

제2언어 습득의 사회인지적 과정으로서 대화의 의의*

-사회문화이론(Sociocultural theory)의 관점에서
미시발달(microgenesis)의 상호작용 사례 분석-

손희연

(연세대 언어정보연구원 HK사업단)

Abstract

Son Hui-Youn 2014. The Meaning of Conversation as a Socio-cognitive Process of the Second Language Acquisition: Analyzing conversation type of microgenesis in the Sociocultural theory's point of view. *The Sociolinguistic Journal of Korea* 22(1). This study aims to identify conversational phenomenon that shows socio-cognitive process of the second language acquisition. To this end, this study investigated major concepts in the 'sociocultural theory's point of view and descriptive methodology based on the 'conversational analysis'. The analysis data of this study was transcribed by observing the conversations generated in the situation where four Korean language learners from Mongol performing story-making and, interview. Based on this analysis data, this study caught conversational scenes that show the second language development as 'microgenesis' phenomena and tried to find the theories of acquisition and conversation organization involved in these conversational scenes. As results of analysis, firstly, this study could see clinical conversation types of microgenetic development generated to complete story-making; secondly, this study could observe cooperative conversational phenomena of microgenetic development accompanied by conversational phenomena such as repair or metaenonciation during the course of interview.

Keywords: second language acquisition, sociocultural theory, microgenesis, clinical conversation, story-making, repair

* 이 연구는 2009년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구이다(NRF-2009-361-A00027).

I. 서론

이 연구의 목적은 제2언어 습득¹⁾의 사회인지적 과정을 보여주는 대화적 현상을 밝히는 데에 있다. 이를 위해 ‘사회문화이론(Sociocultural theory)’의 관점에서 주요한 개념을 확인하고 기술적 방법론을 모색하고자 한다. 상호이해와 협력의 원칙이 본질적으로 작동하는 대화는 언어 교육의 내용으로서 주목을 받아 왔고 제2언어 습득을 견인하는 입력의 원천으로서도 주요하게 인식되었다. 그러나 대화의 상호적이고 사회적인 속성은 대화 그 자체를 제2언어 발달의 주요한 메커니즘으로 파악할 가능성을 만들어내는데, Vygotsky의 심리학에서 발달한 사회문화이론은 이러한 가능성을 이론적으로 설명해 왔다는 점에서 특히 주목된다. 제2언어 습득의 대화적 현상을 기술하는 데에는 ‘대화 분석(conversational analysis)’의 방법론이 또한 논의될 필요가 있을 것이다. 이 연구의 분석 자료는 한국어를 배우는 몽골인 학습자 네 명이 수행하는 이야기 만들기, 인터뷰, 두 가지 의사소통 과제 상황에서 생산되는 대화를 관찰하여 전사한 것이다. 이러한 분석 자료를 바탕으로 제2언어 발달을 보여주는 대화적 장면을 ‘미시발달(microgenesis)’ 현상으로서 포착하고, 이러한 대화적 장면에 관여하는 습득의 원리 및 대화 조직의 원리를 기술해 보고자 한다.

II. 선행연구 및 이론적 배경

1. 선행연구 검토 및 문제제기

국내의 한국어 교육 및 한국어 습득 연구에서 사회문화이론에 대한 관심은 먼저 ‘수업 상황의 언어적 상호작용’을 주요한 관찰 대상으로 하고 있음을 볼 수 있다. 진계희(2002), 정미혜·박동호(2009)와 같이 교실 내에서 학습자의 언어 생산이 목표어에 더욱 근접하도록 도움을 주고 자극을 주는 교사의 역할을 ‘스캐폴딩(scaffolding)’의 개념을 바탕으로 분석하고 있다. 같은 맥락에서 박선희(2008)는 ‘근접발달영역(zone of proximal development) 내 통제 척도(regulatory scale)’를 활용한 교사의 오류수정적 피드백을 분석하고 있다.

1) 본고에서 ‘제2언어 습득’이라는 용어는 ‘제2언어’와 ‘외국어’, ‘습득’과 ‘학습’을 그 개념이나 경우 모두의 측면에서 엄격하게 구분하여 한정적으로 사용한 것이 아니라, 모어(제1언어) 이후에 두 번째로(제2언어) 언어를 배우는 일반적인 현상을 지칭하는 의미에서 사용하였다.

학습자의 잠재적 발달 수준을 가능하고 적절한 도움이나 자극을 제공하는 정도를 오류 처리의 관점에서 척도화한 ‘근접발달영역 내 통제 척도’를 바탕으로 수업 상황에서 발생하는 학습자 오류의 상호적 처리와 수업에의 활용성 문제에 접근하고 있는 것이다.

제2언어 습득 과정에서 한 개인의 발달 수준을 지금 현재의 ‘실제적 수준’과 ‘잠재적 수준’ 두 측면에서 논의하는 ‘근접발달영역’은 제2언어 습득이나 교육의 분야에서 가장 생산적인 논의가 이어지고 있는 개념이다(Ellis and Barkhuizen 2005).²⁾ 어떤 문제 해결의 상황에서 스스로가 완수해 내는 모습이 현재의 실제적 수준이라면 타인의 도움이나 자극을 통해 수행하는 모습에서는 그 개인의 잠재적 발달 수준이 드러난다. 현재의 수준과 잠재적 수준 사이의 거리가 근접발달영역이 되는데, 따라서 타인의 개입은 곧 근접발달영역을 창출하고 타인과의 협력도 그 안에서 진행되는 것이다. ‘경험적으로 발견되는 발달의 잠재력’을 함의하는 근접발달영역의 개념은 수업 상황에서 이루어지는 언어적 상호작용과 교사의 역할에 주목하게 하지만, 언어적 발달을 견인하는 ‘협력적 대화’의 측면에서도 주목되는 개념이다. 이러한 맥락에서 이다미(2001)는 학습자들 사이에서 이루어지는 협력적 대화가 학습자들의 제2언어 습득을 촉진시키는 도움주기, 의미조율의 성격을 지닌다는 점을 기술하고 있으며, 김정숙(2010), 김지영(2012) 등은 제2언어 습득을 촉진하는 협력적 활동을 교육 과정이나 학습활동으로 활용하는 방안을 모색하고 있다.

사회문화이론은 언어 습득을 한 개인의 내적 언어 능력의 발현이 아니라, 사회문화적 교류를 통해 언어로 무엇을 할 수 있는지를 경험하고, 그러한 사회문화적 교류를 가능하게 하는 언어의 매개적 기능을 내재화하는 것으로 본다.³⁾ 이러한 관점은 본래적으로 교육의 역할과 사회화의 과정을 염두에 두기 때문에 수업 상황이나 교육 과정의 문제와 이어지는 것은 자연스럽다. 그러나 다른 한 편으로, 사회문화이론의 관점은 언어를 습득하는 데에 있어서 ‘대화’의 역할을 다시 돌아보게 하는 측면이 있다

제2언어 습득, 제2언어의 발달은 대화의 일반적인 조직 원리와 어떠한 관계가 있는

2) 사회문화 이론에서 전개되는 ‘발달 과정’에 대한 내용은 특히 교육심리학의 주목을 받았는데, 잘 알려져 있는 바와 같이 ‘근접발달영역(Zone of Proximal Development: ZPD)’과 같은 이론적 개념을 제시하고 있기 때문이다. 근접발달영역은 어떤 문제를 독자적으로 해결하는 것으로 드러나는 그 개인의 현재 발달 수준과 더 능력 있는 누군가와 협동해서 문제를 해결하는 것에서 결정되는 잠재적 발달 수준 사이의 거리로 정의된다(Vygotsky 1978). Wertsch(1985: 85)가 밝힌 바에 따르면, 근접발달영역의 개념은 아동의 지적 능력에 대한 평가 및 교수 활동의 평가를 다루려는 노력의 일환이었다. 특히 아동의 현재 발달 수준을 측정하는 것보다 앞으로 도달할 수 있는 수준, 즉 그들의 잠재력을 측정하는 데에 초점이 놓여 있었으며 근접발달영역을 창출하고 정신 간 활동을 촉진하는 교수(instruction)의 역할을 강조하였다.

3) 언어 발달과 관련된 사회문화이론의 주요 개념은 본고의 2장에서 다루고 있다.

것인가? 대화를 대화의 모습으로 이어나가는 데에 관여하는 행위, 의미, 전략의 원리와 같이 '습득의 원리'도 대화에 내재한 기본적인 속성일 수 있을까? 사실 제2언어 습득과 관련하여 다루어지는 대화의 문제는 특히 새로 배우는 언어를 능숙하게 사용할 수 없는 상태의 개인이 비슷한 조건의 사람들이나 혹은 대화하는 언어의 모어 화자들과 말을 주고받게 될 때, 이들이 서로 이해할 수 있을 정도로 말을 이어가야 하는 이러한 대화의 상황을 고려한다. 즉 그 언어에 대하여 모어화자(NS: Native Speaker)/비모어화자(NNS: Non Native Speaker) 사이의 대화가 대상이 되는 것이다. 이러한 대화는 제2언어와 관련하여 발달적 속성을 내재하고 있을 가능성이 높지만, 이들 대화의 모든 순간에서 제2언어 습득이 진행되는 것이라 단정하기는 어려울 것이다. 제2언어 습득이 다양한 유형의 대화 내의 어느 지점에서 그리고 어떻게 드러나는지 경험적으로 기술하는 것이 필요할 것이다. 이러한 문제제기를 바탕으로 이 연구는 우선 제2언어 습득과 관련된 대화의 발달적 속성을 사회문화이론의 관점에서 점검하고 대화분석적 시각을 더하여 '제2언어 습득의 대화'를 기술할 수 있는 방법론을 모색해 보기로 하겠다.

2. 협력적 대화의 발달적 속성

대화는 그 안에서 제2언어 습득의 언어적 원천이 제공될 수 있다는 점에서 중요하고, 동시에 습득의 결과라는 점에서도 주목이 된다.⁴⁾ 그러나 새로 배우는 언어로 대화하는 경험은 그 자체로 그 언어를 배워 나가는 사회적이자 인지적인 발달 과정으로 설명될 수 있으며, 이러한 설명은 제2언어 습득에 접근하는 '사회문화 이론(Sociocultural Theory)'의 주요한 관점과 개념을 바탕으로 한다. 제2언어 습득론 내에서 Lantolf and Appel(1994), Lantolf(2000, 2011), Johnson(2001, 2004) 등은 Vygotsky가 20세기 초, 심리학의 테두리에서 발전시켰던 사회문화이론(Sociocultural Theory of Mind)을 적극적으로 수용하였다.⁵⁾

-
- 4) 일상적이고 대면적인 상황에서 이루어지는 대화는 그 대화를 경험하는 학습자에게 습득과 직결되는 '이해가능한 입력(comprehensible input)(Krashen 1981)'을 제공하기도 하며 나아가 그 이해가능함을 확보하기 위한 상호적 조정과 타협이 이루어지기도 한다(Long 1983). Swain(1985)은 '이해가능한 출력(comprehensible output)'의 개념을 통해 대화의 과정에서 생산되는 학습자의 언어 생산이 '이해가능한 입력'처럼 습득에 주요한 원천이 될 수 있다는 점을 논의하고 있다. 학습자의 언어 생산은 대화하고 있는 모어 화자 혹은 교사의 피드백을 바탕으로 목표어와의 차이점이 인식되고 목표어와 근접한 모습으로 생산되기 위해 제척리될 수 있기 때문이다.
 - 5) 이들이 사회문화 이론에 주목한 배경에는 제2언어 습득을 '사회적 과정'으로서 설명하려는 이론적 관심이 있다. Pavlenko and Lantolf(2000)가 '인지주의(cognitivism)적 습득'을 보완 혹은

Johnson(2001: 183)에 따르면, 사회문화이론은 ‘정신 발달의 과정에 대한 분석’, ‘정신 기능의 사회적 기원’, ‘인지 기능의 발달에서 언어의 역할’에 주목하는 주요한 특징을 가지고 있다. 이러한 세 가지 이론적 속성은 Vygotsky 학파의 개념을 발전시킨 Wertsch(1985)에서도 강조되었다. 개인의 정신 활동의 발달은 궁극적으로는 스스로 통제할 수 있는(self-regulated) 고등 정신 활동에 도달하는 것을 의미한다. 이때 고등 정신 활동은 생물학적으로 발현하는 것이 아니라 ‘내재화(internalization)’의 발달 과정을 거친다. 즉 사회 속에서 문화적, 역사적으로 형성되어 상징적, 물리적 도구를 매개로 수행되는 것들이 개인에게 재구현되는 것이다. 이때 이러한 고등 정신 활동을 ‘매개하는(mediation)’ 상징적 도구로 대표적인 것이 ‘언어’이며, 고등 정신 활동을 내재화하는 발달의 과정은 타인과의 교류를 전제한다. 따라서 정신 발달은 사회적 상호작용 속에서 ‘정신 간(interpersonal)’ 활동으로 시작했다가 궁극적으로 ‘정신 내(intrapersonal)’ 활동으로 귀결되는 것이다.

새로운 언어를 배우는 것은 고등 정신 활동을 매개하는 새로운 언어 양상을 내재화하는 것이다. ‘학습(learning)’ 자체는 고등 정신 활동에 속하며(Johnson 2001: 185), 따라서 제2언어 습득 과정은 학습을 매개하는 언어활동 및 학습의 대상이 되는 언어활동 모두를 내재화하는 과제를 풀게 된다(Ellis and Barkhuizen 2005: 231). 이러한 내재화의 과정에서 목표어를 매개로 하는 협력적 대화의 역할이 중요한데, 그 사회와 문화를 유지하고, 창조하고, 실행하고, 전수하는 모든 고등 정신 활동을 독자적으로 수행하기까지(정신 내 활동 혹은 자기 조절(self-regulation)의 단계에 이르기까지), 그러한 매개적 언어 사용이 무엇인지를 볼 수 있고, 수행해 볼 수 있고, 수정적 피드백을 받을 수 있는 경험의 장이 바로 대화이기 때문이다. 대화 내에서는 목표어를 매개로 하는 정신 간 활동, 즉 타인의 자극과 도움을 통해 언어적 발달의 잠재적 영역인 근접발달영역을 생성하고 또 이를 실제적 발달 수준으로 끌어올릴 수 있는 협력과 교류를 이어갈 수 있다.

3. 미시발달(microgenesis)의 대화 분석

사회문화이론에서는 협력적 대화 내에서 정신 간 활동이 작용하는 언어 발달의 잠재 영역이 형성된다는 점을 밝히고 있다. 이러한 대화 과정에서의 언어 발달을 경험적으로 분석하기 위해서는 기술적 분석의 틀이 필요할 것이다. 이를 위해 우선 사회문화이론에

대체하는 은유적 관점에서 ‘참여(participation)’, 즉 사회적 구성원이 되는 상호적 과정을 강조하거나, Johnson(2004)이 의사소통능력의 개념을 ‘상호행위 능력(interactional competence)’으로 재구성하는 논의가 이를 잘 드러내는 것이다.

서 발달 분석의 단위로 제시하고 있는 ‘도구-매개적 행위(tool-mediated action)(Wertsch 1985: 208)’와, 발달 과정을 기술하는 방법으로서 ‘미시발달적 분석(microgenetic analysis)’을 살펴보기로 하겠다.

언어라는 상징적 도구를 매개로 하는 고등정신활동의 발달 과정에서 사회적 상호작용에 참여한 사람들 사이에서 일어나는 협력적 활동과 협력적 활동의 결과로 발생하는 독자적이고 통제적인 활동 모두는 목적 지향성(goal direction)을 지닌 행위(action)로서 분석될 수 있다(Wertsch 1985: 203). 그런데 목적을 지닌 행위는 개별적으로 존재하는 것이 아니라 구체적인 상황적 ‘조건(condition)’에 따라 ‘실현(operation)’되는 것이고 행위가 실현되는 전체적인 양상은 실현 주체들이 지나는 특정한 ‘동기(motive)’를 전제한다. 이러한 ‘활동 이론(activity theory)(Lantolf 2000: 8)’의 관점에서 보면, ‘대화’는 사람들의 의도와 필요가 동기가 되어 촉발되는 활동으로서 그러한 동기가 야기하는 과정상의 목적들을 달성하려는 행위들이 대화자들이 처한 조건에 따라 실현되는 것이다. 이러한 사회심리학적 논의는 Wertsch(1985)가 지적한 바와 같이 Goffman(1974)의 미시사회학적 분석과도 관점을 공유하며 Gumperz(1982)의 상호행위 사회언어학과 일맥상통하는 부분이 있다. 그런데 제2언어 습득의 관점에서 주목되는 것은 ‘대화 내 행위들의 합목적성’에 대한 것이다. 이는 대화의 현재적 흐름 속에서 발생하는 것으로서 상대를 평가하고 상호적 이해를 도모하려는 협력적 대화가 언어적 발달의 기제를 작동시킬 수 있도록 협력의 행위들을 구체화시키는 데에 바탕이 되어줄 것이기 때문이다.

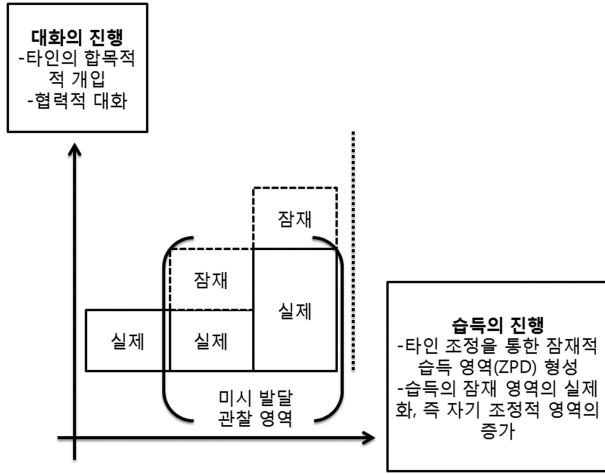
합목적적 행위들이 발달의 메커니즘을 가동시킬 수 있도록 진행되는 대화에서는 제2언어 습득의 모습이 포착될 수 있다. 이는 ‘미시발달(microgenesis)’의 개념을 통해서 이해될 수 있는데, ‘미시발달(microgenesis)’은 ‘한 단위의 관찰 혹은 실험 내에서 전개되는 특정 기능, 개념 혹은 전략의 발달(Wertsch and Stone, 1978: 8)을 의미한다. 일반적으로 ‘발달’에 대한 발견은 장기간의 관찰 기간을 요구하는 종단적 연구를 전제하며, 일정 기간을 두고 가시화되는 과정적 결과들을 집약하여 해석하기 마련이다. 그러나 Wertsch and Stone(1978: 9)에서 논의한 바와 같이 사회적 상호작용의 어느 지점에서는 타인의 도움을 통해 해결하던 문제들을 스스로의 힘으로 해결하는, 즉 정신 간 활동이 정신 내 활동으로 전환되는 성장과 변화가 구현되고, 이러한 미시적 순간들에 접근하는 것이 ‘발달의 과정’에 접근하는 분석 방법론이 될 수 있다는 것이다.

제2언어 습득 연구의 맥락에서 이러한 사회문화이론의 미시발달 분석은 Lantolf and Appel(1994), Ellis and Barkhuizen(2005), Kasper and Wagner(2011) 등을 통하여 소개되고 있는데, 하나의 대화가 진행되고 있는 몇 분의 상황, 혹은 동일한 의사소통의 과제가 반복되는 몇 주 동안의 짧은 기간 내에서 가시화되는 ‘단기간의 발달(development in

the short term)(Kasper and Wagner, 2011: 131)'을 밝히고 있는 것이다. 이러한 미시발달 분석의 절차는 Ellis and Barkhuizen(2005: 236)가 명시한 바와 같이 관련성 있는 에피소드를 선택하고, 주요한 상호행위의 유형을 확인하여 그러한 상호행위의 장면에서 어떠한 '미시발달적 성장(microgenetic growth)'이 관찰되는가를 보는 데에 있다.

제2언어 습득과 관련하여 미시발달적 분석은 '타인 조정(other regulation)'의 언어활동으로 드러나는 상호행위의 주요한 유형을 확인하는 것에서 출발한다. 타인 조정의 상호적 활동은 교실 수업에서라면 전형적인 교사의 역할과 결부되겠지만, 수업 상황이 아니라면 별도의 대화적 계기가 의도가 요구될 것이다. 즉 특정한 목적을 지닌 행위들의 연쇄가 주요한 대화적 시퀀스가 되거나 혹은 대화적 삽입 구조로서 대화적 흐름에 끼어 들어갈 수 있다. 특히 '바로잡기(repair)(Sacks, Schegloff and Jefferson 1977)'와 같은 대화의 삽입 구조는 미시발달을 보여주는 대화적 현상으로 분석될 수 있다. 적절하고 원활한 상호 이해를 지향하는 대화적 메커니즘으로서 바로잡기는 의사소통의 문제로 촉발되며 그러한 문제를 해결하거나 수정하기 위한 대화자들의 행위들로 구조화된다. 문제를 만든 대화자가 그 문제를 해결할 수 있도록 문제를 발견한 대화 상대자는 문제를 명확히 하려는 진단적 발화나 문제 해결의 단서를 제공하는 처방적 발화를 이어가기도 하는데, 이러한 행위들은 언어 발달을 촉진하는 타인 조정적 활동과 통하는 것이다.

이러한 대화적 장면에서 제2언어 습득의 주체가 타인의 개입과 도움을 수용하고 자신의 발화에서 이전 발화와는 달리 목표어에 좀 더 근접하는 양상을 독자적으로 생산할 수 있는 경우, 이를 미시발달적 성장의 지표로 볼 수 있다. 타인 조정의 언어활동이 자기 조정의 언어활동, 즉 스스로 통제하고 있는 내적 '발화(inner speech)'가 구현되는 모습으로 귀결되는 미시발달적 시퀀스의 협력적, 합목적적 행위들의 연속이 분석의 대상이 되는 것이다.



〈그림1〉 대화 과정에서의 미시발달 관찰 영역

미시발달은 언어 지식을 내재화하는 변화의 미시적 순간들이다. 따라서 대화 내에서 미시발달은 위의 그림에서와 같이, 발화자의 현재 실제 수준, 타인의 개입과 도움을 통해 변화를 겪는 양상(발달의 잠재적 영역 형성), 이후 동일한 의미나 의도, 조건의 발화가 좀 더 정확하고 적절한 목표어 형식으로 재구성되는 상태(잠재 영역의 실제화), 세 가지 주요한 단계에 대한 관찰을 포함한다.

III. 분석 자료

관찰 자료의 수집은 두 종류의 유도 발화 상황을 배경으로 하였다.⁶⁾ 동화 이야기의 장면들을 보고 이야기를 만드는 의사소통의 과제 상황과 개인적 의견이나 경험을 말하는 인터뷰의 상황이 그것이다. 이 연구에 사용된 동화 이야기의 주제는 전래 동화로서 '머느

6) 본고의 관찰적 연구는 한국어 학습자 언어 자료 수집의 큰 틀 내에서 이루어졌다. 2011년 4월 27일에서 6월 15일까지의 기간 동안 몽골인 초·중급 학습자 4인과 고급 학습자 4인을 대상으로 한 관찰 연구가 수행되었는데, 이 과정에서 총 5가지 의사소통 과제(사진 대화, 자유 대화, 영화 및 동화 이야기 말하기, 인터뷰)를 활용하여 한국어 학습자의 구어 자료가 수집되었다. 본고의 연구 자료는 질적인 분석을 위해 동화 이야기 말하기와 인터뷰 자료 중 일부를 한정하는 것이다.

리 뱀꽃 이야기'이다. 모두 13장으로 구성된 이야기 장면을 보고 학습자들은 하나의 완결된 이야기를 말하는 것인데, 각각의 장면을 따로 떼어 묘사하여 말한 후 전체 이야기를 완성하게 하였다. 인터뷰의 경우는 학습자들의 한국어 학습, 학교생활, 고향, 가족, 과거의 중요한 경험 등을 주제로 진행자가 질문을 하고 학습자는 답을 하는 형식이었다.

유도 발화 상황에 참여했던 한국어 학습자는 초/중급 학습자 4인(남성인 BT 1인, 여성인 UZ, DZ, OY 3인)으로서, 모두 몽골어를 모국어로 사용하는 몽골 국적의 학습자들이다. 연령은 20대 후반에서 30대 초반에 속하며, 관찰 연구가 처음 시작될 당시, 대학 부설 어학원에서 3급 과정을 이수하고 있었다. 이들은 대학원의 연구 과정에 편입하기 위해 입국한 장학생들로서 몽골에서 이미 학사 과정을 마친 상태이다. 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.

자료 수집에 참여한 학습자들은 미리 지정된 녹음 장소로 모여 주어진 의사소통 과제를 수행하였다. 진행자와 진행 보조원이 함께 참석하였고⁷⁾ 진행자들은 과제 내용과 과제의 목표 및 활동계획에 대하여 충분히 숙지한 후 관찰을 시작하였다. 진행자의 역할은 과제 안내와 관찰, 두 가지로 한정하기로 협의하였지만, 실제 과제 운영의 과정에서 이를 엄격하게 강요하지는 않았다. 따라서 진행자는 유도 발화의 상황에 적절한 의사소통이 유지될 수 있도록 협력과 도움의 역할을 수행하는 데에 제약을 받지 않았다. 초중급 학습자들의 경우에는 진행자와 학습자 사이에 대화적 협력의 모습이 두드러졌으며, 그 결과 유도 발화의 상황을 상호적 언어활동이 두드러지는 의사소통적 사건으로 만들고 있었다.

현장에서는 녹화와 녹음이 병행되었고 녹음된 음성 자료는 전자⁸⁾되어 분석 자료로

7) 전체 연구에 참여하여 의사소통 과제 상황을 통제하였던 진행자는 총 2인, 진행 보조원은 총 3인이었다. 진행자는 모두 여성이었으며, 40대의 연령, 한국어 교육 및 언어학 전공의 연구자이다.

8) 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)

활용되었다. 전사된 자료의 상세 내용은 다음과 같은데, 학습자들의 이름은 모두 영문 이니셜로 처리하였다.

〈표 1〉 전사된 자료의 상세 내용

유도 발화 상황	일시	참여자	전사 낱말 수
동화 이야기 만들기	110524	UZ, 진행자, 보조원	2630
	110524	BT, 진행자, 보조원	2285
	110524	DZ,, 진행자, 보조원	2263
	110524	OY, 진행자, 보조원	4099
인터뷰	110531	UZ,, 진행자, 보조원	5055
	110531	BT, 진행자, 보조원	4902
	110531	DZ, 진행자, 보조원	4791
	110531	OY, 진행자, 보조원	5243

IV. 대화 자료의 분석

1. 협력적 이야기 말하기의 임상적 대화와 미시발달

관찰된 사례들은 모두 한국어 학습자들의 ‘유도 발화’ 상황을 배경으로 한다. 이러한 상황에서는 일반적으로 진행자의 역할이 최소화되고 학습자들의 언어 생산만이 부각되는 경우가 많다. 그러나 관찰 사례에서 보면, 이러한 발화 유도의 상황을 유지하고 통제하기 위해 참여하는 ‘진행자’ 또한 의사소통이 원활하게 진행되는 데에 유의미한 기여를 하게 됨을 볼 수 있었다. 결과적으로 학습자 개인에게만 국한된 이야기 생산에 그치지 않는, 진행자와 함께 하는 ‘협력적 이야기 말하기’가 생산되고 있는 것이다. 여기서 학습자가 진행자의 개입과 도움을 통해 스스로의 이야기를 만들어 나가는 언어 발달적 대화 현상을 볼 수 있었다. 진행자의 개입과 도움의 역할은 ‘발화 유도’와 ‘과제 완수’, 두 가지 목적에 따른 행위로 드러나는 것인데, 이는 곧 ‘과제를 완수하는 발화’에 대한 ‘진단’과 ‘처방’의 피드백을 이어가는 ‘임상적 대화 유형⁹⁾’으로 분석될 수 있으며, 이러한 임상적

-유의미한 억양 / (오름) \ (내림)

④ 비언어적 행태 전사: 휴지는 3초 이상일 경우 초 단위로 명시, (웃음), 팔호 설명

⑤ 기타: 말 겹침 [], 말 끊기 //

9) 여기서 ‘임상적(clinical)’이라는 개념은 Ellis and Barkhuizen(2005: 23)에서 논의하고 있는 학습

대화가 한국어 습득의 미시발달과 어떠한 관련이 있는지가 관찰될 필요가 있을 것이다.

1) 과제 완수를 위한 임상적(clinical) 대화

학습자들은 주어진 과제 조건 안에서 자신의 모어가 아닌 제2언어로 발화를 생산해야 한다. 이러한 발화 생산이 과제 조건을 최대한 충족시키면서 이어질 수 있도록 진행자는 대응하게 된다. 이러한 대응이 단순히 청자로서의 듣기 신호에 그치기도 하지만, 학습자 발화의 생산성을 높이기 위한 적극적인 개입으로 이어지기도 하는 것이다. 즉, 진행자가 '과제를 완수하는 발화의 유도'라는 합목적적 조치에 집중하면서 학습자의 발화에 대하여 진단을 하고 처방을 제공하게 되는 것이다. 이야기를 말하는 학습자는 자신의 발화에 내리지는 처방에 주목하고 자신의 발화를 과제 조건에 맞도록 개선하거나 발전시키려는 의식적 노력을 하게 되면서, 이들의 대화는 이야기 만들기의 과제 완수로 수렴되고 동시에 학습자의 현재 습득 수준 이상의 발달 가능성을 만들게 되는 것이다.

이야기를 만드는 과제 상황에서 진행자의 발화는 이러한 과제 완수를 위한 진단이나 처방의 기능을 발휘하며 이러한 임상적 조건을 통해 학습자들의 이야기 발화는 변화를 겪게 된다. 관찰 사례에서 다음과 같은 임상적 대화의 예시를 살펴볼 수 있다.

(1) 발화자 BT 예시

- 01진행 우리학교에도 많이 있어요 이 꽃에 대한 이야기에요 오늘은 아까처럼 그림 한 개 한 개 먼저 이야기해볼까요 자 누가 있어요↗
- 02BT ^딸있어요 딸 더 밥으 밥으 그릇을 열고 있어요
- 03진행 여기가 어디예요↗ 그러면↗
- 04BT 여기 여기 집이요 ^집 안에 있어요↗
- 05진행 집에 어디↗
- 06BT 아 가울 앞에서 거울↗
- 07진행 거울↗
- 08BT 가울↗

자 언어의 '임상적 유도(clinical elicitation)'에서 가져온 것이다. '임상적'은 완전히 자연적인 상황, 엄격하게 통제된 실험적 상황 모두와 대비되어 특정 연구 목적에서 구상된 말하기의 조건을 의미한다. 즉, 무엇인가 말하기 위해서 사전에 한정된 조건과 역할이 있지만 실제 말하기의 진행 과정은 열려 있기 때문에, 그 과정에서 말하기의 상황을 유지하기 위한 소위 진단과 처방적 역할이 요구되는 것이다.

- 09진행 밥 하는곳 어디예요↗ 밥하고 설거지도 하고
 10BT 벽↗ 킁↗ 킁↗
 11진행 부엌↗
 12BT 부엌↗ 아 부엌
 13진행 자 한번 시작해 봅시다
 14BT [부엌 있어요 응 어느날 아들이 킁 킁에↗
 15진행 부엌
 16BT 부엌에↗ 팝(2.0) 팝을 보고 있어요 팝을 먹고 싶은데: 먹지 안:되다고 어머니
 들이 해서 조금 슬픈 뜻이에요

진행자의 말순서 01, 03, 05, 09는 진단의 기능을 수행하며 이야기 구성의 과제 완수를 위한 임상적 대화를 구성하는 주요한 요소가 되고 있다. 진행자는 이야기 장면을 묘사하는 학습자의 발화에서 이야기를 만드는 데에 문제가 될 수도 있을 부분을 진단해 보고 있는 것이다. 즉, 이야기의 내용 중 ‘누가’와 ‘어디서’의 부분에 주목하게 하고 학습자 BT는 이에 대응하는 발화를 완성한다. 여기서 주목되는 것은 진행자의 말순서 05의 경우는 이야기 구성 요소 ‘어디’에 대한 진단과 구체적인 공간을 지시하는 한국어의 실질 어휘에 대한 진단, 즉 두 차원의 진단 기능을 수행한다는 점이다. 어휘에 대한 진단은 학습자가 한국어 어휘에 대하여 지니고 있는 문제를 드러내는데(말순서 06), 따라서 진행자는 이에 대한 처방적 조치들로서 되묻거나(말순서 07) 힌트를 주고(말순서 09) 직접 수정하기도 한다(말순서 11).

이러한 임상적 대화는 이야기의 구성 요소를 확인하고 동시에 그러한 구성 요소와 대응되는 한국어 형식을 확인하고 있으며, 따라서 과제를 통한 유도발화 상황에서의 합목적적 행위들과 잘 부합한다. 그런데 이어지는 학습자의 독자적인 이야기 말순서 14와 16을 보면, 이야기의 구성 요소로서 행위자와 행위 장소를 주요하게 표현하고 있으나, 앞서 처방이 이루어졌던 어휘 형식(“부엌”)에서는 또 한 번의 실수를 보여주고 있다(말순서 14). 결과적으로 말순서 01에서 12까지 이어졌던 대화는 한국어로 이야기를 만들기 위해 어떠한 의미 요소를 어떠한 순서로 표현해야 하는지, 이야기 지식에 대한 확인 및 내재화에는 효과를 발휘한 측면이 있다. 그러나 개별적이고 지엽적인 측면에서의 사용 어휘에 대한 처방이 미시발달적 효과를 발휘했는가를 단정하기는 어렵다. 진행자는 이야기 구성 및 표현 형식의 정확성 모두에서 임상적 효과를 지향하지만, 학습자들이 우선적으로 초점을 두고 있는 것은 이야기 구성에 있기 때문일 것이다. 아래의 UZ의 예에서도 이러한 현상을 볼 수 있었다.

(2) 발화자 UZ 예시

- 01진행 자 첫 번째 그림↗
 02UZ 기 아주 ^보자, ^부자 주인 ^집, 주인들하구↗ 기: ^일, 하는 여자가 살았어요
 03진행 네
 04UZ 살아요 그리구↗ 밥을 ^만들어구 ^빨래:하구, ^물을 데리구 갔구, ^살를 키:우 키우는, 사담,이예요
 05진행 네 그런데
 06UZ 그런데 음 ^아침부,터: 저녁:까지, ^일하는 여자예요 그래서 기 ^집,주인들은, 나쁜: 아마 날마다 ^나쁜 이야기를 하구↗ ^야단을 주는, 것 같아요
 07진행 어 네
 08UZ 그래서↗ 마음이, ^여자의 마음이, 너무 아파서 울었어요
 09진행 네 왜 맨날 야단을 쳤을까요↗
 10UZ ^열심히 해야 해 ^열심히 해야 해 라고
 11진행 네
 12UZ 야단을 친 것 같아요
 13진행 자 그래서↗
 14UZ 음 그래서 습 기 ^밥을 만들 때 기 ^집,주인이 와서, 야단을, 하구↗ ^때려쓰 여자를 ^때렸어요
 15진행 으음

말순서 09에서 진행자는 이야기의 인과관계에 주목하여 이야기를 만들 수 있도록 발화하고 있다. 이때의 언어 형식을 보면 앞서 말순서 06에서 UZ가 생산했던 형식(“야단을 주다”)을 수정하고 좀 더 정확한 표현(“야단을 치다”)을 보여주는 것이며, 이러한 행위는 이야기의 인과관계에 대한 진단, 언어 형식에 대한 처방, 두 가지가 동시에 이루어지는 모습이다. 그런데 언어 형식의 측면에서 UZ는 미시발달을 보여주지 못하는데, 말순서 14를 보면 결국 ‘야단을 치다’라는 처방을 내재화하지 못하고 ‘야단을 하다’의 불완전한 형식을 생산하고 있다.

이처럼 이야기 과제를 완수하는 과정에서 생산되는 임상적 대화는 이야기 구성을 진단하면서 그 과정에서 등장하는 언어 형식의 진단과 처방을 동시에 지향하기도 한다. 그러나 틀린 어휘 형식이 이야기 내용에 필요한 핵심 어휘가 아닌 경우, 이 형식에 대한 개입은 이야기 내용을 구성하는 과정에 묻혀 있어 두드러지지 않는 경우가 많았다. 즉 이야기 과제 완수라는 일차적인 목적에서 보았을 때, 지역적인 언어 형식의 진단과 처방의 효과는 크게 두드러지지 않는 것이다. 그러나 관련된 언어 형식이 이야기 인물,

사건, 장소 등을 표현하는, 즉 이야기 내용과 관련된 핵심적인 것이라면, 그 형식에 대한 '처방적 조치'에 온전히 초점이 놓여 있는 다음과 같은 임상적 대화가 가능하다.

(3) 발화자 DZ 예시

- 01진행 아 잘 만드셨어요. 자 이게 근데 무슨 얘기냐면요? 며느리예요. 며느리 보통 어머니 이 사람이 어머니잖아요. 남편의 엄마. 어머니라고 부르고 이 남편의 부인을 며느리. 여기 써 있잖아요 그죠? 며느리라구 불러요.
- 02DZ 며:누:리
- 03진행 예. 며느리. 이 사람이 며느리.
- 04DZ 그럼 저는
- 05진행 예. 그냥 여자 여자 했는데 며느리 이 사람...

위의 예에 앞서 DZ는 이야기 장면을 서술하는 과정에서 이야기의 주인공을 '여자'로 표현하고 있었다. 진행자는 그림 장면에 등장한 이야기의 주인공을 말하기 위해 '며느리'라는 단어를 사용해야 한다는 점을 말순서 01에서 설명하고 있으며 DZ는 이 단어를 말순서 02에서 반복해 본다. 나아가 본인의 이야기에서 주인공에 대한 표현이 잘못된 점이 있었다는 사실을 인지하고(말순서 04), 이러한 오류에 대한 확인은 이어지는 진행자의 발화를 통해 명확해지는 것이다.

이렇게 이야기를 중심으로 핵심적인 표현 형식에 초점을 두고 진행되는 임상적 대화가 가능하다. 이는 이야기를 완성하는 데에 꼭 필요한 어휘 형식을 직접 제시해 주는 진행자의 개입으로 볼 수 있는데, 이러한 진행자의 개입은 다음 예시와 같이 이야기의 내용에 초점을 두기도 한다.

(4) 발화자 OY 예시

- 01진행 예 며느리 이게 누구예요 그러면
- 02OY 그림^ 이근:: 며느리의 부^모님들인 것 같아요.
- 03진행 어 잘 보세요 며느리 묘
- 04OY 음. (놀라며) 하 이 아가씨가 죽었어요?
- 05진행 네

이야기의 장면을 서술하며 스토리를 만드는 과정에서 OY는 그림에 나타나 있는 주인공

공인 머느리의 죽음을 자신의 이야기에서 서술하지 못하였다. 주요한 이야기 내용을 그림을 다시 보고 정확하게 인지할 수 있도록 진행자는 말순서 03에서 안내하고 이를 통해 OY는 이야기 내용을 바로잡을 수 있는 단서를 얻게 되는 것이다(말순서 04).

결국, 이야기를 만드는 과제 상황에서 진행자의 도움과 개입은 이야기의 구성 요소, 이야기의 핵심 어휘, 핵심 내용 세 차원에서 주요하게 나타나고 있으며, 이 과정에서 학습자의 발화에 등장하는 오류적 언어 형식에 대한 처방이 부가되기도 한다. 그러나 이야기 과제 조건에 집중해 있는 경우에는 부가적인 언어 형식에 대한 진단과 처방이 학습자의 내재적 언어 지식으로 이어지지 않을 가능성이 있다. 반면 이야기의 핵심 어휘 형식에 대한 도움은 학습들의 최종적인 이야기 생산에서 명확하게 재생산되는 것이다.

2) 이야기 만들기 미시발달의 대화적 시퀀스

앞서 살핀 바와 같이 관찰 사례에서 이야기를 만드는 대화의 상황은 주어진 과제 조건에 강하게 결부되어 있다. 이야기 과제를 완수하는 발화를 유도하려는 진단과 처방의 차원에서 이루어지는 협력적 대화는 각각의 이야기 장면을 서술하는 것에서 시작하여 결국 하나의 이야기를 완결하는 단계에 이르기까지 지속되는 것으로서 그 과정에서 학습자의 현재적 수준에 대한 진단 및 잠재적 발달 영역을 형성하는 처방이 동시적으로 이루어지고 있는 것이다. 이러한 협력적 대화의 주요한 부분들은 학습자에게 내재화되고, 결과적으로 완결된 이야기를 말하는 데에 있어 미시발달적 변화를 초래하게 된다. 이야기 만들기와 관련하여 이러한 미시발달의 대화는 앞서 예시들을 통해 살핀 바와 같이 이야기 구성 요소, 이야기 핵심 어휘, 이야기 내용과 관련된 진행자의 개입으로 인해 대단히 길게 지속되는 시퀀스의 단위에서 관찰되는 것이다. 이야기의 장면을 서술하는 초기의 모습은 과제 조건에 결부된 임상적 대화의 진단과 처방을 통해 개선되고 발전된 형태의 최종적 이야기 모습으로 드러난다. 관련된 시퀀스의 주요한 부분은 아래의 예시를 통해 살펴볼 수 있다.

(5) BT의 이야기 만들기 미시발달 시퀀스

한국어 비모어 화자: BT	한국어 모어 화자 : 진행자	이야기 과제 조건
	응 누가↗	이야기 장면의 서술: 이야기 구 성 요소로서 인 물, 장소, 행위의 확인
딸↗	자 딸이↗	
딸이 물을↗ ^간에서 ^가지고 오고 있 어요	네 그다음↗	
어: 딸이 ^일하고 있어요	네 어디에서	
(웃음) 정원(웃음) 장원아니요↗	좋아요 무슨 일을 하고 있는 것 같아요↗	
음 장원에서↗	다른 말로 설명할 수 있어요 꼭 그 단어 쓰지 않아도 괜찮아요	
(중략)	(중략)	
^다시 어 음 아마 그 이야기인데 ^잘 일하지 않으면 밥을 안먹짜:라고 이야 기여서↗ 딸이 밥을 먹을 수 없어요 그 래서 다시 밥을 많이 먹고 싶은지↗ 싶 어도↗ 더 먹을 수 없어요 그래서 딱 하나씩 조금씩 어 먹으려고 한 할 때 할머니가 그 딸 보셔서↗ ^안돼라고 오고있어요 딸에게 그래서(2.0) 할머 니 게서↗ 어 많이많이 화가나서 딸을 쳤어요	때렸어요	
아 때렸어 아 때렸어 아(11.0) ^다시 마니 이야기해서 그 할머니를 음: 화 딸에게 화를 내서 다시 많이많이 때렸 어 때렸어요 그: 때를 다시 ^많이 울었 어요 많이 울었는데 다시 데 미안:한 딸이↗ 미안하다고 해서 사과를 했어요	네	
머느리요(5.0) 어(10.0) 그래서 어느날 ↗ 더 딸이 죽었어요 아마 밥을 안먹		

어서		
	아 밥을 안 먹어서	
(중략)	(중략)	
	어 밥풀꽃인데 머느리 무덤 옆에 묘 옆에 피어서 머느리밥풀 꽃이에요 사람들은 아마 이 꽃이 이 무덤하고 이 머느리하고 관계있다 고 생각하는거 같아요 그래서 이제 그런 이름이 붙었는데요 ㄱ 이야기 아주 잘 하셨어요 ㄱ 머느리 묘 이렇게 돼 있는데 머느리는 알아요 ㄱ 누구예요 머느리 ㄱ	이야기 핵심 어휘와 이야기 내용에 대한 직접적인 개입과 도움
(중략)	(중략)	
학습자의 현재 수준 + 습득의 잠재적 영역의 형성		



잠재 영역의 실제화: 미시발달 (BT의 최종 이야기 생산)	분석
어느 날 그그 그 머느리가 , 있는데 ㄱ 어: 그 할머니,가 아주 ^강,한사람이 었었습니다... 그래서 어느날 너무 비가 고파서 배가 고파서 어느날 머느리가 밥을 조금씩 먹었는데 할머니:게서 아주 화가 나서 머느리를 많이 때렸어요 때때렸어요 그래서: 그: 겨인 겨인은 ^몇 개 하는데 머느리가 ^아주 아주 ^많이 또 울어서 ^미안해 하다고 ㄱ 어: 할머니게 불만했어요 그 어느날 그 머느리가 너무 피곤해서 죽었어요... 아마 그 머느리 묘 근처에 어 머느리밥풀 라고 ㄱ 꽃이 ㄱ 생겼어요 꺾어요 다른 아이들이 아이들이 그 꽃을 보고 정말 즐겁게 ㄱ 행복하고 있었습니다 꽃에 근처에 쌀이 많이 나왔습니다 나왔어요	이야기의 주요 인물, 행위, 인과 관계, 주제를 표현하는 과정에서 미시 발달

협력적으로 이야기를 만드는 상황에서 초반의 이야기 장면 서술은 인물, 장소, 행위와 같은 일관성 있는 이야기를 완성하기 위해 필요한 기준점으로서 이야기 구성 요소를 확인하는 임상적 대화와 관련된다. 이는 이야기 내용을 말하기 위해 필요한 핵심 어휘와 주요한 내용을 확인하는 대화 과정에 연결되는데, 이를 통해 완결된 이야기를 보면 진행자와 나눈 대화를 통해 확인한 이야기의 단서들이 어느 정도 수용되고 있는지를 볼 수 있다.

이렇게 한국어 모어 화자인 진행자와 비모어 화자인 외국인 학습자들은 ‘이야기를 만드는 과제를 완수하는 발화’라는 공동의 목적을 지니고 있다. 관찰 사례에서 보면,

이를 위해 필요한 절차가 모색되고 구체적인 상호행위들이 실현되는데, 이들 행위는 과제의 주요 지점을 확정하고 그 주요 지점의 관점에서 발화를 진단하고 처방을 내리는 ‘임상적 대화’의 모습을 드러내고 있는 것이다. 이러한 임상적 대화를 바탕으로 진행되는 협력적 이야기 만들기의 결과적 산물이 진행자의 개입 없이 이루어지는 것을 보면, 대화 과정에서 경험했던 진단과 처방의 상호작용이 내재화되어 이야기를 발전시켰음을 볼 수 있다. 누군가의 도움을 얻고 나의 이야기를 발전시키는 미시발달의 모습은 하나의 대화가 진행되는 전체 과정에서 과제 상황의 합목적적 발화행위들과 강하게 결부되어 있는 것이다.

2. 인터뷰 상황의 임상적 대화

관찰된 사례의 인터뷰 상황에서 진행자와 학습자 사이에 이루어지는 대화는 특정한 과제 조건을 바탕으로 하지 않는다는 점에서 앞서 살핀 이야기 만들기 상황과는 다르다. 그러나 학습자의 발화를 유도하는 상황이라는 점에서 동일하고, 따라서 학습자의 ‘발화 생산성’을 높이려는 진행자의 합목적적 개입이 나타나는 것이다. 또한 학습자들도 본인의 발화 생산 자체가 지금의 소통에서 주요한 목적이라는 사실을 인지하기 때문에 진행자의 질문, 피드백, 나아가 본인의 발화 과정 자체에 대하여 이러한 목적성을 바탕으로 주목하게 되는 것이다. 결과적으로 이러한 인터뷰 사례에서 대화는 인터뷰 질의응답이라는 표면적인 인접 행위 이면에 한국어 비모어화자인 학습자의 발화가 풍부하고도 적절한 형식과 의미를 생산할 수 있도록 진단과 처방의 상호행위가 자리할 여지를 만들게 된다. 즉 임상적 대화의 효과가 발휘될 수 있는 것이며, 학습자들의 발화가 변화하고 성장하는 미시발달의 가능성이 만들어지는 것이다.

1) 인터뷰 대화의 국지적 조정과 미시발달의 가능성

관찰 사례에서 진행자의 인터뷰 질문은 학습자의 한국어 학습, 학교생활, 고향에서의 활동 등과 같은 개인적 경험을 화제로 하고 있었다. 학습자들은 이러한 인터뷰의 화제를 이해하고 그 화제와 관련하여 진행자가 이해할 수 있도록 본인의 이야기를 하게 되는 것이다. 따라서 인터뷰 질문을 중심으로 상호이해를 확보하는 데에 대화의 즉각적인 목적이 있다. 그런데 이러한 일차적인 목적은 ‘발화 유도’라는 궁극적 대화 목적과 결부되어 있다. 이러한 두 차원의 목적에서 임상적 대화가 작동할 것인데, 이때의 진단과 처방은 진행자가 자신의 질문 발화를 조정하는 과정에서 드러나고 있었다. 하나의 화제에 대한

인터뷰 질문은 학습자의 반응에 따라 그때그때 조정되고 수정되는데, 이는 학습자의 응답이 원활하게 유도되도록 조정되는 것이다. 이러한 조정은 결과적으로 학습자가 생산하는 한국어의 의미와 형식 모두에 영향을 미치는 가장 결정적인 원천이자 단서가 되는 것이기도 하다. 학습자가 어떻게 응답할지, 또 무엇을 말할지를 결정하는 데에는 진행자의 질문이 말 그대로 ‘모델’이 될 수 있었던 것이다.

(6) 발화자 DZ 예시

- 01진행 그러면 시작할게요 우선: DZ 씨는: ㄱ 어 몽골어:가 원래: 하는 말이고: 그죠?
지금 한국어 배우고 있잖아요 ㄱ
- 02DZ 응, 맞아요
- 03진행 그거 외에 또 다른 말 언어 모: 자유롭게 구사하세요 ㄱ 언어 ㄱ
- 04DZ 언어 ㄱ
- 05진행 예, 한국어 지금 배우고 있구: [몽골어는 원래 잘하구:]
- 06DZ [아: 네, 저, 전에는 배우는]
- 07진행 네, 배웠던 언어. 배워서 잘 말하는 언어. 우선 영어 잘하지 않으세요?
- 08DZ 어: 영어 음: 배운 적이 있구 ㄱ 또:: ^러시아말 배운 적이 있구 ㄱ 음 중국말 조금 배운 적이 없어요. 하지만 중국에 많이:: 간 적이 있어서 ㄱ 중국에 가면, 아 기냥 이야 이야기 이해할 수 있어요 기냥
- 09진행 아 그럼 중국어로 대화를 조금 해요 ㄱ
- 10DZ 아니요, 기냥 모르 ^모르겠어요 아마
- 11진행 조금 이해하는 정도?
- 12DZ ^조금 이해, 할 수 있어요

위의 예에서 보면, 진행자의 인터뷰 질문은 말순서 03에서 완결되지만 DZ의 말순서 04를 보면, 이 질문은 아직 명확하게 인지되지 못하였다. 따라서 진행자는 말순서 05에서 초기 질문을 재구성하고 있으며 DZ의 말순서 06을 보면, 여기서 등장하는 ‘배우다’라는 어휘가 진행자의 질문을 이해하는 단서로 부각되고 있음을 알 수 있다. 이제 진행자도 이 어휘에 맞춰서 자신의 질문을 다시 조정하고(말순서 07), DZ는 질문에 답을 하기 시작한다. 그러나 DZ의 응답은 초기 인터뷰 질문에 정확하게 맞아 떨어지는 것이 아닌데, 따라서 진행자는 말순서 09에서 DZ의 발화가 인터뷰 질문에 좀 더 가까운 답이 되도록 DZ의 응답에 기반을 두고 다시 질문을 던지게 된다. 이어지는 DZ의 발화가 자신의 의도를 명확하게 혹은 구체적인 표현으로 드러내지 못하는 모습인데, 이러한 발화에 대하여 진행자는 말순서 11에서 되묻는 형식으로 가능한 표현 형식을 제시해 보고 있다. 이렇게 제시된 표현 형식은 DZ의 응답에 그대로 사용된다.

이렇게 인터뷰 질문이 학습자의 응답에 따라 조정되어 나가며 진행되는 대화 속에는 첫째, 인터뷰 질문이 좀 더 잘 이해되고 또한 그 질문에 적절한 대답이 생산될 수 있도록 진행자가 바로 이전의 학습자 응답을 기준으로 자신의 발화를 재구성하는 즉각적인 개입이 존재한다. 둘째, 학습자가 이러한 개입을 수용하는 방식으로 진행자가 사용하는 표현 형식을 그대로 반복하거나 모방하여 되풀이하는 모습이 드러나고 있었다. 인터뷰 질문을 조정해 나가는 대화의 지엽적인 장면들에서 가능한 대답의 형식이 하나의 모델처럼 나타나고 학습자는 이를 사용하게 되는 것이다. 이러한 경우는 관찰된 모든 학습자에게서 빈번하게 등장하는데, 다음의 예시에서도 볼 수 있다.

(7) 발화자 OY 예시

- 01진행 네 아 그럼 **형제들은**: 동생(0.1)이 **있는** 거예요↗
 02OY 네 **형제들은** 여동생이 하나 **있고** 남동생이 한하나 **있어요**//
 03진행 //아 여동생은 중국에서
 04OY 큰달이에요 네
 05진행 남동생은 **더 어려워**↗
 06OY **더 어려워** 지금 고등학교 학생이에요

진행자의 되묻기 질문에서 사용된 “형제들은 ~있다”는 표현 형식(말순서 01)이나 “더 어렵다”는 형식(말순서 05)은 OY의 응답에서 그대로 사용되고 있음을 볼 수 있다. 이렇게 진행자가 인터뷰 대화의 과정에서 학습자의 발화에 반응하여 개입할 때, 학습자는 스스로의 의미나 의도를 표현하는 데에 주요한 단서를 얻게 된다. 자신의 의도와 대응되는 적절한 표현 형식들이 드러나면서 그 대응관계에 주목하고 이를 목표어 지식으로서 내재화할 가능성이 열리는 것이다.

(8) 발화자 BT 예시

- 01진행 처음 한국어를 그러면 배운건 한국에서 한국에 어학당에 와서 초급부터 배운 거예요↗ 아니면 몽골에서도 한국어를 공부 했어요↗
 02BT 첨부터예요
 03진행 아:
 04BT 일곱 한국어에서 일곱부터(0.2) 했는데 지금은 우리는 삼급라고 선생님들이 (0.1) 해요 하지만 그냥 삼급 ^아니라는 생각 하고있어요
 05진행 왜요↗
 06BT 뭐 삼급(0.1) 더 단어: 다: 어려 어려운데↗ 전(0.1) 오후 다 으으을 수 없어요 잊어버려요 항상

- 07진행 그건 시간이 좀 필요해요
 08BT 시간이 필요해요
 09진행 그쵸↗
 10BT 그렇게 좀 언제나 선생님께 말씀하세요 말씀하에
 11진행 음
 12BT 다 시간이 있으면 점 ^정말 좋게 한국말(0.1) 배우라고
 13진행 음 근데 시간도 필요하지만 **노력도 필요해요** 그쵸↗
 14BT **노력도 필요해요**

위의 예시에서 진행자가 BT의 발화에 반응하는 말순서 07, 13은 지금 진행되고 있는 인터뷰 질의응답의 상황에서 학습자의 응답에 대한 본인의 생각을 표현하는 모습을 보여 준다. 이러한 표현 형식은 BT에 의해 즉시 되풀이되는데(말순서 08, 13), BT가 표현하려는 의도와 맞아 떨어지는 수용 가능한 형식으로서 확인되는 것이다. 학습자가 자신의 응답에서 적절한 표현 형식을 찾지 못하면서 어려움을 겪는 경우, 다음의 예와 같이 진행자는 좀 더 적극적으로 도움을 주고 이것이 학습자에게 되풀이되는 방식으로 수용되기도 한다.

(9) 발화자 UZ 예시

- 01진행 근데 왜: 특별히 한국에: 스컬러쉽을 신청해서: 온 거예요↗ 아까: 스컬러쉽 아니면 한국에 안 ^왔을 거예요 그랬잖아요
 02UZ 음
 03진행 음
 04UZ 기 선생님은: (0.1) 나:를 줌 (0.2) 기: suggesting?
 05진행 ^아: 선생님이: 올지 씨한테: 해 보세요
 06UZ 어허
 07진행 이렇게 이야기하셨어요↗
 08UZ 네 이야기^했으니가

UZ의 말순서 04를 보면, 진행자의 질문에 대하여 “(고향의) 선생님이 (한국에 장학금을 신청하라고) 이야기했다(제안했다)”는 의미를 표현하려는 것을 알 수 있다 (“suggesting”). 그러나 이러한 의미가 한국어 발화문으로 구체화되지 않자, 진행자는 말순서 05와 07에서 그 의미를 대신 표현해 보고, 이는 UZ에 의해 그대로 되풀이된다. 이렇게 인터뷰 대화가 국지적으로 조정되고 학습자가 이를 그대로 반복하고 되풀이하여 수용하는 방식을 보면, 모호하게 존재하거나 혹은 아직 내재화되지 않았던 언어 지식들이 타인의 개입을 통해 활성화되는 대화적 양상을 확인할 수 있다.

2) 학습자의 발화 수정과 재구성

인터뷰 질문에 대한 학습자들의 응답은 진행자가 자신의 인터뷰 질문이나 반응을 조정해 나가는 계기가 된다. 조정된 질문이나 반응은 학습자들이 응답을 이어나가는 데에 주요한 대화적, 언어 형식적 원천이 되어 주는 것이다. 즉, 학습자들의 입장에서 자신의 응답 발화를 독자적으로 개선하고 발전시킬 수 있는 기회가 만들어지는 것인데, 이는 특히 오류적 요소가 발견되는 상황에서 관찰되었다.

(10) 발화자 DZ 예시

01진행 네, 자매결연 이런 거?

02DZ 네, 사이는 좋아서 저는 지금 있는, 아: 교수님(교수님)한테 연락했어요 교수님도 저한테 만나고, 저를 만나고, 또 아마 교수님 마음에 저는 아 (0.2) 들:일, 들었을 것 같아서 교수님이 이런 이런 장갑감 있어요 어:: 음::

03진행 추천해주셨어요?

04DZ 예, 추천하고 또 이 장갑감에서: 서, 서(0.2) application?

05진행 지원, 지원

06DZ 지원, /

07진행 예, 지원

08DZ 서원, 지원

09진행 지원하는 거. 애플리케이션, 지원하는 거

10DZ 지원:하,한,해,한다고 ^추천, 해주셨어요

위의 예에서 DZ는 말순서 02, 04에서 인터뷰 질문에 대한 답을 이어가지만 자신의 의도를 표현하는 데에 어려움을 드러내고 있다. 따라서 진행자는 이러한 학습자의 응답에 대하여 말순서 03, 그리고 이어지는 대화 과정에서 '추천'과 '지원'에 대한 표현을 단서로 제공하게 된다. 결국 DZ는 초기의 말순서 02에서 불안정하게 마감했던 자신의 발화를 말순서 10에서 재구성하고 완성하게 되는 것이다. 여기서 타인 조정적인 대화의 과정이 자기 조정적인 언어 사용의 단계로 수렴되는 미시발달의 가능성을 볼 수 있는 것이다.

인터뷰 상황에서 습득의 미시발달은 대화의 부분에서 즉, 그때그때의 장면에서 촉발되는 국지적인 조정의 국면이 중요한 기능을 담당한다. 앞 소절에서 살핀 바와 같이, 진행자는 학습자의 응답에 따라 그 반응으로서 자신의 질문을 바꾸거나 재구성하고 있

며 이러한 진행자의 반응은 학습자에게 바로 사용되는 응답의 모델 형식이 된다. 또한 학습자는 이러한 대화의 과정에서 얻어지는 단서들로 자신의 발화를 적극적으로 수정하고 재구성하게 되는 것이다. 이러한 적극적인 재구성의 과정은 다음의 예시에서도 살필 수 있다.

(11) 발화자 BT 예시

- 01진행 아 그럼 거기에서 졸업 다 하고 일하다가 지금 한국에 오신 거예요↗
 02BT 저기 내 일하다가↗
 03진행 네:
 04BT 또: 한국에 왔어:
 05진행 대학 때 전공이 뭐였어요↗
 06BT 대학 때 전공이 ^수학이었어 하지만 수학인 수학인데 더 점머수학 아니고 수학을 어떻게: 쓰는:
 07진행 아
 08BT 이것은: 좋은 주가 그런 수학 수학을 쓰기 수학을 사용하기 그런 수학이에요 ^정말 수학 아니고//
 09진행 //우리가 고등학교 때 이렇게 숫자로 하는 수학이 아니라↗//
 10BT //그런 아니에요
 11진행 수학을 어디에다가//
 12BT //그거 수학을 경제
 13진행 음:
 14BT 컴 컴퓨터 과학 어떻게 쓰면↗ 좋은가 그런
 15진행 아 어렵지 않으셨어요↗
 16BT 음: 정말 수학보다↗ 그냥 어렵지 않아요
 17진행 어
 18BT 컴퓨터 과학 그 과학 과학↗ 조금 비슷
 19진행 아 그래요↗ 음 저는 수학을 잘 못해서
 20BT 아 괜찮아요(웃음) 쉬워요
 21진행 어
 22BT 이해하기가
 23진행 네
 24BT 그래서 저는 데 저는 데 몽골에서↗ 대학 대학교에↗ 컴퓨터 과학을 전공하는 학생들에게↗ 컴퓨터를 컴퓨터 아니고 ^수학 ^그 수학을 가르쳐 주었어

위의 예에서 BT는 진행자의 처음 질문에 말순서 02와 04에 걸쳐 답하고 있지만, 충분히 구체적인 의미를 표현하지 못하고 있다. 따라서 진행자는 그 발화에 대하여 직접 반응하기 보다는 자신의 질문을 바꾸고 있는데, 처음 질문과 관련된 세부 화제의 측면에서 묻고 있는 것이다(“대학 졸업 후 일”→“대학 전공”). 어떤 평가적 반응이 없이 질문이 바뀌고 있는 상황은 학습자에게 본인의 응답이 적절하지 않았다는 점을 암시한다. 결국 그 응답은 말순서 24에서 최종적으로 다시 구성되어 드러난다. 이러한 재구성언어는 인터뷰 질문이 조정된 후 진행자와의 대화 속에서 얻고 확인한 단서들을 바탕으로 한다. 자신의 전공에 대하여 설명하는 과정 속에서 자신이 했던 일들을 표현하는 데에 필요한 어휘나 구문들을 떠올리고 조합할 수 있었고 그러한 사용과 사고의 기회는 자신의 초기 응답을 보완하여 발화하는 적극적인 행태로 이어지는 것이다. 상호이해와 발화의 생산성을 높여려는 함목적적인 조정이 있는 대화의 과정은 이렇게 습득의 잠재 영역을 형성하고 미시발달의 가능성을 만들어 내고 있었다.

V. 가설적 결론

본고는 경험적 관찰과 기술을 통해 ‘대화를 통하여 제2언어를 습득하는 것’을 밝히려는 문제제기에서 출발하였다. 이를 위해 사회문화이론의 관점에서 ‘대화적 언어 발달’을 해석하였고 이러한 발달의 현상을 ‘미시발달’의 관점에서 대화 자료를 바탕으로 구체적으로 드러내고자 하였다. 한국어를 배우는 몽골인 학습자 네 명의 이야기 만들기 과제 수행 대화와 인터뷰 대화, 두 경우에서 미시발달의 대화적 현상을 기술하려는 본고의 분석 논의를 통해 다음과 같은 가설적 결론을 도출할 수 있었다.

첫째, 이야기 만들기 과제 수행 대화는 ‘과제 완수’와 ‘발화의 유도’라는 목적을 지향하는 언어적 활동으로서 하나의 이야기를 만드는 대화적 절차와 시퀀스 전체에서 미시발달의 요소가 관찰되었다. 한국인 진행자와 몽골인 학습자의 대화는 협력적 이야기 생산에 대한 진단과 처방의 연속으로서, 이러한 협력적 이야기 대화는 ‘임상적 대화’의 모습으로 기술되었다. 이야기를 만드는 데에 있어 스스로가 그 절차와 내용, 형식을 온전히 통제하는 이야기 능력의 발달은 사회문화이론의 개념으로 ‘자기 조정적(self-regulation)’ 혹은 ‘정신 내(intrapersonal)’ 활동으로 기술된다. 이러한 자기 조정적 단계에 이르기까지 ‘타인 조정적(other-regulation)’ 활동, 즉 타인의 개입과 도움이 바탕이 되어 발달의 잠재력(근접발달영역)을 창출하는 것이 중요한데, 이야기 과제 상황이라면 이러한 임상적 대화가 타인 조정적 활동으로서 기능하는 것이다. 임상적 대화의 시퀀스에서는 이야기를 구성하

는 데에 필요한 인물, 장소, 인과관계, 주제 등이 진단과 처방의 대상이 되었고, 이야기를 만드는 학습자들은 진행자의 도움 없이 수행하는 최종적인 이야기의 완결에서 임상적 대화를 통해 경험한 내용 중 일부를 내재화한 미시발달의 모습을 보이고 있었다.

둘째, 관찰된 인터뷰 대화는 특정한 과제 조건이 없이 인터뷰 질문을 중심으로 상호이해를 확보하는 대화적 목적이 표면에 드러났다. 그러나 학습자의 발화를 유도하는 상황이라는 점에서 학습자의 '발화 생산성'을 높이려는 진행자의 합목적성이 내재되어 있었고, 따라서 '인터뷰 질문을 중심으로 한 상호이해', '발화 유도' 두 측면에서 진단과 처방의 임상적 대화가 작동할 가능성이 생기는 것이다. 그런데 인터뷰 상황에서 임상적 대화는 대화의 흐름에 따라 국지적으로 작용하는 것이라 할 수 있었다. 즉, 하나의 화제에 대한 인터뷰 질문이 제시된 후, 바로 이어지는 학습자의 응답에 따라 질문이나 반응을 조정하여 상호이해와 발화 유도의 목적을 지향하게 되는 것이었다. 관찰 사례에서는 대화의 현재 장면에서 조정된 진행자의 발화가 학습자가 생산하는 한국어의 의미와 형식 모두에 영향을 미치는 결정적인 원천이자 단서가 되고 있음을 볼 수 있었다. 학습자가 어떻게 응답할지, 또 무엇을 말할지를 결정하는 데에는 진행자의 질문이 말 그대로 '모델'이 될 수 있는 것이다. 진행자에 의해 적절한 표현 형식이 확인되고 이것이 학습자에게 즉각적으로 되풀이되면서 관련된 의미-표현 대응 관계 측면의 미시발달 가능성이 나타났다. 학습자들은 진행자의 발화를 모델로서 모방하거나 되풀이하는 것 외에도 적극적으로 자신의 발화를 재구성하는 모습을 보이기도 하였다. 대화가 조정되는 국면에서 진행자의 개입과 도움을 통해 떠올리거나 새로 얻게 된 단서들을 조합하여 처음 생산했던 응답 발화를 다시 고쳐 발화하는 것이다. 상호이해와 발화의 생산성을 높이려는 합목적적인 조정이 있는 대화의 과정은 이렇게 습득의 잠재 영역을 형성하고 미시발달의 가능성을 만들어 내고 있었다.

대화의 목표를 지향하는 참여자들의 합목적적 행위들은 습득의 잠재적 영역을 형성하고 또 미시발달을 초래하는 임상적 대화의 작동 수준과 충위를 결정한다고 볼 수 있을 것이다. 관찰된 사례는 모두 '발화 유도'의 목적성이 진행자의 진단과 처방에 동기를 부여하고 있는데, 특정한 과제 조건이 전제되는 경우라면 임상적 대화는 그 과제 조건을 충족시키는 데에 최대한 집중되어 있다. 반면, 인터뷰 상황에서 임상적 대화는 대화가 진행되는 과정에서 즉각적으로 그리고 국지적으로 등장하는 대화적 장면에서 요구되고 수용되는 정도의 문제가 있는 것이다. 따라서 과제 대화의 미시발달은 과제가 요구하는 형식이나 기능, 의미의 언어 지식 차원에서 가시화되고 점검될 수 있는 것이다. 특정한 과제 조건이 한정하지 않는 대화의 경우에는 임상적 대화가 작동하는 대화의 지점을 확인하고, 또한 이러한 임상적 대화가 귀결되는 독자적인 언어 수행으로서의 미시발달

양상이 더욱 세밀하게 관찰될 필요가 있을 것이다.

한국어 습득 및 교육의 분야에서 대화에 대한 관심은 지속적으로 발전하고 있지만, 대화를 교육 내용으로서 접근하거나 학습자들의 언어 사용에 대한 현상적 기술에만 그치는 연구들이 대부분이다. 사회문화적으로 더욱 복잡해지고 있는 제2언어로서의 한국어 습득의 맥락에서는 습득의 이론과 관찰적 방법론 모두의 측면에서 보다 설명력 있는 대화 분석적 연구가 끊임없이 모색되어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김정숙 (2010). "사회적 상호작용을 활용한 재외동포 아동 한국어 교육 방안." 이중언어학 42, 25-46. 이중언어학회.
- 김지영 (2012). 과제 중심 접근법에 기반한 한국어 교육 과정 개발 방안 연구: 비고츠키 사회문화이론을 적용하여. 고려대 국어국문학과 박사학위 논문.
- 박선희 (2008). "학습자의 근접발달영역 척도를 활용한 오류수정적 피드백 제공 방안." 한국어교육 19(3), 201-236. 국제한국어교육학회.
- 이다미 (2001). "L2 Development Through Collaborative Interaction." 한국어교육 12(1), 181-198. 국제한국어교육학회.
- 정미혜·박동호 (2009). "초급 학습자의 수정된 출력(Modified output)을 위한 교사의 스캐폴딩 양상 연구." 이중언어학 41, 361-394. 이중언어학회.
- 진제희 (2002). "교실 상호작용에서 나타난 교사의 역할: 스캐폴딩 교수를 중심으로." 한국어교육 13(1), 243-264. 국제한국어교육학회.
- Atkinson, D. (ed.). (2011). *Alternative approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- 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.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2001). *The Art of Non-conversation*. Yale University press.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of Second Language Acquisition*. New York: Yale

- University press.
- Kasper, G. and Wagner J. (2011). A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition. In Atkinson, D. (ed.), (2011). *Alternative approaches to Second Language Acquisition*, 117-142. New York: Routledge.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lantolf, J. P. (ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., and Appel G. (eds.). (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Long, M. (1983). Native Speaker/Nonnative Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics* 4, 126-141.
- Pavlenko, A., and Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In Lantolf, J. P. (ed.), (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 155-178. Oxford: Oxford University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E., and Jefferson, G. (1977). The preference for Self-Correction in the Organization of Repair in conversation, *Language* 53, 361-382.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S., and Madden, C. (eds.). (1985). *Input in SLA*, 235-252. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J. P. (ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 51-58. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V., and Stone, C. A. (1978). Microgenesis as a tool for developmental analysis. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 1, 8-10.

손희연

huiyoun_son@hanmail.net

논문 접수일: 2월 15일

논문 심사일: 3월 1일~3월 31일

게재 확정일: 4월 10일