않았다.

2) 화용적 오류의 분류

Thomas(1983)에서는 화용적 실패를 화용언어적 실패(Prgmalinguistic failure)와 사회화용적 실패(Sociopragmatic failure)로 나누었다.

화용언어적 실패는 학습자의 언어 사용이 목표어에서 관습적으로 사용하는 언어 범주와 체계적으로 다를 때 발생한다. 이는 비모어 화자가 목표어의 맥락에 적절한 '언어 사용'에 관한 지식이 부족으로 생기는 문제이고 주로 대화 맥락의 차원에서 화자의 발화 의도의 손상에 관련된다. 이 부분에서 발화 내적 차원에서 정보의 의미 손상에 관련된 문법적 오류와 구별된다.

사회화용적 실패는 화자 본인이 적절하다고 판단하는 언어 행위가 목표어 환경에서의 사회문화 혹은 언어문화와 충돌했을 때 발생한다. 이는 주로 화자가 속한 집단의 문화 특정적인 사고방식의 차이에서 비롯된다.

학습자가 범하는 화용적 오류를 살펴보기 위해 우선 타당한 분류 기준을 마련하고자 한다. 한국어교육에서 한상미(2005), 이경숙(2012), 최지은(2014), 강소아(2017), LIU PAI· 전은주(2019), 이선진(2019) 등에서 화용적 문제를 분석할 때 사용한 분류 기준을 검토해 보면 다음과 같다.

한상미(2005)는 화용적 실패를 분석할 때 Thomas(1983)의 틀에 따라 화용언어적 실패와 사회화용적 실패로 분류하였다. 화용언어적 실패 요인을 추출할 때 Blum-Kulka & House(1989: 273)에 제시된 CCSARP 프로젝트 분석 지침 (CCSARP coding manual)을 바탕으로 한국어의 특성을 감안하여 호칭, 통사적 완화장치, 어휘구 완화장치, 보조화행, 존대법, 화용적 관례어, 담화표지, 그리고 비언어적 요인, 총 여덟 가지 하위 범주가 설정되었다. 사회화용적 실패의 분석을 위해서는 Thomas(1983:103-109)를 참고하여 사회적 거리, 간접성의 정도, 가치관, 그리고 부담의

정도를 설정하였다.

지현숙(2006)은 인터뷰 시험 담화에서 산출된 학습자의 오류를 분석하였다. 우선 오류를 크게 문장 이내의 오류와 문장 이상의 오류로 나누었는데 이는 한상미(2005)가 제시한 문법적 오류 및 화용적 문제의 분류와 유사하다. 그러나 이 연구에서 학습자의 인터뷰 담화를 분석할 때 중요시하는 담화 운용 능력을 평가하기 위해 문장 이상 오류 범주 안에 '담화 운용' 오류를 새로 추가하였다. 담화 운용 범주에서 '인접쌍'과 '말순서 교대' 두 자기 하위 요인을 설정하였다. 인접쌍 오류는 청자의 기대에 부응하지 못하는 비선호적인 말이 나타나는 경우를 가리키고 말순서 교대 오류는 말이 끝나지 않았는데 갑자기 끼어드는 것과 같이 말순서 교대의 규칙을 지키지 않은 것을 말한다.

이정란(2010)에서는 화용적 문제를 크게 화용언어적 문제와 사회화용적 문제로 나누고 각각의 요인을 한국어의 특성과 구두 발표 담화의 특성을 반영하여 설정하였다. 한상미(2005)와 지현숙(2006)은 문제 요인을 대화 상황에서 사용하는 구어를 중심으로 보았다면 이정란(2010)은 발표 상황에서 사용하는 특정 표현과 태도를 중심으로 살펴보았다. 특히 격식 상황에서 사용하는 표현과 태도를 화용언어와 사회화용으로 나누고 발표 상황에서 자주 사용하는 담화 표지와 관례적 표현도 분석 대상으로 간주하였다. 또 발표 담화 상황에서는 청중에 대한 태도가 중요하다고 판단하여 공손성 요인을 분석 범주에 추가하였다.

이경숙(2012)은 중국인 한국어 학습자의 요청 화행에서 나타나는 화용적 실패를 분석할 때 한상미(2005)가 정의한 공손성의 개념과 연결해서 살펴보았다. 먼저 대부분 연구와 같이 크게 화용언어적 실패와 사회화용적 실패로 나누었다. 다음에 화용언어적 실패는 언어적 공손성의 관점에서 일반적 공손성과 요청 화행의 공손 전략으로 나누었다. 일반적 공손성은 존대법과 호칭과 같이 일반적 화행에서 지켜야 하는 공손성을 가리키고 요청 화행의 공손 전략은 대화 맥락에 맞게 공손성을 유지하면서 표현하는 것을 가리키고 이를 통사적 완화장치, 관례어, 비언어적 요인 3가지로 나누었다. 사회화용적 실패는 한상미(2005)의 분류를 참고하여 사회적 거리와 가치관 두 가지로 나누었다.

최지은(2015)은 칭찬 화행과 칭찬 반응 화행에서 불손 행위를 유발하는 화용적 문제를 분석할 때 기존 연구와 같이 화용언어적 문제와 사회화용적 문제로 구분하였다. 화용언어적 문제는 어휘·구, 담화 표지, 완화장치와 강화장치, 비언어적 요인으로 나누었다. 그 중에 어휘·구는 최지은(2015)이 처음 제시한 범주인데 이는 언어 표지가 갖는 화용의 의미를 학습자가 제대로 알지 못한 상태에서 잘못 사용하여 불손 행위를 일으키는 경우를 말한다. 또한, 발화수반행위를 완화하거나 강화하는 언어적 수단으로 완화 장치와 강화 장치를 모두 분석 대상으로 삼았다. 완화 장치는 발화수반행위를 완화시키는 장치로 어휘·구 완화장치, 통사적 완화장치와 담화·

화용적 완화장치를 의미한다. 그리고 강화 장치는 완화 장치와 대립되는 개념으로 발화수반행위를 강화시키는 장치를 의미한다. 사회화용적 문제는 부담의 정도와 상대적 힘으로 나누어 살펴보았다. 상대적 힘은 한상미(2005)와 이경숙(2012)이 분석 요인으로 삼은 사회적 거리와 거의 유사한 개념으로 상대방의 나이 및 지위에 대해 문화 간의 판단 차이가 발화 내용에서 상대방에게 불손 행위를 유발하는 경우를 말한다.

강소아(2017)는 일본인 한국어 학습자 대상으로 거절 화행에 나타난 화용적 문제를 분석할 때 한상미(2005), 이경숙(2012), 최지은(2015)의 분류 기준을 참고하였고 거절 화행의 특성과 예비 실험 분석 결과를 종합하여 분석 틀을 재구성하였다. 이 연구에서 화용언어적 문제를 존대법, 통사적 완화장치, 어휘·구 완화장치, 관례어, 비언어적 요인으로 나누고, 사회화용적 문제를 사회적 거리와 사회적 체계로 나누었다.

류파, 전은주(2019)에서는 중국인 한국어 학습자가 거절 화행에서 범하는 화용적 문제를 살펴보기 위해 한상미(2005), 이경숙(2012), 최지은(2014), 강소아(2017)에서 적용되었던 분석 기준들을 참고하였다. 대부분의 선행 연구와 같이 이 연구에서도 화용적 문제를 화용언어적 문제와 사회화용적 문제로 대별하고 예비 조사의 응답 결과에 나타나는 문제를 중심으로 분석 기준안을 마련하였다. 이를 한국어교육 전문가 4인의 타당성 검토를 받은 후 최종적으로 화용언어적 문제는 호칭어, 존대법, 통사적 완화장치, 어휘·구 완화장치로 나누었고 사회화용적 문제 범주에서 사회적 거리에 따른 표현에 대해서만 분석하였다.

이선진(2019)는 한상미(2005), 이정란(2011)등과 달리 한국어 학습자와 모어화자 간의 대화에서 나타난 의사소통 문제를 중심으로 살펴보는 것이 아니고 한국어 교실 수업 내에서 의사소통 상황을 설정하여 한국어 학습자 간의 대화에서 나타난 학습자의 화용적 오류 양상, 이에 대한 교사의 피드백 양상과 학습자 수용 양상을 살펴보고자 하였다. 그리하여 이 연구에서는 화용적 오류를 살펴볼 때 주로 언어적 문제 즉, 화용언어적 오류에 초점을 두고 '학습자 오류-교사 피드백-학습자 수용' 양상을 살펴보았다. 또한 이 연구에서 '보조 화행' 사용 오류 발생 빈도가 낮다는 점, '담화표지'에 대한 개념과 기준이 명확하지 않다는 점, 학습자의 비언어적 요인을 살펴볼 수 없다는 점으로 '보조화행', '담화표지', '비언어적 요인'을 분석 기준에서 제외하였다. 그리하여 이 연구에서는 호칭, 존대법, 통사적 완화장치, 어휘적 완화장치, 화용적 관례어 사용 오류에 대해서만 분석하였다.

앞서 검토한 선행 연구들 중에 화용적 문제, 실패, 오류에 대한 분류 기준을 모두 종합해 보면, <표 Ⅱ-4> 와 같다.

<표 Ⅱ-4> 선행 연구 중에 화용적 오류/실패/문제 분류 기준

연구	명명	분류	하위 요인
한상미 (2005)	화용적 실패	화용언어적 실패	호칭
			통사적 완화장치
			어휘·구 완화장치
			보조 화행
			존대법(화계선택/어휘/어미/조사)
			화용적 관례어
			담화 표지
			비언어적 요인
		사회화용적 실패	사회적 거리
			간접성의 정도
			가치관
			부담의 정도
지현숙 (2006)	문장 이상의 오류	화용적 규범	통사적 완화장치
			어휘·구 완화장치
		담화 운용	담화 운용 인접쌍
			말순서 교대
이정란 (2011)	화용적 문제	화용언어적 문제	격식적 표현 (종결 어미/대용어)
			담화 표지
			관례적 표현
			공손성
		사회화용적 문제	격식적 상황에 대한 인식 차이
			사고 중심의 차이
이경숙 (2012)	화용적 실패	화용언어적 실패	일반적 공손성(호칭/지칭어/존대법)
			요청 화행의 공손 전략 (통사적 완화장치/관례어/비언어적 요인)
		사회화용적 실패	사회적 거리
			가치관
최지은 (2014)	화용적 문제	화용언어적 문제	어휘·구
			완화 장치와 강화 장치
			담화 표지
			비언어적 요인
		사회화용적 문제	부담의 정도
			상대적 힘
강소아 (2017)	화용적 문제	화용언어적 문제	존대법
			통사적 완화 장치
			어휘·구 완화 장치
			관례어
			비언어적 요인
		사회화용적 문제	사회적 거리
			사회적 체계
류파, 전은주 (2019)	화용적 문제	화용언어적 문제	호칭어
			존대법
			통사적 완화 장치
			어휘·구 완화 장치
		사회화용적 문제	사회적 거리에 따른 표현
이선진 (2019)	화용적 오류	화용언어적 오류	호칭
			존대법
			통사적 완화장치

			어휘적 완화장치
			화용적 관례어

지금까지의 논의를 종합해 보면 화용적 오류에 대한 분류는 주로 Thomas(1983)의 분류 범주에 따라 화용언어적 오류와 사회화용적 오류로 구분되었다. 화용언어적 오류에서는 주로 호칭, 언어적 완화장치, 존대법, 관례어, 담화표지, 비언어적 요인을 오류로 다루고 사회화용적 문제에서는 용어는 조금씩 다르나 사회적 거리, 간접성의 정도, 가치관, 부담의 정도 등을 오류로 다루었다.

하지만 화용언어적 오류와 사회화용적 오류를 구분하는 것은 때로 명확하지 않다. 예들 들어, 학습자가 친하지 않은 후배와의 대화 맥락에 반말을 사용하여 발화하였다. 그러면 학습자가 '친하지 않은 후배'에게 적절하게 한국어를 사용하는 능력이 부족해서 화용언어적 오류를 범했을 가능성도 있지만, 학습자가 애초에 '후배면 무조건 반말을 써야 한다'는 생각으로 상대방과의 사회적 거리를 잘못 판단하여 사회화용적 오류를 범했을 가능성도 있다. 이럴 때 연구자는 사후 인터뷰를 통해 학습자에게 왜 그렇게 말했는지 물어보고 만약 학습자가 단순 언어 사용 지식이 부족해서 오류를 범한다면 화용언어적 오류로 간주하였고 만약에 학습자가 문화 특정적인 사고방식의 차이로 인해 오류를 범한다면 사회화용적 오류로 간주하였다.

한중 두 나라의 이데올로기가 상이하므로 서로 다른 가치관을 가지고 다른 패턴으로 발전해 왔다는 것은 사실이다. 따라서 한중 양국은 사회문화적으로 수많은 차이점을 지니고 있고 각자 특징적인 면을 갖추고 있기 마련이다. 특히 문화마다 사회적 거리에 대한 인식, 친소 관계에 따라 허용될 수 있는 언어 행위의 범위에 대한 인식은 서로 다를 수밖에 없다. 아래 예시는 학습자가 사회적 거리를 고려하지 않아 사회화용적 오류를 범한 경우이다.

상황6: 시험이 시작하기 전에 별로 친하지 않은 학교 후배가 펜을 빌려 달라는 부탁에 대해 거절하는 상황
학습자: <u>왜 시험 보는데 펜을 안 가져왔어?</u>

이처럼 학습자가 친하지 않은 후배에게 거절할 때 '왜 시험 보는데 펜을 안 가져왔어?'라고 거절하면서 상대방을 지적하는 태도를 표현하였다. 이 문장 중에 존대법 오류를 수정해서 '왜 시험 보는데 펜을 안 가져왔어요?'로 복구시켜 놓아도 이 맥락에서는 적절하지 않은 표현이다. 이 문장에서 드러난 상대방을 지적하는 태도가 여전히 큰 체면 위협 요소이기 때문이다. 이해영(2002)에서는 한국인의 경우 공손성을 표현하기 위해서 거절의 이유와 배경을 밝혀 대화 상대에게 스스로 화자의 거절 의사를 해석할 수 있도록 하는 경향이 있다고 하였다. 하지만 여기서 학습자가 거절할 때 거절의 이유와 배경을 전혀 제시하지 않고 오히려 지적의 태도를 표현해서

상대방에게 큰 불쾌감을 줄 수 있다. 이것은 바로 학습자가 상대방과의 사회적 거리를 고려하지 않고 선배로서 당연히 후배에게 교훈을 줄 수 있다고 생각하기 때문에 발생한 오류이다.

본 연구에서 피드백의 효과를 탐색할 때 주로 오류 분석의 관점으로 접근한다. 따라서 오류라고 명확하게 판단할 수 있어야 다룰 수 있는데 앞에 제시한 예시와 같이 문화 특정적인 사고방식의 차이로 발생한 사회화용적 오류에 대해 교사가 학습자 모어 문화를 부정할 수 없기 때문에 학습자의 발화가 '틀렸다'고 말할 수 없다. 따라서 사회화용적 오류는 오류 수정의 차원에서 다루기가 매우 애매한 문제이기 때문에 본 연구의 연구대상에서 제외시키고 명확하게 판단할 수 있는 '화용언어적 오류'만 다루고자 한다.

선행 연구에서 설정한 화용언어적 오류의 하위 요인을 참고하여 본 연구는 1차적으로 호칭/지칭어, 통사적 완화장치, 어휘·구 완화장치, 존대법, 화용적 관례어, 담화 표지, 담화 응용 인접쌍과 어휘, 구를 하위 요인으로 설정하고 예비 실험의 결과를 바탕으로 다시 수정하고자 한다.

여기서 1차적으로 설정하려고 하는 하위 요인은 선행 연구에서 추출한 요인을 본 연구의 목적에 맞게 합치거나 삭제한 것이다.

예를 들어 지현숙(2006)에서는 인터뷰 시험 담화에서 산출된 학습자들의 발화에서 나타난 오류를 분석하였다. 이 연구는 학습자의 인터뷰 담화를 분석하기 때문에 담화를 운용하는 능력을 평가하는 '담화 운용' 범주를 추가하였다. 하지만 이 연구와 달리 본 연구에서는 담화완성테스트의 방법으로 학습자의 화용적 오류을 살펴보고 분석하고자 한다. 따라서 본 연구에서 학습자가 실제로 상대방과 의사소통하는 것이 아니어서 '말순서 교대'를 분석 범주에서 삭제하였다.

또한 보조 화행 오류는 한상미(2005)에서만 언급하였고 이 연구에서 보조 화행을 화자가 특정 화행을 상황에 적절하게 실현하기 위해서 주화행의 전후에서 발화하는 것으로 주화행의 내용을 강화하거나 완화시키기는 기능을 지니는 화행으로 정의하였다. 본 연구에서는 화용적 오류에 중점을 두고 피드백의 효과를 살펴볼 것이어서 보조 화행 같은 전략 지식을 학습자에게 전달하기 어렵다고 보았다. 따라서 보조 화행을 본 연구의 분석 범주에서 제외하였다.

또한 이정란(2010)은 구두 발표 담화에서 발생한 화용적 오류에 대해 분석 범주를 설정했으므로 구어 발표 장르 하에 격식성의 필요성을 강조하기 위해 '종결어미'와 '대용어'를 분석 대상에 추가하였다. 하지만 본 연구에서 설정하는 상황은 공적인 상황이 아니고 학습자가 학교에서 한국어 모어 화자와 의사소통하는 사적인 상황이기 때문에 격식성에 대해 따로 강조할 필요가 없고 관련한 내용은 주로 '존대법' 범주에 포함시켰다.

그리고 최지은(2015)에서 제시한 강화 장치는 체면 손상을 완화시키는 역할을

하는 거절 화행의 표현과 반대의 개념이라고 판단하여 분석 범주에서 삭제하였다.

마지막으로 본 실험을 실시할 때 일부 학습자는 녹화를 거절해서 아쉽게도 녹음 자료만 수집할 수 있었기 때문에 학습자의 표정, 몸짓 같은 비언어적 요인을 살펴 볼 수 없었다. 따라서 이런 비언어적 요인도 분석 범주에서 삭제하였다.

이렇게 1차적으로 화용적 오류 요인을 추출한 후, 예비 실험 결과를 바탕으로 다음과 같이 다시 수정하였다.

첫째, '담화 표지'를 분석 범주에서 삭제하였다. 담화 표지를 삭제한 이유는 담화 표지 사용 오류는 학습자 1명의 사전, 사후 테스트 발화에서 각 1번씩만 나타난 것이어서 이런 오류를 범하는 것은 학습자의 개인 특성이라고 볼 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서 담화 표지 오류에 대한 피드백 효과를 탐구하는 것은 큰 의미가 없다고 보아 분석 대상에서 제외시켰다.

둘째, '담화 응용 인접쌍'을 분석 대상에서 제외시켰다. 담화 응용 인접쌍 오류는 학습자가 생산하는 낯설고 맥락 이탈적인 발화인데, 이는 주로 학습자가 상대방의 발화 의도를 잘못 파악하거나, 자신 가치관 혹은 모국어의 사회 문화 영향을 받아서 청자의 기대에 부응하지 못하는 비선호적인 말로 인식되어 있다. 이는 사회화용적 오류와 더 가까운 오류이고 본 연구에서 다루기에 무리가 있어서 분석 대상에서 제외시켰다.

마지막, '어휘, 구'를 분석 대상에서 제외시켰다. 어휘, 구의 사용 오류는 언어 표지가 갖는 화용 의미를 학습자가 제대로 알지 못하여, 의도와 다른 어휘, 구의 이면적 의미가 불손을 유발하는 상황을 말하는데, 이는 주로 존대법을 위반하거나, 직접적으로 거절한 것과 관련된다. 존대법을 위반한 경우, 존대 어휘 오류로 간주할 수 있고 직접적으로 거절한 경우, 어휘·구 완화장치 오류로 처리할 수 있어서 따로 '어휘 구' 범주를 설정할 필요가 없다고 판단하여 이를 분석 대상에서 제외시켰다.

결국 본 연구에서 학습자 발화 중에 나타난 화용언어적 오류인 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류, 화용적 관례어 오류만 다루고자 한다.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구에서 분석할 화용언어적 오류 유형 및 구체적인 설명을 <표 Ⅱ-5>과 같이 정리하였다.

<표 Ⅱ-5> 본 연구의 화용언어적 오류 분류 기준

화용언어적 오류	설명
호칭/지칭어 오류	대화 시작할 때 상대방을 부르거나 주의를 환기시키는 요소와 발화에서 어떤 대상을 가리킬 때 쓰는 말을 맥락에 적절하게 사용하지 못한 것이다.
통사적 완화장치 오류	의문문, 연결 구문, 가정법, 시제 등을 포함한 화행의 부담감이나 체면 위협 정도를 줄이는 표현을 적절히 사용하지 못한 것이다.

어휘·구 완화장치 오류	학습자가 발화할 때 맥락에 맞게 문장을 완화시켜 주는 어휘·구 등을 사용하지 못하거나 부정적 의미를 가진 어휘를 사용한 것이다.
존대법 오류	대화 상대에 따라 다양한 상황에 맞게 적절한 화계를 선택하지 못하거나 존대의 어휘, 조사, 어미 등을 적절하게 사용하지 못한 것이다.
화용적 관례어 오류	'고맙습니다'/'감사합니다', '죄송합니다'/'미안합니다' 등과 같이 관습적으로 쓰는 고정 표현을 구체적인 상황에 맞게 적절하게 사용하지 못한 것이다.

2.2.2. 화용적 오류 판단 기준

최지은(2014)에 따라 화용적 오류 발생 여부를 판단하는 데 반드시 확인해야 할 두 가지 기준은 '적절성(appropriateness)'과 '공손성(Politeness)'이다. 비모어 화자가 문법적으로는 거의 완벽한 발화를 생산했음에도 불구하고 화용적 문제를 보이는 것은, 바로 '적절성'과 '공손성'에 대한 화용론적 지식이 부족하거나 부재하기 때문이다.

1) 공손성

뒤에서 더 자세히 설명하겠지만 본 연구에서 학습자의 화용적 오류를 포착하기 위해 구체적인 거절 상황을 설정하고 학습자들이 거절 화행을 수행할 때 범하는 화용적 오류에 대해 수정 피드백을 제시하고자 한다.

거절은 대화 상대의 제안이나 부탁 행위 등을 수락하지 않는다는 의사를 표현하는 화행이기 때문에 대화 상대의 체면 손상을 완화시켜주는 공손성(politeness)의 개념이 수반되고 있다. 일반적으로 거절 화행에서 공손성이 실현되지 않을 때 화용적 오류 양상이 나타난다. 따라서 거절 화행 수행 시 화용적 오류 발생 여부는 공손성의 개념과 관계가 깊다. 한국인 모어 화자 입장에서 기대하는 공손성의 정도가 외국인 학습자의 발화에서 이루어지지 않았을 때 발화가 무례함을 유발하는 화용적 오류로 이어지게 된다. 즉, 외국인 학습자가 거절 발화에서 인간관계 변인과 대화 상황에 맞는 공손성을 지키면서 거절 발화하지 못한다면 화자는 청자에게 의도하지 않은 무례함과 부적절함을 줄 수도 있다. 따라서 본 연구에서 공손성을 학습자의 화용적 오류를 판단하는 중요한 기준으로 삼고자 한다.

Lakoff(1973)에서는 공손성을 실현하기 위해서 3 가지 공손 규칙을 제시하였다. 바로 격식, 존중, 우애이다. 우선 격식은 대화 상대와 거리를 고려하고 유지하라는 규칙이며, 존중은 대화 상대가 선택할 수 있는 권리를 주라는 규칙이고, 마지막 규

칙인 우애는 대화자 간의 관계가 가까운 상황에서 사회적 거리를 두고 말하는 것은 오히려 정확하지 않을 수도 있다는 규칙을 의미한다.

Leech(1983)는 Lakoff(1973)의 공손 규칙을 발전시켜, 6가지 공손의 원리를 제시하였는데, 바로 기지(tact), 관용(generosity), 칭찬(approbation), 겸손(modesty), 동의(agreement), 동정(sympathy)의 격률이다. 기지의 격률은 상대방의 부담을 최소화시키고 상대방의 이익을 최대화하는 것이고 관용의 격률은 자신의 이익을 최소화하고 자신의 부담을 최대화하는 것이다. 칭찬의 격률은 상대방에 대한 비난을 최소화하고 상대방에 대한 칭찬을 최대화하는 것이고 겸손의 격률은 자신에 대한 칭찬을 최소화하고 자신에 대한 비난을 최대화하는 것이다. 동의의 격률은 자신과 다른 사람 간의 불일치를 최소화하고 자신과 다른 사람과의 일치를 최대화하는 것이고 동정의 격률은 자신과 다른 사람 간의 반감을 최소화하고 자신과 다른 사람과의 동정을 최대화하는 것이다.(김율희, 2011). Leech의 공손 원칙의 6 가지 격률과 그 하위 격률의 요점은 결국 청자에게 좋지 않은 것은 최소화하고 청자에게 좋은 것은 최대화하라는 것이라고 할 수 있으므로, 상대방(청자)을 기분 좋게 만들고자 하는 Lakoff(1973)의 공손 규칙과 맥락이 비슷하다고 볼 수 있다.

또한 Brown & Levinson(1978)에서는 좀 더 체계적이고 종합적인 공손 이론을 발전시켰다. 이 연구에서는 Goffmann(1967)의 체면(face)의 개념을 체계화하여 공손성 원리와 연결하였다. 체면은 한 개인의 공적인 자기 이미지(public self-image)로서 의사소통 상황에서 상대방에게 보여주고자 하는 긍정적 이미지를 의미한다. 대화적 상호작용에서 화자와 청자의 체면 유지는 대화의 목적이며, 이러한 체면은 소극적(negative)인 것과 적극적(positive)인 것으로 구분할 수 있다고 밝혔다. 소극적 체면이란 사람들이 개인의 행동을 다른 사람으로부터 방해를 받지 않으려고 하는 욕구이고 적극적 체면(positive face)이란 사람들이 개인의 욕구를 다른 사람들과 함께 공유하려고 하는 욕구이다. 즉, 소극적 체면은 부담이 없는 상태를 의미하며, 적극적 체면은 타인에 의해 인정받고, 이해받으며, 존경받는 것과 관계된다(Brown & Levinson, 1978). 인간은 두 가지 체면을 모두 가지고 있는데, 대화가 진행되는 동안에 대화 참여자들의 체면이 위협받게 되는 상황에서 위협을 최소화할 수 있는 전략, 즉 공손 전략을 사용한다고 하였다.

거절 화행은 대화 상대의 요청, 부탁 등 행위를 수락하지 않고 물리치려고 하는 화행으로서 전형적인 대화 상대의 체면을 위협하는 행위(face threatening acts: FTAs)이다. Brown & Levinson(1978)는 체면 위협의 강도를 체면 위협 행위인 FTA와 연결된 부담(weight)과의 관계에서 정의하였다.

$$Wx = D(S,H) + P(H,S) + Rx$$

체면 위협의 정도(Wx)는 화자가 어떤 화행 전략을 사용할지에 영향을 주게 되며, 이것이 FTA의 무게로 나타나게 된다. FTA의 무게는 화자와 청자 사이의 사회

적 거리(D), 화자에 대한 청자의 힘(P), 특정 문화권에서 특정 체면 위협 행위가 가지는 절대적 부담감의 정도(Rx)에 의해 결정된다. 즉, 청자와 화자 간에 사회적 거리(social distance), 청자가 화자에 대해 가지는 힘(power), 절대적인 부담의 정도(rate of imposition)가 체면 위협 행위의 정도를 결정하며, 이 값에 따라 화자는 체면 위협 행위를 보상하기 위한 공손 전략을 사용하게 된다.

따라서 본 연구에서는 학습자 발화에서 화용적 오류가 발생하는지를 판단할 때 공손성을 기준으로, 주로 청자와 화자 간에 사회적 거리, 청자가 화자에 대해 가지는 힘, 절대적인 부담의 정도로 결정되는 체면 위협 정도를 보상하기 위해 적절한 공손성을 드러나는지 살펴보기로 한다.

2) 적절성

Austin(1962)에서는 사람들이 사실에 대해 진술하기보다는 행위를 하기 위해서 언어를 사용한다는 견해를 처음으로 제안했고, 발화가 진정한 의미를 가지기 위해서는 수많은 '적절한 상황'에 종속되어야만 한다고 주장함으로써 맥락의 중요성을 강조하였다. 화자의 발화가 특정 언어 집단의 사회문화적 맥락에 맞지 않아 어색하고 무례한 인상을 준다면 그 발화가 적절하지 않다고 볼 수 있다. Austin(1962:14)은 이러한 부적절성을 화자의 의도와 발화수반행위 그리고 청자가 파악한 내용이 서로 일치하지 않은 것으로 보았다.

Leech(1983)에서 화용언어학(pragmalinguistics)은 '형태의 적절성'에 관한 내용이라고 주장하고 이는 '화자의 특별한 발화 의도를 전달하기 위하여 주어진 언어가 제공하는 자료들'에 초점을 둔다고 제시하였다. 사회화용론(sociopragmatics)은 '의미의 적절성'에 관한 내용이라고 주장하고 이는 화용 행위가 특정 사회 관습이나 가치에 종속되는 방식을 의미한다고 제시하였다.

Thomas(1983)에서도 제2언어 학습자가 주어진 상황에서 의사소통 맥락에 적절하게 요구되는 발화수반행위(illocutionary act)를 수행하지 못할 경우에 발생하는 사회화용적 실패(sociopragmatic failure)를 '의미의 적절성'에 관한 일탈로 간주하였고, 학습자가 언어적 표현을 정확하게 사용하지 못할 경우에 발생하는 화용언어적 실패(pragmalinguistic failure)를 '형태의 적절성'에 관한 일탈로 해석하였다.

또 용어가 다르지만 Canale(1983)에서도 적절성과 유사한 개념을 제시하였다. 제2언어 학습자의 언어에서 발화수반행위(illocutionary acts)를 실현하기 위하여 요구되는 지식은 의사소통능력 중에 중요한 일환을 구성한다고 하였다. 이를 사회언어적 능력에 포함시켰는데, 이러한 의사소통능력은 '서로 다른 사회언어적 맥락에서 발화가 적절하게 수행되고 이해되는 정도'를 의미한다고 하였다. 이와 같이 적절성의 개념은 언제 특정 발화수반행위를 수행하는 것이 적절한가에 관련되는 '의미의

적절성'과 주어진 의미가 주어진 사회언어학적 맥락에 적합하게 언어적 혹은 비언어적 형태로 실현되는지를 판단하는 '형태의 적절성'으로 나누어 볼 수 있는 개념이다.

앞의 논의를 통해, 화용적 오류를 논의함에 있어서 맥락과 적절성 간의 관계가 긴밀하다는 것을 발견할 수 있다.

맥락이란 대화가 진행되는 과정에서 형성되는 의사소통 상황이다. 그 중에 발화의 '맥락'은 두 가지의 의미가 있는데 하나는 발화가 생산되는 상황을 의미하는 상황적 맥락(situational context)이다. 또 하나는 생산된 발화의 언어적 환경을 말하는 언어적 맥락(linguistic context)이다. 이 두 가지 유형의 맥락은 의사소통할 때 언어 형태의 선택에 영향을 주고 결국은 발화 생산에 영향을 미친다. 화용론 관점에서 다루는 상황적 맥락을 구성하는 요소로는 화자와 청자, 공간과 시간이 부여된 장면, 그리고 발화의 흐름 등을 들 수 있다. 이 중에 대화 참여자인 화·청자 간에 형성되는 맥락을 구성하는 요소로는 대화 참여자의 친밀도, 사회적 지위, 성별 등이 있다. 또한, 언어적 맥락은 의사소통 과정에서 화자의 발화 의도에 따라 형성되고, 화자가 자신의 발화 의도를 표현하는 방법은 이렇게 형성된 맥락에 의해 영향을 받는다. 따라서 의사소통 상황에서 맥락에 적절하게 요구되는 발화의 내용이 상황에 맞지 않거나 목표어 사회에서 통용되는 언어의 성격과 맞지 않는다면 이는 적절성에 어긋난 발화로서 화용적 오류라고 간주한다. 그러므로 학습자들이 구체적인 맥락 속에서 적절하게 발화했는지 아닌지도 학습자의 화용적 오류를 판단하는 중요한 기준이다.

2.2.3. 화용적 오류에 대한 피드백 방법

한국어교육 분야에서 화용적 오류에 대한 피드백 연구는 오직 이선진(2019) 한 편에 불과하다. 이 연구에서 학습자의 화용적 오류에 초점을 두어 학습자의 화용적 오류 양상과 이에 대한 교사의 피드백 양상, 교사의 피드백에 대한 학습자 수용 양상을 살펴보았다.

이 연구는 선행 연구와 같이 Lyster와 Ranta(1997)의 피드백 분류 기준에 따라 교사의 피드백을 명시적 수정, 고쳐 말하기, 명료화 요청, 메타언어적 피드백, 유도, 반복, 복합적 피드백으로 분류하였다.

실험 결과에 따라 6차시의 교실 수업에서 학습자의 화용적 오류는 총 296회가 나타났으며, 이 중에 존대 표현 오류가 66.6%로 가장 많이 나타났다. 이어 통사적 완화장치가 27.7%의 비율로 두 번째로 많이 나타났으며, 호칭 오류와 화용적 관례어 오류가 2.0%, 어휘적 완화장치 오류가 1.7%로 나타났다.

학습자의 발화에 나타난 화용적 오류에 대한 교사의 피드백 양상을 살펴본 결과,

총 296회의 화용적 오류에 대해 교가가 90회의 피드백만 제공하였다. 교사가 제공한 피드백 중 명시적 수정이 37.8%로 가장 많이 나타났으며, 이어 메타언어적 피드백이 31.1%로 두 번째 많이 나타났다. 나머지 피드백 중, 고쳐 말하기가 16.7%, 복합적 피드백이 10.0%, 유도가 3.3%, 반복이 1.1%의 비율로 나타났으며, 명료화 요청은 나타나지 않았다.

각 세부 화용적 오류 유형에 따른 교사의 피드백 양상을 살펴본 결과는 다음과 같다. 호칭 오류에 대해 교사가 명시적 수정(100%)만 제시하였다. 존대 오류에 대한 교사 피드백 중 메타언어적 피드백이 48.2%의 비율로 가장 많이 나타났으며, 이어 명시적 수정이 23.2%, 복합 피드백이 14.3%, 고쳐 말하기가 12.5%, 유도가 1.8%의 비율로 나타났다. 통사적 완화장치 오류에 대한 교사 피드백에서도 명시적 수정이 64.3%의 비율로 가장 많이 나타났다. 이어 고쳐 말하기가 25.0%의 비율로 두 번째 많이 나타났으며, 나머지 메타언어적 피드백, 유도, 복합 피드백이 모두 3.6%의 비율로 나타났다. 어휘적 완화장치 오류에 대해 교사가 고쳐 말하기(100%)만 제시하였다. 화용적 관례어 오류에 대한 교사 피드백에서도 명시적 수정이 50%의 비율로 가장 많이 나타났으며, 이어 유도와 반복 피드백이 동일한 비율로(25%) 나타났다.

앞에 검토한 내용을 종합해 보면, 교실에서 교사가 명시적 수정과 메타언어적 피드백을 주로 사용하였음을 알 수 있다. 특히 학습자의 호칭 오류, 통사적 완화장치 오류, 화용적 관례어 오류에 대해 교사가 명시적 수정 피드백을 주로 제공하였으며, 존대 오류에 대해 교사가 메타언어적 피드백을 주로 제공하였음을 발견할 수 있다. 선행 연구(이석란, 2009; 진제희, 2005; 최은정·김영주, 2011)에서 학습자의 문법, 발음, 어휘 오류에 대해 교사가 고쳐 말하기를 통해 암시적으로 피드백을 제공한 경우가 가장 많다는 조사 결과와 달리 이 연구에서는 학습자의 화용적 오류에 대해 교사가 주로 학습자에게 오류임을 명확하게 인지시켜 주거나 언어 정보를 제공하여 오류의 본질을 지적하는 방법으로 피드백을 제시한 것을 알 수 있다. 이는 문법, 발음, 어휘 오류에 대해 수정할 때 교사가 학습자의 발화를 직접 고쳐 말해도 학습자가 자신의 오류를 지각하고 수정할 수 있겠으나 화용적 오류의 경우 주로 학습자가 대화 상황과 화·청자 간의 관계를 제대로 이해하지 못하고 맥락에 맞게 언어를 수행하지 못했을 때 발생한 것이어서 교사가 상황에 대해 설명하고 이런 상황에서 어떤 언어를 사용해야 하는지를 명확하게 제시해야 학습자가 이해할 수 있다는 것을 암시한다.

본 연구에서 학습자의 화용적 오류에 대한 교사 피드백의 영향을 살펴보기 위해 이선진(2019)에서 발견한 결과를 참고하여 주로 명시적 수정과 메타언어적 피드백 방법으로 피드백을 제시하고자 한다. 그리고 본 연구에서는 주로 피드백 제시 시기의 영향을 살펴보기 때문에 피드백 방법의 다름이 미칠 영향을 통제하기 위해 모든

오류에 대해 일관되게 명시적 수정과 메타언어적 피드백을 복합적으로 제시하고자 한다. 즉, 학습자의 모든 오류에 대해 우선 명시적으로 오류를 지적하고 정확한 형태를 제시한 후, 그에 대한 구체적인 메타언어 설명도 같이 제시하고자 한다. 구체적인 피드백 방법 예시는 다음과 같다.

상황: 친한 학교 동기가 택배를 받아 달라는 부탁에 대해 거절하는 상황
학습자: 어 미안해 저도 (▷존대법✓나도)수업을 들어야 하는데 도와줄 수 없는 것 같아.
교사 피드백: **여기서는 '저도'라고 하면 안돼요. '나도'라고 말해야 돼요.(명시적 수정) 친한 동기이기 때문에 존댓말 쓰면 오히려 일부러 거리를 두는 것처럼 들릴 수 있어요.(메타언어적 해석)**

2.2.4. 피드백에 대한 학습자 반응

Lyster & Ranta(1997)에서 학습자가 피드백에 대한 반응을 "교사의 피드백에 즉시 따르는 학습자의 발화이며 학습자 최초 발화의 어떤 면에 주의를 기울이려는 교사의 의도에 대한 반응(reaction)"으로 정의하였고 학습자 반응을 3단계의 절차로 분류할 수 있다고 제시하였다. 첫 번째 단계로, 학습자의 반응을 '학습자 반응 있음'과 '학습자 반응 없음'으로 분류한다. 두 번째 단계로, '학습자 반응 있음'을 '수정 성공(repair)'과 '수정 실패(needs-repair)'로 분류한다. 세 번째 단계로, '수정 성공'을 '학습자 형성 수정(student-generated repair)' 과 '교사 형성 수정(teacher-generated repair)'으로 분류한다.

다음으로 한국어교육에서 교실 관찰을 통해 교사의 피드백 양상과 학습자 반응 양상을 살펴본 연구로 진제희(2005), 이석란(2009), 최은정·김영주(2011), 이선진(2019)에서 학습자의 반응에 대해 어떻게 분류하였는지 살펴보겠다.

진제희(2005)에서 학습자의 반응 양상을 분류할 때 우선 학습자의 반응 유무에 따라 분류하였고, 학습자의 반응이 있을 경우 학습자가 오류 수정에 성공하였는지 오류가 지속적으로 나타났는지에 따라 구분하였다. 그 다음에 오류 수정 성공을 다시 피드백을 반복하여 발화하거나 피드백을 인지하였다고 표시하거나 학습자가 자가 수정을 한 경우로 분류하였다.

이석란(2009)에서 학습자 반응에 대해 분류할 때도 우선 학습자의 반응 유무에 따라 분류하였으며, 그 다음에 학습자가 반응이 있는 경우 다시 교정 완료와 재교정 필요로 나누었다. 교정 완료를 수정의 주체에 따라 '학습자 형성 교정', '교사 형성 교정'로 분류하였고 '학습자 형성 교정'을 다시 '자기 교정'과 '동료 교정'으로 나나누었고 '교사 형성 교정'을 다시 '반복'과 '합병'으로 나누었다. 재교정 필요의 경

우 다시 '자인'(피드백을 인지만 한 경우), '같은 오류'(학습자가 동일 오류를 반복한 경우), '다른 오류'(다른 새로운 오류를 생산한 경우), '주저', '목표 이탈'(주제에 어긋나는 발화를 한 경우), '질문'(교사에게 질문을 한 경우)으로 분류하였다.

최은정·김영주(2011)에서는 학습자의 반응을 분류할 때 우선 학습자에게 발화 기회가 부여되는지에 따라 '기회 있음'과 '기회 없음'으로 분류하였으며, 기회가 있는 경우 '반응 있음'과 '반응 없음'으로 분류하였다. 학습자가 반응이 있는 경우를 '수정 성공'과 '수정 실패'로 분류하였으며, '수정 성공'을 다시 교사의 피드백을 반복하여 수정하였는지, 학습자의 인지 과정을 거쳐 스스로 수정하였는지에 따라 '단순 교사 수정 반복'과 '창의적 수정'으로 분류하였다.

이선진(2019)에서 학습자의 반응을 분류할 때도 우선 교사가 학습자에게 발화의 기회를 주었는지에 따라 '발화 기회 있음'과 '발화 기회 없음'으로 분류하였고 학습자에게 발화 기회를 부여한 경우, 다시 '학습자 반응 있음'과 '학습자 반응 없음'으로 분류하였다. 그 다음에 학습자가 반응이 있는 경우 다시 '오류 수정 성공'과 '오류 수정 실패'로 분류하였고 '오류 수정 성공'에서 '교사 피드백 반복(repetition), 교사 피드백 결합(incorporation), 학습자 자가 수정(self-repair), 동료 수정(peer-repair)'으로 분류하고, 오류 수정 실패에서 '오류 인지(acknowledgement), 동일 오류 반복(same error), 다른 오류 생성(different error), 주저(hesitation), 부분 수정(partial repair), 목표 이탈(off target)'로 분류하였다.

지금까지 검토한 선행 연구에서 적용한 학습자 반응 분류 기준을 종합하여 본 연구의 목적 맞게 수정하였다. 특히 선행 연구에서 대부분 학습자의 '오류 인지'를 오류 수정 실패의 하위 유형으로 분류하였는데, 본 연구에서 학습자가 간단하게 '네'라고 자신이 범한 오류를 인지했다고 표현한 경우, 꼭 교사의 수정 의도를 이해하지 못해서 '네'라고만 응답하는 것이 아닐 수도 있다고 본다. 특히 본 실험에 참여하는 학습자가 많아 부득이하게 실험을 빠르게 진행하였는데 학습자가 시간을 절약하기 위해 일부러 '네'라고만 대답했을 가능성이 높다. 또한 본 연구에서 학습자가 반복적으로 동일 오류를 범한 경우가 많이 나타났다. 처음에 교사가 정확한 형태를 제시할 때 학습자가 교사의 피드백을 반복하거나 적극적으로 반응할 수 있지만, 두 번째, 세 번째 같은 실수를 하고 같은 피드백을 받을 때 학습자가 이미 정확한 형태를 알고 있었기 때문에 다시 적극적으로 반응하지 않고 간단하게 자신의 실수를 인지만 한 경우가 많이 나타났다. 따라서 본 연구에서 학습자가 '네'라고 간단하게 오류를 인지했다고 반응한 경우, 꼭 오류 수정 성공 혹은 실패라고 판단하기 어려워서 따로 '오류 인지' 범주를 설정하여 분석하고자 하였다. 결국 본 연구에서 사용한 구체적인 학습자 반응 분류 틀은 <표 Ⅱ-6>와 같다.

<표 Ⅱ-6> 피드백에 대한 학습자 반응 분류 기준

발화 기회 있음				발화 기회 없음
반응 있음			반응 없음	
수정 성공	수정 실패	오류 인지		
교사 피드백 반복	동일 오류 반복			
교사 피드백 결합	다른 오류 생성	오류 인지		
학습자 자가 수정	질문			

본 연구에서 학습자의 반응을 분석할 때 주로 반응적 형태 초점 에피소드(reactive form focused episodes)를 찾아 녹음 자료를 전사하였다. 즉, 오류가 나타나는 '촉발(trigger)', 오류에 대한 피드백이 나타나는 '피드백 마디(feedback move)', 그리고 피드백에 대해 선택적으로 나타나는 '반응(uptake)' 부분만 분석하였다. 구체적인 분석 예시는 아래와 같다.

상황: 친한 학교 동기가 중국 사이트에서 논문을 찾아달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 저(촉발)도 계정이 없어서..
교사: 여기서는 '저도'라고 하면 안돼요. '나도'라고 말해야 돼요. 친한 동기이기 때문에 존댓말 쓰면 오히려 일부러 거리를 두는 것처럼 들릴 수 있어요.(피드백 마디)
학습자: 네네 알겠습니다.(반응)

Ⅲ. 연구 방법

3.1. 실험 대상

본 연구는 피드백의 제시 시기가 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 알아보기 위하여 한국 대학 혹은 대학원에 재학하거나 진학을 목표로 하는 중국인 고급 한국어 학습자를 연구 대상으로 삼았다. 모집된 93명 참여자 가운데 실험에 참여하지 않거나 완수하지 않은 30명을 제외하고 총 63명 참여자의 실험 자료가 사용되었다.

우선 본 연구에서 한국 대학 혹은 대학원에 재학하거나 진학을 목표로 하는 학문 목적 학습자를 선정한 이유는, 학문 목적 학습자의 경우 한국에 머무르는 동안 한국인과의 관계를 형성하며 지내야 하므로 화용적인 필요도가 높고 또한 학습자의 관심도 클 것이다. 또한 중국인 한국어 학습자만 다룬 이유는, 학습자의 화용적 오류는 다른 문법, 어휘 오류와 달리, 대부분 학습자의 모국어 사회 문화 등의 영향을 받아 발생하기 때문에 학습자의 국적이 다르면 범하는 화용적 오류 양상도 다르고 이에 대해 수정적 피드백의 효과를 탐색할 때 피드백 제시 시기 뿐만 아니라 학습자의 국적도 변인이 될 수 있어서 이를 통제해야 했기 때문이다.. 그리고 본 연구에서 고급 학습자만 선정한 이유는, 화용적 오류는 담화 상황의 맥락에 의존하여 발생하기 때문에 학습자가 그 맥락을 제대로 이해하지 못하였을 때 문제가 나타날 수 있다. 따라서 화용적 오류 분석에서 맥락에 대한 이해를 위해서는 학습자의 한국어 능력 수준이 일정 정도 이상이 될 필요가 있겠다. 또한 본 연구에서는 학습자가 범하는 화용적 오류만 다루기 때문에 최대한 문법적 오류를 덜 범하는 고급 학습자를 모집하려고 한다. 한상미(2005)에서 한국어 학습자의 숙달도와 문법적 오류 및 화용적 실패와의 관계를 탐색한 결과, 학습자 숙달도가 높아질수록 문법적 오류는 크게 감소하는 데에 반해 화용적 실패의 감소 비율은 낮았다. 따라서 고급 한국어 학습자의 경우 화용적 오류는 문법적 오류보다 더 두드러져서 화용적 오류를 연구할 때 더 적합한 대상이라고 볼 수 있다.

그리고 화용적 연구에 따라, 학습자의 연령, 한국 체류 기간 등이 학습자의 화용적 발달과 긴밀한 관계가 있으므로(Blum-Kulka & Olshtain, 1984) 이 두 가지 요인에 대해 통제할 필요가 있다. 한국어 학습자의 연령이 대부분 20대라는 점을 감안하여 모두 참여자 연령은 20대로 한정하였으면 한국 체류 기간을 1.5년[1] 정도로

1) 한국 체류 기간이 길수록 학습자가 더 다양한 언어 환경에 노출되고 화용적 능력도 다르게 발전할 것이어서 선행 연구에서는, 보통 한국 체류 기간 1년 이하인 학습자를 모집하였다. 하지만 본 연구 진행 시 코로나 바이러스 유행으로 학습자의 의사소통이 제한되어 있고 화용 능력의 발달도 느려지기 때문에 체류 기간 제한을 1.5년 정도로 완화하였다.

제한하였다.

이런 조건에 모두 부합한 학습자 63명의 사전 테스트 결과를 고려하여, 최대한 집단 간의 동질성을 확보할 수 있도록 학습자를 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단에 각 21명을 배정하였다. 각 집단의 참여자의 구체적인 정보는 <표 Ⅲ-1>에 정리하였다.

<표 Ⅲ-1> 실험 참여자 정보

		즉시 피드백 집단	지연 피드백 집단	통제 집단
성별[2]	남	0	0	2(9.5%)
	여	21(100%)	21(100%)	19(90.5%)
연령 평균		21.67	22.67	22.86
한국어 숙달도[3]	5급	8(38%)	9(42.8%)	5(23.8%)
	6급	4(19%)	8(38%)	11(52.3%)
	고급 해당	9(42.8%)	4(19%)	5(23.8%)
평균 체류기간 (월)[4]	1.5년 이하	19(90.5%)	19(90.5%)	18(85.7%)
	1.5년 이상	2(9.5%)	2(9.5%)	3(14.3%)

3.2. 실험 절차

본 연구에서 줌(zoom) 실시간 회의 프로그램을 통해 교사 한 명이 1대1로 모든 실험 참여자에게 피드백 처치를 실행하였다. 통제 집단에 배정된 참여자에게는 피드백을 제시하지 않았으며, 모든 참여자가 <표 Ⅲ-2>와 같이 3주 동안 실험 절차를 개별적으로 수행하였다.

<표 Ⅲ-2> 실험 절차

	1차 처치 1주일 전	첫째 주	둘째 주	셋째 주	3차 처치 다음 날	사후 테스트 자료 회수 후
주요 사항	사전 텍스트	1차 피드백 처치	2차 피드백 처치	3차 피드백 처치	사후 텍스트	사후 설문
구체 내용	사전 구어 DCT	처치 과제 1 ⇑ 피드백 (즉/지/무)	처치 과제2 ⇑ 피드백 (즉/지/무)	처치 과제3 ⇑ 피드백 (즉/지/무)	사후 구어 DCT	피드백에 대한 인식 설문 조사

2) 주방(2017)에서는 성별에 따른 언어 교수가 실제 수업 현장에서 이루어지지 않는다고 밝힌 바가 있다. 따라서 본 연구는 교육 현장에서 남녀를 구분하여 한국어 교수를 실시하기 어렵다는 현실적인 조건을 고려하여 성별이라는 요인을 변인 범위에서 제외시키기로 하였다.

3) 본 연구 진행 당시 코로나 바이러스 확산으로 인해 한국어 능력 시험이 대폭 취소되었다. 따라서 고급 수준에 해당하지만 시험에 응시하시 못한 학습자가 많다는 점을 고려하고 '고급 해당' 범주를 추가하였다.

4) 본 연구에서 참여자의 한국 체류 기간을 1.5년으로 제한하려고 하였는데 1.5년 이상 체류한 모든 학습자들을 제외할 경우 실험 참여자 수를 확보할 수 없게 되어 집단별로 두세 명의 1.5년 이상 체류한 학습자를 포함시켰다.

<표 Ⅲ-2>에서 제시한 바와 같이, 교사는 3주 실험 동안 일주일에 한 번씩 학습자에게 과제를 제시하고 학습자가 과제를 수행할 때 범하는 화용적 오류에 대해 교사가 피드백을 제시한다. 즉시 피드백 집단에 배정된 학습자가 화용적 오류를 범할 때 교사는 학습자가 과제를 수행하는 과정 중에 최대한 빨리 피드백을 제시하고, 지연 피드백 집단에 배정된 학습자가 화용적 오류를 범할 때 교사는 학습자의 과제 수행이 모두 끝난 후에 바로 오류 순서대로 하나하나씩 피드백을 제시한다. 통제 집단에 배정된 학습자는 과제만 수행하고 피드백을 받지 못한다.

즉시 피드백과 지연 피드백의 효과를 살펴보고 비교하기 위해 3차 피드백 처치 전후에 비슷한 문항 구성의 구어 담화완성테스트를 실시하고 마지막 사후 테스트가 끝나고 나서 학습자의 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 인식을 조사하기 위해 사후 설문 조사도 실시한다.

3.3. 연구 도구 및 자료

3.3.1. 연구 도구

본 연구에서 사용하는 연구 도구는 구어 담화완성테스트(Oral Discourse Completion Test: 이하 구어 DCT)이다.

화행 연구에서 학습자의 화용적 능력을 살펴보기 위해 주로 사용하는 연구 도구는 역할극(role playing)과 담화완성테스트(Discourse Completion Test: DCT) 두 가지가 있다.

담화완성테스트는 또 다시 서면 담화완성테스트와 구어 담화완성테스트로 나눌 수 있다. 그 중에 서면 담화완성테스트는 대화 상황에서의 학습자의 발화를 도출하기 위해 학습자의 반응 부분을 빈칸으로 제시하여 학습자가 대화문을 직접 기재하도록 하는 형식이고 짧은 시간에 많은 자료를 수집할 수 있는 장점 때문에 기존에 널리 사용되고 있다. 그러나 발화 내용을 서면으로 작성하기 때문에 구어적 특성이 다소 반영되지 못한다는 단점과 순서 교대를 통한 학습자의 즉각적 반응을 확인할 수 없다는 단점으로 실제 상황에서 이루어지는 자연스러운 발화를 이끌어내는 데에 한계가 있다. 따라서 서면 담화완성테스트는 학습자가 실제 대화 상황에서 발화할 수 있는 능력과 내용의 진정성을 보장하지 못한다는 점에서 비판을 많이 받아 왔다. 이와 달리 구어 담화완성테스트에서는 학습자가 구체적인 상황에서 어떻게 발화할 것인지를 실제로 말로 표현해야 하기 때문에 구어적 특성을 많이 살펴볼 수 있다. 물론 구어 테스트여서 학습자에게 주는 심리적 부담이 크고 구어 자료를 다

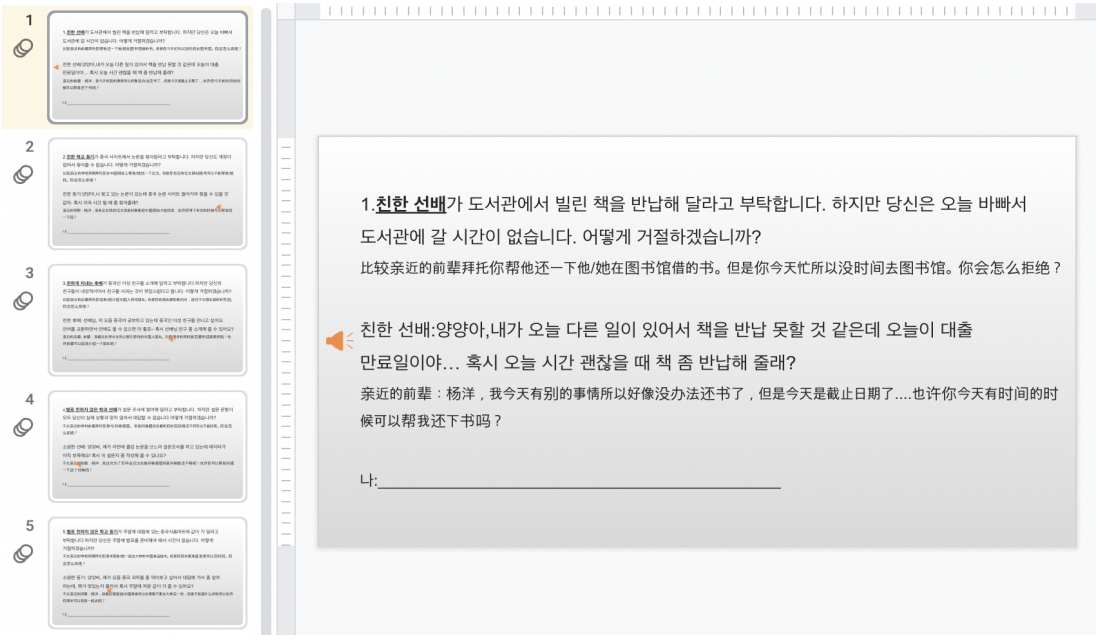
루기도 어렵기 때문에 연구에서 널리 사용되지 않고 있다. 최경희(2020)에서는 화용 평가에서 담화완성테스트 사용의 타당성을 주장하였다. 화용 연구와 화용 평가의 상황은 다르기 때문에 담화완성테스트의 응답이 가지는 의미가 다르다. 화용 연구에서는 목표어의 모어 화자나 제2언어 학습자들이 실제로 발화하는 양상을 보려는 목적이 있지만, 화용 평가에서는 응답자들이 관련 상황 맥락에서 쓰이는 언어 표현을 알고 있는지를 확인하려는 것이기 때문에 이러한 지식을 이끌어내기 위해서는 담화완성테스트가 적합한 방법이라고 하였다.

다음으로 역할극은 서면 담화완성테스트의 단점을 보완하기 위해 널리 사용되는 연구 도구이다. 모어 화자와 학습자는 역할극에 제시된 상황에서 주어진 신분으로 역할을 수행한다. 이때 대화 참여자 간의 순서 교대 및 반응이 자연스럽게 일어나고 몸짓이나 표정, 억양 등과 같은 비언어적 요인도 함께 수집할 수 있다. 학습자의 발화에서 나타난 화용적 문제를 분석하기 위해서는 무엇보다 실제에 가까운 학습자의 반응을 수집하는 것이 중요하다. 하지만 학습자의 화용 능력을 평가하고 비교할 때 역할극을 사용하면 학습자뿐만 아니라 대화 상대자가 개입하게 돼서 학습자와 대화 상대자 간의 상호작용이 또 다른 변인이 되고 실험 결과에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 역할극을 실행할 때 변인이 많고 통제하기 어렵다는 단점 때문에 학습자의 화용 능력을 평가할 때 제한점이 있다.

따라서 본 연구에서 서면 담화완성테스트가 학습자의 구어적인 표현 양상을 살펴볼 수 없다는 단점과 역할극 활동에서 변인을 통제하기 어렵다는 단점을 동시에 극복할 수 있는 구어 담화완성테스트를 연구 도구로 사용하고자 하였다. 본 연구에서 구어 담화완성테스트를 수행할 때 학습자 혼자 말하는 어색함을 해소시키고 더 생생한 대화 분위기를 생성하기 위해 구어 담화완성테스트 문항 중 상대방의 발화 부분을 미리 한국인 모어 화자에게 녹음 파일을 받아 실험 진행할 때 참여자에게 대화 상황을 이해하고 녹음을 들은 후 실제 대화하는 듯이 응답하도록 하였다.

또한 본 연구에서 구어 담화완성테스트를 실시할 때 선행 연구와 달리 한 번에 모든 문항을 제시하지 않고 학습자가 한 가지의 대화 상황을 완전히 몰입할 수 있도록 파워 포인트로 한 페이지에 한 문항만 제시하였다. 상황 설명과 구체적인 상대방 발화 부분은 먼저 한국어로 제시하고 학습자의 바르고 정확한 이해를 돕기 위해 중국어로 번역된 내용도 같이 제공하였다.

구체적인 구어 담화완성테스트 문항 형식은 [그림 Ⅲ-1]과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 구어 담화완성테스트 문항 형식 예시

3.3.2. 연구 과제

본 연구에서 학습자의 화용적 오류를 포착하고 이에 대해 교사가 다른 시기에 제시하는 수정 피드백의 효과를 비교하기 위해 구체적인 거절 화행 상황을 설정하였다.

많은 화행들 가운데 거절 화행이 일상생활에서 빈번하게 나타난다. 거절 화행은 화자와 청자 간의 사회적 지위, 나이, 친밀도 등 다양한 인간관계에 따라 얼마나 공손하게 발화할 것인지, 어떤 전략으로 발화할 것인지에 따라 다르게 실현된다. 특히 거절 화행은 상대방의 부탁, 제안, 초대 등에 대해 수락하지 않으려는 의도로 이루어지는 응답 발화 행위로 상대방의 체면을 손상시킬 수 있는 매우 민감한 표현이기 때문에 한국어 고급 수준의 학습자도 적절하게 거절하지 못하는 경우가 많이 발생한다. 남의 요구나 부탁을 거절하는 상황은 한국어 모어 화자에게도 곤란한 경우가 많아 외국인 학습자에게는 더욱 어려울 수밖에 없다. 따라서 본 연구는 거절해야 하는 상황에서 학습자의 발화를 유도함으로써 학습자 발화 중의 화용적 오류를 많이 포착할 수 있다고 예상하고 이에 대해 수정 피드백을 제시하면 학습자 실제 상황에서의 의사소통에 많은 도움이 될 수 있다고 기대한다.

다음으로 거절 화행 상황을 설계할 때 고려할 요인을 검토하고자 한다.

거절은 상대방의 체면을 위협하는 행위로서 거절 화행을 수행할 때 특별히 '체면 위협 행위의 정도(Weightiness of an FTAx; Wx)'를 고려하여 이에 맞게 적절한 완화 전략 혹은 완화장치를 사용해야 한다. Brown & Levinson(1978)에서 이런 '체면 위협 행위의 정도(Weightiness of an FTAx; Wx)'는 사회적 거리(Social Distance: D)와 사회적 힘(Social Power: P), 그리고 부담의 정도(Absolute Ranking Imposition: R)에 따라 파악할 수 있다고 제시하였다. 사회적 거리는 화자와 청자가 얼마나 친밀한가에 대한 친밀도를 뜻하고 사회적 힘은 지위와 나이 등을 고려한 사회적 지위를 뜻한다. 부담의 정도는 요청, 제안, 제공 등 상대방의 발화에 대해 거절할 때 느끼는 부담의 정도를 말한다. 이런 부담의 정도는 상대방의 발화, 즉 구체적인 유도 화행의 유형에 따라 다르게 느껴진다. 예들 들면 소원한 선배에게 돈을 빌려달라는 부탁을 받았을 때와 소원한 선배에게 돈을 빌려주겠다는 제공을 받았을 때 느끼는 부담의 정도가 다를 수밖에 없다.

따라서 본 연구에서는 사회적 거리(친밀도), 사회적 힘(사회적 지위), 부담의 정도(유도 화행) 3가지 요인으로 거절 화행 상황을 구성하고자 한다.

'친밀도' 요인은 화자와 청자가 얼마나 친밀한가를 드러나는 요인으로 본 연구에서는 '친'과 '소'로 나눈다. 하지만 아주 친한 대화 상대자에게 화용적 규칙과 어긋난 발화를 했더라도 상대방이 크게 개의하지 않아 의사소통 문제가 일어나지 않는다는 점을 고려하여 본 연구에서는 '친'에 대해서 특별히 '상대적으로 친숙하다'로 규정하였다. 또한 실제 생활에서 아예 모르는 사람과 의사소통할 가능성이 상대적으로 낮다는 점을 고려하여 본 연구에서 '소'는 '아예 모르는 사람이 아니고 아는 사람인데 친숙하지 않다'로 규정하였다.

'사회적 지위' 요인은 화자와 청자 간의 사회적 지위 차이를 드러내는 요소로 본 연구에서는 '높음', '동등', '낮음'으로 나누고자 한다. 본 연구의 참여자가 대부분 학교생활에서 교수님, 선후배와 의사소통을 가장 활발하게 하기 때문에 본 연구에서 '높음'은 교수님 혹은 선배님 같은 학습자보다 사회적 지위가 높은 상대로 설정하고, '동등'은 학교 동기, 동아리 동기 등 학습자와 사회적 지위가 동등한 상대로 설정했으며, '낮음'은 학교 후배, 동아리 후배 등 학습자보다 사회적 지위가 낮은 상대로 설정하였다.

'유도 화행' 요인은 거절 화행을 이끌어내는 시작 화행으로 주로 제의, 요청, 부탁 등이 있다. 유도 화행에 따라 화자가 거절할 때 느끼는 부담감이 다른데 이는 주로 유도 화행 내용은 청자에게 이익인지, 손해인지에 달려 있다. 윤은미(2004)에서 거절 유도 화행을 청자에게 이익인지 손해인지를 기준으로 분류하였는데 구체적인 내용 및 예시는 <표 Ⅲ-3>로 정리하였다.

<표 Ⅲ-3> 거절 유도 화행의 청자 손익 관계에 따른 분류

유도 화행	청자 손익	정의	예
요청	손해	화자에게 이익이 되고 청자에게 손해가 되는 행위를 청자가 해줄 것을 요청하는 행위	'나 번역 좀 도와줘.'
제의	이익	화자와 청자 모두에게 이익이 될 만한 행동을 화자와 청자가 같이 할 것을 제의하는 행위	'토요일에 우리 영화나 보러 갈까?'
권유	이익	화자 입장에서 청자에게 이익이 된다고 판단되는 행위를 청자가 할 것을 권유하는 행위	'파랑 색보다 빨간 색이 더 잘 어울리는데 빨간 색으로 사지 그래?'
제공	이익	청자에게 이익이 되는 행위를 화자가 행하거나 물건들을 제공하는 행위	'내가 네 작업 대신 해줄 테니까 넌 쉬어.'
초대	이익	화자가 청자를 초대하는 행위로 화자는 청자가 이 해위를 함으로써 청자에게 이익이 된다고 전제	'금요일에 우리 교회 모임이 있는데 놀러 와.'

본 연구에서는 다른 부담 정도 하의 학습자의 거절 화행 수행을 살펴보기 위해 화자에게 이익이 되고 청자에게 손해가 되는 화행, 청자와 화자 모두 이익이 되는 화행, 청자에게 이익이 되는 화행을 각각 하나씩을 선정하고자 하였다.

화자에게 이익이 되고 청자에게 손해가 되는 화행은 요청 화행으로 선정하지만, 요청 화행의 하위 분류가 많아 본 연구에서는 하위 분류 중 강제성 없이 거절할 수 있는 '부탁'화행으로 한정하고자 하였다.

윤은미(2004)에서 화자와 청자 모두에게 이익이 될 만한 행동을 화자와 청자가 같이 할 것을 제의하는 행위를 '제의'라고 지칭하였는데 강현화(2007)에서 화자, 청자에게 모두 이익이 되고 함께 행동을 요청하는 것을 '제안'으로 정의하고 '제의'는 청자에게만 이익이 되고 청자 혼자 수행하라는 것으로 정의하였다. 본 연구는 타 연구들에서 더 많이 수용된 강현화(2007)에 따라 화자와 청자 모두에게 이익이 될 만한 행동을 화자와 청자가 같이 할 것을 제의하는 행위를 '제안'이라고 지칭하겠다.

또한 청자에게 이익이 되는 화행을 선택할 때, 청자에게 진짜 이익이 되는지, 아니면 화자의 입장에서 청자에게 이익이 된다고 생각하는지 구별할 필요가 있다. 본 연구에서는 거절 화행의 화자, 즉, 유도 화행의 청자의 입장에서 이익이 된다고 가정한 '권유' 혹은 '초대'가 아닌 청자에게 진짜 이익이 되는 '제공'을 선정하고자 하였다.

앞의 논의를 정리하여, 본 연구에서 거절 화행의 요인을 설정할 때 친밀도는 '친'(상대적으로 친숙하다), '소'(아는 사이지만 친하지 않다) 나누었고, 사회적 지위는 '높음'(교수/학교 선배), '동등'(학교 친구/동기), '낮음'(학교/동아리 후배)으로 나누었으며, 유도 화행은 '부탁', '제안', '제공'으로 나누었다.

구체적인 거절 화행 상황을 설계할 때 우선 선행 연구에서 설정한 상황을 추출하여 본 연구의 목적에 맞게 수정하였다. 그 다음에 예비 실험을 통해 추출된 상황이 실제 생활에서 발생할 가능성에 대해 검증하고 다시 상황을 수정하였다.

결국, 사전 테스트와 사후 테스트에서 친밀도, 사회적 지위, 유도 화행 3가지 요인으로 각 18개 상황 (유도 화행 3 X 사회적 거리 3 X 친밀도 2=18)을 설정하였다. 사전 테스트와 사후 테스트의 동질성을 확보하기 위해 3가지 요인을 고정한 채 어휘만 바꾸는 수준으로 사전, 사후 테스트 문항을 최대한 비슷하게 설계하였고 한국어교육 전공 박사 3명의 검토를 받고 보완하였다. 이렇게 사전, 사후 테스트 문항을 확정하고 나서 처치 과제도 이와 맞게 친밀도, 사회적 지위, 유도 화행 3가지 변인을 포함한 총 18개 상황으로 구성하였다. 학습자가 실험에 참여할 때의 부담감을 고려하여 이를 3주차의 과제로 나누었고 구체적으로 첫째 주 처치 과제는 '부탁에 대한 거절' 상황으로 설정하고, 둘째 주 처치 과제는 '제안에 대한 거절' 상황으로 설정하고, 셋째 주 처치 과제는 '제공에 대한 거절' 상황으로 설정하고 일주일에 6개(사회적 지위 3 X 친밀도 2=6) 문항을 제시하였다.

본 연구에서 설정한 구체적인 거절 상황은 <표 Ⅲ-4>로 정리하였다.

<표 Ⅲ-4> 사전-사후 테스트 거절 상황

문항	변인			거절 상황	
	유도 화행	친밀도	사회적 지위	사전 테스트	사후 테스트
1	부탁	친	높음	친한 선배가 물건을 보내 달라는 부탁에 대한 거절	친한 선배가 택배를 받아 달라는 부탁에 대한 거절
2			동등	친한 동기가 면세품을 구입해 달라는 부탁에 대한 거절	친한 친구가 고양이를 맡아 달라는 부탁에 대한 거절
3			낮음	친한 후배가 중국어 발음을 교정해 달라는 부탁에 대한 거절	친한 후배가 중국어 이력서를 윤문해 달라는 부탁에 대한 거절
4		소	높음	별로 친하지 않은 학교 선배가 발표 순서를 바꿔 달라는 부탁에 대한 거절	별로 친하지 않은 선배가 아르바이트 시간을 바꿔 달라는 부탁에 대한 거절
5			동등	별로 친하지 않은 동기가 세미나에서 사회자를 맡아 달라는 부탁에 대한 거절	별로 친하지 않은 동기가 조별 활동의 조장을 해 달라는 부탁에 대한 거절
6			낮음	별로 친하지 않은 후배가 펜을 빌려 달라는 부탁에 대한 거절	별로 친하지 않은 후배가 책을 빌려 달라는 부탁에 대한 거절

7	제안	친	높음	친한 교수님이 같이 등산하자는 제안에 대한 거절	친한 교수님이 회를 같이 먹자는 제안에 대한 거절
8			동등	친한 친구가 같이 프로젝트에 참여하자는 제안에 대한 거절	친한 친구가 같이 아르바이트를 하자는 제안에 대한 거절
9			낮음	친한 후배가 같이 미팅에 나가자는 제안에 대한 거절	친한 후배가 찜질방 체험을 가자는 제안에 대한 거절
10		소	높음	별로 친하지 않은 동아리 선배가 같이 소풍을 가자는 제안에 대한 거절	별로 친하지 않은 동아리 선배가 같이 캠핑을 하자는 제안에 대한 거절
11			동등	별로 친하지 않은 동기가 동기 모임을 같이 만들자는 제안에 대한 거절	별로 친하지 않은 동기가 봉사 활동단을 같이 만들자는 제안에 대한 거절
12			낮음	별로 친하지 않은 후배가 같이 노래방에 가자는 제안에 대한 거절	별로 친하지 않은 후배가 같이 볼링을 치러 가자는 제안에 대한 거절
13	제공	친	높음	친한 교수님이 교환 학생 추천서를 써주시겠다는 제공에 대한 거절	친한 교수님이 조교로 추천해 주시겠다는 제공에 대한 거절
14			동등	친한 친구가 로션 샘플을 주겠다는 제공에 대한 거절	친한 친구가 디저트를 주겠다는 제공에 대한 거절
15			낮음	친한 후배가 이사를 도와주겠다는 제공에 대한 거절	친한 후배가 실험 참여자 모집을 도와주겠다는 제공에 대한 거절
16		소	높음	별로 친하지 않은 조교 선생님이 커피를 내려주겠다는 제공에 대한 거절	별로 친하지 않은 학교 선배가 밥을 사주겠다는 제공에 대한 거절
17			동등	별로 친하지 않은 학교 동기가 고향 특산물을 나눠주겠다는 제공에 대한 거절	별로 친하지 않은 기숙사 친구가 케이크를 나눠 주겠다는 제공에 대한 거절
18			낮음	별로 친하지 않은 후배가 자료를 갖다 주겠다는 제공에 대한 거절	별로 친하지 않은 후배가 우산을 공유해 주겠다는 제공에 대한 거절

<표 Ⅲ-5 > 처치 과제 거절 상황

주차	문항	변인			처치 과제 거절 상황
		유도화행	사회적 거리	사회적 지위	
1	1	부탁	친	높음	친한 선배가 책을 반납해 달라는 부탁에 대한 거절
	2			동등	친한 동기가 중국 사이트에서 논문을 찾아 달라는 부탁에 대한 거절
	3			낮음	친한 후배가 중국인 이성 친구를 소개해 달라는 부탁에 대한 거절
	4		소	높음	별로 친하지 않은 선배가 설문 조사에 참여해 달라는 부탁에 대한 거절
	5			동등	별로 친하지 않은 동기가 중국 식품 마트에 같이 가 달라는 부탁에 대한 거절
	6			낮음	별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔 달라는 부탁에 대한 거절
2	1	제안	친	높음	친한 교수님이 커피 한잔 하자는 제안에 대한 거절
	2			동등	친한 친구가 술 먹으러 가자는 제안에 대한 거절
	3			낮음	친한 후배가 강릉 여행을 하자는 제안에 대한 거절
	4		소	높음	별로 친하지 않은 동아리 선배가 회식을 하자는 제안에 대한 거절
	5			동등	별로 친하지 않은 동아리 동기가 동아리 방을 같이 정리하자는 제안에 대한 거절
	6			낮음	별로 친하지 않은 후배가 만나서 발표 자료를 검토하자는 제안에 대한 거절
3	1	제공	친	높음	친한 교수님이 본인의 차로 지하철역까지 바래다주시겠다는 제공에 대한 거절
	2			동등	친한 친구가 소개팅을 잡아주겠다는 제공에 대한 거절
	3			낮음	친한 후배가 부산 여행을 안내해 주겠다는 제공에 대한 거절
	4		소	높음	별로 친하지 않은 동아리 선배가 일자리를 소개시켜 주겠다는 제공에 대한 거절
	5			동등	별로 친하지 않은 동기가 생필품을 주겠다는 제공에 대한 거절
	6			낮음	별로 친하지 않은 후배가 자료를 같이 수령해 주겠다는 제공에 대한 거절

3.3.3. 사후 설문지

본 연구에서 즉시 피드백과 지연 피드백을 받을 때 학습자가 인지하는 과정과 느끼는 감정에 차이가 있는지 그리고 어떤 시기에 제공되는 피드백을 더 선호하는지 등을 전반적으로 알아보고 비교하기 위해 설문 조사를 실시하였다.

설문 문항 구성은 <표 Ⅲ-6>와 같다.

<표 Ⅲ-6> 사후 설문지 문항 구성

문항 번호	설문 영역	설문 내용
1	피드백에 대한 전체적 인식	피드백의 필요성
2		피드백의 유용성
3	피드백에 관한 인지적 요인	집중 정도
4		이해 정도
5		기억 정도
6	피드백에 관한 정의적 요인	불안
7		동기
8		흥미
9	피드백 제시 시기에 대한 선호도	피드백 제시 시기 선호도
10	다른 생각이나 느낌	다른 생각이나 느낌

첫 번째 질문은 학습자의 화용적 오류에 대해 교사가 제시한 즉시 피드백과 지연 피드백의 필요성에 관한 것이다. Horwitz(1988)는 학습자의 인식이 학습자의 전반적인 언어 학습에 영향을 준다고 하였다. 따라서 학습자가 즉시 피드백과 지연 피드백의 필요성에 대해 어느 정도로 인식하고 있는지를 알아보는 것은 가장 기본적인 질문이라고 할 수 있다. 이를 통해 즉시 피드백과 지연 피드백을 받을 때 학습자가 피드백에 대해 얼마나 긍정적인 태도를 갖고 있는지 살펴보고 비교할 수 있다. 이 질문은 즉시, 지연, 통제 세 집단의 학습자에게 모두 제시하였다.

두 번째 질문은 즉시 피드백과 지연 피드백의 유용성에 관한 것이다. 화용적 오류 수정 피드백을 받고 얼마나 도움이 되는지에 대해 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 학습자의 인식을 비교하고자 하였다. 이 문항은 수정 피드백을 받지 못한 통제 집단 학습자에게 제시하지 않았다.

세 번째부터 다섯 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받을 때 학습자가 어떻게 인지하는지에 관한 문항이다. 세 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받을 때 학습자가 주의하고 집중하는 정도에 관한 것이다. 네 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받을 때 학습자가 이해하는 정도에 관한 것이다. 다섯 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받은 후 피드백 내용을 기억하는 정도에 관한 것이다. 이런 질문들은 모두 학습자가 피드백을 받고서야 평가할 수 있는 것이기 때문에 피드백을 받지 못한 통제 집단 학습자에게 제시하지 않았다.

여섯 번째부터 여덟 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받을 때 학습자가 어떻게 느끼는지에 관한 문항이다. 여섯 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받을 때 느끼는 불안감에 관한 것이다. 일곱 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받은 후 생기는 동기에 관한 것이고 여덟 번째 질문은 화용적 오류 수정 피드백을 받을 때 느끼는 흥미에 관한 것이다. 이런 질문들도 모두 학습자가 피드백을 받아야 평가할 수 있는 것이라서 피드백을 받지 못한 통제 집단 학습자에게는 제시하지 않았다.

아홉 번째 질문은 선호하는 피드백 제시 시기에 관한 것이다. 본 연구에서 실험 전·후 모든 집단의 학습자에게 화용적 오류 수정 피드백의 제시 시기에 대한 선호도를 조사하였다. 이를 통해 실제로 즉시 피드백 혹은 지연 피드백을 받고 나서 학습자의 피드백 제시 시기 선호도가 어떻게 변화하는지 살펴보고자 하였다.

마지막 질문은 화용적 오류 수정 피드백에 대한 다른 느낌이나 생각을 물어본 문항이다. 이 질문을 통해 앞의 다른 질문의 응답에서 살펴보지 못한 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 다른 인식과 감정을 더 폭넓게 살펴보고자 하였다.

각 질문에 대한 응답은 폐쇄형 응답과 개방형 응답으로 구성되었다. 폐쇄형 응답은 5점 척도(5 Likert-scale)를 사용하여 응답할 수 있게 하였다. 척도의 ①은 '전혀 그렇지 않다', ②는 '그렇지 않다', ③은 '보통이다', ④는 '그렇다', ⑤는 '매우 그렇다'로 할당하였다. 개방형 응답은 폐쇄형 응답에 대한 보충 설명이다. 즉 그렇게 응답한 이유에 대해 구체적으로 설명하도록 하였다. 따라서 설문지 점수를 통해 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 학습자의 인식 차이를 직접 비교할 수 있을 뿐만 아니라 왜 이런 차이가 생겼는지도 살펴볼 수 있을 것이다.

또한, 학습자의 이해를 돕고 좀 더 자유롭게 자신의 생각을 표현할 수 있도록 설문지는 중국어로 번역되어 제작되었으며 모든 질문 답변에 대한 이유를 중국어로 기술할 수 있도록 하였다.

3.4. 예비 실험

본 실험에 앞서 연구 절차, 연구 도구의 적절성과 타당성을 확인하기 위해 예비 실험을 실시하였다. 에비 실험은 두 차례에 걸쳐 진행하였는데, 1차 예비 실험에서 중국인 한국어 학습자 6명을 모집해서 주로 본 연구에서 사용하는 구어 담화완성테스트의 문항이 실제 상황에서 발생할 가능성이 있는지 검정하고 또한 학습자가 이해하기 어려운 부분이 있는지도 확인하였다. 다음에 1차 예비 실험을 통해 수정, 보완된 문항으로 2차 예비 실험을 진행하였다. 2차 예비 실험 때 따로 중국인 고급 한국어 학습자 6명을 모집하였고 무작위로 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단에 각 2명씩 배정하였다. 구체적인 실험 절차는 본 실험과 동일하지만 시간 관계상 1차 피드백 처치만 실시하였다. 이를 통해 전체적인 실험 절차가 타당한지 확인하였다.

두 차례의 예비 실험을 통해 발견한 문제점은 아래와 같다.

첫째, 학습자가 거절 화행을 수행할 때 적당한 거절 이유를 생각하지 못한다고 하였다. 따라서 본 실험을 진행할 때 거절 이유도 구어 담화완성테스트 문항에 추가하여 같이 제시하였다. 대부분의 선행 연구에서 거절 이유가 제시되면 학습자는

모두 제시된 이유로 거절 화행을 수행하기 때문에 학습자가 실제 상황에서 어떤 이유로 거절할 것인지 관찰할 수 없고 특히 학습자의 사회화용적 오류를 포착하기 어려워서 이유를 제시하지 않았다. 하지만 본 연구에서는 사회화용적 오류를 다루지 않고 주로 학습자가 거절할 때 맥락에 적절한 언어를 사용할 수 있는지만 살펴보기 때문에 거절 이유를 제시해도 실험 결과에 영향을 미치지 않는다고 판단하였다.

둘째, 예비 실험에서 구어 담화완성테스트 문항만 제시하였기 때문에 대화 상대자 없이 혼자 이야기하는 것이 어색하고 대화 상황에도 몰입하기 어렵다는 학습자의 의견이 있었다. 따라서 본 실험 진행 전에 대화 상대의 발화 부분을 미리 한국어 모어 화자에게 녹음을 부탁하여 음성 파일을 받아 본 실험 때 서면 자료와 같이 제공하였다.

셋째, 제시된 문항 중에 개별 문항 상황이 참여자의 일상생활과 거리가 멀어 대답하기 어려운 경우가 있었다. 예비 실험 후 이런 부적절한 문항을 다시 수정하였다.

넷째, 예비 실험에서 교사가 특정 유형의 화용적 오류(호칭/지칭어 오류, 존대법 오류)에만 피드백을 제시하였다. 이를 통해 한국어 원어민 교사더라도 화용적 피드백에 대해 충분히 연습하지 않는다면 화용적 오류를 전면적으로 다루기 어렵다는 점을 발견하였다. 따라서 본 실험 진행할 때, 화용 연구 전문가를 초청하여 연구자와 같이 화용적 오류 판정에 대해 검토한 후 충분한 피드백 연습을 진행하였다.

Ⅳ. 분석 결과 및 논의

본 장에서 앞서 언급된 자료 분석 절차에 의거하여 이루어진 실험의 분석 결과를 살펴보도록 한다.

본 연구는 피드백 제시 시기가 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 탐구하는 데에 그 목적이 있다. 구체적으로 3가지 연구 문제를 설정하였다. 첫째, 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 반응 차이가 어떠한가? 둘째, 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과 차이가 어떠한가? 셋째, 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식 차이가 어떠한가? 이 3가지 문제를 탐구하기 위해 총 63명의 중국인 한국어 고급 학습자를 한 개의 통제 집단과 두 개의 실험 집단(즉시 피드백 지답, 지연 피드백 집단)에 각 21명씩 배정하여 실험을 진행하였다. 통제 집단은 과제만 수행하고 아무런 피드백을 제공받지 않는 무 피드백 집단이며 실험 집단은 서로 다른 시기에 피드백을 제공받는 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이다.

4.1. 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자 반응

우선, 첫 번째 문제 학습자가 즉시 피드백과 지연 피드백을 받을 때의 반응 차이를 살펴보고자 한다. 이를 위해 먼저 3회의 실험에서 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단 학습자가 범한 화용적 오류 양상 및 각 집단 학습자가 범한 화용적 오류에 대한 교사의 피드백 양상을 분석하고 비교한 다음, 교사의 피드백에 대한 각 집단 학습자의 반응 양상을 중점적으로 분석하고자 한다.

4.1.1. 학습자의 화용적 오류 양상

우선, 총 3회의 실험에서 실험 집단 학습자가 범한 화용적 오류 양상을 살펴보겠다.

<표 Ⅳ-1> 실험 집단 화용적 오류 양상

화용언어적 오류	즉시		지연	
	빈도	백분율	빈도	백분율
호칭/지칭어	14	2.32%	8	1.01%
통사적 완화장치	355	58.87%	438	55.51%
어휘·구 완화장치	35	5.80%	35	4.44%
존대법	186	30.85%	289	36.63%
화용적 관례어	13	2.16%	19	2.41%
합계	603	100%	789	100%

<표 Ⅳ-1>에서 제시한 바와 같이 즉시 피드백 집단 학습자가 총 3회의 실험에서 603번 화용적 오류를 범하였고 그 중에 통사적 완화장치 오류는 355번으로 총 오류 빈도의 58.87%를 차지하여 가장 많이 나타났다. 다음으로 존대법 오류는 186번(30.85%)으로 두 번째로 많이 나타났고 어휘·구 완화장치 오류는 35번 (5.80%)으로 세 번째로 많이 나타났다. 나머지는 호칭/지칭어 오류(14, 2.32%), 화용적 관례어 오류(13, 2.16%)의 발생 빈도가 다른 화용적 오류보다 상대적으로 낮게 나타났다.

지연 피드백 집단의 경우, 총 789번 화용적 오류를 범해서 즉시 피드백 집단 보다 화용적 오류를 더 많이 범하였다. 그 중에서도 통사적 완화장치 오류는 438번으로 총 화용적 오류 빈도의 55.51%를 차지하여 가장 많이 나타났다. 그 다음으로 존대법 오류는 289번(36.63%)으로 두 번째로 많이 나타났고 다음 어휘·구 완화장치(35,4.44%)는 세 번째로 많이 나타났다. 나머지 화용적 관례어 오류(19, 2.41%), 호칭/지칭어 오류(8, 1.01%)의 발생 빈도도 다른 화용적 오류보다 상대적 낮게 나타났다.

따라서 총 3회의 피드백 처치에서 지연 피드백 집단 학습자가 범한 화용적 오류 빈도는 즉시 피드백 집단보다 높게 나타났지만, 두 집단에서 모두 통사적 완화장치 오류가 가장 많이 나타났고 존대법 오류가 두 번째로 많이 나타났으며 어휘·구 완화장치 오류가 세 번째로 많이 나타났다.

다음으로 각 유형의 화용적 오류가 주로 어떻게 발생하였는지 질적으로 살펴보겠다.

1) 호칭/지칭어

호칭/지칭어 오류는 대화 시작할 때 상대방을 부르거나 주의를 환기시키는 요소와 발화에서 어떤 대상을 가리킬 때 쓰는 말을 맥락에 적절하게 사용하지 못한 것이다. 호칭/지칭어에 대한 화용적 지식이 부족하여 참여자 간의 관계에 맞지 않게 부적절하게 상대를 부른다면 상대방에게 오해를 유발하게 될 수 있다. 이는 처음부터 대화 참여자 간의 관계에 부정적인 영향을 주게 되며 결국은 화용적 문제를 유발한다. 예를 들면, 1주차 과제 상황 6은 학습자와 별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔 달라고 부탁하는 상황인데 학습자가 친밀도가 낮은 상대를 '지수야'라고 불렀다. 이 상황에서 상대방의 사회적 지위가 화자보다 상대적으로 낮더라도 화자와 친숙하지 않아서 '지수야'라고 부르면 일부러 친한 척하는 느낌이 들어서 상대방이 어색하다고 느낄 수 있다. 또한 2주차 과제 상황 6에서 별로 친하지 않은 후배가 만나서 같이 발표 자료를 검토하자고 제안하였는데 학습자가 '당신'이라고 상

대를 불렀다. '당신'이라는 호칭/지칭어 때문에 상대방에게 존중을 받지 못하는 느낌을 주게 돼서 아주 부적절한 표현이고, 이는 화용적 오류로 간주하였다.

***호칭/지칭어 오류 예시**

1주차 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔 달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: **지수야▷(호칭/지칭어√oo씨), 미안한데 도와 줄 수 없을 것 같아요.**

2주차 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 후배가 만나서 발표 자료를 검토하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: **당신▷(호칭/지칭어√oo씨)만나는 시간 좀 내기 어려울 것 같은데...**

2) 통사적 완화장치 오류

통사적 완화장치 오류는 의문문, 연결 구문, 가정법, 시제 등을 포함한 화행의 부담감이나 체면 위협 정도를 줄이는 표현을 적절히 사용하지 못한 것이다. 본 연구에서 통사적 완화장치 오류를 분석할 때는 주로 학습자가 직접적인 표현으로 거절하였는지 혹은 부담도가 매우 강한 명령형을 사용하였는지에 주목하였다. 예를 들어, 2주차 과제 상황 1에서 친한 교수님이 커피 한잔하자고 제안하였는데 학습자가 '커피 먹을 수 없어요'라고 아무런 완화장치 없이 직접적으로 사회적 지위가 높은 교수님의 제안을 거절하였다. 만약 학습자가 '커피 먹기가 어려울 것 같아요'라고 가정법을 사용한다면 거절의 직접성을 많이 감소시킬 수 있고 교수님의 체면을 위협하는 위험도 많이 줄어들 수 있다. 또한 1주차 과제 상황 5에서 별로 친하지 않은 동기가 중국 식품 마트에 같이 가 달라고 부탁하였는데 학습자가 '다른 사람한테 물어봐요.'라는 명령문으로 거절하였다. 이 발화는 상대방의 소극적 체면을 보호해 주지 못해 화용적 문제를 유발할 가능성이 크다. 이때 만약 학습자가 명령문이 아니라 의문문을 사용해서 '다른 사람한테 좀 물어보는 게 어떨까요?' 라고 상대방에게 조언을 해주는 방식으로 말하면 발화가 더 부드러워지고 상대방의 체면을 위협하는 정도도 대폭 감소할 수 있다.

***통사적 완화장치 오류 예시**

2주차 과제 상황 1:
친한 교수님이 커피 한잔 하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: **커피 먹을 수 없어요▷(통사적 완화장치√커피 먹을 수 없을 것 같아요)**

1주차 과제 상황 5:
별로 친하지 않은 동기가 중국 식품 마트에 같이 가 달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 저 못 할 것 같아요. 다른 사람한테 물어봐요.▷(통사적 완와장치✓다른 사람한테 물어보는 게 어떨까요?)

3) 어휘·구 완화장치 오류

어휘·구 완화장치 오류는 학습자가 발화할 때 맥락에 맞게 문장을 완화시켜 주는 어휘·구 등을 사용하지 못하거나 부정적 의미를 가진 어휘를 사용하는 것이다. 예를 들어 2주차 과제 상황 3에서 친하게 지내는 후배가 강릉 여행을 제안하였는데 학습자가 아주 직설적으로 '가고 싶지 않아'라고 거절하였다. 상대적으로 친한 사이고 또 사회적 지위가 낮은 후배더라도 이렇게 직접적으로 거절하면 상대방의 체면을 크게 손상시키고 학습자의 인간관계에도 부정적 영향을 미칠 수 있다. 따라서 이런 부정적 의미를 가진 문장보다 '좀 그런데'라고 모호하고 완곡하게 자신의 주저와 불편 정도만 표현하는 것이 더 적절하다.

***어휘·구 완화장치 오류 예시**

2주차 과제 상황 3:
친한 후배가 강릉 여행을 하지는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 가고 싶지 않아. ▷(어휘·구 완화장치✓가는 게 좀 그런데..)

4) 존대법 오류

존대법 오류는 대화 상대에 따라 다양한 상황에 맞게 적절한 화계를 선택하지 못하거나 존대의 어휘, 조사, 어미 등을 적절하게 사용하지 못 하는 것이다. 예를 들어, 많은 학습자들이 사회적 지위가 상대적으로 낮은 후배에게 거절할 때 친소 관계를 고려하지 않아 모두 반말을 사용하는 경우가 빈번하게 발생하였다. 또한 화계를 정확하게 선택하였는데 대화 속에 존댓말과 반말을 혼용하는 경우도 많이 나타났다. 예를 들어, 1주차 과제 상황 2에서 친한 동기가 중국 사이트에서 논문을 찾아달라고 부탁했는데 학습자가 '미안해, 저 시간이 없어'라고 반말을 사용하다가 갑자기 존댓말로 바꿔 말하고 또 반말을 사용한 경우가 대화의 흐름을 어색하게 만들어 화용적 문제를 유발할 수 있다.

***존대법 오류 예시**

1주차 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: **나▷(존대법√저) 발표 준비 이미 많이 해서 못 바꿔줄 것 같아▷(존대법√ 못 바꿔줄 것 같아요)**

1주차 과제 상황 2:
친한 동기가 중국 사이트에서 논문을 찾아달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: **미안해, 저▷(존대법√나) 시간이 없어**

5) 화용적 관례어 오류

화용적 관례어 오류는 '고맙습니다'/'감사합니다', '죄송합니다'/'미안합니다'등과 같이 관습적으로 쓰는 고정 표현을 구체적인 상황에 맞게 적절하게 사용하지 못한 것이다. 예를 들어, 2주차 과제 상황 2에서 친한 친구가 같이 술 먹으러 가자고 제안하였는데 학습자가 거절할 때 '미안해' 대신 '죄송해'라고 화용적 관례어를 잘 못 사용하였다. '죄송하다'는 보통 사회적 지위가 더 높거나 나이가 더 많은 사람에게 사용하는 사과 표현으로 친한 친구에게는 사용하지 않는다. 보통 한국 사회에서 친한 친구에게 사과해야 할 경우 '미안하다'라는 표현을 사용한다. 또 '죄송하다'는 보통 존댓말과 함께 '죄송합니다'나 '죄송해요'로 나타난다. 그러나 이 학습자가 '죄송합니다' 또는 '죄송해요'를 '죄송해'라는 반말로 사용함으로써 화용언어적 오류를 범하였다. 이런 오류 때문에 대화의 흐름이 이상해지고 화용적 문제를 초래할 수 있다. 또한 3주차 과제 상황 2에서 친한 친구가 소개팅을 잡아주겠다고 하였는데 학습자가 거절하기 전에 감사의 마음을 표하고 싶어서 '감사해'라고 발화하였다. 한국 사회에서 친한 사이고 또 비슷한 사회적 지위를 갖고 있는 상대에게 감사를 표현할 때 '고마워'가 가장 타당하다. '감사하다'도 주로 윗사람에게 쓰는 감사 표현인데 보통 존댓말과 함께 '감사합니다'나 '감사해요'로 나타난다. 하지만 이 학습자가 '감사하다'를 반말과 함께 '감사해'라고 말할 경우 상대방이 듣기에 이상할 뿐만 아니라 화가가 일부러 거리를 두는 것처럼 느낄 수 있어서 결국 화용적 문제를 초래할 수 있다.

***화용적 관례어 오류 예시**

2주차 과제 상황 2:
친한 친구가 같이 술 먹으러 가자는 제안에 대한 거절 상황

학습자: 죄송해▷(화용적 관례어√미안해). 나 오늘 일찍 자야 돼서..

3주차 과제 상황 2:
친한 친구가 소개팅을 잡아주겠다는 제공에 대한 거절 상황
학습자: 감사해▷(화용적 관례어√고마워) 근대 나 요즘 좀 바빠서...

4.1.2. 화용적 오류에 대한 교사 피드백 양상

총 3회의 피드백 처치에서 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단 학습자의 화용적 오류에 대한 교사의 피드백 양상을 살펴보겠다.

<표 Ⅳ-2> 실험 집단의 화용적 오류에 대한 교사 피드백 양상

화용적 오류	즉시			지연		
	총 오류 빈도	피드백 빈도	수정률	총 오류 빈도	피드백 빈도	수정률
호칭/지칭어	14	6	42.86%	8	6	75.00%
통사적 완화장치	355	245	69.01%	438	308	70.32%
어휘·구 완화장치	35	22	62.86%	35	25	71.43%
존대법	186	130	69.01%	289	197	68.17%
화용적 관례어	13	8	61.54%	19	13	68.42%
합계	603	411	68.16%	789	549	69.58%

<표 Ⅳ-2>에서 제시한 것과 같이 즉시 피드백 집단 학습자는 총 603 회의 화용적 오류에 대해 411회의 오류 수정 피드백을 받았고 전체적인 화용적 오류 수정률은 68.16%이다. 화용적 오류 유형 중, 통사적 완화장치 오류와 존대법 오류에 대해 가장 많은 피드백이 제시되었고(통:245, 존:130) 오류를 수정 받은 비율도(69.01%, 69.01%) 가장 높게 나타났다. 다음으로 어휘·구 완화장치 오류에 대한 피드백 회수는 3 번째로 많았고(22), 수정 받은 비율도 3 번째로 많이 나타났다(62.86%). 다음으로 화용적 관례어는 오류 빈도가 낮아(13) 피드백을 받은 횟수도 적지만(8) 오류를 수정 받은 비율은 상대적으로 높게 나타났다(61.54%). 마지막으로 호칭어/지칭어는 오류에 대한 수정 빈도가 가장 낮게 나타났고 (6) 호칭/지칭어 오류를 수정 받은 비율도 가장 낮게 나타났다(42.86%).

지연 피드백 집단의 경우, 총 789회의 화용적 오류에 대해 549회의 수정 피드백이 제시되었고 전체적인 오류 수정률은 69.58%로 즉시 피드백 집단의 오류 수정률과 비슷하게 나타났다. 화용적 오류 유형 중, 호칭/지칭어 오류에 대해 6회만의 피드백이 제시되었지만 수정률은 75.00%로 가장 높게 나타났다. 그 다음은 어휘·구 완화장치 오류에 대해 25회의 피드백이 제시되었고 수정률은 71.43%로 두 번째로 높게 나타났다. 그 다음으로 통사적 완화장치 오류에 대해 피드백이 가장 많이 제

시되었고(308) 수정률은 세 번째로 높게 나타났다(70.32%). 다음으로 화용적 관례어 오류에 대해 13회의 피드백이 제시되었고 오류 수정의 비율은 68.42%로 네 번째로 높게 나타났다. 마지막은 존대법 오류에 대해 197번의 수정 피드백이 제시되었는데 오류 수정률은 68.17%로 가장 낮게 나타났다.

즉시 피드백과 지연 피드백 집단 학습자의 화용적 오류에 대한 교사의 피드백 양상을 비교한 결과, 총체적인 오류 수정률은 비슷하게 나타났지만, 각 세부 화용언어적 오류 유형에 따른 피드백 양상은 다르게 나타났다. 우선, 호칭/지칭어 오류의 경우, 즉시 피드백 집단의 수정률이 가장 낮게 나타났지만 반대로 지연 피드백 집단의 호칭/지칭어 오류 수정률은 가장 높게 나타났다. 통사적 완화장치 오류에 대한 수정률은 두 집단에서 비슷하게 나타났다. 어휘·구 완화장치 오류에 대한 수정률은 지연 피드백 집단이 즉시 피드백 집단보다 더 높게 나타났다. 존대법 오류의 경우, 수정률은 두 집단에서 비슷하게 나타났다. 화용적 관례어 오류의 경우, 지연 피드백 집단의 수정률은 즉시 피드백 집단보다 높게 나타났다.

다음으로 각 화용적 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 양상을 질적으로 살펴보겠다.

1) 호칭/지칭어 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 양상

우선 호칭/지칭어 오류에 대한 교사의 즉시 피드백과 지연 피드백 양상을 살펴보겠다.

***즉시 피드백 예시**

1주차 과제 상황 5:
별로 친하지 않은 동기가 중국 식품 마트에 같이 가 달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 너(바로 끊겨서 피드백 제시)
교사: **여기서 '너'하면 안돼요. 'oo씨'라고 말해야 돼요. 동기지만 친하지가 않아서 상대방에게 예의를 갖춰서 말해야 돼요.**

***지연 피드백 예시**

1주차 과제 상황 5:
별로 친하지 않은 동기가 중국 식품 마트에 같이 가 달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 미안해요, 요즘 좀 바빠서 너랑 같이 못 갈 것 같아요.
교사: **(상황 1,2,3,4에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황5에서 '너'하면 안돼요. 'oo씨'라고 말해야 돼요. 동기지만 친하지가 않아서 상대방에게 예의를 갖춰서 말해야 돼요.**

위 예시와 같이 교사가 즉시 피드백 집단에게 호칭/지칭어 오류를 수정할 때 오류가 나오자마자 피드백을 제시하였고, 지연 피드백 집단에게 호칭/지칭어 오류를 수정할 때 모든 과제 수행 완료하고 앞에 문항에서 발생한 오류에 대해 피드백을 제시한 후에 이 문항에서 나타난 호칭/지칭어 오류에 대해 피드백을 제시하였다. 피드백 제시 시기에 차이가 있지만 피드백 내용은 모두 마찬가지로 오류 지적, 정확한 형태 제시 및 메타언어적 설명으로 구성하였다.

2) 통사적 완화장치 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 양상

다음으로 통사적 완화장치 오류에 대한 교사의 즉시 피드백과 지연 피드백 양상을 살펴보겠다.

***즉시 피드백 예시**

3주차 과제 상황 5:
별로 친하지 않은 기숙사 친구가 이사 가기 전에 남은 생필품을 나눠주겠다는 제공에 대한 거절 상황
학습자: 저 요즘 생필품 많이 구매해서 괜찮을 것 같아요. 다른 사람 물어보세요.
교사: 여기서 '다른 사람 물어보세요'라고 하면 적절하지 않아요. '다른 사람에게 물어보시는 게 어떨까요'라고 말하면 훨씬 더 좋아요. 다른 사람의 호의에 대해 거절할 때 굉장히 조심해야 되는데 여기서 명령문을 사용한 것이 상대방의 체면과 감정을 상할 가능성이 커요. 그래서 '다른 사람에게 물어보시는 게 어떨까요'라는 의문형으로 상대방에게 제안하는 방식으로 말하면 더 좋아요.

***지연 피드백 예시**

3주차 과제 상황 5:
별로 친하지 않은 기숙사 친구가 이사 가기 전에 남은 생필품을 나눠주겠다는 제공에 대한 거절 상황
학습자: 저 요즘 생필품 많이 구매해서 괜찮을 것 같아요. 다른 사람 물어보세요.
교사: (상황 1,2,3,4에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황5에서 '다른 사람 물어보세요'라고 하면 적절하지 않아요. '다른 사람에게 물어보시는 게 어떨까요'라고 말하면 훨씬 더 좋아요. 다른 사람의 호의에 대해 거절할 때 굉장히 조심해야 되는데 여기서 명령문을 사용한 것이 상대방의 체면과 감정을 상할 가능성이 커요. 그래서 '다른 사람에게 물어보시는 게 어떨까요'라는 의문형으로 상대방에게 제안하는 방식으로 말하면 더 좋아요.

위 예시와 같이 교사가 즉시 피드백 집단 학습자에게 통사적 완화장치 오류를 수정해 줄 때 보통 학습자 발화가 끝나고 나서 바로 피드백을 제시하였고, 지연 피드백 집단 학습자에게는 학습자가 모든 과제 수행 완료 후 문항 순서대로 피드백을 제시하였다. 여기서도 두 집단에게 피드백을 제시하는 시기만 다르지 피드백 내용이 똑같다는 것을 발견할 수 있다.

3) 어휘·구 완화장치 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 양상

다음으로 어휘·구 완화장치 오류에 대한 교사의 즉시 피드백과 지연 피드백 양상을 살펴보겠다.

***즉시 피드백 예시**

2주차 과제 상황 3:
친한 후배가 강릉 여행을 하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 나 요즘 바빠...가고 싶지 않아.
교사: **여기서 '가고 싶지 않아'라고 하면 안 좋아요. '가는 게 좀 그런데..'라고 하면 더 좋아요. 친하고 후배지만 후배의 감정을 고려할 때 '가고 싶지 않다'는 것이 너무 직접적인 거절이어서 좀 더 완족하게 '좀 그런데' 라고 표현하면 더 좋아요.**

***지연 피드백 예시**

2주차 과제 상황 3:
친한 후배가 강릉 여행을 하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 나 요즘 바빠...가고 싶지 않아.
교사: **(상황 1,2에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황3에서 '가고 싶지 않아'라고 하면 안 좋아요. '가는 게 좀 그런데..'라고 하면 더 좋아요. 친하고 후배지만 후배의 감정을 고려할 때 '가고 싶지 않다'라고 하는 것이 너무 직접적인 거절이어서 좀 더 완족하게 '좀 그런데' 라고 표현하면 더 좋아요.**

위 예시와 같이 교사가 즉시 피드백 집단 학습자에게 어휘·구 완화장치 오류 수정 피드백을 제시할 때 보통 학습자 발화가 끝나고 나서 바로 제시하였고, 지연 피드백 집단 학습자에게는 학습자 모든 과제 수행 완료 후 문항 순서대로 피드백을 제시하였다. 여기서도 두 집단에게 피드백을 제시하는 시기만 다를 뿐 피드백 내용이 똑같다는 것을 발견할 수 있다.

4) 존대법 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 양상

다음으로 존대법 오류에 대한 교사의 즉시 피드백과 지연 피드백 양상을 살펴보겠다.

***즉시 피드백 예시**

1주차 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 나(바로 끊겨서 피드백 제시)
교사: **여기서 '나'라고 하면 안돼요. '저' 라고 해야 돼요. 후배지만 친하지 않아서 예의를 갖춰서 말해야 돼요.**

***지연 피드백 예시**

1주 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 나 발표 준비 이미 많이 해서 못 바꿔줄 것 같아
교사: **(상황 1,2,3,4,5에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황6에서 우선 '나'라고 하면 안돼요. '저' 라고 해야 돼요. 후배지만 친하지 않아서 예의를 갖춰서 말해야 돼요. 마찬가지로 '못 바꿔줄 것 같아'도 안 되고 '같아요'라고 말해야 돼요. 친하지 않은 후배니까 존댓말을 쓰는 것 더 좋아요.**

위 예시와 같이 교사가 즉시 피드백 집단 학습자에게 존대법 오류 수정 피드백을 제시할 때 보통 학습자의 오류가 나오자마자 바로 제시하였고, 지연 피드백 집단 학습자에게는 학습자의 모든 과제 수행 완료 후 문항 순서대로 피드백을 제시하였다. 그렇기 때문에 즉시 피드백을 받은 학습자가 자신의 오류를 인지한 후 나머지 발화에서 존대법 오류를 어느 정도 피할 수 있었지만 지연 피드백 집단 학습자가 존대법 오류를 범해도 과제 수행 중에 피드백을 못 받아서 계속 비슷한 오류를 범하였다. 따라서 즉시 피드백 집단보다 지연 피드백 집단 학습자에게 훨씬 더 많은 수정 피드백이 제시되었다. 물론 피드백 내용은 똑같이 오류 지적, 정확한 형태 제시 및 메타언어적 설명으로 구성하였다.

5) 화용적 관례어 오류에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 양상

마지막으로 화용적 관례어 오류에 대한 교사의 즉시 피드백과 지연 피드백 양상

을 살펴보겠다.

***즉시 피드백 예시**

2주차 과제 상황 2:
친한 친구가 같이 술 먹으러 가자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 죄송해 (바로 끊겨서 피드백 제시)
교사: **여기서 '죄송해'라고 하면 안돼요. '미안해' 라고 해야 돼요. '죄송하다'는 보통 윗사람에게 쓰는 사과 표현이고 '미안하다'는 또래 혹은 사회적 지위가 더 낮은 사람에게 쓰는 사과 표현이에요.**

***지연 피드백 예시**

2주차 과제 상황 2:
친한 친구가 같이 술 먹으러 가자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 죄송해, 나 오늘 시간이 안 될 것 같아
교사: **(상황 1에서의 오류를 수정한 후) 상황 2에서 '죄송해'라고 하면 안돼요. '미안해' 라고 해야 돼요. '죄송하다'는 보통 윗사람에게 쓰는 사과 표현이고 '미안하다'는 또래 혹은 사회적 지위가 더 낮은 사람에게 쓰는 사과 표현이에요.**

위 예시와 같이 교사가 즉시 피드백 집단 학습자에게 화용적 관례어 오류 수정 피드백을 제시할 때 보통 오류가 발생하자마자 바로 제시하였고, 지연 피드백 집단 학습자에게는 학습자의 모든 과제 수행 완료 후 문항 순서대로 피드백을 제시하였다. 하지만 두 집단에게 피드백을 제시하는 시기만 다르고 피드백 내용이 똑같다는 것을 발견할 수 있다.

4.1.3. 교사 피드백에 대한 학습자 반응 양상

총 3 회의 피드백 처치에서 학습자의 화용적 오류에 대해 교사가 제시한 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 반응 양상을 살펴보겠다.

<표 Ⅳ-3> 전체적인 화용적 오류 수정 피드백에 대한 학습자 반응 양상

반응 유형				즉시		지연	
				빈도	비율	빈도	비율
발화 기회 있음	반응 없음			12	2.92%	27	4.92%
	반응 있음	수정 성공	교사 피드백 반복	48	11.68%	59	10.75%
			교사 피드백 결합	0	0.00%	4	0.73%
			학습자 자가 수정	19	4.62%	11	2.00%
			수정 성공 합계	67	16.30%	74	13.48%

		오류 인지	오류 인지	287	69.83%	399	72.68%
		수정 실패	동일 오류 반복	1	0.24%	0	0.00%
			다른 오류 생성	2	0.49%	0	0.00%
			질문	3	0.73%	1	0.18%
			수정 실패 합계	6	1.46%	1	0.18%
발화 기회 없음				39	9.49%	48	8.74%
합계				411	100%	549	100%

교사가 제시한 화용적 오류 수정 피드백에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 학습자의 전체적 반응을 살펴본 결과는 다음과 같다.

우선 즉시 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 39회 나타났고 총 반응 빈도의 9.49%를 차지하였다. 다음으로 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우가 12회 나타났고 총 반응 빈도의 2.92%를 차지하였다. 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 횟수는 67번으로 총 반응 빈도의 16.30%를 차지하였고, 오류 인지는 287회 나타남으로써 총 반응 빈도의 69.83%를 차지하였다. 다음으로 오류 수정에 성공한 경우 중 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 19회 나타났고 총 반응 빈도의 4.62%를 차지하였다.

지연 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 48회 나타났고 총 반응 횟수의 8.74%를 차지하였다. 다음으로 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우가 27회 나타났고 총 반응 빈도의 4.92%를 차지하였다. 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 횟수는 74회로 총 반응 빈도의 13.48%를 차지하였고, 오류 인지는 399회 나타남으로써 총 반응 빈도의 72.68%를 차지하였다. 오류 수정에 성공한 경우 중 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 15회 나타났고 총 반응 빈도의 2.73%를 차지하였다.

총 화용적 오류 수정 피드백에 대한 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 학습자의 반응을 비교한 결과는 다음과 같다. 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 즉시 피드백을 제시할 때 더 많이 발생하였고, 학습자가 발화 기회를 부여받았지만 아무 반응이 없었던 상황은 지연 피드백 집단에서 더 많이 발생하였다. 또한 학습자가 반응이 있는 경우 중 수정에 성공한 경우는 즉시 피드백 집단에서 더 많이 나타났고 반대로 오류에 대해 간단히 인지만 한 경우는 지연 피드백 집단에서 더 많이 나타났다. 마지막으로 수정 성공의 상황에서 학습자 형성 성공의 경우는 즉시 피드백 집단에서 더 많이 나타났다.

다음으로는 각 세부 화용적 오류 유형에 따른 교사 피드백에 대한 학습자 반응을 살펴보고자 한다.

1) 호칭/지칭어 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자 반응

우선 호칭/지칭어 오류 수정 피드백에 대한 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단 학습자의 반응 양상을 살펴보겠다.

<표 Ⅳ-4> 호칭/지칭어 오류 수정 피드백에 대한 학습자 반응 양상

반응 유형				즉시		지연	
				빈도	비율	빈도	비율
발화 기회 있음	반응 없음			0	0	0	0
	반응 있음	오류 수정 성공	교사 피드백 반복	0	0	0	0
			교사 피드백 결합	0	0	0	0
			학습자 자가 수정	0	0	0	0
			수정 성공 합계	0	0	0	0
		오류 인지	오류 인지	3	50%	6	100%
		오류 수정 실패	동일 오류 반복	0	0	0	0
			다른 오류 생성	0	0	0	0
			질문	1	16.67%	0	0
			수정 실패 합계	1	16.67%	0	0
발화 기회 없음				2	33.33%	0	0
합계				6	100%	6	100%

우선 즉시 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 호칭/지칭어 오류에 대해 피드백을 제시할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 2회 나타났고 총 반응 빈도의 33.33%를 차지하였다. 다음에 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우는 나타나지 않았다. 다음에 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 상황이 나타나지 않고 오류 인지가 3회 나타남으로써 전체 반응 빈도의 50%를 차지하였고 나머지 한번은 학습자의 질문으로 나타났으며 전체 반응 빈도의 16.67%를 차지하였다.

지연 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 호칭/지칭어 오류에 대해 피드백을 제시할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황이 나타나지 않았다. 그리고 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우도 나타나지 않았다. 학습자의 반응이 있는 경우 중, 수정 성공과 수정 실패가 모두 나타나지 않고 오류 인지가 6회 나타난 경우는 전체 반응 빈도의 100%를 차지하였다.

호칭/지칭어 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 비교한 결과는 다음과 같다. 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 경우는 즉시 피드백을 제시할 때만 나타났고 학습자가 발화 기회를 부여 받았지만 아무 반응이 없었던 상황은 두 집단에서 모두 나타나지 않았다. 또한 학습자가 반응이 있는 경우 중 수정 성공의 반응은 두 집단에서 모두 나타났지 않았다. 오류에 대해 인지하는 경우는 즉시 피드백 집단에서 50%를 차지하였지만 지연 피드백 집단에서 100%를 차지하였다. 또한 수정 실패의 경우는 즉시 피드백을 제시할 때 발생하였고 지연 피드백을 제시할 때는 발생하지 않았다.

다음은 두 집단의 학습자가 호칭/지칭어 오류에 대한 피드백을 받을 때의 반응 예시이다.

***즉시 피드백 집단 학습자 반응 예시**

2주차 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 학교 후배가 만나서 발표 자료를 검토하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 너희들이 먼저 정리하고 내가 마지막에 내 부분을 붙이면 안 되나?
교사: 여기서 '너희들'하면 안 돼요. '여러분'이라고 말해야 돼요. 후배지만 친하지가 않아서 예의를 갖춰서 말해야 돼요.
학습자: **'너희들'은 예의 갖춘 표현이 아니에요?(질문)**

1주차 과제 상황 5:
별로 친하지 않은 동기가 중국 식품 마트에 같이 가 달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 미안해요. 요즘 좀 바빠서 너랑 (바로 끊겨서 피드백 제시)
교사: 여기서 '너'하면 안돼요. 'oo 씨'라고 말해야 돼요. 동기지만 친하지가 않아서 상대방에게 예의를 갖춰서 말해야 돼요.
학습자: **네(오류 인지)**

***지연 피드백 집단 학습자 반응 예시**

1주차 과제 상황 5:
별로 친하지 않은 동기가 중국 식품 마트에 같이 가 달라는 부탁에 대한 거절 사황
학습자: 미안해요. 요즘 시험 준비해야 돼서 너랑 같이 못 갈 것 같아요.
교사: (상황 1,2,3,4에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황 5에서 '너'하면 안돼요. 'oo씨'라고 말해야 돼요. 동기지만 친하지가 않아서 상대방에게 예의를 갖춰서 말해야 돼요.
학습자: **네(오류 인지)**

2) 통사적 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자 반응

다음으로 통사적 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 살펴보고자 한다.

<표 Ⅳ-5> 통사적 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 학습자 반응 양상

반응 유형				통사적 완화장치 오류			
				즉시		지연	
				빈도	비율	빈도	비율
발화 기회 있음	반응 없음			9	3.67%	14	4.55%
	반응 있음	오류 수정 성공	교사 피드백 반복	26	10.61%	36	11.69%
			교사 피드백 결합	0	0	4	1.30%
			학습자 자가 수정	2	0.82%	3	0.97%
			수정 성공 합계	28	11.43%	43	13.96%
		오류 인지	오류 인지	186	75.92%	234	75.97%
		오류 수정 실패	동일 오류 반복	0	0	0	0
			다른 오류 생성	0	0	0	0
			질문	0	0	1	0.32%
			수정 실패 합계	0	0	1	0.32%
발회 가회 없음				22	8.98%	16	5.19%
합계				245	100%	308	100%

우선 즉시 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 통사적 완화장치 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 22회 나타났고 총 반응 빈도의 8.98%를 차지하였다. 다음에 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우가 9회 나타났고 총 반응 빈도의 3.67%를 차지하였다. 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 횟수는 28회로 총 반응 빈도의 11.43%를 차지하였고, 오류 인지는 186회 나타났고 총 반응 빈도의 75.92%를 차지하였다. 오류 수정에 성공한 경우 중 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 2회 나타났고 총 반응 빈도의 0.82%를 차지하였다.

지연 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 통사적 완화장치 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 16회 나타났고 총 반응 빈도의 5.19%를 차지하였다. 다음에 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우가 14회 나타났고 총 반응 빈도의 4.55%를 차지하였다. 학습자 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 횟수는 43회로 총 반응 빈도의 13.96%를 차지하였고, 오류 인지는 234회 나타났고 총 반응 빈도의 75.97%를 차지하였다. 오류 수정에 성공한 경우 중 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 7회 나타났고 총 반응 빈도의 2.27%를 차지하였다.

통사적 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 비교한 결과는 다음과 같다. 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 경우는 즉시 피드백을 제시할 때 더 많이 발생하였고, 학습자가 발화 기회를 부여 받았지만 아무 반응이 없었던 상황은 지연 피드백 집단에서 더 많이 발생하였다. 또한 학습자가 반응이 있는 경우 중 수정 성공의 반응은 지연 피드백 집단에서 더 많이 나타났고 오

류에 대해 간단히 인지만 한 경우는 두 집단에서 비슷하게 나타났다. 마지막으로 수정 성공의 경우 중에 학습자 형성 성공의 경우는 지연 피드백 집단에서 더 많이 나타났다.

다음은 두 집단의 학습자가 통사적 완화장치 오류에 대한 피드백을 받을 때의 반응 예시이다.

***즉시 피드백 집단 학습자 반응 예시**

2주차 과제 상황 4:
별로 친하지 않은 선배가 회식을 하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 죄송해요. 저 오늘 가지 못해요.
교사: '가지 못해요'는 적절하지 않아요. '가지 못할 것 같아요'는 더 좋은 표현이에요. 별로 친하지도 않고 사회적 지위가 높은 선배에게 '못해요'라고 직접적으로 거절하면 선배의 체면을 손상할 가능성이 높아서 '을 것 같아요' 라는 가정법을 쓰면 더 완곡하게 거절할 수 있어요.
학습자: **네, 못 할 것 같아요(교사 피드백 반복)**

*1주차 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 저 발표 내용을 이미 많이 준비해서 다시 바꿀 수 없어요
교사: 여기서 '바꿀 수 없어요'는 적절하지 않아요
학습자: **바꿀 수 없을 것 같아요 (자가 수정)**
교사: 네 '바꿀 수 없을 것 같아요' 더 좋아요. 후배지만 친하지는 않아서 상대방의 체면을 고려할 때 가정법을 사용해서 거절 의도를 더 완곡하게 표현하는 것이 좋아요.

***지연 피드백 집단 학습자 반응 예시**

3주차 과제 상황 1:
친한 교수님이 지하철역까지 바래다주겠다는 제공에 대한 거절 상황
학습자: 아니에요. 저 근처에서 친구를 만날 거예요.
교사: 상황 1에서 '친구를 만날 거예요'라고 하면 적절하지 않아요. '친구를 만날 거라서...'가 더 좋아요. 사회적 지위가 높은 교수님의 호의를 거절할 때 아주 조심해야 되는데 '~할 거에요'라고 일방적으로 자신의 의지를 표현하는 것보다는 '아서/어서' 같은 연결구문을 사용해서 어쩔 수 없이 거절하는 이유를 표현하는 것이 더 좋아요.
학습자: **친구를 만날 거라서 괜찮습니다.(결합)**

3주차 과제 상황 4:
별로 친하지 않은 선배가 알자리를 소개시켜 주겠다는 제공에 대한 거절 상황

학습자: 선배님, 감사합니다. 근데 그 회사는 제 집이랑 멀어서 출근하기가 불편합니다.
교사: (상황 1,2,3에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황 4에서 '불편합니다'라고 하면 적절하지 않아요.
학습자: <u>불편할 것 같습니다.(자가 수정)</u>
교사: 네. '불편할 것 같습니다'가 더 좋아요. 친하지도 않고 사회적 지위가 높은 선배의 호의를 거절할 때 '불편합니다'라고 직설적으로 거절 이유를 표현하면 선배의 호의가 오히려 나한테 불편이 된 것처럼 들릴 수 있어요. 그래서 가정법을 사용해서 불편할 가능성이 있다는 것을 완곡하게 표현하는 것이 더 좋아요

3) 어휘·구 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자 반응

다음으로 어휘·구 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 살펴보고자 한다.

<표 Ⅳ-6> 어휘·구 완화장치 오류 수정 피드백에 대한 학습자 반응 양상

반응 유형				즉시		지연	
				빈도	비율	빈도	비율
발화 기회 있음	반응 없음			0	0	0	0
	반응 있음	오류 수정 성공	교사 피드백 반복	0	0	2	8%
			교사 피드백 결합	0	0	0	0
			학습자 자가 수정	0	0	1	4%
			수정 성공 합계	0	0	3	12%
		오류 인지	오류 인지	21	95.45%	22	88%
		오류 수정 실패	동일 오류 반복	0	0	0	0
			다른 오류 생성	0	0	0	0
			질문	0	0	0	0
			수정 실패 합계	0	0	0	0
발화 가회 없음				1	4.55%	0	0
합계				22	100%	25	100%

우선 즉시 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 어휘·구 완화장치 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 1회만 나타났고 총 반응 빈도의 4.55%를 차지하였다. 그리고 학습자에게 발화 기회를 부여하였지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우는 발생하지 않았다. 학습자가 반응이 있는 경우에서는 수정 성공이 발생하지 않았으며, 오류 인지는 21회 나타났고 총 반응 빈도의 95.45%를 차지하였다.

지연 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 어휘·구 완화장치 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황이 나타나지 않았다. 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우도 발생하지 않았다. 다음에 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 횟수는 3회로 총 반응 빈도의 12%를 차지하였고, 오류 인지는 22회 나타났고 총 반응 빈도의 88%를 차지하였다. 오류

수정에 성공한 경우에서 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 1회 나타났고 총 반응 빈도의 4%를 차지하였다.

어휘·구 완화장치 오류 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 비교한 결과는 다음과 같다. 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 경우는 즉시 피드백을 제시할 때만 나타났고, 학습자가 발화 기회를 부여 받았지만 아무 반응이 없었던 상황은 두 집단에서 모두 나타나지 않았다. 또한 학습자가 반응이 있는 경우 중 수정 성공의 상황이 지연 피드백 집단에서만 나타났고 오류에 대해 간단히 인지만 한 경우는 즉시 피드백 집단에서 더 많이 나타났다.

다음은 두 집단의 학습자가 어휘·구 완화장치 오류에 대한 피드백을 받을 때의 반응 예시이다.

***즉시 피드백 집단 학습자 반응 예시**

2주차 과제 상황 3:
친한 후배가 가릉 여행을 하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 나 요즘 바빠...가고 싶지 않아.
교사: 여기서 '가고 싶지 않아'라고 하면 안 좋아요. '가는 게 좀 그런데...'라고 하면 더 좋아요. 친하고 후배지만 후배의 감정을 고려할 때 '가고 싶지 않다'라고 하는 것이 너무 직접적인 거절이어서 좀 더 완족하게 '좀 그런데' 라고 표현하면 더 좋아요.
학습자: <u>네 (오류 인지)</u>

***지연 피드백 집단 학습자 반응 예시**

2주차 과제 상황 3:
친한 후배가 강릉 여행을 하자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 나 요즘 바빠...가고 싶지 않아.
교사: (상황 1,2에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황3에서 '가고 싶지 않아'라고 하면 안 좋아요. '가는 게 좀 그런데..'라고 하면 더 좋아요. 친하고 후배지만 후배의 감정을 고려할 때 '가고 싶지 않다'라고 하는 것이 너무 직접적인 거절이어서 좀 더 완족하게 '좀 그런데' 라고 표현하면 더 좋아요.
학습자: <u>**좀 그런데 (교사 피드백 반복)**</u>

4) 존대법 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자 반응

다음으로 존대법 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 살펴보고자 한다.

<표 Ⅳ-7> 존대법 오류 수정 피드백에 대한 학습자 반응 양상

반응 유형				즉시		지연	
				빈도	비율	빈도	비율
발화 기회 있음	반응 없음			3	2.31%	13	6.60%
	반응 있음	오류 수정 성공	교사 피드백 반복	19	14.62%	19	9.64%
			교사 피드백 결합	0	0	0	0
			학습자 자가 수정	16	12.31%	7	3.55%
			수정 성공 합계	35	26.92%	26	13.20%
		오류 인지	오류 인지	73	56.15%	129	65.48%
		오류 수정 실패	동일 오류 반복	1	0.77%	0	0
			다른 오류 생성	2	1.54%	0	0
			질문	2	1.54%	0	0
			수정 실패 합계	5	3.85%	0	0
발화 기회 없음				14	10.77%	29	14.72%
합계				130	100%	197	100%

우선 즉시 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 존대법 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 14회 나타났고 총 반응 빈도의 10.77%를 차지하였다. 다음에 학습자에게 발화 기회를 부여하였지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우가 3회 나타났고 전체 반응의 2.31%를 차지하였다. 학습자가 반응이 있는 경우에서 수정 성공의 경우는 35회 나타났고 전체 반응의 26.92%를 차지하였다. 오류를 인지만 한 경우는 73번 나타났고 총 반응 빈도의 56.15%를 차지하였으며, 오류 수정에 성공한 경우에서 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 16회 나타났고 총 반응 빈도의 12.31%를 차지하였다.

지연 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 존대법 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황이 29회 나타났고 총 반응 빈도의 14.72%를 차지하였다. 다음에 학습자에게 발화 기회를 부여하였지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우가 13회 나타났고 총 반응 빈도의 6.60%를 차지하였다. 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 횟수는 26회로 총 반응 빈도의 13.20%를 차지하였고, 오류 인지는 129회로 총 반응 빈도의 65.48%를 차지하였다. 오류 수정에 성공한 경우에서 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 7회 나타났고 총 반응 빈도의 3.55%를 차지하였다.

존대법 오류 수정 피드백에 대한 두 집단의 학습자의 반응을 비교한 결과는 다음과 같다. 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 지연 피드백을 제시할 때 더 많이 발생하였고, 학습자가 발화 기회를 부여 받았지만 아무 반응이 없었던 경우도 지연 피드백 집단에서 더 많이 발생하였다. 또한 학습자가 반응이 있는 경우 중에 수정 성공의 상황은 즉시 피드백 집단에서 더 많이 나타났고 오류에 대해 간단히 인지만 한 경우는 지연 피드백 집단에서 더 많이 발생하였다. 마지막

으로 오류 수정에 성공한 경우에서 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 즉시 피드백 집단에서 더 많이 나타났다.

다음은 두 집단의 학습자가 존대법 오류에 대한 피드백을 받을 때의 반응 예시이다.

***즉시 피드백 집단 학습자 반응 예시**

1주차 과제 상황 6:
별로 친하지 않은 후배가 발표 주제를 바꿔달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 내가 (바로 끊겨서 피드백 제시)
교사: 여기서 '내가' 쓰면 안 돼요.
학습자: **제가 (자가 수정)**
교사: 네. '제가'라고 말해야 돼요. 후배지만 친하지가 않아서 예의를 갖춰서 말하는 게 좋아요.

1주차 과제 상황 3:
친한 후배가 중국인 이성 친구를 소개해 달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 나도 친구 없어요.
교사: 여기서 '없어요'라고 하면 안 돼요. '없어'라고 해야 돼요. 친하고 또 후배니까 갑자기 존댓말을 쓰면 오히려 일부러 거리를 두는 것처럼 느껴져요. 그래서 반말로 쓰는 게 적당해요.
학습자: **네. 나도 친구 없어요. (동일 오류 반복)**

***지연 피드백 집단 학습자 반응 예시**

1주차 과제 상황 3:
친한 후배가 중국인 이성 친구를 소개해 달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 소개해 주고 싶은데 나도 친구 없어요.
교사: (상황 1,2에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황 3에서 '없어요'라고 하면 안 돼요. '없어'라고 해야 돼요. 친하고 또 후배니까 갑자기 존댓말을 쓰면 오히려 일부러 거리를 두는 것처럼 느껴져요. 그래서 반말로 쓰는 게 적당해요.
학습자: **없어 (교사 피드백 반복)**

1주차 과제 상황 2:
친한 동기가 중국 사이트에서 논문을 찾아달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 나도 계정이 없어서 못 도와드릴 것 같아
교사: 상황 2에서 '못 도와드릴 것 같아'라고 하면 안 돼요.
학습자: **못 도와줄 것 같아 (자가 수정)**

교사: 네. ‘못 도와줄 것 같아’라고 말해야 돼요. 친하고 또 동기니까 갑자기 ‘드리다’ 같은 존대 어휘를 쓰면 오히려 일부러 거리를 두는 것처럼 느껴져요. 그래서 존대 어휘 말고 그냥 ‘도와주다’ 라고 말하면 돼요.

5) 화용적 관례어 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자 반응

마지막으로 화용적 관례어 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 살펴보고자 한다.

<표 Ⅳ-8> 화용적 관례어 오류 수정 피드백에 대한 학습자 반응 양상

반응 유형				즉시		지연	
				빈도	비율	빈도	비율
발화 기회 있음	반응 없음			0	0	0	0
	반응 있음	오류 수정 성공	교사 피드백 반복	3	37.5%	2	15.38%
			교사 피드백 결합	0	0	0	0
			학습자 자가 수정	1	12.5%	0	0
			수정 성공 합계	4	50%	2	15.38%
		오류 인지	오류 인지	4	50%	8	61.54%
		오류 수정 실패	동일 오류 반복	0	0	0	0
			다른 오류 생성	0	0	0	0
			질문	0	0	0	0
			수정 실패 합계	0	0	0	0
발화 기회 없음				0	0	3	23.08%
합계				8	100%	13	100%

우선 즉시 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 화용적 관례어 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황은 나타나지 않았고 학습자에게 발화 기회를 부여했지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우도 나타나지 않았다. 다음으로 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 경우는 4회 나타났고 전체 반응의 50%를 차지하였다. 오류 인지는 4회로 나타나 총 반응 빈도의 50%를 차지하였으며 오류 수정에 성공한 경우에서 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 1회 나타났고 총 반응 빈도의 12.5%를 차지하였다.

다음에 지연 피드백 집단의 경우, 교사가 학습자의 화용적 관례어 오류를 수정할 때 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 상황이 3회 나타났고 총 반응 빈도의 23.08%를 차지하였다. 학습자에게 발화 기회를 부여하였지만 학습자가 아무 반응이 없었던 경우가 나타나지 않았다. 학습자가 반응이 있는 경우 중, 수정 성공의 횟수는 2회로 총 반응 빈도의 15.38%를 차지하였고, 오류 인지는 8회 나타났고 총 반응 빈도의 61.54%를 차지하였다. 오류 수정에 성공한 경우 중에서는 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)이 발생하지 않았다.

화용적 관례어 오류 수정 피드백에 대한 두 집단 학습자의 반응을 비교한 결과는

다음과 같다. 교사가 학습자에게 발화 기회를 부여하지 않은 경우는 지연 피드백을 제시할 때만 발생하였고, 학습자가 발화 기회를 부여 받았지만 아무 반응이 없었던 경우가 두 집단에서 모두 나타나지 않았다. 또한 학습자가 반응이 있는 경우 중 수정 성공의 상황은 즉시 피드백 집단에서 더 많이 나타났고 오류에 대해 간단히 인지만 한 경우는 지연 피드백 집단에서 더 많이 나타났다. 마지막으로 오류 수정에 성공한 경우에서 학습자 형성 성공(결합+자가 수정)은 즉시 피드백 집단에서만 나타났다.

다음은 두 집단의 학습자가 화용적 관례어 오류에 대한 피드백을 받을 때의 반응 예시이다.

***즉시 피드백 집단 학습자 반응 예시**

2주차 과제 상황 2:
친한 친구가 같이 술 먹으러 가자는 제안에 대한 거절 상황
학습자: 죄송한데 (바로 끊겨서 피드백 제시)
교사: 여기서 '죄송한데' 쓰면 안 돼요.
학습자: <u>**앗 미안한데(자가 수정)**</u>
교사: 네. '미안한데'라고 말해야 돼요. '죄송하다'는 보통 윗사람에게 쓰는 사과 표현이고 '미안하다'는 또래 혹은 사회적 지위가 더 낮은 사람에게 쓰는 사과 표현이에요. 그래서 여기 친한 친구에게 '미안한데' 라고 해야 돼요.

***지연 피드백 집단 학습자 반응 예시**

1주차 과제 상황 2:
친한 동기가 중국 사이트에서 논문을 찾아달라는 부탁에 대한 거절 상황
학습자: 죄송해, 나도 계정이 없어서 못 도와줄 것 같아
교사: (상황 1에서의 오류를 모두 수정한 후) 상황 2에서 '죄송해'라고 하면 안 돼요. '미안해'라고 해야 돼요. '죄송하다'는 보통 윗사람에게 쓰는 사과 표현이고 '미안하다'은 또래 혹은 사회적 지위가 더 낮은 사람에게 쓰는 사과 표현이에요. 그래서 여기 친한 동기에게 '미안해'라고 해야 돼요.
학습자: <u>**미안해. (교사 피드백 반복)**</u>

4.2. 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과

다음에 두 번째 문제 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과 차이를 살펴보고자 한다. 이를 위해 우선 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 각각의 사전, 사후 테스트에서 나타난 화용적 오류 빈도를 비교함

으로써 즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 화용적 오류 수정에 어떤 효과가 있는지를 살펴보고자 한다. 그 다음에 사후 테스트에서 나타난 세 집단의 화용적 오류 빈도 차이를 살펴보고 즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향의 차이를 확인하고자 한다. 마지막으로 3주 처치 과정 중 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이 범한 화용적 오류 빈도를 비교하여 사전-사후 테스트 결과에서 살펴볼 수 없는 피드백 제시 과정 중에 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 학습자의 화용적 오류 양상의 변화를 탐색하고 비교하고자 한다.

우선 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 학습자가 사전 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 확인하고자 하였다. SPSS 26.0 통계프로그램으로 Kolmogorov-Smirnov테스트와 Shapiro-Wilk테스트를 시행하여 세 집단 학습자의 사전 테스트 화용적 오류 빈도에 대한 정규성 검정을 먼저 실시하였다.

<표 Ⅳ-9> 사전 테스트 화용적 오류 정규성 검정

정규성 검정							
오류 유형	집단	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		통계	자유도	CTT 유의확률	통계	자유도	CTT 유의확률
호칭/지칭어	즉시	.351	21	.000	.725	21	.000
	지연	.228	21	.006	.728	21	.000
	통제	.290	21	.000	.814	21	.001
통사적 완화장치	즉시	.110	21	.200	.960	21	.524
	지연	.191	21	.043	.823	21	.002
	통제	.154	21	.200	.863	21	.007
어휘·구 완화장치	즉시	.212	21	.014	.837	21	.003
	지연	.246	21	.002	.767	21	.000
	통제	.197	21	.033	.864	21	.007
존대법	즉시	.088	21	.200	.959	21	.487
	지연	.174	21	.098	.951	21	.362
	통제	.130	21	.200	.962	21	.563
화용적 관례어	즉시	.285	21	.000	.835	21	.002
	지연	.253	21	.001	.849	21	.004
	통제	.248	21	.002	.856	21	.005
총 오류	즉시	.140	21	.200	.952	21	.365
	지연	.183	21	.063	.934	21	.164
	통제	.192	21	.041	.922	21	.093

표에서 제시한 바와 같이, 호칭/지칭어 오류 분포는 정규성을 따르지 않고($p<0.05$), 통사적 완화장치 오류 분포가 정규성을 따른다고 간주할 수 있고($p>0.05$), 어휘·구 완화장치 오류 분포가 정규성을 따르지 않고($p<0.05$), 존대법 오류 분포가 정규성에 따르며($p>0.05$), 화용적 관례어는 정규성을 따르지 않지만($p<0.05$) 총 오류 분포가 정규성을 따른다.($p>0.05$).

따라서 사전 테스트에서 세 집단 학습자가 범한 화용적 오류의 빈도 차이를 확인할 때, 정규성을 따른 통사적 완화장치 오류, 존대법 오류, 총 오류 빈도에 대해서

는 모수 검증 방법인 일원배치분산분석을 실시하고 정규성 분포를 만족하지 못한 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 화용적 관례어 오류는 비모수 검정 방법 중 일원배치분산분석과 대응하는 방법인 Kruskal-Wallis H (크러스컬-월리스)검정을 실시하였다.

우선 일원배치분산분석을 실시하여 사전 테스트에서 세 집단 학습자가 범한 통사적 완화장치 오류, 존대법 오류, 총 오류에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 확인한 결과는 <표 Ⅳ-10> 과 같다.

<표 Ⅳ-10> 사전 테스트 세 집단 화용적 오류 빈도(1)

오류 유형	집단	N	평균	표준편차	F	P
통사적 완화장치	즉시	21	22.48	8.495	.792	.458
	지연	21	21.52	8.418		
	통제	21	19.33	7.971		
존대법	즉시	21	20.33	12.811	.389	.679
	지연	21	23.76	12.140		
	통제	21	21.90	12.857		
총 오류	즉시	21	48.05	20.039	.479	.621
	지연	21	52.48	19.697		
	통제	21	46.86	19.040		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

<표 Ⅳ-10>에서 제시한 바와 같이 즉시 피드백, 지연 피드백, 통제 집단 학습자가 사전 테스트에서 범한 통사적 완화장치 오류(F=.792, p= .458>0.05), 존대법 오류(F=.389, p=.679>0.05), 총 오류 빈도(F=.479, p= .621.>0.05)에 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

다음으로 Kruskal-Wallis H (크러스컬-월리스)검정을 실시하여 사전 테스트에서 세 집단 학습자가 범한 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 화용적 관례어 오류에 통계적으로 유의미한 차이가 있는지 확인한 결과는 <표 Ⅳ-11> 과 같다.

<표 Ⅳ-11> 사전 테스트에서 세 집단의 화용적 오류 빈도(2)

오류 유형	집단	N	평균	표준편차	Kruskal-Wallis의 H	근사 유의확률
호칭/지칭어	즉시	21	1.38	1.687	.926	.629
	지연	21	1.76	2.364		
	통제	21	1.90	1.972		
어휘·구 완화장치	즉시	21	2.05	2.133	.800	.670
	지연	21	2.57	2.839		
	통제	21	1.81	1.806		
화용적 관례어	즉시	21	1.81	1.887	2.871	.238
	지연	21	2.86	2.496		
	통제	21	1.90	1.972		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

<표 Ⅳ-11>에서 제시한 바와 같이, 즉시 피드백, 지연 피드백, 통제 집단 학습

자가 사전 테스트에서 범한 호칭/지칭어 오류(H=.926, p= .629>0.05), 어휘·구 완화장치 오류(H=.800, p=.670>0.05), 화용적 관례어 오류(H=2.871, p=.238>0.05) 빈도에 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

종합하면, 사전 테스트에서 세 집단 학습자가 범한 총 화용적 오류 빈도 뿐 만 아니라, 각 세부 유형의 화용적 오류 빈도에도 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이에 세 집단의 동질성이 증명되었다.

4.2.1. 즉시 피드백과 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과

다음으로 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 학습자가 각각 사전 테스트와 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도 차이를 알아봄으로써 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과를 탐색하고자 한다.

1) 즉시 피드백의 화용적 오류 수정 효과

즉시 피드백 집단의 사전, 사후 테스트 결과에 대해 비교하기 전에 우선 사전과 사후 테스트에서 나타난 화용적 오류 빈도 차이가 정규성을 따르는지 검정하였다. SPSS 통계 프로그램 26.0을 활용하여 Kolmogorov-Smirnov테스트와 Shapiro-Wilk테스트를 실시한 결과는 <표 Ⅳ-12>과 같이 나타났다.

<표 Ⅳ-12> 즉시 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 정규성 검정

정규성 검정						
오류 유형	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	통계	자유도	CTT 유의확률	통계	자유도	CTT 유의확률
호칭/지칭어	.272	21	.000	.778	21	.000
통사적 완화장치	.100	21	.200	.971	21	.747
어휘구 완화장치	.276	21	.000	.679	21	.000
존대법	.229	21	.005	.900	21	.035
화용적 관례어	.124	21	.200	.957	21	.463
총 오류	.192	21	.042	.920	21	.087

<표 Ⅳ-12>에서 제시한 것과 같이 즉시 피드백 집단의 사전, 사후 테스트에서 나타난 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류는 정규성을 따르지 않고(p<0.05) 통사적 완화장치 오류, 화용적 관례어 오류, 총 오류 빈도는 정규성을 따른다(p>0.05).

따라서 즉시 피드백 집단 학습자가 사전 테스트와 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도 차이를 살펴보기 위해, 정규성을 따른 통사적 완화장치 오류, 화용적 관

례어 오류, 총 오류 빈도에 대해 모수 검증 방법인 대응표본 t검정을 실시하고 정규성을 따르지 않은 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류 빈도에 대해 비모수 검정 방법 중 대응표본 t검정과 대응하는 방법인 윌콕슨 부호순위 검정 방법을 실시하였다.

즉시 피드백 집단 학습자가 사전, 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도에 대해 비교한 결과는 <표 Ⅳ-13> 과 같다.

<표 Ⅳ-13> 즉시 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 빈도

집단	화용적 오류		표본수	평균	표준편차	t	유의확률 (양측)
즉시	호칭/지칭어	사전	21	1.38	1.687	-3.022	.003**
		사후	21	.57	.978		
	통사적 완화장치	사전	21	22.48	8.495	4.980	.000***
		사후	21	10.57	5.278		
	어휘·구 완화장치	사전	21	2.05	2.133	-2.227	.026*
		사후	21	1.14	4.114		
	존대법	사전	21	20.33	12.811	-4.018	.000***
		사후	21	5.38	5.599		
	화용적 관례어	사전	21	1.81	1.887	1.046	.308
		사후	21	1.29	1.554		
	총 오류	사전	21	48.05	20.039	7.780	.000***
		사후	21	18.95	6.667		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

<표 Ⅳ-13>에서 제시한 바와 같이, 즉시 피드백 집단 학습자가 사전 테스트보다 사후 테스트에서 범한 총 화용적 오류 빈도는 통계적으로 유의미하게($p<0.05$) 낮게 나타났다. 따라서 즉시 피드백이 학습자의 전체적인 화용적 오류 수정에 효과적이라고 할 수 있다.

구체적인 화용적 오류 유형에 따라 사전, 사후 테스트 결과를 비교해 보면, 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류 빈도가 모두 사전 테스트보다 사후 테스트에서 통계적으로 유의미하게($p<0.05$) 낮게 나타났다. 따라서 즉시 피드백이 학습자의 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류 수정에 모두 효과적이라고 할 수 있다. 하지만 즉시 피드백 집단 학습자가 사전, 사후 테스트에서 범한 화용적 관례어 오류 빈도에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.($p=.308>0.05$) 따라서 즉시 피드백이 학습자의 화용적 관례어 오류 수정에 효과적이라고 하기 어렵다.

2) 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과

지연 피드백 집단 학습자가 사전, 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도를 비

교하기 전에 먼저 정규성 검사를 실시하였고, 그 결과는 <표 Ⅳ-14>와 같다.

<표 Ⅳ-14> 지연 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 정규성 검정

정규성 검정						
오류 유형	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	통계	자유도	CTT 유의확률	통계	자유도	CTT 유의확률
호칭/지칭어	.316	21	.000	.589	21	.000
통사적 완화장치	.138	21	.200	.958	21	.478
어휘·구 완화장치	.265	21	.000	.764	21	.000
존대법	.196	21	.034	.913	21	.064
화용적 관례어	.199	21	.029	.933	21	.161
총 오류	.186	21	.056	.874	21	.011

<표 Ⅳ-14>에서 제시한 것과 같이 지연 피드백 집단 학습자가 사전, 사후 테스트에서 범한 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류는 정규성을 따르지 않고($p<0.05$), 통사적 완화장치 오류, 존대법 오류, 화용적 관례어 오류, 총 화용적 오류는 정규성을 따른다($p>0.05$).

따라서 지연 피드백 집단 학습자가 사전과 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도 차이를 살펴보기 위해 정규성 분포를 따른 통사적 완화장치 오류, 존대법 오류, 화용적 관례어 오류, 총 화용적 오류에 대해 모수 검증 방법인 대응표본 t검정을 실시하였고 정규성을 따르지 않은 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류에 대해 비모수 검정 방법 중 대응표본 t검정과 대응하는 방법인 윌콕슨 부호순위 검정을 실시하였다.

지연 피드백 집단 학습자가 사전, 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도에 대해 비교한 결과는 <표 Ⅳ-15> 과 같다.

<표 Ⅳ-15> 지연 피드백 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 빈도

집단	화용적 오류		표본수	평균	표준편차	t	유의확률 (양측)
지연	호칭/지칭어	사전	21	1.76	2.364	-3.094	.002**
		사후	21	.52	.814		
	통사적 완화장치	사전	21	21.52	8.418	4.811	.000***
		사후	21	13.10	5.770		
	어휘·구 완화장치	사전	21	2.57	2.839	-3.661	.000***
		사후	21	.24	.539		
	존대법	사전	21	23.76	12.140	6.675	.000***
		사후	21	7.90	5.328		
	화용적 관례어	사전	21	2.86	2.496	1.653	.114
		사후	21	1.95	2.439		
	총 오류	사전	21	52.48	19.697	7.460	.000***
		사후	21	23.71	9.850		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

<표 Ⅳ-15>에서 나온 바와 같이, 지연 피드백 집단 학습자가 사전 테스트보다 사후 테스트에서 범한 총 화용적 오류 빈도가 통계적으로 유의미하게($p<0.05$) 낮게 나타났다. 따라서 지연 피드백이 학습자의 전체적인 화용적 오류 수정에 효과적이라고 할 수 있다.

구체적인 화용적 오류 유형에 따라 사전, 사후 테스트 결과를 비교해 보면, 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류 빈도가 모두 사전 테스트 보다 사후 테스트에서 통계적으로 유의미하게($p<0.05$) 낮게 나타났다. 따라서 지연 피드백이 학습자의 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류 수정에 모두 효과적이라고 할 수 있다. 하지만 지연 피드백 집단이 사전, 사후 테스트에서 범한 화용적 관례어 오류 빈도에는 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다.($p>0.05$) 따라서 지연 피드백이 학습자의 화용적 관례어 오류 수정에 효과적이라고 하기 어렵다.

3) 통제 집단의 사전-사후 테스트 결과 비교

통제 집단 학습자가 사전, 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도를 비교하기 위해 먼저 정규성 검정을 실시하였고, 결과는 <표 Ⅳ-16>과 같다.

<표 Ⅳ-16> 통제 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 정규성 검정

정규성 검정						
오류 유형	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	통계	자유도	CTT 유의확률	통계	자유도	CTT 유의확률
호칭/지칭어	.204	21	.022	.930	21	.137
통사적 완화장치	.135	21	.200	.973	21	.805
어휘·구 완화장치	.169	21	.121	.936	21	.185
존대법	.114	21	.200	.982	21	.947
화용적 관례어	.192	21	.042	.930	21	.135
총 오류	.175	21	.092	.942	21	.241

<표 Ⅳ-16>에서 제시한 것과 같이 통제 집단의 사전, 사후 테스트에서 나타난 총 화용적 오류 뿐만 아니라 구체적인 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류, 화용적 관례어 오류 모두 정규성을 따른다.($p>0.05$)

모든 화용적 오류가 정규성 분포를 따르므로 모수 검증 방법인 대응표본 t검정을 실시하여 통제 집단이 사전과 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도 간에 유의미한 차이가 있는지 살펴보았다.

<표 Ⅳ-17> 통제 집단 사전, 후 테스트 화용적 오류 빈도

집단	화용적 오류		표본수	평균	표준편차	t	유의확률 (양측)
통제	호칭/지칭어	사전	21	1.90	1.972	1.803	.087
		사후	21	1.00	1.871		
	통사적 완화장치	사전	21	19.33	7.971	−2.052	.054
		사후	21	22.24	6.472		
	어휘·구 완화장치	사전	21	1.81	1.806	2.952	.008**
		사후	21	.71	.902		
	존대법	사전	21	21.90	12.857	1.135	.270
		사후	21	19.76	12.934		
	화용적 관례어	사전	21	1.90	1.972	−1.955	.065
		사후	21	3.00	2.145		
	총 오류	사전	21	46.86	19.040	.056	.956
		사후	21	46.71	17.726		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

<표 Ⅳ-17>에서 나타난 바와 같이 통제 집단 학습자가 사전, 사후 테스트에서 범한 총 화용적 오류뿐만 아니라 구체적인 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 존대법 오류, 화용적 관례어 오류에 모두 유의미한 차이가 나타나지 않았고 (p>0.05), 어휘·구 완화장치 오류만 사후 테스트에서 통계적으로 유의미하게 감소하였다 (p<0.05).

앞에 살펴본 즉시 피드백과 지연 피드백 집단의 분석 결과를 종합해 보면, 아래와 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 피드백을 받지 못할 때 학습자가 사전과 사후 테스트에서 범한 총 화용적 오류, 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 존대법 오류 빈도에 크게 변화가 없었는데 즉시 혹은 지연 피드백을 제시할 때 이들의 오류 빈도가 모두 통계적으로 유의미하게 감소하였다. 이는 즉시 피드백과 지연 피드백이 모두 전체적인 화용적 오류 수정, 호칭/지칭어 오류 수정, 통사적 완화장치 오류 수정, 존대법 오류 수정에 효과적이라는 것을 입증한다.

둘째, 즉시 피드백과 지연 피드백이 제시된 후 학습자의 화용적 관례어 오류는 모두 감소하였지만 통계적으로 유의미한 차이가 아니어서 2 가지 피드백이 학습자의 화용적 관례어 수정에 효과적이라고 하기 어렵다. 하지만 피드백을 못 받은 통제 집단 학습자가 사후 테스트에서 범한 화용적 관례어 오류는 오히려 증가하였다는 것과 같이 고려한다면 즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 화용적 관례어 수정에 효과가 없지 않는 것을 알 수 있다. 이는 아래의 사후 테스트에서 세 집단이 범한 화용적 관례어 오류에 대해 비교할 때 다시 깊이 있게 탐색하겠다.

셋째, 즉시 피드백과 지연 피드백이 제시된 후 학습자의 어휘·구 완화장치 오류는 모두 통계적으로 유의미하게 감소할 것을 예상했지만 피드백을 받지 못한 통제 집

단 학습자도 사후 테스트에서의 어휘·구 완화장치 오류 빈도가 유의미하게 감소할 것을 예상하지 못하였다. 이는 통제 집단 학습자가 과제를 수행하면서 실험의 목적을 짐작하게 되어 부정적인 어휘, 구의 사용을 회피한 것으로 사후 설문지 응답에서 원인을 찾았다. 따라서 학습자의 어휘·구 완화장치 오류 감소는 꼭 피드백의 효과라고 해석할 수 없고 이는 밑의 사후 테스트에서 세 집단 학습자가 범한 어휘·구 완화장치 오류에 대해 비교할 때 다시 깊이 있게 탐색하겠다.

4.2.2. 즉시 피드백과 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과 차이

다음으로 사후 테스트에서 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 간의 화용적 오류 빈도에 유의미한 차이가 있는지 살펴보고 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과 차이를 알아보고자 한다. 우선 Kolmogorov-Smirnov테스트와 Shapiro-Wilk테스트를 통해 세 집단 학습자가 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도에 대해 정규성 검정을 실시하였다.

<표 Ⅳ-18> 사후 테스트 세 집단 화용적 오류 정규성 검정

정규성 검정							
오류 유형	집단	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		통계	자유도	CTT 유의확률	통계	자유도	CTT 유의확률
호칭/지칭어	즉시	.339	21	.000	.629	21	.000
	지연	.359	21	.000	.682	21	.000
	통제	.323	21	.000	.613	21	.000
통사적 완화장치	즉시	.087	21	.200	.975	21	.833
	지연	.145	21	.200	.933	21	.162
	통제	.155	21	.200	.949	21	.333
어휘·구 완화장치	즉시	.466	21	.000	.293	21	.000
	지연	.480	21	.000	.508	21	.000
	통제	.310	21	.000	.774	21	.000
존대법	즉시	.241	21	.002	.825	21	.002
	지연	.163	21	.147	.929	21	.129
	통제	.156	21	.199	.930	21	.139
화용적 관례어	즉시	.287	21	.000	.757	21	.000
	지연	.349	21	.000	.669	21	.000
	통제	.156	21	.200	.943	21	.245
총 오류	즉시	.138	21	.200	.979	21	.906
	지연	.125	21	.200	.956	21	.434
	통제	.145	21	.200	.971	21	.747

표에서 제시한 바와 같이, 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류, 화용적 관례어 오류는 정규성을 따르지 않고($p<0.05$), 통사적 완화장치 오류와 총 오류는 정규성을 따른다($p>0.05$).

따라서 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 학습자가 사후 테스트에서 범한 화용적 오류 빈도에 유의미한 차이가 있는지 확인하기 위해 정규성을 따른 통사적 완화장치 오류, 총 오류 빈도에 대해 모수 검증 방법인 일원배치분산분석을 실시하였고 정규성 분포를 따르지 않은 호칭/지칭어 오류, 어휘·구 완화장치 오류, 존대법 오류, 화용적 관례어 오류 빈도에 대해 비모수 검정 방법 중 일원배치분산분석과 대응하는 방법인 Kruskal-Wallis H (크러스컬-월리스)검정을 실시하였다. 또한 세 집단의 사후 테스트 결과에서 유의미한 차이가 나타난 경우, 사후 비교 분석을 통해 구체적으로 어떤 집단 간에 차이가 나타났는지 확인하였다. 정규성을 따른 오류의 경우, 사후 분석은 Tukey HSD 검정을 실시했고 정규성을 따르지 않은 오류의 경우 Kruskal-Wallis H (크러스컬-월리스)검정의 대응별 비교 방법을 사용하였다.

사후 테스트에서 세 집단이 범한 화용적 오류 빈도는 <표 Ⅳ-19>과 같다.

<표 Ⅳ-19> 사후 테스트 세 집단 화용적 오류 빈도

오류 유형	집단	표본수	평균	표준편차	F	P	사후 비교	
							집단	p
호칭/지칭어	즉시	21	.57	.98	.109	.947	-	
	지연	21	.52	.81				
	통제	21	1.00	1.87				
통사적 완화장치	즉시	21	10.57	5.28	23.04	.000***	즉-통	.000***
	지연	21	13.10	5.77			지-통	.000***
	통제	21	22.24	6.47			즉-지	.350
어휘·구 완화장치	즉시	21	1.14	4.11	4.47	.107	-	
	지연	21	.24	.54				
	통제	21	.71	.90				
존대법	즉시	21	5.38	5.60	21.84	.000***	즉-통	.000***
	지연	21	7.90	5.33			지-통	.006**
	통제	21	19.76	12.93			즉-지	.417
화용적 관례어	즉시	21	1.29	1.55	8.552	.014*	즉-통	.011*
	지연	21	1.95	2.44			지-통	.209
	통제	21	3.00	2.15			즉-지	.842
총 오류	즉시	21	18.95	6.67	30.472	.000***	즉-통	.000***
	지연	21	23.71	9.85			지-통	.000***
	통제	21	46.71	17.73			즉-지	.428

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

표에서 제시한 바와 같이, 세 집단 학습자가 사후 테스트에서 범한 총 화용적 오류에 유의미한 차이가 나타났다.(p=.000<0.05) 구체적으로 어떤 집단에서 차이가 나타나는지 탐색하기 위해 사후 분석을 실시한 결과, 즉시 피드백과 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 총 화용적 오류 빈도가 낮게 나타났다. 하지만 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 이는 즉시, 지연 피드백이 모두 학습자의 전체적인 화용적 오류 수정에 효과적인데 피드백의 제시 시기가 학

습자의 전체적인 화용적 오류 수정에 영향을 미치지 못한 것으로 보인다.

다음으로 구체적인 화용적 오류 유형에 따라 세 집단 학습자가 범한 화용적 오류 빈도에 차이가 있는지 살펴보겠다.

세 집단의 학습자가 사후 테스트에서 범한 호칭/지칭어 오류에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았지만(p=.947>0.05) 평균 오류 빈도를 봤을 때 즉시 피드백과 지연 피드백 집단이 통제 집단보다 호칭/지칭어 오류 빈도가 낮다는 것을 알 수 있다. 사후 테스트에서 세 집단 학습자가 범한 화용적 오류가 상대적으로 적어서 통계적인 차이가 드러나지 않은 가능성이 있다.

세 집단의 학습자가 사후 테스트에서 범한 통사적 완화장치 오류에는 유의미한 차이가 나타났다. (p=.000<0.05) 구체적으로 어떤 집단에서 차이가 나타나는지 확인한 결과, 즉시, 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 통사적 완화장치 오류 빈도가 낮게 나타났다. 하지만 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 이는 즉시, 지연 피드백이 모두 학습자의 통사적 완화장치 오류 수정에 효과적인데 피드백의 제시 시기가 통사적 완화장치 오류 수정의 효과에 영향을 미치지 못한 것으로 보인다.

세 집단의 학습자가 사후 테스트에서 범한 어휘·구 완화장치 오류에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. (p=.107>0.05) 하지만 평균 오류 빈도를 봤을 때 즉시 피드백 집단에서 어휘·구 완화장치 오류가 가장 많이 나타났고 지연 피드백 집단에서 가장 적게 나타난 것을 알 수 있다. 물론 즉시 피드백 집단의 표준 편차도 다른 두 집단보다 뚜렷이 높다는 것을 고려할 때, 즉시 피드백 집단의 어휘·구 완화장치 오류 빈도가 높다는 것은 개별 학습자가 오류를 많이 범한 것과 관련이 있다고 예상할 수 있다.

세 집단의 학습자가 사후 테스트에서 범한 존대법 오류에 유의미한 차이가 나타났다.(p=.000<0.05) 구체적으로 어떤 집단에서 차이가 나타나는지 탐색하기 위해 사후 분석을 실시한 결과, 즉시, 지연 피드백 집단 모두 통제 집단보다 존대법 오류 빈도가 낮게 나타났다. 하지만 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 이는 즉시, 지연 피드백이 모두 학습자의 존대법 오류 수정에 효과적인데 피드백의 제시 시기가 학습자의 존대법 오류 수정에 영향을 미치지 못한 것으로 볼 수 있다.

세 집단의 학습자가 사후 테스트에서 범한 화용적 관례어 오류에 유의미한 차이가 나타났다. (p=.014<0.05) 구체적으로 어떤 집단에서 차이가 나타나는지 확인한 결과, 즉시 피드백 집단과 통제 집단 간에만 유의미한 차이가 나타났다. 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간에 차이가 나타났지 않지만 즉시 피드백만 통제 집단보다 화용적 관례어 오류 빈도가 유의미하게 낮게 나타나므로 즉시 피드백이 지연 피드백보다 화용적 관례어의 수정에 더욱 효과적이라고 할 수 있다.

앞에 발견한 결과들을 종합해 보면, 학습자의 전체적인 화용적 오류에 대해 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백이 모두 효과적이라는 것을 알 수 있었지만 피드백 제시 시기의 영향은 발견하지 못하였다.

구체적인 화용적 오류 유형에 따른 즉시 피드백과 지연 피드백 효과 차이를 보면, 통사적 완화장치 오류, 존대법 오류에 대해 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백이 모두 효과적이지만 피드백 제시 시기의 영향은 없었다. 호칭/지칭어 오류의 경우, 오류 수가 적어서 통계 처리할 때 세 집단 간에 차이가 나타나지 않았지만 세 집단의 평균 오류 빈도를 통해 즉시 피드백, 지연 피드백이 모두 학습자의 호칭/지칭어 오류 수정에 효과적지만 피드백 제시 시기가 영향을 미치지 못한 것을 추측할 수 있다. 마찬가지로, 어휘·구 완화장치 오류도 발생 빈도가 낮아서 통계 처리할 때 세 집단 간에 차이가 나타나지 않았지만 평균 오류 빈도를 통해 지연 피드백이 즉시 피드백보다 어휘·구 완화장치 오류 수정에 더 효과적인 것을 발견할 수 있다. 마지막 화용적 관례어 수정에서 즉시 피드백과 통제 집단 간에만 유의미한 차이가 나타난 것으로 즉시 피드백이 지연 피드백보다 학습자의 화용적 관례어 오류 수정에 더 효과적인 것을 알 수 있다.

사전 테스트와 사후 테스트 결과 분석을 통해 즉시 피드백과 지연 피드백이 화용적 오류 수정에 대해 어떤 효과가 있는지 알 수 있지만 3주 동안 피드백을 받으면서 학습자의 화용적 오류 양상이 변화하는 과정을 알 수 없다. 따라서 이제 실험 주차에 따라 세 집단의 화용적 오류 양상을 분석, 비교하고자 한다.

1) 1주차 실험에서 세 집단의 화용적 오류 양상

우선, 1주차 실험에서 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 학습자가 과제를 수행할 때 범한 화용적 오류 양상을 살펴보겠다.

<표 Ⅳ-20> 1주차 실험 세 집단 화용적 오류 양상

오류 유형	집단	표본수	평균	표준 편차	F	P	사후 비교	
							집단	p
호칭/지칭어	즉시	21	.33	.483	3.467	.177	-	
	지연	21	.10	.301				
	통제	21	.38	1.117				
통사적 완화장치	즉시	21	6.05	2.872	2.878	.237	-	
	지연	21	7.38	2.479				
	통제	21	6.38	3.041				
어휘·구 완화장치	즉시	21	.10	.301	.525	.769	-	
	지연	21	.05	.218				
	통제	21	.05	.218				

존대법	즉시	21	4.67	3.168	6.546	.038*	즉-통	.182
	지연	21	8.24	4.346			지-통	.222
	통제	21	7.00	5.771			즉-지	.011*
화용적 관례어	즉시	21	.19	.512	9.553	.008*	즉-통	.024*
	지연	21	.86	.793			지-통	.490
	통제	21	.81	1.078			즉-지	.003**
총 오류	즉시	21	11.33	4.662	6.819	.033*	즉-통	.364
	지연	21	16.62	5.608			지-통	.096
	통제	21	14.62	8.139			즉-지	.010**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

1주차 실험 세 집단 학습자가 범한 총 화용적 오류 빈도를 비교한 결과, 즉시 피드백 집단이 지연 피드백 집단보다 총 화용적 오류가 통계적으로 적게 나타났다. 이는 즉시 피드백 집단 학습자가 오류를 범할 때 바로 피드백을 받을 수 있어 나머지 과제를 수행할 때 주의를 하기 때문에 오류를 피할 수 있지만 지연 피드백 집단 학습자는 그런 기회가 없다는 것과 연관된다.

그 다음에 세부 화용적 오류 유형에 따라 비교해 보면, 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류에 세 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 지연 피드백 집단과 통제 집단 간에 차이가 없다는 것이 당연한 것이지만(1주차 실험 때 지연 피드백 집단 학습자가 과제를 수정하는 과정 중 아무런 피드백을 못 받아서 통제 집단과 똑같음) 즉시 피드백 집단과 통제 집단 간에 차이가 나타나지 않았다는 결과를 주목할 필요가 있다. 우선 호칭/지칭어 오류와 어휘·구 완화장치 오류의 경우, 1주차 때 나타난 횟수가 매우 적어서 제시된 즉시 피드백 횟수도 적었다. 그렇기 때문에 즉시 피드백의 효과가 크게 반영되지 않았을 가능성이 높다. 하지만 통사적 완화장치 오류의 경우, 발생 빈도가 매우 높지만 교사가 피드백을 제시할 때 주로 의문문, 연결 구문, 가정법 등을 사용해서 문장을 완화시켜야 한다는 내용을 강조하였다. 이런 완화장치는 학습자에게 생소하고 이해하기 어려운 내용이라서 즉시 피드백을 받아도 제대로 이해하지 못했을 수도 있다. 그렇기 때문에 나머지 과제 수행에서도 학습자가 계속 통사적 완화장치 오류를 범하고 결국 즉시 피드백의 효과가 드러나지 않았을 가능성이 높다.

존대법 오류와 화용적 관례어 오류에 세 집단 간에 차이가 나타났다. 존대법 오류의 경우, 즉시 피드백 집단이 지연 피드백 집단보다 통계적으로 유의미하게 적게 발생하였다. 이는 즉시 피드백 집단이 존대법 오류에 대해 피드백을 받고 나서 나머지 과제를 수행할 때 존대법 오류를 많이 피할 수 있는 반면, 지연 피드백 집단이 존대법 오류를 범하더라도 과제 수행 중에 피드백을 못 받아서 존대법 오류를 계속 범한 것과 관련이 있다고 볼 수 있다. 화용적 관례어의 경우도 마찬가지로 즉시 피드백 집단 학습자가 화용적 관례어 오류에 대한 피드백을 받고 나서 나머지

과제를 수행할 때 화용적 관례어 오류를 피할 수 있는데 지연 피드백 집단 학습자는 그런 기회가 없었다. 따라서 즉시 피드백 집단에서 발생한 화용적 관례어 오류 빈도는 다른 두 집단보다 통계적으로 낮게 나타났다.

2) 2주차 실험에서 세 집단의 화용적 오류 양상

다음에 2주차 실험에서 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 학습자가 과제를 수행할 때 범한 화용적 오류 양상을 살펴보겠다.

<표 Ⅳ-21> 2주차 실험 세 집단 화용적 오류 양상

오류 유형	집단	표본수	평균	표준 편차	F	P	사후 비교	
							집단	p
호칭/ 지칭어	즉시	21	.24	.436	.867	.648	-	
	지연	21	.14	.359				
	통제	21	.14	.359				
통사적 완화장치	즉시	21	5.57	2.039	3.782	.028*	즉-통	.024*
	지연	21	7.05	2.617			지-통	.629
	통제	21	7.81	3.250			즉-지	.184
어휘·구 완화장치	즉시	21	.10	.301	1.824	.402	-	
	지연	21	.24	.436				
	통제	21	.24	.436				
존대법	즉시	21	1.10	1.640	11.575	.003*	즉-통	.001***
	지연	21	2.57	2.420			지-통	.191
	통제	21	3.95	3.170			즉-지	.039*
화용적 관례어	즉시	21	.05	.218	4.265	.119	-	
	지연	21	.29	.784				
	통제	21	.38	.740				
총 오류	즉시	21	7.05	3.186	8.077	.001*	즉-통	.001***
	지연	21	10.29	4.474			지-통	.240
	통제	21	12.52	5.382			즉-지	.055

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

2주차 실험에서 세 집단의 학습자가 범한 총 화용적 오류 빈도를 비교한 결과, 즉시 피드백 집단만 통제 집단보다 총 화용적 오류 빈도가 낮게 나타났다. 지연 피드백 집단도 통제 집단보다 총 화용적 오류 빈도가 낮게 나타났는데, 이런 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 즉시 피드백 집단 학습자가 1주차와 2주차 실험 때 오류를 범하면 바로 피드백을 받을 수 있어서 나머지 과제를 수행할 때 주의를 하기 때문에 오류를 많이 피할 수 있지만 지연 피드백 집단 학습자는 1주차 과제 수행이 끝나고 피드백을 받은 후 2주차 과제를 수행할 때 아직 연습할 기회가

없거나 피드백 내용을 기억하지 못해서 여전히 오류를 많이 범한 것으로 볼 수 있다.

그 다음에 세부 화용적 오류 유형에 따라 비교해 보면, 2주차 실험 때 호칭/지칭어 오류와 어휘·구 완화장치 오류에 여전히 세 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 이는 2주차 때도 호칭/지칭어 오류와 어휘·구 완화장치 오류가 발생한 빈도가 매우 낮아 제시된 피드백 횟수도 적었다는 것과 관계가 있다고 볼 수 있다. 하지만 2주차 실험 때 통사적 완화장치 오류에 세 집단 간에 차이가 나타났다. 즉시 피드백 집단만 통제 집단보다 통사적 완화장치 오류 빈도가 낮게 나타났다. 지연 피드백 집단도 통제 집단보다 통사적 완화장치 오류 빈도가 낮게 나타났는데, 그 차이가 통계적으로 유의미하지 않았다. 이는 즉시 피드백 집단 학습자가 1주차와 2주차 실험 때 통사적 완화장치 오류가 발생한 후 바로 피드백을 받을 수 있어서 나머지 과제를 수행할 때 주의를 하여 오류를 피할 수 있지만 지연 피드백 집단은 1주차 과제 수행 끝나고 피드백을 받은 후 2주차 과제를 수행할 때 아직 연습할 기회가 없거나 피드백 내용을 기억하지 못해서 여전히 통사적 완화장치 오류를 많이 범한 것으로 볼 수 있다. 존대법 오류의 경우, 여전히 즉시 피드백 집단에서 나타난 오류 빈도는 다른 두 집단보다 통계적으로 유의미하게 낮았다. 앞의 분석과 마찬가지로, 이는 2주 동안 즉시 피드백을 받을 때 학습자가 나머지 과제를 수행할 때 주의해서 오류를 피할 수 있지만 지연 피드백 집단은 1주차가 끝났을 때만 피드백을 받고 연습할 기회가 없어서 2 주차 때도 계속 존대법 오류를 범한 것으로 해석할 수 있다. 마지막 화용적 관례어 오류의 경우, 1주차와 달리 2주차 때는 세 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 2주차 때 각 집단이 범한 화용적 관례어 오류 빈도가 매우 낮다는 것을 고려할 때, 이는 2주차 때 학습자가 화용적 관례어 오류를 잘 고쳤고 교사가 피드백을 제시할 기회가 별로 없어서 피드백의 효과가 드러나지 못한 것으로 볼 수 있다.

3) 3주차 실험에서 세 집단의 화용적 오류 양상

마지막 3주차 실험에서 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단 학습자가 과제를 수행할 때 범한 화용적 오류 양상을 살펴보겠다.

<표 Ⅳ-22> 3주차 실험 세 집단 화용적 오류 양상

오류 유형	집단	표본수	평균	표준 편차	F	P	사후 비교	
							집단	p
호칭/ 지칭어	즉시	21	.10	.301	.852	.653	-	
	지연	21	.14	.359				
	통제	21	.24	.539				

통사적 완화장치	즉시	21	4.90	2.119	2.000	.144	-	
	지연	21	6.14	2.175				
	통제	21	6.33	3.120				
어휘·구 완화장치	즉시	21	1.14	.727	.287	.867	-	
	지연	21	1.38	1.071				
	통제	21	1.29	1.189				
존대법	즉시	21	3.24	2.364	8.308	.016*	즉-통	.013*
	지연	21	3.14	1.957			지-통	.012*
	통제	21	5.86	3.877			즉-지	.969
화용적 관례어	즉시	21	.38	.669	3.407	.182	-	
	지연	21	.29	.561				
	통제	21	.71	.902				
총 오류	즉시	21	9.76	3.404	6.590	.003*	즉-통	.002**
	지연	21	11.10	3.604			지-통	.038*
	통제	21	14.43	5.537			즉-지	.575

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

3주차 세 집단의 학습자가 범한 총 화용적 오류 빈도를 비교한 결과, 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 총 화용적 오류 빈도가 낮게 나타났다. 하지만 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 2주차 실험에서 즉시 피드백 집단의 총 화용적 오류 빈도는 지연 피드백 집단보다 낮게 나타났는데 3주차 때 지연 피드백 집단의 화용적 오류가 감소해서 결국 즉시 피드백 집단과 비슷하게 나온 이유는 3주차 때 화용적 오류 대폭 감소한 지연 피드백 집단 학습자에게 인터뷰를 통해 알아보았다. 그 결과, 지연 피드백 집단의 학습자가 1주차와 2주차 실험 끝나고 피드백을 받았지만 연습하는 기회가 많이 없어서 피드백 내용을 자주 잊어버렸다고 하였다. 하지만 3주차 때는 학습자가 2주차, 3주차 실험을 통해 피드백 내용을 적용해서 잘 연습하였기 때문에 오류를 잘 피할 수 있다고 하였다,

그 다음에 세부 화용적 오류 유형에 따라 비교해 보면, 호칭/지칭어 오류에 여전히 세 집단 간에 차이가 나타나지 않았다. 이는 3주차 때도 호칭/지칭어 오류 빈도가 매우 낮아 제시된 피드백 횟수도 적었다는 것과 관계가 있다고 볼 수 있다.

다음에 통사적 완화장치 오류에 세 집단 간에 차이가 나타나지 않았다는 결과는 예상하지 못하였다. 실험 녹음에 대해 세밀하게 분석한 결과, 학습자가 3주차 '초대에 대한 거절'에 관한 문항을 수행할 때 앞에 2주 간 '부탁에 대한 거절', '제안에 대한 거절'에 관한 문항을 수행할 때보다 더 직접적으로 거절하였다. 화용적 오류에 대한 피드백을 받더라도 잘 수용하지 못하고 나머지 과제를 수행할 때 계속 비슷한 오류를 범한 것이 보였다. 이는 중국 사회 문화에서 상대방의 호의를 받을 때 상대방에게 폐를 끼치는 느낌이 들어서 거절하면 오히려 상대방의 부담을 해소시킬 수

있어서 더 직접적으로 표현할 수 있기 때문인 것으로 보인다. 하지만 이와 달리, 한국 사회 문화에서는 상대방의 호의를 받을 때 상대방의 마음을 고려해서 거절할 때도 더 완곡하게 거절하는 경향이 있다. 이런 문화적 차이에 대해 교사가 피드백을 제시할 때 상세하게 설명하지 못해서 피드백의 효과가 드러나지 않은 것으로 볼 수 있다.

마찬가지로 3주차 실험에서 상대방의 제공 행위를 거절할 때 학습자가 '됐다', '필요 없다' 등 아주 직접적인 거절 어휘, 구를 사용해서 오류를 많이 범하였다, 이때도 교사가 문화적인 차이에 대해 설명하지 못해서 학습자가 잘 이해하지 못하고 오류를 계속 범하였다. 그래서 학습자의 어휘·구 완화장치 오류 수정에 대한 피드백의 효과가 드러나지 않은 것으로 볼 수 있다.

존대법 오류에 세 집단 간에 차이가 나타났다. 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 존대법 오류 빈도가 낮게 나타났다. 하지만 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간에 차이가 발견되지 않았다. 이는 즉시 피드백 집단 학습자가 3주 동안 피드백을 받고 주의해서 과제 수행할 때 존대법 오류를 많이 피할 수 있고 지연 피드백 집단도 1주차와 2주차 실험이 끝나고 피드백을 받아서 잘 이해하여 3주차 실험 때 존대법 오류를 많이 피한 것으로 학습자에 대한 인터뷰를 통해서 확인하였다.

화용적 관례어 오류에 세 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았지만 이는 주로 3차 실험 때 세 집단에서 나타난 화용적 관례어 오류 빈도가 낮은 것과 관련이 있다고 볼 수 있다. 또한, 세 집단에서 나타난 화용적 관례어 오류의 평균을 볼 때. 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단에서 나타난 오류는 모두 통제 집단보다 적고 두 집단 간에 큰 차이가 없다는 것을 발견할 수 있다. 이는 통계적으로 유의하지 않지만, 두 집단이 3주의 실험을 걸쳐 피드백을 받으면서 화용적 관례어 오류를 많이 고친 것으로 볼 수 있다.

앞서 논의한 내용을 다시 정리하자면, <표 Ⅳ-23>에서 제시한 바와 같이, 총 화용적 오류의 경우, 1주차 때부터 즉시 피드백 집단이 피드백을 받고 주의해서 나머지 과제를 수행할 때 오류를 덜 범하였고 지연 피드백 집단보다 오류 빈도가 낮게 나타났다. 2주차 때도 그랬지만, 3주차 때, 지연 피드백 집단도 이미 2주 동안 피드백을 받았으니까 피드백을 잘 이해했고 화용적 오류가 많이 감소하였다. 따라서 3주차 때 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 화용적 오류를 적게 범하였고 두 집단 간에 화용적 오류 빈도 차이가 없다는 결과가 나타났다.

호칭/지칭어 오류의 경우, 3주 동안 세 집단에서 나타난 빈도가 낮아서 이에 대한 피드백 빈도도 낮아 호칭/지칭어 오류에 대한 피드백 효과가 드러나지 않았다.

통사적 완화장치 오류의 경우, 1주차 때 즉시 피드백 집단의 학습자가 통사적 완

화장치 오류에 관한 피드백을 받더라도 잘 이해해지 못하고 오류를 피할 수 없어서 지연 피드백 혹은 통제 집단과의 차이가 나타나지 않았다. 2주차 때 즉시 피드백 집단 학습자가 피드백을 받을 때 피드백을 잘 이해했고 나머지 과제를 수행할 때 주의해서 오류를 덜 범하였는데 지연 피드백 집단의 학습자가 1주차 실험 끝난 후 피드백을 받고 연습할 기회도 없어서 2주차 때 계속 오류를 많이 범하였다. 하지만 3주차 때 예전과 다른 문항인 '초대에 대한 거절'에 관한 문항을 응답할 때 문화적인 차이로 학습자가 교사의 피드백을 완전히 이해하지 못해 피드백의 효과가 드러나지 않았다.

어휘·구 완화장치 오류의 경우, 1주차와 2주차 때 발생 빈도가 낮아서 이에 대한 피드백 횟수도 적었다. 따라서 피드백의 효과가 통계적으로 유의미하지 않았다. 3주차는 예전과 다른 문항인 '초대에 대한 거절'에 관한 문항을 응답할 때 문화적인 차이로 학습자가 교사의 피드백을 완전히 이해하지 못해 피드백의 효과가 드러나지 않았다.

존대법 오류의 경우, 1주차 때부터 즉시 피드백 집단 학습자가 피드백을 받고 주의해서 나머지 과제를 수행할 때 오류를 덜 범해서 지연 피드백 집단보다 오류 빈도가 낮게 나타났다. 2주차 때도 그랬지만, 3주차 때, 지연 피드백 집단 학습자도 이미 2주 동안 피드백을 받고 연습했으니까 피드백을 잘 이해했고 존대법 오류를 덜 범하였다. 따라서 3주차 때 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 오류를 적게 범하였고 두 집단 간에 오류 빈도 차이가 없다는 결과가 나타났다.

화용적 관례어 오류의 경우, 1주차 때는 즉시 피드백 집단이 피드백을 받고 주의해서 나머지 과제를 수행할 때 오류를 덜 범해서 지연 피드백 집단과 통제 집단보다 오류 빈도가 낮게 나타났다. 2주차 때는 세 집단에서 모두 화용적 관례어 오류가 많이 고쳐져서 피드백 제시 빈도가 낮아 피드백의 효과가 드러나지 않았다. 3주차 때도 세 집단에서 화용적 관례어 오류 빈도 차이가 나타나지 않았다. 그 이유도 마찬가지로 화용적 관례어 오류 빈도가 낮은 것과 관련이 있다.

<표 Ⅳ-23> 3주 실험 동안 화용적 오류 유형별 양상 변화

	1주	2주	3주
호칭/지칭어	세 집단 간 차이 없다	세 집단 간 차이 없다	세 집단 간 차이 없다
통사적 완화장치	세 집단 간 차이 없다	즉시<통제	세 집단 간 차이 없다
어휘·구 완화장치	세 집단 간 차이 없다	세 집단 간 차이 없다	세 집단 간 차이 없다
존대법	즉시<지연	즉시<지연, 통제	즉시, 지연<통제
화용적 관례어	즉시<지연, 통제	세 집단 간 차이 없다	세 집단 간 차이 없다
총 오류	즉시<지연	즉시<통제	즉시, 지연<통제

4.3. 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식

다음으로 세 번째 문제인 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식 차이를 살펴보도록 한다. 이를 위해서 우선 세 집단의 사후 설문지 점수에 대해 통계적으로 분석함으로써 세 집단의 인식 간에 차이가 있는지 확인하고자 하였다. 그 다음에 설문지의 질적 응답 부분에 대해 분석하여, 즉시 피드백과 지연 피드백을 선호 혹은 기피하는 이유를 깊이 있게 탐색하겠다.

4.3.1. 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자 인식 차이의 통계적 분석

본 연구에서 화용적 오류가 발생했을 때 제공받는 즉시 피드백과 지연 피드백에 대해 학습자들이 어떻게 느끼는지, 어떻게 인식하는지, 어떤 시기에 제공되는 피드백을 더 선호하는지 등을 전반적으로 알아보고자 설문조사를 실시하였다.

설문지는 총 10개의 문항으로 구성하였고 그 중에 피드백의 필요성과 관련한 문항, 피드백을 제공 받고 싶은 시기에 관련 문항은 세 집단에게 모두 제시하였고 구체적으로 받은 피드백에의 유용성에 관한 문항, 어떻게 인지하고 느끼는지에 관한 문항은 실험 집단인 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단에게만 제시하였다.

따라서 세 집단의 점수 차이를 비교했을 때 점수가 정규성을 따른 경우 일원분산분석을 실시하였고, 따르지 않은 경우 비모수 검증 방법 중에 일원배치분산분석과 대응하는 방법인 Kruskal-Wallis H 검정을 실시하였다.

두 집단의 점수 차이를 비교했을 때 정규성을 따른 경우 독립표본 t검정을 실시하였고, 정규성을 따르지 않은 경우 비모수적 방법 중 독립표본 t검정과 대응하는 Mann-Whitney test를 실시하였다.

각 집단의 사후 설문지 점수에 대해 통계적으로 비교한 결과는 <표 Ⅳ-24> 과 같다.

<표 Ⅳ-24 > 세 집단 사후 설문지 점수 비교

종속 변수	집단	N	평균	표준편차	검정 통계량	p
피드백의 필요성	즉시	21	4.62	0.498	0.246	0.884
	지연	21	4.62	0.498		
	통제	21	4.52	0.602		
피드백의 유용성	즉시	21	4.76	0.539	-0.282	0.778
	지연	21	4.76	0.436		

피드백에 집중하는 정도	즉시	21	4.67	0.577	−0.219	0.827
	지연	21	4.67	0.483		
피드백을 이해하는 정도	즉시	21	4.76	0.539	−0.282	0.778
	지연	21	4.76	0.436		
피드백을 기억하는 정도	즉시	21	3.86	0.854	−1.368	0.171
	지연	21	4.19	0.512		
피드백 받을 때 긴장하는 정도	즉시	21	2.62	0.865	−1.554	0.120
	지연	21	2.14	1.014		
피드백 받은 후 동기 생기는 정도	즉시	21	4.10	0.539	−1.113	0.266
	지연	21	4.29	0.784		
피드백 받을 때 흥미로운 정도	즉시	21	4.14	0.727	−1.118	0.264
	지연	21	4.38	0.740		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

<표 Ⅳ-24 >에서 제시한 바와 같이, 모든 문항에 즉시 피드백과 지연 피드백 집단에서 유의미한 차이가 나타나지 않았다.(p>0.05) 이는 통계적으로 볼 때 즉시 피드백과 지연 피드백을 받은 학습자의 인식이 크게 다르지 않은 것을 의미한다.

또한 본 연구에서 실험을 진행하기 전, 후에 모든 참여자에게 피드백을 받고 싶은 시기에 대해 조사하였다. 각 집단의 학습자가 피드백을 받기 전, 후에 피드백의 제시 시기에 대한 선호도에 어떤 변화가 나타나는지 살펴보고자 하였다.

<표 Ⅳ-25> 실험 전, 후 세 집단 학습자 선호하는 피드백 제시 시기

집단	선호하는 제시 시기	사전		사후	
즉시 피드백 집단	즉시	10	47.62%	11	52.38%
	지연	4	19.05%	5	23.81%
	둘 다 괜찮다.	7	33.33%	5	23.81%
지연 피드백 집단	즉시	10	47.62%	6	28.57%
	지연	3	14.29%	9	42.86%
	둘 다 괜찮다.	8	38.10%	6	28.57%
통제 집단	즉시	10	47.62%	7	33.33%
	지연	3	14.29%	8	38.10%
	둘 다 괜찮다	8	38.10%	6	28.57%
합계	즉시	30	47.62%	24	38.10%
	지연	10	15.87%	22	34.92%
	둘 다 괜찮다	23	36.51%	17	26.98%

전체적으로 보면, 화용적 피드백을 받기 전에는 즉시 피드백을 선호하는 학습자가 가장 많았고(30,47.62%), 지연 피드백을 선호하는 학습자는 가장 적었다(10,15.87%). 하지만 3주 동안 화용적 피드백을 받고 나서 즉시 피드백을 선호하는 학습자는 38.10%까지 감소했고 지연 피드백을 선호하는 학습자는 34.92%로 대폭 증가해서 두 가지 피드백을 선호하는 비율이 비슷하게 나타났다.

즉시 피드백 집단 학습자가 즉시 피드백을 받은 후에 즉시 피드백과 지연 피드백을 선호하는 비율이 모두 증가하였고 두 가지 시기가 다 괜찮다는 학습자는 감소하

였다. 지연 피드백을 받은 참여자는 즉시 피드백을 선호하는 비율이 대폭 감소하였고 지연 피드백을 선호하는 비율이 대폭 증가하였다.

4.3.2. 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자 인식 차이의 질적 분석

다음으로 질적 분석 방법으로 두 집단 학습자의 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 인식 차이에 대해 분석하고자 한다. 설문 조사할 때 연구 목적을 학습자에게 알리지 않기 위해 대부분의 문항에서 일부러 '피드백 제시 시기'에 대해 강조하지 않았다. 두 집단 학습자의 피드백에 대한 인식 차이 중 피드백 제시 시기로 인해 발생한 부분에 중점을 두고 살펴보려고 하였지만 결국 설문지 응답 중에 피드백 제시 시기와 관련한 내용이 많이 나타나지 않았다.

우선, 화용적 오류 수정 피드백의 필요성에 대해 즉시 피드백 집단, 지연 피드백 집단, 통제 집단의 학습자가 대부분 매우 긍정적으로 생각하고 있고 그 이유는 주로 '오류에 대해서 수정 피드백을 받아야 발화의 정확성을 제고할 수 있다', '화용적 오류에 대해 수정 피드백을 받지 못한다면 자기가 말한 것이 정확한 줄 알아서 계속 그렇게 말할 것이고 나중에 피드백을 받더라도 고치기 힘들다', '화용적 오류는 대화 상대방을 불쾌하게 만들 가능성이 높아서 아주 위험한 오류이고 이에 대한 수정 피드백이 필요하다'등 같이 피드백 내용의 중요성을 인정하는 내용은 나왔으나 연구자가 기대했던 '어떤 시기에 피드백을 받는 것이 필요하다' 같은 피드백 제시 시기에 관한 내용이 나타나지 않았다.

다음으로, 화용적 오류 수정 피드백의 유용성에 대해서 전체적으로 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단의 학습자가 비슷하게 인식하고 있고 개별 학습자가 응답한 내용에서 피드백 제시 시기는 학습자가 피드백의 유용성을 평가하는 데 중요한 요인이라는 것을 발견할 수 있다.

즉시 피드백 집단 학습자 A: 나는 그 당시의 구체적인 발화 상황에서 피드백을 받으면 오류를 더 잘 인지할 수 있어서 오류 발생하고 나서 바로바로 피드백을 받는 것이 도움이 많이 되었어요.

지연 피드백 집단 학습자 B: 나는 과제 끝나고 피드백을 받을 때 거의 다 잘 이해했지만 금방 다 잊어버렸어요. 내가 피드백을 받고 나서 다시 연습하는 기회가 없어서 그냥 듣기만 하면 크게 도움이 된다는 느낌이 안 들었어요.

즉시 피드백의 유용성을 아주 높게 평가한 학습자 A가 언급한 것과 같이, 본 연

구에서 주로 학습자의 화용적 오류에 대한 피드백의 효과를 비교하기 때문에 학습자가 발화하는 구체적인 '맥락'이 아주 중요하다. 그 당시의 맥락에서 학습자 발화 중 어디가 적절하지 않은지 왜 그런지 충분히 설명해 줘야 학습자가 헷갈리지 않게 잘 인지할 수 있다. 이는 탈맥락적인 문법적 오류와 달리 맥락 의존적인 화용적 오류에 대해 수정할 때 즉시 피드백이 학습자에게 더 효과적일 가능성을 보여주었다. 즉시 피드백 집단 학습자 A가 사후 테스트에서 오직 13회의 화용적 오류를 범하였고 지연 피드백 집단 학습자의 사후 테스트 평균 오류 횟수인 23.71회보다 많이 적다는 것도 확인할 수 있었다.

지연 피드백 집단 학습자 B의 경우, 피드백의 유용성에 대해 평가할 때 '피드백이 나한테 도움이 되었다'에 대해 '매우 그렇다'를 선택하였지만 질적 응답 부분에서 피드백을 받은 당시에 잘 이해했지만 연습 기회가 없어서 금방 잊어버린다는 아쉬움을 표현하였다. 이는 기능 습득 이론이 주장한 바와 같이 피드백을 받고 나서 다시 구체적인 맥락에서 연습하는 것의 중요성을 확인하게 해주었다. 실제 지연 피드백 집단 학습자 B는 사후 테스트에서 38회의 화용적 오류를 범하여 즉시 피드백 집단 학습자의 사후 테스트 평균 횟수 18.95회보다 많았을 뿐만 아니라 지연 피드백 집단 학습자의 사후 테스트 평균 횟수 23.71회보다도 많다는 것을 확인할 수 있었다.

이처럼 비록 학습자가 즉시 피드백과 지연 피드백의 유용성에 대해 비슷하게 평가하였지만 그 중에서 오류 수정 피드백 받을 때 발화의 맥락을 중요시하는 학습자와 피드백을 받고 나서 연습하는 것을 중요시하는 학습자는 즉시 피드백을 더 선호하고 실제 실험 결과를 봤을 때도 그들에게 즉시 피드백이 더 효과적인 것을 알 수 있었다.

다음에는 화용적 오류 수정 피드백을 받을 때 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단 학습가가 인지하는 것에서 차이가 있는지 조사한 내용인데, 학습자들은 즉시 혹은 지연 피드백을 받을 때 비슷하게 인지하였고 그 중 피드백을 받을 때의 '집중 정도' 그리고 피드백을 받고 나서의 '기억 정도'에 대해 평가했을 때 피드백 제시 시기와 관련한 내용이 나왔다. 피드백을 받을 때의 '이해 정도'에 대해 평가했을 때, 학습자들은 교사가 잘 설명해 주었기 때문에 피드백을 잘 이해할 수 있었다는 내용을 주로 제시하였고 피드백을 언제 제시하면 가장 잘 이해하는지에 관한 내용은 나타나지 않았다.

즉시 피드백 집단 학습자 C: 내가 오류를 범하고 바로 피드백을 받았기 때문에 내가 무슨 내용을 말했는지 기억할 수 있어서 피드백 내용과 비교하는 데에 잘 집중할 수 있어요.

지연 피드백 집단 학습자 D: 과제 끝난 후 한 번에 모든 피드백을 받았기 때문에 내가 반복적으로 범한 오류에 대해 계속 비슷한 피드백을 받을 때 조금 집중하기 어려웠어요.

지연 피드백 집단 학습자 D: 과제 끝난 후 한 번에 모든 피드백을 받아서 내가 반복적으로 범한 오류에 대해 여러 번 피드백을 받았기 때문에 잘 기억했고, 한두 번만 범한 오류는 한두 번만 피드백을 받아서 잘 기억하지 못한 경우도 있었어요.

즉시 피드백을 받을 때 아주 집중해서 들을 수 있다고 생각한 즉시 피드백 집단 학습자 C는 주로 자기의 발화를 기억한 상태에서 피드백을 받아야 피드백 내용과 비교할 수 있고 잘 집중할 수 있다고 주장하였다. 이는 즉시 인지 비교 이론이 주장한 바와 같이 학습자가 범한 오류를 정확한 형태와 비교할 수 있게 하기 위해 피드백이 즉각적으로 제시되어야 한다. 실제, 즉시 피드백 집단 학습자 C가 사후 테스트에서 37회 화용적 오류를 범하여서 오류 빈도가 상대적으로 높게 나타났지만 이 학습자는 사전 테스트의 화용적 오류 빈도 82회보다 많이 줄어든 것을 알 수 있다. 그래서 즉시 피드백 집단 학습자 C가 즉시 피드백을 받을 때 자기가 말한 내용과 피드백 내용의 비교에 집중할 수 있어서 즉시 피드백이 더 효과적인 것을 확인할 수 있었다.

지연 피드백 집단 학습자 D는 주로 많이 범한 오류에 대해 반복적으로 피드백을 받을 때 집중이 잘 안 된다는 점을 언급하였다. 예를 들어 학습자가 존대법 오류를 범할 때 오류가 보통 연속적으로 나타나기 때문에 교사가 계속 간단한 문제를 강조하면 학습자가 '아 알았어, 다 똑같잖아.'라고 생각하며 집중도가 떨어질 수 있다.그러나 피드백을 받은 후에 피드백 내용을 기억하는 정도에 대해 평가할 때 지연 피드백 집단 학습자 D가 반복적으로 같은 오류에 대해 피드백을 받을 때 인상이 깊어서 잘 기억할 수 있지만 비교적으로 발생 빈도가 낮은 오류에 대한 피드백 횟수가 상대적으로 적어서 오히려 잘 기억하지 못한다는 점을 언급하였다. 실제 지연 피드백 집단 학습자 D가 사후 테스트에서 20회의 화용적 오류를 범하였고 이는 즉시 피드백 집단 학습자의 사후 테스트 평균 횟수 18.95회보다 조금 많지만 지연 피드백 집단 학습자의 사후 테스트 평균 횟수 23.71회보다 조금 적다는 것을 확인할 수 있다.

따라서 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단의 학습자가 피드백을 받고 나서 어떻게 인지하는지 비슷하게 평가하였지만, 그 구체적인 원인에서 피드백 제시 시기와 관련한 내용이 나타났다. 피드백에 집중하는 정도에 대해 즉시 피드백 집단 학습자가 피드백을 받고 나서 발화 내용과 비교하는 데에 집중할 수 있다고 생각하고 실제로도 효과적인 것을 확인할 수 있다. 반대로 지연 피드백 집단의 학습자 반복적으로 범한 오류에 대해 계속 비슷한 피드백을 받을 때 집중이 잘 안된다고 하였

다. 이는 주로 지연 피드백은 과제 완성 후 한 번에 받은 피드백이라서 피드백을 아주 많이 받는 상황에서 비슷한 내용이 계속 나오면 학습자의 집중도가 떨어진 것과 관련된다. 또한 피드백을 기억하는 정도에 관한 내용에서 지연 피드백을 받을 때 반복적으로 발생한 오류에 대해 많은 피드백을 받았기 때문에 잘 기억할 수 있는 반면 오류 빈도가 낮은 것에 대해 받은 피드백 횟수가 상대적으로 적고 다른 오류보다 인상이 깊지 않아서 오히려 잘 기억할 수 없다는 단점도 언급되었다.

다음은 학습가가 피드백을 받을 때 어떻게 느끼는지에 대해 조사한 내용인데, 학습자들 즉시 혹은 지연 피드백을 받을 때 비슷한 느낌이 들었다고 평가하였고, 구체적인 원인 설명에서 '불안감' 부분만 피드백 제시 시기와 관련한 내용이 나왔다. '동기'와 '흥미' 부분에서는 주로 피드백 내용과 교사의 태도 때문에 동기가 생기거나 흥미를 느꼈다는 언급만 나왔고 피드백 제시 시기와 관련한 내용이 없었다. 또한, 지연 피드백을 받을 때보다 즉시 피드백을 받을 때 학습자가 더 긴장하고 불안을 느낀다는 선행 연구의 결과와 달리, 본 연구에서 두 집단 학습자들은 대부분 긴장하지 않다고 응답하였다. 즉시 피드백 집단의 학습자 중 한 명만 명확하게 자기가 즉시 피드백을 받을 때 불안했다고 응답하였다.

즉시 피드백 집단 학습자 E: 내가 오류를 범하면 바로 내 말을 끊겨서 피드백을 주시는 것에 좀 불안하고 당황했어요.

많은 학습자가 즉시 피드백 집단 학습자 E처럼 즉시 피드백을 받을 때 발화가 끊겨서 불안하고 당황했다고 응답할 것이라고 예상했지만 사실은 그렇지 않았다. 대부분 학습자가 '선생님이 말투가 부드러워서 긴장하지 않았다'라고 대답했고 조금 긴장했다는 학습자도 주로 '내가 계속 너무 쉬운 부분에서 오류를 범해서 긴장하였다' 혹은 '선생님이 아까 수정해 줬는데 내가 같은 실수를 또 범해서 긴장되고 불안하였다'고 하였다. 즉, 피드백을 언제 제시하면 가장 불안한지에 관한 내용이 많이 없었다. 그럼에도 불구하고, 즉시 피드백 집단 학습자 E는 사후 테스트에서 화용적 오류를 31회 범하였고 즉시 피드백 집단 학습자의 사후 테스트 평균 횟수 18.95회와 지연 피드백 집단 학습자의 사후 테스트 평균 횟수 23.71회 보다 모두 많다는 것을 알 수 있다. 따라서 즉시 피드백을 받을 때 긴장되고 불안하면 화용적 오류 수정 피드백의 효과가 그렇게 좋지 않다는 것을 확인할 수 있었다.

다음은 학습자가 선호하는 피드백 제시 시기에 대해 조사한 내용인데, 학습자가 즉시 혹은 지연 피드백을 선호하거나 기피하는 이유를 <표 Ⅳ-26>와 같이 정리하였다.

<표 Ⅳ-26> 학습자 즉시, 지연 피드백 선호/기피 이유

즉시 피드백		지연 피드백	
선호 이유	기피 이유	선호 이유	기피 이유
1.과제 수행 중에 피드백을 받으면 인상이 더 깊다. 2.과제 수행 중에 피드백을 받으면 남은 과제를 수행할 때도 피드백 내용을 적용해서 오류를 덜 범할 수 있다.	1.즉시 피드백을 받을 때 과제 수행이 중단돼서 남은 과제를 잘 하는 자신이 없어진다. 2.즉시 피드백을 받을 때 말이 끊겨서 원래 하려고 하는 말 다 잊어버린다. 3.과제 수행 과정 중에 오류가 생기고 바로 피드백을 받으면 스스로 오류를 지각하고 수정하는 기회가 없다.	1.한 번에 모든 피드백을 받는 것이 조금 체계성이 있고 정리하는 데에 도움이 된다. 2.과제할 때 다른 사람의 영향 없이 독립적으로 완성하는 것이 중요하다. 3.과제 수행이 완료 후 피드백을 받으면 무엇을 더 말해야 하는지 걱정 없이 선생님의 피드백에만 집중할 수 있어서 인상이 더 깊다.	1.과제 수행이 끝난 후 한 번에 모든 피드백을 받으면 다 이해할 수 없을 수도 있다.

위와 같이 정리한 내용에서 앞의 문항 응답을 통해 발견한 학습자의 피드백 제시 시기에 대한 인식과 중복되는 것이 많기 때문에 여기서는 주로 새로 발견한 부분만 서술하고자 한다.

표에서 정리한 바와 같이, 학습자가 즉시 피드백을 기피하는 이유 중에 '즉시 피드백을 받으면 남은 과제를 할 때 자신감이 없어진다'는 즉시 피드백이 학습자의 자신감에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 또한 학습자가 '즉시 피드백을 받을 때 발화가 끊겨서 원래 하려는 말도 잊어버린다'며 즉시 피드백이 학습자의 발화 전체 흐름에 영향을 미쳤다는 것을 언급하였다. 또한 '오류가 발생하고 나서 바로 피드백을 받았기 때문에 스스로가 오류를 지각하고 수정할 기회가 없다'와 같이 즉시 피드백은 학습자가 자신의 오류를 발견하고 수정하는 것을 방해한다는 점을 언급하였다.

지연 피드백을 선호하는 이유 중 '지연 피드백을 받을 때 한 번에 모든 피드백을 받아서 조금 체계성이 있고 정리하는 데에 도움이 된다'는 이유가 있는데, 이것을 통해서 학습자들은 집중적으로 피드백을 받는 지연 피드백이 오류가 생기면 하나씩 피드백을 받는 즉시 피드백보다 더 체계적으로 느낀다는 것을 발견할 수 있었다. 또한 '독립적으로 과제를 완성하는 것이 중요하다'는 학습자도 지연 피드백을 더 선

호하는데, 이는 과제를 완성하는 데에 다른 사람의 도움 없이 독립적으로 완성하고 싶은 학습자에게 지연 피드백이 더 적절하다는 것을 암시한다. 또한 학습자가 '지연 피드백을 받을 때 과제 수행이 이미 끝났으니까 무엇을 더 말해야 하는지 생각할 필요 없이 피드백에만 잘 집중할 수 있다'는 이유로 지연 피드백을 선호한다고 하였다. 이는 정보 처리 이론이 주장한 바와 같이, 인간의 정보 처리 능력은 제한되어 있어서 형태와 의미에 동시에 집중하는 것이 매우 어렵다는 것을 의미한다. 따라서 학습자가 의미를 전달하는 과정 중에 형태에 관한 피드백을 받는 것보다 학습자가 의미를 전달한 후에 피드백을 받으면 피드백에 더 집중할 수 있다는 것을 확인할 수 있었다. 하지만 반대로 지연 피드백은 학습자의 발화가 끝난 후에 한 번에 받는 피드백이라서 만약에 한 번에 받는 피드백의 양이 너무 많으면 학습자가 다 이해할 수 없다는 문제도 있다.

마지막 문항에서는 학습자에게 화용적 오류 수정 피드백에 대한 다른 느낌이나 생각을 서술하게 했는데, 학습자의 응답에서 역시 피드백 제시 시기에 관한 내용이 나타나지 않았고 주로 실험을 통해 많이 배워서 선생님과 연구자에게 감사하다는 내용만 나타났다.

앞에서 분석한 결과를 종합해 보았을 때 학습자가 5 점 척도를 선택할 때는 대부분 실험을 좋게 평가하려는 의도를 가지고 '피드백이 아주 유용하다', '피드백을 받을 때 하나도 긴장하지 않았다', '피드백을 받을 때 아주 집중해서 들을 수 있다'처럼 평가하였지만 학습자가 구체적으로 서술한 이유를 분석함으로써 개별 학습자가 사실 피드백 제시 시기의 영향을 받아 피드백을 다르게 인식하는 경우가 있다는 것을 확인할 수 있었다.

4.4. 논의 및 시사점

4.4.1. 분석 결과에 대한 논의

1) 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자 반응에 관한 논의

학습자들의 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 반응을 살펴본 결과, 전체적으로 즉시 피드백 집단의 반응률이 지연 피드백 집단보다 더 높고 수정의 성공률도 즉시 피드백 집단이 더 높게 나타나고 학습자 형성 수정 성공률도 더 높게 나타났다. 반대로 지연 피드백 집단은 피드백에 대해 간단히 '네' 라고 응답하여 오류를 인지했다고 표한 비율이 더 높게 나타났다. 이는 Loewen(2004)에서 즉시 피드백을 받은 학습자들이 지연 피드백 집단 학습자보다 더 적극적으로 반응하고 수정의 성공률도

더 높다는 결과와 일치한다. 이는 즉시 피드백을 주고받을 때 교사와 학습자 간에 상호작용이 더 활발하게 이루어지고 학습자가 오류를 수정하기 위해 더 적극적으로 시도한다는 것으로 볼 수 있다.

구체적인 화용적 오류 유형에 따른 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자 반응을 살펴본 결과는 다음과 같다.

호칭/지칭어 오류의 경우, 두 집단에서 모두 수정에 성공한 적이 없고 대부분 학습자가 오류 인지만 하였다. 호칭/지칭어 오류는 보통 학습자가 발화하지마자 범하는 오류여서 즉시 피드백을 제시할 때 학습자가 미완성 부분이 많다는 점을 고려하여 교사가 보통 빨리 수정하고 넘어가도록 하였다. 따라서 학습자의 반응 중에 오류 인지 외에 발화 기회가 없다는 비율도 높게 나타났다. 하지만 지연 피드백의 경우, 학습자의 발화가 모두 끝나고 제시되어서 교사가 급하지 않게 천천히 수정해주기 때문에 학습자가 호칭/지칭어 오류에 대해 거의 모두 잘 인지하였다.

통사적 완화장치 오류의 경우, 즉시 피드백 집단은 피드백을 받고 발화 기회가 없다는 비율이 지연 피드백 집단보다 높고 반응률도 지연 피드백 집단보다 낮게 나타났다. 수정의 성공률도 지연 피드백 집단이 즉시 피드백 집단보다 높게 나타났다. 학습자 형성 오류 수정 성공률도 즉시 피드백 집단보다 지연 피드백 집단에서 더 높게 나타났다. 이는 '다른 사람 물어봐'처럼 통사적 완화장치를 사용하지 않아서 발생한 화용적 오류는 문법적인 문제가 없지만 특정 대상에게 너무 직접적인 표현이라는 점은 한국어 학습자가 처음에 이해하기가 어렵다는 것과 연관이 있어 보인다. 특히 정보 처리 이론 (information processing theory)에 따르 인간의 정보 처리 능력이 제한되어 있어서 형태와 의미에 동시에 집중하는 것은 매우 어렵다. 따라서 즉시 피드백 집단의 학습자들이 의미 전달의 과정 중 통사적 완화장치라는 어려운 부분에 동시에 주목하는 것을 매우 부담스러워한다고 예상할 수 있다. 실제 설문 조사 응답에서도 즉시 피드백을 받을 때 어떻게 대답해야 하는지만 생각하고 있어서 교사의 피드백에 집중하지 못했다는 학습자가 있었다. 그래서 의미 전달이 끝나고 형태에만 집중할 수 있는 지연 피드백 집단 학습자보다 즉시 피드백 집단 학습자의 반응이 그리 좋지 않은 이유를 파악할 수 있었다.

어휘·구 완화장치 오류의 경우, 피드백에 대한 반응률은 두 집단에서 비슷하게 나타났지만 수정 성공률은 지연 피드백 집단이 즉시 피드백 집단보다 높게 나타났고 반대로 즉시 피드백 집단이 오류에 대해 간단하게 인지만 한 경우가 더 많이 나타났다. 이는 '필요 없어' 등 부정적 의미를 가진 어휘는 학습자가 모국어로 거절할 때 충분히 사용할 수 있지만 한국어에서 잘 사용하지 않는다는 차이를 학습자가 이해하기 어렵다는 것과 관련이 있다고 볼 수 있다. Spada & Lightbown(2008)에서도 모국어가 제2언어 학습에 강한 영향을 미칠 때 지연 피드백이 더 효과적이라고 주장하였다. 그 이유는, 문화 차이로 인해 생긴 오류에 관한 피드백을 받을 때 학습

자가 바로 수용하기가 어렵기 때문인 것으로 보인다. 따라서 어휘·구 완화장치 오류에 대한 피드백을 받을 때 즉시 피드백 집단의 학습자가 '네'라고 인지만 하는 비율이 높게 나타났고 지연 피드백 집단의 학습자는 좀 더 여유 있게 피드백 내용을 이해할 수 있어서 수정에 성공한 경우가 더 많다고 볼 수 있다,

존대법 오류의 경우, 지연 피드백 집단이 즉시 피드백 집단보다 피드백을 받을 때 발화 기회가 없는 비율이 더 높고 오류에 대한 반응률, 오류 수정률, 학습자 형성 수정 성공률은 모두 즉시 피드백 집단에서 더 높게 나타났다. 피드백에 대해 인지만 하는 경우는 지연 피드백 집단에서 더 많이 나타났다. 이는 학습자의 존대법 오류는 보통 화계를 잘못 선택해서 오류가 연속 발생한 것과 관련이 있다고 볼 수 있다. 예를 들어, 후배지만 친하지 않은 사이면 한국 사회 문화에서 보통 존댓말을 사용해야 되는데 한국어 학습자가 후배라면 무조건 반말을 할 수 있다고 착각하면 발화 처음부터 끝까지 존대법 오류가 계속 나왔을 것이다. 이럴 때 즉시 피드백 집단의 경우 첫 번째 존대법 오류부터 수정을 받아서 학습자가 자신의 오류를 인지하고 나머지 과제를 수행할 때 존대법 문제를 주의해서 오류를 덜 범했지만 지연 피드백 집단의 경우 학습자의 발화를 끝까지 기다려주고 모든 오류를 기록해서 발화가 끝난 후에 일일이 수정해 주기 때문에 학습자가 중간에 오류를 깨달을 수 없고 같은 오류를 반복한 경우가 많다. 따라서 즉시 피드백 집단이 범한 오류가 더 적고 피드백 횟수도 적은 반면, 지연 피드백 집단에서 더 많이 나타나고 동일 오류에 대한 피드백이 여러 회 반복될 수도 있다. 그래서 과제가 끝난 후 비슷한 오류에 대해 반복적으로 피드백을 받는 것보다 수행 과정 중에 존대법 오류를 범할 때 바로 피드백을 받으면 학습자가 더 적극적으로 반응하는 것으로 볼 수 있다.

화용적 관례어 오류의 경우, 지연 피드백 집단이 피드백을 받을 때 발화 기회가 없는 비율이 즉시 피드백 집단보다 더 높게 나타났다. 피드백에 대한 반응률, 수정 성공률, 학습자 형성 성공률이 모두 지연 피드백 집단보다 즉시 피드백 집단에서 더 높게 나타났다. 이는 주로 '죄송하다'와 '미안하다', '감사하다'와 '고맙다'의 화용적인 차이에 대해 학습자가 잘 모른다는 것과 관련이 있다고 볼 수 있다. Spada & Lightbown(2008)에서도 언급한 내용과 같이 학습자들이 잘 모르는 부분에 대해 피드백을 제시할 경우, 과제 수행 중에 바로 피드백을 제시하는 것이 과제 수행 완료 후 다른 오류와 같이 피드백을 제시하는 것보다 학습자가 더 잘 집중할 수 있고 잘 반응할 수 있다.

앞서 논의한 부분들을 종합해 볼 때, 전체적인 화용적 오류에 대해 피드백을 제시할 때 즉시 피드백을 받은 학습자가 교사와의 상호작용이 더 활발하고 오류 수정에 대해 더 적극적으로 시도해서 지연 피드백 집단의 학습자보다 반응이 좋았다. 하지만 호칭/지칭어 오류 같은 발화 시작 부분에 나타난 오류에 대해 수정할 때 즉시 피드백을 제시하면 학습자가 갑자기 긴장을 하게 되고 미완성 부분도 많아서 피

드백에 대한 반응이 별로 좋지 않았다. 통사적 완화장치 오류, 어휘·구 완화장치 오류 등 이해하기 어려운 부분에 대해서는 학습자의 발화가 모든 끝나고 나서 교사가 천천히 설명해 줄 때 학습자의 반응이 더 좋았다. 하지만 존대법 오류와 같이 상대적으로 이해하기가 쉽고 또 연속으로 오류를 범할 가능성이 큰 것에 대해 즉각적으로 피드백을 제시할 때 학습자가 빨리 수정할 수 있어서 과제가 끝나고 반복적으로 동일한 오류에 대한 피드백을 받는 것보다 반응이 더 좋았다. 그리고 화용적 관례어 오류는 보통 학습자가 관례어의 화용 용법에 대해 잘 몰라서 범한 오류인데, 이런 오류에 대해 과제가 끝나고 다른 오류와 같이 피드백을 제시하는 것보다 오류가 발생하고 나서 즉시 피드백을 제시할 때 반응이 더 좋았다.

2) 즉시 피드백과 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과에 관한 논의

즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 조사, 비교한 후 아래와 같은 결론을 도출할 수 있었다.

우선, 즉시 피드백과 지연 피드백이 학습자의 전체적인 화용적 오류 수정뿐만 아니라 구체적인 호칭/지칭어 오류 수정, 통사적 완화장치 오류 수정 그리고 존대법 오류 수정에도 모두 효과적이지만 두 집단 간에 차이는 나타나지 않았다.

전체적인 화용적 오류, 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류 그리고 존대법 오류 수정에 대해 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과 차이가 나타나지 않은 이유를 탐색하기 위해 실험 주차별 학습자 화용적 오류 양상을 분석하였다. 결국, 전체적 화용적 오류의 경우, 1주차 때부터 즉시 피드백 집단 학습자가 피드백을 받아 주의하고 나머지 과제를 수행할 때 오류를 덜 범해서 지연 피드백 집단보다 오류 빈도가 낮게 나타났다. 2주차 때도 1주차와 비슷했지만, 3주차 때, 지연 피드백 집단도 이미 2주 동안 피드백을 받았기 때문에 피드백을 잘 이해했고 발화에 적용해 봐서 화용적 오류를 덜 범하였다. 결국 3주차 때 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 화용적 오류를 적게 범하였고 두 집단 간에 화용적 오류 빈도에도 차이가 나타나지 않았다. 따라서 피드백 제시 시기가 학습자의 화용적 오류 수정에 영향이 없었던 것이 아니고 피드백 처치 과정이 길어지면서 지연 피드백 집단 학습자도 즉시 피드백 학습자와 같이 피드백을 실제 과제 수행에 적용시키는 기회가 많아져서 결국 두 집단의 학습자가 모두 오류를 많이 감소시킨 결과, 두 집단 간의 차이가 소멸되었다. 그래서 단기적인 피드백 처치의 경우, 즉시 피드백의 효과가 지연 피드백보다 우월하고 장기적인 피드백 처치의 경우, 즉시 피드백과 지연 피드백이 똑같이 효과적이라고 말할 수 있다.

하지만 호칭/지칭어 오류는 이와 달리, 3주의 실험에서 발생 빈도가 매우 낮아 제시된 피드백 횟수도 제한되어 있기 때문에 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과 차

이가 드러나지 않았을 가능성이 높다.

다음으로 통사적 완화장치 오류의 경우, 1주차 때 즉시 피드백 집단의 학습자가 통사적 완화장치 오류에 관한 피드백을 받더라도 잘 이해하지 못하고 오류를 피할 수 없어서 지연 피드백 혹은 통제 집단과의 차이가 나타나지 않았다. 2주차 때 즉시 피드백 집단 학습자가 피드백을 받을 때는 피드백을 잘 이해했고 나머지 과제를 수행할 때 주의해서 오류를 덜 범하였는데 지연 피드백 집단의 학습자는 1주차 실험 끝날 때 피드백을 받고 연습하는 기회도 없어서 2주차 때 계속 오류를 많이 범하였다. 그리고 3주차 때는, 학습자가 '초대에 대한 거절'에 관한 문항을 응답할 때 문화적인 차이로 교사의 피드백을 완전히 이해하지 못해 피드백의 효과가 드러나지 않았다. 여기서도 2주차 때 즉시 피드백 집단이 지연 피드백 집단보다 오류를 적게 범한 것을 발견할 수 있다. 따라서 여기서도 두 가지 피드백 제시 시기가 학습자의 화용적 오류 수정에 영향 차이가 없다는 것이 아니라는 것을 확인할 수 있다.

다음에 존대법 오류의 경우, 1주차 때부터 즉시 피드백 집단이 피드백을 받고 주의해서 나머지 과제를 수행할 때 오류를 덜 범해서 지연 피드백 집단보다 오류 빈도가 낮게 나타났다. 2주차 때도 1주차와 비슷했지만, 3주차 때, 지연 피드백 집단도 이미 2주 동안 피드백을 받았으니까 피드백을 잘 이해했고 적용해 봐서 존대법 오류를 덜 범하였다. 따라서 3주차 때 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단이 모두 통제 집단보다 오류를 적게 범하였고 두 집단 간 오류 빈도에도 차이가 없었다. 두 가지 제시 시기가 학습자의 존대법 오류 수정에 미치는 영향 차이가 없다는 것이 아니라 피드백 처치 과정이 길어짐에 따라 지연 피드백 집단 학습자가 즉시 피드백 학습자와 같이 피드백을 실제 과제 수행에 적용시키는 기회가 많아져서 결국 두 집단 학습자가 모두 오류를 많이 감소시키고 두 집단 간의 차이가 소멸되었다. 이는 단기적인 피드백 처치의 경우, 즉시 피드백의 효과가 지연 피드백보다 우월하고 장기전인 피드백 처치의 경우, 즉시 피드백과 지연 피드백이 똑같이 효과적인 것으로 볼 수 있다.

앞에서 논의한 내용을 정리해 보면, 비록 사전-사후 테스트 비교를 통해 피드백 제시 시기가 학습자의 화용적 오류 수정에 영향을 미치지 못한다는 결과가 나왔지만, 주차별로 학습자의 화용적 오류 양상을 분석해 보면 피드백 제시 시기가 처음부터 학습자의 화용적 오류 수정에 영향을 미치지 못한 것이 아니고 단기적인 피드백 처치 때 분명히 지연 피드백보다 즉시 피드백의 효과가 더 우월한데, 장기적인 피드백 처치의 경우 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단의 학습자가 모두 피드백을 실제 과제 수행에 적용시키는 기회가 많아져서 결국 두 집단의 학습자가 모두 오류를 많이 감소시키고 두 집단 간의 차이가 없어진 것이라고 볼 수 있다. 기능습득 이론에서 '연습'의 필요성을 강조한 것과 같이 여기서 피드백 제시 시기의 영향 유무는 주로 학습자가 피드백을 받고 나서 구체적인 맥락에서 다시 피드백 내용

을 적용시켜 연습할 수 있는지 없는지에 달려 있다.

또한 어휘·구 완화장치 오류의 경우, 즉시 피드백보다 지연 피드백의 효과가 더 좋다는 결과가 나타났다. 이는 학습자가 어휘·구 완화장치 오류에 대해 피드백을 받을 때의 반응과 연결해서 생각해 볼 수 있다. 앞에서 논의한 바와 같이, 어휘·구 완화장치 오류는 주로 학습자의 모국어 언어 문화와 한국어의 언어 문화 간 차이에서 비롯된다. 이런 오류에 대해 교사가 학습자의 과제 수행 완료 후에 상세하게 피드백을 제시할 때 학습자의 반응이 더 좋았다. 이는 주로 정보 처리 이론(information processing theory)에 따라 인간의 정보 처리 능력이 제한되어 있어서 형태와 의미에 동시에 집중하는 것이 매우 어렵다는 것으로 해석할 수 있다. 학습자가 과제를 수행하면서 교사가 어휘·구 완화장치에 관한 어려운 내용을 알려주면 학습자가 피드백에 집중하기 어려워서 피드백의 효과가 떨어질 수 있다. 그래서 학습자의 의미 전달이 전부 끝난 후 어휘·구 완화장치에 관한 내용을 지연적으로 제시해 주면 학습자가 피드백에만 집중할 수 있어서 피드백의 효과가 더 좋을 것이다.

마지막으로 화용적 관례어 오류의 경우, 먼저 논의한 것과 같이 주로 학습자가 '죄송하다'와 '미안하다', '감사하다'와 '고맙다'의 화용적인 차이에 대해 잘 몰라서 범한 오류이다. Spada & Lightbown(2008)에서도 언급한 내용과 같이 학습자들이 잘 모르는 부분에 대해 피드백을 제시 받을 때 과제 수행 완료 후 다른 오류와 같이 피드백을 제시 받는 것보다 과제 수행 중에 바로 피드백을 제시 받는 것이 더 잘 집중할 수 있고 잘 반응할 수 있다. 그렇기 때문에 학습자의 화용적 관례어 오류를 수정할 때는 즉시 피드백이 지연 피드백보다 더 효과적일 수 있다.

3) 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식에 관한 논의

설문 조사 결과, 즉시 피드백 집단과 지연 피드백 집단의 학습자가 내린 피드백의 필요성, 유용성에 대한 평가에 차이가 나타나지 않았고, 피드백을 받을 때 피드백의 효과에 미치는 인지적 요인(피드백 집중하는 정도, 이해하는 정도, 기억하는 정도) 및 정의적 요인(불안감, 동기, 흥미)에도 차이가 나타나지 않았다. 인지적 요인에 차이가 나타나지 않는다는 결과는 김영주(2008, 2010), 김창구(2011), 니보리유카, 김영주(2012)와 조은숙(2013), 차상아(2015), 정혜윤(2017)에서 조사한 결과와 다르게 나타났다. 정의적 측면에도 차이가 나타나지 않는다는 결과는 Rahimi & Dastjerdi(2012), Shabani & Safari (2016), Farmani, Akbari & Ghanizadeh (2017)에서 조사한 결과와 다르게 나타났다.

또한 본 연구에서 실험을 진행하기 전, 후에 모든 학습자에게 피드백을 받고 싶은 시기에 대해 조사하였다. 각 집단의 학습자들이 피드백을 받기 전, 후 오류 수정 피드백의 제시 시기 선호도에 어떤 변화가 나타나는지 살펴본 결과, 화용적 피드백

을 받기 전에는 모든 학습자 중 즉시 피드백을 선호한다는 학습자가 가장 많았고 지연 피드백을 선호한다는 학습자가 가장 적었지만 3주 동안 화용적 피드백을 받고 나서 즉시 피드백을 선호하는 학습자는 감소하였고 지연 피드백을 선호한다는 학습자는 대폭 증가해서 두 가지 피드백을 선호하는 비율이 비슷하게 나타났다. 이는 주로 지연 피드백 집단의 학습자들이 대부분 실험 전에는 즉시 피드백을 더 선호하다가 실제로 지연 피드백을 받고 나서는 지연 피드백을 더 좋아하게 됐기 때문이다.

다음으로 두 집단 학습자의 화용적 오류 수정 피드백에 대한 인식 차이 부분에서 피드백 제시 시기와 관련된 부분을 정리하겠다.

우선 피드백의 효과에 대해 학습자의 인식을 조사할 때, 특히 화용적 오류의 경우, 다른 문법 오류와 달리 구체적인 상황에서 오류를 인지하고 수정하는 것이 중요해서 즉시 피드백의 효과를 강조한 학습자가 있었다. 또 기능 습득 이론에서만 '연습'의 중요성을 주장하는 것이 아니고 학습자 자신도 피드백을 받고 나서 바로 연습하고 싶고 그래야 안 잊어버린다는 이유로 빨리 수정 받을 수 있는 즉시 피드백을 선호하였다. 또한 피드백을 인지하는 과정에 관해, 즉시 피드백을 받은 학습자가 오류를 범하고 바로 피드백을 받았기 때문에 자기의 발화를 기억할 수 있는 상태에서 피드백 내용과 비교할 수 있어서 피드백을 잘 이해할 수 있다고 하였다. 하지만 다른 즉시 피드백 집단 학습자는 즉시 피드백을 받을 때 당황해서 남은 과제를 잘할 자신이 없어진다고 한 경우도 있다. 심지어 어떤 학습자는 즉시 피드백을 받고 너무 긴장해서 원래 하려던 말도 잊어버리게 되었다고 하였다. 또다른 학습자도 과제 수행 과정 중에 오류가 생길 때 바로 피드백을 받으면 자기가 스스로 오류를 지각하고 수정하는 기회가 없어서 즉시 피드백을 선호하지 않다고 하였다.

지연 피드백 집단의 어떤 학습자는 모든 피드백을 한 번에 받으면 조금 더 체계적이고 정리하기도 편하다고 하였다. 그리고 과제 수행 완료 후 지연적으로 피드백을 받으면 무엇을 더 말해야 할지에 대한 걱정 없이 선생님의 피드백에만 집중할 수 있어서 인상이 더 깊었다는 학습자도 있었다. 또한 발화가 중단되지 않아 발화의 유창성을 유지할 수 있고 독립적으로 과제를 수행할 수 있어서 지연 피드백을 지지하는 학습자가 있었다. 하지만 지연 피드백을 받을 때 한 번에 모든 피드백을 받아서 자기가 반복적으로 범한 오류에 대해 계속 비슷한 피드백을 받을 때 집중하기 어렵다고 한 학습자도 있다. 또한 과제가 끝난 후에 한 번에 모든 피드백을 받아서 자기가 반복적으로 범한 오류는 반복적으로 피드백을 받았기 때문에 잘 기억할 수 있지만 한두 번만 범한 오류는 피드백 받은 횟수가 적어 오히려 다른 오류보다 주의하지 못하고 피드백 내용을 잘 기억하지 못한다는 학습자도 있다.

이처럼 학습자가 각각 즉시 피드백과 지연 피드백에 대해 긍정적 혹은 부정적 의견을 가지고 있지만 통계적으로 두 집단 간에 유의미한 인식 차이는 나타나지 않았

다.

4.4.2. 교육적 시사점

본 연구는 중국인 한국어 고급 학습자가 거절 화행을 수행할 때 범하는 화용적 오류를 중심으로 교사 피드백의 제시 시기, 즉 '즉시' 혹은 '지연'이 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 살펴보고 비교해 보고자 하였다. 본 연구에서 피드백의 제시 시기가 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 살펴볼 때, 주로 피드백을 받을 때 학습자의 반응 차이, 피드백의 수정 효과 차이 그리고 피드백에 대한 학습자의 인식 차이 세 가지로 나누어서 살펴보았다.

이 세 가지 문제에 대해 논의한 내용을 바탕으로, 다음과 같은 교육적 시사점을 찾을 수 있다.

첫째, 단기적인 피드백 처치에서 대부분의 화용적 오류(통사적 완화장치 오류, 존대법 오류 등)에 대해 즉시 피드백의 효과가 지연 피드백보다 더 우월하다. 이는 주로 1차시 혹은 2차시의 피드백 처치에서 즉시 피드백 집단이 피드백을 받고 나서 과제 수행에 적용하여 연습하는 기회가 많은 반면 지연 피드백 집단 학습자는 피드백을 받고 나서 다시 연습하는 기회가 많이 없다는 것과 연관된다.

둘째, 장기적인 피드백 처치에서는 대부분의 화용적 오류에 대해 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과 차이가 거의 없다. 이는 주로 즉시 피드백 집단 학습자가 피드백을 받을 때 이를 과제 수행에 적용하여 많이 연습하기 때문에 오류를 피할 수 있는 것처럼 지연 피드백 집단 학습자도 2주차 과제와 3주차 과제에서 지난 번에 받은 피드백을 적용하여 연습할 수 있어서 오류를 감소시킬 수 있다. 결국 장기적인 피드백 처치에서 두 집단 학습자가 받은 피드백 횟수가 많아지고 실제 과제에서 적용하고 연습하는 기회도 많아져서 즉시 피드백과 지연 피드백의 효과 차이가 크게 발생하지 않을 것이다.

셋째, 이해하기 어려운 오류에 대해 피드백을 제시할 때 지연적으로 제시하는 것이 더 좋다. 어휘·구 완화장치 오류 같은 문화적인 차이로 생긴 오류에 대해 피드백을 받을 때 학습자가 집중해야 잘 이해할 수 있다. 하지만 학습자가 과제 수행 때 의미 전달에 집중해야 하기 때문에 피드백 내용에 동시에 집중하기 어려울 수도 있다. 따라서 어려운 오류는 의미 전달이 끝나고 지연적으로 피드백을 제시해서 자세히 설명해 주면 학습자가 더 잘 집중할 수 있고 수정의 효과도 더 좋을 것이다.

넷째, 학습자가 화용적 규칙에 대해 잘 몰라서 오류를 범한 경우에는 즉시 피드백을 제시하는 것이 더 효과적이다. 예를 들어, 화용적 관례어 오류는 학습자가 관례어의 화용 용법에 대해 잘 몰라서 범한 오류이다. 학습자가 잘 모르는 부분에 대해 피드백을 제시할 때 과제 수행 완료 후 다른 오류와 같이 피드백을 제시하는 것

보다 과제 수행 중에 바로 피드백을 제시하는 것이 학습자가 더 잘 집중할 수 있고 피드백의 효과도 더 좋을 것이다.

다섯째, 피드백의 효과보다 피드백을 받을 때의 학습자 반응을 더 중요시하는 경우, 즉시 피드백을 제시하는 것이 좋다. 하지만 발화하자마자 나타난 오류 및 이해하기 어려운 오류는 지연적으로 피드백을 제시하는 것이 더 좋다. 이는 보통 즉시 피드백을 제시할 때 교사와 학습자 간에 상호작용이 더 활발하고 학습자도 오류를 수정하기 위해 적극적으로 반응하지만 호칭/지칭어 오류처럼 주로 학습자가 발화를 시작할 때 나타난 오류의 경우, 즉각적으로 피드백을 제시하면 학습자가 긴장하고 피드백에 대해 잘 집중할 수 없을 뿐만 아니라 자기가 원래 무엇을 말하려고 했는지 잊어버릴 수도 있다. 또한 이해하기 어려운 오류의 경우, 앞에서 반복 강조한 것처럼 학습자는 의미 전달과 형태에 같이 집중하기 어렵기 때문에 과제 수행이 끝나고 나서 피드백을 제시해 주면 학습자가 더 집중하고 더 잘 반응할 수 있다.

Ⅴ. 결론

본 연구는 중국인 한국어 고급 학습자가 범하는 화용적 오류를 중심으로 교사가 오류 발생 후 즉각적으로 피드백을 제시하는 경우와 학습자의 발화가 끝나고 나서 지연적으로 피드백을 제시하는 경우가 학습자의 화용적 오류 수정에 미치는 영향을 살펴보고 비교하는 것을 목적으로 하였다.

이를 위해 본 연구는 63명의 중국인 한국어 고급 학습자를 대상으로 피드백 처치 전, 후에 구어 담화환성 테스트를 실시하여 학습자의 화용적 오류를 수집하고 비교하였다. 또한 녹음된 실험 내용을 분석함으로써 3주의 실험 과정 중에 나타난 학습자의 화용적 오류 양상, 교사의 피드백 양상 및 교사의 피드백에 대한 학습자의 반응 양상도 같이 살펴보았다. 실험이 끝나고 나서는 설문 조사를 통해 학습자들의 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 인식을 조사하였다. 본 연구에서 설정한 세 가지 연구 문제에 따른 연구 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫 번째 연구 문제는 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 반응에 어떠한 차이가 있는지 밝혀내는 것이었다. 3주의 실험에서 나타난 학습자의 화용적 오류에 제시된 교사의 피드백에 대한 학습자의 반응 양상을 살펴본 결과는 다음과 같다. 전체적인 화용적 오류에 대해 피드백을 제시할 때 즉시 피드백을 받은 학습자가 교사와의 상호작용이 더 활발하고 오류 수정을 더 적극적으로 시도해서 지연 피드백 집단 학습자보다 반응이 좋았다. 하지만 호칭/지칭어 오류 같은 발화 시작 부분에 나타난 오류에 대해 수정할 때 즉시 피드백을 제시하면 학습자가 갑자기 긴장을 하게 되고 나머지 과제의 수행에 영향을 미치는 동시에 피드백에 대한 반응도 별로 좋지 않았다. 다음에 통사적 완화장치, 어휘·구 완화장치 등 이해하기 어려운 내용에 대해서는 학습자의 모든 발화가 끝나고 나서 교사가 천천히 설명해 줄 때 학습자의 반응이 더 좋았다. 하지만 존대법 오류 같은 상대적으로 이해하기 쉽고 또 연속적으로 범할 가능성이 큰 오류는 즉각적으로 피드백을 제시할 때 학습자가 빨리 수정할 수 있어서 과제 후 반복적으로 동일한 오류에 대해 비슷한 피드백을 받는 것보다 학습자의 반응이 더 좋았다. 마지막으로 화용적 관례어 오류는 보통 학습자가 관례어의 화용 용법에 대해 잘 몰라서 범한 오류인데, 이런 오류를 수정할 때 과제가 끝나고 다른 오류와 같이 피드백을 제시하는 것보다 오류가 발생하고 나서 즉시 피드백을 제시할 때 학습자 반응이 더 좋았다.

두 번째 연구 문제는 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백의 수정 효과에 어떠한 차이가 있는지 밝혀내는 것이었다. 실험 결과는 다음과 같다. 사전-사후 테스트 결과 비교를 통해 즉시 피드백과 지연 피드백이 모두 학습자의 총 화용적 오류뿐만 아니라 호칭/지칭어 오류, 통사적 완화장치 오류 그리고 존대법 오류 수정에 모두 효과적인데 두 가지 시기의 영향 차이가 별로 없다는 것을 발견하

였다. 하지만 실험 주차별 학습자 화용적 오류 양상을 분석해 보면, 처음부터 피드백의 제시 시기가 학습자의 화용적 오류 수정에 영향을 미치지 못하는 것이 아니었다. 단기적인 피드백 처치에서 지연 피드백보다 즉시 피드백의 효과가 더 좋았지만, 피드백 처치 과정이 길어지면서 지연 피드백 집단 학습자도 즉시 피드백 집단 학습자처럼 피드백을 과제에 적용시켜 연습하는 기회가 많아져서 결국 두 집단 학습자가 모두 오류를 많이 감소시켜 3주의 실험이 끝난 후 사후 테스트에서 비슷한 화용적 오류 빈도를 나타냈다. 또한 어휘·구 완화장치 오류에 대해 수정할 때 즉시 피드백보다 지연 피드백의 수정 효과가 더 좋았다. 마지막 화용적 관례어 오류를 수정할 때는 즉시 피드백이 지연 피드백보다 더 효과적이라는 결과가 나타났다.

세 번째 연구 문제는 화용적 오류를 수정할 때 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식에 어떠한 차이가 있는지 밝혀내는 것이었다. 설문 조사 결과, 즉시 피드백과 지연 피드백 집단의 학습자 사이에서 설문지의 모든 문항, 즉 피드백의 필요성, 유용성에 대한 인식, 피드백을 인지하는 정도 및 정의적 요인의 변화에 모두 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 하지만 설문지 응답에 대해 질적으로 분석함으로써 학습자가 각각 즉시 피드백과 지연 피드백에 대해 긍정적 혹은 부정적 의견을 가지고 있다는 것을 발견하였다.

본 연구는 다음과 같은 중요한 의미를 지닌다. 첫째, 본 연구는 국내 처음으로 실험, 교실 관찰, 설문 조사 세 가지 연구 방법으로 다방면에서 피드백 제시 시기의 영향을 탐구했다는 데 중요한 의미가 있다. 둘째, 본 연구에서 피드백의 제시 시기를 학습자의 화용적 오류 수정과 연결하여 새로운 시도를 했다는 점에서도 의의가 있다. 현제 대부분의 오류 수정 피드백 연구는 학습자의 문법, 어휘, 발음 오류에 집중하고 있고 의사소통 문제를 유발하는 중요한 요인인 화용적 오류에 대한 관심이 부족하다. 따라서 본 연구는 한국어교육 분야에서 화용적 오류에 대한 수정 피드백의 영향을 탐색한 초보 연구로서 후속 화용적 오류 피드백 연구들이 참고할 만한 가치가 있다. 셋째, 무엇보다도 본 연구에서 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 반응 차이, 즉시 피드백과 지연 피드백의 화용적 오류 수정 효과 차이, 즉시 피드백과 지연 피드백에 대한 학습자의 인식 차이를 밝혀내서 실제 한국어 교실에서 교사가 화용적 오류 수정 피드백의 제시 시기를 고민할 때 도움이 될 수 있을 것이다.

또한, 후속 연구를 위해 본 연구는 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 피드백의 제시 시기의 영향을 탐구할 때, '즉시'와 '지연' 두 가지로 크게 나누었다. '즉시 피드백'은 학습자의 '오류 발생 시 즉시 제시되는 피드백', 학습자의 '오류 문장이 끝난 후 제시되는 피드백' 그리고 '한 문항에 대한 대답이 끝난 후 제시되는 피드백' 총 세 가지가 포함되고 지연 피드백은 학습자가 모든 문항에 대해 응답한 후 바로 제시되는 피드백이다. 따라서 즉시 피드백 유형 안에

서도 제시 시기의 차이가 있기 때문에 후속 연구에서는 피드백 제시 시기를 더 세분화해서 각 제시 시기의 영향을 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 장기적인 피드백 처치의 영향을 탐색할 때 처치 전후의 학습자 오류 빈도만 비교하고 피드백 처치 과정 중 학습자의 오류 양상 변화를 살펴보지 않으면 중요한 정보가 누락될 위험이 있다. 본 연구에서 사전, 사후 테스트에서 학습자의 화용적 오류 빈도를 비교할 때 즉시 피드백과 지연 피드백 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않아서 피드백 제시 시기의 영향이 없다는 결과를 도출하였는데, 처치 과정 중 두 집단 학습자의 화용적 오류 양상을 다시 분석하고 나서 두 제시 시기의 영향 차이를 발견하였고 결과를 수정하였다. 따라서 피드백의 효과를 알아볼 때, 사전, 사후 테스트의 결과뿐만 아니라, 처치 과정 중 학습자의 오류 양상도 자세히 분석할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 중국인 한국어 고급 학습자만을 대상으로 거절화행 수행 중 일어난 화용적 오류에 대해 시기를 달리하여 피드백을 제시하고 그 영향을 살펴 보았다. 후속 연구는 다른 국적 혹은 다른 숙달도의 학습자를 대상으로 거절 화행 외에 요청 화행, 불평 화행 등 다른 화행 상황에서 피드백 제시 시기의 영향을 탐색할 가치가 있다. 추후에 더 정밀하고 다양한 피드백 제시 시기에 관한 연구가 지속적으로 이루어지기를 기대한다.

참고 문헌

1. 국내 논저

강소아(2017), 일본인 학습자 대상 거절 화행에 나타난 화용적 문제 연구: 중·고급 학습자를 대상으로, 연세대학교, 석사학위논문.

강현화(2007), 한국어 표현능력 향상을 위한 담화기능별 문형표현 단위에 대한 연구: '거절'의 담화기능을 중심으로, 응용언어학 23-1, 17~36.

김영주(2008), 중국인 한국어 학습자들의 구어오류수정에 대한 인식조사: 학문목적 학습자를 중심으로, 이중언어학, 37-0, 25~60.

노미연(2012), 한국어 고급 학습자의 응결 장치 사용 연구: 인터뷰 평가 담화 분석을 중심으로, Tongak ŏmun Nonjip, 273~308

류파·전은주(2019), 한국어 학습자의 거절 화행에 나타난 화용적 문제 연구, 교사교육연구, 58-40, 453~470.

윤은미(2004), 한국인과 영어권 한국어 학습자의 거절화행 비교 연구, 연세대학교, 석사학위논문.

이경숙(2012), 중국인 한국어 학습자의 요청 화행에서 나타나는 화용적 실패 연구, 연세대학교, 석사학위논문.

이선진(2016), 학습자의 화용적 실패에 대한 교사 피드백과 학습자 반응 연구: 교사와 학습자 간의 대화 연속체를 중심으로, 한국연구재단.

이정란(2010), 고급 한국어 학습자의 발표 담화에 나타난 화용적 문제 연구, 이중 언어학, 42.

이해영(2002), 비교문화적 화용론에 기초한 한국어의 화용 교육, 이중언어학, 21, 46~70.

정혜윤(2017), 발음 오류에 제공된 수정적 피드백에 대한 중국인 한국어 학습자들의 인식 연구, 이화여자대학교, 석사학위논문.

지현숙(2006), 한국어 인터뷰 시험 담화에서 나타난 구어 문법적 오류 분석, 한국어 교육, 17-3, 301~323.

진제희(2005), 한국어 교실 구두 상호작용에 나타난 문제 해결을 위한 의미 협상, 연세대학교, 박사학위논문.

조은숙(2013), 학습자 변인에 따른 오류 수정에 대한 학습자의 인식 연구, 語文學, 0.121, 73~106.

차상아(2016), 한국어 학습자 발화 오류에 대한 교사의 수정적 피드백 효과, 연세대학교, 석사학위논문.

최은정·김영주(2011), 한국어 초급 교실에서의 교사의 수정적 피드백과 학습자 반응, 응용언어학, 27-1, 107~129.

최지은(2015), 영어권 한국어 학습자의 칭찬과 칭찬 반응 화행에 나타나는 화용적 문제 연구, 연세대학교, 석사학위논문.

한상미(2005), 한국어 모어 화자와 비모어 화자 간의 의사소통 문제 연구, 연세대학교, 박사학위논문.

2. 국외 논저

Allwright, J. C. (1975). Optimal output feedback without trace. *Applied Mathematics and Optimization,* 2(4), 351-372.

Amini, D., & Ashrafi, S. (2019). Effects of feedback timing and willingness to communicate on the acquisition of simple past form. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 6(2), 52-27.

Austin, J. L. (1962). How to Do Things with Words. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford University Press

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing.* Oxford university press.

Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns. *Applied linguistics*, 5(3), 196-213.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). *Universals in language usage: Politeness phenomena. In Questions and politeness: Strategies in social interaction*, 56-311. Cambridge University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

Carpenter, S. K., & Vul, E. (2011). Delaying feedback by three seconds benefits retention of face-name pairs: The role of active anticipatory processing. *Memory & Cognition*, 39(7), 1211-1221.

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

Chomsky. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: MIT Press.

Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. *Cognition and Second Language Instruction,* 206-57. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R., & Ellis, R. R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford University.

Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, 28(2), 339-368.

Fanselow, J. F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign language annals*, 10(5), 583-593.

Farahani, A. A., & Salajegheh, S. (2015). Iranian EFL teachers' and learners' perspectives of oral error correction: Does the timeline of correction matter? *Latin Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(2), 184-211.

Farmani, R., Akbari, O., & Ghanizadeh, A. (2017). The impact of immediate and delayed error correction on Iranian EFL learner's motivation. *European Journal of Foreign Language Teaching.*

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign

language students. *The modern language journa*l, 72(3), 283-294.

Hymes. D. (1972). On Communicative Competence. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.

Katayama, A. (2007). Students' perceptions of oral error correction. *Japanese Language and Literature*, 41(1), 61-92.

Lakoff, R. (1973). Language and Woman's Place. *Language in Society*, 2(1), 45-79.

Lavolette, E. H. (2014). Effects of feedback timing and type on learning ESL grammar rules. Michigan State University.

Li, S., Zhu, Y., & Ellis, R. (2016). The effects of the timing of corrective feedback on the acquisition of a new linguistic structure. *The Modern Language Journal*, 100(1), 276-295.

Loewen, S. (2004). Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language learning*, 54(1), 153-188.

Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions. *on TESOL*, 77, 278-294.

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

Nakata, T. (2015). Effects of feedback timing on second language vocabulary learning: Does delaying feedback increase learning? *Language Teaching Research*, 19(4), 416-434.

Ölmezer-Öztürk, E., & Öztürk, G. (2016). Types and Timing of Oral Corrective Feedback in EFL Classrooms: Voices from Students. *Novitas-ROYAL*, 10(2), 113-133.

Phye, G., & Baller, W. (1970). Verbal retention as a function of the informativeness and delay of informative feedback: A replication.

Pili-Moss, D. (2014). The role and timing of corrective feedback in L2 discussion activities. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 19(4), 53-62.

Quinn, P. (2014). Delayed versus immediate corrective feedback on orally produced passive errors in English, Doctoral dissertation, University of Toronto.

Rahimi, A., & Dastjerdi, H. V. (2012). Impact of immediate and delayed error correction on EFL learners' oral production: CAF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 45-45.

Rolin-Ianziti, J. (2006). Teacher corrective practices in the foreign language classroom: the effect of timing. *In Social Change in the 21st Century Conference 2006.*

_____(2010). The organization of delayed second language correction. *Language Teaching Research*, 14(2), 183-206.

Shabani, K., & Safari, F. (2016). Immediate vs delayed correction feedback (CF) and a ccuracy of oral production: The role of anxiety. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2222.

Sheen, Y. (2012). The timing of corrective feedback and L2 learning. *Paper presentation at the Second Language Research Forum*, Carnegie Mellon University.

Siyyari, M. (2005). A Comparative study of implicit and delayed, explicit focus on form on Iranian EFL learners' accuracy of oral productionm, Doctoral dissertation, MA dissertation, Sharif University of Technology.

Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated?

TESOL quarterly, 42(2), 181-207.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.

Tomczyk, E. (2013). Perceptions of oral errors and their corrective feedback: Teachers vs. students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 924.

VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in second language acquisition*, 12(3), 287-301.

Varnosfadrani, A. D. (2006). A comparison of the effect of implicit/explicit and immediate/delayed corrective feedback on learners' performance in tailor-made test. Doctoral dissertation, ResearchSpace@Auckland.

부록 목차

<부록1> 연구 참여 동의서 ····· 118
<부록2> 사전 테스트 문항 ····· 119
<부록3> 사후 테스트 문항 ····· 125
<부록4> 실험 과제 문항 ····· 131
<부록5> 사후 설문지 ····· 138

<부록1> 연구 참여 동의서

연구 참여 동의서

연구자: 조이범(서울대학교 사범대학 한국어교육전공 석사 재학)
연락처: 010-9521-3153/136-3564-3153
이메일: zhaoyifan97@snu.ac.kr

본 연구의 목적은 중국인 한국어 고급 학습자의 화용적 오류에 대해 수정할 때, 교사가 피드백을 제시하는 시기의 영향을 탐색하는 것입니다. 본 연구에서 사전 테스트, 사후 테스트, 과제 수행 및 피드백 처치, 사후 설문지 등이 진행될 것입니다. 본 동의서는 여러분이 응답하신 내용 및 실험 자료가 연구의 목적으로 사용되는 것에 대한 동의를 얻기 위해 작성되었습니다. 여러분이 제공하신 자료의 일부 또는 전부가 출판물의 형태로 공개될 수 있으나 여러분의 개인 정보 (이름, 소속 등)는 모두 삭제하여 사용할 것을 약속드립니다. 또한 모든 개인 정보는 연구 목적 외에는 사용하지 않을 것을 약속드립니다.

본인은 본 연구의 목적, 절차 및 참여 방법, 결과 공개, 연구 목적 외 사용 금지 등 사항에 대해 충분한 설명을 들었습니다. 그리고 본 연구의 참여에 동의하므로 이에 서명합니다.

2021년 11월 일
서명:

<부록2> 사전 테스트 문항

1. 아르바이트에서 같이 일하는 친한 선배가 대신 물건을 보내 달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 오늘 할 일이 많아서 도와줄 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
一起兼职的比较亲近的前辈拜托你帮他/她寄一个东西。但是你今天要做的事情多所以不能帮他/她的忙。你会怎么拒绝？

친한 선배: 양양아, 내가 오늘 보내야 할 물건이 있는데 지금 갑자기 외출해야 돼서 못 보낼 것 같아. 혹시 조금 이따가 우체국에 가서 이 물건을 좀 보내줄 수 있어?
亲近的前辈：杨洋，我今天有一个东西要寄，但是我现在突然要出门所以好像寄不了了。也许你等一下可以去邮局帮我寄一下这个东西吗？

나:_____

2. 친한 학교 동기가 면세품을 구입해 달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 이미 면세 한도를 초과해서 더 이상 면세품을 구입할 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的学校同期拜托你帮他/她买免税品。但是你已经超过了免税额不能再买免税品了。你会怎么拒绝？

친한 동기: 양양아, 나 사고 싶은 가방이 있는데 백화점보다 면세점이 훨씬 싸게 파네~혹시 이번에 중국 가다올 때 그 가방 좀 사다 줄 수 있어?
亲近的同期：杨洋，我有一个想买的包，但是免税店卖得比百货商店便宜多了。也许你这次从中国回来的时候可以帮我买一下那个包吗？

나:_____

3. 친한 후배가 내일 면접을 위해 중국어 발음 교정을 해 달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 오늘 몸 상태가 좋지 않아서 도와줄 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的后辈为了明天的面试拜托你矫正一下他/她的中文发音。但是你今天身体状态不好所以不能帮助他/她。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님, 제가 내일 면접을 보는데 중국어로 자기소개 해야 돼요. 근데 아직 발음 문제가 많아서 혹시 이따 좀 교정해 주실 수 있어요?
亲近的后辈：前辈，我明天面试要用中文做自我介绍。但是发音还有很多问题也许你等下可以帮我矫正一下吗？

나:_____

4. 별로 친하지 않은 학교 선배가 수업에서 먼저 발표하기 위해 당신과 발표 순서를 바꿔 달라고 부탁합니다. 하지만 당신도 발표가 끝나고 다른 일이 있어서 바꿔 줄 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的学校前辈为了在课上先发表拜托你和他/她换一下发表顺序。但是你也在发表结束后有其他事情要做所以不能跟他/她换顺序。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 양양 씨, 저 갑자기 일이 생겨서 빨리 발표하고 가야 될 것 같은데, 혹시 저랑 발표 순서 좀 바꿔 줄 수 있나요?
不太亲近的前辈：杨洋，我突然有事好像得快点发表完了要走，也许你可以和我换一下发表顺序吗？

나:_____

5. 별로 친하지 않은 동기가 세미나에서 사회자를 맡아달라고 부탁합니다. 하지만 이번 세미나에 교수님들도 다 계셔서 당신은 긴장되고 잘할 자신이 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的同期拜托你在研讨会上担当主持人。但是这次研讨会教授们都在场，所以你感到紧张没有自信能做好。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 양양 씨, 이번에 우리 세미나에서 사회자가 필요한데 혹시 양양 씨가 사회자를 맡아주실 수 있어요?
不太亲近的同期：杨洋，这次我们的研讨会需要主持人，也许你可以当一下主持人吗？

나:_____

6. 시험이 시작하기 전에 별로 친하지 않은 학과 후배가 펜을 빌려 달라고 부탁합니다. 하지만 당신도 펜이 하나밖에 없어서 빌려주지 못합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
考试开始之前不太亲近的学科后辈拜托你借他/她笔。但是你也只有一支笔所以不能借给他/她。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 선배님, 죄송한데 제 펜이 갑자기 안 나와요. 혹시 펜 하나만 빌려주실 수 있어요?
不太亲近的后辈：前辈，不好意思我的笔突然不出水了。也许你能借我一支笔吗？

나:_____

7. 친한 교수님이 주말에 같이 등산하자고 제안합니다. 하지만 당신은 체력이 약해서 등산하는 것은 무리입니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的教授提议周末一起去登山。但是你的体力很弱，登山很吃不消。你会怎么拒绝？

친한 교수님: 얘들아, 이번 주말 날씨가 너무 좋다고 들었는데 오랜만에 우리 과 학생들 다 같이 등산하러 가면 어떨까?
亲近的教授：孩子们，这周周末听说天气很好，我们时隔好久一个专业的学生都一起去登山怎么样？

나:_____

8. 친한 친구가 학교의 프로젝트에 같이 참여하자고 제안합니다. 하지만 당신은 잘할 자신이 없어서 시간을 투자하고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的朋友提议一起参加学校的项目。但是你没有能自信能做好所以不想投资时间。你会怎么拒绝？

친한 친구: 양양아, 우리 학교에서 지원해 주는 그 창업프로젝트 알아? 일등 하면 50만원 상금도 받을 수 있대!우리 같이 해 볼까?
亲近的朋友：杨洋，你知道我们学校资金支持的那个创业项目吗？听说得了第一名的话可以得50万韩元奖金呢！我们要不要一起试一试？

나:_____

9. 친한 학교 후배가 같이 미팅에 나가자고 제안합니다. 하지만 당신은 미팅의 분위기가 불편해서 가고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
亲近的学校后辈提议一起去参加集体相亲会。但是你觉得集体相亲会的氛围别扭所以不想去。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님! 금요일에 같이 미팅 나갈래요? 이번에 그쪽에 괜찮은 사람들 나온대요.
亲近的后辈：前辈！周五一起去参加集体相亲会怎么样？听说这次那边有不错的人出来。

나:_____

10. 별로 친하지 않은 동아리 선배가 다 같이 가을 소풍 가자고 제안합니다. 하지만 당신은 요즘 해야 할 일이 많아서 놀러갈 여유가 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的社团前辈提议一起去秋游。但是你最近要做的事多所以没空出去玩。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 아 드디어 날씨가 시원해졌어요! 이번 주말에 우리 동아리 사람들도 한번 모여서 가을 소풍 같이 가는 게 어때요?
不太亲近的前辈：啊天气终于凉快下来了。这周周末我们社团的人也聚在一起去秋游怎么样？

나:_____

11. 별로 친하지 않은 학교 동기가 동기 모임을 같이 만들자고 제안합니다. 하지만 당신은 다른 사람과 어울리는 것이 어려워서 동기 모임을 같이 하고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的学校同期提议一起建一个同期会。但是你很不善于与其他人打交道所以不想一起建立同期会。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 양양 씨, 우리 입학하고 같이 모인 적 한 번도 없어서 서로에 대해 잘 모르는 것 같아요. 우리 동기 모임 만들어서 가끔 같이 공부하거나 밥을 먹으면서 친해지는 건 어때요?
不太亲近的同期：杨洋，我们同期入学之后一次也没聚过，互相好像不是很熟悉。不如我们建一个同期会，有时一起学习或者一起吃饭慢慢熟悉起来怎么样？

나:_____

12. 동아리 모임이 끝나고 별로 친하지 않은 후배가 2차로 다 같이 노래방에 가자고 제안합니다. 하지만 당신은 피곤해서 일찍 집에 들어가서 쉬고 싶습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
社团聚会结束后不太亲近的后辈提议第二场一起去练歌厅。但是你累了想早点回家休息。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 선배님들~!식사 다 맛있게 하셨나요?~불금인데 이렇게 일찍 끝나는 거 너무 아쉽지 않아요? 우리2차로 노래방 가는 게 어때요?
不太亲近的后辈：前辈们！刚刚用餐愉快吗？火热的周五这样早结束是不是有点太可惜了呀。我们第二场去练歌厅怎么样？

나:_____

13. 친한 교수님이 교환학생 추천서를 써 주시겠다고 합니다. 하지만 당신은 다른 계획이 있어서 교환학생을 신청하고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的教授说给你写交换学生的推荐书。但是你已经有别的计划所以不想申请交换生。你会怎么拒绝？

친한 교수님: 양양아, 이번 학기도 열심히 했구나. 지금 미국 대학에 가서 공부하는 교환학생 프로그램이 있는데 좋은 기회야. 내가 추천서 써 줄 테니까 꼭 신청해봐~
亲近的教授：杨洋，这学期也努力学习了啊。现在有去美国大学学习的交换生项目，是个好机会。我给你写推荐书，你一定要申请看看。

나:_____

14. 화장품 회사에서 인턴을 하고 있는 친한 친구가 로션 샘플을 주겠다고 합니다. 하지만 당신은 특정 브랜드의 로션만 사용해서 다른 로션은 필요 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
在化妆品公司实习的比较亲近的朋友说给你乳液小样。但是你只用特定牌子的乳液所以不需要其他牌子的乳液。你会怎么拒绝？

친한 친구: 양양아, 나 지금 인턴하는 회사에서 샘플을 많이 받았어. 진짜 좋은 로션 샘플 있는데 다음에 만날 때 줄게!
亲近的朋友：杨洋，我在现在实习的公司得了很多小样。有特别好用的乳液小样，下次见面的时候给你！

나:_____

15. 친한 후배가 이사를 도와주겠다고 합니다. 하지만 당신은 이미 다른 친구에게 부탁을 하였습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的后辈说要帮你搬家。但是你已经拜托了其他的朋友有帮你。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님! 이번 주말에 이사한다고 했잖아요! 저 마침 그날 시간 괜찮은데 제가 가서 도와줄게요!
亲近的后辈：前辈！你不是说这周末搬家吗！我刚好那天时间可以，我去帮你搬家！

나:_____

16. 당신은 일이 있어서 학과 사무실을 방문할 때 별로 친하지 않은 조교 선생님이

커피를 내려주겠다고 합니다. 하지만 당신은 커피를 먹으면 저녁에 잠을 못 잡니다. 어떻게 거절하겠습니까?
你因为有事去访问学科办公室时不太亲近的助教老师说给你煮咖啡。但是你喝咖啡的话晚上睡不着觉。你会怎么拒绝？

소원한 조교 선생님: 양양 씨, 오랜만에 보네요~어쩐 일로 왔어요? 내가 커피 한 잔 내려줄게요~조금만 기다려줘요.
不太亲近的助教老师：杨洋，好久不见。因为什么事来了呀？我去给你煮杯咖啡，稍等一下。

나:_____

17. 별로 친하지 않은 학교 동기가 고향에 갔다 와서 고향 특산물인 귤을 나눠주겠다고 합니다. 하지만 당신은 방학 동안 중국에 돌아와 있어서 귤을 받지 못합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的学校同期从老家回来说分给你来老家特产橘子。但是你放假期间回中国了所以没法拿橘子。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 양양 씨, 저 이번 고향에 갔다 와서 귤을 좀 가져왔어요. 혹시 언제 학교 오세요? 제가 나눠드릴게요!
不太亲近的同期：杨洋，我这次从老家回来带来了一点橘子。也许你什么时候来学校呢？我分一些给你。

나:_____

18. 당신은 별로 친하지 않은 후배에게 자료를 빌려달라고 부탁했는데 후배가 자료를 당신의 기숙사까지 갖다 주겠다고 합니다. 하지만 후배가 바쁜 것 같아서 당신은 후배를 고생시키고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
你拜托不太亲近的后辈向他/她借了资料，但是他/她说把资料送来宿舍。但是后辈好像很忙你不想麻烦他/她还要亲自送过来（你可以自己去拿）。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 선배님, 지금 기숙사에 계시죠! 제가 자료 갖다드릴게요. 조금만 기다려주세요.
不太亲近的后辈：前辈！你现在在宿舍吧！我去把资料送给你。稍微等我一下。

나:_____

<부록3> 사후 테스트 문항

1. 친한 학교 선배가 기숙사 택배 보관소에서 택배를 받아 달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 중요한 약속이 있어서 바로 기숙사를 나가야 합니다. 그래서 도와줄 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的学校前辈拜托你帮他/她在宿舍快递保管所拿一个快递。但是你有重要的约定，所以马上要出宿舍，就不能帮他/她拿快递了。你会怎么拒绝？

친한 선배: 양양아, 나 5시 전에 기숙사 택배 보관소에 가서 택배를 받아야 되는데 오늘 수업이 6시까지야...혹시 이따 시간 괜찮으면 택배 좀 받아줄 수 있어?
亲近的前辈：杨洋，我5点前要去宿舍快递保管所拿一个快递，但是今天的课是到6点呢...也许等下有空的话可以帮我拿一下快递吗？

나:_____

2. 친한 친구가 여행가는 동안 자신의 고양이를 맡아 달라고 부탁합니다. 하지만 당신의 룸메이트가 고양이 털 알레르기가 심해서 고양이를 집으로 데려올 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的朋友拜托你在他/她去旅游的时候照看一下他/她的猫。但是你的室友有严重的猫毛过敏所以你不能把猫接回家。你会怎么拒绝？

친한 친구: 양양아, 나 이번 주말에 남자 친구랑 제주도 여행을 갔다 와야 되는데 우리 고양이를 맡길 데가 없어서 너무 걱정이야. 혹시 주말 동안 시간 괜찮으면 좀 봐줄 수 있어?
亲近的朋友：杨洋，我这周末要和男朋友去济州岛旅行，但是没有地方寄养我的猫真是太担心了。也许你周末有时间的话可以帮我照看一下我的猫吗？

나:_____

3. 친한 후배가 중국어 이력서 윤문을 부탁합니다. 하지만 당신은 요즘 기말과제에 집중하느라 도와줄 여유가 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的后辈拜托你润色一下他/她的中文履历书。但是你最近要集中精力做期末课题所以没空帮他/她。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님! 저 이번에 중국 회사를 지원하려고 하는데 중국어 이력서 너무 자신이 없어요! 혹시 오늘 시간 괜찮을 때 윤문을 좀 해 줄 수 있어요?

亲近的后辈：前辈!我这次想应聘中国公司，但是我对我的中文履历书太没自信了!也许前辈今天有空的时候可以帮我润色一下我的履历书吗？

나:_____

4. 별로 친하지 않은 선배가 아르바이트 시간을 바꿔 달라고 부탁합니다. 하지만 당신도 그날 일이 있어서 근무 시간을 바꿔줄 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的前辈拜托你和他/她换一下兼职时间。但是你也那天有事，所以不能跟他/她换兼职时间。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 양양 씨, 저 내일 시험이 있어서 알바 못 가는데 혹시 저랑 근무 시간 좀 바꿔줄 수 있어요?
不太亲近的前辈:杨洋，我明天有考试，所以不能去兼职了。也许你可以和我换一下兼职时间吗？

나:_____

5. 별로 친하지 않은 동기가 조별 활동 때 당신에게 조장을 해 달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 한국어 실력이 부족할 까봐 잘할 자신이 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的同期在小组活动的时候拜托你当组长。但是你怕自己的韩语实力不足所以没自信能做好。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 우리 조 조장은 누가 하면 좋을까요? 혹시 양양 씨가 우리 조 조장을 해주실 수 있어요?
不太亲近的同期：谁来当我们组的组长好呢？也许杨洋可以当一下我们组的组长吗？

나:_____

6. 별로 친하지 않은 후배가 책을 빌려 달라고 부탁합니다. 하지만 당신도 내일 수업 발표 준비에 이 책이 필요합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的后辈拜托你借他/她书。但是你要准备明天课上的发表所以要用这本书。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 선배님, 이번에 같이 수업을 듣게 돼서 너무 반가워요! 그런데 제가 정신이 없어서 아직 교재를 못 구했어요. 혹시 책 좀 빌려주실 수 있어요? 제가 복사하고 내일 수업 전에 돌려 드려도 될까요?
不太亲近的后辈：前辈，这次和你听一样的课真是太开心啦！但是我糊里糊涂的还没买

到教材。也许前辈可以借我一下书吗？我去复印一下明天上课前还给你可以吗？

나:_____

7. 친한 교수님과 같이 식사하는 자리에서 교수님이 회를 먹자고 제안합니다. 하지만 당신은 해산물 알레르기 때문에 회를 못 먹습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
和比较亲近的教授一起吃饭的时候教授提议一起吃生鱼片。但是你因为海鲜过敏不能吃生鱼片。你会怎么拒绝？

친한 교수님: 얘들아, 열심히 발표 준비하느라 고생했어! 오늘 우리 뭘 먹을까? 우리 맛있는 회 먹을까?
亲近的教授：孩子们，为了准备发表大家都辛苦了！今天我们吃什么呢？我们吃美味的生鱼片怎么样？

나:_____

8. 친한 친구가 여름 방학 동안 같이 아르바이트를 하자고 제안합니다. 하지만 당신은 이미 다른 아르바이트를 하기로 했습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的朋友提议暑假的时候一起兼职。但是你已经决定做其他的兼职了。你会怎么拒绝？

친한 친구: 양양아, 우리 여름 방학 때 같이 알바하면 어때? 내 친구 알바하는 데에서 알바생 두 명이 더 필요하다고 들었어!
亲近的朋友：杨洋，我们暑假的时候一起兼职怎么样？我听说我朋友兼职的地方还需要两名兼职生！

나:_____

9. 친한 후배가 찜질방 체험을 가자고 제안합니다. 하지만 당신은 찜질방에서 다른 사람이랑 목욕탕에 들어가는 것이 불편합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的后辈提议一起去体验汗蒸房。但是你感觉在汗蒸房要和别人一起进浴池不方便。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님, 요즘 날씨가 너무 추워요! 선배님 한국에 온지 얼마 안 됐는데 찜질방 가 보셨어요? 오늘 한번 가볼까요?
亲近的后辈：前辈，最近天气太冷了！前辈来韩国还没多久那去过汗蒸房吗？今天去一下怎么样？

나:_____

10. 별로 친하지 않은 동아리 선배가 주말에 동아리 사람들이 같이 캠핑을 하자고 제안합니다. 하지만 당신은 며칠 전에 남자/여자 친구와 긴 여행을 다녀와서 요즘 집에서 쉬고 싶습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的社团前辈提议周末社团成员一起去露营。但是你前几天刚和男朋友/女朋友长途旅行回来，所以最近想在家休息。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 요즘 다들 캠핑을 많이 하네요. 고기도 구워먹고, 술도 먹고, 재밌는 이야기도 나누고~이번 주말 우리 동아리 사람들도 같이 캠핑하러 갈까요?
不太亲近的前辈：最近大家很多都去露营呢。烤肉，喝酒，聊天~这周末我们社团成员们也一起去露营怎么样？

나:_____

11. 별로 친하지 않은 학교 동기가 같이 봉사 활동단을 만들자고 제안합니다. 하지만 당신은 졸업논문 발표 준비하느라 여유가 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的学校同期提议一起建立志愿活动团。但是你为了准备毕业论文发表没有空。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 양양 씨, 안녕하세요! 요즘 경제 형편 때문에 학습 지원을 받지 못하는 학생들이 점점 많아지고 있대요. 우리가 봉사 활동단을 만들어서 그들을 도와주는 게 어떨까요?
不太亲近的同期：杨洋，你好！听说最近因为经济状况不能得到学习支援的学生渐渐在变多。我们来建立志愿活动团帮助他们怎么样？

나:_____

12. 종강 파티가 끝나고 별로 친하지 않은 후배가 다 같이 볼링을 치러 가자고 제안합니다. 하지만 당신은 며칠 전에 손목을 다쳐서 볼링을 칠 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
终讲派对结束以后不太亲近的后辈提议一起去打保龄球。但是你几天前手腕受伤所以不能打保龄球。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 아~잘 먹었다~근데 이 시간에 집에 가면 조금 아쉬운데...우리 다 같이 볼링 치러 갈까요!
不太亲近的后辈：啊~吃好了~但是这个时间就回家的话有一点遗憾呢...我们一起去打保龄球怎么样？

나:_____

13. 친한 교수님이 당신을 조교로 추천해 주시겠다고 합니다. 하지만 당신은 자격증 시험을 준비하느라 바빠서 조교를 할 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的教授说推荐你当助教。但是你为了准备资格证考试很忙所以不能当助教。你会怎么拒绝？

친한 교수님: 양양아, 요즘 중국인 유학생들이 많이 들어와서 학과에서 중국인 조교 한 명이 필요하다고 들었어. 내가 너를 추천해 줄 테니까 잘해봐~
亲近的教授：杨洋，最近很多中国人留学生入学，所以听说学科里需要一名中国人助教。我会推荐你的，好好做吧~

나:_____

14. 친한 친구가 맛있는 디저트를 주겠다고 합니다. 하지만 당신은 지금 식단관리 중이라서 디저트를 못 먹습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的朋友说给你好吃的甜点。但是你现在在管理饮食中，所以不能吃甜点。你会怎么拒绝？

친한 친구: 양양아, 나 요즘 홈베이킹 배우고 있잖아! 아주 맛있는 디저트 만들어 봤어! 너도 좋아할거야! 지금 가져다 줄게!
亲近的朋友：杨洋，我最近不是在学家庭烘焙吗！我做出来了特别好吃的甜点！你也会喜欢的！我现在拿给你！

나:_____

15. 친한 후배가 실험 참여자 모집을 도와주겠다고 합니다. 하지만 당신은 이미 필요할 참여자를 모두 찾았습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的后辈说帮助你募集实验参与者。但是你已经找全了需要的参与者。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님, 이번에도 실험을 해요? 참여자를 찾는 게 쉽지 않을 텐데. 제가 좀 소개해 줄게요!
亲近的后辈：前辈，这次也做实验吗？找实验参与者好像不简单呀。我给你介绍一些！

나:_____

16. 별로 친하지 않은 학교 선배와 같이 조별 발표를 준비한 후 선배가 밥을 사주겠다고 합니다. 하지만 당신은 지금 면접을 보러 가야 돼서 같이 밥을 먹을 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
和不太亲近的学校前辈一起准备小组发表之后前辈说请你吃饭。但是你现在要去面试所以不能一起吃饭。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 양양 씨, 오늘 수고했어요~학교 근처에 새로 생긴 마라탕 집 있더라고요. 안 그래도 밥 한번 사주고 싶었는데 오늘 제가 마라탕 사줄게요!
不太亲近的前辈：杨洋，今天辛苦啦！听说学校附近新开了家麻辣烫店。本来就想请你吃顿饭，今天我请你吃麻辣烫！

나:_____

17. 당신이 취사실에 가서 라면을 끓이려고 할 때 거기서 별로 친하지 않은 기숙사 친구들을 만났습니다. 생일 파티 중이었던 친구는 케이크를 나눠주겠다고 합니다. 하지만 당신은 달걀 알레르기가 심해서 케이크를 못 먹습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
你去宿舍公用厨房想要煮拉面的时候遇到了不太亲近的宿舍朋友们。正在开生日派对的朋友说分给你蛋糕。但是你鸡蛋过敏严重，所以不能吃蛋糕。你会怎么拒绝？

소원한 기숙사 친구: 오~양양 씨! 잘 오셨어요! 제가 오늘 생일이어서 친구들이 케이크를 사 왔는데 좀 나눠드릴게요!
不太亲近的宿舍朋友：哦~杨洋，你来的正好！我今天过生日所以朋友们买来了蛋糕，我分点给你！

나:_____

18. 갑자기 비가 오는데 별로 친하지 않은 후배가 우산을 안 가져온 당신에게 우산을 공유해 주겠다고 합니다. 하지만 당신은 이미 택시를 불러서 이따 택시를 타고 집에 갈 겁니다. 어떻게 거절하겠습니까?
突然下雨了，你没带伞，不太亲近的后辈说带你一起打伞。但是你已经叫了出租车，等下坐出租回家。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 선배님, 우산 안 가져오셨어요? 제 우산 같이 쓰시죠! 제가 지하철역까지 바래다 드릴게요!
不太亲近的后辈：前辈，你没带雨伞吗？一起打我的伞吧！我把你送到地铁站！

나:_____

<부록4> 실험 과제 문항

-1주차

1. 친한 선배가 도서관에서 빌린 책을 반납해 달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 오늘 바빠서 도서관에 갈 시간이 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的前辈拜托你帮他还一下他/她在图书馆借的书。但是你今天忙所以没时间去图书馆。你会怎么拒绝？

친한 선배: 양양아, 내가 오늘 다른 일이 있어서 책을 반납 못할 것 같은데 오늘이 대출 만료일이야... 혹시 오늘 시간 괜찮을 때 책 좀 반납해 줄래?
亲近的前辈：杨洋，我今天有别的事情所以好像没办法还书了，但是今天是截止日期了....也许你今天有时间的时候可以帮我还下书吗？

나:_____

2. 친한 학교 동기가 중국 사이트에서 논문을 찾아달라고 부탁합니다. 하지만 당신도 계정이 없어서 찾아줄 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的学校同期拜托你在中国网站上帮他/她找一下论文。但是你也没有论文网站账号所以不能帮他/她找。你会怎么拒绝？

친한 동기: 양양아, 나 찾고 있는 논문이 있는데 중국 논문 사이트 들어가야 찾을 수 있을 것 같아. 혹시 이따 시간 될 때 좀 찾아줄래?
亲近的同期：杨洋，我有正在找的论文但是好像要进中国网站才能找到，也许你等下有空的时候可以帮我找一下吗？

나:_____

3. 친하게 지내는 후배가 중국인 이성 친구를 소개해 달라고 부탁합니다. 하지만 당신의 친구들이 내성적이어서 친구를 사귀는 것이 부담스럽다고 합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的后辈拜托你给他/她介绍中国人异性朋友。但是你的朋友都性格内向，说对于交朋友感到有负担。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님, 저 요즘 중국어 공부하고 있는데 중국인 이성 친구를 만나고 싶어요. 언어를 교환하면서 연애도 할 수 있으면 더 좋죠~ 혹시 선배님 친구 좀 소개

해 줄 수 있어요?
亲近的后辈：前辈，我最近在学中文所以想交异性的中国人朋友。交换语言的同时能恋爱的话就更好啦！也许前辈可以给我介绍一下朋友吗？

나:_____

4. 별로 친하지 않은 학과 선배가 설문 조사에 참여해 달라고 부탁합니다. 하지만 설문 문항이 모두 당신의 실제 상황과 맞지 않아서 대답할 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的学科前辈拜托你参与问卷调查。但是问卷题目全都和你的实际情况不符所以不能回答。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 양양 씨, 제가 이번에 졸업 논문을 쓰느라 설문조사를 하고 있는데 데이터가 아직 부족해요! 혹시 이 설문지 좀 작성해 줄 수 있나요?
不太亲近的前辈：杨洋，我这次为了写毕业论文在做问卷调查但是问卷数还不够呢！也许你可以帮我问填一下这个问卷吗？

나:_____

5. 별로 친하지 않은 학교 동기가 주말에 대림에 있는 중국 식품 마트에 같이 가 달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 주말에 발표를 준비해야 돼서 시간이 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的学校同期拜托你周末陪他/她一起去大林的中国食品超市。但是你周末要准备发表所以没时间。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 양양 씨, 제가 요즘 중국 과자를 좀 먹어보고 싶어서 대림에 가서 좀 살까 하는데, 뭐가 맛있는지 몰라서 혹시 주말에 저랑 같이 가 줄 수 있어요?
不太亲近的同期：杨洋，我最近想尝尝中国零食所以在想要不要去大林买一些，但是不知道什么好吃所以也许你周末可以和我一起去吗？

나:_____

6. 별로 친하지 않은 후배가 자신과 발표 주제를 바꿔달라고 부탁합니다. 하지만 당신은 발표 내용을 이미 많이 준비해서 바꿔주고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的后辈拜托你和他/她换发表主题。但是你已经准备了很多要发表的内容了所以不想跟他/她换。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 정말 죄송한데, 이번에 제가 배정 받은 발표 주제가 제 관심사가 아니어서 저한테 좀 어려운 것 같아요. 혹시 선배님께서 저랑 발표 주제를 좀 바꿔주실 수 있어요?
不太亲近的后辈：真的不好意思，这次我被分到的发表主题不是我关心的内容所以对我可能有点难。也许前辈可以和我换一下发表主题吗？

나:_____

-2주차

1. 친한 교수님과 식사한 후 교수님이 커피 한잔 하자고 제안합니다. 하지만 당신은 수업이 있어서 바로 가야 합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
和比较亲近的教授一起吃完饭后教授提议一起喝杯咖啡。但是你有课所以马上要走。你会怎么拒绝？

친한 교수님:아~잘 먹었다.우리 커피라도 한잔 하고 갈까?
亲近的教授：啊~吃好了。我们喝杯咖啡再走吧？

나:_____

2. 친한 친구가 같이 술 먹으러 가자고 제안합니다. 하지만 당신은 내일 일찍 여행을 가야 돼서 술을 못 먹습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的朋友提议一起去喝酒，但是你明天要早点出发去旅行所以不能喝酒。你会怎么拒绝？

친한 친구: 양양아, 시험이 드디어 끝났어. 오늘 나랑 술 먹자!
亲近的朋友：杨洋，终于考完试了。今天和我一起喝酒吧！

나:_____

3. 친한 후배가 이번 주말에 같이 강릉 여행을 하자고 제안합니다. 하지만 당신은 코로나가 무서워서 여행을 가고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的后辈提议这周末一起去江陵旅行。但是你害怕新冠病毒，所以不想去旅行。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님 강릉 너무 가고 싶다고 했잖아요! 이번 주말에 우리 강릉 가볼까요? 요즘 날씨 좋아서 바다 보러 가면 진짜 예쁘겠다!
亲近的后辈：前辈你不是说特别想去江陵吗！这周末我们要不要去江陵？最近天气好要

是去看大海的话真的会很美吧！

나:_____

4. 별로 친하지 않은 동아리 선배가 회식을 하자고 제안합니다. 하지만 당신은 저녁 약속이 있어서 회식에 참여하지 못합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的社团前辈提议一起聚餐。但是你今天晚上有约所以不能参加聚餐。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 우리 오랜만에 만나니까 너무 반갑고 좋아요. 이따 저녁에 회식하러 갈까요?~
不太亲近的前辈：我们隔了好久才见到真是太高兴太好啦。等一下晚上去聚餐怎么样？

나:_____

5. 당신은 오랜만에 동아리 방에 들렀는데 별로 친하지 않는 동아리 동기가 동아리 방을 같이 정리하자고 제안합니다. 하지만 당신은 교수님과 면담하러 가야 돼서 같이 정리하지 못합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
你时隔许久顺路去了一趟社团活动室，但是不太亲近的社团同期提议一起整理社团活动室。但是你要去和教授面谈所以不能跟同期一起整理房间。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 양양 씨, 오랜만이에요! 방학 잘 지냈죠! 여기 좀 봐 봐요~우리 동아리 방 너무 더럽죠! 새 학기도 시작했으니 우리 지금 같이 정리해 볼까요?
不太亲近的同期：杨洋，好久不见！假期过的不错吧！看看这里~我们社团活动室太脏了是吧！新学期也开始了我们现在一起整理看看怎么样？

나:_____

6. 조별 발표를 준비하기 위해 별로 친하지 않은 학교 후배가 발표 자료를 같이 만나서 검토하자고 제안합니다. 하지만 당신은 요즘 중요한 실험을 하고 있어서 도저히 조원을 만나서 검토할 시간을 낼 수 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
为了准备小组发表不太亲近的学校后辈提议一起见面讨论发表材料。但是你最近在做重要的实验所以怎么也抽不出时间和组员见面讨论材料。你会怎么拒绝？

소원한 후배: 선배님, 우리 이번 주 수업 때 조별 발표해야 되는데 아직 검토해야 할 부분이 많은 것 같아요. 우리 시간을 정해서 한번 만나서 얘기하면 어떨까요?
不太亲近的后辈：前辈，我们这周课上要小组发表呢，但是要讨论的部分好像还很多。我们定一个时间见面讨论一下怎么样？

나:_____

-3주차

1. 친한 교수님과 면담하고 나서 교수님이 본인의 차로 역까지 바래다 주시겠다고 합니다. 하지만 당신은 지금 역으로 안 가고 학교 근처에서 친구를 만날 겁니다. 어떻게 거절하겠습니까?
和比较亲近的教授面谈后教授说用他的车把你送到地铁站。但是你现在不去地铁站要在学校附近见朋友。你会怎么拒绝？

친한 교수님: 양양아, 나도 지금 퇴근할 건데 역까지 바래다 줄게. 같이 가자.
亲近的教授：杨洋，我也现在要下班了我把你送到地铁站吧，坐我车一起走吧。

나:_____

2. 친한 친구가 소개팅을 잡아주겠다고 합니다. 하지만 당신은 연애에 대해 별로 관심이 없습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
比较亲近的朋友说为你安排相亲。但是你对恋爱不怎么感兴趣。你会怎么拒绝？

친한 친구: 양양아, 우리 친구 중에 너만 남친/여친 없어! 빨리 만들어서 우리 같이 놀러가자! 내가 소개해줄게!
亲近的朋友：杨洋，我们朋友里面就你没男朋友/女朋友！快点交往起来然后我们一起去玩吧！我来给你介绍（安排相亲）！

나:_____

3. 당신이 부산 여행을 가는데 부산에 사는 친한 후배가 안내해 주겠다고 합니다. 하지만 당신은 남자/여자 친구와 같이 여행가서 후배를 만나기에 조금 어색합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
你去釜山旅行，住在釜山的比较亲近的后辈说带你去玩。但是你和男朋友/女朋友一起去旅行，所以见后辈有点尴尬。你会怎么拒绝？

친한 후배: 선배님! SNS 보니까 우리 고향에 놀러 오셨더라고요. 진짜 잘 오셨어요~여기 진짜 좋은 데 많은데 제가 안내해 드릴게요. 실망 안 하실 거예요!
亲近的后辈：前辈！我看你的SNS,看到你来我们家乡玩了呀。真的来的太好了~这里真的好地方很多，我来带你去玩吧。你不会失望的！

나:_____

4. 별로 친하지 않은 동아리 선배가 일자리를 소개시켜 주겠다고 합니다. 하지만 당신은 선배가 소개해 주는 회사가 집과 너무 멀어서 가고 싶지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的社团前辈说给你介绍工作。但是因为前辈给你介绍的公司离家太远你不想去。你会怎么拒绝？

소원한 선배: 양양 씨, 직장 구한다고 들었는데, 마침 제 지인 회사에서 중국어 번역하는 직원이 필요하대요. 강남에 있는 괜찮은 회사인데 좋은 기회인 것 같아요! 제가 소개해 줄게요!
不太亲近的前辈：杨洋，我听说你在找工作呢。正好我有个熟人，听说他的公司里面需要翻译中文的职员。在江南的很不错的公司，好像是一个好的机会呢！我来帮你介绍一下！

나:_____

5. 기숙사 옆방에 살고 있는 별로 친하지 않은 동기가 이사 가서 아직 사용하지 않은 생필품을 다 주겠다고 합니다. 하지만 당신은 마침 요즘 생필품을 대량 구매했기 때문에 더 이상 생필품이 필요하지 않습니다. 어떻게 거절하겠습니까?
住在宿舍隔壁房间的不太亲近的同期要搬家了，所以说要把还没用的生活必需品都给你。但是你正好最近大量购买了生活必需品，所以不再需要生活必需品。你会怎么拒绝？

소원한 동기: 양양 씨, 제가 이번 주 기숙사 퇴거하려고 하는데 아직 못 쓴 생필품이 좀 있더라고요. 시간 될 때 우리 방에 와서 가져가세요! 필요한 거 다 드릴게요!
不太亲近的同期：杨洋，我这周要退宿啦，但是还有一些没用的生活必需品呢。你有空的时候来我房间拿走吧！你需要的我都给你！

나:_____

6. 별로 친하지 않은 후배가 자기가 사무실에 가는 김에 당신의 자료도 같이 수령해 주겠다고 합니다. 하지만 당신은 사무실에 가서 다른 일도 물어봐야 돼서 사무실 꼭 직접 가야 합니다. 어떻게 거절하겠습니까?
不太亲近的后辈说他去办公室的时候顺便帮你要领的资料一起领回来。但是你要去办公室问别的事，所以一定要亲自去办公室。（所以不用后辈代领资料）你会怎么拒绝？

소원한 후배: 선배님, 제가 오늘 사무실에 가서 자료 수령할 때 선배님 것도 같이

가져올게요! 날씨 더운데 선배님 고생하지 않으셔도 돼요!
不太亲近的后辈：前辈，我今天去办公室领资料的时候把前辈那份也一起领回来吧！天气这么热，前辈不用辛苦这一趟也可以！

나:_____

<부록5> 사후 설문지

문항1: 과제를 수행할 때 범하는 화용적 오류는 수정해야 한다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

문항2: 화용적 오류 수정 피드백은 나한테 도움이 되었다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

문항3: 선생님이 화용적 오류 수정 피드백을 제시할 때 나는 집중해서 들었다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

문항4: 선생님이 화용적 오류 수정 피드백을 제시할 때 나는 이해했다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

문항5: 선생님이 화용적 오류 수정 피드백을 제시한 후 나는 피드백을 기억했다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

문항6: 선생님이 화용적 오류 수정 피드백을 제시할 때 나는 불안했다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

_____

문항7: 선생님이 화용적 오류 수정 피드백을 제시한 후 나는 동기가 생겼다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

_____

문항8: 선생님이 화용적 오류 수정 피드백을 제시할 때 나는 흥미를 느꼈다.
①전혀 그렇지 않다 ②그렇지 않다 ③보통이다 ④그렇다 ⑤매우 그렇다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

_____

문항9: 화용적 오류에 대한 수정 피드백은 언제 받고 싶어요?
①즉시 ②지연 ③둘 다 괜찮다

그렇게 생각하는 이유를 써주세요.

_____

문항10: 선생님이 제시한 화용적 오류 수정 피드백에 대한 다른 느낌이나 생각이 있으면 서술해 주세요.

_____

Abstract

A Study of the Effect of Feedback Timing on Pragmatic Errors Correction of Chinese Advanced Korean Learners

ZHAO YIFAN

Department of Korean Language Education

The Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to compare the effects of immediate feedback and delayed feedback on Chinese advanced Korean learner's pragmatic errors correction.

As the role of feedback becomes more important in second language education, the research on feedback has been actively conducted in Korean language education. However, they are mainly pointed on feedback type according to the type of feedback presented by Lyster & Ranta (1997), and the research for the feedback timing is very insufficient. Among previous studies of Korean education, only a small number of studies have investigated learners' preferences for the feedback timing. However, in the field of second language education, many experimental studies about the feedback timing have been conducted. But, these studies mainly explored the effect of the feedback timing on the correction of English grammar errors. The impact of feedback timing on pragmatic errors correction has not been explored. So this study will examines the effects of feedback timing on pragmatic errors correction.

In Chapter I, I clarified the purpose and necessity of this study and presents research questions in detail. Subsequently, by reviewing previous studies in the feedback timing and the correction of pragmatic errors, I revealed the problems of previous studies and disscussed some aspects this study will differentiate itself from other studies.

In Chapter Ⅱ, the theoretical background supporting the discussion of the study was argued from two espects: the theory of feedback timing and the theory of correction feedback of pragmatic errors. Through this, I explained the definition and type of feedback timing, then I also discussed the type of the pragmatic errors. So that the

analysis frameworks were prepared.

In Chapter Ⅲ, I explained the research methods of this study. It contains research subjects, research procedures, research tools and task, and pilot test.

In Chapter IV, I analysed the results according to research questions. I analysed the differences in learner response to immediate and delayed feedback, the differences in effects of immediate and delayed feedback on pragmatic errors correction, and differences in learners' perceptions of immediate and delayed feedback. And then I discuss the analysis results in depth.

In Chapter Ⅴ, I summarized the research results and pointed out the educational significance of this study. As the result of analysing the differences in learners' response to immediate and delayed feedback, learners who received immediate feedback usually had better reponses than the learners who received delayed feedback because they interact more actively with teachers. However, for alerters errors, syntactic down-graders errors, lexical & phrasal down-grader errors, the learners who received delayed feedback on them had better reponses. And for the result of analysing the differences in the effect of immediate and delayed feedback, if the feedback is given in a short time, the effect of immediate feedback is better, but if the feedback is giving in a long time, there is not a big difference in the effect of the immediate and delayed feedback. And for the result of analysing the differences in learners' perceptions of immediate and delayed feedback, although there was no a statistical difference, through the qualitative analysis of the questionnaire we can know that learners sometimes perceive feedback differently due to the feedback timing.

This study has an important meaning as the first study in Korean education to explore the influence of the feedback timing. In this study, I did not just compare the frequency of pragmatic errors of learners before and after the experiment, but also checked learners' responses and perceptions to the immediate feedback and the delayed immediate feedback to approach the impact of feedback. And I hope this study could be useful to teachers in Korean class when they are giving feedback to Korean learners.

* **keywords** : correction feedback, feedback timing, feedback effect, the responses to feedback, the perceptions on feedback, pragmatic errors, refuse speech act, Korean language education

* **Student Number** : 2020-26488