

## 참조적 의사소통의 관점에서 본 영어말하기 평가과업의 이해

신동일\*

중앙대학교

심우진

중앙대학교

**Shin, Dongil & Shim, Woojin. (2015). Exploring the authenticity of English speaking test tasks from the framework of referential communication. *Modern English Education*, 16(3), 137-161.**

The purpose of this study is to explore the authenticity of referential tasks in speaking tests of English. All speaking does not always have the attribute of referential communication; it is necessary to critically review the referential tasks because they dominantly appear in the recently used computer-based speaking tests of English. This study collected 118 question items from the official test preparation materials and homepage in TOEIC Speaking, OPIc, and NEAT Speaking. Among them, the question items containing features of referential communication tasks were 80 in total. The test items were categorized into task classifications by Yule (1997), and all the categorized tasks were analyzed using the three types of referential communication features (substantive knowledge, enabling skill, procedural knowledge) framed by Sonnenschein and Whitehurst (1984). It was found that test rubrics did not allow speakers of referential tasks to fully utilize their own substantive knowledge. Enabling skills were also restricted to the use of elaborated vocabulary. During limited time of speaking, or in short answer-type responses elicited, speakers may make it difficult to picture the referential goals. Procedural knowledge was scarcely performed because any role of collaborative listeners is not available. Alternative rubrics of test tasks are suggested to attract the attention of future task designers and researchers.

[referential communication/English speaking/speaking tests/  
참조적 의사소통/영어말하기/말하기시험]

---

\* 제1저자: 신동일, 공동저자: 심우진

## I. 서론

멀티미디어 환경에서 말하기활동을 가르치고 평가하는 과업이 언어교육평가 분야에서 꾸준히 소개되고 있다. 예를 들어 TOEIC Speaking, OPIc, TOEFL-iBT, 혹은 국가영어능력평가시험 NEAT의 말하기시험이 개발되고 시행된 사례를 보면 컴퓨터를 매개로 한 말하기과업이 늘 등장한다. 개별 면접이나 소집단 토론을 면대면으로 감당할 수 없다면 화자가 제한된 시간 안에 일방향으로 말하기를 하게 하는 반직접(semi-direct) 말하기과업(오관영, 2004; 주미진, 김양희, 2011)이 선호될 수밖에 없다. 화자가 주로 컴퓨터 화면 위에 등장하는 그림을 묘사하거나, 상황이나 사건을 차례대로 서술하는 과업이 자연스러운 말하기활동으로 비춰질 수도 있지만 또 한편으로는 대부분의 과업이 일방향 속도시험(speed test)의 모형으로 채택하고 있는 상황에서는 해당 과업의 진정성이나, 문항이나 채점의 타당성에 관한 의구심을 가져볼 필요가 있다(Shohamy, 1994).

말하기교육의 목표는 흔히 화자들로 하여금 상호간 의존 혹은 협력을 기대하고 관계성을 지속시키며 언어지식의 숙달뿐만 아니라 대인간의 의미협상, 문화간 친밀감 확보, 혹은 개별적인 인격의 성장을 도모하는 것이다. 말을 배우고 사용한다는 의미는 “적극적이든 소극적이든 화자끼리, 혹은 청자와 화자가 협력하며 서로의 언어를 이해하고 목표지향성의 차이를 좁혀가는 활동”이라고 할 수 있다(Milroy & Milroy, 1999, pp. 54-55). 그리고 화자 간에는 ‘지시적’ 요소를 구체적으로 활용하면서 서로가 이미 공유하고 있는 맥락 위에서 의미를 협상하고 사물, 사람, 장소, 사건, 혹은 어떤 절차와 같은 ‘참조적(referential)’ 대상 정보를 교환하기도 한다. 화자가 특정 참조적 대상을 제대로 파악하고 대상에 포함된 어떤 속성을 언어적으로 잘 전달할 수 있다면 청자는 참조적 정보를 잘 이해하고 구별할 수 있다.

본 연구에서는 최근 컴퓨터 기반의 언어교육평가에 빈번하게 등장하는 말하기과업의 진정성(authenticity)을 판단하기 위해서 참조적 의사소통(referential communication)의 개념을 심층적으로 살펴보기로 한다. 모든 말하기가 참조적 의사소통의 속성을 가지진 않는다. 그러나 컴퓨터 기반의 말하기교육평가에 참조적 의사소통 과업이 유난히 빈번하게 등장하기 때문에 참조물을 기반으로 한 말하기가 어떤 속성을 가지고 있는지 보다 구체적인 논의가 필요하다. 참조적 의사소통은 “화자 간에 정보를 구두로 교환하는 의사소통 행위 중 하나이며 사람, 사물, 상황을 구체적으로 지시하고 묘사하거나, 방향을 제시하거나 절차를 설명하면서 사람이나 사물 혹은 장소 사이에서 위치를 찾거나 이동시키기도 하고, 또는 사건을 서술하면서 장소나 행위의 순서를 차례대로 말하는 행위이다”(Yule, 1997, p. 1). 참조적 의사소통은 주어진 언어 자체만을 대상으로 하는 것이 아니라 실제로 언어를 사용할 수 있게 하는 언어사용의 맥락과 사회심리적 요인을 설명하는데 집중하기도 하며(Preston, 1984), 특정 정보를 제공하고 이해하는 능력을 바탕으로 의사소통을 효율적으로 할 수 있는 상황을 제공해 준다

(Fry, 1966). 청자로서는 모르고 있던 지식이나 정보에 대해 단순히 설명을 듣는 것보다 더욱 정확하게 지식이나 정보를 공유할 수 있는 방법이고(Nohara-LeClair, 2001), 서로 다른 배경, 언어정보량, 지식의 간극을 화자와 청자의 상호작용을 통해 전달하는 방법이기도 하다(Robinson & Robinson, 1985). 본 연구는 참조적 대상을 말해보는 참조적 의사소통의 속성을 다양한 분야의 학술문헌으로 이해한 후에 실제 말하기교육평가의 교재나 시험에서 해당 과업이 실제로 어떻게 사용되고 있는지 살펴보기로 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 참조적 의사소통의 개념과 특성

참조적 의사소통은 유아교육이나 특수교육의 연구자들에 의해 꾸준히 논의되고 있다(김영태, 김정미, 이미경, 1999; 박은실, 강수균, 2004; 배숙진, 2011; 이희란, 2007; Dahlgren & Sandberg, 2008; Docherty, Cohen, Nienow, Dinzeo, & Dangelmaier, 2003). 예를 들면 특수교육 분야의 정신장애 아동은 화자로서 자신이 표현하고자 하는 대상을 언어로 기술하지 못하고, 청자로서도 해당 정보를 듣고 화자에게 다시 피드백을 제공하는 언어적 기능을 적절하게 감당하지 못한다(박은실, 강수균, 2004). 흔히 정상적인 언어 기능은 지시적, 도구적, 상호작용적, 발견적 혹은 상상적이지만(Halliday, 1973), 정신지체 아동의 경우 이 모든 정상적 언어 기능을 제대로 수행하지 못한다. 그러나 특수교육자들이 참조적 의사소통의 과업을 이용하면서 정신지체 아동의 언어능력을 향상시킨 보고가 발표되었고(박은실, 강수균, 2004; 전미영, 2005), 참조적 의사소통(과업)의 유의미성이 유아/아동교육, 특수교육 등에서 자주 언급되기 시작했다.

참조적 의사소통은 참조물을 대상으로 두 화자 간에 구술 정보를 교환하는 의사소통 행위이다. 전형적인 참조적 의사소통은 두 화자가 구술언어로 어떤 사물에 대해 설명을 교환하는 것이다(Krauss & Weinheimer, 1964). 이 때 동일한 사물을 두 화자가 각자 설명할 수도 있고 대상물이 새로운 것으로 바뀔 수도 있다(Markman & Makin, 1998). 참조적 의사소통에 대한 정의는 학자마다 약간의 차이는 있지만, 공통적인 속성은 사물, 사람, 상황에 대한 특정 참조물을 정확하게 파악할 수 있도록 화자가 참조물이 가지고 있는 특징을 언어로 기술한다는 점이다(Markman & Makin, 1998; Roberts & Patterson, 1983; Sonnenschein, 1988; Sonnenschein & Whitehurst, 1984; Yule, 1997). Lloyd(1993)에 따르면, 참조적 의사소통은 (1) 사람, 사물, 상황을 구체적으로 지시하고 묘사하거나, (2) 방향을 제시하거나 절차를 설명하면서 사람이나 사물 혹은 장소 사이에서 위치를 찾거나 이동시키기도 하고, (3) 사건을 서술하면서 장소나 행위의 순서를 차례대로 말하는 행위이기도 하다. 구체적인 말하기과업으로 설명하자면, 사진 속의 인물

을 묘사하기, 길 찾기, 요리나 부품 조립의 순서 설명하기, 일어난 과거의 사건을 시간 순서대로 차례로 서술하기 등이다. Sonnenschein과 Whitehurst(1984)는 참조적 의사소통이란 다른 사람이 이해하도록 말하는 것이며, 동시에 다른 사람을 이해하기 위해 듣는 것임을 강조하기도 했다.

Glucksberg와 Krauss(1967)는 참조적 의사소통을 효과적으로 수행하기 위해서 네 가지 인지과정이 필요하다고 설명했다. 첫째는 화자가 전하려는 참조물과 그것과 혼동하기 쉬운 비참조물과의 유사점과 차이점에 대한 민감성이고, 둘째는 화자와 상황에 대한 민감성이다. 즉 잘 아는 사람인지 모르는 사람인지, 같은 장소에 있는 사람인지, 전화로 이야기하는 사람인지에 따라 정보 묘사가 달라야 한다는 점이다. 셋째는 청자의 어리둥절한 표정이나 엉뚱한 답변 같은 피드백에 대한 화자의 민감성이고, 넷째는 화자의 정보가 부적절하거나 애매한 경우 적절한 질문을 하거나 피드백을 할 줄 아는 청자의 민감성이다. 청자는 화자의 정보를 수동적으로 받아들이기만 해서는 안 되고 참조물과 비참조물의 정보를 구분하고, 능동적으로 화자에게 피드백을 해야 하기 때문에 말하기만큼 적극적인 듣기도 중요한 것이다. Glucksberg와 Krauss(1967)의 네 가지 인지과정에 대해 Flavell(1977) 역시 네 가지 과정이 모두 사회적 인지능력을 함의하고 있다고 지적하고, 사회적 인지가 의사소통을 중재해 준다는 주장을 보냈다. Asher(1978)는 참조적 의사소통을 제대로 수행하기 위해 필요한 조건을 기술(skills)의 범주로 나누어 설명했다. 첫 번째 기술은 청자분석 기술(listener analytic skills)이다. 어떤 주제에 대해서 사람들마다 가지고 있는 정보의 양이 다르므로 화자는 청자가 필요한 만큼의 정보를 효과적으로 전달해야 한다. 두 번째는 과제분석 기술(task analytic skills)이며 화자는 말하려고 하는 참조물과 비참조적 대상을 구별해서 청자에게 설명할 수 있어야 한다. 세 번째는 정보분석 기술(message analytic skills)이며 화자가 전달한 정보를 청자가 분석하고 받아들일 수 있는 능력이다.

Sonnenschein과 Whitehurst(1984)은 참조적 의사소통을 성공적으로 수행하기 위한 세 가지 구체적인 기술을 제안했다. 첫 번째는 본질적인 지식(substantive knowledge)으로 의사소통의 사건에 관한 지식이다. 예를 들어 새로운 물건에 대한 조립방법을 설명하려면, 조립방법에 대한 지식을 사전에 가지고 있어야 한다. 가구를 조립하는 방식을 누군가에게 설명하기 위해서는 해당 가구의 조립방법에 대해서 화자가 이미 알고 있어야만 한다. 두 번째는 수행기술(enabling skill)이다. 특정 참조물에 대해 설명을 하려면 특징을 나타낼 수 있는 어휘 선택이 필요하며, 다양한 표현능력도 요구되며 해당 참조물에 대한 공간적, 시각적, 감각적 분석능력도 필요하다. 세 번째는 절차적 지식(procedural knowledge)으로 화자는 다양한 의사소통 상황에 따라 지켜야 하는 규칙을 알고 있어야 한다. 절차적 지식 중에는 차별화 지식(difference rule)이 있는데, 참조물과 혼동할 수 있는 다른 사건 간의 차이를 기술하는 규칙을 의미한다. 절차적 지식의 하위요소로는 역할 조정(role coordination) 지식도 있으며, 화자로서 자신

이 사용했던 규칙을 청자가 되어서도 적용할 수 있고 그 반대의 상황에서도 동일하게 적용하면서 화자와 청자의 역할이 상호보완적이라는 것을 숙지하는 것이 바람직하다. 이와 같은 세 가지 기술이 잘 조합될 때 참조적 의사소통이 성공적으로 수행된다(Sonnenschein & Whitehurst, 1984).

## 2. 참조적 의사소통을 위한 언어교육

언어교육 영역에서는 Glucksberg와 Krauss(1967)가 일찌감치 참조적 의사소통의 유의미함에 관해 주목했다. 그들은 참조물과 그것의 이름이 일대일로 대응되지 않기 때문에 참조적 의사소통에 관한 교육이 필요하다고 주장했다. 즉, 참조물과 참조물의 이름이 제대로 연결되지 않는 상황에서 화자가 염두에 두고 있는 참조물을 청자에게 보다 정확하게 묘사하여 화자의 정보만으로 청자가 참조물을 제대로 이해하고 구별해 낼 수 있도록 하는 참조적 의사소통능력이 언어교육에서도 가르치고 배워야 한다는 것이다.

참조적 의사소통에 관한 많은 초기 연구들은 아동의 언어를 수집하면서 이루어졌다. 미취학 아동의 경우 반응에 수동적이거나 자기중심적인 판단이 많기 때문에 참조적 의사소통과업을 적절히 수행하지 못하며, 초등학교 고학년이 되어야 참조적 의사소통능력이 완성된다는 연구결과가 관련 학계에 축적되었다(Asher & Oden, 1976; Bearison & Cassel, 1975; Bearison & Levey, 1977; Glucksberg & Krauss, 1967). 국내에서도 이연수(2000), 이희란(2007), 정영희(1996) 등이 아동의 언어를 주목하면서 참조적 의사소통 발달에 관한 연구를 수행했고 최근에는 특수교육 분야에서 언어습득 및 발달의 문제가 참조적 의사소통의 관점에서 다뤄졌다(김동홍, 2005; 김영태, 김정미, 이미경, 1999; 박은실, 2004; 박은실, 강수균, 2004; 박지영, 2005; 전미영, 2005). 예를 들면, 김영태, 김정미, 이미경(1999)은 전통적인 참조적 의사소통 방식인 장벽게임을 통하여 3명의 언어발달지체 아동을 대상으로 참조적 의사소통 기술향상에 대한 연구를 수행했고, 박은실, 강수균(2004)은 참조적 의사소통 훈련을 통해 5명의 정신지체 아동들의 형태소 길이가 변화를 주목하고 언어능력이 각각 어떻게 향상되었는지 살펴보았다.

Yule(1997)은 참조적 의사소통 기반의 과업을 보다 명시적으로 제2언어교육에서 다루기도 했다. 그는 *Referential Communication Tasks*(Yule, 1997)라는 제목의 단행본을 통해 제2언어교육에 적용될 수 있는 참조적 의사소통의 속성과 활동을 상세하게 나열하고 정보교환이 참조물에 의해서 어떻게 발생하는지 설명했다. 그가 제시한 참조물은 그림, 사물, 지도, 기타 대상물이나 상황 등이며 참조물을 이용한 의사소통 활동으로 인해 언어습득이 어떻게 진행되는지도 설명했다. 제2언어교육에서 다루어지는 참조적 의사소통은 주로 정보의 전이(transfer)와 교환에 관한 것인데 다른 화자 혹은 청자가 자신이 무엇을 말하려고 하는지 사전에 모른다는 전제 위에서 벌어지는 언어행위라고 할 수 있다. 일상성을 공유하는 가족이나 친한 사람들 사이에서는 자주 발생할 수 없는 의

사소통 행위이며 잘 모르는 사람에게 어떤 정보를 일방적으로 전달해야 하는 문어식 과업과도 유사하다. 달리 말하면 지시적인 정보를 교환할 수 있는 업무 영어 혹은 거래영어에서 이와 같은 참조적 의사소통이 등장하기도 하지만, 친밀한 관계를 유지하거나 일상적인 소재를 공유하는 대화 기반의 말하기활동에서는 참조물을 정확하게 묘사하고 서술하는 의사소통은 어색하게 보일 수도 있다. 외국어뿐 아니라 “모국어로서도 참조적 의사소통을 어릴 때 적절하게 학습하지 못할 수도 있으며, 심지어 성인이 되어서도 참조적 의사소통 행위 자체가 어색”하게 느껴질 수가 있다(Yule, 1997, pp. 14-15).

그 밖에도 Nohara-LeClair(2001)는 11쌍의 참여자를 대상으로 여러 나라에 대한 정보를 확인하기 위해 국기(flags)를 참조물로 사용한 실험을 통해 지식공유와 참조적 의사소통의 관계를 살펴보았고, Preston(1984)은 192명의 대학생을 대상으로 효과적인 참조적 의사소통에 영향을 미치는 요인들을 분류하였다. Sonnenschein(1988)은 하나의 참조물에 대해 140명의 화자들이 각기 어떻게 설명을 다르게 하는지 살펴보았다. 이 연구는 청자의 나이에 따라서 화자의 정보 전달 방식과 내용이 크게 달라진다는 결과를 발견했다.

참조적 의사소통에 대한 국내 연구물은 주로 화자와 청자 사이의 상호작용, 즉 서로에게 끼치는 영향을 주목하였고, 해외 연구물은 청자 또는 화자를 독립변인으로 설정하고 참조적 의사소통 단면의 통계적 유의미성을 찾거나 화자와 청자 사이의 상호작용으로 인해 발생하는 또 다른 요인, 즉 지식공유, 담화방식, 참조물에 대한 인식 등도 보다 다양하게 탐색되었다. 참조적 의사소통에 관한 국내외 모든 연구자는 화자와 청자 사이의 상호작용에 가장 주목하고 있으며 참조물에 따라(정영희, 1996; Girbau, 2001), 화자나 청자의 특성에 따라(Roberts & Patterson, 1983; Robinson & Robinson, 1985), 역할의 차이(Sonnenschein & Whitehurst, 1984)가 어떻게 달라지는지 꾸준히 보고하고 있다. 이처럼 선행연구를 통해 참조적 의사소통에 관한 연구물이 언어치료, 아동언어발달, 언어교육 분야에서 제한적으로 축적되긴 했지만 국내에서 제2언어(말하기)교육 분야에서 명시적으로 다뤄진 적이 거의 없음을 알 수 있었다. 참조적 의사소통이 언어능력 향상에 도움이 준다는 점(Docherty, Cohen, Nienow, Dinzeo & Dangelmaier, 2003)을 주목하면서 최근 멀티미디어 교육환경에서 빈번하게 등장되는 참조적 의사소통 말하기과업의 특성을 좀 더 이론적으로 탐색할 필요도 있다.

### III. 연구방법

영어학습자가 참여하고 있는 말하기과업을 통해 참조적 의사소통의 속성을 파악하기 위해서 본 연구는 세 가지 영어말하기시험(TOEIC Speaking, OPIc, NEAT 1급 말하기시험)에 등장하는 참조적 의사소통 과업을 분석자료로 삼았다.

TOEIC Speaking<sup>1</sup>은 국내 1,600개 기업에서 사용되고 있으며, 국내 여러 대학에서 영어능력에 관한 졸업인증제 도구로 활용되고 있다. OPIc<sup>2</sup>도 여러 기업과 정부기관에서 사원을 선발하고 배치하기 위한 영어평가도구로 사용되고 있으며, 대학의 졸업인증제나 학점인증제에도 활용되고 있다. NEAT<sup>3</sup>는 교육부가 지난 수년 동안 개발과 시행에 적극적으로 참여했던 영어능숙도 평가도구이다. 물론 2014년부터 주관처가 국립국제교육원으로 변경되었고 현재 2급, 3급 시험이 중단된 상태이고, 2015년 2월에 1급 시험도 중단되었으나, 연구의 논점을 다루는데 무관하며, 국내·외의 말하기 시험과업을 함께 비교하는 것도 의미 있을 것이라 판단하여 국내에서 큰 주목을 받았던 NEAT의 말하기과업도 분석자료에 포함시켰다.

본 연구는 참조적 과업이 영어시험(준비 교재)에 자주 등장하고 있음을 주목했고 실제로 해당 과업이 어떤 모양으로 사용되고 있는지 먼저 조사했다. TOEIC Speaking의 시행사인 ETS(Educational Testing Service)에서 출간한 *TOEIC Speaking Test 공식문제집*(ETS, 2008), NEAT의 주관처인 국립국제교육원에서 출간한 *NEAT 국가영어능력평가시험 1급 공식 기출문제집*(국립국제교육원, 2014a), 그리고 OPIc은 시행사인 ACTFL에서 출판한 교재가 없기 때문에 시행사의 홈페이지에서 제공하고 있는 샘플테스트의 문항과업을 통해 실제 시험에서 사용되는 참조적 의사소통 과업을 수집했다. 상업적으로 판매되고 있는 학습서, 시험준비 교재들의 종류는 많았지만, 시행사의 출판물 혹은 홈페이지로부터 제공하고 있는 과업이 가장 적절한 분석 대상자료라고 판단했다. 세 시험의 문항과업 특징은 아래의 표 1에 나타나 있다.

수집된 모든 문항과업은 시행사의 홈페이지나 공식 시험교재에서 구분해둔 과업분류를 따르지 않고 Yule(1997)이 제시한 과업 항목의 기준으로 다시 재분류했다. 참조적 과업의 속성에 대해서는 앞서 밝힌 바와 같이 (제2)언어교육학자인 Yule(1997)의 분류 기준이 가장 적절하다고 판단했다. 참조적 의사소통 과업의 종류를 Yule(1997)은 크게 네 가지로 구분했으며, 세부과업으로도 나누고 관련 예시와 과업의 수행방식을 설명했다. 첫 번째 과업 종류는 설명하는 물건을 찾거나 틀린 그림 찾기와 같은 파악하기(identification), 이름 짓기(naming), 묘사하기(describing)과업이 해당된다. 두 번째 과업종류는 설명하는 대로 그림을 그리거나 조립하기, 또는 지도를 설명하는 것과 같은 과업을 수행하는 지시하기(instruction), 방향지시하기(direction)과업이 속한다. 세 번째는 영상이나 그

<sup>1</sup> <http://exam.ybmsisa.com/toeicswt/>에서 참고함.

<sup>2</sup> [http://www.opic.or.kr/opics/servlet/controller.opic.site.inflect.InfectServlet?p\\_process=move-page-businessnew1&p\\_nav=4\\_0](http://www.opic.or.kr/opics/servlet/controller.opic.site.inflect.InfectServlet?p_process=move-page-businessnew1&p_nav=4_0)에서 참고함.

<sup>3</sup> <https://www.neat.go.kr/main.do>에서 참고함. 2015년에 시행을 중단한다는 보도가 나왔지만, 시험의 내용이 본 연구의 논점을 다루는 데 문제가 없기 때문에 분석자료에 포함함.

림을 보고 사고가 난 것 등을 이야기로 설명하기(accounts of incidents and stories)가 속하며, 마지막 네 번째는 제시된 상황에 대한 의견이나 이유 등을 말하는 의견말하기(opinions), 문제해결(problems), 의사결정(decisions)과 같은 과업이 해당된다.

표 1

TOEIC Speaking, NEAT말하기 시험, OPIc의 특징

시험	문항 번호	문항 속성
TOEIC Speaking	1-2	문장읽기
	3	사진묘사
	4-6	듣고, 질문에 답하기
	7-9	주어진 정보를 사용하여 질문에 답하기
	10 11	해결책 제안하기 의견 제시하기
OPIc	12~15문항 (개인별차등)	질문 응답 후 개인 맞춤형 문항(직업, 여가, 취미, 등에 대한 주제로 묘사하기, 설명하기, 이유제시하기 등의 과업) 제시
NEAT (말하기 1급)	1 (4개 하위 문항)	신상에 관한 질문에 응답하기
	2 (3개 하위 문항)	직무 상황과 관련한 질문에 답하기
	3	연결된 그림이 묘사하는 상황 설명하기
	4	회의 및 업무에 관한 적절한 표현을 사용하여 업무 수행하기
	5	시각자료(도표, 차트, 사진)를 통해 정보 전달하기
	6	비즈니스 주제, 사회적 쟁점사안에 대하여 자신의 의견 말하기

이와 같은 분류를 살펴보면 의견말하기, 문제해결과 의사결정과업을 제외하고는 대부분 시각자료나 도구를 사용하고 있다. Yule(1997)은 참조적 의사소통의 과업은 그림, 사진, 도표, 실제 도구와 같은 시각적 자료에 의존한다(p. 37)고 설명했다. 그러나 주어진 참조물이 문자로 설명되어 있다면 관련 정보를 읽고 해석하는 것 역시 참조물을 파악하는 능력이라고 주장했다(p. 71). 의견말하기, 문제해결하기, 의사결정하기와 같은 과업 역시 어떤 참조물을 머릿속으로 떠올리면서 의견을 보태거나 문제를 해결할 수 있기 때문에 참조적 과업이라고 볼 수도 있다. 다만 문자로 언급된 대상을 참조물로 연상하고 말하는 것은 사람마다 해석과 수행의 차이가 클 것이기 때문에 본 연구에서는 참조적 의사소통의 본질에 가까운 시각적 자료 기반의 과업만 다루기로 한다. 그리고 문자로 언급된 참조물에 대해서는 말하기 시험에서 어느 정도 비중을 차지하고 있는지 분포 정도만 살펴보기로 한다.

참조적 의사소통을 유도하는 시험과업의 속성을 살펴보기 위해서 앞서 언급한 Sonnenschein과 Whitehurst(1984)의 과업 분석과 토론의 논점을 사용했다. 참조적 의사소통의 기술에 대해 언급한 연구자는 많았지만, 대부분은 참조적 의사소통의 기술을 화자와 청자의 역할을 따로 구분하여 제시했다. 그에 반해 Sonnenschein과 Whitehurst(1984)는 화자와 청자의 구분보다 참조적 의사소통의

수행에 대한 여러 기술을 주목했기 때문에 본 연구의 말하기시험과업을 다루기에 보다 적절하다고 판단했다. Sommenschein과 Whitehurst(1984)이 언급한 참조적 의사소통의 기술 분석표를 아래의 표 2에 정리했다. 참조적 의사소통을 수행하는 데 필요한 첫 번째 기술인 본질적인 지식은 설명하고자 하는 참조물에 대해 필요한 배경지식과 정보를 의미하며, 두 번째 수행기술은 참조물을 설명할 때 다양한 어휘와 표현으로 설명할 수 있어야 한다는 것을 말하고, 세 번째 절차적 지식은 참조물의 특징적인 부분을 파악하고 설명할 수 있는지에 대한 차별화 지식과 화자와 청자의 역할을 서로 교대하면서 정보의 교환이 일어나고 피드백을 제공해주는 역할조정을 말한다. 표 2에서 언급된 세 가지 기술을 기준으로 TOEIC Speaking, OPIc과 NEAT 1급 말하기시험의 참조적 의사소통 과업의 속성을 차례대로 분석하고자 한다.

**표 2**  
참조적 의사소통의 세 가지 기술

기술	세부항목		
본질적인 지식 (substantive knowledge)	배경지식		대상 정보의 사전 숙지
수행기술 (enabling skill)	어휘 선정	공간적 지각	시각적 지각    감각적 지각
절차적 지식 (procedural knowledge)	차별화 지식 (모호함을 구별)		역할 조정 (화자와 청자의 역할 교환)

#### IV. 결과 및 논의

##### 1. 참조적 의사소통 과업의 분포

본 연구의 분석을 위해 수집된 문항과업은 모두 118개이며 이 중에서 참조적 의사소통 기반의 문항과업은 TOEIC Speaking에서 34개, OPIc에서 31개, 그리고 NEAT 1급 말하기시험에서 15개를 수집하였다. TOEIC Speaking의 전체 과업 36개 중에 94.4%, OPIc의 전체 57개 과업 중에서 54.4%, 그리고 NEAT 1급 말하기시험의 전체 25개 과업 중에서 60% 비율을 차지하며 전체 118개 문항과업 중에서 80개가 참조적 의사소통 과업의 속성을 가지고 있었다. 모든 문항과업들은 Yule(1997)이 제시한 참조적 의사소통 과업분류에 따라 아래 표 3에 재분류했다. 참조적 의사소통의 과업으로 포함되지 않은 문항과업은 '그 외 기타' 범주에 포함시켰다. 표 3에 있는 숫자는 해당 과업을 포함한 문항 수를 나타낸다.

표 3

## 말하기시험에 나타난 참조적 의사소통의 과업 분류

과업종류	TOEIC Speaking	OPIc	NEAT
1. 파악하기	12	-	2
2. 이름짓기	-	-	-
3. 묘사하기	5	20	-
4. 지시하기	-	-	-
5. 방향지시하기	-	-	-
6. 사고나 이야기의 설명	-	-	2
7. 의견말하기	5	5	6
8. 문제해결	4	4	2
9. 의사결정	8	2	3
그 외 기타	2	26	10
총합계/기타제외합계	36/34(94.4%)	57/31(54.3%)	25/15(60%)
총문항수/과업문항수		118/80(67.7%)	

시험문항의 대부분을 참조물 기반의 과업으로 구성된 TOEIC Speaking은 그 중에서도 '파악하기'과업을 가장 빈번하게(12회) 등장시켰으며 그 밖에도 '묘사하기'(5회) 등의 참조적 의사소통 과업이 주목할 수준으로 자주 등장했다. OPIc의 가장 지배적인 참조적 의사소통 과업은 '묘사하기'이며 20회나 등장했다. 말하기시험은 수험자가 표현하도록 유도한 것에 따라 시험 점수를 해석하는 것이 때문에(Orr, 2002), 시험의 의도와 점수의 해석을 분명히 결속시킬 수 있는 묘사하기 과업이 많이 나타난 것으로 볼 수 있다. NEAT 말하기시험은 '파악하기', '사고나 이야기의 설명'의 과업이 각각 2회씩 등장했다. 그에 반해 '이름짓기', '지시하기', '방향지시하기' 등의 과업은 세 시험 어디에서도 등장하지 않았다. 1-6번에 해당하는 과업이 시험마다 골고루 분포되지 않았지만, 7-9번에 해당하는 의견말하기, 문제해결, 의사결정 과업은 3가지 시험에 모두 일정한 분포를 보이고 있다. 화자(수험자)에게 긴 발화를 유도하면서 주제 일관성이 있는 말하기, 논리적인 말하기를 하게 하는 7-9번의 과업은 앞 장에서 언급한 것처럼 누군가는 문자 기반의 참조물을 연상하면서도 수행할 수도 있지만 참조물의 기반 없이도 수행될 수 있는 과업으로도 판단되기 때문에 분석의 주요 과업으로는 다루지는 않았다.

7-9번의 과업을 제외하고 보면, OPIc의 경우에는 묘사하기만이 참조적 의사소통 과업으로 나타났고, TOEIC Speaking은 파악하기와 묘사하기, NEAT 말하기에서는 파악하기와 사고나 이야기의 설명과업만이 등장했다. NEAT는 전체 25개의 문항과업 중에서 단 네 개만이 참조적 의사소통의 과업으로 나타났다. OPIc과 TOEIC Speaking에 비해 문항 수가 적기도 하지만 과업 분포의 비율로 보더라도 의견말하기, 문제해결, 의사결정과 같은 과업에 치중된 편이었다. OPIc에서는 묘사하기 과업만이 등장하는데, 화자인 수험자가 음성으로 전달받은 질문에 답을 하는 절차를 따르기 때문에 보다 다양한 참조물 기반의 과업 구성이 어려운 듯하다. 예를 들어 지시하기, 방향지시하기와 같은 과업은 다른 시험처

럼 고정된 문항과업의 그림으로 제시되어야만 화자인 수험자가 과업을 정확하게 수행할 수 있는데, 음성만으로 말할 것을 제시받기 때문에 참조물을 묘사하는 과업만이 반복되고 있다. 사고나 이야기의 설명은 음성으로 들려주는 짧은 문항에서도 충분한 상황을 설정해서 제시할 수도 있는데 OPIc에서는 단 한 문항과업으로도 나타나지 않았다.

TOEIC Speaking과 NEAT에서는 과업의 분포는 서로 달랐지만, 두 시험 모두 초반부에는 그림, 도표 등의 시각적 참조물 기반으로 문항과업을 구성하고, 후반부에는 OPIc과 마찬가지로 음성 정보를 전달하면서 의견말하기, 해결책 제시하기, 의사결정하기와 같은 과업을 유사하게 배치시켰다. 의견 말하기 등의 과업 비중이 높은 편이며 전체 수집한 118개의 과업 수에 비해 시각적 참조물의 다양성은 떨어지는 편이다. 시각적 참조물이 제한적으로 제공되다 보니 화자인 수험자가 참조물을 순발력과 상상력을 동원하여 보다 이질적으로 해석하고 말해보는 과업의 수가 많지 않다.

## 2. 참조적 의사소통의 성공적인 실행 여부

참조적 의사소통 과업이 잘 수행되었는지를 판단하는 기준은 다양하다. Sonnenschein과 Whitehurst(1984)는 참조적 의사소통이 제대로 수행되기 위해서는 청자와 화자의 역할(Asher, 1978; Flavell, 1977; Glucksberg & Krauss, 1967; Lloyd, 1993)뿐만 아니라 참조적 과업으로부터 본질적 지식, 수행기술, 절차적 지식이 도출되어야 한다고 주장했다. 즉, 참조물을 이해하고 설명하려면 참조물에 관한 배경지식과 정보를 과업으로부터 유추할 수 있어야 하며(본질적 지식), 다양한 어휘와 표현으로 참조물을 설명할 수 있도록 과업이 구성되어야 하며(수행 기술), 참조물의 특성을 파악하고 설명할 때 화자와 청자의 역할이 서로 교대되면서 정보가 교환되고 협상될 수 있을 때(절차적 지식) 화자는 참조적 의사소통을 성공적으로 감당할 수 있게 된다.

### 1) 본질적인 지식

Sonnenschein과 Whitehurst(1984)는 의사소통의 대상물, 절차, 사건 등에 대해서 이미 알고 있는 것을 본질적인 지식이라고 정의하였다. 본질적인 지식이 있을 때 화자는 참조적 의사소통을 제대로 감당할 수가 있고, 청자의 이해도 높아지며, 청자가 추가질문이나 피드백을 요청할 때도 화자가 보다 정확하게 다시 설명해 줄 수 있다. 참조물을 대상으로 두고 말하기를 학습하거나 참조물을 제한된 시간에 묘사하고 설명하는 평가를 시행할 때 이와 같은 참조적 의사소통의 본질적 지식이 제대로 고려되고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

우선 TOEIC Speaking의 3번 문항은 사진 묘사하기 과업인데 이를 예시로 들면 본질적 지식에 관한 논점을 구체적으로 부연할 수 있다. 3번 문항은 사진을

묘사하는 과업이며 참조적 의사소통의 속성이 구체적으로 반영되고 있다. ETS에서 제공하는 *TOEIC Speaking Test 공식문제집*(ETS, 2008)에서 3번 문항과업은 “사진에는 주위에서 흔히 볼 수 있는 어떤 행동을 하는 사람들”(p. 36)이 등장한다고 설명한다. 수험자는 45초라는 제한된 시간 안에 사진에 대해서 정확하게 묘사해야 하는데 교재에 제시된 평가 지침(p. 38)을 보면 그림의 중요한 내용을 빠뜨리거나 그다지 중요하지 않은 세부 사항들을 말할 때는 점수가 부여되지 않는다고 언급된다. 교재의 모범 답안으로 유추해보면 아래 그림 1에 해당하는 TOEIC Speaking의 3번 예시문항에서 중요한 내용은 많은 사람들이 바다와 썬베드(sun bed)에 있는 모습으로 추측된다. 그러나 그림 1의 경우 모래사장, 갈매기 등과 같은 묘사 대상도 제공되어 있기 때문에 어느 것이 더욱 중요하고, 또는 별로 중요하지 않은 묘사 요소인지 판단의 기준이 선명하지 않다. 어떤 화자에게는 바다, 모래사장, 그리고 갈매기가 중심 내용이라고 판단될 여지도 있지만, 예시 과업문항의 모범 답안으로 미루어 보면 화자에게 중요한 것이 무엇인지는 이미 전제되고 고정되어 있다.

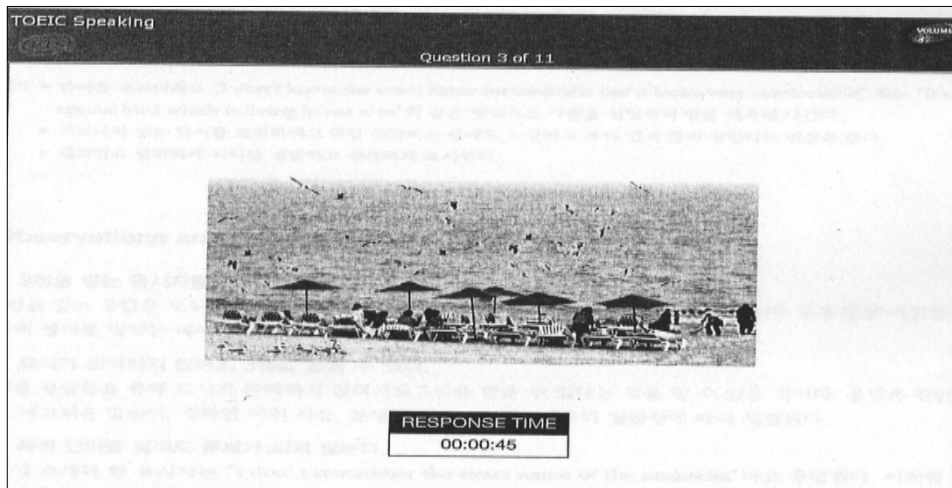


그림 1 TOEIC Speaking Test 공식문제집(ETS, 2008) 예시문항(p. 39)

Glucksberg와 Krauss(1967)에 따르면 청자에게 참조물을 제대로 설명하기 위해서는 화자는 가장 먼저 참조물을 정확하게 파악해야 한다. 즉, 청자에게 참조물을 정확하고 자세하게 설명하려면 화자는 대상을 파악하고 말할 순서와 내용에 대해 적절한 판단을 내려야 한다. 개인마다 가지고 있는 참조물의 정보 양이 다르기 때문에 청자에게 필요한 만큼의 정보를 적절하게 제공하는 것이 중요하다. 흔히 청자가 모호한 것에 대해 표정, 몸짓, 혹은 질문으로 피드백을 요구하면 화자는 다시 적정 수준으로 참조물 정보를 청자에게 제공한다. 그러나 화자에게 컴퓨터 화면 앞에서 일방향으로 말하기를 요구하는 TOEIC

Speaking 시험의 경우 수험자의 입장에서는 청자가 눈에 보이지 않기 때문에 참조물에 대한 본질적 지식에 대해 부담을 안게 된다. 즉, 화자가 말하고 싶은 것이나 말할 수 있는 것을 편하게 말하지 못하며 사전에 알아야만 하는 지식, 그리고 말해야 하는 것과 그렇지 않은 것에 관한 문항개발자와 채점자의 전제를 떠올리면서 말하기를 해야 한다.

위의 그림 1이 주어졌을 때 화자들은 바닷가의 모습에서 쉽게 접할 수 있는 여러 참조물을 보면서 말해야 하는 참조적 장면을 다르게 연상하고 구상할 수 있다. 그러나 수험자의 입장에서 반드시 언급해야 하거나 제외해도 상관없는 대상의 속성이 사실상 이미 정해져 있기 때문에 말하기의 능숙도 만큼이나 참조물의 주요 속성 역시 선형적으로 알고 있어야 한다. TOEIC Speaking 문항과업 7-9번을 수행할 때 화자는 주어진 정보가 어떤 종류의 문서인지 즉각적으로 파악해야 하며 채점자는 화자가 얼마나 목표 정보에 대해 신속하게 응답할 수 있는지를 평가한다, 그러나 해당 정보의 작성자가 아님에도 불구하고 수험자인 화자는 주어진 참조적 정보를 30초 동안 읽고, 이해한 후에, 15초라는 짧은 응답시간 안에 간결하고 적절하게 응답을 해야 한다. 다시 말해 수험자는 즉각적인 시험수행을 위해서 주어진 정보의 종류에 관해 본질적인 지식을 사전에 보유하고 있어야 한다. 30초라는 준비시간이 있지만 주어진 정보의 내용을 화자의 본질적인 지식으로 전환하기엔 충분히 긴 시간이 아니며, 신속한 응답이 중요한 채점요인으로 본다면 준비시간만으로 정보를 파악하여 본질적인 지식으로 활용하기 힘들다. 시험을 성공적으로 치르기 위해서 수험자는 이와 같은 본질적 지식의 탐색과 확인에 관한 시험준비 학습에 반드시 참여해야만 한다.

TOEIC Speaking은 “종합적인 영어 의사소통 능력을 높이는 것”을 목표로 개발되었고 평가기준은 발음, 억양, 강세, 문법, 어휘, 일관성, 완성도라고 한다(ETS, 2015). 의사소통은 세상의 생태적 자원을 기반으로 맥락화된 정보와 감정 등을 교환하고 타협하는 과정이다(Strack, Martin & Schwarz, 1988). 의사소통의 내용과 절차는 화자 집단이나 사회적 맥락의 특성에 따라 달라질 수 있고 개인의 경험이나 가치관 등에 따라 달라질 수도 있다. 그림 1과 같은 과업내용, 또는 TOEIC Speaking 7-9번과 같은 문항유형은 사전 지식을 필요로 하거나, 충분한 시간을 두고 참조물에 대한 이해가 필요한 것이다. 그러나 허락된 시험의 절차에서는 의미를 협상할 수도 없고 개인의 경험이나 감정을 개입시킬 수 여지도 없다.

OPIc 문항과업에서도 본질적 지식에 관한 참조적 의사소통의 부담을 화자에게 떠맡기고 있다. 예를 들어, 시행사의 홈페이지에 제공된 “Think of a TV show or a movie that was particularly memorable to you. What show or film was it and who was in it? Where does the show take place and what happens? Why was it so memorable?”라는 문항과업이 주어지면 화자는 기억에 남는 TV 극이나 영화를 떠올려보고, 누가 출연했고, 배경은 어디며, 무슨 일이 일어났고, 왜 기억에 남는지 설명해야 한다. 왜냐하면 지시문에서 출연자, 이야기 내용, 심지어 배경까지도 묻고 있기

때문이다. 영화에 나타난 배경은 수험자에게 낯선 외국의 어떤 장소일 수도 있고, 국내 영화라고 해도 인물과 배경의 설명이 쉽지 않을 수 있다. 참조물을 말해야 하는 시험의 상황에서 이와 같은 정보는 모두 본질적인 지식에 해당되는데 화자에겐 청자의 피드백도 없고, 의미협상도 없으며, 오로지 말해야만 하는 내용을 빠르고 능숙하게 말해야 하는 부담을 안고 있다. 목표언어와 문화에 대한 본질적 지식을 제한적으로 학습할 수밖에 없는 영어를 외국어로 배우는 학습자라면 이와 같은 참조물의 묘사, 서술, 설명은 늘 축소, 과장, 왜곡의 과정을 거칠 수밖에 없다. Goffman(1976)에 따르면 일반적이고 자연스러운 대화에서는 화자의 말에 낯선 정보가 등장하면 무의식적으로 청자는 화자에게 추가적인 정보를 묻는 질문을 하게 된다. 그러나 OPIc 시험과업은 화자가 본 것, 배경, 등장인물, 이야기 전개 과정에 관한 모든 본질적 지식을 마치 암기라고 하고 있다는 듯이 전제하면서 질문을 하고 있다. OPIc 화자 역시 시험을 잘 치르기 위해서 시험에 등장하곤 하는 운동, 취미와 여가활동에 관한 본질적인 지식을 사전에 공부해야만 한다.

NEAT 역시 시행목적과 시험문항을 비교해 보면 본질적인 지식이 적절하게 시험수행에 활용될 수 없음을 유추할 수 있다. 시행목적이 “비즈니스 실무 영어능력과 일반 영어능력을 측정(국립국제교육원, 2014b)”하는 것으로 명시되어 있고, 시행대상이 일반인 및 대학생이라고 명시되어 있다. 그러나 NEAT 1급의 문항과업을 살펴보면, 출퇴근 시간(교통수단, 거리, 시간 정보), 업무처리 및 회의상황, 프리젠테이션, 고객의 불평에 사과하기와 같은 구체적인 회사업무 과업이 제시되어 있으며 (예비)직장인이 가지고 있을법한 본질적 지식을 화자가 이미 알고 있다고 전제하고 질문한다. 직장생활을 하지 않았더라도 도표나 그림의 설명, 의견 말하기와 같은 과업을 수행하지 못하는 것은 아니다. 그럼에도 불구하고 이러한 문항과업은 본질적인 지식의 편차가 큰 집단에게 부여되었을 때는 시험결과가 타당하게 사용되기 힘들다.

참조물에 대한 이해는 화자의 연령, 지식, 사회문화적 배경 등에 따라 달라지며(정영희, 1996; Girbau, 2001), 화자의 경험에 따라 얼마든지 변할 수 있다. 그래서 본질적인 지식이란 참조적 의사소통에서 중요한 역할을 하면서 무엇보다 화자마다 서로 다르게 소유한 지식임을 인정해야 한다. Yule(1997)은 화자가 참조물을 설명할 때 “어떻게 설명하느냐 보다는 어떻게 참조물을 이해하는지가 더 중요”하다고 주장했다(p. 9). 그에 따르면 “의사소통이란 것이 청자가 모르고 있기 때문에 화자가 소통을 시도하는 것”인데(p. 14), 본 연구에서 수집한 참조적 의사소통 기반의 실제 과업을 보면 화자가 참조물을 충분히 파악하기 힘들고 자기 나름의 본질적 지식으로 말하기 쉽지 않음을 유추할 수 있다. 무엇보다도 청자가 눈에 보이지 않고 아무런 피드백을 주지 않기 때문에 참조물의 본질에 대한 의미협상이 허락되지 않는 점이 화자에게 큰 부담이다. 참조적 의사소통을 수행할 때 본질적인 지식은 정보의 교환 및 공유도 포함한다. 그렇게 생산된 지식과 정보를 자기중심적인 지식으로 구성하지 않고, 청자를 포함

한 상황의 필요에 따라 말하고자 하는 것을 재구성하게 된다(Asher & Oden, 1976). 즉 화자뿐만 아니라 청자의 기능도 강조하고 있는 셈인데, 컴퓨터를 기반으로 한 말하기시험과업에서 청자의 역할이 없기 때문에 참조적 정보를 교환하고 공유할 방법이 없다. 화자의 발화를 통해 언어지식의 여부는 유추할 수 있겠지만, 정보의 교환 또는 공유 행위가 발생할 수 없는 상황에서의 발화이기 때문에 참조적 의사소통 과업의 유의미함, 혹은 시험의 구인(construct)적 타당함을 의심해볼 수 있다.

## 2) 수행기술

참조물을 제대로 묘사하고 서술하는 수행기술을 갖기 위해서는 어휘를 잘 선별해서 사용하며, 시각이나 공간 등의 참조물 정보를 감각적으로 적절하게 전달할 수 있는 기타 언어적 기술이 필요하다(Sonnenschein & Whitehurst, 1984, p. 192). 그러나 TOEIC Speaking 교재에 제시되고 있는 문항과업을 살펴보면 이와 같은 수행기술을 제대로 발휘하기 쉽지 않다. 예를 들어, 시행사에서 출간한 *TOEIC Speaking Test 공식문제집*(ETS, 2008, p. 100)에 따르면 7-9번 문항의 의도는 '제공된 정보를 사용하여 질문에 정확하게 답할 수 있는 능력이 있는지 측정'하는 것이다. 과업수행 전략이나 모범답안에 따르면 정확한 문법을 사용하고 신속한 답변을 해야 좋은 점수를 받을 수 있다. 해당 문항과업에서 주어진 정보는 일정표, 모집광고 등에 관한 단어(행사 이름, 사람 이름, 장소명)이며 화자는 문자 정보를 기반으로 참조물을 빠르게 설명해야 한다. Yule(1997)에 따르면 그림, 사물, 도형 등과 같은 참조물에 비해 "문자로 주어진 참조물 정보는 유동적이지 못하고 단순한 속성"을 갖고 있기 때문에(p. 72) 참조적 의사소통에서 요구하는 수행기술이 제한적으로 발휘될 수밖에 없다.

NEAT 1급 말하기시험에서는 '연결된 그림을 보면서 그림이 묘사하고 있는 상황을 설명'하는 과업이 Part 3에서 제시된다. 하나의 상황이 6개의 그림으로 분할되어 나열되어 있으며 수험자인 화자는 그림정보를 참조물로 두고 이야기를 서술해야 한다. 그림정보는 장소, 사물, 시간, 날짜, 인물 표정, 동작 등을 포함하고 있으며 화자는 본인이 본 것을 구체적인 어휘로 전환시키는 참조적 수행기술을 발휘해야만 한다. 예를 들어 아래 그림 2를 보면 한 남자가 늦잠을 자서 출근시간에 늦게 될 것을 걱정하면서 서둘러 택시를 타지만 결국 달력을 보고 5월 5일 공휴일인 것을 알게 된 그림들이 차례로 등장한다. 그림에는 침대, 시계, 택시, 엘리베이터, 계단, 달력, 옷 등과 같은 다양한 참조물이 등장하며 세수하기, 택시타기, 계단 오르기와 같은 구체적인 동작도 등장한다.



그림 2. NEAT 국가영어능력평가시험 1급 공식 기출문제집  
(국립국제교육원, 2014a, p. 58)

Xi와 Mollaun(2006)는 말하기 응답을 할 때 준비시간이나 응답시간이 실제 언어능력보다 발화에 더 영향을 크게 미칠 수 있다고 지적했다. 그러나 해당과업은 1분 30초의 발화시간만을 허락하고 있다. 화자는 각 그림마다 평균 약 15초 정도의 발화시간을 갖고 있는 셈인데 이미 그림에 제시된 여러 참조물을 순서대로 하나씩 언급하고 나면 시공간과 감각 기반의 추가 어휘를 이용해서 상황을 좀 더 부연하기는 사실상 쉽지 않다. 게다가 수험자의 다수가 중급 수준의 화자인 점을 감안하면 눈 앞에 보이는 물건, 상황을 빠르게 파악하고, 이름 짓고, 연결하는 수준 이상의 참조적 수행기술이 발휘될 수 있을지 의문이다. 참조적 의사소통에서 요구되는 수행기술(Sonnenschein & Whitehurst, 1984)은 제한된 시간 안에 주저함 없이 말해야 하는 것을 유창하게 말하는 것이 아니고 전달하고자 하는 참조물을 보다 다양한 어휘로 부연할 수 있는지로 평가되는 것이다. 만약 말하기시험과업을 통해 참조적 의사소통의 수행기술 단면을 제대로 평가하려고 한다면 속도시험(speed test)의 관행을 지양해야 할지도 모른다. 참조적 의사소통의 수행기술을 다양한 어휘사용과 표현력 중심으로 평가하고자 구인 설정 때부터 기획을 한다면 우선 발화의 제한시간을 훨씬 더 유연하게 늘려야 한다. Iwashita와 Grove(2003)에 따르면 실제 의사소통은 시간 제약 없이 발화의 구성요소를 분석하지 않고 상황과 맥락에 따라 전체적으로 이해하는 경우가 많고, 청자와 화자는 수시로 서로 주고 받은 의미의 협상을 시도한다. 말하기시험이 실제 생활에서 사용하는 말하기능력을 평가하고자 하는 것이라면, 의미협상의 과정은 없더라도, 제한된 시간 내에 다양한 어휘와 표현을 사용할 수 있는 역량을 엄밀하게 측정하기 보다는 그런 것을 말해볼 수 있는 조건을 어떻게 제공할지에 관심을 가져야 한다. 또는 제시된 그림의 참조물을 줄이거나 그림 컷 중 하나를 비워두고 화자가 자신만의 어휘로 묘사와 서술을 감당하도록 요구해볼 수도 있다. 참조적 의사소통은 참조물을 정확하게 파악하고 부연하는 과업인데 정확하게 파악하고 부연하려면 아무리 시험의 상황이라도 화자를 배

려할 수밖에 없다.

그에 반해 OPIc의 시험과업에서는 화자가 상대적으로 시간에 덜 쫓기면서 수행기술을 발휘하기가 다른 시험과업에 비해 용이한 편이다. TOEIC Speaking이나 NEAT와 달리 총 40분의 시험시간은 정해져 있지만 질문에 응답하는데 제한 시간이 없기 때문이기도 하며, 모든 화자가 동일한 질문에 응답하는 다른 시험과 달리 OPIc은 사전에 입력한 개인정보에 따라 질문이 부여되기 때문에 말해야 하는 참조물에 자신에게 이미 익숙한 배경지식을 보탬 수 있기 때문이다. OPIc에서는 “Let’s start the interview now. Tell me something about yourself.”라는 문장으로 시험의 시작을 알리고 화자에게 자기소개부터 하게 하는데 이 때 수험자는 자신에 대한 말하기를 자유롭게 할 수 있고, 추후 질문에서도 특정 어휘 사용의 제한이 없는 편이기 때문에 참조적 수행기술을 얼마든지 보여줄 수 있다.

참조적 의사소통은 화자가 목표 참조물에 대해 자세하게 설명하면서 청자를 이해시키는 행위이다. Patterson과 Kister(1981)는 참조적 수행에 영향을 미치는 요인으로 구술 내용의 질을 언급했는데, 다양한 단어와 표현으로 구성된 화자의 언어정보가 참조적 내용의 질을 높이면서 참조적 의사소통 역시 성공적으로 수행시킨다고 언급했다. 시험과업에서 차별적인 부연 설명을 유도하지 못하는 참조물 정보, 혹은 중급 수준의 화자가 참조물을 충분한 시간을 두고 정확하게 묘사하거나 서술하지 못하는 시험의 질차를 두고 관련 연구자들이 참조적 속성의 진정성에 대해 연구해볼 필요가 있다.

### 3) 절차적 지식

Sonnenschein과 Whitehurst(1984)는 절차적 지식을 두 가지 속성으로 설명했다. 첫 번째는 참조물의 특징을 언급하는 “차별화 지식(difference rule)”이다(p. 193). 일반적으로 두 개의 참조물을 놓고 하나의 참조물을 청자에게 설명하면, 청자는 둘 중에서 목표 참조물을 구분할 수 있게 하는 과업에서 주로 사용된다. 화자는 참조물을 설명하면서 두 참조물 사이에서 발견되는 결정적인 차별적 정보를 찾아내고 모호한 부분도 부연해서 청자에게 설명해야 한다. 그리고 그와 같은 과정에서 절차적 지식의 또 다른 속성인 역할 조정이 일어난다(p. 194). 청자는 구별되고 있는 복수의 참조물에 대해 모호한 부분이나 이해하지 못한 점을 화자에게 질문을 한다. 마치 청자는 화자의 역할로 돌아가서 참조물에 대해서 질문을 하는 것이고, 반대로 화자는 청자의 역할로 그 질문을 듣고 다시 설명하는 역할을 하게 된다. 이런 절차적 지식을 통해 화자와 청자 모두 참조물에 대한 이해가 높아진다. 이처럼 절차적 지식은 앞서 살펴본 본질적인 지식과 수행기술과는 달리 화자뿐만 아니라 청자의 역할도 요구하고 있다. 참조적 의사소통을 성공적으로 감당하려면 화자뿐만 아니라 청자도 절차적 지식이 학습되어야 하고, 차별화 지식을 활용하며 청자-화자의 역할 조정에 관해서

도 익숙해야 한다.

TOEIC Speaking, OPIc, NEAT말하기시험의 참조적 과업에서는 일단 절차적 지식을 적절하게 활용할 수 있는 과업이 없었다. 의견말하기와 같은 과업에서 화자에 따라 어떤 대상물을 연상하면서 차별적 지식을 사용될 수 있는 여지가 없진 않지만, 구체적인 복수의 대상물을 두고 화자가 그 중 하나를 구별하여 묘사하고 서술하는 과업은 없다. 물론 청자가 없기 때문에 화자는 청자와 역할을 교환하며 차별화 지식을 공유하기도 힘들다. 앞서 언급한 바와 같이 참조적 의사소통은 청자에게 참조물에 대한 이해를 높여주기 위해 화자가 차별된 정보를 설명하고 청자가 모호하게 생각하는 것을 다시 부연하면서 진행되는 것이 일반적인 절차인데 본 연구의 시험과업에서는 오로지 화자가 가진 본질적인 지식을 바탕으로 참조물을 설명한다. 차별성, 모호성, 역할의 조정과 같은 참조적 의사소통의 특징이 제대로 시험과업을 수행하는 상황에서 드러나지 않으며 화자의 역량 역시 정확하게 추론하기 힘들게 된다. 본질적 지식 등은 부족하지만 절차적 지식으로 참조물을 적절하게 설명할 수도 있고, 절차적 지식은 다소 결핍되어 있지만 수행기술로 자신의 참조적 의사소통의 목표를 달성할 수도 있을 것이다. 그러나 차별적 지식의 단면이 거의 제외되어 있기 때문에 이와 같은 상보성은 짐작할 수 없다.

무엇보다도 말하기시험의 과업에서 참조적 대상에 대한 의미를 협상할 수 있는 청자가 전혀 존재하지 않는다는 점을 관련 시험사용자들이 과업의 유의미성을 놓고 재고할 필요가 있다. 개발의 편의성, 시험준비나 결과 추론의 유용성 측면을 두고 반직접 말하기과업이 사용된 것이겠지만 초·중급 수준에서 말하기 과업을 연습하는 화자가 청자와 함께 역할조정을 전혀 시도할 수 없다는 것이 어떤 학습의 역류효과를 끼칠지 관련 연구도 필요하다. 반직접평가 과업의 화자는 참조물에 대한 설명의 방식, 자신이 사용한 어휘나 의사소통적 규칙 등을 청자의 입장이 되어 다시 점검할 기회가 전혀 없다. 청자일 때 참조물에 대한 설명을 들으며 사용했던 상상, 추측, 판단의 전략을 화자의 역할로 바뀌어서 다시 적용하지도 못한다. Sonnenschein과 Whitehurst(1984)는 절차적 지식이 본질적 지식과 수행기술의 능력이 충분히 학습되었을 때 활용이 가능하며, 이 3가지 기술이 융합적으로 작용하여 말하고, 듣고, 비평하는 기술이 동시에 수행될 때 참조적 의사소통이 가장 성공적으로 수행된다고 반복적으로 주장했다. 그런 관점에서 보자면 컴퓨터를 앞에 두고 화자만이 일방향으로 말을 하는 의사소통 상황은 참조적 의사소통의 절차적 지식을 활성화시킬 수 없다. 시험의 상황이 기 때문이 아니라 청자의 반응이 없는 곳에서는 함께 듣고 말하고 비평할 수 있는 역할 조정의 기회가 없기 때문에 참조적 의사소통이 제대로 구현되기가 힘든 것이다. Preston(1984)도 지적했듯이, 청자의 반응이 화자의 역할 수행에 큰 영향을 미치게 되기 때문에 청자의 피드백이 없는 곳에서 화자는 목표 참조물에 대해 구체적이고 친밀한 표현을 시도하기 힘들며 피상적인 정보를 벗어나기 힘들다는 점을 추후 관련 과업의 개발, 시험준비 학습 등에서 재고되어야

한다.

## V. 결론 및 제언

본 연구는 컴퓨터 기반의 언어교육평가 활동에 빈번하게 등장하는 말하기 과업을 참조적 의사소통이란 다소 생소한 개념으로 살펴보았다. 말하기과업이 늘 상 참조물을 포함할 필요는 없겠지만 말하기를 학습하고 시험을 준비하는 교재에 자주 등장하고 있기 때문에 참조적 의사소통의 속성을 보다 구체적으로 다뤄볼 필요가 있었다. 우선 본 연구는 TOEIC Speaking, OPIc, NEAT 말하기시험에 나타난 참조적 의사소통의 과업을 Sonnenschein과 Whitehurst(1984)가 제시한 본질적인 지식, 수행기술, 절차적 지식이라는 참조적 의사소통의 세 가지 속성으로부터 살펴보았다. Yule(1997)이 제안한 참조적 의사소통의 과업 분류표에 따라 세 시험으로부터 수집한 전체 118개의 문항과업 중에서 80개의 문항을 참조적 의사소통의 과업으로 판정할 수 있었다. 의견말하기, 문제해결 등 명시적으로 참조물을 사용하지 않은 과업 중에서 TOEIC Speaking은 '파악하기', '묘사하기' 과업, OPIc은 '묘사하기' 과업, NEAT 말하기시험은 '파악하기', '사고나 이야기의 설명' 과업만을 등장시켰다. 참조적 의사소통의 속성을 지닌 과업이 지배적으로 말하기시험교재에 등장한 것에 비해 제한된 종류의 참조적 과업만이 사용되고 있었다.

시행사에서 출간한 교재, 홈페이지에서 제공하고 있는 예시문항과 모범답안을 검토한 결과 말하기시험에서 등장하고 있는 참조적 의사소통 과업은 다음과 같은 특징을 갖고 있었다. 첫째, 참조적 의사소통이 제대로 수행되기 위해서는 화자가 참조물에 대한 배경지식이나 관련 정보를 과업으로부터 충분히 유추할 수 있어야 하는데 1분 안팎의 제한된 시간 안에 참조물을 살피고 본질적인 지식을 발휘하기가 쉽지 않다. 게다가 참조물의 본질에 대한 의미협상이 허락되지 않기 때문에 화자는 과업을 즉각 감당할 수 있도록 참조물에 대한 본질적인 지식을 사전에 보유해야만 한다. 주어진 참조물의 내용을 화자의 본질적인 지식으로만 이해하기엔 응답을 위한 준비시간이 충분하지 않다. 속도시험의 속성을 갖고 있는데다가 본질적 지식에 대한 일종의 시험준비를 요구하게 되면서 참조적 의사소통 과업의 타당함에 의문을 가질 수 있다. 둘째, 참조물에 관한 시각 혹은 공간의 정보, 혹은 감각적인 어휘를 다양하게 사용하는 수행기술의 발휘도 쉽지 않다. 주어진 참조물을 기반으로 단문으로 답변하는 문항과업이 자주 사용되었고 연결된 그림을 길게 묘사하는 과업 역시 그림마다 평균 15초의 발화시간이 허락되어 있어서 화자가 다양한 어휘, 부연된 정보를 사용하면 청자로 하여금 참조물에 대해 자세하게 이해하게 할 수 없다. 발화 시간을 더 허락하거나 말해야만 하는 참조물의 양을 줄이는 것에 대해 관련 과업의 개발자들이 고려해야 한다. 셋째, 참조적 의사소통의 속성 중 하나인 절차적 지

식의 활용 역시 쉽지 않은 듯하다. 우선 복수의 참조물을 두고 화자가 하나를 구별하여 묘사하거나 설명하고 청자와 협력하여 차별적인 정보를 확인해보는 과업이 없다. 참조적 의사소통 과업은 참조물을 놓고 화자가 차별적인 정보를 제공하고 청자는 보지 못했거나 모호하게 생각했던 것을 좀 더 구체적으로 파악하는 절차를 따르게 되는데 구분할 수 있는 정보도 없고 청자도 없기 때문에 화자가 이에 관한 의사소통 역량을 가지고 있는지는 전혀 추론할 수 없다.

참조적 의사소통은 화자의 전달력과 청자의 이해력이 동시에 충족되었을 때 가장 효과적으로 수행된다(Bishop & Adams, 1991). 청자가 존재하지 않는다는 것은 이미 참조적 의사소통의 수행이 온전할 수 없다는 것을 전제하는 것이기 때문에 참조물 기반의 과업을 가르치고 평가할 때 이를 감안하지 않을 수 없다. 청자가 피드백을 주고 화자가 참조물을 다시 해석하고 부연하는 상보적 관계(Brownell & Whiteley, 1992)가 평가에서 적용될 수 없는 상황이라면 발화시간만이라도 지금보다 큰 폭으로 연장하거나 OPIc 시험환경처럼 개별 과업마다 발화시간을 화자가 선택하게 할 것을 고려해볼 수 있다. 제한된 시간 안에 반드시 말해야 하는 내용이 많이 담겨 있으면 피상적인 참조물 정보를 나열할 수 있기 때문에 참조물 정보를 줄이는 대신에 화자에게 정교하게 부연할 수 있도록 참조물을 매우 자세하게 제공하는 것도 고려해야 한다. 연결된 그림을 묘사하고 서술하는 과업이라면 그림 컷 1-2개를 비워두고 화자가 직접 자신만의 어휘를 사용하여 참조물의 묘사와 서술을 유지하게 하는 과업, 서로 유사하지만 사실상 다른 복수의 참조물을 화자가 대비적으로 발화하게 하여 모호한 것을 구별할 수 있게 하는 과업도 고안해볼 필요가 있다.

본 연구에서 검토한 시험과업만 보더라도 참조물을 놓고 말하게 하는 활동이 지배적으로 시험과 시험준비 교재에 등장하고 있다. 참조적 의사소통은 과업간의 속성에 큰 차이가 없는 듯 하지만 Yule(1997), Sonnenschein과 Whitehurst(1984) 등의 선행연구로부터 실제 교육평가활동에 사용되는 참조물을 대상으로 한 말하기과업의 진정성을 살펴볼 수 있었다. 화자가 청자와 함께 사물, 사람, 사건, 혹은 어떤 절차와 같은 참조적 대상을 두고 지시적 정보를 교환하며 의미를 협상하는 내용과 절차를 교실 밖에서 말하기 학습자 혹은 수험자가 감당해야 할 목표언어능력이라고 설정한다면 멀티미디어/컴퓨터 환경에서 청자를 앞에 두지 않고 속도시험의 과업으로 의미 협상 없이 일방향으로 전달되는 학습과업, 혹은 시험과업의 타당함을 현실적 필요를 유연하게 감안하면서 꾸준히 학계에서 연구주제로 다뤄야 할 것이다. 반직접 말하기과업의 효율성을 배제할 수는 없겠지만 그렇다고 해서 참조적 의사소통 과업의 진정성이 좀처럼 재고되지 않는 것도 문제이다. 굳이 속도시험 상황이나 일방향 발화양식으로 말하기과업을 구성하지 않아도 되는 교육평가 상황도 많을 것이며 참조물을 구체적으로 지시하고 서술할 수 있는지를 가르치고 평가해야만 하는 특수목적형 평가, 면접, 집단토론의 사회적 필요도 존재할 것이다.

만약 참조적 대상을 의미적으로 협상하고 보다 정교하게 설명하고 전달하는

언어문화가 점차 사라지고 편의적으로 반직접말하기 과업으로 멀티미디어 환경에서 피상적인 정보를 일방향으로 전달하고 평가하는 고부담시험의 의사결정력이 커진다면 화자는 화자로서 개체화되고 속도시험의 과업을 사전에 준비하고 말해야 할 것을 요령껏 말하는 연습을 반복하는 학습 규범을 내면화시키게 될 것이다. 본 연구에서는 검토하지 못했지만 중등학교 교재, 대학수학능력 영어과 말하기/듣기 과업, 대학의 교양영어 교재, TOEIC 듣기시험 과업 역시 참조적 의사소통의 속성과 관련성이 높을 듯하지만 대부분 빠른 시간 안에 피상적이고 유사한 정보를 교환하는 기관화된 담론(*institutionalized discourse of information change*) 수준으로 고착화되고 있다는 점을 주목해야 한다. 언어교육자는 시대적 풍조에 자유로울 수 없지만 참조적 의사소통 교육의 본질과 목적을 다시금 숙지해야 하며 사람, 사물, 상황, 사건, 이야기를 놓고 표준적으로 기술화된 담론이 교육의 내용과 질차가 되지 못하도록 경계할 필요가 있다.

현대화의 성과로 언어교육이 지난 수 십 년 동안 구축한 효율성, 양적 데이터로서의 관리, 예측성, 표준화 등의 가치를 온전히 부정하자는 것이 아니다. 속도시험이라고 하더라도 참조적 의사소통의 속성을 감안한다면 발화시간을 더 제공하거나 심지어 화자가 발화의 시작과 끝을 선택하게 하는 것도 고려할 수 있다. 참조물의 정보를 보다 정교하게 제공한다거나 참조물을 비워두고 화자가 직접 말을 하게 하는 능동성을 부여할 수도 있다. 지면 혹은 화면 위에 보다 다양한 참조적 과업을 교육평가 활동에 제공할 수도 있을 것이다. 본 연구는 최근에 언어교육평가 분야에서 빈번하게 등장하고 있는 참조적 의사소통 과업의 구인을 면밀하게 점검하기 위해서 인접 학문영역의 선행연구물을 수집하였다. 실제 시험(준비교재)에 등장하고 있는 과업을 수집하여 참조적 의사소통의 속성을 탐색적으로 살펴보고 이를 기반으로 문항이나 채점결과의 타당성에도 문제의식을 가져보았다. 본 연구에서 제안된 참조적 의사소통의 개념, 속성, 과업의 실제적인 수행과정, 교육평가활동에 사용되는 관련 문항과 채점행위의 타당성, 대안과 적용은 추후 연구자들에 의해 앞으로 계속적으로 비판적으로 보강되어야 할 것이다.

## 참고문헌

- 국립국제교육원. (2014a). *NEAT 국가영어능력평가시험 1급 공식 기출문제집*. 서울: 아이크박스
- 국립국제교육원. (2014b). *시험개요*. 월드와이드웹: <https://www.neat.go.kr/neat/hmp/comn/cnts/cntsR.do>에서 2015년 1월 21일에 검색했음.
- 김동홍. (2005). *참조적 의사소통 과제를 이용한 언어중재가 자폐성 장애아동의 지시따르기 수행에 미치는 효과*. 석사학위논문, 단국대학교, 경기.
- 김영태, 김정미, 이미경. (1999). *장벽게임을 이용한 언어중재가 언어발달지체*

- 아동의 참조적 의사소통기술 향상에 미치는 효과. *특수교육학연구*, 34(2), 1-21.
- 박은실. (2004). *참조적 의사소통 훈련이 정신지체아동의 언어능력에 미치는 효과*. 석사학위논문, 대구대학교, 대구.
- 박은실, 강수균. (2004). 참조적 의사소통 훈련이 정신지체아동의 평균 형태소 길이에 미치는 효과. *난청과 언어장애*, 27(2), 179-196.
- 박지영. (2005). *장벽게임을 이용한 참조적 의사소통 훈련이 고기능 자폐성 장애아동의 인칭대명사 이해 및 산출에 미치는 효과*. 석사학위논문, 단국대학교, 경기.
- 배숙진. (2011). 참조적 의사소통훈련이 지적장애학생의 조망수용능력에 미치는 영향. *특수교육교과교육연구*, 4(2), 37-58.
- 오관영. (2004). 멀티교육을 통한 영어학습 향상에 대한 연구. *현대영어교육*, 5(2), 100-130.
- 이연수. (2000). *또래간 협동적 문제해결이 유아의 조망수용능력파 참조적 의사소통 능력에 미치는 영향*. 석사학위논문, 덕성여자대학교, 서울.
- 이희란. (2007). 언어장애아동을 위한 참조의사소통과제의 이론적 근거와 적용. *특수교육*, 6(2), 27-46.
- 전미영. (2005). *차이전략과 모델링을 연합한 장벽게임이 경도정시지체아동의 참조적 의사소통능력에 미치는 효과*. 석사학위논문, 공주대학교, 공주.
- 정영희. (1996). 성별, 연령에 따른 참조적 의사소통 훈련이 유아의 언어능력에 미치는 영향. *유아교육연구*, 2, 115-148.
- 주미진, 김양희. (2011). 컴퓨터 매개 영어 말하기 시험이 수험자 발화에 미치는 영향 조사: 정확성, 유창성, 복잡성을 중심으로. *영어학*, 8(3), 677-699.
- Asher, S. R. (1978). Referential communication. (Tech. Rep. No. 90). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Asher, S. R., & Oden, S. L. (1976). Children's failure to communicate: An assessment of comparison and egocentrism explanations. *Developmental Psychology*, 12(2), 132-139
- Bearison, D. J., & Cassel, T. Z. (1975). Cognitive decentration and social codes: Communicative effectiveness in young children from differing family contexts. *Developmental Psychology*, 11(1), 29-36
- Bearison, D. J., & Levey, L. M. (1977). Children's comprehension of referential communication: Decoding ambiguous messages. *Child Development*, 48, 716-720.
- Bishop, D. V., & Adams, C. (1991). What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 12, 199-215.
- Brown, J., Broderick, A. J., & Lee, N. (2007). Word of mouth communication within

- online communities: Conceptualizing the online social network. *Journal of interactive marketing*, 21(3), 2-20.
- Brownell, M. D., & Whiteley, J. H. (1992). Development and training of referential communication in children with mental retardation. *American journal of mental retardation*, 97(2), 161-171.
- Dahlgren, S., & Sandberg, A. D. (2008). Referential communication in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 12(4), 335-348.
- Docherty, N. M., Cohen, A. S., Nienow, T. M., Dinzeo, T. J., & Dangelmaier, R. E. (2003). Stability of formal thought disorder and referential communication disturbances in schizophrenia. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(3), 469-475.
- ETS. (2008). *Tactics for TOEIC Speaking Test (TOEIC Speaking Test 공식문제집)*. Seoul: YBM SISA.
- ETS. (2015). *About the TOEIC Speaking and Writing tests*. Retrived May 10, 2015, from the World Wide Web: [http://www.ets.org/toeic/institutions/speaking\\_writing/about](http://www.ets.org/toeic/institutions/speaking_writing/about).
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Fry, C. L. (1966). Training children to communicate to listeners. *Child Development*, 37, 675-685.
- Girbau, D. (2001). Children's Referential Communication Failure The Ambiguity and Abbreviation of Message. *Journal of Language and Social Psychology*, 20(1), 81-89.
- Glucksberg, S., & Krauss, R. M. (1967). What do people say after they have learned how to talk? Studies of the development of referential communication. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 309-316.
- Goffman, E. (1976). Replies and responses. *Language in society*, 5(3), 257-313.
- Halliday, M. A. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Iwashita, N., & Grove, E. (2003). A comparison of analytic and holistic sales in the context of a specific-purpose speaking test. *Prospect*, 18(3), 25-35.
- Krauss, R. M., & Weinheimer, S. (1964). Changes in reference phrases as a function of frequency of usage in social interaction: A preliminary study. *Psychonomic Science*. 1(5), 113-114.
- Lloyd, P. (1993). Referential communication as teaching: adults tutoring their own and other children. *First Language*, 13, 339-357.
- Markman, A. B., & Makin, V. S. (1998). Referential communication and category acquisition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(4), 331-354
- Milroy, J., & Milroy, L. (1999). *Authority in language: Investigating standard English*. Routledge: New York.
- Nohara-LeClair, M. (2001). A direct assessment of the relation between shared knowledge

- and communication in a referential communication task. *Language and speech*, 44(2), 217-236.
- Orr, M. (2002). The FCE speaking test: Using rater reports to help interpret test scores. *System*, 30(2), 143-154.
- Patterson, C. J., & Kister, M. C. (1981). The development of listener skills for referential communication. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 143-166). New York: Academic Press.
- Preston, J. M. (1984). Referential communication: Some factors influencing communication efficiency. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 16(3), 196-207
- Roberts, R. J., & Patterson, C. J. (1983). Perspective taking and referential communication: The question of correspondence reconsidered. *Child development*, 54, 1005-1014.
- Robinson, E. J., & Robinson, W. P. (1985). Teaching children about verbal referential communication. *International journal of behavioral development*, 8(3), 285-299.
- Shohamy, E. (1994). The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing*, 11(2), 99-123.
- Sonnenschein, S. (1988). The development of referential communication: Speaking to different listeners. *Child Development*, 59, 694-702.
- Sonnenschein, S., & Whitehurst, G. J. (1984). Developing referential communication skills: The interaction of role-switching and difference rule training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 191-207.
- Strack, F., Martin, L. L., & Schwarz, N. (1988). Priming and communication: Social determinants of information use in judgments of life satisfaction. *European Journal of Social Psychology*, 18(5), 429-442.
- Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Xi, X., & Mollaun, P. (2006). Investigating the utility of analytic scoring for the TOEFL academic speaking test (TAST). (*Research Report* 2006(1), i-71). Princeton: Education Testing Service.

**예시언어(Examples in): English**

**적용가능 언어(Applicable Languages): English**

**적용가능 수준(Applicable Levels): Secondary, Adults**

신동일  
중앙대학교 영어영문학과  
06974 서울시 동작구 흑석로 84  
Tel: (02) 820-5098  
Email: shin@cau.ac.kr

심우진  
중앙대학교 영어영문학과  
06974 서울시 동작구 흑석로 84  
Tel: (02) 820-6954  
Email: shim@cau.ac.kr

Received 15 June 2015  
Revised 5 August 2015  
Accepted 17 August 2015