

외국인 유학생의 한국어 화용 능력 분석*

-대화 과제를 중심으로-

손희연

(연세대 언어정보연구원 HK사업단)

Abstract

Son, Hui-Youn. 2011. An analysis of the Korean language pragmatic competence of foreign students: focused on communicative task. *The Sociolinguistic Journal of Korea* 19(2). The purpose of this study is to describe foreign students' Korean language pragmatic competence in relation to speech exchange and communicative strategy exposed in the process by which a communicative task was effectively completed. This study designed and applied 'information-gab tasks' like 'picture-description tasks' for the realization of 'referential communication' in which two speakers give and take the explanation about a specific object in a state where neither of them mutually share adequate information about it. As a result of observing the dialog data elicited by the task, it was found that learners were arriving at the co-construction of 'identification of referent' and 'role-taking' in various communication modes. At this point, the introductory/intermediate learners had difficulty carrying out such an interactive component in performance of the task. Even the type of feedback varied between the introductory/intermediate learners and the advanced learners. The utterance clarifying the difference in the photos was generally not revealed in a verbal sequence. The linguistic form of '-in geot gatda(seem to)' was frequently used with the effect of assumptive judgment strategy.

Keywords: pragmatic competence, speech exchange, communicative task, information-gab task, referential communication

* 본 연구는 연세대 언어정보연구원 HK사업단의 지원 하에 이루어진 것임을 밝힌다(과제 번호: KRF2009-361-A00027).

I. 서론

한국어 학습자들의 화용 능력이나 화용 발달은 개별적인 특정 화행의 수행 양상을 기술하여 접근하는 방법이 주로 이용되어 왔다. 관련 상황에서 발휘되는 화행 효력이나 화행 표현을 개별 발화를 단위로 하여 파악하고 그것의 '적절성'을 한국어 모어 화자의 관점에서 점검하는 것이다. 일상에서 자주 접하는 개별적인 화행들의 수행 양상은 학습자들의 화용 능력을 보여주는 주요한 지표가 되는 것은 분명하다. 본고에서는 화용 능력의 다른 한 측면이자, 상대적으로 주목을 덜 받아 온, 학습자들의 '상호행위 능력(interactional competence)'에 주목하고자 한다. 이는 잘 조직된 사회적이고 언어적인 상호행위에 '효과적으로' 참여하는 능력이라고 할 수 있으며 발화자들의 발화 연쇄, 의사소통 방식에서 드러나는 것이다. 이러한 상호행위 능력에 접근하기 위해서는 명시된 의사소통 목표를 향해 조직되는 발화의 연속체가 생산될 수 있도록 인위적인 장치를 구성하는 것이 유용하다. 일반적으로 언어습득론이나 학습자 언어 연구 분야에서 이러한 발화들을 유도하는 장치는 '의사소통 과제(communicative task)'를 중심으로 이루어진다. 의사소통 과제들은 의사소통이 완수해야 하는 목표와 지향점을 분명히 명시하고 있다. 이 점에서 일상적인 개별 화행과는 다른 양상의 의사소통 방식을 요구한다. 따라서 이 경우 학습자들의 화용 능력은 과제마다 요구된 의사소통 방식을 얼마나 효과적으로 조직하고 이어갈 수 있는가에 놓이게 되는 것이다.

본고에서는 두 명의 대화자가 유사하면서도 차이점을 지닌 다른 사진을 들고, 서로 보여주지 않은 채, 그 두 사진의 지시물을 확인하고 묘사해 가면서 결국에는 차이점을 함께 발견하는 것을 주요한 목표로 명시하는 '사진 묘사하며 차이점 발견하기' 의사소통 과제를 설계, 적용한다. 이러한 과제가 완수되는 과정에서 드러나는 발화 교환의 유형, 의사소통의 방식을 질적으로 분석하여 이와 관련된 상호행위 능력의 실체를 조명하는 것이 목적이다. 이를 통해 과제를 통해 유도되는 대화 분석의 방법론이 학습자들의 화용 연구에서 활용될 수 있는 효율성을 점검하고, 나아가 '과제'가 학습의 현장에서는 어떤 효과를 지닐 수 있는 것인지 또 어떻게 구성되어야 하는 것인지 그 방향을 제시해 보고자 한다.

II. 선행 연구 및 이론적 배경

1. 한국어 학습자들의 화용 능력과 언어적 상호행위

한국어 교육 분야에서 화용 능력(pragmatic competence)은 일반적으로 문법 능력과 대비되어 '맥락화된 상황적 언어 사용'과 관련된 지식을 지칭한다. 이해영(2002)은 한국어 교육 현장에서 유용한 한국어의 화용적 특성을 비교문화적 관점에서 접근하면서, 화용 능력을 '특정한 목적을 이루기 위해서 맥락 안에서 언어를 표현하고 이해하기 위해서 언어를 효과적으로 사용하는 능력(이해영 2002a: 58)'으로 정의하고 있다. 이러한 화용 능력을 기술하는 논의들로, 이동은(2008)은 전자우편 텍스트나 역할극 녹음 등의 자료를 바탕으로 담화 구성적 관점에서 한국어 고급 학습자의 화용 능력을 분석하고 있다. 이정란(2011)은 양태 표현 습득에 나타난 문법 능력과 화용 능력의 발달 관계를 밝히고 있고 이선명(2009)은 요청 화행 실현 전략을 중심으로 중국인 학습자의 화용 능력을 분석하고 있다. 한국어 학습자의 화용 능력은 화행을 중심으로 주로 분석되어 왔는데, 이해영(2002b)은 일본인 고급 학습자의 거절 화행을 다루고 있고 김미영(2005)은 일본어권 학습자의 설득, 꺾미라(2010)는 중국어권 학습자의 불평 화행을 분석하고 있다.

이러한 화용 능력에 대한 논의들의 바탕에는 사실상 '의사소통 능력'을 하위 구성 요소로 분석하여 파악하려는 이론적 해석들이 깔려 있다. 이해영(2002)에서 소개된 바와 같이 Bachman(1990)은 언어 능력(language competence)과 전략적 능력(strategic competence)을 구분하고 화용 능력을 이 중 언어 능력에 속하는 것으로 파악한다. 전략적 능력의 개념은 후에 Bachman and Palmer(1996)에서 '상위인지 전략(metacognitive strategies)'으로 확대되는데, 언어 능력의 구체적 운용을 관찰하는 기술이라 할 수 있다. 따라서 언어 능력은 내재된 언어 지식으로, 전략적 능력은 언어 수행적 기술을 함의하게 되는 것이다. Bachman(1990)은 화용 능력을 구성하는 하위 요소로서 언표내적 능력(illocutionary competence)과 사회언어학적 능력(sociolinguistic competence)을 제시한다. 결국 화용 능력은 화행과 사회문화적 사용 원리에 관한 내재적 지식으로 요약되는 것이다.

Bachman and Cohen(1998)이 밝히고 있듯이, 화용 능력에 대한 분석적이고 구조적인 접근은 사실 학습자의 숙달도 평가의 원리와 평가 요소를 한정하려는 언어 교육 연구의 필요에서 비롯한 바가 크다. 이에 비하여 언어 습득의 관점에서 Kasper and Rose(2002)는 사회적 상호행위에 참여하는 사람들이 서로 의도와 영

향을 주고받는 의사소통의 행위 중심으로 화용 능력을 파악한다. 화용 능력은 구성 요소로서 분석되기 보다는 상황마다 혹은 장르마다 드러나는 하나의 완결된 스타일 혹은 전략의 총체인 것이다. 따라서 이러한 화용 능력의 가장 주요한 특성은 그것이 ‘상호행위 능력(interactional competence)’의 성격을 지닌다는 점이다.

Kasper and Rose(2002)에 따르면 ‘상호행위 능력(interactional competence)’은 특정 화행 효력을 발휘하는 발화를 생산하거나 주고받는 능력을 넘어서는, ‘효과적이고 협력적인 언어적 상호행위에 참여할 수 있는 사회적이고 공동체적인 능력’으로 요약될 수 있다. 언어 학습자들이 발달시켜 나가는 상호행위 능력을 Schmidt(1983)는 ‘구두적이고 협력적인 화용 능력의 하위 구성체’로 보았는데, 사실 상호행위 능력이라는 개념은 Gumperz를 중심으로 발달해 온 상호행위 사회언어학에 기대어 있다고 할 수 있다. 어떤 언어적 상호행위든, 그것이 특정한 목표를 드러내어 지향하든 일상적으로 가볍게 발생하는 수다이든, 그것을 그러한 상호행위적 사건으로 구성하는 데에는 참여자들이 서로의 말을 통해 맥락의 주요한 단서들을 활성화시키고 궁극적으로는 적절한 추론을 이끌어내고 해석해야 하는 것이다¹⁾.

의사소통의 사례들은 각 경우마다 상호협력의 조건이나 가능성 혹은 필요성이 모두 다르고 따라서 그 사례를 그 모습으로 구성하는 상호협력적 발화 교환의 유형은 모두 다를 것이다. 이러한 유형들의 총체가 상호행위 능력일 것이지만, 언어적 상호행위는 언어 습득을 촉진시키는 하나의 과정(process)으로서만 주목을 받아왔을 뿐이다. 그것이 언어 습득의 도달점(goal) 혹은 중간 경유지로서는 어떤 모습일지 그 실체를 가늠하기는 쉽지 않다. 따라서 상호행위 능력을 기술할 수 있는 방법론적 논의가 요구되는데, 이러한 맥락에서 본고는 상당히 구체적이고 한정된 ‘과제 상황’이라는 의사소통의 사례에 주목하는 것이다.

1) Gumperz(1982)는 이와 관련하여 ‘맥락화(contextualization conventions)’ 이론을 발전시킨다. Gumperz(1982)에 따르면 사람들 사이의 의사소통이 원활하게 진행되는 데에는 여러 사회적 영역과 의사소통의 장면에 따라 다르게 작용하는 맥락화된 의사소통의 관습을 아는 것이 중요하다. 이는 대화상의 해석과 추론에 결정적으로 기여하지만 형식 교육을 통해 습득하기 어려운 것이고 따라서 그 지식의 정도도 개인마다 다르다(Gumperz 1982: 209).

2. 의사소통 과제

학습자들의 발화 혹은 대화를 분석하기 위한 자료는 인위적인 환경에서 유도된 말 자료(elicited data)이거나²⁾ 외부의 개입이나 조정이 없이 자연스럽게 생산된 것(naturally-occurring data) 등 크게 두 부류로 나눌 수 있다. 자연스럽게 생산되는 대화들은 관찰자가 발화자의 일상적 장면들을 자료로 담아내는 것과 같다. 따라서 연구 목적에 부합하는 자료 샘플을 다량으로, 그리고 상대적으로 짧은 시간 안에 확보하기가 쉽지 않다. 따라서 학습자의 발화를 유도해 낼 수 있는 방법들을 따로 마련하여 사용하게 되는데, 바로 의사소통의 ‘과제(tasks)’를 부여하는 것이다.

말을 이끌어내는 데에 사용되는 ‘과제’는 ‘의미 중심적인(meaning-focused) 언어 사용을 요구하는 일련의 활동’으로 정의될 수 있다(Ellis 2003: 3). 이때의 ‘의미’는 구체적인 사용의 맥락 속에서 발휘되는 화용적인 것이고 따라서 과제를 수행하는 참여자들은 언어 사용자의 역할 관계 속에서 일차적으로 규정된다. 과제를 중심으로 학습자들은 능동적인 의미의 생산자가 될 수 있는 것이다. 이점에서 과제는 언어 습득 분야에서는 유의미한 생산을 이끌어내는 방법론으로서 주목을 받을 수 있었다. 한국어 학습자의 중간언어 변이를 기술하기 위해 인터뷰나 문법 시험(이해영 2002)을 사용하거나, 그림 보고 이야기 꾸미기, 절차적 말하기(정소아 2005) 등을 활용한 것이 그 예가 된다. 다른 한편에서 과제는 언어 교육적 관점에서 교실 활동의 효과적인 지향점으로서도 주목을 받았다³⁾. 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법(지현숙 2007), 말하기와 듣기를 연계한 교육 방안으로서의

2) Ellis and Barkhuizen(2005)는 Corder(1976)를 이어 발화의 ‘유도(elicitation)’를 임상적 유도(clinical elicitation)와 실험적 유도(experimental elicitation)의 두 가지로 나누고 있다. 실험적 발화 유도는 사전에 어떤 가설을 가지고 특정 형식이나 자질을 관찰할 것을 정한 후 그렇게 결정된 형식이나 자질을 생산해 낼 수 있도록 엄격히 제한한 실험을 통하여 유도하는 것이다. 반면에 임상적 유도는 특정 자질이나 형식에 제한을 두지 않고 연구자의 목적에 부합하는 학습자 언어를 관찰할 수 있도록 학습자들에게 자유롭게 말을 하도록 유도하는 것이다.

3) 의사소통 과제를 말을 이끌어내는 데에 사용하는 방법은 언어 교육이나 언어 습득의 연구 분야에서 주목을 받아 왔지만, 언어적 장애를 진단하거나 치료하는 것을 염두에 두는 이희란(2007)과 같은 언어병리학적 연구들도 찾을 수 있다. 언어 교육 분야에서 ‘과제’는 ‘과제 중심 교수 학습(task-based language learning and teaching)’에 대한 관심 속에서 다루어져 왔다. 과제 중심 교육의 이론과 실재를 다루는 연구들이 폭넓게 펼쳐지고 있는데, 이와 관련하여 Van den Branden(2006), Ellis(2003) 등을 참조할 수 있다.

과제(조위수 2008)를 모색해 보는 연구 등이 이와 관련된다.

발화를 유도하는 방법론으로서 과제는 다양하게 개발될 수 있다. 일반적으로 사용되고 있는 방법들을 살펴보면⁴⁾, 발화의 양식 혹은 의사소통의 양식을 기준으로 ‘상호 주고받기’를 좀 더 지향하는 과제와 ‘일방적 이야기 말하기’에 초점을 두는 과제⁵⁾로 나누어볼 수 있다⁶⁾. 상호 주고받기를 지향하는 과제들의 종류와 의사소통적 특성은 다음과 같이 정리될 수 있다.

-
- 4) 과제의 종류나 정의, 특성 등에 관하여 Mackey and Gass(2005), Ellis and Barkhuizen(2005), Tarone and Swierzbis(2009)을 참조하였다.
 - 5) 일방적 이야기 말하기에 초점을 두는 과제로서 대표적으로 ‘이야기 재구성 과제(text reconstruction task)’와 ‘그림 조합 과제(picture composition task)’를 들 수 있다. ‘이야기 재구성 과제(text reconstruction task)’는 텍스트를 듣거나 읽고 그 텍스트를 다시 보지 않은 채 텍스트의 내용을 다시 말하는 과제로서 텍스트의 명제 내용을 주로 기억하는 학습자들이 이를 스스로의 언어 자원을 활용하여 생산하게 된다. ‘그림 조합 과제(picture composition task)’는 일련의 그림 조합이나 짧은 영상물을 보고 그 내용을 다시 말하는 과제이다. 학습자들은 이미지를 보면서 말하기도 하고 보고 나서 말하기도 한다. 이 과제는 나열된 그림의 스토리를 순서대로 말하고 이어지는 스토리를 구상해 보도록 변형되어 사용되기도 한다. 이 두 과제는 내러티브 과제(narrative task) 혹은 다시 말하기 과제 (retell task)로 불리기도 한다.
 - 6) 이러한 과제들은 실제 운용될 때에 학습자들이 특정 언어 자질을 생산해 낼 수 있도록 조정되기도 한다. 이 경우 수집된 유도 발화 자료는 ‘초점 유도 발화 자료(eliciting focused sample)’로 부르기도 한다(Ellis and Barkhuizen, 2005: 31). 예를 들어 Tarone and Swierzbis(2009)은 그림 조합 과제를 ‘질문’에 초점을 맞춘 과제로 변형하고 있다. 학습자들은 일련의 그림을 보고 진행자에게 그 그림에 대한 질문을 하도록 유도된다. 진행자는 일련의 질문이 끝난 후 전체 내용을 들려주고 학습자들은 이를 다시 말하게 된다.

과제 종류	과제 진행	의사소통적 특성
그림 묘사 과제 (picture description task)	각기 다른 사진(그림)을 들고 각자의 사진(그림)을 보지 않은 상태에서 두 사진(그림)의 차이점을 발견하기 위해 그림을 묘사하며 대화 ⁷⁾ .	1) 정보가 결여된 상태에서의 정보 교환 과제 (information-gap task) 2) 사물 지시 의사소통 (referential communication)
차이점 발견하기(spot-the-difference)	미리 한정된 몇 가지 차이점을 지닌 두 그림을 서로 보지 않은 채 묘사하며 미리 한정된 차이점을 발견하기.	
(정보) 조각 맞추기 과제 (Jigsaw task)	하나의 주제에 대한 정보를 조각으로 나누어 주고 이 조각 정보를 모두 맞추었을 때 특정 주제에 대하여 확인하거나 특정 행동을 할 수 있도록 대화를 유도 ⁸⁾ .	
의견 모으기 과제(consensus task)	어떤 주제에 대한 의견을 교환하여 합의에 이르도록 대화를 유도.	의견이 결여된 상태에서의 의견 교환 과제 (opinion-gap task)
역할극 (role play)	참여자간 역할과 의사소통의 목적, 특정 상황이 주어진 상태에서 대화.	대인 상호행위에서의 특정 화행 연쇄의 생산.
인터뷰	인터뷰어와 인터뷰이의 대화.	면대면 대화(face-to-face conversation)와 일방적 내러티브의 성격을 모두 지님.

<표 1> 상호 주고받기를 지향하는 과제의 종류와 의사소통적 특성

위에 제시한 과제들 중 본고는 의사소통의 목표가 분명하고 서로의 정보를 비교하거나 상대의 비교 관점에 대해 합의를 이뤄내야 하는 등의 상호 이해가 강하게 요구된다는 점에서 ‘그림 묘사 과제’ 즉 ‘그림을 묘사하며 차이점을 찾기’ 과제를 활용하고자 한다.

7) 한 사람은 그림을 설명하고 다른 한 사람은 이 설명을 듣고 그 그림을 그려 재현해 내는 과제로 변형하여 운영할 수 있다(Mackey and Gass 2005: 66).
 8) ‘지도 과제(map task)’를 예로 들 수 있다. 이 과제에서는 대화자들에게 A에서 B로 이동하는 길이 표시된 지도를 조각으로 나누어 주고 어떤 길이 막혀 있고 어떤 길을 선택하면 되는지를 각자의 조각을 기반으로 하여 말하도록 한 후 최종적으로 조각 정보를 모아 A에서 B로 가는 길을 찾아 확정하도록 한다.

그림을 묘사하며 차이점을 찾는 과제에서는 대화자 서로에게 결여된 정보를 교환하는 행위가 주로 이루어진다. 결여된 정보를 확인하고 자신의 정보를 제공하기 위해 서로의 말이나 자신이 가진 정보의 원천 자료들에서 지시된 것들에 의존하기 때문인데, 따라서 이러한 의사소통 과제는 ‘지시적 의사소통 과제(referential communicative task)’로 정의되기도 한다. 지시적 의사소통은 정보 교환 행위에 일차적인 목적을 두기 때문에 다른 대인 의사소통(interpersonal communication)과 구분된다(Tarone and Swierzbin 2009: 67). 일상적으로 발생하는 대화는 특정한 의도와 목표가 상황에서 주어지지 않는 이상 사실상 말을 주고받는 그 자체가 목적이 되는 경우가 많다. 즉 적절하게 서로의 의도를 해석하고 전달하면서 사회적 관계를 유지하고 강화하는 과정이 의사소통의 과정 자체인 것이다.

과제가 수행되는 의사소통 사례들은 요구되는 의사소통의 목표가 성공적으로 달성되었는지, 또 의사소통의 방식은 얼마나 효과적으로 수행되었는지를 묻지 않을 수 없다. Yule(1997)은 지시적 의사소통 과제의 경우로 한정하여 ‘의사소통적 유효성 모델(model of communicative effectiveness)’을 제시하고 있는데, 과제에 주어지는 의사소통의 목표를 달성하는 데에 참여자들의 의사소통 행위들 및 상호협력이 얼마나 효과가 있었는가를 봐야 한다는 입장이다.

Yule(1997)에 따르면 지시적 의사소통의 유효성은 두 가지 행위적 측면에서 달성될 수 있다. 첫째는 발화자 스스로가 지니고 있는 정보를 제공하는 행위적 측면인데, ‘지시물 확인(identification-of-referent)’으로 명명되었다. 자신이 지닌 그림이나 사진 속에서 지시물(referent), 혹은 지시물의 특질을 다른 지시물과의 관계 속에서 인지하고 이를 언어로 표현하는 과정이라고 할 수 있다. 둘째는 대화 상대가 존재하는 상황적 관점에서 화자 혹은 청자로서의 역할을 다해야 하는 상호협력적 측면으로서 ‘역할 교환(role-taking)’의 과정이다. 청자로서는 화자의 관점을 추론하고 그 관점의 중요도를 파악할 수 있어야 한다. 화자로서는 이렇게 이해한 청자의 관점을 충분히 자신의 말에 반영시켜야 하고 동시에 청자의 피드백을 기다리고 또 그 피드백의 관점에서 스스로의 말을 모니터해야 하는 것이다.

이렇게 ‘사진 묘사하며 차이점 찾기’와 같은 한정된 과제의 관점에서 보면 학습자들의 상호행위 능력은 ‘지시물 확인’과 ‘역할 교환’의 조직 속에서 드러난다고 할 수 있다. 이러한 두 층위가 어떠한 관계 속에서 궁극적으로는 과제 목표에 도달하는지를 살피기 위해서는 발화가 이어져 나가는 모습, 그리고 소통의 전략적 모습들을 아울러 관찰하는 것이 필요하다.

III. 분석 자료

1. 관찰 대상

본고의 관찰 연구에 참여한 한국어 학습자들은 초/중급 학습자 4인(남성인 AB 1인, 여성인 DG, NG, AZ 3인)과 고급 학습자 4인(남성인 BT 1인, 여성인 UZ, OY, DC 3인) 모두 8명이다. 8명 모두 몽골어를 모국어로 사용하는 몽골 국적의 학습자들로서 연령은 20대 초반에서 30대 초반에 속한다. 고급 학습자들은 20대 초반의 유학생들로 현재 같은 대학의 학부 과정에 속해 있다. 몽골 유학생 모임 등을 통해 교류하고 있거나 같은 과에 속해 있기도 해서 서로 친밀감을 지니고 있는 선후배 관계를 맺고 있다. 초/중급 학습자 4인의 경우, 관찰 연구가 처음 시작될 당시, 대학 부설 어학원에서 3급 과정을 이수하고 있었다. 이들 중 3인은 대학원의 연구 과정에 편입하기 위해 입국한 장학생들로서 몽골에서 이미 학사 과정을 마친 상태이다. 나머지 1인의 경우는 학부 과정에 입학하기 위해 한국어를 배우고 있었다. 이들은 어학 교육 기관에서 3급 과정을 시작한 아주 초기 단계에 있기 때문에 발달된 중급의 숙달도를 지니기 보다는 초/중급의 숙달도에 지니고 있다고 할 수 있다. 이들은 모두 몽골 혹은 한국에서 교실 수업과 같은 형식 교육을 바탕으로 한국어를 배운 학생들이며 한국에서는 기숙사나 하숙집에 머무르는 등 유사한 거주 환경을 지니고 있었다.

2. 과제 진행

‘사진을 묘사하며 차이점 찾기’ 과제를 수행하는 관찰 작업은 2011년 4월 27일에서 6월 15일까지, 총 6회에 걸쳐 진행되었다. 본격적인 수행 작업이 시작되기 전에 전체적인 연구의 개요 및 과제 작업 등에 관하여 상세하게 안내하는 모임을 가졌다. 이 자리에서는 연구 자료의 수집 및 활용에 동의하는 동의서에 대하여도 안내가 있었고 참여자들 모두가 과제 연구를 이해하고 연구 동의서를 제출하였다. 각각의 관찰 연구는 2장에서 4장의 사진을 1회에 보는 데에 1시간 정도의 시간이 소요되며 진행되었다. 따라서 총 관찰 횟수는 6회, 시간은 6시간이고 이용된 사진 자료의 종류는 8개이다.

모든 관찰 연구는 미리 약속된 시간에 학습자들이 지정된 녹음 장소로 모여 진행되었다. 진행자와 진행 보조원이 함께 참석하였고⁹⁾ 학습자들은 2인씩 짝을 이

루어 대화를 진행했다. 학습자들은 마주 앉은 상태에서 유사한 사진 파일을 받고 이를 펼쳐 세워 두어서 서로의 사진을 볼 수 없도록 하였다. 현장에서는 녹화와 녹음이 병행되었고 녹음된 음성 자료는 전사¹⁰⁾되어 분석 자료로 활용되었다. 전사된 자료의 상세 내용은 다음과 같은데, 학습자들의 이름은 모두 영문 이니셜로 처리하였다.

-
- 9) 진행자는 모두 2인, 진행 보조원은 총 3인이었다. 진행자들은 과제 내용과 과제의 목표 및 활동계획에 대하여 충분히 숙지한 후 관찰을 시작하였다. 관찰이 시작되기 전, 진행자의 역할에 대하여 과제 안내와 관찰 두 가지로 한정하기로 협의하였지만, 이를 엄격하게 강요하지는 않았다. 진행자도 의사소통에 참여할 수 있는 가능성은 열어 두었는데, 실제 진행자는 과제 목표를 지향하는 효과적인 의사소통이 될 수 있도록 자주 개입하는 모습을 보이게 된다. 이러한 진행자의 의사소통 방식에 대하여도 따로 분석할 필요가 있을 것이다.
 - 10) 전사의 기본 원칙과 기호는 다음과 같다.
 - ① 한글 음소 전사
 - ② 분절음 전사: 원칙적으로 원래 형태를 밝혀 전사하고, ‘학습자 개인의 변이로서 특징적인 것’이면 그 음성을 밝혀 전사한다.
 - ③ 비분절음 전사 기호
 - 음절 강세: 강세 음절 앞에 ^
 - 음절 늘임: 늘어진 음절 뒤에 :(1초) ::(2초 이상)
 - 유의미한 억양 / (오름) \ (내림)
 - ④ 비언어적 행태 전사: 휴지는 3초 이상일 경우 초 단위로 명시, (웃음), 괄호 설명
 - ⑤ 기타: 말 겹침 [], 말 끊기 //

횟수	일시	참여자	사진 주제	지시물 특성
고급 1, 2	110421	진행자A, 보조원C 고급 DG-AB, 고급 NG-AZ	자동차	일상적 사물, 비일상적 전문어 지식 필요
고급 1, 2	110421	진행자A, 보조원C 고급 DG-AB, 고급 NG-AZ	한국의 절	비일상적 사물, 문화적 배경 지식 필요
고급 1, 2	110421	진행자A, 보조원C 고급 DG-AB, 고급 NG-AZ	독일의 집	일상적 사물 문화적 배경 지식 필요
초/중급 1, 2	110517	진행자A, 보조원D 초/중급 BT-UZ, 초/중급 OY-DC		
고급 1, 2	110421	진행자A, 보조원C 고급 DG-AB, 고급 NG-AZ	인도의 결혼식	관습적 사건 문화적 배경 지식 필요
초/중급 1, 2	110517	진행자A, 보조원D 초/중급 BT-UZ, 초/중급 OY-DC		
초/중급 3, 4	110602	진행자B, 보조원E 초/중급 BT-UZ, 초/중급 OY-DC	물고기	일상적 사물
			신발	일상적 사물
초/중급 3, 4	110615	진행자B, 보조원E 초/중급 BT-UZ, 초/중급 OY-DC	음식	일상적 사물
			의자	일상적 사물

<표 2> 전사된 자료의 상세 내용

위의 표에서 밝힌 바와 같이 의사소통 과제에 사용되는 사진들은 일상적 사물을 선택하는 것을 원칙으로 하였다. 그러나 고급 학습자들의 경우는 사진 선택을 다양하게 바꾸었다. 이들은 대학의 학부 과정에 재학 중인 유학생들로서 언어적, 인지적, 문화적으로 발달된 상태이기 때문이다. ‘자동차’의 경우는 일상적 사물이지만 상세하게 묘사하기 위해서는 비일상적 전문어를 필요로 하는 경우가 있고, ‘한국의 절’의 경우는 비일상적 사물로서 문화적 배경 지식을 지녀야 그 모양과 상태를 설명할 수 있다. 초/중급의 학습자는 일상적 사물이지만 어느 정도는 문화적 배경 지식이 필요한 ‘독일의 집’, ‘인도 결혼식’ 두 주제의 사진으로 과제 수행을 시작하였다¹¹⁾. 그 이후에 한 번 더 실행된 실험에서는 ‘물고기’, ‘신발’, ‘음식’,

11) ‘독일의 집’은 전형적인 유럽식 목조 가옥으로 대중 매체나 그림책 등에서 자주 등장하는 집의 사진이다. 마찬가지로 ‘인도의 결혼식’도 터번을 쓴 신랑과 이마에 빨간 점을 찍은 신부의 모습이 담긴 사진으로 제도화된 매체나 교육 과정 속에서 쉽게 접할 수 있는 이미지라 할 수 있다. 대중화되어 있는 이문화에 대한 정보를 담고 있으면서도 결혼식이나 가옥 등과 같이 일상적 소재를 다루는 사진은 학습자들이 흥미를 가지고 관

‘의자’와 같이 더욱 익숙하고 일반적인 사물에 대하여 대화를 나누도록 유도되었다¹²⁾.

IV. 분석 결과

1. 발화 교환의 유형과 의사소통 방식

각자에게 주어진 유사한 사진을 묘사하며 차이점을 찾는 과제에서 의사소통의 주어진 목표 즉 궁극적으로 도달해야 하는 지점은 ‘차이점의 확인’ 혹은 ‘차이점의 발견’이다. 과제가 수행되는 현장에서 진행자는 이러한 과제의 목표를 명시한다. 목표에 도달하기까지 학습자 각자가 지닌 사진을 설명하며 대화를 나누는 것을 과제의 실현 형태로 제시하는 것이다¹³⁾.

분석의 첫 단계에서는 무엇보다도 이러한 ‘차이점 발견’을 구성하는 발화 교환의 유형들이 어떠한지를 보았다. 차이점을 발견해 가는 상호행위의 시작은 우선 차이를 발견하게 될 상위 지시물에 대하여 정보를 교환하고 그림에 있는 무엇을 묘사할지 합의를 이루는 발화교환으로 구성된다. 이후 합의한 지시물이 지닌 특질에 대한 묘사가 이어지게 되는데, 화자로서는 지시물의 특질 중 하나를 선택하여

찰할 수 있으면서도 상대적으로 쉽게 그 이미지를 식별하고 언어화할 수 있다는 장점을 지닌다.

12) 모든 사진은 그 주제와 관련된 이미지로만 채워진 한 쌍의 컬러 사진이다. 현대식 빨간 자동차와 70~80년대의 빨간 자동차, 지붕과 문의 모양이 다른 한국의 절, 벽의 색과 창문 모양이 다른 독일의 집, 실내와 실외로 대비되는 인도의 결혼식, 동그란 물고기와 긴 물고기, 검정색 하이힐과 붉은색 하이힐, 불고기와 설렁탕, 작은 나무 의자와 큰 가족 의자 사진이 사용되었다.

13) 진행자가 과제를 안내하는 모습을 보여주는 예시는 다음과 같다.

-고급2회, 110421

진A 차이점을 찾아보는 거예요 그래서 예를 들어서 나의 그림에는 뭐가 있는 데 색깔은 어땠고 어땀어떠한 무슨 장식이 있고 모양은 어땠고 (0.1) 근데 저쪽은 동일유형이지만 모양과 색깔이나 장식같은 게 다를 수 있잖아요. 여긴 빨간색 저긴 노란색 이런 식으로: 서로 차이점을 충분히 설명을 해가면서:: 차이점을 다섯 개 이상

AZ 네

진A 찾아보는 거예요

묘사하게 되고 청자로서는 이러한 선택에 동의하면서 자신의 사진을 설명한다. 따라서 이러한 발화교환은 Yule(1997)이 제시한 것과 같이 ‘지시물의 확인’ 즉 ‘지시물의 확인 및 언어화 증위’와 ‘역할 교환’ 즉 ‘상호역할관계 확립’의 증위에서 각각의 기능을 지니고 이어지게 되는 것이다. 대화의 예를 추출하여 관련 기능을 대비시켜 기술해 보이면 다음과 같다.

(1) 초/중급 3회, 110602

화자	발화 연쇄	지시물의 확인 및 언어화 증위	상호 역할관계 확립의 증위
BT	제: 그림에:: 한: ^의^자가 있어요	사진의 지시물을 확인하고 언어화	새 정보 제공 화제 제시
UZ	음: 네(0.2) 제가 보이는 그림에: 의자가 하나 있어요	사진의 지시물을 확인하고 언어화	정보 수용 피드백 제시된 화제에 동의
BT	음(헛기침) 제: 음:: 그림에 있는 의자(0.2) 근데 자곤: 의자예요(0.3) 그지않아 그래서 이건 아마(0.2) 유치원이나 어린이집에(0.3) 싸용하:는: 의자(0.2) 일것같아요	공유된 지시물의 구분되는 특성을 확인하고 언어화	화제 발전 동의된 화제를 자신의 관점에서 발전시킴
UZ	제 의자는 한쪽 길:고(0.1) 음:: 편한 의자인것같아요 아 주 보자들이(0.2) 앉는 의자예요 보자집에서(0.1) 보자의 집에서 있는 의자	공유된 지시물의 구분되는 특성을 확인하고 언어화	화제 발전 피드백 상대의 관점 수용, 그 관점에 따라 화제를 발전시킴.

지시물을 확인하고 언어화하는 증위에서는 주어진 사진에서 묘사할 대상을 확인하고 이를 언어화하는 것과 그 대상이 지니는 여러 특질들 중 하나를 선택해서 언어화하는 행위들을 포함한다. 이때 사진의 내용을 전달하는 지시적 행위를 ‘차이점 찾기’라는 효과적인 과제 수행으로 이어 주는 것은 상호 역할관계 확립의 증위라고 할 수 있다. 따라서 상호 역할관계 확립의 증위에서 문제가 발생하는 경우 진행자는 과제 수행에 개입하게 되는 것이다. ‘새 정보 제공-정보 수용 피드백’, 혹은 ‘화제 발전(관점 제시)-화제 발전 피드백(관점 수용)’과 같은 발화 교환이 이루어지지 않는다면 진행자는 과제 수행의 문제 상황으로 파악한다. 다음의 예에서 보면 학습자는 자신의 발화 순서에서 ‘지시물의 확인 및 언어화’에 집중해 있다.

자신의 관점이 상대에게 어떻게 수용이 될 지 예상하거나 피드백을 불러일으키려는 상호적 수행이 아닌 것이다.

(2) 초/중급 2회, 110517

- DC 공기를↗ 알아보 ^아 날씨가:: 어때::케: 어떻게: 도에^쪼↗ 대해서↗ ^에 대해서: 엄:: 알아볼 수 있어요 그리고:↗ 암: 이:: 근처: ^이 근처에 있는 재:일 긴 집 여러 가지 색 있어 슴:: 있어요 아: 노란색↗ 음: 조금 빨간색↗ 또:: 아마: 안에:는 어: 어 집:안에는 엄:: ^셀:↗이나↘ 땀↗ 음 ^방↗ 있을 거 같다고
- OY 음↗ 아: DC씨 집이: 예: 집이 들어 보면↗ DC씨 집이 직원은: ^아 DC씨 집이 살아 있는 사람들은: 어:: ^회사원에 다니고 있는 어: 사람들일 거 ^같아요↗ 여기는↗ 음: 아 ^밖에는 ^집 밖에는 아름다 운 꽃이 많이 있^고↗ 여러 가지 꽃이 많이 있는데: 그리고 전원 전원엔 ^또 꽃이 있^고 음 ^특히 ^화분이 많이 있는 거 같아요 그리고 여기에는 가족이: 사는 거 같아요 그리고: ^DC 음:: ^집에 비하면↗ 음: 그렇게 ^큰 창문은 없고↗ 그냥 ^작은 창문 있지만↗ 경기에 밖에 있는 경기도 볼 수 있^고↗날씨가 어떻게 날씨가 ^따뜻한지 좋은지도 아 알 수 있을 거 같아요 그리고: 어 ^지분은↗지분은 너무 커요 이걸 이 층↗인 거 같아요 이 집은↗ 그리고 이 층에는 이 층에는 또 사람들이 살 수 있는 거 같아요 그리고 밖에는: 전체 경기가 아름답진 않고^요: 그냥 음:: 기 기냥 보^통↗ 보통 있는 집인 거 같아요 네 아니 모 ^모는 또 문이↗
- 진A 아 잠시 잠시 ^지붕에 대해서 이제 ^서로: 얘기를 해야 돼요 ^예 그럼 이제 DC씨: 으 DC씨 ^예 ^지붕

진행자인 ‘진A’는 학습자 OY의 발화에 끼어들어 과제 수행을 잠시 중단시킨다. 위의 예(2)는 과제가 시작되는 사실상 거의 도입부에 다름없는 부분이다. 따라서 화자들은 나름의 방식으로, 시작하면서 안내 받은 내용에 대한 자신의 이해에 기반하여, 과제 수행을 이어가고 있다. 과제를 안내하면서 진행자는 사진에서 주목되는 지시물들을 몇 가지 미리 제시해 주었다. 그 중 ‘지붕’이 있었지만 DC는 ‘지붕’을 다루지 않으면서 다른 사물들을 정확히 묘사하는 데에도 큰 어려움을 겪고 있다. OY는 ‘지붕’에 집중하기 보다는 사진에서 자신이 발견할 수 있는 모든 지시물과 그 특성을 나열하고 있다. 서로의 발화 내용과 지시물에 대한 관점이 상호 교환되지 않는 상황인 것이다. 이를 문제 상황으로 파악한 진행자는 개입하여 발화 순서를 인위적으로 배분하고(“이제 DC씨”), 화제 또한 명시한다(“지붕에 대해서”).

이러한 진행자의 개입은 한 번에 완결되거나 혹은 처방을 내리듯이 단정적이지는 않다. 상호 협력을 통해 과제를 바로잡으려고 하는데, 따라서 이는 ‘과제 찾아가기 행위 연쇄’로 정의될 수 있겠다. 다음이 그 예이다.

(3) 초/중급 1회, 110517

- 진A ①음 문에 대해서 서로 나는 이런 모양이야 이런 색깔이야 뭐가 있어 애
기하면서 차이점이 뭔지 한번 찾아보세요 우선 ^창문부터
- BT 음(0.3) ^제 그림에 있는 음: 건물에↗ 에 어 ^보여 있는 창문(0.4) ^
여덟 개 있어요 항 창문은↗ 한 창문은 ^열어 있어요
- 진A ②예 좋아요 그림 이제 UZ씨는
- UZ 음:(0.3) 음: 이 건:물 찬문은(0.7) 습 찬문은: 열(0.1) 열 개 있어요 기
중에서는 긴 하나 긴 건:물하구 작은 아 하나: 긴: 찬문하구↗ ^구 작은
찬문이 열었어요(0.5) 찬:문이는 꽃이 있어요 다서 다섯 개의↗ 꽃이 있
어요 찬문 ^위에
- BT 음 아 제 그림에(0.3) ^네 창문도 있^구 찬문들이 열은 창문들에 열 창문
열 창문↗ ^앞에 ^꽃이 있어요
- 진A ③흠 아 그림 차이점이 어떻게↗ ^어떨 거 같아요 두 그림에서 창문의 다
른점 우선
- UZ 음
- 진A ④모가 달라요
- BT ^모가 달라요 아 창문이 아: ^하얀색 창문 있어요 ^다: 하얀색이에요
- 진A ⑤음 UZ씨는 창문은
- UZ 모^두 하얀색 창문이에요
- 진A ⑥아 이건 모 같은 점이니까
- BT 이거는
- 진A ⑦다른 점은 모가 있어요↗
- BT 다른 점
- UZ 다른 점은 기 BT ^씨
- 진A ⑧음
- UZ 건물보다(0.1) 우리 건물에는 찬문(0.2) 더 ^많이 있어요
- 진A ⑨^예 그런 식으루 그런 식 예 더 많고

진행자는 ①에서 과제를 다시 안내 하면서 지시물을 한정하고, ②에서 발화 순서를 인위적으로 배분하면서, ③④⑤⑥⑦을 통해 연속적으로 과제가 지향하는 궁극적인 도달점인 ‘차이점 발견’을 환기시키면서 학습자들이 이를 분명히 확인하고 명시할 수 있도록 안내한다. 결국 학습자 UZ가 이러한 목표 지점에 도달하자(“다

른 점은 기 BT씨 건물보다 우리 건물에는 찬문이 더 많이 있어요”) ⑨에서 이러한 ‘과제 찾아가기’의 연쇄를 마감하게 된다.

이러한 과제 찾아가기 발화 연쇄는 초/중급 학습자들에게서만 관찰된다¹⁴⁾. 초/중급 학습자들에게는 ‘사진 묘사하며 차이점 발견하기’ 과제는 어떤 모형 없이 주어졌을 때는 직관적으로 우선 ‘사진 묘사’만 이해되거나 혹은 이것만이 자신들에게 가능하다고 인지되는 것으로 보인다. 차이점을 발견하기 위해서 서로의 정보를 비교해야 하고 또 그 과정에서 피드백을 기대하고 또 피드백을 제공해야 하는데, 이러한 상호협력의 층위가 바로 작동되지 않는 것이다. 그러나 진행자의 개입이 시작되고 ‘과제 찾아가기’를 통해 과제 수행의 상호행위적 측면까지 모두 이해한다면 ‘상대와 상관없이 홀로 사진에 집중해’ 있는 과제 수행의 모습은 더 이상 드러나지 않는다.

그런데 고급 학습자들의 경우는 특징적인 예를 발견할 수 있었다. 화자가 제공하는 정보나 관점에 대하여 청자가 이를 수용하는 관련된 피드백이 명시적으로 이어지지 않더라도 진행자가 개입하지는 않았다. 이 경우에도 물론 초/중급 학습자에게서처럼 지시물을 확인하고 언어화하는 발화만이 지속되고 ‘지시물 확인’ 층위에서 기능하는 피드백은 없다. 그러나 청자는 ‘청자 반응 신호’를 통해서 충분히 협력의 신호를 보내고 있고 이러한 청자 반응 신호는 화자의 정보와 관점에 대하여 수용하는 피드백으로 해석되고 있기 때문에 과제 수행의 문제 상황으로 정의 되지 않는 것이다.

(4) 고급 2회, 110421

화자	발화 연쇄	지시물 확인 층위	역할 교환 층위
① AB	예: 여기는 ^자동차이고^/ ^퇴계 짝고	사진의 지시물을 확인하고 언어화	새 정보 제공 화제 제시
DG	으흠^/	-	청자 반응 신호
AB	^독일에서 만들었고^/	지시물의 구분되 는 특성을 확인 하고 언어화	화제 발전 자신의 관점에 서 발전시킴
DG	으흠^/	-	청자 반응 신호

14) 초/중급 학습자들에게는 동일 과제를 한 달 정도의 시간 간격을 두고 2회 실시했는데, 두 번째 과제 수행에서는 이러한 과제 찾아가기의 모습은 드러나지 않았다.

AB	나어 ^동('d')그렇게 생긴 건데 색깔: 예::: ^빨::간색↗ ^빨간색↘	지시물 특성	화제 발전
DG	으흠↗	-	청자 반응 신호
AB	습 음 그리고 아마: ^두 명 정도 들어 갈 수 있을 정도로 ^대게 작은 차↘	지시물 특성	화제 발전
DG	으흠↗	-	청자 반응 신호
AB	예: 그리고 이름은(0.2) ^토^블레 블레 예요(0.2) 그리:고: 한국말로 ^뭐라고 얘기해야 될지 모르겠어요	지시물 특성	화제 발전
DG	으흠↗	-	청자 반응 신호
AB	예 :그리고 여기: 있는: 자동:차가:: 제 가 보기에는 아마 ^독일에 있는거 같 아요.	지시물 특성	화제 발전
DG	으흠↗	-	청자 반응 신호
AB	네 그리고 아마(0.2) 운전자는 ^여자 이십 대 여자 습	지시물 특성	화제 발전
② DG	예 니애꺼는 자동차는 ^빨간색이고↗ 지금: 장소는 지금도 존 진행 되었으 되고 있는 거 같애요 그거 ^자동차 전 시회 있잖아↗	사진의 지시물 및 지시물의 특 성을 확인하고 언어화	정보 수용 관점 수용 화제에 동의
AB	예	-	청자 반응 신호
DG	거기서 찍은 사진인 거 같고↗ 빨간색 옆에 대게 멧진 여자 ^모뎀이 서있고 ↗(0.2) 현:대:, 자동차↗ 거기서(0.1) 한 자동차인 거 같 같고 대게::	지시물 특성	화제 발전
AB	//모양	지시물 특성	자신의 관점 제 시
DG	^얼마 전에 찍은 사진인 거 같애 모양 은 ^두 명 정도 들어갈 수 있는 자동 차↗ 아그리고 [머라고]↗	지시물 특성	화제 발전 관점 수용
AB	[제너시스]↗	지시물 특성	자신의 관점 제 시
DG	어↗	-	-
AB	제너시스↗ 쿵↗	지시물 특성	자신의 관점 제 시
DG	^모르겠어 (웃음) 그리고(0.2) 뭐지↗ 위에, ^찌붕이라고 할까↗ 위에 없고	지시물 특성	화제 발전

	↗ 지금 ^없는 상태이고		
AB	그리고 그건 잘 몰라		
DG	습 으음:: 음: 그리고:(0.3) 지금 바로 ^ 전시회에서 찍은 사진이고 사람들도 대개 많이 막 보러 오는 구경하러 오는 사람들도 대개 많고↗ 그런 사진입니다	지시물 특성	화제 발전

위의 예에서 ①의 AB의 발화에서 ②의 DG 발화가 생산되기 전까지는 AB의 독점적인 사진 묘사가 이루어지고 있다. 지시물인 ‘자동차’를 확인하고 그 지시물의 구별되는 특징들을 자신의 관점에서 선택하고 배열하여 설명하고 있다. 자신의 사진에만 집중되어 있는 화자의 일방적인 진술은 앞서 초/중급의 예(2)에서는 진행자가 문제로 삼았던 부분이다. 그러나 고급의 예(4)의 경우, 일방적인 진술이기는 하지만 그것이 빈번한 청자 반응 신호와 함께 이어지고 있다. 따라서 ‘진술(관점)-수용’의 양방향 진술의 성격을 갖게 된다.

마찬가지로 DG는 ②의 발화에서 자신의 사진 묘사를 시작하고 AB는 청자로서 듣고 있다는 신호를 보내기 시작한다. 그러나 AB는 DG에 비해 청자 반응 신호로 상대 관점을 수용하는 역할을 하기 보다는 좀 더 적극적으로 자신의 관점을 제공하는 역할을 담당하려고 시도한다. 따라서 상대의 말을 끊거나(“//모양”), 겹쳐 내며(“[제너시스]”) 스스로가 발견한 지시물의 특성에 대하여 설명하려고 한다.

발화 교환에 대한 분석을 통해, 지시물을 묘사해 나가는 층위와 제시된 화제, 정보, 상대의 관점 등을 수용하고 피드백을 이어가는 역할 교환의 층위에서 몇몇의 의사소통 방식을 확인할 수 있었다. 초/중급 학습자들에게 역할 교환의 층위는 처음부터 원활하게 작동하기 시작하는 것은 아니었고, 고급 학습자들에게는 다양한 변이가 양상될 수 있는 지점이었던 것이다. 이제 다음 소절에서는 과제의 ‘효과적인 완수’라는 관점에서 이들 학습자들의 과제 수행 모습을 살펴보기로 하겠다.

2. 과제의 목표 지점에 도달하기

‘그림 묘사하며 차이점 발견하기’의 과제가 도달해야 할 궁극적인 목표인 ‘차이점 발견’은 두 가지 방식으로 구현되고 있었다. 첫째, 암시되어 암묵적으로 이해되기도 하고 둘째, 그 행위 자체가 명시적으로 대상화되어 언어로 표현되기도 한다.

사전에 과제를 설계할 때의 활동 계획에서 보면 ‘차이점을 찾는 것’은 곧 ‘차이점을 언어화’하는 것을 의미한다. 그러나 학습자들에게 차이점이 언어화되지 않아도 인지할 수만 있으면 과제는 수행된 즉 완료된 것이나 다름없는 것으로 판별된다고 할 수 있다.

(5) 고급 2회, 110421

AB 꽃이 예쁘지 않아 여기선 그냥 [좀색]
 DG [음 여기] 이거
 AB ①풀처럼 생긴거 (웃음)
 DG ②여기 여러 가지 있어 노란색 빨간색//
 AB //아 그리고 참문이 몇 개 정도 있어요↗
 DG ③참문은 대게 작은 참문들이 다섯~여섯 개 있어
 AB ④여긴 대게 많아요 셀 수 없을 정도로
 DG 음:: (웃음)
 AB 그리고 건물이 대게 커요 ^삼 층 ^사: 층 정도 될 것 같애
 DG 음음
 AB 습 그리고 예:: 예 ^아 추측은 선사힘이한다고 토길에 있어요 바로 옆에 ^호텔 있어요 호텔
 DG 어 음:: 여기는 그냥 사람들이 사는 ^호텔은 아니고 그리고//
 AB //바로 옆에 알타 있어
 DG ⑤여기 이 건물이 건축한 지 좀 ^오래됐나 봐 ^지붕 보면 좀 오래↗됐어
 AB ⑥이게 ^우래되지 않았어 아마 사십 년때 ^육십 년때 지은 거 같아요
 DG 그럼 오래됐잖아(웃음)
 AB 카
 DG (웃음)
 AB 다음으로 넘길까요 아니면 계속해야 돼요↗
 진A 네 어 다섯개 찾으셨어요↗

차이점이 암시되는 메커니즘은 화자가 지시물의 구분되는 특성을 확인하고 언어화할 때, 청자는 화자가 스스로의 관점에서 선택한 그 특성 항목을 수용하여 그 관점에 따라 묘사를 이어가는 발화 교환이다. 위의 예에서 ①과 ②는 AB가 선택한 ‘꽃’에 대하여, ③과 ④는 AB가 선택한 ‘창문’, ⑤와 ⑥은 DG가 선택한 ‘건물의 건축 시기’에 대하여 청자가 수용하고 화제로서 전개시키면서 서로가 그 항목에서 존재하는 차이점을 인지하게 된다. 참여자들의 입장에서는 이는 사진을 묘사하며 차이점 찾기 과제를 완수한 것이다. 따라서 AB는 “(이번 사진은 차이점 다 찾았

는데) 다음으로 넘길까요?”라고 묻게 되는 것이다. 그러나 진행자는 아직 ‘차이점은 무엇이냐’라는 말을 관찰하지 못했으니, 암시되고 넘어간 차이점 발견을 과제 완수로 인정하지 않으려 하고 있다(“다섯개 찾으셨어요?). 다음과 같이 ‘차이점이 무엇이냐’라는 말이 나올 때 과제는 완수된 것으로 간주되고 있었다.

(6) 고급 1회, 110421

- NG 음(0.7) 그리구 뭐 일 촌 참문 위에다가↗ 머 어떤 무이(무늬)가 있는 거
같애요 참문 위에 다가 막 이렇게 이렇게 이렇게 똥그란 그런 무이들
이
- AZ 무이가 어딴어↗
- NG 여기 있네요↗
- AZ 급 여기서 공통점도 차이점도 찾아보자 차이점 찾아보까 그럼↗ 차이점
- NG 색깔이 다른 거고↗
- AZ //색깔이 다른 거고↗
- NG 여기 버스가 옆에 서있고↗ 여기 또 제 꺼에서 여기에서는 모
모양이 ^삼각형이라고
- AZ 응 그러면 그건 곤튼점이고↗
- AZ 그러면(0.5) 색깔이 뭐라고 했지↗
- NG 빨간색이랑 노란색이랑 초록색 아 초록색이랑(0.3) 근데 짙은 초록색 아
니고 좀 그냥 초록색 있잖아 (0.1) 네 여기 옆에 이름판도 있고
- AZ 음 여긴 없고
- NG 없으니까 이건 차이점으루
- AZ 꽃도 있다구
- NG 꽃이 아니라 그냥 그런거(0.3) 그냥 우리 학교: 건물에 머 있는거 건물과
같이 자라:는 그런 건물에다가 자라는 그런 거 있잖아
- AZ 음
- NG 그냥 참문 옆에 아니 아래 있는 그런 거 있어 차이점도 그거 있잖아 제
가 ^일 촌 참문 위에다가 막 무늬가 있다고 거기가 차이점인거 같고 으
흠 으흠

위의 예는 전체적으로 차이점 발견을 명시적으로 드러내기 위해 발화 연쇄가 조직되는 모습을 볼 수 있다. 사실상 이전의 상호행위 자체를 대상으로 해서 이전에 주고받았던 정보를 차이점의 관점에서 정리해 나가고 있는 것이다.

그렇다면 ‘차이점 발견’과 관련된 과제의 수행 현상은 숙달도와의 인과관계를 지닌 것일까? 고급 학습자의 경우, 발견한 차이점을 좀 더 적극적으로 언어로 표

현하고 명시하는 예를 발견할 수 있었지만, 이는 과제의 도입부에서 주로 이루어진 것일 뿐, 과제 후반부로 갈수록 차이점을 암묵적으로 확인하고 그치는 경우가 많아진다. 초/중급 학습자의 경우 차이점을 명시하는 다음과 같은 발화 연쇄는 그리 생산적이지 않다.

(7) 초/중급 1회, 110517

UZ 음 ^내 사진 건물이 입구: 들어 들어가는 입구는 보이지 않아요
 BT 음: 제: 사진에 있는 건물 ^입구는 보여 보여: 보일 수 인 있어요(0.2)
 입^구:가 한 ^개↗ 있어요 아 그 근 열어^지 ^닫았지 ^않아요 잘 보이
 지 않아서 없구(0.4) 그 ^입구 근처에는(0.1) 음:: ^아무거나 없어요(0.9)
 입구
 진A 음 그러면↗
 UZ 그러면 BT씨: 건물(0.1) 입구는 볼 수: 있구 ^내 건물 어: 입구는 볼
 수 없어요
 진A 예 그게 차이점이죠 ...

위의 예에서는 진행자가 직접 개입하여 차이점을 말하도록 유도하고 있다. 본 과제 진행에서 진행자의 역할은 사전에 과제 안내와 관찰로 한정되어 있었다. 그럼에도 불구하고 진행자는 ‘과제 찾아가기’와 같이 적극적으로 개입하기도 한다. 그러나 ‘과제 찾아가기’는 초/중급 학습자가 과제를 처음 시작할 때 등장했던 것으로, 과제가 수행되는 주요한 국면에 진행자가 매번 나서는 것은 사전에 한정했던 진행자의 역할을 부정하는 것으로 부담이 따르는 일이다. 따라서 차이점을 명시하는 발화를 돕기 위해 진행자가 빈번하게 나서지는 않는다. 결국 초/중급 학습자가 진행자의 도움 없이 차이점을 명시하는 발화 혹은 발화 연쇄를 생산하는 모습은 자주 나타나지 않는 것이다.

3. ‘추정적 판단’의 의사소통 전략

본 소절에서는 지시물을 확인하고 언어화하는 층위에서 빈번하게 나타나는 의사소통 전략을 살펴보도록 하겠다. 과제 수행에 참여하고 있는 여덟 명의 발화자 모두에게서 발견할 수 있는 의사소통 전략으로 ‘-인 것 같다’ 형태를 사용하는¹⁵⁾

15) 홍승연(2011)에 따르면 ‘-(으)ㄴ/는/(으)ㄹ 것 같다’는 판단의 근거가 있는가 없는가에 상관없이 포괄적으로 그리고 매우 생산적으로 사용되는 추측 표현이다. ‘같다’라는 어휘가

‘추정적 판단’ 전략이 있다. 추정적 판단 전략은 우선 본 것의 질적 특질을 부가할 때나 본 것을 정의 내려야 할 때 자주 사용된다. 그러나 유추하여 새로운 판단을 내릴 때에도 사용되는 모습을 볼 수 있었다. 비교가 용이하도록 동일한 사진 과제를 수행할 때 관찰할 수 있었던 예들을 하나의 표에 정리해 보면 다음과 같다.

화자	‘독일의 집’ 사진 과제		
	유추하여 새로 판단	본 것에 대한 질적 평가	본 것을 정의하기
NG	-	-	그리고 검물에다가 모 이름 판도 하나 있어요(0.1) 식당인 거 같구 네
AZ	-	근데 이거 이 이 집 지붕 있잖아요↗ 지붕이 이거 ^사각형 지붕이라서 이층 아니 삼층 ^사각형이라서 조끔한 것들 같애요	음: 그리고 여기 있는 꽃들이 꽃이 빨간색 꽃두 있구^ 노란색 꽃두 있구^ 꽃이 되게 이쁜 것들 되게 많구요^ 그리고 앞에는 이런(0.4) 어떤 골목인거 같은데:
DG	-	그리고 그거 ^크리:고↗ 그리고 사람들이 걸어다니는 길도 있고 그리고 바로 집이 있어야 되잖아요↗ 사람이 다른 다니는 길이 대게 좁아↘ 그래서 공간이 없는 상태인 거 같애	그런 방인 거 같고 그리고:: 사람이 사는 집인 거 같고↗
AB	-	그리고 건물이 대게 커요 ^삼 층 ^사: 층 정도 될 것 같애	-
BT	-	^벽 모양은(0.5) ^옛날의 이건 이 건물은 ^옛날 건물이는 것 같은데↗	그 이이 집에 ^뒤에↗ 뒤에는 ^다른 ^큰 건물 있어요(0.2) 그 건물도 ^집인 것 같아요
UZ	-	-	응 여기는 도시:하고 시내인 거 ^같아요

추측 표현으로 사용될 때에는 서술 대상이 되는 사태와 가능한 대상의 ‘유사성’을 직접 비교하여 생성되기 때문이다.

OY	어: 이 집 안에↗ 안 [^] 에 벽 벽 [^] 이 으:: 안에 벽 색깔은 [^] 하얀색인거 같아요 왜냐하면: 이 집은 지금 이렇게 [^] 보면 밖에 있는 색깔: 또 노란색이어 [^] 서 안에 있는 색깔 [^] 도 [^] 하얀색인 거 같아요 어두운 색이 없는 거 같애	우리 집 앞에는: 차도 없고↗ 그냥 [^] 큰:길이 있어요 여기에는: 이 집에 살고 있는 [^] 아이들이: 놀 놀으면↗ 음: 좋을 거 같아요	-
DC	이렇게 보면 어:: [^] 문문:: 그림이 [^] 방 있어: 서↗ 저는 [^] 문 [^] 문 있는지:↗ 그냥 그림인지 잘: 아마 [^] 문 있을 거 같아요 조금 [^] 이:상:한: 집 아마: [^] 하숙집처럼 지분이 [^] 왜냐면 창문 [^] 두이 창문마다 [^] 뒤에↗ 문이 있어요 [^] 문이 있어요 그래서: [^] 사람 여기에서 사는 사람 음: 마다↗ 아 문이 있을 거 같아요	-	[^] 또 [^] 길이 있고↗ [^] 또 [^] 버스 있고↗ [^] 버스 갔던 [^] 정류장 없어요 아마 음: 셔틀버스인 거 같아요

<표 3> 과제 수행에서 드러나는 추정적 판단의 의사소통 전략

사진 속의 사물, 인물, 특질에 대하여 묘사할 때, 이 지시물이 지니는 특질에 대한 ‘-어떠하다’ 류의 질적 기술을 하거나 이 특질을 가졌으니 ‘무엇이다’ 류의 정의적 기술을 이어갈 때 등장하고 있음을 알 수 있다. 이러한 의사소통 전략은 ‘사진을 묘사하며 차이점 발견하기’ 과제가 지니는 특성을 잘 보여주는 것이다.

과제를 수행하는 화자들은 보이는 그대로 사진을 묘사해야 하지만 이는 단순한 일방적 기술은 아니다. 항상 차이점이 놓여 있는 지점을 선택해서 선택된 그것에 관한 정보를 상대에게 제공해야 하는 것이다. 즉 자신의 선택과 묘사의 ‘관점’을 주고받고 서로 해석하고 그에 대하여 반응해야 한다. 관점은 개인적인 것이기 때문에 사실로 확신하고 단정하기 어렵다. 여기서 바로 추정이나 추측의 여지가 생

기는 것이다. 이때 이러한 추정의 의미 기능을 더욱 강하게 작동시키는 경우가 사진의 다른 정보들을 바탕으로 새로운 설명을 유추하는 것이다. 본 연구의 관찰 자료로 한정하여 봤을 때, 그리 생산적이지는 않다. 고급 학습자에게서는 드러나지 않았고 초/중급의 여학생 두 명이 사용하고 있는 것이다. 그 중 OY는 ‘-인 것 같다’를 빈번하게 사용하는 발화 스타일을 지니고 있었고, DC는 여덟 명의 참가자 중 상대적으로 정확하고 유창하게 말하는 데에 어려움을 지닌다.

유추의 ‘-인 것 같다’는 화자들이 보고 있는 사진 속의 지시물에 대한 정보 교환을 바탕으로 하는 ‘지시적 의사소통(referential communication)’의 성격에서 벗어나 있다. 사진 묘사와 거리가 있는 생각이나 짐작을 나열하는 것이기 때문이다. 과제를 잘 이해하고 있고 과제를 수행할 의사소통 능력을 지닌 고급 학습자가 유추의 ‘-인 것 같다’를 사용하지 않고 의사소통 능력이 상대적으로 덜 발달된 DC가 이것을 사용하는 이유를 여기서 찾을 수 있을 것이다.

V. 결론

지금까지 본고에서는 ‘사진을 묘사하며 차이점 찾기’의 과제 상황에서 유도된 대화 자료를 바탕으로 이러한 과제 수행에서 드러나는 외국인 유학생들의 의사소통 방식을 분석하였다. ‘사진을 묘사하며 차이점 찾기’ 의사소통 과제는 ‘지시물을 확인하고 언어화’하는 층위와 ‘역할 교환’을 통해 상호 협력을 달성해내는 층위, 두 측면에서 효과적으로 수행될 수 있다. 실제 자료에서 관찰된 바에 따르면, 초/중급 학습자들은 어떤 모형 없이 과제 수행에서 요구되는 역할 교환의 측면을 바로 이해하고 실행하는 데에 어려움을 겪고 있었다. 따라서 진행자는 과제가 시작되는 도입부에서는 적극적으로 개입하고 과제 수행을 바로잡는 ‘과제 찾아가기’ 발화 교환이 나타나게 된다. 지시물을 확인해서 언어화하는 층위에서 드러나는 피드백의 종류도 초/중급 학습자와 고급 학습자가 다르다. 고급 학습자는 일상적 대화와 같은 ‘청자 반응 신호’를 자유롭게 사용하는 것에 비해 초/중급 학습자에게서는 그러한 모습을 발견할 수 없었다. 주어진 의사소통 과제가 도달해야 하는 목표 지점으로서 차이점을 발견하는 발화 교환은 두 가지 특성을 지닌다. 첫째, 발화 연쇄 속에서 암시되거나, 둘째, 명시적으로 언어로 표현되는 것이 그것이다. 고급 학습자의 경우 과제 수행의 초반부에서 차이점을 명시하기도 하지만 초/중급 학습자와 고급 학습자 모두 전체적으로 차이점을 암시하는 발화 교환을 이루어

나가고 있었다. 참가자들은 모두 ‘-인 것 같다’ 형태와 결부된 ‘추정적 판단’ 전략을 사용하고 있었다. 추정적 판단 전략은 사진에서 본 것의 질적 특질을 부가할 때나 본 것을 정의 내려야 할 때 자주 사용된다.

이 연구는 목표 지향적인 과제 상황에서 효과적인 의사소통을 가능하게 하는 상호행위 능력을 질적으로 기술하는 데에 초점이 놓여 있었다. 양적으로 한정된 자료를 바탕으로 이루어진 경우 연구의 성격을 지니기 때문에, 과제 참여자들의 다양한 변수를 의사소통 방식의 세부적 분석에 충분히 활용하지 못했다는 한계가 있다. 이들이 유학생이거나 곧 유학생이 될 어학원 학습자라는 점, 모어인 몽골어의 영향, 성별의 차이, 숙달도의 차이 등 과제를 수행하는 데에 있어 이러한 변수들의 영향도 점검되어야 한다. 이러한 한계에도 불구하고 본고는 목표 지향적인 지시적 의사소통이 ‘지시’ 행위들의 바탕을 이루는 ‘역할 교환’의 상호 협력을 통해 조직된다는 사실을 밝힐 수 있었다. 결국 과제를 개발하거나 설계하는 데에 있어서 그 과제에 고유한 성공적인 발화 연쇄의 유형까지 고려될 필요가 있는 것이다.

의사소통 과제는 그것이 실행되는 순간부터 고유한 의사소통의 사례를 형성하고 동시에 의사소통 행위들의 상호협력적인 메커니즘이 작동한다. 이들 사례에 대한 미시적 분석은 의사소통 과제의 방법론적 지평을 넓힐 것이고 다양한 의사소통 능력의 스펙트럼을 지닌 발화자들의 화용 능력을 기술하는 데에 기여하리라 생각된다.

참고문헌

- 곽미라 (2010). 한국어 학습자의 불평화행 양상 연구: 중국인 학습자를 대상으로. 계명대 한국학과 석사학위논문. 대구.
- 김미영 (2005). “일본어권 한국어 학습자의 설득 화행 연구.” 이해영 외. 한국어 학습자의 중간언어 연구, 301-352. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 이동은 (2008). “한국어 고급 학습자의 화용 능력 고찰-영어권 교포학습자와 비교 포학습자의 담화분석을 중심으로.” 한국어교육 19, 1-26. 국제한국어교육학회.
- 이선명 (2009). 중국인 한국어 학습자의 화용 능력 발달 연구: 요청 화행 실현 전략을 중심으로. 이화여자대학교 대학원 한국학과 석사학위논문. 서울.

- 이재은 김영주 (2011). "한국어 학습자의 과제 수행에 나타난 자기시발 자기수행의 유형과 분포." *한국어학* 51, 165-188. 한국어학회.
- 이정란 (2011). 한국어 학습자의 양태 표현 습득에 나타난 문법 능력과 화용 능력의 발달 관계 연구. 이화여대 한국학과 박사학위논문. 서울.
- 이혜영 (2002). "비교문화적 화용론에 기초한 한국어의 화용 교육." *이중언어학* 27, 46-70. 이중언어학회.
- 이혜영 (2003). "일본인 한국어 고급 학습자의 거절 화행 실현 양상 연구." *한국어 교육* 14-2, 295-323. 국제한국어교육학회.
- 이희란 (2007). "언어장애아동을 위한 참조의사소통과제의 이론적 근거와 적용." *특수교육* 6-2, 27-46. 이화여대 특수교육연구소.
- 정소아 (2005). "과제 유형에 따른 학습자 언어의 대응어 변이 연구." 이해영 외. *한국어 학습자의 중간언어 연구*, 147-188. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 조위수 (2008). "과제 중심의 한국어 말하기·듣기 연계 교육 방안." *외국어로서의 한국어 교육* 33, 169-199. 연세대 언어연구교육원 한국어학당.
- 지현숙 (2007). "한국어 구어 문법 교육을 위한 과제 기반 교수법." *국어교육연구* 20, 247-270. 서울대 국어연구소.
- 한상미 (2005). 한국어 모어 화자와 비모어 화자 간의 의사소통 문제 연구: 영어권 한국어 학습자의 화용적 실패를 중심으로. 연세대 국어국문학과 대학원 박사학위논문. 서울.
- 홍승연 (2011). 모국어와 숙달도에 따른 한국어 추측 표현 습득 양상 연구: 중국인 한국어 학습자와 일본인 한국어 학습자를 중심으로. 이화여대 국제대학원 한국학과 석사학위논문. 서울.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental consideration in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L.F. and Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. and Cohen, A.D. (1998). Language testing-SLA interfaces: An update, In Bachman and Cohen (eds). *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, 1-31. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford

- Univ. Press.
- Ellis, R. and Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Gass, S. and Mackey, A. (2008). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. New York: Routledge.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Günthner, S. (2008), Interactional Sociolinguistics. In Antos and Ventola (eds.), *Handbook of Interpersonal Communication*, 53-76. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kasper, G. and Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Mackey, A. and Gass, S., (2005). *Second Language Research*. New York: Routledge.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson and E. Judee (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*, 137-174. Rowley, MA: Newbury House.
- Tarone, E. and Swierzbin, B. (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Yule, G. (1997). *Referential Communication Tasks*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

손희연

huiyoun_son@hanmail.net

논문 접수일: 2011.09.30.

논문 심사일: 2011.10.15.~2011.11.05.

게재 확정일: 2011.11.19.