이베로아메리카 제9권 2호(2007. 12): 221-252

한국인의 포르투갈어 습득과정의 문제점 연구 - 원인 분석 및 해결방안 제시*

임 은 숙

<Abstract>

Study of Korean's interlanguage of Portuguese - analysis of errors and suggestions for treating them

The only official and recognized exam by Brazilian Government "Celpe-bras (Certificate of Portuguese Proficiency For Foreigners)" examines written and spoken communication skills in Brazilian Portuguese in various every day situations. It reflects the current tendency of attaching importance to communicative skills in learning foreign languages. Not only to prepare oneself for this exam but also because of the growing need to communicate efficient and fluently in many real situations, in person, through the internet and others, there are some important facts among many others that should be considered in Portuguese language teaching.

In this research I study some communicative strategies involving errors in Korean's interlanguage of Portuguese. And I emphasize that errors made by learners need to be reinterpreted considering the results of the recent studies in the field of Foreign Language Teaching and Learning. And also I make three suggestions that will be very helpful to improve the communicative skills of Portuguese learners. Firstly, teachers should help learners to communicate in Portuguese, giving as many opportunities as possible right since the beginning of the learning

* 이 논문은 2005년도 한국학술진흥재단의 보호학문 지원에 의하여 연구되었음. (KRF-2005-B00026)

process. Secondly, teachers should be more open-minded in relation to the learners' output because the acceptability is more important than grammaticality in the communication itself. Lastly, we also should teach them learning strategies and communicative strategies to make them engage actively in real communications.

[Key Words: interlanguage / errors / Portuguese for foreigners / communicative strategy / learning strategy]
[주제어: 중간언어 / 오류 / 외국인을 위한 포르투갈어 / 의사소통전략 / 학습전략]

Ⅰ. 서론

과거의 국내 외국어 교육은 실제 활용보다 지나치게 문법과 독해에 치중되어 있었고, 학습자의 언어능력을 평가할 때도 주로 문법을 다루어왔으며 특히 문법적 오류를 지적해왔다. 그 결과 외국어에 대한 문법지식은 많은데도 불구하고 외국어를 통한 의사소통은 제대로 이루어지지 못하는 경우가 허다했다.

최근 몇 십 년 동안 해외는 물론 국내에서도 영어교육분야를 중심으로 다양한 교수법이 개발되고 있다. 게다가 외국어 습득과정, 학습 전략, 의사소통 전략, 언어·문화적 차이에서 기인하는 의사소통의 문제점 등에 관한 연구는 효과적인 외국어교육에 대한 관심을 반영하는 것으로, 외국어교육 현장의 개선에 크게 기여하고 있다.

비록 영어에 비해 '외국어로서의 포르투갈어' 교육연구는 미약하나, 미래의 경제 대국 BRICs 중 한 국가로서 급부상 중인 브라질과 포르투갈어의 종주국인 포르투갈을 중심으로 '외국어로서의 포르투갈어' 연구가 활발히 진행되고 있다. 물론 이 경우 아직까지는 영어권, 불어권, 스페인어권 학습자들을 대상으로 한 연구논문이 대부분을 차지하지만, 한국인 학습자를 대상으로 한 연구논문도 몇 편 발표된 바 있다. 그러나 대부분의 연구가 한국인의 포르투갈어 습득과정에서 나타나는 중간언어의 오류 분석에 국한되어 왔다고 말할 수 있다. 그것도 오류분석 대상 항목이 극히 제한되어 있으며 전치사, 관사, 동사의 시

제가 주요 주제였다(임은숙 1991; 김한철 2006; 임두빈 2004). 한편 브라질인 연구자에 의해 실시된 연구로는 브라질에서 언어연수 중이던 한국인 학생들을 대상으로 한 포르투갈어 습득 과정의 의사소통 전략에 관한 연구가 있다(Rottava 2002). 앞으로 많은 한국인 학생들을 대상으로 다양한 연구가 진행된다면 Rottava의 연구 결과와도 비교 분석을 할 수 있을 것이다. 또 한국인이 포르투갈어를 습득하는 과정에서 어떤 의사소통 전략을 주로 사용하며, 다른 언어권 학습자와는 어떤 공통점과 상이점을 보이는지도 구체적으로 파악할 수 있게 될 것이다. 더 나아가 우리나라 학습자들이 보다 효과적으로 의사소통을 수행할 수 있도록 하기 위해서는, 어떤 의사소통 전략을 강조해야 좋을지도 알 수 있게 되지 않을까 생각한다. 가령 외국인과의 대화에서 상대방의 문화적 배경을 몰라 의사소통이 어려워지거나 단절되는 경우가 발생할 수 있다. 이런 때를 대비하여 미리 포르투갈어권 원어민의 대화방법과 표현방법을 소개할 때 문화적 배경을 언급하면서 주요한 의사소통 전략을 강조해 준다면 큰 도움이 될 것이다.

본 연구는 그러한 연장선상에서 진행된 것이다. 기존의 연구와는 달리 학습자들의 모국어와 목표어와의 상이한 언어체계로 인해 빚어지는 오류의 관찰에만 국한되지 않는다. 실제 의사소통에서는 이런 언어적 차이가 어떤 형태로 나타나는지 자세히 살펴보는 것은 물론, 그 외의 다른 이유로 인한 의사소통상의 문제도 함께 다루면서, 한국인학습자가 어떤 의사소통 전략을 사용하는지 알아볼 것이다. 이를 토대로 어떻게 포르투갈어 습득을 증진시킬 수 있으며, 다양한 의사소통상의 문제점들을 다루는 데 있어서 고려해야 할 점들은 무엇인지에 대한 의견을 제시하고자 한다.

현재 국내의 포르투갈어를 배우는 학습자들 대부분은 대학생이며 대학교에 진학하여 처음으로 이 언어를 접한다. 대학생은 물론 포르투갈어를 배우는 일반인 학습자들의 경우도 대부분 십대에 영어나 일어 등 제1 외국어 또는 제2 외국어까지 배운 경험이 있는 성인이다.[1] 학습 주체가 성인이란 점과 기존 외국어 습득의 경험이 있다는 사실은 외국어교육연구에서는 매우 중요한 요소가 된다. 왜냐하면 이미 보편화된 상식이지만, 아주 어린 나이에 모국어를 습득하

1) 이 논고에서는 제1 외국어나 제2 외국어 습득을 구분하지 않으며, 외국어 습득과 제2 언어 습득 그리고 Krashen이 주장하는 acquisition과 learning도 구분하지 않는다.

거나 아직은 언어학습 능력이 매우 우수할 때 제1 외국어 또는 제2 외국어를 습득하는 것은 성인이 되어 외국어를 배우는 것과는 그 양상을 달리한다. 어렸을 때는 외국어 습득이 모국어의 경우와 같이 일차적인 의사소통에 가까운 반면, 성인으로서의 외국어 습득은 특수한 목적을 위한 의사소통에 근접한다고 볼 수 있다. 또한 그 동안의 많은 연구 결과에 따르면, 어린이들이 외국어를 습득할 때는 마치 두뇌의 일부가 새로운 언어에 대한 지식을 자연스럽게 축적해 가는 방식으로 학습이 이루어지며 모국어의 전이나 간섭이 비교적 적은 반면, 성인의 경우에는 학습자의 모국어를 포함하여 그 동안 접해왔던 다른 외국어에 대한 언어지식이 가장 나중에 배우는 외국어의 습득과정에 전이되거나, 간섭을 하게 되어 상당한 긍정적 또는 부정적인 영향을 끼치게 된다.

따라서 특히 성인을 대상으로 하는 외국어 교육은 다양한 연구의 결과에 바탕을 두고 이루어져야 할 필요가 있으며, 어린아이를 대상으로 하는 외국어교육과는 다른 차별화된 교수법이 적용되어야 한다. 간단한 예를 들어보면, 어린아이들에게 포르투갈어 표현 "Tá bom(따봉)"이란 말을 가르친 다음, 언제 어떤 어조로 쓰면 좋은 지와 그 뜻을 가르쳐 준다면 어린 학습자들은 배운 내용에 대해 더 이상의 문법적 의문을 갖지 않고 실제 상황에서 곧바로 활용하는 능력을 발휘한다. 반면 어른의 경우 "Tá bom"이 어떻게 해서 '좋다'란 의미가 되는지 궁금해 하며, 'Tá'는 동사이고 'bom'은 형용사란 설명을 듣고 나서야 이 표현을 쓰는데 자신감을 갖게 된다. 그 대신 이 표현의 구조를 응용하여 좀 더 많은 표현을 유추해내는 작업에는 상대적으로 빨리 착수하게 되며, 형용사만을 바꿔서 다양한 표현을 만들어낼 줄 안다. 한편 이러한 표현을 실생활에서 제대로 사용할 수 있게 되는 시점에 이르기까지는 어린학습자들보다 느린 편인데, 예를 들어, 발음은 정확히 하고 있는 것인지, 적절한 환경에서 쓰고 있는 것인지 등에 대한 불안감이 어린 학습자들보다 훨씬 더 크게 심리적 부담으로 작용하기 때문이다. 그러다보니 여러 상황 속에서 새로 배운 표현을 쓰는 일에 소극적이 되어버린다. 이런 식으로 심리적 · 언어학적 차원에서만 보더라도 나이에 따른 습득과정이 서로 다르다. 이 뿐만 아니라 학습 환경에 따른 다른 여러 요소들도 외국어 습득에 복합적으로 작용하므로 외국어 습득과정을 정확히 이해하기란 도저히 불가능하다고 말할 수 있다.

그러나 여기서 무엇보다도 중요한 것은 성인을 대상으로 하는 외국어교육의 경우, 그 목적이 현실적인 만큼 효과적인 교수방법을 적용하여 기대하는 결과

에 부응할 수 있도록, 보다 전문적인 내용의 교재를 개발하고 학습자에게 필요한 정보를 가르쳐주며 바람직한 언어구사에 필요한 제반 문제를 다룰 수 있어야 한다는 것이다. 좀 더 구체적으로 말해 국제 무역 분야에서 활동을 하고자 하는 학습자, 혹은 문학이나 기타 분야의 연구가로 활동할 사람을 대상으로 외국어교육을 해야 할 경우, 기본적으로 어린이를 대상으로 하는 교육과는 그 목적부터가 서로 현저히 다른 만큼, 외국어 습득 환경을 학습자에게 최적의 상태가 되도록 교육과정을 설계함으로써 학습 성취도를 높여야 한다.

본 연구는 앞에서도 언급한 바와 같이 포르투갈어 학습자의 중간언어를 연구함으로써 학습자들이 보이는 오류의 유형을 알아보고, 중간언어와 의사소통 전략 이론을 바탕으로 분석할 것이다. 아울러 의사소통 상의 문제점들을 최소화하며 효과적인 외국어 습득을 도울 수 있는 방안을 모색해보고자 한다. 이를 위해 본 연구자는 국내에서 최소한 1년 이상 포르투갈어를 배운 경험이 있는 한국외국어대학교에 재학 중인 학습자를 대상으로, 2006년 1학기 동안 문어출력 또는 구어발화를 수집하였다. 이렇게 수집된 자료를 바탕으로 Selinker의 중간언어 이론과 그가 제시한 외국어 습득과정의 주요 5가지 과정을 먼저 살펴볼 것이며, 의사소통 전략을 좀 더 자세히 들여다볼 것이다. 그리고 이 전략에 대한 보다 깊이 있는 이해를 통해 학습자의 의사소통능력을 향상시킬 수 있다는 주장을 펼치고자한다.

본 연구는 국내에서는 처음으로 한국인의 포르투갈어 습득과정에서 나타나는 문제점들을 구체적인 실례를 들어가며 다뤄보고자 하는 것으로, 이 연구가 좀 더 다양한 각도에서의 연구로 이어지길 바라며, 궁극적으로 한국인에게 맞는 교재개발과 교수법의 발전에 기여할 수 있을 것으로 본다.

Ⅱ. 본론: 중간언어와 의사소통 전략

1. 중간언어

외국어 습득과정 중에 학습자가 사용하는 언어를 일컫는 용어로는 중간언어 또는 학습자 언어 등이 있다.[2] Selinker(1972)는 외국어 학습자의 언어를 단순히 학습대상 언어와 닮아가려는 불규칙한 형태로 보지 않고, 나름대로의 문법

을 가진 언어로 간주하고 이것을 중간언어 (interlanguage)라고 정의했다. 그리고 이 중간언어는 점진적으로 시행착오와 가설 검증이라는 과정을 거치며 목표어에 가까이 다가가는 '변화하는 체계'라고 했다. 이와 더불어 외국어 습득에서 가장 중요한 과정인 동시에, 목표어의 언어 항목이나 규칙이 화석화(fossilization)되는 현상도 찾아볼 수 있는 5가지 과정(five central processes)을 다음과 같이 제시했다:

1. 언어 전이(language transfer: 중간언어의 규칙 및 세부 항목들이 모국어의 영향으로 보일 때)
2. 학습 방법의 전이(transfer of training: 학습자가 자신이 배웠던 방법을 사용하고자 할 때)
3. 외국어 학습전략(strategies of second language learning: 학습자 자신이 효과적인 학습을 위해 노력한 결과일 때)
4. 외국어 의사소통 전략(strategies of second language communication: 목표어 원어민과의 의사소통 시에 학습자가 사용하는 전략의 결과일 때)
5. 목표어 지식의 과도한 일반화(overgeneralization of target language linguistic material: 목표어의 규칙과 의미를 지나치게 적용할 시 나타나는 결과일 때)

이 논고에서는 학습자의 목표어에 근접해가는 언어를 중간언어라고 칭한다. 그 이유는 학습자가 구사하는 외국어는 모국어와 목표어 둘 다와 다르며, 구조적으로 이 두 언어의 중간에 위치한 독립적 체계라고 보기 때문이다. 다시 말해서 중간언어는 학습자가 가지고 있는 내적 언어체계로 학습자의 모국어나 목표어 이 두 가지 언어와는 성격이 다른, 하나의 독립적인 학습자의 지식체계를 의미한다.

포르투갈어 습득의 경우 특히 스페인어권 학습자에게 있어서, 모국어가 유형론적 관점에서 볼 때 포르투갈어와 아주 흡사하므로, 포르투갈어 어휘나 문법 습득이 매우 빠르며 학습초기부터 의사소통이 가능할 수 있다. 이는 스페인어권 학습자가 모국어 지식을 바탕으로 다양한 의사소통 전략을 활용할 수 있

2) Corder(1971)는 중간언어를 개인적 특수방언(idiosyncratic dialect)으로, Nemser(1971)는 근접체계라고 불렀다.

기 때문이다. 반면에 한국인 학습자에게는 포르투갈어가 발음과 문법체계 등 언어차이가 아주 크므로, 모국어의 영향이 포르투갈어 구사에 부정적인 결과를 가져올 확률이 압도적으로 높다.

이 경우처럼 학습자가 목표어 습득과정에서 보이는 오류가 모국어에서 기인한다고 결론지으면서 발달한 것이 대조분석으로, 학습자의 모국어와 목표어와의 대조를 통해 학습자가 겪을 수 있는 어려움을 미리 진단하고자 하는 것이 그 목적이었다. 그러나 70년대의 외국어 습득에 관한 다양한 실험연구에서 학습자들의 오류를 순전히 언어 간의 차이에서 오는 것으로 설명하는 대조분석은 그 한계가 있음이 밝혀졌다. 왜냐하면 대조분석은 학습자의 오류가 언어 간의 유사성에서도 비롯된다는 점을 간과했기 때문이다. 실제로 스페인어권 학습자의 경우 포르투갈어를 습득할 때 학습초기부터 다른 언어권 학습자보다 쉽게 모국어 지식을 활용하여 의사소통을 시작한다. 하지만 이후에 두 언어 간의 유사성으로 인해 오히려 높은 수준의 어학능력을 갖추는 데에는 어려움을 겪는 경우도 많다(Almeida Filho 2001).

Selinker(1972)에 따르면 대부분의 경우, 외국어 학습자들이 목표어의 원어민 수준에 이르는 언어능력을 갖추기는 어렵다고 한다. 외국어 학습 과정 중에 흔히 성인 학습자가 보이는 발음, 억양, 표현 등에서, 목표어 입력이 지속되는데도 불구하고, 부정확한 언어형태와 부적절한 활용이 지속적으로 나타나기 때문이다. 이러한 부정확하거나 부적절한 언어행위가 결정적으로 의사소통을 불가능하게 만들지 않는 정도에서 아예 굳어져버리는 현상이 나타나기도 하는데, 이를 Selinker는 화석화현상이라고 했다. 이렇게 화석화 현상이 나타날 때는 교육적 차원에서 고안된 교정프로그램을 통해서 학습자의 오류를 교정해야 할 필요가 생긴다. Itacira에 따르면 앞에서 언급했던 것처럼, 스페인어권 학습자의 경우 포르투갈어가 모국어와 가장 유사한 언어이기 때문에 비교적 이해는 쉬운 반면에, 부정적인 모국어 간섭이 지속되다가 화석화로 이어지는 경향이 두드러진다고 한다(Almeida Filho 2001). 중간언어에서 나타나는 이 화석화 현상은 때때로 교수자에게는 자신의 가르침이 학습자에게 더 이상 의미가 없다는 느낌을 줄 수 있다. 그리고 학습자는 연구발표 등 학술적인 활동이나 일반적인 사회활동에서 적절한 언어를 구사하지 못함으로써 당혹스런 경험을 하게 되기도 한다. 그러므로 교수자는 학습자의 중간언어를 숙지할 필요가 있으며, 특히 스페인어권 학습자의 경우 스페인어와 포르투갈어의 차이점을 대조

분석하여 적절한 때에 학습자에게 발음, 어휘(특히 허위 동족어), 동사시제의 용법, 구문상의 차이점 등을 보여줌으로써 정확한 표현을 할 수 있도록 도와야 한다.

이제까지 중간언어 연구는 학습자의 중간언어 중에서도 특히 원어민 화자의 언어와 다르게 나타나는 학습자의 오류[3]를 중심으로 이루어졌다. 한편 목표어에 가깝게 발전하는 중간언어에서는 학습자 모국어의 간섭을 엿볼 수 있는데, 모국어에서 비롯되는 오류는 3% 에서 51% 의 범위로 나타났으며, 대부분의 연구에서 약 30% 의 오류가 모국어에 그 원인을 두고 있다고 밝히고 있다. 이 결과를 토대로 다른 시각에서 해석하자면, 결국 학습자가 환경에 따라 창조적으로 외국어를 구사하는 과정에서 생기는 오류가 상당히 많다는 것을 의미한다. 이렇게 오류를 보는 시각이 바뀌면서 그 오류를 단순히 최소화 내지 제거해야 하는 대상으로만 보는 게 아니라, 학습자의 언어발달을 보여주는 정보로 간주하기에 이르렀다. 사실 이런 오류는 학습자들이 올바르게 말하려고 시도할 때 나오는 것이기도 하므로, 단순한 실수로만 취급해서는 안 된다. 왜냐하면 이런 오류는 학습자들이 목표어 입력을 바탕으로 추론한 문법규칙을 보여주는 예이기도 하기 때문이다(Ellis 1985).

그러므로 학습자의 오류를 인식함에 있어 목표어에 근접해가는 발달과정을 구체적으로 보여주는 긍정적인 요소로 봐야 할 것이며, 그 양상과 원인을 살펴봄으로써 학습자의 중간언어의 발달 패턴 및 과정, 그리고 학습자의 전략 등을 파악할 수 있어야 한다. 다양한 단계에 걸친 중간언어 연구가 계속 진행되고 그 결과들이 축적된다면, 중간언어의 발달과정 전반을 이해할 수 있게 될 것으로 본다. 그렇게 되면, 학습자가 오류를 범할 때 교수자는 적당한 때 적절한 교수 전략을 세워 오류를 교정해 줄 수 있게 될 뿐만 아니라, 그 다음 학습단계로 이끌어 줌으로써 학습자가 보다 빠르고 효과적으로 외국어를 습득하도록 도울 수 있을 거라고 믿는다. 앞으로 방대한 연구가 진행된 이후에는, 중간언어의 발달 추이를 하나의 독립된 문법체계의 완성과정으로 설명할 수도 있을 것이며, 이것을 보편문법적 관점과도 비교해 볼 수 있을 것이다. 보편문법적

3) Corder는 오류(error)란 체계적이고 반복적이며 학습자가 그것이 틀렸음을 인식하지 못하는 것이며, 실수(mistake)란 말 그대로 어쩌다가 일어나는 것으로서 학습자가 그것이 잘못되었음을 깨닫고 필요시에 고칠 수 있는 것으로 구분하고 있다(김재욱 2005). 그러나 본 논고에서는 Corder식의 오류와 실수를 구분하지 않는다.

관점에서의 언어란 모든 자연언어에 공통적으로 적용되는 원리(principles)와 특정한 언어에만 적용되는 매개변수(parameters)로 구성되어 있는 체계이다. 따라서 중간언어와 자연언어의 보편적 원리 사이에 어떤 공통분모가 있는지 알아보는 것도 흥미로울 것이다. 그리고 특정 언어가 어떤 유형에 속하느냐를 중요하게 다루는 유형론적 관점에 입각하여 중간언어의 연구결과를 대조분석 해볼 수 있다면 학습자의 학습성취도와 유형적 유사성과의 상관관계도 구체적으로 파악할 수 있을 것이다.

마지막으로 강조하고자하는 점은, '학습자의 중간언어에서 나타나는 오류에는 여러 유형들이 발견된다'라는 식의 평면적인 분석은 학습자의 외국어 습득 발달 순서를 보여주지도 못할 뿐더러 습득체계를 밝혀주지도 못한다는 것이다. 중간언어에는 오류뿐만 아니라 정확한 발화도 포함되어 있으며, 상황에 따라 학습자가 언어를 정확하게 사용하는 경우도 있고 오류를 일으키는 경우도 있기 때문이다. 따라서 최근 여러 연구자가 주장하듯이 학습자가 어느 발달 단계에 놓여 있는지를 밝힐 수 있으려면 변이 연구가 필요하다. 이 때 중요한 것은 변이 연구에 있어서는 정확한 사용과 오류가 나타나는 각각의 발화상황까지 동시에 고려해야한다는 것이다[4]. 이러한 변이 연구가 계속 되어 궁극적으로 학습자의 발단 단계를 구체적으로 알아볼 수 있게 된다면, 교수내용이나 방법 또는 교재 개발 등이 더욱 더 효과적으로 이루어질 수 있을 것이다.

2. 의사소통 전략

1970년대 이후부터 교수중심의 교육에서 학습자중심의 교육으로 서서히 관심이 옮겨졌으며, 중간언어 가설이 발표되면서 학습자의 의사소통능력을 더욱 강조하게 되었다. 아울러 문법위주의 언어교육이 이루어지던 때와는 달리, 의사소통 상황을 반영하는 다양한 자료를 활용하고 있으며 일방적인 수업이 아닌 상호작용을 중요시하는 교육이 이루어지고 있다. 과거 지필고사가 주요 평가 방법이었던 시절에 지필고사에서 상당한 수준의 문법 지식을 보여주었던

4) Tarone & Parrish(1988)는 중간언어에서 과제 유형에 따른 변이가 일어나는 원인은 복합적인데, 형태에 주의함에 더하여 문법 항목들이 수행하는 의사소통적 기능이나 의사소통적인 압력, 담화적 결속성, 언어적 환경 등도 원인이 된다고 보았다(이해영외 2005).

학습자라해도, 외국어 발화에서는 문법 수준의 능력을 발휘하지 못하던 경우가 허다했다. 문법 위주의 지필시험은, 심사숙고한 후 해답을 찾을 수 있는 특성이 있기 때문에 문법에 대한 집중도를 높이게 됨으로써 성적이 높게 나올 수 있는 반면, 실제 의사소통 상황에서의 구어발화는 문어출력이나 문법중심 시험에 비해, 상대의 말에 순간적으로 반응해야 하므로 당연히 문법적 정확성이 떨어진다. 게다가 실제 의사소통에는 문법적 지식 외에도 주어진 상황에 따른 비언어적 요소가 복합적으로 작용하므로, 기존의 문법에 치중한 언어교육만으로는 역부족이다. 의사소통에 성공하지 못하는 경우를 보면 아직은 부족한 외국어 지식도 물론 문제가 되기도 하지만, 언어 외의 지식이 부족해 상황에 알맞게 대처하지 못하는 경우도 많다.

따라서 학습자의 의사소통 능력을 향상시키기 위해서는 무엇보다도 학습자의 입장을 고려한 교육이 필요하며, 학습자의 중간언어의 이해가 절대적으로 필요하다는 결론을 얻게 된다. 학습자의 중간언어를 제대로 이해할 수 있을 때, 실제 상황 또는 실제와 유사한 상황 속에서 학습자가 어떻게 의사소통을 하는지 관찰하고, 학습자에게 어떤 문법 지식이 더 필요한 지 그리고 그 외 다른 어떤 지식이 부족한 지 가늠하게 된다. 외국어학습의 경험이 있는 사람들이 공통적으로 느끼듯, 배운 내용을 발화를 통해 적용할 수 있는 기회가 많으면 많을수록 학습 효과가 높아지는 만큼, 목표어로 발화할 수 있는 최적의 환경을 제공해야 한다.

의사소통중심교육법 CLT(Communicative Language Teaching)는 교실 내에서 목표어를 통한 의사소통이 이루어지는 것을 전제로, 단어나 규칙의 학습 외에도 언어적 또는 비언어적 의사소통 능력을 배양하는 것에 수업의 목표를 두고 있다. 이 교육법에서는 청화식 교수법[5]처럼 구어 의사소통을 외국어학습의 기본이라고 보고 있으나, 문법이나 독해는 의사소통을 돕기 위한 보조 학습으로 간주하고 있다. CLT교육은 대개 학습자들 간에 또는 교수자와 학습자 사이에 목표어를 사용하여 서로 정보를 주고받는 형태를 띠며, 이때 교수자의 발화는 학습자에게 있어 중요한 자료가 되므로, 학습자가 이해할 수 있는 수준의 표준어를 구사해야한다. 또한 모든 학습자가 대화에 참여할 수 있도록 가능한

5) Audio-lingual approach: 듣기・말하기부터 시작하여, 그들 기능의 습득을 중시하고, 모방과 반복을 주요 수단으로 하는 외국어 교수법.

다양한 모든 방법을 동원하는데, 한마디로 말해 CLT는 학습자들로 하여금 목표어로 실제 의사소통을 할 수 있도록 함으로써 발화능력을 높이고자 개발된 교수법이라 할 수 있다.

CLT의 효과를 최대화하고 외국어 습득과정에 대한 좀 더 정확한 정보를 얻기 위해서는 학습자들의 전략에 대한 이해가 필요하다. 한편 90년대부터 학습자들이 외국어를 습득하기 위해 쓰는 전략에 관한 연구가 본격적으로 이루어지고 있는데, 훨씬 이전부터 이 전략에 대한 연구가 진행되고 있었다. 그 중에서 Ellis(1985)는 학습자들이 입력을 통해 목표어를 배우고, 배운 바를 목표어로 발화하는 내적 과정을 전략으로 인식하고 있다. 그에 따르면 전략은 크게 의사소통 전략(communication strategies), 발화 전략(production strategies) 그리고 학습 전략(learning strategies)으로 나뉜다. 의사소통 전략은 배운 지식을 활용할 때 쓰는 것으로써, 발화상황에서 요구되는 언어적 지식이 부족할 때 의사소통을 이행하기 위해 사용된다. 이 전략은, 예를 들어, 어떤 사물을 지칭해야 하는데 외국어 단어를 모르는 경우 쓰는 전략을 의미하며, 전형적인 의사소통 전략으로는 완곡어법과 마임을 들 수 있다. 발화 전략은 의사소통 시에 언어적 지식을 활용하는 것으로써, 이것들은 의사소통의 문제를 전혀 포함하고 있지 않는 것이기 때문에 의사소통 전략과 다르며 대부분 잠재의식 속에서 쓰인다. 마지막으로 학습 전략은 학습자가 새로운 언어의 규칙을 익히고 이를 자연스럽게 활용하게 되기까지 쓰는 전략으로, 가정설정과 테스팅이 그 주요 전략이며 이러한 전략들은 의식적으로 또는 무의식적으로 쓰인다.

최근 일부 연구에서는 외국어 습득방법이나 그에 관련된 학습 전략을 학습자에게 가르치는 것 역시 학습 성취도와 직결됨을 주장하고 있다. 물론 학습자의 전략은 개개인에 따라 다를 수 있으며, 학습자의 전략 외에도 주어진 학습환경 속에 존재하는 변인들도 학습 성취도에 있어 중요한 역할을 한다. 그러므로 외국어교육 과정에서 바람직한 외국어학습자의 태도와 자세[6]에 대한 구체적인 토론을 진행함으로써, 자신의 학습유형과 비교해볼 수 있는 기회를 제공

6) Almeida Filho(2005)는 Joan Rubin(1975)과 H. H. Stern(1975)의 연구를 바탕으로 성공적인 외국어학습자의 특성을 다음과 같이 요약하고 있다: 발화와 이해에 있어 모험을 하며; 모호한 상황을 감수할 줄 알고; 적극적으로 의사소통에 임하며; 꾸준히 언어적 규칙성을 파악하려고 노력하고; 연습과 반복을 많이 하며; 돌발 상황에 노출되는 것을 두려워하지 않고; 자신의 발화와 타인의 발화를 점검한다.

하는 것도 좋을 것으로 본다.

본 논고에서 주로 취급하고자 하는 의사소통 전략은 많은 연구자들의 연구에서처럼 상호작용이란 큰 틀에서 다루어지고 있다. Rottava에 따르면 Tarone(1981)은 의사소통 전략이란, 실제 담화상황에서 대화자 간에 의미를 전달하고 이해하려는 상호협조의 성격이 있는 것으로, '상호작용'이란 관점에서 대화자 간의 언어적 코드가 상이함으로 인해 의미를 '협상'할 필요가 있을 때 사용하는 전략이라고 한다. 즉, 외국어학습자와 대화상대자 모두 언어소통에 문제가 있음을 의식하고 그 문제를 해결하고자 서로 협조할 때 쓰는 전략인 것이다. Tarone(1977)이 열거한 전략에는 화제회피, 의사전달 포기, 비슷한 단어를 활용한 접근, 아는 단어 활용, 부연 설명, 대화 상대자의 도움을 요청하기 등등이 있다(Rottava 2002).

이런 맥락에서 볼 때, 의사소통을 중시하는 CLT교육을 시행하고 아울러 교수자가 이러한 학습자의 다양한 전략을 숙지하고 있다면, 학습자가 필요로 하는 정보를 적절한 방법으로 제공해줄 수 있어 학습 성취도가 크게 향상될 것이라고 본다.

3. 한국인의 포르투갈어 습득과정

3.1. 주요 문제점의 원인과 전략차원의 이해

한국인 학습자의 특징은 위계질서가 분명한 문화적 배경과, '스승에 대한 존경심' 때문에, 교실 안이나 밖에서 윗사람이 분명한 어조로 의견을 먼저 묻기 전에는 아래 사람으로서 자신의 의견을 밝히고자 먼저 나서지 않는다. 수업 중 교수자의 의견이 자신과 다르거나 상반되는 경우에도 자유롭게 반론을 제시하지 않는 편이며, 질문을 받지 않는 한 가능하면 수업 중에도 말을 절제하는 편이다. 한마디로 교수자의 지식이 일방적으로 학습자에게 흘러들어가는 문화에 가깝다고 할 수 있다. 그러나 외국어학습의 최종 목적이 의사소통에 있으므로 이러한 국내의 학습 분위기는 고무적이지 못하다. 특히 목표어권 문화가 우리 문화와 달라서 원어민이 우리로부터 적극적인 의사소통을 기대하고 있을 때, 상대의 말에 처음부터 끝까지 간단한 대답으로 일관하거나, 자신의 의견을 솔직하고 정확히 밝히기보다 적당히 얼버무리려고 하는 경우 의사소통이 잘 이

루어지지 않을 것이며, 상대 문화권의 사람들로서는 우리의 태도를 이해하기가 힘들 것이다. 다시 말하면 언어에 대한 짧은 지식으로 인해 생기는 대화 단절 외에도 여러 가지 문화적 차이 때문에 빚어지는 의사소통 상의 문제가 빈번히 발생할 수 있다는 것을 의미한다.

따라서 본 연구자는 한국인의 중간언어 자료를 통해 의사소통의 어려움 또는 단절이 발생하는 상황을 중심으로 단편적이긴 하지만 포르투갈어 습득과정을 들여다보고자한다. 앞에서 잠시 언급했던 바대로, Selinker가 제시한 외국어 습득에서 가장 주요한 과정인 동시에 목표어의 언어 항목이나 규칙의 화석화현상이 나타날 수 있는 5가지 과정(five central processes)을 살펴볼 것이며, 특히 의사소통 전략에 비중을 둘 것이다. 우선 수집된 자료 중에서 언어적인 범주 안에서 나타나는 몇 가지 실례를 들어가며 언어적 오류를 다룬 다음, 그 외의 기타 오류들도 알아볼 것이다. 언어적 범주 안에 들어가는 것들을 살펴보면, 한국어에는 없는 관사나 전치사를 비롯하여 수동태, 성을 구분해야하는 명사나 형용사, 동사구(특히 전치사와 함께 써야하는 경우), 시제나 인칭에 따라 형태가 변하는 동사의 활용, 명사적 · 동사적 일치에 있어서의 오류 등 다 열거하기 힘들 정도의 다양한 오류들이 드러난다. 본 논고에서 다루는 실례는 구두발화에서뿐만 아니라 문어표현에서도 공통적으로 찾아볼 수 있는 것들로써, 대부분이 구두발화의 예를 우선으로 함을 미리 밝혀둔다. 본고의 취지가 포르투갈어를 배우는 한국인학습자의 문제점을 분석하고 그 해결방안을 모색하는 것인 만큼 오류를 먼저 살펴보고자 한다. 이 연구는 언어 · 문화적 차이로 인한 의사소통의 문제점을 극복할 수 있는 실마리를 제공할 거라고 본다. 그리고 오류를 이해하고 개선하기 위해서는 한국인 학습자의 의사소통 전략을 자세히 알아볼 필요가 있다. 고로 Selinker의 5가지 외국어 습득과정 중에서 의사소통 전략을 가장 마지막으로 다루기로 하며 의사소통 문제점을 어떻게 해결할 수 있을 지 나름대로의 의견을 제시하고자 한다.

모국어의 전이[7]는 학습자의 모국어가 외국어학습과정에 미치는 긍정적인 또는 부정적인 영향이라고 볼 수 있다. Greenburg(Borba 1971, 214)는 지리적

7) 본 연구자는 본 논고에서 전이(transfer)와 간섭(negative transfer, i.e, interference)를 구분하지 않는다.

으로 고루 분포된 다양한 30개 언어를 분석하고 모든 언어에 들어있는 보편적인 특징들을 모아 보편규칙(Greenburg's Universal)을 만들었는데 최소한의 문장을 구성하는 주어(S), 동사(V) 그리고 목적어(O)를 관찰하여 그 유형을 3그룹으로 나누었다: 제1 그룹–VSO, 제2 그룹–SVO 그리고 제3그룹–SOV. 그 중 제1 그룹과 제 2그룹에 속하는 19개 언어는 전치사를 가진 언어인 반면에 11개 언어는 후치사를 가진 언어로 분류되었다. 포르투갈어는 제2 그룹에 속하고 한국어는 제3 그룹에 속하는 언어이다. 따라서 두 언어 간의 언어체계상의 거리 때문에라도 한국인학습자가 포르투갈어를 습득할 시 모국어의 부정적인 영향이 훨씬 더 많을 것이라는 것을 쉽게 예상할 수 있다.

이제 한국인학습자의 포르투갈어학습과정에서 비일비재하게 나타나는 예를 보도록 한다. 다음 P(연구자)와 A(학습자)의 대화를 보자.

예) P: Poderia falar da sua amiga especial?(특별한 친구에 대해 말해 보세요.)
A: Ela nome é Lee Mikyung.(그 친구 이름은 이미경이에요.)

학습자가 대답할 때 쓴 ela nome(그녀 이름)와 같은 표현은 거의 대부분의 학습자들이 학습초기에 공통적으로 보이는 오류로써 어순이 바뀐 경우이며, 포르투갈어에서는 꼭 필요한 전치사 'de'가 생략된 것이다. 바람직한 포르투갈어 표현은 o nome dela(de + ela)이다. 이렇게 목표어에서는 [명사1 nome '이름' + 전치사 de '의' + 대명사2 ela '그녀'(또는 명사2)]의 구조를 보이지만, 한국어에서는 전치사에 상응하는 품사를 생략한 채 명사와 대명사의 위치가 도치되어, [소유자를 나타내는 대명사2 ela (또는 명사2) + 소유물을 나타내는 명사1 nome] 순으로 나타난 경우이다. 소유 관계가 아닌 다른 속성을 나타내는 경우에도 포르투갈어 표현과는 반대로 두 개의 명사가 서로 뒤바뀌어 나타나는 많은 예를 발견할 수 있으며, "laranja suco('오렌지 쥬스', 포르투갈어로는 o suco de laranja)", "português curso('포르투갈어 과정', 포르투갈어로는 o curso de português)" 등을 들 수 있다.

한편 다음과 같이 한국어 어순을 반영하는 [명사2 + 후치사(조사) + 명사1]의 구조가 그대로 포르투갈어 표현으로 나타나는 경우도 있다. 참고로 포르투갈어 어순은 [명사1 + 전치사 + 대명사2(또는 명사2)]이다.

예) “médico de roupa(순서대로 ‘의사’ ‘의’ ‘옷’, 포르투갈어로는 a roupa do médico)”, “menino de livros(‘아이’ ‘의’ ‘책들’, 포르투갈어로는 os livros do menino)”, “Coréia de capital(‘한국’ ‘의’ ‘수도’, 포르투갈어로는 a capital da Coréia)”

이러한 어순 상의 문제는 상황에 따라 별다른 무리 없이 이해되기도 한다. 그러나 두 언어 간의 어순 때문에 정확히 이해가 되지 않거나 전혀 다른 뜻으로 이해될 수 있다. 간단한 예로 ‘내 여동생의 남자친구’란 표현을 할 때 minha irmã do namorado(순서대로 ‘나의’ ‘여동생’ ‘의’ ‘애인’)는 포르투갈어로 ‘남자친구의 내 여동생’으로 해석되므로 전혀 의미가 성립되지 않는다. 위의 표현만으로는 화자가 ‘내 여동생의 남자친구’라고 말하려고 했는지, 아니면 ‘내 남자친구의 여동생’이라는 의미로 한 말인지 정확히 알 수 없다. 포르투갈어로 ‘내 여동생의 남자친구’라는 표현은 o namorado da minha irmã이며 ‘내 남자 친구의 여동생’은 a irmã do meu namorado이다.

이와 같이 어순을 바꿔 쓰고 있는 예들은 외국어학습자의 모국어의 전이를 보여주는 것으로 볼 수 있으며, 외국어학습과정에서 이러한 오류를 교정하기 위해서는 두 언어 간의 어순의 차이점을 강조하여 반복 연습할 수 있도록 해야 할 것이다. 그러나 어순 상의 문제를 무조건 교정해야하는 것으로만 볼 수는 없는 것이, 문법적으로 정확하게 말하느라 자신의 발화를 지체하기보다 상대방이 자신의 말을 이해할 수 있을 정도의 수준에서 계속 대화를 유지하고자 할 때도 이러한 현상이 나타나기 때문이다. 따라서 적극적으로 발화할 때는, 자신의 말을 ‘단순화’하는 의사소통 전략으로도 이해할 수 있어야 한다고 본다. 다만 경우에 따라 의사소통이 미궁에 빠지기도 하므로 무조건 의사소통 전략으로만 간주하기는 어려운 게 사실이다.

학습 방법의 전이의 예도 다양하게 나타난다.

예) P: Fale um pouco da sua família.(가족에 대해 얘기 좀 해보세요.)
A: Na minha família tem quatro. Meu pai, minha mãe, meu irmão e eu.
(우리 가족은 세 명이에요. 아버지, 엄마, 오빠 그리고 저요.)
Ele(O pai) trabalha numa companhia....

(아버지는 회사에 다니세요.)

위 학습자는 포르투갈어를 배우면서 포르투갈어의 모든 명사에는 남성과 여성이 있으므로, 한번 명사가 도입되고 난 후에는 대부분의 경우 각각 ele(그)와 ela(그녀)로 바꿔 쓸 수 있음을 잘 알고 있다. 여러 상황 속에서 한국어의 경우는 보통 명사를 그대로 반복해서 말하는 게 대부분이지만 포르투갈어로는 ele나 ela로 바꿔 쓰는 게 바람직하므로, 학습자는 명사를 언급할 때마다 그 명사의 성에 맞게 ele나 ela로 바꿔 쓰는 연습을 많이 반복해왔음을 알 수 있다. 위 대화에서는 학습자가 가족 이야기를 하다가 '아버지'를 의미하는 말을 할 때 '아버지'라는 단어를 쓰는 게 바람직한 자리에 '그는(ele)'이란 형태를 써서 말한 경우이다. 이 때 실제 대화에서는 청자인 P가 화자 A의 말을 이해하는 데 있어, 뒤따르는 '회사에 다닌다.'는 표현을 바탕으로 '아버지'와 '오빠'중에 누구를 의미하는지를 비교적 쉽게 파악할 수 있었다. 그러나 위 대화의 경우, '아버지'란 명사를 씀으로써 좀 더 구체적으로 가족 중 누구에 대해 언급하고 있는지 분명히 밝히는 것이 바람직하다. 그 다음에 계속해서 '아버지'에 대한 말을 이어갈 때 'ele'를 사용해야 혼동이 일어나지 않는다.

다음은 또 다른 학습방법의 전이를 찾아볼 수 있는 예이다.

예) P: Você gosta de viajar?(여행하는 거 좋아하니?)
A: Sim, muito gosto de.(네, 아주 좋아해요)

'아주 좋아한다'란 표현을 설명하자면, 거의 대다수의 포르투갈어 학습자들이 초기에는 '정형화된 표현'으로 학습을 하기 때문에 Gosto muito('좋아한다' '아주')라고 말할 줄 안다. 그러나 대화가 진행되고 있는 와중에는, 대화에 몰입하여 자신이 하고자 하는 말을 정리하거나 그것을 표현하기 위해 여러 단어나 표현을 동시에 찾게 되므로, 신경을 다른데 집중하게 되어 문법적 정확성까지 일일이 신경을 쓸 여유가 없어진다. 그러다보니 자신도 모르게 한국어 어순대로 Muito gosto.(아주 좋아해.)라고 말해버리는 것이다. 가끔 자신의 발화에 오류가 있다는 것을 깨닫고 스스로 정정을 하기도 하지만 - 스스로 정정하는 것도 일종의 의사소통 전략이다 - 일정한 수준의 실력을 갖출 때까지 의외로 정확히 표현하지 못하는 편이다. 이는 '정말 고맙다.'라는 말을 포르투갈어로

Muito obrigado.(‘정말’ ‘고맙다’)라고 표현하는 것과 관계가 있다고 해석할 수도 있는데 참고로 이 표현은 한국어 어순과 동일함을 알 수 있다. 한편 대부분의 학습자는 문법 공부를 통해 gosto는 ‘좋아하다’란 의미의 동사 gostar가 1인칭에 맞게 활용된 표현으로 ‘-o’로 끝나고 있고, obrigado는 같은 ‘-o’의 형태를 보이긴 하지만 이것은 형용사로서 ‘고맙다’란 뜻을 가진 관용적인 표현이란 사실을 이미 알고 있다. 다만 초보학습자의 경우 순간적으로 ‘아주 좋아한다.’란 말을 포르투갈어로 발화하게 될 때 문법적으로 정확한 지 숙고해볼 여유가 없다보니 그대로 모국어 어순을 적용하고 마는 것이다. 포르투갈어에서는 강조어 muito가 동사 gosto 뒤에 와야 옳다. 한 가지 눈여겨 볼 것은, 위 예문에서 문장 끝에 ‘de’가 불필요하게 들어가 있다는 사실이다. 이는 gostar de라는 동사구문을 학습할 때 ‘좋아하다’란 뜻을 가진 이 동사가 목적어와 연결될 때는 언제나 꼭 ‘de’를 동반한다는 사실을 배웠기 때문이다. 뒤에 목적어가 오지 않을 때는 이를 생략한다는 것까지 알고는 있지만 아직은 자연스러운 규칙 적용이 쉽지 않은 것이다.

외국어 학습 전략은 다음과 같은 예에서 찾아 볼 수 있다.

> 예) P: Como é que você passou no fim de semana?(주말은 어떻게 보냈어요?)
> A: Eu sou convidado uma festa de aniversário de amigo. Festa foi ótima.(친구의 생일파티에 초대받았어요. 파티는 훌륭했어요.)

위의 학습자가 한 말을 정확한 표현으로 바꾸면 Eu fui convidado para a festa de aniversário de um amigo. A festa foi ótima.이다. 여기서 학습자는 목표어의 표현에 근접하게 말하면서 충분히 자신의 뜻을 전달하고 있으나, 구문상 · 의미상의 작은 몇 가지 오류를 범하고 있다. ‘...에’에 해당하는 전치사 para와 ‘파티’를 한정하는 관사가 생략되어 있으며, ‘초대를 받았다’라고 하는 수동태 형태는 잘 쓰고 있지만, sou는 ser동사의 현재형으로 의미상 시제에 맞지 않는다. 이렇게 학습자는 일차적인 의사소통이라는 과제를 수행하면서 목표어의 형태를 단순화하는 경향이 있다. 이런 학습 전략은 거의 모든 문형에서의 구문적 오류로 나타날 수 있다. 이에 속하는 것은 전치사나 관사의 생략을

비롯하여 복수형 대신 단수형을 쓰거나 동사의 시제를 과거로 써야하는 자리에 현재를 쓰거나 하는 경우이다.

이제 **목표어 지식의 과도한 일반화**의 경우를 살펴보도록 하자.

모든 어린이의 언어에는 어떤 '전형적인' 규칙성이 보인다. 예를 들어 영어의 과거 시제 형태소를 아직 통달하지 못한 어린이는 규칙 · 불규칙 동사 변화의 구별에 관한 지식을 제대로 갖추지 못한 상태에서, 동사의 과거시제를 하나하나의 항목 (walked, broke, drank)으로 학습한다. 이후 4-5세쯤에 이르러 -ed 형태소가 동사에 첨가되어 있는 체계임을 지각하기 시작하며 따라서 이때부터 모든 동사는 규칙변화가 된다: breaked, drinked, goed. 그리고 마지막으로 취학연령 이전에 규칙동사인지 불규칙 동사인지를 구분하게 된다(Brown 1998).

포르투갈어를 배우는 학습자의 중간언어에서도 이와 같이 비슷한 경우가 발생하는데 처음에는 불규칙 동사의 올바른 과거형을 쓰다가 일정 기간이 지난 후에는 보편적인 규칙을 모든 동사에 적용하게 되면서, 그른 형태가 나타나기도 하며 최종적으로는 옳은 형태로 옮겨갔다. 이러한 일련의 학습과정 자체를 학습발달의 자연스런 과정으로 이해할 수 있을 때, 교수자는 적절한 때 학습자의 오류를 교정해줄 수 있게 될 것이다. 여기서 말하는 적절한 때라는 표현은 사실 상대적이기는 하나, 아무튼 시기적절한 때에 교정이 이루어진다면 학습자가 반복적인 자신의 실수로 인한 학습욕구를 상실하는 일이 줄어들 것이며 오히려 성취감을 느낄 수 있을 것이다. 또한 이러한 과정을 이해하게 되면 교수자의 시기적절치 못한 불필요한 간섭으로 인한 의사소통의 단절도 크게 피할 수 있게 될 것이다. 목표어 지식의 과도한 일반화의 구체적인 예를 살펴보기로 한다. 포르투갈어 성인학습자의 경우, 사용빈도수가 높은 주요 불규칙 동사를 접할 때, 불규칙 동사(예를 들어 fazer '하다', trazer '가져오다')의 과거시제가 들어간 간단한 문장들을 비교적 정확히 외워서 쓰기 시작한다. 이 경우 학습자들이 쓰는 문장들은 대개 교재를 통해 배우고 외웠던 것들이 대부분이다.

예) Você fez a tarefa de casa?(숙제 했어?)
Você trouxe guarda-chuva?(우산 가져왔니?)

그러나 긴 문장을 구사할 때는 위의 예에 들어 있는 동사형태(fez, trouxe)가 다음과 같이 오류(fazeu, trazeu)로 나타나기도 한다.

예) Eu sei (que) você fazeu a tarefa de casa. Ele me disse (que) você trazeu guarda-chuva.(참고: 괄호 안의 관계사 que는 어떤 학습자의 중간언어에서는 빈번하게 생략되고 있기 때문에 괄호 처리를 하였다.)

포르투갈어학습자는 특정 동사가 불규칙동사라는 것을 알게 된 이후에도, 어떤 때는 정확하게 또 어떤 때는 부정확하게 활용할 때가 있다. 이렇게 불안정한 활용 과정을 거쳐 학습자가 어느 정도의 단계에 이르렀을 때, 즉, 반복훈련과 실제 대화에서 충분히 적용을 해본 후에는 불규칙 동사의 과거형을 좀 더 정확히 사용할 수 있게 된다. 포르투갈어의 동사체계는 영어보다도 더 복잡하여, 현재・과거・미래 등을 비롯한 모든 시제에 걸쳐 1인칭, 2인칭, 3인칭 단수와 복수의 형태가 각각 다르다. 그렇기 때문에 한국인 학습자의 발화에서 오류가 많이 발생할 수밖에 없다. 한국인 학습자에게는 상황에 맞는 정확한 시제를 골라 쓰는 것도 어려운 일인데, 현재 시제의 활용만을 보더라도 인칭에 맞게 동사 형태를 변환해야 하므로 많은 학습과 노력이 요구된다.

다음은 전치사 사용의 확대적용을 살펴보자.

예) P: Como você vai chegar lá?(그곳에 어떻게 갈 거야?)
A: Vou de táxi. Vou tomar de táxi.(택시로요. 택시 탈거예요.)

여기에서 학습자는 처음에는 교수자의 질문에 알맞게 완전한 문장으로 정확한 대답을 하고 있다. 그런데 곧 이어 자신이 한 말을 다시금 반복하면서 작은 오류를 범하고 있다. 교통수단을 나타낼 때는 극히 일부를 제외하고 전치사 'de'를 쓴다는 것을 잘 알고 있지만 tomar(잡아타다) 동사 뒤에는 직접목적어가 와야 함에도 'de'를 확대적용하고 있는 것이다.

마지막으로 **외국어 의사소통 전략**의 구체적인 다양한 예를 들기 위해 Tarone(1977)이 열거한 전략 중 화제회피, 의사전달 포기, 돌려 말하기, 대화

상대자의 도움을 요청하기 등등 몇 가지를 살펴보고자 한다.

우선 **화제회피**의 예를 보면,

예) P: Que países você já visitou?(그 동안 어느 어느 나라를 방문했나요?)
A: Não sei nome brasil....(브라질어로 이름이 어떻게 되는지 모르겠어요.)

포르투갈어학습자는 연구자가 어느 나라를 가보았는지 묻는 질문에 나라 이름을 포르투갈어로 뭐라고 하는지 모른다고 대답하고 있다. 여기에서 학습자는 주어진 화제를 계속 이어가기 위해 우선 영어로 나라이름을 대는 식의 적극적인 태도를 취하는 대신, 차라리 다른 화제가 나올 때까지 침묵을 지킨다.

다음은 또 다른 화제회피에 속하는 **의사전달 포기**의 예를 보기로 한다.

예) P: Por que voce quis ser presidente?(왜 대통령이 되고 싶었는데요?)
A: Era brincadeira.(장난으로 한 말이에요.)

학습자는 '장난으로 한 말이다'라는 말로 상대방의 질문에 간결하게 대답하면서, 왜 어린 시절의 꿈이 대통령이었는지에 대해서는 더 이상 말을 잇지 않는다. 이는 어릴 적 꿈에 대해 계속 말하기에는 어휘나 문법지식이 부족하므로, 자신의 생각을 제대로 표현하기 어려울 것이라는 판단을 하고 아예 의사전달을 포기한 경우이다. 대부분의 외국어 학습자는 이런 식으로 자신이 가지고 있는 언어지식만으로도 의사를 충분히 표현할 수 있는 주제에 대해서만 대화에 적극적으로 임하게 되는 것이다. 물론 주어진 상황 속에서 위와 같은 대답이 실제로 '그 주제에 대해 말하고 싶지 않았기' 때문일 수도 있다. 그 여부는 정확한 진단을 해봐야 알 수 있지만, 대개는 앞 뒤 맥락을 통해 화제를 회피하고 있는 이유를 어느 정도 짐작할 수 있다.

다음은 **돌려 말하는 예**를 보여준다. 돌려 말하는 전략에는 **비슷한 단어나**

표현을 활용한 접근, **아는 단어의 활용**, **부연 설명** 등이 포함된다.

예) P: Fale um pouco de você.(자신에 대해 좀 얘기해 보세요.)
A: Eu não casada, solteira.(결혼은 안했고, 미혼이에요.)

학습자는 자신이 독신임을 말하고 있는데 우선 머리에 먼저 떠오르는 '기혼'이란 단어를 활용하되 부정어와 함께 씀으로써 자신이 원하는 뜻을 전달한다. 하지만 곧이어 적절한 단어를 찾아내는데 성공하여 자신의 발화를 정정하고 있다. 이렇게 원하는 말이 곧바로 떠오르지 않을 때, 다른 단어로써 자신이 하고자 하는 말을 표현하는 접근 전략이 자주 일어난다. 아울러 위에서처럼 스스로 정정하는 것도 의사소통 전략의 하나이다.

또한 학습자가 정확한 단어나 표현을 모르는 상태에서 **이미 알고 있는 단어를 활용**하여 의사소통에 최선을 다하는 경우가 있는데 다음과 같은 경우가 그것에 해당한다.

예) P: Como você conheceu a sua namorada?(애인은 어떻게 알게 됐어?)
A: Circle, círculo.(써클에서요)
P: Num clube?(동아리에서?)
A: Ah, sim, clube. Obrigado.(아, 맞아요, 동아리, 고마워요.)

위 대화에서는 우리나라에서 동아리를 보통 '써클'이라고도 말하므로, 영어의 circle이란 단어를 사용하면서 대답을 시도한다. 곧이어 그 단어에 해당하는 포르투갈어 단어로 바꿔 말하지만 안타깝게도 이 단어는 포르투갈어로는 단순히 '동그라미'를 의미할 뿐이다. 한편 연구자는 학습자가 무슨 의미로 이 단어를 썼는지 이미 잘 알고 있기 때문에 바로 적절한 단어를 제공해주게 되고, 학습자는 고맙다는 말로써 자신이 찾고 있던 단어를 가르쳐준 사실에 감사를 표하고 있다.

다음은 **부연설명 전략**을 사용하는 대화이다.

예) P: O que é a comida típica brasileira?
(브라질 대표적인 음식은 뭐예요?)
A: É feijoada. É como Patchuk coreano. Mas na feijoada, põe carne. No Patchuk não.
(페이죠아다에요. 한국의 팥죽 같은 거예요. 그런데 페이죠아다에는 고기를 넣어요. 팥죽에는 넣지 않는데 말이에요.)

학습자는 대답을 할 때 한국음식과 비교하면서 브라질 전통음식을 설명하고 있다. 이렇게 대화 상대자가 어떤 음식인지 쉽게 짐작할 수 있도록 설명한 후, 그 두 가지 음식의 차이점을 덧붙여 설명하고 있다.

마지막으로 **대화상대자의 도움을 청하는 전략**을 살펴보기로 한다.

예) P: Como é a língua coreana?(한국어는 어떤 언어죠?)
A: A Coréia tem muitos tipos de língua. Como se fala?
(한국에는 많은 종류의 언어가 있어요. 어떻게 표현하죠?)
P: Falamos “sotaque”.(억양이라고 해요.)

위 대화는 자칫 생뚱맞은 말들이 오간 대화로 오해되기 쉽다. 그러나 위 대화자들 모두 학습자가 의도한 바가 ‘한국어에는 여러 종류가 있다’라는 의미가 아니라, ‘지역에 따라 억양이 매우 다양하다’라는 뜻임을 잘 이해하고 있는 상태에서 주고받은 대화이다. 여기에서 학습자는 ‘여러 종류의 언어’란 표현을 쓰긴 했지만, 자신이 한 말이 정확한 표현이 아님을 깨닫고 있다. 그리고 자기가 하려는 말을 상대방이 이미 짐작하고 있다고 확신하며, 어떤 단어를 써야 자신이 원하는 말을 제대로 표현할 수 있을지 상대자에게 도움을 요청하고 있다.

3.2. 기타 의사소통 상의 문제점

우리는 자신의 가족이나 나라에 대하여 말할 때 ‘우리가족, 우리나라’ 등으로 표현하는데 이는 개인을 중시하기보다는 자신이 속한 집단을 중시하는 우리의 문화 때문이다. 거의 대다수 초보학습자의 경우 포르투갈어로 말할 때 이 표현을 그대로 옮겨 nosso país(우리나라), nossa família(우리가족)이라고 말한다. 그러나 nosso/a는 나와 대화에 참여하는 사람을 함께 아우르는 소유형용사이

기 때문에 포르투갈어 어법으로는 옳지 못한 표현이다. 따라서 meu país, minha família라고 해야 옳다. 이런 오류들은 서로 다른 문화에서 기인하는 것들로서 교수자가 학습자의 문화를 이해하고 학습자의 중간언어에서 이런 현상들이 왜 일어나는지를 알 수 있을 때 적절한 시기에 교정단계에 들어갈 수 있으며, 학습자는 교수자의 설명을 바탕으로 각 언어마다 표현 방식이 다를 수 있다는 것을 받아들이게 되어 올바른 표현을 익힐 수 있게 된다.

이제 목표어 표현에서 표면적으로는 구문상의 문제가 드러나지 않지만 정확한 의미를 전달하지 못한 경우를 살펴보자.

예) P: Como os brasileiros são diferentes dos coreanos?
(브라질 사람들은 한국사람과 어떻게 달라요?)
A: Os brasileiros sabem o jeito de viver.
(브라질 사람들은 사는 방법을 알아요.)

여기에서 학습자는, 한국 사람들과는 달리 '브라질 사람들은 삶을 즐길 줄 안다'고 말하고 있는데, 학습자가 의도한 의미를 표현하기 위해서는 동사 saber를 쓴 다음 como viver bem을 써주거나, 아니면 sabem curtir a vida라고 해야 옳은 표현이다. 위 문장은 한국어표현 그대로를 포르투갈어로 직역한 것으로, 학습자가 의도한 의미를 전달하기에는 역부족이다. 교수자가 위와 같이 한국인들이 포르투갈어로 직역할 때 생기는 문제들에 대해 관심을 기울이고 적절한 대안 표현을 제공해 줄 수 있게 된다면 이러한 오류가 쉽게 교정될 수 있다고 본다.

또 다른 예를 보자. 이번에도 문장 자체의 구성요소를 보면 별 문제가 없지만 의도한 대답으로는 전혀 적절하지 못한 경우의 예이다.

예) P: Quem está cuidando do seu gatinho agora?
(지금은 누가 네 고양이를 돌보고 있니?)
A: Meus pais estão tomando cuidado.
(부모님이 돌보고 있어요.)

이 대화에서 학습자가 cuidar를 쓰는 대신 tomar cuidado라는 표현을 쓰고 있다. 그러나 포르투갈어에서는 cuidar가 '돌보다'란 뜻으로 쓰이는 반면, tomar cuidado는 '조심하다'라는 뜻으로 쓰인다. 위 학습자처럼 tomar란 단어를 써서 '...을 돌보다'라고 표현하고자 할 때는 tomar conta de...라는 구문을 써야 한다. 한편 cuidar동사가 cuidado와 비슷한 철자를 가지고 있고 사실 두 단어는 의미상에서도 밀접한 관계를 가진 단어이다 보니, 많은 학습자들이 위의 경우처럼 '돌보다'란 말을 할 필요가 발생할 때, tomar와 함께 의미를 이루는 conta('주의, 책임')란 단어를 기억하지 못하고 순간적으로 P가 사용한 동사 cuidar와 유사한 명사 cuidado를 써버리는 것이다. 위의 예도 문장구조로는 이상이 없지만 질문에 대한 답으로는 전혀 무의미한 대답이 되고만 경우이다.

다음은 두 언어의 문화적 표현차이로 인해 발생하는 의사소통의 문제를 보여주는 예이다.

예) P: O que você acha da camisa rosa? (분홍색 셔츠는 어때요?)
A: Quero azul. (파란색을 원해요.)
P: Por quê? Você não gosta de rosa?
(왜요? 분홍색을 좋아하지 않나보죠?)
A: Sim, eu não gosto de rosa.(네, 저는 분홍색을 좋아하지 않아요.)

위의 대화는 '물건사기'란 주제로 실제상황과 유사한 대화를 만들어가는 과정에서, 연구자가 학습자에게 분홍색 셔츠가 어떠냐고 묻자 학습자가 '파란색을 원한다'고 대답하는 것으로 시작하고 있다. 그런데 여기에서 학습자는 분홍색을 좋아하지 않는다고 대답하는 과정에서 긍정부사 sim을 쓰고 있다. 문제는 한국인학습자는 '분홍색을 좋아하지 않니?'란 말에 한국어로 말할 때처럼 '네(긍정)'라고 대답했지만 사실상 '부정'의 의미 '아니오'를 표현하고자 한 경우이다. 하지만, 위에서처럼 포르투갈어로 'sim(긍정대답)'이라고 대답하게 되면 '좋아한다'란 뜻이 되어버리고 만다. 따라서 올바른 대답은 Não이어야 한다. 이는 우리가 포르투갈어로 Sim/Não을 표현하는 데 많은 어려움을 느끼고 있음을 단적으로 보여주는 예이다. 역으로 말하자면, 한국어의 '그렇다/아니다'의 체계가 어떻게 쓰이는지 잘 모르는 외국인들의 입장에서도 우리의 표현을 제

대로 이해하기가 힘들다는 것을 의미한다.

상황에 알맞은 동사의 선택이 어려워 발생하는 어색한 대화를 살펴보기로 한다.

예) P: Já conheceu os pais dela?(그녀의 부모는 만나봤어요?)
A: Eu já encontrei os pais dela.(벌써 그녀의 부모를 만나봤어요.)

포르투갈어로 말할 때 일반적으로 질문자가 쓴 동사를 그대로 활용하는 것이 바람직하다. 그런데 위 학습자는 연구자의 질문에 대답할 때 질문자가 썼던 동사 conhecer('처음으로 직접 만나보다'란 차원의 '만나다'란 뜻으로 쓰임)를 그대로 활용하지 못하고 encontrar(만나다)를 선택하였다. 한국어표현을 그대로 번역하여 '그녀의 부모님을 만나 뵈었다'라고 말하고 있지만 encontrar란 동사를 선택함으로써 위 상황에서 연구자가 의도한 의미의 '직접 만나 뵈었는가'라는 질문에는 매우 어색한 대답이 되고 말았다. '그녀의 부모를 직접 만나서 어떤 분인지 알게 되었다'는 의미가 아닌, 그저 만남(행위) 자체에 의미를 둔 '이미 그녀의 부모와 마주친 적이 있다' 정도로 해석되는 대답을 하였기 때문이다. 이런 동사의 선택은 동사의 의미를 정확히 파악하지 못하기 때문에 발생한다. 어떤 때는 학습자 자신이 엉뚱한 동사를 사용했다는 사실조차 인식하지 못하고 지나쳐버리기도 한다. 위와 비슷한 잘못된 동사의 선택은 두 개 이상의 포르투갈어 동사가 비슷한 의미를 가지고 있을 때 빈번하게 일어나며 ser(이다)/estar(이다, 있다), saber(알다)/conhecer(알다, 만나서 알게 되다), saber(방법을 익혀서 할 줄 안다)/poder(조건이나 상황에 따라 할 수 있다) 등이 이런 오류의 단골이다.

다음은 접속사가 잘못 쓰인 경우로써 어순 때문에 생기는 오류이다. 여기서 학습자는 한국어로 말할 때처럼 자연스럽게 '그녀는 좋은 사람 같아요. 제 생각엔요.'라고 말하고 있지만 포르투갈어 표현으로는 다소 어색하다. 포르투갈어표현에서는 접속사(que)가 문장 끝에 올 수 없기 때문이다.

예) A: Ela parece boa pessoa, acho que.(그녀는 좋은 사람 같아요,

제 생각엔요.)

학습자가 의도한 의미를 좀 더 정확히 표현하자면 Acho que ela é uma boa pessoa.(제 생각엔 그녀는 좋은 사람이에요.) 또는 Parece-me que ela é uma boa pessoa.(제게는 그녀가 좋은 사람 같아요.)이며, 구어적 표현으로는 Acho que ela é uma boa pessoa. 또는 Ela parece uma boa pessoa, (eu) acho que é.(그녀는 좋은 사람 같아요. 저는 그렇다고 생각해요.) 정도가 된다.

한편 포르투갈어 학습자의 경우 대부분 영어를 배운 경험이 있기 때문에 영어식으로 포르투갈어를 번역함으로써 발생하는 오류도 빈번하다.

예) Não problema.(문제 없다.)

포르투갈어로는 '문제없다, 괜찮다'란 뜻으로 말할 때 동사까지 꼭 써서 'Não tem problema.'라고 해야 한다.

또 다른 예를 보자.

예) Deixe-me introduzir.(제 소개를 하겠습니다.)

위의 예는 영어의 Let me introduce myself.를 그대로 직역한 경우이다. 대화 상대자가 학습자가 말하려는 것을 상황 속에서 미루어 짐작할 수 있고 또 기본 영어 지식을 가지고 있는 경우라면 의사소통에 문제가 일어나지 않는다. 그러나 그렇지 못할 경우는 상대의 말을 정확히 이해할 수 없게 된다. 왜냐하면 포르투갈어에서 허위동족어 introduzir는 '도입하다'란 뜻으로 쓰이기 때문에 '내가 (...을) 도입하겠다'란 의미가 되어버리기 때문이다. 이러한 예들은 영어를 알고 있는 학습자가 허위동족어를 제대로 알고 있지 못할 때 생긴다. 일반적으로 '제 소개를 하겠습니다.'는 포르투갈어로 Vou me apresentar.라고 표현한다.

다음은 학습자가 주어진 상황 속에서 동사가 어떤 의미로 쓰였는지 제대로

파악하지 못한 경우이다.

예) P: O que é isso?(이게 뭐에요?)
A: É para você.(당신 거예요.)
P: Nossa! Muito obrigada. Mas não precisava!(어머나! 정말 고마워요. 이렇게까지 안 해도 되는데!)
A: Não precisa?(필요가 없어요?)

위 대화에서 선물을 받은 연구자는 무척 고마워하면서 '이렇게까지 신경 쓸 필요가 없었다'라는 의미로 감사한 마음을 재차 표현한 경우이다. 그러나 학습자는 연구자가 쓴 동사 precisar를 동사의 기본 뜻 '필요하다'로만 알고 있었기 때문에 연구자의 말을 잘못 이해하고는 '필요 없다고요?'라고 반문하고 있다.

바로 위에서 본 예와 비슷한 경우를 하나 더 들고자 한다.

예) A: Muito obrigado.(정말 고마워요.)
P: Imagina!(별 말씀을!)
A: ....(정확히 이해를 못했음이 얼굴 표정으로 나타남.)

앞선 예처럼 위의 대화에서도 학습자가 대화상에서 '상상하다'란 의미의 동사 imaginar가 어떤 의미로 쓰였는지 잘 알지 못하고 있었기 때문에 자연스러운 의사소통이 불가능해진 경우이다. 이 동사가 자연스러운 일상대화 속에서 '천만에요'라는 뜻으로 'De nada'와 같은 기능을 수행할 수도 있다는 것을 모르던 학습자는, 연구자의 말을 전혀 이해하지 못한 것이다. 그래서 무슨 말을 해야 할지 몰라 어리둥절한 표정만 지어보였다. 이런 경우에는 화용론적 관점에 입각하여, 특정 동사나 표현이 본래 가지는 의미로 쓰이는 경우 외에도 다른 상황에서 어떤 의미와 기능을 가지고 쓰이는지 학습자에게 예를 들어가며 가르칠 수 있다면, 위와 같은 의사소통 문제는 해결할 수 있다고 본다.

지금까지 살펴본 예들은 단순한 동사활용이나 명사적 · 동사적 일치 등 언어적 차원과는 전혀 다른 차원의 오류들이다. 사실 외국어 습득 과정상의 오류는 두 언어 간의 문화적 차이에서 기인하는 것으로부터 출발하여, 대부분 영어

학습 경험을 가지고 있음으로 해서 기존 영어지식을 적용할 때 발생하는 오류, 같은 단어나 표현도 상황에 따라 다른 뜻으로 쓰이는 경우에 대한 화용론적 지식의 부족으로 인한 의사불통까지, 그 오류는 다 열거하기조차 힘들다. 앞으로 많은 연구가 진행되어 지금까지 알아본 이러한 오류들이 어떤 과정을 거쳐 교정되고, 또 중요하게 다뤄져야 할 오류들은 무엇이며, 어디까지가 언어 · 문화적 지식의 부족에서 오는 것이고, 어느 선까지 의사소통 전략의 하나로 이해해야하는지, 또 언제 오류를 화석화 현상으로 판단하고 교정에 들어가야 하는지 등등 해결 방법을 찾아볼 수 있으면 좋을 것이다.

Ⅲ. 결론

현재 브라질 정부가 공인하는 유일한 포르투갈어능력 인증시험인 Celpe-bras나 유력한 영어능력 평가시험인 Toeic이나 Tofle의 경향이 뚜렷이 보여주듯이, 어학능력 시험은 상황 파악과 의사소통 능력측정으로 그 비중이 옮겨가고 있다. 언어능력을 평가하는 위주의 시험에 대비하기 위한 것이 아니더라도, 현대에 들어 인터넷 등을 통한 즉석 의사소통의 필요성이 점점 커지면서 좀 더 정확한 의사소통 능력과 순발력이 요구되고 있다고 할 수 있다.

본 연구에서는 포르투갈어를 배우는 한국인학습자들의 중간언어에 나타나는 오류를 중심으로 의사소통 전략을 살펴보았다. 그리고 오류를 최신 외국어 학습이론 연구에서처럼 새로운 시각으로 해석해야한다는 것과 이를 무조건 고쳐야하는 대상이 아닌 중간언어 발달의 정보로 간주하고 중간언어의 추이과정을 파악하는 것이 중요하다고 강조하고 있다. 오류를 통해 Selinker가 제시한 외국어 습득과정의 주요 5가지과정도 알아보았으며, 특히 의사소통 전략을 중심으로 한국인학습자들이 쓰는 다양한 형태의 전략을 관찰하였다. 이 연구를 통해 본 연구자는 한국인학습자들이 보이는 포르투갈어의 습득 상의 오류 내지는 의사소통상의 문제점을 어떻게 해소할 수 있을 지에 대해 다음과 같이 세 가지 방안을 제시하고자 한다.

첫째, 학습초기부터 의사소통의 기회를 높여줌으로써 발음과 간단한 표현에 자신감을 갖게 하고 자연스럽게 말할 수 있도록 최대한 도와야한다. 단순히 교실에서 언어규칙을 익히는 것만으로는 학습자 자신이 알고 있는 문법수준에

상응하는 의사소통이 사실상 불가능하다. 따라서 발화기회가 많아질수록 학습자는 목표어에 더 큰 관심을 갖게 되고 자발적으로 의사소통에 참여하게 되어 궁극적으로는 바람직한 학습과정을 밟게 될 것이다.

둘째, 학습자들이 목표어 의사소통에 심리적 부담을 덜 느끼며 참여할 수 있도록 배려해야 한다. 어느 언어든 마찬가지지만, 같은 의미를 표현할 때에도 거의 대부분 화자에 따라 다양한 문법구조와 어휘 선택이 이루어진다. 목표어를 가르치는 교수자는 학습자들의 다양한 표현에 어느 정도 관용적으로 대응함으로써 최대한 심리적 부담을 덜어주는 태도가 필요하다. 물론 의사소통이 불가능해질 위험이 있을 때는 의사소통이 잘 이루어지지 않는 이유를 설명해 줘야 하며, 학습자가 원하거나 좀 더 높은 수준의 지식을 소화해 낼 수 있다고 판단될 때는 적극적으로 교정해줘야 한다. 그 외의 경우는 학습자의 시도를 가능하면 긍정적으로 받아들이는 자세가 필요하다고 본다. 물론 적절한 때에 좀 더 나은 표현, 정확한 표현을 수시로 제공할 수 있다면 더 없이 좋을 것임은 당연하다. 또한 학습자의 발화에서뿐만 아니라 문어 과제에서도 '문법적으로 올바른가'(grammaticality)를 따지기보다는 '용인할 수 있는가'(acceptability)에 초점을 두고 학습자가 글의 요지를 충분히 전달하고 있는가에 집중할 수 있도록 독려해야 한다.

셋째, 학습자에게 학습 전략이나 의사소통 전략을 주지시켜 적극적인 학습자가 될 수 있도록 훈련할 필요가 있다. 이는 특히 발화나 글쓰기에 있어서 좋은 결과로 이어질 것으로 생각된다. 사실 목표어를 문법에 맞게 쓸 줄 아는 것이 문법 규칙을 전체적으로 숙지하고 있음을 나타내는 것이 아닐 수도 있다. 예를 들어, 모국어와 목표언어간의 큰 차이가 있는 문법적인 부분은 아예 사용빈도가 낮아 오류로 드러나지 않을 수도 있기 때문이다. 그러므로 학습자가 목표어를 얼마나 깊이 이해하고 있는지 제대로 알아내기란 힘들다. 그러나 분명한 것은 문법과 의사소통 능력과의 상관관계 연구에서 보여주듯이 문법이 의사소통 능력에 절대적으로 필요한 요소는 아니지만 수준 있는 의사소통을 위해서는 문법 지식이 필요하다(조윤경 2003). 따라서 바람직한 학습 전략과 의사소통 전략을 가르치고 적절한 시기에 오류를 정정해 줌으로써 정확한 언어구사를 도울 수 있도록 지도할 필요가 있다.

끝으로 중간언어에 관련한 자료수집과 분석이 축적되어 중간언어의 발달 추이를 알 수 있게 된다면, 중간언어 나름의 체계를 알 수 있을 것이란 가정을

해본다. 그렇게 되면 효과적인 외국어과정 설계나 학습 자료의 개발도 가능할 것이다. 특히 단기 외국어과정에 유용할 것으로 보이는데 적은 시간에 최대의 효과를 가져 올 열쇠가 될 수 있지 않을까 한다. 학습자의 중간언어를 통해 밝혀낸 습득순서[8]를 바탕으로 외국어교육과정을 설계하되, 실생활에서의 사용빈도나 규칙의 일반화 가능성이 큰 것, 나아가 응용 및 파급 효과가 큰 것을 먼저 제시함으로써 학습자들을 도울 수 있을 것이기 때문이다. 이것이 가능하게 된다면 외국어 습득 초기 단계에서부터 학습자가 보다 효과적으로 의사소통에 임할 수 있게 되어 학습발달 단계를 가속화 할 수도 있을 거라고 본다.

참고문헌

김한철(2005), 「브라질 포어의 정관사 기능에 대한 연구」, 한국포르투갈-브라질학회, 서울: 중남미연구소.

이민경(2005), “대화 상대자에 따른 의사소통전략 사용 양상 연구”, in 이해영 편, 『한국어학습자의 중간언어 연구』, 커뮤니케이션북스.

이해영 외(2005), 『한국어학습자의 중간언어 연구』, 커뮤니케이션북스.

김재욱(2005), 「한국어 학습자의 시제표현 문법형태의 용법별 중간언어 연구」, 언어과학연구, 32집.

김은주(1998), 「외국어 학습 전략의 사용의 필요성과 지도방안」, 응용언어학, Vol. 14, No. 2, 서울:응용언어학회.

강현화 & 조민정(2004), 「언어에 드러난 문화적 차이에 대한 소고」, 응용언어학, Vol. 20, No. 1, 서울:응용언어학회.

조윤경(2003), “The Role of Grammatical Knowledge in the development of Pragmatic Ability: The case of Korean adult ESL learners”, *The Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 19(2), pp. 69-92.

Almeida Filho, J. C. P. & Lombello, L. C.(orgs)(1989), *O Ensino de*

8) 학습자가 보이는 중간언어에서 볼 수 있는 습득순서는 사실 교실에서 배운 학습내용(외국어 습득환경)에 따른 실제적으로 목표어권 국가 내(제2 언어 습득환경)에서의 습득과 다소 다를 수 있다.

Português para Estrangeiros. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, Pontes Editores.

Almeida Filho, J.C.P.(2001), *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J.C.P.(2005), *Linguística Aplicada: Ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes.

Brown, H. D.(1994), *Principles of language learning and teaching,* NJ: Prentice Hall Regents 신성철 역(1998)『외국어교수・학습의 원리』, 한신출판사.

Canale, M. & Swain, M.(1980), "The Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, Vol.1.

Diane Larsen-Freeman(2000), *Techniques and principles in language teaching*. 2nd edn, Oxford: Oxford University Press.(2000) 방영주 역(2003)『외국어교육의 교수기법과 원리』, 동인출판사.

Ellis, R.(1985), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Im, Doo Bin(2004), "Aquisição do tempo composto em português, como língua estrangeira e segunda língua, por coreano". Dissertação de Doutorado. Univ. Estadual de Mesquita Filho, SP.

John W. Oller, Jr. and Patricia A. Richard-Amato(eds)(1983), *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers,* Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers.

Lee, Bollen Vicki(2001), "A different approach to enhancing fluency in the EFL classroom", *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 17(2), pp. 197-214.

Lim, Eunsuk(1991), "Aquisição da preposição "de" por um falante de língua posposional", Dissertação de Mestrado, Unicamp, SP.

Lima, M.S.(2002), *A Língua Estrangeira em Sala de Aula: Pesquisando o Processo e o Produto,* Porto Alegre: Safra Luzzatto.

Rottava. L.(2002), "Contribuições das estratégias de comunicação para a

aquisição de L2", *A língua estrangeira em sala de aula :pesquisando o processo e o produto,* Porto Alegre: Safra Luzzatto.

논문투고일자: 2007년 10월 7일
심사완료일자: 2007년 12월 6일
게재확정일자: 2007년 12월 10일

임은숙(Lim, Eun-Suk)
한국외국어대학교 포르투갈어과
E-mail: olinda@hanmail.net