

한국어 학습자의 이야기 만들기 담화 구성 연구*

-중국인 학습자의 이야기 만들기 과제 사례를 중심으로-

손희연

Abstract

Son Hui-Youn. 2012. 6. 30. **A Study on Story-making Discourse Construction by Korean Language Learner.** *Bilingual Research* 49, 163-192. This study aims to make a microscopic description of the way Korean language learners make contents to construct one consistent story discourse following given task conditions and formalize the contents into target language discourse by focusing on the Chinese learners' verbal utterance induced by a story-making task. Given the task condition in which only partial information is available in image which constructs the story contents, learners should understand individual image contents and utter them into target language. Moreover, they should organize such utterances in discourse so that they can be connected into consistent contents. As such discourse construction is realized in the frame of discourse formation and contents creation restricted by task condition, it is noticeable that it can show an aspect of variation in learner's language which takes specific task condition as a variable. In this light, the present study aims to observe how the conditions involved in designing and executing the story-making tasks get interpreted by learners to form the basis of oral production, and define the components that make the learner's style of oral production which are unique to the story-making task. It is seen that learners interpret the story-making task as

* 본 연구는 연세대 언어정보연구원 HK사업단의 지원 하에 이루어진 것임을 밝힌다(과제번호: NRF2009-361-A00027). 또한 본 연구는 제27차 이중언어학회 전국 학술대회(2012년 4월 14일, 부산외대)에서 발표한 내용을 수정하여 발전시킨 것이다.

'a task of speaking the content of the story in a consistent and complete form in defined conditions'. Therefore, the inference on background information from the perspective of the content structure and the cohesive connection of short sentences based on conjunctive adverbs from the perspective of the microscopic discourse structure turn out to be principal components that constitute the style of production in a story-making task. (Yonsei University)

【Key words】 한국어 학습자(Korean language learner), 이야기 만들기 과제(story-making task), 과제 조건(task condition), 담화 구성(discourse construction), 추론(inference), 담화 구조(discourse structure)

1. 서론

본고는 이야기 만들기 과제를 통해 유도된 한국어 학습자의 구두 발화 사례를 중심으로 학습자들이 주어진 과제 조건에 따라 하나의 일관성 있는 이야기 담화를 구성하기 위해 내용을 생산하고 이를 목표어 담화로 형식화하는 방식을 기술하는 것을 목적으로 한다. 이야기 내용을 구성하는 정보의 일부만이 이미지로 주어지는 과제 조건에서 학습자들은 개별 이미지의 내용을 이해하고 목표어로 발화하는 것은 물론이고, 이러한 발화들이 일관성 있는 내용으로 연결될 수 있도록 담화적으로 조직해야 한다. 이러한 담화 구성은 과제 조건에 따라 한정되는 내용 생산과 담화 형식화의 틀 내에서 실현된다는 점에서, 특정 과제 조건을 변인으로 하는 학습자 언어 변이 현상의 일면을 보여줄 수 있는 것으로서 주목된다.

외국어 학습자의 이야기 담화는 학습자 중간언어 자료의 유형 혹은 장르로서 빈번하게 유도되고 있다. 그러나 과제 상황에서 이야기 담화를 생산하는 학습자들이 주어진 과제 조건들을 어떻게 이해하고 또 어떤 의도에서 언어의 형식과 기능을 선택해 나가는지, 즉 담화가 구성되는 고유한 과정이 어떠한지에 접근하는 연구들은 상대적으로 드물다. 물론 중간언어를 분석한 연구들은 일찍부터 과제에 따라 달리 실현되는 중간언

어적 현상, 즉 ‘과제에 따른 변이(task based variation)’의 존재에 주목해 왔고, 영어권의 논의에서는 과제 유형에 따라 달라지는 수행상의 복잡성, 유창성, 정확성이 폭넓게 기술되어 온 것이 사실이다. 그러나 이 경우에도 과제의 유형 그 자체가 주요한 단일 변인으로 우선하여 다루어지고 있다.

이야기 담화 과제의 경우, ‘나’의 개인적 스토리에서 이미 알고 있었던 동화와 같은 스토리까지 말하는 내용이 다양하고 그림이나 영상과 같은 보조 매체가 주어지는 정도나 방법에서도 다양하다. 즉 과제 실행 조건의 스펙트럼이 넓다. 따라서 이 경우 과제 변이는 과제 유형별 개별 형식과 기능의 실현 문제를 넘어설 것이며, 특정 과제 조건의 영향 관계나 담화적 내용 생산과 형식화, 구조화의 측면이 좀 더 정밀하게 기술될 필요가 있다.

본고는 이러한 관점에서 이야기의 주요 에피소드와 관련된 정보를 사진 이미지로 제공하는 과제 조건을 설정하고 이러한 조건에 따른 이야기 만들기 수행 양상에서 드러나는 담화 구성의 내용적, 형식적 요소를 관찰하여, 궁극적으로는 특정 이야기 만들기 과제 조건에서 생산되는 한국어 학습자의 이야기 발화 스타일 양상의 일면을 밝히고자 한다.

2. 선행 연구 및 이론적 배경

2.1. 외국어 학습자의 이야기 담화 분석

일반적으로 외국어를 배우는 학습자들의 이야기 담화는 학습자 언어의 자료 유형으로서 주로 다루어지고 있다. 이야기 말하기는 학습자의 구어 발화를 유도하는 하나의 방법으로서, 학습자들은 개인적 경험을 말하거나 그림이나 영상으로 본 스토리 혹은 이미 알고 있었던 동화 등의 내용 등을 제한된 시간 내에 말하면서 이야기 담화를 구성해 낸다. 이러

한 이야기 담화를 통해 산출된 언어 기능과 언어 형식의 분포 양상은 중간언어의 습득이나 발달을 설명하는 주요한 단서가 되어 왔다¹⁾.

한국어 학습자들의 이야기 담화 분석 또한 산출된 학습자 언어를 중심으로 특정 형태나 기능의 사용 양상을 기술하는 데에 집중되고 있다. 담화의 ‘정보 구조’에 초점을 두고 있는 박수진(2010)은 개인적 서사 담화와 비개인적 서사 담화에서 전경과 배경 정보가 언어화되는 양상을 한국어 모어 화자와 비교하여 기술하고 있는데, 이어지는 박수진(2011)에서는 전경과 배경을 구분하는 데에 있어 과거형과 비과거형의 선택 양상이 학습자와 모어 화자에게서 달라진다는 점을 밝히고 있다. 정보영(2004)은 이야기 담화의 전개 양상에서 문장 도입부의 첫째 명사구에 붙는 조사 ‘은, 는, 이, 가’의 사용을 기술하고 있고 현혜미(2005)는 이야기체 담화에서 드러나는 담화표지의 빈도 및 기능별 실현 양상을 분석하고 있다.

이렇게 이야기 담화 분석은 특정 언어 형식을 중심으로 한국어 학습자의 중간언어적 특성을 밝히는 데에 기여하고 있다. 그런데 다른 한편으로 이들 연구는 학습자들이 ‘이야기를 말하는 것’에 시제 표지, 조사, 담화표지 등과 관련된 고유한 발화 양식을 대응시키고 있다는 점을 보여주는 것이기도 하다. 즉 변이의 문제를 상기시키는 것이다.

과제를 통해 유도되는 학습자 언어의 분석은 일찍이 ‘과제 유형에 따른 변이’ 분석과 결부되어 왔다. Tarone(1983, 1988)은 과제별 발화 스타일이 형성되는 모습을 체계적인 중간언어 시스템의 문제로 보면서, 스타일 변이를 통해 중간언어 능력에 접근하는 이론적 바탕을 마련하였다.

1) 학습자 언어 분석에 대하여 폭넓게 접근하고 있는 Ellis(2005), Tarone and Swierzbins(2009)이나 외국어/제2언어 습득 연구를 위한 자료 수집의 여러 방법론을 다루고 있는 Gass and Mackey(2007) 등은 이야기 과제를 통해 유도된 외국어 학습자의 구어 담화를 인터뷰나 다시 말하기 등의 과제로 유도된 구어 담화 등과 함께 다루면서, 전이나 오류 등의 습득 관련 현상 및 특정 형태나 기능 중심의 습득 연구 문제 등에 접근하고 있다.

한국어 학습자를 대상으로 한 과제 변이 분석은 이해영(2002)에서 시제 표현 항목을 대상으로 시작되고 있으며, 대용어(정소아, 2004), 조사(전동근, 2007) 등을 대상으로 한 분석들이 이어지고 있다. 과제 유형이나 과제 조건에 따른 수행상의 복잡성(complexity), 정확성(accuracy), 유창성(flucy) 또한 조사되고 있는데(Ellis, 2003), 과제를 미리 준비하는 활동이나(Ellis, 2009), 과제의 인지적 복잡성(Robinson, 2001)이 수행성에 영향을 미치는 양상 또한 관찰되고 있다. 한국어의 경우는 학습자 발화의 유창성 문제가 김상수(2008)에서 이야기 담화 자료를 바탕으로 논의되고 있고 김의수 외(2011)에서는 통사적 복잡성이 분석되었다.

그런데 Ellis(2003)에서 밝힌 바와 같이, 과제는 구체적인 설계와 실행의 조건들이 달라지면서 그러한 조건들이 학습자의 과제 수행에 주요한 영향을 미친다²⁾. 특히 이야기 담화는 이야기가 산출되는 상황이 다양하게 구성될 수 있고, 이야기 산출 자체가 내용을 만드는 인지적 처리 과정 및 어휘, 구문 단계의 언어적 표상, 문장들을 연결하는 응집성의 미시구조와 스토리를 조직하는 내용적 거시 구조에서의 담화적 표상 모두를 포괄하는 복합적 과제이다.

2) Ellis(2003)에 따르면, 과제 수행에 영향을 미치는 과제 설계의 요소들로, 첫째, 과제 수행을 위해 주어지는 입력 요소들, 둘째, 과제 수행의 구체적 조건들, 셋째, 과제 수행에서 기대되는 출력 요소들이 있다. 과제 실행에 있어서는 계획을 세워서 실행하기, 리허설, 과제 실행 후에 부가되는 활동이 있는 것 등이 과제 생산에 영향을 미칠 수 있다. 세부 내용을 표로 제시하면 다음과 같다.

	종류	세부 요소
과제 설계	과제 입력	맥락 자료, 이야기 항목의 수, 화제
	과제 수행 조건	정보의 공유/비공유 조건, 수행 항목의 수
	과제 출력	출력의 개방/폐쇄, 사전 출력 구조 유무, 담화 양식(의사소통 방식)
과제 실행	계획을 세워서 실행하도록 하기	
	리허설 해보기	
	실행 후에 활동 부가하기	

따라서 과제 유형과 중간언어 형식이 일대일로 대응하는 양상으로서 변이의 유무를 확인하는 것을 넘어서, 이야기 담화가 구조적으로 조직되는 생산 과정에 대한 질적인 분석이 필요하리라고 본다. 이를 통해 변이의 요소와 변이의 메커니즘이 좀 더 명확히 이해될 수 있을 것이다 이러한 관점에서 본고는 학습자들의 이야기 만들기 과제 상황에서 생산되는 과제 조건적 담화 구성 양상을 내용과 형식의 측면에서 종합적으로 관찰해 보고자 한다.

2.2. 이야기 만들기 과제 상황에서의 담화 구성

언어 교수/학습의 관점에서 ‘과제(task)’는 구체적이고 실제적인 의사소통을 전제하는 의미 중심적 활동이다. 즉 Bygate(1999), Ellis(2003) 등이 밝힌 바와 같이, 소통의 의도나 의미와 상관없이 언어를 생산하게 하는 한정적인 ‘활동(activity)’과 과제는 구분된다³⁾. 본고의 이야기 만들기 과제는 ‘유도된 이야기(elicited narratives)’ 방법(Gass and Mackey, 2007)을 사용하는 과제라고 할 수 있으며, 영화의 내용을 열 장면의 사진⁴⁾으로 인쇄하여 학습자에게 제공한 후, 그 사진들을 바탕으로 하나의 완결된 이야기를 만들도록 설계되었다.

본고의 과제 상황에서 주어진 수행 조건의 특징은 첫째, 과제 입력의 측면에서 이야기 장면 사진이라는 ‘맥락 자료’가 학습자들에게 주어지고 이 자료가 이야기 만들기 과정에서 지속적으로 활용된다는 것이다. 둘째,

3) 언어 학습을 지향하면서도 유의미한 의사소통적 언어 산출을 이끌어내는 효과를 가지는 과제에 대한 논의는 Ellis(2003), Nunan(2005), Van den Branden(2006) 등에서 ‘과제 기반 교수/학습’을 위해 폭넓게 전개되어 왔다. 한국어 교육 분야에서는 특히 김영주(2009)에서 논의되고 있는 바와 같이, 학습자들이 형태에 주의를 기울이도록 유도하는 과제 수행의 양상 및 효과에 대한 관심이 증폭되고 있다.

4) 본고의 이야기 과제에서 활용된 장면 사진에 대한 자세한 내용은 3.1절 참조.

이러한 맥락 자료는 사실상 이야기 내용의 주요한 에피소드를 이루는 사건이나 사태들로서, 이야기 내용에서 가장 두드러지는 전경 정보⁵⁾의 성격을 지니고 있다는 점이다. 두드러지는 이야기 정보들을 선별하여 시간 순서대로 나열해 주는 것은 이야기의 내용 구조를 제공하는 것과 같다. 학습자들은 이러한 내용 구조를 인식하여 이를 바탕으로 이야기를 만들어야 한다. 결국 담화의 내용 생산 양식이 한정되어 있다는 과제 조건적 특성이 있는 것이다.

위와 같이 이야기 정보를 한정하는 본고의 과제 조건이 담화의 구성에 어떻게 작용하는지를 이해하기 위해서는 언어 생산에 대한 정보 처리 과정을 살필 필요가 있다. ‘말’의 생산 메커니즘에 인지적으로 접근하고 있는 Levelt(1989)의 정보 처리 모형(Information processing model)에서는 발화자를 ‘복합 정보처리기’로 간주하고, 발화자가 자신의 의도, 사고, 느낌 등을 유창하게 만들어낸 말소리로 바꿔 내는 일련의 발화 생산 과정을 ‘개념형성기’, ‘언어형식 주조기’, ‘조음’의 세 단계로 나누어 보고 있다(Levelt, 1989, 김지홍 역, 2008: 34). 각 단계들의 정보 처리 작용과 사용되는 지식을 개략적으로 제시하면 다음과 같다.

<표 1> 발화 생산의 정보 처리 모형

처리 구성 부문	처리 기능	관련 활용 지식	처리 결과 산출물
개념 형성기	- 발화 의도 이해 - 정보 선택 - 정보 배열 - 이전 발화 맥락 점검	- 처리 절차적 지식 - 서술 지식(명제지식, 상황 지식, 백과사전 지식 등)	언어화 이전의 메시지 (언어형식 주조기의 입력물)

5) 담화에서 전달되는 정보로서 전달되는 정보의 기능에 따라 전경 정보(foreground information)와 배경 정보(background information)을 나눌 수 있는데, 전경 정보는 화자가 주장하여 두드러지게 나타내는 정보이고 이러한 전경 정보를 뒷받침해 주며 바탕이 되는 것이 배경 정보이다(정희자, 2002:30).

언어형식 구조기	- 문법 부호화 - 음운 부호화	- 머릿속 어휘부	음성계획(머릿속 말소리) (조음의 입력물)
조음	- 음성계획의 실행		외현적 발화

위와 같은 정보 처리 모형에서 ‘개념 형성기’는 언어화될 메시지를 처리하는 단계인데, 본고의 이야기 만들기 과제에서는 학습자가 사진 장면의 이야기 사건(사태)들을 명제⁶⁾ 단위로 인식하고, 인식한 명제들의 일관성 있는 배열 관계를 모색하는 단계라고 할 수 있다. 이때, 사진 장면에서 관찰되는 지시물을 인식하는 명제들이 있을 것이고 바로 관찰되지 않지만 일관성 있는 이야기를 만들기 위해서 새로 생각해내야 하는 명제들도 필요할 것이다.

따라서 본고의 이야기 만들기 과제 조건에서는 이야기 내용을 만드는 데에 있어, 사진 장면 속의 실체에 대한 ‘지시⁷⁾’의 기능과 이야기 일관성을 위한 장면들의 인과관계를 ‘추론⁸⁾’하는 주요한 담화적 기능을 실현시켜야 한다.

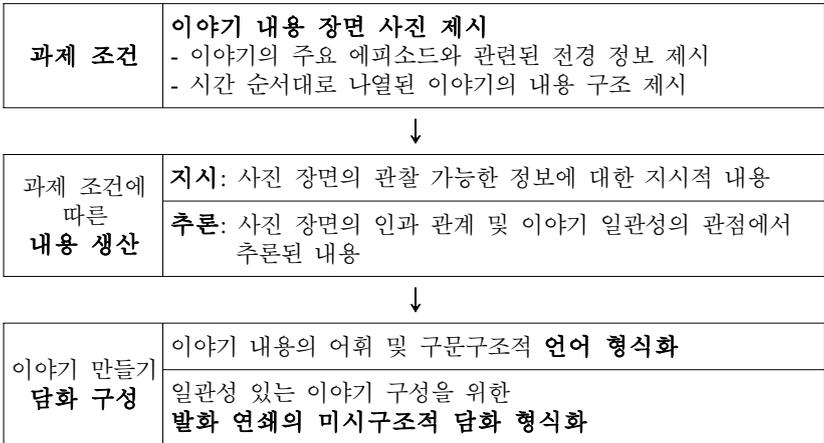
-
- 6) 발화의 상황이나 발화자의 의도와 무관하게 존재하는 담화의 내용적 최소 단위를 명제(proposition)라고 할 수 있다. 명제의 개념은 논리학이나 철학에서 연원하지만 담화 분석의 분야에서는 일반적으로 동작이나 상태와 같은 사태를 지시하는 술어로서 하나의 동사와 그 동사에 결부된 하나 이상의 논항으로 구성된 내용 단위로 받아들여진다(Renkema, 2004:88).
 - 7) ‘지시(reference)’는 어떤 특정한 담화 상황에서 언어 표현과 대상 사이에 성립되는 관계로, 화자는 어휘 표현의 도움을 빌어 특정한 대상을 지시하며, 청자는 대응적으로 이해하는 과정에서 동일한 지시를 설정한다(정희자, 2002:183). 따라서 지시 행위는 발화자가 어떤 사물이나 인물에 이름을 붙이거나 묘사하는 것으로 그것이 무엇인지에 대한 정보를 확인하거나 확인시키는 기능을 수행한다(Tarone and Swierzbins, 2009:67).
 - 8) 화용론이나 담화분석론에서 ‘추론’은 인지적 정보 처리 활동으로서 주목되기 보다는 ‘맥락 속에 있는 담화’를 이해하는 과정에서 생산되는 구체적인 발화와 관련된다. 따라서 담화를 이해하는 데에 사용될 수 있는 어떤 지식이나 정보가 그 담화 맥락 속에서 불러일으켜지는 현상을 나타내며, 암시, 함축과 같은 화용적인 특정 범주와 대응되기도 하고 담화에서 추출되는 가능한 암시적 정보를 칭하는 것이 되기도 한다(Renkema, 2004:136)).

지시와 추론의 기능을 통해 생산되는 내용은 구문구조와 어휘 의미적 관계에 따라 문장 등의 언어 형식으로 발화된다. 그런데 이러한 발화는 이야기가 내용적 일관성을 가질 수 있도록 결속되어야 한다는 점에서 서로가 특정 관계를 맺어야 한다. 즉 통사적, 의미적, 논리적으로 결속되어 있어야 하는 것이다. 이야기를 만드는 발화들의 형식은 개별 문장의 언어 형식을 넘어서는 발화 연쇄의 담화적 ‘미시구조’ 층위에서 구성되어야 하는 것이다.

일반적으로 담화의 미시구조는 어떤 장르의 담화든 하나의 적절한 텍스트가 되기 위해 지녀야 하는 미시적 차원에서의 응집성 조직을 일컫는다. 이러한 응집성 조직은 문장과 문장의 연결에서 드러나는 재수용⁹⁾ 기제나 접속어와 같은 연결 기제, 여러 문장들을 시간적으로 하나의 통일성 있는 사건으로 묶어 주는 시제 형태 등을 통해 실현된다(한국텍스트언어학회, 2004). 이러한 미시구조를 고려한 발화 연쇄를 구성해야 하는 학습자들은 여러 차원의 과제 해결 전략을 모색할 것으로 예상된다. 언어 의미와 형식을 일대일로 대응시키는 목표어 생산이 아닌 이야기 내용을 주어진 조건에 따라 생산하고 이를 어휘, 문장, 담화 차원에서 언어화해야 하기 때문이다.

지금까지 본고에서 설정한 이야기 만들기 과제 조건, 이러한 과제 조건에 따른 이야기 내용 생산, 이야기 내용 생산이 언어화되는 담화의 미시구조적 특성과 관련된 이론적 내용을 검토하였다. 이러한 이론적 논의를 바탕으로 과제 조건적 담화 구성의 과정을 도식화하면 다음과 같다.

9) 재수용은 앞선 발화에서 나온 것을 뒤에서 다시 수용하여 발화들 사이의 결속구조를 실현시키는 미시구조적 기제로서, 동일한 지시물 혹은 유의적 지시물을 가진 어휘의 반복, 대용형의 사용 혹은 생략 등의 방식으로 이루어지기도 한다. 이때 선행어와 재수용된 대체어 사이에는 공지시 관계가 부분적으로 성립하기도 하고 함축적으로 성립하기도 한다(한국텍스트언어학회, 2004).



<그림 1> 과제 상황에서의 이야기 만들기 담화 구성 모델

본고는 이러한 담화 구성 모형에 따라 한국어 학습자의 이야기 만들기 과제 담화 사례를 관찰하고자 한다. 학습자들이 생산한 이야기 담화 구성에 대한 분석 초점은 첫째, 주어진 내용 구조를 바탕으로 일관성 있는 이야기를 완성하는 내용 생산의 방식과 관련 언어 형식들, 둘째, 이러한 내용이 발화 연쇄를 통해 담화의 미시구조 층위에서의 언어화되는 양상이다.

3. 분석 자료

3.1. 이야기 만들기 과제의 설계와 실행

본고의 이야기 만들기 과제에서 제시된 이야기 장면 사진 자료는 한국 영화 “친정엄마”에서 발췌된 주요 에피소드 장면들로 다음과 같다.

<표 2> 이야기 장면 사진과 내용

장면1	장면2	장면3	장면4	장면5
				
주인공 결혼	주인공 출산	양육과 일상 사건 발생: 주인공의 병	사건 전개I: 고향 방문	사건 전개II: 고향의 어머니가 주인공의 병 인지
장면6	장면7	장면8	장면9	장면10
				
사건 전개III: 고향의 어머니와 함께1	사건 전개IV: 고향의 어머니와 함께2	사건 전개V: 고향을 떠남 (어머니와 이별)	사건 전개VI: 주인공 사망	결말: 남겨진 어머니

스토리 생성 규칙의 관점에서 보면, 하나의 스토리는 배경(setting)과 에피소드(일화)라는 두 주요 구성 성분을 지닌다(Renkema, 2004:195). 위의 장면들은 스토리를 구성하는 에피소드로서 이야기의 뼈대가 되는 가장 주요한 성분이라 할 수 있다.

학습자들은 위의 에피소드 장면을 처음 보고 즉각적으로 이야기를 만들어서 말을 해야 한다. 이는 이미 알고 있고 기억하고 있는 내용을 언어적으로 재구하는 것이 아니라 그 자리에서 이야기 내용을 새로 만들어야 하는 것으로 인지적으로나 언어적으로 학습자에게 부담을 안긴다.¹⁰⁾ 따

10) 몽골인 학습자들을 대상으로 파일럿 연구를 수행한 결과, 이야기 만들기를 바로 실행하게 하는 과제가 상당히 부담을 요하는 과제라는 점을 알 수 있었다. 학습자들은 이야기 내용을 만들기 위해 침묵하거나 머뭇거리는 경우

라서 실제 과제 실행에 있어서는 사전 준비 단계를 포함하도록 하였다. 학습자들은 먼저 각각의 이야기 장면을 장면 하나씩 간단히 묘사해 본 후, 본격적으로 완결된 내용을 가진 ‘이야기 말하기’를 수행하게 되는 것이다.

따라서 본고의 이야기 말하기 과제에서 학습자들은 ‘이야기 장면 묘사’와 ‘이야기 만들기’ 두 개의 수행 항목을 이야기 장면 사진을 맥락 자료로 하여 실행하게 된다. 특정 형식이나 기능이 출력되도록 미리 조정된 과제는 아니며, 학습자들이 혼자 구술하는 것 외에 따로 의사소통 방식을 특징적으로 규정하지 않았다.

3.2. 분석 자료 개괄

본고의 분석 자료는 서울 시내 어학원에 재학 중인 중국인 한국어 학습자¹¹⁾ 11인의 발화를 녹음/녹화한 후 전사한 것이다¹²⁾. 관찰 대상이 되었던 초급 학습자는 2급에 재학 중인 학생들로서 여학생 2명(SI, YI), 남학생 1명(JU)이다. 중급의 경우는 4급에 재학 중인 남학생 2명(NI, KR), 여학생 2명(SM, SA), 6급인 고급 학습자로는 남학생 2명(SD, CJ), 여학

가 많고, 내용을 전략적으로 지나치게 단순화시켜서 만들거나, 또 내용을 이어가는 발화 외에 스스로의 이야기 만들기를 조정하고 다듬는 메타 담화적 발화를 빈번하게 실현시켜야 하는 것이다.

- 11) 중국인 학습자만으로 관찰 대상 학습자를 한정한 이유가 특정 모어 학습자에게 고유한 담화 구성 양상을 일반화하려는 데에 있는 것은 아니다. 본고의 논점은 한국어 학습자 범주에 놓여 있고, 한국어 학습자의 과제조건적 담화 구성 양상에 대한 논의를 위해 중국어권 학습자는 연구 사례로서 한정된 것이다. 연구 사례를 한정하는 데에 있어서 학습자 모어를 하나로 통일하는 이유는 이 변인이 외국어 습득에 있어서 주요한 변인임이 밝혀져 왔고, 따라서 학습자들이 습득한 목표어를 사용하여 과제를 수행하는 데에 있어서도 영향을 미칠 가능성이 큰 주요한 것이기 때문이다. 따라서 사전에 모어 변인이 통제된 경우로 관찰 사례를 한정할 수 있도록 연구를 진행하였다.
- 12) 본고의 주요한 전사 원칙과 전사 기호는 다음과 같다.

생 2명(AL, SJ)이다.

11명의 학생들은 모두 20대 초반의 연령으로 고교 졸업 이후 한국어를 배우기 시작했고, 특히 한국에 와서 어학원 등의 제도 기관을 통해 본격적으로 한국어를 배우고 있다. 중급의 남학생 1명(NI)은 교환학생으로 한국을 방문하였기 때문에 곧 중국으로 귀국할 예정이지만 나머지 학생들은 한국어 공부를 계속하거나 한국의 대학에 진학할 예정이다. 전사 자료의 상세 내용은 다음과 같다.

<표 3> 분석된 전사 자료의 상세 내용

학습자 (이름 이니셜)	숙달도	성별	수행 일시	이야기 담화 어절 수(분석 대상)
JU	초급	남	2012.01.10	183
SI	초급	여	2011.12.26	232
YI	초급	여	2011.12.22	165
NI	중급	남	2011.12.06	248
SM	중급	여	2011.12.27	347
KR	중급	남	2011.12.13	186
SA	중급	여	2011.12.19	106
CJ	고급	남	2011.12.20	120
SJ	고급	여	2011.12.08	558

▪ 주요 전사 원칙

- 1) 분절음의 경우 원래 형태를 밝혀 전사하고 개인적 변이로서 특징적인 것이면 그 음성을 밝혀 전사한다.
- 2) 기존의 한글 음소로 음성을 밝혀 적기 어려운 학습자 발음은 최대한 그 음성을 반영하여 전사하고 관련 어절에 @표시를 한다.
- 3) 두드러지게 이어서 발음하는 경우, 띄어쓰기 규칙을 지키지 않고 이어 붙여 전사한다.

▪ 주요 전사 기호

음절 강세 표시 ^ / 음절 늘임 :(1초) ::(2초 이상)
 / 유의미한 억양 ?(높임) .(마침) !(내지름)
 / 2초 이상의 휴지는 초 단위로 표시 (0.0)
 / 비언어적 행태는 괄호에 설명을 넣어 표시 (웃음)

SD	고급	남	2011.12.13	213
AL	고급	여	2011.12.13	101
총 11명	.	.	총 11회	총 2,459어절

3.1절에서 밝힌 바와 같이 본고의 이야기 만들기 과제는 ‘이야기 장면 묘사’의 준비 단계와 ‘이야기 만들기’ 실행 단계인 두 단계로 진행되었다. 따라서 이러한 두 단계를 포함한 과제 진행 전체가 전사되었지만 학습자의 담화 구성을 집약적으로 보여주는 이야기 담화와 관련된 발화 총 2,459어절만을 분석 대상으로 한정하였다. 본고의 담화 분석이 학습자가 생산한 이야기의 흐름을 따라 이야기 생산의 담화 구성적 과정에 접근하는 질적인 관찰이기 때문에 온전한 ‘이야기 단위’만을 분석 단위로 한정하는 것이다.

전체 과제는 연구자가 직접 참석하여 진행하였다. 원칙적으로 진행자는 관찰자로서 이야기를 만드는 학습자를 지켜볼 뿐, 상호적 반응을 하지 않았다. 그러나 이야기 만들기의 준비 과정으로서 각각의 이야기 장면을 묘사할 때는 각 장면의 전환을 알리고(“다음 장면이요.”), 각각의 묘사에 청자 반응 신호를 하는(“예”, “음” 등) 상호적 진행 방식을 사용하였다.

4. 이야기 만들기 과제 담화의 구성 분석

4.1. 이야기 내용 생산을 위한 지시와 추론의 짜임새

본고의 이야기 만들기 과제를 수행하는 학습자들의 담화를 분석한 결과, 가장 두드러진 특징은 이야기를 개념화하는 단계에서 학습자들이 두 가지 범주의 명제를 다루고 있다는 점이다. 열 장의 이야기 장면에 담긴 관찰 가능한 사실들을 지시하는 명제들과 그 사실들이 응집성있는 ‘이야

기'가 되기 위해 필요한 내용들을 채워주는 추론적 명제들이 그것이다. 이야기의 단편적 조각들만을 과제 입력으로 제공하는 경우, 이야기 만들기는 이렇게 지시 내용과 추론 내용의 결합과 배열로 유형화될 수 있는데, 먼저 초급 학습자의 예를 보이면 다음과 같다.

(1) 초급 SI

아 이 영화는 음 먼저 그 남녀 주인공 결혼사진 있어요. 어:: 그 (웃음)
 어: 그래서 두 사람(0.3) 아이가 어 병원 병원에서 태어났어요. 그 아이
 가 너무 예뻐요. 그렇지만: 그 여자 어: 모 어 (0.4) 그 여자 그
 주인공 여자 어: 그 전화 (웃음) 어 선생님(0.5) 그 여자 몸이
 안좋아요. 그 어: (한숨) 어: 아마(0.2) 여여리대@? 집에서
 요리대 그 병원 전화 왔어요. 어 한 그 여자한테 어 너 몸이 안
 좋아요. 아마 오래 살아 음:: 마치 앓아요. 그래서 그 여자 너
 무 슬펐네요. 아: 그(0.3) 그리고 할머니 할머니 집에 살아가
 시 살았어요. 어 할머니 너무 (웃음) 아 할머니 아니예요. ^엄
 마 너무 보고 싶어요. 어 어 저녁에 그 할머니,랑 그 여 주인공
 남자 통화했어요. 그 주인공 음: 남자? 엄마한테 어: 그 엄마
 딸이 몸이 안 좋아요. 아마 오래 살았수가 없어요. 그 엄마 어:
 너무 슬프네요. 음(0.6) 그래서 음:: 함 할머니랑 그 딸이 같이 아:: 스
 툴?@ 아 썼어요. 그 엄마 엄마 (웃음) 생각 수원 아 오리딸 고 오래오래
 살아요. 몸이 빨리 나: 나 낫? 낫져어요. 나절('r'발음)거예요. 그런데 그
 딸@ 둘 둘이 떨어졌어요. 그래서 그: 주인공 여자 음: 어 오래 살아가
 없으니까 어: 많이 어 많이 어머니(0.4) 사랑하고 싶어요. 그래서 어 할
 머니,에게 어 어 옷이 예쁜 옷이 샀어요. (기침) 어 그래서 그리고 그 여
 자: 음 나 집에 준비 어 집에 돌아갔어요. 아 갈 거예요. 그래도 엄마랑
 (0.3) 많이 어 울었어요. 기분이 너무 슬펐어요. (웃음) 어:: 그 몇개 몇개
 월동안? 그 여자 즐었어요. 어:: 그 엄 주인공 주인공 엄마 음: 너무너무
 어: 슬펐네요.

위의 예는 초급 학습자 SI의 이야기 만들기 전체를 보인 것이다. 위의 발화 중 진하게 표시한 부분은 장면3에서 장면5까지 관련된 이야기 만들기로서 ‘선 지시-후 추론’의 배열 유형을 다음과 같이 보이고 있다.

(1-1) 초급 SI

장면	지시 내용	추론 내용
장면 3	그 여자 그 여자 그 주인공 여자 그 전화	
		그 여자 몸이 안좋아요. 아마 여여리대 집에서 요리대 그 병원 전화 왔어요. 한 그 여자한테 너 몸이 안좋아요. 아마 오래 살아 마지 않아요. 그래서 그 여자 너무 슬펐네요.
장면 4	그리고 할머니 할머니 집에 살아거시 살았어요.	
		할머니 너무 ^엄마 너무 보고 싶어요.
장면 5	저녁에 그 할머니,랑 그 여 주인공 남자 통화했어요.	
		그 주인공 남자? 엄마한테 그 엄마 딸이 몸이 안 좋아요. 아마 오래 살았수가 없어요. 그 엄마 너무 슬프네요.

지시 내용은 관찰되는 인물, 사물, 인물의 동작 등에 관련된 이야기의 골격을 구성하는 주요한 장면이라는 점에서 이는 담화 정보의 층위에서 보면 전경 정보를 언어화한 것이라 할 수 있다. 추론적 명제 내용은 주어진 이야기의 주요한 뼈대가 내용적 응결성을 지니고 이어나가는 데에 기여한다는 점에서 배경 정보라고 할 수 있는 것이다. 이러한 ‘지시-추론’, ‘전경 정보-배경 정보’의 구성에 있어서 위에서 관찰한 초급 학습자 SI의 경우, 추론 내용을 구성하는 통사적 절의 수가 지시 내용을 구성하는 절의 수보다 많다. 즉 추론 내용을 언어화하는 데에 이야기 만들기 과제 수

행의 초점이 놓여 있다고 할 수 있는 것이다. 추론에 초점이 놓여 있는 이러한 담화 구성은 추론의 양에서 상대적 차이는 존재하지만 관찰 대상이 되었던 11명의 학습자들 모두에게서 관찰되었다. 중급과 고급 학습자의 예도 아래에 함께 보인다.

(2) 중급 NI

장면	지시 내용	추론 내용
3		하지만 어떤 날 나쁜 일이 생겼습니다. 크@ 여자가 병원에 가고 자기 심한 병,이 어 어어 날 날 수 없는 심한 병이@ 있다고 이있다는 심한 병이 있다고 있다는 소식이 들었습니 어 검사^결과가 나왔습니다.
	그 딸이 자기를 아이 보고	너무 슬펐습니다. 갑갑자기 오래오래 만나지 못하는 엄마가 엄마를 보고싶,습니다.
	그래서 통화	엄마와 전화했습니다. 엄마와 통화하는 중에서 나는 그 나는 그 피어또 나우고@ 또 우구 울었습니다.
4		그래서 음 그래서 마음 먹구 시골에 있는
	엄마가 엄마를 찾아갔습니다. 어 두 사람 만나구	즐겁게 이야기했습니다.
5	하지만 엄마 그 밤에 엄마가 딸의 남편의 전화를	
		받았습니다. 그 남편과 자기가 음 엄마의 딸을 헤어지는 사실,을 알려주었습니다. 그리고 그 딸에 얼마 후 돌아간다는:: 간다는 소식도 소식두 알려주었습니다. 엄마는 그 소식을 듣구 너무 슬퍼했습니다. 아마 ^두 사람도 업업 어 자기 이 딸을 엄마와 같이 마지막시간을 보내,기 위해서 여기에 오는 것을 알고@ 있습니다.

(3) 고급 AL

장면	지시 내용	추론 내용
3		행복하게 살았는데 어느 날 그, 갑자기 시골에 계신 어머니한테
	전화를 와서	
		한번 내려와 달라고 해서
4	내려갔는데?	
5	그 때가 어머니가 사위한테 전화를 받았어요	
		그(0.2) 딸이 암에 걸렸다는 무척 충격 아주 칭 충격적인 이야기를 해 줬어요

그런데 위의 두 예에서 살펴볼 수 있듯이, 추론 내용에 초점을 두는 경우에도 지시와 추론을 배열하는 유형에는 초급이 중급, 고급 학습자와 차이를 보이는 모습이 관찰되었다. 본고에서 관찰한 초급 학습자는 ‘선 지시-후 추론’의 고정 패턴을 담화 전체에서 유지하는 데에 반해 중급이나 고급 학습자는 각 장면마다 추론을 먼저 제시하기도 하고 또 어떤 장면에서는 추론을 생략하기도 하는 모습을 볼 수 있었던 것이다. 위의 예 (2)에서 중급 학습자는 장면3과 장면4에서 추론 내용을 먼저 제시하고 지시 내용을 배열하고 있고, (3)에서 고급 학습자는 장면3에서는 추론 내용을 먼저 제시하고 장면4에서는 아예 추론 내용을 생략하고 있다.

추론의 내용은 지시된 이야기 내용에서 사건을 보충하는 것이기도 하지만 이야기에 등장하는 인물의 심리와 관계된 경우도 많다. 즉 ‘사건 전개적’ 추론과 ‘심리 묘사적 추론’이 공존하는 것이다.

(4) 초급 JU

음 음 어 어 그리고 완 엄 음. (0.7) 습 어 그리고 그 여자 주인공은 부모님 어 엄마 엄마랑 전화했어요. 전화했었어요. 어 전화했었어요. 어::

아마 아마 그(0.5) 아 그리고 선물을 가지고 엄마 집:이 갔어요. 그래서 그 엄마는(0.3) 왜 왜 집에 혼자 아: 우리 집이 와요? 이렇게 생각해요. 그래서 그 엄마는: 남편 남편은 정화했어요.@ 그래서 그 남편 남편은 어:: 여 그 여자를 어! 그여자는 어 병? 병이 났었어요. 그래서 그 엄마는 기분이 좋아 엄: 파밥 주지 않아졌어요. 그리고 그 아마 그 여자는 음:: 많이 시간을 살 수 없어 졌어요.

초급 학습자의 이야기 만들기의 실제 예 (4)를 아래의 (4-1)에서 내용 위주로 분석해서 보면¹³⁾, 장면 3에서 ‘아마’의 표지로 추론을 시도했다가 성공하지 못하고 장면 4로 넘어가서 바로 지시 내용을 이어가다가, 주인공의 심리를 묘사하는 추론을 덧붙인다. 사건 전개적 추론은 장면 5의 지시 내용 뒤에 이어 나오는 것을 볼 수 있다.

(4-1) 초급 JU

장면	지시 내용	추론 내용	
3	그 여자 주인공은 부모님 엄마 엄마랑 전화했어요.		
		아마 아마 그(0.5)	추론 불발
4	아 그리고 선물을 가지고 엄마 집:이 갔어요.		
		그래서 그 엄마는(0.3) 왜 집에 혼자 아: 우리 집이 와요? 이렇게 생각해요.	심리 묘사적 추론
5	그래서 그 엄마는: 남편 남편은 정화했어요.		

13) 내용 위주로 분석을 하면 원래 예에서 드러나는 망설임, 휴지, 오류 등 주요한 초급 학습자 언어의 특성이 삭제되기 때문에 이 경우는 원래 예를 함께 보였다.

		<p>그래서 그 남편 남편은 어:: 여 그 여자를 어! 그여자는 어 병? 병이 났었어요. 그래서 그 엄마는 기분이 좋아 엄: 파밥 주지 않아졌어요. 그리고 그 아마 그 여자는 음:: 많이 시간을 살 수 없어 졌어요.</p>	<p>사건 전개적 추론</p>
--	--	--	--------------------------

그런데 추론 내용의 언어 형식적 특성으로, 위의 예에서 장면3의 ‘아마’와 같은 부사가 주목된다. 이는 추론의 내용임을 명시하는 표지의 기능을 하는데, 11명의 학습자 중 초급 JU, 고급 CJ, 고급 SD 등 세 명의 학습자에게서 관찰된다.

(5) 고급 CJ

.....아이도: 낳습니다. 그리고 그 아이도 아마 건강하게 자라나서 어 행복하게 살았습니다....

(6) 고급 SD

.....그: 신부는 아마, 병에 걸린 거 같아요.....

추론 내용을 언어화하기 위해 학습자들이 어떤 형식적 표지를 사용하는지를 관찰할 필요가 있는데, ‘아마’와 같은 부사 외에 첫째, ‘같다’ 어휘를 사용하는 추측 표현¹⁴⁾을 상대적으로 빈번하게 사용하고 있음을 볼 수 있었다. 추측이나 불확실한 단정을 나타내는 ‘같다’를 사용한 표현은 관련 명제에 대한 화자의 태도와 관점을 나타내는 ‘양태’ 의미를 나타낸다. 학습자가 관찰 가능한 이야기 장면에 근거하여 ‘본인이 주관적으로 추론한 내용’임을 드러내는 ‘같다’ 사용 표현은 본고의 초급 학습자에게서는 관찰되지 않았다. 중급 학습자에게서는 두 명이 이 구문을 사용

14) ‘-ㄴ/는 것’, ‘-리/을 것’ 뒤에 ‘같다’가 나오면서 추측이나 불확실한 단정을 나타내는 표현을 지칭한다.

하고 있었는데, 고급 학습자의 경우는 남학생 한 명(CJ)을 제외한 세 명이 이 구문을 사용하고 있었다.

(7) 고급 SJ

.....근데 결혼 한 지 며년 뒤에? 그 자기 에 ^아이도 낳았어요. 네 아이가 점점 커서 여 중양여@ 때는 어 ^중아여@ 때 그 오느 날에 그 딸이 그, 홍자 책사@ 옆에허 그림을 그리구 예 그 엄마는 이거 전화를 하면서 하 전화를 하면서 이거 무슨 일이 이거 생긴 거 같아요. 그 전화를 해서 전화를 그 전화를 한 다음에 그리고 금방 요거 시골에 이놈 아 전화를 해서 전화를 받은 모양인데 그 무슨 안 좋은 이거 소식을 들어서 그 네 맘도 이거 두거워지는 거 같아요. 그래서 전화를 그 전화를 받은 뒤에? 금방 이거 시골에 사는 그 어머니 집에 이거 찾아갔어요. 그 선물도 가지 가져왔어요 가져갔어요. ...

둘째, 추론의 내용 중 심리 묘사적 추론과 사건 전개적 추론에서 과거 시제 형태소 선어말 어미 ‘-었-’의 사용에 차이가 있음을 볼 수 있었다. 일반적으로 이야기를 만드는 과제에서 모든 장면의 내용은 이미 존재하는 사물 혹은 벌어진 사전으로 인식된다. 즉 완료성이나 과거성이 인지되는 것이다. 따라서 지시적 내용은 구어 종결형으로 표현될 때, 많은 경우 ‘-었-’이 결합된 문장으로 실현된다¹⁵⁾. 그런데 추론 내용 중 심리 묘사적 추론은 ‘-었-’이 결합되지 않는 경우가 많음을 볼 수 있었다.

15) 물론 생생한 묘사를 위해 현재적으로 표현하는 전략도 관찰된다.

(8) 중급 SA

장면	지시 내용	추론 내용	
4		어: 근데 여자 주인공은: 엄마: 시골 사는 엄마는 좀 <u>걱정돼요</u> 혼자서 그래서: <u>불안해요?</u>	심리 묘사적 추론
	그래서 시간이 있을 때 여자 주인공은 시골집에 가서?		
		음: 엄마랑: 엄마에게 같이 도시: 아:: ^살:라고 하는데요? 근데 엄마는 <u>거절했어요</u> 음: 도시: 도시생활 좀 안 어울려요 그래서 <u>거절했어요</u>	사건 전개적 추론

지금까지 관찰한 바와 같이 단편적인 장면이 주어지는 이야기 만들기 과제의 담화 생산에는 지시와 추론의 내용을 배열하는 유형, 그리고 추론의 내용을 언어화하는 데에 사용되는 언어 형태들로서 부사어, ‘같다’ 사용 표현, 시제 형태소 ‘-았-’이 관련되고 있음을 볼 수 있었다. 관찰된 학습자들에게서 추론의 내용은 이야기를 만드는 데에 있어서 전체적으로 큰 비중을 차지한다. 그런데 지시와 추론의 내용을 배열할 때, 초급 학습자에게서는 ‘선 지시-후 추론’의 고정 패턴이 유지되고 중·고급 학습자들은 추론을 먼저 제시하거나, 장면에 따라 추론을 삭제하거나 하는 등으로 변화를 주고 있음을 볼 수 있었다. 추론의 언어 형식을 보면, 추론 내용이 심리 묘사적인가, 사건 전개적인가에 따라 ‘-았-’ 표지를 구분해 쓰는 모습이 전체적으로 관찰되고, 중·고급 학습자에게 두드러지는 것은 ‘같다’ 추측 표현을 사용하는 모습이다. 이는 발화자의 태도 표현과 관련된 양태 구문이라는 점에서 이야기 만들기에 관여하는 양태 범주의 발달적 속성을 생각해 볼 수 있을 것이다.

4.2. 담화의 미시구조적 형식

본 소절에서는 ‘이야기’의 모습을 갖는 담화의 응집성 있는 미시구조를 형성하기 위해 학습자들이 명제 연결을 형식화하는 측면을 관찰하겠다.

4.2.1. 결속적 구어 단문 나열

미시구조적 연결 형식에서 두드러진 특징으로 관찰되는 것은 한정된 구어 종결형이 결합된 구어 단문이 나열된다는 점이다. 예를 들어 4.1절의 예 (1)에서 초급 학습자 SI는 ‘-어요’ 구어 종결형 단문만을 사용하고 예 (2)의 중급 학습자 NI는 ‘-습니다’형 단문만을 사용한다. 어미 활용의 측면에서 규칙을 적용하는 것이 아니라 스스로가 선호하는 구어 종결 어미 결합형 패턴을 반복하는 것으로 분석될 수 있다. 단문을 단순 나열하는 발화 스타일은 학습자들의 구어에서 쉽게 관찰되는 현상이지만 이야기 만들기 과제에서는 이러한 명제 나열적 발화 스타일이 이야기의 일관성을 향하는 ‘결속적 연결’을 지향한다는 점에서 특징적이다. 그리고 이러한 결속적 연결을 가능하게 하는 데에는 접속 부사의 사용이 주요한 기능을 한다. 즉 다음의 예에서 볼 수 있는 것처럼 ‘접속 부사 기반 구어 단문 나열체’가 형성되는 것이다.

(9) 중급 SM

그 결혼 후에? 음 달,[^]이 있어요 그리고 어 근데 저일리 어 전 전날 이? 음 조금 어 짧은 같아요. 그 여자는: 어 몸이? 아[^]파요. 그래서 병원 갈 때? 암 암? 암이 있어요 그래서 꼭 어 급 어 이거 어 죽을 같아요 어 씨간이 조금 남았어요. 그 그 때 그 여자는: 자기: 어머니는 너 무 보고 싶어요. 그래서 그 주기 천날? 음 어머니는 어 거향에 가써 어

머니를? 음 마지막으로 만났어요. 근데 그 어머니는: 머 음 어 다리 주는 거 주꿀 거? 주꿀 거 뽀 줄게? 죽 죽게 줄 줄 거 꺼그시 네 아마 죽 죽은 것이 모 어 몰라요. 그래서 피니얼 와 비슷해요. 근데: 그: 다리는: 감성 너무 복받하요.어 말 할 수도 없어요. 근데 어머니 보면서? 자기 흠 자기 스스로 스퍼 스퍼 스퍼요 스 으 스뻤어요.

그런데 이러한 접속 부사를 기반으로 나열되는 결속적 구어 단문 나열체는 고급 학습자에게로 갈수록 변화를 보인다고 할 수 있다. 고급 학습자는 지시적 명제나 추론적 명제가 단문으로 단순 대응되어 나열되지 않고 연결문이나 내포문으로 실현되는 모습이 두드러지는 것이다. 이는 각 명제들의 의미구조적 관계들을 연결어미 등 다른 수단을 통해 언어화시킬 수 있게 되는 단계로 발달하고 있음을 보여주는 것으로 해석될 수 있다. 아래의 고급 학습자 SD의 예를 보더라도 구어 종결형 단문보다 연결문 위주로 이야기가 전개되고 있다. 따라서 접속 부사의 사용 빈도가 줄고 접속 부사의 종류도 다양해짐을 볼 수 있다.

(10) 고급 SD

그 다음에 음: 음: 둘이 딸이 나왔어요 되게 잘 자라고 그러다가 둘이 행복하게: 살아가다가, 그: 신부는 아마, 병에 걸린 거 같아요 되게 아프, 되게 많이 아프고, 아마 불치 아마 불치병에 걸린 거 같아요 그래서 자기가 음: 더 이상 한: 앞으로 한 삼 개월 정도가 아닐까 생각하면서 고향까지 내려갔어요 왜냐하면 그: 뭔가 음: 자기가 힘들게 고향 시골에서 자라다가 서울까지 올라갔는데 그, 할아, 그 뭐더라 자기 아버지도 돌아가시고 어머니만 고향에 살아 계신데 마지막 시간은: 꼭 어머니하고: 함께 보내야:: 할 생각인데 그래서 고향까지 내려갔는데 음:: 근데 이 자기, 불치병에 걸린 것, 어머니께 알려드리지 않고 그냥 아무렇지도 않은 척하고 싶은데 하지만 아픈 거는 어머니로서 되게 잘잘: 관찰해서 알게 됐어요 뭔가 이상하다 그러다가 그: 서울에 있

는 남편에게 **전화하고 물어 보시고** 자기 딸이 불치병에 **걸리는** 것도 **알게** 됐어요

4.2.2. 자기 수정과 자기 점검의 발화 스타일

이야기 장면을 보고 개념화한 내용의 단위인 명제는 서술항과 논항의 관계를 중심으로 설정되기 때문에(김봉순, 2002:38) 이러한 명제는 통사적으로는 주로 절을 단위로 형식화된다고 할 수 있다. 즉 학습자들은 주어와 술어를 지닌 통사적 형식을 바탕으로 이야기 만들기를 완수해야 하는 것이다. 그런데 초급의 학습자들은 이야기 장면을 보고 인식한 지시적 내용이나 추론적 내용 등을 절 단위로 언어화 하는 것에 실패하고 단어 수준에 머무는 경우가 있다.

(11) 초급 SI

...그렇지만: 그 여자 어: 모 어 (0.4) 그 여자 그 주인공 여자 어: 그 전화 (웃음) 어 선생님(0.5) 그 여자 몸이 안좋아요. ...

위의 예에서 초급 학습자 SI는 장면 3의 이야기를 만들 때, ‘그 여자’와 ‘그 전화’의 단어를 나열할 뿐 쉽게 문장에 도달하지 못한다. 웃거나 혹은 진행자를 부르면서(“어 선생님”) 이러한 위기 상황을 넘어가려는 시도를 한 후 다른 내용으로 문장 발화에 성공하고 있다(“그 여자 몸이 안좋아요”).

언어 학습자들은 일반적으로 주술 관계의 절을 구성하거나 혹은 조사와 어미, 나아가 어휘 등을 규칙 적용의 필수 맥락에서 ‘정확하게’ 채우는 데에 오류의 모습을 보이는 것이 일반적이다. 본고의 자료에서도 오류를 관찰할 수 있었지만, 오류보다도 빈번한 것은 학습자들의 ‘자기 수정’의 모습이다. 학습자들이 자신의 발화에서 내용을 전달하는 것에 더

하여 정확한 형식을 사용하는 데에 끊임없이 주의를 기울이고 있는 것이다. 특히 본고의 이야기 만들기 과제에서 학습자들은 스스로의 발화 순서를 가로채일 염려 없이 충분히 점유할 수 있으며 더불어 스스로의 발화를 모니터할 수 있는 시간을 가질 수 있기 때문에 이러한 형식상의 오류를 방지하거나 스스로 수정하려는 시도를 끊임없이 이어간다.

(12) 중급 KR

... 그럼 그리고 그 아이가 음: 같이 많이 **음: 편하게 아 편하게 편하게** 아 **살 살고** 있어요. 근데 갑자기 아 무슨 정화 왔어요. 그 여자 **아: 어떤 병 음: 어떤 병이 났어요**. 그래서 그 여자 어: 아마 음: 며칠 후에 죽을 거 같아요. 그래서 갑자기 고향에 돌아가서 어 음 어머니 음 만났어요. 근데 어 그 어머니한테 어허엄 어머니께 어: 그 여자가 무슨 병이 **나 나는** 것은 어: 음 **안 어 애 얘기하지 않았어요**. 근데 그 여자: 그 여자의 남편 음 **그 여자의 어머니 음 에게** 전화했어요. ...

위의 예에서 **KR**은 단어 전체 혹은 일부를 반복하여 발화하면서 정확성을 자가 점검해 나가거나(“편하게”, “살고”, “나는”) 간투사를 통해서 형식적 정확성을 완결시킬 수 있는 시간을 벌고(“어떤 병 음: 어떤 병이 났어요”, “그 여자의 어머니 음 에게”) 혹은 직접 고쳐 보기도 한다(안 어 애 얘기하지 않았어요). 초급과 중급 학습자에게는 특히 이러한 자기 수정에 있어서 간투사의 역할이 절대적이라고 할 수 있는 것이다. 고급 학습자에게도 간투사가 자기 수정의 구성 요소가 될 수 있지만 담화의 내용을 조정하거나 원활하게 이어가는 것을 돕는 역할을 하는 데에도 빈번히 사용되는 것과 차이를 보이는 점이 관찰된다.

5. 결론

지금까지 중국인 학습자들의 이야기 만들기 사례를 중심으로 관찰한 이야기 만들기 담화 구성 양상을 하나의 표로 정리하면 다음과 같다.

이야기 만들기 담화 구성		특징
이야기 내용 만들기	지시와 추론의 짜임 유형화	‘선 지시-후 추론의 고정 유형’에서 ‘추론의 양과 배열 위치 변화, 다양화’ 방향으로 숙달도별 변화 있음.
	추론의 언어 표지	‘아마’와 같은 추론적 의미의 부사 사용
		고급 쪽으로 갈수록 추론의 특정 구문 ‘거 같다’ 사용 빈번 심리 묘사적 추론에서 ‘-었-’ 표지 생략 빈도 높음.
미시 구조적 명제 연결 형식	결속적 구어 단문 나열	‘접속 부사 기반 단문 나열체’에서 ‘연결문, 내포문 기반 나열체’ 방향으로 숙달도별 변화 있음.
	자기 수정과 자기 점검	초급 쪽으로 갈수록, ‘반복을 통한 자기 점검’, ‘간투사 기반 자가 수정’이 두드러짐.

본고는 이러한 이야기 만들기 담화 구성에 대한 사례 분석을 통해 과제 조건과 결부된 학습자들의 발화 양상을 총체적이고 미시적으로 기술하면서 이야기 만들기 과제에서의 고유한 담화 생산 스타일에 접근해 보고자 하였다. 이러한 관찰 결과 다음과 같은 가설적 해석이 가능할 것으로 보인다. 학습자들은 이야기 장면을 묘사하는 준비 단계에서 이야기의 주요한 지시 내용들을 확인하기 때문에 본격적인 이야기 만들기 단계에서는 이야기의 일관된 내용을 채우는 추론의 기능을 두드러지게 발휘하고 있었다. 그러나 추론 기능을 명시하는 언어 형식 표지가 특징적으로 사용되지는 않는다. 오히려 지시 내용과 추론 내용을 절이나 문장으로 구현하고 결속력 있게 연결하는 장치들이 전략적으로 생산되고 있음을 알 수 있었다. 더불어 혼자 구술하는 형식의 과제에서 학습자들은 자신

이 인지한 내용을 ‘언어 형식화’하는 데에, 특히 ‘정확하게 형식화’하는 데에 초점을 두고 있음을 빈번한 자기 수정 및 점검의 모습을 통해 확인할 수 있었다.

본고는 한정된 경우를 기술하고 있다는 점에서 이야기 만들기 과제 담화의 고유한 구성 양상에 대하여 가설적 결론에 이르는 한계를 지니는 것은 물론이다. 그러나 이러한 과제 담화에 대한 기술은 한국어 학습자들의 중간언어 분석에 사용되는 학습자 언어 자료의 가치나 한계를 점검하고 이와 관련된 방법론적, 이론적 지향점을 논의하는 데에 바탕이 되어줄 수 있을 것이다. 본고의 논의가 이야기를 말하는 담화 능력이 무엇이고 그것이 숙달도가 증가함에 따라 어떻게 발달하는 것인지, 나아가 이러한 이야기 말하기 과제가 교실이나 평가의 영역에서 어떻게 활용될 수 있는지 등의 문제를 풀어 나가는 데에 있어 기반 연구로 기능하기 위해서는 학습자가 처한 발화 상황에 대한 이해와 고려가 더해진 폭넓은 자료를 통해 다양한 분석이 보완되어야 할 것이다.

<참고문헌>

- 김상수(2008). 한국어 학습자 발화의 유창성 판단에 관한 연구, <한국어교육> 제 19권 2호, 국제한국어교육학회, 75쪽~90쪽.
- 김의수·김지혜(2010). 중국어권 학문 목적 학습자 구어 문장의 통사적 특징과 한계, <우리어문연구> 제36집, 243쪽~291쪽.
- 박수진(2010). 한국어 학습자의 서사 담화 유형에 따른 ‘전경·배경의 구분 기준과 그 양상 연구, <이중언어학> 제44호, 이중언어학회, 193-216.
- 박수진(2011). 중급 한국어 학습자의 서사 담화 연구, <이중언어학> 제46호, 이중언어학회, 131쪽~157쪽.
- 이재은·김영주(2011). 한국어 학습자의 과제 수행에 나타난 자기시발 자기수정의 유형과 분포, <한국어학> 제51호, 한국어학회, 165쪽~188쪽.
- 이혜영(2004). 과제 유형에 따른 한국어 학습자의 중간언어 변이, <이중언어학> 제25호, 이중언어학회, 255쪽~283쪽.

- 전동근(2007). 과제 유형에 따른 중간언어 변이 연구: 중국어권 학습자의 조사 ‘을/를’ 습득을 중심으로, 이화여대 대학원 한국학과 석사학위 논문.
- 정보영(2004). 구어 이야기 담화에서 한국어 중급 학습자의 조사 ‘은/는’, ‘이/가’ 사용, 이화여대 교육대학원 석사학위 논문.
- 정소아(2005). 과제 유형에 따른 학습자 변이 연구: 대용어의 기능을 중심으로, 이화여대 한국학과 석사학위 논문.
- 정희자(2002). 담화와 추론, 한국문화사.
- 한국텍스트언어학회(2004). 텍스트언어학의 이해, 박이정.
- 현혜미(2005). 이야기체 담화에 나타나는 담화표지 사용 양상 연구, 한국어 학습자의 중간언어 연구(이해영 외), 439쪽~472쪽.
- Bygate M.(1999). Quality of language and purpose of task: patterns of learners' language on two oral communication tasks, *Language Teaching Research* 3/3, 185~214.
- Dickerson L.(1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules, *TESOL Quarterly*, 9, 401~407.
- Ellis R.(2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.
- Ellis R(2009). The Differential effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity and Accuracy on L2 Oral Production, *Applied Linguistics* 30/4, 474~509.
- Ellis and Barkhuizen(2005). *Analysing Learner Language*, Oxford University Press.
- Foster, Tonkyn and Wigglesworth, (2000). Measuring Spoken Language: A unit for all reasons, *Applied Linguistics* 21/3, 354~375.
- Gass, S. and Mackey, A. (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*, New York: Routledge.
- Hyltenstam E.(1983). Data types and second language variability, in *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*, Lund University, Sweden, 1~79.
- Levelt W.(1989). *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge: Cambridge University Press.(김지홍 역(2008), 말하기: 그 의도에서 조음까지, 나남)
- Labov W.(1972). *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nunan D.(2005). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Renkema J.(2004). *Introduction to Discourse Studies*, Amsterdam: John Benjamins B.V.

- Robinson P.(2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interaction in a componential framework, *Applied Linguistics* 22, 27~57.
- Skehan P.(2001). Tasks and language performance assessment, in Bygate et al. (eds), *Researching Pedagogic Tasks*, 167~185.
- Swann J. et al.(2004). *A dictionary of Sociolinguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tarone E.(1983). On the Variability of Interlanguage systems, *Applied Linguistics* 4/2 143~163.
- Tarone E.(1988). *Variation in Interlanguage*, London: Edward Arnold.
- Tarone and Swierzbins(2009). *Exploring Learner Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Van den Branden K.(2006). *Task-Based Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Veronique D.(2004). The development of referential activities and clause-combining as aspect of the acquisition of discourse in French as L2, *French Language Studies* 14, 257~280.

손희연(Son Hui-Youn)

연세대학교 언어정보연구원 HK사업단

서울시 서대문구 성산로 262

전화번호: 02-2123-4214

전자우편: huiyoun_son@hanmail.net

투고일자: 2012. 4. 20

심사(수정)일자: 2012. 6. 15

게재결정: 2012. 6. 20