

영어교육에서 중간언어의 중요성

박 경 자
(고려대학교)

Park, Kyung-Ja. (2000). The importance of interlanguage in teaching English as a foreign language. *English Language & Literature Teaching*, 6, 113~142.

In order to obtain a better understanding of L2 learners, transitional knowledges, it is very important and necessary to have a better knowledge of interlanguage. According to Corder, the role of interlanguage in English education holds significance to (1) for language teachers, (2) for language learners themselves, and (3) for language textbook compilers. To me the significance of interlanguage in English education can be described in terms of not only language teachers, learners themselves, textbook writers and compilers but pure linguists, applied linguists, school authorities as well as parents. For language learners themselves a clear understanding of interlanguage results in students being receptive to language input, and the avoidance of mental block, and low levels of foreign language anxiety.

Native speakers of English (NSE) reflect not only linguistic features but also psychological, socio-linguistic, and discourse features when engaged in communication activities. This means that L2 learners are introduced to these different features, especially pragmatic features which are different from their mother tongue or L1 when engaged in communication with NSE. Hence the importance of interlanguage pragmatics should be recognized.

It is very important that teachers of English should have a better understanding of interlanguage and present L2 learners with their interlanguage features so they can avoid any misunderstandings

such features may cause when conversing with NSS.

It should also be noted that interlanguage can form the foundation of language acquisition theory and linguistic analysis.

1. 배 경

우리나라 영어교육의 시작은 지금으로부터 약 117년 전인 1883년 서울 종로에서 개교된 동문학(교)에서 유래한다고 하겠습니다. 동문학교는 한국 최초의 근대식 교육기관으로서 역관의 양성을 목적으로 설립되었는데 1863년 역관과 외교관의 양성을 목적으로 설립된 청나라의 외국어 학교인 동문관에 서 그 이름을 딴 것입니다. 그 이후 오늘날까지 우리나라에서 영어는 매우 중요한 외국어 (제 1외국어)로 교수되어 왔습니다.

2000년도 1월 19일 조선일보에 의하면 일본에서는 영어를 제 2공용어로 하여 모든 문서를 일어와 영어로 모두 같이 동시에 사용하도록 하는 법안을 상정한다고 합니다. 이만큼 영어는 오늘날 국제사회에서 필수적 요소가 되었고 그러한 영어의 중요성은 19세기 후반부터 우리나라에서는 주지되어왔다고 할 수 있습니다.

오늘날 우리나라 학생은 보통 중학교에서 고등학교를 거쳐서 대학교를 졸업할 때까지 약 10 여 년 간 영어를 정식교과목으로 공부하게 됩니다. 물론 현재는 초등학교 3학년부터 영어가 정규과목으로 들어간다고 하니 영어에 투자하는 세월은 10년을 훨씬 넘게 됩니다.

10 여 년이란 세월은 결코 짧은 세월이 아닙니다. 예를 들어서 다른 기술을 10 여 년 간 배운다면 그 분야에서는 불편 없이 매우 잘 할 수 있을 것으로 기대됩니다. 그런데도 왜 영어의 경우는 제대로 이루어지지 않는 것일 까요?

여기에 대한 해답으로 (1) 교수방법, (2) 교사, (3) 학생, 그리고 (4) 교재의 문제점을 들고 특히 (2) 영어교사의 문제점을 해결하는 방안으로 원 어민 교사의 중요성을 해결책으로 제시하는 견해도 있습니다. 물론 이러한 해답 모두 일리는 있습니다. 특히 원 어민 교사의 경우 실제 사용되는 authentic

materials(on the spot)를 현재 입력으로 학습자들이 취할 수 있는 장점도 있고 학생들의 오류를 현장에서 즉시 교정하여 줄 수 있는 장점도 있습니다. 그러나 이러한 장점 외에 단점도 있다는 점을 간과해서는 안됩니다. 즉, 원어인 교사가 영어교육해결의 만능이 아니라는 점입니다. 이것은 우리말을 가르치는 경우 우리말을 모국어로 하는 원어민이라고 하여 모두 훌륭한 교사가 될 수 있는가? 라는 문제를 생각하여 보면 자명하다고 생각합니다.

이것은 제 개인적인 생각이지만 성인영어학습의 경우 다음과 같은 단계가 있다고 생각합니다.

1. 일상생활 영어학습단계

일상생활에서 사용되는 생활영어로 이것은 어느 정도의 훈련을 통하여 학습이 가능하다.

2. 전문영어 학습단계

특정 학문분야와 기타 전문분야에서 사용되는 영어로 이 또한 일정기간의 노력과 훈련을 통하여 학습이 가능하다. 원어민화자라고 하여 모든 전문 분야에 관한 지식을 다 갖추고 있는 것은 아니다. 전문적인 훈련과 학습을 통하여 가능하다.

3. 문화적 뿌리를 가지고 있는 암시적 의미, 세밀한 의미차이를 나타내는데 사용되는 영어학습단계로 이것은 그 문화에서 태어나서 자라나지 않은 사람은 매우 습득하기 어려운 것이다. 이것은 그 문화적 배경에서만 습득이 용이한 것으로 이러한 영어는 설명하기도 어렵고 영어습득/학습에 투자하는 시간과 노력에 비하여 볼 때 경제성이 없어서 과연 이런 영어를 우리나라 학습자들이 모두 학습하여야만 하는가 라는 의문을 갖게 한다. 문화적으로 깊은 뿌리가 있는 것을 이해하지 못함으로써 발생하는 재미있는 이야기가 많이 있습니다(한국 남학생이 미국에 유학하여 미국 여성의 구혼을 받고 거절하는 이야기/또는 추천서인 경우 실제로 정말 추천하는 것인지 아닌지 추천서보고 알 수 있다고 함).

이상 3가지 단계에서 볼 때 우리나라 성인 영어학습자는 1, 2 단계는 습득과 학습으로 가능하지만 제 3단계는 매우 어렵다고 생각합니다. 이렇게 어려

은 것을 학습자들에게 요구하는 것이 과연 타당한지 아니면 모두에게 요구해야 하는 것인지에 관하여 깊은 연구가 필요하다고 생각합니다. 단계를 정하여 정도에 따라서 학습시키는 것이 좋은지? 또한 학습자의 적극적인 노력, 학습의욕, 그리고 감정여과가 필요하다.

그러나 어떤 경우에도 영어교사란 영어를 잘 구사하는 것도 필요하지만 다음 사항에 대한 깊은 이해도 매우 중요하다고 생각한다:

1. 어떤 영어를 사용하는가? 영어의 경우, 사회계층, 지방, 언어사용역에 따라서 여러 종류의 영어가 가능한데 영어교사는 어떤 종류의 영어를 사용하는 것이 바람직한가?
2. 영어와 영어교수방법에 대한 깊은 지식이 있는가?
3. 적절한 영어교수자료를 제때에 만들어 사용할 수 있는 능력이 있는가?
4. 영어교사로서의 직업에 사명감과 만족감을 가지고 있는가?
5. 학생들을 깊이 이해하고 사랑하는 마음이 있는가?
6. 무엇보다도 영어학습자의 중간언어에 대한 깊은 이해가 있는가?
모국어가 아닌 제 2언어 학습자의 중간언어
7. 학습자의 동기부여에 많은 관심을 가지고 있는가?
8. 학습자의 defense mechanism(전문용어로 affective filter를 낮추다)를 없이하는데 많은 도움을 주도록 노력하는데 관심이 있는가?

여기서 중간언어는 매우 중요한데 이는 중간언어에 대한 교사의 태도는 영어학습자의 동기유발에 매우 중요한 역할을 하기 때문이다. 중간언어에 대한 깊은 이해는 영어교육면에서 뿐만 아니라 언어(습득)이론의 정립에도 매우 중요한 역할을 하기 때문이다.

이상 언급한 8가지 이외에도 여러 가지 이유가 있을 수 있는데 오늘 제가 말씀드리고자 하는 것은 학습자의 중간언어에 관한 것으로 특히 그 중요성을 말씀드리고 실제로 어떤 현상을 우리나라 영어 학습자의 중간언어에서 찾아 볼 수 있는가를 논의하는 것입니다.

원 어민 교사라 하더라도 학습자의 중간언어에 대한 깊은 이해 없이 영어 교수에 임하는 경우 긍정적인 면보다는 부정적인 결과를 가지고 올 가능성도 있다는 점을 간과해서는 안 된다는 것이 저의 생각입니다.

논의의 편의를 위하여 (1) 먼저 중간언어라는 개념에 관하여 잠시 말씀드리고, 다음으로 (2) 중간언어의 중요성을 영어교육측면과 언어(습득)이론측면에서 말씀드리고자 합니다.

II. 중간언어 개념

중간언어라는 개념은 Selinker(University of Washington)가 1969년 처음으로 소개한 개념입니다. 영어 원 어민 화자와 우리나라 영어학습자 (대학생이나 중, 고생)가 같은 의미의 말을 표현하는 경우 원어민 화자의 영어출력과 우리나라 영어학습자의 영어출력이 동일하지 않다고 합니다. 이 경우 우리나라 학습자의 영어출력을 중간언어= 중간영어/ 학습자 영어라고 칭합니다. 그렇다면 왜 이러한 중간언어가 발생하게 될까요? 그 이유로는 우리나라 영어 학습자들은 영어 원 어민 화자와는 다른 별개의 언어체계를 가지고 있기 때문이라고 하고 이러한 언어체계를 중간언어체계 또는 학습자언어체계라고 합니다.

따라서 중간언어는 학습자가 가지고 있는 내적 언어체계라고 할 수 있는데 그 이유는 학습자의 모국어와 목표언어 두 가지 언어에 모두 독립적인 체계로 학습자의 체계적인 지식을 언급하는 것이기 때문입니다.

Gass & Selinker(1994)는 비 원어민 화자가 생산하는 언어체계를 중간언어라고 칭하는데 이러한 중간언어가 SLA연구에서 가장 기본적인 가정이 됩니다. 이러한 체계는 여러 가지 많은 요소로 구성되어 있으며, 적잖은 요소가 모국어나 목표언어요소로부터 나온 것이지만 목표언어나 모국어에 그 근원을 두고 있지 않은 요소도 찾아 볼 수 있습니다.

따라서, 중간언어란 학습자 자신이 이용 가능한 자료에 구조를 부가함으로써 발생한 내재적 체계입니다. 중간언어를 지칭하는 다양한 용어가 1970년대 이후 많이 사용되기 시작하였는데 예를 들면, Nemser(1971)의 근접체계(approximative system), Corder(1967)의 과도기 언어능력(transitional competence), Corder(1971)의 idiosyncratic dialect, Faerch, Haastrup, & Phillipson(1984)의 학습자 언어(Learner Language) 등이 있습니다. 이들 다양한 용어들은 동일한 개념의 표현으로 초점이 조금씩 다르지만, 현재로서는 중간언어 또는 학습자 언어가 가장 보편적으로 사용되는 용어입니다.

학습자 자신이 이용 가능한 자료에 구조를 부가함으로써 발생하는 내재적 체계인 중간언어 연구는 이제 까지 주로 학습자의 오류를 중심으로 연구되었습니다. 학습자의 오류란 원어민화자의 언어와는 다른 것이기 때문입니다. 따라서, 중간언어를 보는 관점은 (1) 학습자는 불완전함으로 중간언어 오류가 발생하게 된다는 긍정적인 입장과 (2) 학습자의 중간언어오류는 학습(지도)방법이 잘못된 때문이라는 부정적인 입장의 두 가지로 나누어진다.

이상의 두 가지 관점 중 우리는 (1)의 관점을 택하기로 한다. 왜냐하면, 아무리 학습(지도)방법을 바꾸어도 중간언어오류는 발생하게 마련이고 원어민화자의 견해에서 볼 때는 학습자의 중간언어가 오류이겠지만, 학습자의 입장에서 볼 때는 오류가 아닌 내적 체계의 출력으로 지극히 정상적인 것이기 때문이다.

따라서 중간언어 개념은 다음의 6가지 전제에서 출발한다:

1. L2 학습자는 추상적 언어규칙을 만들어서 이에 따라서 L2를 이해하고 산출한다. 이러한 규칙체계는 정신적 문법(mental grammar)으로 중간언어라 한다.
2. L2 학습자의 중간언어는 외적인 입력에서부터 내적 과정에 속하는 전이 오류, 과대일반화, 생략현상에 이르기까지 여러 가지가 침투 가능할 정도로 열려 있다.
3. L2 학습자 문법은 임시적이고 과도기적인 것이다. 학습자는 자신의 문법에 따라 규칙을 첨가, 생략하거나, 전체규칙을 재구성하는 등의 방법으

로 L2지식의 복잡성을 증대하는 방향으로 문법변화를 시도한다. 그 결과 학습자의 L2습득과정에서 구성되는 일련의 중간언어체계인 중간언어연속체가 출현한다.

4. 중간언어규칙에 대한 여러 가지 변수 규칙의 존재를 중간언어에서 인정하는 입장과 중간언어체계는 동질적인 것이어서 다양성이 나타나는 경우 그것은 중간언어체계상의 문제가 아니라 학습자가 중간언어지식의 의사소통에 사용하려는 과정에서 발생하는 비체계적인 실수라는 입장을 취함으로써 중간언어상의 다양성은 언어능력 양상이기보다는 언어수행의 양상으로 간주하는 입장도 있다.
5. 학습자들이 다양한 전략을 사용한 결과로 중간언어가 발생한다. 다시 말해서 오류를 보면 어떤 전략을 사용하였는지 알 수 있다.
6. 중간언어는 화석화 현상으로 문법이 화석화되기 쉽다. 화석화 현상은 학습의 종단을 의미한다. 즉, 중간언어가 목표어의 형태와 규칙에서 일탈한 형태로 영원히 확립되어 목표언어 노출기간에 관계없이 나타나는 현상이다.

Selinker(1972)에 의하면 단지 5%의 학습자들만이 원 어민 화자와 동일한 정신문법을 계속발전시킬 수 있다고 한다. 학습자의 현 단계에서 사용되는 규칙보다는 이전 단계에서 발생하는 규칙을 사용함으로써 발생하는 이전 발달 단계를 대표하는 오류의 생산을 퇴보(backsliding)이라고 하고 이 것이 많은 것이 전형적인 화석화 현상의 결과이다. 따라서 화석화현상이란 이전 단계에서 사용되던 규칙을 사용함으로써 발생된 영원한 오류로서 이러한 현상은 모국어 학습에서는 출현하지 않고 제 2언어학습에서만 유일하게 출현하는 것이다.

중간언어란 일반적으로 L2가 어떻게 발생하는지를 설명해주며, LAD개념을 제시한다는 면에서 이성주의자의 견해를 취하지만 학습전략을 제시한다는 면에서는 인지주의자들의 요소를 취한다.

중간언어는 L2학습문제를 제기하는데 유용한데, 예를 들면, 습득되려면 언

제 입력이 들어가야 하고 언제 들어가면 학습이 안 되는가? 모국어 전이현상과 과대일반화 책략이나 유추책략을 언제 사용하는가? 학습자가 중간언어를 재구성하는 이유는 무엇인가? 학습자언어가 다양한 것은 무엇 때문인가? 등을 해결하기 위하여서는 중간언어에 대한 깊은 이해가 필요하다.

1. 중간언어에 대한 두 가지 견해

중간언어에 대하여서는 Selinker의 견해와 Ellis(1997)의 두 가지 견해가 있다. 이들 두 학자는 중간언어라는 개념을 학습자체계의 재구성으로 간주하는가 아니면 학습자의 내적 체계로서 간주하는가 라는 입장에 따라 차이가 있다.

1) Selinker의 견해

Selinker는 중간언어를 모국어체계와 목표언어체계간의 심리언어학적 상호작용과정의 결과인 ‘동적인 체계’라고 간주한다. 화석화현상에 관하여서는 특정 모국어 화자들이 얼마만큼의 언어지도를 받든지 간에 상관없이 특정 언어항목, 규칙, 하위체계를 중간언어에서 유지하는 하나의 메카니즘으로 설명한다.

Selinker가 원래 제안하였던 중간언어라는 원 개념에는 점차로 증가하는 복잡성이나 보충설명이 있는 중간언어연속체를 찾아 볼 수 없다. 원래 Selinker는 중간언어연속체를 동일한 복잡성정도에서 모국어에서부터 목표언어로 학습자의 체계를 재구성한 것 이상으로는 간주하지 않았다. 즉, 중간언어를 재구성개념으로 간주하였는데 이러한 개념은 일반성이 없는 개념이다 왜냐하면, 그러한 개념은 복잡한 기호와 다른 기호간의 이동으로서만 생각될 수 있기 때문이다. 중간언어란 학습자의 모국어를 출발점으로 하는 것이 아니며 학습자들은 목표언어규칙을 모국어 규칙으로 대체하여 학습을 진행하는 것이 아니라 자신의 내적 체계규칙, 즉 중간언어규칙을 구성하는 것이다. 다시 말해서, 중간언어발달인 결코 재구성연속체를 구성할 수는 없다. 재구성연속체란 학습자가 점진적으로 L1규칙을 목표언어인 L2규칙으로 대체하는 것이 중간언어발달이라는 입장을 언급하는 것이다. 물론 학습자들이 L1지식

을 이용할 수도 있으나 L1 지식을 이용하는 경우에는 L2 학습과업에 도움이 된다고 확신하는 경우와 L2에 능숙하다고 학습자들이 믿고 있는 경우에 모국어지식을 사용할 수가 있다.

즉, 학습상황에 포함된 언어가 있는 만큼 많은 중간언어연속체가 있고 재구성 순서는 모두 다르기 때문에 이러한 이론에 의하여 예견되는 오류는 모두 전이 오류가 된다. 그러나 실제 학습자의 중간언어를 분석하여 보면 전이 오류가 아닌 경우의 오류가 있음을 발견하게 된다.

2) Ellis(1997)의 견해

Ellis는 입력과 출력간의 과정을 중시함 L2습득모형을 다음과 같이 제시함으로써 학습자의 내적 규칙체계로서의 중간언어를 주장한다:

입력 [----> (받아들인 것 (intake)) ----> (L2 지식)] ----> 출력

이 모형에 따르면, 학습자는 입력에 노출되는데 학습자가 노출되는 다양하고도 많은 입력가운데서 학습자가 특히 주의를 집중하거나 의식하게 되는 입력을 ‘받아들이는 것 또는 섭취(intake)’라고 칭하고 이 것을 학습자가 L2언어지식으로 장기기억에 저장하게 된다.

Ellis의 L2습득모형은 Chomsky의 언어습득모형에 비교할 때 다음과 같은 점에서 차이가 있다:

- (1) Chomsky 모형에서는 LAD(언어습득 장치)라는 black box가 있다. 그러나 Ellis의 모형에서는 LAD 대신 ‘받아들인 것(intake)’ 과 ‘L2지식’이라는 두 가지 단계가 있다.
- (2) LAD라는 내재적인 것에 의해서만 언어습득이 가능하지만, Ellis의 모형에서는 내재적인 것에 의하여 섭취해서 받아들인 것(intake) 과 가변적인 L2 지식으로 인하여 중간언어단계마다 학습자가 받아들인 것과 학습자의 L2 지식이 달라질 수 있다. 즉, 중간언어란 학습자가 접하는 입력에서 학습자가 받아들이는 입력을 당시의 L2지식으로 받아들여 단기기억 또는 장기기억으로 저장하여 출력한 결과이다.

이러한 Ellis의 중간언어개념을 우리가 받아드린다면 (그리고 이런 기본적인 L2습득모형을 받아드린다면), 중간언어는 사회적, 담화적, 심리언어학적, 언어학적 및 기타 여러 가지 면에서 많은 영향을 받게 된다. 예를 들면, 입력의 경우, 상황에 따라서 어떤 변화가 발생할 수 있는지에 대하여 사회적 맥락에서 설명이 가능하므로, 사회적 맥락이 받아드려지는 입력에 영향을 줄 수 있고 또한 L2 지식도 언어기능 자체를 의미하는 것인지 아니면 그 언어의 역사, 음성, 음운조직, 구문, 의미, 담화조직 등 언어에 관한 지식을 의미하는지에 따라서 세분된다. 학습자가 입력을 받아드려 L2지식으로 남게되는 경우 받아드려지는 입력의 질이 상반되는 요소를 지니고 있는 경우 어느 하나를 택해야 할 상황에 처할지 모르는데 이런 경우 학습자는 여러 가지 가능한 해결책 중에서 한 가지 해결책을 선택하는 선택평가를 해야하며 이 것 역시 받아드려지는 입력과 L2언어지식에 영향을 미칠 수 있다.

따라서 제2언어습득모형의 결과인 중간언어는 사회적, 담화적, 심리언어학적, 언어학적 기타 여러 가지 면에서 상당한 영향을 받게되며 이러한 여러 가지 면에서 영향을 받게되는 중간언어의 특징을 우리나라 교사나 학생 그 외 영어교육에 관심을 가지고 있는 관계자 모두가 정확하게 이해하여 무엇을, 어떻게, 언제 학습자로 하여금 학습하게 하여야 하는지를 정확하게 이해하는 것이 효과적이고 살아있는 영어교육을 위하여 매우 중요하다.

2. 중간언어 특징

위에서 언급한 여러 가지 다양한 영향은 중간언어특징으로 나타나게 되며 중간언어가 목표언어와 동일한 위치에 있는 것이 아님으로 중간언어의 특징 역시 목표언어와는 다른 면을 보여준다. 중간언어특징으로 목표언어와 다른 것을 우리는 이제까지 오류라고 칭하여 왔다. 오류란 학습자가 목표언어를 학습하는 과정에 있는 특정 학습단계에서 찾아 볼 수 있는 학습자언어의 특징이다. 이러한 오류는 학습자 언어를 기술하는데 다음과 같은 이유로 매우 중요하다:

- (1) 학습자가 범하는 오류유형과 오류의 변화를 알 수 있다.
- (2) 학습자의 발달 단계, 즉 특정 문법특질을 습득하는 단계를 알 수 있다.

- (3) 학습자 언어발달 패턴과 학습책략을 알 수 있다.
- (4) 학습자가 학습하여야 할 사항을 알 수 있다.
- (5) 학습자의 강점을 알 수 있다.

한마디로 중간언어특징을 자세히 연구함으로써 우리는 학습자의 영어지식(특정언어발달과정상)을 알 수 있다. 학습자의 언어지식이란 문법지식뿐만이 아니라 사회언어학적, 심리언어학적, 기타 여러 가지 면에 걸친 학습자의 지식을 말한다.

중간언어는 학습자이외에 언어교사나 언어자료개발자에게 시사하는 바 또한 매우 중요하다. 그 이유는 학습자 언어를 연구함으로써 학습자가 학습하여야 할 부분을 교사는 정확히 이해하고 그에 대한 적절한 조치를 취할 수 있고, 언어자료개발자 역시 어떠한 언어자료를 학습자가 필요로 하는지를 알아서 적절한 학습자료와 교재를 개발 할 수 있기 때문이다.

또한 학습자가 할 수 있는 것과 할 수 없는 것을 확실히 이해함으로써 학습자에게 심리적인 부담감을 주지 않고 동기 유발시키면서 학습자가 할 수 있는 것을 기반으로 재미있는 수업을 진행시킬 수 있어서 학습자의 defense mechanism을 없앨 수 있다.

그렇다면 학습자 언어에서 찾아 볼 수 있는 사회적 양상, 심리언어학적 양상, 담화적 양상, 그리고 학습자 오류에 관하여 우리나라 영어학습자에게서 취한 예문을 중심으로 논의하기로 하자. 앞으로의 예문들은 실제로 우리나라 학생(박, 1998, 박과 나카노, 1998, 1999, Sohn, 1986)으로부터 발췌한 것도 있고 Ellis(1997)로부터 인용한 것도 있음을 밝혀둔다.

1) 사회적 변수/양상

에바(Eva)라는 캐나다에 이민간 성인화자의 일기에서 사회적 동일성이 영어학습에 얼마나 많은 영향을 미치는지 알 수 있다. 또한 필모어(Fillmore)의 연구 피험자인 노라(Nora)의 경우에서도 동일한 현상을 발견할 수 있다.

The girl which is working with me pointed at the man and said:

'Do you see him? - I said.
 'Yes, Why?'
 'Don't you know him?'
 'No, I don't know him.'
 'How come you don't know him? Don't you watch TV?
 That's Bart Simpson.'
 It made me feel so bad and I didn't answer her nothing.

이 대화에서 우리는 다음 몇 가지 특징을 확인할 수 있다.

- (1) 바트 심슨은 유명한 텔레비전 스타이다.
- (2) 바트 심슨은 현재 텔레비전 프로그램에 출연중인 스타이다.
- (3) 에바는 바트 심슨이 누구인지 모른다.
- (4) 지금 대화의 내용은 바트 심슨에 관한 것이다.
- (5) 에바는 대화에 참여할 수가 없다.
- (6) 따라서 대화의 주체가 될 수 없다.
- (7) 에바는 위 대화에서 이방인이라는 낯설음을 느끼게 된다.
- (8) 에바는 텔레비전 프로그램을 안 보기 때문에 바트 심슨이 누군지 모른다고 말함으로써 대화가 계속되도록, 그리고 자신이 대화의 주체가 되도록 할 수 있었다.
- (9) 그럼에도 불구하고 에바는 스스로 그러한 사회적 동일성을 주장하고 싶지 않았다.

노라의 영어발달이 다른 학생에 비하여 우수하였던 이유는 노라가 영어화자와 자신을 동일시함으로써 사회적 동일성을 느끼기 때문이었다고 필모어(Fillmore, 1976)는 주장한다.

그녀에 의하면, 따라서, L2학습에서의 성공도는 사회적 동일성에 있으며, 따라서 교사는 학생들로 하여금 자신의 능력을 스스로 충분히 발휘하여 L2 학습이 자연히 이루어지도록 조건이나 상황을 조성하기만 하면 된다는 Humboldt(We cannot really teach language. We can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way)의 주장에 일치한다.

사회적 동일성 개념은 퍼스(Peirce, 1995)가 주장하는 이론의 중심개념이다. 언어학습자들은 복잡한 사회적 동일성을 가지고 있는데 이것은 사회구조를 형성하는 권력의 관계에서만 설명된다. 즉, 자기 권리가 들리도록 만들 수 있거나 또는 학습자들이 담화의 주체가 될 수 있도록 만들 때 성공적인 학습이 이루어진다. 이렇게 하기 위하여서는 학습자들은 노력과 투자를 해야 한다. 단순히 들어오는 입력을 처리하는 사람이 아니라 자신의 생각을 주장하는 투쟁자인 동시에 자신의 노력에 대해 좋은 결과를 기대하는 투자자라는 것이다. 성공적인 학습자란 원 어민 화자들과 어떻게 지내야 하며 자신이 선택한 사회적 동일성을 세우고 주장하면서도 기존의 사회질서에 도전하는 준비를 비판적으로 반격하고 숙고하는 사람을 말한다.

박과 나카노(1999)는 영어를 학습하는 한국대학생 28명과 일본대학생 24명을 대상으로 이들의 거절 화행을 원어민화자의 거절 화행과 비교하였다. 연구방법은 Eisenstein & Bodman(1986), Cohen, et al.(1986)의 연구에서 사용된 상황 중 피험자 문화권에 적절하다고 생각되는 사과, 감사 그리고 거절 등의 화행이 포함된 15개 상황을 선택하여 약간의 수정작업을 거친 후에 영어로 설문지를 작성하여 피험자들에게 그러한 상황에 처한다고 가정하고 어떻게 응답하겠는지를 문자로 적어 제출하게 하였다.

Beebe, et al(1990)에 의하면 거절 화행은 직접거절과 간접거절로 나누어지고 직접거절은 다시 영어 원 어민 화자들이 사용하는 다음의 12가지로 나누어진다:

- (1) 후회의 진술(I'm sorry, I feel terrible...)
- (2) 소망(I wish I could help you...)
- (3) 변명, 이유, 설명(I have a headache...)
- (4) 차선택 진술(I'd rather ... I'd prefer... why don't you ask me?)
- (5) 미래 또는 과거의 용인에 대한 조건 설정(If you have studied harder yesterday, you would have...)
- (6) 미래 용인에 대한 약속(I'll do it next time...)
- (7) 철학의 진술(One can't be too careful)

- (8) 원리의 진술(I never do business with friends...)
- (9) 의사 소통 자를 설득하여 단념시키려는 시도(자기방어, 요청, 동정, 비판, 위협 등)
- (10) 거절로서의 기능을 수행하는 것 받아들이기
- (11) 회피
- (12) 거절에 대한 부가적인 표현

한국학생과 일본학생의 거절에 대한 연구 결과를 보면 일본인 학습자나 한국인 학습자의 경우 (1) 후회진술, (3) 사과, 이유, 설명, (11) 회피현상, (12) 거절에 대한 부가어 등을 사용하는데는 원 어민 화자와 다를 바가 없으나 선택사항 진술, 철학의 약속, 미래 또는 과거에 대한 조건 정하기 그리고 의사 소통 자를 설득하여 단념시키려는 시도 등이 사용되지 않았다.

의미기능표현순서에 있어서도 원 어민 화자들이 긍정적인 입장을 먼저 이야기하고 사과나 후회는 두 번째로 이야기하는 반면 한국학습자와 일본학습자들은 간접거절을 직접거절보다 많이 사용하고 의미기능표현 순서도 달랐다. 예를 들어 오래 사귀면서 친구로 지내던 사이에서 청혼을 하는 경우 일본학생들은 먼저 유감- 부가어 - 변명/이유 - 회피의 순서를 보이는 반면 한국학생들은 먼저 부가어- 유감- 회피- 변명- 설득의 순서를 보인다.

친구가 갑자기 3000불을 꾸어달라고 요청하는 상황에서는 일본학생과 한국학생 모두 유감-변명/이유/설명/의 순서를 보인다. 일본학생들이 변명이라는 의미적 기능을 두 번째 순서로 수행한다는 Beebe et al (1990)의 연구결과가 박과 나카노연구에서도 그대로 증명된다. 그러나 일본학생과 한국학생들은 이러한 상황의 용인 가능성에 대하여 상반된 견해를 가지고 있다. 일본학생들은 많은 돈을 차용하고자하는 요청은 친구사이에서도 불가능한 상황이라는 입장을 보이는 반면, 한국학생들은 가능한 것이며 친한 친구일수록 더더욱 가능하다는 입장을 보인다.

Beebe et al. 의 연구결과 미국화자와 일본화자 모두 요청한 사람의 사회

적 위치가 거절하는 사람보다도 높은 경우 부가 어 기능을 먼저 수행한다는 점을 발견하데 반해, 박과 나카노 연구결과에서는 사회적 지위가 동일한 경우에서조차도 부가 어 기능이 매우 보편적으로 사용됨을 보고한다. 부가어란 발화시초에 표현되는 말로서 혼자서는 설 수 없지만 거절로서의 기능을 하는 ‘해주고 싶지만 (I’d love to...)’ ‘그런데’, ‘저(well)’, ‘어, 에(uhh)’ 등의 표현을 말한다. 부가 어 기능에서 감정이입(empathy)보다는 오히려 순수하게 어색함을 메우려는 표현들 (well, uhmm, oh, uhh, ahh)을 보편적으로 사용하고 있음을 보고한다.

의미적 기능의 빈도 수를 보면, 거절하는 경우 I’m sorry라는 표현을 빈번하게 사용하면서도 죄송하다는 ‘I apologize...’는 두 상황에서 사용되지 않고 있다.

Beebe et al. 이 제시한 거절의 틀이 한국학생이나 일본학생의 경우에 적용하기는 너무 복잡하다. 대부분의 거절은 한국학생이나 일본학생의 경우 간접적인데 반하여 미국화자들은 직접적인 거절을 많이 사용한다. 이러한 사실은 영어와 우리말/일본어의 거절표현과 의미기능이 같지 않다는 점을 보여주며, 따라서 거절방법과 거절 표현을 그 문화권에 적절하게 사용함으로써 상대방의 마음을 다치지 않게 하여야 함을 보여준다.

실제 거절하는 상황에서 원어민화자의 담화규칙을 알고 있어야 어려움이나 오해를 일으키지 않고 제대로 의사소통을 할 수 있으며 L2 습득 시 목표 언어 문화권에서 사용되는 담화규칙에 대한 이해가 매우 중요함을 보여준다.

담화적 변수에 관한 또 다른 예로 다음을 보기로 하자:

A: I like your dress.

B: It’s very old. My mother bought it for me in Korea long time ago.

담화규칙이란 언어지역공동사회에서 독특하게 사용되는 의사소통에 영향을 주는 사회적, 심리적 여러 요인들과 연관된 언어사용규칙을 말한다. 따라서, 원 어민 화자들이 대화를 유지하는 방식에서의 규칙성과 규칙을 말한다.

칭찬의 말을 들은 상대방은 보통 어떤 식으로든지 반응을 보이게 되는데 아무런 반응을 보이지 않는 경우 사회언어학적 면에서 오류이다.

미국의 경우, 칭찬을 듣는 경우 보통 칭찬해주어서 고맙다는 감사표현을 하거나 자기가 들은 칭찬이 별 것이 아니라는 것과 칭찬할 만한 것이 못된다는 말을 포함해서 매우 복잡하고 정교하다. 우리나라의 경우 아무런 응답도 하지 않고 침묵을 지키는 경우와 단순하게 'thank you'를 응답하거나 한다.

사과의 경우 우리나라 학습자와 일본학습자의 경우(박과 나까노 1999) Excuse me를 사용하여야 할 때에도 I'm sorry를 사용할을 볼 수 있는데 이는 학습자들이 영어 담화규칙에 정통하지 못하기 때문에 나타나는 의사소통상의 오류이다. 담화규칙에 능숙하지 못한 학습자는 많은 오류를 범하게 되고 중간언어발달속도나 의사소통에서 문제가 많다. 최근의 연구추세는 1990년도 이후 학습자의 담화를 연구하는 방향으로 나가고 있는데 이는 적어도 어느정도까지는 담화규칙이 문법규칙습득처럼 체계적이고 분명한 유형의 오류와 발달순서가 있음을 반영한다. 그러나 더 일반적이고 보편적이며 특수한 양상이 어떤 것인지를 보여주기 위하여서는 보다 깊은 연구가 요구된다. 즉, 학습자 담화의 많은 양상이 학습자 모국어 담화규칙에 영향을 받는 것이 확실함으로 어떤 양상이 언어 특수적 양상인지를 보여주어야 하고 어떻게 학습자들이 담화 자질들을 모국어에서 L2로 전이되는 가라는 전이방법을 조사하여야 한다.

2) 심리언어학적 변수

심리언어학이란 언어사용과 습득에 포함된 지적구조와 제 과정을 연구하는 학문분야인데 오늘은 심리언어학적 변수와 양상에서 널리 이용되는 모국어 전이현상과 회피현상, 명어리 표현의 예를 간략하게 논의하고자 한다.

(1) 모국어 전이현상

1. Today was really tired.
2. Whenever he saw wrong thing, he cannot stand.

3. You know how could do, yeah?
4. Man lady than smart is.

이상은 미국에 이민간 성인들이 사용한 영어로서 한국어로부터의 전이현상을 분명하게 보여주는 예이다(Sohn, 1986, 476). 특히 어순상의 전이현상을 완벽하게 보여주는 것은 마지막 문장이다. 한국어에서 주어인 ‘나’는 보통 생략되는 현상은 첫 번째 예문에서 확실히 보여주고 있다. 한국어에서 목적어가 생략되는 경우 예를 들면, ‘잘못된 일을 볼 때마다 그는 참을 수가 없다’를 그대로 직역한 결과는 두 번째 문장이며, ‘너 어떻게 할지 알지?’를 문자 그대로 번역한 결과는 세 번째 문장이다. 우리말에 익숙하고 영어를 처음 배우게되는 성인 이민자들이 처음 접하게 되는 어려움은 영어에서는 주어가 반드시 표현되어야 한다는 사실이다.

성인 이민 자뿐만이 아니라 우리나라 대학생들 역시 이러한 우리말을 직역한 영어문장을 많이 사용하고 있음을 알 수 있다(Park, 1997)

5. I graduated Kyunggi High School.
6. They had a big dinner for the good luck.
7. Whenever Thanksgiving comes, they come together from the different area

우리말은 전치사가 아닌 후치사가 사용되고 있다. 뿐만 아니라 영어전치사는 형태와 기능/의미가 일대일의 대응관계를 유지하지 않기 때문에 우리나라 학생들은 전치사에 많은 어려움을 느끼게된다. 다섯 번째 문장 또한 이러한 전치사의 문제점을 제기한다. 우리말을 직역한 결과로 전치사 ‘from’의 사용이 필요 없게 된다. 여섯 번째 문장에서는 ‘have dinner(식사하다)’ 그리고 ‘to celebrate their good luck’이라고 표현하여야 하는 것을 불필요한 관사를 사용하고 있다. 이것 역시 한국어에서는 사용되지 않는 관사로 인한 오류이다. 일곱 번째 문장 역시 한국어에서 잘 사용되지 않는 복수표현의 문제를 보여준다: ‘from different areas’를 ‘from the different arca’ 대신에 사용하여야 한다. 우리나라학생들은 ‘여러 장소’를 직역한 결과 단수로 표현하고 단수로 표현하다보니 정관사를 사용하게 된 것이다.

전이현상으로 성인 우리나라 영어학습자이외에 성인 재미교포들의 한국어 학습에서 나타나는 오류 또한 영어를 직역한 결과로 인한 것임을 다음 예문 (Park 1998, 92-93)에서 알 수 있다:

8. 마지막으로 나는 남동생은 있지만 여동생은 없다. (Lastly...)
9. 일월동안 (for one month)
10. 반가운 재결합 (happy reunion)
11. 남 대학생 (male college student)

학습자 중간언어는 직역(literal translation: look at me once, one two have yes), 명제식 문장(전보문장: me milk, me no pink)으로 내용 어를 주로 하며 기능 어가 없는 특징이 있다. 따라서 영어학습이란 기능 어를 첨가 하여 영어구조를 완성시켜 가는 단계라고 말할 수 있다.

(2) 회피현상

모국어 전이현상으로 초래되는 것 중의 하나는 목표어 학습자들이 널리 이용하는 회피현상이다. 회피현상이란 동일한 의미를 표현하는 형식상으로 상이한 두 가지 구조가 존재하는 경우 학습자가 어떤 한 가지 유형을 선호하고 다른 유형을 회피한다는 것인데 이런 회피현상이 선호되는 이유로는 목표언어의 구조적 복잡성, 즉 언어전이현상으로 인해 학습자들이 어려움을 느끼는 구조를 회피하기 때문이라는 주장이 일반적이었다. 그러나 구조상의 복잡성뿐만 아니라 다른 여러 가지 원인이 있음이 발견된다.

학습자가 완전한 지식을 가지고 있지 않아서 자신이 없는 경우 가장 좋은 방법은 회피하는 방법이다. 예를 들어서 일본어 화자와 중국어화자들은 'The woman whom I met her yesterday is a school teacher.'와 같은 관계절 오류를 범하지 않는데 그 이유는 이러한 관계절에 대하여 확실히 이해하고 정확한 지식을 가지고 있기 때문이 아니라 이러한 관계절을 사용하지 않기 때문에 오류도 범하지 않게 된다. 관계절에 대한 오류가 없기 때문에 혹자는 이들이 관계절에 대한 충분한 지식을 가지고 있는 것으로 오해할 수도 있으나 자세히 살펴보면, 이들이 이러한 관계절을 사용하지 않고 회피하기 때문에 초래되는 결과임을 알 수 있다. 따라서 목표언어지식을 측정할 때 단순히

오류의 빈도만을 대상으로 측정하는 것은 문제가 있다.

한국인 영어학습자를 대상으로 한 회피현상연구에서 김성혜(1997)은 선다형과제, 번역과제, 그리고 영작과제의 과업을 학습자에 부가함으로써 어떤 항목을 선호하고 회피하는지를 연구한 결과 모든 집단이 여격구조(I give the book to her)를 선호하고 동명사구조(I like playing tennis)를 회피하고 부정사구조(I like to play tennis)를 선호함을 설명한다. 이러한 회피현상의 원인으로는 영어교수방법, 학습동기, 과제의 유형, 용법의 일반성을 들고 있다.

Laufer & Eliasson(1993)은 구동사(phrasal verbs, look out= beware)와 부가의문(tag questions)등에 대한 회피현상의 원인으로 문법적인 복잡성, 규칙의 단순화, 심리적 거리감, 학습의 동기를 들고 있다.

(3) 덩어리 표현

L1학습자가 모국어를 습득하는 과정에서 어떤 구조나 발화를 분석하지 못한 상태에서 그 발화나 구조를 전체로 암기하여 산출하는 경우 이때 산출되는 발화단위나 구조단위를 학자들에 따라서는 미 분석 언어단위(unanalyzed linguistic unit), 미 분석 전체(unanalyzed whole), 형식화된 표현(formulaic expression), 덩어리 표현(chunks), 조립된 판에 박힌 문구(prefabricated routines), 모방된 발화(imitated utterance)등 여러 가지 어휘로 표시한다.

이상과 같이 여러 가지 어휘로 표현되는 미 분석 언어단위의 공통점은 학습자가 아직까지 분석할 수 있는 능력을 갖지 못하므로 그 언어단위 구성성분이나 구조에 대해 알고 있지 못하다는 점이다. 따라서 미 분석 언어란 창의적인 언어라기 보다는 순수하게 암기된 언어이다. 학습자의 모국어발달은 다름이 아닌 미 분석 언어단위의 분석과정이라고 할 수 있다.

미 분석 언어단위가 SLA연구분야에서 각광을 받기 시작한 것은 1970년대 말 이후부터이다. 그 전까지는 중요 관심사가 학습자 언어의 체계적인 특징과 창의적인 과정이나 규칙에 지배를 받는 과정을 기술하고 논의하는데 있

였기 때문이고 이러한 규칙성과 창의성에 관심이 집중되었던 커다란 원인 중의 하나는 Chomsky의 생성문법에 있다.

만일 언어학습이란 미 분석 언어단위의 분석과정이라고 정의한다면, 학습자의 중간언어는 미 분석 언어단위를 포함하고 있음에 틀림이 없다. 우리는 다음과 같은 미 분석 덩어리 표현을 흔히 접하게 된다:

- (1) I dunno (I don't know)
- (2) Lemmesee (Let me see)
- (3) How do you do
- (4) Howare you
- (5) Can I have ____
- (6) My name is ____
- (7) Howdong
- (8) I wanna ____

이러한 표현은 고정된 표현으로 분석되지 않은 덩어리 표현으로 학습자로부터 하여금 인사나 요구에서와 같은 유용한 언어기능의 수행수단을 제공하여준다. 이러한 고정된 표현을 학습자가 많이 사용함으로써 상대방에게 언어에 능숙한 사람이라는 잘못된 인상을 주기 쉽다. 언어학습이란 이러한 미 분석 언어 덩어리 표현을 분석하여 나가는 과정이라고 할 수 있다.

미 분석 언어단위의 식별기준으로는 (1) 언어학적 기준과 (2) 비 언어학적 기준을 들 수 있다:

(1) 언어학적 기준:

- ① 형태소길이가 적어도 두 개 이상
- ② 음운론적으로 시종 일관성 있어야 함. 유창한 발음 위하여.
- ③ 학습자의 다른 출력보다 더 복잡하다. 학습자가 미 분석 언어단위 분석에 필요한 충분한 지식이 없기 때문.

(2) 비 언어학적 기준:

- ① 동일한 형태로 반복적으로 사용됨.
- ② 학습자 언어의 생산적인 패턴과는 관계없음.
- ③ 언어학적 면에서 적절하지 않고 특이하다.
- ④ 상황과 의존관계가 깊다.
- ⑤ 사용범위가 지역공동사회전체이다.

이상의 미분석 언어단위는 학습자의 문법능력 발달에 도움이 된다. 미 분석 언어단위는 학습자가 모방한 것인데 이렇게 모방된 발화는 결국 분석자료로 학습자에게 제공되며 이러한 자료를 분석한 결과는 학습자들의 언어학적 발달 체계의 일부분이 되기 때문에 L2학습에서 미분석 언어단위는 중심적인 역할을 한다.

학습자들이 자신의 말에 미 분석 언어단위를 가지게 되면 다음에는 미 분석 단위를 분석하기 시작하고 결국 그러한 미 분석 단위를 구성하는 반복적 요소를 떼어내서 새로 학습된 어휘 항목이나 다른 미 분석 언어단위와 재결합시키게 된다. 이러한 과정에서 마지막 단계는 원래의 미 분석 언어단위 모두가 다 해방될 때 미 분석 언어를 구성하는 언어단위가 생산적으로 다른 곳에서 사용됨으로써 완료된다. 결국 학습자들이 자신의 말에 이미 존재하는 미 분석 언어단위를 분석함으로써 얻을 수 있는 것은 문법 규칙이며 이러한 규칙은 생산적인 말을 구성하는 근거가 되지만 학습자들로 하여금 미 분석 언어단위에 의존하는 그들의 초기 의존도를 점진적으로 떨어뜨리게 하여 결국 독립적으로 자유스럽게 창의적인 말을 할 수 있게 한다. 특히 언어학습 부분에는 구조를 통제하는 의식적 노력이 요구되는 단계에서 동일한 구조를 자동적으로 불러올 수 있는 단계로 이동하는 것도 포함되어있다. 이런 관점에서 미 분석 언어는 SLA에 필요한 부분으로 간주된다. 특정 미 분석 언어를 학습하는 잇점은 이들 미 분석 언어형태가 불변함으로 자동화하기 쉽고 빠르고 따라서 상호작용을 구축하기 위한 발판을 마련할 수 있어서 보다 많은 지식을 얻을 수 있다는 데 있다.

이러한 특징을 가진 학습자의 중간언어는 교사나 교재개발자 또는 학습자 자신으로 하여금 학습자의 현 상황을 정확하게 알려주고 무엇을 어떻게 어떤 순서로 더 학습하여야 하며 어떻게 학습지도를 해야 할 지에 관하여 중요한 단서를 제공한다.

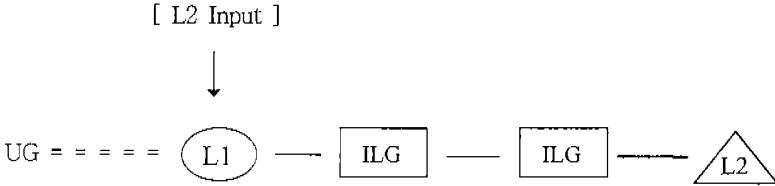
이상으로 중간언어가 학습자 영어학습에 얼마나 중요한 정보를 제공하여 주는지를 논의하였다. 이제 중간언어가 언어이론 정립에 얼마나 중요한 역할을 하는지 논의하기로 하자.

Ⅲ. 중간언어와 언어이론

앞서 제시한 중간언어체계의 전체가 되는 6가지사항은 중간언어의 이론적 중요성을 보여준다. 중간언어연구는 언어이론(문법이론)정립에 중요한 역할을 한다. 언어연구의 기본쟁점은 nature vs. nurture이다. 추상적 정신문법은 nature에 관한 것이지만 nurture에 관한 것은 아니다. 보편문법 또한 nurture가 아닌 nature에 관한 것이다.

학습자의 추상적 언어구획인 정신적 문법을 중간언어라고 본다면, 보편문법에 대한 어떤 암시를 중간언어로부터 얻을 수 있다. 왜냐하면, 보편문법이 야말로 인간이면 타고나는 매우 추상적인 문법이고 이러한 추상적 문법은 학습자의 정신적 문법인 중간언어에 반영될 것이 분명할 것이기 때문이다. 실제로 최근 Lydia White (1996)의 *The Tale of Ugly Ducking (or the coming of Age of Second Acquisition Research)*에서 보편문법과 SLA에 관한 논의를 보면, L2 initial state에 관한 논의를 하고 있는데 이는 L2학습이 시작되는 단계와 L1이 시작 또는 마감되는 단계와의 연관성에 관한 것이다. L2학습초기단계에서 기능범주는 찾아 볼 수 없으며 점차적으로 입력에 의하여 또는 성숙에 의하여 출현된다. 이러한 기능범주의 출현은 매개변수로서의 위치를 담당하게되며 이에 대한 설명으로 White는 다음의 4가지 방법을 제시하고 있다.

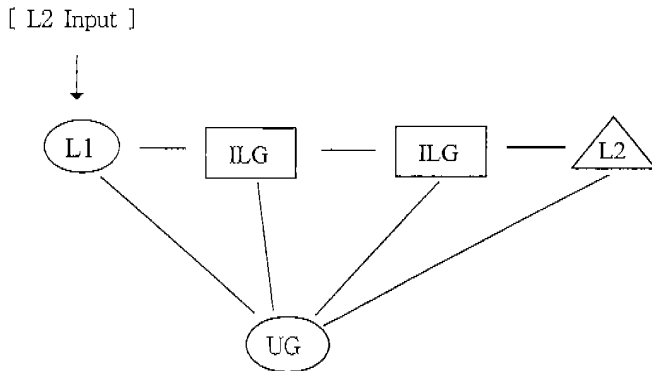
(1) L2 initial state = L1 final state (and UG has withered away)



제 2언어초기상태는 모국어 마감상태로 되어있어서 보편문법을 L2학습자는 L1을 통하여서만 가능하다. 따라서 모국어 매개변수가 아닌 다른 매개변수는 이용될 수도 없고 모국어에서 실현되지 않은 기능범주나 자질 또한 이용가능하지 않고 모국어에 예시된 보편문법원리만이 이용 가능하다는 L2 initial state = L1 final state의 견해는 중간언어문법 발달에 중요한 암시를 한다. 즉 중간언어문법은 새로운 매개변수상황이나 새로운 범주를 보여주기 못할 것이고 결국에는 원 어떤 화자와는 다른 범주나 매개변수 상황을 취하게 된다.

이 경우 L2학습자가 UG에 접근할 수 없으며 L2학습자들은 보편문법이 아닌 학습책략에 의존하여 언어를 학습함으로 L1습득과 L2습득은 기본적으로 상이하다는 입장이다. 고로 중간언어도 학습책략에 의존한다. Ellis는 이를 보편문법에 대한 L2학습자의 접근불가라 한다.

(2) L2 initial state = L1 final state (and UG is still available)



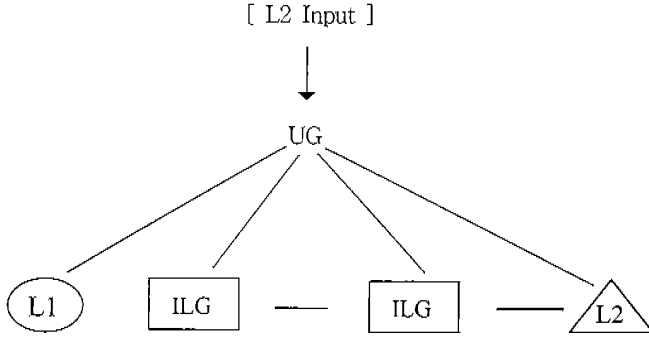
모국어 문법인 L1이 출발점이 된다는 점에서는 (1)과 같으나 중요한 차이점은 보편문법이 ILG와 L2에 이용 가능하다는 점이다. L2입력에 접한 L2학습자는 처음 L1 문법을 사용하고 이런 문법을 L2입력을 다루는데 적용하지만 L1문법이 적절하지 못함을 보여주는 입력이 있는 경우, 문법을 재구성하게 되고 그러한 재구성은 학습자가 L1에는 아무런 영향도 미치지 못하지만 L2를 어떻게 처리하는지에 영향을 준다.

L1문법이 L2입력을 처리할 수 없는 경우 학습자는 보편문법에 의존할 수 있는데 이는 새로운 매개 변항 상황, 기능범주와 자질 등을 포함하는 보편문법선택권에 의존할 수 있다. 즉, 사용되지 않은 선택, 사용하여본 적이 없는 선택사항이 아직도 보편문법에 이용 가능한 것으로 남아서 학습자가 선택할 수 있다. 학습자의 중간언어문법은 따라서 L1의 매개 변항상황과 범주를 보여줄 뿐만이 아니라 L1에서는 볼 수 없는 새로운 매개변항 상황이나 범주를 보여줄 수 있다. 즉, 원 어민 화자와는 다른 범주나 매개변수를 취할 뿐만이 아니라 원어민 화자와 같은 범주와 매개변수를 취할 수 있다.

이 경우 L2학습자들은 보편문법의 부분만을 이용할 수 있고 다른 것은 이용가능하지 않는데 학습자들은 L1에서 작용중인 보편문법 매개 변항만이 이용 가능하지만 직접적인 오류 정정같은 교실수업을 받음으로서 L2 매개 변항 고정으로 전환 할 수 있다. 따라서 L2습득은 부분적으로는 UG에 의하여 부분적으로는 일반 학습전략에 의하여 조정되며 L2와 L1습득은 부분적으로 동일하지만 학습자들은 완전한 언어적 능력을 성취하지는 못한다.

따라서 L2학습자의 중간언어에서도 L1과 같은 매개 변항을 찾아 볼 수 있지만 완전한 L2기능범주가 사용된다고는 말할 수 없다. Ellis는 이를 보편문법에 대한 L2학습자의 부분적 접근이라고 한다.

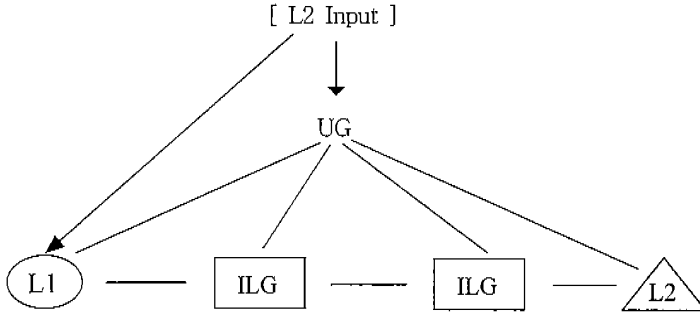
(3) L2 initial state = L1 initial state = UG



L1 마감상태가 L2 학습자의 문법을 구성하지 않고 오히려 L2와 L1이 보편문법을 통하여 습득된다는 입장으로 이는 L1습득상황과 병행한다. 이러한 입장에서는 L1 습득을 위한 보편문법에 있는 것은 무엇이나 L2습득에도 이용 가능한 것이 되고 따라서 사용하지 않는 매개변항 상황, 기능범주, 자질들 모두가 이용 가능하다. 이 경우 학습자의 중간언어문법은 보편문법의 영향을 직접 받게 되지만 L1의 영향을 직접 받게 되지는 않는다. 즉, L1 이나 L2나 ILG 모두보편문법에 직접영향을 받음으로서 직접적 보편문법 이용가능성이 있지만 ILG와 L1과는 어떠한 직접적인 관계도 없다. 따라서 ILG에서는 L1에서는 볼 수 없는 현상을 찾아 볼 수 있을 것이다.

이 경우는 L2성인학습자가 L1 매개 변항을 L2매개 변항 고정으로 전환시키어 완전한 L2능력이 가능하고 따라서 언어습득의 결정적 시기가 없다. 따라서, 중간언어에서도 L1 매개 변항을 L2 매개 변항으로 재 고정시킴으로 화석화 현상 같은 것은 찾아 볼 수 없다. Ellis는 이러한 경우를 보편문법에 대한 L2학습자의 완전한 접근이라고 한다.

(4) Mixed positions



L2의 초기상태는 L1과 UG 속성에 동시에 근거한다는 입장이다. 물론, L1 문법의 어떤 양상이 UG의 어떤 양상과 같이 초기상태에 존재하는 것으로 가정되는지 그 정도에 차이는 있다. Vainikka & Young-Scholten(1994)는 L1 어휘범주와 이들의 headness는 초기 L2문법에 나타난다고 주장하지만 기능범주는 전이되지 않는다. L2학습자들은 동사구, 명사구는 투사하지만 IP, CP, DP등은 초기상태에서 투사하지 않기 때문이다.

Eubank(1994)는 L1 어휘범주와 L1기능범주 둘 다 L2초기상태에서 발견되지만 그 자질들은 L1값을 취하지 않고 처음에는 특별히 표시되지 않는다고 주장한다. White는 L1어휘범주와 기능범주는 L2초기상태에서 가능하지만 L1 문법은 단순히 L2초기이론을 형성하지 못하여 L2학습자는 즉시 보편문법 선택사항으로 가게된다고 주장한다.

학습자의 중간언어경우 L1과 보편문법으로부터 직접적인 영향을 받게된다. 따라서, L1에서 볼 수 있는 매개 변형, 기능범주는 물론 새로운 범주도 취하게된다.

이 경우를 Ellis는 보편문법에 대한 L2학습자의 2중 접근이라고 하는데 L2 성인학습자는 UG와 일반 학습전략을 모두 사용할 수 있으나 일반 학습전략을 사용함으로써 UG의 작동을 봉쇄할 수 있어서 그 결과 학습자들로 하여금 전혀 가능하지 않은 오류를 산출하게 하고 완전한 언어능력을 성취할 수 없게 한다. 따라서 L2성인학습자는 UG에 의존함으로써만 성공적이라는 입장이

다. 결국 L1과 L2 습득은 부분적으로는 동일하지만 성인 학습자는 아동학습자에 비하여 유사한 언어적 행위도 하지만 전혀 다른 언어적 행위도 한다. 따라서, 완전한 언어적 능력을 성취하는 데는 결국 실패한다.

보편문법과 언어이론을 학습자언어인 중간언어와 연관시켜 고려할 때 L2 학습자가 완전한 언어능력 성취에 이르지 못하게 되는 원인을 찾아 낼 수 있다.

IV. 언어(습득)론 형성의 증거로서의 중간언어의 중요성

영문법이론과 언어(습득)이론에서 Chomsky의 영향을 부인하는 사람은 아마도 없을 것이다. Chomsky 문법의 적용가능성과 증명가능성에서 출발한 언어습득연구 또한 언어이론의 변화에 많은 영향을 받게 되었다.

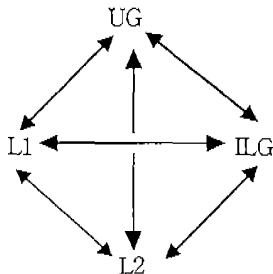
Chomsky의 생성문법을 증명하기 위한 시도로서 모국어습득연구(FLA)가 이루어지고 초창기인 1960년대와 1970년대 전반에는 Chomsky법의 심층구조와 표층구조의, 구절구성요소의 존재여부를 아동의 영문법 습득에서 그 증거를 찾는 연구가 많이 수행되었다. 그러다가 1980년대 초기를 시점으로 보편문법에 근거한 L2습득연구가 많이 이루어지게 되고 이시기에 주로 L2학습자들이 보편문법을 이용 가능한 것으로 보고 있는지 아닌지에 대한 연구가 많이 있었다. 즉 L2학습자들이 보편문법의 원리를 적용할 수 있는지, 매개변수를 재조정, 재 고정할 수 있는지 등에 관한 증거를 찾는 연구가 많았다. (그러나 Chomsky에 의하면 중간언어란 연구의 가치도 없을 것인데 그 이유는 이상적인 화자와 청자의 언어지식을 연구대상으로 그는 삼고 있기 때문이다.) 최근에는 L2학습의 초기 상태에 중점을 두고 어느 정도까지 L2학습자가 L1문법에 영향을 받는지(만일 받는다면)에 관한 논의가 중심을 이루고 있다. 물론 최근의 언어학 이론에 언어습득연구가 많은 것을 의존하지만, 본인 생각으로는 거꾸로 이러한 언어습득연구는 언어이론과 습득이론에 많은 증거를 제공하여 준다고 생각한다.

특히, 언어습득에서 중요한 부분인 학습자의 중간언어는 언어(습득)이론형성에 많은 영향을 준다고 생각된다. 학습자의 중간언어문법의 특징을 조사 연구함으로써 L2습득에서의 보편문법의 역할과 L1의 전이현상을 보다 더 이

해할 수 있을 것이기 때문이다. 위에 언급한 보편문법과 L2습득 그리고 중간언어에 대한 4가지 견해는 기능범주의 출현에 관하여 언어(습득)이론형성에 많은 증거를 제시한다. 다시 말해서, 보편문법을 L2습득을 설명하는데 이용하기보다는 오히려 L2습득자료인 중간언어자료를 기초로 하여 보편문법과 매개변수를 어떻게 설명하는 것이 타당한지를 학습자의 중간언어가 지니는 여러 가지 양상을 통하여 단서를 찾을 수 있다는 점에서 중간언어가 이론형성의 기초를 제공하는 중요한 역할을 한다. 보편문법과 개별문법 모두 다 아동언어습득이나 L2습득을 설명할 수 있는 것이 기술적 타당성을 가진 문법이라고 할 수 있기 때문이다. L2언어자료인 중간언어자료는 언어분석에 대한 증거로서 사용될 수 있다는 면에서 중요하다. 예를 들면, that trace 효과는 다른 보편문법 제약보다도 중간언어 문법에서 덜한데 이러한 증거는 L2자료가 다른 자료와 평행적이라는 점을 보여준다.

L2습득에서 UG의 작용 및 이용가능성(전적인 작용이던지 아니면 부분적인 작용이던지)을 지지하는 가장 강력한 논쟁은 L1의 효과가 가장 최소화될 수 있는 경우에 이루어져야한다. 만일 어떤 원리는 L2에서 영향을 미치지만 L1에서 영향을 미치지 못하는 경우와 입력이 L2문법을 충분히 결정 짓지 못하는 경우 L1과 L2의 제 양상을 가려낼 수 없다.

마찬가지로 L2학습자들이 어떤 매개 변항의 경우에는 L1과 L2가 서로 상이한 가치를 가지고 입력이 L2문법을 충분히 결정짓지 못하는 경우에는 L2매개 변항 가치를 습득할 수 없다. 이런 의미에서 L1과 L2와는 다른 특성을 가지고 있는 중간언어야 말로 좋은 증거를 제시할 수 있다. 결론적으로 우리는 다음과 같은 상호작용관계를 주장할 수 있다:



참 고 문 헌

- 김성혜. (1997). 한국 EFL 학습자의 회피현상에 대한 연구 - 영어구조학습을 중심으로 - 고려대학교 박사학위 논문.
- 박경자. (1999). *영어습득론 - SLA 중심으로* -. 서울: 영풍문고.
- 박경자, 강복남, 장복명. (1997(증판)). *언어교수학*. 서울: 박영사.
- Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals on the development of communicative competence in a second language. 55-73. Scarcella et al.(Eds.) Rowley, MA: Newbury House.
- Canen, A. D., Olshtain, E., & Rosenstein, D. (1986). Advanced EFL apologies: What remains to be learned? *International Journal of the Sociology of Language*, 62(6), 51-74.
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170.
- Corder, P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. London: Oxford University Press.
- Faerch, C., Haarstrop, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fillmore, L. W. (1976 November). Individual differences in second language acquisition. Paper presented at the 1976 conference, California.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. NJ: Hillsdale, Erlbaum.
- Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Second Language Acquisition*, 15, 35-48.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.

- Park, Kyung-Ja, & Nakano, M. A. (1999). A study of pragmatic functions of refusal expressions among Japanese and Korean learners of English. *Bulletin of The Institute of Language Teaching, Waseda University*, 54, 1-36.
- Park, Kyung-Ja, & Nakano, M. A. (1999). Study on pragmatic functions of apology expressions among Japanese and Korean learners of English. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 3, 225-272.
- Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 15-17.
- Sohn, H-M. (1986). *Linguistic expeditions*. Seoul: Hanshin Publishing Company.