# 참여자 관찰을 통한 언어 상호행위 연구*

## - 태국 현지 한국어 수업을 중심으로 -

남 경 란 (대구가톨릭대학교)
〈dbstjf47@cu.ac.kr〉

# 1. 서론

## 가. 연구 목적

이 글은 태국 현지에서 행해지고 있는 한국어 수업을 중심으로 참여자 관찰을 통해 언어의 상호행위를 분석하는 데 그 목적이 있다.

한국어교육에서 이중언어 사용 현상은 모어 이외의 언어에 접촉하고 있는 화자들의 언어 전략이나 중간언어 특성으로 연구되어 왔지만 참여자 관찰을 통한 언어 상호 행위에

* 이 논문은 2014년도 대구가톨릭대학교의 교비 지원을 받아 연구되었음.

대한 연구는 그다지 많지 않다. 참여자 관점(Teilnehmerperspektive)과 관찰자 관점(Beobachterperspektive)은 철학과 사회학에서 주로 사용하는 개념으로, 최근에는 교육학이나 법학, 한국어교육학에서도 자주 사용하고 있는 용어이다. 그런데 오늘날 학계에서는 이 두 가지 관점이 혼재되어 '참여 관찰'이라는 연구 방법을 낳았으며, 이 연구 방법과 관련하여 김병수(2007:71)는 "참여 관찰은 연구자가 직접 연구 대상의 행위에 참가하면서, 그들의 행위나 대화뿐 아니라 연구자 자신이 경험한 것이나, 느낀 것 등까지 사용하는 연구방법"이라고 명시하기도 하였다.

'참여자 관점'은 "이해"를 지향하는 정신과학의 방법과 깊은 관련을 맺고 있으며, '관찰자 관점'은 "설명"을 지향하는 자연과학의 방법과 연관을 맺고 있다. 이러한 '참여자 관점'과 '관찰자 관점'은 언어분석을 통해 두 관점을 새롭게 이해할 수 있다.[1] 이러한 논의는 독일의 역사학자 드로이젠(J. G. Droysen) 이래 진행된 "설명-이해 논쟁"과 관련이 있는 방법이원론과 관련이 깊으며, 방법이원론의 단서는 철학자 딜타이에 의해 본격적으로 정립된다. 딜타이에 따르면 자연과학의 방법은 "설명"하는 것으로 이것은 '외부적'이고, '중립적'이며 실천을 직접 지향하지는 않는다. 이런 점에서 이 방법은 '관찰자' 관점에 상응한다.[2] 그러므로 이 글에서 사용한 '관찰자 관점'은 딜타이가 제시한 '관찰자 관점'과 같은 의미이다.

언어의 상호행위 연구에서의 주된 것은 한국어교사와 학습자가 서로 간에 어느 정도의 의사소통을 하는가를 살피고, 그 가운데서 문제점을 파악하고 해결 방안을 제시하는 것이라 판단된다.

그런데 의사소통을 연구한 학자들은 제2언어로 의사소통할 때 의사소통 전략이 존재하며, 그 역할이 중요하다는 사실에 대부분 동의한다(Bialystok, 1990:116). 이러한 이유로 Canale & Swain(1980)에서 언어 능력을 구성하는 요소 중 하나로 전략적 능력을 포함한 후, 전략이 언어 능력 발전에 기여하는바와 함께 구체적인 전략의 구성 요인을 밝히기 위한 연구도 끊임없이 진행되어 왔다.[3]

한국어 교육 분야에서도 의사소통 전략의 역할은 다양한 관점에서 연구되어 왔지만, 각각의 연구에서 정의하고 있는 의사소통 전략과 구체적인 항목 간에는 상당한 차이가 존재한다. 정명숙(2013)에서 지적하듯이 언어 교육 분야 내에서도 전략에 대한 개념과 그 구성 요인에 대한 합의가 부족한 형편이다. 언어 학습 전략과 의사소통 전략에 대한 논의가 혼재되어 나타나 있고, 언어 학습 전략과 언어 사용 전략을 각각 이해 영역과

1) 양천수(2006:109) 참조.
2) 양천수(2006), 106-107쪽 참조.
3) 강현주(2013) 참조

표현 영역으로만 한정하여 규정하기도 하고[4], 언어 학습 전략을 언어 학습자가 학습 중의 문제를 해결해 나가는 방법으로, 언어 사용 전략은 언어 학습자가 가지고 있는 지식을 사용할 수 있는 방법으로 해석[5]하기도 한다. 이렇듯 한국어교육 현장에 적용할 수 있는 의사소통 전략의 항목이 다양한 관점에서 산발적으로 제안되고 있는 실정이다. 그뿐만 아니라 의사소통 전략 관점에서의 태국 현지 한국어 수업을 바탕으로 한 연구는 아직까지 없다. 이에 본 연구자는 태국 현지 중등학교에서 실제 한국어교육 수업 시간에 이루어지는 한국어교사와 학습자 간의 소통, 그리고 이를 통해 이루어지는 학습활동의 상호 관계가 한국어교육에 미치는 영향을 알아보기 위해 관찰자 관점의 참여관찰 연구를 수행하였다. 이는 해외 현지 한국어수업에서 이루어지는 교사와 학습자의 상호행위를 통해 한국어교사의 한국어교육 방법뿐만 아니라 바람직한 한국어교육 방법을 찾는 데도 도움이 될 것으로 판단한다.

따라서 이 글에서는 태국 현지에서 행해지고 있는 한국어 수업을 참여 관찰하여 관찰자 관점으로 한국어교사와 학습자 간 언어의 상호행위를 분석하고자 한다.

# 2. 언어 상호행위 분석

## 2.1 언어 상호행위의 중요성

강현주(2013)에서는 '상호작용을 활성화하기 위한 의사소통 전략'으로 ① 주제 탐색하기, ② 주제 유지를 위한 세부 내용 질문하기, ③ 균등한 대화 순서 유지하기, ④ 상대방의 발화 내용 보완정리하기, ⑤ 경청하고 있다는 신호 보내기 등을 제시하였다. 이를 정리하면 교사나 학습자가 학습 활동 중에 대화가 단잘될 시에는 새로운 주제가 될 만한 화제를 도입하기 위한 질문을 하거나 이에 관련된 담화를 시작하도록 노력하여야 하며, 발화의 기회를 어느 한 쪽이 혼자 독점하지 않고, 상대방이 하려는 말을 끝맺지 못할 때, 발화를 완성하도록 도와주거나 상대방의 말을 정리하는 배려와 대화 도중 대화 흐름에 영향을 주지 않으면서도 적절하게 반응(맞장구)을 해 주는 것은 대화의 유지에 중요한 역할을 한다는 것이다.[6]

상호작용 가설은 제2언어 습득과 관련하여 첫째, 습득을 위해서는 이해 가능한 입력이 필요하며 둘째, 의사소통적 문제점을 해결하기 위해 의미 협상을 해결하는 과정에서 나타나

---

4) 정명숙(2013:60)
5) 김영주(2013:146)
6) 보다 자세한 것은 강현주(2013)를 참조할 수 있다.

는 상호작용적 수정은 입력을 학습자가 이해하도록 만든다는 가설이다.[7] 상호작용 가설은 교사에 의해 단순화된 입력어의 역할이 중요하다는 것을 인정하지만 일방적으로 교사나 원어민이 단순화된 입력어를 제공해주기 보다는 실제 학습자와 원어민 사이에서 발생되는 상호작용 과정에서 상호 조정이나 의미 협상을 통해 조정된 입력이 학습자의 이해를 돕는데 더욱 효과적이다.[8]

한국어교육 연구에서 상호작용 가설을 적용한 연구로는 앞서 언급한 강현주(2013) 이외에도 정화영(1999), 손희연(2006), 이미향(2012) 등을 들 수 있다. 이 가운데 정화영(1999)은 FSI(Foreign Service Institute) OPT(OralProficiency Test)를 분석하여 상호작용능력을 말하기 평가 구인에 포함할 것을 주장하며, 상호작용능력을 평가할 수 있는 평가 요소로 '상호작용 전략'을 선정하였다. 이 연구에서는 상호작용능력은 '상호작용 관리'와 '의미 협상', 즉 상호작용의 형식을 통제할 수 있는 능력과 내용을 전개할 수 있는 능력으로 구분하였다. 하지만 이러한 구분이 이 연구에서 제시한 평가 항목인 '상호작용 전략'과 어떠한 관계를 갖는지를 설명하지 못했다. 그리고 손희연(2006)은 프랑스의 한국어 수업에서 관찰되는 유형과 기능을 바탕으로 한국어 수업 상황의 코드 스위칭에 대해 연구하였다. 여기서 손희연은 '담화 조직화에 관련된 코드 스위칭' 유형과 '참여자 특성과 관련된 코드 스위칭' 유형에 대해 논의하고 각기 다른 언어 화자들이 상호행위의 이어지는 흐름 속에서 이 두 가지 유형이 어떤 관계를 가지는지에 대해 논의하였다. 또한 이미향(2012)은 참여자 인식과 대인 관계 형성을 중심으로 한국어 언어문화교육에서의 사회적 상호작용에 대해 고찰하였다. 이를 통해 한국어 실제 수업에서 교수자는 학습자에 대한 청자로서의 인식이 있었으며, 청자에 대한 개인적 관련성과 청자의 요구, 사전지식, 지적 수준을 고려하여 학습자와 사회적 의사소통을 수행하고 있음을 밝혔다.

한국어교육에서의 교사나 학습자가 학습 활동 시에 서로 간의 언어 상호행위가 어떤 방식으로 일어나고 있으며, 의사소통의 문제들은 어떻게 해결해 나가는지를 알 수 있다면 해외 현지 한국어교육 현장에서 발생하는 문제점을 파악하고 그 해결 방안을 찾는 데 보탬이 될 것이라 판단된다.

### 2.2 분석 대상 및 분석 방법

이 연구에 사용된 분석 대상 자료는 연구 현장의 참여 관찰을 통해 수집한 동영상 자료이다.

연구 현장의 참여 관찰은 2014년 2월과 2014년 7월에 태국 중등학교의 4, 5, 6학년

---

7) 이진영(2007:15)

8) 보다 자세한 것은 이진영(2007)를 참조할 수 있다.

학생들의 초급한국어 교실 수업에서 이루어졌다. 이때의 참여 관찰은 앞서 서론에서도 언급한 바와 같이 딜타이가 제시한 '관찰자 관점'과 같이 수업에서의 '외부적'이고, '중립적'이며 실천을 직접 지향하지는 않는 관찰자 관점의 참여 관찰이었다. 참여 관찰 시 동영상 촬영과 음성 녹음을 병행하였으며, 학습자들에게는 객관적인 관찰을 위해 동영상 촬영과 음성 녹음 병행 사실을 알리지 않았다. 영상 및 녹음 자료는 동일한 교사가 진행하는 학생들을 대상으로 수집하였으며, 이 가운데 한국어 초급 학습자들의 수업 자료만을 대상으로 하였다. 수집한 동영상은 학습자들의 비언어 행위와 언어 행위를 정밀하게 분석하고, 녹음 자료들은 데이터베이스를 구축하였다. 그리고 분석된 자료를 바탕으로 합리적인 결론 도출을 위해 기존 연구자들의 선행연구를 참고하였다.

특히 현장 참여 관찰 자료는 음성 녹음이 포함되어 있는 30분에서 1시간 분량의 총 15개 동영상이며, 이들 동영상 자료는 태국인 현지교사의 소수민족언어 수업 자료 3개, 태국인 현지교사의 한국어 수업 자료 9개, 한국인 파견교사의 한국어 수업 자료 3개로 구성되어 있다. 태국인 현지교사[9]의 소수민족언어 수업은 태국 북동부 지역과 라오스 메콩강 동쪽에 살고 있는 푸타이족[10]의 언어 수업이다.

연구자가 참여 관찰한 수업은 한국어교사 경력 3년 차인 한국인 파견교사와 한국어교사 경력 3년 차인 태국인 현지교사의 수업이다. 현장 참여 관찰 시에는 수업에 참여하고 있는 교사 및 학생들의 상호행위에 지장을 주지 않기 위해 수업 참여자들과 최대한 거리를 유지하였다. 그리고 수집한 자료 중에 참여자 관찰을 통한 언어 상호행위 연구에 적합하다고 판단되는 1시간 분량의 수업 자료 8개를 선정하여 수업 과정에서 일어나고 있는 상호행위 관련 모든 내용을 전사하였다. 이때의 수업 자료 8개는 태국인 현지교사의 한국어 수업 자료 5개와 한국인 파견 교사의 수업 자료 3개이다.[11]

분석한 자료의 목록은 아래의 〈표 1〉과 같으며,[12] 음성 녹음 자료는 태국어 전사, 태국어 전사에 해당하는 한국어 발음 전사, 한국어 번역 전사의 3단계로 제시하였다. 이때의 전사는 언어자질, 즉 억양이나 장단 등과 휴지(休止) 등에 대한 전사는 제외하였으며, 다만 머뭇거림(---)이나 의문(?), 강조(!) 등에 대한 전사는 포함하였다.[13]

---

9) 이 교사는 태국 북동부 지역 중등학교 교장이며, 지역 푸타이족 종친회 회장이기도 하다.

10) 푸타이족은 라오스의 타이 쪽 국경 부근 메콩강(Mekong R.) 동쪽 구릉지에 거주하는 소수종족. 타이 북동부에도 일부가 살고 있으며 주로 농업에 종사한다. 인구는 라오스와 타이의 종족을 합하여 약 20만 명(2000년)으로 추산된다.(두산백과사전 참조)

11) 태국어와 푸타이어로 진행된 태국인 현지교사의 소수민족언어 수업은 '언어 상호행위 연구'의 참고 자료로 활용하기 위해 단순 참관하였다.

12) 분석에 이용한 자료의 목록은 태국인 현지교사의 한국어 수업 자료와 한국인 파견 교사의 수업 자료 목록만 제시하기로 하고, 전사내용은 한국어교사와 학습자 간 언어의 상호행위를 파악할 수 있다고 판단되는 부분의 내용만 제시하기로 한다.

〈표 1〉 분석한 자료 목록 표

| | 자료 번호 | 자료 수집 일 | 참여자 | 비고 |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 102723 | 2014년 2월 4일 | 교사, 학생(15명) | 태국인 현지교사 |
| 2 | 103916 | 2014년 2월 10일 | 교사, 학생(15명) | 〃 |
| 3 | 130928 | 2014년 7월 2일 | 교사, 학생(15명) | 〃 |
| 4 | 144531 | 2014년 7월 9일 | 교사, 학생(10명) | 〃 |
| 5 | 145100 | 2014년 7월 16일 | 교사, 학생(5명) | 〃 |
| 6 | CAM00118 | 2014년 2월 10일 | 교사, 학생(50명) | 한국인 파견교사 |
| 7 | CAM00119 | 2014년 2월 11일 | 교사, 학생(50명) | 〃 |
| 8 | CAM00236 | 2014년 2월 17일 | 교사, 학생(50명) | 〃 |

그런데 아래의 2.3.의 참여 관찰 자료 분석에서는 논문의 지면 상 위의 자료 목록 가운데 한국어교육에서의 교사나 학습자가 학습 활동 시에 서로 간의 언어 상호행위가 어떤 방식으로 일어나고 있으며, 의사소통의 문제들은 어떻게 해결해 나가는지를 알 수 있다고 판단되는 목록 2(103916)과 목록 6(CAM00118)을 설명 대상으로 교사의 질문과 학습 진행 상황에 반응하는 학습자의 청자반응표현 수행 양상을 분석할 것이다.

교사와 학습자 간에 이루어지는 수업에서는 이해관계와 경험 등의 차이로 인해 묵시적 갈등이나 수업 내용 전달에 있어 상당한 오류가 발생할 수 있다. 이는 일방적인 수업을 하는 교수자일수록 그 정도가 심하다. 이를 해결하기 위해서는 교사가 미리 학습자의 학습능력 수준을 고려하여 수업 내용을 설계해야 하며, 수업 결과에서 발생한 오류 요인을 분석하여 그것을 해결하는 방안을 제시할 필요가 있다. 수업 결과에서 발생한 오류 요인을 분석하여 적합한 해결안을 제시하기 위해서는 교사와의 사전 조사를 통해 보완책을 제시하는 것이 한국어교육 수업에서 발생하는 학습활동에서 발생하는 오류를 최소화할 수 있을 것이다.

## 2.3 연구 자료 분석

대화행위는 문화적 · 사회적 맥락에서 광범위하게 분석되어야 하며, 의사소통 사례를 분석할 때 말의 기능을 가장 먼저 고려해야 한다. 의사소통 분석에 대한 민족지학적 접근법에서는 의사소통 규칙의 문화적 특정성과 가술을 요하는 요인들의 전체성을 강조한

13) 음성 녹음 자료 전사는 태국 현지에서 3년간 파견교사로 근무한 경험이 있는 대구가톨릭대학교 대학원 외국어로서의한국어교육전공 석사과정 전혜리 선생님의 도움을 받아 작성한 것임을 밝힌다.

다. 여기서 가장 중요한 요인은 배경, 참여자, 화제 및 목적이다. 이 성분들은 상호 의존적이라는 사실을 유념해야 한다. 어느 한 요인의 상대적 중요성은 화자의 전체 상황에 대한 평가와 예측 결과의 판단에 달려 있다.[14)]

김용진 역(2002)에 의하면 의사소통 배경은 격식성이 높은 경우에서 격식성이 낮은 경우에 이르는 연속선으로 분류할 수 있으며, 대화의 참여자, 화제와 대화 목적은 직선적이 아닌, 배경과 전반적인 맥락의 제약을 받는다. 오히려 사람들은 전반적인 대화 상황과 사회적인 상황을 평가한 후에 말할 방법을 선택한다. 발화 목적과 효과에 따른 화행(speech act)의 분류는 John Austin이 제시한 것으로 화자가 말로 표현한 내용이 담겨 있는 '발화 행위(locutionary act)'와 질문하거나 질문에 답하기, 정보나 확신이나 경고를 주기, 확인하기, 의도 발표하기, 비평하기 등의 '발화 수반 행위(illocutionary act)', 청자의 감정과 사고 혹은 행동에 영향을 미치는 '발화 영향 행위(perlocutionary)'로 나눌 수 있다.[15)]

학습 중에 일어나는 교사의 질문에 대해 이진영(2007:12-13)에서는 Kearsley(1976)이 분류한 '반향적 질문', '지식적 질문', '표현형 질문', '사회적 통제 질문'과 Long과 Sato(1983)에서 분류한 '반향적 질문'과 '지식적 질문'으로 유형을 분류하고 있다. 이 가운데 Long과 Sato(1983)에서의 '반향적 질문'은 이해 점검, 설명 요구, 확인 점검 등의 질문 유형을 뜻하며, '지식적 질문'은 정보 질문, 확인 질문, 표현형 질문, 수사학적 질문 등을 뜻한다.[16)]

그리고 교사의 질문과 학습 진행 상황에 반응하는 학습자의 청자반응표현 수행 양상에 대해 노희진(2006)은 '단순 반응하기', '동의하기', '감정 표현하기', '내용 확인하기', '발화 유도하기', '발화 완결하기'의 7가지로 분석하였으며, 이경주(2008:26-27)는 학습자의 청자반응표현 수행 양상의 기능 및 표현형식 분석 틀을 '듣고 이해', '동의 및 찬성', '놀람, 기쁨, 부러움 등 청자의 감정을 나타낼 때 사용하는 감정 표현', '화자 발화를 강조할 때 사용하는 화자 발화 강조', '다음 발화를 유도하거나 설명을 요구할 때 사용하는 발화 유도', '다음 발화를 예측하여 화자의 발화를 돕고자 할 때 사용하는 발화 완결', '화제 전환부나 대화 종결부에서 대화의 공백을 없애기 위해 사용하는 공백 없애기'의 7가지로 제시한 바 있다.

따라서 여기에서는 이진영(2007)과 노희진(2006), 그리고 이경주(2008)의 분석을 기본 바탕으로 하여 태국 현지 한국어 수업 현장의 참여 관찰을 통해 수집한 자료를 분석하고자 한다.

---

14) 김용진 역(2002:96)
15) 보다 더 자세한 것은 김용진 역(2002)를 참조할 것
16) 보다 자세한 것은 이진영(2007)을 참조할 수 있다.

### 1) 태국 현지인 한국어교사의 언어 상호행위 분석

한국어교육에서의 교사나 학습자가 학습 활동 시에 서로 간의 언어 상호행위가 어떤 방식으로 일어나고 있으며, 의사소통의 문제들은 어떻게 해결해 나가는지를 알아보기 위해 태국의 중부 지역에 위치한 펫차부리에 있는 중등학교의 태국 현지인 한국어교사의 수업을 관찰하여 분석하였다. 이 교사는 태국 남부 지역에 있는 송클라 대학의 한국어학과를 졸업한 여성이다. 이 교사는 현재의 학교에 교사로 오기 전까지 한국어를 교육한 경험은 없으나, 한국 무역회사 구매팀에서 2년간 통역업무를 맡은 경험이 있으며, 이 학교에는 작년 9월부터 한국어교사로 일하고 있는 29세의 여성이다.

본 연구자가 관찰한 이 여교사의 수업 내용은 '한국어 받침', '반갑습니다', '이름이 뭐예요?', '한국어 받아쓰기' 등 한국어 초급 수업이었다. 이 수업에서 본 연구자가 관찰한 결과를 정리하면 교사의 교수법과 학생들의 수업태도 및 활동, 그리고 언어를 통한 교사와 학생 간의 상호행위의 3가지로 집약할 수 있다.

먼저, 태국 현지 한국어교사가 교실에서 학습활동 시에 한 모든 행동과 교수법을 관찰한 결과 이 교사는 목소리와 성량이 작은 편이며, 학습에 참여하고 있는 학생이 5명, 때로는 15명 이내임에도 불구하고 교단 앞에서만 움직임을 보이며, 학생들과의 소통 시 그다지 크지 않은 손짓과 몸동작을 하였다. 별도로 사용하는 교재는 없이 종이 복사본으로 수업을 진행하고 있었으며, 소리[발음]를 고려한 받침교육과 주로 따라 읽기 수업에 많은 시간을 할애하고 있었다. 문장 교육의 경우에는 한국어 문장을 먼저 읽고 그 다음에 태국식 발음을 적어 학생들에게 따라 읽게 하였으며, 칠판에 판서 할 때는 왼손을 사용하고 있었다. 다음으로 이 수업에 참여한 학생들의 수업태도와 활동을 관찰한 결과 다소 경직된 분위기, 교사를 중심으로 몇 번째 줄에 있느냐에 따라 수업 태도는 달랐다. 즉 앞줄(첫째 줄, 둘째 줄)에 있는 학생들은 교사의 질문과 학습활동에 적극적이며 집중을 보이는 반면, 셋째 줄에 있는 학생들은 집중은 하나 다소 비적극성을 띄며 넷째 줄에 앉은 학생들은 교사가 판서할 때는 주의가 산만하며, 자기들끼리 수업과 무관한 행동들을 하는 모습이 자주 목격되었다. 특히 수업이 시작한지 5분이 지나 교실에 들어오는 학생도 2명이 있었다. 그리고 마지막으로 수업 진행 시 교사와 학생 간의 상호행위를 관찰한 결과 교사와 학생 간의 언어를 통한 상호행위는 그리 많지 않았다. 주로 교사가 학생들에게 학습이 되었는지에 대한 확인 질문, 설명을 요구하는 질문, 확인을 점검하는 질문이 있었을 뿐, 이에 대한 학생들의 궁금 사항이나 의문점에 대한 질의와 응답은 이루어지지 않고 있었다. 이는 초급 한국어 수업이라는 특수성 때문일 수도 있으며, 혹은 태국 현지의 중등학교 교육 방침 및 교수법의 영향 때문일 수도 있으나 현지인 한국어교사가 활용하고 있는 교수법의 문제일 수도 있다고 판단된다.

학습 중에 한국어교사가 학생들을 상대로 어떤 질문과 어떤 화법을 사용하고 있는지 보다 더 명확한 분석을 위해 본 연구자가 참여 관찰하여 수집한 음성 녹음 자료를 바탕으로 알아보고자 한다.

〈표 2〉 자료 130928의 내용 전사

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 00:01 | 반갑습니다 빼와 아라이 억씨 양 카 | 반갑습니다 แปลว่า อะไร ออกเสียง ค่ะ | 반갑습니다 번역하면 뭐지? 읽으면요? |
| 00:23 | 완니 떠빠이 나 짜 빠이 이씹하 반갑습니다 인디티다이루짝 | วันนี้ ตอไปนะ จะ ไป 25 반갑습니다 ยินดีที่ได้รู้จัก | 오늘 다음 페이지 넘어가서 25쪽 반갑습니다 - 반갑습니다 |
| 00:30 | 붓손타나 니 미 앤디 래우꺼 미 수잔 차이마이 | การสนหนา นี้ มี 앤디 แล้ว ก็ มี 수잔 ใช่ไหม | 회화에 앤디 그리고 수잔이 있어 맞지? |
| 00:41 | 앤디 억 와 아라이카 아 앤디예요 차이마이 | 앤디 ออกว่า อะไรค่ะ 앤디예요 ใช่ไหม | 앤디 ? 는 뭐지? 아 앤디예요 맞지? |
| 00:51 | 마이미 뚜어싸콧 싸이 예요 쑤언 타이 뚜어싸꼿 | ไม่มี ตัวสะกด ใส่ 예요 สวน ไทย ตัวสะกด | 받침이 없으면 예요를 넣고 이것이 받침 |
| 01:01 | 수잔 아 니 뚜어싸꼿 차이마이 뚜어싸꼿 차이마이카 – 차이 아라이 이에요 | 수잔 อันนี้ ตัวสะกด ใช่ไหม ตัวสะกด ใช่ไหมค่ะ –ใช่ อะไร 이에요 | 수잔 이게 받침 맞지? 받침 맞지요? 맞아요 이에요는 뭐지? |
| 01:17 | 예요 마 짝 이다 이다 싸라 이 차이 이다 빼와 아라이 이다 빼와 아라이 빼와 뻰 빼와 크 | 예요 มาจาก 이다 สระ 이 ใช่ 이다 แปลว่า อะไร 이다 แปลว่า อะไร แปลว่า เป็น แปลว่า คือ | 예요는 '이다'에서 왔어 모음 이 맞아 번역하면 뭐지? '이다' 번역하면 뭐지? 번역하면 뻰 그리고 크 |
| 01:38 | 크 안니 카 수잔 카 | คือ อานนี้ ค่ะ 수잔 ค่ะ | 이거요 수잔이요 |
| 01:47 | 탐 니쁘라욕 탐 와 츠 아라이카 츠 아라이 카 | ทำ ประโยก ถามว่า ชื่อ อะไรค่ะ | 이번 질문은 문장 질문은 이름이 뭐예요? 이름이 뭐예요 뭐지? |
| 01:55 | 이름이 뭐예요 차이마이카 이름이 | 이름이 뭐예요 ใช่ไหมคะ 이름이 | 이름이 뭐예요 맞지요? 이름이 |
| 02:17 | 이름 빼와 아라이 | 이름 แปลว่า อะไร | 이름을 번역하면 뭐지? |
| 02:18 | 이름 빼와 츠 이 크 아라이 카 또아 츠 쁘라탄 차이마이 | 이름 แปลว่า ชื่อ 이 คือ อะไรคะ ชื่อ ประธาน ใช่ไหม | 이름을 번역하면 츠 이는 무엇이지요? 이름이 주어 맞지? |
| 02:25 | 썽툼 은/는 깝 이/가 차이 또아 티 썽 이/가 | 썽툼 은/는 กับ 이가 ใช้ ตัว ที 2 이/가 | ?? 은/는 하고 이/가 맞아 두번째라 이/가 |
| 02:37 | 탐마이 차이 이 룩 차이 또아 미 받침 ?? 빼와 | ทำไหม ใช้ 이 ลูก ใช้ ตัว มี 받침 ?? แปลว่า | 왜 이를 사용했지 얘들아 이거는 받침이 있고 ?? 번역하여 |
| 02:45 | 미 또아싸꼿 뭐예요 뭐 빼와 아라이 예요 어 츠 아라이 카 렁 탐 메 이름이 뭐예요? | มี ตัวสะกด 뭐예요 뭐 แปลว่า อะไร 예요 อ่อ ชื่อ อะไรคะ ลอง ทำ 이름이 뭐예요? | 받침이 있으면 뭐예요 뭐는 번역하면 예요 어 이름이 뭐예요? 연습해보자 이름이 뭐예요?? |

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 03:14 | 이름이 뭐예요? | 이름이 뭐예요? | |
| 03:29 | 껀 이에요 네 잘 했어요 | 껀 이에요 네 잘 했어요 | |
| 03:33 | 타 벅 와 차이 빼와 차난 카오 벅 와 아니에요 차이마이카 | ถ้า บอกว่า ใช้ แปลว่า ฉะนั้น เขา บอกว่า 아니에요 ใช่ไหมคะ | 만약 말하길 맞아 누가 말하길 아니에요 맞지? |
| 03:46 | 니 카오 벅와 탐 쁘라텟 | นี เขา บอกว่า ถาม ประเทศ | 말하길 국적이 어디예요 묻는거야 |
| 03:55 | 어 러시아 차이마이카 러시아 | อ่อ 러시아 ใช่ไหมคะ 러시아 | 러시아 맞지? 러시아 |
| 04:05 | 쁘라텟 랏씨야 랏씨야 | ประเทศ รัสเซีย รัสเซีย | 나라 러시아 러시아 |
| 04:15 | 카오 탐와 쁘라텟 랏씨야 차이마이 | เขา ถามว่า ประเทศ รัสเซีย ใช่ไหม | 물어보길 러시아 맞아? |
| 04:23 | 러 아라이나 러시아 꺼 사람이에요? | หรือ อะไรนะ 러시아 ก็ 사람이에요? | 러 뭐라고 러시아 그리고 사람이에요? |
| 04:35 | 카오 벅와 뻰콘타이차이마이와 양아이 | เขา บอกว่า เป็น คนไทยใช่ไหมว่า ยังไง | 말하길 태국 사람이에요 어떻게 말해? |
| 04:38 | 카오 뻰 콘 까오리 차이마이 어 한국 사람이에요? | เขาเป็น คนเกาหลี ใช่ไหม อ่อ 한국 사람이에요? | 그는 한국 사람이에요? 맞지? |
| 04:46 | 빠티쎗 빠티쎗 크 아라이 카 아니요 | ปฏิเสธ ปฏิเสธ คือ อะไรคะ 아니요 | 부정 부정 어떻게 하지? 네 아니요 |
| 04:56 | 래우꺼 벅와 아라이 크 미국 사람이에요 마이차이 캅 벤콘 아메리까 싸하랏 아메리까 | แล้วก็ บอกว่า อะไร คือ 미국 사람이에요ไม่ใช่ ครับ เป็น คน อเมริกา สหรัฐอเมริกา | 그리고 뭐라고 말하지? 미국 사람이에요 맞지? 캅 그는 미국 사람이에요. 미국 |
| 05:21 | 빼와 아라이 떠 빠이 크 아라이 룩 떠빠이 차이 일본 일본 떠빠이 카 베트남 떠 빠이 카 태국 타이 | แปลว่า อะไร ต่อไป คือ อะไรลูก ต่อไป ใช่ 일본 일본 ต่อไปค่ะ 베트남ต่อไป 태국 ไทย | 번역하면 뭐지? 다음 뭐지 얘들아 다음 맞아 일본 일본 다음이요 베트남 다음 맞아요 태국 타이 |
| 06:09 | 탐와 츠 아라이 카 이름이 뭐예요 | ถามว่า ชื่อ อะไรคะ 이름이 뭐예요 | 물어본다. 이름이 뭐예요? |
| 06:18 | 카오 츠 벅와 찬 뻰 콘 타이 저는 태국 사람이에요 | เขา ชื่อ บอกว่า ฉันเป็นคนไทย 저는 태국 사람이에요 | 이름을 말하길 저는 태국 사람이에요 |
| 06:34 | 아오 벱 콘 니 뻰 아라이 | เอา แบบ คนนี เป็น อะไร | 이번 콘 니 는 뭐지? |
| 08:05 | 뻰 빼 마이 렁 두 안녕하세요 빼와 아라이 카 아 싸왓디 래우꺼 아라이 이에요 떠 빠이 츠 아라이 츠 아라이 카 츠 아라이 캅 소라예요 소라 찬 소라 카 | เป็น แปล ไม่ลองดู 안녕하세요 แปลว่า อะไรคะ สวัสดี แล้วก็ อะไร 이에요 ต่อไป ชื่อ อะไร ชื่ออะไรคะครับ소라예요 소라 ฉัน 소라 ค่ะ | 번역할 수 있어? 해 보자 안녕하세요를 번역하면 뭐지? 다음 이에요 다음 츠 아라이 번역하여? 소라에요 저는 소라예요 |

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 08:37 | 래우꺼 한국사람이에요 빼와 콘 까오리 차이마이 래우 네 한국사람이에요 뻰 콘 까오리 떠빠이 저는 미국 사람이에요 크 찬 뻰 콘 아메리까 떱 아 그래요? 디 마이카 아라이 룩 아우러 아우 러 반갑습니다 크 인디 티다이루짝 | แล้วก็ 한국사람이에요 แปลว่า คนเกาหลี ใช่ไหม แล้ว 네 한국사람이에요 เป็น คนเกาหลี ต่อไป 저는 미국 사람이에요 คือ ฉัน เป็น คนอเทริกา ตอบ 아 그래요? ดีไหมคะ อะไรลูกเอารือ 반갑습니다 คือ ยินดีที่ได้รู้จัก | 그리고 한국 사람이에요를 번역하면 한국 사람 맞지? 이어서 네 한국 사람이에요 다음 저는 미국 사람이에요 대답으로 아 그래요? 맞나요? 뭐지 애들아? 아 그래요? 반갑습니다는 인디티다이루짝 |
| 09:41 | 떠 빠이 룩 크 까오리 떠빠이 미나 러시아 크 라씨야 러시아 떠 빠이 룩 아라이 카 중국 크 아라이 찐 | ต่อไป ลูก คือ เกาหลี ต่อไป มีนา 러시아 คือ รัสเซีย ต่อไป ลูก อะไรคะ 중국 คือ อะไร จีน | 다음 애들아 한국 다음 미나 러시아는 라씨야 러시아 다음 애들아 중국은 뭐지? |
| 10:25 | 어느 나라 사람입니까? 어느 나라 사람이에요? 입니까 이에요 차이깝 르 쁘라오 | 어느 나라 사람입니까? 어느 나라 사람이에요? 입니까 이에요 ใช้กับหรือ | 입니까 이에요 사용하는 게 같아 맞니? |
| 10:47 | 어느 나라 사람이에요? 뻰 콘 쁘라텟 나이 어느 빼와 나이 나라 빼와 쁘라텟 사람 콘 이에요 빼와 뺀 깐 차이 이에요 | 어느 나라 사람이에요? เป็นคนประเทศไหน 어느 แปลว่า ไหน 나라 แปลว่า ประเทศ 사람 คน 이에요 แปลว่า เป็น การใช้ 이에요 | 어느 나라 사람이에요는 어느 나라 사람이에요. 어느 번역하여 나이 나라 번역하면 나라 번역하면 사람은 콘 번역하면 |
| 11:40 | 헝 라오 헝 라오 | ห้องเรา ห้องเรา | 우리 반 우리 반 |
| 11:52 | 나 씹쩻 룩 시작! 렁 탐 또 니 시작! | หน้า 17 ลูก 시작 ลองทำ 시작 | 17쪽 얘들아 시작! 해 보자 여기 시작! |
| 12:35 | 껭 막 소라 씨 이분이 누구예요? 소라 씨 크 쿤 소라 이분이 누구예요 빼와 아라이 차이 탄 니 뺀 크라이 누구 빼와 크라이 차이마이 이분 빼와 탄 니 이 사람 콘 니 탄 니 수팝 탄 니 떵 차이와 쁘라탄 떠 빠이 | เก่งมาก 소라 씨 이분이 누구예요? 소라 씨 คือ คุณ 소라 이분이 누구예요 แปบว่า อะไร ใช้ ทานนี้ เป็น ใคร ใช่ไหม 이분 แปลว่า ทานนี้ 이사람 ตนนี้ ทานนี้ สุภาพ ทานนี้ ต่อง ใช้ว่า ประธาน ต่อไป | 잘했어 소라 씨 이분이 누구예요? 소라 씨는 쿤 소라 이분이 누구예요 번역하면 뭐지? 맞아 탄 니 이건 누구, 누구를 번역하면? 맞지? 이뿐 번역하면 탄 니 이 사람 콘 니 탄니 존대 탄 니는 꼭 주어에 사용 다음 |
| 13:13 | 카오 벅 와 미나 씨예요 떱 크 뻰 쿤 미나 벅 와 안녕하세요 미나 씨 | เขาบอกว่า 미나 씨예요 ต่อบ คือ เป็น คุณ มีนา บอกว่า 안녕하세요 미나 씨 | 말하길 미나 씨예요 답하면 쿤 미나 말하길 안녕하세요 미나 씨 |
| 13:37 | 회사원이에요 회사원 빼와 회사 빼 와 버리쌋 원 크 아라이 룩 파낙응안 버리쌋 차이 래우꺼 빠티셋 빠티셋 차이마이 카 아니요 학생이에요 | 회사원이에요 회사원แปลว่า 회사 แปลว่า บริษัท 원 คือ อะไร ลูก พนักงาน บริษัท ใช่ แล้วก็ ปฏิเสธ ปฏิเสธ ใช่ไหมคะ 아니요 학생이에요 | 회사원이에요 회사원 번역하면 회사 번역하면<br>원은 뭐지 애들아? 일하는 사람 회사 맞아 그리고 부정 부정 맞지? 네 아니요 학생이에요 |

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 14:24 | 미나 뺀 아라이 룩 학생 낙리얀 떠 빠이 츠 아라이 카 선생님 빼와 아라이 쿤 크루 떠빠이 쑤안 크 아라이 요리사 크 아라이 의사 빼와 머 | มีนา เป็น อะไร ลูก 학생 นักเรียน ต่อไป ชื่อ อะไรคะ 선생님 แปลว่า อะไร คุณ ครู ต่อไป ส่วน คือ อะไร 요리사 คือ อะไร 의사 แปลว่า หมอ | 미나 무슨 사람이지 얘들아? 학생 다음 이름이 뭐지? 선생님 번역하면 선생님 다음은 뭐지? 요리사 번역하면 뭐지? 의사는? |
| 15:17 | 싯 – 헝 라오 | sheet ห้องเรา | 시트, 우리 반 |
| 15:27 | 아 니 프럼 떱 커 능 능 바이 소방관 빼와 | อันนี้ พลอม ตอบ ขอ 1 1 ใบ 소방관 แปลว่า | 대답연습 1번 ???? 소방관 번역하면 |
| 16:00 | 선생님 빼와 크루 | 선생님 แปลว่า ครู | 선생님을 번역하면 선생님 |
| 16:12 | 아라이 룩 떠 빠이 음 빼와 아라이 화가 떠 빠이 크 아라이 | อะไรลูก ต่อไป อึม แปลว่า อะไร 화가 ต่อไป ต่อ อะไร | 뭐지 얘들아 다음 음 번역하면 뭐지? 화가 다음 뭐지? |
| 17:43 | 낙 빼 (학생들 시키고 확인 중) | นักแปล | 번역가 |
| 20:54 | 네짜이 아라이나 헝싸뭇 크 아라이 도서관 싸탄 툿 대사관 | แน่ใจ อะไรนะ ห้องสมุด คือ อะไร 도서관 สถานทูต | 마음에 들어 뭐라고 도서관은 뭐지? 도서관 대사관은 대사관 |
| 21:30 | 마 티 니 아라이 나 제 차이 제 빼와 컹 찬 | มา ที่นี่ อะไรนะ 제 ใช้ 제 แปลว่า ของฉัน | 여기서 뭐지? 제 는 제 번역하면 저는 |
| 22:35 | 렁 탐 두 마 씨 | ลองทำดูมาสิ | 해 보자 |

교사나 학습자가 학습 활동 시에 서로 간의 언어 상호행위가 어떤 방식으로 일어나고 있으며, 의사소통을 위해 어떤 질문과 화법을 사용하고 있는지를 교사의 질문과 화법을 중심으로 분석해 보기로 한다.[17)]

### (1) 이해 점검을 요구하는 언어 행위

① เขาเป็น คนเกาหลี ใช่ไหม อ่อ 한국 사람이에요?(그는 한국 사람이에요? 맞지?)

② ถ้า บอกว่า ใช้ แปลว่า ฉะนั้น เขา บอกว่า 아니에요 ใช่ไหมคะ(만약 말하길 맞아 누가 말하길 아니에요 맞지?)

17) 이때의 분석은 이진영(2007), 노희진(2006), 이경주(2008), 강현화(2013)에서 제시한 분석법을 기본 바탕으로 삼았다. 다만 이 글에서는 분석 시 용어를 '반향적 질문'이나 '지식적 질문' 등의 용어 대신에 '언어 행위'라는 용어를 임의적으로 사용하기로 한다.

③ อ่อ 러시아 ใช่ไหมคะ 러시아(러시아 맞지? 러시아)

④ หรือ อะไรนะ 러시아 ก็ 사람이에요?(러 뭐라고 러시아 그리고 사람이에요?)

⑤ 앤디 ออกว่า อะไรค่ะ 앤디예요 ใช่ไหม(앤디 ? 는 뭐지? 아 앤디예요. 맞지?)

⑥ การสนหนา นี้ มี 앤디 แล้ว ก็ มี 수잔 ใช่ไหม(회화에 앤디 그리고 수잔이 있어. 맞지?)

⑦ 이름 แปลว่า ชือ 이 คือ อะไรคะ ชือ ประธาน ใช่ไหม(이름을 번역하면 츠 이는 무엇이지요? 이름이. 주어 맞지?)

①에서 ⑦까지의 예문은 이해 점검을 요구하는 예문으로, 태국인 현지 한국어교사가 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인할 때는 자신의 발화를 반복하거나 '맞지?'라는 부가의문문을 사용하고 있음을 알 수 있다.

### (2) 정보를 묻거나 확인하는 언어 행위

⑧ 반갑습니다 แปลว่า อะไร ออกเสียง ค่ะ(반갑습니다 번역하면 뭐지? 읽으면요?)

⑨ 이름 แปลว่า อะไร(이름을 번역하면 뭐지?)

⑩ อะไรลูก ต่อไป อืม แปลว่า อะไร 화가 ต่อไป ต่อ อะไร(뭐지? 애들아 다음 음 번역하면 뭐지? 화가 다음 뭐지?)

⑪ มีนา เป็น อะไร ลูก 학생 นักเรียน ต่อไป ชือ อะไรคะ 선생님 แปลว่า อะไร คุณ ครู ต่อไป ส่วน คือ อะไร 요리사 คือ อะไร 의사 แปลว่า หมอ(미나 무슨 사람이지? 애들아? 학생. 다음 이름이 뭐지? 선생님. 번역하면 선생님. 다음은 뭐지? 요리사. 번역하면 뭐지? 의사는?)

⑫ เป็น แปล ไม่ลองดู 안녕하세요 แปลว่า อะไรคะ สวัสดี แล้วก็ อะไร 이에요 ต่อไป ชือ อะไร ชือ อะไรคะครับ 소라예요 소라 ฉัน 소라 ค่ะ(번역할 수 있어? 해 보자 안녕하세요를 번역하면 뭐지? 다음 이에요 다음 츠 아라이 번역하여? 소라에요 저는 소라예요)

⑬ แน่ใจ อะไรนะ ห้องสมุด คือ อะไร 도서관 สถานทุต(마음에 들어. 뭐라고? 도서관은 뭐지? 대사관)

⑭ เขา บอกว่า เป็น คนไทยใช่ไหมว่า ยังไง(말하길 태국 사람이에요 어떻게 말해?)

⑮ เอา แบบ คนนี้ เป็น อะไร(이번 콘 니 는 뭐지?)

⑧에서 ⑮까지의 예문은 정보를 묻거나 정보를 확인하는 예문으로, 태국인 현지 한국어교사가 학습자들에게 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구하거나 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인하기 위해 '뭐지?'라는 의문형 어미를 사용하고 있음을 알 수 있다.

### (3) 이해 점검과 정보 확인 질문이 공존 하는 언어 행위

⑯ แล้วก็ บอกว่า อะไร คือ 미국 사람이에요ไม่ใช่ ครับ เป็น คน อเมริกา สหรัฐอเมริกา(그리고 뭐라고 말하지? 미국 사람이에요. 맞지? 캅. 그는 미국 사람이에요. 미국)

⑰ แล้วก็ 한국사람이에요 แปลว่า คนเกาหลี ใช่ไหม แล้ว 네 한국사람이에요 เป็น คนเกาหลี ต่อไป 저는 미국 사람이에요 คือ ฉัน เป็น คนอเทริกา ตอบ 아 그래요? ดีไหมคะ อะไรลูก เอารือ 반갑습니다 คือ ยินดีทีได้รู้จัก(그리고 한국 사람이에요를 번역하면 한국 사람 맞지? 이어서 네, 한국 사람이에요. 다음 저는 미국 사람이에요. 대답으로 아 그래요? 맞나요? 뭐지? 얘들아? 아 그래요? 반갑습니다는 인디티다이루짝)

⑱ 수잔 อันนี้ ตัวสะกด ใช่ไหม ตัวสะกด ใช่ไหมค่ะ –ใช่ อะไร 이에요(수잔, 이게 받침 맞지? 받침 맞지요? 맞아요. 이에요는 뭐지?)

⑲ เก่งมาก 소라 씨 이분이 누구예요? 소라 씨 คือ คุณ 소라 이분이 누구예요 แปบว่า อะไร ใช้ ทานนี้ เป็น ใคร ใช่ไหม 이분 แปลว่า ทานนี้(잘했어 소라 씨 이분이 누구예요? 소라씨는 쿤 소라. 이분이 누구예요 번역하면 뭐지? 맞아. 탄 니. 이건 누구, 누구를 번역하면? 맞지? 이뿐 번역하면 탄 니.)

⑳ 회사원이에요 회사원 แปลว่า 회사 แปลว่า บริษัท 원 คือ อะไร ลูก พนักงาน บริษัท ใช่ แล้วก็ ปฏิเสธ ปฏิเสธ ใช่ไหมคะ 아니요 학생이에요(회사원이에요 회사원 번역하면 회사 번역하면 원은 뭐지 애들아? 일하는 사람 회사 맞아)

㉑ แปลว่า อะไร ต่อไป คือ อะไร ลูก ต่อไป ใช่ 일본 일본 ต่อไปค่ะ 베트남ต่อไป 태국 ไทย (번역하면 뭐지? 다음 뭐지? 얘들아? 다음, 맞아. 일본, 일본. 다음이요. 베트남. 다음, 맞아요. 태국 타이)

⑯에서 ㉑까지의 예문들은 이해 점검과 정보 확인 질문이 공존하는 예문들로, 태국인 현지 한국어교사가 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인하거나 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인하기 위해 '맞지?'와 '뭐지?'를 번갈아 가며 사용하고 있음을 알 수 있다.

### (4) 공백을 없애기 위한 언어 행위

㉒ มี ตัวสะกด 뭐예요 뭐 แปลว่า อะไร 예요 อ่อ ชือ อะไรคะ ลองทำ 이름이 뭐예요?(받침이 있으면 뭐예요? 뭐는 번역하면 예요. 어, 이름이 뭐예요? 연습해보자. 이름이 뭐예요??)

㉓ ปฏิเสธ ปฏิเสธ คือ อะไรคะ 아니요(부정 부정 어떻게 하지? 네. 아니요)

㉔ ปฏิเสธ ปฏิเสธ ใช่ไหมคะ 아니요 학생이에요(부정 부정 맞지? 네. 아니요, 학생이에요)

㉒에서 ㉔까지의 예문들은 교사가 언어 상호행위 시에 대화의 공백을 없애기 위해 문장과 문장 사이에 '어, 네' 등을 사용하고 있음을 알 수 있다.

위 용례의 분석을 종합해 보면 태국 현지인 한국어교사는 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인할 때는 자신의 발화를 반복하거나 '맞지?'라는 의문형어미를 주로 사용하고 있으며, 학습자들에게 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구하거나 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인하기 위해 '뭐지?'라는 의문형어미를 사용하고 있음을 확인할 수 있다. 또한 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인하거나 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인하기 위해 '맞지?'와 '뭐지?'를 번갈아 가며 사용하며, 언어 상호행위 시에 대화의 공백을 없애기 위해 문장과 문장 사이에 '어, 네' 등을 사용하고 있음도 확인하였다.

이는 태국 중등학교라는 교육 기관의 특성과 태국이 가지고 있는 사회적 맥락, 태국인 한국어교사의 교수법에 따라 한국어교육이 달라질 수 있다는 사실이다. 그리고 이 현지인 한국어교사의 화법은 강현주(2013)에서 제시한 상호작용을 활성화하기 위한 의사소통 전략, 즉 발화의 기회를 어느 한 쪽이 혼자 독점하지 않고, 상대방이 하려는 말을 끝맺지 못할 때, 발화를 완성하도록 도와주거나 상대방의 말을 정리하는 배려와 대화 도중 대화 흐름에 영향을 주지 않으면서도 적절하게 반응(맞장구)을 해 주는 것은 대화의 유지에 중요한 '경청하고 있다는 신호 보내기' 등과 같은 전략이 부족함을 알 수 있다.

### 2) 태국 파견 한국어교사의 언어 상호행위 분석

한국어교육에서의 교사나 학습자가 학습 활동 시에 서로 간의 언어 상호행위가 어떤 방식으로 일어나고 있으며, 의사소통의 문제들은 어떻게 해결해 나가는지를 알아보기 위해 태국의 동북부 지역에 위치한 나콘파놈시에 있는 중등학교의 한국 파견 한국어교사의 수업을 관찰하여 분석하였다.

이 교사는 한국 대전에 있는 배제대학교 외국어로서의 한국어학과를 졸업한 여성이다. 이 교사는 태국 현지 파견 한국어교사로 3년간 일한 경험이 있는 26세의 여성으로 현재는 지난 3월부터 한국에서 한국어교육 대학원 석사과정에 재학 중이다.

본 연구자가 관찰한 이 여교사의 수업 내용은 '어느 나라 사람이에요', '몇 살이에요' 등 한국어 초급 수업이었다. 이 수업에서 본 연구자가 관찰한 결과를 정리하면 교사의 교수법과 학생들의 수업태도, 그리고 언어를 통한 교사와 학생 간의 상호행위의 3가지로 집약할 수 있다.

먼저 한국 파견 한국어교사가 교실에서 학습활동 시에 한 모든 행동과 교수법을 관찰한 결과 이 교사는 목소리는 크고 성량이 풍부하며, 학습에 참여하고 있는 학생이 50명으로 외국어 수업 인원으로는 상당히 많은 학생들이 수업에 참여하고 있음에도 불구하고 학생들의 집중도는 높은 편이었다. 별도로 사용하는 교재는 없이 종이 복사본으로 수업을 진행하고 있었으며, 수업의 흐름은 먼저 문장을 한국어로 칠판에 적은 뒤에 읽고 따라 하기를 한 후에, 간단히 태국어로 문장에 대한 추가 설명을 하였다.그 다음에 한국어 문장을 태국어 문장으로 병행 표기하고 이를 태국어로 읽게 한 뒤에 다시 한국어로 바꾸어 읽게 하여 읽은 문장을 쓰게 하는 방식으로 수업을 진행하였다. 학습자에게 활동을 시키는 언어는 태국어로, 간간히 농담과 추가 설명 역시 태국어로 이루어지고 있었으며, 학생들이 학습활동에 참여할 수 있도록 적극적으로 유도하는 동작과 움직임이 활발하였다. 다음으로, 이 수업에 참여한 학생들의 수업태도와 활동 시에는 웃음과 즐거움이 함께 공존하는 모습이었다. 그 반면에 너무 많은 인원과 자발적인 선택이 아니라 학교의 지시에 의해 이루어지는 외국어 수업인 만큼 처음부터 수업에 관심이 없거나 딴 짓을 하는 학생들이 다소 눈에 띄었다. 50명 가운데 남학생은 15명이고 여학생이 35명이었는데 특히 남학생들이 여학생들보다 수업 태도가 불량하였다. 수업 시작하고 난 후 2분이 지난 시점에서 남학생 5명은 서로 간에 수업과 상관없는 행동을 하고 있었으며, 교사가 판서를 할 시에는 나머지 8명의 남학생들도 주의가 산만했다. 다만 2명의 남학생은 교실의 첫째 줄에 있었던 관계로 다른 남학생들보다는 적극성을 띄었다, 그리고 마지막으로 수업 진행 시 교사와 학생 간의 상호행위를 관찰한 결과 교사와 학생 간의 언어를 통한 상호행위는 어느 정도 이루어지고 있었다. 교사와 학생들은 학습이 되었는지에 대한 확인 질문, 설명을 요구하는 질문, 확인을 점검하는 질문에 상호 답을 하거나 농담이 오고가기도 하였으며, 교사는 다소의 강압적인 어투를 사용하여 어수선한 분위기를 전환하고자 노력하고 있었다. 교사는 수업 중에 현지어(태국어)를 주로 사용하였으나 그 사용 문장이 대체로 짧아 학생들이 한 번에 알아듣기 어려워 여러 차례 되묻는 상황이 반복되었다.

학습 중에 한국어교사가 학생들을 상대로 어떤 질문과 어떤 화법을 사용하고 있는지 보다 더 명확한 분석을 위해 본 연구자가 참여 관찰하여 수집한 음성 녹음 자료를 바탕으로 알아보고자 한다.

〈표 3〉 자료 Cam00118의 내용 전사[18]

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 00:01 | T. 영국<br>S. 호주<br>T. 호주<br>S. 도이 / 도-길<br>T. 독일<br>S. 독일<br>T. 독일 | | |
| 00:16 | T. 어느 나라 사람이에요?<br>S. 어느 나라 사람이에요?<br>T. 태국 사람이에요.<br>S. 태국 사람이에요.<br>T. 한국 사람이에요.<br>S. 한국 사람이에요. | | |
| 00:31 | T. 하탑쌈 어느 나라 사람이에요?<br>S. 저는 태국 사람이에요. | T. ห้า / สาม 어느 나라 사람이에요? | T. 5학년 3반 어느 나라 사람이에요? |
| 00:39 | T. 선생님 어느 나라 사람이에요?<br>S. 한국 사람이에요. | | |
| 00:46 | T. 이 사람 콘 니 어느 나라 사람이에요?<br>S. 태국 사람이에요 | T. 이 사람 คนนี้ 어느 나라 사람이에요? | T. 이 사람, 이 사람 어느 나라 사람이에요? |
| 00:53 | T. 어느 나라 사람이에요?<br>S. 태국 사람이에요.<br>T. 어느 나라 사람이에요?<br>S. 미국 사람이에요. | | |
| 01:03 | T. 쁘라텟 아라이<br>S. 싸하랏 아메리까 | T. ประเทศ อะไร<br>S. สหรัฐอเมริกา | T. 어느 나라?<br>S. 미국 |
| 01:07 | T. 어느 나라 사람이에요?<br>S. 미국 사람이에요 / 일본 *&^%$# | | |
| 01:13 | T. 일본 사람이에요 일본 사람이에요<br>S. 어느 나라 사람 | | |
| 01:17 | T. 깐 반 셋 르양<br>S. 양 / 셋 래우 | T. การบ้าน เสร็จหรือยัง<br>S. ยัง / เสร็จ แล้ว | T. 숙제 다 했어?<br>S. 아직 / 끝 |
| 01:21 | T. 쏭, 양<br>S. 쏭 깐반 아라이 선생님 | T. ส่ง, ยัง<br>S. ส่ง การบ้าน อะไร 선생님 | T. 제출 했니?<br>S. 선생님 숙제 제출이 뭐지요? |

18) T.는 교사, S.는 학생을 뜻하며 /는 학생발화 시 여러 명일 때를 표기하는 것이다.

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 01:27 | S. 마이 카우 짜이<br>T. 마이 카우 짜이 탐마이<br>S. 키얀 아라이 방 / 키얀 마이 뻰<br>T. 키얀 아라이  방, 깐 내남 키얀 까오리 | S. ไม่เขาใจ<br>T. ไม่เขาใจ ทำไหม<br>S. เขียน อะไร บาง / เขียน ไม่เป็น<br>T. เขียน อะไรบาง, การแนะนำ เขียน เกาหลี | S. 이해 못 해<br>T. 왜 이해 못 해<br>S. 무엇을 써 요? / 못 써요<br>T. 무엇을 쓰냐면 자기소개를 한국어로 써 |
| 01:36 | S. 떵 키양 양 니 | S. ต่อง เขียน อย่าง นี้ | S 무엇을 쓰는 지 예로 보여 주세요 |
| 01:39 | T. 야! 깐반이라니까 지금!!<br>S. *&^%$#@ | T. 야! การบ้าน 이라니까 지금! | T. 숙제라니까 지금! |
| 01:56 | T. 이거 있잖아 A, B<br>S. 끄라닷 에이씨 나카 / 야이 야이<br>T. 아라이 꺼다이 | S. กระดาษ A4นะคะ / ใหญ่ใหญ่<br>T. อะไรก็ได้ | S. A4 용지예요? / 크게 크게<br>T. 아무거나 |
| 02:01 | T. 왓 룹<br>S. 마이 왓 띳 룹 다이마이 카<br>T. 아라이꺼다이 룹 핌 다이 때 키얀 까오리 | T. วาด รูป<br>S. ไม่วาด ติดรูป ได้ไหทคะ | T. 그림을 그리고<br>S. 안 그려요, 사진 붙여도 됩니까?<br>T. 아무거나 사진을 프린터 해도 되는데 한국어로 써 |
| 02:17 | S. 안 니 안 와 아라이 | S. อันนี้ อ่านว่า อะไร | S. 이거 어떻게 읽죠? |
| 02:19 | T. 싸왓디카도 쓰고 안녕하세요 **예요. 만나서 반가워요 | T. สวัสดิค่ะ도 쓰고 안녕하세요 **예요. 만나서 반가워요. | |
| 02:27 | T. 저는 찬 뻰 콘 타이 태국 사람이에요 땡땡 어어? | T. 저는 ฉัน เป็น คนไทย 태국 사람이에요. 땡땡 어어 | T. 저는 한국 사람이에요 땡땡 어어? |
| 02:34 | S. 쌈 쁘라욕 나카<br>T. 쌈 쁘라욕 리얀 래우 | S. สาม ประโยกนะคะ<br>T. สามประโยก เรียนแล้ว | S. 세 문장입니까?<br>T. 세 문장은 이미 배웠어 |
| 02:40 | T. 카오짜이마이<br>S. 카오짜이카 | T. เขาใจไหม<br>S. เขาใจค่ะ | T. 이해했어?<br>S. 이해했습니다 |
| 02:44 | T. 깐반 셋르양<br>S. 양 양<br>T. 야, 진짜 찡찡 마이미 콘 셋 래우 마이미?<br>S 마이미 셋 래우 | T. การบ้าน เสร็จหรือยัง<br>S. ยัง ยัง<br>T. 야, 진짜 จริงๆ ไม่มี คน เสร็จแล้ว ไม่มี<br>S. ไม่มี เสร็จ แล้ว | T. 숙제 다했어?<br>S. 아직 아직<br>T. 야, 진짜 정말 다 한 사람이 없어?<br>S. 다 한 사람 없어요 |
| 02:53 | T. 너네 다 께 쌈 부터 시작이야 알겠어?<br>S. 아게써? | T. 너네 다 เกรธ สาม부터 시작이야 알겠어?<br>S. 아게써? | T. 너네 다 3등급부터 시작이야 알겠어? |
| 03:07 | T. 오늘꺼까지 해서 씹 쁘라욕 아팃 나 찡찡 양 마이 쑤어이 껫 쑨<br>S. 끼 쁘라욕<br>T. 쁘라욕 아라이 꺼다이 근데 이건 떵 | T. 오늘꺼까지 해서 10 ประโยก อาทิตย์หน้า จริงๆ ยังไม่สวย เกรธ 0<br>S. กี ประโยก<br>T. ประโยก อะไร ก็ได้ 근데 이건 ต่อง | T. 오늘까지 해서 열 문장 다음 주 정말 안 예쁘면 낙제<br>S. 몇 문장<br>T. 문장은 아무거나 근데 이건 꼭 |
| 03:25 | T. 싸왓디카 인디티다이루짝 찬 츠 라리라 찬 뻰 콘 타이 라리라 알겠어? | T. สวัสดีค่ะ ยินดีทีได้รู้จัก ฉันชือ 라라라  ฉัน เป็น  คนไทย 라라라 알겠어? | T. 안녕하세요 만나서 반갑습니다 제 이름은 라라라 저는 태국 사람입니다 라라라 알겠어? |

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 03:33 | T. 야 너네 므아끼 벅 래우 카오짜이 카오짜이 래우 크크크 떤니 마이카오짜이 탐마이 마이 뻰 | T. 야 너네 เมื่อกี บอกแล้ว เขาใจ เขาใจ แล้ว ㅋㅋㅋ ต่อนนี้ ไม่เขาใจ ทำไหม ไม่เป็น | T. 야 너네 전에 말 했는데 이해했어 이해했어요 크크크 지금 왜 이해 못 하고 할 수 없니 |
| 03:45 | T. 어쨌든 오늘은 아이고<br>S. 나나나 나나나 | | |
| 03:53 | T. 안 안 안 하나 둘 셋<br>S. 지문 읽기 (한국어의 한자어 수사와 고유어 수사의 구분에 관한 간단한 태국어 지문 - 학생들은 오타를 보고 웃는 중) | T. อ่าน อ่าน อ่าน 하나 둘 셋 | T. 읽어 봐 읽어 봐 읽어 봐 |
| 04:29 | T. 일 이 삼 사 래<br>S. 지문 읽기 | T. 일 이 삼 사 และ | T. 일 이 삼 사 그리고 |
| 04:45 | T. 완니 리얀 아라이<br>S. 또아렉<br>T. 또아렉 파싸까오리 | T. วันนี้ เรียนอะไร<br>S. ตัวเลข<br>T. ตัวเลข ภาษาเกาหลี | T. 오늘 무엇을 배우지?<br>S. 숫자<br>T. 한국어 숫자 |
| 04:52 | T. 안 와 아라이<br>S. 하나<br>T. 하- 나-<br>S. 하- 나- / 하나!<br>T. 키얀 쓰세요<br>S. 키얀 키얀 | T. อ่านว่าอะไร<br>T. เขียน 쓰세요<br>S. เขียน เขียน | T. 어떻게 읽지?<br>T. 쓰세요<br>S. 쓰세요 쓰세요 |
| 05:03 | S. 양아이<br>T. 낫타몽 떠들지 말고 쓰세요<br>S. 아?? | S. ยังไง | S. 어떻게? |
| 05:13 | S. 빼와 아라이<br>T. 키얀<br>S. 쓰세요 빼와 키얀<br>T. 차이<br>S. 어 다이 이 래우<br>T. 키얀 하이 너이 | S. แปลว่าอะไร<br>T. เขียน<br>S. 쓰세요 แปลว่า เขียน<br>T. ใช่<br>S. อ่อ ได้ อี แล้ว<br>T. เขียน ให้ น่อย | S. 무슨 뜻이에요?<br>T. 쓰세요<br>S. 쓰세요 번역하면 쓰세요<br>T. 맞아<br>S.어 이미 할 수 있다<br>T. 써 주세요 |
| 05:20 | S. 시끄러<br>T. 시끄러 빼와 응이얍<br>S. 아라이 (*&^%$# | T. 시끄러 แปลว่า เงียบ<br>S. อะไร | T. 시끄러 번역하면 조용히 하세요<br>S.뭐 *&^%$# |
| 05:26 | T. 낫타몽 너는 시끄러! 키얀<br>S. 시끄러<br>T. 응이얍 키얀 | T. 낫타몽 너는 시끄러! เขียน<br>T. เงียบ เขียน | T. 조용! 쓰세요 |

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 05:37 | T. 셋 르양 하나<br>S. 양<br>T. 양<br>S. 카오 마이미 키얀 싸뭇<br>T. 수파륵 키얀<br>S. 수파륵! / 수파륵 나 수파륵<br>T. 왜 탐마이<br>S. 하나 | T. เสร็จ รือยัง 하나<br>S. ยัง<br>T. ยัง<br>S. เขาไม่มี เขียน สมุด<br>T. 수파륵 เขียน<br><br>T. 왜 ทำไหม | T. 다 했어? 하나<br>S. 아직<br>T. 아직<br>.S 누가 쓰기 공책 없대요<br>T. 수파륵 쓰세요<br><br>T. 왜 |
| 05:56 | T. 셋 르양 키얀 탕 못 | T. เสร็จ หรือยัง เขียน ทั้งมด | T. 다 했어? 다 썼어? |
| 06:05 | T. 썽 더 덱 깝 싸라 우 또아싸꼿 러링 둘<br>S. 둘 | T. 2 ดอ เด็ก กับ สระ อู ตัวสะกด ลอ ลิง 둘 | T. 두번째 더 덱 하고 모음 우 받침 러링 둘 |
| 06:23 | T. 쌈 씨 루짝 마이 셋<br>S. 둘 | T. 셋 넷 รู้จักไหม 셋 | T. 셋 넷 알지? 셋 |
| 06:30 | T. 하나 둘 셋 루 래우 차이마이 하나 둘 셋<br>S. 하나 둘 셋 / 셋 넷 / 둘 셋 | T. 하나 둘 셋 รู้แล้ว ชาไหม 하나 둘 셋 | T. 하나 둘 셋 알고 있지? 맞아? 하나 둘 셋 |
| 06:41 | T. 하나 둘 셋<br>S. 몽 깨우 | S. ? ? ? | |
| 06:48 | T. 어우 카타! 떠 빠이 넷<br>S. 넷 | T. 어우 카타! ต่อไป 넷 | T. 어우 카타! 다음 넷 |
| 06:59 | T. 하나 둘 셋 넷 하나 둘 셋 넷<br>S. 넷 | | |
| 07:11 | T. 하나 둘 셋 넷 | | |
| 07:22 | T. 셋 르양 치노룻! 안 와 아라이<br>S. 다섯<br>T. 툭 떵 다섯! 다- 섯 하나 둘 셋 넷 다섯<br>S. 다섯<br>T. 다섯 차이<br>S. 하나 둘 셋 | T. เสร็จ หรือยัง 치노룻! อ่านว่ า อะไร<br><br>T. ถูกต่อง<br><br>T. 다섯 ใช่ | T. 다 했니 치노룻? 뭐라고 읽지?<br><br>T. 맞았어 다섯! 다- 섯 하나 둘 셋 넷 다섯<br><br>T. 다섯 맞아 |
| 08:00 | T. 셋 르양<br>S. 양 카<br>T. 양 | T. เสร็จ หรือยัง<br>S. ยังค่ะ<br>T. ยัง | T. 다 했니?<br>S. 아직이요<br>T. 아직 |
| 08:05 | S. 시끄러!<br>T. 차이 시끄러 | T. ใช่ 시끄러 | T. 맞아 시끄러 |

| 발화 시간 | 한국어 음성 전사 | 태국어 | 번역문 |
|---|---|---|---|
| 08:12 | T. 안 와 아라이<br>S. 여…섯<br>T. 어 여섯 여섯<br>S. 여섯 / 딤 섬<br>T. 딤 섬? 여섯 셋 르양 양 | T. อ่านว่า อะไร<br>T. 딤 섬? 여섯 เสร็จ หรือยัง | T. 읽으면 뭐지<br>T. 딤 섬? 여섯 다 했니? 아직 |
| 08:40 | T. 쩻 안 와 아라이 쩻 티라젯<br>S. 이…<br>T. 안 와<br>S. 일곱<br>T. 아? 일본?<br>S. 잇뿐 하하하하/ 잇뿐 러이<br>T. 일 래우꺼 커 콰이 / 일곱<br>S. 곱<br>T. 어 일곱 | T. เจ็ด อ่านว่าอะไร เจ็ด 티라젯<br>T. อ่านว่า<br>S. ญี่ปุ่น<br>T. 일 แล้วก็ คอ ควาย | T. 일곱 읽으면 뭐지 일곱 티라젯<br>T. 읽으면<br>S. 일본 하하하하 / 일본이래<br>T. 일 그리고 커 콰이 / 일곱 |
| 09:11 | S. 일곱<br>T. 어! 툭 떵 일곱 | T. 어! ถูก ต่อง 일곱 | T.. 어! 맞아 일곱 |
| 09:14 | T. 일 곱<br>S. 일본 이 꼽 이 꼽 | S. 일본 อีกบ อีกบ | S. 일본 개구리 개구리? |
| 09:22 | T. 셋 르양<br>S. 이 꼽 | T. เสร็จหรือยัง<br>S. อี กบ | T. 다 했니 |
| 09:28 | T. 왜 일곱 쩻 | T.왜 일곱 เจ็ด | T.왜 일곱 7 |

교사나 학습자가 학습 활동 시에 서로 간의 언어 상호행위가 어떤 방식으로 일어나고 있으며, 의사소통을 위해 어떤 질문과 화법을 사용하고 있는지를 교사의 질문과 화법을 중심으로 분석해 보기로 한다.[19)]

### (1) 이해 및 확인 점검을 요구하는 언어 행위

① 하나 둘 셋 รู้แล้ว ชาไหม 하나 둘 셋(하나 둘 셋 알고 있지? 맞아? 하나 둘 셋)

② ดอ เด็ก กับ สระ อู ตัวสะกด ลอ ลิง 둘 셋 넷 รู้จักไหม 셋(두번째 더 덱 하고 모음 우 받침 러링 둘 셋 넷 알지? 셋)

③ 너네 다 เกรธ สาม부터 시작이야 알겠어?(너네 다 3등급부터 시작이야 알겠어?)

④ จ็ด อ่านว่าอะไร เจ็ด 티라젯, อ่านว่า(일곱 읽으면 뭐지? 일곱 티라젯, 읽으면?)

---

19) 이때의 분석은 앞서 언급한 바와 같이 이진영(2007), 노희진(2006), 이경주(2008), 강현화(2013)에서 제시한 분석법을 기본 바탕으로 삼았다. 다만 이 글에서는 분석 시 용어를 '반향적 질문'이나 '지식적 질문' 등의 용어 대신에 '언어 행위'라는 용어를 임의적으로 사용하기로 한다.

⑤ อ่านว่า อะไร 딤 섬? 여섯 เสร็จ หรือยัง(읽으면 뭐지? 딤 섬? 여섯 다 했니? 아직)

⑥ สวัสดีค่ะ ยินดีที่ได้รู้จัก ฉันชื่อ 라라라 ฉัน เป็น คนไทย 라라라 알겠어?(안녕하세요 만나서 반갑습니다 제 이름은 라라라 저는 태국 사람입니다 라라라 알겠어?)

①에서 ⑥까지의 예문은 이해 점검을 요구하는 예문으로, 한국인 파견 한국어교사가 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인할 때는 자신의 발화를 반복하거나 '알겠어(알고 있지)?' '맞아?', '뭐지?' 등의 다양한 형태의 의문형어미를 사용하고 있음을 알 수 있다.

### (2) 정보를 묻거나 확인하는 언어 행위

⑦ การบ้าน เสร็จหรือยัง(숙제 다 했어?)

⑧ การบ้าน เสร็จหรือยัง 야, 진짜 จริงๆ ไม่มี คน เสร็จแล้ว ไม่มี(숙제 다 했어? 야, 진짜 정말 다 한 사람이 없어?)

⑨ เสร็จ หรือยัง 치노롯! อ่านว่า อะไร 다섯 ใช่(다 했니? 치노롯? 뭐라고 읽지? 다섯 맞아)

⑪ เสร็จ หรือยัง เขียน ทั้งมด(다 했어? 다 썼어?)

⑫ T. ประเทศ อะไร(어느 나라?)

S. สหรัฐอเมริกา(미국)

⑬ T. เขาใจไหม(이해했어?)

S. เขาใจค่ะ(이해했습니다)

⑭ T. วันนี้ เรียนอะไร(오늘 무엇을 배우지?)

S. ตัวเลข(숫자)

⑦에서 ⑭까지의 예문은 정보를 묻거나 정보를 확인하는 예문으로, 한국인 파견 한국어교사가 학습자들에게 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구하거나 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인하기 위한 문장이다. 특히 ⑦에서 ⑪까지의 용례에서도 알 수 있듯이 이 교사는 학습자들에게 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구할 때는 '다 했어?'라는 의문형을 사용하고 있음을 확인할 수 있으며, 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인할 때는 아주 짧은 의문문을 사용하고 있음을 확인할 수 있다.

### (3) 학습 분위기 조성을 위한 언어 행위

⑮ 시끄러 แปลว่า เงียบ(시끄러. 번역하면 조용히 하세요)

⑯ 낫타몽 너는 시끄러! เขียน เงียบ เขียน(낫타몽 너는 시끄러! 조용! 쓰세요)

⑰ ใช่ 시끄러(맞아. 시끄러!)

⑮에서 ⑰까지의 예문들은 한국인 파견 한국어교사가 학습자들에게 '시끄러'와 '조용하라'는 다소의 강압적 어투를 사용하여 학습 분위기를 조성하고자 함을 알 수 있다. 이러한 어투는 한 시간을 수업하는 가운데 여러 차례 목격되었다. 이는 한국어 수업에 참여하는 학생들이 50명으로 인원이 너무 많으며, 학생 스스로의 자발적인 선택이 아니라 학교의 지시에 의해 이루어지는 외국어 수업이기 때문에 수업에 관심이 없거나 딴 짓을 하는 학생들이 많아서 생긴 언어 행위라고 판단된다.

위 용례의 분석을 종합해 보면 한국인 파견 한국어교사가 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인할 때는 자신의 발화를 반복하거나 '알겠어(알고 있지)?' '맞아?', '뭐지?' 등의 다양한 형태의 의문형어미를 사용하고 있으며, 학습자들에게 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구할 때는 '다 했어?'라는 의문형을 사용하고 있음을 확인할 수 있다. 또한 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인할 때는 아주 짧은 의문문을 사용하며, 어수선한 학습 분위기를 바로잡고자 '시끄러'와 '조용하라'는 다소의 강압적 어투를 사용하고 있음도 확인하였다.

이는 태국 중등학교라는 교육 기관의 특성과 태국이 가지고 있는 사회적 맥락, 한국인 한국어교사의 교수법에 따라 한국어교육이 달라질 수 있다는 사실이다. 그리고 이 파견 한국어교사의 화법 역시 강현주(2013)에서 제시한 상호작용을 활성화하기 위한 의사소통 전략 가운데 '경청하고 있다는 신호 보내기' 등의 전략이 부족하였다.

## 3. 결론

이 글은 태국 현지에서 행해지고 있는 한국어 수업을 참여 관찰하여 관찰자 관점으로 한국어교사와 학습자 간 언어의 상호행위를 분석하고자 한 것이다.

연구자가 참여 관찰한 수업은 한국어교사 경력 3년 차인 한국인 파견교사와 한국어교사 경력 3년 차인 태국인 현지교사의 수업이다. 현장 참여 관찰 시에는 수업에 참여하고 있는 교사 및 학생들의 상호행위에 지장을 주지 않기 위해 수업 참여자들과 최대한 거리를 유지하였으며, 수집한 자료 중에 참여자 관찰을 통한 언어 상호행위 연구에 적합하다고 판단되는 자료를 선정하여 수업 과정에서 일어나고 있는 상호행위 관련 모든 내용을 전사하였다.

참여 관찰을 통해 수집한 동영상 자료를 분석한 결과 다음과 같은 몇 가지 사실을 확인할 수 있었다.

첫째, 태국 현지인 한국어교사는 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인할 때는 자신의 발화를 반복하거나 '맞지?'라는 의문형어미를 주로 사용하고 있으며, 학습자들에게 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구하거나 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인하기 위해 '뭐지?'라는 의문형어미를 사용하였다.

둘째, 태국 현지인 한국어교사는 습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인하거나 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인하기 위해 '맞지?'와 '뭐지?'를 번갈아 가며 사용하며, 언어 상호행위 시에 대화의 공백을 없애기 위해 문장과 문장 사이에 '어, 네' 등을 사용하였다.

셋째, 한국 파견 한국어교사가 학습자들에게 자신이 한 말을 이해했는지 확인할 때는 자신의 발화를 반복하거나 '알겠어(알고 있지)?' '맞아?', '뭐지?' 등의 다양한 형태의 의문형어미를 사용하고 있으며, 학습자들에게 문맥 속에서 정보를 제공하도록 요구할 때는 '다 했어?'라는 의문형을 사용하였다.

넷째, 한국 파견 한국어교사는 자신이 한 질문에 대해 학습자들이 알고 있는지 확인할 때는 아주 짧은 의문문을 사용하였다.

다섯째, 한국 파견 한국어교사는 어수선한 학습 분위기를 바로잡고자 '시끄러'와 '조용하라'는 다소의 강압적 어투를 사용하였다.

여섯째, 태국 현지에서 행해지고 있는 한국어 수업을 참여 관찰하여 관찰자 관점으로 한국어교사와 학습자 간 언어의 상호행위를 분석하는 과정에서 알 수 있었던 중요한 사실은 한국어교육에서의 언어 상호 행위가 중등학교라는 교육 기관의 특수성, 사회적 맥락의 차이, 그리고 한국어교사의 교수법에 따라 달라질 수 있다는 것이다.

이처럼 한국어교육에서의 언어 상호 행위가 교육 기관의 특성, 태국이 가지고 있는 사회적 맥락, 그리고 한국어교사의 교수법에 따라 달라지는 질 수밖에 없는 이유는 해외 한국어교사들이 참고로 할 만한 표준형 현지 교재가 없거나 있다고 하더라도 보급이 제대로 되어 있지 않기 때문이며, 해외 현지 한국어교사들에게 한국어교수법이나 한국문화 교육에 대해 실질적인 재교육이 부족하기 때문이다.

이는 향후 해외 현장에서 한국어를 가르치고 있는 교사들과 해외 현지 한국어 학습자들에 대한 설문, 혹은 면접법을 통한 연구 분석이 이루어질 때 그 문제점과 해결방안을 파악할 수 있을 것이다.

## 참고문헌


- 강현주. 2013.「상호작용 활성화를 위한 의사소통 전략 연구-구어 발화를 중심으로」. 『어문논집 69』. pp. 354-380.
- 고영화 외. 2007.「참여관찰 연구방법을 통한 프로그램개발 현상의 특성 분석」.『평생교육학연구』. 제13집 제1호. pp. 103-132.
- 김용진. 2002.「맥락 성분: 의사소통의 민족지학 개요」,『문화와 의사소통의 사회언어학』, 한국사회언어학회 역. pp. 95-142.
- 박하나. 2011.「스페인어 화자의 한국어 발음 오류 분석과 습득 패턴 연구」. 한국외국어대 대학원 석사학위논문.
- 손희연. 2006.「한국어 수업 상황의 코드 스위칭- 프랑스의 한국어 수업에서 관찰되는 유형과 기능」.『이중언어학』 제31호. pp. 123-150.
- 양천수. 2006.「법 영역에서 바라본 참여자 관점과 관찰자 관점」. 〈안암 법학 23〉. 91-122.
- 윤은정 외. 2010.「문학치료 참여자 간의 공감 연구」.『대한문학치료연구』.제1집 1권. pp. 29-60.
- 이대균 외. 2013.「연구 참여자가 연구에 참여하는 과정에서의 내러티브 탐구」. 〈열린유아교육연구 18〉. pp. 123-151.
- 이미향. 2012.「한국어 언어문화교육에서의 사회적 상호작용 고찰-참여자 인식과 대인관계 형성을 중심으로」.『한국언어문화학』 제9권 제2호. pp. 235-262.
- 이원표. 2002.「의사소통적 상호작용」,『문화와 의사소통의 사회언어학』, 한국사회언어학회 역. pp. 143--187.
- 이진영. 2007.「교사의 질문이 한국어 교실에서 교사-학습자 간 상호작용에 미치는 영향」. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문. pp. 6-29.
- 이혜영. 2005.「한국어 이해능력 평가의 원리 및 실제」
- 정명숙. 2013.「한국어 교재의 전략 교수 활동의 현황과 과제」.『제23차 국제한국어교육학회 국제학술대회집』. 2013. 국제한국어교육학회. pp. 59~62.
- 정화영. 1999.『한국어 말하기 숙달도 평가 방안』. 연세대 석사학위논문. 1999.
- 한국방송통신대학교. 2009.『외국어로서의 한국어교육학』. 한국방송통신대학교출판부.
- 한동욱. 2008.「시각 및 청각정보를 이용한 관찰이 연쇄적 타이밍 학습에 미치는 영향」. 『한국스포츠심리학회지』 제19권. 제3호. pp. 221-232.

| Abstract |

# A study on language interaction through participant observations -Focus on the Korean language classes in Thailand-

Nam, Kyeong nan (Catholic University Of Daegu)

This is to analyze the language interaction between Korean language teachers and the language learners from the perspective of observer during Korean classes in Thailand.

In the results of video data through the participant observation, Thai Korean language teachers repeated their speech acts and frequently used the interrogative ending 'majji?' when they checked whether or not the learners have understood what has been said. It indicated that the teachers asked the learners to provide the information in context and used the interrogative ending 'mwoji?' to check whether the learners have fully understood the teachers' questions. Also, the teachers took turns using 'majji?' and 'mwoji?' to check the learners have understood what had been asked. In addition, it presented that the teachers used 'eo', 'ne' to bridge the gap between the sentences during the language interactions.

On the other hand, when the overseas Korean language teachers checked whether the learners had understood what had been said, they repeated their speech acts and used the various interrogative endings like 'algesseo(algo issji)?' 'maja?', 'mwoji?'. When the teachers asked the learners to provide the information in context, they used the interrogative form 'da haesseo?'. Also, the teachers used short interrogative forms to check the learners had understood what had been asked and it appeared that the teachers used slightly harsher tones such as 'sikkeuleo' and 'joyonghala' to control the distracted learning atmosphere.

At last, it demonstrated that the language interaction in Korean language education

depends on the traits of the educational institutions, the social contexts of Thailand, and the teaching skills of the Korean instructors.

〈Key words〉 Participant Observation, Language Interaction, Korean Language Education, Thailand, Analysis Study