

한국어 교사 발화에 나타난 외국인 말씨의 언어 유형별 기능 연구

이 미 향

Abstract

Lee, Mihyang. 2013. 10. 31. **The Study on Funtions of Language Types in Foreigner Talk Used by Korean Teacher.** *Bilingual Research* 53, 151-182. The purpose of this study is to examine on language types of communication in foreigner talk used by Korean teacher, is to check the funtion in category of usage by language types. The results of this research can be summarized as follows: 1) The characteristics of foreigner talk include the use of simple words and formal expressions, the use of short sentences and ungrammatical form. In addition, it include the use of slow speed of speech, the use of non-verbal and semi-verbal strategies and so on. 2) The foreigner talk is more used about teachers utterances for progress with class than teachers utterances for instructive objective through various language types. 3) The foreigner talk used by Korean teacher has changed very much by teacher variables. It means the importance of teacher education.(Yeungnam University)

[Key words] foreigner talk(외국인 말투), teachers utterances(교사 발화), language types(언어 유형), category of usage(사용 범주), Korean classroom(한국어 교실), teacher education(교사 교육)

1. 서론

본고의 목적은 한국어 교사가 수업 중에 사용하는 외국인 말씨

(Foreigner Talk)를 의사소통의 언어 유형(Language Types)별로 살피고, 각 유형이 사용 범주별로 어떤 기능을 하는지 알아보는 데 있다. 이로써 교사 발화에 나타난 외국인 말씨 사용의 구체적 양상과, 사용 범주에 따라 의사소통 유형의 주요 기능을 확인하고자 한다.

교수-학습의 현장에서는 ‘교사의 언어’가 쓰인다. 교사는 수업 목표를 달성하기 위해 교실에서 일상생활과 다른 말투를 쓴다. 이는 수업의 내용을 전달하고 수업을 진행하기 위해 학습자 수준에 맞게 변형한 말인데, 이러한 말을 교사말(Teacher Talk)이라고 한다. 교사말은 언어 학습 현장뿐만 아니라 모든 교과목의 교수-학습 현장에서 사용되는 말투로, 대화분석 및 교사교육 연구에서 주목받아 온 것이다.

한국어 수업은 의사소통으로 이루어진다. 이것은 언어 교수-학습의 기본적인 특징이다. 한국어 교사는 수업 내용을 이해시키거나 수업을 진행하는 주체로, 그리고 한국어 학습자는 언어 사용 기회를 부여받아 언어를 배우고 연습하는 주체로 참여한다. 그런데 외국어로서의 한국어 교실에서 교사와 학습자가 상호작용하기 위해 한국어가 조정되거나 변형될 수 있다. 박선옥(2003:373~374)에서 밝힌 바, 한국어 교사의 교사언어란 ‘외국어를 가르치는 교사가 학습자의 이해를 돕고, 의사소통을 좀더 쉽고 빠르게 하기 위하여 목표어를 수정 가공하여 사용하는 언어’이다. 외국어 교사는 L2 학습자와 목표어로써 의사소통을 하기 위해 언어의 형식을 더욱 쉽게 조정할 수밖에 없다. 외국인에 대한 원어민 화자의 이러한 말투가 마치 언어 실력이 부족한 외국인이 말을 하는 것과 같아, 이러한 발화를 외국인 말씨(Foreigner Talk)라고 한다.¹⁾

1) 엄밀하게 나누면, 교사말(Teacher Talk)과 외국어 말씨(Foreigner Talk)는 다른 것이다. 그러나 외국어 교실에서 쓰이는 교사말은 외국어 말씨와 같은 것을 의미할 수 있다. 외국어 교실에서의 교사말에 대한 선행 연구 중에는 ‘교사말’과 ‘외국인 말씨’를 구분하여 명명한 연구도 있고(박선옥 2003 등), 외국어 교실에서의 ‘교사말’로 부른 연구도 있다(강수경 2010 등). 본고는 교사가 수업을 위해 외국어투로 말한 부분만을 연구한 것이며, 필자는 교사가 발화한

그런데 목표 언어가 곧 수업을 진행하는 도구일 때, 교사와 학습자에게 그 말의 의미가 다를 수 있다. 교사는 언어 수업의 목표를 달성하고 교실 수업을 진행하기 위해 외국인 말씨를 사용하나, 학습자는 언어 훈련에 참여하면서 교사의 언어를 모방의 대상으로 인식한다.²⁾ 외국인 말씨 또한 언어 수업의 기술이므로, 교사가 자신의 수업에서 가장 중요하게 생각하는 바에 따라 외국인 말씨의 용법이 다를 것이다. 상황에 따라 외국인 말씨가 숙달도가 낮은 학습자에게 어휘나 문법 및 담화 내용을 입력하는 방법, 곧 전달 수단으로만 치우쳐 이용될 우려도 있다. 수업 중 교사 발화가 상당히 중요하고 교사는 학생에게 바람직한 대화의 모델을 제공할 의무가 있음에도 불구하고 외국인 말씨가 부정적 기능을 수행할 여지도 있다. 교사의 언어 변형이 필수적인 외국어 교실의 상황은 학습자의 언어 습득을 적극적으로 도울 수도 있는 반면, 목표 언어에 대한 학습자의 언어 변형을 유발할 수도 있는 것이다.

이에 본고는 한국어 수업 중 교사 발화에서 외국인 말씨의 유형을 구체적으로 확인하고 범주별로 의사소통의 언어 유형(Language Types)이 하는 기능을 살필 것이다.³⁾ 언어 유형이란 의사소통의 도구가 되는 표현 수단의 유형으로, 언어적·비언어적 수단으로 이루어지는 의사소통의 모든 유형을 말한다. 지금까지 한국어 교육에서 외국인 말씨에 대한 연구는 적지 않다. 그런데 한상미(2001), 박선옥(2003)은 교사말 유형 가운데 질문 및 유도 발화 범주에 집중한 것이며, 김상희(2000)와 서현아(2003)는 학습자에게 영향을 줄 교사 발화의 중요성을 확인한 것이다. 또

외국인 말씨에 대해서만 일관되게 ‘외국인 말씨’라는 용어를 사용하였다.

- 2) 서현아(2003:84)에서는 교사의 대화전략이 학생의 모방 대상이 된다고 논하였다.
- 3) ‘언어 유형’은 ‘language types’를 번역한 말이다. 사전에서 ‘language type, speech style, verbal type’ 등이 모두 ‘언어 유형’으로 번역되기 때문에, 언어 유형은 여러 의미로 해석될 수 있다. 그러나 본고의 ‘언어 유형’은 의사소통에 관여하는 언어적·반언어적·비언어적 요소를 통틀어 이르는 것으로, ‘speech style’과는 다른 것임을 밝힌다.

한 김재욱(2007)은 교사 발화의 특성을 살피는 데 외국인 말씨를 적용한 것이고, 강수경(2010)은 교사말의 메타언어적 기능에 집중한 연구이다. 교사말의 중요성 및 교사 발화 외국인 말씨의 특징과 기능을 확인할 수 있는 주요한 연구이나, 한국어 교실에서 어떤 유형이 어떤 기능에 더욱 많이 참여하는지 구체적인 모습을 확인할 수 없는 아쉬움이 있다. 한편 고정민(2011)과 김남국(2012)은 영어 교육을 대상으로 하여 외국인 말씨의 특성을 구체적으로 살피고 그 교육적 효용성에 대해 살폈다.

한국어 교실에서 상호작용을 통한 학습자의 의사소통능력 향상은 한국어 교육의 주요한 목표이다. 이를 달성하기 위해 한국어 교사가 어떤 범주에서 어떤 언어 유형으로 외국인 말씨를 더 많이 사용하는지 구체적 모습을 확인한다면 이는 한국어 현장 연구에 유용한 기초 자료가 될 것이다. 외국인 말씨의 유형이 사용 범주별로 어떤 기능을 하는지 면밀히 살피고 외국인 말씨의 사용 방법의 적절성을 분석해 보면서, 교수-학습에서 외국인 말씨의 의의를 구체적으로 확인할 수 있기 때문이다.⁴⁾ 상호작용을 통한 학습자의 의사소통능력 향상을 목표로, 한국어 교사의 발화 사례에서 외국인 말씨를 분석하는 것은 현재 한국어 교실 수업의 효율성을 높일 뿐만 아니라 미래의 교사 교육에도 유용할 것이다.

2. 제2 언어 수업과 외국인 말씨

2.1. 한국어 교실에서 외국인 말씨의 의의

외국인 말씨(Foreigner Talk)란 원어민 화자가 외국인과 의사소통을 수

4) 학생의 반응을 유발하는 교사의 반응 유도 발화에 대한 박선옥(2003)은 교사 발화 연구가 앞으로 한국어 교사 언어의 전체 유형과 양에 대한 연구 및 한국어 교사가 교실 내에서 언어 사용을 효율적으로 하는 데, 그리고 의사소통적인 수업이 되도록 교사가 노력하는 데 도움이 된다고 하였다. 본 연구의 동기와 지향점도 이와 같다.

월하게 하기 위해 변형하고 가공한 말투이다.⁵⁾ 특히 언어 학습에서 말하는 외국인 말씨란 교사가 외국인 학습자와 의사소통을 원활히 하기 위해 언어 형식을 조정하여 외국인처럼 말하는 것을 이른다. 박선옥(2003:373~374)은 이 언어가 ‘서로 다른 언어를 모국어로 하는 두 화자가 둘 가운데 하나를 의사소통의 수단으로 사용하여 말할 때, 한 사람이 그 언어에 대한 능숙도가 낮다면 의사소통을 수행하기 위해 나타난다’고 하였다. 외국인 말씨는 식민지 영향으로 서방 세계 전역에 생겨났으며 1970년대 이후 외국어 학습자에게 주어지는 입력으로서 체계적으로 연구되었고, 주로 의미협상이 일어나는 자연적인 상황, 교실 또는 실험상황에서 기술적인 연구가 이루어졌다고 한다(김남국 2012:6~8).

교실 수업에서 효과적인 상호작용을 유도하는 데 교사의 발화는 매우 중요하다.⁶⁾ 수업의 내용이자 목표인 한국어가 바로 진행이라면 더욱 그러하다. 제2 언어⁷⁾ 학습에서 이해란 배경 지식 문제, 언어 문제, 듣기 문제 등 여러 측면에 어려움이 내재된 영역이다. 이를 극복하기 위해 외국인 학습자에게 제2 언어는 기본적으로 받아들일 수 있는 상태, 곧 이해 가능한 입력물(*comprehensible input*)로 가공된다. Jack C. Richards &

- 5) 응용언어학사전(2001)에서는 외국인 말씨를 ‘한 언어에 능숙하지 못한 외국인들에게 그 언어의 원어민 화자가 사용하는 유형의 말’로 정의한다.
- 6) 교실 수업에서 상호작용을 위한 교사 발화의 중요성을 논한 연구가 많다. 김상희(2000:9~10)에서는 교실 수업이 교사와 학생이 주제로 다루는 내용을 가지고 함께 상호작용을 하며 교수와 학습을 하는 사회적 관계의 장이라고 하였다. 서현아(2003:84)에서는 교실에서의 수업은 곧 교사와 학생의 의사소통이 이루어지는 과정이며, 교실 수업의 전체 대화 중 많은 양을 차지하는 것이 교사의 발화라 하였다. 영어교육에서 학습자의 말하기 능력을 향상시키는 방안을 연구한 고정민(2011:31)에서도 교사가 어떤 언어 입력을 제공하고, 어떤 질문을 하는지, 학생의 대답에 대하여 어떠한 반응(*moves*)을 보이는지에 따라 상호작용이 지속될 수 있는지 아니면 한 번의 교환(*exchange*)으로 종료되는지가 정해진다고 하였다.
- 7) 본고에서 말하는 제2 언어란 모어 이외에 두 번째로 습득하는 언어를 말한다. 사용자의 경우에 따라서 두 번째 언어가 외국어에 해당할 수도 있으나, 본고에서는 양자를 엄밀히 구분하지 않았음을 밝혀 둔다.

Theodore S. Rodgers(2001:280)은 Krashen의 언어습득이론 중 다섯 가지 가설이 언어교수에 주는 시사점에 대해 언급하였다.⁸⁾ 외국어 교수-학습에서는 가능한 한 많은 이해 가능한 언어자료가 제시되어야 하고, 이해를 돕는 것은 어떤 것이든 중요하므로 듣기와 읽기가 언어 교수-학습에서 기본이 된다는 것이다. 이러한 이유로 제2 언어 교실에서 목표어에 유창한 교사가 외국인 말씨를 쓸 수밖에 없다.

이에 한국어로 진행되는 한국어 교실에서 교사에 의해 조정된 ‘외국인 말씨’가 사용된다. 한국어 수업에 참여하는 학생들이 한국어로 의사소통을 원활히 하지 못한다는 제한점으로, 교사 또한 한국어 교실에서 언어를 선택에 제한을 받는 것이다. 교실에서 모든 활동의 내용과 과정을 결정하는 책임을 지는 자로서의 교사 역할을 강조한 김상희(2000:12)에서 밝힌 바, 학생들이 수업의 주제나 수업에서 사용되는 언어에 익숙하지 않을 때는 더욱더 교사에게 진행과 조정의 책임이 크게 지워진다. 외국인 학습자가 자신에게 알맞은 언어 입력물, 즉 ‘더 간단하게 수정된’ 발화 내용을 성공적으로 얻기 위해 자신의 상태를 토박이 화자에게 알리는 것과 마찬가지로, 제2 언어 교실에서 교사는 외국어 학습자에게 ‘더 간단하게 수정된’ 발화를 쓰게 된다.

교사 발화 외국인 말씨의 가장 큰 특징은 ‘단순화’, ‘조정과 변형’이다.⁹⁾ 발음·어휘·문장의 각 차원에서 단순화를 지향하고, 학습자 수준

8) 외국어 교수법 이론, 언어 습득 및 언어 이해를 다룬 여러 연구는 이 점을 핵심 내용으로 다루었다. 자연적 접근 방법(The Natural Approach)을 주창한 S. Krashen의 언어습득이론이 그 단적인 예이다. S. Krashen의 다섯 가지 가설이란 습득/학습 가설(The acquisition/learning hypothesis), 감시장치 가설(The monitor hypothesis), 자연순서 가설(The natural order hypothesis), 입력 가설(The input hypothesis), 정적적 여과장치 가설(The affective filter hypothesis)을 이른다.

9) 외국인 말씨에 대한 한상미(2001), 박선옥(2003), 김재욱(2007), 강수경(2010), 김남국(2012) 등을 살펴보면 외국어 말씨의 가장 큰 특징은 단순화와 조정으로 요약된다.

에 맞게 조정된다는 것이다. 곧, 정상 발화에 비해 과장된 발음·느린 발화 속도·큰 목소리·빈도가 높고 난도가 낮은 어휘·짧고 구조가 단순한 문장을 활용함으로써, 언어 구조의 단순화를 지향한 수정된 표현을 한다. 또한 핵심 어휘 및 구절 반복, 내용 이해 상태를 확인하는 질문 사용, 비언어적 표현의 동반 등 언어 숙달도가 낮은 사람에 대한 전달 기술에 주의한다. 일상생활의 의사소통에서와 같이, 외국인 말씨도 언어적·반언어적·비언어적 표현에서 모두 나타난다.

구체적으로 고정민(2011:32)에서는 외국인 말씨의 첫 번째 특징으로 발화 속도 조절 및 통사 어휘의 단순화를 들었다. 교사가 목표언어로 제공되는 자신의 발화를 이해시키기 위하여 발화 속도를 조절하여 보다 느리게 전달하거나, 통사적 구조를 단순화시키거나 어려운 단어를 쉬운 단어로 대체한다는 것이다. 김남국(2012:16~18)은 영어 원어민 교사 10명을 대상으로 담화를 녹음하여 분석하였는데, 이 연구에서는 짧은 문장·단순한 문장·비문법적인 표현·격식적 표현을 외국인 말씨의 특징으로 들었다. 그리고 속도가 느리고 비언어적 수단이 많이 사용됨을 언급하였다. 이는 원어민 화자에게 하는 말에서 줄임말·속어·긴 담화·자연스럽고 우호적인 담화 등과 대비된다. 이러한 측면에서 외국인 말씨를 두고 흔히 교사말 혹은 아이에게 제공되는 보모언어(caretaker speech)¹⁰⁾와 같다고 한다.

한편, 더 간단하게 수정된 발화는 L2 성인 학습자에게 본래 의도와 다

10) Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers(2001:279)에서는 보모언어를 모국어를 습득하는 어린이에게 그들의 현재 이해 수준에 맞춰 대충 조정된 말로 본다. 그리고 ‘제2 언어의 성인 습득자에게도 제2 언어를 쉽게 이해하게 해주는 단순한 언어 자료가 제공’되는데, 외국인 말씨는 모국어 화자가 외국인과 의사소통을 하기 위해 단순화한 말씨로, ‘그러한 단순화한 언어 자료 중 하나’라고 하였다. 김남국(2012:12~13)에서도 Freed(1981)의 연구-“*Foreigner talk, baby talk, native talk*” <*International Journal of the Sociology of Language* 28>-를 인용하여 외국인 말씨가 문법성과 통사의 복잡성에서 보모 말씨와 비슷하다고 밝히고 있다.

른 사실을 함의할 수 있다. 외국인 말씨는 언어의 형식을 단순화함으로써 정보를 더욱 명백하게 제공할 수 있는데, 명백성을 과도한 정도로 만들어내는 호의적인 토박이 화자는 제2언어 청자에게 ‘얕잡아 말하느’(talking down) 듯이 보일 우려가 있다고 하였다(Lynch 1988; Anderson & Tony Lynch 2003:77에서 재인용). 특히 성인 화자를 대상으로 하는 한국어 교실 현장에 김남국(2012)의 연구는 시사하는 바가 크다. 이 연구에서는 외국인 말씨가 대학생의 영어 습득에 주는 도움의 정도를 알아보았는데, 연구 결과 대학생들은 외국인 말씨보다 원어민 화자에게 하는 말을 더 잘 이해하고 그것이 그들의 영어 학습에 더 도움이 된다고 본 것으로 나타났다. 또한 대학생들은 언어 수준이 높은 상대자에게 하는 외국인 말씨가 영어 학습에 더 도움이 되는 것으로 나타났다.

주지하다시피 수업의 의사소통 과정은 교사의 일방적 발화가 아닌 학습자와의 상호작용이다. 수업 중 언어를 훈련할 학습자에게 언어 사용의 기회를 부여하여야 하므로, 언어 교환과 언어 모방이 필수적으로 동반된다. 수업 목표를 달성하기 위해 교사가 조정된 외국인 말씨를 쓰지만, 사실 학습자가 교실에서 외국인 말씨로 언어를 교환하면서 목표어를 모방할 우려도 내재되어 있다. 그러므로 외국인 말씨가 교실에서 어느 정도로, 어떻게 쓰이는지 수업 장면을 분석하면서 면밀히 고찰하는 것은 상당히 중요하다.

2.2. 교실 수업에서 외국인 말씨의 유형과 범주별 기능

수업과 학습의 특성은 상당히 유사하나, 엄밀히 보면 개념상 여러 차원에서 다르다. 박용익(2003:68, 77)은 양자를 구분하는 수업의 가장 큰 특징으로, 법률적 사회적 강제성 · 학생들이 습득할 지식의 복잡성 · 참가자의 대량성 · 대화 참가자 사이의 힘의 비균형성 · 대화 내용의 허구성을 들었다. 이러한 요인들이 수업 대화와 학습 상황의 언어를 다르게

한다는 것이다. 수업 대화는 교사에게는 준비된 대화이고, 시간과 공간의 기준에서는 근접 대화이다. 참가자의 수가 많은 집단 대화이고, 공개성의 정도가 큰 공개적 대화이다. 또한 대화 참가자의 사회적 관계가 불평등한 대화이며, 대화 행위의 차원에서는 학문적 특성을 지니는 지식적 대화 행위이다.

이러한 수업 대화의 특성으로 인해 교사 발화는 특수할 뿐만 아니라 학습자에게 큰 영향을 미친다. 수업 중 지식 전달과 의사소통이 말로써 이루어지고 그 대부분이 교사의 발화이기 때문에 그러하다. 교사와 학습자의 역할을 규정짓는 상호관계적인 요인들-지위와 신분, 태도와 믿음, 개성, 동기 부여 등-을 논한 Tony Wright(2004:26~49, 64)에서는 상대적인 지위를 가진 교사와 학습자 사이에 사회적 거리감이 있어, 새로운 언어의 내재화가 학습자에게 자신의 개성을 변화시키도록 한다는 점에 주목하였다. 교실 상호작용의 담화로 교실의 특성을 연구한 김상희(2000), 교사의 수업 화법을 곧 교사의 전문성을 드러내는 교수 기법으로 본 이주행 외(2003) 등도 이와 같은 맥락에서 교사 발화의 특수성을 강조하였다.¹¹⁾ 특히 서현아(2003:96, 101)에서는 학생의 100%가 교사의 발화 기술에 따라 영향을 받으며, 교사 화법에 따른 수업 참여도의 영향이, 남학생의 90%, 여학생 94%에 달한다고 하였다. 한상미(2001:226)에서 밝힌 바와 같이, 수업의 70~80%를 차지하는 교사말을 어떻게 교수 목표에 맞게 효율적이고 적절하게 구사하느냐는 제2 언어의 성공적인 교수-학습을 이끄는 주요한 요인이다.

목표어인 한국어로 진행되는 한국어 수업에서 한국어는 교육 내용인

11) 김상희(2000:9)는 교실 연구(classroom research) 테두리 안에서 교실에서 이뤄지는 담화로 교실의 특성을 이해하고자 하는 시도하였다. 교실에서 이뤄지는 상호작용은 교실이란 특수한 사회 체계의 특성을 반영하는 것으로 보고 교사 발화를 연구한 것이다. 이주행 외(2003)에서도 교사의 정보 전달 화법, 설득 화법, 상담 화법, 질문과 응답 화법, 칭찬 화법 등, 교사의 말이 수업의 전문성에 미치는 영향을 치밀하게 논하였다.

동시에 학습자와 의사소통하는 도구이다. L1·L2 화자 간에 수업의 내용을 전하는 말과 수업을 진행하는 말은 모두 이 의사소통에 포함된다. 이와 같은 두 가지 기능에 따라, 교사 발화에 나타나는 외국인 말씨는 크게 다음과 같이 나뉜다.¹²⁾ 첫째, 교수-학습의 내용을 전하기 위한 말, 둘째, 교수-학습을 진행하기 위한 말이 그것이다. 한국어의 메타언어적 기능은 내용 전달에서도 수업 진행에서도 기본적으로 수행된다. 이는 질문과 대답, 설명과 풀이, 지시 및 명령의 다양한 형식으로 실현된다. 그리고 교사는 속도 조절, 어휘 수준 및 문장 구조의 조정과 변경, 표현 윤색, 담화 구조 단순화 등과 같이 언어 구조의 여러 차원에서 외국인 말씨를 적용한다.

의사소통은 언어적·반언어적(준언어적)·비언어적 표현으로 이루어진다. 의사소통의 도구가 되는 표현 수단으로서의 모든 유형을 언어 유형(Language Types)이라고 한다. 일상 의사소통과 마찬가지로, 외국인 말씨도 언어적·반언어적·비언어적 표현 등 의사소통의 모든 유형에 걸쳐 있다.¹³⁾ 외국인 말씨의 언어 유형을 언어적 표현과 반언어적·비언어적 표현으로 크게 나누고, 수업 요항별로 각 유형의 기능을 적용하면 다

12) 언어 수업에서 외국인 말씨의 일반적인 기능에 대해, Ellis(2008)에서는 수업 중 외국인 말씨가 의사소통을 촉진시키고, 암시적이거나 명시적으로 대화 상대에 대한 화자의 태도를 나타내고, 암시적으로 목표언어를 가르치는 데 사용된다고 하였다(김남국 2012:11 재인용). 또한 강수경(2010)에서는 교사 말의 메타언어적 기능으로, 대상어의 자체 정보 제공 기능, 대상어의 사용 정보 제공, 대상어의 관련 형태 제공을 들었다.

13) 의사소통의 하위 요소와 각 요소의 특성에 대해서는 구현정(2005:33~90), 이경우·김경희(2007:107~194), 이창덕 외(2010:20~62, 128~141) 등에서 자세히 다루고 있다. 한국어 교육의 의사소통교육 범위에도 언어적 표현은 물론 비언어적 표현까지 포함된다. 조현용(2009)은 한국어 신체언어를 학습하는 교재로 출간된 것이며, 이미향(2010)은 이문화간 의사소통을 하는 한국어 학습자가 한국어 교재를 통해 습득하게 될 의사소통을 언어적·언어 외적 요소로 나누어서 본 것이다. 언어적·비언어적 표현을 의사소통 교육의 내용으로 둔 교재와 연구 성과가 많이 있으므로, 의사소통의 언어 유형에 대한 자세한 언급은 생략할 것이다.

음 <표 1>과 같은 분석 틀이 도출된다.

<표 1> 교사 발화에 나타난 외국인 말씨의 언어 유형

언어 유형		기능	수업 내용 발화	수업 진행 발화	수업 단계 및 교사 변인별 발화
언어	어휘		㉠	㉡	○ 도입 단계 ㉢ ↓
	문장		㉣	㉤	
반언어 비언어	반언어-역양, 속도 등		㉥	㉦	○ 전개 단계 ㉧ ↓ ○ 정리 단계 ㉨
	비언어-손짓, 자세 등		㉩	㉪	

교사 발화에 나타나는 외국인 말씨로 의사소통의 어떠한 유형이 많이 쓰이는가? 각 사례가 어떤 역할을 하는가? 한국어로 전달될 교수-학습의 내용과 한국어 진행 가운데 메타언어로 외국인 말씨를 더 자주 쓰는 범주 및 수업의 단계가 무엇인지를 실제 사례에서 확인하는 것은 전술한 바와 같이 중요하다. 한국어 교육에서 이러한 양상에 대한 질적 연구가 필요한 시점에,¹⁴⁾ 위 <표 1>의 ㉠~㉨를 채워 감으로써 해당 내용을 구체적으로 알아갈 것이다.

교사와 학습자 및 학습자 간의 교실 상호작용은 수업 현장에서 확인해야 한다. 이에 본 연구는 실제 한국어 수업을 촬영한 동영상(2012년 4월, 대학 부속기관인 한국어교육기관 ‘ㄱ’에서 실시)으로써 수업 중 교사 발화에 나타난 외국인 말씨를 직접 확인할 것이다. 특히 언어 사용의 상황

14) 한상미(2001:230)에서는 선행 연구를 분석함으로써 교사말에 관련된 연구 흐름을 밝힌 바 있다. 제2 언어 교육에서 교사말 연구가 본격화한 1983년 Long & Sato의 연구에서부터 1998년 Cullen의 연구에 이르기까지 주요 연구를 살핀 결과로, 해당 논문에서는 연구 경향이 양적 연구에서 질적 연구로 전환하는 것을 확인해 주었다.

을 분석하고 맥락 속에서 외국인 말씨가 어떤 기능을 하는지, 범주별·수업 단계별로 확인하고자 한다. 연구 자료에 대한 정보는 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 분석 대상 자료 정보

급별 정보		수업 번호	수업 영역	수업 변인
초급	1급	①	문법, 말하기	-교사: 한국어교원자격증 소지, 유관 전공 학부 및 대학원 학위자, 당시 교육 경력 최소 4년 이상 -학습자: 다국적 구성(멕시코, 베트남, 사우디아라비아, 인도, 일본, 중국, 키르기스스탄, 폴란드, 프랑스, 필리핀)
		②	문법	
		③	듣기, 말하기	
	2급	④	듣기, 말하기	
		⑤	읽기, 말하기	
		⑥	문법, 말하기	
중급	3급	⑦	읽기, 말하기	-학급: 급별 분반, 총 13개 반(1~3급 각 3개, 4~5급 각 2개) -반별 인원수: 1개 반 10인 전후(최소 8인, 최대 14인)
		⑧	듣기, 말하기	
		⑨	문법	
	4급	⑩	듣기, 말하기	
		⑪	말하기	
고급	5급	⑫	문법, 말하기	-수업 시간: 각 50분
		⑬	어휘	
	6급	당시 미 개설		

3. 교사 발화 외국인 말씨의 유형

3.1. 언어적 표현

언어적(verbal) 표현이란 언어의 구조를 이루는 요소로 형상화한 표현을 말한다. 의미 변별의 최소 단위인 음소, 음소로 성립된 어휘, 그리고 어휘를 구조에 맞게 결합한 문장으로 실현된다. 이 절에서는 어휘와 문장 차원의 언어 유형에서 교사의 외국인 말씨를 확인해 볼 것이다.¹⁵⁾

15) 언어 의사소통 및 의사소통교육과 관련된 많은 연구에서 언어적 요소에 대해 연구해 왔다. 언어 구조의 하위 요소로써 외국인 말씨의 유형을 살필 수

3.1.1. 어휘

우선, 어휘의 뜻을 설명할 때 나타나는 외국인 말씨를 볼 수 있었다. 아래 (1)은 어휘의 의미를 사전적으로 풀어낸 사례이다.¹⁶⁾

(1) 어휘의 사전적 의미 설명

-바다낚시, 낚시 알아요? 물고기를 바다에서 잡아요. (①)

-학비, 학비, 공부해요, 우리 돈 (몸것으로 ‘내요’). (②)

-지각하다. 수업에 늦어요, 지각하다예요. (③)

-9시인데 계속 잠을 자요, 늦잠을 자요. (③)

-공중전화는 선생님도 사용해요, ○○ 씨도 사용해요, 우리 다 같이 사용할 수 있어요. 공중전화. (③)

-차가 많이 많이 있어요. 길이 막히다. (③)

-특산물이라고 합니다. ○○지방에서 나는 유명한 나물이나 이런 거... (⑦)

-손빨래... 손으로 이렇게 빨래하는 것...(⑫)

그런데 어휘 관련 외국인 말씨에서는 어휘의 사전적 의미보다 그 어휘의 특징을 말해 주는 사례가 더 많았다. 특히 다음 (2)에서 보는 바와 같이, 해당 어휘의 의미에 관련된 특징만을 알려주는 설명이 자주 등장한다.

있음을 선행 연구에서도 확인할 수 있다. 고정민(2011:32)은 영어 교육에서 학습자의 말하기를 위해 네 가지를 제언했다. (1) 발화 속도 조절 및 통사 어휘의 단순화, (2) 교사의 질문 유형, (3) 교사의 후속 움직임, (4) 의미 협상이 그것이다. 그 중 (1)에 대해, 교사는 목표언어로 제공되는 자신의 발화를 이해시키기 위하여 발화 속도를 조절하여 보다 느리게 전달하거나, 통사적 구조를 단순화시키거나 어려운 단어를 쉬운 단어로 대체한다고 한다.

16) 이하 각 사례에서 ‘기울임’은 대상어를, ‘_’은 대상을 외국인에게 풀이한 부분을 의미한다. ‘...’은 말을 줄이면서 맺거나 휴지로 삼은 것을 의미하고, ‘()’는 필자가 설명을 위해 보탠 부분을 의미한다. 교사 발화가 연결될 뿐, 휴지나 맺음이 없다면 필자가 쉽표나 마침표를 더하여 표시하지 않았다.

(2) 어휘의 특징을 말해 줘

- 낙지볶음 알아요? 한국음식이예요. 매워요. 많이 맵습니다. (①)
- 마라톤은 많이 뛰어요. 오래 뛰어요.(①)
- 한복을 진짜 봤어요? 사진 아니예요.(①)
- 아파요 병원에 가요 맞아요. 밥 먹어요 병원에 가요 아니예요.(③)
- 외로워요. 외롭다 혼자예요.(⑤)
- 나쁜 것...부정적인 것...(⑫)

한편, 어휘 차원에서 지시어를 빈번하게 사용하는 것을 확인할 수 있었다. 이리하다 · 그러하다 · 저리하다 등의 지시형용사와, 이것 · 그것 · 저것, 여기 · 거기 · 저기 등의 지시대명사 등이 분석 대상에 포함된다. 김남국(2012:8)에서는 언어 학습 상황에서 지시어가 사용되는 현상을 ‘지금 여기 원칙’이라 하였다. 이는 구체어를 노출하면서 동작으로 의미를 보완하는 예 (15)와는 다른 점으로, 한국어 학습자에게 어려운 저빈도 어휘를 피하려는 교사의 전략에서 비롯된 것으로 보인다. 또한 교사와 학습자가 시간과 공간을 공유한 근접 대화를 하고 있는 데 연유한다. 이에 연극 언어의 특성과 같이, 가까운 거리에서 쓰이는 ‘이’ 계통의 예시가 다음과 같이 많이 나타난다.

(3) 지시어의 빈번한 사용

- 사진을 이렇게(당시의 행위 묘사: 손 들고 뛰면서) 찍어봤어요?(①)
- 모르는 단어 있으면 이렇게(손으로 원을 그리면서) 합니다.(③)
- 어떻게 만들어요? 이렇게, 이렇게(교사 시범을 보이면서) 사진을 선택 해서...(⑦)
- 순서에 따라서 이걸(기행도) 만드는데.. (⑦)
- ○○팀도 여기(전지)에 보면(⑦)
- ○○ 씨는 여기(여행지)에서 샀어요. 무엇을 샀어요? (⑦)
- 그 다음에 샀어요. 여기(여행지 중)에 뭐 있었어요, 기억나요?(⑦)

-손빨래... 손으로 이렇게(손으로 비비면서) 빨래하는 것..(12)

듣기 입력물에 대한 특징을 말한 Anderson & Tony Lynch(2003:71)에서 ‘(들을) 정보의 명확성’은 외국어 학습에 큰 영향을 준다고 하였고, 이는 정보의 충분성과 잉여성, 대명사 지시 표현으로 높일 수 있다고 하였다.17) 위 (3)의 예시는 외국어 학습에서 유용한 정보의 명확화 방안으로 확인되었다. 특히 ‘이’ 계통의 지시어가 사용될 때 교사들의 동작이 동반되는 것도 명확화 전략으로 해석된다.

3.1.2. 문장

문장 차원에서는 먼저 문장 구조를 단순하게 고친 양상을 살폈다. 문장 구조의 단순화는 교사 발화 외국인 말씨 생성에 가장 기본적인 방법이다. 한국어에서 복문은 연결문과 내포문으로 나뉜다. 먼저 복문을 단문으로 단순화하는 다음 (4)의 사례이다.

(4) 연결문의 단문화

- 저에게 질문합니다. 그러면 선생님이 대답합니다. 지금 생각합니다. 30 초 줍니다. 생각하세요.(1)
- 한국말 많이 있었어요. 빨라요. 어려워요. 이해 안 돼요.(2)
- 다시 듣습니다. 맞아요, 틀려요? 문제를 풀니다.(3)
- 왜 병원에 갔어요, 질문했어요. ○○ 씨 대답해요.(3)

17) 일반적으로 L2 학습에서 어휘와 문법의 난이도, 문장과 문단의 길이가 들을 내용의 난이도를 결정짓는다는 선입견이 있다. 그러나 Anderson & Tony Lynch (2003:113)에서는 들을 정보를 조직화하는 방식, 주제에 대한 듣는 사람의 친숙성, 주어진 정보의 명확성, 입력물 유형이 듣기의 성패를 결정한다고 한다. 지시어 사용은 학습자의 성공적인 듣기를 위해 정보를 명확하게 제공하는 하나의 방법이다.

-고민이 있어요, 그리고 대답을 했어요. (5)

연결어미로 구성될 원 문장을 단문으로 수정한 (4)에 비해, (5)는 전성어미로 구성될 부분, 즉 내포문을 단순화한 것이다. 다음 예시에서 ()로 표시된 부분은 발화의 맥락상 생략된 내용을 필자가 로 보충하여 넣은 것이다.

(5) 내포문의 단순화

-타 보고 싶어요. (그것을) 이야기합니다.(1)

-○○ 씨가 왜 늦었어요? (그것에 대해) 우리 들어봅니다.(3)

-길이 막히다. (그것을) 몰라요, (그렇게 해도) 괜찮아요.(3)

문장의 단순화를 지향하는 가운데서도 다음 사례 (6)은 매우 흥미롭다. (6)은 서술어를 기본형으로 바꾸는 방법으로 쉽게 보여 주면서, 수업의 편의를 추구한 사례들이다. 이는 발화자인 교사가 비문법성을 명확히 인지함에도 불구하고 수업의 편의를 위해 빈번하게 사용하는 방법이다. 한편 다음 (7)은 교사가 용언 활용을 연습시키려는 의도로, 문장 안에서 기본형을 노출시키는 것이다. 교사는 용언의 기본형을 반복적으로 보임으로써 학습자에게 한국어 문장의 핵인 서술어를 인지시키려 노력하였다. 결과적으로 문장 단순화를 지향하게 된 (6)과 (7)의 사례를 통해, 외국인 학습자가 교착어인 한국어의 서술어 활용을 특히 어려워하는 것으로 파악한 교사의 생각을 볼 수 있다. 이와 동시에 (6)과 (7)의 사례는 한국어 교사가 교수법으로 서술어를 조정함으로써 한국어 문장을 단순화하는 양상도 보여준다.

(6) 서술어의 비문법적 사용¹⁸⁾

- 우리 팔공산에 가다 해 볼까요?(①)
- 같이 사용해요 돼요, 안 돼요? 안 돼요. 같이 사용 안 돼요 (③)
- 아파요 병원에 가요, 맞아요. 밥 먹어요 병원에 가요, 아니에요. (③)
- 여기까지 잘 모르겠어요 있어요? (⑤)
- ~에 들어가서 뭐 했어요를 잘 생각해 보세요.(⑦)
- 잃어버렸어요 괜찮아요.(⑧)
- 일부러 빠뜨렸어요. 실수 아니에요 맞아요?(⑧)

(7) 용언의 기본형 노출

- 필통을 가방에 넣다, 넣어요. 이거는 꺼내다, 꺼내요.(②)
- 씨는 남자친구가 있다, 있어요. ○○ 씨는 남자친구가 없다, 없어요.(②)
- 씨, 오늘 학교에 안 와요. 결석하다, 결석했어요.(③)
- 감기에 걸리다, 감기에 걸렸어요.(③)
- 여러분 선생님하고 약속했어요. 약속하다.(③)
- 외로워요. 외롭다, 혼자예요.(⑤)

둘째, 생략에 의한 단순화이다. 우선 다음 (8)과 같이 조사의 생략으로 문장을 단순하게 하려는 사례가 많았는데, 이는 조사 결과 교사별 개인 차이가 큰 항목이었다. 또한 (9)와 같이 문장 성분을 생략하는 사례도 나타난다. 맥락상 앞에서 제공된 내용에 대해 우선적으로 생략하는 경향을 보인다. 미완성 문장 가운데는 조사와 부사어 등이 자주 생략됨으로, 문장의 주체와 객체만을 알려주는 경우가 많았다. 특히 초급일수록 교사가 명사 나열식 문장을 구성하는 경향을 보였다. 조사가 생략되면서 단어만 나열되는 문장이 빈번하게 성립되면서, 심지어 (8)의 *에서 보는 바와 같

18) (6)에서 밑줄로 표시된 각 사례에서 서술어는 휴지를 동반하지 않았다. 이러한 이유로 필자가 밑줄 안에서 서술어 뒤에 문장 부호나 표식을 쓰지 않았다.

이, 교사 발화의 어순조차 비정상적이 되기도 한다. 이는 주요 어휘에 주목하도록 내용을 초점화하고, 문장 완성의 기회를 학습자에게 주기 위한 교수 방법으로 보인다.¹⁹⁾

(8) 조사 생략

- 우리 오늘 ‘아/어 보다’ 하고 ‘봤어요’, 경험(에 대해/을) 공부합니다.(①)
- 다음에 선생님이 선물(로), 김치(를) 주세요.(②)
- 지금 봄(이에요)? 여름(이에요)? 여름(이에요).(②)
- 우리 이유(를) 말해요.(③)
- 우리 다같이 다시 문장(으로) 말해요. (③)
- ‘아서/어서’ 문법(이) 조금 중요해요.(③)
- 야단치다(는) 혼내다(하고) 비슷해요(⑧)
- *7개 문장 있어요.(⑫) (→ 문장이 7개가 있어요.)
- *조금 실수 있어요.(⑫) (→ 실수가 조금 있어요)

(9) 문장성분 생략

- 여기(에) 몇 명(이 있어요)?(②)
- ‘아서/어서’ 문법 조금 중요해요. 그래서 (그것을) 오늘 다시 공부해요.
(③)
- 금도끼 은도끼 쇠도끼 모두 봤어요, (누가) (누구에게) (그것을) 왜 봤어요?(⑧)

그러나 교사말이 학습자가 수업 중에 모방하고 훈련할 내용이 된다고 볼 때, 조사를 임의적으로 생략하거나 문장의 주성분을 생략한 외국인

19) 조사와 문장성분을 생략하는 외국인 말씨는 문장의 단위를 넘어 담화 차원에서 나타나기도 한다. ‘지금 ○○ 씨 한국말 공부해서 이야기 많이 많이 해요. (한국말이 많이 늘게 될 거예요. 그러면 ○○ 씨가) 프랑스에 가서 한국 회사에서 일할 수 있어요.(⑤)’와 같은 예가 그러하다. 그러나 본고에서는 내용의 응집성을 고려하여 담화의 사례는 분석 항목으로 다루지 않았다.

말씨는 특히 정확한 문장 생성이 목표인 초급 화자에게 부정적인 영향을 끼친다. Anderson & Tony Lynch(2003:113)는 ‘원래의 덩잇말(text)을 문법적으로 단순하게 고쳐 마련하여 학습자들에게 제시하는 데 있어서, 교사와 교육과정 집필자들이 사실상 고쳐 놓은 덩잇말이 원래의 것보다도 이해하기가 더 어렵게 될 가능성이 있다.’고 지적한 바와 같다. 게다가 (8)과 (9)의 경향이 교사 성향에 따라 임의적으로 나타난다면 더욱 주의해야 할 점이다. 이는 교사가 자신의 말투를 자발적으로 인지하지 못함으로써, 스스로 개선하는 데도 어려움이 크다는 것을 함의하기 때문이다. 이러한 점은 한국어 교사 교육 및 재교육에 시사하는 바가 크다.

셋째, 문장 속 주요 내용의 반복을 들 수 있다. 특히 반복은 수업 진행에서 가장 기본적인 방법으로 이용되고 있었다. 다음 (10)에서와 같이 반복의 유형은 구절 반복, 문장 반복, 핵심 어휘 반복 등으로 다양하다.

(10) 반복

- 코스가 두 개 있었어요. 코스가 두 개 있었어요.(⑦)
- 이건 선생님이 만든 겁니다. 선생님이 만든 거니까.(⑦)
- 보고 읽어도 돼요, 쓴 거 보고 읽어도 돼요 (⑦)
- 같이 봅시다, 같이(⑧)
- 순서가, 순서가 차례대로 되어 있지 않았어요.(⑧)
- 여러분이 약간 다르게 바꾸어도 괜찮아요, 바꾸어도 괜찮고...(⑧)
- 선생님이 어제 초등학교 선생님 후배, 중학교 선생님 후배, 고등학교 선생님, 후배 세 명한테 직접 전화해 봤어요.(⑫)

넷째, 교사 발화 외국인 말씨에서는 교사의 말에 대한 학습자의 이해 정도를 중간 확인하고 점검하는 메타언어가 빈번하게 드러난다. ‘알아요?, 맞아요?, 기억나요?’와 같은 어휘가 이 기능을 수행하기 위해 자주 이용되고 있었다. 이러한 용법은 결과적으로 문장 구조를 단순화하는 역

할을 한다.

(1) 학습자의 이해도 중간 점검

-이게 뭐예요, 알아요? 김치... (①)

- ~을까요 우리 공부했어요, 기억나요? (③)

-○○ 씨 여기서 선생님이 뭐라고 했어요, 기억나요? (⑦)

-○○ 씨와 선생님이 대화를 했어요, 맞아요?(⑧)

-소중한 물건이면 그 물건 찾고 싶고, 맞아요?(⑧)

3.2. 반언어 및 비언어적 표현

3.2.1. 반언어(半言語)적 표현

반언어(semi-verbal)란 음의 높낮이, 빠르기, 크기 등 언어적 표현과 분리된 음성적 요소를 이른다. 반언어는 고저, 완급, 강약 등이 음소와 함께 실현되어 특정 언어에서 의미를 변별시키며, 언어별로 성조, 억양, 강세, 모라(mora) 등을 실현시킬 수 있다. 언어적 표현과 분리되나, 언어적 표현에 실려야만 실현될 수 있으며, 언어적 표현과 마찬가지로 변별적 기능을 가지므로 이를 언어에 준하는 준언어(準言語)라고도 한다.²⁰⁾

반언어적 표현으로 나타난 외국인 말씨로, 첫째, 속도와 크기 조절이 있다. 교사에 따라 억양을 연극 배우와 같이 과장하기도 한다. 이는 특히 배울 어휘와 문법을 강조할 때 나타나는데, 소리를 크게 하는 것뿐만 아니라 속도를 느리게 하는 방법도 강조에 자주 이용된다.²¹⁾ 반언어적 표

20) 반언어 및 준언어에 대한 자세한 내용은 이창덕 외(2010:128~142)를 참조.

21) 정명숙(2012:197)에서는 이를 ‘강조 발화’라고 하였다. 강조 발화는 강세나 억양, 휴지 등과 같은 운율적 특성을 포함하는 것으로, 필자는 ‘화자가 자신이 말할 내용 중에서 중요하다고 생각하는 부분을 청자에게 명확히 전달될 수 있도록 중요한 부분을 두드러지게 발화하는 것’이라고 정의하였다.

현은 수업의 진행은 물론이고, 어휘와 문법 등 수업의 목표 내용을 인지시키는 데 더욱 적극적이고 의도적으로 사용된다는 점이 특징적이다.

- (12) 강세와 속도 조절로 구사한 예
-○○ 씨가 ○○ 씨에게 선물하려고(②)
우리 배우지 않았지만 다 알아요.(②)

- (13) 과장된 억양으로 구사한 예
-누구에게 상담을 했어요? 상담선생님에게 이야기했어요.(⑤)
-두 번째 나무꾼은 어떻게 말했어요?(⑧)
-첫 번째 나무꾼은 왜, 어디에서 도끼를 잃어버렸어요.(⑧)
-빈칸에 써 보세요.(⑧)

둘째, 모음의 무성화가 동반될 수 있다. 모음의 무성화는 화자가 특정 어휘에 대한 감정을 효과적으로 전달하기 위해 해당 단어의 모음을 무성화시킴으로써 강조하는 방법이다. 다음 (14)의 사례와 같이, 특히 크기·길이·넓이 등을 강조하기 위해 많이 쓰이며, ‘새빨강다’ 등의 색채감 표현과 ‘좋겠다, 죽겠다’ 등 주관적 느낌을 나타내는 말에 감정 이입을 할 때 쓰인다. 첫 음절이 길게 발음되면서 무성화하는 경향이 있는데, 이것이 강조 효과를 일으킨다. 다음 (14)는 이에 준하는 사례로, 크기와 넓이에 해당하는 어휘이다. 밑줄로 표시된 바, 첫 음절의 길이가 길어지고 해당 음절의 성대 진동을 일시적으로 동반하지 않았다. (14)는 모든 교사에게 동일하게 나타나지 않고 자료 ②에서만 확인되어, 발화자의 발화 태도 및 습관과 관련이 큰 항목임을 확인할 수 있다.

- (14) 모음의 무성화
-○○ 학교가 크요, 넓어요.(②)

3.2.2. 비언어(非言語)적 표현

비언어(non-verbal)란 말 그대로 언어적 표현과 독립적으로 쓰이는 요소이다. 몸짓, 눈짓, 표정과 자세를 비롯하여 의상과 소품까지, 의사소통에 영향을 미칠 수 있는 언어 외적인 모든 요소를 이른다. 교실에서 교사는 주로 일상생활의 고빈도 동사나 교실에서 반복되는 동사에서 몸짓과 표정 및 자세를 동반함으로써 외국인 학습자와 의사소통을 시도하였다. 다음 (15)의 예가 이에 해당하며, 이 사례는 수업 내용보다는 수업 진행에 더 많이 쓰인다.

(15) 몸짓과 자세

-○○ 씨는 전화...했어요.(②)

-필통을 가방에 넣다, 넣어요. 이거는 꺼내다, 꺼내요.(②)

-빈칸에 써 보세요.(⑧)

4. 교사 발화 외국인 말씨의 범주별 기능

언어 수업에서 교사 발화는 교사가 그 수업에서 가장 중요하게 여기는 것을 드러내는 표지이다. 그리고 이것은 수업의 결과에 영향을 준다. 한국어 교사의 외국인 말씨에서도 그것을 찾아볼 수 있다. 한 예로 자연스러운 담화를 유도하는 수업에서는 외국인 말씨를 쓸 일이 적어 보이나, 언어 수준이 낮은 반에서 교사가 어휘나 문법을 설명하려 한다면 이 항목에 외국인 말씨가 주요하게 쓰일 것이 예상된다. 이로써 교사 발화의 목적이 전달인지 학생으로부터 발화 유도인지 알 수 있으며, 수업별로 목표와 지향점이 다른 것을 확인할 수 있다. 한편, 학습자의 수준에 따라 교사 발화 외국인 말씨가 적절히 쓰인 것인지, 같은 급수에서도 교사 변인으로 외국인 말씨가 사용되고 있는지도 알아볼 수 있다. 이때 후자의

경우라면 외국인 말씨가 교수와 학습에 적절히 기여했다고 말하기 어려울 것이다.

이러한 수업 양상을 살피기 위해, 교사 발화 외국인 말씨를 수업 내용 관련 발화와 수업 진행 관련 발화로 크게 나누었다. 그리고 수업 단계 및 교사 변인에 따라 언어 유형별 사용 양상이 어떻게 다른지 살펴보았다.

4.1. 수업 내용 발화

수업의 목표 내용을 전달하는 데 교사가 외국인 말씨를 사용하는 정도는 우선적으로 학습자의 언어 수준에 달려 있다. 언어 제약이 심한 초급반에서 수업 내용을 전달하기 위해서는 외국인 말씨를 사용할 수밖에 없다. 초급반에서는 언어적 표현, 즉 어휘와 문장의 단순화를 능숙하게 하는 교사가 필수적이다.

우선, 어휘의 사전적 의미와 해당 어휘의 특징을 짚어낸 (1)과 (2)의 예상대수가 여기에 해당한다. 이에 반해 지시어를 이용하는 (3)은 목표 내용을 전달하는 데 많이 쓰이지 않았다.

다음으로 문장 단순화의 유형 가운데, 용언의 기본형을 제시함으로써 서술어를 단순화한 (6)과 (7)은 문법 설명에 주로 쓰였다. 한편, 연결문 단순화인 (4), 내포문 단순화인 (5), 생략에 의한 단순화인 (8)과 (9), 반복에 의한 (10)은 수업 진행 발화의 방법으로 주로 쓰였다.

그리고 반언어적 표현이 어휘와 문법 등 수업의 목표 내용을 전달하는 데 매우 적극적으로 사용된다. 반언어적 표현의 수업 중 기능은 해당 사례를 살피기 전에는 예상하기 힘든 특징적 사실로, 이를 (12)와 (13)에서 확인할 수 있었다.

수업 내용 발화를 언어 유형별로 살필 때 무엇보다도 흥미로운 것은, 1급반에서는 어휘보다 오히려 문장 구조를 단순화하는 데 집중하는 경향을 보여준다는 점이다. 수업 내용이 될 어휘에 제한이 심하기 때문이

다. 이런 실정에서 (16)과 같은 사례들로 수업 효과를 달성하려면 구조화된 판서나 잘 준비된 시각적 보조 자료가 필요함을 알 수 있다.

(16) 수업 내용을 전달하는 발화: 초급반

-가다 오다 다니다 앞에 ‘러’ 돼요. 요리하다 앞에 ‘러’ 안 돼요. ‘려고’ 맞아요. (②)

-김치가 맵다, ‘지만’ 뒤에 가면 ‘맵지만’... (②)

-우리 백화점(과) 도서관 (같은 곳에) 20층(이/까지) 있어요. 엘리베이터 (가) 편해요. (계단;동작 병행)(이) 불편해요.(②)

-자동차 있어요, 편해요. 자동차 없어요, 불편해요.(②)

이에 반해, 중급 단계 이상의 수업에서는 목표 내용 전달에 외국인 말씨를 별로 사용하지 않는다. 숙련된 한국어 교사는 교실에서 수준별 어휘를 사용하기 때문이다. 그리고 예상되는 바와 같이, 고급 단계의 수업에서는 속도와 강세, 억양 등 반언어적 표현과 비언어적 표현에서 교사 발화 외국인 말씨가 거의 나타나지 않았다. 다음 (17)과 같이 빈도수가 낮은 어휘와 문장을 설명하는 소수의 사례만이 이에 해당하는 것으로 확인되었다.

(17) 수업 내용 전달 발화: 고급반

-손빨래... 손으로 이렇게 빨래하는 것...(⑫)

한편, 수업 내용 관련 발화 중에서 목표 어휘와 문법으로 문장을 완성해 내는 단순 훈련 과정에서는 외국인 말씨가 전혀 쓰일 필요가 없음을 확인할 수 있었다. 이는 초급 단계에서도 마찬가지로 적용되었다. 문형을 통한 문장 완성 훈련을 반복적으로 하면서, 교실 내 학습자들이 교사의 수업 방식을 파악하고 수업 진행 규칙을 숙지하였기 때문인 것으로

해석된다. 교사가 학습자와 가능한 한 짧은 시간 안에 수업 진행 규칙을 공유하는 것은 불필요한 외국인 말씨를 줄이고 학습자에게 자연스러운 언어를 제공하는 방안이 될 수 있다.

4.2. 수업 진행 발화

교사의 발화는 교과 지식을 전달하는 기능만 담당하는 것이 아니다. 이는 학생의 수업 참여도를 높이기 위한 전달 방법으로서 의의가 크다.²²⁾ 교사의 수업 진행과 관련된 교사 발화 외국인 말씨는 언어적·반언어적·비언어적 표현에서 두루 나타난다.

어휘 차원에서 수업 진행 발화로는 지시어인 (3)이 가장 빈번히 나타난다. 마치 연극과 같이, 시간과 공간을 공유하는 수업 대화는 근접 대화로 ‘지금-여기’에서 출발하는 대화의 원칙이 적용되고 있는 것이다. 이에 비해 어휘 풀이의 방법으로는 ‘나쁜 것...부정적인 것...(12)’ 정도에서만 확인될 뿐이다.

문장의 단순화는 수업 진행을 위한 교사 발화의 핵심 기술이다. 연결문과 내포문을 단순화한 (4)와 (5), 또한 ‘잃어버렸어요. (잃어버려도) 괜찮아요.(8)’과 같은 서술어 단순화인 (6)과 (7)이 수업을 진행하는 데 많이 쓰였다. 그리고 생략에 의한 (8)과 (9), 반복에 의한 (10) 등이 수업 진행을 위한 주요 발화로 쓰였다. 학습자의 중간 이해를 점검하는 (11)도 수업 진행을 위한 메타언어이다. ‘여기까지 잘 모르겠어요, 있어요?’, ‘맞아요? 틀려요?’로 반복되는 진행 표현이 그 전형적인 예이다.

22) 김남국(2012:8~9)에서는 원어민 화자들이 외국인 말씨를 조정하는 세 가지 방식을 소개하고 있다. 첫째, 적절한 수준을 찾을 때까지 원어민 화자는 자신이 겪었던 언어발달 단계를 통하여 되돌아간다. 둘째, 학습자의 현 중간언어 단계를 측정해서 그 중간언어 체계에 있는 언어형식을 모방하여 연결한다. 마지막으로 의사소통 상황에서 학습자로부터 얻은 피드백과 일치하기 위해 단순화하고 명확히 하는 협상하기 방식을 사용한다는 것이다.

한편, 반언어 및 비언어적 표현도 수업 진행 발화에 참여한다. 억양과 속도를 과장하는 것, 손동작과 자세를 동반하면서 과장된 발음을 하는 것 등이 그것이다. (12)~(15)에서 확인한 많은 표현이 이에 해당한다.

지금까지 살펴본 바와 같이 한국어 수업에서 교사 발화 외국인 말씨는 수업 내용 발화에서뿐만 아니라, 수업 진행에서 거의 모든 유형이 적극적으로 활용된다. 흥미롭게도 이는, 수업 내용을 전달하는 데 몇 가지 유형이 참여하는 것과 대비된다. 이로써 교사 발화 외국인 말씨가 한국어 교실에서 수업 내용이 아닌 수업 진행 발화에 집중되어 쓰이고 있음을 확인하였다. 교사말에 나타나는 메타언어적 기능을 대상어의 발음 정보·문법 정보·의미 정보 제공으로 보는 강수경(2012) 등 선행 연구에서는 외국인 말씨를 수업 내용 관련 발화로 집중하였지만, 본고에서는 이것이 오히려 수업 진행에 적극적으로 쓰이는 것을 확인하였다.

만약 이 말씨가 수업 목표 내용이 아니라 수업 진행을 위한 발화라는 점을 학습자가 명시적으로 인식하게 된다면, 교사의 외국인 말씨를 언어 훈련 중 학습자가 쉽게 모방하지 않게 될 것이라고 기대할 수 있다. 이로써 외국인 말씨가 수업에 미치는 부정적인 영향에 대한 우려도 덜 수 있을 것이다.²³⁾ 현재 수업 진행에 집중되고 있는 교사 발화 외국인 말씨가 교사 재교육에 적극적으로 활용되게 하여, 교사가 자신의 수업 언어를 지각할 수 있게 하는 것이 필요하다.

23) 분석 사례에서 수업 중 3급반의 한 학습자가 ‘캠코더 화면을 왼쪽이나 오른쪽으로 움직이면서) 진아 있어요, (그러면) 누나 없어요. 누나 있어요, (그러면) 진아 없어요.’(9)라고 하였다. 또 2급반 학생은 서술어를 완성시키지 않고 ‘열심히 공부.(하는 게 좋겠어요.)’(5)라고 하였다. 비록 외국인이 구사한 전형적인 외국인 말의 사례이지만, 교사 발화 외국인 말씨를 학습자가 모방한 영향도 배제할 수 없다. 이러한 말투를 한국어 교실에서 고착화하는 일은 바람직하지 않다.

4.3. 수업 단계 및 교사 변인별 발화

대상 자료에서 고급 수준의 학습자를 가르치는 교사는 도입에서부터 외국인 말씨를 쓰지 않았다. 이에 반해, 초급 학습자를 대상으로 하는 교사는 외국인 말씨 사용에 개인차가 크다는 것을 알 수 있다. 1급반인 초급 수업 ①에서는 도입에서부터 외국인 말씨를 쓰지 않았으나, 같은 수준인 수업 ②에서는 도입에서부터 이를 사용하였다. 2급반인 초급 수업 ⑤에서도 ‘재미없는 책을 읽어 봤어요. 그런데 잘 수 있었어요? 잘 수 없었어요?’와 같은 사례가 나타난다. 적은 사례로 일반화하기는 어렵지만, 이러한 자료는 현재 한국어 교실에서 교사 발화 외국인 말씨가 교사 변인에 많은 영향을 받고 있음을 방증하는 것이다.

수업 단계와 관련된 또 하나의 흥미로운 자료는 수업의 정리 단계에서 교사의 발화 중 외국인 말씨가 쓰이지 않는다는 점이다. 어떤 언어 유형에서든 막론하고, 수업의 정리 단계에서 외국인 말씨가 적용된 사례를 확인할 수 없었다. 전술한 바와 같이, 교사들은 수업의 전개 단계에서 다양한 유형의 외국인 말씨로 수업의 내용과 진행을 이끌어 갔다. 이와 달리, 수업의 정리 단계에서는 외국인 말씨를 전혀 사용하지 않았는데, 이러한 현상은 분석 대상인 전 자료에서 동일하게 나타났다. 그 원인을 분석해 보면, 우선 수업의 정리 단계에 상용되는 ‘오늘은 여기까지예요.’, ‘10분 쉬고 다시 연습합니다.’, ‘수고했습니다.’가 수업 진행어로 상투화하여, 다른 표현이 요청되지 않기 때문으로 해석된다. 다른 한편으로 이 현상은, 수업의 마무리인 정리 단계를 상대적으로 소홀히 하는 한국어 교실의 모습을 보여주는 것이기도 하다. 한국어 수업의 정리 단계에 좀 더 관심을 기울일 필요가 커 보인다.

지금까지 교사 발화 외국인 말씨의 언어적 유형이 교실 수업에서 범주별로 어떻게 사용되고 어떤 기능을 하는지 살펴보았다. 4.1~4.3에서 살펴본 바를 정리하여 보이면 다음 <표 3>과 같다.

〈표 3〉 수업 중 교사 발화 외국인 말씨의 유형별 기능

언어 유형	수업 내용 발화	수업 진행 발화	수업 단계 및 교사 변인별 발화
언어	어휘	지시어 사용	<ul style="list-style-type: none"> ○ 도입 단계 -초급에서 주로 사용함. -교사 변인이 큼.
	문장	<ul style="list-style-type: none"> 연결문 단순화 내포문 단순화 서술어 단순화 조사 생략 문장성분 생략 단어 및 구절 반복 이해도 중간 점검 	
반언어 · 비언어	반언어	<ul style="list-style-type: none"> 억양과 속도 조절 -초급에서 주로 사용 과장된 발음 -초급에서 주로 사용 	<ul style="list-style-type: none"> -필요에 따라 중급과 고급에서도 사용함. -의사소통의 언어 유형 및 사용 범주별로 교사 변인이 큼.
	비언어	<ul style="list-style-type: none"> 손동작 자세 	

5. 결론

본고는 한국어 교실에서 수업 중 교사 발화에 나타난 외국인 말씨를 의사소통의 언어 유형별로 살피고, 각 유형이 사용 범주별로 어떤 기능에 이용되는지 알아본 것이다. 언어 수업이 진행되는 한국어 교실에서 한국어 교사는 교사말로, 외국인과의 의사소통하기 위해 쉽게 조정된 외국인 말씨를 쓴다. 한국어 교사가 쓰는 이와 같은 외국인 말씨를 의사소통의 도구인 언어적·반언어적·비언어적 표현으로 유형을 나누어 각각에 해당하는 사례를 구체적으로 확인하였다. 그리고 교사 발화 외국인의 말씨의 사용 범주를 내용 전달과 수업 진행으로 나누어, 분석된 사례로 범주별 특성을 살폈다. 이 연구를 통해 다음과 같은 사실을 알게 되었다.

첫째, 언어 유형의 언어적 표현 중에서 어휘 차원의 외국인 말씨를 확인하였다. 어휘 차원에서는 어휘의 사전적 풀이와 해당 어휘의 특징을

짚어주는 풀이가 가장 많았다. 이 두 가지 방법은 수업 내용 전달과 진행 측면에서 두루 수업 기법으로 쓰이고 있었다. 그리고 근접 대화인 수업 대화의 특성으로 ‘이’ 계통의 지시어가 빈번하게 사용되는 것을 확인하였는데, 이 발화는 주로 수업 진행을 위해 사용되고 있었다.

둘째, 언어 유형의 언어적 표현 중에서 문장 차원의 외국인 말씨를 확인하였다. 특히 문장 단순화라는 양상과 기능을 구체적으로 확인하였다. 외국인 말씨를 생성하는 가장 기본적인 방법은 문장 구조의 단순화인데, 한국어 문장의 서술어를 기본형이나 현재시제형으로 단순화한 유형이 많은 점이 특징적이다. 이는 교착어인 한국어의 특성을 학습자에게 보여 주려는 한국어 교사의 수업 기법으로 판단되었다. 서술어가 나타날 부분에서 문장을 끊거나, 용언의 기본형을 의도적으로 노출시킴으로써 문장을 단순화한 사례가 많았다. 그리고 조사와 문장 성분을 생략한 문장 단순화 양상도 확인하였다. 그 밖에 교사가 복문을 단문으로 변형하는 사례와, 문장의 주요 부분을 어휘·구절 단위로 반복하는 것을 보았다. 또한 ‘알아요?, 기억해요?’ 등, 학습자의 이해도를 점검하는 메타언어가 문장 구조를 단순화하는 사례를 확인하였다.

셋째, 언어 유형의 반언어 및 비언어적 표현 중에서 외국인 말씨를 확인하였다. 반언어적 표현으로는 속도와 크기 조절, 억양과 발음의 과장, 모음의 무성화를 통한 강조를 보였고, 반언어적 표현으로는 손동작과 자세 등을 확인하였다. 반언어 및 비언어적 표현은 수업 내용 관련 발화와 수업 진행 발화 양 범주에서 언어적 표현 못지않게 적극적으로 쓰이고 있었다.

넷째, 교사 발화 외국인 말씨의 사용 범주를 수업 내용에 관련된 발화와 수업 진행에 관련된 발화로 크게 나누었을 때, 외국인 말씨는 수업 목표 내용을 전달하는 교사 발화에서보다 수업 진행과 관련된 발화에서 더욱 적극적으로 활용되고 있었다. 이 사실은 외국인 말씨가 주로 언어의 내용을 설명하는 도구가 될 것이라는 예상과 다른 것이었다. 또한 외국

인 말씨를 수업 단계별로 보면, 수업이 진행되는 본문에서 외국인 말씨 사용이 활발함에 반해, 도입과 정리 단계에서는 거의 적용되지 않음을 확인하였다.

다섯째, 한국어 교실에서 학습자의 숙달도에 따라 외국인 말씨를 활용하는 초점과 양상이 다른 것을 구체적 사례와 함께 확인하였다. 사용 정도 면에서 초급반 교사가 외국인 말씨를 더 많이 사용하는 것은 예상과 같았다. 그런데 초급과 중급에서 외국인 말씨는 달리 쓰이고 있었다. 어휘에 제약이 심한 1급반에서는 외국인 말씨를 문장 구조를 단순화하는데 집중적으로 쓰는 양상을 보였다. 이에 비해 기타 급에서는 외국인 말씨를 문장보다 어휘를 풀이하는 데 자주 쓴 것을 확인하였다.

여섯째, 교사 발화 외국인 말씨의 사용도는 급별 요인보다 교사 변인이 더 큰 영향을 끼친다는 것을 사례 분석을 통해 확인하였다. 특정 교사에게 특정 사례가 집중적으로 나타나므로, 사용되는 언어 유형, 사용 범주별 기능, 수업 단계와 요항에 따른 사용도 등 모든 측면에서 교사 변인이 크게 작용하는 것으로 판단되었다. 그러므로 교사가 자기 발화를 스스로 인식하려는 노력이 있거나, 교사 교육 및 재교육을 통해 발화 인식의 기회를 제공할 것을 강조하였다.

본 연구를 통해 한국어 수업에서 외국인 말씨가 수업 내용 발화에서만 아니라, 수업 진행에 더욱 적극적으로 활용되고 있음을 확인하였다. 이러한 결과는 추후 교사 발화 관련 연구와, 교사 교육의 교육과정에 적극 반영할 수 있을 것이다. 그러나 본 연구에는 언어적 표현에서 담화의 차원을 제외한 것, 언어 수준별로 드러난 특징을 의사소통의 언어 유형별로 자세히 밝혀내지 못한 한계가 있다. 또한 한국어 교실에서 외국인 말씨가 차지하는 비중을 통계 수치로 드러내는 양적 연구를 병행하는 방법으로 명료성을 높이지 못한 것도 연구의 한계점이다. 학습자 수준별 교사의 외국인 말씨 사용도, 유형별·범주별 사용도 등을 명확히 드러내는 것이 교육 현장 및 추후 연구에 끼칠 의미가 크므로, 이러한 양적 연

구를 질적 연구와 병행하여 그 의미를 밝힐 것을 향후 과제로 남긴다.

<참고 문헌>

- 강수경(2010). 한국어 교실에서의 교사말 연구-메타언어적 기능을 중심으로, <한국어문화교육> 제4권, 한국어문화교육학회, 1쪽~27쪽.
- 고정민(2011). 영어교육에서 학습자의 말하기 능력을 향상시키기 위한 방안: 교사 발화와 상호작용을 중심으로, <국제한국어교육학회 추계학술발표 논문집> 2011권 0호, 국제한국어교육학회, 31쪽~40쪽.
- 구현정(2005). 의사소통의 기법, 서울:박이정.
- 김남국(2012). 원어민과 비원어민 간 상호작용에서의 외국인 말씨 연구, <인문과학연구> 34, 강원대학교 인문과학연구소, 5쪽~34쪽.
- 김상희(2000). 국어화법과 대화분석-한국어 교실의 의사소통의 양상, <화법연구> 2권 0호, 한국화법학회, 9쪽~34쪽.
- 김재욱(2007). 한국어 수업에서의 교사 발화 연구, <이중언어학> 제34호, 이중언어학회, 27쪽~47쪽.
- 박경자 외(2001). 응용언어학사전, 경진문화사.
- 박선옥(2003). 한국어 교사의 질문 유형과 기능에 대한 연구-외국인에게 한국어를 교육하는 교사의 발화를 중심으로, <화법연구> 5권 0호, 한국화법학회, 371쪽~399쪽.
- 박용익(2003). 수업대화의 분석과 말하기 교육, 서울:역락.
- 서현아(2003). 교사의 발화 기법에 따른 학생의 수업 참여도 연구, <수련어문론집> 제28집, 수련어문학회, 83쪽~112쪽.
- 이경우·김경희(2007). 커뮤니케이션과 대인관계, 서울:역락.
- 이미향(2010). 학습자의 문화 간 의사소통능력 향상을 위한 한국어 교재 고찰, <이중언어학> 제42호, 이중언어학회, 135쪽~165쪽.
- 이주행·박경현·민현식·이경우·이삼형·박수자·권순희(2003). 교사 화법의 이론과 실제, 서울:역락.
- 이창덕·임칠성·심영택·원진숙·박재현(2010). 화법교육론, 서울:역락.
- 정명숙(2012). 한국어 강의 담화에 나타난 강조 발화의 특성, <이중언어학> 제50호, 이중언어학회, 193쪽~213쪽.
- 조현용(2009). 한국인의 신체 언어, 서울:소통.
- 한상미(2001). 외국어로서의 한국어 교육에서의 교사말 연구-유도 발화 범주의 교사말 유형을 중심으로, <한국어교육> 12권 2호, 국제한국어교육학회,

223쪽~253쪽.

Anne Anderson & Tony Lynch 지, 김지홍 역(2003). 『Listening』, Oxford University Press.

Jack C. Richards & Theodore S. Rodgers(2001), 전병만 외 역(2008). 『Approaches and Methods in Language Teaching』, Cambridge.

Liu(2008). 한국어 수업의 문법 설명 언어에 대한 연구: 중국어권 학습자 대상 한국어 수업을 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

Tony Wright 지, 안종훈·정미화 역(2004). 『Roles of Teachers and Learners』, Oxford University Press.

이미향(Lee Mihyang)

영남대학교 사범대학 국어교육과

712-749 경북 경산시 대학로 280 영남대학교 사범대학 국어교육과

전화번호: 053) 810-3191

전자우편: leemh@ynu.ac.kr

접수일자: 2013년 8월 20일

심사(수정)일자: 2013년 10월 11일

게재확정: 2013년 10월 16일