

‘엄마 찬스’ : 가족 과외 중 엄마에게 도움 요청하기에 대한 대화분석

임남순, 노은석[†]

남산고등학교, 부산대학교

‘Mommy Chance’: Conversation Analysis Study on Recruitment for Help during Family Tutoring Sessions

Namsoon Im, Eunseok Ro[†]

Namsan High School, Pusan National University

ABSTRACT

This study explores the phenomenon of “mommy chance” in family tutoring sessions, with emphasis on instances where a tutor, who is an older sibling, refers to their mother for assistance when unable to answer a tutee’s question—a younger sibling’s—on English. By utilizing conversation analysis (CA) as an analytical approach, the study explores how these moments of recruitment for help not only highlight the epistemic status hierarchy within the family but also generate learning opportunities. The analysis reveals that when the tutor encounters knowledge limitations, the act of invoking “mommy chance” leverages the mother’s higher epistemic status, which typically results in problem solving. Specifically, the analysis indicates the following: (1) the mother’s assistance facilitates learning opportunities for both the tutor and tutee; (2) the act of recruiting help from the mother generates learning opportunities; and (3) the tutor creates learning opportunities by refusing “mommy chance” and persistently explaining the subject matter. This study provides insights into the nuanced dynamics of knowledge exchange in “nonformal” educational settings, with emphasis on a particularly unique case of informal learning where a tutor assumes epistemic authority over the tutee while having access to an expert for unresolved issues. The findings contribute to the broader CA literature regarding tutoring practices by illustrating the complex relationship among recruitment for help, negotiating understanding, and bridging knowledge gaps in a familial context.

Keywords: conversation analysis, family tutoring, learning opportunity, recruitment, nonformal educational setting

* 이 과제는 부산대학교 기본연구지원사업(2년)에 의하여 연구되었음(과제번호:20220404003)

[†] Corresponding author: roeunseok@pusan.ac.kr



1. 서 론

본 연구는 가족 구성원 간 영어 과외 수업에서 튜터(누나)가 튜티(동생)의 질문에 정확히 답하지 못하는 상황에서 ‘엄마 찬스’를 통해 도움을 요청하고, 이를 통해 학습 기회가 형성되는 과정을 대화분석을 통해 탐구한다. 여기서 ‘엄마 찬스’는 튜티와 튜티가 문제를 독립적으로 해결하지 못했을 때, 엄마에게 도움을 요청하여 이를 해결하는 상호작용적 행위로 정의한다. 이러한 도움 요청과 제공은 인식적 지위(epistemic status)와 인식적 태도(epistemic stance)와 밀접하게 연결되며, 학습 상황에서 상호작용적으로 구성된다.

Heritage(2012)는 인식적 지위를 대화 참여자들 사이에서 특정 분야에 대한 상대적으로 고정된 지식 상태로 정의하며, 이는 상호작용을 통해 드러난다고 설명한다. 반면, 인식적 태도는 상호작용 중 자신의 지식 상태와 이에 대한 확신을 드러내는 순간적이고 유동적인 태도나 입장을 의미한다. 따라서 도움 요청과 이에 대한 응답은 단순히 인식적 지위의 높고 낮음만을 반영하는 것이 아니라, 참여자들이 상호작용 중 특정 순간에 자신의 인식적 태도를 어떻게 드러내고 이를 통해 지식에 대한 책임(epistemic responsibility)과 권한(epistemic authority)을 어떻게 이해하고 수행하는지를 보여준다. 본 연구는 가족 구성원의 과외 상황에서 이러한 상호작용이 학습 기회를 어떻게 구성하고 조성하는지, 그리고 이 과정에서 인식적 지위와 태도가 어떻게 역동적으로 나타나는지를 분석하고자 한다.

학습의 기회를 다룬 기존 대화분석 연구는 주로 교실 환경에 초점을 맞추어, 교사가 학습기회를 효율적으로 조성하는 방법 (Daşkin & Hatipoğlu, 2019; Sert, 2017; Waring, 2008)이나, 교실의 또래 상호 작용(Mori, 2004; Stone, 2019) 혹은 교실은 아니더라도 원어민과 비원어민 간 대화에서 나타나는 학습 기회(Hausser, 2017; Kim, 2012; Koshik & Seo, 2012)를 조명해 왔다. 그러나 교실 밖의 비공식적인 학습 환경에서 비전문가가 주도하는 학습 기회에 관한 연구는 상대적으로 드물다. 특히 가족 구성원 간 과외는 흔히 관찰되는 사례로, 부모가 자녀를 가르치거나 형제자매가 서로 학습을 돕는 상황에서 이루어진다. 이러한 가족 내 과외 활동은 어린 연령대에서의 언어 및 기초 학습뿐만 아니라 본 연구의 자료처럼 대학생 누나가 고등학생 동생에게 내신 및 수능 영어를 지도하는 사례에서도 나타난다. 그러나 이처럼 흔한 사례임에도 불구하고, 가족 간 과외 상황에 대한 대화분석 연구는 거의 이루어지지 않았다. Kupzyk et al.(2023)의 리뷰는 대화분석 연구는 아니지만, 가족 간의 과외 수업이 광범위하게 이루어지는 상호작용임을 보여준다.

본 연구는 가족 내 과외 상황에서 서로 다른 인식적 지위를 가진 참여자들이 도움을 요청하고 제공하는 방식을 분석하며, 이러한 상호작용이 학습 기회를 어떻게 형성하는지를 탐구한다. 특히, ‘엄마 찬스’를 통한 학습 기회 형성 과정은 특정 형태의 도움 요청과 학습 기회 형성의 구체적인 사례를 제공하며, 가족 내 학습 상호작용에 대한 이론적

실증적 기여를 제시한다. 이를 통해 본 연구는 가족 내 학습 상호작용의 구체적 사례를 제시하며, 대화분석 연구의 범위를 확장하고, 비공식적 학습 환경에서의 학습 기회 형성에 대한 새로운 관점을 제공한다.

2. 선행연구

2.1. 제 2언어 튜터링 대화분석 연구

제 2언어 교수학습 상황에서 튜터링 활동을 다룬 대화분석 연구들을 찾아볼 수 있다. 제 2언어 글쓰기 활동에서 이루어진 튜터링 대화분석 연구에는, 문법과 어휘 선택에 대해 튜터가 조언하는 양식에 관한 연구(Park, 2011)가 있었으며, 튜터가 튜티의 조언을 받아들이는 양식을 보여주는 연구도 있었다(Park, 2018). Waring(2005)은 글쓰기 센터에서 오래 튜터링 동안 튜터가 튜티의 조언에 이의를 제기(resist)하는 패턴을 보여주었고, Park(2017)은 튜터가 튜티의 조언에 이의를 제기하기 위해 사용하는 질문의 형태를 연구하였다. Leyland(2018)는 튜티의 조언에 대한 튜티의 이의 제기를 통해 튜터가 튜티의 문제를 진단하고 적합한 해결책을 제시할 수 있음을 보여주었다. Seo와 Koshik(2010)은 원어민과 비원어민의 ESL 회화 튜터링을 연구하여, 대화 중 서로의 이해를 증진시키는데 몸짓(gesture)이 중요하다는 것을, Nguyen et al.(2022)은 컴퓨터를 활용한 온라인 튜터링 활동에서 검색 과정을 통해 제 2언어 학습이 일어나는 과정을 보여주었다. 제 2언어 말하기 센터에서 튜터와 학생이 서로의 이해를 이끌어내기 위해서 함께 검토하고 있는 학생의 파워포인트 슬라이드를 활용하거나(Ro, 2023), 튜터가 다양한 몸짓을 포함한 행동(multimodal practice)을 활용하여 문법과 발음을 가르치는 연구(Ro, 2021)도 확인할 수 있었다.

이상의 연구들은 글쓰기, 말하기 등 다양한 제 2언어 관련 활동에서 튜터링이 이루어지고 있으며, 튜터와 튜티의 관계도 또래이거나 원어민과 비원어민 등 다양하게 구성되어 있음을 보여준다. 그러나 지금까지의 여러 연구에서 다루고 있는 튜터링은 대체로 교육 기관 안에서 이루어지는 경우가 많으며, 튜터와 튜티 이외에 인식적 지위가 더 높은 사람을 대화에 참여시킴으로써 학습의 기회를 만드는 대화분석 연구의 사례는 찾아볼 수 없었다. 본 연구에서는 가족 구성원 간에 이루어지는 튜터링 상호작용을 대화분석 방법을 통해 연구한다. 특히 튜티의 질문을 튜터가 바로 해결하지 못할 경우, 상대적으로 인식적 지위가 높은 엄마에게 도움을 요청하고 이러한 과정에서 학습 기회가 만들어지는 것을 분석하고자 한다. 이에 앞서 튜터링은 ‘도움의 결과물(an outgrowth of helping)’이라고 한 Wood(2003)의 표현을 참고하여 도움 요청하기에 관한 대화분석 연구를 다음 파트에서 살펴보려고 한다.

2.2. 도움 요청하기를 통한 학습 기회 창출에 관한 대화분석 연구

도움 요청하기(recruitment)는 도움을 필요로 하는 사람이 자신의 필요를 타인에게 인지시키고, 이를 통해 도움을 얻으려는 일련의 언어적 및 비언어적 행위를 의미한다. 이러한 과정은 도움을 제공하는 사람의 인식과 반응을 포함하며, 상호작용적 맥락에서 이루어진다(Kendrick & Drew, 2016). 어린아이들은 성장하면서 말뿐만 아니라 행동을 통해 도움을 요청하고 도움을 받는 것을 배우게 되며(Pfeiffer & Anna, 2021), EFL 학습자들은 영어 말하기 과제를 수행하는 동안 단어 탐색에서 또래의 도움을 요청해 문제를 해결하기도 한다(Tüma & Sherman, 2022). 병원 수술실의 수련의들도 전문 지식을 가진 감독관에게 다양한 방식으로 도움을 요청함으로써 문제를 해결하고 학습을 한다(Nieboer et al., 2019). 어린아이부터 성인까지, 일상생활뿐만 아니라 교실이나 직업 상황에서도 도움 요청은 흔히 이루어지며, 이러한 도움 요청은 명시적인 표현에서부터 곤란함을 나타내는 비언어적 방법에 이르기까지 다양한 방식으로 나타날 수 있다(Drew & Kendrick, 2018; Kendrick & Drew, 2016). Solem et al.(2023)은 교실 상황에서 학생들이 명시적으로 도움을 요청하지 않았을 때 교사는 학생들의 미묘한 비언어적인 특성을 파악하여 도움을 제공하며, 이를 통해 도움을 요청하는 비언어적 특성이 교실 상황에서 도움을 주고받는 데 중요하다는 것을 보여주었다. Nieboer et al.(2019)의 수술실 연구에서도 수련의들은 명시적 도움 요청부터 암묵적인 암시를 통해 감독관의 도움을 이끌어낸다고 하였다.

즉, 도움 요청은 단일한 방식으로만 이루어지지 않으며, Kendrick과 Drew(2016)는 이를 명시적 요청에서 암묵적 방법까지 이어지는 연속적인 단계(continuum)로 설명하였다. 이는 명확히 언어적으로 도움을 요청하는 행위(예: 직접적 요청)에서 시작하여, 어려움을 드러내는 비언어적 표현(예: 곤란한 상황을 행동으로 나타내기), 나아가 상대방이 어려움을 예상하고 자발적으로 도움을 제공하는 방식(예: 선제적 도움)까지 포함한다. 도움 요청 방식의 선택은 단순히 개인의 선호에 의해 결정되는 것이 아니라, 상호작용적 맥락과 참여자의 상황적 요구에 따라 동적으로 형성된다. 예를 들어, 명시적 도움 요청은 상대방의 참여와 반응을 명확히 유도해야 하는 상황에서 주로 사용된다. 반면, 암묵적 도움 요청은 상대방에게 직접적인 의무를 부여하지 않고, 대신 상대방이 자발적으로 도움을 제공할 수 있는 기회를 제공하는 방식으로 작동한다. 이는 암묵적 표현이 보다 상대방의 자발성을 중시하는 상황에서 사용될 수 있음을 보여준다.

이상의 연구들은 도움 요청하기가 어린아이에서 성인에 이르기까지, 일상생활이나 학업 또는 직업과 관계없이 거의 모든 상황에서 중요하게 이루어지는 상호작용이라는 것을 보여주고 있다. 그러나 지금까지의 연구들은 대체로 참여자들 사이에 도움을 요청하는 쪽과 도움을 주는 경우가 뚜렷이 구별되어, 도움을 요청하면 상대방이 도움을 제공하는 것이 대부분이었다. 하지만 도움을 요청받아도 도움을 제공해 주지 못하는 경우가 있고, 그 경우 좀 더 전문적 지식을 갖춘 제 3자에게 도움을 요청하게 되는 상황도 있다.

본 연구에서는 전문가와 비전문가의 구별이 뚜렷하지 않은 가족 과외 중, 튜터가 적절한 도움을 제공해 주지 못할 때, 좀 더 전문적 지식을 갖춘 엄마에게 도움을 요청하고 문제를 해결하여 학습이 일어나는 상호작용에 대해 살펴보고자 한다.

2.3. 인식적 지위와 학습에 관한 대화분석 연구

Heritage(2012, p. 4)는 인식적 지위를 다음과 같이 언급하였다.

The relative epistemic access to a domain or territory of information as stratified between interactants such that they occupy different positions on an epistemic gradient (more knowledgeable [K+] or less knowledgeable [K-])

즉, 인식적 지위란 상호작용에 참여하는 사람들 사이에서 특정 분야나 영역에 대해 누가 더 많이 알고 있고 누가 덜 알고 있는지를 기준으로 형성된 상대적인 위치를 의미한다. 이는 상호작용 중에 참여자들의 발화와 행동을 통해 지속적으로 드러나며, 이러한 상대적 위치는 “인식적 경사(epistemic gradient)”라는 개념으로 설명된다. 상호작용에서 인식론적 상태(epistemics)의 중요성을 논의한 Drew(2018)는 사람들이 대화에서 지속적으로 자신과 타인의 지식 상태를 인식하고 이를 기반으로 대화의 흐름을 조정한다고 한다. 그에 따르면, 지식의 비대칭성(epistemic asymmetry)은 대화가 진행되는 순서나 구조 속에 자연스럽게 드러나며 말차례(turn) 설계와 연속체(sequence) 구성에 영향을 끼친다. 이는 학습에 있어 도움 요청하기에도 반영된다. 학습에 있어 도움 요청하는 인식적 지위가 서로 다를 때 일어나며, 대부분의 경우 덜 알고 있는 것으로 여겨지는 사람(K-)이 더 많이 알고 있는 것으로 여겨지는 사람(K+)에게 도움을 요청하게 된다. 인식적 지위가 대화에 영향을 끼치는 것은 다양한 일상생활뿐만 아니라 교실 상황과 같이 인식적 지위의 차이가 분명한 경우에 더 자주 발생한다 (Heritage, 2012). 이러한 인식적 지위와 학습에 관한 대화분석 연구에는 Sert(2013), Sert와 Walsh(2013), Jakonen과 Morton(2015) 등이 있다.

Sert와 Walsh(2013)는 교실 수업 상황에서 학생들의 언어적 표현(I don't know)뿐만 아니라 비언어적 표현(시선, 몸짓, 표정, 침묵 등)들이 학생들의 낮은 인식적 지위 및 태도를 잘 보여준다고 하였다. 이어서 Sert(2013)는 교실 수업 상황에서 학생이 모르는 것을 말로 표현하거나 행동적으로 드러낼 때, 교사가 학생의 인식적 지위를 확인하는 질문을 하고(epistemic status check), 학생이 자신이 모른다고 말이나 행동으로 표현했을 때 교사가 다른 학생을 지목하는 것과 같은 후속 활동이 이어지는 것을 보여주었다. Jakonen과 Morton(2015)은 수업 중 또래 활동에서 더 적게 아는 학생이 모르는 것이 있을 때 그것을 해결하기 위해 더 많이 알 것으로 여겨지는 학생에게 질문을 하는 과정들을 보여주었다.

인식적 지위와 학습에 관한 대화분석 선행연구를 살펴본 결과, 대부분의 연구는 인식적 지위의 차이가 분명한 교사와 학생의 상호작용을 연구 대상으로 하고 있다. 교실의

또래 활동에 참여한 학생들의 인식적 지위는 분명하게 차이가 나지 않을 수 있지만, 이러한 점이 참여자들 사이에 공유되어 있기 때문에 잘 모르는 학생이 더 잘 알 것으로 여겨지는 학생에게 질문했을 때, 그것이 해결되지 않더라도 문제가 되지 않는다 (Jakonen & Morton, 2015). 이와 달리 튜터와 튜티 사이에 인식적 지위의 차이가 존재하는 것으로 간주된 가족과의 상황에서는 튜티가 질문할 때 튜티는 답변할 것으로 예상된다. 그러나 튜티가 답을 모르거나 확신이 없을 때 이를 해결하기 위한 다양한 전략이 필요하다. 기존 연구에서는 디지털 도구를 활용하여 이러한 인식적 문제를 해결한 사례를 제시한 바 있다. 예를 들어, Musk(2022)는 컴퓨터를 활용한 협력적 글쓰기 과업에서 온라인 번역 도구가 즉각적인 어휘 검색뿐만 아니라 상호작용 중 발생하는 언어적 문제를 해결하거나 의문점을 해소하기 위한 전략적 도구로 활용되는 사례를 제시하였다. 또한 Greer(2016)는 서로 다른 모국어를 사용하는 화자들이 일상 대화에서 영어를 공통어(lingua franca)로 사용할 때 스마트폰의 사전 앱과 인터넷 검색 엔진을 상호작용적 수정을 위한 자원으로 활용하는 방식을 보여줌으로써 스마트폰 사용에 대한 이해를 확장하였다. 이와 같이 디지털 도구는 참여자들이 일상 대화나 학습 중 겪는 인식적 문제를 해결하기 위한 주요 자원으로 작용할 수 있다. 그러나 가족 과외 맥락이나 전문가가 주변에 있는 상황에서는 학습자들이 디지털 도구에만 의존하지 않고, 대신 다른 가족 구성원이나 전문가에게 도움을 요청하는 행위가 중요한 학습 전략으로 나타날 수 있다 (Tanner, 2017). 이에 본 연구는 튜터가 튜티의 질문에 대한 답을 명확히 설명할 수 없을 때, 그들보다 더 높은 인식적 지위를 가진 것으로 여겨지는 제 3자인 엄마에게 도움을 요청하거나, 어떤 경우에는 도움 요청을 거부하는 상호작용 방식을 대화분석을 통해 탐구하고자 한다. 이러한 가족 과외 상황은 특정 참여자가 전문가로서 역할을 수행하며 학습 과정을 지원하는 비교적 특수한 비공식 학습 맥락을 포함한다. 이러한 맥락은 일반적인 가족 간 학습의 다양한 양상 중 하나로, 인식적 지위 차이에 따라 학습 기회가 형성되는 과정을 보다 세부적으로 이해할 수 있는 독특한 사례를 제공한다.

3. 연구 방법

3.1. 분석 대상

본 연구에서는 가족 과외에서의 수업 중 대화를 분석하기 위해, 2023년 3월부터 4월 까지 누나가 동생에게 영어를 가르쳐주는 수업을 녹화하였다. 녹화된 수업은 총 12회, 8시간 분량이었으며, 녹화된 자료의 발화를 전사하여 분석 자료로 사용하였다. 튜터인 누나는 대학교 2학년 학생으로 경영학을 전공하고 있으며, 튜티인 동생은 일반계 고등학교 2학년 학생이다. 수업은 고등학교 내신 고사에 초점을 맞춰서 이루어졌다. 수업 녹화 자료에는 이들 엄마의 목소리가 수업 내용과 관련하여 도움을 주는 형태로 등장하

고 있으며, 엄마는 고등학교 영어 교사로 학업적으로 높은 전문성을 갖추고 있으나, 일상적인 과외나 학습 지도를 직접 하기보다는 간접적으로 지원하는 역할을 맡았다. 이는 동생이 누나와의 상호작용을 통해 협력적으로 문제를 해결하고 학습의 주체가 될 수 있도록 돕는 동시에 동생을 가르치는 활동을 통해 누나에게도 학습의 기회를 제공하고자 하는 목적도 포함되어 있었다. 이처럼, 가족과외는 동생의 학습과 누나의 성장 모두를 고려한 가족의 의사결정이다.

3.2. 분석 내용과 방법

자료는 Jefferson(2004)과 Burch(2016)의 양식을 따라 전사하였으며, 그 외에 추가한 내용은 부록에 첨부하였다. 대화분석 방법론에 따라 먼저 해당 녹화본을 전체적으로 전사한 후, 학습이 일어나는데 영향을 끼치는 특정 패턴이 눈에 띄는 경우 그 패턴과 비슷하거나 차이가 있는 영상을 찾아서 해당 자료를 더 자세히 전사하고 분석하였다.

본 연구에서는 튜터의 질문에 대해 튜터가 명확한 대답을 해줄 수 없을 때, 즉 튜터와 튜티 모두 해당 내용을 확실히 알지 못한다는 사실을 인식하였을 때, 인식적 지위가 높은 엄마에게 도움을 요청함으로써 학습 기회를 만들어 내는 패턴에 주목하였다. 전문가인 튜터와 학습자인 튜티 사이의 경계가 뚜렷한 대부분의 과외 수업과는 달리 (Nguyen et al., 2022; Park, 2012; Ro, 2021, 2023; Seo & Koshik, 2010), 본 연구에서 살펴볼 가족 과외 상황에서는 전문가와 학습자의 역할 구별은 있으나 그 경계가 모호하였다. 이 때문에 튜터가 질문을 했을 때, 튜터가 단번에 또는 완전히 해결해 주지 못하는 경우가 있었다. 이러한 경우, 튜터가 고등학교 영어 교사인 엄마에게 도움을 요청하거나, 튜터가 튜티의 ‘엄마 찬스’를 거절하며 지속적으로 설명을 시도하여 문제를 해결하고 학습이 이루어지도록 하였다. 따라서 본 연구에서는 튜티의 질문이 튜터에 의해 간접하게, 즉 짧은 말차레로 해결되어 학습이 이루어지는 상황은 제외하였다.

본 연구는 학습이 일어나는 다양한 상황을 분석하였는데, 엄마의 도움으로 학습 기회가 만들어지는 경우, 엄마에게 도움을 요청하는 과정에서 학습 기회가 발생하는 경우, 튜티의 도움 요청을 튜터가 거부했을 때 튜티의 지속적인 설명으로 학습 기회가 조성되는 경우를 중심으로 살펴보았다.

4. 분석

본 연구는 가족 과외 도중, 튜터나 튜티가 모르는 것을 해결하고 학습 기회를 창출하는 세 가지 양상을 보여준다. 세 개의 대화 자료에서 ‘엄마 찬스’는 각각 다른 양상으로 나타난다. 대화 자료 1에서는 엄마의 도움으로 학습 기회가 만들어지는 것을 보여준다. 대화 자료 1a와 대화 자료 1b의 차이점은 ‘엄마 찬스’ 요청이 암시적으로 이루어졌는지,

명시적으로 이루어졌는지에 있다. 대화 자료 2에서는 엄마에게 도움을 요청하는 과정에서 학습 기회가 만들어지는 것을 보여준다. 대화 자료 3에서는 튜터가 ‘엄마 찬스’를 거부하고 지속적으로 설명함으로써 학습 기회를 만드는 것을 보여준다.

대화 자료 1a에서는 자녀들이 암시적으로 ‘엄마 찬스’를 요청하며, 이를 통해 모르는 문제가 해결되고 학습 기회가 만들어지는 과정이 나타난다. 튜터는 ‘a few’ 뒤에 복수명사가 오는지를 확인한 다음, ‘few’ 뒤에도 복수명사가 오는지 여부에 대한 질문으로 대화 자료 1a가 시작된다. 엄마는 튜터의 맞은편이자 튜터의 오른쪽에 앉아 있다.

대화 자료 1a: few(230312)

- 01 튜터 그림 ↑few는;
 둘다 각자의 태블릿을 바라보며
- 02 (2.3)
- 03 튜터 ↑few:::도 붙여야 되지 ↓않나?
- 04 (1.3)
- 05 튜터 가산명사인걸 표시해줘야 ↓되나?
- 06 +(1.5)
- 튜터 +시선>엄마
- 07 +(1.5)
- 튜터 +시선>태블릿
- 튜터 +시선>엄마, 미소지음
- 08 엄마 +ㅇ.ㅇ.
- 튜터 +시선>태블릿
- 09 (1.3)
- 10 튜터 음, few: 뒤에도 붙여야지.
- 11 튜터 오케이

(12줄~35줄, 24개의 줄 생략)

- 36 엄마 +그래서 복수, [a few나 few는 무조건 복수,
 튜터 +시선>태블릿
- 37 튜터 [무조건 복수 +쓰는 거야;
 튜터 +시선>엄마
- 38 엄마 무조건 복수,
- 39 (0.5)
- 40 튜터 few, a few든, 뭐 little, a little 이든,

에서 엄마는 의도적으로 미완성인 발화를 통해(designedly incomplete utterance [DIU], Koshik, 2002), 42줄에서 튜티가 스스로 내용을 수정하여 말하도록 이끈다(Sert & Walsh, 2013). 이어지는 44줄에서 자신이 이해했다는 신호로 ‘아,’ (change of state token, Heritage, 1984)를 발화한다. 45줄에서 튜티는 ‘little’, ‘a little’ 다음에는 단수명사가 온다는 사실을 추가로 설명하며(아, 붙일 필요가 없네, → 못 붙이지, 애초에,) 엄마의 말에 동의하는 동시에 튜티보다 상대적으로 높은 인식적 지위(K+)를 나타낸다. 46줄에서 튜티는 튜티의 말을 겹치며 반복하여 자신이 이해했다는 것을 보이고, 49줄에서 ‘그래’ 라고 말하며 이해했음을 다시 한번 강조한다.

대화 자료 1a에 따르면, 튜티가 모르는 내용을 튜터에게 질문했을 때, 튜터 역시 확신이 없어 바로 답변하지 못하는 상황으로 시작한다. 자녀들은 억양, 침묵, 시선, 미소 등 비언어적인 수단을 통해 ‘엄마 찬스’를 요청하며, 엄마의 도움으로 이해의 문제가 해결된다. 튜티가 이해한 내용을 확인하는 과정에서 오류를 발화하지만, 이는 ‘little’, ‘a little’에 대한 추가적인 학습 기회를 제공하는 발화로 이어져, 그 과정의 유용성을 확인할 수 있었다.

대화 자료 1b는 자녀들이 명시적으로 ‘엄마 찬스’를 요청하는 상황을 보여준다. 이를 통해 튜터와 튜티가 확실히 이해하지 못했던 부분이 해결되며 학습 기회가 만들어진다. 동생인 튜티가 지난번에 공부한 내용을 기억하고 있음을 자랑하기 위해 해당 부분을 읊으면서 대화 자료 1b가 시작된다. 대화 자료 1b에서 엄마는 튜티의 맞은편에, 튜티의 오른쪽에 앉아 있다.

대화 자료 1b: label(230406)

- | | | |
|----|----|--|
| 01 | 튜티 | 레이블 [은 더 마,
튜티 튜터를 바라보며, 오른손 검자>튜티
튜티 튜터를 바라보며 |
| 02 | 튜터 | [라벨이지. 라벨, |
| 03 | | (0.9) |
| 04 | 튜티 | 레이블아냐? |
| 05 | 튜티 | [라벨아냐? |
| 06 | | (0.8) |
| 07 | 튜티 | +엄마, 레이블이랑 +라벨이랑 달라?
튜티 +시선>엄마
튜티 +시선>엄마 |
| 08 | 엄마 | 같은 단어야, 레이블이 [맞아. |
| 09 | 튜티 | [+아:::
튜티 +고개를 끄덕임 |

- 10 튜터 회사 [아냐?
 11 튜터 [+↑하, 레이블이 맞아?
 튜터 +미소지음
 12 엄마 응.
 13 튜터 +그래::
 튜터 +시선>튜터
 14 (1.5)
 15 튜터 +오::+:[:::
 튜터 +시선>엄마
 튜터 +겇눈시선>튜터
 16 튜터 [+똥 라벨 +이야, 오 콩글리시 ↓똥야,
 튜터 +입을 뽀루통합
 튜터 +시선>튜터, 미소 사라짐

01줄에서 튜터가 자신이 기억하는 내용을 읊을 때, 02줄에서 튜터가 끼어들며 튜터의 발음을 내려가는 억양으로 교정한다. 이렇게 단언하는 인식적 태도를 보이며 튜터의 발음을 수정하는 것은 튜터 자신이 튜터보다 관련 언어 지식에서 인식적 지위가 더 높다(K+)고 여기는 것을 보여준다(Heritage, 2012). 03줄의 침묵과 04줄의 올라가는 억양으로 된 질문 형태의 이의 제기는 튜터가 튜터의 교정에 동의하지 않으면서도 자신의 발음을 확신하지 못함을 드러낸다. 05줄은 04줄과 거의 동시에 발화되는데, 이는 튜터가 03줄의 침묵을 튜터의 이의 제기로 해석하고 발화를 지연시키는 것으로 인식한 것이라고 볼 수 있다. 여기서 튜터는 질문 형태의 발화를 통해 자신의 인식적 태도를 낮추고(라벨이지. 라벨, → 라벨 아냐?), 자신도 'label'의 발음을 정확하게 알고 있지 않으며 튜터가 인식론적 우위(epistemic primacy)를 가지고 있을 수도 있다고 생각함을 보여준다(Drew, 2018). 대화 자료 1a와 마찬가지로 튜터와 튜터가 확신을 갖지 못할 때, 즉, 대화를 통한 문제 해결이 이루어지지 않을 때, 07줄에서 튜터가 엄마에게 도움을 요청하는 것을 볼 수 있다. 그러나 대화 자료 1a와는 다르게, 튜터는 질문을 통해 직접적으로 엄마에게 도움을 청한다. 여기서 질문의 형태는 '레이블이 맞아? 라벨이 맞아?'가 아니라 '레이블이랑 라벨이랑 달라?'이다. 전자는 두 발음 중 하나가 틀릴 수 있다는 전제를 바탕으로 한 질문인 반면, 후자는 두 발음이 모두 적절할 가능성을 열어두고 있다. 이는 튜터가 두 단어의 존재와 의미를 어느 정도 알고 있음을 암시한다. 즉, 튜터는 단순히 발음을 흉내 내거나 모호한 상태에서 질문하는 것이 아니라, 관련 어휘와 발음에 대한 기초적인 지식을 바탕으로 자신의 이해를 확장하고자 하는 시도를 보여준다. 또한 튜터가 튜터의 수정을 끝까지 거부하지 않고 엄마에게 되묻는 것을 통해, 튜터는 튜터를 자신보다 영어 지식 분야에 있어서 인식적 지위가 높은 사람(K+)으로 여기고 있음을 나타낸다고 볼 수 있다. 08줄에서 엄마는 튜터의 직접적인 질문에 답하는 것은 물론이

고, 어떤 표현이 올바른지 도움을 제공한다. 09줄에서 튜터는 고개를 끄덕이며 ‘아:~’라는 발화로 이해 변화(change of state token)를 나타내며 새로운 지식을 습득했다는 주장을 한다(claim of understanding). 11줄에서 튜터는 미소를 지으며 엄마의 도움을 수용하고, 이어진 15줄의 ‘오:~:~:~’라는 이해의 표시를 나타내는 발화로 자신이 잘못 알고 있던 부분이 해결되었음을 드러낸다. 13줄에서 튜터는 튜터의 이해를 나타내는 발화를 승인하는 ‘그래:~’라고 말하고, 16줄에서는 튜터의 발음을 ‘콩글리시’라고 놀리면서 관련 지식에 있어서 자신이 튜터보다 인식적으로 상위에 있음(K+)을 드러내며, 자신의 의문이 해결되었음을 나타낸다.

대화 자료 1b는 튜터가 튜터의 발음을 교정한 것에 대한 튜터의 이의 제기로 시작된다. 튜터와 튜티 모두 정확한 발음에 대해 확신이 없음이 드러났고, 이에 튜티는 엄마에게 질문 형태로 명시적으로 도움을 요청했다. 엄마가 대답을 통해 도움을 주었고, 그 결과 자녀들이 몰랐던 부분이 해결되어 두 학생에게 학습의 기회가 제공되었음을 알 수 있었다.

대화 자료 1a와 1b는 도움 요청 방식이 맥락에 따라 어떻게 달라질 수 있는지를 보여주는 중요한 사례다. 대화 자료 1a에서 튜티는 억양, 침묵, 시선 등 비언어적 신호를 통해 암시적으로 ‘엄마 찬스’를 요청한다. 이러한 비명시적 도움 요청 방식은 대화 중 도움 요청을 직접적으로 표현하지 않으면서도 상대방이 이를 인지하고 자발적으로 행동하도록 유도하는 과정으로 작동한다. 이는 특정 상호작용적 맥락에서 비명시적 요청이 선호될 수 있음을 시사한다. 대화 자료 1a에서는 참여자들이 서로의 역할과 기대를 이미 공유하고 있으며, 도움 요청의 직접적인 표현이 대화의 흐름을 방해할 수 있는 상황에서 비명시적 방식이 사용되었다. 반면, 대화 자료 1b에서는 튜티가 직접적으로 엄마에게 도움을 요청하며, 이는 명시적 방식의 도움 요청이 선호되는 상황을 보여준다. 명시적 도움 요청은 튜티가 정확한 답변을 즉각적으로 얻어야 하거나, 기존의 비명시적 방법이 효과적이지 않은 상황에서 나타날 수 있다. 대화 자료 1b에서 튜티는 ‘레이블이랑 라벨이랑 달라?’라는 질문으로 질문의 의도를 명확하게 전달하며, 이를 통해 즉각적으로 문제를 해결한다. 이처럼 명시적 요청은 대화 참여자 간의 신속한 이해를 돕고, 학습 목표의 명확성이 추가적으로 요구되는 상황에서 선호된다.

대화 자료 2에서는 튜터와 튜티가 협력하여 엄마에게 도움을 요청하는 과정에서 그들이 몰랐던 부분이 해결되고 학습 기회가 생겨나는 모습을 보여준다. 튜티는 ‘Schools were forbidden to teach lessons in Korean.’을 읽고 해석한 후, 해당 문장의 주요 구문에 대한 코멘트를 두고 의문을 표현하며 시작한다. 대화 자료 2에서 엄마는 튜티의 뒤쪽 방향에 있는 거실에 앉아 있다.

대화 자료 2: forbidden to teach(230323)

01 튜티 5형식 forbid의 수동태래.

- 02 둘다 자신들의 태블릿을 보며
 (7.6)
 03 튜터 +그치? 근데 그야 뭐, (2.5)
 튜터 +뒤로 기대앉음,
 04 +수동태니까 목적어=
 튜터 +시선>튜터
 튜터 +시선>오른쪽 뒤
 05 튜터 =+근데 to +teach가,
 튜터 +시선>태블릿
 튜터 +시선>태블릿
 06 튜터 목적격 보언거지.
 07 (7.0)
 08 튜터 목적어 아냐? 목적어 형태,
 09 그니까 명↑사::형의 목적어 아냐?
 10 (1.1)
 11 튜터 were forbi[dden to teach.
 12 튜터 [그니까 뭐::↑를:
 13 금지:당한 거니까?

(14줄~27줄, 14개 줄 생략)

- 28 튜터 to teach가 뭐냐고.
 29 (3.2)
 30 튜터 음:.....
 31 (0.6)
 32 튜터 뭐지?
 33 (4.0)
 34 튜터 +어:.....
 튜터 +시선>튜터→태블릿, 고개 끄덕, 오른손 턱, 입술 뻗죽
 35 (3.6)
 36 튜터 안 해도 될 것 같애.
 37 튜터 뭐지?
 38 (2.8)
 39 튜터 엄마,
 40 (0.7)
 41 엄마 응?

- 42 (0.6)
- 43 튜터 schools, were forbidden. to teach,
- 44 lessons, in Korean.
- 45 (1.3)
- 46 튜터 +schools, were +forbidden, to teach,
 튜터 +시산>튜터 +시산>태블릿
- 47 lessons, in Korean.
- 48 (1.3)
- 49 튜터 to가 ↑ 뭐야?
- 50 (2.0)
- 51 엄마 뭐라고?
- 52 튜터 +schools, were, +forbidden.
 튜터 +웃음 +입모양으로 따라 읽음
- 53 엄마 schools or forbidden?
- 54 튜터 =응.
- 55 +(0.6)
 튜터 +시산>엄마
- 56 튜터 수동태.
- 57 튜터 schools (0.4) [were::,
 튜터 [were forbidden.=
- 59 엄마 =아, were for+bidden
 튜터 +시산>태블릿
- 60 튜터 to teach lessons in Korean.
- 61 (0.5)
- 62 엄마 to teach::
- 63 튜터 le+ssons,
 튜터 +시산>엄마
- 64 (0.5)
- 65 엄마 lessons [in Korean.
- 66 튜터 [in Korean.
- 67 (0.7)
- 68 튜터 이때=
- 69 엄마 =한국어↑로 수업:: [하는 걸 금지되었다,
 튜터 [을 하는걸 금지당한 거잖아=
- 71 튜터 =그니까 명사의 목적어 아냐?=
 튜터 =그니까 이제, 수동태가 쓰였↓는데,

- 73 엄마 응,
74 튜터 뒤에(1.6) [뭘뭘,
75 엄마 [forbid: +목적어 to 부정사.
튜터 +오른손으로 공중에 씬
76 목적어가 to 부정사 하는 ↑결:: 금지했다.
77 튜터 그치,
78 엄마 그 to [목적어 xxx
79 튜터 [거기서 목적어가 +없어지고 수동태
튜터 +오른손으로 공중에 씬
80 간 거잖아?
81 엄마 응.
82 튜터 근데, (0.3) 이제 뭘뭘↑를 금지당했다::로::
83 해석이 [되니까::
84 튜터 [아 목적어가 +앞으로 간 거야?
튜터 +시선>튜터
85 튜터 +아, ↑맞네::=
튜터 +시선>튜터, 오른손 검지>튜터
86 엄마 =수동태잖아.
87 튜터 그치, 학교가 수업하는 걸 [+금지
88 엄마 [+목적격 +보어: to
튜터 +시선>태블릿
튜터 +시선>엄마
89 부정산거 같은데? 뒤에=
90 튜터 =그러면 Japan은
91 튜터 +그치
튜터 +시선>튜터, 고개 끄덕임
92 튜터 forbidden+ed (0.9) schools (0.4)
튜터 +시선>태블릿
93 +teach (1.2) +school[s
튜터 +시선>튜터 +시선>태블릿
94 튜터 [>schools<
95 튜터 [+to teach lessons in Korean
튜터 +시선>튜터
96 튜터 [to teach less
97 엄마 [<Ja+pan +forbi::d schools> +to teach
튜터 +시선>엄마 +시선>태블릿

	튜터	+시선>엄마
98		(0.5)
99	튜터	[그치.
100	튜터	[응, [lessons in Korean.
101	엄마	[in Kori, [lessons in Korean.
102	튜터	[+응.
	튜터	+고개끄덕임
103	튜터	+school이 목적어네,
	튜터	+시선>태블릿, 필기함
104	엄마	그치=
105	튜터	=그치, 그게 앞에 [나가,
106	엄마	[목적어야지,
107	튜터	◦그치◦

튜터는 05줄에서 튜터의 올라가는 역양의 ‘근데’로 시작된 ‘to teach’ 구문 해석에 대한 의문을 질문으로 받아들이고, 06줄에서 확신에 찬 인식적 태도를 보이며 떨어지는 역양으로 자신이 생각하는 정답(‘목적격 보어’)을 제시한다. 07줄에 나타난 긴 침묵, 즉 비선호 구조 표시(dispreferred marker) 후에, 08줄-09줄에서 튜터는 자신이 이해한 바(candidate understanding)를 올라가는 역양으로 발화하며 튜터에게 확인을 요청한다. 이는 튜터가 해당 구문에 대해 불확실함을 드러내고 튜터의 대답에 이의를 제기하는 질문 형태의 행위로 해석할 수 있으며(Park, 2017), 이는 튜터의 인식적 지위를 도전하는 행위로 볼 수 있다. 튜터가 바로 대답하지 않자(10줄), 튜터는 11줄에서 다시 문제의 부분을 발화한다. 그러나 12줄-13줄에서 튜터는 말이 겹치면서 튜터의 이해가 맞는지 틀린지를 확실히 확인하거나 부인하지 않고, 오히려 튜터에게 다시 질문을 되돌려 자신도 구문을 완전히 이해하지 못하고 있음을 나타낸다. 생략된 14줄부터 27줄까지 튜터와 튜터는 문제를 해결하기 위해 함께 대화를 나누며 노력한다. 28줄에서 튜터가 동일한 질문을 하지만, 반복되는 침묵(29줄, 31줄, 33줄, 35줄), 튜터가 생각하는 듯한 말 채우기 소리(30줄), 그리고 튜터의 반복 질문 ‘뭐지?’(32줄)와 이에 대한 튜터의 태블릿을 보며 나온 긴 늘이는 소리(34줄)를 통해 둘 모두 여전히 해당 구문을 이해하지 못하고 있음을 나타낸다(Sert, 2013). 이에 36줄에서 튜터는 해당 내용에 대한 이해를 포기하려 하는 듯하지만, 37줄에서 튜터는 튜터와 같은 태도를 보이지 않고 지속적인 관심(sustained orientation, Burch, 2016)을 드러낸다. 그 결과 39줄에서 튜터는 엄마를 부르며 ‘엄마 찬스’를 시작한다.

43줄-47줄에서 튜터는 해당 문장을 두 번 명확하게 반복해서 읽는다. 이는 멀리 앉아 있는 엄마가 해당 문장을 볼 수 없기 때문에 이를 고려한 것으로 보인다. 이후 49줄에서 궁금한 점(‘to가 뭐야?’)을 구체화하지 않고 바로 질문한다. 50줄의 침묵 후, 51줄에서

엄마는 개방형 수정 요청을 통해 ‘뭐라고?’ 라고 묻는데, 튜터가 해당 문장을 다시 분명하게 읽기 시작하는 것을 보면, 튜터는 엄마가 자신의 질문(49줄; ‘to가 뭐야?’)이 아니라 해당 문장 자체에 대해 묻는 것으로 이해하는 것으로 보인다. 53줄에서 엄마는 튜터가 읽어 준 것과 다른 내용(trouble source; ‘or’)을 발화하고, 이를 해결하기 위해 56줄에서 튜터는 해당 구문(‘수동태’)을 설명하며, 57줄에서 튜터는 오류 부분을 강조하여 수정한다. 58줄에서 튜터는 튜터의 수정 행위와 함께 말을 겹치며 발화함으로써, 엄마의 이해를 돕기 위한 ‘공동 완성’ (co-completion) 혹은 협력적 완성 과정을 보여준다. 이로 인해 엄마의 이해 문제가 해결되고(59줄), 60줄부터 66줄 동안 엄마와의 ‘상호 주관성’(intersubjectivity)을 이루기 위해, 튜터는 해당 문장의 나머지 부분을 엄마에게 다시 전달하고(60줄), 튜터는 엄마의 반복(즉, 엄마의 이해)에 맞춰 해당 문장을 같이 발화함으로써(63줄-66줄), 엄마에게 도움을 요청하기 위해 튜터와 튜터가 서로 협력하고 있음을 보여준다. 69줄에서 엄마는 해당 문장의 한국어 해석을 발화함으로써, 자녀들이 궁금해하는 문장이 무엇인지 알게 됨(즉, 해당 문장에 대한 엄마의 지식 격차[knowledge gap] 해결)을 보여준다.

질문하려는 문장을 엄마가 이해하게 되자(즉, 해당 문장에 대한 엄마의 지식 격차가 해소되자), 튜터는 문장의 해석(70줄)과 구문에 대한 자신의 이해가 올바른지 확인을 요청한다(72줄-80줄). 이 과정에서 엄마도 튜터의 이해에 호응하며(73줄), 튜터가 문법 해석에 어려움을 보일 때(74줄), 문법적으로 해석을 제공함으로써(75줄-78줄) 튜터의 이해를 도왔음을 알 수 있다. 즉, 대화 자료 1에서 본 바와 같이, 이 과정에서 엄마는 대화 참여자 중에서도 보다 전문적인 지식(K+)을 가지고 있다고 여겨지며, 튜터의 인식적 지위는 상대적으로 낮아져(K-) 튜터이자 학습자로서의 정체성을 갖게 된다. 그러나 대화 자료 1과 다른 점은 엄마에게 문장 정보를 전달하면서 관련 문법 해석 및 이해에 있어 높은 인식적 태도를 보이고 있다는 점이다. 이는 관련 지식을 어느 정도 가지고 있음을 보여주며, 본인의 튜터로서의 인식적 지위를 나타내는 것으로도 해석할 수 있다. 81줄에서 자신의 이해를 엄마가 확인하자, 82줄에서는 ‘근데’로 시작하는 발화를 통해 궁극적인 질문을 하는 것으로 보인다. 하지만 튜터의 발화가 끝나기도 전에, 튜터는 84줄에서 튜터의 발화를 중첩하며 자신이 궁금해한 부분에 대해 새롭게 이해한 바를 발화하여 자신의 이해가 맞는지 확인한다. 상대의 답변을 기다리지 않고 85줄에서 튜터는 ‘아, ↑ 맞네...!’라며 자신의 이해가 올바르며 자신이 몰랐던 것을 이해하게 되었음을(지식 격차가 해결되었음을) 주장한다. 이는 튜터가 엄마에게 문장을 설명하고(엄마의 지식 격차 해결) 본인의 이해가 올바른지 확인하는 과정 중에 이루어진 것으로 보인다. 이에 엄마는 문법적 해석으로(86줄) 그리고 튜터는 의미적 해석으로(87줄) 튜터의 이해를 확인해 준다. 이후 엄마는 82줄과 83줄에서 튜터가 질문하려 했던 내용에 대해 88줄과 89줄에서 답해주고, 이에 튜터는 자신의 생각이 맞았음을 확인하며(91줄) 문제 해결이 마무리된다. 또한 튜터는 90줄-95줄에서 해당 수동태 문장을 능동태로 바꾸어 표현함으로써 자신이 궁금해했던 부분을 이해했음을 보여준다. 이 과정에서 튜터는 튜터의

오류를 바로 잡아주며(96줄; teach → to teach) 문장 변환에 참여함으로써 자신도 궁금했던 부분을 이해했음을 다시 한 번 보여준다. 103줄에서 튜터는 ‘to teach’가 아닌 ‘school’이 목적어임을 밝힘으로써 자신이 몰랐던 부분이 해결되었음을 다시 보여주고, 튜터도 튜티의 발화에 동의하며(105줄), 엄마의 발화에 동의함으로써(107줄) 자신의 궁금증이 해결되었음을 나타낸다.

대화 자료 2에서는 튜터와 튜티가 모르는 문제를 해결하기 위해 함께 노력했음에도 해결되지 않자, 명시적으로 엄마에게 도움을 요청한 사례였다. 이 과정에서 튜티가 문제 해결을 포기하려 했으나, 튜터가 지속적인 관심을 보여주자(sustained orientation; Burch, 2016) 튜티는 엄마를 부름으로써 ‘엄마 찬스’가 시작되었다. 엄마가 텍스트를 볼 수 없는 상황을 고려해, 해당 문장을 엄마에게 설명하기 위해(엄마의 지식 격차를 해결하기 위해) 튜터와 튜티가 함께 노력했고, 튜터가 본인의 이해가 올바른지 확인하는 과정(즉, 엄마와 튜티가 해당 구문을 문법적으로 해석하는 과정)을 통해 튜티의 궁금증이 해결되었다. 또한 엄마의 답을 통해 튜터도 자신의 이해가 옳았음을 확인했는데, 이 과정에서 튜티의 이해 상태 변화를 나타내는 신호(change of state token)는 나타나지 않았다. 이는 튜터가 06줄에서 올바른 답을 했음을 감안하면, 대략적인 내용은 이해하고 있었으나 정확하게 설명할 수 없는 수준의 지식을 가졌을 것으로 추측된다. 튜터가 엄마에게 구체적으로 질문하기도 전에, 튜티의 궁금증이 ‘엄마 찬스’를 요청하는 과정에서 해결되고, 엄마가 튜티의 질문에 답함으로써 튜터 역시 궁금증이 해결되었음을 보여주었다. 또한, 튜티가 수동태 문장을 능동태로 바꾸며 이해를 드러내는 과정에 튜티가 동참함으로써 두 남매 모두 자신의 궁금증이 해결되었음을 증명했다. 결론적으로, 대화 자료 2는 ‘엄마 찬스’를 요청하는 과정을 통해 튜터와 튜티의 학습이 어떻게 이루어질 수 있는지를 보여주는 사례였다.

대화 자료 3에서는 튜티는 엄마에게 도움을 요청하려 했으나 튜티는 이에 동의하지 않고, 엄마의 도움없이 스스로 튜티의 이해를 돕는 상황이 나타난다. 튜티가 ‘No money ever changed hands, but each company recorded revenue for the value of the space that it gave up on its site and expense for the value of its ad that it placed on the other company’s site.’라는 문장을 읽고 해석한 후, 밑줄 친 ‘it’이 가리키는 대상을 묻는 것으로 시작한다. 대화 자료 3에서 엄마는 튜티의 맞은편에, 튜티의 오른쪽에 앉아 있다.

대화 자료 3: it(230404)

- 01 튜티 **it이 ↓ 뭐야,**
 둘다 **자신들의 태블릿을 보며**
- 02 **(1.3)**
- 03 튜티 **+that:: ↑ it ↓ gave up on its site,**
 튜티 **+<시선> 튜터→태블릿→튜티→태블릿**

- 04 (6.1)
- 05 튜터 +gave up,=
튜터 +시선>튜터
- 06 튜터 =+회사?
튜터 +시선>태블릿
- 07 (2.4)
- 08 튜터 제대로 안해?
- 09 튜터 회사.
- 10 +(0.4)
튜터 +시선>튜터
- 11 튜터 +엄마 찬프::
튜터 +시선>엄마
- 12 튜터 +회사↑ ↓ ↑ ::
튜터 +시선>튜터
- 13 튜터 못 믿겠어.
- 14 튜터 회사가 +↑줬잖[아 ↓ ↑
튜터 +오른손으로 튜터의 태블릿을 엄마에게 돌림
- 15 튜터 [+미안해:
튜터 +시선>엄마
- 16 튜터 +그 ↓공간 +을 ↓ ↑, 지들의 사이트에 ↑ ↓ ↑ ::
튜터 +태블릿 잡음
튜터 +시선>튜터
튜터 +시선>튜터→태블릿
튜터 +오른손을 튜터의 태블릿에서 뺌
- 17 튜터 +ㅎㅎㅎㅎ +(0.7) ㅎㅎ +(0.8) ㅎㅎㅎ
튜터 +미소지음 +시선>태블릿 +시선>튜터
- 18 튜터 ↑맞아, 아니야?
- 19 튜터 음, 아니, +어?
튜터 +시선>튜터
- 20 (0.5)
- 21 +(2.3)
둘다 +웃음

(22줄 ~ 101줄, 80개 줄 생략)

102 튜터 value, +(1.7) 아::::: 그것의 회사가 준

	튜터	+미소지음	
103		(0.8) 그들의 사이트에, (1.1)	
104		그들의 사이트에, 그들이 준,	
105	튜터	공간.	
106	튜터	공간.	
107	튜터	응.	
108		(1.0)	
109	튜터	↑의 가치(0.4) + ↑에 대한 수익.	
	튜터	+시선>튜터	
110		(1.0)	
111	튜터	+그들의 사이트에서, (0.7) 준 +(0.5)	
	튜터	+시선>튜터 태블릿	+시선>태블릿
112		광고 (0.6) 공간.	
113	튜터	+응. 준 공간.	
	튜터	+고개 끄덕임	
114	튜터	에 대한,	
115	튜터	↑의 가치에 대한 수익.	
116	튜터	↑의 가치,	
117		+(0.9)	
	튜터	+시선>튜터 태블릿	
118	튜터	아:::	

튜터의 질문(01줄)이 있는 후, 02줄의 침묵과 03줄에서 튜터가 바로 대답하지 않고 질문이 포함된 문장을 눌러 읽은 것, 04줄의 긴 침묵, 06줄에서 튜터가 끝이 올라가는 억양으로 답한 것은 튜터가 해당 질문에 대한 답을 정확히 알고 있지 않다는 것, 즉 튜터의 낮은 인식적 태도(K-)를 보여준다. 08줄의 튜터의 발화는 튜터의 불확실한 대답(06줄)에 불만을 표현하며 받아들이지 않는 것으로 보인다. 여기서 튜터는 튜터의 인식적 지위에 따른 책임(epistemic responsibility)에 대해 묻고 있다. 이런 비판은 또한 가족 간의 과외 상황에서 특화된 관행으로 볼 수 있다. 이어진 09줄에서 튜터는 끝이 내려가는 확신에 찬 억양으로 높은 인식적 태도(K+)를 보이며 같은 대답을 반복하며 본인의 인식적 지위를 드러낸다. 그럼에도 불구하고 11줄에서 튜터는 ‘엄마 찬스’를 요구하며 튜터의 대답을 다시 한번 거부한다. 08줄과 09줄 사이에 튜터의 지식 상태가 변화했다는, 즉 인식적 발전(epistemic progression)의 어떤 실질적인 증거가 없었기 때문에, 튜터는 튜터의 지식 상태가 변한 것이 아니라 단지 억양, 즉 인식적 태도만 바뀐 것으로 판단한 것으로 보인다. 튜터가 두 번째로 거부한 후에, 튜터는 좀 더 확신에 찬 억양, 혹은 확신을 호소하는 듯한 억양으로 같은 대답을 반복한다(12줄). 11줄과 12줄 사이에

도 인식적 발전을 야기할 만한 증거가 없었기 때문에, 13줄에서 튜터는 믿지 못하겠다는 듯 다시 거부한다. 그러나 14줄에서 튜터는 'it' 대신 '회사'라는 단어를 사용하여 해석하고 확실하게 답함으로써 자신이 튜터의 질문에 대한 답을 분명히 알고 있음을 보여준다. 하지만 14줄에서 튜터가 말하는 동안, 튜터는 튜터의 태블릿, 즉 학습 자료를 엄마가 있는 방향으로 돌리며, 15줄에서 미안하다는 말을 하고는 엄마에게 암시적으로 도움을 요청한다. 16줄에서 튜터는 태블릿을 붙잡고 튜터의 '엄마 찬스' 요청을 막으며 계속해서 설명을 진행한다. 이러한 행동과 발화는 튜터가 해당 내용을 완벽하게 확신하고 있으며 엄마의 도움이 필요 없다는 것을 보여준다. 결국, 16줄에서 튜터는 튜터의 태블릿에서 손을 떼며 '엄마 찬스'를 포기한다. 튜터가 포기하기까지 튜터의 '엄마 찬스' 요청을 막는 행위는 튜터의 인식적 권리(epistemic rights)를 주장하는 것으로 볼 수 있다. 17줄에서 튜터의 웃음은 현재 상황, 즉 '엄마 찬스'를 계속 거부하는 튜터의 인식적 권리 주장을 유머러스하게 받아들이는 반응으로 해석할 수 있다. 18줄에서 튜터는 튜터로서의 인식적 권위(epistemic authority)를 드러내며 튜터가 이해했는지 확인하고, 19줄에서 튜터는 여전히 이해하지 못한 것을 드러낸다. 생략된 22줄에서 101줄에는 튜터가 이해하지 못하는 부분을 튜터가 설명하려 노력하는 대화가 오간다. 결국 102줄과 117줄 사이에서 튜터는 이해 상태 변화를 나타내는 신호인 '아'(change of state token)를 길게 내뿜으며 해당 문장에서 'it' 대신 '회사'를 넣어 해석을 시작한다. 118줄에서 튜터는 다시 한번 이해 상태 변화를 나타내는 신호(change of state token)를 발화한다.

대화 자료 3에서는 튜터가 처음에 확신 없는 억양으로 답변하며 튜터가 '엄마 찬스'를 요구했으나, 튜터는 이에 동의하지 않고 엄마의 도움 없이 스스로 튜터의 이해를 이끌어내는 사례를 볼 수 있었다. 튜터가 질문에 대한 답을 확실히 알고 있을 때, 여러 번의 말차례에도 불구하고 엄마의 도움 없이도 튜터의 궁금증을 해결하고 해당 내용을 이해시키는 기회가 만들어짐을 확인하였다. 이 대화 자료는 '엄마 찬스' 요청이 시작되는 시점(튜터가 질문에 대한 답을 확실히 하지 않을 때)과 거부되는 시점(튜터가 질문에 대한 답을 확실히 알고 있을 때)을 실증적으로 보여준다. 이를 통해 학습 상황에서 도움 요청과 거부가 단순히 지식 상태의 차이에 의해 결정되는 것이 아니라, 튜터와 튜터가 상호작용을 통해 학습 기회를 협상하고 만들어가는 과정을 포함함을 알 수 있다.

5. 논의 및 결론

제 2언어 교수 학습 방법의 일환으로 학습 기회 창출에 도움이 되는 튜터링 활동 연구를 바탕으로(Nguyen et al., 2022; Park, 2011; Park, 2012; Ro, 2021, 2023; Seo & Koshik, 2010), 본 연구는 가족 구성원 간의 과외 활동 중 튜터가 튜터의 질문에 명확한 답변을 할 수 없을 때 어떻게 엄마에게 도움을 요청하는지, 그리고 그 과정과 결과를 통해 학습의 기회가 어떻게 만들어지는지를 보여주었다. 특히, 본 연구는 기존

연구와 달리 영어교사인 엄마라는 제3자의 개입을 통해 학습 기회가 어떻게 구성되는지를 중점적으로 분석하였다. 튜터의 질문에 튜터가 바로 간단하게 대답하지 못하거나 서로가 아는 것이 다르고 각자의 지식에 대한 확신이 없을 때 엄마에게 도움을 요청하는 것을 확인할 수 있었다. 엄마에게의 도움 요청은 자녀들의 시선이나 미소 같은 비언어적 방법으로 이루어지기도 했으며(대화 자료 1a), 엄마를 불러 바로 질문하는 명시적인 방법으로 이루어지기도 했다(대화 자료 1b, 2). 문제 해결에 있어서 엄마의 직접적인 도움으로 모르는 점이 해결되는 경우도 있었고(대화 자료 1a, 1b), 엄마에게 도움을 요청하는 과정에서 스스로 문제를 해결하는 경우도 있었다(대화 자료 2). 또한 처음에는 확신을 가지고 바로 답하지 못했던 튜터가 엄마에게 도움을 요청하는 것을 거부하며 끝까지 설명해 튜터의 이해를 도운 경우도 있었다(대화 자료 3). 이 과정에서 튜터는 튜터를 자신보다 인식적 지위가 높은 존재(K+)로 여기고, 모르는 것이 있을 때 가장 먼저 튜터에게 질문을 하였으며, 튜터가 답변을 제공해 주지 못하거나 답변에 있어 낮은 인식적 태도(K-)를 보일 때 더 높은 인식적 지위(K+)의 엄마에게 질문하는 패턴을 보여주었다.

이에 대해 더 자세히 살펴보면, 대화 자료 1a에서 튜터는 'few'와 복수명사의 사용에 대한 질문을 통해 튜터를 자신보다 더 높은 인식적 지위(K+)에 있다고 여기며 관련 지식을 요청한다. 튜터가 이에 확실한 답을 제공하지 못하자 비언어적 신호로 엄마에게 도움을 구하는 모습(Seo & Koshik, 2010)은 인식적 지위가 상호작용에 미치는 영향과 교육적 상호작용에서의 그 중요성을 보여준다.

대화 자료 1b에서 튜터는 자신이 더 높은 인식적 지위(K+)에 있음을 드러내며 튜터의 발음을 수정하지만, 튜터의 이의 제기로 인해 자신의 인식적 태도를 낮추고(K-) 자신도 확실하지 않음을 보여준다. 이 과정에서 튜터는 튜터의 수정을 완전히 거부하지 않고 '레이블과 '라벨'의 발음이 다를 수 있음을 인식하며, 엄마에게 직접적으로 문제를 제기함으로써 더 높은 인식적 지위(K+)에 있는 엄마에게 도움을 요청한다. 엄마는 이 질문에 대해 정확한 답변을 제공함으로써 튜터와 튜터의 이해를 돕는다. 엄마에게서 정보를 얻음으로써 튜터의 인식적 발전 과정을 보여주며, 튜터 또한 '콩글리시'라는 말로 튜터를 놀리며 자신의 이해가 개선되었음을 드러낸다. 이 사례 또한 인식적 지위가 상호작용적 학습 과정에서 중요한 역할을 한다는 점을 보여준다. 학습자가 불확실한 문제를 해결하기 위해 더 높은 인식적 지위를 가진 사람에게 도움을 요청하고, 이에 높은 인식적 지위를 가진 사람이 답변하는 과정은 단순히 지식을 주고받는데 그치지 않는다. 이 과정은 참여자들이 자신의 기존 지식을 수정하거나 확장하며 이해를 심화시키는 상호작용의 장으로 기능한다. Tanner(2017)와 Jakonen 과 Morton(2015)의 연구에서도 학생들이 교사에게 도움을 요청하며 문제를 해결하는 사례를 볼 수 있듯이, 인식적 지위의 차이는 학습자와 교사 간의 역할을 정립하고, 학습자가 자신의 이해를 점검하고 재구성하도록 돕는데 기여한다. 이와 같이, 인식적 지위는 학습 상황에서 학습자들이 자신들의 지식을 확장하는 데 중요한 매개체로 작동한다.

대화 자료 2를 통해 알 수 있었던 또 다른 점은 학습 기회를 창출하는 데 있어 지속적

인 관심(Burch, 2016)이 중요하다는 점이다. 튜터와 튜티가 함께 노력했음에도 답을 찾지 못했을 때, 튜티는 더 이상 답을 찾으려 하지 않았지만 튜터는 지속적인 관심을 보였다. 이것은 엄마에게 도움을 요청하고, 그 도움을 받아 학습 기회가 만들어진 것으로 이어졌다. 엄마가 등장하면서, 엄마는 자녀들보다 더 높은 인식적 지위(K+)를 가진 교수자의 역할을 하게 된다. 엄마의 해석과 설명은 튜터와 튜티의 문법적 이해를 돕고, 둘 다 자신들의 지식 격차를 해결하게 된다. 이 상황은 가족 내 교육적 상호작용에서 엄마가 중심적 역할을 어떻게 수행하며, 엄마를 통해 튜터와 튜티의 학습이 이루어지는 방식을 보여준다. 또한, 이해 확인 요청 과정에서 질문자 자신(튜터)뿐만 아니라 튜티가 스스로 답을 찾는 데에도 도움이 되는 것을 확인할 수 있었다. 튜터와 튜티가 각자의 이해를 구체화하고, 엄마의 도움으로 새로운 지식을 획득하거나 어느 정도 알고 있던 지식을 재확인하며, 이 과정에서 상호작용과 협력을 통한 학습의 중요성이 강조된다.

대화 자료 3에서 튜터의 초기 불확실한 답변과 튜티의 '엄마 찬스' 요청은 인식적 권리와 태도의 긴장을 보여준다. 튜터는 확신 없는 태도를 극복하려 노력하지만, 튜티는 튜터의 답에 만족하지 않고 명확한 해석을 위해 엄마에게 도움을 청한다. 이 과정에서 튜터와 튜티 간의 상호작용은 가족 안에서의 학습 지원과 인식적 권위의 역동성을 잘 드러내며, 결국 튜티는 새로운 이해에 도달한다. 또한 튜티의 비판 및 거부 행위를 통해 튜터는 자신이 생각하는 정답을 더 효과적으로 조정하여 튜티에게 전달할 수 있으며, 이는 튜티가 그 답을 받아들일 수 있는 기회가 될 수 있음(Leyland, 2018)을 확인할 수 있다. 결론적으로, 대화 자료 3은 튜터의 역량 변화가 자신의 지식에 대한 확신의 변화를 어떻게 보여주는지, 그리고 매우 확실히 알고 있는 내용에 대해서는 많은 말차례를 주고 받더라도 튜티를 이해시키기 위해 지속적으로 노력하는 경우를 보여준다. 즉, '엄마 찬스'는 튜터와 튜티 모두 해당 내용을 확실하게 알지 못할 때에만 이뤄진다는 것을 보여준다. 이는 튜티가 관련 문법 지식에 대한 튜터로서의 인식적 권리를 행사한 것으로 볼 수 있으며, 이것 역시 튜터의 지속적인 교수적 관심이 튜티의 학습 기회를 창출하는데 기여했음을 보여준다.

이와 같이 본 연구에서 분석한 대화 자료를 통해 다음과 같은 사실을 알 수 있었다. 가족 구성원 간의 과외 수업 중에서, 인식적 지위가 더 높다(K+)고 기대되는 튜터가 튜티의 질문에 답을 하지 못하거나 낮은 인식적 태도(K-)를 보일 경우, 더 높은 인식적 지위(K+)를 가진 엄마에게 도움을 요청하여 학습의 기회를 창출할 수 있다. 도움을 요청하는 방식은 직접적인 질문뿐만 아니라 비언어적인 방식으로도 이루어지기 때문에, 교수-학습상황에서 교수자는 학습자의 비언어적 표현에도 주의를 기울여야 한다. 또한 문제 요소에 대한 지속적인 관심은 말차례가 추가됨으로써 수업의 진행을 지연시킬 수 있지만, 이를 통해 학습의 기회가 만들어질 수 있음을 인지해야 한다.

본 연구는 가족 내 과외와 같은 특수한 학습 상황에서 학습 참여자 간의 상호작용이 학습 기회를 어떻게 창출하는지를 조명하여 기존의 교실 중심 연구를 넘어, 비공식적 학습 환경이 학습 기회 창출 연구에 가지는 이론적, 실제적 의의를 다음과 같이 확장하

였다. 첫째, 본 연구는 기존 대화 분석 연구들이 교실과 같은 공식적 환경에서 학습 기회를 탐구한 것과 달리, 비공식적 환경에서 학습 참여자 간의 유연한 인식적 지위 및 태도 변화를 통해 학습 기회가 형성되는 과정을 보여준다. 둘째, ‘엄마 찬스’를 통해 학습자는 필요에 따라 도움을 요청하고, 상호작용을 통해 지식을 공동으로 구성하며, 능동적으로 역할을 수행한다. 이는 학습 기회 창출 방식에 대한 새로운 관점을 제공한다. 셋째, 본 연구는 학습의 상호작용적 본질을 부각하며, 학습 참여자들이 도움을 요청하고 제공할 때 사용하는 언어적·비언어적 전략이 학습 환경의 특수성을 반영함을 보여준다. 이는 교실 밖 학습 상황에서 교수 및 학습 전략 개발에 실질적인 시사점을 제시한다. 결론적으로, 비공식적 환경에서도 학습 참여자 간 협력과 상호작용을 통해 학습 기회를 풍부하게 만들 수 있음을 입증하며, 대화 분석 연구를 교실을 넘어 확장하는데 이론적, 실제적 이해를 심화시킨다.

마지막으로 본 연구는 구성원들 간의 서로 다른 인식적 지위와 태도가 상대적으로 어떻게 변화하며, 도움 요청 과정이 어떻게 진행되고, 이러한 과정이 학습 기회 창출에 어떻게 기여하는지를 경험적 증거를 제공하였다는 점에서 큰 의의가 있다. 따라서, 본 연구는 가족 과외와 같은 교실 밖의 학습 상황에서 인식적 지위가 높은 사람을 대화에 참여시키고 도움을 요청하며 학습을 이루어가는 과정을 이해하는데 기여할 수 있기를 기대한다.

References

- Burch, A. R. (2016). *Motivation in interaction: A conversation-analytic perspective* (Doctoral Dissertation, University of Hawai'i at Manoa).
- Daşkın, N. C., & Hatipoğlu, Ç. (2019). Reference to a past learning event in teacher turns in an L2 instructional setting. *Journal of Pragmatics*, 142, 16-30.
- Drew, P. (2018). Epistemics in social interaction. *Discourse Studies*, 20(1), 163-187.
- Drew, P., & Kendrick, K. H. (2018). Searching for trouble: Recruiting assistance through embodied action. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*. 1-15.
- Greer, T. (2016). Multiple involvements in interactional repair: Using smartphones in peer culture to augment *lingua franca* English. *Sociological Studies of Children and Youth*, 21, 197-229.
- Hauser, E. (2017). Learning and the immediate use(fulness) of a new vocabulary item. *The Modern Language Journal*, 101(4), 712-728.
- Heritage J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 299-345.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29.

- Jakonen, T., & Morton, T. (2015). Epistemic search sequences in peer interaction in a content-based language classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73-94.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Conversation Analysis*, 13-31.
- Kendrick, K. H., & Drew, P. (2016). Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 49(1), 1-19.
- Kim, Y. (2012). Practices for initial recognitional reference and learning opportunities in conversation. *Journal of Pragmatics*, 44(6-7), 709-729.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277-309.
- Koshik, I., & Seo, M. S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text & Talk*, 32(2), 167-189.
- Kupzyk, S., LaBrot, Z. C., & Collins, M. J. (2023). An updated systematic review on parent tutoring. *Education and Treatment of Children*, 46(1), 59-75.
- Leyland, C. (2018). Resistance as a resource for achieving consensus: Adjusting advice following competency-based resistance in L2 writing tutorials at a British University. *Classroom Discourse*, 9(3), 267-287.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550.
- Musk, N. (2022). Using online translation tools in computer-assisted collaborative EFL writing. *Classroom Discourse*, 13(2), 119-144.
- Nguyen, H. T., Choe, A. T., & Vicentini, C. (2022). Opportunities for second language learning in online search sequences during a computer-mediated tutoring session. *Classroom Discourse*, 13(2), 145-163.
- Nieboer, P., Huiskes, M., Cnossen, F., Stevens, M., Bulstra, S. K., & Jaarsma, D. A. (2019). Recruiting expertise: How surgical trainees engage supervisors for learning in the operating room. *Medical Education*, 53(6), 616-627.
- Park, I. (2012). Seeking advice: Epistemic asymmetry and learner autonomy in writing conferences. *Journal of Pragmatics*, 44(14), 2004-2021.
- Park, I. (2017). Questioning as advice resistance: Writing tutorial interactions with L2 writers. *Classroom Discourse*, 8(3), 253-270.
- Park, Y. (2011). Advice giving in college EFL writing tutorials. *Discourse and Cognition*, 18(3), 139-167.
- Park, Y. (2018). Advice receiving in college EFL writing tutorials. *The Sociolinguistic Journal of Korea*, 26(1), 159-200.
- Pfeiffer, M., & Anna, M. (2021). Recruiting assistance in early childhood: longitudinal changes in the use of "Oh+X" as a way of reporting trouble in German. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 142-162.
- Ro, E. (2021). The embodied work of teaching grammar and pronunciation in IELTS

- speaking tutorials. *Linguistics and Education*, 65, 1-16.
- Ro, E. (2023). Using PowerPoint slides as a resource for coordinating understanding during presentation consultations at an L2 speaking center. *Applied Linguistics Review*, 14(3), 579-614.
- Seo, M., & Koshik, I. (2010). A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2219-2239.
- Sert, O. (2013). 'Epistemic status check' as an interactional phenomenon in instructed learning settings. *Journal of Pragmatics*, 45(1), 13-28.
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, 14-25.
- Sert, O., & Walsh, S. (2013). The interactional management of claims of insufficient knowledge in English language classrooms. *Language and Education*, 27(6), 542-565.
- Solem, M. S., Sikveland, R. O., Stokoe, E., & Skovholt, K. (2023). How do students receive help from teachers? Initiating assistance in small group classroom interactions. *Applied Linguistics*, amad079.
- Stone, P. (2019). Repair sequences in 'off-task' conversations in an EFL university classroom in Japan: Japanese language resources and learning opportunities. *Classroom Discourse*, 10(2), 188-208.
- Tanner, M. (2017). Taking interaction in literacy events seriously: A conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education*, 31(5), 400-417.
- Tüma, F., & Sherman, T. (2022). Recruiting help in word searches in L2 peer interaction: A multimodal conversation-analytic study. *Linguistics and Education*, 67, 1-15.
- Waring, H. Z. (2005). Peer tutoring in a graduate writing centre: Identity, expertise, and advice resisting. *Applied Linguistics*, 26(2), 141-168.
- Waring, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, 92(4), 577-594.
- Wood, D. (2003). The why? what? when? and how? of tutoring: The development of helping and tutoring skills in children. *Literacy Teaching and Learning*, 7, 1-30.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. *Identities in Talk*, 87-106.

임남순

교사

남산고등학교

46222 부산 금정구 남산로 66

Email: limstory78@icloud.com

노은석
 부교수
 영어교육과
 부산대학교
 46241 부산 금정구 부산대학로63번길 2 제2사범관 111-2
 Email: roeunseok@pusan.ac.kr

접수일자 : 2024. 9. 9
 수정본 접수 : 2024. 12. 3
 게재결정 : 2024. 12. 4

Appendices 1. 인터뷰 질문(한국어 번역)

>	방향
→	시선 이동
=	바로 이어지는 말
+	대화와 관련된 행동이 시작되는 지점
+	행동이 시작되는 지점과 해당 행동의 설명
[말접침 시작
?	올라가는 억양
ˊ	높아지는 음조
,	이어지는 억양
.	마치는 억양
◦말소리◦	주변보다 작은 말소리
말소리	주변보다 강조된 말소리
:	늘어지는 소리
↓	뒤따르는 소리가 주변음보다 낮게
↑	뒤따르는 소리가 주변음보다 높게
	침묵 시간
xxx	알아들 수 없는 소리
↑↓↑	앞소리에 이어지는 억양이 높아졌다 낮아졌다 높아짐
↓↑	앞소리에 이어지는 억양이 낮아졌다 높아짐
이탈릭체	움직임
태블릿	자기 태블릿(다른 참여자의 태블릿을 언급할 때는 ‘동생/누나 태블릿’으로 구분)