

한국인들의 사과 발화의 중간언어 형성*

성 일 호
(원광대학교)

Sung, Ilho. 1997. The Formation of the Korean Students' Interlanguage in Apologies. *Linguistics*, 5-2, 165-188. The errors in learning foreign languages are unavoidable, so the success of the learning is dependent on how to deal with them. This paper examines the ways to make the best of CA (Contrastive Analysis) and EA (Error Analysis) in English language classes for successful treatment of the errors and tries to devise a proper measure to recognize and get over the Korean students' interlanguage, especially influenced by the Korean culture in uttering apologies. The findings reveal the occurrence of both cultural and linguistic transfer in the English responses of the Korean students. Regarding intensity in apologies, native English speakers tend to use various expressions in their responses, while the Korean speaks focused more on giving explanations after their apologies. The students' errors in learning English must be understood in the systematic process of interlanguage and be corrected in full consideration of the cultural aspects of the language. (Wonkwang University)

1. 서론

외국어 학습을 시작하는 날 부터 외국어 학습자는 학습 과정상 오류(error)를 범하게 되고, 이들 오류에 대한 견해와 그 처리 방식은 외국어 교사와 외국어 교육의 가장 중요한 관심사가 되어왔다. 오류의 언어적 혹은 심리적인 원인, 규칙성과 예측성에 대한 체계적인 연구는 비교적 최근에 와서야 이루어졌다. 최근에 와서 오류는 단순한 실수가 아닌 학습자의 언어 습득 과정이나 언어 습득 책략까지도 이해할 수 있게 하는 중요한 방안으로 받아들여지게 되었다. 언어 교육의 흐름이 의사소통능력의 배양으로 변화해감에 따라 오류의 수정은 주로 정확성만을 지향하는 문법식 외국어 교육의 한계를 벗어나, 의사소통능력 배양을 목표로 하는 차원에서 사회문화적인 요인까지 포괄적으로 고려해야 할 필요성이 늘어나고 있다.

외국어 (Foreign Language 혹은 L2 : Second Language) 학습자의 오류

* 이 논문은 1997년도 원광대학교 학술연구조성비(교비)지원에 의해서 연구되었음.

에 대한 연구는 전통적으로 대조분석 (CA: Contrastive Analysis)에서 시작하여, 인지주의에 근거한 오류분석 (EA: Error Analysis)과 중간언어 (IL: Interlanguage) 연구에서 체계적으로 다루어져 왔다. 구태여 CA라는 명칭을 붙이지 않더라도 외국어 학습에서 모국어와 목표언어의 대조는 외국어 수업에서 가장 일반적인 방법으로 사용되어 왔다. CA는 외국어 학습의 난이도는 모국어와 목표 언어간의 차이에 달려있으므로 양언어간의 비교와 전이 현상을 분석하고 외국어 교육에 응용해왔다. 자연히 CA는 언어의 의사소통 측면을 고려하기보다는 주로 어휘, 음성, 문장 구조 등의 분석에 한정되어 왔고, Chomsky 이후 언어의 보편성을 추구하는 변형문법의 흐름 속에서 그 영향력이 많이 상실되었다.

CA의 약제와 더불어 나타난 EA는 L2 학습의 과정 및 전략 (strategy)은 모국어 습득의 과정의 그것과 근본적으로 동일하다고 보았다. 그 결과 모국어의 영향보다 외국어 학습 자체 내의 발전적 오류가 중요시되었고, 학습자 나름대로의 언어 체계인 중간언어 (IL: interlanguage)의 존재를 인정하게 되었다. 그에 따라 L2 학습의 흐름도 언어간 차이점들에 근거한 난이도 등급에 따라 프로그램화된 학습 과정을 실시하던 교사 중심의 수업에서 학습자가 자신들의 오류에 바탕을 둔 내재적인 과정을 따르는 학습자 중심의 수업으로 바뀌게 되었다. 이 논문에서는 외국어 학습자의 오류를 발견하고 분석하는데 있어서 우선적으로 CA, EA, IL 등의 한계점과 타당성을 살펴보고 이들 방법들의 포괄적인 응용 가능성을 파악해보고자 한다. 그리고 모국어의 언어적 혹은 문화적 영향으로 인한 전이현상으로 인해 야기되는 오류의 발생과 중간언어의 존재를 파악하기 위해 목표언어를 사용한 한국인 학생들의 사과(apology) 발화 표현을 조사해 보고자 한다. 아울러 중간언어의 극복 방법을 모색하면서 외국어라기보다는 국제화 시대의 공용어로 인식되는 영어를 활발하게 사용할 수 있는 영어 학습자의 위상을 정립해보고자 한다.

2. 대조분석 (CA: Contrastive Analysis)과 오류분석 (EA: Error Analysis)의 상보적 관계

CA는 언어간의 상이점은 바로 학습상의 난점으로 직결되며, CA는 이를 예측하여 외국어 학습에서 오류를 최소화시킬 수 있다는 이론과 함께 외국어 교육 현장에 깊이 관여하여 많은 외국어 교육 프로그램과 외국어 교재의 개발을 수행하면서 외국어 교육에 큰 영향력을 미쳤다. CA는 과거의 습관이 새로운 습관형성에 방해가 된다는 행동주의 가설에 바탕해 모국어 가 외국어 학습의 능률을 억제시키며 외국어 학습에 부정적인 영향을 미친

다고 하였다.

언어 학습에 대한 인지주의적 학습이론의 발전과 언어 현상의 보편성(language universal)이 강조됨에 따라 오류를 보는 시각도 바뀌게 되었다. 모국어는 목표언어 학습에 오히려 긍정적인 영향을 끼칠 수도 있으며, 목표 언어 학습에서 나타나는 오류는 언어간 오류보다 목표언어 학습과정에서 더욱 많이 발생한다는 것이다. 지금까지 L2 학습자의 오류는 즉각 시정되어야 할 대상으로 파악한데 비해, 오류는 오히려 L2 학습자의 창의적인 문법의 발달을 나타내는 것으로 교사는 학습자의 오류를 통해서 학습자의 학습 전략 사용에 대한 증거를 얻을 수 있다고 보았다. 이렇게 EA는 오류와 L2 학습 과정에 보다 본질적인 통찰을 갖게 되었다.

CA와 달리 EA는 언어 학습 과정에서 필연적으로 발생하는 오류는 우발적이거나 무질서한 것이 아니라 규칙적이고 체계적인 것이라고 보았다. L2 학습자의 내면에서 창조적인 언어체계가 형성되는 것이므로 학습 과정 중 발생하는 오류는 당연히 관대히 받아들여져 학습자의 인지체계를 통해 적절한 방법으로 피이드백 시키는 것이 가장 효과적인 학습 방법으로 보게 된다. 여기서 EA는 학습자가 목표언어로 향해 이동하는 역동적이고 창의적 언어 체계인 중간언어(IL:interlanguage)이 존재를 인정하게 되었던 것이다 (Selinker 1972).

오류가 CA에서 처럼 모국어 간섭에서 비롯되는가 아니면 목표언어 자체 내의 영향에서 비롯된 것인가를 밝히기 위한 양적 실험 분석의 결과를 간략히 살펴보면 다음과 같다. 언어간 오류(interlingual error)와 언어내 오류(intralingual error)간의 비율은 조사마다 다르지만 대개 다음의 범위에서 파악된다. 양자의 비율을 Tran-Thi-Chau (1975)은 51%/29%, Richards (1971)은 53%/36%, George (1972)는 간섭을 1/2, 간섭 이외의 오류를 2/3, Grauberg (1971)은 모국어의 간섭을 37%, Sheen(1980)은 간섭을 79% 까지 보고 있다. 이들 중 극단적인 실험 결과를 제외한다면 모국어 간섭은 대충 전체의 1/3~1/2로 볼 수 있다. 또한 학습자의 수준이 올라갈수록 언어내 오류의 비율이 올라간다는 것을 감안할 때, 단순히 오류의 비율뿐만 아니라 학습자의 수준에 따라서 나타나는 언어간 혹은 언어내 오류의 비율도 아울러 고려해야 한다.

Dulay 등(1972, 1974 a,b)은 영어를 제2언어로 배우는 5~8세의 스페인 어린이의 오류 조사에서 모국어의 간섭은 5%에 불과하고, 87%는 영어를 모국어로 배우는 학습자와 같은 발전적 오류(developmental error)라고 주장하며 모국어의 영향력을 인정하지 않기도 하였다. Corder (1981)는 이를 '최소 간섭 가설(MIH: Minimal Interference Hypothesis)' 이라고 하면서 MIH는 세밀하고도 장기간의 관찰에서 비롯된 견해가 아닐뿐만 아니라,

Dulay 등 (1974a)은 언어의 여러 가지 측면 중 가장 전이가 이루어지지 않는 각 언어의 특유한 언어현상인 형태론적 측면만을 주로 다루었다고 지적하였다. CA와 EA의 차이점들을 정리해보면 다음과 같다.

<표 1> CA와 EA의 차이점

구분		CA	EA
1	연도	1945-1965년대	1965년 이후
2	철학	경험주의	이성주의
3	언어	구조주의	변형주의
4	심리	행동주의	인지주의
5	사조	환경중심	본성중심
6	학습중심	교사중심	학습자중심
7	오류	불완전한 실수	학습전략반영
8	오류원인	전이 (transfer)	규칙 과잉적용(Overgeneralition)
9	난이도	난이도 예측가능 (priori)	예측 불가능 (aposteriori)
10	양언어	L1과 L2 학습은 다름	L1과 L2학습 같음
11	본질	언어의 개별성	언어의 보편성
12	교육중점	외국어 교육중시(교육문법)	외국어 학습 본질 규명
13	모국어	모국어 영향 큼	모국어 영향 거의 없음
14	학습방법	기계적 (rote) 학습	유의적 (meaningful)학습
15	상태	정적(static)	동적 (dynamic)
16	규칙	습관형성 (규칙암기)	언어규칙의 내면 형성

EA에서는 학습자의 모국어가 무엇이건 L2 학습시 발생하는 학습상의 오류는 비슷하므로 CA에서 말하는 언어간 영향으로 인한 학습상의 난점은 있을 수 없다고 한다. 그러나 한국인이 일본어를 배울 때나, 같은 인공어 계통 언어를 사용하는 유럽 사람들이 영어를 배울 때 훨씬 용이한 점은 경험적으로 볼 때 부정할 수 없는 사실이다. 이런 점을 감안할 때 EA역시 언어간 간섭으로 인한 오류를 CA의 도움없이 설명하기는 힘들다고 본다. Schachter & Celce-Murcia (1977)도 EA는 발견된 오류의 원인을 규명하거나 이들을 적절히 분류하거나 분석해내지 못한다고 하였다. CA에서 설명될 수 없는 것은 EA에서도 보충될 수 있고 아울러 EA는 CA의 예측

능력을 시험해 볼 수 있는 근거가 될 수도 있을 것이다.

외국어 교육에서는 CA와 EA는 상호배타적인 관계로 파악할 것이 아니라 서로의 부족한 점을 보충해주는 상보적인 관계로 활용하여야 할 필요성이 있다. 그리고 언어가 존재하는 원래의 목표가 의사소통이라는 점을 충분히 인식하여 이들 두 방법 역시 어휘나 문장 구조를 대상으로 한 좁은 분석에만 그치지 말고, 처음에 Lado (1957)가 문화의 대조를 분석 범주에 넣었다는 본래의 취지에서라도 사회 문화적인 범위까지 확대하여 실제로 언어 사용상 일어나는 오류와 전이를 충분히 감안하여야 한다.

3. L2 학습에서 모국어 역할과 전이 (transfer)

L2 학습에서 모국어의 역할은 그다지 중요하게 생각되지 않고 단지 L2 학습의 장애물 정도로만 인식하고 L2 학습에서 모국어의 역할을 체계적으로 연구하지는 않았다. Krashen의 입력 (input)에도 모국어에 관한 내용은 없이 단지 이해 과정으로 학습자의 '세계에 관한 지식(knowledge of the world)'을 촉진시켜주는 효과에 대해서 이야기 했다. Krashen 등 (1982:5)은 학습자의 모국어는 L2 문법 습득을 간섭하지 않으며 교사는 언어 배경이 다른 학생들을 위해 특별한 문법 교육을 할 필요가 없다고 하였다.

그러나 훨씬 이전 '50년대 부터 인식된 모국어의 역할의 중요성은 CA를 주장한 Lado (1957)의 *Linguistics Across Cultures*에서 본격적으로 인식되기 시작하여 양언어간의 영향(cross-linguistic influence)의 각도에서 다루어져왔다. 그리고 점차로 모국어의 역할이 CA, EA, 이중언어 학습(bilingualism)에서 중심적인 개념으로 등장함에 따라 L2 학습에서 모국어는 다시 중요한 변수가 되었다. Gass & Selinker (1983 a,b)는 모국어 지식은 L2 학습에서 광범위한 역할을 한다고 하였다. 특히 CA에서는 대부분의 오류는 모국어의 전이에 기인하여 나타난다고 보았다.

전이는 새로운 것을 배울 때 이전의 경험이 작용할 때 나타난다. Ausubel 등 (1978)은 학습에 작용하는 모든 교육 심리를 한 마디로 요약한다면 학습자가 기존에 알고 있는 것이 학습에 가장 큰 영향력을 미치는 것이라고 하면서 교사는 이것을 학습자에게 확인시켜주고 적절하게 가르쳐야 한다고 하였다. CA에서 주로 전이의 부정적인 측면인 모국어 '간섭(interference)'을 다루어왔다. '70년대 후반을 지나서는 전이의 부정적인 측면 뿐만 아니라 전이가 오히려 외국어 학습을 촉진할 수도 있다는 긍정적인 측면도 밝혀졌다. 이와 같은 맥락에서 Slobin (1986)도 언어 행동에는 반드시 인지적 능력이 선행되어야 한다고 하면서 모국어를 통한 인지적 능력의 발달은 결국 외국어 학습에서 긍정적인 영향을 끼칠 수가 많다고 하

였다.

'70년대 미국에서 CA는 창의적 구성(CC: Creative Construction)의 개념으로 파악되기도 하였다. 이는 양 언어의 습득은 비슷하게 진행된다는 것으로 외국어 학습은 모국어에 의해 크게 영향을 받지 않을 뿐만 아니라 외국어 구사 능력을 구축해나갈 때 모국어의 지식을 이용한다는 것이다. 인지주의적 견해에서 보더라도 학습자는 근본적으로 이전의 지식을 입력으로 창의적인 구성 과정(creative construction process)에 이용할 수 있다(Dulay 등 1974b). 그러나 실제 외국어 교육 현장에서는 이런 이론적 가능성에도 불구하고 CC의 한계를 느끼었고, 전이 연구의 획기적인 해라고 볼 수 있는 '81년 미시간 회의(Michigan Conference)에서 '전이는 제2언어(L2) 습득과 사용에서 중요한 현상인가?(Is transfer a relevant phenomenon or not in L2 acquisition and use?)'라는 주제 토론 끝에 분명히 그렇다는 결론을 갖게 되었다. 다만 전이는 하나의 자연스런 언어 학습 과정(process)으로 보아야지 오히려 '긍정적', '부정적' 전이 등으로 분류하는 것은 불합리하다는 시각도 대두되었다.

학습자는 의사소통 목표를 달성하기 위해 중간 언어 발화 계획을 세우며 이 때 학습자의 모국어 지식이 가동되고 전이가 발생하게 된다. 가동된 모국어의 지식은 여러 가지 음운론, 통사론, 화용론 등의 형태로 일어나며 학습자는 유입되는 외국어 지식을 모국어의 지식에 바탕해서 받아들여지게 되는데, 예를 들면 어떤 외국어 단어를 받아들일 때 모국어와 관련된 뜻으로 받아들일 수 있다는 것이다. Olshtain (1983:233)은 전이는 목표 언어로 표현하고 행동할 때 목표언어에 바탕한 요소들을 통합하려는 학습자의 책략이라고 하였다. Faerch & Kasper (1987:112)도 전이의 원인을 좀더 폭넓게 생각하여 외국어 학습자가 중간 언어를 발전시키거나 사용할 때 자신들의 모국어 지식을 가동시키는 심리언어학적인 과정이라고 하였다.

Thomas (1983)는 한 걸음 나아가 언어 사용 측면 즉 화용적 입장에서 화용언어적 전이(pragmalinguistic transfer)의 개념을 소개하면서 이는 모국어에서 그 모국어와 똑 같은 의미론적 혹은 통사론적 대응이 되는 목표 언어로 옮겨지는 비적절한 발화 행위 전략으로, 서로간의 해석적인 기법이 다르므로 목표 언어에서는 다른 화용론적 효과를 가져온다고 하였다. 예를 들자면 Kasper (1992)는 모국어의 정중치(politeness value)가 목표 언어를 발화할 때 전이되려 화자의 정중한 어법이 가끔 오해를 불러일으킬 수도 있다고 하였다.

이상의 전이 현상은 외국어 학습에서 학습자의 오류로 필연적으로 나타나는 언어 현상임을 감안할 때 CA와 EA는 IA와 더불어 상호 보완적으로 외국어 교수와 학습에서 계속 사용하여야 할 중요한 학습 수단이라고 본

다. 그러므로 CA는 EA와 언어학적 틀 속에서만 이론적 우열을 논할 것이 아니라 좀 더 폭을 넓혀 언어 사용 결과와 더불어 언어를 사용하는 주체의 사회 문화적 배경까지 분석할 수 있는 폭 넓은 방법론으로 재해석되어야만 양자의 폭넓은 보완적 이용이 가능하게 되고 의사소통 중심의 최근의 외국어 교육 수업에서 계속 영향력을 발휘할 수 있을 것이다.

4. 중간언어 (Interlanguage)

'60년대와 '70년대는 언어 학습에 대한 연구가 '육성' (nurture: 어떻게 환경적 요인들이 학습을 형성해 가는가)'에서 '본성' (nature: 어떻게 인간의 마음의 타고난 자질들이 학습을 형성해 가는가)으로 옮겨갔다고 볼 수 있다. 이러한 새로운 패러다임은 심리주의자 (mentalists)들 혹은 자연주의자 (nativists)들의 견해로 인간만이 언어를 배우고, 인간은 언어습득장치 (LAD: Language Acquisition Device)를 갖고 태어나고, 이 능력이 언어 습득을 결정하게 되는데, 언어 입력은 행동주의와는 달리 LAD의 작동을 부추기는 역할에 불과하다고 하다는 것이다. 이러한 심리주의자들의 외국어 언어 습득 이론에서 중간언어 개념이 생겨난다.

Selinker (1971)는 오류가 목표언어와 모국어와 중간에 구조적으로 나타나기 때문에 '중간언어'라고 하였다. Nemser (1971)는 이것이 목표 언어에 계속 근접해서 나타나므로 '근사 체계 (approximative system)'라고 하였다. 이와 같이 표현은 달라도 학습자가 자신만의 중간언어 체계를 형성해나간다는 개념에서 일치한다. 외국어 학습자의 언어에 굳이 '언어'란 명칭을 붙이는 것도, 언어를 '규칙 지배적'인 것으로 파악했을 때 분명히 규칙이 존재하고, 언어의 원래 기능인 의사전달의 기능을 나름대로 수행하기 때문이다. 그리고 '중간'이라는 시공적인 수식을 하는 것도 학습자의 외국어가 목표언어를 향해 끊임없이 수정과 재확립을 통해서 거듭나는 동적 (dynamic)인 상태로 이동하고 있기 때문이다. 이는 외국어 학습자의 언어 수준을 항상 정적 (static)인 상태에서 파악할 수 있다고 보는 CA의 입장과는 크게 다른 것이다.

학습자는 체계적이고 일관성 있는 개인적인 문법이라고 볼 수 있는 중간언어를 구성해 나가며, 계속해 목표 언어로 듣고, 읽고, 쓰고, 말하는 목표 언어 상황에서 그 타당성을 시험해본다. 그래서 학습자의 이 가설이 오류가 많아 의사소통의 실패를 가져오면 다시 수정하면서 목표 언어 체계로 근접해 나가는 것이다. Lightbown (1984)도 외국어 학습에 관한 연구에서 가장 탁월한 업적은 학습자의 언어가 사실상 나름대로 체계를 가지고 있는 것을 보여주는 것이며, 중간언어를 연구하는 것은 바로 자연스런 인간의

외국어 습득과정을 연구하는 것과 같다고 하였다.

중간언어를 분석하는 것은 언어의 표현기능에서만 볼 때 쓰기와 말하기에 나타나는 '학습자 언어 (Learner Language)' (James 1990)를 연구하는 것이다. 언어의 추상성으로 인해 직접적으로 언어를 관찰하기가 어렵지만 학습자의 언어 표현은 쉽게 관찰되는 것은 바로 학습자의 말하기와 쓰기에서 나타나는 오류 때문이다. 학습자의 오류가 적으면 그 만큼 학습자의 중간언어 체제에 대해 별다른 정보를 주지 못한다. 그러므로 중간언어는 바로 오류분석과 직결되는 것이다.

Ellis (1997)는 중간언어는 외국어 학습의 일반적인 과정을 보여주는 것으로 그 특징은 다음과 같다고 하였다.

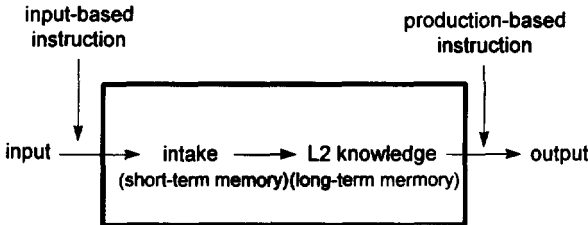
- (1) 학습자는 L2를 이해하고 표현하는데 추상적인 언어 규칙 체계를 구성한다. 이 규칙의 체계가 '심리 문법'이라 보고 '중간언어'라 칭한다. (추상성, abstractness)
- (2) 학습자의 문법은 침투성이 있다. 즉 학습자의 문법은 외부(언어 입력)와 내부 (생략, 과잉일반화, 전이상의 오류)의 영향력을 아울러 받는다. (침투성, permeability)
- (3) 학습자의 문법은 이행적이다. 학습자는 규칙의 첨가, 삭제, 전 체계의 재구성으로 문법을 시간에 따라 변화시킨다. 이는 중간언어의 연속체 (interlanguage continuum)를 생성해낸다. 즉 학습자는 외국어의 지식이 증가함에 따라 점점 심리문법 혹은 중간언어를 형성해 나간다. (이행성, transitivity)
- (4) 학습자는 중간언어를 만들기 위해 다양한 학습 전략 (learning strategies)을 사용한다. 학습자가 만들어 내는 다양한 종류의 오류는 다양한 학습 전략을 반영한다. 예를 들어 생략은 아직 이해되지 않는 복잡한 문법 규칙을 무시함으로써 학습과제를 어떻게든 단순화시키자는 것임을 말해준다. (학습전략, learning strategies)
- (5) 학습자의 문법은 고정화 (fossilization)되기 쉽다. Selinker는 학습자의 5% 정도만이 원어민의 심리 문법 수준에 이른다고 했다. 고정화는 L1에서 일어나지 않고 오직 L2에서만 일어난다. (고정화, fossilization)

자극 (stimuli)과 반응 (response), 강화 (reinforcement)와 보상 (reward)에 의한 습관 형성(habit formation)이 학습의 본질이라고 보는 행동주의는 직접적으로 관찰되는 것만을 학습의 대상으로 삼았기 때문에 학습자의 심리 작용을 하는 '블랙박스 (black box)'의 존재를 인정하지 않음에 따라 언어 습득 현상을 적절히 설명하지 못하게 되었다. 학습은 학습자가 그 방대한 언어 지식을 습득하기 위해 단순히 입력을 받아들이고 반복 훈련하는 것만으로 이루어지지는 않는다. 더구나, 오류의 체계적인 특성은 학습자

가 입력과는 별로 유사하지 않은 결과를 만들며 학습자 자신의 '규칙'을 따로 형성하고 있음을 보여준다. 그래서 학습은 단순히 외부의 자극에 대한 반응만으로는 해석할 수 없는 심리적 체계를 인정하지 않을 수 없다.

Ellis (1997)는 '저장 입력 (intake)'에서 '목표언어 지식 (L2 knowledge)'이 형성되는 블랙 박스(black box)내의 일련의 과정을 중간언어라 하고 다음과 같은 모델을 제시하였다. 또한 Ellis (1997)는 '입력 (input)'과 '출력 (output)' 사이의 모든 과정에 영향을 줄 수 있는 것은 언어학적인 요소 외에도, 중간언어의 사회적 측면, 담화적 측면, 심리언어학적 측면 및 개인적 차이점들 까지 충분히 고려하여야 한다고 하였다.

<표 2> L2 습득시 중간언어 형성 모델



5. 문화적 영향에서 본 전이

문화는 언어의 내외적 상황의 종합적 체계이다. 특히 특히 언어외적인 문화적 배경에 따라 다른 언어 사용에 관한 체계적인 연구는 모국어의 전이로 인한 오류와 중간언어의 존재를 파악하는 데 많은 도움이 된다고 본다. Thomas (1983)는 언어사용에 대한 지식은 언어와 세계에 대한 믿음의 체계를 통해 걸러진다고 하였다. Blum-Kulka & Olshtain (1986)은 언어 사용은 적어도 자연 담화내의 의사소통 과정과 그 사회적 의미를 설명할 수 있어야 한다고 하였다.

Bialystok (1993)에 의하면 언어사용 능력은 다양한 언어 사용에서 화자가 말한 발화의 언어적 형태를 넘어서서 화자의 진정한 의도를 이해하는 능력이라고 하였다. Grice (1975)도 가장 중요한 언어사용 능력은 대화의 협력 원칙을 준수함에서 비롯되는 것으로 화자의 발화 이상의 의도까지 이해하는 것이라고 하였다. Leech (1983:82)는 Grice의 협력의 원리 (Principle of Cooperation)에다 정중함의 원리 (Principle of Politeness)를 추가하여야 한다고 하며, 정중함은 대화자들이 우선 협력적인 상태에 있

음을 가정하게 해주어 사회적 평형상태와 우호적인 관계를 유지시킨다고 하였다.

Richards & Sukwiwat (1983)는 빈번히 반복해서 일어나는 일상 회화의 의례적 표현 (conversational routines)은 특정한 사회적 상황과 연관이 되어 있어 원어민의 경우는 그 뜻을 쉽게 예측할 수 있음에 반해, 비원어민들은 목표 언어권의 문화와 밀접한 관계가 있는 이런 상식적인 표현들을 모르는 경우가 많아 종종 부정적인 전이가 발생할 수 있다. 예를 들면 영어에서 고맙다는 말에 대한 대응으로 'You're welcome, Don't mention it, Not at all, It doesn't matter, Never mind' 등의 표현은 타이어 (Thai)에서는 한 가지 표현으로 사용되어 언어 사용상의 오류가 나타날 수 있다.

A: Thanks a lot. That was a great help.

B: *Never mind.*

(Richards & Sukwiwat, 1983: 116)

또 비원어민은 적절치 못한 상황에서 일상적 표현을 사용할 수 있다.

A: Would you like to see a movie?

B: *Excuse me, but I'm not free.*

(Richards & Sukwiwat, 1983:116)

언어 사용의 조건은 문화에 따라서 다른 경우가 많다. 일본어나 프랑스어에는 식전에 'bon appetit'와 'ita dakimasu'를 쓰는 데 일본에서는 식사를 제공한 사람은 이 표현을 사용할 수 없다. 한국인도 음식을 대접하는 주인의 입장에서는 '음식이 참 맛있다'라는 말을 할 수 없다. 또한 인사치레로 하는 '식사하셨습니다'라는 등의 일상적인 표현은 문자 그대로 번역해서 사용할 경우에는 외국인들의 오해를 받을 수 있다. Richards & Sukwiwat (1983: 116-117)은 'You bet!' (상대편의 말에 동의나 확인할 때)나 'Keep me posted!' (계속 연락을 취하자)와 같은 일상적 표현을 받아들일 때도 모국어의 방식으로 해석하게 되어 언어 사용상의 오류가 종종 발생할 수 있다고 하였다. 결국 양 언어간의 전이는 전이는 외국어 학습의 부담으로 남게된다. 그래서 쌍방간의 일상적인 표현들을 정리해 쌍방의 학습자들에게 그 뜻을 알아 맞치게하는 설문조사를 하면 문화적 배경에 따른 해석의 차이를 쉽게 파악할 수 있다.

양 언어간의 강세, 억양, 존대사, 음색의 변화 등의 차이들도 부정적인 전이가 일어날 수 있다. 인도에서는 'Could I have... I would like...'가 사회적 불평 등을 의미하므로 사용이 기피된다 (Richards & Sukwiwat 1983:118). 한국에서는 연장자나 상급자에게 이야기할 때는 목소리가 낮춰지고, 속도도 느려진다. 언어사용은 문화적 배경에 따라 사회적으로 각기 다른 역할을 가진 사람들의 힘의 등급을 고려하여야 한다. 교수/학생, 연

장자/연소자, 손님/점원 등과 같은 수직적인 인간관계에서 예를 들면 아무리 미국안에서라도 한국 학생이나 일본 학생은 상위에 있는 선생님의 이름을 부르지 못한다. 그래서 수직적인 힘의 균형을 유지하는 나라에서는 토론을 통해서 의견의 차이를 좁히기가 어렵다.

목표 문화에 대한 이해의 불충분으로 인해서 발생하는 의사소통상의 실수는 언어간 전이에 기인하는 일종의 간섭 현상에 의해 발생된다고 볼 수 있다. 예를 들면 다른 문화권의 사람에게 한 우호적이거나 정중한 말도 상대방을 비판하거나 지나친 공손하게 대하는 것으로 생각되어 거북함을 줄 수 있다. Thomas (1983)는 경우에 따라 한국인들이 영어를 사용하는 것이 같이 다른 문화권의 사람들의 언어 사용은 심각한 사회적 의미를 수반하여 화자의 개인적인 인격뿐 아니라 화자가 속한 문화에 대한 고정 관념을 증가시킬 수도 있다고 하였다. 그래서 Harder (1980)는 원어민과의 대화시에는 외국어 학습자로서의 역할 (foreigner role)은 외국어 학습자가 목표언어 사회의 원어민의 규범과 기대의 근거치에서 판단되는 것을 막을 수 있다고 했다.

Blum-Kulka & Olshtain (1986:165-179)은 히브리어를 모국어로 말하는 영어 학습자들을 대상으로 사과발화의 '담화 완성 시험 (discourse completion test)'을 실시한 결과 원어민과 비원어민의 발화의 차이점들을 통해 대체로 세 가지 유형의 오류의 원인을 밝혀냈다. 첫째는 문장 단위 당 단어의 수나 외부적 수식어 (external modification)가 더욱 많은 장황함 (verbosity)이고, 둘째는 과잉정보 (Overinformation), 셋째는 이중 메시지 (double message) 등이다. 장황함의 예를 든다면 "Could you lend me five dollars till tomorrow, *because I have run out of cash?*"과 같이 말이 지나치게 장황한 것은 발화의 적절성을 떨어뜨린다. 이는 Grice의 양의 격률 (maxim of quantity) 에도 어긋난다. 또 말을 하게 된 배경, 이유, 합리화 등에 대한 과도한 정보를 말하게 되면 발화의 중요성은 약화되고만다. Blum-Kulka & Olshtain (1986:176)은 "*Please start cleaning the kitchen whenever you have time, and I prefer right away*"이란 발화에서는 정보의 조각들이 서로 상충되는 이중 메시지로 작용해 자신의 발화의 의도를 상쇄시키게 된다고 하였다.

Thomas (1983)는 언어 사용의 오류는 언어 특유적 (language-specific) 상황과 문화 특유적 (culture-specific)인 상황의 연결체 안에서 발생하는 것이라고 보았다. 전자는 기본적으로 언어적인 문제로 적절한 언어적 조합을 하지 못한 데서 발생하는 어려움이고, 후자는 적절한 언어 행위를 구성하는 데 대한 문화적인 인지의 결여에서 온다고 하였다. Thomas (1983:101)는 언어 사용상의 실수는 모국어에서 목표언어로 부적절한 전이

가 이루어질 때 발생하는 발화 행위로 보았다. 예를 들어 “*Can you tell a story?*”는 원어민에게는 이야기를 좀 해달라는 요청으로 해석되지만 비원어민에게는 이야기를 해줄 수 있는 능력을 물어보는 말로 해석될 수 있다는 것이다. 또, “*Would you like to read?*”는 영어수업에서는 하나의 요청으로 해석되지만 진정으로 상대방의 선호도를 물어보는 말로 해석되면 “*No, I wouldn't*”라는 대답을 할 수 있다는 것이다. 이는 아무리 날씨가 나빠도 “*Good morning*”의 인사를 “*Bad morning*”으로 받을 수 없는 것과 같다.

목표언어의 사회적 사용 조건을 잘못 판단한 데서도 오류가 발생할 수 있다. 이는 목표 문화와 상충될 수 있는 사회적, 정치적, 종교적, 도덕적 가치를 언급할 때 생기는 것으로 대개 세 가지 경우가 있다. 첫째는 상대방의 수입, 결혼 여부, 종교적 혹은 정치적 견해를 묻는 지극히 사적인 질문을 했을 때, 둘째는 목표 문화에서 금기시되는 것에 대해 언급하는 것, 셋째는 상대적인 힘이나 사회적 거리를 잘못 측정하는 데서 비롯된다. 예를 들어 교사가 학생보다 상대적으로 우위의 지위를 갖는 문화권에서 온 학생들이 북미 지역에서 공부할 때 교사를 대하는 지나치게 공손한 태도를 갖게 된다. 한국에 온 원어민들은 전혀 한국 학생들의 뜻을 파악하지 못하는데 비해 한국 학생들은 지나치게 공손하고 후한 대접을 하려는 자세에서도 문화적 영향이 잘 드러난다.

6. 사과발화를 통한 중간언어 형성 실험

Olshtain & Cohen (1983:20)은 사회적 규범을 위반했을 때 사과가 필요하게 된다고 했다. Trosborg (1987:150-152)은 사과에는 ‘*apologize, be sorry, excuse*’와 같은 직접적인 사과와 위반의 정도를 누구러뜨리다든가 설명을 하는 간접적인 사과로 나누어볼 수가 있다고 하였다. 사과를 할 때 설명을 부가하는 것은 간접적인 발화행위이다. 예를 들어 약속 장소에 늦게 나타난 사람이 “*There was a terrible traffic jam*”이라고 말하면서 상황 설명이 사과행위가 되기를 기대한다. 가장 강도 높은 사과는 자신의 책임을 받아들이는 것이다. 예를 들어 “*It's my fault, I was confused, I didn't see you, you are right*”와 같은 것들이다. Olshtain (1983)은 다음의 다섯 종류의 사과의 범주를 보여주었다. 이 중 어느 범주를 즐겨 사용하는가는 문화에 따라 상당히 달라진다.

<표 3> 사과 발화 행위의 다섯 범주 (Olshtain, 1983:235-236)

(강화된) 사과	I'm (very) sorry.
설명	There was a terrible traffic jam.
책임의 인정 (세 가지 정도)	1. It's my fault. 2. I didn't mean to. 3. It wasn't my fault.
보상 제시	I'll buy you a new one.
약속	It won't happen again.

Torsborg (1987)도 이와 비슷하게 사과의 범주를 다음의 여섯 가지로 보았다.

- (1) 위반의 정도를 최소화시키는 것 (Minimizing the degree of offence)
ex. 'Oh, what does that matter, that's nothing.'
- (2) 책임을 인정 (Acknowledgement of responsibility)
ex. 'It was entirely my fault.'
- (3) 설명 (Explanation)
ex. 'Sorry I'm late, but my car broke down.'
- (4) 사과의 표현 (Expression of apology)
ex. 'I'm sorry. I apologize.'
- (5) 보상 제시 (Offer of repair)
ex. 'I'll pay for the cleaning.'
- (6) 자제 약속 (Promise of forbearance)
ex. 'It won't happen again, I promise.'
- (7) 상대방에 대한 관심 표명 (expression concern for hearer)
불평을 하는 사람의 기분을 누그러뜨리기 위해서 상대방의 건강이나 기분 등에 관심을 표명하기.

이 논문에서는 Pertilla (1996)의 조사를 이용해 캐나다 원어민 12명의 반응을 정리하였고, 한국 대학생 55명 (본교 영어교육과 1학년 30명, 영어 부전공 및 복수전공 교육학과 2, 3학년 25명 등 55명)을 대상으로 하여 사과라는 가장 예민한 사회적 상황에서 한국 학생들이 즉각적으로 생각해 낼 수 있는 사과 발화를 토대로, 문화간 사과 발화의 유형의 차이와 한국 학생들의 모국어의 영향으로 인한 사과의 특성과 오류를 파악하여 중간언어의 존재를 규명해 보았다. 두 집단 모두는 식당에서 손님들의 음식 주문과 시중을 드는 종업원으로 가정하였고, 손님들이 주문한 음식이 나오지 않음을 불평하였을 때 어떤 반응을 보이며 또 사과 표현을 어떻게 할 것인가를 물어보았다. 원어민

민 (NS:Native Speakers)인 경우는 약간의 생각 끝에 그대로 말하는 것을 옮겨 적었고, 비원어민(NNS:Non-native Speakers)인 한국 학생들의 경우는 외국어 구사 능력의 한계로 인해 즉각적인 대답을 기대하기가 힘들다는 사실을 감안해 일단은 자신의 생각을 정리할 시간을 10분 가량주고 난 후 생각을 옮겨적어 제출하는 방식을 사용하였다. 조사의 틀은 원어민과 비원어민의 사과 발화를 Olshtain (1983)의 다섯가지 사과의 범주를 사용하였다.

<표 4> 한국 학생(NNS)과 캐나다 학생(NS)의 응답 결과 비교

사용범주 구분	1	2	3	4	5
원어민 (NS): (각 범주 사용 응 답자수/총응답자 수) (비율)	12/12 (100%)	2/12 (16%)	3/12(25%)	12/12 (100%)	0/12 (0%)
비원어민(NNS): (각 범주 사용 응 답자수/총응답자 수) (비율)	54/55 (98%)	25/55 (45%)	15/55 (27%)	48/55 (87%)	4/55 (7%)

<표 5>한국 학생(NNS)과 캐나다 학생(NS)의 범주 사용 횟수 비교

범주	1	2	3	4	5
사용횟수					
NS의 경우: 각 범주 사용횟수/ 전체 범주 사용횟수 (비율)	19/38 (50%)	2/38 (5%)	5/38 (13%)	12/38 (32%)	0/38 (0%)
NNS의 경우: 각 범주 사용횟수/ 전체 범주 사용횟수 (비율)	78/170 (46%)	25/170 (15%)	16/170 (9%)	47/170 (28%)	4/170 (2%)

위의 비교 조사 결과를 통해 본 NNS와 NS의 차이점은 다음과 같다.

- (1) 「범주 1」을 사용한 NNS의 숫자가 26/55 (47%)로 NS의 4/12 (33%)의 숫자에 비해 높지만, 실제 사용 예문을 살펴보면 NS 처럼 좀더 강화되

고 다양한 형태의 사과 표현을 사용하지 못하고 단순 반복하였다. 이는 NNS가 사과의 기능을 담당하는 목표 언어의 제반 표현들에 익숙하지 못하다는 것을 알 수 있다.

- (2) 「범주 1」을 사용한 횟수의 비율은 NS (50%), NNS (46%)로 거의 비슷하다. NNS들은 사회적 규칙을 위반했을 경우 직접적인 사과와 간접적인 사과를 동시에 사용하고 있음을 알 수 있다. 그러나 NNS는 NS와 비슷한 범주의 사과형태를 사용하고 있으나 능숙하지 못한 영어로 사과를 해야할 경우 매우 부담을 느끼며 직접적이든 간접적이든 가능한 수단을 모두 사용하고 있음을 알 수 있다.
- (3) 범주 「2」를 사용한 NS의 숫자는 16%인데 반해 NNS는 45%이다. NNS가 NS에 비해 사과의 간접적인 형태를 빈번히 사용한다는 것이다. 이는 사과 발화시 직접적인 사과보다는 뭔가 번다한 설명을 첨가하기를 좋아하는 한국 문화의 형태가 전이된 것으로 볼 수 있다.
- (4) NS는 범주 「5」를 전혀 사용하지 않는 데 비해 5회 (7%) 사용하였다. 이는 NNS가 다양한 사과 표현 구사 보다는 사과의 반복과 더불어 실수를 범하지 않으려는 노력을 더 첨가하고 있음을 알 수 있다.
- (5) NS가 손님에게 잘 못 나온 음식을 권유하지 않는데 반해, 한국학생들은 무려 11회나 그대로 먹을 것을 권하고 있다. 즉 Torsborg (1987)가 제시한 위반의 정도를 최소화시키는 방책으로, 항의를 함과 받아들임에 익숙하지 못한 한국 문화에서 전이된 발화 행위를 하고 있다고 볼 수 있다.
- (6) NS는 잘못 나온 음식을 바꿔주면서도 특별 서비스를 거의 제시하지 않은 데 비해, NNS는 5회나 제시하였다. 이 역시 식당에서 특별 서비스를 즐겨 찾기도하고 제공하기도 좋아하는 한국적 문화 형태가 그대로 전이되는 경향이 있음을 알 수 있다.
- (7) NS는 'Thank you'로 사과 발화를 마치는 경우가 없는데 비해, NNS는 손님이 그대로 먹어 준데 대해 'Thank you'로 응답을 마친 경우가 6회나 되었다. 이는 영어에서 'Thank you'가 적절히 사용되는 상황을 잘 이해하지 못하는데 기인하기도 하며, 더 이상 불평없이 그대로 먹어주는 손님들의 대한 한국 문화적인 반응이라고 볼 수 있다.

이상의 결과로 보아 한국인 학습자가 목표언어인 영어를 사용할 때 발생하는 오류들은 영어 학습의 과정에서 발생하는 목표언어 내적인 원인에 비롯된 것도 있지만, 모국어 문화의 영향으로 인한 전이에서 비롯되고 있음을 분명히 알 수 있다. 또한 이러한 오류들에서는 한국학생들 사이에 일정한 유형을 형성하며 나타나는 일종의 예측성과 체계를 규칙성을 가진 중간언어로서의 존재를 파악해볼 수 있다. 그러므로 오류에 관한 연구는 단

순한 언어적 오류외에 모국어의 문화적 영향으로 인한 전이현상을 반드시 고려하여야 한다고 본다. 또한 무엇보다도 중요한 것은 이러한 전이적 오류의 연구는 양언어간의 표현의 차이를 대조해 볼 수 있고, 아울러 학습자들의 오류에 대한 보다 체계적인 분석을 통해 보다 개선된 외국어 의사소통능력을 갖추게 하는데 하는데 중요한 영향을 줄 수 있다는 것이다.

※한국학생들의 「범주2」 <설명> 을 사용한 사과 발화의 예들: 모국어 문화의 영향이 가장 뚜렷이 나타나는 부분이다.

(문법적 오류는 고치지 않고 그대로 옮겼음)

- (1) I took a big mistake because of many customer.
(손님이 너무 많아 실수를 한 것 같습니다.)
- (2) I thought you ordered *Kalbitang*.
(갈비탕을 주문하신 줄 알았습니다.)
- (3) There are many people in our shop today so we made a mistake.
(식당에 워낙 사람이 많다보니 실수를 했군요.)
- (4) I was mistaken that I misunderstood your order.
(주문을 잘못 알았습니다.)
- (5) I mistook *Kalbitang* with *Solongtang*.
(갈비탕과 설롱탕을 착각했습니다.)
- (6) Frankly speaking, today is my first working day here.
(솔직히 말해서 오늘 처음으로 일하는 겁니다.)
- (7) I didn't know it was *Kalbitang*.
(난 그게 갈비탕인줄 몰랐습니다.)
- (8) I didn't understand what you ordered.
(주문하신 것을 잘못 알았습니다.)
- (9) I made a big mistake by me misunderstanding what you ordered.
(주문하신 것을 잘못 알았습니다.)
- (10) Today, I did this job at the first time.
(오늘 이 일을 처음하는거라서요.)
- (11) I am very busy now, so forgot your order.
(워낙 바쁘다보니 주문을 잊었군요.)
- (12) I suffer from a terrible memory.
(기억력이 나빠서 고통입니다.)
- (13) I frequently make mistakes because I began the work lately.
(최근에 일을 시작해서 실수가 잦습니다.)
- (14) The restaurant has a lot of customers.

- (식당에 워낙 손님이 많아서요.)
- (15) This time is lunch time, and customers are very much.
(지금은 점심시간이라 손님이 가장 많은 시간이죠.)
- (16) It seems that I was confused.
(제가 착각을 한 모양입니다.)
- (17) I had the wrong idea. (잘못 생각했었어요.)
- (18) My restaurant had a large order.
(저의 식당이 워낙 주문이 많아서요.)
- (19) Today is my first part-time.
(오늘이 아르바이트 첫 날 이라서요.)
- (20) To fight my wife complicated me today.
(아내와 싸운 것이 저를 복잡하게 하는군요.)
- (21) Today I work here for the first time. (오늘 처음 일하는 날입니다.)
- (22) I misunderstood your order. (주문을 잘못 알았습니다.)

※ 한국학생들이 잘못된 음식을 그대로 먹기를 권유한 예: 실제 영어 상황에서는 원어민들에게 상당한 혼돈을 줄 수 있고 심하면 불쾌감과 의사소통의 실패를 가져올 수 있다.

(문법적 오류는 고치지 않고 그대로 옮겼음)

- (1) If you're not busy now and like *Kalbitang*, please eat for free.
(바쁘시지 않고 갈비탕을 좋아하시면 그대로 드시길 바랍니다. 무료로 해드리겠습니다.)
- (2) If you're okay with *Kalbitang*, I can give you some discount.
(갈비탕도 괜찮으시다면 드세요. 조금 할인을 해드리겠습니다.)
- (3) If you eat *Kalbitang*, I'll give you some delicious fruit desert for free.
(갈비탕을 드시면 맛있는 과일 디저트를 무료로 드리겠습니다.)
- (4) I'm sorry, but I think *Kalbitang* is also very delicious. How about trying this one?
(죄송합니다만 갈비탕도 매우 맛있습니다. 한 번 드셔보는게 어때요?)
- (5) You ought not to tell my landlord about that. If you tell it him, he'll discharge me.
(주인에게 말씀드리지 마세요. 그러면 날 해고할 겁니다.)
- (6) Do you really want *Solongtang*?
(꼭 설령탕을 드실겁니까?)
- (7) If you may eat this food, you eat. Otherwise I'll serve the other

food. (이 음식을 드실려면 드세요. 그렇지 않다면 다른 것으로 갖다 드릴게요.)

- (8) If you eat this food without change, I'll be happy.
(음식 교환 없이 그대로 드신다면 좋겠습니다.)
- (9) But *Kalbitang* is the recommended food today.
(갈비탕은 오늘 저의 업소에서 추천해드리는 메뉴입니다.)
- (10) I'm sorry to trouble you, but, how about having *Kalbitang*?
(불편을 드려 죄송합니다만 갈비탕을 한 번 드셔보는게 어때요?)
- (11) If you eat this food (*Kalbitang*) for me, I would give you some discount.
(저를 봐서 갈비탕을 드신다면 음식값을 할인해 드리겠습니다.)

※NS의 사과 발화의 예:

- (1) Oh, I'm sorry. I'll come right out with the right one. I'm really sorry about that.
(미안합니다. 즉각 주문하신걸로 가져오겠습니다. 정말 죄송합니다.)
- (2) Oh, I'm very sorry to give you the fried chicken instead of your meal. I'll be right back with your own in just a moment.
(주문하신 음식말고 튀김 닭을 드려 불편을 드려 죄송합니다. 즉각 주문하신걸로 갖다 드리겠습니다.)
- (3) Sorry about that. You ordered beef ribs. I'll go get you the beef and it'll be one minute. Sorry about that, about the chicken.
(죄송합니다. 쇠고기 갈비를 주문하셨지요. 가서 그 음식을 즉각 가져 오겠습니다. 치킨을 갖다 드려 죄송합니다.)
- (4) I'm sorry, sir. I'm mistaken, I must have lost my head in the kitchen sometime. I'll just take this fried chicken back, you know, I'll start your beef ribs, and I'll talk to the manager and see what he can do. Maybe I'll take some off your bill, sure you don't have to tip me at all.
(죄송합니다. 제가 실수를 했습니다. 부엌에서 너무 바쁘다보니 정신이 없었나 봅니다. 치킨을 다시 가져가고 쇠고기 갈비를 다시 준비하겠습니다. 매니저에게 이야기해서 음식값이라도 좀 깎아드릴 수 있는가 알아보겠습니다. 팁은 안주셔도 됩니다.)
- (5) I'm sorry, sir. There has been a mistake. Would you please accept your original meal?
(죄송합니다. 착오가 있는 모양입니다. 원래 주문하신걸로 갖다드릴까요?)

(6) I am very sorry to give you fried chicken instead of the beef ribs. I certainly apologize for this error. You will have this meal free of charge, and I will give you a voucher for a second free meal in the future.

(주문하신 음식대신 튀김 닭을 갖다드려서 대단히 죄송합니다. 나온 음식을 공짜로 드셔도 좋고 다음에도 오실 때 공짜로 한 번 드실 수 있는 기회를 더 드리겠습니다.)

(7) Oh, excuse me, sir. I'm really sorry. I've brought you fried chicken instead of beef ribs. I will take that back right away. I hope you don't mind waiting just a few minutes. I'll look after that. Please excuse the mistake.

(정말 죄송합니다. 쇠고기 갈비 대신 튀김 통닭을 드려서 죄송합니다. 즉각 가져가고 조금만 기다려 주시면 다시 갖다 드리겠습니다. 실수를 용서해 주시길 바랍니다.)

(8) Oh, I am so sorry. I'm very very sorry about the mistake I made. I don't know how I got that mixed up, I just must be somewhere else tonight! I'd certainly like to make it up for you, and I will bring you your dish as soon as possible.

(정말 죄송합니다. 제가 저지른 실수에 대해서 매우 매우 죄송합니다. 제가 왜 그렇게 정신이 없었는지 모르겠습니다. 아마 마음을 딴 데 두고 있었던 모양입니다. 즉각 주문하신 음식을 갖다 드리겠습니다.)

(9) I'm sorry, sir. You did order the beef ribs, and not the chicken. It's obviously a mistake. I'll correct it in a moment. Please excuse me.

(죄송합니다. 쇠고기 갈비를 주문하셨지 닭이 아니셨군요. 명백히 제 실수입니다. 즉각 시정하겠습니다. 용서하십시오.)

(10) I'm very sorry, sir. We've made a mistake, and I'll correct this as quickly as possible.

(대단히 죄송합니다. 실수를 저질렀군요. 즉각적으로 가능한 빨리 시정하겠습니다.)

(11) Oh, I'm so sorry about this mistake, sir. I'll bring you the right thing in a minute.

(실수를 저질러 죄송합니다. 즉각 주문하신 것을 갖다 드리겠습니다.)

(12) I'm sorry but I sense that something is wrong. Could you please tell me what the trouble might be.

(뭔가 잘못된 것 같아 죄송합니다. 뭐가 문제인지 말씀해주시겠어요?)

7. 결론

교사는 어떠한 방식이든 외국어 학습상 필연적으로 나타나는 오류를 최선의 방법으로 처리해야 하고, 학습자는 오류를 통해 끊임없이 목표 언어의 가설을 시험하며 목표언어를 향해 중간언어를 형성해나간다. 중간언어의 중요성과 체계성은 인정되지만 이는 결국은 오류가 혼합된 중간 체계이지 외국어 학습의 목표는 아니다. Prabhu(1990)는 외국어 교육에는 새로운 교수 방법은 없으며 교사가 판단하기에 그 때 그 때의 현장 상황에 맞는 방법을 교사의 타당감 (Sense of Plausibility)을 바탕으로 모두 활용하는 것이 최선책이라고 하였다.

CA의 근간이 되는 행동주의 심리학에 근간한 교수법도 시대에 뒤떨어진 방법이라고는 하지만 여전히 초등학교 영어에서 청화식 방법 (Audiolingual Method)으로 중요하게 활용되고 있는 것만 보더라도 한 가지 방법만 그 시대에 가장 적합한 방법이라고 고집하는 것보다는 모든 방법을 교사의 타당감에 의해 운용하는 절충식 방법이 가장 합리적이라고 본다. 같은 맥락에서 CA, EA, IL의 방법들도 학습자의 오류를 극복하기 위해서 상호보완적으로 모두 활용되어야 하고, 이들 방법은 언어학적인 한계를 넘어 언어의 문화적인 요소까지 충분히 고려하는 의사소통 중심 방향으로 나가야 한다.

교사는 외국어 학습자의 오류를 다루는 이상 이들 방법들에 대한 정확한 개념 파악과 보완적인 활용 방안에 대해서 체계적이고도 세부적인 지식을 갖고 있어야 한다. 특히 모국어의 문화적인 영향으로 인한 오류의 발생에 관해서도 우선적인 연구가 있어야 한다. 한국과 같이 영어를 외국어로 가르치는 상황에서는 목표언어를 사용할 수 있는 경험과 기회가 부족할 뿐만 아니라 목표언어의 문화에 대한 불충분한 이해로 인해 오류의 발생 가능성은 매우 높으므로 문화적 요소는 외국어 교실에서 순전히 언어적 오류의 범위 밖으로 밀려서는 안된다. 그러기 위해서는 외국어를 자연스럽게 사용하며 학습할 수 있는 외국어 교육 환경이 더욱 절실히 요구된다.

언어를 배운다는 것은 언어 형태 뿐만 아니라 그 문화적 배경에 대한 이해도 포함하는 것이므로, 외국어 교실에서는 문화 요소의 도입은 사실 가장 중요하다. 앞의 한국학생의 사과를 통한 중간언어 형성에서도 잘 드러나듯이 모국어의 문화적 영향으로 인한 중간언어의 실체를 파악하는 것은 학습에 흥미와 동기를 높여주는 방법이기도 하다. 그러므로 원어민들과의 직접적인 접촉은 아니더라도 원어민에 준하는 외국어 학습 방법을 동원해서 목표 문화의 다양한 지식을 파악하고 서로 의견을 나누는 것이 매우 중요한 학습활동이 되어야 한다.

중간언어를 극복하기 위해서는 목표언어의 원어민의 실제 생활에서 사용

하는 실제성(authenticity)이 있는 언어에 최대한 근접하는 것을 가능하게 해주는 뜨거운 매체 활용이 필요하다. 외국어 학습자의 관심을 끌지 못하는 교과서를 중심으로 한 교사중심의 일방적인 언어적 지식의 전달은 차가운 매체로서의 기능 밖에 할 수 없어 외국어 학습에 대한 욕구와 동기가 다양한 젊고 발달한 학생들로부터 외국어에 대한 관심과 동기를 불러일으킬 수 없다. 영어를 처음 배울 때 부터 “*I’m a boy. You are a girl!*”과 같은 인위적이고 비실용적인 문장은 의사소통 능력 개발에 아무런 도움이 되지 않는다.

우리나라와 같이 영어를 외국어로 4학년 때 부터 배우기 시작하는 이스라엘은 초등학교를 졸업하는 시기가 되면 어느 정도의 영어로 의사소통이 가능해지는 이유가 최근 많은 주목을 받으며 영어 학습교재에 반영되고 있다. 이스라엘 교육부의 영어 교육 교수요목 (1988:5)의 첫 장의 첫 페이지에는 영어는 국제적 의사소통의 수단 (English as a Means of International Communication) 이므로 ESL이나 EFL을 지양하고 국제어로서의 영어 (EIL:English as an International Language) 혹은 세계어로서의 영어 (English as a World Language)로 가르치고, 문화적, 교육적인 가치와 더불어 지적 능력을 일깨워나감을 목표로 가르쳐야 한다고 명시하고 있다. 이는 영어를 처음 배우기 시작할 때 부터 영어 교육의 기본 정책과 철학이 확립된 가운데 영어 학습을 정책의 도움을 받아가며 시작할 수 있는 셈이 된다.

이제 한국적인 영어 학습 환경의 한계를 극복하고 중간언어 기간을 가급적 단시일내에 극복하기 위해서는 영어 학습자들이 마음가짐이 무엇보다 중요하다. 우리나라와 같은 EFL 환경에 무리하게 ESL 환경의 방법들을 도입하여도 성공적인 학습을 실현하기가 불가능할 때가 많다. 영어는 더 이상 EFL이나 ESL이 아닌 EIL (English as an International Language)로서의 위상을 갖고 있음에 대한 확실한 인식의 전환이 필요하다. 즉 영어를 다른 나라에서 사용하는 외국어로만 느끼는 심리적인 장애를 뛰어넘어, 영어를 국제 공용어로서 자연스럽게 활발하게 사용할 수 있는 기회를 최대한 가져야 한다. 이를 위해 CD-ROM 타이틀과 인터넷을 활용하는 멀티미디어 학습법이 최근에 활발하게 연구되고 소개되어 영어 학습의 효율의 극치를 달리고 있다.

자신이 주체라고 느껴질 때에 모든 활동을 적극적으로 할 수 있듯이, 영어로 진행되는 의사소통상황에서 심리적 거리감을 극복하지 못하는 대화의 종속자 (subject to)가 아니라 대화의 주체 (subject of)로서 영어를 사용할 수 있어야 원어민 수준의 능숙도를 기대할 수 있다. 외국어 교육이 원어민의 수준을 목표로 한다면 당연히 학습자의 심리 상태와 문화적 가치

체계에 일대 변화가 요구되는데, Schumann (1978)은 외국어 학습자는 목표 언어가 대표하는 문화에 적용하는 정도에 정비례하여 그 언어를 습득할 수 있다고 하였다. 현실적으로 완전한 동화는 어렵지만 최소한 목표문화를 충분히 이해하는 것이 꼭 필요하다고 하였다. Clyne (1985)도 이는 학습자의 능동적 참여에 의한 주체의식 (identity)의 변화로만 가능하다고 하였다. 성공적인 외국어 학습을 위해서는 모국어를 사용할 때와 외국어를 사용할 때에 각각 다른 주체를 내보이는 모순적인 정체감을 한 곳으로 모아 대화의 주체가 되어야 한다고 하였다.

외국어 교사와 학습자들 모두는 언어내외적인 오류의 발생과 더불어 형성되는 중간언어의 존재를 정확히 깨닫고 이를 활발히 사용할 기회를 가짐이 동시에 극복하며 보다 개선된 목표언어의 사용을 목표로 하여야 한다. 그러기 위해서는 CA, EA, IA와 같은 체계적인 오류 연구와 더불어 영어권 문화의 폭넓은 이해의 기회를 외국어 교실안과 밖에서 학습자들에게 충분히 제공하여야 한다. 이는 종래의 방법과 같은 언어학적인 차원에서만 해결하려 들지 않고 뜨거운 매체를 영어 학습에 과감히 활용하는 참신한 방법을 가동하였을 때만이 가능할 것이다.

References

- Advisory Committee for English. 1988. *English Syllabus for Schools*. Jerusalem, Israel: Curriculum Development Division, Ministry of Education & Culture.
- Blum-Kulka, S. & J. House. 1989. "Cross-cultural and situational variation in requesting behavior," In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper, eds, *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Bialystok, E. 1993. "Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence," In G. Kasper & S. Blum-Kulka eds., *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Blum-Kulka, S. & E. Olshtain. 1984. "Requests and apologies: Across-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)," *Applied Linguistics* 5(3).
- Blum-Kulka, S. & E. Olshtain. 1986. "Too many words: Length of utterance and pragmatic failure," *Studies in Second Language Acquisition* 8 (2).
- Clark, H.H. & S. Haviland. 1977. "Comprehension and the Given-New Contract," In R. Freedle, ed., *Discourse production and comprehension*. Norwood, NJ: Publishing Corporation.

- Corder, S.P. 1967. "The Significance of Learners' Error," *IRAL* 5.
- Corder, S.P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press.
- Dulay, H. & M. Burt 1972. "Goofing: An Indicator of Children's Second Language Learning Strategies," *Language Learning* 22 (2)
- Dulay, H. & M. Burt. 1974a. "Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition," *TESOL Quarterly* 8.
- Dulay, H. & M. Burt. 1974b. "A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition," *Language Learning* 24 (2).
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. & G. Kasper. 1987. "Perspectives on language transfer," *Applied Linguistics* 8 (2).
- Gass, S. and L. Selinker. 1983a. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.:Newbury House.
- Gass, S. and L. Selinker. 1983b. "Language Transfer: a conference report," In F. Eppert, ed., *Transfer and Translation in Language Learning and Teaching (Anthology Series, No.12)*. Singapore University Press.
- George, H.V. 1972. *Common Errors in Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- James, C. 1990. "Learner Language," *Language Teaching* 23.
- Kasper, G. 1992. "Pragmatic transfer," *Second Language Research* 8 (3).
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford:Pergamon.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman, Inc.
- Nemser, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *IRAL* 9.
- Olshtain, E. 1983. "Sociocultural competence and language transfer: The case of apology," in S. Gass & L. Selinker, eds., *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Olshtain, E. 1989. "Sociocultural competence and language transfer: The case of apology," in S. Gass & L. Selinker, eds., *Language transfer in language learning*. Rowley, MA:Newbury House.
- Peirce, Bonny. 1995. "Social identity, investment, and language learning," *TESOL Quarterly* 29.
- Perttala, T.A. 1996. *Interlanguage Pragmatics of Apologies and Requests by Native Finnish and English Speakers*. MA Dissertation. Vancouver, Canada: The University of British Columbia.

- Phabhu, N.S. 1990. "There Is No Best Method--Why?" *TESOL Quarterly* 24 (2).
- Richard, J.C. 1971. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis," *English Language Teaching* 25 (3).
- Richards, J.C. 1973. "A Noncontrastive Approach to Error Analysis," in J. Oller and J. Richards, eds., *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Richard, J.C. & M. Sukwiat. 1983. "Language transfer and conversational competence," *Applied Linguistics* 4 (2).
- Richards, J.C., J. Hull, & S. Proctor. 1991. *Interlanguage: English for international communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Newbury House.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage," *IRAL* 10.
- Tarone, E. 1979. "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategies," in Campbell and Bailey, eds., *Selected Papers: 1979 TESOL Summer Institute*. Washington, D.C.: TESOL.
- Tarone, E. 1983. "On the variability of interlanguage systems," *Applied Linguistics* 4.
- Thomas, J. 1983. "Cross-cultural pragmatic failure," *Applied Linguistics* 4(2).
- Tran-Thi-Chau. 1975. "Error Analysis, Contrastive Analysis, and Students' Perception: A Study of Difficulty in Second Language Learning," *IRAL* 13.

570-749, 전북 익산시 신용동
원광대학교 사범대학 영어교육과
E-Mail: ihsung@wonnms.wonkwang.ac.kr
FAX: +82-653-850-7306