

영어 원어민의 화용인식(pragmatic awareness)을 의도적 교습을 통해 가르칠 수 있는가?*

김 대 진
(서울산업대학교)

Kim, Dae Jin. 2006. Can the Pragmatic Awareness of Native Speakers of English Be Taught Through Intentional Instructions? *The Linguistic Association of Korea Journal*, 14(1), 157-181. This study attempts to explore the pedagogical possibilities of pragmatic awareness for particular communicative skills of EFL learners. Two groups of university students in Korea have participated in the study. One group received a formal instruction on how to speak and behave in particular communicative situations of refusal through movies and role plays while the other group did not get any intentional intervention. The students in both groups took the discourse completion test (DCT) in which each student completed discourses in various refusal situations. The results of the DCT for each group were compared to analyze whether the instruction made any difference in the pragmatic awareness of the EFL learners. The analysis showed evidence of teaching effects on pragmatic awareness. Other points of interest on the pragmatic competence development have been discussed.

주제어(Key words): Pragmatic awareness, Communicative competence, Movies, Role playing

1. 서론

언어 사용능력 (linguistic competence)은 학습자가 보유하고, 개발하고, 습득하고, 이용하고 또 상실할 수도 있는 유기적이고 실체적인 (tangible) 지식이다 (Kasper, 2001). 영어가 의사소통의 매개체로 사용되지 않는 EFL 상황에서 영어 교습의 중요한 목적 중의 하나는 언어사용능력의 중요한 요

*이 논문은 2002년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음(KRF-2002-041-A00536).

소인 화용 능력(pragmatic competence)의 발달을 위한 최적의 기회를 제공하는 것이다. 화용 능력은 여러 가지로 정의 될 수 있으나 본 연구에서는 의사소통 과정에 효과적으로 참여하기 위한 언어 사용자의 언어의 사용 능력과 원활한 의사소통을 위한 언어 사용의 구체적 기술을 의미 한다 (Bouton, 1996).

본 연구는 영어를 모국어로 하지 않는 비 원어민에게 의도적 교습을 통해 영어 의사소통 능력의 필수 요소인 화용 인식 (pragmatic awareness)을 가르칠 수 있는 가를 목적으로 한다. 여러 학자들 (Billmyer & Varghese, 2000; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurell, 1995) 의 연구에 따르면 의사 소통능력은 통합적 (integrative)인 특성을 갖고 있다. 의사소통 능력의 습득을 원하는 언어 학습자의 궁극적 목표는 무엇을 (declarative knowledge), 어떻게 (procedural knowledge), 언제 (conditional knowledge) 말해야 하는가에 대한 전략을 익히는 것이라는 것이 여러 학자들의 주장이다 (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Wildner-Bassett, 1994). 동일한 언어를 사용하고 같은 문화권에 있는 사람들은 서로 간에 관점 (perspectives)의 공유와 교환을 통해 (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993), 이 세 가지 전략을 습득한다. 그러나 자연스런 노출과 습득이 아닌 학습과 간접 경험을 통해 언어와 문화를 익힐 경우, 무엇에 해당하는 지식은 교습을 통해 배울 수 있다고 해도, 어떻게, 언제에 해당하는 화용론적 인식은 학습에 의해 습득하기가 어렵다 (Kasper, 2001). 이런 이유로 여러 의사소통의 경우 의사의 단절이나 오해가 생기게 된다. 이와 관련된 연구(Cohen & Olshtan, 1993)에 따르면 많은 성인 학습자는, 화용론적 지식을 익혔다고 해도 어느 상황에서 그 지식을 사용해야 하는가 하는 조건에 관한 지식은 부족한 경우가 많다는 것이다. 본 연구는 이런 화용론적 지식의 습득과 사용을 위한 인식의 학습을 연구대상으로 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 화용능력 (pragmatic competence)의 정의와 범위

Hymes (1972)가 제안한 의사소통 능력의 구성 요소를 Canale 과 Swain (1981)은 문법능력 (grammatical competence), 사회언어 능력 (sociolinguistic), 전략적 능력 (strategic) 능력으로 분석했다. 이중 사회언

어 능력은 주어진 상황 속에 적절한 언어를 자각하고 활용할 수 있는 능력 (Ninio & Snow, 1996)이므로 화용론적 능력은 이 구분 요소 안에 포함되어 중요한 위치를 차지한다. Celce-Murcia, Dörnyei와 Thurell (1995)도 교육적인 면에 중점을 둔 의사소통능력의 새 모델을 제시하며 화용론적 능력의 중요성을 강조하고 있다. 영어를 외국어(EFL)로 배우고 있는 우리나라에서는 특히 이러한 화용론적 능력의 부족으로 인한 오해가 많이 생긴다. 다음 예는 우리나라 대학에서 영어를 강의하고 있는 원어민 교수가 수집한, 화용론적인 지식의 부족으로 생길 수 있는 사례 중 한가지인 공손함의 단절의 예다 (Shaffer, 2002).

한국인 학생: Professor, you had better turn the lights on.
 원어민 교수: Oh? And what will you do if I don't?

모국어에서의 화용론적 능력의 발달을 연구한 Ninio와 Snow (1996, p 5)에 따르면 화용론적 능력은 “대화 상대방이 충분히 이해할 수 있는 언어를 구사해 주어진 상황 내에서 자신의 사회적 위치를 구축하는 동시에, 다른 사람의 언어적 의도를 충분히 이해하는 능력”이라고 정의한바 있다. 다시 말하면 적절하게 유지된 화용 규칙은 대화에 참여하는 사람이 다른 사람에게 모욕감을 주거나 오해를 주지 않으면서 자신의 의사소통의 목표를 이루게 하는 적절하고 효과적인 언어사용을 의미한다. 하지만 이런 능력을 제대로 구사하지 못하는 경우는 모국어 상황에서도 발생할 수 있다. Ninio와 Snow (1996)에 따르면 모국어 습득 과정에서도 사람들이 범하는 화용론적 실수는 대체로 다음과 같다 (p. 3). 말하는 도중에 끼어든다던지, 대화를 독점한다던지, 공손해야 될 사항에 무례를 범한다던지 아니면 그 반대 경우가 되든지, 질문한 의도와는 다른 대답을 하는 등 대화를 시작하고 지속 시키는 등의 화용적 규칙을 지키지 않는 것이다. 따라서 문법적으로 정확하고 의미가 맞고 진지한 의도로 한 말도 화용적으로 틀린 말이 될 수 있으며, 이런 화용적 실패에 대한 분석은 다른 연구에서도 찾아 볼 수 있다 (Tanen, 1984; Thomas, 1983; 1984; White, 1993). 이런 원칙을 적절하게 지키지 못했을 때 초래 될 수 있는 사회적 결과는 매우 심각하기 때문에 모국어를 익히는 사람들에게도 화용적 인식을 익히는 것은 중요한 일이다. 사실 외국어를 익히는 학습자가 이런 원칙을 익히는 것은 더욱 어려운 일이지만 적절한 의사소통 능력의 발달을 위해서는 중요한 일이다.

영어가 모국어인 사람이 아닌 사람 (NNS)과 모국어 (NS)인 사람간의 상호교류

(interaction) 시에는 화용 능력의 부족으로 인한 의사소통의 오해가 흔히 발생 할 수 있다. 다음의 전화 대화는 그 좋은 예다 (Bialystok & Hakuta, 1994, p. 162). 이 대화에서 원어민은 may를 전화를 바꾸어 달라는 화용적인 의미로 사용한 반면 외국인은 may를 문법적 의미인 허가의 의미로 사용했다.

NS: Hello, is Mr. Simatapung there please?

NNS: Yes

NS: Oh... may I speak to him please?

NNS: Yes

NS: Oh... are you Mr. Simatapung?

NNS: This is Mr. Simatapung.

이러한 연구에서 밝혀진 것은 화용적 실패는 대화의 정상적 진행을 저해하고 대화를 통해 전달하고자 하는 의도가 전도되거나 단절되는 결과를 초래한다는 것이다. 따라서 화용능력은 갖추고 있으면 도움이 되는 성격이 아닌, 문법적 지식과 동등한 중요성을 갖는 효과적인 의사소통능력의 필수 요소다 (Kasper, 2001).

Yule (1998)에 따르면 화용론 (pragmatics)연구 범위는 대화 중에 언어와 언어 외적인 요소로 인해 전달되는 것이 되며, 언어적 형태 (문법)와 그 언어를 쓰는 사용자간의 관계 역시 그 연구 영역이 될 수 있다. Ninio와 Snow (1996)는 화용 능력은 같은 언어, 문화권에 있는 사람들이 언어의 형태적, 구조적인 습득과 더불어 상호 교류 상황에서 적절하고 효과적이며, 규칙에 어긋나지 않는 언어 사용법을 익히는 것이 주요 내용이라고 주장했다. 모국어를 배우는 어린 학습자들은 대화의 기초로서 대화순서 전환 (turn-taking), 대화 주제 선택 (topic selection), 주제 유지 (topic management), 어색한 상황 극복 (repair) 같은 절차 또는 조건에 해당하는 전략을 모국어에 노출되어 계속 공급받거나, 부모 또는 자신을 돌보아 주는 사람들에게서 전수 받는다. 그러나 외국어를 익혀야 하는 상황에서는 이런 전략과 기술을 교습 등을 통해 습득해야 한다.

EFL 상황에서의 이런 지식의 교습과 관련하여, Bouton (1996)의 지적과 같이 대부분의 영어회화 교재에서 대화의 상황 정확성도 부족한 경우가 많고 대화 중에 발생할 수 있는 까다로운 화용 상황에 관한 묘사나 설명은 거의 이루어지지 않는다. 한 예로 Scotton 과 Bernsten (1998)은 길을 가르쳐 주는 상황에서 쓰이는 원어민 사이의 실제적인 대화를 분석한 결과 길

을 가르쳐 주는 사람들의 실제 발화에는 요청과 대답에 필요한 말 보다 훨씬 더 많은 내용이 포함되어 있는 것을 발견했다. 또한 이러한 대화와 정보의 교환에는 통상적인 교재의 예문 등에서는 발견할 수 없는 인지적이고 상호작용적인 내용이 포함되어 있었다. Scotton과 Bernsten (1998)의 주장은 이러한 상호작용과 통상 부수적 (peripheral)이라고 여겨지는 부분까지 교육이 이루어지지 않으면, 영어가 모국어가 아닌 학습자는 자연스런 대화의 이해와 습득에 어려움을 겪을 수밖에 없다는 것이다.

2.2. 화용능력의 전이 (transfer)

구체적인 교육의 측면에서의 문제점은 대화적 함축을 포함한 화용적 능력이 쉽게 전이 되지 않는다는 점이다. 예를 들어 Takahashi (1996)는 공손함 (politeness) 같은 화용론적 인식이 모국어에서 영어로 전이 (transfer) 될 수 있다는 전제하에 연구를 진행했으나 전이의 정도는 없거나 있어도 의의가 있는 수준은 아닌 것으로 밝혀졌다. 또한 대부분의 화용능력의 전이에 관한 연구에서도 전이는 일어나지 않거나 발생하더라도 그 정도가 유의한 정도는 아닌 것으로 밝혀지고 있다. 다음은 화용론적 기술에 대한 모국어로부터 목적어로의 전이 효과의 연구에 관한 대표적 논문들을 요약한 것이다.

표 1. 화용론적 능력의 전이 (transfer)에 관한 연구

연구자	전이되는 대상 (transfer variables)	연구 대상 (subject)	결과
Robinson (1996)	거절 (refusal)	영어를 배우는 12 명의 성인 일본인	모국어의 거절 패턴이 영어로 전이되지 않음
House & Kasper (1987)	부탁 (request)	200 명의 독일인 과 200 명의 덴마크인	덴마크어의 부정적인 표시어 (marker)가 전이되지 않음
Faerch & Kasper (1989)	부탁 (request) 독일어와 영어로	400 명의 덴마크인 (성인)	덴마크어의 보조동사가 영어로는 전이되지 않고 독일어로는 일부 전이
Takahashi (1996)	부탁 (영어로)	142 명의 일본인 (성인)	L1-L2 전이에 영어능력의 효과는 입증되지 않음
Trenchs (1995)	불평 (Catalan어 에서 영어로)	67 명의 성인	화용전이 (pragmatic transfer)는 이루어지지 않음
Kim (1995)	부탁 (한국어에서 영어로)	15 명의 성인	화용전이 (pragmatic transfer)는 이루어지지 않음

3. 화용인식의 교육적 접근

3.1. 교육의 가능성

Schmidt (1993)는 모국어가 아닌 외국어를 학습하는 경우, 입력된 정보를 언어 습득에 필요한 지식으로 바꾸기 위해서는 정보를 인지하는 과정이 필수적이라고 강조했다. 또한 자신의 모국어에 없는 요소에 관심을 기울이는 과정도 EFL 과정에서 언어 습득에 필요한 요소라고 주장했다. 이와 관련해 Schmidt (2001, p.30)는 화용론 지식을 습득하기 위해서는 학습자는 발화의 언어적 요소와 더불어 언어와 연관된 적절한 사회적, 상황적 요소에 주목하고 인식하는 것이 중요하다는 점을 밝혔다. 주목할 만한 사실은 여기에서 학습자가 인식하는 것은 인지 과정에 입력되는 원래의 데이터가 아니고 이미 보유하고 있는 schema에 의해 재해석되는 입력이기 때문에 적절한 교육방법을 사용하여 학습자가 구체적 상황 및 사회적 요소에 대한 적절한 schema를 형성할 수 있도록 하는 것이 중요하다 (Ellis, 2001).

Bardovi-Harlig (1996)의 연구에 따르면 외국어 학습자는 화용론적 지식과 문법적 지식의 발달 속도가 불균형 경향을 보이는 경우가 많다. 이 연구에 바탕을 두고 Bardovi-Harlig와 Dörnyei (1998)는 ESL과 EFL 학습자 사이에 자신들의 학습 목표인 영어의 문법적 지식과 화용적 지식중 어느 부분에 대한 인식이 더 강한가에 대한 연구를 실시했다. 그 결과 ESL 학습자가 EFL 학습자 보다 자신들의 목표 언어에 대한 화용론적인 오류를 더욱 민감하게 지적해 내는 것을 발견했다. 물론 연구를 통해 높은 수준의 문법 실력을 갖춘 후에도 의사소통에서의 화용론적인 지식은 그 만큼 발달하지 않은 경우를 여러 연구자가 지적한 바 있다 (Bardovi-Harlig, Hartford, Mahan-Taylor, Morgan & Reynolds, 1991; Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998). 다시 말해 상당한 실력을 갖춘 학습자도 종종 그들의 문법 실력과 화용론적 실력사이에 괴리를 보이며, 어휘 문법적인 미시 수준과 의사소통 의도와 사회 문화적인 상황이라는 거시 수준사이에 상당한 차이를 보인다는 것이다 (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995). 이렇게 화용론적인 지식의 습득이 뒤지는 (Olshtain & Blum-Kulka, 1985) 원인은 언어와 문화적 지식의 입력이 부족하고, 입력이 있다고 하더라도 그중에 화용론적인 요소가 학습자에게 중요하고 주목할 만한 (salient) 요소로 부각되지 않기 때문이다.

이와 관련해 Kasper (2001)의 주장에 따르면 학습자가 화용론적 지식을

습득하기 위해서는 다음 세 가지 조건이 충족되어야 한다. 첫째, 적절한 입력이 있어야 한다. 둘째, 그 입력이 학습자의 주목을 받아야 한다. 셋째, 학습자는 고도의 통제력을 발휘할 수 있을 정도의 풍부한 기회를 가져야 한다. 즉 학습자가 입력 중에서 주목 하는 것들이 학습을 위한 자료로 되는 것이다 (Schmidt, 1995 p. 20). 예를 들어 공손함을 표현할 때 여러 형태의 언어가 쓰이는 것을 깨닫고 사회적 거리, 권력, 공손함의 실행 수준 등을 주목하고 깨닫는 것이 이해되어 화용론 적인 지식으로 습득되는 것이다.

여러 연구에 따르면 특정한 교육적 목적이 없는 원어민과의 제한된 접촉은 화용론적인 인식을 증진 시키는데 큰 기여를 하지 못했다 (Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998). 또한 단순한 입력에의 노출 정도 보다 학습자의 언어 능력 발달에 더 큰 영향을 끼친 것은 학습자가 얼마나 집중적으로 학습에 몰두했는가 하는 점이다. 즉 영어 수업의 집중도 (intensity)가 중요하다. Schmidt (1993)에 따르면 외국어 학습자가 자신의 목표 언어를 말하는 사람과의 관계 수립에 관심이 있으면 화용론적인 지식 습득에 관심을 갖게 된다. 이런 이유 때문에 Takahashi와 Beebe (1987)의 연구에 나타난 것처럼 항상 언어에 노출되며 주위에 있는 목표언어를 말하는 사람들과의 관계를 의식하는 ESL 학생들이 EFL 학생 보다 화용론적 인식 (pragmatic awareness) 습득 면에서 더욱 빠른 발달을 보인다.

EFL 상황에서는 영어교육의 목표가 시험에 대한 대비에 집중하는 경우가 많기 때문에 거시적인 화용론적인 적정성 보다는 미시적인 문법적 정확성에 더욱 관심을 기울이게 된다. 물론 ESL 학생들이 사용하는 화용론적인 지식의 특성이 많은 경우 원어민들이 사용하는 말이나 용어들과는 다르다는 것이 밝혀졌지만 (Robinson, 1996), ESL 학습자의 경우에는 화용론에 관한 확실한 인식 발달을 위한 기회에 더욱 많이 노출되어 있는 것은 사실이다. 이런 현상은, 역으로 말하면 EFL 학습자들도 화용론 적인 측면에 더욱 관심을 갖고 그 인식을 얻기 위한 학습 방법을 동원해 노력한다면 상황 지식과 화용론적 인식을 충분히 습득할 수 있다고 해석될 수 있다.

사실 화용론적 인식을 증진시키는 것이 영어 교실 수업의 목표가 되어야 한다는 주장은 지속적으로 제기되어왔다 (Bardovi-Harlig, 1996). Wildner-Bassett (1994)도 영어회화에서 상황을 분석하고 적절한 판단을 내릴 수 있는 요령을 학생들에게 가르쳐 교육적 효과가 있었음을 밝힌 바 있다. 이 연구에 따르면 EFL 학생들은 자신들이 말하고 있는 중간 언어 (interlanguage) 화용능력과 목표 언어 화용능력 사이의 불일치에 대해 인식이 부족한 경우가 많으며 이런 현상은 문법적 측면과 화용론적 측면의 인식의 불균형으로

야기 된 것으로 보인다고 주장한다. 이는 입력의 부족 때문에 기인할 수도 있지만, 교실 수업의 강조점을 어디에 두고 있느냐 하는 점이 더 큰 영향을 미친다는 것이 또 다른 연구 (Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1988)의 결과다. 이런 점을 실제 교육에 반영하기 위해서는 화용적으로 적절한 입력을 의도적으로 공급하는 것과 함께 인식의 고양 (awareness-raising)과 주목 (noticing) 활동이 함께 진행되어야 한다. Wildner-Bassett (1994)은 독일어를 외국어로 배우는 미국 학생들에게 대화 시에 흔히 반복적으로 쓰이는 기본적인지만 흔하게 쓰이는 표현들을 가르쳐서 언어의 기능적인 사용이라는 측면에 진전을 이루었음을 연구에서 소개하면서 의도적 교습이 화용론적 기능에 도움을 줄 수 있음을 밝힌 바 있다.

또한 Kasper (2001)의 연구에서도 학생들이 화용론적인 용법을 더 원활하게 익히기 위해서는 학생들이 쉽게 알아차릴 수 있으며 (explicit), 되풀이되어서 사용되는 굳어진 표현 (routinized expressions)을 교습하는 경우가 더 효과적이라고 주장한다. Yoshimi (2001)도 일본어를 외국어로 배우는 학습자에게 대화의 시작과 마무리를 짓는 특정표현에 대한 의식과 관심을 기울이게 하는 훈련을 통해 학습자의 화용론적인 기술이 향상된 것을 발견했다. Kim, D. (1998)의 연구에서도 책 읽기라는 교습 방법과 상황극 (role play)을 통해 어린 EFL 학습자의 대화 운영 능력이 양적, 질적으로 증가함이 발견되었다. 다음은 화용인식의 증진을 위한 교육에 관한 기존 연구를 요약한 것이다.

표 2. 화용론의 교육에 관한 기존연구 요약

연구자	연구대상	연구 변수
House and Kasper (1981)	EFL	담화 표지와 전략 (discourse marker and strategies)
Bouton (1996)	ESL	대화 함축 (implicature)
Lyster (1994)	FL (French)	사회언어적 변이
House (1996)	EFL	화용적 유창성
Morrow (1996)	ESL	불평과 거절
Tateyama et al. (1997)	JFL	화용론적 routines
Takahashi (1995)	EFL	요청 전략
Liddicoat & Crozet (1997)	FL (French)	상호작용적 규약 (interactional norms)
Yoshimi (2001)	JFL	상호작용적 표지 (interactional markers)

3.2. 영화를 이용한 화용인식의 교육

Bardovi-Harlig 외 4인 (1991)은 수십 종의 영어회화 교재를 분석한 결과 교재에 예문으로 들어있는 문장에는 화용론적으로 적절한 대화 모델이 부족하며 특히 문장을 공손하게 마무리 짓는 요령의 전달이 미흡함을 밝힌 바 있다. 이와 관련한 교육 방법의 대안으로 Schley와 Snow (1992)는 talk show를 이용해 상호작용적인 대화의 교환을 학습에 응용하는 방법을 연구한 바 있다. 또한 다른 연구 (Choi, 2001)에서는 영화에서 일반 대화에 사용할 수 있는 표현과 상황 묘사, 담화 등을 수집해 영어교육에 응용할 수 있음을 밝힌 바 있다. 영화나 video를 외국어 교습에 이용하는 것에 대한 이점은 이미 다른 연구에서 지적된 바 있다. Arthur (1999)는 외국어 교실에서의 video 사용의 장점을 이렇게 지적한 바 있다.

Video can give students realistic models to imitate for role-play; Can increase of other cultures by teaching appropriateness and suitability; Can strengthen audio/visual linguistic perceptions simultaneously; Can widen the classroom repertoire and range of activities. (p. 4)

영화를 이용하여 단순한 문법지식이나 구문의 지식을 넘어서 대화를 유지하는 화용 능력을 익힐 수 있는 예로 다음과 같은 상황을 설정 볼 수 있다. 이 대사는 한 영화 (Scent of a woman)에서 상벌위원회에 출석한 교장 (Mr. Task)과 학생(Charlie) 및 학생을 변호하는 인물 (Slade) 간의 대화 장면 중 일부다.

Charlie: I'm sorry.

Mr. Trask: I'm sorry too, Mr. Simms, because you know what I'm going to do, inasmuch as I can't punish Mr. Havemeyer, Mr. Potter or Mr. Jameson? And I won't punish Mr. Willis. He's the only party to this incident who is still worthy of calling himself a Baird man. I'm going to recommend to the disciplinary committee that you be expelled. Mr. Simms, you are a cover-up artist and you are a liar.

Slade: But not a snitch!

(1)Mr.Trask:Excuse me?

(2)Slade:No, I don't think I will.

(1)번과 (2) 번의 교장과 학생을 변호하는 Slade 사이의 대화에서, 일반적인 대화 원칙인 말을 잘 못 들었거나, 마음에 들지 않는 말을 들었을 때의 excuse me라는 발화에 대해 의도적으로 excuse라는 단어를 그대로 해석해 당신을 용서하지 않겠다는 뜻의 발화를 하는 것을 볼 수 있다. 이렇게 화용능력과 상황지식을 배울 수 있는 구체적 상황이 영화에는 풍부하기 때문에 본 연구에서는 영화가 화용인식을 교습하는 교재로 사용되었다.

본 연구에서는 두 편의 영화가 사용되었는데 그 제목은 각각 Love Story와 You've got mail.이며 선정 이유는 영화 내에 풍부한 대사가 많이 수록되어 있고, 본 연구의 목적에 부합되는 여러 상황적 화용지식을 익힐 수 있는 상황이 많이 묘사되어 있기 때문이었다. 영화를 보면서 대사를 공부한 학생들은 영화 속의 상황과 대사를 이용해 Role play를 세 번 만들고 시연했다. 그 중에서 이번 연구의 주제인 거절(refusal) 상황에 대해서는 한번 role play를 시도했다. 다음은 Love Story의 실제 대사와 이를 응용해 거절 상황에 대한 role play의 예다.

(Love Story 대사)

Oliver: Listen, Friday's the Dartmouth Hockey game.

Jenny: So?

Oliver: So I want you to come.

Jenny: Why should I go to a lousy hockey game?

Oliver: Because I'm playing.

Jenny: For which side?

(학습자가 만든 Role play 대사)

A: What are you going to do on Friday night?

B: Nothing Special.

A: Well, I have two tickets for the Bach concert.

B: O Yeah?

A: So I want you to come.

B: Why should I go with you?

A: Because I am playing.

B: Sorry, I can't

A: Why not?

B: Because I have to study to get a scholarship.

4. 연구방법

4.1. 연구문제

본 연구는 EFL 상황에서 거절 상황의 화용인식을 영화를 통해 의도적으로 학습하고 role play를 통해 연습한 실험집단 학습자들과 학습과 연습은 받지 않은 통제집단 영어 학습자 사이에 다음과 같은 차이가 존재하는가에 대해 학습효과 비교를 목적으로 한다.

1. 거절 상황의 화용인식에 대한 의도적 학습을 받은 집단과 학습을 받지 않은 집단 사이에 화용 능력에 사용되는 의미전략 (semantic formula) 사용의 빈도수와 내용에는 차이가 존재하는가?
2. 거절에 대해 기존 연구에서 밝혀진 영어 원어민들의 의미전략 (semantic formula)과 실험의 두 집단 사이에는 질적으로 어떤 차이가 존재하는가?

4.2. 연구의 범위

본 연구는 거절 (refusal) 상황에 대한 화용인식의 변화를 연구 대상으로 한다. 거절은 화자가 “발화자가 제안한 행동에 참여하기를 동의하지 않는” 상황으로 정의 된다 (Chen, Ye & Zhang, 1995, p.121). 거절상황은 대화 참여자들의 감정을 거슬리게 할 수 있는 가능성이 내재되어 있는 화행이며 언어적이나 심리적으로 적절하게 수행하기가 까다로운 담화다 (kwon, 2004, Bebee, Takahashi & Uliss-Weltz, 1990). 다시 말해 거절은 대화의 시작이 아닌 응답의 형식으로 이루어지고 발화에 대한 사전 계획을 한 시간이 없어 대화를 시작하는 것 보다는 말을 구성할 수 있는 가능성의 범위가 넓고 문화적인 요소에 의해 영향을 받기 때문에 다른 화행에 비해 복잡한 양상을 보인다.

또한 길이에 있어서도 거절은 만족스러운 결과를 도출하기 위한 협상

뿐만 아니라 대화 참여자들의 체면을 지키는 (face-saving) 성격도 포함되기 때문에 보통의 화행보다는 더 길어지게 되는 것이 보통이다. 이런 복잡한 성격 때문에 정확한 거절의 화행에 참여하기 위해서는 대화의 언어적인 지식과 문화적인 변별력, 즉 화용론적인 인식이 필요하다 (Gass & Houck, 1999). 따라서 언어학습자의 거절 (refusal) 상황에 대처하는 능력의 측정을 통해 화용능력의 변화를 살펴보는 것이 가능하다는 것이 이 연구의 이론적 기반이다.

거절의 상황에서는 다른 참여자의 감정이 상하는 것을 피하기 위한 여러 가지 전략 (strategy)이 사용되나 그 종류는 언어와 문화 별로 차이를 보이고 있다. 다음은 각 연구에 나타난 거절 상황에서의 사용 전략의 예다 (Kwon, 2004).

표 3. 거절 상황에서의 전략사용 예

연구	연구 대상 언어/문화	사용전략 특징
Liao & Bresnahan, 1996	중국 (Madarin speakers)	미국 영어 사용자에 비해 긍정적인 표현 (I would like to)을 덜 사용함
Stevens, 1993	Egyptian Arabic speakers	softner (I am afraid I can't, I really don't know)의 사용이 영어원어민에 비해 덜 사용됨
Nelson et al., 1998	Egyptian Arabic speakers	초정 등을 거절할 때 영어 원어민 (특히 미국인)에 비해 감사의 표현을 거의 사용하지 않음
Beebe et al., 1990	Japanese	거절시 미국영어 사용자에 비해 구체적인 이유를 명시하지 않음
Beebe et al., 1990	Japanese	상대방의 사회적 지위에 따라 사용하는 표현이 달라짐
Nelson et al., 1998	Egyptian Arabic speakers	동등한 지위의 사람에게는 직접적인 표현을 사용함

본 연구에서는 의도적인 교습을 받은 학습자 집단과 의도적인 학습을 받지 않은 다른 학습자 집단 사이에 영어의 거절 상황에 대한 화용인식에 대한 차이점이 존재하는가에 대한 조사를 목적으로 한다. 특히 사회문화적으로 자신 보다 높은, 동등한 또는 낮은 위치에 있는 대화 상대와의 상호작용을 연구 대상으로 하며 연구 data의 수집을 위해 DCT (Discourse

Completion Test)를 사용한다. 두 집단간의 차이점 분석은 각 집단의 DCT data에 나타난 언어사용 중 의미 전략 (semantic formula)의 사용 빈도와 내용으로 한다. Cohen (1996, p.265)의 연구에 따라 의미전략 (semantic formula)은 “특정한 의미론적인 기준 이나 전략을 충족시키는 단어, 표현, 문장”으로 정의된다.

4.3. 연구대상

실험집단과 통제집단은 각 15명으로 구성된다. 두 집단 모두 각기 다른 두 곳의 서울소재 4년제 종합대학교 영어 관련 전공 학생들로 이루어지며 각 집단의 구성이 최대한 무작위 (random)로 이루어기 위해 의도적인 구성 이 아닌 각 학과의 전공과목을 수강한 학생들 사이에서 임의로 선정하였다. 각 집단의 남녀 성비는 각각 남자가 20% 미만이며, 평균 연령은 실험 집단은 25세, 통제 집단은 23세 로 파악되었다. 각 집단의 영어 실력을 파악하기 위해 각 집단 구성원의 TOEIC 성적을 분석한 결과 실험집단은 710점 통제 집단은 890점이며 두 집단간의 TOEIC 성적 평균차이는 t-test 결과 통제 집단의 점수 평균이 실험 집단의 점수 평균보다 통계적으로 유의할 만큼 높은 것으로 분석됐다 ($p < .05$).

실험집단은 거절 상황을 포함하여 부탁 (request), 불평 (complaint) 등의 상황에 대한 학습을 영화를 통해 받았다. 실험집단의 학습은 1학기 (15주, 1주 2시간) 동안 미디어 영어 과목을 통해 2편의 영화 (Love story, You've got mail.)를 감상하고 대사를 연구하며 거절, 부탁, 불평 등의 상황에 대해 구체적인 화용 능력과 인식에 관한 role play를 실시하였다. 학습자들에게 DCT를 실시한다는 정보는 미리 주지 않았으며 1학기 수업 마지막 시간에 DCT를 실시하였다. 통제집단의 경우에도 예고 없이 수업 마지막 시간에 실시하여 실험 결과의 신뢰성을 확보하고자 했다.

4.4. 측정 도구

분석을 위한 자료는 DCT (Discourse Completion Test)를 사용하여 수집하였다. DCT는 상황에 대한 묘사와 짧은 대화를 주고 대화를 완성하거나 대화에 대한 답을 채워 넣는 것을 목적으로 하는 조사 형태다 (Kasper & Dahl, 1991). 이 조사 방법은 대화의 상황을 적절하게 설정할 수 있어 일관성 있는 자료의 수집이 가능하고 많은 양의 자료를 빠른 시

간에 수집할 수 있는 장점이 있다 (Beebe & Cummins, 1996; Wolfson, 1989). 또한 Kasper (2000)는 실험의 목적이 실제 대화를 성사시키기 위한, 상황에 대한 전략 선택 및 언어 사용 능력을 파악하는 것이라면 DCT가 효과적인 측정 수단이 될 수 있음을 밝힌 바 있다. 본 연구의 목적이 거절 사항에 대한 언어의 전략적 사용을 측정하여 화용적 인식의 습득 여부를 분석하는 것이기 때문에 DCT가 가장 적절한 실험 방법으로 판단되었다.

본 연구에서는 10개의 상황이 Al-Issa (2003)의 연구에서 채택되었다. 10개의 상황 중 4개의 상황에서는 자신보다 높은 위치에 있는 사람에게 4개의 상황에서는 동등한 위치, 2개의 상황에서는 자신에게 부탁해야 하는 위치에 있는 사람에게 거절의 말을 해야 하는 예가 설정되었다. 자신 보다 높은 위치에 있는 상황은 직장 등에서 자신의 상관으로 설정되었고 자신과 동등한 위치에 있는 경우는 학교와 직장 등에서의 친구로 정했으며 자신 보다 사회적으로 낮은 위치에 있는 경우는 자신에게 물건을 팔려고 하는 판매원과 청소하는 여자를 대상으로 하고 있다. DCT에 참여하는 사람은 실제로 그 상황에 처한 것과 같이 가정하도록 강조하고 있다. 학생들이 DCT를 완성하는데 소요되는 제한 시간은 두지 않았다.

4.5. 분석

본 연구 결과의 분석은 Beebe의 2인 (1990)의 거절에 관한 연구에서 사용된 분석 방법인 DCT에 표현된 의미전략 (semantic formula)의 구성을 분석한다. DCT에서 거절을 하기위해서 사용된 의미전략을 coding 하기위해서 사용된 분석표는 다음과 같다 (Kwon, 2004).

표 4. 의미전략 분석표

유형	의미전략	전형적인 예문
직접 (direct)	Performative 직접거절	I refuse
	Nonperformative	1.No. 2. Negative willingness/ability (I can't, I don't think so)
간접 (indirect)	유감, 사과 표시	I am sorry. I feel terrible. I wish I could help you.
	이유, 변명, 설명	My children will be at home that night
	대안	1. I can do ...instead of ...(I'd rather ... I'd prefer). 2. Why don't you do ... instead of ...(Why don't you ask someone else?)
	시간의 가정 (과거나 미래라면 가능)	If you had asked me earlier, I would have...
	미래 수락 약속	I'll do it next time. I promise. I'll. Next time I'll
	원칙과 철학 기술	I'll never do business with friends. One can't be too careful.
	회유	1. 'I won't be any fun tonight' to refuse an invitation 2. Waitress to customers (I can't make a living off people who just order coffee.) 3. Who do you think you are? That's a terrible idea. 5. Don't worry about it. That's Okay. You don't have to
	회피	3. Moday? 4. I'll think about it. 5. Gee I don't know. I am not sure.
일단 환심 사며 거절	1. That's a good idea. I'd love to 2. Uhh, well, of, uhm	

각각의 사회적 관계 (말하는 사람보다 높은 위치, 동등한 위치, 낮은 위치) 별로 실험집단과 통제집단 사이의 각 의미전략의 사용 빈도를 비교하였다. 또한 같은 분석표를 사용하여 미국 원어민의 거절에 대한 의미전략 빈도를 연구한 최근의 연구 (Kwon, 2004) 결과에서 도출된 결과를 본연구의 결과와 비교 분석했다. 의미전략의 빈도수 비교 이외에도 같은 화용적 기능을 갖는 담화의 어조와 내용에 대해서도 분석했다.

4.6. 연구결과

연구 결과를 최종 분석하기 위해 Beebe의 2인 (1990), 한종임 (1999), Kwon (2004)에서 이용된 분석틀을 종합하여 다음과 같은 분석표에 의거, DCT에서 도출된 결과를 정리하였다. 이 결과에 따르면 실험집단에서 직접 거절 전략을 사용하는 평균은 43%인 반면 통제집단은 37%임을 알 수 있다.

표 5. 의미전략 분석 결과

유형	의미전략 (Semantic formula)	실험집단				통제집단			
		Higher	Equal	Lower	평균	Higher	Equal	Lower	평균
직접	1. Direct refusal 직접거절	33%	37%	58%	43%	10%	3%	59%	37%
간접	2. Apology 사과	22%	21%	6%	16%	38%	37%	11%	29%
	3. Reason 이유, 변명	16%	27%	16%	20%	28%	9%	20%	20%
	4. alternative 대안	16%	5%	10%	10%	10%	3%	3%	6%
	5. conditions for future of past 미래, 과거 시간가정	0%	2%	0%	0.7%	0%	0%	0%	0%
	6. promise of future acceptance 미래 수락 약속	4%	5%	0%	3%	4%	3%	0%	3%
	7. Statement of principles 원칙, 철학	4%	3%	7%	5%	2%	0%	3%	2.6%
	8. dissuade 회유	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	1%
	9. avoidance 회피	3%	0%	0%	1%	3%	0%	0%	1%
	10. adjunct to refusal 일단 환심 사며 거절	2%	0%	3%	2%	0%	0%	0%	0%

한국인 영어학습자와 영어원어민의 거절 (refusal)에 대한 화용인식에 대한 연구 (Kwon, 2004, p. 347)에 따르면 영어원어민들의 경우 한국인 영어 학습자에 비해 직접거절 전략을 더욱 빈번히 사용하는 것으로 나타나 자신들의 의사를 투명하고 확실하게 밝히는 것으로 나타났다. 본 연구에서도 실험 집단의 학습자들이 통제 집단에 비해 직접 거절 전략 사용 비율이 더 높은 것으로 나타나, Kwon (2004)의 연구에서 밝혀진 영어 원

어민의 발화 경향에 근접함을 알 수 있었다. Kwon (2004)의 연구에서 밝혀진 특이 사항은 한국인 영어학습자 집단의 경우, 자신 보다 높은 위치에 있는 사람에게 직접 거절 전략을 사용하는 경향이 8% 정도인데 비해 영어 원어민의 경우는 43% 이른다는 점이다. 본 연구에 따르면 통제 집단의 경우 이 비율이 10% 로 Kwon (2004)의 연구에 나타난 한국인 학습자와 비슷한 경향을 보이고 있으나, 학습을 받은 실험집단의 경우 직접거절의 비율이 33%에 이르고 있다.

Beebe 외 2인 (1990)의 연구에 따르면 일본인 영어학습자들과 영어 원어민들은 대화에 참여하는 상대방에 대한 인식에서 차이를 보이며, 동등한 위치에 있는 대화자와 그렇지 않은 대화자에게 대하는 방식이 다른 것으로 밝히고 있다. 그러나 Kwon (2004)의 연구에서는 영어원어민의 경우 그러한 경향이 크게 두드러지게 나타나지 않은 반면, 한국영어학습자의 경우에는 대화상대자의 사회적 위치를 의식하는 경향이 두드러지게 나타나고 있음을 밝힌 바 있다. 이와 관련해 한국 영어 학습자를 대상으로 사회언어학적인 지식 습득을 연구한 한종임 (1999, p. 359)에 따르면 거절의 상황에서, 영어 원어민들은 일반적인 변명보다는 인물 시간, 또는 활동 등을 보다 구체적으로 밝힌다고 주장한 바 있다 (예를 들어 “Unfortunately, my friend is arriving on this week in Seoul on Saturday night and I have arranged to pick her up.”). 본 연구에서 살펴본 바에 따르면 이러한 경향은 일반화 하기는 어렵다고 판단되며, 거절의 사유로 구체적 이유를 열거하는 경향은 학습자의 화용인식과 함께 영어 구문 및 영어 문장의 구사능력에도 좌우된다고 판단된다. 본 연구에 참여한 학습자 중에도 다음과 같이 비교적 소상하게 거절의 사유를 밝히는 문장을 찾아 볼 수 있다.

실험집단: Really? Sounds interesting. But, I'm afraid I can't be there because I have to serve the community at the orphanage.
 통제집단: Sorry sir, but there will be a big party in my house. I'd like to finish my parts for myself by next meeting.

본 연구의 실험집단의 학습자들이 자신보다 사회적 위치가 높은 상대 (예를 들어 회사의 상관 등)에게 직접 거절의 표현을 사용하였으나 수동적인 표현 또는 예의를 갖추려고 노력하는 표현 (예: It is a burden. Although it is a good chance, Thank you, but. I am afraid, but)을 자주 사용하고 있는 것을 알 수 있다. 또한 실험 집단의 학습자들은 통제집단의

학습자들에 비해서는 환심을 사며 거절 (adjunct)의 사용 비율이 통제 집단에 비해서는 높은 것으로 나타나 있다. 영어 원어민과 아랍어 사용인과의 차이를 연구한 Nelson, Al-Batal & El-Bakary (1998)에 따르면 영어 원어민들이 아랍어 사용자 비해 감사의 표현을 더욱 빈번하게 사용하는 것으로 나타나 있다. 본 연구에서도 실험집단의 학습자들이 감사 등 구체적인 영어 표현의 사용 빈도가 상당히 높은 것을 알 수 있다.

거절의 이유로 사용되는 이유의 내용에 대해서도 흥미 있는 차이를 살펴볼 수 있다. Kwon (2004)의 연구에 따르면 자신보다 사회적으로 높은 위치에 있는 사람 (직장 상관 등)의 부탁이나 초대를 거절하는 경우, 영어 원어민은 주로 자신의 배우자나 자녀와의 약속의 이유를 대는 반면에 한국인 영어 학습자는 부모와의 약속이나 병문안 등의 이유를 든다는 것이다. 본 연구에서는 실험집단과 통제 집단 별로 각각 다음과 같은 이유를 말하고 있다.

-실험집단

1. I am afraid I can't because my wife is pregnant and I have to come back home as soon as possible. (Female student)
2. Sorry sir, but I can't spend an extra hour for my appointment with my friends.
3. I can't go to your party because my wife is very sick.
4. I have to go now because my mother will come to my house.

-통제집단

1. I am very sorry sir, but I have to pick up my son.
2. Oh, sorry. I have to go home. My mother came over to my place.
3. Sorry sir, but there will be a big party in my house.

Kwon (2004)의 연구에서는 자신 보다 사회적 위치가 높은 사람에 대한 거절의 이유로서 부모의 핑계를 대는 이유를 한국 특유의 체면 살리기 (face saving) 또는 특유의 유교 문화 등 문화의 차이점을 들며 설명하고 있으나 본 연구에서 드러난 바에 따르면 실험 연구 집단에서는 그러한 영

향은 거의 발견되지 않고 있으며, 오히려 영화의 학습과 role play 상황에서 사용하고 익힌 표현과 전략을 사용하고 있음을 알 수 있다. 또한 실험 집단과 통제집단 간의 TOEIC 점수의 차이에도 불구하고 통제 집단의 영어 표현이 실험집단에 비해 문법적 측면 등에서 더 짜임새가 있다는 등의 근거는 보이지 않고 있다. Schmidt (1993)에 따르면 학습의 효과가 발생하기 위해서는 학습자는 입력되는 정보에 주의를 집중해야 한다. 또한 Ellis (2001)는 언어 습득에 주의력과 의도적인 인지노력 (explicit awareness)이 필요하며, 입력되는 정보가 향후에 이용 가능한 정보로 저장되기 위해서는 주목 (notice) 하는 과정이 필요함을 강조했다. 실험 집단의 학습자들이 영화를 통해 구체적인 상황에 대해 말하고 행동하는 방법을 익히고 Role playing을 통해 연습과 더불어 구체적인 표현 등을 인지하는 노력을 경주 한 것이 DCT에서의 다양한 영어 표현으로 도출된 것이라고 추정할 수 있다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 의사소통 능력의 중요한 한 부분인 화용능력의 습득과 활용을 위한 화용인식의 습득을 위한 교육 효과의 측정을 목표로 교육 효과의 측정을 위한 자료 수집을 위해 DCT를 사용하였으면 본연구의 성격상 적절한 측정 도구인 것으로 판단되었다. 다만 연구 참여자들에 대한 자세한 신상조사 (외국 거주 경험 등) 등을 포함한 설문조사를 분석 자료에 포함시켰으면 더욱 신뢰성 있는 자료가 되었으리라고 판단된다. 또한 연구에 참여한 연령층이 대학생에 국한 된 점도 연구의 제한 요소로 지적될 수 있을 것이다. 수집된 자료의 분석을 위해서 Beebe 외 2인 (1990)의 refusal에 대한 분석표가 사용되었다.

이 연구에서 파악된 점은 영화와 role play를 통해 화용인식에 대해 학습을 수행한 집단이 통제 집단에 비해 더욱 직접 거절 전략을 더욱 빈번히 사용하는 점이다. 또한 직접적인 거절의 의미전략 중에서 특히 사회적으로 자신 보다 높은 위치에 있는 사람에 대한 응답의 경향이 영어원어민과 한국어 영어 학습자의 거절을 연구한 최근의 연구 (Kwon, 2004)에서 나타난 영어 원어민의 전략 사용 추세와 비슷한 경향을 보였다. 주목할 만한 사실은 실험집단의 학습자들은 기존의 연구 (한종임, 1999)에서 한국어를 모국어로 하는 학습자의 일반적인 경향과는 달리 자신보다 사회적으로 높은 위치에 있는 사람에게도 직접적인 거절의 표현을 자유롭게 하는

경향을 보였다는 점이다. Holmes 와 Brown (1987)의 연구에 따르면 외국어 학습자는 특정한 사회적 상황 (social contexts)에 주목하지 않는 한 자신의 모국어에서 배운 사회언어적인 특성을 전이 (transfer)하는 경향이 있다고 밝힌 바 있다. 본 실험에 참여한 학습자들은 영화를 통해 특정한 사회 상황에 대한 인식을 익히고 role play 등을 통해 그 상황에서의 행동요령을 익혔기 때문에 모국어에서 익힌 화용 전략의 전이가 상대적으로 덜했으며 이는 구체적으로 화용인식에 대한 교육 효과로 인한 것이라는 것이 연구자의 판단이다.

본 연구에 이어 국내 영어교육 분야에 있어 실제 의사소통능력 개발 학습법과 교재 및 교수법등의 개발, 의사소통능력 중심의 학습을 실천시키는데 있어 바람직한 수업 모형 연구 등의 후속연구가 추진되기를 희망한다.

참고문헌

- 한종임 (1999). 한국영어학습자들의 사회언어능력 신장 방안. *Foreign Languages Education*, 6(2), 351-376.
- Al-Issa, A. (2003). Sociocultural transfer in L2 speech behaviors : Evidence and motivating factors. *International Journal of International Relations*, 27, 581-601.
- Arthur, P. (1999). Why we use video? A teacher's perspective. *VSELT*, 4, 2-4.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, R. M., Morgan. M. J., & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: Closing the conversation. *ELT Journal*, 45, 4-15.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bring pragmatics and pedagogy together. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning, monograph series vol. 7* (pp.21-39). Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, University of illinois, Urbana-Champaign.
- Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-262.
- Beebe, L. & Cummins, M. (1996). Natural speech act data versus

- written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In S. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (pp. 65-86). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Beebe, L., Takahashi, S. & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Anderson, & S. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a language* (pp.55-73). New York: Newbury House.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words*. New York: Basic Books
- Billmyer, K. & Varghese, M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability: Effects of enhancing discourse completion tests. *Applied Linguistics*, 21, 517-552.
- Bouton, L. F. (1996). Pragmatics and language learning. *ERIC Document*. ED400701, 1-20.
- Canale, M. & Swain, M. (1981). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Chen, X., Ye, L. & Zhang, Y. (1995). Refusing in Chinese. In G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as native and target language* (Technical report #5) (pp. 119-163). Manoa, HI: University of Hawai'i press.
- Choi, T. (2000). Educational efficacy of weekly movie class. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 4, 306-315.
- Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 253-267.
- Cohen, A. & Olshtain, E. (1993). The Production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27, 33-56.
- Ellis, N. (2001). Memory for language. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 33-68). London: Cambridge University Press.

- Faech, C., & Kasper, C. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. In S. Blum-Kulka, J. Hous, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 221-247). Norwood, NJ: Ablex.
- Gass, S. & Houck, N. (1999). *Interlanguage Refusal*. NY: Mouton de Gruyter.
- Holmes, J. & Brown, D. (1987). Teacher and students learning about compliments. *TESOL Quarterly*, 21, 523-546.
- House, J., & Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: Explorations in standardized communication situation and pre-patterned speech* (pp. 157-185). The Hague: Mouton
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language routines and metacognitive awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- House, J., & Kasper, G. (1987). Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. In W. Lorsch & R. Schulze (Eds.), *Perspectives on language in performance, vol. 2* (pp. 1215-1288). Tübingen: Narr.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *sociolinguistics*. England: Hazell Watson & Viney Ltd.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22, 502-530.
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.
- Kim, J. (1995). "Could you calm down more?" : Request and Korean learners. *Working papers in Educational Linguistics*, 11, 67-82.
- Kim, D. (1998). Developing pragmatic competence of young EFL learners through interactive book reading and role playing. *English Teaching*, 53(4), 31-62.
- Kwon, J. (2004). Expressing refusals in Korean and in American English. *Multilingua*, 23, 339-364.
- Liao, C. & Bresnahan, M. (1996). A contrastive pragmatic study on

- American English and Mandarin refusal strategies. *Language Sciences*, 18, 703-727.
- Liddicoat, A., & Crozet, C. (1997). *Teaching language, teaching culture*. Canberra: Applied Linguistics Association of Australia.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, 263-287.
- Morrow, C. (1996). The pragmatic effects of Instruction on ESL learners' production of complaint and refusal speech acts. *Unpublished doctoral dissertation*, State University of New York at Buffalo.
- Nelson, G., Mahmoud, A. & Waguida, E. (1998). *Refusals and communication style in American English and Egyptian Arabic*. Paper presented at the 20th annual conference of the American Association for Applied Linguistics, Seattle, WA, March 14-17.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Co: Westview Press.
- Olshain, F., & Blum-Kulka, S. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 303-325). Rowley, MA: Newbury House.
- Paris, S. C., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Robinson, P. (1996). *Consciousness, rules and instructed second language acquisition*. New York: Lang.
- Schley, S., & Snow, C. (1992). The conversational skills of school-aged children. *Social Development*, 1, 18-35.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. W. (1993). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence in N. Wolfson and E. Judd (Eds). *Sociolinguistics and second language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.

- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii, Second language teaching and curriculum center.
- Scotton, C. M. & Bernsten, J. (1998). Natural conversations as a model for textbook dialogue. *Applied Linguistics*9, 372-384.
- Shaffer, D. (2002). Etiquette in English. *KATE Newsletter*, 26(1), 16-18.
- Stevens, P. (1993). The pragmatics of 'no!': some strategies in English and Arabic. *IDEAL*6, 87-112.
- Takahashi, T., & Beebe, L. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, 8, 131-155.
- Takahashi, S. (1995). Pragmatic transferability of L1 indirect request strategies perceived by Japanese learners of English. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Hawai'i at Manoa, Honolulu.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 189-223.
- Tanen, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5, 189-195.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning, monograph series* vol. 8 (pp. 163-178). Urbana-champaign: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Trenchs, M. (1995). Pragmatic strategies in Catalan and English Complaints: A comparative study of native and EFL speakers. *Language Quarterly*, 33, 160-182
- White, R. (1993). Saying please: Pragmalinguistic failure in English interaction, *ELT Journal*, 47, 193-202.

- Wildner-Bassett, M. E. (1994). Intercultural pragmatics and proficiency: Polite noise for cultural appropriateness. *IRAL*, 32, 3-17.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.
- Yoshimi, D. R. (2001). The instruction of discourse markers in an intermediate Japanese Foreign language classroom. In K. R. Rose and G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 223-244). NY: Cambridge University Press.
- Yule, G. (1998). *Pragmatics*. London: Oxford University press.

김대진

139-743 서울시 노원구 공릉2동

서울산업대학교 인문사회대학 영어과

전화: 02-970-6274

이메일: daejkim@chol.com

Received: 30 Dec, 2005

Revised: 6 Mar, 2006

Accepted: 17 Mar, 2006