creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

國語教育硏究
第 569 輯

중국인 고급 학습자를 위한 소집단 토의 교육 방안 연구
-화용적 실패의 극복을 중심으로-

2019년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
호 가 옥

교육학석사학위논문

중국인 고급 학습자를 위한 소집단 토의 교육 방안 연구

-화용적 실패의 극복을 중심으로-

2019년 2월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

호 가 옥

중국인 고급 학습자를 위한 소집단 토의 교육 방안 연구

- 화용적 실패의 극복을 중심으로 -

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2018년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
호가옥
(胡珂玉, HU KEYU)

호가옥의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2018년 12월

위 원 장 _____ ㊞

부위원장 _____ ㊞

위 원 _____ ㊞

국문 초록

본 연구의 목적은 중국인 한국어 고급 학습자들이 한국인 모어화자와 함께 하는 소집단 토의에서 화용적 실패를 극복하고 사회문화적 특성에 맞게 소집단 토의에서 요구된 참여자 간의 공손성 유지, ‘개인 의견 확정’ 단계에서 요구된 각 참여자의 개인 의견에 대한 모호성의 줄임, 또한 ‘공동 의견 확정’ 단계에서 요구된 협력자 역할의 수행에 있어서 한국어 소집단 토의의 특성을 저해하지 않도록 교육 방안을 마련하는 것이다. 현재의 한국어 토의 교육은 특히 중국인 학습자를 대상으로 화용적 실패를 중심으로 하는 소집단 토의 연구는 거의 없다. 그렇기 때문에 소집단 토의 중 나타나는 중국인 학습자의 실제 화용적 실패 양상 및 원인을 반영한 구체적인 교육 내용이나 방법을 기대하기 어렵다.

문법 정확성이 비교적 높은 고급 중국인 한국어 학습자들은 소집단 토의식의 문화 간 의사소통 과정에서 한국인 모어화자와 의사소통을 하는데 문법적인 요소에서 어려움을 겪고 있기보다는 화용적인 차원에서 어려움을 많이 느끼고 있는 것으로 보인다. 한국어 고급 수준에 달한 중국인 학습자들이라도 소집단 토의에서 한국인 모어화자와 원활하게 상호작용을 하지 못하는 이유는 한·중 양국 참여자 간에 서로 다른 문화적 배경 차이로 인하여 중국인 학습자들이 한국인 모어화자들의 발화 의도를 정확하게 이해하지 못하거나 자신의 발화 의도를 적절하게 표현하지 못하기 때문이다. 이러한 화용적 실패가 소집단 토의 대화 흐름을 방해하며 의사소통 장애를 일으킬 수가 있다. 즉, 소집단 토의에서 중국인 고급 학습자와 한국인 모어화자 간의 의사소통을 실패하게 하는 주요인은 중국인 학습자들의 화용적 실패라고 할 수 있다. 이에 소집단 토의에서 한국인 모어화자와 원활하게 의사소통을 하며 학업 성취를 이루도록 중국인 고급 학습자들에게 화용적 실패를 극복하기 위한 소집단 토의 교육 방안을 마련할 필요가 있다고 본다.

본 연구에서의 소집단 토의는 주어진 과제에 대한 의사결정을 하기 위하여 토의 과정에서 모든 참여자들이 개인의 의견을 주고받고 이해하며

다양한 의견을 합리적으로 조정하는 과정을 통하여 모든 참여자들이 찬성하는 공동의 의견을 확정하는 협력적 말하기 활동이다. 소집단 토의에서 중국인 학습자들이 초래된 화용적 실패란 '토의 대화 상황 맥락에 따라 한국인 모어화자의 발화 의도를 정확하게 이해하지 못하거나 자신의 발화 의도를 적절하게 표현하지 못하는 경우'를 말한다. 외국어 교수는 목표 문화에서의 생활양식, 사고방식 또한 가치관 등에 관한 정확한 이해를 통하여 실제적으로 접하게 되는 말하기 활동을 연구하여 학습자가 목표 문화권 내에서 화용적 실패를 초래하지 않고 원활하게 의사소통을 할 수 있도록 도움을 주어야 한다. 한국어 교육 분야에서 중국인 한국어 학습자의 화용적 실패에 관한 연구는 아직도 주목받지 못하고 있으며, 특히 한국어 소집단 토의에서 의사소통 장애를 유발한 중국인 학습자의 화용적 실패 양상이 어떠한지, 구체적으로 토의 과정에서 학습자들이 어떤 원인으로 이러한 화용적 실패를 초래하고 있는지에 대하여 밝혀진 바가 없다는 점에서 본 연구의 필요성이 제기된다.

실제 소집단 토의 상황을 분석한 결과, 중국인 고급 학습자들이 소집단 토의식의 문화 간 의사소통 과정에서 일으킨 화용적 실패는 화용언어적 실패 및 사회화용적 실패 두 가지로 구분할 수 있다. 화용언어적 실패에 있어서는 주로 중국인 학습자들이 토의 과정에서 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못함으로써 토의 참여자 간의 공손성을 유지하는 것을 실현하지 못하는 것으로 나타났다. 한편, 사회화용적 실패에 있어서는 주로 권력관계, 인간관계, 불확실성에 대한 선호 차이로 인하여 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 중국인 학습자들이 개인 의견을 확정하는 데에 모호성을 수용하고 있는 것으로 나타나며 '공동 의견 확정' 단계에서도 중국인 학습자들이 억제 역할을 수행하고 있는 것으로 나타났다. 이로 인한 중국인 학습자들의 화용적 실패는 토의 과정에서 요구된 공손성의 유지, '개인 의견 확정' 단계에서 요구된 모호성의 줄임, 또한 '공동 의견 확정' 단계에서 요구된 협력자 역할의 수행을 실현하지 못하게 되어 토의 과정에서 의사소통 장애를 초래하게 된 것이다.

이상의 분석을 바탕으로 본고에서는 중국인 고급 학습자들이 화용적 실

패를 극복할 수 있도록 하는 소집단 토의의 교육 내용은 탐구 학습, 과제 중심 또한 상호문화학습의 원리를 바탕으로 매체 및 역할놀이를 활용하며 화용언어적과 사회화용적 두 가지 측면에서 고안한 결과는 소집단 토의에서 화용적 실패에 관한 문제의식, 화용언어적 실패의 극복을 위한 화용적 공손성 장치의 활용, 또한 사회화용적 실패의 극복을 위한 한국어 소집단 토의 문화의 수용 세 가지 차원으로 구분하여 구성하였다.

본 연구의 결과물은 중국인 한국어 고급 학습자들이 소집단 토의에서 한국어 모어화자와 의사소통 시 발생된 화용적 실패 양상을 분석하며 학습자들이 토의 과정에서 화용적 실패를 초래한 요인들을 구체적으로써 밝힘으로써 중국인 고급 학습자가 소집단 토의에서 보였던 화용적 실패를 극복하고, 그 극복의 과정 및 결과를 자신의 실제적인 능력으로 내재화할 수 있도록 하는 소집단 토의 교육 방안을 제시하는 데에 유용한 자료로 사용될 수 있는 것이다. 소집단 토의에서 중국인 학습자를 대상으로 학습자의 화용 양상 및 부재 원인을 분석하기 위하여 앞으로 보다 더 다양한 학습자 소집단을 대상으로 한 연구가 이루어져야 할 것이다.

주요어: 소집단 토의, 의사소통 장애, 화용적 실패, 사회화용적 실패, 화용언어적 실패, 중국인 고급 학습자, 한국인 모어 화자

학 번: 2016-28644

차 례

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 목적과 필요성 ····· 1

2. 선행 연구 ····· 4

1) 제2언어 소집단 토의에 관한 연구 ····· 4

2) 제2언어 화용적 실패에 관한 연구 ····· 8

3. 연구 대상 및 연구 방법 ····· 11

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 17

1. 제2언어 소집단 토의에서의 의사소통과 화용적 실패의 관련성 ····· 17

1) 소집단 토의에서의 사회적 상호작용 ····· 17

2) 제2언어 학습자의 화용적 실패 ····· 21

3) 화용적 실패로 인한 비교문화적 의사소통 장애 ····· 24

2. 제2언어 소집단 토의에서 화용적 실패 요인 ····· 32

1) 소집단 토의의 절차 ····· 32

2) 소집단 토의 단계별 화용적 실패 요인 ····· 42

Ⅲ. 소집단 토의에서 중국인 고급 학습자의 화용적 실패 양상 분석 ····· 62

1. 자료 수집 및 분석 방법 ····· 62

1) 자료 수집 ····· 62

2) 분석 방법 ····· 68

2. 토의 중 중국인 고급 학습자의 화용적 실패 양상 ····· 71
1) 화용언어적 측면 ····· 72
2) 사회화용적 측면 ····· 81
3. 토의 중 화용적 실패가 초래된 원인 ····· 94
1) 인지적 요인 ····· 95
2) 언어적 요인 ····· 99
3) 사회문화적 요인 ····· 100
4. 논의 ····· 106

Ⅳ. 중국인 고급 학습자를 위한 소집단 토의 교육 방안 ····· 108
1. 소집단 토의 교육의 목표 ····· 108
2. 소집단 토의 교육의 내용 ····· 112
1) 소집단 토의에서의 화용적 실패 인식하기 ····· 113
2) 화용적 공손성 장치 활용하기 ····· 114
3) 한국어 소집단 토의 문화 수용하기 ····· 114
3. 소집단 토의 교육의 방안 ····· 115
1) 교수·학습 원리 ····· 115
2) 교수·학습 방법 ····· 118
3) 교수·학습 실제 ····· 121

Ⅴ. 결론 ····· 136
1. 요약 ····· 136

2. 제언 ····· 138

참고 문헌 ····· **140**

Abstract ····· 152

<표> 차례

<표 Ⅱ-1> 한국교육개발원(1983)에서 제시한 일반 토의 모형 ····· 34
<표 Ⅱ-2> Fisher(1970)에 따른 소집단 의사결정 과정 ····· 37
<표 Ⅱ-3> 전혜영(2004)의 공손성 언어적 장치 분류 ····· 46
<표 Ⅱ-4> 문금현(2017)의 공손성 언어적 장치 분류 ····· 47
<표 Ⅱ-5> '울타리어'에 부합하는 표현 (이찬규 외, 2012) ····· 49
<표 Ⅱ-6> 소집단 토의에서의 공손성 언어적 장치 분석 틀 ····· 50
<표 Ⅱ-7> Thomas(1983)에 따른 사회화용적 실패 원인 ····· 51
<표 Ⅱ-8> 담화 화제 확립을 위한 동적인 모형 (Keenan 외, 1976) ····· 58
<표 Ⅲ-1> 설문지 내용 구성 ····· 63
<표 Ⅲ-2> 소집단 토의 자료 ····· 67
<표 Ⅲ-3> 소집단 토의에서 나타날 수 있는 화용적 실패 요인 ····· 68
<표 Ⅲ-4> 본 연구에서 사용할 전사 기호 ····· 71
<표 Ⅲ-5> 심층 면담 대상 목록 ····· 94
<표 Ⅳ-1> 2015 개정 국어과 교육 과정에서의 토의 교육 내용 ····· 108
<표 Ⅳ-2> 토의 능력의 구성 요소(김성희, 2007) ····· 110
<표 Ⅳ-3> 화용적 실패의 극복을 위한 소집단 토의의 교수·학습 목표 111
<표 Ⅳ-4> 본 연구 방안의 교육 내용 ····· 113
<표 Ⅳ-5> 본 연구의 교수·학습 모형 ····· 122
<표 Ⅳ-6> 역할 놀이 실제 수업 내용 ····· 129

[그림] 차례

[그림 Ⅰ-1] 연구 내용 및 절차 ····· 15

[그림 Ⅱ-1] 최영인(2007)에 따른 토의의 목적 ····· 33

[그림 Ⅱ-2] 이희녕(2006)에서 제시한 소집단 토의·토론 모형 ····· 36

[그림 Ⅱ-3] 본 연구에서 소집단 토의의 단계 구조 ····· 41

[그림 Ⅱ-4] Leech(1983)에 따른 화용언어론과 사회화용론의 관계 ····· 43

[그림 Ⅱ-5] 소집단 토의 단계별 화용적 특성 ····· 56

[그림 Ⅲ-1] 소집단 토의에서 나타난 의사소통 장애의 분석 틀 ····· 70

[그림 Ⅳ-1] 본 교육 방안의 내용 구성 원리 ····· 118

[그림 Ⅳ-2] 토의 중의 화용적 실패 양상 관찰 활동지 ····· 133

[그림 Ⅳ-3] 토의 중 화용적 실패 양상을 파악하기 위한 활동지 ····· 134

Ⅰ. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

언어 교육 현장에서 외국어를 배울 때 외국인 학습자들의 가장 중요한 언어 학습 목적은 원어민 화자와 목표어로 의사소통을 하는 것이다. 즉, 외국어 학습의 목표는 목표 언어로 목표 언어 화자, 또한 목표 언어 문화권과 소통하는 데에 있는 것이다.

학업을 수행하는 과정에서의 실제성을 고려해 볼 때 한국어를 배우고자 하는 학문 목적 중국인 학습자들은 대학 수업에서 한국인 원어민들과 함께 참여하는 소집단 토의식의 형태를 많이 접하게 된다.[1] 하지만 기존의 한국어 말하기 교육에서는 '토의'와 '토론' 두 가지 용어의 사용에 있어서 보통 구별하지 않으며 연구들 중 주로 '토론'으로 통용하는 경우가 대부분이다. 또한 기존 연구는 주로 토론에 초점을 두어 집중되어 있고 토의에 관한 연구는 토론에 관한 연구에서 부분적으로 다루어지고 있다. 그러나 본 연구에서 다루는 토의는 소집단 참여자들 간의 협력적인 관계에 초점을 두고 있기 때문에 경쟁적인 참여자 관계를 바탕으로 하는 토론과는 명확히 구분되는 개념이다.[2] 중국인 한국어 학습자들이 학업 수행 과정에서 자주 접하게 되는 소집단 말하기 활동은 실제적으로 경쟁적인 토론보다는 협력적인 토의에 가깝기 때문이다. 학업 수행 과정에서의 주된 말하기 활동에서는 협력적으로 의사소통하면서 적극적으로 생각을

---

1) 박은지(2018)에서는 한국어 학습자들을 대상으로 여러 조사를 실시하여 한국어 학습자들이 학업 수행 과정에서 자주 접하게 되는 학우들 간의 발표 준비 회의, 스터디 등과 같은 상황에서 수반되는 의사소통 과정은 토의 형식이라고 지적하였다.

2) 강태완 외(2005)에 따르면 토론은 대립되는 의견을 가지고 있는 참여자들이 엄격한 절차 및 규칙에 따라 자신의 입장을 다른 참여자들에게 설득하는 말하기이며 반면 토의는 특별한 규칙이 없으며 자유로운 의사 교환을 통하여 집단적 사고를 개진하고 협의를 통하여 공동의 답을 구하는 말하기라고 한다. 즉, 토론에서는 상대 토의자를 설득하는 것이 중요하다면 토의에서는 문제에 대하여 참여자들이 서로 다른 의견을 교환하며 공동의 합의점을 찾아가는 태도는 중요하다고 한다.

주고받고, 기존의 지식에 대한 이해를 넓히며 보완하고 새로운 지식을 구성하는 의사소통이 이루어진다. 참여자들이 경쟁적으로 대화를 하는 것이 아니라 상대 참여자들의 의견을 수용하며 상호작용하고 있기 때문에 학습자들이 토론이 아닌 토의를 한다는 것이다.

그러나 이러한 토의 형식의 소집단 활동에서는 고급 수준의 한국어 외국인 학습자들이라도 토의 과정에서 한국인 모어화자와 의사소통을 하는 데 원활하게 상호작용을 하지 못하는 모습이 많이 발견된다고 지적된 바가 있다(이소연, 2011). 한국인 모어화자와 중국인 고급 학습자로 구성된 소집단 토의는 협력적 말하기 활동으로 문화 가치 유형이 다른 한·중 양국 참여자들에게 의견과 정보를 교환하여 공동의 지식을 재구성하고 학문 목적인 성장을 이루는 것이 요구된다. 참여자들이 서로 개인의 생각을 나누는 토의 과정에서 모든 참여자들 간의 상호이해는 토의 목적의 핵심이며, 의사소통 과정에서 참여자 간 상이한 문화 가치 유형을 이해하지 않으면 서로 간 메시지의 왜곡이나 정보손실 등 문제가 많이 유발될 수 있다는 것이다(이노미, 2014). 이에 서로 다른 사회문화적 배경을 가진 한·중 양국 토의 참여자 간의 상호작용에 있어서 사회문화적인 요인이 복잡하게 작용할 수 있는 것이다. 이처럼 한국어 고급 학습자들은 높은 한국어 수준에 도달하더라도 한국인 모어화자와 의사소통을 하는 과정에서 여전히 많은 화용적 문제를 보이고 있으며 상당한 의사소통 장애를 일으키는 경우가 한국어 교육 현장에서 지속적으로 발견된다고 한다(한상미, 2005).[3] 그 이유는 최영은(2016)에 의하면 학습자가 목표어에 대한 어휘적·문법적 지식이 높다고 하더라도 해당 언어에 대한 화용적 지식을 제대로 갖추고 있지 않으면 목표어로 의사소통을 할 때 많은 어려움을 겪을 수 있다는 데에 그 원인을 찾을 수 있다. 이에 본 연구는 중국인 고급 학습자들이 소집단 토의에서 겪고 있는 난점을 화용적 측면에서 다룰 필요가 있다고 보아 토의 과정에서 학습자들이 화용 능력을

3) 한상미(2005)에서는 모어화자와 비모어화자 간에 의사소통에서 나타난 의사소통 장애가 문법적 오류나 화용적 실패에 의해서 발생하였고 이들의 대화에서 문법적 오류에 비해 비모어화자의 화용적 실패는 의사소통 장애를 초래하는 주요인이라고 지적하였다.

성공적으로 발휘하지 못할 때 일어나는 화용적 실패에 초점을 두어 분석하기로 한다.

소집단 토의를 통하여 참여자마다 개인의 지식 구성뿐만 아니라 모든 참여자들 간의 공동 지식을 풍성하게 구성하는 것도 중요하기 때문에 중국인 학습자가 주변적인 역할에만 머물러있지 않고 공동의 지식을 구성하는 데 적극적으로 기여하는 것은 요구된다. 이에 소집단 토의에서 한국인 모어화자와 원활하게 의사소통을 하며 학업 성취를 이루도록 중국인 고급 학습자들에게 화용적 실패를 극복하기 위한 교육 방안을 마련할 필요가 있다고 본다. 외국어 교수는 목표 문화에서의 생활양식, 사고방식, 또한 가치관 등에 관한 정확한 이해를 통하여 실생활에서 접하게 되는 말하기 활동을 연구하여 외국인 학습자가 목표 문화권 내에서 화용적 실패를 극복하며 원활한 의사소통을 할 수 있도록 도움을 주어야 한다.

그리하여 본 연구에서는 중국인 한국어 고급 학습자와 한국인 모어화자로 구성된 소집단 토의에서 의사소통 장애를 초래할 수 있는 중국인 학습자들의 화용적 실패 요인을 확인하며, 이러한 화용적 실패가 토의에 미치는 영향에 대하여 분석하고 토의 과정에서 학습자들의 화용적 실패가 초래된 원인을 탐색할 것이다. 분석 결과에 의하여 중국인 고급 학습자가 소집단 토의에서 보였던 화용적 실패를 극복하고, 그 극복의 과정 및 결과를 자신의 실제적인 능력으로 내재화할 수 있도록 하는 소집단 토의 교육 방안을 제시하고자 한다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 소집단 토의에서 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패 양상은 어떠한가?

둘째, 토의 중 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패가 일어난 원인은 무엇인가?

셋째, 중국인 고급 학습자들이 화용적 실패를 극복하기 위한 소집단 토의 교수·학습 방안은 어떻게 설계하는가?

2. 선행 연구

1) 제2언어 소집단 토의에 관한 연구

제2언어 환경에 처한 한국어 학습자들이 실제 경험할 가능성이 가장 높으면서도 학습자들에게 가장 어려움을 많이 느끼는 '한국인과 함께 참여하는 소집단 토의'의 양상을 분석한 연구는 거의 없었다.

한국인 모어화자를 대상으로 하는 일반 토의 교육 국내 논의로는 긴성희(2007), 최영인(2007), 정재미(2014) 등이 있다. 김성희(2007)는 토의식의 수업이 이제 활발히 이루어지더라도 토의 능력을 신장시키기 위한 관련된 교육 내용 연구의 부족함을 지적하고 '협동적 사고' 과정에 초점을 두어 토의 교육 내용을 고안하였다. 최영인(2007)은 토의 사회자의 역할에 주목하여 단위 화제를 중심으로 토의 과정에서 응집성이 있게 진행되도록 돕는 능력, 그리고 토의 과정에서 비판 가능성을 충분히 확보하는 능력, 또한 토의 참여자 간 의견 제시의 균형성을 유지하는 능력을 '토의 사회 능력'으로 규정하고, 모든 토의 참여자들이 토의 사회 능력을 갖출 때 가장 이상적인 토의가 실현될 수 있다고 보았다. 또한 학생들의 갈등 해결 능력에 초점을 두어 정재미(2014)는 토의 중에 나타난 갈등을 관계 갈등, 과제 갈등, 절차 갈등 또한 권력 갈등 네 가지로 나누어 갈등 해결 수준에 영향을 미칠 수 있는 요인인 인지적 요인, 사회문화적 요인, 정서적 요인 측면에서 분석하며 지식, 기능, 태도로 구분하여 교육 방안을 제시하였다.

한국어 교육에서의 토의 연구는 고급 수준의 한국어 말하기 교육으로서 외국인 학습자를 대상으로 토의 수업의 방안에 대한 내용의 연구로 안경화(2001), 안정호(2005), 이미혜(2006), 이동은(2008), 지현숙 외(2008), 안경화(2009), 카녹껀 딴야락(2013) 등이 있다. 안경화(2001)는 토의가 원활하게 이루어지려면 토의 표현 교육이 필요하다고 강조하고 토의 교육을 위하여 고급 학습자들이 토의 대화에서 사용한 결속 기제를 분석하고 이를 실제 토의 수업에서 활용할 수 있는 방안을 고안하였다. 이 연구에

서는 문법적, 어휘적, 또한 논리적인 응결 장치가 토의에서 드러나는 특징을 분석하고 고급 수준의 말하기 수업에서 기초적인 언어 자료로 활용될 수 있도록 토의의 특성과 토의에 나타난 담화 표지를 제시하였다. 언어적 표현의 훈련을 넘어 이동은(2008)에서 학문 목적인 한국어 고급 수준의 말하기 수업에서 토의 수업의 모형은 논리 연습, 등급적인 표현 연습, 토의 및 토의 보고서의 작성, 또한 토의 후 쓰기 네 단계로 제시하며 학문 목적 토의에서 학습자들의 논리적 발화 구성력을 신장시키기 위하여 논리 비판적 사고(critical thinking)의 연습에 기반하여 다양한 토의 대화 전략의 활용 연습을 제시하였다. 이와 같이 학습 토의 수업을 중점적으로 하는 연구가 안정호(2005), 이미혜(2006), 지현숙 외(2008) 등이 있다. 이들의 연구에서 학습 토의의 요소와 진행 과정을 밝히고, 실제 토의 수업에서 발생한 사례를 포함하고 있다는 점에서 의미가 있다고 본다. 이들은 토의 전략 및 표현을 목록으로 제시하였는데 토의 수업의 모형을 단계적으로 제시하여 실제 토의 수업에서 적용할 수 있는 사례를 구체적으로 고안하였다. 또한 토의 대화에서의 응집성을 실현하기 위하여 안경화(2009)에서는 지금까지 이루어진 기존의 토의 수업에 관한 연구들을 기반으로 그들을 보완하고 종합하는 하나의 토의 교육의 틀을 새롭게 고안하였다. 이 연구에서 중간언어적 관점을 취하여 태국인 한국어 학습자들이 한국어 토의 활동에 참여할 때 학습자들이 태국어로 드러낸 토의 발화 양상과 목표어 한국어로 참여한 토의에서 드러낸 발화 양상을 분석하고 토의 발화를 구성하는 것에 초점을 두어 관련된 토의 교육 방법을 단계적으로 고안하였다(카녹껀 딴야락, 2013).

또한 전문적으로 중국인 학습자를 대상으로 하는 토의에 관한 연구로는 이암(2008), 박애양(2008), 동상(2013), 우일희(2014) 등이 있다. 이암(2008)에서는 중국인 고급 학습자를 대상으로 한국어 토의 수업에서의 전략 훈련을 중심으로 훈련을 적용했을 때 학습자들이 토의 전략을 사용하는 데에 차이가 나타났다는 것을 지적하며 훈련을 통하여 학습자 서로 간에 적극적인 상호작용이 훨씬 더 많아지거나 학습자들의 듣기 능력을 발전시키는 데 효과가 있다고 보고하였다. 또한 중국인 한국어 학습자의

토의 능력 향상을 위해 박애양(2008)은 토의의 실제 자료와 한국어 교재에 수록된 토의 문형을 살펴보고 토의에서 많이 사용하는 담화표지 및 표현 문형을 찾아냈다. 게다가 중국인 학생을 대상으로 한국어 토의 수업 방안을 제시한 연구도 동상(2013), 우일희(2014) 등이 있다. 동상(2013)에서 제시된 토의 수업모형은 중국인 한국어 학습자들의 표현능력에 확실히 도움이 될 수 있을 뿐만 아니라 학습자들이 자신의 의지를 표현하는 능력, 또한 학습자들의 비판적 사고력 및 논리적 대화 구성 능력 등을 발전시키는 데에 효과가 있는 것으로 보인다. 우일희(2014)는 중국에 재학 중인 한국어 학습자를 대상으로 중국 내의 토의 수업 현황을 고찰하고, 중국인 학습자의 말하기 능력을 확실히 향상시킬 수 있는 토의 수업 모형을 설계하기 위하여 모형을 고안하였다.

위의 연구들이 토의에서 한국어 학습자만으로 구성된 소집단 토의에 집중하여 대부분은 토의 수업 방안을 마련하는 데에 중점을 두었다. 외국인 학습자로 구성된 토의에서 학습자들의 토의 양상을 분석하는 데에 한국인 모어화자로 구성된 토의와 비조하면서 진행된 연구는 이정화(2010), 이선미(2010), 성광희(2012) 등이 있다. 이선미(2010)에서는 고급 수준의 말레이시아인 한국어 학습자들이 토의 과정에서 담화표지를 사용하는 양상을 밝혀내는 것을 목적으로 하여 학습자들이 토의 과정에서 많이 사용한 담화표지를 대화 층위에 따라서 기능별로 구분하고 한국어 모어 화자의 발화 자료와 비교하고 말레이시아인 학습자들에게 토의 과정에서 필요한 담화표지를 목록화하고 학습자들이 토의 과정에서 드러낸 담화표지의 사용 양상에 기반하여 그 양상의 특징 및 오류를 제시하였다. 이처럼 기존 연구에서 토의 과정에서 많이 쓰이고 있는 형식적인 표현의 중요성을 강조하고 있으며 이정화(2010)에서는 한국어 모어화자의 토의 사례와 외국인 한국어 학습자의 토의 사례를 비교하고 분석하여 사례 중 현격한 차이를 보이는 전략에 대하여 구체적으로 분석한 결과는 토의 표현에 대한 집착으로 토의 과정에서 학습자들의 발화 내용의 연결이 부자연스럽거나 똑같은 표현을 반복적으로 사용하고 있는 어색한 경우가 보다 많다는 것을 지적하였다. 이에 비해 토의 담화에서 나타내는

학습자 간 상호작용 양상을 초점을 두어 성광희(2012)에서는 중국인 학습자들로 구성된 소그룹과 한국인들로 구성된 소그룹이 대화 이동 층위, 순서 층위, 의견 교환 층위 세 가지 측면으로 나누어 참여자 간의 상호작용 양상을 비교하고 분석한 결과를 활용하고 교실 환경뿐만 아니라 일상생활에서도 사회문화적으로 적응할 수 있는 효과적인 말하기 학습이 필요하다는 점을 지적하였다.

그러나 위의 선행된 연구의 연구 대상은 거의 다 외국인들끼리만 참여한 토의나 한국인들끼리만 참여한 토의를 분석한 연구들뿐이었다. 본 연구의 연구 대상과 비슷하게 제2언어 환경에 처한 외국인 학습자들이 한국인 모어화자들과 함께 하는 소집단 토의의 양상을 분석한 연구는 이소연(2011), 박은지(2018)가 있다. 이 중에 이소연(2011)은 외국인 한국어 학습자가 한국인 모어화자들과 함께 토의에 참여하는 대화 양상을 오류 분석 방법을 통하여 유기적인 화제 전개, 논리적인 내용 구성, 또한 협력적인 관계 형성 세 가지 차원에서 분석하였고 외국인 한국어 학습자들이 토의에서 드러난 오류들을 밝히고 오류 원인들을 교육적, 인지적, 또한 심리적 측면에서 파악하며 교육 방안을 제시하였다. 또한 박은지(2018)에서는 한국어 모어 화자들과 외국인 한국어 학습자들의 토의 담화를 최상위구조, 거시구조 및 미시구조 세 가지 차원[4]에서 비교하고 한국어 학습자들이 토의 과정에서 드러낸 언어적·비언어적 문제점을 찾아낸 후에 토의에 관한 교육 내용을 제시하였다. 이 연구의 결과는 외국인 학습자들이 모어화자에 비하여 상대 참여자들의 토의 발화를 경청하고 있다는 모습을 보이며 토의 과정에서 상대 참여자들에게 공손한 태도를 보이려고 노력하고 있더라도 완곡어법에는 적극적으로 실현하지 못하며 협력적이고 공손한 참여 태도와도 확실히 다소 거리가 있는 것을 보였다고 지적하였다.

---

4) ‘최상위구조’에서는 수집한 각 담화의 흐름을 파악하여 전체적인 구조를 분석하였다. 다음으로, ‘거시구조’에서는 내용 구조가 어떻게 조직되었는지, 어떤 방식으로 내용을 전개하는지 분석한 내용을 추가하고, 수사적 성격을 분석하였다. ‘미시구조’는 문장에서 사용된 언어적인 요소와 비언어적인 요소를 모두 파악하기 위하여 ‘언어적 측면’과 ‘태도적 측면’을 나누어 살펴보았다(박은지, 2018).

정리하자면 한국어 토의에 관한 기존 연구는 거의 다만 전형적인 토의에서 사용된 표현의 교육에 관한 연구와 외국인들끼리 참여하는 토의를 대상으로 진행된 연구에 치우쳐 있었고 외국인 학습자들이 모어화자 한국인들과 함께 하는 토의를 분석하는 연구가 거의 없었다는 것을 알 수 있다. 특히 화용적 측면에서 중국인 학습자가 한국인 모어화자와 함께 참여하는 소집단 토의를 분석하는 것은 없는 것이다. 그러나 중국인 고급 학습자들이 토의 과정에서 상대 참여자인 한국인 모어화자의 문화 배경을 잘 인식하지 못하며 실제 토의 대화 맥락에 알맞게 상호작용을 하지 못하는 모습이 많이 보인다.

그리하여 중국인 고급 학습자들이 토의 과정에서 대화 상황 맥락에 적합하게 한국인들과 상호작용 할 수 있도록 본 연구는 중국인 고급 학습자들이 기존의 한국어 토의 표현을 암기하여 사용하던 문법적인 토의 양상에서 벗어나, 화용적 측면에서 중국인 고급 학습자들의 문제점을 파악하고, 궁극적으로 중국인 고급 학습자들이 한국어를 제2언어로 사용하여 소집단 토의에서 한국인들과 원활하게 의사소통을 할 수 있도록 소집단 토의 교육 방안을 고안하고자 한다.

2) 제2언어 화용적 실패에 관한 연구

한국어 교육 분야에서 화용에 관한 기존 연구는 외국인 학습자의 중간언어에 나타난 화행 연구[5]가 많은 비중을 차지하고 있고, 비교문화 화용론 측면에서 외국인 학습자들의 화용적인 문제를 다룬 연구는 많지 않고 주요 연구로는 한상미(2005), 이동은(2008), 이선명(2009), 이정란(2010), 이정란(2011), 염수 외(2012), 염수(2013) 등이 있다.[6]

---

5) Austin(1975)에서 시작되어 Searle(1969), Leech(1980) 등에 의하여 체계화된 개념으로 화자의 발화 의도를 뜻한다. 즉, 특정한 언어공동체 내에서 이루어지는 의사소통 상황에서 관습적으로 해석되는 언표내적 의미이다.

6) 비교문화 화용론은 서로 다른 사회와 공동체에서 생활하는 사람들은 서로 다른 방법으로 말한다는 것이다. 한편 중간언어 화용론은 제2언어 학습자가 목표어를 습득해 가는 과정에서 나타나는 중간언어의 화용에 관심을 두고 있다. 즉, 비교문화 화용론이 서로 다른 문화 배경을 가진 화자들 간의 화용적 양상 차이에 관

한상미(2005)에서는 영어권 한국어 중·고급 학습자를 대상으로 한국인 모어 화자와 하는 대화에서 드러나는 의사소통 문제는 화용적 실패 측면에 초점을 두어 밝혔는데 이 연구에서 Thomas(1983)에 따라 학습자들의 화용적 실패는 화용언어적 실패 및 사회화용적 실패 두 가지 측면으로 나누어 학습자들의 발화 및 생산 측면에서 발견된 의사소통 문제의 양상은 학습자들의 한국어 숙달도와 모국어 습득 환경에 따라서 어떻게 나타나는지를 고찰하였다. 연구 결과는 대화에서 의사소통 장애를 유발하는 요인이 문법적이라기보다 화용적이라고 지적하여 또한 고급 학습자들이 화행을 적절하게 수행하지 못하여 화용적 실패를 초래하게 된다는 결과를 제시하고 고급 학습자라도 비교문화적 의사소통 장애를 많이 가져올 수 있는 것을 보여주고 있다. 이는 본 연구에서 전제로 삼은 사회문화적 요인으로 인하여 한국어 고급 학습자라도 한국인 모어화자와 함께 의사소통 시 의사소통 문제가 여전히 발생하고 있다는 가설을 뒷받침해 준다. 이러한 결과는 이선명(2009)에서도 비슷하게 나타났는데 중국인 한국어 학습자의 중간언어 체계의 형성 과정에 집중하여 한국어 학습자들을 한국어 숙달도에 따라 초급·중급·고급 세 가지 집단으로 나누어 대화 과정에서 청자의 체면을 손상할 수 있는 요청 화행을 선택하여 화자가 요청의 강도를 조정하기 위하여 선택한 대화 전략의 사용 양상을 한국인 모어화자의 사용에 대조하여 분석하였다. 이는 한국어 학습자의 화용적 실패가 초래된 원인은 모어의 부정적인 전이에만 따른 것이 아니라 언어적인 능력의 결합에도 그 원인이 있다는 것을 지적하여 한국어 학습자의 목표어 숙달도와 요청 화행에서 드러난 화용 양상의 관계를 지적하였다. 중국인 한국어 학습자들이 요청 화행에서 드러난 화용 양상은 학습자들의 한국어 숙달도가 올라감에 따라 점점 한국어 모어 화자의 화용 체계와 가깝다는 것을 지적하였다. 이 연구는 학습자의 숙달도가 높아짐에 따라 한국인 모어화자들의 기준에 훨씬 더 근접한다는 화용 양상을 보인다는 사실과 아울러 고급 수준의 한국어 학습자들의 경우에서도 그들의

심을 두고 있다는 반면, 중간언어 화용론은 과정적이라는 측면에서 초점이 다르다는 것이다(한상미, 2005).

화용 발달이 충분히 실현되지 못한다는 것을 지적하였다. 이와 비슷하게 화용적 문제와 한국어 숙달도 향상과의 관련성을 중요시하며 염수 외(2012)에서는 중국인 고급 학습자들의 한국어 숙달도에 따라 화용적 이해 능력과 생산 능력은 어느 정도 향상되어 있지만 균형성이 있게 발달되지 못하여 특히 화용적 생산 능력은 숙달도에 따라 정비례적으로 발달하지 않음을 밝혔다. 또한 한국어 고급 학습자는 중급 학습자보다 한국어 숙달도가 높으나 화용 능력이 정비례적인 높은 수준이 아님을 지적하기 때문에 한국어 교육 현장에서 한국어 고급 학습자에게 지속적으로 화용 능력을 향상시키기 위한 효과적인 방안이 필요하다고 주장하였다. 이를 보완하여 염수(2013)에서는 3, 4, 5, 6급의 숙달도를 지닌 중국인 학습자를 대상으로 그들의 화용 발달 양상을 상황별, 숙달도별, 한국 거주 기간별로 분석하였다. 이와 같이 고급 한국어 학습자를 대상으로 이동은(2008)에서는 고급 학습자를 대상으로 그들로 생성된 이메일 및 역할극 자료에서 나타난 화용적 문제를 살펴보았고 이정란(2010)에서도 고급 수준의 한국어 학습자들이 발표에서 드러낸 화용적 문제는 화용언어적 및 사회화용적 두 가지 측면에서 분석하였는데 연구 결과에 따르면 화용언어적 측면에서는 학습자들이 주로 격식적인 표현, 담화표지, 관례적인 표현, 또한 공손성 등에 관한 문제가 나타나며 사회화용적 측면에서는 학습자들이 주로 발표라는 격식적인 상황에 대한 인식, 또한 발표 상황에서의 사고 중심이라는 측면에서 한국인 모어화자와 일정한 차이가 있는 것을 지적하였다. 이 연구에서 발표 담화의 특성에 따라 다시 학습자들의 화용적 실패를 유형화하고, 실제 발표 담화 자료를 기반으로 질적 분석을 통하여 학습자들의 화용적 실패들은 언어적으로 어떻게 나타나고 있는지 구체적으로 분석하였다는 데 의미가 있다. 뿐만 아니라 이정란(2011)은 외국인 한국어 학습자들이 양태 표현을 습득하는 과정에서 드러내는 자신의 문법 능력 및 화용 능력 사이의 관계를 연구하는 데에 목적을 두어 학습자들이 담화 안에서 추측 표현과 희망 표현을 거절, 제안 또한 요청의 의미로 사용할 때 학습자들이 이러한 표현을 적절하게 발화하거나 정확하게 이해하고 있는지 생산 및 이해 두 가지 측면에서 비교

하여 분석하였다. 분석 결과에 따르면 학습자들의 이해 능력에 비하여 그들의 생산 능력이 훨씬 더 떨어진 것으로 나타나며 한국의 사회문화적 특성에 맞게 적절한 발화를 생산할 수 있도록 학습자들을 위하여 교육 방안을 제시하여야 한다고 주장하였다.

위의 연구들을 살펴본 결과는 기존 연구들은 공통적으로 외국인 한국어 학습자, 특히 고급 수준에 이루어진 한국어 학습자들이라도 사회문화적인 요인으로 인하여 한국인 모어화자와 함께 대화하는 과정에서 의사소통 문제가 여전히 지속된다는 점에서 공통적인 목소리를 내고 있는 것이다. 화용적 실패는 한국어 고급 학습자의 경우에서 오히려 증가했다는 점을 밝혔던 것을 볼 때 의사소통 과정에서 사회문화적인 요소에 대한 감수성과 활용 능력의 필요함을 이제의 한국어 말하기 교육에서 인식하여야 한다는 것은 강조된다. 그러나 기존 연구들은 각 연구에서 학습자들의 화용적 실패의 원인 및 양상에 대한 심층적인 논의가 없어서 아쉬움이 남는다. 또한 기존 연구들은 거의 다 일반적 대화에서의 화용적 실패만을 살펴보고 있고 소집단 토의식이라는 특정한 환경에서 진행된 연구가 아직 없는 것이다.

그리하여 본 연구에서는 한국어 교육 분야에서 이루어진 소집단 토의 및 화용적 실패에 관한 다양한 연구물들을 기반으로 지금까지 상대적으로 많이 다루어지지 않는 외국인 학습자, 특히 중국인 고급 학습자들이 한국어 모어 화자와 함께 참여하는 소집단 토의에서 나타나는 학습자들의 화용적 실패 현상에 초점을 두어 분석하고자 한다. 한국인 모어화자와 중국인 학습자 간의 토의 대화에서 학습자가 드러난 화용적 실패를 분석한 결과물은 이들의 소집단 토의 과정에서 일으키는 의사소통 장애를 보다 구체적으로 이해하고 설명할 수 있게 해 줄 것이다.

3. 연구 대상 및 연구 방법

한국에서 학업 수행 과정에 있는 중국인 학습자들이 거의 고급 한국어 수준이다. 특히 본 연구에서 학습자들의 문법적 언어 능력 부족으로 보

는 것이 아니고 화용적 측면에서 학습자들의 문제점을 지적하는 데에 목적을 두어 있기 때문에 중국인 학습자들이 토의에서 나타날 수 있는 문법적 문제를 최대한 피하도록 연구 대상은 한국어 고급 학습자들로 선정하기로 한다. 앞서 언급한 바와 같이 한국에서 재학 중인 중국인 학습자들이 한국어 고급 수준에 이루어지더라도 소집단 토의에서 여전히 의사소통 문제를 겪고 있고 원활하게 상호작용을 하지 못하는 모습이 보인다고 한다. 그 이유는 바로 양국 참여자 간의 문화 차이로 인하여 중국인 학습자들이 화용적 실패를 초래하며 의사소통 장애를 유발하게 되기 때문이다. 따라서 본 연구의 목적은 중국인 고급 학습자들이 실제 학업 수행 과정에서 자주 접하게 하는 소집단 토의 형식의 학습에서 의사소통 장애를 초래하는 화용적 실패 양상을 관찰하고 학습자들이 화용적 실패를 초래한 구체적인 원인을 파악하는 것을 출발점으로 중국인 학습자들이 한국인 모어화자와 원활하게 의사소통을 하여 학업 성취를 이루도록 중국인 학습자들이 화용적 실패를 극복할 수 있게 하는 소집단 토의 교육 방안을 구안하는 것이다.

본 연구의 연구 방법은 문헌 연구와 질적 대화분석을 활용하였다. 먼저 문헌 연구는 크게 두 분야로 나누어 이루어졌다. 우선, 본 연구의 관찰 대상인 소집단 토의의 개념 및 소집단 토의 참여자 간의 사회적 상효작용 특성, 또한 화용적 실패와 관련된 분야의 연구를 살펴보고, 비교문화 화용론 측면에서 학습자들이 토의 과정에서 초래할 수 있는 의사소통 장애를 탐색하였다. 그 다음에, 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 단계 구조 특성을 밝히고 토의 단계에 따라 발생 가능한 중국인 한국어 학습자들의 화용적 실패 유형을 추론하였다.

한편 본 연구에서 사용된 대화분석은 자연적으로 발생한 것이고 사회적인 언어 행위인 상호작용에서 발생된 대화를 대상으로 면밀한 관찰과 전사 자료를 바탕으로 진행된 연구 방법이며 대화 중 화자와 청자의 발화 의도, 또한 그들의 이해방식을 연구하는 것을 목적으로 한다.[7] 언어

7) 특정한 기능주의적 접근법으로서의 담화분석(discourse analysis)과 달리 대화분석 (conversational analysis)은 상호작용을 경험주의적 방법으로 분석하여 사회적 질서를 찾고자 하는 접근법이다. 담화분석과 대화분석의 차이점은 분석의 성

행위는 면밀한 관찰을 통하여 화자의 의도, 그리고 청자가 이해한 것, 또한 그 실행의 방식을 분석하여 이해된다. 이것은 단순히 발화 텍스트를 적어 발화 내용을 이해하는 것과 다르다는 것이다. Schegloff 외(2002)는 대화에서의 한 단락이 어떤 행위를 취하는지에 대한 분석은 발화 내용을 구분하는 것과 다르다고 지적하였다. 이러한 분석에 있어서는 상호작용에서 자연스럽게 발생한 대화를 조사 대상으로 설정하여야 한다. 화자들이 발화를 생산할 때 자신의 어떤 의도를 가지고 있으며 또한 청자는 이 발화를 어떻게 이해하고 실행한 것인지, 그리고 무엇이 그러한 의도를 실행되도록 했는가에 관한 해석이 필요하다는 것이다. 이들의 주장과 같이 관찰과 조사를 중심으로 한 대화분석은 이론적 가정이나 추측을 적용하기 위하여 노력하기보다 대화자 사이에 발생한 상호작용에서 화자의 의도와 청자의 이해도를 찾아 분석하는 상향식 연구조사 방법이라 할 수 있다(Seedhouse, 2005). 방법적 측면에서의 대화분석은 철저히 녹음된 전사 자료에 의하여 사전에 어떠한 전제도 배제한 상태(unmotivated looking)에서 시작되어야 한다는 것이다(Sacks, 1992). 따라서 대화분석은 짐작에 의한 주관적인 서술을 시도하기보다 대화가 발생한 실제적인 상황을 관찰하며 객관적 서술을 바탕으로 진행한다.

본 연구에서 보완적으로 취한 연구 방법으로 통찰 기법(introspective methods)을 선택하였다. 통찰 기법은 인간의 생각, 감정, 동기, 추론 과정, 정신적 상태 등이 인간의 행동에 어떤 관련이 있는지를 고찰하고 이러한 것을 연구의 결과에 반영하는 연구 방법이다(Nunan, 1992). 통찰 기법은 이러한 관찰에 의한 결과가 연구 대상자가 행동을 하는 인지적 과정을 제대로 반영하는 것이라는 전제에 기반한다. 본 연구에서 사용된 회상 자극 기법(stimulated recall)[8]은 통찰 기법 중의 하나로서 연구 대

향과 접근법적 차이에 있다. 담화분석은 상호작용의 말순서를 언어학적으로 밝히기 위한 것이라면, 대화분석은 사회적 상황에 따라 배치된 상호작용을 관찰하기 위한 것이다(Montgomery, 1986).

8) Mackey 외(2005)는 회상 자극 기법이 텍스트 데이터의 관찰로는 접근이 불가능한 어떤 특정적인 사건에 관한 참여자의 인식에 접근할 수 있는 기법이라고 한다.

상 사건은 발생한 후에 어느 정도의 시간 뒤에 연구에서의 대상자들의 회상을 통하여 필요한 자료를 수집하는 방법이다. 본 연구에서의 대화 분석 과정에서 회상 기법을 취한 그 이유는 연구 대상자들의 회상을 통하여 토의 대화 중 참여자들이 명시적으로 표현하지 않았던 의사소통 문제들은 한층 더 정밀하게 규명할 수 있는 것으로 판단했기 때문이다. 본 연구에서의 연구 대상자인 중국인 고급 학습자들의 토의 대화에 나타난 화용적 실패의 판단 기준은 학습자가 토의 대화를 생산하거나 이해하는 측면에서 그들의 발화 의도를 해당 토의 맥락에 적절하게 표현하거나 정확하게 이해하고 있는지 아닌지의 여부에 둔다는 것이다. 중국인 학습자는 목표어 한국어에 대한 화용적 지식이 부족함으로써 의식하지 못하는 경우에서 화자로서 자신의 발화 의도를 손상하거나 상대 한국인 모어화자들의 발화 의도를 정확하게 이해하지 못할 수 있다. 소집단 토의 과정에서 이러한 문제가 명시적으로 나타난 상황에서는 토의 대화 중에 형성된 토의 맥락에 의존하여 그 문제를 판정할 수 있지만 화용적 실패가 토의 대화 중 명시적으로 나타나지 않는 상황에서는 토의 가 끝난 후에 토의 참여자들의 회상을 통하여 그 토의 상황에서 참여자들의 발화 의도를 파악하여 해당 토의 상황에서 화용적 문제의 여부를 판단할 수 있다는 것으로 본다. 만약 본 연구에서 화용적 실패를 분석할 때 회상 자극 기법을 보완적으로 실시하지 않았다면 토의 과정에서 학습자들이 드러낸 화용적 실패들 중 부분은 연구자의 판단으로 잘못 분석될 수 있었을 것이다. 따라서 회상은 학습자들의 화용적 실패를 정밀하게 분석하는 데 있어서 유용하게 사용되었다.

이외에 토의에서 중국인 학습자들의 화용적 실패가 초래된 요인을 더 풍부하고 정확하게 파악하기 위하여 학습자들과 중국어로 심층 면담(in-depth interview)[9]도 진행하였다. 중국어 사후 인터뷰는 연구의 분석 결과에 따라 학습자에게 토의 과정에서 자신이 화용적 실패를 초래하게

9) 최형심(2017)에 따르면 질적 연구의 방법 중에서의 심층 면담은 다만 이야기를 주고받는 것이 아니라 목적성을 띠는 하나의 주제를 가지고 대화 형식으로 담화로서 일방적으로 연구자의 의도가 지나치게 개입되면 안 되고 주제에 맞게 참여자들이 자유롭게 발화를 하는 것이 중요하다고 한다.

된 이유를 확인하는 단계이다.

전체적인 연구의 흐름은 아래와 같다.

연구 내용	하위 연구 절차	연구자료 및 연구
Ⅰ장 서론	▷연구의 목적과 필요성 ▷선행 연구 고찰 ▷연구 방법	
Ⅱ장 이론적 배경	▷제2언어 소집단 토의에서의 의사소통과 화용적 실패의 관련성 ▷제2언어 소집단 토의에서 화용적 실패의 하위 요인	▷문헌 연구를 통한 이론적 고찰
Ⅲ장 실태 및 요인 분석	▷소집단 토의에서 나타난 중국인 학습자의 화용적 실패 양상 분석 ▷소집단 토의에서 학습자들아 화용적 실패를 초래한 원인 탐색	▷질적 대화 분석 토의 녹화 자료 및 전사본 (8개), 회상 자극 자료, 설문 조사 자료, 연구자의 현장 노트
Ⅳ장 교육 설계	▷화용적 실패의 극복을 위한 소집단 토의 교육 방안 제시	

[그림 Ⅰ-1] 연구 내용 및 절차

Ⅰ장에서는 본 연구의 목적 및 필요성을 밝히고, 기존의 선행 연구를 살펴봄으로써 본 연구의 범위를 초점화하였다. 또한 본 연구의 연구 내용에 적합한 연구 방법을 선택하여 정리하였다.

Ⅱ장 1절에서는 소집단 토의의 개념 및 토의 참여자 간의 사회적 상호작용, 또한 제2언어 학습자의 화용적 실패에 관련된 개념을 살펴보고 소

집단 토의 과정에서 나타나는 의사소통 장애를 비교문화 화용론 측면에서 분석하였다. 2절에서는 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 단계 구조를 밝히고 토의 단계에 따라 발생 가능한 중국인 학습자들의 화용적 실패 유형을 탐색하였다.

Ⅲ장에서는 중국인 고급 학습자들이 화용적 실패를 극복할 수 있도록 하는 소집단 토의의 교육 내용을 마련하기 위해, 실제 학습자들의 토의 양상을 분석하였다. 질적 대화 분석법에 기반하여 회상 자극 기법의 보완으로 소집단 토의에서 나타난 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패 양상을 분석하고 심층 면담을 통하여 중국인 학습자들의 화용적 실패가 초래된 원인을 밝혔다. 교육 내용을 마련하는 데에 필요한 가능성 및 전제를 검토하였다.

Ⅳ장에서는 중국인 고급 학습자를 대상으로 소집단 토의에서 화용적 실패를 극복할 수 있도록 하는 교수·학습 방안을 마련하고자 소집단 토의에서 나타난 중국인 학습자들의 화용적 실패 양상에 의하여 소집단 토의 및 한·중 양국 참여자들의 사회문화적 특성에 맞는 구체적인 교육 목표, 내용 또한 방법을 제시하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

이 장에서는 본 연구의 특정 주제와 관련하여 기존의 선행 연구에서 다루어진 주요 개념들을 정리한다. 먼저 제2언어 소집단 토의의 개념 및 소집단 토의 참여자 간의 사회적 상효작용 특성, 또한 화용적 실패와 관련된 분야의 연구를 살펴보고, 비교문화 화용론 측면에서 학습자들이 토의 과정에서 초래할 수 있는 의사소통 장애를 탐색한다. 그 다음에, 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 단계 구조 특성을 밝히고 토의 단계에 따라 발생 가능한 중국인 한국어 학습자들의 화용적 실패 요인을 추론한다.

1. 제2언어 소집단 토의에서의 의사소통과 화용적 실패의 관련성

1) 소집단 토의에서의 사회적 상호작용

(1) 소집단 토의의 개념

최근 한국어 교육계에서는 한국어를 제2언어로 사용하며 한국인들과 같이 집단에서 한국어로 의사소통을 하여야 하는 중국인 학습자가 늘어나고 있다.

집단 활동에서 주어진 과제를 수행하기 위하여 많이 쓰이는 활동 방식은 ‘discussion’이었다(Pica, 1987). 이와 같이 외국어 교육에서의 ‘discussion’도 대부분 ‘토론’으로 변역되어 사용되었으며, 이는 한국어 교육에서도 마찬가지였다. 연구자에 따라서 토의를 토론에 포함하여 두 개념을 구분하지 않고 모두 토론이라고 정의하기도 한다. Coward(2000)에 따르면 토론은 특정한 사회 집단에서 언어를 매개로 집단 구성원으로서 상호작용에 참여하고 이를 통하여 학습하는 과정이라고 한다. 즉, 주어진 어떤 특정적인 주제를 중심으로 실현된 언어적 상호작용의 다양한 형태를 포함한다는

점에서 논쟁적 대화뿐 아니라 자유로운 대화인 토의도 토론의 여려 형태 중의 하나로 볼 수 있다고 지적하였다. 이창덕 외(2010)에서도 토의는 협력적 사고 및 주어진 문제의 해결에 중점을 두어 있기 때문에 토의 과정에서 공동의 결론을 이끌어내지 못한다면 토론을 통하여 실현될 수 있으므로 토의가 토론에 포함된다고 제시하였다.

그러나 본 연구에서는 토의가 서로 다른 가치관과 신념을 가진 사람들이 주어진 주제에 대해 의견을 나눌 때 공동의 지식을 구성하기 위하여 자유롭고 의견을 나누는 과정이라는 점에 주목하고 있으므로 토론과 엄연히 구별된 개념으로 본다는 것은 분명히 한다. 본고의 주장과 비슷하게 박은지(2018)에서도 토의와 토론은 대화의 목적과 진행 양상에서 엄연히 다른 특징을 지닌 차별화된 개념이라고 주장하여 '토의'는 특정 문제에 대해 최선의 결과물을 얻기 위하여 여러 참여자들이 협력적으로 의견을 교환하는 행위라고 보고 반면에 '토론'은 주어진 특정 주제에 대해 찬성과 반대로 나누어 서로 자신의 의견이 정당하다고 여기고 상대 참여자의 의견이 부당하다는 것을 중심으로 다투어 말하는 행위라고 구별된다. 즉, 토론이 일정한 절차와 규칙에 특정 토의 주제에 대하여 찬반양론으로 대립한 식으로 이루어지는 경쟁적 말하기라고 하는 반면 토의는 자유롭고 협력적인 정보의 교환 과정이다.

실제 학업 수행 과정에서 쌓는 지식의 가운데 대부분은 토의와 같이 학우들 간의 협력적인 의사소통을 통한 것인 상황이 많으며 한국어 학습자들에게는 학업 수행 과정에서 발표 준비 회의, 스터디 등과 같은 상황에서 수반되는 의사소통 과정을 통하여 학우들과 함께 토의를 통하여 의견을 나누고 자유롭게 생각을 주고받는 것이 요구된다.[10]

---

10) 박은지(2018)에서는 한국어 학습자들을 대상으로 여러 조사를 실시하여 학문 목적 한국어 학습자들이 대학원 수학 과정에서 자주 접하게 되는 학우들 간의 발표 준비 회의, 스터디 등과 같은 상황에서 수반되는 의사소통 과정은 토의 형식이라고 지적하였다. 박은지(2018)에 따르면 대학원에서의 주된 말하기 활동인 발표 준비 회의와 스터디에서는 협력적으로 소통하면서 자유롭게 생각을 주고받고, 기존 지식에 대한 이해를 넓히고 보완하여 새로운 지식을 구성해나간다. 이러한 상황에서 상대방의 의견을 수용하며 상호작용한다는 토의 과정을 통하여 지식뿐만 아니라 학습자들과의 협동심 또한 체득할 수 있다.

소집단 토의는 토의의 특성을 가지고 있는 동시에 소집단의 특징도 가지고 있다. 소집단 토의는 일반적 토의인 대집단 토의의 본질을 갖고 있지만 대집단 토의와 다르게 참여자 수의 차이가 있고 소집단에서 복잡한 사회적 상호작용이 일어나는 활동이다. 그래서 본 연구에서의 소집단 토의는 토의와 소집단의 특성을 모두 가지고 있는 것이다. 토의의 특성은 집단적 사고를 용이하게 하는 것이며 소집단의 특성은 사고의 폭 및 깊이를 확장시키고 다양한 역동적 과정의 상호작용을 가능하게 하는 것이다. 이를 바탕으로 본 연구에서 먼저 소집단의 특성을 반영하며 소집단 토의를 한국어 교육 현장에서 3~5명의 참여자들 간의 역동적 사회적 상호작용이 발생하는 의사소통 과정으로 정의한다.

(2) 사회적 과정으로서의 소집단 토의

Vygotsky(1978)에서 사람의 인지 능력 등은 선천적인 요소라기보다는 사회적 과정에서 상호 작용에 의하여 형성되는 것으로 보고 인간이 갖는 인지력의 출발점을 결국 사회에서 찾는다고 하였다. 결국 사회적 존재란 언어를 주요 매개로 하여 개인과 개인 간에 상호 작용을 통한 형성 과정이란 주장이다. 이러한 측면에서 보아도 언어 교육에서의 소집단 활동은 몇 명의 소수 인원으로 되어 있어 직접적인 접촉이 빈번해지는 집단을 형성하기 때문에 사회적 관계가 형성되기 매우 좋은 위치에 있다고 볼 수 있다. 특히 언어를 매개로 하는 의견이 하나의 아이디어가 되어 새로운 가치관을 형성해 나갈 수도 있고, 서로 간에 존중과 가치를 바탕으로 한다면 상호 작용은 조직체를 연결해주는 사회적 의미를 갖는다.

Alvermann(1991)은 토의 과정에서 참여자들이 적극적이고 능동적으로 참여하기 위하여 자신 개인적인 의견을 자유롭게 표현하여 다른 참여자들에게 전달하고 참여자 서로의 생각이 실제적으로 교환될 수 있는 상호작용 구조가 구성되어야 한다고 주장한다. 특히 소집단 속에서 지속적으로 이루어지는 토의에서는 참여자 간의 상호적인 '발판(scaffolding)'[11]의

11) '발판' 혹은 '비계'(scaffolding)란 성인이나 유능한 또래가 집단 내의 다른 학생들에게 잠재적 발달 수준에 이르도록 제공하여 학습자의 요구에 맞게 도움의

중요성은 학습을 공동체의 관점에서 바라보는 입장에서 잘 드러난다. 참여자들이 토의에 참여하면서 개인적으로 새로운 지식을 습득할 뿐 아니라 토의에서의 다른 참여자들의 입장이나 의견을 이해하게 되고 서로의 합의된 입장을 실제적으로 공유하게 되면서 지기의 소속감 및 유대감도 형성하게 된다. 이러한 과정을 통하여 학습자들은 지식과 관련되어 확실히 무엇이 중요한지 또한 그러한 지식이 어떻게 표현되는지, 자신이 참여한 토의 공동체의 기대나 가치에 알맞게 상호작용하는 방식을 이해하고 익히게 되면서 토의 공동체 내에서 자기에게 적합한 역할 및 정체성을 형성하게 된다는 것이다(Coward, 2000). 이러한 상호작용은 기존의 연구들은 모든 참여자들의 능동적인이고 협력적인 참여를 통하여 다양한 수준에 근접발달영역[12]이 발전될 수 있다고 지적된 바가 있다(허혜경, 1995). 특히 토의는 모든 참여자들 간에 수평적인 상호작용을 전제로 하고 있기 때문에 참여자들 간에 서로 다른 이해의 수준이나 배경에 있는 지식 차이 자체도 다양한 수준인 근접발달영역을 형성할 수 있는 가능성을 높여준다는 것이다. 따라서 학습자들의 능동적인 토의 참여는 다른 수준이나 방식의 이해가 교차하면서 모든 참여자들에게 새로운 이해에 도달할 수 있는 학습의 과정이라고 할 수 있다는 의미를 지닌다.

이러한 배경을 기반으로 한국어 교육 현장에서 소집단 토의가 의미하는 바와 그 의미를 확인할 수 있으며 또한 소집단 토의는 단순한 언어 교육의 차원이 아니라 사회적인 과정에서의 측면까지 그 의미를 확대해 나갈 수 있다는 것이다. 자신의 의견을 제시하고 타인의 입장을 원활히 받아들이는 소통 방식을 익히고 연습하는 것이 중요해지고 있으므로 사회적 측면에서 볼 때는 소집단 토의가 학습자의 사회적 발달에 큰 도움이 되는 것으로 보인다.[13]

수준이나 종류를 민감하게 조절하여 과제해결이 이루어질 수 있도록 제공하는 사회적 도움이다(Wood 외, 1976).

12) 근접발달영역이란 현재의 시점에서 측정되는 실제 적 발달 수준과 교사나 유능한 또래의 도움을 받아서 도달하게 되는 발달의 잠재적 수준 사이의 거리를 의미한다(Vygotsky, 1978).

13) 최근 국내 한국어 교육계는 학문 목적을 고급 수준의 한국어 의사소통 능력을 목표로 하는 한국어 학습자들이 점차 늘어나고 있는 상황으로, 이들 고급 학습

2) 제2언어 학습자의 화용적 실패

(1) 화용 능력의 개념

인간의 발화는 다양한 의사소통의 맥락 속에서 의미를 가지게 된다. 의사소통 맥락은 대화 참여자의 관계, 담화 목적, 의사소통이 진행되는 장소, 또한 사회문화적 관습과 같은 다양한 요소에 의하여 영향을 받는다. 이러한 요소들은 언어적으로 보편성을 가지고 있는 특성도 있지만 언어 사회의 사회문화적인 특성에 따라서 고유한 특징을 지니게 되기도 한다. 따라서 의사소통을 성공적으로 수행하기 위하여 학습자들이 특정 의사소통 맥락에 관한 언어 사회에 있는 사회문화적인 특성을 알아야 하고 또한 이러한 특성에 알맞은 발화를 생산하고 이해하여야 한다. 그러나 외국어 습득 과정에서 중간언어 단계에 있는 학습자들이 겪게 되는 어려움 중 하나는, 목표어가 사용되는 사회에서 통용되는 의사소통의 규칙에 알맞게 언어를 사용하지 못하는 것이다. 이때 언어 사용의 규칙에 대해 아는 것을 화용적 지식이라 하며, 이 지식을 바탕으로 대화 상황에 적합하게 언어를 사용할 수 있는 것을 화용 능력이라 한다. 제2언어 학습자가 어휘적 또는 문법적으로 목표어를 완벽하게 구사하더라도 해당 언어에 대한 화용 능력이 부족하면 목표어 모국어 화자에게 발화의 의도를 제대로 전달하지 못하거나 의도치 않게 무례를 범하고 화용적 실패를 초래하여 의사소통 장애를 초래할 수 있는 것이다. 이에 실제 상황에서 의사소통을 이루기 위해서는 학습자들에게 문법적 지식뿐만 아니라 화용적 지식[14]도 필수적이라고 할 수 있다.

화용적 지식은 언어 사용에 관한 규칙을 인식하고 이해하는 것이라고 한다면 화용 능력(pragmatic competence)이란 언어 사용자들이 '특정한

자들은 대부분 한국어로 의사소통하고 생활하는 제2언어 사용 환경에 놓여 있다. 이는 그만큼 많은 외국인 학습자들이 한국어로 자신의 의사를 전달하고 상대방과 상호작용하며 사회적인 관계를 형성해 나가야 함을 뜻하는 것이다.

14) 화용적 지식(pragmatic knowledge)은 주어진 상황적·맥락적 조건에 따라 발화 의도를 알맞게 이해하고, 대화 상황에 적합하게 언어를 사용하는 규칙에 대한 지식을 의미한다(Faerch 외, 1980).

의도에 알맞게 언어를 효과적으로 사용하고, 주어진 특정 맥락에 따라서 언어를 이해할 수 있는 능력'을 말한다(Thomas, 1983: 92). 즉, 화용 능력은 화용적 지식을 바탕으로 대화 상황에서 주어지는 화용적 정보를 해석하고, 이를 재구성하여 활용하는 것을 의미한다. Lakoff(1973)에서 화용 능력의 규칙을 규명하는 데 '명료하게 표현하기(be clear)' 및 '공손하게 표현하기(be polite)'두 가지로 제시하였다. Bialystok(1993)는 화용 능력이란 주어진 상황에 맞게 언어를 사용하고 해석하는 것과 관련된 다양한 능력이라고 하면서, 화용 능력에는 다양한 목적으로 언어를 사용하는 화자의 능력, 언어를 이해하는 데 어려움이 없고, 화자의 본래 의도를 이해하는 청자의 능력, 담화 생성을 위한 발화 간 결속 규칙을 다룰 수 있는 능력 세 가지 측면이 수반된다고 하였다. 즉, 화용 능력은 대화 참여자로서의 L2 학습자들이 자신이 전달하고자 하는 바를 상황적 맥락과 대화 참여자와의 관계에 알맞게 전달하고, 역으로 상대방의 발화 의도 또한 대화 상황에 따라 올바르게 이해하고 파악할 수 있는 것을 의미한다.

화용 능력은 의사소통의 목적을 달성하기 위하여 반드시 갖춰야 할 필수적인 요소 중의 하나라고 할 수 있다(이정란, 2011). Canale 외(1980)에 따르면 의사소통 능력의 개념을 정의하는 데 의사소통 능력은 담화 능력, 전략적 능력, 문법적 능력, 또한 사회언어학적 능력으로 나누어 '화용적 능력'이라는 용어는 명시적으로 제시하지는 않았지만 이 중의 사회문화적 능력은 의미의 적절성과 형태의 적절성을 함께 포함하고 있는 '언어 사용'에 관련된 규칙을 말하고, 또한 담화 능력은 주어진 특정 언어적 맥락에 언어를 적합하게 사용할 수 있는 능력을 말한다. 따라서 이러한 개념들은 실제적으로 특정 맥락에 적합하게 발화할 수 있는 능력을 말하는 '화용 능력'의 의미를 포함하고 있다고 볼 수 있다. 즉, 의사소통 능력은 화자가 자신의 언어학적 지식을 대화 맥락에 알맞게 사용하며 원활하게 의사소통을 할 수 있다는 능력이고 화용 능력은 어떤 특정한 대화 목적을 실현하거나 특정 맥락 속에서의 언어를 이해하기 위하여 언어를 효과적으로 사용하는 능력으로서 이는 의사소통 능력을 구성하는 여

러 요소 중에 필수적인 하나라고 할 수 있다.

(2) 화용적 실패의 개념

지금까지 외국인 학습자들이 화용 능력을 성공적으로 실현하지 못할 때 유발하는 학습자들의 화용적 실패의 개념에 대한 언급이 많이 있어 왔다.

Austin(1975)은 적절성의 시각에서 언어 수행에 있어서 필요한 조건을 언급하였다. 그는 관습적인 절차를 기반으로 대화 참여자에 의하여 적합하고(appropriate) 정확하며(correctly) 완전하게(completely) 집행되어야 할 뿐만 아니라 실제도 그렇게 행동하여야 한다고 주장하였다(Austin, 1975). Corder(1971)에서 오류는 명백한(overt) 오류와 명백하지 않은(covert) 오류 두 가지로 구분하여 화용적인 맥락에서의 오류도 언급하였다. 명백한 오류가 있는 발화가 문장 내에서 의심할 여지가 없으며 비문법적이라고 하는 반면에 명백하지 않은 오류가 있는 발화는 문장 내에서 문법적이지만 대화 참여자들 간의 상호작용에서 문제가 나타난다. 그러므로 발화의 전후를 잘 살펴보아야 이러한 오류의 발생 여부를 확인할 수 있다. James(1998)는 '화용적 오류(pragmatic errors)'라는 용어를 택하여 오류 분석의 관점을 취하고 화용상에 나타날 수 있는 문제를 다루었다. 그러나 Thomas(1983)에서도 화용적 오류라는 용어에 비하여 화용적 실패(pragmatic failure)라는 용어가 훨씬 더 타당하다고 주장하였다. 왜냐하면 화용 능력은 '규범적' 규칙으로 해석할 수 있는 것이 아니고 '가능한' 규칙이라고 설명할 수 있으며 화용적 모호성이란 근본적으로 발화의 화용적인 힘이 '틀렸다'라고 말하는 것도 불가능한 사실의 것이기 때문이다. 따라서 이러한 상황이 발생할 때 화자가 자신이 말하고자 하는 대화 목표를 실현하는 것에 실패한다고 말하는 것은 보다 적합하다고 본다.

Thomas(1983)에서 화용적 실패는 '발화 내용이 의미하고자 하는 것을 이해할 수 없는 상태'라고 정의를 내리고 화용적 실패는 대화 참여자들 간에 있는 부조화스러운 대화의 양식(style) 때문에 유발할 수 있는데, 이

는 일상적인 의사소통을 방해할 수 있으며 상대방의 의도나 태도를 서로 이해하지 못하게 하면서 대화에 부정적인 영향을 끼치고 상대방에게 비호의적인 결과도 가져오게 할 수가 있다고 보았다(Erickson 외, 1982). 한상미(2005)에서는 이러한 다양한 화용적 실패에 관한 정의들 중 Thomas(1983)의 개념을 취하여 이를 보완하고 화용적 실패를 다시 정의하였다. Thomas(1983)의 연구에서는 화용적 실패를 정의하는 데에 주로 모어화자인 '청자'의 차원에서 화용적 실패의 개념을 기술한 반면, 한상미(2005)에서는 화용적 실패를 정의하는 데에 한층 더 확대시켜 대화에서 참여한 '화자' 또는 '청자'로서의 역할을 모두 포함하고, 즉 비모어 화자의 관점에서도 함께 기술하고 화용적 실패는 '모어-비모어 화자 간의 대화에서 비모어화자가 목표어에 대한 화용 측면의 언어 사용 지식의 부족으로 인해 자신의 발화를 의도했던 것과 다르게 전달하거나, 모어 화자의 발화를 발화 시 의도했던 것과 다르게 인식하는 경우에 발생하는 것'으로 정의하였다.

Thomas(1983)는 서로 다른 문화에 있어서 분명히 다른 화용적인 기본의 원칙(ground rules)이 있으며 공손성(politeness)이나 명료성(perspicuousness)과 같은 상대적인 가치들에 있어서 문화마다 다양한 위계는 보이고 있다고 지적하였다. 이에 본 연구에서의 소집단 토의에서의 화용적 실패는 화용능력의 규칙 요소로서의 명료성과 공손성을 강조하여 학습자들이 소집단 토의 과정에서 발화 생산 및 이해 측면에서 명료하고 공손하게 모어화자들과 함께 의사소통을 하지 못하는 경우를 모두 포함하는 개념으로 정의하고자 한다. 즉, 소집단 토의에서의 화용적 실패란 '토의 대화 상황 맥락에 따라 한국인 모어화자의 발화 의도를 정확하게 이해하지 못하거나 자신의 발화 의도를 적절하게 표현하지 못하는 경우'를 말한다.

3) 화용적 실패로 인한 비교문화적 의사소통 장애

외국인 학습자들이 한국인 모어화자와 함께 의사소통 시 자신의 의도를 적절하게 표현하지 못하거나 상대방인 한국인 모어화자의 발화 의도를 정확하게 이해하지 못한다면 학습자들이 대화 과정에서 화용적 실패

를 초래할 수 있으며 대화의 흐름에도 문제를 유발할 수 있음으로써 의사소통 장애를 가져올 수 있다는 것이다(한상미, 2005). 기존의 의사소통 장애와 관련된 연구들에서는 의사소통 장애에 관한 정의는 매우 다양하게 이루어져 온 것이다. 이에 의사소통 장애의 개념에 있어서 통일된 정의를 확인하는 것은 어렵기도 한다. 이는 각 연구 과정에서 의사소통 장애와 관련된 정보 중에 어떤 목적으로 하고 있는지, 어떤 것을 조사할 것인지를 확인하는 것은 해당 연구에서의 의사소통 장애를 구성하는 요소를 결정하고 있기 때문에 각 연구의 진행함에 있어서 연구에 맞는 의사소통 장애에 대한 명확한 정의를 개별적으로 내리는 것은 중요하다고 한다(Ryoo, 2004). 본 연구는 중국인 한국어 학습자가 소집단 토의 과정에서 유발하는 의사소통 장애를 화용적 측면에서 다루고자 함으로써 기본적으로 연구의 내용 및 방법론 차원에서 주로 사회문화적인 관점을 취할 것이다. 즉, 소집단 토의에서 나타나는 의사소통 장애는 대화 속에 나타나는 문화 간 의사소통의 장애에 관한 연구라는 점에서는 비교문화 화용론과 관련이 깊이 있다고 본다.[15]

한국어 소집단 토의에서 중국인 학습자가 한국어로 원활하게 의사소통을 하기 위하여 주어진 토의 맥락에 적절하게 상대 참여자인 한국인 모어화자의 발화 의도를 정확하게 이해하고 자신의 발화 의도를 적절하게 표현할 수 있어야 한다. 그러나 학습자들은 토의 과정에서 다양한 원인에 의하여 한국인 모어화자와 원활하게 의사소통을 하는 데에 많은 문제를 부딪치고 있는 것으로 나타난다. 본 연구에서는 중국인 한국어 학습자가 모어 화자 한국인과의 소집단 토의에서 유발하는 다양한 언어기반적인 의사소통의 문제, 그 중에서도 특히 화용적 측면에서의 문제, 즉 소집단 토의에서 양국 참여자 간에 나타난 중국인 학습자의 화용적 실패로

15) LoCastro(2013: 79-81)에 따르면 문화 간 의사소통은 비교문화적 화용론으로 더 넓은 의미로 사용된다. 문화 간 의사소통은 다양한 언어와 배경을 가진 사람들의 다국적 운동 현상으로 인한 그룹들 간의 개인적인 결과에서 나온 언어 사용에 대해 연구한다. 또한 언어 간의 다양성과 문화적인 영향을 받은 사회적 행동들을 지역 간이나 같은 문화의 세대 간에서 보여주는 공손함 혹은 특징 화행에 문제를 유발한다.

인한 비교문화적 의사소통 장애에 초점을 두어 분석하고자 한다.

(1) 의사소통 장애의 정의

의사소통 장애는 대화 참여자들 간의 이해 측면에 있는 문제가 생겼다는 것을 말하기 위하여 다양한 연구자(Fiksdal, 1989; Hinnenkamp, 1987; Riley, 1980; Tzanne, 2000)들에 의해 다양한 용어로 쓰여 왔다. Riley(1980)에서는 발화의 담화적인 적합성 및 용인성의 정도에 따라서 의사소통 장애의 개념을 내렸다. Hinnenkamp(1987)에서는 대화가 자연스럽게 지속될 수 있기 위하여 특별한 해결의 방법이 필요한 어떤 결정적 순간은 불화(trouble)이라는 것으로 정의하였다. 또한 Fiksdal(1989)에서 대화 참여자들 중 한쪽 혹은 양자가 불편하고 곤란한 실수로 인하여 대화에 어려움이 나타나는 경우는 불편한 순간(uncomfortable moment)으로 정의하였다. 또한 최근 들어 Tzanne(2000)은 오해(misunderstanding)라는 용어를 사용하며 이는 '상호작용의 특정 문맥에서 화자의 의도된 뜻과 청자의 의미 이해 사이의 불일치'라고 정의하였다. 이처럼 다양하고 통일하지 않는 용어에 대하여 Boulima(1999)는 의사소통 장애(communication breakdown)와 대화 오류(miscommunication), 또한 오해(misunderstanding)는 이해에 문제가 발생된 것을 말할 때 서로 바꿔도 가능하다고 말하였다. 이 후에 Ducharme 외(2001)에서는 모어화자와 비모어화자 간의 대화에 나타날 수 있는 의사소통 문제는 '의사소통 장애'로 정의하여 의사소통 장애의 개념에 있어서 대화자들 간의 상호작용이 진행되는 대화 과정에서 대화 참여자들이 서로 협력하고 대화 목표를 이루어 가는 과정에서 이러한 협력이 실패하게 될 경우로 정의하였다. 또한 한상미(2005)에서도 모어화자와 비모어화자 간의 대화에서 나타날 수 있는 의사소통 장애는 대화 참여자들이 서로 협력적으로 대화를 계속 진행할 수 없게 되기 때문에 대화 흐름이 중단되거나 지연되고, 또한 대화의 분위기에 장애가 초래된 경우와 같은 일시적으로 서로 간의 의사소통이 실패하게 된 현상을 말한 것으로 정의를 내렸다.

모어화자와 비모어화자 간의 대화에서 의사소통 장애가 초래됐는지를

판단하기 위하여 중요하게 여기는 기준에 있어서 화자와 청자 간의 대화에서 수정(repair)을 발생하거나 의미협상[16]을 발생하는지의 여부에 확정할 수 있다(MacLachlan 외, 1988; Tomiyana, 1980). 그러나 참여자의 수정과 의미협상이 이루어지지 않는다 하더라도 의사소통 장애로 구분되어야 한다고 지적한 연구도 있었다. Faerch 외(1980)에서는 화자가 다른 사람과 대화나 의사소통하는 과정에서 어려움을 겪을 때 일반적으로 '회피'와 '해결 시도' 두 가지 방법을 택한다고 지적하였으며 박휘숙(2004)에서도 학습자들이 사용하는 적극적인 전략들 중 말을 수정하거나 도움을 요청하는 것과 같은 의미협상 전략은 청자와 화자 사이에 의미 전달의 장애가 발생했다는 구체적인 의사소통의 문제를 해결하기 위해 사용된다는 측면에서 분명 의사소통 전략 중의 하나라고 볼 수 있을 뿐만 아니라, 협상을 위해 화자와 청자가 구두 상호작용에 적극적으로 참여한다는 측면에서 침묵이나 회피와 같은 전략에 비해 긍정적인 책략이라고 지적하였다. 이에 화자들의 '회피' 및 '해결 시도'라는 두 가지 의도는 어려움을 겪을 때 가장 일반적이고 즉각적으로 택하는 것이라고 할 수 있다.

이와 같이 한상미(2005)에서는 모어화자와 비모어화자 간의 대화에서 다음과 같은 상황이 발생한다면 대화 중 의사소통 장애가 초래된다고 진단하였다. 첫 번째는, 상대 대화자가 되묻기, 명료화 요구, 또한 확인 질문 등 방식을 통하여 확인 점검을 하기 위하여 의사소통 전략을 사용했을 경우, 대화 중의 의사소통 장애는 대화자들이 스스로 인식을 할 수 있는 경우가 있지만 그들이 인식하지 못하는 경우도 있기 때문에 대화에서 드러나는 외면적 부분으로 살피고자 할 때, Gass 외(1985)에서 제시한 촉발어(T) 및 신호어(I)의 유무에 따라 이를 판단하고자 하였다.[17] 대

16) 제2언어 습득에서 '의미협상'이라는 개념을 처음으로 도입한 학자는 Long(1980)이다. 의미협상이란 대화 참여자가 상호 간의 공유된 의미를 도출하기 위해 행하는 적극적인 상호작용의 한 형태로 의사소통 과정에서 대화 참여자들이 문제를 해결하거나, 대화의 지속을 위해 자신의 발화를 수정, 조정해 나가는 과정을 말한다.

17) Gass 외(1985)는 의미협상을 정의함에 있어, 진행되던 대화의 내용에서 벗어난 후 되돌아가기 위한 일련의 과정으로 규정하였으며 이 과정을 다음과 같이 4개의 개념으로 분류하였다.

화를 진행하면서 대화자들 중 한 명이 상대 대화자의 발화를 제대로 이해하지 못하거나 한층 더 명확하게 이해하고자 하여 신호어(I)를 화자에게 보내면 이 앞에 나타났던 발화는 촉발어(T)로 말하며 이때는 의사소통 장애가 발생됐다고 보는 것이다. 둘째는, 상대 대화자가 침묵이 되거나 화제를 전환하고, 혹은 화제를 종결시키는 것과 같은 대화의 진행을 회피하려고 택하는 의사소통 전략이 나타났을 경우이고 다음에 셋째는, 대화자들이 문제를 바로잡거나 자신이 문제에 대한 이견을 제시했을 경우이다. 마지막으로 위의 상황 밖에 원활한 의사소통의 대화 흐름이나 대화 분위기에 명시적으로 또는 암시적으로 부정적 영향을 미치는 현상이 일어났을 경우도 의사소통 장애가 초래된 것으로 볼 수 있다고 지적하였다.

(2) 의사소통 장애의 유발 원인

선행 연구에서 모어화자와 비모어화자 간의 의사소통 장애 원인에 관한 연구는 촉발어의 종류 연구와 관련하며 연구해 왔다. Smith(2003)에서는 컴퓨터를 기반으로 어떤 대화 자료로 삼았기에 대화 중 나타난 촉발어의 종류는 어휘적 촉발어, 통사적 촉발어, 담화적 촉발어, 또한 내용적 촉발어 네 가지로 분류하였다. 이외에 다른 선행연구는 주로 교사와 학생 간의 상호작용에 초점을 맞추었는데, Shim(2006)은 의사소통 장애의 원인을 확정하는 데에 교사 및 학생 모두에게 있을 수 있다고 하며, 교사의 경우에서는 학생의 불충분한 언어적인 능력, 또한 교사에 있어서 개인적으로 배경 지식의 한정성, 그리고 듣지 못함(non-hearing)도 원인으로 보았다. 한편 학생의 경우에서는 학생들의 부족한 언어 능력, 그리고 학생들의 한정된 배경 지식, 또한 선택적 집중도 의사소통 장애가 초

1) 촉발어(trigger: T): 청자가 이해하지 못한 화자의 말
2) 신호어(indicator: I): 이해 부족을 나타내는 청자의 구두 신호
3) 반응어(response: R): 청자의 신호어에 대한 화자의 반응
4) 역반응어(reaction to the response: RR): 화자의 반응어에 대한 청자의 반응

래된 원인이라고 제시하였다. 이 외에 Ryu(2003)에서는 의사소통 장애의 주요인은 학생의 문법적인 지식의 부족으로 인하여 학생들이 올바른 문장을 만들고 말할 수 있는 능력이 부족하거나 교사가 학생들의 문화에 대하여 모르기 때문이라고 지적하였다.

대화자 간의 상호이해가 제대로 실현되지 않기 때문에 대화가 중단되어 의사소통 장애가 초래된 상황은 원어민 대화자 사이의 의사소통 과정에서도 종종 일어나지만 모어화자와 비모어화자 사이의 대화에서는 훨씬 더 많은 이해의 단절이 일어날 수 있다고 한다(Gass 외, 1985). 왜냐하면 모어화자와 비모어화자 간에 공유되고 있는 사회문화적이나 화용적 지식, 또는 언어적 지식(shared knowledge)의 정도가 모어화자 간의 대화에서보다는 훨씬 더 낮기 때문이다. 한상미(2005)에서는 모어화자와 비모어화자 간에 의사소통에서 나타난 의사소통 장애가 문법적 오류나 화용적 실패에 의해서 발생하였고 이들의 대화에서 문법적 오류에 비해 비모어화자의 화용적 실패는 의사소통 장애를 초래하는 주요인이라고 지적하였다. 한 집단의 의사소통은 그 집단에 참여하는 참여자들의 소통 방식이 오랜 시간 동안 축적되어 오며 형성된 문화를 바탕으로 집단 의사소통이 이루어지며, 그 집단의 소통 방식은 또 다시 그 사회의 문화가 된다. 즉 하나의 사회 집단은 고유의 의사소통 문화를 공유하고 있다. 이에 소집단 토의에서 서로 다른 문화적 배경을 가지고 있는 중국인 학습자와 한국인 모어화자는 각자 고유의 문화 배경으로 인하여 다른 의사소통 방식을 가지고 있기 때문에 소집단 토의 과정에서 원활하게 의사소통을 실현하는 데에 의사소통 문제가 많이 초래될 가능성이 높다고 본다.

외국인 학습자 고유의 화용 행위나 학습자들의 제2언어, 또한 이 둘의 관계에 관한 다양한 연구들에 의하면, 비록 고급 수준을 달성하는 외국인 학습자의 의사소통 행위라 할지라도 의사소통 과정에서 많은 비교문화적 의사소통 장애(cross-cultural communication breakdown)를 가져올 수 있음을 많이 보여주고 있다(Takahashi 외, 1987). 의사소통 과정에서 대화자들 간에 오해가 생기는 것은 학습자들이 언어를 습득한다는 것에 목표어에 대한 어휘나 문법과 같은 규칙을 학습하는 것일 뿐만 아니라,

특정 환경에서 주어진 사회문화적인 맥락에 따라 알맞게 언어를 사용할 수 있는 규칙, 즉 화용적인 양상을 학습하는 것도 중요하기 때문이다. 이에 고급 수준에 달성하는 한국어 중국인 학습자들이라도 한국인 모어화자와 함께 의사소통 시 상대 참여자와 이질적인 사회문화적 배경으로 인하여 한국인 모어화자와 함께 참여하는 토의 과정에서도 예상치 못한 의사소통 장애를 유발할 수 있는 것이다.

정리하자면 모어화자와 비모어화자 간의 의사소통에 있어서 화용적 측면에서 초래된 문제는 의사소통 장애를 유발하게 하는 중요한 요인이라고 할 수 있다. 이러한 맥락에서 본 연구의 연구 대상인 소집단 토의에 참여하는 중국인 학습자는 한국인 모어화자와 한국어로 의사소통 시 화용적 실패로 인한 의사소통 장애가 일으키게 된 것이 필연적이라고 할 수 있다고 본다. 이에 본 연구에서는 비교문화 화용론 측면에서 소집단 토의에서 나타나는 의사소통 장애 중에 학습자들의 화용적 실패로 일으킨 비교문화적 의사소통 장애에 초점을 두어 연구하고자 한다.

(3) 비교문화 화용론

본 연구에서 연구하고자 하는 소집단 토의 연구는 기본적으로 문화 간 의사소통 영역의 한 부분이다. 문화 간 의사소통은 국가, 인종, 직업, 계급, 지형 혹은 성과 같은 다양하고 광범위한 종류의 집단의 경계로 구분된 사람들이 어떻게 서로의 발화나 행위를 이해하는가를 중심으로 연구하는 분야이다. 이 분야에서 중점을 두고 있는 연구 주제에 있어서는 먼저 개인이나 사회구성원으로서 서로를 대하는 전형적인 방식, 또한 자신이나 타인의 체면을 위협하지 않는 방법, 그리고 의사소통의 최종적인 목적을 달성하기 위하여 담화 구성을 만드는 방식 등이 있다. 이 외에 인간은 자신이 속하고 있는 사회 집단에서 공유된 태도나 가치, 또한 믿음에 대하여 관심을 둔 것뿐만 아니라 언어는 이들을 반영하는 방식, 또한 서로 다른 집단에 속한 구성원들이 다양한 화행을 수행하는 방식 등에도 주목한다(Kramsch, 2001: 201).

문화 간 의사소통 분야에서 다루었던 다양한 연구들 중 특히 화용

론[18]적인 연구 방향과 관련된 영역은 비교문화 화용론의 영역이라고 한다. 화용론은 사회문화적인 맥락 안에서의 의사소통 행위에 관련된 연구이며, 이는 사회문화적인 요인이 적극적인 역할을 담당하는 분야에는 비교문화 화용론(cross-cultural pragmatics), 중간언어 화용론(interlanguage pragmatics), 또한 대조화용론(contrastive pragmatics) 등이 있다.[19] 비교문화 화용론은 기반하고 있는 중요한 이론적 가정은 다른 사회나 공동체에서 생활하는 사람들이 서로 다른 방식으로 말하고 행동한다는 것이다. 이러한 발화의 차이는 일정한 체계성이 있으며, 각각 서로 다른 사회문화적 가치 또한 다른 의사소통의 방식을 반영하고 있으며 독립적으로 가지고 있는 다른 문화적 가치 및 문화적인 우선순위의 측면에서 해석될 수 있다는 것이다(Wierzbicka, 2003). Wierzbicka(2003)에 따르면 비교문화적 화용론의 개념 및 특징은 다음과 같이 설명할 수 있다. 먼저 서로 다른 문화권 및 공동체에서 속한 구성원들의 말하는 방식에 있어서 일정한 차이가 있을 것이고 이러한 차이가 심오하지만 일정한 체계성도 있기도 한다는 것이다. 또한 이러한 방식 차이는 서로 다른 문화적인 가치관 등을 반영하는 것이다. 서로 다른 문화권의 의사소통 방식에 있는 차이는 문화권마다 각각 독립적으로 가지는 사회문화적 가치관 또한 가치관의 우선순위는 존재하고 적용된다는 차원에서 알 수 있다. Kasper 외(1993)에 따르면 비교문화적 화용론은 언어적이나 문화적 차이로 인하여

---

18) Crystal(2004)에 따르면 화용론이란 언어 사용자의 관점에서 언어를 조망하고 연구하는 것이다. 특히 화자가 어떤 언어를 선택하고, 상호작용 과정에서 마주치는 어려움은 무엇이며, 의사소통 과정에서 상대방에게 어떤 영향을 미치는지를 연구한다. 즉, 화용론은 사용자의 관점에서 언어를 연구하는 것, 특히 사회적 상호작용에서 언어를 사용할 때 그들이 마주치는 규칙이나 제약, 그리고 다른 대화 참여자에게 주는 영향의 측면에서 언어를 연구하는 것이다.

19) Intachakra(2012)는 비교문화적 화용론에 관한 연구는 대조 화용론과 중간언어 화용론이 있다고 하였다. 전자는 각 사회나 문화에 사는 사람들의 언어 사용을 연구하고 그들의 발화의도를 분석하여 얻은 자료를 비교한다. 이를 통해 각 사회 사람들의 문화적 배경이나 개인적 사고방식으로 인하여 발생되는 발화의 의도가 잘못 해석되는 원인을 살피는 것이다. 후자일 경우는 제2언어 습득(second language acquisition)과 제2언어 학습자의 언어전이(language transfer)와 관계가 있다고 하였다.

유발하는 화용적 실패를 분석하고 연구하는 학문이라고 하였다.

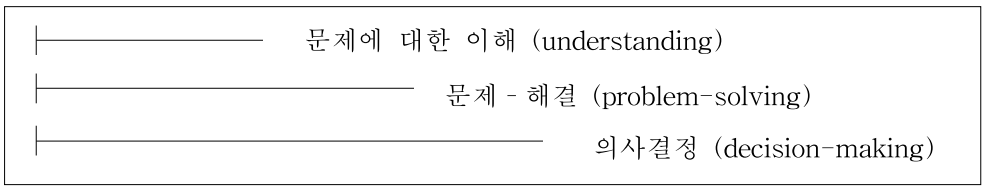
이와 같은 비교문화적 화용론의 개념을 다룬 국내의 연구자로는 이해영(2002)이 있다. 이해영(2002: 52)에 따르면 비교문화적 화용론은 상이한 사회문화적 배경에서 자란 사람들은 그들의 생활양식이나 사고방식, 또한 가치관 등에 일정한 차이가 있기 때문에, 특정적인 언어 상황에 따라 언어적 행동을 하는 것의 정당성을 판단하기 어렵고, 이로 인하여 실제 대화 상황에서 심리적으로 불편이 느껴 의사소통 장애를 겪게 된 것과 관련이 있다고 지적하였다. 특히 동일한 언어를 사용하고 있는 다양한 집단들 간에도 의사소통 실패가 초래될 수 있다고 보았는데, 외국인 한국어 학습자들은 한국어를 모국어로 사용하는 한국인들과 함께 의사소통 시 다른 방식의 의사소통과 상호작용을 하게 되기 때문에 서로 다른 문화배경의 공동체 간의 의사소통에 있어서는 참여자 간의 다른 의사소통 기대로 인하여 토의 과정에서 의미를 구성하는 방식에 차이가 나타나게 되므로 비교문화적인 관점에서 제대로 정리되어야 할 필요가 있다고 본다.

2. 제2언어 소집단 토의에서 화용적 실패 요인

1) 소집단 토의의 절차

최영인(2007)에 따르면 토의의 목적은 토의를 통하여 최종적으로 실현하고자 하는 지향점에 따라서 '문제 이해하기(understanding)', '문제 해결하기(problem-solving)', '의사 결정하기(decision-making)' 세 가지로 나눌 수 있다. 문제 이해를 목적으로 하는 토의에서는 토의 참여자들이 그 상태에서 변화가 필요한 문제의 상황에 대하여 다양한 정보를 공유하는 것을 강조하며 토의 참여자들이 서로 가지고 있는 정보 및 의견을 교환함으로써 문제에 관한 이해를 넓힌다는 것이고 문제-해결을 목적으로 하는 토의에서는 주어진 문제에 대한 분석을 기반으로 실질적인 해결안을 찾아내고 모색하게 된다는 것이다. 마지막 의사 결정을 목적으로 하는 토의

에서는 앞서 언급된 문제를 분석하고 해결 방안을 모색하는 것을 바탕으로 모든 참여자들로 가장 합리적이라고 여기는 해결안을 선택하고 그 해결 방안의 실제적인 실행을 위한 구체적인 계획을 세운다는 것이다. 즉, 토의 과정에서 다양한 문화적 배경 및 수준을 가지고 있는 토의 참여자들이 모여 주어진 문제에 대한 가장 합리적인 해결안을 확정할 수 있도록 함께 모색하는 것이고 이 과정에서 문제를 이해하거나 해결하거나, 또는 의사를 결정하기 위하여 참여자들이 다양한 생각이나 의견을 함께 교환하며 협력적으로 의사소통을 하는 것이다.



[그림 Ⅱ-1] 최영인(2007)에 따른 토의의 목적

토의의 핵심적 본질은 모든 토의 참여자들이 주어진 문제에 대한 다양한 주장이나 대안을 제안하며 서로 간의 정보 및 의견의 교환을 통하여 문제에 관한 의사결정을 내린다는 것이다. 본고에서는 중국인 학습자들이 학업 수행 과정에서 가장 많이 접하는 소집단 토의의 개념을 주어진 과제에 대한 의사결정을 하기 위하여 토의 과정에서 모든 참여자들이 개인의 의견을 주고받고 이해하며 다양한 의견을 합리적으로 조정하는 과정을 통하여 모든 참여자들이 찬성한 공동의 의견을 확정하는 협력적 말하기 활동이라는 것으로 정의한다.

표준국어대사전(1999)에 따르면 의사결정은 무엇을 하고자 하는 생각에 대한 행동이나 태도를 분명히 정하다는 것이다. 일반적인 의사결정은 문제를 해결하기 위하여 제시된 다양한 대안 중에서 결정자가 축구하는 목적을 가능하게 실현하는 하나 최선의 대안을 택하는 과정이다. 결정에 참여하는 모두 참여자들이 해당 문제를 해결하기 위해서는 문제에 관한 정보 자료를 수집하고 분석하며 다양한 가능한 행동 방안을 모색한 다음에 이들 중에 최선의 해결안을 선택하여 실시하는 과정이라고 하였다.

즉 의사결정 과정에서는 주어진 문제에 대한 다양한 대안을 제시하고 여러 개 대안들 중에 최선의 하나를 선택하는 것이다(김희진 외, 2014).

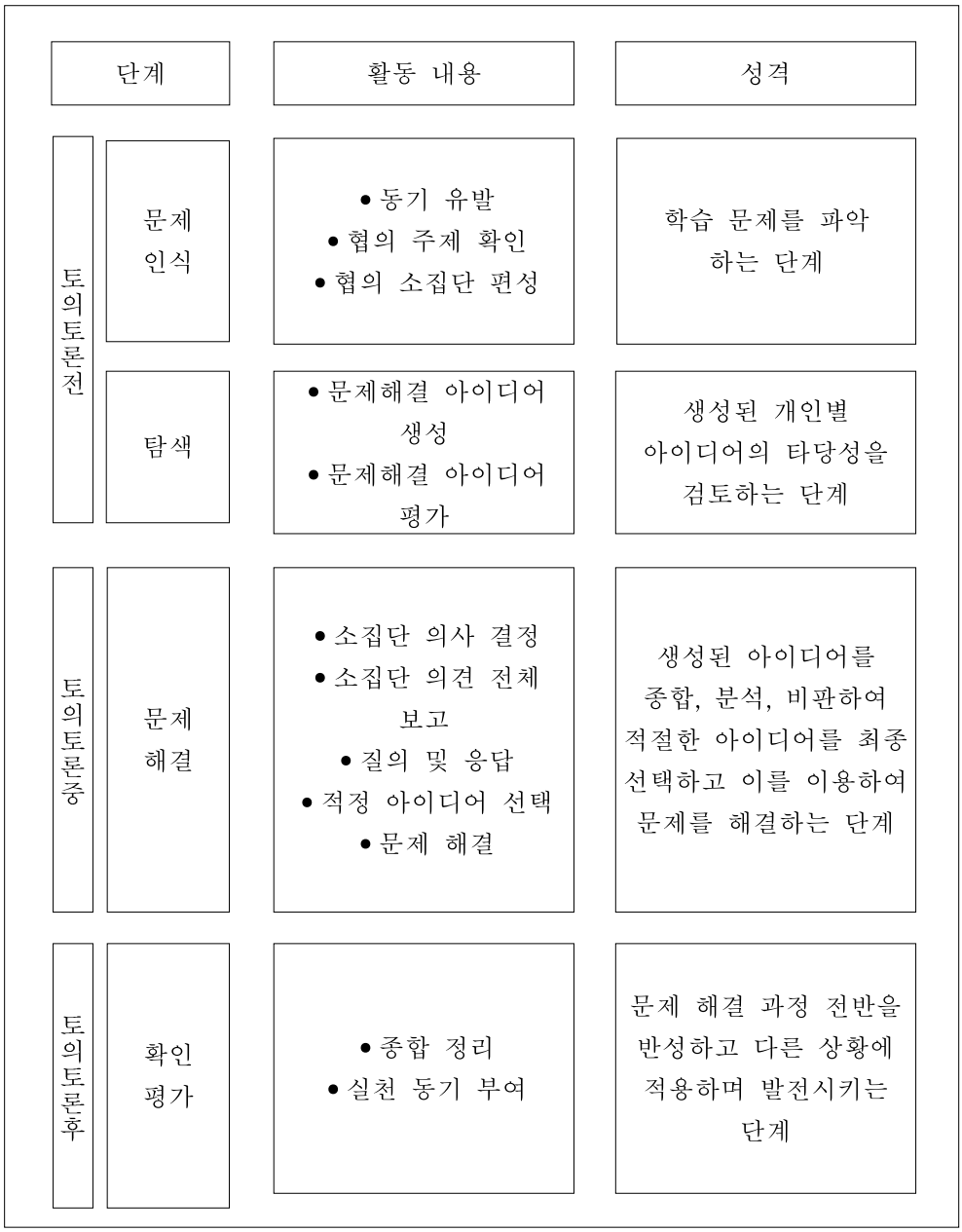
의사결정 과정에서 모든 결정자가 자신의 마음을 확실히 하며 판단을 하여 최종의 결론에 도출하는 과정 혹은 실행하려는 의도를 갖는 행동의 과정은 구성되기 전에 그 상황을 탐구하며 평가해서 해당 문제도 확인한 다음에 문제에 대한 대안도 고려한다는 것이다(배진숙, 2008). 의사결정은 지식, 가치 및 행동이라는 3가지 기본적인 요소를 포함하고 있으며 먼저 지식은 의사결정의 촉진을 위한 수단이며 가치는 의사결정 과정에 일정한 영향을 미치기 때문에 사회과교육에서 보다 중요하게 평가되고, 마지막 사회적인 행동을 통하여 의사결정 과정이 발전되어 나타난다고 하였다. 이에 소집단 토의에서 토의 참여자들이 주어진 과제에 대한 의사결정을 하기 위하여 토의에서 어떤 단계를 거치는지 파악하는 필요가 있다.

아래의 표와 같이 한국교육개발원(1948)에서 제시한 일반 토의 모형의 특징을 살펴보면 먼저 토의의 목적을 확인하고 주제나 논제를 결정하는 주제결정이라는 단계가 있다. 두 번째 안내 단계에서는 토의를 진행하는 방식을 결정하고 소집단의 구성 및 역할 분담이 이루어진다. 안내 단계에서 토의에 필요한 준비물을 확인하여야 하고 구체적인 토의 절차도 확인하도록 되어 있다. 그 다음에 전개 단계에서는 의견의 일치점 및 다른 점을 찾아내어 절충안을 찾게 된다. 마지막으로 정리 단계에서는 토의 결과를 요약하면 전체 과정을 반성하도록 구성된다.

<표 Ⅱ-1> 한국교육개발원(1983)에서 제시한 일반 토의 모형

단계	토의 과정
주제결정	● 토의 목적 확인 ● 토의 주제 결정
안내	● 토의 방식 결정(토의 형태 결정) ● 집단 편성 및 역할 분담 ● 토의에 필요한 준비물 확인 ● 토의의 구체적 절차 확인
전개	● 토의 주제제시 배경 설정 ● 각자 의견 제시 ● 같은 점 다른 점 찾기 ● 절충안 제시 ● 참석자의 표결
정리	● 토의결과요약(합의점) ● 토의 과정 반성(협력태도)

이 외에 이희녕(2006)에서도 소집단 토의·토론의 모형을 아래와 같이 제시하였다.



[그림 Ⅱ-2] 이희녕(2006)에서 제시한 소집단 토의·토론 모형

위에서 제시한 토의에서의 단계들은 일반적인 접근 방법으로 논의한 부분도 있지만 본고에서의 중국인 학습자들이 학업 수행 과정에서 한국

인 모어화자들과 함께 참여하는 의사결정을 목적으로 하는 '소집단 토의'의 단계를 설정하는 데 도움이 된다. 그것은 소집단 토의 참여자 간에 의사결정을 하는 과정이라는 공통점에 기인한다. 또한 본 연구에서의 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의는 중국인 학습자들이 학업 수행 과정에서 많이 접하게 된 발표 준비나 세미나와 같은 자유로운 것으로 위의 제시된 토의 단계와 일정한 차이가 있기도 한다. 예를 들어, 본 연구에서의 소집단 토의에서는 참여자들이 다 토의 전에 주어진 과제에 대하여 미리 이해하는 것으로 토의 중에 문제 인식이나 주제 결정과 같은 단계가 없을 것이다. 또한 본 연구에서의 소집단 토의의 마지막 단계에서 토의 과정 반성이나 실천 동기 부여와 같은 단계도 없으며 참여자 간의 상호이해 또한 모든 참여자들의 찬성을 기반으로 도출하는 공동의 의견이 확정된다면 토의의 목적인 의사결정을 성공적으로 달성한 것이며 전체 토의 과정이 끝난 것으로 본다. 이에 본 연구에서는 모든 참여자들의 의사결정이라는 토의 목적에 초점을 두어 중국인 학습자들이 평소에 많이 접하고 있는 소집단 토의의 단계를 실제적으로 다시 고안하도록 한다.

의사결정 과정은 다양한 연구자들에 의해 기술되었으며 연구자에 따라 다양한 단계를 제시하기도 했는데(Ratcliffe, 1997) 본 연구에서 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 단계를 파악하기 위하여 먼저 Fisher(1970)에서 제시된 소집단 의사결정 과정을 살펴봐야 한다. Fisher(1970)에서 4-12명으로 다양하게 구성된 10개의 집단에게 과제를 부여하고 이를 해결하는 과정에서 나타나는 언어적 행동에 초점을 두어, 우호적 해석, 비우호적 해석, 모호한 해석, 호의적 구체화, 비호의적 구체화, 모호한 구체화, 설명, 동의 여덟 가지 언어적 행동의 빈도수를 계산하고 이것을 다시 전후 말과 조합을 이루는 말들과 연결시킨 결과 소집단 의사결정은 아래 표와 같이 네 단계의 연속적 과정을 거친다고 지적하였다.

<표 Ⅱ-2> Fisher(1970)에 따른 소집단 의사결정 과정

단계	특징
적응 (orientation) ↓ 갈등 (conflict) ↓ 출현 (emergence) ↓ 보강 (reinforcement)	-설명과 동의의 말들이 많이 행해지는 단계. -광범위한 내용과 모호한 진술에 대해성도 동의를 나타냄. -비호의적인 반응이 비교적으로 적음.
	-모호한 의견이 줄어들어 확실한 반응이 많아지는 단계. -호의적-비호의적 의견의 대립이 많이 나타난 양상. -다른 어느 단계보다도 비호의적 반응이 훨씬 더 많음.
	-호의적 의견 및 모호한 의견 간의 갈등. -비호의적 말이 적은 대신 모호한 말로 반대의견 제시. -마지막으로 만장일치에 도달.
	-집단의 협력적 요구가 강조한 단계. -처음에 반대했던 참여자들도 최종의 결정에 찬성하게 됨.

이에 따라 서현석(2004)에서 의사결정 과제를 중심으로 하는 소집단 대화의 과정은 시작(적응) 단계, 의견을 말하고 결정하는 중심 단계 그리고 의견 수용의 종결(보강) 단계로 나누어 Fisher(1970)에서 제시된 '갈등'과 '출현'의 단계는 소집단 대화의 중심부에 함께 포함시켜 소집단 대화의 과정을 '시작부-중심부-종결부'라는 구조로 지적하였다. 대화 구조 중의 시작부는 주어진 문제를 확인하거나 대화를 준비하는 기능을 하며 대화의 중심부에서는 참여자들이 과제 해결에 관한 서로의 의견을 제시하고 조정한다. 마지막 종결부는 중심부에서 이루어진 결과를 확인하는 기능을 갖는다는 것이다. 이와 비슷한 맥락으로 Hong 외(2004)에서는 의사결정 과정은 논쟁점을 인식하는 문제인식(recognizing a problem) 단계, 그리고 가능한 대안을 다양하게 제안하고 관련된 정보를 찾아내는 대안탐색(searching for alternative) 단계, 또한 여러 개 제시된 대안의 장단점을 비교하고 분석하는 대안평가(evaluating the alternatives) 단계, 마지막 최종적으로 선택할 최선의 대안을 결정하는 선택(decision) 단계 네 가지로 기술하였다.

또한 본고에서의 소집단 토의는 모든 참여자들의 공동 지식을 구성한다는 것을 목표로 하고 있기 때문에 소집단 토의 참여자들에게 '의미 구

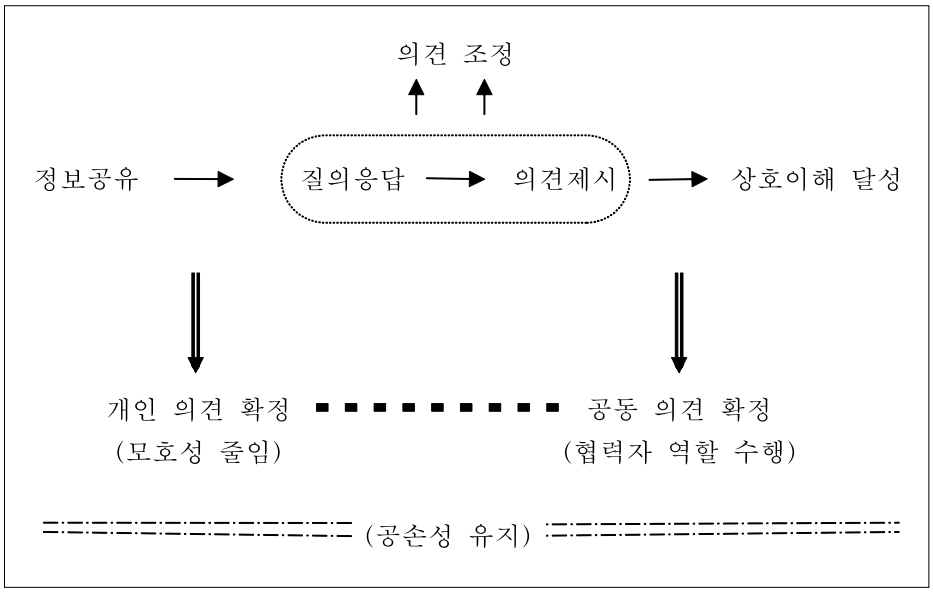
성'이라는 단계를 강조하여야 한다. 의미 구성이란 대상을 재조직하거나 분석하고 이해해 나가는 사고의 과정을 말한다(고진희, 2007). 사회구성주의에서는 의미 구성에서 집단이 담당하는 역할을 강조한다. 즉, 지식을 구성하는 측면에서 다른 집단 구성원들과의 대화를 강조한다. 집단 속에서 일어나는 언어적 상호작용은 고등의 정신 기능을 형성하는 데에 도움을 준다는 것이다. 그러나 개인적인 의미 구성에 집단은 비계를 제공하기 위하여 집단 내에서 실현된 대화의 질을 강조한다. 서로 차이가 있는 개인들의 사고의 나열이 아니라 모든 개인들이 서로에게 인지적 자극을 제공해 주고 그것이 개인의 인식을 발전시켰을 때만 집단은 개인의 의미 구성에 한층 더 효과적이라고 할 수 있다는 것이다. 즉, 언어의 사용 주체들 간에 사고의 교섭은 이루어지게 하는 대화가 전제로 될 때라야 집단을 통하여 발전적인 의미 구성의 실현이 가능한 것이다.

고진희(2007)에 따르면 의미 구성 방법은 '다양한 생각 차이 인정하기', '생각의 협력적 조정을 통한 의미 공유', 또한 '생각의 발전' 세 가지로 나눌 수 있다고 하였다. 소집단의 참여자들은 다양한 문화 배경, 지식, 관점 및 생각을 가지고 소집단 대화에 참여한다는 것이다. 이 경우에서 참여자들마다 각자 다양한 생각이나 의견들을 제대로 표현하고 다른 참여자들의 의견을 수용하는 것이다. 즉, 참여자들이 나를 비롯한 다른 참여자들의 다양한 의견이나 생각의 차이를 인정하고 수용하는 단계에서는 의사소통의 출발점이 될 수 있으며 한층 더 발전된 시각으로 나아가게 하는 기초가 된다. 참여자 서로 간에 있는 생각의 차이를 받아들이는 것이 더 풍부한 시각들을 접할 수 있게 하고 이를 통하여 참여자들이 한층 더 발전적이고 실제적인 공동의 의미 구성을 형성하는 것이 가능하게 하기 때문이다. 소집단 대화를 통하여 의미 구성을 시작한다면 먼저 참여자들이 다양한 생각 및 의견들의 차이를 인정하여야 하고, 소집단 대화가 진행되는 과정에서 참여자들이 끊임없이 실현하여야 할 것은 모든 참여자들 간의 생각 차이를 조정해 나가는 것이다. 합리적인 의견 조정 과정을 통하여 참여자들 서로의 생각이나 이해가 공유될 수 있는 것을 확보함으로써 최종적으로는 소집단 참여자들이 각자 전보다 훨씬 더 발전

적인 의미를 구성할 수 있는 것이다. 즉, 개인 간의 생각 차이를 확인하는 것은 끝임이 아니라 토의에서 참여하는 개인들이 함께 구성한 의미의 소통을 통하여 참여자들이 서로의 생각이나 의견을 점검하고 보완하면서 의미를 공유하고 이러한 소집단 과정을 통하여 최종적으로는 참여자들이 서로의 생각이 질적인 향상이 실현될 수 있도록 이끌어주어야 하기 때문에 모든 참여자들이 생각이나 의견의 협력적인 조정을 통한 의미 공유를 이루어야 한다. 그러나 소집단 대화를 통하여 참여자들 간 의사소통에서 가장 중요한 것은 참여자들이 스스로 자신의 의견을 유지하거나 상대방의 의견에 포섭되는 것이 아니라 모든 참여자들 간의 상호적인 발전을 추구하는 데 있는 것이다. 즉, 소집단 대화를 통하여 참여자들이 개인의 생각이나 사고가 발전된다는 것이다. 생각의 질이 향상된다는 것은 개인의 생각이 소집단 대화를 통하여 전보다 한층 더 다양해지고 정교해질 수 있는 것을 의미한다. 즉, 소집단 참여자들이 각자의 생각의 폭이 더 넓어지며 깊어지는 '생각의 발전'이라는 단계가 중요하다는 것이다.

박은지(2018)에 의하면 모든 토의는 해당 주제나 유형이 각각 다르더라도 공통적인 전체의 구조에 있어서는 '정보공유-질의응답-의견제시-마무리' 구조 특성을 가지고 있다는 것이다.[20] 이에 전에 제시된 선행연구를 기반으로 본 연구에서의 소집단 토의 단계는 의사결정이라는 토의 목적을 고려한 다음에 아래와 같이 설계하였다.

20) 질의응답 단계에서 같이 공유했던 자료에서 이해되지 않는 부분에 대하여 묻고 답하는 것을 하며 의견 제시 단계에서 서로 토의 참여자들이 의견을 나누며 서로의 의견에 대해 동의 또는 반박, 대안 제시를 진행하는 것이고 마무리 단계에서는 전에 제시했던 의견을 같이 정리하고 역할을 분담하는 것이다(박은지, 2018).



[그림 Ⅱ-3] 본 연구에서 소집단 토의의 단계 구조

위 그림과 같이 본 연구에서 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 절차는 크게 '개인 의견 확정' 및 '공동 의견 확정' 두 가지 단계로 구분한다.

'개인 의견 확정' 단계에서는 토의 참여자마다 주어진 과제에 대한 개인적인 이해 및 생각을 제시하여야 할 뿐만 아니라 '공동 의견 확정' 단계에 들어갈 수 있도록 모든 토의 참여자들이 서로 과제에 대한 다양한 개인 의견을 확정하여야 한다. 즉, 참여자마다 주어진 과제에 대한 지신의 의견을 명료하게 다른 참여자들에게 전달하거나 다른 참여자들의 개인적인 의견을 정확하게 이해하는 데에 나타날 수 있는 모호성(ambiguity)[21]을 가능한 한 줄여야 한다. 다음의 '공동 의견 확정' 단계

21) 학계에서 여러 분야의 학자들이 모호성에 대해 각각의 정의를 내렸다. 모호성에 대한 정의는 다양하게 내려지고 있다. Ellsberg(1961)은 '모호성이란 주관적 변인으로 가용 할 수 있는 정보가 제한적인상황 혹은 충돌이 있는 상황'으로 설명하였으며, 이러한 모호성은 선택가능성에 영향을 주는 것을 제안하고 있다. McQuarrie 외(1992)는 '모호성이란 하나의 메시지가 둘 이상의 의미를 지니기 때문에 수신자에 따라서 다양하게 해석이 나타나는 것'이라고 했다.

에서는 전 단계에서 참여자들로 제시된 다양한 의견에 대하여 서로 합리성[22]이 있게 비판하고, 서로 과제에 대한 의견의 차이를 조정해 나가는 과정을 통하여 모든 참여자들 간의 상호이해를 달성하는 것을 목적으로 한다. 즉, '공동 의견 확정' 단계에서 모든 참여자들이 개인의 생각의 발전을 실현하기 위하여 참여자마다 해당 단계에서 공동의 지식을 구성하도록 협력자 역할을 수행하여야 하며 전 단계에서 제시된 다양한 개인 의견에 대하여 비판적인 시선으로 분석하고 주어진 과제에 대해 모든 참여자들이 찬성하고 이견이 없는 공동의 의견을 확정하기 위하여 노력하여야 한다. 또한 토의 전체 과정에서 참여자들이 모든 참여자 간의 공손성(politeness)[23]을 유지하여야 한다.

2) 소집단 토의 단계별 화용적 실패 요인

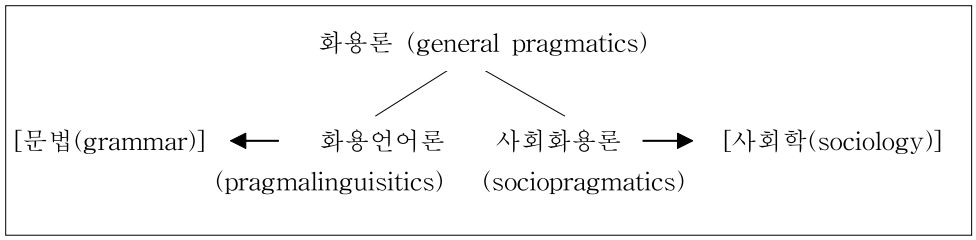
(1) 화용적 실패의 분류 및 요인 분석

Leech(1983)에서는 화용론의 영역을 그것이 무엇과 연관되는지를 기준으로 하여 화용언어론(pragmalinguistics)과 사회화용론(sociopragmatics)으로 보여준 바가 있다.

---

22) '합리성'이라는 용어가 함의하는 내용의 범주가 매우 넓은데, 좁게는 '목적합리성', 즉 목적을 당성하기 위해 가장 효율적인 수단을 선택하는 도구적 이성을 의미하는 것으로 보기도 하지만, 그 외연을 확장하면 Habermas의 '외적 강제 없이 자유롭게 의사소통하는 일상적 경험 속에서 타당성에 대한 요구와 충족을 통해 달성되는 의사소통적 합리성 개념'으로 볼 수 있다. 본 연구에서의 소집단 토의는 서로 다른 가치와 태도, 신념을 가진 참여자들이 모여 문제의 이해 혹은 해결 안에 대한 입장 및 의견을 확인하고, 합리적인 의사소통을 통해 입장 및 의견의 차이를 조정해 나가는 말하기 활동이다.

23) 공손성에 관련하여 Goffman(1956)에서는 '체면 원리 (face theory)', Lakoff(1973)에서는 '공손 규칙(rules of politeness)', Leech(1983)에서는 '공손 원리(politeness principle)', Brown 외(1978)에서는 '공손의 보편적 모델(universal model of politeness)' 등 다양하게 논의하였다.



[그림 Ⅱ-4] Leech(1983)에 따른 화용언어론과 사회화용론의 관계

Leech(1983)의 논의에 따르면, 화용론은 화용언어론과 사회화용론으로 세분화할 수 있다. 화용언어론은 언어의 사용을 구조와 문법적 측면에서 해석한다면, 사회화용론은 언어가 사회 속에 어떻게 사용되어 있는지에 관심을 둔 것이다. Thomas(1983)에서는 의사소통이 실패하는 원인의 예시로 화용언어론과 사회화용론의 관계를 설명하였다. Thomas(1983)에서 화용적 실패의 하위 범주는 화용언어적 실패(pragmalinguistic failure) 및 사회화용적 실패(sociopragmatic failure) 두 가지로 나누었다.

① 화용언어적 실패

Thomas(1983)에 따르면 화용언어적 실패는 발화가 갖고 있는 화용적 힘(pragmatic force)을 언어로 부호화될 때 드러나는 차이가 있기 때문에 초래된 문제로 기본적으로 언어적 문제를 말한 것이다. 그런데 화용언어적 실패는 비모어화자들이 목표어의 맥락에 적합한 '언어 사용'에 대한 지식이 부족함으로써 초래된 것이므로 목표 '언어 자체' 에 관한 문장 내적인 지식 부족에서 유발하는 문법적 오류와 다른 것이다. 문법적 오류는 학습자들이 어휘나 문법 등 차원에서 생산된 발화의 의미 손상과 관련이 있는데 화용언어적 실패는 특정한 대화 맥락의 차원에서 학습자들의 발화 의도의 손상과 관련이 있는 것이다. 즉, 문법적 오류는 문장의 규칙과 관련된 문제이고 반면에 화용언어적 실패는 언어의 사용에 관련된 문제라고 할 수 있다. 문법적으로 완벽하더라도 특정 대화 맥락에 알맞게 발화하지 못한다면 학습자들의 발화 의도가 왜곡될 수 있음으로 의사소통 문제를 초래할 수 있다.

화용언어적 실패는 학습자의 발화 중의 화용적 힘이 목표어 모어화자가 발화하는 화용적 힘과 체계적으로 다른 경우, 혹은 학습자들이 자신의 모국어 화행 전략이 목표어에 부적절하게 전이되었을 경우에서 주로 발생한다(Thomas, 1983: 101).

가. 학습자의 발화 중의 화용적 힘이 목표어 모어화자가 발화하는 화용적 힘과 체계적으로 다른 경우(Thomas, 1983: 102):

a. - Is it a good restarurant? - Of course. [for Russian: Yes, (indeed) it is.] [for English: What a stupid question!] b. - Is it open on Sundays? - Of course. [for Russian: Yes, (indeed) it is.] [for English: Only an idiotic foreigner would ask!]

나. 학습자 모국어의 화행 전략이 목표어에 부적절하게 전이된 경우(Thomas, 1983: 102):

	the usual way to ask directions
[in Russian]	Tell me (please) how to get to...
[in English]	Excuse me, please, could you tell me ...?

한상미(2005)에서는 이와 같이 맥락에 부적절한 언어를 사용함으로써 화자나 청자의 의도와는 다르게 화용언어적 실패를 유발한 원인들이 한국어의 특성에 알맞게 통사적 완화장치, 보조화행, 어휘·구 완화장치, 존대법, 화용적 관례어, 호칭, 담화표지, 비언어적 요인의 8가지 하위 범주로 설정하였다.

본 연구는 소집단 토의 과정에서 요구된 참여자 간 공손성의 유지에 초점을 두어 화용언어적 실패의 하위 요인 분석 틀을 다시 고안하도록

한다. 소집단 토의에서는 참여자들 간에 일정한 의견 차이가 있을 수 있지만, 공동적인 합의점을 탐색한다는 소집단 토의의 목적에 따라서 토의 참여자들은 자신의 개인 의견을 발표하고, 그 동시에 상대 참여들과의 충돌도 피하면서 상대 참여자들의 의견을 경청하고 자신의 의견을 공손하게 제시하여야 한다(이명숙, 2006; 이창덕 외, 2010). 이소연(2011)에 따르면 서로 다른 사회문화적 배경을 갖고 있는 외국인 학습자들이 한국인 모어화자들과 함께 하는 문화 간 의사소통 과정에서는 공손적인 표현이나 의사소통의 방식에 존재하는 차이에 따라서 토의 과정에서 의사소통 문제를 일으킬 가능성이 높다고 지적하였다. 언어마다 특정 화행에서 요구된 공손성을 실현하는 방식도 일정한 차이가 있기 때문에 언어가 사용되는 사화문화적 배경에 따라 다르게 표현되는 공손성의 방식을 이해하여야 대화 맥락에 적절하게 발화할 수 있다는 것이다(이경숙, 2012). 이는 비모어화자들이 자신의 모국어 환경에서 실현된 공손성의 방식을 목표언어 환경에서 잘못하게 적용했을 때 불손 행위를 유발할 수 있음을 의미한다.

이에 본 연구는 소집단 토의 과정에서 요구된 공손성에 맞게 중국인 학습자들이 드러날 수 있는 화용언어적 실패 하위 요인은 공손표현의 차원에서 찾아내도록 한다. 한상미(2005)에서의 화용언어적 요인 틀에 비교해 본다면 본 연구에서 호칭, 어휘·구 완화장치, 보조화행, 통사적 완화장치, 화용적 관례어[24] 및 존대법 요인들은 공손성 장치의 하위 범주로 간주할 수 있다고 본다.[25]

---

24) 관례어(routines)란 관용적으로 고정된 표현(formulaic speech)의 한 유형으로 분석되지 않고 통째로 학습되는 단위들이다(Ellis 외, 1994). 이는 '고정 표현(formula, formulaic speech, 혹은 formulaic expressions)', '관례적 표현 (conventionalized speech)', '정해진 표현(prefabricated language, 혹은 prefabricated speech)'이라고도 한다. 박진호(2003)에서 관례어는 구체적으로 숙어, 연어 및 화용론적 관용 표현으로 구분하여 이 중에 화용론적 관용 표현은 특정 상황에서 특정 표현이 관습적으로 사용되는 경우라고 정의하였다.

25) Ide(1989)에서는 개인이 전략적으로 선택하는 공손과 사회적인 관계를 식별하게 해 주는 공손을 포함하여 공손의 개념을 확대할 필요성을 제기하였다. 이 논의를 구체적으로 보이면 아래의 표와 같다.

언어학에서 공손은 '체면(face) 위협을 완화하는 전략'으로 많이 정의하여 사용되어 있다. Lakoff(1973: 296)에서 언어의 주요 기능 중의 하나는 인간관계의 사교적 측면에서 공손성이 중요한 요소가 된 것을 강조하였다. Leech(1980: 19)에 따르면 공손성은 '전략적인 갈등 방지'라고 할 수 있으며 이는 갈등이 나타나는 것을 피하기 위한 노력의 정도의 측면에서 측정할 수 있는 것이라고 정의하였다. 즉 공손성은 화자가 청자의 존재를 인식하고 청자를 배려하는 의지 및 태도는 언어적으로 반영하게 된 것으로 정의할 수 있다.

공손표현이란 화자가 청자에 대하여 존중 및 겸손의 방식을 통하여 상대방의 체면을 유지하고 증진시켜 주는 언어적 표현이라고 정의할 수 있으며 화자가 청자를 배려하는 의지를 갖고 사용하는 표현을 말하는데 존대의 의미를 포함하는 표현을 사용하여 청자의 지위를 높이거나 청자에게 끼칠 수 있는 부담의 정도를 줄이기 위한 언어적 표현을 사용하는 것, 화자 자신을 낮춰 주고 자신의 이익보다는 청자를 우선하는 언어적 표현들이 해당된다고 한다(전혜영, 2004: 348). 공손성 언어적 장치에 관한 선행연구들 중에 공손표현의 구체적인 실현 양상을 분석하고 정리한 전혜영(2004)을 먼저 살펴보고자 한다. 전혜영(2004)은 공손성 언어적 장치는 어휘면, 통사면 또한 화용면 세 가지 측면으로 나누어 제시하여 구체적인 내용은 다음과 같다.

사용(화자가 말하는 방식)	언어(주로 사용되는 언어적 장치의 종류)
식별 (DISCERNMENT)	격식적인 형태(FORMAL FORMS); 경어법(honorifics); 대명사(pronouns); 호칭(address terms); 화계(speech levels); 관용 표현(speech formulars) 등
의지 (VOLITION)	발화 전략(VERBAL STRATEGIES); 동의 구하기(seek agreement); 농담(joke); 질문(question); 회의적으로 말하기(be pessimistic); 부담을 최소화하기(minimize the imposition) 등

<표 Ⅱ-3> 전혜영(2004)의 공손성 언어적 장치 분류

ㄱ. 어휘	a. 존대의 의미를 가지고 있는 명사: 진지, 성함, 연세, 말씀 등. b. 존대의 의미를 가지고 있는 동사: 계시다, 잡수시다, 돌아가시다. c. 존대 호칭어: 교수님, 선배님. d. 부담을 약화시키는 어휘: 좀, 잠깐, 조금, 제발 등.
ㄴ. 통사	a. 경어법의 등급상 존대 어미: 어서 하십시오/ 해요/ 하오/ 하게. b. 피동형: 이렇게 하는 게 좋다고 생각됩니다. c. 보조 동사: -어 주다. -어 드리다. -해 보다 d. 종결어미: -네(요), -데(요), -거든(요) e. 선어말어미: -겠-, -더- f. 접속어미: 어서, -지만, -는데 g. 부정의문형: 함께 가지 않겠습니까?/지 않을래요? h. 의문명사화: 문제가 있는 것이 아닌지 모르겠어요. I. 인용: 영수가 했다고 해요.
ㄷ. 화용	a. 간접화행 가: 방이 덥지요?(창문을 열어주세요.) b. 생략: 가: 이번 여행 함께 가실 거죠? 나: 저는 아무래도....

전혜영(2004)과 같은 맥락으로 문금현(2017)에서는 공손성의 개념이 높임보다 더 광범위한 범주를 아우를 수 있다고 보고 높임뿐만 아니라, 겸손, 존중, 친근, 친절, 호의 등을 포함하는 포괄적인 개념으로 정의하였다. 이 연구에서 상대방을 높이는 공손성을 표현하는 방법에는 층위별로 공손 표현의 유형을 분류해 보면 형식적인 차원, 문법적인 차원, 또한 화용적인 차원으로 나누었으며 그 하위에 공손성을 생성하는 생성 기제들을 모아서 공손성 표현의 구성 체계를 아래의 표와 같이 만들었다.

<표 Ⅱ-4> 문금현(2017)의 공손성 언어적 장치 분류

음운 층위	억양	
	음장	
문법 층위	조사	격조사: 주격조사 '-께서' / 여격조사 '-께'
		보조사: '-요'
	어미	선어말어미: 높임의 '-시-' / 추측의 '-겠-'
		연결어미: '-어서'
		종결어미: 해요체 / 합니다체
어휘 층위	조어	접미사 '-님'
	호칭어	친족호칭어: '어머니/어머님', '이모', '언니' 등
		일반호칭어: 어르신, 00 씨, 학생 등
		직위호칭어: 사장님, 선생님 등
	겸양/높임어휘	겸양어: '저' 높임어: 명사류-연세, 말씀, 진지, 병환, 생신, 약주 등 / 동사류-뵙다, 잡수시다, 여쭙다, 계시다 등
	보조용언	강조: '보다', '주다' 등
	희망	'-고 싶다', '-면 좋겠다', '-기 바란다' 등
	추측	'것 같아요', '걸요', '텐데요' 등
화용 층위	간접표현	요청표현 / 거절표현
	의사타진	'-해도 될까요?/-해도 괜찮을까요?' 등
	부정의문	'안 가실래요?/가시지 않을래요? 등
	겸손표현	빈말 인사표현 / 양보표현
	울타리어	모호: '글쎄요' 등 / 사과: '실례합니다만' 등 / 주저: '저기요' 등
	기타	상대방의 말 반복 / 말 줄임

이 중에 특히 울타리어를 대상으로 한 연구에 따르면 울타리 표현은 청자를 고려해 볼 때 청자가 있을 수 있는 부정적인 반응에 관한 가능성 혹은 화자가 후속 발화를 훨씬 더 원활하게 진행하기 위하여 사용하는 함축적 언어표지나 발화를 생산하는 데에 사용된 전략을 말한다. 이후에는 Hedge에 관한 새로운 접근 방법으로 그 범위는 완화, 모호성 또는 예의에 관한 사용에서 실용적인 현상으로서의 사용까지 광범위하게 다루게 되었다. 신명선(2006)에서 hedge에 관한 개념을 정의하여 국어 학술 텍스트에 나타난 울타리 표현을 분석하며 장은숙(2010)은 학술지의 영문 초록에 사용된 울타리 표현의 분포 및 기능 등을 밝힌 바가 있다. 이찬

규 외(2012)에 따르면 울타리어는 각각 다른 방식을 통해서 대화 목적을 실현하게 되며, 개별적인 방식에 따라서 울타리어의 기능은 대화 중에 경계를 약화시킬 수 있는 것과 상대자의 이견의 수용 가능성을 확대시킬 수 있는 것 두 가지로 나누어 할 수 있다. 이 외에 정보의 성질에 따라서 정보의 경계를 완화할 수 있는 표현 및 판단의 강도를 약화시킬 수 있는 표현 두 가지로 나누어 할 수 있다. 이찬규 외(2012)는 Lakoff(1973)에서 제시된 hedge의 목록을 기반으로 한국어 문장에 적용한 언어 표현을 일차적인 기준으로 하고 울타리어에 관한 것을 다룬 국내의 논문에 기술된 양상들을 종합하여 아래의 표와 같이 '울타리어'에 부합하는 언어 표현들을 분류하였다.

<표 Ⅱ-5> '울타리어'에 부합하는 표현 (이찬규 외, 2012)

방식			언어표지
경계완화	정보사실	한정	일종의, 대략, 대충, 비슷한, 거의, 다소, 특히, 특별히, 말 그대로, 알려진 바로는, 간단히 말하면, 요약하면 등
		부정	많지 않다, 적지 않다, 부정할 수 없다, 긍정할 수 없다, 쉽지 않다, 확신할 수 없다 등
		추측	어쩌면, 아마도, 설마, ~듯, ~수, ~수도, ~겠, ~것 같다 등
	감정판단	축소	나는... 생각한다. 여긴다, 볼 수 있다, 보인다, ~라 보고, ~라 여기고 등
		확대	보통은, 일반적으로, 대다수가, 포괄적으로, ~해 왔다, ~라 알려져 왔다, ~라 보고, ~라 여기고 등
정보의 타자화			좋겠다, 낫겠다, 바람직하다, 잘 모르지만, 확실하지 않지만, 말해도 되는지 모르겠지만, 알고 있겠지만, ~할 수는 있다 등

이상에서 한국어의 공손표현에 초점을 맞춘 선행 연구의 논의를 살펴보았다. 이들은 공손표현에 대한 분류 기준에는 차이가 있으나, 그 안에서 다루고 있는 공손표현들은 대부분 유사하였다. 이러한 공손표현들은 대부분 언표내적 힘을 약화시켜 발화를 공손해지게 하는 것이다. 본 연구에서는 관련 선행 연구들의 논의를 기반하고 소집단 토의의 특성을 고려하며 선택하고자 한 공손성 언어적 장치는 다음과 같다.

<표 Ⅱ-6> 소집단 토의에서의 공손성 언어적 장치 분석 틀

<table>
<tr><th>구분</th><th colspan="3">소집단 토의에서의 공손성 장치</th></tr>
<tr><td rowspan="2">어휘적 장치</td><td colspan="3">존칭: 교수님, 선배님, 선생님</td></tr>
<tr><td colspan="3">1) 존대 어휘: 드시다, 잡수시다, 계시다, 돌아가시다, 주무시다
2) 겸양 어휘: 말씀, 여쭙다, 뵙다</td></tr>
<tr><td rowspan="2">문법적 장치</td><td colspan="3">존대 조사: -께, -께서, -께서는</td></tr>
<tr><td colspan="3">1) 존대 선어말 어미: ‘-시-’
2) 종결 어미: 격식체(하십시오체, 하게체), 비격식체(해요체)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">화용적 장치</td><td>부정의문문</td><td colspan="2">~지 않을래요?, ~면 안 될까요?, ~지 않겠습니까? 등</td></tr>
<tr><td>의사타진 표현</td><td colspan="2">~해도 괜찮을까요?, ~해도 될까요? 등</td></tr>
<tr><td rowspan="3">울타리 표현</td><td>정보의 타자화</td><td>좋겠다, 바람직하다, 알고 있겠지만 등</td></tr>
<tr><td>판단 강도 약화</td><td>저는...생각하다, 보통은, 일반적으로, ~라고 하다, ~라고 보다 등</td></tr>
<tr><td>명확도 완화</td><td>일종의, 대략, 대강, 아마도, 설마, ~수도, ~겠, ~것 같다 등</td></tr>
<tr><td>관용 표현</td><td colspan="2">아까 ~ 말씀하신 것처럼, 아까 말씀드린 듯이 등</td></tr>
</table>

② 사회화용적 실패

사회화용적 실패는 학습자들이 목표어에 관한 사회문화적 능력이 부족함으로써 초래된 담화적이나 상호작용적 실수를 의미한다. 그리하여 사회화용적 실패는 특정한 상황에서 적합하다고 판단된 사회적이나 사회언어적 행위에 대하여 문화적인 차이, 또한 문화적 충돌이 일어날 때 일으킬 수 있다(Thomas, 1983). 사회화용적 실패는 언어가 사용되는 사회적인 환경과 관련이 있음으로 특정 환경에서 어떤 언어 행위의 적절성에 대하여 사회 집단 구성원들의 가치관이나 사고방식과 관계도 있으며 비교문화적인 관점에서 다루어야 한다. Thomas(1983)와 같은 맥락에서 Marmaridou(2011)에서도 제2언어 학습자들이 목표 언어의 사용에 있어서 목표 언어가 속한 사회의 특수적 ‘사회적인 조건에 관한 계산 착오’로 인하여 사회화용적 실패가 초래된다고 하였다.

사회화용적 차원에서 의사소통 문제가 초래된 원인에 있어서는 사회적 거리에 관한 평가, 강요를 형성하는 것에 관한 평가, 언제 체면 손상 행위를 포기하여야 하는지에 관한 평가, 또한 상대적 힘과 권력 등에 관한 평가가 사회문화에 따라서 다르기 때문이다(Thomas, 1983). 이에 Thomas(1983)는 사회화용적 실패의 원인으로 아래의 표와 같이 금기, 부담의 크기, 가치관, 사회적 거리 네 가지를 들었다. 이에 따라 한상미(2005)에서 사회적 거리, 타부나 예의 및 관련된 가치관, 그리고 간접성의 정도, 또한 부담의 정도에 대하여 가진 사고방식에 존재하는 차이는 비모어 학습자들이 사회화용적 실패를 유발할 수 있는 주요인이라고 간주하였다.

<표 Ⅱ-7> Thomas(1983)에 따른 사회화용적 실패 원인

하위 요인	설명
금기 (taboos)	어떤 문화에서는 금기시되고 어떤 문화에서는 그렇지 않은 주제를 말한다. 성, 배변, 돈, 병 등과 같이 문화에 따라 언급하기 곤란한 주제들이 여기에 속한다.
부담의 크기 (size of imposition)	문화에 따라 상대적으로 더 많이 부담을 갖게 되거나 그렇지 않은 내용을 말한다. 예를 들어, 친구에게 돈을 빌리는 행위는 문화마다 상대적으로 다른 부담감을 줄 수 있다.
가치관 (values)	특정 문화에 따라 사회적으로 우선시 되는 가치관의 차이를 말한다. 가령, 동양의 충(忠), 효(孝)에 관한 가치는 서구에서 사회적으로 중요시되는 가치들과 우선순위 면에서 차이를 보일 것이다.
힘과 사회적 거리 (power and social distance)	특정 공동체에서 그 구성원들 간에 존재하는 사회적 힘과 사회적 거리에 대한 생각이 문화 특정적일 수 있다는 것이다.

Thomas(1983: 104)에 따르면 비모어 화자들이 모어화자와 의사소통 시 사회화용적 실패를 초래하게 된 그 근본 원인은 모어화자와 비모어화자가 각자의 가치의 사회적 척도에 의한 판단에 있는 문화 간 불일치라는 때문이다. Thomas는 비모어 화자들이 이러한 판단을 언어적 발화로 적용하는 능력은, 즉 발화를 하는 방식(how), 시기(when), 또한 이유(why)를

파악하는 능력은 화용적 측면에서 다루어야 한다고 주장하였다. 즉, 비모어 화자들이 특정한 제2언어 환경에서 자신의 모국어 문화와 목표어 문화 간의 불일치를 인식하지 못함으로써 대화 맥락에 따라 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 하여야 하는지를 파악하지 못한다면 사회화용적 실패를 초래하게 된다고 할 수 있다는 것이다.

이와 같이 이정란(2010)에서도 학습자들이 구두 발표 상황에서 초래할 수 있는 사회화용적 문제[26] 요인들은 구두 발표라는 특성 상황에 맞추어 격식적 상황에 대한 인식 차이 및 사고 중심의 차이 두 가지로 다시 고안하였다. Thomas(1983)에서 제시된 사회화용적 실패 요인에 대한 맥락에 의하여 이정란(2010)에서 밝히진 구두 발표 상황에서의 사회화용적 문제 요인을 분석한다면, 먼저 '격식적 상황에 대한 인식 차이' 요인은 한국어 학습자들이 한국어 구두 발표라는 격식적인 환경에서의 발화 태도에 관한 인식을 의미하는 것이다. 이정란(2011: 190)에 의하면 일본어권과 영어권 학습자들이 한국어 구도 발표 상황에서 개인적 감정을 드러낸 것은 모국의 발표 환경에서 크게 문제가 되지 않는다는 인식이 있기 때문에 한국어 구두 발표 상황에서도 자신의 개인적 감정을 많이 드러나기 되어 사회화용적 문제를 초래하게 된다고 여겼다. 이는 학습자들이 구두 발표에 대한 자신의 모국 문화와 한국 문화 간에 있는 불일치를 인식하지 못하기 때문에, 즉 한국어 구두 발표 상황에서 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 하여야 하는지를 잘 파악하지 못함으로써 사회화용적 문제를 초래하게 된다고 할 수 있다. 두 번째 '사고중심 차이'

26) 이정란(2011)에서 구두 발표 상황에서 발표자의 발화 목적은 내용 전달이라고 지적함으로써 발표 상황에서 나타난 학습자들의 화용적 문제로 인하여 학습자들의 발표 내용이 청자들에게 제대로 전달되지 않는 경우가 없기 때문에 구도 발표 담화에서 '실패'라는 용어가 적절하지 않다고 보아 '문제'라는 용어를 사용하였다. 구두 발표에서의 화용적 문제들은 발표자가 발표라는 맥락에 적합하게 발화하고 있는지 여부에 관련된 문제이기 때문에 이는 발표 내용 전달의 실패까지 이어지지 않지만 본 연구에서 대상으로 삼은 소집단 토의 대화에서는 학습자들이 토의 맥락에 적합하게 발화를 생산하지 않거나 이해하지 못한다면 자신의 발화 의도나 과제에 대한 의견을 제대로 전달하지 못함으로써 토의 참여자 간의 상호이해를 달성하지 못하는 데에 토의 실패라는 말은 훨씬 더 적절하다고 보아 본 연구에서는 '화용적 실패'라는 용어를 사용하도록 한다.

요인에 있어서는 발표 상황에서 행위 주체에 관한 인식을 말하는 것으로 외국인 한국어 학습자들은 발표자 중심으로 발표하는 경향을 드러내는 반면에 한국인 모어화자는 화자가 아니라 청자를 중심으로 발화를 진행하는 것으로 드러났다고 지적하였다(이정란, 2011: 191). 이는 한국어 학습자들이 구두 발표에 대한 자신의 모국 문화와 한국어 문화 간의 불일치를 인식하지 못하며 한국어 구두 발표 상황에서 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 하여야 하는지를 잘 파악하지 못하기 때문에 사회화용적 문제를 초래하게 된 것으로 볼 수 있다.

이에 본 연구도 Thomas(1983)의 사회화용적 실패에 관한 맥락에 기대어 중국인 고급 한국어 학습자들이 소집단 토의라는 특정한 제2언어 상황에서 한·중 양국 간의 사회문화적 특성 차이로 인하여 드러날 수 있는 사회화용적 실패 하위 요인들은 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 단계 구조 특성에 알맞게 밝히도록 한다.

소집단 토의에서 나타날 수 있는 사회화용적 실패 하위 요인을 찾아내는 데에 먼저 토의 참여자 간의 문화 간 의사소통[27]에 관한 연구를 살펴야 한다. 문화 간 의사소통 연구에는 일반적으로 Kluckhohn 외(1961) 및 Hofstead(1991)의 모형이 널리 알려져 있다. Kluckhohn 외(1961)은 인간본성과 인간관계, 시간 지향성, 인간과 자연과의 관계, 활동지향성의 5가지의 문화가치유형을 제시하여 Hofstead(1991)는 실증조사를 통하여 인간의 문화적 행태에 영향을 끼치는 문화가치유형을 6가지 차원으로 구분하고 이 중의 개인주의(individualism)는 개인 목표를 중요시하는 가치

27) 문화 간 의사소통은 '상이한 문화 구성원 간에 이루어지는 의사소통'이다(Maletzke, 1976). Samovar 외(2003)는 '문화적 인식과 상징체계가 상이한 구성원들 간의 상호작용'으로 규정하고 있으며 홍기선(1994)은 궁극적으로 문화 간 의사소통은 '한 사회의 문화를 기반으로 문화구성원에 의해 공유된 집단고유의 태도와 신념, 가치관의 행동양식을 표현하는 수단'이라 할 수 있다. Kluckhohn 외(1961)는 이를 '인간행동에 지배적으로 영향을 미치는 기본문제가 일반화되어 조직화된 원칙'으로 정의하여 '가치정향(value orientation)'으로 개념화하였다. 가치정향은 비교문화 연구 준거 틀인 '사회문화적 가변성의 차원(dimension of sociocultural variability)'으로 '문화가치유형' 혹은 '문화가치체계', '문화가치정향'등으로 혼용되어 사용되고 있다.

이기 때문에 경쟁 및 개인 성취를 강조하는 반면에 집단주의(collectivism)는 인간관계의 조화를 강조한다. 개인주의적인 사회에서는 개인이 자신의 의견이나 감정을 확실히 표현하는 것이 보통이고 반면에 집단주의적인 사회에서 개인 이익보다 집단의 이익을 더 중요시하는 경향이 보인 것이다. 그 다음에 불확실성의 회피정도(uncertainty avoidance)란 불확실한 상황에서 위협이나 두려움을 느끼는 정도를 말한다. 사회 속에서의 불안 수준이 높다면 '불확실성 회피문화'라고 하며 불안 수준이 상대적으로 낮은 사회는 '불확실성 수용문화'라고 구분된다. 셋째, 권력 및 명성, 부가 등 분배된 정도를 의미한 권력거리의 차이(power distance)에 있어서 차이가 상대적으로 작은 문화는 '수평문화'라고 하는 반면에 차이가 상대적으로 큰 문화는 '불평등문화' 혹은 '권위적 문화'로 말한 것이다. 넷째는 남녀의 문화적인 역할의 분담에 근거한 남성성(masculinity) 과 여성성(femininity)이라는 차원이다. 다섯째는 유교적 역동성(confucian dynamism) 차원에 있어서는 먼저 실리적(pragmatic) 가치는 진실을 주변의 상황 및 시간 등과 관련지어 유보하기 때문에 모순을 수용하는 태도를 지닌다는 반면 규범적(normative) 가치는 진실을 추구하고 사회관습이나 전통을 중요시하여 신속한 목표를 성취하는 것에 초점을 둔다. 마지막 쾌락을 통제하는 엄격한 사회적 규범을 지닌 통제적(restraint)인 가치와 쾌락을 즐기는 인간의 성격을 허용한 관용적(indulgence)인 가치로 구분하였다.

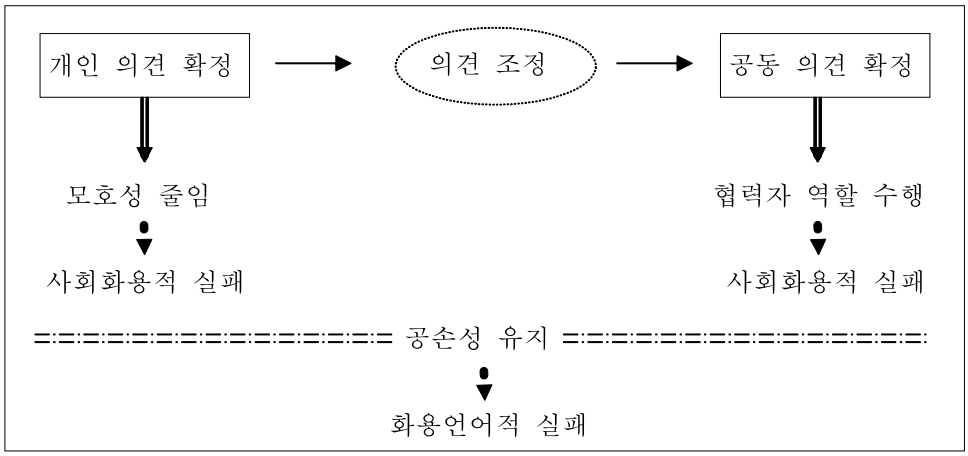
본 연구에서 연구하고자 하는 소집단 토의에서 참여하는 한·중 양국 참여자들 간에 일정한 문화 차이가 있기 마련이고 중국인 학습자들이 소집단 토의에서 사회화용적 실패를 초래하게 된 요인도 한·중 양국 참여자들 간의 사회문화적 배경 차이에서 찾아낼 수 있다. 한·중 양국 간의 문화 차이에 관한 연구에 있어서 Ting-Toomey 외(1991)는 한국, 일본, 미국 대학생에 비하여 중국 대학생들이 회피형을 많이 선호하는 반면에 중국 대학생들이 미국 대학생보다 더 많은 공격형인 방식을 택하고 있는 것으로 나타나고 있다. 남재우(2007)는 한·중 양국 모두 문화 간 의사소통 장애요소로 '언어'와 '사고방식 차이'를 지적하는 것으로 규명하고 있으며 중국인의 경우 '별 차이가 없다'라고 하는 의미를 지니는 '차부두오

(差不多)'라는 애매모호한 표현을 선호한다. 즉, 중국인들이 자신의 주장이나 결론에 대하여 유보함으로써 문화 간 의사소통의 효율이 떨어지게 된다는 결과를 초래한다고 하였다. 또한 의사소통 체계가 문화 속에 내재된 다양한 가치관을 투영하기 때문에 중국의 '한 자녀 정책'이후 90년대의 중국 유학생들은 신세대들의 특성을 지닌 것을 고려하며 이노미(2014)에서 Kckhohn 외(1961)와 Hofstead(1991)에서 제시된 모형을 기반으로 한·중 양국의 문화 가치를 고려한 다음에 7가지 차원[28], 총 32개의 문화 가치 항목을 고안하며 조사를 실행하였다. 그 결과에 의하면 한국 대학생들이 기존의 문화유형과 달리 비권위적 수평 주의, 존재 지향성, 개인주의, 신체접촉 선호의 서구적인 문화가 지배적인 모습을 나타내는 반면에 중국은 집단주의와 권위주의, 불확실성 수용, 신체 접촉 기피, 행위 지향성, 비실리 주의 문화를 지닌 것을 확인하였다. 이러한 선행 연구를 바탕으로 본 연구에서 사용할 사회화용적 실패의 하위 요인 분석 틀은 비교문화적 관점에서 구체적으로 제시된 이노미(2014)의 7가지 문화 가치 유형 틀을 택하며 3장에서 실행된 예비조사의 결과에 의하여 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 특성에 맞추며 구성하기로 한다.

(2) 소집단 토의 단계별 화용적 특성

위의 선행연구에 기반하여 소집단 토의의 단계에 따라 중국인 학습자들이 한국인 모어화자와 함께 의사결정을 하는 과정에서 드러낼 수 있는 화용적 실패 요인은 아래의 그림과 같이 예상된다.

28) 이노미(2014)에서 문화가치유형의 분석 유목은 언어, 비언어 의사소통을 주축으로 사고유형과 행위양식, 인간관계, 시간개념, 권력 관계, 성차, 불확실성 정도를 주요변인으로 선정하였다.



[그림 Ⅱ-5] 소집단 토의 단계별 화용적 특성

본 연구에서 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의에서 중국인 학습자들이 초래할 수 있는 화용적 실패 요인에 있어서는 아래와 같은 세 가지가 포함될 수 있다.

① 토의 전체 단계에서 공손성의 유지

첫째, 토의 전체 단계에서 참여자 간의 공손성을 계속 유지하여야 한다는 것이다. 소집단 토의에서는 모든 참여자들 간에 배경 차이로 인한 일정한 의견 차이가 있을 수 있지만 공동적인 합의점을 모색한다는 소집단 토의의 목적에 따라서 모든 참여자들은 자신의 개인적 의견을 다른 참여자들에게 전달하는 동시에 상대 참여자들과의 충돌을 최대한 피하면서 상대 참여자들의 의견을 경청하고 자신의 의견을 공손하게 제시하여야 한다(이명숙, 2006; 이창덕 외, 2010). 이소연(2011)에 따르면 서로 다른 사회문화적 배경을 갖고 있는 외국인 한국어 학습자들이 한국인 모어 화자들과 하는 문화 간 의사소통 과정에서는 공손성의 표현과 의사소통을 진행하는 방식의 차이에 따라서 소집단 토의 과정에서 의사소통 문제를 초래할 가능성이 높다고 지적하였다. 또한 언어마다 특정 화행에서 참여자들 간의 공손성을 실현하는 방식도 다르기 때문에 언어가 사용되

는 특정한 사회문화적 배경에서 다르게 나타나는 공손성을 나타내는 방식을 이해하여야 대화 맥락에 맞게 적합한 방법으로 발화할 수 있다(이경숙, 2012). 이는 비모어화자들이 모국어 환경에서 사용되는 공손성을 나타내는 방식을 목표어 환경에 잘못 적용하게 됨으로써 대화 중 불손 행위를 유발할 수 있음을 말한다.

② 토의 '개인 의견 확정' 단계에서 모호성의 줄임

둘째, 토의 중 '개인 의견 확정' 단계에서 모호성을 줄이도록 하여야 한다는 것이다.

소집단 토의에서 의견 조정을 진행하는 데에 모든 참여자들이 주어진 과제를 면밀히 분석하여 해석하고 적용 가능한 해결 방안을 다양하게 제시하고 탐색하여 참여자마다 개인적으로 과제에 대한 정보와 의견을 공유하는 과정이 선행되어야 한다. 타인들과 대화를 나누면서 소집단 내에서 모든 참여자들의 공통적 이해, 즉 공유된 소집단 이해를 얻게 될 수 있다는 것이다. 인간지식의 구성적인 차원을 강조하는 구성주의에서는 서로의 '이해의 차이에서 오는 구조적인 모호함'에 있어서 이루어지는 상호작용은 참여자마다 개인적인 해결책이나 의견 및 관점을 다른 참여자들에게 제공하게 되어 개인은 중복될 부분도 있을 수가 있지만 모든 정보들은 개인들에게 새로운 이해를 형성하는 데에 도움을 줄 수 있다고 한다(Dodson, 1996). 또한 소집단 내 거의 모든 경우 정보는 구성원들의 인지적인 노력을 의미하는 정보처리(information processing)의 과정을 거쳐서 의미를 획득하게 된다(Daft 외, 1993). 토의 참여자들이 받은 정보를 처리하는 과정을 요구받는 이유는 무엇보다도 참여자들 간의 사회적 상호작용을 바탕으로 하는 체계이기 때문이다. 조직 이론 및 조직 의사소통에 관한 연구들은 정보처리에 영향을 끼치는 요소가 두 가지 있음을 지적하였는데 그 중의 하나가 모호성이고 나머지 하나는 불확실성이라고 말하는 보다 최근의 개념이라고 한다(조준석, 2011). 그러나 많은 학자들은 불확실성이라는 개념은 의사결정을 포함하고 있는 상호작용의

형태를 설명하는 데에 일정한 한계가 있다고 지적하였다(Daft 외, 1986; Martin 외 1988). 이들 학자들에 따르면 미래의 결과물이 잘 정의되는 경우, 또한 그렇지 않은 경우가 있기는 하지만, 실제적으로 결과물이 무엇이 될 것인지 혹은 무엇이 되어야 하는지에 관한 갈등이 일어나는 경우가 훨씬 더 빈번함을 지적하였다. 이에 의사결정 과정에서 불확실성이라는 조건에서 하기보다는 명료성이 부재한 상태인 모호성이라는 조건에 기대어 실현된다는 것이다. 이러한 경우에서 모호성이라는 개념은 불명확성이나 조직적 상황에서 복수의 서로 상충하는 분석이 존재하고 현재의 상황을 해소할 수 있는 정보를 단시간에서 획득할 수 있는 것은 불가능하다는 것을 의미한다. 따라서 모호성은 종종 혼돈 및 불일치, 또한 이해의 부족 등과 동일한 의미를 가진 것으로 해석될 수 있다.

사회적 상호작용을 기반으로 하는 소집단 토의에서는 참여자들이 서로 정보를 공유하는 과정에서 화자와 청자 두 가지 역할을 하게 되기 마련이다. Keenan 외(1976)에서 화자 및 청자 간의 화제를 확립하기 위하여 거치는 과정을 파악하기 위해서는 '담화 화제 확립을 위한 동적인 모형'을 아래와 같이 네 단계로 설정하였다.

<표 Ⅱ-8> 담화 화제 확립을 위한 동적인 모형 (Keenan 외, 1976)

청자의 입장	화자의 입장
화자의 발화에 주의를 기울여야 한다.	청자의 주의를 확보해야 한다.
화자의 발화를 해독해야 한다.	발화를 분명히 해야 한다.
담화 화제에서 기능하는 사물, 개인, 생각, 사건 등을 명확히 알아야 한다.	청자가 담화 화제에 포함된 대상 등을 알 수 있도록 충분한 정보를 제공해야 한다.
담화 화제에 나타나는 대상 간의 의미 관계를 명확히 알아야 한다.	청자가 담화 화제에 나타난 대상들 간의 의미관계를 재구할 수 있도록 충분한 정보를 제공해야 한다.

이에 따라 토의 중 개인 의견을 확정하는 단계에서 토의 참여자들이 화자의 입장에서 볼 때는 토의 주제를 해결할 수 있는 자신의 의견이나 입장이 제시되어야 할 뿐만 아니라, 자신의 의견을 확정하기 위하여 제

시된 의견에 대한 충분한 이유와 근거가 전제되어야 한다. 한편, 청자의 입장에서 볼 때 다른 참여자의 발화 내용이 불분명하다고 인식할 경우에 피드백을 통하여 정확한 의미를 확인할 필요가 있다는 것이다. 즉, 상대 참여자들의 정확한 이해를 거쳐 공통적인 정보 기반을 구성하고자 토의 참여자들이 화자로서 자신이 의도한 내용을 충분한 근거로 상세하게 전달하며 청자로서 상대 참여자가 의도한 내용을 정확하게 해독해야 하는 것은 토의 참여자들 간의 의견 교환의 전제이라고 할 수 있다.

③ 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 협력자 역할의 수행

셋째, 토의 중 '공동 의견 확정' 단계에서 협력자 역할을 수행하여야 한다는 것이다. 집단이란 구성원들 간에 상호작용을 발생시키고 유지하여 구성원들에게 소속감이라는 의식을 갖게 하는 사회적 체계를 말한다. 사회문화적 관점에서는 소집단 토의에서 참여자들이 처한 토의 대화 맥락 속에서 상호간의 상호작용을 통하여 공동의 지식을 구성하는 과정으로 보고 있으며 참여자 간의 사회적 상호작용의 중요성을 강조하여야 한다. 이에 따라 소집단 토의의 중요한 요소들 중의 하나인 참여자의 역할과 참여자 간의 사회적 상호작용의 관계에도 초점을 두어야 한다. 소집단에서 참여자들의 역할은 소집단의 목표를 달성하는 수준에 영향을 끼치는 가장 중요한 요소라고 지적된 바가 있으며 대부분의 소집단에서는 주어진 문제를 해결하는 동안 그 소집단 내에서 모든 참여자들에게 역할을 배정하게 되어(Hare, 1994) 어느 정도 분명한 지위, 또한 서로에 관한 역할 관계를 형성하게 된다는 것이다(Sherif, 1956). 역할은 집단 구조를 형성하는 기본 단위로서 구성원들이 수행할 것으로 기대되는 행동이나 실제 행하는 행위의 유형을 의미하는데 역할에 따라서 집단에 참여하고 있는 참여자들에게 기대되는 행동이 형성되며 참여자들 사이에 예측이 가능하고 조직적으로 연결된 현상을 보인다는 것을 말한다(Benne 외, 1948). 그러나 본 연구의 소집단 토의에서는 각 참여자에게 지정된 공유한 역할이 아니고 소집단 토의의 경우는 대화의 규칙이 정해져 있지 않

거나 암묵적이며, 소집단 토의 대화의 진행, 참여자 역할과 순서의 변화가 역동적으로 일어난다. 이에 소집단 토의가 진행될수록 토의 참여자들은 다양한 역할을 담당하게 될 것이다.

Goffman(1981: 10)에서는 대화 참여자들이 대화 과정에서 어떤 관계를 형성할 수 있는지에 따라서 대화 참여를 허가를 받은 '인정된 참여자', 다른 참여자들을 지켜보고만 있으며 발화를 하지 않는 '관망자', 또한 대화 참여를 허가를 받지 않았지만 우연이든 아니든 간에 참여하게 되는 '엿듣는 자'로 대화 참여자의 틀(participation framework)을 설명하고 있다. Goffman의 참여자 틀을 원용하여 소집단 대화에서 참여하는 모든 참여자들은 소집단 대화 진행에 따라 어떤 역할을 담당하고 있는가하는 역할의 구조를 분석한다면 다음과 같다.

먼저 소집단에서 능동적으로 대화에 참여하며 활발한 상호작용을 진행하는 '적극적 참여자'가 있는 것이다. 적극적 참여자는 대화에 적극적으로 참여하는 가운데 대화를 진행하는 데에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 '협력자'와 능동적으로 참여하지만 갈등을 초래하고 부정적인 영향을 미치는 '방해자' 두 가지로 나눌 수 있다. 적극적인 참여자에 대응된 '소극적 참여자'[29]는 대화에서 거의 참여하지 않는 역할이다. 소극적 참여자는 대화 중 다른 참여자들과 물리적 공간을 함께 하고 있기도 하지만 대화에 실제적으로 참여하고 있지 않다고 할 수 있다.

본 연구에서의 소집단 토의의 경우는 역동적인 특성으로 인하여 토의 참여자들이 토의 과정에서 때로 적극적이고 능동적인 협력자나 방해자가 될 수 있기도 하며 때로 대화에 거의 참여하지 않는 소극적인 관망자나 소외자가 될 수 있기도 한다. 그러나 앞에 언급한 바와 같이, 소집단 토의 중의 '공동 의견 확정' 단계에서는 모든 참여자들이 공동의 의견을 확정하도록 토의 과정에서 협력자 역할을 제대로 수행하기 위하여 노력하여야 한다. 이 단계는 모든 토의 참여자 간의 상호이해를 확보하는 단계

29) Goffman(1981)에 따르면 소극적 참여자에는 두 가지 유형이 있으며 하나는 스스로 대화에 참여하기를 원하지 않으며 한 발 물러서서 대화 진행을 지켜보고만 있는 '관망자'이고 다른 하나는 본인은 대화에 참여하고 싶지만 다른 참여자들로부터 참여를 거부당하는 '소외자'이다.

라고 할 수 있기 때문이다.

또한 본 연구에서의 소집단 토의는 서로 다른 문화적 배경을 가지고 있는 참여자들이 모여 주어진 특정한 문제에 대하여 자신의 관점이나 의견을 제시하여 합리적인 의사소통 과정을 통하여 서로 의견의 조정을 실현하고 최종적으로 공동의 지식을 재구성하는 협력적인 말하기 활동이다. 즉, '개인 의견 확정' 단계를 통하여 모든 참여자들의 개인 의견을 서로 확인한 후에 '공동 의견 확정' 단계에서 서로의 의견을 조정해 나가 공동의 의견을 확정하여야 한다. 공동의 의견을 확정한다는 것은 모든 참여자들의 찬성을 기반으로 하여야 토의의 목적을 성공적으로 달성한다고 볼 수 있다. 이에 이 단계에서 참여자마다 다른 참여자들의 확실하게 최종의 의견에 대하여 이해하고 찬성하여야 공동의 의견을 확정하게 되며 토의에서 요구된 참여자마다 생각의 발전도 실현될 수 있는 것이다. 이에 공동의 의견을 도출하기 위하여 합리적인 의사소통 과정을 거쳐야 한다. 소집단 토의에서 토의 주제에 관련된 대화를 거친 후에 최종의 의사결정을 내리는 방법은 주어진 토의 주제의 영향력이나 관련된 이해관계 등에 따라서 달라질 수 있기도 하지만 최종의 결정을 내리기 전에 토의 문제를 면밀히 분석하고 적용 가능한 다양한 해결 방안을 모색하여 여러 해결안을 비교하는 과정이 전제되어야 하기 때문이다. 모든 참여자들의 합의에 의하여 최종의 결정을 내리는 것이 가장 이상적이지만 실제성을 고려해 보면 모든 토의에서 이러한 이상적인 합의를 기대하기는 어려운 것이다. 따라서 최종 결정이 이루어지기 전에 문제에 관한 여러 가지의 입장이나 의견을 충분히 비교하고 검토하며 충분한 분석이나 비판도 확실히 이루어진 후에 최종 결정이 이루어진 것은 가장 합리적이라고 할 수 있다(최영인, 2007).

이에 소집단 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 합리적인 의사소통을 구현하기 위해서는 참여자들이 협력자 역할을 수행하여야 하고 토의 주제를 둘러싸 제시된 다양한 의견에 대하여 충분한 비판을 이루어야 한다. 이러한 합리적인 의사소통 과정을 거쳐야 소집단 토의에서 모든 참여자들이 찬성한 공동의 의견을 확정하는 것은 확보될 수 있기 때문이다.

Ⅲ. 소집단 토의에서 중국인 고급 학습자의 화용적 실패 양상 분석

외국인 학습자들이 목표어 모어화자와 의사소통 시 의사소통 장애를 초래하게 된 이유는 목표어에 대한 지식의 부재나 부족, 모국어의 간섭 현상, 또한 외국인 학습자의 인지적 문제 등의 차원에서 그 원인을 찾을 수 있다(한상미, 2005). 본 연구에서는 이러한 다양한 의사소통 문제의 원인들 중에 주로 외국인 학습자들이 목표어를 사용하는 지식의 부재로 인하여 발생하는 문제들을 화용적 측면에서 논의하고자 한다. 즉, 본 연구는 중국인 고급 한국어 학습자들이 한국인 모어화자들과 함께 하는 소집단 토의에서 중국인 학습자들의 화용적 실패로 인한 비교문화적 의사소통 장애에 초점을 두어 연구하고자 한다.

1. 자료 수집 및 분석 방법

1) 자료 수집

(1) 예비 조사

본 연구에서는 먼저 소집단 토의에서 한·중 양국 참여자들이 문화 차이로 인하여 의사소통 과정에서 어려움에 부딪치고 있는 것과 그 구체적인 요인들을 확인하기 위하여 양국 참여자들을 대상으로 그들이 참여했던 소집단 토의에서 상대 국가 참여자들의 참여 표현을 이해하지 못하거나 받아들이지 못한 경험에 관하여 예비 조사를 실시하였다. 조사 대상으로 토의 경험이 많은 20대 중국인 고급 학습자와 한국인 재학생 각 20명을 선정하였다.[30] 설문지 내용은 이노미(2014)에서 제시된 조사 결과

30) 이노미(2014)에서 20대 한·중 대학생을 대상으로 조사를 실행하였는데 한·중 젊은 세대의 가치관이 서구의 문화유입과 더불어 지속적으로 변화하고 있음을 지적하였다. 특히 중국의 '한 자녀 정책'이후 경제 성장기의 90년대 생을 뜻하는

에 따라 구성하였으며 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 설문지 내용 구성

구분		조사내용	문항수
언어	대화형식	비형식적 - 형식적	2
비언어	감정표현	감정억제 - 감정표출	2
사고유형	논리성	이성적 - 감성적	2
행위양식	변동성	고정적 - 유동적	3
인간관계	인간관계	개인주의 - 집단주의	3
시간개념	시간지향	현재중시 - 전통중시	2
권력관계	권력차	권위적 - 수평적	3
불확실성	불확실성	모험수용 - 모험회피	3

조사의 문항수는 총 20개이고 각 문항에는 질문이 두 개 있다. 첫 번째 질문은 소집단 토의에서 상대국 참여자들의 참여 표현에 있어서 문화적인 특성을 드러내고 있는지 확인하는 것이고 두 번째 질문은 이러한 문화적인 특성으로 인하여 자신의 토의 참여에 부정적인 영향을 끼치고 있는지 확인하는 것이다.[31]

조사 결과에 따르면 먼저 소집단 토의에서 문화적인 영향으로 인한 한국인 모어화자들의 토의 표현은 중국인 학습자들에게 부정적인 영향을 확실히 끼치고 있는 것을 알 수 있다. 구체적으로 말하자면 한국인들은 중국인들의 권위주의와 달리 수평주의를 추구하는 문화 특성을 가지고 있기 때문에 소집단 토의 과정에서 모든 참여자들의 발화를 요청하고 자신의 의견을 자유롭게 제시하는 경향이 있다. 이러한 문화 성향이 중국인 학습자들에게는 발화를 강요하는 것으로 인식되고 이러한 부담은 학

'주링허우(90 後)' 세대의 중국 유학생들은 신세대들의 특성을 지닌다고 지적된 바가 있다. 이에 본 연구에서의 조사 대상은 한·중 양국 다 20대로 선정하기로 했다.

31) 본 조사의 모든 문항에서의 선택 항목에 있어서 5점 척도를 택하여 '완전 그렇다', '그렇다', '보통이다', '그렇지 않다', '전혀 그렇지 않다'로 설정하였다. 각 문항을 대답할 때 첫째 질문에서 '완전 그렇다', '그렇다', '보통이다' 중의 하나를 선택한 응답자에게만 둘째 질문을 대답하는 것이 요구된다. 왜냐하면 대답자에게 소집단 토의에서 이러한 문화적인 특성으로 인한 상대국 참여자의 참여 표현이 존재하는 것은 인정되어야 그들의 토의 참여에 영향을 끼칠 수 있다고 보기 때문이다.

습자들의 심리적인 측면에 부정적인 영향을 끼치게 된다고 한다. 또한 인간관계에 대한 문화 차이에 있어서 한국인들이 서구 문화에 영향을 많이 받아 개인주의 성향을 보이는데, 이것이 중국인 학습자들의 토의 참여에 부정적인 영향을 끼칠 수 있는 것으로 나타났다. 이 외에 중국인들의 모험수용 문화와 반대로 드러나고 있는 한국인들의 모험회피 문화 특성은 토의 과정에서도 중국인 학습자들에게 받아들이는 것은 어렵기 때문에 의사소통 과정에서 중국인 학습자들이 이러한 불이해를 감수하고 토의 핵심으로서의 상호이해는 달성되지 못하는 것으로 본다. 한편 한국인 모어화자에게 실행된 조사의 결과에 따르면 토의 과정에서 한국인들이 중국인 학습자들의 불확실성 수용이라는 문화 성향을 확실히 느끼고 있는 것으로 조사되었다. 요컨대, 소집단 토의에서 한·중 양국 참여자들 간의 의사소통에 부정적인 영향을 끼칠 수 있는 요인은 인간관계(개인주의-집단주의), 불확실성(모호성 회피-모호성 수용), 권력관계(권위주의-수평주의) 세 가지로 확인되었다.

이 세 가지 사회문화적 요소가 소집단 토의 과정에서 학습자들이 사회화용적 실패를 초래하는 데에 어떻게 적용될 것인지는 Thomas(1983)에서 제시된 사회화용적 실패에 관한 맥락에 기대어 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 특성에 맞추어 분석하여야 한다.

2장에서 언급한 바와 같이, 소집단 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 토의 참여자들이 자신의 개인 의견을 전달하거나 다른 참여자들의 의견을 이해하는 데에 모호성을 줄여야 한다. 이에 불확실성 요소는 '개인 의견 확정' 단계에서 한·중 양국 참여자들이 자신의 개인 의견을 전달하려고 설명하는 데에 드러난 모호성 차이 또는 다른 참여자들의 개인 의견을 이해하려고 확인하는 데에 드러난 모호성 차이가 있을 것으로 예상됨으로써 모호성을 수용하는 중국인 학습자들은 한·중 양국 간 개인 의견을 확정하는 단계에서의 모호성에 대한 문화 불일치로 인하여 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 해야 하는지를 파악하지 못한다면 해당 단계에서 사회화용적 실패를 초래하게 될 가능성이 높은 것으로 예상된다.

또한 인간관계 및 권력관계 두 가지 요소는 토의 참여자들이 토의 과정에서 참여 역할을 선택하는 데에 영향을 끼칠 수 있는 것으로 보아, 특히 토의 중에 모든 참여자들에게 협력자 역할의 수행을 요구하는 '공동 의견 확정' 단계에서 모든 참여자들이 공동의 지식을 구성하기 위하여 협력자 역할을 수행하여야 상호이해를 달성하는 데에 도움이 될 수 있으므로 '공동 의견 확정' 단계에서 한·중 양국 참여자들이 어떤 역할을 수행하고 있는지, 특히 집단주의와 권위주의라는 문화 배경을 가지고 있는 중국인 학습자들이 공동 의견을 확정하는 단계에서 제대로 협력자 역할을 수행하고 있는지에 대하여 분석할 필요가 있다고 본다. 중국인 학습자들이 이 단계에서 협력자 역할을 제대로 수행하지 않는다면 한·중 양국 간 해당 단계에서 수행하여야 하는 역할에 대한 문화 불일치로 인하여 '공동 의견 확정' 단계에서 토의 참여자로서 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 해야 하는지를 파악하지 못하는 것으로 볼 수 있음으로 소집단 토의에서 사회화용적 실패를 초래한 요인 중의 하나로 간주할 수 있다고 본다.

(2) 소집단 토의 구성 방식

중국인 고급 학습자들이 실제적으로 대학 수학 과정에서 많이 접하게 되는 소집단 토의 상황에 기반하여 교육의 적용 실제성에 초점을 두어 본 연구의 소집단 토의 구성 방식은 아래와 같이 설계하였다.

먼저 소집단 토의의 구성 인원수에 있어서 연구자는 사전에 중국인 고급 학습자 20명을 대상으로 그들이 실제 학업 수행 과정에서 많이 접하게 되는 형식에 대하여 조사하였다. 결과에 따르면 학습자들은 학업 수행 과정에서 4~5명 식의 소집단 토의를 가장 많이 접하고 있는 것으로 조사되었다. 이에 본 연구에서도 4~5명으로 소집단을 구성하였고 참여자 국적에 있어서 중국인 학습자들에게 소집단 토의에서 많은 발화 기회를 제공하기 위하여 각 소집단은 한국인 1~2명과 중국인 고급 학습자 2~4명 총 4~5명으로 구성하여, 총 8개의 소집단 토의 자료를 수집하였다.

토의 주제에 있어서 박소령(2013)에 따르면 토의 목적을 달성하기 위

한 토의 주제 유형은 '인식의 문제', '가치의 문제', 또한 '행동의 문제' 세 가지로 분류할 수 있다. 본 연구는 중국인 고급 학습자들이 소집단 토의에서 드러나는 화용적 실패 유형 및 원인을 분석하는 데에 목적을 두고 있기 때문에 전형적인 결과를 도출하도록 하기 위하여 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패를 가능한 많이 발견하는 것이 좋다고 본다. 이에 본 연구에서는 상대적으로 중국인 학습자의 화용적 실패가 일어나기 쉬운 주제로 설정하고자 하였다. 박소령(2013)의 연구 결과에 따르면, 토의에서 가치 주제로 다룰 때, 참여자 간의 다양한 상호주관성[32]이 가장 두드러지게 형성된다고 지적하였다. 상호주관성은 학자들에 따라 다양하게 정의되고 있더라도 같은 위치에서 의사소통을 통한 공유된 이해를 실현한다는 공통점을 확인할 수 있다. 또한 토의 과정에서 참여자들이 공통적인 토의 목적을 달성하기 위하여 상호이해를 실현하는 것이 핵심적인 것으로 본다.[33] 이에 가치문제를 토의할 때 참여자들이 상호이해를 달성하기 위하여 의사소통 과정에서 화용적 실패도 많이 초래할 수 있다고 본다. 그래서 본 연구에서 실제 수행된 토의 주제는 가치 주제를 중심으로 선정하였으며 참여자들의 참여 동기를 유발하기 위하여 논의 내용을 실제 학교 생활과 관련이 있는 주제로 선정하였다.[34]

이에 본 연구에서 연구 대상인 한국인 4명, 중국인 12명, 총 16명을 무

32) 박소령(2013)에 따르면 상호주관성은 각자 다른 주관을 가지고 있는 사람들이 합리성에 근거한 공통적인 확신을 받을 수 있는 의사소통을 통하여 주관성이 극복되고 조정을 실현할 수 있으며, 공감을 바탕으로 진행한 추론을 가능하게 하는 기제라고 지적하였다. 김윤옥(2007)은 상호주관성을 '두 주체 사이'를 의미한다고 지적하며 맥락으로서의 활동을 통하여 상호작용하는 사람들 간 공유된 이해라고 말한다. 구성원들 간의 상호작용을 통하여 서로 다른 수준 및 범위에서 이해하고 있었던 참여자들이 서로의 관점을 이해하고 서로 조정해 나가면서 공동의 의미를 창출하고 참여자 간의 공유된 이해를 형성하는 과정이 상호주관성의 구성이라 말한다.

33) 김홍제(1999)에서 소집단 토의 활동은 모든 참여자들이 같이 참여하고 생각하고 대화하는 활동을 중심으로 서로를 이해하고 협력적인 활동이라고 정의하였다.

34) 본 연구에서 중국인 학습자들이 실제 학업 수행에서 경험하는 토의에 가장 근접한 방식으로 구성하기 위하여 참여자 간의 친밀도 요인을 고려하지 않았다. 실제 학업 수행에서 친밀도 관계가 높은 경우도 있고 낮은 경우도 있기 때문이다.

작위로 구성하여 아래의 목록과 같이 토의를 실행하였다. 각 토의를 진행하기 전에 설정된 토의의 주제는 모든 참여자들에게 공지하여, 지정된 주제에 대한 자료나 정보를 수집하거나 자신의 개인적인 생각 및 의견을 정리하는 시간을 주어 참여자들이 충분히 준비할 수 있도록 하였다. 이는 모두 토의 참여자들이 토의에 적극적으로 참여할 수 있게 하고자 고려된 사항이기도 하고 특히 중국인 학습자들에게 한국어로 자신의 생각을 미리 정리할 수 있는 시간을 제공함으로써 실제 토의 과정에서 문법적 측면에서의 의사소통 장애를 최대한 줄일 수 있는 것으로 예상되었다. 또한 토의 진행 방식은 중국인 학습자가 실제 학업 수행에서 경험하는 토의식 수업에 가장 근접한 방식으로 소집단 토의를 구성하기 위하여 소집단에서의 사회자도 따로 지정되어 있지 않는 자유로운 형식의 소집단 토의로 진행되었다.

<표 Ⅲ-2> 소집단 토의 자료

주제	구분	참여자	실시 일자
동아리가 대학생에게 어떤 영향을 끼칠 수 있는가?	#1	KNS 1명,CKL 3명	2018.05.31
대학 생활은 한 사람의 인생에 어떤 영향을 미칠 수 있는가?	#2	KNS 1명,CKL 3명	2018.05.31
아르바이트가 대학생에게 어떤 영향을 끼칠 수 있는가?	#3	KNS 2명,CKL 3명	2018.05.31
일자리를 선택할 때 어떤 조건을 고려하여야 하는가?	#4	KNS 2명,CKL 3명	2018.05.31
어떤 학생에게 장학금을 주어야 하는가?	#5	KNS 2명,CKL 2명	2018.05.31
	#6	KNS 2명,CKL 3명	2018.06.03
전공을 선택할 때 어떤 조건을 고려하여야 하는가?	#7	KNS 1명,CKL 3명	2018.05.31
	#8	KNS 2명,CKL 2명	2018.06.03

1차 실험에서 소집단 토의를 구성했을 때는 부분 참여자가 하나만의 토의에 참여하는 것이 아니였기 때문에 토의 주제 6개가 중복되지 않게 준비하였다. 1차 분석을 통하여 이 6개 주제 중에서 특히 주제 5와 주제

6에 관한 토의 과정에서 참여자들이 가치 판단의 과정을 거치는 경우가 가장 많이 나타났기 때문에 2차에서는 이 두 주제에 대하여 다시 한 번 토의 자료 2개를 수집하였다. 이에 본 연구에서는 소집단 토의 자료 총 8개를 녹화 및 녹음하여 수집하였다. 녹화 당시 연구자는 녹화 장소에서 토의 참여자들의 눈에 띄지 않는 곳에서 토의 과정을 관찰하였다.[35]

2) 분석 방법

본 연구에서 사용된 화용적 실패의 분석 틀은 아래 <표 Ⅲ-3>과 같다. 이 분석 틀은 앞 장에서 논의되었던 관련 분야의 기존 연구들의 결과를 바탕으로 하며 본 연구의 연구 목적에 맞게 재구성된 틀 위에, 예비 조사에 따라 나온 결과를 적용하여 고안되었다.

<표 Ⅲ-3> 소집단 토의에서 나타날 수 있는 화용적 실패 요인

화용적 실패	유형	내용
화용언어적 실패	공손표현	소집단 토의 전체 단계에서 모든 참여자들 간의 공손성을 유지하고 있는지 분석함.
사회화용적 실패	'개인 의견 확정' 단계에서 나타난 모호성에 대한 선호 차이	소집단 토의 중 개인 의견을 확정하는 단계에서 모호성에 대한 선호 차이가 한국인 모어 화자와 어떻게 다른지 분석함.
	'공동 의견 확정' 단계에서 나타난 역할에 대한 선호 차이	소집단 토의 중 공동 의견을 확정하는 단계에서 역할에 대한 선호 차이가 한국인 모어 화자와 어떻게 다른지 분석함.

본 연구는 소집단 토의에서 의사소통 장애를 초래할 수 있는 학습자들의 화용적 실패에 초점을 두며 연구하고자 함으로써 토의 중 의사소통

35) 비디오 녹화에 대한 학습자들의 부담을 최대 줄이기 위하여 녹화 장소에서 비디오나 녹음기는 눈에 잘 띄지 않게 설치하였다. 또한 각 토의 대화를 시작하기 전에 간단한 자기소개의 시간을 참여자들에게 주어 녹화에 들어가기 전에 참여자들이 이 분위기에 익숙해지게 하였다. 또한, 참여자들의 발화에 영향을 미치지 않기 위하여 녹화 전에 참여자들에게 연구의 목적에 대하여 설명하지 않았다.

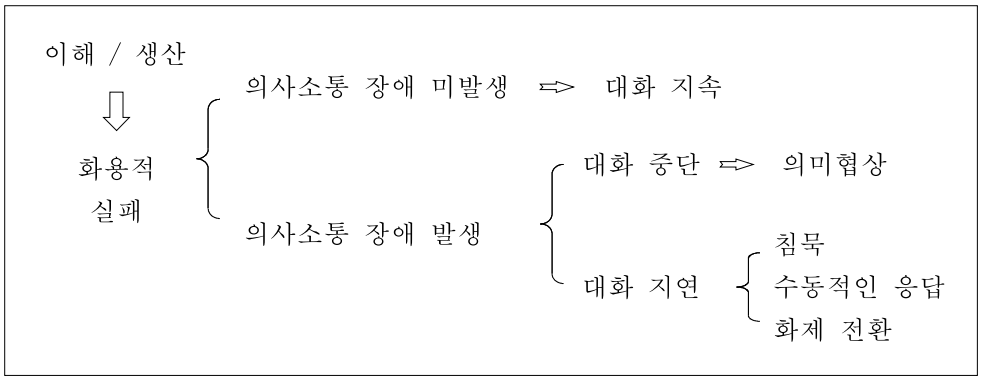
장애가 발생된 양상의 판단 기준도 설정하여야 한다. 이에 본 연구는 Gass 외(1985), 한상미(2005), 이선우(2004)의 연구를 기반으로 소집단 토의에서 중국인 학습자와 한국인 모어화자 간에 의사소통 장애가 발생하는 것으로 판단하는 기준을 아래와 같이 설정하였다.

소집단 토의에서 참여자들이 적극적으로 의사소통 장애를 해결하기 위하여 의미협상을 진행하거나 참여자들이 소극적으로 대화를 회피할 때, 예를 들어, 침묵이나 화제 전환, 수동적인 응답과 같은 경우가 나타난다면 소집단 토의에서 의사소통 장애가 발생한 것으로 판단하기로 한다.

한상미(2005)에 따르면 모어화자와 비모어화자 간의 대화 중에 비모어화자들이 발화를 생산하거나 이해하는 측면에서 화용적 실패가 초래된 경우, 대화 흐름은 일시적으로 중단되거나 지연될 수 있으며 대화 흐름이 지속될 수도 있다. 그러나 대화 중 의사소통 장애가 유발된다면 대화 참여자들이 상호 협력적인 대화를 유지하지 못하게 되어 대화 흐름은 중단되거나 지연되고, 혹은 대화의 분위기에 장애가 생기게 될 수 있다. 이러한 일시적으로 대화 중 의사소통이 실패하는 경우로 나타난다고 지적하였다. 이에 의사소통 장애가 유발된다면 대화 흐름은 중단되거나 지연된 것으로 나타날 것으로 볼 수 있다.[36] 그러므로 본 연구에서는 소집단 토의에서 화용적 실패로 인한 의사소통 장애의 발생 유무는 대화 흐름과 결합하며 판단하고자 한다. 즉, 소집단 토의에서 중국인 학습자들의 화용적 실패로 인한 의사소통 장애가 나타나는 지표로서 참여자들 간의 의미협상으로 인하여 토의 대화 흐름이 중단되거나 참여자들의 침묵이나 화제 전환, 수동적인 응답 등으로 인하여 대화 흐름이 지연된 것으로 본다. 이에 본 연구의 분석 틀은 아래와 같다.

---

36) 한상미(2005)에서 제시된 의사소통 장애의 발생 양상과 달리, 본 연구에서 대화 분위기의 변화에 대하여 의사소통 장애의 발생 판단 기준으로 선정하지 않다. 대화 분위기의 변화는 대화 흐름의 변화에 투영될 수 있다고 보기 때문이다. 의사소통 장애의 발생으로 대화 분위기 약화지게 된다면 대화 흐름이 지연된 것으로 나타나는 경우가 많으니 본 연구에서 대화 분위기의 변화를 따로 관찰하지 않기로 한다.



[그림 Ⅲ-1] 소집단 토의에서 나타난 의사소통 장애의 분석 틀

토의 끝난 후 받은 자료는 1차적으로 연구자에 의하여 화용적 실패 및 의사소통 장애가 발생하는지 상황 위주로 분석되었다. 연구자가 각 토의 자료 중에 화용적 실패 및 의사소통 장애를 찾아내는 데에 본 연구에서 설정한 분석 틀에 맞는다고 생각한 부분의 상황을 표시해 두었다. 이런 작업이 선행된 후에 그 바로 다음 날 토의 참여자들은 따로따로 회상 자극 기법의 시간을 가졌다.[37] 회상 자극 기법을 실시할 때 연구자가 1차적으로 분석한 화용적 실패 및 의사소통 장애가 발생하는 상황을 위주로 진행되었다. 화용적 실패 및 의사소통 장애가 발생하였던 상황에 어떤 상황이 일어났는지를 참여자들이 구체적으로 규명하기 위하여 토의 참여자들 자신의 관점에서 자신이 참여했던 토의를 관찰하고 규명할 수 있는 시간을 가진 것이다.[38]

본 연구에서 사용한 전사 기호는 한상미(2005)의 전사 기호를 기초로

37) 특정 행동이 이루어진 후 48시간 안에 회상이 이루어지면 95%의 신뢰도를 보인다고 한다(Mackey 외, 2005). 이에 소집단 토의가 선행된 후에 그 바로 다음날 따로따로 학습자들과 만나서 회상 자극 기법의 시간을 가진 것으로 진행하였다.

38) 중국인 학습자가 생산 측면에서 드러난 화용적 실패를 확인하기 위하여 같은 토의에 참여했던 한국인 참여자들에게 사후 회상 기법을 통하여 확인되었다. 한편 이해 측면에서 드러난 화용적 실패는 학습자 본인만 의하여 확인된 것은 신뢰도가 낮다고 본다. 특히 사회화용적 실패의 경우 이것이 학습자 개인의 성향인지 문화적 차이에서 오는 문화 특정적 차이인지를 구별하는 것이 어렵기 때문에 이러한 판단이 요구되는 경우 다른 중국인 고급 학습자 3인이 판정에 동의하는 경우에만 화용적 실패로 인정했다.

본 연구의 분석 틀에 맞게 준비하였다. 실험을 통하여 수집된 소집단 토의 자료를 전사 기호에 따라 2차에 걸쳐 전사하였다.

<표 Ⅲ-4> 본 연구에서 사용할 전사 기호

1. 전사 양식 기호	
:::	콜론(:)의 수로 길게 늘어짐을 표시 (':'는 길게, '::'는 더 길게, ':::'는 아주 길게)
-	앞의 소리나 단어가 눈에 띄게 혹은 갑자기 끊어졌음
[ ]	말겹침
[	겹침의 시작-말이 겹쳐지지만 동시에 시작된 것은 아닐 때, 겹침이 시작되는 지점
[[	동시에 시작되는 말
=	사이를 두지 않고 바로 이어지는 말
(.)	발화 사이에 측정되지 않는 짧은 시간 간격
(0.0)	휴지 시간 (초 단위)
(hh)	웃음소리
(???)	대화 중 안 들리는 부분 혹은 의문이 가는 부분
(( ))	사건의 정황이나 비언어적 행위
2. 전사 자료 제시 기호	
KNS	한국인 모어 화자 (Korean Native Speaker)
CKL	중국인 한국어 학습자 (Chinese Korean Learner)
CKL1-1#1	1팀 1번 중국인 학습자의 1번 화용적 실패 상황
SR#C1-1	1팀 1번 중국인 학습자의 회상 자극 기법 상황
II#C1-1	1번 중국인 학습자의 1번 심층 면담 상황
...	부분 생략
OO	인명 표시
▷	화용적 실패 유형 및 설명
▶	의사소통 장애 발생으로 인한 대화 흐름 변화 및 설명
___	화용적 실패 지표 부분 표시
√	수정 내용

2. 토의 중 중국인 고급 학습자의 화용적 실패 양상

토의 과정에서 중국인 학습자들이 화용적 실패를 초래한다고 반드시 의사소통 장애가 일어나는 것은 아니다. 어떤 경우에 학습자들이 화용적 실패를 초래하더라도 의사소통 장애를 일으키지 않아 토의 대화가 계속 진행될 수 있는 것으로 나타났다. 이 절에서는 대화 분석을 통하여 밝혀진 중국인 고급 학습자들이 소집단 토의에서 드러난 화용적 실패 양상을

화용언어적 측면과 사회화용적 측면 두 범주로 나누어 살펴보고 특히 토의 과정에서 의사소통 장애를 가져올 수 있는 학습자들의 화용적 실패 요인을 확인하고자 한다.

1) 화용언어적 측면

분석된 결과에 의하면 중국인 고급 학습자들이 토의 과정에서 주로 화용적 공손성 장치로서의 울타리 표현 및 부정의문문을 적절하게 사용하지 못하여 토의 과정에서 요구된 참여자 간의 공손성을 저해함으로써 자신의 발화 의도를 적절하게 상대 참여자들에게 전달하지 못하게 되어 토의 과정에서 화용언어적 실패를 초래하며 의사소통 장애를 유발하게 되는 것으로 나타났다.

공손표현은 상대 화자를 높여 주려는 마음이나 상대 화자에게 친밀감을 전달하려는 마음, 또는 상대 화자의 체면을 유지해 주고 상대 화자를 배려하는 마음을 나타내기 위하여 생성된 것이라고 할 수 있다. 이는 언어 층위별 공손성의 비교 결과 화용적 생성 기제를 통하여 가장 잘 드러난다고 지적된 바가 있다(문금현, 2017). 본 연구의 소집단 토의에서 중국인 고급 학습자들이 토의 과정에서 공손 표현을 사용하는 데에 어휘적, 문법적, 화용적 공손성 장치 세 가지 차원에서 분석된 결과는 이 세 가지 층위에서 중국인 고급 학습자들이 공손표현을 적절하게 사용하지 못하며 토의 과정에서 요구된 참여자 간의 공손성을 저해하며 화용언어적 실패를 초래하고 있는 것으로 나타났다. 그러나 분석 결과에 따르면 중국인 학습자들이 어휘적 및 문법적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못하더라도 토의 과정에서 의사소통 장애를 초래하지 않는 것으로 나타나며 다만 화용적 공손성 장치의 부적절한 사용으로 인한 학습자들의 화용언어적 실패는 토의 과정에서 의사소통 장애를 일으킬 수 있는 것으로 나타났다.

(1) 어휘적 공손성 장치

한국어 공손표현은 화자 중심의 겸손표현과 청자 중심의 존중표현으로 양분됨을 알 수 있다. 타인에 관련된 것을 존중하고 자신에 관련된 것을 낮춤으로써 실현된다고 보는 것과도 연결된다(김명운, 2009). 소집단 토의에서 중국인 학습자들의 부적절한 어휘적 장치 사용으로 인한 화용언어적 실패는 주로 명사 파생접미사와 겸양어휘나 높임어휘의 부적절한 사용으로 나타났다. 어휘적으로 공손성을 나타내는 경우는 먼저 어휘를 형성하는 단계에서 공손을 표현하는 접사를 덧붙여서 단어를 만드는 방법을 들 수 있다. 명사 파생접미사 '－님'은 공손성을 드러내는 대표적인 접미사로서 공손성을 가지는 어휘를 생성해 준다. 다음은 평어와 대응쌍을 이루는 겸양어휘나 높임어휘를 통하여 공손성을 드러내는 경우를 들 수 있다. 명사류와 동사류로 나누어 보면, 전자에는 '말→말씀, 밥→진지, 생일→생신, 의견→고견, 자식→자제' 등이 있고, 후자에는 '만나다→뵙다, 묻다→여쭙다, 있다→계시다, 자다→주무시다, 주다→드리다' 등이 있다(문금현, 2017). 중국인 고급 학습자들이 소집단 토의 과정에서 어휘적 장치를 적절하게 사용하지 못함으로써 화용언어적 실패를 초래하게 된 경우는 아래와 같다.

CKL5-2#1
CKL2: 저도 개랑(▷공손표현: 어휘적 장치√OO선생님이랑) 비슷한 느낌이 있어요((손은 CKL1를 가리킨다)). 사실 중국에서 활동 그런 걸 고려하는 상황이 정말 많거든요.
CKL1: 그렇죠.
CKL2: 그래도 사실 제가 항상 그게 불공평하다고 생각하고 있어요, 사실은.
…

이 상황에서 CKL2 참여자가 토의 환경에서 '저도 걔랑 비슷한 느낌이 있어요'라는 말을 했는데 사후 면담을 통하여 CKL2 참여자와 CKL1 참여자가 서로 잘 알고 있는 사이이기 때문에 토의 과정에서 평소처럼 무

의식적으로 상대방을 부르게 된다고 하였다. 그러나 토의는 아무래도 정식적인 장르이고 이러한 환경에서 '걔랑'이라고 발화하는 것은 적절한 것인지에 대하여 같은 토의에 참여했던 한국인 참여자 면담 결과 '좀 예의가 없는 것 같아요. 그래도 토의하는 건데 존중해 줘야 한다고 생각해요'라고 대답하였다. 이처럼 중국인 고급 학습자들은 토의 과정에서 어휘적 장치를 적절하게 사용하지 못하며 화용언어적 실패를 초래하게 된 상황이 발견되더라도 의사소통 장애를 일으키지 않고 토의 대화가 계속 진행된 경우는 많았다.

(2) 문법적 공손성 장치

소집단 토의 과정에서 중국인 학습자들이 화용적 실패를 초래할 수 있게 하는 문법적 장치의 부적절한 사용에 있어서 주로 조사 및 어미 두 가지 범위로 나누어 찾아낼 수 있다. 높임법을 표현하기 위하여 문법적으로 공손성을 유발하는 기제는 크게 조사의 사용과 어미의 사용 두 가지로 나누어 살펴보았다. 공손성을 나타내는 조사로는 주격조사 '-께서'와 여격조사 '-께', 보조사 '-요'를 들 수 있다. 공손성을 보여주는 어미로는 선어말어미 '-시-'와 '-겠-', 공손법 등급 '합니다체'와 '해요체' 종결어미를 들 수 있다. 소집단 토의에서 중국인 학습자들의 문법적 장치의 부적절한 사용으로 인한 화용언어적 실패 상황은 다음과 같이 나타났다.

CKL2-2#1
CKL2: 제가 느낀 거 그때 우리 대학교 때 어떤 사람이 계속 기숙사에서 잤어요. 하루 종일.
KNS1: 시간표가 다르다 보니까 일어나는 시간 패턴이 달라서 말씀하신 거예요?
CKL2: 그리고 학생들이 수업 안 들으면 교수님이 딴 말씀도 별로 안 해요.(▷공손표현: 문법적 장치√교수님께서 딴 말씀도 별로 안 하세
KNS2: [아::]
요.)그래가지고 부모님도 몰라요.
…

이 상황에서는 중국인 CKL2 참여자가 교수님에 관한 화제를 언급하는 경우에서 '교수님이 딴 말씀도 별로 안 해요'라고 발화를 생산하였다. 이렇게 발화한 이유에 대하여 CKL2 참여자에게 자극 기법을 실행한 결과에 의하면 '교수님께서'라는 말은 당연히 교수님과 직접 면대면 대화를 하는 경우에서 사용하여야 하는 것을 알고 있더라도 토의 대화에서 다른 참여자들과 교수님에 대한 것을 함께 이야기하는 경우에서는 '교수님이'와 '교수님께서' 이 둘 중에 어느 방식으로 말하여야 하는지 잘 모르기 때문에 토의 과정에서 많이 헷갈렸다고 대답하였다. 이 상황을 같은 토의에 참여했던 한국인 참여자들에게 물어본 결과에 따르면 여기서 CKL2 참여자가 문법적 장치를 적절하게 사용하지 못함으로써 화용언어적 실패를 초래하게 된 상황으로 판정할 수 있다. CKL2 참여자가 교수님에 대한 내용을 발화하는 경우에서 공손성이 드러나는 주격조사 '-께서'를 사용하여야 하는데 '-이'를 사용하는 것이 부적절하다고 본다. 또한 선어말어미 '-시-'도 적절하게 사용하지 못한 것으로 나타나며 '안 해요'라는 발화는 '안 하세요'로 바꾸고 토의 상황에서 대상에 대한 공손성을 나타낼 수 있는 것으로 본다. 그러나 이러한 부적절한 문법적 장치의 사용은 토의 대화 흐름에 부정적인 영향을 마치지 않는 것으로 나타났다.

(3) 화용적 공손성 장치

소집단 토의에서 의사소통 장애를 초래할 수 있는 중국인 학습자의 화용적인 공손성 장치의 부적절한 사용에 있어서 울타리 표현 및 부정의문문을 적절하게 사용하지 못하며 화용언어적 실패를 초래하는 데에 그 주요인을 찾을 수 있다.

표준국어대사전(1999)에서 정의하고 있는 부정의문문의 뜻은 '부정의 형태를 띤 의문문'이다. 가부의 답변을 얻기 위해서는 긍정의문문과 부정의문문이 모두 사용 가능하지만 긍정의문문과 부정의문문이 이야기의 상황이나 언급된 이야기의 내용을 함축하고 있을 때에는 긍정의문문이 사용되고 부정적인 내용을 함축하고 있을 때 부정의문문이 사용될 수 있다고 한다. 부정의문문은 긍정의문문보다 훨씬 더 간접적이고 부드러운 느

낌을 가진다고 인식한 경우에서는 부정적인 상황을 미리 예측하고 있음을 상대 화자에게 드러내어 청자로서의 상대 화자의 부담을 줄여 주기 때문에 보다 공손적인 발화가 가능해진 것으로 볼 수 있는 것이다. 안윤미(2007)에 따르면 부정의문문은 '안+용언', '용언의 어간+ -지 않아?', '용언의 어간+ -면 안 돼?'와 '못+용언?', '명사+아니야?', '명사+같지 않니?', '용언의 어간+-는 것 아니야?'로 분류할 수 있다고 본다.[39] 또한 울타리 표현은 대화 중 청자가 드러낼 수 있는 부정적 반응의 가능성을 고려하거나 후속 대화를 좀 더 원활하게 진행할 수 있기 위하여 사용하는 함축적인 언어표지 혹은 발화를 구성하는 전략을 말한다. 이찬규 외(2012)에서 화용적 관점에서 울타리 표현의 특성을 구분하고 울타리어의 가장 기본적인 기능은 발화 내용이나 발화 의도를 모호하게 하여, 상대방의 번복 가능성을 높이는 것으로 지적하였고 울타리 표현의 기능에 따라 경계 완화 및 정보 타자화 두 가지 범주로 크게 분류하였다.

아래의 예시는 중국인 학습자들이 토의 과정에서 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못하며 화용언어적 실패를 초래하게 되어 의사소통 장애를 유발한 상황이다.

CKL7-1#1

CKL1: 취직하는 게 중요하기도 한데: 근데 그거는 그냥 돈만 생각하는 걸로 된 거랑 같은 느낌이에요. 돈을 버는 것에만 집중하면 자신의 인생 목표도 찾지 못하고 공부하는 동기도 없어지고:

KNS1: 음:: 제 생각은: 취직을 고려하는 게 앞으로 자신의 인생에 정말 그냥 돈만 버는 거도 아니겠죠. 대학교 전공은 나중에 제가 바꾸고 싶다고 바꾸기 쉽지 않은데 내가 관심이 있는 거는 취미로 대학교가

39) 안윤미(2007)의 부정 의문문 분류를 표로 나타내면 다음과 같다.

형태	예시
안+용언	공부 안 하니?
용언의 어간+-면 안 돼?	선생님, 숙제 내일 내면 안 돼요?
용언의 어간+-지 않아?	이 영화 슬프지 않아?
명사+같지 않니?	저 여자 남자 같지 않니?
용언의 어간+-는 것 아니야?	너무 늦는 것 아니야?
명사+아니야?	영희 아니야?
못+용언	우리 유진이 못 봤어요?

아니라도 진짜 배울 수 있으니까:=

CKL2: =근데 지금 고려해야 하는 것은 앞으로 대학교를 졸업한 후에 다들 보내야 하는 직장 생활이 아니에요? (▷공손표현: 화용적 장치√ 근데 앞으로 대학교를 졸업한 후에 다들 보내야 하는 직장 생활을 고려하는 필요도 있는 것 같다고 생각해요.)

KNS1: 음: 직장에-

CKL1: [직장에 들어가서 자신이 매일 해야 하는 것은 자신이 좋아하지 않으면 너무 힘들겠죠. 아무래도 직장이 한 사람의 시간에 정말 큰 부분을 차지하고 있어서요.

KNS1: 음:: 전공이랑 자신의 취미랑 잘 맞으면 그게 제일 좋죠. (▶대화 지연: 수동적인 응답)

((모든 참여자들이 같이 웃는다))

…

위의 상황을 본다면 한국인 KNS1 참여자가 계속 수동적인 모습으로 대답하고 있었다는 것이다. 이 상황에서는 CKL2 참여자가 자신의 주장을 제시했을 때는 상대 참여자를 배려하는 태도를 취하지 못했고 같은 토의에 참여했던 한국인 참여자들에게 사후 면담을 한 결과에 의하면 KNS1 참여자가 CKL2 참여자의 발화에 대하여 '자신의 의견을 말할 때는 그럴 수도 있다'라고 말하더라도 자신이 이 상황에서 조금 불편한 느낌을 받았다는 것은 확인되었다. 이에 이 상황에서 중국인 학습자들이 참여자 간에 요구된 공손성을 유지하지 못하여 의사소통 장애를 유발하였다고 할 수 있다.

소집단 토의 과정에서 참여자들이 자신의 발화가 토의 참여자 간의 관계에 어떤 부정적인 영향을 미칠 수 있을까 우려하는 마음으로 상대 참여자들을 배려하는 태도를 취하여야 한다. 위 상황과 같은 경우에서 '근데 지금 고려해야 하는 게 대학교를 졸업한 후에 직장에서 보내야 하는 생활이 아니에요?'라는 의견을 제시했던 중국인 참여자가 한국인 KNS1 참여자의 체면을 손상한 것으로 볼 수 있다.

이에 이 상황에서 명확도를 완화할 수 있는 '~것 같다'라는 추측표현[40]

40) 추측하는 식의 모호한 표현이 단정적인 말보다 공손성을 더 갖는다는 것이다(문금현, 2017). '것 같아요/일 걸요/일 텐데요'의 경우는 문법 층위에 해당한다고

도 사용할 수 있다. 노지니(2004)에 따르면 '추측'의 인식 태도는 좀 더 불확실한 느낌이 있기 때문에 단언보다는 대화 중 상대방의 체면을 위협하는 정도가 약하다고 할 수 있다. 특히 '-것 같다'라는 표현은 추측의 기능을 드러낼 수 있는 사용 범위가 넓어 '완곡'과 같은 의도를 포함하는 환경에 있어서도 함께 분석될 수 있음으로써 '거절, 반대' 등과 같은 발화 의도에서, 특히 '완곡'이라는 기능이 드러난다고 지적하였다. 이에 CKL2 참여자의 발화 중에 '고려하는 필요가 있어요'는 '고려하는 필요가 있는 것 같아요'로 바꾸고 토의 참여자 간의 공손성을 유지하는 데에 기여할 수 있다고 본다.

또한 이 상황에서 공손성 장치를 정보의 객관화를 꾀하는 동시에 해당 문장을 강조하기 위하여 간접인용의 구성은 판단의 강도를 확대시키는 표현으로 사용될 수 있다. 이에 '고려하는 필요가 있는 것 같아요'는 '있는 것 같다고 생각해요'로 바꾸고 간접인용을 통하여 자신의 발화 내용의 객관성을 완화시키고 합리적인 의사소통을 이루도록 한다.

위의 예시와 같이 토의 과정에서 중국인 학습자들이 항상 자신의 의견을 지지하는 근거와 이유를 제시하는 데에 부족하기 때문에 개인 의견을 제시하는 경우에서 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못함으로써 화용언어적 실패를 초래하며 의사소통 장애를 일으킨 것으로 나타났다.

아래의 예시는 중국인 학습자들이 자신의 의견에 대한 근거와 이유를 충분히 제시하더라도 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못하며 단정적으로 결론을 내리고 상대 참여자들에게 토의에서 요구된 공손성을 유지하는 데에 실현하지 못함으로써 화용언어적 실패를 초래하게 된 경우이다.

CKL6-2#1
KNS1: 먼저 성적 고려하고-
KNS2: [가정형편, 그다음에 성적=

할 수 있는데 하나의 종결어미로 다루기에 무리가 있는 연결표현들이고 문법적 의미보다는 추측의 어휘적 의미를 가지는 것에 초점을 두어 어휘 층위에서 다루었다.

CKL1: =근데 가정형편 그거 조금 사실은 어떻게 비교하여야 되나요? 성적은 사실은-

KNS2: [우리 나라에 가정소득표 그런 거 있어요. 그래서 그런 서류가 있어서 부모님 월소득 그런 거에 따라서.

CKL1: [[앗:

CKL2: [[앗::근데 가정형편만 보면 열심히 공부하는 사람에게는 너무 불공평하지 않을까요? 열심히 공부했는데 장학금을 받을 수 없으면 알바도 해야 되고 그럼 성적이 떨어질 수도 있어서: 이렇다면 열심히 공부하지도 못하고 뭐 앞으로 정말 능력이 있는 사람으로 될 수도 없다는 거잖아요? 그래서 장학금을 주는 데에 성적이라는 거는 당연히 중요하죠=

KNS1: =근데 성적만 보는 거는 사실 부적절한 점도 많다고 생각해요(.) 왜

CKL2: [부적절한 점?]

냐면 이제 학생들이 시험을 칠 때는 뭐 커닝 페이퍼가 책상위에다가 다 적혀 있거든요. 미리 다 적어 놓은 거예요. 그 책상에 다가:: 위에다 시험지를 올려놓고 보니까 그래서 그거를 보고 너무 충격

CKL1: (맞아요:)

먹었던 기억이거든요.(hh) 근데 진짜 성적이 일단 큰 우선 순위라면은 물론 긍정적인 영향이 있지만 부정적인 영향도 조금 있지 않을까 하는 생각이 있어서(.)

CKL2: 근데 그렇게 얘기한다면 시험 그런 거 다 존재하는 필요도 없는 거죠. 그런데 중국에서 다 시험으로 이제 인재를 뽑고 그러는데요. 그래서 시험이라면 당연히 일정한 규칙도 있고 엄격하게 실행하는 그런 환경도 있어 가지고. 그래서 성적은 정말로 그 유일한 판단의 기준이 될 수 있는 거예요.(▷공손표현: 화용적 장치√그래서 '성적은 하나의 판단 기준으로 보면 어느 정도에서 신뢰도가 있지 않을까'라는 생각이 들었어요.)

KNS1: 아: 그거는 아마 나라마다 다르기도 하고: 시험 종류에 따라서도 다를 수가 있는 것 같아요. (▶대화 지연: 수동적인 응답)

위의 상황을 본다면 CKL2 참여자가 자신의 주장을 제시했을 때는 과도하게 단정적이고 같은 토의에 참여했던 한국인 참여자들에게 사후 면담을 한 결과에 의하면 KNS1 참여자가 CKL2 참여자의 발화에 대하여 '사람마다 의견들이 다 들릴 수 있겠죠'라고 대답하였는데 자신이 이 상

황에서 조금 불편한 느낌을 받았다는 것은 확인되었다. 이에 이 상황에서 중국인 학습자들이 참여자 간에 요구된 공손성을 유지하지 못하며 의사소통 장애를 유발하였다고 할 수 있다. 이 상황에서 CKL2 참여자가 앞 부분에 자신의 의견을 제시하는 데에 충분한 이유 및 근거를 제시하였는데 뒷부분에서는 '그래서 성적은 정말로 그 유일한 판단의 기준이 될 수 있는 거예요'라는 결론은 자신이 전에 제시한 근거들에 의하여 유도해 낸 결과라고 볼 수 있지만 '그래서 성적은 하나의 판단 기준으로 보면 어느 정도에서 신뢰도가 있지 않을까 싶어요'로 부정의문문 및 울타리 표현을 사용한다면 더 공손한 발화가 실현되며 상대 참여자들의 부담을 줄여줄 수 있으므로 토의에서 요구된 협력적인 의사소통을 이룰 수 있다고 본다.

'유일한 판단이 될 수 있는 거예요'가 부정의문문을 통하여 '판단 기준으로 보면 신뢰도가 있지 않을까'로 바꾼다면 더 공손한 발화가 실현되며 상대 참여자들의 부담을 줄여줄 수 있으므로 토의에서 요구된 협력적인 의사소통을 이룰 수 있다고 본다. 또한 소집단 토의 과정에서 참여자들이 자신의 발화 내용에 대하여 확신하는 경우에서도 토의 참여자 간의 관계에 끼칠 수 있는 영향을 고려하고 상대 참여자들을 배려하여야 한다. 보통 발화자가 설득에 가장 필요한 정보의 중요도에 관련된 문제 혹은 어떤 사실에 대한 명확성을 판단하는 주체에서 벗어나는 방식을 고르고 이러한 판단을 설득시킬 대상으로서의 특정 수신자에게 넘기는 일종의 방식으로서 울타리 표현은 이러한 경우에서 사용될 수 있다는 것이다(이찬규 외, 2012). 화자로서 자신의 발화에 관한 판단 주체를 일반적인 대중으로 확대시키는 것은 자기 개인적인 판단에 객관성을 획득하기 위해서이기도 하고 발화 내용에 관한 자신이 맡을 책임을 더는 효과도 받기 위한 것이다. 이에 위의 상황에서 " '있지 않을까'라는 생각이 들었어요"라는 울타리표현을 사용한다면 자신의 의견을 제시하는 동시에 이견의 수용 가능성을 확대시킬 수도 있고 상대 참여자들에게의 번복가능성을 높이기도 함으로써 성공적으로 토의 목표를 실현하는 데에 기여할 수 있다고 본다. 이처럼 자신의 발화 의도를 약화시켜 다른 참여자들이 다

른 의견을 제시할 수 있다는 것과, 이견의 수용 가능성을 전제할 수 있는 것이다. 특히 토의 과정에서 개인 의견을 제시할 때 자신의 판단에 대한 정보를 마치 객관적 사실인 듯 이야기한다는 것은 울타리 표현을 적절하게 사용하는 것을 통하여 실현할 수 있다.

2) 사회화용적 측면

연구 분석 결과에 따르면 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 참여자들이 자신의 개인 의견을 제대로 다른 참여자들에게 전달하려고 설명하는 데 또는 다른 참여자들의 개인 의견을 이해하려고 질문을 통하여 확인하는 데에 있는 모호성에 대하여 중국인 학습자들이 한국인 모어화자에 비하여 훨씬 더 모호성을 수용하는 경향이 있으며 소집단 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 요구된 모호성의 줄임을 실현하지 못하여 토의 참여자 각자의 개인 의견에 대한 파악을 달성하지 못하는 것으로 나타났다. 즉, 중국인 학습자들이 중국 문화 성향인 모호성 수용에 영향을 받아 특정적인 한국어 소집단 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 모호성에 대한 한·중 양국 간의 문화 불일치로 인하여 한국어 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 하여야 하는지 제대로 이해하지 못하는 것으로 나타남으로써 소집단 토의에서 사회화용적 실패를 초래한 것으로 볼 수 있다.

또한 한·중 양국 참여자들이 토의 중의 '공동 의견 확정' 단계에서 담당하여야 하는 토의 역할에 대한 인식에 있어서 중국인 학습자들은 대부분 억제 역할로 인식하고 있는 반면에 한국인 모어화자들은 거의 촉진 역할로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 말하자면, 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 중국인 학습자들은 다른 참여자들의 의견에 대하여 분명히 이견이 있음에도 불구하고 다른 참여자들의 의견에 대하여 주로 동의만 하고 공동의 의견을 확정하는 데에 협력자 역할로서 기여하는 의지가 없는 것으로 나타났다. 반면에 한국인 모어화자들은 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 공동의 지식을 구성하기 위하여 다른 참여자들의 의견을 비판적인 시선으로 반응하며 가능한 한 다양한 근거와 이유를

제시하면서 자신의 의견을 고수하는 모습이 많이 드러났다. 한국어 소집단 토의 중의 '공동 의견 확정' 단계에서 참여자들에게 협력자 역할의 수행을 요구하기 때문에 중국인 학습자들이 해당 단계에서 억제 역할을 수행하는 경향이 보이는 이유는 한·중 양국 간의 문화 불일치로 인하여 특정적인 소집단 토의 중의 '공동 의견 확정' 단계에서 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 하여야 하는지 파악하지 못하기 때문이다. 이에 '공동 의견 확정' 단계에서 중국인 학습자들이 억제 역할을 많이 선호하는 것도 소집단 토의에서 중국인 학습자들이 사회화용적 실패를 일으킨 이유 중의 하나로 볼 수 있는 것이다.

(1) '개인 의견 확정' 단계에서 나타난 모호성에 대한 선호 차이

모호성은 특정 사건에 관한 정보가 부족하거나 과잉이나 혼재 등으로 야기되는 개인의 특정적인 상황에서의 사회문화적인 특성에 따라 다양한 방향으로 의미를 분석할 수 있는 특징이나 상태를 의미한다고 할 수 있다(최은영, 2012). Budner(1962)에서도 정보가 충분하지 않고 개인은 어떤 상황에 대하여 구조화하지 못하거나 범주화하는 데에 많은 어려움을 겪는 경우라고 모호성을 정의하였고 모호한 상황에 대하여 3가지로 분류하여 이를 구체적으로 설명하였다. 첫째는 익숙한 정보가 없는 새로운 상황이고, 둘째는 정보의 양이 많으므로 복잡한 상황이며, 마지막은 익숙하지 않은 다른 요소나 정보들이 각각 다른 구조를 설명하는 모순되는 상황으로 이는 새롭고 북적하고, 이해하지 못하거나 해결할 수 없는 상황으로 기술하였다(Budner, 1962).

분석 결과에 따르면 소집단 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 중국인 학습자들이 모호성을 선호하는 모습이 많이 나타난 반면에 한국인 모어화자들이 모호성을 회피하는 성향으로 보였다. 아래의 상황과 같이 중국인 학습자들이 '개인 의견 확정' 단계에서 자신의 의견을 제시하는 데에 모호성이 있게 표현하게 됨으로써 다른 참여자들에게 명료하게 자신의 의견을 제대로 전달하지 못하게 되어 소집단 토의에서 사회화용적 실

패를 초래하게 되며 의사소통 장애를 일으킨 것으로 나타났다.

CKL8-1#1
CKL1: 저도 앞으로 사회 흐름이 변할 수 있다고 보고 있어서 사실 전망 그런 거는 지금 확실하지 못하는 느낌이 있어요. 그런데 취미가 당연히 중요한데 근데 전공을 선택하면 제가 강제적으로 이걸 배워야 돼요. 뭐가 취미가 만약 전공으로 바꾸시키면 그 취미가 없어질 수 있는 것도 가능한 것 같아요.(▷모호성 수용)
KNS2: 응: 그럼 뭔가 제일 중요하다고 생각하시나요? (▶대화 중단: 의미 협상)
CKL1: 음::그거는:
KNS1: (.) 아마도 회사 전망(.) 앞으로의 발전 가능성 그런 거?
CKL1: 아: 네: 그런 것 같아요::

이 성황에서 중국인 CKL1 참여자는 자신이 전공을 선택하는 데에 전망이 더 중요한지 혹은 취미가 더 중요한지에 대하여 확실하게 자신의 의견을 표현하지 않았기 때문에 한국인 KNS2 참여자가 CKL1 참여자의 의견을 확인하려고 질문을 던진 것이었다. 모든 토의 참여자들은 소집단 토의 과정에서 자신의 발화 내용 및 발화 의도를 집단 내에 다른 참여자들에게 정확하게 전달하여야 한다는 것이다(최영인, 2007). 이 상황과 같이 중국인 학습자들이 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 자신의 의견을 제시할 때 모호성이 있게 발화하며 자신의 의도를 다른 참여자들에게 명료하게 전달하지 못함으로써 '개인 의견 확정' 단계에서 요구된 모호성의 줄임을 실현하지 못하여 사회화용적 실패를 초래하게 되어 의사소통 장애를 일으킨 경우는 아래의 예시와 같이 하나 더 살펴보겠다.

CKL6-1#1
CKL1: 저라면은: 일단 저도 가정형편이 중요하다고 생각해요. 왜냐면 돈이
KNS2: [저도요::] [[머리를 끄덕이다]]
없는 학생이라면 학업을 하는 것도 힘들고 가정형편이 어렵다면 알바도 해야 될 것 같고: 그랬어요.
CKL2: 그럼 성적은-

CKL1: [성적도: 음: 좋은 성적도 학생들이 스스로 열심히 하고 받은 결과물이라고 볼 수 있는 것 같은데(.) 성적도 중요하다고 생각해요= (▷모호성 수용)

KNS1: =그럼 둘 중에 어느 게 더 중요하다고 생각하시나요? (▶대화 중단: 의미협상)

CKL1: 가정형편이 더 중요한 것 같아요. 돈이 없으면 학생들이 부담도 질 수 있고. 잘 공부하지 못하는 것 같아요.

위의 상황에서 중국인 CKL1 참여자가 토의의 '개인 의견 확정' 단계에서 자신의 의견을 제시했을 때 장학금 대상의 선정 기준에 있어서 가정형편 및 성적 두 가지 요소를 언급하였다. 그러나 자신의 입장에서 볼 때 이 두 가지 요소들 중에 어느 요소가 상대적으로 더 중요한지에 대하여 확실하게 발화한 내용이 없었다. CKL1 참여자가 '개인 의견 확정' 단계에서 자신의 의견을 확정하는 데에 모호성을 수용하면서 제시한 의견에 대하여 한국인 KNS1 참여자는 토의 대화를 중단시켜 의미협상 과정을 걸치게 되었다. 즉, 이 상황에서 중국인 학습자가 소집단 토의 과정에서 자신의 입장을 제시했을 때 모호성 수용 성향을 가지고 있으므로 자신의 입장을 명료하게 한국인 참여자들에게 전달하지 못하여 토의의 '개인 의견 확정' 단계에서 요구된 모호성의 줄임이 실현되지 못하고 사회화용적 실패가 초래된 것으로 나타났다.

자신의 의견을 확정하는 차원뿐만 아니라 '개인 의견 확정' 단계에서 중국인 학습자들이 다른 토의 참여자들의 개인 의견에 대하여 잘 이해하지 못하더라도 상대 참여자의 의견을 확인하지 않으며 넘어가는 경향이 보인 것으로 나타남으로써 '개인 의견 확정' 단계에서 요구된 서로의 개인 의견을 이해하고 확인하는 것을 실현하지 못하게 되며 사회화용적 실패를 유발한 경우는 아래와 같다.

CKL4-3#1

KNS2: 그리고 전망도 같이 고려하는 필요가 있다고 생각해요.

CKL1: 전망이요?

KNS2: 네: 전망을 보는 이유가 돈이 좀 더 많아서 있을 수도 있다고 생각해서-

CKL1: [앗 경제적으로 어렵지 않은 사람이=
KNS2: =네. 그 회사 선택하지 않는 이유는 나한테 월급을 줄 수 없다고 생각하고 제가 그렇게 생각했거든요. 그래서 지금 돈이 가치관이 뭐가 중요하냐 할 때 전망을 선택한다는 게 돈이랑 연결이 있다고 지금-
KNS1: [근데 나는 전망이 세계시장이 있잖아요. 만약에 이게 잘 되겠다 그런 거도 있잖아요. 지금 이 회사가 되게 작은데 지금 돈 조금만 주기는 한데 근데 이 분야 자체가 앞으로 되게 엄청 발전이 될 것 같아요. 이걸 볼 수 있는 거잖아요. 그거는 돈을 떠나서 볼 수 있는 부분이라고 생각을 그래요.
CKL3: 응: 그래서 전망이 더 중요할 까요? 아니면:
KNS2: 이게 전망인가요? (▷모호성 회피) (▶대화 중단: 의미협상)
KNS1: 근데 지금 전망이랑 적성이랑 똑같지 않아요? 여기 지금 회사에도 전망이 좀 괜찮을 것 같은데 제가 선택한다면 그걸 좋아서 선택하는 게 아니에요? (▷모호성 회피)
CKL3: =근데 아까 월급이랑 적성 이 두 가지만 고려하면-(▷모호성 수용)
KNS1: [돈을 많이 버는데 근데 이 일을 너무 싫어할 때 어떻게 선택할 수 있다면-
…

이 상황에서는 한국인 KNS2 참여자가 제시된 개인 의견 중에 있는 '전망'이라는 개념에 대하여 모든 참여자들이 함께 토의한 부분이다. 이 상황을 분석한다면 한국인 KNS1 및 KNS2 참여자가 '전망' 개념에 대한 모호성의 선호 정도는 중국인 CKL3 참여자와 분명한 차이가 나타난 것으로 본다. 한국인 KNS2 참여자가 '전망'에 대한 이해를 한층 더 확인하기 위하여 '전망'의 개념에 대한 다른 참여자들의 이해를 받으려고 의미협상 전략을 사용하여 토의 대화를 중단시켰는데 한국인 KNS1 참여자가 '전망'에 대한 자신의 이해를 발표하고 다른 참여자들과 함께 공유하는 반면에 중국인 CKL3 참여자가 '전망'의 개념에 대한 화제를 회피하여 다른 화제로 넘어간 모습이 드러났다.

회상 자극 기법을 실행한 결과에 따르면 한국인 참여자들이 '전망'의 개념에 대하여 꾸준히 토의하는 상황에 대하여 중국인 CKL3 참여자가 그 상황에서 '전망'의 개념에 대하여 깊이 따지는 필요가 없다고 대답하

였다. 왜냐하면 '전망'의 개념은 전에 제시된 '월급' 및 '적성'이라는 두 가지 요소의 범위에 이미 포함되어 있다고 보고 있었기 때문이다.

SR#4-3
연구자: 이 부분에서는 선생님이 별로 발화하지 않았는데 혹시 그 때 어떻게 생각하고 있었어요?
CKL3: 아(·) 사실은 그 때 제가 좀 이해가 안 돼요: 왜냐면 처음부터 그 전망의 개념에 대해서 계속 얘기하고 있었어요. 근데 그게 우리가 토론하는 핵심이 아니잖아요. 그 전망은 뭐 회사전망이라도: 뭐 자신의 발전 가능성이라도: 사실 간단하게 이해하면 우리가 그 때 토론하는 주제가 그냥 일자리를 선택할 때 돈을 많이 벌 수 있는 거랑, 그리고 자신의 취미에 맞는 거 (·) 이 둘 중에 뭐가 자기한테 더 중요한 거라는(·) 이런 문제가 아닐까요?
연구자: 아: 그렇군요.
CKL3: 네:: 그래서 그때는 계속 이 개념에 대해 얘기해 가지고 제가 말하는 필요도 없는 것 같다고 생각해서: 그래서 제가 말을 거의 안 했어요.

이 상황은 서로 개인 의견을 확정하여야 하는 토의 '개인 의견 확정' 단계에서 중국인 학습자들이 모호성을 수용하는 성향이 있으므로 사회화용적 실패를 일으키게 된 예시라고 할 수 있다. '개인 의견 확정' 단계에서 참여자마다 자신의 의견을 확정하여야 할 뿐만 아니라 다른 참여자들의 개인 의견을 확인하는 필요도 있기 때문이다. 이 상황에서 중국인 참여자가 상대 참여자의 의견에 대하여 확실히 이해하지 못함에도 불구하고 상대 한국인 KNS2 참여자가 자신의 의견에 대하여 모호성을 줄여 확실히 개인 의견을 확정하도록 노력하는 단계에서 중국인 참여자가 도움이 되지 않았기도 한다. 반면에 한국인 KNS1 참여자는 KNS2 참여자가 자신의 개인 의견을 확정하는 데에 도움을 주어 '개인 의견 확정'이라는 토의 단계에서 모든 참여자들의 개인 의견을 확정하는 데에 기여하고 있는 모습이 드러났다.

그러나 이 토의 상황을 다른 3명 중국인 고급 학습자들에게 보여준 다음에 자신이 CKL3 참여자의 입장으로 가정한다면 어떤 생각을 가질 것

인지에 대하여 물어보았다. 그들의 의견들을 종합한다면 이러한 상황에서 대부분은 중국인 CKL3 참여자와 같이 '전망'에 대한 토의를 계속하지 않아도 상관없다고 대답하였다. 전 부분에서 이미 '적성'과 '월급'이라는 두 가지 요소를 확인하였으므로 교차된 개념에 대하여 굳이 모든 개념을 구별하는 필요가 없으며 토의 주제와 관련된 핵심 개념을 뽑아내서 토의하면 된다고 보기 때문이다. 이에 이 상황은 학습자 CKL3 참여자의 개인 성향이 아니라 문화 성향의 때문이라고 할 수 있으며 '개인 의견 확정' 단계에서 모호성을 수용하는 것은 사회화용적 실패가 초래된 요인 중의 하나로 판정될 수 있다는 것이다.

(2) '공동 의견 확정' 단계에서 나타난 역할에 대한 선호 차이

본 연구의 조사 결과에 따르면 한·중 양국이 권력관계 및 인간관계에 있어서 일정한 문화 차이가 있는 것은 확인되었다. 중국인들이 권위주의 및 집단주의를 선호하는 반면 한국인들이 수평주의 및 개인주의를 선호하는 경향이 보인다. 실제 토의 분석 결과에 따르면 양국 참여자들의 이러한 문화 성향 차이가 소집단 토의에서 드러날 때는 특히 모든 참여자들에게 협력자 역할의 수행을 요구하는 '공동 의견 확정' 단계에서 한·중 양국 참여자들이 수행하는 토의 역할에 있는 선호 차이에 확인될 수 있다.

Hogan(1999)에서는 소집단 활동에서 참여자들의 정신 모형 구성 과정을 통하여 일어나는 상호작용을 분석하고 참여자들이 상호작용에 참여하는 유형은 8 가지의 사회 인지적인 역할로 구분하였다. 그리고 참여자들의 역할을 소집단 활동을 촉진하거나 또는 억제하는 역할 두 가지의 주요 범주로 구분하였다(Hogan, 1999). Hogan(1999)에서는 아이디어의 질을 향상시키기 위하여 참여자들을 자극하며 그들의 반성적 사고를 촉진시키는 반성의 촉진자(promoter of reflection), 그리고 가지고 있는 과학적인 개념적 지식을 통하여 내용의 지식을 알려주며 설명을 제조하는 내용 지식 기여자(contributors of content knowledge), 또한 상상력이 풍부하고 많은 아이디어를 제안하는 창조적 모형 구성자(creative model

builder), 참여자들의 아이디어를 신속하게 조사하고 공유하는 상호작용과 생각의 중재자(mediators of group interaction sand ideas)의 역할로 구분하였다. 이러한 네 가지의 역할을 보이는 참여자들은 소집단 활동을 촉진하며 긍정적인 영향을 끼친다. 그러나 상대 참여자들에게 신랄하고 독설적인 언행을 하는 신랄한 자(promoter of acrimony), 소집단 과제와 관련이 없는 행동을 하는 산만한 자(promoter of distraction), 또한 의견의 정교화에 관심이 없고 다만 빠른 진행 속도를 원하는 단순 과제 완수자 (promoter of simple task completion or unreflective acceptance of idea), 이 외에 거의 소집단 대화에 참여하지 않는 과묵한 자 (reticent participants in collaborative knowledge building)는 소집단 활동에 거의 영향이 없거나 부정적인 영향을 끼치는 역할이었다(Hogan, 1999). 이와 같은 맥락으로 하는 Maloney(2007)에서는 소집단에서 긍정적으로 기여하는 역할은 의장(chair), 토론 관리자(discussion manager), 정보 관리자(information manager), 아이디어 촉진자(promoter of idea), 또한 큰 영향을 주는 기여자 (influential contributor) 5 가지로 구분하고.[41] 소집단 대화에서 영향을 거의 주지 않거나 주로 부정적인 영향을 끼치는 역할에는 영향을 주지 않는 기여자(non-influential contributor), 반응이 없는 기여자(non-responsive contributor), 또한 과묵한 자(reticent participant), 그리고 산만한 자(distracter)의 4 개의 역할이 있다고 지적하였다.[42]

---

41) Maloney(2007)에 따르면 의장은 주로 그룹이 할 수 있는 것을 제안하거나 다른 참여자들에게 질문이나 기여를 요구한다는 것이다. 토론 관리자는 토론을 시작하거나 끝내야 하며 소집단을 이끌고 수행할 작업을 제안한다. 정보 관리자는 증거의 타당성 또한 수행된 과제를 확인하거나 정보에 관한 증거를 참고하거나 요약한다. 아이디어 촉진자는 구성원들이 받아들일 수도 있고 아닐 수도 있는 아이디어를 제공하며 채택 되는 것을 원하는 역할이며, 큰 영향을 주는 기여자는 자료를 바탕으로 의견을 주장하고 문제 제기나 아이디어에 대한 도전 등을 통해 반응한다.

42) Maloney(2007)에 따르면 영향을 주지 않는 기여자는 다른 사람의 발언에 대해 동의하거나 확인하는 역할을 말한다. 반응이 없는 기여자는 다른 학생을 설득하지 않고 동의만 한다는 것이고 과묵한 자는 발화를 하지 않음으로써 발화 빈도가 낮으며 어떤 기여도 만들지 않는다. 또한 산만한 자는 과제와 무관한 발화를 하는 역할이다.

연구 분석 결과에 따르면 소집단 토의 중의 '공동 의견 확정' 단계에서 각 참여자가 담당하여야 하는 역할에 대한 인식에 있어서 중국인 학습자들은 '억제 역할'(영향을 주지 않는 기여자, 반응이 없는 기여자, 과묵한 자)을 선호하고 있는 반면에 한국인 모어화자들은 대부분 '촉진 역할'(의장, 정보 관리자, 아이디어 촉진자 등)을 선호하고 있는 것으로 나타났다. 중국인 학습자들은 '공동 의견 확정' 단계에서 다른 사람들의 의견에 대하여 비판적으로 반응하지 않고 주로 동의만 하는 평화로운 토의 분위기를 선호하는 것으로 보이며 공동의 의견을 확정하는 데에 협력적으로 기여하지 않고 도출된 최종의 의견에 대하여 이견이 있더라도 적극적으로 협력자 역할을 수행하지 않는 것으로 나타났다. 그러나 한국인 모어화자들이 '공동 의견 확정' 단계에서는 가능한 한 촉진 역할을 담당하며 적극적으로 공동 지식의 구성에 기여하는 의식이 있는 모습을 드러내며 토의 과정에서 적극적으로 다른 참여자들의 의견을 비판하고 합리적인 의사소통을 구현하고 있는 것으로 나타났다. 이로 인하여 중국인 학습자들이 한·중 양국 간의 문화 불일치로 인하여 협력적인 토의 역할의 수행을 요구하는 한국어 소집단 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 하여야 하는지 제대로 이해하지 못하여 특정적인 토의 과정에서 사회화용적 실패를 초래하며 의사소통 장애를 유발하게 된 경우는 아래와 같다.

CKL4-2#1
KNS1: 이 친구 어떻게 생각해요?
CKL2: 저(.) 그 전망은 회사 전망이 아닐까요? 그 회사는 지금 작은 회사라도 나중에 큰 회사로 될 수도 있겠는데: 일을 찾을 때는 당연히 적성에 맞는 게 제일 중요하다고 생각해요.
KNS1: 근데 사실 적성이 맞는 건가 안 맞는 거도 사실 그 회사에 들어가야 알 수 있는 거 아니예요?= (▷촉진 역할 수행)
KNS2: =맞아요. 처음에 자신의 적성에 맞지 않으면 일을 해봐도 혹시라도 그 일을 하다 보면 그 일을 즐겁게 하게 될 수도 있을 것 같아요. 저도 그 회사 전망이 제일 중요하다고 생각해요. (▷촉진 역할 수행)
CKL2: 앗: 음:: (▷억제 역할 수행)

KNS1: 그리고(.) 일자리는 약간 이 직업이 앞으로 나아갈 때 좀 잘 될 건가 안 될 건가 이런 걸 약간 본다는 어렵죠?(▷촉진 역할 수행)
CKL1: [[네:
CKL2: [[근데 들어가기 전에 그 적성에 맞는지 안 맞는지 어느 정도 알 수 없나요?
KNS2: (.) 네. 근데 한국에서는 약간 그거 내가 이 적성에 맞는다 안 맞는다는 생각할 여유도 없고(.) 일단 취업이 먼저야 돈 먼저 벌어야 돼요. 네:: 약간 전망보다는 진짜 현실에 부딪치는 일이 많아서 그
CKL1: [그러네요::]
런 게 약간 없는 것도 있는 것 같아요.(▷촉진 역할 수행)
CKL2: 응:: 그러네요. (▷억제 역할 수행)
KNS1: 그러면은(.) 현실적으로 일자리를 선택할 때 일단 중요하고-(▷촉진 역할 실행)
KNS2: [우선적
으로 그냥 들어가.(▷촉진 역할 수행)
CKL2: (.)그냥 들어가: 음:: (▷억제 역할 수행) (▶대화 지연: 수동적인 응답)

이 토의의 '공동 의견 확정' 단계에서 토의 대화를 진행하다 보니 중국인 CKL2 참여자가 점점 수동적인 모습으로 토의 대화에 참여하고 있으며 토의 대화를 지연시켜 의사소통 장애를 초래하게 되었다. 먼저 회상 자극 기법을 통하여 이 상황에서 중국인 CKL2 참여자가 수동적으로 되어 있는 이유에 대하여 알아보았다.

SR#4-2
CKL2: 그게 뭐냐면은(·) 사실 우리가 어떤 회사로 들어가기 전에 자신이 그 회사랑 맞을 건가 아닌가를 미리 조금이라도 알 수 있는 거 아니예요? 그래서 우리가 처음부터 자기 이 회사랑 안 맞는다는 생각이 있으면(·) 그렇게 하면(·) 들어간 후에 잘 익숙해질 수 있는 사람이 별로 없다고 생각해요. 현실적으로 말하면 뭐 첫인상 그런 거도 중요하잖아요. 처음이라도 맞지 않으면 앞으로 익숙해지는 거도 너무 힘들 것 같다고 생각해요.
연구자: 아: 그럼 그때 왜 직접 얘기하지 않았어요?
CKL2: 다들 제 의견이랑 완전히 다른 것 같아서: 아마 제 경험이 부족해서 그들의 의견을 이해하지 못하는 가능성도 있는 것 같네요.

사후 자극 기법을 통하여 중국인 CKL2 참여자가 이 상황에서 다른 참여자들의 의견과 분명히 다르더라도 자신의 의견을 굽히며 다른 참여자들의 의견을 수동적으로 따라가게 된 것은 확인되었다. 이 상황을 다른 3명 고급 학습자들에게 보여준 다음에 그들도 이 상황에서 CKL2 참여자와 같이 자신의 의견을 계속하지 않을 것이라고 대답하였다. 이에 이 상황은 CKL2 참여자의 개인 성향으로 인한 것이 아니고 문화 성향으로 인한 것으로 판정되었다. 이 상황은 한·중 양국 참여자들이 토의 과정에서 다른 참여자들의 의견에 대하여 어떻게 반응하고 있었는지에 있어서 한·중 양국 참여자들이 토의의 '공동 의견 확정' 단계에서 참여자로서의 토의 역할에 대한 인식에 있는 차이가 드러난 예시라고 할 수 있다. 중국인 참여자가 다른 참여자들의 의견에 대하여 거의 다 억제 역할을 수행하고 있으며 동의만 하고 비판적으로 반응하지 않고 자신의 진정한 의견을 제대로 다른 참여자들에게 전달하지 않는 반면에 한국인 참여자들은 토의 과정에서 적극적으로 다른 참여자들의 의견을 비판적으로 분석하고 자신의 의견을 명료하게 제시하며 다른 참여자들에게 이해를 받기 위하여 노력하는 모습으로 드러났다. 중국인 참여자들이 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 억제 역할을 수행하는 경향이 있기 때문에 이 특정 토의 단계에서 요구된 협력자 역할의 수행을 실현하지 못하게 되어 합리적인 의사소통을 저해하고 소집단 토의 참여자들 간의 상호이해도 이루지 못하게 되었다.

토의에 참여했던 한국인 모어화자에게 면담을 한 결과는 '이게 문화 차이도 있고 환경 차이도 있는 것 같아요. 다 그런 것이 아니지만 한국에서는 약간 의견을 조율하는 것보다 찬반을 가리는 토론식을 많이 하다 보니 그런 것 같기도 해요'라고 대답하였다. 이에 한국인 모어화자들이 토의 과정에서 참여자로서 촉진 역할을 적극적으로 담당하여야 하는 인식을 갖고 있는 것을 알 수 있으며 한국인 모어화자들이 '공동 의견 확정' 단계에서 다른 참여자들의 의견을 비판적으로 분석하고 다양한 근거와 이유에 기반하여 자신의 의견을 고수하는 모습이 많이 나타난 것이다. 그러나 중국인 학습자들은 토의 과정에서 다른 참여자들의 의견에

대하여 비판적으로 반응하지 않을 뿐만 아니라 자신의 의견을 고수하는 데에도 다양한 근거를 제시하지 않고 다른 참여자들의 의견에 따라 자신의 의견을 쉽게 포기하는 것으로 나타났다. 이로 인하여 중국인 학습자들이 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 자주 침묵이나 수동적인 응답이라는 모습을 드러내며 상대 한국인 참여자들의 의견에 따라 나아가는 경향이 있다는 것은 토의 분석 결과에 의하면 확인될 수 있다. 그 이유는 궁극적으로 말하자면 중국인 학습자들이 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 한·중 양국 간의 문화 간 불일치로 인하여 이 특정 단계에서 협력자 토의 역할로서 어떻게(how), 언제(when), 왜(why) 발화를 하여야 하는지 제대로 이해하지 못하여 사회화용적 실패를 초래하게 되기 때문이다.

이와 같이 다음의 상황도 중국인 학습자들이 소집단 토의에서 다른 참여자들의 의견에 대하여 합리적으로 반응하지 못하여 협력적으로 공동의 의견을 확정하는 데에 사회화용적 실패를 일으키며 의사소통 장애를 초래하게 된 상황이다.

CKL2-1#1
KNS2: 응: 이게 자제력이라는 말씀이신가요?
CKL1: 자제력이요? 응:::
KNS2: 뭔가 대학교로 들어가면 자제력이 부족한 학생들이 자신의 시간을 효율적으로 배정할 수 없다는 뜻인 것 같아요.
KNS1: 그렇구나. 그럼 이게 개인에 따라 다른 문제가 아닐까요? 어떤 학생들이 자제력이 강하면 자신의 생활 리듬도 분명히 영향 없이 계속 공부하게 될 것이고 그런데 어떤 학생들이 자제력이 부족해서 자기가 스스로 포기하고 뭐 그런 것인 것 같아요=
KNS2: =맞아요. 진짜 뭔가(.) 응: 근데 이게 생활리듬은 왜 깨진 거예요?
CKL2: 아: 근데 그거 중국 대학 생활과 한국 대학 생활은 다를 수도 있어요.
CKL1: [네, 다를 수도 있어요. 왜냐면 고등학교 때 우리다 같은 시간에 일어나고 자습시간이 있어요. 우리가 거의 다 아침 6시 반쯤에 일어나
KNS2: [앗::]
야 돼요.
KNS1: 이거 약간 대학 생활이 리듬에 영향을 끼친다기보다 뭔가 감독자가 있느냐 없느냐 차이가 아닐까요? (▷촉진 역할 수행)

KNS2: 엄마가 깨워 주냐 안 깨워 주냐 이런 거. (▷촉진 역할 수행)
CKL1: 감독자예요?(▷억제 역할 수행)
KNS1: 학교는 어쨌든 의무적으로 다 해야 되는 거니까 하는 건데 대학 생활은 좀 더 자유롭잖아요. 대학 생활은 이런 거에 영향을 끼친 건지 아니면 강제적인 어떤 장치가 영향을 끼친 건지=(▷촉진 역할 수행)
KNS2: =이게 약간 의지력도 있는 것 같아요. 이거도 깨진 이유가 같이 살면은 필수적으로 하는 건데 대학교는 그냥 몇 번 빠져도 괜찮으니까-(▷촉진 역할 수행)
CKL2: [맞아요.
CKL1: 아: 네::(▷억제 역할 실행) (▶대화 지연: 수동적인 응답)

이 상황에서도 중국인 CKL1 참여자가 한국인 참여자 KNS1, KNS2에 비하여 '공동 의견 확정' 단계에서 억제 역할을 많이 선호하고 있는 것으로 나타났다. CKL1 참여자가 이 상황에서 계속 수동적인 응답하고 있는 모습이 드러난 이유에 대하여 CKL1 참여자에게 회상 자극 기법을 실행하여 확인하였다.

SR#2-1
CKL1: 제가 원래는 자제력 그런 것을 말하고 싶은 것 아니였어요. 제가 원래 고등학교 때 강제적으로 하게 하는 어떤 일은(·) 대학교로 가면 자유를 받아가지고 그렇게 강한 마음도 없어지고(·) 그래서 부정적인 영향이라고 할 수 있다는 생각이에요. 특히 중국에서는 고등학교 때가 정말로 아마 한 사람의 인생에서 제일 노력하고(·) 목표가 있어 가지고(·) 열심히 공부하는 어떤 시절인 것 같아요. 고등학교 끝나고 대학교로 가면 사실 열심히 공부하지도 않고 점점 자기를 내버려두는 사람이 엄청 많거든요: 그래서 대학교에서 받는 그런 자유가 사실 제일 큰 문제라고 생각해요. 이러한 자유를 받기 때문에 원래 부지런한 사람이라도 게으른 사람으로 될 수도 있다는 생각이에요.
연구자: 그럼 왜 그때는 이렇게 자신의 의견을 표현하지 못했어요?
CKL1: 그때는 그분들이 다 계속 자제력에 관한 말을 얘기해 가지고: '제 생각이 좀 안 되는 건가?'라는 생각도 들었는데요.

면담을 통하여 중국인 CKL1 참여자는 이 상황에서 분명히 다른 참여자들의 의견과 불일치하더라도 자신의 생각을 표현하는 것을 포기하고

‘공동 의견 확정’ 단계에서 협력적인 역할을 수행하지 못하여 공동의 지식을 구성하는 것은 실현하지 못한 것으로 볼 수 있다. 한국인 참여자들은 다만 CKL1 참여자가 제시된 의견에 대하여 자신의 생각을 합리적으로 피력하고 있었는데 CKL1 참여자로서 자신의 생각을 오해하게 한다면 자기 쪽으로 적극적으로 지적하며 다른 참여자들에게 자신의 의견을 자세히 설명해 주어야 자신의 의견을 정확하게 상대 참여자들에게 전달하게 될 수 있으며 합리적인 의사소통을 실현할 수 있는 것이다. 그러나 CKL1 참여자가 이 단계에서 계속 수동적으로 토의에 참여하는 모습으로 연출하게 됨으로써 이는 ‘공동 의견 확정’ 단계에서 사회화용적 실패를 초래하게 된다고 할 수 있다.

3. 토의 중 화용적 실패가 초래된 원인

소집단 토의에서 중국인 고급 학습자들이 화용적 실패를 유발하게 된 요인들을 모색하기 위하여 본 연구의 실험 토의에 참여했던 중국인 고급 학습자를 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 피면접자들이 토의 과정에서 자신이 화용적 실패를 초래한 원인과 자신의 화용적 실패가 토의에 어떤 영향을 끼쳤는지에 대하여 가능한 한 자산의 생각을 피력할 수 있도록 중국어로 진행하였다. 피면접자의 동의를 구하여 인터뷰 내용을 녹음하고 연구자가 전사하였다. 심층 면담 대상은 다음의 표와 같다.

<표 Ⅲ-5> 심층 면담 대상 목록

번호	자료구분	나이	현재 과정	한국어 수준	일시
1	II#C1	23	석사 3학기	6급	2018.09.08
2	II#C2	24	석사 4학기	6급	2018.09.08
3	II#C3	23	석사 4학기	6급	2018.09.08
4	II#C4	25	석사 5학기	6급	2018.09.08
5	II#C5	25	학사 6학기	5급	2018.09.08
6	II#C6	26	학사 6학기	6급	2018.09.08

소집단 토의에서 중국인 학습자들의 화용적 실패가 초래된 요인들은

크게 ‘개인의 특성’과 ‘집단의 구조 혹은 환경’으로부터 찾을 수 있다.

1) 인지적 요인

인지적 요인은 학습자의 언어 능력과 관계가 없이 목표어에 대한 어떤 내용이나 지식에 대한 인지적 발달 및 능력과 관련된다. 모든 피면접자들이 소집단 토의에서 인지적 측면에 있어서 어려움이 생겨 화용적 실패가 발생된 것으로 나타난다. 소집단 토의에서 학습자들의 화용적 실패를 초래한 인지적 요인은 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의 단계 구조에 대한 인식, 또한 한·중 양국 문화 성향 차이에 대한 인식 두 가지로 나눈다.

(1) 소집단 토의 특성에 대한 인식

소집단 토의 중의 ‘개인 의견 확정’ 단계에서 중국인 학습자들이 모호성을 수용함으로써 자신의 의견을 명료하게 전달하려고 설명하는 데나 다른 참여자들의 의견을 정확하게 이해하려고 확인하는 데에 사회화용적 실패를 초래하게 된 것으로 나타났다. 또한 한국인 모어화자나 중국인 학습자들이 소집단 토의를 통하여 문제를 보다 정교하게 이해하고 상대방의 관점을 인식하면서 이해를 넓혀가는 과정을 겪으면 자신의 지식을 확대시키는 것으로 예상된다. 특히 토의 중의 ‘개인 의견 확정’ 단계에서 모든 참여자들이 다양한 의견에 대하여 비판적으로 분석하여 참여자들 간의 상호이해를 달성하는 것이 핵심점이라고 할 수 있다. 그러나 본 연구의 실험 토의에서 중국인 고급 학습자들이 ‘공동 의견 확정’ 단계에서 항상 자신의 의견을 포기하기 쉽고 침묵이나 수동적으로 응답하고 있는 모습으로 드러났다. 중국인 학습자들이 소집단 토의에서 이러한 사회화용적 실패를 초래하게 된 이유는 아래의 면담을 통하여 학습자들이 소집단 토의의 단계 구조 특성에 대하여 잘 모르는 데에 찾을 수 있다.

II#C1-1

‘토의의 단계는 사실 원래 중국에서도 체계적으로 배운 적이 없어서 정확한 개념은 제가 잘 모르겠어요. 평소에 제가 참석했던 토의에서도 다들 사전에 어떻게 이 토의를 해야 할지 그런 말도 안하잖아요. 그래서 아무 격식적인 요구도 없는 것 같아요.’

II#C2-1

‘토의는 그냥 다들 자유롭게 자신의 의견을 말하고 나서 다들 다 동의하는 것을 뽑아내면 되는 거죠. 토론처럼 그런 단계는 없는 것 같아요. 왜냐면 토의는 워낙 자유로운 형식이기 때문이에요. 그래서 토의 과정에서 그냥 다른 참여자들과 함께 토의 흐름에 따라서 자신의 의견을 얘기하면 되는 것이 아닐까요?’

이 후에 피면접자들에게 소집단 토의의 단계를 ‘개인 의견 확정’ 및 ‘공동 의견 확정’ 두 가지로 나누어 있는 것을 알려주고 이 두 가지 단계에서 토의 참여자로서 어떤 것을 해야 할지에 대하여 피면접자들의 생각을 알아보았다. 면담 결과에 의하면 중국인 학습자들이 토의의 ‘개인 의견 확정’ 단계에서 개인 의견을 확정하는 데에 모호성을 줄이는 것에 대한 인식이 없으며 토의의 ‘공동 의견 확정’ 단계에서 자신에게 협력적인 역할의 수행이라는 요구에 대한 인식도 거의 없는 데에 그 원인을 찾을 수 있다.

II#C1-2

‘개인 의견을 확정하는 것이라면 다들 자신의 의견을 제시한다는 말이겠죠. 모호성을 줄이는 것은 아마도 자신의 의견을 확실하게 얘기하는 그런 거란 말이에요? 근데 확실하게 얘기하는 거도 어느 정도를 말해야 하는 것인지 제가 잘 모르겠는데요. 왜냐면 토의 과정에서 계속 자신의 의견을 말하고 있잖아요? 계속 확실하게 말하고 있는 것이 아니에요? 당연히 토의 흐름에 따라서 자신의 의견을 변하는 가능성도 있기도 한데 모호성을 줄이는 것은 어떤 경우에 대해 말하는 거예요?’

II#C3-1

‘제 말이라면 사실 토의 과정에서, 특히 마지막 단계에서 다들 일치한 제안을 확인해야 하는 경우에서는 제가 항상 그럴 때 말을 많이 하지

못하는 것 같아요. 말하고 싶지 않은 거도 아니고 어떤 경우에서 말하지 못하는 느낌이 들 수가 있어요. 왜냐하면 우리가 아무래도 외국인이라서 한국어로 말할 때는 언어를 조직하고 생각하는 시간도 필요하고, 그런데 항상 그런 기회를 놓친다는 느낌이 들어요. 자신의 의견을 정리한 다음에 바로 말하고 싶을 때 이미 딴 사람에게 그 기회를 뺏겨 버린다는 그런 경우가 많이 있었어요. 그러다가 대화를 계속 하더라도 전에 하고 싶은 말을 다시 시작하기는 너무 어려운 것 같아요.'

면담 결과에 의하면 학습자들이 토의 중의 '공동 의견 확정' 단계에서 요구된 협력자 역할의 수행에 대하여 이해하지 못하는 것으로 볼 수 있다. 학습자들이 자신의 의견을 다른 참여자들과 함께 공유하고 교환하는 것을 실현하기 위하여 적극적으로 자신의 의견을 표현할 수 있도록 노력하여야 한다. 그러나 학습자들은 '공동 의견 확정' 단계에서 수동적으로 자신의 발화 순서를 기다리고 있는 것으로 나타났다. 일단 발화 기회를 놓치게 된다면 다시 시작하는 동기도 없음으로써 토의 참여자로서 적극적으로 토의에서 요구된 공동 지식의 구성을 실현하지 못하는 것이다.

또한 '공동 의견 확정' 단계에서 참여자 간의 의사소통의 합리성의 중요성에 대한 학습자들의 인식도 알아보았다.

II#C2-2

'사실 비판적으로 자신의 의견을 얘기해야 된다는 것은 이러한 토의에서 그렇게 엄격하게 요구하는 것도 아니겠죠? 그렇게 격식적인 대화 환경도 아닌 것 같아서요.'

II#C4-1

'토의 과정에서는 모든 참여자들의 마음을 배려해야 하는데 최대한 다른 참여자들의 의견을 듣고 자신의 의견을 반성하는 것은 필요하다는 생각이 있어요. 특히 한국인들과 함께 토의하는 경우에서는 제가 사실 그분들의 의견에 따라서 제 개인의 의견에 대해 많이 반성할 것 같아요. 한국인들이 항상 토의에서 적극적인 모습으로 보이고 우리가 그들보다 확실히 논리성과 같은 것은 많이 부족한 느낌이 있어요.'

면담 결과를 통하여 중국인 학습자들이 토의 중의 '공동 의견 확정' 단계에서 협력자 역할로서 합리적으로 공동의 지식을 구성하여야 한다는

것을 인식하지 못한 것으로 나타났다. 이에 중국인 학습자들은 한국어 소집단 토의의 '공동 의견 확정' 단계에서 모든 참여자들로 제시된 다양한 의견들에 대하여 충분한 비판이 이루어져야 하며 공동의 의견을 확정될 수 있다는 것은 학습자들에게 인식시키는 필요가 있다고 본다.

(2) 한·중 양국 문화 차이에 대한 인식

학습자들이 토의 과정에서 사회화용적 실패를 초래하게 된 이유 중 하나는 양국 간의 문화 차이 때문이다. 특히 중국인 학습자들이 토의 과정에서 권력관계, 인간관계 및 불확실성에 대한 선호 차이에 대한 양상을 한국인의 개인 성향으로 이해하게 되어 문화적 영향까지는 생각하지 못했다고 한다.

면담 결과에 의하면 학습자들이 양국 참여자 간에 문화 차이가 있는 것에 대하여 모르는 학습자도 있고, 한편 문화 차이가 있는 것을 알고 있는 학습자라도 토의 과정에서 이러한 문화 차이가 어떻게 나타나는지 모르는 것이다. 이에 토의 과정에서 실제 화용적 실패가 나타나더라도 학습자들이 상대방 참여자의 개인 성향으로 생각하고 국가 문화 배경까지 생각하지 못하는 것이다. 예를 들어, 학습자들이 토의 과정에서 한국인 모어화자들의 불확실성 회피라는 문화 성향을 인식하지 못함으로써 자신의 의견을 순조롭게 표현하기 어려워지기도 한다는 경우는 아래와 같이 있다.

CKL1-1#1
CKL1: 대학교 때 동아리 처음 봤는데: 그냥 그림을 그리거나 계획 그런 동
아리 참여했는데: 근데 제가 생각하던 방향 과정과 달라서: 그냥 탈
KNS1: [아::]
퇴했어요.(hh)
KNS1: 아 빨리 나갔구나.
CKL1: 네. (hh) 그냥 한 2-3개월 정도 거기서 했습니다.
KNS1: 아: 그렇구나: 어땠어요? 무슨 영향 같은 게 있나요?
CKL1: 응:::(0.2)
KNS1: (hh)안 맞아서 모르겠네=

CKL1: =안 맞아서: 네:: 저도 그림 잘 그리지 못하고 아이디어도 좋은 게 없었는데::
KNS1: 응:: 그렇구나::
CKL1: (hh)그랬어요.

이 상황에서 중국인 CKL1 참여자가 발화한 후 한국인 KNS1 참여자의 질문을 받은 다음에 잠시의 침묵이 되었다. 한국인 KNS1 참여자가 질문을 제시한 그 이유에 대하여 '제가 그냥 그 동아리에 어떤 것이 안 맞았고 어떤 게 마음에 안 들었는지 물어보고 싶어서 그랬어요'라고 면담을 통하여 알게 되었다. 중국인 CKL1 참여자가 이 질문을 받은 다음에 침묵하게 된 이유에 대하여 사후 회상 자극 기법을 실행한 결과에 따르면 CKL1 참여자는 자신이 표현하고 싶은 것을 처음에 이미 다 얘기하였는데 왜 상대방이 계속 질문을 던진 것에 대하여 잘 이해하지 못했다고 얘기하였다. 그러나 상대 참여자 한국인 KNS1 참여자의 입장에서 본다면 여기서 중국인 참여자가 자신의 의견을 분명하게 표현하지 못하는 느낌이 들었기 때문에 상대방의 생각을 한층 더 확실하게 이해하기 위하여 다시 CKL1 참여자에게 질문을 던졌다는 것을 알 수 있다.

위 상황과 같이 중국인 학습자들은 '개인 의견 확정' 단계에서 모호성 수용을 선호하고 있으므로 해당 단계에서 모호성을 줄여야 한다는 요구에 대한 인식이 없는 반면에 한국인 모어화자들은 토의 '개인 의견 확정' 단계에서 각 토의자의 의견이나 입장을 뚜렷하게 확인하는 필요가 있다고 보기 때문에 중국인 학습자들은 이러한 문화 차이에 대한 인식이 부족해서 토의 과정에서 사회화용적 실패를 유발하고 의사소통 장애를 초래하게 되었다.

2) 언어적 요인

이 외에 중국인 학습자들이 토의 과정에서 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못하여 토의에서 요구된 공손성을 저해하며 화용언어적 실패를 가져온 것이다. 그 이유에 대하여 학습자들에게 면담을 한 결과

는 아래와 같다.

II#C4-2
'한국의 문화가 원래도 그런 공손적인 문화인 것을 저도 알고 있는데 토의에서 당연히 공손해야 될 것 같고요. 그런데 그런 환경에서 사실 자기도 모르게 공손하지 않게 발화된 경우가 많은 것 같아요. 아마 익숙하지 않으니까 그런 것 같기도 하고, 제 언어 능력이 부족한 점도 그 이유 중에 하나인 것 같아요.'

이를 통하여 중국인 학습자들이 한국어 소집단 토의 환경에서 자신의 의견을 제시하거나 다른 사람의 의견에 대하여 반박 의견을 제시할 때 일정한 공손성이 있어야 된다는 것을 알더라도 공손성을 드러날 수 있는 한국어 표현에 대하여 잘 파악하지 못하는 경우가 있으므로 어떻게 토의 환경에서 참여자 간의 공손성을 유지할 수 있는지 잘 모르는 것이다. 특히 본 연구의 분석 결과에 따르면 중국인 학습자들이 토의 과정에서 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못함으로써 화용적 실패를 많이 초래하게 되어 토의에서 의사소통 장애를 유발하였다.

3) 사회문화적 요인

사회학습 및 생태학적 이론가들은 개인적인 행동을 이해하기 위하여 개인을 둘러싼 특정적인 사회문화적 맥락에 주의를 기울여야 한다고 주장하였다. 앞서 중국인 학습자들이 토의 과정의 화용적 실패 양상에서 나타난 문제점으로 비협력적인 참여 태도가 토의의 목표 달성과 토의 참여자 간 관계 유지를 장해하는 문제점으로 지적된 바가 있다. 사회문화적 요인을 분석하는 부분에서는 사회문화적인 맥락상 중국인 학습자들의 협력적 참여 태도를 방해하는 요소가 있는지 살펴보고자 한다.

① 한국인 참여자의 인수 비중

소집단 토의 구성은 소집단 토의 참여자 구성을 의미하며 소집단 토의

에서 학습자들이 사회화용적 실패를 초래한 요인 중 하나가 토의 참여자들의 국적 분배와 관련된다.

학습자와의 인터뷰 분석 결과에 의하면 토의 구성원에서 한국인 참여자 수가 많은 비중을 차지하고 있는 경우에서 한국인 참여자들이 자신의 의견을 제시하며 많은 근거와 이유로 설명하면서 다른 참여자를 설득하도록 열심히 하고 있으므로 자신이 말할 수 있는 기회가 별로 없다는 생각도 있으며 자신이 의견을 제시하지 않더라도 한국인 참여자들이 토의 대화를 계속 진행할 수 있다는 생각이 있어 대부분의 참여자들이 이런 경우에서 수동적으로 다른 참여자들의 의견을 따라가는 경향이 있다는 것이다.

특히 만약 소집단 토의에서 한국인 참여자의 비중이 크다면 자신이 이야기할 수 있는 기회가 더 없다는 느낌을 받는 것으로 나타났다.

II#C5-1

'만약 한국인이 너무 많으면, 제가 정말 말할 수 있는 기회도 없고 말하고 싶은 욕망도 적어질 것 같아요. 왜냐하면 한국인이라면 한국말도 당연히 우리보다 잘하고, 그리고 한국인들의 의견도 정말 다양하고, 그렇다면 토의 과정에서 가끔 제가 말하는 필요도 없는 것 같다는 생각이 있을 것 같아요.'

II#C1-3

'제가 스트레스를 받을 수도 있는 것 같아요. 한국인과 토의한다면 어떤 말하기 시험 그런 느낌도 있고, 그리고 그냥 말만 하는 것도 아니고, 주제에 대해서 깊이 생각하여야 하는 거도 요구하고, 저에게 쉬운 일이 아니에요.'

② 토의에서의 사회자 역할

심층 면담 결과 분석에 따르면 사회자가 따로 지정되어 있지 않은 소집단 토의에서는 거의 대부분 상황에서 한국인 모어화자가 그 사회자 역할을 담당하게 될 것이라고 하였다.

II#C6-1

‘보통 다 한국인인 것 같아요. 우리가 보통 그런 것을 자발적으로 하지 않을 것 같아요. 하지 않을 것도 아니고, 하지 못하는 느낌이 있어요.’

II#C4-3

‘네, 거의 다 한국인이죠. 모어화자라니까.’

토의 사회자는 토의 참여자들 간 서로 다른 가치, 태도 또한 신념을 가진 참여자들 간의 차이를 수렴하고 조정하며, 토의 담화를 진행시키는 역할이다. 토의 환경에서는 모든 참여자들 간의 차이를 조정하고 통합하며 토의 대화를 진행시키는 사회자 역할을 모든 참여자가 능숙하게 수행하는 것이 가장 이상적이라고 할 수 있다(최영인, 2007). 면담을 통하여 중국인 학습자들이 한국인 모어화자와 함께 토의에 참여하는 경우에서는 보통 다 한국인 모어화자가 토의 과정에서 모든 참여자들의 토의 대화를 조정하는 역할로서 토의 대화 과정에서 주도적인 역할을 맡는다는 것이다. 그 이유는 한국인 참여자가 모어화자로서 중국인 학습자들이 권위주의를 선호하는 문화 성향으로 자연적으로 토의 과정에서 한국인 참여자를 따라가는 경향이 있다고 하였다. 또한 3장에서 분석된 결과에 의하면 중국인 학습자들이 토의 중의 ‘공동 의견 확정’ 단계에서 억제 역할의 수행을 선호하는 경향이 있기 때문에 소집단 토의 과정에서 능동적으로 사회자 역할을 담당하는 의지도 없는 것은 아래의 상황을 통하여 알 수 있다.

CKL8-2#1
KNS2: 그래서 일단 성적에 맞게 그 중에 가장 좋은 대학교에 들어가(.) 이게 먼저=
KNS1: =맞아요.
CKL1: [[아
CKL2: [[아:: 그럼 취미는-
CKL1: [그럴 수도 있네요::
KNS2: 네: 현실적인 요건에 맞춰서 일단 들어갈 수 있는 과를 들어가는 게 좋을 것 같아요. 내 취미나 좋아하는 거는 가서 바꿀 수도 있어

요. 내가 진짜 맞을 줄 알고 전공을 선택했는데 거기서 안 맞아서 바꾸는 거도 너무 많아(.) 어차피 왜냐면은 그 전공을 진짜 4년동안 배워보지 않으면 나한테 이게 안 맞는다는 걸 모를 수도 있단 말이에요. 그러다보니까 어쨌든 학교에 먼저 들어가는 게 중요하기

CKL1: [음::]

는 해요=

CKL2: =그럼 학교가 제일 중요하다는 뜻이에요?

KNS1: 왜냐면은 우리나라 상황에 대학교 학과를 권장히 따집니다.

CKL1: [사실 중국

에서도 그래요::

KNS2: (hh)이게 너무 우리 나라=

KNS1: =맞아요(hh)

CKL2: [응(0.2) 그러네요.

((모든 참여자들이 같이 웃는다))

이 상황에서는 중국인 CKL2 참여자가 처음에 취미에 대한 화제를 이끌어내고 싶었는데 발화 기회를 놓친 후에 토의가 진행되다 보니 자신의 의견을 점점 포기하고 억제 역할을 수행하게 되어 다른 참여자들의 의견을 따라가게 되면서 잠깐 침묵으로 되었다. CKL2 참여자가 침묵한 이유에 대하여 사후 자극 기법을 통하여 알게 되었다.

SR#8-2

연구자: 혹시 그 때는 더 하고 싶은 말씀이 있는 거예요?

CKL2: 네:: 제가 그 때 전공 선택하면 취미나 발전 전망 좀 더 생각해야 할 것 같다는 생각이 있었어요. 근데 갑자기 왜 학교 주제로 시작해서(.) 제가 그걸 조금 이상하고 민망했어요.

연구자: (hh)그럼 그 때는 왜 직접적으로 얘기하지 않았어요?

CKL2: 음:: 옆에 한국인 참여자들이 계속 학교 문제를 얘기하고 있으니까 제가 그냥 기다리면 그 후에 다시 얘기하면 될 것 같다고 생각해서(.) 그랬어요.

중국인 CKL2 참여자가 이 상황에서 다른 참여자들이 주제와 관련이 없는 것을 토의하고 있다는 생각이 들었기 때문에 소극적으로 토의에 참여했다는 것을 면담을 통하여 알게 되었다. 처음에 중국인 CKL2 참여자가 '취미'라는 말을 했더라도 다른 참여자들이 '학교'를 둘러싸 토의를 진

행하고 있으면서 억제 역할을 선호하는 중국 문화에 영향을 받음으로써 자신의 의견을 제대로 제시하지 않았고 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 요구된 협력자 역할의 수행을 실현하지 못하였다. 중국인들의 집단주의 문화는 한 토의 그룹에서 대부분의 의견을 따라 자기 개인적인 의견을 최대한 피하도록 따라가는 경향이 있다는 것이다. 이 상황에서 CKL2 참여자가 분명히 다른 참여자들의 토의 내용에 대하여 의문과 반대 의견을 가지고 있음에도 불구하고 억제 역할을 수행하는 것에 익숙해짐으로써 사회자 역할을 시도한다는 생각이 없는 것이다. 이로 인하여 소집단 토의에서 한국인 모어화자보다 중국인 학습자들이 사회자 역할을 담당하는 경우가 별로 없으며 한국인 모어화자들이 토의 과정에서 사회자 역할을 수행하는 것은 보통이다.

이에 소집단 토의에서 한국인 모어화자들의 사회자 역할에 영향을 받아 중국인 학습자들이 토의 과정에서 자신의 입장을 확정하지 못하는 경우에서 한국인 모어화자들의 의견을 오로지 따라가는 경향이 있었다는 것이다.

CKL2-3#1
KNS2: 대학교는 과를 정하잖아요. 근데 이 과에서 하는 일을 내가 정말 좋아해서 하는 건지 아니면 그냥 내가 어떻게 하다가 그냥 가게 된 거지에 따라서 영향이 되게 많이 다르다고 생각해요. 내가 이걸 좀 기대하고 갔으면 되게 맞는다. 이렇게 영향을 받지만 아무 생각 없이 가다가 그냥 대학 자체가 나랑 안 맞을 수도 있다 생각할 수도 있고:
CKL2: 그러면은 그 전공에 따라서 영향이 다른 뜻이에요?
KNS2: 네, 자기에 맞는 전공에 따라서 역할이 좀 다르다고:
KNS1: (.)이분은 어떻게 생각하나요?
CKL3: 응: 저도: 아마 전공에 따라서 영향도 다를 것 같다고 생각하고 있어요.
KNS1: 전공에 따라서요?
CKL3: 네::
…

이 상황을 본다면 중간에 CKL3 참여자가 질문을 받았을 때 침묵이

되었다. 그 이유를 알아보기 위하여 회상 자극법을 실시하여 CKL3 참여자가 '사실 그 때는 제가 별 생각이 없었어요. 그 분이 얘기하고 있는 그런 게 저도 공감이 된 건데 그래서 그냥 따라했어요'라고 대답하였고 따라가는 이유에 있어서 '한국인 참여자들이 보통 토의에서 선생님이랑 그런 같은 느낌이 들어요. 아마 한국인들이 한국어 모어화자니까 그럴 수도 있는데요. 그래서 그들의 의견을 듣는다면 제 개인의 의견보다 훨씬 더 믿을 만한 그런 생각이 있을 것 같아요'라고 대답하였다.

이제라도 중국의 대부분 학교에서 실행된 교육 방식은 '주입식 교육(填鴨式教育)'이라는 것이다. 주입식 교육이란 교재에서의 지식을 중심내용을 교사들의 설명을 통하여 학생들이 다만 듣고 교재의 지식을 덮어놓고 그대로 흡수하는 것을 말한다. 주입식 교육은 교사의 주입을 중심으로 진행된 특성이 있다. 교육 과정에서 교사들이 스스로 교재 내용에 대한 이해를 바탕으로 학생들에게 그러한 이해를 주입하는 것이다. 또한 교사가 수업 과정에서 혼자서 시간을 독점하는 것이다. 학생들이 수업 과정에서 자신의 생각을 끌어올리는 기회도 없고 다만 교사의 설명을 덮어놓고 들으며 수동적으로 받아들이는 것이다. 이로 인하여 중국인 학습자들이 토의 과정에서 한국인 모어화자들은 자신의 선생님과 같은 역할로 간주하여 수동적으로 한국인 모어화자들의 의견을 반복하고 따라가는 모습이 드러날 수 있다는 것이다. 이 상황에서도 CKL3 참여자가 무의미적으로 한국인 참여자의 말을 반복하게 되어 소집단 토의에서 요구된 합리적 의사소통을 해친 것으로 볼 수 있다. 토의에서 특히 '공동 의견 확정' 단계에서 참여자로서는 다른 참여자들의 의견에 대하여 비판적으로 생각하며 반응하여야 한다는 것이다. 중국인 학습자들이 토의 과정에서 사회자의 의견을 따라가기만 하는 것은 합리적으로 공동 지식을 구성하는 토의 목표에 기여하지 못하는 것으로 볼 수 있다. 이처럼 중국인 학습자들은 '공동 의견 확정' 단계에서 사회자의 의견의 신뢰도가 높다고 생각함으로써 자신의 개인 입장을 쉽게 바꾸는 경우가 아래와 같이 나타났다.

CKL2-1#2

CKL1: 제가 보기 에는 대학에서 배울 수 있는 거도 많지만: 이게 개인에 따라서 완전히 달라질 수 있는 것 같아요. 왜냐면 자유를 받아 가지고 공부하지 않는 사람도 많고: 맨날 놀기만 하고.

KNS1: 응: 저는: 대학 생활은 긍정적인 영향을 미친다고 생각을 했는데 좀 더 이전 생활보다 심도 있는 가치관이라든지 이런 걸 도움이 되는 것 같아요. 그러니까 고등학교 때까지는 배우는 거 그냥 흡수를 했다면은 그냥 생활에 있어서는 그게 왜 그런지 약간 비판적으로 생각을 할 수 있는 능력을 기를 수 있는 것 같아요. 좀 더 이 전 생활

CKL2: [맞아요:]

보다는 좀 비판적으로 자유롭게 사고하면서 뭔가 그런 활동을 할 수 있는 것 같아요.

CKL1: 응: 대학교로 가면은 자신의 생각을 가지고.

KNS1: 네 맞아요.

이 상황에서는 CKL1 참여자가 처음에 대학 생활의 부정적인 영향에 대하여 자신의 의견을 제시하였는데 뒤에 KNS1 참여자가 반대적으로 긍정적인 영향에 대한 의견을 제시한 후에 자신도 긍정적인 영향에 대하여 이야기하게 되어 자신의 최초 입장을 포기하게 된 것으로 나타났다. 또한 이 토의의 후반 부분에서도 CKL1 참여자가 대학의 부정적인 영향에 대하여 다시 언급하지 않는 것이었다. 토의가 끝난 후에 사회 자극 기법을 했을 때 CKL1 참여자가 대학 생활의 부정적인 영향을 무시할 수 없다고 다시 지적하여 '공동 의견 확정' 단계에서 요구된 상호이해를 기반으로 하는 공동의 의견을 확정을 성공적으로 실현하지 못한 것으로 볼 수 있다. 이처럼 중국인 학습자들이 토의 과정에서 한국인들의 사회자 역할에 대한 인식으로 인하여 자신의 의견이나 입장을 쉽게 바꾸는 경향이 있는 것은 확인되었다.

4. 논의

지금까지 중국인 한국어 학습자들이 한국인 모어화자들과 함께 하는 소집단 토의에서 나타난 화용적 실패 양상과 학습자들이 화용적 실패를

초래한 원인을 살펴보았다. 분석 결과를 통하여 중국인 학습자들이 소집단 토의에서 화용적 실패를 많이 초래하고 있으며 토의 '개인 의견 확정' 단계에서 모호성을 줄이는 데와 '공동 의견 확정' 단계에서 협력자 역할을 수행하는 데, 또한 토의 과정에서 참여자 간의 공손성을 유지하는 데에 어려움을 많이 겪고 있는 것은 확인할 수 있다.

소집단 토의에서 중국인 학습자들이 초래한 화용적 실패란 '토의 대화 상황 맥락에 따라 한국인 모어화자의 발화 의도를 정확하게 이해하지 못하거나 자신의 발화 의도를 적절하게 표현하지 못하는 경우'를 말한다. 토의식 학습 형식에 있어서 참여자 간의 사회적 상호작용이 중요함으로써 소집단 토의에서의 의사소통을 성공적으로 수행하기 위해서는 의사소통 맥락에 맞게 언어 사회의 사회문화적 특성을 파악하고 이에 맞게 자신의 발화 의도를 표현하고 다른 참여자들의 발화 의도를 이해할 수 있어야 한다. 하지만 앞서 살펴본 토의 양상을 통하여 알 수 있듯이, 소집단 토의에서 중국인 학습자들은 한국어 수준이 고급에 이루어졌더라도 토의 과정에서 화용적 실패를 초래하고 있으며 토의에서 요구된 공손성의 유지, '개인 의견 확정' 단계에서 요구된 모호성의 줄임, 또한 '공동 의견 확정' 단계에서 요구된 협력자 역할의 수행을 실현하지 못하게 될 뿐만 아니라 이러한 화용적 실패는 소집단 토의에서의 의사소통 장애로 이어지게 됨을 볼 수 있었다. 이에 소집단 토의에서 한국인 모어화자와 원활하게 의사소통을 하며 학업 성취를 이루도록 중국인 고급 학습자들이 토의 과정에서 화용적 실패를 극복하기 위한 교육 방안을 마련하는 필요가 있다고 본다. 따라서 본 연구는 소집단 토의에서 나타난 화용적 실패를 중국인 고급 학습자들에게 교수하고 연습할 기회를 제공함으로써, 중국인 고급 학습자들이 화용언어적 및 사회화용적 두 가지 측면에서의 화용적 실패를 극복하며 소집단 토의에서 한국인 모어화자들과 함께 의사소통을 원활하게 진행할 수 있도록 지도하고자 한다.

Ⅳ. 중국인 고급 학습자를 위한 소집단 토의 교육 방안

본 장에서는 3장의 연구 결과를 바탕으로 중국인 고급 한국어 학습자들을 대상으로 소집단 토의에서 나타난 화용적 실패에 대한 문제의식을 제시하고, 실제적인 소집단 토의에서 적용될 수 있는 화용적 규범을 설명한 후, 학습자들끼리 직접 소집단 토의의 실행을 통해 토의 대화를 실현해 보며 평가하는 시간을 갖는 수업 지도안을 제시하도록 하겠다. 교육 방안은 중국에서 공부하고 있으며 앞으로 한국으로 학문 목적 학습을 진행하려고 하는 중국인 고급 학습자를 대상으로 한국인 모어화자와 함께 하는 소집단 토의에서 화용적 실패를 극복하고, 그 극복의 과정 및 결과를 자신의 실제적인 능력으로 내재화할 수 있도록 하는 교육 방안을 제시하고자 한다.

1. 소집단 토의 교육의 목표

본 연구 방안의 목표를 설정하기 위해서는 우선 기존의 토의 교육 목표가 어떻게 설정되어 왔는지를 살펴야 한다. 그 다음에 본 연구의 주제에 맞게 화용적 측면에서 기존의 토의 교육 목표를 보완할 것이다.

대부분 한국어의 교육 기관에서 따로 교육 과정을 구성하여 토의 교육을 실시하지 않기 때문에 본 연구에서의 교육 방안을 구성하는 데에 국어과 교육 과정을 참고하였다. 2015년 개정된 국어과 교육과정에서 토의의 교육 내용은 구체적으로 3~4학년, 5~6학년, 7~9학년으로 나누어 그 구체적인 내용은 <표 Ⅳ-1>과 같다. 3~4학년에서는 '회의'라는 용어를 쓰고 있으나 성취 기준을 분석한다면 상대방의 의견을 경청하며 적극적으로 자신의 의견을 교환한다고 주장하였다는 점에서 본 연구에서 정의한 소집단 토의와 같은 맥락이라고 할 수 있다. 따라서 3~4학년에 제시된 관련 교육 내용도 소집단 토의에 관한 교육 내용으로 보아 함께 제시하였다.

<표 Ⅳ-1> 2015 개정 국어과 교육 과정에서의 토의 교육 내용

학년	교육 내용	성취 기준	교수 · 학습 방법 및 유의 사항
3~4	회의	학습자는 자신의 의견을 적극적으로 밝히고 회의에 참여한다. 다른 참여자들의 의견을 경청하며 서로 의견을 주고받는 데 주안점을 두도록 한다.	학급 회의를 해봄으로써 배운 내용을 적용하는 데 중점을 두도록 한다. 공적 말하기에 관한 긍정적 학습 경험을 가지게 되도록 격려한다.
5~6	토의 (의견조정)	의견을 제시하고 다른 참여자들과 함께 조정하며 토의한다.	학습자들이 서로 격려하고 칭찬하며 긍정적인 피드백을 적극적으로 제공할 수 있도록 지도한다. 학습자들이 자신의 의견을 적극적으로 제시할 수 있도록 격려하되 특정 학생이 토의 과정에서 발언권을 독점하지 않도록 유의한다.
7~9	토의 (문제해결)	토의에서 서로 의견을 교환하여 합리적으로 주어진 문제를 해결한다.	화자가 청자를 존중하며 배려하는 언어적, 준언어적, 또한 비언어적 표현을 사용할 수 있도록 지도한다.

이처럼 국어과 교육 과정에서 토의 교육 내용에는 협력적이고 공손적인 태도와 다른 사람들과 합리적으로 의견을 교환하고 상호이해를 달성하기 위한 자세로 토의에 참여해야 한다는 내용을 공통적으로 담고 있다. 또한 김성희(2007)에서는 국어 교육 과정에 제시된 내용을 바탕으로 학습자들의 토의 능력이 신장될 수 있는지 의문을 제시하며 추가적으로 토의 능력의 구성 요소들도 고려해야 된다고 주장하여 그 내용은 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 토의 능력의 구성 요소(김성희, 2007)

토의 능력 구성 요소	내용 요소의 예
협동적 사고력	* 의견 간의 공통점과 차이점 파악하기 * 의견의 장단점을 비교하여 해결 방안 도출하기
이해력, 분석력, 판단력	* 토의 문제에 대한 여러 가지 의견 파악하기
열린 태도	* 다른 참여자들의 의견을 경청하는 태도 갖기 * 다른 참여자들의 의견을 능동적으로 수용하려는 태도 갖기
말하기와 듣기의 전략	* 면담이나 자료 조사를 통하여 내용 생성하기 * 토의 문제에 적합한 방식으로 내용 구성하기
합리적이고 비판적인 균형성 있는 의사소통	* 토의 일반적인 진행 절차 알기 * 토의 절차 및 방법 알기 * 토의 유형에 따른 진행 절차 알기

김성희(2007)의 논의를 정리하면 토의 과정에서 참여자들이 협동적 사고력을 가지고 주어진 토의 주제에 대한 다양한 의견을 파악하여야 하고 토의 참여자로서 열린 태도로 토의에서의 다른 참여자들과 합리적이고 비판적이며 균형 잡힌 의사소통을 해야 한다는 주장이다. 국어과 교육과정에서의 내용과 비교한다면 다른 토의 참여자들과의 관계를 고려하고 토의에 참여하는 태도를 강조하고 있다는 점은 공통적이지만, 토의의 구성 요소에 따라 교육 내용을 정리하였다는 측면에서 보다 체계화된 내용이라고 할 수 있다. 본 연구도 중국인 학습자들이 소집단 토의에서 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하며 참여자들 간의 공손성을 유지하여야 하고, '개인 의견 확정' 단계 및 '공동 의견 확정' 단계에서 협력자 역할로서 합리적인 의사소통을 구현하도록 노력하여야 한다. 이에 기존의 토의에 관한 교육 과정에 나타난 내용은 본 연구에서 강조한 내용과 일맥상통한다고 할 수 있는 것이다.

본 연구에서 중국인 학습자들이 한국인과 함께 참여하는 소집단 토의 과정에서의 토의 대화를 분석한 결과는, 중국인 학습자들은 화용적 실패로 인하여 토의 과정에서 참여자들 간의 공손성을 유지하지 못하거나, '개인 의견 확정' 단계에서 자신의 의견을 다른 참여자들에게 전달하도록 설명하는 데 및 다른 참여자들의 의견을 이해하도록 확인하는 데에 모호

성을 줄이지 못하거나, 또한 '공동 의견 확정' 단계에서 공동의 의견을 확정하도록 협력자 역할을 수행하지 못하는 모습이 나타났다. 토의는 각 참여자가 다른 참여자들과 합리적으로 의견과 정보를 주고받고 이해하며 서로의 의견을 조정하는 과정을 통하여 모든 참여자들이 함께 공동의 지식을 재구성하는 협력적 말하기 활동이기 때문에 참여자들이 자신의 의견을 적절하게 표현하고 상대 참여자의 발화 의도를 정확하게 이해하며 참여자마다 개인의 생각의 발전을 실현하며 학문 목적인 성장을 이루는 것에 의의를 두는 것이다. 그 과정에서 토의 참여자들 간에 상호이해의 달성은 토의의 핵심이며, 이는 양국 참여자 간의 문화 차이, 즉 사회문화적인 요인에 영향을 받을 수 있다. 이에 화용적 측면에서 참여자들의 문화 배경 차이를 고려하여야 하고 이를 한국어 소집단 토의 교육의 목표에 반영하여 교육 내용에 적용할 필요가 있다. 따라서 본 연구는 소집단 토의 대화 분석 결과 및 사후 인터뷰 내용, 한국어 교육 과정을 종합적으로 고려하여 중국인 고급 학습자를 위한 화용적 실패를 극복하도록 하는 소집단 토의의 교육 목표를 제시하자면 아래와 같다.

<표 Ⅳ-3> 화용적 실패의 극복을 위한 소집단 토의의 교수·학습 목표

교수·학습 목표
중국인 고급 학습자들이 소집단 토의에서 나타난 화용적 실패를 인식시키고 토의 과정에서 화용적 실패를 극복하도록 이론과 실제를 학습하여 실제 토의를 진행할 때 적용할 수 있도록 교육한다. 1) 소집단 토의에서 의사소통 장애가 초래될 수 있는 화용적 실패를 이해한다. 2) 소집단 토의에서 화용언어적 실패를 극복하도록 화용적 공손성 장치를 활용한다. 3) 소집단 토의에서 사회화용적 실패를 극복하도록 한국어 소집단 토의 문화를 수용한다.

2. 소집단 토의 교육의 내용

Roever(2009)에서 화용 교육에 관한 학습 모형을 고안하였는데 이상적인 화용 교육을 실현하려면 학습자들에게 사회화용적 입력, 또한 일반적인 언어적인 입력이 필요하고 상호작용을 통하여 언어를 사용하는 능력을 향상시키고 언어의 사용 모형과 관련이 있는 사회적 역할을 연결시켜야 한다고 지적하였다. 사회화용적 측면에서 학습자들은 입력(input)에서의 사회화용적인 특징에 관심을 두어여 한다. 즉 청자와의 사회적인 관계에 관한 표현 및 맥락의 영향력에 대하여 주의하여야 한다. 이러한 특징 및 과정에 주의를 기울여야 섭취(intake)를 이루고 학습자들이 스스로 이론을 구축하고 청자의 사회적인 관계 및 맥락이 언어 사용에 어떤 영향을 미치는지 등의 지식을 최종적으로 받게 된다. 화용언어적 지식을 구축하려면 일반적 언어 입력 중에서도 화용적 측면을 주의하여야 한다. 본고 앞 장에서 논의된 중국인 고급 학습자들이 한국인 모어화자와 함께 참여하는 소집단 토의에서의 화용 양상 분석 결과, 그리고 논의된 중국인 학습자들이 토의 과정에서 화용적 실패를 일으킨 원인을 바탕으로, 중국인 고급 학습자를 대상으로 화용적 실패를 극복하기 위한 소집단 토의의 교육 목표에 맞추어 다루어져야 하는 교육 내용을 고안하고자 한다. 또한 민병곤(2012: 424)에서는 학습을 위한 화법 교육의 내용 구성은 의사소통의 담화 유형에 따라서 언어적, 인지적, 또한 사회적 세 가지 내용 요소로 추출하여 통합적으로 내용 항목으로 진술하는 형식을 택할 수 있다고 제안하였다. 이에 본 연구에서도 소집단 토의라는 담화 유형에 따른 언어적, 인지적, 사회적 내용 요소를 제시하고자 한다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

<표 Ⅳ-4> 본 연구 방안의 교육 내용

교육 내용 요소		교육 내용 상세화
인지적	소집단 토의 및 화용적 실패에 대한 인식	-소집단 토의의 개념 및 특성을 인식한다. -화용적 실패의 개념 및 유형을 인식한다. -화용적 실패가 토의에 미치는 영향을 인식한다.
언어적	화용언어적 실패의 극복	-울타리표현 및 부정의문문을 비롯하는 화용적 공손성 장치를 적절히 활용한다.
사회적	사회화용적 실패의 극복	-'개인 의견 확정' 단계에서 모호성을 줄이는 것을 수용한다. -'공동 의견 확정' 단계에서 촉진 역할을 수행하는 것을 수용한다.

1) 소집단 토의에서의 화용적 실패 인식하기

먼저 인지적 측면에서는 학습자들이 소집단 토의의 개념과 특성에 대하여 인식하여야 한다. 또한 학습자들은 자신이 겪던 토의 경험을 기반으로 소집단 토의 과정에서 의사소통 장애를 초래할 수 있는 여러 요인 중에 한·중 양국 참여자 간의 문화 배경 차이를 비롯하는 사회문화적인 요인에 대하여 인식시켜야 한다. 다음으로 화용적 실패의 개념 및 유형에 대하여 인식하여야 하고 이러한 화용적 실패가 참여자 간의 의사소통에 어떤 부정적인 영향을 끼칠 수 있는지도 인식하여야 한다. 특히 전체 과정에서 토의 참여자 간의 공손성이 유지되어 있는지, '개인 의견 확정' 단계에서 자신의 의견을 다른 참여자들에게 전달하거나 다른 참여자들의 의견을 이해하는 데에 모호성을 줄이게 되어 있는지, 그리고 '공동 의견 확정' 단계에서 토의 참여자로서 협력자 역할을 수행하고 있는지, 또한 이로 인하여 토의 대화 흐름은 어떻게 변화하게 되어 있는지에 대하여 학습자들이 인식하여야 한다.

2) 화용적 공손성 장치 활용하기

중국인 고급 학습자를 대상으로 소집단 토의에서 화용언어적 실패를 초래하지 않도록 하는 교육 방안을 제시하는 목표를 함으로 연구 분석 결과에 따라 학습자들이 토의 과정에서 주로 화용적 공손성 장치 중의 울타리 표현과 부정의문문의 사용에 있어서 어려움을 겪고 있음으로써 본 교육 방안은 분석 결과에 초점을 두어 사례를 활용하여 화용적 공손성 장치에 관한 교육 내용을 제시하기로 한다. 이를 통하여 학습자들에게 소집단 토의에서 참여자 간의 공손성을 유지할 수 있도록 자주 사용된 화용적 공손성 장치에 대해 전면적인 인식을 깊어주며 학습자들이 암기하고 실제 토의 연습을 통하여 부단히 익숙해지고 상황 맥락에 맞게 활용할 수 있도록 교육한다.

3) 한국어 소집단 토의 문화 수용하기

중국인 학습자들이 소집단 토의에서 드러난 사회화용적 실패의 요인에 있어서 그 중에 특히 인간관계, 권력관계 및 불확실성에 대한 선호 차이로 인하여 중국인 고급 학습자들이 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 자신의 의견을 다른 참여자들에게 전달하거나 다른 참여자들의 의견을 이해하는 데에 모호성을 줄이지 못하고 '공동 의견 확정' 단계에서 토의 참여자로서 협력자 역할을 수행하지 못하게 되어 토의 과정에서 사회화용적 실패를 초래하며 의사소통 장애를 많이 일으키고 있는 것이 발견되었다.

사회화용적 실패는 외국인 학습자의 목표어에 대한 지식뿐만 아니라 학습자 개인적인 믿은 체계도 포함하고 있는 영역이기 때문에 전자에 비하여 훨씬 더 다루기는 어려운 문제라고 할 수 있다. 즉, 사회화용적 실패는 각 문화마다 특정적인 상황에서 적합한 언어적 행위들에 관한 인식의 차이에서 비롯된 것이라고 할 수 있기 때문에 언어를 사용하는 측면에 있어서 고려되어야 할 사회적인 변인들과 일정한 관련이 있다는 것이다(Thomas, 1983). 이에 사회화용적 실패의 극복에 관한 수업 내용을 마

련하는 데에 중국인 학습자들은 한·중 양국의 문화 가치 유형의 차이가 소집단 토의에서 어떤 식으로 드러날 수 있는지 이해하며 자신의 의사소통 관습을 수정하고 바꾸며 원래보다 보다 객관적인 관점, 또한 상호적인 사고방식을 가지게 되어 주관적인 고정 관념을 점점 줄이고 소집단 토의 과정에서 한국인 모어화자들과 함께 의사소통을 진행하는 관습을 갖게 될 수 있는 것을 목표로 삼아야 한다.

3. 소집단 토의 교육의 방안

1) 교수·학습 원리

중국인 학습자가 한국인 모어화자와 함께 참여하는 소집단 토의에서 보였던 화용적 실패를 극복하고, 그 극복의 과정 및 결과를 자신의 실제적인 능력으로 내재화하기 위하여 교육 방안 내용을 효과적으로 구성할 수 있는 관련 교육 원리는 고안하여야 한다.

첫째, 소집단 토의에서 학습자들의 언어적 요인으로 인한 화용적 실패를 극복하기 위해서는 탐구 학습의 원리를 고려할 것이다. 한국어 어휘나 표현을 가르치는 경우에서 한국어를 실제적으로 사용하는 환경에서 적용이 가능한 상황, 또한 그 필요성에 관한 교육이 이루어지지 못하여 학습자들이 토의 과정에서 화용적 실패를 많이 초래하고 있었다는 것이다. 여기에서 화용적 실패로 분석된 화용적 공손성 장치 항목들은 학습자들이 전에 접한 적이 없는 항목이 아니기 때문에 학습자들에게 요구되는 것은 이러한 항목들이 토의 과정에서 실제적으로 적용되는 상황 및 필요성을 파악하는 것이다. 즉 학습자들이 해당 항목을 형태적으로 사용하는 기술이나 방법에 대하여 이미 파악하고 있지만, 실제 토의 대화 상황에서의 기능 및 역할에 대해서는 다시 인식하고 숙지해야 한다는 것이다. 이때 효과적으로 적용될 수 있는 교육 내용의 구성 원리는 탐구 학습의 원리이다. 탐구학습이란 지식 그 자체보다는 그 지식에 접근하는 과정을 경험시킬 수 있도록 고안된 학습 방법이자 일정한 목적 아래 체

계적으로 사고 방법을 훈련시키는 학습 방법, 또한 논리적으로 내재화되어 있는 지식을 발견함으로써 일종의 지식의 발견 학습이라고 의미한다. 탐구 학습을 통하여 학습자들은 해당 항목들이 소집단 토의 대화 맥락에 따른 기능을 능동적으로 발견할 수 있는 것으로 예상된다.

둘째, 소집단 토의에서 학습자들의 사회적인 요인으로 인한 화용적 실패를 극복할 수 있도록 상호문화학습의 원리를 교육 방안에 적용하여야 한다. 소집단 토의 과정에서 중국인 학습자는 한국인 모어화자의 문화 지식, 실행, 또한 태도 등을 새롭게 숙지해야 하는 인지적이나 정서적 부담을 가지게 되며, 이러한 부담을 최소화하면서 토의 학습 능률을 극대화시킬 수 있는 상호문화능력[43]을 요구하게 된다. 학습자는 상호문화능력의 신장을 통하여 토의 대화 맥락 속에서 한국인 모어화자들과 함께 성공적인 의사소통을 실현할 수 있으며, 타인과 타문화를 알맞게 대하기 위한 지식·태도·기술을 갖게 될 수 있다. 이에 본 교육 방안에서 상호문화교육[44]의 내용을 참조하여 중국인 학습자들이 원래 인식하지 못했던 개인적인 생각의 제한성을 깨닫게 하고 문화를 보다 객관적으로 바라보게 하여 학습자들의 시각을 넓히며 한국 문화권의 참여자들과 함께 더 효율적인 소집단 토의 대화를 진행하게 한다는 것을 목표로 한다. 특히 소집단 토의에서 한국인 모어화자들과 함께 의사소통을 하는 인식에 있어서는 상호문화교육을 통하여 학습자들이 자신의 의사소통 관습을 파악하고 수정하며 보다 더 객관적인 관점을 가지게 되며 상호적인 사고방식을 형성하게 될 수 있는 것으로 기대된다. 외국인 학습자들은 상호문화교육을 통하여 자신의 주관적인 고정관념을 줄이고 해당 환경에 맞게 의사소통을 진행하는 관습을 갖게 될 수 있다는 것으로 기대된다(김영순

43) 상호문화능력은 다른 사람과 상호적인 관계를 유지하고 다른 문화 간의 상호적인 작용을 하면서 원만한 의사소통을 진행할 수 있는 능력이다. Sercu(2005)은 상호문화능력의 구성요소는 지식(knowledge), 기술/행동(skills/behaviour), 태도/특성(attitudes/traits) 이 세 가지 영역으로 구분할 수 있다고 지적하였다.

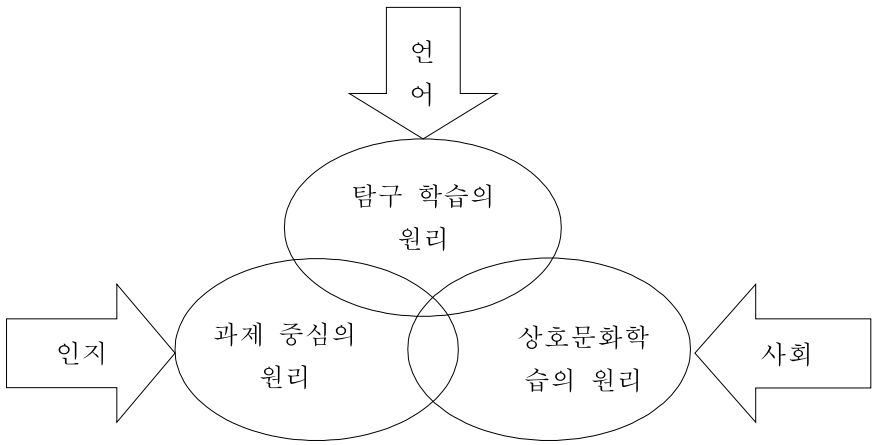
44) 장한업(2014)에서 상호문화교육은 모든 학습자를 대상으로 그들 주변의 문화에 관한 이해를 촉진시켜 그들의 편견을 줄이고, 그들로 하여금 문화적 불평등에 대해 비판적인 시각을 가지게 하며 민족 중심주의에서 벗어나 의사소통하도록 하는 것으로 정의하였다.

외, 2015). 이에 원만한 상호문화능력을 갖추기 위하여 중국인 학습자는 상호문화학습에서 한국 소집단 토의 문화에 대하여 타문화를 존중하는 태도와 객관적인 시각으로 상대 한국인 참여자들의 문화의 정보와 지식을 학습한다.

셋째, 화용적 실패가 초래된 학습자들의 인지적 측면에서의 요인을 고려하여 과제 중심 원리를 도입한다. 중국인 학습자는 한국어를 사용하여 토의 담화를 구성하는 과정에서 한국어의 산출, 또한 논리적인 내용을 구성하는 작업을 동시에 수행하면 인지적으로 상당한 부담을 느끼게 되었고, 특히 본 연구에서의 토의는 학습자들이 평소에 세미나와 발표 준비와 같은 형식으로 많이 접하고 있으며 심층 면담을 통하여 학습자들의 심리적 부담도 확인할 수 있다. 중국인 학습자들이 한국인 모어화자들과 함께 소집단 토의에 참여하는 경험이 별로 없기 때문에 이러한 소집단 토의에 대하여 심리적 부담을 가지고 있는 것으로 나타났다. 특히 학습자들이 실제 학업 수행 과정에서 많이 접하게 된 소집단 토의식의 세미나 및 발표 준비 등 환경에서 토의 내용이 보통 학술적인 지식과 관련된 것이라서 학습자들이 항상 자신의 전문적 지식이 부족하다는 생각을 가지고 자신감이 없으므로 토의 과정에서 자신의 의견을 제대로 표현하지 못하게 되어 화용적 실패를 많이 초래하게 된 것도 확인되었다. 이와 같은 인지적 측면에서의 요인에 대하여 토의식의 말하기 활동이 습관적으로 수행될 정도로 내재화되어야 한다. 즉 소집단 토의의 특성을 지식으로 파악한다면 끝나는 것이 아니라, 충분한 연습을 통하여 경험을 쌓아 진정한 자신의 것으로 만들어야 한다는 것이다. 따라서 본 수업 방안에서도 실제 토의 과제를 수행하는 것에 초점을 두어 설계되었다. 이런 수업을 통하여 학습자들이 한국어 토의의 개념과 특성에 대하여 한층 더 인식을 깊어져 소집단 토의에서 나타날 수 있는 화용적 실패 상황을 파악하며 실제 토의 수행 시 내재된 인식을 가지고 스스로 화용적 실패를 극복하며 상대 참여자와 원활하게 상호작용을 하는 노력이 예상된다.

이에 본 연구는 중국인 학습자들이 소집단 토의 과정에서 나타난 목표문화와 자국 문화의 차이점과 공통점을 이해하고 나서 토의 과정에서 한

국인 참여자들이 드러난 문화를 수용할 수 있는 능력의 신장에 초점을 두어 교육 방안을 고안하고자 한다. 지금까지 토의 과정에서 학습자들이 화용적 실패를 초래한 양상 및 원인을 기반으로 도출된 교육 내용 구성의 원리를 정리하여 그림으로 표현하면 다음과 같다.



[그림 Ⅳ-1] 본 교육 방안의 내용 구성 원리

2) 교수·학습 방법

Ⅲ장에서 살펴본 중국인 학습자가 소집단 토의에서의 화용적 실패의 특징을 바탕으로 실제 소집단 토의 시청 자료와 역할놀이를 활용한 교수법을 마련하도록 한다.

먼저 시청 매체 자료를 활용하여 본 연구의 소집단 토의 교육을 이루도록 하고자 한다. 선행 연구에 따르면 한국어 교육을 비롯한 언어 교육 분야에서 다양한 매체를 활용하는 방법가운데서도 시청 매체 자료를 활용하는 것은 중요한 의미를 갖는 이유는 다음과 같이 있다. 먼저 시청각 자료는 인간의 인지과정에 더욱 친화적이고 시청각 자료는 언어 교육 교재로서 효과적이라고 할 수 있다. 또한 시청각 자료는 학습자 중심의 효과적인 매체로서 교수자와 학습자 간의 관계를 수직적 구조에서 수평적 구조로 변화시킬 수 있기도 한다고 지적하였다. 이 외에 박혜진(2004)에

서는 시청각 자료는 학습자들에게 내용이나 의미에 관한 교육뿐만 아니라 언어 학습에 관한 길잡이 역할도 제공해 줌으로써 학습자들이 언어 자료들을 창조적으로 문맥화하게 될 수 있으며 이러한 연습을 통하여 훨씬 더 효과적인 언어 학습을 이루게 해 준다고 주장하였다. 덧붙여 학습자들이 배경지식을 활용하여 교실에서뿐만 아니라 다른 환경에서의 의사소통 상황까지에도 학습한 내용을 연결할 수 있다고 하였다. 또한 시각 자료, 동영상 자료 등 매체 자료를 활용한 문화교육 방안이 반복적으로 문화교육 방법으로서 등장하고 있는 것은 선행연구자들에 의하여 교육 현장에서의 방법적 활용을 통하여 그 방법의 효과는 이미 검증되어 있다고 할 수 있다.

따라서 본 교육 방안에서도 비디오 자료를 활용하고자 한다. 중국인 학습자가 중국에서 재학할 때 실제로 한국어로 소집단 토의에 참여하는 기회가 많지 않고 소집단 토의에 관한 화용 지식에 대한 인식이 부족한 것을 감안한다면 시청각 매체를 활용한 언어 교수는 매우 효과적일 것으로 기대된다. 특히 사회화용적 측면의 교육 방안에 있어서 학습자들이 다만 양국 간의 이러한 문화 가치 유형에 차이가 있는 것을 아는 것은 실제 교육 결과로 본다면 큰 수용이 없다고 본다. 왜냐하면 문화 차이가 있는 것은 추상적인 개념으로 학습자들이 이러한 문화 차이가 도대체 특정적인 소집단 토의에서 어떻게 드러날 수 있는지 제대로 이해하지 못하는 것이기 때문이다. Larsen-Freeman(2000)에서는 의사소통 언어 교수를 위하여 실제 생활과 관련이 있는 실제적인 자료(authentic materials)를 활용하여야 한다고 주장하였다. 이와 같이 진제희(2004)에서도 교사가 담화 중의 특정한 요소들을 제한하여 실제적인 자료에 초점을 맞추어 대화를 분석하게 한다면 교실 현장에서 제공할 수 없는 한국어의 자연 모습을 제공할 수 있음으로써 학습자들의 사회언어학적인 능력의 배양을 실현할 수 있는 효과적 자료가 될 수 있다고 주장하였다. 특히 중국인 고급 학습자들에게 중국의 재학 과정에서 한국인 모어화자와 함께 소집단 토의에 참여하기는커녕 한국어 토의에 참여할 수 있는 기회가 거의 없고 이에 실제적인 토의 자료를 보여주는 것은 매우 중요하다는 것으로 본

다. 이에 따라 학습자들에게 실제 토의 비디오 자료를 보여주는 방식으로 교육 방안을 구안하고자 한다.

또한 역할놀이를 택하고 학습자에게 상상의 공간을 제공해 주고 타문화의 입장에서 생각하고 행동하는 것을 통하여 외국인 학습자가 실제로 다른 문화를 인식할 수 있으며 모국 문화도 새롭게 성찰할 수 있다.[45] 그리고 학습자가 차이의 발견에 초점을 두어 보통 조별로 발표하며 자국 문화와 다른 문화 간에 있는 차이를 인식하고 이해하는 데 도움이 된다. 이경숙(2012)에서도 사회화용적 실패 요인은 다만 외국인 학습자들에게 한국인 모어화자들의 가치관이나 사고방식을 일방적으로 가르치는 것보다는 비교문화 화용론의 차원에서 서로 다른 사회문화적 배경에 기대어 특정 상황별로 다르게 나타나는 화용적 양상에 대하여 토론하고 이해하는 방향으로 학습자들을 위한 화용 교육이 이루어져야 할 것이라고 지적된 바가 있다.

역할놀이는 학습자가 다양한 실제적인 상호문화적인 상황에서 직접 참여하게 할 수 있음으로써 학습자들의 이해와 수행 능력을 확실히 길러주는 방법이다. 역할놀이를 통하여 학습자들이 상상의 공간을 얻을 수 있으며 한국 소집단 토의 문화를 감정이입[46]과 시각 변화로 제대로 인식하고 이해할 수 있다. 역할극은 자신을 다른 사람이나 다른 문화의 입장에 놓음으로써 감정이입의 과정에 초점을 둔다. 역할놀이는 역할극을 하는 과정에서 다른 사람들의 역할을 해 볼 수 있으며 토의 과정에서 다른 사람들과 그 문제에 대한 대책을 토의하면서 사회적 경험도 하게 한다.

---

45) 강민정(2006)은 상호문화적 관점으로 한 문화 교육 수업에서 활용할 수 있는 방법은 역할놀이(role-playing), 문화 동화 (culture assimilator), 문학 분석 (literary analysis), 문화캡슐 (culture capsule), 시뮬레이션 게임(simulation Game), 사례연구(case study) 등으로 제시하였다.

46) 문화적 다양성의 존중과 공통성의 지향을 어떻게 양립시킬 수 있는가는 윤리적 문제로 해결책을 찾을 수 있는 데 이 윤리는 감정이입 정서를 통하여 구현될 수 있다(박인철, 2010). 감정이입은 모든 협상과 적응은 자신을 타인의 입장에 놓을 수 있는 능력, 자신을 다른 관점 속에 던질 수 있는 능력 등 역지사지의 자세이고 이때 타문화에 대한 지나친 감정이입은 문화적 상대주의를 유발하고 타문화에 대해 객관적인 판단이 이루어지지 못하게 할 위험이 있다.

이러한 경험은 학습자로 하여금 다만 하나의 사회적 현상에 대하여 자신의 개인적인 주장만 하는 편협한 사고를 벗어나게 할 수 있으며 상대방의 감정이나 관점에 대해 다시 고찰하게 하고 수용할 수 있는 기회를 제공하기 때문에 궁극적으로 자기중심성에서 벗어날 수 있게 해준다. 김민정(2006)에 따르면 역할놀이는 학습자들을 실제적인 상황에서 직접 참여하게 하기 때문에 문화교육의 중요한 목표인 학습자들의 의사소통 능력을 신장시킬 수 있도록 하는 방법이라고 할 수 있다. 학습자가 직접적으로 실제 상황에서 극본을 읽어가고 실제 역할을 담당할 수도 있으며 간접적으로 역할극을 구경하고 반응을 발견할 수도 있다. 이를 통하여 중국인 학습자로 하여금 소집단 토의 과정에서 한국인 모어화자의 토의 문화를 이해할 수 있게 한다.

3) 교수·학습 실제

(1) 교수·학습 모형 설계

앞의 2절에서 제시한 소집단 토의에 관한 교육 내용을 바탕으로 3절에서 제시한 관련된 교수·학습 원리를 적용하여 한국어 중국인 고급 학습자를 위한 화용적 측면에서의 소집단 토의 교수·학습 모형을 아래의 표와 같이 제안한다.

<표 Ⅳ-5> 본 연구의 교수·학습 모형

단계	목표	내용 및 방법
도입 단계	소집단 토의 인식	· 소집단 토의에 관한 경험 이야기 · 소집단 토의의 특성 인식하기 · 토의에서 나타난 의사소통 장애의 초래 원인을 추측하기
전개 단계	화용적 실패 인식	· 화용적 실패로 인한 의사소통 장애가 나타난 소집단 토의의 시청 자료 제시 · 탐구 학습을 통하여 토의에서 나타난 화용적 실패의 개념 및 유형을 발견하기
	화용적 공손성 장치의 지도	· 모범 사례 및 실패 사례 자료 제시 · 두 상황 사이의 화용적 공손성 장치 사용의 차이점 발견 · 교사가 토의 과정에서 화용적 공손성 장치 목록 제시 및 설명
	한국어 소집단 토의 문화의 수용	· 역할 놀이 실행하기 · 한·중 양국 토의 문화의 유사점 및 차이점 토론하기 · 토론을 기초로 재실연하고 재토론하기 · 경험 내용을 교환 및 일반화하기
활용 단계	실제 토의 실행	· 4인 단위로 소집단 토의를 구성하여 실행하기 · 자기 반성 및 동료 피드백
마무리 단계	정리	· 실행 감사 발표 · 교사 정리

화용적 측면에서 제시할 소집단 토의 교육은 먼저 학습자들이 토의에서 나타나는 화용적 실패에 대한 지식을 숙지하게 한 후, 학습자들이 토의 과정에서 화용언어적 실패와 사회화용적 실패를 초래하지 않도록 독립적으로 교육을 실행한 다음에 중국인 학습자가 소집단 토의 과정에서 활용할 수 있도록 훨씬 더 종합적인 연습이 실현되어야 한다. 이에 따라 화용적 실패를 초래하지 않도록 중국인 고급 학습자를 위한 소집단 토의 교육은 배경 지식 활성화, 토의에 나타난 화용적 실패 인식, 화용적 공손

성 장치의 지도, 한국어 소집단 토의 문화의 수용, 실제 토의 실행, 마무리 단계로 구분한다.

본 연구의 교수·학습 모형은 소집단 토의에서 화용적으로 적절하게 발화하고 이해하기에 관한 내용으로 구성하고 수업 대상은 고급 숙달도에 있는 중국에서 재학 중인 중국인 한국어 학습자로 한다. 수업 시간은 총 3시간으로 1교시에 소집단 토의에서 문화 차이로 인한 의사소통 장애에 대한 문제의식을 이끌어 내고, 2교시에 소집단 토의에서의 화용적 규범을 교수하며, 3교시에 학습자들끼리 소집단 토의를 실행하며 자기 반성(self-evaluation)과 동료 피드백(peer-evaluation)을 하도록 구성한다.

(2) 수업 모형 예시

본 절에서는 중국인 고급 한국어 학습자를 대상으로 앞서 설계한 교육 모형을 바탕으로 화용적 실패를 초래하지 않도록 하는 소집단 토의 교육의 실제 수업을 설계하였다. 수업은 3차시로 구성되며, 각각 60분 동안 진행된다.

① 도입 단계(15분)

소집단 토의에서의 화용적 실패를 극복하기 위하여 먼저 한국어 소집단 토의를 언제 어떻게 할지에 대한 문제의식이 필요하다. 이를 위하여 학생들이 자연스럽게 자신의 토의 경험에 관한 것을 발표하고 다른 학생들과 함께 공유하는 시간을 제공해 준다. 학생들이 교류할 때는 특히 소집단 토의는 어떤 단계 구조 특성을 가지고 있는지, 또한 각 토의 단계에서 참여자들에게 어떤 요구가 있는지에 대하여 토론하게 하고 교사가 학생들의 발언을 정리하고 체계적으로 설명한다.

학생들에게 그들이 앞으로 한국으로 유학한다면 한국에서 학문 목적인 학습자로서 대학 생활에서 발표 준비나 세미나 등 같은 소집단 토의 형식의 학습을 많이 경험할 것은 알려준다. 이를 통하여 한국인과 함께 소집단 토의를 참여하는 것의 중요성과 필요성을 밝힌다. 이를 맥락으로

한국인 모어화자와 함께 참여하는 한국어 소집단 토의 상황을 제시하고 이러한 소집단 토의에서 의사소통 장애가 나타날 때는 토의 대화 흐름에 어떤 변화가 있을 것인지, 또한 어떤 원인으로 토의에서 의사소통 장애가 초래될 수 있는지에 대하여 의견을 발표하도록 한다. 이를 통하여 소집단 토의에서 참여자 간의 중한 양국의 문화 차이로 인하여 의사소통 장애가 발생할 수 있는 것을 지적하고 학생들에게는 토의에서 원활하게 의사소통을 하도록 한국어 토의에 관한 화용적 지식을 가져야 하는 의식을 이끌어낸다. 이 단계의 교수학습 절차를 정리하면 다음과 같이 진행된다.

* 소집단 토의에 대한 경험을 이야기한다. * 소집단 토의의 단계 구조, 또한 각 토의 단계에서 토의 참여자에게 어떤 요구가 있는지에 대한 자신의 이해를 이야기 한다. * 소집단 토의에서 의사소통 장애가 나타날 때 토의 대화 흐름의 변화에 대하여 토론하다. * 소집단 토의에서 어떤 요인으로 의사소통 장애가 초래될 수 있는지 토론한다. * 문화 차이를 비롯하는 사회문화적 요인은 의사소통 장애를 초래할 수 있는 것을 인식한다.

② 전개 단계

이 단계에서는 다시 화용적 실패의 인식, 화용적 공손성 장치의 지도, 또한 한국어 소집단 토의 문화의 수용 세 가지 단계로 구분하여 진행된다. 다음은 구체적인 진행 절차이다.

가) 소집단 토의에 나타난 화용적 실패 인식 (15분)

사전 촬영한 소집단 토의 자료를 학습자들에게 보여준다. 각 토의가 끝날 때는 학생들이 찾아낸 의사소통 장애가 발생된 경우들을 발표하게 하고 이러한 의사소통 장애를 초래하는 이유에 대하여 추측하게 한다. 비디오 자료를 학생들에게 직접 보여주고 수업을 실행하는 것이 효과적

이라고 본다.

이 단계에서는 의사소통 장애가 발생한 후에 토의의 대화 맥락에 어떤 부정적인 영향을 끼치고 있었는지, 또한 중국인 학습자들이 소집단 토의에서 화용적 실패를 초래하는 사회문화적 요인은 무엇인지라는 질문을 제시하여 학습자들이 소집단 토의에서 한국인 모어화자와 함께 원활하게 상호작용을 할 수 있도록 소집단 토의에 관한 화용적 지식이 필요하고 토의에서 화용적 실패를 초래하지 않도록 교육을 받아야 하는 중요함을 깨닫게 하도록 한다. 이 단계의 수업 절차는 다음과 같이 진행된다.

* 소집단 토의의 시청 자료를 보여 준다.
* 학생들에게 시청 자료의 토의 전사 자료와 질문 목록을 나눠 준다.
- 이 토의 상황에서 중국인 학습자들이 부적절한 참여 표현이 있는가요?
- 학습자의 부적절한 참여 표현으로 인하여 의사소통 장애가 초래된 것인가요?
- 학습자의 부적절한 참여 표현으로 인하여 토의에 어떤 영향을 끼치는가요?
- 학습자의 부적절한 참여 표현이 초래된 이유가 무엇인가요?
* 네 사람씩 팀을 짜서 질문 목록에 따라 분석한다.
* 분석한 다음에 팀마다 토론 결과를 발표한다.
* 교사가 학생들이 토론한 내용을 정리하여 토의에서 나타날 수 있는 화용적 실패의 개념과 유형을 명시적으로 제시한다.

나) 화용언어적 실패의 극복 (30분)

학생들이 토의 과정에서 화용언어적 실패를 초래하지 않도록 교육하는 내용은 화용적 공손성 장치의 지도를 중심으로 진행된다. 구체적인 수업 내용은 아래와 같다.

* 토의에서의 화용적 공손성 장치에 관한 화용언어적 실패

다음은 '전공을 선택할 때 어떤 조건을 고려하여야 하는가?'라는 주제에 대해 한국인 모어화자와 중국인 학습자들과 함께 토의한 내용 중 일부입니다. 토의 상황 1과 토의 상황2를 비교해 봅시다.

토의 상황 1:

CKL1: 취직하는 게 중요하기도 한데: 근데 그거는 그냥 돈만 생각하는 걸로 된 거랑 같은 느낌이에요. 돈을 버는 것에만 집중하면 자신의 인생 목표도 찾지 못하고 공부하는 동기도 없어지고:

KNS1: 음:: 제 생각은: 취직을 고려하는 게 앞으로 자신의 인생에 정말 그냥 돈만 버는 거도 아니겠죠. 대학교 전공은 나중에 제가 바꾸고 싶다고 바꾸기 쉽지 않은데 내가 관심이 있는 거는 취미로 대학교가 아니라도 진짜 배울 수 있으니까:=

CKL2: =근데 지금 고려해야 하는 것은 앞으로 대학교를 졸업한 후에 보내야 하는 직장 생활이 아니에요?

KNS1: 음: 직장에-

CKL1: [직장에 들어가서 자신이 매일 해야 하는 것은 자신이 좋아하지 않으면 너무 힘들겠죠. 아무래도 직장이 한 사람의 시간에 정말 큰 부분을 차지하고 있어서요.

KNS1: 음:: 전공이랑 자신의 취미랑 잘 맞으면 그게 제일 좋죠.

토의 상황 2:

CKL1: 취직하는 게 중요하기도 한데: 근데 그거는 그냥 돈만 생각하는 걸로 된 거랑 같은 느낌이에요. 돈을 버는 것에만 집중하면 자신의 인생 목표도 찾지 못하고 공부하는 동기도 없어지고:

KNS1: 음:: 제 생각은: 취직을 고려하는 게 앞으로 자신의 인생에 정말 그냥 돈만 버는 거도 아니겠죠. 대학교 전공은 나중에 제가 바꾸고 싶다고 바꾸기 쉽지 않은데 내가 관심이 있는 거는 취미로 대학교가 아니라도 진짜 배울 수 있으니까:=

CKL2: =근데 앞으로 대학교를 졸업한 후에 다들 보내야 하는 직장 생활을 고려하는 필요도 있는 것 같다고 생각해요.

KNS1: 그러네요. 직장에 들어가면 자신이 매일 해야 하는 것은 자신이 좋아하지 않으면 너무 힘들겠죠. 근데 취직을 고려하지 않으면 앞으로 취직해야 할 때 일자리를 찾는 거도 힘들 수 있는 것 같아요.

위와 같이 소집단 토의에서 화용언어적 실패에 관한 규준이 적절히 지켜진 모범 토의 상황과 그렇지 못한 학습자들이 화용언어적 실패를 초래된 토의 상황을 함께 학생들에게 제시한다. 학생들이 이 두 가지 토의 상황을 비교하고 대조하는 탐구 과정을 통하여 교사는 소집단 토의에서 화용언어적 실패를 초해하지 않도록 지도한다. 교사는 위에서 도출한 내용을 학생들과 함께 정리하며 학생들은 토의에서 나타난 화용언어적 실패에 대한 지식을 형성한다.

제2언어 교육에서의 탐구 학습은 학습자들이 예측하기 어려운 내용, 또한 학습자들이 새로운 정보에 대한 학습의 가능성과 관련이 있다. 언어 학습의 가능성을 높이기 위해서는 학습자들이 과제를 충분히 이해할 수 있는 방식으로 단순화시켜 제시할 필요성이 강조된다. 학습 과제는 학습자들의 한국어 숙달도에 맞추어 적절한 형태의 양식을 선택하여 제시한다면 학습자는 스스로 새로운 지식을 발견할 수 있는 것으로 예상된다. 이에 이 단계에서 소집단 토의에서 해당 항목이 적절히 활용되어 토의의 특성이 올바르게 드러난 모범 상황을 학습자들의 화용적 실패가 포함되어 있는 상황과 함께 제시한다. 제시된 토의 상황은 학습자들이 실제 학업 수행 과정에서 많이 접해온 소재를 주제로 담고 있는 범위에서 구성한다. 다음에 탐구 학습을 통하여 학생들이 제시된 모범 소집단 토의 상황과 화용적 실패가 초래된 소집단 토의 상황 간의 차이를 인식하고, 더 나아가 이 두 상황의 차이를 보이게 된 활용 항목을 찾아낸다. 그리고 토의에서 해당 항목이 어떤 기능이나 역할을 담당하고 있는지, 또한 왜 해당 항목을 활용해야 하는지에 대해서는 깨닫게 된다. 여기서 교사는 학습을 촉진하는 역할로서 학습자가 탐구 학습을 알맞게 수행할 수 있도록 도움을 주며, 학습의 마무리 단계에서 교사가 핵심적인 내용을 한 번만 정리하여 학생들에게 설명한다. 탐구 학습은 학생들이 스스로 능동적으로 새로운 지식을 발견한다는 것을 강조한다. 이러한 탐구 학습의 원리에 의한 교육 내용을 제시하는 것은 학생들이 스스로 차이를 발견하고 이를 자신의 지식으로 발전시키게 한다. 능동적인 탐구 학습을 통하여 새로운 원리 및 규칙을 찾아내는 과정에서 학생들이 새로운 문제

를 해결하는 경우에서 이를 적용하고 일반화할 수 있는 능력을 습득하고 양성하게 된다는 것이다.

이에 위의 사례를 학생들에게 보여준 다음에 아래의 질문지를 제시한다.

아래의 질문을 생각해 보시고 친구들과 함께 토론해 보세요. - 토의 상황1과 토의 상황2 중에서 어떤 토의가 더 잘 된 토의인가요? - 왜 그렇게 생각하는가요? 어느 부분이 잘 되지 않는지 찾아봅시다. - 잘 되지 않는 부분이 발생된 이유가 무엇인가요?

다) 사회화용적 실패의 극복 (60분)

시청 자료를 활용한 역할 놀이 실제 수업 내용은 아래와 같다.[47]

47) Shaftel(1970)에서 역할놀이의 활동 단계로 학급의 관심을 집중시키기, 참여자를 선정하기, 사전 준비하기, 관찰자를 준비시키기, 실연하기, 토론과 평가하기, 재실연하기, 재토의하고 평가하기, 경험내용을 교환 및 일반화하기를 제안하였다.

<표 Ⅳ-6> 역할 놀이 실제 수업 내용

학습 목표		학생들은 실제 소집단 토의 시청 자료에서의 한국인 참여자가 '개인 의견 확정' 단계에서 모든 참여자들의 개인 의견을 확정하는 데와 '공동 의견 확정' 단계에서 공동의 의견을 확정하는 데에 모호성을 줄이고 협력자 역할을 수행하고 있는 한국어 소집단 문화 성향을 경험할 수 있고 내부자 관점을 통해 기존에 가지고 있던 제한된 시각을 변화시킬 수 있다.
단계		흐름
단계1	참여자들의 관심을 집중시키기	·문제를 분명히 이해하기 ·문제 분석 및 탐색 ·역할놀이 관련 설명
단계2	참여자 선정	·역할 분석 ·역할 놀이자 선정
단계3	관찰자의 준비	·살펴볼 것 결정 ·관찰 과제 할당
단계4	실연하기	·역할놀이를 시작하기
단계5	토론과 평가하기	·역할놀이에서의 문화 성향을 검토하기 ·한·중 양국 참여자가 토의 과정에 드러낸 유사점 및 차이점에 초점을 맞추고 토론하기 ·다음의 실연을 준비하기
단계6	재실연 및 재평가	·수정된 역할 놀이 ·재실연하기 ·재컴토 및 재평가
단계7	경험 내용을 교환 및 일반화하기	·문제 상황을 실제 경험 및 현재 문제와 관련짓기 ·행동의 일반적 원칙 탐색

역할 놀이의 단계 구성은 상호문화학습의 내용과 결합하여 고안되었다. 상호문화학습의 내용은 크게 세 가지 측면으로 나눌 수 있으며(녹요, 2018) 먼저 문화 간 유사성에 관한 상호적인 공감을 이루어야 하고 학생들은 다른 문화와 접촉하는 경우에서 자기 모국의 문화와 비교하면서 문화 간의 유사점을 먼저 찾아낸다. 다음에 학생들은 문화 차이성을 인정하여야 하고 상호 존중하는 태도를 갖게 하여야 한다. 학생들이 자기중

심적인 관점에서 가지고 있는 다른 문화에 대한 제한적인 인지가 있을 수 있기 때문에 다른 문화를 접촉할 때 자신의 의식이나 해석의 틀에 맞지 않는다면 학생들이 문화적인 충격을 받고 부정적으로 다른 문화를 평가할 수 있는 것이다. 이에 상호문화학습에서는 자기중심주의에서 벗어나며 타문화를 가치화하여 문화의 다양성을 인정하고 다른 문화에 관한 상호적으로 존중하고 객관적인 자세를 강조한다. 마지막 측면은 상호문화학습을 통하여 학생들이 보다 객관적인 문화에 대한 인식을 갖게 될 수 있으며 타문화와 자문화가 공유할 수 있는 공동체를 창출할 수 있는 것이다.

이에 역할 놀이 과정에서 먼저 중국인 학습자들의 사회화용적 실패가 나타난 소집단 토의의 실제 시청 자료를 학생들에게 제시한다. 제시된 토의 상황에서 한국인 참여자와 중국인 참여자들의 문화 성향을 이해하고 분석한다. 이어서 교사는 학생들의 해석 관점을 면밀히 분석하여 중국인 참여자의 입장에 선 학생을 한국인 참여자의 입장에 서서, 한국인 참여자의 입장에 선 학생을 중국인 참여자의 입장에 서서 역할을 맡게끔 한다. 다른 학생들도 관찰자로서 양국 참여자의 역할을 자세히 관찰하여 보고 토의 과정에서 드러난 문화 성향을 분석하게끔 한다. 그리고 소집단 토의 과정에서 어떤 역할이 어떤 문제를 유발하게 되어 있는지 살펴보도록 하고 역할 놀이가 끝난 후에 교사는 한·중 양국 참여자의 역할이 토의 과정에서 드러낸 문화 성향의 차이점에 초점을 두어 학생들이 토론해 보게 한다. 특히 한국인 역할을 실행한 학생들이 어떤 느낌을 받았는지 발표하게 한다. 학생들이 토론하고 제시한 내용에 따라 한국인 참여자와 중국인 참여자의 역할에서 다시 실연하게끔 하고 재토론하며 평가한다. 이 후에 한국인 모어화자가 '개인 의견 확정' 단계에서 모호성을 줄이고 '공동 의견 확정' 단계에서 촉진 역할을 수행하는 성향에 대해 학생들이 자신의 실제 경험과 결합하여 토론하게 하고 한국어 소집단 토의에서 참여자로서 어떻게 해야 할 것인지에 대하여 교사도 학생들에게 물어본다.

김옥선(2007)은 상호문화학습에서 강조한 것은 목표언어나라의 모든 문

화를 익히는 것이 아니고 학습자들과 관련이 있는 특정한 분야를 선택하는 것이다. 학습자는 이러한 특정한 분야를 통하여 학습자들이 스스로 필요한 내용이나 지식을 얻을 수 있으며 이러한 지식을 개인적인 관점에서 분석하여 새로운 것을 재창출하는 방법을 배우는 것은 상호문화학습의 핵심이라고 하였다. 이에 본 교육 방안에서 역할 놀이를 통하여 학생들이 기존에 이해할 수 없었던 한국어 소집단 토의 문화를 다시 바라보게 되고 특히 이 나라의 특정적인 사회 상황이 그 문화의 특수성을 형성하기 때문에 타문화의 관점에서 문화 간의 차이를 이해하여야 한다는 시각의 전환을 촉진시킬 수 있는 것으로 예상된다. 학생들은 역할 놀이 과정에서 자신이 다른 사람의 시각에서 다른 문화를 체험할 수 있으며 관찰자를 포함한 모든 학생들은 자신의 모국 문화를 한국 문화와 비교하면서 외부자로서의 관점으로부터 내부자적인 관점까지 의식적으로 오고 갈 수 있는 교육적 효과를 기대할 수 있다.

③ 활용 단계 (50분)

활용 단계는 교사가 학생들에게 앞의 수업 단계에서 학습된 지식을 실제적으로 활용해 보도록 지도하는 단계이다. 이는 학생들이 위와 같은 교육을 받은 다음에 전에 학습한 지식을 체계적으로 통합하여 실제 토의 대화 맥락에서 화용적 실패를 초래하지 않도록 원활하게 의사소통을 실현할 수 있는지를 확인할 수 있는 단계이다. 실제적인 의사소통을 강조하는 과제 중심 교수법(task-based instruction)은 학습자가 주어진 문제를 해결하면서 기능을 습득하게 하며 목표어에 관한 지식을 가지게 되고 실제와 비슷한 의사소통을 수행해 볼 수 있기 때문에 학습자들은 지식을 진정한 자신의 것으로 내재화할 수 있는 연습을 강조한다(조수진, 2007: 65). 중국인 학습자들이 특히 중국에서 한국어를 공부하고 있는 학생들은 한국인과 함께 토의에 참여하기는커녕 한국어로 소집단 토의에 참여하는 경험도 거의 없는 것이다. 이에 중국인 학생들이 한국인 모어 화자들과 함께 소집단 토의를 할 때 한국인 모어화자와 원활하게 상호작용할 수 있게 하기 위해서는 먼저 무시할 수 없는 점은 학생들에게 소집단 토

의 형식의 말하기가 충분한 연습을 통해 내재화되어야 한다는 것이다. 즉, 토의의 개념이나 특성을 다만 지식으로만 학습하는 것이 아니라 학생들이 직접 수행을 해 보고 진정한 자신의 것으로 만들어야 하는 것이다.

이에 이 단계에서 먼저 4인 1조로 나누고 (A조, B조), 조별로 주제 하나씩 골라서 직접 소집단 토의를 실시한다. 각 조가 주제를 골라 소집단 한국어 토의를 실시한다. 그러나 모든 학생들이 2개 주제에 대하여 다 충분히 이해하여야 한다고 요구한다. 왜냐하면 1조(A조)는 토의하는 동시에 다른 1조(B조)의 학생들이 옆에 관찰자[48]로서 토의에 참여할 것이기 때문이다. 이 때는 B조 학생들에게 A조 학생들의 토의 과정에서 나타난 화용적 실패 양상을 평가하게 하기 위하여 아래의 토의 중의 화용적 실패 양상 관찰 활동지를 배분할 것이다.

48) 본 수업 방안에서 조별 토의가 진행될 때 옆에 관찰자 역할로 지정된 학습자가 보다 안정적인 심리 상태에서 한국인 모어화자로서의 입장으로 토의 참여자들의 화용적 문제를 찾아낼 수 있는 것이다. 제삼자의 입장에서 중국인 학습자들끼리의 소집단 토의를 관찰할 때 한국인 모어화자의 시각에서 화용적 문제를 찾아내는 것은 본 수업 방안에서 가장 핵심적인 교육 효과가 실현될 수 있다고 본다. 왜냐하면 이러한 입장에서 관찰하는 것은 관찰자로서의 학습자 스스로에게는 자신이 화용 능력에 관한 지식을 잘 파악하여야 한다는 것뿐만 아니라 소집단 토의에서 화용적 실패 및 의사소통 장애가 나타나는 상황에 대한 문제의식도 깊이 암기하는 데에 도움이 될 수 있기 때문이다. 이런 관찰 과정을 통하여 학습자들의 내재 능력으로서 화용 능력을 발달시킬 수 있다고 생각한다.

소집단 토의 과정에서 학습자들이 화용적 실패를 초래된 경우	상황1	상황2	상황3
어떤 양상으로 의사소통 장애 발생을 판단하는 것인가? (대화 중단 / 대화 지연)			
어떤 화용적 실패로 의사소통 장애를 초래하는 것인가? (화용언어적 실패 / 사회화용적 실패)			
화용적 실패로 인하여 토의에 어떤 영상을 끼친 것인가? (모호성 줄임 미실현/ 협력자 역할 수행 미실현/ 참여자 간의 공손성 유지 미실현)			
이러한 화용적 실패를 극복하도록 어떻게 고치는 것은 좋을까?			

[그림 Ⅳ-2] 토의 중의 화용적 실패 양상 관찰 활동지

토의가 끝난 후 자기 반성과 동료 교류를 실시한다. 소집단 토의에서 학생들의 화용적 실패 양상을 파악하기 위하여 아래의 활동지를 학습자들에게 한 장씩 배분한다. 활동 내용은 자기 반성 과정과 동료 교류 두 가지 과정을 포함한다. 먼저 학생들이 자신이 소집단 토의에서 느꼈던 화용적 실패에 대한 사항을 반성할 것이다. 이에 따라 학생들이 자신이 가지고 있는 소집단 토의에 관한 화용 지식을 실제 토의 실행 과정에서 어떻게 적용할 수 있는지 스스로 분석하며 탐색할 수 있는 기회를 제공한다. 또한 동료 교류를 통하여 학생들이 자신이 찾기 어려운 화용적 실패도 발견될 수 있다고 예상된다. 특히 관찰자로서의 제3방 학생을 통하여 토의가 전체적으로 어떤 느낌을 드러냈는지 알 수 있는 것이다.

1) 다음은 우리 조가 실제 수행한 토의 촬영본입니다. 토의 촬영본을 보시고 소집단 토의에 참여했던 기억을 되살려 봅시다.
2) 점검표의 기준에 따라서 자신의 토의 중 화용적 실패 양상을 평가해 봅시다. (매우 그렇다:5, 그렇다:4, 보통이다:3, 그렇지 않다:2, 매우 그렇지 않다:1)

시기	내용	평가
화용적 실패 내용	① 토의 과정에서 상대 참여자들이 나의 의도를 오해한 적이 없는가?	
	② 상대 참여자들이 나의 의도를 오해하게 된 이유는 아는가?	
	③ 토의 과정에서 내가 상대 참여자들의 의도를 오해한 적이 없는가?	
	④ 내가 참여자들의 의도를 오해하게 된 이유는 아는가?	
화용적 실패 결과	⑤ 토의 과정에서 나의 화용적 실패로 의사소통 장애를 초래하게 된 적이 없는가?	
	⑥ 토의 과정에서 참여자들 사이의 공손성을 유지하고 있는가?	
	⑦ 토의 '개인 의견 확정' 단계에서 각 참여자들의 의견에 대한 모호성을 줄이도록 참여하고 있는가?	
	⑧ 토의 '공동 의견 확정' 단계에서 공동의 지식을 구성하도록 협력자 역할을 수행하고 있는가?	

3) 후회가 되는 부분을 시트에 적어 봅시다. 다음에 어떻게 하면 좋을까요?

부분	문제점	해결 방안

4) 자기 점검 결과를 다른 토의자들과 공유해 봅시다.

[그림 Ⅳ-3] 토의 중 화용적 실패 양상을 파악하기 위한 활동지

④ 마무리 단계 (10분)

조별 소집단 토의가 모두 종료된 후, 학생들이 각자 자신이 소집단 토의를 수행하면서 느낀 것과 어려웠던 상황 등에 대해서 발표한다. 소

집단 토의에서의 화용적 실패는 자신이 의도하는 내용을 맥락과 상대방에 맞게 표현하지 못하거나 상대 참여자의 의도를 정확하게 이해하지 못하는 데서 오는 결과이다. 따라서 소집단 토의에서 요구된 참여자 간의 공손성 유지, '개인 의견 확정' 단계에서 요구된 모호성 줄임, 또한 '공동 의견 확정' 단계에서 요구된 협력자 역할 수행에 있어서 학생들이 소집단 토의에서 나타날 수 있는 화용적 실패를 극복하기 위한 능력을 가져야 한다.

Ⅴ. 결론

1. 요약

학업 수행 과정에서의 실제성을 고려한다면 한국어를 배우고자 하는 학문 목적 중국인 학습자들은 대학 수업에서 한국인 원어민들과 함께 하는 토의 형식의 소집단 활동을 많이 접하게 된다. 그러나 이러한 토의 형식의 소집단 활동에서는 고급 수준의 한국어 구사 능력을 갖추는 외국인 학습자라도 토의 과정에서 한국인 모어화자와 원활하게 상호작용을 하지 못하는 모습이 지속적으로 발견된다고 한다. 그 이유는 참여자들이 서로 생각을 나누는 토의 과정에서 상호이해의 목적이 핵심이며, 상이한 문화 가치 유형을 이해하지 않으면 정보의 왜곡이나 정보의 손실 등이 발생할 수 있기 때문이다. 이에 목표어에 대한 외국인 학습자들의 어휘적·문법적 지식이 높더라도 학습자가 해당 언어에 대한 화용 능력을 갖추고 있지 않으면 목표어로 의사소통을 할 때 많은 어려움을 겪을 수 있는 것이다. 토의 과정에서는 개인의 지식 구성뿐만 아니라 모든 참여자들 간의 공동의 지식을 하는 것도 중요하기 때문에 중국인 학습자가 주변적인 역할에만 머물러있지 않고 공동의 지식을 구성하는 데 적극적으로 기여하도록 해야 한다.

그래서 본 연구는 중국인 한국어 고급 학습자와 한국인 모어화자로 구성된 소집단 토의에서 나타나는 학습자들의 화용적 실패로 인한 의사소통 장애의 발생 양상을 관찰하고 그 구체적인 요인에 대하여 분석하고 분석 결과에 의하여 화용적 측면에서 중국인 고급 학습자를 위한 소집단 토의 교육 방안을 제시하는 것에 목적을 둔다. 이에 본 연구의 연구 문제를 다음과 같이 설정하였다. 첫째, 소집단 토의에서 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패 양상은 어떠한가? 둘째, 토의 중 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패가 나타난 원인은 무엇인가? 셋째, 중국인 고급 학습자들이 화용적 실패를 극복하기 위한 소집단 토의 교수·학습 방안은 어떻게 설계하는가?

Ⅰ장에서는 연구에서의 목적 및 필요성을 밝히고, 기존 연구를 고찰함으로써 본 연구의 연구 범위를 초점화했다. 그리고 연구 내용에 알맞은 연구 방법을 선택하여 정리하였다.

Ⅱ장 1절에서는 소집단 토의의 개념 및 토의 참여자 간의 사회적 상호작용, 또한 제2언어 학습자의 화용적 실패에 관련된 개념을 살펴보고 소집단 토의 과정에서 나타나는 의사소통 장애를 비교문화 화용론 측면에서 분석하였다. 2절에서는 의사결정을 목적으로 하는 소집단 토의의 단계 구조를 밝히고 토의 단계에 따라 발생 가능한 중국인 학습자들의 화용적 실패 유형을 탐색하였다.

Ⅲ장에서는 중국인 고급 학습자들이 화용적 실패를 극복하도록 하는 소집단 토의의 교육 내용을 마련하기 위해, 실제 학습자들의 토의 양상을 분석하였다. 질적 대화 분석법을 통해 소집단 토의에서 나타난 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패 양상을 분석하고 중국인 학습자들의 화용적 실패가 초래된 원인을 지적하였다. 이를 기반으로 본 연구의 교육 내용을 마련하는 데에 필요한 가능성 및 전제를 검토하였다.

Ⅳ장에서는 중국인 고급 학습자를 대상으로 소집단 토의에서 화용적 실패를 극복할 수 있도록 하는 교수·학습 방안을 마련하고자 소집단 토의에서 나타난 중국인 학습자들의 화용적 실패 양상에 의하여 소집단 토의 및 한·중 양국 참여자들의 사회문화적 특성에 맞는 구체적인 교육 목표, 내용 또한 방법을 제시하였다.

이상 논의를 바탕으로 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 소집단 토의 과정에서 의사소통 장애를 초래한 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패 요인은 화용언어적 실패 및 사회화용적 실패 두 가지 측면으로 나누어 볼 수 있다. 화용언어적 실패에 있어서는 주로 중국인 학습자들이 토의 과정에서 화용적 공손성 장치를 적절하게 사용하지 못함으로써 토의 참여자 간의 공손성을 유지하는 못하는 것으로 나타났다. 한편, 사회화용적 실패에 있어서는 주로 권력관계, 인간관계, 불확실성에 대한 선호 차이로 인하여 토의 중의 '개인 의견 확정' 단계에서 중국인 학습자들이 개인 의견을 확정하는 데에 모호성을 수용하고 있는

것으로 나타나며 '공동 의견 확정' 단계에서도 중국인 학습자들이 억제 역할을 수행하고 있는 것으로 나타났다.

둘째, 소집단 토의에서 중국인 고급 학습자들이 화용적 실패를 초래하게 된 요인은 크게 '개인의 특성'과 '집단의 구조 혹은 환경'으로부터 찾아 낸 결과에 따르면 주로 인지적, 언어적, 사회문화적 세 가지 측면으로 나눌 수 있다. 인지적 요인은 주로 학습자들이 소집단 토의 특성 및 한·중 양국 문화 차이에 대하여 인식하지 못하는 것으로 본다. 다음에 학습자들이 토의 과정에서 적절한 울타리표현과 부정의문문을 비롯한 화용적 공손성 장치에 대한 사용의 미숙함으로서의 언어적 요인으로 화용적 실패를 초래하기도 한다. 마지막 사회문화적 측면에서 한국인 참여자의 인수 비중 및 토의에서의 사회자 역할 두 가지로 나눌 수 있다.

셋째, 탐구 학습의 원리, 과제 중심의 원리, 상호문화학습의 원리의 결합을 바탕으로 매체 및 역할놀이의 활용이 화용언어적 실패 및 사회화용적 실패에 대한 이해를 깊게 하는 데 유익하다는 점을 고려하여 중국인 고급 학습자들이 소집단 토의에서 보였던 화용적 실패를 극복하고, 그 극복의 과정 및 결과를 자신의 실제적인 능력으로 내재화할 수 있도록 하는 소집단 토의 교육 방안을 설계할 수 있다.

2. 제언

본 연구는 중국인 고급 학습자들이 실제 학업 수행 과정에서 많이 접하고 있는 한국인 모어화자와 함께 참여하는 소집단 토의에서 주변적인 역할에만 머물러있으며 공동의 지식을 구성하는 데 적극적으로 기여하지 못하는 점에서 출발하여 비교문화 화용론 측면에서 중국인 고급 학습자를 위한 한국어 소집단 토의 교육 내용과 방안을 모색하였다. 중국인 고급 학습자들이 토의 과정에서 화용적 실패를 극복할 수 있도록 하는 소집단 토의 교육 방안을 설계한 본 연구의 의미는 다음과 같다. 첫째, 소집단 토의에서 나타나는 중국인 고급 학습자들의 화용적 실패 발생 양상을 밝혔다. 둘째, 학습자들의 화용적 실패가 초래된 원인을 탐색하였다.

셋째, 중국인 고급 학습자가 소집단 토의에서 보였던 화용적 실패를 극복하고, 그 극복의 과정 및 결과를 자신의 실제적인 능력으로 내재화할 수 있도록 하는 소집단 토의 교육 방안을 제시하였다.

그러나 한국인 모어화자와 함께 참여하는 한국어 소집단 토의에 관한 연구는 꾸준히 이루어지지 않고 있다. 화용적 측면에서 양국 문화 차이로 인하여 학습자들이 화용적 실패를 초래하며 의사소통 장애를 일으킬 때는 학습자들의 의사소통 장애의 해결 양상도 구체적으로 살펴볼 필요가 있다고 본다. 또한 본 연구의 자료를 수집하는 데에 보다 다양한 관찰 대상 집단을 통하여 수집한 자료를 바탕으로 소집단 토의에서 중국인 학습자들의 화용적 실패 양상을 밝히는 것이 필요하다. 특히 고급 학습자뿐만 아니라 중급 학습자들도 화용적 실패 극복에 관한 교육을 받을 필요가 있다고 본다. 본 연구에서 의사결정을 위한 소집단 토의의 각 단계에서 가장 중요한 특성만 밝혔으므로 각 토의 단계에 영향을 끼칠 수 있는 요소를 더 완전하게 설정하여 학습자들의 화용적 실패 양상을 분석하는 것이 필요하다. 이상으로 본 연구에서의 한계점을 정리하였으나 후속 연구는 보다 더 세밀한 연구가 이루어지기를 기대한다.

본 연구에서는 중국인 고급 학습자들이 화용적 실패를 극복할 수 있도록 하는 소집단 토의 교육 방안을 설계하였다. 한국인 모어화자와 함께 참여하는 소집단 토의의 필요성과 요구를 고려하여 향후 보다 다양한 외국인 학습자를 대상으로 하는 연구가 지속적으로 이루어져야 하며 외국인 학습자들이 실제적으로 많이 접하는 학습 활동 유형을 고려하는 후속 연구가 이루어지기를 바란다.

참고 문헌

Ⅰ. 국내 논저

고진희(2007). 초동학생의 소집단 대화 참여 양상 연구: 수업시 소집단 대화를 중심으로. 한국교육대학교 석사학위논문.

강민정(2006). TV 사극의 무협서사 수용양상 연구-드라마<다모>와 <주몽>을 중심으로. 한국문화기술, 2, 219-234.

김홍제(1999). 소집단 토의 학습을 통한 질문하기 전략 지도 방안 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.

김희진, 남영숙(2014). 지속가능발전교육에서의 심의적 의사결정교육의 함의. 한국환경교육학회 학술대회 자료집, 16-19.

김윤옥(2007). 상호주관성에 바탕을 둔 화법교육 연구. 한국교원대학교 박사학위논문.

김영순, 최승은, 권화숙(2015). 초등 음악수업에 나타난 상호문화적 공감의 의미. 한국언어문화교육학회 학술대회 자료집, 52-58.

김명운(2009), 현대국어의 공손성 연구. 서울대학교 박사학위논문.

김성희(2007). 토의 능력 신장을 위한 토의 교육 내용 연구. 사회 언어학, 15(2), 31-55.

김옥선(2007). 한국어교육에서 상호문화학습의 실천. 언어와 문화, 3(2), 181-202.

남재우(2007). 중국인과의 대화. 진원.

노지니(2004). 한국어 교육을 위한 '추측(推測)'의 통어적 문법소(通語的 文法素) 연구. 서울대학교 석사학위논문.

녹요(2018). 미디어를 활용한 한국문화교육 방안 연구: <비정상회담>을 활용한 상호문화교육 방안을 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.

동상(2013). '변론회' 방식을 활용한 한국어 토론 수업 방안 연구. 동국대학교 석사학위논문.

문금현(2017). 한국어 공손성 표현의 생성 유형 분류. 한국어와 문화, 21, 51-75.

민병곤(2012). 학습을 위한 화법의 위상과 과제. 선청어문, 40, 411-432.
박인철(2010). 상호문화성과 윤리. 철학, 103, 129-157.
박은지(2018). 학문 목적 한국어 학습자 대상 토의하기 교육 내용 연구. 고려대학교 석사학위논문.
박애양(2008). 중국인 한국어 학습자의 토론능력 향상을 위한 말하기 교육 방안-토론담화표지를 활용하여. 비교문화연구, 12(1), 31-71.
박휘숙(2004). 초등학교 영어 교육에서 의미 협상 책략 지도가 상호작용에 미치는 효과, 한국교원대학교 석사학위논문.
박소령(2013). 초등학교 소집단 토의에 나타난 상호주관성 양상 연구 : 토의 주제 유형을 중심으로. 한국교원대학교 석사학위논문.
박진호(2003). 관용표현의 통사론과 의미론. 국어학, 41, 361-419.
박혜진(2004). 대중매체를 활용한 영어 문법 교육이 중학교 학습자의 문법 학습 효과 및 정의적 측면에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.
배진숙(2008). 초등 사회과 의사결정 학습 연구의 변천과 의결정모형의 비교. 사회과교육연구, 15(1), 25-51.
서현석(2004). 학생 소집단 대화의 구조와 전략 연구: 초등학교 국어과 말하기·듣기 수업 상황을 중심으로. 한국교원대학교 박사학위논문.
_____(2005). 학생 소집단 대화의 “협의” 양상: 의사결정 과제를 중심으로. 국어교육학연구, 22, 159-186.
성광희(2012). 소그룹 토의 담화를 통한 학습자 간 상호작용 양상 연구 : 한국어 학습자와 모어 화자의 비교. 영남대학교 석사학위논문.
신명선(2006). 한국어 학술텍스트에 드러난 헤지 표현에 대한 연구. 배달말학회, 38, 151-181.
안정호(2005). 학문 목적 한국어 학습자를 위한 학습 기술 향상 방안 연구: 학습 토론 수업을 중심으로. 한양대학교 석사학위논문.
안경화(2001). 구어체 텍스트의 응결 장치 연구-토론 텍스트를 중심으로. 한국어 교육, 12(2), 137-157.
_____(2009). 효율적인 토론 수업의 설계: 내용과 방법을 중심으로. 언어

와 문화, 5(1), 149-169.
안윤미(2007). 한국어 학습자를 위한 부정 의문문 교육 방안 연구. 고려대학교 석사학위논문.
염수(2013). 중국인 한국어 학습자의 화용적 실패 연구. 경희대학교 석사학위논문.
염수, 김영주(2012). 중국인 학습자의 한국어 숙달도와 화용 능력 연구. 한국어 의미학, 38, 57-79.
왕예량(2004). 한국인과 중국인의 비언어적 의사표현. 연세대학교 석사학위논문.
우일희(2014). 토론을 활용한 한국어 말하기 수업 방안 연구. 동국대학교 석사학위논문.
이소연(2011). 한국어 토의 담화 구성 능력 신장을 위한 교육 내용 연구. 서울대학교 석사학위논문.
이노미(2014). 한·중 문화 간 커뮤니케이션 상호 인지평가를 통한 갈등관리 방안 연구: 한·중 대학생의 문화가치유형을 중심으로. 커뮤니케이션학 연구, 22(3), 25-51.
이동은(2008). 한국어 고급 학습자의 화용 능력 고찰: 영어권 교포학습자와 비교포 학습자의 담화분석을 중심으로. 한국어 교육, 19(3), 1-26.
이미혜(2006). 고급 단계 한국어 학습자를 위한 토론 수업 방안. 이중언어학, 30, 305-334.
이암(2008). KGP 수업에서 토론 전략 훈련이 말하기 능력에 미치는 영향: 중국인 한국어 중급 학습자를 대상으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
이정화(2010). 한국어 학습자를 위한 효과적인 토론 수업 방안. 국제어문, 48, 315-348.
이선우(2004). 한국어 학습자 간 의미협상 양상 연구: 중급 학습자를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
이선미(2010). 말레이시아인 한국어 고급 학습자의 토론 담화 양상 연구.

담화와인지, 17(1), 91-111.
이선명(2009). 중국인 한국어 학습자의 화용 능력 발달 연구: 요청 화행 실현 전략을 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
이정란(2010). 고급 한국어 학습자의 발표 담화에 나타난 화용적 문제 연구. 이중언어학, 42, 167-194.
_____(2011). 한국어 학습자의 양태 표현 습득에 나타난 문법 능력과 화용 능력의 발달 관계 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
이희녕(2006). 메타플랜 (Meta-plan) 을 활용한 토의·토론 학습 모형 연구. 어문학교육, 32, 173-194.
이해영(2002). 이중언어교육과 문화교육: 비교문화적 화용론에 기초한 한국어의 화용 교육. 이중언어학, 21, 46-70.
이창덕, 임칠성, 심영택, 원진숙, 박재현(2010). 화법교육론, 역락.
이명숙(2006). 토의학습을 통한 비판적 읽기 지도 연구 : 초등학교 4학년 읽기를 중심으로. 덕성여자대학교 석사학위논문.
이경숙(2012). 중국인 한국어 학습자의 요청 화행에서 나타나는 화용적 실패 연구. 연세대학교 석사학위논문.
이찬규, 노석영(2012). 의사소통에서 나타나는 울타리 표현의 특성에 관한 연구. 화법연구, 21, 245-286.
이원표(2001). 담화분석: 방법론과 화용 및 사회언어학적 연구의 실례. 한국문화사.
장은숙(2010). 학술지 논문 영문 초록에 나타난 헤지의 분포와 화용적 기능. 현대영어영문학, 54(3), 133-149.
장한업(2014). 이제는 상호문화교육이다. 교육과학사.
장해순, 강태완(2005). 스피치교육이 커뮤니케이션 능력과 불안감에 미치는 영향. 한국언론학보, 49(1), 163-191.
전혜영(2004). 한국어 공손표현의 의미. 한국어 의미학, 15, 71-91.
정재미(2014). 토의 중 갈등 해결 능력 신장을 위한 교수·학습 방안. 서울대학교 석사학위논문.
조준석(2011). 조직 내 커뮤니케이션의 불확실성과 모호성이 직업 만족도와

구성원 신뢰도 및 조직 일체감에 미치는 영향. 고려대학교 석사학위논문.
조인호, 조준석(2012). 조직 내 커뮤니케이션 불확실성과 모호성의 차별성-불확실성과 모호성의 선행변인과 영향에 대하여. 언론정보연구, 49(1), 220-258.
조수진(2007). 한국어 말하기 교수의 원리 연구. 서울대학교 박사학위논문.
지현숙, 윤지영(2008). 한국어 구어 교육에서의 토론 수업 연구. 외국어로서의 한국어교육, 33, 201-225.
진제희(2004). 한국어 교실 구두 상호작용에 나타난 문제 해결을 위한 의미 협상 : 교사-학습자 대화를 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
최영은(2016). 거절 화행에 나타난 한국인 독일어 학습자의 화용 능력 발달에 관한 연구: 독일인 모어 화자와 한국인 독일어 학습자의 거절 화행 대조 분석을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
최영인(2007). 토의 능력 신장을 위한 교육 내용 연구: 토의 사회 능력을 중심으로. 서울대학교 석사학위논문.
최형심(2017). 다문화 학생의 모어교육에 대한 고찰: 심층 면담기법을 이용하여. 한국외국어대학교 석사학위논문.
카녹껀 딴야락(2013). 태국인을 위한 한국어 토론 교육 방안. 서울대학교 석사학위논문.
한상미(2005). 한국어 모어 화자와 비모어 화자 간의 의사소통 문제 연구: 영어권 한국어 학습자의 화용적 실패를 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
허혜경(1995). 국민학교 교사의 교수에 대한 신념과 실제. 이화여자대학교 석사학위논문.
홍기선(1994). 커뮤니케이션론. 서울: 나남출판.

Ⅱ. 국외 논저

Austin, J. L. (1975). *How to do Things With Words.* Oxford University Press.

Alvermann, D. E. (1991). The discussion web: a graphic aid for learning across the curriculum. *The Reading Teacher, 45(2), 92-99.*

Benne, K. D. & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues, 4(2), 41-49.*

Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics, 43-59,* Oxford University Press.

Boulima, J. (1999). *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse.* John Benjamins Publishing.

Brown P. & Levinson, S. C. (1978). Universals of language usage: politeness phenomena. In E. Goody (Eds.), *Questions and Politeness, 5(1), 56-234,* Cambridge University Press.

Budner, S. (1962). Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *Journal of Personality, 30(1), 29-50.*

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1(1), 1-47.*

Coward, F. L. (2002). *The Challenge of "Doing Discussions" in Graduate Seminars: A Qualitative Study of International Students From China, Korea, and Taiwan.* The University of Texas at Austin Press.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics, 9(2), 147-160.*

Crystal, D. (2004). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* Ernst Klett Sprachen.

Daft, R. L. & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science, 32(5), 554-571.*

Daft, R. L. & Lewin, A. Y. (1993). Where are the theories for the "new" organizational forms? *Organization Science, 4(4), 1-4.*

Dillon, J. T. (1994). *Using Discussion in Classrooms*, 김정효 역(1997), 토론학습의 이론과 실제, 교육과학사.

Dodson, M. M. (1999). *Dialogue and Interaction in Computer-mediated Communication: How Undergraduate Students Socially Construct Knowledge Through Classroom Discourse.* The University of Texas at Austin.

Ducharme, D. & Bernard, R. (2001). Communication breakdowns: an exploration of contextualization in native and non-native speakers of French. *Journal of Pragmatics, 33(6), 825-847.*

Ellis, R. & Ellis, R. R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

Ellsberg, D. (1961). Risk, ambiguity and savage axioms. *Quarterly Journal of Economics, 75(4), 643-669.*

Erickson, F. & Shultz, J. J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper.* New York: Academic Press.

Faerch, C. & Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin, 5(1), 47-118.*

Fiksdal, S. (1989). Framing uncomfortable moments in cross-cultural gatekeeping interviews. *Variation in Second Language Acquisition, 1, 190-207.*

Fisher, B. A. (1970). Decision emergence: Phases in group decision-making. *Communications Monographs, 37(1), 53-66.*

Gass, S. & Varonis, E. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. *Input in Second Language Acquisition, 19(2), 149-161.*

Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Every Day Life.* University of Edinburgh Press.

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk.* University of Pennsylvania Press.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan.

(Eds.), *Syntax and Semantics, 41-58,* Academic Press.

Hall, E. T. (1983). *The Dance of Life.* Anchor.

Hare, A. P. (1994). Types of roles in small groups: a bit of history and a current perspective. *Small Group Research. 25(3), 433-448.*

Hinnenkamp, V. (1987). Foreigner talk, code-switching and the concept of trouble. *Analyzing intercultural communication, 137-180.*

Hofstede, G. (1991). *Organizations and Cultures: Software of the Mind.* McGrawHill.

Hogan, K. (1999). Sociocognitive roles in science group discourse. *International Journal of Science Education, 21(8), 855-882.*

Hong, J. L. & Chang, N. K. (2004). Analysis of Korean high school students' decision-making processes in solving a problem involving biological knowledge. *Research In Science Education, 34, 97-111.*

Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua-journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication, 8(2-3), 223-248.*

Intachakra, S. (2012). Politeness motivated by the 'heart'and 'binary rationality' in Thai culture. *Journal of Pragmatics, 44(5), 619-635.*

James, C. (1998). *Errors in Language and Use.* Longman.

Jung, S. K. & Jie, J. (2012). Analysis of meaning negotiation patterns between non-native speaker sin video conferencing. *English Teaching, 67(2), 247-269.*

Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993). *Inter Language Pragmatics.* Oxford University Press.

Keenan, E. O. & Schiffelin, B. (1976). *Topic as a Discourse.* Academic Press.

Kluckhohn, F. R. & Strodtbeck, F. L. (1961). Variations in value orientations. *Journal of Pragmatics, 44(5), 619-635.*

Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages, 201-206,* Cambridge University Press.

Lakoff, R. (1973). *The Logic of Politeness or Minding Tour p's and q's, Dalam Papers From the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society.* Chicago Linguistic Society.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford university press.

Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.

LoCastro, V. (2013). *Pragmatics for Language Educators: A Sociolinguistic Perspective.* Routledge.

Mackey, A. & Gass S. (2005). *Second Language Research.* Lawrence Erlbaum Assoc Inc.

MacLachlan, B. G. & Chapman, R. S. (1988). Communication breakdowns in normal and language learning-disabled children's conversation and narration. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 53(1), 2-7.*

Maletzke, G. (1976). Intercultural and International communication. In H. D. Fisher and J. C. Merrill (Eds.), *Interational & Intercultural Communication, 409-416,* Hastings Publishers.

Maloney, J. (2007). Children's roles and use of evidence in science: an analysis of decision-making in small groups. *British Educational Research Journal, 33(3), 371-401.*

Martin, J. & Meyerson, D. (1988). Organizational cultures and the denial channeling and acknowledgment of ambiguity. In L. R. Pondy, R. J. Boland, & T. Howard (Eds.), *Managing Ambiguity and Change, 93-125,* Wiley.

McQuarrie, E. F, & Mick, D. G. (1992). On resonance: a critical pluralistic inquiry into advertising rhetoric. *Journal of Consumer Research, 19(2), 180-197.*

Montgomery, M. (1986). Language and power: a critical review of 'Studies in the theory of ideology'. *Media, Culture and Society, 8, 41-64.*

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning.* Cambridge University Press.

Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics, 8(1), 3-21.*

Ratcliffe, M. (1997). Pupil decision-making about socio-scientific issues within the science curriculum. *International Journal of Science Education, 19(2), 167-182.*

Riley, P. (1980). When communication breaks down: levels of coherence in discourse. *Applied Linguistics, 1(3), 201-216.*

Rintell, E. & Mitchell, C. J. (1989). Studying requests and apologies: an inquiry into method. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies, 248-273,* Ablex.

Ryoo, H. K. (2004). Critical review of the studies of miscommunication between native and nonnative speakers. *Korean Journal of Applied Linguistics, 20(1), 107-135.*

Ryu, H. (2003). Communication breakdown and its repair in the beginning English classroom. *Foreign Languages Education, 10(3), 91-111.*

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation.* Basil Blackwell.

Samovar, L. A. & Porter, R. E. (2003). *Communication Between Cultures.* Wadsworth Publishing.

Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 22, 3-31.*

Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers.* Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language*

Teaching, 38(4), 165-187.

Sercu, L. (2005). The foreign language and intercultural competence teacher. *International Journal of Applied Linguistics, 10(3), 15-32.*

Shaftel, F. R. (1970). Role playing: an approach to meaningful social learning. *Social Education, 34(5), 556-559.*

Sherif, M. (1956). Experiments in group conflict. *Scientific American, 195(5), 54-59.*

Shim, Y. S. (2006). Troubles our cestriggering communication breakdown in L2 teacher-student Interactions. *Korean Journal of Applied Linguistics, 22(2), 87-113.*

Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: an expanded model. *The Modern Language Journal, 87(1), 38-57.*

Stenstroem, A. B. (1994). *An introduction to Spoken Interaction.* Longman.

Takahashi, T. & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal, 8(2), 131-155.*

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics, 4(2), 91-112.*

Ting-Toomey, S., Gao, G., Trubisky, P., Yang, Z., Soo Kim, H., Lin, S. L., & Nishida, T. (1991). Culture, face maintenance, and styles of handling interpersonal conflict: a study in five cultures. *International Journal of Conflict Management, 2(4), 275-296.*

Tomiyana, M. (1980). Grammatical errors communication breakdown. *TESOL Quarterly, 14(1), 71-79.*

Tzanne, A. (2000). *Talking at Cross-purposes: The Dynamics of Miscommunication.* John Benjamins Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process.* Cambridge, Havard Unversity Press. 정회욱 역(2009), 마인드 인 소사이어티, 학이시습.

Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural Pragmatics.* Walter de Gruyter Inc.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89-100.*

Abstract

A study on the Educational Method of Small-group Discussion for the Chinese Advanced Learners

Hu Keyu
Korean Language Education as a Foreign Language
Department of Korean Language Education College
The Graduate School
Seoul National University

The purpose of this study is to reveal the pragmatic failures made by Chinese advance learners which gave rise to the communication breakdown in the small-group discussion consisting of the Korean native speakers and the Chinese advanced learners. In addition, in order to maintain the politeness among the participants during the discussion and achieve the demand for reducing the ambiguity of the personal opinion during the stage for confirming the personal opinion and the demand for all the participants to play the role as a cooperator during the stage for confirming the common opinion, some effective educational methods based on the analysis of the reasons cause to their pragmatic failures are put forward to help the Chinese learners overcome their pragmatic failures during the

discussion with Korean native speakers. Until now, the studies relates to Korean discussion have mainly been focused on Korean learners' grammatical errors and the subjects of the existing researches tend to be the discussions merely consist of the foreign learners, however, there are few studies focus on the discussion consisting of both the foreign learners and Korean native speakers from a pragmatic perspective.

It has been shown that advanced foreign Korean learners still encounter a problem on communication with Korean native speakers during the discussion. According to the precedent research, we can see the problem through the sociocultural aspect. Second Language Learners are supposed to gain not only grammatical knowledge but also pragmatic knowledge to express their opinion properly and understand the Korean native speakers' intention correctly. Therefore, this study aims at helping Chinese advanced learners overcome their pragmatic failures and bring up their pragmatic competence through the internalization progress of overcoming pragmatic failures. The contents are as follows.

In the first part, it reveals the necessity of small-group discussion for Chinese advanced learners during their Korean language learning progress as well as the cross-cultural problems that they might encounter on the communication with the Korean native speakers, which have been shown to have a high possibility to give rise to the occur of the communication breakdown in discussion.

In chapter Ⅱ, it covers the characteristics of the small-group discussion including the social interaction among the participants as well as the concepts of pragmatic failures and cross-cultural communication breakdown. In addition, the stages of the discussion

which aims at achieving the decision-making have been designed again, and according to the characteristic of the stages, the types of pragmatic failures that Chinese learners have the possibility to cause during the discussion have been deducted.

In chapter Ⅲ, it examines both the pragmatic failures made by Chinese advanced learners through the conversational analysis and stimulated recall of their practical discussion. And it analyzes the corresponding reasons why Chinese learners cause the pragmatic failures by in-depth interview.

In the last part, it sets the educational goals about the small-group discussion with Korean native speakers for Chinese advanced learners focusing on overcoming the pragmatic failures during the discussion. At the same time, it prepares some effective education methods by the utilization of the role-playing model and media materials based on the inquiry learning principle, mutual learning principle and task-centered principle.

Till now, there are not many researches on educational methods of small-group discussion consist of foreign learners and native speakers. More systematic and practical studies, which can help the Chinese learners achieve the smooth communication with Korean native speakers are expected in the future.

Keywords: small-group discussion, communication breakdown, pragmatic failure, pragmalinguistic failure, sociopragmatic failure, Chinese Advanced Learners, Korean native speakers

Student Number: 2016-28644